

從美猴王到齊天大聖： 災區學校中層管理人角色認同的形塑

潘昌祥*

摘 要

學校管理結構越來越倚重中層管理人，中層管理人的角色也越來越複雜、多樣與重要。然而，中層管理人的角色卻不是廣泛的被瞭解，其相關的文獻也常常被忽略。尤其，如 2009 年學校遭受莫拉克風災這樣不確定情況下，探討災區學校中層管理人角色認同的形塑更顯得重要。

本文採質性途徑，主要以一位災區學校主任的敘事探究來探討災區學校中層管理人角色認同的形塑。本研究從中層管理人經歷災區學校推動復學計畫的前、中、後三個階段，探討中層管理人角色認同的過程。研究結論如下：一、推動復學計畫前，戰戰兢兢的參與實踐以覺知自己肩負的標記；二、推動復學計畫中，鉅細靡遺的融入以完成群體認同的任務；三、推動復學計畫後，界定自己是中層管理人但想逃離現場。最後，本研究提出三點建議以供學校中層管理人角色認同形塑的參考。一、中層管理人實際參與學校變革，更能有效的形塑其角色認同；二、中層管理人在整合各項資源時，需要具備政府採購法等相關法律知識；三、中層管理人順從職場地景認可的角色或建立自己的一套認同，值得進一步探討。

關鍵詞：災區學校、中層管理人、角色認同

* 本文作者為國立中正大學教育學研究所博士生
E-mail: pan.sc7685@msa.hinet.net

學校到茶廠那邊道路中斷，只能走茶園的小徑。那小徑垂直落差大，走上去幾乎都半小時。很累啊！每次走快到的時候，抬頭看，那段路明明不是很遠，可是為什麼走不到？（20091018）

壹、花果山下悟生死--前言

中層管理從 1970 年代起漸受企業界討論，例如公司中級階層負責特殊營運單位的一般經理 (Uytendhoeven, 1972)，營運核心和頂點間的職權階層 (Mintzberg, 1989)，他們的職務位於頂部策略管理者和第一層監督者之間 (Dopson, Risk, & Stewart, 1996)。質言之，中層管理不僅對自己的部門負責，同時關聯到高階管理者與基層管理者間的溝通橋樑。近年來隨著強調商品適性化 (Murphy & Forsyth, 1999)，需要越來越多的中層管理人員，因應組織變革的需求以作為改善組織效能的依據。中層管理人員在組織能行使相當多的權力，他們能上通下達，在工作中可以發揮多樣的能力與創新活動。此外，中層管理人在員工的心中可以完全地和情感地交融，同時他們可以參與高階的決定和解決問題 (Kanter, 1979)。尤其在組織內外因素對組織現狀造成影響時，牽連到複雜角色的中層管理人，能否發揮其角色功能使組織解決困境與因應未來就顯得重要了。

中層管理人本質上牽連下屬、地位相同及上司等既動態且複雜的角色，其不僅隨能力去管理三者關係，而且從一個到另一個快速地轉換角色 (Uytendaele, 1972)。在此多變的角色下，中層管理人對其角色的認同產生了迷惘。更何況中層管理人的認同常常由他們的上級在工作環境中，產生評價的所描繪(Garfinkel, 1967)。認同 (identity) 是個人行動意義的來源，也是經由個別化的過程所建構的，唯有個人將之內化才會有認同。認同不同於具化 (reified) 的角色，也就是源自於具支配力的制度，如機構或社會所給予的職位、角色或行事模式，而是在行動者將之內化與賦予意義時，才有可能形成認同。認同所建立的是更強的意義來源，而角色所建立的是功能 (Wenger,1998)。換言之，中層管理人透過角色認同，更能發揮其功能，進而完成組織目標。然而，當我們檢驗中層管理人的角色認同時，它卻顯現出其似是而非的本質(Linstead & Thomas, 2002)。誠如，Newman (2000) 所言，新的角色未確立以前，舊有的角色、行事和假設就已經變得不再有效，雖然這種轉變早就是預期的，但它仍會產生迷失方向與重新找尋方向的自然歷程。可見，中層管理人的角色認同是一個不斷反思的動態歷程所形塑的。

Bejiard、Verloop 與 Vermunt (2000) 曾提及，專業認同包含持續解釋和再解釋的

過程、兼顧個體及情境脈絡、各種認同的相互調和、作用 (agency) 等重要因素。誠如吳慎慎 (2002) 所言，根據否定「一種」自我的觀點，認同經常是斷裂的、不統整的、不固定的，並且經常重新建構。質言之，角色認同是一種形成與改變的歷程。近年來，政府角色簡化，相對的是賦予消費者更大權責的教育市場化，影響所及是校長更應發揮其專業權威，以因應當前教育環境帶來的諸多挑戰。伴隨而生的是，學校更多的管理任務向下委派給中層管理人 (Adey, 2000)。因此，包括學校擔任各處室主任、各組組長、年級主任等職務的學校中層管理人，在學校的角色益顯重要。儘管研究證據強調中層管理能做出對學校改進的貢獻 (Busher & Harris, 1999)，但學校領導的研究大多聚焦在校長領導，中層管理人則常常被忽略 (McLendon & Crowther, 1998)。尤其，中層管理人在急速變動的學校環境中，其角色認同的探討更是闕如。Clandinin 與 Connelly (1995) 指出，地景 (landscape) 這個隱喻可以用來談論空間、地點與時間。此外，它還具有延展的意義，擴及不同的人、事物和事件在不同關係組成中的可能性。而個人與環境的交互作用而產生的過程，並且形塑一個人的智能的經驗 (Kolb, 1984)。換言之，中層管理人在面對其環境更大變動的衝擊時，更能顯現出其角色認同的形塑與改變的歷程。

2009 年 8 月 8 日莫拉克颱風重創台灣南部，全國計有 15 所山區學校遭受土石流嚴重侵蝕(教育部，2009)。其中，嘉義縣創意國民小學在教育部及地方政府的協助下，依災害防救計畫及學童安置計畫去規劃學校的復學計畫。然而，因受災區域都位處偏遠山區，加上對外聯絡道路搶救困難，學校救災復原因難重重。學校在面對家長財物損失及生計陷入困頓的憂慮、教師擔心學生安全及學習環境的質疑、上級行政機關的行政壓力及社會大眾的關注等問題。學校在維護學生受教與學習權利，排除萬難推動學校各項復學措施。因此，學校中層管理人面對學校組織變革觸動因素(trigger events)之環境災難(Lundberg, 1984)，其角色認同的形成與改變值得探討。國內關於學校中層管理人的研究，大致分為以國外的經驗作為我國的借鏡如蔡宗河(2006)、認知自己角色如林明地(2000)、角色帶來的壓力如莊淑灣與呂錘卿(2005)等。對於學校中層管理人在災區學校推動復學計畫的歷程中，探討中層管理人角色認同的研究則闕如。職是之故，災區學校中層管理人在推動復學計畫前、中、後的歷程中，其角色認同的形塑過程需要進一步探討。

基於上述理由，本研究的目地主要探討災區學校中層管理人推動復學計畫前、推動復學計畫中及推動復學計畫後，其角色認同的形成及改變情形。

貳、五指山到此一遊--文獻探討

一、大師兄--學校中層管理人的角色

管理發展經常發生在上層管理層級，中層管理人員在學校仍是被遺忘的階層。近年來，學校行政變遷出現了二層管理結構，一是包括由校長、代理校長、助理校長組成的上層管理團隊，在這個模式校長是精確的定位在學校教育的領導者 (Caldwell & Spinks, 1998)。另一是，直接專業的如教學與課程的領導責任委派給中層管理人員 (Cardno, 1995)。也就是說，在學校擔任各處室主任、各組組長、年級主任等職務的學校成員，在專業領域與權力賦能下，越來越受到重視。學校中層管理人的發展，在 1980 年代從控制的代理人，到被視為控制的保護及自我應用的 (self directed) 代理人、重複創造為管理主義組織官僚主義者 (corporate bureaucrat)，乃至被視為核心策略價值與組織能力的傳遞者 (Clegg & McAuley, 2005)。然而，學校裡中層管理人員的角色並不廣泛的被瞭解 (Turner, 1996)。誠如，McLendon 與 Crowther (1998) 所言，在學校領導文獻中，中層管理人的角色和責任常常被忽略。在複雜的教育現場，學校中層管理的角色需進一步探討，以發揮他在學校的最大功能。

首先，在學生學科的學習上是直接的支持者。學校在處理教與學的過程有很多事

務運作在中層管理層級，在學校中層管理人員常常扮演教師學習團隊去確保課程開發、履行和評估、方案評鑑及教師評價的關鍵性角色。我國在九年一貫課實施後，從教科書評選、課程計畫、本位課程、課程實施等可明顯的看出來。這一系列確保學生學習成就的作為，係從管理主義對教育學和教學實務的轉移，以及在管理上的實踐 (Fitzgerald & Gunter, 2006)，這也揭示了中層管理人是學生學習的直接支持者角色。

其次，行政的任務上，是承上起下的資源整合者。中層管理人的工作，在於教學和處理教學資源之間的接合部位 (teaching and managing) (Cardno, 1995)。中層管理人在學校接收教師的教學需求，同時接受來自校長的決策指示。為了使教學更有效能，需要整合學校各種資源以做更有效的安排，而這也牽涉到學校行政效率、效能的運作。再次，在教職員的管理上，是促使教職員朝向實現學校目標的監督者。當前學校管理文化，從一個自上而下的等級模型變成一個更扁平的結構 (Blandford, 1997)。在權力激勵 (power through) 的環境下，中層管理傳達、轉換來自於上層管理與教師的資訊，以變換快速及活絡的多面向監督者角色，促使教職員達成學校既定的目標。這樣的作為不僅能發揮教師的專業，而且能適時的提出改進之道。

最後，在教育上，是學校工作進步與發展的激勵者。中層管理人在處理教與學的

過程扮演一個關鍵的角色，和被視為任何學校背後的驅力和改進學習過程品質的關鍵 (Early & Fletcher-Campbell, 1989)。Cardno (1996) 指出，教育領導的核心功能，是教職員的表現透過評估系統確認個人發展所需的能力。於此，有賴中層管理人正確的評估學校成員的發展需求，進而激勵成員。

Glover、Gleeson、Gough 與 Johnson (1998) 的研究指出，中層管理人員發覺他們角色的改變，中層管理人員發覺他們角色的改變，從行政到管理與領導的變動、從學校整體觀點委派作法的改變、提升責任監督與學科領域的評鑑、校長與班級教師對其看法的轉變。Fitzgerald (2000) 更進一步指出學校中層管理人參與的活動，包括教室教學、課程計畫、協調評估活動、協調人的團隊之工作、參與學校的接待日、監視學生成就、監督初任教師的工作、估量與開發員工、職員任命、運轉團隊會議、促成學校範圍的倡議、纏繞科目夥伴關係、與職員和上層管理溝通、評估方案和計畫、委派任務給團隊會員、處理怨言、解決團隊內衝突、教練與良師職員、使團隊知道新課程和評估政策與做法、給予回饋、在其他論壇陳述團隊觀點。由此可見，學校中層管理人在教與學、行政、管理、教育上所實施的工作，幾乎涵蓋學校整體的運作。正如 Turner 與 Bolam (1998) 所言，中層管理不僅角色變得更多面向，而且責任和績效也被提升。

二、定心猿--中層管理人角色認同的形塑

認同是個人喜歡某人或團體，而主動受他人或團體影響甚至視為楷模而形成一種態度。這種態度的形成或改變，需經由外顯行為與別人一致的順從及情感上好惡的認同，再由個人理智統整內化的歷程（Kelman, 1961）。中層管理人的角色認同在成長過程中，不斷經由做決定和自我評價等歷程，完成群體認同任務（Phinney, 1990）。此外，也是中層管理人與社會文化脈絡互動下，所形成的自我知覺（Adams & Marshall, 1996）。由此可見，中層管理人的角色認同形塑不僅是實踐的歷程，也是與情境脈絡互動下形成的。

Wenger（1998）在他提出的實踐社群理論中認為，學習是在於社會情境中，故他認為參與是成為社群中主動參與者的過程，並且建構與社群有關的認同。它不只塑造了「我們該做什麼」，更形塑了「我們是誰」，及「我們如何詮釋我們的所作所為」。就學習當中的認同而言，「認同」和「實踐」有相當深厚的連結。學校成員在社群當中相互的投入，因而發展實踐。在實踐當中，開啟了一種協商方式，使成員能夠成為社群脈絡中的一份子，了解社群中的行為模式或價值觀。質言之，實踐社群的形成亦是一種認同的協商。

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

接著 Wenger (1998) 針對認同的建構提出以下五種特性。第一，認同作為協商的經驗。此即透過參與去體驗和與他人共同具化 (reify) 出對自己的看法與對自己的界定。例如，中層管理人在校長與教師層級間的參與，協商出自己在學校中所應扮演的角色。以及如何感受到並覺知自己肩負的標記。第二，認同作為社群的成員性 (community membership)。透過區辯熟悉與不熟悉的領域來看清自己的社群座落以界定自己。例如，中層管理人可能對於如何與他人投入實踐、社群當中的行事作風、如何使用共通的語言進行活動不熟悉。他們與這些不熟悉的人事物相處當中，如何去協商出自己的一套認同。第三，認同作為學習的軌道 (learning trajectory)，即透過回顧過去與前瞻未來的來界定自己。例如，每個中層管理人可能有不同的學習歷程，而這些歷程是如何混雜著過去和未來的經驗以及如何影響著個人對現在的實踐的協商等。第四，認同作為多重成員性的連結 (nexus of multimembership)，即透過調和多種形式的成員性於一種認同當中來界定自己。例如，中層管理人可能處於許多個交疊的實踐社群當中，如何去調和這些不同的成員性而協商出一個能涵括這些不同意義與參與形式的認同來作為行事或做決定的準則。第五認同作為在地和全球的關係 (relation between the local and the global)，即透過在地的方式協商出更廣大的社群座落，並且表現出大社

群當中的風格或對話來界定自己。

綜上所述，Wenger (1998) 認為協商的歷程可能是靜默且持續的，參與者不需要直接去討論認同的議題。因為他們透過投入於與他人有關的行動當中去處理這些議題。也就是說，認同的形成在社會情境脈絡中，透過實踐社群的各種實踐協商經驗，逐漸形塑認同。學校中層管理人也是這般的在實踐氛圍中進行，他們在複雜的實踐環境中以參與界定自己、調和過去經驗與未來、協商出自己的行事風格等角色認同的形塑。

參、如來三藏真經--研究設計與實施

本研究採質性研究，以嘉義縣一所遭受莫拉克風災重創的偏遠山區國民小學為個案，從推動復學計畫來探討學校中層管理人的角色認同情形。本研究的設計與實施，包括個案學校背景簡介、資料蒐集的方法、資料分析、資料檢核、研究倫理茲分述於後：

一、東土--個案學校背景簡介

(一) 創意國小簡介

創意國小是一所特殊偏遠小型學校，教職員工十七位，學生五十三位。除了一位教師與工友是當地人外，其餘教職員工與校長皆居於學校宿舍。因平日都住校，行政人員與教師互動良好。學區內主要產業以茶業為主，學校結合社區特色發展茶藝課程，經常與社區參加各項推展茶文化的個項活動。2009年8月8日遭受莫拉克颱風肆虐，因而對學校及社區造成嚴重損害。學校校長室、辦公室、幼稚園教室、體育器材室等處，遭土石流灌入大量土石。社區則道路嚴重中斷、多戶家長房舍全毀、茶園遭沖毀。在教育主管單位的協助下，規劃學校的復學計畫。然而，加上對外聯絡道路搶救困難，學校救災復原困難重重。開學在即，學校為維護學生受教與學習權利，排除萬難推動學校復學計畫。

(二) 創意國小復學計畫

創意國小這次災損嚴重，校園土方清運困難重重。雖然如期開學，但校園仍是危險場所。故學校與社區協調，暫時借用場地較為寬敞的茶廠上課。換言之，創意國小不僅要清理以恢復原校教學環境，同時還要兼顧易地上課的各項教學需求。此外，因道路多處坍方，十名學生安置在安全的民宿。待道路狀況安全無虞，學生再回到各自

家庭居住。為因應風災帶來的衝擊，創意國小推動復學計畫。計畫內容有六個向度，1、學校復學及學童心理輔導：復學小組運作、學童受災狀況調查、安置及輔導受災學童。2、學童安置：教學教室場地、教科書及學用品、學生午餐。3、諮商輔導：輔導教師機制建立、社會資源彙整、認輔機制運作。4、學校校舍與設備修復：校園災損狀況彙整、校園環境清理、設備修復、人力支援及消毒等配套措施。5、學生狀況掌握：學生居住狀況、學生家裡災損狀況。6、災後復學經費需求：協助學生就學、心理復健與諮商、教學設備、易地上課等經費。

二、如來的金旨--資料蒐集方法

本研究主要以訪談的資料作為敘事分析。訪談可以瞭解受訪者的思想和情緒反應、他們生活中曾經發生的事情、他們的行為所隱含的意義 (陳向明, 2002), 以瞭解受訪者的信念、夢想、動機、判斷、價值、態度和情緒 (Langness & Frank, 1981)。敘事探究理論的理念是關於人類生命本質在教育的經驗上活著的研究方法 (Connelly & Clandinin, 1990)。敘事探究也就是探究那些活著和口耳相傳的故事 (Connelly & Clandinin, 2000)。底下就訪談大綱、訪談對象及訪談方式，分述如下：

(一) 訪談大綱

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

本研究根據研究目的擬定訪談大綱，其內容分成中層管理人如何推動災區學校復學計畫前、中、後，我該做什麼、我是誰、我如何詮釋我們的所作所為，以及在推動災區復學計畫所面臨的困境等方面。詳細的訪談大綱如下：「你為什麼想當主任？」、「在災害發生前，你對主任的角色有什麼看法？」、「災害發生時，你如何推動學校復學計畫？」、「推動復學計畫中，你如何扮演主任的角色？」、「推動復學計畫中，在與校長、老師、家長的互動過程中你面臨哪些問題？你又如何解決這些問題？」、「推動復學計畫完成後，你認為主任在校長、老師、家長等相關的學校環境中應扮演哪些角色？」、「回顧災害推動復學計畫，你會去思考哪些事在你執行中是不足的？哪些事是你覺得主任應該去做的？」、「就國小主任而言，你可以完整的說明他們應扮演哪些角色？又該如何去執行他們的角色任務？」。

研究者主要透過深度訪談方式，來尋求更深入的訪談資料，協助受訪者深究訪談大綱的相關問題。例如，參與者被問及從決定當主任的歷程到推動復學計畫其角色認同的過程。透過參與者敘事方式，研究者詮釋中層管理人角色認同的形塑。

(二) 研究參與者與訪談時間

本研究參與者為創意國小男性總務主任徐主任。徐主任今年服務年資是第十二

年，擔任中層管理人角色則有七年。其中，擔任過訓育組長五年，主任則是第二年。

徐主任初任主任即到創意國小，第一年擔任學校教導主任，第二年想換職務接任總務主任正好遇到風災。因此，他不僅要從事總務處工作而且對於教導處工作要負起銜接之責。換句話說，徐主任完整的參與創意國小風災的復學計畫，這對本研究是最適當的研究參與者。本研究訪談時間從 2009 年 10 月至 12 月。

三、八十一劫難--資料分析

資料的整理和分析在整個研究中未曾間斷，當蒐集到足夠豐富資料時，便開始展開資料分析、歸納與解釋。本研究資料以深度訪談資料及現場筆記為主，資料在轉譯為逐字稿後，加以編碼以幫助資料分析。在敘事分析的歷程，透過積極傾聽的歷程將自己融入逐字稿中、界定敘說者所用的敘事歷程、注意文本中的語言、辨認文本產生的情境脈絡、界定文本中重要時刻的發生等多元鏡片(multiple lens)觀點(McCormack, 2000)，來省視敘事訪談所獲得的故事性資料。撰文中引用逐字稿資料時，以數字表示訪談時間。例如，「20091018」，即表示 2009 年 10 月 18 日的訪談資料。

四、緊箍咒--資料信實的檢核

本研究除了訪談資料和相關復學計畫歷程資料外，詳實的寫下現場筆記以記錄現場中的各種覺知，以充實資料的多樣化。與研究參與者進行深度訪談，達到深切描述。訪談資料、現場筆記與所做的詮釋向當事人澄清驗證，以評判研究資料的確實性。故事從多次閱讀訪談資料和現場筆記依照時間順序，將事件的情節適當整合且敘寫出清楚的故事脈絡，以使故事能有連貫性。

五、研究倫理

探究者必須與參與者深化生活關係，倫理關懷從開始到結束都瀰漫在敘事探究中。例如，到達創意國小之前，早已由別人透過故事告訴他們的事，且為我們的關係設定了脈絡；參與者在研究進行時被看作需要保護的對象；我們在現場扮演何種角色需要告訴參與者；建構文本時，研究參與者是第一位讀者，也是最重要的讀者。當探究者—參與者發展良好關係，進一步形成的信任、分享經驗、說故事、生活的方式連接彼此。本研究將訪談資料的呈現與個案學校校名、參與者均以匿名方式，以保護參與探究者。同時，告知他們研究主題與方向，在獲得他們同意後進行。在研究報告書寫進行中參與者是持續參與的，並從重述過程中參與者重新發現自己。

肆、西行取經--研究發現與討論

一、推動復學計畫前：戰戰兢兢的協商經驗

對當中層管理人來說，地景包括二個基本場域，一是學校外的場域，一是學校內的場域。學校外可能包含「上級長官又交代什麼」、「現在又要做什麼」、「他們下一步要做什麼」等，學校外場域的各種知識流入學校系統。這些知識是被規範的，是充斥他人觀點。研究者、立法者、行政機關的人們，透過管道將學校外場域的知識加諸在中層人員專業知識地景上。誠如，Clandinin 與 Connlly (1995) 所言，這些根據理論而來的實踐觀點即為 Crites 所謂的神聖的故事¹。

教了 10 年左右，大環境有所改變。在先前學校是擔任班級導師，感覺到家長有對老師選擇的壓力，而且學生的管教跟以前剛出來時也都有變化。... 比較現實的考量，也有課程時數減少的考量。行政也歷練過主計、出納、訓育，若有機會可以嘗試中階主管的事物。(20091128)

這些角色透過中層管理人的職前訓練、自己的觀察學習等，形成一種預期的假定。

當中層管理人在實踐過程中，參與在校長與教師層級間受到學校文化氛圍的影響，漸漸協商出自己在學校所應扮演的角色，以及如何感受到並覺知自己肩負的標記。

¹ Crites (1971) 認為，人的敘事經驗包括神聖的故事 (sacred stories) 與世俗的故事 (mundane stories) 二種。其中，神聖的故事深植在人類的文化意識中，且提供人們創造自我與世界感的根本。

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

整合底下老師、家長的意見需求，然後跟主管校長做最後內容修正與確認，然後跟家長與老師持續溝通的角色。溝通完之後，校長覺得計畫可行，老師也覺得計畫可行，就負責擔任執行帶人角色。分層負責，看老師負責那一個部分，用類似行政管理方法，開始督促各組依照進度去完成計畫內容的事情。(20091018)

在與情境脈絡互動中，協商的歷程是可能是靜默且持續的 (Wenger, 1998)。換言之，中層管理人的角色認同形成在社會脈絡中，透過實踐社群的各種實踐協商經驗，逐漸形成認同。徐主任在創意國小學校社會文化脈絡中，在複雜的環境中透過例行的各項工作實踐，以參與界定自己、調和過去與未來經驗、協商自己的形式風格等。因此，徐主任初步形塑與校長、教師、家長的關係，同時在參與實踐中覺知主任在這些關係中所應擔負的角色。

二、推動復學計畫中：鉅細靡遺的融入推動復學計畫成員

(一) 無數問號的中層管理角色

天啊！怎麼...怎麼這麼嚴重。土怎麼堆這麼多？這到底要從那邊清？怎麼能夠復原？天啊！以後開車來學校路途會不會有危險？(20091018)

中層管理人進入學校場域，漸漸的接納社會文化所認可的角色，並依周遭期望和

限制行事。慢慢地，中層管理人會建構一套知識來因應整個大環境。其中，地景 (landscape) 這個隱喻可以用來談論空間、地點、時間。此外，它還具有延展意義，擴及不同的人、事物和事件在不同關係組成的可能性 (Clandinin & Connolly, 1995)。當中層管理人面對這突如其來、超乎自己想像的問題時，以及他試圖釐清問題並進一步擬定解決策略時，他的角色認同形塑即已開始展開。在學校複雜的脈絡中，專業知識地景是涵蓋知能的(intellectual)和道德的(moral)的地景(Clandinin & Connolly, 1995)。

清運的時候需要獨輪推車.....我一方面跟救災中心聯絡緊急運送時間。一方面請教導處跟廠商聯絡需要器材送到嘉義水上機場。隔天早上大概八點，海鷗直昇機就送到了。(20091210)

中層管理人在學校場域內，雖然都有受過專業的訓練，以學習適當的方法來實踐。然而，在真正工作場域中，卻常常有些現實因素的考量，使得中層管理人面臨兩難困境而產生挫折感。其中真正能連結知識、脈絡與認同的是中層管理人奉行的故事(stories to live by)。換句話說，中層管理人在實際作為中，這些故事敘說的背後包含其對故事的解讀與賦予意義，而這也是提供認同的來源 (Connolly & Clandinin, 1999)。正如 Ghoshal 與 Bartlett (1998) 所言，中層管理人是牽連組織短期與長期目的之間緊張狀態的管理，鏈結橫跨組織被分散的知識和最佳的實務，及把個人發展嵌進變遷的過程與

重新進入組織。當中層管理人發現復學計畫的實踐與認同是以交錯方式形成，有時碰到與心中預期有出入而產生衝突時，他會不斷質疑自己的認同，這也是徐主任有無數問號的原因。

(二) 質疑與不確定的聲音

中層管理人在教職員的管理上，是促使教職員朝向學校目標的監督者。然而，在學校教職員面對未知的未來，心中的質疑與不確定卻也考驗著中層管理人推動復學計畫的實施。例如，

老師對整個計畫推動還是不斷有一些質疑，一些不確定因素出來。比方說，我們不能預期在那個時間點完全清理好，回復到整個很安全、很乾淨的環境吧！還有家長會不會把學生送回來這個地方安心的上課。(20091018)

我認為復學計畫中，學生學習第一是安全，安全是最重要的考量。再來是交通到達的便利性，就是比較適中的地點讓各個家長能夠到達的地點。水電供應也比較齊全的地方，包含電力如果中斷的話，易地上課地點臨時有替代電力馬上來供應。(20091128)

在這些與環境的互動中，中層管理人形成的自我覺知也逐漸形塑其角色認同，因為學習的結構性資源是來自於很多實踐的文化中 (Lave & Wenger, 1991)。這是一種情境化的機會發展的即興學習 (Lave & Wenger, 1991)，它是整個社會化的歷程，它

無法被孤立於社會關係外來分析。在推動復學計畫時，是由一群人、活動及經歷時間所構成，它是存在著知識的本質環境，提供了解釋來支持理解社群傳統。因此，實踐的社會結構、權力關係與合法環境都可定義學習的可能性。這個部分徐主任也發展了他的因應之道。

讓老師每天下班回來，看看原來學校的清理每天已經有不同進度。...他們親眼來看比我們去說給他們聽來得有用，順便請他們參與。(20091128)

教職員工在參與的同時，對於熟練的實踐有概略的瞭解，並且看得見未來的願景 (Lave & Wenger, 1991)。這些價值不僅是知識與技能的學習，更進一步使中層管理人與其他教職員工逐漸成為社群的一份子。這不僅在參與過程中不斷的投入更多的心力，而且不斷發展出專業參與者的認同感。誠如，Wenger (1998) 所言，當欲發展一個實踐時，首要在於社群的構成。成員們在這個社群當中相互投入，使成員能夠成為社群一份子，瞭解社群中行為模式或價值觀。換言之，實踐社群的形成也是一種認同的協商。

(三) 面對地方不同利益者之角力

創意國小在面臨這次災害之前，整個社區即因為差點被併校而潛藏各種危機。幾

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

年前，創意國小也面臨少子化帶來的衝擊，在政府經濟、學習資源等考量下，創意國小有裁併校的危機。創意國小學區廣大，但由於山區交通出入問題，使得學區內為數不少的學齡兒童就讀隔壁鄉鎮的欣欣國小。雖經地方人士多方溝通與協調，唯越區就讀的學生家長仍堅持幾十年來到欣欣國小就讀的傳統。雖然，創意國小近年來努力發展茶藝特色課程，使學校沒被裁併掉。但每每提及學區內學生就讀的問題，即潛藏不同利益者之角力。

這次災害，學校接受教育處指示而擬定第二次復學計畫，其主要目的是如果在有類似災害，創意國小要把學生安置在欣欣國小以確保學生安全的學習環境。然而，這樣的安置計畫卻也觸動社區長期以來不同利益者的角力。社區不同利益者透過許多管道與媒介，以較激烈的反應來表達他們的不同立場。誠如，Bagin 與 Gallagher (2001) 所言，當學校包含狂熱行為的活動時，學校便頻繁的成為各界關注的焦點。這樣的激烈反應，常常使學校復學計畫受到各方關注，進而造成中層管理人陷於極大困境中。

所謂影響就是說他的意見會進來，兩邊不同意見會進來。有時老師或行政人員會覺得這個部分不是行政人員或教學要幫你解決的部分。可是，有時他們會透過不同媒介希望學校接受他們單邊的意見。(20091210)

以安置到欣欣國小計畫來講，就是馬上要跟欣欣國小聯繫又要跟教育處回報。家長聽到這個訊息的時候，他們的感覺又嘩然，就是怎麼可以依附到

別的學校。家長對這件事的誤解、短時間要報計畫、又要跟家長做說明，會覺得比較辛苦一點。（20091210）

這樣的現實狀況常常與中層管理人對自己抱持的信念產生衝突情形。面臨這種情況，中層管理人自然而然的接受認同的角色，而不會想要去創造自己的角色認同（Reynolds, 1996）。

接下來按既定工作，對家長方面沒必要就不會主動說明一些事項，除非他們放學後來這邊有什麼疑問？（20091018）

中層管理人進入這樣的脈絡中，其首要目標就是融入，且依照已定義好的腳本行事。就這方面而言，徐主任並沒有深入社區去改變社區家長的想法，只是將問題反映給教育處，再將教育處的決定說明給家長。若家長有疑問，他會偏重在原學校修建工程部分做說明。

（四）整合外界捐助資源，有時卻打亂學校既定運作。

中層管理人在行政任務上，扮演資源整合的角色。他在學校接收教師的教學需求，同時也接受來自校長的決策指示。

復學中最重要的大概是復原場地吧！復原場地的選擇，再來就復原那些相關的硬體設備部分，還有所需的相關費用。當然相關硬體設備所需的經費會跟教導主任做聯繫，看教導主任這邊會跟老師調查需求，回報給我。另外，教導處、訓導組、教學組還有衛生組看看他們還有哪些需求，包括硬體還有

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

經費需求。彙整完之後，再整理出一個總表出來。（20091018）

創意國小在災害之初，即自行發起二項活動。一個是「把愛送到阿里山區」的募集學生圖書文具活動，另一個是利用「教育儲蓄專戶」募集學生的教育生活費。這二個活動透過網路交流以及媒體的大力宣傳，全國各地迴響熱烈。物資一車一車的往創意國小送，徐主任除了忙於土方清運外，也必須妥適的整合資源。然而，卻也常常碰到意想不到的事。

有些團體特別指定要求說星期六星期日才能上來...工作一星期了.....就覺得整個工作壓力又調整不上來。.....其實會感覺有點要配合他們作秀，好像他們在施捨這樣。（20091018）

當中層管理人在碰到兩個世界的陷阱（Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004），也會依循著所屬的社會文化來決定什麼是要的，什麼是不要的。這些緊繃可以是一種潛藏的助力，幫助中層管理人形塑出一種能夠令自己滿足的角色認同。在認知中，社會慈善團體會對災區學校施予關懷，但這些團體對學校的幫忙有卻也造成學校運作上的困難。這中間的撕裂，會促成中層管理人形塑自己的角色認同。例如，最令徐主任印象深刻的是，

有一個叫做溫馨會的團隊大概八輛車的物資過來，到我們這裡傍晚快六

點了。……老師也很幫忙，一叫就馬上全部上去搬。他們說剛剛到其他學校，都對我們不理不睬，這裡不一樣。……給他們人情味感覺比較好這樣。
(20091210)

中層管理人處在多個交疊的實踐社群中，如何去調和而協商出一個能涵括不同意義參與形式的認同來作為形式或做決定的準則，這也是其角色認同形塑的過程。社會各界慈善團體的物資對於學校幫助很大，這也是主任認為應該去做的事。主任在處理繁重的學校復學計畫同時，對於資源的募集、整合、分派更需謹慎以對。然而，有些慈善團體的要求對主任而言，是超乎當時所能預期的。徐主任面對這樣的衝突，調和且協商出一個涵括的認同準則。亦即感謝所有對災區關懷的團體並且熱誠對待，而溫馨會這個團體也感受到徐主任給他們的人情味。誠如，Wenger (1998) 所言，透過在地的方式協商，並且表現大社群當中的風格或對話來界定自己。

(五) 與時間賽跑

中層管理人本質上牽連各種既活的且複雜的角色，同時是從一個到另一個快速地轉換角色 (Uytterhoeven, 1972)。此外，基層官僚機構 (street-level bureaucracy) 所面對的是大量工作負荷 (秦夢群，2000)。創意國小的復學計畫，一直受到上級行政機關以及社會大眾的關注。伴隨而生的是，學校更多的管理任務向下委派給中層管理人

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

(Adey, 2000)。換言之，在一定時間內，中層管理人需要處理許多事務，同時控管各項事務的進度。

行政上，大概時間上...時間壓力...那個急迫感很大。因為要上課，原學校還要清(清理土方)。那個階段有很多報表什麼要申請.....。(20091128)

由於，中層管理人的角色需創造一個「分享組織認同的覺知」，同時「促進精深知識轉換需求的連結」(Ghoshal & Bartlett, 1998)。因此，中層管理人常常面臨難以啟齒，以及如何促進的問題。創意國小儘管推動復學計畫已具一定成效，但秋颱仍一個一個接踵而來。上級長官擔心學生上學安全，即使只是小雨滴都擔心第二次的災害來襲。徐主任明知老師已疲憊不堪，在中秋假期仍要在短時間內請老師聯繫家長與學生撤離，並切安置到安全的地方。

我認為，先跟上級長官包含像教育處那邊還有校長那邊，先瞭解整個狀況之後，大概校長這邊還有大原則或教育處還有大原則大方向。大原則下來確認之後，再跟老師做初步的協調計畫溝通，請老師提供意見或可能找幾個家長稍微徵詢一下他們的看法或怎樣。那回來整個草案出來後，給校長核可之後再跟老師做最後確認。然後，對外說明後，帶領老師去做推動這個事情。(20091018)

中秋節那次安置計畫，那時候在娘家那邊烤肉。突然接到校長電話，整個心情都沈重下來。一方面是中秋節怎麼要弄這些事情呢？二方面是很難再跟老師啟口交辦這些事情。(20091018)

中層管理人在短時間內，將行動內化與賦予意義以形成認同。然而，面對突如其來的災害，中層管理人新的角色尚未確立，舊有的行事與假設已經變得不再有效。雖然，這種轉變早就預期，但它仍會產生迷失方向與重新尋找方向的自然歷程 (Newman, 2000)。中層管理人的角色認同，即在不斷反思的動態歷程中形塑出來。這樣的歷程是不斷經由做決定與自我評價，以完成群體認同的任務。此外，透過回顧過去與前瞻未來來界定自己的學習軌道，更能促使中層管理人認同自己的角色。

三、推動復學計畫後：界定自己是中層管理人，但想逃離現場

從這次的復學計畫推動中，徐主任學習到其他人沒能學到的寶貴經驗。在經歷重新建構斷裂的、不統整的、不確定的角色認同形成過程中，徐主任慢慢認同自己而扮演良好的學習支持者、資源整合者、目標監督者與激勵者等中層管理人角色。此外，對於學校外部問題的覺知與果斷處理更衍伸自己對中層管理人角色深刻的認同。進一步以不同意義與參與形式的認同來作為行事或做決定的準則，同時不管在任何學校都能表現出其中層管理人的風格或對話來界定自己。

藉由這次災害會接觸...比較細部向採購法那些規定。整個處理緊急預算的程序、實際執行的程序、實務性工作。外界捐贈資源怎麼處理？短時間內

從美猴王到齊天大聖：災區學校中層管理人角色認同的形塑

那些修復的工具？破損怎麼辦？與廠商連絡？怎麼克服採購法？與外面家長的質疑或一些對立意見的時候。在跟家長對談的過程中，怎麼克服自己要高漲起來的情緒？要避免跟家長產生衝突。現在感覺沒有之前那個壓力那麼大了，因為學校整理算機能回復到以前 90%。...那種不確定感安頓下來了。（20091210）

第一年當教導主任，當然工作內容就不一樣。第二年當總務主任經歷這次災害，我覺得我像一個，有一點像校長一樣要扮演領導基層教師的角色，又帶有要執行、還要規劃和整合、諧調的角色。（20091218）

創意國小在這次災害，全體教職員工努力推動復學計畫，尤其徐主任更是盡心盡力。然而，社區卻存在短時間不能解決的潛在問題。在這次災害中，有幾十戶居民房屋受損。紅十字會雖答應建造永久屋讓居民居住，但土地的選擇卻造成社區居民有不同意見。創意國小隨著局部遷村計畫，也有財團要認養重建。但在社區意見相左下，遷校重建的問題一直困擾著創意國小。房屋受損的居民用盡各種辦法想以挾帶學校遷校的名義，更能如期所願的重新規劃新的社區。靠近學校附近及房屋未受損的居民，則認為新的校址離家太遠且位置不適合。每每爭議，創意國小都成為社區居民的箭靶，這對努力推動復學計畫的創意國小造成士氣的打擊大。何況每年雨季帶來的災害是不能預期的，會不會再來一次災害一直是創意國小教職員工的潛藏疑問。徐主任不能倖免的，必須思考這個問題。

一個實際的問題，未來能不能調動？能不能走的問題？如果不能走，這邊又再碰到一次的災害，這樣那種心理的衝擊。當然還有，來自家長方面的壓力、家長和社區的意見、本身社區意見的分裂，有些部分會影響到學校進度。（20091128）

中層管理人面對這樣的大斷裂，他的角色認同是如同 Smagorinsky 等人 (2004) 提及，依循文化脈絡尋出自己的一套認同感。還是如 Reynolds (1996) 所言，會順從職場地景中認可的角色，不會想去建立起自己的一套認同。很明顯的，徐主任面對這樣的問題，他認為在這個階段他已認真的去推動復學計畫，而社區的問題他也無能為力。因此，他會選擇調離這個學校。從這次訪談中，徐主任對於學校所有教職員工在實踐當中，產生的問題大多只是提出不同意見，並未有極大的衝突事件。反而，社區存在已久的各方角力才是中層管理人最感到棘手的事。此外，照顧家庭的顧慮與家人擔心他的安危問題，都促使他在推動災區學校復學計畫到一個段落後，想要離開創意國小這個災區學校現場。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 推動復學計畫前是戰戰兢兢的協商經驗，在參與實踐過程中覺知自己肩負的標

記。

對中層管理人來說，學校外場域的各種知識流入學校系統。這些知識是被規範的，是充斥他人觀點。這些角色透過中層管理人的職前訓練、自己的觀察學習等，形成一種預期的假定。當中層管理人在實踐過程中，參與在校長與教師層級間受到學校文化氛圍的影響，漸漸協商出自己在學校所應扮演的角色，以及如何感受到並覺知自己肩負的標記。本研究發現，在災害前中層管理人在參與正常運作的學校系統上，中層管理人戰戰兢兢的逐漸形成他的角色認同。

(二) 推動復學計畫中是鉅細靡遺的融入推動復學計畫成員，而經由做決定與自我評價完成群體認同任務。

在推動復學計畫中，中層管理人遭遇前所未有問題，例如質疑與不確定、地方傳統角力爭鬥產生的誤解、資源與施捨的價值判斷、與時間壓力的急迫等兩難問題。這些緊繃可以是一種潛藏的助力，幫助中層管理人形塑出一種能夠令自己滿足的角色認同。其中，實踐與認同是以交錯方式形成，有時碰到與心中預期有出入而產生衝突時，他會不斷質疑自己的認同。在複雜的實踐環境中，協商出自己的形式風格。本研究中，中層管理人與情境脈絡互動下，透過不斷反思的動態歷程，形塑出鉅細靡遺行事風格

去處理各項復學工作。

(三) 推動復學計畫後界定自己是中層管理人，但想逃離現場。

本研究中，中層管理人面對諸多困難而一一去克服。在經歷重新建構斷裂的、不統整的、不確定的角色認同形成過程中，阿傑主任慢慢認同自己而扮演良好的學習支持者、資源整合者、目標監督者與激勵者等中層管理人角色。然而，最令他困擾的不是學校內推動復學計畫的無力感，而是來自社區長久角力鬥爭產生的意識型態。遷校問題在地方造成的意見相左，往往不滿意的一方會遷怒到學校。學校即使找到最多的資源以及有團體要認養，但這些到學校服務的「外地人」會成為他們角力競技場下的代罪羔羊。此外，偏遠山區已交通不便，若再經全球暖化形成的大雨氣候來襲，學校可能每年都在災害中運作。換句話說，中層管理人在推動復學計畫中形成自己對於其角色的界定不管在任何學校都能扮演好他的角色。但面對這些非自己努力能解決的種種因素，他沒有選擇繼續留下為學校奮鬥，而是選擇準備調校。

二、建議

(一) 中層管理人實際參與學校變革，更能有效的形塑其角色認同。

中層管理人初到學校，對其角色的覺知大都是以前學校的經驗以及職前訓練中學

習的，但透過參與去體驗和與他人共同具化出對自己的看法與對自己的界定更為重要。其中學校共同願景、營造分享與互助合作的氣氛、團隊合作的學校文化，更能使中層管理人參與學校的實踐。此即，依循文化脈絡尋出自己的一套認同感。中層管理人有效且良好的參與學校所有成員的教育實踐，不僅能覺知自己肩負的責任，而且發展出對學校有貢獻的認同感。

然而，太過平穩的學校例行工作，對於中層管理人角色認同的形塑不容易產生與學校其他成員更多的激盪與互動經驗。這樣的學校環境，常常使中層管理人對於認同的建構僅存於例行工作的協商經驗與成為學校的成員。對於回顧與前瞻、多重成員性的連結與拓展的認同，並沒有更深層的去建構。例如，創意國小的復學計畫中，中層管理人在各種難題、不確定的聲音、不同地方利益者的角力、整合外界資源與時間壓力所交織的學校環境中，與所有成員依循學校明確的復學計畫目標。發揮其學習支持者、資源整合者與激勵者的角色功能，確實的融入學校各成員中而與成員共同來一一克服難題。這樣的角色形塑過程，不僅能使中層管理人理解學校成員對他的工作需求，而且能透過不斷反思的歷程來清楚的界定自己的角色。

(二) 中層管理人在整合各項資源時，需要具備政府採購法等相關法律知識。

中層管理人常常接收教師的教學需求，因而需要整合學校各項資源以做更有效的安排。這些資源有來自教育系統，也有來自社會各界與社區的捐助。尤其，當學校發生毀滅性災難時，大部分教學設施與設備毀損都需要重新建置。而這些不管來自教育系統內或者外界捐助的教學設施與設備，往往都涉及法令的相關規定。中層管理人在整合這些資源時，若沒有注意法令的相關規定，很容易在忙亂的推動復學計畫同時，疏忽而誤觸法規。這樣的情況，對於中層管理人角色認同的形塑可能會產生負面效果。

例如，創意國小推動復學計畫時，利用教育部「教育儲蓄戶」網站募款受災學生的教育生活費。中層管理人必須擬好受災學生教育生活費需求與受災情況說明，同時公佈於「教育儲蓄戶」網站。收到的捐款金額除了網站信託公告以外，還需開立收據。收到社會各界捐助的教學設備，一樣信託公告與開立收據。此外，教育系統撥付的教學設施與設備經費，需要依政府採購法規定進行採購。中層管理人在面對災害毀損後，造成學校各項教學需求是大量且繁雜的。中層管理人認同其資源整合者角色，執行其角色任務時若沒注意相關法令規定而造成傷害，這對中層管理人角色認同的形塑容易造成更多負面的影響。

(三) 中層管理人順從職場地景認可的角色或建立自己的一套認同，值得進一步探討。

本研究中，中層管理人面對社區角力鬥爭以及以後可能的再次災害，選擇順從職場地景認可的角色，而決定準備調校。創意國小的復學計畫已完成大部分，但長遠來看問題仍存在。中層管理人會否建立一套自己的認同，忍受來自社區的重大傷害而進一步深入社區不同利益者的角力競技場，以尋求創意國小更長遠的發展，很值得進一步探討。

參考文獻

中文部分

吳慎慎(2002)。《教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究》。未出版之博士論文，

國立台灣師範大學社會教育研究所，台北。

林明地(2000)。地方教育行政單位與大學合辦國小主任儲訓之方案規劃：以嘉義縣

為例。《教育政策論壇》，6，頁57-79。

秦夢群(2000)。《教育行政—理論部分》。臺北：五南。

陳向明(2002)。《教師如何作質的研究》。臺北：洪葉文化。

莊淑濤、呂錘卿 (2005) 。中部地區國民小學主任工作壓力與因應方式之研究。 *臺中*

教育大學學報 , 19 (2) , 頁 127-150。

教育部 (2009) 。 *教育部新聞稿：教育部於 9 月 21 日舉行「莫拉克風災民間認養校園*

重建簽約儀式」。線上索引日期：2011 年 10 月 7 日。網址：

<http://140.111.34.73/doc/UploadFile/N28/Index.html>

蔡宗河 (2006) 。學校組織之中層管理：以英國學科層級之課程領導為例。 *教育政策*

論壇 , 9 (3) , 頁 99-127。

外文部分

Adams, G. R., & Marshall, S. (1996). A development social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5),429-442.

Adey, K. (2000). Professional development priorities: The views of middle managers in secondary schools. *Educational Management & Administration*. 28(4), 419-431.

Bagin, D., & Gallagher, D. R. (2001). *The school and community relations*. Boston: Allyn and Bacon.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt D. J. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16,749-764.

Blandford, S. (1997). *Middle management in schools: How to harmonise managing and teaching for an effective school*. London: Pitman.

Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, 19(3), 305-318.

Cardno, C. (1995). Middle management development: Fostering leadership at the interface

- between teaching and managing. *New Zealand Principal*, 10 (3), 16-18.
- Cardno, C. (1995). Schools as learning organisations: A challenge for quality improvement. *The Practising Administrator*, 17 (4), 34-37.
- Cardno, C. (1996). Professional development: An holistic approach. *New Zealand Journal of Educational Administration*, 11, 25-28.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: Falmer.
- Clandinin, J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clegg, S & McAuley, J.(2005). Conceptualising middle management in higher ducation: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 1-16.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.), (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 292-311.
- Dopson, S., Risk, A., & Stewart, R. (1996). The changing role of the middle manager in the United Kingdom. *International Studies of Management and Organisation*, 22, 40-53.
- Earley, P. & Fletcher-Campbell, F. (1989). *The time to manage: Department and faculty heads at work*. Windsor: NFER and Routledge.
- Fitzgerald, T. (2000). Middle managers in secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Administration*, 15, 71-75.
- Fitzgerald, T. & Gunter, H.M. (2006). Teacher leadership: A new form of managerialism? *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 21 (2), 43-56.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1998). *The individualized corporation: A fundamentally*

- new approach to management*. New York: Harper Perennial.
- Glover, D., Gleeson D., Gough, G., & Johnson, M. (1998), The meaning of management: The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational management and Administration*, 26(3), 279-292.
- Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits. *Harvard Business Review*, 57,65-75.
- Kelman,H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-58.
- Kolb, D. A.(1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Langness, L. L., & Frank, G. (1981). *Lives: An anthropological approach to biography*. Novato, CA: Chandler & Sharp.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Linstead, A., & Thomas, B. (2002). ‘What do you from me?’ A poststructuralist feminist reading of middle managers’ identities. *Culture and Organization*, 8(1), 1-20.
- Lundberg, C. C. (1984). *Strategies for organizational transitioning*. Kimberly and Quinn: Managing.
- McCormack, Coralie (2000). From interview transcript to interpretive story: Part 1 – viewing the transcript through multiple lens. *Field Methods*, 12(4), 282-297.
- McLendon, E. & Crowther, F. (1998). Action learning and the leadership development of heads of department. *Practising Administrator*. 20 (3), 14-16.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organization*. New York: The Free Press.
- Murphy,J.,& Forsyth,P.B.(1999). A decade of change: An overview. In J.Murphy & P.B.Forsyth(Eds.), *Educational administration: A decade of reform*(pp.3-38). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research* , 33(2), 123-217.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3),499-514.

- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Michael Kompf, W. Richard Bond, Don Dworet & R. Terrance Boak (Eds.). *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp.69-77). London: Falmer Press.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, Y. A. & Fry, P. G.(2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of teacher education*,55(1), 8-24.
- Turner, C. (1996). The roles and tasks of a subject head of department in secondary schools in England and Wales: A neglected area of research?. *School Organisation*. 16 (2), 203 – 217.
- Turner, C. & Bolam, R. (1998). Analysing the role of the subject head of department in secondary schools in England and Wales: Towards a theoretical framework. *School Leadership & Management*. 18 (3), 372-388.
- Uyterhoeven, H. (1972). General managers in the middle. *Harvard Business Review* ,September–October, 136–145.
- Wenger, E.(1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

文稿收件：2011年08月15日

文稿修改：2011年10月14日

接受刊登：2011年10月17日

From “Handsome Monkey King” to “Great Sage Equal of Heaven”: The Process of Identity Formation for Middle-Level School Administrators in Disaster Areas

Pan Chang-Hsiang*

Abstract

The recent change in management structure in schools has been marked by a greater reliance on the professional leadership of middle-level administrators. The role of middle-level administrators has become increasingly more complex, varied and demanding. Their responsibility has also increased. As a consequence, the literature relating to the identity of middle-level administrators is sparse. Due to this gap, we aim to illustrate the particular relevance of their roles in school by discussing the case of Typhoon Molake's impacts on Taiwan in 2009.

Based on the above consideration, this essay uses a qualitative research approach, and

* Graduate Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: pan.sc7685@msa.hinet.net

pays special attention to thinking about the narrative inquiries of a school middle-level administrator regarding how he shapes his identity in managing school affairs after the disaster. The sections for discussion are as follows, (1) before promoting the project of reinstating learning, how he participates in the process and reifies himself with fear and trepidation. (2) in the process of the project, how he familiarizes himself with the work and the responsibility. (3) after the project, how he became aware of his role as a middle-level administrator and how he eventually wants to leave the field. Finally, according to the findings, the author raises three suggestions for middle-level school administrators regarding how to understand their role and to form their identity: 1. The administrator while participating in the transformation of the school can be more effective in forming an identity; 2. The administrator, when integrating all of resources, needs to have more legal knowledge about Government Procurement Act and other related laws; 3. It can be further explored regarding whether the administrator should obey the recognized role in work place or should establish his or her own identity.

Keywords: school in disaster area, middle managers, role identity