

ANDRZEJ ST PNIK
AWF w Warszawie

O NAUCZANIU FILOZOFII RAZ JESZCZE

W jednym z poprzednich numerów „Edukacji Filozoficznej” ukazał się interesujący artykuł Tomasza Mazura dotyczący relacji między nauczycielami filozofii a ich słuchaczami¹. Jest to tekst istotny z wielu względów. Po pierwsze, podejmuje ważne i aktualne zagadnienia związane z nauczaniem filozofii. Po drugie, nie ogranicza się do spraw czysto technicznych, lecz zawiera fundamentalne rozważania (m.in. o charakterze aksjologicznym) dotyczące dydaktyki filozofii. I wreszcie po trzecie, jego autor nie tylko stawia pytania, ale także stara się na nie odpowiedzieć. Zaprezentowane tam rozważania, chociaż mogą wzbudzać wątpliwość, wydają się warte gruntownej dyskusji. Niniejszy tekst jest właśnie taką próbą dyskusji z – przynajmniej niektórymi – tezami artykułu Tomasza Mazura. A zarazem próbą wypracowania ulepszonych bądź alternatywnych rozwiązań. Mam przy tym nadzieję, że debata ta będzie kontynuowana i zaowocuje zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i na płaszczyźnie praktycznej nauczania filozofii na szczeblu szkolnym i akademickim.

Zacznijmy od zarysowania problematyki tekstu Mazura. Głównym założeniem tekstu jest twierdzenie, że relacja pomiędzy nauczycielem filozofii a studentem² jest czymś specyficznym i charakterystycznym wyłącznie dla nauczania filozofii. Jest to związane z tym, że filozofia jest jedyną dziedziną, która może doprowadzić do zakwestionowania celów, na których oparte jest jej nauczanie. Ponadto filozofia, przez swój otwarty i podejmowanie zagadnień o charakterze egzystencjalnym i wiatopoglądowym, sprawia, że w procesie jej nauczania nie da się uniknąć wpływu nauczyciela na rzeczywistość duchową ucznia.

¹ Por. T. Mazur: *O nauczaniu filozofii*. „Edukacja Filozoficzna”, vol. 41 2006, s. 103-118.

² Termin „student” za Mazurem rozumiem szeroko i oznaczam nim uczniów wszystkich typów szkół, od szczebla podstawowego, poprzez średni, a do szczebla wyższego (por. tam e, s. 103).

nych³. Wypada pokrótce zda spraw z kluczowego poj cia rzeczywisto ci duchowej. Przez rzeczywisto duchow Mazur rozumie „zbiór i kierunek prze y mentalnych i emocjonalnych”⁴, przy czym nie popiera redukcji duchowo ci do prze y mentalnych i emocjonalnych⁵. W tym miejscu mo na postawi wiele pyta i uwag o charakterze terminologicznym. Czym jest owo co wi cej, co nie pozwala na redukcj rzeczywisto ci duchowej do prze y mentalnych i emocjonalnych? Czy istnieje granica i je li tak, to gdzie, pomi dzy prze ycia mi mentalnymi i prze ycia mi emocjonalnymi? Czym jest „kierunek” prze y ? Czy rzeczywisto duchowa to tylko zbiór prze y , czy tak e pewne dyspozycje? Takich pyta mo na postawi wi cej. Uwa am jednak, e nie ma potrzeby dr enia tego tematu, gdy anonsowane w tpiwo ci terminologiczne nie przyslanaj warto ci tekstu Mazura. Zreszt najlepiej zrozumie termin „rzeczywisto duchowa” przez odwołanie si do własnych intuicji oraz do tre ci ankiet badaj cych rzeczywisto duchow , przedstawionych przez Mazura. Sam autor traktuje swoje propozycje terminologiczne jako robocze⁶.

Po przedstawieniu zało e tekstu, Mazur stawia dwa kluczowe pytania⁷: Jak nauczyciel filozofii mo e i powinien kontrolowa sposób oddziaływania na rzeczywisto duchow studentów? Jak mo e on czyni owo oddziaływanie przedmiotem rzeczowego namysłu?

Według Mazura, nauczyciel filozofii powinien kontrolowa oddziaływanie na rzeczywisto duchow studentów, dzi ki czemu mo e uzyska wgl d w paradygmat filozoficzno-pedagogiczny, le cy u podstaw jego nauczania. Wtedy nauczanie staje si prawdziwie krytyczne i wiadome, oraz mo e zosta dostosowane do oczekiwa nauczaj cego i studentów⁸. Jako metod kontroli rzeczywisto ci duchowej studentów proponuje Mazur przeprowadzanie ankiet⁹, zauwa aj c, e metody roz-

³ Por. tam e, s. 104-107.

⁴ Tam e, s. 103.

⁵ Por. tam e, s. 103.

⁶ Por. tam e, s. 103.

⁷ Por. tam e, s. 108.

⁸ Por. tam e, s. 108-109.

⁹ Sam przedstawia przykładow ankiet : por. tam e, s. 110-115.

mowy i zwykłej obserwacji zawodzi ze względu na duży liczebny udział biernych studentów w procesie przyswajania wiedzy¹⁰.

Sama koncepcja monitorowania rzeczywistości studentów przy pomocy ankiet wydaje się interesująca. Mam, co prawda, wiele szczegółowych zastrzeżeń do ankiety Mazura, ale nie to jest tutaj najistotniejsze. Jeżeli chodzi o metodologię ankiet to można skorzystać z doświadczeń psychologów zajmujących się badaniem postaw. Tutaj najbardziej interesujące wnioski płynące z przeprowadzonych ankiet. Zresztą takiego samego zdania jest autor ankiety: "Przedstawiona niżej ankieta nie rości sobie pretensji do roli wzorca [...] Byłoby to lepsze metody, lepsze ankiety, byłoby to przedstawiona niżej ma poważne wady - żadna z tym ewentualnie nie umniejsza wniosków, które na podstawie tego przykładu zostaną następnie sformułowane"¹¹.

Przedstawmy te wnioski. Z porównania ankiet przeprowadzonych na początku i na końcu zajęć wynika, że „zajęcia filozofii zwikszyły wśród studentów indywidualizm, agnostycyzm, relatywizm, może nawet nihilizm, chociaż pewien irracjonalizm, a także pesymizm”¹². Według Mazura, wiążąc się to z przyjęciem standardowego paradygmatu nauczania filozofii, akcentujemy jego obiektywizm i bezstronność w przekazywaniu wiedzy. Paradygmat ten zobowiązuje nauczyciela do prezentacji każdego stanowiska w możliwie najmocniejszej wersji, bez używania argumentów i narzędzi wynalezionych później. W konsekwencji student otrzymuje pewien zestaw stanowisk, które przedstawiają mu się jako równie usprawiedliwione, równie wiarygodne i równie wartościowe¹³. Odwołując się do Sokratesa, wskazuje Mazur, że ten typ nauczania, przypominający etap nauczania elementarnego, nie jest samodzielny, lecz stanowi jedynie wstęp do właściwego nauczania o charakterze konstruktywnym. Wyróżnia dwa rodzaje liberalizmu: negatywny i pozytywny. Liberalizm negatywny zakłada wiele alternatywnych rozważań i poglądów, a postępowyliby widzi w ich walce, co dobrze współgra z paradygmatem obiektywnego i bezstronnego nauczania filo-

¹⁰ Por. tamże, s. 109.

¹¹ Tamże, s. 109-110.

¹² Tamże, s. 115.

¹³ Por. tamże, s. 116.

zofii. Natomiast liberalizm pozytywny, chociaż tak e zakłada wolno myli, zwraca uwagę na to, że prawda i mdro jest jedna, a zatem nauczanie filozofii powinno przybliżyć studentów do pewnego wzorca¹⁴. Tekst kończy się pytaniem, które dla mnie - w kontekście całego tekstu Mazura - jednoznacznie zdradza sympatię autora: „[...] jeżeli filozof osobiście (tj. w wyniku osobistej konfrontacji z prawdą) stoi na stanowisku liberalizmu pozytywnego, to czy nie powinien przyjąć tego spójnego z tym stanowiskiem paradygmatu dydaktycznego, który polegałby na tym, że zdecydowanie preferowałby w swoim nauczaniu określoną wizję aksjologiczną?”¹⁵.

Zanim sam odpowiem na powyższe pytanie, chciałbym przyjrzeć się zasadności niektórych założeń, stojących u podstaw twierdzenia Mazura. Przede wszystkim, autor błędnie - moim zdaniem - zrównuje paradygmat obiektywnego i bezstronnego nauczania z etapem nauczania elementarnego (przygotowawczego). Właśnie to, że paradygmat ten „zobowiązuje nauczyciela do prezentacji każdego stanowiska w możliwie najmocniejszej wersji, czysto przy użyciu argumentów i narzędzi wynalezionych póki nie”, pozwala uczniowi na wyciągnięcie wniosków co do siły i słabości poszczególnych stanowisk w sporze i na zajęcie własnego stanowiska. Nie jest bowiem tak, że w sporach filozoficznych konkurencyjne stanowiska zawsze są „równie usprawiedliwione, równie wiarygodne i równie wartościowe”. Choć przyznaj, że dla części studentów mogą się tak prezentować, uważam takie wrażenie za złudne. Nie znaczy to, że stojąc na stanowisku głoszącym, i zagadnienia filozoficzne są rozstrzygalne na podobieństwo zagadnień naukowych. Twierdzę tylko tyle, że w przypadku przynajmniej części sporów filozoficznych możliwe jest sporządzenie logicznej mapy stanowisk, pokazanie ich silnych i słabych stron, oraz porównanie ich ze względu na pewne kryteria (choć kryteria te tak e mogą stać się przedmiotem dyskusji). Stawiam tezę, że to właśnie paradygmat obiektywnego nauczania stanowi - przynajmniej w niektórych przypadkach - najlepszy sposób na osiągnięcie przez studentów tego, co Mazur sytuowałby pod pojęciami prawdy i mdrości. Gdyby tak było, to przyporządkowanie obiektywnego paradygmatu na-

¹⁴ Por. tam e, s. 117-118.

¹⁵ Tam e, s. 118.

uczania wyłącznie liberalizmowi negatywnemu, szczególnie rozumianemu jako coś zbliżonego do postawy liberalnej ironistki Rorty'ego¹⁶, byłoby niesłuszne. I w konsekwencji, nauczyciel stojący na stanowisku liberalizmu pozytywnego mógłby skutecznie korzystać z paradygmatu obiektywnego nauczania w celu wytworzenia w studentach przekonania racjonalnych i prawdziwych.

aby nie był gołosłownym, spróbuj pokazać na przykładzie pewnego zagadnienia filozoficznego, że to właśnie nie bezstronny i obiektywny paradygmat nauczania ma charakter konstruktywny, przyczyniając się do zajęcia przez studenta własnego i dojrzałego stanowiska. Tym przykładem będzie zagadnienie istnienia idei wrodzonych, z perspektywy historii filozofii skonkretyzowane w dyskusji Leibniza z Lockem. Warto zaznaczyć, że zarysowany poniżej przebieg zajęcia nie jest tylko eksperymentem myślowym, lecz miał miejsce podczas prowadzonych przeze mnie zajęć wiceniowych z epistemologii.

Prowadząc zajęcia najpierw przedstawia kontekst historyczny sporu, po czym stara się zarysować jego współczesne paralele (np. spór o zakres wpływu czynników dziedzicznych i rodowiskowych), dzięki czemu temat dyskusji jawi się jako ważny i aktualny. Dzieli studentów na dwie grupy: jedna z nich reprezentuje poglądy Locke'a, a druga poglądy Leibniza. W tym przypadku wstępne przekonania studentów nie są brane pod uwagę - przyporządkowanie do której z grup odbywa się w sposób „losowy” (np. ze względu na zajmowane przez nich miejsce w sali). Taki wybór nie oznacza, że nie dostrzegam wagi intelektualno-emocjonalnego zaangażowania w dyskusję. Wręcz przeciwnie. Jednakże, ponieważ w większości przypadków student ma wolny wybór wstępnym wyborze stanowisk, stąd, że raz na jakiś czas warto wybrać mu stanowisko do obrony, co przyczynia się do wykształcenia u studenta odpowiedniego dystansu do własnych poglądów oraz otwartej i racjonalnej postawy. Po przyporządkowaniu studentów do obu grup (locke'owskiej i leibnizowskiej), prowadzący ogłasza rozpoczęcie dyskusji. Najczęściej dyskusję rozpoczynają „zwolennicy” Locke'a, po czym obie strony przyczyniają się argumentami. Prowadzący prowadzi przebieg dyskusji, zapisuje argumenty na tablicy, zachęca do samodzielnego

¹⁶Por. tamże, s. 117.

konstruowania argumentów (niekoniecznie w oparciu o teksty Locke'a i Leibniza), a także wtrąca pewne sugestie (np. żeby zastanowił się nad tym, czy obie strony tak samo rozumieją termin „idea wrodzona”, a jeśli nie, to aby zaznaczył, które argumenty trafiają w jakie pojęcia idei wrodzonych). Po pewnym czasie tablica wygląda następująco (przynajmniej, jak prezentowana zawartość tablicy jest wynikiem pewnej idealizacji; z drugiej strony nauczyciel ma prawo podsunąć i uwypuklić pewne wątki w dyskusji):

Czym mogą być idee wrodzone?

- pojęciami (np. idea Boga);
- zasadami (np. zasada niesprzeczności);
- dyspozycjami (w szczególności o charakterze poznawczym);
- strukturami warunkującymi nasze poznanie.

Co na temat charakteru poznania głosi współczesna nauka, w szczególności neurobiologia, lingwistyka i psychologia poznawcza?

Czy rozumienie idei wrodzonych jako dyspozycji jest pewnym wybiegiem, broniącymi teorii idei wrodzonych przez zarzuty?

LOCKE

TEZA: Idee wrodzone nie istnieją (ideami wrodzonymi są głównie pojęcia i zasady).

JL1. Przyjęcie tezy o istnieniu idei wrodzonych nie jest konieczne do wyjaśnienia ludzkiej wiedzy.

JL2. Gdyby istniały idee wrodzone, istniałyby prawdy, które są powszechnie uznawane, a tak nie jest, o czym przekonuje przykład dzieci, Indian i idiotów (zał.: nie mogą istnieć prawdy wryte w rozumie, których podmiot nie pojmują i do których nie mają dostępu - uzasadnia się to tym, że twierdzenie, iż umysł zna pewne prawdy, a zarazem ich nie zna, godzi w zasadę niesprzeczności).

JL3. Gdyby istniały idee wrodzone, to musiałyby ich być nieskończona ilość (m.in. wszystkie twierdzenia logiki i matematyki), zniknęłyby te rozróżnienia między aksjomatami a twierdzeniami z nich wyprowadzonymi.

SJL1: Z twierdzenia Gödla wiemy, że pewne systemy aksjomatyczno-dedukcyjne są niezupełne.

JL4. Je eli wyznacznikiem idei wrodzonych miałyby by natychmiastowe uznanie, to dlaczego nie uznaje się, że idee pochodzenia sensualistycznego są wrodzone? (atak na kryterium demarkacji idei wrodzonych).

JL5. Czy nie jest tak, że idee wrodzone są mało użyteczne do poznania tylko wtedy, gdy wpieryć na drodze empirycznej uzyskujemy znaczenie wyrażonych w nich terminów?

LEIBNIZ

TEZA: Idee wrodzone istnieją (ideami wrodzonymi są pojęcia i zasady, czyli prawdy konieczne).

GWL1: Idee wrodzone są niezbędne do wyjaśnienia konieczności zasad logiki i matematyki, ponieważ odwołanie się do genezy empirycznej jest niewystarczające.

GWL2: Idea wrodzona nie musi być obecna w umyśle aktualnie, lecz może być tylko obecna potencjalnie (idea wrodzona jako dyspozycja); wyznacznikiem wrodzonej idei nie jest powszechność ich występowania, lecz łatwość i naturalność ich przyjęcia; idee wrodzone wydobywane są wskutek działania uwagi, a niektórzy (dzieci, Indianie, idioci) nie kierują jej do wnętrza; idea Boga występuje powszechnie i każdemu, choć w sposób nie do końca wiadomy, posługuje się zasadą niesprzeczności.

SGWL1: Wrodzone mogłyby być pewne najprostsze zasady (aksjomaty) i podstawowe reguły logiczne, dzięki którym można by uzyskać wszystkie twierdzenia.

GWL3: Idee, w których doszło do podstawienia idei zmysłowych (np. „słodkie nie jest gorzkie”), nie są ideami wrodzonymi, lecz mieszanymi - choć mogą odpowiadać im pewne idee wrodzone (np. „A nie jest nie-A”).

GWL4: Prawdziwość zasad wrodzonych jest dana bez odwołania się do doświadczenia.

JL - argumenty: argument Johna Locke'a; GWL - argumenty Gottfrieda W. Leibniza; S(JL lub GWL) - argumenty studentów z grupy Locke'a i Leibniza.

Jak widać z powyższej tabeli, dyskusja toczy się głównie wokół czterech zagadnień:

- czym są idee wrodzone i jakie są kryteria ich wyróżnienia?

- czy do wyjaśnienia nabywania wiedzy przez człowieka jest niezbędne przyjęcie istnienia idei wrodzonych?
- czy istnieje idea (pojęcie np. bóstwa, bądź zasada np. zasada niesprzeczności) uznawana przez wszystkich ludzi?
- czy współczesna nauka jest w stanie uprawomocnić bądź sfalsyfikować które z tych stanowisk?

Jeżeli chodzi o pierwsze zagadnienie, ważne jest zwrócenie uwagi na fakt, iż argumenty Locke'a lepiej trafiają w niektóre rozumienia idei wrodzonych (jako pojęcia lub zasady wyryte w umyśle), a gorzej lub wcale w idee wrodzone rozumiane jako dyspozycje bądź jako wrodzone struktury warunkujące poznanie. Zagadnieniem do dyskusji pozostaje, jak powinniśmy rozumieć idee wrodzone i czy traktowanie ich jako dyspozycji nie jest zwykłym wybiegiem - dyskusja czy sto jest kierowana w stronę analizy pojęcia dyspozycji oraz opozycji wiadome-nie wiadome. Co do trzeciego zagadnienia, najczęściej dyskutowanymi ideami w kontekście powszechności ich występowania są pojęcie bóstwa i podstawowe zasady logiki, takie jak zasada niesprzeczności czy zasada wyłączonego środka. Zwolennicy Locke'a wskazują na przypadki, które mają sfalsyfikować tezę o powszechnym występowaniu tych idei, a zwolennicy Leibniza bronią się poprzez uogólnienie idei (choć np. przyznają, że wyobrażenie Boga z religii monoteistycznych nie jest powszechne, to uważają za powszechnie występującą ideę bóstwa jako bytu doskonalszego od człowieka) oraz poprzez próby wykazania, że chociaż niektórzy ludzie są nieświadomi pewnych zasad logicznych, to wykorzystują je w swoich rozumowaniach. Kwestia druga i czwarta silnie się zazbijają. Studenci najczęściej dyskutują nad tym, czy do wiadomości wystarczy do wyjaśnienia genezy i statusu twierdzeń matematycznych i logicznych (tutaj dyskusja obraca się wokół zagadnienia psychologizmu i antypsychologizmu), do wyjaśnienia nabywania kompetencji językowych (w świetle tezy Chomsky'ego o wrodzonej kategorii językowych) oraz do dyskusji nad Locke'owską koncepcją umysłu jako *tabula rasa* (czemu zdają się zaprzeczać współczesne badania neurobiologiczne i z zakresu psychologii poznawczej).

Okazuje się, że w toku argumentacji znacząca część studentów koryguje swoje zdanie. Najczęściej jest to albo porzucenie stanowiska

locke'owskiego, albo jego znaczne osłabienie (z moich do wiadczego wyniku, a wi kszo studentów przed rozpoczęciem dyskusji ma skłonno do zaprzeczania tezie o istnieniu idei wrodzonych). Zdarza si , e obie grupy wypracowuj stanowisko kompromisowe na wzór stanowiska kantowskiego: wiedza pochodzi z do wiadczenia, jednak do wiadczenie to jest organizowane przez wrodzone struktury poznawcze. Prowadz c wiczenia z omawianego tematu rzadko spotykałem si z postaw traktowania diskutowanych stanowisk po zako czeniu dyskusji jako równie usprawiedliwionych, równie wiarygodnych i równie wartociowych. Dyskusja przeprowadzona w sposób zarysowany powy ej, w której cały czas ma si przed oczami jej wyniki oraz relacje między poszczególnymi zagadnieniami (tablica!), prowadzi do lepszego zrozumienia pola dyskusji, a nawet do skryzystalizowania własnego stanowiska przez studenta (o ile student jest zainteresowany dan problematyk). Tak jak mo na si było spodziewa , to wła nie obiektywna postawa nauczyciela, a nie kierowanie si przez niego filozoficznymi preferencjami (tym bardziej, je eli te preferencje nie maj racjonalnego podł o a), sprzyja rozwojowi filozoficznemu studentów, o ile rozwój ten rozumie jako nabywanie umiej tno ci oceny stanowisk filozoficznych oraz argumentowania i zbijania argumentów przeciwników, jako szukanie coraz bardziej racjonalnych podstaw dla własnych pogł dów, oraz jako zwi kszenie wiadomo ci problemów filozoficznych. A to le y na antypodach postawy liberalnej ironistki Rorty'ego, ironistki, która uznaje wszystkie pogł dy i j zyki za równie uprawomocnione. Wła nie swoisty obiektywizm jest najlepszym panaceum na nieuzasadnion postaw Rorty'ego zrównuj c wszystkie pogł dy (słowniki) filozoficzne. Dlatego te nale y uzna , e istniej sytuacje dydaktyczne, w których paradygmat obiektywnego nauczania, uwypuklaj cy takie warto ci, jak obiektywno , racjonalno i prawda, jest najlepszym wyborem dla nauczyciela stoj cego na stanowisku liberalizmu pozytywnego. Dzieje si to wła nie z tego wzgl du, e u podstaw tego paradygmatu le y okre lona wizja aksjologiczna. Tym samym, nawet odpowied twierdz ca na retoryczne pytanie Mazura nie oznacza kłopotów dla tego paradygmatu. Problemy tego paradygmatu le przede wszystkim w jego realizacji. Z jednej strony, winni s temu nauczyciele uciekaj cy od wygłaszania konkluzji i podsumowa , oba-

wiający się wypowiedzenia za konkretnym stanowiskiem. Z drugiej strony, wina spada na studentów, którzy często nie dorastają do wysokich wymagań (co do otwartości, samodzielności i posiadania odpowiedniego warsztatu filozoficznego), jakie stawia ów paradygmat (co zresztą zauważa i sam Mazur¹⁷).

Zresztą same określenia liberalizmu negatywnego i liberalizmu pozytywnego mogą budzić wątpliwość. Liberalizm negatywny, który, według Mazura, akcentuje wielość cierzących się poglądów i opinii, wydaje się zbyt pojemny. Mazur umiejscawia w nim zarówno ordownika racjonalizmu krytycznego Poppera, jak i relatywistę Rorty'ego, aby następnie opisywać cały liberalizm negatywny przez pryzmat autora *Przygodno ci, ironii, solidarno ci*. Zapewne stąd bierze się błędne traktowanie paradygmatu obiektywnego nauczania jako sprzyjającego wytworzeniu u studentów postaw relatywistycznych i irracjonalistycznych. Wydaje się, że np. Popper jako zwolennik racjonalizmu krytycznego mógłby się podpisać pod twierdzeniem liberalizmu pozytywnego, że „wolno myli owszem, ale prawda i mądrość mają i tak tylko jeden kształt”¹⁸, o ile jednak ta prawda i mądrość nie byłyby narzucane siłą. Kłopoty rodzi również tak określanie liberalizmu pozytywnego, gdy z tego, że „prawda i mądrość mają i tak tylko jeden kształt” nie wynika, że można je osiągnąć, a nawet gdyby to było możliwe, to nie wynika, aby dało się udowodnić, że akurat ta jednostka czy grupa społeczna jest w posiadaniu jedynej prawdy i jedynej mądrości. Dlatego też w obliczu braku jednoznacznych kryteriów posiadania filozoficznej mądrości i prawdy nie dziwi obawy przed nauczycielami uczącymi tylko i wyłącznie z perspektywy ich „osobistej konfrontacji z prawdą”¹⁹. Gdyby bowiem ich wpływ na rzeczywistość duchową studentów był tak duży, jak się dziwi Mazur, to można by się tak rozumianego liberalizmu obawiać, a liberalizm ten na pewno byłby niepożądany w powszechnym nauczaniu. Paradygmat obiektywnego nauczania zdaje się wolny od tych niebezpieczeństw. Owszem, nie jest tak, że nie istnieją żadne problemy z nim związane. Jednakże jeśli chodzi o jego problemy nie tkwi w

¹⁷ Por. tamże, s. 116.

¹⁸ Por. tamże, s. 118.

¹⁹ Por. tamże, s. 118.

nim samym, lecz wyłącznie w jego niewłaściwej realizacji. Czego starałem się dowiedzieć w niniejszym tekście.

Summary

This paper is a polemic with some theses contained in Tomasz Mazur's article titled *On Teaching Philosophy*, especially with the theses that paradigm of objective teaching philosophy is a source of students' agnosticism, relativism and irrationalism. This paper also shows how to apply the paradigm of objective teaching to avoid the consequences which Mazur is afraid of.