

**ԿԲՀ (Կրթությունը բուրի համար)  
Կառավարում և**

**Ղեկավարում:**

**Արդյո՞ք Ապակենտրոնացումն  
իսկապես պատասխան է**

*Մարկ Բրեյ և Մ.Վ. Մուկունդան*

Համեմատական Կրթության Հետազոտությունների Կենտրոն  
Կրթության ֆակուլտետ  
Հոնկ Կոնգի Համալսարան  
Պոկֆուլամ փողոց  
Հոնկ Կոնգ, Չինաստան

Ինտերնետային էջ. [www.hku.hk/cerc](http://www.hku.hk/cerc)

Հունիս 2003



## 1. Նախաբան

Աշխարհի բոլոր ծայրերում վերջին տասնամյակների ընթացքում կրթական բնագավառում տեղի ունեցան բազմաթիվ քաղաքական և կառավարական բարեփոխումներ: Այս բարեփոխումների մեծ մասը կապված է ապակենտրոնացման հետ: Եվ իսկապես, ապակենտրոնացումը դարձել է մանտրա քաղաքագետների և միջազգային գործակալությունների միջև: Այս անհատները և մարմինները սովորաբար պնդում են, որ ապակենտրոնացումը կխթանի կրթության ավելի հաջող կառավարումը, այսինքն՝ կդարձնի ավելի գործուն և նշանակալի:

Այս նյութի խնդիրն է պարզել, թե արդյոք ապակենտրոնացումն իրոք կարող է կատարել այդ խոստումները: Իրականում, «Կրթություն բոլորի համար» (ԿԲՀ) ծրագրի հիմնահարցն այն է, թե արդյոք ապակենտրոնացումը կօգնի հասնել 2000 Համաշխարհային Կրթական Ֆորումի նպատակներին (ՅՈՒՆԵՍԿՕ 2000): Այս նյութը հիմնվում է ապակենտրոնացման հաջողությունների ուսումնասիրության վրա: Այն ուսումնասիրում է այնպիսի դժվարությունները, որոնց դեմ պայքարում են քաղաքագետները, և առաջարկում է որոշակի առաջընթաց:

Դժվարություններից մեկն այն է, որ «ապակենտրոնացում» տերմինը տարբեր մարդկանց համար տարբեր նշանակություն ունի: Այսինքն, առաջին հերթին անհրաժեշտ է պարզաբանել մի քանի այլ նշանակությունները: Սակայն, նույնիսկ ճշգրիտ նշանակության դեպքում էլ ապակենտրոնացումը չի կարող չափվել մեկ օրինակով: Կրթական առանձին համակարգեր ունեն բազմաթիվ ձյուղեր, որոնցից որոշներն ապակենտրոնացված են, որոշներն ընդհակառակը: Սա իրոք առաջընթացի բանալի է. անհասկանալի լեզվի և անհմաստ պրոպագանդայի փոխարեն քաղաքագետները և գործարարները կկարողանան ավելի մանրակրկիտ հասկանալ, թե կառավարման ինչպիսի ծավալներ են ապակենտրոնացվելու, ում են տրվելու, ինչպիսի պայմաններով և ինչ ժամկետով, և ընդհակառակը, ինչպիսի ծավալներ պետք է կենտրոնանան և ավելի խստացվեն կենտրոնական օղակներում:

Այս նյութում ներկայացվում են օրինակներ աշխարհի տարբեր ծայրերից: Քանի որ նյութի նպատակն է ծառայել ԿԲՀ-ի նպատակներին, հիմնական շեշտը դրվում է քիչ զարգացած երկրներում հիմնարար կրթության վրա: Սակայն շատ արժեքավոր դասեր կարող են քաղվել նաև կրթական այլ մակարդակների փորձից նաև զարգացած երկրներում:

## 2. Նշանակություններ, Մոտիվացիաներ և Չափումներ

Շարունակության հիմնաքարը դնելու նպատակով նյութը սկսվում է նշանակությունների որոշակի շարքից, որը որոշակի կապ կարող է ունենալ «ապակենտրոնացում» տերմինի հետ: Ապա այն առանձնացնում է ապակենտրոնացումը պաշտպանողների մոտիվացիաները և քննարկում է չափման հետ կապված դժվարությունները:

### 2.1. Նշանակություններ

Ինչպես նշել է Գերշբերգը (1998, էջ` 405), ակապենտրոնացման հայեցակարգը շատ անկայուն է: Գերշբերգն այն համեմատում է կայունության և վստահության հայեցակարգերի հետ, որոնք

կարծես թե ունեն ցանկալի որակներ, բայց նաև կարող են լինել բավական դատարկ՝ ամեն ինչով լցվելու համար: Սա իսկապես մեծ պրոբլեմ է՝ կապված ինչպես ապակենտրոնացման քաղաքականության պաշտպանության, այնպես էլ իրականացման հետ (Չեպման 2002; Բրեյ 2003ա).

Ապակենտրոնացման շատ հետաքրքիր բացատրություն է տվել Հանսոնը (1998, էջ՝ 112). «Ապակենտրոնացումը որոշումների կայացման մենաշնորհի, պատասխանատվության փոխանցումն է կազմակերպչական բարձր մակարդակներից ավելի ցածր մակարդակներին կամ կազմակերպությունների միջև»: Այս մեկնաբանումը առանձնացնում է կառավարչական մարմինների միջև իշխանության վերաբաժանումը կառավարության և ոչ կառավարական մարմինների միջև իշխանության բաժանումից:

Կենտրոնանալով առաջին հերթին կառավարչական մեխանիզմի վրա՝ անհրաժեշտ է առանձնացնել ֆունկցիոնալ ընդարձակումը տարածքայինից: Ֆունկցիոնալ ապակենտրոնացումը վերագրվում է իշխանության բաժանմանը զուգահեռ աշխատող տարբեր ղեկավարների միջև: Օրինակ.

- Որոշ երկրներում կրթության միակ նախարարությունը պատասխանատու է հանրակրթական համակարգի բոլոր բնագավառների համար: Այսպիսի մարմինը հիմնարար կրթության նախարարության և բարձրագույն կրթության նախարարության բաժանելու ուղղված քայլը կոչվում է ֆունկցիոնալ ապակենտրոնացում:
- Որոշ համակարգերում բոլոր հանրային քննությունները անց են կացվում կրթության նախարարության կողմից: Քննությունների կազմակերպման առանձին մարմինների ստեղծումը կարող է համարվել ֆունկցիոնալ ապակենտրոնացում, եթե նույնիսկ այդ մարմինները շարունակվեն ղեկավարվել ուղղակիորեն կառավարության կողմից:
- Շատ երկրներում դպրոցները կառավարության հետ մեկտեղ ղեկավարվում են նաև մասնավոր գործակալությունների կողմից: Մասնավոր դպրոցների նկատմամբ կառավարության վերահսկողության թուլացումը կարող է լինել ֆունկցիոնալ ապակենտրոնացման տարբերակ:

*Տարածքային ապակենտրոնացումն* ընդհակառակը կապվում է կառավարության տարբեր աշխարհագրական օղակների (ազգ, նահանգներ, շրջաններ և դպրոցներ) միջև վերահսկողության վերաբաժանման հետ: Իշխանության անցումը բարձր մակարդակներից ավելի ցածր մակարդակներին կոչվում է տարածքային ապակենտրոնացում: Վերջինս ընդգրկում է երեք հիմնական ենթաբաժիններ.

- *Ապախտացումը* գործընթաց է, որի միջոցով կենտրոնական իշխանությունը ստեղծում է ստորաբաժանումներ՝ իրենց սեփական անձնակազմով: Այս պարագայում կրթության նախարարության անձնակազմը կարող է աշխատել միևնույն կենտրոնական շենքում, կամ էլ նրանցից ոմանք կարող են գործուղվել նահանգներ և շրջաններ:
- *Պատվիրակումը* ենթադրում է տեղական մարմիններում որոշումների կայացման ավելի բարձր մակարդակ: Պատվիրակված համակարգում իշխանությունը դեռևս ամուր կապված է կենտրոնական իշխանության հետ, որոնք այն «փոխ են տվել»

տեղական մարմիններին: Իշխանությունը կարող է ետ վերցվել առանց կանոնադրության հետ համաձայնեցնելու:

- *Իշխանության հանձնումը* տարածքային ապակենտրոնացման այս երեք տարբերակներից ամենածայրահեղն է: Իշխանությունը պաշտոնապես գտնվում է տեղական մարմինների ձեռքում, որոնց աշխատակիցներն իրենց գործողությունների համար չեն սպասում ավելի բարձր մակարդակների թույլտվությանը: Այս աշխատակիցներն իրենց որոշումների մասին ըստ ցանկության կարող են տեղեկացնել կենտրոնական իշխանությանը, բայց վերջինիս դերը մեսամասամբ սահմանափակված է ինֆորմացիայի ստացման և փոխանակման մեջ:

Որոշ գրողներ (օր. Cummings & Riddell 1994; UNFPA 2000) սեփականաշնորհումը համարում են ապակենտրոնացման մեկ այլ ձև: Նրանք բացատրում են, որ սեփականաշնորհումը կարող է հանգեցնել դպրոցների նկատմամբ կառավարական իշխանության թուլացմանը և, հետևաբար, իշխանության վերաբաժանմանը: Վերջին տարիներին տեղի ունեցավ ինչպես առևտրային մասնավոր դպրոցների, այնպես էլ ոչ առևտրային հանրային դպրոցների աճ:

## *2.2. Մոտիվացիաներ*

Ապակենտրոնացման շատ ժամանակակից պաշտպանություններ ունեն պատմական անցյալ: Որոշ փաստաթղթեր ապակենտրոնացումը ներկայացնում են ոչ միայն որպես փրկություն, այլ նաև ոպես նոր գաղափար: Իրականում ապակենտրոնացումը տասնամյակներ շարունակ լայնորեն պաշտպանվել է զարգացման գրականության մեջ (օր. ՄԱԿ 1962, Մադրիք 1963, Ռոնդինելլի 1981, Կոնյերս 1982, ՅՈՒՆԵՍԿՕ 1982): Այս փաստը կարծես զգուշացում լինի: Ապակենտրոնացումը պետք է դիտարկվի որպես գործընթաց, ոչ թե որպես կայուն իրավիճակ: Եթե այն դիտարկվում է որպես գործընթաց և իրագործվում է քաղաքականության փաստաբանների խորհուրդներին համապատասխան, ապա որոշ կետում այն պետք է դադարեցվի. ապակենտրոնացված համակարգն արդեն ձեռք կբերվի, և շարունակության կարիք չի լինի: Այն փաստը, որ ապակենտրոնացումը շարունակվում է այսքան լայնորեն պրոպագանդվել, նշանակում է, որ այն լավ չի իրականացվել նախորդ տասնամյակների ընթացքում: Բայց ինչու<sup>6</sup>: Պատասխանն այն է, որ ապակենտրոնացման շահերն այնքան էլ պարզ ու բացահայտ չեն, քան ներկայացվում է շատ փաստաբանների կողմից: Այս շահերից որոշները, որոնցից է արտադրողականության աճը, ներկայացված է որպես ապակենտրոնացման թուլացման պատճառ և քայլ դեպի ուժեղ կենտրոնական վերահսկողություն: Բացի այդ, քանի որ ներկայումս շատ ընդունված է ապակենտրոնացման պաշտպանությունը, շատ իրագործողներ դանդաղում են, քանի որ վախենում են համակարգում համաձայնեցման թերություններից և չեն ցանկանում կորցնել իրենց վերահսկողությունը: Ավելին, քանի որ ապակենտրոնացման մեջ ներառված են քաղաքագետները և իրագործողները, իշխանության վերաբաժանումը շատ բարդ է:

Շատ դեպքերում ապակենտրոնացման ճնշումը գալիս է ավելի քաղաքական քան կառավարչական ուժերից: Քաղաքական մոտիվացիա ունեցող տարածքային ապակենտրոնացումներից առավել ողբերգական են Ռուսաստանի, Նոր Գվինեայի, Ֆիլիպինների և Սուդանի օրինակները: Նահանգային անջատվողական շարժումներն այս

երկրներում բավականին ուժեղ էին, որպեսզի կարողանային ստեղծել եթե ոչ ուժեղ ինքնավարություն, ապա գոնե անջատ իշխանություն: Կենտրոնական մարմինները զիջում էին որոշակի իշխանություն, որպեսզի համոզեին անջատվող խմբերին մնալ ազգային ամբողջականության մեջ: Սակայն անջատվողական վախերը կարող են առաջացնել տարբեր արծագանքներ: Օրինակ, Գանայի և Ինդոնեզիայի պարագայում այս շարժումները ստիպեցին ազգային հեղինակություններին կենտրոնականացնել բազմազան վերահսկողությունները և առաջացնել ազգային արժույթի դեֆիցիտ:

Մեկ այլ տեսանկյունից ապակենտրոնացման արդյունավետության փաստարկները ներառում են կարծիքներ, որ մասնագետ զուգահեռ մարմիններն ավելի են ընդունակ կենտրոնական հաճախորդների կարիքների վրա և տարածքային ապակենտրոնացված ենթազգային միավորներն ավելի մոտ են ժողովրդին և ավելի են ընդունակ սպասարկել տեղական բազմազանության մեջ: Ունկլերը (1989, էջ` 2) ավելացրեց, որ ապակենտրոնացումը սովորաբար ներկայացվում է որպես միավորի արժեքն իջեցնելու եղանակ, մասնավորապես, երբ կենտրոնացված բյուրոկրատիան գտնում է, որ իրենք պետք է որոշումներ կայացնեն նույնիսկ այնպիսի մանր հարցերի շուրջ, որոնք կապված են հեռու շրջանների դպրոցների հետ: Պարզվել է, որ ապակենտրոնացման որոշ նախաձեռնություններ բարձրացրել են գները, քանի որ դրանք պահանջում են ավելի ուժեղ համակարգում և կադրավորում:

Ապակենտրոնացման պաշտպանության վերջին կարևոր կետը կապված է պետության դերի հետ: Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում ամբողջ աշխարհը տեսավ կարծիքների փոփոխություն, թե պետությունը ինչ չափով պետք է ապահովի և վերահսկի կրթությունը և այլ ծառայությունները: 20րդ դարի առաջին կեսը հանգեցրեց պետության դերի աճի, որը պարզ երևում էր 1948թ. Միացյալ Ազգերի Մարդկանց իրավունքների Հռչակագրում: Այս աճը տևեց մինչև 1960ական և 1970ական թթ., բայց հետո սկսվեց հակառակ գործընթացը: ԽՍՀՄ փլուզումը հանկարծակի շրջադարձ էր աշխարհի այդ հատվածում, և պետության թուլացումն ակնհայտ էր նաև այլ վայրերում: Այս ամենի հետևանքը մասնավոր սեկտորի և կամավորական գործակալությունների դերի աճն էր, որոնք գործում էին պետության հետ համագործակցելով, պետության հովանու ներքո կամ անկախ:

Մի բաղադրիչ, որը պետության դերի անկման թե պատճառ է, թե հետևանք, վերաբերում է ֆինանսներին: Բազմաթիվ կառավարություններ ուղիներ էին փնտրում հարկումը նվազեցնելու համար, և նույնիսկ նրանք, որ հարկման նվազեցումը չէին դարձրել ակտիվ քաղաքականություն, տնտեսության անկման հետևանքով կորցրեցին իրենց եկամուտները և արդեն հարկադրված էին հարկեր հավաքել: Ֆինանսական անթափանցելիությունը և կրթության մեջ մասնավոր սեկտորի նկատմամբ փիլիսոփայական նոր հայացքները քաջալերեցին ոչ կառավարական գործիչների աճին, երբ անցյալում այդպիսի բան լսված չէր: Սա հատկապես ակնհայտ է Արևելյան Եվրոպայի և Կենտրոնական Ասիայի նախկին սոցիալիստական երկրներում, բայց նաև այն երկրներում, որոնք պաշտոնապես մնում են սոցիալիստական, ինչպիսին են Չինաստանը, Լատսը և Վիետնամը:

Ինստիտուցիոնալ մակարդակում ապակենտրոնացումը սովորաբար պաշտպանվում է, որպեսզի դպրոցներն ավելի սերտ կապվեն այն հանրությունների հետ, որոնց ծառայում են, և որպեսզի ծնողներին և այլ հետաքրքրված կողմերին տան մասնակցության ավելի լայն ուղիներ:

Ապակենտրոնացումը կարող է դառնալ միջոց, որով տնօրեններին կտրվի առցանց բյուջե, որով նրանք կունենան որոշումների կայացման վերահսկողություն: Այն կարող է ներառել նաև դպրոցների կառավարման հանձնաժողովների և նմանատիպ մարմինների ամրապնդում: Հնարավոր է, որ դպրոցներին տրվի ուսումնական պլանների, ուսուցիչների զբաղվածության, աշակերտների ընդունելության, ուսուցանման մեթոդների և ուսումնական տարվա կառուցվածքի վերաբերյալ ավելի մեծ ինքնիշխանություն:

### *2.3. Չափումներ*

Ապակենտրոնացումը չափելը շատ դժվար է, քանի որ այս ֆենոմենը կարելի է շատ սուբյեկտիվորեն բացատրել. այն, ինչը մեկի համար կարող է լինել ապակենտրոնացման շատ կարևոր գործընթաց, մյուսի համար կարող է լինել ընդամենը համեստ փոփոխություն: Եվ իրոք, որոշ հանգամանքներ կարող են դառնալ վիճաբանության առարկա, թե արդյոք ապակենտրոնացում տեղի է ունեցել, թե ոչ: Սա հատկապես վերաբերում է ապակենտրոնացման բարեփոխումներին, երբ կենտրոնական նախարարության անձնակազմը սփռված է ամբողջ երկրով մեկ: Կենտրոնի տեսանկյունից սա կարող է դիտարկվել որպես ապակենտրոնացում, սակայն կողքից դա կարող է մեկնաբանվել որպես ավելի ուժեղ վերահսկողություն սահմանելու փորձ:

Հարակից դժվարություններն անհանգստացնում են վերլուծողներին, որոնք փորձում են կրթական համակարգերը դնել մեկ նժարի վրա, որի մի ծայրը կլինի խիստ կենտրոնացված համակարգը, իսկ մյուս ծայրը՝ խիստ ապակենտրոնացված համակարգը: Մի մեծ պրոբլեմ է ծագում ազգային պետությունը վերլուծողների համար միավոր դարձնելու սովորույթից: Ազգային սահմանները պատմական կառույցներ են, իսկ պետությունները կարող են կազմավորվել դրանցից խիստ տարբերվող սահմաններում: Այսպիսով, Ճապոնիան որպես կենտրոնացված ղեկավարություն ունեցող երկիր նկարագրելը (ազգաբնակչությունը՝ 122,600,000) խիստ կտարբերվի Տոնգայի (ազգաբնակչությունը՝ 97,000) համանման նկարագրությունից: Որոշ երկրներ ունեն ազգայինից շրջանային մակարդակների նշանակալի ապակենտրոնացում, բայց հենց շրջանային մակարդակներում՝ շատ ուժեղ կենտրոնացվածություն:

Չափման մեկ այլ դժվարություն է առաջանում՝ կապված կարևորության կամ տարբեր ուժային կառույցների արժեքների հետ: Օրինակ, դպրոցական ծրագրերը և կառուցվածքը որոշող իշխանությունը կարող է համարվել շատ կարևոր, բայց դպրոցների հավաքարարներին աշխատանքի ընդունող կառույցը կարող է համարվել ավելի քիչ կարևոր: Սա պահանջում է չափման յուրաքանչյուր մոդելի կշռադատում:

Հետագա բարդություն է հանդիսանում այն, որ այդ բարեփոխումները կարող են համակարգը տանել միաժամանակ տարբեր ուղղություններով: 1997թվականից Հոնգ Կոնգի կառավարությունը կարևորում է դպրոցների կառավարումը և փորձում է ուժեղացնել դպրոցների կառավարման հանձնաժողովները՝ նրանց տալով և աջակցություն, և ուսումնական որոշումներ կայացնելու իշխանություն: Սակայն, ուսուցանման մեթոդների վերաբերյալ ամենակարևոր որոշումներից մեկը վերացվել է: Ահա թե ինչու է մի փոքր դժվար պնդել, թե Հոնգ Կոնգի կրթական համակարգը դարձել է ավելի ապակենտրոնացված, թե ոչ (Մոկ 2003).

### 3. Փորձառություն և գնահատում

Քանի որ ապակենտրոնացումը հիմնական քաղաքականություն էր, այն դարձել էր շատ ինստիտուտների և անկախ փորձագետների թիրախը: Շատ կարևոր օգնություն էր Համաշխարհային Բանկի կողմից իրականացված աշխատանքը: Չակրաբորտի (1995) հոդվածը նշում էր, որ ապակենտրոնացումը եղել է Համաշխարհային Բանկի նախագծերից շատերի բաղադրիչը, և Բանկի 1999 *Կրթական սեկտորի ռազմավարությունը* (էջ՝ 28-29) ապակենտրոնացումը հռչակեց որպես համակարգային հեղափոխության առաջնային կետ:

Այս թեմայի շուրջ Համաշխարհային Բանկի իրատարակությունները ներառում են հինգ բուկլետներ՝ տպագրված 1996-1998թթ. *Կրթության Ապակենտրոնացում* ընդհանուր անվան տակ (Ֆիսկ 1996, Բրեյ 1996, Պատրինոս և Արիասինգամ 1997, Ֆլորեստալ և Կուպեր 1997, Գայնոր 1998): Այս բուկլետները նախագծերը քննարկվել են 1996թ. սեմինարի ժամանակ, որի նպատակն էր տրամադրել դասավանդում կրթության և ապակենտրոնացման վերաբերյալ (Համաշխարհային Բանկ 1996):

Առաջին բուկլետը (Ֆիսկ 1996) բացահայտեց, որ կրթությունը և զարգացած, և զարգացող երկրներում իրականում քաղաքական բնույթ է կրում: Դա սկսվեց Կոլումբիայի փորձով, որտեղ ազգային առաջնորդները ապակենտրոնացումն ընդունում էին որպես գործիք կայունությունը և օրինականությունը բարելավվելու համար: Կոլումբիայում ապակենտրոնացման առաջին քայլը կատարվեց 1985թ., երբ թույլատրվեցին 1,024 շրջանների ղեկավարների հայտնի ընտրությունները: Չորս տարի անց տեղական իշխանություններին կրթության մեջ տրվեց ավելի ուժեղ դեր, և 1990թ. հեղափոխությունների մի ամբողջ հեղեղ տեղի ունեցավ: Ռեսուրսները կենտրոնից փոխանցվեցին շրջաններին, իսկ դպրոցներին պատասխանատվություն տրվեց կառավարել անձնակազմին, կազմել ուսումնառության ծրագրերը և վերահսկել որոշ ֆինանսներ: Ծնողներին, ուսուցիչներին և ուսանողներին տրվեց խոսքի մեծ իրավունք, իսկ պլանավորումը դարձավ ավելի ներքևից վերև, քան թե վերևից ներքև գործընթաց: Չնայած այս ամենին՝ այս քայլերը հանդիպեցին ուսուցիչների դիմադրությանը, որոնք հասկանում էին, որ մեծամասամբ դրա քաղաքական ուժը գալիս էր ազգային պայմանագրերը բանակցելու կարողությունից: Ապակենտրոնացման ազդեցությունն այսպիսով խառնվեց: Աղքատ ուսանողների համար ստեղծվեց օգնության ֆոնդ, և մասնավոր դպրոցների վրա սահմանված կարգը վերացվեց, բայց մինչև 1993թ. միայն դպրոցների 70% էր փոխանցվել տեղական վերահսկողության տակ, իսկ մնացած մասը ներառում էր երկրի ամենահարուստ դպրոցներից շատերը: Հեղափոխությունը խաթարող պատճառներից մեկն էլ այն էր, որ կառավարությունն ինքնին բաժանված էր: Ֆիսկն ավելացնում է նաև (էջ՝ 4), որ.

Կոլումբիայի ապակենտրոնացման փորձը հաջողակ էր այն հարցում, որ կառավարությանը տվեց ավելի մեծ օրինականություն և բարելավվեց կրթությունը, բայց դրա ազդեցությունը դաժանաբար սահմանափակվեց համաձայնության գալու անհաջող փորձով և կարևոր գործիչների ջանքերով՝ ներառյալ ուսուցիչները, որոնց միջոցով կրթությունը հասնում է դասասենյակներ:

Այս դեպքի ուսումնասիրությունը հանդիսանում է Ֆիսկի բուկլետի հիմքը, որն ընդգծում է նպատակներին հասնելու համար քաղաքական համաձայնության անհրաժեշտությունը:

Այս շարքի եկրորդ բուկլետը (Բրեյ 1996) կենտրոնանում է կրթությունը ֆինանսավորող հանրության վրա: Այն սկսվում է այն փաստով, որ կրթության մեջ հանրության դերը վերջին տարիներին խիստ աճել է: Սա մասնավորապես տեղի է ունեցել դրական գործոնների ազդեցությամբ, ինչպիսին են ուժեղ համագործակցություն ապահովելու ցանկությունը, բայց նաև կառավարական բյուջեի անբավարարությունը: Բուկլետում նշվում է հանրային ֆինանսավորման մոդելների բազմազանությունը և ուսումնասիրվում են այն համակարգերը, որոնց պահանջած զգալի հանրային ներդրումները ոչ միշտ էին այդ հանրություններին տալիս ուժեղ վերահսկողություն տվյալ սեկտորի նկատմամբ: Որոշ ուսումնասիրությունները տեղ գտան 2000թ. Սենեգալի Համաշխարհային Կրթական Ֆորումի պատրաստած 14 Թեմատիկ Ուսումնասիրություններից մեկի մեջ (Բրեյ 2000): Այդ ուսումնասիրությունը կենտրոնանում էր հանրային համագործակցության վրա և ընդգծում էր համակարգերում ծագող առավելությունները և բարդությունները, որոնք հիմնված են հանրային նախաձեռնության վրա: Բարդությունները ներառում են սոցիալական և աշխարհագրական անհավասարություններն ավելացնելու հանրային նախաձեռնության միտումներ (Բրեյ 2003թ):

Համաշխարհային Բանկի *Կրթության Ապակենտրոնացում* շարքի երրորդ աշխատությունը (Պատրինոս և Արիասինգամ 1997) կենտրոնացած էր պահանջարկի ֆինանսավորման վրա: Այսպիսի ֆինանսավորման գործիքները ներառում են վկայագրեր, ուսանողական կրթաթոշակներ և դոտացիաներ: Այսպիսի մեխանիզմի նպատակներից է ավելացնել ընտանիքների և սպառողների համար դպրոցների ընտրությունը և այսպիսով տեղաշարժել վերահսկողության հավասարակշռությունը: Պատրինոսը և Արիասինգամը նշում էին, որ այսպիսի մեխանիզմների օգտագործումը չի հանգեցնում հանրային ավելի քիչ ֆինանսավորման: Բուկլետում բերվում են օրինակներ տարբեր երկրների նախագծերից՝ հատկապես կենտրոնանալով Բանգլադեշի, Չադի, Չինաստանի, Մեքսիկայի, Կոլումբիայի, Դոմինիկյան Հանրապետության, Պակիստանի և Յամայկայի վրա: Դիտարկված նախագծերից միայն քչերն ունեին պաշտոնական գնահատում, և հեղինակները ստիպված էին հավաքել ավելի մանրամասն տվյալներ: Սակայն բուկլետը կարողացավ ներկայացնել բազմաթիվ առաջարկներ (էջ՝ 43-45): Հեղինակները ընդգծում են սեփականատերերի հետ շփման կարևորությունը և ծնողների ու մասնավոր սեկտորի հետ աշխատանքը: Նրանք ընդգծում են նաև ինչպես կառավարական անձնակազմի, այնպես էլ դպրոցի և հանրային առաջնորդների կարողությունների կարգավորման անհրաժեշտությունը: Դոտացիաների առաջարկները կարևորում են պարզ, հասկանալի և թափանցիկ բանաձևերի անհրաժեշտությունը. այսպիսով քաղաքագետներին խորհուրդ տրվեց առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել արդարության սկզբունքներին:

Համաշխարհային Բանկի շարքի չորրորդ բուկլետը (Ֆլորեստալ և Կուպեր 1997) կենտրոնանում է իրավական հարցերի վրա: Այնտեղ նշվում է, որ որոշ երկրներում ապակենտրոնացումը տեղի է ունեցել առանց որևէ օրենսդրական գործընթացի: Օրինակ Հաիթիում պարտականությունների փոխանցումը ավելի շատ *դե ֆակտո* էր, քան թե *դե յուրե*, քանի որ կենտրոնական ղեկավարները ուղղակի անընդունակ էին դարձել իրականացնել



իրենց ֆինանսական և կառավարչական պարտականությունները և անձայն փոխանցեցին դրանք տեղական մարմիններին: Սա բնականաբար այնքան էլ ցանկալի իրավիճակ չէր, և բուկլետի նպատակն էր ապացուցել, որ օրենսդրական փոփոխությունները կարող են աջակցել կառավարչական փոփոխություններին:

Շարքի հինգերորդ և վերջին բուկլետը (Գայնոր 1998) վերաբերում էր ուսուցիչների կառավարմանը: Այն սկսվում էր ուսումնասիրությամբ, որ գրեթե բոլոր զարգացող երկրների ուսուցիչները կազմում են հանրային ծառայությունների ամենալայն խումբը և ներառում են կառավարության կրթական բյուջեի զգալի մասը: Կառավարիչների համար առանցքային հարց էր ուսուցիչների կառավարումը, որպեսզի մաքսիմալացվի որպես դասավանդողներ նրանց ադյունավետությունը, և, որպես սրա բաղկացուցիչ մաս, որոշել, թե կառավարման ինչպիսի մակարդակում պետք է մնա ուսուցիչների կառավարման և վերահսկման չափը: Որոշ երկրներում կենտրոնացված համակարգը համարվում էր ավելի ցանկալի՝ դեֆիցիտային ռեսուրսների արդարացի տեղաբաշխման և ուսուցիչների ծառայության պայմանների որոշակի նմանության ապահովման համար: Սակայն կենտրոնացված կառույցները ի վիճակի չեն հեշտորեն գործ ունենալ ամենօրյա փոփոխվող կառավարչական գործերի հետ, ինչպիսին են դժգոհություններին պատասխանելը և հաշվառումը: Բացի այդ, շատ հանրություններ պահանջում են իրենց դպրոցների գործունեության ավելի մանրամասն տեղեկություններ. իսկ դասաստեյակների ուսուցիչները խիստ սահմանափակ երևակայություն ունեն:

Այս ելակետից սկսած՝ Գայնորն ուսումնասիրեց այս փորձն այնպիսի երկրներում, ինչպիսիք են Նիկարագուան, Մալին, Հնդկաստանը, Շրի Լանկան, Բուրկինա ֆասոն և Չիլին: Նրա հարցումները վերհանեցին բազմաթիվ մոդելներ, բայց որևէ կոնկրետ եզրակացության չհանգեցրեցին: Ավելին, Գայնորն ուսումնասիրեց (էջ՝ 58) ուսուցիչների կառավարման ապակենտրոնացմանը կողմ կամ դեմ դեպքը, որը դեռևս չէր իրականացվել, և «վկայությունը, որ ունեինք մինչ այժմ, խիստ հարաբերական է»: Նա ավելացրեց, որ զարգացող երկրներում տեղի է ունեցել հանրային կրթության ուսուցիչների կառավարման ամբողջական ապակենտրոնացում դեպի դպրոցական մակարդակ: Ավելի ուժեղ օրինակների կարող ենք հանդիպել զարգացած երկրներում, ինչպիսին են Միացյալ Նահանգները, Միացյալ Թագավորությունը, Ավստրալիան և Նոր Զելանդիան, բայց նույնիսկ այս երկրներում ուղղությունը բավականին հեռու է միանմանությունից: Օրինակ, ֆրանսիական կառավարությունը չի թույլատրում ուսուցիչների տեղական վերահսկողությունը, և այլ երկրներ, ինչպիսին է Իռլանդիան, այդպես են վարվում միայն ուժեղ կենտրոնական կանոններ և կարգավորում ունենալու համար: Գայնորն ավելացրեց, որ ուսուցիչների կառավարման ֆունկցիաների ապակենտրոնացումը չի ավելացնի աշխատանքի արդյունավետությունը, եթե պարտականությունները ստանձնող մակարդակը չի կարող դա ապահովել: Կոլումբիայի, Մեքսիկայի, Նիգերիայի և Ջիմբաբվեի նման երկրները սկսեցին վերադառնալ կենտրոնացված համակարգին, երբ պարզ դարձավ, որ այն մակարդակներում, որոնց հանձնվել էր ուսուցիչների կառավարումը, չկա գործունեության արդյունավետություն:

Գայնորը նաև նշում է, որ քիչ է ակնհայտ դասավանդման որակի և ուսուցանման արդյունքների բարելավումը, որը պետք է տեղի ունենար ուսուցիչների կառավարման ապակենտրոնացման հետևանքով, և այն իրականում այնքան էլ չի բարձրացնում ուսուցիչների

բարոյագիտությունը: Նա եզրակացրեց, որ եթե նույնիսկ ուսուցիչների կառավարման մնացած ասպեկտները ադարացվում են, անհրաժեշտություն է առաջանում որոշ ֆունկցիաների նկատմամբ պահել կենտրոնական օրենսդրական կամ նորմատիվային վերահսկողությունը՝ անարդարությունները նվազեցնելու նպատակով: Կենտրոնական ղեկավարությունը կարող է ցանկություն ունենալ վերահսկել ուսուցիչների որակավորումները, ստանդարտները և տեղաբաշխումը՝ չնայած կթույլատրվի ուսուցիչների մոտիվացիոն նախագծերի իրագործման, արագացված մոտիվացիայի, հատուկ դասընթացների թույլտվության և այլնի տեղական բաժանումը:

Այս հրատարակությունների շարքում արժի նշել նաև ՄաքԳինի և Ուելչի համեմատական բուկլետը (1999), որը հրատարակվել է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Կրթական Պլանավորման Միջազգային Ինստիտուտի (ԿՊՄԻ) կողմից: Բուկլետում հիմնական շեշտը դրվում է ապակենտրոնացման մի պաշտպանության վրա, բայց հեղինակները իսկապես նշում են, որ կրթական համակարգի տարբեր բաղադրիչներ տարբեր ձևերով պետք է բացատրվեն: Նրանք ավելացնում են (էջ՝ 76), որ

Յուրաքանչյուր բարեփոխման (նաև ապակենտրոնացման) համար պետք է կիրառվի երկու տեսակի պայման. առաջարկված փոփոխությունները պետք է ունենան քաղաքական աջակցություն, և այդ բարեփոխումների մեջ ընդգրկված մարդիկ պետք է ի վիճակի լինեն դրանք իրագործել: Շատ ապակենտրոնացման բարեփոխումներ ձախողվել են, քանի որ այս պայմանները չեն գործել:

Այս կետը համապատասխանում էր Համաշխարհային Բանկի բուկլետների բովանդակությանը: Այն համընդհանուր է նաև ավելի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունների հետ, ինչպիսին են Լամիչան Էտ Ալը (1997) Նեպալում և Գերշբերգինը (1999) Մեքսիկայում և Նիկարագուայում: Հնդկաստանի Կերալա նահանգի վերաբերյալ Մուկունդանի աշխատությունը (2003ա, 2003բ) ցույց տվեց, որ նույնիսկ այդ նահանգում, որը համարվում էր դեմոկրատական և 1996թ. սկսեց Ապակենտրոնացման Պլանավորման համար Մարդկանց Շարժումը, իրագործումը թողնվել էր ավելի հռետորական, քան իրական մակարդակի վրա: Սա մասնավորապես այն պատճառով էր, որ տեղական մակարդակի գործիչները չունեին իշխանությունը վերցնելու ընդունակություններ, և թե ցածր, թե բարձր մակարդակների գործիչները համոզված չէին, որ ապակենտրոնացումը ցանկալի է:

Նմանատիպ նկատողությունները ճիշտ են նաև դպրոցական մակարդակին վերաբերող ապակենտրոնացումների համար: Դպրոցների կառավարման շարժումը առաջնորդվում էր զարգացած երկրների կողմից (Բրաուն 1990, Օ'Ղոնոգ և Դիմնոք 1998, Աբու-Դուհու 1999), բայց մեծ ուշադրություն էր գրավել նաև այլ համատեքստերում (Հենեվելդ և Կրեյգ 1996): Շարժումը մեծամասամբ հիմնվում է այն համոզման վրա, որ տնօրենները և ուսուցիչները շատ ավելի լավ են կարողանում հասկանալ աշակերտների պահանջները, քանի որ նրանց հետ գտնվում են անմիջական շփման մեջ: Մինչ այժմ նույնիսկ զարգացած երկրներում, որտեղ դպրոցական մակարդակում կան կայուն մարդկային ռեսուրսներ և մասնագիտական փորձաքննություն, դպրոցական կառավարման գնահատումը այդքան էլ միանշանակ չէ: Դպրոցները

պատասխանատվությունը համարեցին չափազանց, իսկ ապակենտրոնացման ձևերը՝ խիստ բազմազան աշակերտների կրթական փորձի համար նույնիսկ հարակից կառույցներում:

#### 4. Եզրակացություններ

Համաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ ապակենտրոնացումը կարող է իսկապես որոշ հանգամանքներում որոշ պրոբլեմների լուծում լինել: Սակայն այն փրկություն չէ և կարող է այլ պրոբլեմներ առաջացնել: ԿԲՀ-ի հիմնական նպատակն այն է, որ ապակենտրոնացումը խթանի բազմազանությունը կրթության ապահովման մեջ՝ տարբեր թիրախային խմբերի պահանջները բավարարելու համար: Այն, օրինակ, կարող է թույլ տալ դասավանդել տարբեր լեզուներով, կամ թույլատրի տարբեր ուսումնական ծրագրեր և դասացուցակներ տարբեր կրոնական, զբաղվածության և այլ խմբերի համար: Ապակենտրոնացված կառույցները կարող են նաև քաջալերել անհատներին և ոչ կառավարչական կազմակերպություններին՝ կրթության մեջ կատարել մարդկային և ֆինանսական ներդրումներ, որը հնարավոր չէ կենտրոնացված համակարգում: Այս դեպքում ապակենտրոնացումը կարող է խթանել կրթական հավելյալ ռեսուրսները: Բացի այդ, վերահսկողության շղթայի օղակները և որոշումների ընթացքի ուշացումները նվազեցնելով, ապակենտրոնացումը կարող է օգնել բարելավվել կրթական համակարգերի արդյունավետությունը:

Սակայն, ապակենտրոնացումը կարող է առաջացնել նա մեծ պրոբլեմներ: Ավելի ակնհայտներից է անհավասարությունների միտումների աճը: Տարածքային ապակենտրոնացման պարագայում սա նշանակում է անհավասարություններ նահանգների, շրջանների, դպրոցների միջև: Բացի այդ, ապակենտրոնացումը կարող է հանգեցնել դպրոցական ուսուցանման տարբեր մոդելների առաջացման, որը կրթական միասնական համակարգի գործունեությունը խիստ բարդացնում է: Սա կարող է հանգեցնել սոցիալական միասնության խախտման նաև այլ բնագավառներում: Այս կետերը հանդիսանում են այն պատճառները, թե ինչու որոշ երկրներում ապակենտրոնացման բարեփոխումները ձախողվեցին:

Այս նյութում հատուկ ուշադրության են արժանացել Համաշխարհային Բանկի Հրատարակությունները, և հատուկ նշվել է այդ կազմակերպության կողմից ապակենտրոնացման ընդհանուր պաշտպանությունը: Սակայն իրականում նույնիսկ Համաշխարհային Բանկի գրականությունն է հակասական: Հինգ բուկլետների հավաքածուն կարծես ընդգծում է Համաշխարհային Բանկի պաշտպանությունը, նույնիսկ բոլորն էլ ունեն նույն վերնագիրը՝ *Կրթության Ապակենտրոնացումը*: Սակայն նույնիսկ առաջինը (Ֆիսկ 1996), որը երևի այդ պրոպագանդայի ամենակայուն ուղղվածությունն ուներ, սկսվում էր այն փաստով, որ Կոլումբիայի 1980 և 1990թթ. փորձի արդյունքները միանշանակ չէին: Հնարավոր է, որ Ֆիսկի բուկլետի ամենակարևոր միտքն այն չէր, որ ապակենտրոնացումը կարող է համարվել ցանկալի, այլ որ քաղաքագետները պետք է փնտրեն հավասարակշռության հարմար կետեր: Ինչպես նշվում է բուկլետում (էջ՝ 10-11).

Կրթական քաղաքագետների հիմնական հարցն այն չէ՝ իրականացնել ապակենտրոնացում, թե՛ ոչ: Էլմորը (1993, 9) գտավ, որ քաղաքական և կառավարչական որոշումների իրական աշխարհում կետրոնացման կամ

ապակենտրոնացման ոչ մի «բացարձակ» արժեք գոյություն չունի: Պլանավորողները պետք է փնտրեն կենտրոնացված և ապակենտրոնացված բաղադրիչների օպտիմալ կետը: Կրիտիկական հարց է առաջանում՝ կառավարման ինչպիսի մակարդակներ են լավագույնս համապատասխանում կրթական համակարգի ինչպիսի ֆունկցիաների իրագործման մասնավոր հանգամանքների համար:

Այս հարցերի պատասխանները տարբեր երկրներում և ժամանակի տարբեր պահերին խիստ տարբերվում են: Ֆիսկի կոմից տրված մեկ ընդհանուր պատասխանն այն է (1996, էջ՝ 11), որ կենտրոնական ղեկավարները պետք է սահմանեն նպատակներ, ռեսուրսներ հավաքագրեն, նպատակաուղղեն այդ ռեսուրսները հատուկ պահանջները բավարարելու համար, վերահսկեն իրագործումը այն դեպքում, երբ դպրոցների ամենօրյա կառավարումը պետք է իրականացնեն ստորին մակարդակների ղեկավարները և հենց տվյալ կառույցները: Մինչ այժմ նույնիսկ այս ընդհանրական պատասխանը միանշանակորեն չի ընդունվում բոլոր երկրներում: Շատ բան կախված է համակարգի չափսերից, քաղաքական հանգամանքներից, կոմունիկացիոն կառուցվածքի բնույթից, կենտրոնական ղեկավարության կողմից համապատասխան ֆինանսական ռեսուրսների պահպանման սահմաններից և յուրաքանչյուր մակարդակում մասնագիտական փորձաքննության որակից:

Նյութում ընդգծված հաջորդ պրոբլեմն այն է, որ ապակենտրոնացումը լայն հասկացություն է՝ բազմաթիվ նշանակություններով: Այսինքն, քաղաքագետների համար հետագա առաջարկներից է պարզաբանել, թե իրենք ինչ ի նկատի ունեն ամեն անգամ այս բառն օգտագործելիս: Իսկապես, որոշ դեպքերում ավելի ցանկալի կլինի օգտագործել այլ բառեր, ինչպիսին են ապախտացում, պատվիրակում և իշխանության հանձնում, և միմյանցից տարբերակել իշխանությունների տարածքային և ֆունկցիոնալ վերաբաժանումները: Քաղաքագետները պետք է նաև հասկանան, որ բարեփոխումը ըստ մի քանի տեսակետների կարող է բնութագրվել որպես ապակենտրոնացում, իսկ այլ տեսանկյուններից՝ որպես կենտրոնացում:

Ավելին, այն պարագայում, երբ ապակենտրոնացում հասկացությունը ենթադրում է հավասարակշռված և պլանավորված գործողություն, հակառակը, այն լինում է չպլանավորված և անիրագործելի: Որոշ կառավարություններ շատ թույլ են, և մարդկային ու ֆինանսական ռեսուրսների պակասության պատճառով չեն կարողանում ստեղծել ուժեղ կրթական համակարգ: Այսպիսի հանգամանքներում մասնավոր և հանրային դպրոցները սկսում են զբաղեցնել ինստիտուտների ընդհանուր թվի զգալի մասը: Սա հատկապես հատկանշական է այն երկրների համար, որոնք ավելի հեռու են գտնվում ԿԲՀ-ի ստանդարտներին համապատասխանելուց: Այնքան ժամանակ, մինչև այս կազավորումները չեն լինի պրակտիկ, նրանք չեն լինի իդեալական: Այս երկրների կրթական համակարգերը հազվադեպ են համախմբված լինում և հաճախ առաջացնում են անհավասարության պրոբլեմներ:

Մյուս կողմից, ԽՍՀՄ-ի փլուզման, Չինաստանում, Վիետնամում և այլուր շուկայական տնտեսությունների առաջացման և ֆրանսիական ավանդույթների ազդեցությամբ ամուր կենտրոնացված համակարգերի բարեփոխումների ազդեցությամբ 21րդ դարի սկզբին աշխարհում արդեն բավականին քիչ էին այն երկրները, որտեղ կենտրոնական իշխանությունը իրականացնում էր ազգային կրթական համակարգի ուժեղ վերահսկողություն: Սակայն

հեշտությամբ կարելի է գտնել համակարգերի օրինակներ, որտեղ կենտրոնական կառավարության ներկայությունը շարունակում է զգալի մնալ, և շատ դեպքերում սրա պատճառները շատ հեշտությամբ կարող են վերացվել այդ երկրների ղեկավարությունների կողմից:

Վերադառնալով նյութի սկզբին՝ այն փաստը, որ ապակենտրոնացումը շուրջ երկու տասնամյակ այդքան հաստատուն էր, ինքնին անհանգստացնող է: Եթե այդպիսի շարունակական քաղաքական պաշտպանության կարիքը դեռևս զգացվում է, ուրեմն ղեկավարությունը կամ չէր ցանկանում ընդունել խորհուրդը (այս պարագայում այդպիսի դժկամության պատճառները պետք է պարզաբանվեն և վերացվեն), կամ էլ ապակենտրոնացման փորձ կատարվել էր, սակայն գործուն չէր եղել (այս դեպքում այդ անհաջողության պատճառները պետք է պարզաբանվեն, իսկ նպատակները՝ վերանայվեն): Ներկայումս գոյություն ունի ապակենտրոնացման ձախողումների վերաբերյալ հսկայական գրականություն: Միգուցե ծիծաղելի կինչի, որ մինչ այժմ ապակենտրոնացումը այդքան լայնորեն արոպագանդվում է անհավասարակշռված եղանակներով՝ չնայած այդ գրականության առկայությանը:

Այն նյութի ենթավերնագրում տրված հարցն էր. «Արդյո՞ք ապակենտրոնացումն իսկապես պատասխան է»: Որոշ հանգամանքներում այն իրապես կարող է օգնել ԿԲՀ-ի նպատակներին հասնելու համար և պետք է իրագործվի: Սակայն շատ բան կախված է սկզբնակետից, մարդկային և այլ ռեսուրսների առկայությունից և քաղաքական համաձայնության աստիճանից: Որոշ դեպքերում ապակենտրոնացումը կարող է խանգարել նպատակների իրագործմանը, այսինքն, չպետք է կուրորեն պաշտպանվի բոլոր հանգամանքներում «մեկ չափսը համապատասխանում է բոլորին» մոտեցմամբ: Ընդհակառակը, քաղաքագետները և պլանավորողները պետք է հատուկ դեպքերում փնտրեն համապատասխան հավասարակշռության կետեր, որը համապատասխանում է նրանց կոնկրետ ժամանակի դրությամբ:

### Հղումներ

- Abu-Duhou, Ibtisam (1999). *School-based Management. Fundamentals of Educational Planning* 62. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, Mark (1984). *Educational Planning in a Decentralised System: The Papua New Guinean Experience*. Waigani: University of Papua New Guinea Press and Sydney: Sydney University Press.
- Bray, Mark (1996). *Decentralization of Education: Community Financing*. Washington DC: The World Bank.
- Bray, Mark (2000). *Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications*. Thematic Study prepared for the World Education Forum. Paris: UNESCO.

- Bray, Mark (2003a). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. second edition. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bray, Mark (2003b). Community Initiatives in Education: Goals, Dimensions, and Linkages with Governments. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 33 (1): 31-45.
- Brown, Daniel J. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. London: Falmer Press.
- Chakraborty, Sarbani (1995). *World Bank Lending for Education Decentralization: General Operational Review 1970-95*. Washington DC: Human Development Department, The World Bank.
- Chapman, David (2002). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*. Series: Education in Developing Asia. Manila: Asian Development Bank, and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Conyers, Diana (1982). *The Role of Decentralization in National Development Studies*. The Hague: Institute of Social Studies.
- Cummings, William K. & Riddell, Abby (1994). Alternative Policies for the Finance, Control, and Delivery of Basic Education. *International Journal of Educational Research*, 21 (8): 751-776.
- Elmore, Richard F. (1993). School Decentralization: Who Gains? Who Loses?. In Jane Hannaway & Martin Carnoy (eds.), *Decentralization and School Improvement: Can we Fulfill the Promise?*. San Francisco: Jossey Bass, pp.33-54.
- Fiske, Edward B. (1996). *Decentralization of Education: Politics and Consensus*. Washington DC: The World Bank.
- Florestal, Keteen & Cooper, Robb (1997): *Decentralization of Education: Legal Issues*. Washington DC: The World Bank.
- Gaynor, Cathy (1998). *Decentralization of Education: Teacher Management*. Washington DC: The World Bank.
- Gershberg, Alec Ian (1998). Decentralisation, Recentralisation and Performance Accountability: Building an Operationally Useful Framework for Analysis. *Development Policy Review*, 16 (4): 405-431.
- Gershberg, Alec Ian (1999). Education 'Decentralization' Process in Mexico and Nicaragua: Legislative versus Ministry-led Reform Strategies. *Comparative Education*, 35 (1): 63-80.
- Hanson, E. Mark (1998) Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issues. *Journal of Educational Administration*, 36 (2): 111-128.
- Heneveld, Ward & Craig, Helen (1996). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Technical Paper No. 303, Washington DC: Africa Technical Department, The World Bank.

- Lamichane, S., Pradhan, G.S. & Thapa, B.K. (1997). Decentralized Management Policies and Practices in the Primary Education Sector in Nepal. In R. Govinda (ed.), *Decentralization of Educational Management: Experiences from South Asia*. Research Report No. 107, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, pp.167-202.
- Maddick, H. (1963). *Democracy, Decentralization and Development*. Bombay: Asia Publishing House.
- McGinn, Noel F. & Welsh, Thomas (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How*. Fundamentals of Educational Planning 64. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Mok, Ka Ho (ed.) (2003). *Centralization and Decentralization: Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Mukundan, M.V. (2003a). Democratic Decentralization and Primary Education: A Comparison of Continuity and Change in Two Districts of Kerala (India). *Asia Pacific Education Review*, 4 (1).
- Mukundan, M.V. (2003b). The Control of Education: A Multilevel Analysis of Continuity and Change in Two Districts of Kerala, India. PhD thesis, The University of Hong Kong.
- O'Donoghue, Tom & Dimmock, Clive (1998). *School Restructuring: International Perspectives*. London: Kogan Page.
- Patrinos, Harry Anthony & Ariasingam, David Lakshmanan (1997). *Decentralization of Education: Demand-Side Financing*. Washington DC: The World Bank.
- Rondinelli, Dennis A. (1981). Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. *International Review of Administrative Sciences*, XLVII (2): 133-145.
- UNESCO (1982). *The Decentralization of Educational Administration*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2000). *World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000: Final Report*. Paris: UNESCO.
- United Nations (1962). *Decentralization for National and Local Development*. New York: Division for Public Administration, United Nations.
- UNFPA (2000). *UNFPA and Government Decentralization: A Study of Country Experiences*. New York: UNFPA.
- Winkler, Donald R. (1989). *Decentralization in Education: An Economic Perspective*. Working Paper No. 143. Washington DC: The World Bank.
- World Bank, The (1996). *Decentralization of Education System and Services*. Workshop held at the ANA Hotel. Washington DC: The World Bank.

World Bank, The (1999). *Education Sector Strategy*. Washington DC: The World Bank.

## **Հեղինակների մասին.**

**Մարկ Բրեյլ** հանդիսանում է Հոնգ Կոնգի Համալսարանի Կրթության ֆակուլտետի դեկանը և Համեմատական կրթության ամբիոնի դասախոս: Նա դասավանդել է Քենյայի և Նիգերիայի մի շարք հանրակրթական դպրոցներում, Էդինբուրգի, Նոր Գվինեայի և Լոնդոնի համալսարաններում: Նա շուրջ 20 տարի ղեկավարել է համեմատական կրթության վերաբերյալ հետազոտությունների անցկացումը, հատկապես կապված ապակենտրոնացման հետ և բավականին շատ տպագրվել է այս բնագավառում: Հասցե՝ Համեմատական Կրթության Հետազոտությունների Կենտրոն, Կրթության ֆակուլտետ, Հոնգ Կոնգի Համալսարան, Պոկֆուլամ փողոց, Հոնգ Կոնգ, Չինաստան: Էլ. փոստ՝ mbray@hku.hk.

**Մ.Վ. Մուկունդանը** երկար տարիներ դասավանդել է հանրակրթական դպրոցներում և հանդիսանում է Հնդկաստանի Կերալա նահանգի Ընդհանուր Կրթական Բաժանմունքի Կրթության և Դասավանդման Տարածքային Ինստիտուտի Ավագ Դասախոս: Կերջերս Հոնգ Կոնգի Համալսարանի համար ավարտել է Կերալայում կրթության ապակենտրոնացման վերաբերյալ դոկտորական աշխատանքը: Հասցե՝ Համեմատական Կրթության Հետազոտությունների Կենտրոն, Կրթության ֆակուլտետ, Հոնգ Կոնգի Համալսարան, Պոկֆուլամ փողոց, Հոնգ Կոնգ, Չինաստան: Էլ. փոստ՝ mullikot@hku.hk.