

ня 1941 р. Ц.Ратайський запропонував на посаду окружного делегата у Львові проф. Францішка Буяка, а Стефана Лангера на заступника. Кошти з Варшави до Львова почали переказувати в жовтні 1941 р. [2, к.8]

На західних землях колишньої II Речі Посполитої панували специфічні умови, обумовлені тим що вони були включені до території Німеччини й там встановлювався особливо жорсткий окупаційний режим. Виникнення та особливості діяльності осередку ППД на західних землях було обумовлено становищем цієї території. А.Бнінський так охарактеризував умови роботи: "Всю територію можна порівняти з сильно охоронюваною в'язницею, в якій за кожним рухом спостерігають з усіх боків" [5, s. 188]. По при всьому з початку окупації виникло чимало підпільних організацій. Але більшість з них виявилися непристосованими до тривалої діяльності в жорстких умовах окупації, невдовзі викриті, а їх діячі переважно страчені. Чи не єдиною організацією, якій вдалося не тільки оминати знищення, але й певною мірою розвинути була "Вітчизна".

На початку 1940 р. засновника цієї організації Ю.Прудзинського призначено довіреною особою еміграційного уряду. Він отримав завдання згуртувати політичні сили та визначити кандидата на посаду ДУ. Представники СН, СЛ та СП визначили дві кандидатури на посаду ДУ: Ц.Ратайського та Адольфа Бнінського. Після того як Ц.Ратайського виселили в Генерал Губернаторство (де він згодом очолив тамтешню делегатуру) вибір було зроблено на користь А.Бнінського.

3 грудня 1940 р. польський еміграційний уряд призначив А.Бнінського делегатом на територію, включену до Німеччини. Так як А.Бнінський розпочав свою діяльність ще в травні 1940 р., то його призначення на цю посаду стало всього лиш констатацією факту в правовому полі. А.Бнінський фактично став першим діючим делегатом уряду на край, але його діяльність було легалізовано тільки через 7 місяців після її початку [10, s.35, 37, 39-40]. Призначення Адольфа Бнінського на посаду Делегата уряду відбулося не шляхом штучного насадження кандидата еміграційного уряду, а було передусім наслідком складних політичних процесів, які відбувалися на землях включених до III Рейху.

А.Бнінський на протязі короткого проміжку часу свого керування Делегатурою (заарештований в липні 1941 р.) підкреслював свою незалежність від Варшави. У Варшаві діяв уповноважений делегата уряду на західні землі. Для співпраці й координації дій з владою Польської підпільної держави у Варшаві познанська делегатура уряду утворила так зване Західне бюро [8. s. 106].

А.Бнінський розпочав процес творення адміністративних інституцій. Заступниками А.Бнінського стали Юзеф Прудзинський і Стефан Петровський, а після їх швидкого арешту Ян Войкевич. Було утворено бюро Делегатури уряду. Директором бюро делегатури уряду став журналіст Едвард Піщ. Бюро складалося з таких відділів: зв'язку з закордоном – керівник Кирил Сосновський, організаційного – керівник Станіслав Смоцкевич,

фінансового на чолі з Вітольдом Евертою-Кшемевським, технічного на чолі з Тадеушем Стройним, суспільної опіки на чолі з Антонієм Хорстом, освіти під керівництвом Божени Смольської, економічного на чолі з Адамом Пожвінським [8, s. 49]. Передбачалося також утворення відділів адміністрації, інформації і пропаганди, сільського господарства. Після організації в другій половині 1940 р. бюро делегата (на землях включених до III Рейху) приступили до творення територіальних структур. Землі, включені до Рейху, поділено на 5 округів: Південна Великопольща – керівник Стефан Ровінський ("Ерік"), Північна Великопольща – Ян Чапєвський ("Конрад"), Лодзь – Вітольд Котовський ("Генрик"), Помор'я і Сілезія. Останні два залишилися тимчасово без представників через труднощі в зв'язку. Масові арешти восени 1941 р. зруйнували апарат делегатури уряду в Познані, а сам Бнінський був заарештований ще 26 липня 1941 р. Тоді ж Ратайський, без узгодження з Лондоном, призначив наступником Бнінського Леона Міколайчака, який мав бути йому підлеглим. Заступником Л.Міколайчака став Володимир Крижанкевич. Обидва невдовзі були заарештовані та в лютому 1942 р. страчені [10, s. 69]. Делегатура уряду в Познані припинила своє існування навесні 1942 р., і відтоді в Познані діяв Емісар західного бюро ДУ в Варшаві. У разі необхідності головний делегат в Варшаві мав право невідкладно приймати рішення, що стосуються всієї території Польщі. Західне бюро, яке надалі існувало в Варшаві, приймало самостійні ухвали, будучи продовжувачем делегатури уряду А.Бнінського в Варшаві.

Делегатура уряду в Познані припинила своє існування навесні 1942 р. і відтоді в Познані діяв Емісар західного бюро Делегатури Уряду в Варшаві. Період діяльності самостійної делегатури для земель, включених до Німеччини, не тривав довго і спочатку де факто, а потім де юре делегат уряду в Варшаві отримав повноваження щодо всієї території польської держави.

1. AAN. – Sygn. 202-I-1, C. 341 Zespół akt Delegatury Rządu RP na Kraj. Materiały w sprawach budowy aparatu Delegatury. 2. AAN. – Sygn. 202/XVII/2, Zespół akt Delegatury Rządu RP na Kraj. Zestawienie wydatków za 1941 r. 3. AAN. – Sygn. 202/I-30, Zespół akt Delegatury Rządu RP na Kraj. Depesza Cyryla Ratajskiego, marzec 1942 r. 4. Armia Krajowa w dokumentach 1939-1945. T.1. – wrzesień 1939 – czerwiec 1941. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Łódź, Gdańsk: Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 1990. 5. Armia Krajowa w dokumentach 1939-1945. T.VI. – Uzupełnienia. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Łódź, Gdańsk: Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 1990. 6. Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, 16603/I, Papiery Władysława Świrskiego, Depesza Władysława Zycha z 9.08.1941 r. 7. Borodziej W., Chmielarz A., Fritzsche A., Kunert A.K. Polska Podziemna 1939 – 1945. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. 8. Grabowski W. Polska tajna administracja cywilna 1940-1945. – Warszawa: Instytut pamięci narodowej, 2003. 9. Korboński S. Bohaterowie państwa podziemnego – jak ich знаłem. – Warszawa: Agencja Omnipress, 1990. 10. Salmonowicz S. Polska tajna Państwo Podziemne. – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1994. 11. W kraju i na emigracji. Materiały z londyńskiego archiwum ministra prof. Stanisława Kota (1939 – 1943). – Warszawa, 1989.

Надійшла до редколегії 12.10.08

O. Сургай

## КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ (XX ст.)

*У статті висвітлені деякі проблеми дослідження історії професійної освіти Європи XX ст. Аналіз статей, дисертацій та монографій показав, що джерельна база для вивчення історії підготовки робітничих кадрів у вищезгаданій період є досить широкою.*

*Article describes some problems of reseating history of professional Europe education of XX century. Analysis of articles, dissertations and monographs showed that sources for shindig history of personal training remembered period is wide enough.*

Як показало проведене дослідження, особливої уваги заслуговує система професійного навчання Німеччи-

ни, котра визнана у світі як найбільш динамічна, економічно доцільна та зорієнтована на майбутнє.

У Німеччині, на початку ХХ ст. переважаючим стає вплив Макса Вебера (1864-1920). На той час усе більшу увагу філософів привертала проблема специфіки соціальної взаємодії людей. На перший план виходять проблеми соціологічної науки, у розв'язанні яких вагома роль відродиться поглядам Вебера. Він зацікавився тим об'єктивним змістом, який люди подають своїм учинком, коли вони діють разом, тобто взаємно співвідносять свою поведінку один з одним. У контексті такого розуміння взаємодії Вебер показує своє бачення капіталізму як економічної системи, в рамках якої господарська поведінка власників засобів виробництва орієнтується на збагачення шляхом раціональної організації виробництва, мінімізації непродуктивних затрат, тобто на засадах рентабельності. Вебер вважає, що економічна поведінка людини, її суспільна практика зумовлюють її свідомість, культурою, моральними цінностями. Сам процес розвитку характеризується духовним збагаченням і суспільства і кожної людини [1, с. 15].

Теорія професійної освіти в Німеччині у першій половині ХХ ст., розвивається також під знаком раціональності, в рамках якої залишається кожна суспільна система. У німецькій педагогіці теорія взаємодії виявилась спочатку необхідною для інтерпретації соціальної поведінки.

З часом положення педагогіки взаємодії поширювались і на дослідження проблеми адаптації підростаючих поколінь, яка стає провідною у Німецькій педагогіці.

Теорія професійної освіти, як галузь педагогічних знань сприяла й сприяє осмисленню підготовки індивіда до перетворюючої діяльності, що реалізується у різних видах праці. Це осмислення відбувається устанавленням доцільності прищеплюваних спеціальних практичних умінь і навичок, а також якостей особистості, що узгоджуються між індивідуальними, соціальними і природними вимогами у процесі професійного навчання. Зокрема, німецькі вчені встановили незначну, вирішальну і регулюючу роль держави по відношенню до професійної освіти. Якщо у професійній підготовці роль контролюючих органів незначна, то модель професійної освіти зветься ринковою.

Ринкова модель професійної освіти переважає у Великобританії. У цій країні професійна освіта не зв'язана із системою загальноосвітніх шкіл. Для більшості учнівської молоді цих країн із боку держави є гарантії у наданні мінімальної професійної кваліфікації. У цих країнах держава має великий вплив на обов'язкове шкільне навчання, що триває 11-12 років. Випускники цих шкіл переходять до навчання у вузі, яких тут у порівнянні з Німеччиною більше. Професійна освіта країни перебуває у прямому зв'язку із працею на виробництві і з ринком праці. За таких умов у наданні професійної підготовки важливу роль відіграє виробництво, передусім великі підприємства, на основі своїх економічних переваг. Англійські підприємці дійшли до висновку, що робітник, який володіє значним запасом базових загальнотеоретичних знань, набагато швидше освоюється на підприємстві, ніж випускник професійного відділення, який оволодів навичками будь-якого конкретного ремесла. Професійна освіта у країні не зазнає впливу держави.

Високий рівень освіченості створює умови для постійного вдосконалення спеціалістів. Тому промислові компанії віддають перевагу в прийомі на роботу випускникам загальноосвітніх шкіл із подальшим їхнім удосконаленням на курсах підвищення кваліфікації. Кожний робітник щорічно протягом одного – трьох місяців із відривом від трудо-

вої діяльності вивчає новинки техніки й технології, які в перспективі можуть бути впроваджені у виробництво.

Професійна підготовка функціонує насамперед на основі ринкового механізму, сутність якого полягає в тому, що потенційними замовниками кваліфікації є носії професійної підготовки, і замовники контролюють результати цієї підготовки. При цьому фінансування професійного навчання відбувається за рахунок замовників, воно пов'язано з виробництвом і мало педагогізовано. Від ринкової моделі професійної освіти відрізняється так звана "шкільна модель профосвіти", за якою держава самостійно планує, організовує й контролює професійне навчання, шкільна модель професійної освіти переважає у Франції, Італії, Швеції, колишніх країнах соціалістичної співдружності та у країнах третього світу. Шкільні системи професійної освіти мають багато елементів порівнювальності як у відношенні структури, так і умов виникнення та функціонування.

Специфіка цієї моделі полягає у тому, що вона тісно поєднана із системою загальноосвітньої шкільної підготовки, а в розвинутих країнах професійні школи перебувають у функціональному просторі повної середньої освіти. Доступ до одержання відповідної кваліфікації залежить від типу школи, яку учень закінчив.

Показовим для шкільної моделі професійної освіти є те, що вона надає право вступу до вузу й кваліфікацію робітника – фахівця. У цій моделі приватні підприємства ніякої функції не виконують, вони можуть лише надавати місця для проходження практики. Разом із цим у Франції із другої половини ХХ ст., є показовим непряма участь підприємства у шкільній моделі професійної освіти, яка полягає у тому, що професійні школи користуються підтримкою великих економічних структур, так званих Господарських палат, але професійні школи повинні функціонувати за державними нормами професійного навчання. У дуальній моделі професійної освіти держава вправі надавати приватним підприємствам або приватним носіям професійного навчання певні обмеження [2, с. 250].

Дуальна модель включає два місця навчання – приватне підприємство державну професійну школу, які конкурують між собою види дуальності можуть порівнюватись. Так замість підприємства може бути центр професійної підготовки, який фінансується підприємством. На думку німецьких дослідників, професійну підготовку в Німеччині й у приватних заводських професійних школах у період 30-40х років ХХ ст., слід розглядати як дуальну [3, с.67-89].

Показовим для дуальної моделі професійної підготовки є відносно чітке відмежування системи професійної освіти від системи загальноосвітнього шкільного навчання. Це відмежування ґрунтується на існуванні права про професійну освіту, що не підлягає категорії шкільного права. Модель дуальної професійної освіти переважає і Німеччині, Австрії й Швейцарії. У цих країнах здавна існувала розвинена реміснична культура. Невеликі ремісничі підприємства й готовність підприємств завдяки традиції здійснювати професійну підготовку не є обов'язковою передумовою дуальної системи. Як показує досвід, ця система може адаптуватись до індустріального способу виробництва.

Як вважає німецький педагог В. Грейнерд, центральне положення функціонування дуальної системи визначається не критеріями місця навчання, і не специфічною структурою підприємства – обов'язковою умовою функціонування дуальної системи повинна бути наявність структури професійної підготовки, організованої за приватно-економічними (ринковими) правилами, якими може управляти держава на основі державних правових норм [4, с. 36].

На думку німецьких дослідників, модель дуальної підготовки не є найоптимальнішою, і вона не в змозі уникнути однобічності й недоліків інших систем профосвіти. Разом із тим варіанти всіх трьох систем виникли майже одночасно, кожна пройшла власний етап розвитку, кожна довела свою спроможність під час індустріалізації відповідних країн. Разом із тим, нема такої держави, у якій одна із зазначених моделей професійної підготовки існувала б у чистому вигляді.

Дослідники вважають, що у Німеччині другим етапом розвитку дуальної системи є період 1920 – 1970 рр., який носить назву консолідації дуальної професійної підготовки. У цей період формувалася типово індустріальна професійна підготовка, яка відзначалася технічною модернізацією та наданням процесові професійного навчання на виробництві і в школі чіткої структури. Ці зусилля практично почалися у 20- роки, у період Веймарської республіки, були продовжені у часи націонал соціалізму (1933-1945), а потім відновилися у ФРН.

Подальший розвиток цієї моделі зумовив необхідність відкриття спеціальних установ. Зокрема, були відкриті Німецький комітет технічних шкіл, Німецький комітет технічного трудового удосконалення, Робочий комітет професійної підготовки, які своєю діяльністю сприяли удосконаленню професійного навчання, що відрізнялося від традиційного ремісничого. У 1936 р. фактично усунена монополія ремісників на проведення іспитів. Виник новий тип кваліфікації – робітник – фахівець, який із тридцятих років стає провідною фігурою у дуальній системі [5, с. 60].

Після падіння Веймарської республіки, у 1934 році у межах фашистського рейху була проведена централізація управління школами завдяки створенню Міністерства науки, виховання і народної освіти для всього рейху, що сприяло урівненню державних професійних шкіл. За цієї умови було легше здійснювати регулювання ідеологічним вихованням у сфері професійного навчання. З 1937 р. професійні школи підпорядковувались єдиним законам управління.

Наступним заходом третього рейха було запровадження у 1938 р. розпорядження про обов'язковість професійного навчання на всій території Німеччини для тих, хто не вчиться в гімназіях, або інших навчальних закладах. У 1940 р., було прийнято наступне розпорядження, яке встановило єдиний часовий обсяг професійного навчання у професійних школах. Завдяки створенню нових навчальних програм (1937 р.) професійна підготовка на виробництві й навчання у професійній школі поєдналися тісніше; у тому ж році на правовому рівні було узгоджено питання про носіїв фінансування професійної школи [6, с. 50-54].

У такий спосіб у 30-ті роки ХХ ст., завдяки політиці націонал – соціалістів була юридично закріплена форма класичної обов'язкової професійної школи з обов'язковим трьохрічним навчанням, обов'язковість фінансування професійної школи місцевими і земельними органами, єдині навчальні програми, тісне поєднання навчання у професійній школі із практичною підготовкою на підприємстві; створення дорадчих органів професійних шкіл, надання вчителям проф. шкіл статусу держслужбовців. Але як вважають дослідники, фактично всі ці положення у період "третього рейха" не були реалізовані із причин відсутності коштів і часу.

Після розгрому фашизму у ФРН, в умовах федеративного об'єднання земель, професійні школи почали функціонувати у повному обсязі У 1953 р. завдяки ініціативі профспілок, було розпочато дискусію про професійну освіту і лише у 1969 р. у ФРН було прийнято закон про професійну освіту.

Вивчення політики у сфері освіти, що проводилася у ФРН та НДР, після 1945 р. дає можливість виявити відмінні і спільні ознаки, які були зумовлені соціально – політичним устроєм та педагогічними цілями, що мали місце в обох державах. Після 1945 р. в НДР було створено єдине управління народною освітою, на відміну від цього у ФРН відбулося відновлення адміністративного поділу на федеральні землі з органами управління освітою у кожній землі – земельними міністерствами освіти.

Теорія й практика навчання у колишній НДР після 1945 р., перебували під сильним впливом ідей "трудової школи" часів Веймарської республіки і системи підготовки робітничих кадрів в СРСР. Проходить процес відсторонення від ідей "педагогіки реформ" і її навчальної практики. В офіційних керівних документах підкреслюється провідна роль викладача і відкидаються всі інші принципи навчання. Така шкільна політика у НДР залишається незмінною до кінця 80-х років. В НДР планування й управління системою профосвіти були компетенцією держави. Оскільки у НДР засоби виробництва належали державі, то професійне навчання було включене до державного економічного планування.

Кінець 40-х років у ФРН відзначився економічною скрутою й турботами про відбудову зруйнованих закладів освіти. Професійне навчання на підприємстві ґрунтувалося й ґрунтується у ФРН на приватно правовому договорі про професійне навчання. Процес цієї підготовки відбувається відповідно до розпорядку про професійне навчання, затвердженого державними органами, і контролюється громадсько – правовими об'єднаннями – Палатами. Таке переплетення відповідальності у професійному навчанні пов'язане з фінансуванням професійної підготовки: підприємці фінансують навчальний персонал підприємства, виділяють кошти на організацію місць навчання, а компетенцією держави є організація й фінансування у професійній школі. У ФРН не проводилося планування освіти: регулюючим чинником тут був ринок. Що ж до принципів розподілу спеціалістів після завершення навчання, тому ФРН він ґрунтувався на принципі індивідуального попиту в освіті, що має надійну конституційно – правову гарантію.

Період 50-х років в освітній політиці ФРН дехто з дослідників називає "десятиліттям застою." Дюссельдорфська угода 1955 р. про уніфікацію у сфері шкільного навчання стабілізувала розвиток шкільної справи, через те, що на початку 50-х років у ФРН виникла загроза справі освіти і виховання у вигляді "шкільного хаосу". У НДР було прийнято постанову про обов'язкову 10-річну школу (1952 р.), та закон про соціалістичний розвиток школи (1959 р.) відповідно, до яких у всіх школах НДР упроваджується політехнічне навчання [7, с. 112].

З 1958 по 1966 роки цей процес носив суперечливий характер, тому що не було розроблено дидактичних основ політехнічного навчання, крім того, було завищено вимоги, пов'язані з упровадженням у школах політехнічного навчання. Це завищення вимог полягало у намаганні дати учням 9, 10 класів разом із політехнічною підготовкою основи професійної освіти. В 11, 12 класах, призначенням яких було набуття повної середньої освіти й право вступу до вузу, запроваджувалося повне професійне навчання (з 1962 р.).

Попри всі відмінності у системі освіти НДР продовжували існувати основні ознаки системи навчання, що за сутністю були спільними для німецької традиції. Типовим для системи професійної освіти в Німеччині був і є зв'язок навчання і професійної підготовки на підприємстві в рамках державного регулювання й кооперування двох місць навчання. Така форма професійної підготовки у колишній НДР була впроваджена у 1948 р.,

створенням професійних шкіл на народних підприємствах, що з часом стало головним видом професійно – навчального закладу [8, с.224]. У кінці 50-х р. у НДР третина всіх професійних шкіл була організована на підприємствах становила дві третини від усіх профшкіл країни. Саме підприємство, було відповідальним за підготовку молодих спеціалістів

У різних країнах світу існують свої системи підготовки робітничих кадрів різні за принципами й масштабами підготовки, за джерелами фінансування, змістом навчання. За принципами організації всі існуючі системи підготовки робітничих кадрів можна об'єднати в чотири основні групи: державна система (із повним навчальним днем), ринкова (кон'юнктура попиту та реалізація визначаються фірмами), дуальна (зміст теоретичного навчання визначається державою, а професійна підготовка – підприємством) і четверта – змішана (професійно – технічна освіта поєднана з повним навчанням у школі і на підприємстві).

Першу систему підготовки робітничих кадрів використовують: Франція, Швеція, Фінляндія, Італія, Бельгія. Другу – Греція. Четверту – Нідерланди, Ірландія, Люксембург, Туреччина [9, с.24].

Дуже важливим є питання щодо термінів підготовки. Жодна з розвинених країн Європи не намагається здійснювати базову професійну освіту за короткостроковою формою навчання. Мінімальний термін навчання – 2 роки. Верхня межа 3,5,7 років і більше. Основною ланкою французької системи професійного навчання є школи, у яких учні одночасно здобувають початкову професійну освіту. Наступний етап профпідготовки здійснюється вже на підприємстві через велику різноманітність курсів, які фінансуються за допомогою "податку з метою навчання" із фонду зарплати.

Як показало вивчення джерел, однією зі спільних рис у системах професійного навчання західних країн є те, що в них значною залишається роль державних навчальних закладів. Паралельно діє також багато приватних фірм, які здійснюють чималий обсяг початкового професійного навчання. Характерною особливістю

профтехосвіти розвинутих країн є поєднання форм централізації й децентралізації її систем [10, с. 8].

Короткострокові курси на підприємствах також децентралізовані, тобто фірми самі вирішують, кого і якчити. Роль центрального уряду полягає в контролі за витратами на навчання. Навчанням із кожної професії керує спеціальна рада, до якої входять місцеві бізнесмени, які мають право вносити певні зміни до змісту навчальних програм. Швейцарська система професійної освіти децентралізована частково: школи фінансуються кантонами, в управлінні впливову роль відіграє влада, хоча школи одночасно володіють значною автономією [11, с.6].

Випускні іспити проводяться під керівництвом федерального уряду. Таким чином, іспити контролюються на федеральному рівні. Фінансуються на регіональному, а в практичній роботі швейцарські заклади професійної освіти повністю децентралізовані [12, с. 15 -16].

Досвід підготовки робітничих кадрів у розвинутих країнах Європи може бути використаний в Україні.

1. *Абашкіна Н.В. Развитие профессиональной освіти в Германии. Автореферат диссертации доктора педагогических наук// Институт педагогики и психологии профессиональной освіти. К., 1998. 2. Див.: Гергет А. Педагогическая мысль в Германии. К., 1995. 3. Генри М. Левин, Рассел И. Образование, труд и занятость в развитых странах//Перспективы. Вопросы образования. -1990 №2. 4.Гурье Л.И. Начальное профессиональное образование во Франции (проблемы и тенденции развития): Автореф., дис.на соиск. степ. Д-ра пед наук.13.00.01) Рос. Акад. образования, Ин-т спец. Образ.-Казань, 1993. 5. Дьюи Дж. Школа и общество. Пер. с англ. – Москва. – Типография торгового дома А. Печковской, П.Буланже и К., 1907. 6.Клаудио де Моура Кастро. Профессиональное обучение в развитых странах Профессионал -1991-№5. 7.Див.:Коваленко Ю.И. Профессиональное образование в ФРГ.М.:Просвещение, 1988. 8. Омельяненко Б.Л. Профессионально – техническое образование в зарубежных странах.-М.: Высш.шк.1989. 9. Див.: Паринев А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії. Передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х початок 90-х років ХХ ст., Автореферат диссертации доктора педагогических наук//Институт педагогики и психологии профессиональной освіти.К.,1995. 10.Див.: Редакционная статья. Планка требований стала выше//Профессионал-1990 №2. 11. Шапкин В. Чужой опыт можна сделать своим. Профессионал-1990 № 2. 12.Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения.-М.,1994.*

Надійшла до редколегії 12.10.08

А. Хачатрян, асп.

## ВІРМЕНСЬКЕ ПИТАННЯ НА ПАРИЗЬКІЙ МИРНІЙ КОНФЕРЕНЦІЇ

*Досліджено проблемні аспекти розгляду вірменського питання на Паризькій мирній конференції. Розглянуті основні чинники, що вплинули на прийняття рішення Великими державами. Проаналізовані наслідки рішень Паризької мирної конференції для Вірменії.*

*Aspects the problems of consideration the Armenian question at Parisian peace conference are explored. Basic factors which influenced on a decision-making by the Large states are considered. The consequences of decisions the Parisian peace conference are analysed for Armenia.*

Важливе місце із завершенням бойових дій Першої світової війни займала проблема територіального поділу світу, яка переплелась з національними інтересами вірменського народу. Після саморозпуску Закавказького Сейму, що являв собою умовне об'єднання трьох закавказьких республік, 26 травня 1918 року Грузія, Азербайджан і Вірменія оголосили себе незалежними. 28 травня 1918 р. вірменська Національна Рада проголосила "Республіку Вірменія". Восени 1918 року, після поразки Німеччини та її союзників у світовій війні, Туреччина звільнила займані території Східній Вірменії, в результаті були відновлені кордони вірменської держави до 1914 року.

Сама ж республіка Вірменія, на жаль, в 1918–1920 рр. була скоріше об'єктом, а ніж суб'єктом міжнародних відносин. Вірменія не стала пріоритетом для європейських лідерів. Тому її питання розглядалися в

сукупності з іншими, більш значимими проблемами для Великих держав.

В період після Першої світової війни особливо важливим поряд з іншими постало колоніальне питання. В цей час, по-суті, зіштовхнулись два політичних курси: традиційно-анексіоністський і ліберальний. Перший представляли провідні колоніальні держави Англія і Франція, хоч і діяли вони по-дипломатичному обережно, озвучуючи свої ідеї за допомогою делегатів від домініонів і залежних країн. Цій політиці був протилежним так званий "ліберальний колоніалізм" В.Вільсона. Останній справедливо стверджував, що черговий передел колоній міг спровокувати велике суспільне незадоволення. В результаті під час Паризької мирної конференції 1919-1920 рр. вирішення вірменського питання опинилось на "перехресті" традиційно-анексіоністської і ліберальної політики Великих держав.