

Tamás Gáspár Miklós

Tanítás és tekintély*

Olyan korban élünk, amelyben nincs olyan tekintély, amely abszolút biztonsággal el tudná dönteni, hogy mi az a tudás, amit az iskolának át kell adnia. Ezért vannak viták arról, hogy miként szülessen meg valamilyen döntés arról, hogy mi az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk.

A tanulás-tanítás folyamata a magas kultúrák frással rendelkező civilizációiban azon a hipotézisen alapul, hogy van valaki, aki a mester, akinek tudása van, és van valaki, aki a tanítvány, akinek nincsen, vagy csak jóval kevesebb tudása van. Ebben a folyamatban a mester átadja tudását a tanítványnak. A tanítvány természetesen nem passzívan vesz részt ebben a folyamatban, módja van arra, hogy kritikával fogadja azt, amit a mesterétől megtanult. A folyamat vége azonban mégiscsak az, hogy a tudatlan és bárdolatlan tanítvány nagyobb tudással rendelkező, bölcsőbb emberré válik.

Amint ebből a nem kielégítő és sommás „folyamatleírásból” is kitetszik, a mester nem pusztán azáltal van a tanítvánnyal szemben fölényben, hogy ismeretei széles körűek, hogy gyakorlottabb a tudományos jellegűnek mondott vizsgálódásban, hanem abban is áll a fölénye, hogy bölcs.

A bölcsesség azonban nem pusztán a tapasztalás által nyerhető el. A bölcsesség ugyanis olyan tulajdonság, olyan többlet, amelynek vannak morális vonatkozásai, a bölcsességet tehát nevezhetjük morális többletnek. Ebben a megközelítésben a bölcs ember abban különbözik a kevésbé bölcstől, hogy olyan belátásokra képes, amelyekhez nem mindenkinek elegendő a természetes világosság, csak némelyeknek. Ugyanakkor nincs olyan tradicionális értelemben vett nevelés, amely lemondana arról, hogy a tanítványokat ne pusztán ismeretekkel, hanem bölcsességgel is gazdagítsa. Éppen ezért a nevelőnek nem egy olyan tulajdonságra szükséges szert tennie, amely több, mint a tudományos készség, több, mint az ismeretek pusztá birtoklása. A nevelőnek morális készségekre, az imént említett morális többletre is szüksége van. Olyan készség ez, amely elvben megtanítható...

Az európai filozófia alap gondolata, hogy az erény – a morális készség – tanítható. Ez az a föltevés, amelynek jegyében a klasszikus filozófia megszületett, virágzott, majd meghalt. A klasszikus filozófia halála azonban nem jelenti azt, hogy létrejött volna egy olyan tanítás, amely a klasszikus filozófia tanításaival szemben egy rivális igazságigényű állítást fogalmazott volna meg. A klasszikus filozófiának az erény taníthatóságára vonatkozó tétele nem azért „hervadt” el és pusztult el, mert megcáfolták, hanem azért, mert elenyészett képességünk arra, hogy higgyünk benne.

Miért került válságba az erény taníthatóságára vonatkozó klasszikus filozófiai tétel, hiszen ez évezredek át nem kérdőjeleződött meg, noha a bölcsesség valódi tartalmáról mindig is vitáztak a különféle erkölcsfilozófiai hívei. Az erény

* Részleteket közlünk a szerzőnek a Magyar Pedagógiai Társaság „Filozófia és pedagógia” címmel 1994 februárjában megtartott kerekasztal-konferenciáján elmondott előadásából.

taníthatóságára vonatkozó tradicionális felfogás megingása a modern filozófia kezdetére, a XVI–XVII. századra tehető. A szkepszis két oldalról is megtámadta a klasszikus filozófiának, a klasszikus racionalizmusnak a bölcsesség, az erény taníthatóságára vonatkozó, akkor igen forradalminak számító felfogását, vagyis azt, hogy nemcsak születés vagy misztikus megvilágosodás révén tehetünk szert bölcsességre, hanem az minden embernek megtanítható. Azért minősíthető ez a felfogás forradalminak, mert föltételezte az emberek alapvető morális és intellektuális egyenlőségét.

Nemcsak az erény taníthatóságával kapcsolatban merült fel alapvetően kétely, hanem kétely támadt a tekintetben is, hogy az ész, amelyet közösnek tételezünk fel az emberekben, képes-e megismerni bármi mást saját magán kívül, vannak-e a természeti és a morális külvilágnak olyan aspektusai, amelyek többek, mint a rendező elme pusztá tulajdonságai.

A másik kétely, amely végül is összeroppantotta a klasszikus filozófiát, az a szólás- és gondolatszabadságnak azzal a radikális föltételezésével kapcsolatos, amely *Spinoza* bibliotikájának hatásaként jelent meg. Mint ismeretes, *Spinoza* volt az, aki először bírálta az európai kultúra alapidokumentumát, a Bibliát. *Spinoza* kritikájából egyértelműen kiderült, hogy amennyiben a kritikai ész bírálatainak vetjük alá a Szentírás szövegét, lehetetlen azt hinnünk, hogy annak közvetlen szerzője maga a gondviselés, és annak forrása Isten. A Szentírás szövegkritikai eszközökkel kimutatott belső ellentmondásaiból világossá vált, hogy az több szerző különböző időszakokban írott „esendő” munkája. Amennyiben a racionalisztikus teológia Istenről szóló alapvető meghatározásait – mármint, hogy Isten tévedhetetlen, mindenható és jó – érvényesnek tartjuk, annyiban nem tételezhetjük föl, hogy ennyire tökéletlen művet adott ki a kezéből. Mindebből következett, hogy megszünt a közvetlen logikai kapcsolat a teizmus és a kinyilatkoztatás között.

Ebben az időszakban, a XVII. század végén a filozófusok alapvető gondja az volt, hogyan lehet a láthatóan csillapíthatatlan vallásháborúk korában megteremteni a belső, polgári békét. *Spinoza* azt gondolta, hogy a belső békét semmi más nem tarthatja fenn, csak az, ha a világi hatalmat, az impériumot a szellemi hatalommal szemben abszolútnak tekintjük. Rábízzuk a világi hatalomra azt, hogy a belső béke, az egyensúly és a kiengesztelődés érdekében valamilyen ortodoxiát parancsoljon az emberekre. Azáltal, hogy a kinyilatkoztatást esendő emberi műnek tekintették, a kinyilatkoztatásnak mint állami dogmának megparancsolása egyszerűen irrelevánssá vált.² Ebben a helyzetben nem kínálkozott más, mint a földi hatalom, amely megparancsolhatta, hogyan gondolkozzanak az emberek. Ezt abból a megfontolásból tette, hogy ha az emberek egyformán gondolkodnak, akkor kevesebb lesz a baj...

Mindez arra utal, hogy a gondolatszabadságnak, a toleranciának az első föltételezése nem volt sem demokratikus, sem liberális jellegű, hanem éppen ellenkezőleg, az abszolutisztikus monarchiák eszmei megalapozását szolgálta. Ugyanakkor azonban végzetes fordulat történt a szellemtörténetben, ha nem is örökre, de mindenképp tartósan elvált egymástól két dolog: az autoritás és a tudás. Azért kívánták elválasztani a kettőt, hogy megőrizzék a polgári békét. Az autoritás és tudás szétválasztásának a következményeként alakult ki a modern, toleráns, pluralisztikus kultúra, létrejött egy olyan szellemi világ, ahol egymásnak ellentmondó kiindulópontok, vélekedések, dogmák létezhetnek, – ha nem is békében, de – egymás mellett. Olyan helyzet teremtődött, amelyben – néhány fundamentalista

kísérletet kivéve – többé nem lehet az állami és spirituális tekintélyt a világi vagy az egyházi tudással összekötni...

A szellemtörténetnek ez a fordulata új helyzetet teremtett a tanításban. Felmerül a kérdés: hogyan lehet egy olyan világban tanítani, ahol tekintély és tudás elválik egymástól. Válaszom az, hogy sehogyan sem. Tehát az a tevékenység, amit mi, tanárok végzünk, paradoxális vállalkozás...

A tekintély és tudás szétválása következtében nagyon mély válságot él át az egész kulturált emberiség. Ennek egyik áttételes következménye, hogy minden szülő, a legtöbb gyerek és sok tanár azt gondolja, hogy az iskolák rosszak. Nincs a világon olyan ország, ahol az emberek ne gondolnák azt, hogy az iskolák rosszak, érdekes módon még azokban az országokban is, ahol az iskolák viszonylag jók, mint például Franciaországban. Mi lehet az oka annak, hogy az emberek így vélekednek az iskoláról, mi lehet az oka annak, hogy az összes létező iskolatípust egyformán rossznak tartják? Miért nem tudja az ellenkezőjéről meggyőzni az iskola a társadalmat? Mivel tud az iskola érvelni a mellett a tudás és bölcsesség mellett, amelyet átad a felnövő gyermekeknek? És mi az az alapvető érv, amellyel a felvilágosult szellemi hatalom művelői, a tanárok érvelni tudnak amellett, hogy az, amit tanítanak, éppen az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk, amire feltétlenül szükségük van.

Nincsenek igazán meggyőző érvek. Ilyen érvelésre ma már egyszerűen nincs lehetőség. Olyan korban élünk, amelyben nincs olyan tekintély, amely abszolút biztonsággal el tudná dönteni, hogy mi az a tudás, amit az iskolának át kell adnia. Ezért vannak viták arról, hogy miként szülessen meg valamilyen döntés arról, hogy mi az, amit a gyerekeknek feltétlenül meg kell tanulniuk. Vannak, akik azt mondják, hogy ennek a tudásnak a kiválasztása egyedül a szülők joga, más doktrínák szerint a gyerekeknek van joguk ehhez, és vannak olyan doktrínák, amelyek az állam jogává teszik ezt. Teljesen mindegy, hogy az iskola által közvetítendő tudás meghatározásában ultraliberális vagy diktatórikus törekvéseket tapasztalunk-e. Ugyanis mindkettő ugyanarról az eszmei gyökérről fakad: szubjektív döntés kérdésévé teszik azt, hogy mi az, amit tanítani kell. Dönteni kell – szeretném nyomatékosan felhívni a figyelmet a dönteni ígére! – dönteni és nem megismerni. Dönteni kell valamilyen tudásanyag, bölcsesség, eszmei világ mellett. Teljesen mindegy, hogy az állam, a szülők, a helyi önkormányzatok vagy a gyerekek joga-e a döntés. Ugyanis az alapvető baj éppen az, hogy döntenünk kell azokról a – most már nevezzük így – „nemtudásokról”, hiedelmekről, vélekedésekről, amelyeket valamilyen módon az iskola átad a gyerekeknek. Azért beszélünk „nemtudásokról”, mert nincs bölcsesség, nincs tudás, hanem csak hitek és vélekedések vannak, amelyeket az iskola, a tanárok, illetve a szülők, az egykori mindenféle bölcseknek az utódai átadnak a gyerekeknek.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a megnyugvást és a belső békét, a polgári békét annak révén próbálja megteremteni a modern társadalom, hogy miután nem tud semmit mondani arról, hogy milyen is a szükséges bölcsesség természete, milyen a bizonyosnak vélhető tudás, rábízta az egyénekre, az egyének különböző csoportjaira a vélekedések, hiedelmek közötti döntést. „Nincs bölcsesség, nincs tudás, nézzetek utána magatok, hogy ti milyen tudást tartotok a magatok számára előnyösnek és fontosnak.”

Amennyiben tényleg ez a helyzet – márpedig ez a helyzet –, akkor már csak azt kell meghatározni, hogy mi az előnyös számunkra. Az emberek ezt is – mint valójában mindent – preferenciáik szerint, tehát meglehetősen különbözőképpen

határozzák meg. Létezik egy pragmatista felfogás, amely csak az azonnal hasznosulót tartja szükséges tudásnak, azt, ami azonnal materializálódik. Természetesen létezik e téren egy klasszikus humanista felfogás is, amelynek képviselői azt mondják, hogy van egy kanonizált műveltség, amelynek éppen úgy része *Dante*, mint *Rejtő Jenő*. E klasszikus humanista felfogás képviselői azonban nem tudnak érvelni amellett, hogy bizonyos elemek miért részei ennek a klasszikus humanista kultúrának. E kultúrákép tekintélyes képviselői érzik, hogy kultúrafelfogásuk mellett igazán nem lehet érveket felsorakoztatni. Jó lenne ugyan, de tudomásul kell venniük, hogy a modern kultúrában nem lehet racionális módon érvelni valamely kultúraelem mellett, mint ahogy igazán ellene sem. Természetesen én is többre tartom *Dantét*, mint *Rejtő Jenőt*. A kulturális relativizmusnak ebben a korszakában azonban nagyon nehéz volna kielégítően érvelni, úgy, hogy érvek alapján meggyőzzünk bárkit is. Természetesen saját preferenciáim szerint is kiválóan adhatok érveket, de ezek pont annyit érnek, mint másokéi, azaz mint érvek semmit sem érnek igazán.

Következésképpen az emberek az általuk feltételezett előnyök függvényében választanak tudást, kvázi vagy valóságos tudásfajtákat, tudásэлеeket, értékhalmozokat a gyermekeik számára. Ez azt jelenti, hogy a bölcsességnek, a moralitásnak, az értékvilágnak az a fajtája, amelyet kiválasztunk, szubjektív döntés eredménye. A modern társadalomban a döntés joga az államra szállt, de ettől a döntés még szubjektív döntés maradt.

Nem tudást választunk, mert azt nem is kell választani, a tudás ugyanis vagy van, vagy nincsen. Szemben a vélekedésekkel, a hiedelmekkel, amelyek között van választási lehetőségünk.

Ez a sajátos helyzet hat az oktatásnak, a nevelésnek a tartalmára is. Amennyiben a modern iskolában is jelen van az autoritás és tudás szétválásának mindenre ható szellemisége, akkor annak a tudásnak, amelyet ez az iskola közvetít, karakterében, jellegében alkalmazkodnia kell a szétválás következtében kialakult szellemi világhelyzethez. Azok a tanárok, akik ehhez a sajátos, mondhatnánk demokratikus, világhelyzethez kívánnak alkalmazkodni, egyre kevesebb önbizalommal, egyre kevesebb önérzettel, egyre kevesebb hittel, bizalommal – nehéz jól megnevezni ezt az életérzést – taníthatják azt, amit tanítanak, erőteljesen közvetítve azt az érzést, hogy mindaz, amit állítanak, valójában másképpen is lehetne.

Amennyiben valamely kijelentéshalmaz másként is lehetne, az valójában nem igaz vagy legalábbis nem igazság. Következésképpen az, amit tanítunk, az a szó elmélyült, komoly értelmében – és ne kíméljük magunkat mindenféle hamis vigaszokkal – nem igaz, pontosabban mi nem tartjuk igaznak. Ez persze nem zárja ki, hogy ezek a kijelentések nem eshetnek egybe az igazsággal. No, de mi az igazság – kérdezhetjük Pilátussal.

Ez a sajátos helyzet nyilvánvalóan befolyásol a bölcsődétől az egyetemig. Ebből következik, hogy a gyerekek, a tanítványok véleményeket tanulnak, amelyeket elvetnek vagy megtartanak. Ez a helyzet éppúgy vezethet végletes konformizmushoz, mint végzetes szkepszishez. A társadalmi körülményeken múlik, hogy melyikhez vezet. A XIX. században egy fojtogató társadalmi konformizmushoz vezetett, amelyet kitűnően mutatott be a múlt századi regényirodalom. E konformizmus elleni lázadás szülte az egész modern irodalmat és költészetet, *Nietzsche*-től és *Baudelaire*-től kezdve. Ebben a században végletes morális lázadást, szkep-

szist és belső bizonytalanságot eredményezett az a helyzet, amelyet az igazság kapcsán bemutatam.

Hogyan lehet ebben a radikálisan megromlott vagy éppen radikálisan megjavult helyzetben – nézőpont kérdése a minősítés – fenntartani a kultúrát közvetítő intézményeket mint intézményeket? Ha egyszer nincs a tudáshoz kapcsolódó autoritás, nincs tekintély, a tudást közvetítő intézmények ugyan milyen jövedelmük meg a többieknek azt, hogy mi a gondolkodás, a vizsgálódás, a kutatás, a következtetés helyes és célszerű módja. Milyen jövedelmük követeli bárki is azt, hogy azt mondja az iskola, hogy ő mint autoritás rendelkezik bölcsességgel...

Az iskola lényegénél, hagyományainál fogva hierarchikus intézmény. Ma is az, annak ellenére, hogy e hierarchia mellett egykor fölhozott érveket nemcsak hogy nem hiszi el, de nem is hangoztatja senki. A mai iskolában is van hierarchia, hatalom tekintetében különbség van a tanárok és a diákok között. Csökkenő különbség, de azért mégis valamifajta különbség. A felnőtt úgymond még mindig túl tud járni a gyerekek eszén, ha elég ügyes, és ezt formális szabályok nem korlátozzák. (Bár ez sem tart soká, ahogy az amerikai iskolákat látom, mivel ott már fémdetektorok vannak az ajtóknál annak megakadályozására, hogy pisztolyokat vigyenek be a gyerekek.)

Annak a hatalomnak, amelyet autoritás nélkül gyakorolnak, annak bizony önkény a neve. Márpedig a tudást közvetítő intézményekben csak a tudás adhat autoritást. Ebbe a tudásba vetett hit tűnik halottnak, s ha az ember még megpróbál érvelni mellette, az éppen úgy belesodródik a véleménypluralitás rossz végtelejébe, mint bármi más...

Fentebb két súlyos állítást tettem. Az egyik: az, amit tanítunk, az általam vázolt értelemben nem igaz. A másik: az a hatalom, amelyet tanítványaink felett gyakorlunk, jogszerű. Ez az a két végpont, ahová elérkezett a modern nevelés, a modern szellem. Azt gondolom, hogy ez katasztrofális állapot...

Bizonyosnak látszik, hogy a magas kultúrák archaikus korszakaiban kialakult tudás, az erre a tudásra épülő autoritás és az erre az autoritásra épülő civilizáció megbukott. Idekivánczik egyetlen politikai célzás. Az 1989-ben megindult forradalmi jellegű változások Európában keleti felében, a Kaukázusban és Közép-Ázsiában a Római Birodalom bukása óta az első olyan jelentős politikai változások, amelyeknek nincs igazi alapszámjuk. Ezek olyan változások, amelyeknek az alapszámja voltaképpen a nyugati modell. Ez emberi szellem kimerülését mutatja, az, hogy amikor fölláznak népek – amelyek igazán nem érnek kevesebbet szerencsésebb és boldogabb társaiknál – a türannia ellen, s az összeomlik, s ezt követően hatalmas méretű, fölforgató erejű társadalmi változások indulnak meg, nem alakul ki új nyelv, nincs új dal, nincs új gondolat. Mint ahogy azoknak sincsenek új gondolataik, akik ennek a változásnak ellenállnak. Azok is a múltba, idegen gondolatvilágokba vagy a saját emlékeikbe nyúlnak, hogy érveket találjanak saját preferenciáik igazolásához...

Nem tartozik kedvenceim közé a francia forradalom és annak eszmevilága, de tagadhatatlan, hogy ott, akkor minden kőből eszmék fakadtak. A konvent küldöttei úgy beszéltek, mint a filozófusok. Az embereket egyszerűen megszállta az ellenszentségek, és elkezdtek új nyelveken beszélni...

Ebben a rendkívül bizonytalan helyzetben még a fölbomlásnak a jelei sem láthatók, nem hogy az építésnek, az organikus fejlődésnek. Emberek százai és ezrei foglalkoznak azzal, hogy az általuk valamilyen okból helyezett és jónak tartott intézmények tekintélyét nem hogy megerősítsék – mert nincs is tekinté-

lyük –, hanem hogy létrehozzák. Ezek a kísérletek újra és újra látványos kudarccal végződnek. Mindazok az eszmék, amelyek Kelet-Európában, a Kaukázusban és Közép-Ázsiában megszüntették a zsarnokság legdurvább formáit, romboltak is valamit a meglévő intézmények tekintélyéből. Valószínűleg ez elkerülhetetlen. Minden társadalmi változásnak az az ára, hogy az intézményes tekintély csökken. A forradalmakban azonban rendszerint fölbukkannak új autoritások, új tekintélyek is, amelyek új tudásokra vagy a tudás igényére számot tartó doktrínákra támaszkodnak. A mi forradalmaink esetében ez nem így történt. Hamis proféciaik sem állnak rendelkezésünkre. Semmilyen proféciaink nincsenek, sem hamisak, sem szépek, sem igazak, sem csúnyák. Az, hogy némelyek üres prófétai gesztusokat tesznek, anélkül, hogy e gesztusok mögött prófétai kijelentések lennének, nem cáfolja, hanem bizonyítja állításomat.

Ebben a krízisben mi, tanárok a válság legkellemetlenebb helyén állunk. A legkellemetlenebb fókusz a váláságnak az iskola. Vannak más tevékenységterületei is az életnek, amelyek az iskoláival azonos válással küzdenek. E tevékenységeknek azonban természeti, tárgyi célja van, nem lelkek állnak ezek centrumában. Természetesen átélheti egy mérnökember is ezt a súlyos szellemi válást, de ettől még az általa megtervezett épület vagy gép jó lehet. Kevés szorítóbb érzés létezhet, mint az, hogy az ember egy nem létező tudás, egy nem létező tekintély birtokában, egy nem létező morális meggyőződéstől függve adjon át valamit azoknak a fiataloknak, akiket szeret. Miért lenne másért tanár az ember, ha nem azért, mert vonzza a civilizáció újrateremtésének, a még nem bölcsek, a még ártatlanok nevelésének vágya. A szorító érzés amiatt van, hogy ez a vágy ebben a paradox helyzetben is létezik. Szándékosan beszéltek vágyról. Ez ugyanis olyan vágy, ami nem párosul olyan tudással, amelynek birtokában valaki elindulhat új utakra, és azt mondhatja gyermekének, tanítványának: majd én megmutatom neked.

Tudom, pesszimista és szkeptikus az, ahogyan látom a tanítás esélyeit, hamis vigaszok adása azonban távol áll tőlem. Nem a mi generációnk hibája, hogy kialakult ez a krízis. A válás évszázadokkal ezelőtt kezdődött. Mi abban a kiváltságban részesülhettünk, hogy megérjük a végpontját. Lejjebb talán már nem lehet zuhanni. S a krízis korántsem csak kelet-európai sajátosság. Univerzális jelenség ez, éppen úgy érvényes a pluralizmust megvalósító Nyugaton, mint a teljes vallásos dogmatizmushoz ragaszkodni kívánó iszlám országokban, ahol a tradícióhoz való visszatérés éppen olyan kudarcot szenvedett, mint a mi demokratikus forradalmunk. Az emberek Iránban sem jókedvűen vonulnak a vallásos menetekben, ott sem sikerült egy újfajta teokratikus autoritást létrehozni. Az emberek nem mernek föllázadni, mert félnek a fizikai erőszaktól, de ez a fundamentalizmus éppúgy össze fog omlani, mint a szocializmus...

Ismétlem, nem hiszem, hogy nekünk, a ma élő, dolgozó generációknak, különösebb felelősségünk lenne ennek a korunkat átszövő váláságnak a létezésében. Ennek ellenére sokan csak most éljük át igazán, mélyen. Eddig a diktatúra úgy fedte ezt el, mint a terebélyes testet karcsúvá préselő fűző. A diktatúra fűzője lehámlott, s most a maga teljességében szembesülünk a válással. Kellemetlen pillanat, de lassan ezen is túljutunk, láthatjuk, hogy milyen a helyzetünk.

Joggal merül fel a kérdés: mit tehet, mit kell tегyen egy mindezzel szembesülő becsületos ember. Hiszen élni kell, dolgozni kell. Eddig úgy véltük, hogy végig kell gondolni a helyzetet, és utána végezze „tisztességesen” tovább mindenki a munkáját.

Sajnos látni kell, hogy mindez illúzió, és nem fog menni. Mi az ismérve annak, hogy valaki tisztességesen végzi a munkáját? Mi a mércéje annak, hogy valaki sokat dolgozik? És mi van akkor, ha valaki sokat dolgozik a lehető legrosszabb irányban? Önmagában a hit, önmagában az erőfeszítés keveset ér. A hit akkor ér valamit, ha igaz. Az álhit, a vakhit nem ér semmit, azt tévedésnek – valamikor eretnekségnek – szokták nevezni...

Persze ezt az illúziót nem lehet teljesen feladni. Holnap én is ugyanolyan öntudatlanul tovább fogom csinálni a tanítást, de azért tudnunk kell, hogy az egész, amit teszünk, illúzióra épül...

Mindezek ellenére megpróbálhatjuk – meg kell próbálnunk – rendbehozni az iskola kérdéseit, de ehhez feltétlenül tudni kellene, hogy mi az, hogy „rendben”, melyek a rendben lét kritériumai. A kritériumok tekintetében nem áll fenn egyetértés. Amennyiben ez így van, annyiban az a végkövetkeztetésem, hogy az iskolának mint hierarchikus intézménynek nincsen létjogosultsága. Ugyanakkor semmivel sincs több létjogosultsága azoknak a reformkísérleteknek sem, amelyek az iskola antihierarchikus voltát kívánják megvalósítani, mivel valójában nem a hierarchiával, hanem a hierarchia indoklásával van alapvetően baj.