

Paweł Gondek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Stosowanie debaty jako metody dydaktycznej w edukacji etycznej

Edukacja etyczna pełni ważną rolę w kształtowaniu dojrzałej i świadomej postawy moralnej. Jej zadaniem nie jest jedynie przekazywanie informacji o normach czy zasadach moralnych, lecz przede wszystkim rozwijanie zdolności samodzielnego i krytycznego namysłu nad tym, co powinno być celem działania, jakie obowiązki wynikają z określonych relacji oraz jakie następstwa mogą wynikać z przyjętych decyzji. W tym ujęciu refleksja etyczna ukierunkowana jest na analizę racji stojących za różnymi sposobami postępowania, wspiera umiejętność rozpoznawania moralnych aspektów ludzkiego działania i umożliwia bardziej odpowiedzialne jego planowanie. Z tej racji w edukacji etycznej kluczowym wyzwaniem staje się przekształcenie wiedzy teoretycznej o normach i zasadach moralnych w praktyczne kompetencje etyczne, umożliwiające podejmowanie świadomych decyzji w rzeczywistych sytuacjach. Teoretyczne rozważania etyczne dostarczają narzędzi analitycznych – przybliżają porządek celowego i roztropnego działania ludzkiego, rozumienie dobra i zła moralnego, wskazują w tym kontekście na zagadnienia bioetyczne, społeczne czy nawet ekologiczne – jednak same w sobie nie gwarantują zdolności do działania w zgodzie z zasadami moralnymi. Przejście od ujęć teoretycznych do praktycznej realizacji

wymaga bowiem nabywania doświadczenia i systematycznego doskonalenia kompetencji, dlatego wszelkie formy strukturalnie zorganizowanej dyskusji stanowią w tym kontekście dydaktycznie efektywną i adekwatną metodę kształcenia etycznego.

Postulat wykorzystywania debaty jako narzędzia dydaktycznego nie stanowi zagadnienia nowego ani marginalnego. Liczne opracowania – obejmujące zarówno badania empiryczne, jak i analizy teoretyczne – podkreślają znaczenie debaty jako metody sprzyjającej rozwijaniu umiejętności argumentacyjnych, krytycznego myślenia oraz kompetencji komunikacyjnych¹. Wskazuje się też na wartość debaty w kształtowaniu procesów metapoznawczych, co tworzy przestrzeń do praktycznego stosowania wiedzy normatywnej i proceduralnej. Tym samym debata jest postrzegana nie tylko jako forma aktywizacji, lecz jako metoda o istotnym potencjale formacyjnym i kognitywnym. Potwierdza to obserwowany w literaturze przedmiotu stały wzrost zainteresowania badaniami nad efektywnymi strategiami nauczania poprzez debatę, w tym analizami dotyczącymi projektowania formatów debat, modeli oceniania, roli informacji zwrotnej oraz warunków sprzyjających osiągnięciu zamierzonych celów dydaktycznych². W konsekwencji debata jawi się jako metoda o wysokim stopniu adaptowalności, która – odpowiednio zaprojektowana i zakotwiczona w jasno określonych celach dydaktycznych – może zna-

¹ Zob. A. Snider, M. Schnurer, *Many sides: Debate across the curriculum*, The International Debate Education Association, New York 2002; J. Bellon, *A Research-Based Justification for Debate Across the Curriculum*, „Argumentation and Advocacy”, 36:3 (2000), s. 161–175; J. Bielecka, *Debata jako metoda nauczania*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 5 (2002), s. 279–286; J. Szeja, *Debata szkolna jako element kształcenia retorycznego*, w: *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003, s. 109–121; J. Piosik, *Debata oksfordzka jako narzędzie dydaktyczne i wychowawcze*, w: M. Stinia (red.), *Polska między Wschodem i Zachodem. Ogólnopolski turniej debat – Podręcznik*, Instytut Wschodnich Inicjatyw, Kraków 2016, s. 24–35.

² Zob. *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. A. Budzyńska-Daca, E. Modrzejewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024; P. Gonddek, J. Sobek, *Przewodnik po metodach angażujących w proces*

cząco wspierać rozwój poznawczy, komunikacyjny i społeczny uczestników procesu edukacyjnego.

W kontekście edukacji etycznej debatę można postrzegać jako szczególny typ dyskusji ustrukturyzowanej, której przebieg jest regulowany jasno określonymi zasadami, a przedmiotem namysłu są normy, zasady oraz racje uzasadniające ludzkie działania. Tego rodzaju strukturalizacja pełni funkcję nie tylko porządkującą, lecz także dydaktyczną. W ramach tej struktury wyodrębnić można dwie komplementarne fazy dyskusji. Pierwszą jest faza konstruktywna, w której uczestnicy formułują stanowiska oraz uzasadniają je poprzez odwołania do zasad moralnych, reguł praktycznego rozumowania czy analizy konsekwencji danego działania. Faza ta służy zarówno prezentacji wiedzy normatywnej, jak i rozwijaniu zdolności uzasadniania własnych sądów moralnych w sposób spójny, przejrzysty i komunikowalny. Drugą fazę stanowi część krytyczna, skoncentrowana na badaniu rzetelności i adekwatności proponowanych uzasadnień. Jej celem jest weryfikacja zasadności twierdzeń poprzez identyfikację założeń oraz ocenę, czy przedstawione racje spełniają standardy argumentacji o podstawach moralnych. W tej fazie uczestnicy rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, uczą się odróżniać argumenty trafne od pozornych, a także konfrontować własne rozumowanie problemu z odmiennymi perspektywami. Obie fazy – konstruktywna i krytyczna – tworzą integralną całość, odzwierciedlającą podstawową dynamikę namysłu moralnego.

Specyfika edukacji etycznej

Edukacja etyczna przyjmuje różne formy, dostosowane do poziomu kształcenia oraz potrzeb osób uczących się. Jednym z podsta-

wowych obszarów jest nauczanie etyki w ramach edukacji formalnej. Dokonuje się ono poprzez obowiązkowe lub nadobowiązkowe zajęcia szkolne albo akademickie. Stanowią one systematyczne wprowadzenie do refleksji etycznej, która polega zarówno na rozpoznawaniu i przyswajaniu ogólnych zasad moralnych, jak i na dociekaniu rozstrzygnięć w konkretnych sytuacjach lub przy dylematach moralnych. W tym kontekście etyka staje się nie tylko przedmiotem nauczania, ale również integralnym elementem wychowania, wspierającym rozwój postaw społecznych. Edukacja formalna umożliwiła przekazywanie wiedzy etycznej w sposób metodyczny, przy zachowaniu określonych standardów i programów nauczania, co sprawia, że młodzi ludzie stopniowo kształtują umiejętność rozróżniania dobra od zła oraz podejmowania odpowiedzialnych decyzji³. W ramach edukacji formalnej etyka jako przedmiot szkolny stanowi element programu nauczania, w którym uczniowie poznają różnorodne koncepcje etyczne, podstawowe normy moralne oraz ich społeczne uwarunkowania. Zajęcia te rozwijają refleksję etyczną, umożliwiając uczniom analizę dylematów moralnych w sytuacjach codziennych. Nauczanie etyki w tym zakresie ma sprzyjać również kształtowaniu kompetencji interpersonalnych, takich jak empatia, współpraca czy odpowiedzialność za wspólnotę.

Na poziomie kształcenia akademickiego etyka może przyjmować zarówno formę ogólnego rozważania teorii etycznych, jak i specjalistyczną, najczęściej nakierowaną na określoną dziedzinę zawodową. Etyka ogólna koncentruje się na teoretycznych i systematycznych analizach podstaw ludzkiego działania moralnego oraz związanych z nim norm postępowania. Studenci zdobywają wiedzę o klasycznych i współczesnych nurtach etycznych, uczą się

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – etyka, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/etyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>; J. Wojtysiak, J. Frydrych, *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Filozofia, etyka*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 73–78.

też rozwiązywania dylematów moralnych w oparciu o uznane koncepcje etyczne. Natomiast etyka zawodowa jest dostosowana do specyfiki określonych profesji – np. medycyny, prawa, dziennikarstwa czy biznesu – i kładzie nacisk na normy etyczne obowiązujące w danej dziedzinie, praktyczne zastosowanie zasad moralnych oraz odpowiedzialność zawodową. W tym zakresie akademicka edukacja etyczna koncentruje się także na przygotowaniu studentów do podejmowania świadomych decyzji etycznych, uwzględniających zarówno dobro jednostki, jak i cel społeczny.

Oprócz systemu formalnego etyka funkcjonuje również w edukacji pozaformalnej i nieformalnej⁴. Edukacja pozaformalna obejmuje różnorodne sposoby kształcenia niekwalifikowanego, takie jak szkolenia, kursy, warsztaty czy seminaria. W tym przypadku edukacja etyczna jest bardziej dostosowana do potrzeb uczestników oraz praktycznych kontekstów życia codziennego lub zawodowego. Szkolenia etyczne w ramach edukacji pozaformalnej często skupiają się na konkretnych problemach, jak doskonalenie kompetencji interpersonalnych, kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji w sytuacjach konfliktowych czy rozwijania świadomości społecznej i moralnej w praktyce. Jeszcze inny wymiar posiada etyka w edukacji nieformalnej, która obejmuje proces uczenia się przez całe życie i odbywa się poza strukturami edukacyjnymi. W tym przypadku edukacja etyczna nie jest narzucona programowo, lecz wynika z indywidualnej refleksji, doświadczeń życiowych oraz interakcji społecznych. Osoba ucząca się rozwija umiejętność etycznego postrzegania świata, analizowania własnych decyzji oraz dokonywania wyborów moralnych w różnych kontekstach życia – prywatnym, zawodowym czy społecznym. W edukacji nieformalnej podkreśla się, że

⁴ Por. H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcolm, *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*, London: Learning and Skills Research Centre 2003, s. 19–27; M. Johnson, D. Majewska, *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?*, Cambridge University Press & Assessment Research Report 2022.

rozwój moralny to proces ciągły, wymagający samorefleksji i otwartości na różnorodność doświadczeń.

W kontekście powyższych rodzajów prowadzenia edukacji etycznej możemy wyróżnić dwa główne obszary doskonalenia: nastawienie na normatywną wiedzę etyczną oraz na kształtowanie dyspozycji etycznych, czyli nabywanie umiejętności moralnego działania w różnych sytuacjach życiowych. Normatywna wiedza etyczna obejmuje poznawanie zasad i norm, które określają, co jest moralnie dobre, a co moralnie złe. Jest to wiedza głównie o charakterze teoretycznym, która dostarcza ram interpretacyjnych do analizy sytuacji etycznych i rozwiązywania dylematów moralnych. W edukacji formalnej przekazywanie normatywnej wiedzy etycznej przybiera postać wykładów, na których uczestnicy poznają różnorodne koncepcje filozoficzne, od klasycznych teorii cnoty Platona i Arystotelesa, poprzez obowiązkowe normy Kanta, po współczesne ujęcia etyki zawodowej i społecznej. Wiedza ta (poza studiami filozoficznymi) nie jest celem samym w sobie, lecz podstawą do refleksji, pozwalającą jednostce ocenić swoje postępowanie i świadomie kształtować swoje decyzje moralne.

Drugim istotnym aspektem edukacji etycznej jest rozwijanie postaw i umiejętności moralnych, które umożliwiają podejmowanie odpowiedzialnych decyzji w praktyce. Dyspozycje te obejmują m.in. umiejętność rozpoznawania dylematów moralnych, zdolność do krytycznej analizy działań oraz wynikających z tego konsekwencji indywidualnych i społecznych. Najczęściej proces ten nakierowany jest na umiejętność myślenia moralnego, co pozostawia edukację etyczną na poziomie refleksji teoretycznej⁵. Tymczasem proces ten nie może ograniczać się do przyswajania teorii, lecz wymaga praktycznego ćwiczenia kompetencji etycznych poprzez dyskusję, studium przypadku, symulacje czy uczestnictwo w działaniach społecznych. W ten sposób dochodzi do zin-

⁵ Ks. D. Stępkowski, J.L. Pękala, *Nauczanie etyki z perspektywy kształcenia ogólnego*, „Roczniki Pedagogiczne” 13 (2021), nr 1, s. 76–78.

tegowania normatywnej wiedzy etycznej z codziennym doświadczeniem życiowym. W edukacji pozaformalnej i nieformalnej refleksja etyczna przybiera charakter procesualny i indywidualny, towarzysząc uczeniu się przez całe życie. Tutaj nacisk położony jest nie tylko na znajomość zasad, ale przede wszystkim na rozwijanie umiejętności samooceny, krytycznej analizy sytuacji i podejmowania świadomych wyborów etycznych⁶. Rozwój dyspozycji etycznych w takich formach edukacji wymaga aktywnego zaangażowania, samodzielnej refleksji oraz uwzględnienia doświadczeń osobistych i społecznych, co pozwala kształtować postawy moralne.

Kształtowanie tożsamości moralnej i społecznej dokonuje się przede wszystkim poprzez świadome uczestnictwo w aktach decyzyjnych, które wymagają refleksji nad konsekwencjami podejmowanych działań. Każda decyzja moralna, choć początkowo może wydawać się prywatnym wyborem indywidualnej osoby, w istocie dotyczy także innych osób w jej otoczeniu – rówieśników, nauczycieli, rodziny czy innych społeczności. W tym kontekście decyzja staje się punktem styku między indywidualną autonomią a odpowiedzialnością społeczną, pozwalając jednostce rozpoznać własne nastawienie i granice postępowania, a tym samym formować spójną postawę moralną. W miarę rozwoju refleksji etycznej uczymy się postrzegać swoje wybory w szerszej perspektywie – nie tylko wobec konkretnych osób, ale również wobec szerszych społeczności. Działania, które nakierowane są na dobro wspólne, kształcą przewidywanie skutków działań, rozumienie konfliktów interesów i integrowanie różnych postaw moralnych. W tym procesie praktyczne dyspozycje etyczne stają się narzędziem samorozwoju – uczą nie tylko rozpoznawać, co jest słuszne, lecz także jak skutecznie i odpowiedzialnie działać w konkretnych sytuacjach.

Refleksja etyczna w edukacji powinna więc łączyć dwa kluczowe wymiary: poznawczy, oparty na normatywnej wiedzy etycznej

⁶ Wojtyśiak, Frydrych, *Vademecum nauczyciela*, dz. cyt., s. 111–112.

oraz praktyczny, obejmujący rozwój dyspozycji i umiejętności moralnych. Taka integracja wiedzy i praktyki umożliwia jednostce nie tylko rozumienie zasad etycznych, ale przede wszystkim ich stosowanie w życiu codziennym, zawodowym i społecznym, co stanowi istotę świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie. W tym zakresie najczęstszym błędem edukacyjnym jest koncentracja tylko na normatywnej wiedzy etycznej i unikanie trudnej organizacyjnie pracy nad rozwojem dyspozycji i umiejętności moralnych. Dlatego poszukiwanie metod realizowania wymiaru praktycznego edukacji etycznej wciąż stanowi wyzwanie dydaktyczne.

W ramach kształtowania dyspozycji etycznych istotne jest zrozumienie, że rozwój moralny nie ogranicza się wyłącznie do znajomości norm i zasad, lecz obejmuje również umiejętność praktycznego ich stosowania w procesie podejmowania decyzji. Szczególnie ważna jest koncentracja na dyspozycjach dotyczących wyboru środków do osiągnięcia celu, co oznacza, że edukacja etyczna uczy nie tylko oceniać, co jest moralnie słuszne (wymiar normatywno-poznawczy), lecz także w jaki sposób najlepiej realizować te cele w konkretnych sytuacjach (wymiar prakseologiczny). Taki wymiar refleksji etycznej powinien podkreślać znaczenie umiejętności rozróżniania dostępnych środków, przewidywania konsekwencji ich zastosowania oraz dokonywania wyborów, które są zgodne z zasadami moralnymi, a jednocześnie są też efektywne. Uniwersalnym celem edukacji etycznej jest wypracowanie metody podejmowania trafnych decyzji w różnych sytuacjach życiowych. Prawidłowo podjęta decyzja to akt świadomy i wolny, który stanowi determinację samego siebie do podjęcia określonego działania i osiągnięcia zamierzonego celu. Umiejętność doboru środków do celu wymaga jednocześnie umiejętności krytycznego rozstrzygnięcia dylematów, towarzyszących ludzkiemu działaniu. To pozwala na precyzyjny i moralnie poprawny dobór środków, warunkujących powodzenie w realizacji czynu. Namysł nad doбором odpowiednich środków, dających gwarancję osiągnięcia zamierzonego celu oraz świadomość konsekwencji podjęcia czynu wyznaczają fundamentalne elementy

kształtowania dyspozycji etycznych. Dlatego w edukacji etycznej poszukujemy metod doskonalenia tych umiejętności, które będą nie tylko opisem, ale urealnieniem tej moralnej sytuacji decyzyjnej. W tym kontekście wskazujemy na zastosowanie w procesie dydaktycznym metody debaty jako narzędzia doskonalenia wymiaru prakseologicznego w edukacji etycznej.

Potencjał metodyczny debaty w edukacji etycznej

Ustrukturyzowana debata to zorganizowany sposób dyskusowania prowadzony według ściśle określonych zasad, które określają przebieg, rolę uczestników oraz czas poszczególnych wypowiedzi. Jej celem jest jasne i rzeczowe przedstawienie oraz skonfrontowanie stanowisk dotyczących konkretnej, precyzyjnie sformułowanej tezy. W debacie uczestnicy występują w ustalonej kolejności i pełnią określone funkcje, takie jak mówca wprowadzający, argumentacyjny czy podsumowujący, co pozwala zachować przejrzystość toku dyskusji. Każdy mówca ma również ściśle wyznaczony czas na wypowiedź oraz tryb zadawania pytań. Nad prawidłowym przebiegiem debaty czuwa moderator lub marszałek, który udziela głosu, pilnuje przestrzegania zasad i dba o kulturę dyskusji. Tak zorganizowana debata opiera się na uporządkowanej konfrontacji argumentów, obejmującej ich przedstawianie, odpieranie zarzutów adwersarza oraz obronę własnego stanowiska⁷. Jej częścią jest też ocena – dokonywana przez sędziów, ekspertów lub publiczność – biorąca pod uwagę jakość argumentacji, logikę wyводу, umiejętność refutacji oraz styl wypowiedzi. Tym samym ustrukturyzowana debata różni się od innych typów dyskusji, które mają charakter swobodnej rozmowy, pozbawionej jasnych reguł i z góry narzuconej struktury.

Tak rozumiana debata może stanowić efektywną metodę rozwijania refleksji etycznej w różnych rodzajach edukacji, zarówno

⁷ Snider, Schnurer, *Many sides*, dz. cyt., s. 30–44.

w formalnym, pozaformalnym, jak i nieformalnym. Jej wartość edukacyjna polega na tym, że uczestnicy aktywnie analizują dylematy moralne poprzez formułowanie argumentów, rozważanie różnych punktów widzenia i uzasadnianie swojego stanowiska w dialogu z innymi. W przeciwieństwie do teoretycznego przyswajania normatywnej wiedzy etycznej, debata angażuje jednostkę w urealnioną sytuację stosowania zasad moralnych w konkretnych przykładach działania. Jednocześnie sprzyja rozwojowi umiejętności krytycznego myślenia w analizie i ocenie dobowanych środków oraz ich wpływu na podejmowane decyzje. Dodatkowym elementem metodycznym jest szeroki dobór formatów, jakie mogą być pomocne w realizacji tych zadań edukacyjnych⁸. Z perspektywy dydaktycznej debata stanowi więc efektywną metodę nauczania, ponieważ łączy normatywną wiedzę etyczną z aktywnym uczestnictwem w procesach decyzyjnych.

Charakterystyczną formułą ustrukturyzowanej debaty jest podział uczestników na dwie strony (opozycję i propozycję), które mają za zadanie przedstawić argumenty *pro* i *contra* określonemu w tezie stanowisku. Pozwala to na efektywne, a jednocześnie krytyczne rozważanie dylematu zawierającego się w tezie. Teza stanowi centralny punkt każdej debaty. Tworzona jest na podstawie pytania rozstrzygnięcia, wyrażającego w postaci zwerbalizowanej jakiś problem. Dla celów edukacyjnych stosuje się przede wszystkim tezy dotyczące namysłu nad realizacją celów lub zasad postępowania w określonych sytuacjach. W obszarze etyki może-

⁸ Jest wiele różnorodnych formatów prowadzenia debat. Z tej racji jej organizacja (czas trwania, ilość uczestników, sposób ewaluacji) może być dostosowana do konkretnych warunków dydaktycznych. Por. K.J. Rogowska, M. Kosman, A. Łukowska, *Formaty debat*, w: *Debata. Retoryka dla demokracji*, s. 345–394; *W świecie debat szkolnych i akademickich*, w: *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko*, red. T. Dołęgowski, W. Labuda, Warszawa Poltext 2021, s. 287–380. Stosowane są też debaty hybrydowe, które proponują łączenie dyskusji antagonistycznej z deliberatywną, zob. N. Ijaz and A. Sergeant, *Beyond Binaries: A Three-Sided Pedagogical Model for Classroom Debate*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 33:2 (2022), s. 180–194.

my wyróżnić dwa typy tez: tezy wartościujące, które dotyczą oceny działania oraz tezy normatywne, które odnoszą się do powinności działania. Taki podział dobrze wpisuje się w klasyczne rozważania etyczne. Teza powinna być precyzyjnie sformułowana i pełnić funkcję centralnego punktu sporu w dyskursie. Jednocześnie powinna pośrednio wskazywać jakie wartości i normy należy wziąć pod uwagę przy ocenie działań i decyzji⁹. Natomiast z perspektywy poprawności logicznej warto podkreślić, że nie stosujemy w tezie wyrażeń mętnych, o niejasnej treści lub nieostrych zakresowo, a także niedopowiedzeń czy terminów okazjonalnych. Chodzi o to, aby uczestnicy mogli skoncentrować swoją refleksję w debacie na konkretnych zagadnieniach etycznych.

Dla zobiektywizowania postaw osób debatujących wprowadza się losowanie stron sporu. Taka procedura wymusza nie tylko szerokie przygotowanie merytoryczne, ale także umiejętność oceniań skuteczności dobieranych środków argumentacyjnych, przewidywania kontrargumentów oraz krytycznej refleksji nad strategią debatowania z perspektywy obu stron. Prowadzi to do konieczności wszechstronnego rozważenia problemu zawartego w tezie oraz do wypracowania intersubiektywnych podstaw dla prezentowanych w debacie stanowisk. Kluczowym elementem dyskursywnego namysłu nad tezą jest umiejętność odczytania osi sporu oraz sformułowania klarownej i rzetelnej linii argumentacyjnej zarówno w porządku *pro*, jak i *contra*. Osobnym elementem namysłu jest konstrukcja argumentów, w której niewystarczającym warunkiem jest ich logiczna poprawność. Należy bowiem sformułować argumenty niepospolite, o wysokiej wartości perswazyjnej. W tym zakresie znaczenia nabierają także czynniki retoryczne, dotyczące umiejętności konstruowania argumen-

⁹ W środowiskach organizujących debaty konkursowe proponuje się bardziej szczegółowe rodzaje tez, zob. M. Kruszyński, B. Tarnowski, *Podręcznik debat oksfordzkich. Dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*, Fundacja Nowy Głos Warszawa dbw., s. 20–22; W. Labuda, *Filozofia debaty oksfordzkiej*, w: *Szermierka na słowa*, dz. cyt., s. 292–302. Zob. także: Snider, Schnurer, *Many sides*, dz. cyt., s. 78–89.

tów¹⁰. Ważne jest nie tylko skonstruowanie argumentu, ale także jego prawidłowe przedstawienie.

Dodatkowo na dobór i konstrukcję argumentów nakłada się specyfika przedmiotowa samej etyki jako teorii działania moralnego. W ludzkim działaniu moralnym ten sam cel może być osiągnięty na różne sposoby. Dlatego w edukacji etycznej nie chodzi o wskazanie jednej, niezmiennej drogi, lecz o pokazanie, że działania prowadzące do dobra mogą przyjmować różnorodne formy w zależności od sytuacji w jakiej zachodzą. Z tej racji dyskursywny namysł nad tezą wymaga od uczestników debaty doskonalenia zdolności kreatywnego myślenia, która umożliwi przygotowanie poprawnych, a jednocześnie niekonwencjonalnych argumentów. Oznacza to umiejętność łączenia faktów z oryginalnymi analogiami, przykładami czy metaforami, które wzmacniają przekaz i czynią go bardziej przekonującym. Takie podejście ma zachęcać uczestników do samodzielnego myślenia, porównywania alternatywnych rozwiązań, przewidywania skutków oraz świadomego wybierania tych działań, które najlepiej realizują zamierzony cel. Dzięki temu edukacja etyczna staje się procesem rozwijania elastyczności w myśleniu, ale także wrażliwości moralnej przy doborze odpowiednich środków.

Debata w edukacji etycznej poprzez formułowanie argumentów *pro* i *contra* umożliwia jej uczestnikom rozwijanie umiejętności oceniającego namysłu nad działaniem. Umiejętność ta polega na zdolności krytycznego i refleksyjnego analizowania strategii, decyzji i konsekwencji podejmowanych działań w świetle norm i zasad etycznych. Procedura debaty aktywizuje uczestników do tego rodzaju refleksji, ponieważ wymaga od nich ważenia argumentów, przewidywania skutków oraz moralnej oceny ade-

¹⁰ Por. M. Ryszka-Kurczab, *Nauczanie retorycznej argumentacji jako element kształcenia podmiotowego – trudności i szanse*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 15 (2024), s. 285–297; P. Gonddek, J. Kiereś-Lach, *O potrzebie nauczania argumentacji retorycznej na poziomie edukacji szkolnej*, „Edukacja” Numer specjalny (2024), s. 58–74.

kwatności podejmowanych decyzji. Z tej racji (oprócz poprawności formalnej) ważne jest czy przesłanki w argumentacji są sensowne, wiarygodne i oparte na uzasadnionych podstawach. Ważnym elementem rozwijania oceniającego namysłu jest konfrontacja stanowisk w debacie. Uczestnicy debaty muszą ocenić siłę własnych argumentów, a także sformułować kontrargumenty do twierdzeń oponentów i rozważyć, jakie konsekwencje etyczne mogą wynikać z przyjęcia lub odrzucenia danej tezy¹¹. Debata staje się więc „laboratorium etycznym”, w którym teoria spotyka się z praktyką decyzyjną, a uczestnicy debaty mają okazję testować własne rozwiązania w sytuacjach symulujących realne dylematy moralne.

Dodatkowym elementem tej metody jest proces oceny debaty oraz refleksji nad jej przebiegiem. Po zakończeniu debaty moderator lub ekspert powinien poprowadzić sesję podsumowującą, podczas której następuje analiza, jakie decyzje i strategie były moralnie słuszne i skuteczne, a jakie mogły prowadzić do niezamierzonych skutków. W ten sposób uczestnicy mogą nie tylko oceniać konsekwencje swoich działań, ale również rozpoznawać, w jakim stopniu dane postępowanie odpowiadało normom etycznym. Ten etap refleksji sprzyja internalizacji norm i kształtowaniu dyspozycji moralnych, a także umożliwia ich przełożenie na praktyczną kompetencję etycznego działania. Jednocześnie debata sprzyja także rozwojowi umiejętności metapoznawczych, które są kluczowe dla oceniającego namysłu nad działaniem. Uczestnicy uczą się obserwować swoje procesy myślowe, identyfikować ograniczenia, rozpoznawać własne motywacje i sprawdzać, czy przyjęte strategie odpowiadają zasadom moralnym. Dzięki temu refleksja nad podejmowaniem decyzji stanowi nie tylko ocenę jej skuteczności, ale jest także procesem samopoznania i kształtowania tożsamości moralnej.

W praktyce dydaktycznej debata umożliwia integrację różnych wymiarów etyki: normatywnego (co jest słuszne), praktycznego

¹¹ D. Tomić, *Debate in Classroom*, w: *Debata. Retoryka dla demokracji*, dz. cyt., s. 198–202.

(jak działać) i refleksyjnego (dlaczego dane działanie jest moralnie uzasadnione). To pozwala uczestnikom nie tylko głębiej zrozumieć rozważany problem moralny, ale również rozwijać zdolność krytycznej analizy własnych przekonań i postaw, co jest istotnym elementem kształtowania dyspozycji etycznych w edukacji. Dodatkowo debata stanowi bezpieczne środowisko do eksperymentowania z decyzjami moralnymi. Pozwala testować różne strategie działania oraz obserwować, które wybory są zgodne z zasadami, a które prowadzą do niezamierzonych konsekwencji. Dzięki temu edukacja etyczna staje się procesem aktywnym, angażującym uczestników w rozważania nad sposobami osiągnięcia celu, gdzie metoda debaty pełni funkcję doradczą oraz wspomagającą wartościowanie moralne. Taka procedura jest szczególnie ważna w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, w której refleksja nad własnym doświadczeniem jest podstawą dla ciągłego kształtowania tożsamości moralnej.

Z perspektywy edukacji formalnej debata wpisuje się we wskazania zawarte w podstawie programowej dla przedmiotu etyka. Pomaga w realizacji większości celów i wymagań określonych w tym dokumencie¹². Przede wszystkim wspiera rozwijanie umiejętności argumentacji, formułowania własnego stanowiska oraz analizowania opinii innych, co wynika z wymagań dotyczących poznawania siebie, uzasadniania przekonań i odróżniania opinii od faktów. Debata wprost realizuje wymóg rozwijania umiejętności dialogu – uczy kultury dyskusji, słuchania, reagowania na argumenty oraz jasnego i uporządkowanego wypowiedzania się. Wspiera także cele związane z kształtowaniem postaw moralnych i społecznych, takich jak szacunek do rozmówcy, rzetelność argumentacyjna, odpowiedzialność za słowo i współpraca w grupie. Odpowiada wymaganiom szczegółowym dotyczącym analizy dylematów moralnych, przewidywania skutków działań i oceny uzasadnień etycznych, ponieważ każda debata polega na rozważaniu różnych stanowisk i ich konsekwencji. W efekcie debata jest

¹² Wojtysiak, Frydrych, *Vademecum nauczyciela*, dz. cyt., s. 67–73.

metodą zgodną z duchem podstawy programowej z etyki: rozwija krytyczne myślenie, kompetencje społeczne, umiejętność dialogu oraz zdolność świadomego podejmowania decyzji moralnych, a jednocześnie umożliwia praktyczne ćwiczenie wszystkich tych umiejętności w warunkach uporządkowanej i kulturalnej dyskusji.

Wartość debaty jako metody w edukacji etycznej

Zaprezentowany model debaty jako metody swoje umocowanie dydaktyczne czerpie z treści przedmiotowych, realizowanych w ramach edukacji etycznej. Jej wymiar praktyczny nakierowany jest na rozwijanie umiejętności planowania działania zgodnego z zasadami moralnymi. Ludzkie działanie moralne w sferze namysłu nad sposobami osiągnięcia dobra stanowi procedurę doradczą, analogiczną do dyskursywnego roztrząsania argumentacyjnego. Obie struktury opierają się na tym samym porządku działania: rozpoznaniu celu, rozważeniu możliwych sposobów jego osiągnięcia oraz wyborze odpowiedniego środka do zrealizowania celu¹³. W działaniu jednostkowym proces ten najczęściej przebiega wewnątrz podmiotu decyzyjnego. W debacie zostaje on rozłożony na wiele osób: mówców propozycji i opozycji oraz moderatorów czy audytorium oceniające. Uczestnicy w ramach postawionej tezy wyznaczają sobie cel działania, następnie w ramach wspólnej dyskusji analizują różne argumenty, oceniają ich słusność i przewidywane skutki. Dlatego można powiedzieć, że debata modeluje strukturę działania czyli przeprowadza publiczny proces moralny, który odpowiada temu, co w wymiarze indywidualnym wykonuje rozum praktyczny. Oba procesy opierają się więc na tych samych etapach. W ten sposób debata stanowi ze-

¹³ Por. M.J. Gondek, *Praxis – Phronesis – Rhetorica. Filozoficzne podstawy aktów doradczych w tradycji perypatetyckiej*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu i Wydawnictwo KUL Lublin 2018, s. 188–200.

wewnętrzny model tego procesu, który pierwszorzędnie jest indywidualną decyzją moralną.

W debacie proces ten koncentruje się wokół wyrażonego w tezie celu działania doradczego. Na podstawie tezy budowana jest argumentacja *pro* i *contra*, która stanowi fundament dyskursywnego namysłu etycznego. Argumenty *pro* uzasadniają propozycję przyjęcia tezy, wskazując na moralne, społeczne lub praktyczne korzyści wynikające z jej realizacji. Argumenty *contra* natomiast pozwalają na identyfikację ryzyka, negatywnych konsekwencji lub konfliktów moralnych, które mogą podważać słuszność zaprezentowanego w propozycji sposobu realizacji tezy. Taki podział ról w debacie zmusza uczestników do rozważenia problemu z różnych perspektyw. Tu warto zaznaczyć, że refleksja nad etycznym działaniem dokonuje się zawsze w ramach sądów o charakterze uprawdopodobniającym, ponieważ ten sam cel może być realizowany na różne, często równie uzasadnione sposoby. Ocena słuszności danego postępowania wymaga zatem rekonstrukcji sytuacji, moralnej identyfikacji zamierzonego czynu oraz przedstawienia racjonalnej argumentacji, która uzasadnia wybór określonego sposobu działania. Równie istotny jest proces krytycznej weryfikacji tych uzasadnień poprzez kontrargumentację, pozwalający ujawnić ograniczenia, napięcia normatywne czy potencjalne skutki alternatywnych decyzji. Debata stanowi w edukacji etycznej szczególnie efektywne narzędzie rozwijania tych kompetencji, ponieważ oferuje strukturalnie uporządkowany model deliberacji, umożliwiający systematyczne ćwiczenie formułowania, prezentowania i poddawania ocenie argumentów moralnych w warunkach ustrukturyzowanego dialogu.

Podczas debaty uczestnicy uczą się oceniać kontekst sytuacyjny, rozważać skutki różnych decyzji i dostosowywać argumentację do realnych warunków, co w efekcie rozwija umiejętność praktycznego kierowania działaniem moralnym. Argumentacyjne uzasadnienie stanowiska musi być w debacie przedstawione w sposób konstruktywny i przekonujący, przewidujący reakcję strony przeciwnej. Na tej podstawie ocenia się wartość moralną oraz skuteczność rozważanego w debacie problemu, który jest

zwerbalizowany za pomocą tezy. Uczestnicy w debacie muszą odwoływać się do teorii moralnych, przykładów historycznych, regulacji zawodowych czy norm społecznych, aby jak najlepiej uzasadnić swoje stanowisko. W tym sensie debata działa jako pomost między wiedzą teoretyczną a konkretnymi decyzjami moralnymi, umożliwiając nabywanie praktycznych kompetencji etycznych, takich jak dobór odpowiednich środków czy ocena konsekwencji wyboru, jednocześnie umożliwiając uczestnikom testowanie własnych przekonań i doskonalenie zdolności podejmowania decyzji w zmiennych warunkach społecznych.

W debacie mówcy często przyjmują rolę, która nie musi pozostawać w zgodności z ich prywatnymi przekonaniem moralnymi. Nie stanowi to jednak problemu w sensie dydaktycznym ani formacyjnym; przeciwnie, jest integralną częścią metody. Oddzielenie własnych poglądów od perspektywy, którą reprezentuje się w debacie, pozwala uczestnikom ćwiczyć myślenie kontrfaktyczne, rozwijać zdolność analitycznego oglądu oraz dostrzegać wielostronność sporów etycznych. Mówca, argumentując na rzecz stanowiska odmiennego od własnego, nie jest zobowiązany do jego akceptacji, lecz jedynie do rzetelnego zaprezentowania. Dzięki temu może on nie tylko pogłębić rozumienie przeciwnych poglądów, lecz także precyzyjniej rozpoznać podstawy i granice swoich własnych przekonań. Ewentualny dyskomfort, który może pojawić się przy reprezentowaniu niezgodnego stanowiska, zazwyczaj nie wynika z samej metody, lecz z braku doświadczenia w oddzielaniu argumentacji od osobistej identyfikacji z danym poglądem. Praktyka ćwiczeń intelektualnych w tym zakresie pomaga wykształcić dyspozycję do bezstronnego namysłu, która stanowi podstawę dla rozwijania krytycznego myślenia. Dlatego przyjmowanie ról niezgodnych z własnymi przekonaniem nie powinno być traktowane jako obciążenie, lecz jako element, który czyni debatę narzędziem szczególnie skutecznym w edukacji etycznej¹⁴. Efektem debaty nie ma być bowiem podjęcie konkret-

¹⁴ Trafnie wyraża to Snider w *The Code of Debater*: „I will, in a debate, use the best arguments I can to support the side I am on. I will, in life, use

nego działania (zgodnego z jej końcowym rezultatem), ale wnikliwy namysł nad sposobem dochodzenia do decyzji.

Metodycznym wyzwaniem w stosowaniu debaty jako metody w edukacji jest jej konkursowy charakter. Coraz bardziej popularną formą debatowania (nie tylko na gruncie polskim) stają się turnieje czy ligi debat, w których ważne jest zwycięstwo w sporze, a sposoby budowania wypowiedzi koncentrują się na strategiach taktycznych i mechanice punktowania. W konsekwencji rośnie nacisk na rywalizację, podczas gdy spada znaczenie deliberacyjnej rzetelności i autentycznego namysłu nad treścią. Taka orientacja może prowadzić do redukcji wartości edukacyjnych – nie tylko poprzez spłylenie refleksji etycznej, ale także przez utrwalenie przekonania, że głównym celem dyskusji jest pokonanie przeciwnika w sporze, a nie wspólne dochodzenie do zasadnych racji. Jednocześnie warto podkreślić, że aspekt rywalizacyjny ma znaczenie w procesie dydaktycznym, wchodzącym w obszar afektywnego uczenia się (*affective learning*)¹⁵. Emocjonalne zaangażowanie związane z pragnieniem zwycięstwa – potrzeba potwierdzenia kompetencji, dążenie do osiągnięcia celu, satysfakcja z dobrze przeprowadzonej argumentacji – może znacząco zwiększać motywację uczniów i skłaniać ich do intensywniejszego przygotowania.

Badania nad procesami motywacyjnymi wskazują, że umiarkowana rywalizacja pobudza aktywność, wzmacnia poczucie sprawczości i ułatwia przyswajanie treści wymagających wysiłku poznawczego. Dlatego na drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych element konkursowy może okazać się pedagogicznie użyteczny, o ile jest właściwie ukierunkowany i nie staje się celem samym w sobie. Jednak

the best arguments I can to determine which side I am on” A.C. Snider, *The Code of Debater. Introduction to the Policy Debate*, New York: International Debate Education Association 2008, s. 16.

¹⁵ Por. S. Jagger, *Affective learning and the classroom debate*, „Innovations in Education and Teaching International” 50 (1) 2013, s. 38–50.

podejście konkursowe powinno być stosowane w sposób wyważony i adekwatny do celów edukacji etycznej. Niezbędne jest takie projektowanie aktywności, aby rywalizacja wzmacniała, a nie osłabiała proces formacji tożsamości moralnej: motywowała do starannego przygotowania argumentów, ale nie wypierała bezstronnego namysłu; stymulowała energię grupy, lecz nie prowadziła do instrumentalnego traktowania dyskusji¹⁶. Ostatecznym zadaniem edukacji etycznej jest kształtowanie zdolności działania moralnego, a nie jedynie wygrywania sporów. W tym sensie element rywalizacyjny może pełnić funkcję wspierającą pod warunkiem, że pozostaje pod kontrolą metodyczną i jest podporządkowany celom formacyjnym, a nie turniejowej taktyce zwycięstwa.

Z powyższym zagadnieniem łączy się też rola sędziów i ekspertów w debacie. W zastosowaniach edukacyjnych debata pełni funkcję przede wszystkim dydaktyczną, dlatego rola sędziowania musi być rozumiana inaczej niż w warunkach turniejowej rywalizacji. W tym przypadku ocena nie służy wyłonieniu zwycięzcy, lecz stanowi element wspierania procesu uczenia się. Sędziowanie opiera się przede wszystkim na udzielaniu informacji zwrotnej, ukierunkowanej na rozwój kompetencji argumentacyjnych, jasności rozumowania, umiejętności analizy kontrargumentów oraz zdolności do refleksji nad własnym stanowiskiem¹⁷. Informacja zwrotna umożliwia przekształcenie aktywności polegającej na rywalizacji w proces pogłębiania refleksyjności moralnej. Wskazuje mocne i słabe strony prezentowanych stanowisk, a także pomaga uczestnikom dostrzec ukryte założenia, niekonsekwencje oraz etyczne implikacje własnych argumentów. Pełni

¹⁶ Por. D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith, *Constructive Controversy: The Educative Power of Intellectual Conflict*, „Change: The Magazine of Higher Learning” 32:1 (2000), s. 28–37; Kennedy, *In-Class Debates*, dz. cyt., s. 183–190.

¹⁷ Por. A.J. Freeley, D.L. Steinberg, *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*, Boston: Wadsworth Cengage Learning 2009, s. 314–331. J. Hattie, H. Timperley, *The Power of Feedback*, „Review of Educational Research” 77 (2007), s. 81–112.

tym samym funkcję korygującą i rozwojową. Jednocześnie wzmacnia postawę dialogiczną uczestników debaty, zwracając uwagę na jakość słuchania, adekwatność reagowania na kontrargumenty oraz sposób prowadzenia samego sporu, w tym szacunek wobec rozmówców. W konsekwencji staje się narzędziem formatywnego kształtowania kompetencji etycznych, ukierunkowując debatę z aktywności o charakterze performatywnym na proces uczenia się, w którym uczestnicy rozwijają zarówno wrażliwość moralną, jak i odpowiedzialność za własne słowa. W edukacji etycznej takie kryterium oceny ma szczególne znaczenie, ponieważ celem debaty jest pogłębienie praktycznego namysłu moralnego oraz zdolności bezstronnego rozważania racji.

Wnioski

Edukacja etyczna stanowi istotny obszar refleksji filozoficznej i pedagogicznej, koncentrujący się na przygotowaniu do funkcjonowania w złożonych realiach moralnych relacji społecznych. Dlatego wymaga integracji wymiaru normatywno-poznawczego, obejmującego wiedzę o normach i zasadach moralnych, z wymiarem prakseologicznym, odnoszącym się do świadomych wyborów w realnych kontekstach działania moralnego. Zbyt często jednak edukacja etyczna koncentruje się przede wszystkim na wymiarze teoretycznym, ograniczając z różnych przyczyn aspekt jego zastosowań. Tymczasem, podstawowym jej celem jest kształtowanie umiejętności praktycznego działania moralnego oraz oceniającej refleksji nad konsekwencjami podejmowanych decyzji. Do takiego programu potrzebne są aktywizujące metody dydaktyczne, ujmujące ludzkie działanie moralne jako proces dynamiczny i wymagający zaangażowania. Na tym tle zaprezentowano w artykule propozycję zastosowania w edukacji etycznej ustrukturyzowanej debaty jako narzędzia wspierającego rozwój kompetencji moralnych.

Debata formalnie i merytorycznie odpowiada problematyce poruszanej w edukacji etycznej. Dylematy moralne cechują się wieloaspektowością oraz brakiem jednoznacznych rozstrzygnięć,

co czyni je szczególnie podatnymi na analizę w formie konfrontacji stanowisk. Strukturalne uporządkowanie debaty, jej podział na fazę konstruktywną i krytyczną, ustalone role uczestników oraz procedury oceny i informacji zwrotnej umożliwiają wielostronne doświadczenie procesów towarzyszących podejmowaniu decyzji. W ten sposób powstaje przestrzeń edukacyjna do pogłębiania refleksji nad własnym rozumowaniem oraz konfrontowania różnych perspektyw motywacyjnych. To sprzyja rozwijaniu szerokiego spektrum kompetencji, istotnych z punktu widzenia edukacji etycznej: umiejętności krytycznej analizy argumentów, przewidywania konsekwencji działań, oceny adekwatności środków do zamierzonego celu oraz refleksji nad własnymi przekonaniami. Dodatkowo debata wspiera także rozwój kreatywności argumentacyjnej, zdolność adaptacji poznawczej oraz odpowiedzialności za prezentowane stanowiska. W ten sposób debata umożliwia aktywne uczenie się, co czyni ją jednym z najbardziej skutecznych narzędzi kształtowania postaw moralnych w różnych formach edukacji.

Ważnym zarzutem stawianym stosowaniu debat w edukacji jest poczucie dyskomfortu, wynikające z niezgodności między wyznawanymi poglądami a stanowiskiem, jakie trzeba reprezentować w debacie. Z tego względu podkreśla się, że tezy debat edukacyjnych nie powinny być formułowane w sposób jednoznacznie normatywny, gdyż mogłoby to prowadzić do wykluczenia części uczestników lub ograniczenia otwartości dyskusji. Jednak należy podkreślić, że debata bierze pod uwagę namysł nad działaniem, co w głównej mierze ma prowadzić do intelektualnej analizy problemów etycznych, podejmowanej z różnych perspektyw. Proces ten sprzyja rozwijaniu kompetencji metapoznawczych, takich jak zdolność rozróżniania między osobistym przekonaniem a jego argumentacyjnym uzasadnieniem, a także umiejętność oceny konsekwencji różnych rozwiązań niezależnie od ich zgodności z własnym systemem wartości. W efekcie debata wskazuje, że ocena moralna nie zawsze jest prostym odzwierciedleniem indywidualnych przekonań, lecz wymaga analizy argumentów, kontekstu i możliwych skutków działań.

Szczególnym wyzwaniem dydaktycznym w debacie jest element rywalizacji, który – choć sprzyja wzrostowi motywacji i zaangażowania – może prowadzić do instrumentalnego traktowania argumentów i spłylenia refleksji moralnej. Z tego względu podkreśla się znaczenie odpowiedniego ukierunkowania procesu dydaktycznego w ramach edukacji etycznej. Rola sędziów czy ekspertów nie ma na celu wyłonienie zwycięzcy, ale zapewnienie rzetelności deliberacyjnej oraz wspieranie procesu uczenia się. Szczególnie istotnym elementem tego wsparcia jest informacja zwrotna, która powinna być udzielana w taki sposób, aby sprzyjała pogłębionej refleksji moralnej. Ocena debaty w tym przypadku powinna koncentrować się nie na efektywności perswazyjnej, lecz na stopniu zrozumienia problemu, umiejętności rozważania konkurencyjnych racji oraz gotowości do uwzględniania różnych perspektyw. Dzięki takiemu podejściu element rywalizacji może zostać podporządkowany celom edukacyjnym, a debata zachować swój formacyjny charakter w procesie kształcenia etycznego.

Warto także podkreślić, że debata nie stanowi jedynej metody wykorzystywanej w edukacji etycznej i nie powinna być traktowana jako rozwiązanie uniwersalne. Jej wartość polega na możliwości integrowania teorii z praktyką oraz tworzenia przestrzeni do aktywnego testowania przekonań moralnych. W tym sensie debata pełni funkcję swoistego „laboratorium moralnego”, w którym refleksja teoretyczna, argumentacja i doświadczenie spotykają się w jednym procesie dydaktycznym. Dzięki temu edukacja etyczna zyskuje charakter wielowymiarowy i procesualny, ukierunkowany na kształtowanie świadomych, refleksyjnych i odpowiedzialnych uczestników życia społecznego. W odniesieniu do tych walorów można zasadnie postulować stosowanie ustrukturyzowanej debaty do innych przedmiotów nauczania, szczególnie z zakresu nauk społecznych.

Debata w edukacji etycznej jest praktycznym narzędziem formowania tożsamości moralnej, w której łączy się refleksję nad sobą oraz świadomość skutków własnych działań wobec innych. Proces ten uczy, że postawa moralna nie powstaje w izolacji, lecz w interakcji z innymi. Debaty stosowane w tym kontekście poma-

gają uczestnikom rozpoznać siebie w akcie działania, integrować normatywną wiedzę etyczną z praktyką i rozwijać kompetencje do odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie. Ustrukturyzowane debaty umożliwiają doświadczenie tych procesów w sposób interaktywny, refleksyjny i angażujący, zapewniając pełniejsze zrozumienie znaczenia decyzji moralnych w życiu jednostki i wspólnoty. ■

The Use of Debate as a Didactic Method in Ethical Education

SUMMARY

The article presents structured debate as a didactic method applied in various forms of ethical education. Its primary function is to support the development of moral competencies. Accordingly, ethical education should integrate the normative-cognitive dimension with the praxeological dimension, oriented toward practical moral action and reflection on the consequences of decision-making. Owing to its clear structure, division into argumentative phases, defined participant roles, and procedures of assessment and feedback, debate enables a multifaceted examination of complex moral dilemmas. The article emphasizes that debate can function as a “moral laboratory”, connecting theory with practice and fostering the development of a conscious and responsible moral attitude.

Keywords: ethical education, didactic method, debate, argumentative procedure, moral competencies

BIBLIOGRAFIA

- Bellon Joe, *A Research-Based Justification for Debate Across the Curriculum*, „Argumentation and Advocacy”, 36:3 (2000), s. 161–175.
Bielecka Jolanta, *Debata jako metoda nauczania*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 5 (2002), s. 279–286.

- Colley Helen, Hodkinson Phil, Malcolm Janice, *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London 2003.
- Debata. *Retoryka dla demokracji*, red. A. Budzyńska-Daca, E. Modrzejewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.
- Freeley Austin J., Steinberg David L., *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*, Wadsworth Cengage Learning, Boston 2009.
- Gondek Maria Joanna, *Praxis – Phronesis – Rhetorica. Filozoficzne podstawy aktów doradczych w tradycji perypatetyckiej*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu i Wydawnictwo KUL, Lublin 2018.
- Gondek Paweł, Kiereś-Łach Joanna, *O potrzebie nauczania argumentacji retorycznej na poziomie edukacji szkolnej*, „Edukacja”, Numer specjalny (2024), s. 58–74.
- Gondek Paweł, Sobek Jacek, *Przewodnik po metodach angażujących w proces uczenia się*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2023.
- Hattie John, Timperley Helen, *The Power of Feedback*, „Review of Educational Research” 77 (2007), s. 81–112.
- Ijaz Nadine, Sergeant Anjali, *Beyond Binaries: A Three-Sided Pedagogical Model for Classroom Debate*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, 33:2 (2022), s. 180–194.
- Jagger Suzy, *Affective learning and the classroom debate*, „Innovations in Education and Teaching International” 50 (1) 2013, s. 38–50.
- Johnson David W., Johnson Roger T., Smith Karl A., *Constructive Controversy: The Educative Power of Intellectual Conflict*, „Change: The Magazine of Higher Learning”, 32:1 (2000), s. 28–37.
- Johnson Martin, Majewska Dominika, *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?*, Cambridge University Press & Assessment Research Report, Cambridge 2022.

- Kennedy Ruth, *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 (2007), s. 183–190.
- Kruszyński Michał, Tarnowski Bartosz, *Podręcznik debat oksfordzkich. Dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*, Fundacja Nowy Głos, Warszawa: dbw.
- Labuda Wojciech, *Filozofia debaty oksfordzkiej*, w: *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko*, red. T. Dołęgowski, W. Labuda, Poltext, Warszawa 2021, s. 287–380.
- Piosik Jan, *Debata oksfordzka jako narzędzie dydaktyczne i wychowawcze*, w: M. Stinia (red.), *Polska między Wschodem i Zachodem. Ogólnopolski turniej debat – Podręcznik do debat oksfordzkich*, Instytut Wschodnich Inicjatyw, Kraków 2016, s. 24–35.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – etyka, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/etyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>
- Rogowska Kinga J., Kosman Marcin, Łukowska Aleksandra, *Formaty debat*, w: *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. A. Budzyńska-Daca, E. Modrzejewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024, s. 345–394.
- Ryszka-Kurczab Magdalena, *Nauczanie retorycznej argumentacji jako element kształcenia podmiotowego – trudności i szanse*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 15 (2024), s. 285–297.
- Snider Alfred, *The Code of Debater. Introduction to the Policy Debate*, International Debate Education Association New York 2008.
- Snider Alfred, Schnurer Maxwell, *Many sides: Debate across the curriculum*, The International Debate Education Association New York 2002.
- Stępkowski Dariusz, Pękala Joanna Ludwika, *Nauczanie etyki z perspektywy kształcenia ogólnego*, „Roczniki Pedagogiczne” 13 (2021), nr 1, s. 65–80.

- Szeja Jerzy, *Debaty szkolne jako element kształcenia retorycznego*, w: *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. J. Z. Lichański, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003, s. 109–121.
- Szermierka na słowa. *O debacie oksfordzkiej i nie tylko*, red. T. Dołęgowski, W. Labuda, Poltext, Warszawa 2021
- Tomić Diana, *Debate in Classroom*, w: *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. A. Budzyńska-Daca, E. Modrzejewska, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2024, s. 198–202.
- Wojtysiak Jacek, Frydrych Jacek, *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Filozofia, etyka*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.