



УДК 378.046-021.68(510)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У КИТАЇ

Надія Котельнікова

Статтю присвячено аналізу провідних педагогічних концепцій та основних науково-теоретичних засад, на яких базується функціонування і розвиток післядипломної педагогічної освіти в Китаї.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта КНР, концептуальні засади, неперервна освіта, виховання особистісних характеристик, професіоналізація.

Глобальні зміни, що відбуваються нині у галузі освіти в більшості країн світу, модернізація змісту навчання та виховання роблять актуальним систематичне, скрупульозне та об'єктивне вивчення міжнародного педагогічного досвіду, у тому числі й досвіду Китаю. На порозі третього тисячоліття система освіти КНР зазнала кардинальних змін, які стосуються мети освіти, структури її організації, методології та технології побудови освітніх процесів у всіх ланках цієї системи. Серйозні зміни торкнулися і післядипломної освіти вчителів, у якій були перевизначені концептуальні засади і стратегічні орієнтири.

Проблемі аналізу теоретичних засад функціонування та розвитку післядипломної педагогічної освіти КНР присвячені роботи Лі Шудуна, Фу Даочуня, Чен Юнміна, Чжен Байвея, Ши Вея та інших китайських учених. Досліджень і публікацій, у яких висвітлюється досвід КНР з цього питання, в українській педагогіці поки не існує.

Мета статті – виокремити та охарактеризувати концептуальні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти в Китаї, розкрити їх практично-прикладний зміст.

З початку ХХІ ст. у Китаї реалізується нова педагогічна парадигма, ядром якої, як зазначає відомий китайський дослідник Чжу Сяомань, є відмова від загальнопоширеної раніше концепції «освіта заради підготовки учнів до іспиту» і перехід до нового орієнтиру – «освіта заради підвищення якості розвитку особистості учня». Це означає, що вся робота будується навколо ідеї створення сприятливого освітнього середовища, в якому кожен школяр отримує можливість розкрити свої потенційні здібності та вільно й гармонійно розвиватися як особистість [1, с. 96].

Зміна характеру традиційних функцій педагогічної діяльності вимагає від учителя нових теоретико-методологічних знань і практичних умінь, не характерних раніше для його педагогічної практики. У зв'язку з цим по-новому ставиться питання про професійну підготовку вчителя. Особистість учителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство називаються китайськими вченими найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання та виховання.



За цих умов система педагогічної освіти повинна вийти на рівень, який відповідає вимогам реформи загальноосвітньої школи, системи освіти в цілому, що зумовило необхідність глибоких перетворень і в системі післядипломної педагогічної освіти (ППО). Дослідження науково-педагогічної літератури показує, що при визначенні цілей, завдань, принципів і напрямів реформування системи ППО в Китаї враховуються реальні можливості системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, існуючі традиції, досягнення вітчизняної та світової педагогічної практики.

Для розроблення національної стратегії освіти наприкінці ХХ ст. був створений Державний дослідний центр розвитку освіти на чолі з професором Хао Кеміном, що об'єднав понад 600 дослідників й активно співпрацював з ЮНЕСКО. У 90-і рр. з авторитетних учених-компаративістів була утворена міжвідомча група, яка впродовж чотирьох років вивчала глобальні тенденції в освіті на досвіді семи розвинутих країн та семи країн, що розвиваються, і підготувала понад 100 наукових записок у різні інстанції, в тому числі і в структури, відповідальні за розроблення освітньої стратегії КНР [2, с. 15]. Велику роботу в цьому напрямі проводять міжвузівський Центр порівняльної педагогіки та НДІ зарубіжної педагогіки, створений при Пекінському педагогічному університеті. На китайську мову перекладаються і широко використовуються в публікаціях роботи багатьох відомих західних авторів: Дж. Д. Брансфорд, Р. М. Ганьє, П. Джарвіс, Дж. Дьюї, Дж. Еліот, М. Ноулз тощо. На тлі скрупульозного вивчення зарубіжного досвіду спостерігається й новий сплеск інтересу до радянської педагогіки. Особливий інтерес викликає вивчення праць Ш. О. Амонашвілі, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. В. Занкова, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. Ф. Шаталова та ін.

Звернення до міжнародного досвіду визначається необхідністю творчого пошуку теоретико-методологічних засад функціонування системи ППО, перегляду концептуальних основ її розвитку, диктується активізацією гуманістичних пошуків учених, які спрямовані на виявлення індивідуальності особистості вчителя, її автономності, суб'єктності та самореалізації.

Аналіз різноманітних педагогічних концепцій, загальнодержавних та регіональних нормативних актів КНР дав можливість установити, що:

- по-перше, на сьогодні в Китаї остаточно не сформовано цілісної концепції післядипломної освіти вчителів;
- по-друге, в цей час продовжує теоретично розроблятися та експериментально перевірятися цілісна концептуальна організаційно-педагогічна модель функціонування системи ППО, що враховує провідні ідеї зарубіжної педагогіки, такі як неперервність, гуманізація та демократизація;
- по-третє, концептуальні положення щодо змісту, форм та організації ППО базуються на ідеї синтезу кількох провідних концепцій. Перш за все, це *концепція неперервної освіти*.

Початок розробки теоретичних основ неперервної освіти і застосування цієї концепції у процесі реформування системи освіти КНР припадає на кінець 80-х років ХХ ст. На початку нового століття вона набула підтримки, офіційного визнання та стала принциповою основою державної освітньої політики країни. Прийнятий у Китаї термін, що позначає неперервну освіту, «*чжуншен ь цзяоюй*» є запозиченням від англomовного *lifelong education* (освіта



впродовж усього життя). Спочатку призначення неперервної освіти бачилося у компенсації недоліків і упущень попередньої підготовки або поповненні знань у зв'язку з новими вимогами до професії вчителя. У публікаціях останніх років під «неперервністю» педагогічної освіти розуміється процес поступального розвитку, «довічного оновлення» знань і збагачення духовного світу. Китайські вчені дають таке визначення неперервної освіти: «це – цілісний процес, що забезпечує неперервний розвиток особистості, починаючи з народження людини й до кінця її життя, що включає різні послідовні етапи навчальної діяльності [3, с. 38].

Оскільки післядипломна освіта є другою фазою двофазного процесу професійної підготовки педагогів, ефективність її функціонування перебуває у прямому зв'язку з плідним використанням ідей і принципів неперервної освіти.

Друга концепція – «виховання якісних характеристик». «Виховання якісних характеристик» (*сучжи цзяююй*) сучасного китайця наприкінці 80-х рр. було офіційно проголошене в КНР головним змістом ідейно-моральної підготовки не тільки учнів, але й вчителів. При цьому підвищення якості нації називалося головним орієнтиром, а виховання в учнів творчого духу та практичних навичок – ключовою ланкою в процесі формування всебічно розвинених будівельників і наступників справи соціалізму, «яким притаманні ідеали, моральність, культура і дисциплінованість» [4, с. 94]. Розв'язання цього завдання відбувається з опорою на національні духовні цінності. Прагнення протистояти вторгненню моральних установок сучасного західного суспільства змусило уряд КНР чітко окреслити систему національних моральних і соціальних цінностей.

«Виховання якісних характеристик» означало нову фазу курсу китайської педагогіки на «всебічний розвиток», що пропагувався в дореформістський період. До переліку якісних характеристик увійшли такі цілі «всебічного розвитку», як патріотизм, колективізм, відданість ідеалам Комуністичної партії Китаю [5, с. 39]. Китайські педагоги-вчені визнають, що «виховання якісних характеристик» повинно бути звернене до кожної окремої неповторної особистості, тому втілення цієї концепції вимагає розвитку індивідуальності як учня, так і вчителя. У зв'язку з цим питання, пов'язані з «вихованням якісних характеристик» учителя, в останні 10-15 років стали в Китаї предметом пильної уваги педагогічної науки. Китайський учений Чен Юнмін розглядає «якісні характеристики» вчителя, як «єдність знань, здібностей і переконань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, вони формуються на основі позитивного вродженого потенціалу за допомогою правильної, суворої педагогічної освіти та виховання» [6, с. 48]. Дослідник Лін Чунде визначає «якісні характеристики» вчителя як «системну конструкцію, що налічує кілька складників». Автор зазначає, що ця система включає щонайменше п'ять компонентів: 1) професійні устремління; 2) професійна й загальна ерудиція; 3) педагогічна стратегія; 4) навички моніторингу та контролю; 5) педагогічний такт [7, с. 31]. Виокремлюються ще й такі суттєві ознаки «якісних характеристик», як педагогічна творчість; науковий потенціал; професійні переконання; професійна індивідуальність; статус учителя.

Отже, можемо резюмувати, що «якісні характеристики вчителя» – це, по суті, сукупність узагальнених вимог до вчителя, до рівня його теоретичного і



практичного досвіду, включаючи наявність конкретних знань і професійних навичок, певні професійні інтереси, потребу в особистій самореалізації, наявність інтелектуальних та психологічних якостей, необхідних у педагогічній професійній діяльності.

Поняття «якісні характеристики вчителя» часто використовується в китайській педагогічній літературі, виражає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, характеризує його професіоналізм і є продуктом процесу професіоналізації.

Наступна концепція післядипломної освіти вчителів – це *концепція професіоналізації* (*чжуан'ехуа*). Популярна на Заході концепція професіоналізації найбільш повно відповідала сучасному баченню ефективної підготовки вчителів китайськими вченими-педагогами. Цим значною мірою пояснюється підвищена увага китайських дослідників до цієї концепції.

Розглядаючи професіоналізацію вчителя як тривалий і багатогранний процес, китайські вчені обґрунтовують сутність, зміст, основні етапи і умови професіоналізації. Автори по-різному трактують поняття «професіоналізація». У результаті аналізу різних уявлень китайських учених про процес професіоналізації нами виділені деякі визначення цього поняття і представлені у таблиці.

Таблиця 1

**Підходи китайських авторів до визначення поняття
«професіоналізація»**

Ден Цзінь	Професіоналізація – процес перетворення людини на професіонала, процес неперервних позитивних змін на шляху до професійного становлення [8, с. 553]
Ши Вей	Професіоналізація – процес становлення особистості фахівця та професіонала, розвиток професійних інтересів, професійних умінь і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічної та загальної культури вчителя. Представлена сукупністю загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, визначає ступінь володіння вчителем сучасним змістом і засобами вирішення професійних завдань [3, с. 55]
Юань Чженьго	Професіоналізація – це динамічний процес розвитку, довічний шлях зростання, становлення вчителя [9, с. 15]
Хань Цінлінь	Професіоналізація – це процес наукового і педагогічного розвитку вчителя відповідно до вимог професії [10, с. 7]
Чень Юнмін	Професіоналізація – це процес всеохоплюючих спільних зусиль; процес наповнений змістом, що безперервно збагачується; процес неперервної взаємодії вчителя та освітнього навколишнього середовища; перманентний процес соціалізації вчителя [11, с. 180]
Лі Шудун	Професіоналізація – це один із напрямів соціалізації, особистісно-професійний розвиток, що зумовлює ефективність педагогічної роботи і наближає вчителя до індивідуального стилю його професійної діяльності [12, с. 244]



Отже, науковцями було напрацьовано низку дефініцій поняття «професіоналізація». Узагальнюючи ці визначення, можна зробити висновок, що «професіоналізація», у розумінні названих авторів, – це динамічний процес розвитку, процес оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями і навичками, процес адаптації до професійного середовища та соціалізації вчителя.

Умовами, що сприяють професіоналізації вчителя, китайський вчений Юань Чженьго вважає, по-перше, особисту професійну зрілість, а по-друге, професійну соціальну привабливість. Автор підкреслює, що «роблячи акцент лише на розвитку особистих якісних характеристик учителя або лише на створенні сприятливої зовнішньої обстановки, неможливо досягти справжньої професіоналізації вчителя. Тільки якщо ці два аспекти взаємно доповнюються і підкріплюються один одним, можуть бути створені сприятливі умови для професіоналізації вчителя, для сприяння його професійному зростанню» [9, с. 16].

Спираючись на викладене вище, слід зазначити, що професіоналізація вчителя передбачає:

- формування професійних знань, умінь, навичок, засвоєння соціально-професійних норм, оволодіння засобами вирішення професійних завдань;

- становлення професійної самосвідомості, розвиток внутрішніх особистісних якостей, становлення особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності.

Отже, центральним поняттям в теорії професійного розвитку особистості вчителя в Китаї вважається професіоналізація, яка означає цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і триває впродовж усієї активної трудової діяльності.

Крім того, дієвість функціонування системи ППО об'єктивно пов'язана з ефективністю освіти дорослих, з тенденцією андрогогізації навчального процесу. В сучасних китайських педагогічних дослідженнях на основі вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду обґрунтовується доцільність використання андрагогічного підходу в організації процесу підвищення кваліфікації вчителів. Спираючись на теорію навчання дорослих М. Ноулза, дослідники Яо Шаохуай і Оу Ліжун відзначають, що цей підхід передбачає дотримання таких принципів, як:

- необхідність спиратися на прагнення вчителя до самоосвіти і вдосконалення власних «якісних характеристик»;
- урахування професійного та життєвого досвіду, віку та індивідуальних потреб педагогів;
- отримання реальної користі від набутих знань;
- залучення учасників навчання до ініціативної співпраці [13, с. 105].

В останнє п'ятиріччя дидактика освіти дорослих у Китаї перейшла на якісно новий етап розвитку – активного використання ідей рефлексивної педагогіки. Один з основоположників рефлексивної педагогіки британський вчений М. Уоллес відзначає, що «практика стає джерелом професійного



зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: без такого аналізу практика марна і з часом веде не до розвитку, а до професійної деградації вчителя» [14, с. 25]. З практичної точки зору реалізація рефлексивного підходу допомагає вчителю зробити предметом аналізу кожний свій професійний крок, керувати власною педагогічною діяльністю, формувати вміння аналізувати педагогічні ситуації, залучати різні психолого-педагогічні теорії для аналізу та осмислення власного досвіду. Реалізація цього підходу в процесі організації післядипломної освіти китайських учителів привнесла в практику їх навчання систему розвитку творчих здібностей, засновану на інтеграції досягнень науки й досвіду професійної діяльності, вплинула на розвиток нових форм та методів навчання.

Таким чином, проведений нами аналіз дає підстави для висновку про те, що, продовжуючи цілісну концептуальну організаційно-педагогічну модель ППО, китайські фахівці беруть за основу синтез ідей, поглядів і положень кількох провідних концепцій, які здатні забезпечити теоретичний фундамент її функціонування і подальшого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Чжу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае / Чжу Сяомань // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 96–99.
2. 90年代国际教育改革的指导思想、特点、经验及启示-
《当代教育改革实践与教育思想：中外比较研究》课题成果综述 // 教育研究. – 1986. – № 8. – С. 15–19.
3. 时伟.当代教师继续教育论 / 时伟. – 合肥:安徽教育出版社, 2004. – 259 页.
4. Чжан Ли. Выбор стратегии развития образования КНР / Чжан Ли, Иньфу Ян // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 91–107.
5. Боревская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боревская. – М.: Вост.лит., 2003. – 271 с.
6. 陈永明. 教师教育研究 / 陈永明. – 上海: 华东师范大学出版社, 2002. – 446 页.
7. 林崇德. 教育的智慧 / 林崇德. – 北京: 开明出版社, 2001. – 319 页.
8. 邓金. 培格曼最新国际教师百科全书 / 邓金主编. – 北京: 学苑出版社, 1989. – 693 页.
9. 袁振国. 教师专业化: 教师队伍建设的阶段 / 袁振国 // 教育科学研究. – 2003. – № 11. – С. 15–19.
10. 韩清林. 21 世纪初中国教师教育的基本走向及对策建议 – 第二篇: 全面推进教师专业化建设 / 韩清林 // 河北师范大学学报(教育科学版). – 2004. – № 4. – С. 7–10.
11. 陈永明. 现代教师论 / 陈永明主编. – 上海: 上海教育出版社, 1999. – 426 页.
12. 李树栋. 中小学教师继续教育模式研究与实践 / 李树栋主编. – 长春: 东北师范大学出版社, 2007. – 309 页.
13. 姚少怀. 诺尔斯成人教学论及其对继续教育课程开发的启示 / 姚少怀, 欧丽荣 // 南通航运职业技术学院学报. – 2007. – № 4. – С. 105–107.
14. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach / Michael J. Wallace. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 180 p.