



УДК 37.032:372.32

Система підготовки кадрів для школи в Китайській Народній Республіці

Іван Степанець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Процеси інтеграції України до європейського та світового науково-освітнього простору зумовлюють необхідність вивчення українською педагогічною спільнотою актуального стану, тенденцій та перспектив розвитку систем освіти різних країн, аналізу їх позитивного досвіду та проблем з метою визначення найефективніших напрямів власного поступу.

Традиційно увагу дослідників привертають здебільшого педагогічна теорія й освітянська практика країн Західної Європи та Північної Америки (Н. Абашкіна, Г. Єгоров, В. Жуковський, І. Костицька, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва, І. Тараненко, О. Шпак та ін.). Останнім часом усе активніше вивчаються стан і тенденції розвитку вищої, зокрема педагогічної освіти, в розвинених країнах Заходу (О. Бочарова, Т. Кошманова, О. Кузнецова, Л. Пуховська, Л. Сущенко та ін.).

Втім, в останні десятиліття світ став свідком стрімкого соціально-економічного підйому в азійському регіоні, продемонстрованого, зокрема, Китайською Народною Республікою. Перехід китайської економіки від статичної планової моделі до динамічної ринкової викликав не тільки зростання темпів економічного розвитку, але й низку соціально-культурних перетворень. Так, сьогодні в КНР система освіти реформується відповідно до гасла: «Освіта повинна служити соціалістичній модернізації, готувати всебічно розвинені кадри в моральному, інтелектуальному, фізичному

та естетичному відношенні». У зв'язку з цим стратегічна роль у нинішніх умовах відводиться педагогічній освіті, покликаній готувати висококваліфіковані кадри, які будуть здатні втілити в життя переорієнтацію всієї системи освіти «обличчям до модернізації, до світу, до майбутнього».

Уряд КНР постійно піклується про підготовку педагогічних кадрів. Наразі розробляється програма розвитку педагогічної освіти до 2020 року. Разом із тим система педагогічної освіти, у свій час практично повністю скопійована за зразком радянської, зазнає труднощів, дуже схожих із труднощами, які переживає зараз і система педагогічної освіти України (як і інших пострадянських держав).

Нині китайська й українська педагогічна освіта проходить складний період розвитку, пов'язаний зі зміною соціально-політичної та економічної моделі суспільства, кардинальними трансформаціями в соціально-культурному житті, необхідністю інтегруватися до міжнародного наукового та освітнього простору. При цьому актуальною залишається проблема збереження національної культурної специфіки на тлі цивілізаційної глобалізації.

У цих умовах цікавим і корисним для сучасної системи освіти України може стати досвід, накопичений китайськими вченими-педагогами та вчителями-практиками за багатотисячолітню історію розвитку освіти в Китаї. Водночас спадщина української педагогічної думки минулого та сучасні досягнення можуть служити

каталізаторами модернізаційних процесів для китайських колег.

Мета статті — нарисово проаналізувати й узагальнити теоретичні ідеї та практику професійної підготовки вчителів в КНР для творчого використання педагогічно цінного досвіду в умовах сучасної педагогічної освіти України.

У помежів'ї ХХ–ХХІ століть Китай, як і більшість країн, зіткнувся з проблемою збереження національно-культурної самобутності в епоху цивілізаційної глобалізації, у зв'язку з чим надзвичайної актуальності набули питання відродження, збереження й передачі молоді традиційних цінностей національної культури.

Китайська Народна Республіка успадкувала систему освіти з багатою історією та оригінальними традиціями, яка сягає своїм корінням у глиб тисячоліть. Однією з характерних рис цієї системи є культ освіченості й освіти, повага до Вчителя і сприйняття його як соціальної фігури, рівної за значущістю правителю. Таке шанобливе ставлення до вчителя зумовило своєрідність структури й організаційних засад функціонування системи підготовки педагогічних кадрів.

Перші звіти європейських мандрівників, дипломатів та інших дослідників (Д. Макгован, брати Єлісеєффи та ін.) про соціальне життя й побут китайців, що датовані ХІХ — початком ХХ століття, пізніше — роботи радянських дослідників (В. Клепиков, Е. Моносзон, В. Сидихменов та ін.), не уникнули певних спотворень у відображенні особливостей китайської системи освіти, зумовлених суттєвими відмінностями європейського та східного (китайського) менталітету, світогляду, ідеології. Ключовою цінністю європейської цивілізації є людина, її особистість та індивідуальність. Традиційна ж китайська ідеологія, як свідчать дослідження М. Вебера, Л. Васильєва, Н. Матулки та інших, проголошує пріоритет суспільних інтересів перед особистими. І головною метою освіти є формування у кожного учня розуміння та прийняття ієрархічності світобудови на всіх рівнях, виховання віри в непорушність сакрального знання як основи

усталеності цього світоустрою (Л. Євменчикова, М. Жердїй, Д. Кондратенко та ін.). Учитель, у свою чергу, є носієм, хранителем і транслятором молодому поколінню цього сакрального знання, сконцентрованого в класичних джерелах (О. Азарова, А. Ярова та ін.). На цих етико-філософських засадах базувалась підготовка вчителів у перших педагогічних навчальних закладах, що з'явилися у Китаї в ХІХ ст.

Детальний опис організації і змісту підготовки вчителів у столичному Педагогічному інституті, що функціонував у першій чверті ХІХ ст., подано в працях російського етнографа М. Бічуріна (монаха Іакінфа). За свідченнями дослідника, характерними рисами педагогічної освіти Китаю ХІХ ст., успадкованими пізніше педагогічними навчальними закладами початку ХХ ст., були: суворий відбір абітурієнтів; моральне виховання студентів; безоплатне навчання та преференції для студентів; обов'язкова робота за фахом після закінчення педагогічного навчального закладу; система сертифікатів педагогічних кадрів.

Але, під впливом американської моделі педагогічної освіти в 20-ті рр. ХХ ст. більшість китайських педагогічних навчальних закладів (школи, училища, інститути) було об'єднано з закладами загального профілю. Самостійними залишилися тільки Пекінський вищий педагогічний інститут та Пекінський вищий жіночий педагогічний інститут. Відродження системи педагогічної освіти відбулося в 1930-ті роки у складі як самостійних педагогічних навчальних закладів, так і закладів у структурі університетів (О. Михайличенко, Ду Яньян, Лю Цзе та ін.).

Розвитку педагогічної думки і шкільної практики в перші десятиліття існування Китайської Народної Республіки присвячені роботи В. Клепикова, Куо Шао-тан (А. Кримова), Е. Моносзона та ін. У спогадах членів делегації радянських педагогів, які відвідали КНР у 1956 р., можна знайти свідчення, зокрема щодо розвитку педагогічної науки в КНР (Е. Моносзон) та організації підготовки вчителів початкової

школи в педагогічних училищах Китаю (М. Борткевич).

В останній чверті ХХ ст. китайський уряд розпочав низку реформ, спрямованих на соціалістичну модернізацію суспільства. І чи не найважливішою ланкою і рушійною силою реформ було визнано освіту (В. Клепиков, О. Машкіна, І. Смирнова, Т. Шаренкова та ін.), зокрема, педагогічну (М. Босенко, Тан Юйгуан, Чжан Лі-Сін та ін.).

В підготовці вчителів школи переважали лекції з залученням методів, характерних для шкільного уроку (усне й письмове опитування, елементи дискусій та проблемного викладання), також широко застосовувалися екскурсії, відвідування виробництва тощо. Для набуття майбутніми вчителями професійних умінь до педагогічних училищ прикріплювалися початкові школи, призначені для проходження студентами педагогічної практики. Але з 1953 р. розпочалося поступове згортання педагогічних практик, на заміну яким прийшло формальне проведення студентами уроків та фрагментів уроків у студентській аудиторії. У 1961 р., педагогічна практика знову посіла належне місце в навчальних планах підготовки вчителів. Було також запроваджено обов'язковий місяць на рік виробничої праці для виховання в студентів працелюбності та звички до фізичної роботи.

Під час «Культурної Революції», коли значну частину інтелігенції, у тому числі вчителів і викладачів ВНЗ, було звинувачено в «ревізійізмі», репресовано й навіть знищено, відбувалася стрімка деградація форм і методів підготовки вчителів, що зводилася переважно до ідеологічно-пропагандистської роботи. Кількість педагогічних вищих навчальних закладів країни скоротилася з 110 до 44, а контингент студентів — з 92268 до 16840 осіб. Було скасовано освітній ценз для вступників, а також конкурсний відбір абітурієнтів, на зміну якому прийшли рекомендації трудових колективів. Також було скасовано педагогічні практики. Натомість майже половина навчального часу відводилася на фізичну працю.

Аналіз практики організації навчального процесу та сучасної навчально-методичної документації педагогічних ВНЗ Китаю яскраво свідчить, що серед організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи панують лекції. Такий стан справ пов'язаний, по-перше, із традиційним для китайського менталітету сприйняттям педагога як ідеальної особистості, носія істини і взірця для наслідування, що стоїть на вершині соціальної й академічної ієрархії, по-друге, — з високою наповнюваністю академічних груп (до 60 осіб), що ускладнює організацію та ефективне проведення будь-яких інших форм занять, окрім лекцій.

Організація навчально-пізнавальної роботи студентів сучасних педагогічних ВНЗ Китаю передбачає збагачення лекційної форми роботи елементами дискусії, аналізом педагогічних ситуацій, розв'язанням педагогічних задач, обговоренням студентських доповідей та рефератів тощо. Про це, зокрема, свідчить увага викладачів до активності студентів під час занять як одного з критеріїв оцінювання їх навчальних досягнень. Ще одним критерієм оцінювання навчальних досягнень і складником підсумкової оцінки з предмету разом із екзаменаційною оцінкою є самостійна робота студентів. В той же час її планування, організація та методи оцінювання в навчальних планах підготовки шкільних вчителів не регламентуються і повністю відводяться на розсуд викладачів.

Гучасний стан практичної підготовки майбутніх учителів школи не може бути оцінений однозначно. З одного боку, у своїй традиційній моделі вона виконує винятково функцію підготовки до викладацької діяльності, має вкрай обмежену тривалість і внаслідок відсутності плідної співпраці між адміністраціями педагогічних ВНЗ і шкіл має найчастіше слабку базу. З іншого боку, по-перше, позитивно слід оцінити проведення пропедевтичних навчальних практик у шкільних класах при вивченні деяких предметів («Вступний курс методики математики», «Вступний курс методики філології» та

ін.). По-друге, сучасні студенти добре розуміють важливість педагогічної практики для майбутньої професійної діяльності та кар'єри і часто прагнуть максимально використовувати можливість формування педагогічних умінь та професійно значущих особистісних якостей не лише під час обов'язкових викладацьких практик, а також беручи участь у факультативних літніх соціальних практиках.

Дослідження теоретичних ідей та практичного досвіду професійної підготовки вчителів школи в Китаї дозволяє зробити такі висновки:

Протягом багатьох століть китайці бачили у вчителі-особистості втілення таких чеснот як мудрість, людяність і почуття обов'язку, у вчителі-професіоналі — глибокі знання з предмета викладання і здатність навчити своїх учнів розмірковувати і приймати рішення, у вчителі-члені суспільства — соціальну фігуру, рівну за значимістю правителю. Педагогічна діяльність у всі часи була дуже почесною, престижною і прирівнювалася до державної служби.

Серед форм організації навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ Китаю переважають лекції. Семінари та практичні заняття становлять трохи більше 5% аудиторних форм роботи в бакалавраті і до 40% — у магістратурі. При цьому викладачі застосовують різноманітні прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів на лекціях: дискусії, аналіз проблемних ситуацій, розв'язання педагогічних задач тощо. Самостійна робота студентів у навчальних планах підготовки вчителів початкової школи не регламентована і планується, організується, контролюється на розсуд викладачів.

До проблемних моментів організації практичної підготовки майбутніх учителів школи можна віднести вузькість функцій, обмежену тривалість, недосконалість бази педагогічних практик.

Слід зазначити, що сучасна система педагогічної освіти України може творчо запозичити досвід Китаю, насамперед щодо створення та підтримання на загальнодержавному рівні високого соціального пре-

стижу вчительської професії. Заслужує на увагу також практика визначення в структурі професіограми вчителя його професійно значущих особистісних якостей. Корисним може виявитися досвід конструювання і реалізації етичної складової змісту професійної підготовки. Перспективним уявляється збагачення форм педагогічної практики майбутніх учителів, зокрема запровадження факультативних соціальних практик. Українським дослідникам буде цікавим досвід Китаю щодо дотримання балансу між зумовленими глобалізацією уніфікувальними тенденціями та збереженням національної специфіки системи відтворення педагогічних кадрів.

Література:

1. *Китайская Народная Республика: политическое и экономическое развитие в 1973 году* / под ред. М.И.Сладковского — М. : Наука. Гл. ред. восточной лит., 1975. — 439 с.
2. *Китай: факты и цифры* — Пекин : Синсин, 2007. — 205 с.
3. *Лу Шаньшань. Організація підготовки вчителів початкової школи в КНР на сучасному етапі* / Лу Шаньшань // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-тет ім. Г.С. Сковороди. — Харків : Вид. група «Основа», 2009. — Вип. 31. — С. 104–113.
4. *Материал* пресс-канцелярии Госсовета КНР. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.abirus.ru/content/564/623/627/719/11285.html>
5. *Сергійчук, І.М.* Китай у нові та новітні часи: Практикум: Навчальний посібник. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. — 329 с.
6. *Уиткомб, В.* Современный Китай / В.Л.Уиткомб, М.Бенсон — М. : АСТ-Астрель, 2006. — 320 с.
7. *China's new development strategy* / Ed. by Gray Jack and White Gordon. — London; New York : Academic Press, 2008. — 342 p.

23.04.2012.