

中國大陸師資培育碩士化方案 「4+2 教師教育模式」問題之研究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授
臺灣教育評論學會會員

一、前言

有鑒於我國教育大學曾首創「2+2+2」六年師資培育等實驗方案，本研究擬探究中國大陸創新師資培育碩士化方案－「4+2 教師教育模式」，希望提供我國師資培育體制與政策決策的參考。研究目的為：第一、首先探究近期師資培育碩士化實施起源與背景；第二、探究中國大陸直屬師範大學師資培育碩士化方案實施內涵、論述與研究；第三、分析中國大陸直屬師範大學的師資培育碩士化方案問題，第四、提出中國大陸師資培育碩士化方案之參考，並作為與我國「師資培育碩士化」的參考。本研究藉運用文獻探討、實證研究的分析，並運用之前田野調查，摘錄精簡內容與結論，希望能提出對我國師資培育碩士化方案之參考。

二、近期師資培育碩士化實施起源與背景

教師教育是國家發展的基礎與動力，因此國際間師資培育已漸漸從大學學士學位至提升碩士學位階段。美國教師教育發展的特色其中之一便是教師職前培育的「專業化」或「碩士化」，教師修得碩士畢業（學碩士一貫制/加修學分）後方可有永久專業認證（黃源河，2013）。日本 2006 年「中央教育審議會諮議報告」也提出六年培育師資之政策方向（楊思偉，2010）。英國目前提供職前教師教育的三種主要管道之一為「研究所師資培育方案」(Graduate Teacher Program, GTP)（翁福元，2013），英國教育方面課程碩士入學要求是大學本科（4 年以上）學歷和一定的工作經驗後，才能進入碩士專業中（王美雲，2009）。

法國、芬蘭、德國、新加坡師資培育也已朝向師資培育碩士化（類似 4+2 方案）之方向前進。法國於 2010 年 9 月實施碩士層級教師教育方案（黃照耘，2013）。芬蘭「教師教育碩士課程」對於學生的良好表現具有正向幫助，芬蘭中小學教師需通過高標準的審核，具備碩士學歷，且師資培育包含教學實習，亦具備實務處理能力（FNBE，2010 引自顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2012）。新加坡自 2015 年以後發展學士學位文憑及學士後教育文憑二種要培育模式，以培育不同專長之中小學教師（MOE, 2008；NIE, 2009 引自游自達，2013）。其餘世界各國為例，法國、德國之師資培育也已朝向師資培育碩士化之方向前進。

芬蘭「教師教育碩士課程」的成效對中小學生的良好表現具有正向的效益，歸功於芬蘭中小學的「師資培育」與「教師專業」，尤以「教師教育碩士課程」

的成效對學生的良好表現具極大的影響力（Kim, Lavonen,& Ogawa,2009 引自顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2012）。

從國際「4+2 教師教育模式」比較中，中國大陸的旨在解決教師專業難題（王美雲，2009；朱旭東，2011）有：(一)4+2 模式具備教師教育的雙專業（學科專業+教育專業）混合制，延長學習年限；(二)保障學科課程和教育課程的課程時數，提高教育專業課程到碩士層級；(三)改變傳統中國大陸師範教育學科本位嚴重、側重單一學科知識的現象；(四)加強教育實踐課程提高學生的教育教學實戰能力；(五)建立了「4+X」人才培養模式多元化，培養規格的多元化，培養教師精英化特徵；(六)建立教師教育的學科和學位制度，確立教師教育的專業地位；(七)建立教師「職前-職後」教育一體化、「培養與培訓」一體化；(八)引領國家的教師教育理論、實踐和政策。

三、探究中國大陸直屬師範大學師資培育碩士化方案實施內涵、論述與研究

中國大陸教師教育改革自 1979 年改革開放後，逐漸從封閉走向開放的教師教育體系、施行教師資格證書制度、教師職前培養與職後培訓的一體化、免費師範生政策與農村教師發展（趙萍，2010）。2000 年之後中國大陸逐漸將師資的培育轉向以學科專業為主，提升教師專業素質。2003 年起由教育部直屬師範大學之北京師範大學率先實施「4+2 教師教育模式」，爾後由教育部屬六所師範大學首先發展「4+2」方案，將教師培育年限由 4 年延長至 6 年，部分解決了傳統師範院校的畢業生在學科專業素質和教師職業能力的兩個難題（王美雲，2009、朱旭東，2011）。

中國大陸「4+2方案」起源來自於北京師範大學在2002年首先嘗試此培養模式（顏佩如，2010）。北京師範大學首先建立了「4+X」（包括「4+0」、「4+2」、「4+3」和「4+『教師教育模組課程』」）的多種人才培養模式，其特點在於「培養規格的多元化、辦學重心的上移、以培養高素質的教師為重點」（朱旭東，2011）。華東師範大學2006年起，學校每年將從免試直升研究生選拔具有教師專業發展潛質的學生，納入新型的「4+1+2」師範碩士生培養體系，所謂「4+1+2」，即「4年本科教育+1年中學實踐+2年碩士培養」。其中學生與中學雙向選擇後將簽約：本科畢業後，以「準學校員工」身份進入中學工作一年，之後再回學校學習2年（顏佩如，2013）。

東北師範大學4+2碩士生的培養年限為2年半，其中前半年為研究生預備期，與本科第八學期交叉學習，學生必須完成35學分的課程學習，撰寫畢業論文（東北師範大學，2010）。除此之外，陝西師範大學、華中師範大學、南京師範大學、

華南師範大學、四川師範大學等都已陸續實施「4+2教師教育模式」（顏佩如，2013）。

「4+2」方案的「後本科培養模式」視為解決優秀師資的短缺問題、城鄉教育的不均衡問題，農村學校缺乏優秀的師資，從發達國家的經驗來看，是把師範生的培養從本科變成「本科後」，就是將師範生的學制從四年延長到六年，用四年時間學專業，用兩年時間專門學教育，其中一年學知識，一年實踐，希望藉由此「4+2」方案將優秀的學生吸引到師範院校來（顏佩如，2013）。在中國大陸教育部直屬院校進行師範教育實驗，希望成為發展師範教育的一個示範方向，還需要在綜合性大學和一般性大學發展師範學院和師範教育專業。畢業後，如果不願意從事中小學教師職業，則需要退還已享受的補助。

四、分析中國大陸直屬師範大學的師資培育碩士化方案問題

本文從「學校行政管理的角度與培育方案流程的觀點」以及「學生學習與經驗的角度探討，將4+2方案整體培養流程分為五大層面問題：(一)教育理念與目標、(二)管理與認同、(三)師資與課程規劃、(四)教育實習制度、(五)評量與就業等五層面。

(一) 教育理念與目標層面

就「4+2」方案目標定位與達成度部分，在教師教育一體化的實踐中，無論是職前培養還是職後培訓都存在著目標定位不準確、目標達成度低的問題（耿文俠、連玉生，2009）。高師院校的教育者理論與實際脫離較嚴重，不能滿足教師在職培訓的需要（余橋、林群、吳節義，2009；朱旭東，2011）。

就「研究與實踐」、「理論與實務」屬性結合部分，雖然學術與在職學位進修劃分徑渭分明，可是學術與在職學位兩者課程的種類與架構，「研究取向」與「實踐取向」、理論與實務結合的比重與架構，很難有一致性的共識（朱旭東，2011；陳明選、王健，2008）。

就「知識取向」、「技能取向」還是「學術研究取向」教師專業培育取向爭議問題（朱旭東，2011），產出的是研究型的教師菁英 VS. 提升教育實踐能力部分？也因為職前培養與職後培訓一貫性部分，雖然「4+2方案」學制與方案政策表面上一體化，可是在課程安排、學校行政管理與溝通、師資結構與規劃、教學輔導與配套等，仍存在一些需要再整合的需求。

（二）管理與認同層面

就負責單位的組織與管理方面而言，中國大陸教師教育一體化的領導體制和機構卻很難一體化，「4+2」模式管理混亂，相關院系、部門之間協调度較差（康曉偉、李瓊、梁東升、陳紅蘭、閔霞，2009），師範院校培養與培訓機構其實是二元模式的（余橋、林群、吳節義，2009；王選琪，2004）。

在學校資源整合方面，北京師範大學學科教學的人力資源和物質資源分佈在不同的學院，很難充分履行教師培養的功能（朱旭東，2011）。就職前與職後培訓架構方面而言，教師教育一體化在理念與機構設置上的歸屬關係尚難以統整於一體，比如：大學負責職前教師培養，而職後教師培訓則屬於地方教育主管的教師培訓學校或學院（劉煥陽、韓延倫，2010）。就職前教師角色認同方面而言，中國大陸許多在職前階段師範生的教師角色意識定位模糊或不明確（余橋、林群、吳節義，2009），教師專業思想不穩定，沒有意願持續擔任教職（李建會、馬曉芸，2004）。就職前教育學類學科重視度方面，很多師範生在職前階段教師角色意識不明朗導致職前教育教育學類學科（包括教學法和教育實習）不受重視（余橋、林群、吳節義，2009）。

（三）師資與課程規劃層面

就師資素養與專業方面，中國大陸高師院校教育者理論與實際脫離較嚴重，培訓者長期與中小學的教育教學實際脫離，培訓內容就會偏重理論，難以滿足受培訓者的實際需要（余橋、林群、吳節義，2009）。職前、職後課程連貫性與內在關連與師資也有相關問題。由於過於強調專業知識的體系性、邏輯性和學術性要求，僅著重在把師範性定位於開設教育學、心理學以及學科教材教法這幾門標識「師範性」的課程上。對職後教師培訓重視仍僅限於專業知識的提升，忽視和弱化了教師專業發展與培訓的內在關係（劉煥陽、韓延倫，2010），這種「專業+師範」的落實、理論與實踐脫節的現象十分嚴重（余橋、林群、吳節義，2009）。就教師教育的學術性與師範性課程定位、課程結構與分佈問題，中國大陸教師教育長期存在學術性與師範性、學科專業課程與教育類課程之爭，並產生對於課程資源的佔有與爭奪，導致課程設置不合理（余橋，林群，吳節義，2009）。

（四）教育實習制度層面

就校內外專業網路結合、實習方式與內容、實習指導教授與專家教師而言，中國大陸教師教育的外部一體化與校內外專業網路結合仍有一些問題，教師群體之間的「協作」以及學校與社會的「協作」來提升學校的辦學品質，也處於初級的摸索階段（苟淵，2004）。就實習時間點與長短、教學實習指導內涵而言，4+2方案學生表示微觀教學時間安排不夠，而且缺乏系統指導的問題（康曉偉、李瓊、

梁東升、陳紅蘭、閔霞，2009）。

（五）評量與就業層面

在學位論文寫作方面，北京師範大學學生認為學位論文寫作有關課程須符合學生的實習和工作的具體方向，且需要專門留出一定的時間來撰寫論文；在論文選題階段希望能得到導師詳細的指導（北京師範大學教育學院，2002a），學位論文應要有促進教學能力與改善教學問題的效益。在考試標準與管理部分，「4+2」碩士生在考試管理、本科畢業手續辦理、文件註冊方面管理混亂（康曉偉、李瓊、梁東升、陳紅蘭、閔霞，2009）。

在就業方式問題方面，學生性別比例與市場需求存在矛盾（戚家勇、邱化民、李凌，2011），且畢業生比較注重待遇、地域、福利、辦學品質與校園環境與設施，過高的期望值就會影響他們的選擇行業（高巍，2012）。在就業滿意度方面，大多數的師範畢業生傾向於經濟發達城市和公立學校，這造成了師範畢業生在發達城市難就業、經濟不發達地區缺教師的現象（張芬、沈輝，2012）。許多畢業生未充分考慮個人能力與社會的現實狀況，盲目地追求高起點、高標準，都期望用「北京戶口+好單位+高工資」圈定崗位，競爭自然激烈，所以在學生就業期望與就業現實存在相對的矛盾（戚家勇、邱化民、李凌，2011）。

在轉業的輔導方面，以 2004 年北京師範大學為例，4+2 學生的就業簽約率達 98%，僅有 75%按預定目標到中學任教（劉雪梅，2006），缺乏靈活性的退出機制，尤其受到 4+2 相關法令限制，有些學生繼續到海外進修或博士班就讀，並未從事教職，相關單位缺乏具體的 4+2 學生轉業的輔導與改進機制。在 4+2 學生的終身學習輔導部分，雖然強調職前與職後、培養與培育的連結，可是相關文獻很難看到對於 4+2 方案的學生相關後續的終身教育輔導部分。

五、結語

中國大陸「4+2」教師教育模式實施的存在學生選擇動機不一、課程設計混亂、課程安排過多、碩士課程與本科課程銜接、課程滿意度不高、文理科尚存差異、教育實踐重視不夠，缺乏系統指導、「4+2」模式管理混亂，相關院系、部門間協調差、「4+2」知名度低，宣傳度不夠等問題，（康曉偉、李瓊、梁東升、陳紅蘭、閔霞，2009），我國在實施教師教育學士碩士一貫化制度時可以參考 4+2 方案五大層面問題：（一）教育理念與目標、（二）管理與認同、（三）師資與課程規劃、（四）教育實習制度、（五）評量與就業，預先思考相關問題並發展其規劃配套、規劃，才不會重蹈覆轍。

參考文獻

- 王美雲（2009）。教師教育新視角－「4+2」模式探析〔電子版〕。教育與教學研究，23(7)，1-3。
- 王選琪(2008年2月)。中小學體育教師教育一體化探析。陝西教育學院學報，24(1)，3-33。
- 北京師範大學教育學院（2002a）。北京師範大學在讀教育碩士對4+2教育學碩士培養模式的意見調查。中國大陸：北京師範大學教育學院。
- 朱旭東（2011）。走向優異的教師教育改革—以北京師範大學為例。國立臺中教育大學教師教育電子報（2011.03.27）。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=11
- 余橋、林群、吳節義（2009）。教師教育一體化過程中的問題分析與策略初探。綿陽師範學院學報，28(12)，123-126。
- 李建會、馬曉芸（2004）。新世紀師範教育的新形式-關於「4+2」教育學碩士培養模式的探索。學位與研究生教育，11，27-31。
- 東北師範大學（2010）。(東北師大)歷史文化學院「4+2教育學碩士」培養方案。上網時間2010年5月10日，取自<http://sohac.nenu.edu.cn/jypy/sss/download/42pyfa.doc>
- 翁福元（2013）。英國教師教育職前課程。國立臺中教育大學電子報。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=45
- 耿文俠、連玉生（2009）。教師教育一體化目標及其達成策略。河北大學學報（哲學社會科學版），34(2)，82-85。
- 荀淵（2004年7月）。教師教育一體化改革的回顧與反思。教師教育研究，16(4)，8-12。
- 高巍（2012）。首屆免費師範生就業狀況及就業心理研究-基於某部屬師範大學的調查。國家教育行政學院學報，33，77-81。
- 康曉偉、李瓊、梁東升、陳紅蘭、閔霞（2009）。「4+2」教育學碩士培養模

式現存問題的調查研究- 以北京師範大學為個案，**師說師道**，88，41-43。

- 張芬、沈輝(2012)。試論大學師範生就業指導的途徑。**教育與職業**，6，90-91。
- 戚家勇 邱化民 李凌（2011）。影響教育學碩士研究生就業的個體因素調查研究-以北京師範大學為例。**中國教師**，33，44-47。
- 陳明選、王健（2008年10月）。隔離與架構：當前教師教育一體化的實踐課題及其解答。**江南大學學報（人文社會科學版）**，7(5)，128-131。
- 游自達（2013）。新加坡教師教育職前課程及其特色。**國立臺中教育大學電子報**。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=85
- 黃源河（2013）。各國教師教育制度-美國。**國立臺中教育大學電子報**。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=38
- 黃照耘（2013）。法國當前教師教育改革與職前課程介紹。**國立臺中教育大學電子報**。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=77
- 楊思偉主編（2010）。**各國師資培育改革政策之實施與發展**。臺北市：五南。
- 趙萍（2010）。中國教師教育概況（A brief introduction on Teacher Education in China）。北京師範大學教師教育研究中心。2010年4月22日北京師範大學演講。
- 劉雪梅（2006）。關於「4+2」教師教育培養模式的思考。**陝西師範大學物理教學論網站**。取自 <http://wljxl.snnu.edu.cn/Article/ShowArticle.asp?ArticleID=106>
- 劉煥陽、韓延倫（2010年2月）。教師教育一體化課程體系創新的理論思考及實踐探索。**臨沂師範學院學報**，32(1)，1-4。
- 顏佩如（2010）。中國改革開放後「初中教育問題」研究。發表於國立臺中教育大學國際事務暨研究發展處11月19（五）、20日（六）主辦之「**2010臺灣教育學術研討會**」論文集，頁10。臺灣：國立臺中教育大學。
- 顏佩如（2013）。中國大陸創新師範教育政策『4+2教師教育模式』之研究：以中學教師培訓為例。**教師教育研究期刊**，3，31-52。
- 顏佩如、歐于菁、王蘊涵（2012）。芬蘭師資培育碩士化方案與最新師資培

育政策發展之研究。國立臺中教大學學報，26(1)，31-54。

