

חומרי לימוד במקצוע מוביל אמנות שימושית

חומרי הלימוד חלק א' - יסודות השפה החזותית (חובה, כיתה י')

120 ש"ש | (מהדורת ניסוי תשע"ט)

פיתוח: משרד החינוך, מנהל תקשוב, טכנולוגיה ומערכות מידע, מגמת אמנויות העיצוב
מפמ"ר: גב' עינת קריצ'מן
כתיבה: ד"ר נעם טופלברג
ייעוץ ועריכה מדעית: ד"ר בן ברוך בליך
עריכה דידיקטית ואינפוגרפיקה: גב' רינת סופר גרינפלד
עריכת תוכן: גב' חיה קול-אל אייכנראנד
גוף מבצע: רשת עמל
עריכה גרפית: גב' אפרת יצחקוב, רשת עמל
ניהול וריכוז: גב' רעות מידד, רשת עמל



תוכן העניינים - חלק א'

עמ'	נושא
3	1. מבוא: תרבות-תקשורת-שפה חזותית
4	(1) מושגי יסוד
4	תרבות וחברה
5	תרבות, חברה ותקשורת
6	תקשורת חזותית על ציר ההיסטוריה
8	הקוד החזותי
9	(2) דוגמאות לנושאי חתך, והקודים החזותיים האופייניים ליצירות מייצגות
10	דמות האישה
10	מנהיגים
11	מדיוקן עצמי ועד סלפי
12	הוצא מהקשרו
12	האחר הוא אני? ייצוגים של קבוצות שוליים בתרבות החזותית
13	דמות הרשע
14	2. יסודות השפה החזותית
15	(1) תיאור היצירה: מה רואים? כיצד הדברים מתוארים? מה המשמעות?
15	תיאור תמונה - הצעות ללמידה פעילה
17	אסטרטגיות חשיבה חזותית (VTS) - תיאוריה ופרקטיקה
18	ציור על פי תיאור - פעילות קבוצתית והערכת עמיתים
19	(2) ניתוח המרכיבים החזותיים ביצירה
22	מרכיבים חזותיים - תרגילי כתיבה ודין מונחה שאלות
24	מרכיבים חזותיים - הצעות ללמידה פעילה
25	(3) יחסו של הייצוג החזותי לממשות הנראית
27	רשימה ביבליוגרפית נבחרת
28	מקורות מקוונים

1. מבוא: תרבות-תקשורת-שפה חזותית

הקדמה למורה

מטרתו של פרק זה, הפותח את תכנית הלימודים כולה, ליצור ארגז כלים קריאה של טקסט חזותי ולשימוש מושכל במושגי היסוד של השפה החזותית כמו גם לזמן דיון ביקורתי בייצוגים חזותיים. בנוסף, מכון הפרק לשילוב בין מושגי היסוד הנלמדים ובין העבודה היצירתית; בסדנה הרב-תחומית.

ארבעת מושגי היסוד שיועלו לדיון בפרק בהקשר של תקשורת חזותית הם:

1. תרבות

2. חברה

3. תקשורת חזותית

4. קוד חזותי

מושגי היסוד יידונו באמצעות שאלות אלה:

- מהי "תרבות", ומה מערכת היחסים בין "תרבות" ובין "תקשורת"?

- מהי "תקשורת חזותית"?

- מהו "קוד חזותי"?

- כיצד משפיעה התרבות על התפתחותם של קודים חזותיים לאורך ההיסטוריה?

- כיצד משפיעה התקשורת החזותית על התפתחותה של התרבות לאורך ההיסטוריה?

על מנת לבדוק שאלות אלו, תחילה יוגדרו מושגי היסוד. לאחר מכן יתקיים דיון במושג "קוד חזותי", ויוצגו דוגמאות לנושאי חתך לדיון כיתתי במושג זה.

התמונות והנושאים המובאים להלן הם דוגמאות בלבד. נושאי החתך והייצוגים החזותיים נתונים לשיקול דעתו של המורה.

המורה ירכיב נושא חתך שיאפשר השוואה בין ייצוגים שונים מתקופות שונות וכן בין סוגי מדיה שונים. המורה יציג את המכנים המשותפים לייצוגים בתקופות השונות ויעמוד על התגבשות מערכת הקודים החזותיים של הנושא.

המורה ידון עם התלמידים על ההבדלים בין הייצוגים בתקופות השונות בהתאם לרוח התקופה ולטכנולוגיה החזותית.

(1) מושגי יסוד ורעיונות מרכזיים לדיון ביקורתי בתחומי התקשורת החזותית**תרבות וחברה**

בפרק זה, הפותח את תכנית הלימודים, נגדיר את מערכת היחסים בין שלושה מושגי יסוד מרכזיים לתכנית כולה:

- תרבות
- תקשורת
- שפה חזותית

נהוג להגדיר את המושג "תרבות" במשמעות כפולה: מצד אחד מושג שיפוטי המגדיר ערך של חברה או אדם, ומן הצד האחר המושג "תרבות" כמתאר עובדתית מצב קיים.

הגדרת התרבות כמושג שיפוטי ערכי: הגדרה זו גורסת כי תרבות היא אידיאל של שלמות שכל אדם צריך לשאוף אליו. ככל שהאדם או החברה קרובים יותר להגשמת האידיאל הזה, הרי שהם תרבותיים יותר. לדוגמה, אם נאמר על אדם כי נהג באופן תרבותי במהלך אירוע, הכוונה תהיה שהוא נהג בדרך הטובה ביותר ביחס למצופה בעיני החברה.

הגדרת התרבות כתיאור מצב קיים: החלה להתפתח מסוף המאה ה-19, במחקר של מדעי החברה. הגדרה זו אינה שיפוטית אלא מתארת את התרבות כסך כל דפוסי ההתנהגות המתקיימים בחברה מסוימת.¹

הגדרת המושג "תרבות" שתשמש לתכנית לימודים זו אינה בעלת משמעות שיפוטית אלא תיאורית, והיא נסמכת על ההגדרות הרווחות בתחומי מדעי החברה. אחת ההגדרות המוקדמות והמקובלות ביותר בתחום זה היא של האנתרופולוג האנגלי אדוארד ברנט טיילור (Sir Edward Burnett Tylor, 1832-1917) בספרו "תרבות פרימיטיבית" (Primitive Culture, 1871). על פי טיילור, "תרבות או ציוויליזציה, במובן האתנוגרפי הרחב, היא המכלול המורכב המכיל ידע, אמונות, אמנות, ערכי מוסר, חוקים, מנהגים, יכולות והרגלים, שהאדם השיג כחבר בחברה אנושית".²

חלקים מהגדרה זו, המקובלת עד ימינו, מופיעים גם בהגדרות אחרות. בספרם "יסודות הסוציולוגיה" (1986), הגדירו הסוציולוגים יונתן שפירא ואורי בן אליעזר את המושג תרבות כך: "מערכת ערכים, רעיונות ודפוסי התנהגות המשותפים לכלל בני חברה מסוימת, והמועברים בתהליך של למידה חברתית לדור הבא". גם הסוציולוג האמריקני ג'ון משוניס (John J. Macdonis, 1987) מגדיר בספרו "סוציולוגיה" את המושג תרבות: "מסכת הערכים, האמונות, דרכי ההתנהגות והעצמים החומריים המהווים את אורח חייה של חברה. התרבות כוללת את כל מה שאנחנו חושבים, את האופן שאנו פועלים ואת הדברים שנמצאים בבעלותנו". הוא ממיין את התרבות לבלתי חומרית: "העולם הערטילאי של רעיונות שנבראו על ידי אנשים הנמנים עם החברה, החל מהאלטרואיזם וכלה בתרבות הזן", לצד חומרית: "כל העצמים המוחשיים שנוצרו על ידי בני אדם הנמנים עם חברה מסוימת. גם כאן הקשת רחבה, מתותחים ועד רוכסני מכנסיים".³

אחת ההגדרות החשובות לענייננו היא של הסוציולוג האמריקני ויליאם הבילנד (William A. Haviland, 1934), בספרו "אנתרופולוגיה תרבותית". הגדרתו למושג תרבות היא: "מערכת של כללים או ערכים שהגשמתם על ידי חברה מסוימת מניבה התנהגות המצויה בתחום הנחשב ראוי ומקובל בעיני אותה חברה".⁴ חשיבותה של הגדרה זו נובעת מהעובדה שהיא אינה מייחסת עליונות לתרבות כלשהי ביחס לאחרות, אלא מתייחסת לכל התרבויות באופן שווה ערך. תובנה זו מרכזית לדיוננו על-אודות תרבות בכלל ותרבות חזותית בפרט, מאחר שגם לפי התפיסה העומדת בבסיס התכנית הנוכחית, ההתייחסות ליצירות במבחר תחומי המדיה היא שוות ערך, ואין עניינה בשיפוט ערכי.

1 ראו: לם, תרבות, האנציקלופדיה העברית, כרך 16, עמ' 1055-1059.

2 Brian Vincent Street, Sir Edward Burnett Tylor, Encyclopedia Britannica, 15/11/17, <https://www.britannica.com/biography/Edward-Burnett-Tylor>

3 ג'ון משוניס, סוציולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה, 1999, עמ' 58.

4 ויליאם הבילנד, אנתרופולוגיה תרבותית, האוניברסיטה הפתוחה, 1999.

המושג תרבות במובנו התיאורי נידון בעיקר על ידי סוציולוגים, מכיוון שהוא קשור קשר הדוק לקיומה של חברה, לתקשורת בין הפרטים בה וליחסי הגומלין ביניהן. תרבות אינה יכולה להתקיים בלי חברה אנושית, וזו מצדה מייצרת בהכרח תרבות, באמצעות תקשורת בין בני האדם, הן במודע ובמכוון והן באופן טבעי ובלא הכוונה. התרבות המיוצרת במכוון ובמודע, מכונה בדרך כלל תרבות "גבוהה" או "ממוסדת", והיא מורכבת מתחומי המדע, האמנויות ותקשורת המונים. לעומתה, התרבות הנוצרת באופן טבעי מכונה לרוב תרבות "עממית" או "נמוכה", והיא מורכבת מאמונות, מהרגלים, ממסורות ומתקשורת בין-אישית.

הגדרות אלו, שהיו מרכזיות במהלך [העידן המודרני](#), הולכות ומיטשטשות בעידן [הפוסט-מודרני](#). בתחילת המאה ה-21, בזכות הדמוקרטיזציה שמתחוללת הודות לטכנולוגיית המחשוב בכללותה, ונגישותה של רשת האינטרנט בפרט, הולכים ומיטשטשים הגבולות בין התרבות ה"גבוהה" והממוסדת ובין התרבות המכונה "עממית".

לאור ההגדרות כפי שפורטו לעיל, ולצורך הדיון עם התלמידים, הגדרתנו למושג תרבות היא:
מכלול התוצרים הרעיוניים והמוחשיים של חברת בני אדם, המגדירה את זהותה הייחודית באמצעות תקשורת בכלל ותקשורת חזותית בפרט.

תרבות, חברה ותקשורת

אין אפשרות לדמיין קבוצת בני אדם החולקת רעיונות, אמונות, הרגלים, ייצוגים או חפצים, בלי כל תקשורת בין הפרטים בקבוצה. לכן, לא בכדי הגדרתנו למושג "תרבות" מייחסת לתקשורת בין בני אדם תפקיד מרכזי ביצירת תרבות.

תקשורת בין בני אדם היא המפתח להפצת התרבות ולהבנתה, ולה פנים רבות: תקשורת מילולית, שפת גוף, תקשורת כתובה ותקשורת חזותית. את אופני התקשורת האנושית בכללותם אפשר למיין לשני סוגים עיקריים: תקשורת בין-אישית ותקשורת המונים. ההבדל בין שני סוגי תקשורת אלו מקביל להבדל בין תרבות עממית לתרבות ממוסדת: התרבות העממית מופצת באמצעות תקשורת בין-אישית, ואילו התרבות הממוסדת מופצת באמצעות תקשורת המונים ממוסדת, המשתמשת בטכנולוגיה שמאפשרת הפצת מידע לקהל רחב מאוד ואנונימי. אלא שבמקביל לתהליך היטשטשות הגבולות בתחומי התרבות בין העממית לממוסדת, החלו גם הגבולות בין תקשורת בין-אישית לתקשורת המונים להיטשטש בסוף המאה ה-20 תחילת ה-21, וכיום, באמצעות טכנולוגיית האינטרנט והרשתות החברתיות יכול כל אדם להפיץ את רעיונותיו לקהל רחב ואנונימי, ולמעשה לעקוף את ההגמוניה של תקשורת המונים הממוסדת. כך, בהתאמה, היטשטשו בסוף המאה ה-20 תחילת המאה ה-21 הן הגבולות בין תרבות גבוהה וממוסדת לתרבות עממית, והן הגבולות בין תקשורת בין-אישית לתקשורת המונים.

תקשורת חזותית על ציר ההיסטוריה

התקשורת החזותית מלווה את האדם מראשית ימיו. האדם החושב (Homo Sapiens) התפתח על כדור הארץ במהלך תקופת האבן התיכונה, שנמשכה מכ-250,000 שנה ועד 45,000 שנה לפני הספירה. הייצוגים החזותיים הראשונים – כלים מעוטרים, פסלונים וציורי מערות – החלו להופיע בסביבות 30,000 שנה לפני הספירה. בין החוקרים שוררת הסכמה רחבה כי מטרתם של ציורי המערות הייתה פולחנית, וכי האדם הקדמון האמין שבאמצעות הציורים יוכל להבטיח הצלחה בצייד ובמטלות החיים היום-יומיות. הסברה המקובלת היא כי ציורי המערות נועדו למטרות תקשורת והעברת מידע בשלושה תחומים מעשיים עיקריים:

- צרכים קיומיים: העברת מסורת ומידע חיוני לצורכי קיום, כגון ציד.
- צרכים פולחניים: העברת מידע חיוני לצרכים פולחניים ובהקשר של מנהגים.
- המשכיות השבט: העברת מידע חיוני לצורכי פריון והמשכיות השבט.¹

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית של האדם הקדמון באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=9>

התרבות המצרית העתיקה השתמשה רבות בייצוגים חזותיים. בדומה לתקופה הפרה-היסטורית, גם ביחס למצרים העתיקה אפשר לומר שתפקידה של התקשורת החזותית היה בעיקר מעשי, לצרכים פולחניים הקשורים בחיים ובמוות. המצרים נהגו לעטר את קברי הפרעונים בציורים המתארים סצנות מחייהם של המתים, מתוך אמונה בחיי נצח שלאחר המוות. תפקיד הציורים והפסלים היה לשמר עבור המת את תנאי חייו גם לאחר מותו. בדומה לציור, גם הפיסול המצרי שימש לתיווך בין האדם ובין האמונה והפולחן בשלושה היבטים מרכזיים: (1) מוות וקבורה; (2) פולחן; (3) עוצמתו של השלטון. במצרים שימשה התקשורת החזותית את הפרעונים לצורך האדרת שמם והשגת מטרות תרבותיות-פולחניות שהגדירו את תרבותה של מצרים העתיקה.

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית בתקופת מצרים העתיקה באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=8>

מתקופת יוון העתיקה ואילך ניכר שינוי מהותי בתפקידה של התקשורת החזותית. מעבר להעברת מסרים פולחניים ותרבותיים, התמקדו היצירות החזותיות של יוון העתיקה גם בשאלות של יופי ואסתטיקה. מעבר לתיאורי האלים ולסיפורי המיתולוגיה, עסקו היוצרים היוונים גם במחקר צורני של פרופורציות הגוף האנושי ובאידיאליזציה שלו. גישה זו, בעיקר בתקופה הקלאסית, נבעה מכמיהתם של היוצרים והפילוסופים להבין מהי המהות והצורה האידיאלית של כל תופעה בטבע.

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית בתקופת יוון העתיקה באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=7>

1 שמואל אמברסקי, הערך "העולם העתיק", בתוך: אנציקלופדיית "האנושות, תולדות התרבות והאמנות", תל-אביב, 1964, כרך א', עמ' 1-8.

עיסוק זה באידיאל היופי ובתיאור נכון ומושלם העסיק את האמנות והתקשורת החזותית במגוון דרכים, והגיע לשיאו בתקופת הרנסנס – במאות 14-17 לספירה באירופה. אמני הרנסנס ויוצרי התקופה הביאו את עקרונות התיאור האידיאלי לכדי שלמות ופיתחו באופן מדעי חומרים, טכניקות ושיטות לתיאור מדויק ואידיאלי של המציאות. דוגמה לפיתוח השפה החזותית היא הפרספקטיבה המדעית, שאפשרה תיאור נכון של אשליית התלת-ממד על גבי משטח דו-ממדי. צבעי השמן אפשרו תיאור מפורט של החפצים והדמויות המצוירים, והשימוש בקמרה אובסקורה² אפשר העתקה מדויקת של מראות מן המציאות.

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית בתקופת הרנסנס באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=4>

בעידן החדש, שהחל במחצית הראשונה של המאה ה-19, בעקבות פיתוחה של המצלמה, התחולל שינוי בהתייחסותה של התקשורת החזותית המסורתית, ובעיקר הציור וההדפס, אל תפקידה. יוצרים החלו לחפש שפה חזותית חדשה, כזו שמתנתקת מהמציאות הנראית ופונה לתיאורים המתבססים על עולם פנימי וסובייקטיבי. עם התפתחות האמנות המודרנית, במהלך המאה ה-20, הושלם מהלך זה, והמילה "יופי" הפכה כמעט למילה גסה בכל הקשור לאמנות הפלסטית. האמנות המודרנית נתפסה כתחום העומד בפני עצמו, ואינו כפוף לאידיאלים שמקורם במציאות הנראית.

בעקבות התפתחותן של טכנולוגיות חזותיות חדשות, ובעיקר הקולנוע והטלוויזיה, צמחה ועלתה שפה חזותית ענפה בתחומי התרבות הפופולרית ועולם הפרסום. במסגרת שפה חזותית זו, המשיכה התקשורת החזותית לעסוק באידיאלים של יופי ובתיאור אידיאליסטי של העולם הנראה. אותה שפה חזותית של הקולנוע והטלוויזיה השפיעה וחוללה תמורות גם בשפתם החזותית של האמנות, העיצוב והצילום, בשני אופנים עיקריים: מחד גיסא, יוצרים החלו לחקור את הביטוי החזותי של התנועה והזמן ביצירות דו-ממדיות, מתוך שאיפה להגיע לביטוי חזותי זה, ומאידך גיסא, התפתחו סגנונות חדשים, כגון הפופ, הפוטוריאיזם, ההיפר-ריאליזם והריאליזם החדש, שחיברו בין תרבות פופולרית לתרבות גבוהה. זרמים אלו חתרו תחת הרעיון המודרניסטי שלפיו תרבות גבוהה מופרדת מהחיים עצמם.

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית של העולם המודרני באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=2>

מהמחצית השנייה של המאה ה-20 ואילך, ובעקבות התפתחות המחשב בשלהי המאה, ניכרים שוב שינויים מרחיקי לכת בשפה החזותית. המחשב משמש רבות את התרבות החזותית, ובייחוד ביצירת ייצוגים וירטואליים ודמיוניים, כשהמציאות הווירטואלית מושפעת מכמה מקורות השראה. אחד החשובים שבהם הוא עולם משחקי המחשב, המתבסס על פנטזיה ומתאפיין בצבעוניות עזה, בצורות מוגדרות וברורות, ביצורים היברידיים, ביחסי גדלים שאינם נענים למציאות ועוד. ניתן לראות גם מקורות השראה נוספים קשורים בשפה החזותית של המחשב כגון שפה גיאומטרית וצורות פרקטלים (ראו: מושג).

לצפייה בסרטון בנושא פרקטלים, בחסות מכון דוידסון למדע:

<https://www.youtube.com/watch?v=Tm0U2VxFd8Q>

2 לביאור המונח ראו מושגון בסוף חלק א'.

השפה החזותית שהלכה והתגבשה עם התפתחות טכנולוגיית המחשוב השתלטה למעשה על כל תחומי המדיה החזותית. האמנות הפנימה את השפה הממוחשבת, הן על ידי שימוש בתוכנות מחשב כחלק בלתי נפרד מהיצירה והן על ידי תיאור עולמות וירטואליים ודמיוניים מחד גיסא וחזרה לציור הריאליסטי ולצבע מאידך גיסא. הצילום המכני נעלם כמעט כליל, ועיבוד ממוחשב – תחילה באמצעות תוכנות וכיום גם באמצעות יישומנים (אפליקציות) וכלים טכנולוגיים אחרים המוטמעים בכל טלפון חכם – נעשה מקובל. בתחום הקולנוע הולכים ומתרבים הסרטים המשלבים עולמות וייצוגים ממוחשבים – ריאליסטיים או דמיוניים. ולבסוף, העשייה הטלוויזיונית אימצה את השפה החזותית האינטרנטית, כפי שהורגלנו זה מכבר לראות בפרסומות, בקדימונים ובתכניות עצמן.

ראו הרחבה ודוגמאות בתחום התרבות החזותית של העולם הפוסט-מודרני באתר:

"מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן"

<http://atl.amalgroup.org.il/school/Default.aspx?period=1>

הקוד החזותי

לאורך ההיסטוריה השתרשו בתרבות המערבית מוסכמות חזותיות לגבי מגוון רחב של עולמות תוכן. אמנם בנסיבות של שינויים תרבותיים, טכנולוגיים, פילוסופיים ומדעיים השתנו בכל תקופה גם אופנות ותובנות ביחס למושגים כגון יופי, כיעור, כוח, חולשה, טוב ורע, אך במסגרת השפה החזותית עצמה ומרכיביה החזותיים, אותם קודים חוזרים על עצמם בהתמדה שוב ושוב, במגוון גלגולים. מטרתו של פרק זה היא לאתר את הקודים החזותיים המאפיינים נושאי חתך ולבדוק את גלגולם של אותם קודים בתקופות השונות.

המורה ירכיב נושא חתך שיאפשר השוואה בין ייצוגים שונים מתקופות שונות וכן בין סוגי מדיה שונים. במסגרת הדיון בכיתה המורה יציג את המכנים המשותפים לייצוגים בתקופות השונות ויעמוד על התגבשות מערכת הקודים החזותיים של הנושא. לבסוף המורה ידון עם התלמידים על ההבדלים בין הייצוגים בתקופות השונות בהתאם לרוח התקופה ולטכנולוגיה החזותית.

התמונות והנושאים המובאים בתכנית הלימודים הם דוגמאות בלבד. נושאי החתך והייצוגים החזותיים נתונים לשיקול דעתו של המורה

שאלות מומלצות לדיון:

1. מה התחושות שמעוררת היצירה ביחס לנושא שלה?
2. כיצד מומחשות תחושות אלו באופן חזותי ביצירה?
3. האם קיימים אופני המחשה דומים בתקופות שונות?
4. האם יש הבדלים משמעותיים באופני ההמחשה בין תקופות שונות?
5. מה מקורם של ההבדלים באופני ההמחשה בין התקופות?

המלצות

- לפתוח את הדיון בייצוג חזותי מן השנים האחרונות.
- לערוך בשיתוף התלמידים רשימה של קודים חזותיים החוזרים ונשנים בין יצירה ליצירה. רשימה זו תשמש בסיס לדיון כולו.

(2) דוגמאות לנושאי חתך, והקודים החזותיים ביצירות מייצגות

הקדמה למורה

להלן שש דוגמאות לנושאי חתך:

1. דמות האישה
2. מנהיגים
3. מדיוקן עצמי ועד סלפי
4. הוצא מהקשרו
5. האחר הוא אני - ייצוגים של קבוצות שוליים בתרבות החזותית
6. דמות הרשע

המורים מוזמנים לבחור אחד מנושאי החתך 1-6 שלעיל, ולהיעזר ברשימה שבתכנית הלימודים כדי לבחור יצירות לדין בנושא, או לחלופין לבנות "ציר תוכן" עצמאי.

מטרות

- זיהוי הקודים החזותיים האופייניים לנושא החתך ודין בהם.
- הבנת הקשר בין התקופה והתרבות שהיצירה נוצרה בהן ובין התפתחות הקודים החזותיים ביצירה.

המלצות

לצורך תכנון למידה פעילה או פעילות, ניתן להיעזר בקישורים לפרויקטים שנעשו בהנחיית מורי המגמה סביב כמה מצירי התוכן.

התמונות והנושאים המובאים בתכנית הלימודים הם דוגמאות בלבד. נושאי החתך והייצוגים החזותיים נתונים לשיקול דעתו של המורה

נושא חתך 1: דמות האישה

דמות האישה הייתה מאז ומעולם אחד הייצוגים המרכזיים של עולם התרבות החזותית. בתקופה הפרה-היסטורית ידועים תיאורי נשים כסמל לפריון, ככל הנראה מטעמים פולחניים. מתקופת יוון העתיקה ובמשך מאות בשנים הוצגו נשים באופן אידיאליסטי, כאלות. זו הייתה התפיסה הרווחת של דימוי האישה, ובהתאם הקודים החזותיים המקובלים לתיאורה היו דמויות מושלמות, בדרך כלל בעירום חלקי, צורות רכות, קווים ארוכים ומתעגלים, צבעוניות בהירה והדרגתית, פרופורציות (יחסי גודל) מושלמות, אור הפרוש באופן שווה על כל חלקי התמונה ועוד.

תפיסה זו החלה להשתנות במאות ה-18-19, בד בבד עם התפתחות דימויה של האישה כבעלת זהות כפולה – האם המנחמת והקדושה והאישה המפתה וההורסת.

עם התפתחות העולם המודרני, התפתחה והתעדנה גישה זו, כך שנשים הוצגו כמודל לאידיאל יופי מחד גיסא וכדימוי מסחרי הפועל באמצעות פיתוי מאידך גיסא. המאה ה-20 הביאה עמה את בשורת הפמיניזם, ומתוכה התפתחות מחאה נשית, וגם גברית, על אופן ההתייחסות התרבותית אל הייצוג הנשי. מחאה זו באה לידי ביטוי במבחר סוגי מדיה.

בנושא חתך זה נחקר את התפתחות הדימוי הנשי בתרבות החזותית, הן מנקודת המבט הגברית והן מזו הנשית, ונדון בהשלכות התרבותיות של השתנות הדימוי לאורך ההיסטוריה, וכן בביטויים של הרעיונות הפמיניסטיים של שנות ה-60 וה-70 של המאה ה-20 ועד לפוסט-פמיניזם של שנות האלפיים.

קישור לפורטל המורים: דוגמה לפרויקט

"התהליך שאחרי", פרויקט גמר של התלמידה יובל שביט, בהנחיית המורה אילת הרצוולף, תיכון "בגין" ראש העין:
http://pop.education.gov.il/tchumey_daat/amnuyot_itzuv_itzuv/chativa-elyona/maabadat_itzuv/tahalich-sheaharey

נושא חתך 2: מנהיגים

משחר ההיסטוריה של התפתחות התרבות האנושית, עם כינונה של הממלכה העתיקה במצרים, בסביבות שנת 3000 לפנה"ס, ניכר שימושם הרב של שליטים בייצוג חזותי לצורכי שלטונם והאדרתם העצמית. שליטי מצרים העתיקה, הפרעונים, נתפסו כאלים, ותיאורם בפסלים ובציורים אמור היה לייצג רעיון זה, ולמעשה להפוך בעצמו לישות אלוהית. השליטים ובני מעמד האצולה תוארו על פי קאנון קבוע, מתוך התמקדות בפרטים העיקריים של כל אחת מהדמויות. הם אופיינו כחסרי גיל, מושלמים פיזית וסימטריים, ופעמים רבות אף תוארו כגדולים פיזית הרבה יותר מאשר במציאות. הממדים שתוארו העידו על חשיבותה של הדמות המתוארת: השליטים היו הגדולים ביותר, ולאחריהם האצילים או פקידים בכירים וכן הלאה. הממדים אילצו את הצופה להתבונן ביצירות מלמטה, מתוך מטרה לגרום לו לחוש הערצה.

למעשה, קודים חזותיים אלו מאפיינים את תיאורי השליטים גם בתקופות מאוחרות יותר. כך לדוגמה, ביוון העתיקה שיקפו דיוקנאות השליטים במטבעות, בפסלים ובציורים את האופן שהשליטים רצו להציג את עצמם. גם במקרים אלה התיאורים היו אידיאליסטיים: השליט הוצג כצעיר, בעל פרופורציות גוף מושלמות, גדול ממדים ועז רוח. מאפיינים אלו מצויים גם בתיאורי השליטים מהתקופה הניאו-קלאסית במאות ה-18-19, ולעתים גם במאה ה-20, בעיקר במשטרים טוטליטריים, אך גם בדמוקרטיות, לדוגמה בתיאורים חזותיים המוזמנים על ידי השלטון לצורכי תעמולה.

לעומת התיאורים הרשמיים, שתכליתם להאדיר את השליט, אפשר לאתר לאורך ההיסטוריה גם תיאורים עצמאיים ועממיים שנועדו לבקר את השליט. מדובר בעיקר בתיאורים המקצינים את דמותו ומגחיכים אותה. תיאורים מסוג זה מופיעים בעיקר למן המאה ה-19, עם הופעת הקריקטורות של אונורה דומייה (Honoré Daumier, 1808-1879), והם רווחים מאוד במרוצת המאה ה-20 ועד ימינו.

קישורים לפורטל המורים - דוגמאות לפרויקטים

- "בעקבות חנוך פיבן", פרויקט בהנחיית המורה דגנית קוחלי כהן, תיכון "עמל" למדעים ואמנויות נהריה, כיתה י"א:
http://pop.education.gov.il/tchumey_daat/amnuyot_itzuv_itzuv/chativa-elyona/raayon_shely/bekvut_hanoch_piven
- "משחקי מלחמה", פרויקט של התלמיד יובל סימון, בהנחיית המורה מירית כהן כספי, תיכון "רעות" לאמנויות חיפה, כיתה י"ב:
http://pop.education.gov.il/tchumey_daat/amnuyot_itzuv_itzuv/chativa-elyona/maabadat_itzuv/mishakei-milhama

נושא חתך 3: מדיוקן עצמי ועד סלפי

תופעת ה"סלפי", הצילום העצמי, אינה חדשה במהותה. היא אמנם שוטפת את המאה ה-21, אך הצורך האנושי בתיאור עצמי הוא עתיק יומין. יוצרים רבים לאורך ההיסטוריה עסקו בתיאור עצמי במגוון אופנים, פעמים רבות בתחפושות, אם כי עד למאה ה-19 נחשבו הדיוקנאות העצמיים לתחום עיסוק אישי, שאינו נתפס כחשוב. במרוצת העידן המודרני הפך הדיוקן העצמי לאחד מכלי הביטוי המרכזיים, המלמדים על הלך רוחו של היוצר במהלך תקופות בחייו.

הדיון בנושא הדיוקן בכלל, והדיוקן העצמי בפרט, סובב סביב שאלת יסוד חשובה: מהי כוונתו של היוצר, וכיצד הוא משקף אותה בדימוי המייצג אותו? לעתים קרובות, הדיוקן אינו "אמיתי", אלא מבטא רחשי לב, שאיפות וכן צורך בהסתרה או באידיאליזציה של האדם המתואר. אך דווקא הסתרה זו חושפת לעתים קרובות פרטים הן על אישיותו של היוצר מחד גיסא והן על התקופה שבה הוא חי.

תצלומי ה"סלפי" העכשוויים הם דוגמה טובה לעיסוק בתופעה עתיקת יומין זו. אם לשפוט על פי האופן הטיפוסי של תצלומי הסלפי – נראה שכולם רק נהנים, אצים ממסיבה למסיבה, עומדים בתנוחות אופייניות ומציגים הבעות פנים שונות כגון Duck face ואחרות. אלא שהנחת היסוד הברורה היא שתצלומים אלה אינם מתארים הלכי רוח אמיתיים או מורכבים, ודווקא משום כך הם עשויים לשמש כר נרחב לדיון בהקשר של רוח התקופה ומשמעות התוצרים.

המלצות

- פתיחת הדיון במקומו של ה"סלפי" בחיינו: הזינוק בצורך בדיוקנאות עצמיים על רקע התפתחות הרשתות החברתיות; הקשר בין תרבות ה"סלפי" ובין המהפכה הטכנולוגית המואצת, שהפכה לחלק בלתי נפרד מחיינו; ה"סלפי", הרשתות החברתיות והתלות הגוברת בפיתוחים המובנים של המכשירים הסלולריים – המצלמות הדו-כיווניות שאיכותן עולה בהתמדה, פיתוח מתמיד של יישומונים לעיבוד תצלומים והתקדמות לאמצעי אחסון וירטואליים המאפשרים קיבולת אחסון אינסופית של תמונות.
- כחלק מהדיון בכיתה, רצוי שהתלמידים יציגו תצלומי "סלפי" מאוסף התמונות שלהם.

דוגמאות לפרויקטים

- דיוקן עצמי, באמצעות Google art Project
http://www1.amalnet.k12.il/sites/Mifgashim/Pages/Duko_acmi.aspx
- מדיוקן עצמי לדיוקן קבוצתי, באמצעות Google art Project
<http://www1.amalnet.k12.il/sites/Mifgashim/Pages/Miduko.aspx>

נושא חתך 4: הוצא מהקשרו

הכותרת "הוצא מהקשרו" מבטאת רעיון מרכזי של הזרם הסוריאליסטי באמנות המודרנית: הוצאה מהקשר היא אחד האופנים המרכזיים המשמשים את הסוריאליזם כדי לגרום לצופה לנטרל את החשיבה הלוגית ולפרש דימויים בדרך אסוציאטיבית.

אלא שהוצאה מהקשר היא טכניקה עתיקת יומין בתקשורת החזותית המשמשת במבחר הקשרים ואופנים. למעשה, זו אחת הדרכים הרווחות ביותר לפיתוח חשיבה יצירתית, ולעתים קרובות זו ליבת היצירה החזותית.

בנושא חתך זה נבדוק מבחר אופנים של הוצאה מהקשר במהלך ההיסטוריה, ונדון בערך המוסף שלה לייצוג החזותי ומשמעותו. התלמידים יעסקו בזיהוי התהליך ובפענוח משמעויותיו הנלוות, כשהמפתח העיקרי לפענוח הוא בראש ובראשונה היחס להקשר המקורי, שכן גם אם ההקשר המקורי אינו מופיע בגלוי ביצירה, הרי שבלי זיהויו אין כל משמעות להקשרו החדש. במהלך הדיון מומלץ לאתגר את התלמידים במחשבה על סוגי קודים של הוצאה מהקשר ומשמעותם. להלן סוגים אפשריים:

- חיבור בין דימויים שאינם מתחברים במציאות.
- בידוד האובייקט מתפקידו ומהקשרו.
- שימוש שונה וייחודי בחפץ או בדימוי מוכר בהשוואה לשימוש המקורי בהם.
- מציאות מדומה או מציאות רבודה.

נושא חתך 5: האחר הוא אני? ייצוגים של קבוצות שוליים בתרבות החזותית

הצבת "ביתן האמנות הריאליסטית" כהתרסה מחוץ לדלתות הסלון הרשמי בפריז, בשנת 1855, על ידי הצייר גוסטב קורבה (Gustave Courbet, 1819-1877), וקריאתו ליצור אמנות "חיה" העוסקת ב"כאן ועכשיו", מסמנות את המהפכה שהתחוללה בעקבות זאת בייצוג החזותי של קבוצות שוליים בתרבות המערבית. קורבה העניק לגיטימציה להופעתן של דמויות יום-יומיות, פשוטות, ולעתים, כפי שנהגו לומר מבקריו, מכוערות, ביצירות אמנות, בטכניקות ובגדלים שהיו שמורים עד אז רק לשליטים ולבני המעמד הגבוה.

במרוצת המאה ה-20 הלכה מגמה זו והתרחבה, וכיום יוצרים רבים רואים את תפקידם החברתי כחלק מרכזי באמנותם. תפקידה של היצירה החזותית, לפי תפיסה זו, הוא בראש ובראשונה להוות מצפן חברתי, לעורר זעזוע ומחשבה בצופה, להציף עוולות ולהטיף לתיקון.

בבחינת נושא חתך זה, נבדוק כיצד מיוצגות קבוצות שוליים באמנות, בעיקר על ידי יוצרים הרואים את עצמם חלק מאותן קבוצות. לעתים, כמו במקרה של קורבה, היוצר עצמו מגיע ממעמד כלכלי-חברתי גבוה יותר, אך מזדהה מסיבותיו הוא עם קבוצות שוליים וחש חובה לבטא את סבלן.

המלצות

הדיון בנושא חתך זה עלול לעורר רגשות עזים: הוא צפוי לעורר בכיתה רחשי הזדהות, אך עם זאת ייתכן שיעורר גם תחושות כעס. לכן יש להקפיד במיוחד על דיון תרבותי ומנומק, שאינו גולש בשום אופן לפסים אישיים או לאמירות חד-משמעיות. במקרה שמתעורר ויכוח, תפקיד המורה הוא לאפשר למגוון דעות התלמידים להישמע, ולכוונם לבחינה מעמיקה ומנומקת של דעתם, במטרה לפתח חשיבה ביקורתית מושכלת ולעודד חופש בחירה המבוסס בראש ובראשונה על ידע והבנה.

נושא חתך 6: דמות הרשע

בהקדמה לספרו "תולדות הכיעור", עומד הפילוסוף אומברטו אקו (Umberto Eco, 1932-2016) על הזיקה התרבותית בין כיעור לרוע, וטוען כי כשם שהכיעור הוא היפוכו של היופי, כך הרוע הוא ההפך מהטוב.¹

ואכן, תולדות תיאורי הרוע מקבילות לתולדות תיאורי הטוב. הרוע, כהיפוכו של הטוב, מגדיר ומאפיין אותו – אם מטרת תיאורי הטוב בתרבות המערב הייתה ללמד את קהל הצופים מהם אידיאלים של התנהגות ומוסר רצויים, הרי שתיאורי הרוע כונו להפחיד וללמד מהו העונש הצפוי למי שאינו נוהג על פי אמות המידה הראויות. בהתאם, השפה החזותית של הרוע, וכך גם של הרשע, הפוכה מזו של היופי והטוב – במקום דמויות אנוש המייצגות את היופי והטוב, הייצוגים הם של דמויות המשלבות בין בעלי חיים לבני אדם; במקום צורות רכות וקווים שלמים, הנטייה היא להציג צורות חדות וקווים שבורים וזוויתיים; במקום צבעוניות בהירה ומרגיעה, תופיע צבעוניות כהה, עכורה ומנוגדת; במקום פרופורציה מושלמת ייראו יחסי גודל מעוותים ומנוגדים למציאות; במקום אור רך ומיטיב, יופיעו משחקי אור וצל בולטים, כמשקפים רוע וכיעור, וייצרו מתח ותחושת אי-נוחות.

רעיון העונש ורכיב הפחד מלווים את תיאורי הרשע עד ימינו. ההשראה מגיעה ממוטיבים עתיקים הקשורים בתיאורי שכר ועונש במסורת הדתות השונות, ובעיקר תיאורי האפוקליפסה הנוצרית המבוססת על אחרית הימים היהודית. משמעויות חדשות לרוע נוספו במהלך המאה ה-20. בעקבות מלחמות העולם, ובעיקר השנייה, החל הרוע נתפס ומתואר כחלק בלתי נפרד מיצר לב האדם וכחלק בלתי נמנע מתוצאות המודרניזם.

המלצות

לשקול עבודה בשיתוף המורים להיסטוריה, כחלק מלימוד נושא השואה (במסגרת 30%).

קישור לפורטל המורים, דוגמה לפרויקט

דילמות מוסריות במצבי קיצון, ענבל הלצר ועירית תמרי, בית הספר החדש חולון

http://pop.education.gov.il/tchumey_daat/amnuyot_itzuv_itzuv/chativa-elyona/maabadat_/itzuv/dilemot-musariot-matzavey-kitzon

1 אומברטו אקו, תולדות הכיעור, ישראל, 2013, עמ' 15.

2. יסודות השפה החזותית

הקדמה למורה

לאחר הדין בחשיבותה של התקשורת החזותית ובמערכת היחסים המורכבת שלה עם התרבות, נפנה לבניית ארגז כלים לקריאה ביקורתית ולאוריינות חזותית. כלים אלו ישמשו את התלמידים לניתוח ולקריאה פרשנית של השפה החזותית לאורך כל תכנית הלימודים.

הכלים הנלמדים הם:

- תיאור היצירה החזותית.
- המרכיבים החזותיים – קומפוזיציה, תפיסת החלל, צבע, אור, קו, צורה.
- יחסו של הייצוג החזותי לממשות הנראית.

כלים אלו הם הבסיס להבנת השפה החזותית. לכן רצוי ללמדם לעומקם וביסודיות, מתוך שימוש באסטרטגיות למידה פעילה.

הצעות ודוגמאות ללמידה פעילה הוצגו לעיל, כחלק בלתי נפרד מהחומר הנלמד.

(1) תיאור היצירה: מה רואים? כיצד הנושא מתואר? מה המשמעות?**תיאור תמונה – הצעות ללמידה פעילה**

תיאור נכון של טקסט חזותי הוא הבסיס להבנתו ולקריאה ביקורתית שלו. היצירה כטקסט חזותי מציגה בפני הצופה מערכת של ייצוגים הכוללת בבת אחת את כל המידע שהיוצר היה מעוניין להעביר. בכך טמונים הן יתרונה והן חסרונה של התמונה. היתרון נובע מהעובדה שהתבוננות מעמיקה בה תחשוף בפני הצופה רבדים הולכים ומתעבים של משמעות. החיסרון טמון בעובדה שברוב המקרים הצופה יסתפק בזיהוי עובדתי של הייצוגים, ולא ישקיע זמן בהתבוננות מושכלת וביקורתית שמעבר להתרשמות הראשונית. אלא שרק התבוננות כזו בטקסט החזותי תאפשר לצופה העמקה, הרחבה ולעתים קרובות תחושת חוויה אישית ופיתוח תובנות שונות לחלוטין מאלו שעלו בתודעתו בשלב הראשוני.¹

תיאור נכון ומעמיק של יצירה יוצר אצל הצופה תהליך הבניה של משמעויות ותובנות ומחבר את המתואר בה לעולמו הפנימי. למעשה, התהליך התודעתי והחזויתי שעובר על הצופה הוא מעגלי: מה רואים? כיצד הנושא מתואר? מה המשמעות?

שני החלקים הראשונים של התהליך – "מה רואים?" ו"כיצד הנושא מתואר?" – שזורים זה בזה: לאחר הזיהוי הראשוני, יש לפרט את אופן תיאורם של הייצוגים. סיום תהליך התיאור הוא פסקה מסכמת המציגה את תובנות התלמיד: "מה המשמעות?".

מה רואים? כיצד הנושא מתואר? מה המשמעות?**"מה רואים?" – משפט פתיחה:**

יש להתחיל מזיהוי הצורות המופיעות בתמונה. ברמה הראשונית יש לזהות במשפט אחד כללי את הייצוגים המרכזיים.

"כיצד הנושא מתואר?" – פסקת פתיחה:

יש לפרט כיצד מתוארים הייצוגים המרכזיים, מתוך שאיפה להגיע לרמת פירוט גבוהה ככל האפשר.

"מה רואים?" – פסקת המשך:

יש לפרט את תיאורם של הייצוגים המשניים בתמונה, כגון רקע, נוף וחפצים.

"כיצד הנושא מתואר?" – פסקת הרחבה:

יש לפרט כיצד מתוארים הייצוגים המשניים, מתוך שאיפה להגיע לרמת פירוט גבוהה ככל האפשר.

"מה המשמעות?" – פסקת סיכום:

יש לתאר את המקום ואת הזמן של התרחשות האירועים בתמונה ולנסות להסיק מסקנות על-אודות משמעותה של היצירה בהסתמך על התיאור.

1 ראו: הנס ושולמית קרייטלר, הפסיכולוגיה של האמנויות, עמ' 30-34.

סכמה לתיאור יצירה

הסכמה שלהלן עשויה לשמש כלי עזר בלימוד הנושא, כיצד לתאר יצירה. יש להדגיש בפני התלמידים את הצורך בתיאור זה בכל פעם שהם מנתחים יצירה כלשהי לאורך לימודיהם.

כותרת - שם היוצר, שם היצירה, הטכניקה, שנת היצירה, מידות:

ג'ון אלווין, כרזת הסרט מלך האריות, 1994, ללא מידות
<https://www.movieposter.com/posters/archive/main/240/MPW-120038>

משפט פתיחה, תיאור כללי:

הכרזה מציגה אריה ניצב על גבי סלע גבוה בנוף פתוח כשלמטה, מתחתיו, קבוצה גדולה של בעלי חיים מסוגים שונים המתבוננים בו. בשמיים, מעל, פני אריה גדולים ומעליהם שם הסרט בכתב.

פסקה המתארת את הייצוגים המרכזיים:

האריה הניצב על גבי הסלע הוא קטן יחסית ונראה מרחוק. הוא עומד זקוף ומותח את צווארו אל עבר השמיים, שם מופיעות פניו של אריה נוסף. פניו הגדולות של האריה בשמיים מוסתרות חלקית על ידי עננים ומאחוריהם עולה השמש ומפזרת קרניים של אור. למטה, על הקרקע, מתוארים בעלי חיים רבים מסוגים שונים – פילים, ג'ירפות, איילים, זברות, קופים ועוד. הם ניצבים בגבם אל הצופה וכולם פונים אל האריה הבודד הניצב על הסלע ומתבוננים בו.

פסקה המתארת את הייצוגים המשניים:

הסצנה כולה מתרחשת בנוף פתוח שנראה כמו סוואנה או ספארי באפריקה. במרחק נראים עצים וסלעים, ודשא מכסה את הקרקע. החלק התחתון של התמונה מאד עמוס כיוון שהוא כולל את כל בעלי החיים ואת הסלע עם האריה והחלק העליון רובו שמיים מעוננים שמתוכם פורץ אור ופניו של האריה. למעלה מופיע בצהוב בולט שם הסרט ובלבן וקטן יותר שם האולפנים. הסלע עליו עומד האריה מזדקר כלפי מעלה בצורה הדומה לתנוחת גופו של האריה הניצב עליו.

משפט סיכום על המקום והזמן ועל משמעות התיאור:

על פי המתואר ניכר כי מדובר בשעת בוקר מוקדמת של זריחה בטבע. נראה כי יש כאן ניסיון לצייר באופן מאד ריאליסטי ולתת תחושה שמדובר בתיאור אמיתי. עם זאת, הצבעים עזים מאד, והארגון של בעלי החיים, תנוחת האריה, ההתאמה בין הסלע שהוא עומד עליו ובין התנוחה שלו וראש האריה בשמיים מבהירים כי לא מדובר בתיאור ממש. יש לציין כי האריה הקטן העומד על הסלע מביט אל פני האריה בשמיים. לעומת זאת, בעלי החיים למטה מביטים אל האריה הקטן ולא אל השמיים. מכך ניתן להסיק כי הם אולי לא רואים אותו והוא נמצא רק בדמיונו של האריה הניצב על הסלע. אפשר להבין מהתיאור כי האריה על גבי הסלע הוא המנהיג וכולם נושאים עיניהם אליו, אבל הוא מסתכל אל הדמות בשמיים ומקבל ממנה השראה. היא מסמלת את האור, הזריחה והעתיד הטוב שאליו המנהיג יוביל את כולם.

אסטרטגיות חשיבה חזותית (VTS) – תיאוריה ופרקטיקה

החוקרת האמריקנית אביגיל האוזן (Abigail Housen) פיתחה את שיטת VTS לתיאור ולקריאה ביקורתית של תמונות וטקסטים חזותיים, על סמך זיהוי אסטרטגיות של חשיבה חזותית (Visual Thinking Strategies). השיטה שפיתחה, בהנחייתו של האוורד גרדנר (Howard Gardner) בשנות ה-70 של המאה ה-20, מתבססת על דיון קבוצתי פעיל מול תמונה, כשכל אחד מהמשתתפים מוסיף בתורו פרטים על התמונה, וכך מסב את תשומת לב הקבוצה כולה לפרטים אלה ומעבה את המשמעויות העולות מהיצירה. השיטה אינה מחייבת ידע מוקדם של התלמידים או של מנחה הדיון על-אודות התמונה.

האוזן חקרה תחילה את אופן התבוננותם של צופים בייצוגים חזותיים, ואת התהליך התודעתי של הענקת משמעות לייצוג שהם מתבוננים בו. היא זיהתה חמישה סוגים של תהליכי הבנה, לפי חמישה טיפוסים צופים. מתוכם אפשר לגזור חמישה שלבים של התפתחות החשיבה הוויזואלית ולפתח דרכי הוראה בהתאם. חמישה סוגי הצופים שתיארה האוזן הם:

• **הקשובים לעצמם (Accountive)** – אל מול היצירה ובאמצעות חושיו נוטה הצופה הקשוב לעצמו ליצור סיפור משלו המבוסס על זיכרונותיו ועל מאגר האסוציאציות האישיות שלו. שיפוטו של הצופה הקשוב לעצמו הוא רגשני ונוטה להתבסס על המוכר והאהוב.

• **המובנים (Constructive)** – הצופה המובנה מנסה לגבש מסגרת לוגית לפרשנותו ליצירה, על בסיס תפיסת עולמו, הידע שלו וערכיו. אם היצירה אינה תואמת את תפיסתו או את ציפיותיו, או שהטכניקה והנושא אינם ברורים לו – הוא ישפוט את היצירה כמוזרה או כחסרת ערך. הצופה המובנה נוטה לריחוק רגשי מהיצירה, בניסיון להבין אותה אינטלקטואלית, ולפיכך גם יעדיף יצירות ריאליסטיות.

• **המסווגים (Classifying)** – המסווג הוא צופה הנוטה לחשיבה של היסטוריון אמנות. הוא ינסה לזהות את התקופה, לקטלג את האסכולה ולסווג את הסגנון, ואף ינתח את היצירה על סמך עובדות ונתונים, מתוך אמונה שבנתונים האובייקטיביים האלה טמון המפתח להבנת משמעותה של כל יצירה.

• **הפרשנים (Interpretive)** – הצופה הפרשן יחפש אחר מפגש אינטימי עם היצירה. הוא יתמקד ברכיבי החזותיים, מתוך איטיות חקרנית, יאפשר לרכיבים אלה לפעול על חושיו, ובשלב הבא – גם על חשיבתו הקוגניטיבית ותודעתו. כל מפגש שלו עם אותה יצירה הוא הזדמנות עבורו לחשיפת משמעויות חדשות, שכן הצופה הפרשן גורס כי הפרשנות ליצירה היא תהליך משתנה, דינמי ומתפתח.

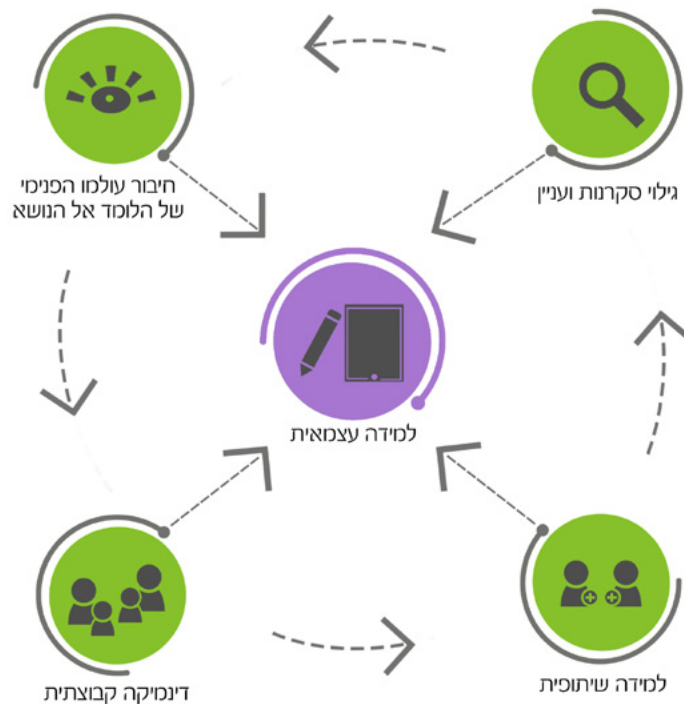
• **היצירתיים (Re-Creative)** – הצופה היצירתי הוא בעל ניסיון רב בצפייה ביצירה חזותית, ועבורו יצירה מוכרת וטובה היא זו המסוגלת להתגלות ולהפתיע שוב ושוב. עבור הצופה היצירתי, התקופה שהיצירה נוצרה בה ממלאת תפקיד חשוב – הוא יודע את העובדות ההיסטוריות ואת נתוני היצירה, וישלב בפרשנותו גם את עולמו הפנימי המשתנה עם השנים.

מטרת השיטה שהתפתחה בעקבות המחקר של האוזן הייתה ליצור אצל הצופה סקרנות, תשומת לב לפרטים ומעורבות בטקסט החזותי שלפניו. התהליך המעשי הוא דיון לא-שיפוטי, שבו המנחה חוזר על שלוש שאלות יסוד:

1. מה רואים בתמונה?
2. היכן רואים זאת? אם הדובר מתייחס לפרשנות (כגון: הדמות עצובה) יש לשאול אותו מדוע הוא מפרש כך.
3. ומה עוד רואים?

במהלך הדיון כולו המנחה לא יחווה את דעתו על דברי הפרשנות של הצופים ביחס ליצירות, אלא יציג את הנאמר ביחס ליצירה וייתחם בדרך מכילה ומכבדת, שאין בה שיפוטיות. במהלך הדיון, משתתפיו אוספים עוד ועוד פרטים ופרשנויות על היצירה שלפניהם, כשהתהליך כולו הוא מעין סיעור מוחות שאינו חותר למסקנה סופית אחת. בתום הדיון המנחה אינו "מגלה" את "התשובה הנכונה", אלא משאיר לצופים את האפשרות להמשיך ולחקור בעצמם.

תרשים 1: מטרותיו החינוכיות של תהליך פיתוח אסטרטגיות החשיבה החזותית



לקריאה ולהרחבה בנושא שיטת VTS, מומלץ לעיין באתר עמותת VTS האמריקנית:
<https://vtshome.org/>

ציור על פי תיאור – פעילות קבוצתית והערכת עמיתים

שלב 1 – משחק קבוצתי

- בוחרים אחד מהתלמידים, והוא מתבקש לצאת מהכיתה לדקות אחדות.
- שאר התלמידים בוחרים תמונה ופותחים אותה בטלפון סלולרי.
- התלמיד שיצא מוחזר לכיתה, ומנסה לצייר את התמונה על הלוח, על סמך תיאורו של תלמיד אחר.
- מתקיים דיון קבוצתי ביחס לדיוק בפרטים בתוצר שהתקבל על גבי הלוח.

שלב 2 – פעילות בצמדים

- התלמידים נחלקים לעבודה בזוגות.
- תלמיד אחד מכל צמד בוחר תמונה באמצעות הטלפון הסלולרי ומתאר אותה לבן זוגו לפעילות, וזה מנסה לצייר את התמונה על גבי דף נייר, על סמך התיאור בלבד.
- התלמידים מחליפים תפקידים בצמדים, וחוזרים על אותה פעילות, הפעם בתפקידים הפוכים.
- בסיום התהליך, כל צמד תלמידים מצלם באמצעות הטלפון את הציורים ואת תמונות המקור ושולח אל המורה במייל או ביישומון המאפשר זאת.
- המורה מקרין את התוצרים על גבי הלוח, ומנהל דיון והערכת עמיתים.
- הציון עבור מטלה זו, אם אכן מחליטים מראש לתת ציון, לא ייקבע על סמך איכות הציור אלא יינתן על מידת הדיוק בתיאור, כפי שמשקפת במידת הקרבה של פרטי הציור לתמונה המקורית.

ניתוח המרכיבים החזותיים ביצירה

המרכיבים החזותיים שייזונו בסעיף זה הם:

- קומפוזיציה (מחבר)
- תפיסת החלל
- צבע
- אור
- קו
- צורה

קומפוזיציה (מחבר)

הדרך שבה היוצר מארגן את כלל המרכיבים החזותיים ביצירה: הצורות, הצבעים, החללים והאובייקטים, על פי היגיון פנימי. יש כמה סוגי קומפוזיציות (מחברים) המשמשים בדו-ממד ובתלת-ממד:

א) קומפוזיציה סגורה: בדו-ממד (חלון הרנסנס) – נושא היצירה נמצא כולו בתוך המסגרת, המאורגנת כמעין בימת תיאטרון; בתלת-ממד – החפץ הוא חטיבה חומרית אחת, הכלולה בתוך גבולותיה העצמיים.

ב) קומפוזיציה פתוחה: בדו-ממד – הדימויים נחתכים על ידי מסגרת היצירה ומעידים על הנצחת קטע נבחר מהמציאות; בתלת-ממד – החפץ מורכב מדימוי, מצורה או מכמה דימויים או צורות שאינם יוצרים חטיבה סגורה.

ג) קומפוזיציה משולשת / פירמידלית: מחבר (קומפוזיציה) המארגן בצורת משולש שווה שוקיים שבסיסו מקביל לקו המסגרת התחתון – מהאובייקט הגבוה במרכז ולצדדים. מחבר כזה יהיה גם בדרך כלל מאוזן וסגור.

ד) קומפוזיציה עגולה: הייצוגים מאורגנים במעגל. בקומפוזיציה (מחבר) מסוג זה מחושב מיקום האובייקטים ביחס למרכז המעגל.

ה) קומפוזיציה דינמית / סטטית: במחבר דינמי התחושה היא של תנועה או חוסר איזון היוצרים מתח. במחבר סטטי יש תחושת יציבות, איזון ורוגע.

ו) קומפוזיציה עמוסה / מרווחת: בקומפוזיציה עמוסה התמונה מלאה בפרטים רבים זה לצד זה, או כאלו החודרים זה אל זה. קומפוזיציה מרווחת מתאפיינת במיעוט יחסי של פרטים ובתחושת חלל ריק ביניהם.

ז) קומפוזיציה מאוזנת / לא-מאוזנת: במחבר (קומפוזיציה) מאוזן הייצוגים מאורגנים באופן שוויוני למדי סביב הייצוג המרכזי או משני צדי היצירה. סוג זה של ארגון יוצר תחושת יציבות וסדר; במחבר לא-מאוזן יש משקל יתר לאחד מצדי היצירה. סוג זה של ארגון מקנה חוסר איזון ומתח.

ח) קומפוזיציה מרכזית / אלכסונית: בקומפוזיציה מרכזית הייצוגים והפרט המרכזי בנושא מאורגנים במרכז היצירה; בקומפוזיציה אלכסונית הייצוגים מאורגנים באלכסונים בכמה כיוונים ויוצרים תחושה של תנועה.

ט) מחבר פרוש (קומפוזיצית All-over): הייצוגים פרושים באופן שווה על גבי הבד או המשטח כולו, ואין מרכיב מרכזי אחד שאפשר להתמקד בו או להצביע עליו כחשוב יותר ממרכיב אחר. המחבר הפרוש אופייני לרוב ליצירות מופשטות, והוא בדרך כלל פתוח.

תפיסת החלל

במרוצת ההיסטוריה פותחו מגוון שיטות ליצירת אשליה של עומק או תחושת חלל תלת-ממדי ביצירות דו-ממדיות. שתי הגישות המקובלות לייצוג החלל הן: **א) הגישה המושגית:** מתבססת על הידיעה של היוצר על החפץ המתואר. התיאור על פי הגישה המושגית ייראה "לא נכון", אך יהיה מפורט יותר, כפי שאופייני לאמנות המצרית העתיקה או לקוביזם; **ב) הגישה האופטית:** מתבססת על הנקלט בעין. התיאור על פי הגישה האופטית ייראה "נכון", אך יכלול פחות פרטים ביחס לשיטה המושגית, שכן תהליך הראייה הטבעי מאפשר צפייה רק מנקודת מבט אחת.

על בסיס שתי גישות אלה, בשלב הראשוני בניתוח תפיסת החלל יש לקבוע, אם החלל המוצג ביצירה הוא עמוק, רדוד או שטוח:

א) חלל עמוק: מתבסס בדרך כלל על הגישה האופטית, ומאפשר לצופה להתבונן הרחק אל הרקע, בדומה לאופן התבוננותנו בחלל במציאות. לרוב, חלל עמוק ביצירה דו-ממדית מעיד על ניסיון של היוצר להקנות חשיבות ומשמעות גם לייצוגים המשניים ביצירה, אלה המופיעים ברקע ובמישורים האחוריים של הקומפוזיציה. ברוב המקרים, החלל העמוק נועד להקנות לצופה תחושה שהיצירה היא מציאותית, ולפיכך ההתרחשות ביצירה תעוגן במקום ובזמן ברורים, המשלימים את הבנת המשמעות וההקשר של המתואר ביצירה.

ב) חלל רדוד: מתאפיין בהתמקדות במישור הקדמי, ובתוך כך בחסימת המישורים האחוריים של היצירה, לרוב בניסיון למקד את הצופה במתרחש במישור הקדמי ולהעניק למישור זה יתר חשיבות ומשמעות. החלל הרדוד יכול להתבסס על תפיסה אופטית או על תפיסה מושגית: יוצרים הנוקטים גישה האופטית ישיגו חלל רדוד באמצעות החשכת המישור האחורי של התמונה, או באמצעות חסימה שלו על ידי ייצוג כלשהו, כגון קיר או הר. כך, החלל בתמונה ייראה עדיין "נכון" ומציאותי, אך הצופה לא יוכל להתבונן במתרחש במישוריה האחוריים של התמונה, וימצא את עצמו מתמקד במישור הקדמי. יוצרים הנוקטים גישה מושגית נוטים לעוות את החלל על ידי "הרמת" המשטחים האופקיים כלפי הצופה במגוון טכניקות – עיוות של האקצרות, שימוש בצבעים לוקאליים המבטלים את תחושת תלת-הממד, שימוש בצבעוניות מונוכרומטית ושימוש בכמה נקודות מבט בו-זמנית. השימוש בחלל רדוד יקנה ליצירה תחושת עיוות ויכוון את הצופה לפרשנות המתבססת על תחושות ועל נקודת מבט אישית.

ג) חלל שטוח: מתאפיין בהבלטת דו-הממד של מצע היצירה. במקרה זה, תפיסת החלל היא תמיד מושגית, שכן היוצר אינו מנסה כלל ליצור אשלית תלת-ממד. תפיסת חלל זו רווחת לרוב ביצירות מופשטות או בסמלילים למיניהם. תפיסת חלל שטוחה נוטה לגרום לצופה להתרחק מתחושת זמן ומקום ומחייבת אותו לפרש את היצירה על פי מרכיביה החזותיים – צבעים, קווים וצורות – יותר מאשר על פי הקשרים רחבים יותר.

לכל הניסיונות ליצור אשלית חלל תלת-ממדי ביצירה דו-ממדית משותפים העקרונות האלה:

א) יחסי גודל: אובייקטים קטנים נתפסים כרחוקים יותר מאובייקטים גדולים, אלא אם הם ממוקמים נמוך יותר על גבי ציר y.

ב) הסתרה: אובייקטים המסתירים אובייקטים אחרים נתפסים כניצבים לפנייהם.

ג) יחסי גובה: אובייקטים הניצבים גבוה יותר על גבי הבד נתפסים כרחוקים יותר, אלא אם הם גדולים יותר.

פרספקטיבה

שיטה המתבססת על הגישה האופטית, ליצירתה של אשלית עומק בציור. המושג שאוב מן המילה הלטינית *Perspectum* שמשמעה "לראות מבעד", לראות דרך חלון שקוף. שלושה סוגי פרספקטיבה רווחים בציור:

א) פרספקטיבה מדעית (מתמטית, קווית, חד-מגוזית): השיטה שפיתח במקור האדריכל פיליפו ברונלצ'י (Brunelleschi, 1377-1446) הגיעה לשיא שכלולה בשנת 1435. בשנה זו הגדיר האמן והתיאורטיקן לאון בטיסטה אלברטי (Alberti, 1404-1472) את השיטה בנוסחה מתמטית בספרו "על הציור". הנוסחה של אלברטי מתייחסת לגודל דמות האדם בציור, אשר ביחס אליה מחושב גודלם של כל העצמים האחרים בציור. שיטה זו יוצרת אשליה אופטית שלפיה המרחק בין הקווים המקבילים הולך ומצטמצם, והקווים האלכסוניים בתמונה נפגשים בנקודה אחת המכונה נקודת מגוז – המקום שאליו "נגוזים" כל הקווים. נקודת המגוז בשיטה זו ממוקמת על קו האופק, בגובה עיני הצופה.

ב) פרספקטיבה אמפירית (רב-מגוזית): גם שיטה זו מתבססת על הגישה האופטית, כלומר על ההתנסות של חוש הראייה האנושי במציאות, ויש דמיון בינה ובין הפרספקטיבה המדעית. ההבדל הוא שבמקרה זה האמן אינו מחשב את יחסי הגודל ביצירה בהתאם לנוסחה של אלברטי, ולרוב מתקיימות ביצירה כמה נקודות מגוז, ולא דווקא אחת, כפי שמחייבת הנוסחה.

ג) פרספקטיבה אווירית (אטמוספירית): מונח המתייחס לתיאור אשלית עומק המתקבלת על ידי שימוש בסולם גוונים המחקה את שינויי הגוונים בטבע, בהתאם לאטמוספירה. שיטה זו אינה מתבססת על חישובים מדעיים, אלא על העובדה שאובייקטים נראים מטושטשים ככל שהם מרוחקים מהעין, כאילו שכבת האוויר, ההולכת וגדלה ככל שגדל המרחק, יוצרת טשטוש. בהתאם לכך, ככל שהאובייקטים קרובים יותר אל הצופה – צבעיהם נראים כהים, חמים ועזים יותר. לאונרדו דה וינצ'י צייר את האובייקטים המרוחקים יותר כעטופים במעין מסך עשן תכלכל, ואף טבע בהקשר זה את המונח "ספומטו" (Sfumato), שמשמעותו באיטלקית עשן. בסוף המאה ה-19 אומצה השיטה ורווחה בקרב ציירי הזרם האימפרסיוניסטי.

צבע

הצבע הוא מרכיב צורני מרכזי ביצירה החזותית. השימוש בו יכול ליצור קרבה למציאות הנראית או להתרחק ממנה ולהעיד על מצבו הנפשי של האמן או על סמליות (סימבוליות) של הייצוגים המתוארים. מושגי היסוד לדיון בהקשר של סוגי צבעוניות הם:

• **צבעי יסוד** – כחול, אדום, צהוב.

• **זוגות צבעים משלימים** – כחול <> כתום, אדום <> ירוק, צהוב <> סגול.

• **צבעים קרים** – צבעים הנוטים לשקף התכנסות פנימה, כגון כחול.

• **צבעים חמים** – צבעים הנוטים לשקף תחושות של התפרצות החוצה, כגון אדום.

• **מונוכרום** – שימוש בצבע אחד או בגוון יחיד.

• **פוליכרום** – שימוש בשלל צבעים ובריבוי גוונים.

טכניקות השימוש המקובלות בצבע הן:

צבעוניות מקומית (לוקאלית): הצבעים מתכנסים בתוך קווי מתאר (קונטור) ברורים, ממשיים או דמיוניים, ויוצרים כתמים אחידים. המשטח מוגדר בגבולות ומכוסה כולו בצבע אחיד, בעל גוון ועוצמה אחידים.

צבעוניות אטמוספרית: הצבעים מתערבבים זה בזה ויוצרים מעברי גוונים. המשטח בעל השתקפויות והשתברויות של צבעים אחרים מהסביבה. גווניו משתנים וחלים בו מעברים משטחים כהים לבהירים ולהפך.

אור

האור הוא אמצעי חשוב לשיקוף עומק, משקל ונפח של הדימויים, אפקט המתקבל באמצעות הצללה. ניגודי אור וצל הם מרכיב צורני המשמש לביטוי דרמה ואווירה.

בבחינת מרכיב האור ביצירה החזותית יש לשים לב למשתנים אלה:

• **מקור האור** – האם האור חיצוני, כלומר אינו מופיע ביצירה, או פנימי – מופיע ביצירה?

• **סוג האור** – האם האור מלאכותי, כלומר נובע ממקור כגון מנורה או נר, או אור טבעי, כגון השמש או הכוכבים?

• **עוצמת האור ופיזורו** – האם היצירה מוארת או חשוכה? האם מתקיימים ניגודים עזים של אור וצל, היוצרים בצופה תחושת דרמה וסערת רגשות (כיארוסקורו, chiaroscuro), או שהאור מתפרש באופן אחיד למדי בכל חלקי היצירה ומייצר תחושת איזון ורוגע?

קי

הקו הוא המרכיב החזותי הבסיסי והראשוני ביותר בציור. הוא מעיד הן על כיוון התנועה של יד היוצר והן על עוצמת התנועה. לטביעת ידו של היוצר ביצירה חשיבות רבה בהבנתה. היוצר יכול להדגיש את מגע ידו ולחשוף את תהליך העבודה בפני הצופה, או לנסות ולטשטש את מגע היד וכך להבליט את שליטתו הטכנית בכלי עבודתו. כך או כך, אופי הקווים משקף את אופי הנושא או את "מצב הרוח" של היוצר והיצירה.

באופן כללי, קווים ישרים, המקבילים למסגרת היצירה, יוצרים תחושת ניבחות ושלווה, ואילו קווים שבורים, אלכסוניים ומפותלים יוצרים תחושות של תנועה, מתח ואי-שקט. קווים אנכיים נתפסים כאובייקטים ניצבים, ויוצרים תחושת חיים. לעומתם, קווים אופקיים נתפסים כקו נוף, שכיבה או מוות.

הקו יכול לתפקד ביצירה כקו מתאר התוחם צורה (קונטור). קווי המתאר יכולים להיות מצוירים ממש או דמיוניים (סוגסטיביים), כלומר להיווצר בדמיונו של הצופה בלבד, משני אזורי צבע שונים הצמודים זה לזה.

כשבוחנים קו ביצירה החזותית, יש להתייחס לאופיו ולסוגו, על הרצף שבין צמדי המונחים המנוגדים האלה: ישר – מתעקל; חזק – חלש; עבה – דק; רציף – קטוע.

צורה

התפרשות של שניים או שלושה ממדים – אורך ורוחב כמשקפים צורות דו-ממדיות, ותוספת ממד העומק ליצירת צורות תלת-ממדיות. צורה היא הדרך שבה חלקים שונים ביצירה מתחברים לכדי מכלול אחיד. ביצירות דו-ממדיות הצורה מתקבלת על ידי קומפוזיציה (קונטור) או באמצעות הנגדת צבעים.

הצורה יכולה להיות "סגורה" ו"שלמה" או "פתוחה" ו"חלקית", "סימטרית" או "אי-סימטרית", "חיובית" או "שלילית", "ייחודית" או "דגמית"¹.

בבחינת הצורה יש לשים לב לפרטים אלה:

היחס למציאות:

(א) האם הצורות מתבססות על המציאות הנראית או על דמיון?

(ב) האם הצורות מחקות את המציאות הנראית או מתייחסות אליה בדרכים מסוימות, כגון אידיאליזציה, עיוות, הפשטה או סכמטיזציה.

סוג הצורה: האם הצורות הן ריאליסטיות, ביו-מורפיות, אָמורפיות, גאומטריות או היברידיות?

מרכיבים חזותיים – תרגילי כתיבה ודין מונחה שאלות

ניתוח המרכיבים החזותיים דורש תשומת לב לפרטים וסבלנות רבה מהתלמיד. כדי לסייע לו, מומלץ לנסח סדרת שאלות ביחס לכל אחד מהמרכיבים החזותיים שנדונו לעיל, בליווי מצגת מדגימה. התלמיד יוכל לענות על השאלות בכתב ובעל-פה.

להלן סדרת שאלות לדוגמה. תחילה על התלמיד לענות עליהן, ואחר כך לעגן את התשובה בתיאור המרכיב ביצירה.

קומפוזיציה: כיצד מאורגנת היצירה?

1. האם הקומפוזיציה מאוזנת?
2. אם הקומפוזיציה אינה מאוזנת, איזה צד הוא הדומיננטי יותר?
3. מהו סוג הקומפוזיציה: פירמידלית, מעגלית, אלכסונית או פרושה (All-over)?
4. האם הקומפוזיציה עמוסה או מרווחת?
5. האם הקומפוזיציה סגורה או פתוחה?
- האם האירוע כולו מופיע בתוך התמונה?
- האם חלקים נחתכים על ידי מסגרת הברד?
- האם הדמויות מתייחסות במבטן או בתנוחתן לאירועים שאינם נראים?

תפיסת החלל: כיצד נוצרת אשליית החלל התלת-ממדי?

1. האם החלל עמוק, רדוד או שטוח?
2. האם קיימים הסתרות, הבדלי גודל או הבדלי גובה?
3. האם קיימת פרספקטיבה?
- האם קיימות נקודות מגוז? כמה?
- (נקודת מגוז אחת = פרספקטיבה מדעית; נקודות מגוז רבות = פרספקטיבה רב-מגוזית או אמפירית).
- האם החלל הולך ומיטשטש? (פרספקטיבה אטמוספירית/אווירית).
4. האם הצבעוניות תורמת לתחושת העומק, ואם כן – כיצד?

¹ צורה דגמית – צורה החוזרת על עצמה ויוצרת דגם עיטורי.

אור: כיצד משתמש היוצר באפקטים של אור?

1. האם האור הוא פנימי, כלומר מקורו נראה ביצירה, או חיצוני ליצירה?
2. האם האור טבעי (שמש, ירח, כוכבים) או מלאכותי (פנס, מנורה, נר)?
3. האם האור מפוזר או ממוקד?
4. האם האור חזק או חלש?
5. האם נוצרים משחקי אור וצל?

צבע: כיצד בונה היוצר את הצבעוניות?

1. האם הצבעים נראים כמו במציאות?
2. האם הצבעוניות לוקאלית, אטמוספרית? (קולוריסטית)
3. האם ניתן לראות את משיחות המכחול?
4. האם יש שימוש בצבעים משלימים?
5. האם הצבעים חמים או קרים?
6. האם יש גוונים שיוצרים אשליית תלת-ממד?
7. האם הצבעים הכהים נמצאים במישור הקדמי והבהירים מאחור?
8. האם היוצר משתמש בעיקר בגוון מסוים (מונוכרום) או בריבוי גוונים (פוליכרום)?

קו: אופי הקווים ביצירה

1. האם הקווים ביצירה מצוירים או מתקיימים ממפגש הצבעים, בדמיונו של הצופה?
2. האם יש קווי מתאר (קונטור)?
3. האם הקווים ישרים? אלכסוניים? מעוגלים?
4. האם הקווים שבורים או שלמים?

צורה: אופי הצורות ביצירה

1. האם קיימות צורות "שליליות"? "חיוביות"? או גם וגם?
2. האם הצורות אידיאליסטיות?
3. האם הצורות מעוותות? אם כן, כיצד?
4. האם הצורות מופשטות? אם כן, באיזה אופן – גיאומטרי או אקספרסיבי?
5. האם קיימות צורות היברידיות?
6. האם קיימות צורות ביומורפיות?

מרכיבים חזותיים – הצעות ללמידה פעילה

צילום ודין ביקורתי

לאחר דיון תיאורטי במאפייניו של מרכיב חזותי מסוים מששת המרכיבים שתוארו, ניתן לבקש מהתלמידים לצלם באמצעות הטלפון הסלולרי תמונות הממחישות מאפיינים אלה בצורות שונות. לאחר הצילום, יוצגו התוצרים על גבי הלוח ויתקיים דיון במשמעויות העולות מהם.

דוגמאות

- **קומפוזיציה מאוזנת ולא-מאוזנת:** כל תלמיד יצלם אותה סצנה פעמיים: פעם אחת בקומפוזיציה מאוזנת ופעם בקומפוזיציה לא-מאוזנת. הדיון יתמקד בהשוואה בין שתי התמונות ובתרומתו של האיזון או חוסר האיזון לשינוי המשמעות המתקבלת מכל אחת מהתמונות.
- **יחסי גודל-הסתרה-גובה:** ניתן לצלם חפצים שונים המאורגנים באופן הממחיש את אשליית העומק באמצעות יחסי גודל, הסתרה או יחסי גובה שונים. מומלץ לבקש מהתלמידים לארגן חפצים זהים בתפיסות חלל שונות.
- **אור:** התלמידים יצלמו חפץ או סצנה בתאורות שונות כדי להשוות את האופן שהתצלום מפוענח על ידי הצופים בכל תאורה.

התנסות מעשית באמצעות סרטונים

באתר יוטיוב מצויים סרטוני הדרכה רבים המלמדים כיצד להשתמש במרכיבים החזותיים. מומלץ לעבוד עם התלמידים בשיעור מול סרטון כזה, לפי רשימת הדוגמאות לסרטונים שלהלן, ולספק התנסות מעשית בכל אחד מהמרכיבים החזותיים.

דוגמאות

סרטון הדרכה באתר יוטיוב	המרכיב החזותי
ציור סוגי קומפוזיציה איך בונים קומפוזיציה?	הקומפוזיציה (מחבר)
יסודות אשליית העומק כיצד יוצרים אשליה של חלל תלת ממדי? כיצד לצייר פרספקטיבה חד מגוזית? כיצד לצייר פרספקטיבה עם שתי נקודות מגוז?	תפיסת החלל
האור בציור כיצד יוצרים הצללות?	אור
צבעים משלימים והשפעת האור על צבע	צבע
סוגי קווים שליטה בעיפרון ליצירת קווים שונים	קו

האמנות בעתה – אחורה, קדימה ואתה

המרכיבים החזותיים של הציור: צבע תיאורי מול צבע רגשי-סוגסטיבי –

באמצעות Google art Project

http://www1.amalnet.k12.il/sites/Mifgashim/Pages/Markivim_ciur.aspx

(3) יחסו של הייצוג החזותי לממשות¹ הנראית

חוקר האמנות ארנסט גומברייך (Ernst Hans Gombrich, 1909-2001) כותב בסיכום ספרו "אמנות ואשליה": "אמן שרוצה לייצג דבר ממשי (או מדומה) אינו מתחיל בפקחת עיניים ובהסתכלות סביבו, אלא לוקח צבעים וצורות ומרכיב את הדימוי המבוקש. אנו שוכחים לעתים כה קרובות את האמת הפשוטה הזאת, כי ברוב התמונות של העבר כל צורה וכל צבע מסמלים רק דבר אחד בטבע ..."²

גומברייך אכן מציג אמת פשוטה: היצירה החזותית אינה הממשות, אך ביכולתה לייצר מצג שווה של מציאות. כוחה של התקשורת החזותית נעוץ באופן שבו הכלים, הטכניקה והטכנולוגיה מסוגלים לגרום לצופה התמים המתבונן בתמונה להאמין כי "כך אכן היה". זוהי תובנה פשוטה, אולי אפילו ברורה מאליה, לעוסקים בתקשורת חזותית, אך אחד ממוקדי כוחה של תקשורת זו טמון דווקא ביכולתה לטשטש תובנה זו בעיניו של המתבונן שאינו מודע לה.

מטרתו של פרק זה היא לסייע לתלמידים להתבונן באופן ביקורתי במצג החזותי שלפניהם, ולהבין, לאחר שלמדו לעומק את המרכיבים החזותיים, כי הסגנון ואופן בניית העולם באמצעות היצירה החזותית הם חלק בלתי נפרד מהמסר של היצירה, או כפי שמציג זאת הסמילוג רולאן ברת (Roland Barthes, 1915-1980), על דרך השלילה: "הסילוף שביצירה"³.

אין ברצוננו להתייחס אל היצירה החזותית דווקא כאל "סילוף", אלא לדון עם התלמידים במבחר האופנים שבהם כל יוצר מבטא ביצירתו את השקפת עולמו ואת תובנותיו ופרשנותו למציאות שהוא בוחר לתאר.

בפתיחתה של יחידת הלימוד מומלץ לדון עם התלמידים בזיקה שבין הממשות ובין ייצוג החזותי. בתוך כך יש להדגיש כי ייצוג הממשות הוא לעולם אינו המציאות עצמה. בעזרת מבחר דוגמאות ממגוון סוגי מדיה, יומחש כי מהרגע שהיוצר מנתק יחידת זמן אחת מתוך רצף אירועי המציאות, הרי שבאותו רגע יצר פרשנות של הממשות. יתר על כן, בחירותיו לגבי הייצוגים שיופיעו בתמונה, ואלו שלא, והמרכיבים החזותיים שהוא בוחר להשתמש בהם – הקומפוזיציה, הצבעוניות, האור, תפיסת החלל ועוד – כל אלו הם כלים ביד היוצר, שבאמצעותם הוא מכוון את הצופה אל המסר והפרשנות שלו לגבי המציאות שאליה הוא מתייחס ביצירתו.

השלב הראשון בבחינת היחס לממשות הוא זיהוי. לאחר מכן, מומלץ לדון עם התלמידים בקשת המשמעויות העולה מכל יחס כזה. סוגי היחס בין היצירה לממשות ניתנים להגדרה על פי שמונה תבחינים:

1. קירבה לממשות: יצירות חזותיות המנסות להידמות ככל האפשר לממשות הנראית. כוחן של יצירות מסוג זה להשפיע על הצופה הוא הגדול ביותר, מכיוון שהן יוצרות אשליה אמינה מאוד של ממשות.

2. אידיאליזציה של הממשות: יצירות המקיימות האדרה של הדמות או הרגע המתוארים. ברוב המקרים, יצירות מסוג זה משרתות מוקדי כוח ובעלי אינטרסים המעוניינים לתאר את המציאות כחיובית משהיא באמת או לסמן מטרות עתידיות המכוונות למעשה לשרת את מאווייהם.

3. ממשות רבודה: טכנולוגיית המציאות הרבודה (AR – Augmented Reality) מאפשרת למעשה שילוב בין העולם הממשי לייצוגים וירטואליים. הצופה מתבונן בממשות באמצעות כלים טכנולוגיים המוסיפים לה שכבות וירטואליות, כגון דמויות, כיתוב וצבעים. טכנולוגיית המציאות הרבודה התפתחה כבר בסוף המאה ה-20 בטכנולוגיות צבאיות, אך הפכה לנגישה עבור הציבור הרחב באמצעות כלים טכנולוגיים ויישומים במהלך העשור השני של המאה ה-21.

4. עיוות של הממשות: יצירות שצורתן מתבססת על הממשות הנראית, אך הן מעוותות אותה, בדרך כלל לצורך הבעה רגשית, באמצעות צבעוניות מוגזמת וכזבת ביחס לממשות, הארכת צורות או קיצורן, שינוי יחסי גודל וכדומה. לרוב, יצירות מסוג זה נובעות מנקודת מבטו האישית של היוצר, המעוניין להביע את רגשותיו ולשקף את מצבן הנפשי של הדמויות המתוארות מנקודת מבט סובייקטיבית, ולעתים קרובות ביקורתית.

1 המושג "ממשות" נבדל מהמושג "מציאות", בהיותו מתייחס לחזות הנראית, בעוד שהמושג "מציאות" מתייחס למכלול ההתרחשויות.

2 ראו: א"ה גומברייך, אמנות ואשליה, ירושלים, 1988, עמ' 313.

3 ראו: רולאן ברת, מיתולוגיות, תל-אביב, 1998, עמ' 12.

5. סכמה של הממשות: יצירות שצורתיהן אמנם מתבססות על הממשות הנראית, אך הן אינן מתארות אותה אלא יוצרות סכמות גיאומטריות המסמנות את הממשות. יצירות מסוג זה נוטות לעסוק בהכללות, ולעתים קרובות בביקורת על-אודות הנושאים המתוארים.

6. ניתוק מן הממשות: יצירות שצורתיהן אינן מתבססות על הממשות הנראית, אלא על עולם דימויים פנימי ואישי של היוצר. תבחין זה נחלק לשני סוגי ניתוק מקובלים:

- הפשטה גיאומטרית: יצירות המתבססות על צורות גיאומטריות ועל צבעים שאין כל קשר בינם ובין הממשות.
- הפשטה רגשית: יצירות המתבססות על תנועת יד ועל משיחות צבעים שאין קשר בינן ובין הממשות.

במקרים רבים, יצירות מסוג זה מבטאות רעיונות מופשטים או הלכי רוח ורגשות ביחס למציאות, אך אלה מתייחסים למציאות פנימית של היוצר או לשאיפתו למצוא אופני ביטוי שאינם נסמכים על הממשות אלא על רכיבי השפה החזותית, כגון הצבע, הקו, הקומפוזיציה והחלל.

7. ממשות חדשה: יצירות המציגות אובייקטים מעוותים, יחסים לא-מציאותיים בין אובייקטים או אובייקטים היברידיים. יצירות מסוג זה נוטות להגזמה ולתיאורים המשלבים בין הממשות ובין פנטזיות, חלומות ולעתים אף בריחה מן המציאות.

8. ממשות מדומה: בעולם הווירטואלי התפתחה שפה חזותית חדשה המכונה מציאות מדומה (VR – Virtual Reality). המציאות המדומה, שמקורה במשחקי המחשב, מדמה עולם שלם ומלא בפרטים, שכולם נוצרו באמצעות תוכנות המחשב. מאפייניו של עולם זה הם צבעוניות רבה, משחקיות, דמויות דמיוניות ותחושת פנטזיה. משנות האלפיים ואילך גוברת המגמה ליצירת מציאות מדומה שדווקא קרובה ככל האפשר לממשות.

רשימה ביבליוגרפית נבחרת

- שמואל אברמסקי (עורך), "האנושות" – אנציקלופדיה לתולדות התרבות והאמנות, תל-אביב, 1964.
- אומברטו אקו, "תולדות היופי", ישראל, 2010.
- אומברטו אקו, "תולדות הכיעור", ישראל, 2013.
- רולאן בארת, "מיתולוגיות", תל-אביב, 1998.
- ג'ון ברגר, "על ההתבוננות", תל-אביב, 2012.
- ארנסט הנס גומבריך, "אמנות ואשליה", ירושלים, 1988.
- ויליאם הבילנד, "אנתרופולוגיה תרבותית", האוניברסיטה הפתוחה, 1999.
- חנה הרציג, "המדיום באמנויות, סוגיות אסתטיות ותרבויות", תל-אביב, 2015.
- אפי זיו, "הצופן הנוצרי באמנות", אור יהודה, 2015.
- ב"מ יכטהיימר, "ציור ורישום", תל-אביב, 2005.
- רחל לוי פלד ותמר רונן פורמן, "למידה תוך בניית תוצר: מאפיינים, אתגרים ודרכי התמודדות", מוט"ב כעת, גיליון מס' 6, תש"ע, 2010.
- אליק מישורי, "תולדות האמנות, מבוא כללי", תל-אביב, 2000.
- אליק מישורי, "טבע דומם: מייצוג של חפצים לחפצים של ממש", תל-אביב, 2008.
- ג'ון משוניס, "סוציולוגיה", האוניברסיטה הפתוחה, 1999.
- זיוה עמישי-מייזליש, "אמנות בעידן הטכנולוגי", תל-אביב, 1981.
- אביגדור פוסק, "פרספקטיבה", תל-אביב, 1982.
- דיוויד פייפר (עורך), "אנציקלופדיה לאמנות הציור והפיסול", ירושלים, 1981.
- משה צוקרמן, "פרקים בסוציולוגיה של האמנות", תל-אביב, 1996.
- הנס ושולמית קרייטלר, "פסיכולוגיה של האמנויות", תל-אביב, 2008.
- רחל שליטא, אריאל פרידמן, רות הרתאן, "אוריינות חזותית בפעולה", תל-אביב, 2011.
- Donis A. Dondis, A Primer of Visual Literacy, Cambridge, 1973.
- Sarah Howgate, Sandy Nairne, A Guide to Contemporary Portraits, London, 2009.
- Chris Jenks (ed.), Visual Culture, London, 1995.
- Edward Lucie-Smith, Dictionary of Art Terms, London, 1984.
- Nicholas Mirzoeff, An Introduction to Visual Culture, London & New York, 1999.
- Barnett Newman, "The First Man Was an Artist", Tiger's Eye 1 (Oct. 1947), pp. 59-60.
- Herbert Read (ed.), Dictionary of Art and Artists, London, 1994.

מקורות מקוונים

- מפגשים מהסוג החזותי – מסע בזמן:
<http://atl.amalgroup.org.il/school/>
- מפגשים מהסוג החזותי בעידן המודרני:
<http://www1.amalnet.k12.il/sites/mifgashim/Pages/Default.aspx>
- אנציקלופדיה לאמנות חזותית:
<http://www.visual-arts-cork.com/fine-art-photography.htm>
- Encyclopedia Britanica, Brian Vincent Street, Sir Edward Burnett Tylor, 15.11.17:
<https://www.britannica.com/biography/Edward-Burnett-Tylor>
- אתר עמותת VTS:
<https://vtshome.org>
- אתר חינוך לחשיבה (אופק פדגוגי), משרד החינוך, למידה מבוססת פרויקטים:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/OfekPedagogi/Aaracha/PBL.htm
- "לקראת פיתוח תרבות חקרנית בבית הספר", משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף א' לפיתוח פדגוגי, דצמבר 2016:
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/Instructions.pdf
- ענת פלג ואמנון סדובסקי (תרגום), "מעשה חושב – למידה מבוססת פרויקטים: המדריך למורה", היי-טק-היי, 2012:
<http://gifted.cet.ac.il/CETHandler.ashx?n=CetEntities.FileViewer&i=7b6c26a9-ffd0-426d-b508-19d6c9d151f1&id=114829>
- הרצאה בנושא פרקטלים באתר מכון דוידסון למדע:
<http://davidson.weizmann.ac.il/stub-28>