

第二章 文獻探討

本章就與研究有關的文獻進行分析探討，全章分作二節，第一節探討教育專業的意義、內涵與實徵研究；第二節探討任教意願的意義、內涵與實徵研究。

第一節 教育專業的意義、內涵與實徵研究

一、教育專業的意義

教育應是專業在邁向二十一世紀的當刻而言，已具有某種程度的共識，然而並非沒有不同的聲音。有關教育專業意義的討論，首先回顧專業的意義、條件，再著眼教育是否為專業的爭論，最後歸結出教育應是一種專業。

(一)專業的意義與條件

現代化的專業意義首揭於 Carr-Saunders (1933) 所提，專業是指一群人在從事一種需要專門技術的職業；這種職業需要特殊智力來完成，目的在提供專門性的服務。

輓近的發展除對 Carr-Saunders的見解加以擴充引申外，先後提出專業的條件或標準，使得專業的意義更為周延。Benveniste(1987)認為專業的條件有六：1.有科學知識為基礎的技術；2.應持續進修及接受訓練；3.能控制與選擇專業成員；4.具有工作倫理規範；5.具有服務的熱忱與承諾；6.建立專業組織。Clark (1963)以為專業須具備高度知識的專門能力、嚴格的入會標準、長期的專門培養、堅強的工作規範、享有高度的專業自治及擁有強大的專業組織。Etzioni (1969)指專業的特徵在1.系統的學術基礎；2.為專業團體所公認；3.普遍的社會認可；4.訂有工作原則或規範信條；5.專業文化。Schein & Ko-mmers (1972)認為專業是1.全時的職業；2.高度的生涯投入；3.具有專門的知識及能力；4.普遍性的服務原則；5.顧客利益導向；6.服務導向；7.專業自主性；8.成立專業團體與擁有專業證照；9.具

有特殊的權力與地位。賈馥茗（民68）提出專業的條件在1.擁有精湛的學術和卓越的能力；2.具有服務奉獻的利他精神；3.訂有專業的倫理規範。黃坤錦（民81）歸納出專業的基本條件在1.以系統的理论為基礎；2.權威來自知識和技術；3.須經過長期的專業訓練；4.有一套專門的準則規範；5.有堅強的專業組織；6.對專業團體的忠誠；7.要求專業自治。蔡碧璉（民82）綜合各家之論，認為專業應包括以下三個層面：1.專業知識與專業技能；2.專業精神與專業態度；3.專業組織與專業規範。

綜上所述，專業是以高度專門知識為基礎，從事利他服務工作的全時行業。它至少具備以下的條件：1.專門的知識與能力；2.以利他服務為導向；3.不斷的進修成長；4.社會的高度認同；5.訂有倫理規範；6.擁有專業團體；及7.高度的自主性。

(二)教育專業的爭議

教育是否為專業，主要視教育是否已合乎專業的意義和條件，然而事情並非如此單純，主要爭論點有：(1)教育「應該」是專業及(2)教育「實際」是專業二個問題。

1.教育「應該」是專業的爭論

早在1948年全美教育學會（National Education Association, NEA）便訂立了教育的專業規準，作為教育邁向專業的努力目標。這些規準包括(1)教育屬於高度的心智活動；(2)教育具有特殊專業領域；(3)教育應有專門的職前訓練；(4)教育需不斷的在職進修；(5)教育需為永久性的志業；(6)教育需訂有倫理規範；(7)教育需以服務社會為目的；(8)教育需有健全的教育組織。

但在教育發展歷程中，學者們的看法並非均為一致。諸如：Etzioni(1969)便認為教師、護士、社會工作人員三種人員僅能歸類為半專業（semi-profession），爭論的主要障礙在教育專業知能的性質與內涵未構成一套具有嚴密組織的體系（顏秉嶼，民81）。

直至1966年聯合國教育科學文化組織（UNESCO）在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」（Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers），採納「教師地位之建議（

recommandation concerning the status of teachers) 議決教學應被視為專業。從此教育應為專業才達成共識。

2. 教育「實際」是專業的爭論

教育應為專業，也就是教育專業的共識達成，並未代表教育實際上已達成專業的程度。有相當多的學者提出教育在實際上並未達到專業的條件（Ornstein, 1981; Wise & Leibbrand, 1933; 王立行和饒立維，民81; 游淑燕，民82; 謝高橋，民80）。

分析教育實際上未能達到專業條件的主要因素：

(1) 專業自主受限制

教師專業自主，大致上限於教學方法及程序上（黃政傑，民80；蔡碧璉，民82）。至於教育目標、課程標準、教育決策上則受到相當大的限制。

(2) 教育工作替代性高

教師的資格雖有一定的限制，但由於教師人數龐大及需求殷切，常放寬了原訂資格上的限制（謝高橋，民80）；以及社會上認為教師僅在傳授既有知識，只要擁有任教科目的知識及部份教學技巧即可勝任（鍾任琴，民83）。

(3) 缺乏專業發展機會

教育工作為保有專業品質理應不斷進修成長，但相對於其他專業，教育工作相當缺乏生涯發展的機會（Wittrock 1986），不僅進升不易，且進修機會不足。

(4) 教師組織功能的問題

教師要建立專業知能與地位，應加強教師組織的功能（楊國賜，民76）。教師組織在教師專業應扮演建立教師專業資格、規範教師專業倫理、提升教育專業水準等功能。教師專業組織未能及時建立和有效發揮功能，也是重要因素。

(5) 教育工作者的待遇偏低

教育工作者雖然較一般公職人員待遇為高，但與其他專業人員相比，則顯著為低，無法達到專業人員的水準。

3. 教育正邁向專業中

由教育專業的「應該」與「實際」爭論中，教育應該是種專業已有共識，教育尚未完全符合專業的條件也是不爭的事實。教育正邁向專業中是合理而可接受的論點（Denemark, 1985; Tishler & Neely, 1987）。此論點主要的理由有下：

(1)教育知識體系逐漸成熟

教育專業知識原建立在諸如心理學、社會學…等基礎學科或社會學科之上，近來的發展已逐漸形成教育本身知識體系。

(2)教師職前培育門檻的提高

教師職前培育提升至大學程度或學士後再加以培育，已是世界各國師資培育的趨勢。此一趨勢有助於教師地位的提升與專業形象的建立。

(3)教育組織次第建立

專業組織的建立是專業的重要特徵，教師組織的存在至少具有以下功能(1)建立入會門檻，訂定教師專業資格；(2)規範專業倫理，維持教師形象；(3)影響教育決策，爭取教師尊嚴與地位。

(4)爭取教育專業自主

教師專業自主知覺已普遍被喚醒，它包括教師應享有專業自由、參與組織決策、免於外力干預及維持專業品質。教師專業自主意識的喚醒，有助於教育專業的達成。

二、教育專業的內涵

教育專業的內涵可由學者的敘述作歸納，得知其梗概，文先引敘學者的看法。

Lieberman (1956)提出教育專業的內涵為 1. 提供獨特、明確而重要的服務； 2. 強調智慧的應用； 3. 經過長期的訓練； 4. 個人及團體均具有相當的專業自主權； 5. 專業人員應對其專業判斷負起責任； 6. 提供服務而不計較經濟報酬； 7. 遵守明確的專業倫理信條； 8. 組織專業自治團體。Crowin (1970) 認為教師專業角色的四個指標： 1. 以學生為直接服務的對象； 2. 具有教學的專業知識與能力； 3. 信守教育理念，獻身教育工作，不計較經濟報酬； 4. 擁有專業自主，參與專業決定

負起專業責任。

黃昆輝（民69）指教育專業應具下列內涵：1.專業認同：肯定教育工作為一種極具價值的專業，在心理上對教育專業產生榮辱與共的依屬與認同感。2.專業成長：認為從教學工作中能獲得增益專業知識與專業品德修養的機會；3.專業服務：相信教育工作的目的在為社會及學生的需要，提供適切的服務而不太計較物質報酬；4.專業訓練：強調教育工作需有專業知能，要有長期的職前訓練及在職進修；5.專業責任：教育工作者應以瞭解和滿足學生個別需要為己任；6.專業道德：教育工作者以專誠奉獻為職志，忠於職守、熱愛工作，並對自己的行為負責。張春興（民72）認為教師的專業內涵為1.專門知識：教育工作者“能教學”，精通所教學門的專門知識。2.專業知能：教育工作者“會教學”，能運用教學原理在教學歷程中達成預定目標。3.專業精神：教育工作者“願教學”，教師體認教育工作神聖，堅持教育信念，具責任心、榮譽感、教不厭、誨不倦。

林清江（民71）認為教育專業1.應用系統而明確的知識體系；2.須經長期的專門訓練；3.組成自治團體；4.遵守倫理信條；5.適度自主的權利；6.為公眾提供重要的服務；7.可選擇專業團體的成員。陳奎熹（民79）認為教育專業工作者需具備1.能運用專門的知識技能；2.經過長期的專門訓練；3.強調服務信念，不計較經濟報酬；4.享有相當的獨立自主權；5.有自律專業團體與明終的倫理信條；6.不斷的在職進修。

鍾任琴（民83）歸納學者的見解，認為教育專業的主要內涵有六：

- (一)教育專業知能：包括與教育工作有關的一般知識與教學方法、與教學工作有關的能力，及任教學科專門的知識。
- (二)教育專業自主：教育工作者擁有教育專業判斷與教育決策參與的權利。
- (三)教育專業成長：教育工作者的培育須經長期的職前教育，並在教學生涯中不斷的接受在職進修。
- (四)教育專業倫理：教育工作者具有崇高的專業道德，並願遵守教育工作上的倫理規範。

(五)教育專業認同：教育工作者能肯定教育工作是極具價值性的工作，對教育具有認同與歸屬感。

(六)教育專業服務：教育工作者基於服務理念，對學生施以教育愛，注意學生身心發展，給予適當的服務。

本文基本上採納鍾任琴（民83）所作歸納的敘述，在略作修正後，作為問卷擬題的藍本。

三、教育專業的實徵研究

有關教育專業的實徵研究，本部份僅蒐集性別、學生身份兩個變項研究結果。敘述如下：

(一)性別與教育專業的研究

性別與教育專業的研究所獲得的結果，在不同的研究間，結論並不一致。部分研究發現，在教育專業自主、教育專業知能、教育專業成長上，有男性教師優於女性教師的現象（林彩岫，民76；吳武雄，民70；鄭照順，民77；蔡碧璉，民82）；也有研究者發現在教育專業認同、教育專業服務、教育專業倫理上，有女性教師優於男性教師的現象（楊妙芬，民82；Lortie, 1975；Reighard, 1985）；但也有學者研究發現性別並非教育專業差異上的原因（張芬芬，民73；鍾任琴，民83）。

(二)學生身份與教育專業的研究

林生傳（民77）對國中教師專業行為的研究發現專業類組與服務年資在教育專業行為表現上有交互作用存在。師範校院畢業、年資較高者在專業態度及專業行為上表現均較佳；一般大學專長畢業、年資較輕，其專業行為與專業態度表現較佳。同年，鄭照順（民77）的研究亦指出，整體教育專業信念上，師範校院畢業的教師優於理工學院畢業的教師，文學院畢業的教師亦優於理工學院畢業的教師。在專業服務及專業進修上，師範校院畢業的教師優於理工學院畢業的教師。

第二節 任教意願的意義、內涵與實徵研究

一、任教意願的意義

任教承諾 (teaching commitment) 和任教意願 (teaching willingness) 是相當接近而容易混淆的概念。Dreeben (1970) 最早提出任教承諾的概念認為任教承諾是個人把教學當作終身的工作。Lortie (1975) 則把任教承諾解釋為：一個人獻身教學工作的意願 (willingness)，是對教師工作加以認同的內在感。Lacey (1977) 指任教承諾是個人獻身教學工作的意向，包括一種堅持感 (sense of persistence) 和內在的參與感 (feeling of personal involvement)。

國內的見解，早期主要以教育精神為討論教師對教育投入的核心，諸如：賈馥茗 (民60) 教育首重教育精神，教育精神是以傳統服務精神為基礎，維持敬業與樂業的志趣，而責任感則為教育工作意願的核心。黃昆輝 (民73) 認為教育是一種永恆的志業，促使教育進步的動力在本於教育愛的教育熱忱與專業精神。張春興 (民74) 認為理想的教師人格是教育精神。較近的研究則由教育精神的討論延伸至任教承諾與任教意願。林瑞欽 (民77) 將任教意願界定為個人對教學工作所表現的認同與涉入的力量。湯梅英 (民82) 認為任教意願指個人願意擔任教師從事教學工作的程度，是一種基於對教師工作的認識，經由個人選擇工作動機的配合，而產生對教師工作的好惡感，而後顯出對教育工作的趨避傾向。鍾任琴 (民83) 指任教意願是個人願意擔任教職工作，及其從事教學的動機、原因與程度，它是一種態度，具有認知、情感及行動三層面的特質。

綜上所述，任教意願與任教承諾是一個與教育精神很相近的概念。任教意願是個體願意擔任教學工作的內在動力，它由於對教育專業的認知，產生喜愛教學工作的情感，從而願意在教育工作投入與努力的態度。

二、任教意願的內涵

任教意願的意義如上所述，它是個體願意擔任教學工作的內在動力。這種促進個體產生內在動力的原因為何？

Austin (1931) 研究發現，青少年 (11-17歲) 願意擔任教學工作的主要原因依序是 1. 父母與師長的直接影響； 2. 對某學科的喜愛； 3. 喜愛教學； 4. 有優厚的薪水； 5. 喜愛兒童； 6. 工作輕鬆； 7. 假期多。

Bradley (1983) 研究發現任教最大動機男生認為良好待遇，女生則認為是與兒童一起工作的機會及教師工作的社會價值。其次男女生的一般理由依序是非例行性工作、安定工作及與人接觸和工作的機會。

Fox (1960) 和 Richard (1960) 的研究均發現：喜愛兒童、協助兒童、教學工作能帶給人樂趣等利他傾向是最重要的原因；待遇、工作安全、長假期則是次要的考慮。

Lortie (1975) 著書立說，認為個人願意為師的原因有 1. 人際方面：喜歡與青少年在一起，協助或喜愛兒童； 2. 服務方面：認為教師對社會有貢獻，能發揚傳承文化； 3. 繼續方面 (continuation theme)：能繼續留在學校中，能繼續研究自己感興趣的學科； 4. 物質利益方面：工作安定、工作輕鬆、收入穩定； 5. 時間適配方面：上班時間較俱彈性……

Lau 等人 (1968) 願意任教最主要的理由是服務社會、繼續進修及培育下一代；單就女性而言，則喜愛兒童，適合女性工作是最主要原因。

Lacey (1977) 調查發現大學畢業生在修課任教前，願意任教的原因較傾向理想化，諸如：喜見兒童進步、喜歡有創造性的工作、能發揮才能、接受富有變化情境的挑戰。修課後則願意任教的原因變得較為現實，如：工作安全、假期較多、收入穩定等。

Morgan & Dunn (1978) 研究發現選擇教師為職業，最主要的理由是協助兒童及喜愛兒童。

Nias (1981) 研究發現願意任教的因素有四： 1. 愛心：對兒童付出愛心，願意奉獻在兒童教育之上； 2. 稱職：充實專門知能，提高教學績效； 3. 自我認同：認為自己是當老師的好人才； 4. 生涯延續：教學是安定的工作，不想更動。

Ornstein (1983) 綜合有關任教意願發現積極的動機有喜愛兒童、傳授知識欲望、有志教學及表現對社會有價值服務的欲望。在消極動機上有： 1. 工作安定； 2. 工作時間較短假期長； 3. 教育較容易唸； 4. 可作就他業的踏階。

Soh (1982) 研究發現高任教意願者，其任教理由有 1. 發現才能， 2. 喜歡教學； 3. 認為教學是具有挑戰的工作； 4. 喜愛與兒童相處； 5. 教師是高貴的專業工作； 6. 愛現抱負； 7. 教導下一代是有意

義的事。Su (1990) 研究指出個人任教意願的原因主要為：喜愛兒童、協助兒童、教學工作能帶來滿足。Tudhope (1944) 研究發現任教意願最主要的動機為：工作安定、喜愛兒童、對特殊學科研究興趣、繼續受教育的願望及優渥的待遇。Valentie (1934) 比較師範生入學時與將任教時的任教理由，入學時男生依序是工作安全、有教育獎學金、喜愛某學科、喜歡教學及父母的期望；入學時女生依序是喜愛某學科、喜愛教學、喜愛兒童、工作安全及可接受教育獎學金。在將任教前的任教理由男生為：喜愛某學科、喜愛教學、感覺自己適合教學、對教育有興趣及工作安全；女生則認為喜愛某學科、喜愛兒童、喜愛教學、對教學感興趣及工作安全。

國內學者對任教意願內涵的探討，除教育精神外，皆為近年來的發展。林瑞欽 (民79) 研究指出師專生願意擔任教師的原因可歸納為 1. 關愛兒童：對兒童愛心、喜愛兒童活潑朝氣； 2. 工作價值：認為教學工作具挑戰性、創造性、權威性、工作高尚、貢獻社會； 3. 自我因素：符合個人興趣、專長抱負、有演講及領導機會； 4. 工作安全：指工作穩定、假期長、環境單純等。

毛連塹等人 (民80) 研究指出師範生任教意願是 1. 行為意向：願意擔任教師行為的意向； 2. 工作報酬：具有精神與物質的報酬； 3. 工作性質：教師工作本身所具的特質； 4. 工作環境：教學的環境及組織氣氛； 5. 工作升遷：有晉升機會及工作有保障； 6. 對師資培育的態度。

王以仁 (民81) 研究指出師範生願意擔任教師的原因包括 1. 工作有意義：認為教師本身工作具有意義； 2. 工作安定：教師是一種生活安定、假日多、工作環境單純的工作； 3. 父母期待：擔任教師符合父母及重要他人的期待； 4. 面對現實的選擇：因現實的原因而願意擔任教師工作。

湯梅英 (民82) 經文獻分析發現國內任教意願的原因可歸納為 1. 行為意向：指願意擔任教師的行為傾向； 2. 工作報酬：具有精神與物質的報酬； 3. 工作性質：教師工作具有創造性、自主性、領導機會及求知機會； 4. 工作環境：喜愛教師工作環境及組織氣氛； 5. 工作升遷

：教師有升遷機會、工作安全有保障；6.對師範教育認同的態度。

鍾任琴（民83）研究師範生實習前後的任教意願認為任教意願的內涵包括內在層面與外在層面。內在層面包括喜愛兒童、服務利他、自我興趣、成就感、自我實現、工作具有價值等…。外在層面，則有工作環境與條件、工作安定穩定、工作升遷機會、報酬待遇、社會地位、假日較多及重要他人的期望等因素。在內外層面可抽出工作有意義、工作性質、自我因素及現實環境等四個因素。

由以上國內外文獻分析探討，可看出國外的文獻時期較早，而且兼具一般學校、師範校院及大學後師資培育等群體所做的研究。國內近年來的研究則偏重在對師範校院的研究。從以上分析可歸納出探討任教意願至少應包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素四個面向。1.工作有意義指：包括喜愛看到學生成長、教學能幫他人過更美好的生活、教學能改變他人氣質、能作育英才貢獻國家、能匡正社會風氣、教師是社會的清流、教學很有價值、能將社會精神傳繼下一代；2.工作安定指：生活安定、工作有保障、薪資引人、工作同仁和諧、工作場所有制度、工作環境單純及工作地與家庭可距離較近。3.工作興趣指：嚮往教師工作、工作符合自我興趣、工作可發揮專長、繼續研究自己喜歡的科目、教學可相長、可發揮自己的才華、喜歡與年輕人相處。4.現實因素指：教師社會地位高、符合重要他人的期待、在公家任職是家庭追求目標、有獻身教育的機會、在教改聲中負擔責任、增加就業機會、教師是熱門行業。

三、任教意願的實徵研究

有關任教意願的實徵研究，依本研究的需要蒐集比較性別、年級、專長類組及學生身份四個變項的研究結果。敘述如下：

(一)性別與任教意願的研究

極大多數的研究，發現女生的任教意願大於男性（Bradley,1983;Hellowell& Smithers, 1973; Lortie,1975M; Ornstein, 1983; Lyson & Falk, 1984; 張春興，民72; 張芬芬，民73; 湯梅英，民82）。

Lortie（1975）對於為何女性的任教意願高於男性，提出下列的

解釋 1. 女性認為社會傳統認為教師最適合女性的工作； 2. 父母對女兒選擇職業的干涉較多； 3. 女性對兒童喜愛的程度較強； 4. 女性在兒童期對教師的認同較強。Hellowell & Smithers(1973)認為在西方社會，女性學到與人取向的價值所致，認為教師較能滿足女性這種人取向的價值。

(二)年級與任教意願的研究

多數的研究發現任教意願會隨年級的不同而有所差異。Gibson (1976)以英國師範生為對象，三年級較一年級的任教意願為低。Whiteside 等人 (1969)的研究結果一致指出高年級的任教意願下降。

賴清標 (民68)發現師專生的任教意願一、三、五年級有逐年下降的趨勢。林瑞欽 (民77)研究發現低年級學生的任教意願高於高年級的學生。湯梅英 (民82)研究北市師院學生的任教意願亦發現三年級學生的任教意願低於一年級的學生。

Lacey (1977)曾解釋高年級學生任教意願低於低年級的現象是入學前或低年級對於教師工作常懷著理想化的知覺，致使其任教意願有偏高的現象。

(三)專長類組與任教意願的研究

張芬芬 (民73)以台灣師範大學學生為研究對象，發現各學院的學生其任教意願有顯著差異。毛連塏等人 (民82)對台灣地區九所師範校院結業學生進行任教意願研究發現不同主修專長的結業生，其任教意願有差異。

湯梅英 (民82)以台北市立師範學院學生進行任教意願研究，也發現不同主修專長的學生，其任教意願有所差異，但其中以初等教育系的學生任教意願最高。

(四)學生身份與任教意願的研究

Hellowell & Smithers (1973)比較英國教育學院、大學教育學系、學士後教育文憑等類別學生的任教意願，結果發現以教育學院畢業的學生任教意願最高。