airiti

《生命敘說與心理傳記學》第 5 輯．2017 年 12 月．頁 75-105
DOI:10.6512/lnp.201712_5.0004

生命證成專業：一位教育行政人員的教育學傳記研究

王瑞邦 [1,*]　倪鳴香 [2]

本研究採教育學傳記研究取向，以敘述訪談法採集一位教育行政人員的生命口述傳記。此個案出身單親貧窮家庭，在師範教育體系受教，歷經教師、公務人員與校長等職業角色轉換，在探尋超越規訓朝向自我實踐之可能性的研究意圖下，參照德國社會學者 Fritz Schütze（1987）的理論建構分析方案，解讀該個案之口述傳記文本，詮釋出其職業生涯「生命證成專業」的主觀意義世界。質言之，教育行政人員的「專業性」在根本上乃奠基於生命主體的「傳記性經驗」，它是個別性的，是實踐性的，是經由生命陶成而塑形與轉化，並非僅靠知識學習所能促發。

關鍵詞：教育行政、教育學傳記研究、敘述訪談、專業性

[1] 新北市政府教育局督學
[2] 國立政治大學幼兒教育研究所副教授
[*] 通訊作者：王瑞邦，r8105004@gmail.com

airiti

Life Narrative and Psychobiography Vol.5, December 2017, pp. 75-105
DOI:10.6512/lnp.201712_5.0004

Profession as Life Justify: A Case Study of Biographical Study of Pedagogy on Educational Administrators

Jui-Pang Wang[1,*] and Ming-Shiang Ni[2]

Abstract

The orientation of this research is biographical study of pedagogy. This research collected one oral biography of educational administrator by narrative interview. The reporter was born from a poor family, graduated from normal school, and experienced the roles of teacher, principal and civil servant in his career. To explore how to transcend social discipline and how to search the possibilities of self-practice, the case study focuses on career transformation. Referring to the model of analysis of theoretical construction by Fritz Schütze (1987), German sociologist, this research analyzed oral biography of this case and interpreted the symbolic universe of the case as "profession as life justify." It goes without saying that the "profession" of educational administrators was fundamentally based on the "biographical experiences" of subject, which were individual and practical, and were shaped and transformed from bildung of life rather than knowledge learning.

Keywords: educational administration, biographical study of pedagogy, narrative interview, profession

[1] School Inspector, Department of Education, New Taipei City Government
[2] Associate Professor, Graduate Institute of Early Childhood Education, National Chengchi University
[*] Corresponding Author: Jui-Pang Wang, r8105004@gmail.com

airiti

一、前言

1994 年臺灣民間發起 410 教育改造遊行，掀起臺灣 20 年來教育改革的浪潮，教師專業發展成為受關注的主要議題之一，但相對地教育行政人員的專業發展卻被忽略。教育行政人員在教育改革中依舊是執掌政策決定與資源分配的關鍵角色，如果其能展現具專業素養的作為，那將能為教育改革增添助力。

雖然對於教育行政人員的專業化，教育行政學者有具體的主張，例如建立專業認證制度（林海清，2000；張明輝，2003）。但值得探討的是：建立專業認證制度後，教育行政人員能超越官僚體系的規訓嗎？因此本研究關注那些能在權力結構的縫隙中，仍展現實務智慧（practical wisdom）的這群人，如何穿越官僚體系所帶來的強大規訓力量並展現教育行政人員的專業作為？

為了探尋教育行政人員超越規訓朝向自我實踐之可能性，本研究選擇教育學傳記研究取向，企圖透過個人的生命口述傳記進行主體深層結構意義世界的探究，即回到個體的行動上來思考，意圖瞭解在官僚體制中，個體如何展現其主體的能動性，不僅能有效回應外在環境對其社會角色的期待，又能自我察覺超越角色框架所帶來的規訓。德國教育學者 Rainer Kokemohr 主張自 19 世紀起逐漸發展的傳記研究，其貢獻即在於整合宏觀研究（社會結構、社會學取向）與微觀研究（個體認知、心理學取向），經此它可以體現社會的獨特認識論性格（specific epistemological character of society），彰顯人類世界是由符號所連結而成的意義網絡，他認為社會乃是經由意義而建構出來的（Kokemohr, 2001, pp. 25-26）。透過個體生命口述傳記的探究，研究者可以理解在社會日常生活互動中，主體如何詮釋呈現自身社會存在的意義。

二、超越官僚體制規訓如何可能

本研究將分別從結構面、歷史面與個體面切入，首先循著德國社會學者 Max Weber（1864-1920）對官僚體制的思路，掌握官僚體制的結構本質；其次，關注臺灣的教育行政人員走上「公務人員化」的特殊歷史背景，與如何形成特有的規訓內涵；最後，在「角色」與「自我」的辯證中，探究個體超越規訓的可能性。

（一）「非人格性」官僚體制的出路

Weber 認為現代社會官僚體制屬於法制型支配（Giddens, 1971/1994, pp. 264-265），與傳統社會官僚體制不同在於「理性化」程度上的差異，尤其是「形式理性」

airiti

又稱「工具理性」上的展現（王光旭，2007，pp. 6-9；Schluchter, 1980/1986, pp. 94-95）。[1] 當有效地排除私人因素，使得形式理性得以極大化，間接造就了「非人格性」（Unpersönlichkeit）成為現代社會官僚體制的獨有特徵（Weber, 1976/1993, p. 57）。這種形式化與不受私人因素影響的官僚體制，Weber 認為其塑造了官員「不問對象為誰」的公務精神，無恨也無愛，沒有感情也無狂熱（Weber, 1978/2006，p. 26）。2004 年第一作者通過高考，分發到地方教育局服務，10 多年來以局內人的視角觀察教育行政人員的日常生活，的確體察到由於受到由上而下的權力支配，教育行政人員如果想要展現專業作為，一方面需與長官建立信任關係；另一方面也需要與同僚間建立和諧的人際關係。在關係導向的公務世界中，我們似乎過於在乎行政程序的完成，而非實質目的的實現。換言之，當依法行政與層級節制成了公務人員的日常生活世界基調，也成就了非人格性的權力運作體系。但是，這種去個人化、去非理性的官僚體制，在韋伯的觀點下，卻也可能封殺所有企圖改革現狀的理想，而成為「鐵牢」（林鍾沂，2008，p. 10；Ringer, 2004/2013, p. 244; Schluchter, 1980/1986, p. 130）。也難怪當代社會中「官僚」二字，長期以來已然成為政治性的負面語言，而官僚體制運作的有效性在排除私人因素後，其負面意涵也根源於此。

另外，德國社會學家 Wolfgang Schluchter 亦曾指出，韋伯主張官僚體制無須過度美化，也無須破壞摧毀，[2] 而在於如何善用之。在提高形式理性的官僚化傾向下，只有當一個出自實質理性觀點的制衡力量存在時，即可形成理智的發展（Schluchter, 1980/1986, pp. 129-130）。亦即，良好的官僚體制運作，其根源在於「形式理性」與「實質理性」的辯證之中。身為教育行政人員倘要在官僚體制中展現個人的專業素養，似乎就有必要超越關係導向的束縛，跳脫追求績效與亮點的形式文化，回到主體專業陶養學習的初衷上，思考如何推動政策與進行資源分配。

實質上，公共行政學界中的「治理論」（governance），即在努力整合形式理性與實質理性，尋思官僚體制的出路。公共行政學者林鍾沂（2008）從治理論出發，

---

1. 「形式理性」（formal rationality）與「實質理性」（substantive rationality）是 Weber 分析「理性化」的兩個不可分割的概念。「形式理性」又稱「工具理性」（instrumental rationality），著重為達成某種目的的手段有效性，透過形式理性，人得以將不確定性與複雜性排除，從而取得控制世界的可能性；而「實質理性」又稱「價值理性」（valuable rationality），著重結果與最終目的之價值考量，透過實質理性，人對行動的目的和後果做出價質性的判斷，從而展現了人之行動在世界上的主觀意義（王光旭，2007，pp. 11-12）。

2. 這是 Weber 與 Karl Marx（1818-1883）對官僚體制主張不同之處，Marx 認為無產階級專政的社會可以取代官僚體制，但 Weber 認為 Marx 的主張，只是讓官僚體制更為強大而不受約束（Giddens, 1971/1994, p. 380）。

airiti

以限制（constraint）、制度能動性（institutional agency）、[3]工匠精神（craftsmanship）重新檢視官僚體制的內在運作理路。其中，限制意味著在社會結構上，官僚體制附屬於政治的從屬性本質，幾乎毫無改變的可能性；制度能動性則指向公務人員處在官僚體制內，縱然有結構上的限制，但仍有可為的空間；而工匠精神則標示著要追求卓越的的哲學與態度。透過引用能動性的概念，上述林鍾沂的論點，不僅將官僚體制從結構層次的討論，轉換到行動者的焦點上，更將官僚體制從非人格性的制度化論述中跳脫出來，開展出其具「人格性」的論述。而社會學者葉啟政引用 Weber 的論點，主張個人是主觀可理解行動唯一的承載者（Träger），釐清能動性概念的意涵，將能動性與人之行動連結，以能動性代表人之主體的行動，進而與結構概念對立起來（葉啟政，2000，p. 334）。藉由「能動性」概念的主張，不僅對非人格性的官僚體制提出根本質疑，亦是尋找超越官僚體制鐵牢的出路。

（二）臺灣文官體制民主化與專業化的不相稱

回顧臺灣文官體制的變遷歷程，可以發現文官體制變革的動力與國家發展有密切關聯，威權政體朝民主化方向轉型是此變革的基本方向（江大樹，1997；許菁芸、黃稚然，2007）。一方面國家民主化對於公務人員的拘束性，從特別權力關係轉化為公法上的職務關係，擴充公務人員依法受保障的空間；但另一方面則隨著民主化帶來的政黨競爭與擴大地方自治權限，公務人員受政治影響的特性並未改變，中央集權的影響力雖減，但地方首長與民意代表的影響力卻提高，決策的不確定性恐比威權政體時代更複雜。而在文官體制變遷的過程中，官的文化象徵性，並沒有因為人事管理制度的改變而有差異。只是專業性內涵，隨著不同時期文官政策的重心不同，在忠誠與專業分工兩極擺盪。

依據政治學者江大樹的分析，依影響文官體制運作的重大代表性事件，可將臺灣文官體制變遷過程分為四個階段，其主張在「戰爭體制時期」（1949-1967 年），體制強調對黨國忠誠的優先性；在「經濟發展時期」（1967-1987 年），專業有效能的文官被強化；「社會轉型時期」（1987-1992 年），則強調公平競爭與文官的尊嚴，並進一步強化文官專業地位；「民主鞏固時期」（1992-1996 年），高爭議性的文官甄補政策使文官的民主代表性優於專業性（江大樹，1997，pp. 51-

3. 原文為「制度施為」，因林文係引用社會學者葉啟政（2000，p. 334）的用語，葉教授將 agency 翻成「施為」應該有其特殊考量，個人推測這可能與葉教授所主張的「修養」概念有關（pp. 563-580），故兩者需一起思考，方得理解其意。但考量這與一般學界的翻譯不同，為便於讀者理解，在此暫將 agency 統一翻為「能動性」。

airiti

55、75-78）。此外在地方自治後，地方政府強烈爭取地方人事自主權，在中央與地方的權限爭執過程中，決策的不確定性因此提高，反倒不利文官專業化的發展。易言之，在國家發展的過程中，「民主化」與「文官專業化」不必然被整合在一起。

而教育人員人事管理政策朝「公教分途」方向發展，正彰顯上述的不相稱狀態。1992 年司法院大法官會議釋字第 308 號解釋（1992 年 11 月 13 日）略以「**公立學校聘任之教師不屬於公務員服務法第 24 條所稱之公務員，惟兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用**」，這是公教分途確立的關鍵轉折點。回顧「教育人員」人事管理政策的演進過程，[4] 其實可視為教育部與考試院在爭奪話語權。早在訓政時期，蔣介石即主張公教合途，但當時行政院與教育部反對，他們主張教育人員非行政人員，不宜透過簡薦委官制，在教學上區分高低尊卑（李華民，1974，pp. 36-37）。後教育部報請行政院核定，自行訂定一套不區分官等的行政規章，且不必如同一般公務人員須送銓敘部審查，而是由教育行政主管機關自行審理（徐有守，2007，p. 96）。原本「校長」這教育人員角色，還具備公務人員身分，但 1971 年 1 月行政院制訂〈公立各級學校校長遴用辦法〉後，校長一職未定官等，校長這角色自此不再具備公務人員身分。換言之，自 1971 年起，教育人員人事政策在實質上已朝公教分途方向塑形，到 1992 年上述司法院大法官解釋出爐後，終止了教育部與考試院之間在論述上的紛爭。

考試院之所以主張公教合途，係基於公立學校教師依法支領國庫薪俸，其工作性質雖屬教學，亦屬執行國家公務，若不一體考量，其他種類人員勢必跟進，不利國家人事制度的穩定（蔡良文，1993，pp. 25、30）。此主張反映了考銓機關長期對於國家機關人事管理政策採「集權化」與「一致化」的價值觀；而教育部從角色觀點，認為教師與公務人員有所差異，主張公教分途，其以為教師的任務為傳道授業解惑，擁有言論自由權，具備專業自主性，與學校間是受聘任契約關係的規範；而公務人員的任務在依法行政，受層級節制與法令規範，受特別權力關係規範，[5] 無言論自由權，亦較無個人自主發揮空間（吳三靈，1994，pp. 66-67，2000，pp. 34-35；林政弘，1991，p. 68）。在公教分途之後，教育行政人員之專業性如何被定位，似乎需要再思考。

---

4. 本研究所指涉「教育人員」包含校長與教師等教育工作者，以此區別具有公務人員身分的「教育行政人員」。

5. 公務人員目前與國家的關係，經過大法官歷年的解釋，實務與學理都已從「特別權力關係」轉型為「公法上的權力義務關係」。此處仍保留原作者之用語，以說明當時「公務人員」的圖像如何被建構。

airiti

雖然公教分途與民主化發展的方向一致，但在彰顯教師專業自主的同時，無形中在教育行政機關服務的公務人員將有名無實，被排除在「教育專業」之外。此也意謂著在教育行政機關服務的教育行政人員，透過政策決定與資源分配的過程，可領導在學校服務的教育人員，形成了以公領教的現象，凸顯所謂「行政領導專業」的矛盾；但此矛盾也可視為教育行政人員專業性再定義的契機，此亦是本研究關注的焦點所在。教育學者黃騰與李文富（2010，pp. 70-74）在檢討當前國中小課程與教學推動網絡的困境時，即指出教育行政人員由於普遍缺乏課程與教學的相關專業素養，只能將中央政策轉包給國教輔導團，即所謂推動課程與教學的專業人員。亦如教育行政學者秦夢群（1998，p. 165）的批判，這現象實根源於現行教育行政人員的甄選與培訓程序，受限於考試方式的僵化與培訓內容的匱乏，以致無法辨識未來教育行政人員的專業能力。整體而言，公教分途雖然保障了教育人員在民主化過程中受到更多法制化的保障，但卻將教育行政人員排除在教育專業之外，仍受到官僚體制與民意政治運作的規訓。在此處境下，教育行政人員如何開展其專業性就值得深入探究。

（三）在角色與自我的辯證中尋解

處在臺灣文官專業化與民主化不同步發展的時空脈絡中，教育行政人員在公務場域無可避免會受到政治因素的影響，與政治周旋的處境下，沒有標準作業程序可依循，只能見招拆招。倘行動主體欲展現能動性以施展專業，便不能被動等待長官指示，但對多數教育行政人員來說，投身公職是為了生計安定而非開展教育行政專業，也無怪乎較順從於官僚體系的規訓。但也並非所有人皆理所當然地接受社會角色的召喚，在第一作者公務生涯中碰過一位被同事認為對教育具有高度使命感，為了投身教育界才選擇公務人員這條路。他的投身讓我們意識到，不同的個體會讓角色有不同的可能性。這似乎意味著，教育行政人員需要在「角色」與「自我」的辯證中，尋找超越規訓朝向自我實踐的可能性。

的確，處理公共事務是官僚體制存在的本質，公務人員在處理公共事務上，如何回應行政組織之外的社會需求與期待，是獲得專業認同的關鍵（呂育誠，2004，pp. 17-18）。社會學者張國暉（2009）以臺灣高鐵興建為例，指出規劃高鐵的技術文官在面對政治與公共場域時，為了兼顧專業與嘗試融合政治與公共的不同想法，其政策推動的核心思維從經濟理性轉向為公共理性。該研究指出公務人員倘要展現專業，其角色扮演需鑲嵌於社會領域之中，行動主體的能動性需從主體與環境脈絡的互動過程方得理解。但是行動主體縱然在社會角色的扮演上擁有專業自主的空

airiti

間，也並不必然能展現能動性。在「角色論」與「自我論」的辯證中，主要涉及「主體性」的界定，教育學者黃騰（2005，pp. 92-94）認為若主體性是由外在的政策、制度與論述決定時，我們將陷於「角色論」的思維中，主體的行為即被框限在既有的社會規範體系；相對地，「自我論」從主體性出發，將可跳脫角色框架的思維，透過自身內在的覺醒，人的能動性將可作為改變的支點。因此在「角色論」與「自我論」辯證的啟發中，本研究主張教育行政人員若要能成功展現教育行政專業性，他不僅要能回應環境脈絡的需求，同時也能透過自我覺察展現主體的能動性。

三、研究方法

如果意義是建構在符號的語言系統之上，社會個別成員所建構的意義世界即是傳記研究的主題。一位敘述者所給出的生命口述傳記，即可被視為是進入一個特定社會世界建構的主要途徑。亦即，傳記研究是在試圖理解敘述者話語中所表達的意義世界（Kokemohr, 2001, p. 26）。本研究選擇教育學傳記研究取向，理解教育行政人員的主觀意義世界，進而探討行動主體如何在「角色」與「自我」的辯證中展現教育行政專業性，以超越官僚體制的規訓朝向自我生命的實踐。

（一）資料採集：敘述訪談

本研究採用德國社會學者 Fritz Schütze 於 1970 年代發展出來的敘述訪談法（narrative interview），進行一位教育行政人員生命口述傳記的探究。敘述訪談乃是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題的範疇內，將個人的事件發展及相關的經歷濃縮，細節化地即興敘述（Schütze, 1987, p. 49，轉引自倪鳴香，2004b，p. 25）。其歷程主要分成三階段進行：1. 主敘述：首先由訪談者以啟始問句，如本研究是以：「就是想請你談 從小到現在的生命故事 那特別是有關職業生涯的這些生命經驗」，引導出受訪者的敘述潛能，並由受訪者自己鋪排生命故事的敘述主軸，以開展對自我生命傳記的敘述。過程中訪談者不干擾、不打斷，只是傾聽並試著理解敘述者的觀點，直到敘述結尾出現如：「大致這樣子耶」，才開始下一階段的回問；2. 回問：透過對主敘述的傾聽，訪談者針對話語斷裂、沒提到、看起來不重要跳過、不清楚、不明白或有矛盾之處，進行提問，以促進敘述者繼續擴充其敘述潛能；3. 自我評論整理階段：主要在促進敘述者對自我生命傳記的評估，訪談者要協助敘述者開展理論化的潛能，使其成為評論自我生命故事的專家與理論家（倪鳴香，2004a，pp. 28-30，2004b，pp. 25-26）。

整個訪談過程不同於一問一答的結構或半結構訪談模式，訪談者主要是傾聽

airiti

的角色，而非詢問的角色。訪談者的角色差異，也彰顯研究者對資料的預設。身為傾聽者接受了敘述者的內容，關心的不只是內容，更注意敘述者如何表達。表達的方式與內容構成了一個在特殊情境下所產生的文本（Kokemohr, 2001, p. 27），這就是所謂的生命口述傳記文本。該文本是受訪者經由即興、濃縮與細節化所驅動的敘述潛能而給出，並非受訪者可以預料得到的，誠如本研究的受訪者在其長達 76 分鐘的主敘述結束之際說：「啊你一個問題我就講這麼久」。通常敘述訪談結束後會轉錄出一份文本，由於口述傳記研究解析歷程重視敘述語言結構、語言指示器（如：那、所以、然後、因為、其實等等）及口述文本語料中不確定性等現象的解讀，因此訪談過程全程錄音，並依口述傳記的轉錄系統代號逐字謄寫（倪鳴香，2004a，p. 30，2004b，p. 26），成為可閱讀的文本。

本研究選擇一位出身單親貧窮家庭，在師範教育體系受教，歷經教師、公務人員與校長等職業角色轉換的教育行政人員，其公務年資達 20 年以上，歷練過教育行政機關中高階職務，且具教育專業背景之個案。於 2011 年 12 月 20 日進行訪談，訪談時間長達 2 小時 23 分鐘，最後轉錄出含主敘述、回問與自我評論整理階段，共 52 頁 1,360 行的口述文本。本文除個案名稱採化名外，而部分地名與服務單位名稱在與研究對象協商後亦採化名處理。

（二）資料解析

Schütze（1987）不僅提出敘述訪談資料採集的方式，同時也建構了兩類協助理解文本的解析工具：第一類為理解文本內涵的解讀工具，包含敘述基本視框（Rahmenschaltelemente）、文本三結構（敘述、描述與評論）與敘述的認知指示器（Kognitive Indikatoren）之觀察；及第二類為五個分析操作步驟（倪鳴香，2004b，p. 27）：1. 文本敘述基本視框規範分析：主要在區分文本段落，本研究的主敘述共區分出 13 個敘述視框（如圖 1）；2. 段落內容的結構描述（Strukturelle Beschreibung）：初步掌握行動者於事件歷程中所遭遇之歷程結構，以重建行動主體的潛在行動邏輯。在結構描述階段，主要關注於區辨故事層與意義層。故事層主要為敘述者給出自身的生平事件，經由結構描述，研究者試圖從故事層中詮釋出事件的意義，以利下一階段能整體形塑出生命主體的傳記性意涵；[6] 3. 整體形塑（Biographische Gesamtformung）：嘗試進行抽象化分析，將分析層次提高到抽象概念化層次，分析焦點並非生命歷程中的細節，而在於主體之生命故事的整體形

6. 本文的結構描述有 84 頁，受限篇幅在此省略，有興趣的讀者可洽作者。

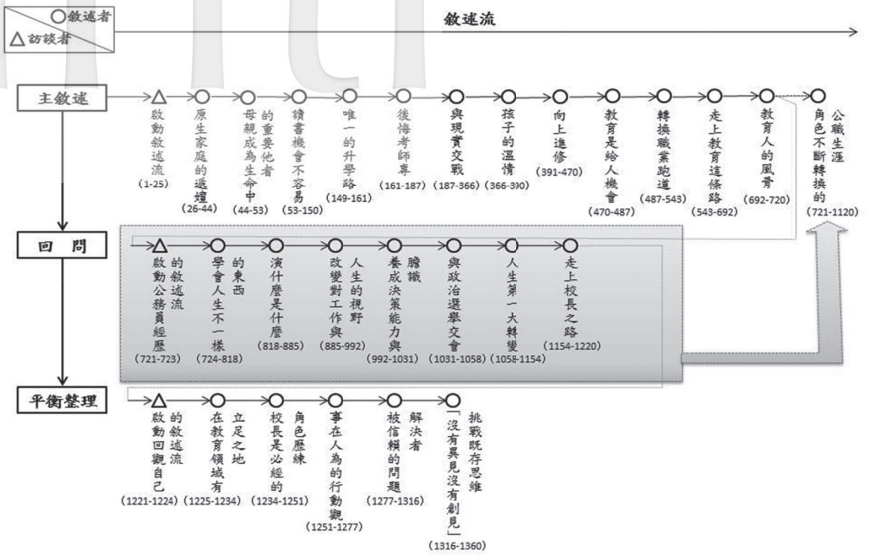


圖 1　馬明士生命口述傳記文本的敘述段落

資料來源：作者自行整理。

構，以解明主宰生命主體從過去到現在的整體行動意義，本文主要呈現此部分，並加入關鍵性的解析語料；至於 4. 知識分析（Wissensanalyse）與 5. 個案對照比較（Kontrastiver Vergleich）步驟運用於多個案的比較研究，基於本研究僅採單一個案，故予以省略。

（三）個案速寫

馬明士於 1961 年出生於臺灣嘉南平原小鎮，上有 2 位姐姐，5 位哥哥，是家中 8 位小孩中的老么。1970 年小學四年級時，父親因癌症過世，遺言特別交代母親栽培這位還能唸書的孩子。由於家貧，國一起就定向升學師專。1976 年以優異的成績考上嘉義師專，就讀師專期間雖曾醞釀重考，然在家境經濟不許可下打消念頭。

1981 年馬明士師專畢業，經志願選填分發至臺北縣的國小服務。當年 11 月入伍服政戰預官役，於復興崗受訓，因接觸大學生，而視野大開，有向上進修之意的馬明士於入伍期間即著手準備師大夜間部入學考試。1983 年退伍返國小任教，也如願考上臺灣師大夜間部。為了能繼續向上進修研究所與結婚，馬明士於 1986 年報考公務人員高等考試並順利通過。同年他離開教職轉任公務人員，至縣教育局擔任課員開啟公職生涯。

airiti

1988 年他通過臺灣省教育廳督學甄試，於 1989 年升任縣教育局督學，之後曾代理國教課課長。1990 年轉調博物館服務，擔任秘書兼任推廣組組長，這是馬明士公職生涯中，唯一非教育行政的公職經歷。同年，他也考上高雄師大碩士班，但 1991 年重考上臺灣師大碩士班。1992 年轉調市教育局服務，擔任局長機要秘書。1994 年轉任督學，1995 年升任該局總務科科長。1997 年取得碩士學位，並轉任該局小學科科長。2000 年馬明士卸任科長轉任督學。2001 年通過國小候用校長甄試，並於同年考上臺灣師大博士班。2002 年他決定離開公職，轉任教育人員，出任一所國小的校長。

馬明士擔任國小校長期間，於 2009 年獲得教育部頒發校長領導卓越獎，同年並取得博士學位，最後於 2010 年卸任校長，受邀回任公務人員返教育局擔任主任秘書。後於 2011 年升任該局副局長，最後在 2015 年從副局長職位上退休。

馬明士擔任「校長」一職前後總計 7 年 8 個月，是他一生職業生涯中（包含國小教師）任職時間最長的一個角色，也是其自認在教育工作上最成熟的一個階段（請參閱附錄 1 馬明士生命年表）。

四、「走過那個路」作為教育的本身[7]

（一）被錢綁住的生活世界

馬明士出生在一個兩代組成的大家庭中，這個大家庭原本應該是三代同堂的家庭結構，但在爺爺奶奶相繼消失不復存在的生活脈絡下，父母與 7 位兄姐便成為排行老么的馬明士成長過程中的主要互動對象。

> 原則上來講我是單親家庭（39-40）[8]

小學四年級時，父親因癌症過世，10 歲便成為馬明士人生中的重要分水嶺。原本所屬的兩代大家庭在結構上隨即轉變為單親家庭，母親也順理成為馬明士成長歷程中關鍵的重要他者。

> 那這個小的 看起來還可以念 是不是你有可能的話 盡量用心栽培 呴（65-66）[9]

---

7. 請參閱附錄 2「馬明士傳記歷程結構圖」。
8. 本文所引用的口述文本，以行號標註出處。
9. 文字底下加實線表示重音或強調。

airiti

由於童年學校成績的表現，馬明士成為這貧困的兩代大家庭中唯一還可以唸書的孩子，父親臨終前將栽培馬明士的任務，託付給家中爾後唯一的長輩「母親」，使這兩代大家庭對馬明士的特殊期許與支持能延續下去。

> 所以（咳）我那時候印象很深就是說 反正就是～自己告訴自己是～我一定要靠～獎學金哪 否則我沒有書可以念 呵（114-116）

雖然馬明士是在九年國民義務教育開辦之後進入國中，但他已體認到單親家庭的貧困處境是其能否繼續讀書的威脅。在國中時期，他便承擔起自我生命發展的責任，以強化自身的能力表現，策略性地依靠學校既存的獎勵優秀學生制度，超越貧困處境的限制，順利完成國民義務教育，使自身的求學生涯得以再往後延展。

> 我根本那時候都不曉得什麼叫師專什麼叫做高中什麼大學根本就搞不清楚啊（笑）[10] 我只知道我唯一能念的是沒有／是不用錢的啊 他說不用錢（181-184）

在生存環境脈絡的牽制之下，馬明士排除環境中其他可能的生涯發展，在重要他者的指引下，國一起就已立定志向就讀提供公費就學機制的師專。然而家庭困境所帶來提早的職業志向認同，對還是國中生的生命主體而言，其實是一種虛無的假象認同，生存環境迫使其失去自主選擇意識萌發的機會。這也導致當馬明士帶著非上師專不可的高度期待進入師專後，面對就讀師專的種種現實，也步步考驗其青春期的自我認同。

> 那～（嘖）因為師專的壓力跟國中完全不一樣 呵 就開始啊（嘖）當然學長就會影響啊 那一年級開始學長就講說 讀師專沒出脫啦（（台語：意指讀師專沒出息））[11] 呵（232-234）

對馬明士而言，進入師專仍存在著壓力，主要面臨未來生涯出路的人生課題。受到師專學長主張師專無用論的影響，動搖了他在國中三年堅定不移的生涯目標。雖然馬明士也實地瞭解過當小學老師的二姐夫在桃園山區小學過活的真實面貌，窮

10. 在（笑）的語音代號前，文字底下劃線表示笑著說話的範圍。

11. 中括弧在標註特殊狀況，如在本口述文本的「臺語」或「敲桌子」等特殊狀況。另在雙括弧前的文字底下劃線，表示雙括弧內所說明之內容的範圍。

airiti

與苦確實是小學老師生活的實況，但是二姐的一番話，使馬明士以「能撐起一個家」重新認識教師這個職業的前景，而消解對師專這條求學軌道的疑惑。不過對於在國中階段尚無法萌發自主選擇意識的生命主體而言，該職業選擇仍受制於生存環境脈絡，只是強化了求生存成為生命主體未來生涯發展的行動意向。

雖然馬明士以求生存的心態繼續留在師專就讀，其實對處於高中階段的青年而言，面對未來的生涯發展走向，仍處於混沌未明的狀態。在預備升師專四年級的暑假，受到國中同學後來居上考上醫學院的重大衝擊，馬明士一度想重考，但母親以沒錢否決了馬明士想要重考的渴望，也否決了馬明士想要另類發展的可能性。換言之，被「環境脈絡」牽制的母親，也無法教導其兒子如何超越環境脈絡的限制。

> 所以如果說（嘖）從～我的～小時候一直到完成學業啦呵 如果暫一段落其實是用師專這一段落～的發展 坦白話 是（嘖）都是在跟錢呵結下故事啊 呵啊這個錢～我倒不是想去追求它 只是都是在沒有錢情況底下去過那種（嘖）沒有錢的生活這樣子 那～生活都是在～這個 有關錢怎麼去賺錢怎麼去省錢怎麼去不用錢 那很原始家庭的生活裡面 呵（360-366）

對馬明士這位從小生活在被生存環境牽制的貧困生而言，當他被環境脈絡牽制的同時，其僅選擇社會提供的救助系統，如獎學金或師專，作為生涯發展途徑。這種生涯規劃的選擇決策，也限制了學習主體，「無法」或說「未能學習」如何超越環境脈絡的限制發展自我，而自我的出路只能被侷限在家裡經濟條件的框架之下。

總而言之，師專是馬明士人生歷程的一個分水嶺。從童年到師專這段期間，馬明士一直生活在被錢綁住的日子裡，並未造就他習得追求金錢的習性，而是在無錢可理的處境下，順勢度過沒錢的日子。換言之，對依附在母親身邊與師專這個學習場域的生命主體而言，「被錢綁住且無錢可理」的生存脈絡，不僅沒發展出追求金錢之欲，卻也沒有習得任何超越生存結構的可能性。

（二）經他者引導萌發自主意識翻轉生命

師專作為人生的分水嶺，馬明士在師專畢業後經濟獨立自主，開始脫離與原生家庭之間的依附關係。

> 所以我我覺得呵 從（嘖）很多人身上我去發現呵 莊跤人呵 尤其是阮這莊跤囡仔呵 彼視野真正足狹的（（台語：意指鄉下人尤其是我們這鄉下小孩視野真的很窄））（401-402）

airiti

在想念書的內在驅力下，於當兵期間邂逅大學生，因而拓展自身社會視野，覺察與他者間的「差異」，促使這位師專畢業生開始探尋進入大學的可能路徑。

> 那我學長跟我講說 以師專生呴師專生可進的路啦 伊佮我講一个我才知影講（（台語：意指他跟我說我才知道））可／就是進可攻退可守（（敲桌子）） 這六個字是詩／我的學長在書信跟我講（425-427）

而在師專學長「進可攻退可守」的指引下，促發馬明士以在職進修作為生涯發展的出路，於服役期間便以臺灣師大夜間部為向上進修的目標。由於軍旅生涯跟書沒有斷掉，於退伍後順利考上師大夜間部，馬明士選擇以半工半讀的進修形式，一路讀書向上發展最終取得博士學位，完成高等教育階段的學業，建構出「讀書向上發展」的生命型態。換言之，生命主體藉著他者的引導，在拓展自身社會視野的覺察下，差異所帶來「生涯發展自主意識的萌發」，是其師專畢業後，生命歷程得以翻轉的主要動能。

> 那 在這過程當中裡面其實 你說學到什麼 我我覺得（嘖）學到的是說（嘖）只要你願意啦 呴只要你願意 其實都有機會（470-471）

而取得博士學位，對這位因貧困而放棄讀高中升大學的學習主體而言，儼然是一個不可能實現的夢想，然而失而復得的翻轉經驗，讓長達 28 年向上發展的事實蛻變為生命主體的人生價值，「只要你願意其實都有機會」也成為其教育信念的一環，深信只要學習者有心，教育之路是要為你開放的。

> 所以（嘖）你如果是從～ 自己所念的東西回歸到最後的時候你還會想到說 還好真的有這個教育這條路 呴 它促進一個～真的是（嘖）那種很～很～貧困很～根本根本全家不重視教育的 爸爸媽媽也不懂得教育的人 然後你有機會去做社會流動（473-476）

亦即，馬明士以其個人生命運轉歷程證成「教育」作為社會弱勢者超越社會結構限制的「機會」，教育帶來翻轉社會階層與地位的可能性。

（三）自我與社會環境鑲嵌交織下的抉擇

在師大夜間部進修的馬明士，受到夜間部同儕的激勵，萌生繼續往研究所進修的意念，然而在教師進修制度的規範下，考高考是唯一能向上再進修的管道。

airiti

所以（咳）我們那一班 有一個（嘖）有一個很強（嘖） 我覺得其實是一個很很很強烈的讀書風氣啊那就是拼高考拼研究所這樣 呴 那最後才瞭解說原來是逐家攏欲 逐家攏想擱欲讀 欲讀冊按呢（（台語：意指原來大家都還想要讀書））（505-507）

這並非出自個人主動追尋的意願，而是來自同儕集體性向上流動的動能使然。在進可攻退可守的意念下，這群背景相似的在職老師，其集體行動係將教職推向進入國家行政管理層面的職涯發展基礎。

阮爸爸講呴（嘖）老師嫁予老師甘好？（（台語：意指我爸爸說老師嫁老師好嗎））（512-513）

再加上既存女兒不嫁窮人的社會價值觀中，女友的父親以「老師不嫁老師」質疑兩人成婚的可能性，馬明士為了維護自己向上進修的理想，又自以為成為公務人員有助於實現成家的想望，便於 1986 年報考高考且如願考上。

他才告～告訴我說（敲桌子） 這個不是這樣而已（輕敲桌子）這是暫時的（輕敲桌子）未來你可以考督學（敲桌子）什麼按呢啊（（台語：意指這樣））（敲桌子）呴（530-532）

然而成為公務人員後，馬明士受到公職薪水少於教職的現實衝擊，原本萌生退意，經由同儕的指點，方才對未來生涯發展形成具體的因緣。既存之社會官僚體系的階層結構，透過先行者的提點，回到學校體系擔任校長的未來圖像，將馬明士推上了公務人員的生涯軌道。

綜上所述，對生命主體而言，擔任公務人員是其意圖邁向校長的跳板，轉換職業軌道成為公務人員是「社會制度」、「社會價值」與「生命主體職涯發展意向」三者交織鑲嵌的抉擇。

（四）不斷拓展生命視野的公職生涯：積澱實踐教育理想的能動性

1. 轉入公職拓展生命經驗

通過高考後，馬明士在不願與未來終生伴侶分離的焦慮下，引動其以四處找職缺的行動，以應對公職分發地的不確定性。然而馬明士肯為人謀怯於為己的習性，使他自己困於人情冷暖與無家世背景的社會現實中，幸仰賴師大夜間部進修時所建立的人脈資源解困。經同儕引薦進入山櫻縣教育局服務，成為馬明士公職生涯的第一站。

airiti

所以在這個過程當中裡面呵 我～開始學會人生不一樣的東西 因為我從～一個小學老師 轉變成一個公務人員的時候 去接觸跟教育一點關係都沒有的國教課 搞工程 呵（782-785）

馬明士的第一份公職，在山櫻縣教育局國教課擔任課員，負責學校的營繕工程與財產管理。從小學老師轉換職業角色成為公務人員，其工作內涵屬性超越原有自身所學範疇，拓展了原本被生存環境脈絡命定擔任小學老師的生命經驗。

2. 體察關係維繫是公職升遷的關鍵

原本擔任初階公務人員的馬明士，在知恩圖報的倫理觀驅動下，不僅兼任局長的機要秘書，更代理屬於中階公務人員的課長。身兼數職的生命主體，因而體察出影響公務人員升遷異動的關鍵因素。不僅要與長官之間建立「信任關係」，更要具備良好的「人際互動能力」。

呃～當他要 要用你的時候你讓他覺得用得很安心 我覺得～如果我有這種條件的話 我很有信心我有兩個東西 我有兩個東西（791-793）

馬明士善用成長過程習得的桌球與書法兩項技能，在公務場域中與人建立關係與拉近距離，亦活用日常生活經驗中習得的察言觀色與見機行事，應對公務場域中的人際互動。

3. 習得組織經營的敏銳視角與拓展工作及人生視野

在老長官的引薦下，原本在介壽縣擔任國教課長的馬明士，轉調到非教育行政單位的綜合博物館。這段非屬教育行政的公職經歷，讓轉站的生命主體習得組織經營的敏銳視角，以及拓展其對工作與人生的視野。

我在那個過程當中也學會了 學會了現在我認為 認為在經營一個學校懂得什麼叫做 呵 呃各種～呵這種處理的觸角啦怎麼樣 去站在那邊成長 呵（937-939）

在博物館這服務場域，籌備特展是馬明士很重要的經歷。在籌備特展過程中，繁雜的各種「觸角」對馬明士而言，他開始意識到如何站在一個組織經營者的高度上，全方位開拓視角環顧組織經營的各種環節。這段博物館籌備特展的經歷，為生命主體後來擔任國小校長在經營學校上的所需要的「高度」與「廣度」奠下基石。

airiti

所以我慢慢對～組織的部門形態 呵 也隨著這種工作的時間越來越瞭解也開始體會到說 人跟錢是一個組織行政裡面很重要很重要的關鍵（948-950）

隨著公職服務經歷的累積，逐漸涵養生命主體對組織運作的敏銳度，體察到「人」與「錢」是公務體制中成事的關鍵。

之所以講這樣的意思是說 因為胖（（敲桌子）） 讓我感覺到說 欸 教育這個工作不見得只有在學校或是什麼 它一樣～可以～走出自己一條推廣的路可是家庭又可以（965-967）

馬明士透過陳述身體由「瘦」變「胖」的陳述，讓我們理解他在工作上的體悟。倘若瘦是他成長過程中「貧窮生活」的象徵，則胖象徵其長大賺錢後「生活穩定」的處境。而在公職生涯不斷轉換職務角色與工作場域的過程中，生命主體覺察到教育工作在場域上的「開放性」與未來發展的「寬廣性」，並能讓重視家庭價值的他，有兼顧家庭與工作的「平衡性」。

那因為人生第一次～出國 完全視野改變 我完全視野改變 我才瞭解是說喔人的生活（敲桌子）（3 秒） 人的生活世界不是那麼窄啊 不是只有～森公園那一個公園 絕對不是一個臺北 原來還有國外的呵（982-985）

經歷人生第一次出國，生命主體的「世界觀」有了跳脫時空框架限制的機緣，讓他從超越時空距離的視域，觀看自身所處的生活世界。

4. 親近權力結構養成決策能力與官場互動的膽識

在老長官的再度引薦下，馬明士轉換服務場域重回教育行政單位，到大佳市教育局擔任局長機要秘書。在這段親近權力結構的時期，生命主體養成了決策能力與官場互動的膽識。

因為我常常會發現我們同仁呵 很容易問題出在哪裡後 啊膏做夥（（台語：意指攪和在一起）） 呵 啊沒有辦法把它先一塊一塊切開 啊切完開以後再把問題整合起來有沒有一個共同解決的方法（1015-1019）

馬明士擔任機要秘書時學會事理分析的能力，能先切割與分析膠著的問題，找出問題關鍵所在，並整合之，尋找共同的解決方法。生命主體習得決策上所必須

airiti

的問題分析與解決的能力，養成了其在處理公務上找出可能性的習性。此外，在機要秘書這角色上，他常有機會與有一定地位與權力的官員互動，透過這段歷練，習得在官場上與人互動的能力，學會拿捏與人互動的距離，更擅長以語言巧妙拉近距離。進入官僚體系 9 年後的此刻，我們可以說馬明士已然在公務場域上熟練人際關係的互動，對決策上的行政作為儼然得心應手。

5. 晉升科長成為公部門的革新者

隨著市長選舉，馬明士卸任機要秘書轉任督學。這位馬督學受推薦，被新任局長拔擢升任總務科科長。由於大佳市的行政位階與臺灣省相當，對馬明士而言，這段業務主管的經歷不同以往，不僅是人生一大轉變，更是人生事業的第一步。

> 其實有很多事情，我覺得～你想要～扮演一個～成功的角色 它是可扮演空間的 呴是可以扮演空間的 那當然這中間局長的支持是很重要耶 呴也很重要（1125-1127）

奠基在找出可能性的公務處理習性上，生命主體以革新作為其人生事業的行動意向，成為「公部門的革新者」，在行政業務上推動「從有到好」或「從無到有」的變革。在公部門行政業務變革的過程中，他不僅體悟公務人員角色扮演成功的條件，同時也體認到生存脈絡中長官的信任與支持是必備的，強調事在人為，需要的仍在於個人的勤奮與努力。

6. 轉換職軌尋找實踐教育理想的可能性

馬明士轉任小學科科長後，在不信任局長、倦勤與專業被質疑等內外交迫的處境下，他通過國小候用校長甄試，轉換職業軌道成為教育人員，走上校長之路。

> 那最後反正(嘖)就是要不斷的改變嘛 到了小學科呴 之後離開 學校 呴路徑就是這樣（1154-1156）

依據馬明士對教育行政工作的信念，失去與長官的信任關係，等同在公務體制內失去成事的可能性。「不斷的改變」不僅在陳述生命主體在此階段經歷科長、督學與校長等角色的轉換，也意謂著生命主體在不斷尋找其開展人生事業的可能性。對生命主體而言，「改變」意即需要隨著職務轉換改變角色視野，以找出在新的場域成事的可能性。在學校擔任校長，要懂得順勢而為，先做人再做事，隨境運轉方能成事。但角色與視野的改變，不必然需要改變自身的核心「價值」——「為

airiti

孩子創造公平受教機會」。此一價值觀並沒有隨著轉換職業軌道而改變，反之，此一價值觀卻引領生命主體不斷尋找實踐內在教育理想的可能性。

7. 在不斷轉換角色的公職生涯中拓展生命視野

對馬明士來說，工作角色是他者給予的，應好好珍惜與把握，一路公職的生涯讓他養成盡力而為的工作習性，也孕育出「演什麼是什麼」的工作哲學。

> 所以演什麼是什麼 是我從李立群那邊改編的一句話 李立群講的是「演什麼就像什麼」我是～演什麼是什麼（840-841）

「演什麼像什麼」在舞臺表演展現的是「近似性」，而在日常生活中，「演什麼是什麼」，則指向人日常表演與角色間的「等同性」。透過這兩個角色扮演圖像的相互參照，「演什麼是什麼」的角色扮演哲學，讓我們理解到之於馬明士，角色之間是沒有「模糊性」的，而且在角色轉換之後，也將連帶轉換該角色所對應參照的「角色框架」。對生命主體而言，在學校擔任校長與在教育局擔任科長，兩者的角色框架不同，且有各自的角色思維。

> 所以 呃～真的 換換位置要換腦袋 我也從這個地方學到 呵 因為每個人角度是不一樣的 校長有校長的世界 科長有科長的世界（844-846）

「換位置換腦袋」意謂著扮演不同角色時，要學會從不同的角色框架，察覺過往未曾體會到的角色視框，而從該角色視框去看待該角色所屬的場域與世界。從不斷轉換角色的公職生涯中，生命主體經由角色的轉換拓展生命視野。然而，換位子換腦袋不必然等同於言行或立場會前後不一或矛盾，生命主體「不隨意否定」、「不輕易承諾」與「沒努力不放棄」的工作態度，在角色轉換的過程中，始終維持言行一致的外在形象。

8. 成為另類的公務人員

在馬明士的公職生涯中，最高職務為地方教育行政機關的副首長，屬於地方教育事務行政管理的核心人物。其顯現於外的社會地位一路向上攀升，但其內在心態卻無所對應，更以「沒有官僚的人」自居。

> 那我不敢講是說現在社會地位有多高啦 我我我我也沒有感覺我想 思意跟我相處這麼久了她也比較知道 我我是一個沒有官僚的人沒有官僚的人

airiti

那為為什麼這個樣子 就是說（嘖）因為從小你就感覺講這啥物官僚你就毋知影啊 對無呌（（台語意指：你就覺得說什麼官僚你就不知道啊））（477-480）

對這位屬簡任 11 職等高階的公務人員來說，自認不會憑藉權力擺架子，其乃歸因於自身成長經歷的遺缺，在他生命成長的經驗中，既沒有想像過當官的樣子，也無楷模可以學習。「當官」從事公職，乃是其生命運轉的偶然。

我們所謂的長官好了呌 我真的不喜歡用這兩個字。（791）

這位在別人眼中的長官，對於「長官」這公務場域中習以為常的稱謂，對他來說，如同「官僚」同樣具有負向意涵。這態度顯露出生命主體擔任公務人員的自我定位，質言之，其志不在當官，不在操控權力，而是想成為「不一樣的公務人員」。

欸就是這中間裡面 它也開啟了我們很多對企業商業 呌一些想法 呌 也都是因為這樣（敲桌子）而改變的 而改變（咳）（1153-1154）

馬明士晉升科長後，在市府率先引入複印機解決人工操作油印機的陳年問題。在與廠商交涉的過程中，他才意識到廠商如何「做生意」。而且對這位意圖解決陳年問題的科長而言，頓然發現「做生意」與「依法行政」兩者之間可能並不相悖，在合法的前提下，主張應讓公務人員有更彈性與靈活的運作空間，去處理其他公務人員無法突破的陳年問題。亦即，企業界與商業界做生意的模式，「開啟」了生命主體對公部門行政運作「可能性」的視野或觀點。也在與企業界與商業界接觸的過程中，生命主體的行止有了轉變，如同一位廠商所言「我沒有看過一個這麼不像公務人員的公務人員」（1130）。

這位在他者眼中的「另類公務人員」，「當官」不是其所追求的專業形象，以「革新」超越既有體制的限制，才是其兢兢業業之所在。

（五）在生命與專業交融中實踐教育理想

在「工作—學習—生活」三者視域交融下，生命主體將自身投射在教育領域中之「教育人」來自我看待，是一種兼具「職業角色」與「生命角色」融合的自我定位。而生命主體從身為教育人的立場，經由自身生命經驗的驗證，堅信「教育可以翻轉社會結構對人之限制」。

airiti

人生有緣從事到教育工作也讓自己在這個教育過程當中裡面 獲得一點點生活的改觀 所以相對的 你重視這工作 你是不是也可以給別人這個機會啦（481-484）

立基於教育可以翻轉社會結構對人之限制的信念上，身為教育人的馬明士由自身的生命經驗體察到社會體制中，關照貧困家庭孩子的重要性。對馬明士而言，進入師專成為小學老師是家境使然，而當官從事公職則屬生命運轉的偶然，在偶然與必然的人生機緣中，他珍視自生存困境中脫貧，而身為教育工作者，他珍視「給出機會」的重要性，主張落實公平受教機會的重要價值。換言之，這位具有研究者視野的教育人，意識到其主張公平受教機會的教育理念，是與其在教育行政實務運作上有著具體實質的關連，並落實在其教育實踐工作中。

為什麼那時候～我們想去推很多東西 呵 其實大不了也就是想利用～公部門一些東西可不可以 (嘖) 為孩子真的所用。（608-610）

鑲嵌著教育人與研究者的角色意識，公務人員的職業角色成為其利用公器為孩子創造公平受教機會的推手，讓低社經背景者獲得政府政策與資源上的支持，進而實現教育翻轉社會結構對人之限制之的教育理想。其與同事共同推動教育政策的背後，實存在著個人生命性的關懷。

我所以說我非常慶幸就是說 有一些想法呵 剛好有這麼一群人願意跟你一起做。（628-630）

「校長」這個職業角色有如教育政策的推手，透過理念上的遊說與認可，馬校長說服學校成員中能提供經濟支援的家長會，將家長從原本的旁觀者轉變為參與者，啟動了學校社群間的互助倫理，轉變校園成員的人際關係結構，引導校園創新。

其實 (嘖) 念教育這一條路呵 也開啟自己一些人性關懷啦 呵人性關懷 那因為你自己走過那個路 呵走過那個路 你才瞭解說學不會 或者家境很不好的那種感受 那種感受（631-634）

對這位以「我是單親家庭」為自己生命意義定調的小學校長來說，「念教育」喚起了其人性的關懷，生命成長的本身，「走過那個路」即為教育的本身，從親身體驗過的生命歷程來理解教育所服務的對象，就是基於此一傳記性的經驗，馬明士

airiti

深刻地同理學習不利者及社經背景不利者的人生困境，體認教育對人性陶養的特性。

「將心比心」是馬校長關懷學生，領導教師的準則。關懷弱勢學生學習的他，企圖推翻刻板的教學模式，在北山國小不斷提倡有效教學的觀點，從課程設計與教學方法兩個面向同步推動校園教學的改革，雖自認為沒有徹底成功，但從推動英文教師專業社群的建構中，他看見為孩童改善校園學習環境的希望，也使他領取「卓越校長獎」當之無愧。

> 其實我想那光榮不是（敲桌子） 太多的外環 是因為我得到內心的實在（（敲桌子））（685-686）

或許從外在獎項肯定了這位校長在校務領導的卓越表現，但對馬校長而言，光榮除外在的光環之餘，更多是自己內在的踏實感。「內心的實在」表露出這位在教育領域扮演推手的教育人，在擔任校長這個職業角色上，企圖突破對教育現狀的自我滿足感，他挑戰校務經營難度最高的「教學革新」，而這樣的改革業已萌芽，被教育社群所激賞。在推手這個人生角色上，這位教育人體驗到「滿足自我實現的成就感」。

> 因為我認為我的人生啊 在教育這條人生 我覺得 我已經～達到我的～心願呴（690-692）

在北山國小領導經營 8 年，馬校長的角色使生命主體得以完成身為「教育人」——我的教育這條人生所追求的使命，也在這所學校落實「教育可以翻轉社會結構對人之限制」的核心教育關注，為那些學習不利的學童建構更優質的教學環境，而這些努力在「光榮的走」的預言中，走向了生命主體自我實現「達成心願」的圓滿。在心願已足了無遺憾中，這位馬校長帶著豁達明理的心胸，接受教育局長邀請，於 2010 年回地方教育行政機關擔任主任秘書。「校長」這個社會角色的位置，儼然是生命主體在教育領域生涯發展的「心理終點」。

（六）「為所當為」超越官僚體系的規訓

馬明士身處官僚體系，在公職生涯初期，面對政治權力介入公務感到很痛苦。在介壽縣教育局服務時，因其在山櫻縣的公職經歷，被任命為主管學校工程的國教課長，但這段經歷並不如他預期的「單純」。

airiti

（嘖）這這（敲桌子）也表示說你在從好的一方面（敲桌子）來講是說 我我們還是一個很～單純的教育人啦 呵 能夠就事論事也沒有什麼 可是～也證明說我們沒有政治人的性格啊 呵 這中間不懂得要去掩飾啦 呵 不懂得去做些什麼（824-827）

對生命主體而言，自身為「單純的教育人」僅是依法行政與就事論事，而非需要透過掩飾以合法化自身作為之「複雜的政治人」。「單純的教育人」與「複雜的政治人」這兩個圖像的對照，顯現出身處「權力凌駕專業」之公務場域氛圍中的矛盾，在此困境中其僅能勉力維護自身教育行政專業的立場。

另外，在大佳市教育局服務時，遇到市長選舉，馬明士因擔任機要秘書一職，自然成為局長的代言人，參與現任市長競選事務。工作與政治緊密交會的歷程是他前所未有的經驗，促使他開始轉換態度，以正向的態度看待政治權力，並體察到政治在選舉組織運作上是有可學習之處。而隨著年紀閱歷的增長與研究所的專業學習，此一教育與政治無可迴避的關係，促使其思考兩者結合的各種可能性。

離開校長之職重返仕途，對馬明士而言，實屬偶然。中斷了其想以學術研究作為人生下一階段生涯發展的路徑。然對生命主體而言，命運始終交托給宇宙的主宰者，讓他冥冥之中與教育界存在某種牽連，使其願意再為教育政策的推動盡一份心力。在相互引渡的行事倫理學觀點下，生命主體順勢而為，但仍堅持「有所為，有所不為」的處事態度。

我覺得 教育人不不必然要為～ 我我我直接覺得是政治啊 呵 那我們不是玩政治的料嘛 呵 那（敲桌子） 哼（（呼氣聲）） （？1秒） 把自己鎖定在教育裡（敲桌子）教育的理想教育的堅持（敲桌子） 教育人應有的風骨啦（708-711）

重返仕途，身處政治結構內的官僚體系，生命主體立基於「教育人」的自我認同立場，不玩政治，期待自身能「為所當為」超越官僚體系對其所帶來的規訓。換言之，生命主體之所以能超越官僚體系的規訓，一方面是在視野與態度上的自我轉變，以正向態度看待政治與教育的關係；另一方面則是在行事判斷上的價值認同，堅守教育倫理作為教育行政專業的核心信念。

五、生命證成專業

在馬明士的個案故事中，其最關鍵的傳記性經驗是「我是單親家庭」。他不

airiti

僅將自己歸屬在單親家庭的社群中，也讓自己成為單親家庭的代言人，單親的社會符碼儼然成為其生命的基調。考師專當老師投身教育工作則是環境使然，似乎也是他維持生存的唯一途徑。師專畢業後，脫離原生家庭的依附，經由重要他人的引導，在覺察自身與他者的差異中拓展其社會視野，進而萌發生涯發展的自主意識。此一路成長的歷程，來自於教育系統提供濟貧的機會，讓馬明士得以在半工半讀的情況下持續升學，甚至最後獲得博士學位。這段長達 28 年向上發展的生命成長形態，無疑在「只要你願意，其實都有機會」的自我陶成下完成。

德國哲學家 Wilhelm Dilthey（1833-1911）提出「由生命本身出發去理解生命」的觀點，主張生命基本上是一種歷史性的實在，其所開創的生命哲學，也就是「生命的詮釋學」，以「體驗—表現—理解」三個基本的概念，對生命經驗進行客觀化的探究，以理解每位生命主體的精神世界（張旺山，1999，pp. 73-75）。對於 Dilthey 所謂「人認識自己以及由自己所創造之社會與歷史的能力」的歷史理性觀點，哲學學者張旺山認為藉助這一種「體驗與理解」的雙重關係，一方面，唯有透過理解，我們才得以一窺生命的深處；另一方面，當我們將自己所體驗到的生命帶進自己與他人的生命中時，我們才能理解自己與他人（張旺山，1999，p. 81）。「生命證成專業」的意涵凸顯的是生命主體的歷史性延展，在馬明士的生命故事裡，敘述主體讓我們看見早年被生存環境牽制的他，如何超越社會結構的限制。那個來自單親家庭貧困符碼的「生命基調」，在其成長歷程中，投身教育工作的同時，也逐漸轉化成為其基本的「教育信念」。

> 所以我孩子跟我呃回饋了他（她）～（咳）／其中有一句我覺得 對我來講 孩子他（她）其實聽進去了 他（她）講一句話說 校長 單親孩子不見得不好呵 因為你為什麼會當校長因為你是單親 所以表示 單親不代表就是～不好 也表示他（她）還是有自己發展的空間呵（40-44）

這段以校長身分向學校孩童說明自己來自單親家庭生活背景的場景，蘊含著生命主體的生命意義是與其自我認同扣連。從這位校長與學生的對話互動中，我們得以看見生命主體帶著對自我的認同，藉由已轉化的社會階層角色的意識，來告訴學童其自身的生命故事，並獲得學童的理解「單親孩子不見得不好」，甚至體悟到這位校長之所以能成為校長，其動能乃基於「單親」。質言之，來自單親家庭生活的童年經驗，並非如宿命論，人仍然有機會能扭轉社會傳統對單親子女是弱勢的刻板印象。身為教育行政人員的馬明士，在他艱苦的童年學習過程中，應該從未奢望

airiti

自己將會成為一位校長，成為孩童未來學習的楷模，然而學習教育這門專業，喚起其對他者的關懷，從親身體驗過的生命歷程，不僅能同理學習弱勢或社會弱勢者的人生困境，亦能體察到社會體制中落實公平受教機會的重要性。這兩者揉合成的教育理念，形成了他對他者生命的關懷。換句話說，來自生命體悟的「關懷倫理」實為馬明士專業理念的底蘊。

「生命證成專業」這概念的發展，不僅讓我們認識教育行政人員如何在專業中顯現出其生命的底蘊，也讓我們認識「傳記性的經驗」在專業的發展中所展現的能動性。生命主體在生命的流轉中，一方面向著未來，面對各種生命發展的挑戰，為生命尋求出路；一方面也會向著過去，在生命試圖尋找出路的過程裡，有意無意的回應自我生命的意義，並將自我的認同彰顯於生命的意義中。生命的自我實踐就在「未來性」與「過去性」的對話內，不斷的更新自我生命圖像與建構生命的意義世界。在 Dilthey 樹立的生命研究傳統中，透過「理解」生命主體所「體驗」到的「生命關連」，找出生命主體自身的「生命意義」，在「表現」之餘，再次形成新的體驗。每位生命主體的生命史，都是世界史的一部分，透過理解每位主體的生命意義，也將構成對世界史的新的體驗。帶著這份新的體驗，將有助於開拓一個更新的世界（張旺山，1999，pp. 75-76）。對馬明士個案的理解——生命能證成專業性的體悟，將為教育行政開啟另類的研究路徑。換句話說，教育行政人員的「專業性」在根本上乃奠基於生命主體的「傳記性經驗」，它是個別性的，是實踐性的，是經由生命陶成而塑形與轉化，並非僅靠知識學習所能促發。

六、代結語：教育行政專業如何可能

「由生命本身出發去理解生命」是教育學傳記研究的基本理念。在研究馬明士的生命口述傳記的後期，研究者會不斷不由自主的湧現出淚水，這個淚水不斷地反扣自問「為何會走上教育行政人員之路？」。相對於馬明士「我是單親家庭」的傳記性經驗，對第一作者而言則是「父親威權」下的童年經驗，淚水喚起了一條未浮上抬面的「從政之路」，之所以投身公務人員乃是符應父親對職業選擇的期待，作為人生楷模的他讓我認識擔任公務人員是一條能實現自我理想的路徑。從馬明士的生命口述傳記研究中，回望自己的生命歷程，體察到傳記性的經驗是如何深刻的影響著人的生涯發展，也因此展望自己未來的公務場域中，能開啟建立與深化對教育行政專業性的關注。

從角色扮演與外在環境的互動關係內，我們看見身為教育行政人員的馬明士，

airiti

其志不在當官，反而致力於解決陳年問題，讓自身展演成為體制內的革新者，滿足了社會普羅大眾對公務人員這角色的期待。而馬明士之所以能成功扮演公部門的革新者角色，乃在於他為自己儲備了能在公務場域工作所需的專業素養，包含人際關係的經營、組織經營、問題分析及整合決策等能力。換言之，教育行政人員與教師兩者所需的「專業素養」不同，教育行政專業性的內涵探討，除了關注教育專業的論述之外，還需關注溝通、問題意識、政策決定及組織管理等素養。因此當國家以公教分途作為教師人事管理政策的基礎時，並不宜將教育行政人員排除在專業角色之外。若教育行政人員不具專業性，恐怕亦將強化官僚體制的規訓力道。

但是具備角色扮演所需的專業素養，並不足以使教育行政人員具備能動性。一位另類公務人員，誠如馬明士，在不斷轉換角色的公職生涯中，歷經著「自我轉變」；「演什麼是什麼」的角色扮演哲學，讓他能超越既有的教育行政人員角色框架，拓展工作與人生的視野；面對政治與權力——官僚體制不可改變的本質，在堅持教育倫理的價值判斷中，得以選擇採正向的態度來面對。而那源自於生命早期的傳記性經驗——「我是單親家庭」的生命基調，讓他能對他者生命形成關懷，促成了社會正義的實踐，翻轉社會結構中對弱勢的限制。若從「專業理念」與「專業行動」兩者關係來思考，本研究讓我們深刻體認到，唯有當我們能開始重視「傳記性經驗」對專業行動的影響時，社會學者韋伯所言的這句話「政治作為一種志業」（Weber, 1976/2005），才有可能。

參考文獻

大法官釋字第 308 號解釋（1992 年 11 月 13 日）。

王光旭（2007）。官僚組織殺人嗎？從理性化的弔詭看官僚組織的矛盾與衝突。**師大政治論叢**，**7-8**，1-33。

江大樹（1997）。**國家發展與文官政策：臺灣經驗分析（1949-1996）**。臺北：憬藝。

吳三靈（1994）。公教分途。**人事月刊**，**19**（3），65-69。

吳三靈（2000）。建構公教分途的教師人事制度。**人事月刊**，**27**（4），32-37。

呂育誠（2004）。重塑公務人員的專業形象。**考銓季刊**，**39**，15-35。

李華民（1974）。**中國人事行政論叢**。臺北：臺灣中華書局。

林政弘（1991）。公立學校教職員人事管理特性及今後趨勢。**人事月刊**，**13**（3），67-70。

林海清（2000）。教育行政專業化芻議。**臺中師院學報**，**14**，229-244。

airiti

林鍾沂（2008）。**科層官僚制的理論發展及其內在理路**。探索公共行政真義：吳定教授榮退紀念學術研討會之發表論文。臺灣臺北。

倪鳴香（2004a）。敘述訪談與傳記研究。**教育研究月刊，118**，26-31。

倪鳴香（2004b）。童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成。**教育研究集刊，50**（4），17-44。

徐有守（2007）。**考銓制度**。臺北：臺灣商務印書館。

秦夢群（1998）。**教育行政：實務部分**（第二版）。臺北：五南。

張旺山（1999）。行動人與歷史世界的建造：論狄爾泰的「生命詮釋學」。**中國文哲研究通訊，9**（3），69-86。

張明輝（2003）。**教育行政人員的專業成長**。教育人員專業發展學術研討會之發表論文。臺灣臺北。

張國暉（2009）。技術官僚、高速鐵路及臺灣社會：科技與社會的相互型塑。**經濟前瞻，121**，97-100。

許菁芸、黃稚然（2007）臺灣文官體系轉變之因素探討——以歷史制度主義觀點。**立德學報，4**（2），6-28。

黃騰（2005）。從「角色」到「自我」：論教師改變的歷史困境與可能。**教育研究集刊，51**（4），89-116。

黃騰、李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例。**教育研究集刊，56**（4），59-93。

葉啟政（2000）。**進出「結構—行動」的困境：與當代西方社會學理論論述對話**。臺北：三民書局。

蔡良文（1993）。公教合一與公教分途之探討。**教師天地，64**，25-31。

Giddens, A. (1994). **資本主義與現代社會理論：馬克思．涂爾幹．韋伯**（簡惠美譯）。臺北：遠流。（原著出版於 1971）

Kokemohr, R. (2001). 質性方法中的參照推論分析：傳記研究之案例分析（馮朝霖譯）。**應用心理研究，12**，25-48。

Ringer, F. (2013). **韋伯學思路：學術作為一種志業**（簡惠美譯）。新北：群學。（原著出版於 2004）

Schluchter, W. (1986). **理性化與官僚化——對韋伯之研究與詮釋**（顧忠華譯）。臺北：聯經。（原著出版於 1980）

Weber, M. (1993). **支配社會學 I**（康樂、簡惠美譯）。臺北：遠流。（原著出版於

1976）

Weber, M. (2005). 學術與政治：韋伯選集（Ⅰ）（錢永祥等人譯）。臺北：遠流。（原著出版於 1976）

Weber, M. (2006). 支配的類型：韋伯選集（Ⅲ）（修訂版）（康樂等人譯）。臺北：遠流。（原著出版於 1978）

Schütze, F. (1987). *Das narrative interview in interaktionsfeldstudien I*. Hagen, Germany: Fernuniversität in Hagen.

airiti

附錄

附錄 1　馬明士生命年表

社會事件	西元	年齡	個人事件
	1961	1	出生，排行老么，上有五兄二姐。
	1963	3	奶奶過世。
嘉義師範改制為伍年制專科學校。	1966	6	二姐結婚。
	1967	7	入小學。
全面實施九年國民義務教育。	1968	8	
	1970	10	小學四年級父親過世，遺言交代母親栽培馬明士。
公布「公立各級學校校長遴用辦法」。	1971	11	
	1973	13	小學畢業就讀國中。國一「註冊費借貸」、「榜單事件」。
	1974	14	農曆過年時，母親向當小學老師的二姐夫請教有關馬明士未來的升學問題。
	1975	15	國中二年級，舊庄第二家書店開幕。
	1976	16	國中畢業考上嘉義師專。「向總務處借錢事件」。
	1977	17	暑假獨自搭火車北上桃園拜訪二姐夫。
公布「師範教育法」、「國民教育法」。	1979	19	國中同學考上國防醫學院。
國立臺灣師大夜間部奉教育部指示，改變招考對象，修業三至四年後，授予學士學位。	1980	20	
	1981	21	師專畢業分發至臺北縣水坑國小擔任一年級級任。11 月以政戰預官入伍，於復興崗受訓。
公布「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」、修正「臺灣省各縣市教育行政人員遴用辦法」。	1982	22	
	1983	23	自空降旅退伍，返水坑國小擔任三年級級任。考上國立臺灣師大夜間部大二。
公布「教育人員任用條例」、「中小學教師在職進修研究辦法」。	1985	25	
廢止「公立各級學校校長遴用辦法」。	1986	26	於大四考上高考，轉任公務人員分發至山櫻縣教育局。
正式施行兩制合一新人事制度。	1987	27	國立臺灣師大夜間部畢業。結婚。
	1988	28	臺灣省政府教育廳督學甄試及格。
	1989	29	升任介壽縣教育局督學、代理國教課課長。
	1990	30	轉任綜合博物館秘書。考上高雄師大研究所。

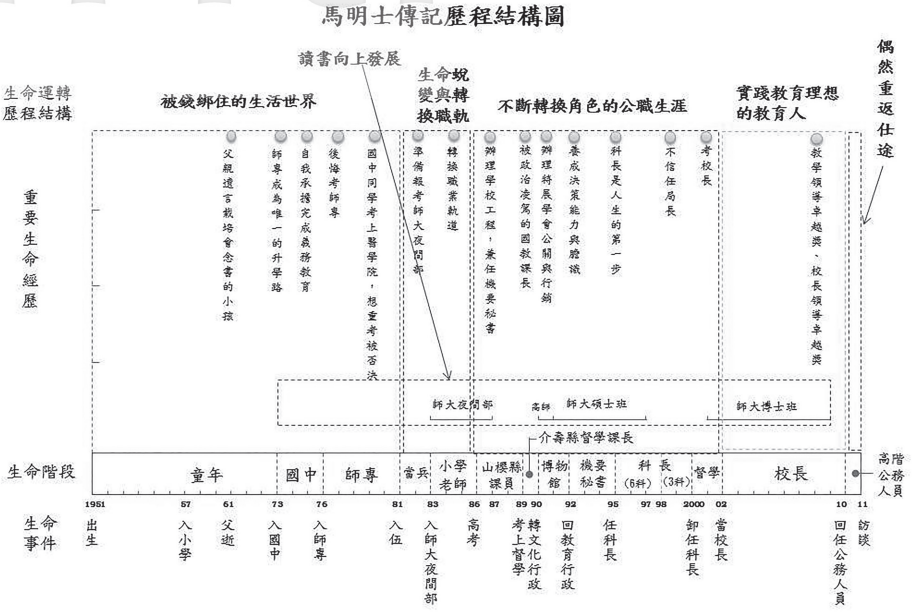
airiti

社會事件	西元	年齡	個人事件
	1991	31	考上臺灣師大碩士班。
	1992	32	轉任大佳市教育局編審（局長機要秘書）。
	1993	33	轉任大佳市教育局秘書（局長機要秘書）。
首屆省市長民選。	1994	34	轉任大佳市教育局督學
	1995	35	升任大佳市教育局總務科科長。
	1997	37	取得臺灣師大碩士學位。
	1998	38	轉任大佳市教育局小學科科長。
國民教育法修正，校長由「派任制」改為「遴選制」。	1999	39	
	2000	40	轉任大佳市教育局督學。
	2001	41	考上國小校長。考上臺灣師大博士班。
	2002	42	轉任大佳市北山國小校長。
	2007	47	二姐過世。
	2008	48	二姐夫過世。
	2009	49	母親過世。取得臺灣師大博士學位。北山國小獲教育部教學卓越金質獎。獲校長領導卓越獎。
地方政府選舉。	2010	50	卸任校長回任公務人員，升任大佳市教育局主任秘書。
北北基一綱一本自辦國中會考。新北市學校午餐弊案。	2011	51	升任大佳市教育局副局長。12/20 訪談。
12 年國教全面實施。	2014	54	
	2015	55	退休。2/6 第 2 次訪談。

資料來源：作者自行整理。

airiti

附錄 2　馬明士傳記歷程結構圖



資料來源：作者自行整理。