5. Мономах В. Грамотка до чернігівського князя Олега // Літопис Руський, - К., 1990.
6. Дзюба І. Промова на п'ятому Світовому конгресі українців. // Сільські вісті, 14 липня 2002.
7. Винниченко В. Відродження нації. Книга 2. - Київ - Відень, 1920.

АНОТАЦІЯ

Автор статті зробив спробу нетрадиційно, з точки зору соціології, проаналізувати деякі аспекти історичного досвіду, як одного з чинників покращення соціального здоров'я сучасної України.

АННОТАЦИЯ

Автор статьи попытался нетрадиционно, с точки зрения социологии, проанализировать некоторые аспекты исторического опыта, как одного из факторов улучшения социального здоровья современной Украины.

THE SUMMARY

The author of clause has nontraditional, from the point of view of sociology, to analysis some aspects of historical experience, as one of the factors of improvement of social health of modern Ukraine.

УДК 377

ПЕДАГОГІЧНІ ДИСКУСІЇ У НІМЕЧЧИНІ В КІНЦІ XIX - ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Лісова С.В.,
доктор педагогічних наук, професор

У статті розкриваються філософські, політичні педагогічні концепції та їх обґрунтування, історичне сприйняття і зміни поняття «освіта» в кінці XIX -на початку XIX сторіччя.

Однією з обов'язкових умов існування сучасної держави *є* функціонування ефективної системи освіти, виховання дітей, підлітків і молоді.

Відомо, що сучасна педагогічна теорія - це тривалий результат історичного розвитку з найдавніших часів і до наших днів. На вічні питання виховання і навчання кожна епоха давала свої відповіді, тому в кожен історичний період педагогічна теорія і практика збагачувалася новими знаннями про дитину, її природу, фактами інтелектуального, морального, фізичного, естетичного, трудового виховання.

Пошуки змісту освіти, нових методів навчання, швидке підвищення якості знань на сучасному рівні - також належать до життєво важливих завдань. Ці і багато інших завдань, що постають перед шкільною освітою в Україні, свідчать про те, що мова сьогодні йдеться, як це завжди було на переломних етапах історії, про створення нової педагогічної парадигми освіти і виховання підростаючого покоління. У даному питанні величезний інтерес представляє система освіти Німеччини кінця XIX початку XX ст. Модернізація шкільної освіти Німеччини на певному історичному етапі обумовила наступні завдання даного дослідження:

• проаналізувати історичний досвід виховання й навчання підростаючого покоління Німеччини з погляду використання цього досвіду в рішенні сучасних проблем шкільної освіти України;

• виявити як складалася педагогічна теорія і практика в умовах конкретного часу і ■ ■ формувалися нові педагогічні ідеї.

Історія освіти у Німеччині відрізняється від історії в інших країнах світу не тільки Д ззготривалим процесом формування системи освіти, але й педагогічними дискусіями навколо неї.

Видатний громадський діяч Вільгельм Гумбольдт, який очолював народну освіту П русії. висунув принцип загальної освіти. Гумбольдт виступив за створення єдиної системи освіти, яка складалася б з елементарної школи, гімназії й університету. Під

його керівництвом були складені нові навчальні плани для гімназії, які включали окрім стародавньої та рідної мови математику, природознавство, історію, географію, співи. Він виключив із навчального плану закон божий. У 1809 році за його ініціативою був створений берлінський університет.

Педагогічна концепція Вільгельма Гумбольдта - це розвиток індивідуальності особистості, як найвищої мети діяльності держави. Видатний представник неогуманізма Гумбольдт відродив інтерес до античної культури та ідеї всебічного розвитку особистості. Своїми думками і шкільними планами Гумбольдт надав теорії освіти ті імпульси, завдяки яким саме поняття «освіта» стало одним із найважливіших понять в історії німецької культури.

Філософські і політичні концепції та їх обґрунтування, історичне сприйняття і зміни поняття «освіта» в кінці XIX сторіччя показали значне зниження його суспільної важливості та теоретичної значущості. Так в кінці XIX сторіччя поняття «освіта»було терміном ідеології самих «освічених». Ні наукова педагогіка, ні реформаторський рух XX сторіччя, які прагнули повернути автентичне поняття «освіта» не могли контролювати процеси функціоналізації і політизації освіти.[5]

У період політичних реформ у 1809 році в Прусії Гумбольдт висунув проект школи, в якому була подана модель горизонтальної побудови школи. Своє уявлення «загальна освіта» Гумбольдт вбачав в «елементарній», «середній», та «університетській» освіті, рішуче відкидаючи будь-яку диференціацію, особливо ранню професіоналізацію. Він вважав, що диференціація, можливо, і потрібна, але вона не сприяє розвитку учнів і тому її потрібно виключити. Як бачимо, це суперечило теорії освіти, згідно з якою вона могла розвиватися завдяки загальному, регулярному, вільному взаємозв'язку нашого «я» з всесвітом.

Якщо на початку XIX сторіччя міські школи відповідали шкільним проектам Гумбольдта, то в кінці формування класно-урочної системи призвело до значної невідповідності між формуванням академічної еліти і претензіями гімназії. [3]

Розбіжності, які виникли у період створення німецької імперії навколо поняття «освіта» ґрунтувалися на контрасті між філософсько усвідомленою традицією в освіті і соціальним розвитком освітніх інститутів. Дві сторони об'єкта - ідея освіти і освітній інститут стали предметом різних підходів в сучасній історії освіти, які можна побачити у Отто Вільмана (1839-1920) і Фрідріха Паульсена (1846-1908).[6]

У своїй праці «Дидактика як вчення про освіту» Вільман підкреслював культурну традицію освіти. Розглядаючи історію освіти на початку середньовіччя Вільман по-своєму визначав відносини освіти і суспільства. Він позитивно ставився до дуалізму, наявності гімназії і народної школи, але не бачив, що ці інститути освіти мають різні ранги і права. Коли Вільман говорив про «освіту», то перш за все вбачав такі соціальні структури як сім'я, церква, професія та їх потенціал, якому повинно відповідати навчання у школах та вищих навчальних закладах.

Якщо Вільман прагнув відродити культурну традицію освіти, то дослідження Фрідріха Паульсена стосувалися інституціонального розвитку освіти. Головним в його працях був аналіз між ідеалом освіти і сучасною середньою освітою. Паульсен свою ідею модернізації освіти за допомогою диференціації середньої школи. Поняття «модернізація», яким користувався Паульсен так і залишилося багатозначним і суперечливим. Його концепцію реформування школи можна тлумачити як спробу офіційного захисту освітянської еліти. Визначаючи освіту, Паульсен не пов'язував її з соціальним прошарком населення і відвідуванням середньої школи. Новим було те, що освіта стала поділятися не на нижчу і середню школу, а на вузьку і широку освіту для оволодіння професією.[7]

Розвиток теорії освіти від Вільмана до Паульсена був спробою узгодити саме поняття «освіта» з розвитком шкільної системи. На початку XX сторіччя відбувалися подальші спроби модернізації теорії освіти. Виникають різні напрями педагогічної думки : теорія «громадянського» виховання, педагогіка «дії», експериментальна педагогіка та ін. В усіх різноманітних течіях педагогіки визначне місце посідає питання

про «трудове виховання». Так вчені Дьюї, Кершенштейнер розуміють працю як мету і завдання трудової школи, вироблення трудових навичок, які мали б потім корисно життєве застосування. Ручна праця у цьому випадку виступає як самостійний, окремий предмет шкільного курсу. Інші розуміють працю як засіб, як метод, яким повинні користуватися всі предмети, що вивчаються у школі.[1] В розумінні праці як методу існувало також декілька напрямів. Одні (Лай, Зейдель) мають на увазі ручну, фізичну працю, при чому сюди відносять не тільки моделювання, а й малювання, драматизацію; інші - творчу працю в широкому розумінні, будь-яку свідому діяльність учня, що виявляється як у ручній, так і в розумовій праці. Виникають так звані лабораторні методи викладання, які вимагають опрацювання матеріалу самими учнями. Така увага до проблеми трудової школи зумовлена потребою буржуазії в тямущих робітниках, відданих служниках буржуазного суспільства. [2]

Так, теорію «громадянського виховання» було висунуто Георгом Кершенштейнером, який у Мюнхені створив особливу систему народних шкіл. Він вважав, що основне завдання школи - «громадянське виховання», тобто виховання людей, переконаних у необхідності беззаперечної слухняності буржуазній державі. Школа має озброїти професією і надати професії морального характеру, тобто досягти того, щоб цінний громадянин дивився на свою професію як на засіб служіння державі, і у цьому вбачав мету свого життя. Кершенштейнер не є прихильником широких знань і широкої освіти щодо народної школи. На його думку, сутність трудової школи полягає у тому, щоб при мінімумі навчального матеріалу здобути максимум навичок, здібностей і отримати задоволення від праці, що відповідає громадянському способу думки.

Після першої світової війни Кершенштейнер випустив книгу «Теорія освіти», де він охарактеризував закономірності, якими володіє особистість від народження. Він, зокрема, наголошує, що в наслідок цих закономірностей, у процесі розвитку культури виникли основні досягнення духовної культури.[6]

Звідси його аксіома «освітнього процесу», яка вказує, що освіта індивідууму можлива тільки за допомогою тих культурних цінностей, духовна структура яких у повній мірі або частково адекватна даному ступеню розвитку особистості.

Представник педагогічної думки - «педагогіка дії» Август Лай (1862-1926) у книзі «Школа дії» виступив з більш широким розумінням активності учнів у навчальному процесі. Педагогічний процес, на думку Лай, має будуватися за схемою сприймання - перероблення - виявлення. Лай заперечує термін «трудове виховання». Праця у школі повинна увійти складовою частиною в ширший «принцип дії». Лай поділяє усі предмети викладання на спостережувально-речові і зображувально-формальні. Перші пов'язані із сприйманням, - до них належать науки про природу і людину (природознавство, фізика, хімія, географія, історія, мораль, філософія і педагогіка); другі надають матеріал для виявлення, - до них належать мова, лічба, навчання мистецтвам та ін.[4] Трьом основним моментам педагогічного процесу відповідає і нормальна форма уроку. Лай встановлює три обов'язкові ступені уроку: сприймання, розумове перероблення і зображення; останнім ступенем і тут є чисто механічне закріплення положень, здобутих переробкою.

Поділ предметів на дві групи, як це робить Лай, довільний; невірним є наприклад, віднесення навчання мови до «зображувального викладання», а історії і географії до спостережувального. Універсальна схема уроку також усе зводить до «виявлення зображень», чим зменшується значення широких загальноосвітніх знань.

Як бачимо, Лай послідовно застосовує усі загальні положення до розробки методики окремих предметів: читання, письма, початкового навчання арифметики. Дидактичні методичні положення він намагається обґрунтувати експериментально, але в оцінці даних завжди штучно виходить із свого вчення про три моменти педагогічного процесу. [6]

Видатним представником німецької експериментальної педагогіки був Ернст Мейман (1862-1915), який створив теорію експериментальної педагогіки, засновану на експериментальній психології. З метою різнобічного вивчення дитини він об'єднав дані педагогіки, психології, психопатології, анатомії і фізіології.

Методи і засоби дослідження, якими користувалися психологи для вивчення пам'яті, уваги, мислення, давали змогу з'ясувати процеси, за допомогою яких дитина вчиться читати, рахувати, малювати та ін. Перед педагогікою відкрилися широкі перспективи: виникла надія, що замість колишніх сумнівних і довільних дослідів, які проводилися за допомогою спостереження, можна буде проводити ґрунтовні наукові досліди, завдяки яким, педагогіка спиратиметься на науково встановлені факти і стане справді точною наукою. Прихильники нового напряму вважали, що вся колишня педагогіка буде забута та не буде іншої педагогіки, окрім експериментальної. Такий підхід спонукав багатьох педагогів Німеччини, Швейцарії, Бельгії до експериментальних досліджень розумового розвитку дітей і дидактичних процесів. Як бачимо, за модернізацією структури освіти сталася спроба модернізації педагогіки на дослідно-експериментальній основі.[8]

Розгорнута і систематизована концепція Меймана допустила і ряд перекручень у питаннях методів дослідження тим, що застосувала стандартні «вікові тести» (Біне) і масові анкети (Стенді Холл). У 1910 році не маючи однодумців ні серед філософів, ні серед психологів Мейман все більше почав орієнтуватися на реформаторську педагогіку.

Поза психологією розвивалися протилежні експериментальній педагогіці концепції, зокрема, теорія Едуарда Шпрангера (1882-1963) - учня Паульсена і Дільтея. Праці Шпрангера, поряд з історією освітніх інститутів Паульсена і аналітичними працями Меймана сприяли черговому переосмисленню перспектив теорії освіти.

Шпрангер розвивав педагогіку як науку про культуру. Він вважав, що інтуїтивне засвоєння окремими особистостями культурних цінностей може слугувати основою їх формування. Концепцію Шпрангера було визнано ведучою на педагогічній конференції прусського міністерства освіти, їй вдалося здійснити значний крок у період після Першої світової війни.[9]

З вище викладеного можна зробити наступні висновки:

• культурно-теоретичні і культурно-історичні спрямування в гуманістичній педагогіці далеко вийшли за межі емпіризму довоєнного часу, - вони повністю відокремилися від попередніх науково-педагогічних концепцій безпосередньо пов'язаних із шкільною дійсністю;

• формування системи народної освіти кайзерівської і веймарської Німеччини вимагало наукового осмислення самого навчально-виховного процесу;

Таким чином, якщо поняття «освіта» на початку XIX століття включало розвиток освітніх закладів, як позитивне явище, то гуманістична педагогіка початку XX століття відійшла від розгляду інститутів освіти.

Аналіз історичного досвіду модернізації шкільної освіти у Німеччині дозволяє враховувати і намічати перспективи розвитку освіти в Україні з метою підвищення її якості. Мета цих процесів закладена в необхідності стати частиною світового освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Константинов Н.А. и др. История педагогики. Учебник для студентов пед. ин-тов. Из-во 4-е доп. и перераб. М., «Просвещение», 1974.-447с.
2. Arbeitsgruppe am Max-Planck-lnstitut fur Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 1994.
3. Berg, Chr.(ed.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgrundung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, 1991.
4. Haeder, S./Tenorth, H.-E. (ed.):Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext.Weinheim/Basel, 1997.
5. Jesmann, K.-R. / Lundgreen, P.(ed.): Handbuch der deutschen Bidungsgeschichte. Void II: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlasnds bis zur Gruendung des Deutschen Reiches. Munich, 1987.
6. Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (eds.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Vol. V.: Die Weimarer Republik und die national-sozialistische Diktatur. Munich, 1989.
7. Mueller, D.K./Ringer, F./Simon, B.(eds.): The Rise of the Modern Education System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. London/New York and Paris, 1987.
8. Tenorth, H.-E./Kudella, SJPaertz, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim, 1996.
9. Tenorth, H.-E.: Ambivalenz der Erneuerung. Innovationen in der deutschen Bildungsgeschichte. In Boettcher,

W./Lechner, E.?Schoeler, W.(eds.): Innovationen in der Bidungsgeschichte europäischer Lander. Frankfurt/ M,, 1992, pp. 465-478.

Лисовая С.В. В статье раскрываются философские, политические, педагогические концепции и их обоснование, историческое восприятие и изменение понятия «образование» в конце XIX - начале XX века.

Lisova S.V.In clause(article) philosophical, political, pedagogical concepts and their substantiation, historical perception(recognition) and change of concept «formation(education)» are opened at the end of XIX - the beginning of XX century.

УДК 619:615.918:582.28

ВИВЧЕННЯ МІКОТОКСИНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МАС-СПЕКТРОМЕТРИЧНОГО МЕТОДУ

Лисиця А.В.,
Мандигра М.С.

Інститут епізоотології У АН

Прискорення науково-технічного прогресу, інтенсифікація і хімізація сільського господарства, зростаюче хімічне забруднення оточуючого середовища і біосфери в цілому, необхідність вишукування харчових ресурсів, широке застосування харчових і кормових добавок робить дуже актуальною проблему охорони кормів і продуктів харчування від забруднення шкідливими хімічними речовинами - ксенобіотиками. Вони можуть бути як неорганічного так і органічного походження, в тому числі мікробіологічного. Центральною ланкою в системі профілактики мікотоксикозів людини і сільськогосподарських тварин є контроль харчових продуктів і кормів на наявність мікотоксинів [1,2].

Мікотоксикози - аліментарні захворювання неінфекційної природи, при яких не встановлено розмноження пліснявих грибів (мікроміцетів) у організмі. У етіопатогенезі мікотоксикозів приймають участь токсичні продукти, що продукуються клітинами грибів, або вторинні метаболіти грибів, що утворюються на субстраті, який вони вражають.

Мікотоксини - велика група низькомолекулярних токсичних метаболітів, що продукуються мікроскопічними (пліснявими) грибами. В окремі роки ураженість кормів, особливо зернових, мікроскопічними грибами сягає 30-40%. Із кормів і продуктів харчування всього виділено близько 30000 видів грибів, з них більше 240 продукують щонайменше 100 високотоксичних метаболітів. Крім загальної токсичної дії, окремі мікотоксини 'лають канцерогенні, мутагенні, тератогенні, естрогенні і галюциногенні властивості [3].

Серед мікотоксинів своїми токсичними властивостями і широким розповсюдженням виділяються афлатоксини, охратоксини, трихотеценові мікотоксини, зеараленон і пату лін. хоча потенційно небезпечними для людини і тварин є і багато інших мікотоксинів. До афлатоксинів, що викликають гепатотоксичні і гепатоканцерогенні ефекти, чутливі більшість видів ссавців, птахів та риб. Охратоксини мають нефротоксичну дію і є етіолопічним фактором специфічного токсикозу сільськогосподарських тварин та свійських птахів - нефропатії свиней і курчат. Особливу небезпеку в зв'язку з широким розповсюдкенням у природі становлять мікотоксини мікроскопічних грибів з роду Fusarium і на-.-'■шеред трихотеценові мікотоксини, які можуть викликати розвиток аліментарної токсичної алейкії у людей.

Найбільш часто уражаються грибами-продуцентами мікотоксинів харчові продукти рослинного походження (зернові, бобові, горіхи, плодоовочева продукція). Значна тькість мікотоксинів утворюється в кормах за несприятливих умов їх зберігання, особпизо при підвищеній вологості. При попаданні забруднених кормів у раціони сільсько-* хподарських тварин і птиці можливий перехід цих токсинів та їх метаболітів у харчові продукти. Навіть при невеликій концентрації мікотоксинів у кормах при постійному їх - -входженні до організму вони знижують імунітет тварини, впливають на метаболічні