



ՃՆՇՎԱԾՆԵՐԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՊԱՌԼՈ ՖՐԵՅՐԵ

Անգլերենից թարգմանությունը՝ Անուշ Իսկանդարյանի

Բովանդակություն

[Առաջին գլուխ](#)

[Երկրորդ գլուխ](#)

[Երրորդ գլուխ](#)

[Չորրորդ գլուխ](#)

Առաջին գլուխ

Չնայած հումանիստականության խնդիրը, եթե դրան նայենք ակսիոլոգիայի տեսանկյունից, միշտ էլ եղել է մարդկության կարևորագույն խնդիրներից մեկը, հիմա այն ստացել է անխուսափելիության բնույթ: Հումանիստականության կարևորությունը անմիջապես տանում է ապահումանիստականության ճանաչմանը՝ ոչ միայն որպես օնտոլոգիկ հնարավորություն, այլ նաև որպես պատմական իրողություն: Եվ քանի որ մարդը ճանաչում է ապահումանիստականության աստիճանը, կարող է ինքն իրեն հարց տալ՝ արդյո՞ք հումանիստականությունը կենսունակ հնարավորություն է: Պատմության մեջ, մասնավորապես, ինչպես հումանիստականությունը, այնպես էլ ապահումանիստականությունը հնարավորություն են մարդու համար՝ որպես թերի էակի, որը գիտակցում է իր ոչ կատարյալ լինելը:

Բայց և՛ հումանիստականությունը, և՛ ապահումանիստականությունը իրական այլընտրանքներ են, միայն թե առաջինը մարդու կոչումն է: Այս կոչումը մշտապես ժխտվում է, այնուհանդերձ հաստատվում է հենց այդ ժխտմամբ: Դրան խոչընդոտում են ճնշողների անիրավությունը, շահագործումը, ընկճումն ու բռնությունը, և դա հաստատվում է ճնշվածների՝ ազատության և արդարության ձգտումով և նրանց պայքարով, որ իրենց վատնած հումանիստականությունը վերականգնեն: Ապահումանիստականությունը, որը խփում է ոչ միայն նրանց, ում հումանիստականությունը գողացվել է, այլ նաև նրանց (մի քիչ այլ կերպ), ով գողացել է այդ հումանիստականությունը, ավելի մարդկային դառնալու կոչման աղավաղումն է: Այս աղավաղումը տեղի է ունենում պատմության ընթացքում, սակայն սա միայն պատմական կոչում չէ: Իրապես, եթե ապահումանիստականությունը ընդունենք որպես պատմական կոչում, դա կբերի ցինիզմի կամ ընդհանուր հուսահատության: Հումանիստականության, աշխատանքի ազատագրման, օտարության հաղթահարման, մարդկանց՝ որպես անհատականություն հաստատվելու համար պայքարը անիմաստ կդառնար: Այդ պայքարը հնարավոր է միայն այն պատճառով, որ ապահումանիստականությունը, թեև պատմական փաստ է, սակայն կանխորոշված ճակատագիր չէ, այլ անարդար կարգերի արդյունք, որը բռնություն է առաջացնում ճնշողների մեջ, որոնք իրենց հերթին ապահումանիստականացնում են ճնշվածներին: Եվ քանի որ, սա ավելի մարդկային լինելու աղավաղված գաղափար է, ավելի անմարդկային լինելը վաղ թե ուշ ճնշվածներին դրդում է պայքար սկսել նրանց դեմ, ով այդպիսին է դարձրել իրենց: Որպեսզի այս պայքարը իմաստ ունենա, ճնշվածները իրենց հերթին չպետք է դառնան ճնշող, և պետք է վերադարձնեն երկու կողմերի մարդկայնությունը:

Սա է ճնշվածների հումանիստական ու պատմական առաքելությունը՝ ազատել և իրենց և իրենց ճնշողներին: Ճնշողները, որոնք ճնշում են, շահագործում են և բռնանում են իրենց ուժի հզորությամբ, չեն կարող իրենց մեջ ուժ գտնել իրենց և ճնշվածներին ազատելու համար: Միայն թուլությունից առաջացած ուժը կարող է բավարար լինել երկու կողմերին ազատելու համար: Ի պաշտպանություն ճնշվածների ուղղված

ճնշողների ցանկացած փորձ միշտ ներկայանում է որպես կեղծ «բարություն», այդ փորձերը իրականում երբեք շարունակություն չեն ունենում: Շարունակաբար «բարություն» գործելու համար ճնշողները պետք է գործեն նաև անարդարություն: Ցանկացած անարդար սոցիալական կարգ այս «բարության» մշտական աղբյուր է, որը սնվում է մահով, հուսահատությամբ ու աղքատությամբ: Այդ պատճառով այս կեղծ բարության կրողները հուսահատվում են իրենց աղբյուրին սպառնացող ցանկացած վտանգի առկայության դեպքում: Իրական մեծահոգությունը հենց այս պայքարն է, որը ուղղված է կեղծ բարեգործություն սնող պատճառների դեմ: Կեղծ բարեգործությունը կապում է վախվորածների, հպատակվածների, «կյանքից մերժվածների» դողացող ձեռքերը: Իրական մեծահոգությունը այն աջակցությունն է, որի դեպքում այս ձեռքերը այլևս կարիք չեն ունենում պաղատելու, երբ անհատների կամ մի ամբողջ ազգի ձեռքերը դառնում են մարդկային ձեռքեր, աշխատող և աշխարհը ձևափոխող ձեռքեր:

Այնուամենայնիվ, այս դասը և գիտելիքը պետք է քաղեն հենց իրենք՝ ճնշվածները կամ նրանք, ովքեր իսկապես համամիտ են նրանց հետ: Որպես անհատներ կամ որպես ժողովուրդ պայքարելով հումանիստական իրավունքի համար՝ ճնշվածները պայքարում են նաև իրական բարությունը վերականգնելու համար: Ո՛վ ճնշվածներից ավելի լավ կհասկանա ճնշող հասարակության ահարկու նշանակությունը: Ո՛վ է ճնշվածներից ավելի ենթակա դրա ազդեցությանը: Նրանք երբեք չեն ազատվի ճակատագրի բերումով, դա հնարավոր է միայն դրված պահանջի դիմաց, երբ նրանք հասկանան ազատության համար պայքարելու անհրաժեշտությունը: Եվ այս պայքարը՝ իմաստավորված ճնշվածների կողմից, իրական սիրո գործողություն կձևի, ի հակադրություն սիրո բացակայության, որը ընկած է ճնշողների բռնության կենտրոնում, նույնիսկ եթե այն քողարկված է կեղծ բարությամբ:

Պայքարի սկզբում, գրեթե միշտ, ճնշվածները ազատության համար պայքարելու փոխարեն ձգտում են դառնալ ճնշող, կամ «ենթաճնշող»: Նրանց մտքի կառուցվածքը պայմանավորված է հակասություններով այն կոնկրետ էքզիստենցիալ իրավիճակի, որում այդ միտքը ձևավորվել է: Շատ լավ է տղամարդ լինելը, բայց նրանց համար տղամարդ լինելը նշանակում է ճնշող լինել: Դա նրանց մարդասիրության մոդելն է: Այս երևույթը բխում է այն փաստից, որ ճնշվածները իրենց գոյատևման փորձի մի հստակ պահի որդեգրում են ճնշողին «կառչելու» գաղափարը: Այս պայմաններում նրանք չեն կարող պարզորեն դատել նրանց, ըմբռնել ճնշողներին իրենցից զատ: Սակայն սա չի նշանակում, որ ճնշվածը անպայման չի գիտակցում, որ ինքը ճնշված է: Ուղղակի իրենց ինքնաընկալումը որպես ճնշվածների՝ աղավաղվում է՝ ընկղմված լինելով ճնշման իրականության մեջ: Այս փուլում նրանց ինքնաընկալումը, որպես ճնշողների հակադիր կողմ, դեռ չի նշանակում պայքարի մեջ ներգրավում՝ այս հակադրությունը հաղթահարելու համար: Մի բևեռը ոչ թե ձգտում է ազատագրման, այլ հակադիր բևեռի հետ իդենտիֆիկացման:

Այս իրավիճակում ճնշվածը չի տեսնում «նոր մարդուն»՝ որպես անձնավորություն, որը պիտի ծնվի այս հակասության հաղթահարման ընթացքում, քանի որ ճնշումը

աղքատության ճանապարհ է բացում: Նրանց համար նոր մարդը կամ կինը ինքն էլ դառնում է ճնշող: Նոր մարդու նրանց պատկերացումը խիստ անհատական է, նրանք չեն գիտակցում, որ պատկանում են ճնշվածների խավին, քանի որ իրենց իդենտիֆիկացնում են ճնշողների հետ: Նրանք ագրարային ռեֆորմների են ձգտում ոչ թե ազատվելու, այլ հող ձեռք բերելու, սեփականատեր դառնալու համար, այլ կերպ ասած այլ աշխատողների տնօրինելու համար: Ծայրահեղ հազվադեպ է լինում, երբ մի գեղջուկ՝ առաջխաղացում ունենալով, չդառնա ավելի դաժան իր նախկին ընկերների նկատմամբ, քան ինքը՝ տերը: Սա այն պատճառով է, որ գեղջուկի իրավիճակի կոնտեքստը չի փոփոխվել, նա շարունակում է լինել ճնշված: Այս օրինակում իր տեղը չկորցնելու համար հսկողը պետք է լինի նույնքան խիստ, որքան տերը, եթե ոչ ավելի: Այս օրինակը հաստատում է մեր պնդումն այն մասին, որ ճնշվածներն իրենց պայքարի սկզբնական փուլում ճնշողի մեջ տեսնում են «առնականության» (հասունության) իրենց մոդելը:

Նույնիսկ հեղափոխությունը, որը փոխարինում է ճնշման իրավիճակը ազատմամբ, այս երևույթի առաջ է կանգնում: Շատ ճնշվածներ, որոնք ուղղակի կամ անուղղակի մասնակցում են հեղափոխությանը, հին կարգերի ազդեցության տակ լինելով, ձգտում են իրականացնել իրենց սեփական հեղափոխությունը: Ճնշողների ստվերը դեռ կախված է իրենց գլխավերելում:

Պետք է հետազոտել «ազատության վախը», որն ազդում է ճնշվածի վրա. այն կա՛մ տանում է իրեն դեպի ճնշողի ցանկալի դերը, կա՛մ կապում նրան ճնշվածի կարգավիճակին: Ճնշողի և ճնշվածի փոխհարաբերությունների մեջ կարևորագույն տարրերից է կարգադրագիրը: Ամեն մի կարգադրագիր նախատեսում է մի անհատի ընտրության պարտադրումը այլ անհատի, այդ անհատի գիտակցության ձևավորումը պայմանավորված է պարտադրողի գիտակցության նմուշով: Այսպիսով, ճնշվածի գործելակերպը կարգադրված գործելակերպ է:

Ճնշվածները, ըմբռնելով ճնշողի պատկերը և կարգադրությունները, վախենում են ազատությունից: Ազատությունը պահանջում է այդ պատկերի ոչնչացումը և փոխարինումը ինքնուրույնությամբ ու պատասխանատվությամբ: Ազատությունը վաստակում են, նվեր չեն ստանում: Դրան պետք է հասնել համառությամբ ու պատասխանատվությամբ: Ազատությունը մարդուց առանձին տեղակայված իդեալ չէ, ոչ էլ մտահղացում է, որը դառնում է առասպել: Սա ուղղակի կարևոր պայման է մարդու կատարելագործման ճանապարհին:

Ճնշման իրավիճակը հաղթահարելու համար մարդիկ պետք է նախ և առաջ քննադատորեն գիտակցեն դրա պատճառները, այնպես որ ձևավորման գործողության ընթացքում նրանք կարողանան ստեղծեն նոր իրավիճակ, որի դեպքում հնարավոր կլինի ավելի կատարյալ մարդասիրություն: Իսկ ավելի մարդասիրական դառնալու համար պայքարը արդեն իսկ սկսվել էր այն ժամանակ, երբ սկսվեց պայքարը տվյալ իրավիճակը փոփոխելու համար: Չնայած ճնշման իրավիճակը ապահովմանիստական է

և՛ ճնշողի, և՛ ճնշվածի համար, վերջիններս են, որ պիտի սկսեն պայքարը հանուն մարդասիրության: Ճնշողը, ով նույնպես ապահումանիստական է, անկարող է սկսել այս պայքարը:

Այդուհանդերձ, ճնշվածները, որոնք ընտելացել են տիրապետման կառուցվածքին, որի մեջ ընկղմված են, չեն սկսում պայքարը մինչև այն պահը, երբ վստահ են լինում դրա ավարտի համար: Ավելին, ազատության նրանց պայքարը սպառնում է ոչ միայն ճնշողներին, այլև իրենց սեփական ընկերներին, որոնք վախենում են ավելի ուժգին ճնշումից: Երբ իրենք իրենց մեջ բացահայտում են ազատության ցանկությունը, նրանք հասկանում են, որ այս ցանկությունը ի կատար ածելու համար անհրաժեշտ է, որ նույն ցանկությունը ունենան իրենց ընկերները: Բայց քանի դեռ նրանց մոտ գերակշռում է ազատության վախը, նրանք հրաժարվում են ուրիշներին դիմելուց կամ այլոց առաջարկները լսելուց, նույնիսկ եթե դա առաջարկում է իրենց սեփական գիտացությունը: Նրանք նախընտրում են համախմբվել հոտերում, քան ընկերական հարաբերություններ պաշտպանել, այլ կերպ ասած՝ նրանց ավելի հարմար է համակերպվել իրավիճակին, քան ազատության մեջ ստեղծագործական շփման անհրաժեշտության առաջ կանգնել: Ճնշվածները տառապում են իրենց մեջ ստեղծված երկակիությունից: Նրանք հասկանում են, որ առանց ազատության անկարելի է իրենց իրական գոյատևումը: Եվ չնայած նրանք տենչում են իրական կյանքի, նրանք վախենում են դրանից: Նրանք և՛ ճնշվածն են, և՛ ճնշողը մի մարդու մեջ, քանի որ նրանք իրենցն են դարձրել ճնշողների գիտակցությունը: Բախումն սկսվում է նրանից, թե նրանք ցանկանում են ամբողջովին իրենք իրենց պատկանե՞լ, թե՞ կիսվել, վտարե՞լ ներսում հաստատված ճնշողին, թե՞ ոչ, ունկնդի՞ր լինել, թե՞ դերասան, լռե՞լ, թե՞ խոսել՝ բռնազրկված ստեղծելու և վերաստեղծելու իրենց կարողություններից, աշխարհը ձևափոխելու հնարավորություններից: Ճնշվածները կանգնում են այս խնդրի առջև, ուր հաշվի պիտի առնվի իրենց կրթությունը:

Այս գիրքը կներկայացնի մի քանի դրույթներ մի հասկացության, որը հեղինակը սահմանել է որպես ճնշվածների մանկավարժություն, որը հանուն մարդկայնության նրանց պայքարում պետք է լինի ճնշվածների հետ, ոչ նրանց համար (լինեն դրանք անհատներ, թե ժողովուրդներ): Այս մանկավարժությունը ճնշումն ու նրա պատճառները դարձնում է ճնշվածների մտորումների առարկա, որի արդյունքում նրանք հանգում են ազատության համար պայքարի անհրաժեշտության գիտակցմանը: Եվ այս պայքարում այս մանկավարժությունը հյուսվելու ու ձևափոխվելու է:

Հիմնական խնդիրը սա է՝ ինչպես կարող են ճնշվածները՝ բաժանված ու ոչ իրական էակներ լինելով՝ մասնակցել իրենց ազատության մանկավարժության զարգացմանը: Դա հնարավոր է միայն այն դեպքում, եթե նրանք զգան իրենց ճնշողների «տերը»: Քանի դեռ նրանք ապրում են երկակիության մեջ, ուր լինելը, նշանակում է լինել նման, իսկ լինել նման, նշանակում է լինել նման ճնշողին, այդպիսի մասնակցությունը անհնարին է: Այս մանկավարժությունը մի գործիք է, որը մատնացույց է անում, որ և՛ ճնշողները, և՛ ճնշվածները ապահումանիստականության տարրեր են:

Ազատագրումը, այսպիսով, ծնունդ է. ընդ որում՝ շատ ցավոտ: Ծնվող մարդը նոր մարդ է, որը կենսընդունակ է միայն այն դեպքում, երբ ճնշված-ճնշող հակասությունը փոխարինվում է բոլոր մարդկանց հումանիզացիայով: Կամ, այլ կերպ ասած, այս հակամարտության արդյունքը ի հայտ է գալիս աշխատանքի ընթացքում, որը կյանքի է կոչում այս նոր էակին. այն ոչ ճնշված է, ոչ էլ ճնշող, պարզապես ազատվելու ճանապարհին գտնվող մարդկային արած է:

Այս արդյունքը չի կարող ստացվել իդեալիստական պայմաններում: Որպեսզի ճնշվածները կարողանան մղել իրենց պայքարը հանուն ազատության, նրանք պիտի ընկալեն ճնշումը ոչ թե որպես պարփակ մի աշխարհ, որտեղից ելք չկա, այլ որպես սահմանափակում, որը կարող են հաղթահարել: Այս ընկալումը անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է ազատվելու համար, այն պետք է դառնա ազատվելու համար դրդիչ ուժ: Ծնվածի ընկալումը, որ ինքը ճնշողի հետ դիալեկտիկ հարաբերություններում է՝ որպես նրա հակաթեզիս, որ առանց իրեն ճնշողը չի կարող գոյություն ունենալ, դեռ ինքնին ազատում չէ: Ծնվածը կարող է հաղթահարել հակասությունը միայն այն ժամանակ, երբ այս ընկալումը ներգրավում է իրեն պայքարի մեջ:

Նույնը կարելի է ասել ճնշողի մասին անհատապես, եթե նրան նայենք որպես անձնավորության: Ինքնաընկալումը որպես ճնշող՝ էական ցավ կարող է պատճառել, բայց պարտադիր կերպով չի տանում ճնշվածների հետ համերաշխության: Իր մեղքի պատերնալիստական ռացիոնալիզացիան, ճնշվածներին մշտապես իրենց կախյալ դիրքում պահելով, թույլ չի տալիս այդ համերաշխությունը: Համերաշխությունը ենթադրում է մեկի մուտքը մյուսի իրադրության մեջ, սա ռադիկալ դիրքորոշումն է: Եթե այն, ինչ կբնորոշի ճնշվածներին, ընդունենք նրանց սուբորդինացիան տնօրինողի գիտակցման տեսանկյունից, ապա իսկական համամտությունը կլինի, ըստ Հեգելի, պայքարը ճնշվածների հետ միասին, հակառակ այն իրողությանը, որը դարձրել է նրանց այդիսին: Ծնշողը համամիտ է ճնշվածի հետ միայն այն ժամանակ, երբ դադարում է նայել ճնշվածին որպես արտրակտ իրողության, և գիտակցում է նրան որպես անձնավորություն, որի հետ վատ են վարվել, որը ձայնագրվել է, խաբված է իր աշխատանքը վաճառելիս, այն ժամանակ, երբ նա դադարում է սենտիմենտալ շարժումից և համարձակվում կորցնել իր նկատմամբ սիրո արտահայտումը: Իսկական համամտությունը կարելի է տեսնել մեծ քանակի սիրո արտահայտության մեջ, դրա կիրառման մեջ: Պնդելը, որ մարդը անձնավորություն է, ուստի պիտի ազատ լինի, ուղղակի կեղծիք է, եթե ոչինչ չի ձեռնարկվում, որ դա իրականանա:

Քանի որ ճնշող-ճնշված հակամարտությունը հաստատվում է կոնկրետ իրադրության մեջ, այս հակամարտության լուծումը ևս պետք է օբյեկտիվորեն հաստատվի: Այսինքն, որոշակի իրադրության փոփոխման պահանջը արմատական լինի անհատի համար, որը իր մեջ բացահայտում է ճնշողին կամ ճնշվածին:

Ներկայումս օբյեկտիվ իրականության ձևափոխման այս ռադիկալ պահանջը պայքարում է սուբյեկտիվությանը հատուկ անգործության դեմ, որը շեղում է ճնշվածության գիտակցումից մարդուն, որը սպասում է, որ ճնշումն իրեն-իրեն կվերանա, սակայն դա չի պակասեցնում սուբյեկտիվության դերը համակարգերի ձևափոխման պայքարում: Ընդհակառակը, ոչ ոք չի կարող օբյեկտիվություն սաղմնավորել առանց սուբյեկտիվության: Դրանցից ոչ մեկը չի կարող գոյություն ունենալ առանց մյուսի, ոչ էլ դրանք կարող են երկճյուղվել: Օբյեկտիվության առանձնացումը սուբյեկտիվությունից, վերջինիս բացառումը իրականության գնահատման կամ դրա հետ պայքարի ժամանակ, օբյեկտիվություն է: Մյուս կողմից, փորձերի կամ գործողությունների ժամանակ, օբյեկտիվության մերժումը տանում է սուբյեկտիվության, որը իր հերթին բերում է սոլիպսիստական դիրքորոշման, բացառում է ինքը՝ գործողությունը, բացառելով հանդերձ օբյեկտիվ իրականությունը: Այստեղ ոչ թե օբյեկտիվիզմը կամ սուբյեկտիվիզմը, ոչ էլ անգամ հոգեբանությունն են առաջադրվում (որպես տեսության), այլ սուբյեկտիվությունն ու օբյեկտիվությունը դիալեկտիկական կայուն կապի մեջ:

Աշխարհի փոփոխություն գործում սուբյեկտիվության կարևորության անտեսումը պարզապես մանկամտություն կլինի:

Ենթադրենք անհնարին մի բան՝ աշխարհն առանց մարդկանց: Այս օբյեկտիվ դրույթը նույնքան պարզունակ է, որքան սուբյեկտիվը, որը քարոզում է աշխարհ առանց մարդկանց: Աշխարհը և մարդիկ չեն կարող գոյություն ունենալ առանց միմյանց, նրանք անընդհատ փոխազդեցության մեջ են: Ոչ Մարքսը, ոչ էլ որևէ այլ քննադատաբար ու ռեալիստորեն մտածող չի կարող սատարել այսպիսի հակադրությունը: Այն, ինչ քննադատում և գիտականորեն ջախջախում էր Մարքսը, սուբյեկտիվությունը չէ, այլ սուբյեկտիվիզմն ու հոգեբանությունը: Օբյեկտիվ հասարակական իրականությունը գոյություն ունի ոչ պատահաբար, այլ արդյունք է մարդու գործունեության, այսպիսով այն չի կարող ձևափոխվել պատահաբար: Եթե մարդն ստեղծում է հասարակական իրականություն (որը ըստ «փորձի շրջադասության» ուղղվում է իր դեմ ու սահմանափակում իրեն), ապա այս իրականության ձևափոխումը պատմական խնդիր է, մարդկության խնդիրը:

Ճնշող դարձող իրականությունը հակադրում է ճնշողներին և ճնշվածներին: Վերջիններս, ում խնդիրը իրական համերաշխություն ցուցաբերողների հետ միասին պայքարն է հանուն ազատության, պետք է ձեռք բերեն քննադատական իրազեկություն այս պայքարի փորձում: Ազատության ձեռքբերման գործող խանգարող ամենամեծ հանգամանքներից է այն, որ ճնշող իրականությունը կլանում է մարդկանց ու ձգտում գրավել նրանց գիտակցությունը: Ճնշողականությունը բուծվում է: Դրա զուգընթաց համար պետք է դուրս գալ նրանից, ընթուստանալ նրա դեմ: Սա կարելի է անել միայն փորձի միջոցով՝ մտորումներ ու գործողություն աշխարհի վերաբերյալ՝ այն փոխելու նպատակով: «Իրական ճշումը ավելի ճնշող դարձնելը» համապատասխանում է սուբյեկտիվի ու օբյեկտիվի միջև դիալեկտիկ հարաբերություններին: Միայն այս փոխադարձ կապակցման մեջ է հնարավոր իրական փորձ, առանց որի անհանարին է լուծել ճնշող-ճնշված հակադրությունը: Այս նպատակին հասնելու համար ճնշվածը պետք է իրականությանը մոտենա քննադատորեն, միաժամանակ առարկայնացնելով այն ու գործելով դրա դեմ: Իրականության լոկ ըմբռնումը՝ առանց դրա քննադատական ինտերվենցիայի, չի նպաստի օբյեկտիվ իրականության փոխակերպմանը. պատճառն այն է, որ սա ուղղակի սխալ ըմբռնում է: Սա սուբյեկտիվ ըմբռնման տիպիկ դեպք է, երբ մարդը հրաժարվում է օբյեկտիվ իրականությունից՝ ստեղծելով իր համար շինծու մի իրականություն:

Սխալ ըմբռնման մի այլ օրինակ է, երբ օբյեկտիվ իրականության փոփոխությունը պայմանավորված է անհատի կամ խմբի հետաքրքրությունների վտանգման հետ: Առաջին օրինակում չկա քննադատական ինտերվենցիա իրականության մեջ, քանի որ այդ իրականությունը շինծու է, երկրորդ դեպքում էլ չկա քննադատական ինտերվենցիա իրականության մեջ, քանի որ այն կհակասեր ըմբռնողի դասակարգային հետաքրքրություններին: Վերջին դեպքում ըմբռնողը ավելի հակված է «ներստիկ» պահվածքի: Փաստը գոյություն ունի, բայց և՛ փաստը, և՛ դրա արդյունքը կարող են վնասել մարդուն: Այսպիսով անհրաժեշտ է դառնում ոչ թե բացառել փաստը, այլ այն «այլ կերպ տեսնել»: Այս ռացիոնալիզացիան, որպես ինքնապաշտպանության մեխանիզմ վերջ ի վերջո համընկնում է սուբյեկտիվիզմի հետ: Այն փաստը, որը չի բացառվել, բայց որի ճշմարտությունները ռացիոնալիզացվում են, կորցնում է իր օբյեկտիվ հիմքերը: Այն դադարում է կոնկրետ լինելուց և դառնում է առասպել, որը հնարվել է ըմբռնողի դասակարգը պաշտպանելու համար: Սա իրականության նկատմամբ քննադատական ինտերվենցիայից մարդկանց ետ պահելու համար ստեղծված արգելքների և դժվարությունների (դրանք կշարադրվեն 4-րդ գլխում) պատճառներից մեկն է: Ճնշողը շատ լավ գիտի, որ այս ինտերվենցիան իրեն վնաս է: Նրան ձեռնտու է, որ մարդիկ շարունակեն ճնշող իրականությունը ըմբռնելու անկարող

լինել: Այստեղ տեղին է հիշել Lukacs-ի զգուշացումը հեղափոխական կուսակցությանը. «. . . il doit, pour employer les mots de Marx, expliquer aux masses leur propre action non seulement afin d'assurer la conti-nuité des experiences revolutionnaires du proletariat, mais aussi d'activer consciemment le developpement ulterieur de ces expe-riences» (Georg Lukacs, Lenine (Paris,1965)).

Այս անհրաժեշտությունը հաստատելով՝ Lukacs-ը բարձրացնում է կրիտիկական ինտերվենցիայի հարցը: «Ժողովրդին իր անելիքը բացատրելը» նշանակում է այդ գործողությունը նկարագրել ու լուսաբանել ինչպես այդ գործողությունը բխեցնող օբյեկտիվ փաստերի տեսանկյունից, այնպես էլ դրա նպատակների տեսանկյունից: Ինչքան ավելի շատ են մարդիկ բացահայտում այս իրականությունը, որը իրենց գործողության թիրախն է հանդիսանում, այնքան ավելի քննադատորեն են նրանք մտնում այդ իրականություն: Այս ձևով նրանք «գիտակցաբար ակտիվացնում են իրենց փորձի զարգացումը»: Եթե չլիներ օբյեկտիվ իրականություն, չէր լինի ոչ մի մարդկային գործողություն, եթե չլիներ «ոչ ես» անձնավորություն, չէր լինի աշխարհը; ինչպես չէր լինի մարդկային գործողություն, եթե մարդ արարածը չլիներ «նախագիծ», եթե նա ի վիճակի չլիներ ինքն իրեն գերազանցել, եթե նա չկարողանար ըմբռնել իրականությունը և հասկանալ՝ այն փոխելու համար: Դիալեկտիկայում միտքն ու գործողությունը սերտ փոխկապակցված են: Սակայն գործողությունը դառնում է մարդկային, եթե այն չլինի լոկ զբաղմունք, բայց նախապաշարմունք, այսինքն երբ այն չի առանձնացվում արտացոլումից: Արտացոլումը, որը կարևոր է գործողության համար, Lukacs-ի մոտ անպայմանորեն նշանակում է «ժողովրդի տեղեկացում իր գործողության վերաբերյալ», այս բացատրությանը նա վերագրում է հետևյալ նպատակը. « փորձի զարգացման գիտակցված ակտիվացում»:

Մեզ համար այս պահանջը չի սահմանափակվում միայն բացատրությամբ, բայց նաև մարդկանց հետ երկխոսությամբ իրենց անելիքի կապակցությամբ: Ամեն դեպքում ոչ մի իրականություն ինքն իրեն չի փոփոխվում, և հեղափոխական կողմին Lukasc-ի վերագրած «ժողովրդին իր անելիքի բացատրությունը» համընկնում է մեր այն պնդման հետ, որ անհրաժեշտ է ժողովրդի կրիտիկական միջամտություն իրականության մեջ: Ճնշվածների մանկավարժությունը, որը ազատության համար պայքարող մարդկանց մանկավարժություն է, սկիզբ է առնում այստեղից: Եվ նրանք, ով գիտակցում են կամ սկսում են գիտակցել, որ իրենք ճնշված են, պետք է մասնակից լինեն այս մանկավարժության կատարելագործմանը: Ոչ մի մանկավարժություն, որը իրոք ազատում է, չի կարող հեռու մնալ ճնշվածներից, որակելով նրանց որպես անհաջողակ և ներկայացնել օրինակների մոդելներ ճնշողների առջև: Ճնշվածները իրենք իրենց համար պետք է օրինակ լինեն ազատության համար պայքարում:

Իրական մարդասիրությամբ համեմված ճնշվածների մանկավարժությունը իրենից ներկայացնում է մարդկության մանկավարժություն: Այն մանկավարժությունը, որը սկսվում է ճնշողների եսասիրական շահերից (կեղծ պատերնալիստական մեծահոգությամբ քողարկված) և ճնշվածներին դարձնում է իր մարդասիրության առարկա, ինքն է ճնշող հանդիսանում: Այն դառնում է հակահումանիստականության գործիք: Այդ է պատճառը, ինչպես մենք արդեն շեշտել ենք, որ ճնշվածների մանկավարժությունը չի կարող ձևավորվել ճնշողների կողմից: Եթե ճնշողները ոչ միայն պաշտպանեին, այլև իրականում իրականացնեին ազատագրական կրթություն, ապա դա պայմանների խախտում կլիներ:

Սակայն եթե ազատագրական կրթության իրականացումը քաղաքական աջակցություն է պահանջում, և ճնշվածները չունեն այն, ինչպես՝ և հնարավոր իրականացնել ճնշվածների մանկավարժությունը մինչև հեղափոխությունը: Սա չափազանց կարևոր հարց է, որի պատասխանը շոշափվում է 4-րդ գլխում: Մեկ պատասխան կարելի է գտնել սիստեմատիկ կրթության, որը կարող է փոփոխվել քաղաքական ուժի կողմից, և կրթական նախագծերի, որոնք պետք է իրականացվեն ճնշվածների կողմից կազմակերպչական աշխատանքների շրջանակներում, միջև ընկած տարբերության մեջ:

Ճնշվածների մանկավարժությունը, որպես մարդասիրական ու ազատագրական մանկավարժություն, ունի երկու տարբեր փուլ: Առաջին փուլում ճնշվածները բացահայտում էին ճնշման աշխարհը և նվիրվում դրա ձևափոխման գործին: Երկրորդ փուլում, երբ ճնշման իրականությունը արդեն ձևափոխված է, ճնշվածների մանկավարժությունը դադարում է միայն ճնշվածներինը լինել և արդեն պատկանում է բոլոր նրանց, ով գտնվում է ազատագրման անընդհատ պրոցեսում: Այս երկու փուլերում էլ տիրապետման մշակույթի հանդեպ գործողության միջոցով է տեղի ունենում մշակութային հակամարտությունը: Առաջին փուլում այս հակամարտությունը հանդես է գալիս ճնշվածների ճնշման աշխարհի ընկալման փոփոխությամբ; երկրորդ փուլում հին կարգերում գործող առասպելների վերացմամբ, որոնք չար ոգիների նման հետապնդում են հեղափոխական համակարգը:

Առաջին փուլում մանկավարժությունը պետք է գործ ունենա ճնշվածի և ճնշողի հոգեբանությունների հետ, ճնշող և ճնշված տղամարդկանց ու կանանց խնդիրների հետ: Այն պետք է հաշվի առնի իրենց վարվելակերպը, աշխարհայացքը և էթիկան: Մի առանձին խնդիր է ճնշվածների երկակի բնույթը. նրանք հակասական, մասնատված էակներ են, որոնք ձևավորվել են և գոյություն ունեն ճնշման ու բռնության կոնկրետ

իրավիճակում: Ցանկացած իրավիճակ, ուր «Ա»-ն օբյեկտիվորեն օգտագործում է «Բ»-ին կամ խափանում է նրա՝ որպես անձի ինքնահաստատման փորձերը, իրենից ներկայացնում է ճնշման իրավիճակ: Սա բռնություն է, նույնիսկ եթե զուգորդվում է կեղծ մարդասիրությամբ, քանի որ հակասում է մարդու օնթոլոգիկ ու պատմական հնարավորինս մարդկային լինելու կոչմանը: Ճնշման հարաբերությունների հաստատման պես սկսվում է բռնությունը: Պատմականորեն բռնությունը երբեք չի կիրառվել ճնշվածների կողմից: Ինչպե՞ս կարող են իրենք լինել բռնության նախաձեռնողը, եթե իրենք էլ բռնության արդյունք են: Ինչպե՞ս կարող են նրանք սատարել մի բանի, որի արդյունքում իրենք դարձել են ճնշված: Եթե երբեք չլիներ բռնության իրավիճակ, ճնշված հասարակություն էլ չէր լինի:

Բռնությունը սկիզբ է դրվում նրանց կողմից, ով ճնշում է, չարաշահում, ով չի հասկանում, որ ուրիշներն էլ են մարդ, այլ ոչ նրանց կողմից, ով ճնշված է, չարաշահված, չճանաչված: Չսիրվածները չեն, որ ստեղծում են դժգոհությունը, այլ նրանք, ովքեր չեն կարողանում սիրել, քանի որ իրենք միայն իրենց կարող են սիրել: Անճարները, որ ենթակա են բռնության, չեն կարող բռնություն սկզբնավորել, դա անում են նրանք, ովքեր իրենց ուժով ստեղծում են մի իրավիճակ, որը ծնում է կյանքի թշվառներին: Արհամարհվածները չեն, որ սկիզբ են դնում ատելությանը, այլ նրանք, ովքեր արհամարհում են: Նրանք չեն, ում մարդկայնությունը մերժվում է, այն նրանք, ովքեր մերժում է այդ մարդկայնությունը: Ուժ գործադրվում է ոչ թե նրա կողմից, ով թուլացել է ուժեղի ճնշման տակ, այլ ուժեղի կողմից, ով թուլացրել է նրանց: Ճնշողների համար, այնուամենայնիվ, միշտ ճնշվածներն են (ում նրանք երբեք չեն կոչում ճնշված, այլ «այդ մարդիկ», «կույրեր», «կատաղածներ», «բնիկներ») «բռի» ու «բարբարոս», երբ պատասխան են տալիս բռնությանը:

Որքան էլ հակասական թվա մեր միտքը, ճնշվածների՝ ի պատասխան բռնության բարձրացված ըմբոստության արդյունքում կարող է ծնվել սերը: Գիտակցաբար, թե ականա, ճնշվածների ըմբոստությունը (որը գրեթե միշտ նույնքան բռի է, որքան այն ծնող ճնշողների բռնությունը) կարող է սեր ծնել: Ճնշողների բռնությունը, սակայն, խանգարում է ճնշվածների լիարժեք մարդ լինելուն, վերջիններիս պատասխանի հիմքում մարդ լինելու իրավունքը վերադարձնելու ցանկությունն է: Քանի որ ճնշողները հակահումանիստականացնում են ու խախտում այլոց իրավունքները, դրանով հանդերձ նրանք հակահումանիստականացնում են իրենք իրենց: Ճնշվածները, պայքարելով հումանիստականության համար, խլում են ճնշողներից նրանց ճնշելու և իշխելու ուժը և այդպես ճնշողներին են վերադարձնում նրանց հումանիստականությունը, որը կորցրել էին ճնշման ժամանակ:

Միայն ճնշվածները իրենց ազատագրման գործընթացի ընթացքում կարող են ազատել իրենց ճնշողներին: Ճնշողները երբեք չեն կարող ազատել ո՛չ ինքներն իրենց, ո՛չ էլ այլոց: Այսպիսով շատ կարևոր է, որ ճնշվածը մղի այս պայքարը իր երկակի վիճակից դուրս գալու համար. այդ երկակիությունը կվերանա նոր մարդու հայտնությամբ, որը

կլինի ո՛չ ճնշող, ո՛չ ճնշված, նա կլինի ազատման ճանապարհին կանգնած մի մարդ: Եթե ճնշվածների նպատակը լիարժեք դառնալն է, ապա դրան նա չի կարող հասնել պարզապես հակասության պայմանների կամ, այլ կերպ ասած, բևեռների տեղերի փոփոխությամբ: Սա կարող է թվալ չափազանց պարզեցված, սակայն դա այդպես չէ: Ճնշված-ճնշող հակասությունը, իրոք, ենթադրում է ճնշողի անհետացումը որպես իշխող դասակարգ: Այնուամենայնիվ, այն սահմանափակումները, որոնք կիրառվում են նախկին ճնշվածի կողմից իրենց ճնշողների նկատմամբ, որպեսզի նրանք չկարողանան վերադառնալ նրանց նախկին դիրքին, չեն փոխարինում ճնշմանը: Գործողությունը համարվում է ճնշում, եթե դա խանգարում է մարդկանց լիարժեք հումանիստական լինելուն: Համապատասխանաբար, այս անհրաժեշտ սահմանափակումները չեն վկայում այն մասին, որ երեկվա ճնշողները դարձել են այսօրվա ճնշողներ: Այն գործողությունները, որոնք խափանում են ճնշման համակարգի վերադարձը, չեն կարող համեմատվել այդ ռեժիմը ստեղծող ու սատարող գործողությունների հետ, այն գործողությունների, ուր մի քանի կին ու տղամարդ զրկում են մեծամասնությանը իրենց հումանիստական իրավունքներից: Այն վայրկյանին, երբ հաստատված ռեժիմը դառնում է տիրապետման «բյուրոկրատիա», կորչում է պայքարի հումանիստական ենթատեքստը և ազատության մասին այլևս ոչ մի խոսք չի կարող լինել: Այստեղից է բխում մեր այս պնդումը, որ ճնշող-ճնշված հակադրությունը չի կարող լուծվել միայն բևեռների տեղափոխմամբ: Ոչ էլ հնարավոր է նախկին ճնշողներին փոխարինել նորերով, ովքեր կշարունակեն այդ ճնշումը:

Բայց նույնիսկ երբ հակամարտությունը լուծվում է ազատված աշխատավորների նոր հասարակարգի հաստատումով, նախկին ճնշողները իրենց ազատված չեն զգում: Հակառակը, նրանք իրենց սկսում են ճնշված համարել: Սովոր լինելով ճնշել այլոց՝ նրանք նախկինից բացի ցանկացած այլ իրավիճակ ճնշող են համարում: Նախկինում նրանք կարող էին ուտել, հագնվել, կրթված լինել, ճանապարհորդել, Բեթհովեն ունկնդրել, այն ժամանակ, երբ մյուսները չունեին ուտելու և հագնելու բան, չունեին սովորելու ու ճանապարհորդելու, Բեթհովեն ունկնդրելու հնարավորություն: Նախկին ճնշողներին իրավունքների խախտում է թվում այդ կյանքը վարելու ցանկացած սահմանափակում հոգուտ հասարակության, չնայած նրան, որ հազարավոր մարդիկ դրանից տառապում էին, մահանում սովից, ցավից, դժբախտությունից և հուսահատությունից: Ճնշողների համար «մարդկային էակներ» արտահայտությունը վերաբերում է միայն իրենց, մնացած մարդիկ «առարկաներ» են: Ճնշողների համար գոյություն ունի միայն մի իրավունք, դա իրենց՝ հանգիստ ապրելու իրավունքն է, այն դեպքում, երբ ճնշվածները ունեն միայն գոյատևելու, ոչ միշտ ճանաչված, իրավունքը: Եվ նրանք թույլատրում են այս իրավունքը միայն այն պատճառով, որ ճնշվածների ներկայությունը անհրաժեշտ է իրենց գոյության համար:

Այս վարքը, աշխարհի ու մարդկանց այս ընկալումը բացատրվում է նրանց՝ դոմինանտ խավին պատկանելությամբ: Այն պահից սկսած, երբ հաստատվում է ճնշման ու բռնության իրավիճակը, նրանց համար, ովքեր ներառված են դրա մեջ՝ ճնշվածների ու ճնշողների հավասարապես, մի նոր կյանքի ու վարքագծի սկիզբ է դրվում: Նրանք

երկուսն էլ ներկա են այս իրավիճակում ու երկուսն էլ կրում են ճնշման դրոշմը: Ճնշման էկզիստենցիալ իրավիճակների ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ այն սկիզբ է առնում ուժին տիրապետողի կողմից բռնության գործողությունից: Այս բռնությունը որպես գործընթաց կրկնվում է ճնշողների սերնդից սերունդ, որոնք դառնում են դրա ժառանգորդը ու ձևավորում դրա պայմանները: Այս պայմանները ճնշողի մեջ ձևավորում են տիրապետման ուժեղ գիտակցություն: Առանց աշխարհի ու մարդկանց անմիջական ու նյութական տիրապետման՝ ճնշողի գիտակցությունը չի կարող ոչինչ հասկանալ, չի կարող նույնիսկ գոյատևել: Ֆրոմն ասել է այս գիտակցության մասին, որ առանց այս տիրապետման «այն կորցնում է կապը աշխարհի հետ»: Ճնշողի գիտակցությունը ձգտում ունի իրեն շրջապատող ամեն ինչ իր տիրապետման առարկա դարձնելու: Ամեն ինչ՝ աշխարհը, բնությունը, արտադրանքը, մարդկանց ստեղծած բարիքները, ժամանակը, դառնում են տիրապետման օբյեկտ: Տիրապետելու իրենց անհագ տենչանքին գերի՝ ճնշողները զարգացնում են այն համոզմունքը, որ ամեն ինչ կարող են ձևափոխել ու գնել, դա նրանց զուտ մատերալիստական հայեցակարգն է: Փողը ամեն ինչի չափման միավորն է: Ճնշողի համար միակ կարևոր բանը միշտ ավելի ու ավելի շատ բան ունենալն է, նույնիսկ ի հաշիվ ճնշվածների ունեցվածքի: Նրանց համար «լինել» նշանակում է «ունենալ» ու պատկանել ունեցողների խավին: Որպես ճնշման իրավիճակից օգուտ քաղողներ՝ ճնշողները չեն կարող հասկանալ, որ եթե ունենալը լինելու անբաժան պայման է, ապա այն պարտադիր է բոլոր տղամարդկանց ու կանանց համար: Ահա, թե ինչու է նրանց բարությունը շինծու: Մարդկայնությունը «իր» է, և նրանք դրա էքսկլյուզիվ իրավունքը ունեն՝ իբրև ժառանգված գույք: Ճնշողի գիտակցության մեջ «ուրիշների» հումանիստականությունը հանդես չի գալիս որպես հումանիստականության լիարժեք ձգտում, այլ գահավիժում է: Ճնշողները չեն ըմբռնում ունենալու իրենց էքսկլյուզիվ իրավունքը որպես արտոնություն, որը հակահումանիստականացնում է իրենց ու ուրիշներին: Նրանք չեն կարող տեսնել, որ տիրապետող խավի իրենց եսասեր ձգտումներում խեղդվում են և այլևս «չեն», այլ պարզապես «ունեն»: Նրանց համար ավելի շատ ունենալը իրենց իրավունքն է, իրավունք, որը իրենք ձեռք են բերել սեփական «ձգտումների» ու «քաջության» գնով: Եթե մյուսները շատ չունեն, այն պատճառով է, որ չեն կարողանում կամ ծույլ են, և դեռ, որ ամենավատն է, անշնորհակալ վերաբերմունք ունեն տիրապետող խավի նկատմամբ: Այն պատճառով, որ ճնշվածներն «անշնորհակալ» են ու «նախանձ», նրանք պետք է միշտ հսկողության տակ լինեն: Այլապես չի էլ կարող լինել: Եթե ճնշվածների հումանիստականացումը նշանակում է գահավիժում, ապա նույնը կնշանակի նաև նրանց ազատությունը, քանի որ պահանջվում է նրանց անդադար հսկողությունը: Եվ որքան մեծ է ճնշվածների հսկողությունը, այնքան ավելի անշունչ «առարկաներ» են նրանք դառնում: Ճնշողի՝ իրեն հանդիպած ամեն ինչը անշնչացնելու ձգտումը նմանվում է սադիզմի: Այլ անձի (կամ այլ շնչավոր էակի) տիրապետելու հաճույքը ընկած է սադիզմի հիմքում: Նույն միտքը կարելի է արտահայտել նաև այլ կերպ. սադիզմը մարդուն դարձնում է իր, շնչավոր էակին՝ անշունչ առարկա, քանի որ անսահմանափակ հսկողության դեպքում կյանքը կորցնում է իր հիմնական որակը՝ ազատությունը:

Սադիստական սերը պիղծ սեր է, մահու և ոչ կյանքի սեր: Ճնշողի գիտակցության և նրա նեկրոֆիլիստական ընկալման որակներից մեկը սադիզմն է: Ճնշողի գիտակցությունը, տիրապետելու նկատառումներից ելնելով, ձգտում է կասեցնել որոնումը, աշխուժությունը, ստեղծագործական ուժը, որոնք բնորոշում են կյանքը, և այդպիսով սպանում է այն: Ճնշողները ավելի ու ավելի հաճախ են օգտագործում գիտությունն ու տեխնոլոգիաները՝ որպես իրենց նպատակին հասնելու հզոր գործիքներ, նրանք դրանց միջոցով պահպանում են ճնշման համակարգը: Ճնշվածները, որպես առարկաներ, չունեն այլ նպատակ, քան այն, որ նախատեսել են նրանց համար ճնշողները:

Հաշվի առնելով ասվածը՝ կարիք է առաջանում խոսելու մի այլ հարցի մասին, այն դեպքերի, երբ ճնշողների դասի որոշ անդամներ միանում են ճնշվածների խավին՝ այսպիսով մի բևեռից տեղափոխվելով մյուսը: Նրանք հսկայական դեր ունեն այս պայքարում: Պատահում է նաև, որ նրանք դադարում են շահագործող կամ չեզոք կողմ կամ շահագործման ժառանգորդ լինելուց, կրում են իրենց ծագման դրոշմը, այսինքն՝ պահպանում են իրենց նախապաշարմունքը՝ որոշակի ձևափոխություններով, կասկած կա մտավոր ունակություններում, ցանկություններում, գիտելիքներում: Հետևաբար, մարդկանց գործի այս աջակիցները հեշտությամբ կարող են միանալ ճնշվողներին կարեկցողների խմբին: Ճնշվողների կարեկցումը սատարում է անարդար հասարակարգը, որը պիտի շարունակվի, որ արդարացվի կարեկցումը: Մյուս կողմից մեր փոխակերպվածները իսկապես ձգտում են փոփոխել անարդար համակարգը, բայց իրենց հիմքերի պատճառով հավատում են, որ պիտի լինեն այդ փոխակերպումը իրականացնողները: Նրանք խոսում են մարդկանց մասին, բայց չեն վստահում նրանց, իսկ հավատը հեղափոխության կարևորագույն պայմաններից մեկն է: Իսկական հումանիստը տարբերվում է մարդկանց հանդեպ իր ունեցած իր հավատով, որը ավելի է ներգրավում իրենց այդ պայքարի մեջ, քան այդ հավատի բացակայության պայմաններում հազարավոր այլ գործողություններ:

Նրանք, ովքեր նվիրում են իրենց մարդկությանը, պետք է հաճախակի ստուգեն իրենք իրենց: Այս փոխակերպումը այնքան կտրուկ է, որ չի թույլ տալիս երկակի վարվելակերպ: Այս փաստը հաստատելու համար և հեղափոխական գիտության (որը հետագայում պետք է տրվի մարդկանց) սեփականատերը քեզ չհամարելու համար, պետք է պահպանել հինը: Ով հավաստիացնում է ազատագրման գործին իր նվիրվածության մասին, դեռևս անկարող է հաղորդակցության մեջ մտնել այն մարդկանց հետ, ում շարունակում է բարձրից նայել. նա ինքն իրեն է խաբում: Փոխակերպյալը, որը մոտենում է մարդկանց, բայց տագնապ է զգում նրանց ձեռնարկած ամեն քայլից, ամեն արտահայտած կասկածից, առաջարկությունից, ցանկանալով պարտադրել իր «կարգավիճակը», դեռ կպած է մնում իր արմատներին:

Մարդու փոխակերպումը պահանջում է լիակատար վերածնունդ: Նրանք, ովքեր ենթարկվում են դրան, պետք է գոյության նոր ձև ընդունեն. նրանք չեն կարող այլևս մնալ այնպիսիք, ինչպիսիք եղել են: Միայն ճնշվածների հետ ընկերության միջոցով են կարող նրանք հասկանալ իրենց ապրելակերպն ու վարվելակերպը, որը տարբեր

պահերի արտացոլում է տիրապետման համակարգը: Այս առանձնահատկություններից է նախապես նշված՝ ճնշվածների էկզիստենցիալ երկակիությունը, որոնք միևնույն ժամանակ և՛ իրենք են, և՛ ճնշողները, ում պատկերը նրանք սեփականաշնորհել են: Հետևաբար, մինչև նրանք «չհայտնաբերեն» իրենց ճնշողին և տակնուվրա չանեն իրենց գիտակցությունը, գրեթե միշտ արտահայտելու են ֆատալիստիկ վերաբերմունք իրենց իրավիճակի հանդեպ:

Գյուղացին իր կախվածությունը հաղթահարելու քաջություն է ձեռք բերում, երբ գիտակցում է, որ անազատ է: Մինչև այդ ուղեկցում է տիրոջն ու մտածում. «Ի՞նչ կարող եմ անել, ես ընդամենը գեղջուկ եմ»:

Մակերեսորեն նայելիս թվում է, թե այս ֆատալիզմը ուղղակի հնազանդություն է, որը ընկալվում է որպես ազգային բնավորության գիծ: Ֆատալիզմը, որպես հնազանդություն, պատմական ու հասարակական իրավիճակների արդյունք է և ոչ թե մարդկային վարքի առանձնահատկություն: Այն գրեթե միշտ վերագրվում է ճակատագրի անխուսափելի ուժին կամ Աստծո աղավաղված պատկերացմանը: Կախարդանքի կամ առասպելաբանության ազդեցության ներքո ճնշվածները (հատկապես գեղջուկները, որոնք իրենց բնույթով ավելի շատ են ենթակա դրան) իրենց տառապանքի, շահագործման պատճառ համարում են Աստծո կամքը, այսինքն՝ Աստված է այս «խառնաշփոթի» ստեղծողը: Սուզված լինելով իրականության մեջ՝ ճնշվածները չեն կարողանում ընկալել ճնշողների շահերին ծառայող «կարգերը», քանի որ նրանք իրենցն են դարձրել ճնշողների անձը: Սահմանափակված լինելով այդ կարգերով՝ նրանք հաճախ հորիզոնական բռնություն են իրականացնում ու զայրույթը թափում իրենց ընկերների վրա ամեն աննշան պատճառով:

Գաղութացված մարդը ագրեսիան, որով ներծծված է իր ուղնուծուծը, նախ և առաջ դրսևորում է յուրայինների հանդեպ: Սա կարելի է տեսնել, օրինակ, երբ սևամորթները ծեծկռտում են իրար, և ոստիկանությունն ու ղեկավարությունը չեն իմանում՝ ինչպես դիմագրավեն Հյուսիսային Աֆրիկայի բռնության ակիբները: Կամ, ոստիկանը իրավունք ունի ցանկացած ժամանակ հարվածելու բնիկին, ճնշելու և ստորացնելու նրան, մինչդեռ այդ նույն բնիկն անմիջապես ձեռքը դանակին կզցի, եթե մի այլ բնիկ ընդամենը թշնամաբար նայի իրեն: Բնիկի առաջնահերթ նպատակն իր անձը իր եղբայրներից պաշտպանելն է:

Հնարավոր է՝ այստեղ էլ է դրսևորվում նրանց երկակիությունը: Քանի որ ճնշողը գոյություն ունի իրենց ճնշված ընկերների մեջ, անուղղակի ձևով հարվածում են ճնշողին նույնպես:

Մյուս կողմից, ճնշվողները, իրենց էկզիստենցիալ փորձի մի որոշ կետում, անհազ ձգողություն են զգում ճնշողների ու նրանց կյանքի նկատմամբ: Այս կյանքը համտեսելը դառնում է անհաղթահարելի ցանկություն: Իրենց օտարացման մեջ ճնշվածները ցանկացած գնով ձգտում են նմանվել ճնշողներին, հետևել նրանց օրինակին: Այս ֆենոմենը գերակշռում է մեծ մասամբ միջին դասի ճնշվածների մեջ, որոնք ձգտում են հավասարվել բարձր դասի «նշանավոր» մարդկանց: Ալբերտ Մեմին «գաղութացված մտածողության» բացառիկ մասնագետ է, նա իր աշխատության մեջ խոսում է

գաղութարարի նկատմամբ տաճած արհամարհանքի մասին, որը միաժամանակ նաև անհաղթահարելի «ձգողություն» էր արթնացնում:

Ինչպես կարող է գաղութարարը հոգ տանել իր աշխատողների մասին, եթե պարբերաբար գնդակահարում է գաղթականների խմբեր: Ինչպես կարող էին գաղթականները այդքան դաժանորեն բացառել իրենք իրենց ու միաժամանակ այդպիսի պահանջներ առաջ քաշել: Ինչպես կարող էր գաղթականը այդքան ատել ու միաժամանակ հիանալ գաղթարարով: (Չնայած այս ամենին՝ ինքս զգացել եմ այդ հիացմունքը (Ա. Մեմի, *The Colonizer and the Colonized* (Boston, 1967) :

Ցածր ինքնագնահատականը գաղթականի այլ հատկանիշերից մեկն է, որը բխում է այն հանգամանքից, որ նա սեփականացրել է գաղութարարի կարծիքը: Նրանք այնքան հաճախ են լսում, որ բանի պետք չեն, ոչինչ չեն հասկանում և անկարող են ինչ-որ բան սովորելու, որ ծուլ են, թույլ և անընդունակ, որ վերջիվերջո ինքներն էլ սկսում են դրան հավատալ:

Գեղջուկը իրեն ցածր է դասում իր տիրոջից, որովհետև վերջինս ամեն ինչ գիտի ու միայն նա կարող է ղեկավարել:

Իրենք իրենց անգրագետ են կոչում ու ասում, որ «պրոֆեսորը» միակն է, ով գիտելիք ունի և պետք է լսեն նրան: Գիտելիքի չափանիշերը, որոնք կիրառվում են իրենց նկատմամբ պայմանական են: «Ինչո՞ւ նախ դուք չեք պատմում նկարները,- ասում է մի գեղջուկ պարապմունքի ժամանակ,- մենք այդպես շատ ժամանակ կտնտեսեինք և գլխացավանքից կպրծնեինք»:

Նրանք գրեթե երբեք չեն գիտակցում, որ իրենք էլ ինչ-որ բան գիտեն, որը սովորել են աշխարհից ու այլ մարդկանց հետ շփման ժամանակ: Այս պայմաններում, որոնք բխեցնում են նրանց երկակիությունը, շատ բնական է իր նկատմամբ այս անվստահությունը:

Հաճախ է պատահում, որ գեղջուկները դասընթացների ժամանակ սկսում են աշխուժորեն քննարկել ինչ-որ մի թեմա, հետո հանկարծակի կանգ են առնում ու ասում ուսուցչին. «Կներեք մեզ, մենք պետք է որ լռեինք, որպեսզի դուք խոսեք, մենք ոչինչ չգիտենք»: Նրանք շատ ժամանակ պնդում են, որ իրենց ու կենդանիների մեջ չկա ոչ մի տարբերություն, իսկ եթե այդ տարբերությունը կա էլ, ապա ի հոգուտ կենդանիների. «Նրանք մեզնից ավելի ազատ են»:

Հետաքրքիր է, սակայն, տեսնել, թե այս ցածր ինքնագնահատականը ինչպես է ձևափոխվում ճնշման իրավիճակի փոփոխմանը զուգահեռ: Ես լսել եմ, թե ինչպես է մի գյուղացի հանդիպման ժամանակ ասել հետևյալ արտահայտությունը. «Նրանք ասում են, որ մեզնից օգուտ չկա, որովհետև մենք ծուլ ենք ու հարբեցող: Այդ ամենը սուտ է: Հիմա, երբ մենք հարգանք ենք վայելում, կարող ենք բոլորին ցույց տալ, որ երբևիցե ծուլ կամ հարբեցող չենք եղել: Մենք պարզապես շահագործվել ենք»:

Քանի դեռ ճնշվածների մեջ պահպանվում է իրենց երկակիությունը, նրանք չեն ցանկանում դիմադրել և լիովին զուրկ են ինքնավստահությունից: Նրանք համոզված են ճնշողի անձեռնմխելիության մեջ: Սեփականատիրոջ կախարդական ուժը հատուկ հսկողության տակ է պահում գյուղական շրջանները: Իմ ընկերը պատմեց ինձ մի դեպք,

երբ մի խումբ զինված գյուղացիներ Լատինական Ամերիկայում վերջերս գրաված են եղել սեփականատիրոջ կալվածքը: Մարտավարական նկատառումներից ելնելով՝ նրանք որոշել են տիրոջը պատանդ պահել: Բայց գյուղացիներից ոչ ոք համարձակություն չի ունեցել հսկելու նրան. միայն նրա ներկայությունը արդեն սարսափելի էր: Հնարավոր է, նաև նրանց մեջ մեղքի զգացումն է խոսել: Իրականում նրանց տնօրինողը հենց իրենց «մեջ» էր:

Ճնշվածները պետք է ականատես լինեն ճնշողների խոցելիության օրինակների, որպեսզի իրենց մեջ սկսի զարգանալ հակառակ համոզմունքը: Մինչև այդ պահը նրանք կշարունակեն լինել վախվորած, ծեծված ու հուսալքված: Քանի դեռ ճնշվածները անտեղյակ են իրենց իրավիճակի պայմաններից, նրանք կշարունակեն «ընդունել» իրենց շահագործումը: Ավելին, նրանք շատ պասիվ են պահում իրենց, երբ հայտնվում են պայքար մղելու անհրաժեշտության առջև: Հետզհետե նրանք սկսում են մտածել հեղափոխության հնարավորությունների մասին: Ազատագրման ճանապարհին կանգնելով՝ պետք է շարունակել պասիվ երևալ և արթնանալ ճիշտ պահին: Աշխարհի ու իրենց սխալ ընկալման հետևանքով ճնշվածներն իրենց «իր» են զգում, որը պատկանում է ճնշողին: Վերջիններիս համար էլ լինելը նշանակում է ունենալ, և մեծ մասամբ ճնշվածների հաշվին: Ճնշվածների համար իրենց գոյության մի որոշ պահի, լինել չի նշանակում նմանվել ճնշողին, բայց նրա տակ լինել, կախման մեջ լինել նրանից: Այստեղից բխում է, որ ճնշվածները կախյալ վիճակում են:

Գյուղացին կախում ունի: Նա չի կարող ասել՝ ինչ ուզում է: Մինչև իր կախյալ վիճակի բացահայտումը նա տառապում է: Նա իր մուռը հանում է տանը, ուր գոռում է իր երեխաների վրա, ծեծում նրանց: Նա բողոքում է իր կնոջից ու մտածում, որ ամեն ինչ վատ է: Նա իր կատաղությունը չի ցույց տալիս տիրոջ մոտ, քանի որ մտածում է, որ նա բարձրագույն էակ է: Հաճախ է պատահում, որ գյուղացին իր դարդերը փորձում է մոռանալ խմիչքի միջոցով:

Այս զգայական կախումը կարող է ճնշվածին տանել նրան, ինչ Ֆրոմը անվանում է նեկրոֆիլիկ վարվելակերպ, այլ կերպ ասած՝ իրենց կամ իրենց ճնշված ընկերների կյանքի խորտակում:

Միայն այն ժամանակ են ճնշվածները հավատում իրենց ուժերին, երբ բացահայտում են ճնշողին ու ներքաշվում իրենց ազատագրման համար կազմակերպված պայքարի մեջ: Այս բացահայտումը չի կարող լինել սոսկ ինտելեկտուալ, այն պետք է ներառի նաև գործողություն, ոչ էլ այն կարող է լոկ գործնական լինել, այստեղ պահանջվում է լուրջ մտավոր աշխատանք: Միայն այս դեպքում դա կարող է դառնալ փորձ:

Կրիտիկական ու ազատագրմանը ուղղված երկխոսությունը, որը գործողություն է ենթադրում, պետք է տարվի ճնշվածի հետ նրա պայքարի ցանկացած փուլում: Այդ երկխոսության պարունակությունը կախված է պատմական պայմաններից ու նրանից, թե որքանով է նա ընկալում իրականությունը: Մենախոսությունը, կարգախոսները երկխոսությամբ փոխարինելը ճնշվածին ազտագրելու փորձ է ընտանեկանացման գործիքների միջոցով: Ճնշվածներին առանց իրենց մտավոր աշխատանքի

ազատագրելը նշանակում է նրանց օբյեկտ դարձնել, այսինքն մղել նրանց դեպի պոպուլիստական թակարդ:

Պայքարի ցանկացած փուլում ճնշվածները իրենց պետք է զգան մարդ, որը ավելի մարդկային դառնալու կոչում ունի:

Այն պահանջը, որ ճնշվածները պետք է անպայման մտավոր աշխատանք տանեն չի նշանակում, որ սա բազկաթռոային հեղափոխություն է: Հակառակը, իսկական մտավոր աշխատանքը անպայման տանում է գործողության: Մյուս կողմից, եթե իրավիճակը գործողություն է պահանջում, ապա այդ գործողությունը իսկական փորձառություն կլինի միայն դեպքում, երբ նրա հետևանքները դառնան կրիտիկական մտավոր աշխատանքի օբյեկտներ: Այս դեպքում պրակտիկական դառնում է ճնշվածների նոր *raison d'être*, և հեղափոխությունը բացում է այս *raison d'être*-ի պատմական կողմը, որը անհնարին է առանց գիտակցության ներգրավման: Հակառակ դեպքում գործողությունը սոսկ ակտիվիզմ է դառնում:

Այդ պրակտիկական ձեռք բերելու համար, սակայն, անհրաժեշտ է հավատալ ճնշվածներին և նրանց մտավոր կարողությանը: Այդ հավատը չունեցողը ի վիճակի չի լինի կառուցելու երկխոսությունը, մտավոր գործունեությունը և շփումը, և կշարունակի օգտագործել մենախոսություններ ու կարգախոսներ: Ազատագրման պատճառին վերաբերող մակերեսային հղումները ունեն այդ վտանգը:

Քաղաքական օգնությունը ճնշվածներին պետք է լինի կրթական իր բուն իմաստով, հետևաբար, պիտի լինի գործողություն՝ կատարված ճնշածների հետ միասին: Նրանք, ովքեր աշխատում են ազատագրման համար, չպիտի օգտագործեն ճնշվածների զգայական կախվածությունը, կախվածություն, որը կոնկրետ իրենց շրջապատող իրավիճակի արդյունք է: Օգտագործել իրենց կախվածությունը հանուն ավելի մեծ կախվածության, նշանակում է կիրառել ճնշողի տակտիկա: Ազատագրման գործողությունը պետք է ընդունի այս կախվածությունը, որպես թույլ կողմ, և ձգտի մտավոր աշխատանքի ու գործողության միջոցով այն վերածի անկախության: Սակայն ոչ մի, նույնիսկ ամենալավ նպատակները հետապնդող լիդերությունը չի կարող անկախություն պարզաբերել: Ճնշվածների ազատագրումը՝ մարդկանց, այլ ոչ թե իրերի ազատագրում է: Այսպիսով, եթե մարդ ինքը իրեն չի ազատում, ապա ոչ ոք իրեն չի ազատի: Ազատումը մարդկային ֆենոմեն է և չի կարող ձեռք բերվել կիսամարդկանց միջոցով: Մարդկանց՝ որպես կիսամարդկանց վերաբերվելու ցանկացած փորձ հակահումանիստականացնում է նրանց: Երբ մարդիկ արդեն հակահումանիստականացված են, նրանք տառապում են ճնշումից. այսպիսով՝ ազատագրման գործընթացը չպետք է հակահումանիստականության տարրեր պարունակի:

Ազատագրման համար լավագույն մեթոդը ազատագրական պրոպագանդան չէ: Ոչ էլ ճիշտ կլինի ճնշվածների մեջ ուղղակի ազատությանը հասնելու հավատ սերմանել և մտածել, որ շահել ես նրանց վստահությունը: Ճիշտ մեթոդը երկխոսությունն է: Ճնշվածների համոզմունքը, որ իրենց ազատության համար իրենք պիտի պայքարեն, ոչ թե հեղափոխության ղեկավարների նվերն է նրանց, այլ սեփական գիտակցության

(conscientizacao) արդյունքը: Հեղափոխության առաջնորդներն էլ պիտի գիտակցեն, որ պայքարի անհրաժեշտության իրենց համոզմունքը այլոց կողմից չի տրված իրենց, եթե այն իսկապես իրական է: Այս համոզմունքը չի կարող փաթեթավորվել ու վաճառվել, դրան կարելի է հասնել մտածելու ու գործելու միջոցով: Միայն իրականության, պատմական իրավիճակի մեջ ղեկավարի անձնական ներգրավվածությունն է նրան հանգեցրել այդ իրավիճակի քննադատությանը և այն փոխելու ձգտմանը: Նմանապես ճնշվածները պետք է հասնեն այդ համոզմունքին որպես սուբյեկտներ, այլ ոչ օբյեկտներ: Նրանք պետք է քննադատաբար մոտենան այն իրավիճակին, որը շրջապատում է իրենց, և որի դրոշմն են իրենք կրում. պրոպագանդան չի կարող հասնել դրան: Պայքար մղելու համոզմունքը պարտադիր է ոչ միայն հեղափոխության առաջնորդների, այլ նաև ճնշվածների համար: Այն անհրաժեշտ է, քանի որ հեղափոխությունը պետք է կատարվի ոչ թե ճնշվածների համար, այլ նրանց հետ: Իմ համոզմունքն այն է, որ միայն երկրորդն է ընդունելի: Այս մտահղացումների ներկայացման նպատակն է հեղափոխության մանկավարժական բնույթը պաշտպանելը: Ցանկացած ժամանակաշրջանի հեղափոխական առաջնորդներ, որոնք հաստատել են, որ ճնշվածները պիտի ընդունեն իրենց ազատության պայքարը, հաստատել են նաև այս պայքարի մանկավարժական ուղղվածությունը: Այդ առաջնորդներից շատերը, սակայն, վերջում հանգել են ճնշողների կողմից օգտագործվող «կրթական» մեթոդներին: Նրանք մերժում են մանկավարժական մոտեցումը ազատագրման գործընթացում, սակայն օգտագործում են պրոպագանդան համոզելու համար:

Ճնշվածների համար շատ կարևոր է գիտակցել, որ երբ նրանք ընդունում են պայքարը հանուն հումանիզացիայի, պետք է ընդունեն նաև այդ պայքարի համար պատասխանատվությունը: Նրանք պիտի գիտակցեն, որ պայքարում են ոչ թե ուղղակի սովից ազատվելու համար, այլ... ստեղծագործելու ու կառուցելու ազատության, զարմանալու ու ինքնավստահություն ձեռք բերելու համար: Այս ազատությունը պահանջում է, որ անհատը լինի ակտիվ ու պատասխանատու, և ոչ թե ստրուկ կամ մեքենայի մաս... Բավական չէ այն հանգամանքը, որ մարդը այլևս ստրուկ չէ: Եթե սոցիալական պայմանները խթանում են ավտոմատների գոյությունը, ապա արդյունքում ունենում ենք սեր ոչ թե ոչ թե կյանքի նկատմամբ, այլ մահվան:

Ճնշվածները, որոնք ձևավորվել են մահվան շունչ ունեցող ճնշման կլիմայում, պետք է իրենց պայքարի մեջ գտնեն ճանապարհ դեպի կենսասեր հումանիզացիա, որը չի նշանակում պարզապես ուտելու շատ բան ունենալ: Ճնշվածները պարտություն են կրել, որովհետև դարձել են իրեր: Հումանիստականությունը վերգտնելու համար նրանք պիտի դադարեն իր լինելուց և պայքարեն որպես մարդ: Սա անպայման պայման է: Նրանք չեն կարող պայքարի մեջ մտնել որպես իրեր՝ հետագայում մարդկային արարած դառնալու նպատակով:

Պայքարը սկսվում է նրանից, որ մարդը գիտակցում է իր պարտությունը: Պրոպագանդան, ղեկավարումը, իշխումը չեն կարող նրանց հումանիստականությունը վերադարձնելու միջոցներ լինել: Միակ գործող միջոցը հումանիստական

մանկավարժությունն է, ուր հեղափախական ղեկավարությունը ստեղծում է մշտական երկխոսություն ճնշվածների հետ: Հումանիստական մանկավարժության մեջ ղեկավարման մեթոդը դադարում է գործիք լինելուց, քանի որ արտահայտում է սովորողի գիտակցությունը:

Այս մեթոդը գիտակցության արտաքին ձևն է, որը արտահայտվում է նրա նպատակային մակարդակի վրա տեղի ունեցող գործողություններով: Գիտակցության իմաստը աշխարհի հետ լինելն է, և սա անփոփոխ է: Հետևաբար գիտակցությունը իրականում ճանապարհ է, որը տանում է դեպի իրենից դուրս, իրենից անկախ, իրեն շրջապատող ինչ-որ բանի: Այսպիսով գիտակցությունը կարելի է սահմանել որպես մեթոդ:

Հեղափոխական կրթությունը պետք է իրականացնի նպատակաուղղված co-intentional կրթություն: Ուսուցիչներն ու ուսանողները սուբյեկտներ են ոչ միայն իրականության բացահայտման, այլ նաև գիտելիքի վերակառուցման գործում: Քանի որ նրանք ձեռք են բերում իրականության այս գիտելիքը մտածելու ու գործողության միջոցով, նրանք դառնում են դրա մշտական ստեղծողը: Այստեղ ճնշվածի մասնակցությունը իր ազատագրման գործընթացում կլինի այն, ինչ պիտի լիներ:

Երկրորդ գլուխ

Ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների մանրամասն հետազոտությունը, լինեն դրանք դպրոցի ներսում, թե դրսում, բացահայտում է դրանց հիմնականում խոսքային բնույթը: Այս հարաբերությունը ներառում է սուբյեկտ-շարադրողին (ուսուցչին) և ունկնդրողին (սովորողներին): Բովանդակությունը, լինի դա արժեքների մասին, թե իրականության էմպիրիկ չափումներ, շարադրման ընթացքում հակում ունի անկյանք, քարացած դառնալու: Կրթությունը տուժում է պատումի որակի պատճառով:

Ուսուցիչը իրականության մասին խոսում է այնպես, կարծես այն անշարժ է, ստատիկ, կտոր-կտոր, կանխագուշակելի: Կամ էլ խոսում է մի թեմայից, որը կտրականապես հակասում է սովորողների էկզիստենցիալ փորձին: Նրա նպատակն է «լցնել» սովորողներին այս բովանդակությամբ, որը հեռու է իրականությունից, անջատված է այն ամենից, որը ծնել է նրանց և ի զորու է իմաստ փոխանցելու: Բառերը կորցնում են իրենց կոնրետությունը և դառնում են անիմաստ, թշնամությամբ լցված շատախոսություն:

Այդ պատմողական կրթության բնութագրիչ գիծը խոսքի հնչեղությունն է, այլ ոչ փոխակերպման ուժը:

«Չորս անգամ չորս հավասար է տասնվեցի, Պառայի (նահանգ Բրազիլիայում) մայրաքաղաքը Բելեմն է»: Սովորողը գրանցում և կրկնում է այս ամենը առանց գիտակցելու, թե ինչ է նշանակում «մայրաքաղաք», ինչ է նշանակում Բելեմը Պառայի համար, և ինչ է նշանակում Պառան Բրազիլիայի համար: Այս պատումը (ուր ուսուցիչն է շարադրողի դերում) սովորողներին ստիպում է մեխանիկորեն մտապահել

բովանդակությունը: Եվ նույնիսկ ավելին, այն նրանց դարձնում է «անոթներ», որոնք պետք է լցվեն ուսուցչի կողմից: Որքան ավելի լիքն է նա կարողանում լցնել անոթները, այնքան ավելի լավ ուսուցիչ է նա: Որքան ավելի պատրաստակամ են լցվում անոթները, այնքան ավելի լավ սովորողներ են նրանք:

Այսպիսով՝ կրթությունը դառնում է ավանդի ներդրում, ուր սովորողները ավանդների պահեստարանի կարգավիճակում են հանդես գալիս, իսկ ուսուցիչը՝ ավանդատուի: Շփման փոխարեն ուսուցիչը պաշտոնական հաղորդագրություններ է հրապարակում և ավանդներ է ներդնում, որոնք սովորողները հնազանդ ընդունում են, մտապահում ու կրկնում: Սա կրթության «բանկային» սկզբունքն է, որտեղ սովորողներին թույլատրվում է միայն ընդունել, լրացնել և կուտակել ավանդները: Նրանք, իհարկե, կարող են դառնալ կոլեկցիոներ կամ գրացուցակներ պահող: Սակայն ուսումնասիրելիս պարզ է դառնում, որ ստեղծագործության, փոփոխականության, գիտելիքի բացակայության պայմաններում մարդիկ լցվում են այսպիսի անգրագետ ձևով: Առանց հետաքրքրասիրության, առանց պրակտիկայի անհատը չի կարող իսկապես մարդկային լինել: Գիտելիքը ձեռք է բերվում միայն հայտնաբերման և վերահայտնաբարման, անհամբեր, անընդհատ, շարունակական և բազմախոստում հետազոտության միջոցով, որը մարդիկ անցկացնում են աշխարհում, աշխարհի հետ և միմյանց միջև:

Կրթության բանկային սկզբունքով գիտելիքը նրանք, ովքեր իրենց խելոք (իմացող) են համարում, տալիս են նրանց, ում համարում են ոչինչ չիմացող: Ճնշման գաղափարաբանության բնութագրիչ գծի՝ ուրիշների նկատմամբ բացարձակ անհարգանքի անդրաձարձը ժխտում է կրթությունը և գիտելիքը՝ որպես հետազոտության գործընթաց: Ուսուցիչն իրեն ներկայացնում է սովորողի հակադրություն և սովորողների անկրթությունը բացարձակ համարելով՝ արդարացնում է իր գոյությունը: Սովորողներն օտարվում են, ինչպես ստրուկները Հեգելի դիալեկտիկայում, ընդունում են իրենց անգրագիտությունը՝ արդարացնելով ուսուցչի գոյությունը, սակայն ի տարբերություն ստրուկների նրանք այդպես էլ երբեք չեն գիտակցում, որ իրենք կրթում են ուսուցչին: Մյուս կողմից ազատարարական կրթության *raison d'être*-ն նրա հաշտարարական միտվածությունն է: Կրթական պրոցեսը պիտի սկսվի ուսուցիչ-սովորող հակադրության վերացումից:

Բանկային սկզբունքն այսպիսի լուծում չունի և չի կարող ունենալ: Հակառակը, բանկային կրթությունը պահպանում և սրում է ամբողջ ճնշող հասարակությունը արտացոլող հետևյալ հարաբերությունների և պրակտիկայի հակադրությունը.

1. ուսուցիչը սովորեցնում է, իսկ սովորողները սովորում են.
2. ուսուցիչը գիտի ամեն ինչ, իսկ սովորողները ոչինչ չգիտեն.
3. ուսուցիչը մտածում է, իսկ սովորողների փոխարեն մտածում են.
4. ուսուցիչը խոսում է, իսկ սովորողները հնազանդորեն լսում են.
5. ուսուցիչը դաստիարակում է, իսկ սովորողները դաստիարակվում են.
6. ուսուցիչը ընտրում ու պարտադրում է, սովորողները կատարում են:
7. ուսուցիչը գործում է, իսկ սովորողները ուսուցչի գործունեության միջոցով

գործունեության պատրանք են ունենում.

8.ուսուցիչը ընտրում է ծրագրի բովանդակությունը, սովորողները հարմարվում են դրան.

9.ուսուցիչը շփոթում է գիտելիքի հեղինակությունը իր մասնագիտական հեղինակության հետ, որը հակադրում է սովորողների ազատությանը.

10.ուսուցիչը ուսուցման պրոցեսի Սուբյեկտն է,իսկ սովորողները՝ ընդամենը օբյեկտներ:

Գաղտնիք չէ, որ բանկային կոնցեպցիան մարդուն նայում է որպես հարմարվող, ղեկավարվող էակի: Որքան ավելի են սովորողները կուտակում իրենց վստահված գիտելիքները, այնքան ավելի քիչ են կարողանում զարգացնել քննական մտածողությունը, որը նրանց կմղեր միջամտելու աշխարհին՝ որպես աշխարհի ձևափոխողներ: Որքան ավելի լիարժեք են սովորողները ընդունում իրենց պարտադրվող պասիվ վիճակը, այնքան ավելի հեշտորեն են նրանք հարմարվում աշխարհին ու աղավաղված իրականությանը:

Բանկային կրթությունը նվազեցնում կամ նույնիսկ չեզոքացնում է սովորողների ստեղծական ուժը և այդպիսով ծառայում ճնշողների շահերին, որոնք շահագրգռված չեն ոչ իրականության բացահայտման, ոչ էլ դրա ձևափոխման մեջ: Նրանք բնագործար շատ ցավոտ են արձագանքում կրթության ոլորտում կատարվող ցանկացած փորձարկումների, որոնք շեշտում են մարդու քննադատական կարողությունները և չեն բավարարվում իրականության մի մասի բացահայտմամբ՝ միշտ ձգտելով մի կետը կապել մյուսին և մի խնդիրը մյուսին:

Իսկապես, ճնշողներին հետաքրքրում է «ճնշվածների գիտակցությունը փոխելը, այլ ոչ թե իրականությունը, որը ճնշում է նրանց» (Simone de Beauvoir, p.60), որովհետև որքան ավելի շատ ճնշվածներ հանգեն այս իրավիճակին հարմարվելուն, այնքան ավելի հեշտ է նրանց ճնշելը: Իրենց նպատակին հասնելու համար ճնշողները օգտագործում են կրթության բանկային կոնցեպցիան պատերնալիստիկական սոցիալական ապարատի հետ հետ, որի մեջ ճնշվածները «բավարարում ստացող» էֆիմիստական կոչումն են ստանում: Նրանց վերաբերվում են որպես հիվանդների, մարգինալների, որոնք շեղվել են «լավ, կազմակերպված» հասարակության բանաձևից: Ընշվածները դիտվում են որպես անառողջ հասարակության պաթոլոգիա, և հասարակությունը պետք է այս «անկարող, ծուլ» մարդկանց հարմարեցնի իր պահանջներին՝ փոփոխելով նրանց մտածելակերպը: Այդ մարգինալները պետք է «ինտեգրվեն» առողջ հասարակության մեջ:

Սակայն ճշմարտությունն այն է, որ ճնշվածները «մարգինալ» չեն և ոչ էլ հասարակությունից «դուրս» ապրող մարդիկ են: Նրանք միշտ էլ եղել են այս կառույցի մեջ, մի կառույցի, որը դարձրել է նրանց «էակներ այլոց համար»: Լուծումը պետք է փնտրել ոչ թե նրանց կառույցի մեջ ինտեգրելու, այլ այդ կառույցը փոխելու մեջ, որպեսզի նրանք դառնան «էակներ իրենք իրենց համար»: Այս փոփոխությունները, իհարկե, կհակասեն ճնշողների շահերին. այսպիսով նրանց կրթական բանկային կոնցեպցիայի նպատակը սովորողական conscientizacao-ից խուսափելն է:

Բանկային մոտեցումը մեծահասակների կրթությանը, օրինակ, երբեք չի առաջարկի քննադատաբար մոտենալ իրականությանը: Դրա փոխարեն այն գործ կունենա կենսական նշանակություն ունեցող այնպիսի հարցերի հետ, ինչպես օրինակ, Ռոջերը կանաչ խոտ տվեց այծին, և կանդի այդ գիտելիքի կարևորությունը՝ ի հակադրություն նրա, որ Ռոջերը կանաչ խոտ տվեց ճագարին: Բանկային մոտեցման «հումանիզմը» քողարկում է մարդուն ավտոմատի փոխակերպելու ջանքերը. դա ավելի մարդկային լինելու նրա նախնական կոչումի լրիվ բացառումն է:

Նրանք, ովքեր գիտակցաբար կամ անգիտակցաբար օգտագործում են բանկային մոտեցումը (քանի որ կան բարի նպատակներ ունեցող շատ ուսուցիչներ, ովքեր չեն գիտակցում, որ իրենք ծառայում են միայն հակահումանիստականացմանը) չեն հասկանում, որ այդ ավանդները իրենք հակասում են իրականությանը: Սակայն ուշ թե շուտ այս հակասությունները կարող են ստիպել նախկինում պասիվ սովորողներին ըմբոստանալ ընտելացման դեմ և փորձ կատարել հասկանալու իրականությունը: Իրենց էկզիստենցիալ փորձի միջոցով նրանք կարող են բացահայտել, որ իրենց վարած կյանքը անհնարին է դարձնում լիարժեք հումանիստական լինելը: Ունեցած կապերի միջոցով նրանք կարող են հասկանալ, որ իրականությունը իրականում մի գործընթաց է, որը անընդհատ փոփոխվում է: Եթե մարդիկ հետազոտող են, և նրանց նախնական կոչումը հումանիստականությունն է, ապա վաղ, թե ուշ նրանք կարող են գիտակցել այս հակասությունը, իրենց պարտադրած բանկային կրթությունը և պայքար ծավալել հանուն ազատության:

Սակայն հունիստական, հեղափոխական լուսավորիչը չի կարող սպասել մինչև այս հնարավորը իրականություն կդառնա: Նախևառաջ քննադատական մտածողության և փոխադարձ հումանիզացիայի նրա ջանքերը պիտի համընկնեն սովորողների նման ջանքերին: Նրա ջանքերը պիտի ոգեշնչվեն մարդկանց և նրանց ստեղծագործական ուժի նկատմամբ խորը հավատից: Դրան հասնելու համար նա պետք է սովորողների հետ համագործակցի:

Բանկային մոտեցումը չի հանդուրժում այդպիսի համագործակցում: Ուսուցիչ-սովորող հակադրության լուծումը, հրամայողի, ընտելացնողի, ավանդատուի դերից հրաժարվելը հանուն սովորողների մեջ սովորողի դերի՝ կծառայի ազատագրմանը:

Բանկային մոտեցումը ենթադրում է դիխոտոմիա մարդկանց ու աշխարհի միջև: Մարդը ընդամենը աշխարհի մեջ է, ոչ աշխարհի հետ կամ այլոց հետ; անհատը դիտորդ է, ոչ ստեղծագործող: Այս տեսանկյունից անհատը չի գիտակցում իր լինելը: Կինը կամ տղամարդը ավելի շուտ գիտակցության կրողներ են, դատարկ մտքի կրողներ են, որը պասիվորեն պատրաստ է արտաքին աշխարհից ավանդներ ընդունելու: Օրինակ՝ իմ գիրքը, իմ սեղանը, իմ կոֆեի բաժակը, ինձ շրջապատող բոլոր օբյեկտները, լինելու են իմ «մեջ», այնպես, ինչպես ես եմ իմ ուսման մեջ:

Այս տեսանկյունը չի տարբերակում «գիտակցությանը հասանելի լինել» և «ներխուժել գիտակցություն» հասկացությունները: Սակայն տարբերությունը ակնհայտ է. ինձ շրջապատող օբյեկտները ուղղակի հասանելի են իմ գիտակցությանը, բայց չեն տեղավորված նրա մեջ: Ես տեղյակ եմ դրանց մասին, բայց դրանք իմ մեջ չեն:

Բանկային մոտեցման դեպքում կրթողը պետք է հսկի , թե ինչպես է աշխարհը «մտնում» սովորողի մեջ: Ուսուցչի խնդիրը արդեն տարերայններեն սկսված պրոցեսի վերահսկումն է, սովորողների մեջ այնպիսի ավանդների կուտակումը, որոնք ինքը համարում է իրական գիտելիք: Եվ քանի որ մարդիկ «ստանում են» աշխարհը որպես պասիվ էակներ, կրթությունը նրանց ավելի է պասիվացնում, և նրանք ավելի ու ավելի են հարմարվում աշխարհին: Կրթված անձնավորությունը առավելագույնս ադապտացված անձնավորությունն է, որովհետև լավ է հարմարված աշխարհին: Այս ամենը պրակտիկորեն հիանալի է ճնշողների համար, որոնց հանգիստը հենց կախված է նրանից, թե որքան են մարդիկ հարմարվում իրենց ստեղծած աշխարհին և որքան քիչ հարցեր են տալիս:

Որքան հեշտությամբ է մեծամասնությունը հարմարվում փառամասնության թելադրանքին, այնքան ավելի հեշտությամբ է փոքրամասնությունը շարունակում կարգադրել: Բանկային մոտեցման տեսությունն ու պրակտիկան լիովին ծառայում են այս նպատակին: Բանավոր դասերը, կարդալու պահանջը, գիտելիքի գնահատման մեթոդները, ուսուցչի ու սովորողի միջև տարածությունը, շահագրգռման չափանիշները՝ այս ամենը ծառայում է մտածողության վերացմանը: Բանկային կրթողը չի հասկանում, իր հիպերոզմավարական դերը ոչ մի իրական անվտանգություն չի ապահովում, նա պետք է համերաշխության մեջ լինի մնացածի հետ: Մարդ չի կարող հակադրել իրեն, ոչ էլ ուղղակի գոյակցել սովորողների հետ:

Համերաշխությունը պահանջում է իրական շփում, իսկ այս մոտեցման հետևորդները վախենում ու բացառում են շփումը: Սակայն միայն շփումն է, որ իմաստ է տալիս մարդու կյանքին: Ուսուցչի մտածողության իսկությունը հաստատվում է միայն սովորողի մտածողության իսկությամբ: Ուսուցիչը չի կարող մտածել իր սովորողի փոխարեն, ոչ էլ կարող է իր միտքը պարտադրել սովորողին: Իրական մտածողությունը, մտածողություն, որ վերաբերում է իրականությանը չի կարող մեյուսացած լինել, այն պետք է շփման մեջ լինի: Եթե ճիշտ է այն պնդումը, որ միտքը իմաստ ունի միայն այն դեպքում, երբ ստեղծվում է աշխարհի նկատմամբ կատարված գործողության արդյունքում, ապա սովորողները չեն կարող ստորադաս լինել ուսուցչին:

Քանի որ բանկային կրթությունը սխալ է պատկերացնում մարդկանց որպես օբյեկտների, այն չի կարող զարգացնել այն հասկացությունը, որը Ֆրոմը անվանում է «բիոֆիլիա», բայց այն զարգացնում է հակառակ հասկացությունը «նեկրոֆիլիան»: Մինչդեռ կյանքը բնորոշվում է կառուցվածքային, գործառնական աճով, նեկրոֆիլիկ անձը սիրում է այն, ինչ չի աճում, այն ինչ մեխանիկական է: Նա ձգտում է օրգանականը դարձնել ոչ օրգանական, կյանքին մոտենում մեխանիկական տեսանկյունից, պատկերացնելով, թե բոլոր կենդանի էակները իրեր են: Նա նախնտրում է հիշողությունները փորձին, ունենալը՝ լինելուն: Նեկրոֆիլիկ անձնավորությունը առնչվում է օբյեկտի, ծաղիկի կամ անձի, միայն եթե այն իրենն է. այսպիսով իր ունեցվածքին սպառնացող վտանգը՝ նույն իրեն սպառնացող վտանգն է, եթե նա կորցնում է իր ունեցվածքը, նա կորցնում է կապը աշխարհի հետ: Նա սիրում է ղեկավարել և ղեկավարելիս սպանում է կյանքը:

Ճնշումը՝ անհաղթահարելի վերահսկումը, նեկրոֆիլիկ բնույթ ունի, այն պաշտում է մահը և ոչ թե կյանքը: Ճնշմանը ծառայող բանկային կրթությունը նույնպես նեկրոֆիլիկ է: Հիմնված լինելով մեխանիկական, ստատիկ, նատուրալիստական որակների վրա՝ այն սովորողներին դարձնում է ընկալող օբյեկտներ: Այն փորձում է ղեկավարել մտածողությունն ու գործողությունը, մարդկանց հարմարեցնում կյանքին, կասեցնում նրանց ստեղծագործական ուժը:

Մարդիկ տանջվում են, երբ պատասխանատու լինելու նրանց ջանքերը խափանվում են, երբ չեն կարողանում իրենց ընդունակություններն օգտագործել: «Մարդկային հավասարակշռության խախտման փաստը հիմնվում է անկարողության պատճառով այս տառապանքի վրա» (Ֆրոմ): Սակայն գործելու անկարողությունը, որը մարդկային տառապանքի պատճառն է, հենց ստիպում է մերժել սեփական անուժությունը՝ փորձելով վերականգնել ... գործելու կարողությունը: Բայց կարողանո՞ւմ են արդյոք դա անել և ինչպե՞ս: Մի ճանապարհը իշխանություն ունեցող մարդուն կամ խմբին ենթարկվելը և նրանց հետ նույնական դառնալն է: Սակայն այլ մարդկու կյանքին այս սիմվոլիկ մասնակցությամբ գործունեության պատրանք են միայն ունենում, մինչդեռ իրականում ընդամենը ենթարկվում են և դառնում գործող մարդկանց մասը» (Ֆրոմ):

Պոպուլիստական դրսևորումները, հնարավոր է, լավագույնս ցուցադրում են ճնշվածների վարվելակերպի այս տեսակը, այն ճնշվածների, ովքեր խարիզմատիկ առաջնորդների հետ նույնականանալով, հանգում են այն զգացողությանը, թե իրենք էլ գործուն և արդյունավետ են: Պատմության ասպարեզ դուրս գալիս ճնշվածների ցուցադրած ըմբոստությունը բացատրվում է արդյունավետ գործելու հենց այդ ցանկությամբ: Տիրող վերնախավը դա համարում է ավելի տիրող ու ճնշող լինելու միջոց՝ իրականացնելով հանուն ազատության, կարգուկանոնի և հասարակական հանդարտության (որը վերնախավի աշխարհն է): Այդ պատճառով էլ նրանք տրամաբանորեն (իրենց տեսանկյունից) կարող են դատապարտել «բանվորների կազմակերպած գործադուլի բռնությունը և պետությունից պահանջել գործադուլը ճնշելիս նույնքան ուժգին բռնություն կիրառել» Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral society* (New York, 1960), p.130.

Կրթությունը, որպես տիրապետման դրսևորում, շահում է սովորողների վստահությունը՝ կեղեքման աշխարհին նրանց հարմարեցնելու ուսմունքի գաղափարաբանական նկատառումով (կրթական գործիչների կողմից հաճախ չընդունվող): Այս մեղադրանքը չի արվում միամտորեն հույս փայփայելով, որ տիրող վերնախավը հենց այնպես կհրաժարվի այդ փորձից:

Այս մեղադրանքի նպատակը իրական հումանիստների ուշադրությունը հրավիրելն է այն փաստին, որ ազատության ձգտելիս նրանք չեն կարող օգտագործել կրթության բանկային մեթոդները, որ այդ մեթոդներով նրանք պարզապես կժխտեին այդ նույն ձգտումը: Հեղափոխական հասարակությունը չի կարող ժառանգություն ստանալ այդ մեթոդները ճնշող դասակարգից: Հեղափոխական հասարակությունը, որը բանկային

մեթոդով է գործում, կա՛մ մոլորության մեջ է, կա՛մ մարդկանց չի վստահում:
Ցանկացած դեպքում դրա հետևանքը ճնշման դրսևորումն է:

Դժբախտաբար նրանք, ովքեր սատարում են ազատության գաղափարը, նույնպես ենթակա են այն մթնոլորտին, որը բանկային հայեցակարգ է ծնում, և հաճախ չեն էլ ըմբռնում դրա իրական նշանակությունը և դրա հակահումանիստականացնող ուժը: Պարադոքս է, բայց նրանք օտարման նույն գործիքն են օգտագործում, ինչից ձգտում էին ազատագրվել: Իրականում որոշ «հեղափոխականներ» «միամիտի» կամ «երազողի» կամ նույնիսկ «ռեակցիոնի» պիտակ են փակցնում նրանց, ովքեր այս կրթական գործունեության դեմ են ելնում: Սակայն ոչ ոք մարդուն չի ազատում՝ օտարելով նրան: Իրական ազատագրումը հումանիստականացման գործընթաց է և ոչ թե մարդու մեջ ներդրված մի այլ ավանդ: Ազատագրումը գործողություն է՝ իր աշխարհի նկատմամբ մարդու խոհը ու գործողությունը, որպեսզի վերափոխի այն: Նրանք, ովքեր իսկապես նվիրված են ազատագրմանը, չեն կարող ընդունել գիտակցության մեխանիկական հայեցակարգը որպես դատարկ անոթ, որը պետք է լցվի, չեն կարող հանուն ազատության կիրառել իշխանության բանկային մեթոդները (պրոպագանդա, ներդիր-լոզունգներ):

Ազատագրման կողմնակիցները պիտի ամբողջովին հերքեն բանկային սկզբունքը և դրա փոխարեն ընդունեն մարդու գիտակից էակ լինելու և մտածողության՝ խաղաղության ձգտող մտածողություն լինելու սկզբունքը: Նրանք պիտի հրաժարվեն ավանդների բաշխման կրթական նպատակից և այն փոխարինեն մարդու խնդիրների հարցադրումով ու աշխարհի հետ նրա կապով: Գիտակցության էությանը համապատասխանող «Խնդիրների առաջադրում» կրթությունը մերժում է «կոմյունիկեն» (պաշտոնական հաղորդակցումը) ու հաղորդակցություն իրականացնում: Այն պարտադրում է գիտակցության մի հատուկ բնույթ՝ գիտակից լինել ոչ միայն առարկաների հանդեպ, այլև ինքն իրեն հանդեպ, ինչպես Յասպերսկու «պառակտված» գիտակցությունը, գիտակցությունների գիտակցությունն է: Ազատագրական կրթությունը կազմված է ճանաչման ակտերից, այլ ոչ թե ինֆորմացիայի փոխանցումից: Դա ուսումնական վիճակ է, որում ճանաչման առարկան (բնավ ոչ ճանաչման գործողության արդյունք) միջնորդ է ճանաչման կողմերի՝ մի կողմից՝ ուսուցչի, մյուս կողմից՝ սովորողների միջև: Հետևաբար «Խնդիրների առաջադրում» կրթությանը անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչ-սովորող հակամարտությունը հաղթահարվի: Միանգամայն անհրաժեշտ երկխոսության հարաբերությունը անհնար է, եթե ճանաչման կողմերը ճանաչման առարկայի ընկալման հարցում համագործակցային կարողություն չցուցաբերեն:

Իսկապես, հարցադրման կրթությունը, որը կոտրում է բանկային կրթության ուղղահայաց բնույթը, կարող է ազատագրական իր գործառույթը իրականացնել, միայն եթե կաղթահարի հակասությունները: Երկխոսության միջոցով ուսուցչի աշակերտ ու աշակերտների ուսուցիչ տերմինները դադարում են գոյություն ունենալուց և ի հայտ են գալիս նոր հասկացություններ՝ սովորող ուսուցիչ ու սովորեցնող սովորողներ: Ուսուցիչը այլևս լոկ նա չէ, ով սովորեցնում է, այլ նա, ով ինքն է կրթվում սովորողների հետ

երկխոսության միջոցով: Ե՛վ սովորողը, և՛ ուսուցիչը հավասարապես պատասխանատու են գործընթացի համար: Այս գործընթացում «հեղինակության» վրա հիմնված փաստարկներն այլևս չեն գործում (ուժ չունեն). հեղինակությունը, որպեսզի գործի, ազատության կողմնակից պիտի լինի, այլ ոչ հակառակորդ: Այստեղ ոչ ոք ոչ ոքի չի կրթում, ոչ էլ ինչ-որ մեկը ինքնակրթվում է: Մարդիկ կրթում են միմյանց աշխարհի, ճանաչվող առարկաների միջոցով, որոնք բանկային սկզբունքի դեպքում «պատկանում» էին ուսուցչին:

Բանկային մոտեցումը ուսուցչի գործունեության երկու փուլ ունի: Առաջին փուլում, երբ իր աշխատասենյակում պատրաստվում է իր դասը, նա ճանաչում է ճանաչման օբյեկտը, երկրորդ փուլում դրա մասին պատմում է իր սովորողներին: Սովորողների անելիքը ոչ թե իմանալն է, այլ ուսուցչի պատմածը մտապահելը: Սովորողները նույնիսկ ճանաչման գործընթաց չեն անցնում, քանի որ այն առարկան, որի նկատմամբ այդ գործողությունը պիտի իրականացվի, ուսուցչի սեփականությունն է և ոչ թե ուսուցչի ու սովորողի քննական մտածողությունը խթանող միջոց: Այսպիսով հանուն «գիտելիքի ու մշակույթի պահպանման» ունենում ենք մի համակարգ, որը ո՛չ իրական գիտելիք է կարողանում տալ, ո՛չ էլ իրական մշակույթ: Խնդիր առաջադրելու մեթոդը չի երկատում Ուսուցիչ-սովորողի գործունեությունը. նա չի լինում ո՛չ «ճանաչող», մի կողմից, ո՛չ «պատմող»: Նա միշտ, նախագիծը մշակելիս թե սովորողների հետ երկխոսությամբ ոգևորված, «ճանաչող» է: Սովորողներն էլ այլևս հնազանդ լսողներ չեն, այլ ուսուցչի հետ՝ քննադատ-համահետազոտողներ: Ուսուցիչը նյութը ներկայացնում ուսանողների քննարկմանը և վերանայում է իր նախնական պատկերացումները, երբ սովորողներն արտահայտում են իրենց դատողություններ (բովանդակություն): «Խնդիր առաջադրող» ուսուցչի դերը սովորողների հետ միասին պայմաններ ստեղծելն է, որոնց դեպքում doxa (դոկտրինի) մակարդակի գիտելիքը փոխարինվում է logos (տրամաբանության) մակարդակի իրական գիտելիքով:

Այն դեպքում, երբ բանկային մեթոդը սառեցնում (անզգայացնում) և հետ է մղում ստեղծական ուժը, հարցադրման մեթոդը անընդհատ մղում է իրականության բացահայտման: Առաջինը ձգտում է մտքերի մեջ սուզված պահել, իսկ «խնդիր առաջադրում» մեթոդը խթանում է, որ գիտակցությունն ու քննադատական մտածելակերպը իրականության մեջ լինեն:

Քանի որ սովորողներին անընդհատ առաջադրվում են իրենց և աշխարհի հետ կապված խնդիրներ, անպայման զգում են այդ մարտահրավերը, պարտավորված են լինում պատասխանելու դրան: Նրանք այս մարտահրավերն ընդունում են նույն համատեքստի այլ խնդիրների հետ կապակցված, այլ ոչ որպես տեսական հարց, և արդյունք-ըմբռնումը ձգտում է ավելի ու ավելի քննադատական լինել և դրանով՝ պակաս օտարված: Մարտահրավերի նրանց պատասխանը առաջ է քաշում այլ մարտահրավերներ, որոնց հետևում են նոր ըմբռնումներ, և արդյունքում սովորողները իրենց ավելի նվիրված են զգում:

Կրթությունը, որպես ազատության փորձ, ի տարբերություն կրթություն-տիրապետության, ժխտում է, որ մարդը վերացական է, մեկուսացած ու անկախ, աշխարհից առանձնացած, ժխտում է նաև, որ մարդուց անկախ գոյություն ունի աշխարհը՝ որպես իրականություն: Իրական մտածողությունը ո՛չ մարդուն է աբստրակտ համարում, ո՛չ էլ աշխարհը՝ առանց մարդկանց: Այս հարաբերություններում գիտակցությունն ու աշխարհը միաժամանակ են. գիտակցությունը ո՛չ նախորդում է աշխարհին, ո՛չ էլ հաջորդում:

La conscience et le monde sont donnees d'un meme coup: exte-rieur par essence a la conscience, le monde est, par essence re-latif a elle.

Չիլիում մեր մշակութային ակումբներից մեկում խումբը գաղափարների համակարգման մեթոդով քննարկում էր մշակույթի մարդաբանական հայեցակարգը: Քննարկման ընթացքում մի գեղջուկ, որը բանկային մեթոդի դեպքում բացարձակ անտարբեր էր, ասաց, «Հիմա ես տեսնում եմ, որ առանց մարդու չկա աշխարհ»: Երբ ուսուցիչը պատասխանեց. «Ընդունենք, որ երկրագնդի բոլոր մարդիկ մահկանացու են, սակայն երկիրը ինքը հավերժ է՝ իր վրա գտնվող բոլոր թռչուններով, գետերով, ծովերով ու աստղերով. այս ամենը մի՞թե երկիր չէ», «Օ, ոչ,- ասաց գեղջուկը,- այդ դեպքում ոչ ոք չի լինի, որ ասի՝ սա է աշխարհը»: Գեղջուկը ցանկանում էր արտահայտել այն գաղափարը, որ աշխարհի գիտակցումը կբացակայեր, որը ենթադրում է գիտակցության աշխարհի առկայություն:

«Ես»-ը չի կարող գոյություն ունենալ առանց «ոչ Ես»-ի: Եվ իր հերթին «ոչ Ես»-ը կախված է այդ գոյությունից: Աշխարհը, որ գոյության է կոչում գիտակցությունը, դառնում է այդ գիտակցության աշխարհը: Իրենք իրենց ու միաժամանակ աշխարհը արտացոլող մարդիկ մեծացնում են իրենց ընկալման հնարավորությունները, սկսում են իրենց դիտարկումներն ուղղել մինչ այդ ոչ նկատելի երևույթի:

Ըստ էության ընկալելու համար, որպես որոշակի տեղեկությունների ամբողջության առկայություն, դիմում եմ առարկային, օրինակ՝ թղթին: Ես այն ընկալում եմ որպես հիմա և այստեղ գտնվող էություն: Ընկալումը ընտրություն է, այն ծագում է փորձից: Թղթի մոտակայքում կան գրքեր, մատիտներ և այլն: Սա էլ է ինչ-որ կերպ ընկալվում զգայականորեն: Բայց քանի որ ես հիմա դիմում եմ թղթին, ես նրանց չեմ դիմում և նույնիսկ երկրորդական առումով չեմ ընկալում: Նրանք հայտնվել են, բայց դեռ չեն առանձնացվել, չեն դրվել իրենց տեղերը: Ամեն առարկայի ընկալումը ունի ետին պլանի գիտակցման տարածք, որին դիմում ենք, և դա էլ հենց գիտակցված փորձն է, կամ ավելի ճուշակ՝ ինչ-որ բանի գիտակցումը ընկած է միասնական օբյեկտիվ փորձի հիմքում:

Այն, ինչ օբյեկտիվորեն գոյություն ունի, սակայն չէր ընկալվել ամբողջ խորությամբ, սկսում է առանձնանալ՝ խնդրի, իսկ հետո նաև մարտահրավերի տեսք ընդունելով: Այսպես մարդիկ սկսում են տարրեր առանձնացնել իրենց ետին պլանի

գիտակցությունից և մտածել դրանց մասին: Այդ տարրերը այժմ նրանց մտածողության, գործողության ու ճանաչման առարկաներն են:

Խնդիրների առաջադրման կրթության դեպքում մարդիկ մեծացնում են իրենց զորությունը: Նրանք աշխարհի տեսությանը վերաբերվում են ոչ թե որպես ստատիկ (անշարժ) իրականության, այլ իրականության, որը գործընթացի, վերափոխման մեջ է, որպեսզի քննադատաբար ընկալեն իրենց գոյություն ունենալու կերպը այն աշխարհում, որ հետ և որի մեջ հայտնաբերում են իրենց: Չնայած աշխարհի հետ ունեցած մարդկանց դիալեկտիկ հարաբերությունները անկախ են նրանից, թե այս հարաբերությունները ինչպես են ընկալվում, ճշմարիտ է նաև այն, որ գործողության այն ձևը, որն ընդունում է մարդը, մեծապես կախված է նրանից, թե իրեն ինչպես է տեսնում աշխարհում: Հետևաբար, ուսուցիչ-սովորող և սովորողներ –ուսուցիչներ արտացոլում են միաժամանակ իրենց և աշխարհը՝ առանց առանձնացնելու այս մտածողությունն ու գործողությունը, և այդպիսով հաստատում են մտածողության ու գործողության ճշմարիտ ձևը:

Մեկ անգամ ևս պնդում եմ, որ կրթական այս երկու հայեցակարգերն ու փորձերը, որոնք վերլուծվում են, հակադրության են հանգում: Բանկային կրթությունը (ակնհայտ պատճառներով) փորձում է, կեղծելով իրականությունը, թաքցնել որոշակի փաստեր, որոնք բացատրում են աշխարհում մարդու գոյությունը. «խնդրի առաջադրում» կրթությունը իր խնդիրն է համարում ապաստասպելականացումը: Բանկային կրթությունը դիմադրում է երկխոսությանը. «խնդրի առաջադրում» կրթությունը երկխոսությունը ճանաչման միանգամայն անհրաժեշտ ակտ է համարում, որը բացահայտում է իրականությունը: Բանկային կրթությունը սովորողներին վերաբերվում է որպես օգնության օբյեկտների. «խնդրի առաջադրում» կրթությունը դարձնում է նրանց քննադատ մտածողներ: Բանկային կրթությունը խոչընդոտում է ստեղծագործությանը, գիտակցությանը վարժեցնում (թեև դա չի կարող լրիվ ավերել) ինտենցիոնալությունը¹ մեկուսացնելով գիտակցությունը աշխարհից, դրա միջոցով ժխտելով մարդուն, ավելի մարդկային դառնալու նրա օնթոլոգիկ ու պատմական կոչումը: «Խնդրի առաջադրում» կրթությունը ինքը հիմնվում է ստեղծագործության վրա և խթանում իրական մտածողությունն ու դեպի իրականություն ուղղված գործողությունը, դրա միջոցով բավարարելով մարդու կոչմանը՝ որպես էակի, որը իսկական է միայն այն ժամանակ, երբ հետազոտության և ստեղծական փոխակերպման մեջ է:

Ամփոփենք. բանկային տեսությունն ու փորձը՝ որպես ուժեր, որոնց քարացնում ու անշարժացնում են շարժումը, մարդուն չեն ընդունում որպես պատմական էակ. «խնդրի առաջադրման» տեսությունն ու փորձը մարդու պատմականությունը որպես ելակետ է վերցնում:

¹ Ինտենցիոնալություն – լատ. intentio (ձգտում) բառից. գիտակցության նախնական իմաստավորող ձգտումը աշխարհի նկատմամբ, գիտակցության իմաստավորող վերաբերմունքը առարկայի նկատմամբ, զգացողությունների առարկայական ինտերպրետացիան (խմբ.)

«Խնդրի առաջադրում» կրթությունը հաստատում է մարդուն՝ որպես փոխակերպման փուլի էակ՝ որպես անավարտ, անկատար էակ անավարտ իրականության մեջ և հետ: Իսկապես, ի տարբերություն այլ կենդանիների, որոնք անավարտ են, բայց ոչ պատմական, մարդը գիտակցում է, որ անավարտ է. նա տեղեկացված է իր անկատարության մասին: Այդ անվարտության և այդ տեղեկացվածության մեջ են բացառապես մարդկային դրսևորման՝ կրթության այդ արմատները: Մարդու անավարտ բնույթը և իրականության փոխակերպման բնույթը անհրաժեշտ են դարձնում որպես գործունեություն իրականացվող կրթությունը:

Կրթությունը այսպիսով գործի մեջ մշտապես վերաձևավորվում է: Լինելու համար նա պիտի դառնա: Նրա «տևականությունը» (բառի Բերգսոնյան նշանակությամբ) փոխներգործության մեջ է մշտականության և փոփոխության հակադրության հետ: Բանկային մեթոդը հատուկ շեշտում է մշտականությունը և դառնում հետադիմական. «Խնդրի առաջադրում» կրթությունը, որ չի ընդունում ո՛չ «բարեպատեհ» ներկան ու ոչ էլ կանխորոշված ապագան, հիմնվում է դինամիկ ներկայի վրա ու դառնում հեղափոխական: «Խնդրի առաջադրում» կրթությունը հեղափոխական ապագան է: Հետևաբար այն մարգարեական է (և, ըստ էության հուսադրող): Հետևաբար այն համապատասխանում է մարդու պատմական բնույթին: Հետևաբար այն հաստատում է մարդուն որպես էակ, որը գերազանցում է ինքն իրեն, առաջ է գնում և նայում է առաջ, ում համար անշարժությունը մահացու վտանգ է, ում համար հայացքը անցյալին միայն միջոց պիտի լինի ավելի հստակ ըմբռնելու, թե ով է ինքը, որպեսզի ավելի խելացի կառուցի ապագան: Հետևաբար այն նույնականանում է այն շարժման հետ, որը մարդուն՝ որպես իր անավարտությունը գիտակցող էակի, հակում է պատմական շարժմանը, որը ունի իր ելման կետը, իր սուբյեկտներն ու իր նպատակները: Այդ շարժման ելակետը հենց մարդու մեջ է: Բայց քանի դեռ մարդը աշխարհից անջատ, իրականությունից զատված գոյություն չունի, շարժումը պիտի սկսվի մարդ - աշխարհի հարաբերությունից: Այսպիսով, միշտ մարդու հետ պիտի «այստեղ ու հիմա» լինի ելակետը, որը ձևավորում է իրավիճակը, որի մեջ սուզված են, որից հայտնվել են և որին միջամտում են: Նրանք կարող են սկսել շարժվել միայն սկսելով այդ իրավիճակից, որը որոշում է իր ընկալումը նրանց կողմից: Շարժումը ճիշտ սկսելու համար նրանք պիտի ընդունեն իրենց վիճակը ոչ թե որպես կանխորոշված և անդառնալի, այլ որպես սահմանափակում՝ միակը, և հետևաբար կասկածի ենթակա:

Մինչ բանկային մեթոդը ուղղակի կամ անուղղակի ուժեղացնում է իր վիճակի ֆատալիստական ընկալումը մարդու կողմից, խնդրահարույց մեթոդը նույն այդ իրավիճակը ներկայացնում է որպես խնդիր: Այնքանով որ իրականությունը մարդկանց համար դառնում է ճանաչման առարկա, պարզունակ ու կախարդական ընկալումը, որն արտադրում է նրանց ֆատալիզմը, տեղի է տալիս այն ընկալմանը, որն թույլ է տալիս հասկանալ ինքն իրեն նույնիսկ այն ժամանակ, երբ հասու է դառնում իրականությանը, և այդպիսով կարողանում է քննադատաբար մոտենալ այդ իրականությանը: Իրենց

իրավիճակի խորացված գիտակցումը մարդկանց հանգեցնում է այդ իրավիճակը ընկալելու որպես փոխակերպման ենթակա պատմական իրողություն:

Հնազանդությունը տեղը զիջում է փոխակերպման և հետազոտության ձգտմանը, որոնք վերահսկելը մարդը համարում է իր կարողության սահմանում: Եթե որպես պատմական էակ անհրաժեշտաբար այլ մարդկանց հետ հետազոտության շարժման մեջ ներգրավված մարդը չվերահսկեր այդ շարժումը, ապա դա կլիներ (և այդպես է) մարդկային հումանիստականության խաթարում: Ցանկացած իրավիճակ, երբ ինչ-որ մարդիկ խոչընդոտում են մյուսներին ընդգրկվելու հետազոտության գործի մեջ, բռնության իրավիճակ է: Օգտագործվող միջոցները կարևոր չեն. մարդուն սեփական որոշում կայացնելուց օտարելը նրան օբյեկտի (առարկայի) է վերածում:

Հետազոտության այս շարժումը պիտի ուղղված լինի դեպի հումանիստականություն՝ մարդու պատմական առաքելությունը: Լիակատար հումանիստականության ձգտումը, սակայն, չի կարող իրագործվել մեկուսացման մեջ կամ անհատականացմամբ, այլ միայն համագործակցության և համաձայնության միջոցով, հետևաբար այն չի կարող լինել ճնշողների և ճնշվողների միջև անտագոնիստական հարաբերությունների մեջ: Ոչ ոք չի կարող իսկապես մարդկային լինել, եթե խոչընդոտում է այլոց այդպիսին լինելուն: Ավելի մարդկային լինելու փորձը անհատապես հանգեցնում է ավելի եսասիրական «ունենալու»՝ որպես հումանիստականության քայքայում: Թեև «ունենալ»-ը հիմնարար չէ մարդկային «լինելու» համար: Հենց որովհետև անհրաժեշտ է, որ «ունենալ»-ը որոշ մարդկանց թույլ չտա խոչընդոտներ ստեղծելու այլոց «ունենալու» համար, պիտի չամրապնդի նախորդների իշխանությունը, վերջիններին ճնշեն:

Խնդիրների առաջադրման կրթությունը, որպես հումանիստական ու ազատագրական փորձ, առանցքային է համարում, որ տիրապետման ենթարկված մարդը պիտի պայքարի հանուն իր ազատագրման (էմանսիպացիայի): Այդ նպատակով այդպիսի կրթությունը, հաղթահարելով ավտորիտարիզմն ու օտարացնող ինտելեկտուալիզմը, սովորողներին և ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս դառնալու ուսումնական պրոցեսի սուբյեկտներ. այն նաև մարդուն հնարավորություն է տալիս հաղթահարելու իրականության՝ իրեն պարտադրված ընկալումը: Աշխարհն այլևս ինչ-որ բան չէ, որ պիտի նկարագրվի խաբուսիկ խոսքերով, այն դառնում է օբյեկտը մարդկանց վերափոխող գործողության, որն ավարտվում է նրանց հումանիստականացմամբ: Խնդիրների առաջադրման կրթությունը ճնշողի շահերին չի ծառայում և չի կարող ծառայել: Ոչ մի ճնշման համակարգ չի կարող թույլ տալ ճնշվողներին սկսելու հարցով. ինչո՞ւ: Առայժմ միայն հեղափոխական հասարակությունը կարող է իրագործել այս կրթությունը, պետք է հեղափոխական առաջնորդները իրենց ձեռքը չվերցնել ամբողջ իշխանությունը, քանի դեռ չեն կարողանում կիրառել այս մեթոդը: Հեղափոխական շարժման մեջ առաջնորդները չեն կարող օգտագործել բանկային մեթոդը՝ որպես նպատակահրամարությամբ արդարացվող ժամանակավոր միջոց: Նրանք պետք է հենց ամենասկզբից հեղափոխական, ավելի ճիշտ՝ երկխոսական լինեն:

Երրորդ գլուխ

Եթե մենք փորձենք երկխոսությունը վերլուծել որպես մարդկայինի դրսևորում, ապա կբացահայտենք մի բան, որը երկխոսության հիմքում է. դա բառն է: Սակայն բառը ավելին է, քան ուղղակի մի գործիք, որը հնարավոր է դարձնում երկխոսությունը. հետևաբար մենք պիտի փնտրենք դրա բաղադրիչ տարրերը: Բառի սահմաններում երկու չափում՝ դատողությունն ու գործողությունը, կտեսնենք այնքան սերտ կապի մեջ, որ հենց նրանցից մեկը անտեսվում է նույնիսկ մասնակիորեն, մյուսը անմիջապես տուժում է: Բառը չի կարող ճշմարիտ լինել, եթե այն միաժամանակ փորձ չէ: Ուստի, ճշմարիտ խոսք ասել՝ նշանակում է փոխել աշխարհը:

Ոչ ճշմարիտ բառը, այսինքն՝ այն բառը, որը չի կարող փոխել իրականությունը, ի հայտ է գալիս, երբ հակադրություն է պարտադրվում նրա բաղկացուցիչ տարրերին: Երբ բառը զրկվում է իր գործողություն մեծությունից, դատողությունը ինքնաբերաբար տուժում է նույնպես, և բառը փոխարկվում է պարզապես շաղակրատանքի, վերբալիզմի, օտարված և օտարացնող մի «բլաժ»-ի (blah - անհետախոսության, դատարկաբանության): Այն դառնում է դատարկ բառ, որը չի կարող բացահայտել աշխարհը, քանի որ բացահայտումն անհնար է առանց վերափոխելու պատականության, իսկ առանց գործողության չի կարող լինել վերափոխում:

Մյուս կողմից, երբ դատողության հաշվին գործողությանը բացառիկ նշանակություն է տրվում, բառը դառնում է ակտիվիզմ: Վերջինս՝ հանուն գործողության գործողությունը, բացառում է իրական փորձը և երկխոսությունն անհնար դարձնում: Ցանկացած հակադրություն, գոյության ոչ իրական ձևեր ստեղծելով, ստեղծում է նաև մտքի ոչ իրական ձևեր, որոնք զորացնում են նախնական հակադրությունը:

Մարդկային գոյությունը չի կարող լռակյաց, ոչ էլ կարող է հագենալ կեղծ խոսքերով. նրան միայն ճշմարիտ խոսքեր են պետք, որոնց օգնությամբ մարդը վերափոխում է աշխարհը: Գոյություն ունենալ՝ մարդկայնորեն նշանակում է անվանել աշխարհը, որպեսզի փոխես այն: Մի անգամ անուն ստանալով՝ աշխարհը իր հեթին որպես խնդիր է բացահայտվում է նրանց առաջ, ովքեր անվանեցին իրեն, ու պահանջում մի նոր անուն: Մարդը լռության² մեջ չի ստեղծվում, այլ խոսքով, գործով, գործողություն-դատողությամբ:

Բայց թեև ճշմարիտ բառ ասելը, որը աշխատանք է, փորձ, նշանակում է փոխել աշխարհը, այդպիսի խոսք ասելը մի քանի ընտրյալների արտոնությունը չէ, դա յուրաքանչյուր մարդու իրավունքն է: Հետևաբար ոչ ոք չի կարող ճշմարիտ խոսել

² Պարզ է, որ խոսքս խորը մտածողության լռության մասին չէ, որում սուզված մարդը միայն արտաքուստ թվում է աշխարհից կտրված՝ նրանից հեռանալով, որպեսզի նրան ամբողջական տեսնի, և այդպիսով մնալով նրա հետ: Սակայն այս ետ քաշվելը միայն այն ժամանակ է ճիշտ, երբ մտածողը «լռում» է իրականության մեջ և ոչ թե այն ժամանակ, երբ նրա բացակայությունը արհամարհանք է նշանակում աշխարհի նկատմամբ, նրանց փախուստ, «պատմական շիզոֆրենիայի» տեսակ:

միայնակ. և չի կարող դա ասել մյուսի փոխարեն, մի վերագրված գործողությամբ, որը մյուսներին զրկում է իրենց խոսքից:

Երկխոսությունը երկու մարդկանց միջև հանդիպումն է, աշխարհի հետ կապող օղակ՝ աշխարհը անվանելու համար: Հետևաբար, երկխոսություն չի կարող լինել նրանց միջև, ով ցանկանում է անվանել աշխարհը, և ով ոչ մի անուն չի ընդունում. նրանց միջև, ով զրկում է այլ մարդկանց իրենց խոսքն ասելու իրավունքից, և ում խոսելու իրավունք չեն տալիս: Նրանք, ում իրենց խոսքն ասելու բնական իրավունքից զրկում են, նախ և առաջ պետք է պահանջեն իրենց իրավունքը վերադարձնել և պետք է խոչընդոտեն այդ անմարդկային ագրեսիային:

Եթե իրենց խոսքն ասելիս մարդիկ, աշխարհը անվանելով, վերափոխում են այն, երկխոսությունը կայանում է իբրև միջոց, որով մարդը հասնում է մարդու նշանակությանը: Ուստի երկխոսությունը էական անհրաժեշտություն է: Իսկ քանի որ երկխոսությունը բախում է, որում երկխոսության մասնակիցների՝ միավորված մտածումն ու գործողությունը հասցեագրվում են աշխարհին, որը պիտի վերափոխվի և մարդկայնանա, այս երկխոսությունը չի կարող մի մարդու մտքերի «ներդրում» լինել մի այլ մարդու մեջ, և ոչ էլ պարզ փոխանակումը կարող է դառնալ մտքերի, որ քննարկման մասնակիցների կողմից «օգտագործվեն»: Այն չի կարող նաև թշնամական լինել, պոլեմիկ վեճ նրանց միջև, ովքեր կապված չեն ո՛չ աշխարհին անուն տալու ցանկությամբ, ոչ ճշմարտության փնտրտուքով, այլ ցանկանում են պարտադրել իրենց սեփական ճշմարտությունը: Որովհետև երկխոսությունը բախում է այն մարդկանց միջև, ովքեր անվանում են աշխարհը, այն չի կարող լինել իրավիճակ, երբ որոշ մարդիկ աշխարհն անվանում են մյուսների անունից: Սա ստեղծական գործողություն է, սա չի կարող մեկի կողմից որպես խորամանկ գործիք օգտագործվել մյուսին իշխելու համար:

Երկխոսության մեջ ենթադրվող տիրապետությունը երկխոսության մասնակիցների մի աշխարհ է. սա աշխարհի նվաճումն է հանուն մարդկության ազատագրման: Երկխոսությունը, սակայն, չի կարող գոյություն ունենալ առանց մարդկանց ու աշխարհի նկատմամբ տաժաժ խոր սիրո: Աշխարհի անվանումը, որը արարման և վերաարարման գործողություն է, անհնար է, եթե համակված չէ սիրով:

Սերը միաժամանակ և՛ երկխոսության հիմքն է, և՛ բուն երկխոսությունը: Այսպիսով այն պատասխանատու սուբյեկտների խնդիրն է և չի կարող գոյատևել տիրապետման պայմաններում: Գերիշխանությունը բացահայտում է սիրո պաթոլոգիան՝ սադիզմը նրա մեջ, ով տիրապետում է, և մազոխիզմը նրա մեջ, ում տիրապետում են: Քանի որ սերը արիության դրսևորում է, այլ ոչ թե ահի, սերը պարտավորվածություն է այլոց առջև: Կարևոր չէ, թե որտեղ են ճնշվածները, սիրո գործողությունը պարտավորվածություն է իր պատճառի՝ ազատագրման նպատակի առաջ: Եվ այդ պարտավորությունը, քանի որ սիրող է, երկխոսության բնույթ ունի: Որպես քաջության ակտ՝ սերը չի կարող սենտիմենտալ լինել. որպես ազատության ակտ՝ այն չպիտի ծառայի որպես մարդուն շահագործելու առիթ: Այն պիտի ծնի ազատության նոր գործողություններ, այլապես սեր

չէ: Միայն ճնշման իրավիճակը ոչնչացնելով կարելի է վերականգնել սերը, որը այդ իրավիճակը անհնարին է դարձրել: Եթե ես աշխարհը չեմ սիրում, եթե չեմ սիրում կյանքը, եթե մարդկանց չեմ սիրում, ես չեմ կարող երկխոսության մեջ մտնել: Մյուս կողմից երկխոսությունը չի կարող գոյություն ունենալ առանց համեստության: Աշխարհի անվանումը, որի միջոցով մարդիկ անընդհատ վերստեղծում են աշխարհը, չի կարող գոռոզության արդյունք լինել: Երկխոսությունը, որպես մարդկանց բախում, ուղղված ուսումնասիրության և գործողության ընդհանուր խնդրին, քանդվում է, եթե կողմերը (կամ մեկ կողմը) զուրկ է համեստությունից: Ինչպես կարող եմ զրույց վարել, եթե անընդհատ մատնանշում եմ մյուսների անկրթությունը և երբեք չեմ գիտակցում իմը: Ինչպե՞ս կարող եմ երկխոսության մեջ մտնել, եթե վերաբերվում եմ որպես հատուկի, զատում եմ մյուս մարդկանցից՝ «նրանցից», որոնց մեջ չեմ կարողանում տեսնել այլոց «ես»-երը: Ինչպե՞ս կարող եմ ես երկխոսության մեջ մտնել, եթե ինձ համարում եմ «մաքուր» մարդկանց ներքին խմբի անդամ, ճշմարտության և գիտելիքի տեր, ում համար բոլոր ոչ անդամները «այն մարդիկ» են կամ «անվաներ»: Ինչպես կարող եմ երկխոսել, եթե կանխակալորեն մտածում եմ, որ աշխահ անվանելը վերնախավի կոչումն է, և որ պատմության մեջ մարդկանց ներկայությունը անեծքի նշան է, և ուստի պետք է խուսափել: Ինչպես կարող եմ երկխոսել, եթե փակ եմ և նույնիսկ վիրավորվում եմ այլ մարդկանց մասնակցությունից: Ինչպես կերկխոսեմ, եթե սարսափում եմ խառնվելուց (դուրս մղվելուց), ինձ տառապանք և թուլություն պատճառող փոքր-ինչ հնարավորությունից: Անձնապաստանությունն անհամատեղելի է երկխոսության հետ:

Մարդը, որ զուրկ է համեստությունից (կամ կորցրել է այն), չի կարող գալ դեպի մարդիկ, աշխարհը անվանելու գործում չի կարող նրանց ընկերը լինել: Նա, ով ընդունում իր՝ բոլորի նման մահկանացու լինելը, դեռ շատ երկար ճանապարհ պիտի անցնի, մինչև հասնի բախման կետի: Այդ հանդիպման կետում ոչ միանգամայն անկիրթներ են, ոչ էլ կատարյալ իմաստուններ. այստեղ ընդամենը մարդիկ են, որոնք փորձում են միասին իմանալ ավելին, քան գիտեն հիմա:

Երկխոսությունը հետագայում նույնպես պահանջում է խորին հավատ մարդու նկատմամբ, հավատ անելու և կրկնելու, ստեղծելու և վերստեղծելու նրա ուժի նկատմամբ, ավելի մարդկասեր լինելու նրա կոչման նկատմամբ (որը ոչ թե վերնախավի արտոնությունն է, այլ բոլորի ի ծնե իրավունքը): Մարդու նկատմամբ հավատը երկխոսության ապրիորի պահանջ է. «երկխոսության մարդը» հավատում է մյուս մարդկանց նույնիսկ մինչև դեմառդեմ նրանց հանդիպելը: Նրա հավատը, սակայն, պարզունակ չէ: «Երկխոսության մարդը» քննադատող է և գիտի, որ չնայած մարդն ի զորու է ստեղծելու և վերափոխելու, օտարացման կոնկրետ իրավիճակում կարող է թուլանալ այդ զորությունն օգտագործելիս: Մարդու նկատմամբ հավատը կորցնելուց հեռու լինելիս էլ դրա հնարավորությունը ցնցում է մարտահրավերի նման, որին պարտավոր է պատասխանել: Նա համոզված է, որ ստեղծելու ու վերափոխելու զորությունը վերածնվելու ձգտում ունի, նույնիսկ եթե որոշակի իրավիճակներում խանգարում են: Եվ այդ վերածնունդը կարող է տեղի ունենալ ոչ թե ինքն իրեն, այլ

ազատության համար պայքարի մեջ ու դրա միջոցով, ստրկական աշխատանքի փոխարեն ազատագրված աշխատանքով, որը հետաքրքրություն է առաջացնում կյանքի նկատմամբ: Առանց մարդու նկատմամբ այդ հավատի երկխոսությունը շինծու է, ինչը անխուսափելիորեն հանգեցնելու է պատերնալիստիկական շահագործման:

Սիրո, հաշտության ու հավատի մթնոլորտում երկխոսությունը դառնում է հորիզոնական հարաբերություն, որի տրամաբանական արդյունքն է՝ երկխոսության մասնակիցների միջև փոխադարձ վստահությունը: Հարաբերություններում հակասություն կլինեք, եթե սիրող, հաշտ ու լիակատար հավատի երկխոսությունը փոխադարձ վստահության մթնոլորտ չառաջացնեք, ինչը երկխոսության մասնակիցներին աշխարհն անվանելու գործում ավելի ընկերներ կդարձնի: Հակառակը, այսրիսի վստահությունն ակնհայտորեն բացակայում է կրթության բանկային մեթոդի հակաերկխոսություններում: Եթե մարդու նկատմամբ հավատը երկխոսության ապրիորի պահանջն է, ապա վստահությունը երկխոսությամբ է հաստատվում: Հիմքը չլինի, արագ կնկատվի, որ նախապայմանները բացակայում են: Կեղծ սերը, կեղծ հեզությունն ու մարդու նկատմամբ թույլ հավատը չեն կարող վստահություն ստեղծել: Վստահությունը կախված է մի կողմի՝ մյուսին ներկայացրած ճշմարիտ, իրական նպատակների ապացույցներից. այն չի կարող գոյություն ունենալ, եթե երկխոսության կողմի խոսքերը չհամընկնեն գործողություններին: Մի բան ասել ու այլ բան անելը՝ սեփական խոսքին թեթև նայելը, չի կարող վստահություն ներշնչել: Ժողովրդավարություն հռչակելն ու մարդկանց լռեցնելը ֆարս է, մարդասիրությունից խոսելն ու մարդուն ժխտելը՝ կեղծիք:

Այնուամենայնիվ, երկխոսությունը չի կարող գոյատևել առանց հույսի: Հույսի արմատը մարդու անկատարության մեջ է, որից մշտական որոնումների միջոցով դուրս է գալիս, որոնում, որը կարող է իրականացվել միայն այլոց հետ հարաբերվելով: Հուսահատությունը լռության, աշխարհի բացառման և նրանից փախուստի դրսևորում է: Անարդար կարգերի հետևանք ապահովմանիստականացումը ոչ թե հուսահատության պատճառ է, այլ հույսի, որ ուղղորդում է դեպի մարդկության անընդհատ ձգտումը՝ անարդարության կողմից ժխտված: Սակայն հույսը միայն ձեռքերը ծալած սպասելը չէ: Քանի դեռ պայքարում եմ, ես առաջնորդվում եմ հույսով. և եթե պայքարում եմ հույսով, կարող եմ սպասել: Քանի որ ավելի մարդկային լինելու ձգտող մարդկանց հանդիպում է, երկխոսությունը չի կարող շարունակվել հուսահատության պայմաններում: Եթե երկխոսության մասնակիցներն իրենց ջանքերից ոչ մի ակնկալիք չունենան, նրանց հանդիպումը դատարկ ու անպտուղ կլինի, բյուրոկրատական ու ճանճրալի: Եվ վերջապես, իսկական երկխոսություն չի կարող լինել, եթե երկխոսության մասնակիցները համակված չեն քննադատական մտածությամբ. մտածողություն, որը տեսնում է աշխարհի ու մարդկանց անբաժանելի միասնությունը և նրանց միջև ոչ մի հակասականություն չի հանդուրժում, մտածողություն, որը իրականությունն ընդունում է որպես գործընթաց, վերափոխում, այլ ոչ թե որպես անշարժ էություն, մտածողություն, որն իրեն գործողությունից չի առանձնացնում, այլ առանց համակված լինելու վախի մշտապես սուզվում է ժամանակի մեջ: Քննադատական մտածողությունը հակադրվում է

պարզունակ մտածողությանը, որը համարում է «պատմական ժամանակը, որպես կշիռ, անցյալի ձեռքբերումների ու փորձի վկայագրում», որից պիտի բխի կարգավորված ու «բարեպատեհ» ներկան: Պարզունակ մտածողի համար կարևորը կարգավորված «այսօրվան» հարմարվելն է: Քննադատաբար մտածողի համար կարևորն ի շահ մարդու մարդկայնացումը շարունակելու իրականության վերափոխումը շարունակելն է: Ըստ Պիեռ Ֆուրտերի. «Նպատակն այլևս ժամանակավորի վտանգը երաշխավորված տարածքի գրավմամբ չեզոքացնելը չէ, այլ այդ տարածքի ժամանակավոր դարձնելը... Ես տիեզերքը չեմ ըմբռնում որպես իր հսկայական ներկայությունը պարտադրող տարածություն, որին ես կարող եմ միայն հարմարվել, այլ որպես տարածություն, ասպարեզ, որը փոփոխվում է, երբ ազդում եմ նրա վրա»³:

Պարզունակ մտածողի համար նպատակը հենց այդ երաշխավորված տարածքին ամուր կառչելն է ու դրան հարմարվելը: Այդպիսով մերժելով ժամանակավորությունը՝ այն (պարզունակ մտածողությունը) մերժում է ինքն իրեն:

Միայն երկխոսությունը, որ քննադատական մտածողություն է պահանջում, կարող է նաև առաջացնել քննադատական մտածողություն: Առանց երկխոսության հաղորդակցություն չկա, իսկ առանց հաղորդակցության չի կարող իրական կրթություն լինել: Կրթությունը, որը կարող է լուծել ուսուցչի և սովորողի հակադրությունը, կա այն իրավիճակում, ուր երկուսն էլ իրենց ճանաչողությունն ուղղում են մի առարկայի, որով նրանք միավորվում են: Այսպիսով, կրթության երկխոսային բնույթը, որպես ազատության փորձ, սկսվում է ոչ թե այն ժամանակ, երբ մանկավարժական իրավիճակում սովորող ուսուցիչը հանդիպում է ուսուցիչ սովորողներին, այլ երբ ուսուցիչը նախ իրեն հարցնում է, թե ինչ է քննարկելու սովորողների հետ: Եվ երկխոսության բովանդակության հոգսը, իսկապես, ուսուցման ծրագրի բովանդակության հարցն է: Բանկային հակաերկխոսային կրթական գործչի համար բովանդակության հարցը պարզապես վերաբերում է ծրագրին, որը նա անցնելու է իր ուսանողների հետ. և նա ինքն է պատասխանում իր հարցին՝ կազմակերպելով իր ծրագրի իրականացումը: Երկխոսող, խնդիր առաջադրող սովորող ուսուցչի համար կրթական ծրագրի բովանդակությունը ոչ նվեր է, ոչ էլ ներդրված պարտականություն՝ գիտելիքի պատառներ, որոնք պիտի ներարկվեն սովորողներին, այլ անհատներին կազմակերպված, համակարգված ու զարգացրած «վերա-ներկայացում» այն բաների, որոնց մասին նրանք ուզում են ավելին իմանալ:

Իրական կրթությունն իրականացվում է ոչ Ա-ն Բ-ի համար կամ Ա-ն Բ-ի մասին, այլ Ա-ն Բ-ի հետ աշխարհի միջոցով. աշխարհով, որը ներազդում է ու մարտահրավեր նետում երկու կողմերին էլ՝ սաղմնավորելով հայացքներ կամ իր մասին կարծիքներ: Այդ անհանգստությամբ, կասկածներով, հույսերով կամ անհուսությամբ հագեցած հայացքները կարևոր հարցեր են բարձրացնում, որոնց հիման կառուցվում է կրթության բովանդակության ծրագիրը: «Լավ մարդու» իդեալական մոդել ստեղծելու ցանկությամբ

³ Pierre Furter, Educacao e Vida (Rio, 1966),pp. 26-27.:

պարզունակ-հորինովի մարդասիրությունը հաճախ անտեսում է իրական մարդկանց իրական, գոյություն ունեցող, առկա իրավիճակը:

Ըստ Պիեռ Ֆուրտերի իսկական մարդասիրությունը «թույլ տալն է, որ արտահայտվի իրազեկությունը մեր լիակատար հումանիստականության մասին՝ որպես պայման և պարտականություն, որպես իրավիճակ և նախագիծ»: Մենք պարզապես չենք կարող բանկային մեթոդով զինված գնալ դեպի քաղաքացի բանվորները կամ ռանչպարները, որպեսզի նրանց «գիտելիք» տանք կամ պարտադրենք «լավ մարդու» մոդել՝ որոշված այն ծրագրի բովանդակությամբ, որն ինքներս ենք մշակել: Բազմաթիվ քաղաքական և կրթական նախագծեր են տապալվել այն պատճառով, որ հեղինակները դրանք կազմել են իրականության իրենց անձնական ընկալման համապատասխան՝ երբևէ ուշադրություն չդարձնելով (բացառությամբ որպես իրենց գործողությունների առարկա դիտելու) «մարդուն իրավիճակում», ում էլ հենց ենթադրաբար ուղղված են եղել այդ ծրագրերը:

Իսկապես մարդկային լուսավորչի և իսկական հեղափոխականի համար գործողության օբյեկտը իրականությունն է, որն իրենք պետք է փոխակերպեն այլ մարդկանց հետ, ոչ թե այդ այլ մարդիկ: Ճնշողները նրանք են, ովքեր մարդկանց ներշնչում են և հարմարեցնում իրականությանը, որն անձեռնմխելի է մնալու: Սակայն դժբախտաբար, հեղափոխական գործողությունների համար ժողովրդի կողմից օժանդակություն ստանալու ցանկությունից հեղափոխության առաջնորդները հաճախ ծրագրի բովանդակության ծրագրման բանկային գիծն են բռնում՝ վերևից ներքև: Նրանք քաղաքային կամ գեղջկական բազմություններին դիմում են այնպիսի ծրագրերով, որոնք համապատասխանում իրենց սեփական աշխարհայացքին, այլ ոչ մարդկանց: Հեղափոխական լիդերները մոռանում են, որ իրենց գլխավոր նպատակն էր մարդկանց աջակցել հումանիստականության համար պայքարում, այլ ոչ թե մարդկանց գրավել իրենց կողմը: Այդ գործողությունները ոչ թե հեղափոխականին, այլ ճնշողին են վայել: Հեղափոխականի նպատակը ազատագրելն է և ազատագրվելը մարդկանց հետ միասին:

Նրանք մոռանում են, որ իրենց գլխավոր նպատակը մարդկանց հետ մարդկանցից գողացված մարդկայնության վերականգնման համար պայքարելն է և ող թե նրանց իրենց կողմը «թեքելը»: Վերջին արտահայտությունը ոչ թե հեղափոխական առաջնորդների, այլ ճնշողների բառարանից է:

Իր քաղաքական գործունեության մեջ տիրող վերնախավը բանկային հայեցակարգ է օգտագործում, որ ըստ ճնշվածների գիտակցության «սուզված» վիճակի նրանց կրավորականությունը խրախուսի, և այդ կրավորականության պատճառով էլ առավելություն է ստանում, որ այդ գիտակցությունը «լցնի» կարգախոսներով, որոնց ազատությունից վախը մեծացնում են: Այսպիսի գործելակերպն անհամատեղելի է ազատագրական իրական շարժման հետ, որը ճնշողի կիրառած մեթոդը ներկայացնում

Է որպես խնդիր և օգնում ճնշվածներին «վտարելու» իրենց միջից այդ կարգախոսները: Վերջիվերջո, հումանիստների խնդիրը ճնշվածների մոտ, ասես փորձադաշտում, իրենց կարգախոսները ճնշողների կարգախոսներին հակադրելը չէ՝ «տեղադրելով» նախ մի խմբի կարգախոսները, հետո՝ մյուս: Հակառակը, հումանիստների խնդիրը ցույց տալն է, որ ճնշվածները սկսում են հասկանալ, որ իրենք երկակի էություն են, և ճնշողին իրենց մեջ «տեղավորելով» չեն կարող իսկապես մարդկային լինել:

Այս խնդիրը ենթադրում է, որ հեղափոխական առաջնորդները մարդկանց մոտ են գնում ոչ թե նրա համար, որ փրկության ծանուցում տանեն, այլ նրա համար, որ երկխոսության միջոցով իմանան իրական իրավիճակը և նրանց տեղեկացվածությունը այդ իրավիճակի մասին, ընկալման տարբեր մակարդակները՝ ինքնաընկալման և իրենց աշխարհի ընկալման, որտեղ ապրում են: Ոչ մեկը դրական արդյունք չի ակնկալի այն կրթական կամ քաղաքական նախագծերից, որոնք հարգանքով չեն վերաբերվում մարդկանց հատուկ աշխարհընկալմանը: Այդպիսի ծրագիրը, չնայած իր բարի նկատառումներին, մշակութային ներխուժում է դառնում:

Քաղաքական կամ կրթական ծրագրերի բովանդակության կազմակերպման ելակետը իրական, գոյություն ունեցող, որոշակի, մարդկանց ձգտումներն արտացոլող իրավիճակը պիտի լինի: Օգտագործելով որոշ (մի քանի) հիմնական հակասություններ՝ մենք պիտի այդ գոյություն ունեցող, իրական, կոնկրետ իրավիճակը մարդկանց ներկայացնենք որպես խնդիր, որը նրանց մարտահրավեր է նետում և պատասխան պահանջում ոչ միայն մտավոր մակարդակում, այլ նաև գործողության: Երբեք չպիտի քննարկենք միայն տվյալ (ներկա) իրավիճակը, երբեք չպիտի մարդկանց ներարկենք ծրագրեր, որոնք քիչ են վերաբերում կամ ընդհանրապես ոչ մի ընդհանրություն չունեն նրանց մտահոգությունների, կասկածների, հույսերի կամ վախերի հետ, ծրագրեր, որոնք իրականում ճնշվածների գիտակցության վախներն են ավելացնում: Մեր դերը մարդկանց հետ մեր հայացքների և մեր մասին խոսելը չէ, ոչ էլ այդ հայացքները նրանց պարտադրելը, այլ մարդկանց հետ նրանց և մեր հայացքների մասին խոսելը: Պետք է գիտակցենք, որ նրանց աշխարհընկալումը, տարատեսակ արտահայտվելով նաև նրանց գործողություններում, արտացոլում է աշխարհում նրանց իրավիճակը: Քաղաքական կամ կրթական գործողությունը, որը քննադատաբար չի ընդունում այդ իրավիճակը, ենթակա է «բանկային» կրթության հանգելու կամ դառնալու «ձայն բարբառոյ յանապատի»:

Հաճախ լուսավորիչներն ու քաղաքական գործիչները խոսում են, և նրանց չեն հասկանում, որովհետև նրանց խոսքը չի համապատասխանում որոշակի իրավիճակին այն մարդկանց, ում դիմում են: Հետևաբար նրանց խոսքը պարզապես օտար և օտարեցնող հռետորություն է: Լուսավորչի կամ քաղաքական գործի լեզուն (և քանի գնում՝ ավելի պարզ է դառնում, վերջինս պիտի դառնա նաև լուսավորիչ՝ բառիս լայն իմաստով) որպես լեզուն մարդու լեզու՝ չի կարող գոյություն ունենալ առանց մտքի. և ո՛չ լեզուն, ո՛չ միտքը չեն կարող գոյություն ունենալ առանց կառույցի, որին նրանք դիմում են: Արդյունավետ հաղորդակցվելու համար լուսավորիչը կամ քաղաքական

գործիչը պիտի հասկանան այն կառուցվածքային պայմանները, որտեղ մարդու միտքը և լեզուն դիալեկտիկական փոխկապակցված են:

Կրթական բովանդակության ծրագիր գտնելու պիտի դիմենք իրականությանը, որը մարդկանց կապող օղակն է, և այդ իրականության ընկալմանը, որին հավատարիմ են և՛ մարդիկ, և՛ լուսավորիչները: Հետազոտությունը, որից ես որոշեցի մարդկանց «թեմատիկ տիեզերքը» («կարևոր թեմաներ» արտահայտությունը նույն նշանակությամբ է գործածվում)՝ «արտադրող թեմաների» համախումբը, կրթական երկխոսություն է սկսում՝ որպես ազատության փորձ: Այս ուսումնասիրության մեթոդոլոգիան նույնպես երկխոսական պիտի լինի՝ հնարավորություն տվող, ծնող (արտադրող) թեմաներ բացող և այդ թեմաների վերաբերյալ մարդկանց տեղեկանալը խթանող: Համաձայնելով երկխոսական կրթության ազատագրող նպատակի հետ՝ (ընդունում ենք, որ) ուսումնասիրության առարկան մարդը չէ, այլ միտքը-լեզուն, որով մարդիկ դիմում են իրականությանը, մակարդակները, որով ընկալում են այդ իրականությունը, և նրանց աշխարհայացքը, որ նրանց նրադրող թեմաներն են:

Մինչև «արտադրող թեմայի» ավելի հստակ նկարագրությունը, որը նաև կպարզի, թե ինչ է նշանակում «թեմատիկ նվազագույն տիեզերք», անհրաժեշտ եմ համարում մի քանի նախնական դատողություն ներկայացնել: Արտադրող թեմայի սկզբունքը ոչ պատահական հայտնագործություն է, ոչ էլ ապացուցման ենթակա աշխատանքային վարկած: Եթե սա վարկած լիներ, որը պիտի ապացուցվի, ապա նախնական հետազոտությունը կսկսվեր ոչ թե այդ թեմայի բնույթը, այլ հենց թեմաների գոյություն ունենալ կամ չունենալը որոշելուց: Այդ դեպքում, մինչ թեման իր ամբողջ խորությամբ, կարևորությամբ, իր բազմակիությամբ իր ձևափոխություններով և իր պատմական բաղադրությամբ ըմբռնել փորձելը մենք նախ պիտի համոզվեինք՝ արդյոք այն օբյեկտիվ փաստ է, թե ոչ. միայն այդ դեպքում կկարողանայինք շարունակել դրա յուրացումը: Չնայած քննադատական կասկածով վերաբերելը թույլատրելի է, ոչ միայն մեր սեփական էկզիստենցիալ (գոյություն ունեցող) փորձի միջոցով է հնարավոր է դառնում համոզվել, որ արտադրող թեման իրական է, այլ նաև մարդ-աշխարհ հարաբերության և դրան կասկացող մարդկանց հարաբերությունների մասին քննական դատողությունների միջոցով:

Այս կետը ավելի շատ ուշադրության է արժանի: Յուրաքանչյուր ոք կարող է հիշել (թվում է՝ դա այնքան պարզ է), որ անկատար արարածների մեջ մարդը միակ արարածն է, որ ոչ միայն իր գործողություններին, այլ նաև ինքն իրեն վերաբերվում որպես իր մտորումների առարկա. այս կարողությունը մարդուն տարբերում է կենդանիներից, որոնք չեն կարող իրենք իրենց առանձնացնել իրենց արարքներից և այդ իսկ պատճառով դրա (գործունեության) մասին մտածելու ունակ չեն: Այս արտաքին (մակերեսային) տարբերությունն է, ըստ էրևույթին, այն սահմանը, որը սահմանագծում է յուրաքանչյուրի գործունեությունը իր կենսոլորտում: Քանի որ կենդանիների գործունեությունը իրենց շարունակությունն է, այդպիսի գործունեության արդյունքները նույնպես իրենցից անբաժանելի են. կենդանիները ոչ կարող են նպատակներ դնել և ոչ

Էլ իրենց սահմաններից դուրս, որևէ նշանակությամբ, բնության վերափոխում դնել դրանց մեջ: Ավելին, այդ գործունեությունը կատարելու «որոշումը» պատկանում է ոչ թե իրենց, այլ իրենց տեսակին: Այսպիսով կենդանիները «իրենք իրենց մեջ էականեր» են: Իր համար որոշում կայացնելու անընդունակ, ինքն իրեն և իր գործողությունները գիտակցելու անկարող, իրենց դրած նպատակներից զուրկ, ապրելով «սուզված» մի աշխարհում, որին իրենք չեն կարող իմաստ տալ, զրկված «վաղվանից» և «այսօրվանից», քանի որ գոյություն ունեն անհաղթահարելի ներկայում՝ կենդանիները պատմական էականեր չեն: Ոչ պատմական նրանց կյանքը չի լինում «աշխարհում», այդ բառի խիստ իմաստով. կենդանու համար աշխարհը «ոչ ես»-ից չի կազմված, ինչը առանձին կհաստատվեր որպես «ես»: Մարդկային աշխարհը, որը պատմական է, «իր մեջ արարածին» որպես հենարան է ծառայում: Կենդանիներին չի խթանում իրենց հակադրվող կոնֆիգուրացիան. նրանց ուղղակի գրգռում է դա:

Կենդանիների կյանքը համարձակություն պահանջող կյանք չէ. նրանք չեն գիտակցում ինչ է համարձակվելը: Համարձակությունը դատողության արդյունքում ձեռք բերած մարտահրավեր չէ, այլ ընդամենը «տեսանելի» նշաններ, որոնք հրամայում են նրանց. նրանք ըստ էության որոշում ընդունել պահանջող պատասխան էլ չեն պահանջում: Այսպիսով կենդանիները չեն կարող պարտականություններ ստանձնել: Նրանց ոչ պատմական վիճակը չի թույլ տալիս «ստանձնել» կյանքը: Քանի որ նրանք «չեն ստանձնում», չեն կարող կյանք ստեղծել. իսկ եթե չեն ստեղծում, չեն կարող փոփոխել կյանքի ձևը: Նրանք չեն կարող իմանալ, թե ինչ է նշանակում կյանքի կողմից ոչնչացված լինելը, քանի որ իրենք չեն կարող իրենց «հենարան» աշխարհին ընդարձակել դարձնել բազմանշանակ, խորհրդանշական կյանք, որը մշակույթ և պատմություն է ներառում: կյանքը նրանց համար իմաստավորված չէ: Արդյունքում կենդանիները ոչ «կենդանիացնում» են իրենց կոնֆիգուրացիան, որպեսզի իրենց «կենդանիացնեն», և ոչ էլ «ապակենդանիացնում» են իրենց: Նույնիսկ անտառում նրանք մնում են «իրենց մեջ արարածներ», այնպես, ինչպես կենդանաբանական այգում են մնում կենդանիներ:

Ի հակադրություն դրան, մարդիկ գիտակցում են իրենց գործունեությունը և աշխարհը, որում ապրում են, գործելով իրենց դրած նպատակներին համապատասխան, իրենց մեջ տեղավորելով իրենց որոշումները, և աշխարհի և այլոց հետ հարաբերություններում իրենց ստեղծական ներկայությամբ աշխարհին ձուլվելով փոխակերպման միջոցներով, որոնցով ազդում են աշխարհի վա՛ ի տարբերություն կենդանիների՝ նրանք ոչ միայն կան, այլև գոյություն ունեն. և նրանց գոյությունը պատմական է: Կենդանիներն իրենց կյանքն ապրում են ժամանակից դուրս, միօրինակ, հարթ հենարանի վրա. մարդիկ գոյավարում են մի աշխարհում, որը շարունակ վերստեղծում և փոփոխում են: Կենդանիների համար «այստեղ»-ը միայն միջավայր է (բնական), որի հետ նրանք հարաբերվում են. մարդու համար «այստեղ» նշանակում է ոչ միայն ֆիզիկական, այլ նաև պատմական տարածություն: Կարճ ասած՝ կենդանիների համար «այստեղ», «հիմա», «այնտեղ», «վաղը» և «երեկ» գոյություն չունեն, նրանց կյանքը զուրկ է ինքնագիտակցությունից և ամբողջովին որոշված (դետերմինացված) է:

Կենդանիները չեն կարող հաղթահարել «այստեղ»-ի, «հիմա»-ի կամ «այնտեղ»-ի կիրառած սահմանափակումները:

Իսկ մարդը, քանի որ գիտակցում է իրեն և այդպիսով՝ աշխարհը, որովհետև գիտակից էակ է, սահմանների որոշման ու իր ազատության դիալեկտիկ կապի մեջ է: Մարդը հաղթահարում է իրեն սահմանափակող իրավիճակները՝ «լիմիտ-իրավիճակները»⁴, քանի որ տարբերում է իրեն աշխարհից, որը մարմնավորում է, տարբերում է իրեն իր գործունեությունից, իր ընդունած որոշումները տեղավորում է իր մեջ և այլոց և աշխարհի հետ իր հարաբերություններում:

Մեկ անգամ մարդկանց կողմից որպես ուղիներ, որպես ազատության խոչընդոտ ընդունված այդ իրավիճակները սկսում են ռեյտեֆով առանձնանալ իրենց ֆոնին՝ բացահայտելով իրենց իրական բնույթը որպես տվյալ իրականության որոշակի պատմական չափում (մեծություն): Մարդն այդ մարտահրավերին արձագանքում է գործողություններով, որը այդ իրավիճակներին Ավարո Վիեյրա Պինտոն անվանում է «լիմիտ-գործողություն»՝ ոչ թե «տրված» ընդունելու, այլ նրա ժխտմանն ու հաղթահարմանն ուղղված է գործողություն:

Այսպիսով, դրանք լիմիտ-իրավիճակներ են ոչ թե ինքնին (իր մեջ և իր համար), որ անհուսության մթնոլորտ են առաջացնում, այլ կախված նրանից, թե տվյալ պատմական պահին ինչպես են ընդունվում մարդկանց կողմից, դրանք կամ որպես ուղիներ են հանդես գալիս, կամ որպես անհաղթահարելի արգելքներ: Քանի որ քննադատական ընկալումը գործողություն է դառնում, ստեղծվում է հավատի ու վստահության մթնոլորտ, որը մարդկանց մղում է հաղթահարելու այդ «լիմիտ-իրավիճակները»: Այդ նպատակին կարելի է հասնել միայն կոնկրետ, պատմական իրականության նկատմամբ (որում այդ լիմիտ-իրավիճակներն են) կիրառված գործողության միջոցով: Քանի որ իրականությունը կերպափոխվում է, և այդ իրավիճակները փոխարինվում են, հայտնվում են նորերը, որոնք իրենց հերթին պահանջում են նոր լիմիտ-գործողություններ:

Կենդանիների հենարան-աշխարհին իր ոչ պատմական բնույթի շնորհիվ չունի սահմանափակող իրավիճակներ: Այդպիսով, կենդանիները զրկված են սահմանափակող գործողություններ կատարելու կարողությունից, որոնք վճռական վերաբերմունք են պահանջում աշխարհի նկատմամբ, հեռացված են նաև աշխարհին

⁴ Պրոֆեսոր Ավարո Վիեյրա Պինտոն հստակ վերաբերում է «լիմիտ-իրավիճակներ» խնդրը, այդ հայեցակարգը կիրառելով ոչ հուսալից տեսանկյունից, որը նախապես հանդիպում է Յասպերսի մոտ: Վիեյրա Պինտոն «լիմիտ-իրավիճակները» ներկայացնում է «ոչ թե որպես անհնցանելի սահման, որտեղ հնարավորությունները սպառվում են, այլ որպես իրական սահման, որից սկսվում են բոլոր հնարավորությունները». դրանք «սահման չեն, որը էական (իրական գոյությունը) բաժանում է անգոյությունից, այլ սահման, որը էական (իրական գոյությունը) բաժանում է մեծ գոյից» (Alvaro Vieira Pinto, *Consciencia e Realidade Nacoinal* (Rio de Janeiro, 1960), Vol.II, p.284.):

նպատակ (իմաստ) տալուց, որպեսզի վերափոխեն այն: Օրգանապես կապված իրենց հենարանին՝ կենդանիները չեն տարբերում իրենց ու աշխարհը: Հետևաբար, կենդանիները սահմանափակվում են ոչ թե լիմիտ-իրավիճակներով, այլ բացառապես հենարանով: Եվ կենդանիներին վերապահված է ոչ թե հենարանի նկատմամբ (տվյալ դեպքում հենարան թող լինի աշխարհը) վերաբերմունք արտահայտելու, այլ դրան հարմարվելու դերը: Ուստի, երբ կենդանիները բույն են հյուսում, որջ սարքում, նրանք ապրանք չեն ստեղծում, որոնք սահմանափակող իրավիճակների արդյունք են, իրենց վերափոփոխող պատասխանը դրանց: Նրանց արտադրական գործունեությունն ուղղված է ֆիզիկական կարիքները հոգալուն, սա ուղղակի խթանում է և ոչ թե մարտահրավեր նետում: «Կենդանու ցանկացած արտադրանք պատկանում է անմիջապես իր մարմնին, մինչդեռ մարդը ազատորեն հակադրվում է իր արտադրանքին»⁵:

Միայն այն արտադրանքը, որը կենդանի էակի գործունեության արդյունքն է և ոչ թե պատկանում նրա ֆիզիկական մարմնին (չնայած կարող է կրել դրա կնիքը), կարող է այդ կոնտեքստին իմաստ հաղորդել, որը այդպիսով է դառնում աշխարհ: Այնպիսի արտադրանքի ընդունակ որևէ էակ (որը դրա միջոցով իրեն է գիտակցում, «էակ է իր համար») չէր կարող գոյությունը շարունակել, եթե գոյության գործընթացում չլիներ աշխարհի հետ միասին, որի հետ կապված է, ինչպես նաև աշխարհը այլևս գոյություն չէր ունենա, եթե այդ էակը գոյություն չունենար:

Կենդանիների, որոնք (քանի որ իրենց գործունեությունը սահմանափակող գործողություն չի ծնում) արտադրանք չեն կարող ստեղծել, հեռացված են դրանից, և մարդու, որը աշխարհի նկատմամբ իր գործունեությամբ ստեղծում է մշակույթի ու պատմության ոլորտը, տարբերությունը միայն այն է, որ վերջինս են գործունեության էակ է:

Միայն մարդկային արարածն է փորձի կրող. փորձ, որը որպես դատողություն և գործողություն՝ իրապես ձևափոխում է իրականությունը, գիտելիքի ու ստեղծագործման աղբյուր է: Կենդանու գործունեությունը, որն առանց փորձի է, ստեղծական չէ, մարդու փոխակերպող գործունեությունը այդպիսին է: Որպես փոխակերպող և ստեղծող էակ՝ իրականության հետ իր մշտական հարաբերություններով մարդը ոչ միայն նյութական ապրանքներ է ստեղծում, շոշափելի առարկաներ, այլ նաև հասարակական կառույցներ, գաղափարներ և հասկացություններ: Մարդն իր շարունակական փորձով միաժամանակ պատմություն է կերտում ու դառնում պատմա-հասարակական էակ, քանի որ ի տարբերություն կենդանիների՝ մարդը կարողանում է անցյալով, ներկայով ու ապագայով չափել ժամանակը, իր պատմությունը, սեփական ստեղծագործությամբ

⁵ Karl Marx, Economic and Philosophical Manuscripts of 1844, Dirk Struik, ed. (New York, 1964), p. 113.

զարգանալ՝ որպես վերափոխման մշտական պրոցես, որի մեջ նյութականանում են ժամանակային միավորները: Այս ժամանակային միավորները ժամանակի չփակված փուլեր են, ստատիկ հատվածներ չեն, որոնց մեջ մարդը փակված է: Եթե այդպես լիներ, պատմության հիմնարար պայմանը՝ անընդհատությունը, կվերանար: Հակառակը՝ այս ժամանակային հատվածները փոխկապակցված են պատմական անընդհատության դինամիկայով:

Ժամանակահատվածը բնորոշվում է իրեն հատուկ մտքերով, նախագծերով, հույսերով, կասկածներով, մարտահրավերներով, որոնք ձգտում են դեպի բազմազանություն: Այս մտքերից, արժեքներից, նախագծերից, հույսերից, ինչպես նաև խոչընդոտներից շատերն են հենց բնութագրում տվյալ ժամանակահատվածը: Այս բովանդակությունը ենթադրում է նաև հակառակ մտքերի ու պատկերացումների առկայությունը, դրանք նույնպես մատնանշում են անելիքը: Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ պատմական բովանդակությունը երբեք մեկուսացված, անկախ, կտրված կամ ստատիկ չի լինում, հակառակ պնդումներն անընդհատ փոխազդեցության մեջ են գտնվում: Մինևույն ժամանակ այս բովանդակությունը բնորոշ է միայն մարդկային հարաբերություններին: Տվյալ ժամանակահատվածի փոխազդող մտքերի համալիրը կազմում է դրա «թեմատիկ տիեզերքը»:

Դիալեկտիկական հակադրության մեջ բախվելով այդ «տիեզերական թեմային» մարդիկ հակադիր դիրքեր են գրավում, մի մասը աշխատում է համակարգը պահպանելու համար, մյուսները՝ տապալելու: Քանի որ խորանում է հակասությունը իրականությունը արտահայտող թեմաների միջև, իրականության քողարկման, իռացիոնալիզմի ու աղանդավորության մթնոլորտի հակում է առաջանում: Այս մթնոլորտը սպառնում է նսեմացնել թեմաների իրական նշանակությունը և զրկել դրանց բնորոշ դինամիկ որակներից: Այս իրավիճակում քողարկող իռացիոնալությունն ինքն է դառնում ֆունդամենտալ թեմա: Դրա հակառակ թեման՝ աշխարհի նկատմամբ քննադատական ու դինամիկ հայացքը, ձգտում է բացահայտել քողարկված իրականությունը, հասնել մարդկային առաքելության լիարժեք իրականացմանը:

Վերջին վերլուծության մեջ այդ թեմաները ներառում են լիմիտ-իրավիճակները ու ներառված են դրանում: Երբ թեման քողարկված է լիմիտ իրավիճակով և չի կարող պարզ հասկացվել, ապա համապատասխան խնդիրները չեն կարող լիարժեք իրականացվել ո՛չ հաստատապես և ո՛չ էլ քննադատապես: Այս պայմաններում մարդիկ չեն կարող հաղթահարել սահմանափակող իրավիճակը, որպեսզի բացահայտեն, որ դրա ետևում թաքնված է չփորձված հնարավորություն: Ի մի բերենք. սահմանափակող իրավիճակները նախատեսում են իրենց կողմից ուղղակի կամ անուղղակի կերպով սպասարկվող մարդկանց առկայությունը, որոնք միաժամանակ

ժխտվում և սանձվում են այդ իրավիճակների կողմից : Հենց որ վերջիններս սկսում են ընկալել այդ իրավիճակները որպես լինելու և ավելի մարդկային լինելու, այլ ոչ թե լինելու ու չլինելու միջև պատնեշ, նրանք սկսում են իրենց ավելի ու ավելի քննադատական գործողությունները ուղղել դերի չփորձված հնարավորության կողմը: Մյուս կողմից, նրանք, որ սպասարկվում են այս սահմանափակող իրավիճակների կողմից, այս հնարավորության մեջ վտանգ են տեսնում, որը չպետք է նյութականանա, նրանք աշխատում են պահպանել իրենց ստատուս քվոն: Հետևաբար պատմական շրջապատի նկատմամբ ազատագրական գործողությունները պիտի համապատասխանեն ոչ միայն արտադրող թեմաներին, այլև այդ թեմաների ընկալման եղանակին: Այս պահանջը իր հերթին առաջ է քաշում մյուսը՝ իմաստալից թեմատիկայի ուսումնասիրությունը:

Արտադրող թեմաները կարող են տեղակայված լինել համակենտրոն օղակներում՝ տեղափոխվելով ընդհանուրից մասնավորին: Ամենամեծ ժամանակային հատվածը, որը ներառում է մի շարք տարբերակված բաժիններ ու ենթաբաժիններ (կոնտինենտալ, ռեգիոնալ, ազգային...), պարունակում է տիեզերական բնույթի թեմաներ: Մեր ժամանակաշրջանի ֆունդամենտալ թեման ես համարում եմ տիրապետությունը, որը ենթադրում է իր հակառակ՝ ազատագրման թեզը: Սա ցավոտ թեմա է, որը մեր դարաշրջանին տալիս է նախապես շեշտված մարդաբանական ուղղվածություն: Մարդկայնությանն հասնելու համար, որը նախատեսում է հակահումանիստականության չեզոքացումը, չափազանց անհրաժեշտ է ազատվել կաղապար իրավիճակներից, ուր մարդիկ հավասարեցված են առարկաների:

Ավելի նեղ օղակներում հանդիպում ենք այնպիսի հասարակություններին հատուկ թեմաների ու սահմանափակող իրավիճակների, որոնք այս իրավիճակների ու թեմաների միջոցով ստացել են պատմական որոշ ընդհանրություն: Օրինակ, ցածր զարգացածությունը, որը չի կարող զատվել կախվածության հասկացությունից, ներկայացնում է Երրորդ Աշխարհին հատուկ սահմանափակող իրավիճակ: Ցանկացած հասարակություն ավելի լայն ժամանակային օղակներում բացի տիեզերական, կոնտինենտալ, պատմական թեմաներից, պարունակում է նաև իրեն հատուկ թեմաները, կաղապար-իրավիճակները: Ավելի նեղ օղակներում նույն հասարակության մեջ կարելի է գտնել թեմատիկ դիվերսիֆիկացիաներ՝ բաժանված տարածաշրջանների ու ենթաշրջանների, որոնցից յուրանչյունը կվերաբերի ամբողջ հասարակությանը: Նրանք ձևավորում են ժամանակային ենթաբաժիններ: Օրինակ՝ մինույն ազգային միավորի մեջ ցանկացած մեկը կտեսնի «ժամանակի հետ չհմընկնող գոյության» հակասականությունը:

Այս ենթաբաժիններում ազգային թեմաները կարող են ըմբռնվել կամ չըմբռնվել իրենց իրական նշանակությամբ: Դրանք կարող են թեթևակի զգացվել կամ ընդհանրապես չզգացվել: Սակայն բացառվում է ենթամիավորների շրջանակում թեմաներ չլինելը: Այն փաստը, որ անհատը կարող է չզգալ կամ խեղաթյուրված տեսնել արտադրող թեման, խոսում է ճնշող կաղապար իրավիճակի մասին:

Ընդհանրապես ճնշված գիտակցությունը, որը դեռ չի ընկալել սահմանափակող իրավիճակը, ընդունում է միայն դրա ուղեկցող ախտանիշները և վերջինիս հաղորդում է պահպանողական ուժ, որը և դառնում է կաղապար իրավիճակի սեփականությունը: Սա մեծ նշանակություն ունի արտադրող թեմաների ուսումնասիրության համար: Երբ մարդիկ չեն կարողանում քննադատաբար ընկալել իրականությունը, այն ըմբռնում են առանձին, չկապակցված հատվածների տեսքով, նրանք անկարող են տեսնելու իրական պատկերը: Դա անելու համար նրանք պիտի փոխեն իրենց մոտեցումը, այսինքն՝ նրանք պիտի լիովին պատկերացնեն ամբողջ ենթատեքստը և նրանից աստիճանաբար զատեն բաղադրիչ տարրերը՝ ստանալով ամբողջի պարզ պատկերացումը:

Թեմատիկ ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը և հարցադրման կրթությանը հատուկ է անհատի ենթատեքստային իրականության ծավալների բազմանշանակ ներկայացումը, որի ուսումնասիրությունը իրեն հնարավորություն կտա տեսնել տարբեր բաղադրիչների փոխազդեցությունը: Մինչդեռ բազմանշանակ ծավալները, որոնք իրենց հերթին բաղկացած են կապակցված բաղադրիչներից, պիտի հասկացվեն որպես ամբողջական իրականության ծավալներ: Այս եղանակով բազմանշանակ ծավալի քննադատական հետազոտումը հնարավորություն է տալիս ունենալու նոր ու քննադատական վերաբերմունք կաղապար իրավիճակների նկատմամբ: Ուղղվում ու խորանում է իրականության ըմբռնումը: Երբ մինիմալ թեմատիկ տիեզերքում պարունակվող արտադրող թեման հետազոտվում է conscientizacao մեթոդաբանության միջոցով, այն մարդկանց ներկայացնում է կամ սկսում է ներկայացնել իրենց աշխարհի նկատմամբ քննադատական մտածողությունը: Սակայն եթե անհատն իրականությունը ընդունում է որպես խիտ, անթափանց և քողարկված երևույթ, ապա ուսումնասիրությունը պետք է ընթանա վերացարկման մեթոդով: Այս մեթոդը չի պահանջում կոնկրետի վերածումը վերացականի, այն պահանջում է երկու երևույթները հակադրության մեջ, և դրանք փոխկապակցվում են արտացոլման միջոցով: Մտքի դիալեկտիկ այդ շարժը էկզիստենցիալ, «կողավորված» կոնկրետ իրավիճակի քննության հրաշալի օրինակ է: Ապակողավորումը կողավորված իրավիճակի քննադատական վերլուծությունն է:

Դրա ապակողավորումը պահանջում է վերացականի անցումը կոնկրետի, մասնավորի անցումը ընդհանրականի և կրկին վերադարձ մասնավորի: Սա իր հերթին պահանջում է, որ Սուբյեկտը ճանաչի իրեն օբյեկտում և ճանաչի օբյեկտը որպես իրավիճակ, ուր նա մնացած Սուբյեկտների հետ է: Եթե ապակողավորումը լավ է արվում, ապա վերացականից անցումը կոնկրետի հանգում է վերացականի փոխարինմանը կոնկրետի քննադատական ընկալմամբ, որը արդեն դադարում է խիտ ու անանցանելի թվալուց:

Երբ անհատը հանդիպում է կողավորված էկզիստենցիալ իրավիճակի (օրինակ՝ նկարի, որը վերացական ձևով հանգեցնում է էկզիստենցիալ իրականության կոնկրետությանը), նա ձգտում է քանդել այդ կողավորված իրավիճակը: Ապակողավորման այս գործընթացում այդպիսի բաժանումը համապատասխանում է մի փուլի, որը մենք կոչում ենք «իրավիճակի նկարագրություն», այն հեշտացնում է բաժանված մասերի միջև փոխհարաբերությունների բացահայտումը: Այս ամբողջը, որի մասին առաջ միայն մոտավոր պատկերացում ունեինք, սկսում է իմաստ ձեռք բերել: Այսպիսով, քանի որ կողավորումը ուղղակի կենսական իրավիճակի մատուցման եղանակ է, ապակողավորողը ջանում է մատուցման եղանակից անցնել կոնկրետ իրավիճակի, ուր նա գտնվում է: Այսպես կարելի է հայեցակարգորեն բացատրել, թե ինչու են անհատները սկսում այլ կերպ վերաբերվել իրականությանը, հենց որ այն դադարում է անորոշ լինելուց:

Ապակողավորման ցանկացած փուլում մարդիկ իրագործում են իրենց աշխարհայացքը: Մի խումբ, որը կոնկրետ չի արտահայտում արտադրող թեման, որը կարող էր թեմաների բացակայության պատճառ դառնալ, հակառակը՝ շատ դրամատիկ թեմա է առաջարկում. դա լռության թեման է: Այդ լռության թեման կաղապար իրավիճակների ազդեցության տակ առաջ է քաշում լռության մի համակարգ:

Պիտի կրկին շեշտեմ, որ արտադրող թեմա չի կարող լինել իրականությունից անջատ ապրող մարդու մեջ, այն չկա նաև մարդկանցից հեռացած իրականության մեջ: Այն կարող է ներկայանալ միայն մարդու և աշխարհի փոխհարաբերության մեջ: Ուսումնասիրել արտադրող թեման նշանակում է ուսումնասիրել աշխարհին վերաբերող մարդու մտածելակերպը և աշխարհի նկատմամբ մարդու գործունեությունը, որը հենց փորձն է: Հենց այս պատճառով առաջարկվող մեթոդները պահանջում են, որ ուսումնասիրողներն ու մարդիկ (որոնք հանգիստ կհամարվեին այդ ուսումնասիրության առարկաներ) համագործակցեն: Որքան ավելի ակտիվորեն են մարդիկ ուսումնասիրում իրենց թեմաները, այնքան ավելի խորն է լինում իրականության քննադատական

իրագրելությունը և դրա տիրապետումը:

Ումանք ավելորդ կհամարեն մարդկանց որպես ուսումնասիրողներ ներգրավելը նրանց վերաբերող թեմաներն ուսումնասիրելիս, վախենալով, որ նրանց սևեռուն ազդեցությունը «կկեղծի» եզրակացությունները և կվտանգի ուսումնասիրության օբյեկտիվությունը: Այս տեսակետը սխալվում է, ենթադրելով որ թեմաները գոյություն ունեն մարդկանցից դուրս, կարծես դրանք իրեր են: Թեմաները գոյություն ունեն մարդկանց մեջ՝ աշխարհի հետ նրանց ունեցած հարաբերությունների միջոցով: Նույն օբյեկտիվ փաստը կարող է արթնացնել արտադրող թեմաների տարբեր խմբեր տարբեր ժամանակաշրջանային ենթաբաժիններում: Այսպիսով, տրված օբյեկտիվ փաստի, մարդկանց կողմից այդ փաստի ընկալման և արտադրող թեմաների միջև կապ գոյություն ունի:

Մարդիկ արտահայտում են նշանակալի թեմաներ, թեմայի արտահայտման պահը տարբերվում է նախորդող պահերից, եթե նրանք փոխում են օբյեկտիվ թեմաներին վերաբերող փաստերի ընկալումը: Ուսումնասիրողի տեսանկյունից կարևոր է որոշել այն պահը, երբ մարդիկ սկսում են ընկալել «տրվածը» և ճշտել, թե ուսումնասիրության ընթացքում արդյոք տեղի են ունեցել իրականության ընկալման որոշակի տրանսֆորմացիաներ: (Օբյեկտիվ իրականությունը, իհարկե, մնում է անփոփոխ: Եթե այդ իրականության ընկալման փոփոխություն է լինում, այն չի ազդում ուսումնասիրության վավերականության վրա:)

Մենք պիտի գիտակցենք, որ նշանակալի թեմաների մեջ առկա շարժառիթները, ձգտումներն ու նպատակները մարդկային շարժառիթներ, ձգտումներ ու նպատակներ են: Նրանք ինչ-որ անորոշության մեջ չեն լինում, որպես ստատիկ երևույթներ, նրանք հայտնվում են: Դրանք նույնքան պատմական են, որքան ինքը մարդը, հետևաբար, դրանք չեն կարող առանձին գոյություն ունենալ: Թեմաները ընդունելու ու հասկանալու համար պետք է հասկանաք նաև դրանք մարմնավորող մարդկանց և դրանց վերաբերող իրականությունը: Եվ քանի որ անհնար է թեմաները հասկանալ մարդկանցից զուրկ, անհրաժեշտ է հասկանալ նաև նրանց: Թեմատիկ ուսումնասիրությունը, այսպիսով, հակում ունի իրականության ու ինքնաուսումնասիրության, որը և այս ուսումնասիրությունը դարձնում է կրթական կամ ազատագրական բնույթի մշակութային գործընթացի առաջին քայլը:

Ուսումնասիրության վտանգն այն չէ, որ ուսումնասիրության օբյեկտը, իրեն տեսնելով ուսումնասիրության մասնակից, կարող է կեղծել վերլուծության արդյունքները: Հակառակը, մտավախությունը նրանից է, որ ուսումնասիրության կենտրոնում նշանալի թեմաների փոխարեն կհայտնվի մարդը՝ դառնալով ուսումնասիրության օբյեկտ: Քանի

որ այս ուսումնասիրությունն է հիմքը կրթական ծրագրի, ուր ուսուցիչ-սովորողը և սովորող-ուսուցիչը համախմբում են օբյեկտի նկատմամբ ունեցած ճանաչողությունը, ուսումնասիրությունն ինքը պիտի հիմնված լինի գործողության փոխադարձության վրա: Մարդկայինի ոլորտում իրականացվող թեմատիկ ուսումնասիրությունը չի կարող նվազեցվել ու վերածվել մեխանիկական ակտի: Որպես որոնման, գիտելիքի, ստեղծագործման գործընթաց՝ այն պահանջում է, որ ուսումնասիրողը բացահայտի խնդիրների փոխներթափանցումը՝ կապված արտադրող թեմաների հետ: Որքան քննադատական լինի ուսումնասիրությունը, այնքան ավելի կրթական կլինի այն, իսկ քննադատական կլինի, եթե խուսափի իրականության մասնավոր կամ քարացած պատկերացումից և հակված լինի ընդհանուր իրականության պատկերացմանը: Նշանալի թեմաների որոնման գործընթացը պիտի հակված լինի թեմաների միջև կապերի բացահայտման, մտահոգված լինի դրանց պատմամշակութային ենթատեքստով:

Երբ լուսավորիչը չի կարողանում ծրագիր մշակել մարդկանց ներկայացնելու համար, ուսումնասիրողը չի կարող թեմատիկ տիեզերքի ուսումնասիրման ուղեցույց մշակել՝ սկսելով այն հարցերից (կետերից), որ ինքը նախապես որոշել է: Երկուսն էլ՝ և՛ կրթությունը, և՛ ուսումնասիրությունը, նախատեսված են, որ օգնեն դրան, պիտի «ապրումակից» գործունեություններ լինեն, այդ բառի ստուգաբանական տեսանկյունից: Դա նշանակում է, որ նրանք պիտի բաղկացած լինեն հաղորդակցումից և իրականության ընդհանուր փորձից, որն ստացվում է իրականության կայցման մշտական բարդությունից:

Այն ուսումնասիրողը, որն օբյեկտիվ գիտության շահերից ելնելով փոխում է օրգանականը ոչ օրգանականի, կյանքը՝ մահվան, ուղղակի փոփոխությունից վախեցող անձնավորություն է: Նա փոփոխության մեջ, որը չի մերժում, բայց չի էլ ուզում, կյանք չի տեսնում, այլ մահ ու քայքայում: Նա ցանկանում է ուսումնասիրել փոփոխությունը, սակայն այն կանգնեցնելու մտադրությամբ: Փոփոխությունը որակելով որպես մահ ու մարդկանց ուսումնասիրության պասիվ առարկաներ դարձնելով՝ նա դառնում է կյանքի կործանիչ:

Թեմաների ուսումնասիրությունը ներառում է մարդկանց մտածողության ուսումնասիրություն. սա այն մտածողությունն է, որն առաջանում է իրականությունը փնտրող մարդկանց մեջ: Ես չեմ կարող մտածել մյուսի փոխարեն կամ առանց մյուսի, ոչ էլ նրանք են կարող մտածել իմ փոխարեն: Նույնիսկ եթե մարդկանց մտածողությունը միամիտ է կամ սնահավատ, սա նրանց գործողության դրված ենթադրությունները

վերանայելու միակ ձևն է, որը նրանք ի վիճակի են փոխելու: Իրենց և ոչ այլոց մտքերի վրա աշխատելով պիտի կայանա այս գործընթացը:

Մարդը՝ որպես «իրավիճակային» էակ, իրեն համարում է արմատավորվ ժամանակատարածքային պայմաններում, որոնք ձևավորում են նրան, և որոնց վրա ինքն էլ է հետք թողում: Նա ձգտելու է կասկածի ենթարկել իր սեփական «իրավիճակայնությունը» (դրությունը) մասին այնքանով, որքանով կասկածելի է համարում «իրավիճակը», որպեսզի ներգործի դրա վրա: Մարդկային արարածը կա, որովհետև նա իրավիճակում գոյություն ունի: Նա ավելին կլինի, եթե ոչ միայն մտածի քննադատաբար, այլ նաև քննադատաբար ներգործի դրա վրա:

Իրավիճակայնության մասին խորհելը, նույնն է, ինչ գոյության պայմանների մասին մտածելը. քննադատական մտածողություն է, որը թույլ է տալիս մարդկանց «իրավիճակում» միմյանց տեսնել: Այս պարտավորվածությունը ի հայտ է գալիս միայն այն ժամանակ, երբ իրավիճակը դադարում է քողարկված իրականություն կամ արահետ թվալուց, և նրանք սկսում են այն ընկալել որպես խնդրահարույց իրավիճակ: Մարդկային արարածը դուրս է արձնում իր սուզված վիճակից և ի վիճակի է ներգործել իրականության վրա, հենց որ այն տեսանելի է դառնում: Իրականություն ներխուժելը՝ պատմական առումով իրազեկ լինելը, քայլ առաջ է այնտեղ հայտնվելուց, և այդ իրավիճակի Conscientizacao⁶ արդյունքն է:

Թեմատիկ ամեն մի հետազոտություն, որը խորացնում է պատմական իրազեկությունը, հենց այլ պատճառով էլ իրոք ուսումնական է, այն դեպքում, երբ իրական կրթությունը ուսումնասիրում է մտածողությունը: Որքան շատ կրթողներն ու մարդիկ են ուսումնասիրում մարդու մտածողությունը և դրանով փոխադարձաբար կրթվում, այնքան ավելի շատ են ուսումնասիրում: Խնդրահարույց կրթության հայեցակարգում կրթությունն ու թեմատիկ ուսումնասիրությունը պարզապես միևնույն գործընթացի տարբեր պահերն են:

Ի հակադրություն բանկային կրթության հակաերկխոսական և ոչ հաղորդակցական «ներդրումների» մեթոդի, խնդրահարույց մեթոդի բովանդակության ծրագրի ընդ կազմվում ու կազմակերպվում է սովորողների աշխարհայացքով, որտեղ և նրանց սեփական գեներատիվ թեմաներն են: Այսպիսով, դրա բովանդակությունն անընդհատ ինքն իրեն ծավալում ու նորացնում է: Թեմատիկ տիեզերքի վրա աշխատող թիմում երկխոսող ուսուցչի խնդիրն է իրանց ուսումնասիրությամբ բացահայտված տիեզերքի ներկայացումը մարդկանց, որոնցից ստացել էր դա, և ներկայացում ոչ որպես դասախոսություն, այլ որպես խնդիր:

Պատկերացնենք, որ մի խումբ, օրինակ, ստանձնել է անգրագիտության մեծ տոկոսով գյուղական վայրում մեծահասակների կրթության համակարգման պարտականությունը:

⁶ Conscientizacao - ամեն տեսակի հայտնվելը բնութագրող տեղեկացվածության խորացում

Այս աշխատանքը նախատեսում է գրաճանաչության և հետգրաճանաչության փուլերը: Կրթության առաջին փուլում հարցադրման մեթոդը փնտրում ու ուսումնասիրում է «ծնող աշխարհը», իսկ հետգրաճանաչության փուլում այն փնտրում ու հետազոտում է «արտադրող թեման»:

Հիմա եկեք դիտարկենք միայն արտադրող թեմաների ուսումնասիրությունը կամ նշանակալից թեմաները: Երբ հետազոտողները գտնում են այն տարածքը, որտեղ պիտի աշխատեն, և նախապես ծանոթանում են այդ տարածքի հետ երկրորդական աղբյուրների միջոցով, նրանք սկսում են ուսումնասիրության առաջին փուլը: Այս գործը կապված է որոշ դժվարությունների հետ, որոնք կարող են որոշ չափով նորմալ համարվել, չնայած հաճախ կարող են չնկատվել տվյալ տարածքի բնակիչների հետ շփման սկզբնական շրջանում: Այս սկզբնական շփման ժամանակ ուսումնասիրողները պետք է գտնեն բավարար քանակի մարդկանց, ովքեր կհամաձայնեն մասնակցել ոչ ֆորմալ հանդիպման, որի ընթացքում նրանք կխոսեն իրենց նպատակների մասին: Այս հանդիպման ընթացքում նրանք բացատրում են ուսումնասիրության նպատակները, դրա իրականացման մեթոդները, և ինչի համար այն կարող է օգտակար լինել: Հետո նրանք բացատրում են, որ այդ ուսումնասիրությունը անհնար կլինի առանց համատեղ վստահության ու համաձայության: Եթե մասնակիցները համաձայնում են մասնակցել ուսումնասիրությանն ու դրա գործընթացին, ուսումնասիրողները կամավորներ են փնտրում նրանց մեջ, որոնք կլինեն իրենց օգնականները: Կամավորները սովորաբար անհրաժեշտ տեղեկություններ են հավաքում տեղական կյանքի մասին: Սակայն հենց կամավորների ներկայությունը ուսումնասիրության ընթացքում ավելի կարևոր է: Ընդ որում, ուսումնասիրողներն այդ տեղանք սկսում են այցելել առանց ստիպելու իրենք իրենց, այլ գործելով որպես կարեկից դիտորդներ, ձգտելով հասկանալ այն, ինչ տեսնում են: Ուսումնասիրողները գալիս են իրենց արժեքներով, որոնք ազդում են իրենց ընկալման վրա, սակայն դա չի նշանակում, որ նրանք կարող են թեմատիկ ուսումնասիրությունը դարձնել այդ արժեքները պարտադրելու միջոց: Այս արժեքներն ապավինում են նրան, որ մարդը, ում թեմատիկան ուսումնասիրվում է, կգա պատմելու, և դրանց միակ չափորոշիչը աշխարհի ընկալման քննադատական ընկալումն է, որը ենթադրում է իրականությունը բացահայտելու ճիշտ մեթոդներ: Եվ այդ ընկալման քննադատական ընկալումը չի կարող պարտադրվել: Այսպիսով, հենց ամենասկզբից թեմատիկ ուսումնասիրությունը արտահայտվում է որպես կրթական զբաղմունք (որոնում), մշակութային գործողություն:

Այցերի ժամանակ ուսումնասիրողները իրենց քննադատական նպատակներն ուղղում են ուսումնասիրվող տարածքին, կարծես դա իրենց համար մի մեծ, յուրօրինակ կենդանի գաղտնագիր է, որը պիտի բացահայտվի: Նրանք տարածքը դիտում են որպես ամբողջականություն, և այց առ այց փորձում են հասկանալ դա՝ ուսումնասիրելով առանձին չափումները (մեծությունները), որոն տպավորություն են թողել իրենց վրա: Այս գործընթացը նրանց օգնում է հասկանալ՝ ինչպես են տարբեր մասերը համագործակցում, որը հետագայում կօգնի նրանց թափանցելու ընդհանուր երևույթի մեջ:

Ապակողավորման այս փուլի ժամանակ հետազոտողները տվյալ շրջանի կյանքի որոշ հատվածներ են ուսումնասիրում՝ երբեմն ուղղակի, երբեմն էլ բնիկների հետ ոչ պաշտոնական զրույցների միջոցով: Նրանք այդ ամենը գրանցում են նոթատետրերում, ներառյալ ակնհայտ աննշան մանրուքները՝ մարդկանց խոսելու ձևը, նրանց կյանքի ոճը, եկեղեցում ու տանը պահվածքը: Նրանք գրանցում են մարդկանց դարձվածքները (խոսքը, խոսելաձևը), արտահայտությունները, բառապաշարը, շարահյուսությունը (ոչ թե սխալները, այլ թե ինչպես են կառուցում իրենց մտքերը): Էական է, որ հետազոտողները տվյալ տարածքը ուսումնասիրեն տարբեր իրավիճակներում՝ դաշտերում աշխատանքի, տեղական ընկերությունների հանդիպումների ժամանակ (դիտարկելով մասնակիցների վարքը, գործածվող լեզուն, կառավարող և հասարակ անդամների հարաբերությունները), կանանց ու երիտասարդության դերը, ազատ ժամանակը, խաղերն ու սպորտը, մարդկանց հետ նրանց տանը զրույց (դիտարկելով այրուկին, ծնող-երեխա հարաբերությունները): Տվյալ մարզի նախնական դիտարկման ժամանակ ոչ մի գործունեություն չպիտի վրիպի ուսումնասիրողների աչքից:

Տվյալ վայրի ամեն այցելություն-դիտարկումից հետո հետազոտողը պիտի համառոտ հաշվետվություն կազմի, որը կքննարկվի ամբողջ թիմի կողմից, որպեսզի գնահատվեն ինչպես փորձառու ուսումնասիրողների, այնպես էլ տեղի օգնականների նախնական արդյունքները: Կամավոր օգնականների մասնակցությունը հեշտացնելու (համագործակցելու) համար այդ հանդիպում-գնահատումները պետք է անցկացվեն հենց տարածքում: Այդ հանդիպում-գնահատումները գոյություն ունեցող բացառիկ գաղտնագրի ապակողավորման երկրորդ փուլն են: Քանի որ ամեն մարդ իր ապակողավորող հաշվետվության մեջ նշում է՝ ինչպես է ընկալել որոշակի դեպքը կամ իրավիճակը կամ ինչ է զգացել, նրա շարադրությունը մարտահրավեր է մյուս ապակողավորողներին՝ ներկայացնելով նույն իրականությունը, ուր եղել են նաև նրանք (որով նաև նրանք են զբաղվել): Այդ ժամանակ նրանք «վերագնահատում» են իրենց նախնական «ընկալումը» այլոց «դատողությունների» միջոցով: Այսպիսով իրականության՝ ամեն առանձին հետազոտողի վերլուծությունը նրանց զրույցներով հետ է տանում դեպի մասնատված ամբողջը, որը մեկ անգամ ևս դառնում է ամբողջական՝ հարուցելով ուսումնասիրողների նոր վերլուծություն, որին կհետևի գնահատման և քննադատական նոր հանդիպում: Բնիկների ներկայացուցիչները ողջ գործունեությանը մասնակցում են որպես հետազոտական ջոկատի անդամներ:

Որքան շատ է թիմը տարանջատում ու նորից վերականգնում ամբողջը, այնքան ավելի է մոտենում տեղի բնակիչներին համակող կարևոր ու երկրորդական հակասությունների հիմքին (միջուկին): Որոշելով այդ հակասությունների հիմքերը՝ հետազոտողները նույնիսկ այս փուլում կարող են կազմել իրենց կրթական ծրագրի բովանդակությունը: Իսկապես, եթե բովանդակությունն արտացոլեր այդ հակասությունները, այն անկասկած կպարունակեր տեղի գլխավոր թեմաները: Եվ ցանկացած մեկը կարող է վստահ պնդել, որ այս ուսումնասիրությունների վրա հիմնված գործողությունները ավելի շատ հաջողություն կունենան, քան նրանք, որ հիմնվում են «վերևից տրված

լուծումների» վրա: Հետազոտողները, սակայն, չպիտի գայթակղվեն այդ հնարավորությամբ: Այդ հակասությունների (որոնք ներառում են հասարակության՝ որպես ժամանակաշրջանի խոշոր միավորի գլխավոր հակասությունը) հիմքերն ընկալելուց հետո կարևոր գործը դառնում է դրանց մասին բնիկների իրազեկվածության աստիճանը պարզելը:

Էական է, որ այս հակադրությունները կազմում են կաղապար իրավիճակներ, ներգրավում են թեմաներ ու խնդիրներ մատնացույց անում: Եթե անհատներն հայտնվում են այդպիսի իրավիճակներում և չեն կարողանում իրենց տարբերել այդ իրավիճակներից, հաշվետվության նրանց թեման ֆատալիզմն է, իսկ այդ թեմայից բխող խնդիրը՝ խնդրի բացակայությունը: Հետևաբար, թեկուզ կաղապար իրավիճակները օբյեկտիվ իրականություն են, որոնք անհատների պահանջմունքներ են հարուցում, ամեն մեկը պետք է ուսումնասիրել այդ անհատների հետ նրանց իրազեկվածության աստիճանով:

Ամեն մի կաղապար իրավիճակ՝ որպես կոնկրետ իրականություն, տարբեր տարածաշրջաններում և նույնիսկ նույն տարածքի տարբեր շրջաններում մարդկանց կարող է հակադիր թեմաների ու խնդիրների հանգեցնել: Այսպիսով, հետազոտողի հիմնական ուշադրությունը պետք է բևեռվի՝ հասկանալու այն, ինչ Գոլդմենն⁷ անվանում է «իրական գիտակցություն» ու «պոտենցիալ գիտակցություն»:

Իրական գիտակցությունը բազմաթիվ խոչընդոտների և խեղաթյուրումների արդյունք է, որոնք էմպիրիկ իրականության տարբեր գործոնները ներկայացնում են որպես պոտենցիալ գիտակցության ընդդիմություն:

Իրական գիտակցությունը ենթադրում է կաղապար իրավիճակից դուրս գտնվող «չփորձված հնարավորության» ընկալման անկարելիություն: Սակայն չնայած որ չփորձված հնարավորությունը չի կարող հասնել «իրական (կամ ներկա) գիտակցության» մակարդակի, այն հնարավոր է իրականացնել «փորձող գործողությամբ», որը բացահայտում է նրա մինչ այդ չընկալված կենսունակությունը: Չփորձված հնարավորությունը և իրական գիտակցությունը փոխկապակցված են որպես փորձող գործողություն և պոտենցիալ գիտակցությունը: Գոլդմենի «պոտենցիալ գիտակցության» հայեցակարգը նման է նրան, ինչ Նիկոլան ձևակերպում է որպես «չընկալված գործնական լուծումներ» (մեր «չփորձված հնարավորությունը»)՝ ի հակադրություն «ընկալված գործնական լուծումների», որոնք համապատասխանում են Գոլդմենի «իրական գիտակցությանը»: Համապատասխանաբար, այն փաստը, որ հետազոտողները հենց առաջին փուլում կարող են մոտավորապես հասկանալ հակասությունների համակարգը, նրանց թույլ չի տալիս սկսել կառուցել կրթական գործունեության ծրագրային բովանդակությունը: Իրականության այդ ընկալումը դեռ նրանց անհատական է, և ոչ մարդկանցը:

⁷ Lucien Goldman, *The Human Sciences and Philosophy*, London, 1969, p.118

Հետազոտության երկրորդ փուլն սկսվում է հենց հակասությունների միասնականության ընկալմամբ: Մշտապես որպես թիմ գործելով՝ հետազոտողները կրնտրեն այդ հակասություններից մի քանիսը, որպեսզի որոշեն թեմատիկ ուսումնասիրության կողավորումը: Քանի որ կողավորումները (էսքիզներ կամ լուսանկարներ) ապակողավորողների քննական վերլուծությանն աջակցող առարկաներ են, դրանց նախապատրաստումը պետք է կատարվի ըստ դիտողական պարագաների ստեղծման սովորական սկզբունքներից տարբերվող որոշակի սկզբունքների: Առաջին պահանջն այն է, որ այդ կողավորումները պիտի պարտադիր ներկայացնեն իրավիճակներ, որոնք ծանոթ են այն անհատներին, որոնց թեմատիկան ուսումնասիրվում է, որպեսզի նրանք կարողանան հեշտությամբ պատկերացնել իրավիճակը (այդպիսով՝ նաև իրենց կապը այդ իրավիճակների հետ): Ուսումնասիրության ցանկացած փուլում անթույլատրելի է անհատներին ներկայացնել իրենց անծանոթ իրականության պատկերներ: Վերջին գործողությունը (թեկուզ և դիալեկտիկական այն պատճառով, որ անհատները, վերլուծելով անծանոթ իրականությունը, կարող էին համեմատել իրենց իրականության հետ և գտնել (բացահայտել) յուրաքանչյուրի սահմանափակումները) չի կարող նախորդել անհատի սուզված իրավիճակի կողմից թելադրվող ավելի հիմնական գործողությանը, որը գործընթաց է, որում անհատները, վերլուծելով իրենց սեփական իրականությունը, տեղեկանում են իրենց նախնական, աղավաղված ընկալումներին և դրա միջոցով անցնում այդ իրականության նոր ընկալմանը: Կողավորումների ստեղծման կարևոր պայմաններից է նաև այն, որ դրանց միջուկը լինի ոչ չափազանց մանրամասն, ոչ էլ չափից դուրս անհասկանալի: Առաջինը կարող է նմանվել դատարկ քարոզչության՝ առանց իրական ապակողավորման կարիք ունենալու: Վերջինս էլ կարող է վերածվել հանելուկի: Կողավորումները պիտի լինեն պարզ և քարոզչության միտումներից խուսափելու համար առաջարկեն ապակողավորման տարբեր հնարավոր տարբերակներ: Կողավորումները կարգախոսներ չեն. դրանք ճանաչելի առարկաներ են, մարտահրավերներ, դեպի որոնք պիտի ուղղվի ապակողավորողի քննադատական մտածողությունը: Ապակողավորման գործընթացում մի քանի հնարավորություն առաջարկելու համար կողավորումները պիտի կազմված լինեն «թեմատիկ հովհարի» նման: Քանի որ ապակողավորողները մտածում են կողավորումների մասին, դրանք պիտի նրանց տանեն դեպի այլ թեմաներ: Այս ուղղորդումը պարտադիր է դիալեկտիկ հարաբերությունների ընկալման համար, որոնք գոյություն ունեն թեմաների և դրանց հակադրությունների միջև: Հետևաբար, կենսական իրավիճակն արտացոլող կողավորումները պիտի ներկայացնեն իրականությունը: Դրա բաղադրիչները պիտի փոխներգործեն՝ կազմելով ամբողջը: Ապակողավորման գործընթացում մասնակիցները արտաքին տեսք են տալիս իրենց թեմային և բացատրում իրենց աշխարհի «իրական գիտակցությունը»: Այդ գործընթացում նրանք ինքներն են հասկանում՝ ինչ են իրենք արել, երբ եղել են այդ իրավիճակում, և այսպիսով նրանք հասնում են «իրենց նախկին ընկալման ընկալմանը»: Հասնելով դրան՝ նրանք այլ կերպ են սկսում նայել իրականությանը,

լայնացնում են իրենց ընկալման հորիզոնը, իրենց «ետին պլանի իրազեկությամբ» ավելի հեշտ են բացահայտում իրականության երկու մեծությունների միջև եղած հարաբերությունները:

Խթանելով «իրենց նախկին ընկալման ընկալումն» ու «նախկին գիտելիքի գիտելիքը»՝ ապակողավորումը խթանում է նոր ընկալման գոյացումը և նոր գիտելիքի ձևավորումը: Նոր ընկալումն ու գիտելիքը ի հայտ են բերում կրթական նախագիծ, որը փոխում է չփորձված հնարավորությունը և այն դարձնում գործողություն, ինչպես պոստեմցիալ գիտակցությունն է նախորդում իրական գիտակցությանը:

Կողավորումների հետագա նախապատրաստումը պահանջում է դրանց ներկայացումը՝ «ներառյալ» մյուս բոլոր կողավորումները, որոնցից բաղկացած է ուսումնասիրության գոտում գտնվող հակասությունների համակարգը: Հենց որ այս «ներառող» կողավորումներից յուրաքանչյուրը պատրաստ է լինում, հարկ է դառնում կողավորել նաև «ներառված» հակասությունները: Վերջինիս ապակողավորումը պարզ կդառնա նախորդի ապակողավորմամբ:

Այս կապակցությամբ մեր մեթոդի մեջ մեծ ներդրում է կատարել Գաբրիել Բոդեն՝ Չիլիի կարևորագույն կառավարական հաստատություններից մեկում (The Institute de Desarrollo Agropecuario (INDAP)) աշխատող մի երիտասարդ: Այս մեթոդը հետգրաճանաչության փուլում կիրառելիս Բոդեն նկատեց, որ գյուղացիները սկսում են հետաքրքրվել քննարկմամբ միայն այն ժամանակ, երբ այդ քննարկումը ուղղակիորեն վերաբերում էր իրենց կարիքներին: Ուսուցչի շեղումը տվյալ թեմայից կամ նրա ցանկացած փորձերը խոսակցությունը այլ դաշտ տանելու փորձերը հանգում էին լռության ու անտարբերության: Մյուս կողմից նա նկատեց նաև, որ նույնիսկ եթե քննարկումը իրենց հետաքրքրող թեմայով է, գյուղացիները դժվարանում են սիստեմատիկորեն կենտրոնանալ և հաճախ շեղում են խոսակցությունը, այդպես էլ երբեք այն սինթեզի չհասցնելով: Նրանք գրեթե երբեք չեն զգում իրենց կարքերի և այդ կարիքների պատճառների ուղղակի ու անուղղակի կապը: Կարելի է ասել, որ նրանք չեն ընկալում իրենց կարիքների թվացյալ պատճառ կաղապար-իրավիճակի հետևում ընկած անփորձ իրականությունը:

Հետո Բոդեն որոշում է փորձարկումներ անել տարբեր համաժամանակյա իրավիճակների նախագծմամբ: Հենց այս հնարքն էլ նրա ներդրման ամենաարժեքավոր մասն է: Նախ՝ նա նախագծում է մի էկզիստենցիալ իրավիճակի պարզ կողմֆիկացիա: Նա այս առաջին կողավորումն անվանում է «էական»։ այն ըստ էության կորիզն է և թեմատիկ հովհարի պես բացվում է իր «օժանդակ» կողավորումներով: Երբ ապակողավորվում է էական կողավորումը, ուսուցիչը պահպանում է դրա նախագծված պատկերը՝ որպես հղում մասնակիցների համար, և բարեհաջող կերպով դրան զուգահեռ նախագծում է օժանդակ կողավորումները: Վերջիններիս շնորհիվ, որոնք ուղղակիորեն կապված են էական կողավորման հետ, նա կարողանում է պահպանել մասնակիցների հետաքրքրությունը, որոնք այդպիսով հաջողում են հասնել սինթեզի:

Գարրիել Բողեի մեծագույն ձեռքբերումն այն է, որ էական ու օժանդակ կողավորումների դիալեկտիկ կապի միջոցով կարողացավ մասնակիցներին հաղորդել ընդհանրության զգացումը: Նա կարողացավ անհատներին, ովքեր սուզված էին իրականության մեջ և զգում էին միմիայն իրենց կարիքները, հանել իրենց սուզված վիճակից ու ըմբռնել իրենց կարիքների պատճառները: Այսպես նրանք ավելի արագ կարող են իրական գիտակցության մակարդակից անցնել պոտենցիալ գիտակցության մակարդակ:

Հենց որ միջդիսցիպլինար խումբը պատրաստում է բոլոր կողավորումները և ուսումնասիրվում են դրանց հնարավոր թեմատիկ բնագավառները, հետազոտողները սկսում են ուսումնասիրման երրորդ փուլը՝ վերադառնալով կողավորման երկխոսությունները «թեմատիկ ուսումնասիրման շրջանակում» նախաձեռնելու համար: Այս քննարկումները, որոնք ապակողավորում են նախորդ փուլում պատրաստած նյութը, ձայնագրվում են միջդիսցիպլինար խմբի կողմից հետագա ուսումնասիրությունների համար: Ապակողավորումը համակարգող հետազոտողի հետ հանդիպումներին ներկա են լինում ևս երկու մասնագետներ՝ հոգեբան և սոցիոլոգ: Նրանց նպատակն է նկատել ու գրանցել ապակողավորողների էական փոխազդեցությունը: Ապակողավորման գործընթացում համակարգողը ոչ միայն պիտի լսի անհատներին, այլ նաև մարտահրավեր նետի նրանց՝ որպես խնդիր ներկայացնելով և՛ կողավորված էկզիստենցիալ իրավիճակները, և՛ նրանց սեփական պատասխանները: Տվյալ մեթոդի թուլացնող ազդեցության տակ թեմատիկ ուսումնասիրության շրջանակի մասնակիցները մի շարք հույզեր ու կարծիքներ են արտահայտում իրենց, աշխարհի և այլոց մասին, ինչ գուցե այլ հանգամանքներում չէին անի:

Սանտյագոյում տեղի ունեցած մի թեմատիկ ուսումնասիրության ժամանակ մի խումբ քննարկում էր իրավիճակ, ուր մի հարբած տղամարդ անցնում էր փողոցով, և երեք երիտասարդ զրուցում էին անկյունում: Մասնակիցները նշեցին, որ տվյալ իրավիճակում «ծանր աշխատանքից վերադարձող հարբած մարդը միակն է, ով օգտակար է իր երկրի համար, ով անհանգստացած է իր ընտանիքի համար, որովհետև չի կարողանում հոգալ դրա կարիքները: Նա միակ աշխատողն է: Նա մեզ նման պարկեշտ աշխատող է»:

Ուսումնասիրողը նպատակադրվել էր ուսումնասիրելու ակոհողիզմի տարրերը: Հնարավոր է՝ նա չստանար վերոհիշյալ պատասխանները, եթե մասնակիցներին ներկայացրած լիներ իր կազմած հարցադրումները: Եթե նա ուղղակիորեն հարցներ, ապա նրանք ամենայն հավանականությամբ կմերժեին, որ երբևէ ակոհու են ընդունել: Սակայն կողավորված էկզիստենցիալ իրավիճակում՝ ճանաչելով իրենք իրենց, նրանք ասացին այն, ինչ զգում էին:

Այս հայտարարությունները ունեն երկու կարևոր ձեռքբերում: Մի կողմից՝ նրանք իրար կապեցին ցածր աշխատավարձերը, իրենց շահագործված լինելու զգացումը և խմելը, խմելը որպես իրականությունից փախուստ, որպես իրենց անգործությունը հաղթահարելու ինքնաքայքայիչ միջոց: Մյուս կողմից՝ նրանք ցույց են տալիս՝ որքան բարձր են գնահատում հարբածին: «Նա է միակ օգտակար մարդը այս երկրի համար, որովհետև նա աշխատում է այն ժամանակ, երբ մնացածը միայն խոսում են»:
Գնահատելով հարբածին՝ մասնակիցները ընդհանրացնում են նրան իրենց հետ, նրանք էլ են խմող աշխատողներ՝ «պարկեշտ աշխատողներ»:

Հակառակը՝ պատկերացնենք մի բարոյական ուսուցչի, որը կարտահայտվեր ավոհուլի դեմ՝ որպես առաքինություն պատկերելով այն, ինչ այս մարդկանց համար առաքինություն չէ: Այս և այլ դեպքերում միակ ճիշտ տարբերակը իրավիճակի conscientizacáo-ն է, որը պիտի նախաձեռնվի թեմատիկ ուսումնասիրության հենց սկզբից: (Ակնհայտ է, որ conscientizacáo -ն կանգ չի առնում իրավիճակի սուբյեկտիվ ընկալման վրա, այն գործողության միջոցով պատրաստում է մարդուն պայքարի հանուն իր հումանիստականության):

Մի այլ դեպքում, մի խումբ գյուղացիների հետ քննարկան ժամանակ նկատեցի, որ դաշտերում կատարվող աշխատանքների նկարագրման հետևում ընկած է աշխատավարձերի բարձրացման ու այդ նպատակին հասնելու համար միավորվելու պահանջը: Այդ հանդիպման ժամանակ քննարկվեցին երեք իրավիճակներ, բայց իմաստը միշտ նույնն էր:

Հիմա պատկերացնենք մի ուսուցչի, որը ծրագիր է կազմում այս մարդկանց համար՝ բաղկացած բարդ տեքստերից, որտեղ ասվում է, որ «ջուրը ջրհորներում է»: Բայց սովորաբար ինչպես կրթության մեջ, այնպես էլ քաղաքականության, էդպես էլ լինում է:

Հենց որ ապակողավորման շրջանը ավարտվում է, ուսումնասիրության վերջին փուլն է սկսվում, երբ հետազոտողը իր ձեռքբերումների սիստեմատիկ միջդիսցիպլինար հետազոտությունն է սկսում: Լսելով ձայնագրությունները, ուսումնասիրելով հոգեբանների ու սոցիոլոգների գրառումները՝ հետազոտողը սկսում է դուրս բերել արտահայտած ու ենթադրյալ թեմաների ցուցակը: Այս թեմաները պետք է դասկարգվեն ըստ սոցիալական տարբեր գիտությունների: Դասակարգումը չի նշանակում, որ երբ իրականացվում է ծրագիրը, դրանք սկսում են դիտվել որպես մեկուսացված կատեգորիաներ, այլ ուղղակի թեման սկսում է դիտարկվել տվյալ գիտությանը բնորոշ մեթոդով: Զարգացման թեման, օրինակ, շատ հարմար է տնտեսության բնագավառին, բայց ոչ միայն: Այս թեման կարող էր ենթարկվել նաև սոցիոլոգիական, մարդաբանական և սոցիալ հոգեբանական ուսումնասիրման (սրանք այն դաշտերն են, որոնք առնչվում են մշակութային փոփոխություններին և վերաբերմունքի ու արժեքների մոդիֆիկացիաներին): Բացի դրանից, այն կարող էր ուսումնասիրվել քաղաքական

գիտության (մի բնագավառի, որն առնչվում է կառավարության կողմից կայացրած որոշումների հետ), կրթության և այլոց կողմից: Այդ դեպքում այն թեմաներին, որոնք բնորոշում են ամբողջություն, երբեք կոշտ չեն մոտենա: Իհարկե ավստս կլինի, եթե թեմաները՝ իրականության այլ բնագավառների հետ առնչության միջոցով ուսումնասիրելուց հետո դրանց հետ վարվեն այնպես, որ դրանք կորցնեն ամբողջ այդ հարստությունը՝ զիջելով մանրուքների խիստ քննադատությանը:

Երբ ավարտվում է թեմատիկ տարանջատումը, ամեն մի մասնագետ միջդիսցիպլինար խմբին ներկայացնում է այս թեմայի «հետազոտման» նախագիծը: Թեման ուսումնասիրելիս մասնագետը փնտրում է հիմնարար միջուկը, որը ընդգրկելով ուսումնական բաժիններն ու հաստատելով կարգը, տալիս է այդ թեմայի ընդհանուր պատկերը: Երբ քննարկվում են բոլոր առանձին նախագծերը, մյուս մասնագետները անում են իրենց առաջարկները: Դրանք կարող են ներգրավվել նախագծի մեջ և (կամ) ներառվել թեմայի վերաբերյալ գրված կարճ ակնարկների մեջ: Այս ակնարկները, որոնց կցված են մատենագիտական առաջարկները, շատ կարևոր են «մշակութային խմբակներում» աշխատող ուսուցիչ-սովորողների թրեյնինգի համար:

Բազմանշանակ թեմաների ուսումնասիրման փորձերի ժամանակ թիմը գիտակցում է հիմնարար թեմաների ներգրավման անհրաժեշտությունը, չնայած այդ թեմաները ուղղակի կերպով չեն առաջարկվել մասնակիցների կողմից: Այս թեմաների ներգրավման անհրաժեշտությունն ակնհայտ է և նույնպես համապատասխանում է կրթության երկխոսական բնույթին: Եթե կրթական նախագծումը երկխոսական է, ուսուցիչ-սովորողները նույնպես իրավունք ունեն մասնակցելու՝ նշելով նախկինում չշեշտված թեմաներ: Այս վերջին տիպի թեմաները ես անվանում եմ «կցված թեմաներ»՝ ելնելով իրենց գործառույթներից: Դրանք կարող են կամ հեշտացնել բաժնի երկու թեմաների միջև կապը, լրացնելով դրանց միջև բացը, կամ նկարագրել հիմնական թեմայի բաղադրիչների հարաբերությունները և մարդկանց աշխարհայացքը: Այսպիսով այս թեմաներից մեկը կարող է տեղակայվել թեմատիկ բաժնի հենց սկզբում:

Մշակույթի մարդաբանական մոտեցումը հենց այս կցված թեմաներից է: Այն պարզաբանում է մարդկանց՝ ավելի շատ որպես փոփոխող, քան փոփոխական էակների դերը աշխարհում և աշխարհի հետ: Հենց որ ավարտվում է թեմաների հետազոտությունը, սկսվում է դրա «կողավորման» փուլը. ամեն թեմայի ու դրա ներկայացման հաղորդման միջոցն ընտրվում է: Կողավորումը կարող է լինել պարզ կամ բարդ: Առաջինը օգտագործում է վիզուալ, շոշափելի կամ լսողական միջոցը: Մյուսը կարող է օգտագործել տարբեր միջոցներ: Պատկերազարդման կամ գրաֆիկական միջոցները կախված են ոչ միայն կողավորման ենթակա նյութից, այլ նաև նրանից, թե արդյոք այն մարդիկ, որոնց հետ պետք է հաղորդակցվել, գրագետ են: Երբ թեմատիկան կողավորված է, պատրաստվում է դիդակտիկ նյութը (նկարներ, սլայդներ, ֆիլմեր, տեքստեր և այլն): Թիմը արտաքին մասնագետներին կարող է որոշ թեմաներ կամ թեմաների բնագավառներ առաջարկել՝ որպես նյութեր ձայնագրվող հարցազրույցների համար:

Վերցնենք, օրինակ, զարգացման թեման: Թիմը մոտենում է երկու կամ երեք տարբեր դպրոցների պատկանող տնտեսագետների, պատմում նրանց ծրագրի մասին և հրավիրում հարցազրույցի՝ հանդիսատեսին հասկանալի լեզվով խոսելու պայմանով: Եթե մասնագետը համաձայնում է, 15-20 րոպեանոց հարցազրույց է ձայնագրվում: Խոսելու ընթացքում այդ մասնագետներին նկարում են:

Երբ ձայնագրված հարցազրույցը ներկայացնում են մշակութային շրջանակներում, նախապես նշվում է, թե ով է խոսողը, ինչ է գրել, արել և ինչ է անում հիմա: Այդ ընթացքում խոսողի նկարը ցուցադրվում է էկրանին: Եթե, օրինակ, խոսողը համալսարանի պրոֆեսոր է, ապա նախաբանը կարող է ներառել մի քննարկում՝ ինչ են մասնակիցները մտածում համալսարանների մասին և ինչ ակնկալիքներ ունեն դրանցից: Խումբն արդեն տեղեկացված է, որ ձայնագրված հարցազրույցին հաջորդելու է դրա քննարկումը (որը գործում է որպես ձայնային կողավորում): Թիմը հաղորդում է մասնագետին մասնակիցների փոխազդեցությունը քննարման ընթացքում: Այս հնարքը կապում է մտավորականներին, որոնք հաճախ գործում են լավագույն նպատակներից ելնելով, բայց կտրված են լինում իրականությունից: Սա հնարավորություն է տալիս լսելու ու քննադատելու մտավորականների միտքը:

Որոշ թեմաներ կամ միջուկներ կարող են ներկայացվել բեմականացումների միջոցով, որոնք պարունակում են մի թեմա՝ «լուծում չկա»: Բեմականացումը նույնպես կողավորում է, խնդրահարույց իրավիճակ է, որը պիտի քննարկվի:

Մի այլ դիդակտիկ աղբյուր է թերթերի, հոդվածների, գրքերից հատվածների ընթերցումն ու քննարկումը, քանի որ սա նույնպես իրագործվում է կրթության խնդրահարույց և ոչ թե բանկային մոտեցմամբ: Ինչպես դա արվում էր նաև ձայնագրված հարցազրույցների դեպքում, մինչև սկսելը ներկայացվում է հեղինակը, իսկ բովանդակությունը քննարկվում է վերջում:

Շատ կարևոր է քննարկել տվյալ իրադարձությանը հաջորդող լրագրային լուսաբանումները: Ինչու են տարբեր թերթեր միևնույն իրադարձությունը տարբեր կերպ լուսաբանում: Սա օգնում է քննադատական մտածողության զարգացմանը, որպեսզի մարդիկ թերթերը ընկալեն ոչ որպես պասիվ օբյեկտներ, ում «հաղորդագրություններ» են ուղղվում, այլ որպես ազատություն փնտրող գիտակցություն:

Պատրաստված բոլոր դիդակտիկ նյութերով, որոնց համար պետք է ավելացնել փոքր ներածական ձեռնարկներ, ուսուցչական թիմը պատրաստ է ներկայացնել մարդկանց նրանց սեփական թեմատիկան՝ շատ համակարգված ու մատչելի ձևով: Թեմատիկան, որը եկել է մարդկանցից, վերադառնում է նրանց որպես լուծման ենթակա խնդիր, այլ ոչ թե կուտակման համար:

Հիմնական կրթության ուսուցիչների առաջին խնդիրն է կրթական արշավի ընդհանուր ծրագրի ներկայացումը: Մարդիկ կհայտնվեն այդ ծրագրում, և դա նրանց տարօրինակ չի թվա, քանի որ իրենք են սկիզբ դրել դրան: Ուսուցիչները, հիմնվելով կրթության

երկխոսական բնույթի վրա, կբացատրեն նաև կցված թեմաների ներկայությունը և դրանց նշանակությունը:

Եթե ուսուցիչը բավարար միջոցներ չունի նախնական թեմատիկ ուսումնասիրությունը կատարելու համար, ինչպես նախապես նկարագրվեց, նա կարող է, իրավիճակի մասին նվազագույնս տեղյակ լինելով, ընտրել հիմնական թեմաներ, որոնք կլինեն «հետազոտման ենթակա» կոդավորումները: Հետևաբար նրանք կարող են սկսել ներածական թեմաներից ու հետզհետե շարունակեն թեմատիկ հետազոտությունը:

Այս հիմնական թեմաներից մեկը (որը ես համարում եմ կենտրոնական ու կարևորագույն) մշակույթի մարդաբանական մոտեցումն է: Լինեն դրանք կարդալ սովորող կամ հետգրաճանաչության ծրագրում ներգրավված գյուղացիներ կամ քաղաքացիներ, քննարկման թեման պիտի լինի ավելին իմանալու նրանց փնտրտուքը: Երբ նրանք քննարկում են մշակույթի աշխարհը, նրանք արտահայտում են իրականության մասին իրենց իրազեկության աստիճանը, ուր առկա են տարբեր թեմաներ: Նրանց քննարկումը անդրադառնում է իրականության այլ բնագավառների, որը ընկալվում է ավելի ու ավելի քննադատորեն: Այս բնագավառներն իրենց հերթին ներգրավում են շատ ուրիշ թեմաներ:

Հիմա ունենալով մեծ փորձ, կարող եմ հաստատել, որ իր ամբողջ ծավալով երևակայորեն քննարկվող մշակութային մոտեցումը կրթական ծրագրի բազմազան բնագավառներ է առաջ քաշում: Բացի դրանից, մշակութային խմբի մասնակիցների հետ քննարկումների մի քանի օրվանից հետո ուսուցիչը կարող է ուղղակիորեն հարցնել, թե բացի դրանից ինչ այլ թեմա կարող են իրենք քննարկել իրար հետ: Բոլոր մասնակիցների պատասխանները գրանցվում են և ներկայացվում խմբին որպես խնդիր: Մասնակիցներից մեկը, օրինակ, կարող է ասել, որ ցանկանում է խոսել նացիոնալիզմի մասին: «Շատ լավ», կասի ուսուցիչը՝ գրանցելով առաջարկությունը և կավելացնի. «Ի՞նչ է նաշանակում նացիոնալիզմ: Ի՞նչով կարող է մեզ հետաքրքրել այն»: Փորձը ցույց է տալիս, որ երբ առաջարկությունը ներկայացվում է խմբին որպես խնդիր, առաջանում են նոր թեմաներ: Եթե մի տեղ միաժամանակ հանդիպեն երեսուն մշակութային խմբեր, և բոլոր համակարգողները օգտագործեն այս մեթոդը, ապա կունենան ուսումնասիրման մի հսկայական քանակի թեմատիկ նյութեր: Ազատագրական կրթության տեսանկյունից ելնելով՝ մարդկանց համար շատ կարևոր է զգալ, որ իրենք են իրենց մտածողության տերերը, երբ քննարկում են մտածողությունն ու աշխարհայացքները, ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն օգտագործելով դրանք իրենց կամ իրենց ընկերների առաջարկներում: Քանի որ կրթության այս տեսակը սկսվում է այն համոզմունքով, որ այն չի կարող ներկայացնել իր սեփական ծրագիրը, բայց պիտի փնտրի այդ ծրագիրը մարդկանց հետ երկխոսության մեջ, այն ծառայում է ճնշվածների մանկավարժությունը ներկայացնելու համար, որի զարգացմանը պիտի մասնակցեն ճնշվածները:

Այս գլուխը, որի ուսումնասիրության առարկան հակաերկխոսական ու երկխոսական ձևերը զարգացնող մշակութային տեսության գործունեությունն է, հաճախակի հղում կկատարի նախորդ գլուխներում ներկայացված կետերին՝ դրանք զարգացնելու կամ նոր դրույթները պարզաբանելու նպատակով:

Սկսեմ վերահաստատելով, որ մարդիկ՝ որպես փորձի կրող, տարբերվում են կենդանիներից, որոնք զուտ գործունեության կրող են: Կենդանիները չեն ուսումնասիրում աշխարհը, նրանք ընկղմված են դրա մեջ: Եվ հակառակը՝ մարդիկ ելնում են աշխարհից, առարկայացնում են այն և, այդպիսով, կարող են հասկանալ ու փոփոխել այն իրենց աշխատանքով: Կենդանիները, որոնք չեն աշխատում, ապրում են մի միջավայրում, որը չեն կարող հաղթահարել: Այսպիսով, ամեն կենդանի ապրում է իրեն համապատասխան կոնտեքստում և այդ կոնտեքստները, բաց լինելով մարդկանց, չեն փոխանցվում իրար:

Սակայն մարդկության գործունեությունը բաղկացած է գործողությունից և մտածողությունից. սա է իրականությունը, սա է աշխարհի տրանսֆորմացիան: Եվ որպես փորձ՝ տեսություն է պահանջում, որը կբացատրի այն: Մարդկության գործունեությունը տեսություն ու փորձ է, այն մտածողություն ու գործողություն է: Ինչպես շեշտվել էր երկրորդ գլխում, այն չի կարող վերածվել վերբալիզմի կամ ակտիվիզմի:

Լենինի հայտնի «Առանց հեղափոխական տեսության հեղափոխական շարժում չի կարող լինել» արտահայտությունը նշանակում է, որ հեղափոխության չի կարելի է հասնել վերբալիզմով կամ ակտիվիզմով, հեղափոխության հասնում են փորձով, այսինքն՝ մտածելով և փոփոխման ենթակա կառույցների վրա ներգործելով: Այս կառույցների փոփոխման հեղափոխական կտրուկ փորձերը չեն կարող իրենց առաջնորդներին մտավորականներ դարձնել և ճնշվածներին՝ պարզապես կատարածուններ:

Եթե իրենց ճնշող իրականության վերափոխման մեջ ներգրավված մարդկանց անկերձ նվիրումը պահանջում է վերափոխող գործողության տեսություն, և այդ տեսությունը չի կարող վերափոխման գործընթացում մարդկանց հիմնական դերը չտալ: Առաջնորդները չեն կարող ճնշվածներին վերաբերվել որպես ընդամենը ակտիվիստների, որոնց միայն գործելու խաբկանքի հնարավորություն է տրվում, բայց ոչ մտածելու հնարավորություն. այդ պարագայում իրականում շահարկումը կրկին շարունակվում է՝ այս դեպքում շահագործման ենթադրյալ հակառակորդների կողմից:

Առաջնորդները և՛ ժամանակի, և՛ ուղղության համաձայնության (համակարգման) համար պիտի պատասխանատու լինեն, սակայն այն առաջնորդները, որոնք մերժում են ճնշվածների փորձը, արժեզրկում են իրենց սեփականը: Իրենց խոսքը ուրիշներին պարտադրելով՝ նրանք կերծում են խոսքը և հակադրություն առաջացնում իրենց մեթոդների ու նպատակների միջև: Եթե նրանք իրոք նվիրված են ազատությանը, նրանց գործողություններն ու մտածողությունը չեն կարող զարգանալ առանց այլոց գործողությունների ու մտածողության: Հեղափոխական փորձը պիտի հակադրվի իշխող էլիտայի փորձին, քանի որ դրանք հակադիր բնույթի են: Հեղափոխական փորձը չի կարող հանդուրժել անիմաստ դիխոտոմիա, որտեղ մարդկանց գործը ուղղակի առաջնորդների որոշումներին հետևելն է՝ իշխող դասակարգերի մեթոդները արտացոլող դիխոտոմիա: Հեղափոխական փորձը միություն է, և առաջնորդները չեն կարող ճնշվածին համարել իրենց սեփականությունը:

Շահարկումը, կոչերը, կանոնակարգումը, պարտադրումը չեն կարող հեղափոխական փորձի բաղադրիչ մաս դառնալ, քանի որ դրանք գերիշխանության փորձի բաղադրիչ են: Իշխելու համար գերիշխողը այլ ընտրություն չունի, քան մարդկանց իրական փորձի մերժումը, նրանց զրկելը սեփական խոսք ասելու և իրենց հոգսերի մասին մտածելու հնարավորությունից: Նրանք չեն կարող երկխոսությամբ գործել, քանի որ դա կնշանակի, որ թողնում են իշխելու իրենց ուժը և միանում ճնշվածներին կամ սխալ հաշվարկների հետևանքով կորցրել են իրենց ուժը:

Մյուս կողմից, այն հեղափոխական առաջնորդները, որոնք մարդկանց հետ իրենց հարաբերություններում երկխոսական չեն, կա՛մ պահպանում են իշխողի որակները և իրականում հեղափոխական չեն, կա՛մ սխալ պատկերացում ունեն իրենց ստանձնած դերի վերաբերյալ և էլի հեղափոխական չեն: Նրանք կարող են իսկապես հասնել իշխանության: Սակայն հակաերկխոսական գործողության հետևանքով իրականացված հեղափոխությունը խիստ կասկածելի է:

Միանգամայն պարզ է, որ ճնշվածները հեղափոխությանը մասնակցում են իրենց դերի աճող քննադատական գիտակցվածությամբ որպես տրանսֆորմացիայի սուբյեկտներ: Նրանք ներառվում են գործընթացին երկակի իմաստով՝ կա՛մ միայն իրենք, կա՛մ իրենք իշխողի հետ միասին, և եթե ճնշման հետևանքով առաջացած այդ երկակի վիճակում գալիս են իշխանության, կարծում են, նրանց լուր թվում է, թե իշխանության են հասել: Նրանց էկզիստենցիալ երկակիությունը կարող է հեշտացնել աղանդային մթնոլորտի վերելքը՝ բերելով վարչարարության հաստատմանը, որը կքայքայի հեղափոխությունը: Եթե ճնշվածները հեղափոխության ընթացքում չեն իմանում այդ երկակիության մասին, նրանք կմասնակցեն այդ գործընթացին ավելի շուտ որպես ռևանշիստ, քան հեղափոխական: Նրան ընդունում են հեղափոխությունը՝ որպես իշխանության հասնելու, այլ ոչ ազատագրվելու միջոց:

Եթե հումանիզմը մարմնավորող հեղափոխական առաջնորդները դժվարություններ ու խնդիրներ են ունենում, այդ խնդիրները շատ ավելի մեծ կլինեն այն առաջնորդների համար, ովքեր ցանկանում են հեղափոխությունն իրականացնել մարդկանց համար: Սա համարժեք է հեղափոխությանն առանց մարդկանց, քանի որ մարդիկ գործընթացի մեջ են ներգրավվում այն նույն մեթոդներով, որոնք օգտագործվում էին իրենց ճնշելու համար:

Մարդկանց հետ երկխոսությունը կտրականապես անհրաժեշտ է ցանկացած իրական հեղափոխության համար: Սա՛ է տարբերում հեղափոխությունը ռազմական հեղաշրջումից: Հեղաշրջումը երկխոսություն չի ենթադրում, այլ միայն խորամանկություն կամ ուժ: Վաղ, թե ուշ իսկական հեղափոխությունը պիտի մարդկանց հետ համարձակ երկխոսություն սկսի: Նրա ամբողջ օրինավորությունը հենց այդ երկխոսության մեջ է: Այն չի կարող վախենալ մարդկանցից, նրանց արտահայտություններից, սխալներից և դժվարություններից:

Որքան շուտ է սկսվում երկխոսությունը, այնքան ավելի հեղափոխական է: Երկխոսությունը, որը այդքան կարևոր է հեղափոխության համար, համապատասխանում է նույնքան կարևոր անհրաժեշտության՝ մարդկանց համար, որոնք չեն կարող իսկապես մարդկային լինել առանց հաղորդակցության, քանի որ նրանք էականորեն հաղորդակից արարածներ են: Խափանել հաղորդակցությունը՝ նշանակում է մարդուն վերածել «առարկայի», և դա ճնշողների գործիքն է, ոչ հեղափոխականների:

Կցանկանայի շեշտել, որ փորձին իմ տված կարևորությունը չի ներառում դիխտոմիա, որով փորձը կբաժանվի մտածողության ու գործողության: Դրանք հանդես են գալիս միաժամանակ:

Իրականության քննադատական հետազոտությունը կարող է, սակայն, ցույց տալ, որ ներկա ժամանակներում գործողության որոշակի ձևը անհնարին կամ անընդունելի է: Նրանք, ովքեր ընկալում են այս կամ այն գործողության անօգուտ կամ անհարմար լինելը, չեն կարող մեղադրվել անգործ լինելու համար: Քննադատական մտածողությունը նույնպես գործողություն է:

Ես նախապես նշել էի, որ կրթության ոլորտում ուսուցիչ-աշակերտի՝ ճանաչվելիք օբյեկտը հասկանալու փորձերը չեն սահմանափակվում այդ օբյեկտով, քանի որ ճանաչվող օբյեկտի միջնորդությամբ այդ գործողությունը տարածվում է այլ ուսանող-ուսուցիչների վրա: Նույնը կարելի է ասել հեղափոխական գործողության վերաբերյալ:

Այսինքն և՛ ճնշվածները, և՛ առաջնորդները հավասարապես հեղափոխության Սուբյեկտներ են, իսկ իրականությունը այդ երկու խմբերի միջնորդն է: Գործողության այս տեսության հետ կապված անձի կամ անձերի մասին չի կարող խոսք լինել, ավելի շուտ այստեղ պետք է խոսել փոխհաղորդակցվող անձերի մասին:

Կարող է թվալ, որ այս պնդումը պարտադրում է հեղափոխական ուժերի բաժանում, դիֆուստումիա, խափանում, մինչդեռ այն ճիշտ հակառակ իմաստ ունի՝ դրանց ընդհանրացումը: Բացի ընդհանրացումից, մենք նաև դիֆուստումիա ենք տեսնում. մի կողմում՝ առաջնորդներ, մյուս կողմում՝ մարդիկ: Հեղափոխության գործընթացում ընդհանրացման մերժումը, հեղափոխական ուժի ամրացման, միասնական ռազմաճակատի ստեղծման նպատակներից ելնելով՝ մարդկանց հետ երկխոսության բացառումը ազատության վախով են բացատրվում:

Սա ցույց է տալիս մարդկանց նկատմամբ վախը և կամ հավատի բացակայությունը: Սակայն եթե մարդիկ արժանի չեն վստահության, ապա ազատագրման իմաստ չկա, այս դեպքում հեղափոխությունը նույնիսկ մարդկանց համար չի արվում, այլ մարդկանց կողմից հանուն առաջնորդների. կատարյալ ինքնաբացառում:

Հեղափոխություն չի իրականացվում ո՛չ առաջնորդների կողմից՝ հանուն մարդկանց, ո՛չ էլ մարդկանց կողմից՝ հանուն առաջնորդների: Այն պիտի իրականացվի միացյալ ուժերով: Այդ համերաշխությանը հասնում են այն դեպքում, երբ առաջնորդները լինում են խոնարհ, սիրող և ժողովրդի հետ խոսելու քաջություն են ունենում: Ոչ բոլոր մարդիկ ունեն այդ քաջությունը, սակայն երբ խուսափում են այդ հանդիպումից, նրանք կորցնում են ճկունությունն ու մյուսներին վերաբերում որպես օբյեկտների: Կյանքը սնուցելու փոխարեն նրանք սպանում են այն, կյանքը փնտրելու փոխարեն նրանք փախչում են դրանից: Սրանք բոլորը ճնշողների որակներ են: Ոմանք կմտածեն, որ երկխոսության հաստատելը, աշխարհը մարդկանց օգնությամբ վերափոխելը պարզամիտ ու սուբյեկտիվորեն իդեալիստական է: Այնուամենայնիվ, չկա աշխարհում ավելի իրական ու կոնկրետ բան, քան մարդը՝ աշխարհում ու աշխարհի հետ, քան մարդկանց հետ մարդիկ և մարդիկ մարդկանց դեմ, ինչպես ճնշող ու ճնշված դասակարգերը:

Իրական հեղափոխությունը փորձում է փոփոխել հակահումանիստականացվող իրականությունը: Նրանք, ում շահավետ է տվյալ իրականությունը, չի կարող իրականացնել այդ փոփոխությունը, դա պիտի անեն ճնշվածները իրենց առաջնորդների հետ: Այս ճշմարտությունը, սակայն, պիտի լինի իսկապես համաժամանակ, այսինքն՝ առաջնորդները պիտի մարմնավորեն այն ընդհանրացման միջոցով: Այս ընդհանրացման մեջ երկու խմբերն էլ աճում են միաժամանակ և առաջնորդները, ինքնանշանակված լինելու փոխարեն, հաստատվում են իրենց ու այլ մարդկանց ունեցած փորձով:

Շատ անհատներ, իրականության մեխանիկական տեսանկյուններին սովոր լինելով, չեն ընկալում, որ անհատների որոշակի իրավիճակը սահմանափակում է իրենց աշխարհընկալումը, և իր հերթին այս աշխարհընկալումը սահմանափակում է իրենց՝ իրականության նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքն ու վարվելակերպը: Նրանք կարծում են, որ իրականությունը կարող է մեխանիկորեն փոփոխվել, առանց մարդու սխալ աշխարհընկալումը որպես խնդիր որակելու կամ հեղափոխական գործողության միջոցով թյուր գիտակցությունը ավելի ու ավելի զարգացնելու: Չկա մի պատմական իրականություն, որը մարդկային չէ: Առանց մարդկության չկա պատմություն և պատմություն մարդկանց համար, կա միայն մարդկության պատմություն, հյուսված մարդկանց կողմից, որը միաժամանակ կերտել է իրենց: Երբ մեծամասնությունը գրկվում է որպես Սուբյեկտ պատմության կերտմանը մասնակցելու իր հնարավորությունից, այն օտարվում է: Այսպիսով, որպեսզի Սուբյեկտի կարգավիճակը չփոխարինվի օբյեկտի կարգավիճակով, որը ցանկացած հեղափոխության նպատակն է, պահանջվում է, որ մարդիկ գործեն, մտածեն իրականության մասին:

Իսկապես իդեալիստական կլիներ այն պնդումը, որ մարդը ճնշող իրականության մասին խորհելով և օբյեկտի իր կարգավիճակը բացահայտելով միայն կարող է դառնալ Սուբյեկտ: Քանի դեռ մտածողի ինքնազգացողությունը իրեն չի հուշում, որ ինքը Սուբյեկտ է, նշանակում է՝ նա «սպասողական սուբյեկտ է», սպասում, որը նրան կմղի հաստատվել իր նոր կարգավիճակում: Մյուս կողմից՝ սխալ կլինել հավատալ, որ ակտությունն է հեղափոխությանը տանող ճանապարհը: Մարդիկ կլինեն քննադատական, եթե շատ փորձ ունենան, այսինքն, եթե նրանց գործողությունները պարփակվում են քննադատական մտածողությամբ, որը կազմակերպում է իրենց մտքերն և իրականության միամիտ գիտելիքներից տանում ավելի բարձր մակարդակ, որը նրանց օգնում է ընկալելու իրականության պատճառները: Եթե հեղափոխական առաջնորդները չտան մարդկանց այս իրավունքը, ապա նրանք կխեղաթյուրեն մարդկանց մտածելու կարողությունը, կամ գոնե ճիշտ մտածելու կարողությունը: Հեղափոխական առաջնորդները չեն կարող մտածել ո՛չ առանց մարդկանց, ո՛չ էլ մարդկանց համար: Նրանք պիտի մտածեն միայն մարդկանց **հետ**:

Իշխող դասակարգը, մյուս կողմից, կարող է մտածել առանց մարդկանց և այդպես էլ անում է, չնայած նրանք չեն կարող չմտածել մարդկանց մասին, որպեսզի ավելի լավ ճանաչեն նրանց ու ավելի հեշտությամբ իշխեն: Հետևաբար, իշխող դասակարգի ու զանգվածների միջև ցանկացած երկխոսություն ու հաղորդակցություն «հաղորդակցման» ավանդում է, որը միտված է ընտելացման:

Ինչո՞ւ չեն թուլանում իշխող դասակարգերը մարդկանց մասին չմտածելու հետևանքով: Այն պատճառով, որ վերջինս փոխարինում է իրենց անտիթեզիսը, իրենց գոյության պատճառը: Եթե բարձր դասակարգերը մտածեին մարդկանց հետ, հակասությունը կվերանար, ու նրանք չէին կարողանա իշխել: Ցանկացած դարաշրջանի իշխող դասակարգի տեսանկյունից ճիշտը մարդկանց մասին չմտածելն է:

Պարոն Գիդին, հետագայում Թագավորական գիտական ընկերության նախագահը, մի ձևակերպում արեց, որը կիրառելի կլիներ ցանկացած երկրում. «Որքան էլ որ հաջող թվա աղքատ աշխատավոր դասակարգին կրթություն տալու գաղափարը, այն կործանարար կլինի նրանց բարքերի և երջանկության համար: Նրանք կարհամարհեն իրենց դերը կյանքում, գրկելով լավ աշխատավոր դառնալու հնարավորությունից: Դասակարգման փոխարեն այն նրանց քմահաճ կդարձնի, ինչպես ակնհայտ երևում է արտադրական երկրներում, դա նրանց

հնարավորություն կտա արատավոր գրքեր կարդալ, որոնք հակաքրիստոնեական են, անհնազանդ կդարձնի իրենց ղեկավարներին և մի քանի տարի անց նրանց հնազանդեցնելու համար մի հզոր բանակի կարիք կզգանք»:

Իրականում պրն. Գիդին ցանկանում էր, որ մարդիկ չմտածեն: Քանի որ բոլոր դարաշրջանների պարոնգիդիները, որպես ճնշող դասակարգ, չեն կարող մտածել մարդկանց հետ, նրանք չեն էլ կարող թույլ տալ մարդկանց մտածել: Սակայն դա չի կարել ասել հեղափոխության առաջնորդների մասին: Եթե նրանք չմտածեն մարդկանց մասին, նրանք կկենսազրկվեն: Մարդիկ նրանց ձևն են և ոչ օբյեկտներ, որոնց մասին նրանք մտածում են: Չնայած նրան, որ իրենք հեղափոխության առաջնորդներն էլ պիտի մտածեն մարդկանց մասին, որպեսզի ավելի լավ հասկանան, այդ մտածելակերպը բոլորովին այլ է, քան իշխող դասակարգինը, քանի որ երբ առաջնորդները մտածում են մարդկանց մասին՝ նրանց ազատելու նպատակով, նրանք տրվում են այդ մտածողությանը: Մեկ բան է իշխողի մասին մտածելը, այլ բան՝ ընկերոջ մասին մտածելը:

Իշխումը իր բնույթով պահանջում է միայն հակազդեցության մեջ գտնվող իշխող և իշխվող բևեռներ. հեղափոխական ազատագրումը, որը ձգտում է լուծել այդ հակազդեցությունը, ենթադրում է ոչ միայն այդ բևեռների, այլև իշխող խմբի գոյությունը, որը առաջանում է այդ փորձերի ժամանակ: Այս իշխող խումբը կա՝ մ նույնանում է ճնշվածների հետ, կա՝ մ հակահեղափոխական է լինում: Մարդկանց մասին միայն մտածելը, ինպես դա անում է իշխող դասակարգը, առանց այդ մտքերին տրվելու, մարդկանց հետ չմտածելը, հեղափոխական լինելուց դադարելու ճիշտ ճանապարհն է:

Ճնշման գործընթացում իշխողներն ձեռնտու է ճնշվածների « կենդանի մահը» և նրանց հետ շփվելու ուղղահայաց հարաբերությունները:

Հեղափոխական գործընթացում նորաթուխ առաջնորդները հաստատվելու միայն մեկ ձև ունեն. նրանք պիտի «մահանան», որպեսզի վերածնվեն ճնշվածների միջոցով ու նրանց հետ միասին:

Եթե ճնշման գործընթացի հետ կապված մենք կարող ենք ասել, որ ոմանք ճնշում են մյուսներին, ապա հեղափոխության դեպքում չենք կարող ասել, որ ինչ-որ մեկը ազատում է մյուսին, ոչ էլ ինչ-որ մեկն է ազատում ինքն իրեն, իրականում մարդիկ միասին ազատում են մեկը կյուսին: Այս հայտարարությունը միտում չունի թերազնահատելու հեղափոխական առաջնորդների դերը, ճիշտ հակառակը, այն նպատակ ունի շեշտելու նրանց կարևորությունը: Ինչը՝ կարող է ավելի կարևոր լինել, քան ճնշվածների, «կյանքի մերժվածների», «աշխարհի հաշմանդամների» հետ ապրելն ու աշխատելը: Այս ընդհանրության մեջ առաջնորդները պիտի գտնեն իրենց *raison d'être*-ն ու ուրախության դրդապատճառները: Ելնելով իրենց բնույթից՝ հեղափոխական առաջնորդները կարող են անել նույնն ինչ-որ իշխող դասակարգը և ելնելով իրենց բնույթից չեն կարող դա անել իրական պայմաններում: Իշխող դասակարգի ցանկացած շփում ճնշվածների հետ, որպես դասակարգի, պայմանավորված են գլուխ 1-ում նկարագրված կեղծ մեծահոգությամբ: Սակայն հեղափոխականները չեն կարող կեղծ մեծահոգի լինել: Մինչդեռ ճնշողները բարգավաճում են մարդկանց ոտատակ տալով, հեղափոխականները կարող են հաջողություն ունենալ միայն մարդկանց հետ միասին: Այստեղից էլ երևում է, որ ճնշողները չեն կարող մարդկային լինել, իսկ հեղափոխականները անպայմանորեն պիտի այդպիսին լինեն:

Ճնշողների հակահումանիստականությունը և հեղափոխականների հումանիստականությունը հիմնվում են գիտության վրա: Սակայն առաջինների ձեռքին գիտությունն ու տեխնոլոգիաները օգտագործվում են ճնշվածներին «իրերի» վերածելու համար, իսկ հեղափոխականների ձեռքին դրանք հումանիզմը տարածելու գործիքներ են: Ընշվածները պիտի դառնան հեղափոխական գործընթացի Սուբյեկտներ, եթե չեն ցանկանում շարունակել լինել գիտական հետաքրքրությունների օբյեկտներ: Գիտական հեղափոխական հումանիզմը չի կարող հանուն հեղափոխության, վերաբերել ճնշվածներին որպես ուսումնասիրման ենթակա օբյեկտներ: Դա անելը կնշանակի ընկղմվել ճնշողի իդեոլոգիայի առեղծվածների մեջ, անիրագրելի միանգամայնացում: Այս առեղծվածը ենթադրում է մի մարդու գոյություն, որը կորոշի մյուսի անիրագրելիությունը: Այդ որոշող մարդը իրեն և իր դասակարգը համարում է իմանալու համար ստեղծված: Նա է որոշում այս կամ այն անհատի օտարածին լինելը: Իր դասակարգի խոսքը պետք է «ճիշտը» լինի, որը նա պարտադրում է կամ փորձում է պարտադրել մյուսներին՝ ճնշվածներին, ում խոսքը գողացվել է: Նրանք ովքեր գողանում են մյուսների խոսքի իրավունքը խորը կասկած են սերմանում մյուսների կարողությունների վերաբերյալ: Նրանք միշտ ասում են իրենց խոսքը առանց լսելու նրանց, ում արգելել են խոսել, նրանք ավելի են սովորում իշխանությանը, ուղղորդելուն, հրամայելուն: Նրանք այլևս չեն կարող առանց հրամայելու ապրել: Այս պայմաններում երկխոսությունն արդեն անհնարին է:

Գիտական ու հումանիստական հեղափոխական անառաջնորդները, մյուս կողմից, չեն կարող հավատալ մարդկանց անիրագրելիության առեղծվածին: Նրանք իրավունք չունեն նույնիսկ մեկ րոպե կասկածել մարդկանց անիրագրելիության առեղծված լինելը: Նրանք չեն կարող հավատալ, որ իրենք և միայն իրենք գիտեն ամեն ինչ, քանի որ դա կնշանակի կասկած մարդկանց հանդեպ: Չնայած նրանք կարող են գիտակցել, որ , ելնելով իրենց հեղափոխական գիտակցությունից, իրենց հեղափոխական իմացության մակարդակը տարբերվում է մարդկանց ունեցած էմպիրիկ գիտելիքից, նրանք չեն կարող պարտադրել իրենց և իրենց գիտելիքը մարդկանց: Նրանք չեն կարող կարգախոսներով դիմել, այլ պիտի երկխոսության գնան, որպեսզի մարդկանց իրականության էմպիրիկ գիտելիքը, համադրված առաջնորդների քննադատական գիտելիքի հետ, վերածվի իրականության պատճառների իմացության:

Անիմաստ կլինի սպասել, որ իշխող դասակարգը կընդունի մարդկանց անիրագրելիության առեղծված լինելը, դա կդառնա հակասություն, եթե հեղափոխական առաջնորդները դա չընդունեն, և ավելի հակասական, եթե նրանք գործեն այդ առեղծվածին հավատալով: Առաջնորդների խնդիրը ոչ միայն այս առեղծվածի կասկածի տակ դնելն է, սակայն այն բոլոր առեղծվածները, որոնք իշխողները օգտագործում են ճնշելու համար: Եթե դրա փոխարեն հեղափոխականները փորձեն կրկնօրինակել իշխողների մեթոդները, մարդիկ կարող են արձագանքել երկու ձևով: Համապատասխան պատմական պայմաններում նրանք կարող են ընտելացվել այն նոր պարունակությամբ, որը նրանց կավանդեն առաջնորդները: Այլ պայմաններում նրանք կարող են վախենալ իրենց մեջ գտնվող այն «բառից», որը ուղղված է ճնշողի դեմ: Երկու դեպքում էլ նրանք նրանք չեն հաջողում դառնալ հեղափոխական: Առաջին դեպքում հեղափոխությունը խաբկանք է, երկրորդ դեպքում՝ անհնարինություն:

Որոշ մաքուր նպատակներ հետապնդող, բայց ճիշտ ուղղուց շեղված մարդիկ ենթադրում են, որ քանի որ երկխոսական գործընթացը շարունակվում է (ինչը իրոք այդպես է), նրանք պիտի հեղափոխությունը իրականացնեն առանց հաղորդակցման, «կոմունիկեների» միջոցով, և նրանք կմշակեն մանրամասն կրթական ծրագիրը հենց որ հեղափոխությունը հաջողի:

Հետագայում նրանք սա բացատրում են նրանով, որ մինչև ուժը իր ձեռքը վերցնելը հնարավոր չէ իրականացնել ազատարարական կրթություն:

Վերոհիշյալ դրույթների կետերի դիտարկման կարիք կա: Այս մարդիկ (կամ գոնե նրանցից շատերը) ընդունում են երկխոսության անհրաժեշտությունը, սակայն չեն հասկանում, որ այն պիտի լինի մինչև ղեկավարության գալը: Երբ նրանք ժխտում են, որ ղեկավարները կարող են գործել քննադատական կրթական ոլորտում մինչև ղեկավարության գալը, նրանք մերժում են հեղափոխության կրթական որակը, ինչպես մշակութային գործողությունը կվերածվի մշակութային հեղափոխության: Մյուս կողմից, նրանք շփոթում են մշակութային գործողությունը այն նոր կրթության հետ, որը նախաձեռնվում է ղեկավարությունը իրենց ձեռքը առնելուց հետո:

Ինչպես արդեն նշել եմ, անհեթեթ կլինի ենթադրել, որ ճնշող դասակարգը կիրականացնի ազատարարական կրթություն: Ղեկավարության ստանձնումը հեղափոխության գործընթացի լոկ մի պահ է, կարևոր չէ՝ որքան որոշիչ: Որպես գործնթաց հեղափոխության «նախապատմությունը» գտնվում է ճնշող հասարակության մեջ և ի հայտ է գալիս միայն հեղափոխական գիտակցությանը: Հեղափոխությունը որպես սոցիալական հասկացություն ծնվում է ճնշող հասարակության մեջ: Որպես մշակութային գործողություն այն չի կարող չհամապատասխանել սոցիալական հասկացության հնարավորություններին, որտեղից սկիզբ է առել: Ամեն հասկացություն զարգանում է ինքն իր ներսում իր մեջ եղած հակասությունների շնորհիվ: Արտաքին եղանակավորողները օգտակար են միայն այն դեպքում, երբ դրանք համընկնում են վերոհիշյալ հնարավորությունների հետ: Նորարար հեղափոխությունը հղանում է իրն ճնշող հասարակության մեջ; ղեկավարության ստանձնումը իրենից ներկայացնում է հեղափոխության միայն որոշիչ մի պահ: Հեղափոխության դինամիկ և ոչ ստատիկ տեսանկյունից չկան ղեկավարության ստանձնմանը հստակ «նախորդող» և «հաջորդող» պահեր: Ծնվելով օբյեկտիվ պայմաններում՝ հեղափոխությունը ձգտում է հաղթահարել ճնշումը՝ մարդկանց ներքաշելով ազատագրման անընդհատ գործընթացի մեջ: Հեղափոխության կրթական, երկխոսական որակը պիտի լինի դրա բոլոր փուլերում: Այս կրթական որակը հեղափոխությունը բյուրոկրատական շերտավորումից պահպանող գործիքներից է: Այն դեպքում, երբ հնարավոր չէ երկխոսել մարդկանց հետ մինչև ղեկավարության ստանձնումը, ինչի պատճառն է նրանց երկխոսելու անկարողությունը, անհնարին կլինի մարդկանց ղեկավարության գալը, քանի որ նրանք ղեկավարելու գործում էլ անփորձ կլինեն: Հեղափոխական գործընթացը դինամիկ է և այս դինամիկ գործընթացում, հեղափոխական առաջնորդների հետ ունեցած փորձում է որ մարդիկ սովորում են երկխոսել ու օգտագործել ուժը:

Մարդկանց հետ երկխոսությունը ոչ զիջում կամ նվեր է, ոչ էլ իշխելու համար օգտագործվող մեթոդ: Երկխոսությունը, ուր մարդիկ բախվում են աշխարհին « անուն» տալու համար, ֆունդամենտալ նախապայման է նրանց հումանիստականացման համար: Գաջո Պետրովիչի բառերով. «Ազատ գործողությունը այն է, որով մարդը փոխում է աշխարհն ու իրեն... Ազատության դրական պայմանը անհրաժեշտության լիմիտների ճանաչումն ու մարդու ստեղծագործական հնարավորությունների գիտակցումն է... Ազատ հասարակության համար պայքարը պայքար չէ, եթե չի ստեղծվում անհատական ազատության ավելի բարձր մակարդակ»:

Եթե այս տեսակետը ճիշտ է, ապա հեղափոխության գործընթացը մեծապես կրթական բնույթ ունի: Այսպիսով հեղափոխությունը պահանջում է անկեղծություն մարդկանց նկատմամբ,

«Դպիր» մանկավարժական հանդես

միասնություն: Ինչպես Լենինն է նշել, որքան շատ տեսություն է պահանջում հեղափոխությունը, այնքան ավելի շատ պիտի առաջնորդները լինեն մարդկանց հետ՝ ընդդեմ ճնշողների: