

# Vzdělávání učitelů ve Spolkové republice Německo

PhDr. RŮŽENA VÁŇOVÁ, CSc.,  
pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

## ÚVOD

Současné pojetí učitelského vzdělání v SRN je výsledkem historického vývoje, v němž se jednak projevují tradice vzniklé dávno před vytvořením spolkové republiky v roce 1949, jednak specifické podmínky, za kterých se SRN vyvíjela po svém vzniku.

Učitelské vzdělání v SRN je poznamenáno tím, že podle ústavy z roku 1949 je organizace školství ponechána jednotlivým zemím. I když na základě změn ústavy provedených v roce 1969 má spolková vláda možnost přímo ovlivňovat školství jednotlivých zemí a od roku 1970 existuje — na základě smlouvy podepsané federální vládou a zástupci spolkových zemí — Komise spolkových zemí pro plánování ve školství, mají jednotlivé země ve školských otázkách, tedy i v otázkách učitelského vzdělání, stále svou autonomnost. Jejím důsledkem je — mimo jiné — řada specifík — zejména v otázkách organizace a obsahu —, ale i poměrně značné časové rozpětí, v němž se některé tendence v učitelském vzdělání v jednotlivých zemích prosazují a dostávají do praxe.

Současný stav je v podstatě výsledkem přeměn, k nimž došlo v 60. letech v důsledku ekonomické prosperity umožněné mimo jiné zahraničními investicemi a vědeckotechnickou revolucí v 50. letech. Vzrůst porodnosti způsobil, že na přelomu 50. a 60. let nastoupily do škol silné populační ročníky. Jak ukázala statistická šetření provedená v roce 1961, nebyly některé země SRN s to zabezpečit náležitou úroveň školního vzdělávání svých dětí (Führ 1979). Ukázaly se velké rozdíly v úrovni tohoto zabezpečení podmíněné hospodářskou, geografickou, dopravní a sociální strukturou. Zjištěný stav byl v rozporu s všeobecně uznávaným názorem, že „budoucnost světa určují schopnosti mladých lidí“ vyúsťujícím v politický požadavek prostřednictvím státních vzdělávacích institucí schopnosti mladých lidí probudit a rozvinout, otevřít „rezervy nadání“. V roce 1963 spolkový kancléř Ludwig Erhard zdůraznil, že německému li-

du musí být známo, že úkoly vzdělání mají v této době stejný význam jako sociální otázka v 19. století. V této době byl s velkou naléhavostí znovu vytýčen požadavek centrálního plánování ve školství. Záměry školské politiky se staly východiskem obsáhlých reforem uskutečněných v 60. a 70. letech, jež způsobily „expanzi vzdělání“, která, podle západoněmeckých autorů, byla nejsilnější v dějinách školství SRN. Byla provedena reforma horního stupně gymnázia, lidová škola byla přeměněna na školu základní (čtyřletá) a hlavní (původně čtyřletá, postupně pětiletá), byl nově upraven přechod ze základní školy na školy umožňující další vzdělávání, byly zřízeny tzv. orientační stupně, postupně byly zrušeny málotřídní školy, bylo dokončeno všeobecné zavedení 9. ročníku a postupně zaváděn 10. ročník hlavní školy, rozšířila se síť reálků, gymnázií, zvláštních škol, byl vybudován systém dopravy žáků do škol.

V souvislosti s reformami základního a středního školství a s nástupem silných populačních ročníků do škol byl řešen problém zajištění dostatečného počtu kvalitních učitelů. Vzdělávání učitelů lidových škol bylo povzneseno na vysokoškolskou úroveň a zkvalitněno jeho pojetí zavedením oborového studia a objevila se tendence budovat učitelské vzdělání podle stupňů, která byla v některých zemích i realizována. Vzrostl počet vysokoškolských institucí vzdělávajících učitele, zejména vysokých škol pedagogických, takže v polovině 70. let bylo konstatováno, že v období 1960–75 vzrostl počet žáků o 40 %, počet učitelů však o celých 110 %. (Je třeba si ovšem uvědomit, že v 60. letech byl v SRN velký nedostatek učitelů, a to všech druhů škol. Relativně dobrá situace byla pouze na gymnáziích.) V návaznosti na organizační změny ve školství byly doceňovány teoretické úvahy o obsahu školního vzdělání a o významu pedagogiky, obzvláště didaktiky, v učitelském vzdělání.

Od roku 1973 (jde o rok tzv. olejové krize, po němž se začaly opakovat víceleté fáze recese) probíhala v SRN další výstavba školství, a to na pozadí stálého hospodářského růstu a trvalé plné zaměstnanosti. Systém vzdělání a systém zaměstnání do sebe plně zapadaly — absolventi škol plynule nalézali pracovní místa. Mezitím se — v důsledku opakujících se vln hospodářské krize — stalo odstranění nezaměstnanosti mládeže, a to i mladých absolventů vysokých škol včetně učitelů, jedním z mimořádně naléhavých problémů. Byl-li v době tzv. expanze na počátku 60. let velký nedostatek učitelů, v současnosti už léta trvá jejich přebytek a „nedostatek žáků“. Trvalý pokles porodnosti se plně projevil v 80. letech a způsobuje západoněmeckému školství, včetně vzdělávání učitelů, nové problémy. Je pochopitelné, že stávající situace podnítila vznik řady úvah o pojetí učitelského vzdělání. Byly vytvořeny i reformní návrhy, z nichž některé byly a jsou zkoušeny v praxi.

## 1. ORGANIZACE UČITELSKÉHO VZDĚLÁNÍ VE SPOLKOVÉ REPUBLICE NĚMECKO

V organizaci učitelského vzdělání v SRN se téměř důsledně odráží organizace školského systému.

Školský systém v SRN tvoří základní škola (čtyřletá), kterou procházejí všechny děti ve věku od šesti do deseti let. Školy, které na ni navazují, jsou vertikálně členěny do tří paralelních typů: hlavní škola, reálka, gymnázium. Na hlavní školu a reálku navazuje množství nejrůznějších hori-

zontálně i vertikálně členěných typů škol připravujících pro povolání (učňovské školy, odborné školy, vyšší odborné školy aj.). Gymnázium je jediným druhem školy připravujícím přímo pro vysokoškolské studium.

V návaznosti na školský systém, členěný na druhy, nikoli stupně škol, existují i kategorie učitelství (Lehramt, učitelský úřad) pro jednotlivé druhy škol. Zejména vzhledem k pestrosti druhů a typů škol připravujících pro povolání existuje v současnosti v SRN více než 100 učitelských kategorií. Učitelé jednotlivých kategorií jsou na své povolání specificky připravováni. V zásadě je možno říci, že kolik je učitelských kategorií, tolik je způsobů přípravy. Učitelé všech druhů a typů škol připravujících pro povolání jsou však z hlediska přípravy na budoucí profesi obvykle pojímáni jako jedna kategorie, je tedy v SRN rozlišováno studium učitelů 1. pro základní a hlavní školy, 2. pro reálky, 3. pro gymnázia, 4. pro školy připravující pro povolání.

Na první pohled patrně překvapí spojení přípravy učitelů škol základních a hlavních, protože jde vlastně o spojení přípravy pro dva na sebe navazující stupně školy. Důvod je prostý. Hlavní škola byla vytvořena z dřívějšího horního stupně školy lidové (Volksschule). V některých zemích SRN jsou základní a hlavní škola stále tradičně chápány jako jeden druh školy.

V souvislosti s demokratizačními snahami ve školství v SRN v 60. letech, které směřovaly k vytvoření stejných „vzdělávacích šancí“ pro všechny děti a jejichž výsledkem bylo mj. zřízení tzv. sjednocené školy (Gesamtschule) spojující dvěma různými způsoby (kooperativní, integrující) dosavadní tři typy paralelních škol,<sup>1</sup> vznikla tendence označovat dosavadní školy stupňovitě. Škola základní byla označena jako primární stupeň, škola hlavní, reálka a nižší gymnázium (5. až 10. ročník) jako sekundární stupeň I, vyšší ročníky gymnázia a školy připravující pro povolání jako sekundární stupeň II. (Školy vysoké tvoří terciární stupeň, zařízení pro vzdělávání dospělých kvartérní stupeň.) Stupňovité chápání školského systému vedlo v některých zemích k reformě učitelského vzdělání, která byla realizována na stejném principu (vzdělávání učitelů podle stupňů škol). Rozlišilo se vzdělávání učitelů pro 1. primární stupeň, 2. sekundární stupeň I (hlavní škola, reálka, nižší gymnázium), 3. sekundární stupeň II (vyšší gymnázium a odborné školy). Tím došlo k sjednocení přípravy učitelů škol hlavních, reálných a gymnázií, což lze označit za významný demokratizační krok, neboť učitelství na gymnáziu je v SRN tradičně pokládáno za vyšší „společenskou službu“. Tato organizace učitelského vzdělání byla zavedena do praxe v Brémách, Severním Porýní – Vestfálsku, v Hamburku, částečně v Hessensku. Předpokladem této reformy učitelského vzdělání byla reforma gymnázií ve smyslu posunutí dělení na jednotlivé typy až na vyšší stupeň.

Až na učitelky mateřských škol a učitele a učitelky technických předmětů na školách základních a hlavních a na reálkách (jedná se převážně o učitele dílenských prací, domácích prací aj.) se všichni učitelé připravují na své povolání na vysoké škole (univerzity, vysoké školy pedagogické, vysoké školy umělecké a hudební, sjednocené vysoké školy).<sup>2</sup> Nejfrekventovanějším typem vysokých škol připravujících učitele jsou vysoké školy pedagogické. Postavení vysokých škol vzdělávajících učitele vůči ostatním, tzv. vědeckým vysokým školám není ve všech zemích stejné. Někde jsou začleněny do univerzit (Hamburk, Hessensko, Bavorsko), v ostatních zemích existují jako samostatné insti-

tuce; i ty jsou však obvykle spojeny s univerzitou. Tendence začlenit vysoké školy vzdělávající učitele do vědeckého vysokoškolského studia trvá od počátku 60. let.

Předpokladem studia je ukončené středoškolské vzdělání, jež se prokazuje vysvědčením zralosti (Reifezeugnis) nebo jiným srovnatelným dokladem o vzdělání.

#### a) Vzdělávání učitelů základních a hlavních škol

V Brémách, Hamburku a Hessensku studují tito učitelé na univerzitě, v ostatních zemích na vysokých školách pedagogických, které mají různou vazbu k univerzitě (viz výše). Nejkratší doba studia je 6 semestrů, v Brémách a Bavorsku 8 semestrů, v Hamburku 9 1/2 semestru. Studium probíhá ve dvou fázích a je postupně ukončováno dvěma státními zkouškami. V první fázi studia studenti studují 1. jeden hlavní obor a jeden nebo dva vedlejší obory (volí si je z obvyklých předmětů základní školy; v SRN jsou mezi nimi bohatě zastoupeny jazyky. Jedná se o tyto předměty: výtvarné umění, biologie, náboženství, matematika, hudba, sport, chemie, zeměpis, dějepis, fyzika, technika, sociální vědy, němčina, angličtina, francouzština a španělština.), 2. tzv. základní vědy (pedagogika, filozofie, psychologie, politické vědy) a 3. konají praxi (půldenní nebo týdenní během semestru a několikátýdenní v době semestrálních prázdnin). První fáze studia označovaná jako vědecká je ukončena první státní zkouškou. Předměty zkoušky jsou stanoveny — opět existují difference mezi zeměmi, a to co se týče předmětů i jejich počtu. Předměty zkoušky jsou pravidelně hlavní a vedlejší obor studia, někde i pedagogika. V Hamburku například vedle dvou oborů a pedagogiky konají studenti státní zkoušku ještě z pedagogiky základní školy. Jako obor státní zkoušky mohou volit i pedagogickou psychologii. Vysvědčení o první státní zkoušce je předpokladem vstupu do druhé fáze učitelské přípravy, která má převážně praktický charakter (Referendariat, Vorbereitungsdiens). Budoucí učitelé se v této fázi v určitém rozsahu (některé prameny uvádějí „prakticky plně“) podílejí na všech aktivitách učitele na vybraných školách a zkušenosti, které zde získávají, prohlubují v seminářích. Délka této fáze je v různých zemích různá — od 1 1/2 roku do 3 let. Tato druhá fáze přípravy se uzavírá druhou státní zkouškou, která je funkčním i kvalifikačním předpokladem (teprve po složení této zkoušky se absolvent učitelského studia může stát učitelem se všemi právy i povinnostmi).

#### b) Vzdělávání učitelů reálek

V zemích, kde jsou učitelé připravováni podle stupňů škol (Brémy, Hessesko, Hamburk, Severní Porýní — Vestfálsko) a v některých jiných zemích, event. městech majících statut země (Berlín aj.) jsou učitelé reálek vzdělávání stejně jako učitelé základních a hlavních škol, event. se připravují pro učitelství v sekundárním stupni I (týká se to institucí, doby vzdělání i obsahu). V ostatních zemích studují 6—8 semestrů na univerzitě či jiné vysoké škole, a to zpravidla dva obory. Z oborů studia a z pedagogiky skládají první státní zkoušku. Po první fázi přípravy následuje druhá fáze se stejnými úkoly a stejným zakončením jako u předchozí učitelské kategorie.

#### c) Vzdělávání učitelů gymnázií

Vzdělávání učitelů gymnázií má tradičně vysokou úroveň, zejména co se tý-

če aprobačních předmětů. Nejkratší délka studia, tj. první fáze přípravy, je 8 semestrů, v řadě zemí 10–12 semestrů. V zemích připravujících učitele podle stupňů škol je příprava učitelů nižšího stupně gymnázia sjednocena s přípravou učitelů škol hlavních a reálék. Příprava učitelů vyššího stupně gymnázia je v těchto zemích koncepčně, do jisté míry i obsahově, sjednocena s přípravou učitelů škol připravujících pro povolání. Obsah studia („vzdělávací nabídka“) je téměř totožný s obsahem studia učitelství pro ostatní typy škol, navíc je zařazena latina, řečtina a filozofie. Studium je zásadně dvouoborové. Pravidla volby předmětů jsou obvykle stanovena, neplatí tedy, že by si student mohl volit zcela svobodně. Je například stanoveno, které předměty nelze spojovat, a podmínky volby předmětů. První státní zkoušku skládá student ze dvou aprobačních předmětů, které studoval, a dnes už v některých zemích i z pedagogiky (místo pedagogiky může volit filozofii). Druhá fáze je strukturována podobně jako u předchozích typů studia (praktické vyučování a studium v seminářích).

#### d) Vzdělávání učitelů odborných škol

Závislost učitelského vzdělání na existující školské soustavě se projevuje především ve vzdělávání učitelů odborných škol. Pestrost typů těchto škol ve vertikálním i horizontálním průřezu vedla ke vzniku celé řady učitelských kategorií i k mnoha způsobům učitelské přípravy. Vedle tohoto důvodu i zájmy jednotlivých zemí, koneckonců i poměr nabídky i poptávky učitelů odborných škol v jednotlivých zemích způsobují, že zejména u vzdělávání učitelů této kategorie nelze mluvit o jednotnosti, byť se k ní projevuje jistá tendence (viz například směrnice a rámcové dohody spolkového ministerstva či jeho konferencí o tomto typu studia).

V současné době se všichni učitelé odborných škol vzdělávají jako učitelé ostatních kategorií na vysokých školách — univerzity, technické univerzity, technické vysoké školy. (Tyto vysokoškolské instituce realizují vedle tzv. vědeckého studia učitelské studium.) Předpokladem studia je středoškolské vzdělání ukončené maturitou. Navíc (ve srovnání s ostatními učitelskými kategoriemi) se požaduje před vstupem na vysokou školu kratší praxe (půl roku až jeden rok), kterou uchazeč získá buď před ukončením studia na střední škole (tj. vykonává ji souběžně se studiem na střední škole), nebo po maturitě. Jedná se převážně o praxi v oblasti průmyslu, obchodu, zemědělství aj. podle budoucího odborného zaměření uchazeče o učitelské studium. Jen výjimečně se požaduje praxe učitelská (na některém druhu nebo typu odborné školy, např. technická univerzita Braunschweig). Příprava je rovněž dvoufázová. Řádné (ne nástavbové) studium trvá všude 8 semestrů. Studenti studují jeden až dva hlavní obory, jeden až dva obory povinně volitelné (záleží na zemi a druhu školy) a někde — ne všude — pedagogiku či pedagogické vědy (patří k nim pedagogika, ekonomika vzdělání, didaktika, sociologie, pedagogická psychologie a oborové didaktiky). Na některých vysokých školách budoucí učitelé pedagogiku nestudují (jde obvykle o diplomní studium). Chtějí-li být ustanoveni učiteli, musí složit z pedagogiky státní zkoušku (i když pedagogiku nestudovali). Hlavní obory tvoří odborné předměty příslušného druhu odborné školy (ekonomika, strojírenství, elektrotechnika aj.), pro niž se uchazeč o učitelské

studium připravuje, vedlejší obory jsou všeobecně vzdělávací předměty (jazyky, matematika, fyzika, chemie, biologie, dějepis, zeměpis, tělesná výchova, teologie). Jednotlivé spolkové země mají právo stanovit (s ohledem na společenskou potřebu) nebo vyloučit kombinace oborů studia. Tedy ani zde studenti nemají při volbě naprostou volnost. První fáze přípravy je zakončena diplomní nebo státní zkouškou (diplomní zkouškou získává absolvent titul „diplomovaný učitel“; na některých vysokých školách lze uzavřít studium státní zkouškou, jinde diplomní, některé vysoké školy poskytují obojí možnost zakončení, například univerzita v Kolíně). Skládá se z hlavních a vedlejších studijních oborů, někde z pedagogiky. Druhou fází přípravy (referendariát) musí projít všichni, kteří chtějí vykonávat učitelskou praxi (zejména absolventi diplomního studia bez pedagogického vzdělání). Absolventi diplomního studia mohou totiž nastoupit do praxe v oborech, které vystudovali, tj. nemusí pracovat jako učitelé. Tato fáze trvá 16–24 měsíců a je organizována obdobně jako u jiných kategorií učitelského studia.

## 2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Další vzdělávání učitelů je v SRN označováno jako „pole společenského konfliktu“ (Bloch 1981). Problémy pregraduální přípravy — tak, jak budou dále charakterizovány — přerůstají i do fáze postgraduální. Máme na mysli zejména fakt, že toto vzdělání není svěřeno vysokým školám zabezpečujícím první fázi, tzv. studium, učitelské přípravy, ale je řízeno a organizováno státem a tak zpravidla bez ohledu na charakter předchozí vysokoškolské přípravy; děje se zpravidla v institucích speciálně k tomu zřízených.<sup>3</sup> Institucionální forma přípravy však není všeobecná a další vzdělávání má velmi často podobu kursů zprostředkovaných rozhlasem, televizí, v poslední době je k tomuto účelu využívána zejména videotechnika, takže jde v podstatě o individuální vzdělávání bez nároků na učební prostory a učitelské síly. O tom, že tato forma převládá, svědčí pozornost pisatelů zaměřená na způsoby a pojetí video-programů a na údaje o částkách, jež spolková vláda na tyto videoprogramy věnuje.

Cíle dalšího vzdělávání učitelů v SRN nejsou přesně vymezeny. Svědčí o tom koneckonců i dva užívané termíny, jejichž obsah a rozsah není přesně stanoven (Fortbildung, Weiterbildung).<sup>4</sup>

I když má plnit obvyklé funkce (inovační, komplementační, rozšíření kvalifikace) a je — jak uvádějí některé prameny — pro všechny učitele povinné, neopravňuje k zvýšení platu ani k jiným zvýhodněním (například vyššímu pracovnímu, event. funkčnímu zařazení). To — vedle faktu, že ne ve všech spolkových zemích mohou absolvovat učitelé toto studium v pracovní době nebo aspoň při sníženém úvazku — pochopitelně ovlivňuje postoje učitelů k dalšímu vzdělávání.

Pojetí tohoto vzdělávání je podle západoněmeckých autorů značně utilitární a pragmatické, postrádá koncepčnost i návaznost na předchozí vzdělání a připomíná, jak uvádějí tito autoři, nabídku obchodního domu. Učiteli jsou nabízeny nejpestřejší obsahy, ale i organizační formy a délka, aby si mohl vy-

brat to, co potřebuje a co mu vyhovuje. V zásadě jsou nabízeny dva typy kursů — 1. vztahující se bezprostředně k aprobačním předmětům (tam se jedná především o inovace odborných znalostí, event. o získání další aprobace) a 2. kursy obecnější — zpravidla pedagogicko-psychologické povahy — potřebné všem učitelům bez ohledu na jejich aprobaci či zaměření.

Stálé diskuse jsou vedeny o tom, zda má další vzdělávání učitelů směřovat k praktické konkretizaci teoretických východisek či zda má mít povahu teoreticky fundované koncepce. Pedagogové se většinou vyslovují pro druhé pojetí, společensko ekonomická situace v SRN často nutí přijímat pojetí první.

Výzkumy z oblasti dalšího vzdělávání učitelů prováděného v institucích konstatují hojnost kursů (či jiných forem) za účelem zvýšení odbornosti v aprobačních předmětech a malý počet kursů (či jiných forem) za účelem zvýšení pedagogicko didaktické, popř. pedagogickopsychologické odbornosti. Tato skutečnost je dána jednak zájmem uchazečů, jednak nabídkou institucí. Ukazuje se totiž, že učitelé působící v institucích pro další vzdělávání učitelů získali odborné vzdělání na univerzitě či jiné vysoké škole, pedagogické vzdělání však většinou prostřednictvím dalšího vzdělávání, které sami absolvovali; nechybějí ani tací, kteří nemají žádné pedagogické vzdělání. Tato zjištění jsou v rozporu se záměry dalšího vzdělávání — učinit učitele zprostředkovatelem mezi vyučovatelskou praxí, společností a vědou (učitel má umět nejen vyučovat a vychovávat, ale i umět „přetavit“ vědecké výpovědi do didaktické polohy). Sami západoněmečtí pedagogové konstatují, že tyto úkoly nemůže další vzdělávání plnit, bude-li orientováno jen oborově. Řešení dalšího vzdělávání učitelů vidí jako úkol velmi náročný, zejména v kontextu s diskusí o krizi matematicko-přírodovědného vzdělání v SRN a vyzdvihují nutnost řešit koncepci dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti s vývojem koncepcí vyučování vůbec, zejména pak v souvislosti s vývojem koncepcí vyučování jednotlivým skupinám předmětů (závěr srovnatelný s naší praxí).

Specifickým problémem institucionálního dalšího vzdělávání učitelů v SRN je personální zabezpečení tohoto vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, není další vzdělávání učitelů svěřeno vysokým školám připravujícím učitele, ale jiným státním institucím. Učitelé, kteří zde působí, jsou absolventi vysokoškolského studia s první a druhou státní zkouškou s několikaletou, průměrně desetiletou, praxí. Jejich vzdělání se tedy neliší od vzdělání učitelů základních a středních škol. Požaduje se však na nich — vedle úspěšné víceleté praxe — publikační činnost, zkušenosti ze spolupráce v komisích, pracovních skupinách aj. a speciální zkušenosti z práce s dospělými (Bloch 1981). Hlavním problémem je, že pro většinu z nich je činnost v institucích pro další vzdělávání učitelů vedlejším zaměstnáním (jen pro necelých 20 % učitelů je práce zde hlavním zaměstnáním). Jsou většinou učiteli gymnázií, ale i vysokých škol (procento kolísá podle oborového zaměření; v institucích pro další vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů téměř třetinu učitelského sboru tvoří učitelé vysokých škol, u ostatních oborů je to podstatně méně). To vede k tomu, že práci zde chápou převážně jako možnost dalšího výdělku a na teoretických problémech tohoto typu studia nejsou zpravidla zainteresováni.

Ukazuje se však, že další vzdělávání učitelů v SRN nepůjde cestou institu-

cionální, ale cestou médií. Současná pozornost teoretiků je soustředěna na pojetí programů (didaktické aspekty, účelnost, kombinovatelnost), zejména na jejich odbornou a pedagogickou úroveň. Programy jsou vytvářeny za spolupráce vědců a praktiků. Velká pozornost je věnována rovněž technické úrovni těchto programů a didaktickému zpracování komentářů.

### 3. AKTUÁLNÍ PROBLÉMY UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOLKOVÉ REPUBLICE NĚMECKO

#### a) Učitelské vzdělání a potřeby praxe

Za nejvážnější problém učitelského vzdělání v SRN je západoněmeckými odborníky pokládán fakt, že současné pojetí tohoto vzdělání nedostatečně odpovídá potřebám praxe. Uvádí se zejména, že učitelé nejsou na svou profesi náležitě připraveni ve smyslu schopnosti převzetí učitelské role. Kritizuje se především to, že těžiště přípravy budoucího učitele je — to platí zejména pro gymnaziální učitele — v pamětním osvojování rozsáhlého množství poznatků z oblasti aporbačních předmětů (hovoří se o „špatně organizovaném, kvantitativně — industrializovaném biflování látky“), které stěžuje odpovídání těm, jež je třeba zprostředkovat dětem ve škole. Navíc pojetí studia je přísně vědeckoteoretické. Z tohoto stavu jsou obviňováni především učitelé budoucích učitelů, tj. vysokoškolští odborníci, neboť neznají dostatečně — mimo vlastní zkušenost studenta — praxi škol, pro které vychovávají učitele. Objevuje se proto doporučení, aby buď všichni vysokoškolští učitelé připravující učitele nebo alespoň speciální didaktikové po několikaletém působení na vysoké škole odcházeli krátkodobě, asi na 1 rok, do školní praxe, kde by působili například jako třídní učitelé. Vedle způsobu práce vysokoškolských učitelů jsou příčiny nesouladu mezi vzděláváním učitelů a potřebami školní praxe spatřovány v neadekvátních obsazích studia, ve formách výuky preferujících zprostředkování vědomostí před „střetáváním s problémy“ a v sociální situaci studentů na fakultách vyznačující se anonymitou a izolací před vnějším světem. Soudí se, že vzniklá negativní situace je důsledkem zakademizování učitelského vzdělání, které samo o sobě je pokládáno za pozitivní fakt, upozorňuje se však na to, že vysokoškolská politika v oblasti učitelského vzdělání musí brát ohled na specifické potřeby tohoto vzdělávání (Sauer 1978). Na druhé straně je poukázováno na praktikismus školní praxe a volá se po vytvoření systému dalšího vzdělávání učitelů. U učitelů pověřených vedením pedagogické praxe studentů učitelství (naši fakultní učitelé) se doporučuje tzv. kontaktné studium na univerzitě či vysoké škole pedagogické zaměřené zejména na zobecnění vlastních praktických zkušeností.

I když nalezené příčiny nelze vyloučit a navrhovaná řešení nesporně zasluhují pozornost, těžiště problému je pravděpodobně v koncepci vysokoškolské přípravy budoucího učitele, která ve většině spolkových zemích dodnes, zejména u učitelů gymnázií, nedoceňuje pedagogickou složku této přípravy (podrobněji viz dále). Lze konstatovat, že potřeby praxe se (vedle určitých modelových představ pedagogiky a politických požadavků) stávají v SRN jedním ze zdrojů současných úvah o učitelské roli a o připravenosti budoucích učitelů

na převzetí této role (Schäfer 1987). Za součást učitelovy role je pokládána dovednost orientovat žáky v profesích a pomoci jim při volbě povolání. Tento aspekt „modernizace učitelské role“ (vedle jiných) je podle autorů důsledkem požadavku otevřít školu společnosti a světu práce.<sup>5</sup> (Tento požadavek se promítá do vzdělávacích obsahů škol i do uspořádání těchto obsahů — preferuje se forma projektového vyučování —, zavádí se polytechnické vyučování a praxe v závodech). Konstatuje se totiž, že zařazení mládeže do pracovního procesu nemůže probíhat bez pomoci, neboť určuje do značné míry celý jeho další průběh (podle zásady „začátek dobrý, všechno dobré“) a tím i rozhoduje o tom, zda se podaří tzv. profesní socializace, či zda se člověk octne „mimo hru“ či dokonce skončí jako nezaměstnaný. Má-li škola splnit stanovený úkol, předpokládá mj. učitele, který má bohaté pracovní a životní zkušenosti. Proto se v úvahách o přípravě učitelů objevila myšlenka zařadit do tradičního cyklu přípravy budoucího učitele (postupuje ze školy na univerzitu a vrací se do školy) výrobní praxi. Problém, jak tuto výrobní praxi budoucího učitele koncipovat a jak ji integrovat do univerzitního studia, však nebyl dosud vyřešen. První praktický pokus byl učiněn v Hamburku — praxe v závodech byla zavedena pro všechny studenty učitelství. První zkušenosti z tohoto pokusu však ukazují na řadu problémů. Obtížné se zejména jeví obsahové a didaktické propojení určité výrobní profese s pedagogickou teorií. Pedagogické akcentování výrobní praxe má ten nežádoucí účinek, že výrobní praxe a její teoretické zpracování v semináři jsou nahlíženy jako vědecká propedeutika a tím se dostávají zcela na okraj zájmu studentů.

Z potřeb praxe je odvozena i společenskovědní složka studia učitelů na univerzitě v Oldenburku, kde od roku 1974 probíhá jednofázová příprava učitelů. V rámci tohoto studia mají budoucí učitelé získat konkrétní údaje o dětech a o regionu, ve kterém budou působit po ukončení studia (například údaje o školní docházce, o pracovních možnostech a příležitostech, o problémech pracovníků ze zahraničí, o jazykových problémech různých skupin obyvatelstva, o jejich problémech s bydlením apod.). Zjištěných údajů mají později využít při práci s dětmi.

#### b) Organizační oddělení teoretické a praktické přípravy

Jednou z hlavních příčin rozporů mezi učitelským vzděláním a potřebami praxe je dvoufázovost tohoto vzdělání, která v sobě rovněž skrývá rozpor teorie a praxe. Jak bylo naznačeno v předchozím textu, dělí se vzdělávání učitelů všech kategorií na tzv. studium, které organizují univerzity a vysoké školy, a přípravnou praxi, tzv. referendariát, organizovaný orgány a institucemi školské správy. Rozdělení subjektů jednotlivých fází znamená rozdělení kompetencí. Vysokoškolské instituce zprostředkovávají učitelé teoretické znalosti v podstatě bez ohledu na budoucí praxi, referendariát, (přes jisté seminární formy výuky), je zaměřen na praktickou přípravu kandidáta určenou platnými normami opět v podstatě bez ohledu, tentokrát na předchozí teoretickou přípravu. (V první fázi přípravy mají několik polodenních a týdenních praxí pouze učitelé základních a hlavních škol.) Organizační rozdělení na dvě fáze je zároveň rozdělením obsahu i vyučujících. Dodržuje se tak striktně, že vysokoškolští učitelé neparticipují ani na druhé státní zkoušce, již se uzavírá druhá

fáze studia. Dvoufázovost přípravy svědčí do značné míry o stále převládajícím názoru na těžiště učitelovy profese. Toto těžiště spočívá v odborných znalostech předmětů, jimž učitel vyučuje. Proto je v řadě zemí v SRN dodnes možné, aby se učitelem stal v podstatě každý absolvent vysoké školy, který v návaznosti na toto studium projde praktickou přípravou na učitelství, jež uzavře státní zkouškou.<sup>6</sup> Je třeba zdůraznit, že řada budoucích učitelů se setkává s pedagogikou poprvé až v této druhé fázi a to zcela v souladu s pojetím této fáze, tj. na převážně praktické úrovni.

Tato organizace přípravy, v níž za sebou volně, bez vnitřního propojení, následuje „vědecká“ a „školní“ příprava, má mimořádně nepříznivé důsledky pro již vzpomínané přijetí učitelské role u budoucích učitelů na počátky druhé vzdělávací fáze. Protože během první fáze ve většině případů nedochází k setkání s praxí školy, prožívají absolventi studia při vstupu do druhé fáze přípravy „šok z praxe“ (Ulich 1978) — platí to zejména pro budoucí učitele gymnázií — který se projevuje nejistotou v chování a připraveností napodobovat, tj. velmi rychle přijmout postoje a názory kolegů, kteří už delší čas působí ve školní praxi. Výzkumy prokázaly, že vysokoškolské vzdělání (první fáze přípravy) nikterak zvlášť neovlivňuje pedagogické postoje budoucích učitelů, druhá fáze naproti tomu, zejména první praktické zkušenosti, ovlivňují tyto postoje velmi silně, a to ve prospěch konzervatismu. Zatímco vysokoškolští studenti učitelství se projevují značně nekonformně, vášnivě diskutují o reformách, dohadují se, absolventi vysoké školy po několika měsících přípravné praxe projevují souhlas s přísným dozorem nad žáky a disciplínou a jejich připravenost k prosazování a realizaci reform (a to nejen školských) silně ochabuje. Podle sociálně psychologických výzkumů je tento „šok z praxe“ a z něho rezultující přizpůsobení vyvolán zejména tím, že absolvent vysokoškolského studia je nucen přebudovat svou dosavadní hodnotovou orientaci získanou během studia (viz známé heslo praktiků: „Nyní zapomeňte všechno, co jste se naučili na univerzitě!“). Praxe totiž preferuje jiné hodnoty, nutí ho tento hodnotový systém přijmout a v jeho duchu jednat při plnění částečně neočekávaných nebo dokonce neznámých požadavků. Charakter požadavků vyvolává pocit nejistoty a vede budoucího učitele k ochotnému akceptování návodů učitelů praxe. Bylo zjištěno, že někteří mladí učitelé se dokonce vracejí i k praktikám svých učitelů z doby, kdy sami chodili do školy. Ochotu přijmout nabízené způsoby chování nebo dokonce „pedagogické triky“ vyvolává i náhlá změna rolí (ze studentů se stávají učitelé). Eventuální snaha o tvořivost či schopnost tvořivosti jsou navíc zatlačeny do pozadí faktickou sociální situací referendářů — jsou stále „kandidáty zkoušky“, která rozhodne o jejich zaměstnání (stanou-li se učiteli). Tato formální závislost je v současnosti ještě podpořena nezaměstnaností učitelů. Kandidáti na volná učitelská místa jsou totiž vybíráni podle studijních výsledků, zejména podle výsledku druhé, tj. praktické, státní zkoušky (Sauer 1978).

Názor, že je třeba současnou organizační strukturu učitelského vzdělání přebudovat, je v SRN běžný.<sup>7</sup> Nejčastější návrhy mluví o integraci obou fází a o předání učitelského vzdělání plně do rukou vysokých škol. (Některé návrhy uvažují o zachování obou fází, ovšem za předpokladu posílení pozice vyso-

ké školy.) Zároveň jsou vyslovovány pochybnosti o možnosti realizace tohoto pedagogicky oprávněného požadavku — brání jí politické důvody. Druhá fáze přípravy je totiž bezprostřední oblastí vlivu státu. Zachováním této fáze si stát ponechává jistou možnost kontroly vysokých škol vzdělávajících učitele a omezuje jejich autonomii a zároveň si ponechává rozhodování o udělování oprávnění k učitelství a tím reguluje počet učitelských míst, což je, zejména v současné době „přebytku učitelů“, logické. (V současnosti je omezen přístup do referendariátu a vykonání druhé státní zkoušky, již se získává učitelské oprávnění.)

Přes objektivní důvody, které brání realizaci jednofázové přípravy, vzniklo postupně od počátku 70. let několik modelů této přípravy, které měly velký ohlas u pedagogické i nepedagogické veřejnosti. Některé univerzity (Oldenburk, Osnabrücke, Brémy) dokonce uskutečnily praktický pokus s jednofázovou přípravou zavádějící navíc i rovnocennou přípravu učitelů tří druhů dosavadních západoněmeckých škol. (Proti tomuto aspektu pokusu protestovaly některé svazy gymnaziálních učitelů.) Experimenty se soustředily na vyřešení problému propojení teorie a praxe s cílem orientovat přípravu budoucího učitele na jeho roli a funkci v procesu výchovy a vzdělávání žáků, tedy s cílem větší profesionalizace učitelského povolání. Tento záměr se promítl jak do organizace studia (učební plán), tak do obsahu vzdělání (curriculum) i do pojetí vyučování.

Jako příklad nového pojetí učebního plánu uveďme oldenburský pokus: V Oldenburku je proces vzdělávání budoucího učitele rozčleněn do tří etap. První etapu (1.—3. semestr) by bylo možno označit jako jakýsi „vhled do učitelství“. Vychází z praktického poznání „terénu“, tj. nejen školy a výchovně vzdělávacího zařízení, ale směřuje k celkovému poznání společenských souvislostí výchovy, vzdělání a školy. Studenti konají různé praktické aktivity („průzkum“) opírající se o elementární pedagogické a společenskovední studium. Zároveň má zde být studentům dána příležitost prověřit si vlastní představy o učitelské profesi a rozhodnout se o oborech studia. Jde o období kladení otázek a první výměny názorů. Těžiště druhé etapy (4. až 6., event. 7. semestr) je ve studiu aprobačních předmětů a jejich didaktik. V této etapě provádějí studenti i první vyučovací pokusy, které jsou předem připravovány formou skupinové práce. Ve třetí etapě (7. až 9., popřípadě 8. až 11. semestr) pokračuje studium z druhé etapy, těžiště této etapy je však v praxi. Zde si mají studenti osvojit schopnost uplatnit získané vědomosti ve školní praxi, tedy provádět samostatné vyučovací pokusy, a to už v souvislém časovém úseku. Výstupy studentů jsou odborně a didakticky připraveny na univerzitě a následně rozebírány. Praxe obnáší celkem asi 39 týdnů. Je pojata jako řešení problémů výchovně vzdělávacího procesu a usiluje o překonání tradičního pojetí praxe jako „předávání receptů“. Je obsahově i organizačně zabezpečována tzv. kontaktovémi učiteli (kategorie srovnatelná s našimi fakultními učiteli), — mají snížený pracovní úvazek o 10 hodin —, kteří jsou ve velmi dobrých vztazích s univerzitou. Jde mj. o příklad překonání tradičních stavovských rozdílů mezi kategoriemi učitelů.

Obsah vzdělání se rozšířil o jakousi obecnou společenskovední oblast (viz uvedené údaje o Oldenburku v subkapitole o vztahu učitelského vzdělání a potřeb praxe). Co se týče pojetí vyučování, uplatnily některé experimenty (Oldenburk a Brémy) důsledně projektovou koncepci (metoda projektů). Toto pojetí umožňuje podle jejich názoru přesáhnout hranice úzkého odbornictví a dospět ke komplexnímu přístupu odpovídajícímu dění ve škole. Projektové uspořádání studia navíc umožňuje podle navrhovatelů uplatnit problémové vyučování, jež se jim jeví jako obzvlášť vhodné pro utváření postojů relevantních profesí. Projekty jsou zaměřeny nejen na prostředí školy, ale i na podni-

ky, správní orgány aj., zkrátka směřují k poznání reality, v níž budou žáci současných studentů učitelství po absolvování školy žít. Studenti jsou cílevědomě vedeni k účasti na vytváření projektů a jejím prostřednictvím k účasti na vědeckovýzkumném procesu. Cílem projektového pojetí studia je mimoto zároveň i příprava budoucího učitele na realizaci projektového vyučování.

### c) Poměr předmětové a pedagogické složky přípravy

Při sledování tohoto problému nutno odlišit kategorii učitelů základních a hlavních škol na straně jedné a kategorii učitelů gymnázií na straně druhé. U učitelů základních a hlavních škol tradičně platí, že pedagogika tvoří jádro jejich vzdělání. Tito učitelé studují pedagogiku a příbuzné vědy, (filozofie, psychologie, sociologie, politologie) — někteří autoři používají termínu „základní vědy“ — didaktiku a speciální didaktiky předmětů příslušné školy, někdy bývá samostatně uváděno ještě múzické vzdělání (jde o výtvarné umění a hudbu) a tělesná výchova. Vedle toho po roce 1965 byl do tohoto typu studia postupně zaváděn jeden, později — podle praxe jednotlivých spolkových zemí — dva tzv. vědní obory. (Jde o analogii našeho studia učitelství pro 1. stupeň základní školy; tzv. vědní obor je srovnatelný s prohloubeným studiem u nás tzv. výchov. V SRN lze volit kterýkoliv předmět — viz přehled v kapitole 1.) I u vědních oborů je akcentována didaktická složka — hodinový poměr didaktické a odborné složky je uváděn 2 : 3 (Baumert 1980). Jako jediný typ učitelského studia má zastoupení v první vzdělávací fázi pedagogickou praxi. Ze struktury obsahu studia je patrné, že pedagogická složka přípravy je v tomto typu studia náležitě zastoupena.

Zcela opačná je situace ve studiu učitelství pro gymnázia. Toto studium je tradičně studiem oborovým, zpravidla dvouoborovým, s těžištěm v tzv. vědeckém studiu, ve kterém i dnes má pedagogika jen nepatrné místo. Hodinový poměr didaktiky oboru k oboru je 1 : 15 (Baumert 1980). Je pravda, že během studia (1. fáze přípravy) někteří studenti skládají zkoušku z pedagogiky, jedná se však o malé procento, neboť tato zkouška alternuje se zkouškou z filozofie. Praxe z počátku 80. let byla taková, že většina absolventů první vzdělávací fáze vstupovala do druhé fáze přípravy téměř nedotčena pedagogikou a praxí školy (Baumert 1980). Veškerá pedagogická příprava byla (a pro většinu studentů učitelství této kategorie dosud je) úkolem druhé fáze studia. Znalci poměrů konstatují, že „nekvalifikované rychlokursy“ během referendariátu těžko mohou dohonit to, co bylo promeškáno v první fázi studia. Tato situace vysvětluje vznik již citovaného „šoku z praxe“, který se u těchto studentů na počátku druhé vzdělávací fáze dostavuje. V literatuře není kupodivu řešen druhý pól této skutečnosti, totiž důsledky této „pedagogické nevzdělanosti“ učitelů gymnázií pro školní praxi. Autoři by došli patrně ke stejným závěrům jako Lindner v 60. letech minulého století (žáci jako pokusný materiál). Tím lze vysvětlit, že řešení poměru pedagogické a předmětové složky bylo v této době označováno za jeden z nejaktuálnějších úkolů učitelského vzdělání (Führ 1979). Z této doby také pocházejí návrhy učinit základní pedagogické studium povinnou součástí studia všech učitelů. Tyto návrhy podnícené negativními zkušenostmi z praxe argumentovaly závěry rozvíjející se teorie učitelství, zejména závěry o roli učitele a o kompetenci k učitelství (Schäfer 1987). Refor-

mní návrhy našly ojediněle odraz v praxi. Hamburská univerzita vydala v roce 1982 nařízení o první státní zkoušce učitelů, z něhož je patrné výrazné posílení pedagogické přípravy budoucích učitelů. Především všichni učitelé skládají povinně státní zkoušku z pedagogiky, učitelé základního a středního stupně (škola základní, hlavní, reálka a nižší stupeň gymnázia) navíc ještě zkoušku z pedagogiky základní školy. Pro naše čtenáře není bezcenné konstatovat, že státní zkoušku z pedagogiky konají i učitelé pro zvláštní školy. Z podmínek, které musí splnit uchazeč o státní zkoušku, je patrný charakter studia pedagogiky na univerzitě. Uchazeč o státní zkoušku z pedagogiky ve studiu učitelství vyššího stupně střední školy musí úspěšně absolvovat během studia 4 úvodní a 2 prohlubující učební jednotky (Veranstaltungen) z různých oblastí pedagogické vědy (zaměřené na školní pedagogiku, pedagogickou psychologii a praxi), 2 (jedna úvodní a jedna prohlubující) učební jednotky z didaktiky oboru a vykonat buď čtyřtýdenní souvislou nebo průběžnou jednosemestrovou praxi na středním stupni. Tato praxe je hodnocena. Kromě toho musí vykonat i čtyřtýdenní společenskou praxi v živnostenském nebo průmyslovém podniku nebo v různých sociálních zařízeních (viz subkapitola a)). I tato praxe je hodnocena. Předmětem zkoušky je obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, organizace školství, teorie výchovy a didaktika, speciálně didaktika oboru. Zkouška je zaměřena na analýzu pedagogických jevů, vysvětlení jejich příčin. Uchazeč má být s to konkretizovat obecné pedagogické problémy na podmínky příslušného stupně školy a uvést vhodné příklady. Pro další kategorie učitelství jsou stanoveny obdobné podmínky a požadavky, vždy zaměřené na příslušný typ, druh, event. stupeň školy.

Na příkladu hamburské univerzity je patrné, že význam pedagogiky pro učitele, speciálně učitele gymnázia, event. vyššího stupně všeobecně vzdělávací školy, je uznáván a že si pedagogika postupně razí cestu do institucí připravujících učitele. Tato potěšující skutečnost se však střetává s realitou nezaměstnanosti učitelů, jež nutí preferovat v otázkách poměru pedagogické a předmětové složky vzdělání utilitární řešení. Ukazuje se totiž, že „pedagogické pojetí“ učitelské přípravy vedoucí nutně k „pedagogizaci“ aprobačních předmětů nevyhovuje tlaku hospodářských podmínek — aby totiž učitel, jež není s to nalézt místo v resortu školství, měl možnost kvalifikovaného zaměstnání v jiných oblastech. Nezaměstnanost učitelů bude tedy patrně hlavním argumentem proti rozšíření podílu pedagogické složky přípravy budoucích učitelů na univerzitách a vysokých školách pedagogických. Je tristní, že tento oprávněný požadavek, za jehož prosazení bylo nutno usilovat celá dlouhá desetiletí, se začal prosazovat právě v této nepříznivé době.

## ZÁVĚREM

Pojetí učitelského vzdělání v SRN má svá specifika daná zejména tradicí a konkrétními ekonomickými a společenskými podmínkami jak spolkové republiky jako celku, tak jednotlivých spolkových zemí. Některé aktuálně řešené problémy však mají obecnější povahu a nutí k zamyšlení mj. i v souvislosti s našimi současnými snahami o přestavbu učitelského vzdělání.

Zajímavý je nepochybně způsob realizace zásady spojení školy se životem (formulované mimochodem už J. Deweyem); tato zásada zaměřená v oblasti učitelského vzdělání v SRN zejména na požadavek, aby učitel dovedl — a to v poměrně širokém záběru — připravit žáka na vstup do života, vede k novému chápání učitelské role a realizuje se mj. novými obsahy vzdělání (viz zejména oldenburský experiment), včetně zařazení výrobní praxe (Hamburk).

Zpozornět je zajisté třeba k negativní zkušenosti s nedostatečným množstvím praxe během studia, jakož i s přeintelektualizovaným, od praxe školy odtrženým pojetím výuky budoucích učitelů středních škol.

Za pozornost stojí jistě navrhované způsoby vzájemného poznávání praxe škol připravujících učitele a škol, kam absolventi nastoupí.

Téměř varující jsou německé zkušenosti s podceněním pedagogické složky přípravy, a to jak z hlediska učitelů nastupujících do praxe, tak nepochybně i z hlediska žáků.

## POZNÁMKY

<sup>1</sup> Ve většině zemí existuje jako experiment, jen v některých jako pravidelný typ školy.

<sup>2</sup> Učitelky mateřských škol a učitelé a učitelky technických a uměleckých předmětů základních a hlavních škol se připravují na pedagogických institutech, které nemají charakter vysokých škol. Jsou do nich přijímáni zpravidla absolventi reálék.

<sup>3</sup> Jde o způsob odpovídající svým charakterem v podstatě druhé fázi pregraduální přípravy.

<sup>4</sup> Termín „Weiterbildung“ je obvykle nadřazován termínu „Fortbildung“ a rozumějí se jím všechny formy vzdělávání dospělých, i ty, které přímo nesouvisí s vykonávanou profesí, zatímco termínem „Fortbildung“ se označuje vzdělání zaměřené na zdokonalení vykonávaného povolání. U učitelské profese jsou však užívány oba termíny bez přesnějšího vymezení a oba se vztahují k profesi.

<sup>5</sup> Tento princip byl v SRN vyvolán do života v podstatě na základě konkrétní hospodářské situace.

<sup>6</sup> Přitom oprávnění k učitelství získává student teprve absolvováním druhé, tj. praktické fáze, a složením druhé státní zkoušky.

<sup>7</sup> O nutnosti přebudování se hovoří asi od roku 1962.

## LITERATURA

Baumert, J.: *Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung*. In: *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. I. Daten und Analysen. ro-ro-ro, Reinbek bei Hamburg 1980, s. 589—748.

*Bericht zur Vorbereitung der 40. Internationalen Erziehungskonferenz Genf. Dezember 1986.*

Bloch, J. A., Bündler, W., Frey, K., Rost, J.: *Charakteristiken der Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich in der BRD*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel 1981.

Führ, Ch., Schultze, W.: *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, Verlag Julius Beltz 1966.

- Führ, Ch.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1979.
- Georg, W., Lauterbach, U.: *Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der BRD*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main 1977.
- Kodron, Ch.: *Darstellung ausgewählter Reformvorhaben in der Lehrerbildung und der Lehrerfort- und -weiterbildung in der BRD*. 1975.
- Kurze, H.: *Lehrer — Lehrerleitbild — Gesellschaft*. Auseinandersetzung mit der Lehrerfrage in der BRD. Berlin, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1983.
- Sauer, K.: *Krisenpunkte in der Lehrer (Aus)-bildung*. Westermannspädagogische Beiträge. 1978, č. 11, s. 430—437.
- Schäfer, H. P.: *Bildung durch Wissenschaft? Aktuelle Probleme und neue Aufgaben der Lehrerbildung*. Thesen. Prag. October 1987. Rukopis.
- Ulich, K.: *Lehrerberuf und Schulsystem*. Ehrenwirth Verlag München 1978.
- Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Hamburger Schulen*. Sonderdruck aus dem Hamburgischen Gesetz — und Verordnungsblatt Nr. 26 vom 28. Mai 1982.

## РУЖЕНА ВАНЬОВА ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ФРГ

Статья дает характеристику современного состояния подготовки учителей в ФРГ. В основном все учительские кадры в ФРГ готовятся для своей профессии в высших учебных заведениях. Подготовка организована в соответствии с категориями учителей для отдельных типов школ. Длительность подготовки зависит от категорий учителей и колеблется в среднем с 6 по 12 семестров. С организационной точки зрения подготовка разделена на два периода. Первый период, т.е. обучение, носит преимущественно теоретический характер. Туда входит изучение специальных учебных предметов, т.е. наз. основные науки (педагогика, философия, психология, политические науки), и, в некоторых случаях, практические занятия. Обучение завершено 1-ым государственным экзаменом. Организацией и осуществлением этих экзаменов занимаются высшие учебные заведения. Второй период, т.е. референдарнат, преимущественно практический. Студенты в специальных школах участвуют во всех деятельности и обязанностях учителей и свой опыт

обобщают в семинарах. Референдарнат закончен 2-ым государственным экзаменом, который является основанием квалификации и должности. Организацией и осуществлением референдарната занимаются органы управления школьным делом. Дальнейшее усовершенствование образования учителей осуществляется преимущественно формой курсов; усовершенствование образования для всех учителей обязательное и выполняет инновационную роль. Его концепция и содержание является в ФРГ предметом частых дискуссий. Его дальнейшее развитие и в будущем будет осуществляться посредством средств массовой коммуникации. Основные проблемы современной концепции подготовки учителей видят некоторые специалисты ФРГ 1. в подготовке ориентированной на отдельные типы школ, 2. в двухэтапности подготовки, 3. в низком уровне сочетания теоретической и практической сторон подготовки, 4. в неудовлетворительном применении педагого-психологических элементов подготовки.

The essay is a characterization of the conditions of education in the Federal Republic Germany. In principle all teachers in the FRG are prepared for their profession at universities. Their education is organized according to the categories which respond to individual types of schools. The length of the education is different and depends on the teacher's category, taking 6–12 terms. Organizationally the preparation is divided into two phases. The first phase, the so called study, is predominantly theoretical. It is formed by the study of the subjects of approbation, the so called basic sciences (education, philosophy, psychology, political sciences), somewhere also by the practice. The study is finished by the first state examination. It is organized and carried out by the universities. The second phase, the so called „Referendiat“, is above all practical. At selected schools the students take

part in all the teacher's activities and generalize the knowledge acquired in seminars. The „Referendiat“ is completed by the 2nd state examination, this being the qualification and functional presumption. It is organized and realized by the organs of the school authorities. Further on, the teachers' education is predominantly carried out through the courses, the function of that education being the innovation, and is obligatory for all teachers. Its conception and content are much discussed in the Federal Republic Germany. Its further advance will evidently exploit the mass media. The major problems of the contemporary teachers' education are seen in 1. education according to the types of schools, 2. in the two-phases education, 3. in an insufficient connection of the theoretical and practical compounds of education.