

Erasmus dla demokracji

Przewodnik po debacie oksfordzkiej

Wydawnictwo FRSE

Erasmus dla demokracji. Przewodnik po debacie oksfordzkiej

Redaktorzy merytoryczni	dr Sławomir Drelich, Jakub Luber
Redaktor prowadząca	Iwona Sośnicka
Korekta	Maryla Błońska
Projekt okładki i skład	Grzegorz Dębowski, Artur Ładno
Projekt graficzny	Artur Ładno
Druk	Top Druk Łomża
Wydawca	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2026

ISBN: 978-83-67587-88-4

Wsparcie finansowe wydania niniejszej publikacji udzielone przez Komisję Europejską nie oznacza poparcia dla zamieszczonych w niej treści. Odzwierciedlają one wyłącznie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za wykorzystanie informacji zawartych w publikacji.

Elektroniczna wersja publikacji jest w pełni dostępna dla czytników ekranu. Obrazy mają opisy alternatywne. Tekst ma strukturę nagłówków. Spis treści umożliwia nawigację. Kontrast zgodny z WCAG 2.1.

Wydrukowano w całości na certyfikowanym papierze FSC® pochodzącym z dobrze zarządzanych lasów.

Cytowanie: Drelich, S., Luber, J. (red.), (2026). *Erasmus dla demokracji. Przewodnik po debacie oksfordzkiej.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Publikacja bezpłatna.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE

[języki obce] w szkole · europa dla aktywnych · eurodesk Polska · Europejski Portal Młodzieżowy

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl.

Spis treści

Słowo wstępne **4**

CZĘŚĆ I: KONTEKST I ZNACZENIE DEBATY **8**

Rozdział 1. Od debaty klasycznej do debaty oksfordzkiej 8

Rozdział 2. Znaczenie debaty w życiu społecznym i publicznym 22

CZĘŚĆ II: WARSZTAT– ZASADY I PRZYGOTOWANIE **36**

Rozdział 3. Zasady, przebieg i role mówców 36

Rozdział 4. Tezy w debacie oksfordzkiej 46

Rozdział 5. Merytoryczne przygotowanie do debaty 54

Rozdział 6. Tworzenie argumentów i mów 64

Rozdział 7. Zasady sędziowania debaty i informacja zwrotna 76

CZĘŚĆ III: DEBATOWANIE W EDUKACJI I DEMOKRACJI **86**

Rozdział 8. Debatowanie w polskiej szkole 86

Rozdział 9. Debatowanie w wymiarze europejskim 102

ANEKSY: Przykłady tez **118**

CZĘŚĆ IV: PERSPEKTYWY I ARTYKUŁY EKSPERCKIE **126**

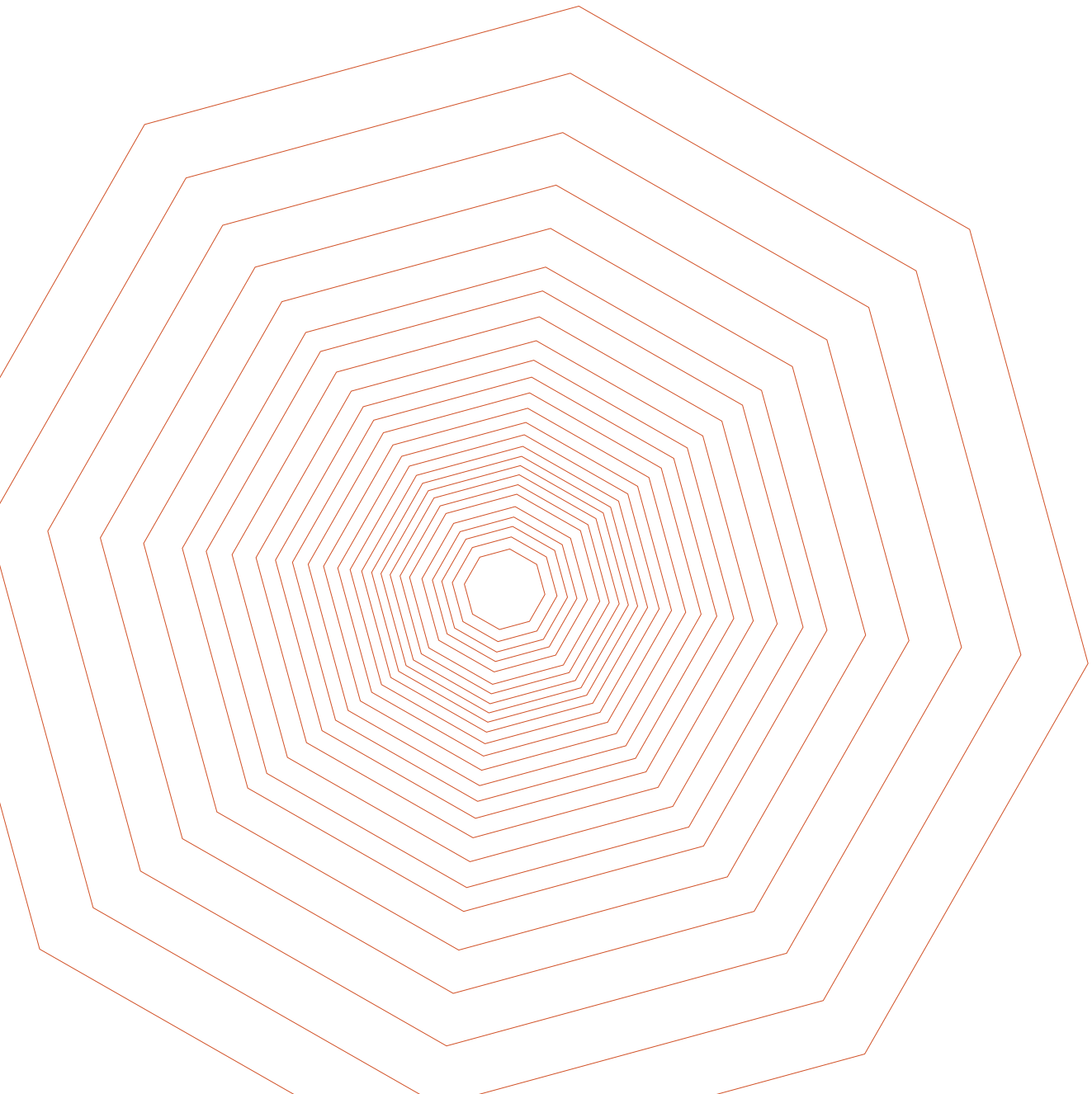
Debata a edukacja obywatelska 126

Debata w kontekście wyzwań współczesności 136

Debatowanie w epoce cyfrowej 150

Biogramy 166

Słowo wstępne



Oddajemy w Państwa ręce publikację poświęconą debacie i roli debatowania w kształtowaniu kompetencji obywatelskich młodych ludzi. Pokazujemy, że debata – w różnych formatach i modelach – od lat z powodzeniem funkcjonuje w polskich i europejskich szkołach, a jednocześnie wciąż pozostaje niedoceniana jako narzędzie edukacyjne. Inspiracją do powstania tego tomu było przekonanie, że umiejętność prowadzenia rzeczowej, opartej na argumentach i wzajemnym szacunku dyskusji jest dziś kompetencją nie mniej istotną niż wiedza przedmiotowa – a być może nawet od niej ważniejszą, ponieważ decyduje o tym, jak młodzi ludzie będą funkcjonować w przestrzeni publicznej, odbierać komunikaty i przekazy napływające do nich z różnych stron, reagować na obecne w przestrzeni publicznej spory, których i w przyszłym świecie z pewnością nie zabraknie.

Debata publiczna coraz częściej podlega dziś procesom, które sprawiają, że ma ona niewiele wspólnego z dialogowaniem. Coraz większy wpływ na nią mają takie zjawiska, jak: polaryzacja i radykalizacja dyskursu, emocjonalizacja przekazu, niewiarygodne wręcz uproszczenia i, coraz częściej, mowa nienawiści. Media społecznościowe, bańki informacyjne, dezinformacja wzmacniana przez sztuczną inteligencję – to zjawiska, z którymi młodzież styka się każdego dnia, często bez odpowiedniego przygotowania do ich krytycznej oceny. W tak funkcjonującym środowisku szkoła zaczyna odgrywać nową rolę: staje się swoistym laboratorium współczesności. To właśnie w tym laboratorium należy stworzyć młodym ludziom warunki do prowadzenia konstruktywnej rozmowy, toczenia rzetelnej i merytorycznej dyskusji oraz organizowania debaty będącej ustrukturyzowaną formą sporu między odmiennymi stanowiskami. W tym kontekście debata oksfordzka, z jej jasno określonymi rolami, zasadą ciężaru dowodu, wymogiem rzetelnej argumentacji i kultury wypowiedzi, jawi się jako skuteczne narzędzie dydaktyczne, ale przede wszystkim – obywatelskie.

Zmieniły się nie tylko narzędzia komunikacji, lecz także całe nasze środowisko. Słowa o największym ładunku emocjonalnym nie muszą być już przekazywane w komunikacji bezpośredniej, gdyż powszechnym narzędziem konwersacji stały się internetowe komunikatory. W konsekwencji nawet kluczowe komunikaty zostały uwolnione od dotychczasowych barier formalnych oraz ekspresji niewerbalnej. Coraz trudniej jest nam w związku z tym ocenić trafność naszych wypowiedzi, ponieważ nie widzimy na żywo odbiorców, lecz pełni nerwów i obaw czekamy na ostateczną reakcję przekazaną za pośrednictwem komunikatów opatrzonych emotkami, a przecież w konwersacji tradycyjnej z samej mimiki moglibyśmy odczytać prawdziwą intencję lub reakcję naszego mówcy. Te naturalne do tej pory mechanizmy komunikowania się zostały nam odebrane przez media społecznościowe i narzędzia komunikacji elektronicznej.

Gdy do gry włączyła się jeszcze sztuczna inteligencja, wówczas wiele rozmów przestało mieć prawdziwie „ludzki" charakter. Staliśmy się jedynie swego rodzaju właścicielami komunikatów stworzonych przez „kogoś" innego na nasze polecenie. AI miało być narzędziem, a stało się wszechwiedzącym wyręczycielem, co sprawiło, że jako społeczeństwo wpadliśmy w pułapkę dezinformacji. Pozwoliliśmy, aby skłóciły i podzieliły nas fake newsy. W tak rozbitym, zagubionym i nieostrożnym społeczeństwie rodzi się dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, potrzeba merytorycznej, kulturalnej i rzeczowej debaty.

Niniejszy tom ma charakter kompleksowego przewodnika dla nauczycieli i uczniów, którzy widzą potrzebę budowania podstaw dialogu i praktyki dyskutowania w szkole. Otwiera go część teoretyczna, wyjaśniająca, czym jest debata w ogóle oraz co cechuje debatę w formacie oksfordzkim, wraz z jej historią. Kolejne rozdziały

pokazują znaczenie debatowania w życiu społecznym i publicznym, ze szczególnym uwzględnieniem etyki słowa i kultury dyskusji, oraz jego rolę w budowaniu kompetencji obywatelskich, zwłaszcza w odniesieniu do młodych ludzi funkcjonujących we współczesnej zagmatwanej rzeczywistości. Zasadniczą część publikacji stanowi jednak praktyczny przewodnik po całym procesie przygotowania i przeprowadzenia debaty w realiach polskiej szkoły: od wyboru i konstrukcji tezy, przez organizację pracy zespołu i pracę ze źródłami, po budowanie argumentacji i kontrargumentacji, zasady i przebieg debaty wraz z rolami poszczególnych mówców, a także sędziowanie, ocenianie, ustalanie wyniku i udzielanie informacji zwrotnej młodym debatantom.

Odrębne miejsce poświęcamy debatowaniu w polskiej szkole – jego umocowaniu w prawie oświatowym oraz praktyce lekcji wiedzy o społeczeństwie i edukacji obywatelskiej – a także doświadczeniom szkół w krajach Unii Europejskiej. Całość zamykają aneksy z przykładowymi tezami do wykorzystania zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, które – mamy nadzieję – ułatwią nauczycielom wdrażanie debaty na lekcjach. To właśnie te początkowe spotkania z debatą mają kluczowe znaczenie. Przede wszystkim dlatego, że nauczyciel jest mentorem ucznia, a zatem pierwszy kontakt młodego człowieka z debatą powinien mu pokazać, jak bardzo przydatne, intrygujące i wciągające jest to narzędzie. Sposób, w jaki nauczyciel przedstawi tę formę dyskusji, jest zatem niezwykle ważny. Ta myśl przyświecała nam podczas prac nad praktyczną częścią niniejszej publikacji. Myśl o nauczycielu, który niczym przewodnik będzie prowadził swoich uczniów po przygodzie z debatowaniem, ale w rzeczywistości będzie go wprowadzać w świat obywatelskiej dyskusji i społecznego zaangażowania. Jednak, aby mógł to zrobić właściwie i skutecznie, potrzebuje on instruktażu przygotowanego przez doświadczonych praktyków.

Taką skondensowaną formę przewodnika oddajemy w Państwa ręce – z ogromną nadzieją, że zawarte w nim materiały będą wystarczającym wsparciem i pomogą się Państwu spełniać we wprowadzaniu tego narzędzia w pracy z zespołami klasowymi i całą społecznością szkolną.

Wyjątkową wartość tej publikacji stanowią głosy zaproszonych ekspertek i ekspertów, którzy podjęli tematy ściśle powiązane z praktyką debatowania: edukacją obywatelską, wyzwaniami związanymi ze sztuczną inteligencją i dezinformacją, krytycznym myśleniem, nauczaniem najnowszej historii, rozmowami z młodzieżą o wojnie i kryzysach czy stanem współczesnej demokracji. Ich perspektywy poszerzają ramy podręcznikowe tomu i osadzają debatę oksfordzką w szerszym kontekście przemian społecznych, technologicznych i edukacyjnych, z którymi mierzy się dziś szkoła. O tych przemianach ekspertki i eksperci dyskutowali podczas dwudniowej konferencji „Erasmus+ dla demokracji: jak szkoła kształtuje aktywnych obywateli?", która odbyła się w Poznaniu 25 i 26 maja 2026 roku. Organizatorem konferencji była Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, pełniąca funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności, zaś za jej przygotowanie odpowiadał Zespół Edukacji Szkolnej (Akcji Kluczowej 1) Biura Programów Edukacji Szkolnej oraz Edukacji Dorosłych. Celem konferencji była popularyzacja priorytetu horyzontalnego dotyczącego uczestnictwa w życiu demokratycznym, wspólnych wartości i aktywności obywatelskiej, wyznaczonego przez Komisję Europejską dla projektów Erasmus+. Warsztaty prowadzone na konferencji dotyczyły tego właśnie tematu, a ich rozwinięciem są eseje, które mogą Państwo przeczytać w końcowej części publikacji.

Adresujemy tę publikację przede wszystkim do nauczycielek i nauczycieli, opiekunek i opiekunów szkolnych klubów debat, ale też do dyrektorów i dyrektorów szkół, edukatorek i edukatorów oraz wszystkich osób, które widzą w debacie narzędzie kształtowania odpowiedzialnych, krytycznie myślących obywatelek i obywateli.

Mamy nadzieję, że znajdą tu Państwo nie tylko wiedzę teoretyczną, lecz przede wszystkim praktyczne wskazówki, które pomogą wprowadzić debatę oksfordzką do codziennej pracy szkoły i sprawić, aby stała się ona miejscem, w którym młodzi ludzie uczą się słuchać, argumentować i szanować odmienne zdanie.

O praktycznym walorze publikacji świadczy przede wszystkim skład autorski. Przewodnik tworzyły osoby związane z różnymi środowiskami debatanckimi, z ogromnym doświadczeniem w organizacji, rywalizacji i ocenianiu turniejów debat oksfordzkich. Mamy świadomość, że podręczników dotyczących debaty oksfordzkiej na rynku nie brakuje, a zaangażowane w ich tworzenie osoby mają wielkie osiągnięcia w promocji debatowania w Polsce. Jednakże tym, co wyróżnia naszą publikację, jest przede wszystkim kompleksowe podejście do wdrażania debaty oksfordzkiej do polskiego systemu oświaty. Wielu nauczycieli – oprócz samego omówienia tego narzędzia – oczekuje wskazówek, w jaki sposób wprowadzać tę metodę pracy krok po kroku w realiach szkolnych. Staraliśmy się wyjść naprzeciw temu oczekiwaniu. Z tego powodu w pracy nad naszym przewodnikiem wsparli nas doświadczeni dydaktycy, którzy wprowadzali w świat debatowania wiele roczników uczniów.

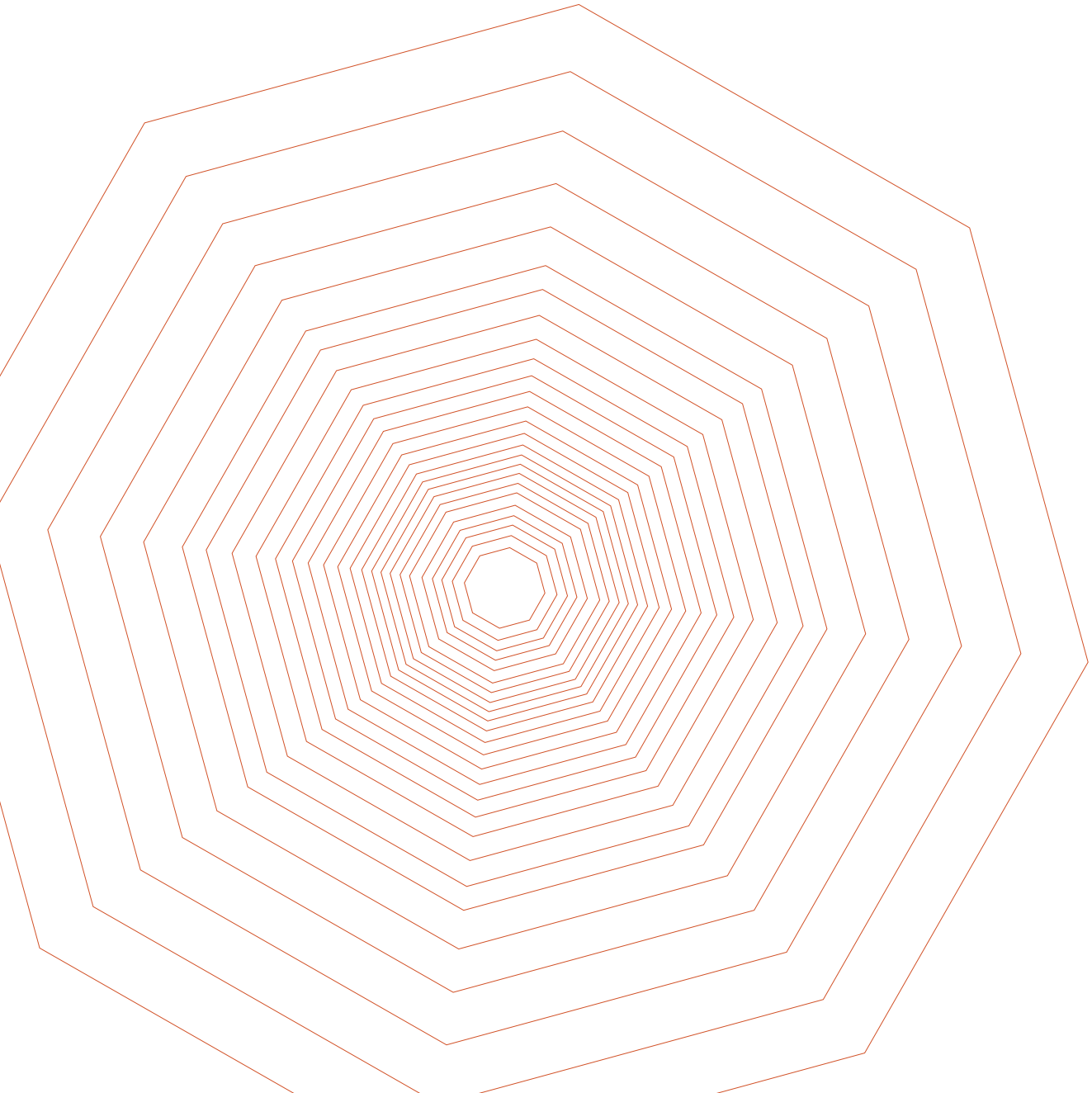
Nie można nie docenić również roli instytucji, która wydaje niniejszą publikację. Ukazuje się ona nakładem Wydawnictwa Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, wspierającej wiele działań podnoszących jakość polskiej edukacji. Publikację sfinansowano ze środków Programu Erasmus+, z budżetu Training and Cooperation Activities (TCA), będącego strategicznym narzędziem wsparcia międzynarodowych działań, takich jak szkolenia, seminaria, konferencje czy wizyty studyjne, skierowanych do beneficjentów programu Erasmus+, a także do pracowników Narodowej Agencji. Ich głównym celem jest podnoszenie jakości projektów poprzez wzmacnianie ich wymiaru międzynarodowego, aktywizację nowych uczestników oraz wsparcie badań i innowacji. To właśnie debata stanowi punkt wyjścia do współpracy i innowacyjnego podejścia do projektu. Ta rola znajduje naszym zdaniem odzwierciedlenie w niniejszej publikacji.

Dziękujemy wszystkim Autorkom i Autorom rozdziałów oraz zaproszonym Ekspertkom i Ekspertom za wkład w powstanie tej publikacji. Mamy nadzieję, że dzięki naszemu wspólnemu wysiłkowi przyczyni się ona do zmiany polskiej szkoły w prawdziwą szkołę debaty i demokracji.

dr Sławomir Drelich, Jakub Luber
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

CZĘŚĆ I: KONTEKST I ZNACZENIE DEBATY

Rozdział 1. Od debaty klasycznej do debaty oksfordzkiej



1.1. Czym jest debata?

dr Sławomir Drelich
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Pojęcie 'debata' jest niezwykle często obecne we współczesnym przekazie medialnym i dyskursie publicznym. Najczęściej pojawia się ono w kontekście społecznym i politycznym, kiedy relacjonuje się spory parlamentarne toczone przez polityków bądź kontrowersyjne zagadnienia będące przedmiotem dyskusji w społeczeństwie. Często mówi się również o debacie akademickiej czy też debacie między ekspertami – wówczas jawi się ona jako narzędzie dążenia do prawdy bądź szukania kompromisu w istotnych sprawach. Do tej szerokiej definicji dołączyła ostatnio debata jako metoda edukacyjna, czyli aktywność wspierająca procesy dydaktyczne.

dr Marcin Skobrtal
II LO im. H. Kołłątaja w Wałbrzychu

Ontologia

Czym zatem jest debata? W internetowym *Słowniku języka polskiego* PWN debatę definiuje się dość lapidarnie jako „poważną i długą dyskusję na ważny temat". Bardziej rozbudowaną definicję prezentuje *Wielki słownik języka polskiego* online, wydany przez Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk – debatę określa się tu jako „publiczną dyskusję, w której przedstawione zostają różne poglądy dotyczące zagadnień politycznych lub problemów społecznych albo naukowych". W obu definicjach kładzie się nacisk na merytoryczny wymiar debaty, czyli fakt, iż porusza się w jej trakcie ważne kwestie społeczne.

W internetowym *Dobrym Słowniku* debata jest charakteryzowana jako „dyskusja, najczęściej w celu ustalenia wspólnego stanowiska, w której bierze udział wiele osób, zwykle oficjalna lub publiczna, prowadzona przeważnie na zebraniu, posiedzeniu, w parlamencie itp.". Inny popularny słownik internetowy – Ortograf – wyjaśnia, że jest to „publiczna dyskusja, podczas której przedstawia się różne poglądy, jej celem jest omówienie i rozstrzygnięcie jakiejś ważnej kwestii". Przywołane definicje obok kwestii merytorycznych podnoszą z jednej strony aspekt formalny, czyli oficjalny bądź publiczny charakter debaty, z drugiej – aspekt teleologiczny, czyli cel, jakim jest przedstawienie różnych poglądów, omówienie ważnych kwestii oraz rozstrzygnięcie i ustalenie wspólnego stanowiska.

Przyjmując syntetyczne podejście do omówionych definicji, jak również biorąc pod uwagę wielorakość typów debat, można uznać, że debata to forma dyskusji bądź wymiany poglądów, która ma zwykle uporządkowany i sformalizowany charakter i jest oparta na uprzednio ustalonych regułach. Pierwsza z wymienionych cech zakłada obecność moderatora (lub moderatorów) czuwającego nad przestrzeganiem

> **Debata to forma dyskusji bądź wymiany poglądów, która ma zwykle uporządkowany i sformalizowany charakter i jest oparta na uprzednio ustalonych regułach.**

reguł oraz podporządkowanie się owym zasadom przez wszystkie debatujące strony. Tu pojawia się wątpliwość: czy debatą można nazwać każdą zorganizowaną wymianę zdań pomiędzy interlokutorami? Istnienie reguł porządkujących wymianę poglądów jest niewątpliwie argumentem przemawiającym za takim podejściem.

Debata postrzegana jako uporządkowana i sformalizowana wymiana poglądów między stronami zakłada precyzyjne określenie liczby jej uczestników czy też grup – zazwyczaj ma ona formę sporu dwustronnego, w którym wymiana argumentów odbywa się pomiędzy przeciwstawnymi obozami. Debata może również mieć charakter bardziej pluralistyczny, czy też wielostronny, pod warunkiem jednak, że przewidziano to w uprzednio ustalonych zasadach jej przeprowadzenia.

Jak już zaznaczono, zasady przeprowadzania debaty wymagają obecności osoby (bądź osób) stojącej na ich straży i pilnującej ich przestrzegania (Benenowska, 2015, s. 245). Stąd istotną rolę w debacie odgrywa moderator: otwiera on i zamyka debatę, udziela stronom głosu, upomina w przypadku łamania zasad i nakłada na uczestników kary porządkowe. Kluczową funkcję w debacie pełni grono sędziowskie lub eksperckie, które ocenia jej przebieg oraz wynik, jeśli przewidziano obecność takiego organu.

Teleologia

Każda debata musi mieć swój wyraźnie określony cel – jego rodzaj zależy od podejścia do tematu, zwykle jest nim dyskusja wokół istotnych kwestii społecznych. Może się on ograniczać wyłącznie do wymiaru informacyjnego i prezentacyjnego, czyli przedstawienia odmiennych punktów widzenia w określonym temacie. Z kolei realizacja celu polegającego na stworzeniu podstaw do wypracowania wspólnego stanowiska między debatującymi stronami będzie zwykle trudniejsza, o ile w ogóle możliwa.

> **Podczas konkretnej debaty zwykle realizowany jest więcej niż jeden cel.**

W literaturze wyróżnia się następujące cele debat:

- **informacyjno-eksploracyjny** – jest realizowany wówczas, gdy zasadniczo chodzi o zaprezentowanie przez strony swoich stanowisk, omówienie dyskutowanego zagadnienia z odmiennych perspektyw, jak również uzyskanie informacji na temat różnych interpretacji wybranego problemu przez określone środowiska, grupy bądź osoby; wydaje się, że cel informacyjno-eksploracyjny debaty zawsze będzie istotnym motywatorem wszystkich, którzy organizują tego rodzaju wydarzenia; realizacja powyższego celu umożliwia zrozumienie wybranego problemu lub zagadnienia przez uczestników debaty (zarówno mówców, jak i obserwatorów); jest to też okazja do uświadomienia sobie przyczyn różnic w postrzeganiu przez ludzi kontrowersyjnych problemów i kwestii;
- **edukacyjny** – niekiedy w debacie chodzi przede wszystkim o poszerzenie wiedzy jej uczestników bądź obserwatorów; udział w debacie wymaga bowiem odpowiedniego przygotowania merytorycznego, przemyślenia swojego stanowiska i sposobu jego zaprezentowania, a zatem już sam proces przygotowawczy poszerza horyzonty uczestników; dla audytorium – obserwujących lub słuchających – debata stanowi z kolei źródło wiedzy o określonym problemie lub zagadnieniu, podanej w bardzo atrakcyjnej i angażującej formie;
- **opiniotwórczo-perswazyjny** – niektóre debaty mają przekonać publiczność, jurorów bądź sędziów do określonego stanowiska, zaprezentowanego przez jej uczestników – wówczas debata spełnia cel opiniotwórczo-perswazyjny, gdyż pozwala osobom zasiadającym na widowni określić własny punkt widzenia, wyrobić sobie opinię w danej kwestii lub po prostu przyjąć jedno ze stanowisk zaprezentowanych podczas debaty; co ważne, publiczność uzyskuje dostęp do różnych – przynajmniej dwóch – poglądów wraz z ich uzasadnieniem i szerszym kontekstem interpretacyjnym; w trakcie debaty

te odmienne stanowiska zderzają się z sobą, a osoba przysłuchująca się ma możliwość opowiedzieć się za tym, które w większym stopniu ją przekonało bądź odpowiada jej poglądom;

- **konsensualny** – niektóre debaty organizowane są po to, aby wypracować kompromisowe rozwiązanie spornej kwestii przez debatujące strony; wówczas niekoniecznie chodzi o to, by finałem debaty było zdefiniowanie czy określenie prawdy, ile raczej próba znalezienia „złotego środka"; zazwyczaj dotyczy to kwestii, które wymagają uregulowania, natomiast decydenci mają świadomość, iż opowiedzenie się po którejś ze stron sporu może się spotkać z dużym społecznym niezadowoleniem, frustracją bądź poczuciem wyobcowania; debata w takiej sytuacji stanowi nie tylko prezentację stanowiska stron, lecz także przestrzeń do poszukiwania tego, co może te strony łączyć i w kwestii czego są w stanie się porozumieć;
- **rywalizacyjny** – ten cel realizuje się w przypadku debaty organizowanej w formule turniejowej, podlegającej ocenie, czego następstwem jest wyłonienie zwycięzcy; zadaniem uczestników jest wówczas przekonanie odbiorców – publiczności, sędziów bądź jurorów – do swojego stanowiska; kluczowe w takiej debacie są zarówno merytoryczna siła argumentów, jak i perswazyjne umiejętności debatantów; wypracowana przez strony argumentacja wymaga odpowiedniej strategii (technik argumentacyjnych, formułowania pytań i odpowiedzi, celnych ripost i kontrargumentów); podstawą przygotowania się do takiej debaty jest znajomość zasad i kryteriów oceniania.

Podczas konkretnej debaty zwykle realizowany jest więcej niż jeden cel. Trudno jednak wyobrazić sobie połączenie debaty o charakterze rywalizacyjnym z debatą konsensualną. Jednocześnie, kiedy debata ma przede wszystkim realizować cel edukacyjny, możliwe jest uwzględnienie w jej toku wszystkich pozostałych celów.

Epistemologia

Nie ma debaty bez postawionej tezy. To właśnie wokół tezy toczy się spór, a wokół zawartych w niej idei, wartości, pojęć, poglądów i konceptów zorganizowany jest cały system wiedzy, w którego ramach będzie się toczyć debata.

Kluczowe znaczenie w każdej debacie powinien mieć jej aspekt merytoryczny. Z jednej strony debatujący budują swoją argumentację, opierając się na teoriach, koncepcjach, danych i poglądach. Z drugiej zaś publiczność poszerza, systematyzuje lub weryfikuje wiedzę już posiadaną. Założenie to dotyczy rzecz jasna debat, którym w istocie można przypisać wysoką wartość merytoryczną.

Teza to nie tylko serce całej debaty, lecz także jej formalny szkielet, który z jednej strony porządkuje strukturę, a z drugiej – przebieg wydarzenia. Uczestnicy debaty są zobowiązani do zajęcia jednoznacznego stanowiska wobec z góry założonej tezy. W dominujących formatach debatanckich – w debatach o charakterze dwustronnym – jedna drużyna ma za zadanie tezy bronić, czyli występować „za" jej przyjęciem, natomiast druga strona ma tezę podważyć oraz obalić, czyli wystąpić „przeciwko" niej. Nawet w debatach wielostronnych koniecznym formalnym warunkiem uczestnictwa powinno być zajęcie stanowiska wobec przyjętej tezy. Wyłącznie wówczas – w wyniku „starcia" pomiędzy odmiennymi stanowiskami odnośnie do postawionej tezy – możliwe będzie osiągnięcie poznawczego celu debaty, jakim jest wyjaśnienie interesującego nas problemu bądź stworzenie mocnych podstaw do wyrobienia własnego zdania w kontrowersyjnych czy też niejednoznacznych dla odbiorców sprawach.

Istotne jest, aby teza postawiona w debacie była symetryczna, a więc umożliwiała sformułowanie rozsądnych i poprawnych argumentów, zarówno przez jej obrońców, jak i tych, którzy usiłują ją obalić. Teza niesymetryczna uniemożliwia sformułowanie argumentów przez którąś ze stron sporu, a tym samym sprawia, że jedno ze stanowisk *ab origine* zyskuje przewagę. Taka debata nosi znamiona symulowanej, uniemożliwiając jednej ze stron realizację edukacyjnego celu debaty. Również w przypadku tez o charakterze wyjątkowo kontrowersyjnym, dotyczących spraw głęboko polaryzujących bądź budzących szczególne emocje, merytoryczny wymiar debaty może zostać zaburzony.

Retoryka

Choć debata ma swoje cele merytoryczne i kluczowa jest w niej wartość przedstawionych argumentów, to jednak nie należy zapominać, że debata jest również zdarzeniem (czy też procesem) perswazyjnym, w którym ogromną rolę odgrywa retoryka, czyli sztuka poprawnego i przekonującego wypowiadania się.

Podstawą każdej debaty jest zatem wymóg stosowania logicznej argumentacji oraz przedstawiania dowodów uzasadniających przyjęte stanowisko. Z retorycznego punktu widzenia uczestnicy debaty powinni nie tylko zaprezentować poprawne merytorycznie i spójne argumenty, lecz także zrobić to w sposób interesujący, intrygujący i przyciągający uwagę, przestrzegając jednocześnie przyjętych norm kultury słowa i właściwego zachowania (Hodak, 2013).

> **Podstawą każdej debaty jest wymóg stosowania logicznej argumentacji oraz przedstawiania dowodów uzasadniających przyjęte stanowisko.**

Ramy dla retorycznej warstwy rozumienia debaty stworzył Arystoteles, który w swoim dziele *Retoryka* (Arystoteles, 2004) sformułował podstawy sztuki argumentowania, przekonywania oraz prowadzenia debat i dyskusji. Także współcześnie praca ta stanowi podręcznik dla osób, które chcą pracować nad swoim sposobem dyskutowania i prowadzenia sporu. Arystoteles za kluczowe w sztuce argumentowania uznał trzy elementy:

- ***logos*** – obejmujący rozumowy wymiar prowadzenia sporu bądź prezentowania własnego stanowiska; na *logos* składa się przygotowywanie logicznej argumentacji, prezentowanie dowodów, formułowanie sensownych kontrargumentów, poprawne wnioskowanie;
- ***ethos*** – obejmujący wszystko to, co się składa na wiarygodność mówcy, czyli jego kompetencje i kwalifikacje, reputację w oczach odbiorców, posiadany autorytet i cnoty etyczne;
- ***pathos*** – obejmujący wszystko to, co może angażować słuchaczy: uruchamiane emocje i wzbudzane uczucia, reakcje i postawy, oceny i wnioski.

Arystoteles sformułował szereg wskazówek dotyczących tworzenia i kompozycji przemówień oraz sposobów ich wygłaszania, które także współcześnie stanowią podstawy przygotowania do debaty. Zastosowana przez niego triada: *logos - ethos - pathos* dowodzi, że każda debata musi się opierać na argumentach posiadających solidne podstawy merytoryczne, powinna angażować emocjonalnie odbiorców, ale na jej przebieg i wynik wpływ mają kompetencje mówców.

Socjologia

Przyjęcie perspektywy socjologicznej pozwala na stwierdzenie, że debata zawsze ma swój kontekst społeczny. Stanowi spór toczony przez przynajmniej dwie grupy uczestników reprezentujących określony punkt widzenia, z którym najprawdopodobniej utożsamia się większa rzesza ludzi. Stanowiska przedstawiane podczas debaty zwykle są reprezentacją poglądów, opinii lub przekonań jakiejś części społeczeństwa. Choć konkretna debata nigdy nie jest dosłownym i dokładnym odzwierciedleniem debaty społecznej, to jednak w jej trakcie pojawiają się – przynajmniej w pewnym stopniu – argumenty i stanowiska, z którymi odbiorca spotyka się w realiach społecznych.

Co ważne, w debacie uczestniczą również – oprócz sprzeczających się ze sobą stron – wspomniane już inne podmioty: sędziowie, jurorzy, eksperci, widzowie. Ich obecność wpływa na przebieg debaty, zarówno w wymiarze formalno-organizacyjnym, jak i merytorycznym. Najważniejsze jest tu przyjęte w danym formacie ustalenie, kto i w jaki sposób ocenia debatę. Debata oceniana przez ekspertów wyróżnia się zazwyczaj wyższą wartością merytoryczną, co przekłada się na precyzyjniej sformułowane, spójne i poparte danymi oraz przykładami argumenty. Z kolei weryfikacja przez publiczność nadaje dyskusji charakter mniej specjalistyczny. Zdecydowanie częściej obecne będą w niej emocje, zaś mówcy będą się ekspresyjniej wykazywać zdolnościami oratorskimi.

Delimitacja

W języku potocznym termin ‘debata’ często stosowany jest zamiennie z innymi pojęciami odnoszącymi się do sytuacji komunikacyjnych, które z debatą mają pewne cechy wspólne. Wśród pojęć najbliższych znaczeniowo znajdują się: dyskusja, spór i polemika. Bardziej odległe znaczeniowo określenia to: dialog, dyskurs, rozmowa, konwersacja, narada, negocjacje, obrady. Wśród pojęć bliskoznacznych o charakterze rywalizacyjnym można znaleźć pojęcia takie jak: kłótnia i konfrontacja. W żadnym z przywołanych przypadków nie mamy jednak do czynienia z synonimami w sensie ścisłym.

Konieczne jest rozgraniczenie sensu znaczeniowego debaty od sensów znaczeniowych pojęć, które najczęściej stosowane są zamiennie. Choć w mowie potocznej taka zamienność nie będzie poważnym błędem, to jednak precyzja terminologiczna wymaga wyjaśnienia:

- **debata a dyskusja** – każda debata jest jednocześnie dyskusją, jednak nie każda dyskusja jest debatą; dyskusja to wszelka forma wymiany poglądów, zwykle spontaniczna i nieograniczona szczegółowo określonymi zasadami jak debata; debata podlega ocenie i kończy się zwykle wyłonieniem zwycięzcy, co nie występuje w dyskusji;
- **debata a spór** – każda debata jest jednocześnie sporem, jednak nie każdy spór jest debatą; debata ma charakter sformalizowany i zorganizowany, natomiast spór oznacza przede wszystkim niezgodność stanowisk – to różnica zdań, która wcale nie musi przybierać formy otwartej rozmowy;
- **debata a dialog** – każda debata powinna być dialogiem, ale nie zawsze tak musi być; debata stanowi formę konfrontacji między odmiennymi stanowiskami i punktami widzenia, natomiast w dialog wpisane są wzajemne zrozumienie i dążenie do porozumienia; w dialogu chodzi o kooperację, zaś w debacie – o polemikę i obronę własnej perspektywy;
- **debata a negocjacje** – debata nie musi przypominać negocjacji, choć zarówno debata, jak i negocjacje są formami komunikacji; w negocjacjach zasadniczym celem jest wypracowanie wspólnego rozwiązania, co zwykle nie stanowi finału debaty; negocjacje są formą rozstrzygnięcia konfliktu, zaś debata ma charakter raczej polaryzujący;

- **debata a kłótnia** – żadna debata nie powinna być kłótnią, choć zdarza się, że do niej prowadzi; zarówno debata, jak i kłótnia są formami wymiany zdań między stronami, które reprezentują odmienną perspektywę; debata jednak odbywa się na zasadach uprzednio przyjętych i – przynajmniej z założenia – z wykorzystaniem merytorycznych argumentów, w kłótni zaś przeważa czynnik emocjonalny.

1.2. Rodzaje debat

Z debatami w życiu społecznym spotykamy się nieustannie, szczególnie w kwestiach kontrowersyjnych oraz istotnych dla obywateli. Jest to ważne narzędzie komunikowania się na różnych szczeblach organizacyjnych życia społecznego.

Debata, rozumiana jako wolna wymiana zdań i ścieranie się różnych poglądów, jest niezbędnym, nieodzownym elementem funkcjonowania prawdziwej demokracji. Natomiast w państwach autorytarnych i totalitarnych nie występuje ona w ogóle bądź ma jedynie charakter pozorny i fasadowy.

W sferze publicznej obywatel państwa demokratycznego spotyka się z terminem 'debata' niezwykle często. Stosuje się to pojęcie do określenia wydarzeń, takich jak:

- **debata publiczna** – zazwyczaj spontaniczna forma wymiany poglądów pomiędzy różnymi uczestnikami życia publicznego, poświęcona sprawom istotnym społecznie; silnie angażuje opinię publiczną; niejednokrotnie ma wpływ na procesy decyzyjne w państwie;
- **debata medialna** – forma debaty publicznej prowadzona za pośrednictwem środków masowego przekazu; mimo iż angażuje różnych uczestników życia publicznego, to jednak skierowana jest przede wszystkim do opinii publicznej i wpływa na jej kształt;
- **debata polityczna** – publiczna wymiana argumentów pomiędzy uczestnikami życia politycznego, najczęściej pełniącymi wysokie funkcje publiczne i reprezentującymi społeczeństwo; skupia się na problemach funkcjonowania państwa i kształcie polityk publicznych; odnosi się do procesów decyzyjnych, w których uczestniczą organy państwa;
- **debata parlamentarna** – forma debaty politycznej, która odbywa się na forum parlamentu; jej uczestnikami są parlamentarzyści (niekiedy również inne osoby pełniące wysokie funkcje publiczne); dotyczy problemów funkcjonowania państwa i kształtu polityk publicznych; odnosi się do procesów decyzyjnych, w których uczestniczą organy państwa;
- **debata naukowa** – polega na otwartej i merytorycznej wymianie poglądów pomiędzy przedstawicielami świata nauki; celem tej debaty jest weryfikacja stanu wiedzy, jej implementacja oraz rozwój; ma charakter argumentacyjny i krytyczny; odbywa się w zgodzie ze standardami rzetelności i obiektywności badań naukowych.

> **Debata, rozumiana jako wolna wymiana zdań i ścieranie się różnych poglądów, jest niezbędnym, nieodzownym elementem funkcjonowania prawdziwej demokracji.**

Jednak w życiu publicznym spotykamy się także z debatami, które nie mają charakteru oddolnego, samorzutnego i spontanicznego. Stanowią one zwykle formę promocji wiedzy, ćwiczenia w sztuce

argumentacyjnej, budują postawy obywatelskie oraz kształtują umiejętności związane z partycypacją w życiu społecznym i politycznym. Najpopularniejsze formaty debatanckie to:

- **debata oksfordzka** (ang. *Oxford-style debate*) – debata w formie sporu między dwiema drużynami wokół odgórnie przyjętej tezy; odbywa się zgodnie z uprzednio ustalonym regulaminem; jest oceniana przez grono sędziów lub ekspertów (szczegółowe zasady omówione zostaną w dalszych rozdziałach); wywodzi się z tradycji debat kultywowanych w Uniwersytecie Oksfordzkim; należy do najbardziej znanych i najczęściej stosowanych formatów debatanckich;
- **debata parlamentarna** (ang. *British parliamentary debate*) – jeden z najbardziej prestiżowych formatów; stosowana głównie w debatach akademickich; uczestniczą w niej cztery dwuosobowe drużyny, z których dwie reprezentują „rząd" („rząd otwierający" i „rząd zamykający"), a kolejne dwie – „opozycję" („opozycja otwierająca" i „opozycja zamykająca"); sędziowie oceniają każdą z czterech drużyn; istotną rolę w tej formie debaty odgrywa oryginalność stanowiska, a także spontaniczność i umiejętność reagowania na bieżący przebieg/rozwój debaty;
- **debata panelowa** (ang. *panel discussion*) – forma dyskusji publicznej lub półotwartej, w której uczestniczą zwykle zaproszeni eksperci, praktycy bądź osoby reprezentujące środowiska zainteresowane wybranym tematem; przebieg, którym kieruje moderator, ma charakter mniej sformalizowany i zorganizowany, co zapewnia większą elastyczność i swobodniejsze interakcje między dyskutującymi; powszechnie stosowana w trakcie konferencji naukowych i programowych, wydarzeń branżowych oraz wydarzeń organizowanych w środkach masowego przekazu;
- **debata okrągłostołowa** (ang. *round table debate*) – forma debaty, której zasadniczym celem jest wspólne wypracowanie kompromisu w określonej kwestii przez przedstawicieli odmiennych środowisk i perspektyw; kluczowa w tego typu debacie jest zasada równego traktowania wszystkich uczestników i prawo każdego z nich do prezentowania własnego punktu widzenia; ten typ debaty ma dość elastyczną strukturę i zakłada współpracę oraz aktywne słuchanie; debata okrągłostołowa jest stosowana podczas konferencji naukowych, paneli obywatelskich, konsultacji społecznych, negocjacji i procesów deliberacyjnych;
- **debata jeden na jeden** (ang. *one-on-one debate*) – forma debaty typowa dla sfery politycznej, stosowana przede wszystkim w trakcie kampanii wyborczych, rozpowszechniona również w programach publicystycznych; charakteryzuje ją udział wyłącznie dwóch uczestników, zaś nad jej porządkiem czuwa moderator lub kilku moderatorów; zazwyczaj ten typ debaty – oprócz odpowiedzi na postawione pytania – dopuszcza również zadawanie pytań przez uczestników bądź wygłaszanie ripost;
- **debata za i przeciw** (ang. *pros and cons debate*) – ten format najczęściej jest stosowany w edukacji jako metoda dydaktyczna; opiera się na argumentacji i kontrargumentacji wypracowanych przez grupę podzieloną na „zwolenników" i „przeciwników" odgórnie ustalonej tezy; ma charakter mniej sformalizowany niż debata oksfordzka; format ten zwykle dostosowuje się do konkretnej grupy odbiorców i planowanych celów.

1.3. Historia debat oksfordzkich

Niezwykle interesującym i popularnym współcześnie formatem debatanckim, również w Polsce, jest debata oksfordzka. Format ów trafił do naszego kraju około 1994 roku dzięki Zbigniewowi Pełczyńskiemu, profesorowi filozofii na Uniwersytecie w Oksfordzie, założycielowi Fundacji Stefana Batorego oraz Szkoły Młodych Liderów Społecznych i Politycznych (Pankowski i in., 2012, s. 8–9). Trzeba jednak pamiętać, że rodzimy format różni się od swojego angielskiego pierwowzoru[1].

Zanim debata oksfordzka dotarła do Polski, stała się niezwykle popularna w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii, Nowej Zelandii, a także w Indiach, Irlandii, Singapurze i Malezji. Zrodziła się z tradycji debat organizowanych przez studenckie stowarzyszenia, które dziś obecne są nie tylko na najlepszych światowych uniwersytetach, lecz także w szkołach średnich. Ich organizacją zajmują się zarówno podmioty edukacyjne, jak i instytucje pozarządowe, które stawiają sobie za cel rozwój społeczeństwa obywatelskiego, zaangażowania społecznego, kultury dialogu i współpracy.

Za kolebkę debaty oksfordzkiej uznaje się Oxford Union Society, które powstało w 1823 roku i służyło swobodnej dyskusji, zakazanej przez ówczesne surowe zasady uniwersytetu. Towarzystwo pozostawało apolityczne, jednak do jego grona należeli późniejsi członkowie parlamentu i premierzy. Wiele debat towarzystwa, poruszających aktualne tematy polityczne, przeszło do historii (między innymi kontrowersyjna debata z 1933 roku o walce za króla). Na forum wypowiadali się amerykańscy prezydenci, naukowcy, ludzie kultury, a nawet postacie wzbudzające kontrowersje, jak Malcolm X czy Muammar Kaddafi[2].

Nie było to jednak pierwsze tego typu towarzystwo. W 1770 roku w Trinity College w Dublinie powstało College Historical Society (The Hist, CHS), nawiązujące do klubu Edmunda Burke'a. Od lat 40. XVIII wieku towarzystwa debat powstawały w Londynie – Society of Cogers istnieje do dzisiaj nieprzerwanie od 1755 roku. Pierwsze towarzystwa studenckie zaczęły powstawać w drugiej połowie XVIII wieku w Princeton, natomiast w Wielkiej Brytanii pierwsze towarzystwo powstało na uniwersytecie w St. Andrews (1794). W 1815 roku powołano Cambridge Union, które w 1829 roku starło się w pierwszej debacie z Oksfordem. W 1882 roku Liverpool Parliamentary Debating Society zaproponowało nowy format debaty, oparty na procedurze parlamentarnej – tak narodziła się brytyjska debata parlamentarna (Haapala, 2012). W tym formacie od 1980 roku odbywają się mistrzostwa World Universities Debating Championship, organizowane przez Glasgow University Union. Różnica między oboma formatami dotyczy między innymi liczby drużyn (w formacie oksfordzkim – dwie, natomiast w brytyjskim parlamentarnym – cztery), struktury mów czy ról mówców, a także udziału publiczności (która w Oksfordzie była uprawniona do głosowania).

Początki tego formatu debatanckiego w Polsce w latach 90. wiązały się przede wszystkim z aktywnością polityków, samorządowców lub osób związanych z mediami. Na początku XXI wieku debata oksfordzka zaczęła trafiać do szkół i na uczelnie. Głównymi ośrodkami jej propagowania stały się Warszawa (Warszawska Liga Debatancka) i Kraków (Szkoła Debaty), później dołączyły do nich Poznań, Górny Śląsk, Gdańsk czy Tarnów. Pojawiły się turnieje debat dla szkół średnich – Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich (2013) i szkół wyższych

1 Na platformie służącej debatom online ten format nazwano nawet Polish High School Style.

2 Więcej na ten temat: The Oxford Union, oxford-union.org.

– Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich (AMPDO; 2017). Od 2015 roku Samorząd Studentów Szkoły Głównej Handlowej prowadzi projekt DeBBaty, w którego ramach organizowane są turnieje debat dla uczniów szkół średnich w kilkunastu miastach w Polsce.

Zaczęły także powstawać organizacje zajmujące się popularyzacją idei debat, jak chociażby poznańskie fundacje: Projekty Edukacyjne (2010/2015) i G5 (2015), Krakowskie Stowarzyszenie Mówców (2012/2016), Fundacja Nowy Głos z Warszawy (2015/2016), gdański Instytut Debaty Publicznej (2015) i Fundacja Ergo (2021) czy Fundacja Polska Debatuje (2012). To właśnie one są obecnie głównymi animatorami licznych wydarzeń debatanckich w szkołach i na uczelniach, współorganizując turnieje regionalne i ogólnopolskie, a także ligi, warsztaty, projekty, szkolenia, wydawnictwa i inne wydarzenia. Na wyróżnienie zasługuje chociażby Polish Schools Debating Championship organizowane przez Fundację Polska Debatuje. Jego zwycięzcy biorą udział w World Schools Debating Championship (WSDC, jest to trzeci z występujących w Polsce formatów debat). Wymienione organizacje współpracują nie tylko z instytucjami edukacyjnymi, lecz także z instytucjami kultury typu muzea oraz z samorządami[3].

1.4. Istota i reguły debaty oksfordzkiej

Debata oksfordzka, tak jak debata w ogóle, może przyjmować różne formy. Towarzystwa debatanckie, uniwersytety, federacje akademickie, a także konkretne organizacje pozarządowe tworzą własne zasady i regulaminy, na podstawie których promują i upowszechniają ten rodzaj debaty.

Celem niniejszej publikacji nie jest promowanie konkretnego modelu debaty oksfordzkiej, konieczne było jednak przyjęcie pewnej standaryzacji – z zastrzeżeniem, że każdorazowe uczestnictwo w konkretnym wydarzeniu debatanckim wymaga zapoznania się z przyjętym regulaminem i dostosowania do niego.

Struktura

Jak już wspomniano, debata oksfordzka jest modelem o charakterze sformalizowanym. Opiera się na zasadach i strukturze wskazanych w regulaminie, a zatem ma z góry określone elementy takie jak: kolejność i czas wystąpień oraz reguły zadawania pytań przeciwnikom, wygłaszania komentarzy bądź ripost. Nieprzestrzeganie zasad wiąże się z karami porządkowymi, zwykle w postaci punktów karnych lub punktów ujemnych. Nad prowadzeniem debat zgodnie z zasadami czuwa wyznaczona osoba (moderator, ekspert, sędzia, marszałek bądź wybrany juror).

Debata oksfordzka jest sporem o charakterze merytorycznym, zatem jej głównym elementem jest jasno i precyzyjnie sformułowana teza. Powinna ona być symetryczna, aby wszyscy uczestnicy debaty – niezależnie od reprezentowanego stanowiska – mieli równe szanse na przygotowanie i zaprezentowanie logicznych, spójnych i merytorycznych argumentów oraz kontrargumentów. Debatują ze sobą dwie drużyny: propozycja i opozycja. Propozycja broni tezy, natomiast opozycja stara się ją obalić. Stanowisko drużyny zwykle losuje się bezpośrednio przed debatą lub z pewnym wyprzedzeniem.

3 Historię debat oksfordzkich przedstawiono między innymi w: Pastor i in., 2021; Piosik, 2024.

Każda drużyna składa się z tej samej liczby zawodników. Regulamin precyzyjnie opisuje role poszczególnych mówców wraz z zadaniami, które mają do wykonania w trakcie debaty. W sposób szczegółowy struktura debaty opisana została w rozdziale 3.

Argumentacja

Celem debaty oksfordzkiej jest toczenie – w określonych ramach regulaminowych – merytorycznego sporu między propozycją a opozycją. Uczestnicy reprezentują wylosowane uprzednio stanowiska, niezależnie od ich osobistego stosunku do dyskutowanej tezy. Drużyna propozycji prezentuje i omawia argumenty potwierdzające tezę, natomiast drużyna opozycji – za pomocą kontrargumentów – ma tę tezę obalić. Argumentacja obu stron sporu powinna być logiczna i spójna oraz opierać się na faktach i wiarygodnych źródłach.

Ponadto istotnym elementem strategii obu drużyn jest refutacja, czyli obalenie argumentacji przeciwników. Zwykle to najtrudniejszy i najbardziej emocjonujący fragment debaty oksfordzkiej – wymaga bowiem umiejętnego przewidzenia linii argumentacyjnej drugiej strony bądź skutecznej reakcji *ad hoc* na tę argumentację. Sposób tworzenia argumentów opisano szczegółowo w rozdziale 6.

Przebieg

Debata oksfordzka odbywa się w ściśle określonych ramach czasowych. Każdy mówca dysponuje tym samym limitem czasu, a jego przekroczenie jest sygnalizowane przez moderatora i skutkuje przewidzianym środkiem karnym.

Moderator posiada wyłączne prawo do udzielania głosu w trakcie spotkania. Debatę rozpoczyna drużyna propozycji, natomiast kończy ją drużyna opozycji. Poszczególni mówcy wygłaszają swoje kwestie zgodnie z określoną kolejnością:

1. pierwszy mówca drużyny propozycji,
2. pierwszy mówca drużyny opozycji,
3. drugi mówca drużyny propozycji,
4. drugi mówca drużyny opozycji,
5. trzeci mówca drużyny propozycji,
6. trzeci mówca drużyny opozycji,
7. czwarty mówca drużyny propozycji,
8. czwarty mówca drużyny opozycji.

Nie przewiduje się, aby mówcy ingerowali w trakcie przemówienia w treść mowy osoby ze swojej drużyny. Większość regulaminów poszczególnych modeli debat oksfordzkich w swych zapisach ma zakaz rozmawiania ze sobą – również szeptem – w ciągu całego biegu debaty. Dopuszcza się komunikację pisemną, za pomocą kartek. Szczegółowy przebieg debaty opisany został w rozdziale 3.

Ocena

Debata oksfordzka podlega ocenie sędziów, jurorów bądź ekspertów – zależnie od przyjętych w danym formacie rozwiązań regulaminowych. Finałem powinno być wyłonienie zwycięzcy.

Oceniane są wszystkie elementy składowe zaangażowania obu drużyn (zarówno w warstwie merytorycznej, jak i retorycznej), czyli:

- jakość i spójność argumentacji,
- jakość i trafność refutacji,
- retoryka poszczególnych mówców,
- kultura wypowiedzi i ogólna prezencja mówców,
- przestrzeganie zasad i regulaminu debaty.

Co ważne, ocena drużyny nie jest zazwyczaj wyłącznie sumą ocen przyznanych przez jurorów poszczególnym mówcom. Kryteria oceny powinny uwzględniać – obok ocen indywidualnych – również noty przyznawane drużynie postrzeganej jako całość. W sposób szczególny zwraca się wówczas uwagę na spójność drużyny i konsekwencję w realizacji przyjętej przez wszystkich mówców strategii oraz współpracę zespołową wraz z koordynacją działań pomiędzy poszczególnymi mówcami. W sposób szczegółowy ocenianie debaty opisane zostało w rozdziale 7.

1.5. Specyfika debaty historycznej

Szczególnym rodzajem debaty oksfordzkiej jest debata historyczna[4]. Jej przedmiotem są wydarzenia z przeszłości, co oznacza, że debatujący bazują na określonym materiale historycznym – źródłach, badaniach czy uzasadnionych teoriach lub interpretacjach – i na tej podstawie konstruują swoje argumenty. Skutkuje to ograniczeniem przesłanek do tych, które znajdują potwierdzenie w faktach historycznych, a zatem ten typ debaty wymaga szczególnie starannego i pogłębionego przygotowania. Stanowi dzięki temu świetne narzędzie dydaktyczne, wprowadzając ucznia w schemat pracy ze źródłami, stawiania hipotez i ich weryfikowania. To skuteczna metoda aktywizacji uczniów na lekcjach historii, a także forma upamiętnienia ważnych historycznych rocznic. Warto zwrócić uwagę, że egzamin maturalny z historii zawiera wypowiedź argumentacyjną, wobec czego debatowanie pomaga uczniowi w przygotowaniu się do matury.

Debaty historyczne w Polsce

Debaty historyczne są organizowane zarówno przez szkoły, jak i samorządy oraz instytucje. Największym polskim turniejem dotyczącym historii jest Turniej Debat Historycznych Instytutu Pamięci Narodowej – jego początki sięgają 2015 roku. Jest on realizowany w formie zawodów regionalnych i centralnych, a bierze w nim udział ponad 100 szkół[5]. Tematyka turnieju dotyczy historii Polski XX wieku. Tego samego obszaru tematycznego dotyczy turniej Odzyskani Bohaterowie, organizowany od 2021 roku przez Muzeum Dom Rodziny Pileckich[6]. Warto wspomnieć także realizowany przez Instytut Pileckiego projekt Ad Vocem[7], który polega na debatanckich sparingach online, oraz debatę poświęconą obradom Okrągłego Stołu, zorganizowaną w 2019 roku przez Kancelarię Prezydenta RP.

Projekty debatanckie mają w swojej ofercie również muzea, np. Muzeum Warszawy z Fundacją Polska Debatuje. Z kolei Fundacja Projekty Edukacyjne od 2024 roku organizuje Ogólnopolski Turniej Debat Historycznych

4 Warto przy tej okazji zajrzeć do publikacji jednej z twórczyń tej formy debaty, Karoliny Kolbuszewskiej (2024).

5 Więcej na temat turnieju: Instytut Pamięci Narodowej, edukacja.ipn.gov.pl.

6 Muzeum Domu Rodziny Pileckich, muzeumpileckich.pl.

7 Instytut Pileckiego, instytutpileckiego.pl.

w Muzeum Historii Polski[8], obejmujący pod względem tematycznym całą historię Polski. Warte uwagi inicjatywy podejmuje też od 2018 roku Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku – są wśród nich programy obejmujące tworzenie szkolnych klubów, szkolenia, dwa turnieje w formacie WSDC (World Schools Debating Championships), a także Turniej Debat Parlamentarnych. Wszystkie wydarzenia są poświęcone czasom II RP. Przykładami oksfordzkich turniejów dotyczących historii regionalnej są z kolei Opolski Turniej Debat Oksfordzkich organizowany przez Instytut Śląski w Opolu oraz ciekawa inicjatywa Fundacji Projekty Edukacyjne „Historia w trasie – Oksfordzkie Pomorskie".

Typy tez w debatach historycznych

Debata historyczna może wykorzystywać kilka rodzajów tez w zależności od tego, jaki aspekt lub perspektywę wydarzenia chcemy zbadać.

- **Tezy pierwszoosobowe** (ang. *first person*) każą spojrzeć na świat przez pryzmat wiedzy, wartości, celów i interesów danej osoby, pozwalając lepiej zagłębić się w jej biografię, co jednak nie oznacza utożsamienia się z daną osobą (np. w tezie *Jako płk Kukliński podjąłbym/podjęłabym współpracę z wywiadem amerykańskim* rozważamy przesłanki, które kierowały postępowaniem Ryszarda Kuklińskiego, a także jego stan wiedzy o świecie).
- **Tezy dotyczące podejmowania decyzji**, które mogą być rozpatrywane z pozycji obiektywnego obserwatora i określać, czy jakieś działanie było w interesie danego aktora (np. *W interesie Józefa Piłsudskiego było przeprowadzenie zamachu majowego*) lub dotyczyć powinności (np. debata o podejmowaniu zbrojnego oporu w czasie II wojny światowej), kiedy należy wykazać, że dane działanie powinno lub nie powinno zostać wykonane z punktu widzenia określonych wartości i obowiązków wobec danych aktorów.
- **Tezy dotyczące skutków wydarzeń** (np. *Budowa portu w Gdyni była największym sukcesem II RP*) **lub je oceniające**, czyli tezy porównawcze (np. *Powojenna zmiana granic była korzystna dla Polski* bądź *Reforma rolna w 1944 roku przyniosła więcej szkód niż korzyści*), w których przypadku skupiamy się na następstwach wydarzeń.
- **Tezy dotyczące przyczyn** (np. *Kryzys gospodarczy był główną przyczyną upadku komunizmu w Polsce*), w których skupiamy się na wydarzeniach poprzedzających, czynnikach warunkujących dany proces i ich znaczeniu.
- **Tezy kontrfaktyczne** proponujące alternatywną historię jako zestawianie innego biegu wydarzeń niż te, które się wydarzyły (np. *Polska powinna przyjąć niemiecką propozycję z października 1938 roku*). Tego typu tezy pozwalają na porównanie przede wszystkim znaczenia konkretnych decyzji i wydarzeń dla dalszego rozwoju państwa i społeczeństwa.

Debaty historyczne mogą się toczyć z perspektywy ówczesnej *ex ante* (czyli uwzględniać sytuację w danym momencie historycznym, nie zaś dzisiejszym), jak i *ex post* (czyli z perspektywy późniejszej, niekoniecznie współczesnej). Dobór tezy i sposobu debatowania powinny odpowiadać temu, co ma zostać zgłębione przez daną debatę. W tezie dotyczącej oceny sensu wybuchu powstania warszawskiego określenie perspektywy czasowej diametralnie zmienia debatę: wybór *ex post* wiąże się nieuchronnie z oceną skutków, jednak wybór perspektywy *ex ante* każe spojrzeć na sytuację w Warszawie w 1944 roku okiem jej mieszkańców i uwzględnić motywy samych powstańców. Daje to inne spojrzenie na historię, często odmienne od powszechnie przyjmowanego.

8 Muzeum Historii Polski, muzhp.pl.

W tym kontekście warto pamiętać, aby unikać błędu prezentyzmu, czyli osądzania wydarzeń z perspektywy wiedzy dzisiejszej, szczególnie gdy oceniamy czyjeś decyzje czy motywacje, ponieważ może to zdeformować ich rozumienie[9].

Debata historyczna jest ciekawą formą uczenia o historii z perspektywy różnych uczestników wydarzeń, oceniania ich skutków dla różnych grup czy też podejmowanych decyzji. Należy jednak pamiętać, że wyjaśnienie nie może być wiązane z usprawiedliwianiem – debatujący mogą na przykład tłumaczyć genezę zbrodni wołyńskiej, ale nie oznacza to jej poparcia, relatywizacji czy uzasadnienia.

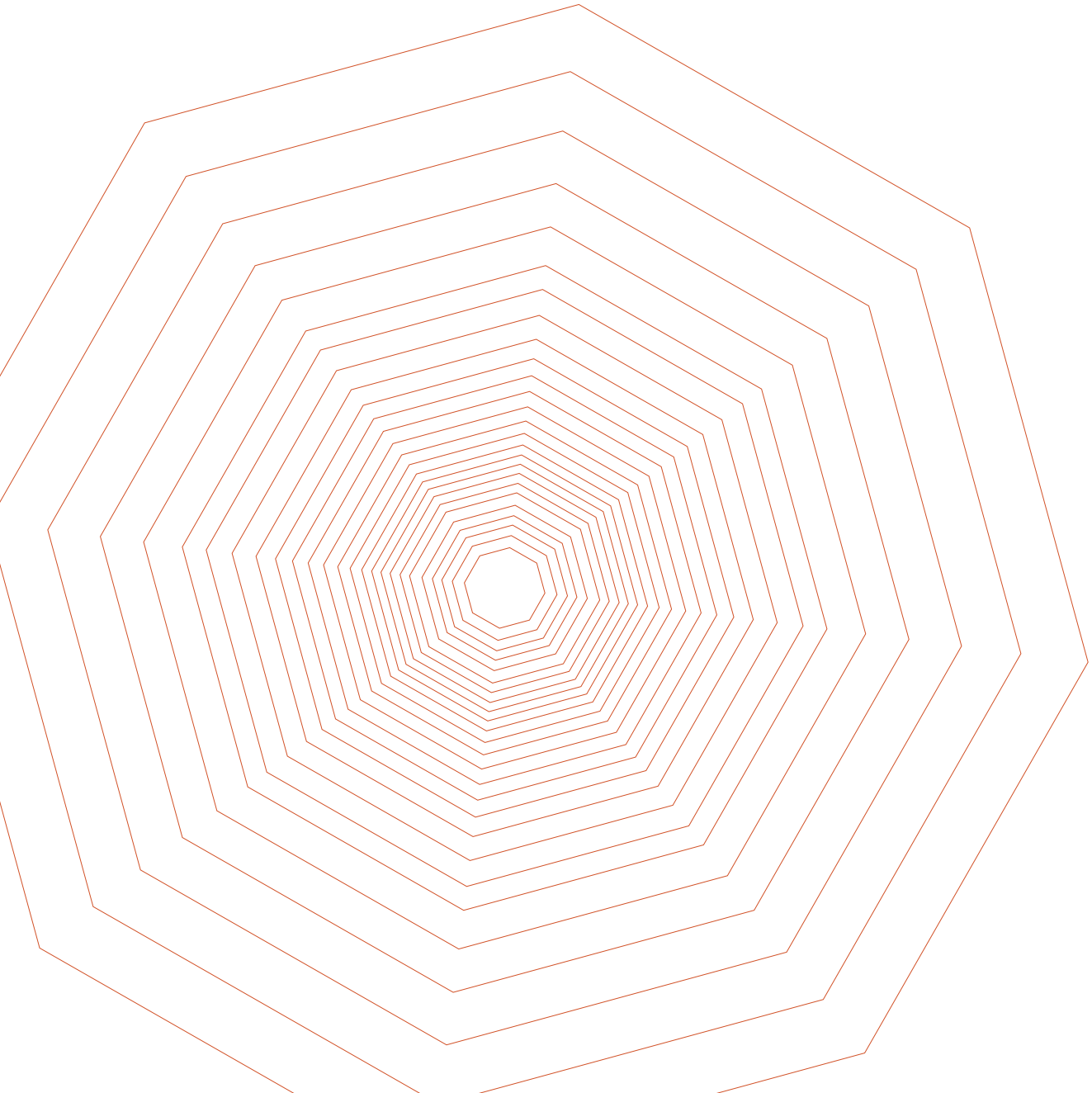
Co ważne, debata historyczna kształtuje umiejętność krytycznego myślenia o historii, pomaga poznawać różne aspekty przeszłości oraz buduje rzetelny warsztat naukowy. Przygotowanie dobrych argumentów wymaga głębszego przestudiowania materiału historycznego i jego samodzielnej analizy (organizatorzy często sugerują źródła lub organizują wykłady tematyczne, jednak największy wysiłek opracowania zagadnień spoczywa na debatantach). Jest to metoda aktywizująca – nauka przez doświadczenie, które pozwala znacznie głębiej zaangażować się w ten proces, a tym samym uczynić go skuteczniejszym. Ponadto debata historyczna uświadamia jej uczestnikom, że przeszłość jest skomplikowana i wieloaspektowa, nie sposób jej zredukować do mitów i uproszczeń.

Bibliografia

- Arystoteles. (2004). *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka* (H. Podbielski, przeł.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benenowska, I. (2015). Współczesna debata publiczna – jej cechy, sytuacja komunikacyjna, strategie (próba charakterystyki na wybranych przykładach). W: A. Kiklewicz i I. Uchwanowa-Szmygowa (red.), *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne* (s. 241–248). Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Czekan, R., i Błoński, J. (2018). *Podręcznik debat historycznych*. Muzeum Józefa Piłsudskiego.
- Dobry słownik. (b.d.). *Debata*. dobryslownik.pl.
- Haapala, T. (2012). Debating societies, the art of rhetoric and the British House of Commons: Parliamentary culture of debate before and after the 1832 Reform Act. *Res Publica. Revista de Filosofía Política*, 27, 25–35.
- Hodak, M. (2013). Debata jako gatunek prasowy. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*, *2*(20), 95–110.
- Kolbuszewska, K. (2024). Debata w edukacji historycznej. W: A. Budzyńska-Daca i E. Modrzejewska (red.), *Debata. Retoryka dla demokracji* (s. 222–240). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ortograf.pl (b.d.). *Debata*. ortograf.pl.
- Pankowski, R., Pawlicki, A., Pełczyński, Z., i Radwan-Röhrenschef, P. (2012). *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*. Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Pastor, K., Kawko, M., i Murawski, M. (2021). Historia debat oksfordzkich. W: T. Dołęgowski i W. Labuda, *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko* (s. 255–285). Poltext.
- Piosik, J. (2024). Historia i perspektywy rozwoju debat oksfordzkich w Polsce. W: A. Budzyńska-Daca i E. Modrzejewska, *Debata. Retoryka dla demokracji* (s. 80–89). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik języka polskiego PWN. (b.d.). *Debata*. sjp.pwn.pl.
- Wielki słownik języka polskiego PAN. (b.d.). *Debata*. wsjp.pl.

9 Szerzej na ten temat: Czekan i Błoński, 2018, 25–33.

Rozdział 2. Znaczenie debaty w życiu społecznym i publicznym



2.1. Stan debaty publicznej

dr Sławomir Drelich
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Stan debaty publicznej w Polsce, będący wypadkową różnych czynników, w tym jakości mediów i temperatury sporów politycznych, od wielu lat jest oceniany bardzo krytycznie. Debatę cechuje niski poziom merytoryczny oraz występowanie takich zjawisk, jak polaryzacja, dezinformacja, manipulacja i agresja werbalna. Nie jest to wyłącznie polska specyfika, gdyż procesy te dostrzega się również w ocenach jakości debaty publicznej innych społeczeństw świata demokratycznego (Kavanagh i Rich, 2018, s. 192–198; Neudert i Marchal, 2019, s. 15–29; Nord i in., 2026, s. 12–13, 26, 32).

Jakub Luber
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Polski dyskurs publiczny przestał być obiektywną przestrzenią kulturalnego i merytorycznego dialogu, a stał się areną wymiany krótkich, agresywnych i prostych w formie zdań, zwykle nacechowanych emocjonalnie (przywiązanie do swojego stanowiska jest zresztą jednym z największych zagrożeń dla poziomu merytorycznego prowadzonych sporów). Większość dyskusji w mediach ma charakter nerwowych kłótni, w których rozmówcy walczą o przykucie uwagi widza i wywołanie konkretnych emocji, co w szerszej perspektywie doprowadza do podziałów w społeczeństwie lub pogłębia już istniejącą polaryzację.

dr Marcin Skobrtal
II LO im. H. Kołłątaja w Wałbrzychu

Niebezpieczną konsekwencją takiego stanu debaty publicznej jest to, że wykrzykiwanie kontrowersyjnych haseł powoli przestaje bulwersować. Staje się częścią codzienności, a osoby komunikujące się w ten sposób zyskują niejako przyzwolenie części społeczeństwa na takie zachowania. Paradoksalnie język konfrontacyjny w coraz większym stopniu spotyka się z zainteresowaniem odbiorców, natomiast osoby, które się nim posługują, uzyskują społeczną nagrodę w postaci zainteresowania, udostępnień i reakcji. Zjawisko to dostrzegalne jest również w analizach dotyczących zarówno polskiej i europejskiej, jak i amerykańskiej debaty publicznej (Bartoszek, 2018; Frimer i in., 2022).

Na poziom debaty wpływa także fakt, że Polacy coraz gorzej oceniają rodaków o innych poglądach politycznych – traktują ich jak wrogów, przypisują im negatywne cechy, demonstrują w stosunku do nich jawną niechęć. Tego rodzaju nastawienie nie tylko pogłębia wspomniane wyżej podziały społeczne, lecz także niszczy relacje w rodzinach. Według badań przeprowadzonych przez Fundację Nowej Wspólnoty: „Osobom o odmiennych poglądach przypisujemy negatywne cechy cztery razy częściej niż tym podobnym do nas. Większość z nas żywi do nich niechęć, a silną deklaruje 22%". Ponadto: „Podziały odciskają piętno na życiu prywatnym. Ponad połowa odczuwa z ich powodu stres, około 15% przyznaje, że ucierpiały ich relacje z bliskimi" (Białobrzeska i in., 2026).

Polaryzacja

Wspomniana wcześniej polaryzacja to proces, w którym społeczeństwo – na podstawie wyznawanych poglądów – dzieli się na dwa przeciwne obozy. Relacje między osobami reprezentującymi odmienne stanowiska są zbudowane na braku zaufania i skrajnych emocjach, przez co ludzie ci wyraźnie się od siebie oddalają. Zamiast szukać kompromisu, przedstawiciele obu obozów walczą ze sobą – w najgorszym scenariuszu dialog społeczny jest niemożliwy.

Warto zaznaczyć, że polaryzacja jest procesem widocznym nie tylko w Polsce. To trend globalny, silnie związany z rozwojem technologii: social media, sztuczna inteligencja czy platformy typu TikTok bez wątpienia miały

bardzo duży wpływ na pogłębianie się tego zjawiska, a co za tym idzie – na stan debaty. Łatwo wskazać tego symptomy: odmowa prowadzenia dialogu, postrzeganie drugiej strony jako wroga, brak dążenia do kompromisu, przywiązanie do monolitycznej wizji własnej tożsamości, definiowanie rzeczywistości przez pryzmat zagrożenia i absolutyzm w stosunku do własnego świata wartości (Hedges, 2026).

Social media

Gdy media społecznościowe pojawiły się na rynku, miały przede wszystkim ułatwić codzienną komunikację – przyspieszyć kontakt bez konieczności fizycznych spotkań lub stworzyć możliwość dzielenia się przeżyciami z grupą znajomych. Facebook, który proponował taką możliwość jako jeden z pierwszych, dla wielu użytkowników był szkołą poruszania się w wirtualnym świecie. Z czasem social media zaczęły jednak ewoluować. Zyskały szeroki dostęp do informacji na temat swoich odbiorców (niepozorne akceptowanie polityki *cookies* na stronach w sieci oznacza *de facto* zgodę na przekazywanie informacji o swoich preferencjach), a w konsekwencji – możliwość określenia profilu użytkownika i przyporządkowania go do konkretnej grupy, którą algorytmy mogą „karmić" sprofilowanymi treściami.

Analiza tego, które materiały zdobywają najwięcej polubień, na których postach użytkownik zatrzymuje się dłużej i które udostępnia innym, pozwala algorytmom podsuwać materiały osób o podobnych poglądach, lubiących te same treści. Dołączenie do tych grup to początek odcinania jednostki od reszty społeczeństwa – tej kierującej się innymi wartościami. Tworzenie forów łączących osoby, które prezentują wyłącznie podobny punkt widzenia, pozbawia ludzi szansy na poszerzanie horyzontów i merytoryczną dyskusję.

Wewnątrz takiej grupy przebiega proces radykalizacji (França i Ferreira de Abreu, 2021); odcięcie się od innych poglądów z jednej strony sprawia, że traci się wobec nich zaufanie, a z drugiej – prowadzi do powstawania mocno uzależniających więzi z członkami danej społeczności. Grupy takie określa się mianem 'komór echa', Gromadzą one ludzi w precyzyjnie odizolowanych od siebie społecznościach, a ich członkowie wyznają te same poglądy i nawzajem się w nich utwierdzają. Badania potwierdzają, że 83% internautów ignoruje komunikaty, które im się nie podobają, a atrakcyjne są dla nich treści zgodne z ich światopoglądem. Co ciekawe, aż 30% użytkowników blokuje materiały, które przeczą ich wyobrażeniu o świecie (Balcewicz, 2019). Komory echa są określane również mianem 'baniek informacyjnych' lub 'baniek filtrujących', będących dla funkcjonujących w nich swoistym „uniwersum informacyjnym" (Pariser, 2011). Można zaryzykować stwierdzenie, że skala tego problemu jest już tak duża, iż mechanizm baniek informacyjnych stał się cyfrowym odpowiednikiem zachowań przypisywanych sektom.

Tiktokizacja życia publicznego

Nowa generacja social mediów zyskała niebezpieczną umiejętność przyciągania i podtrzymywania uwagi. Głównym atutem platform typu TikTok jest zdolność do błyskawicznego angażowania użytkowników, którzy chętnie korzystają z możliwości natychmiastowej interakcji. Krótkie, dynamiczne, szybkie, kolorowe i ciekawe dla danego odbiorcy kilkusekundowe filmiki, które łatwo się przewija, przyciągają uwagę i zaspokajają głód dopaminowy, czyli stan, w którym mózg stale się domaga nowych i szybkich dawek przyjemności wynikających z odbierania powiadomień i kolekcjonowania polubień. Merytoryka schodzi na dalszy plan, najważniejsze jest zaprezentowanie kontentu, który użytkownik polubi, z którym się zgadza, do którego chętnie będzie wracał, co zapewni regularną obecność klientów na platformach.

Statystyki jasno wskazują, że kolejne pokolenia coraz częściej zamiast z wyszukiwarki korzystają z mediów społecznościowych, z naciskiem właśnie na TikToka (Haan, 2024; Kwiatkowska i in., 2024). Użytkownicy nie szukają zatem tradycyjnych źródeł wiedzy, przestają je analizować, porównywać i nie biorą pod uwagę złożoności różnego rodzaju problemów. Wybierają prostsze, przyjemniejsze i bardziej kolorowe rozwiązanie, które jest jedynie iluzją wiedzy, bo opiera się na powierzchownym przetwarzaniu informacji. Odbiorcy zadowalają się krótkimi, gotowymi syntezami danego tematu (w formie rolek, filmów, nagłówków), rezygnując z wysiłku, jakiego wymaga czytanie całych artykułów czy książek. Konsekwencją takiego podejścia do zdobywania wiedzy jest złudzenie kompetencji – przekonanie, że właśnie obejrzany trzydziestosekundowy materiał czyni z widza eksperta w danej dziedzinie, a informacje są prawdziwe i wiarygodne, ponieważ podano je w sposób łatwy i wizualnie pociągający.

Wiedzę o mechanizmach działania współczesnych mediów i zachowaniach społeczeństwa w sieci niebezpiecznie często wykorzystują ugrupowania lub osoby publiczne głoszące radykalne poglądy. Merytoryczne wystąpienie, oparte na tłumaczeniu skomplikowanych mechanizmów i nieoczywistych kwestii, wymaga czasu i jest w przekonaniu większości społeczeństwa trudne w odbiorze lub wręcz nudne. Wystąpienie na ten sam temat, ale sprowadzające problem do poziomu absurdu, wywołujące emocje słuchaczy i proponujące proste oraz szybkie rozwiązanie, przyciąga uwagę i cieszy się dużo większym zainteresowaniem.

Uwaga widza, słuchacza jest bowiem bezcenna. Żeby ją utrzymać, potrzebna jest odpowiednia dawka dynamiki i efektu zaskoczenia na ekranie, co odciąga uwagę od kwestii merytorycznych. Wykreowani w ten sposób nowi medialni bohaterowie zyskują rzesze odbiorców i mogą realnie wpływać na to, co myśli na przykład młodzież. Uruchamiają stereotypy, aktywują emocje i tym sposobem dążą do legitymizowania swoich kontrowersyjnych poglądów bądź propozycji (Czachur i Pappert, 2019).

Te same mechanizmy pojawiają się w kontekście debaty publicznej – przedstawiciele świata polityki mają jeden cel: zainteresować swoim wystąpieniem przyszłych wyborców. Walka o uwagę młodych ludzi przebiega więc często na ich terenie – na platformach typu TikTok – a zamienia się w tarcia między różnymi grupami wyznającymi odmienne poglądy.

2.2. Debata jako fundament społeczeństwa obywatelskiego

Omówiona wyżej sytuacja jasno kreśli zadania władzy publicznej w obszarze edukacji – jednym z głównych założeń powinno być kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, które będzie odporne na zagrożenia wynikające między innymi z rozwoju technologii i świadome konsekwencji wpływu mediów na życie jednostki i całych społeczności.

Z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Narodowej przygotowano kompleksowy raport o sytuacji i potrzebach młodych ludzi w Polsce (15–29 lat): „Diagnoza Młodzieży 2026", który wiele miejsca poświęca kondycji młodzieży w dobie mediów społecznościowych i technologii cyfrowych (Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, 2026, s. 13–14).

Wnioski w kontekście omówionych w raporcie problemów są następujące: kluczowe dla demokracji jest zbudowanie społeczeństwa, które potrafi dyskutować merytorycznie, bez obrażania rozmówcy. Błędne jest

bowiem przekonanie, że demokracja kończy się w momencie wrzucenia karty do urny wyborczej. Stopień społecznego zaangażowania w budowanie silnej demokracji powinien być zdecydowanie większy i szerszy.

Przestrzeń do partycypacji obywateli w kształtowaniu systemu demokratycznego jest rozległa. Angażować można się przede wszystkim w konsultacje społeczne stanowiące etap procedury ustawodawczej, podczas której projekt ustawy podlega ocenie przez opinię publiczną. Debata grup, które najbardziej dotyka tematyka danej regulacji, jest kluczowa dla zobrazowania politykom zysków i strat związanych z wprowadzeniem zawartych w projekcie rozwiązań. Okazją do zaangażowania w demokrację jest też budżet partycypacyjny – każdy obywatel, zgłaszając swój pomysł na ulepszenie lokalnego otoczenia, wciela się *de facto* w rolę radnego. Wśród popularnych form partycypacji są także panele obywatelskie, referenda lokalne i ogólnokrajowe oraz konsultacje społeczne. Ciekawym sposobem uczestniczenia w życiu publicznym przez młodych ludzi są młodzieżowe ciała doradcze przy jednostkach samorządu terytorialnego. To właśnie młodzieżowe sejmiki czy młodzieżowe rady miast, powiatów i gmin prezentują głos przywołanej grupy obywateli i formułują cenne wskazówki dla lokalnych polityków szukających rozwiązań problemów młodego pokolenia.

Każda z tych licznych prób partycypacji zakończy się jednak fiaskiem, jeśli zabraknie umiejętności prowadzenia rzeczowej debaty społecznej. Merytoryczna wymiana poglądów jest bowiem jednym z kluczowych elementów państwa demokratycznego – o ile odbywa się na określonych zasadach (Podgórska-Rykała, 2023). Debata oksfordzka, jako jedna z form debatowania, uczy konstruktywnego prowadzenia sporu, co pozwala poznać różne perspektywy i analizy poszczególnych zjawisk, rozwiązań. Postawienie w debacie oksfordzkiej na merytorykę zamiast na emocje uczy poszukiwania prawdy. Mówcy analizują przede wszystkim autentyczność, wiarygodność i prawdopodobieństwo argumentów, co kształtuje umiejętność krytycznego myślenia będącego odpowiedzią na demagogię i populizm. Kultura debaty, wyrażająca się w jej języku, opiera się na szacunku i dialogu, promuje rywalizację w duchu *fair play*, zrozumienie różnych stron sporu i dbałość o język. Nie ma w niej miejsca na agresję, manipulację czy uprzedzenia. Jednocześnie przeciwdziała polaryzacji, ponieważ pozwala wejść w role obu stron sporu.

Debata oksfordzka kształtuje obywatela, który w swych osądach sięga głębiej, myśli szerzej, staje się przez to bardziej wymagającym, odpornym na dezinformację i manipulację, świadomym uczestnikiem życia publicznego.

2.3. Kompetencje społeczne i obywatelskie rozwijane przez debatowanie

Debata to nie tylko krok w kierunku rozwoju demokracji – to przede wszystkim indywidualny rozwój każdego, kto zdecyduje się wziąć w niej udział. Poniżej omówiono wybrane kompetencje, które każdy uczestnik rozwija podczas przygotowań do niej i w jej trakcie.

Umiejętność krytycznego myślenia

W dobie social mediów i sztucznej inteligencji umiejętność oddzielenia prawdy od fałszu czy gotowość do poznawania różnych stron tej samej sprawy stają się niezwykle ważne. Wiele treści na internetowych platformach może sprawiać wrażenie niepodważalnych faktów, podczas gdy tak naprawdę mamy do czynienia z opiniami opartymi na manipulacjach. Debatowanie zmusza uczestników do dokładnego poszukiwania

i analizowania danych, co pozwala na wykrywanie owych przekłamań. Wymieniając poglądy, debatujący powołują się na konkretne źródła – ich sprawdzenie, identyfikowanie luk i selekcjonowanie dowodów to ważna część przygotowań do debaty, dodatkowo ucząca krytycznego myślenia.

Umiejętność przekonywania

Tworzenie się baniek informacyjnych jest oznaką braku rzetelnej i merytorycznej debaty w społeczeństwie obywatelskim. Tymczasem kontakt z osobą, która nie podziela naszych poglądów, powinien być sygnałem do wyjścia ze strefy komfortu, w której ograniczamy się do zajęcia stanowiska i obrony własnych decyzji. Odrzucenie utartych schematów wymaga wytłumaczenia – musimy uzasadnić, dlaczego podjęliśmy taką, a nie inną decyzję, i co nas przekonuje do opowiedzenia się po którejś ze stron. Umiejętność przekonywania rozmówców, oparta na rzetelnej, merytorycznej argumentacji, jest przydatna na wielu etapach życia (chociażby podczas rozmowy o awansie w pracy czy negocjacjach ceny towarów lub usług). W trakcie debaty zaś buduje siłę stanowiska, pozwala pokazać logiczny związek między faktami a wnioskiem i zdemaskować słabe punkty w mowie przeciwnika.

Aktywne słuchanie

Kolejną ważną umiejętnością rozwijaną w trakcie debaty jest słuchanie (a nie tylko słyszenie). Debatowanie wymaga od uczestników aktywnego wchodzenia w polemikę i ciągłej wymiany zdań, a co za tym idzie – rozumienia argumentacji i stanowiska rozmówcy, pełnego skupienia się na meritum wypowiedzi drugiej strony. Aktywne słuchanie pozwala wychwycić błędy logiczne w wypowiedzi rozmówcy, zrozumieć jego założenia i przygotować celny, merytoryczny kontrargument. Bez uważnego słuchania drugiej strony uczestnik debaty powtarza własne tezy i nie odnosi się odpowiednio do argumentów przeciwnika.

Słuchanie w skupieniu jest o tyle trudne, że merytoryczne argumenty debaty są zupełnie pozbawione tiktokowej ornamentyki. Są przez to bardziej wymagające i angażujące, jeśli chodzi o ich przyswojenie oraz sprawne wykorzystanie w dyskusji. Ich wysłuchanie (a nie tylko usłyszenie) zwiększa szansę na wygraną.

Empatia poznawcza, budowanie relacji

Kontakt z osobą głoszącą inne poglądy czy żyjącą według innych zasad niż nasze daje możliwość dostrzeżenia zupełnie nieznanej nam perspektywy. Poznanie powodów, dla których dana osoba wyraża określone myśli, zajmuje dane stanowisko, jest szansą na uświadomienie sobie istnienia różnych rozwiązań danej kwestii. Zetknięcie się z odmiennymi punktami widzenia, wysłuchanie ich z szacunkiem i zrozumieniem, zaakceptowanie rozwiązania zaproponowanego przez drugą stronę – to droga do samorozwoju i poszerzenia horyzontów. Wymaga wyzbycia się przekonania o nieomylności własnych przekonań i stanowisk.

Umiejętność wystąpień publicznych

Z debatowaniem wiąże się kwestia zabierania głosu na forum. Konieczność wystąpień publicznych pojawia się w życiu właściwie niezależnie od naszych chęci – to naturalna konsekwencja funkcjonowania w każdej społeczności. Oprócz różnego rodzaju sytuacji w życiu prywatnym, takich jak zebrania czy przemówienia okolicznościowe, konieczność publicznego zabierania głosu przez obywateli stwarza i system edukacji, i rynek pracy. Czym innym niż debatą właśnie jest matura ustna lub ustne egzaminy w trakcie studiów? Na uczniu/studencie spoczywa wówczas ciężar udowodnienia, że zapoznał się z wymaganymi treściami i zrozumiał ich myśl przewodnią, a zatem potrafi je publicznie streścić, wyjaśnić, posługując się językiem oficjalnym. Podobnie

jest w przypadku rozmowy o pracę – to tak naprawdę debata pod hasłem *Dlaczego to właśnie mnie powinni państwo zatrudnić na tym stanowisku?*

Ćwiczenie pewności siebie, umiejętności retorycznych czy klarownego przedstawiania argumentów już na etapie edukacji w szkole podstawowej i średniej pomaga w przygotowaniu się do dorosłego życia. Rozpoczęcie procesu kształtowania tych umiejętności odpowiednio wcześnie zwiększa prawdopodobieństwo skutecznego osiągnięcia celu, jakim jest świadomy i krytycznie myślący obywatel.

Współpraca w zespole

Kolejna umiejętność nierozerwalnie związana z debatowaniem to praca zespołowa. Debaty, szczególnie oksfordzkie, dają szansę nauki strategicznego podziału ról, wspólnego tworzenia argumentów, błyskawicznego reagowania na problemy członków własnej drużyny i wypracowywania spójnego stanowiska w omawianych kwestiach. Żeby sukces zespołu podczas debaty był możliwy, jego członkowie powinni polegać na sobie; wymieniać się informacjami; uzupełniać się, tak aby kolejni mówcy nie powtarzali tych samych argumentów; podchodzić elastycznie do przydzielonych ról, gdy przeciwnik wymusi taką zmianę swoją taktyką; czuć się współodpowiedzialnymi za strategię grupy w trakcie wymiany argumentów z przeciwnikami.

Najtrudniejsze w pracy zespołowej jest zrezygnowanie z ego na rzecz wspólnego celu, docenianie i wzmacnianie pomysłów innych osób w grupie oraz umiejętność przyznania się, że nasze koncepcje, strategie, pomysły nie zawsze są najlepsze bądź trafne. Co ważne, badacze podkreślają, że budowanie umiejętności pracy zespołowej od najmłodszych lat ma pozytywny, długofalowy wpływ na rozwój młodego człowieka. Przede wszystkim pomaga mu w nawiązywaniu i podtrzymywaniu zdrowych relacji społecznych (Musiał, 2024).

2.4. Etyka słowa i kultura dyskusji w teorii oraz praktyce debatowania

Debatowanie – podobnie jak dyskusja i dialog – stanowi fundamentalną aktywność obywatelską w społeczeństwach demokratycznych. Jest też swoistą formą komunikowania się, a zatem w sposób immanentny wiąże się z relacjami międzyludzkimi. To powód, dla którego w tę aktywność zawsze powinna być wpisana odpowiednia etyka – w tym wypadku etyka debatowania. Ma ona szczególne znaczenie nie tylko dlatego, iż wygłaszane przez mówców argumenty zwykle trafiają do szerszej publiczności, lecz także ze względu na wagę retoryki w debacie, a tym samym ryzyko stosowania przez mówców manipulacji. Debatowanie musi się zawsze odbywać zgodnie z zasadami *fair play*, jak każda inna forma rywalizacji międzyludzkiej.

Niniejsza publikacja za wzór dyskusji, która powinna być prowadzona w Polsce, stawia debatę oksfordzką – narzędzie, które zalecane jest do zastosowania w szkołach między innymi w zapisach obowiązującej podstawy programowej, o czym szerzej w rozdziale 8. Debata oksfordzka wyróżnia się bowiem cechami, które gwarantują najwyższy poziom merytorycznego, kulturalnego i etycznego dyskursu. To między innymi: losowanie strony tuż przed rozpoczęciem debaty, gdy znany jest już jej temat (takie rozwiązanie wymusza uniwersalność argumentacji), obecność bezstronnego marszałka, który moderuje przebieg spotkania zgodnie z rygorystycznymi założeniami debaty, oraz ocena retoryki każdego zespołu przez niezależnych sędziów.

Na charakter debaty oksfordzkiej wpływa konieczność rywalizacji między uczestnikami – ich głównym celem jest przekonanie sędziów oraz publiczności do swojego stanowiska. Spór toczony jest w harmonijny i ustrukturyzowany sposób, co pozwala na podsumowanie go przez panel sędziowski i wyłonienie zwycięzcy na podstawie kryteriów określonych w karcie oceny debaty. „Retoryczne show" mówców nie znajduje się na tej liście, wręcz przeciwnie – mało merytoryczne wystąpienie oparte na tiktokowych mechanizmach utrzymywania zainteresowania widzów może wywołać aplauz publiczności, ale nie zdobędzie dodatkowych punktów panelu sędziowskiego.

Normy etyki debatowania

Uczciwość argumentacyjna. To główna zasada etyczna debatowania. Wymusza na debatantach konieczność używania argumentów opartych na faktach, zabrania stosowania sfabrykowanych danych. Uczciwa debata musi się opierać przede wszystkim na logicznej i merytorycznej argumentacji, jasnym rozgraniczaniu faktów i opinii oraz odpowiednim reagowaniu na argumentację przeciwników, nie zaś na erystycznych chwytach i słownych atakach. Nie dopuszcza się wprowadzania w błąd przeciwników i słuchaczy, wypaczania argumentacji adwersarzy oraz wykorzystywania dwuznaczności językowych.

Przedstawienie argumentu w debacie oksfordzkiej nie jest równoznaczne z automatycznym zdobyciem punktu na karcie oceny debaty, a przygotowanie każdego argumentu wiąże się z szeregiem działań, w tym: scharakteryzowaniem świata i aktora debaty oraz przedstawieniem rachunku prawdopodobieństwa, czyli udowodnieniem, że zastosowanie mechanizmu proponowanego przez jedną ze stron debaty przyniesie upragnioną zmianę w porównaniu ze *status quo* czy działaniem proponowanym przez przeciwną drużynę.

> **Przykład 1.** **Stwierdzenie: „Bezrobocie spadło do rekordowo niskiego poziomu, więc sytuacja gospodarcza jest świetna" nie zdobyłoby punktów w debacie oksfordzkiej. Żeby argumentacja zgodnie z jej zasadami została wzięta pod uwagę, wymagałyby uwzględnienia inflacji, realnych płac czy zadłużenia państwa.**

> **Przykład 2.** **Podczas debaty wiceprezydenckiej przed wyborami w 1988 roku w USA Dan Quayle był krytykowany za młody wiek i niewielkie doświadczenie. W trakcie rozmowy przed kamerami próbował się bronić, mówiąc: „Mam tak duże doświadczenie w Kongresie, jak Jack Kennedy, gdy ubiegał się o urząd prezydenta" (ang. *I have as much experience in the Congress as Jack Kennedy did when he sought the presidency*). Na co Lloyd Bentsen, kandydat na stanowisko wiceprezydenta konkurencyjnej partii, odpowiedział słowami, które przeszły do historii: „Senatorze, służyłem z Jackiem Kennedym. Znałem Jacka Kennedy'ego. Jack Kennedy był moim przyjacielem. Senatorze, nie jest pan Jackiem Kennedym" (ang. *Senator, I served with Jack Kennedy. I knew Jack Kennedy. Jack Kennedy was a friend of mine. Senator, you're no Jack Kennedy*). Riposta Bentsena przyciągnęła uwagę widzów, którzy być może wtedy dzięki temu chwytowi retorycznemu zmienili wyborcze preferencje. Jednak w debacie oksfordzkiej ten argument musiałby zostać osadzony w kontekście, z dokładnym wskazaniem, dlaczego Quayle nie jest jak Jack Kennedy.**

Przykład 3. **Stwierdzenie „Mój dziadek palił papierosy i dożył wieku 95 lat" również nie spełnia założeń argumentu w debacie oksfordzkiej. Dotyczy bowiem pojedynczego przypadku, tymczasem szkodliwy wpływ nikotyny na życie dostrzegamy dopiero, gdy porównamy znacznie większą grupę palaczy z niepalącymi (ci drudzy osiągają ewidentnie wyższe wyniki kondycyjne) lub gdy zaprezentujemy biologiczny mechanizm wpływu nikotyny na organizm człowieka. Ten rodzaj uproszczenia stosują często denialiści[1] klimatyczni, gdy wskazują, że „globalne ocieplenie nie może istnieć, skoro dzisiaj spadł śnieg i jest -20°C". Podana temperatura powietrza to cecha danego dnia, tymczasem klimat to nie jednodniowa pogoda, a wieloletni trend. Tu należałoby także udowodnić, dlaczego wszystkie przemysłowe zanieczyszczenia miałyby nie wywierać wpływu na planetę. Dopiero wtedy moglibyśmy jakkolwiek analizować ten argument w debacie oksfordzkiej.**

Odpowiedzialność za słowo. Choć debata jest jedynie sporem słownym, to jednak oczekuje się, iż w jej toku debatujący będą odpowiedzialni za to, co w trakcie debaty powiedzieli. Kluczowym narzędziem egzekwowania tej zasady jest całościowy system oceniania debaty i wyłaniania jej zwycięzców. Debatujący powinni się posługiwać wyłącznie tymi argumentami, które są w stanie oprzeć na dowodach i logicznym rozumowaniu, a jednocześnie muszą pamiętać, że słowa mają rzeczywisty wpływ na odbiorców, kształtując ich opinie i przekonania. Choć debata opiera się na wolności słowa i swobodzie myślenia, to jednak wolności tej nie wolno wykorzystywać do krzywdzenia, szerzenia fałszywych oskarżeń i oszczerstw, promowania nienawiści bądź utrwalania uprzedzeń i stereotypów.

Z kolei w przypadku debaty historycznej odpowiedzialność za słowo wiąże się przede wszystkim z prawdą i szacunkiem. Prawda dotyczy rekonstrukcji faktów i tworzenia na ich podstawie argumentów, co pozwala zbudować warsztat historyka. Wygrana powinna się opierać na logicznej analizie, a nie na naginaniu faktów – debata to wręcz idealne narzędzie do dekonstruowania mitów czy błędnych przekonań, a nie budowania na nich wizji dziejów.

Szacunek z kolei wyraża się w kulturze słowa, panowaniu nad emocjami, ale przede wszystkim w uszanowaniu godności i wrażliwości osób, o których i do których się mówi. Aby zrozumieć stanowisko innych, wczuć się w ich sytuację, należy spojrzeć na przeszłość z ich perspektywy.

Szacunek względem adwersarzy. Debatowanie wymaga, aby przeciwnik był traktowany jako partner w dyskusji, nie zaś wróg egzystencjalny, którego należy zniszczyć, choćby tylko słownie. Szacunek, który powinien być widoczny w całym toku debaty, polega na aktywnym słuchaniu i dążeniu do zrozumienia stanowiska adwersarza, co pozwala reagować na argumenty, a nie atakować osoby debatujące. Wyraża się on poprzez: posługiwanie się kulturalnym i nieobraźliwym językiem, zwracanie się do siebie zgodnie z przyjętymi normami, unikanie ironii, kpiny i lekceważącego tonu, opanowanie i spokój, nawet w sytuacjach spornych i budzących słuszne emocje. Każda wypowiedź powinna się zaczynać od bezpośredniego zwrotu do prowadzącego debatę marszałka, jury, przeciwnej drużyny i publiczności: „Szanowny Panie marszałku, oponenci, sędziowie i tłumnie zebrana publiczności. W swojej mowie chciałbym/chciałabym zaznaczyć..."

1 Osoby, które odrzucają powszechnie akceptowane fakty naukowe, historyczne lub medyczne.

Co warto podkreślić, głosu rozmówcy udziela marszałek i nikomu z mówców nie wolno mu przerywać. Chęć zadania pytania czy sprostowania słów osoby aktualnie przemawiającej można zgłosić – ale zabrać głos wolno, dopiero gdy uzyska się pozwolenie. To właśnie nadmierna swoboda dyskusji najczęściej powoduje uproszczenia obniżające merytoryczny poziom wymiany zdań. Obrazuje to poniższy przykład.

> **Rozmówca 1.:** **Panie dyrektorze, proszę powiedzieć, czy to prawda, że w prowadzonej przez pana firmie zatrudnia pan osoby, które dostają mniej niż 3 tysiące złotych na rękę?**
> **Rozmówca 2.:** **Proszę pana, zarobki w mojej firmie są zróżnicowane i uzależnione od wielu aspektów, takich jak na przyk...**
> **Wtrącenie R.1.:** **Panie dyrektorze, proszę odpowiedzieć na pytanie!**
> **R.2.:** **Jak już mówiłem, to nie jest kwestia zero-jedynkowa...**
> **Wtrącenie R.1:** **Dyrektorze, tak czy nie?!**
> **R.2.:** **Może się faktycznie zdarzyć sytuacja, gdy...**
> **Wtrącenie R.1.:** **Na Boga! Kręci pan i nie chce nam odpowiedzieć! Przecież to proste pytanie!**
> **R.2.:** **Tak, faktycznie, zatrudniamy też takie osoby.**
> **R.1.:** **Czyli nie wszystkich traktują państwo godnie. Dziękuję, wszystko jasne.**

To, co zapamiętają słuchacze, to bardzo defensywne odpowiedzi dyrektora i podsumowanie atakującego. To, czego nie zapamiętają, to fakt, że dyrektor próbował wyjaśnić swoje stanowisko, ale nie miał szansy dokończyć wypowiedzi. Dyscyplina pozwala utrzymać w ryzach prowadzących dyskusję.

Poszanowanie procedur. Debatujący podporządkowują się regulaminowi i przestrzegają obowiązujących w trakcie debaty procedur, jednocześnie godzą się z decyzjami sędziów i moderatora, natomiast ewentualne zastrzeżenia bądź odwołania zgłaszają wyłącznie w przew idzianym do tego trybie. Poszanowanie procedur wiąże się również z domyślną zgodą na równe traktowanie wszystkich uczestników debaty przez moderatora i sędziów oraz dbałością o to, aby rywalizacja odbywała się w granicach przejrzystego systemu zasad i odpowiedniego porządku debaty.

Rzetelność merytoryczna. Debata oksfordzka uczy logicznej i spójnej argumentacji opartej na racjonalnych przesłankach, ponieważ oceniane jest w niej sprawne wykazanie swoich racji[2]. Istotne są zatem powiązania logiczne, myślenie przyczynowo-skutkowe czy wreszcie dobre przygotowanie merytoryczne, ponieważ bez zgłębienia tematu trudno mówić o tworzeniu przekonujących argumentów. Debaty uczą mówienia na temat, wymuszając na uczestnikach przemyślenia wypowiadanych słów, a pierwszeństwo ma w nich logika i merytoryka, nie zaś słowne popisy.

Prawda. Zasady debaty oksfordzkiej zakazują posługiwania się stereotypami i generalizowania, a także uderzania w poszczególne grupy społeczne, powielania nieprawdziwych schematów poznawczych lub dokonywania krzywdzących uproszczeń. Chodzi tu zwłaszcza o stereotypy związane z narodowością, pochodzeniem społecznym, płcią, religią czy orientacją seksualną, a więc kwestie szczególnie wrażliwe. Ich powielanie może

2 Warto tutaj odnieść się do turniejowych zasad etyki, choćby Zasad Etyki Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich. Wzorem turniejów debat parlamentarnych wprowadzono zespoły ds. etyki, odpowiedniki *equity officer* w brytyjskich debatach parlamentarnych, zajmujące się m.in. kwestią języka wypowiedzi.

prowadzić do wzrostu agresji w przestrzeni publicznej. Szacunek względem innych w kontekście generalizowania wymaga wyjątkowej dbałości o słowa. Nieostrożny dobór słów w dyskusji może osłabić wysuwany argument, należy zatem ostrożnie i świadomie posługiwać się kwantyfikatorami typu „każdy", „wszyscy", „nigdy".

W przypadku debaty historycznej największy ciężar odpowiedzialności za słowo spoczywa zawsze na mówcach. Powielanie półprawd, mitów lub fałszywych przekonań obniża wartość merytoryczną debaty, jeszcze groźniejsze jest jednak powielanie narracji zmanipulowanych celowo. Debata historyczna wymaga bardzo rzetelnej pracy ze źródłami i opracowaniami naukowymi, na której podstawie uczestnicy mogą operować argumentami opartymi na prawdziwym przebiegu wydarzeń i wyciągać jak najbardziej prawdopodobne wnioski. Manipulowanie faktami oraz ich interpretacja niezgodna ze stanem badań są poważnymi nadużyciami, z których powodu debata historyczna właściwie traci sens.

Niezwykle istotne są w tym przypadku krytyczne podejście do źródeł oraz sprawdzenie ich wiarygodności. Dane pozyskane z archiwów lub badania historyków stanowią znacznie lepsze źródło niż przypadkowe materiały z nieznanych stron w internecie czy treści z mediów społecznościowych. Teorie bez poparcia w materiale historycznym nie stanowią żadnego argumentu, wymagają sprawdzenia – to ogromna wartość debat, które uczą naukowej weryfikacji hipotez i stanowią remedium na rozpowszechniane plotki.

Debata historyczna powinna zbliżać jej uczestników do prawdy, a nie narzucać czyjąś wersję wydarzeń. Bardzo ważne jest więc zdroworozsądkowe, a nie emocjonalne ocenianie argumentów, tak aby nie upowszechniać stereotypów czy mowy nienawiści. Może to być ważne szczególnie w kontekście debat dotyczących relacji polsko-ukraińskich czy polsko-niemieckich. Barwny i emocjonalny język brzmi sugestywnie, ale nie zawsze idzie w parze z merytoryczną poprawnością. Debatujący powinni mieć świadomość, że historia jest skomplikowana, a na przebieg wydarzeń wpływały rozmaite okoliczności.

Kultura słowa. Debaty oksfordzkie charakteryzują się dbałością o kulturę języka (Kruszyński i Tarnowski, 2021, s. 37–42). Wypowiedzi powinny mieć charakter oficjalny, odznaczać się bogatym słownictwem i poprawnością językową – należy unikać wulgaryzmów, kolokwializmów czy niepotrzebnych zapożyczeń. Z drugiej strony bogactwo środków nie powinno jednak przesłaniać nadrzędnego celu przekazu, a więc jego perswazyjności. Poza tym mówca powinien brać odpowiedzialność za to, jak jego słowa mogą być odebrane nie tylko przez adwersarzy czy sędziów, lecz także publiczność, dlatego należy się powstrzymać od szokowania odbiorców, ryzykownych żartów czy anegdot, nadmiernie sugestywnych opisów bądź ekspresyjnych wypowiedzi, ponieważ mogłoby to spowodować dyskomfort u odbiorców. Używanie słów nacechowanych emocjonalnie może zupełnie zmienić kształt debaty, poza tym wiąże się z agresją i pogłębianiem polaryzacji.

Istotne jest także wyczucie, z jakim się mówi o poszczególnych aktorach debaty, a zwłaszcza ofiarach wojen, represji czy ludobójstwa. Język debaty historycznej musi się odznaczać wobec nich głębokim szacunkiem.

Zachowania nieetyczne

Jak już wspomniano, debatowanie wymaga powstrzymania się od manipulacji i innych nieuczciwych chwytów retorycznych oraz zachowań wypaczających samą ideę kulturalnej merytorycznej debaty. Szczególnie piętnowane nieetyczne zabiegi można podzielić na trzy grupy: dezinformacja, fake newsy i manipulacja danymi; emocjonalizacja wypowiedzi i mowa nienawiści; błędy argumentacyjne i chwyty erystyczne.

Dezinformacja i fake newsy. Jest to proces świadomego rozpowszechniania w trakcie debaty fałszywych, zmanipulowanych i wprowadzających w błąd informacji (fake newsów), które mają sprawiać wrażenie prawdziwych i wiarygodnych. Dezinformacja dokonuje się nie tylko poprzez podawanie spreparowanych danych, zniekształconych wypowiedzi czy wymyślonych źródeł i statystyk, lecz także poprzez pomijanie pełnego i istotnego kontekstu prezentowanego problemu czy zagadnienia. Często przyjmuje ona formę przypisywania wypowiedzi konkretnym ekspertom, naukowcom, politykom, osobom publicznym i innym uczestnikom debaty publicznej w celu uzyskania zniekształconego obrazu rzeczywistości, spójnego z linią argumentacyjną osób stosujących tę strategię.

Cherry picking (dosł. z ang. wybieranie wisienek). To technika manipulacyjna polegająca na selektywnym dobieraniu faktów, danych i przekazów, mającym na celu wzmocnienie własnej linii argumentacyjnej. Wiąże się z pomijaniem tych informacji i danych, które nie są zgodne z zastosowaną argumentacją lub mogłyby być wprost z nią sprzeczne. Efektem stosowania tej strategii jest zaprezentowanie odbiorcom niepełnego i zniekształconego obrazu zjawiska bądź problemu będącego przedmiotem debaty. *Cherry picking* nie musi się wiązać z przekazywaniem informacji nieprawdziwych, jednak jako świadoma selektywność w doborze materiałów dowodowych zawsze ma na celu zmanipulowanie odbiorcy poprzez stworzenie pozoru uczciwości i rzetelności argumentacyjnej.

Emocjonalizacja narracji. Jest to sposób konstruowania wypowiedzi polegający na wywołaniu silnych emocji w odbiorcach. Celem tego zabiegu jest zwykle zastąpienie racjonalnej (rzeczowej, merytorycznej, logicznej) argumentacji i uzyskanie przewagi nad przeciwnikiem. Emocje w debatach mogą być wykorzystywane do manipulowania oceną dyskutowanego problemu, co odbywa się przez wzbudzanie strachu, gniewu, oburzenia, frustracji, poczucia zagrożenia, pogardy bądź współczucia oraz stosowanie języka silnie nacechowanego i wartościującego. Do emocjonalizacji narracji używa się także drastycznych i jednostkowych przykładów, świadomego wyolbrzymienia oraz demonizacji przeciwników.

Mowa nienawiści. To wszelkie formy wypowiedzi, których celem jest poniżenie, obrażenie bądź dehumanizacja jakiejś jednostki (lub grupy) ze względu na jej narodowość, pochodzenie etniczne, rasę, religię, płeć, orientację seksualną, niepełnosprawność lub jakąkolwiek inną cechę, która definiuje tożsamość tej osoby. Najczęstszymi przejawami mowy nienawiści są: obraźliwe i pogardliwe określenia, nawiązywanie do stereotypów i uprzedzeń, posługiwanie się dehumanizującym językiem oraz stosowanie nieuprawnionych uogólnień i uproszczeń. Zwykle za pomocą mowy nienawiści usiłuje się ukazać daną osobę bądź grupę jako gorszą, niemoralną, niebezpieczną lub z innego powodu niezasługującą na szacunek i równe traktowanie. Stosowanie mowy nienawiści wobec przeciwnika w debacie jest karane przez sędziów.

Argumentum ad personam. Ten sposób argumentacji polega na atakowaniu rozmówcy poprzez przesunięcie ciężaru dowodu z wypowiedzi przeciwnika na jego cechy indywidualne. Zwykle opiera się na próbie podważenia wiarygodności adwersarza bądź jego kompetencji poprzez jego obrażanie, ośmieszanie, deprecjonowanie lub odnoszenie się w sposób lekceważący bądź krzywdzący do jego osobowych cech, które nie mają znaczenia dla przedmiotu toczonego sporu. Faktycznym celem stosowania argumentacji *ad personam* jest odwrócenie uwagi od merytorycznej warstwy debaty poprzez dyskredytację przeciwnika. We wszystkich formatach debatanckich stosowanie argumentów *ad personam* jest surowo zabronione i piętnowane.

Odpowiedzialność organizatorów i sędziów

Odpowiedzialność za słowo spoczywa nie tylko na debatantach, lecz także na organizatorach i sędziach. Organizatorzy powinni zadbać, aby tezy w tematach budzących kontrowersje były z jednej strony zrównoważone i dawały obu drużynom szansę na zwycięstwo, a z drugiej – merytoryczne i przemyślane, tak by debata nie stała się emocjonalną przepychanką (Miłkowski i Krzewski, 2025, s. 16–24). Sposób sformułowania tezy, czy też jej język, nie powinien sugerować lub narzucać uczestnikom debaty jednej, gotowej odpowiedzi ani prowokować do zaogniania sporu. Nie można też stosować obraźliwych słów oraz odwoływać się do emocji i skrajnych ocen.

Z kolei w przypadku debaty historycznej uczciwość argumentacyjna wymaga, aby teza została sformułowana tak, by wskazywać problem badawczy i jednocześnie umożliwić obu stronom tworzenie argumentacji. Należy unikać krzykliwych publicystycznych nagłówków lub efektownych, acz wieloznacznych zdań. Ponadto teza nie może narzucać ani sugerować pochwalania, popierania lub usprawiedliwiania zbrodni – musi być wolna od emocji i uprzedzeń. Nie powinna być też nadmiernym uproszczeniem rzeczywistości historycznej. Przy okazji przygotowań warto zaproponować niebudzącą kontrowersji propozycję lektur zawierających informacje faktograficzne.

Z kolei rolą sędziów w kontekście odpowiedzialności za słowo jest takie przygotowanie informacji zwrotnej, aby stanowiła wsparcie i zbiór wskazówek dla dalszego rozwoju jednostki. Ocena mów (nie osób, które je wygłaszają) powinna inspirować, być konstruktywna, a nie destrukcyjna. Zabronione jest obrażanie czy poniżanie osób debatujących.

W przypadku debat historycznych sędziowie powinni rozgraniczać błędy i manipulacje od mniej rozpowszechnionych interpretacji czy teorii dotyczących przebiegu zdarzeń, które mają pokrycie w źródłach. Ich ocena musi być obiektywna – sędziowie nie mogą postrzegać argumentów przez pryzmat własnych przekonań.

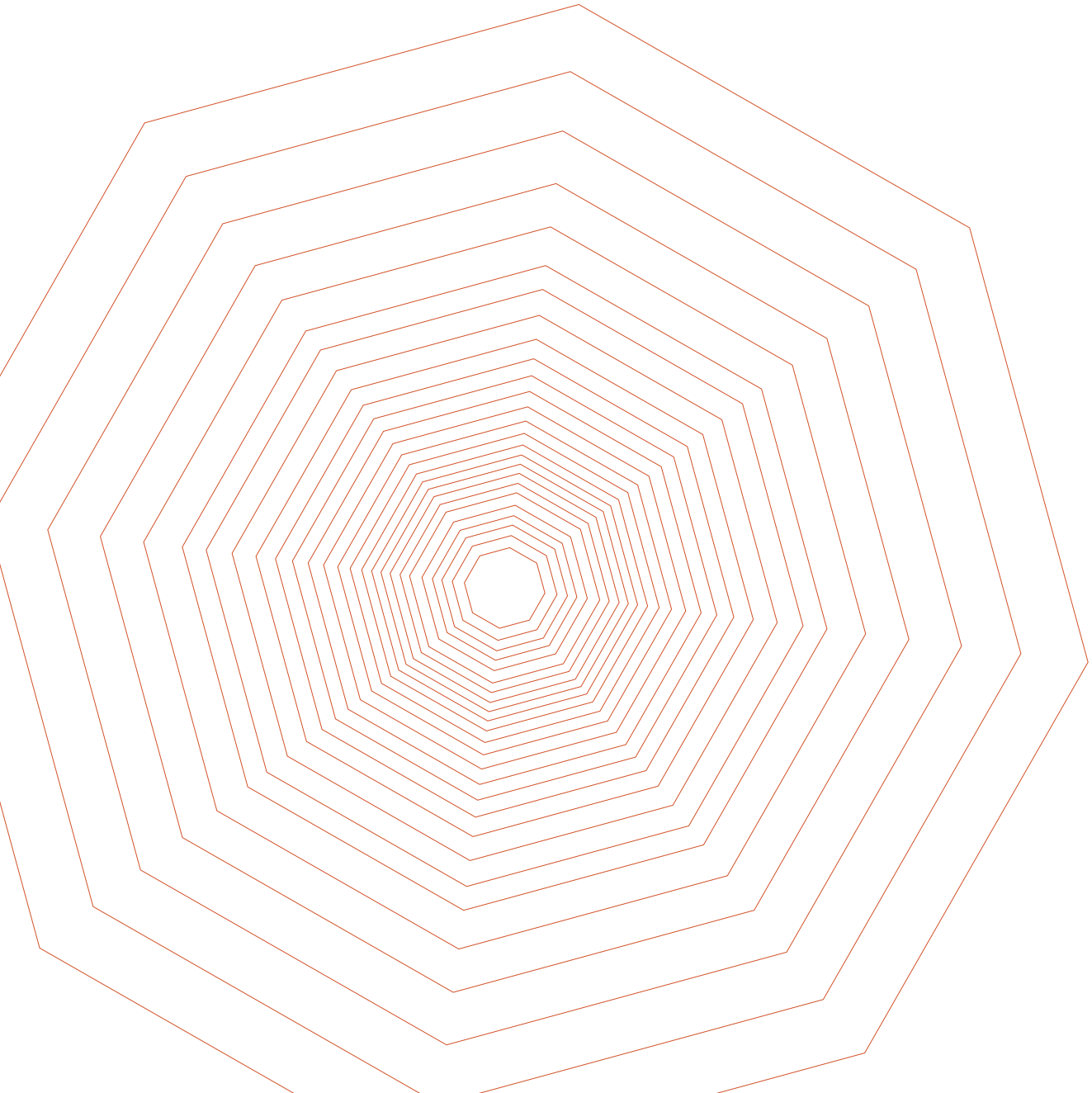
Bibliografia

- Balcewicz, J. (2019, 4 października). *Społeczeństwo informacyjne w czasach cyfrowej rewolucji – o zjawisku bańki informacyjnej i jego następstwach*. Cyberpolicy NASK.cyberpolicy.nask.pl/spoleczenstwo-informacyjne-w-czasach-cyfrowej-rewolucji-o-zjawisku-banki-informacyjnej-i-jego-nastepstwach.
- Bartoszek, A. (2018). Kryzys debaty publicznej w polskiej demokracji a pop-polityka. *Przegląd Socjologiczny, 67*(2), 65–91.
- Białobrzeska, O., Chorąży, W., Smoczyński, W., Stanley, B., i Żerkowska-Balas, M. (2026). *Stan polaryzacji 2026. Raport z badania Fundacji Nowej Wspólnoty i Uniwersytetu SWPS*. Fundacja Nowej Wspólnoty. fnw.org.pl.
- Chmura, R., i Roy, S. A. (2021). Etyka w debacie. W: T. Dołęgowski i W. Labuda (red.), *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko* (s. 131–157). Poltext.
- Czachur, W., i Pappert, S. (2019). Wizualny populizm: Analiza praktyk multimodalnych na przykładzie plakatów wyborczych z Polski i Niemiec. *Tekst i Dyskurs, 12*, 165–189.
- Czekan, R., i Błoński, J. (2018). *Podręcznik debat historycznych*. Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.
- França, L. A., i Ferreira de Abreu, C. A. (2021). *Algorithm-driven populism: An introduction*. Wydawnictwo Instytutu Nauk Prawnych PAN.

- Frimer, J. A., Skitka, L. J., i Motyl, M. (2022). Incivility is rising among American politicians on Twitter. *Social Psichological and Personality Science, 14*(2), 259–269.
- Haan, K. (2024, 31 maja). *Is social media the new Google? Gen Z turn to Google 25% less than Gen X when searching*. Forbes Advisor. forbes.com.
- Hedges, P. (2026). *Defining polarisation: An analysis and typology*. Nanyang Technological University.
- Kavanagh, J., i Rich, M. D. (2018). *Truth decay. An initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life* (RR-2314-RC). RAND Corporation.
- Kolbuszewska, K. (2024). Debata w edukacji historycznej. W: A. Budzyńska-Daca i E. Modrzejewska (red.), *Debata. Retoryka dla demokracji* (s. 222–240). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, A., Kosowska, Z., Oleszkiewicz, K., Adamczyk, S., i Przemyska, P. (2024). *Era (dez)informacji. Praktyczny podręcznik dla kadry nauczycielskiej*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. www.nask.pl/media/2025/03/Era-Dezinfo_publikacja.pdf.
- Kruszyński, M., i Tarnowski, B. (2021). *Podręcznik debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*. Fundacja Nowy Głos.
- Miłkowski, P., i Krzewski, I. (2025). *Podręcznik debat oksfordzkich dla nauczycieli*. Fundacja Nowy Głos.
- Musiał, E. (2024). Doskonalenie umiejętności pracy grupowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej. *Społeczeństwo – Edukacja – Język, 19*, 73–87.
- Neudert, L. M., i Marchal, N. (2019). *Polarisation and the use of technology in political campaigns and communication*. European Parliamentary Research Service.
- Nord, M., Altman, D., Fernandes, T., Good God, A. i Lindberg, S. I. (2026). *Democracy report 2026. Unraveling the democratic era?* V-Dem Institute, University of Gothenburg.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the nternet is hiding from you*. Penguin Books.
- Podgórska-Rykała, J. (2023). Innowacje deliberatywne jako sposób na łagodzenie kryzysu demokracji: Wybrane przykłady zagranicznych mini-publik. *Opinie i Komentarze FRDL. Samorząd Terytorialny na Świecie, 8*, 1–15.
- Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej (2026). *Diagnoza młodzieży 2026*. ptps.org.pl/diagnoza-mlodziezy-2026.
- Roy, S. A., Kozdra, J. L., i Smółka, J. (2021). Retoryka w debacie. W: T. Dołęgowski i W. Labuda (red.), *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko* (s. 77–131). Poltext.
- Stowarzyszenie MPDO (2026). *Zasady etyki.*

CZĘŚĆ II: WARSZTAT – ZASADY I PRZYGOTOWANIE

Rozdział 3. Zasady, przebieg i role mówców



3.1. Ogólne zasady

Szymon Ludwig
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Poniższy rozdział przedstawia zasady organizacji debaty oksfordzkiej ze szczególnym uwzględnieniem zadań przypisanych poszczególnym uczestnikom – wspólnie tworzą one spójną strukturę tej formy dyskusji, a ich zrozumienie stanowi fundament świadomego i efektywnego uczestnictwa w tego typu sporze. O ile oczekiwania względem zadań mówców powinny pozostać niezmienne, żeby nie prowadzić do chaosu i niezrozumienia, o tyle zasady techniczne i logistyczne debaty organizowanej podczas zajęć można dostosować do własnych potrzeb.

Format debaty oksfordzkiej sprowadzony do Polski ponad 30 lat temu (rozdz. 1) podlegał ciągłej ewolucji. Współczesny, ujednolicony standard wykształcił się głównie dzięki dwóm wspomnianym już wydarzeniom: Mistrzostwom Polski Debat Oksfordzkich oraz Akademickim Mistrzostwom Polski Debat Oksfordzkich. Choć formuła ta osiągnęła środowiskowy konsensus, wciąż pozostaje elastycznym narzędziem, które można dostosowywać według potrzeb organizowanego wydarzenia lub jego uczestników.

Przypomnijmy krótko: w debacie oksfordzkiej biorą udział dwie drużyny – propozycja, której zadaniem jest obronienie postawionej tezy, oraz opozycja próbująca tę samą tezę obalić. Szczegółowe zadania stron wynikają z określonych typów tez, a co za tym idzie – odmiennych ciężarów dowodów (rozdz. 4). Oba stronnictwa rywalizują między sobą o przekonanie do swoich racji albo publiczności, albo (zazwyczaj) jurorów. Każda drużyna składa się z czterech osób odpowiedzialnych za zupełnie inny obszar prowadzenia narracji wewnątrz zespołu.

Przemówienia powinny przyjąć strukturę rozprawki, w której pierwsza mowa traktowana jest jako wstęp, druga i trzecia jako rozwinięcie, a czwarta jako zakończenie. Taka struktura wystąpień pokazuje, że zespół dokładnie przeanalizował spór oraz potrafi go przedstawić w uporządkowany sposób. Dzięki dodatkowemu wzmocnieniu, jakim jest wprowadzenie klamry kompozycyjnej[1] między pierwszą a czwartą mową, słuchaczom łatwiej jest przyswoić narrację drużyny, a jurorom (stanowiącym niejako reprezentację publiczności) odpowiednio ocenić debatę, ponieważ stanowisko grupy jawi się wówczas jako wewnętrznie spójne, kompozycyjnie zwarte i domknięte.

Przemówienia powinny przyjąć strukturę rozprawki, w której pierwsza mowa traktowana jest jako wstęp, druga i trzecia jako rozwinięcie, a czwarta jako zakończenie.

Żeby maksymalnie zwiększyć szansę na wystąpienie dialogu oraz interakcji pomiędzy najważniejszymi uczestnikami debaty, reprezentanci propozycji i opozycji zabierają głos naprzemiennie. Zazwyczaj każdemu z nich na wygłoszenie swojej mowy przyznaje się nieprzekraczalny czas 4 albo 5 minut. Właściwą część debaty rozpoczyna pierwszy mówca strony propozycji. Po nim głos przekazywany jest pierwszemu mówcy strony opozycji. Kolejność następnych wystąpień jest analogiczna do omówionego wyżej układu.

1 Spójne zamknięcie wystąpień drużyny (propozycji lub opozycji), które polega na tym, że czwarty mówca nawiązuje do głównej tezy (definicji lub motta) wprowadzonej przez pierwszego mówcę.

Przed przystąpieniem do bardziej szczegółowego wyjaśnienia obowiązków poszczególnych mówców warto jednak pamiętać, że ciężary dowodów drużyn w ramach tez mogą mieć wpływ na odmienny sposób realizacji obowiązków przez członków zespołu. Opisane tu zasady są uniwersalne, jeśli chodzi o debatowanie na konkretnych pozycjach w grupie.

3.2. Role mówców

Role poszczególnych mówców w debacie oksfordzkiej różnią się, ponieważ każdy z nich odpowiada za inny etap przekonywania słuchaczy, odbiorców. Debata jest procesem, w którym kolejne wystąpienia powinny się uzupełniać. Pierwsi mówcy przede wszystkim wyznaczają kierunek sporu i przedstawiają fundamenty stanowiska. Kolejni rozwijają argumentację oraz odpowiadają na argumenty przeciwników, natomiast końcowi mówcy koncentrują się na porównaniu obu stanowisk, wskazaniu najważniejszych starć i pokazaniu, dlaczego to ich strona lepiej rozstrzyga debatę. Podział ról sprawia więc, że drużyna działa jak jeden zespół, a każda kolejna mowa wnosi do debaty nową wartość.

Różnorodność ról mówców wynika również z drużynowego charakteru debaty oksfordzkiej. Choć każdy debatant występuje indywidualnie, jego mowa jest częścią wspólnej, większej strategii, dlatego dobry zawodnik – zamiast skupiać się na swoim wystąpieniu i walczyć tylko o sukces własnego głosu – powinien myśleć przede wszystkim o tym, jak jego wystąpienie może się przyczynić do zwycięstwa całej drużyny.

Pierwsza osoba mówiąca

Pierwsi mówcy wprowadzają pozostałych uczestników w świat debaty, czyli wytyczają jej ramy. Najpierw powinni zdefiniować najważniejsze pojęcia użyte do wyrażenia tezy. Nie chodzi tu jednak o wyjaśnianie każdego słowa powszechnie prawidłowo rozumianego (z którego najpewniej nie wywiąże się spór), ale o wytłumaczenie na przykład zastosowanego związku frazeologicznego. Ważne, aby określić, jak drużyna będzie postrzegać dane terminy podczas debaty, i w jaki sposób odnoszą się one do postawionej tezy. Tymczasem częstym błędem pierwszych mówców jest trzymanie się definicji leksykalnych i pomijanie innych, bardziej elastycznych sposobów wyjaśniania pojęć (poprzez przykład czy kontrast, definicję operacyjną lub normatywną). Samo znaczenie słownikowe bywa często zbyt ogólne. Mówca, który nie potrafi dostosować definicji do kontekstu, osłabia swoje argumenty.

> **Na pierwszych mówcach spoczywa obowiązek położenia fundamentu pod działania drużyny.**

Kolejne zadania „jedynki" to wskazanie linii sporu (określenie, czego dotyczy polemika) oraz zapowiedź linii argumentacyjnej własnej drużyny (wskazanie tego, czym posłuży się zespół, by ten spór wygrać). Dodatkowo mówcy określają warunki, jakie muszą spełnić obie strony, aby zwyciężyć.

Do zadań pierwszych mówców należy także kontekstualizacja – zaprezentowanie tła społecznego, historycznego i każdego, które może mieć znaczenie dla użytych później argumentów. Debata musi być osadzona w konkretnym czasie i miejscu, inaczej wymiana racji będzie zawieszona w próżni. Podobnie rzecz się ma z argumentami – muszą one odpowiadać realnym lub prawdopodobnym okolicznościom. Sprawnie przeprowadzona kontekstualizacja wzmacnia argumenty drużyny, przez co ułatwia debatowanie drugiemu mówcy.

Wspomniano już, że role debatanckie są ściśle określone, a jednocześnie dość elastyczne, poza jednym wyjątkiem, który dotyczy mówcy czwartego, o czym szerzej w dalszej części rozdziału. Osoba na pierwszej pozycji może w trakcie swojej mowy zacząć rozwijać argumenty drużyny, jeżeli wystarczy jej na to czasu. Na pierwszych mówcach spoczywa obowiązek położenia fundamentu pod działania drużyny. Jest to niezwykle odpowiedzialna rola, ponieważ od przebiegu pierwszej mowy zależy, jak będą przedstawiane przez drużynę dalsze argumenty. Pierwszy mówca musi doskonale rozumieć i wprowadzić w życie wizję swojej drużyny. Podsumowując, ma on do zrealizowania długą listę zadań, warto jednak zauważyć, że do tej mowy debatant może się dość dobrze przygotować.

Jako drugi w kolejności głos zabiera pierwszy mówca strony opozycji. Jego zadanie jest analogiczne do roli przedmówcy, z tym że powinien on się odnieść do stanowiska i interpretacji swoich przeciwników. Jeżeli tego nie zrobi – nie poda własnych kryteriów wygranej – to automatycznie musi przyjąć zasady gry narzucone przez propozycję, co oznacza, że sędziowie będą oceniać linię argumentacyjną według miary, którą stworzyli przeciwnicy.

W sytuacji, w której założenia obu stron są wyraźnie odmienne na etapie pierwszych mów, pierwszy mówca opozycji może zakwestionować zasadność założeń, kryteriów, ram i okoliczności wprowadzonych przez przeciwników, uprzedzając niejako trzeciego mówcę ze swojej drużyny. Sprawia wtedy wrażenie osoby doskonale zorientowanej w zagadnieniu i dobrze odnajdującej się w swojej roli, o czym świadczy błyskawiczna i celna reakcja na wypowiedź poprzednika – to znacznie zwiększa atrakcyjność wystąpienia. Należy jednak pamiętać, że kwestionowanie założeń to główne zadanie trzecich mówców, natomiast pierwszy opozycjonista ma zadania bardzo podobne do pierwszego reprezentanta propozycji.

Druga osoba mówiąca

Drudzy mówcy są odpowiedzialni za przedstawienie, wyjaśnienie i udowodnienie linii argumentacyjnej swojej drużyny. Zwykle czas trwania debaty pozwala na zbudowanie od dwóch do czterech argumentów. Należy pamiętać, że argumentem nie jest sam fakt. Staje się on nim dopiero wtedy, kiedy drużyna poprze go wartościowymi danymi, przykładami, ilustracjami oraz wyjaśni jego istotność dla debaty, a także wpływ na obronę stanowiska przedstawionego wcześniej przez „jedynkę". Jeżeli mówca pierwszy zapowiedział argumenty, jakimi posłuży się jego strona, to drugi powinien zadbać o to, aby faktycznie pojawiły się one w debacie. Mówcy drudzy obu stron mogą dodatkowo doprecyzować, jak drużyna rozumie tezę (polemizując z definicjami przeciwników) lub rozpocząć kontrargumentację.

> **Na tej pozycji najlepiej sprawdzają się osoby dobrze przygotowane merytorycznie, mające umiejętność klarownego i systematycznego przedstawienia przygotowanego stanowiska**.

Mówca drugi ma możliwość opracowania swojego wystąpienia w dużej mierze jeszcze przed rozpoczęciem debaty. Strona przeciwna może zgłaszać pytania i zastrzeżenia do słów każdego mówcy – i na tym etapie już zwykle to robi – dlatego ważne, aby mówca miał nieco szersze spojrzenie na omawiany temat, wykraczające poza to, co zaplanował do zaprezentowania w swojej mowie.

Na tej pozycji najlepiej sprawdzają się osoby dobrze przygotowane merytorycznie, mające umiejętność klarownego i systematycznego przedstawienia przygotowanego stanowiska. Przy pierwszych dwóch mowach

pojawia się największa pokusa, aby odczytać wypowiedź z kartki, warto jednak pamiętać, że debata to nie recytacja gotowych referatów. Taka forma prezentacji argumentów odbija się niekorzystnie na ocenie całej drużyny, a także blokuje rozwój umiejętności publicznego występowania.

Trzecia osoba mówiąca

Trzeci mówcy występują po wysłuchaniu argumentów obu stron i rozpoczynają właściwą część kontrargumentacji w debacie. Ich zadaniem jest obalenie strategicznych założeń oraz argumentów przeciwników. „Trójki" wykazują słabe strony w kryteriach przyjętych przez oponentów oraz błędy (w tym logiczne i rzeczowe), szukają niespójności. Skuteczna kontrargumentacja nie musi polegać na całkowitej negacji argumentów przeciwników, spełnia swoją rolę także w poszukiwaniu wszelkiego rodzaju mankamentów osłabiających wartość merytoryczną narracji drugiej strony.

> **Ich zadaniem jest obalenie strategicznych założeń oraz argumentów przeciwników.**

Osoby pełniące rolę kontrargumentujących mogą także uzupełnić argumentację własnej drużyny – wynika to z faktu, że kontrargumentacja jest niejako wtórna wobec argumentacji, przez co zdarza się, że argument jednej strony staje się bezpośrednim kontrargumentem dla drugiej. Zanim jednak dojdzie do właściwej kontrargumentacji, „trójki" powinny rozważyć, które argumenty bądź konkretne przesłanki należy zaatakować. Dokonują selekcji, ponieważ część przeciwnych argumentów może bezpośrednio nie realizować ciężaru dowodu kryjącego się za tezą. Umiejętność identyfikacji argumentów, do których warto się odnieść, jest istotna ze względu na ograniczony czas wypowiedzi oraz liczbę wątków przytoczonych przez przeciwników.

Częstą bolączką trzecich mówców jest konieczność zmierzenia się z początkującymi, wyraźnie mniej doświadczonymi oponentami, którym brakuje umiejętności przywołania solidnych, głębszych argumentów otwierających „trójkom" możliwość kontry. Wówczas dobrym rozwiązaniem jest skorzystanie z metody „Nawet jeżeli..." (rozdz. 6) i przyjęcie zasady życzliwej interpretacji argumentów przeciwników.

Rola trzeciego mówcy wymaga bardzo uważnego słuchania, ponieważ nie jest on w stanie wcześniej zaplanować swojego wystąpienia w całości. Pomocny może być tu jednak proces przygotowywania się „na obie strony", czyli analiza tematu z dwóch różnych perspektyw – zarówno własnej, jak i oponenta – co pozwala w pewnym stopniu przewidzieć argumenty przeciwnika.

Wobec powyższego „trójka" powinna się charakteryzować umiejętnością zapamiętywania poprzednich wypowiedzi, szybkiej analizy treści i wreszcie sporą wiedzą o zagadnieniu debaty, gdyż w dużej mierze to właśnie ona jest w stanie trafnie wytknąć merytoryczne uchybienia przeciwnej drużynie.

Czwarta osoba mówiąca

Czwarci mówcy zamykają debatę – podsumowują dotychczasowe starcie, porównują wagę argumentów przedstawionych przez obie drużyny. Wymaga to powrotu do założeń przyjętych przez poszczególne zespoły oraz przywołania argumentów, które miały uzasadnić te założenia. Ostatni mówcy przeprowadzają publiczność przez dyskusję i pokazują, w których miejscach ich drużyna zyskała przewagę oraz dlaczego powinna odnieść

zwycięstwo. Wymieniają założenia, z których nie wywiązała się druga strona, dokonują oceny warstwy merytorycznej wystąpień przeciwników.

Należy się jednak wystrzegać ograniczania roli „czwórki" do sprawozdawcy, który zamienia podsumowanie w schematyczne zreferowanie przebiegu debaty: „Propozycja przyjęła założenia X, opozycja założenia Y, pierwsza strona posłużyła się argumentem A, B i C, a druga strona argumentem D, E i F". Takie przypomnienie w niewielkim zakresie porządkuje przebieg debaty, a jednocześnie powoduje utratę cennego czasu wystąpienia, zwłaszcza gdy czysta sprawozdawczość bierze górę nad tym, co najważniejsze, czyli ważeniem argumentów.

Jest to niezwykle ważny proces, podczas którego „czwórki" pokazują, jak określone argumenty ze sobą rezonują, jak się wzmacniają lub wykluczają, jak określone narracje mają się do siebie i w końcu – według jakich kryteriów publiczność bądź jurorzy powinni oceniać starcie w kontekście najistotniejszych rozbieżności, które zrodziły się pomiędzy drużynami w trakcie debaty. W tym momencie widać, jak duża różnica istnieje między neutralnym sprawozdawcą a nieobiektywnym sędzią-debatantem, którym staje się „czwórka".

Rola mówcy czwartego jest wysoce reaktywna. Debata może bowiem wyglądać zupełnie inaczej niż zaplanowały to sobie drużyny, przez co przygotowywanie przemówienia „czwórki" przed debatą w sposób, jaki mogą sobie zapewnić „jedynki" i „dwójki", a do pewnego stopnia także „trójki" – rzadko jest możliwe.

Ostatni mówcy przeprowadzają publiczność przez dyskusję i pokazują, w których miejscach ich drużyna zyskała przewagę oraz dlaczego powinna odnieść zwycięstwo.

Ostatnia kwestia warta poruszenia to dodatkowy przywilej, jak i pewne ograniczenie dla uczestnika z pozycji czwartej. „Czwórki" są ostatnimi, a więc najbardziej zapadającymi w pamięć głosami, które docierają do sędziów. Uzupełniając luki w argumentacji swojej strony, stanowią czasem ostatnią deskę ratunku dla sformułowania kompletnego argumentu, dlatego tak istotne jest, aby osoba kończąca debatę posiadała jak najszerszą wiedzę o tym, co drużyna planowała zaprezentować, a co ostatecznie przedstawiła.

Przywilej podsumowania i spięcia całości ma jednak wspomniane ograniczenie – czwarta osoba mówiąca nie może wprowadzać nowych argumentów, ponieważ nie dawałoby to adwersarzom pełni możliwości odniesienia się do tego materiału. Konsekwencją naruszenia tego zakazu jest zignorowanie przez sędziów nowego argumentu. Wynika to z zasady mówiącej, że obu stronom powinno się zapewnić po pierwsze możliwość wygłoszenia swojego stanowiska, po drugie – równe prawo do reakcji na słowa oponenta.

Podsumowując, mówca czwarty ma określić wagę argumentów użytych w debacie i dopiero na tej podstawie wykazać, w którym miejscu jego drużyna uzyskała przewagę. Powinien zatem przez cały czas uważnie obserwować i właściwie odczytywać bieg debaty, aby sformułować odpowiednie wnioski. Osoba na tej pozycji musi sobie poradzić z funkcją nieobiektywnego sędziego, który przekonuje publiczność bądź jurorów, że z konkretnych względów to jego drużyna udowodniła swoje racje.

3.3. Szczegółowe zasady

Rola marszałka

Debata oksfordzka charakteryzuje się nieco teatralną, silnie sformalizowaną konwencją – właśnie przez uznanie dla tradycji oraz ze względu na zapewnienie maksymalnej kultury toczonych sporów.

Debatę prowadzi marszałek – centralna postać, bezstronny przewodniczący obrad – na wzór brytyjskiego spikera Izby Gmin. Pełni on funkcję strażnika przestrzegania uświęconych tradycją zasad. To on zaprasza wszystkich uczestników spotkania do sali, w której odbywa się debata. Na kwadrans przed rozpoczęciem wydarzenia dokonuje losowania stron, ponieważ utartą praktyką jest, że debatanci poznają tezę z dużym (zazwyczaj dwutygodniowym) wyprzedzeniem i przygotowują się zarówno do reprezentowania propozycji, jak i opozycji. W przypadku mniej doświadczonych mówców można z góry określić reprezentowaną przez nich stronę.

Marszałek rozpoczyna wydarzenie, przedstawiając mówców oraz jurorów z imienia i nazwiska – zwraca się do nich z należytym szacunkiem per pani/pan. Dba o porządek na sali, zaprasza do zabrania głosu w odpowiedniej kolejności, a w wyjątkowych sytuacjach może ten głos odebrać albo wyprosić z sali przeszkadzającego przedstawiciela publiczności. Kontroluje także czas przemówień mówców, odliczając od momentu zakończenia inwokacji, która jest nieodłącznym elementem wystąpienia każdego debatanta. Sygnalizuje rozpoczęcie czasu chronionego, w którym osoba mówiąca nie ma obowiązku przyjęcia zgłoszonego przez przeciwnika wtrącenia – zwykle jest to 30 ostatnich sekund przemówienia. Ostatecznie marszałek ogłasza koniec mowy, dopuszczając możliwość zwięzłego dokończenia wyrażanej przez debatanta myśli (zazwyczaj 10 sekund, po których odbiera mu głos).

W kontrolowaniu czasu może pomagać prowadzącemu sekundant/sekretarz, który wyręcza marszałka w jego zadaniu. W przypadku debat rozstrzyganych głosami publiczności, sekretarz liczy głosy i informuje marszałka o wyniku głosowania. Jako pełnoprawnemu uczestnikowi wydarzenia sekretarzowi również należy okazywać szacunek.

> **Wiedza na temat formuły debaty, zdecydowanie, bezstronność i konsekwencja są najważniejszymi cechami opisującymi postać marszałka**.

Kolejnym zadaniem marszałka jest wyjaśnianie – w czasie między wystąpieniami mówców – wszelkiego rodzaju wątpliwości oraz reagowanie na możliwe sytuacje kryzysowe. Marszałek dba o komfort wszystkich uczestników, stara się zapewnić warunki, które pozwolą im na niezakłócony udział w debacie. Korzysta ze swojego autorytetu, podejmując wiążące decyzje co do przebiegu debaty – w tym przyznaje mówcom punkty ujemne za określone przewinienia. W standardach AMPDO takie punkty może przyznać za: przedłużanie wystąpienia, rozmowę podczas debaty (komunikacja między członkami drużyny dopuszczalna jest jedynie w formie pisemnej) czy argument *ad personam*. Wiedza na temat formuły debaty, zdecydowanie, bezstronność i konsekwencja są najważniejszymi cechami opisującymi postać marszałka.

Po zakończeniu ostatniej mowy opozycji marszałek dziękuje za udział w wydarzeniu i zazwyczaj, w realiach turniejowych, prosi publiczność o opuszczenie sali, aby jurorzy mogli się naradzić w atmosferze niezakłócającej ich niezawisłości.

Rola jurorów

Sędziowie to grupa odpowiedzialna za wyłonienie zwycięzcy na podstawie kryteriów oceny określonych w karcie sędziowskiej (rozdz. 7). Każdy z jurorów wskazuje, który zespół, w jego opinii, zwyciężył dyskusję. Nie może się wstrzymać od głosu ani przyznać remisu, ponieważ w przypadku uzyskania przez oba zespoły równej liczby punktów indywidualnych i drużynowych o zwycięstwie decyduje liczba punktów za werdykt (10 punktów rozłożonych na oba zespoły, np. 6 : 4 czy 3 : 7, ale nigdy 5 : 5). Ostatecznie juror musi się opowiedzieć za jedną ze stron, nie opierając się przy tym na własnej specjalistycznej wiedzy, osobistych przekonaniach czy wcześniej wypracowanym zdaniu. Po naradzie jurorów marszałek zaprasza uczestników z powrotem do sali, ogłaszając wynik i oddając głos sędziom, którzy uzasadniają swój werdykt. W zależności od okoliczności debaty rolę sędziów może przejąć publiczność, która również ma możliwość zadawania pytań drużynom.

Wyznaczniki kultury dialogu

Wspomniana wcześniej inwokacja, która rozpoczyna wystąpienie mówców, przybiera formę uroczystego zwrotu do uczestników debaty, począwszy (obowiązkowo) od marszałka, skończywszy na publiczności. W zależności od tego, kto jest obecny w sali, inwokacja może zostać sformułowana w następujący sposób: „Szanowna pani marszałkini / Szanowny panie marszałku, drodzy sędziowie, oponenci, wspaniała publiczności". Sposób zwracania się do siebie jest ściśle określony i o ile w stosunku do publiczności mówcy mogą pozwolić sobie na odrobinę kokieterii, tak w stosunku do marszałka nie wolno im się z nim spoufalać – tytułowanie go *kochanym*, *wspaniałym*, *drogim* jest uznawane za duży nietakt. Mimo pewnych możliwych kulturalnych i niepozbawionych sympatii uszczypliwości między drużynami, przyjęte jest także zwracanie się do oponentów z zastosowaniem zwrotów grzecznościowych: *pani*, *pan*, *państwo* (zamiast: *ty/twój*, *wy/wasz*).

Szacunek mówców do pozostałych uczestników debaty wyrażony jest także poprzez formę wystąpienia oraz strój. Mówcy przemawiają na stojąco – z miejsca lub pulpitu/mównicy. W pierwszym przypadku debatanci czują się zwykle bardziej komfortowo, na czym powinno zależeć marszałkowi, lecz to przy drugiej, bardziej efektownej opcji, sędziom i publiczności łatwiej docenić kunszt oratora i jego umiejętności.

Strój debatantów stanowi istotny aspekt debaty oksfordzkiej – odpowiednio dobrany podkreśla powagę wydarzenia, jest wyrazem szacunku wobec pozostałych uczestników, dlatego powinien być formalny, elegancki i stonowany. Co ważne, podczas turniejów debatanckich ubiór nie może być demonstracją własnych przekonań politycznych, gdyż werdykt sędziów powinien pozostać całkowicie niezależny od ich osobistych sympatii lub uprzedzeń.

Zgłaszanie i przyjmowanie wtrącenia

Debata oksfordzka, stanowiąca wyraz intelektualnego dialogu, przewiduje możliwość wtrąceń w wypowiedź adwersarza w formie pytań i informacji. Chęć zgłoszenia wtrącenia należy zasygnalizować podczas mowy oponenta przez podniesienie ręki. Bez jasnego sygnału przeciwnika mówca zgłaszający nie może jednak takiego wtrącenia wypowiedzieć. To od osoby, która aktualnie przemawia, zależy komu, kiedy i ile razy udzieli ona głosu. Jeżeli przeciwnik przyjmie wtrącenie, to zgłaszający kieruje inwokację w kierunku marszałka, oznajmiając jakiego rodzaju wtrącenie zamierza wygłosić, np.: „Szanowna pani marszałkini / szanowny panie marszałku, pytanie" albo „Szanowna pani marszałkini / szanowny panie marszałku, informacja". Wtrącenie powinno być wyrażone zwięźle (zazwyczaj jest to 12–13 sekund wraz z inwokacją) i jak najdobitniej, aby mieć pewność, że przeciwnik dane wtrącenie usłyszał. Po przekroczeniu 12–13 sekund wygłaszanego wtrącenia marszałek odbiera głos zgłaszającemu.

Każdy z mówców ma obowiązek przyjęcia minimum 2 wtrąceń, jeżeli takowe się pojawią. Co ważne, wtrąceń nie trzeba przyjmować w trakcie czasu chronionego. Jest to specjalny okres ochronny dla debatanta, w którym zgłoszone wtrącenie traktuje się za niebyłe (jakby ręka sygnalizująca chęć zadania wtrącenia nie była uniesiona). Jeśli jednak debatant wyrazi taką wolę, ma możliwość przyjęcia wtrącenia i odniesienia się do niego. Wówczas przyjęte wtrącenie wlicza się do puli 2 obowiązkowych wtrąceń.

Warto pamiętać, że wtrącenia stanowią silną broń w reakcji z adwersarzem. Mogą na przykład wymusić na nim korzystne dla zgłaszającego rozwinięcie wątku. Tak jak celne może być wtrącenie, tak równie celna może być reakcja. Klasę debatanta poznaje się po umiejętności zadawania dobrych pytań i ich przyjmowania.

Zgłaszanie *ad vocem* (kontrwystąpienia)

Kolejnym narzędziem do dyspozycji mówców jest *ad vocem*. Podczas debaty każdy zespół może wykorzystać jedno kontrwystąpienie (zazwyczaj maksymalnie trzydziestosekundowe albo minutowe) następujące od razu po wystąpieniu, do którego je zgłoszono. Chęć zgłoszenia *ad vocem* sygnalizuje się poprzez podniesienie kartki z napisem *ad vocem,* skierowanej w stronę marszałka, w sposób widoczny również dla oponentów. Po zakończeniu przemówienia, do którego zgłoszono chęć dodatkowego kontrwystąpienia, marszałek przyznaje głos mówcy, który zasygnalizował chęć wygłoszenia mowy w tej formule.

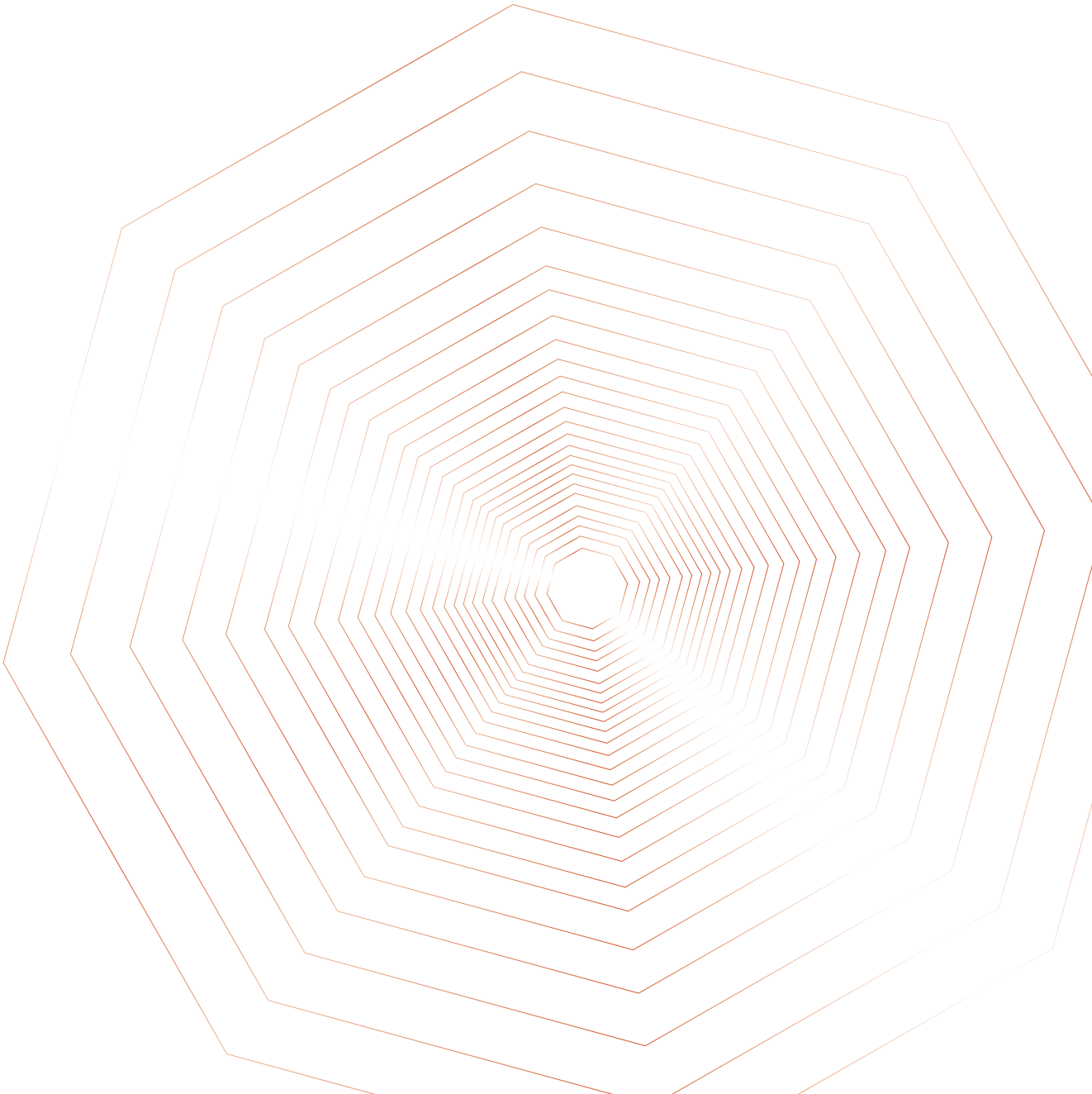
Głównym celem wprowadzenia do debaty tego rodzaju narzędzia jest zwiększenie dynamiki oraz zapewnienie obu zespołom metody na taktyczne rozegranie sporu. W celu sprawiedliwego potraktowania propozycji i opozycji skorzystanie z narzędzia *ad vocem* obwarowane jest 4 dodatkowymi zasadami:

1. Nie można zgłaszać go do czwartych mów.
2. Nie może go zgłosić mówca aktualnie przemawiającej drużyny.
3. Nie może go zgłosić mówca, który przemawia następny w kolejności.
4. Dopuszczalne jest jednak zgłoszenie „*ad vocem* do *ad vocem*" przed zakończeniem pierwszego kontrwystąpienia.

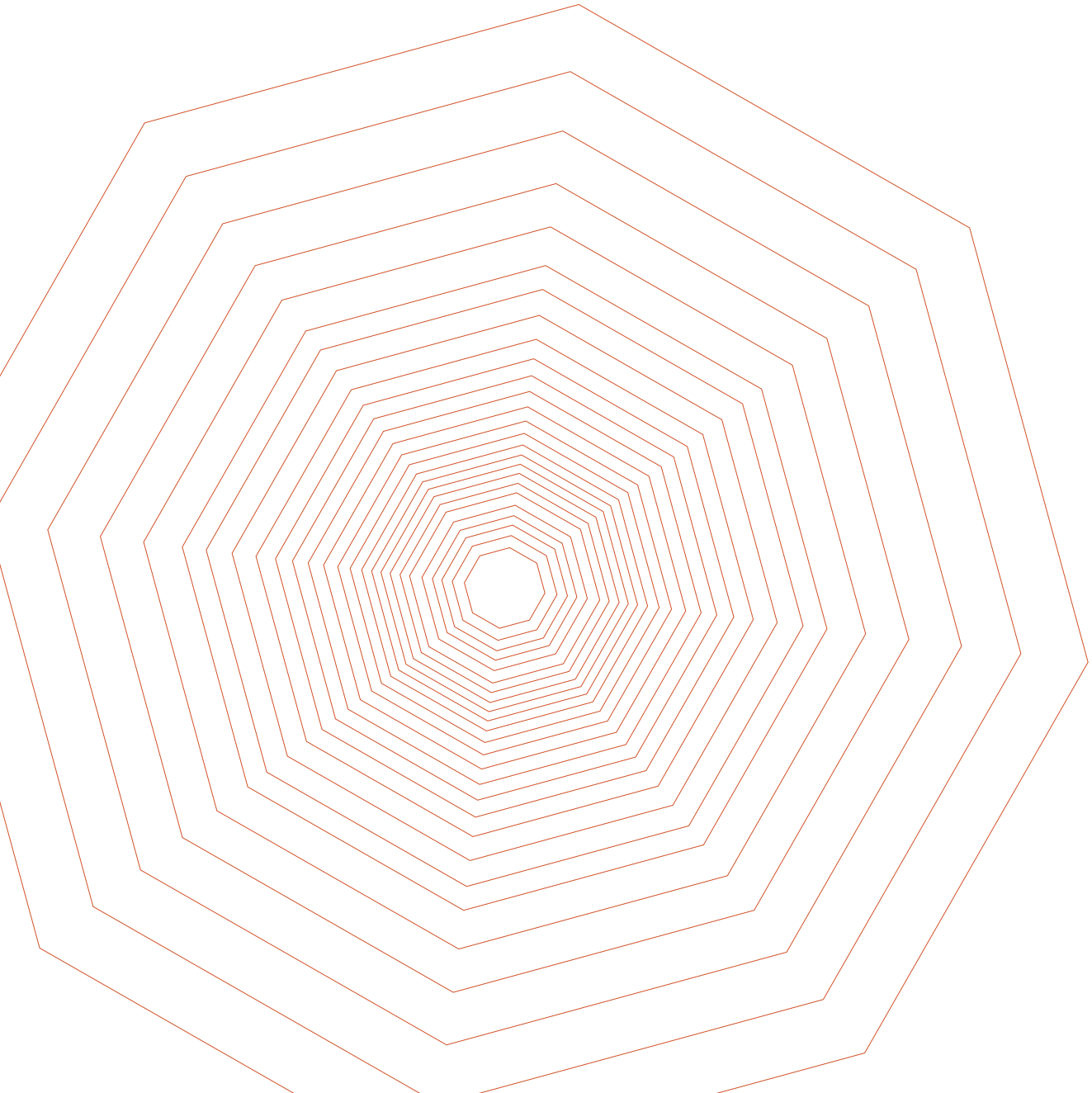
Przyjęło się, że *ad vocem* jest ekskluzywną formą wypowiedzi, do której nie można zgłaszać wtrąceń. Przy rozpoczęciu kontrwystąpienia mówcy kierują inwokację, podobnie jak w przypadku wtrącenia, do marszałka: „Szanowna pani marszałkini / Szanowny panie marszałku, *ad vocem*".

> **Przykład zastosowania.** **Przemawia 3. mówca propozycji. 1., 2. i 4. mówca opozycji mogą zgłosić ad vocem (nie może tego zrobić żaden z mówców propozycji ani 3. mówca opozycji, bo przemawiałby on jako następny w kolejności). *Ad vocem* zgłasza 2. mówca opozycji. Po zakończeniu mowy 3. mówcy propozycji marszałek zaprasza do wygłoszenia kontrwystąpienia 2. mówcę opozycji. W trakcie kontrwystąpienia „*ad vocem* do *ad vocem*" zgłasza którykolwiek (np. 3.) z mówców propozycji. Po zakończeniu *ad vocem* mówcy 2. opozycji marszałek oddaje głos 3. mówcy propozycji w formule ad vocem. Tym sposobem obie drużyny za jednym razem wykorzystały przysługujące im narzędzie i po zakończeniu „*ad vocem* do *ad vocem*" marszałek powraca do naturalnego przebiegu debaty, w którym będzie przemawiał 3. mówca opozycji.**

Jeżeli w debacie uczestniczą drużyny początkujące, możemy zrezygnować z tej formuły, pozostawiając to narzędzie bardziej zaawansowanym debatantom.



Rozdział 4. Tezy w debacie oksfordzkiej



4.1. Ciężar dowodu

Szymon Ofat
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Niniejszy rozdział przybliża znaczenie mechanizmów, które pozwalają zachować merytoryczny charakter debaty oksfordzkiej. Omawia także pojęcie ciężaru dowodu oraz podstawowe rodzaje tez. Choć na pierwszy rzut oka pojęcie ciężaru dowodu może się wydawać skomplikowane, to w debacie oksfordzkiej jego rozumienie jest dosyć proste – oznacza konieczność udowodnienia przez każdą drużynę swojej tezy, przedstawienia na nią dowodów i ustalenia podczas logicznej dyskusji, czy te dowody są wystarczające, aby wygrać debatę (Miłkowski i Krzewski, 2025).

Ciężar dowodu jest zależny od tezy dowodowej (tezy debaty), jednak mówcy cały czas zachowują pełną swobodę w zakresie wyboru argumentów, którymi się posłużą, aby wykazać swoją rację. Jest to zatem narzędzie służące do nauki konkretyzacji stanowiska i klarowności przekazu. Dla osoby sędziującej debatę oksfordzką ciężar dowodu to kryterium, które pozwala zakwalifikować argumenty do odpowiedniej kategorii: te, które mogą zostać uznane, i te, które nie mogą zostać wzięte pod uwagę przy wydawaniu werdyktu (rozdz. 7).

Debata oksfordzka jest narzędziem elastycznym – pozwala na zorganizowanie dyskusji wokół nieograniczonej liczby tematów. Sposób sformułowania tez pozwala je podzielić na kilka rodzajów. Taka klasyfikacja umożliwia osobom debatującym zrozumienie zadania, które przed nimi stoi, zapewnia spójną i sprawiedliwą interpretację przedstawionych argumentów przez panel sędziowski oraz widownię. Wzięcie na siebie ciężaru dowodu to cenna lekcja klarownej, precyzyjnej i logicznej argumentacji, przydatnej nie tylko w życiu codziennym, lecz także podczas egzaminów czy sytuacji zawodowych typu rekrutacja lub negocjacje. Ów ciężar nie ogranicza jednocześnie kreatywności i pomysłowości mówcy, a jedynie wytycza ciąg logiczny wypowiedzi i wskazuje jej kierunek. Droga jest zatem dowolna, narzucony zostaje jedynie cel.

4.2. Rodzaje tez

W debatach oksfordzkich wyróżniamy kilka rodzajów tez. Rozróżnienie to opiera się na ciężarze dowodu, czyli na różnych obowiązkach, które poszczególne drużyny muszą wypełnić, aby możliwe było przyznanie im zwycięstwa w debacie (World Universities Debating Council, 2026). Poniżej omówiono różnice między poszczególnymi tezami oraz wskazówki dotyczące debatowania nad każdą z nich.

Teza działania / Teza o wprowadzeniu zmiany

Przykład: **Polska powinna wprowadzić podatek od niezdrowej żywności.**

Charakterystycznym elementem tego rodzaju tez jest wystąpienie konkretnego podmiotu (Polski), który musi wprowadzić określoną w tezie zmianę (politykę) w życie. Typowy układ tezy działania to: podmiot + *powinien/należy* + *wprowadzić/zmienić/zakazać* itp.

Ciężar dowodu drużyny propozycji polega na obronie modelu (pomysłu) wprowadzenia w życie określonej zmiany. Model – najlepiej prosty i intuicyjny – powinien zostać wytłumaczony na samym początku debaty. W przypadku tezy o niezdrowej żywności modelem mogłoby być nałożenie – wzorem Meksyku – 8% podatku na niezdrowe wysokoenergetyczne produkty spożywcze, w tym słodycze, czekolady, słodkie płatki zbożowe, chipsy i słone przekąski. Jak widać, nie musi to być cały projekt ustawy, wystarczy precyzyjnie zobrazowane rozwiązanie. Przy tworzeniu modelu warto, tak jak w powyższym przykładzie, odwołać się do regulacji już obowiązujących w konkretnych miejscach. To znacznie ułatwi jego zilustrowanie.

Model musi być również sprawiedliwy, realistyczny i umożliwiać debatę obu stronom. Na przykład: drużyna propozycji nie powinna wykluczać z podatku produktów tłustych lub oferowanych przez sieciowych restauratorów typu *fast food*. Drużyna opozycji byłaby wówczas pozbawiona możliwości pełnego wskazania wad postulowanego rozwiązania.

W sytuacji, w której drużyna propozycji przedstawi niesprawiedliwy lub nierówny model, drużyna opozycji ma możliwość wprowadzenia do debaty swojego kontrmodelu, który także musi być sprawiedliwy i umożliwiać równą debatę dla obu stron. Jest to jednak rozwiązanie rzadkie i trochę bardziej skomplikowane, ponieważ model opozycji musi się całkowicie wykluczać z modelem propozycji. Dlatego właśnie drużyna opozycji zwykle broni *status quo*.

Charakterystycznym elementem debaty toczącej się wokół tezy działania jest próba udowodnienia przez drużynę propozycji, że mechanizm zawarty w ich modelu rozwiąże najważniejsze zidentyfikowane przez nich problemy (w przypadku powyższej tezy: problem otyłości). Drużyna opozycji musi z kolei udowodnić, dlaczego rozwiązanie z modelu strony propozycji nie zaradzi problemowi lub zrodzi nowy, na przykład utrudni najuboższym dostęp do taniej żywności.

Teza powinnościowa

> **Przykład: Powinno się wprowadzić obowiązek mundurków szkolnych w szkołach publicznych.**

Jest to teza bardzo zbliżona do tezy działania, przy czym w tezie powinnościowej nie ma obowiązku przedstawienia modelu. Znacznie rzadziej wskazany jest również podmiot, który ma daną zmianę wprowadzić w życie.

W tej tezie ciężarem dowodu jest udowodnienie, że dana zmiana będzie pozytywna lub negatywna, nie ma obowiązku udowadniania, w jaki sposób zmiana zostanie wprowadzona w życie. Podobnie jak w przypadku tezy działania – obie drużyny muszą założyć, że zmiana jest możliwa do wprowadzenia, że jest na nią zgoda w parlamencie i dojdzie ona do skutku. Analiza sytuacji politycznej nie jest w tego typu tezie argumentem spełniającym ciężar dowodu (jest zbędna, a wręcz niemożliwa do uznania). Niekiedy w tezie powinnościowej będzie wskazany podmiot lub drużyny zidentyfikują potrzebę wprowadzenia modelu. W takiej sytuacji obowiązują zasady z tezy działania dotyczące wprowadzania sprawiedliwego modelu lub kontrmodelu.

Warto jednak zwrócić uwagę, że jeśli teza nie wskazuje konkretnego miejsca i podmiotu, to musimy przyjąć, że rozmawiamy o całym świecie. Jest to ważna wzmianka, ponieważ uczniowie często mają tendencję do sprowadzania debat do sytuacji lub systemów, które są im najbliższe – w przypadku powyższej tezy będzie

to polska szkoła. Tymczasem argumenty lub model ograniczające się tylko do Polski byłyby za wąskie, ponieważ mowa tu o ogólnym wpływie danej zmiany, a zatem debata powinna dotyczyć samej idei mundurków szkolnych, a nie skupiać się na szczegółach technicznych czy moralnych obowiązkach konkretnego aktora. Nie ma zatem potrzeby wprowadzania modelu.

Teza pierwszoosobowa

> **Przykład 1: Jako maturzyst(k)a wybrał(a)bym raczej studia stacjonarne niż studia zaoczne.**
>
> **Przykład 2: Jako Unia Europejska znieślibyśmy prawo weta w sprawach polityki zagranicznej i bezpieczeństwa.**

W tego rodzaju tezie ciężarem dowodu jest spojrzenie na problem wyłącznie z perspektywy przedstawionego aktora, którym nie musi być pojedyncza osoba – może nim być instytucja, organizacja lub państwo (w drugim z omawianych przykładów jest to Unia Europejska).

Zadaniem obu stron jest pokazanie, że działania przedstawione w tezie będą dla aktora korzystne z jego subiektywnej perspektywy. W tym celu konieczne jest przedstawienie charakterystyki aktora – pokazanie jego potrzeb (korzyści/celów), cech charakteru, przekonań i etyki. Jednocześnie należy pamiętać, że w tej tezie zadanie drużyn polega wyłącznie na analizie skutków danego działania względem aktora, a nie na rozważeniu, czy podjęcie tego działania jest dla aktora prawdopodobne.

W tezie o Unii Europejskiej drużyny będą zatem analizować wyłącznie skutek zniesienia prawa weta w sprawach polityki zagranicznej i bezpieczeństwa, bez konieczności rozważania, jak prawdopodobne jest, że odpowiednia legislatywa zostanie w ogóle wprowadzona. Skutki tej decyzji również będą rozważane wyłącznie z perspektywy aktora; wszystkie argumenty dotyczące wpływu na rzeczywistość, niezwiązane z perspektywą i interesem aktora (Unii Europejskiej), nie będą w tej tezie istotne. Przykładem błędnej realizacji tej tezy mogłaby być analiza wpływu zmiany prawa na interesy Węgier lub Polski bez wytłumaczenia, jakie przełożenie może mieć naruszenie interesów wymienionych aktorów na Unię Europejską jako całość.

Teza „W interesie"

> **Przykład: W interesie Polski jest przyjęcie euro jako waluty.**

Ten typ jest bardzo podobny do tezy pierwszoosobowej. Zasadniczą różnicą między nimi jest brak perspektywy aktora w tezie „W interesie", co oznacza, że skutki podjętej decyzji są rozważane z perspektywy obiektywnej i oderwane od opinii, etyki oraz wiedzy przywołanego aktora. Ciężarem dowodu drużyn jest zatem udowodnienie korzyści lub strat dla aktora z perspektywy postronnego obserwatora.

Podobnie jak w przypadku tezy pierwszoosobowej – zadaniem obu stron jest dokładna charakterystyka tego, co leży w interesie aktora i dobranie odpowiednich argumentów, które zagwarantują najpełniejszą realizację przedstawionego interesu.

W przypadku tezy pierwszoosobowej przydatna jest perspektywa „dobrego przyjaciela" aktora z tezy – najlepszy przyjaciel zna preferencje danej osoby, jej charakter, styl bycia, a zatem wie, że dla niej w danym momencie konkretne rozwiązanie będzie najlepsze. Z kolei w przypadku tezy „W interesie" perspektywa jest ogólna i zorientowana na poszukiwanie obiektywnego zestawu zysku i strat.

Teza oceny (deskryptywna)

Przykład: Zakaz używania smartfonów w szkołach przynosi więcej szkody niż pożytku.

Charakterystyczne stwierdzenie w tezie tego typu to: „przynosi, przyniosła, przyniesie więcej szkody niż pożytku" (najczęściej tezy deskryptywne formułuje się właśnie z użyciem czasownika *przynosić*). Istotne jest zwrócenie uwagi na dokładne brzmienie tezy, ponieważ jej konstrukcja gramatyczna (czas i aspekt) precyzyjnie definiuje perspektywę czasową, z jakiej drużyny muszą oceniać dane wydarzenie:

- w tezie z formą teraźniejszą „przynosi" analizujemy wywołane już skutki oraz te przyszłe;
- w tezie z czasownikiem w formie przeszłej „przyniosła" patrzymy na problem retrospektywnie aż do dnia, w którym odbywa się debata;
- w tezie z formą przyszłą „przyniesie" patrzymy na skutki, które dopiero zostaną wywołane.

Ciężar dowodu jest w tym przypadku bardzo intuicyjny i jest nim ocena zysków oraz strat wynikających z danego rozwiązania. Należy się jednak wystrzegać stwierdzeń kategorycznych, ponieważ zyski i straty po swojej stronie będą miały obie strony debaty. Kwestię tę należy uwzględnić w argumentacji, aby dowieść przewagi jednych racji nad drugimi.

Teza „Należy żałować"

Przykład: Należy żałować wzrostu popularności portali randkowych.

Tezy o żałowaniu opierają się na dość specyficznym, aczkolwiek bardzo ciekawym analitycznie ciężarze dowodu – jest nim porównanie świata, który znamy obecnie, ze światem alternatywnym, w którym zjawisko z tezy nigdy się nie wydarzyło.

Kierując się przykładem tezy o portalach randkowych, drużyna propozycji powinna:

- przedstawić i scharakteryzować świat, w którym portale randkowe nigdy nie osiągnęły obecnego poziomu popularności;
- pokazać, dlaczego taka rzeczywistość byłaby lepsza niż *status quo*;
- rozważyć alternatywę dla portali randkowych i udowodnić, dlaczego byłaby ona lepsza zarówno w przeszłości, jak i przyszłości.

Alternatywny świat zarysowany przez propozycję powinien być wiarygodny, poparty analizą i równy dla obu stron w debacie. Z kolei drużyna opozycji broni *status quo*, w którym przedstawia pozytywne aspekty wzrostu popularności portali randkowych.

Tezy z porównaniem światów

Przykład: Lepszy byłby świat, w którym nie powstało pojęcie martyrologii narodu polskiego.

Tezy o porównywaniu światów są bardzo podobne do tezy o żałowaniu. Różnią się zazwyczaj sformułowaniem (teza omawiana powyżej zawiera charakterystyczny zwrot „lepszy byłby świat") oraz tym, że w tezach o żałowaniu zwykle rozmawiamy o pewnych procesach i dynamice ich zmiany (wzrost lub spadek popularności itp.), podczas gdy w tezie „lepszy byłby świat" często porównuje się rzeczywistość, w której dane zjawisko nigdy nie zaistniało. Ciężarem dowodu jest tu porównanie alternatywnej wizji świata z tym, który znamy obecnie – drużyna propozycji broni alternatywnej wizji zdarzeń/rzeczywistości, a drużyna opozycji optuje za *status quo*.

4.3. Jak skonstruować tezę i wykorzystać infoslajdy

Jako że debaty są rozgrywką elastyczną, ostatecznie to organizator podejmuje decyzję dotyczącą tematu wydarzenia oraz zasad sędziowania. Teza debaty może więc odbiegać od rodzajów przedstawionych powyżej. Zastosowanie któregoś z omówionych sposobów formułowania tematów może jednak znacznie ułatwić zadanie zarówno uczestnikom przygotowującym się do debaty, jak i osobom sędziującym. Warto również pamiętać o spajającej roli ciężarów dowodu – dzięki niej debata jest merytoryczna i tematyczna, nie zawiera dygresji. Jest to szczególnie istotne w przypadku bardziej złożonych zagadnień.

Cechy konstruktywne tezy

Tworzenie tez debatanckich jest procesem kreatywnym, dlatego nie istnieje uniwersalny przepis na to, jak je przygotowywać. Istnieje jednak zestaw cech konstruktywnych, które zapewnią opracowanie tematu adekwatnego do celu debaty.

Teza powinna dotyczyć konkretnego problemu. Punktem wyjścia do pracy nad tezą jest zidentyfikowanie problematycznego zagadnienia, które wymaga rozwiązania. Dopiero w kolejnym etapie można myśleć nad tezą. Na przykład: problemem podejmowanym w tezie o wprowadzeniu podatku od niezdrowej żywności jest rosnąca otyłość i problemy ze zdrowym odżywianiem. Świadomość istnienia takiego problemu pozwala skonstruować tezę, która dałaby obu stronom możliwość analizy, jak owej sytuacji zaradzić.

Teza powinna być równa i sprawiedliwa. Jest to kwestia oczywista, a jednocześnie konieczna do rozważenia przy konstruowaniu tezy. Nie powinno się tworzyć tez na tematy, co do których panuje konsensus naukowy lub wiadomo, że jedna ze stron – nawet po wykonaniu rzetelnej pracy badawczej – miałaby problem ze znalezieniem odpowiednio mocnych argumentów względem argumentów drugiej strony. Przyjmuje się, że dostrzeżenie bardzo silnego argumentu po jednej stronie nakłada obowiązek uwzględnienia równie mocnego argumentu po stronie przeciwnej.

Teza powinna mieć odpowiednią szerokość i głębokość. Przez szerokość rozumie się liczbę wątków, które można poruszyć, przez głębokość – to, jak obszerna analiza jest potrzebna do wykazania swojej racji w poszczególnych

tematach. Oba te kryteria są istotne, ponieważ z jednej strony gwarantują, że osoby debatujące nie będą poruszać wątków, które zupełnie się ze sobą nie przecinają i trudno je porównać, z drugiej – pozwalają uniknąć sytuacji, w której debata jest za płytka, żeby przedstawić dobrze przeanalizowane argumenty, lub w której rozważane kwestie są zupełnie oczywiste.

Teza powinna być ciekawa dla osób, które będą się do niej przygotowywać oraz w niej uczestniczyć. Powinna być również dostosowana do rozwoju emocjonalnego i społecznego uczestników (por. rozdz. 8.4).

Infoslajdy w tezach

W konstruowaniu tezy przydatnym narzędziem jest infoslajd, czyli część tezy, której zadaniem jest przedstawienie świata debaty oraz wyjaśnienie potencjalnie niespójnych pojęć. Co do zasady obowiązek ten spoczywa na osobach debatujących, ale niejednokrotnie uzupełnieniem ich wystąpienia jest właśnie infoslajd – przydatny zwłaszcza w tezach abstrakcyjnych lub filozoficznych.

> **Infoslajd:** **Społeczeństwo mrówek jest samoorganizujące się, co oznacza, że wszystkie mrówki rodzą się z intuicyjną wiedzą o swojej konkretnej roli w kolonii oraz o tym, jak najlepiej jej służyć. Prowadzi to do w pełni funkcjonalnego działania całej społeczności.**
>
> **Teza:** **Należy preferować świat, w którym ludzkość odzwierciedlałaby społeczeństwo mrówek.**[1]

Powyższy przykład pokazuje, że infoslajd jest absolutnie niezbędny do tego, aby debata miała sens, a jednocześnie nie zabiera debatującym przestrzeni do argumentacji.

Infoslajdy często wykorzystywane są w tezach pierwszoosobowych. Pozwalają nakreślić kontekst epoki i opisać aktora, co jest ważne szczególnie wówczas, gdy nie jest on postacią rzeczywistą.

> **Infoslajd:** **Jest rok 1716. Jesteś brytyjskim marynarzem na prywatnym statku handlowym. Zostawiłeś w Anglii świeżo poślubioną żonę; to twój pierwszy rejs i właśnie się zbliżasz do portowego miasta na Karaibach. Nagle po lewej burcie pojawia się statek z piratami, którzy wdzierają się na wasz pokład, wyrzucają kapitana i oficerów za burtę, zabierają cały ładunek i proponują pozostałej części załogi, by do nich dołączyła. Każdy, kto odmówi, pozostanie na statku, by dopłynąć do portowego miasta.**
>
> **Teza:** **Jako marynarz przyjęlibyśmy ofertę.**[2]

Infoslajd jest integralną częścią tezy i nie można go podważać, nawet jeśli jest niezgodny z rzeczywistością lub wiedzą osób debatujących. Oczywiście, nie wyklucza to roli mówców w nawigowaniu i tłumaczeniu świata przedstawionego w infoslajdzie.

1 Teza z Akademickiej Ligi Debat Oksfordzkich (2026).

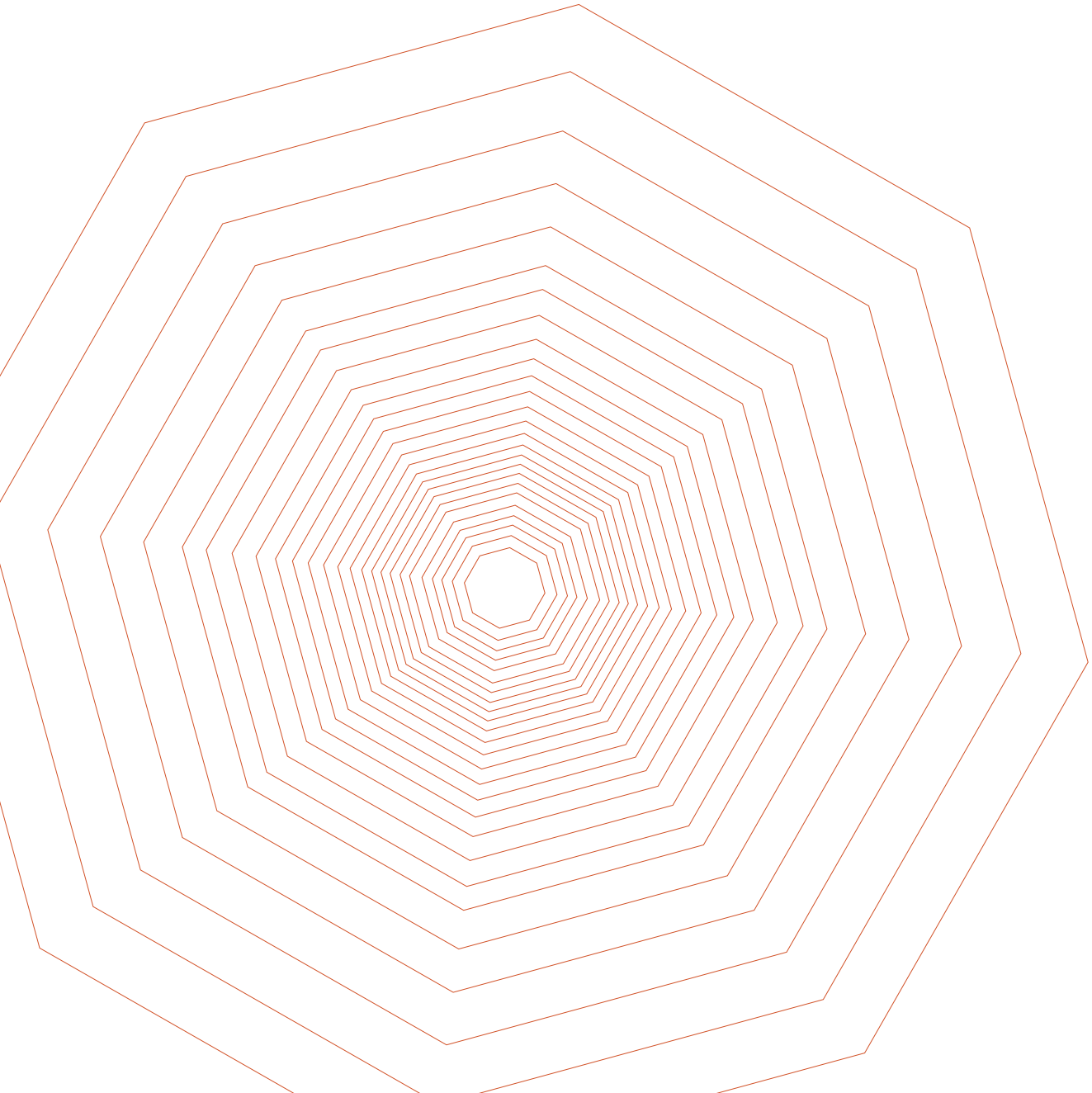
2 Ibidem.

Tworząc infoslajd, należy mieć na uwadze to, aby nie zawężał on za bardzo tezy i nie wyręczał osób debatujących w ich zadaniu, czyli wyjaśnianiu procesów i argumentowaniu. Trzeba również pilnować, by infoslajd nie wpływał negatywnie na równość tezy dla obu stron debaty. Z tych względów infoslajdy powinny być wykorzystywane w sposób konserwatywny – w tezach, w których ich obecność jest niezbędna.

Bibliografia

- Filbier, A., Gutowski, M., Auksztulewicz, A., Policht, J., i Krzewski, I. (2023). *Przewodnik debatancki i sędziowski.* Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich.
- Kruszyński, M., i Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów.* Fundacja Nowy Głos.
- Miłkowski, P., i Krzewski, I. (2025). *Podręcznik debat oksfordzkich dla nauczycieli.* Fundacja Nowy Głos.
- World Universities Debating Council. (2026). *Ottawa WUDC debating & judging manual*.

Rozdział 5. Merytoryczne przygotowanie do debaty



5.1. Sposoby wprowadzenia debaty na zajęcia

Jakub Luber
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Debata oksfordzka ma w założeniu stanowić narzędzie wykorzystywane przez nauczyciela podczas zajęć jako ciekawa alternatywa dla stosowanych dotychczas metod pracy z uczniami. Powinna zatem osiągnąć określony cel edukacyjny, a więc wymaga powiązania z podstawą programową i rozwojem konkretnych kompetencji uczniów. Określenie celu to pierwszy krok we wprowadzaniu debaty oksfordzkiej do pracy z uczniami.

Najłatwiejszym sposobem zdefiniowania celów jest podzielenie ich na obszary:

- cele edukacyjne (wiedza), w tym zgłębienie tematów, np. historycznych, literackich;
- cele umiejętnościowe (praktyka), na które składa się nauka argumentowania, selekcji źródeł i publicznych wystąpień;
- cele społeczne (postawy), związane z kształtowaniem umiejętności pracy zespołowej, kultury dyskusji, szacunku do przeciwników.

Poniżej omówiono wybrane przykłady wykorzystania debaty, a więc realizacji powyższych celów w praktyce. Prezentowane sposoby wprowadzenia debaty na zajęcia – poza rozwijaniem wiedzy i praktycznych umiejętności – spełnią również funkcję integracyjną i ośmielą uczniów do zabierania głosu na forum.

Debata jako wstęp do omawiania nowego działu. Przykład tezy: *W dużych miastach powinno się ograniczać ruch samochodów na rzecz transportu publicznego.* Wprowadzenie debaty w momencie, gdy nauczyciel rozpoczyna omawianie nowego działu (w tym przypadku zagadnień dotyczących urbanizacji, transportu i problemów współczesnych miast na lekcji geografii), zaintryguje uczniów i skutecznie zmotywuje ich do samodzielnego zapoznania się z materiałem. Dzięki temu podczas kolejnych zajęć nauczyciel będzie musiał jedynie podtrzymać zdobytą uwagę uczniów. Tematy lekcji siłą rzeczy będą się bowiem przeplatały z informacjami, które młodzież zdobyła w ramach przygotowań lub samej debaty.

Debata jako wstęp do omawiania lektury. Przykład tezy: *Jako Stanisław Wokulski wolał(a)bym nigdy nie poznać Izabeli Łęckiej.* Teza oparta na lekturze, w tym przypadku *Lalki* Bolesława Prusa, mobilizuje uczniów do przeczytania książki, zapoznania się z perspektywą bohatera, przeanalizowania uczuć i pobudek jego działania oraz racjonalnej oceny jego sytuacji. Stanowi także świetny wstęp do dyskusji o tragizmie miłości. W kontekście omawiania lektur czy oceny dorobku określonej postaci historycznej sugeruje się oparcie debaty na tezie pierwszoosobowej.

Debata jako podsumowanie wiedzy. Przykład tezy: *Zapisy traktatu z Maastricht były korzystniejsze dla Polski niż zapisy Traktatu z Lizbony.* Debata może być podsumowaniem omawianego działu, powtórką wiadomości przed zbliżającym się sprawdzianem. W wyjątkowych przypadkach można się pokusić o zastąpienie debatą samego sprawdzianu.

Debata jako konfrontacja z ważnymi tematami społecznymi. Przykład tezy: *Jako szef/szefowa firmy wolał(a)-bym zatrudnić inteligentnego i leniwego pracownika, zamiast przeciętnego i pracowitego.* Inny przykład

wykorzystania formy debatanckiej podczas zajęć z młodzieżą to poruszanie tematów dotyczących życia w społeczeństwie, ważnych z punktu widzenia relacji międzyludzkich (można zaproponować uczniom wcielenie się na przykład w menedżera dużej firmy).

Debata oksfordzka nie musi tylko otwierać czy zamykać dyskusji w danym dziale. Może być stałym elementem procesu dydaktycznego (Pankowski i in., 2012).

5.2. Stopniowanie poziomu trudności debaty i weryfikacja kryteriów

Niezwykle istotnym aspektem wdrażania debaty oksfordzkiej do szkolnej rzeczywistości jest dostosowanie jej do poziomu wiedzy i dojrzałości uczestników (por. rozdz. 8.4). Zbyt trudna teza wywoła niepotrzebną frustrację i zniechęci uczniów do dalszego zabierania głosu (Pankowski i in., 2012). Zmusi uczestników do powtarzania przypadkowo znalezionych argumentów czy korzystania z niesprawdzonych źródeł na zasadzie „ostatniej deski ratunku". Z kolei zbyt łatwa teza sprawi, że uczestnicy będą się posługiwać oczywistymi argumentami, przez co debata nie spełni swojego celu edukacyjnego – nie wpłynie na poszerzenie wiedzy w danym temacie.

Dostosowanie tezy do poziomu neurorozwojowego i kompetencji uczestników

Klasy 4–6. Na niższym poziomie szkolnictwa należy sięgać po tezy o jak najmniejszym poziomie złożoności. W przywołanej grupie wiekowej można wprowadzać debatę oksfordzką pod warunkiem, że uczniowie będą się potrafili poruszać w świecie dyskusji, to znaczy, że teza będzie im bliska. Aby tak się stało, należy dobierać tematy znane z najbliższego otoczenia, bliskie codzienności, z ograniczoną liczbą aktorów i niewymagające szeroko zakrojonego researchu. Uczniom w tym wieku można zaproponować tezy oparte na ważnych dla nich tematach. Przykłady: *Zakaz używania smartfonów w szkołach przynosi więcej szkody niż pożytku; Jako ojciec czteroosobowej rodziny na wakacyjny wyjazd chętniej wybrałbym morskie wybrzeże niż góry.* W drugim przypadku rekomenduje się, aby nauczyciel użył infoslajdu w celu scharakteryzowania poszczególnych członków rodziny, z uwzględnieniem ich zróżnicowanych interesów bądź celów, np.: „Córka ma dopiero 4 lata, nie umie jeszcze pływać, brakuje jej także kondycji do pokonania wymagających tras górskich. Mama jest osobą bardzo aktywną, lubi piesze wycieczki po górach. Syn bardzo lubi czytać książki".

Klasy 7–8. Na tym etapie edukacji zaleca się wprowadzanie popularnych problemów społecznych (jak najbliższych młodzieży) bądź elementów świata prawniczego (niewymagających zbyt pogłębionej wiedzy z tego zakresu). Przykład: *Wprowadzenie systemu kaucyjnego dla butelek przyniosło więcej szkód niż korzyści.* System kaucyjny jako rozwiązanie prawne dotyczące każdego obywatela, jest aktualnym tematem, żywo dyskutowanym także przez młodzież.

Szkoła średnia. To etap, kiedy wskazane jest poruszanie bardziej skomplikowanych tematów, dotyczących na przykład zagadnień gospodarczych, bioetyki, polityki czy kwestii ustrojowych. Przykład: *Jako pracownik rozpoczynający karierę zawodową wybrałbym wyższe wynagrodzenie kosztem mniejszej stabilności zatrudnienia*. Tego typu tezę można wykorzystać podczas debatowania na lekcji biznesu i zarządzania.

Rozszerzanie kręgów tematycznych

Organizując debaty podczas lekcji lub w ramach początkującego koła debatanckiego należy stopniować trudność poruszanych tematów i powoli rozszerzać zakres tematyczny – od najbliższego środowiska ucznia, aż po tematy globalne. Można skorzystać z poniższej ścieżki:

- **problemy szkolne** – ta tematyka wymaga od uczniów podstawowej wiedzy o sytuacji w szkole. Przykładowe tematy: obecność szkolnego sklepiku lub automatu ze słodyczami, problemy związane z przestrzenią szkolną i jej zagospodarowaniem;
- **problemy lokalne** – w tym przypadku uczniowie powinni mieć rozeznanie w realnych problemach społeczności lokalnej; przykładowe tematy: dekomunizacja nazw ulic, rewitalizacja rynku, remont dróg;
- **problemy krajowe i międzynarodowe** – problemy z tego kręgu tematycznego wymagają od uczniów bieżącego zainteresowania gospodarką, ekonomią, ochroną zdrowia, relacjami międzynarodowymi; zarówno w tych kwestiach, jak i wymienionych powyżej, należy pamiętać, aby debata zawsze dotyczyła stanowisk, a nie faktów. Przykładowe tematy: czterodniowy tydzień pracy, wprowadzenie obowiązkowej służby wojskowej, przyjmowanie uchodźców, rozszerzanie Unii Europejskiej;
- **zagadnienia filozoficzne** – ten zakres tematyczny wymaga dokładnego omówienia, wytłumaczenia wszelkich kwestii, które mogą stanowić dla ucznia wyzwanie. Przykładowe tematy: granice wolności jednostki, konflikt wolności i bezpieczeństwa, możliwość usprawiedliwienia kłamstwa.

Weryfikacja kryteriów

W celu weryfikacji omówionych aspektów nauczyciel może się posłużyć załączoną listą kontrolną.

Tabela 1. Wybór tezy. Check-lista organizatora debaty

Kryterium	Pytanie, które powinien zadać sobie nauczyciel
celowości	Po co organizuję tę debatę?
poznawcze	Czy uczniowie zrozumieją problem?
merytoryczne	Czy dysponują wystarczającą wiedzą wyjściową?
empiryczne	Czy poradzą sobie z formatem?
perspektywy czasowej	Ile mają czasu na przygotowanie?
minimalizacji ryzyka	Czy teza nie wykluczy lub nie zrani uczestników?

Źródło: opracowanie własne.

5.3. Organizacja pracy

Jeden z najważniejszych etapów debaty oksfordzkiej to gruntowne przygotowanie się do argumentacji. Ograniczone możliwości kontaktu między mówcami w trakcie trwania debaty uniemożliwiają bowiem wyjaśnienie i poprawienie kluczowych elementów linii argumentacyjnej, a to prowadzi do zamieszania, przerwania ciągłości wypowiedzi i przechylenia szali zwycięstwa na korzyść drużyny przeciwnej.

Harmonogram przygotowań

Wybór tezy. To kluczowy moment pracy nad debatą oksfordzką. Do jego realizacji warto zaprosić uczniów i przeanalizować zaproponowane przez nich pomysły. To stymuluje ich kreatywność. Finalna decyzja dotycząca sformułowania tezy zawsze należy jednak do nauczyciela.

Wybór drużyn. Sposób doboru składów obu zespołów debatujących (ośmioro uczestników) powinien być uzależniony przede wszystkim od celu debaty. Jeśli jest nim wprowadzenie nowego lub powtórzenie zakończonego tematu, to najlepiej zaangażować osoby, które nie były do tej pory aktywne, co pozwoli im się oswoić z wystąpieniem na forum. Natomiast w przypadku debaty o charakterze międzyklasowym przynajmniej połowę składu powinni stanowić uczniowie, którzy mają już doświadczenie w debatowaniu w formule oksfordzkiej.

Losowanie stron. Podczas profesjonalnych turniejowych debat oksfordzkich ten moment następuje dopiero kwadrans przed rozpoczęciem wydarzenia, a obie drużyny są przygotowane na potencjalne debatowanie po każdej ze stron (Kruszyński i Tarnowski, 2019). Gdy jest to pierwszy kontakt uczniów z taką formą dyskusji albo debata ma mieć charakter pokazowy (np. prezentacja koła debatanckiego przed całą szkołą), wówczas sugerowanym rozwiązaniem jest przeprowadzenie losowania stron tuż po wyborze składu drużyn. Zapewni to obu drużynom czas na przygotowanie się do udziału w debacie.

Research. To etap poszukiwania źródeł oraz poszerzania i uzupełnienia wiedzy w zakresie tematycznym tezy.

Określenie celów drużyny. Zespół, zaznajomiony już z tematem debaty, powinien ponownie przeanalizować tezę pod kątem zakwalifikowania jej do konkretnego typu, co pozwoli określić cele i zadania drużyny.

Budowa linii argumentacyjnej. W skład linii argumentacyjnej wchodzą nie tylko „za i przeciw" – to przede wszystkim wspólne scharakteryzowanie aktorów debaty i sytuacji, w jakiej się znaleźli. Dopiero na tym fundamencie tworzy się argumenty.

Próbna minidebata. To sugerowany etap, w którym mówcy pierwszy i drugi prezentują swoje przemowy, a mówca trzeci może spróbować wcielić się w rolę przeciwnika, kontrując argumentację swojej drużyny. Ten etap pozwala się drużynie przygotować na kontry przeciwnika podczas debaty. Szerzej o organizacji pracy związanej z przygotowaniem debaty w rozdz. 8.5.

Współpraca między mówcami

W przygotowaniu do dyskusji niezwykle istotne jest zachowanie równowagi. To nauczyciel decyduje o tym, które elementy debaty powinno się przygotować osobno, a które wymagają współpracy i analiz całego zespołu.

Podstawowy research i zapoznanie się z tematem to zadanie każdego uczestnika. Nie może bowiem dojść do sytuacji, w której głos podczas debaty zabiera osoba niedysponująca podstawowym zestawem pojęć związanych z tematem. Wówczas, niezależnie od tego, jak zaprezentuje się reszta drużyny, osoba nieprzygotowana do pełnienia wyznaczonej roli może znacznie obniżyć szanse zespołu na wygraną.

Budowanie linii argumentacyjnej to z kolei zadanie dla całej grupy. Pracą tą można się jednak podzielić – podział powinien dotyczyć precyzyjnego i indywidualnego opracowywania poszczególnych, wspólnie omówionych kwestii. Wskazane jest, aby mówca drugi dopracował argumenty, a pierwszy – dokładny opis aktora debaty i charakterystykę tezy, a także kluczowe słowa debaty.

5.4. Warsztat badawczy

Debata oksfordzka bez odpowiedniej pracy ze źródłami traci swoją największą wartość – poziom merytoryczny. Właśnie dlatego rzetelne i skrupulatne rozeznanie się w temacie debaty jest tak ważne.

Research

Research powinno się rozpocząć od rozłożenia tezy na poszczególne elementy, co zaprezentujemy na konkretnym przykładzie. Tezę: *Polska powinna wprowadzić obowiązkową służbę wojskową* można podzielić na kilka obszarów:

Polska... – to bezpośrednie wskazanie aktora debaty: dyskusja będzie prowadzona z perspektywy rządu polskiego. Przygotowanie wymaga zatem zapoznania się z systemem politycznym w kraju, przeanalizowania stanu polskiej armii, jej zadań oraz roli społecznej.

...powinna wprowadzić... – z tego sformułowania wynika po pierwsze obowiązek aktora debaty, a po drugie, iż jest to teza działania. Propozycja zyskuje zatem wiedzę co do modelu wprowadzenia służby wojskowej. Na niej będzie spoczywał ciężar odpowiedniego wprowadzenia systemu obowiązkowej służby wojskowej.

...obowiązkową służbę wojskową – uczestnicy debaty powinni dokonać rozpoznania, w jakich krajach to rozwiązanie funkcjonuje, dlaczego zostało tam wprowadzone, w jaki sposób to zrobiono i z jakim skutkiem. Kolejny etap to porównanie omówionego stanu do sytuacji w Polsce.

Podczas wstępnego researchu należałoby zatem opracować szczegółowe odpowiedzi na następujące pytania: jak wygląda armia w Polsce? jak wygląda służba wojskowa w Polsce? jaką rolę odgrywa polskie wojsko dla naszego kraju (aktora debaty)? ile państw stosuje obowiązkową służbę wojskową? dlaczego ją stosują? jakie są tego skutki? ile to kosztuje? czy może się to sprawdzić w polskich realiach? jakie są alternatywy?

Praca ze źródłami

Miarą jakości researchu nie jest liczba źródeł, lecz ich jakość. Prawdziwym wyzwaniem w trakcie przygotowań do debaty jest oparcie się na rzetelnych, sprawdzonych i aktualnych danych (por. rozdz. 8.4). Nie ma niestety jednej, oficjalnej listy sprawdzonych źródeł oferujących rzetelną wiedzę w każdym temacie. Poszukując informacji, warto brać pod uwagę poniższe kwestie.

Literatura naukowa. To główne źródło pozytywnie zweryfikowanych informacji. Proces naukowy wymaga bowiem rzetelnego sprawdzenia każdej informacji oraz zastosowania przez badacza odpowiedniej metodologii. Sięgając po literaturę naukową, uczestnik debaty może mieć pewność, że zawarte w niej informacje (o ile się nie zdezaktualizowały), są prawdziwe.

Publiczne instytucje. Warto korzystać także ze źródeł, które należą do podmiotów zaangażowanych w realizowanie konkretnego publicznego zadania. Na instytucjach publicznych typu ministerstwa, biblioteki publiczne, agencje narodowe spoczywa obowiązek szczególnej rzetelności i wypełniania zadań publicznych, a zatem informacje zawarte w ich publikacjach, raportach, analizach można uznać za wiarygodne. Podobną funkcję pełnią fundacje, stowarzyszenia i inne organizacje, które są operatorami, dysponentami lub

beneficjentami środków publicznych rozdzielanych przez resorty rządowe, co nakłada na nie obowiązek rozliczania się (również w formie publikacji podsumowujących programy i projekty). To w pewnym sensie legitymizuje autorów publikacji i uwierzytelnia treści, które mogą być bazą opracowywania argumentacji do debaty.

Raporty i badania. W internecie bardzo łatwo natknąć się na raporty, analizy, wyniki badań różnych organizacji – i chociaż zawarte tam dane liczbowe mogą brzmieć ciekawie w debacie, to jednak należy dokładnie przeanalizować proces i metodę przeprowadzenia danego badania, sprawdzić, kim byli ankietowani, na jakiej zasadzie przydzielono wartości i kto czuwał nad wszystkimi procesami. W przypadku materiałów znalezionych w internecie bardzo ważną kwestią jest także zidentyfikowanie autora informacji prasowej czy naukowo-publicystycznej, a także jego zaplecza naukowego, dokonań zawodowych, wydanych publikacji, co pozwoli ocenić obiektywność informacji.

Sztuczna inteligencja. Ważną kwestią w kontekście pozyskiwania źródeł jest rola narzędzi AI. Nie są one zabronione w prowadzeniu rozeznania. Sztuczna inteligencja może być niezwykle pomocna podczas organizowania pracy czy poszukiwania źródeł. Może wskazać strony z ważnymi publikacjami lub dokonać czasochłonnej analizy danych liczbowych czy porównania kwestii zawartych w tezie debaty (przykład poniżej). Odpowiednio użyte narzędzie AI może się okazać przydatne – pod warunkiem jednak, że traktujemy je nie jako nieomylną wyrocznię, a jedynie wsparcie w szukaniu źródeł i materiałów.

Poniższa tabela została w całości skonstruowana przez sztuczną inteligencję. Zawarte w niej informacje nie powinny być więc traktowane jako gotowe punkty argumentacji, a jedynie jako wyjściowa perspektywa do opracowania argumentu w pełnej formie. Dane z porównania przygotowanego przez AI należy sprawdzić i potwierdzić na rządowych stronach, na przykład doprecyzowując informacje dotyczące długości szkolenia w Szwecji czy osób, które ono faktycznie obejmuje.

Tabela 2. Służba wojskowa – porównanie modelu polskiego i szwedzkiego

Obszar	Polska – obecny system	Szwecja – system z poborem
Model służby	dobrowolna zasadnicza służba wojskowa; służba jest podejmowana przez osoby, które się na nią zgłoszą (Gov.pl)	obowiązek obronny obejmuje kobiety i mężczyzn; część osób jest powoływana na szkolenie wojskowe (Forsvarsmakten)
Czy każdy młody człowiek trafia do wojska?	nie – dobrowolna służba wymaga zgłoszenia się (Gov.pl)	nie – system obejmuje selekcję; każdego roku duża liczba 18-latków jest powoływana do podstawowego szkolenia (Forsvarsmakten)
Płeć	dobrowolna służba jest dostępna dla osób spełniających wymagania, niezależnie od płci	pobór obejmuje zarówno kobiety, jak i mężczyzn (Forsvarsmakten)
Długość szkolenia	dobrowolna zasadnicza służba obejmuje do 28 dni szkolenia podstawowego oraz do 11 miesięcy szkolenia specjalistycznego	szkolenie trwa 9–15 miesięcy, zależnie od rodzaju służby i stanowiska (Forsvarsmakten)
Rezerwy	dobrowolna służba może prowadzić do zasilenia rezerwy albo przejścia do służby zawodowej (Gov.pl)	system obejmuje również dalsze szkolenia, służbę w gotowości i służbę wojenną (Forsvarsmakten)

Obszar	Polska – obecny system	Szwecja – system z poborem
Wpływ na edukację i pracę	osoba sama decyduje się na odbycie służby, więc może uwzględnić ją w swoich planach edukacyjnych i zawodowych	wybrani młodzi ludzie są zobowiązani do odbycia szkolenia, co oznacza czasowe podporządkowanie części planów edukacyjnych lub zawodowych obowiązkowi służby
Potencjalna zaleta systemu	pozwala zwiększać liczebność armii poprzez osoby dobrowolnie zainteresowane służbą	pozwala państwu systematycznie pozyskiwać i szkolić większą grupę obywateli oraz budować zasoby przeszkolonej rezerwy
Potencjalna wada systemu	liczba osób przeszkolonych zależy od zainteresowania obywateli służbą	państwo nakłada na część obywateli obowiązek odbycia szkolenia, ograniczając w tym okresie ich swobodę

Źródło: opracowanie z wykorzystaniem narzędzia AI (ChatGPT, wersja 4o) na podstawie danych z portali Gov.pl (2026) oraz Forsvarsmakten (2025).

Materiały pomocnicze

Poniżej omówiono materiały, które mogą wspomagać uczniów i nauczycieli podczas przygotowywania się do udziału w debacie. Nie są one obowiązkowe, ale znacznie ułatwiają pracę i organizują proces.

Karta źródeł. Stworzenie karty źródeł, czyli pliku z linkami do niezbędnych informacji, sprawi, że każdy członek drużyny zyska możliwość sprawdzenia źródeł, z których korzystały pozostałe osoby. To po pierwsze przestrzeń do kontroli (tak zwanej drugiej pary oczu), a po drugie gwarancja opierania się na tych samych zasobach, co zapewnia spójność danych i ujednolica stan wiedzy całej drużyny. W karcie można zawrzeć następujące informacje: link, informacja/twierdzenie, autor, historia autora, potwierdzenie, czy źródło jest sprawdzone.

Mapa argumentacji. Jak niejednokrotnie podkreślano, proces tworzenia argumentacji jest skomplikowany i wymaga przeanalizowania długiego ciągu przyczynowo-skutkowego. Przydatną strategią podczas tego zadania jest tworzenie mapy argumentacji, czyli karty, na której drużyna wspólnie tworzy argument. W zależności od przyjętej metody („schodków", V-stopniowej analizy czy SExI)[1] karta powinna zawierać wszystkie elementy wchodzące w skład wzorcowego argumentu. Szerzej o argumentacji w rozdz. 6.

Checklista. Pomocnym rozwiązaniem dla początkującego nauczyciela jest opracowanie listy niezbędnych zadań. Checklista pozwoli mu zweryfikować, czy udało się zrealizować wszystkie założone na starcie cele. Poniżej wzór.

Tabela 3. Organizacja debaty – checklista organizatora debaty

1. Cel i temat debaty

☐ Określiłem(-am), dlaczego organizuję debatę i jakie umiejętności lub wiedzę chcę dzięki niej rozwijać.
☐ Wybrałem(-am) tezę odpowiednią do wieku, poziomu wiedzy i doświadczenia debatanckiego uczniów.
☐ Sprawdziłem(-am), czy temat jest dla uczniów zrozumiały i możliwy do przygotowania w dostępnym czasie.

1 Metoda „schodków" polega na ukierunkowanym i narastającym budowaniu siły argumentacji (najczęściej od argumentów najsłabszych lub najbardziej oczywistych do tych o najwyższej wadze i najbardziej przekonujących). Metoda V-stopniowa to ustrukturyzowany model rozwijania pojedynczego argumentu, oparty na pięciu krokach, które pozwalają w pełni wyczerpać dany punkt widzenia. Metoda SExI pomaga szybko i precyzyjnie sformułować pojedynczy argument – jej nazwa to akronim od czterech kluczowych elementów: ***State*** – stwierdź, ***Explain*** – wyjaśnij, ***Illustrate*** – zilustruj przykładami, ***Impact*** – pokaż wpływ.

☐ Upewniłem(-am) się, że obie strony mają możliwość przygotowania merytorycznych argumentów.
☐ Określiłem(-am), ile czasu uczniowie będą mieli na przygotowanie.

2. Materiały merytoryczne

☐ Przygotowałem(-am) podstawowy materiał wprowadzający do tematu.
☐ Przygotowałem(-am) lub wskazałem(-am) uczniom wiarygodne źródła informacji.
☐ Wskazałem(-am) miejsca, w których uczniowie mogą samodzielnie poszukiwać danych i informacji.
☐ Sprawdziłem(-am) aktualność i wiarygodność materiałów, które przekazuję uczniom.
☐ W razie potrzeby przygotowałem(-am) dane statystyczne, wykresy, mapy, fragmenty aktów prawnych lub inne materiały pomocnicze.

3. Przygotowanie uczniów

☐ Uczniowie znają dokładne brzmienie tezy.
☐ Uczniowie rozumieją podstawowe pojęcia związane z tematem.
☐ Uczniowie wiedzą, jakie są ich zadania w drużynie.
☐ Podział obowiązków w drużynach został jasno określony.
☐ Każdy mówca zna swoją rolę i wie, za jaki element wystąpienia odpowiada.
☐ Uczniowie przygotowali argumenty oraz przewidywane argumenty strony przeciwnej.
☐ Uczniowie wiedzą, jak dokumentować wykorzystywane źródła.

4. Research i praca ze źródłami

☐ Uczniowie wiedzą, jak oceniać wiarygodność znalezionych informacji.
☐ Przypomniałem(-am) uczniom o konieczności weryfikowania informacji znalezionych w internecie.
☐ Uczniowie wiedzą, że cytaty, dane i informacje powinny być sprawdzone w źródle pierwotnym.
☐ Ustaliłem(-am) zasady korzystania ze sztucznej inteligencji podczas przygotowania do debaty.
☐ Uczniowie wiedzą, że odpowiedź wygenerowana przez AI nie jest sama w sobie źródłem informacji i wymaga weryfikacji.

5. Organizacja debaty

☐ Uczniowie znają zasady i przebieg debaty.
☐ Przygotowano podział na drużyny.
☐ Przydzielono lub wylosowano strony propozycji i opozycji.
☐ Przydzielono osoby pełniące funkcje organizacyjne, w tym marszałka i sekretarza, jeśli przewiduje to przyjęty format.
☐ Przygotowano odpowiednią salę i ustawienie miejsc.
☐ Przygotowano zegar lub stoper do kontrolowania czasu wystąpień.
☐ Przygotowano niezbędne materiały dla mówców i osób oceniających.

6. Próba i informacja zwrotna

☐ Jeśli jest to pierwsza debata uczniów, przeprowadziłem(-am) krótką próbę lub ćwiczenie przygotowujące.
☐ Uczniowie mieli możliwość przećwiczenia swoich wystąpień.
☐ Przygotowałem(-am) kryteria, według których debata będzie oceniana.
☐ Przygotowałem(-am) karty oceny lub arkusze informacji zwrotnej.

☐ Uczniowie wiedzą, że ocenie podlega przede wszystkim jakość argumentacji i sposób wykorzystania źródeł, a nie zgodność prezentowanego stanowiska z ich prywatnymi poglądami.

7. Bezpieczeństwo i kultura debaty

☐ Sprawdziłem(-am), czy temat nie stwarza niepotrzebnego ryzyka naruszenia poczucia bezpieczeństwa uczniów.

☐ Przypomniałem(-am) zasady kulturalnej dyskusji.

☐ Uczniowie wiedzą, że krytyce podlega argument lub stanowisko, a nie osoba, która je przedstawia.

☐ Uczniowie wiedzą, że niedopuszczalne są argumenty *ad personam*, wyśmiewanie i obrażanie przeciwnika.

☐ Ustaliłem(-am) sposób reagowania na sytuacje, w których emocje podczas debaty wymkną się spod kontroli.

Źródło: opracowanie własne.

Szerzej o roli i zadaniach nauczyciela w przygotowaniu debaty oksfordzkiej – rozdz. 8.5.

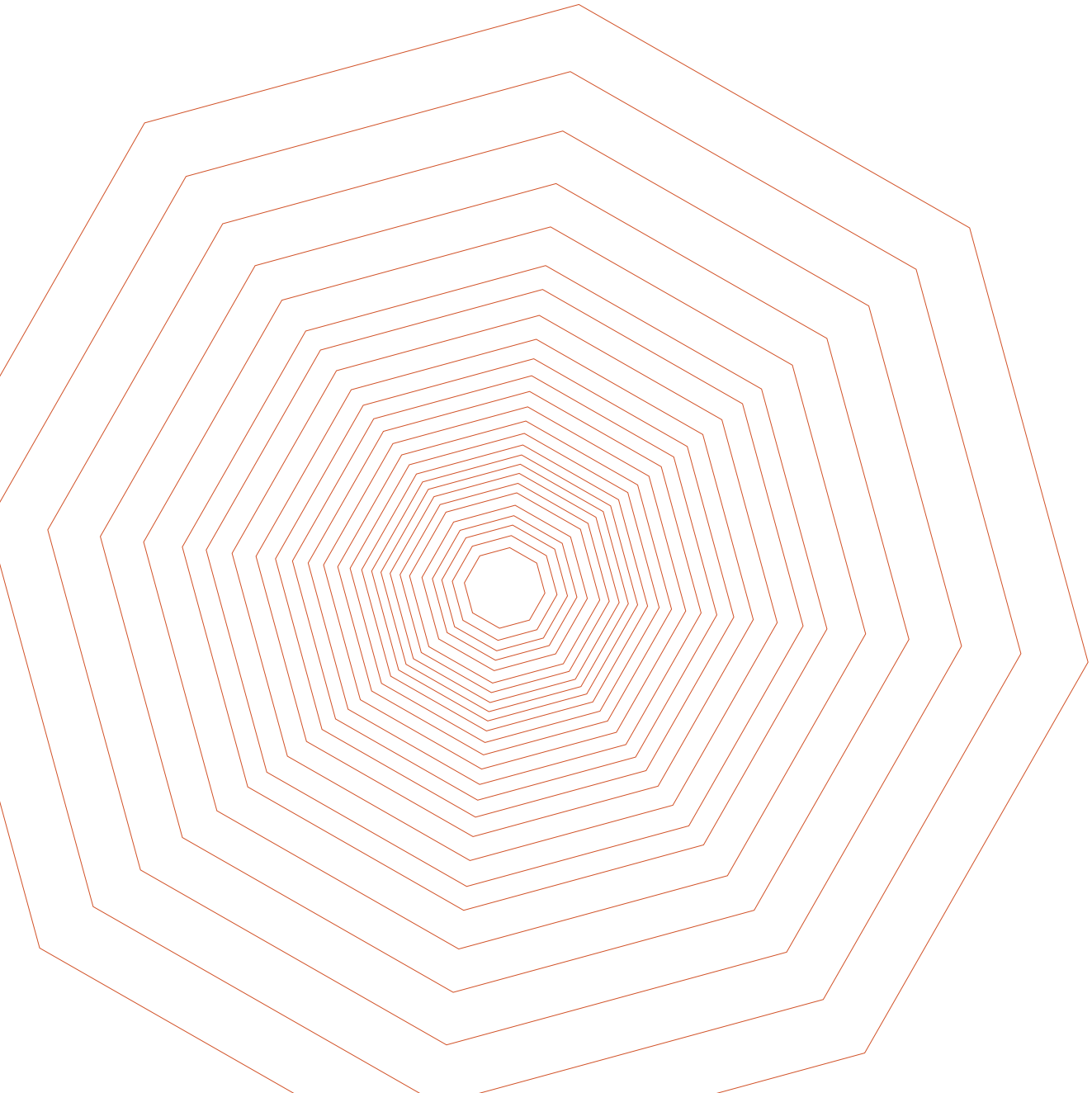
Bibliografia

- Kruszyński, M., i Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów.* Fundacja Nowy Głos.
- Pankowski, R., Pawlicki, A., Pełczyński, Z., i Radwan-Röhrenschef, P. (2012). *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów.* Stowarzyszenie Szkoła Liderów.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2018). Dz. U., poz. 467.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. (1982). Dz. U., nr 3, poz. 19.

Rozdział 6. Tworzenie argumentów i mów



6.1. Struktura wypowiedzi

Szymon Ludwig
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Każde wystąpienie publiczne wymaga przemyślenia i przygotowania warstwy merytorycznej – treści, która nie jest jednorodna, ale składa się z wielu wzajemnie powiązanych elementów: głównego tematu oraz wątków szczegółowych, służących celowi, który chce się osiągnąć. Biorąc pod uwagę fakt, że sytuacja i publiczność debaty są za każdym razem inne, sposób tworzenia treści też będzie odmienny, a wymienione wyżej elementy trzeba będzie ułożyć od nowa. Szczegółowe przedstawienie wszystkich metod budowania przekazu wymagałoby osobnego, obszernego opracowania (Kozaczewska, 2023). W opisywanym przypadku punktem odniesienia jest specyficzna forma wypowiedzi, jaką stanowi mowa (kontr)argumentacyjna[1].

Skuteczność wypowiedzi debatanta zależy od konstrukcji porządkującej argumentację i nadającej jej logiczny przebieg. Sama znajomość argumentów nie wystarczy – mówca musi przygotować sposób ich zaprezentowania, co pozwoli odbiorcom właściwie zrozumieć zależności między poszczególnymi elementami wypowiedzi. Inni uczestnicy debaty (mówcy drużyny przeciwnej, sędziowie, publiczność) nie mają dostępu do przygotowanego wcześniej planu mowy – muszą odtworzyć strukturę linii argumentacyjnej wyłącznie na podstawie tego, co usłyszą.

Właściwie skonstruowana mowa prowadzi odbiorcę przez tok rozumowania mówcy i sprawia, że najważniejsze elementy argumentacji zostają wyraźnie zaznaczone. Argumenty można porównać do odrębnych obszarów, które zajmują określone miejsce w świadomości słuchaczy. Przedstawiając argument, mówca tworzy jego obraz i określa jego znaczenie. Odpowiadając na argument przeciwnika, zmienia sposób jego postrzegania, może ograniczyć jego wagę, podważyć podstawy albo pokazać, że dana kwestia powinna być oceniana z innej perspektywy. Stąd wniosek, że struktura wypowiedzi nie jest jedynie dodatkiem do treści, lecz jednym z narzędzi wpływających na odbiór całej argumentacji.

„Flagowanie" argumentów

Jednym z najważniejszych sposobów komunikowania struktury jest właściwe nadawanie nazw argumentom (inaczej: flagowanie), zanim jeszcze zacznie się je omawiać. Nazwa powinna być krótkim podsumowaniem rozbudowanego rozumowania – hasłem, które pozwoli odbiorcom szybko przypomnieć sobie sens wywodu.

Optymalna nazwa argumentu powinna:

- **być prosta i łatwa do zapamiętania** – sędziowie nie są w stanie zapamiętać całej szczegółowej konstrukcji argumentu, dlatego skuteczniejsze są krótkie i charakterystyczne określenia, które streszczają jego istotę; optymalnie nazwa powinna się mieścić w kilku słowach;
- **skupiać się na jednej konkretnej idei**, a nie obejmować wiele różnych myśli jednocześnie, utrudnia to bowiem jej zapamiętanie i rozmywa główny przekaz argumentu. Idea powinna być wystarczająco szeroka, aby obejmować cały argument, ale jednocześnie na tyle precyzyjna, aby jasno wskazywać jego sedno;

1 W wybranych miejscach niniejszego rozdziału celowo używałem terminu odnoszącego się do (kontr)argumentacji, ponieważ zasady tworzenia dobrych argumentów i kontrargumentów są w zasadzie takie same – jedno wynika bezpośrednio z drugiego.

- **mieć formę oznajmującą** – co prawda pytania mogą być czasami wykorzystywane jako zabieg retoryczny, niemniej skuteczniejsze jest bezpośrednie określenie tezy argumentu;
- **być adekwatna do rzeczywistej siły argumentu**, dlatego nie powinna przesadnie wyolbrzymiać jego znaczenia, ale jednocześnie nie może osłabiać jego siły.

Nazwa argumentu nie jest nim samym, nie może go zastąpić, ale powinna być jego skróconym przedstawieniem – odpowiednikiem konkluzji, która pozwala uporządkować całość rozumowania, wskazywać główny kierunek argumentacji i najważniejszy wniosek. Podstawową funkcją nazwy argumentu jest stworzenie punktu orientacyjnego, dzięki któremu zarówno mówca, jak i odbiorcy mogą się łatwiej odnosić do danego elementu debaty (Johnson, 2013, s. 58–60). Jeśli dany argument został określony konkretnym hasłem, to mówca powinien go używać konsekwentnie za każdym razem, gdy się do niego odnosi.

> **Skuteczność wypowiedzi debatanta zależy od konstrukcji porządkującej argumentację i nadającej jej logiczny przebieg.**

Sygnalizowanie struktury wypowiedzi

Struktura mowy debatanta powinna być jasna i wyraźna. Nie wystarczy jej tylko zapowiedzieć – np. słowami: „Przedstawię trzy argumenty". Odbiorcy w każdej chwili powinni wiedzieć, w którym miejscu planu znajduje się mówca.

Warto podzielić mowę na trzy główne części: wstęp, rozwinięcie oraz zakończenie. Wstęp powinien przygotować odbiorców do wysłuchania kolejnych etapów mowy: zapowiadać jej główne punkty i wskazać kierunek wypowiedzi. Dzięki temu odbiorcy będą wiedzieli, czego mogą się spodziewać i łatwiej im będzie śledzić dalszą część wystąpienia. Rozwinięcie powinno stanowi właściwą część argumentacji, w której przedstawia się poszczególne racje. Zakończenie natomiast ma stanowić rodzaj podsumowania i przypomnieć, dlaczego przedstawione argumenty prowadzą do określonego stanowiska. Nawiązanie do wcześniej wskazanych argumentów stworzy spójną klamrę całej wypowiedzi.

Istotną rolę odgrywają także przejścia pomiędzy argumentami. Mówca powinien wyraźnie zaznaczać, jaki punkt właśnie przedstawił oraz do jakiego zagadnienia przechodzi. Takie komunikaty pomagają odbiorcom zrozumieć relacje między argumentami i uniknąć wrażenia chaosu.

Następną zasadą jest zachowanie równoległej struktury. Jeżeli debatant zapowiada kilka argumentów, to powinien przedstawiać je w tej samej kolejności zarówno podczas rozwinięcia, jak i podsumowania. Stały układ ułatwia zapamiętywanie informacji i pozwala odbiorcom szybciej odnaleźć poszczególne elementy argumentacji. Powtarzalność nie powinna oczywiście dominować nad treścią, ale pomaga utrwalić najważniejsze idee i sprawia, że stają się one łatwiejsze do rozpoznania.

Kompozycja wypowiedzi

Odpowiednia kolejność argumentów stanowi istotny element wystąpienia debatanckiego, które – podobnie jak cała mowa – nie może być dziełem przypadku. Zasady kompozycji wypowiedzi sięgają koncepcji Arystotelesa. Wyodrębnił on cztery główne modele perswazyjne (Budzyńska-Daca, 2007). Ich znajomość pozwala na świadomy wybór, który zależnie od sytuacji, może przynieść pożądany efekt.

Modele perswazyjne wypowiedzi:

- **wzrastający** – przejście od najsłabszego do najsilniejszego argumentu; taki schemat buduje napięcie oraz zostawia mocny akcent na koniec, ale niesie ryzyko utraty uwagi słuchaczy na początku;
- **opadający** – rozpoczęcie od najsilniejszego argumentu, co szybko przyciąga uwagę i wykorzystuje efekt pierwszego wrażenia, lecz daje oponentom więcej czasu na przygotowanie riposty;
- **liniowy** – argumenty o równej wadze połączone są ciągiem przyczynowo-skutkowym; ten model zapewnia spójność i przejrzystość wywodu, jednak jest trudny do stworzenia w praktyce;
- **nestoriański** – najsilniejsze argumenty padają na początku i na końcu, a słabsze w środku wypowiedzi; taki układ maksymalizuje skupienie słuchaczy we wstępie i konkluzji, ale rozprasza siłę przekazu ze względu na dwa silne, skrajnie zaprezentowane akcenty.

Dobrze skonstruowana mowa pozwala odbiorcom nie tylko usłyszeć argumenty, lecz także zrozumieć ich wzajemne zależności. Jasna struktura zwiększa przejrzystość wypowiedzi, ułatwia ocenę rozumowania i sprawia, że najważniejsze elementy debaty są lepiej widoczne dla sędziów. Właśnie dlatego umiejętność organizowania argumentacji jest jednym z podstawowych elementów skutecznego debatowania.

6.2. Argumentacja

Najprościej rzecz ujmując, argument jest logicznym uzasadnieniem określonego stanowiska i odpowiada na pytanie: Dlaczego z tego, co wiemy o świecie, wynika, że moja strona sporu ma rację? Nie polega więc na zgromadzeniu informacji, lecz na wykazaniu związku między przesłankami a wnioskiem (Tokarz, 2006, s. 124).

Wyobraźmy sobie debatę nad tezą: *Szkoły powinny zakazać używania telefonów komórkowych podczas lekcji*. Zdanie: „Uczniowie często korzystają z telefonów" nie jest jeszcze argumentem, lecz jedynie obserwacją. Dopiero wyjaśnienie, że korzystanie z telefonu rozprasza uwagę, utrudnia zapamiętywanie informacji, obniża efektywność nauki, a w konsekwencji – pogarsza wyniki edukacyjne, tworzy podstawy pod właściwie skonstruowany argument. To właśnie mechanizm przyczynowo-skutkowy nadaje faktom znaczenie. Doświadczeni debatanci nie ograniczają się w związku z tym do stwierdzenia, że „coś działa" lub „coś jest szkodliwe", ale zawsze odpowiadają na kolejne pytania: dlaczego, w jaki sposób, dla kogo? oraz: dlaczego ma to znaczenie dla rozstrzygnięcia debaty?

W praktyce można przyjąć prostą zasadę: fakt mówi o tym, co się wydarzyło; opinia mówi o tym, co się sądzi; natomiast argument wyjaśnia, dlaczego z tych informacji można wyciągnąć określony wniosek. Ta różnica jest fundamentem sztuki debatowania. Im szybciej początkujący debatanci nauczą się odróżniać argument od przykładu czy opinii, tym łatwiej zbudują wypowiedzi, które rzeczywiście przekonują, a nie tylko informują.

Argumentów nie należy liczyć, lecz ważyć

Maksyma Cycerona z około 55 r. p.n.e. (2011, II, s. 76): *Argumentów nie należy liczyć, lecz ważyć* (łac. *Argumenta non numeranda, sed ponderanda sunt*), oddaje jedną z najważniejszych zasad debaty oksfordzkiej, a mianowicie, że o sile stanowiska nie decyduje liczba przedstawionych argumentów, lecz ich jakość i znaczenie dla rozstrzygnięcia sporu. Długa lista racji nie powinna być zatem celem – najważniejsze jest zbudowanie takiej argumentacji, która pokaże sędziom i publiczności, dlaczego właśnie nasze stanowisko lepiej wyjaśnia rzeczywistość i powinno zostać uznane za zwycięskie.

Początkujący debatanci często wpadają jednak w pułapkę przekonania, że im więcej przedstawią argumentów, tym większą zyskują szansę na zwycięstwo. W praktyce jest zazwyczaj odwrotnie. Ograniczony czas na zaprezentowanie się sprawia, że wiele argumentów jest słabo rozwiniętych, przez co temat debaty przeanalizowany jest powierzchownie. Znacznie skuteczniejszą strategią jest przedstawienie około trzech argumentów (dobrze wyjaśnionych, popartych mechanizmami i przykładami) oraz pokazanie ich wpływu na wynik debaty (Surówka, 2023).

> **Fakt mówi o tym, co się wydarzyło; opinia mówi o tym, co się sądzi; natomiast argument wyjaśnia, dlaczego z tych informacji można wyciągnąć określony wniosek. Ta różnica jest fundamentem sztuki debatowania.**

Doświadczeni debatanci poświęcają więcej czasu na analizę i rozwinięcie najważniejszych argumentów niż na mnożenie kolejnych powierzchownych linii argumentacyjnych. Wiedzą bowiem, że przeciętnie oczytany odbiorca (rozdz. 7) znacznie łatwiej zapamięta jeden dobrze wyjaśniony mechanizm niż dziesięć niepowiązanych ze sobą statystyk. Rzetelna argumentacja porządkuje rzeczywistość, systematyzuje wiedzę oraz wyjaśnia odbiorcy, dlaczego warto uznać dany pogląd za słuszny i zasługujący na akceptację.

Konstruowanie i generowanie argumentów

Jak zbudować dobry argument? Odpowiedź może się wydawać zaskakująca: nie istnieje jeden uniwersalny sposób argumentowania. W zależności od charakteru tezy czy przyjętej strategii, debatanci mogą korzystać z różnych modeli budowania argumentów. Wszystkie modele łączy jednak wspólny cel – stworzenie ciągu rozumowania, który będzie dla odbiorcy jednocześnie logiczny, wiarygodny, istotny i przydatny dla rozstrzygnięcia debaty.

W literaturze poświęconej argumentacji można znaleźć wiele modeli opisujących strukturę argumentu. Najbardziej znanym jest model Stephena Toulmina (Perlikowski, 2021), w którym wyróżnia się twierdzenie (ang. *claim*), dane (ang. *grounds*), regułę przejścia (ang. *warrant*), wsparcie (ang. *backing*), kwalifikatory (ang. *qualifier*) oraz możliwość obalenia argumentu (ang. *rebuttal*). Ten wzorzec od dziesięcioleci stanowi jeden z fundamentów współczesnej teorii argumentacji. Pokazuje, że skuteczny argument nie jest jedynie zestawem faktów, lecz uporządkowanym procesem rozumowania.

W praktyce debat oksfordzkich stosuje się jednak modele prostsze i bardziej funkcjonalne – mówca dysponuje przecież zaledwie kilkoma minutami na przedstawienie swojego stanowiska. Struktura argumentu musi być więc łatwa do zapamiętania zarówno dla niego, jak i dla słuchaczy oraz sędziów (Rogowska, 2026, s. 218). Z tego powodu w środowisku największą popularność zdobył model SExI, który stanowi praktyczną wskazówkę, jak konstruować argumenty kompletne, przejrzyste oraz łatwe do oceny. Mimo swojej schematyczności model ten jest istotnym narzędziem w kształceniu kompetencji argumentacyjnych oraz wspierającym nawyki klarownego myślenia i formułowania wypowiedzi w szerszym kontekście (Rogowska, 2026, s. 189–209).

Model SExI

Obecnie SExI to jedno z najczęściej wykorzystywanych narzędzi szkoleniowych w debatach oksfordzkich. Jego nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów: **S**tate, **E**xplain, **I**llustrate. Jednak ze względu na

konieczność podkreślenia znaczenia wpływu argumentu zmodyfikowano powyższe zestawienie do **S**tate, **E**xplain, **E**xample, **I**mpact. Takie ujęcie lepiej oddaje logikę debaty oksfordzkiej, w której samo zilustrowanie nigdy nie stanowi celu, lecz jedynie środek służący uzasadnieniu przedstawionego mechanizmu.

Pierwszym elementem argumentu w omawianym modelu jest **twierdzenie** (ang. *state*). To główna myśl, którą debatant zamierza obronić. Powinno się je sformułować jasno, jednoznacznie i precyzyjnie. Twierdzenie pełni podobną funkcję do tytułu rozdziału w książce – informuje odbiorcę, czego będzie dotyczyć dalsza część argumentu. Jest zatem jedynie zapowiedzią dalszego rozumowania, samo w sobie nikogo jeszcze nie przekonuje. Początkujący debatanci często popełniają błąd polegający na zastępowaniu argumentu twierdzeniem. Wypowiedzi typu „To jest niesprawiedliwe", „To narusza wolność" nie stanowią jeszcze argumentów. Są jedynie etykietami wymagającymi rozwinięcia.

Jeżeli twierdzenie odpowiada na pytanie: co?, to **mechanizm** (ang. *explain*) odpowiada na pytania: dlaczego?, w jaki sposób? To właśnie mechanizm jest najważniejszą częścią argumentu. Opisuje on ciąg przyczynowo-skutkowy, który prowadzi od proponowanego rozwiązania do określonych konsekwencji. Powinien być zatem szczegółowy i opierać się na wiedzy o funkcjonowaniu ludzi, instytucji lub społeczeństw. Takie wyjaśnienie sprawia, że odbiorca rozumie nie tylko, CO się wydarzy, lecz także DLACZEGO uważa to za prawdopodobne. Doświadczeni debatanci poświęcają najwięcej czasu właśnie na rozwijanie mechanizmów. Wiedzą, że większość sporów w debacie nie dotyczy faktów, lecz sposobu interpretowania zależności między nimi. Jedną z najprostszych, a jednocześnie najbardziej skutecznych, metod prezentowania mechanizmu jest wielokrotne zadawanie sobie pytania: dlaczego? Metoda ta pozwala przejść od powierzchownego stwierdzenia do głębszej analizy. Pomaga spostrzec ukryte założenia i budować argumenty oparte na pełnym łańcuchu przyczynowo-skutkowym. Początkujący debatanci często zatrzymują się na jej pierwszym poziomie, mówią np.: „Należy zwiększyć wydatki na edukację, ponieważ edukacja jest ważna". Problem polega na tym, że takie stwierdzenie nie wyjaśnia znaczenia proponowanej zmiany. Dopiero zadanie kolejnych pytań: dlaczego? prowadzi do bardziej rozwiniętej argumentacji:

Dlaczego należy zwiększyć wydatki na edukację? → Ponieważ lepiej finansowane szkoły mogą zapewnić wyższą jakość nauczania. → Dlaczego wyższa jakość nauczania jest ważna? → Ponieważ wpływa na kompetencje uczniów i ich przyszłe możliwości zawodowe. → Dlaczego przyszłe możliwości zawodowe mają znaczenie? → Ponieważ przekładają się na poziom życia jednostek oraz rozwój gospodarczy całego społeczeństwa.

Nawet najlepiej opisany mechanizm wymaga wiarygodnego **uzasadnienia** (ang. *example*). To ono odpowiada na pytanie: Skąd wiadomo, że przedstawiony mechanizm rzeczywiście działa? – i może przyjąć różne formy. Najczęściej są to wyniki badań, dane statystyczne, przykłady historyczne, obserwacje społeczne, analogie, wiedza ekspercka, doświadczenia innych państw. Nie zawsze konieczne jest przywoływanie konkretnych liczb. Znacznie ważniejsze jest pokazanie, że przedstawiony mechanizm jest zgodny z wiedzą o funkcjonowaniu świata. Pojedynczy przykład nigdy nie udowadnia argumentu. Jego rolą jest zwiększenie wiarygodności wcześniej wyjaśnionego mechanizmu.

Ostatnim elementem jest **wpływ** (ang. *impact).* To odpowiedź na pytanie: Dlaczego właśnie ten argument powinien przekonać sędziego do przyznania zwycięstwa mojej stronie? Wpływ wykracza poza opis skutków.

Debatant powinien pokazać ich znaczenie, skalę oraz wagę. Najczęściej odbywa się to poprzez wskazanie liczby osób, których dotyczą dane skutki, oraz intensywności tych skutków, ich trwałości, nieodwracalności, znaczenia dla wartości lub grup będących przedmiotem sporu. Nie wystarczy więc powiedzieć: „Poprawi się jakość edukacji", znacznie silniejsze będzie uwypuklenie wpływu na przykład w ten sposób: „Lepsza jakość edukacji oddziałuje na całe przyszłe życie uczniów – zwiększa ich szanse zawodowe, poprawia sytuację ekonomiczną oraz wzmacnia kapitał społeczny. Skoro skutki dotyczą milionów osób przez wiele lat, jest to jedna z najważniejszych konsekwencji analizowanej polityki". To właśnie wpływ odpowiada na pytanie, dlaczego przedstawiony argument jest nie tylko prawdziwy, lecz także istotny (Będkowski, 2025).

Wpływ można dobrze pokazać stosując test kontrfaktyczny (działanie komparatywne), czyli przeanalizować to, co by się wydarzyło, gdyby dana sytuacja wyglądała inaczej. Pozwala on sprawdzić, czy przedstawiony argument rzeczywiście wskazuje istotną zależność, czy jedynie odnosi się do przypadkowej korelacji. Debatant może zadać pytania: co by się stało, gdyby proponowane rozwiązanie nie zostało wprowadzone? czy przeciwne rozwiązanie prowadziłoby do lepszego rezultatu? jak wyglądałby świat, w którym przyjmuje się stanowisko drugiej strony? Taka analiza pozwala dokładniej określić, który element mechanizmu rzeczywiście odpowiada za obserwowane skutki.

Można zatem powiedzieć, że model SExI jest nie tyle prostym schematem konstruowania argumentów, ile uporządkowaną metodą myślenia. Zmusza debatanta do przeprowadzenia odbiorcy przez cały proces rozumowania – od postawienia tezy przez wyjaśnienie mechanizmu i jego uzasadnienie aż po wykazanie znaczenia argumentu dla wyniku debaty. Im pełniej zostanie zrealizowany każdy z tych elementów, tym większa jest siła perswazyjna całego argumentu (Będkowski, 2025).

Generowanie argumentów

Jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed debatantem nie jest samo przedstawienie argumentu, lecz jego wcześniejsze zidentyfikowanie. Często zakłada się, że dobre argumenty powstają dzięki wiedzy na temat danego zagadnienia. Choć wiedza jest niezbędna, to sama znajomość faktów nie wystarcza do stworzenia przekonującej linii argumentacyjnej.

Pierwszym sposobem poszukiwania argumentów jest określenie, kogo dana teza dotyczy. Każda decyzja publiczna, zmiana społeczna czy rozwiązanie polityczne wpływa bowiem na określone podmioty, nazywane interesariuszami. Analiza polega więc na zidentyfikowaniu grup oraz określeniu, w jaki sposób proponowane rozwiązanie zmienia ich sytuację. Podstawowe pytania stosowane w tej metodzie brzmią: kto zyskuje, a kto traci w wyniku proponowanej zmiany? jakie cele, potrzeby i wartości reprezentują poszczególne grupy? które konsekwencje będą dla nich najważniejsze? Przykładowo w przypadku tezy: *Państwo powinno zakazać sprzedaży samochodów spalinowych po 2035 roku* dla mieszkańców dużych miast istotne mogą być kwestie jakości powietrza i zdrowia publicznego. Dla producentów samochodów ważne będą koszty transformacji i konkurencyjność gospodarki. Dla konsumentów znaczenie może mieć cena oraz dostępność nowych technologii. Analiza interesariuszy pozwala więc uniknąć patrzenia na problem wyłącznie z jednej strony, a zadaniem debatanta jest wskazanie, które z tych grup i konsekwencji mają największe znaczenie dla rozstrzygnięcia sporu.

Drugim sposobem generowania argumentów jest poszukiwanie wartości stojących za daną tezą. Wiele debat nie dotyczy wyłącznie skutków określonych działań, lecz głębszego pytania o to, jakie zasady powinny kierować funkcjonowaniem społeczeństwa. Mogą to być między innymi wolność, bezpieczeństwo, równość,

sprawiedliwość, efektywność, odpowiedzialność czy dobro wspólne. Argument odwołujący się do wartości odpowiada nie tylko na pytanie: co powinno się wydarzyć?, lecz także: dlaczego właśnie taki kierunek działania jest zgodny z tym, co uznano za ważne? Żeby odnaleźć wartościowy argument, debatant powinien zadać sobie pytania: jaka wartość jest chroniona przez moje stanowisko? jakie zasady przemawiają za tym rozwiązaniem? czy moja strona sporu lepiej realizuje istotną wartość niż stanowisko przeciwnika? czy istnieje konflikt między różnymi wartościami? a jeśli tak, to gdzie? Na przykład w debacie dotyczącej obowiązku szczepień argument nie musi się ograniczać wyłącznie do kwestii skuteczności medycznej. Może również dotyczyć konfliktu między wartością wolności jednostki a wartością bezpieczeństwa zdrowotnego całej społeczności.

Konstruowanie i generowanie argumentów to procesy analityczne, a nie wyłącznie kreatywne poszukiwanie pomysłów. Najlepsi debatanci nie czekają, aż dobry argument pojawi się sam, lecz korzystają z określonych metod pozwalających systematycznie analizować problem.

Dobry argument powinien:

- dotyczyć centralnego punktu sporu (problemu debaty), a nie kwestii pobocznych;
- opisywać istotne skutki lub fundamentalne wartości;
- obejmować dużą liczbę osób albo doniosłe konsekwencje dla mniejszej (wrażliwej) grupy;
- być dobrze uzasadniony i trudny do podważenia dzięki szczegółowemu poziomowi analizy mechanizmów;
- pozwolić wygrać istotną oś sporu (punkt, w którym dochodzi do bezpośredniego konfliktu między drużynami w obrębie określonej wartości).

6.3. Kontrargumentacja

Jeżeli argumentacja jest sercem debaty oksfordzkiej, to kontrargumentacja stanowi jej układ odpornościowy. Nawet najlepiej przygotowane argumenty nie wystarczą do zwycięstwa, jeśli drużyna nie potrafi skutecznie podważyć stanowiska przeciwników. Debata nie jest konkursem na największą liczbę dobrych argumentów, lecz porównaniem dwóch konkurencyjnych wizji rzeczywistości. Zadaniem sędziów jest ocena, która z nich okazała się bardziej przekonująca. Oznacza to, że zwycięża nie tylko ten, kto lepiej buduje własną wizję, lecz ten, kto także potrafi wykazać słabości wizji strony przeciwnej. Początkujący debatanci często utożsamiają kontrargumentację z wyrażeniem niezgody. Samo zaprzeczenie nie osłabia argumentu. Aby skutecznie go podważyć, należy wskazać, dlaczego jest on błędny oraz jakie znaczenie ma ten błąd dla rozstrzygnięcia debaty.

Reorientacja perspektywy

Dobra kontrargumentacja zawsze odpowiada na pytanie, dlaczego sędzia nie powinien uznać danego argumentu za przekonujący. Może to wynikać z błędnych przesłanek, niepoprawnego rozumowania, niewystarczających dowodów, błędnej interpretacji faktów, pominięcia istotnych okoliczności lub błędnej oceny skutków. Często wystarczy pokazać, że przeciwnik nie udowodnił któregoś z niezbędnych elementów swojego argumentu, dlatego tak istotne jest wcześniejsze przeprowadzenie dogłębnej analizy własnych argumentów. Uczestnik dyskusji skoncentrowany wyłącznie na własnej narracji ryzykuje przeoczeniem luk, które może zauważyć oponent.

Reorientacja perspektywy sprowadza się do symulacji myślowej, jak prezentowałaby się dana kwestia z punktu widzenia obrońcy strony przeciwnej. Taki zabieg pozwala wykryć dodatkowe przesłanki, przewidywać ruchy erystyczne oponenta oraz precyzyjnie sformułować riposty.

Pomocne będzie przeanalizowanie, dlaczego przeciwnik mógłby odrzucić argumenty drugiej strony w ich wrażliwych, a więc najsłabszych punktach. Taki zabieg pozwala uszczelnić tok argumentowania. Dzięki temu szybciej można zrozumieć istotę sporu i lepiej się przygotować na ataki drużyny przeciwnej. Wzmocni to przyjęte w debacie stanowisko.

Wybór sposobu kontrargumentacji

Najczęściej bardziej opłaca się podważyć mechanizm niż spierać się z pojedynczym przykładem lub statystyką. Warto również pamiętać, że kontrargumentacja nie zawsze oznacza całkowite odrzucenie argumentu przeciwnika. Czasami skuteczniejszą strategią jest częściowy kompromis, a następnie wykazanie, że argument ma znacznie mniejsze znaczenie, niż twierdzi druga strona. Można zgodzić się co do faktów, lecz zakwestionować ich interpretację; zaakceptować istnienie pewnego skutku, ale wykazać, że jest on marginalny wobec innych konsekwencji; czy wreszcie można pokazać, że nawet jeśli argument jest prawdziwy, nie rozstrzyga tezy debaty. Najlepsi debatanci nie próbują obalić wszystkiego, ale wybierają te elementy argumentacji przeciwnika, które rzeczywiście wpływają na wynik starcia.

Pytania. W praktyce debatanckiej większość kontrargumentów można sprowadzić do kilku pytań.

- „Czy przesłanki są prawdziwe?". Być może przeciwnik opiera argument na nieprawdziwych danych, błędnych założeniach lub nieaktualnych informacjach.
- „Czy mechanizm rzeczywiście działa?". Nawet jeśli przesłanki są prawdziwe, nie musi z nich wynikać przedstawiony wniosek.
- „Czy wpływ jest rzeczywiście tak duży?". Przeciwnik może poprawnie wykazać istnienie pewnego skutku, ale znacznie przecenić jego skalę, prawdopodobieństwo lub znaczenie.

> **Jeżeli argumentacja jest sercem debaty oksfordzkiej, to kontrargumentacja stanowi jej układ odpornościowy.**

- „Czy istnieje alternatywne wyjaśnienie?". Jeżeli ten sam efekt można wyjaśnić innymi przyczynami, argument przeciwnika przestaje być jednoznaczny. Dochodzi wówczas do wykazania braku ekskluzywności argumentu przeciwnika.
- „Czy istnieją ważniejsze skutki lub wartości?". Argument może być poprawny, lecz mniej istotny (z określonych powodów) od argumentów drugiej strony.

Metoda „Nawet jeżeli...". Ten efektywny sposób kontrargumentacji jest szczególnie użyteczny, gdy:

- przeciwnik przedstawia argument oparty na trudno weryfikowalnych danych,
- spór o fakty jest drugorzędny wobec sporu o ich znaczenie,
- chcemy szybko przejść od szczegółów do głównych punktów sporu,
- zależy nam na pokazaniu, że nawet przy najbardziej korzystnych dla przeciwnika założeniach nasza strona nadal wygrywa debatę.

Siła metody „Nawet jeżeli..." polega na tym, że debatant nie traci czasu na spór o prawdziwość przesłanek, lecz pokazuje, że nawet jeśli przyjąć je za prawdziwe, argument nadal nie prowadzi do udowodnienia racji drugiej strony. Debatant na chwilę przyjmuje część argumentu przeciwnika za prawdziwą, aby wykazać, że nie zmienia to wyniku debaty. Obie strony mogą dysponować na przykład różnymi badaniami. Rozstrzygnięcie, kto ma rację,

bywa niemożliwe w czasie kilku minut mowy. W ten sposób oszczędza się czas i przechodzi do ważniejszego pytania: Czy ten argument rzeczywiście rozstrzyga debatę?

Dzięki tej metodzie debatant koncentruje uwagę na wpływach. Zwycięstwo w debacie nie wynika z posiadania racji w każdej drobnej kwestii, ale z umiejętności sformułowania przekonującej obrony własnej argumentacji. Dlatego nawet jeżeli przeciwnik udowodni pewien skutek, to można wykazać, że jest on zbyt mały, zdarza się zbyt rzadko, jest mniej istotny, można go łatwo ograniczyć albo zostaje zrekompensowany przez większe korzyści, które mogą wystąpić w krótszym lub dłuższym (w zależności od określonych potrzeb) okresie.

Użycie metody „Nawet jeżeli…" świadczy o wysokiej kulturze (kontr)argumentacyjnej. Pokazuje, że debatant potrafi myśleć warunkowo i hierarchizować argumenty, a nie tylko próbuje obalić każde zdanie przeciwnika. Zamiast poświęcać czas na wykazywanie, że argument jest fałszywy, mówca pokazuje, że nawet gdyby argument był prawdziwy, nie ma on wystarczającej siły perswazyjnej, aby zmienić wynik debaty.

Błędy logiczne i chwyty erystyczne jako narzędzia diagnostyczne

Znajomość błędów argumentacyjnych nie służy jedynie unikaniu ich we własnych wystąpieniach. Pozwala również szybciej zidentyfikować błąd w rozumowaniu przeciwnika lub określić zastosowaną przez niego technikę perswazyjną, która sprawia wrażenie logicznej przesłanki. To pozwala wskazać konkretny element, który czyni argument przeciwnika nieprzekonującym.

Co istotne, znajomość błędów argumentacyjnych pozwala podjąć decyzję, który element argumentu należy zaatakować. Jeżeli przeciwnik dopuścił się błędu przyczynowo-skutkowego, nie ma potrzeby podważania przedstawionych faktów, gdyż wystarczy wykazać, że nie dowodzą one istnienia wskazanego związku przyczynowego. Rozpoznanie rodzaju błędu pozwala zatem dobrać najbardziej efektywną linię kontrargumentacji. Znajomość chwytów erystycznych zapobiega angażowaniu się w spory oparte na fałszywych przesłankach. Osoba, która rozpoznaje takie zabiegi, potrafi wrócić do rzeczywistego punktu sporu i nie pozwala, aby debata zeszła na tematy drugorzędne.

Warto jednak podkreślić, że w debacie celem nie jest nazwanie błędu, lecz wyjaśnienie jego konsekwencji dla wartości argumentu. Znacznie bardziej przekonujące jest na przykład pokazanie, w którym momencie przeciwnik, zamiast odpowiedzieć na przedstawione rozumowanie, zaatakował osobę mówcy. Zidentyfikowanie miejsca, które umożliwia obalenie samego argumentu jest zatem istotniejsze niż nazwanie błędu (w tym wypadku *argumentum ad hominem*). Nazwa błędu pełni funkcję pomocniczą, ale nie zastępuje uzasadnienia. Co więcej, w praktyce turniejowej skuteczne kontrargumenty nie muszą polegać na wykazywaniu

> **Rozpoznanie rodzaju błędu pozwala dobrać najbardziej efektywną linię kontrargumentacji**.

klasycznych błędów logicznych. Częściej dotyczą one niewystarczającego uzasadnienia mechanizmu, błędnej oceny skali skutków, pominięcia istotnych interesariuszy czy nieproporcjonalnego ważenia wartości. Mimo to znajomość katalogu błędów argumentacyjnych rozwija umiejętność analitycznego słuchania, ponieważ uczy zadawania właściwych pytań: czy z przedstawionych przesłanek rzeczywiście wynika ten wniosek? czy przykład jest reprezentatywny? czy przeciwnik nie upraszcza mojego stanowiska? itp.

Poniższy opis najczęściej spotykanych w debatach błędów logicznych i chwytów erystycznych pozwoli łatwiej zidentyfikować pojawiające się w wystąpieniach uchybienia i wyeliminować je lub uchronić się przed nimi.

Najczęstsze błędy argumentacyjne

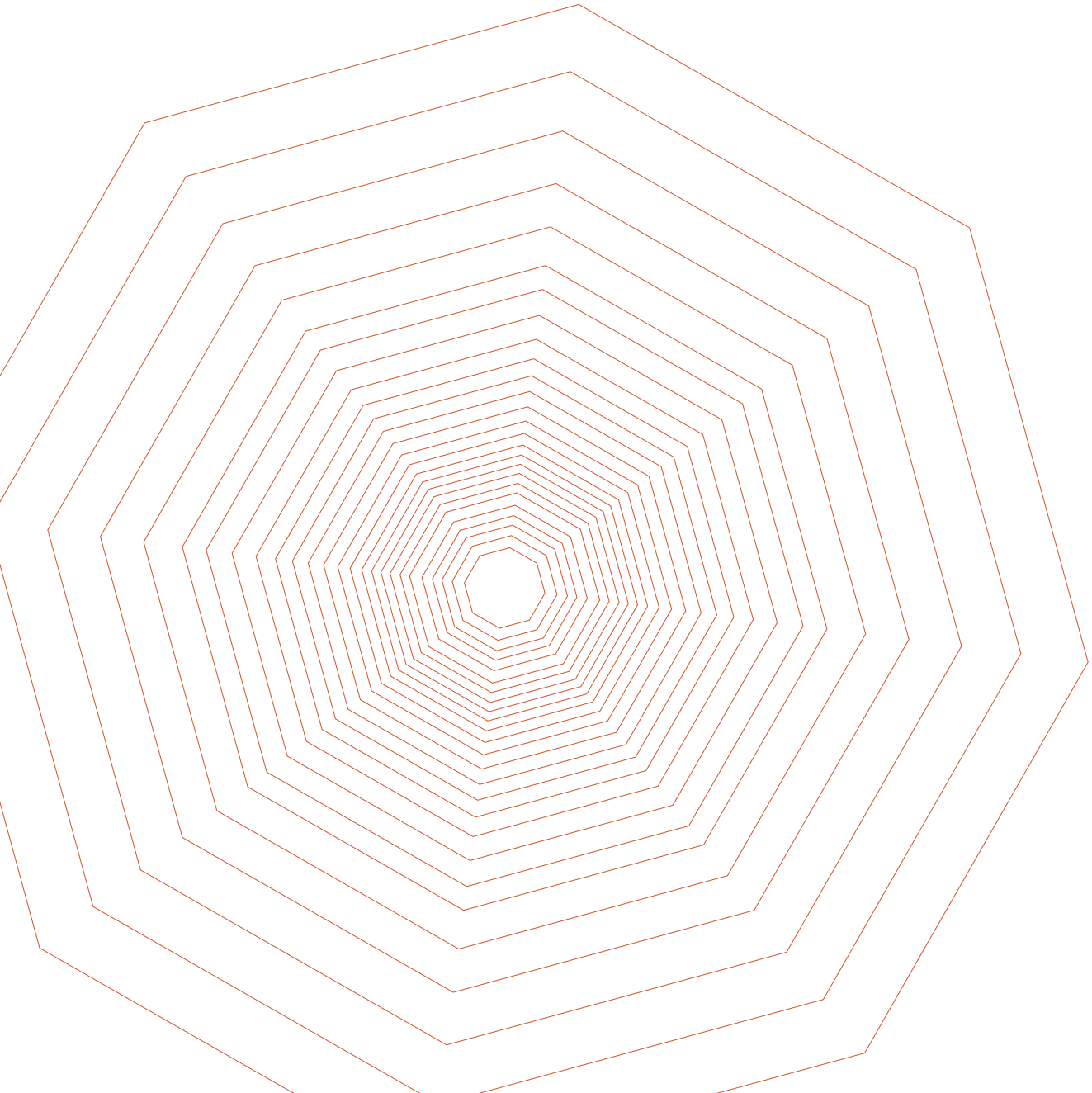
- **Sofizmat rozszerzenia** (chochoł) – zniekształcenie stanowiska przeciwnika tak, aby łatwiej było je obalić, np. przeciwnik mówi: „Należy ograniczyć reklamy słodyczy skierowane do dzieci", a odpowiedź drugiej strony brzmi: „Opozycja chce zakazać ludziom jedzenia cukru".
- **Fałszywa alternatywa** – przedstawienie tylko dwóch możliwych rozwiązań, mimo że istnieją także inne, np.: „Albo całkowicie zakazujemy mediów społecznościowych, albo godzimy się na upadek zdrowia psychicznego młodzieży". W rzeczywistości możliwe są liczne rozwiązania pośrednie.
- **Równia pochyła** (argument kuli śnieżnej) – twierdzenie, że jedno wydarzenie nieuchronnie prowadzi do szeregu coraz bardziej skrajnych konsekwencji bez wykazania mechanizmu. Argument tego rodzaju najczęściej stosowany jest wówczas, gdy chce się przekonać słuchaczy do katastroficznych skutków jakiegoś rozwiązania. Przykładem może być stwierdzenie: „Jeżeli dopuścimy jedną zmianę prawa X, to za kilka lat całkowicie zniszczymy demokrację". Sam ciąg przypuszczeń nie jest jeszcze dowodem.
- **Błędna zależność przyczynowa** – założenie, że skoro dwa zjawiska występują razem lub jedno następuje po drugim, to jedno musi być przyczyną drugiego, np.: „Po wprowadzeniu programu X wzrosło bezrobocie, więc program X spowodował bezrobocie". Korelacja nie jest dowodem związku przyczynowego.
- **Generalizacja** – wyciąganie ogólnych wniosków na podstawie pojedynczych przypadków; często występuje obok dowodów anegdotycznych, które powinny być jedynie ilustracją: „Znam dwóch absolwentów studiów, którzy nie znaleźli pracy, więc studia są bezwartościowe".
- **Odwołanie do popularności** (łac. *argumentum ad populum*) – twierdzenie, że coś jest prawdziwe lub dobre dlatego, że wierzy w to większość, np.: „Większość społeczeństwa uważa tę reformę za słuszną, więc powinniśmy ją wprowadzić". Popularność nie zastępuje argumentu.
- **Odwołanie do autorytetu** (łac. *argumentum ad auctoritatem* albo *argumentum ad verecundiam*) – autorytety mogą być wartościowym źródłem wiedzy, jednak ich opinia sama w sobie nie stanowi dowodu, zwłaszcza gdy wypowiadają się poza własną dziedziną kompetencji.
- **Odwrócenie ciężaru dowodu** – zamiast uzasadnić własne twierdzenie, mówca oczekuje, że przeciwnik udowodni jego nieprawdziwość. To osoba stawiająca twierdzenie powinna je uzasadnić.
- **Selektywne dobieranie faktów** (ang. *cherry-picking*) – przedstawianie jedynie tych informacji, które potwierdzają własne stanowisko, przy jednoczesnym pomijaniu niewygodnych danych.
- **Czerwony śledź** (ang. *red herring*) – odwrócenie uwagi od głównego punktu sporu poprzez wprowadzenie atrakcyjnego, lecz nieistotnego wątku.

Podsumowując, błędy logiczne i chwyty erystyczne pełnią w kontrargumentacji funkcję narzędzi diagnostycznych, lecz diagnoza nie jest celem samym w sobie. Pomaga jedynie szybciej odnaleźć najsłabsze ogniwo w rozumowaniu przeciwnika. Dobry debatant wygrywa nie dlatego, że potrafi wymienić kilkanaście nazw sofizmatów, ale ponieważ umie wykorzystać wiedzę o nich do precyzyjnego pokazania sędziom, dlaczego dany argument nie zasługuje na wzięcie go pod uwagę i nie powinien wpływać na wynik debaty. Ta umiejętność odróżnia kontrargumentację od zwykłego zaprzeczania stanowisku przeciwnika.

Bibliografia

- Będkowski, M. (2025). Jak argumentować w debacie oksfordzkiej? Praktyczne wprowadzenie. W: K. J. Rogowska, J. Czajka i S. Ludwig (red.), *Wykorzystanie debaty (oksfordzkiej) w dydaktyce. Poradnik dla nauczycieli szkolnych i akademickich* (s. 36–37). Polskie Towarzystwo Retoryczne. retoryka.edu.pl.
- Budzyńska-Daca, A. (2008). Sztuka argumentacji. W: P. Wilczek, M. Barłowska i A. Budzyńska-Daca (red.), *Retoryka* (s. 57–76). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cyceron, M. T. (2011). *O mówcy* (B. Awianowicz, tłum.). Wydawnictwo Antyk Marek Derewiecki. (Dzieło oryginalne opublikowane ok. 55 p.n.e.).
- Johnson, S. L. (2013). *Wygrywanie debat. Przewodnik po debatach parlamentarnych*. Fundacja Polska Debatuje.
- Kozaczewska, T. (2023). Dobry mówca – retoryka. W: *Debaty oksfordzkie w Twoim mieście. Podręcznik do debat oksfordzkich dla szkół podstawowych* (s. 14). Krakowskie Stowarzyszenie Mówców.
- Perlikowski, Ł. (2021). A theory of argumentation: The case of ethical, political, and utopian thinking. *Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej, 27*(2), 54–68.
- Rogowska, K. J. (2026). *Debata konkursowa jako gatunek retoryczny. Studium w czterech wymiarach.* [Niepublikowana praca doktorska]. Uniwersytet Warszawski.
- Surówka, S. (2023). Debata – jak debatować w konkretnej roli? W: *Debaty oksfordzkie w Twoim mieście. Podręcznik do debat oksfordzkich dla szkół podstawowych* (s. 28). Krakowskie Stowarzyszenie Mówców.
- Tokarz, M. (2006). *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rozdział 7. Zasady sędziowania debaty i informacja zwrotna



7.1. Perswazyjność

Szymon Ofat
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Elastyczność formatu debaty oksfordzkiej dotyczy także sędziowania. W niniejszym rozdziale opisano metody stosowane przez profesjonalnych sędziów i organizatorów turniejów, zapewniające sprawiedliwy, merytoryczny i kulturalny przebieg zawodów. Rozwiązania te mogą być wykorzystane także w praktyce szkolnej, a samo sędziowanie debaty jest świetnym narzędziem edukacyjnym – rozwijającym te same umiejętności, co wystąpienie w roli mówcy.

Dyskusja to sztuka perswazji. Umiejętność tę rozwijamy podczas sporu w rodzinnym gronie, w pracy i na mównicy sejmowej. Służy temu również debata oksfordzka – wygrywa ją ten, kto jest bardziej przekonujący. W przypadku debaty ocenianej przez panel sędziowski kluczowe jest jednak znalezienie obiektywnych i uniwersalnych kryteriów oceny. To duże wyzwanie, ponieważ każdy sędzia ma inny próg przekonania i własne standardy związane z ocenianiem dowodów. Dotyczy to często nie tylko oceny pojedynczego argumentu, lecz także całej mowy.

W polskim środowisku debat oksfordzkich konsensus co do zasad oceny sporu nie został jednoznacznie wypracowany. Inaczej jest w turniejach międzynarodowych czy w najbardziej popularnym formacie debat sportowych na świecie, czyli w brytyjsko-parlamentarnym. Tu wzorem, z którego w dużej mierze czerpią organizatorzy lokalnych i kontynentalnych turniejów oraz członkowie większości kół dyskusyjnych, jest podręcznik debatancki i sędziowski *WUDC Debating and Judging Manual.* Wydają go co roku organizatorzy Akademickich Mistrzostw Świata Debat Brytyjsko-Parlamentarnych. Ogólnoświatowa popularność debat brytyjsko-parlamentarnych, ich długa tradycja i znakomita jakość merytoryczna sprawiły, że charakterystyczny dla nich styl w dużej mierze przeniknął też do świata polskich debat oksfordzkich. Niniejszy rozdział również się do niego odwołuje.

Najogólniej mówiąc, w debacie oksfordzkiej liczy się perswazyjność. Zwycięstwo przyznawane jest drużynie, która w sposób bardziej przekonujący niż oponenci dobierze zobowiązania dowodowe do tezy i argumentów stron, a następnie uzasadni je lepiej niż przeciwnicy (za: Miłkowski i Krzewski, 2025). W kolejnych podrozdziałach przedstawiono wskazówki dotyczące realizacji założeń tej definicji.

7.2. Perspektywa przeciętnie oczytanego obywatela

Jak wspomniano, postrzeganie danego argumentu jako przekonującego jest kwestią indywidualnych odczuć, subiektywnych wrażeń, dlatego debaty powinny być oceniane z perspektywy przeciętnie oczytanego obywatela. Jak można go zdefiniować? To osoba nieposiadająca konkretnych poglądów ani przekonań, dość oczytana, inteligentna, zdolna do pojmowania nawet bardzo skomplikowanych konceptów, o ile są dobrze wyjaśnione. Przeciętnie oczytany obywatel posiada wiedzę o bieżących wydarzeniach, jest świadomy tego, co się dzieje na świecie. Przyjmuje się jednak, że choć jego wiedza jest szeroka, to brakuje jej głębi. Nie mamy zatem do czynienia z ekspertem mogącym się pochwalić specjalistycznym doświadczeniem ani z osobą, która

swobodnie operuje żargonem ekonomicznym, prawniczym, historycznym czy nawet debatanckim (np. pojęcie Okno Overtona nie jest dla przeciętnie oczytanego obywatela intuicyjne, o ile nie zostanie mu wyjaśnione).

Dla debaty przyjęcie perspektywy przeciętnie oczytanego obywatela ma następujące konsekwencje: mówca może używać żargonu i specjalistycznych określeń w trakcie swojego wystąpienia, ale sędzia będzie oczekiwał wyjaśnienia pojęć i umieszczenia ich w szerszym kontekście. W przeciwnym wypadku będą odbierane przez sędziego jako niezrozumiałe, nawet jeśli prywatnie zna on dane wyrażenia i rozumie ich znaczenie.

Zakłada się bowiem, że przeciętnie oczytany obywatel nie należy do kręgu społecznego i kulturowego sędziego, a zatem nie przemawiają do niego przykłady, anegdoty czy ciekawostki z miejsca, z którego pochodzi sędzia. Nie posiada on wiedzy i świadomości osoby z konkretnego regionu, a więc jeśli argument jest oparty na historii tego miejsca, mówca jest zobowiązany wyjaśnić jej znaczenie dla swojego argumentu.

Statystyczny inteligentny wyborca (jak można określić postać, w którą wciela się sędzia) nie ma wyrobionych poglądów politycznych, przekonań, jest bezstronny, ale jednocześnie otwarty i gotowy do bycia przekonanym przez dyskutantów. Nie działają na niego sofizmaty i chwyty retoryczne. Potrafi zauważyć nieścisłości logiczne i błędne informacje (np. „Norwegia jest częścią Unii Europejskiej") czy wskazać twierdzenia, które kłócą się z powszechną wiedzą naukową (np. „Działalność człowieka nie ma wpływu na zmiany klimatu").

7.3. Praktyczne wskazówki dla sędziów i jurorów

Debaty oksfordzkie to wydarzenia dynamiczne – każda z nich, nawet o tej samej tezie, ma trochę inny przebieg. Podczas przerw między debatami w trakcie ogólnopolskich turniejów toczą się ożywione dyskusje na temat argumentów, które padły podczas symultanicznie prowadzonych debat z tą samą tezą. Debatanci wymieniają się pomysłami, strategiami oraz dzielą się uzasadnieniami werdyktów przedstawianymi przez sędziów.

Rozpisanie niezawodnej i uniwersalnej instrukcji sędziowania debat nie jest więc możliwe. Można za to wypracować metodyczne podejście oparte na przedstawionych poniżej zasadach. Warto zaznaczyć, że osoby debatujące oczekują od sędziego spójności i jasnych kryteriów oceny, dlatego należy zadbać o dość sztywne podejście do oceniania i trzymać się go w czasie każdej z sędziowanych debat.

Zalecenia ogólne

Choć koncepcja przeciętnie oczytanego obywatela brzmi dość abstrakcyjne, to wyznacza ogólne zasady sędziowania w debatach oksfordzkich, zaprezentowane poniżej.

- **Obiektywizm.** Polega na podejściu do każdej debaty bez ukształtowanej opinii i silnego przekonania na temat tego, która strona jest „mocniejsza".
- **Zakaz „dopowiadania".** Jeśli mówca nie przekazał jakiejś informacji, nie wytłumaczył procesu lub nie zdefiniował istotnych pojęć, to sędzia nie może posłużyć się prywatną znajomością tematu – nawet jeśli domyśla się, co mówca miał na myśli. Arbiter powinien zachować szczególną czujność w przypadku skrótów myślowych typu „wzrost gospodarczy oznacza poprawę życia obywateli" – zadaniem mówcy jest rozwinięcie i wyjaśnienie tak sformułowanych treści, aby ich wpływ na debatę został uznany.

- **Nieocenianie debaty z perspektywy argumentów, które nie padły.** Sędzia jako osoba prywatna może znać realia życia mówców (szczególnie, gdy dyskusję organizuje nauczyciel w trakcie zajęć) i być w stanie przewidzieć argumenty, które pojawią się po każdej ze stron debaty. Fakt ten sprawia, że arbiter może tworzyć w myślach jej alternatywny przebieg. To bardzo kuszący zabieg – niestety, nie służy on obiektywnej ocenie końcowej. Tylko przyjęcie perspektywy przeciętnie oczytanego obywatela przez sędziego zapewnia debacie obiektywizm i sprawiedliwą ocenę.
- **Brak akceptacji antynaukowych twierdzeń.** Analiza oparta na twierdzeniach kłócących się ze stanem wiedzy naukowej nie powinna znaleźć uznania sędziego.
- **Brak akceptacji błędów logicznych.** Do zadań sędziego należy ocena poprawności logicznej przedstawionej argumentacji. Sędzia powinien być więc odporny na manipulację i sofizmaty, jednocześnie świadomy definicji terminów typu 'sofizmat rozszerzenia' czy 'równia pochyła' (szerzej o błędach logicznych: rozdz. 6).

Wśród zasad sędziowania niezwiązanych z pojęciem przeciętnie oczytanego obywatela wyróżnia się z kolei poniższe:

- **Rozpoznanie ciężaru dowodu właściwego dla sędziowanej debaty.** Zadaniem sędziego jest stwierdzić, które argumenty mieszczą się w ramach tezy, a które są za szerokie i nie dotyczą tematu debaty. Często zdarza się (tak jak w tezie *W interesie Polski...,* opisanej w rozdz. 4), że mówcy analizują argumenty dotyczące korzyści dla Unii Europejskiej, NATO lub innych aktorów, nie tłumacząc wystarczająco, jaki ma to związek z tezą.
- **Zwracanie uwagi na to, czy argumenty merytoryczne przeważają nad autoprezentacją** (Kruszyński i Tarnowski, 2019, s. 44). Przyjmuje się, że najsprawiedliwszą metryką oceny debaty jest skupienie się na wartości logicznej przedstawionych argumentów, ponieważ zadanie to można wykonać w sposób najbardziej zbliżony do obiektywnego. Oczywiście, warstwy retoryczna i oratorska wypowiedzi też istotne z perspektywy perswazyjności, klarowności i ogólnej przejrzystości wywodu, w związku z tym należy dążyć do zachowania precyzji języka i poprawności językowej. Niedopuszczalne jest jednak faworyzowanie w debacie argumentacji niespójnej, nielogicznej lub pozbawionej głębi merytorycznej – tylko dlatego, że piękny styl wypowiedzi mówcy bardziej trafia w osobiste gusta osoby oceniającej.
- **Świadomość, że błąd merytoryczny godzi w obie strony** (Kruszyński i Tarnowski, 2019, s. 44). Jeżeli w debacie mówca bądź drużyna popełni błąd (np. dotyczący członkostwa danego kraju w rozmaitych strukturach międzynarodowych – „Szwajcaria lub Norwegia są w Unii Europejskiej"), a druga drużyna go nie wychwyci, to żadnej z drużyn nie należy premiować.

Zalecenia praktyczne

- **Sędziuj debatę na osiach sporu.** Stałym elementem debaty oksfordzkiej jest pojawienie się linii argumentacyjnych koncentrujących się wokół założenia, które dana drużyna chce udowodnić. Często występujące osie sporu w debacie to ekonomia lub bezpieczeństwo. Zazwyczaj obie drużyny będą dążyć do udowodnienia, że prezentują bardziej prawdopodobną ścieżkę argumentacyjną. Kluczowe jest zatem wychwycenie zasadniczej idei, wartości, którą dana drużyna w debacie chce udowodnić, a dopiero potem przejście do oceny jakości sposobu osiągnięcia tego celu. Sędziowanie wymaga myślenia o debacie w szerszej perspektywie niż tylko jak o wymianie argumentu za argument.
- **Oceniaj osie sporu za pomocą kryteriów.** Gdy osie sporu będą już sprecyzowane (np. zdrowie, bezpieczeństwo, wolność), wówczas należy ocenić, która drużyna wygrywa na poszczególnych

płaszczyznach w danym punkcie sporu. Poniżej omówiono sposoby porównania osi sporu, w sytuacji gdy wiadomo, która z nich jest najważniejsza, i w sytuacji, gdy nie jest to jasne.

- Jeśli chodzi o ocenę wagi – nie istnieje uniwersalna wartość, którą niepodważalnie możemy uznać za najistotniejszą w debacie i w jej świetle ocenić wagę poszczególnych płaszczyzn. Aksjomatem jest jedynie to, na co drużyny zgodzą się w trakcie debaty (Kruszyński i Tarnowski, 2019, s. 44). Nie musi być to zgoda wypowiedziana – może wskazywać na nią również przebieg debaty. Przykład: niepodważanie przez żadną z drużyn ochrony zdrowia jako najważniejszej wartości w debacie oznacza, że jest to kryterium, które sędziowie powinni uznać za niezwykle istotne przy ocenie debaty.

> **Nie istnieje uniwersalna wartość, którą niepodważalnie możemy uznać za najistotniejszą w debacie i w jej świetle ocenić wagę poszczególnych płaszczyzn.**

- W kwestii oceny jakości dowodu przydatne będą metryki oceny, w tym: prawdziwość, spójność logiczna czy prawdopodobieństwo. W danym punkcie sporu debaty wygrywa drużyna, która przekonująco udowodni, że jej argumenty przyniosą np. największe korzyści lub największe straty dla bardzo dużej liczby ludności albo zmiany te będą dla danej grupy niezwykle dotkliwe (kryterium szerokości lub głębokości).
- W sytuacji, gdy drużyny nie są zgodne co do tego, która wartość w debacie jest najważniejsza (np. dla jednej drużyny najistotniejsze jest zdrowe, a dla drugiej ekonomia), sędzia musi samodzielnie ocenić, która z osi sporu jest kluczowa i odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego ją za taką uznał (pomocne będzie uważne słuchanie wystąpienia trzeciego oraz czwartego mówcy). Częstym kryterium oceny jest wówczas utylitaryzm rozumiany jako metryka mierząca szczęście – debatę wygrywa drużyna, która broni osi sporu najbardziej wpływającej na samopoczucie aktorów. Przydatne są też metryki prawdopodobieństwa i prawdziwości – debatę wygrywa drużyna, która najbardziej prawdopodobnie udowodniła swoje kryterium.
- Częstym dylematem sędziowskim jest sytuacja, kiedy jedna z drużyn broni wartości dużo istotniejszej z perspektywy utylitarnej, ale nie zapewnia wystarczającego dowodu przyczynowo-skutkowego (np. przedstawia słabo uprawdopodobnioną analizę dotyczącą zdrowia przeciwko bardzo dobrze przeanalizowanym argumentom dotyczącym ekonomii). W takiej sytuacji sędzia zawsze podejmuje samodzielną decyzję na podstawie mów kontrargumentcyjnych. Zazwyczaj jednak priorytet nadaje się mowie o spójniejszej strukturze logicznej – sędzia wybiera pewny i logicznie wykazany wpływ, zamiast ryzykować przyznanie punktów za hipotetyczny, słabo udowodniony scenariusz.

- **Skup się na sile argumentów, nie na ich liczbie** (Kruszyński i Tarnowski, 2019, s. 44; patrz także: rozdz. 6.2). W debacie należy premiować dobrze uzasadnione, wyważone i prawdopodobne argumenty, które nie pozostawiają luk logicznych. W trakcie pięciominutowej lub krótszej mowy precyzyjne rozwinięcie wielu wątków spełniających te warunki jest bardzo trudne, dlatego zazwyczaj dwie solidnie udowodnione racje są w stanie przeważyć nad dużą liczbą punktów, za to słabo wyjaśnionych.
- **Notuj i mierz czas**. Warto notować na bieżąco pojawiające się wątki. Mogą one łatwo umknąć – szczególnie w sytuacji, gdy w debacie biorą udział osoby mniej doświadczone, prezentujące chaotyczne argumenty. Notowanie jest również istotne z perspektywy mówcy – to sygnał, że jest on przez sędziego słuchany i doceniany. Dodatkowo bezpośrednie odwołanie się do słów mówcy w werdykcie dowodzi, że sędzia zachował uważność. Najbardziej polecaną metodą notowania jest zapisywanie mów w postaci

ciągu logicznego, tworzenie mapy debaty. Nie zapisuje się więc każdego słowa wypowiadanego przez mówcę, a wyłącznie te kluczowe. Zapisywanie pełnych mów – w stylu protokolanta sądowego – również ma swoje zalety, pozwala między innymi dokładnie zacytować mówcę przy udzielaniu informacji zwrotnej. Ten sposób notowania może jednak utrudniać skupienie się na debacie i wychwytywanie na bieżąco osi sporu. W notatkach powinna się znaleźć informacja o długości konkretnych mów (mówcy często przyspieszają pod koniec mowy). Wiedza o tym, ile czasu zostało jeszcze do końca wystąpienia, pomaga sędziemu zachować poprawną strukturę własnych notatek i utrzymać koncentrację.

- **Po każdej mowie zastanawiaj się, kto w danym momencie wygrywa debatę**. Taka metoda znacznie ułatwia zrozumienie interakcji pomiędzy poszczególnymi wywodami oraz ocenę oddziaływania na siebie kolejnych argumentów i kontrargumentów. Poza tym pozwala lepiej rozumieć debatę i przekłada się na sprawiedliwszy werdykt.

7.4. Zasady pracy panelu sędziowskiego i karta sędziowska

Po zakończonej debacie mówcy lub sędziowie opuszczają salę debaty, aby umożliwić sędziom spokojną rozmowę o werdykcie. Jest to także czas na wstępne ustalenie brzmienia informacji zwrotnej, czyli wiadomości, którą otrzymają uczestnicy po ogłoszeniu zwycięzcy debaty.

Narada

Narada jest konieczna ze względów dydaktycznych oraz merytorycznych. Po pierwsze, sędziowanie debaty samo w sobie, o czym była już mowa, jest cenną lekcją – uczy bardzo podobnych umiejętności jak debatowanie – słuchania ze zrozumieniem, krytycznego myślenia, szacunku do obu stron sporu oraz kształci umiejętność logicznego rozumowania. Informacja zwrotna udzielana po ogłoszeniu zwycięzcy – podobnie jak mowa w trakcie debaty – to lekcja autoprezentacji oraz umiejętności analitycznych, takich jak porównywanie i ważenie argumentów, identyfikowanie luk logicznych oraz diagnozowanie chwytów erystycznych lub niemerytorycznej

Dzięki dyskusji w wieloosobowym składzie można zweryfikować własne wnioski i sprawdzić, czy indywidualna hierarchia argumentów pokrywa się z perspektywą reszty składu sędziowskiego.

argumentacji. Jednocześnie jest to nauka budowania odporności na nie. Z tych właśnie powodów zaleca się, aby w ramach angażowania uczniów lub audytorium w proces dydaktyczny zaprosić część słuchaczy bądź uczniów do panelu sędziowskiego, tworząc trzyosobowy lub pięcioosobowy zespół. Jest to doskonała metoda aktywizacji słuchaczy i pogłębiania wpływu edukacyjnego.

Narada sędziowska jest niezwykle istotna również z tego powodu, że ułatwia wypracowanie sprawiedliwego werdyktu. Dzięki dyskusji w wieloosobowym składzie można zweryfikować własne wnioski i sprawdzić, czy indywidualna hierarchia argumentów pokrywa się z perspektywą reszty składu sędziowskiego. Sędziowie powinni także omówić pojawiające się rozbieżności co do rozumienia tezy lub nawet werdyktu. Jeżeli rozterka pojawiła się w gronie sędziowskim, to z dużą dozą prawdopodobieństwa pojawiła się też w głowach osób debatujących. Ważne jest więc wypracowanie spójnego stanowiska.

Narada sędziowska jest także ukłonem w stronę mówców – werdykt ogłoszony przez sędziów powinien dla dyskutantów stanowić dowód, że zostali dokładnie wysłuchani, a ich zdanie dogłębnie rozpatrzono, przeanalizowano i podsumowano na podstawie przyjętych kryteriów oceny.

Skład

Skład sędziowski (panel) to zazwyczaj od trzech do pięciu osób. Ważne, aby była to liczba nieparzysta ze względu na późniejsze głosowanie nad werdyktem. Na większości turniejów wyróżnia się trzy typy sędziów zasiadających w panelu:

- **Sędzia główny (SG)** – pełni funkcję organizacyjną, przewodniczy obradom, pilnuje czasu obrad, zabiera i oddaje głos pozostałym sędziom w panelu; jego głos liczy się tak samo jak głos Sędziego Bocznego. Zwykle w tej roli obsadza się najbardziej doświadczoną osobę. Jeśli w debacie nie ma marszałka, zazwyczaj to SG pełni jego funkcję w trakcie debaty (Filbier i in., 2023).
- **Sędzia boczny/skrzydłowy** (ang. *Wing*) – bierze udział w naradach panelu sędziowskiego, jego głos ma taką samą wagę jak głos SG.
- **Sędzia Duch** – zasiada w panelu sędziowskim i bierze udział w obradach, ale nie ma prawa głosu. Zwykle w tej roli obsadza się osoby dopiero uczące się sędziowania.

Przebieg

Ze względu na rolę, jaką SG pełni w trakcie debaty (prowadzenie obrad), poniższe wskazówki są skierowane przede wszystkim do niego.

- **Mierz czas.** Obrady panelu sędziowskiego nie powinny trwać dłużej niż 10–15 minut – to bardzo ważne, ponieważ werdykt powinien być dla sędziów intuicyjny. Należy unikać długiej „debaty po debacie", wiążącej się z ryzykiem nadmiernego dopowiadania za mówców.
- **Zacznij od zapytania panelistów, kto ich zdaniem wstępnie wygrywa debatę**. **Nie proś ich jeszcze o uzasadnienia**. Jest to cenna informacja pozwalająca ustalić, czy panel jest zgodny co do werdyktu.
- **Pozwól panelistom się wypowiedzieć i uzasadnić swoje zdanie**. Zachęcaj do precyzyjnej i względnie krótkiej wypowiedzi.
- **Zadawaj pytania, które przydadzą się do uzasadnienia werdyktu,** np. „Kto, twoim zdaniem, wygrywa na płaszczyźnie X? Na podstawie jakiego kryterium?" lub „Która płaszczyzna i dlaczego jest, twoim zdaniem, w tej debacie najważniejsza?"

Jeśli Sędzia główny nie zgadza się z jakimś elementem uzasadnienia, ma możliwość przekonać Sędziego bocznego do swojego punktu widzenia. Może zdarzyć się tak, że Sędziowie boczni przegłosują Sędziego głównego, np. 2:1 lub 3:2 – w tej sytuacji werdykt uzasadnia jeden z Sędziów bocznych. Nie jest to ujma dla Sędziego głównego, którego, jak już wspomniano, wyróżnia spośród pozostałych panelistów przede wszystkim rola moderatora dyskusji.

Karta sędziowska

Karty sędziowskie nie są niezbędne do oceny – stanowią jedynie narzędzie pomocnicze i swoiste zwierciadło debat. Mają znaczenie przede wszystkim na turniejach regionalnych oraz ogólnopolskich, gdzie udostępnia się je wraz z instrukcją korzystania z nich – często jest to integralna część regulaminu turnieju (Filbier i in., 2023, s. 32). Karty służą wówczas do wytypowania drużyny, która powinna awansować, w przypadku gdy kilka zespołów ma na koncie tyle samo wygranych debat. Mierzą styl i jakość argumentów, umożliwiając rozróżnienie pomiędzy drużynami.

Regulaminy turniejowe przewidują czas na uzupełnienie punktów na karcie tuż po naradzie sędziowskiej. Jej wypełnienie jest ostatnim etapem pracy panelu sędziowskiego po ustaleniu wyniku debaty. Za tę czynność odpowiada Sędzia główny w porozumieniu z pozostałymi członkami panelu.

Informacja zwrotna

Informacja zwrotna, czyli moment, w którym panel sędziowski uzasadnia swój werdykt, to jedna z najtrudniejszych, jak również najbardziej niedocenianych faz debaty oksfordzkiej. Z perspektywy edukacyjnej informacja zwrotna jest niezwykle istotna, ponieważ wnioski, jakie z niej płyną, bezpośrednio przyczyniają się do wzrostu umiejętności mówców oraz nauki radzenia sobie z oceną. Mówcy mierzą się z sytuacją, w której ich wystąpienia są obiektem oceny, dowiadują się o popełnionych w trakcie debatowania błędach i uzyskują wskazówki, jak je wyeliminować w przyszłości. Z uwagi na fakt, że debaty są sportem intelektualnym, ich wynik bywa odbierany przez mówców bardzo personalnie. Ogłoszenie werdyktu będzie dla debatantów mniej stresujące, jeśli odbędzie się zgodnie z kilkoma zasadami.

Jak ogłosić werdykt?

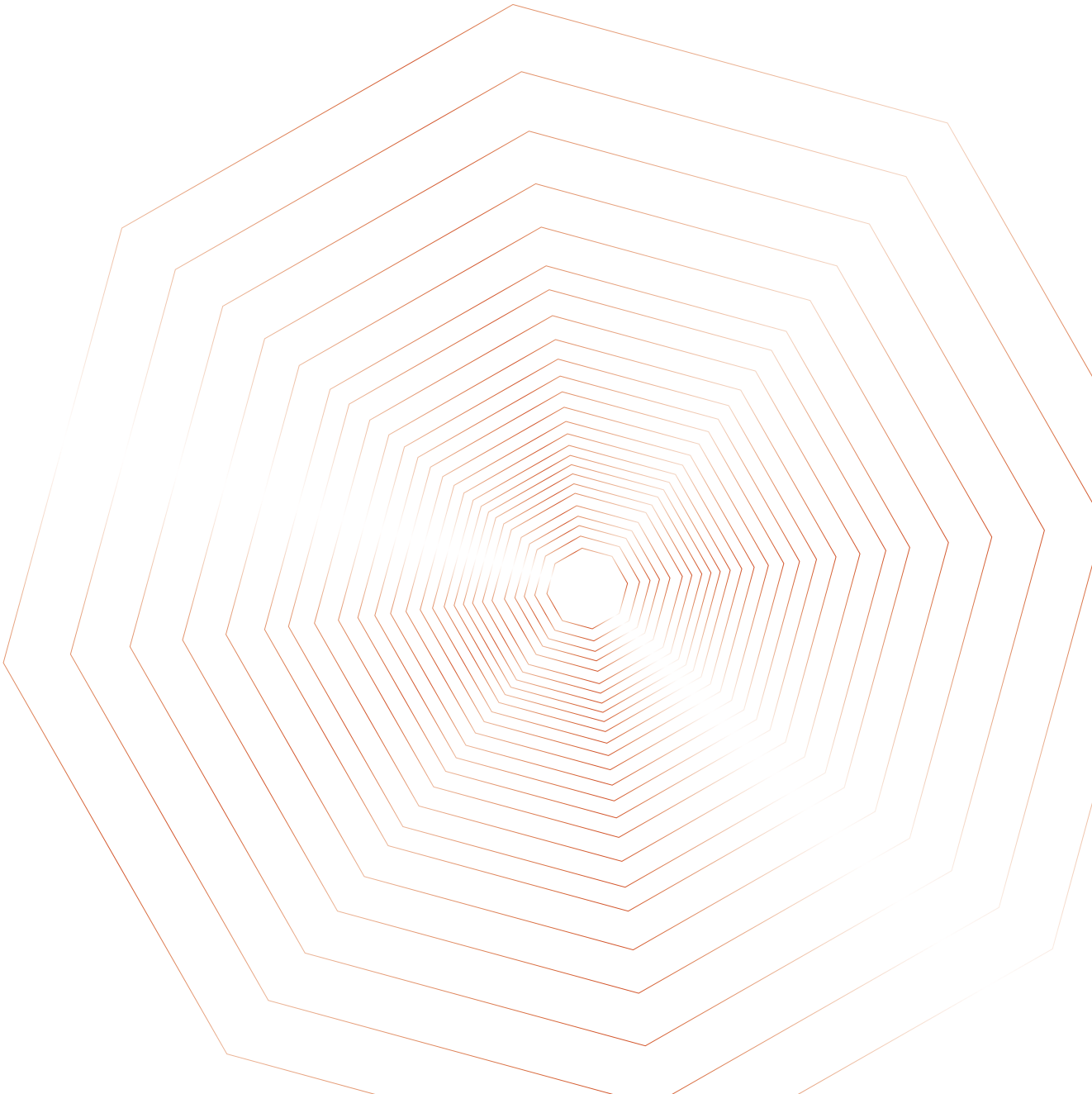
- **Podziękuj i pochwal uczestników debaty:** „Szanowni, dziękujemy bardzo za tę debatę, była ona niezwykle wyrównana, emocjonująca i ciekawa".
- **Opisz przebieg obrad:** „Przeprowadziliśmy bardzo dogłębną i niezwykle emocjonującą dyskusję w gronie sędziowskim".
- **Zdradź, czy sędziowie byli jednomyślni:** „Nie byliśmy w panelu sędziowskim zgodni co do werdyktu, ostatecznie wynikiem 3:2 z Sędzią głównym w większości/mniejszości debatę wygrywa strona X" lub „Pomimo niezwykle zaciętej rywalizacji panel sędziowski był jednogłośny i debatę wynikiem 3:0 wygrywa strona X".
- **Doceń osiągnięcia mówców w trakcie debaty.** Nawet jeśli chcesz zwrócić uwagę na błąd, warto zacząć od pozytywnych aspektów: „Mówca drugi miał bardzo ciekawy pomysł na argument, który mógł zaważyć o wygranej w tej debacie. Aby jednak tak się stało, należałoby wzmocnić argument o analizę dotyczącą prawdopodobieństwa zaistnienia skutków...".
- **Podziel informację zwrotną na część merytoryczną i inspirującą.** W części merytorycznej należy wyjaśnić analitycznie, który z zespołów wygrywa debatę, tłumacząc osie sporu oraz kryteria: „Debata rozegrała się na płaszczyźnie ekonomicznej oraz zdrowotnej, przejdę teraz do wyjaśnienia, jak na każdej z tych płaszczyzn wyglądało porównanie między drużynami". Nie należy streszczać debaty, ale można pokazać, jakie argumenty się pojawiły na konkretnych płaszczyznach i jak zostały ze sobą porównane przez panel sędziowski. Dzięki temu drużyny odniosą wrażenie, że zostały wysłuchane i niczego z ich wystąpień nie pominięto. W części inspirującej należy wskazać na elementy do poprawy oraz te, które były udane.

Informacja zwrotna udzielana na forum powinna być skierowana pod adresem drużyny. Nie należy poświęcać szczególnej uwagi pojedynczemu mówcy, ponieważ może go to postawić w niekomfortowej sytuacji zarówno wobec audytorium, jak i w oczach własnej drużyny. Po debacie można zaprosić każdego mówcę osobno do wysłuchania indywidualnej informacji zwrotnej.

Sędziowanie debaty to złożone i niejednolite zagadnienie. Inaczej sędziuje się debatę na lekcji, a inaczej na turnieju lokalnym, ogólnopolskim, szkolnym czy akademickim. Różnice zależą również od regionów geograficznych Polski. Każdy turniej powinien mieć własny regulamin z wytycznymi, według których sędziowie oceniają debaty, oraz charakterystyczną dla siebie kartę sędziowską. Takie jest zresztą podejście regionalnych organizacji debatanckich, które zajmują się organizacją lokalnych i ogólnopolskich rozgrywek. Większość z nich posiada własny podręcznik opisujący założenia techniczne formatu oksfordzkiego i metodologię lub doktrynę, którą się kierują. Warto się zapoznać z tymi publikacjami, są bowiem cennym źródłem wiedzy na temat sędziowania, zwłaszcza w kontekście udziału w zawodach i turniejach debatanckich.

Bibliografia

- Filbier, A., Gutowski, M., Auksztulewicz, A., Polich, J., i Krzewski, I. (2023). *Przewodnik debatancki i sędziowski.* Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich.
- Kruszyński, M., i Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów.* Fundacja Nowy Głos.
- World Universities Debating Championships Panama Chief Adjudication Panel. (2024). *WUDC debating & judging manual* (wyd. zrewidowane, listopad 2024). World Universities Debating Championships.



CZĘŚĆ III: DEBATOWANIE W EDUKACJI I DEMOKRACJI

Rozdział 8. Debatowanie w polskiej szkole



8.1. Debata i dyskusja w polskim prawie oświatowym

dr Sławomir Drelich
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Debata i dyskusja nie musiałyby być *expressis verbis* wpisane do polskiego prawa oświatowego, aby można było znaleźć dla nich miejsce w praktyce polskiej szkoły. Niekiedy wystarczyłoby wziąć pod uwagę choćby zapisy dotyczące aksjologicznego wymiaru funkcjonowania polskiej szkoły bądź zasady pracy nauczyciela, jego codzienną praktykę, aby uznać debatę i dyskusję za właściwe narzędzia dydaktyczne. Trzeba też pamiętać, że w polskim prawie oświatowym sam wybór metod kształcenia został delegowany na nauczyciela, zatem ma on pełną swobodę realizacji efektów uczenia się, narzuconych przez zapisy podstawy programowej.

Jakub Luber
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Podstawy ustawowe

Choć w najważniejszych aktach polskiego prawa oświatowego nie mówi się wprost o debatowaniu czy dyskutowaniu, wielokrotnie podkreśla się znaczenie kompetencji obywatelskich oraz odpowiedzialności za państwo i społeczeństwo, a także konieczność poszanowania wartości związanych z demokracją i europejskim dziedzictwem kulturowym. W preambule Ustawy – Prawo oświatowe (2026, Dz. U. poz. 59) wskazuje się, że: „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata". Podkreśla się także szczególną rolę szkoły w tych zadaniach: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności" (Ustawa – Prawo oświatowe, 2026, preambuła).

Niewątpliwie umiejętności związane z dyskutowaniem i debatowaniem odgrywają fundamentalną rolę w przygotowywaniu młodych ludzi do wypełniania ich obywatelskich obowiązków. Jednocześnie szkoła debaty i dyskusji stanowi *de facto* szkołę demokracji, wolności i tolerancji.

W Prawie oświatowym podkreśla się również, że wychowanie rozumiane jest jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży" (2026, art. 1 pkt 3). Nauka debatowania stanowi istotny element formowania ludzi dojrzałych intelektualnie i społecznie – potrafiących swoje przekonania oraz poglądy uzasadniać merytorycznie i rzeczowo, a jednocześnie toczyć spór z przedstawicielami odmiennych stanowisk z szacunkiem i w trosce o harmonię oraz spójność społeczną. Jako zadanie szkoły wskazuje się również „kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym" (art. 1 pkt 12). Ten cel również może być zrealizowany poprzez wprowadzenie do codzienności szkolnej debaty, w tym debaty w trybie oksfordzkim.

Obowiązek nauczycieli dbania o rozwój postaw obywatelskich młodych ludzi także ma swoje ustawowe źródło. W Ustawie – Karta Nauczyciela (2026, Dz. U. poz. 19) wskazano, że nauczyciel powinien „dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów" (art. 6 pkt 5). Budowanie w szkole atmosfery

obywatelskiego zaangażowania, które powinno się odbywać w warunkach pokoju i przyjaźni, a jednocześnie w klimacie doświadczenia demokratycznego, to warunek konieczny skutecznego formowania społeczeństwa obywatelskiego. Doświadczenie demokratyczne zdobyte w domu i w szkole młodzi ludzie będą wykorzystywać w dorosłym życiu społecznym, gospodarczym czy politycznym.

W przepisach Ustawy, o czym była mowa we wstępie, wyposażono nauczycieli w niezwykle istotne narzędzia w pracy zawodowej, jakimi są wolność i autonomia w doborze metod pracy: „Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych" (Ustawa – Karta Nauczyciela, 2026, art. 12 ust. 2).

Tym samym wybór dyskusji lub debaty jako metody pracy na lekcji zawsze pozostaje decyzją nauczyciela. Można zakładać, że każdy nauczyciel, który zdecyduje się na debatowanie w klasie, będzie korzystać z tej metody w taki sposób, aby maksymalizować szanse na realizację efektów uczenia się wpisanych w jego przedmiot i specjalizację. Niezależnie od wytycznych z podstawy programowej dzięki debatowaniu rozwinie także w swoich uczniach kompetencje obywatelskie, istotne z perspektywy ich późniejszej obecności w sferze społecznej.

Podstawa programowa

Szczegółowe wskazówki dotyczące wykorzystania debaty i dyskusji w polskiej szkole zawarto w zapisach podstaw programowych dla danego poziomu edukacji i potrzeb edukacyjnych. W rozporządzeniu regulującym brzmienie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej (2026, Dz. U. poz. 378) można znaleźć liczne fragmenty, które wprost mówią o kształtowaniu umiejętności prowadzenia dialogu, dyskusji i debaty. Przede wszystkim – w zakresie zadań wychowawczych – podkreśla się rolę szkoły, której zadaniem jest budowanie „kultury refleksji i dialogu w atmosferze poszanowania dla tradycji" (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej, 2026, zał. nr 2, część

> **W podstawie programowej wprost zwrócono uwagę na znaczenie debaty jako metody dydaktycznej i jednocześnie narzędzia kształtującego kluczowe umiejętności społeczne i obywatelskie**.

dotycząca wychowania do wartości). Ponadto w podstawie programowej historii wskazano, że kluczowe jest zapewnienie w klasie takiej atmosfery, „która będzie sprzyjać zadawaniu pytań i prowadzeniu otwartego dialogu" (zał. nr 2, podstawa programowa historii, warunki realizacji kształcenia). Rozporządzenie stanowi również, że jedną z kształtowanych umiejętności obywatelskich powinno być „prowadzenie z szacunkiem dialogu z osobami, które reprezentują inne stanowiska, opinie lub wartości" (zał. nr 2, podstawa programowa edukacji obywatelskiej, „Umiejętności", pkt 3).

W podstawie programowej wprost zwrócono uwagę na znaczenie debaty jako metody dydaktycznej i jednocześnie narzędzia kształtującego kluczowe umiejętności społeczne i obywatelskie. Podkreślono, że „konieczne jest też organizowanie w klasie dyskusji i debat, które wymagają od ucznia dostrzegania różnych perspektyw, zajmowania stanowiska w sprawie, formułowania argumentów i ich przedstawiania" (Rozporządzenie..., 2026, zał. nr 2, podstawa

programowa biologii, „Praca indywidualna i uczenie się we współpracy"). W zapisach dotyczących edukacji polonistycznej wskazano, że istotnym elementem „jest również aktywność społeczna i lokalna: stymulowanie działań na rzecz wspólnoty, organizowanie debat, projektów i tworzenie petycji dotyczących problemów lokalnych" (zał. nr 2, podstawa programowa języka polskiego, „Warunki i sposób realizacji"). Jak zatem widać, kompetencje społeczne młodego człowieka mają być kształtowane w trakcie nauczania różnych przedmiotów. Uznano nawet, że uczeń klas VII i VIII na lekcjach języka polskiego będzie się posługiwał pojęciami: „parafrazowanie, dyskusja, debata, informacja zwrotna, asertywność, agresja językowa, manipulacja, dyskryminacja, perswazja" (zał. nr 2, podstawa programowa języka polskiego, klasy VII i VIII, „Komunikacja", pkt 6). Podkreśla się także, że uczeń powinien się posługiwać „pojęciami abstrakcyjnymi, przykładowo w wypowiedziach pisemnych, dyskusjach" (zał. nr 2, „Kreatywne myślenie", pkt 2 lit. a), czyli dostrzega się istotność kształtowania i ćwiczenia w młodych ludziach myślenia abstrakcyjnego, a dyskusje czy wypowiedzi pisemne mają tym umiejętnościom nadać praktyczny wymiar.

Warto zatem pamiętać, że dyskusja i debata – jako kluczowe w społeczeństwie kompetencje obywatelskie – znalazły swoje szczególne miejsce w podstawie programowej. Podkreśla się, że „dyskusje powinny być prowadzone na podstawie wolności wypowiedzi przy jednoczesnym zachowaniu szacunku do drugiego człowieka" (Rozporządzenie..., 2026, zał. nr 2, podstawa programowa plastyki, „Warunki i sposób realizacji"). Co ważne i dało się już zauważyć, to nie ograniczono ich wykorzystywania do lekcji edukacji obywatelskiej bądź języka polskiego, ale przewidziano ich stosowanie w trakcie nauczania właściwie wszystkich przedmiotów. Pokazują to poniższe cytaty opisujące pożądane efekty kształcenia oraz zadania nauczyciela:

Etyka

[Uczeń] „wyjaśnia, dlaczego szacunek jest podstawą relacji dialogicznej, oraz rozważa rolę dialogu i kompromisu w tworzeniu relacji z drugim człowiekiem" („3. Człowiek w relacji z innymi", pkt 1)

[Nauczyciel:] „koncentruje się na zachęcaniu uczniów do podejmowania refleksji moralnej w rozmowie i dyskusji o normach, postawach i działaniach na podstawie własnych doświadczeń oraz samodzielnej interpretacji tekstów kultury" („Edukacja wczesnoszkolna", pkt 8)

Język polski

[Uczeń] „uczestniczy w dyskusji i debacie z poszanowaniem perspektywy i przekonań innych uczestników, przekonuje do swoich racji" („1. Komunikacja", pkt 3)

[Uczeń:] „uczestniczy w zorganizowanej dyskusji lub debacie (np. oksfordzkiej, «za i przeciw», sokratejskiej, panelowej) na temat związany z przeczytaną lekturą" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 2 lit. b)

Język obcy

[Uczeń] „pracując w grupie, przygotowuje dyskusję na określony temat prowadzoną w nauczanym języku obcym i w niej uczestniczy" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 10)

Historia

[Uczniowie] „przygotowują i przeprowadzają debatę, wcielając się w wybrane postacie historyczne" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 2 lit. b)

[Uczeń] „analizując teksty kultury, przedstawia Zawiszę Czarnego jako ideał rycerza średniowiecznego, formułuje i uzasadnia opinię na temat aktualności etosu rycerskiego i poddaje ją pod dyskusję" („13. Początki państwa polsko-litewskiego i relacje z Krzyżakami", pkt 5)

[Uczeń] „analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy wobec powstania

listopadowego, podejmuje próbę ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat" („28. Powstanie listopadowe i Wielka Emigracja", pkt 4)
[Uczniowie] „przygotowują debatę dotyczącą wpływu wydarzeń historycznych na życie współczesne i biorą w niej udział, a następnie przedstawiają wnioski" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 2 lit. c)
[Uczeń] „analizując źródła, na wybranych przykładach ukazuje korzyści i wyzwania wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej i NATO, formułuje i uzasadnia własną opinię oraz podejmuje dyskusję na jej temat" („20. Miejsce Polski w Europie i świecie współczesnym", pkt 5)
[Uczeń] „analizując wybrane teksty historiograficzne na temat powstania warszawskiego, formułuje opinię na jego temat oraz podejmuje dyskusję na ten temat" („10. Ziemie polskie pod okupacją", pkt 6)
[Uczeń] „formułuje opinię i podejmuje dyskusję o wpływie technologii na życie ludzi w przeszłości i obecnie" („23. Przemiany gospodarcze i społeczne w XIX w.", pkt 5)

Muzyka

[Uczeń] „projektuje własną playlistę utworów muzycznych, prezentuje ją, opisując kryteria doboru, i poddaje pod dyskusję, formułuje także opinię o playlistach innych uczniów" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 7)

Plastyka

[Uczeń] „interpretuje dzieła sztuki współczesnej i podejmuje dyskusję na temat różnych interpretacji tych dzieł" („3. Sztuka jako komunikat – rozumiem, interpretuję, dyskutuję", pkt 6)

Edukacja zdrowotna

[Uczeń] „przygotowuje debatę na wybrany temat dotyczący zdrowia i bierze w niej udział" („W przypadku klas VII i VIII", pkt 1)

Chemia

[Uczeń] „pracując w grupie, przygotowuje i przeprowadza debatę na temat obecności chemii w życiu codziennym, wpływu odkryć i osiągnięć chemii na zdrowie, jakość życia, stan środowiska lub zmianę klimatu" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 4)

Fizyka

[Podczas zajęć] „ważna jest dbałość o utrzymanie otwartości dyskusji, aby w pełni zademonstrować skuteczność rozumowania naukowego" („Warunki i sposób realizacji")

Geografia

[Uczeń] „na podstawie materiałów źródłowych i swoich obserwacji w terenie podejmuje dyskusję o antropogenicznym przekształceniu środowiska przyrodniczego w miejscu zamieszkania" („1. Mała ojczyzna – zagospodarowanie przestrzeni i działalność człowieka", „Wymagania do wyboru", pkt 1)

Biologia

[Uczeń] „bierze udział w debacie, dyskusji, symulacji lub odgrywaniu ról prezentujących stanowiska przedstawicieli różnych grup społecznych na temat wpływu człowieka na świat przyrody, przedstawia fakty, proponuje rozwiązania naprawcze i przedstawia je na forum" („Doświadczenia edukacyjne", pkt 2)

Język mniejszości narodowej

[Uczeń] „argumentuje swoje stanowisko w dyskusji dotyczącej środowiska i ekologii" („9. Środowisko", pkt 4)

Także w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, 2018, Dz. U. poz. 467) wielokrotnie przywoływano rolę debaty i dyskusji. W ramach kształcenia polonistycznego w zakresie podstawowym i rozszerzonym przewidziano „doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji" (Język polski, „III. Tworzenie wypowiedzi", pkt 1). Założono również, że uczeń „rozpoznaje elementy erystyki w dyskusji oraz ocenia je pod względem etycznym" (Treści nauczania - wymagania szczegółowe, „III. Tworzenie wypowiedzi", pkt 1, ppkt 9), jak również „odróżnia dyskusję od sporu i kłótni" (Treści nauczania - wymagania szczegółowe, „III. Tworzenie wypowiedzi", pkt 1, ppkt 7). Przewidziano, że na lekcjach wiedzy o społeczeństwie uczeń „dyskutuje i bierze udział w debatach z poszanowaniem godności innych ich uczestników" („IV. Komunikowanie i współdziałanie", pkt 1), a na lekcjach języka obcego nowożytnego „wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość" (wariant III.1.R, „VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego...", pkt 4). Na lekcjach filozofii uczeń „podejmuje dyskusję na temat wybranego sporu bioetycznego, korzystając z posiadanej wiedzy filozoficznej i logicznej" („III. Wybrane problemy filozofii", pkt 7, ppkt 3), ponadto podczas zajęć z tego przedmiotu kształtowana ma być „umiejętność jasnego formułowania i rzetelnego uzasadniania własnych poglądów filozoficznych w dyskusji" (Filozofia zakres podstawowy „Cele kształcenia – wymagania ogólne", pkt VII). Co ciekawe, również w zapisach dotyczących edukacji biologicznej znaleźć można zapis o kształtowaniu „umiejętności krytycznej analizy i interpretacji zebranych danych, dyskusji na temat wyników doświadczeń i obserwacji oraz wnioskowania" (Biologia, zakres rozszerzony, „Warunki i sposób realizacji").

8.2. Debata na lekcjach edukacji obywatelskiej

Debatowanie i dyskutowanie w sposób szczególny wpisane są – jak już wielokrotnie podkreślono – w proces kształcenia młodych obywateli. Tym samym debata i dyskusja stanowią istotne narzędzie stosowane podczas lekcji edukacji obywatelskiej, wcześniej – wiedzy o społeczeństwie. Nie dziwi więc, że wprowadzony w 2025 roku do szkół średnich przedmiot edukacja obywatelska oraz sformułowane w podstawie programowej efekty uczenia się przyporządkowane temu przedmiotowi nadały tymże właśnie umiejętnościom wyjątkowe znaczenie. Widoczne jest to również w podstawie programowej dla przedmiotu edukacja obywatelska w szkole podstawowej, który zastąpi wiedzę o społeczeństwie, a uczyć się go będą od 2028 roku uczniowie klas VI i VII.

Edukacja obywatelska w szkole podstawowej

W rozporządzeniu, w którym uregulowano realizację edukacji obywatelskiej w szkole podstawowej (Rozporządzenie..., 2026), podkreślono, że jest ona „elementem szerszych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, których celem jest rozwój postaw obywatelskich i patriotycznych w szkole" („Warunki i sposób realizacji"). Zgodnie z zapisem „zajęcia edukacji obywatelskiej są okazją do rozwijania szeregu kompetencji przekrojowych, w szczególności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, współpracy oraz dbania o innych". Stanowią również „ważny element rozwijania sprawczości uczniów, szczególnie poczucia przynależności do wspólnoty, przekonania o własnej skuteczności oraz samoregulacji" („Edukacja obywatelska").

W podstawie programowej edukacji obywatelskiej dla uczniów szkoły podstawowej wymienia się siedem kluczowych umiejętności, które mają być kształtowane w toku procesu edukacyjnego. Co ważne, aż cztery spośród nich mają szczególne znaczenie w pracy metodą debaty („Edukacja obywatelska", pkt 1–4):

- wyszukiwanie i weryfikowanie wiarygodności informacji na tematy społeczne, ekonomiczne i polityczne,
- formułowanie własnego zdania na podstawie danych, wartości i potrzeb oraz jego wyrażanie i argumentowanie,
- prowadzenie z szacunkiem dialogu z osobami, które reprezentują inne stanowiska, opinie lub wartości,
- podejmowanie decyzji grupowych w sposób demokratyczny.

Każda z umiejętności kształtowana i ćwiczona jest na innym etapie pracy młodych debatantów. Wyszukiwanie i weryfikowanie informacji wpisane jest w etap przygotowawczy. Także podczas tego etapu podejmowane są przez debatujących decyzje grupowe w sprawie ustalenia strategii oraz podziału zadań w debacie. Formułowanie własnego zdania i prowadzenie z szacunkiem dialogu z osobami reprezentującymi odmienne stanowiska odbywa się podczas debaty, której przyglądają się widzowie.

Co ważne, w szkole podstawowej w ramach edukacji obywatelskiej przewidziano również realizację – indywidualnie bądź grupowo – doświadczeń edukacyjnych, które „mają charakter praktyczny, wzmacniają kompetencje fundamentalne i przekrojowe oraz rozwijają umiejętności komunikacyjne i współpracę" („Doświadczenia edukacyjne"). Wśród proponowanych grupowych doświadczeń edukacyjnych dwukrotnie *expressis verbis* wymieniono debatę:

- [uczniowie] „biorą udział w debacie dotyczącej wybranego problemu, przygotowują stanowiska oparte na sprawdzonych informacjach, prezentują je i podejmują polemikę" („2. Państwo", „Doświadczenia edukacyjne grupowe", pkt 2);
- [uczniowie] „biorą udział w debacie na wybrany temat dotyczący współpracy międzynarodowej, w tym przygotowują stanowiska oparte na sprawdzonych informacjach, prezentują je i podejmują polemikę" („3. Europa i świat", „Doświadczenia edukacyjne grupowe", pkt 2).

Tym samym debata została wprost uznana za narzędzie, dzięki któremu nauczanie edukacji obywatelskiej zyska swój praktyczny wymiar. Słusznie zwrócono uwagę w podstawie programowej przedmiotu, że „doświadczenia edukacyjne grupowe gwarantują uczniowi możliwość doświadczenia sposobów działania mechanizmów demokratycznych, w tym sposobów grupowego oddziaływania obywateli na sferę publiczną" („Doświadczenia

Debata została wprost uznana za narzędzie, dzięki któremu nauczanie edukacji obywatelskiej zyska swój praktyczny wymiar.

edukacyjne"). Choć ów wpływ na sferę publiczną nie przejawia się w trakcie debaty klasowej czy szkolnej, to obie te aktywności stanowią dla młodego człowieka przedsionek do przyszłego uczestnictwa w życiu społecznym.

Edukacja obywatelska w szkole ponadpodstawowej

Cele przypisane przedmiotowi edukacja obywatelska w szkole średniej również mogą być realizowane za pośrednictwem debaty oraz dyskusji prowadzonej podczas zajęć. W przepisach podstawy programowej tego przedmiotu pochodzących z 2025 roku (Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, 2025, Dz. U. poz. 382) przewidziano, że uczeń „formułuje i uzasadnia opinie

w sprawach publicznych w oparciu o wartości (własne i społecznie uznane) i sprawdzone informacje" („3. Cel – zainteresowanie sferą publiczną i posiadanie własnych opinii"), ponadto „rozumie i szanuje perspektywę oraz opinie innych osób, rozpoznaje kwestie kontrowersyjne lub sporne, prezentuje własne zdanie z szacunkiem do odmiennych opinii i w dialogu poszukuje porozumienia" („4. Cel – poszanowanie opinii innych osób"). Natomiast dzięki debatom na tematy istotne społecznie bądź kontrowersyjne uczeń również „identyfikuje problemy społeczne i poszukuje ich rozwiązań" („5. Cel – zaangażowanie obywatelskie"). Jak widać, cele przedmiotu dość wyraźnie pokazują jego obywatelski i praktyczny wymiar.

Debatowanie podczas lekcji i w środowisku szkolnym pozwala także na rozwijanie i ćwiczenie umiejętności, które zostały wymienione w podstawie programowej jako kluczowe:

- poszukiwanie, weryfikowanie i krytyczne analizowanie informacji na tematy społeczne i polityczne („Umiejętności", pkt 1);
- określanie własnego zdania na podstawie danych, wartości i potrzeb, a także jego wyrażanie oraz poparcie go argumentami („Umiejętności", pkt 2);
- prowadzenie z szacunkiem dla innych dialogu w kwestiach spornych („Umiejętności", pkt 3);
- formułowanie propozycji rozwiązań problemów społecznych i realizacji działań (samodzielnie lub zespołowo) nastawionych na ich rozwiązanie lub wpływanie na władze publiczne, aby osiągnąć ten cel („Umiejętności", pkt 4, ppkt 2).

W dokumencie zaproponowano również zbiór metod, które w związku ze specyfiką celów kształcenia realizowanych w ramach edukacji obywatelskiej sprawdziłyby się najlepiej – obok pracy w grupach, burzy mózgów, metaplanu, metody studiów przypadku, symulacji, odgrywania ról i dramy, wprost wymieniono dyskusję oraz różne formy debat. Zaznaczono jednocześnie, że „praktyczny charakter przedmiotu edukacja obywatelska wymaga od nauczyciela stosowania w pracy z klasą metod aktywizujących", aby „zwiększyć zaangażowanie uczniów w proces uczenia się" („Warunki i sposób realizacji", pkt 2).

Wśród wskazówek dotyczących warunków i sposobu realizacji tego przedmiotu podkreślono, że na lekcjach edukacji obywatelskiej nie należy unikać „tematów związanych z bieżącymi zagadnieniami społeczno-politycznymi, w tym także tematów dzielących Polaków i budzących w polskim społeczeństwie kontrowersje" („Warunki i sposób realizacji"). Wyraźnie zaznaczono, że to właśnie szkoła jest właściwym miejscem na:

- refleksję i dążenie do zrozumienia tego, co łączy i co dzieli polskie społeczeństwo,
- naukę weryfikowania informacji dotyczących tych tematów,
- poznawanie różnorodności stanowisk w kontrowersyjnych sprawach,
- wyrobienie sobie własnej opinii, naukę uzasadniania jej oraz prezentowania z szacunkiem dla innych,
- naukę dialogu z osobami, których poglądy mogą być odmienne.

Nauczyciel nie może zatem unikać tych tematów. Wprost przeciwnie, powinien sprawić, by w sprawach budzących kontrowersje szkoła pomogła młodym ludziom odnaleźć się w medialnym i informacyjnym chaosie; pokazała, w jaki sposób powinien się odbywać dialog w dojrzałym społeczeństwie demokratycznym, pomiędzy przedstawicielami różnych perspektyw, niejednokrotnie diametralnie od siebie różnych.

Wobec tak istotnego zadania, jakie się stawia przed nauczycielami edukacji obywatelskiej, nie należy przechodzić obojętnie. Okazuje się, że w dobie powszechnej wręcz dezinformacji, kolejnych fal fake newsów, zamknięcia odbiorców w bańkach informacyjnych oraz destrukcyjnej w swoich skutkach polaryzacji – to właśnie przed tą grupą nauczycieli postawiono szczególne zadanie wejścia w rolę przewodników po skomplikowanych realiach (Smolak, 2024). W tych szczególnych okolicznościach od nauczyciela wymaga się zatem (Rozporządzenie zmieniające..., 2025, „Warunki i sposób realizacji", pkt 4):

- zachowania neutralności światopoglądowej i politycznej, szczególnie w sprawach, co do których istnieją w polskim społeczeństwie różnice poglądów,
- odstąpienia od prób przekonania uczniów do konkretnej opinii (w czasie zajęć nie ma miejsca na agitację polityczną jakiejkolwiek formacji),
- utrzymania nieperswazyjnego charakteru nauczania edukacji obywatelskiej.

Nauczyciel ma umacniać i utrwalać wśród uczniów postawy patriotyczne, jednakże musi się to dokonywać w duchu zasad i wartości wyznaczonych przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, uznawanych za „aksjologiczny fundament wspólnoty obywatelskiej, do których przyjęcia i internalizacji przedmiot edukacja obywatelska powinien zachęcać" („Warunki i sposób realizacji", pkt 5).

8.3. Debata i dyskusja w praktyce szkolnej

Zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości w coraz większym stopniu pokazują, że obecność debatowania i dyskutowania w codziennej praktyce szkolnej może – przynajmniej w pewnym stopniu – stanowić remedium na zagrożenia i ryzyka, przed którymi stoją obecnie młodzi ludzie. W trakcie debatowania uczniowie rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne i argumentacyjne, a tym samym lepiej się przygotowują do pełnienia różnych społecznych ról. Debata bowiem to nie tylko nauka formułowania własnego stanowiska oraz spójnego i poprawnego uzasadniania go, lecz także kształtowanie umiejętności słuchania drugiego człowieka, kulturalnego i merytorycznego reagowania na jego argumenty oraz respektowanie odmiennych poglądów i punktów widzenia. Są to fundamenty postawy dialogicznej, kluczowej dla harmonijnego funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego.

Dialogowanie jako codzienność szkolna

Dwudziestowieczni filozofowie dialogu przekonywali, że „miarę człowieka poznaje się [...] po możności wejścia w dialogiczny związek" (Gara, 2010, s. 143). Wejście w dialog zawsze jest formą opuszczenia swojej strefy komfortu i wkroczenia w przestrzeń drugiego człowieka, która może być dla nas radykalnie odmienna, całkowicie obca i niejednokrotnie niebezpieczna. Debatujący młodzi ludzie – wchodząc w relację dialogiczną – także opuszczają swoje bezpieczne uniwersum i rozpoczynają eksplorację rzeczywistości, którą reprezentują ich przeciwnicy w dyskusji. Szczęśliwie debaty klasowe lub szkolne są zwykle debatami symulowanymi, w których uczniowie jedynie wcielają się w wylosowane role. Takie wydarzenia przygotowują jednak na zderzenie ze światem zewnętrznym, w którym nieustannie będą się spotykać z innością i obcością.

Debata klasowa czy szkolna pozwala uczniom na konfrontację – choćby miała ona wyłącznie symulowany charakter – z odmiennością w swoim najbliższym otoczeniu. Jest dla nich przestrzenią do rozmowy o kwestiach kontrowersyjnych i mających istotne znaczenie społeczne, o których młodzi ludzie także rozmawiają i słuchają.

Debata pozwala uczniom na uporządkowanie komunikatów, które do nich zewsząd docierają, na ocenę ich wartości merytorycznej, a niekiedy nawet prawdziwości, czyli klasyfikację informacji nieprawdziwych i zmanipulowanych. Umiejętność debatowania i dyskutowania w pierwszej kolejności zostanie wykorzystana przez młodych ludzi w ich najbliższym środowisku: w rodzinie, grupie rówieśniczej. Jeśli umiejętności te będą metodycznie kształcone i ćwiczone, to każda dyskusja w wykonaniu młodego człowieka będzie nosiła znamiona prawdziwej debaty kooperacyjnej, nie zaś konfrontacyjnej (Jabłońska, 2010), nastawionej na rezultat merytoryczny, nie zaś wyłącznie rywalizacyjny.

Debata jest ponadto świetnym narzędziem aktywizowania młodzieży i zwiększania jej zaangażowania w życie społeczności szkolnej. Organizacja debat szkolnych – szczególnie dotyczących tematów, którymi młodzi ludzie są wyjątkowo zainteresowani – wraz z całą ich oficjalną i ceremonialną otoczką może stworzyć pole do integracji społeczności szkolnej, przy jednoczesnym utrzymaniu waloru dydaktycznego takiego wydarzenia. Debata może się stać wydarzeniem ogólnoszkolnym, jeśli udałoby się w jej organizację zaangażować nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli. W takiej sytuacji demokratyczny wymiar debatowania stałby się dla młodych jeszcze bardziej namacalny.

Debata i dyskusja jako metody dydaktyczne

Propagatorzy szkolnego debatowania podkreślają, że „zaletą debatowania jest rozbudzanie w uczniach ciekawości intelektualnej, poznawczej. Młody człowiek często nie ma wyrobionego zdania na temat postawionej tezy. Przygotowując się do udziału w debacie, rozszerza swoje horyzonty poznawcze, jest zmuszony do przyglądania się rozważanym kwestiom z różnych stron" (Bielecka, 2002, s. 284). Debata i dyskusja to metody dydaktyczne, które pozwalają uczniom zdobywać nową wiedzę przedmiotową, pogłębiać ją i porządkować. Co ważne, część tego procesu ma wymiar aktywności indywidualnej ucznia, natomiast część odbywa się w ramach pracy grupowej. Przygotowywanie się do debaty oraz sama debata pokazują nauczycielowi, czego uczniowie zdołali się nauczyć oraz które treści sprawiły im problem. Debaty ponadto promują budowanie więzi pomiędzy uczniami, dzięki czemu zwiększa się ich poczucie przynależności do zespołu i wzrasta motywacja do zaangażowania się w proces poznawczy (Halska-Pionka, 2024). Ów poznawczy zysk dotyczy również tych, którzy w debacie uczestniczą jako audytorium. Z jednej strony – aktywnie słuchając – skupiają się na merytorycznej stronie debaty; z drugiej – mogą ocenić wagę użytej przez mówców argumentacji i opowiedzieć się po którejś ze stron sporu.

> **Wbrew pozorom i utartym przeświadczeniom debata jest metodą dydaktyczną o charakterze uniwersalnym – można ją stosować zarówno na lekcjach przedmiotów humanistycznych i społecznych, jak i na przedmiotach przyrodniczych i ścisłych**.

Przygotowanie do debaty wymaga wyszukiwania informacji, selekcji źródeł i wreszcie dokonania oceny ich wiarygodności – tym samym rozwijają się umiejętności niezwykle przydatne we współczesnym świecie cyfrowym. Na podstawie tak zebranych informacji uczniowie (początkowo zwykle pod opieką i kierunkiem nauczyciela) ćwiczą się w budowaniu argumentów i kontrargumentów, przyporządkowywaniu przykładów, jak również w przygotowywaniu odpowiedzi na stanowisko strony przeciwnej. Zadania te rozwijają zdolność krytycznego myślenia poprzez sam fakt, iż uczeń konfrontuje się z różnymi interpretacjami tego samego problemu.

Wbrew pozorom i utartym przeświadczeniom debata jest metodą dydaktyczną o charakterze uniwersalnym – można ją stosować zarówno na lekcjach przedmiotów humanistycznych i społecznych, jak i na przedmiotach przyrodniczych i ścisłych. Jak zresztą wcześniej wykazano, w polskiej podstawie programowej *expressis verbis* zachęca się wszystkich nauczycieli do korzystania z tego narzędzia. Rzecz w tym, aby odpowiednio dostosować metodę do treści kształcenia, ale również właściwie wybrać formę debaty: w jednej sytuacji sprawdzi się debata oksfordzka czy też panelowa, a w innej – debata „za i przeciw". W tej kwestii nauczyciel powinien być moderatorem całego procesu i czuwać nad jego przebiegiem.

Debata w życiu pozaszkolnym

Debatowanie nie musi się ograniczać wyłącznie do aktywności lekcyjnej czy szkolnej ani być w pełni podporządkowane realizacji efektów uczenia się zawartych w zapisach podstawy programowej. Poza formalnym etapem kształcenia, w tym kształcenia obywatelskiego, młodzi ludzie mogą brać udział w różnorodnych aktywnościach, dzięki którym wykażą się umiejętnością argumentowania, wypowiadania się przed szerszą publicznością, krytycznego analizowania przekazów oraz prowadzenia dialogu z przedstawicielami odmiennych perspektyw i stanowisk. Debata nie musi być zatem wyłącznie metodą dydaktyczną, powinna się stać przede wszystkim formą aktywności społecznej i obywatelskiej młodego człowieka, czyli nieodłącznym elementem demokracji (Miluska i Kuświk, 2020).

Przestrzenią, w ramach której uczniowie mogą regularnie rozwijać kompetencje związane z debatowaniem i dyskutowaniem, są szkolne kluby i koła debatanckie. Ich spotkania znacznie ułatwiają rzetelne i metodyczne opracowywanie argumentacji opartej na bardziej szczegółowej niż na lekcji analizie wybranych problemów społecznych, politycznych, gospodarczych czy historycznych. Zajęcia pozalekcyjne dają większe możliwości ćwiczenia wystąpień publicznych i analizowania przygotowywanych przez uczniów przemówień. Kluby tego typu spełniają również funkcję integracyjną – spotykają się w nich uczniowie z różnych oddziałów klasowych, o różnych profilach kształcenia i w różnym wieku, tworząc wspólnotę, której centrum jest zainteresowanie debatowaniem i wymianą poglądów.

Naturalnym rozwinięciem działalności uczniowskich klubów i kół debatanckich jest udział w turniejach debatanckich, w tym w turniejach debat oksfordzkich oraz w innych formach rywalizacji opartych na kompetencjach przydatnych debatantom. Nie bez znaczenia jest element współzawodnictwa, który mobilizuje młodzież i wzbudza dodatkowe emocje. Udział w turniejach pozwala też sprawdzić się w debatowaniu w warunkach regulaminowego reżimu i konieczności przestrzegania retorycznej dyscypliny. Przygotowanie do występu w takim wydarzeniu wymaga uprzedniego zebrania źródeł informacji, ich analizy i weryfikacji, przygotowania mów i przewidzenia argumentacji strony przeciwnej. Debatanci przede wszystkim argumentują na rzecz stanowiska, które zostanie im przydzielone w losowaniu, niekoniecznie zaś będzie ono odpowiadać ich osobistym przekonaniom. Wbrew pozorom, sprzyja to dostrzeżeniu złożoności dyskutowanego problemu i wymaga wczucia się w perspektywę osoby lub grupy o odmiennych przekonaniach.

Wiele turniejów debatanckich oraz debat pokazowych organizowanych jest przez samorządy, organizacje pozarządowe, instytucje kultury oraz uczelnie. Zwykle ich tematyka wiąże się z bieżącą działalnością organizatora, jednak dominują w nich problemy lokalne i regionalne, sprawy związane z edukacją, ekologią i klimatem, kulturą, prawami człowieka i konfliktami zbrojnymi, jak również z nowymi technologiami i głównymi wyzwaniami współczesności. Debaty tego typu dają uczniom szansę na spotkanie się z osobami spoza własnego środowiska szkolnego, uczenia się od swoich rywali, a także nawiązywania relacji opartych na wspólnych zainteresowaniach i podobnej aktywności społecznej.

8.4. Debatowanie na każdej lekcji

Choć łączenie debaty oksfordzkiej z edukacją obywatelską jest naturalnym odruchem, to trzeba pamiętać, że nie jest to narzędzie zarezerwowane wyłącznie dla tych zajęć. Wręcz przeciwnie, debata jest formą zdecydowanie uniwersalną i dającą dużą swobodę tematyczną. Jednakże nie przedmiot czy też materia determinuje przebieg debaty, ale odpowiednio skonstruowana teza.

Debata oksfordzka jako metoda dydaktyczna będąca odejściem od klasycznego modelu lekcji zapewnia nauczycielowi szereg korzyści pod względem jakości prowadzonych zajęć oraz podtrzymania zainteresowania uczniów przekazywanymi treściami. W dobie kolorowych i głośnych social mediów szkoła – także szkoła polska – potrzebuje narzędzi, które ułatwią dotarcie z merytorycznym i naukowym przekazem do młodych ludzi. Główne wyzwania to utrzymanie uwagi uczniów oraz ich aktywizacja. W debacie oksfordzkiej uczestnicy są zobligowani do podjęcia wielu działań: od przygotowań aż po zabranie głosu w dyskusji. Można powiedzieć, że debata jest formą „odwróconej lekcji", w której odpowiedzialność za przebieg zajęć spoczywa w większym stopniu na uczniu niż na nauczycielu (model spopularyzowany przez fiński system edukacyjny). To jasny dowód na to, że debata oksfordzka wpisuje się we współczesne trendy edukacyjne: rywalizacja motywuje ucznia do poszukiwania informacji na własną rękę i ich samodzielnej analizy.

Wprowadzanie debaty jako narzędzia pracy w szkole wymaga doboru odpowiednich tez do dyskusji. Szczegółowe informacje dotyczące rodzaju i zasad konstruowania tez znajdują się w rozdz. 4., a przykłady tematów gotowych do użycia podczas konkretnych zajęć – w aneksie do części III.

Dobieranie tezy do debaty

Przede wszystkim teza powinna zostać sformułowana jako zdanie oznajmujące. Nie może być pytaniem. To bardzo ważne, żeby sposób jej przedstawienia pozwalał się z nią zgodzić lub nie. Zdanie musi wyrażać myśl w jak najbardziej precyzyjny sposób. W tym celu należy unikać niejasnych i ogólnych sformułowań, gdyż te mogą wpłynąć na rozmycie się dyskusji, co z dużym prawdopodobieństwem doprowadzi do sytuacji, że obie drużyny będą mówić o czymś zupełnie innym.

Istnieje bowiem różnica między tezą: *Polska powinna całkowicie zakazać przeprowadzania badań narażających zdrowie zwierząt hodowlanych* a tezą: *W pewnych sytuacjach przeprowadzanie badań na zwierzętach powinno być zakazane*. Ten przykład ma pokazać kilka istotnych kwestii związanych z wyborem tez. Po pierwsze, najbardziej chyba uderzającą różnicą jest stopień konkretyzacji obu sformułowań. W pierwszym przypadku mamy wskazanego aktora debaty, czyli podmiot, na którym ciąży wprowadzenie danego obowiązku. Jest nim Polska. Jeśli podmiotem jest państwo, należy założyć, że obowiązek ten powinny wprowadzić organy władzy publicznej mające do tego odpowiednie kompetencje. Przyjmujemy wówczas, że nie ogranicza nas prawo (ponieważ prawo można zmienić). Trzeba więc rozważyć, co rządzący mogliby zyskać po wprowadzaniu takiego zakazu. Czy jest to bardziej znak czasów i społeczeństwo może się domagać wzrostu moralności poprzez właśnie taki zakaz? Czy może jest to kwestia ekonomiczna i zakaz pomógłby na przykład w zwiększeniu liczebności zwierząt, których w kraju obecnie brakuje?

W drugim przypadku nie mamy wspomnianego aktora debaty. Przyjmuje się więc, że jest to problem ogólnoświatowy, co znacznie rozmywa konkretność dyskusji. Uczniowie, przygotowując się do debaty, nie wiedzą, z jak wieloma systemami ochrony zwierząt powinni się zapoznać. Po drugie, oba przykłady różni również kwestia

rodzaju zakazywanej czynności. Pierwszy przypadek mówi jasno, że zakaz dotyczy przeprowadzania badań, które narażają zdrowie zwierząt, co oznacza, że uczniowie wiedzą, jaki konkretnie research powinni przeprowadzić i z jakimi rodzajami badań się zapoznać. W drugiej tezie pojawia się stwierdzenie „w pewnych sytuacjach". Nie wiadomo zatem, o jakie konkretnie chodzi sytuacje, a to rodzi obawy, że strona propozycji przyjmie bardzo zamknięty zakres takich okoliczności, ograniczając się tylko do skrajnych przypadków, takich jak ewidentne, bezcelowe znęcanie się nad zwierzęciem podczas badania. Ciężar dowodu po stronie opozycji jest tutaj zbyt wielki, a ten po stronie propozycji zbyt mały, aby można było mówić o wyrównanej debacie oksfordzkiej.

Kolejną cechą dobrze sformułowanej tezy, jest jej równość. Nie może być bowiem tak, że jedna ze stron debatujących ma zdecydowanie łatwiejsze zadanie niż druga. Tak właśnie prezentuje się sytuacja przy drugiej omawianej powyżej tezie. Jednej ze stron do wygrania wystarczy udowodnienie, że istnieją sytuacje, w których badanie powinno być zabronione. Ciężar dowodu jest jednak absolutnie nieproporcjonalny, gdyż wystarczy, że z szerokiego zakresu możliwości wybierze się najokrutniejsze przypadki badań, wywołujące największe kontrowersje. Druga drużyna będzie musiała tych kontrowersyjnych okoliczności bronić, co stawia ją w niezwykle trudnej sytuacji.

Ważne jest ponadto odpowiednie dopasowanie tezy do wiedzy i zdolności percepcyjnych uczniów. W powyższych przykładach nie byłaby raczej wymagana szczególnie specjalistyczna wiedza naukowa. Jednak gdyby w tezie wprowadzić tematykę tak skomplikowaną, jak chociażby namnażanie komórek, wówczas samo zrozumienie tematu wymagałoby odpowiedniego wstępu nauczyciela, jeśli jeszcze nie realizowano niniejszych treści podczas zajęć lekcyjnych. Należy też pamiętać, że uczniowie nie muszą posiadać wiedzy absolutnej z danego zakresu. Powinni jednak dysponować takim zasobem pojęciowym, który pozwoli im znaleźć brakujące informacje w obiektywnych źródłach.

Przygotowanie do debaty wymaga zgromadzenia odpowiednich informacji i zweryfikowania ich. Wiąże się z tym umiejętność wyszukiwania informacji - w tym nauka krytycznego korzystania z dostępnych źródeł internetowych. Jest to kolejna ogromna wartość debatowania. Umiejętność ta jest szczególnie ważna w czasach, gdy mamy do czynienia z dezinformacją i ogromną ilością komunikatów wątpliwej jakości. Warto w tym miejscu wspomnieć o rzadko wybieranym rodzaju tez, które pozwalają uczniom wcielić się w konkretną postać historyczną. Taka konstrukcja uczy młodzież spoglądania na historię z innej perspektywy – zbieranie informacji zostaje całkowicie podporządkowane perspektywie odgrywanego bohatera, nie zaś czasom późniejszym. W przypadku takich tez specyficzną trudność sprawia oczywiście fakt, iż pewne konsekwencje decyzji postaci historycznej, która występuje w debacie, są już znane – co zapewne utrudnia wcielenie się w rolę i przyjęcie punktu widzenia oraz wiedzy posiadanej przez tę postać. Jak się okazuje, czasami wiedza – nie zaś jej brak – może zakrzywiać obiektywną ocenę sytuacji.

Być może, gdyby Bór-Komorowski wiedział, jak się skończy Powstanie Warszawskie, nie ryzykowałby życia Warszawiaków, a Napoleon, znając konsekwencje, zaoszczędziłby swojej armii morderczego marszu po spalonej i mroźnej ziemi rosyjskiej.

Debata jako metoda sprawdzenia wiedzy

Debata oksfordzka może posłużyć nauczycielowi również jako metoda sprawdzenia wiedzy uczniów. Przewaga tej metody nad innymi polega przede wszystkim na tym, że udział w debacie wymaga od ucznia czegoś więcej niż tylko przyswojenia, a następnie wyrecytowania zapamiętanych treści. Udział w debacie,

a więc konieczność rozumienia tezy i opracowania mocnych argumentów, wymaga od ucznia samodzielnego poszerzenia wiedzy o treści niejednokrotnie wykraczające poza podstawę programową. Nauczyciel pełni tu funkcję wspierającą, opiekuńczą. Z kolei przeprowadzenie sprawdzianu pisemnego – choć wymaga dużej inwencji i pracy nauczyciela – nie pozwala na faktyczne sprawdzenie, czy uczeń nabył określone umiejętności przewidziane podstawą programową.

Ocena debaty przebiega zupełnie inaczej – nauczyciel otrzymuje informację zwrotną zarówno w kwestii wiedzy uczniów, jak i ich umiejętności. Co ważne, debatę ogląda, analizuje i ocenia również publiczność, czyli klasa lub społeczność szkolna, która mimowolnie przyswaja nową wiedzę, opowiadając się za którąś ze stron. Debata realizuje jedno z kluczowych zadań szkoły: rozwija w uczniach kompetencje niezbędne we współczesnym świecie, w tym: umiejętność samodzielnego poszukiwania, analizowania i weryfikowania informacji.

8.5. Rola nauczyciela we wdrażaniu debaty oksfordzkiej

Jaką rolę w całym procesie debatowania na lekcji odgrywa nauczyciel? Jakie są jego zadania? Dlaczego jego obecność jest tak ważna? To od nauczyciela zależy sposób wykorzystania debaty oksfordzkiej jako narzędzia prowadzenia zajęć, na nim zatem spoczywa odpowiedzialność za przebieg przedsięwzięcia.

Organizator i mentor

Nauczyciel to pierwsza osoba, do której uczniowie będą kierować pytania dotyczące zasad oraz przebiegu debaty, szczególnie jeśli odbywa się ona w wymagającym formacie oksfordzkim. Powinien być on zatem przygotowany do udzielania wszelkiej pomocy związanej z realizacją wydarzenia (por. rozdz. 5.3).

1. **Wybór tezy.** Powinna ona spełniać wszystkie szczegółowo omówione w rozdz. 4 kryteria, a zatem musi być rozstrzygalna, w miarę równa, zawierać terminologię zrozumiałą dla uczniów i przede wszystkim odpowiadać tematowi zajęć (ten zaś powinien być zgodny z założeniami wyznaczonymi przez podstawę programową).
2. **Sugestie dotyczące materiałów źródłowych.** Po pierwsze, zadaniem nauczyciela jest wskazanie źródeł informacji dotyczących debatowania i konkretnego formatu debaty. W drugiej kolejności proponuje on uczniom materiały niezbędne do przygotowania linii argumentacyjnej danej tezy. Jego pomoc będzie dla debiutujących mówców gwarancją odwołania się do obiektywnych, sprawdzonych, naukowych źródeł. Ich dobór, weryfikacja i ocena stanowią jeden z najważniejszych elementów debaty.
3. **Podział ról w drużynach.** To od nauczyciela zależy, w jakim stopniu zamierza ingerować w samoorganizację uczniów. Teoretycznie samo omówienie zasad, na których się opiera debata oksfordzka, powinno ułatwić uczniom samodzielne odnalezienie się w konkretnej roli. Jeśli jednak jest to ich pierwsza debata, to wskazane jest, aby nauczyciel odpowiednio zasugerował podział ról, zwłaszcza że dysponuje wiedzą o predyspozycjach i doświadczeniu swoich podopiecznych.
4. **Funkcja doradcza.** Zadaniem nauczyciela jest zasugerowanie uczniom, w jaki sposób odpowiednio budować i klasyfikować argumenty, oraz wskazanie, które ich aspekty warto zaakcentować.
5. **Przedstawienie harmonogramu prac.** Jeśli debatanci dysponują niewielkim doświadczeniem udziału w tego typu wydarzeniach, nauczyciel powinien zaangażować się w udzielenie im wsparcia merytorycznego, organizacyjnego i strategicznego: od konsultacji z drużynami na temat strategii i zarysu argumentacji, po analizę przemówień i ich ewentualną korektę.

Drużyny debatanckie powinny także korzystać z pomocy pozostałej części klasy, niezaangażowanej bezpośrednio w udział w debacie – to pozwoli włączyć niemal wszystkich uczniów w przygotowanie wydarzenia. Nauczyciel może zasugerować obszary, w których poszczególne osoby mogą wspomóc debatujących.

Każda kolejna debata w wykonaniu uczniów będzie wymagała mniejszego wsparcia nauczyciela, zaś ciężar przygotowań w większym stopniu będzie spoczywał na młodych debatantach.

Bezstronny sędzia

Debata oksfordzka to dyskusja, której powinno się używać do łagodzenia skomplikowanych, emocjonalnych konfliktów. Jej przedmiotem mogą być tematy wrażliwe, niekiedy *stricte* polityczne, których – jak zaznaczono w podstawie programowej – nie powinno się unikać w przestrzeni szkolnej, szczególnie podczas lekcji edukacji obywatelskiej. To oczywiste, że zarówno nauczyciel, jak i debatujący uczniowie mogą mieć w danej kwestii własny ugruntowany pogląd. Nie jest to nic złego, nie chodzi również o to, by ukrywać indywidualną ocenę, prywatny pogląd na jakąś kwestię. Trzeba jednak pamiętać, że debata oksfordzka ma pomóc debatującym wyjść ze swojej strefy komfortu i zrozumieć odmienną perspektywę, wczuć się w stanowisko drugiej strony.

Żeby nauczyciel skutecznie odgrywał rolę bezstronnego sędziego, także i on powinien zachować apolityczność i neutralność światopoglądową. Kluczowe podczas oceniania debaty jest zachowanie czujności merytorycznej i proceduralnej. Nauczyciel musi się skupić na ocenie argumentu i poziomu jego uzasadnienia. Sympatyzowanie z konkretnym poglądem nie może mieć wpływu na końcową ocenę sędziowską.

Gwarant bezpieczeństwa

Na nauczycielu spoczywa obowiązek utrzymania odpowiedniego poziomu i kultury dyskusji. Powinien zadbać przede wszystkim o to, aby każdy uczestnik miał zapewnioną możliwość swobodnego zabrania głosu i przekazania swojego stanowiska – nikt nie może się obawiać wyśmiania, nieuzasadnionej krytyki czy przesadzonej reakcji ze strony audytorium. Źle przeprowadzona i nieskoordynowana debata może zniechęcić uczniów do dyskutowania w przyszłości, dlatego powinno się zadbać o atmosferę bezpieczeństwa, opartą na tolerancji, wzajemnym szacunku i zaufaniu, w której krytyce podlegać będą argumenty, nie ludzie.

Początkujący debatanci odczuwają stres i zawstydzenie, boją się występować na forum. Nauczyciel powinien więc dążyć do tego, aby debata była dla uczniów dobrą zabawą, przyjemnością i z czasem angażowała coraz więcej osób.

8.6. Przygotowanie do pierwszej debaty

Pierwsza debata uczniowska to wyzwanie i dla uczniów, i dla nauczyciela, dlatego warto przygotować się metodą małych kroków. Można zorganizować kilka krótkich, dziesięciominutowych aktywności zwolnionych z formalnych, restrykcyjnych procedur, ale nawiązujących swoją formułą do właściwej debaty:

- **Minidebata** – zorganizuj swobodną dyskusję dwóch drużyn na wybrany temat.
- **Debata oparta na argumencie i kontrargumencie** – przeprowadź krótką debatę, podczas której pojawi się argument i kontrargument, aby sprawdzić, czy uczniowie rozumieją proces ich formułowania oraz użycia w praktyce.

- **Debata ze skróconym czasem** – kolejnym krokiem będzie organizacja debaty w pełnej formule, jednak w ograniczonym reżimie czasowym; warto wyznaczyć uczniom debatującym po minucie na wygłoszenie swoich mów; taka debata nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Przyjęcie podejścia opartego na zasadzie śnieżnej kuli pozwoli nie tylko przygotować uczniów do debaty, lecz także zapewni możliwość dostrzeżenia różnic między dyskusją a rozbudowaną i ustrukturyzowaną debatą oksfordzką.

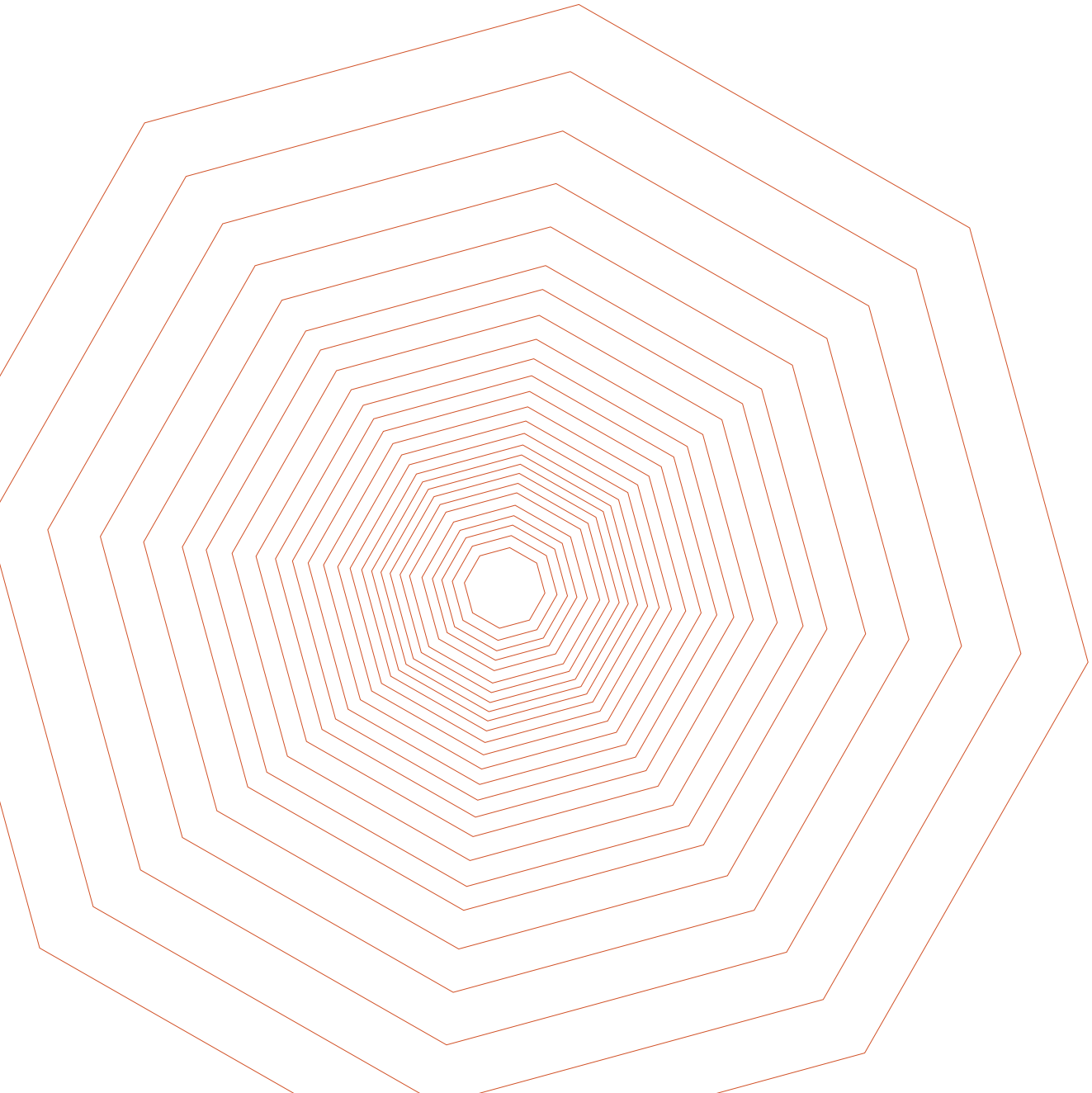
Bibliografia

- Bielecka, J. (2002). Debata jako metoda nauczania. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Letteraria Polonica*, *5*, 279–286.
- Gara, J. (2010). Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne. *Paedagogia Christiana*, *1*(25), 137–148.
- Halska-Pionka, B., i Kot, J. (2024). Metody aktywizujące w edukacji pokolenia cyfrowego. Praktyczne inspiracje dydaktyczne. *Zarządzanie Publiczne*, *3–4*(62), 107–124.
- Jabłońska, B. (2010). Telewizyjny spektakl czy racjonalna debata? Analiza słownictwa i strategii argumentacyjnych w wybranych programach politycznych TVP1 dotyczących problematyki UE. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *6*(2), 36–59.
- Miluska, J., i Kuświk, J. (2020). Preferencje typów ładu państwowego a aktywność polityczna młodzieży szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny*, *63*(1), 79–110.
- Smolak, A. (2024). Edukacja w erze cyfrowej: adaptacja procesu kształcenia z wykorzystaniem potencjału wirtualnej rzeczywistości. *Studia Humanistyczne AGH*, *23*(1), 91–103.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2018). Dz. U. 2018, poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2025). Dz. U. 2025, poz. 382.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. (2026). Dz. U. 2026 poz. 378.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. (2026). Dz. U. 2026 poz. 515.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2026). Dz. U. 2026 poz. 820.

Rozdział 9. Debatowanie w wymiarze europejskim



9.1. Debatowanie w kontekście wartości Unii Europejskiej

dr Sławomir Drelich
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Wolność słowa i otwarta dyskusja, jako formy aktywności społecznej i obywatelskiej, stanowią fundament oraz narzędzie umacniania i gwarantowania podstawowych wartości, które zostały wpisane w model ustrojowy Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, a aktualnie – Unii Europejskiej. Ten katalog wartości osadzony jest na fundamentach integracji europejskiej, do których zaliczamy między innymi tradycję filozofii greckiej, dorobek prawa rzymskiego, dziedzictwo europejskiego chrześcijaństwa, nowożytne idee konstytucjonalizmu i oświeceniową spuściznę doktryny praw człowieka (Krasnova i Grinavica, 2024).

Podstawowe wartości Unii Europejskiej wymienione zostały w Traktacie o Unii Europejskiej, Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, a także w Karcie Praw Podstawowych. W art. 2 Traktatu o UE mówi się wprost, że „Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwom Członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn" (Prawo Unii Europejskiej, 2018). Z wartościami UE powiązane są zdefiniowane w najważniejszych dokumentach cele, realizowane przez najważniejsze unijne instytucje (Korycki i in., 2010). Stworzono również zbiór instytucjonalnych zabezpieczeń tychże wartości.

Debata i debatowanie bezpośrednio odnoszą się do najważniejszych wartości leżących u źródeł integracji europejskiej i Unii Europejskiej:

- **godność osoby ludzkiej** – w debacie przeciwnika traktuje się jako partnera, nie wroga; wymaga się traktowania go z należytym szacunkiem oraz unikania technik i strategii uderzających w jego godność i tożsamość; niezależnie od rywalizacyjnego charakteru debaty – centralnym jej punktem powinien być dyskutowany problem, wobec którego stają równorzędni konkurenci;
- **wolność** – debata to uporządkowana forma wyrażania myśli i przekonań; choć w trakcie debaty padają również niepopularne i kontrowersyjne tezy, to jednak kluczowe jest, aby główną zasadą każdego dyskutującego było nienaruszanie sfery wolności drugiego człowieka oraz odpowiedzialność za słowo, które może ranić i krzywdzić;
- **demokracja** – debata jest instrumentem procesu demokratycznego i formą zaangażowania obywatelskiego (Krzewińska, 2014, s. 15–16); chodzi w niej o to, aby różne racje, stanowiska i punkty widzenia ścierały się w sposób kulturalny, merytoryczny i konstruktywny; debata uczy więc dyskutantów dobrych demokratycznych postaw: słuchania innych i zrozumienia dla ich stanowiska, ważenia argumentów, empatii i powściągliwości, podejmowania decyzji opartych na dowodach;
- **równość** – w każdej debacie, we wszystkich formatach debatanckich każdy z uczestników dysponuje tymi samymi prawami i tak samo zobowiązany jest do przestrzegania wszystkich przyjętych procedur zawartych w regulaminach; żadnej ze stron nie zapewnia się przewagi ze względu na posiadany status bądź jakąkolwiek cechę, natomiast o ocenie drużyn bądź poszczególnych mówców decyduje merytoryczna wartość ich mów i argumentacji, a także forma prezentacji własnego stanowiska;

- **państwo prawne** – debata odbywa się w warunkach ściśle określonych regulaminami, nad ich przestrzeganiem czuwają wyznaczone osoby (moderator, eksperci, sędziowie bądź jurorzy); debata jako forma gry toczonej na podstawie jasnych i z góry określonych zasad jest więc praktycznym ćwiczeniem z posługiwania się procedurami i funkcjonowania według określonych norm;
- **poszanowanie praw człowieka, w tym praw mniejszości** – debata wymaga poszanowania praw każdego jej uczestnika, jednocześnie zapewnia udział w niej także przedstawicielom stanowisk i światopoglądów mniejszościowych lub niepopularnych, czyli ma charakter inkluzywny (Giza-Poleszczuk, 2007); niewątpliwie stanowi ona forum do zaprezentowania własnej inności i odrębności dla przedstawicieli wspomnianych środowisk, a jednocześnie uczy empatii i zrozumienia odmiennego punktu widzenia;
- **pluralizm** – debata przewiduje, że w kontekście dyskutowanego tematu czy problemu istnieją różne (przynajmniej dwa) punkty widzenia; debatowanie uczy zatem, że społeczeństwo składa się z obywateli głoszących różne poglądy, reprezentujących odmienne stanowiska, a ich współwystępowanie powinno się opierać na harmonii i wzajemnym szacunku; ćwiczenie się w sztuce debatowania pokazuje, że niekiedy siła i waga argumentów naszego prywatnego punktu widzenia mogą być słabsze niż argumentacja drugiej osoby, a demokracja – także poprzez debatę – daje nam narzędzia na wypracowanie konsensusu pomiędzy przedstawicielami różnych opcji;
- **niedyskryminacja i tolerancja** – uczestnicy debaty uczą się tolerowania w swojej przestrzeni przedstawicieli odmiennych perspektyw i punktów widzenia, nawet jeśli osobiście się z nimi nie zgadzają; społeczeństwo jest przestrzenią różnorodności i współwystępowania odmienności (Popowski i Snopek, 2025), a debata jest praktycznym ćwiczeniem tego, jak w takim środowisku funkcjonować; ponadto debatowanie uczy, że odmienność adwersarza nie jest powodem do jego gorszego traktowania, krzywdzenia czy marginalizowania;
- **sprawiedliwość** – ponieważ debata kończy się rozstrzygnięciem wraz ze wskazaniem zwycięzcy i przegranego, stąd też można ją uznawać za praktyczny sprawdzian stosowania zasady sprawiedliwości; ocena debaty powinna być wykonana na podstawie obiektywnych, merytorycznych i w miarę mierzalnych kryteriów, dzięki temu uczestnicy będą mieli poczucie, że zostali potraktowani sprawiedliwie i zgodnie z regułami gry; jednocześnie debatanci muszą mieć świadomość, iż ewentualne manipulowanie faktami i dowodami stanowi naruszenie zasady sprawiedliwości względem audytorium i przeciwników w debacie; ze względu na ów sprawiedliwościowy wymiar debaty wszyscy nauczyciele, trenerzy i szkoleniowcy, którzy zajmują się promowaniem debat i kształtowaniem umiejętności debatanckich, stają się szczególnie odpowiedzialni za współkształtowanie poczucia sprawiedliwości w tych, których uczą i z którymi współpracują – muszą o tym pamiętać podczas ważenia argumentów, rozstrzygania o zwycięstwie oraz podsumowywania każdej debaty;
- **solidarność** – w debatach, które mają charakter drużynowy, szczególną rolę odgrywa współpraca między uczestnikami (Tomaszewski, 2020); ich zadaniem jest nie tylko wspólne wypracowanie stanowiska i linii argumentacyjnej, lecz także jej obrona w trakcie całej debaty i wspieranie w realizacji tego zadania innych debatujących ze swojej drużyny; odpowiedzialność za ostateczny wynik spoczywa na wszystkich członkach zespołu;
- **równość kobiet i mężczyzn** – debata rywalizacyjna (i wszelkie formy debat odbywających się w życiu publicznym) ma charakter neutralny płciowo; liczy się wyłącznie merytoryczna jakość argumentów oraz retoryczne umiejętności, którymi debatanci wykazują się podczas ich prezentacji; tożsamość i samoidentyfikacja mówców nie wpływają na kryterium ich oceny.

9.2. Debata i debatowanie w kontekście priorytetów horyzontalnych programu Erasmus+

Szczególne miejsce wśród działań Unii Europejskiej, skupionych na realizacji i promocji wartości europejskich, zajmuje największy edukacyjny program unijny, czyli Erasmus+. Program ten ustanowiony został rozporządzeniem (UE) 2021/817 Parlamentu Europejskiego i Rady (2021). Uregulowano w nim najważniejsze zasady dotyczące tego „unijnego programu na rzecz kształcenia i szkolenia, młodzieży i sportu" (Rozporządzenie (UE) 2021/817, 2021) oraz określono cele Erasmus+. Wśród nich wymieniono (preambuła, motyw 1):

- inwestowanie w mobilność edukacyjną dla wszystkich, bez względu na pochodzenie i stan posiadania,
- inwestowanie we współpracę i rozwój innowacyjnej polityki w dziedzinach kształcenia i szkolenia oraz młodzieży i sportu,
- budowanie włączających, spójnych i odpornych społeczeństw,
- utrzymywanie konkurencyjności Unii Europejskiej,
- reagowanie na szybkie i głębokie zmiany wywołane rewolucją technologiczną i globalizacją,
- wzmacnianie tożsamości europejskiej, europejskich wartości i bardziej demokratycznej Unii Europejskiej.

Podstawą programu Erasmus są priorytety horyzontalne, które stanowią punkt odniesienia i formę realizacji wartości europejskich wynikających z dokumentów unijnych. Na lata 2021–2027 Komisja Europejska ustaliła dla tego programu cztery priorytety, które powinny mieć swoje zastosowania w działaniach realizowanych przez beneficjentów, jak również w działalności Narodowych Agencji Programu Erasmus+. Wybór priorytetów horyzontalnych jest również odpowiedzią na główne wyzwania, przed którymi stają państwa członkowskie i beneficjenci jej programów, a na których Unia Europejska i jej instytucje w sposób szczególny skupiają się w danej perspektywie budżetowej.

Priorytety horyzontalne nie zostały ustalone po to, aby w jakikolwiek sposób ograniczać zakres i sfery działalności instytucji unijnych, krajowych czy podmiotów społeczeństwa obywatelskiego – powinno się je raczej „traktować jako drogowskaz i inspirację, w przypadku zarówno lokalnych działań promujących mobilność, jak i współpracy międzynarodowej" (Komisja Europejska, b.d.). Każdy uczestnik projektu, realizując cele horyzontalne, przekłada europejskie wartości na konkretne zmiany społeczne i gospodarcze.

Na lata 2021–2027 ustalono następujące priorytety horyzontalne:

- **włączenie społeczne i różnorodność** – program Erasmus+ ma wpływać na kształtowanie rzeczywistości opartej na równych szansach dla wszystkich; realizowane projekty powinny być dostępne dla osób o mniejszych szansach, np. osób z niepełnosprawnościami, wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych i obszarów oddalonych, jak i borykających się z barierami społecznymi, gospodarczymi bądź edukacyjnymi; w praktyce realizacja tego priorytetu wiąże się z dążeniem do ułatwienia udziału w realizowanych zadaniach projektowych grupom, które są niedostatecznie reprezentowane, oraz wspieraniem ich zaangażowania;
- **środowisko i walka ze zmianą klimatu** – program Erasmus+ ma wspierać inicjatywy sprzyjające ochronie środowiska i transformacji energetycznej (Dias i in., 2024); ma się to dokonywać na trzech poziomach: **– kognitywnym**, w zakresie poszerzania wiedzy obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej na temat kwestii środowiskowych, zmiany klimatu i sposobów jej przeciwdziałania;

– aktywistycznym, w zakresie wspierania dobrych praktyk sprzyjających ochronie środowiska, upowszechnianiu zdrowego stylu życia, podejmowaniu codziennych decyzji, które pozwalają na praktyczną realizację zasady zrównoważonego rozwoju;

– innowacyjnym, w zakresie wspierania, upowszechniania i wdrażania innowacji w sferze transformacji energetycznej i ekologii;

- **transformacja cyfrowa** – realizacja programu Erasmus+ powinna się odbywać w sposób sprzyjający rozwojowi umiejętności cyfrowych wśród wszystkich uczestników działań projektowych; w sposób szczególny wymienione umiejętności powinny być promowane w obszarze uczenia się, nauczania oraz w pracy (Farrel i in., 2024); działania te powinny mieć wymiar:

  – instytucjonalny, co oznacza konieczność wzmacniania cyfryzacji oraz wykorzystywania narzędzi nowoczesnych technologii w działalności instytucji edukacyjnych;

  – indywidualny, czyli doskonalić umiejętności w zakresie wykorzystywania technologii cyfrowych wśród uczestników działań projektowych: studentów, uczniów, wykładowców, nauczycieli, osób dorosłych, młodzieży, edukatorów, działaczy organizacji pozarządowych i sportowych i innych;
- **uczestnictwo z życiu demokratycznym** – poprzez realizację działań projektowych w ramach programu Erasmus+ powinno się wspierać prawo obywateli państw członkowskich do uczestnictwa w życiu demokratycznym oraz tworzyć pole do ich aktywnej działalności w sferze publicznej, zarówno na szczeblu lokalnym, regionalnym, jak i krajowym oraz europejskim; wspieranie uczestnictwa powinno się odbywać w trzech wymiarach:

  – tożsamościowym – obejmującym wszelkie działania, dzięki którym uczestnicy projektów mogą kształtować oraz werbalizować swoje poglądy i przekonania, wyrażać opinie w kwestiach istotnych społecznie oraz przekonywać do własnego punktu widzenia innych uczestników debaty publicznej;

  – partycypacyjnym – obejmującym działania, których zasadniczym celem jest wpływanie na procesy decyzyjne zarówno na poziomie lokalnym i regionalnym, jak i krajowym oraz europejskim; uczestnicy takich projektów nie tylko uczą się o możliwościach wywierania wpływu na decydentów politycznych i urzędniczych, lecz także faktycznie to robią;

  – wspólnotowym – uwzględniającym działania rozwijające poczucie przynależności do wspólnoty europejskiej oraz kompetencje ułatwiające funkcjonowanie w otoczeniu międzykulturowym bądź odmiennym kulturowo.

9.3. Nauka podstaw debatowania poprzez program Erasmus+

Promowanie debaty i umiejętności debatowania w sposób szczególny wpisuje się w realizację priorytetu horyzontalnego dotyczącego uczestnictwa w życiu demokratycznym, wspólnych wartości i zaangażowania obywatelskiego. Debata i umiejętności z nią związane mają kluczowy charakter dla jakości demokracji, pozwalają jednocześnie na aktywny udział w niej – przynajmniej w założeniu – każdego obywatela i każdej grupy społecznej. Realizacja działań projektowych mieszczących się w ramach priorytetu partycypacyjnego pozwala w sposób widoczny wpływać na kulturę debaty, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i krajowym czy europejskim.

Kształtowanie kultury debaty poprzez projekty Erasmus+, wpisujące się w realizację priorytetu partycypacyjnego, może się dokonywać w ramach wszystkich sektorów tego programu. Sztuka debaty i umiejętność debatowania nie mogą kształtować się wyłącznie w formalnych ramach systemów edukacyjnych, czyli w rzeczywistości szkolnej czy uniwersyteckiej. Erasmus+ pozwala wdrażać takie aktywności również

w formie pozainstytucjonalnej, między innymi w działalności organizacji młodzieżowych, sportowych bądź zajmujących się pozaformalną i niezawodową edukacją dorosłych.

Proces kształtowania kultury debaty, jakiemu mogą sprzyjać projekty realizowane w ramach programu Erasmus+, wpływa przede wszystkim na cztery wymiary uczestnictwa obywatela w życiu społecznym: kompetencje obywatelskie i ich udział w procesach deliberacyjnych, świadomość różnorodności społecznej i współpracy przez dialog, zdolność do krytycznego myślenia i racjonalnego podejmowania decyzji, pogłębianie tożsamości europejskiej i umiejętności funkcjonowania w środowisku międzykulturowym.

Obywatelskość i deliberacja

Działania w ramach projektów Erasmus+ nie mają nigdy charakteru wyłącznie teoretycznego, zatem nie chodzi w nich tylko o wiedzę na temat mechanizmów demokratycznych, instrumentów partycypacji dostępnych w Unii Europejskiej i jej państwach członkowskich czy zagwarantowanych praw i swobód obywatelskich. Erasmus+ to szkoła demokracji w praktyce – niezależnie od grupy docelowej, która bierze akurat udział w danym działaniu.

Uczestnicy praktykują demokrację, aktywnie włączając się w szereg działań projektowych na różnych etapach ich realizacji, w tym:

- wspólne planowanie,
- dzielenie się zadaniami i współpraca podczas ich realizacji,
- dyskusja wokół celów, konkretnych działań i ich efektów,
- rozwiązywanie konfliktów i radzenie sobie z problemami,
- negocjowanie rozwiązań,
- podejmowanie wspólnych decyzji.

Projekty w zakresie mobilności uczniów i studentów pozwalają młodym ludziom na udział w warsztatach, dyskusjach i aktywnościach dotyczących demokracji, praw człowieka, współczesnych problemów cywilizacyjnych oraz wartości europejskich. Uczniowie techników lub szkół branżowych poznają inne kultury organizacyjne i uczą się funkcjonowania w środowisku zawodowym poza granicami swojego kraju. Projekty w zakresie mobilności kadr – nauczycieli, wykładowców, trenerów, edukatorów i pracowników administracyjnych – pozwalają zapoznać się z nowymi metodami edukacji obywatelskiej, technikami dyskutowania bądź debatowania, stosowanymi w innych krajach. Szczególną rolę odgrywają projekty realizowane w ramach działań wspierających partycypację młodzieży – finansuje się z nich konkretne działania aktywizujące młodych ludzi i umacniające ich wpływ na procesy decyzyjne.

Pluralizm i dialogiczność

Program Erasmus+, jak również działania realizowane w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności, co do zasady zapewniają zaangażowanym osobom i instytucjom możliwość funkcjonowania w środowisku międzynarodowym. Niezależnie od tego, czy działania mają charakter mobilności, czy też partnerstw międzynarodowych, ich istotą jest możliwość zetknięcia się mieszkańca państwa Unii Europejskiej czy też kraju partnerskiego z różnorodnością oraz nauczanie go funkcjonowania w jej realiach.

Działania umiędzynarodawiające sprawiają, że ich uczestnicy (uczniowie, nauczyciele, studenci, wykładowcy, trenerzy, pracownicy administracyjni, edukatorzy, młodzież, osoby dorosłe):

- nawiązują kontakty z osobami reprezentującymi odmienne kultury, tradycje, religie, światopoglądy, z osobami posługującymi się różnymi językami i posiadającymi odmienne doświadczenia;
- konfrontują własne doświadczenia, wyobrażenia i perspektywy z innymi – często bardzo odmiennymi – punktami widzenia i stylami życia;
- rozwijają postawy tolerancji, akceptacji i solidarności wobec przedstawicieli innych kultur, tradycji, religii i języków;
- uodparniają się na stereotypy i uprzedzenia, szczególnie dotyczące przedstawicieli innych narodów, grup etnicznych, religijnych czy językowych;
- kształtują w sobie postawę szacunku dla różnorodności kulturowej, społecznej, światopoglądowej czy językowej;
- uczą się funkcjonowania w różnorodnym środowisku, w którym dialog międzynarodowy i międzykulturowy stanowi fundament harmonii i współpracy;
- uczą się aktywnego słuchania i rozumienia przedstawicieli odmiennych perspektyw kulturowych, społecznych czy światopoglądowych oraz formułowania w tym środowisku własnego uzasadnionego stanowiska;
- nabywają umiejętności negocjacyjne, uczą się sztuki osiągania porozumienia i dochodzenia do kompromisu, jak również zgodnego współdecydowania.

Krytyczne myślenie i racjonalność

Krytyczne myślenie i racjonalność to umiejętności, którymi musi się wykazać uczestnik każdej debaty. Kształtowanie ich – tak istotne we współczesnej rzeczywistości – dokonuje się również za pośrednictwem projektów realizowanych w ramach programu Erasmus+. Zarówno udział w kursach, warsztatach, konferencjach i szkoleniach, jak i praktyki zawodowe oraz *job shadowing* w odmiennym środowisku społecznym, kulturowym i językowym wymuszają na uczestnikach przyjęcie dystansu wobec własnej perspektywy oraz odnalezienie się w nowym środowisku.

Udział w aktywnościach w środowisku międzynarodowym oraz realizacja partnerskich projektów międzynarodowych aktywują szereg procesów i umiejętności istotnych w formowaniu umiejętności krytycznego (Rahmawati i Prayogo, 2020) i racjonalnego myślenia. Wśród nich są:

- **decentracja poznawcza** – umiejętność wychodzenia poza własny punkt widzenia i bezpieczną perspektywę opartą na własnych doświadczeniach; pozwala ona dostrzec wieloaspektowość analizowanych problemów i zagadnień oraz przyjąć perspektywę i punkt widzenia innego człowieka, posiadającego odmienne pochodzenie i doświadczenia; choć człowiek co do zasady w wieku dziecięcym uczy się tej umiejętności, to jednak warto ćwiczyć ją również w dorosłym życiu;
- **weryfikacja własnych przekonań poprzez doświadczenie** – uczestnictwo w aktywnościach poza rodzimym środowiskiem daje możliwość skonfrontowania dotychczasowych przekonań – także tych opierających się na stereotypach, uprzedzeniach i innych formach generalizacji – z rzeczywistością, której dotychczas nie doświadczyło się osobiście;
- **uczenie się poprzez porównywanie** – uczestnicy projektów międzynarodowych zyskują możliwość zestawienia praktyk, zwyczajów, procesów i zachowań znanych z własnego środowiska pochodzenia z praktykami, zwyczajami, procesami i zachowaniami, z którymi spotykają się w środowisku międzynarodowym bądź odmiennym kulturowo; dzięki temu mogą oceniać odmienne rozwiązania,

wskazywać ich słabe i mocne strony, wypracowywać propozycje na implementowanie rozwiązań przyjętych w danym środowisku do realiów innego środowiska;

- **racjonalność praktyczna** – umiejętność ta w sposób szczególny kształtuje się podczas realizacji skomplikowanych, wieloaspektowych projektów; jest ona bowiem tożsama ze zdolnością do podejmowania logicznych decyzji, które mają prowadzić do osiągnięcia ściśle określonego i wyznaczonego celu; proces podejmowania decyzji musi obejmować dobór odpowiednich środków, za których pomocą osiągnięcie celu będzie najbardziej prawdopodobne; podstawą racjonalności praktycznej jest – uprzednio wspomniana – umiejętność uczenia się poprzez porównywanie, co pomaga w doborze metod działania, adekwatnych do sytuacji;
- **refleksyjność** – zdolność do krytycznej analizy własnych myśli, ocen, emocji, działań, postaw i reakcji; pozwala ona człowiekowi stać się swoim własnym przedmiotem analiz, dzięki czemu rozwija on umiejętność wyciągania wniosków z własnego postępowania, oceniania go, a w dalszej kolejności również korygowania; refleksyjność pozwala na lepsze rozumienie własnych motywów, celów i postaw, a tym samym na bardziej świadome kierowanie własnym życiem;
- **myślenie problemowe** – aktywność jednostki w różnego rodzaju działaniach projektowych, które niejednokrotnie wymagają podejmowania decyzji w nieznanym środowisku, kształtuje w niej myślenie problemowe; celem tego procesu jest rozwiązanie problemu w sytuacji niestandardowej, dla której nie istnieje (lub jednostce nie jest znane) rozwiązanie standardowe; wymaga to precyzyjnej diagnozy sytuacji i zdefiniowania problemu bądź zagrożenia, zgromadzenia odpowiednich danych i ich poprawnej analizy, wreszcie wypracowania potencjalnych sposobów rozwiązania, spośród których należy wybrać i przetestować najwłaściwszy, najbardziej adekwatny do danej sytuacji;
- **uczenie się przez ewaluację** – zakończenie realizacji każdego projektu, w tym projektu o charakterze międzynarodowym, wymaga przeprowadzenia rzetelnej ewaluacji jego efektów; ewaluacja musi obejmować szczegółową analizę osiągniętych rezultatów, w tym błędów i niepowodzeń, zestawienie ich z wyjściowo założonymi celami, jak również wyciągnięcie wniosków i potencjalne zmodyfikowanie działań podczas innych aktywności podejmowanych w przyszłości; ewaluacja jest zatem nie tylko wymogiem koniecznym do zakończenia projektu, lecz także służy przyszłym aktywnościom.

Europejskość i międzykulturowość

Projekty realizowane w ramach programu Erasmus+ pozwalają na wprowadzenie wymiaru europejskiego do działalności instytucji, organizacji i innych podmiotów społeczeństwa obywatelskiego. Dzięki nim obywatele państw Unii Europejskiej wychodzą poza dominujący w ich życiu lokalny, regionalny i krajowy kontekst ich działalności. Erasmus+ wprowadza do życia swoich uczestników doświadczenie współpracy międzynarodowej, pomaga w postrzeganiu siebie jako uczestnika europejskiej sfery publicznej czy też obywatela Unii Europejskiej, a także otwiera na doświadczenia o charakterze międzykulturowym.

Z perspektywy umiejętności, doświadczeń i kompetencji, które w największym stopniu mogą wpływać na zdolności do debatowania, a także kształtowania kultury debaty, najistotniejsze są:

- **europeizacja tematyki debatanckiej** – doświadczenie udziału w projektach w ramach programu Erasmus+ pozwala uczestnikom na dostrzeżenie problemów, zagadnień i tematów, które wychodzą poza kontekst lokalny, regionalny i krajowy, stając się jednocześnie przedmiotem refleksji, dyskusji i sporu, a tym samym dają impuls do debatowania nad nimi; tematy, takie jak: migracje, bezpieczeństwo energetyczne, zmiany klimatu, populizm i eurosceptycyzm czy wojna hybrydowa, zyskują znaczenie

międzynarodowe i trafiają do debaty publicznej wszystkich społeczeństw europejskich; uczestnicy projektów międzynarodowych uczą się analizowania tych problemów z szerszej perspektywy, z uwzględnieniem interesów wielu państw i społeczeństw;

- **kształtowanie europejskiej przestrzeni komunikacyjnej** – uczestnictwo w projektach międzynarodowych daje ich uczestnikom możliwość wspólnego dyskutowania o problemach dotykających cały kontynent europejski, ponad granicami narodowymi i państwowymi; debaty i dyskusje realizowane w ramach niniejszych projektów między przedstawicielami różnych nacji, kultur i tradycji zyskują realne oblicze europejskiej sfery publicznej, w której poszukuje się wspólnych rozwiązań problemów mających charakter ponadnarodowy;
- **transkulturowe kompetencje argumentacyjne** – dyskutowanie i debatowanie w ramach międzynarodowych projektów uświadamia uczestnikom tych aktywności, że nie zawsze istnieją uniwersalne zasady i metody budowania strategii argumentacyjnych; niejednokrotnie różne języki, kultury i tradycje wymuszają na autorach argumentacji zastosowanie odmiennych strategii, adekwatnie dostosowanych do specyfiki narodowej i kulturowej oraz historii i języka adwersarzy, jurorów bądź audytorium; argumenty oczywiste dla jednego społeczeństwa mogą się okazać zupełnie niezrozumiałe w odmiennym kontekście kulturowym;
- **świadomość różnych kultur dyskutowania i debaty** – uczestnictwo w projektach międzynarodowych pozwala doświadczyć odmiennych sposobów i ram prowadzenia sporu, które są wypadkową kontekstów kulturowych bądź językowych; przedstawiciele danych grup etnicznych, narodowych, kulturowych i językowych mogą się różnić między sobą sposobem ekspresji i werbalizowania własnych emocji, podejściem do krytyki i zakresem jej bezpośredniości, formami reagowania na sytuacje kryzysowe oraz konflikty, jak i skłonnością do wypracowywania kompromisu.

9.4. Edukacja obywatelska w państwach UE

Sztuka debatowania i dyskusji stanowi jedną z istotniejszych umiejętności odpowiedzialnych za skuteczne funkcjonowanie człowieka w demokratycznej przestrzeni społeczno-politycznej. Z tego właśnie powodu nauka debatowania często jest elementem kształcenia obywatelskiego organizowanego w ramach europejskich systemów edukacyjnych. Nie istnieje jednak uniwersalny model edukacji obywatelskiej, który byłby realizowany we wszystkich państwach Unii Europejskiej. Niewątpliwie program Erasmus+ stanowi formę wypełnienia tejże luki będącej efektem braku wspólnej europejskiej polityki edukacyjnej.

We współczesnych państwach – także w państwach Unii Europejskiej – występują różne modele kształcenia obywatelskiego: przedmiotowy, zintegrowany, rozproszony, partycypacyjny, hybrydowy. Naukę debatowania i dyskutowania umiejscowiono w niniejszych modelach w różny sposób – zwykle umiejętności te kształtowane są nie tylko w ramach kształcenia obywatelskiego. Wkomponowano je także w ramy szerzej rozumianego kształcenia humanistycznego bądź rozproszono w obrębie wszystkich (lub prawie wszystkich) przedmiotów i ścieżek kształcenia.

Model przedmiotowy

Ten model kształcenia obywatelskiego cechuje się występowaniem w systemie edukacyjnym odrębnego obowiązkowego przedmiotu nauczania, w którego ramach realizowane są treści kształcenia związane z wiedzą obywatelską. Przedmiot ten obejmuje zazwyczaj zagadnienia dotyczące: obywatelstwa, państwa, prawa,

polityki, demokracji, praw człowieka, stosunków międzynarodowych, integracji europejskiej, społeczeństwa obywatelskiego, kultury politycznej, wyborów (De Coster i in., 2017, s. 35–36).

Zaletą takiego modelu jest gwarancja realizacji treści kształcenia uznanych za istotne z punktu widzenia funkcjonowania obywatela we współczesnej rzeczywistości polityczno-prawnej, szczególnie jeśli przedmiot podlega ocenianiu. Ryzykiem jest jednak ograniczenie procesu przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania we współczesnym świecie wyłącznie do jednego przedmiotu szkolnego i zdjęcie odpowiedzialności z nauczycieli innych przedmiotów. Istnieje również zagrożenie, że przy zastosowaniu tego modelu kształcenie obywatelskie zostanie sprowadzone do katalogu akademickiej wiedzy o instytucjach, mechanizmach i procedurach, tracąc swój wymiar praktyczny.

Model zintegrowany

W tym modelu kształcenia obywatelskiego nie tworzy się odrębnego obowiązkowego przedmiotu, w którego ramach realizowane byłyby treści najbliższe zagadnieniom związanym z obywatelstwem. Przyjmuje się w nim, że nauka funkcjonowania człowieka w wymiarze społeczno-politycznym powinna się dokonywać w obrębie już występujących przedmiotów szkolnych, przede wszystkim humanistycznych i społecznych. Wybrane treści kształcenia typowe dla edukacji obywatelskiej zostają zintegrowane z treściami właściwymi dla nauki języka ojczystego, historii, geografii, filozofii, etyki czy ekonomii (De Coster i in., 2017, s. 35–36).

Niewątpliwą zaletą takiego modelu kształcenia obywatelskiego jest skuteczniejsze edukowanie młodych ludzi w zakresie związków między polityką, prawem i obywatelskością a historią, kulturą, gospodarką i tradycją. Istotnym ryzykiem jest jednak fakt, iż żaden nauczyciel nie jest w zasadzie odpowiedzialny za edukację obywatelską, gdyż treści te realizuje jedynie incydentalnie w ramach swojego głównego nauczanego przedmiotu. W państwach Unii Europejskiej model zintegrowany i typowe dla niego podejście międzyprzedmiotowe są znacznie bardziej popularne od modelu przedmiotowego.

Model rozproszony

W tym modelu przyjmuje się, że edukacja obywatelska stanowi zbiór zagadnień o charakterze międzyprzedmiotowym, a związane z nią treści i efekty uczenia się mają charakter przekrojowy, a zatem ulegają rozproszeniu i są realizowane w ramach wszystkich przedmiotów nauczania. Tym samym wszyscy nauczyciele uczący w szkole ponoszą solidarną odpowiedzialność za realizację edukacji obywatelskiej. Ponadto treści i efekty uczenia się dotyczące demokracji, praw człowieka, praw wyborczych, krytycznego myślenia, ekologii i zrównoważonego rozwoju oraz dialogu i współpracy uzyskują rangę przekrojową i zostają wkomponowane w podstawy programowe oraz programy nauczania wszystkich przedmiotów (De Coster i in., 2017, s. 32–33).

W omawianym modelu realizacji edukacji obywatelskiej odpowiedzialność za jej prowadzenie spoczywa na całej szkole i wszystkich nauczycielach. Takie podejście ma oczywiście swoje zalety, ale też wiąże się z szeregiem ryzyk i zagrożeń. Największe obawy dotyczą rozproszenia treści i efektów, co może skutkować również rozproszeniem odpowiedzialności za kształcenie obywatelskie. Niewątpliwie jednak realizacja elementów kształcenia obywatelskiego podczas wszystkich lekcji i poza kontekstem jednego szkolnego przedmiotu daje szansę na skuteczniejsze osiągnięcie efektów uczenia się.

Model partycypacyjny

Model ten zakłada, że edukacja obywatelska nie może się sprowadzać do kształcenia szkolnego i realizacji określonych treści, ale powinna obejmować aktywne uczestnictwo, czyli bezpośrednie doświadczanie demokracji i procesów decyzyjnych. Przewiduje zatem, że w ramy edukacji obywatelskiej wpisane zostaną konkretne działania polegające na angażowaniu się młodych ludzi w życie publiczne, jak: samorząd klasowy i szkolny, projekty społeczne, działalność charytatywna i wolontariat, debaty i dyskusje, współpraca z lokalną społecznością, kontakty z samorządowcami i politykami, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły i procesu edukacyjnego (Borhan, 2025, 54–55).

Model ten jest najtrudniejszy do wprowadzenia do systemu edukacji, gdyż zakłada wkomponowanie różnorodnych celów, działań i efektów nie tylko w podstawy programowe i programy nauczania, lecz także ich implementację w całość procesu zarządzania szkołą, procedury decyzyjne, aktywności pozaszkolne i pozalekcyjne, metody nauczania oraz przyjęty schemat relacji nauczyciel-uczeń. Największą zaletą takiego podejścia jest jego praktyczny wymiar, czyli uczenie się przez uczniów demokracji i demokratycznych procedur w działaniu.

Model hybrydowy

Najpopularniejszym modelem kształcenia obywatelskiego stosowanym w europejskich systemach edukacyjnych jest model hybrydowy. Charakteryzuje się on tym, że łączy elementy typowe dla czterech uprzednio wymienionych modeli. Najczęściej na pewnym etapie procesu edukacyjnego – zwykle w szkole średniej – występuje odrębny przedmiot poświęcony edukacji obywatelskiej, natomiast na pozostałych etapach kształcenie obywatelskie odbywa się według modelu zintegrowanego bądź rozproszonego. W rozwiązaniach zastosowanych w niektórych państwach współwystępują elementy wzorowane na modelu partycypacyjnym.

Największą zaletą modelu hybrydowego jest możliwość dostosowania formy kształcenia obywatelskiego do specyfiki krajowego systemu edukacyjnego oraz rozwiązań programowych, dydaktycznych i metodycznych, które dotychczas się sprawdzały. Celem jest po prostu efektywne wykształcenie przyszłego obywatela, obejmujące wiedzę o mechanizmach i instytucjach, rozumienie procesów społecznych, gospodarczych i politycznych, ale także kompetencje obywatelskie, postawy prodemokratyczne i finalnie obywatelską sprawczość, czyli aktywne uczestnictwo (Borhan, 2025, 7–8).

9.5. Nauczanie debaty i dyskusji w państwach UE

Niezależnie od przyjętego w danym państwie Unii Europejskiej modelu kształcenia obywatelskiego edukowanie w zakresie uczestnictwa w debacie i dyskusji powinno stanowić jego istotny element. W zależności od przyjętego rozwiązania sztuka debatowania uzyskuje jednak różną rangę: od metody dydaktycznej wykorzystywanej przede wszystkim na lekcjach danego przedmiotu, poprzez kompetencję międzyprzedmiotową, aż po praktyczne narzędzie demokratyzacji szkoły.

- W modelu przedmiotowym debata traktowana jest jako **metoda dydaktyczna stosowana podczas lekcji edukacji obywatelskiej**, dzięki niej uczniowie nie tylko ćwiczą się w sztuce argumentowania i prezentowaniu własnych opinii w sprawach publicznych, lecz także uczą się o sprawach i kwestiach budzących społeczne spory, wywołujących burzliwe dyskusje oraz zwyczajnie kontrowersyjnych.

- W modelu zintegrowanym debata uzyskuje status **metody pracy stosowanej podczas lekcji przedmiotów humanistycznych i społecznych**, dzięki której możliwe jest ukazanie uczniom szerszego wymiaru i wieloaspektowości zagadnień oraz kwestii omawianych podczas lekcji historii, języka ojczystego, geografii, ekonomii czy filozofii – tym samym debata staje się narzędziem refleksji na temat istotnych problemów społecznych oraz interpretacji wydarzeń historycznych i procesów dziejowych.
- W modelu rozproszonym debata traktowana jest jeszcze szerzej, czyli jako **kompetencja komunikacyjna i społeczna**, której posiadanie ćwiczy się przez cały proces edukacyjny i na wielu przedmiotach kształcenia, także poprzez realizację międzyprzedmiotowych projektów edukacyjnych – takim sposobem uczeń przygotowuje się do wykorzystania nabytych umiejętności w szerokim kontekście życia społecznego, nie tylko w wymiarze *sensu stricto* obywatelskim, lecz także na przykład zawodowym czy prywatnym.
- W modelu partycypacyjnym debata traktowana jest jako **narzędzie partycypacji i praktykowania demokracji**, uczeń odkrywa jego prawdziwą wartość, gdy zaczyna się nim posługiwać poza salą lekcyjną i społecznością szkolną – tym samym debatowanie na lekcji czy w ramach samorządu szkolnego postrzega się jedynie jako przedsionek do debatowania o problemach swojej lokalnej społeczności czy państwa.
- W modelu hybrydowym trudno mówić o jednolitym sposobie osadzenia debaty w edukacji obywatelskiej, gdyż jej miejsce i znaczenie będą uzależnione od konkretnego rozwiązania zastosowanego w danym systemie edukacyjnym – zazwyczaj rola debaty będzie wychodziła poza schemat typowy dla jednego modelu kształcenia obywatelskiego.

Międzynarodowe badania jakości kształcenia i efektywności systemów edukacyjnych – między innymi przeprowadzane przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – dowodzą jednak, że niekoniecznie sama obecność debaty w szkole powinna być traktowana jako istotny wskaźnik sukcesu. Dużo istotniejszą rolę odgrywa to, czy w danej szkole panuje atmosfera pozwalająca na prowadzenie swobodnej dyskusji (ang. *open classroom climate for discussion*). Jeśli system edukacyjny – a w dalszej konsekwencji każda szkoła – będzie przyzwalać na prowadzenie przez uczniów dyskusji wokół kwestii społecznych, politycznych czy kulturowych oraz swobodne wypowiadanie własnych opinii, to debata jako taka może w ogóle nie być wymieniana bądź sugerowana jako narzędzie dydaktyczne czy metoda pracy (Mejia-Rodriguez i in., 2026).

Zasady, na których buduje się *open classroom climate for discussion*:

- swoboda wyrażania przez uczniów własnych opinii,
- dopuszczanie przez nauczyciela dyskusji z młodzieżą na tematy kontrowersyjne,
- zachęcanie uczniów do rozpatrywania omawianych problemów z różnych punktów widzenia,
- zapewnienie uczniom swobody uczestnictwa w różnych etapach procesu dydaktycznego – z prawem do zadawania pytań, oceniania, kwestionowania, wątpienia, proponowania i opiniowania, przyzwyczajanie uczniów do argumentowania własnych opinii,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa osobom wypowiadającym pogląd odmienny od nauczyciela – różnica zdań nie może się przyczyniać do negatywnych konsekwencji, karania, ośmieszenia bądź innych przejawów wykluczenia.

Nauczyciele, którzy chcą na lekcjach zbudować atmosferę swobodnej dyskusji:

- zachęcają uczniów do:
  - samodzielnego i swobodnego wyrażania własnych opinii,
  - dyskutowania z przedstawicielami odmiennych stanowisk,
  - dyskutowania na temat aktualnych wydarzeń politycznych, społecznych, gospodarczych, kulturalnych czy międzynarodowych,
- przedstawiają różne aspekty omawianego problemu czy zagadnienia,
- umożliwiają uczniom proponowanie tematów, kwestii i problemów do dyskusji podczas lekcji.

9.6. Dobre praktyki europejskie w nauczaniu debatowania

Niderlandy

Filozofia edukacji obywatelskiej	– w szkole podstawowej nie występuje odrębny przedmiot realizujący edukację obywatelską, zaś kształcenie tego typu odbywa się w ramach przedmiotów humanistycznych i społecznych – w szkole średniej występuje obowiązkowy przedmiot *maatschappijleer* (nauka o społeczeństwie), jednak model edukacji obywatelskiej ma tam raczej charakter hybrydowy, z dominacją elementów typowych dla modelu partycypacyjnego – promowana jest kultura debaty jako narzędzie przygotowania ucznia do uczestnictwa w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie – szkolny obowiązek edukowania uczniów w zakresie podstawowych wartości demokratycznego państwa prawnego
Debata w podstawie programowej i programach nauczania	– wpisanie debatowania i filozofowania jako elementów edukacji obywatelskiej uczniów – powiązanie debatowania i filozofowania z takimi treściami, jak: partycypacja uczniowska, demokracja, prawa człowieka, rozwiązywanie konfliktów – debata stosowana jest nie tylko w edukacji obywatelskiej, lecz także w kształceniu językowym
Debata w praktyce szkolnej	– debatowanie podczas lekcji na tematy kontrowersyjne oraz skupione wokół bieżących problemów społecznych i politycznych – przygotowywanie przez Stichting Nederlands Debat Instituut gotowych ćwiczeń, z których mogą korzystać nauczyciele chcący ćwiczyć umiejętności debatanckie – organizowanie przez wiele szkół własnych debat wyborczych w różnych formatach; uczestnikami są uczniowie bądź zaproszeni politycy
Debata poza szkołą	– od końcówki lat 90. XX wieku organizowane są Niderlandzkie Mistrzostwa Debat (*Nederlandse Kampioenschappen Debatteren*) dla studentów, osób dorosłych, uczniów techników i szkół branżowych, uczniów liceów i gimnazjów – organizacja przed wyborami samorządowymi tak zwanych treningów debatanckich oraz debat, w których biorą udział radni i uczniowie

Szwecja

Filozofia edukacji obywatelskiej	– w szkole podstawowej występuje obowiązkowy przedmiot *samhällskunskap* (wiedza o społeczeństwie), obejmujący treści z zakresu socjologii, politologii, ekonomii, prawa i mediów – w szkole średniej kontynuowana jest nauka obowiązkowego przedmiotu *samhällskunskap*; uczniowie mają możliwość zdecydowania o uczeniu się go w wymiarze rozszerzonym – szwedzki model edukacji obywatelskiej jest realizacją modelu partycypacyjnego, opartego na istotnym angażowaniu ucznia w procesy decyzyjne w szkole i nastawionym na rzeczywiste doświadczanie demokracji, współwystępującego z modelem przedmiotowym i zintegrowanym – szkoła ma obowiązek stwarzać uczniom możliwości uczestnictwa w demokracji deliberatywnej
Debata w podstawie programowej i programach nauczania	– wpisanie do podstaw programowych obowiązku analizy problemów społecznych z różnych perspektyw, uzasadniania stanowisk i argumentów, wyrażania własnych opinii i ich konfrontowania z opiniami odmiennymi – przygotowywanie przez Skolverket (Narodowa Agencja Edukacji) materiałów dydaktycznych dla nauczycieli dotyczących nauczania na temat zagadnień i spraw kontrowersyjnych – umiejętności związane z argumentowaniem, a tym samym z debatowaniem i dyskutowaniem, określane są jako kompetencje demokratyczne, które należy rozwijać w środowisku szkolnym
Debata w praktyce szkolnej	– oczekiwanie, iż uczeń będzie uczestniczyć w otwartej wymianie opinii na temat istotnych kwestii i problemów społecznych, dlatego podczas lekcji stwarza się uczniom warunki do dyskusji i debat – nastawienie na tworzenie podczas lekcji i w środowisku szkolnym atmosfery *open classroom climate*, aby każdy uczeń miał możliwość swobodnego wypowiedzenia się – na bazie doświadczeń organizacji *Demokrativerkstaden* stworzono wiele scenariuszy zajęć dla nauczycieli, na podstawie których mogą oni przeprowadzić analogiczne symulacje parlamentarne podczas zajęć w klasie
Debata poza szkołą	– uczestnictwo w organizowanym przez szwedzki parlament dla uczniów *Demokrativerkstaden* (Warsztacie Demokracji), podczas którego uczniowie mogą się wcielać w role parlamentarzystów, uczestniczą w pracach komisji parlamentarnych, prowadzą dyskusje i przemawiają w imieniu przedstawicieli określonych partii politycznych – w niewielkim stopniu występuje zinstytucjonalizowany system kształcenia i organizowania debat, szczególnie na poziomie szkolnym; główne szwedzkie towarzystwa debatanckie organizują swoją działalność dla studentów

Finlandia

Filozofia edukacji obywatelskiej	– w szkole podstawowej występuje obowiązkowy przedmiot *yhteiskuntaoppi* (studia społeczne), jednakże efekty uczenia się związane z edukacją obywatelską – także później w szkole średniej – realizowane są również na lekcjach języka ojczystego, historii, geografii oraz religii lub etyki – w szkole średniej kontynuowana jest nauka obowiązkowego przedmiotu *yhteiskuntaoppi*, a uczeń może zdecydować o uczeniu się tego przedmiotu w zakresie rozszerzonym – fiński model edukacji obywatelskiej jest realizacją modelu partycypacyjnego, opartego na istotnym angażowaniu ucznia w procesy decyzyjne w szkole i nastawionym na rzeczywiste doświadczanie demokracji, współwystępującego z modelem przedmiotowym i zintegrowanym
Debata w podstawie programowej i programach nauczania	– debata jako taka nie została wpisana do fińskich dokumentów programowych, jednakże wpisano do nich zestaw kompetencji uczniów, mający znaczenie w budowaniu kultury debaty, czyli: kompetencje argumentacyjne, umiejętność prowadzenia dyskusji, krytyczne myślenie, znajomość instrumentów partycypacji i umiejętność korzystania z nich – debata traktowana jest jako jedna z kompetencji obywatelskich oraz forma aktywnego działania obywatelskiego – wymaga się, aby kompetencje istotne dla dyskutowania i debatowania (krytyczne myślenie, kreatywność, umiejętność autoekspresji i reagowania) były kształtowane w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych
Debata w praktyce szkolnej	– umiejętności argumentacyjne i retoryczne kształtowane są podczas zajęć z filozofii, kiedy to uczniowie uczą się odróżniania twierdzeń o faktach od opinii, identyfikowania przesłanek i wniosków, krytycznej oceny uzasadnień, oceny poprawności argumentacji, budowania logicznych argumentów i spójnych strategii dowodzenia, rozpoznawania błędów argumentacyjnych – wśród metod dydaktycznych promowane są: dyskusja problemowa, konfrontowanie poglądów, uzasadnianie stanowisk, analiza problemów społecznych i politycznych – organizowane są turnieje debatanckie i krajowe mistrzostwa w debatowaniu, jednakże sformalizowana debata nie jest zbyt mocno osadzona w fińskiej rzeczywistości szkolnej
Debata poza szkołą	– duża rola szkolnych klubów parlamentarnych, działających we współpracy z samorządami szkolnymi, które między innymi prowadzą dyskusje dotyczące problemów społecznych i politycznych oraz wpływają na procesy decyzyjne w szkole; kulminacją ich pracy jest doroczne posiedzenie Parlamentu Młodzieży w fińskiej Eduskuncie, gdzie uczniowie dyskutują i toczą spory z przedstawicielami fińskiego rządu – zinstytucjonalizowany system kształcenia i organizowania debat funkcjonuje przede wszystkim w środowisku pozaszkolnym; największą aktywnością fińskie towarzystwa debatanckie wykazują się w środowisku studenckim i wśród organizacji młodzieżowych

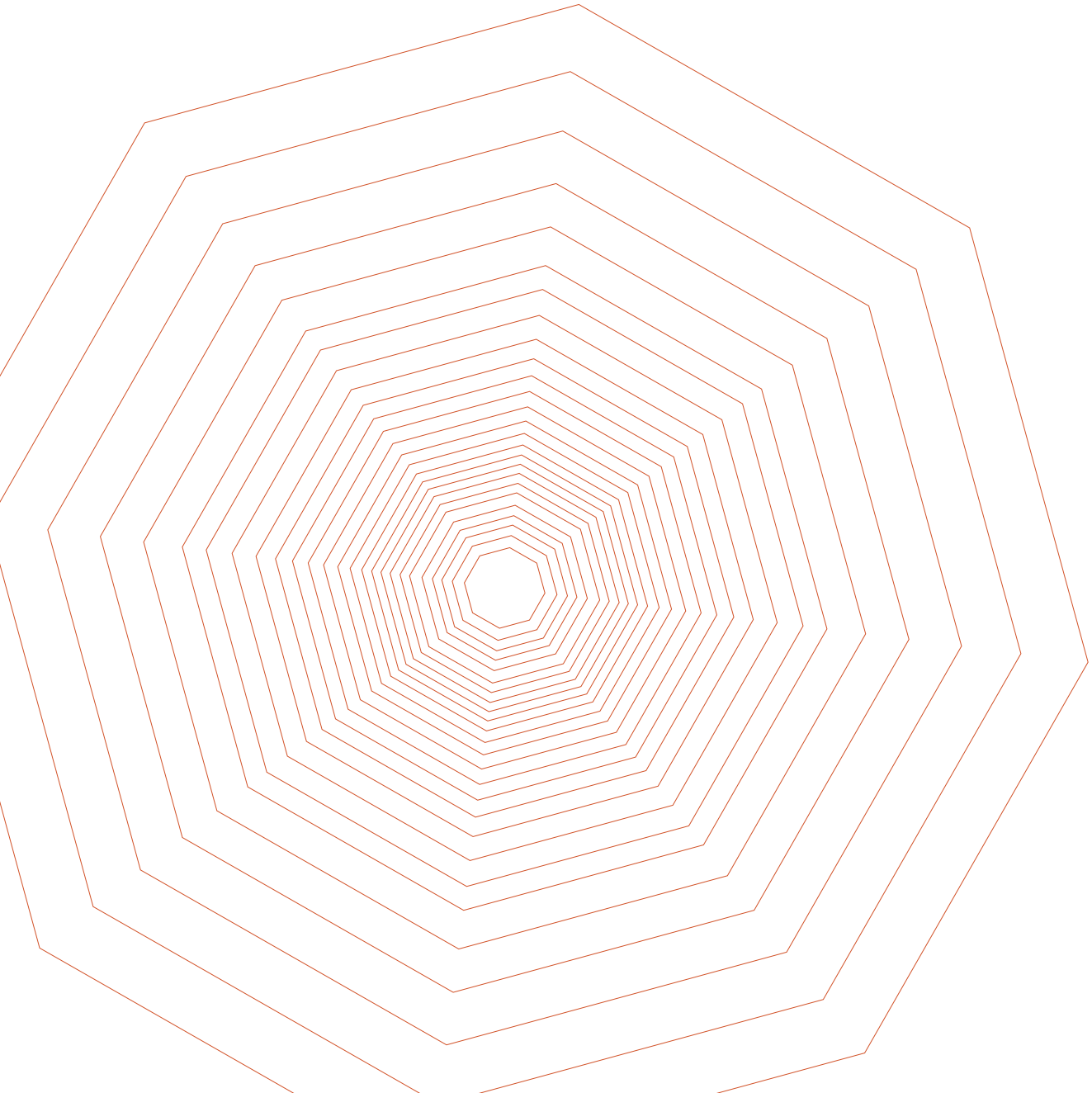
Bibliografia

- Borhan, H. (2025). Civic education as a pathway to inclusive societies: Exploring the role of education in fostering civic and social engagement. *OECD Education Working Papers* (No. 326). OECD Publishing.
- Dias, R., Kotkievicz, G., i Lepore, S. (2024). *Championing green mobility through the Erasmus+ programme.* Erasmus Student Network AISBL.
- Farrell, R, Rice, M., i Qualter, D. (2024). Navigating the digital transformation of education: Insights from collaborative learning in an Erasmus+ project. *Education Sciences*, *14*(9), 1023.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (b.d.). *Priorytety programu*. Erasmus+.
- Giza-Poleszczuk, A. (2007). Dobre rządzenie i debata publiczna. *Zarządzanie Publiczne*, *1*(1), 61–77.
- De Coster, I., Noorani, S., Sigalas, E., i Bonnafous, L. (2017). *Edukacja obywatelska w szkołach w Europie - 2017.* Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Korycki, S., Kuciński, J., Trzciński, Z., Zaborowski, J., i Kołodziejczuk, S. (2010). *Zarys prawa* (J. Kuciński, red.). LexisNexis Polska.
- Krasnova, D., i Grinavica, M. (2024). European values: A comparative culture analysis. *Economic and Regional Studies*, *17*(2), 331–346.
- Krzewińska, A. (2016). *Deliberacja. Idea - metodologia - praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mejia-Rodriguez, A. M., Eryilmaz, N., Kunina-Habenicht, O. i Strietholt, R. (2026). *Participation and accommodation policies in IEA-assessments: Patterns of inclusion and exclusion*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement; TU Dortmund University.
- Popowski, Z., i Snopek, P. (2025). *Wartości UE w projektach unijnych - abstrakcyjne pojęcie czy praktyczne zastosowanie?* Konfederacja Lewiatan.
- *Prawo Unii Europejskiej* (23. wyd.). (2018). Wydawnictwo C.H.Beck.
- Rahmawati, F. A., i Prayogo, J. A. (2020). Learning from debaters: Insights into their learning strategies. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, *5*(11), 1594–1609.
- Tomaszewski, K. (2020). Solidarność i subsydiarność – wartości ustrojowe UE. W poszukiwaniu remedium na współczesny kryzys procesu integracji europejskiej. *Przegląd Sejmowy*, *1*(156), 171–184.

Akty prawne

- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/817 z dnia 20 maja 2021 r. ustanawiające „Erasmus+": unijny program na rzecz kształcenia i szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające rozporządzenie (UE) nr 1288/2013. (2021). Dz. Urz. UE, *L 189*, 1–33.
- Komisja Europejska: Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, De Coster, I., Noorani, S., Sigalas, E. i Bonnafous, L. (2017). *Edukacja obywatelska w szkołach w Europie - 2017* (A. Delhaxhe, red.). Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komisja Europejska. (b.d.). *Priorytety programu*. Erasmus+. erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/about-erasmus/programme-priorities.

ANEKSY: Przykłady tez



Aneks 1. Szkoła podstawowa

Język polski

- Jako bohater *Akademii pana Kleksa* wolał(a)bym pozostać w Akademii, niż wrócić do tradycyjnej szkoły.
- Jako Kirkor z *Balladyny* przy wyborze żony bardziej zaufał(a)bym sugestiom Pustelnika niż własnemu pierwszemu wrażeniu.
- Jako Bilbo z *Hobbita* nawet po znalezieniu pierścienia traktował(a)bym swoją wyprawę jako wartą ryzyka.
- W *Kamieniach na szaniec* przyjaźń jest równie ważnym motywem działań bohaterów jak patriotyzm.
- Bohaterowie literaccy powinni częściej podejmować decyzje zgodne z rozsądkiem niż z emocjami.
- Dla współczesnego ucznia ciekawsze są historie o zwykłych ludziach niż o niezwykłych bohaterach.

Język obcy nowożytny

- Udział w wymianie zagranicznej uczy języka lepiej niż dodatkowe godziny lekcji w klasie.
- Przynajmniej połowa każdej lekcji języka obcego powinna się odbywać wyłącznie w tym języku.
- Jako nauczyciel(-ka) języka obcego część lekcji poświęcił(a)bym przedstawieniu aplikacji do nauki języka.
- Sztuczna inteligencja przynosi więcej szkód niż korzyści dla rozwoju kompetencji językowych.
- Gry językowe są lepszym sposobem utrwalania słownictwa niż tradycyjne kartkówki.
- Uczeń powinien mieć możliwość zmiany drugiego języka obcego po roku nauki.

Muzyka

- Na lekcjach muzyki wspólne granie i śpiewanie powinno zajmować więcej czasu niż teoria.
- W wykonaniu muzycznym emocje są ważniejsze niż techniczna bezbłędność.
- Muzyka filmowa i muzyka z gier zasługują na takie samo miejsce w szkolnej edukacji jak muzyka klasyczna.
- Tekst piosenki jest równie ważny jak melodia.

Plastyka

- W pracy plastycznej oryginalny pomysł jest ważniejszy niż perfekcyjna technika.
- Projektując plakat, lepiej postawić na prostotę niż na dużą liczbę szczegółów.
- Na lekcjach plastyki uczniowie powinni częściej tworzyć własne projekty niż odtwarzać wzory.
- Graffiti może być sztuką, jeśli powstaje legalnie.

Historia

- Jako mieszkaniec starożytnego Rzymu wolał(a)bym zostać żołnierzem niż kupcem.
- Bitwa pod Grunwaldem była ważniejsza politycznie niż militarnie.
- Media społecznościowe to współcześnie najskuteczniejszy sposób popularyzacji wiedzy historycznej.
- Wojny i konflikty nie powinny zajmować na lekcjach historii więcej miejsca niż życie codzienne, kultura i gospodarka.
- Wykorzystanie gier komputerowych w edukacji historycznej przynosi więcej szkód niż korzyści.
- Powstania narodowe w XIX wieku przyniosły Polsce i Polakom więcej korzyści niż szkód.

Edukacja obywatelska

- Uczniowie powinni decydować w głosowaniu o przeznaczeniu części budżetu szkoły.
- Należy w Polsce wprowadzić możliwość głosowania w wyborach przez internet.

- Należy w Polsce obniżyć granicę czynnego prawa wyborczego do 16. roku życia.
- Unia Europejska powinna ustanowić jedno wspólne święto walki z totalitaryzmami.
- Państwo powinno finansować darmową komunikację publiczną dla wszystkich obywateli.
- Rozwój sztucznej inteligencji jest większą szansą niż zagrożeniem dla współczesnej demokracji.

Przyroda

- W miejskich parkach trawa powinna być koszona rzadziej.
- Powinno się zakazać zakładania nowych ogrodów zoologicznych.
- W gospodarce ważniejsza jest ochrona spokojnych miejsc dla zwierząt niż udostępnienie wszystkich atrakcyjnych miejsc turystom.
- Wycieczka przyrodnicza powinna się skupiać na dokładnej obserwacji jednego miejsca zamiast zwiedzania jak największej liczby atrakcji.

Geografia

- Jeżeli długość podróży jest podobna, to pociąg jest lepszym wyborem niż samochód.
- Popularne miejsca turystyczne powinny móc ograniczać liczbę odwiedzających w najbardziej zatłoczonych okresach.
- Jako głowa rodziny z dwójką dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym wolał(a)bym mieszkać w metropolii niż w mniejszej miejscowości.
- Lepiej pojechać na wakacje w Polsce w góry niż nad morze.

Biologia i chemia

- Organizmy zmodyfikowane genetycznie mogą być dobrym rozwiązaniem, jeśli pozwalają zwiększyć odporność roślin na choroby.
- Szkoły powinny organizować zbiórkę baterii i elektroodpadów, nawet jeśli w pobliżu istnieją inne punkty ich odbioru.
- W ochronie środowiska większe znaczenie ma ograniczenie ilości odpadów niż samo ich segregowanie.
- W mieście lepiej sadzić rodzime gatunki roślin niż efektowne gatunki sprowadzane z innych stron świata.
- W nauce chemii doświadczenia powinny zajmować więcej czasu niż zapamiętywanie wzorów i nazw.
- Powinno się ograniczać spożywanie mięsa.

Fizyka i matematyka

- Przy zakupie urządzenia zużycie energii powinno być ważniejsze od jego ceny.
- Jako dorosła osoba, posiadająca oszczędności, wolał(a)bym kupić samochód elektryczny niż spalinowy.
- Cięższy samochód nie zawsze jest lepszy, nawet jeśli pasażerowie mogą się w nim czuć bezpieczniej.
- Na lekcjach matematyki sposób dojścia do wyniku powinien być oceniany równie wysoko jak sam poprawny wynik.
- Lepiej rozwiązać mniej zadań i dokładnie omówić różne metody, niż wykonać wiele podobnych przykładów.
- Uczeń powinien móc wybrać własny poprawny sposób rozwiązania zadania, nawet jeśli różni się od metody pokazanej przez nauczyciela.

Informatyka i zajęcia praktyczno-techniczne

- Szkoła powinna bardziej uczyć bezpiecznego korzystania z internetu niż obsługi wybranych programów.
- Piractwo komputerowe (pobieranie filmów, gier, programów) w celach osobistych i edukacyjnych nie powinno być uznawane za nielegalne.
- Anonimowość w internecie niesie za sobą więcej szans niż zagrożeń.
- Lepiej naprawić stary przedmiot, niż kupić nowy.
- W codziennym życiu wygoda korzystania z przedmiotów jest ważniejsza niż ich trwałość.
- W projekcie technicznym funkcjonalność powinna być ważniejsza niż wygląd.

Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna

- Na lekcjach WF postęp ucznia powinien być ważniejszy niż porównywanie jego wyniku z innymi.
- Sporty drużynowe i indywidualne powinny zajmować podobną ilość czasu na lekcjach wychowania fizycznego.
- Uczeń powinien mieć możliwość wyboru części aktywności na lekcji wychowania fizycznego.
- Wprowadzenie jednego zdrowego nawyku na stałe jest lepsze niż krótkotrwała, nagła i całkowita zmiana stylu życia na sportowy.
- Jako uczeń szkoły podstawowej wolał(a)bym, aby lekcje zaczynały się później.
- Zdrowe odżywianie powinno się opierać na regularności i różnorodności bardziej niż na liczeniu kalorii.

Edukacja dla bezpieczeństwa

- Podstawy samoobrony powinny być częścią nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach podstawowych.
- W czasie kryzysu dokładna informacja podana trochę później może być lepsza niż informacja szybka, ale niepewna.
- W nagłym zdarzeniu podział zadań między kilka osób jest skuteczniejszy niż działanie jednej osoby.
- Państwo powinno karać pełnoletnich obywateli za nieznajomość zasad udzielania pierwszej pomocy.

Etyka

- Prawdomówność jest ważniejsza niż lojalność wobec przyjaciela.
- Przy ocenie czynu intencja człowieka powinna być równie ważna jak skutek jego działania.
- Wykorzystywanie ChatGPT i innych narzędzi AI do odrabiania lekcji powinno być traktowane jak oszustwo.
- Naprawienie wyrządzonej szkody jest ważniejsze niż sama kara.

Aneks 2. Szkoła średnia

Język polski

- O popularnych nagrodach literackich i filmowych powinna decydować opinia publiczna, a nie panel ekspertów.
- Prowokacja artystyczna przynosi więcej szkód niż korzyści.
- W interesie współczesnej młodzieży leży podążanie śladem romantycznego czucia i wiary, zamiast oświeceniowego szkiełka i oka.
- Jako Cezary Baryka przyjąłbym/przyjęłabym wizję Polski przedstawioną przez Szymona Gajowca, zamiast idei rewolucji społecznej.
- Stanisław Wokulski był bardziej postacią romantyczną niż pozytywistyczną.
- Lektury szkolne powinny być wybierane ze względu na problemy, które stawiają przed współczesnym uczniem, a nie na ich znaczenie dla tradycji literackiej.
- Literatura powinna bardziej skłaniać do myślenia, niż dawać nam gotowe wzorce zachowań.
- Należy bardziej cenić książki, które bawią, niż te, które uczą.
- Wolał(a)bym mieć za swojego przyjaciela Cześnika Raptusiewicza niż Rejenta Milczka.
- Jako nauczyciel(-ka) języka polskiego wolał(a)bym przekazać uczniom wiedzę o dziele kultury na podstawie jakościowej ekranizacji utworu niż na podstawie tekstu literackiego.

Język obcy nowożytny

- Media społecznościowe raczej utrudniają, niż ułatwiają budowanie relacji międzyludzkich.
- Jako absolwent(-ka) szkoły średniej dostrzegam więcej wad niż zalet w skorzystaniu z *gap year*.
- Rozwój sztucznej inteligencji przynosi więcej szkód niż pożytku.
- Promowanie kierunków turystycznych przez influencerów przynosi więcej szkody niż pożytku.
- W interesie Szkocji leży uzyskanie niepodległości od Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej.

Filozofia i etyka

- Jako rodzic dziecka nauczył(a)bym je kierować się logiką zamiast emocjami.
- Lepszy byłby świat, w którym ludzie nie są w stanie kłamać.
- Zakładając istnienie takiej technologii, sędziami w pierwszej instancji powinny być roboty AI.
- Dobro większości nie powinno usprawiedliwiać ograniczenia podstawowych praw jednostki.
- Lepszy byłby świat, w którym za dominującą filozofię uznano by stoicyzm, niż ten, w którym byłby nią epikureizm.

Język łaciński i kultura antyczna

- Dla współczesnej polityki cenniejsze są wartości ateńskiej demokracji niż wartości rzymskiego republikanizmu.
- Szkoły artystyczne powinny przedkładać antyczne wzorce warsztatowe nad dorobek artystyczny późniejszych epok.
- Upadek Cesarstwa Zachodniorzymskiego w większym stopniu był spowodowany jego problemami wewnętrznymi niż zewnętrznymi.
- Jako przeciętny Rzymianin wolał(a)bym żyć w Cesarstwie Rzymskim niż Republice Rzymskiej.
- Nauka języka łacińskiego powinna być obowiązkowa w europejskich szkołach licealnych.

Muzyka i historia muzyki

- Miarą sukcesu artysty jest jego popularność.
- Platformy streamingowe przyniosły twórcom muzycznym więcej korzyści niż strat.
- Powinno się zakazać zarabiania na muzyce generowanej przez sztuczną inteligencję.
- Piosenki na Eurowizji powinny być wykonywane w języku ojczystym kraju reprezentowanego przez artystę.
- Wzrost popularności krótkich form przekazu artystycznego (TikTok, Reels, Shorts itp.) wyrządza muzykom więcej szkód niż korzyści.

Plastyka i historia sztuki

- British Museum powinno zwrócić większość swoich eksponatów do krajów ich pochodzenia.
- Państwo powinno finansować jedynie taką sztukę, która ma wartość artystyczną dla przeciętnego obywatela
- Powinno się oddzielać sztukę od jej autora.
- Mecenat władzy przynosi sztuce więcej korzyści niż szkód.
- Sztuka z użyciem AI powinna zostać zakazana.

Historia

- Jako starożytny mieszkaniec Hellady wolał(a)bym być obywatelem Aten niż Sparty.
- Wielka Rewolucja Francuska przyniosła więcej szkód niż korzyści.
- Jako Bolesław Krzywousty u schyłku swojego życia nie zdecydował(a)bym się na sporządzenie statutu sukcesyjnego z 1138 roku w znanym nam jego kształcie.
- Z perspektywy Zygmunta III Wazy przyjęcie propozycji bojarów leżało w jego interesie. Infoslajd: Po obaleniu Wasyla Szujskiego przedstawiciele starych moskiewskich rodów zaproponowali Zygmuntowi III Wazie, aby jego syn Władysław IV został nowym carem Rosji, lecz żądali jego konwersji na prawosławie oraz przerwania działań zbrojnych przeciwko Rosji.
- Z punktu widzenia interesów polskiego społeczeństwa korzystniejsze były propozycje Aleksandra Wielopolskiego niż dążenia zwolenników zorganizowania powstania narodowowyzwoleńczego.
- W interesie Polski po I wojnie światowej leżało przyjęcie koncepcji federacyjnej zamiast inkorporacyjnej.
- Polska została zdradzona przez aliantów zachodnich w 1939 roku.
- Dla państwa polskiego korzystna była zmiana jego granic po II wojnie światowej.
- Jako Stanisław Mikołajczyk nie podjąłbym/podjęłabym decyzji o wejściu w skład Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej.
- Po zakończeniu II wojny światowej właściwszym wyborem dla polskiego żołnierza była walka zbrojna z komunistami niż akceptacja nowego ustroju.

Edukacja obywatelska / Wiedza o społeczeństwie

- W Polsce należy wprowadzić przymus wyborczy.
- Polska powinna wprowadzić jednomandatowe okręgi wyborcze w wyborach do sejmu.
- Władza centralna powinna przekazać samorządowi więcej kompetencji.
- Aktywizm ekologiczny oparty na idei obywatelskiego nieposłuszeństwa przynosi więcej szkód niż korzyści.
- Wszystkie referenda w Polsce powinny być wiążące – niezależnie od ich frekwencji.
- Media publiczne oraz główne media niepubliczne powinny wprowadzić politykę wyciszania poglądów niezgodnych z nauką.

- Należy zaprzestać finansowania partii ze środków budżetu państwa.
- Federalizacja Unii Europejskiej leży w interesie Polski.
- Jako młody aktywista zapisał(a)bym się do sekcji młodzieżowej partii politycznej, zamiast realizować swoją aktywność w innych organizacjach.
- W Polsce powinno się wprowadzić system prezydencki na wzór USA.

Geografia

- W interesie państw rozwijających się leży przedkładanie rozwoju gospodarczego ponad ochronę klimatu i środowiska.
- Należy ograniczyć ruch samochodów osobowych w centrach dużych miast.
- Globalizacja przyniosła więcej szkód niż korzyści.
- Międzynarodowe rzeki, takie jak: Nil, Dunaj, Tygrys czy Amazonka, powinny być zarządzane przez międzynarodową organizację podlegającą ONZ.
- W ochronie środowiska ważniejsze są działania państw i firm niż działania pojedynczych osób.

Biznes i zarządzanie

- Przyjęcie przez Polskę waluty euro przyniosłoby jej więcej korzyści niż strat.
- Podnoszenie płacy minimalnej przynosi więcej korzyści niż strat.
- Płatności bezgotówkowe powinny docelowo zastąpić gotówkę.
- Państwo powinno być jedynym inwestorem w strategicznych inwestycjach dotyczących budowy elektrowni, portów, autostrad itp.
- Należy żałować, że Polacy preferują inwestowanie w aktywa rzeczowe, takie jak nieruchomości, metale szlachetne, dzieła sztuki i antyki, zamiast inwestowania w instrumenty finansowe, takie jak akcje, obligacje i fundusze inwestycyjne.

Biologia i chemia

- Inżynieria genetyczna przynosi więcej szkód niż korzyści.
- Powinno się zakazać testowania leków i kosmetyków na zwierzętach.
- Polska powinna wysoko opodatkować produkty mięsne.
- Powinno się zakazać hodowli zwierząt na futra.
- Przemysł powinien ponosić pełne koszty usuwania zanieczyszczeń powstających w wyniku jego działalności.

Fizyka i matematyka

- Energetyka jądrowa powinna stanowić podstawę transformacji energetycznej Polski.
- Państwa powinny priorytetyzować badania fizyki stosowanej nad teoretyczną.
- Rozwój technologii kosmicznych powinien być finansowany przede wszystkim przez państwa, a nie przedsiębiorstwa prywatne.
- Prawdopodobieństwo wystąpienia ryzyka powinno mieć większe znaczenie przy podejmowaniu decyzji niż możliwa skala jego skutków.
- Szkoła powinna kłaść większy nacisk na praktyczne zastosowania matematyki niż na formalne dowodzenie twierdzeń.

Informatyka

- E-sport powinien być sportem olimpijskim.
- Powinno się zakazać stosowania algorytmu personalizacji treści w internecie.
- Rozwój sztucznej inteligencji powinien podlegać ścisłej kontroli państwa.
- Wielkie koncerny socialmediowe powinny ponosić odpowiedzialność prawną za prezentowaną tam mowę nienawiści i inne przestępstwa.
- Proces logowania się do mediów społecznościowych powinien się odbywać za pomocą państwowej aplikacji potwierdzającej tożsamość i wiek.

Edukacja dla bezpieczeństwa

- Polska powinna przywrócić obowiązkową służbę wojskową.
- Najważniejsi politycy w państwie powinni mieć zakaz opuszczenia kraju w trakcie wojny.
- Państwo powinno przedkładać interes bezpieczeństwa narodowego nad interes gospodarczy w relacjach międzynarodowych.
- Państwo powinno infiltrować działalność obywateli w internecie.
- Polska powinna zliberalizować prawo dostępu do posiadania broni palnej.

Edukacja zdrowotna i w-f

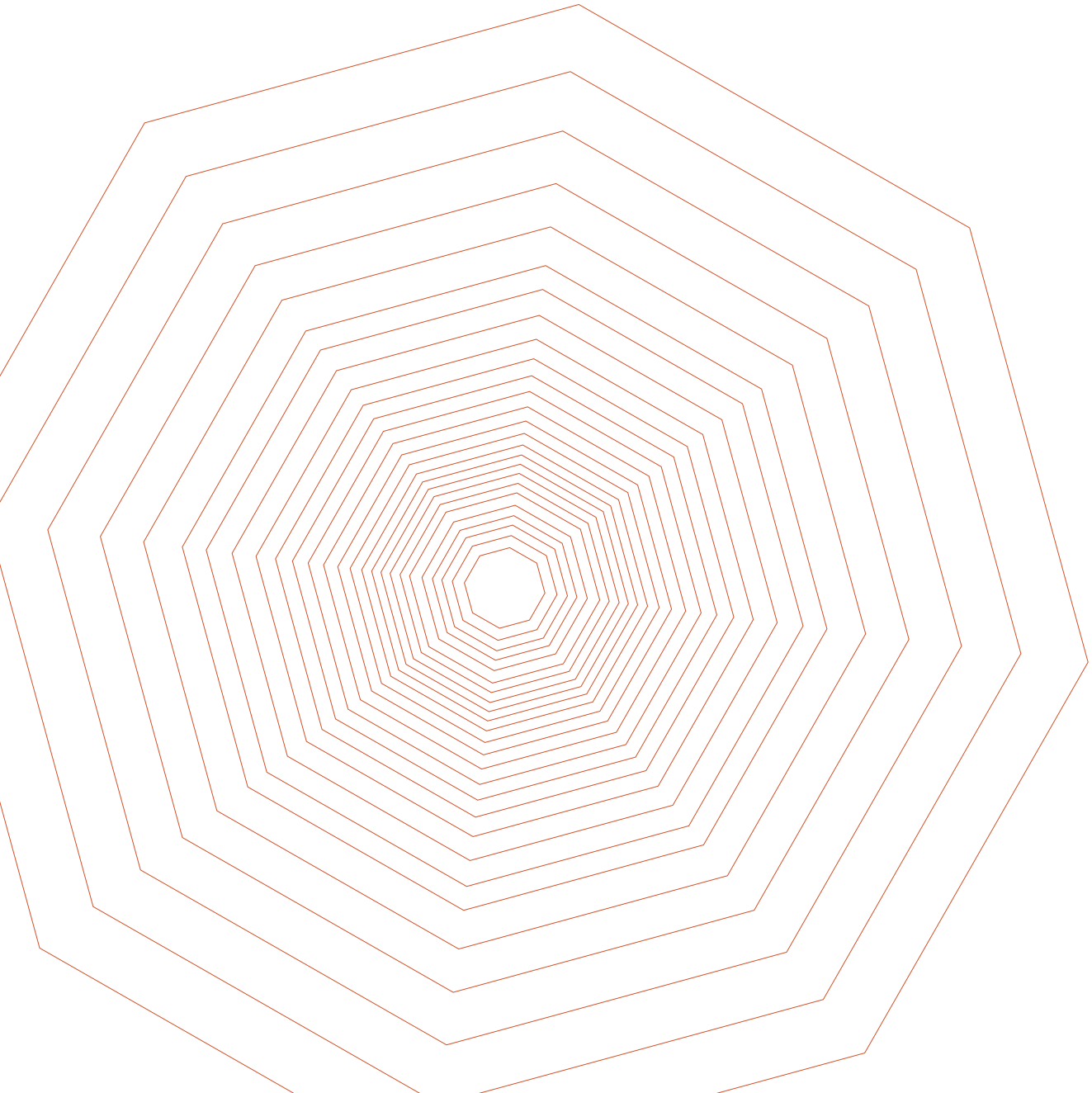
- Jako rodzic wolał(a)bym wychowywać dzieci, opierając się na autorytecie rodzicielskim, a nie równorzędnym partnerstwie.
- Jako rodzic sportowo uzdolnionego dziecka dążył(a)bym do maksymalnego zwiększenia jego szansy na profesjonalną karierę niezależnie od kosztów społecznych.
- Powinno się zakazać młodzieży do 16. roku życia wykorzystywania mediów społecznościowych.
- Państwo demokratyczne powinno bojkotować duże wydarzenia sportowe odbywające się w państwach, których rządy łamią prawa człowieka.
- Polska powinna wprowadzić system regulacji w produkcji i sprzedaży alkoholu na aktualny wzór szwedzki.

Język mniejszości narodowej lub etnicznej

- Rozwój masowej turystyki leży w interesie kultury i języka społeczności lokalnej.
- Jako licealista mieszkający na Kaszubach zrezygnował(a)bym z nauki języka kaszubskiego, na rzecz nauki dodatkowego języka obcego.
- Państwo powinno w większym stopniu finansować media i kulturę tworzone w językach mniejszości narodowych i etnicznych.
- Podstawa programowa z języka polskiego powinna uwzględniać naukę podstawowych wyrażeń oraz historii języków regionalnych, dialektów i gwar.
- Powinno się wprowadzić obowiązkowy przedmiot o historii regionu, na którego terenie znajduje się dana szkoła.

CZĘŚĆ IV: PERSPEKTYWY I ARTYKUŁY EKSPERCKIE

Debata a edukacja obywatelska



Nowe otwarcie: Edukacja obywatelska 2.0

dr Jędrzej Witkowski
Centrum Edukacji Obywatelskiej

Wśród refleksji po wprowadzeniu do szkół edukacji obywatelskiej dominuje przekonanie, że choć sam kurs jest niezbędny, to nauczyciele potrzebują dodatkowego przygotowania merytorycznego, aby odpowiedzieć na wyzwania, które stawia im nowa podstawa programowa.

Wprowadzenie w szkołach ponadpodstawowych nowego przedmiotu – edukacji obywatelskiej – miało według zapewnień MEN zapowiadać zmiany proponowane w ramach reformy Kompas Jutra.

Najważniejszą intencją kursu edukacji obywatelskiej jest przygotowanie młodych ludzi do świadomego i odpowiedzialnego zaangażowania społecznego we wszystkich wspólnotach, w których funkcjonują. Klucz do osiągnięcia tego celu to dostarczenie młodzieży wiedzy ułatwiającej rozumienie zjawisk społecznych i politycznych, rozwijanie umiejętności pozwalających na podejmowanie aktywności społecznej oraz wzmacnianie obywatelskiej sprawczości – motywacji i odwagi do inicjowania działań wspólnotowych. Czym dokładnie jest ten przedmiot i czym się różni od realizowanych wcześniej wiedzy o społeczeństwie oraz historii i teraźniejszości?

Nie-rewolucja programowa

Kurs edukacji obywatelskiej wymaga od uczniów zdobycia rzetelnej wiedzy, ale jego głównym celem jest nauka praktycznych umiejętności wykorzystywanych w życiu poza szkołą. Program skupia się na działaniach w sferze społecznej. Jest oparty na koncepcji kręgów wspólnot, do których należy uczeń – od rodziny przez klasę, szkołę, społeczność lokalną, regionalną, państwową, narodową aż po wspólnoty europejską i międzynarodową. Największym *novum* tego przedmiotu jest wprowadzenie do podstawy działań obywatelskich jako obowiązkowego elementu kształcenia (każdy uczeń realizuje 3 lub 4 działania, które pozwalają mu doświadczyć własnej obywatelskiej sprawczości). Przewidziano też obowiązek przeprowadzenia małego, grupowego projektu społecznego lub badawczego, proponując do tego szereg szczegółowych „wymagań fakultatywnych", spośród których nauczyciel dowolnie wybiera kilka do realizacji z uczniami. To pomaga dostosować pracę z klasą do potrzeb miejsca, w którym mieszkają uczniowie, lokalnego kontekstu, bieżących wydarzeń oraz zainteresowań nauczyciela i uczniów.

> **Istota innowacji polega na innym rozłożeniu akcentów, docenieniu zaangażowania uczniów (i działań nauczycieli, którzy to zaangażowanie budują) oraz wzmocnieniu praktyk w zakresie wychowania obywatelskiego, które były już realizowane w wielu szkołach w Polsce.**

Opisane powyżej nowości i wyróżniki nie czynią z wprowadzenia nowego przedmiotu zmiany rewolucyjnej. Istota innowacji polega na innym rozłożeniu akcentów, docenieniu zaangażowania uczniów (i działań nauczycieli, którzy to zaangażowanie budują) oraz wzmocnieniu praktyk w zakresie wychowania obywatelskiego, które były już realizowane w wielu szkołach w Polsce.

Małe kroki, duże zmiany

A zatem realizacja założeń edukacji obywatelskiej nie musi oznaczać dydaktycznej ani programowej rewolucji. Jest to raczej seria małych kroków i zmian w sposobie prowadzenia zajęć, uwzględniająca:

- więcej okazji do pracy w parach i grupach;
- więcej pytań otwartych zadawanych uczniom, w tym zachęt to formułowania i uzasadniania opinii;
- możliwość spotkania i swobodnej dyskusji z przedstawicielami instytucji państwa, w tym reprezentantami wybieralnych organów władz publicznych;
- więcej okazji do analizowania bieżących wydarzeń, w tym weryfikowania informacji na ich temat, formułowania opinii i dyskutowania o nich;
- możliwość spotkania i rozmowy ze świadkami historii lub liderkami i liderami lokalnych inicjatyw;
- zachętę do podejmowania działań na rzecz innych na poziomie klasy, szkoły lub społeczności lokalnych;
- podejmowanie z uczniami decyzji o wyborze fakultatywnych tematów do realizacji w czasie zajęć.

Po pierwszym roku realizacji nowego przedmiotu rodzi się pytanie, czy ta zmiana przyniosła oczekiwane rezultaty. Jest to pytanie ze wszechmiar zasadne, chociaż nie znamy na nie jeszcze odpowiedzi. Mamy tylko pierwsze obserwacje. Na ich podstawie możemy stwierdzić, że przedmiot przyjmowany jest różnie.

O wsparcie dla nauczycieli

Część nauczycieli docenia zmianę podejścia i dobrze się odnajduje w tej bardziej praktycznej formule kształcenia obywatelskiego – wśród tej grupy dominują pedagodzy, którzy już wcześniej pracowali w podobny sposób, a teraz są usatysfakcjonowani faktem, że władze oświatowe dostrzegły ten kierunek. Niektórzy nauczyciele (szczególnie ci, którzy wcześniej nie pracowali w podobny sposób i dla których edukacja obywatelska nie jest głównym nauczanym przedmiotem) podjęli pierwsze próby zmiany podejścia i wdrożenia nowych metod, ale nie czują się z ich stosowaniem wystarczająco pewnie i w wielu przypadkach nie robią tego skutecznie. Są też tacy, którzy się buntują, uznając nowy przedmiot za przemijającą modę lub nowinkę, która za chwilę zostanie wycofana ze szkół przez kolejną ekipę rządzącą. Nie istnieją rzetelne badania pozwalające na oszacowanie liczebności tych trzech grup.

Z perspektywy sukcesu przedmiotu najważniejsza jest druga z nich – nauczyciele, którzy chcą wdrożyć nowe podejście, ale brakuje im wsparcia i narzędzi do pracy. To dla nich w pierwszej kolejności powinno się przygotować szkolenia metodyczne odpowiadające wyzwaniom (realizacja doświadczeń obywatelskich, dyskusje na kontrowersyjne tematy, weryfikowanie źródeł i krytyczna analiza przekazów medialnych). Niezbędne będzie także zapewnienie im materiałów do poruszania nowych zagadnień w podstawie, w tym tematów z „wymagań fakultatywnych".

Podstawa programowa nie jest dokumentem magicznym, nie zmienia praktyki pracy nauczycieli ani szkolnych doświadczeń uczniów z dnia na dzień. Na jej poprawne wdrożenie potrzeba czasu, a jeśli – tak jak w tym przypadku – realizacja wymaga modyfikacji podejścia do nauczania przedmiotu, proces zmiany może potrwać nawet kilka lat. W tym okresie powinniśmy stale monitorować to, co się dzieje w szkołach, i na bieżąco wspierać nauczycieli. Wtedy istnieje duża szansa, że za kilka lat będziemy mogli powiedzieć, że naprawdę udało się nam zmienić sposób kształcenia obywatelskiego polskiej młodzieży.

Bibliografia

- Biblioteka Centrum Edukacji Obywatelskiej. (b.d.). *Biblioteka materiałów naukowych i dydaktycznych.* biblioteka.ceo.org.pl.
- Małek, U., Napiontek, O., Paździor, K., Rabiega, A., Wailewska, O., Witkowski, J., Zamęcki, Ł., i Zaremba, M. (2025). *Edukacja obywatelska. Komentarz metodyczny do podstawy programowej przedmiotu*. Ministerstwo Edukacji Narodowej; Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna. (b.d.). *Edukacja obywatelska*. zpe.gov.pl.

Akt prawny

- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2025). Dz. U. poz. 382.

Obywatelskość bez granic. Modele edukacji na świecie

dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska prof. UAM
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Kto naprawdę decyduje o tym, czego się uczą dzieci? Choć programy szkolne są opracowywane przez ekspertów na podstawie badań, edukacja nigdy nie powstaje w próżni, a na jej kształt wpływ ma również polityka danego kraju.

Głównym celem i obowiązkiem państwa oraz społeczeństwa wobec jednostki jest przygotowanie jej do życia w grupie i pełnienia ról obywatelskich. Z tej perspektywy istotne staje się pytanie: jakich obywateli potrzebujemy? W pojęcie obywatelstwa i obywatelskości wpisują się co najmniej trzy sfery oddziaływań:

- sfera poznawcza (faktów), dzięki której nabywamy wiedzę o prawach i obowiązkach obywatelskich;
- sfera działania, obejmująca zaangażowanie i partycypację;
- sfera wartości, które nadają sens działaniom, a także stanowią spoiwo łączące społeczeństwo i zapobiegające rozpadowi więzi społecznych.

Zadaniem systemów edukacyjnych jest określenie celów kształcenia dla wymienionych sfer. Najczęściej decydenci odpowiedzialni za edukację przygotowują strategiczne dokumenty na podstawie wyników badań, diagnoz oraz analiz sporządzonych przez środowisko naukowe i praktyków edukacji. Cele kształcenia obywatelskiego nie są jednak formułowane w próżni; systemy edukacyjne na świecie podlegają polityce danego państwa, a zatem są również wyznaczane przez określone grupy dominujące i grupy interesów posiadające władzę – zarówno symboliczną, jak i rzeczywistą.

Systemy szkolne vs edukacja obywatelska

W większości liberalnych demokracji cele edukacji obywatelskiej są jednak podobne. Należą do nich między innymi:

- wyposażenie w wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne do pełnienia przyszłych ról społecznych i obywatelskich w demokratycznych społeczeństwach, w tym: krytyczne myślenie, odporność na radykalizację i dezinformację, przeciwdziałanie konfliktom i ich rozwiązywanie;
- podtrzymywanie demokracji, które realizuje się w ramach: partycypacji oraz zaangażowania społecznego i politycznego, rozumienia działalności instytucji demokratycznych, systemu państwa, prawa, gospodarki, ochrony wartości demokratycznych, takich jak: wolność, tolerancja, sprawiedliwość, prawa człowieka;
- budowanie spójności społecznej, na którą składa się dzielenie tych samych wartości, szacunek dla różnorodności, odpowiedzialność społeczna, dialog, budowanie pokoju;
- rozwijanie tożsamości obywatelskiej, szacunku do demokracji i prawa; kształtowanie poczucia wspólnoty państwowej, w której każdy człowiek dobrowolnie uznaje się za obywatela społeczeństwa otwartego na każdą jednostkę, bez względu na różnice.

Systemy szkolne prezentują dwa podejścia do edukacji obywatelskiej: pierwsze z nich wprowadza osobny przedmiot, drugie realizuje jej cele w tak zwanych ścieżkach międzyprzedmiotowych. Nie ma zgody odnośnie do tego, które rozwiązanie jest optymalne i kształci „lepszych" obywateli.

Kiedy edukacja obywatelska realizowana jest jako osobny przedmiot szkolny, wówczas podlega ocenianiu, pojawiają się procesy selekcyjne oraz hierarchia ważności (np. czy można ten przedmiot zdawać na egzaminach końcowych). W tym podejściu kładzie się nacisk głównie na sferę poznawczą, czyli wiedzę, którą można zweryfikować i ocenić jej poziom. Istotne jest również to, że wiedza bywa „izolowana", a zatem odnosi się do wybranego przedmiotu. Ten rodzaj edukowania zapewnia jednak realizację celów kształcenia.

Z kolei w podejściu międzyprzedmiotowym zagadnienia związane z edukacją obywatelską tracą niejako wartość ze względu na brak ocen i egzaminów. Są także powierzchownie realizowane – w przekonaniu i uczniów, i nauczycieli istnieją bowiem ważniejsze, selekcyjne przedmioty. W tym podejściu można jednak rozwijać kompetencje obywatelskie poprzez nauczanie, eksperymentowanie, doświadczanie w szerszym kontekście społeczności szkolnej, kształtując jednocześnie umiejętności miękkie.

Anglia

W Anglii edukacja obywatelska jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym (*Citizenship Education*) dla dzieci między 11. a 16. rokiem życia. Uczniowie mogą go wybrać na egzaminie kończącym szkołę średnią. Przedmiot wprowadzono do szkół w 2002 roku, a jego główne cele obejmowały między innymi rozwijanie odpowiedzialności społecznej i moralnej, zwiększenie partycypacji obywatelskiej oraz rozwój alfabetyzmu politycznego. W 2007 roku wprowadzono również problematykę tożsamości, różnorodności kulturowej oraz promocję wspólnych wartości poprzez kształtowanie poczucia brytyjskości. W 2014 roku częścią programów kształcenia stała się promocja Fundamentalnych Wartości Brytyjskich, wzmocniono również edukację ekonomiczną oraz moralną. Dobry obywatel, według modelu angielskiego, przestrzega zasad społecznych i prawnych, wykazuje aktywność i zaangażowanie obywatelskie na rzecz wspólnego dobra, potrafi myśleć krytycznie i analizować, wykazuje postawy tolerancyjne wobec różnorodności oraz szanuje wartości demokratyczne (Hejwosz-Gromkowska i in., 2025).

Walia

W walijskim systemie szkolnictwa przyjęto drugi model realizacji celów edukacji obywatelskiej, wprowadzając te zagadnienia do ścieżek międzyprzedmiotowych. Głównym celem edukacji obywatelskiej jest tu kształtowanie tożsamości walijskiej (język) przy jednoczesnym rozwijaniu świadomości problemów globalnych. W programach kształcenia akcentuje się problematykę różnorodności kulturowej, nierówności społecznych, praw człowieka

Systemy szkolne prezentują dwa podejścia do edukacji obywatelskiej: pierwsze z nich wprowadza osobny przedmiot, drugie realizuje jej cele w tak zwanych ścieżkach międzyprzedmiotowych.

na poziomie lokalnym, narodowym, europejskim i globalnym. Bardzo dużo uwagi poświęca się problematyce środowiska, ochronie klimatu oraz globalnym nierównościom społecznym. Cały proces, w myśl walijskiej polityki oświatowej, ma na celu kształtowanie etycznych, świadomych i dobrze poinformowanych obywateli Walii i świata (Hejwosz-Gromkowska, 2022).

Holandia

Edukacja obywatelska w Holandii łączy dwa podejścia: odbywa się zarówno w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej, jak i w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Od lat 90. XX w. edukacja obywatelska stała się elementem strategii integracyjnej państwa. Państwo oczekuje od imigrantów i ich dzieci

przyjęcia konkretnych wartości kulturowych, dostosowania się do miejscowych obyczajów i poszanowania tożsamości narodowej, stąd też zadanie szkół polega na wpajaniu uczniom holenderskich norm, języka i historii. Proces ten określa się mianem „kulturalizacji obywatelstwa".

Kształtowanie dobrego obywatela w Holandii skupia się na:

- indywidualnej odpowiedzialności: od obywatela oczekuje się bycia „samoregulującą się jednostką", która zasady, wartości i wzorce zachowań panujące w społeczeństwie przyjmuje za własne, a nie tylko dostosowuje się do nich ze strachu przed karą;
- oczekiwaniach asymilacyjnych: dobry obywatel to osoba wykazująca przywiązanie i lojalność wobec holenderskiej kultury oraz wyznająca „wspólne wartości demokratyczne";
- aktywności i wkładzie społecznym: bycie dobrym obywatelem wiąże się z posiadaniem pracy lub studiowaniem, braniem odpowiedzialności za siebie i realizacją codziennych obowiązków.

Dobre obywatelstwo jest rozumiane jako projekt etyczny i relacyjny (przyzwoitość), a nie tylko jako status. Kluczowym elementem holenderskiego obywatelstwa jest bycie osobą uważną na innych i modyfikującą swoje zachowanie z szacunku dla otoczenia (nid. *rekening houden*), (Hejwosz-Gromkowska i in., 2025).

Bibliografia

- Hejwosz-Gromkowska, D., Czech-Włodarczyk, C., Hildebrandt-Wypych, D., i Nowosad, I. (2025). *Citizenship education in multicultural society*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hejwosz-Gromkowska, D. (2022). Kształtowanie angielskiej (*Englishness*) i walijskiej (*Welshness*) tożsamości a edukacja obywatelska. Między realizacją (polityki) utopii a praktyką szkolną. W: H. Achremowicz i R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. 5, s. 62–84). Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Demokracja w defensywie – rola szkoły w dobie kryzysu wartości

dr hab. Arkadiusz Lewandowski prof. UMK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rewolucja technologiczna sprawiła, że demokracja chwieje się w posadach pod naporem cyfrowego chaosu. Aby wychować obywateli zdolnych do funkcjonowania w kryzysie demoliberalnym, potrzebujemy rewolucji w edukacji.

W przestrzeni publicznej oraz w debacie akademickiej trwa ożywiona dyskusja nad zjawiskiem, które powszechnie określa się mianem kryzysu demokracji liberalnej. Samo zagadnienie jest definiowane na różne sposoby, choć najczęściej w literaturze przedmiotu wymienia się dwa zasadnicze podejścia (Lewandowski, 2024). Pierwsze z nich ujmuje ów kryzys w sposób instytucjonalno-proceduralny, jako stopniową destrukcję instytucji, procedur oraz reguł gry utożsamianych do tej pory nierozerwalnie z demokratyczno-liberalnym systemem politycznym. Drugie podejście skupia się na kryzysie zaufania obywateli do demoliberalnego państwa, jego reprezentantów oraz kluczowych instytucji publicznych.

Niezależnie od tego, jakiej interpretacji dokonamy, wyraźnie widać, że współcześnie mamy do czynienia z zupełnie nową sytuacją, w której ustrój demoliberalny przestał być traktowany przez rzesze społeczne jako niekwestionowana wartość.

Skupiając się na przejawach wspomnianego kryzysu, często gubimy z oczu kluczowe pytanie o to, co wywołało ów stan. Aby zrozumieć jego istotę, należy podjąć trud odnalezienia głębszych, ukrytych w gospodarce i społeczeństwie przyczyn – rzeczywiste źródła problemu tkwią bowiem na styku głębokich przemian politycznych, społecznych oraz rewolucji technologicznej, która zmieniła filozofię funkcjonowania współczesnych państw (Mounk, 2019; Runciman, 2019; Eatwell i Goodiwn, 2020; Kamiński i Kamiński, 2023).

Nowe technologie, stare nawyki

Wśród najistotniejszych procesów, które dynamicznie zmieniają kształt współczesnej demokracji, na pierwszy plan wysuwają się gwałtowne zmiany technologiczne. Rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, upowszechnienie internetu rzeczy[1] czy wreszcie ekspansja algorytmów sztucznej inteligencji to zjawiska, które przestały być jedynie technicznymi nowinkami w życiu społeczeństwa. Stały się niewidocznym szkieletem współczesnego świata, wpływają na sposób funkcjonowania jednostek, grup społecznych, a w konsekwencji także całych organizmów państwowych, całkowicie je modyfikując (Mounk, 2019).

Nowe technologie zmieniają sposób funkcjonowania społeczeństw do tego stopnia, iż dotychczasowe instytucjonalne formy organizacji stały się niewydolne.

1 Sieć fizycznych urządzeń wyposażonych w czujniki i oprogramowanie. Urządzenia te łączą się z internetem, aby zbierać dane oraz wymieniać je między sobą.

Obywatel w wersji „e”

Analizując stan współczesnej demokracji przez pryzmat zachowań społecznych na przestrzeni ostatnich lat, nie sposób pominąć też głębokiej transformacji pokoleniowej (Haidt i Lukianoff, 2023; Haidt, 2025).

Młodzi ludzie zupełnie zmienili dotychczasowe wzorce komunikowania się, budowania więzi oraz uczestnictwa w życiu publicznym. W rzeczywistości politycznej i społecznej funkcjonują bowiem (jeżeli już się na to w ogóle zdecydują) najczęściej za pośrednictwem ekranów urządzeń cyfrowych, co wprost przekłada się na zmianę ich postaw obywatelskich. Na czym polega ta zmiana? Po pierwsze tradycyjne, oparte na instytucjach i wyborach uczestnictwo w życiu społecznym ewoluowało w stronę aktywności hybrydowej, która płynnie łączy działania w świecie cyfrowym i fizycznym. Po drugie przejście do przestrzeni cyfrowej stworzyło warunki do szybszego reagowania na wydarzenia i komunikaty oraz nieporównywalnie zwiększyło zasięg działań i wpływów. Po trzecie pośrednictwo ekranów znacznie osłabiło więź międzyludzką, a także ograniczyło do minimum klasyczną formę uczestniczenia w życiu społeczno-politycznym, jaką jest fizyczny udział w spotkaniach organizowanych na przykład przez stowarzyszenia czy partie.

U podłoża tych procesów leży zupełnie nowa organizacja komunikacji medialnej. Odeszliśmy bezpowrotnie od tradycyjnych mediów jednokierunkowych (takich jak prasa, radio czy telewizja) na rzecz mediów sieciowych. We współczesnym świecie każdy użytkownik nowych technologii jest jednocześnie masowym nadawcą i odbiorcą informacji. Spadek znaczenia tradycyjnych pośredników (takich jak redakcje) sprawił, że każdy głos w sieci stał się tak samo ważny, a dawne autorytety straciły swoją dotychczasową pozycję. Przestała istnieć klasyczna, centralnie sterowana i pilnowana „agenda dnia”, która dawniej porządkowała debatę publiczną i wyznaczała ramy porozumienia przyjętego przez ogół społeczeństwa (Szułdrzyński, 2020).

Konsekwencją rozbicia tego monopolu informacyjnego są zjawiska znacznie osłabiające stabilność demokratyczną, w tym tworzenie się tzw. baniek medialnych oraz spolaryzowanych i zradykalizowanych mediów. Algorytmy platform społecznościowych, opracowywane z myślą o maksymalnym przyciągnięciu uwagi użytkownika, promują treści wywołujące silne emocje, co z kolei ułatwia szerzenie się dezinformacji i fake newsów. W efekcie przestrzeń cyfrowa z niespotykaną dotychczas łatwością technicznie steruje emocjami tłumu, pogłębiając polaryzację.

Edukacja obywatelska w nowej rzeczywistości

Nie ulega wątpliwości, że rewolucja technologiczna nieodwracalnie przekształciła rzeczywistość społeczną i polityczną, a gwałtowna zmiana w najwyższym stopniu dotknęła ludzi młodych, dla których cyfrowy świat jest naturalnym środowiskiem życia. Powoduje to konieczność zdefiniowania adekwatnych form nowoczesnej edukacji obywatelskiej. Dotychczasowy model nauczania o strukturach instytucjonalnych państwa (klasyczna wiedza o społeczeństwie) stał się bowiem rażąco niewystarczający.

Edukacja obywatelska musi zostać przekierowana na budowanie głębokiej świadomości procesów społeczno-politycznych zachodzących w sieci. Jej esencją powinno być kształtowanie umiejętności weryfikacji informacji, krytycznego myślenia, odporności na manipulacje algorytmiczne oraz zakorzenienie szacunku dla prawdy i faktów.

Kluczowym wyzwaniem staje się sformułowanie nowoczesnego kanonu kompetencji i umiejętności obywatela, który określi zestaw cech, wiedzy i postaw potrzebnych do działania we współczesnym państwie oraz wyposaży jednostki w narzędzia pozwalające na świadome, odpowiedzialne i krytyczne uczestnictwo w jego strukturach.

> **Edukacja obywatelska musi zostać przekierowana na budowanie głębokiej świadomości procesów społeczno-politycznych zachodzących w sieci.**

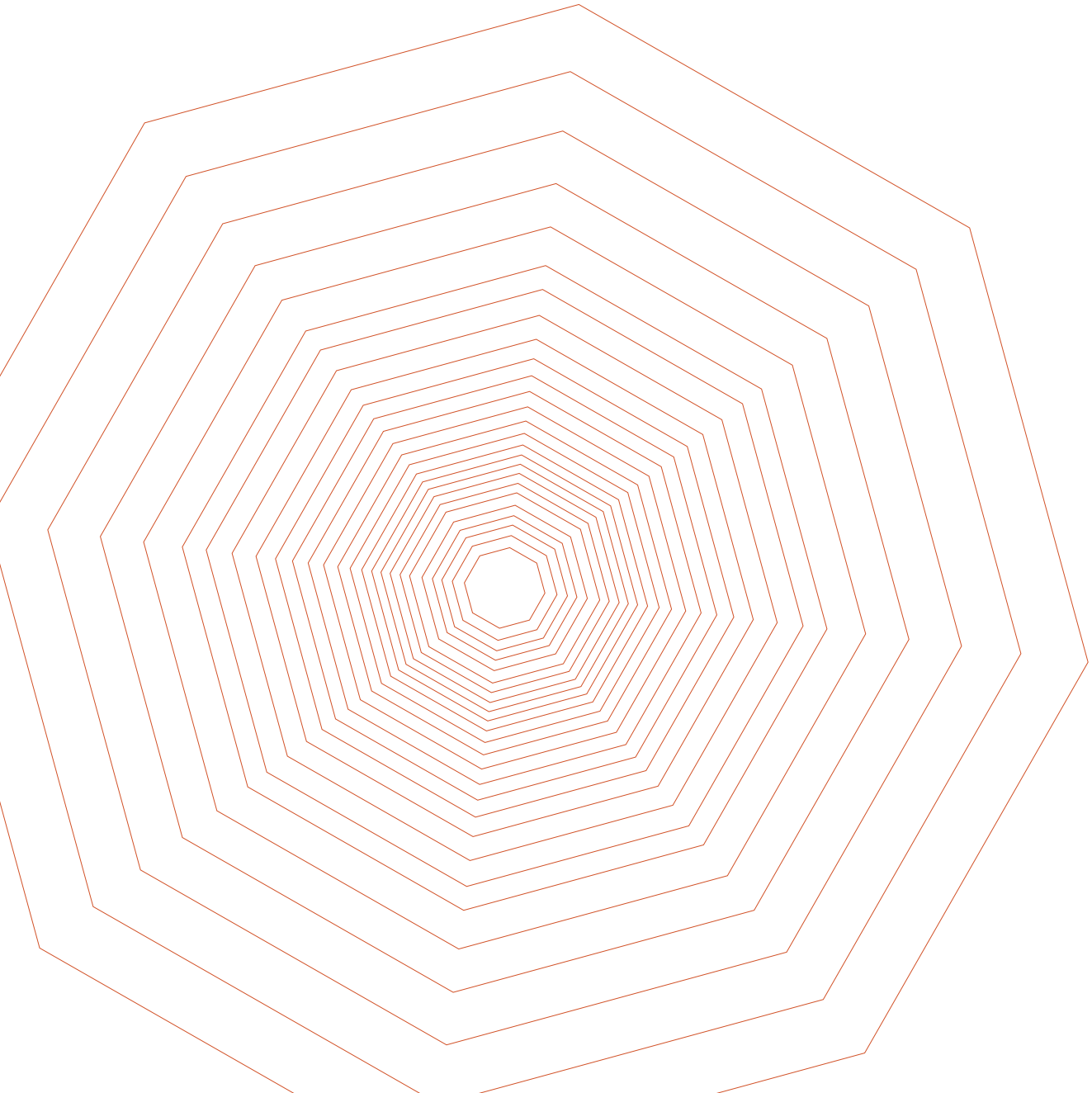
Jednocześnie nowa rzeczywistość wymaga adekwatnej, systemowej redefinicji kompetencji społecznych i poznawczych obywateli, czyli ogólnych umiejętności o charakterze psychologicznym i intelektualnym. Kompetencje te – ukierunkowane na krytyczną analizę rzeczywistości medialnej i odporność na cyfrową demagogię – muszą być systematycznie kształtowane w toku nowoczesnego procesu edukacyjnego.

Tylko poprzez gruntowną reformę edukacji obywatelskiej, która dostrzeże technologiczne źródła współczesnych napięć, będziemy w stanie wychować świadomych obywateli, zdolnych do mądrego funkcjonowania w demokratycznym świecie.

Bibliografia

- Eatwell, R., i Goodwin, M. (2020). *Narodowy populizm. Zamach na liberalną demokrację* (W. Kurylak, tłum.). Wydawnictwo PostFactum.
- Haidt, J. (2025). *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemie chorób psychicznych* (R. Filipowski, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Haidt, J., i Lukianoff, G. (2023). *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kamiński, A. Z., i Kamiński, B. (2023). *Świat na krawędzi. Czy ustrój liberalno-konstytucyjny sprosta wyzwaniom współczesności?* Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Lewandowski, A. (2024). Kryzys demokracji jako proces. Od kryzysu zaufania do destrukcji instytucji. *Politeja*, *21*(3), 65–84.
- Mounk, Y. (2019). *Lud kontra demokracja. Dlaczego nasza wolność jest w niebezpieczeństwie i jak ją ocalić* (K. Gucio, tłum.). Kultura Liberalna.
- Runciman, D. (2019). *Jak kończy się demokracja* (S. Żuchowski, tłum.). Kultura Liberalna.
- Szułdrzyński, M. (2020). Media społecznościowe kontra liberalna demokracja, jaką znamy. W: M. Bernaczyk, T. Gąsior, J. Misiuna, i M. Serowaniec (red.), *Znaczenie nowych technologii dla jakości systemu politycznego. Ujęcie politologiczne, prawne i socjologiczne* (s. 27–39). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Debata w kontekście wyzwań współczesności



Historia napisana na nowo. Kierunki zmian w nauczaniu

dr Agnieszka Jankowiak-Maik
SP Cogito
Poznań

Jak uczyć historii, by wydarzenia, które dla uczniów urodzonych w XXI wieku są odległą przeszłością, a dla ich dziadków i rodziców wciąż żywym wspomnieniem, stały się zrozumiałe, a lekcje – angażujące?

Nauczanie historii XX wieku stanowi jedno z największych wyzwań współczesnej edukacji, zwłaszcza że rozmowy o najnowszych wydarzeniach często stają się polaryzujące i w dużym stopniu polityczne. Z drugiej strony wiedza o tych czasach jest niezbędna do zrozumienia teraźniejszości. Myślę, że kluczem do sukcesu jest autentyczne doświadczenie oraz odejście od encyklopedycznego podawania faktów na rzecz aktywnego budowania relacji z przeszłością. Poniżej omawiam sposoby angażowania uczniów podczas lekcji historii, które stosuję na własnych zajęciach. To subiektywny wybór metod i środków, ale liczę, że może się on stać inspiracją do tworzenia kreatywnych lekcji o historii najnowszej.

Klasowe muzeum

Jedną z najbardziej skutecznych, w mojej ocenie, metod przybliżania historii najnowszej jest praca z przedmiotem. Zamiast oglądać zdjęcia w podręczniku – uczniowie mogą stworzyć „Klasowe muzeum". Przynosząc z domów pamiątki, takie jak stare kasety magnetofonowe, telefony tarczowe, ludowe stroje czy dokumenty (np. legitymacje szkolne sprzed lat), stają się kustoszami historii własnej rodziny.

Taka metoda pozwala na bezpośredni kontakt z materialnym dziedzictwem okresu transformacji ustrojowej, PRL-u, czasów II wojny światowej czy II RP. Uczeń, trzymając w ręku telefon z tarczą numerową, nie tylko poznaje technologię epoki, lecz także zaczyna analizować i dzięki temu lepiej rozumieć codzienność swoich przodków. Uzupełnieniem tych działań są wycieczki do miejsc pamięci i muzeów narracyjnych, gdzie zrekonstruowane wnętrza mieszkań, zabawki, przybory szkolne czy milicyjne nyski pozwalają dosłownie „wejść" w przeszłość.

Zapomniane perspektywy i siła dramy

Współczesna dydaktyka historii kładzie ogromny nacisk na „zapomniane perspektywy", czyli pomijane w tradycyjnej edukacji punkty widzenia, grupy społeczne oraz ich doświadczenia. Zgodnie z założeniami tej teorii historia to nie tylko wielka polityka, władcy i bitwy, to przede wszystkim losy zwykłych ludzi: mniejszości, kobiet, dzieci oraz ich codzienność. Z myślą o pokazaniu owych zapomnianych perspektyw powstała gra edukacyjna IPN *Mój Rówieśnik*, która opowiada o losach obywateli polskich w czasie II wojny światowej, uświadamiając młodzieży, że ich rówieśnicy 85 lat temu mierzyli się z ekstremalnymi realiami życia. Wiedzę o sytuacji kobiet poszerzają do tego projekty fundacji BohaterON czy działalność Fundacji Muzeum Historii Kobiet (zwłaszcza Baza Historii Kobiet).

Żeby pogłębić empatię i zrozumienie procesów historycznych, warto wykorzystać podczas zajęć elementy dramy. Uczniowie mogą tworzyć stylizowane pamiętniki, listy czy gazety z epoki – np. relacje prasowe o porozumieniach sierpniowych czy listy z czasów Czerwca '56. Twórcze przetwarzanie informacji pomaga bowiem w ich trwałym zapamiętaniu. Pisanie dziennika z perspektywy uczestnika historycznej wyprawy czy świadka strajków zmusza do wejścia w buty postaci i zrozumienia jej motywacji.

Na koniec proponuję ćwiczenie, które w ciekawy sposób stworzy pomost między ważnymi wydarzeniami historycznymi a współczesnością, czyli opracowanie listy 21 postulatów na XXI wiek. Jest to oczywiście bezpośrednie nawiązanie do postulatów Solidarności, ale osadzone we współczesnym, bliskim młodzieży kontekście.

Krytyczne myślenie i analiza propagandy

Nieodłącznymi elementami najnowszej historii są manipulacja i walka informacyjna, dlatego w nowoczesnym nauczaniu nie może zabraknąć treningu krytycznego myślenia. Jednym ze sposobów ćwiczenia tej umiejętności jest wykorzystanie rutyn myślenia krytycznego, takich jak „Kolor – Symbol – Obraz". Uczniowie, analizując wydarzenia historyczne, przypisują im konkretne barwy i znaki, co pozwala na głębszą interpretację treści. Głównym założeniem tej wizualizacji jest tworzenie połączeń i myślenie metaforyczne o danym wydarzeniu.

Kolejnym kluczowym elementem nauczania historii jest analiza propagandy kiedyś i dziś. Porównanie materiałów z Polskiej Kroniki Filmowej ze współczesnymi przekazami medialnymi uczy młodych ludzi dekonstrukcji mechanizmów manipulacji.

Pomocnym narzędziem w zrozumieniu tragicznych procesów społecznych jest również aplikacja „10 kroków do ludobójstwa" przygotowana przez fundację Humanity in Action, która w nowoczesny sposób edukuje o mechanizmach nienawiści, ukazuje zjawiska historyczne poprzez biografie konkretnych postaci oraz tworzy preteksty do współczesnych odniesień.

Popkultura w służbie edukacji

Dla współczesnego ucznia, określanego mianem „cyfrowego tubylca", obraz jest naturalnym kanałem komunikacji. Wykorzystanie filmu w edukacji historycznej pozwala na ukazanie emocjonalnego wymiaru

> **Nowoczesne nauczanie historii najnowszej to proces wielowymiarowy. Wymaga od nauczycieli odwagi w sięganiu po niekonwencjonalne narzędzia**

wydarzeń. Produkcje takie jak *Zimna wojna* (2018, reż. Paweł Pawlikowski), *Marzec '68* (2022, reż. Krzysztof Lang) czy dokument *Solidarność według kobiet* (2014, reż. Marta Dzido, Piotr Śliwowski) stanowią doskonały punkt wyjścia do dyskusji o dylematach moralnych i realiach życia w systemie totalitarnym.

Równie wartościowym narzędziem wizualizującym wydarzenia historyczne jest komiks. Dzieła takie jak *Maus* Arta Spiegelmana czy *Marzi* Marzeny Sowy pozwalają opowiedzieć o traumach i trudnej codzienności w sposób przystępny, a zarazem głęboko poruszający. Komiksowa forma *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku* Timothy'ego Snydera może z kolei służyć za podręcznik postaw obywatelskich.

Nie należy zapominać także o muzyce i grach. Analiza tekstów piosenek z okresu PRL-u, ale i współczesnych, takich jak concept album Lao Che *Powstanie warszawskie*, czy tworzenie przez uczniów własnych gier historycznych (np. *Zgadnij kto to?* w wersji o znanych postaciach XX wieku) sprawia, że nauka staje się zabawą, która nie traci na merytorycznej jakości.

Nowoczesne nauczanie historii najnowszej to proces wielowymiarowy. Wymaga od nauczycieli odwagi w sięganiu po niekonwencjonalne narzędzia, takie jak analiza SWOT w odniesieniu do wydarzeń historycznych czy debata oksfordzka, aby omówić trudne, sporne tematy z historii. Ważne, by młodzi ludzie przestali być tylko biernymi odbiorcami, a stali się badaczami, twórcami i krytycznymi obserwatorami otaczającej ich rzeczywistości.

Bibliografia

Literatura, artykuły

- Chmura-Rutkowska, I., i Głowacka-Sobiech, E. (2024). *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet: Raport z badań*. Fundacja Muzeum Historii Kobiet.
- Drożdż, L., i Maksim, A. (red.). (2025). *Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z"*. Materiały II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii.
- Julkowska, V. (2024). Krytyczna dydaktyka historii potrzebna od zaraz. W: M. Mazur, E. Solska, P. Witek, i A. Ziębińska-Witek (red.), *Nauka historii. Nowe wymiary* (s. 73–86). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Konieczka-Śliwińska, D. (red.). (2023). *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalczyk, A. i Dworaczyk, K. (red.). (2024). *Herstoria stosowana. Podręcznik dla edukatorek i edukatorów*. Fundacja Muzeum Historii Kobiet.
- Skórzyńska, I., Głowacka-Sobiech, E., Chmura-Rutkowska, I., Kowalczyk, A., i Jankowiak-Maik, A. (2024). Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej. *Wiadomości Historyczne*, (1), 21–35.

Gry edukacyjne

- Fundacja Muzeum Historii Kobiet. (b.d.). *Herstorie*.
- Instytut Pamięci Narodowej. (b.d.). *Mój rówieśnik. Losy obywateli polskich w czasie II wojny światowej*.

Filmy

- Lang, K. (reż.). (2022). *Marzec '68*. Telewizja Polska; Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych.
- Dzido, M., i Śliwowski, P. (reż.). (2024). *Solidarność według kobiet*. Emic Studio.
- Filmoteka Naroddowa – Instytut Audiowizualny. (b.d.) *Polska Kronika Filmowa*, Ninateka. ninateka.pl.
- Pawlikowski, P. (reż.). (2018). *Zimna wojna*. Opus Film.

Gdy świat się niepokoi – jak rozmawiać z młodzieżą o wojnie i kryzysach

dr Magdalena M. Baran
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Młodzi ludzie dorastają w środowisku, które nieustannie wystawia ich na działanie bodźców związanych z zagrożeniami, niepewnością i polaryzacją. Rozmowa o wojnie i kryzysach staje się zatem nie tylko wyzwaniem edukacyjnym, lecz jednym z kluczowych narzędzi wzmacniania odporności społecznej.

Środowisko bezpieczeństwa, w którym funkcjonujemy, określane jest mianem VUCA (od ang. *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*), czyli zmienne, niepewne, złożone i niejednoznaczne. W takim świecie ryzyko nie jest incydentem, lecz stanem strukturalnym, stałym elementem rzeczywistości. Dzieje się tak dlatego, że współczesne kryzysy mają charakter wielosektorowy i transnarodowy (do najczęstszych zaliczyć można militarne, energetyczne, informacyjne, polityczne czy demograficzne), a ich skutki przenikają się, tworząc złożone konfiguracje wyzwań. Kryzys staje się przełomem systemowym, momentem, w którym ograniczona wiedza na temat jego charakteru wymusza konieczność szybkiego podejmowania decyzji, a jednostki i wspólnoty muszą działać mimo niepewności co do skuteczności rozwiązania problemu. W takim kontekście rodzi się doświadczenie permakryzysu, długotrwałego okresu niestabilności i braku bezpieczeństwa, kiedy to kolejne wstrząsy nie są wyjątkiem, lecz nową normalnością.

Wojna w infosferze

Wojna jako zjawisko ma wiele wymiarów: od starożytnych ujęć, w których była zasadą porządku świata, przez klasyczne koncepcje strategii, siły i interesów, aż po nowoczesne interpretacje, które podkreślają jej związek z polityką, technologią i komunikacją. Współczesne typologie konfliktów mówią o następujących rodzajach wojen: konwencjonalnych, asymetrycznych, hybrydowych, informacyjnych, kognitywnych i cybernetycznych. Każda z nich odsłania inny aspekt konfliktu: tradycyjne działania zbrojne, nierównowagę zasobów, operowanie poniżej progu wojny[2], manipulację percepcją, wpływ na procesy poznawcze czy ataki na infrastrukturę krytyczną.

Młodzi ludzie stykają się z tego typu konfliktami nie tylko słuchając napływających wiadomości, lecz także poprzez kulturę cyfrową, w której wojna pojawia się jako element tła – jest obecna w grach, mediach i narracjach popkultury, co prowadzi do niebezpiecznego zjawiska jej normalizacji. Takie wtapianie się wojny w otoczenie (ang. *ambient warfare*) sprawia, że konflikt przestaje być postrzegany przez młodych jako wyjątkowe – w tym wypadku tragiczne – wydarzenie, a zaczyna funkcjonować jako stały element kulturowego pejzażu, o którym rozmawia się bez emocji, a nawet się go trywializuje.

Kolejne zagrożenie dla młodych ludzi wynika z faktu, że infosfera, w której funkcjonują, jest przestrzenią pozbawioną hierarchii źródeł, zdominowaną przez wizualność i algorytmizację treści. W takim środowisku realnymi zagrożeniami stają się wojny informacyjna i kognitywna, ponieważ działania propagandowe

2 Inaczej: agresja podprogowa lub działania w tzw. szarej strefie. Jest to świadome i zamierzone prowadzenie działań wrogich, agresywnych lub szkodliwych, tak aby osiągnąć cele strategiczne, ale jednocześnie nie dać państwu doświadczanemu tymi działaniami wyraźnego powodu do formalnego wypowiedzenia wojny lub uruchomienia obrony w ramach sojuszy.

i manipulacja faktami potrafią całkowicie zmienić to, jak młodzież postrzega otaczającą ją rzeczywistość, i ukształtować sposób interpretowania świata na życzenie twórcy danego przekazu. Algorytmy social mediów premiują treści skrajne, wzmacniając emocjonalność przekazu kierowanego do niezwykle wrażliwej grupy społeczeństwa. Tworzą tym samym bańki informacyjne, w których młodzi odbiorcy funkcjonują bez ustalania, czy nawet uświadamiania sobie potrzeby stworzenia wspomnianej wyraźnej hierarchii źródeł.

Omówiona wyżej polaryzacja to jeden z najdotkliwszych skutków współczesnych kryzysów. Wykracza poza obszar polityki – wpływa na nasilanie się radykalnych form komunikacji oraz na kształt podziałów i poziom zaufania we wszystkich grupach społecznych i wiekowych.

Edukacja w cieniu kryzysu

Żeby rozmowa o wojnie i kryzysach z młodymi ludźmi przynosiła wymierne efekty, musi uwzględniać nie tylko fakty, lecz także mechanizmy percepcji, wpływu i manipulacji. W świecie pełnym niepewności edukacja staje się bowiem narzędziem porządkowania zjawisk, które na pierwszy rzut oka wydają się chaotyczne.

Punktem wyjścia edukacji o wszelkiego typu konfliktach jest umiejętność precyzyjnego rozróżniania pojęć takich jak: konflikt i wojna, eskalacja, odstraszanie, miękka i twarda siła, interesy aktorów – ponieważ to właśnie język stanowi podstawę realistycznego myślenia o bezpieczeństwie. Kolejny krok to praca z pierwotnymi źródłami (w tym: dokumentami urzędowymi, traktatami, przemówieniami, statystykami), analiza danych z instytucji międzynarodowych, porównywanie narracji stron konfliktu, studia przypadków czy praca projektowa. Młodzi ludzie potrzebują narzędzi analitycznych, które pozwolą im rozumieć złożoność świata, a nie jedynie reagować na jego bodźce.

Co niezwykle istotne, rozmowa z młodzieżą o wojnie i kryzysach wymaga także wrażliwości na emocje. Edukacja w tym zakresie powinna się więc opierać na umiejętnym zastąpieniu strachu wiedzą, faktami oraz poczuciem sprawczości. Kluczowe w kontakcie z młodymi ludźmi – poza omówionym wyżej budowaniem na faktach – jest także:

- stworzenie bezpiecznej przestrzeni do spotkań, podczas których będą oni mieli szansę nazwać swoje emocje i usłyszeć od nauczyciela potwierdzenie, że odczuwanie niepokoju jest normalne, a żadne pytanie na temat konfliktu i emocji nie jest naiwne;

> **Edukacja o wojnie powinna się opierać na umiejętnym zastąpieniu strachu wiedzą, faktami oraz poczuciem sprawczości.**

- budowanie w nich poczucia sprawczości poprzez skupienie się na pomaganiu i angażowanie w wolontariat – tego typu aktywności obniżają lęk i dają wrażenie panowania nad sytuacją;
- zadbanie o poczucie bezpieczeństwa i stabilności, np. poprzez zachowanie rutyny codziennych zajęć, zapewnianie przestrzeni do indywidualnych rozmów czy przypominanie o sojuszach międzynarodowych i innych gwarancjach bezpieczeństwa.

Odporność społeczna

W świecie, w którym kryzysy stały się elementem codzienności i na stałe wpisały się w dynamikę współczesności, szczególnego znaczenia nabiera odporność społeczna, czyli zdolność do zaabsorbowania pierwszego wielkiego

szoku związanego z konfliktami, wytrzymania głębokich kryzysów (względnie – adaptacji do nich) i szybkiego podnoszenia się po trudnych momentach w historii. Te niezwykłe cechy społeczności pozwalają jej funkcjonować mimo presji związanej z pojawieniem się nagłego niebezpieczeństwa.

Odporność wspólnoty wyrasta z poczucia skuteczności, elastyczności poznawczej, zdolności radzenia sobie w sytuacjach nieznanych, relacji społecznych aktywujących się w kryzysie, zaufania oraz umiejętności współpracy tworzących ją jednostek. To proces, w którym kompetencje obywatelskie, jakość relacji międzyludzkich i spójność grupy splatają się z umiejętnością weryfikacji informacji (ochrony społeczności przed manipulacją i dezinformacją generowanymi przez zewnętrzne czynniki wpływu). Pozwala to jednostkom i zbiorowościom zachować zdolność działania w świecie pełnym niepewności.

Wzmacnianie odporności oznacza budowanie zaufania, rozwijanie krytycznego myślenia, kształtowanie umiejętności współpracy oraz tworzenie otoczenia, które wyzwala w młodych ludziach potencjał i wiarę we własne możliwości, zwłaszcza wobec wyzwań, jakie stawia przed nimi współczesność.

Równość w szkole: od deklaracji do praktyki

dr Agnieszka Kozłowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Konstytucja, prawo unijne i podstawa programowa nie pozostawiają wątpliwości: szkoła powinna uczyć równego traktowania. Jak? Najlepiej, służąc przykładem mającym pokrycie i w regulacjach placówki, i w codziennej praktyce.

Na poziomie prawa zasada równości jest dobrze umocowana. Traktat o Unii Europejskiej wymienia wśród wartości Unii: godność osoby ludzkiej, wolność, demokrację, równość, państwo prawne i poszanowanie praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości (art. 2), a Karta praw podstawowych UE ma taką samą moc prawną jak traktaty (art. 6 ust. 1 TUE). Konwencja o prawach dziecka gwarantuje prawa każdemu dziecku „bez jakiejkolwiek dyskryminacji" (art. 2), Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (CEDAW) zobowiązuje do eliminowania dyskryminacji kobiet, także w edukacji (art. 10), a Konwencja stambulska – do uwzględniania w edukacji m.in. równości kobiet i mężczyzn oraz niestereotypowych ról płciowych (art. 14). Konstytucja RP mówi jednoznacznie: „Wszyscy są wobec prawa równi. [...] Nikt nie może być dyskryminowany [...] z jakiejkolwiek przyczyny" (art. 32).

Tak bogata reprezentacja przepisów antydyskryminacyjnych w prawie mogłaby świadczyć o tym, że mają one poparcie społeczne. Prawo do godności, szacunku, tolerancji czy sprawiedliwości nie budzi wątpliwości ani sprzeciwu. Znacznie trudniej robi się jednak wtedy, gdy przepisy antydyskryminacyjne mają przybrać konkretną postać, wskazać, kto jest dyskryminowany, przez kogo, z jakiej przyczyny i co właściwie należy zmienić. A gdy schodzimy na poziom konkretów i zaczynamy rozmawiać o dyskryminacji gejów, lesbijek, osób transpłciowych, migrantów czy kobiet, natychmiast pojawiają się oskarżenia o „ideologię".

Wniosek jest następujący: mimo ogólnych deklaracji i jasnych zapisów konstytucyjnych część społeczeństwa nie popiera w pełni idei równego traktowania.

Równość jako temat kontrowersyjny

W swoim życiu zawodowym wielokrotnie obserwowałam spory dotyczące równości – w parlamencie, rządzie i samorządzie. Dokumenty dotyczące praw kobiet, osób LGBT+ (a nawet badania obejmujące pytania o dyskryminację!) wzbudzały silne emocje.

Na marginesie, argumenty przeciwników równości nawiązujące na przykład do tzw. ideologii gender, popularnego hasła z transparentów, ujawniają ciekawy i niebezpieczny dla demokracji proces, w którym neutralne pojęcie naukowe zostaje zniekształcone i przypisane do negatywnych emocji. Agnieszka Graff i Elżbieta Korolczuk

> **Jeśli szkoła chce uczyć równego traktowania i niedyskryminacji, to sama powinna te zasady stosować jako organizacja.**

analizowały mechanizmy ruchów antygenderowych i prawicowego populizmu, w tym przejmowanie demokratycznego języka, powiązane z tym manipulacje i dezinformację (Graff, 2014; Korolczuk i Graff, 2018).

Od 2019 roku część polskich samorządów przyjmowała uchwały przeciw „ideologii LGBT" albo deklaracje o „wolności od ideologii LGBT", stygmatyzując osoby LGBT+ (Komisarz Praw Człowieka Rady Europy, 2020). Tego rodzaju działania przedstawicieli samorządów były podejmowane mimo konstytucyjnych zapisów o równości, godności i niedyskryminacji. Uchwały te nie były jedynie symbolicznie krzywdzące – sądy administracyjne wielokrotnie orzekały, że są niezgodne z prawem i naruszają godność osób, których dotyczą. W kolejnych latach wiele samorządów się z nich wycofało – pod presją wyroków sądowych i warunków finansowania unijnego, ale także protestów opinii publicznej i organizacji broniących praw człowieka.

Język demokracji w służbie dyskryminacji?

Gdy przeciwnicy równego traktowania sami posługują się językiem demokracji, wolności i praw człowieka, tworzy się prawdziwy galimatias. Poglądy odmawiające innym pełnego uznania ich praw przedstawiane są jako przejaw wolności słowa albo prawa rodziców do wychowania dzieci „zgodnie z własnymi przekonaniami". W ten sposób język demokracji może służyć obronie praktyk, które tę demokrację osłabiają.

Czy w imię pluralizmu wszystkie poglądy powinny być traktowane jako równoprawne? Czy przekonanie, że ktoś ze względu na płeć, kolor skóry, wyznanie czy orientację seksualną zasługuje na mniej praw lub mniej szacunku, może być uznane za jedno z wielu dopuszczalnych stanowisk w demokratycznej debacie? W moim przekonaniu: nie. Byłoby to bowiem zakwestionowanie fundamentu demokracji, jakim jest równe traktowanie i szacunek dla mniejszości.

Właśnie dlatego tak trudno jest uczyć o równości w szkole, która jest sumą tych samych sporów, lęków, przekonań religijnych i światopoglądowych, jakie występują w społeczeństwie. Dyrektorzy i nauczyciele z obawy przed protestami rodziców czy reakcją władz decydują się bowiem na ogólne i neutralne określenia w swoich regulacjach, na przykład: szkoła uczy „szacunku" i „tolerancji". Rzadko wprost wpisują do dokumentów deklaracje bardziej konkretne, typu: szkoła przeciwdziała seksizmowi, rasizmowi czy homofobii.

> **Statut powinien chronić przed dyskryminacją; procedury wskazywać, jak ją zgłaszać i jak szkoła reaguje; system powinien obejmować przygotowanie kadry, monitorowanie zjawisk i rzeczywistą partycypację uczniów.**

Na poziomie prawa szkoła ma obowiązek uczyć szacunku, poszanowania godności i równego traktowania (Podstawa programowa, 2026; Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2021). Jednak „przetłumaczenie" tych zasad na szkolne regulacje tak, aby jednoznacznie określić stanowisko wobec tematów wywołujących dyskusje, napotyka trudności. Pojawia się więc pytanie: skoro niedyskryminacja i równe traktowanie – fundamentalne wartości demokracji – mają dziś grono głośnych przeciwników, czy szkoła nie powinna być jednym z tych miejsc, które bronią równości szczególnie zdecydowanie? Nie pomimo kontrowersji, które temat wywołuje, ale właśnie dlatego, że istnieją?

Jak uczyć równości w szkole

To prowadzi do kolejnej tezy: szkoła niedemokratyczna nie może skutecznie uczyć równości. Jeśli szkoła chce uczyć równego traktowania i niedyskryminacji, to sama powinna te zasady stosować jako organizacja. Placówka oparta na opresji, hierarchii, kontroli i ocenianiu, a jednocześnie obawiająca się oceny i reperkusji,

ma strukturalny problem z edukacją antydyskryminacyjną. Jeśli nauczyciel odmawia zwracania się do osoby transpłciowej imieniem zgodnym z jej tożsamością, gdyż w dokumentach jest zapisane inaczej, nie reaguje na homofobiczne, rasistowskie czy seksistowskie wypowiedzi, to taka lekcja płynąca z ukrytego programu szkoły będzie skuteczniejsza niż lekcja poświęcona równości. Będzie bowiem dotyczyć praktyki, a nie teorii. Szkoła musi być zatem koherentna w tym, czego uczy, i w tym, co robi sama jako organizacja.

Ważne są więc nie tylko wybrane programy i podręczniki szkolne, lecz także oficjalne dokumenty: statut, program wychowawczo-profilaktyczny czy standardy ochrony małoletnich. Tymczasem badanie przeprowadzone pod opieką naukową prof. Iwony Chmury-Rutkowskiej przez zespół z Koła Naukowego Edukacji Równościowej „Emancypacja" z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w którym przeanalizowano pod tym kątem 167 statutów szkolnych z całej Polski, wykazało, że zapisy dotyczące równego traktowania występują rzadko, a słowa bezpośrednio odnoszące się do przesłanek dyskryminacji – jednostkowo (Malujda i in., 2025, s. 62).

Niemniej sama obecność odpowiedniego zapisu w ustawie czy statucie nie wystarczy, aby zasady równości były rozumiane i stosowane w praktyce. Potrzebne są jeszcze procedury wykonawcze i cały system

> **Szkoła może skutecznie uczyć równości tylko wtedy, gdy praktykuje ją również jako organizacja i sama funkcjonuje w sposób demokratyczny.**

przygotowujący wszystkich interesariuszy do realizacji tych zasad. Statut powinien chronić przed dyskryminacją; procedury wskazywać, jak ją zgłaszać i jak szkoła reaguje; system powinien obejmować przygotowanie kadry, monitorowanie zjawisk i rzeczywistą partycypację uczniów.

Szkoła może skutecznie uczyć równości tylko wtedy, gdy praktykuje ją również jako organizacja i sama funkcjonuje w sposób demokratyczny. Doświadczenie bycia wysłuchanym, potraktowanym poważnie, chronionym przed przemocą, mającym prawo do odwołania i do pewnego zakresu współdecydowania buduje poczucie podmiotowości i godności.

Droga do równego traktowania prowadzi więc przez praktykę – i to tę najtrudniejszą, ponieważ wymaga ona spójności między tym, co głosimy, a tym, jak sami działamy. Tylko wtedy wysyłamy młodzieży sygnał, że traktujemy równość poważnie i że nie jest ona kolejnym punktem w podręczniku, lecz zbiorem zasad realnie wpływających na ludzkie życie.

Bibliografia

- Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (2022). *Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych* (Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 3). bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-raport-rowne-traktowanie-szkola.
- Graff, A. (2014). Report from the gender trenches: War against "genderism" in Poland. *European Journal of Women's Studies*, *21*(4), 431–435.
- Korolczuk, E., i Graff, A. (2018). Gender as "Ebola from Brussels": The anticolonial frame and the rise of illiberal populism. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *43*(4), 797–821.

- Malujda, A., Chmura-Rutkowska, I., Antolczyk, M., Bielka, Z., Buda, N., Franz, P., Giera, M., Janas, M., Jezierska-Kwapisz, J., Jezierska, M., Jezierska, Z., Maksymowicz, J., Martyńska, M., Nitschke, M., Panknin, N., Piasecki, E., Targoni, B., i Ziemkowska, J. (2025). *(Nie)równości w statutach szkolnych. Raport z badań*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Akty prawne i dokumenty

- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. (2016). Dz. U. UE, C 202, 389–405.
- Komisarz Praw Człowieka Rady Europy. (2020, 3 grudnia). *Memorandum on the stigmatisation of LGBTI people in Poland* (CommDH(2020)27). Council of Europe.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (1997). Dz. U., nr 78, poz. 483, z późn. zm.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991). Dz. U., nr 120, poz. 526.
- Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r. (2015). Dz. U., poz. 961.
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 18 grudnia 1979 r. (1992). Dz. U., nr 10, poz. 71.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. (2026). Dz. U., poz. 378.
- Traktat o Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana). (2016). Dz. U. UE, C 202, 13–46.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2017). Dz. U., poz. 59, z późn. zm.

Zamienić ekohasła w lekcję demokracji

Katarzyna Jagiełło
Instytut Zdrowia i Demokracji

Jak rozmawiać z młodymi ludźmi o zmianie klimatu, żeby przekaz spełnił swoje założenia i nie zamienił się ani w agitację, ani w bagatelizowanie tematu? Wypracowanie odpowiednich metod jest trudne, ale nie niemożliwe.

Hasło 'kryzys klimatyczny' stało się częścią sporu politycznego. Szkoły, obawiając się poruszania tematyki, która budzi skrajne emocje, wolą zachować swego rodzaju neutralność, w konsekwencji pomijając treści klimatyczne podczas zajęć i zachowując obojętność na tę problematykę. Tymczasem milczenie wobec spraw, które wpływają na zdrowie, bezpieczeństwo, warunki życia i przyszłość uczniów nie jest neutralnością (IPBES, 2019; IPCC, 2023). W praktyce oznacza bowiem pozostawienie młodych ludzi samych z chaosem informacyjnym, lękiem i przypadkowymi treściami z internetu.

Neutralność nie znaczy obojętność

Wspomniana wyżej neutralność szkoły nie powinna więc polegać na unikaniu trudnej tematyki, ale na zastosowaniu odpowiedniej metody pracy z młodzieżą, tak aby o problemach angażujących społeczeństwa mówić bez wzbudzania skrajnych emocji czy budowania atmosfery strachu. Wypracowanie przez szkoły takiej metody pracy, która będzie się opierała na spokojnej wymianie poglądów, rozmowie potwierdzonej rzetelnymi, wiarygodnymi źródłami, odpornej zarówno na dezinformację, jak i na pokusę prostych haseł, jest bardzo trudne, ale nie niemożliwe (Rada Unii Europejskiej, 2022; UNESCO, 2024).

Młodym ludziom trzeba pokazywać, że nie każda informacja jest opinią, uświadamiać im, że fakty naukowe nie są przedmiotem głosowania. I chociaż fakty nie dają automatycznej, prostej odpowiedzi, to mogą być przyczynkiem do rozmowy o decyzjach podjętych przez pojedyncze osoby i całe społeczności. Przedmiotem zajęć powinny więc być sposoby działania związane z powstrzymaniem zmian klimatycznych: ich skuteczność, koszty, konsekwencje, odpowiedzialność każdego z nas za zaistniałą sytuację. Jest to także, jak widać, niepowtarzalna okazja i dodatkowa wartość edukacyjna dla szkoły, która może wykorzystać trudne tematy do ćwiczeń z demokracji (Rada Unii Europejskiej, 2022; UNESCO, 2024).

Jak prowadzić zajęcia

Poniżej proponuję metodę opierającą się na czteroetapowym schemacie aktywności uczniów. Jej istotą jest analiza mocnego hasła oraz przełożenie realnego problemu i związanych z nim emocji na etapy nauczania demokracji i kształtowania społeczeństwa obywatelskiego.

> **Młodym ludziom trzeba pokazywać, że nie każda informacja jest opinią, uświadamiać im, że fakty naukowe nie są przedmiotem głosowania.**

Punktem wyjścia dla pracy z młodzieżą za pomocą tego sposobu są celowo uproszczone, budzące emocje hasła: „Ratujemy klimat", „Stop betonozie", „Walczymy z trucicielami", „Wycinanie drzew to zbrodnia", „Mięso niszczy planetę". Tak sformułowane problemy można omówić według określonego schematu:

- I etap: szukanie odpowiedzi na pytanie: *Jaka troska stoi za tym zdaniem?*;
- II etap: określenie ryzyka związanego z tak sformułowanym hasłem (uproszczenie, wskazanie wroga, moralizowanie, brak źródeł, niebezpieczeństwo skupienia się na jednej słusznej odpowiedzi);
- III etap: próba zamiany danego hasła w pytanie edukacyjne; uczniowie wspólnie sprawdzają, jaki jest ich stan wiedzy na dany temat i jakich źródeł potrzebują, żeby uzupełnić wiedzę, szukając różnych perspektyw;
- IV etap: planowanie pierwszego, małego kroku – realnego działania uczniów w związku z problemem, którego dotyczy hasło.

EKOobywatel w praktyce

Zajęcia przeprowadzone omówioną wyżej metodą rozpocznij od zaprezentowania hasła „Stop betonozie!". Zapytaj, jaka troska za nim stoi, jakie zmartwienie i jaki problem ono przywołuje. Następnie przełóż treść na pytania edukacyjne:

- Które miejsca wokół szkoły najbardziej nagrzewają się w czasie upałów?
- Kto szczególnie to odczuwa?
- Gdzie brakuje cienia, wody i zieleni?
- Kto odpowiada za ten teren i jakie są możliwe rozwiązania wymienionych problemów?

Uczniowie mogą zacząć ten etap pracy od zaznaczenia na mapie miejsc bez cienia. Potem przeprowadzają wywiad środowiskowy, sprawdzają kompetencje samorządu w tej kwestii, a na koniec przygotowują trzy konkretne propozycje rozwiązania problemu. Te aktywności łączą w sobie elementy biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, pracy ze źródłami i praktykę obywatelską, a także pozwalają uczniom poczuć, że mają wpływ na decyzje dotyczące najbliższego otoczenia.

Podobny przebieg działań możesz zastosować w przypadku omówienia hasła „Walczymy z trucicielami". Proces będzie obejmował znalezienie odpowiedzi na pytanie o źródła zanieczyszczeń powietrza w okolicy, zebranie dostępnych danych, zdefiniowanie odpowiedzialności instytucji i możliwych działań szkoły. Z kolei hasło „Ratujemy klimat" może stać się punktem wyjścia do szkolnego audytu dotyczącego marnowania jedzenia, zużycia energii albo ograniczenia użycia jednorazowych opakowań. W efekcie młodzi ludzie zauważą, że kwestie środowiskowe nie dzieją się obok życia społecznego, ale są jego integralną częścią. Drzewo rosnące obok szkoły to nie tylko okaz przyrodniczy – to cień, zdrowie, bezpieczeństwo w czasie upałów, decyzje samorządu i sposób myślenia o wspólnej przestrzeni. Odpady mówią nie tylko o tym, co wrzucamy do kosza, lecz także o konsumpcji, kosztach, wygodzie, odpowiedzialności producentów i organizacji codziennego życia szkoły. Klimat nie jest tylko wykresem temperatury, ale pytaniem o instytucje, wartości, interesy i przyszłość.

Powyższe przykłady dotyczą wątków ekologicznych i klimatycznych, ponieważ ekologia jest o tyle ciekawą tematyką, że łączy wiedzę naukową, codzienne doświadczenie uczniów, lokalne decyzje i spór publiczny, ale podobnie można pracować opierając się na hasłach dotyczących dobrostanu, wykluczenia, hejtu, bezpieczeństwa, dezinformacji, praw ucznia czy konfliktów w społeczności lokalnej. To ważne, ponieważ współczesna edukacja ekologiczna nie może się ograniczać do przekazywania wiedzy o kryzysie klimatycznym i przyrodniczym. Raporty IPBES (2019) i IPCC (2023) nie pozostawiają wątpliwości, że oba te kryzysy są ze sobą powiązane i wpływają na bezpieczeństwo, zdrowie oraz warunki życia ludzi.

W walce z bezradnością

Podsumowując – wiedzę o zagrożeniach powinniśmy łączyć z pokazaniem możliwych form działania, dzięki czemu zbudujemy w uczniach poczucie sprawczości (Hickman i in., 2021; UNESCO, 2024). Jedna lekcja o kryzysie nie naprawi świata, ale może dać młodym obywatelom impuls do postawienia pierwszego, świadomego i odpowiedzialnego kroku w kierunku rozwiązania problemu.

Szkoła, która w omówiony wyżej sposób uświadamia uczniom złożoność trudnych tematów, nadal może zachować swoją neutralność. Jest to neutralność rozumiana nie jako obojętność, pomijanie niewygodnych kwestii, ale jako podejmowanie tematów w sposób rzeczowy, omawianie ich jako zbioru faktów, zależności i wspólnych decyzji całej wspólnoty. Chodzi o to, aby nauczyciele nie mówili uczniom: „macie myśleć tak jak my", ale aby uczyli ich sprawdzania, dociekania, porównywania, określania wartości, konsekwencji i poszukiwania rozwiązania.

Lekcje prowadzone opisaną wyżej metodą nie uczynią z każdego ucznia społecznika-aktywisty. Uświadomią mu jednak, że nie jest bezradny wobec spraw wspólnych, lecz ma realny wpływ na ich realizację i kształt. Nauczą go działalności lokalnej, która w przyszłości może zmienić swą formę na globalną.

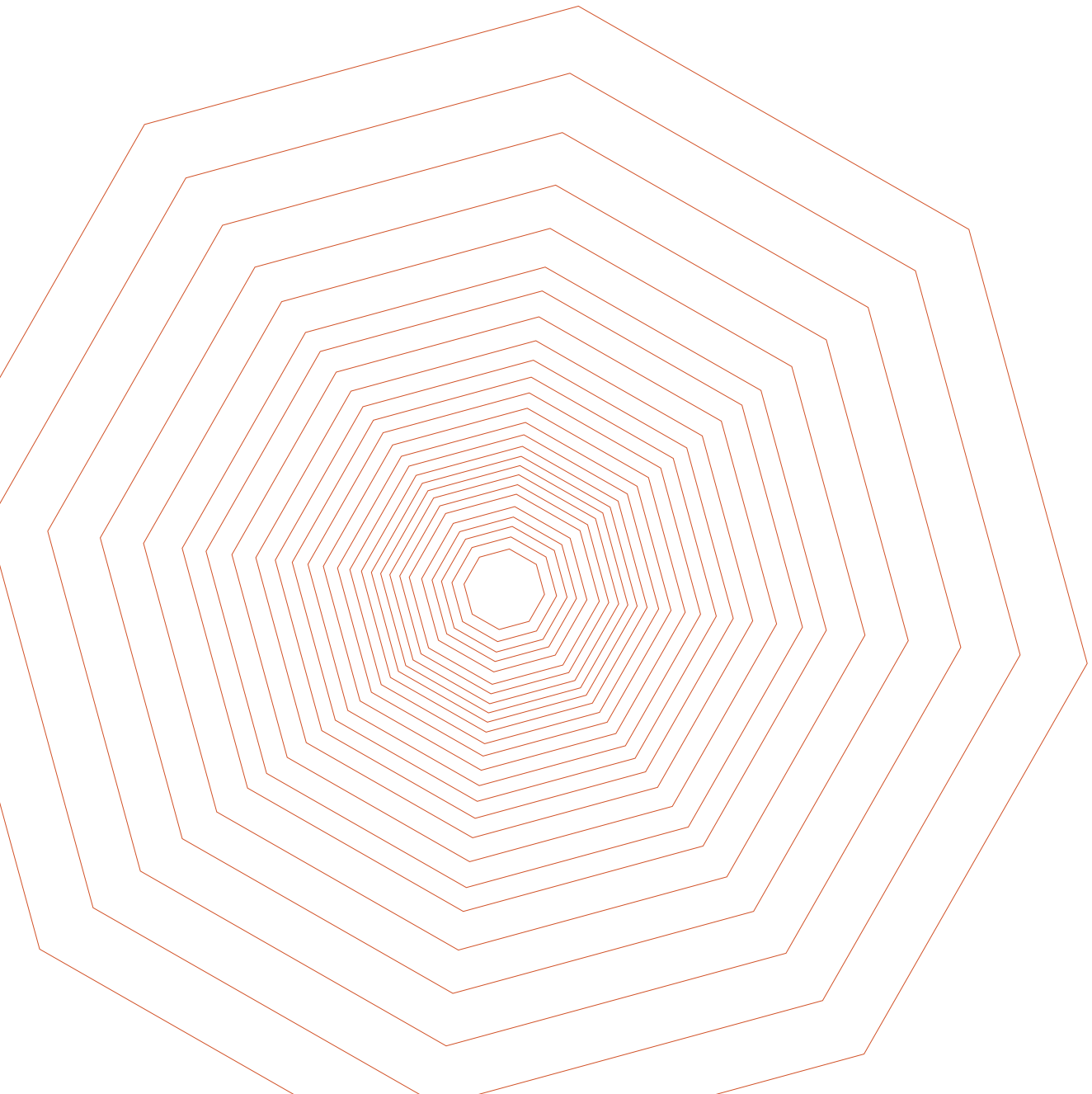
Bibliografia

- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., i van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey, *The Lancet Planetary Health*, *5*(12), e863–e873.
- IPBES. (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services.*
- IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.*
- UNESCO. (2024). *Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action.*

Akt prawny

- Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju. (2022). Dz. Urz. UE, C 243, 1–9.

Debatowanie w epoce cyfrowej



W labiryncie cyfrowych iluzji. Gdzie leży prawda?

Łukasz Gierek
Fundacja
Hejt OFF

Sztuczna inteligencja zmieniła rynek pracy oraz stworzyła możliwości kreacji niezliczonych treści audiowizualnych, w tym – deepfake'ów i fake newsów. Sposobem na weryfikowanie informacji jest *fact checking* i wzmacnianie świadomości obywatelskiej.

Gdy myślimy o największych zmianach w historii świata, odruchowo przywołujemy z pamięci wojny, wielkie odkrycia geograficzne albo przełomowe wynalazki. Tymczasem to właśnie rewolucje przemysłowe zmieniały codzienność zwykłych ludzi bardziej niż większość wydarzeń opisywanych w podręcznikach historii. Każda kolejna rewolucja przemysłowa (a dziś mówi się już o piątej z kolei) sprawiała, że jedne zawody znikały, a jednocześnie pojawiały się nowe.

Jednak dopiero era internetu i sztucznej inteligencji zupełnie zmieniła rzeczywistość zawodową. Sztuczna inteligencja od pierwszych dni swojego funkcjonowania miała niezwykle silny wpływ na rynek pracy i szybciej niż jakakolwiek do tej pory rewolucja przyczyniła się do powstania pionierskich zawodów (jak inżynier promptingu, *fact-checker, influencer*) oraz stworzyła przestrzeń dla rozwoju nowych ścieżek kariery.

Z drugiej strony po raz pierwszy w historii stworzono technologię, która – na poziomie komunikacji audiowizualnej, tekstowej – potrafi opracować treści przypominające efekty pracy człowieka: pisze artykuły, generuje obrazy, tworzy muzykę, przygotowuje filmy, odpowiada na pytania, a nawet prowadzi rozmowę do złudzenia przypominającą dialog z żywą osobą.

Wojna (dez)informacyjna

Każda technologia jest jednocześnie narzędziem i bronią. Te same systemy, urządzenia, które przez jednych są wykorzystywane do automatyzacji, przyspieszenia, jednym słowem – optymalizacji procesów, trafiają również w ręce osób, które mogą je wykorzystać do manipulowania innymi w celu zapewnienia sobie wpływów, korzyści finansowych, władzy.

Internet umożliwił dostęp do największych zasobów wiedzy w historii ludzkości, ale stworzył też przestrzeń do masowego rozpowszechniania oszustw, teorii spiskowych i manipulacji. Nigdy wcześniej człowiek nie dysponował narzędziem o tak ogromnym zasięgu. To właśnie dlatego sztuczna inteligencja stała się jednym z najważniejszych instrumentów współczesnej wojny informacyjnej – umożliwia bowiem tworzenie fałszywych treści szybciej, taniej i skuteczniej niż cokolwiek wcześniej.

Słownik wzbogacił się wraz z rozwojem sztucznej inteligencji o pojęcie *deepfake*. To technologia pozwalająca generować lub modyfikować obrazy, filmy i nagrania głosowe w taki sposób, aby wyglądały na autentyczne. Pierwsze próby tworzenia fałszywych treści audiowizualnych były łatwe do zweryfikowania – dziś ogólnodostępne, bezpłatne narzędzia pozwalają przeciętnemu użytkownikowi internetu wygenerować szybko, w dowolnych ilościach i najczęściej bez ponoszenia konsekwencji prawnych jakiekolwiek materiały będące deepfake'ami.

Wyobraźmy sobie sytuację, w której grupa osób chce wpłynąć na opinię publiczną przed ważnym wydarzeniem politycznym. Jeszcze kilka lat temu musiałaby zatrudnić dziesiątki ludzi do pisania komentarzy, prowadzenia kont w mediach społecznościowych czy tworzenia artykułów. Dzisiaj znaczną część tej pracy mogą wykonywać systemy automatyczne wspierane przez sztuczną inteligencję. W efekcie coraz częściej spotykamy się z sytuacją, w której nie wiemy, czy komentarz pod artykułem napisał człowiek czy algorytm. Coraz trudniej jest nam zweryfikować, czy wpis w mediach społecznościowych jest autentyczną opinią użytkownika, czy elementem zaplanowanej kampanii wpływu. Nie mamy nawet pewności, czy osoba występująca na zdjęciu rzeczywiście istnieje. Dzięki sztucznej inteligencji można „ożywiać" historyczne postacie na potrzeby edukacji, przygotowywać materiały dla muzeów, filmy dokumentalne czy projekty naukowe, przywracać głos osobom, których już nie ma, ale równie łatwo można za jej pomocą wygenerować także nagranie ukazujące osobę żyjącą współcześnie i włożyć w jej usta słowa, których nigdy nie powiedziała.

Przez lata funkcjonowaliśmy w rzeczywistości, w której nagranie wideo było jednym z najmocniejszych dowodów na potwierdzenie autentyczności czyichś słów i zachowań. Dziś ten fundament zaczyna się kruszyć – skoro można wygenerować praktycznie dowolny obraz i dowolną scenkę z udziałem każdego człowieka, pojawia się pytanie, jak będziemy odróżniać rzeczywistość od cyfrowej fikcji? W świecie, w którym coraz trudniej dostrzec różnicę między tym, co realne, a cyfrową imitacją rzeczywistości wygenerowaną za pomocą AI, gdzie fakty mieszają się z fake newsami – istnieje wyraźna potrzeba weryfikowania treści.

Zostań fact-checkerem

Jeszcze kilkanaście lat temu weryfikowanie informacji było zajęciem głównie dla dziennikarzy. To oni sprawdzali źródła, analizowali dokumenty i kontaktowali się z ekspertami w celu potwierdzenia prawdziwości publikowanych treści. Dzisiaj ten obowiązek spoczywa na każdym użytkowniku internetu, jeśli chce on być świadomym uczestnikiem życia społecznego, obywatelskiego.

Ocena prawdziwości informacji, zdjęć, filmów, którymi zalewają nas media każdego dnia, nie jest łatwym zadaniem. Odpowiedzią na niebezpieczeństwa związane z rozpowszechnianiem dezinformacji jest zawód fact-checkera – weryfikatora treści. Jednym z najbardziej rozpoznawalnych projektów fact-checkingowych, uczących obywateli krytycznego myślenia, jest Demagog[3]. Organizacja zajmuje się analizą wypowiedzi polityków, weryfikacją informacji krążących w mediach społecznościowych oraz sprawdzaniem popularnych fake newsów. Zespół ekspertów publikuje szczegółowe analizy pokazujące nie tylko ocenę danej informacji, lecz także sposób dochodzenia do wniosków.

Podobną działalność prowadzą serwisy Konkret24[4] oraz AFP Sprawdzam[5]. Regularnie analizują one materiały wiralowe, zdjęcia, filmy oraz doniesienia pojawiające się w przestrzeni publicznej. Szczególną uwagę poświęcają badaniu wiarygodności wydarzeń, które wywołują duże emocje społeczne. Mimo zaawansowanych możliwości analitycznych i tempa prac nawet najlepsze organizacje fact-checkingowe nie są jednak w stanie sprawdzić każdej pojawiającej się informacji. Codziennie powstają bowiem tysiące nowych materiałów, zdjęć i nagrań. Najważniejszym narzędziem weryfikacyjnym pozostaje zatem czujność i zdrowy rozsądek użytkownika.

3 Niezależna, najstarsza w Polsce organizacja non-profit zajmująca się fact-checkingiem www.demagog.org.

4 Polski portal internetowy zajmujący się weryfikacją faktów www.konkret24.pl.

5 Polskojęzyczny serwis weryfikacji faktów www.sprawdzam.afp.com.

Twórcy dezinformacji zawsze są o krok przed przeciętnym odbiorcą komunikatów, wiedzą, że człowiek zdenerwowany lub przestraszony znacznie rzadziej analizuje fakty, dlatego zawsze, gdy stykamy się z treścią, która wywołuje skrajne emocje, budzi nasze wątpliwości, warto zadać sobie kilka prostych pytań: Kto jest autorem tej informacji? Czy można zweryfikować źródło? Czy autor podpisuje się imieniem i nazwiskiem? Czy medium istnieje od lat, czy zostało założone kilka tygodni temu?

Kolejnym krokiem jest sprawdzenie daty publikacji (można skorzystać z wyszukiwania odwrotnego w Google, czyli nie za pomocą słów, ale zdjęć, grafiki) oraz poszukiwanie potwierdzenia informacji, na przykład w przywołanych wyżej serwisach. Najważniejsze zasady pozostają jednak niezmienne:

> **Internet umożliwił dostęp do największych zasobów wiedzy w historii ludzkości, ale stworzył też przestrzeń do masowego rozpowszechniania oszustw, teorii spiskowych i manipulacji.**

- Nie ufaj informacji dlatego, że zgadza się z Twoimi poglądami (jej pojawienie się to często wynik działania algorytmów).
- Nie ufaj informacji dlatego, że została udostępniona przez znajomego.
- Nie ufaj informacji dlatego, że widziałeś ją wiele razy.
- Ufaj dopiero wtedy, gdy udało Ci się ją zweryfikować.

Bibliografia

- Bąkowicz, K. (2023). *Dezinformacja: Instrukcja obsługi*. CeDeWu.
- Niebezpiecznik. (b.d.). *Strona główna portalu*. niebezpiecznik.pl.
- Zaufana Trzecia Strona. (b.d.). *Strona główna portalu*. zaufanatrzeciastrona.pl.
- Volkoff, V. (1999). *Psychosocjotechnika, dezinformacja – oręż wojny*. Wydawnictwo Antyk.

Siła krytycznego myślenia, czyli dlaczego sam *fact-checking* to za mało

Filip Gołębiewski, Wiktor Nowak
Instytut Dyskursu i Dialogu

Fact-checking jako narzędzie weryfikacji treści daje nam przewagę w tropieniu nieprawdy w mediach, ale jego siła ujawnia się dopiero w połączeniu z krytycznym myśleniem oraz wiedzą o technikach i narracjach dezinformacyjnych.

Fact-checking to proces weryfikacji faktów, czyli dokładnego sprawdzenia wiarygodności informacji[6]. Polega na dotarciu do danych, statystyk oraz publikacji naukowych, a także na potwierdzeniu prawdziwości zdjęć czy filmów przy użyciu dostępnych narzędzi. W efekcie tego procesu jesteśmy w stanie z dużą pewnością stwierdzić, czy dana treść jest prawdziwa czy fałszywa.

Wiedzę z zakresu fact-checkingu (choć niezwykle ciekawą i angażującą) powinniśmy przekazywać uczniom dopiero wtedy, gdy posiądą inne kluczowe umiejętności, tj. krytyczne myślenie czy rozpoznawanie narracji dezinformacyjnych.

Poznawczy skąpiec

Fact-checking jest niezbędny w pracy dziennikarskiej, jednak czy potrzebujemy go również w życiu codziennym? Czy jest możliwe, żebyśmy jako zwykli obywatele weryfikowali każdą docierającą do nas informację w dobie powszechnego przebodźcowania informacyjnego? Powyższe pytania mają raczej charakter retoryczny. Wszystko ze względu na fakt, że mamy jako ludzie tendencję do tzw. lenistwa poznawczego. To potoczne określenie skłonności człowieka do oszczędzania wysiłku umysłowego: zamiast analizować sprawę głęboko, często wybieramy szybsze drogi – intuicję, stereotypy, heurystyki, pierwsze skojarzenie albo uproszczone wyjaśnienie. W literaturze psychologicznej bliskim terminem jest *cognitive miser*, czyli poznawczy skąpiec. Susan Fiske i Shelley Taylor (2020) opisywały człowieka jako istotę, która ze względu na ograniczone zasoby przetwarzania informacji często „oszczędza" uwagę i korzysta ze skrótów, takich jak stereotypy i heurystyki decyzyjne. Przez tę naturalną ludzką tendencję musimy się pogodzić z faktem, że nigdy sto procent społeczeństwa nie będzie regularnie weryfikować docierających doń informacji, tym bardziej że często jest to trudne i niejednoznaczne.

W 2025 roku w popularnym serwisie internetowym TikTok publikowano 34 miliony postów dziennie, co daje 393 posty na sekundę![7]. Każdy z nas codziennie widzi dziesiątki, jeśli nie setki, postów w mediach społecznościowych. Nikt nie jest więc w stanie poddać ich procesowi fact-checkingu. W wielu przypadkach nie będziemy mieli nawet takiej możliwości, ponieważ treść może dotyczyć prywatnych sytuacji konkretnych osób i musielibyśmy przeprowadzić śledztwo dziennikarskie, aby ocenić jej prawdziwość.

6 uci.usz.edu.pl/slownik-it/fact-checking [dostęp: 29.06.2026 r.].

7 www.statspanda.com/live-counters/tiktok-videos-uploaded [dostęp: 29.06.2026 r.].

Podejrzliwi i nieufni, więc bezpieczni

Nie znaczy to jednak, że jesteśmy z góry skazani na porażkę. Podczas przeglądania mediów społecznościowych powinniśmy przede wszystkim zwolnić, zastanowić się nad udostępnioną treścią i uruchomić krytyczne myślenie. Nazywamy to czerwoną lampką, która zapala się nam w głowie, gdy dana treść wydaje się podejrzana. Pewna doza podejrzliwości i nieufności wobec tego, co pojawia się w naszych aktualnościach, jest wręcz wskazana. Jednak wspomniana kontrolka nie zapali się, jeśli nie będziemy mieć wiedzy o technikach, narracjach, tematach czy nowych technologiach wykorzystywanych przez osoby tworzące fałszywe treści.

I to właśnie ta wiedza powinna być przekazywana podczas zajęć z młodzieżą, ponieważ wzmacnia ona krytyczne myślenie. Jeśli nie wiemy, że za pomocą sztucznej inteligencji można wygenerować zdjęcie, film lub głos danej osoby, to nie podamy w wątpliwość treści audiowizualnych trafiających do naszych aktualności.

Oczywiście wiedzę tę trzeba na bieżąco uzupełniać i poszerzać. Twórcy dezinformacji są jak złodzieje, którzy nieustannie szukają nowych sposobów, aby nas oszukać, i zwykle są o krok przed nami. Być może dlatego tak trudno jest nam, jako społeczeństwu, walczyć z dezinformacją. Nie są to jednak zmiany następujące z dnia na dzień.

Najlepszą formą nauczania o metodach dezinformacji oraz manipulowania przekazem jest praca na rzeczywistych przykładach. Dzięki temu abstrakcyjne narracje i techniki przekładamy na konkretne treści, które rzeczywiście pojawiły się w mediach społecznościowych. Im bardziej będą one odpowiadały temu, co uczniowie faktycznie widzą na swoich telefonach, tym lepiej.

Ograniczenia poznawcze

Jest jeszcze jeden aspekt, który powinien aktywować czerwoną lampkę. To nasze własne ograniczenie poznawcze wynikające z przynależności do określonej bańki informacyjnej oraz z wszechobecnej polaryzacji społecznej, która dotyczy zarówno kwestii politycznych, jak i światopoglądowych. Niniejsza publikacja nie jest miejscem na pogłębianie tego zagadnienia, jednak warto odnotować w kontekście edukacyjnym, że krytyczne

> **Podczas przeglądania mediów społecznościowych powinniśmy przede wszystkim zwolnić, zastanowić się nad udostępnioną treścią i uruchomić krytyczne myślenie.**

myślenie uwzględnia także krytyczne podejście edukatorów do samych siebie oraz rozumienie uwarunkowań, które mogą wpływać na nich samych. Umiejętność rozpoznawania przekazów, które są zgodne z własnym światopoglądem, a jednak wymagają weryfikacji, jest najwyższym etapem krytycznego myślenia. Dopiero gdy zdamy sobie z tego sprawę, możemy pomyśleć o weryfikacji danej treści, czyli o fact-checkingu.

Niemniej, czy w codziennym życiu będziemy weryfikować każdy podejrzany post? Raczej nie. Jeśli jesteśmy pewni, że dane zdjęcie lub film zostały stworzone przez AI albo opieramy się na naukowym fakcie, że Ziemia kręci się wokół Słońca, to praca fact-checkingowa w tych konkretnych przypadkach nie jest niezbędna. A jeśli się pomylimy? Zdarza się to każdemu, jednak lepiej podejrzewać, że coś jest nieprawdą, i nie udostępniać ani nie polubić tej treści, niż bezrefleksyjnie rozpowszechniać fałszywe informacje.

To oczywiście nie znaczy, że umiejętności związane z fact-checkingiem są niepotrzebne. Warto znać narzędzia do weryfikacji oraz wiarygodne źródła informacji. Ta wiedza może nam się przydać w wielu sytuacjach, nie tylko podczas weryfikowania treści internetowych. Jednak jeszcze ważniejsze jest uczenie krytycznego myślenia oraz przekazywanie wiedzy o technikach i narracjach dezinformacyjnych.

Bibliografia

- Fiske, S. T., i Taylor, S. E. (2020). Social cognition evolves: Illustrations from our work on intergroup bias and on healthy adaptation. *Psicothema*, *32*(3), 291–297.

Algorytmy w służbie edukacji

dr hab. Tomasz Kamiński prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki

Gdy mówimy o narzędziach AI w edukacji, zwykle mamy przed oczami hasła: *uczniowie* i *zagrożenia*. Nauczyciele mają szansę odczarować to połączenie. Wykorzystując AI do przygotowania zajęć, mogą znacznie poprawić ich jakość.

Dyskusja o generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji koncentruje się najczęściej na związanych z nią zagrożeniach (The Economist, 2026). Nauczyciele obawiają się niesamodzielności w pracy uczniów i studentów, a w efekcie wolniejszego rozwoju lub wręcz zaniku umiejętności pisania. Dodatkowo AI powoduje coraz większe trudności z rzetelną oceną prac przygotowywanych w domu (Kwiatkowski, 2025).

To realne problemy i nie należy ich bagatelizować, niemniej jednak warto zauważyć, że debata dotyczy głównie tego, jak uczniowie i studenci wykorzystują sztuczną inteligencję. Znacznie rzadziej pytamy natomiast, w jaki sposób mogą się nią posługiwać nauczyciele (Tan, 2025). Tymczasem generatywna AI może być nie tylko źródłem nowych wyzwań, lecz także narzędziem do poprawy jakości zajęć dydaktycznych. Może ułatwiać przygotowanie materiałów, obniżać próg wejścia do aktywnych metod nauczania i pomagać w projektowaniu zajęć wymagających od studentów czegoś więcej niż tylko zapamiętywania faktów.

AI jako asystent projektowania dydaktycznego

Problemem współczesnej dydaktyki nie jest brak wiedzy o tym, jak powinny wyglądać dobre zajęcia. Jako nauczyciele wiemy, że formy wykładowe, sprowadzające się do jednokierunkowej transmisji treści, mają w dzisiejszych czasach ograniczoną skuteczność. Zdajemy sobie sprawę, że uczniowie i studenci powinni nie tylko znać fakty, lecz także rozumieć procesy decyzyjne, interesy aktorów, ryzyka, konflikty i konsekwencje związane z podejmowaniem określonych wyborów. W praktyce stosowanie aktywnych metod, kształtujących wymienione umiejętności i kompetencje, jest jednak trudne i czasochłonne. Przygotowanie dobrego studium przypadku lub scenariuszy do symulacji może zająć wiele godzin. Często mamy dobre pomysły, ale nie mamy czasu, aby przekształcić je w materiały edukacyjne. W tym miejscu do gry wkracza sztuczna inteligencja, która może pełnić funkcję naszego asystenta projektowania dydaktycznego: pomagać szybko tworzyć pierwsze wersje materiałów, proponować ich różne warianty dopasowane do specyficznych potrzeb edukacyjnych, a nawet je testować.

> **Generatywna AI może być nie tylko źródłem nowych wyzwań, lecz także narzędziem do poprawy jakości zajęć dydaktycznych.**

Od studium przypadku do symulacji

Jedną ze szczególnie polecanych przeze mnie metod dydaktycznych są studia przypadków. Materiały, które nie są tylko skróconym opisem wydarzenia czy ilustracją omawianej teorii, lecz tekstem pokazującym drogę od zdefiniowania problemu przez zastosowanie rozwiązań aż po uzyskanie wyników – angażują osoby uczące się i zmuszają je do zajęcia stanowiska. Dobre *case study* przedstawia konkretną sytuację, kilku aktorów

o odmiennych interesach, napięcie lub dylemat, decyzję do podjęcia oraz pytania, które otwierają dyskusję. Nie mówi uczniom i studentom, co mają myśleć. Zmusza ich raczej do uporządkowania informacji, rozpoznania perspektyw, ustalenia i uzasadnienia stanowiska.

Generatywna AI pozwala nam stosunkowo łatwo przekształcić w takie studium przypadku materiały, którymi dysponujemy: rozdziały z podręcznika, artykuły, raporty, a nawet nasze odręczne notatki. Narzędzie może pomóc wydobyć z tych treści problem decyzyjny, wskazać możliwych aktorów i zaproponować pytania do dyskusji. Oczywiście to my potem oceniamy, czy przedstawiona sytuacja jest realistyczna, pytania są sensowne, a poziom trudności odpowiedni, ale… nie zajmuje nam to tak dużo czasu, jak samodzielne opracowanie treści. AI nie zastępuje naszej wiedzy i naszych materiałów, lecz pomaga sprawnie zorganizować bardzo angażującą formę kształcenia.

Potencjał sztucznej inteligencji widać jeszcze wyraźniej w projektowaniu gier symulacyjnych (Kindenberg, 2025), niezwykle angażującej metody dydaktycznej, którą z powodzeniem stosuję od lat. Symulacja jest w pewnym sensie rozwinięciem studium przypadku. Studenci nie tylko analizują sytuację, lecz także wchodzą w role, reprezentują określone interesy, negocjują i próbują podjąć decyzję w warunkach niepełnej wiedzy oraz presji czasu. Takie ćwiczenia pozwalają pokazać studentom, że decyzje polityczne nie wynikają wyłącznie z abstrakcyjnych zasad, ale są efektem różnicy interesów, ograniczeń instytucjonalnych, relacji sił i konieczności zawierania kompromisów.

Przygotowanie nawet prostej symulacji wymaga jednak sporego wysiłku: trzeba zbudować mechanikę gry, stworzyć role, określić cele aktorów, zasady i warunki zakończenia ćwiczenia. Generatywna AI może pomóc na każdym z tych etapów – od przygotowania wstępnego scenariusza, przez wykreowanie propozycji kart graczy, wskazanie potencjalnych konfliktów, aż po analizę kilku możliwych wariantów przebiegu rozgrywki.

Podczas jednych z zajęć zaplanowałem symulację, w której studenci mieli się wcielić w role dyplomatów państw azjatyckich, negocjujących wspólne stanowisko dotyczące rosyjskiej agresji na Ukrainę. W ciągu zaledwie kilkunastu minut interakcji AI pomogła mi opracować strukturę zajęć, zróżnicowane stanowiska państw oraz projekt wspólnego komunikatu, którego kształt miał być przedmiotem negocjacji. Co szczególnie istotne, AI potrafiła także wstępnie przetestować samą grę: przewidzieć możliwe koalicje, punkty sporu i ocenić, czy mechanika gry jest sensowna.

To była dla mnie olbrzymia wartość dodana. Narzędzie, przyjmując perspektywę różnych uczestników gry, sprawdziło logikę ról i przewidziało możliwe skutki ustalonych reguł jeszcze przed przeprowadzeniem zajęć. W opisywanym przykładzie taka analiza, wspierana przez AI, doprowadziła do wprowadzenia istotnych modyfikacji mechanizmów planowanej gry jeszcze przed jej pokazaniem studentom. To dało mi dużo spokoju, bo pierwsza edycja nowej gry zawsze się wiąże z ryzykiem niepowodzenia i stresem. W tym przypadku był on znacząco zredukowany, bo materiały, które przyniosłem studentom, były już wcześniej przetestowane.

Ostatnie słowo należy do nauczyciela

Nie oznacza to, rzecz jasna, że materiały generowane przez sztuczną inteligencję można stosować bez kontroli. Mogą one zawierać błędy, uproszczenia, stereotypowe role albo rozwiązania efektowne, lecz dydaktycznie puste. Modele mogą też przedstawiać nieprawdziwe informacje jako fakty, dlatego to nauczyciel pozostaje

autorem procesu kształcenia. Tworząc grę z pomocą AI, to nauczyciel ostatecznie decyduje, czego studenci mają się nauczyć, czy scenariusz jest realistyczny albo czy role są prawidłowo skonstruowane. Najlepiej ująć tę relację w prosty sposób: AI generuje, prototypuje i testuje, natomiast nauczyciel wybiera, poprawia i bierze na siebie odpowiedzialność za ostateczny kształt.

Generatywna sztuczna inteligencja niewątpliwie zmienia, może nawet rewolucjonizuje, praktykę edukacyjną w szkołach i na uczelniach. Nie powinniśmy jednak sprowadzać tych zmian jedynie do zagrożeń, bo tworzą one również wielkie szanse. Nauczyciele mogą wykorzystać nowe narzędzia, aby tworzyć zajęcia bardziej angażujące, lepiej dopasowane do potrzeb uczących się i oparte na metodach, na których przygotowanie wcześniej zwykle brakowało czasu.

Najważniejsze pytanie nie brzmi zatem: Czy sztuczna inteligencja zastąpi nauczyciela? Brzmi raczej: Czy nauczyciel, który potrafi z niej świadomie korzystać, będzie w stanie lepiej projektować proces uczenia? Technologia może pomóc przygotować materiały, ale nie potrafi samodzielnie określić, co jest naprawdę wartościowe edukacyjnie. To zadanie nadal należy do nas. AI nie odbiera więc nauczycielowi sprawczości. Wręcz przeciwnie, może mu dać więcej czasu i możliwości. Wykorzystajmy ją zatem do projektowania nowych doświadczeń edukacyjnych, dzięki którym uczniowie nie tylko zdobędą wiedzę, lecz także nauczą się lepiej rozumieć złożoność otaczającego nas świata.

Bibliografia

- The Economist (2026, 18 sierpnia). Does AI stop children from learning? economist.com.
- Kindenberg, B. (2025). The role of AI in historical simulation design: A TPACK perspective on a French Revolution simulation design experience. *Education Sciences*, *15*(2), Article 192.
- Kwiatkowski, S. T. (2025). Artificial intelligence as a supporting factor for the modern teacher: Threats, benefits, and opportunities. *Studia z Teorii Wychowania*, *16*(4), 9–27.
- Tan, Q. (2025). Reimagining teacher development in the era of generative AI: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *168*, Artykuł 105236.

Rewolucja gAI w trzech odsłonach i epilogu

dr hab. Przemysław Kordos prof. UW
Uniwersytet Warszawski

Gwałtowny rozwój gAI wymusza zmiany w edukacji. Chwieje jej podstawami – sposobami uczenia i zdobywania nowych informacji – przenosząc punkt ciężkości z przekazywania gotowej wiedzy na naukę selekcji zmieniających się informacji.

Najbardziej uderzającą cechą rewolucji generatywnej sztucznej inteligencji (dalej: gAI) jest tempo zmian. Aplikacje oparte na tej nowej technologii pojawiły się cztery lata temu: znienacka, bez zapowiedzi i instrukcji obsługi, bez zdefiniowanych celów i wyszkolonych ekspertów. Od samego początku były bezpłatne, przynajmniej częściowo, powszechnie dostępne oraz łatwe w obsłudze. I zaczęły się gwałtownie rozwijać, z tygodnia na tydzień oferując nowe funkcjonalności: specjalizacje, dostęp do internetu, multimodalność[8]. Tradycyjne metody uczenia się ich obsługi nie były i wciąż nie są wystarczające, a od ustrukturowanego kursu lepsze efekty w nabywaniu *AI literacy* dają praktyka i samodzielne eksperymenty (Bowen i Watson, 2024).

Tempo rozwoju tych narzędzi okazało się zabójcze dla próbującej je zrozumieć akademii – długość cyklu badawczego i wydawniczego tekstów naukowych na temat gAI sprawia bowiem, że publikowane artykuły niebezpiecznie szybko się dezaktualizują (Stuart, 2026). Tempo rozwoju pokonało też instytucje edukacyjne, które nie radzą sobie z włączaniem narzędzi gAI do nauczania i opisywania właściwego oraz etycznego sposobu ich używania (Turner, 2025). Leksykon pojęć wokół tych przemian jest tworzony na bieżąco i oddolnie: coraz więcej osób rozumie, czym jest *prompt, token, halucynacja*, ale procesy poznawania narzędzi są chaotyczne, fragmentaryczne, a przede wszystkim frustrujące, ponieważ wymagają nowych sposobów nabywania i przekazywania wiedzy. A my, nauczyciele, wciąż ich nie mamy. Nie wiemy, jak uczyć (o) AI.

Koszty poznawcze

Stąd już prosta droga do kolejnej odsłony tego zjawiska: używanie gAI stwarza nowe problemy i stawia inne wymagania naszym umysłom (Turner, 2025). Jeszcze nie tak dawno, o czym już zdążyliśmy zapomnieć, mieliśmy inne obawy: najpierw te związane z potęgą wyszukiwarek, które odpowiedzą na każde pytanie, potem z Wikipedią, która zastąpi całe biblioteki. Obawy okazały się płonne – wyniki wyszukiwarek zostały zdominowane przez reklamy i dobrze spozycjonowane strony (niekonieczne te najlepsze), a obecność Wikipedii się znormalizowała.

Narzędzia obecnej rewolucji są jednak odmienne, nie oferują bowiem zastąpienia jednej funkcji ludzkiego działania, ale dostarczają jednocześnie wiele substytutów. A tych jest tak dużo, że prościej wymienić czynności, których maszyny nie są w stanie wykonać, niż te, w których zaczynają przodować.

W obszarze edukacji narzędzia gAI oferują wspomaganie dydaktyczne, które niebezpiecznie zbliża się do zastępowania pracy nauczyciela: mają wbudowane tryby do testowania się i do pomocy w rozwiązywaniu zadań na każdym etapie edukacji. Niektóre funkcjonalności są już na tyle zaawansowane, że pozwalają

8 Tu: możliwość przetwarzania wielu typów plików: tekstowych, graficznych, dźwiękowych i klipów wideo.

symulować całe etapy nauczania, szczególnie pisemne (Bowen i Watson, 2024), i zwalniają uczących się z poświęcania czasu na zadanie, z jego trudów i nudy... Tym samym zostaje przerwana ciągłość procesu edukacyjnego: rozwiązanie zadania czy problemu przychodzi szybko i przyjemnie z zewnątrz, bez potrzeby wkładania w tę czynność koniecznego wysiłku.

My, nauczyciele, stosujemy *ad hoc* środki zapobiegawcze i wracamy do świata analogowego: do prac pisanych w klasie, do odpowiedzi ustnych i debat. Natrafiamy tu jednak na kolejną przeszkodę: na paradoks rynku pracy, który będzie przecież wymagać od absolwentów znajomości tych nowych narzędzi. Jak zatem mądrze wpleść je w edukację? Jak sprawić, aby użytkownicy gAI nie zatracili samodzielności i kreatywności? (krytycznie o takim stawianiu pytań zob.: Mańko, 2026.)

Branża edukacyjna kontra biznes gAI

W przeciwieństwie do zdecydowanie powolniejszego procesu wprowadzania internetu w latach 90. XX w. (sterowanego początkowo przez instytucje akademickie) teraz mamy do czynienia z produktem korporacyjnym nakierowanym na zysk. Poza tym jest to produkt z importu – pracujemy na narzędziach zewnętrznych, nierespektujących naszych praw i norm, bo Europa pozostaje w tyle za USA, Tajwanem i Chinami, które przodują w projektowaniu i produkcji sprzętu oraz oprogramowania gAI.

Ponadto wątek użytkowania gAI w celach edukacyjnym jest dla producentów aplikacji poboczny, mało istotny: narzędzia służą zupełnie innym celom, głównie biznesowym i rozrywkowym, chociaż na pierwsze miejsce w rankingu profesjonalnych powodów korzystania z gAI wysuwa się kodowanie. Zapytania kierowane do gAI przez środowisko edukacyjne są więc jedynie danymi treningowymi dla kolejnych produktów.

Agenty przyszłością?

Niepokojące odsłony rewolucji gAI można by wymieniać właściwie bez końca: groźby ekologiczne, kradzież własności intelektualnej, zaburzenia psychiczne i uzależnienia, wreszcie – ryzyka egzystencjalne podszyte czarną wizją przyszłości (Wilkowski, 2026). Zakończę jednak ten tekst pozytywnymi wnioskami.

> **W obszarze edukacji narzędzia gAI oferują wspomaganie dydaktyczne, które niebezpiecznie zbliża się do zastępowania pracy nauczyciela.**

Ważny, choć na razie przeoczony, przełom nastąpił tej zimy, kiedy pojawiły się aplikacje do budowania własnych, lokalnych agentów[9] – programów wspomagających użytkownika w dowolnych czynnościach (Roumeliotis i Sapkota, 2026). Aplikacje, takie jak na przykład Hermes (hermes-agent.nousresearch.com), są bezpłatne, niezależne od korporacji, współtworzone przez społeczność użytkowników i wbrew pozorom proste w użyciu. Nowa technologia jest na pierwszy rzut oka trudna w obsłudze, bo działa w formie tekstowej, ale już pojawiają się przyjazne interfejsy z grafiką, która ułatwi korzystanie z aplikacji i zwiększy popularność tych rozwiązań.

9 Agent AI to aplikacja (chmurowa lub lokalna) obdarzona pewnym stopniem sprawczości. W przeciwieństwie do *chatbota* czekającego na komendę (ang. *prompt*) użytkownika, agent może sam podejmować decyzje co do sposobu rozwiązania zadanego problemu, wybiera odpowiednie narzędzia i metody oraz może działać bez ciągłego nadzoru. Potrafi już zautomatyzować dużą część ludzkich działań przy komputerze.

W ostatnich miesiącach zbudowałem kilkunastu takich pomocników, którzy wspomagali moją pracę dydaktyczną i badawczą: jeden porządkuje branżową literaturę, a nawet ściąga najnowsze publikacje; inny usprawnia nauczanie języka nowogreckiego na poziomie A1, układając nowe ćwiczenia do konkretnego podręcznika; jeszcze inny sprawdza teksty pod kątem retorycznym, bazując na starożytnych zaleceniach i podręcznikach.

Docelowo agenty AI przestaną polegać na zdalnych centrach danych, a zaczną działać w pełni na urządzeniu użytkownika. Zamiast wysyłać każde zapytanie do chmury, wykorzystają mniejsze modele językowe (LLM)[10] uruchamiane lokalnie. To wreszcie ograniczy problemy z przesyłaniem wrażliwych danych do czata.

Lokalne agenty – precyzyjne narzędzia, które budujemy sobie sami do własnych potrzeb – są z definicji dostosowane do swojego użytkownika i jego sposobów pracy, dlatego problem pędzącego postępu przestaje być aż tak istotny. Na znaczeniu zyskuje za to umiejętność współpracy z gAI na zasadzie symbiozy, zbieżności poczynań, co zwiększa możliwości twórcze i poszerza pole działania (Przegalińska i Triantoro, 2024). Ten prosty ruch przywraca nam, użytkownikom, sprawczość i kontrolę nad danymi, czyli dwie rzeczy, które w kontakcie z komercyjnymi czatami były poza naszym zasięgiem.

Przyszłość gAI jest agentowa! A jeśli się zgubicie podczas instalacji, zapytajcie czata: jak się okazuje, to AI zna się najlepiej na AI.

Bibliografia

- Bowen, J. A., i Watson, C. E. (2024). *Teaching with AI: A practical guide to a new era of human learning*. Johns Hopkins University Press.
- Mańko, J. (2026). *Sztuczna inteligencja jest fałszywą odpowiedzią na prawdziwy kryzys*. Więź. wiez.pl.
- Przegalińska, A., i Triantoro, T. (2024). *Converging minds: The creative potential of collaborative AI*. CRC Press.
- Roumeliotis, K. I., i Sapkota, R. (2026). *OpenClaw and Ollama in Agentic AI: Toward fully autonomous and scalable AI agent systems*. arXiv. arxiv.org/abs/2607.28629.
- Stuart, T. E. (2026, kwiecień). The future is shrouded in an AI fog. *Harvard Business Review*. hbr.org.
- Turner, A. (2025). Sztuczna inteligencja w murach akademii: Wyzwania etyczne i poznawcze w wykorzystaniu dużych modeli językowych. *Kultura Współczesna*, *1*(131), 39–49.
- Wilkowski, M. (2026, marzec). *Humanistyczne prowokacje wobec AI*. humanistyka.dev.

10 LLM (ang. *Large Language Model*, duży model językowy) to system statystyczny wytrenowany na wielkich korpusach tekstu, generujący wypowiedzi przez przewidywanie kolejnych słów. Nie jest programem w klasycznym sensie: jego działanie nie wynika z reguł zapisanych przez programistę, lecz z wag wyuczonych na danych. Wagę można porównać do natężenia połączenia w sieci; model ma ich miliardy i zostały ustawione automatycznie podczas trenowania go przez wielokrotne poprawianie drobnych błędów w przewidywaniu tekstu.

Haktywizm i e-demokracja – dwie strony transformacji współczesnej polityki

prof. dr hab. Maria Marczewska-Rytko
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

E-demokracja i haktywizm są dowodem na to, że współczesne obywatelstwo coraz częściej realizuje się jednocześnie w świecie realnym i wirtualnym. Stawia to przed edukacją obywatelską zupełnie nowe wyzwania.

Jednym z najbardziej fascynujących zjawisk współczesności jest zmiana sposobów uczestniczenia obywateli w życiu publicznym. Przez stulecia przestrzeń polityki była stosunkowo łatwa do zdefiniowania: tworzyły ją instytucje państwa, partie polityczne, organizacje społeczne, parlamenty, place miejskie i sale zgromadzeń. To tam podejmowano decyzje, wyrażano poparcie lub sprzeciw, budowano wspólnoty polityczne oraz kształtowano obywatelskie postawy i wartości.

Dziś mapa polityki wygląda inaczej. Znacząca część aktywności obywatelskiej przeniosła się do cyberprzestrzeni. Internet nie jest już jedynie narzędziem komunikacji bądź źródłem informacji, stał się miejscem mobilizacji społecznej, sporów ideowych, kampanii obywatelskich, a niekiedy również konfliktów o charakterze politycznym (Castells, 2013). Cyberprzestrzeń jest obecnie pełnoprawnym polem działania politycznego.

Jako badaczka demokracji, partycypacji obywatelskiej i ruchów społecznych obserwuję tę transformację ze szczególnym zainteresowaniem. Rodzi ona pytania o charakter współczesnego obywatelstwa, granice aktywności politycznej oraz rolę technologii w procesach demokratycznych. Dwa zjawiska wydają się w tym kontekście szczególnie interesujące: e-demokracja i haktywizm. Choć często są przedstawiane oddzielnie, stanowią dwa przejawy tej samej przemiany – przenoszenia coraz większej części życia publicznego do świata cyfrowego.

Cyberarena polityczna nowego obywatela

Cyberprzestrzeń stała się nową areną uczestnictwa obywatelskiego. E-demokracja i haktywizm, choć różnią się celami, metodami działania i oceną społeczną, są – jak wspomniano wyżej – dwoma przejawami tej samej transformacji współczesnej polityki. Pierwsze z tych zjawisk oddaje potencjał technologii do wzmacniania uczestnictwa obywatelskiego i poszerzania dostępu do procesów decyzyjnych. Drugie ujawnia konfliktowy wymiar aktywności cyfrowej, stawiając pytania o granice obywatelskiego sprzeciwu, wolności informacji i odpowiedzialności za działania podejmowane w sieci.

> **Internet nie jest już jedynie narzędziem komunikacji bądź źródłem informacji, stał się miejscem mobilizacji społecznej, sporów ideowych, kampanii obywatelskich.**

Z perspektywy badań nad demokracją szczególnie interesujące jest to, że technologie cyfrowe ożywiają marzenie o szerszym uczestnictwie obywateli w procesach politycznych. Jednym z najbardziej widocznych przejawów

politycznej aktywności w cyberprzestrzeni jest e-demokracja (Marczewska-Rytko, 2013). W pewnym sensie stanowi ona współczesną odpowiedź na odwieczne pytanie o to, jak zmniejszyć dystans między rządzącymi a rządzonymi. Nie oznacza to jednak automatycznie lepszej demokracji. Narzędzia cyfrowe mogą wspierać uczestnictwo, ułatwiać dotarcie do dużej grupy użytkowników, ale nie są w stanie zastąpić obywatelskiego zaangażowania, zaufania społecznego i odpowiedzialności za dobro wspólne.

Jeśli e-demokracja pokazuje, w jaki sposób technologie mogą wspierać uczestnictwo obywatelskie, to haktywizm ujawnia, że cyberprzestrzeń stała się również przestrzenią sprzeciwu, konfliktu i kontestacji istniejącego porządku. Jest on próbą wykorzystania narzędzi cyfrowych do realizacji celów społecznych lub politycznych (Marczewska-Rytko, 2014). Stanowi więc cyfrową odmianę obywatelskiego aktywizmu, choć często posługuje się metodami budzącymi kontrowersje.

Haktywiści dążą do zwrócenia uwagi na problemy społeczne, ograniczenia wolności słowa, nadużycia instytucji publicznych czy działalność wielkich korporacji. Działalność grupy Anonymous czy ujawnienie przez Edwarda Snowdena informacji dotyczących masowej inwigilacji dowiodły, że cyberprzestrzeń może się stać miejscem działań wywołujących globalne skutki polityczne. Jednocześnie działania takie rodzą pytania, na które nie ma prostych odpowiedzi. Czy ujawnianie tajnych informacji w imię interesu publicznego jest formą obywatelskiego nieposłuszeństwa? Czy należy je traktować jako obronę wolności informacji, czy raczej jako zagrożenie dla porządku prawnego?

> **Jednym z najbardziej widocznych przejawów politycznej aktywności w cyberprzestrzeni jest e-demokracja.**

W szerszej perspektywie haktywizm można postrzegać jako cyfrową kontynuację tradycji obywatelskiego sprzeciwu. Podobnie jak wcześniejsze ruchy protestu, wykorzystuje on dostępne środki do zwrócenia uwagi na kwestie uznawane przez jego uczestników za społecznie istotne. Różnica polega na tym, że miejscem działania staje się cyberprzestrzeń, a podstawowym narzędziem – technologia (Marczewska-Rytko, 2014).

Hybrydowe obywatelstwo

Choć e-demokracja i haktywizm wydają się zjawiskami odległymi, to mają wspólne źródło. Oba są konsekwencją przenoszenia aktywności obywatelskiej do cyberprzestrzeni. Oba pokazują również, że technologie cyfrowe nie są neutralne politycznie. Mogą sprzyjać współpracy, ale też generować konflikty. Mogą wzmacniać przejrzystość życia publicznego, jak i ułatwiać manipulację oraz dezinformację. Mogą zwiększać uczestnictwo obywateli, a jednocześnie pogłębiać podziały społeczne. Dlatego pytanie o wpływ technologii na demokrację nie powinno być sprowadzane do prostego wyboru między optymizmem a pesymizmem.

E-demokracja i haktywizm pokazują, że współczesne obywatelstwo coraz częściej realizuje się równocześnie w świecie realnym i cyfrowym. Obywatel XXI wieku nie rezygnuje z demokracji, wchodząc do internetu. Przenosi tam część swojej aktywności, oczekiwań, nadziei i sporów, dlatego przyszłość demokracji zależy nie tyle od rozwoju technologii, co od jakości obywatelstwa, które będzie z tych technologii korzystać.

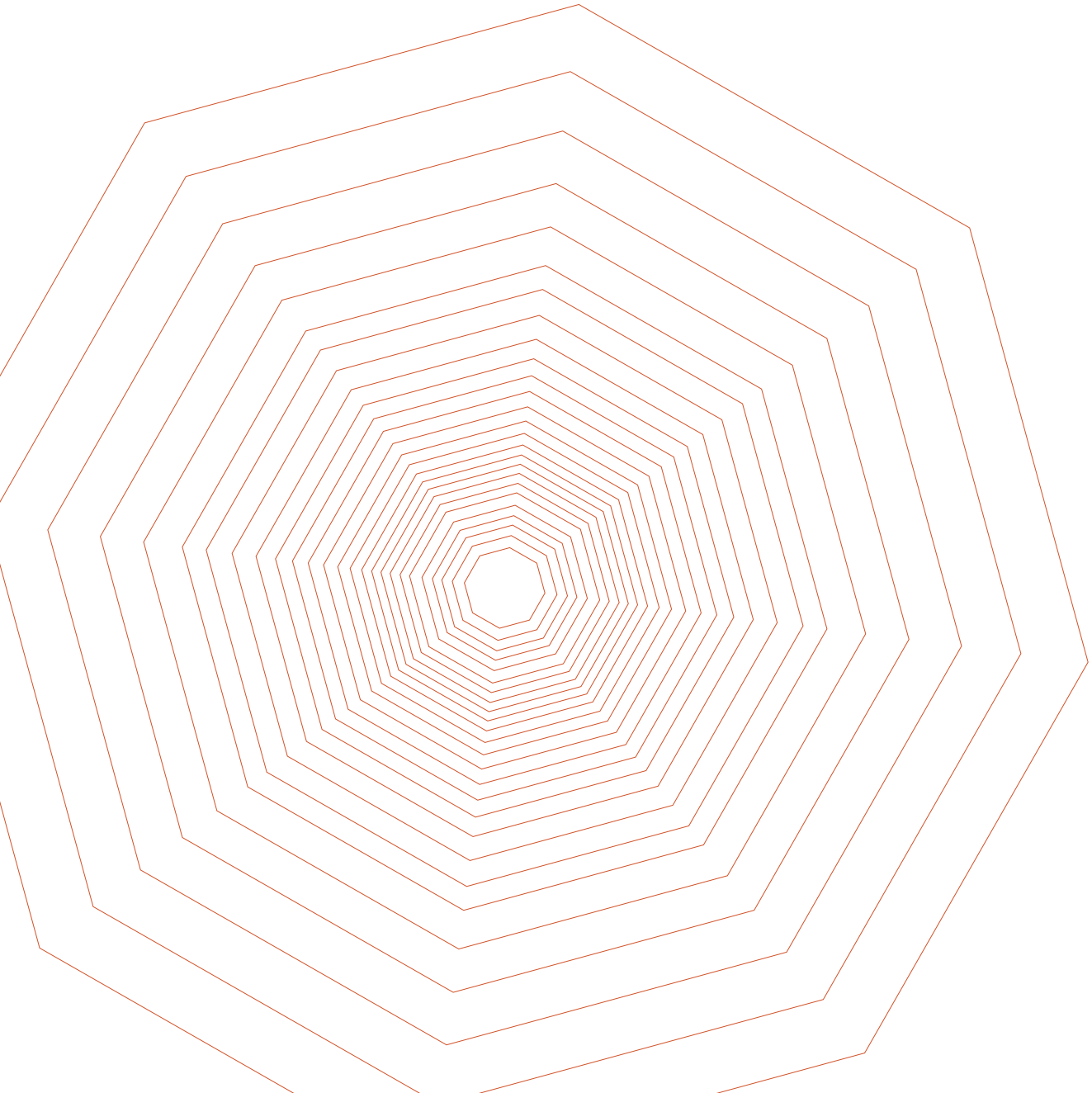
W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera edukacja obywatelska. Jej zadaniem staje się nie tylko przekazywanie wiedzy o instytucjach demokratycznych, lecz także przygotowanie do odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku cyfrowym. O przyszłości demokracji nie zdecydują same technologie.

Zdecydują ludzie – ich wiedza, odpowiedzialność i gotowość do świadomego uczestnictwa w życiu publicznym. W tym sensie najważniejszym wyzwaniem nie jest dziś rozwój technologii, lecz rozwój obywatelstwa, które mądrze i odpowiedzialnie wykorzysta możliwości, jakie technologie oferują współczesnej demokracji.

Bibliografia

- Castells, M. (2013). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu.* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marczewska-Rytko, M. (red.). (2014). *Haktywizm (cyberterroryzm, haking, protest obywatelski, cyberaktywizm, e-mobilizacja).* Wydawnictwo UMCS.
- Marczewska-Rytko, M. (red.). (2013). *Demokracja elektroniczna. Kontrowersje i dylematy.* Wydawnictwo UMCS.

BIOGRAMY



DR MAGDALENA M. BARAN Doktor filozofii, historyk idei, publicystka. Od 2019 roku redaktor prowadząca miesięcznika „Liberté!". Adiunkt w Instytucie Socjologii, Kognitywistyki i Filozofii Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Senior Fellow w European Liberal Forum w Brukseli, członkini Stowarzyszenia Inkubator Umowy Społecznej. Zajmuje się problematyką wojny, bezpieczeństwa i pokoju, etyką wojny, teorią i praktyką wojny sprawiedliwej, międzynarodowym prawem dot. wojny i pokoju, odbudową społeczeństw postkonfliktowych, filozofią polityki, etyką rządu oraz kwestiami związanymi z odpornością społeczną. Autorka książek oraz artykułów prasowych i naukowych poświęconych tematyce wojny i pokoju. Prowadzi podcast *Jest sobie kraj.* Członkini Rady Programowej Igrzysk Wolności. Ambasadorka International Congress of Polish Student Societies.

DR SŁAWOMIR DRELICH Politolog, etyk i italianista; członek Zarządu Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Wykładowca na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Współautor podręczników do wiedzy o społeczeństwie *W centrum uwagi* oraz do edukacji obywatelskiej *Masz wpływ.* Od 2008 roku zajmuje się promocją debat oksfordzkich w Polsce. Powołał Szkolny Klub Debat im. Winstona Churchilla w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Kasprowicza z Oddziałami Dwujęzycznymi w Inowrocławiu, którego uczniowie zdobywali najwyższe laury w Mistrzostwach Polski Debat Oksfordzkich, Turnieju Debat Historycznych IPN, Kujawsko-Pomorskiej Lidze Debat oraz wielu innych ogólnopolskich i regionalnych turniejach. Pomysłodawca i organizator Inowrocławskiej Ligi Debat Oksfordzkich i Ogólnopolskiego Turnieju Debat Historycznych „Bohaterowie Niepodległości". Nagradzany przez Ministra Edukacji Narodowej, Rzecznika Praw Dziecka, Kujawsko-Pomorskiego Kuratora Oświaty, Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego i Starostę Inowrocławskiego.

ŁUKASZ GIEREK Jest czołowym ekspertem w dziedzinie edukacji cyfrowej w Polsce, wyróżnionym jako jedna ze stu osób, które miały największy wpływ na rozwój umiejętności cyfrowych w kraju. Prowadzi szkolenia oraz prelekcje podczas międzynarodowych konferencji, m.in. w Nowym Jorku, Toronto, Singapurze czy Helsinkach. Współpracował z globalnymi gigantami technologicznymi, takimi jak: Microsoft Polska, Amazon, Acer Polska czy Ambasada USA w Polsce, tworząc materiały edukacyjne, warsztaty i rozwiązania wspierające bezpieczeństwo cyfrowe. Posiada także doświadczenie w dziedzinie cyberbezpieczeństwa.

FILIP A. GOŁĘBIEWSKI Socjolog, fascynat zachowań społecznych, działacz trzeciego sektora, edukator medialny i praktyk medioznawstwa, innowator społeczny, doktorant Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w Interdyscyplinarnej Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Academia Rerum Socialium. Prezes zarządu i dyrektor zarządzający fundacji Instytut Dyskursu i Dialogu. Prezes zarządu Federacji na rzecz Lepszej Debaty Publicznej. Pomysłodawca edukacyjnych gier planszowych i alikacji. Główne obszary zainteresowania: analiza dyskursu, media, komunikacja masowa, sposoby na przeciwdziałania dezinformacji. Propagator krytycznego myślenia i rzetelnej komunikacji.

DR HAB. DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA Pracuje na stanowisku profesora na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z socjologią edukacji i pedagogiką porównawczą, a zwłaszcza edukacją obywatelską, przemianami tożsamości narodowej, ukrytym programem w podręcznikach szkolnych oraz współczesnymi przemianami szkolnictwa wyższego. Wymienione wątki podjęła jako autorka licznych prac naukowych, współautorka i redaktorka publikacji książkowych. Profesorka wizytująca na Katholische Universität Eichstätt-Ingolstad. Prowadziła gościnne wykłady na Uniwersytecie w Kent oraz na Uniwersytecie w Marburgu.

KATARZYNA JAGIEŁŁO Społeczniczka, ekspertka ds. różnorodności biologicznej, edukatorka klimatyczna i praktyczka działań obywatelskich. Mentorka programu „SpołEd dla klimatu" (Fundacja Centrum Cyfrowe). Absolwentka Leadership Academy for Poland oraz Szkoły Liderstwa im. Zbigniewa Pełczyńskiego. Członkini zespołu ds. edukacji klimatycznej przy Ministerstwie Edukacji.

DR AGNIESZKA JANKOWIAK-MAIK Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, aktywistka edukacyjna, tutorka, trenerka i publicystka. W 2020 roku została Laureatką Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata", a w 2021 roku – Medalu Wolności Słowa Grand Press i konkursu Wielkopolski Nauczyciel Roku. Jest promotorką nowoczesnych metod nauczania, edukacji obywatelskiej i kobiecej strony historii. Twórczyni bloga „Babka Od Histy" i prezeska Fundacji Muzeum Historii Kobiet.

DR HAB. TOMASZ KAMIŃSKI Profesor uczelni na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Politolog, kierownik Paradiplomacy Lab - Centrum Badań nad Paradyplomacją i Dyplomacją Miejską. Kierownik projektów finansowanych przez Komisję Europejską (Horyzont 2020, Jean Monnet) oraz Narodowe Centrum Nauki (OPUS). Pasjonat innowacyjnych metod nauczania i wykorzystywania gier w edukacji. Redaktor czasopisma „Studia polityczne" oraz serii wydawniczej „Routledge Series on Paradiplomacy and City Diplomacy".

DR HAB. PRZEMYSŁAW KORDOS Profesor uczelni na Wydziale Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego. Neohellenista, badacz literatury i kultury nowogreckiej, tłumacz. Członek zespołu rektorskiego ds. zasad stosowania generatywnej AI na UW oraz zespołu ds. ram kompetencji cyfrowych UW. Prowadzi autorskie kursy poświęcone wykorzystaniu sztucznej inteligencji w humanistyce. Prodziekan ds. studenckich Wydziału Artes Liberales UW w latach 2016–2024.

DR AGNIESZKA KOZŁOWSKA Doktorka biologii (biologia człowieka), adiunktka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi badania naukowe i zajęcia dydaktyczne w obszarze edukacji klimatyczno-środowiskowej, edukacji antydyskryminacyjnej i polityki edukacyjnej. Ekspertka międzynarodowej sieci naukowej COST (European Cooperation in Science and Technology) w obszarze edukacji. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości na UAM w Poznaniu.

DR HAB. ARKADIUSZ LEWANDOWSKI

Profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, pracownik Wydziału Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie, politolog. Prowadzi badania w obszarach przyczyn współczesnego kryzysu demokracji liberalnej, polskiego systemu partyjnego, elit politycznych, w tym przede wszystkim ścieżek politycznych karier. Autor bądź współautor książek o tematyce politologicznej. Redaktor naczelny czasopisma „Dyskurs i Dialog" oraz zastępca redaktora naczelnego w czasopiśmie „Studia Politicae Universitatis Silesiensis". Recenzent polskich i zagranicznych czasopism naukowych. Ekspert Komisji Ewaluacji Nauki.

JAKUB LUBER

Pracownik Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, młodszy specjalista w zespole Kluczowej Akcji 1 sektora Edukacja szkolna programu Erasmus+. Wicemistrz Polski Debat Oksfordzkich, medalista Akademickich Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich i Turnieju Debat Historycznych IPN. Szkoleniowiec debat oksfordzkich i wystąpień publicznych. Trener drużyn Warszawskiej Ligi Debat i Kujawsko-Pomorskiej Ligi Debat. Organizator projektu debatanckiego „Podebatujmy!", realizowanego z grantu Fundacji Empiria i Wiedza. Koordynator wojewódzkiego turnieju debat oksfordzkich projektu „Debaty oksfordzkie jako narzędzie kształtowania postaw obywatelskich i aktywności społecznej młodzieży" realizowanego w ramach grantu Ministerstwa Edukacji Narodowej. Związany z Uniwersytetem Warszawskim. Autor publikacji i wystąpień naukowych z zakresu współczesnych systemów wyborczych. Publicysta miesięcznika „Liberte!".

SZYMON LUDWIG

Pracownik Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, specjalista w zespole Kluczowej Akcji 1 sektora Edukacja szkolna programu Erasmus+. Debatant, tutor i sędzia debat oksfordzkich, związany z debatami od 2015 roku, a od 2021 roku również z Fundacją Projekty Edukacyjne. W latach 2024–2026 był członkiem zarządu Fundacji Projekty Edukacyjne oraz Polskiego Towarzystwa Retorycznego. Wicemistrz Akademickich Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich z 2024 roku oraz Akademicki Mistrz Turnieju Debat Historycznych IPN #mojaniepodległa2018. Koordynuje regionalne i ogólnopolskie turnieje debat dla szkół ponadpodstawowych, działa jako szkoleniowiec i marszałek krajowych turniejów debatanckich. Był współtwórcą zespołu merytorycznego Fundacji Projekty Edukacyjne, w którego ramach współtworzył publikacje dotyczące wykorzystania debaty w edukacji, m.in. *Wykorzystanie debaty (oksfordzkiej) w dydaktyce. Poradnik dla nauczycieli szkolnych i akademickich*. Magister prawa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Szczególnie interesują go logika, teoria argumentacji oraz sztuka wymowy prawniczej, które łączy z praktyką debatowania i edukacji obywatelskiej.

PROF. DR HAB. MARIA MARCZEWSKA-RYTKO

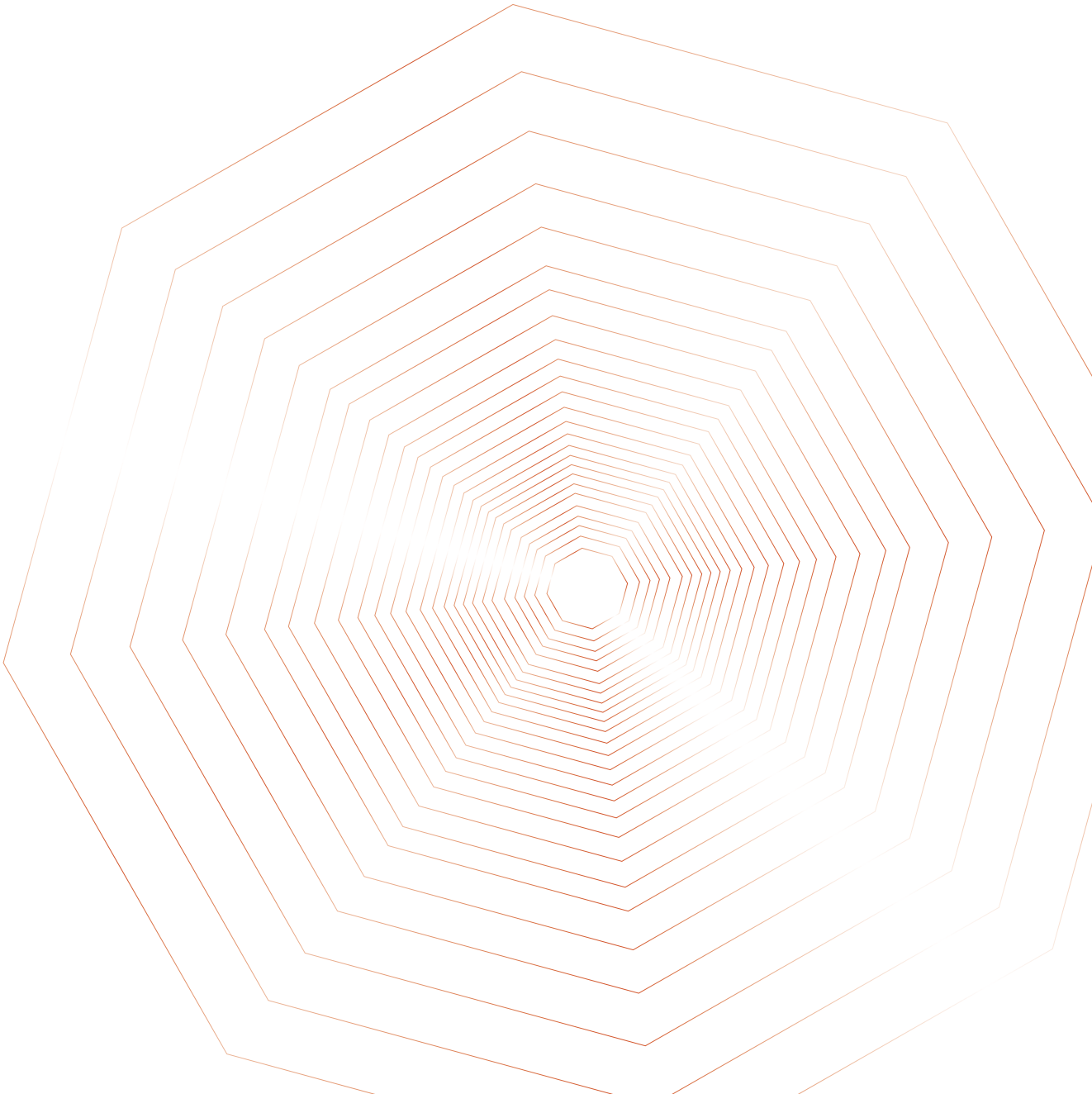
Profesor nauk humanistycznych, politolożka i religioznawczyni. Przewodnicząca Komitetu Badawczego nr 21 Political Socialization and Education Międzynarodowego Towarzystwa Nauk Politycznych (IPSA). Kierowniczka Katedry Ruchów Politycznych i Badań Etnicznych na Wydziale Politologii i Dziennikarstwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Redaktor naczelna czasopisma naukowego „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio K: Politologia". Jej zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia współczesnej myśli społecznej, ruchów politycznych, relacji religii i polityki, demokracji bezpośredniej, marketingu politycznego, bezpieczeństwa oraz stosunków międzynarodowych. Autorka monografii naukowych, redaktorka i współredaktorka prac zbiorowych poświęconych m.in. integracji europejskiej, populizmowi, demokracji bezpośredniej, myśli społecznej wielkich religii świata, haktywizmowi, nowym ruchom społecznym, feminizmowi, ekologii, partycypacji politycznej oraz ruchom separatystycznym.

WIKTOR NOWAK Prawnik, szkoleniowiec z zakresu fake newsów, bańki informacyjnej, zagrożeń mediów społecznościowych; aktywista organizacji pozarządowych, koordynator projektów. W przeszłości – Prezes Zarządu Stowarzyszenia Demagog, koordynator i redaktor naczelny portalu demagog.org.pl oraz koordynator projektu Akademia Fact-Checkingu. Obecnie Członek Zarządu, redaktor naczelny portalu DobrzyDziennikarze.pl oraz specjalista ds. dezinformacji w Instytucie Dyskursu i Dialogu, a także Prezes Zarządu Stowarzyszenia Analityków Mediów Elektronicznych.

SZYMON OFAT Pracownik Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, młodszy specjalista w zespole Kluczowej Akcji 1 sektora Edukacja szkolna programu Erasmus+. Akademicki Mistrz Polski Debat Oksfordzkich 2023. W latach 2022–2023 Prezes Fundacji Nowy Głos, koordynator Warszawskiej Ligi Debatanckiej. Nauczyciel i trener debat w warszawskich szkołach ogólnokształcących, prowadzący warsztaty w szkołach i uniwersytetach w całej Polsce. Sędzia licznych turniejów debatanckich.

DR MARCIN SKOBRTAL Doktor nauk społecznych w zakresie nauki o polityce. Absolwent Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie, edukacji obywatelskiej oraz biznesu i zarządzania w II Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Wałbrzychu. Egzaminator w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Twórca i opiekun koła debat.

DR JĘDRZEJ WITKOWSKI Prezes zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO). Ekspert edukacyjny, z wykształcenia doktor socjologii i politolog. Zajmuje się m.in. rozwojem kompetencji przyszłości, strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. Autor publikacji naukowych i ekspertyz. Inicjator i twórca programów edukacyjnych i programów doskonalenia dla placówek oświatowych.



Niniejsza publikacja odpowiada na pytania o to, jak budować kulturę dialogu w środowisku szkolnym, i jak jej istnienie przekłada się na poziom kompetencji obywatelskich młodych ludzi. Celem przewodnika jest przekazanie czytelnikom – nauczycielom, dyrektorom, edukatorom oraz opiekunom szkolnych klubów debat – wiedzy i praktycznych narzędzi niezbędnych do rozwijania u młodzieży krytycznego myślenia i sztuki debatowania. Dodatkową wartość książki stanowią opinie ekspertek i ekspertów, którzy analizują kluczowe wyzwania współczesności: od edukacji obywatelskiej, nauczania historii najnowszej i stanu demokracji, po krytyczne myślenie, sztuczną inteligencję, dezinformację oraz sztukę rozmawiania z młodzieżą o wojnie i kryzysach.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równolegle prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.

Dofinansowane przez Unię Europejską

frse
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji