

# СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-172-182

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В КИТАЕ: ИСТОРИЯ И ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ

*Ли Бин, О. Н. Игна*

*Томский государственный педагогический университет, Томск*

Реформы в области общего и педагогического образования, проводимые в Китае, выдвигают новые требования к качеству подготовки учителей. Профессионально-методическая подготовка как неотъемлемая часть педагогического образования непосредственно влияет на его качество. Рассмотрена и проанализирована история развития и текущее состояние профессионально-методической подготовки учителей в Китае. Показано, что названная подготовка характеризуется поздним началом и непродолжительным периодом развития, воздействием на нее образовательных тенденций западных стран и внутренних образовательных реформ, наличием новых вызовов и возможностей. Выдвинуты предложения по дальнейшему совершенствованию данной подготовки.

**Ключевые слова:** *профессионально-методическая подготовка, система профессионально-методической подготовки, подготовка учителей в Китае, история профессионально-методической подготовки в Китае, состояние профессионально-методической подготовки в Китае.*

Многие российские ученые, рассматривавшие в своих научных работах вопросы профессионально-методической подготовки учителей, определяли ее следующим образом: завершающий этап целостного формирования личности будущего специалиста [1]; процесс формирования у будущих учителей определенных необходимых знаний и навыков для проектирования и проведения педагогической деятельности [2]; интегративный компонент всей профессиональной подготовки учителя [3]. Очевидно, что система профессионально-методической подготовки учителей направлена на формирование профессионально-методических умений, соответствующих основным видам и элементам профессиональной деятельности учителей, параллельно с формированием необходимых профессиональных исследовательских умений. Ее ведущие функции заключаются в обеспечении интеграции смежных научных знаний при анализе и обосновании эффективных путей обучения на каждом его этапе, в каждой конкретной учебной ситуации, в раскрытии специфических задач, принципов, содержания, форм и методов обучения конкретному учебному предмету [4]. В профессионально-методической подготовке выделяют теоретическую и практическую части. Теоретическая часть в данной подготовке – это владение знаниями общих закономерностей, концепций и теорий обучения соответствующему предмету [5]. Практическая часть предусматривает овладение умениями в организации обучения детей тому или иному предмету через непосредственное «участие в педагогической практике на разных курсах, где студенты пробуют себя в качестве учителя» [6].

Что касается Китая, то профессионально-методическая подготовка здесь также является важной частью педагогического образования. На сегодняшний день в Китае существуют следующие основные точки зрения относительно понятия профессионально-методической подготовки учителей: во-первых, она является процессом, формирующим у учителей профессионально-методическую компетентность [7]; во-вторых, она считается системной методической дисциплиной, также как и «педагогика», «психология», «дидактика обучения предмету», «предметная педагогика», «педагогическая практика», «каллиграфия».

В связи с постоянным проведением реформ общего образования и педагогического образования общество предъявляет все более высокие требования к квалификации учителей. Основная цель профессионально-методической подготовки – формирование на ее основе методической компетентности будущего учителя [8]. Однако содержание и формы профессионально-методической подготовки учителей не «успевают» за реформами как общего, так и педагогического образования. Существует определенный разрыв между системой профессионально-методической подготовки учителей в педагогическом университете и фактическими потребностями, реалиями общего образования. Нередко теоретические дисциплины профессионально-методической подготовки характеризуются устаревшим содержанием, формами, методами преподавания и оценки его результатов. Сроки проведения педагогической практики ограничены, а процесс ее организации во многом формален. Помимо этого, в современной университетской среде профессионально-методической подготовке учителей не уделяется должного внимания как со стороны администрации, так и преподавателей других дисциплин, и даже студентов. Вышеуказанные причины приводят к тому, что профессионально-методическая подготовка учителей в системе педагогического образования в китайских университетах неэффективно выполняет свою роль и функции.

Для результативного решения существующих проблем в системе профессионально-методической подготовки учителей в Китае и прогнозирования ее дальнейшего развития стоит предварительно проанализировать историю развития названной системы. В 1897 г. Шэн Сюньхуай основал в Шанхае Наньянскую академию, которая стала первым педагогическим учебным заведением Китая. В академии преобладали дисциплины, изучающие китайские классические литературные произведения, такие как «Самосовершенствование» «修身», «Чтение классики» «读经», «Анализ классики» «讲经». Дисциплины «психология», «история образования», «методы обучения», «законы об образовании», «педагогическая практика», «каллиграфия» также включались в систему учебных программ педагогического образования, но количество учебных часов, отводимых на их изучение, было меньше, чем на дисциплины, предусматривавшие изучение китайских классических литературных произведений [9, с. 683–686].

В соответствии с «Установлением устава начальных педагогических учебных заведений», который был обнародован правительством Цинской династии в январе 1904 г., «способность к учению обучающихся в начальных педагогических учебных заведениях равна способностям обучающихся в средних школах, поэтому степень трудности предметов схожа; однако начальные педагогические учебные заведения ориентированы на педагогическое образование, поэтому добавляются дисциплины по педагогическим наукам» [9, с. 87]. Далее дисциплины педагогического цикла, включающие «теорию образования», «историю образования» и «методы обучения предмету», стали важной частью образовательной программы педагогических учебных заведений. В указанный период (т. е. с 1904 г. до основания Китайской Республики) при педагогических учебных заведениях существовали собственные средние и начальные школы как площадки педагогической практики для будущих учителей. Педагогическая практика делилась на три части: посещение школы и школьных

уроков, пробное обучение и обучение в качестве учителя. Она проводилась на четвертом и пятом курсах и называлась «практическое обучение». Продолжительность педагогической практики в этот период составляла примерно 10 % от общего количества учебных часов [10]. Можно сказать, что это является официальным началом создания системы методических дисциплин, т. е. зарождением системы профессионально-методической подготовки учителей. Правительство и научное сообщество также признали важную роль профессионально-методической подготовки в процессе педагогического образования.

В период существования Китайской Республики под влиянием движения за новую культуру и американской педагогической мысли преобладали прогрессивные образовательные идеи, больше внимания уделялось качеству подготовки учителей. В учебных планах педагогических учреждений сократилось количество дисциплин по китайской классической литературе. Увеличилась доля таких педагогических дисциплин, как «педагогика», «психология», «методика обучения» («метод обучения» в династии Цин); они стали обязательными в подготовке педагогов. Особое внимание уделялось педагогической практике.

В 1941 г. Министерство образования Китайской Республики обнародовало «Методы проведения педагогической практики для обучающихся педагогических учебных заведений», где было указано, что для получения зрелых умений фактическая продолжительность обучения учащихся в школах должна быть не менее 1 800 минут, и одновременно подчеркнуто, что «студенты, не прошедшие аттестацию по педагогической практике, не могут получить диплом о высшем образовании» [11, с. 472]. Обучающиеся в педагогических учебных заведениях данного периода начали системно, на научной основе изучать педагогические дисциплины, и профессионально-методическая подготовка учителей способствовала повышению качества педагогического образования.

После основания Китайской Народной Республики система образования в стране длительное время ориентировалась на систему образования СССР. Мао Цзэдун в своей работе «О народно-демократической диктатуре» отмечал: «Коммунистическая партия Советского Союза – наш лучший учитель, мы должны учиться у них» [12]. Китайское правительство пригласило много выдающихся советских педагогов, которые участвовали в восстановлении и развитии китайской системы педагогического образования [11, с. 360].

В соответствии с «Положением о педагогических учебных заведениях (проект)», обнародованном в 1952 г., образовательная программа в педагогических учебных заведениях включила в себя «предметную методику обучения», «политику и идеологию», «психологию», педагогическую практику и другие 27 дисциплин. В педагогических учебных заведениях «предметная методика обучения» преподавалась на последнем курсе по два учебных часа в неделю; «психология» – на втором курсе по два учебных часа в неделю; «педагогика» – на третьем курсе, также по два учебных часа в неделю в пятом семестре и три учебных часа – в шестом семестре. Педагогическая практика реализовывалась на последнем курсе и составляла четыре недели [13]. В образовательной программе было подчеркнуто, что «предметная методика обучения» и педагогическая практика должны быть тесно связаны с реальной ситуацией в школах.

В контексте «Большого скачка вперед» в Китае произошла «образовательная революция». Ученые из некоторых педагогических учебных заведений начали критиковать «психологию» и «педагогику» как «лженауки» буржуазии. В 1960 г. был проведен национальный симпозиум по реформе педагогического образования, на котором «психология» и «педагогика» подверглись серьезной критике, что оказало большое влияние на разработку образовательных программ педагогических учебных заведений. Во многих из данных учебных заведений были упразднены «педагогика», «психология» и педагогическая пра-

ктика. Все это привело к снижению интереса обучающихся к профильным педагогическим дисциплинам, а система профессионально-методической подготовки учителей была значительно деформирована.

В 1982 г. в документе «Учебная программа 10 направлений (проект проведения) двух-трехлетних педагогических учебных заведений» было указано, что «необходимо подчеркнуть основные дисциплины и обеспечить базовые дисциплины по профилю, укрепить развитие профессиональных компетентностей учащихся, сократить количество обязательных дисциплин, увеличить количество факультативных дисциплин и полностью отразить важность педагогики, психологии, предметной методики обучения и педагогической практики в разных профилях педагогического образования» [14, с. 2714]. В 1989 г. Министерство образования КНР выпустило уведомление о «Мнениях по реформе в педагогическом образовании высших учебных заведений», в котором значилось, что «дисциплины по каждому профилю педагогического образования должны быть разделены на три части: профессиональные базовые дисциплины, профильные дисциплины и педагогическая практика. Такие дисциплины, как педагогическая социология, история педагогики, педагогическая психология, предметная дидактика обучения (бывшая предметная методика обучения), являются профессиональными базовыми дисциплинами для всех профилей педагогического образования» [14, с. 2831]. В то же время под влиянием новых педагогических идей и потребностей развития дисциплины, «методика обучения» была заменена на «дидактику обучения» в целях повышения ее научно-теоретического уровня. В названный период система профессионально-методической подготовки учителей в Китае имитировала систему, существовавшую в СССР, но далее она была разрушена под влиянием «Большого скачка вперед», «культурной революции», западных педагогических идей.

В XXI в. в Китае начала формироваться открытая система педагогического образования, т. е. право подготовки учителей наряду с педагогическими учебными заведениями получили и другие учебные заведения. В данный период профессионально-методическая подготовка учителей стала совершенствоваться и развиваться как важная часть педагогического образования.

*В текущем состоянии профессионально-методической подготовки учителей в Китае можно выделить четыре основные характеристики.* Во-первых, здесь сохраняются базовые традиционные дисциплины, такие как «педагогика», «психология» и «предметная методика» («дидактика»). Однако их содержание устарело; форма и методы обучения в университете – однотипные, что снижает интерес и мотивацию студентов к обучению. Нередко они воспринимают данные дисциплины как скучные, бесполезные и излишне теоретизированные.

Во-вторых, под влиянием западных педагогических идей традиционная «предметная методика обучения» в дальнейшем интегрируется в дисциплины под названием «дисциплины и дидактики» или «предметная педагогика». Некоторые высшие учебные заведения сохраняют традиционные названия дисциплин: «предметная методика обучения», «предметная дидактика обучения». Являясь важной частью профессионально-методической подготовки учителей, методика обучения как дисциплина и наука длительное время стремилась только к повышению своего теоретического уровня, тогда как ее фактическая связь с реалиями общего образования сокращается, что не способствует развитию умений будущих учителей решать практические проблемы в профессиональной деятельности в школе. Ее роль в процессе педагогической подготовки была ослаблена, и сдача экзамена стала для студентов практически единственным мотивирующим фактором для изучения данной дисциплины.

В-третьих, педагогическая практика как часть профессионально-методической подготовки, позволяющая студентам по-настоящему понять специфику будущей профессиональной деятельности, также не теряет своей значимости. Школы Китая выступают не только практической базой для получения и апробации студентами профессиональных умений, но и партнерами педагогических университетов, что должно нести обоюдную пользу от сотрудничества между школами и высшими учебными заведениями. Однако в настоящее время многие школы, взаимодействующие с высшими учебными заведениями, находятся в несколько подчиненной позиции и вынуждены лишь строго выполнять директивы вузов. Педагогические практики во многих высших учебных заведениях проводятся поверхностно, тогда как их программы становятся все сложнее. Многие китайские педагоги-исследователи предлагают увеличить сроки педагогических практик с целью повышения качества подготовки учителей. Но здесь возникают вопросы: сколько времени нужно для проведения педагогической практики, чтобы достичь желаемых результатов; влияет ли объем практик на рост профессиональной компетентности? Все эти вопросы пока не получили должных ответов и обоснований.

В-четвертых, в Китае в 2015 г. был введен единый государственный квалификационный экзамен учителей, обязательный для тех, кто хочет работать по данной профессии. Это значит, что само по себе педагогическое образование и специальная профессионально-методическая подготовка больше не являются необходимым условием для работы учителем. В данном контексте возникают проблемы привлечения абитуриентов к выбору педагогического образования, серьезного и ответственного прохождения студентами профессионально-методической подготовки в педагогическом университете, совершенствования требуемых профессионально-педагогических навыков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в целом развитие системы профессионально-методической подготовки учителей в Китае имеет следующие характеристики:

1. Очевидно «слепое» копирование и заимствование опыта и моделей профессионально-методической подготовки других стран, что связано с ее более поздним становлением по сравнению с зарубежными аналогами. Безусловно, изучение положительного зарубежного опыта способствует ускорению развития системы профессионально-методической подготовки учителей, экономии времени на поиски лучших теорий и практик подготовки учителей, отвечает тенденциям глобализации и интернационализации образования. При этом копирование и заимствование даже лучших моделей подготовки учителей в других странах без учета конкретных национальных условий и фактических потребностей общества и государства не способствуют устойчивому и полноценному развитию педагогического образования в Китае.

2. Система профессионально-методической подготовки учителей в Китае всегда была относительно комплексной. «Педагогика», «психология», «методика обучения», педагогическая практика и другие дисциплины методической направленности с самого зарождения педагогического образования являются обязательными дисциплинами для студентов педагогических образовательных учреждений. Теоретическая часть современной системы профессионально-методической подготовки учителей включает в себя «методику обучения» / «дидактику обучения» / «предметную дидактику обучения» (в разных учебных заведениях названия и учебные часы данных дисциплин отличаются), «теорию обучения», «педагогическую» (лекционные занятия) и т. д. Практическая часть включает в себя практикумы по некоторым из названных дисциплин, посещение школ и уроков в школах, педагогическую практику, микро-обучение и каллиграфические упражнения.

3. «Методика обучения» как учебная дисциплина является основной частью системы профессионально-методической подготовки учителей в Китае, и ее историческое развитие разнообразно и прогрессивно. Название дисциплины несколько раз менялось: от «метода обучения предмету» в конце династии Цина до «предметной методики обучения» в период Китайской Республики и первые 30 лет КНР; от «предметной дидактики», «предметной педагогики» до «дисциплины и дидактики обучения». Изменение названия дисциплины здесь – это не только отражение потребностей и результатов ее развития. Китайские ученые, преподаватели-методисты постоянно изучают и совершенствуют систему профессионально-методической подготовки учителей и стремятся повысить качество подготовки учителей и качество национального образования. Ученые считают, что изменение названия сказало на возрастании значимости методики обучения как дисциплины, придало ей «жизненности» и реалистичности [15].

4. Практическая часть профессионально-методической подготовки учителей (практические занятия, практикумы, педагогическая практика, посещение школ и т.д.), начиная с конца династии Цина и по настоящее время, играет существенную роль в педагогическом образовании в Китае. Также она является важной частью сотрудничества между высшими учебными заведениями и школами. В XXI в. под влиянием компетентного подхода все более значимое место отводится именно практической части профессионально-методической подготовки учителей.

5. С развитием и реформированием педагогического образования, совершенствованием системы профессионально-методической подготовки учителей все больше учитываются национальные условия и потребности общего образования. Прослеживается возрастание внимания со стороны ученых к проблемам, существующим в методике обучения и в системе профессионально-методической подготовки учителей, отслеживаются соответствующие причины данных проблем, происходит поиск их решения.

*Дальнейшее развитие профессионально-методической подготовки учителей в Китае.* В связи с непрерывным реформированием системы общего образования возрастают требования к качеству подготовки учителей. Однако система профессионально-методической подготовки учителей недостаточно соответствует темпам реформирования общего образования. По-прежнему существует определенный разрыв между данной подготовкой и фактическими потребностями общего образования, и поэтому многие начинающие учителя не способны быстро адаптироваться к работе в школе. Большинство из них уходят из школ в течение первых лет работы, что приводит к постоянной нехватке учителей.

Система профессионально-методической подготовки учителей выступает «мостом», объединяющим теорию обучения с практикой обучения предмету, концентрированным выражением академического и практического характера педагогического образования. Чтобы улучшить систему данной подготовки, необходимо реформировать ее по трем позициям: *уточнить цели, усовершенствовать учебные программы, диверсифицировать методы оценивания.*

Цель профессионально-методической подготовки – отправная точка и основа для внедрения и оценки учебных программ в системе профессионально-методической подготовки учителей. В ее трактовке следует учитывать современные вызовы и тенденции как в области общего образования, так и педагогического образования. Реформа учебных программ общего образования в Китае предлагает трехмерные цели, а именно: знания и умения, процессы и методы, эмоциональные отношения и ценностные ориентиры. В октябре 2011 г. Министерством образования КНР были обнародованы «Стандарты учебных программ педагогического образования», определившие цели названных программ по трем направле-

ниям: профессиональные знания и способности, образовательные практики и опыты, образовательные убеждения и обязанности. Таким образом, система профессионально-методической подготовки учителей должна формулировать цель в соответствии с целевыми требованиями учебной программы и общего, и педагогического образования, что позволит подготовить учителей, которые без особых затруднений адаптируются к реальной профессиональной педагогической деятельности.

Что касается учебных программ методических дисциплин, то коррекция их содержания должна носить систематический характер. Преподаватели-методисты, занимающиеся данной коррекцией, должны выступать не только носителями знаний, но и руководителями студентов в период педагогических практик, в процессе выполнения исследовательских, проектных, курсовых и выпускных квалификационных работ. Следовательно, это требует от преподавателей методических дисциплин высочайшего уровня знания теории и методики преподавания, профессиональной квалификации в области педагогической деятельности, результатов научно-исследовательской работы по методике обучения. Каждая дисциплина, практика, исследовательская работа в системе профессионально-методической подготовки учителей должна быть организованной, упорядоченной, органично встраиваться в систему данной подготовки, обеспечивать междисциплинарную связь и логичный переход от теоретических дисциплин к практическим дисциплинам. С одной стороны, в содержании учебных программ стоит увеличить долю тем, отражающих реалии и потребности общего образования, чтобы повысить актуальность изучаемой тематики и соответствие подготовки студентов современным требованиям образования. С другой стороны, содержание методических дисциплин следует дополнить новыми теоретическими знаниями и современной фактической информацией из практики реализации образовательного процесса, чтобы будущие учителя смогли системно изучить и освоить предметные знания и основные теории обучения, осмыслить новейшие направления исследований методической направленности, раскрыть собственный исследовательский потенциал, впитать новые методические идеи.

Образовательный ресурс должен быть голографическим. Содержательная полнота и разнообразие образовательного ресурса необходимы для результативной реализации дисциплины. С быстрым развитием и популяризацией интернета образ жизни, когнитивные стили и способы мышления человечества претерпели серьезные изменения. «Учение на основе ресурсов» стало основным направлением реформирования и развития образования в информационной эпохе. И дисциплины профессионально-методической подготовки учителей должны соответствовать современному времени, постоянно повышать осведомленность обучающихся об образовательных ресурсах, создавать богатый и разнообразный пул данных ресурсов при разработке учебных программ дисциплин с голографическим подходом к обучению, платформой для обратной связи, информационной поддержкой. Дисциплины профессионально-методической подготовки также должны гармонично сочетать школьную и вузовскую практику, обеспечиваться специальными университетскими учебными ресурсами, повышать гибкость и «жизнеспособность» учебных программ и направлять обучающихся на эффективный отбор и использование данных ресурсов.

Говоря о целесообразности диверсификации системы оценивания при совершенствовании системы профессионально-методической подготовки, необходимо отметить основные функции оценивания: диагностика, обеспечение обратной связи, мотивация, профилактика и управление. В настоящее время система оценивания эффективности дисциплин профессионально-методической подготовки учителей все еще несовершенна. Письменный или устный экзамен с закрытой или открытой книгой, письменный доклад, курсовая работа –

именно данные методы оценивания профессионально-методической подготовки учителей являются основными во многих педагогических учебных заведениях. Перечисленные методы ориентированы на оценивание результатов промежуточных этапов профессионально-методической подготовки и не могут фактически мотивировать студентов к активному участию в процессе освоения учебных программ.

Следовательно, необходимо перестроить систему оценивания указанной подготовки, используя положительный потенциал оценивания и его значимую роль в достижении эффективности профессионально-методической подготовки учителей. Система оценивания данной подготовки должна быть вариативной и многообразной. Кроме того, в оценивании должны участвовать не только преподаватели вузов, но и представители системы общего образования, школьного сообщества, профессионального педагогического сообщества. Также важна диверсификация содержания оценивания. Дисциплины методической направленности включают в себя множество разделов содержания, таких как «теоретические основы обучения предмету», «система обучения предмету», «практика обучения предмету» и т. д. Каждый раздел имеет свою специфику, поэтому и методы оценивания должны отличаться. Более того, даже оценивание одного и того же раздела содержания должно быть разнообразным, например когнитивное оценивание, аффективное оценивание и оценивание поведения. Если содержание оценивания ограничено теоретическими знаниями, то фактическая компетентность студентов отражается необъективно. Также метод оценивания профессионально-методической подготовки учителей должен выходить за рамки единичности и статического недопонимания, нужно сделать оценивание разнообразным и динамичным. Важно при этом обращать внимание на комбинацию формирующего и итогового оценивания (не только результатов развития определенных компетенций, но и процесса данного развития), фокусироваться на сочетании оценивания теоретических и практических разделов содержания методических дисциплин.

Совершенствование системы профессионально-методической подготовки учителей является важной частью реформ педагогического образования и актуальной проблемой научных исследований, предметом обсуждения в профессиональном педагогическом сообществе Китая. Помимо признания значимой роли профессионально-методической подготовки учителей в системе педагогического образования сегодня необходима разработка комплекса учебных программ, совместимых с системой новых образовательных программ общего образования, учитывающих профессиональные потребности и проблемы учителей, повышающих качество их подготовок.

### **Список литературы**

1. Косырев В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 51 с.
2. Зеленко Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Астрахань, 2006. 38 с.
3. Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2014. 389 с.
4. Беленок И. Л. Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе: На примере подготовки учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 353 с.
5. Царева С. Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12 (1). С. 37–39.
6. Никитина Л. А. Проблема методической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 1 (7). С. 73–80.



7. 谭静, 覃永县. 师范生教学技能培养的问题与对策: 以小学教育语文教育方向本科专业为例 // 河池学院学报. 2012. № 32 (3). 94–98页. Тан Цзин, Цинь Юнсянь. Проблемы и контрмеры в подготовке у студентов профессионально-методической компетентности в педагогических университетах: студенты факультета китайской литературы в качестве примера // Журнал Университета Хечи. 2012. № 32 (3). С. 94–98.
8. Фельде О. Л. К вопросу о профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2009. Вып. 8 (86). С. 28–31.
9. 舒新城. 中国近代教育史资料 (中册). 北京: 人民教育出版社, 1961. 1121 页. Шу Синьчэн. Данные современной истории образования Китая. Пекин: Народное изд-во по образованию, 1961. Т. 1. С. 1121.
10. 刘婕, 谢维和. 栅栏内外: 中国高等师范教育百年省思. 北京: 北京师范大学出版社, 2002. 114 页. Лю Вэй, Се Вэйхэ. Внутри и снаружи ограды: размышление о китайском высшем педагогическом образовании в течение ста лет. Пекин: Изд-во Пекинского пед. ун-та, 2002. С. 114.
11. 中央教育科学研究所教育史研究室. 中华民国教育法规选编 (1912–1949). 南京: 江苏教育出版社, 1990. 474 页. Исследовательское бюро по образованию Центрального института педагогических наук. Избранный закон об образовании Китайской Республики (1912–1949). Нанкин: Изд-во Цзянсу, 1990. С. 474.
12. 韩荣璋. 从以俄为师到以苏为鉴-探索有中国特色社会主义建设道路的历史起点 // 党史研究与教学. 1997. № 4. 1–5页. Хан Жунчжэнь. От восприятия СССР в качестве учителя до восприятия его в качестве зеркала // Исследования и преподавание истории партии. 1997. № 4. С. 1–5.
13. 李友芝, 李春年, 柳传欣等. 中国近现代师范教育史资料 (第三册). 北京: 北京师范学院内部资料, 1983. 931页. Ли Ёжи, Ли Чуньянь, Лю Чуансинь и др. Информация об истории современного китайского педагогического образования. Пекин: Внутренняя информация Пекинского пед. ун-та, 1983. Т. 3. С. 931.
14. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献 (1976–1990). 海口: 海南出版社, 1998. 2831页. Хэ Дунчан. Важные документы об образовании Китайской Народной Республики (1976–1990). Хайкоу: Изд-во Хайнань, 1998. С. 2831.
15. 边玉岚. 从学科教育学的问世看学科教学法的改造与建设 // 通化师范学院学报. 1994. № 3. 72–74页. Бянь Юлань. Изучение реформы и конструирования дисциплины предметной методики с момента появления предметной педагогики // Журнал Донхуанского педагогического университета. 1994. № 3. С. 72–74.

**Ли Бин**, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: lib187@nenu.edu.cn

**Игна Ольга Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).  
E-mail: onigna@tspu.edu.ru

*Материал поступил в редакцию 14.09.2020*

DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-172-182

## PROFESSIONAL-METHODICAL TEACHERS' TRAINING IN CHINA: ITS HISTORY AND CURRENT SITUATION

*Li Bing, O. N. Igna*

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

As we enter the new millennium, the emerging reforms in the fields of secondary education and teachers' education in China have raised new demands on the quality of teachers' training. Professional-methodical training as an integral part of teachers' education is closely related to the quality of teachers' training. In order to improve the effectiveness of teachers' training, this article examines and analyzes the history of development and the current state of professional-methodical training of teachers in China. Studies show that the development of this training is characterized by a late start, a short period of development, folding under the influence of Western countries, and in the context of educational reform, it faces enormous challenges, as well as new opportunities. The main characteristics of the current state of

professional-methodical teachers' training in China include: "blind" copying and borrowing the experience and models of professional-methodical training of other countries, while reforming teacher' education, where national conditions and needs of general education are increasingly taken into account; the complexity of the system of professional-methodical teachers' training, where the central place is occupied by the academic discipline "teaching methods"; practical orientation of professional-methodical training. And on the basis of the results of the study, constructive proposals are put forward for the further development and improvement of this training. To improve the system of professional-methodical training, it is necessary to reform it in three ways: to clarify the goals; improve educational programs; diversify assessment methods.

**Keywords:** *professional-methodical training, methodical training system, teachers' training in China, history of professional-methodical training in China, the state of professional-methodical training in China.*

### References

1. Kosyrev V. P. *Sistema nepreryvnoy metodicheskoy podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniya*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [The system of continuous methodical training of teachers of vocational training. Abstract of thesis of doct. of ped. sci.]. Moscow, 2007. 51 p. (in Russian).
2. Zelenko N. V. *Vzaimosvyaz' proyektirovaniya i samoprojektirovaniya metodicheskikh kompetentsiy v sisteme obshchetechnicheskoy i metodicheskoy podgotovki uchitelya tekhnologii*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Interrelation of design and self-design of methodological competencies in the system of general technical and methodical training of a technology teacher. Abstract of thesis of doct. of ped. sci.]. Astrakhan, 2006. 38 p. (in Russian).
3. Igna O. N. *Kontseptual'nye osnovy tekhnologizatsii professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya*. Dis. dokt. ped. nauk [Conceptual bases of technologization of professional-methodical training of a teacher. Diss. of doct. ped. sci.]. Tomsk, 2014. 389 p. (in Russian).
4. Belenok I. L. *Teoreticheskiye osnovy professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya v pedagogicheskom vuze: Na primere podgotovki uchitelya fiziki*. Dis. dokt. ped. nauk [Theoretical foundations of professional and methodological training of a teacher in a pedagogical university: on the example of training a physics teacher. Diss. of doct. ped. sci.]. Ekaterinburg, 2000. 353 p. (in Russian).
5. Tsareva S. E. *Metodicheskaya podgotovka v sisteme professional'noy podgotovki uchitelya nachal'nykh klassov* [Methodical training in the system of vocational training of primary school teachers]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2016, no. 12 (1), pp. 37–39 (in Russian).
6. Nikitina L. A. *Problema metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya nachal'nykh klassov v usloviyakh perekhoda na novye obrazovatel'nye standarty* [The problem of methodological training of the future primary school teacher in the context of the transition to new educational standards]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, no. 1 (7), pp. 73–80 (in Russian).
7. 谭静, 覃永县. 师范生教学技能培养的问题与对策: 以小学教育语文教育方向本科专业为例. 河池学院学报. 2012. № 32 (3). 94–98 页. Tang Jing, Qin Yongxian. Problemy i kontrmery v podgotovke u studentov professional'no-metodicheskoy kompetentnosti v pedagogicheskikh universitetakh: studenty fakul'teta kitayskoy literatury v kachestve primera [Problems and countermeasures in preparing students for professional and methodological competence in pedagogical universities: Chinese literature students as an example]. *Zhurnal Universiteta Hechi – Hechi University Journal*, 2012, no. 32 (3), pp. 94–98 (in Chinese).
8. Felde O. L. *K voprosu o professional'no-metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka v pedagogicheskom vuze* [On the issue of professional and methodological training of a foreign language teacher in a pedagogical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2009, no. 8, pp. 28–31 (in Russian).
9. 舒新城. 中国近代教育史资料 (中册). 北京: 人民教育出版社, 1961. 1121 页. Shu Xincheng. *Dannye sovremennoy istorii obrazovaniya Kitaya* (tom 1) [Data from the modern history of China's education (volume 1)]. Beijing, People's Education Publ., 1961. Pp. 121 (in Chinese).
10. 刘婕, 谢维和. 栅栏内外: 中国高等师范教育百年省思. 北京: 北京师范大学出版社, 2002. 114 页. Liu Wei, Xie Weihe. *Vnutri i snaruzhi ogrady: razmyshleniye o kitayskom vysshem pedagogicheskom obrazovanii v*

- techeniye sta let* [Inside and Outside the Fence: Reflections on Chinese Higher Teacher Education for a Hundred Years]. Beijing, Peking Normal University Publ., 2002. Pp. 114 (in Chinese).
11. 中央教育科学研究所教育史研究室. 中华民国教育法规选编 (1912–1949). 南京: 江苏教育出版社, 1990. 474 页. *Issledovatel'skoye byuro po obrazovaniyu Tsentral'nogo instituta pedagogicheskikh nauk. Izbranny zakon ob obrazovanii Kitayskoy Respubliki (1912–1949)* [Research Bureau for Education of the Central Institute of Educational Sciences. Selected Establishment Law of the Republic of China (1912–1949)]. Nanjing, Jiangsu Publ., 1990. Pp. 474 (in Chinese).
  12. 韩荣璋. 从以俄为师到以苏为鉴—探索有中国特色社会主义建设道路的历史起点. 党史研究与教学. 1997. № 4. 1–5页. Han Rongzhen. *Ot vospriyatiya SSSR v kachestve uchitelya do vospriyatiya ego v kachestve zerkala* [From taking the USSR as a teacher to taking it as a mirror]. *Issledovaniya i prepodavaniye istorii partii – Research and teaching of party history*, 1997, no. 4, pp. 1–5 (in Chinese).
  13. 李友芝, 李春年, 柳传欣等. 中国近现代师范教育史资料 (第三册). 北京: 北京师范学院内部资料, 1983. 931 页. Li Youzhi, Li Chunnian, Liu Chuangsin. *Informatsiya ob istorii sovremennogo kitayskogo pedagogicheskogo obrazovaniya (tom 3)* [Information on the history of modern Chinese teacher education (volume 3)]. Beijing, Peking Normal University Inside Information Publ., 1983. Pp. 931 (in Chinese).
  14. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献 (1976–1990). 海口: 海南出版社, 1998. 2831页. He Dongchang. *Vazhnye dokumenty ob obrazovanii Kitayskoy Narodnoy Respubliki (1976–1990)* [Important documents on the formation of the People's Republic of China (1976–1990)]. Haikou, Hainan Publishing House, 1998. Pp. 2831 (in Chinese).
  15. 边玉岚. 从学科教育学的问世看学科教学法的改造与建设. 通化师范学院学报. 1994. № 3. 72–74页. Bian Yulan. *Izucheniye reformy i konstruirovaniya distsipliny predmetnoy metodiki s momenta poyavleniya predmetnoy pedagogiki* [The study of the reform and construction of the discipline of subject methodology since the emergence of subject pedagogy]. *Zhurnal Donkhuanskogo pedagogicheskogo universiteta – Journal of Don Huang Pedagogical University*, 1994, no. 3, pp. 72–74 (in Chinese).

**Li Bing**, Postgraduate, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: lib187@nenu.edu.cn

**Igna O. N.**, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: onigna@tspu.edu.ru