

Retoryka edukacji i innowacji (cz. I)

Rhetoric of Education and Innovation (part I)

11 (4) 2024

ISSUE EDITORS: AGNIESZKA BUDZYŃSKA-DACA, EWA MODRZEJEWSKA



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Projekt finansowany ze środków budżetu państwa,
przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki
w ramach Programu „Doskonała Nauka”.



Doskonała
Nauka II

PAWEŁ GONDEK

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II, POLSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8644-3886>pawel.gondek@kul.pl

Potencjał metodyczny debat konkursowych w dydaktyce akademickiej

The methodological potential of competitive debates in academic teaching

Abstract

Debata konkursowa stanowi gatunek retoryczny, który charakteryzuje się określoną konwencją, przekonującym przekazem argumentacyjnym, formą rywalizacyjną oraz oceną ekspercką. Debata jest wykorzystywana w edukacji głównie do doskonalenia kompetencji komunikacyjnych. W artykule wskazuje się na propozycję zastosowania debaty konkursowej w dydaktyce akademickiej jako metody wspomagającej rozwój umiejętności i postaw badawczych. Podstawowym odniesieniem historycznym i systemowym dla takiego zastosowania debat jest dialektyka, stanowiąca zbiór zagadnień z zakresu teorii dyskusji i argumentacji. Na tej podstawie postuluje się nadanie debatom rangi sporu naukowego, którego rozstrzygnięcie oparte jest na procedurze symetrycznej dyskusji argumentacyjnej. Wyróżnione w artykule metodyczne sposoby zastosowania debat w edukacji pozwalają na doskonalenie efektów heurystycznego, krytycznego i kreatywnego myślenia.

The competitive debate is a rhetorical genre characterized by a specific convention, a persuasive argumentative message, a competitive form, and expert evaluation. It is used in education primarily to enhance soft skills. The article suggests the application of the competitive debate in academic teaching as a method to support the development of research skills and attitudes. The primary historical and systematic reference for such a use of debates is dialectics, which comprises issues from the theory of discussion and argumentation. Based on this, it is proposed to elevate debates to the status of a scientific polemic, whose resolution is based on a procedure of symmetrical argumentative discussion. The methodical ways of applying debates in education highlighted in the article allow for achieving heuristic, critical, and creative thinking outcomes, which can be applied in scientific research processes.

Key words

debata konkursowa, dialektyka, argumentacja, metoda, dydaktyka akademicka
competitive debate, dialectic, argumentation, method, academic didactics

License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 international (CC BY 4.0).

The content of the license is available at <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Received: 3 July 2024 | Accepted: 2 November 2024

DOI: <https://doi.org/10.29107/rr2024.4.2>

PAWEŁ GONDEK

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II, POLSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8644-3886>

pawel.gondek@kul.pl

Potencjał metodyczny debat konkursowych w dydaktyce akademickiej

1. Wprowadzenie

Rozważanie problematyki dotyczącej metod dydaktyki akademickiej jest wpisane w szersze zagadnienie, jakim są cele edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Dydaktyka akademicka w sensie wąskim stanowi interdyscyplinarny namysł na procesem i metodami kształcenia studentów (Sajdak 2016). W zakres jej rozważań badawczych wchodzi metody wykorzystywane na poziomie szkoły wyższej, ale także metody odnoszące się do określonych przedmiotów. Rozwój i różnorodność metod stosowanych w tym obszarze może być uwarunkowana celem edukacyjnym, typem szkoły wyższej, ale także coraz częściej czynnikami społecznymi. Z perspektywy uniwersytetów podstawowym celem wydaje się być kształcenie postaw badawczych oraz rozwijanie badań naukowych. Wszystkie kierunki studiów o profilu ogólnouniwersyteckim posiadają, wpisany w podstawy programowe i efekty kształcenia, komponent naukowo-badawczy. Kierunki o profilu praktycznym także uczestniczą w tych procesach, jednak na mniejszą skalę i z większym akcentem na wypracowanie określonych umiejętności i kompetencji społecznych. W obydwu typach edukacji pożądanym elementem wykształcenia jest coraz częściej stosowanie posiadanej wiedzy w praktyce.

Nacisk na praktyczność staje się w ten sposób istotnym kryterium formułowania procesu dydaktycznego na poziomie akademickim. W tym kierunku zmierzają też procesy reorganizacji dydaktycznej zajęć akademickich, a czynione wysiłki mają na celu aktywizację zawodową studentów. Bez względu na profil studiów procesy edukacyjne w coraz mniejszym stopniu opierają się na klasycznym wzorcu metodycznym, złożonym z wykładu, ćwiczeń oraz seminarium. W to miejsce wprowadza się zajęcia nastawione na praktykę w postaci warsztatów lub opartych na zindywidualizowanym procesie doskonalenia różnych form tutoringu. Do efektów kształcenia wprowadza się wiele metod dydaktycznych ukierunkowanych na

aktywizowanie, takich jak: symulacje, drama, studium przypadku, metoda projektu czy prowadzenie zajęć w oparciu o mechanikę gier itp. Tego typu metody nie zawsze odpowiadają badawczej misji uniwersytetu i częściej stosowane są na kierunkach o profilu praktycznym. Tymczasem kształcenie postaw badawczych pozostaje nadrzędne i wymaga udoskonalenia metod służących temu celowi. W odpowiedzi na to wyzwanie w artykule przedstawiono propozycję metody, która łączy postawę badawczą z czynnikami aktywizującymi. Metoda ta w swych podstawach została oparta na debatach konkursowych i stanowi formułę zaadaptowaną do potrzeb dydaktyki akademickiej.

Sformułowanie „debaty konkursowej” stosuje się do gatunku retorycznego, charakteryzującego się: określonym formatem, dwustronną argumentacją, rywalizacyjnym charakterem, oceną ekspercką (Budzyńska-Daca 2011; 2015). Nie jest to metoda nakierowana wyłącznie na rywalizację turniejową, ale wskazuje się na alternatywne możliwości jej zastosowania, szczególnie w obszarze edukacyjnym i deliberatywnym (Kiljan i Modrzejewska 2024). Interesujący nas aspekt edukacyjny najczęściej łączony jest ze społecznym zapotrzebowaniem na podnoszenie poziomu dyskursu publicznego, a także indywidualnych umiejętności publicznego przemawiania. Ten zakres kompetencyjny, określane mianem umiejętności miękkich, odnajduje swoje miejsce w szkolnictwie wyższym, szczególnie w kontekście wymagań stawianych przez rynek pracy. Natomiast w tym artykule chcemy zwrócić uwagę na bardziej podstawowy, a jednocześnie bardziej uniwersalny od strony dydaktyki akademickiej wymiar tego typu debat. Stawiamy tezę, że debaty konkursowe posiadają potencjał do stosowania ich jako metody doskonalenia postaw badawczych. Zaprezentowana propozycja debaty jako metody posiada charakter propedeutyczny i stanowi wdrożenie do praktyki naukowo-badawczej.

2. Kontekst historyczny stosowania debaty jako metody dydaktycznej

Propozycja zastosowania debaty jako metody akademickiej posiada swoje historyczne uwarunkowania. Tradycja uprawiania nauki w formie dyskusji ukształtowała się bowiem już w starożytnej Grecji. Sięga ona okresu presokratyków, szczególnie sofistów, a swój dojrzały poziom osiągnęła za sprawą praktyk badawczych wypracowanych przez Sokratesa, Platona oraz Arystotelesa. Sokrates na bazie dialogu sformułował indukcyjną metodę dochodzenia do twierdzeń poprzez precyzowanie wypowiedzianych sądów oraz wskazywanie na założenia, jakie im towarzyszą. Tego typu metoda nie miała na celu przekonywania do swoich racji, ale rozważenie, określenie i (przynajmniej postulatywnie) rozstrzygnięcie diskutowanego problemu. Jest ona do dziś stosowana w dydaktyce akademickiej pod nazwą „rozmowa sokratyczna” i polega na precyzyjnym analizowaniu

wypowiedzi z zastosowaniem reguł metodologicznego testowania twierdzeń oraz z dbałością o wypracowanie postaw krytycznych (Walczak 2012). Warto jednak zwrócić uwagę, że propozycja Sokratesa miała w pierwszym rzędzie cele etyczne i wychowawcze, dopiero Platon szerzej stosował ją jako metodę epistemologiczną. Platon przejął tę metodę uprawiania nauki od swojego mistrza i przedstawił ją także w formie pisemnej. Jego wczesne dialogi stanowią udokumentowany sposób zdobywania wiedzy przez metodycznie pokierowaną dyskusję, która ostatecznie stała się dialektyczną metodą badawczą dochodzenia do uniwersalnych twierdzeń (Berti 1978).

W koncepcji Arystotelesa dyskusja przybrała postać nie tylko metody badawczej, ale także wprost dydaktycznej. Świadomość znaczenia tej metody pozwoliła na wyróżnienie jej typów i obszarów zastosowań oraz wskazanie na towarzyszące im odpowiednie formy argumentacji. W traktacie *O zbijaniu dowodów sofistycznych* (*De Sophisticis Elenchis*) Arystoteles wskazuje na cztery rodzaje dyskusji: a) dyskusję demonstratywną, która stanowi wspólne dociekanie za pomocą dowodów logicznych i ma prowadzić do twierdzeń prawdziwych; b) dyskusję dialektyczną, która wychodzi od przesłanek prawdopodobnych i zmierza do uzasadnienia opinii lub sądów powszechnie przyjmowanych; c) dyskusję pejorastyczną (nakłaniającą), zwaną też ćwiczebną, której celem było praktyczno-dydaktyczne doskonalenie umiejętności prowadzenia dyskusji oraz d) dyskusję sofistyczną (agonistyczną), która miała na celu zwycięstwo w sporze (*On Sophistical Refutation*, 165b 1-12;). Drugi i trzeci rodzaj dyskusji stanowią formy propedeutyczne, wprowadzające w proces badawczy. Dialektyczna dyskusja jest właściwie już wstępną częścią procesu badawczego, natomiast pejorastyczna posiada charakter czysto edukacyjny, przygotowujący do stosowania formalnych narzędzi badawczych (Spranzi 2011, 18-30). Należy zwrócić uwagę, że metodę dialektyczną Arystoteles stosował do rozważań z różnych dyscyplin, nie tylko w filozofii. Spotykamy ją w pismach politycznych i etycznych, ale także fizycznych, biologicznych czy psychologicznych.

Dialektyczny sposób prowadzenia badań Arystoteles przedstawił szczegółowo w ks. VIII traktatu *Topiki* (*Posterior Analytics. Topica*, 674-741), wskazując na charakterystyczne elementy tej dyskursywnej metody oraz technik jej prowadzenia. Wskazał tam na sposoby postawienia problemu, stosowane formy uzasadnień, reguły stawiania pytań i udzielania odpowiedzi w toku dyskusji oraz na prawidłowe i nieprawidłowe sposoby posługiwania się argumentacją. Zagadnienia te dostarczają informacji nie tylko na temat występujących w tej metodzie czynników składowych, ale także na zasady i przebieg dyskusji (Stump 1989, 11-30). Dialektyka w badaniach Arystotelesa stanowi wypełnienie luki pomiędzy podejściem zdroworozsądkowym (potocznym) a metodycznym uprawianiem wiedzy.

Posiada więc wymiar propedeutyczny, wskazujący na potrzebę nabycia odpowiednich umiejętności do prowadzenia badań naukowych. Propozycja Arystotelesa stała się jedną z podstaw wprowadzenia w zakres modelu edukacyjnego *artes liberales* dialektyki jako dyscypliny na poziomie *trivium* (Novikoff 2013, 106-110). Jej edukacyjny wymiar został potraktowany jako umiejętność (*téchne*) niezbędna w metodyce nabywania wiedzy i uprawiania nauki, który dominował w systemie nauczania od wczesnego średniowiecza.

Wyróżnione przez Arystotelesa typy oraz reguły dyskusji stały się podstawą dla wypracowania dysput, które stanowiły metodę nauczania i uprawiania nauki na średniowiecznych uniwersytetach. Przejście od dialektyki perypatetyckiej do dysput scholastycznych dokonało się głównie za sprawą komentarzy Boecjusza do pism logicznych Arystotelesa (Boetius 1891). Szczególną rolę w tym procesie odegrał komentarz do *De Sophisticis Elenchis* (I, cap. II), którego treść stała się podstawą do ukształtowania form i sposobów prowadzenia dysput oraz nauczania dialektyki w XIII wieku. Uprawiana na uniwersytetach dysputa była rzeczywistą dyskusją i stanowiła formę naukowego sporu między mistrzami. Natomiast nie była ona nakierowana na spór, ale na dyskursywne rozważanie problemu opartego na logicznej umiejętności posługiwania się argumentacją w celu przekonania jednej ze stron o słuszności lub niesłuszności dyskutowanej tezy lub stanowiska. Jednocześnie dysputa wyznaczyła kierunek rozwoju uniwersyteckich metod dydaktycznych, wychodząc od wykładu tekstu (*lectio*), poprzez komentarz (*expositio*) i wydobywanie trudności (*quaestio*) do różnych form dyskusji akademickich (*disputatio*).

W tym czasie na uniwersytetach były stosowane dwa podstawowe typy dysput: dysputa zwyczajna (*disputatio ordinaria*), podporządkowana bezpośrednio treściom zajęć lub badań, w której mistrz ustalał kwestię dyskutowaną, a następnie bronił jej i odpowiadał na zarzuty oraz dysputa nadzwyczajna (*disputatio extraordinaria*) zwana też *disputatio quodlibetale* (od łac. *quod libet* – co się komu podoba), w ramach której mistrz odpowiadał na dowolne kwestie stawiane przez poszerzone audytorium, składające się także z osób spoza uniwersytetu (Gondek 2014). Oba typy stanowiły formę dyskusji niesymetrycznej i miały na celu obalanie kwestii bronionych przez mistrza. Praktykowano także dyskusję o profilu dialektyczno-erystycznym, która w średniowiecznych uniwersytetach przyjęła nazwę *obligationes* (od łac. *obligatio* – zobowiązanie). Miała ona na celu techniczne ćwiczenie w prowadzeniu sporów, ze szczególnym nachyleniem na tropienie błędów i wykroczeń o charakterze logicznym w prezentowanej argumentacji (Ryszka-Kurczab 2024). Jednak w zakresie tego typu dyskusji znajdujemy także pole dla ćwiczeń dydaktycznych w zbijaniu wadliwych argumentów obalających i wykrywaniu zabiegów erystycznych. Taki model badawczy i dydaktyczny

funkcjonował w ramach uniwersytetów do XV wieku. Pod wpływem rozwoju badań empirycznych dysputy coraz bardziej traciły na wartości naukowej, co miało swoje odzwierciedlenie także w dydaktyce uniwersyteckiej (Swieżawski 1974, 186-191). Dialektyka od XVI wieku weszła w obszar logiki, rozumianej jako sztuka poprawnego myślenia.

Taki sposób rozumienia dialektyki funkcjonował z niewielkimi zmianami do czasów współczesnych, ale najczęściej traktowany był jako archaiczna forma logiki. W drugiej połowie XX wieku z obszaru badań logicznych zostały wyodrębnione zagadnienia określane mianem logiki nieformalnej, które w dużej mierze koncentrują się na dawnych elementach dialektycznych. Zjawisko to odnosi się do dwóch tendencji: filozoficznej i pedagogicznej. Tendencja filozoficzna wyrasta na gruncie filozofii analitycznej oraz na odradzającej się w tym czasie filozofii praktycznej (Berti 2015). W dużej mierze przyczynili się do odnowienia dialektyki badacze z nurtu analizy języka potocznego, zgromadzeni wokół Aristotelian Society (J. L. Austin, G. Ryle, P. Strawson), dla których metody dialektyczne zawarte w pismach logicznych Arystotelesa stanowiły inspirację do rozwoju badań z zakresu logiki języka (Kamiński 1993). W ramach filozofii praktycznej istotną rolę odegrała propozycja Chaima Perelmana. Jego koncepcja „nowej retoryki” w sferze argumentacyjnej stanowiła zastosowanie metod dialektycznych do zagadnień praktycznych (etycznych, politycznych, prawnych) oraz wskazywała na niewystarczalność do tych zadań narzędzi logiki formalnej. Współpraca Perelmana z Henrym Johnstonem dała początek badaniom nad dialektycznymi technikami filozoficznego uzasadniania i zaowocowała powstaniem w 1968 roku czasopisma „Philosophy and Rhetoric” (Kiereś-Łach 2015, 22-23).

Tendencje pedagogicznego wykorzystania dialektycznych technik w edukacji pojawiły się wraz z rozwojem koncepcji pragmatyzmu Johna Deweya oraz wyrastającego z tej tradycji ruchu na rzecz krytycznego myślenia (*Critical Thinking Movement*). Ruch ten miał na celu podporządkowanie procesu nauczania umiejętnościom rzetelnego myślenia, kształtowanym w oparciu o metody analizy, interpretacji i oceny stosowanych uzasadnień w rozstrzyganiu spornych kwestii (Wasilewska-Kamińska 2016). W roku 1983 utworzono Association for Informal Logic and Critical Thinking, którego działania wskazują na ścisły związek edukacji w zakresie krytycznego myślenia z postulatami logiki nieformalnej. Z tej perspektywy określa się wartość krytycznego myślenia poprzez normy odnoszące się do form argumentacji, możliwych do zastosowania w codziennym dyskursie społecznym (Johnson 2012). Logika nieformalna stanowi więc studium narzędzi argumentacyjnych w zakresie dialektycznego procesu uzasadniania kontrowersyjnych twierdzeń. W ten sposób nastąpił swoisty renesans dialektyki jako dyscypliny oraz metody doskonalenia umiejętności krytycznego myślenia.

3. Systemowe uwarunkowania dialektyki jako metody dydaktycznej

Przedstawiony powyżej aspekt historyczny funkcjonowania dialektyki i dysputy stanowi w naszych rozważaniach kontekst dla potencjalnych zastosowań tego narzędzia w dydaktyce akademickiej. Zasadniczo w ramach różnych kierunków studiów prowadzone są kursy logiki i metodologii nauk, co ma stanowić przygotowanie do prowadzenia badań naukowych. Występują też inne przedmioty o charakterze wprowadzającym, jak np. przygotowanie projektu badawczego itp. Propedeutyczny charakter tego typu przedmiotów wymaga skutecznych form zobrazowania procesu naukowych dociekań. I właśnie w takich obszarach debata nabiera rangi efektywnej metody dydaktycznej. Zastosowanie debaty jako metody nie ma na celu bezpośredniego zaangażowania w zaawansowane procedury naukowo-badawcze, ale stanowi podstawę do wyrobienia sprawności krytycznego myślenia i umiejętności argumentacyjnych. W ten sposób dajemy możliwość precyzowania zabiegów myślowych (formułowania problemów, urabiania definicji, analizowania wypowiedzi) oraz budowania na ich podstawie różnych typów rzeczowych uzasadnień. Debata kształtuje umiejętność krytycznej argumentacji na potrzeby dyskursywnego przejścia od opinii, poprzez różne stopnie uprawdopodobnienia stawianych tez, do wstępnego sformułowania ogólnych twierdzeń. W konsekwencji pozwala na wypracowanie metodycznego sposobu postępowania w procesach zdobywania wiedzy.

Debata konkursowa jest najczęściej kwalifikowana w obszarze edukacyjnym jako sposób na podniesienie poziomu debaty publicznej oraz rozwijanie kompetencji miękkich. Jest to wartość dodana debat, która ma duże znaczenie w komunikacji społecznej (Kiljan i Modrzejewska 2024, 102-104). Jednak nie stosuje się debaty w dydaktyce akademickiej tylko po to, aby doskonalić umiejętności wystąpień publicznych czy pracy w zespole. Chodzi raczej o koncentrację na koniecznych warunkach, występujących w dociekaniach naukowych i zapoznanie studentów za pomocą metody aktywizującej z podstawowymi elementami postawy badawczej. Koncentracja na aspekcie badawczym jest w tym zakresie kluczowa, ponieważ stanowi główny cel jej zastosowania. Wszystkie inne elementy debaty stanowią czynniki wspomagające ten proces. Natomiast wśród elementów metodycznych stawiamy jako zasadniczy odpowiednio sprecyzowane sformułowanie problemu, który pierwotnie jest wyrażony w formie pytania (najczęściej pytania rozstrzygnięcia), a następnie poprzez przekształcenie go w zdanie orzekające przybiera postać tezy (lub hipotezy). W konsekwencji przechodzimy do intelektualnego badania i uzasadniania postawionej tezy, które polega na dążeniu do wykazania jej prawdziwości (lub fałszywości). Dodatkową operację dialektyczną stanowi sprawdzanie, czy zawarte w badanej tezie założenia nie pociągają za sobą fałszywych konsekwencji, co jest formalną racją do jej odrzucenia.

Elementów dydaktycznych poszukujemy w formalnych regułach metody dialektycznej. W tym celu nie odnosimy się wyłącznie do poziomu zreflektowanego badania naukowego, ale wychodzimy od namysłu potocznego i dążymy do uściślenia przedmiotu poznania oraz usystematyzowania zdobywanych informacji, z dbałością o unikanie zbyt pośpiesznych uogólnień. W wyjściowych procedurach dialektycznych stosuje się krytyczną analizę terminologiczną diskutowanych zagadnień oraz definicyjne precyzowanie użytych w tezie terminów bazowych (Leff 2002, 56-58). Badanie stosowanych wyrażen nie powinno się zatrzymać na analizie lingwistycznej, ale konieczne jest zaangażowanie w te operacje także analizy logicznej, wykazującej poprawność użytych sformułowań. Ważnym elementem w debatach stają się też implikatury konwersacyjne, wskazujące na okoliczności wypowiedzianych wyrażen (Grice 1977). Dopełnieniem tych analiz jest unikanie wadliwości i mętności wyrażen, co jest niezbędne w procesie tworzenia poprawnych definicji na potrzeby prowadzenia dyskusji. Z takimi operacjami najczęściej mamy do czynienia w przypadku definicji nominalnych, w których pewne wyrażenia czynimy zrozumiałymi za pomocą innych wyrażen. Posiłkować się też możemy definicjami realnymi, w których dążymy do jednoznacznego określenia jakiegoś przedmiotu. Warto podkreślić, że sposoby urabiania definicji stanowią od strony dydaktycznej wartościowe ćwiczenie umiejętności krytycznego myślenia.

Charakterystyka epistemicznego postępowania w ramach procedur dialektycznych prowadzi do wyznaczenia specjalistycznego pola badań oraz systematyzacji zdobywanej wiedzy. Nie byłoby to możliwe bez gruntownego przeglądu powszechnie funkcjonujących informacji i opinii o badanym przedmiocie. Niejednokrotnie też należy sięgać (szczególnie w zakresie nauk humanistycznych i społecznych) do funkcjonujących w dyskursie stanowisk przednaukowych. Dyskutowane zagadnienia muszą więc w debatach podlegać procesowi przechodzenia od potocznych i subiektywnych sformułowań do usystematyzowanych i obiektywnych twierdzeń, które w dalszej procedurze mają być rzeczowo uzasadniane (Hołówka 1998, 95-102). Wartością dydaktyczną jest nabycie umiejętności precyzowania poszczególnych terminów zastosowanych w tezie oraz unikanie nieporozumień, wynikających z wadliwego użycia wyrażen. Język potoczny operuje wieloma terminami wieloznacznymi czy też presupozycjami. Dlatego formułowane w dyskusji tezy wyjściowe muszą być pod tym względem uporządkowane, aby można było osiągnąć zamierzony rezultat. Odpowiada temu umiejętność działania na treściach i zakresach nazw, w ramach której są doskonalone procesy heurystyczne, wpływające na tworzenie hipotez badawczych.

Na podstawie wypracowanego pola operacji badawczych przechodzimy do wyciągania uzasadnionych argumentacyjnie wniosków z kontrowersyjnych hipotez. W tym procesie wskazujemy wystarczające racje, które przemawiają za

uznaniem (lub odrzuceniem) danej tezy jako prawdziwej lub obowiązującej, co realizowane jest w formie argumentacji. Warunkiem przyjęcia jakiegoś twierdzenia jest wskazanie w argumentacji dostatecznej racji, która wystarczająco je uzasadnia. Dialektyczna łączność zakresu badań, postawionej tezy oraz uzasadnienia argumentacyjnego opiera się na wspólnym punkcie odniesienia, którym jest topos (Rubinelli 2009). Nie chodzi tu tylko o topos w sensie retorycznym, ale przede wszystkim o wewnętrzną zasadę formułowania argumentu, która opiera się na predykabiliach, czyli na sposobach orzekania o desygnatach pojęć uniwersalnych. W ten sposób topos staje się regułą doboru przesłanek oraz wniosku w obszarze tego, co prawdopodobne. Na takiej formule została wypracowana także propozycja schematu argumentacyjnego Stephena Toulmina (1958). Z tą różnicą, że określenie „topos” w jego schemacie zostało zastąpione przez „gwarant” (*warrant*), a następnie wzmocnione siłą „obalającego wyjątku” (*rebuttal*), dając w ten sposób szersze możliwości jego zastosowania. Konstrukcje te stanowią propozycje uniwersalnej formuły racjonalnego sposobu uzasadniania twierdzeń, opartych na rozumowaniach uprawdopodobniających.

Założeniem wyjściowym w debacie konkursowej, potraktowanej jako dydaktyczna metoda doskonalenia umiejętności prowadzenia badań naukowych, jest warunek stosowania argumentów rzeczowych, a unikanie argumentów nierzeczowych. W dialektyce operujemy tylko argumentami logicznie powiązаныmi z tezą, bez jakichkolwiek odniesień do uczestników dyskusji. Nie wchodzimy tu w obszar tradycyjnych form argumentacji retorycznej (a szczególnie perswazji sięgającej do *ethos* i *pathos*), które są w dużej mierze uwarunkowane postawami audytorium (Leff 2002, 54-56). To rozróżnienie staje się zasadnicze, ponieważ na poziomie dialektycznym unikamy wszelkich form perswazji opartej o czynniki pragmatyczne. Jest to jeden z podstawowych walorów edukacyjnych debaty – nastawienie na uzasadnianie tezy, bez odniesień pozamerytorycznych. W ten sposób koncentracja nakierowana jest na formalny tok uzasadniający w dyskusji i na uważne śledzenie wywodów strony przeciwnej. Wartością dodaną takiego podejścia jest nabywanie umiejętności rozpoznawania błędów w argumentowaniu oraz chwytów erystycznych (Kamiński 1994). Jest to jednocześnie nawiązanie do średniowiecznych *obligationes*, których celem było ćwiczenie w tropieniu wykroczeń w prowadzeniu sporów naukowych.

Zaprezentowane powyżej elementy metody dialektycznej są często realizowane w ramach logiki lub przedmiotów jej pokrewnych. Zbieżność ta wynika z historycznych uwarunkowań funkcjonowania obu tych dyscyplin, a współcześnie także z merytorycznych potrzeb programu studiów. Wykładane w kursie akademickim treści logiczne występują w różnych zakresach. Najczęściej jest to logika formalna lub logika języka. Do tego dochodzą jeszcze zagadnienia z ogólnej metodologii

nauk. W każdym z tych działów występuje problematyka dialektyczna, która najczęściej wpisana jest w obszar logiki języka. Wyróżnienie treści dialektycznych jako odrębnego modułu programowego czy też tworzenia nowego przedmiotu akademickiego w naszej propozycji mija się z celem. Specyfika poruszanych tu zagadnień zmierza raczej w kierunku sformułowania metody dydaktycznej, która mogłaby wspomagać rozwój umiejętności badawczych, a także stanowić bagaż podstawowej wiedzy z zakresu dialektyki. Z tej racji koncentrujemy się na potencjale metodycznym debat konkursowych, który genetycznie i strukturalnie koresponduje z dialektyką.

4. Wymiar metodyczny debaty konkursowej

Analiza historyczna i systemowa dialektyki jako dyscypliny wskazuje na jej wyjątkowo „usługowy” charakter. Zarówno w porządku wiedzy, jak i umiejętności podejmuje ona zagadnienia, które niejednokrotnie wchodzą w skład procedur naukowych innych dyscyplin. Jednocześnie dialektyka pozwala na elastyczne stosowanie szczegółowych rozwiązań metodycznych, co ułatwia jej asymilację z innymi dyscyplinami naukowymi. Prowadzone w jej ramach procedury badawcze koncentrują się głównie na wykazywaniu reguł poprawnego przebiegu procesów rozumowania oraz na precyzowaniu narzędzi krytycznego myślenia. Jednocześnie dyskursywny sposób przeprowadzania tych operacji może być realizowany w formie debaty, co pozwala na zastosowanie dodatkowych narzędzi pomocniczych w procesach edukacyjnych. Umożliwia bowiem zastosowanie rozbudowanej formuły aktywizacji uczestników zajęć oraz ubogaca sposoby weryfikacji ich postępów w nauce. W tym kontekście posługiwanie się metodą debaty, biorąc pod uwagę jej konkursowy format, daje szansę na wypracowanie szczególnego rodzaju podejścia dydaktycznego, które podnosi szanse na zaangażowanie studentów oraz może być dostosowane do różnego typu zajęć. Koresponduje też ono ze specyfiką procesu kształcenia na poziomie akademickim, ukierunkowanym na podejście naukowo-badawcze.

Zastosowanie do tych zadań debaty konkursowej jest konsekwencją wynikającą z analogicznych do dialektyki procedur prowadzenia dyskursu. Każda debata jako metoda dydaktyczna musi zaczynać się od postawienia pytania, sformułowanego ostatecznie w postaci tezy, a następnie musi zostać przeprowadzona próba uzasadniania (lub obalania) tezy poprzez przedstawienie argumentów i kontrargumentów. Argumentacyjne odniesienie do tezy wyznaczone jest przez zajmowane w debacie stanowisko propozycji lub opozycji. Wskazany zakres procedur uzasadniających wobec postawionej tezy, który dokonuje się w postaci sporu argumentacyjnego stanowi sedno zdobywania kompetencji badawczych w ramach debaty. Procedurę

tę należy jednak wykonywać z dbałością o jakość prezentowanych argumentów, koncentrując się na argumentach rzeczowych, a unikając w miarę postępu w zdobywaniu wiedzy argumentów nierzeczowych (Pszczółowski 1963, 69-70). Ten wyjściowy podział argumentów w dyskusji pozwala następnie na wprowadzenie bardziej skomplikowanych technik argumentowania rzeczowego w postaci wnioskowania dedukcyjnego lub indukcyjnego i ich dialektycznych odmian. Jednak bez ograniczania się tylko do dowodzenia ściśle logicznego. Natomiast z naciskiem na odrzucenie niepoprawnych lub pozornie poprawnych form argumentacyjnych w postaci sofizmatów, paralogizmów czy zabiegów erystycznych.

Procedura argumentacyjna jest kluczowym czynnikiem dydaktycznym w tej metodzie, ponieważ stanowi odwzorowanie myślowych procesów badawczych i przełożenie ich na odpowiedni format debaty. Na tej bazie następuje wypracowanie zadań inwencyjnych, takich jak opis analityczny, służący do określenia treściowego i zakresowego podstawowych terminów używanych w badanym problemie, czy testowanie hipotez, polegające na wstępnym sprawdzaniu prowizorycznie przyjętych zdań, których wartość nie została rozstrzygnięta. W tym zakresie dokonują się zarówno podstawowe operacje odróżniania opinii od faktów, jak i bardziej zaawansowane zabiegi przechodzenia od konkretnych przykładów do ogólnych reguł i twierdzeń. Dokonuje się to poprzez stosowanie różnego typu rozumowań oraz sposobów podawania definicji. Wszystkim tym działaniom na każdym etapie towarzyszą operacje wykrywania błędów w rozumowaniu, które powinny także posiadać odpowiednie miejsce w sposobach oceniania debaty. Położenie akcentu na poprawność przeprowadzenia procedur argumentacyjnych stanowi klucz do uzyskania pożądanych efektów dydaktycznych przy stosowaniu tej metody.

Kolejnym walorem dydaktycznym tej metody jest kontekst faktycznej akcji, która stanowi następny krok do nabycia zarówno umiejętności badawczych, jak i tzw. umiejętności miękkich. Sytuacja sporu, nawet o charakterze ćwiczeniowym, nie jest sytuacją prostą. Występują w niej czynniki dynamizujące akcję w postaci: losowania przed debatą stron sporu, określonego czasu na wypowiedź, konieczności odpowiedzi na zadawane pytania, a często też napięcia, towarzyszącego wystąpieniom publicznym. Jednocześnie ważny jest aspekt poprawności oraz perswazyjności prezentowanych argumentów. W debacie konkursowej nie tylko musimy te argumenty sformułować, ale jeszcze w toku dyskusji precyzyjnie zaprezentować, z dbałością o to, aby to, co twierdzimy, zostało w wystarczający sposób uzasadnione. Dlatego ważnym celem tej metody jest nastawienie na kształtowanie wśród studentów umiejętności budowania i wygłaszania wypowiedzi argumentacyjnej. I nie chodzi tu tylko o aspekt retorycznego konstruowania tej

wypowiedzi, ale także o umiejętności uporządkowanego prezentowania twierdzeń i argumentów, z dbałością o ich logiczną poprawność. To pozwala na dogłębne zrozumienie prezentowanych treści i to już na etapie przygotowywania się do debaty.

Nie bez znaczenia są też czynniki organizacyjne debaty konkursowej, które stanowią metodyczne podłoże dla realizacji powyższych zadań. Na plan pierwszy wysuwa się dbałość o symetryczność dyskusji, która wynika z jej rywalizacyjnego przebiegu. Z tego powodu debata konkursowa posiada określone reguły formalne, wyznaczające sposoby prowadzenia sporów. Do tych zadań możemy stosować różne formaty debat, w zależności od potrzeb dydaktycznych czy możliwych warunków zaangażowania grupy (Gondek i Sobek 2023, 53-66; Rogowska, Kosman i Łukowska 2024). Najogólniej możemy wyróżnić w tym zbiorze formaty uwarunkowane celem, ze względu na który zachodzi spór oraz formaty, w których chcemy doskonalić postawę badawczą poprzez rywalizację. W pierwszym przypadku kształtowane są sposoby argumentacyjnego dochodzenia do rozstrzygnięcia (a nawet rozwiązywania) problemów, co wymaga stosowania procedur towarzyszących badaniom naukowym. Są wśród nich: precyzyjnie postawiona teza, rzetelnie przeprowadzona argumentacja, dbałość o język wypowiedzi oraz uważne słuchanie strony przeciwnej. Te zadania najlepiej realizuje format debaty, odwołujący się w swej nazwie do Karla Poppera – twórcy racjonalizmu krytycznego i koncepcji społeczeństwa otwartego (Szeja 2003; Kleszcz 2014). Można jednak tym rygorom poddać inne formaty, uściślając reguły prowadzenia sporu. W drugim przypadku kształcone są umiejętności towarzyszące dyskursywnemu prowadzeniu badań. W tym kontekście debata jest nakierowana na postawy mówców oraz ich indywidualne umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia, nie zapominając przy tym o wykonywaniu określonych zadań w grupie. Odpowiednią formą dyskursywną, kształtującą te umiejętności może być polski format debaty oksfordzkiej (Labuda 2021, Nowak 2020).

W ramach czynników organizacyjnych ważną rolę pełnią też elementy motywacyjne. Debata konkursowa tym różni się od innych metod dydaktycznych, że zawiera w sobie wysoki potencjał aktywizujący. Samo przeprowadzenie debaty na zajęciach jest efektem wielu elementów przygotowawczych. Zespoły przygotowują się do jej przeprowadzenia na podstawie wcześniej zadanej im tezy. Ten proces odbywa się poza zajęciami i najczęściej posiada on dwa wymiary: indywidualny (zdobywanie wiedzy merytorycznej i przygotowanie wystąpień) i zespołowy (przygotowanie argumentów i budowanie strategii). Na etapie przygotowawczym następuje też podział na role w debacie i właściwa konsolidacja zespołu. Dobre przygotowanie do debaty nie wynika jednak tylko z poziomu zainteresowania rozważaną problematyką, ale dochodzi tu jeszcze czynnik emocjonalny, który wpływa na zaangażowanie w rozważany problem i chęć przekonania do

swoich racji (Jagger 2013). Aktywizacja poprzez spór i pragnienie zwycięstwa wchodzi w obszar afektywnego uczenia się (*affective learning*) i stanowi element metodyczny stosowania debaty konkursowej, który wpływa na angażowanie się jej uczestników w wykonywane zadania. Dodatkowo zespoły przygotowują się argumentacyjnie zarówno na pełnienie roli propozycji, jak i opozycji. Właściwe przydzielenie ról odbywa się najczęściej poprzez losowanie stron, na 15 minut przed debatą. W ten sposób na etapie przygotowania do debaty członkowie zespołów debatujących zdobywają zobiektywizowaną wiedzę z zakresu dyskutowanej tezy.

Należy zwrócić uwagę, że metoda debaty konkursowej stanowi do pewnego stopnia zbiór innych metod, takich jak: uczenie oparte na rozwiązywaniu problemów, praca zespołowa, dyskusja, rozmowa sokratyczna czy studium przypadku. Z tej racji może być dostosowana do wielu typów, różnorodnych merytorycznie i organizacyjnie, zajęć akademickich. Stosowanie tej metody generuje efekty wspomagające proces uczenia się, co wpływa na potrzebę zaadoptowania jej do poruszanych treści. Pierwszorzędnie metoda debaty stanowi zespół umiejętności, które towarzyszą prowadzeniu badań naukowych. W porządku wiedzy zachodzi potrzeba zapoznania się ze sposobami uzasadniania i argumentowania, występującymi w danej dyscyplinie nauki. Metoda debaty nie wymaga uprzedniej znajomości specjalistycznej informacji naukowej, ale angażuje uczestników zajęć do jej samodzielnego zdobywania. Natomiast porządek kompetencji społecznych jest nakierowany na rozwój umiejętności miękkich oraz rzetelność i uczciwość w prowadzeniu dyskusji naukowej. Towarzyszące tej metodzie formy weryfikacji realizowanych efektów opierają się na obserwacji i karcie oceny (Rogowska i Buła 2024). Wartością dodaną jest wypełnianie kart ocen przez pozostałych uczestników zajęć, co nie pozostawia ich biernymi obserwatorami. Jednak ważnym elementem z perspektywy uczestników zajęć staje się także informacja zwrotna, którą prowadzący zajęcia udziela zespołom po debacie, analizując jej poszczególne elementy.

Debata konkursowa nie stanowi jednak metody uniwersalnej, ale jest ukierunkowana przede wszystkim na aktywizację i rozwój metodologicznych umiejętności studenta. Dlatego istnieje możliwość zastosowania jej w pełnym wymiarze organizacyjnym, ale też mogą to być wybrane elementy metodyczne dostosowane do zajęć specjalistycznych, np. w ramach seminarium (Lissewski 2011). Przygotowanie indywidualnych prac dyplomowych oraz prezentowanie ich na forum seminaryjnym podlega tym samym procedurom, które odnajdujemy w debacie. Nakierowanie na rozwój postaw badawczych zyskuje w ten sposób możliwość specjalistycznego kształcenia w wybranych dyscyplinach naukowych. Tym co wyróżnia metodę debaty konkursowej w porządku przysposobienia badawczego jest

efekt 3M, czyli myślenie heurystyczne, myślenie krytyczne i myślenie kreatywne. Każda z tych kompetencji jest w debacie stosowana i rozwijana. Z tej racji jej wartość poznawcza zyskuje na znaczeniu głównie przy wszelkiego typu zajęciach akademickich nastawionych na doskonalenie postaw badawczych.

5. Wnioski

Przedstawione powyżej aspekty historyczne, systemowe i metodyczne opisu i analizy debaty konkursowej składają się na propozycję stosowania jej w dydaktyce akademickiej. I nie chodzi tu o ogólny postulat dyskusji jako formy wymiany myśli, ale o takie pole zastosowań debaty, które pozwala na dostrzeżenie w niej wartości reguł i czynności poznawczych oraz sprawności i powtarzalności metodycznego działania. Z tej perspektywy istotne jest nadanie debatom rangi sporu na poziomie akademickim, którego rozstrzygnięcia stanowią przedsmak odkryć o charakterze naukowym. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują operacje formułowania i rozwiązywania problemów poprzez wskazanie na racje za i przeciw, dla których organizacyjnym wzorem są debaty konkursowe. Potencjał metodyczny debat pozwala na ich efektywne zastosowanie w różnych kontekstach dydaktycznych. Może to być dyskusja nad wybranym zagadnieniem problemowym, w której poprzez debatę śledzi się jego możliwe rozwiązania, czy też koncentracja na samych formach uzasadniania, w których ważną rolę odgrywają czynniki krytycznego i kreatywnego myślenia. W każdym z tych przykładów ważne jest metodologiczne ukierunkowanie studentów na rozpoznanie koniecznych kryteriów realizowania się dyskursu naukowego.

W podsumowaniu warto zaznaczyć, że stosowanie debaty konkursowej jako metody dydaktycznej natrafia na różnego rodzaju trudności organizacyjne. W dydaktyce akademickiej niejednokrotnie mamy do czynienia z postawami pasywnymi i brakiem zaangażowania wśród studentów. Coraz częściej występuje też u młodych ludzi zjawisko lęku przed wystąpieniami publicznymi (glossofobia). W tym zakresie zastosowanie metody debaty napotyka na trudności, których przezwyciężenie nie zawsze jest łatwe i może wymagać zastosowania dodatkowych narzędzi dydaktycznych, w postaci porad, odpowiedniej organizacji zajęć lub innych czynników motywujących. Jednak wymagania, jakie stawia poziom akademicki edukacji wymusza na studentach doskonalenie umiejętności komunikacji interpersonalnej. W tym kontekście udział w debatach konkursowych jest najczęściej proponowanym sposobem rozwijania tych umiejętności. Siła debaty leży w prostocie organizacyjnej, a szczególnie w łatwości dostosowania jej do różnych sytuacji edukacyjnych. Element rywalizacji wywołuje dodatkowe zaangażowanie, uaktywniające aspekt emocjonalny, który wspomaga proces aktywnego udziału w debacie. Odpowiednim środowiskiem dla debat na poziomie akademickim są

nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale także powszechnie występujące koła naukowe, w których istnieje możliwość udziału w różnych formatach konkursowych oraz wprowadza się elementy rywalizacji w ramach turniejów. Dlatego debata, oprócz stosowania jej jako metody dydaktycznej, zyskuje jeszcze wartość integrowania środowiska akademickiego.

Bibliografia

- Aristotle.** 1955. *On Sophistical Refutation, On Coming-to-be and Passing-away, On the Cosmos*, trans. E. S. Forster, M. A.; D. J. Furley, M.A., The Loeb Classical Library. London: William Heinemann Ltd, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Aristotle.** 1960 *Posterior Analytics, Topica*, trans. H. Tredennick, M.A., E. S. Forster, M.A., The Loeb Classical Library. London: William Heinemann Ltd, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Berti, Enrico.** 1978. "Ancient Greek Dialectic as Expression of Freedom of Thought and Speech". *Journal of the History of Ideas* 39 (3): 347-370.
- Berti, Enrico.** 2015, *Arystoteles w XX wieku*, przeł. A. Dudzińska-Facca i D. Facca. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Budzyńska-Daca, Agnieszka.** 2015. *Retoryka debaty. Polskie wielkie debaty przedwyborcze 1995-2010*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyńska-Daca, Agnieszka.** 2011. „Debata konkursowa i telewizyjne debaty przedwyborcze – problemy dispositio w dwóch realizacjach gatunkowych”. *Forum Artis Rhetoricae* 2:137-153.
- Boetius Severinus.** 1891. „Elencorum Sophisticorum Aristotelis Libro Duo Interpretatio”. In *Patrologiae Latinae Cursus Completus*. Tomus LXIV Parisiis, Apud Garnier Fratres, Editores Et J.-P. Migne Successores.
- Gondek, Paweł.** 2014. „Dysputa scholastyczna jako przykład sporu naukowego”. *Forum Artis Rhetoricae* 3: 7-21.
- Gondek, Paweł i Sobek, Jacek.** 2023. *Przewodnik po metodach angażujących w proces uczenia się*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grice, Paul.** 1977. „Logika a konwersacja”, tłum. J. Wajszczuk. *Przegląd Humanistyczny* 6: 85-99.
- Hołówna, Teresa.** 1998. *Błędy, spory, argumenty. Szkice z logiki stosowanej*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW.
- Jagger, Suzy.** 2013. "Affective learning and the classroom debate". *Innovations in Education and Teaching International* 50 (1): 38–50.
- Johnson, Ralph H.** 2012. "When Informal Logic Met Critical Thinking" *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 27 (3): 5-14.
- Kamiński, Stanisław.** 1993. „Argumentacja filozoficzna w ujęciu analityków”. W: S. Kamiński. *Filozofia i metoda. Studia z dziejów metod filozofowania*, 133-149. Lublin: TN KUL.
- Kamiński, Stanisław.** 1994. „Systematyzacja typowych błędów logicznych”. W S. Kamiński, *Metoda i język. Studia z semiotyki i metodologii nauk*, 199-230. Lublin: TN KUL.
- Kiereś-Łach, Joanna.** 2015. *Filozofia i retoryka. Kontekst myślowy „Nowej retoryki” Chaima Perelmana*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Kiljan Konrad i Modrzejewska Ewa.** 2024, „Debata turniejowa w międzynarodowej perspektywie”. W *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. Agnieszka Budzyńska-Daca i Ewa Modrzejewska, 101-117. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kleszcz, Ryszard.** 2014. „Karl Popper: kłopoty z racjonalizmem, kłopoty z filozofią”. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 4: 139-161.
- Labuda, Wojciech.** 2021. „Filozofia debaty oksfordzkiej”. W *Szermierka na słowa. O debacie oksfordzkiej i nie tylko*, red. Tomasz Dołęgowski, Wojciech Labuda, 287-380. Warszawa: Poltext.
- Leff, Michael.** 2002. “The Relation Between Dialectic and Rhetoric in a Classical and a Modern Perspective.” W *Dialectic and Rhetoric. The Warp and Woof of Argumentation Analysis*, red. Frans H. van Eemeren i Peter Houtlosser, 53-63. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lisewski, Piotr.** 2011. „Retoryczne aspekty stosowania metody paraseminaryjnej w edukacji politycznej”. W *Dydaktyka retoryki*, red. Barbara Sobczak i Halina Zgólkowa, 105-111. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Nowak, Paweł.** 2020. „Jak debaty oksfordzkie rozwijają kompetencje przyszłości”. W *Szkolne Kluby Debat Oksfordzkich – Poradnik*, 11-19. Fundacja „Projekty Edukacyjne”.
- Novikoff, Alex J.** 2013. *The Medieval Culture of Disputation: Pedagogy, Practice, and Performance*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Pszczółowski, Tadeusz.** 1963. *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rogowska, Kinga J. i Buła, Krzysztof.** 2024. „Sędziowanie na turniejach debat w Polsce – analiza porównawcza systemów oceny”. W *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. Agnieszka Budzyńska-Daca i Ewa Modrzejewska, 139-154. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogowska, Kinga J., Kosman, Marcin i Łukowska, Aleksandra.** 2024. „Formaty debat”, W *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. Agnieszka Budzyńska-Daca i Ewa Modrzejewska, 345-394. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubinelli, Sara.** 2009. *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Berlin: Springer.
- Ryszka-Kurczab, Magdalena.** 2024. „Dysputa w średniowieczu: dysputa scholastyczna i dysputa erystyczna (Obligaciones)”. W *Debata. Retoryka dla demokracji*, red. Agnieszka Budzyńska-Daca i Ewa Modrzejewska, 51-63. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sajdak, Anna.** 2016. „Interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej”. *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych* 69: 5-16.
- Spranzi, Marta.** 2011. *The Art of Dialectic Between Dialogue and Rhetoric: The Aristotelian Tradition*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Stump, Eleonore.** 1989. *Dialectic and Its Place in the Development of Medieval Logic*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Swieżawski, Stefan.** 1974. *Dzieje filozofii europejskiej w XV wieku*, tom 2. Wiedza. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Szeja, Jerzy.** 2003. „Debaty szkolne jako element kształcenia retorycznego”. W *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. Jakub Z. Lichański, 109-121. Warszawa: Wydawnictwo DiG,.
- Toulmin, Stephen E.** 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walczak, Paweł.** 2012. „Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka”. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 3:265-379.
- Wasilewska-Kamińska, Ewa.** 2016. *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa UW.