

均质化、专业化、层次化： 法国教师职前培养模式发展动向

孙嘉灿 陈 浊 阚 阅

摘 要 鉴于法国教师教育质量处于国际劣势和其国内存在教师流动性大导致教育质量参差不齐的教育困境，近年来法国对其教师职前培养模式进行了新一轮改革。此次改革的总体目标为：通过改善教师教育质量提升学校教育水平，从而提高民众对本国教育的信任程度。此次法国教师职前培养模式改革存在三个取向，即均质化、专业化和层次化。首先，通过撤并教师培养机构和统一教师能力框架，实现教师职前培养的均质化；其次，通过兼顾学科与教学，实现教师职前培养模式的专业化；最后，通过多样化教师入职路线和预专业化教师培养等举措，实现教师职前培养模式的层次化。借鉴法国教师职前培养模式改革的经验，我国或可采取形塑教师队伍职业文化、多维提升教师专业素养和构建多元职前培养体系等方式，改进我国教师队伍的职前培养质量。

关键词 教师职前培养 法国 教师教育 教师能力框架 预专业化

作者简介 孙嘉灿，浙江大学教育学院（杭州 310058）；陈浊，浙江大学教育学院博士研究生（杭州 310058）；阚阅，浙江大学教育学院教授，博士生导师（杭州 310058）。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2022)06-0125-15

教师是教育改革的关键性因素，其专业素养是当代教师质量的集中表现。^① 进入全球教育治理时代，教师教育水平为联合国教科文组织（UNESCO）、经济合作与发展组织（OECD）等国际组织所关注，已被视作评价各国教育质量的题中之义。法国作为较为典型的中央集权国家，其教师队伍建设一直备受法国政府重视，在诸多方面均有体现。例如，法国中小学教师准入政策上类别多样、条件严格、工作细致，重视对教学技能的考核。^② 近年来，法国教师职前培养的实训部分已由“阶梯式”转变为“螺旋式”，明确围

① 叶澜. 新世纪教师专业素养初探 [J]. 教育研究与实验, 1998(01): 41-46+72.

② 张玉环, 吴立宝. 法国中小学教师准入政策特点与启示——以教师资格考试政策为例 [J]. 外国中小学教育, 2019(06): 47-54.

绕“准教师”的“参与者”身份开展实训活动。^①法国大学研究院 (Institut Universitaire de France) 教授雷吉斯·马莱 (Régis Malet) 认为, 教师的专业持续发展不仅要获得来自政策制定者、政府组织、管理者等多元主体的支持, 还需获得老师自身更为充分的认可与关注。^②从上述情况来看, 法国教师队伍建设非常注重教师的专业发展, 在入职前后均有相应的培养举措。但已有研究多关注法国教师的入职后培养, 对职前培养缺乏更为深入的探索。事实上, 自 2019 年颁布《信任学校法》(LOI n° 2019-791 du 26 Juillet 2019 pour Une École de la Confiance) 后, 法国就对教师职前培养模式做出调整, 在培养机构设置、培养框架制定、课程课时分配、教学实习运行、培养路径开辟等多个方面进行改革。本次法国教师职前培养改革内蕴于整个教育系统的改革之中, 其最终目的是提升学校教育的总体质量, 提高民众对本国教育的信任程度。在法国教育部对《信任学校法》的解读中可以看出, 本次改革有两个重点: 一是要加强教师职前培养的主体部分, 即硕士层次的教师培训, 使培训在全国范围内更加同质 (Homogène) 且有效; 二要关注本科阶段的教师预专业化 (Pré-Professionalisation) 发展, 使“师范生”能够渐进地步入其教学生涯。^③这两个重点中包含三个关键词——“同质”“有效”“预专业化”, 与之对应, 法国教师职前培养模式改革呈现出均质化、专业化、层次化三个方向。

一、法国教师职前培养模式改革的主要动因

如前所述, “同质”“有效”“预专业化”是本次法国教师职前培养模式改革的三个关键词。此次改革之所以聚焦于上述三者, 是因为法国教师教育不仅面临来自国际调查的外部压力, 还受到各类教师教育需求产生的内部推力。

(一) 外部压力: 国际调查表现不佳

在全球教育治理的时代背景下, 多个国际组织开始涉足教师教育领域, 促进了国际范围教师教育评价体系的发展。其中, 又以 OECD 开展的“教学与学习国际调查”(TALIS) 对法国教师教育发展的影响最大。法国自 2013 年起加入该项目, 其教师教育改革受到了该项目较强的影响: 其改革步调与 TALIS 报告发布的时间节点基本吻合, 改革方向也与报告中提出问题较为一致。

2018 年 TALIS 报告指出, 法国学校中有高达 82.7% (排名第二) 的教师没有参加过正式或非正式的上岗前培训,^④ 这表明法国教师职前培训存在普及率较低的问题。另外, 法国教师职前培养在质量上也存在漏洞。该报告指出, 法国在教师职前培养中关于科目内

① 范士龙, 孙扬. 法国教师“培训—研修”模式转变研究 [J]. 比较教育研究, 2019, 41(05): 67-75.

② 雷吉斯·马莱. 从教师教育到教师专业发展——国际比较视角下的法国现状 [J]. 比较教育学报, 2020(06): 3-14.

③ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. La loi pour Une École de la Confiance [EB/OL]. [2022-07-30]. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>.

④ OECD. Teachers and Teaching Conditions (TALIS 2018)-France [EB/OL]. [2022-07-30]. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=TA>.

容、教育学内容及课堂实践等方面的培训均实施得不到位。^①在所有受调查的教师中，充分接受上述培训内容的教师比例只有 65.8%，在参与调查的 50 个国家和地区中排名第 46 位，^②远低于平均水平。在多元文化或多语言环境中教学准备充分或比较充分的教师仅有 8.2%，位列最末。^③在课堂管理方面，认为在控制学生行为和管理课堂这两方面准备得很充分或比较充分的教师比例也较低，仅有 22.3%，排名倒数第二。^④课堂管理等实践性经验不足，成为法国教师职业压力的重要来源。同时，与大多数其他参与 TALIS 的国家和地区相比，法国教师自我效能感非常低，认为自己能够帮助学生更好学习的教师仅有 65.2%，排名倒数第五，^⑤甚至比 2013 年调查呈现出来的比例还要低。^⑥由此可见，法国教师初始培训的专业性并未随着此前的改革而得到加强，反而呈现出某种颓势。以上四项数据均表明，法国教师职前培养质量仍旧存在一些问题，在其课程设置和培训质量上都亟需新的改变。此外，法国国民教育部在 2020 年发布的题为《教师：概况、事业及职业表现》（*Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier*）的报告中将本国教师教育质量与欧盟 22 国进行比较，数据表明，法国教师职前培训存在严重的质量问题，法国教师除所在学科相关内容上准备得比较充分以外，其余各项相关领域的准备程度都低于欧盟的平均水平（见表 1）。^⑦对教师而言，教育学素养和教学实践能力是构成教师专业性的两个要素，这种专业性的落后提醒法国迫切需要进行提高教师专业性的职前培养模式改革。

（二）内部动力：教师教育困境亟待解决

近年来，由于法国在教师教育质量、学校教育质量、教育公平等多个方面遭到社会质疑，并且受教师流动性大、教学环境变迁、劳动力市场变化等因素影响，法国对教师教育产生了新的需求和愿景。

首先，法国教师区域流动性大的现状及政府促进教育公平的决心，均要求教师培养必须确保均质性。在法国，教师的区域间流动是一个经常性事件。中学教师在全国层面进行招聘和委派，因此教师在全国范围内的流动性较强。法国幼儿园及小学教师则在学区一级招聘，虽然此类教师在全国范围内流动性较低，但在每个学区内此类教师的省际流动却体

① OECD. Teachers and Teaching Conditions (TALIS 2018)-France [EB/OL]. [2022-07-30]. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&threshold=5&topic=TA>.

② 同本页 ①。

③ 同本页 ①。

④ 同本页 ①。

⑤ 同本页 ①。

⑥ Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon. Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier-Le Métier d'Enseignant: Pratiques, Conditions d'Exercice et Aspirations[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020: 54.

⑦ Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon. Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier-Le Métier d'Enseignant: Pratiques, Conditions d'Exercice et Aspirations[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020: 69.

表 1 欧洲初级教师教育比较：教育教学相关领域的准备情况（单位：%）

教学相关领域	在初始培训中接受过相关培训的教师比例		认为自己在相关领域准备充分或较充分的教师比例	
	欧盟22国	法国	欧盟22国	法国
所教学科的相关内容	92	94	85	87
学科教学相关的教育学内容	83	77	74	63
一般教育学内容	86	67	69	47
所教学科的课堂实践	86	73	77	55
面对不同层次学生的教学能力	59	49	63	44
横向技能的教学能力	62	39	64	47
在教学中使用信息与通信技术的能力	53	51	61	47
课堂手势及学生行为管理技能	67	55	65	33
监控学生的学习和进步的技能	66	45	65	46

资料来源：Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon. Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier-Le Métier d'Enseignant: Pratiques, Conditions d'Exercice et Aspirations[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020: 69.

量不小。如 2018—2019 学年，法国共有 43.6 万名公立幼儿园或小学在职教师继续其教师工作，同时有 15.7 万名新教师上任。^① 法国《教育法》规定，公共教育部门的资源分配应考虑不同的情况，特别是社会经济情况。^② 其目的是加强对社会环境不利地区学生的指导，使处境不利学生能得到个性化支持。法国教师流动的根本宗旨也在于此，即根据每个学校学生人数的变化和这些学生的具体需求来调动教师岗位，使教师资源满足这些需求。为了进一步推动教育公平，法国的大规模教师流动对教师培养提出了均质化的要求。

其次，教学环境的变化要求教师职前培养内容及时更新并加强专业性。法国的学校正在接收越来越多的异质性群体，特别是那些具有特殊教育需求的学生。学生群体的多样性使教师的工作环境更加复杂。2013—2017 年，法国中等教育普通班的残疾学生入学率提高了 43%。^③ 在此期间，法国实施了若干缓解辍学问题的举措，使尚未获得文凭就离开教育系统的学生得以重新入学。以上种种变革，影响了法国教师对其职业和工作条件的看法。然而，与教学个性化有关的内容并非法国教师在职业培训中经常接触到的内容。因

① Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon. Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier-Le Métier d'Enseignant: Pratiques, Conditions d'Exercice et Aspirations[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020: 77-81.

② Légifrance. Code de l'Éducation-Article L111-1[EB/OL]. (2022-06-04)[2022-07-30]. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/>.

③ Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon. Les Enseignants: Panorama, Carrières et Représentations du Métier-Le Métier d'Enseignant: Pratiques, Conditions d'Exercice et Aspirations[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020: 60.

此，改革教师教育的课程体系，提升教师应对多样化需求的能力等专业化教师教育的举措亟待施行。

再次，“准教师”生源的多样性要求建立一个相互衔接的多层次教师教育体系，即要求教师的职前培养更加层次化。法国全国教师教育改革监督委员会曾在报告中列出了鲁昂（Rouen）及凡尔赛（Versailles）两个地区的教师受教育数据。数据表明，相当比例的教师并未接受“线性的”教育学士—硕士课程培养，也并非教育硕士的在读者——他们的前置学历可能与教育毫无关系，曾经从事过其他职业，他们中的有些人只是在寻求改变而选择参加了教师招聘并被录取。^①对于这些教师来说，他们的职前培养非常重要，因为他们很可能没有准备好从一开始就负责一个班级的运转。因此在法国政府看来，建立一个层次化、连续性的职前教师培训体系显得尤为重要，给不同前置学历的人员提供个性化的职前培养是建立高素质教师队伍的应然取向。

二、教师职前培养模式改革的均质化举措

在均质化教师职前培养模式上，美国通过引入多个教师培养主体，扩充了教师教育专业边界，本质上是一种国家主导的“去专业化的专业化”。^②相较于美国的选择性教师资格认证，法国教师的均质化取向强调教师职前培养的质量规格一致和认证方式统一，这是提高全国整体教育质量和学生总体水平的前提。法国通过同质化教师培养机构，出台全国性教师培训框架，在推动教师教育均质化的目标上持续发力。

（一）走向均质：撤并教师培养机构

法国《信任学校法》规定，全国教师的初始培训应当是同质性的。^③法国教师教育同质化的改革倾向肇始于1989年出台的《教育方向指导法》（*Loi d'Orientation*）及1990年成立的教师培训学院（IUFMs）。教师培训学院倡导在教师群体内建立一种“共同的文化”，一改20世纪90年代前期法国小学教师在师范学院中培养、中学教师在传统大学中培养的“双轨并行”培训模式。^④教师培训学院将学前教师、小学教师，以及中学阶段普通类、技术类和职业类的教师都汇聚在同一个机构内进行培训，统一了所有类型教师的培养规格，明确了教师培训的高深化和专业化方向。

进入新世纪以后，“知识爆炸”成为一个无法回避的时代特征。囿于封闭式的培养模式，教师培训学院难以发展真正的学术文化，其社会适应性减弱。又由于此前改革导致的

① Daniel Filater. Améliorer la Formation Initiale des Professeurs des Écoles[R]. Comité National de Suivi de la Réforme de la Formation des Enseignants, 2018: 18-19.

② 贾瑞棋, 梁荣华. 美国选择性教师资格认证政策溯源——基于专业社会学中国家与专业关系的视角 [J]. 教师教育研究, 2022, 34(03): 121-128.

③ Légifrance. LOI n°2019-791 du 26 Juillet 2019 pour Une École de la Confiance (1)[EB/OL]. (2019-09-02)[2022-07-30]. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065/>.

④ 范士龙, 孙扬. 法国教师“培训—研修”模式转变研究 [J]. 比较教育研究, 2019, 41(05): 67-75.

教师职前培训与职后培训衔接不畅、教师学历要求不高等问题,2013年法国颁布了《重建共和国学校指导和规划条例》(*Projet de Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République*),以附设于综合性大学的高等师范院校(ÉSPE)取代教师培训学院,形成更为开放的师范培养体系,明确职前培训的主要目标是为取得了学士学位的潜在教师提供为期两年的专业培训,以获取“国家教学、教育和培训硕士学位”(MEEF,以下简称教育硕士)。^①法国政府借此机会重建教师培养机构,统一教师资格证的考核时间安排和教育实习的时间分配等培养细节,使均质化教育更进了一步。

由于不同的高等师范院校在运行中依托于各学区的具体环境,所提供的培训之间仍然存在一定程度的异质性。在2019年《信任学校法》的要求下,26个学区的32所高等师范院校更名为“国家高等教师教育学院”(INSPÉ)。国家高等教师教育学院与下属于农业和粮食主权部(MASA)的“国家高等农业教育培训学校”(ENSFEA)共同组成了法国教师培训网络。目前法国教师培训网络已有143个培训点,与66所大学建立了伙伴关系。^②由于法国的教师是国家公务员,故而国家高等教师教育学院既是大学的组成部分之一,又需负责培训国家公务员。因此其设立资格需在国家评估合格后,由高等教育部和国民教育部部长在征求国家高等教育和研究委员会(Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche)的意见后,通过发布联合命令的方式授予。^③其院长也将经过由学区长(Recteur)和所属高等教育机构的校长共同主持的面试委员会的遴选,由高等教育部和国民教育部两个部委共同任命。^④此类教师教育方面国家话语权的增加,使全法各地的教师职前培养在相似的行政领导风格下进行,这不仅促进了各级各类教师之间建立一种相同的文化,更将其推及全国,使教师的流动性在全国范围内得到了保障。高等教育部和国民教育部两个部门的通力合作,也体现出法国在教师培养与招聘上正在寻求更为同质的标准。具体而言,法国的高等教育部负责管理教师教育的全过程,国民教育部则主要负责对教师培养提出一些实际的要求。两个部门各司其职,使法国教师培养过程中实现理论与实践相结合。

(二) 统一目标: 修订教师能力框架

法国教师培养模式的更新内隐着统一教师能力框架的目标。2013年法国为了在开放式教师教育体系中追求均质化,第一次建立起统一的教师能力框架。法国国民教育部颁布了“教学和教育专业能力库”(Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation),其中列出了全体教师及教育工作者都必须具备的14项共同

① Bernard Cornu. Teacher Education in France: Universitisation and Professionalisation - from IUFMs to ESPEs[J]. *Education Inquiry*, 2015, 6(03):289-307.

② Réseau des INSPÉ. Rapport des Activités 2020[EB/OL].[2022-07-30]. <https://www.reseau-inspe.fr/wp-content/uploads/2021/05/RA-2020-R-INSPE.pdf>.

③ Légifrance.Code de l'Éducation- Articles L721-1 à L723-1-Modifié par LOI n°2019-791 du 26 Juillet 2019 - Art. 44[EB/OL].[2022-07-30]. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000038902524/2019-09-02>.

④ 同本页③。

能力以及教师需要具备的 5 项专业能力,^①同时国民教育部还颁布了一份教育硕士课程实施方案,以指导高等师范院校在更为同质化的框架下提供职前培训。^②这两份文件的颁布让法国教师培养机构在培养教师时拥有了相同的培养标准,是教师培养目标统一的开始,填补了法国这个中央集权国家师范教育标准上的明显空白。然而法国的教师培训素来有针对不同学段教师分别设置标准的传统,且随着教师职业活动的变化,法国教师专业能力库的专业针对性遭到了质疑,被指责缺乏对这些能力与各级各类教师工作相关性的明确、具体且充分的描述。^③

借此次国家高等教师教育学院的改革,法国决定从 2020 学年开始逐步实施一个名为《培训 21 世纪的教师》(*Former aux Métiers du Professorat et de l'Éducation au 21e Siècle*)的新培训实施方案,重新设置全体教职人员能力框架的主要维度,并在这些维度下为第一级教师(幼儿园、小学教师)、第二级教师(初高中教师)、^④高级教育顾问分别制定具体目标、针对具体目标的培养重点以及工作技能的预期掌握水平。^⑤《培训 21 世纪的教师》仍然坚持把所有教职人员都要具备的 14 项共同能力和所有教师都要具备的 5 项专业能力作为教师能力框架的核心(见表 2),目的是让教育界未来所有的行动者都能接受同质性的教导,以促进教学团队的凝聚力。在此方案的指导下,所有教育工作者都要在整体培养框架的指导下,实现具体学段教师的培养目标,体现出一种既要求教师队伍同质化,又要求各级各类教师专精化的特征。具体而言,过去的 14 项教师共同能力被列于所有教师和教育工作者作为“公共教育服务的行动者”“为所有学生的成功服务的专业人员”“教育界的行动者”这三个维度之下。教师的 5 项专业能力分列在所有教师作为“知识和共同文化的传播者”和“学习的专家实践者”这两个维度下。教育顾问的 8 项能力也有三个独立维度。而《培训 21 世纪的教师》则打散了这些能力的排序,将 14 项共同能力和 5 项专业能力重组划分在“作为教育界和国家教育公共服务行动者的教师”“作为教学的先导能有效传递知识和构建学习框架的教师”,以及“作为反思的实践者,专业发展的行动者的教师”这三个维度之下,进一步统一了所有教职人员的培养目标(见表 3)。

① Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports-Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation[EB/OL]. [2022-07-30]. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.

② Légifrance. Arrêté du 27 Août 2013 Fixant le Cadre National des Formations Dispensées au sein des Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation [EB/OL]. (2020-09-01)[2022-07-30]. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000038979373/2020-09-01/>.

③ Daniel Filater. Améliorer la Formation Initiale des Professeurs des Écoles[R]. Comité National de Suivi de la Réforme de la Formation des Enseignants, 2018: 6.

④ 法国幼儿园及小学教师统称为“学校教师”(Professeurs des Écoles),也称为“第一级教师”(Professeurs des Premier Degrés),初中及高中教师则相应地被划分为“第二级教师”(Professeurs des Second Degrés)。

⑤ Ministère de l'Enseignement Supérieur, et de la Recherche. Se Former aux Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation[EB/OL]. (2020-11-02)[2022-09-17]. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/se-former-aux-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-46218>.

表 2 法国教师的 5 项专业能力和 14 项共同能力

5项专业能力	专业能力1 (P1): 掌握学科知识及其教学法
	专业能力2 (P2): 掌握教学中的法语语言
	专业能力3 (P3): 构建、实施和领导有效教学, 能考虑到学生的多样性
	专业能力4 (P4): 组织并确保团体运作, 促进学生的学习和社会化
	专业能力5 (P5): 评估学生的进步和成就
14项共同能力	共同能力1 (CC1): 传播共和国的价值观
	共同能力2 (CC2): 将自己的行动置于教育系统的基本原则框架内和学校的监管框架内
	共同能力3 (CC3): 了解学生和学习过程
	共同能力4 (CC4): 考虑学生的多样性
	共同能力5 (CC5): 在培训和指导学生的过程中陪伴他们
	共同能力6 (CC6): 作为一个负责任的教育者能根据道德原则行事
	共同能力7 (CC7): 以交流为目的掌握法语
	共同能力8 (CC8): 在职业所需的情况下使用一门外语
	共同能力9 (CC9): 整合行使其职业所需的数字文化要素
	共同能力10 (CC10): 在团队中进行合作
	共同能力11 (CC11): 为教育界的行动作出贡献
	共同能力12 (CC12): 与家长合作
	共同能力13 (CC13): 与学校合作伙伴合作
	共同能力14 (CC14): 与学校社区进行对话

资料来源: Former aux Métiers du Professorat et d'Éducation au 21e Siècle-Référentiel de Formation - Master MEEF- Professeur des Lycée et Collèges[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019: 03.

另一方面,除了将教师能力归入这些维度外,法国还在这三个维度之下为每类教职人员设立独立的培养目标,这些目标之间既有重合之处也有独特之处。如在第二个维度“作为教学的先导能有效传递知识和构建学习框架的教师”中,第二级教师共有3个主要培养目标,^①第一级教师有4个培养目标,幼儿园教师除了与小学教师相同的4个目标外还有一个单独的培养要求。^②全体教师在这些培养目标中有两处重合,即都要有建构和发展学生学习的能力,以及都要掌握建立教师权威的专业原则、姿态和手势。各级教师培养目标的独特之处在于,分科教学的中学教师还需要掌握其所教学科的主要内容和概念,包括

① Former aux Métiers du Professorat et d'Éducation au 21e Siècle-Référentiel de Formation - Master MEEF- Professeur des Lycée et Collèges[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019: 7-16.

② Former aux Métiers du Professorat et d'Éducation au 21e Siècle-Référentiel de Formation - Master MEEF- Professeur des École[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019: 6-15.

在所教科目的内容和与学校级别有关的教学方法方面保持和发展专业知识的能力、保持自身的文化素养以唤醒学生对知识的兴趣的能力等。小学及幼儿园教师由于需要进行全科教学，所以他们一要掌握法语和数学的基本知识，以及在学校教授这些知识的基本方法，二要保持自己技能的多样性，使自己“多才多艺”以适应跨学科教育工作。

表3 《培训 21 世纪的教师》中对教师能力的划分维度

作为教育界和国家教育公共服务行动者的教师	作为教学的先导能有效传递知识和构建学习框架的教师	作为反思的实践者，其专业发展的行动者的教师
共同能力1、2、5、6、7、9、10、11、12、13、14	专业能力1、2、3、4、5 共同能力3、4、5、7、8、9、10	专业能力1、3 共同能力3、4、5、9、10、14

资料来源：Former aux Métiers du Professorat et d'Éducation au 21e Siècle-Référentiel de Formation - Master MEEF- Professeur des Lycée et Collèges[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019: 04.

三、教师职前培养模式改革的专业化举措

为了在国家高等教师教育学院内进行更均质、有效的培训，此次教师初始培训改革主要基于三个原则：坚持培训的大学教育性质、坚持教师资格硕士化（Masterisation），以及坚持交替式培养（Alternance）^①的方法。硕士阶段的教师培养依旧是整个教师职前培养的主体，因此其课程和教学改革最能体现整体教师职前培养的变化特征——专业化纵深发展。教育硕士培训有三个特点：第一，从招生对象来说，它是一种成人教育，可以接纳多样性前置学历的学生；第二，它是一种专业化的大学教育，强调培训的学术性质和高等教育性质；第三，它是一种行业培训，即为从事教学与培训工作的人才提供该领域的职业指导。也就是说，法国的教师职前培养集学术性与职业性于一身，既强调学科知识与教育技能的学习，又强调在教育实习中的锻炼和反思，意在培养兼具学科知识和教学能力的“双师型”教师。为了加强教师理论与实践两个方面的专业化，此次改革给出的解决方案是延长教师培训的时间，进一步合理分配“准教师”各项学习活动的学时，着重强调了交替性培养的重要性。

（一）关注学科与教育学的双重理论素养

法国决定从 2022 年起改革教师招聘竞争性考试的报名条件，取消了硕士一年级学生的报名资格，只有在硕士二年级就读的学生或已经拥有硕士学位的人员才可以参加教师招聘的竞争性考试。考试时间的延后使硕士二年级的学生不再兼具实习公务员和学生的双重身份。成功通过考试的人员必须证明他们拥有硕士学位才可以被正式任命为实习教师。这样做的好处是，硕士学位不再被切割成独立的两段，学生能有更充足的时间接受专业的职前培训。

① Alternance 也译为“三明治”培养方法，即学生们在大学里接受的学术培训会和在中小学进行的责任实习交替进行。

根据欧洲现行的标准，整个两年期的教育硕士课程对应的学生工作量应在 3000 到 3600 小时之间，^①且实习以外的教学时间至少要有 800 个小时。^②这些教学时间主要围绕四个主题组织，分别是基础知识或专业知识的学习、教学法或教学策略的学习、实践反思和研究性学习，以及对依据本土背景开发的地方课程或国家高等教师教育学院制定的校本课程的学习。幼儿园及小学教师、中学教师及教育顾问在学院内的学习都围绕这四个方面展开，不同的是这四个主题间的时间分配有所区别。如知识学习部分，幼儿园及小学教师至少要有 55% 的教学培训时间用于读、写、算等基础知识的学习，中学教师则只需要保障至少 45% 的培训时间用于学习参考框架要求的通识和本学科的专业知识。又如在教育学相关内容的学习上，幼儿园及小学教师仅需用 20% 的培训时间学习班级管理、教学法以及多种才艺，而中学教师则需用至少 30% 的培训时间学习教学策略。^{③④}余下的两个学习主题时间分配大致相同，所有教师都需要用 15% 的培训时间开展教学研究，这不仅注重教师学位论文的撰写，更是意在培养教师在整个职业生涯中发展专业技能的反思意识和研究能力。

在整体培养计划当中，法国非常重视培养教师以学生为中心的教学能力，例如，教师在教学中考虑学生多元性、学习环境多样性以及满足特殊教育需求的意识。以上对教师教学技巧和技能的重视，正是法国积极应对 TALIS 结果压力和教学环境日趋多样化的一个缩影，体现出法国正在积极促进教师的专业化。

（二）关注教师教育实践能力的培养训练

法国政府将教师培训视为一种行业培训，因此十分注重实践教学。2018 年法国教师教育改革监督委员会发布的报告中就曾提出建议，要改革教师职前培训的组织逻辑，根据教育工作的实地情况来培训未来的教师，将交替性培训作为整个教师职前培养的核心。^⑤的确，学校教师的培训不应通过“积累干预措施”这种“官僚式”的方式进行，而应积极促进教育界的横向联动使新手教师获得在现实情况中所需的相关技能。所以法国教师教育改革监督委员会的这项建议在这次教师教育大改革中得到了落实。

如同其他职业培训那样，法国的教师职前培训也给教育实习分配了大量时间。其教育实习主要包括观察实习（Le Stage Observation）、陪伴实习（Le Stage de Pratique Accompagnée）和责任实习（Le Stage Responsabilité）。^⑥在改革之前，观察实习和陪伴实习都在硕士一

① Former aux Métiers du Professorat et d'Éducation au 21e Siècle-Référentiel de Formation - Master MEEF- Professeur des Lycées et Collèges[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019: 5.

② 同本页 ①。

③ 同本页 ①。

④ 同本页 ①。

⑤ Daniel Filater. Améliorer la Formation Initiale des Professeurs des Écoles[R]. Comité National de Suivi de la Réforme de la Formation des Enseignants, 2018: 29-32.

⑥ 王婷婷. 法国教育专业硕士培养模式研究 [D]. 西南大学, 2020: 36.

年级进行，总共会持续 4—6 周。学员们主要是观察有经验的教师们具体如何开展教育工作，并在一定程度上参与班级管理和班级教学。责任实习被安排在硕士二年级，以“交替性原则”为指导，类似德国职业教育中的“双元制”，让学员们采用半工半学的形式深入一线的教学工作中。但随着教师招聘竞争性考试的延后和培训课程的改革，自 2022 年起学员可以从硕士一年级就开始提前进行某些交替性实习工作，培训的时间和方式都更为灵活。具体而言，学员们可以采用三种方式组织交替性实习，其一是将时间分散化，如在一学年内有条不紊地进行实习；其二是可以将时间集中化，在一个或几个阶段内开展实习；其三是混合式，可结合前两种方式组织实习。这使学员们能更好更灵活地结合在国家高等教师教育学院里接受的文凭培训与在中小学接受的实践训练，让知识和技能在实际环境中接受检验和得到强化。在学员们不再肩负实习教师的角色后，其交替性实习由学区统一安排，学区长进行招聘并与学生签订劳动合同，其实习服务时间只用相当于教师法定工作时间的三分之一。^①无法进行交替性实习的学生则须完成为期 18 周的实习，同样也可以集中于一或分散为几段进行。

四、教师职前培养模式改革的层次化举措

法国《信任学校法》第 49 条修改了《教育法》中有关实习教师的要求，增加了“在高等教育机构中注册的教育助理，可以被渐进地委托承担支持、指导、教育和教学职责”的规定。^②这也使为本科学生在学士学位第二年开设教育专业预科课程成为可能。又由于教师招聘考试标准的提高和正式教师任命的推迟，所有教师入职的第一年相应地被纳入了教师的初步培训计划之中。基于此，法国建立起一个考虑到受训人员前期学历和经验的个性化的入职培训制度，^③以期让整个教师职前培养体系变得层次分明又一体连贯。

（一）多样化教师入职路线

通过预专业化，有志从事教育工作的学生又多了一种加入方式，法国以此形成了三条层次鲜明的教师培养路线，为不同起点的学生指明了进入教育职业的方法。以起点由高到低排列，第一条道路是为已经拥有硕士文凭的学生准备的，他们只需凭借硕士学历参加教师招聘考试，无论这个硕士是教育硕士还是某一特定学科的硕士，二者的区别只是教育硕士在两年的培养中能够更有针对性地为教师招聘考试做准备，其他学科硕士只能由考生自学准备，因此通过率往往远逊于前者。在通过教师招聘考试后学生即被委任为实习教师，作为一名见习公务员参加相关的适应性教育与培训。在经过这些培训之后这些“准教师”

① Réforme de la Formation Initiale des Professeurs et des Conseillers Principaux d'Éducation en Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 10.

② Légifrance. Code de l'Éducation-Articles L916-1 à L916-2-Modifié par LOI n°2019-791 du 26 Juillet 2019 - Art.49[EB/OL]. (2019-09-02) [2022-07-30]. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038902574/2019-09-02>.

③ Réforme de la Formation Initiale des Professeurs et des Conseillers Principaux d'Éducation en Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation[Z]. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 12-13.

才会被委任为正式教师。

第二条道路也是最主要的道路，是为获得了本科文凭的学生所准备的。拥有本科文凭的学生可以报考全国 32 所国家高等教师教育学院，接受为期 2 年的教育硕士培训。由于硕士阶段教育是法国教师职前培训的主体部分，所以这条道路可以被视为法国教师职前培训的“经典”流程。在硕士二年级时学员们可以报名参加教师招聘考试，然后按教学计划参与各种教学活动和实习，并结合自己的实习经验完成硕士论文。当学生取得硕士文凭并通过考试后，即被任命为实习教师，参与进一步的教师适应性教育与培训。

第三条道路则是《信任学校法》着重强调的一条“预专业化”道路，面向未来要从事教育职业的本科一年级学生。在完成大一学业后，学生可以一边继续攻读自己专业的学士学位课程，一边提前开始教育实习，在本科毕业后继续进入国家高等教师教育学院攻读教育硕士课程。由于已经提前进行了观察实习和陪伴实习，所以这条道路的学生在硕士阶段可以更加专注地进行知识和教育素养等方面的培训，到硕士二年级时则与第二条道路的学生基本一致，以交替性实习为其培养环节的主要内容。

（二）预专业化教师培养

法国《信任学校法》在以硕士阶段培养为核心的基础上，着重提及教师培养的预专业化道路，其目的即强调要建立一个连贯通畅的“教师培养连续体”，硕士阶段的培养仅是教师职前培养的一部分，这个连续体包括了本科阶段的预发展也包括了硕士之后的适应性教育，同时还与教师职后的终身职业发展相结合。这项新的教师职业预发展计划则成了建立“培养连续体”的一个抓手。

这项预发展计划有三个目标：一是允许和支持学生逐步地进入教学生涯；二是通过向有意愿进入教育行业的学生提早开放教学实践环节来提高职业的吸引力；三是为学生提供为期三年的特殊教育助理合同以吸引经济条件较差的学生。^①学生在履行这份教育助理合同时，第一年共可得到净额 693 欧元的收入，第二年净额为 963 欧元，硕士一年级为 980 欧元，奖学金的发放也可根据具体实习安排进行调整。不过为了保证学习的渐进性，学生们在学校和教育机构内的工作时间被限制为每周不超过 8 小时。^②

自 2019 年 9 月起，法国就开始试点实施了这项计划，一年内影响了约 1500 名学生。在第一级教师培养方面，至少有包括亚眠（Amiens）、克雷泰尔（Créteil）和凡尔赛在内的三所培养小学和幼儿园教师的学院在行动。在第二级教师方面，有一些学院着重在招生较为困难的学科内实行该计划。2020 年 9 月法国决定延续该计划，将招生人数增至

① Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. La loi pour Une École de la Confiance[EB/OL]. [2022-07-30]. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>.

② Ministère de L'éducation Nationale et de la Jeunesse. Préprofessionnalisation : la Entrée Progressive et Rémunérée dans le Métier de Professeur[EB/OL]. [2022-07-30]. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137417/preprofessionnalisation-une-entree-progressive-et-remuneree-dans-le-metier-de-professeur.html>.

3000名，并且还宣称会一直将这一计划推行下去。^①

对于身处专业预发展计划的学生来说，他们与其他本科生最大的不同就是把之前在教育硕士阶段的实习提前到了本科阶段。在本科第二年，学生们将展开观察实习和陪伴实习，并在一定程度上参与家庭作业批改辅导和课程辅助工作。本科第三年主要是参与陪伴实习，并进行家庭作业和课程援助工作。到了硕士一年级，学生即可进行责任实习，比其他硕士一年级的学生更快进入将理论与实践结合的培训阶段。

五、教师职前培养模式改革的启示

法国此次教师职前培养模式改革特点清晰、逻辑明确，有较强的针对性。作为近年来法国整体教育改革的重要组成部分，此次教师培养模式改革将提高质量与效率摆在了较为突出的位置上。均质化、专业化和层次化三方面的改革举措，形成合力，使法国教师在入职前得到了较为充分、专业和个性化的培养。参考此次法国的教师职前培养模式改革，以下建议或可助力我国建成高质量教师队伍，促进我国教育现代化发展。

（一）强化职业认同，提高教师队伍文化自觉性

均质化不意味抹杀个性，它更强调每位教师的培养质量应得到足够的保障。通过培养机构及培养目标同质化改革，法国进一步确保了教育队伍整体质量的均衡性发展，以应对教师流动引发的教育质量等问题。这种均质化、规范化的培养模式使得教育群体内部的文化拥有茁壮生长的土壤，教师们更容易在同质性的教导下形成职业认同感，有利于提高各学段之间的衔接性，促进教师群体间合作的开展等。

相较法国，我国的教师教育在学历层次、培养机构、学科专业等方面的课程培养和培养方案上不尽相同，导致教师教育的校际、专业间差距很大。这样做的好处在于各校能够依托自身优势办“百花齐放”的教师教育，且针对不同地区的教育环境能设计出更具针对性的教师培养方案。但不足之处在于难以真正形成整个教师队伍的群体性文化，教师职业文化的认同感稍显不足。我国或可加强各学段及各学科间教师培养之间的联系，让他们即使在不同学科学习专业知识，也能拥有在同一所学校中接受职前培养的机会，从而形塑我国教师队伍的群体性文化。具体而言，我国或可依托相关部门开展时间更长的职前培训，由师范院校、教育行政管理部门组织时长更久、内容更深的区域性教师职前培养。例如，针对现阶段教师队伍中出现的认同感危机等问题，由组织方设计培养方案予以解决。通过区域性的职前培养，不同学段、不同科目和不同地区的教师之间更易产生联系和强化职业认同感，从而形成职业文化，保障育人质量。

（二）兼顾学科与教学，多维提升教师专业素养

多维度促进教师专业素养养成是法国本次教师职前培养模式改革中的亮点。法国的新

^① Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Devenir Enseignant : Une Meilleure Formation Initiale et des Parcours Plus Attractifs Pour Entrer Dans le Métier[EB/OL]. [2022-07-30]. <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>.

手教师在教学情境各方面的准备不足,使此次教师教育改革把培养教师的专业性放在更为突出的位置上。本次法国的教师职前培养模式改革以专业实习为核心,着重关注教师在真实教学情境中的准备情况,即关注教师专业素养的养成。“观察实习”“陪伴实习”和“责任实习”,循序渐进地培养教师的职业适应性,促进教师同行之间的交流与合作。

从教师职业的特殊性来说,教师的培养应当学术性与职业性并存。其学术性在于,教师从事的职业活动具有知识传播的特征,知识更迭本就要求教师不断探索新知。因此教师需要接受学术培训,特别要具备研究的能力,以跟上现代知识发展的步伐,不断更新自己的知识体系。其职业性则在于,对于教师而言,最重要的任务是培养和发展学生,这就对教师的教学技巧提出了要求,特别是要求教师具备与教学相关的知识、技能和态度。我们或需重新思考并衡量教师的两种取向在整体培养方案中的调和与统一,使教师职前学术性培养与实践能力的培养之间的关系由竞争走向相互促进,超越以往以学术性知识或实践性能力作为教师职前培养核心的传统观念。具体而言,我国教师职前培养环节中或可加入语言学、知识传播学等相关学科的知识,以增加教师融会贯通教育学知识与学科知识的可能性。从知识流动的角度来看,教师的教育行为是将知识传递给下一代的媒介。此过程中包含了教师的叙述、动作等表现性行为,故而对此过程本身的理解将影响教师的教育工作质量,亟待得到更多重视。

(三) 多层次培养人才,构建多元职前培养体系

在此次教师培养模式改革中,法国特别强调建立教师培养的“连续体”,关注不同层次教师后备人才的入职路线。其目的是让有不同学历背景的教师都能接受足够的职前培养,以解决当前教师来源多样但存在培养质量不一的问题。同时,法国这次改革还非常关注本科阶段的教师教育,以“预专业化”为核心,着力培养本科阶段就已坚定教师职业道路的学生。法国多层次的教师职前培养模式改革,构建起了一个以硕士教育为主、兼顾本科阶段储备人才、筑牢职前教师教育质量保障的层次化培养模式。这个结构的稳固建立,正是依赖“培养连续体”的同质化、专业化、多样化发展。

当前我国与法国教师职前培养存在许多相似之处,既有本科就读于师范专业的教师,又有“学科+教育”硕士型教师,还有本科与硕士阶段均就读于同一专业学科的教师,亦有大量从非师范类专业毕业后有志于从事教师工作的毕业生。针对接受过不同教育类型的“准教师”,我们需提供不同的教师职前培养模式。参考法国的改革经验,我国或可有序提高教师的准入门槛,分层次、多类型地安排教师职前培养及入职方式。例如,为在校生提供更多高质量的教师体验项目,吸引在校中潜在的教育工作者,同时为有志于从事教师工作的在校生奠定基础。就准入门槛而言,我国现阶段培养了大量潜在教师,即教师资格证的拥有者,却存在教师水平参差不齐和学校教师编制紧缺的双重问题。我国或需继续深化教师评价改革,在教师的入职门槛处下功夫,以提高效率和保证质量。

(浙江省哲学社会科学规划重大项目“中国有效参与全球教育治理的路径及战略研究”(项目编号:22QNYC01ZD))

(责任编辑:季丽云)

Homogenization, Professionalization and Stratification: Trends in the Reform of Pre-Service Teacher Training in France

SUN Jiacan, CHEN Zhuo, KAN Yue

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310058, China)

Abstract: In response to France's international disadvantage in teacher education and the uneven quality of education due to the high turnover of teachers, a new reform of the pre-service teacher training model has been undertaken in recent years. The overall objective of this reform is to improve the quality of teacher education and to raise public confidence in the country's education by improving the quality of school education. The reform of the French pre-service teacher training model has three orientations, namely homogenisation, specialisation and stratification. Firstly, the homogenisation of pre-service teacher training has been achieved through the elimination of teacher training institutions and the unification of teacher competency frameworks. Secondly, France has enhance the professional level of its pre-service teacher training model by focusing both subject knowledge learning and teaching competence training. Finally, the stratification of pre-service teacher training is achieved through the diversification of teacher entry routes and the development of pre-professional teachers. Drawing on the experience of France's pre-service teacher training model, China may be able to improve the quality of pre-service teacher training by shaping the professional culture of the teaching team, enhancing the professionalism of teachers in multiple dimensions, and building a diversified pre-service training system.

Key words: pre-service teacher preparation, France, teacher education, teacher competency framework, pre-professionalization