ՀԱԿԱՄԱՐՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄ

Սառեցված հակամարտությունն՞ը, թե՞ սառեցված կառավարում. Բոլոնիայի գործընթացի դերը հակամարտությունների տարածաշրջաններում*

ԱՆՆԱ ՕՀԱՆՅԱՆ
Սթոունհիլ քոլեջ, ԱՄՆ

Ստացված է 12.05.2014
Ընդունված է 27.08.2014

Հոդվածում ուսումնասիրվում են չճանաչված պետություններում բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումների և հակամարտությունների կարգավորման վրա դրանց ազդեցության միջև կապերը: Ուսանողների շրջանում քննադատական մտածողության, վերլուծական և հետազոտական հմտությունների զարգացումը կարող է բավական հզոր գործոն լինել հակամարտությունների տարածքներում և քաղաքացիական հասարակության զարգացման գործում: Այդ նպատակներին հասնելու հեռանկարային հնարավորություններից մեկը Բոլոնիայի գործընթացում չճանաչված պետությունների ներգրավումն է: Բոլոնիայի գործընթացն ունի քաղաքացիական արժեքներն ու քաղաքացիական ներգրավվածության հմտությունները փոխանցելու ներուժ՝ ճանաչված պետություններում խորացնելով բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները և դրանք ներդնելով չճանաչված պետություններում: Հոդվածն ուսումնասիրում է Հարավային Կովկասի երկրների, մասնավորապես՝ Լեռնային Ղարաբաղի (ԼՂ) հակամարտության դեպքը: Բոլոնիայի գործընթացի և նման այլ կրթական հնարավորություններ առաջարկող ծրագրերի մեջ ԼՂ-ի և մյուս չճանաչված պետությունների ընդգրկման բացառումը տարածաշրջանում հակամարտությունների կարգավորման գործընթացների համար բաց թողնված հնարավորություն է: ԼՂ-ում կրթական համակարգի և կրթական քաղաքականության զարգացումը պահանջում է տարածաշրջանային չափում՝ ներառյալ Հարավային Կովկասի երկրների կրթության քաղաքականությունների հետ ներդաշնակեցում:

Բանալի բառեր
Բոլոնիայի գործընթաց, բարձրագույն կրթություն, սառեցված հակամարտության կարգավորում, Լեռնային Ղարաբաղ, Հարավային Կովկաս

---

* Հոդվածը «Բարձրագույն կրթություն առանց խտրականության. Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում» (Ստեփանակերտ, 28-29 հունիսի, 2014թ.) համաժողովում ներկայացված զեկույցի լրամշակված տարբերակն է:

Ներածություն. հետազոտության տրամաբանությունը

Հոդվածի վերլուծական մեկնակետն է չճանաչված պետությունների անդամակցության բացառումը Բոլոնիայի գործընթացին: Ինչպես նշում է պրոֆեսոր Թորոսյանը[1], համաշխարհային կառավարման կառույցներից չճանաչված տարածքների բացառման պրակտիկան ստեղծում է սոցիալական անարդարություն՝ տնտեսապես, սոցիալապես և քաղաքականապես մեկուսացնելով տարածքի բնակչությանը: Դա ստեղծում է կառավարման, այսպես կոչված, «սպիտակ բծեր»: Այդ պետություններում առաջանում են կառավարման զգալի խնդիրներ տարբեր ոլորտներում, որոնցից մեկը կրթության ոլորտն է: «Սառեցված» հայեցակարգը (առավել հաճախ օգտագործվող «սառեցված հակամարտություններ» անվամբ) ստանում է լիովին նոր, անցանկալի նշանակություն: Համաշխարհային կառավարման գործընթացները և քաղաքականության իրականացման միջազգային աղբյուրները լիովին սառեցված են այդ տարածքներում՝ հակամարտությունների կարգավորումը դարձնելով զգալիորեն ավելի բարդ: Հայաստանի և Ադրբեջանի նախագահները, այլ բարձրաստիճան պաշտոնյաներ, ինչպես նաև միջազգային հանրության ներկայացուցիչները հաճախ են հնչեցնում հայտարարություններ Լեռնային Ղարաբաղի հակամարտության խաղաղ կարգավորման անհրաժեշտության վերաբերյալ: Բոլորը խաղաղություն են ուզում, բայց տարամիտվում են դրան հասնելու նրանց նախընտրած ուղիները: Կրթությունը քաղաքացիական արժեքներն ու սոցիալական երկխոսությունը ձևավորելու և ամրապնդելու կարևոր գործիք է: Բոլոնիայի գործընթացին ԼՂ-ի անդամակցության բացառումն առաջացնում է զրոյական արդյունք (lose-lose outcome) ներգրավված կողմերի համար: Տեղի բնակչությանը բարձրագույն կրթության ոլորտի արդիականացման գործընթացից դուրս թողնելը նշանակում է հակամարտությունների հետագա կարգավորումը դարձնել զգալիորեն ավելի բարդ:

Չնայած պնդմանը, որ հարկ է չճանաչված պետությունները ներառել Բոլոնիայի համաձայնագրում, այդուհանդերձ, պետք է նաև ընդգծել, որ Բոլոնիայի գործընթացը և հետխորհրդային աշխարհում բարձրագույն կրթության բարելավված որակը անպայմանորեն չեն գտնվում միևնույն հարթության վրա: Կազմակերպական տեսանկյունից կրթական համակարգերը բավական բարդ են և պահանջում են փոփոխություններ ոչ միայն կրթության քաղաքականության, կրթության

[1] **Torosyan T., Vardanyan A.,** Development Paradigm for Social Sciences and Higher Education in Post-Soviet States, *Armenian Journal of Political Science*, 2014, 1, 5-22.

կառավարման համակարգի մեջ, այլ նաև անձնակազմի հետևողական վերապատրաստման գործընթացում: Հետխորհրդային աշխարհում ցանկացած արդիականացում ենթադրում է փոփոխություններ ոչ միայն ուսումնական ծրագրերում և գիտական մակարդակների կառուցվածքում, այլև, որ ամենակարևորն է՝ ուսուցման մեթոդներում: «Հրաշքները» տեղի են ունենում հենց լսարանում: «Վերևից՝ ներքև» սկզբունքով քննադատված Բոլոնիայի համաձայնագիրը միշտ չէ, որ հանգեցնում է լսարանային փոփոխությունների՝ ուսուցման մեթոդների, ուսանող-դասախոս փոխհարաբերությունների, ուսուցման արդյունքների գնահատման, հմտությունների զարգացման, արժեքների փոխանցման և այլնի տեսանկյունից: Ընդհանուր առմամբ, ԼՂ-ը և մյուս չճանաչված պետությունները Բոլոնիայի գործընթացից դուրս թողնելը խնդրահարույց է, և անհրաժեշտ է պաշտպանել ԼՂ-ի և մյուս չճանաչված պետությունների՝ հակամարտության նկատմամբ զգայուն և ապակենտրոնացված կրթության կառավարման համակարգի բարելավման նպատակով միջազգային կրթական քաղաքականության փորձի ներդրման գաղափարը:

Հայացք Լեռնային Ղարաբաղին՝ դրսից

Միջազգային փորձից դասեր քաղելը, միաժամանակ հաշվի առնելով տեղի առանձնահատկությունները, իսկապես հրամայական է: Այդուհանդերձ, կարևոր է նաև որոշել այն դեպքերը, որոնց համապատասխանում է և որոնց հետ համեմատելի է ԼՂ-ի դեպքը: Համապատասխան դեպքերի ընտրության հիմնավորումն ու ուսումնասիրությունը կօգնեն ճիշտ հարցեր առաջադրել հետազոտությունը շարունակելու համար:

Այդ առումով, ԼՂ-ի դեպքը կարելի է դիտարկել երեք հիմնական հարթություններում: Առաջին, ԼՂ-ում գերակայող կրթական մարտահրավերներն ու խնդիրները համեմատելի են հետխորհրդային այլ երկրների հետ, որոնք ներգրավված չեն որևէ լուրջ հակամարտության մեջ: Այդ երկրներում հիմնական մարտահրավերներն են ուսումնական ծրագրերի, բարձրագույն կրթական հաստատությունների կառավարման համակարգի, ինչպես նաև ուսուցման տեխնոլոգիաների արդիականացումը: Այդ հարթությունում ԼՂ-ը համեմատելի է Հայաստանի, Ադրբեջանի, Վրաստանի և խորհրդային ժառանգությունից

ազատվել կամեցող մի շարք այլ պետությունների հետ: Հոդվածի նպատակներից ելնելով՝ առաջին հարթությունը կարելի է բնորոշել որպես ***արդիականացման մարտահրավեր***: Երկրորդ, բարձրագույն կրթության ոլորտում ԼՂ-ի փորձը համեմատելի է նաև այն հասարակությունների հետ, որոնք նմանապես գտնվում են ակտիվ կամ սառեցված հակամարտության փուլում: Այստեղ կարևորվում է կրթություն-հակամարտություն կապի ուսումնասիրությունը: Այդ տեսանկյունից ԼՂ-ը համեմատելի է, ի թիվս այլոց՝ Արևելյան Թիմորի, Հյուսիսային Իռլանդիայի, Բոսնիա և Հերցեգովինայի և Շրի Լանկայի հետ: Ելնելով հոդվածի նպատակներից՝ երկրորդ հարթությանը կարելի է անդրադառնալ որպես ***հակամարտությունների նկատմամբ զգայուն կրթության մարտահրավեր:*** Երրորդ, ԼՂ-ի՝ որպես չճանաչված պետության, կարգավիճակը նաև այլ բնույթի խնդիրների առաջացման պատճառ է դառնում, որոնք առնչվում են կրթության ոլորտին: Օրինակ, տեղի համալսարաններում գիտական մակարդակների անհամատեղելիությունը սահմանափակում է ուսանողների շարժունակությունը տարածաշրջանում: Այդ տեսանկյունից, Բոլոնիայի համաձայնագրից դուրս մնալով, ԼՂ-ը համեմատելի է Աբխազիայի, Հարավային Օսիայի և Կոսովոյի հետ: Բարձրագույն կրթության ոլորտում սառեցված կառավարումը տարածաշրջանային մակարդակում միջազգային համայնքի համար բաց թողնված հնարավորություն է՝ խթանելու սոցիալական երկխոսությունը և ստեղծելու նոր հիմքեր ԼՂ հակամարտության խաղաղ կարգավորման համար: ***Տարածաշրջանային կառավարման այս վակուումը*** ապահովել է «զրոյական արդյունք» ոչ միայն ԼՂ-ի, այլև տարածաշրջանում ներգրավված բոլոր դերակատարների համար:

Արդիականացման մարտահրավեր

Կրթական համակարգի արդիականացման և եվրոպական բարձագույն կրթության տարածքի հետ այն համատեղելի դարձնելու գործում Բոլոնիայի համաձայնագրի դերն ակնհայտ է: Ստորագրող երկրները տարբեր աստիճանի առաջընթաց են գրանցել Բոլոնիայի համաձայնագրի կիրառման հարցում: Բնույթով Բոլոնիայի համաձայնագիրը մի տարածաշրջանից մյուսը կրթական քաղաքականության փոխանցման և տարածման դասական օրինակ է: Դա

զարգացած արդյունաբերական ժողովրդավարություններից խառը վարչակարգի (միաժամանակ ավտորիտար և ժողովրդավարական տարրեր պարունակող քաղաքական համակարգեր) քաղաքականության փոխանցման օրինակ է՝ հանրային կառավարման գործընթացում խիստ կենտրոնացված պետական ապարատի հետևողական կիրառմամբ: Ըստ Հարգրիվսի[2], ռեսուրսների սակավությունը, ինչպես նաև կրթական համակարգի վրա հետևողական բյուրոկրատական վերահսկողությունը մտահոգիչ առանձնահատկություններ են, որոնք Հայաստանը կիսում է հետխորհրդային ուղեծրում գտնվող այլ զարգացող երկրների հետ:

Հետխորհրդային աշխարհում բարձրագույն կրթության ոլորտը բարեփոխելու նախաձեռնությունները Բոլոնիայի համաձայնագրի շրջանակներում սահմանափակված էին կոսմետիկ փոփոխություններով և ունեին «վերևից՝ ներքև» բնույթ[3]: Պարզ չէ՝ արդյոք ավելի խորը փոփոխություններ իրականացնելու բավարար կարողունակություն առկա է, թե ոչ[4]: Կրթական բարեփոխումներն ավելի խորացնելու նպատակով ուսումնասիրությունները կոչ են անում հատուկ ուշադրություն դարձնել դասախոսների վերապատրաստման խնդրին, ովքեր, ի վերջո, այդ բարեփոխումների հիմնական իրականացնողներն են լսարանում: Բոլոնիայի համաձայնագրի կիրառման ավելի խորը ուսումնասիրություններ արվել են Ուկրաինայի, Վրաստանի և Հայաստանի դեպքերի համատեքստում:

Ուկրաինայի դեպքի ուսումնասիրությունը թույլ է տվել եզրակացնել է, որ այդ երկրում Բոլոնիայի գործընթացի մտահոգիչ արդյունքները ոչ միայն համաձայնագրի թերի կիրառման, այլև «բարձրագույն կրթության խորհրդային մոդելի վրա հիմնված համալսարանական կառավարման գործող տրամաբանության և եվրոպական բարեփոխումների հիմքում ընկած տրամաբանության միջև առկա արմատական անհամատեղելիության» հետևանք էին[5]: Բոլոնիայի համաձայնագրի թերի կիրառման փաստարկների հիմքում ընկած են այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են համակարգված կրթական

---

[2] **Hargreaves A.,** Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York, NY: Teachers College Press, 1994.

[3] **Karakhanyan S., Van Veen K., and Bergen T.,** Teacher Perceptions of Bologna Reforms in Armenian Higher Education, *European Education*, 2012, **44**, 2, 65-89.

[4] Նույն տեղում:

[5] **Shaw M. A.,** Flawed Implementation or Inconsistent Logics? *European Education*, 2013, **45,** 1, 7-24.

վերափոխման բացակայությունը, պրոֆեսորադասախոսական կազմի վերապատրաստման և տրամադրվող աջակցության պակասը, էական փոփոխությունների վրա կենտրոնացման անտեսումը, ֆինանսավորման խնդիրը: Կովտունը և Սթիքը[6] նշում են, որ բարեփոխումներ սկսելիս կրթական ծրագրերի և ուսումնական գործընթացների վերաբերյալ համակարգված և բովանդակային պատկերացում գոյություն չուներ: Դրա փոխարեն, պրոֆեսորադասախոսական կազմին նոր պահանջներ էին առաջադրվել կենտրոնից «վերևից՝ ներքև» սկզբունքով: Դասախոսները պարզապես աշխատում էին համապատասխանել այնպիսի արտաքին պահանջների, ինչպիսիք են ուսումնական ծրագրերի մոդուլացումը, գնահատման նոր համակարգերը և այլն: Այդուհանդերձ, հարցազրույցների ժամանակ նրանք ընդունել են, որ չեն հասկանում իրենց առաջադրված պահանջների տրամաբանությունը[7]: Դասախոսների վերապատրաստման բացը Բոլոնիայի համաձայնագրի կիրառման տարբեր փուլերում հանգեցրել է բազմաթիվ սխալների և «ակադեմիական կորուստների»[8]:

Ի հավելումն թերի կիրառմանը՝ հետխորհրդային ինստիտուտներում համալսարանական կառավարման և Եվրոպական միության կողմից առաջադրված կառավարման ակնկալիքների միջև եղած արմատական տարբերությունը ևս ճանաչվել է որպես էական խնդիր: Բոլոնիայի գործընթացը ենթադրում է «երկկողմ համագործակցություն»[9] և ձևավորված է տարբեր համալսարանների համար՝ մասնակցելու ընդհանուր նպատակների ձևավորմանն իրենց երկրի համատեքստում[10]: Այլ կերպ ասած, ակնկալվում է, որ համալսարանները պետք է արձագանքեն նոր առաջնահերթությունների, բայց չունեն բավարար իշխանություն կառավարման գործող շրջանակներում՝ իրենց հաստատությունների ներսում համապատասխան փոփոխություններ իրականացնելու համար: Եվրոպայից ներթափանցող նոր

---

[6] **Kovtun O., and Stick S.,** Ukraine and the Bologna Process: A Case Study of the Impact of the Bologna Process on Ukrainian State Institutions, *Higher Education in Europe*, 2009, **34**, 1, 91-103.

[7] **Shaw M., Chapman D., and Rumyanstseva N.,** Organizational Culture in the Adoption of the Bologna Process: A Study of Academic Staff at a Ukrainian University, *Studies in Higher Education*, 2014., forthcoming.

[8] Նույն տեղում:

[9] **Zgaga P.,** External Dimension of the Bologna Process. 2006.

[10] **Shaw M. A., …**

բարեփոխումները ներդրվում են մեծ մասամբ համալսարանական խորհրդային կառավարման կառույցներ: Համալսարանների կազմակերպական ինքնիշխանությունը, որն արտահայտվում է բարձր մակարդակի ինքնավարությամբ և կրթական քաղաքականության ապակենտրոնացմամբ, վճռորոշ նախապայման է հետխորհրդային տարածքում կրթության արդյունավետ արդիականացման համար:

Հետխորհրդային տարածքում Բոլոնիայի համաձայնագրի կիրառումից քաղած դասերը, որոնք ԼՂ-ի համալսարանները կարող են յուրացնել, ընկած են համալսարանական կառավարման համակարգի ապակենտրոնացման և դրան զգալի կազմակերպական ինքնիշխանության շնորհման հիմքում, ինչը թույլ կտա բավարարել Բոլոնիայի գործընթացի պահանջները: Դասախոսական կազմին զգալիորեն ավելի մեծ աջակցություն տրամադրելը ևս հրամայական է: Ուսումնական գործընթացի՝ լսարանում տեղի ունենալու գիտակցումը և դրա հիման վրա բարեփոխումների իրականացումը առաջնային անհրաժեշտ քայլ է՝ Բոլոնիայի գործընթացի հեռանկարները ԼՂ-ի դեպքում դիտարկելիս:

Հակամարտության նկատմամբ զգայուն կրթության մարտահրավեր

ԼՂ-ի դեպքի համատեքստում Բոլոնիայի համաձայնագրի դիտարկման երկրորդ ուղղությունը վերաբերում է հակամարտության միջավայրի ճանաչմանը: Այդ տեսանկյունից անհրաժեշտ է դիտարկել կրթության քաղաքականությունն այն չճանաչված պետություններում, որոնք գտնվում են հակամարտության կամ դրա ավարտի փուլում: Հակամարտություն-կրթություն կապը ներկայումս ավելի շատ է արծարծվում գիտական և քաղաքական ուղղվածություն ունեցող աշխատություններում: Մեծ Բրիտանիայի կառավարության՝ գլոբալիզացիայի վերաբերյալ «Սպիտակ թղթում» սուր հակամարտությունը դիտվում է որպես զարգացման ամենամեծ խոչընդոտներից մեկը աշխարհի ամենաաղքատ երկրների զգալի մասում: Ուսումնասիրությունը նաև փաստում է, որ աշխարհի 40 ամենաաղքատ երկրներից 24-ը կա՛մ զինված հակամարտության փուլում են, կա՛մ վերջերս են այդ փուլն ավարտել[11]:

[11] United Kingdom Government. Eliminating World Poverty: Making Globalization Work for the Poor. London: HMSO, 2000.

Ուսումնասիրության այս նոր ոլորտի շրջանակներում կրթությունը կոնֆլիկտային հասարակություններում ճանաչվում է և՛ որպես խնդրի մի մաս, և՛ որպես դրա լուծման ճանապարհ: Դա կարող է օգտագործվել որպես գաղափարական զարգացման, ազգակերտման, ազատական գաղափարների զարգացման և ծայրահեղ դեպքերում՝ քաղաքական պարտադրման գործիք: Կրթությունը կարող է բերել նաև տնտեսական օգուտներ՝ տրամադրելով տնտեսական զարգացման համար անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ, և հակառակը՝ բռնությունն արդարացնող բացասական կարծրատիպեր ու վերաբերմունք փոխանցել և հակամարտություն ծնել[12]: «Հակամարտության նկատմամբ զգայուն կրթություն» հասկացությունը քաղաքականապես պառակտված տարածքներում կարելի է բնորոշել որպես կրթական քաղաքականություն և համակարգեր, որոնք «չեն վնասում», այլ փորձում են աջակցել «իրավիճակն ավելի բարենպաստ դարձնելուն»[13]: «Հակամարտության նկատմամբ զգայուն կրթության» զարգացումն ու տրամադրումը պահանջում են մանրակրկիտ ճշգրտումներ հակամարտության փուլի և դրա տեսակի վերաբերյալ՝ կոնկրետ հասարակությունում կամ հասարակությունների միջև: Հակամարտության նկատմամբ զգայուն կրթություն զարգացնելու ճանապարհին կան առանձնահատուկ մարտահրավերներ՝ կախված նրանից, թե արդյոք կրթությունը տրամադրվում է ա) հարաբերականորեն խաղաղ և կայուն միջավայրում; բ) սուր հակամարտության փուլում; գ) որպես հակամարտության կամ քաղաքական անցումային փուլին հաջորդող վերակառուցման մաս; դ) թե որպես երկարատև խաղաղության և հաշտեցման գործընթացների մաս[14]: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ուսումնասիրությունը տարբերակում է հակամարտությունների կանխարգելման վերաբերյալ կրթություն՝ 1) ոչ հակամարտային և հարաբերականորեն խաղաղ պայմաններում; 2) արտակարգ իրավիճակների, ներքին խնդիրների, սոցիալալական խռովության և մինչհակամարտային իրավիճակների վերաբերյալ

[12] **Smith A.,** Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation, *Compare*, 2005, **35**, 4, 373-391.
[13] Նույն տեղում:
[14] **Smith A.,** ….

կրթություն; 3) սոցիալական և քաղաքացիական վերակառուցման վերաբերյալ կրթություն հետհակամարտային միջավայրերում[15]:

Սուր հակամարտության ընթացքում կրթական համակարգերի գործառույթները (արտակարգ իրավիճակների վերաբերյալ կրթություն) ավելի սահմանափակ են, քան հետկոնֆլիկտային և հարաբերականորեն կայուն իրավիճակում հայտնված տարածքներում: Միջազգային մարդասիրական իրավունքում, մասնավորապես՝ Ժնևյան համաձայնագրում, հատուկ դրույթներ կան պատերազմի ժամանակ երեխաների իրավունքները պաշտպանելու վերաբերյալ: Դա ընդգրկում է տասնհինգ տարեկանից ցածր, որբացած կամ իրենց ընտանիքների կողմից լքված երեխաների պաշտպանությունը, երաշխավորելով՝ ա) վերջիններիս մուտքը կրթական համապատասխան ոլորտ; բ) կրթության պահպանումը դյուրացնող լիազորությունների շնորհումը; գ) որդեգրված երեխաներին և երիտասարդներին տրամադրվող կրթությունը և դ) ոչ միջազգային հակամարտությունների ժամանակ երեխաներին տրամադրվող կրթությունը[16]: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ Ժնևյան համաձայնագիրը մշակվել է երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո, երբ պետությունների կողմից հայտարարվող պատերազմական վիճակն ուներ նորմի կարգավիճակ: Այդ ժամանակից ի վեր պատերազմի բնույթը կտրուկ փոխվել է և ներկայումս հակամարտության կողմերը գլխավորապես ոչ պետական կազմավորումներ են և, որպես արդյունք, միջազգային պատասխանատվության ենթակա չեն[17]:

Հետկոնֆլիկտային փուլում հակամարտության նկատմամբ զգայուն կրթության զարգացումը (սոցիալական և քաղաքացիական վերակառուցման վերաբերյալ կրթություն) հաշտեցման գործընթացները խթանելու կարևոր գործիք կարող է լինել: Գոյություն ունեն հետկոնֆլիկտային փուլում սոցիալական և քաղաքացիական վերակառուցման վերաբերյալ կրթության մի քանի նախադեպեր՝ սկիզբ առած Եվրոպայում երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո, մինչև ավելի ժամանակակից օրինակներ՝ Լիբանան (Թաիֆի համաձայնագիր,

---

[15] UNESCO International Bureau of Education. Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies, Geneva: UNESCO. 2003.

[16] **Smith A.,** …

[17] **Tawil S**., International Humanitarial Law and Basic Education, *International Review of the Red Cross*, 2000, **82,** 839, 581-600.

1989թ.)[18], Գվատեմալա (խաղաղության համաձայնագիր, 1996թ.)[19], Ռուանդա և դրա Ազգային միասնության կառավարությունը՝ ձևավորված 1994թ. ցեղասպանությունից հետո, Մոզամբիկ (խաղաղության համաձայնագիր, 1992թ.)[20]: Սակայն, բոլոր վերոնշյալ դեպքերում պահանջվել է որոշ ժամանակահատված, որը նպաստել է կրթական ծրագրերի քաղաքականության վերաբերյալ երկխոսության առաջընթացին, ինչպես նաև քաղաքականության մշակմանն ու իրականացմանը: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի զեկույցի համաձայն՝ ի տարբերություն այդ օրինակների՝ Հյուսիսային Իռլանդիայում և Շրի Լանկայում կրթական քաղաքականության մեջ բարեփոխումները իրականացվում են հաշտեցման գործընթացների հետ զուգահեռ և նույնիսկ դրանց անբաժան մասն են կազմում:

Հակամարտությունից անմիջապես հետո կրթական քաղաքականության կիրառման վերաբերյալ առկա են և՛ կողմ, և՛ դեմ փաստարկներ: Ռ. Շահը մտավախություն է հայտնում, որ շատ դյուրաբեկ պետություններ «անխոհեմաբար առաջնահերթություն են տալիս կրթական ծրագրերի արմատական բարեփոխմանը այն միջավայրում, որը պատրաստ չէ դրան: Հակամարտությանը հաջորդող վերականգնման վաղ փուլերում նման նախագծերը հազվադեպ են կյանքի կոչվում այն համատեքստում, որում հակամարտությունները ընդհատակ են անցնում՝ նորից դուրս գալու հավանականությամբ: Ներգրավվածության ու ժողովրդավարության սկզբունքները ավելի շատ գաղափարական-հռետորաբանական, քան քաղաքական իրականության վերաբերյալ են»[21]: Ավելին, հետկոնֆլիկտային վերակառուցման վաղ փուլերում կրթական բարեփոխումների իրականացումը նաև բարդ է տվյալ տարածքային միավորի կարողունակության ոչ բավարար լինելու պատճառով: Միևնույն ժամանակ, նման բարեփոխումների իրականացման պարբերաբար հետաձգումը կարող է բյուրեղացնել և ամրապնդել հակամարտող կողմերի

[18] Lebanon: Taif Agreement (1989), available at http://aceproject.org/eroen/regions/mideast/LB/lebanon-taif-agreement-1989/view ,
[19] Peace Agreements: Guatemala, available at http://www.usip.org/publications/peace-agreements-guatemala,
[20] Peace Agreements: Mozambique, Peace Agreements: Mozambique, available at http://www.usip.org/publications/peace-agreements-mozambiquehttp://www.usip.org/publications/peace-agreements-mozambique
[21] **Shah R.,** Good by Conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste, *International Journal of Educational Development*, 2012, **32**, 31-38.

միջև առկա թշնամանքը՝ այդպիսով ավելի բարդացնելով հաջորդող կրթական բարեփոխումների իրականացումը:

Կրթություն-հակամարտություն փոխհարաբերության վերաբերյալ ուսումնասիրություններում հաճախ կրթությունը դիտվում է որպես հաշտեցման գործիք, որն առաջադրում է քաղաքականության մշակման և իրականացման շատ բարձր չափորոշիչներ: Փոխարենը, հակամարտության ավարտից հետո կրթական ծրագրի ցանկացած նորացում կարող է ունենալ ավելի իրատեսական նպատակներ՝ կենտրոնանալով ոչ միայն մարդու իրավունքների և հանդուրժողականության, արժեքների, այլև հավասարապես կարևոր՝ քննադատական մտածողության և անհատական հետազոտական հմտությունների զարգացման վրա: Վերջին երկուսը, ի լրումն կրթական ծրագրերի նորացմանը, պահանջում են նաև դասախոսների հետևողական վերապատրաստում: Իրատեսական չէ սպասել, որ հակամարտությունից հետո վերականգնվող կրթական համակարգերում ներգրավված դասախոսները կտիրապետեն այս տեսակի հմտությունների և ուսուցման տեխնոլոգիաների: Ինչպես ակնհայտ է նախորդ՝ ‹‹Արդիականացման մարտահրավեր›› բաժնից, սա խնդիր է նաև այլ հետխորհրդային հասարակություններում, որոնք ներգրավված չեն հակամարտությունների մեջ: Հետևաբար, չճանաչված պետություններում և հետկոնֆլիկտային հասարակություններում Բոլոնիայի համաձայնագրի համար առկա է հստակ և անհրաժեշտ ճանապարհ. կրթական բարեփոխումների ուղղությամբ ստեղծել մասնագիտական ցանցային համակարգ, որը կապահովի դասախոսների վերապատրաստում, կտրամադրի կրթական ծրագրերի վերաբերյալ երկխոսություններ և բանակցություններ վարելու տարածք՝ ներգրավելով հակամարտության բոլոր կողմերին: Համակարգային և զգալիորեն գլոբալացված միջավայրում դասավանդելու ունակությունը հրամայական է, անկախ նրանից՝ հայկական, ադրբեջանական, վրացական, աբխազական թե հարավօսական դեպքն է դիտարկվում: Տարածաշրջանում կոնկրետ խնդիրների վրա կենտրոնացած նման ցանցային համակարգը կարող է օգնել ապաքաղաքականացնել դրանք և արդյունքում քաղաքական բանակցությունները դարձնել շատ ավելի կառավարելի:

Տարածաշրջանային կառավարման վակուում

ԼՂ-ում կրթական բարեփոխման երրորդ մարտահրավերն ընկած է կառավարման վակուումի հիմքում: Զրկված լինելով միջազգային կառավարման կառույցներում ընդգրկված լինելու հնարավորությունից՝ ԼՂ-ը, ինչպես այլ չճանաչված պետություններ, դառնում է մեկուսացված ոչ միայն քաղաքական, այլև սուցիալ-տնտեսական առումով: ԼՂ-ը համաշխարհային կառավարման կառույցներից դուրս թողնելու առավել ակնհայտ հետևանքը այդ չճանաչված պետության սոցիալ-տնտեսական մեկուսացումն է, ինչը կարող է բնակչության շրջանում խորացնել աղքատությունը և արդյունքում հանգեցնել ծայրահեղ իրավիճակի՝ կապված հակամարտության կարգավորման հետ: Ադրբեջանի նախագահ Ի. Ալիևը հաճախ հայտարարում է, որ Ադրբեջանը հաջողել է իրականացնել Հայաստանի և ԼՂ-ի օտարումն ու մեկուսացումը տարածաշրջանային նախագծերից, ինչը համարում է Ադրբեջանի հաղթանակ: Այդուհանդերձ, կա ավելի նուրբ փաստարկ: Ի հակադրություն նրան, ինչին նախագահ Ալիևը ուզում է հավատալ, ԼՂ-ի՝ համաշխարհային կառավարման կառույցներից դուրս թողնելը չի առաջացնում «միակողմ» (win-lose) արդյունքներ՝ Ադրբեջանի դիրքերն ամրապնդելով հակամարտության դինամիկայում: Փոխարենը, դա բերում է «զրոյական արդյունքի»՝ բյուրեղացնելով քաղաքական հակասությունները լճացած կրթական համակարգերի միջոցով: Այդ համատեքստում հարկ է շեշտադրել երկու առանձնահատուկ կետ.

1. Բոլոնիայի գործընթացի և այլ կրթական հնարավորությունների մեջ ԼՂ-ի ընդգրկման բացառումը տարածաշրջանում հակամարտությունների կարգավորման գործընթացների համար բաց թողնված հնարավորություն է;

2. ԼՂ-ում կրթական համակարգի և կրթական քաղաքականության մեջ առաջընթացի գրանցման համար պահանջվում է տարածաշրջանային չափում՝ ներառյալ Հարավային Կովկասի երկրների կրթական քաղաքականությունների ներդաշնակեցում:

Առաջին կետի վերաբերյալ կան զգալի հետազոտություններ, որոնք կապում են կրթության տարածումը հակամարտության կանխարգելման և խաղաղության տևականության հետ՝ արտահայտելով

Պուտնամի[22], Իշիյամայի եւ Բրոնինգի այն միտքը, որ ընդլայնված կրթական հնարավորությունը «օգնում է ստեղծել սոցիալական կապիտալ և քաղաքացիական հասարակություն: Հասարակական կազմակերպությունները վճռորոշ դերակատարություն ունեն հակամարտության միջնորդության ժամանակ»[23]:

Կրթությունը գրեթե ամենուր քաղաքական վարքագծի վրա ազդելու հզորագույն լծակներից մեկն է: Պատմականորեն, կրթությունը կարող էր կարևոր դեր խաղալ քաղաքացիական հասարակության հիմքերն ամրապնդելու գործում[24]:

Միաժամանակ, հարկ է նշել, որ կրթությունը հայտնի է նաև որպես հակամարտությունների բորբոքման և ամրապնդման գործիք: Մինչդեռ Շել-Ֆոքնը (ըստ Իշիյամայի և Բրոնինգի աշխատության) պնդում էր[25], որ կրթությունը նպաստում է ավելի ժողովրդավարական հայացքների ձևավորմանը, Բուշը և Սալտարելին[26], Սմիթը և Վոն[27], Թավիլը և Հարլին[28] (ըստ Իշիյամայի և Բրոնինգի աշխատության) հակադրվում էին այդ պնդմանը էթնիկ հակամարտությունների ուսումնասիրության համատեքստում: Այսպիսով, կրթությունը և խաղաղության խախտումը/խաղաղության տևականությունը համադրելիս, պետք է հաշվի առնվեն մի շարք գործոններ (կրթական ծրագրի բովանդակությունը, կրթության մակարդակը, հակամարտության տեսակը, կրթական հնարավորություններով պայմանավորված աշխատատեղերի ստեղծման մակարդակը և այլն): Կրթական համակարգի արագ վերակառուցումն ու տարածումը կարող են արագացնել տնտեսության վերականգնման ընթացքը հետպատերազմյան փուլում, քանզի ընդլայնված կրթական հնարավորությունները, որպես կանոն, հանգեցնում են ավելի բարձր

---

[22] **Putnam R. D.,** Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy, Princeton, NJ: Princeton University Press. 1993.

[23] **Ishiyama J., and Breuning M.,** Educational Access and Peace Duration in Post-Conflict Countries, *International Interactions*, 2012, 38, 58-78.

[24] **Putnam R. D.,** …, p. 188.

[25] **Schell-Faucon, S.,** Conflict Transformation through Educational and Youth Programmes, *Berghof Handbook for Conflict Transformation*. Berlin: Berghof Research Centre for Constructive Conflict Management. 2001.

[26] **Bush K. D., and Saltarelli D.,** The Two Faces of Education in Ethnic conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF. 2000.

[27] **Smith A., and Vaux T.,** Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development. 2003.

[28] **Tawil S., and Harley A.,** (eds.) *Education, Conflict and Social Cohesion*, Geneva: UNESCO International Bureau of Education. 2004.

վարձատրվող աշխատանքների[29]: Որոշ հետազոտողներ ընդգծում են, որ աշխատատեղերի ստեղծմամբ չուղեկցվող ընդլայնված կրթական հնարավորությունները կարող են բորբոքել քաղաքացիական խռովություն, ինչը հաճախ դիտվում է որպես «արաբական գարնան» հետևում ընկած շարժիչ ուժ:

Իշիյամայի և Բրոնինգի վերոհիշյալ հետազոտությունը[30] առաջարկում է կրթության և խաղաղության տևականության ավելի կենտրոնացված վերլուծություն: Ուսումնասիրությունում տարբերակվում են առաջին, երկրորդ աստիճանների կրթությունը և բարձրագույն կրթությունը: Ընդգծվում է, որ թեև առաջին երկու մակարդակներում ներդրումները կարևոր են, սակայն խաղաղության տևականությունն ապահովելու համար բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրումների առավելություններն էական են: Հետազոտության հեղինակները[31] նշում են հետևյալը.

> Ընդլայնված մուտքը դեպի կրթություն, և մասնավորապես՝ մուտքը դեպի բարձրագույն կրթություն, ծառայում է նվազեցնելու քաղաքացիական պատերազմի վերսկսման հավանականությունը: Կրթության բովանդակությունը (կամ այն, ինչ առաջարկվում է որպես կրթական ծրագրի մաս) կարող է դառնալ գործոն՝ որոշելու համար՝ արդյոք պատերազմը կվերսկսվի, թե ոչ[32]:

Հեղինակները եզրափակում են ուսումնասիրությունը հետազոտողներին և քաղաքականություն իրականացնողներին ուղղված բացահայտ կոչով՝ ավելի մեծ ուշադրություն դարձնել քաղաքացիական պատերազմի և դրա կրկնության վրա բարձրագույն կրթության առանձնահատուկ ազդեցության չուսումնասիրված ոլորտին, ինչը պետք է ընդգրկի բոլոր տեսակի հակամարտությունների ուսումնասիրությունը: Հարկ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել գործնական հմտությունների վրա կենտրոնացած բարձրագույն կրթության և ազատականության վերաբերյալ կրթության փոխհարաբերությանը:

Մասնավորապես, երիտասարդ պետությունների համար կրթությունը լայնորեն օգտագործվում է որպես ազգակերտման գործիք:

---

[29] **Murdoch J. C., and Sandler T.,** Civil Wars and Economic Growth: A Regional Comparison, *Defense and Peace Economics*, 2002, **13**, 6, 451-464.
[30] **Ishiyama J., …**
[31] **Krueger A. B.,** and **Maleckova J.,** Education, Poverty and Terrorism. Is There a Casual Connection? *Journal of Economic Perspectives*, 2003, **17**, 4, 119-144.
[32] **Ishiyama J.,** …

ԼՂ-ի նման կոնֆլիկտային տարածքներում խաղաղության վերաբերյալ կրթությունը հաճախ դիտվում է որպես կրթական ծրագրերի միջոցով ազգակերտման գործընթացներին հակասող գործոն, մասնավորապես, այն դեպքում, երբ կրթական ոլորտում առկա է վերապատրաստված դասախոսների և քաղաքացիական ծառայողների պակաս: Կրթությանը՝ որպես ազգակերտման գործիք, մոտեցումը սահմանափակված է արժեքների և հմտությունների տեսանկյունից՝ կենտրոնանալով մի սերնդից մյուսը գիտելիքների պասիվ փոխանցման վրա: Պետությունների իշխանությունները միշտ պահպանում են իրենց երկրների կրթական համակարգը ձևավորելու վերջնական իրավունքը, որպեսզի արտացոլեն սեփական արժեքները, նախընտրությունները և ազգային շահերի ընկալումները: Ի հակադրություն դրան՝ մարդու իրավունքների և խաղաղության վերաբերյալ կրթության հետ զուգորդվելով՝ կրթական գործընթացը դառնում է ավելի համակարգային, ակտիվ և ուսանողակենտրոն:

Սերնդից սերունդ գիտելիքների պասիվ փոխանցումը կրթական համակարգի հնացած և անկայուն մոդել է: Կրթական համակարգերի արդիականացումը, անկախ նրանից կոնֆլիկտային հասարակություններում է իրականացվում, թե ոչ, առաջին հերթին պահանջում է շեշտադրել հմտությունների վրա հիմնված կրթության տրամադրման խնդիրը: Տեղեկատվական 21-րդ դարում դասախոսի դերը լսարանում լիովին տրանսֆորմացվել է: Տեղեկատվությունն այլևս հանրային և հասանելի է, ինչի արդյունքում դասախոսից պահանջվում է ուսանողներին սովորեցնել՝ ինչպես այդ տեղեկատվությունը փոխարինել գիտելիքներով, և, առհասարակ, ինչպես օգտագործել տեղեկատվությունը: Ի հավելումն 21-րդ դարի աշխատաշուկայում մասնագիտական հմտություններով օժտված լինելուն՝ ուսանողի քննադատական մտածողությունը, նյութի հետ աշխատելու հմտությունները խաղաղության վերաբերյալ կրթության առանցքային կարողություններ են: Այլ կերպ ասած, խաղաղության վերաբերյալ կրթությունը հակված է հմտությունների վրա հիմնված նման կրթական մոդելների ներդրմանը, քանզի այն նույնպես պահանջում է քննադատական մտածողություն, հմտությունների զարգացում բանավեճերի և քննարկումների ժամանակ: Նման մոտեցումն ունի ուսանողակենտրոն բնույթ: Որպես այդպիսին՝ դա հակադրության մեջ է «վերևից՝ ներքև», հիերարխիկ և նեղ սահմանված

կրթական մոդելների հետ, որոնք կենտրոնացած են գիտելիքի պասիվ փոխանցման վրա:

Հրաժարվելով ԼՂ-ում և այլ չճանաչված երկրներում կամ դե ֆակտո պետություններում բարձրագույն կրթության զարգացման ցանկացած դերակատարությունից՝ Բոլոնիայի գործընթացը փաստացի արհամարհում է խաղաղության հաստատման նման կարևոր ճանապարհը: Կրթությունը բնակչության շրջանում ծառայում է որպես լավագույն կամուրջ, ինչի արդյունքում հեռանկարներ ունի դիվերսիֆիկացնելու խաղաղության գործընթացների շահագրգիռ կողմերին և հակամարտության անմիջական կողմերին: Բոլոնիայի գործընթացը միջազգային համայնքին թույլ կտար մուտքի հնարավորություն ստանալ և ակտիվացնել խաղաղության գործընթացի այս կարևոր ուղղությունը:

Անդրադառնալով Իշիյամայի և Բրոնինգի[33] բարձրագույն կրթության՝ որպես հակամարտության կարգավորման ռազմավարության ուսումնասիրության կոչերին, կարելի է պնդել, որ անհրաժեշտ է իրական տարածաշրջանային մոտեցում նման ռազմավարությանը: Համաձայն հակամարտության կարգավորման ազատական մոտեցմանը՝ անկախ նրանից շեշտը հմտությունների և կարողությունների զարգացման կամ արժեքների և վերաբերմունքի ձևավորման վրա է, թե ոչ, բարձրագույն կրթությունը ընձեռում է տնտեսական զարգացման հնարավորություն՝ այդպիսով բարձրացնելով սուր հակամարտության խաղադրույքները: Այնուամենայնիվ, կրթական ծրագրերի ավելի թիրախային, հակամարտության նկատմամբ զգայուն փոփոխությունները կարող են զարգացնել և շեշտադրել փոխզիջման, քաղաքացիական համայնքի ներգրավվածության և սոցիալական երկխոսության ոլորտների նորմերը և կարողությունները: Ընդ որում, սոցիալական երկխոսության հաստատումը չի կարող իրականացվել միայն ԼՂ-ի պատրաստակամության արդյունքում: Կրթական ծրագրերի փոփոխությունների միակողմանի խաղաղության վերաբերյալ կրթության համատեքստում չի ստանա մեծ քաղաքական աջակցություն: Ցանկացած, մասնավորապես, հակամարտության մեջ ներգրավված ազգի համար խաղաղության վերաբերյալ կրթությունը միակողմանիորեն կիրառելու խթանները շատ չեն: Նման ռազմավարությունն ասոցացվում է

[33] Նույն տեղում:

անվստահության հետ, որոշ դեպքերում իրական, որոշ դեպքերում՝ ոչ: Ուստի, այս դեպքում ավելի իրատեսական է եռակողմ տարածաշրջանային մոտեցումը՝ ներգրավելով Ադրբեջանին, Հայաստանին և ԼՂ-ին, ինչը պետք է ուղեկցվի հակամարտության նկատմամբ զգայուն բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումներով: Խաղաղության վերաբերյալ կրթությունը քաղաքականապես պառակտված տարածքներում վիճահարույց թեմա է: Խաղաղության և ազատականության վերաբերյալ կրթության տարածաշրջանային մոտեցման զարգացումը թերի ուսումնասիրված ոլորտ է, ինչը քաղաքական դերակատարներն անտեսում են:

Հարավային Կովկասում բարձրագույն կրթության՝ հակամարտության նկատմամբ զգայուն և տարածաշրջանային մոդելների զարգացման ճանապարհով Բոլոնիայի գործընթացը կարող է մշակել մեխանիզմ, որն ուղղված կլինի բարձրագույն կրթության տարածաշրջանային ցանցային համակարգի զարգացմանը: Որպես այդպիսին, այն կարող է օգնել ստեղծել կառավարման տարածաշրջանային կառույցներ կրթության ոլորտում, ինչը կարող է վերածվել նոր տեխնոկրատական ապաքաղաքական համաժողովի, որը կմիավորի տարածաշրջանի դասախոսներին և քաղաքական գործիչներին: Հակամարտություններով հարուստ Բալկանների տարածաշրջանային կառավարման փորձը բացահայտել է Հարավային Կովկասի համար օգտակար մի շարք դասեր, որոնք արժանի են հետագա ուսումնասիրության:

Եզրակացություն

Բոլոնիայի գործընթացը չճանաչված պետությունների, մասնավորապես՝ Հարավային Կովկասի պարագայում, ուսումնասիրվում է որպես համաշխարհային կառավարման կառույցների սառեցման հատուկ դեպք: Բոլոնիայի գործընթացն ունի քաղաքացիական արժեքները և հանրային ներգրավվածության հմտությունները փոխանցելու բավարար ներուժ՝ ճանաչված պետություններում խորացնելով բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները և դրանք ներմուծելով չճանաչված պետություններ: Քննադատական մտածողության, վերլուծության և հետազոտության ուղղությամբ ուսանողների վերապատրաստումը կարող է լինել բավական հզոր գործոն հակամարտային միջավայրերում և ուժեղ

գործիք քաղաքացիական հասարակության զարգացման գործում: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի իրականացրած ուսումնասիրությունը փաստում է, որ կրթական ծրագրերի փոփոխությունը կարող է առաջ բերել փոփոխություններ «գիտելիքների, արժեքների, կարողությունների, վերաբերմունքի և վարքագծի տեսակներում, որոնք խրախուսում են մարդու արժանապատվության և բազմակարծության նկատմամբ հարգանքը»: Այդ ներուժը գլխավորապես տեղավորվում է ուսուցման այնպիսի նորմատիվային ոլորտներում, ինչպիսիք են սոցիալական, քաղաքացիական, կրոնական ուսումնասիրությունները, պատմությունը, ինչպես նաև արժեքների վերաբերյալ կրթությունը, որը հաճախ շոշափում է կոլեկտիվ հիշողության մեջ ամփոփված նուրբ հարցեր[34]:

Բոլոնիայի գործընթացը ձախողել է բարեփոխումների խորացման գործընթացը Հարավային Կովկասի երկրներում: Չճանաչված պետությունների անդամակցությունը Բոլոնիայի գործընթացին կընձեռի իրական տարածաշրջանային վերակառուցման հնարավորություն, որում բոլոր սուբյեկտները՝ պետական և ոչ պետական, ներակայացնում են ազատականության վերաբերյալ կրթության հիմունքները՝ կենտրոնացած մարդու իրավունքների, հանդուրժողականության և խաղաղության վերաբերյալ կրթության վրա: Նման տարածաշրջանային մոտեցումը ի չիք է դարձնում այն մտավախությունները, որոնք կապված են առանձին պետության կողմից խաղաղության վերաբերյալ կրթության միակողմանի կիրառման հետ: Երբ մի պետություն իր կրթական ծրագրերում ներառում է խաղաղության վերաբերյալ կրթության տարրեր, իսկ մյուսները շարունակում են վերաբերել առաջինին որպես անմարդկային թշնամի, վերջինս հայտնվում է բավական խոցելի իրավիճակում: Ի հակադրություն դրան՝ Բոլոնիայի գործընթացի բազմակողմ էությունը կարող է օգնել մեղմել նման մտավախությունները, քանզի այն համապատասխանեցնում է կրթական քաղաքականությունը հակամարտային իրավիճակին, ինչպես Հարավային Կովկասի և, մասնավորապես, Լեռնային Ղարաբաղի հակամարտության դեպքում:

Նեղ և «վերևից՝ ներքև» սկզբունքով ձևավորված կրթական մոդելները, որոնք սահմանափակում են ուսանողների ներգրավվածությունը, չեն կարող դիմակայել 21-րդ դարի առաջադրած փորձություններին: Հարավային Կովկասում հակամարտության

[34] UNESCO International Bureau of Education. 2003. Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies Geneva: UNESCO, p.8.

նկատմամբ զգայուն կրթական մոդելների զարգացումը հնարավորություն կտա արդիականացնել նաև կրթական համակարգերը: Բոլոնիայի գործընթացը միաժամանակ մի քանի խնդիրներ լուծելու եզակի հնարավորություն է ընձեռում: Չճանաչված պետություններին անդամակցության հնարավորություն չտալը նշանակում է սառեցնել համաշխարհային կառավարումը և չօգտագործել սոցիալական փոփոխությունների մեծ ներուժից հակամարտությունների միջավայրերում: Թե՛ պետական գործիչները, թե՛ միջազգային դերակատարները մեծ կարևորություն են տալիս հակամարտության խաղաղ կարգավորմանը: Այդուհանդերձ, խաղաղ մոտեցումները պետք է մշակվեն համբերատարորեն. խաբկանք է, որ խաղաղ լուծումները ի հայտ կգան փակ դռների հետևից՝ նեղ քաղաքական բանակցությունների արդյունքում: Վաղուց ժամանակն է Հարավային Կովկասում դնել խաղաղ գոյակցության հիմքերը: Բարձրագույն կրթությունն այդ նպատակին հասնելու հուսալի գործիք է:

Frozen Conflicts or Frozen Governance?
A Role for the Bologna Process in Conflict Regions

ANNA OHANYAN
Stonehill College, USA

The article examines connections between reforms of higher education in unrecognised states and their influence to resolution of conflicts. Training student population in critical thinking, analysis and research can be quite powerful factor in conflict environments and a strong tool for civil society development. One of the perspective opportunities for this goal is drawing of these countries in Bologna Process. By deepening higher education reforms in the countries and introducing them in unrecognised states, Bologna Process has the potential to transmit civic values and skills of civic engagement. The article examines case of South Caucasus countries, in particular, Nagorno-Karabakh (NK) conflict. The exclusion of NK from the Bologna Accords and other educational opportunities is a missed chance for conflict resolution processes in the region. The advancement of educational system and policies in NK requires a regional dimension, involving synchronisation with educational policies in South Caucasus in general.