

РОЗДІЛ ІІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.046–021.68(510)«1977/1999»

Н. М. Котельнікова

Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

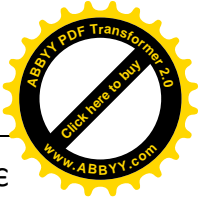
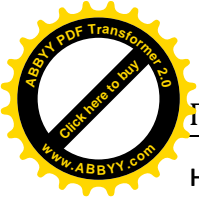
ВІДРОДЖЕННЯ ТА ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ ПІСЛЯ «КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» (В ПЕРІОД 1977–1999 РР.)

У статті здійснюється історико-педагогічний аналіз розвитку післядипломної освіти китайських учителів початкової та середньої шкіл у період з 1977 до 1999 рр., що ознаменований її відродженням після «культурної революції». Виокремлено основні характеристики та особливості зазначеного періоду, окреслено головні аспекти підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, освіта в Китаї, історико-педагогічний аналіз, «культурна революція», відродження освіти, освітній ценз, інститути підвищення кваліфікації вчителів, коледжі вдосконалення вчителів.*

Постановка проблеми. В сучасному світі пильна увага до післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) пов'язана зі зміною ролі освіти та ролі педагога в освітньому процесі. В Національній доктрині розвитку освіти України серед найважливіших проблем визначено необхідність професійного вдосконалення педагогічних працівників, періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки та підвищення їх кваліфікації, розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, у яких здійснюється їх підготовка и післядипломна освіта [1]. Комплексність та широта задач реформування ППО в Україні вимагають не тільки аналізу та узагальнення передового вітчизняного досвіду, але й урахування досвіду, накопиченого в галузі післядипломної освіти вчителів за кордоном. Аналіз наукової літератури засвідчив, що впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження розвитку ППО в європейських країнах, прикладом чого є захист дисертацій О. Б. Проценко, С. І. Синенко, Л. М. Юрчук тощо.

Однак пошук шляхів подальшого розвитку ППО в Україні, вимагає глибокого й всебічного дослідження досвіду післядипломної освіти вчителів і в інших країнах. За цих умов для української теорії і практики педагогічної освіти актуальним стає завдання наукового дослідження зарубіжних систем ППО, китайської зокрема. Загально визнано, що ніяка освітня система не може успішно розвиватися без аналізу свого минулого, без оцінки та систематичного перегляду накопиченого досвіду, аналізу позитивних і



негативних тенденцій її трансформації. Кількість опублікованих в останнє десятиріччя в Китаї науково-педагогічних досліджень підтверджує потребу педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду становлення та розвитку системи ППО, підкреслює посилення інтересу китайських педагогів до означеної проблеми.

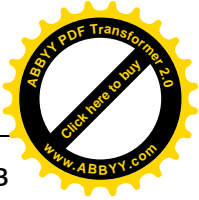
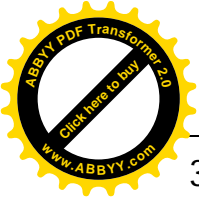
Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню розвитку ППО присвятили свої наукові праці та публікації такі китайські педагоги як Лі Сіньюй, Лі Цзін, Лю Венцзя, Ма Жунхун, Ма Сяофен, Мао Ліжуй, Ху Янь, Цзінь Цян, Чжан Венмін, Чжан Цзясян, Чжен Байвей, Чжу Сюйдун, Ши Вей та інші.

Актуальність вивчення та аналізу зарубіжної історії ППО, а також відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених досвіду післядипломної освіти китайських учителів, зумовили вибір теми нашої статті.

Мета статті – представити результати історико-педагогічного аналізу розвитку ППО китайських учителів у період з 1977 до 1999 рр., що ознаменований її відродженням після «культурної революції».

Виклад основного матеріалу. В історії кожної країни є рубіжні події, що стали ключовими в розвитку національної держави. В сучасній історії Китаю такими подіями стали втілення політики «великого стрибка» (1958–1959 рр.) і «велика пролетарська культурна революція» (1966–1976 рр.), що спричинили колосальний збиток економіці країни в цілому та системі освіти зокрема. Як відзначають китайські та зарубіжні дослідники (Чжан Ланьсін, Фан Сяодун, Ши Вей, Чжен Байвей, Lynn W. Paine, Н. Е. Боревська, В. З. Клепіков та ін.), період «культурної революції» – це «десятиліття хаосу» і застою, коли в Китаї панувала «антиінтелектуальна атмосфера», практично була паралізована вся система народної освіти та значно знизився інтелектуальний потенціал китайського народу.

Необхідно зазначити, що процес становлення та розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у Китаї, історичним нащадком якої стала сучасна система ППО, почався в 1951 році. Тоді був прийнятий перший нормативно-правовий акт КНР про реформування народної освіти («Постанова про реформу системи освіти») і розпочався етап створення нової єдиної системи освіти. 50-ті роки стали періодом пошуку форм і методів підвищення кваліфікації педагогів: формувався досвід підготовки та перепідготовки вчительських кадрів; створювалися окремі елементи структури підвищення кваліфікації працюючих учителів; було засновано

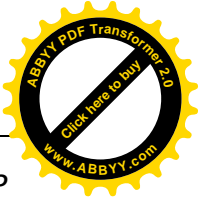
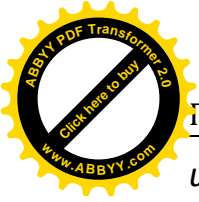


31 заклад удосконалення вчителів, за образним висловом Ши Вея, це був «час появи паростків» [2, 141]. Однак після проголошення політики «великого стрибка» (1958 р.), вся система народної освіти Китаю в цілому та підвищення кваліфікації вчителів зокрема, вступили в смугу тривалої кризи, яка загострилася під час «культурної революції». Навесні 1966 р. Мао Цзедун ініціював «класову боротьбу в сфері освіти». Тисячі освітян піддавалися жорсткій розправі, приниженням і образам від рук хунвейбінів («червоних охоронців»). Китайські дослідники вважають, що в тих умовах «відкласти питання роботи у сфері підвищення кваліфікації педагогів вважалося цілком доречним рішенням, оскільки вчителі боялися навіть говорити про це» [2, 143]. Припинили роботу практично всі інститути вдосконалення вчителів, був закритий Центральний інститут педагогічних досліджень та інші дослідницькі центри. Китайські педагоги не мали змоги займатися навіть самоосвітою. Була припинена всяляка дослідно-експериментальна робота в школах, закриті педагогічні журнали й газети, заборонені будь-які контакти із зарубіжними колегами.

Безсумнівно, що «культурна революція» мала згубний вплив на систему підвищення кваліфікації вчителів, і можливість її відродження з'явилася тільки в 1977 р., коли нове керівництво країни дало негативну оцінку попередньої системі освіти і закликала до переоцінки ролі та місця освіти в суспільстві.

Аналіз статистичних даних і історико-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що вся система китайської освіти в той час перебувала в занепаді. І найбільшою складністю в процесі відновлення нормальної освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл виявилася нестача кваліфікованих вчителів – 50% вчителів початкової школи та 90% вчителів середньої школи не мали відповідної освіти [3, 113].

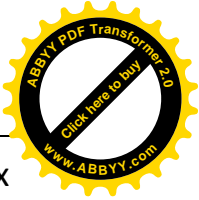
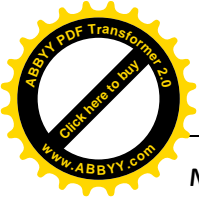
В жовтні 1977 р. Міністерством освіти був проведений Форум, присвячений питанням підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи, а в грудні – опублікований циркуляр «Міркування про посилення роботи з підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи», яким було рекомендовано вжити екстрених заходів для організації підвищення кваліфікації вчителів та створення мережі навчальних закладів цього профілю. У провінціях, містах, автономних районах належало створювати інститути підвищення кваліфікації вчителів (*цзяоюй сюеюань*), в повітах – коледжі удосконалення вчителів (*цзяоши*



цзіньсю сюесяо), в громадах – центри підвищення кваліфікації (*пейсюнь чжань*). У цьому документі також були сформульовані завдання, що ставилися перед навчальними закладами, визначені форми та періодичність підвищення кваліфікації вчителів. Адміністративним відділам освіти і навчальним закладам пропонувалося розробити «Норми підвищення кваліфікації для педагогічних працівників», створити систему контролю та забезпечити вчителям навчання не менше чотирьох годин на тиждень [4, 1649]. До кінця 1978 р. було відновлено діяльність 34 інститутів підвищення кваліфікації вчителів у провінціях, містах і автономних районах, були відкриті 44 заочні відділення при педагогічних ВНЗ. Була в основному створена загальнодержавна система підвищення кваліфікації вчителів, в якій виділяються різні, пов'язані між собою, 5 рівнів функціонування: провінція, місто, повіт, громада, школа.

Після прийняття «Положення КНР про наукові ступені» (1980 р.) на заклади підвищення кваліфікації вчителів було покладено обов'язок навчання вчителів для отримання ними освітнього цензу, встановленого державним стандартом. У зв'язку з тим, що до того часу відсоток вчителів, які мали відповідний освітній ценз, становив у початковій школі менше половини, в молодшій середній школі не досягав і 10%, а у старшій середній – трохи більше 40% [5, 11], мала розпочатися складна широкомасштабна робота з підвищення професійного рівня вчителів. З метою регламентації цієї роботи Міністерством освіти було прийнято рішення про прирівнювання інститутів підвищення кваліфікації вчителів (далі – ІПКВ) та коледжів удосконалення вчителів (далі – КУВ) до навчальних закладів допрофесійної педагогічної освіти. Тепер всі ці навчальні заклади мали однаковий статус, матеріальне забезпечення та право видачі диплома про присвоєння відповідного наукового ступеня. Були визначені напрями діяльності закладів підвищення кваліфікації різних рівнів: ІПКВ займалися підвищенням рівня політичних, культурних і професійних знань працюючих учителів середньої школи, а також адміністративних кадрів; КУВ – професійною підготовкою вчителів і керівників початкових шкіл. До роботи були залучені і центри підвищення кваліфікації, які під керівництвом КУВ організовували роботу з навчання працюючих учителів у громаді [4, 2068].

З метою підвищення якості освітніх послуг структурних одиниць ППО, Міністерство освіти доручило відділам освіти провінцій, міст і автономних районів скласти навчальні плани та програми для закладів ППО, які були б

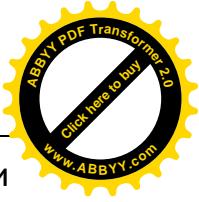


максимально наближені до навчальних планів допрофесійних педагогічних навчальних закладів. Аналіз планів середнього спеціального педагогічного училища і КУВ, зроблений у ході нашого дослідження, показав, що плани були майже аналогічні за змістом, а менша кількість годин, відведених на навчання в КУВ, компенсувалася тим, що заняття були більш інтенсивними, розрахованими на вчителів, які вже мають досвід практичної роботи.

Переорієнтація ІПКВ і КУВ з програм курсового підвищення кваліфікації на навчання для досягнення вчителями відповідного освітнього цензу, загострила проблему забезпечення закладів ППО кадрами, що володіють певним теоретичним, науковим і загальнокультурним кругозором.

Задля вирішення цієї проблеми, були намічені 3 основних «джерела» формування педагогічних колективів: 1) викладачі педагогічних ВНЗ в якості провідних фахівців у різних галузях науки; 2) здібні, досвідчені вчителі початкової та середньої школи в якості фахівців з методики викладання; 3) випускники педагогічних ВНЗ, як основне джерело педагогічних кадрів. Причому випускників педагогічних ВНЗ попередньо направляли в початкові та середні школи для проходження річної або дворічної практики. Широко використовувалося залучення педагогів з інших навчальних закладів для роботи за сумісництвом. У 1986 р. в навчальних закладах ППО Китаю (262 ІПКВ та 2072 КУВ) працювали 578 тис. викладачів [6, 195].

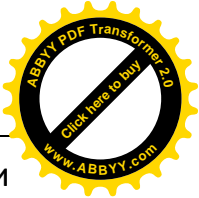
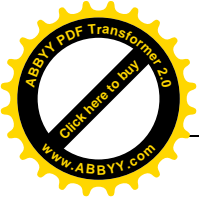
Винятково важливим для подальшого розвитку ППО стало прийняття Постанови ЦК КПК і Держради КНР «Про реформу структури освіти» (1985 р.), в якій було поставлене завдання «зробити розвиток педагогічної освіти та післядипломної освіти працюючих учителів стратегічним напрямком розвитку освіти в Китаї» і «протягом 5 років домогтися того, щоб більша частина вчителів Китаю могли успішно справлятися з роботою», а протягом наступних 15 років «сформувати стабільну, достатню за кількістю армію вчителів, які б відповідали за своїм професійним рівнем державним стандартам» [7, 1051]. Ця проблема до того часу ще залишалася актуальною, оскільки, за статистичними даними 1985 р., з 8030 тис. учителів початкової і середньої шкіл, лише 42,5% мали відповідний освітній ценз. Постала гостра необхідність у підвищенні кваліфікації 2 млн. вчителів, які не мали необхідної освіти, і ще близько 1 млн. вчителів, які хоч і мали диплом про освіту, але оскільки були підготовлені «на швидку руку» під час «культурної революції», залишалися по суті професійно некомпетентними [8, 17].



Незважаючи на те, що до 1985 р. в ІПКВ і КУВ щорічно проходили навчання понад 240 тис. учителів, ці заклади післядипломної освіти не могли повністю задовольнити потребу шкіл у регулярному підвищенні професіоналізму педагогів. У зв'язку з цим, Державний комітет з освіти прийняв рішення про створення Телевізійного педагогічного інституту, покликаного сприяти вирішенню цієї проблеми. Уроки транслювалися за допомогою супутникового зв'язку по спеціальному педагогічному телевізійному каналу на території всієї країни. В жовтні 1986 року розпочалося навчання за програмою середнього спеціального педагогічного училища, в якому взяло участь понад 280 тис. працюючих учителів початкової школи. А з наступного року почалося навчання за програмою педагогічного коледжу з 7 спеціальностей [9, 432].

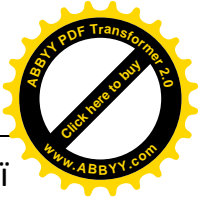
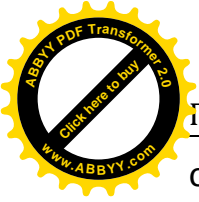
Наприкінці 1989 р. відповідність шкільних учителів нормам освітнього цензу, виглядало таким чином: початкова школа – 71,4%; молодша середня школа – 41,3%; старша середня школа – 43,5%. Близько 300 тис. викладачів отримали «Сертифікат відповідності нормам спеціальності» [3, 114]. Однак, незважаючи на об'єктивні досягнення системи підвищення кваліфікації вчителів, за висновками китайських дослідників, вона характеризувалася односторонньою орієнтацією курсового навчання на спеціально-предметну підготовку вчителів, отримання ними «сертифіката відповідності». Програми курсів спрямовувалися на вивчення вчителями шкільного матеріалу та їх методичну підготовку. Курси планувалися без урахування стажу та потреб учителів. Перед навчальними закладами удосконалення вчителів стояла задача пошуку шляхів підвищення ефективності своєї діяльності.

Поштовхом до якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів стало проведення «Всеукраїнського Форуму з питань післядипломної освіти вчителів початкової та середньої школи» (м. Цзігун, 1990 р.), який визначив основні напрями формування сучасної системи ППО. Оскільки рівень освіти більшості працюючих учителів вже відповідав кваліфікаційним вимогам, мова йшла про післядипломну освіту в сучасному її розумінні. В документах, що були прийняті на Форумі, наголошувалося: «ППО на даному етапі – це, перш за все, навчання тих учителів, які досягли встановленого державними нормами освітнього цензу. Її основною метою є систематичне підвищення ідейно-політичного та професійного рівня працюючих учителів» [8, 17].



Аналіз загальнодержавних нормативно-правових актів, котрі були видані в цей період, дозволяє нам констатувати, що вони стали основою для подальшого розвитку ППО. Так «Програма реформування і розвитку освіти», що була прийнята ЦК КПК і Держрадою КНР (1993 р.), поклала початок реформи у сфері педагогічної освіти як підсистеми національної системи освіти КНР. Приступаючи до її реалізації ініціатори реформи виходили з того, що ключовою фігурою реформи є вчитель, і без удосконалення системи підготовки та післядипломної освіти, так саме як і без підняття престижу професії вчителя в суспільстві, неможливий поступальний розвиток системи освіти в цілому. У «Програмі» підкреслювалася необхідність розробки плану підвищення кваліфікації вчителів та забезпечення безперервності процесу вдосконалення кваліфікації вчителів, особливо молодих і середнього віку: «до кінця цього століття домогтися того, щоб максимальна кількість учителів мала освітній ценз, що відповідає державним стандартам, щоб частка вчителів початкової та молодшої середньої школи, які мають освіту молодшого спеціаліста й бакалавра, безперервно збільшувалася» [10, 10]. У цьому документі вперше на державному рівні було використане поняття «безперервна освіта».

Наступною важливою віхою в історії розвитку ППО стало ухвалення «Закону КНР про вчителів», в якому вперше в історії освіти Китаю законодавчо були визначені права та обов'язки вчителів, покладені на них завдання, визначено систему вчительського цензу, умови призначення на роботу, правила підготовки і перепідготовки, атестації, умови заохочення педагогів тощо. Зокрема одне із завдань, покладених Законом на вчителя, формулюється як «безперервне підвищення ідейно-політичної свідомості і рівня своєї професійної майстерності» (стаття 8) [11, 72]. Згодом, у 1995 р. був прийнятий «Закон КНР про освіту», який вперше створив правові основи для фактично діючої на той час у країні системи «державних гарантій пріоритетного розвитку освіти». А проголошена в 1997 р. XV з'їздом КПК теза «Наука і освіта приведуть країну до процвітання», підтвердила пріоритетні стратегічні позиції освіти в китайському суспільстві. В документах, що були прийняті в цей період, зафіксована принципова позиція партійного і державного керівництва КНР, яке розглядає вдосконалення професійної підготовки вчителів як запоруку підвищення якості шкільної освіти. Підтвердженням цього є заява Голови КНР Цзян Цземіня, який виступив на Всекитайській робочій нараді з питань



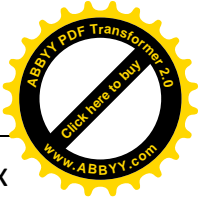
освіти у 1994 р.: «Надії на процвітання нації пов'язуються з освітою, надії на розквіт освіти залежать від учителів» [12, 369].

До середини 90-х років, за образним висловом китайського дослідника Лі Цзіна «коли перший крок було зроблено і проблема «не вмю викладати» була вирішена, перейшли до наступного кроку – досягнення рівня «викладаю добре» [8, 18]. В нових умовах заклади ППО почали активну роботу з розробки навчальних програм і матеріалів, що відповідали б новим вимогам післядипломної освіти вчителів. У складанні навчальних матеріалів, що було ініційоване Шанхайським ІПКВ, взяли участь 12 інститутів підвищення кваліфікації, в тому числі Пекінський, Тяньцзіньський, Ханчжоуський та інші. В результаті в період з 1991 до 1993 рр., у видавництві Ханчжоуського університету було видано 33 навчальних посібники, які стали першою «хвилею» навчальних матеріалів у ППО Китаю.

Характерною особливістю даного періоду стало те, що підготовка китайських учителів починає розглядатися як безперервний професійний розвиток, в якому післядипломна освіта триває упродовж всієї професійної кар'єри вчителя, узгоджуючись з педагогічним досвідом, посадою та вимогами суспільства до вчителя.

В дослідженнях китайських учених констатується, що в руслі нового урядового курсу в галузі освіти китайські вчені-педагоги приступили до переорієнтації всієї теорії і практики від «педагогіки передачі знань» до «педагогіки задоволення потреб людини та суспільства». Пошук шляхів вирішення заново поставлених завдань привів китайських педагогів до необхідності перегляду низки стереотипів традиційної педагогіки і відмови від застарілої методики викладання в інтересах нової – розвитку індивідуальності учнів. Наприкінці 90-х рр. шкільні педагоги-новатори взяли участь в серії експериментів з апробації та впровадження таких нових дидактичних прийомів, як «гармонійне навчання» (*хесе цзяоюй*), «радісне навчання» (*юйкуай цзяоюй*) «успішне навчання» (*ченгун цзяоюй*), розвивальне навчання та педагогіка співробітництва.

В середині 90-х років наступив період, коли емпіричний матеріал педагогічної практики ППО вимагав узагальнення та теоретичного обґрунтування. Почали публікуватися науково-методичні праці, спрямовані на вирішення завдань переходу від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу в навчанні працюючих учителів.



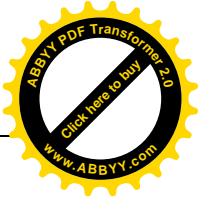
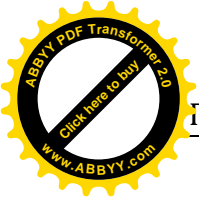
В цей період китайські педагоги звернулися до досвіду зарубіжних колег. Уважно вивчався досвід і педагогічні ідеї радянських педагогів – Ш. А. Амонашвілі, Л. В. Занкова, А. С. Макаренко, М. Ф. Шаталова і особливо В. А. Сухомлинського. Відомий китайський педагог Сяо Су, відзначає, що в 1981 р. виданням книги «Сто порад вчителю» в Китаї починаються «масштабні публікації творів В. А. Сухомлинського».

Важливе значення мав і той факт, що в розглянутий нами період на допомогу шкільним учителям було видано багато китайської наукової літератури з проблем дидактики, підручників з педагогіки та психології, методичних посібників. Відновилося видання журналу «Женьмінь цзяоюй» («Народна освіта»), почали видавати журнали «Цзяоюй яньцзю» («Педагогічні дослідження») і «Вайго цзяоюй» («Зарубіжна педагогіка»).

Отже, історико-педагогічний аналіз подій, які відбувалися в Китаї у 80–90-ті роки, дає підставу стверджувати, що характерною рисою даного періоду було визнання педагогічним співтовариством і керівництвом країни тієї обставини, що ППО стає необхідною умовою зростання професіоналізму педагогів, а на зміну парадигмі просвітительської освіти прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея освіти протягом усього життя (*чжуншень цзяоюй*). Кінець 90-х років був ознаменований початком нового процесу – процесу інтеграції та реструктуризації навчальних закладів допрофесійної освіти і ППО. Наприклад, Шанхайський ІПКВ увійшов до складу Хуадунського педагогічного університету, а Ханчжоуський ІПКВ – до складу Ханчжоуського педагогічного інституту, Нанькінський ІПКВ і Нанькінський педагогічний коледж увійшли до складу Сяочжуанського інституту.

Висновки. Вивчення історії ППО в означений нами період дозволяє дійти висновку, що на межі ХХ–ХХІ століть у Китаї сформувалися певні передумови для істотних змін у цій сфері. Ці зміни почали реалізовуватися після проведення «Всекитайської конференції, присвяченої післядипломній освіті вчителів та директорів початкової і середньої шкіл» (м. Шанхай, 1999 р.), рішення якої стали основою для модернізації системи ППО в Китаї, та прийняття «Положення про післядипломну освіту вчителів початкової і середньої шкіл» (1999 р.).

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо продовження аналізу формування та вдосконалення сучасної системи ППО вчителів в Китаї.



ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=347/2002>.
2. 当代教师继续教育论/时伟著. – 合肥:安徽教育出版社, 2004. – 259 页.
3. 教师继续教育模式研究与探索/郑百伟等著. – 北京: 中国人民大学出版社, 2009. – 288 页.
4. 教育部关于加强中小学在职教师培训工作的意见. 中华人民共和国重要教育文献 (1976-1990). – 海口:海南出版社, 1998. – 2058 页.
5. 中学教师继续教育问题/张家祥, 金锵编著. – 杭州: 杭州大学出版社, 1991, 361 页.
6. 师资培训概论/温寒江主编. – 北京: 北京师范大学出版社, 1989. – 295 页.
7. 中国教育大事典(1949—1990)/刘英杰主编. – 杭州: 浙江教育出版社, 1993. – 2149 页.
8. «小学教师继续教育工程»论/李晶著. – 长春: 东北师范大学出版社, 2002. – 205 页.
9. 中国师范教育史/马啸风主编. – 北京: 首都师范大学出版社, 2003. – 449 页.
10. 中国教育年鉴:1994/中国教育年鉴编辑部编. – 北京: 人民教育出版社, 1995. – 972 页.
11. 中华人民共和国教育法. 中华人民共和国义务教育法. 中华人民共和国教师法. – 北京: 中国法制出版社, 2003. – 89 页.
12. 江泽民文选:第一卷. – 北京: 人民出版社, 2006. – 582 页.

РЕЗЮМЕ

Н. Н. Котельникова. Возрождение и дальнейшее развитие последипломного педагогического образования в Китае после «культурной революции» (в период 1977–1999 гг.).

В статье проведен историко-педагогический анализ развития последипломного образования китайских учителей начальной и средней школы в период с 1977 по 1999 гг., который ознаменован его возрождением после «культурной революции». Выделены основные характеристики и особенности этого периода, обозначены важнейшие аспекты повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, образование в Китае, историко-педагогический анализ, «культурная революция», возрождение образования, образовательный ценз, институты повышения квалификации учителей, колледжи усовершенствования учителей.

SUMMARY

N. Kotelnikova. The revival and the further development of postgraduate teacher education in China after the «cultural revolution» (1977–1999).

The article is devoted to the historico-pedagogical analysis of postgraduate teacher education in China in the period from 1977 to 1999, which is marked by its revival after the Cultural Revolution. Basic descriptions and distinguishing features of the outlined period are mentioned, the main aspects of teachers' training are described.

Key words: postgraduate teacher education, education in China, historico-pedagogical analysis, «cultural revolution», revival of education, education qualification, Educational Institutes, Teachers Training Colleges.