

הוראה ולמידה פעילה באמצעות דיבייט

יורם רבובסקי

תקציר

דיבייט הוא ויכוח פורמלי בעל-פה על אודות נושא נתון, כלומר ויכוח שכללי מוגדרים ומקובלים על שני הצדדים. במהלך הדיבייט כל אחד מהצדדים דן בסוגיות מרכזיות בנושא הנתון ומנסה לשכנע בצדקת עמדתו בהתבסס על טיעונים לוגיים. המטרות המרכזיות של הדיבוי המובנה הן בניית טיעונים הגיוניים, שיפור יכולת הביטוי, שיפור היכולת "לעמוד בפני קהל", שימוש באמצעים המסייעים לשכנע והקניית יכולת להעמיק בסוגיות מרכזיות בכל תחומי הידע. אפשר להשתמש בטכניקת הדיבייט בכל תחום ובכל דיסציפלינה, ולכן הסוגיות הנדונות יכולות להיות בכל תחום ידע - מדעים מדויקים, מדעי הרוח, מדעי החברה וכן הלאה.

בשנים האחרונות חל שינוי במתודולוגיה החינוכית, ויש מעבר הדרגתי מלמידה פסיבית ללמידה פעילה. לפי גישה זו, התלמיד משתתף ומעורב באופן פעיל בתהליך הלמידה. כלים רבים ומגוונים פותחו עבור שיטת הלמידה הפעילה, והדיבייט הוא אחד הכלים אשר נמצאים במאגר הגישות של המחנך או המורה. ממאמר זה עולה כי הדיבייט הוא כלי נוח שאפשר להשתמש בו בשיטתיות בתחומי מחקר מגוונים כדי לחדד את החשיבה התאורטית. למעשה, שימוש בו (תוך כדי הבנת מגבלותיו ובעיותיו) מאפשר לקדם ולפתח את הידע במגוון של תחומים מדעיים. עקרונות הליך הדיבייט חופפים לאלו של המתודה המדעית, והוא משלב בין חשיבה ביקורתית למגוון יכולות אחרות: הקשבה, חקירה, פתרון בעיות, העלאת טיעונים והנמקות, שאילת שאלות וחיזוק יכולות תקשורתיות.

למאמר זה יש שתי מטרות: (א) להציג ולהסביר את אומנות הדיבייט (או הפולמוס התחרותי) לקהלים מגוונים; (ב) להציע גישה השונה במידת מה מזו שהתקבעה ברוב חוגי הדיבייט התחרותי באקדמיה ובבתי הספר, ולהתמקד בעידוד הוראה פעילה ומערבת יותר המחזקת מיומנויות אורייניות ועוסקת ב"חינוך לערכים". רבים מהדיבייטים האקדמיים מבוססים על שיטה תחרותית אשר מצריכה (ומתגמלת) דיבור רהוט ומהיר. דפוס כזה של ויכוח מתבסס בעיקר על לוגוס (טיעונים הגיוניים), והוא מתעלם מאחד הרכיבים המרכזיים של תורת הנאום - הפאתוס

(רגש). על מנת לאפשר לנואמים מלל רב ככל האפשר בזמן קצוב, הדיבייט האקדמי והדיבייט הבית-ספרי זנחו חלקים משמעותיים ומהותיים של הנאום הקלאסי. חלקים אלה הם אבני הבניין של תורת הנאום והשכנוע, ובלעדיהם כל שנותר מהרטוריקה הוא צורה בלבד.

אני מאמין בכל לבי שהתשובה לדיבור לקוי היא עוד דיבור. הדרך לענות לרעיונות שלא מוצאים חן בעינינו, לרעיונות דוחים, איננה השתקתם של מי שמשמיעים אותם, אלא להביס אותם באמצעות טענות חזקות יותר, טובות יותר. (לורנס סאמרס, 2017)

מבוא

המונח דיבייט (דיון מובנה או "דיפוח" [דיון + ויכוח], לפי הגדרתו של אביגדור שנאן) והשימוש בהליך זה בתחומים מגוונים קיימים בבריטניה ובארצות-הברית מאז סוף המאה ה-19. בישראל רק בשנים האחרונות החלו לכלול את הדיבייט בתוכניות הלימודים של גופים אקדמיים (אוניברסיטאות, מכללות, קורסים להכשרה ולהדרכה של מורים, מרכזי מחוננים וכן הלאה). גם משרד החינוך עמד על יתרונותיו וחשיבותו של הדיבייט, ובהתאם לכך החליט להנהיג את התוכנית "דיבור בציבור" בכיתות א'-י"ב. תוכנית זו נועדה להנגיש את השימוש בדיבייט, כמו גם את יכולות הניתוח שהוא מעניק למשתתפים בוויכוח, לכלל התלמידים במדינה. בשנת הלימודים תשע"ז אימץ שר החינוך נפתלי בנט את ההמלצה לכלול פולמוסים תחרותיים בשפה האנגלית בתוכנית "Give me five" לקידום לימודי האנגלית בבית הספר. ההתעניינות הגוברת של מוסדות חינוכיים בארץ בנושא הדיבייט מתבטאת בקיום סדנאות ופעילויות שהמשתתפים בהן - מורים ותלמידים - מתנסים בנאום ובוויכוח על אודות נושאים מגוונים.

עם השנים חלו תמורות בדיבייט. רוב התמורות האלו נבעו משינויים במדיום התקשורת: הופעת אמצעים טכנולוגיים חדשים, שינויים בהרגלי צריכת התקשורת ומהפכות במדיית התקשורת בכללותה. האמצעים החדשים הגבירו את ההתעניינות בדיבייטים (פוליטיים או אחרים), שכן הצורה החדשה של העברת מסרים מאפשרת פולמוס בין יותר משני משתתפים. המשתתפים בדיבייט דנים בנושאים חברתיים, כלכליים ופוליטיים ומנסים להעביר מסרים מסוימים. מסרים אלה מועברים לצופים הן באמצעות הטלוויזיה, הן באמצעות האינטרנט. לשינוי במדיום עצמו הייתה השפעה ניכרת הן על צורתו של הפולמוס התחרותי, הן על תוצאותיו (פוסטמן, 2000/1985, עמ' 110-124).

כיום מקובל בדיבייט התחרותי ששתי קבוצות דנות בנושא נתון ומנסות לשכנע חבר שופטים בצדקת טיעוניהן. בדרך כלל השופטים מעניקים ניקוד גבוה יותר לקבוצה

אשר מציגה מספר רב יותר של טיעונים המצדיקים את עמדתה. ככל שמספר הטענות (בעד ונגד הנושא הנדון) גדול יותר, ייטב אפוא לקבוצה; מכאן שהאינטרס שלה הוא להציג טיעונים הגיוניים בשטף דיבור. אולם רטוריקה מתבססת על רכיבים נוספים: פסיכולוגיים, רגשיים, לשוניים וכן הלאה. האדם אשר מנסה לשכנע אחרים, אמור להשתמש בכל הרכיבים של הכלי (הרטוריקה).

בצעירותי למדתי בבתי ספר אמריקניים בכמה מדינות. בבתי הספר האלה פותחה וטופחה תורת הנאום והוויכוח בקורסים חוץ-בית ספריים, כמו למשל קורס בנאום וקורס בדיבייט. בין השאר השתתפתי בתחרויות בין-לאומיות בתחומים הללו. בשנת 1987 נפצעתי קשה במהלך שירותי הסדיר בצה"ל, ובמשך שישה שבועות הייתי מחוסר הכרה. העולם היה חשוך, ולמילים לא הייתה משמעות. לאחר תהליך שיקום ארוך חזרתי אל העולם האמיתי והתמודדתי עם בעיות שלפני כן לא הכרתי. כושר הראייה שלי נפגע קשות, והדבר התבטא בין השאר בחוסר יכולת לקרוא. במודע או שלא במודע התחזק בקרבי הדחף אשר היה קיים עוד לפני הפציעה: לעסוק בתחום שבמרכז המילה המדוברת. התחלתי לעסוק בתחום הרטוריקה, תורת הנאום והוויכוח. כיום אני מלמד בקורסים העוסקים בתאוריה וביישום של תורת הנאום והוויכוח בכמה מוסדות אקדמיים: המכללה האקדמית גורדון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל והמכללה האקדמית תל-חי; למעלה מ-500 סטודנטים ותלמידים מחוננים לומדים מדי שנה בקורסים האלה. אני מאמין כי את הרטוריקה, על כל חלקיה, אפשר ליישם בכל תחומי החיים באופן פעיל ומערב. כך למשל היא מאפשרת לתרגל את המיומנות של "עמידה בפני קהל", לשפר את הדיוק והבהירות של טיעונים לוגיים, להקנות לתלמידים "חינוך לערכים" ולהעמיק את הידע באמצעות קריאה מושכלת של טקסטים יחד עם חברים לקבוצה.

ננסי צ'יק (Chick, 2003), חוקרת המתמחה בבחינת פתרון סכסוכים, טוענת שהתנסות בדיבייט תחרותי אשר "מתגמל" טיעונים לוגיים בלבד לוקה בחסר. יתרה מזאת, על מנת להצליח להעביר מידע במהירות על הנואם להקריא טקסטים שהוא כתב בעת ההכנה לדיבייט. בחלק ניכר מהפולמוסים המתווכחים קוראים אפוא מן הכתב את שהכינו כמה דקות לפני כן. קריאה מן הכתב שונה בהכרח מדיבור אל קהל - בגון הקול, בהפסקות, בדגשים, בשפה עצמה. את החשיבות של הרטוריקה והרלוונטיות שלה לתחומי חיים רבים אפשר לתרגם גם לעולם החינוך, תחום שגם בו מתחולל שינוי תפיסתי חשוב.

כחלק מהמהפכה התפיסתית בעולם החינוך התפתחה אצל העוסקים בתחום זה ההבנה כי נדרש שינוי מהותי בו - פיתוח שיטות הוראה חדשניות אשר יתאימו לקצב ולשינויים המתרחשים בעולם המודרני. בתפיסת ההוראה המסורתית, תפיסה המכונה "שיטת המזרק", המורה "שופך" ידע לראשיהם של התלמידים. הנחת היסוד של המורה

היא כי תלמידיו משולים למכלים ריקים, כלומר הם חסרי ידע, כללים ועקרונות. את המכלים הריקים עשוי למלא המורה, כיוון שהוא מעין משפך או צינור להעברת "חומר". האחוריות לתהליך הלמידה מוטלת על המורה, כיוון שהוא הדמות הדומיננטית. בתהליך זה הוא מפגיש בין החומר לבין התלמידים, ישירות או בעקיפין. המורה יוזם את הלמידה: הוא שולח את התלמיד לקרוא, לתרגל, לאסוף מידע וכן הלאה. הצלחת ההוראה נמדדת בבחינות הבודקות את כמות הידע שהתלמידים צברו (מילוי כלי הקיבול - התלמידים "שופכים" בחזרה את הידע). תפקידו של המורה הוא לבדוק, למדוד ולהעריך כמונית (בציונים מספריים) את הצלחת תהליך ההוראה. ההתמקדות היא גם בבחינה של "כמה" התלמידים יודעים (ולא רק של "מה" הם יודעים), שכן רק כך אפשר למדוד את כמות החומר אשר נותרה אצל התלמידים. למעשה, הלמידה מתבטאת בהכרתם של התלמידים את התכנים וביכולתם לשחזר בדייקנות את הנלמד (קצין, 2008, עמ' 33-35).

בשנים האחרונות מיושמת מתודה חינוכית חדשה אשר מתאימה יותר לעולם המשתנה - למידה פעילה. שיטה זו מתמקדת במעורבות התלמיד בתהליך יצירת הידע, והיא מתאפיינת בלמידה חווייתית, משמעותית ועצמאית. בלמידה פעילה התלמיד מעורב בתהליך הלמידה, משתתף ויוזם. כיום תפיסות מעין אלו משולבות במוסדות החינוך למיניהם, ושיטות הוראה ולמידה נוספות מתפתחות ככל שמתרחב המסד המחקרי בתחום זה: למידה מבוססת פרויקטים (PBL), למידה מבוססת בעיות, הוראה ולמידה מונחות ערכים, הוראה ולמידה מבוססת משחק וכן הלאה.

במאמר זה הדיבייט מתואר כאמצעי המאפשר למידה פעילה. "למידה מבוססת פולמוס" רלוונטית ושיימה עבור כל נושא שנלמד. הדיבייט מאפשר לתלמיד לפתח כלים רבים: יכולת המצאה, סידור החומרים, אומנות השימוש בשפה, זיכרון, יכולת ביטוי, בניית טיעון הגיוני. אף שהשימוש בדיבייט קיים זה שנים רבות במדינות דוברות אנגלית, בישראל הוא נכלל בקוריקולום הלימודי רק בעשורים האחרונים. יש לנצל את יתרונותיו של כלי זה ולהשתמש בהם במתודת החינוך החדשה כדי להגביר את מעורבות התלמיד בלמידה. כפי שצוין לעיל, כיום ברוב המוסדות שדיבייטים מתקיימים בהם הלוגוס "מתוגמל" על חשבון חלקים אחרים של המבנה הרטורי. הדבר פוגע במידת מה ביכולות ובפוטנציאל של הדיבייט לתרום לתלמידים. לפיכך במאמר הנוכחי מוצג דגם של דיבייט תחרותי השונה במקצת מזה הנהוג בישראל.

רטוריקה כתאוריית שיח

בבסיסה של גישת הדיבייט, או "הפולמוס התחרותי", עומדת הרטוריקה. תאוריית שיח זו מתבססת על היסודות שהניח אריסטו בחיבוריו "רטוריקה" ו"טופיקה". על מנת לשכנע הנואם מתבסס על שלושת רכיבי היסוד של הרטוריקה: אתוס, לוגוס ופאתוס (Wróbel, 2015).

את המושג **אתוס** אפשר לבטא באמצעות שאילת השאלה הבאה: מי אני, הדובר? במילים אחרות, אחד הגורמים החשובים אשר קובעים את מידת ההצלחה של הניסיון לשכנע קהלים הוא תפיסתו של הנואם את עצמו ואת מעמדו. האתוס מסייע לנואם לרכוש את אמון הקהל ולהותיר רושם חיובי, וזאת על מנת שהמאזינים ייטו לעבר תוכן הנאום או דמותו של הנואם (Johnson, 2014). הוא נבנה במהלך הנאום עצמו ואינו מבוסס על היכרות מוקדמת של הקהל עם הנואם (Long, 1983; Perelman, 1970/2001, p. 1398). בכל נאום על הנואם לבנות מחדש את האתוס שלו: לשדל ולשכנע, לנאום בשפה רהוטה, לעניין ולרתק. גם בעת לימוד שיעור בבית הספר (או קורס באקדמיה) נבחנים מאפייני המורה (או המרצה) "כל פעם מחדש": מצב רוחו, בקיאותו בחומר הנלמד, לבוש, יחסו אל פרטים בקהל וכן הלאה. הידע המוקדם של הקהל (התלמידים) על אודות האתוס של ה"נואם" ישתנה כל אימת שהמורה יציג טענות חדשות או פריט ידע חדש. בתהליך הלימוד לא רק מועבר מידע, אלא גם מוצגות תזות שנויות במחלוקת. גם לאחר שהקהל גיבש דעה על אודות יכולותיו של הנואם, בכל נאום הלה צריך להצדיק - או לחלופין לשנות ולשפר - את הדעה הזו.

הלוגוס הוא אוסף המבנים הלוגיים אשר משמשים את הנואם כדי לבטא את טענותיו (אריסטו, 322 לפנה"ס/2002, עמ' 16-22). מונח זה עלול להיות מבלבל במידת מה (Perelman, 1970/2001, p. 1401), שכן בפילוסופיה היוונית הוא משמש לתיאור כמה דברים: מילה, חשיבה, היגיון, טיעון הגיוני, שיח, העלאת טענה, חישוב. עם השנים המשמעות של לוגוס הצטמצמה ל"היגיון" (reason) ו"העלאת טיעון הגיוני" (reasoning). אריסטו תפס את ההיגיון (reason) כהיפוכם של הרצון והתשוקה, ובהתאם לכך ראה בו יכולת שאמורה לכוון את ההתנהגות האנושית ואשר נגזרת מה"אמת" או ה"תבונה". בדרך כלל העלאת הטיעונים, הצגתם והפרכתם עומדות בסימן הלוגוס. הדיבייט המודרני מתבסס על מבנים לוגיים שמטרתם לשכנע בהיגיון אשר הטיעון מתבסס עליו. המונח לוגוס זכה להסבר ולפיתוח נרחבים (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/1969; Toulmin, 1958), ולכן במאמר זה אני דן בעיקר ביסודות האחרים של תורת הנאום והשכנוע - יסודות שהם רלוונטיים לא פחות מהלוגוס בהקשר של למידה פעילה ומעורבות תלמידים.

פאתוס הוא אוסף הרגשות שעל הנואם לעורר בקרב הקהל כדי לשכנעו (Wang, 2016). השימוש בפאתוס ככלי רטורי נועד לשנות את דעתו של קהל המאזינים (או הצופים) באמצעות הצגת דברים רגשנית, ובייחוד באמצעות ניסיון לעורר תחושות של צער, רחמים, אהדה וחמלה בקרב הקהל. אף שיש הרואים בפאתוס "מניפולציה זולה להשפיע על רגשות הקהל", אריסטו הבין כי נדרשת פנייה לרגשות הקהל כדי לשכנעו. עניינו של הלוגוס הוא תוכן הדברים, ואילו האתוס והפאתוס מתמקדים ביחסים בין

הנאום לבין הקהל. אם בשיח הכתוב המסר מועבר באמצעות טיעונים לוגיים, הרי בתקשורת דבורה השכנוע מתבסס על אתוס ופאתוס (Frentiu, 2014).

רבים רואים ברטוריקה דיבור ללא פעולה, מילים נבובות ללא תוכן או מהות, מילים המקשטות את הנאום (Foss, Foss, & Trapp, 1991, pp. 1-19). חיבוריהם של פטרוס ראמוס ורנה דקארט במאות ה-16 וה-17 השרישו את הדעה הזו בקרב רבים (רבובסקי, 2016), ובשל כך ירד מאוד קרנה של הרטוריקה בתקופת הרפורמה החינוכית שנערכה בימי הרנסנס. המעבר לכתובה בשפה של כל מדינה עם המצאת הדפוס (Forster, 2014; Lemieux, 2009), כמו גם הרצון להדפיס "חברות הסברה ולימוד" בתחום החינוך, היו חלק מהסיבות לירידה בקרנה של הרטוריקה. על מנת להבין את גודל השינוי ברטוריקה, על שלושת חלקיה (הדובר עצמו, טיעוניו והרגשות שהוא מעורר בקרב הקהל), יש לזכור כי בימי קדם תורת הנאום והוויכוח הייתה אחד היסודות של מערכת החינוך. ביוון העתיקה וברומא (500 לפנה"ס עד 400 לספירה) חולקה הרטוריקה לחמישה קנונים: המצאה (inventio), ארגון (dispositio), סגנון (elocutio), זכירה (memoria) ומסירה (pronuntiatio) (רבובסקי, 2016). כל צעיר שרצה להיות לנאום או למרצה בציבור (שם), התחנך בהתאם המסורת הקלאסית. החניך קיבל מידע כללי על אודות כל הנושאים האפשריים (inventio), למד להשתמש בנושאים הללו בחיבור (dispositio) ופיתח את יכולת הזיכרון שלו (memoria) את סגנונו הספרותי (elocutio) ואת יכולתו למסור את הדברים בעל-פה (pronunciatio). החניך למד ושינן שוב ושוב נושאים שייטכן כי יצטרך לדבר עליהם (בנאום או בוויכוח), והודות לכך היו באמתחתו תשובות מן המוכן לכל שאלה ולכל עמדה אשר הוצגו לו. ברם בהמשך התמורות שנערכו בעקבות השינוי בדרכי החינוך מזה, והרצון לחפש ודאות ואמת במדעים מזה, ייתרו כמעט את הצורך ברטוריקה. היה צורך בחשיבה מחודשת כדי "להחזיר עטרה ליושנה".

ההצדקה לשימוש בפולמוס: "הרטוריקה החדשה" ו"שימושי הארגונומטציה"

במאה ה-20 חוקרים מרכזיים של תחום הרטוריקה, ובראשם חיים פרלמן וסטפן טולמן, העניקו "הכשר" מתודולוגי מחודש לשימוש בתורת הנאום והוויכוח ככלי אפשרי בדיון בתחומים מגוונים. הכשר זה נדרש בגלל הפגיעה המהותית שספגה הרטוריקה מראמוס ודקארט: הראשון ניסה לצמצם את הרטוריקה ולהגדירה כעוסקת רק ביפי המילה והשפה (בתקופה מאוחרת יותר נוסף הכינוי belles lettres), והשני - בחיפשו אחר "האמת האובייקטיבית" - שלל את משמעותה ומהותה של הרטוריקה (רבובסקי, 2016). פרלמן ואולברכטס-טיטקה (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/1969), כמו גם טולמן (Toulmin, 1958), טענו כי הרטוריקה נדרשת במקומות שאין בהם ודאות - התחום האפור, משכנה של ה"סבירות". המדע המדויק

מתיימר להעניק ודאות מתמטית-קרטזיאנית לתשובות לשאלות מרכזיות, אולם בתחומים רבים אחרים התשובה מתבססת על הערכה (במקרה הטוב) או על ערכים (במקרה הרע). ההתבססות הזו על ערכים מאפשרת רק ודאות חלקית (או סבירות) של התשובות לשאלות רבות שעל הפרק. פעמים רבות על הפרט או הקבוצה לקבל החלטה בתנאים של אי-ודאות; במצבים כאלה, יש לבסס את ההחלטה או הצעת הפתרון על **שכנוע**. תפיסה זו היא הקרקע הרעיונית לעיסוקה של הרטוריקה במדעים שאינם מדויקים.

בין אם קיימת ודאות, ובין אם הטיעונים חסרי ביסוס מדעי ורק נועדו לשכנע, כל תחום מחקר (היסטוריה, חינוך, משפטים, פילוסופיה, כימיה, מדע המדינה וכן הלאה) מציג שאלות ייחודיות ומחפש תשובות לשאלות האלו. דוגמה לכך היא סוג המידע הנתפס כ"רֵאָיָה" (evidence) מקובלת". בארגומנטציה, ענף של הרטוריקה העוסק בטיעונים, טענה היא תשובה המוצעת לשאלה או לסוגיה אשר נדונה, ו"רֵאָיָה" הן המידע שמשתמשים בו כדי לתמוך בטענה. במדע יש לרֵאָיָה שני מאפיינים חשובים. המאפיין החשוב הראשון הוא מטרותן: ניסיון לתאר (אמפירית או במרומז) את העולם הממשי. הן יכולות לכלול מידע ראשוני, מידע מבואר או הסברים, כמו גם תיאור של תהליכים ומנגנונים שאי-אפשר לצפות בהם ללא אמצעי מדידה (התנהגות מולקולרית במצבי צבירה שונים, למשל). סוגים אחרים של מידע, כמו למשל הצהרות המושתתות על הערכה (טוב או רע, יפה או מכוער), אינם נחשבים במדע לרֵאָיָה או "הוכחות" (Driver, Newton, & Osborne, 2000). המאפיין החשוב השני של רֵאָיָה הוא היכולת לסמוך עליהן, כלומר הן אמורות להיות מידע שאפשר להאמין בנכונותו.

ההיסטוריה של הדיבייט התחרותי

צעדים ראשונים

סעיף זה מתמקד במגמות ובמאורעות המרכזיים אשר הביאו לצמיחת הדיבייט, כפי שהוא מופך כיום. מטרתו אינה להבדיל בין סגנונות הדיבייט בארצות-הברית ובבריטניה לבין אלה הקיימים במקומות אחרים, או להבחין בין פולמוסים בבית הספר לבין פולמוסים באקדמיה. בכל מדינה קיים סגנון שונה במעט של דיבייט; כך למשל שיטת הדיבייט הנהוגה בבריטניה, שיטה השלטת גם באזורנו, מכונה "הדיבייט הפרלמנטרי". בכל המדינות עקרונות הדיבייט דומים למדי, ולכן אפשר להתעלם מהבדלים תפיסתיים וסגנוניים בין הדיבייטים. כולם מתמקדים בלוגוס, ובהתאם לכך מתאפיינים בדיבור מהיר ו"בהזנחה" של הפאתוס והפנייה לרגשות הקהל.

הרֵאָיָה המוקדמות ביותר לקיומו של דיבייט "מאורגן" הן מהמאה השישית לפני הרֵאָיָה המוקדמות ביותר לקיומו של דיבייט "מאורגן" הן מהמאה השישית לפני

הספירה (Buckley, 1996). בשנים 461 עד 445 לפנה"ס, תקופתו של פריקלס, האקלסיה (אספת העם, המועצה הציבורית המחוקקת באתונה העתיקה) התירה לקיים מפגשים קבועים לשם פולמוס. המפגשים התקיימו אחת לעשרה ימים, ולכל אזרח בוגר (גברים בלבד) התאפשר לדבר בהם על אודות כל נושא. לכל אחד מהדוברים הייתה חסינות מלאה, כלומר לא ננקטו נגדו צעדים גם אם הדברים שאמר היו פרובוקטיביים ביותר (Kennedy, 1994, pp. 21-23).

דיבייט תחרותי הוא סוג של משחק ברמה גבוהה המצריך חשיבה ביקורתית, תחכום וידע רב על אודות הנושא הנדון. במהלך השנים תחרויות דיבייט סייעו להקים מחלקות אקדמיות במכללות ובאוניברסיטאות (Bartanen & Littlefield, 2014, 2015; Bellon, 2000). הפולמוס התחרותי התפתח בדרכים שונות מעט במדינות שונות, אך בכולן נדרשה קרקע דמוקרטית להתפתחות הדיבייט. במרכז ההתפתחות הזו עומד רצונם של פרטים בחברה לדון בקבוצה בסוגיות ובנושאים שנויים במחלוקת. במאה ה-20 השתנו הנאום והפולמוס התחרותיים והיו לסוג של משחק אינטלקטואלי, משחק אשר עשה את החיים האזרחיים לדמוקרטיים יותר. פעילות מבוססת משחק זו הובילה לפיתוח הדיסציפלינה של "תקשורת נאומים" כשדה נבדל ונפרד של מחקר, שדה שמאוחר יותר התפתחה ממנו תורת המשחקים (רבובסקי, 2012).

לפי פוטר (Potter, 1944), השימוש בדיבייט ככלי להצגת טיעונים החל במכללות בארצות-הברית כטכניקה לימודית פורמלית (הלימוד היה בלטינית). באמצע המאה ה-19 הלומדים החלו לחפש דפוס תחרותי יותר של משחק אינטלקטואלי, כזה שיאפשר להציג חשיבה ביקורתית ואיכויות שפתיות בהקשר רחב יותר. לקראת סוף המאה ה-19, עם התרחבות תוכניות הלימודים והוספת קורסים יישומיים (פרקטיים ומקצועיים), פחתה מידת העניין של הלומדים בהכנת טיעונים בכתב. הם החלו להשתתף בפולמוסים תחרותיים ולדון בנושאים עכשוויים במתכונת מאולתרת וחופשית יותר (Moran, 2003; Muhammad, 2015).

סטודנטים אשר רצו באתגר הכרוך במחקר בעל רמה אינטלקטואלית גבוהה, ראו במפגשים הבלתי-פורמליים האלה אפשרות מוצלחת פחות לתחרות. בהתאם לכך הם ייסדו אגודות ומועדוני דיבייט תחרותיים ועסקו בפולמוסים על אודות נושאים שעל הפרק (Bartanen & Littlefield, 2015). סטודנטים השתמשו בניסיונם בתחום הדיבייט כדי להגביר את הידע שלהם על אודות הבעיות הכלכליות, החברתיות והפוליטיות של זמנם, כמו גם לשפר את יכולתם לנאום בפני קהל ולהציג טיעונים משכנעים כדי להיות ידועים ופעילים אזרחית. ההתמקדות בטובת הציבור הייתה רכיב טבעי ומובנה של מיומנות הנאום במהלך סוף המאה ה-19 (Bartanen & Littlefield, 2014), ומגמה זו נמשכה עד לאחר מלחמת העולם השנייה.

למרבה הצער, עשיית הדיבייט לתחרות שכלליה נוקשים גרמה לתוצאה לא רצויה. הדיבייט, כלי שתכליתו ויכוח ודיון, הוכפף לכללי התחרות, והסימולציות הוכפפו לכללי המשחק. חלק ניכר מהעושר שבתחרויות אבד, כיוון שהמשתתפים בהן התמקדו רק בחלק מהמשחק (כמו למשל דיבור בקצב מהיר יותר) ובתהליכים טכניים מצומצמים מאוד. הדבר עורר תחושה שלילית ואף הבעת בוז לתוצאה של סימולציות הדיבייט. התאמתה לתפקידה המקורי ולחברה האזרחית נפגעה, כמו גם החיבור בין הצרכים החברתיים שהדיבייט מסוגל לספק לבין דפוסי החינוך.

שינויים במתכונת הדיבייט בתחילת המאה ה-20 ומשמעויותיהם

התפתחות הדיבייט התחרותי תרמה ליצירת דיסציפלינת התקשורת. לפני המאה ה-20 דיסציפלינה זו הייתה מוכרת בשמות אחרים: נאום, רטוריקה, אורטוריה, שפה יפה, דיבור בציבור, תקשורת נאום. מתחילת המאה ה-20 על מנת לנצח בדיבייט הנואם נדרש לומר מספר מילים מרבי בזמן המוקצב לו. הדבר גרם לעלייה מטאורית בקצב הדיבור, מאפיין כה בולט בתחרויות הדיבייט בימינו. הגברת קצב הדיבור אפשרה למתמודדים להציג מידע רב יותר בכל סיבוב של התחרות. אם החלטת השופטים מתבססת על מספר הטענות הניצחות (טענות הנשענות על מידע תומך), אזי לקבוצה המדברת במהירות גדולה ביותר יש סיכוי גדול יותר לנצח.

השינוי הזה בדיבייט - מעבר מהתמקדות בתקשורת (כלומר התמקדות בהעברת המסר) להתמקדות במידע (דהיינו התמקדות בתוכן המסר) - פגע באופיו ובמטרתו, משום שהדגיש את המתח המובנה בין "סגנון" (elocutio) לבין "המצאה" (inventio) והציגו כרכיב הדומיננטי בקנון הרטורי. אלה שהעדיפו את הסגנון הקומוניקטיבי תמכו במסירה איטית יותר, כלומר באופי "נאומי" יותר; הם טענו כי חסידי הסגנון האינפורמטיבי תופסים את יצירתם, פיתוחם ומספרם של טיעונים הנתמכים ברציפות כחשובים יותר. דוגמה להבדלים בין הגישות מספקת תחרות דיבייט שהשתתפו בה תלמידים משני מרכזי מחוננים במחוז הצפון: קבוצת תלמידים אחת הציגה את טיעוניה בהתבסס על מרשם סגנוני "ידוע מראש", ואילו בקבוצה האחרת כל אחד מהתלמידים פיתח עצמאית את סגנונו האישי. סגנון אישי כזה מאפשר חופש מחשבה ועצמאות בבניית הטענות והצגתם. ניסיוני מלמד אותי כי יש להתאים את הגישה לאופיים של התלמידים (וגם לאופי המורה). חלק מהתלמידים מתוחים ו"לחוצים" מאוד לקראת התחרות, ולכן דומה כי עבורם מומלץ סגנון ה"אילוף" - בניית טיעון ומסירתו בהתבסס על תבנית קבועה. לעומת זאת הגישה החופשית והמשוחררת יותר מעודדת חלק מהתלמידים (כמו למשל תלמידים עם לקויות למידה או בעיות זיכרון) ליצור ולפתח "עצמאית" את טיעוניהם. שתי הגישות הללו (הגישה הקומוניקטיבית והגישה האינפורמטיבית) מתבטאות בדרכי הלימוד של הדיבייט התחרותי במערכת החינוך, באקדמיה ובתקשורת.

מהו דיבייט?

דיבייט, או פולמוס תחרותי (כך בדרך כלל הוא מכונה באקדמיה ובבתי הספר), הוא ויכוח בין שתי קבוצות אשר מתמקד בסוגיה ציבורית כלשהי. כללי התחרות "קובעים מראש" את העמדה אשר על כל קבוצה לייצג, והמשתתפים עושים זאת גם אם אמנותם שלהם אחרת בתכלית. בדיבייטים פוליטיים או חברתיים מובעות דעות מובהקות של הצדדים המעורבים בסוגיה הנדונה (בעד ונגד); לעומת זאת במאמר זה ההתמקדות היא בדיבייט תחרותי שמטרתו לפתח את הפלורליזם המחשבתי והרעיוני, וזאת באמצעות הצגה רהוטה (בעל-פה) של נושא נתון כלשהו.

בדיבייט תחרותי המשתתפים (יחידים או קבוצות) מציגים עמדות, מתווכחים, סותרים זה את זה או מגינים על דעות. המנצח בוויכוח נקבע בהחלטה של שופטים או של הקהל (כללי הדיבייט מופיעים בנספח שבסוף המאמר). הקו המנחה של חילופי הדברים בדיבייט הוא הצגת דעה הנתמכת בראיות או בטיעונים והגנה על דעה זו. בדיבייט שני הצדדים של הטענה נשמעים, וכל צד יכול להגיב לצד האחר בטיעונים נגדיים או המשכיים. לפיכך דיבייט אינו רק הצגת עמדות סותרות, אלא גם ניסיון להכריע ביניהן. ההכרעה מתקבלת לאחר חקירה ביקורתית של הדעות והשוואה ביניהן.

הדיבייט הבית-ספרי - הלכה ומעשה

דיבייט הוא מיומנות חשובה בפיתוח למידה פעילה. אף שהדגם הנפוץ ביותר במוסדות אקדמיים הוא הדיבייט הפרלמנטרי, הדיבייט הבית-ספרי פשוט יותר, גמיש יותר ומותאם לכיתת הלימוד (Trapp, 1996). ככלל קיימים דפוסים רבים של דיבייט מאורגן, והמשתתפים אף יכולים להגדיר את חוקי הדיבייט.

בדרך כלל הצד אשר תומך בהצעה ("הצד החיובי" או "הקואליציה") מתחיל ומסיים את הדיבייט. ההצעה יכולה לעסוק באמונה מסוימת או בשינוי של דרך פעולה: הצד החיובי פותח בהצגת טענות למען שינוי, ובסיום הדיבייט הוא מגיב להסתייגויות ומנסה להראות את הצורך בשינוי. שני הצדדים בדיבייט נואמים לסירוגין: לאחר שנואם מ"הצד החיובי" מסיים את דבריו, משתתף מהצד היריב (או "האופוזיציה") נואם וכן הלאה. בדרך כלל כל צד בדיבייט כולל שלושה משתתפים, כלומר בסך הכול נואמים שישה משתתפים.

עריכת דיבייטים מוצלחים מצריכה בקיאות רבה בנושא הנדון, למידה מדוקדקת והבנה מעמיקה שלו. כיוון שבבתי הספר, כמו גם במוסדות האקדמיים, המשתתפים אינם "יודעים מראש" את הנושא אשר הדיבייט יעסוק בו (ומוקצות להם רק 15 דקות להכנה לפני הדיבייט), עליהם להיות בעלי ידע כללי רב כדי להיות מסוגלים להציג את

הנושאים האפשריים הרבים. את הערך המוסף הזה של ההשתתפות בדבייט ציין כבר אריסטו בספרו "טופיקה" (Aristotle, 350 BC/1997). המשתתפים צריכים להכיר היטב את הטענות האפשריים בעד ונגד כדי לנקוט אסטרטגיות רטוריות להפרכת טיעוני היריב. חלוקת תפקידים בין המשתתפים בכל אחת מהקבוצות חשובה ונדרשת כדי ליצור יתרון רטורי על הקבוצה המתחרה. רישום של הערות וטיעונים שהעלו חברי הקבוצה המתחרה, מסייע לעקוב אחר זרם הטענות שהוצגו ולחדד את הטענות הנגדיים. השתתפות בדבייט תחרותי גם משפרת את אוריינות הקריאה והכתיבה, מחזקת יכולות קוגניטיביות, מעודדת זריזות מחשבתית וכן הלאה. משך הנאומים נקבע מראש. בדרך כלל הם אורכים חמש עד שבע דקות; משך הזמן המוקצב לנאומי ילדים הוא דקה עד שלוש דקות, ולנאומים של בני נוער מוקצבות שלוש עד חמש דקות. כללי הדיבייט נקבעים במשא ומתן בין הקבוצות או מוגדרים בנוהלי התחרות.

נאומי "בנייה" הם נאומים המציגים בנייה הדרגתית של נימוקים וטענות; הנאום הראשון בכל דיבייט הוא נאום בונה (קונסטרוקטיבי). נאומי סתירה או הפרכה הם נאומים שאינם מציגים טענות חדשים, אלא עוסקים בטענות ובדעות אשר הוצגו לפני כן וסותרים אותן. ככלל נאומי סתירה אורכים זמן קצר יותר מאשר נאומי בנייה, וזאת על מנת לשקף את החשיבות של בניית וניפוי הטענות החשובות ביותר. הזמן המוקצב למשתתפים בדבייט להכנת נאומיהם הוא מוגבל. בתום הזמן המוקצב להכנת הנאומים ולנשיאתם בפועל תם הדיבייט (בדרך כלל לשני הצדדים מוקצב זמן זהה).

הדיבייט ככלי להוראה וללמידה פעילה

חשיבה ביקורתית מצריכה שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות כדי להגדיל את הסבירות לקבלת תוצאות רצויות (Halpern, 1996). חשיבה כזו כרוכה בהערכת טענות וגורמים המשפיעים על קבלת החלטות. לפי פול ואלדר (Paul & Elder, 2006), אדם החושב בצורה ביקורתית מורגל בחשיבה מעמיקה; הוא ינסה לפתור בעיה מורכבת באמצעות שאילת שאלות חינוכיות, איסוף מידע רלוונטי, הערכת הממצאים שבידו והצגתם באופן יעיל.

מיורנה (Maiorana, 1992) ציין כי חשיבה ביקורתית מנסה להשתמש בטכניקות של תשאול וחקירה כדי לאפשר הערכה של עמדות אחרות ופתרון בעיות. תהליך הדיבייט יכול לסייע למשתתפים בו "לשלוט" בתוכן הדיון. שימוש בדבייט ככלי עזר ללמידה מסייע ללומדים לפתח יכולות דוגמת ניתוח, סינתזה והערכה של טענות מנומקים. עקרונות הדיבייט חופפים לאלו של המתודה המדעית; הדיבייט משלב בין חשיבה ביקורתית לבין מגוון של יכולות אחרות - הקשבה, חקירה, פתרון בעיות, הצגת טענות והנמקות, שאילת שאלות ויכולות תקשורתיות.

הבנה מעמיקה של תוכן הדיון מאפשרת ללומדים לזהות מונחי יסוד ולהבין את היחסים שבין רעיונות. רעיונות אלה מיתוספים למסגרת הידע של הלומדים. יתרה מזאת, אותם הרעיונות יכולים לקרוא תיגר על הרעיונות הקודמים ולהבהיר ללומדים כי נדרש "ארגון מחדש" של הידע. חשוב לציין כי רוב התלמידים תופסים את הלימוד כ"מילוי המוח" בידע הנמסר להם מסמכות כלשהי, כמו למשל המורה או ספר לימוד. לעיתים קרובות טכניקות לימוד כאלו מוגדרות כ"למידה סבילה" (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

ידע שמקורו בלמידה סבילה שונה מידע הנרכש בלמידה פעילה או תוך כדי יצירת ידע מדעי (תהליך פעיל של עריכת תצפית, בדיקת רעיונות, גיבוש ראיות ושימוש בראיות האלו כדי להסביר ולנמק). בלמידה פעילה הלומדים מעורבים (יחד עם אחרים) בקביעת התכנים הנלמדים, יוצרים קשרים והקשרים בין אידאות ומעצבים ידע חדש המבוסס על ניסיונם וחוויותיהם: "הבנתם של תלמידים נבנית באופן פעיל באמצעות תהליכים יחידניים וחברתיים" (NRC, 1996, p. 29). סוג הלמידה משתקף הן באופן הרכישה של הידע, הן באופן החיבור בין ידע חדש לידע קודם. בלמידה פעילה הלומדים אחראים ללמידתם. על מנת שלמידה תהיה פעילה, הלומדים צריכים להיות מעורבים בפעילות (פתרון הבעיה, משחק תפקידים, קריאה, כתיבה, השתתפות בדיון או בפולמוס תחרותי) (Bonwell & Eison, 1991). תלמידים או סטודנטים שהלמידה שלהם הייתה פעילה, הצליחו לזכור מידע ולהשיג את מטרות הלמידה יותר מאשר הצליחו אלה שהלמידה שלהם הייתה סבילה (Detlor, Booker, Serenko, & Julien, 2012).

ממחקרים בנושא ילדי דור ה-Y (ילדי שנות השמונים ושנות התשעים של המאה ה-20) עולה כי שילוב טכנולוגיה בהוראה עודד למידה פרטנית, ואילו תחרות שהמשתתפים נהנו ממנה עודדה למידה בקבוצות (Prensky, 2010). הלומדים מעדיפים לקבל משוב והערכה מיידים (Walsh & Inala, 2010), מעוניינים בכך שהתכנים הנלמדים יהיו רלוונטיים לחייהם, ורוצים לבטא דעות ולקבל החלטות (Prensky, 2010). ילדי דור ה-Y הרבו בילדותם לשחק במשחקי מחשב, והם מורגלים בלמידה חווייתית (Sweeney, 2005). למידה פעילה מבוססת משחק, כזו אשר כוללת רכיבים דוגמת שיתוף פעולה, שיחות עם חברים, תחרות, משחקי תפקידים, פעילות פיזית ויצירתיות, תואמת את ההעדפות של ילדי דור ה-Y.

מעורבות פעילה בלמידה מובילה ללמידה איכותית יותר (Ueckert & Gess, 2006). בלמידה פעילה הלומדים דנים ברעיונות, שואלים שאלות, משווים את התשובות לידע הקודם שלהם, משתמשים בראיות כדי לנמק ולהסביר, בוחנים חלופות ומפרסמים את רעיונותיהם, וזאת מתוך אמונה שההסברים עשויים להשפיע על דיונים עתידיים. במקרים אחרים תלמידים יכולים לעבוד בקבוצות כדי לאסוף נתונים,

ליצור הקשרים רלוונטיים וליישם ידע שרכשו (בכיתת הלימוד) בדיונים על אודות בעיות העולם או החברה. למידה פעילה בכיתת הלימוד כוללת ארבעה רכיבים: עיסוק בתכנים, אינטראקציה חברתית, בחינת תובנות קודמות ושילוב בין רעיונות ואידאות (Bransford et al., 2000). בהקשר של דיבייטים המשתתפים בוחנים מידע אשר רלוונטי לנושא הנדון; הם לומדים שהקשר הבין-אישי מסייע להם לתאם עמדות ולפעול כקבוצה; יש עימות מתמיד בין דעותיהם האישיות ותובנותיהם לבין טענות היריבים והעמדה שקבוצתם מציגה בדיבייט; ולעיתים העימות בדיבייט בין תזה לאנטיתזה מניב תובנה חדשה, כזו המובילה לגיבוש תפיסה מעמיקה יותר מזו שהמשתתפים החזיקו בה בתחילת הדיון.

שימוש בדיבייט בבתי הספר

לטענתה של מירקל (Miracle, 2012), הדיבייט מעודד את הלומדים לסכם את החומרים שנלמדו ומאפשר ביקורת של עמיתים על מידת ההצלחה בהבנת החומר הנלמד. הבנה זו היא תנאי הכרחי להצגת טיעונים לוגיים ברמה גבוהה. כיוון שתלמידים נבדלים זה מזה בידע בתחום התוכן הנלמד, על המורה לנסות "להגיע לכל אחד מהם" בדרך אחרת. הדיבייט הוא כלי אשר יכול לסייע בכך, כיוון שהשימוש בו אינו מחייב את המורה או המרצה "לכסות" את כל החומרים במהלך השיעור. גישה זו מאפשרת לכלול ולשלב את הפולמוס התחרותי בשאר פעילויות הכיתה.

השימוש בדיבייט כיחידת לימוד מרכזית מתבסס על הגישה של "למידה מבוססת מוח" (brain based learning), ובייחוד על הדגם "הוראה יעילה ביותר" (HET: Highly Effective Teaching) שפיתחה סוזן קובליק: "מפתחת בזהירות סביבת למידה בעלת התאמה מוחית, ואזי מבנה קוריקולום כדי לנצל באופן מיטבי את האופן שבו המוח לומד" (Kovalik, 2013). התרגום הוא שלי, (י"ר). החוקרת מתארת תשעה רכיבים אשר מסייעים להעניק משמעות ללמידה; כל אחד מהרכיבים האלה רלוונטי לתחרות הדיבייט:

א. על מנת שלמידה תתרחש, המורה (ולחלופין המרצה או המדריך) חייב ליצור סביבה מטפחת ובטוחה. בדיבייט על המורה או המדריך להקפיד שהאווירה הכללית בדיון תהיה רגועה ושכללי התחרות יישמרו, ובפרט אם הדיון עוסק באמונות וברגשות אישיים של הלומדים.

ב. תוכן הדיון חייב להיות משמעותי. לשם כך על המורה לסייע לתלמידים לקשר בין הנושא הנלמד לבין לימודיהם הקודמים ולעזור להם לחוש כי הם חלק מקהילה. מתברר שעיסוק מעמיק בנושא - ודיבייט מחייב עיסוק מעמיק כזה - חושף רבדים רבים ומגוונים בחיי הלומדים.

ג. המורה חייב ליצור סביבת למידה עשירה באמצעות גירוי רב-חושי. בעת למידת המתודולוגיה של הנאום והדיבייט הלומדים מתבקשים לחפש חומרים ולחשוב על

אודותיהם. חלק מההכנה לדיבייטים בכיתת הלימוד הוא אפוא חיפוש אקטיבי אחר מידע וחומרים - סרטונים, מצגות, חומרים חזותיים (ויזואליים) ואחרים - אשר מסייעים להבין את הסוגיות הנדונות ואת עולם התוכן של כל נושא.

ד. תנועה מגבירה למידה. ככל שחלקים רבים יותר של המוח "מופעלים" בפעילות הלמידה, קל יותר לתלמיד לזכור את הנלמד.

ה. הבחירה הכרחית ליצירת משמעות. תלמידים יקבלו אחריות ללמידה וישקיעו בה יותר, אם יהיו מעורבים בתהליכי בחירה בנושא הלמידה. על המורה (או המדריך) להחליט אם להציג בעצמו את נושא הדיבייט, או לאפשר ללומדים לבחור את הנושא הנדון.

ו. על לוח הזמנים לאפשר ללומדים די זמן לחשוב על אודות המידע ולהפנים אותו. בדיבייט הדבר חשוב אף יותר, כיוון שנדרש זמן כדי לחשוב על אודות כל הטיעונים בסוגיה מסוימת. לפיכך בכל תחרות דיבייט לוח הזמנים נקבע מראש, ידוע ומובנה בתהליך.

ז. שיתוף פעולה בין הלומדים נדרש כדי שהם יוכלו לפתור בעיות. בדיבייט המשתתפים מתחלקים לקבוצות כדי להציג את הטיעונים ולדון בהם.

ח. תלמידים זקוקים למשוב מידי. הדרכה ואימון מסייעים להגביר את המוטיבציה של התלמידים ולשפר את איכות עבודתם. מדריך דיבייט מלווה את הקבוצות בכל השלבים של התהליך - החל בבחירת הנושא, עבור בלמידתו ובבחירת הטיעונים שיוצגו, וכלה במתן המשוב לאחר כל אחד מהנאומים בדיבייט. חשוב להדגיש כי הדרכה זו מתקיימת רק בשלבי הלימוד של שיטת הדיבייט ויישומה, שכן בדיבייט תחרותי אסור למורה או למדריך לסייע בפועל למשתתפים.

ט. על מנת שהלומדים יפיקו משמעות מהלמידה, עליהם "להפנים" את הנושא הנלמד ולבטא את בקיאותם בו באמצעות יישום. דיבייט הוא התוצר הסופי של תהליך הפנמת הנושא.

על מנת שדיבייט (תחרותי ושאינו תחרותי) יהיה כלי המסייע להוראה וללמידה פעילה, נדרשים להתקיים שני תנאים מוקדמים לפחות: (א) יצירת קהילה שהחברים בה (הלומדים) חשים ביטחון לבטא את רעיונותיהם; (ב) הדיבייט צריך לעסוק בנושא אשר מעניין את הלומדים. בתחילת הסמסטר כדאי אפוא לאפשר לתלמידים לבחור נושא אחד מתוך כמה נושאים, כיוון שהשתתפותם רבה יותר בדיונים העוסקים בנושאים אשר מעניינים אותם. בעת ההתכוננות לדיבייט התלמידים מבטאים מחדש תכנים שלמדו בהרצאות, בקריאה, בצפייה בסרטים ובמגוון פעילויות כיתתיות אחרות. על מנת להצליח בפעילות זו התלמידים צריכים להיות בקיאים בכל חומר הלימוד. הם חייבים להתבסס

על הידע הקיים שלהם כדי ליצור קישורים וחיבורים בינו לבין הידע החדש. יתרה מזאת, בעת ההתכוננות לדיבייט הם גם מתרגלים מיומנויות אורייניות מרכזיות (כמו למשל קריאה מעמיקה של מאמרים מומלצים). הדיבייט מאפשר אפוא חקר מעמיק הנובע מעניין בנושא. כשמנסים להבין מאורעות היסטוריים וחברתיים, תופעות ומנגנונים, רצון של הלומדים לרכוש ידע מאפשר להם להשיג יתרון עתידי בפולמוס תחרותי. כך למשל בלימוד ההיסטוריה של השואה בחירת נושא לדיבייט דוגמת "אסור היה ליהודים בגטאות ללכת כצאן לטבח" מחייבת את התלמידים לחקור את הנושא, ולאחר מכן להציג טיעונים בעד ונגד העמדות בסוגיה הנדונה. שאלות מנחות אפשר לשאול בכל תחום ידע. כך למשל בשיעור גאוגרפיה אפשר לשאול "האם יש להשתמש במתקני התפלה כדי למלא את הכנרת", ובשיעור אזרחות אפשר לשאול "האם יש לקבוע בחוק שמספר חברי הכנסת יהיה שווה למספר חברות הכנסת". על מנת לענות על השאלות הללו הלומדים צריכים לקרוא מקורות ראשוניים (תעודות, מכתבים, מאמרים), כמו גם לבחון פרשנויות למקורות האלה.

מגוון המקורות והמשאבים מסייע להעשיר את סביבת הלמידה, שכן הוא מרחיב את אופני הלמידה של התלמידים: עבודה קבוצתית, ניתוח תמונות ותצלומים, צפייה בסרטים, דיון ברעיונות של עמיתים, השתתפות בהרצאה אינטראקטיבית וכן הלאה. התשובות של התלמידים לשאלות המנחות והצגתן לקבוצות הייחוס שלהם מבטאות מטה-קוגניציה (מודעות לתהליכי החשיבה). ככל שהטיעון לוגי יותר, קל יותר לזכור אותו - הן לאורך זמן, הן לתקופת ההתכוננות לקראת בחינות. באחד השלבים של תהליך הדיבייט כל צד מבסס את טיעונו על הטענות של הצד האחר (באמצעות הפרכתן הוא בונה את התזה שלו); בשלב הזה חברי צוות הדיבייט מתבקשים לשתף פעולה בהכנת טיעוניהם. תלמידים רבים רוצים לדון יחדיו בנושאים הללו גם לאחר השיעור, וזאת על מנת לגבש אסטרטגיות ולאפשר סיעור מוחין גם מחוץ לכיתת הלימוד. זהו היישום הטוב ביותר של עבודת צוות: תלמידים מסבירים מונחים לחברי קבוצתם, מסייעים להם להעלות רעיונות מפתיעים ומייצרים קישורים והקשרים.

הסביבה הקבוצתית מסייעת להפחית את רמת החרדה של הלומדים במהלך הפולמוס, שכן עמיתיהם מסייעים להם להבהיר רעיונות במהלך חקירת הנגד (cross examination). הפולמוסים אף מעודדים מתן משוב מיידי ללומדים אשר מציגים טיעונים, משוב המתבטא בדיון הער בינם לבין חברים בצוות השיפוט. בעבודה כתובה או במבחן התלמיד מוסר למנחה את התוצר של עבודתו, ולאחר מכן קורא את הערות המנחה. קריאת הערות מסיימת את ה"דיאלוג" בין התלמיד למורה. לעומת זאת בתהליך הפולמוס חבר השופטים ממשיך לתשאל חברים בצוות הדיבייט עד לקבלת הסבר מלא של הרעיון. בדרך זו התהליך של רעיון-הסבר שלו-תמיכה בו באמצעות

הצגת ראיות, תהליך שהוא המהות של חשיבה ביקורתית, "מזדקק" שוב ושוב עד לקבלת קשר ברור ומובן בין טיעון לבין ההסבר לו. עבור המשתתפים בפולמוס הקשבה לטיעוני קבוצת הייחוס שלהם חשובה מאוד. שיתוף הפעולה הדינמי בין חברי צוות הפולמוס לבין השופטים מסייע לזקק את הרעיון. זהו החלל שנוצרות בו המחשבות והתובנות.

ככלל הדיבייט מאפשר בחינה של כמה נקודות מבט, דיון בהן וניסיון למצוא את הפתרון הסביר והיעיל ביותר לסוגיות ספציפיות (Kennedy, 2007) הליך הדיבייט מאפשר ללומדים לחקור נושאים ישומיים ובעיות במגוון דיסציפלינות: פסיכולוגיה, חינוך, משפט, פוליטיקה, רפואה וכן הלאה. ההשתתפות בפולמוסים תחרותיים יכולה לפתח חשיבה ביקורתית ויכולות תקשורתיות של הלומדים. כמו כן הצפייה בדיבייטים חושפת את הלומדים לבעיות ולסוגיות ביקורתיות, והדבר עשוי להגביר את מודעותם של הלומדים למגוון נקודות מבט (Allen & Crosbie-Burnett, 1992).

לעיתים קרובות משתמשים בדיבייטים כאסטרטגיית למידה, אסטרטגיה שמקורה בתחומים דוגמת מדעי המשפחה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, מדע המדינה ועבודה סוציאלית. כאסטרטגיית הוראה הדיבייטים יכולים לסייע למורה לפתח את יכולתם של התלמידים לערוך ניתוח ביקורתי. דיבייטים גם יכולים להציב אתגרים בפני מורים, מנחים ומדריכים: לעיתים הלומדים מחזיקים בדעות אישיות ובאמונות מוצקות באשר לסוגיות הנדונות, והדבר יכול לעורר עימות רגשי בין התלמידים לבין המדריכים (Kennedy, 2007). במחקרים נמצא כי לשימוש בדיבייטים כאסטרטגיית למידה יש כמה תוצאות חיוביות עבור הלומדים. כך למשל נמצא כי שימוש כזה מגביר את העניין של תלמידים בלמידה, את מידת השתתפותם ואת נוכחותם בשיעורים (Elliot, 1993). עוד עולה כי תלמידים שהשתתפו בדיבייטים, מרגישים כי החוויה תרמה ליכולת החשיבה הביקורתית שלהם (Steiner, Brzuzny, Gerdes, & Hurdle, 2003). בדרך כלל פיתוח יכולת החשיבה הזו פותר את הדיסוננס אשר מתקיים לעיתים בין אמונותיו האישיות של הפרט לבין עמדת קבוצתו בדיבייט. תוך כדי התהליך ובמהלך השיעורים הלומדים נחשפים לריבוי ולמגוון דעות בנושאים הנדונים, ולעיתים הדבר מסייע להם לבחון מחדש את הדעות והאמונות שלהם. יכולת החשיבה הביקורתית אף מסייעת לתלמידים לשמר מידע עובדתי (Koklanaris, MacKenzie, Fino, Arslan, & Seubert, 2008) ומגבירה את המודעות שלהם לנושאים חשובים בשדות המחקר הרלוונטיים (Omelicheva & Avdeyeva, 2008). במחקרים שהשוו בין דיבייטים לבין הרצאות בסוגיה של יעילותם כאסטרטגיית למידה, נמצא כי לומדים שהשתתפו בדיבייטים מבינים טוב יותר מושגים ומונחים (שם).

בעיות ומגבלות אפשריות

אחת הבעיות המתגלות בעת קיום דיבייטים תחרותיים היא שהפולמוסים רק יחזקו השקפות ותפיסות סטראוטיפיות של המשתתפים בהם (Budesheim & Lundquist, 2000). דוגמה לנושא שנוי במחלוקת אשר מקשה על רוב הלומדים "לצאת מהקופסה" מבחינה חשיבתית, הוא העמדה "יש לחייב את כל אזרחי המדינה בשירות בצבא או בשירות למען הקהילה". רוב הלומדים אשר תומכים בעמדה זו מתקשים להציג טיעון נגדי ולהפך. לפיכך אם לומד נדרש להגן על עמדה המנוגדת לדעתו האישית בנושא זה, סביר שהוא יפסיד בדיבייט. רק במקרים בודדים הלומדים מציעים פתרון אלגנטי (דרך שלישית) לסוגיית השירות בצבא או בקהילה, כמו למשל ההצעה "להפוך את השירות בצה"ל להתנדבות אשר מתוגמלת היטב כספית". סביר אפוא כי הצורך להגן על דעות שאינן עולות בקנה אחד עם דעותיהם המושרשות של יחידים או קבוצות בנושא הנדון, יוביל את הדיבייט למבוי סתום. סקירת ספרות שערך קנדי (Kennedy, 2007), נמצאו אתגרים הכרוכים בשימוש בדיבייטים. כמו כן עולה מסקירה זו כי בדיבייטים מוצגים שני צדדים בלבד של הנושא הנדון, והדבר גורם לאווירה תחרותית בכיתה. הפולמוסים גם עלולים לפגוע בפוטנציאל הלמידה של אלה אשר מעורבים בדיבייטים באופן פעיל, שכן התמקדותם בצורך לנצח עלולה לפגוע בתהליך הלמידה החופשית. פולריזציה אידאית הנובעת מפולמוסים תחרותיים היא נושא מרכזי במחקרים הבוחנים חסרונות או כשלים של הדיבייט (Ajzen & Fishbein, 2005; De Conti, 2013, 2014; Mezuk, 2009).

תובנות חדשות

לא פעם נשאלתי "מהו ההיקף המומלץ של קורס או סדנה בדיבייט", והתשובה שלי הייתה תמיד "תלוי". זה תלוי במטרות ששואפים להשיג, ולכן את המטרות יש להגדיר תחילה. הדיבייט כחווית למידה פעילה תלוי בגורמים רבים - בגרות המשתתפים, יכולותיהם הלשוניות, פתיחותם לרעיונות חדשים - אך בעיקר ברצון של הלומדים להבין וליישם את השימוש בכלי זה.

התמזל מזלי להדריך בדיבייטים שנועדו למשתתפים במגוון גילאים, במסגרות פורמליות ובמסגרות שאינן פורמליות. אחת המסקנות שלי היא ששני גורמים עיקריים עלולים לפגוע בתהליך:

1. גיל המשתתפים - אף שמדובר ב"משחק", רצוי שהמשתתפים בדיבייט יגלו מידת מה של בגרות. הפעילות ארוכה ולעיתים מורכבת (בשלב הלמידה הראשונים משך כל דיבייט הוא שעה עד שעה וחצי), ולכן נדרשת מהמשתתפים יכולת "לשמור על ריכוז" במשך יותר משיעור בית ספרי אחד. אולם אף שבקרב משתתפים מבוגרים יותר (תלמידים

בכיתות ט' ומעלה) הדיבייטים פוריים כמעט תמיד, המשתתפים יכולים בהחלט להיות צעירים יותר.

2. משך הסדנה או הקורס - סדנאות קצרות (ארבעה או שישה מפגשים) הותירו בקרב המשתתפים תחושה של "חוסר מיצוי". בדרך כלל רובו של המפגש הראשון בסדנה היה תאורטי והתמקד בתורת הרטוריקה. הוא כלל הסבר והדגמה של המושגים אתוס, לוגוס ופאתוס, כמו גם של חמשת המדדים לבחינת איכות הנאום: המצאה, ארגון, תדבירה (רהיטות השפה), זיכרון וביטוי. אחר כך הוצגה המטלה למפגש הבא: הכנת נאום (נאום שמטרתו מסירת מידע או נאום שמטרתו שכנוע). המפגש השני בסדנה הוקדש לעמידה מול קהל בעת ביצוע הנאומים. יש לציין כי איני מאפשר לקרוא את הנאומים מהדף, אלא דורש מהלומדים לזכור אותם בעל-פה (מותר להם להסתייע בראשי פרקים בכתב). גם אם הדיבייט הוכן בו במקום, לנואמים מותר להסתייע בראשי פרקים בלבד ולא לקרוא נאומים מהדף. בשלב הזה המטרה היא לאפשר למשתתפים בסדנה (התלמידים או המורים) לחוות את התחושה של עמידה מול קבוצת אנשים (לעיתים זוהי ההתנסות הראשונה של המשתתפים בחוויה כזו). קריאה מן הדף של חומרים שהוכנו לפני כן "מפספסת" את חוויית ההתמודדות עם קהלים, שכן הלומדים "קוברים את ראשם בדף" ואינם מתנסים בחלקים מהותיים של תורת הנאום. ייתכן שנאום "מהוקצע" הנקרא מן הדף יהיה אסתטי ומדויק יותר, אך הוא יתמקד במהירות הדיבור במקום במהות הטיעון. עם התמשכות הסדנה או הקורס נראים כמה סממנים בולטים:

א. הביטחון העצמי גובר. חלק מהמשתתפים חווים תחושות של התרגשות וחרדה, אולם תחושות אלו מתמתנות עם העלייה במספר הדיבייטים שהלומדים השתתפו בהם. לא פעם תלמידים שבתחילת הסדנה "לא העזו לדבר", נאמו במסיבת הסיום של הסדנה.

ב. מידת ההנאה מהוויכוחים עצמם גוברת. לאחר הסדנה לא שינה לתלמידים באיזה צד של המתרס הם היו (בעד או נגד). בדרך כלל "הקבוצה החיובית" (או "הקואליציה") נקבעה לפני שהוגדר הנושא הנדון.

ג. לא נמצא מתאם כלשהו בין הנושא הנדון לבין היכולת לקיים פולמוס. במילים אחרות, אין נושאים שאי-אפשר לעסוק בהם בדיבייט (טאבו). כל נושא כמעט מותאם מיידית לגיל המשתתפים, למוצאם, לרקע העדתי או האתני שלהם וכן הלאה. במהלך שנותיי כמורה וכמרצה לא נתקלתי בנושאים שאי-אפשר לדבר עליהם. גם נושאים פרובוקטיביים, או כאלה שהם בעלי "פוטנציאל נפיץ", נדונו בדיבייטים. כך למשל נדונו בדיבייט ההצעות "להפוך את המריחואנה לחוקית בישראל", "יש להטיל עונש מוות (למחבלים, או בכלל) בישראל", "כפיית גיוס חובה או שירות לאומי לכולם" (למשל כתנאי לקבלת תעודת זהות) ו"יש להוריד את גיל ההסכמה המינית לגיל 12".

אני סבור שקורס דיבייט צריך להימשך סמסטר לפחות. בסדנאות אשר נמשכו שישה או שמונה מפגשים הגישות שבבסיס הדיבייט לא הוטמעו, ובדרך כלל דעותיהם המוקדמות של המשתתפים היו חיץ ומכשול בפני עשייתו של המפגש למשחק המאפשר "לחדד" את השכל ואת יכולות הנאום והביטוי. במשך כמה שנים לימדתי קורסים שנתיים בתחום הדיבייט. בקורסים האלה הלומדים נחלקו מייד לקבוצות, החליטו "מי בעד" ו"מי נגד" והמתינו ל"שאלת הדיבייט".

מטרתה של למידה פעילה ומערבת היא לקרב ככל האפשר את הלימוד אל השימושים שלו ב"חיים האמיתיים" (הרחוב, הכיתה, בית המשפט וכן הלאה). דיבייטים מאפשרים ללומדים בקורסים לפתח ולתרגל יכולות שיתכן כי יתורגמו לפעילויות ממשיות לאחר תקופת הלימודים. לבסוף, ואולי חשוב מכול, ייתכן שהדיבייטים עשויים לפתח חשיבה ביקורתית של הלומדים ולסייע להם להעריך את המורכבויות הכרוכות בדילמות (Keller, Whittaker, & Burke, 2001).

סיכום

בחירת איכותיו של הדיבייט (הפורמלי והבלתי-פורמלי, התחרותי והלא-תחרותי) מאפשרת לעמוד על כמה מאפיינים מרכזיים שלו. דיבייט הוא גישה המסייעת לפתח ולשמר חשיבה ביקורתית, כמו גם תקשורת בעל-פה. ההכנה לקראת הדיבייט מסייעת ללומדים להיות בקיאים יותר בתוכן של הנושא הנדון. השימוש בדיבייט כטכניקת למידה פעילה מעודד ומפתח את היכולת להציג טיעונים וטענות, כמו גם את היכולת להשתמש בנתונים ובראיות התומכים בהצעה או בעיקרון. גם היכולת להעריך טיעון טוב ולסתור טיעון היא חלק מתפקידם של המשתתפים בדיבייט.

המשתתפים בדיבייט האקדמי לומדים להגיב ולפעול בחברה דמוקרטית. הדיבייט מאפשר לתלמידים לפתח סבלנות וסובלנות לרעיונות חלופיים, להעריך תחרותיות ולרכוש ידע רחב יותר על אודות הנושאים הנדונים. הדיבייט מאפשר לתלמידים להכיר מונחים ומושגים חדשים, לראות את העולם מנקודת מבט אחרת ולהבין את המונח "להסכים שלא להסכים". הרצף של טענות הגיוניות ומנומקות בנושאים חברתיים מאפשר לדיבייט האקדמי למלא תפקיד בקבלת החלטות ביקורתיות. אם משתמשים בו כיאות, הדיבייט האקדמי יכול להאציל כוחות ללומדים ולסייע להם בעיצוב העולם באמצעות השפה.

בדיבייט תלמידים וסטודנטים יכולים לבטא את דעותיהם בסביבה בטוחה, והדבר מכין אותם לקראת השתתפות בחברה ובהליך הדמוקרטי הרחב יותר. הדיבייט האקדמי גם יכול לאמן את המשתתפים בו לתפקידי מנהיגות עתידיים, שכן הוא מפתח יכולות דוגמת

העלאת טיעונים הגיוניים, יכולת ביטוי וחשיבה ביקורתית. כמו כן הוא מעודד פיתוח של כישורים חברתיים ומסייע להתפתחות האישית באמצעות הגברת הביטחון העצמי.

לומדים העוסקים בדיבייט האקדמי רוכשים יכולות מחקר ותשואול. בשלב התשאול (cross examination) של היריבים הם לומדים להפיק מידע חשוב ולחדד את יכולותיהם לנתח בעילות את המידע הזה. בעימותים בנושאים חברתיים מרכזיים הם רוכשים ידע לימודי וחינוכי מקיף יותר מאשר אלה שאינם משתתפים בתהליך. לעיתים הם רוכשים מיומנויות חדשות, כמו למשל היכולת להתמקד ולעמוד בלחצים ובאתגרים. לסטודנט שלמד את אומנות הדיבייט, יש יכולת גבוהה להעריך את המידע אשר זמין עבורו בעת שהוא עוסק בחיי היום-יום.

תרבות דיבייט בריאה מאפשרת לתלמידים לשפר את יכולותיהם התקשורתיות גם כשהם עוסקים בנושאים אשר אינם מצריכים תקשורת בעל-פה. רוב בתי הספר נטו להתעלם מטיפוח תקשורת בעל-פה ולהתמקד בפיתוח יכולות כתיבה. התעלמות זו פוגעת ביכולתם של הלומדים ליצור משמעות וידע באמצעות הדיבור. השימוש ברטוריקה במערכות חינוך מעניק ערך מוסף להתפתחות המחשבתית או האידאית. הדרך הטובה ביותר עבור לומדים לארגן את מחשבותיהם היא באמצעות דיאלוג מילולי עם בני גילם, עמיתיהם או מוריהם. אפשר לפתח את המיומנות הזו בגיל צעיר, והשיחות בין תלמידים וסטודנטים יכולות למלא תפקיד מרכזי בתהליך הלמידה.

מקורות

אריסטו (322 לפנה"ס/2002). **רטוריקה** (תרגום: ג' צורן). תל-אביב: ספרית פועלים.
 סאמרס, ל' (2017, 8 ביולי). חופש הדיבור. **כאן**, רואים עולם. נדלה מתוך
<https://www.youtube.com/watch?v=4p39XbE4kCQ>

פוסטמן, נ' (1985/2000). **בידור עד מוות: השיח הציבורי בעידן עסקי השעשועים** (תרגום: א' צוקרמן). תל-אביב: ספרית פועלים.

קצין, א' (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

רובובסקי, י' (2012). **ערכיות אלקטורלית: הרטוריקה החדשה במבחן הפוליטיקה המודרנית**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

רבובסקי, י' (2016). "הרטוריקה החדשה" כלגיטימציה לחינוך לערכים. **זמן חינוך**, 2, 24-9.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Allen, K. R., & Crosbie-Burnett, M. (1992). Innovative ways and controversial issues in teaching about families: A special collection on family pedagogy. *Family Relations*, 41(1), 9-11.

Aristotle (350 BC/1997). *Topics: Books I and VIII* (trans. R. Smith). Oxford, UK: Clarendon Press.

Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S. (2014). *Forensics in America: A history*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S. (2015). Competitive speech and debate: How play influenced American educational practice. *American Journal of Play*, 7(2), 155-173.

Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-175.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academies Press.

Buckley, T. (1996). *Aspects of Greek history, 750-323 BC: A source-based approach*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

Budesheim, T. L., & Lundquist, A. R. (2000). Consider the opposite: Opening minds through in-class debates on course-related controversies. In M. R. Hebl, C. L. Brewer, & L. T. Benjamin (Eds.), *Handbook for teaching introductory psychology: Vol. 2* (pp. 78-81). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Chick, N. L. (2003). Teaching conflict through multiple rhetorical stances. *Academic Exchange Quarterly*, 7(4).
- De Conti, M. (2013). Debate, educación y polarización: por qué la polarización no es un efecto secundario del debate. *Cogency*, 5(1), 35-59.
- De Conti, M. (2014). The impact of competitive debate on managing the conflict communication strategies of Italian students. *Argumentation and Advocacy*, 51(2), 123-131.
- Detlor, B., Booker, L., Serenko, A., & Julien, H. (2012). Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for Information*, 29(2), 147-161.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Elliot, L. B. (1993). Using debates to teach the psychology of women. *Teaching of Psychology*, 20(1), 35-38.
- Forster, M. R. (2014). Book review: "The Gutenberg revolution: A history of print culture" by Richard Abel. *The Historian*, 76(1), 158-160.
- Foss, S. K., Foss, K. A., & Trapp, R. (1991). *Contemporary perspectives in rhetoric* (2nd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Frentiu, R. (2014). The "self-shaping" of culture and its ideological resonance: The complicity of ethos and pathos in the Japanese advertising disco. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 13(39), 91-116.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, C. (2014). The earth's ethos, logos, and pathos: An ecological reading of revelation. *Currents in Theology and Mission*, 41(2), 119-127.
- Keller, T. E., Whittaker, J. K., & Burke, T. K. (2001). Student debates in policy courses: Promoting policy practice skills and knowledge through active learning. *Journal of Social Work Education*, 37(2), 343-355.

- Kennedy, G. A. (1994). *A new history of classical rhetoric*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Koklanaris, N., MacKenzie, A. P, Fino, M. E., Arslan, A. A., & Seubert, D. E. (2008). Debate preparation/participation: An active, effective learning tool. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 235-238.
- Kovalik, S. J. (2013). *Nine bodybrain-compatible elements of the HET Model*. Federal Way, WA: The Center for Effective Learning,
- Lemieux, S. (2009). The medium and the message: Evangelical propaganda. *History Review*, 65.
- Long, R., (1983). The role of audience in Chaim Perelman's new rhetoric. *Journal of Advanced Composition*, 4, 107-117.
- Maiorana, V. P. (1992). *Critical thinking across the curriculum: Building the analytical classroom*. Bloomington, IN: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Mezuk, B. (2009). Urban debate and high school educational outcomes for African American males: The case of the Chicago Debate League. *The Journal of Negro Education*, 78(3), 290-304
- Miracle, A. L. (2012). Making sense of it all: The debate as unit capstone. *Teaching History*, 37(1), 10-17.
- Moran, M. (2003). Review: Heather Murray, "Come, bright improvement: The literary societies of nineteenth-century Ontario". *British Journal of Canadian Studies*, 16(2).
- Muhammad, G. E. (2015). "Inducing colored sisters of other places to imitate their example": Connecting historic literary societies to a contemporary writing group. *English in Education*, 47(3), 276-299.

- National Research Council [NRC] (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- Omelicheva, M. Y., & Avdeyeva, O. (2008). Teaching with lecture or debate? Testing the effectiveness of traditional versus active learning methods of instruction. *PS :Political Science & Politics*, 41(3), 603-607.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (4th ed.). Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perelman, C. (1970/2001). The new rhetoric: A theory of practical reasoning (trans. W. Kluback). In P. Bizzell & B. Herzberg (Eds.), *The rhetorical tradition: Readings from classical times to the present* (2nd ed., pp. 1384-1409). Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958/1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (trans. J. Wilkinson & P. Weaver). London and Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Potter, D. (1944). *Debating in the colonial chartered colleges: An historical survey 1642-1900*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Steiner, S., Brzuzy, S., Gerdes, K., & Hurdle, D. (2003). Using structured controversy to teach diversity content and cultural competence. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1-2), 55-71.
- Sweeney, R. T. (2005). Reinventing library buildings and services for the millennial generation. *Library Administration and Management*, 19(4), 165-175.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trapp, R. (1996). Parliamentary debate as public debate. *Argumentation and Advocacy*, 33(2), 85-87.

- Ueckert, C., & Gess-Newsome, J. (2006). Active learning in the college science classroom. In J. J. Mintzes & W. H. Leonard (Eds.), *Handbook of college science teaching* (pp. 147-154). Arlington, VA: NSTA Press.
- Walsh, A., & Inala, P. (2010). *Active learning techniques for librarians: Practical examples*. Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Wang, X. (2016). Appeals to ethos and pathos in post-crisis communication: A case study of press conferences handling Tianjin blasts. *International Journal of English Linguistics*, 6(1), 100-109.
- Wróbel, S. (2015). Logos, ethos, pathos. Classical rhetoric revisited. *Polish Sociological Review*, 3(191), 401-421.

נספח

סדר התנהלות הדיבייט בבתי ספר

1. קואליציה 1 - נאום בנייה
 2. אופוזיציה 1 - נאום בנייה והפרכה
 3. קואליציה 2 - נאום בנייה והפרכה
 4. אופוזיציה 2 - נאום בנייה והפרכה.
- הפסקה קצרה להתארגנות והתכוננות לסיכום.
5. אופוזיציה 3 - נאום הפרכה וסיכום
 6. קואליציה 3 - נאום הפרכה וסיכום
- החלטת השופטים או הקהל על אודות המנצח.

הערכת נאומי המשתתפים בדיבייט

בדוגמה שלהלן מוצג מסמך קצר המחולק לשופטים. מטרת המסמך היא להקל על השופטים בהערכת נאומי המשתתפים בדיבייט.

- דף הדרכה לניקוד דיבייטים

(באדיבות ד"ר יעל רייזמן-קדר, מנחת קורס בנושא מיומנויות הרטוריקה והדיבייט)

שופט/מורה/מרצה יקרים,

הנקודות הבאות מהוות "נקודות להתייחסות" בעת מתן ניקוד. הניקוד המינימלי הוא 1 והניקוד המקסימלי הוא 7 (ראו רשימה בסוף המסמך).

א. כיצד לנקד הצגה (פרזנטציה)

דיבור - עד כמה ברור דיבור/ה הדובר/ת? האם השתמש היטב בכרטיסיות? האם סיים/מה את המשפטים באופן נחרץ? האם השתנה טון הדיבור?

אין להפחית נקודות בשל מבטא. את/ה מאזין/ה לטיעונים שוטפים/רהוטים, לא לעברית רהוטה.

נוכחות - האם הדוברים נראו נינוחים, השתמשו במחוות יד או גוף ויצרו קשר עין? האם נהגו בכבוד ביריב ובשופט (או הפוסק)? האם נראו מוכנים, כלומר כמישהו שהתכונן?

ב. כיצד לנקד אסטרטגיה

ארגון - האם הדובר/ת הציג/ה בבירור את רעיונותיו/ה? האם רעיונות אלה זרמו בצורה לוגית? האם הם תמכו בטענה מרכזית? האם הדובר השתמש בצורה טובה ברכיב הזמן?

רטוריקה - האם הדובר השתמש ביעילות בשפת השכנוע כדי להגביר את ההשפעה של טיעונו, או להפחית את השפעת הטענות של הצד/הקבוצה היריבים?

ג. כיצד לנקד תוכן

ראיות - האם הנואמים השתמשו היטב בדוגמאות ובעובדות הקשורות להצעת הנושא של הדיבייט? האם הם העלו טענות יצירתיים, או שמא הסתמכו על רעיונות גנריים (כלליים ומשותפים לכל קבוצה)? האם הנואמים סיפקו די־קשרים המאפשרים לעקוב אחר הנקודה שהם מנסה להוכיח?

הפרכה - האם הם הציגו ראיות נגדיות או כאלו שמבטלות את טענות הקבוצה היריבה? האם הם הגנו על טענותיהם מפני טענות נגדיות? האם הנואמים הצליחו להגן מראש על טענותיהם מפני התקפה נגדית (preemptive rebuttal)?

ד. כיצד לנקד עבודה קבוצתית

לכידות - האם הנואמים של חברי הצוות הרכיבו יחדיו טענה הגיונית?

התנהגות - האם חברי הקבוצה עבדו היטב יחדיו? האם הם נהגו ביריבים בזהירות ובכבוד?

ה. כיצד לנקד משוב

עזרה - האם הלומדים/ות הציעו הצעות בונות ועצות בכלל ליריביהם?

כבוד - האם הלומדים/ות גילו אדיבות ונחמדות בעת מתן המשוב?

ו. הערה על הנואמים הטובים ביותר

בחר/י מכל קבוצה **דובר/ת אחד בלבד** שהיה/הייתה הטוב/ה ביותר בה.

את הנואם או הנואמת אשר **בלטו לטובה** יש להציע כנואמים בפני הקהילה כולה.

ז. הערות

- דף למילוי ניקוד (הערכת חוזקם של הטענות)

1 - טעון שיפור

2-3 - מתקבל

4 - ממוצע

5-6 - חזק

7 - יוצא דופן