

同儕	團隊	小團體	個人
父母	學習者	夥伴	消費者或抱怨者
情感	智慧	理解	勞工
調性	改變與冒險	持續與安全	恐嚇與不安全
信任	過程	人	無

同樣地，在後現代思潮中，強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的彰顯、論述的啓蒙(黃乃瑩，2003)。在這樣的典範轉移中，專業發展較被視為動態生成的歷程而非靜止不動的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視參與者是課程的創造主體而非只是被動的接受者，專業發展更多的體現為一種群體在共同探究的過程中相互影響、相互生成，以及相互成就。

三、教師培力

課程改革的推展需要擺脫「指導者—被指導者」關係的窠臼，而讓參與者的智慧與能力在工作場域中碰撞、滋養，進行一種培力(empowerment)的過程。

²王麗雲、潘慧玲(2000)曾綜合多位學者的看法，對於 empowerment 歸納出三個面向：(1)個人面向：個人對自己有信心，對自我價值的肯定，相信自己有能力能夠運用個人的技能來完成工作；(2)行動面向：除了信念之外，也伴隨具體的行動，如自我學習的安排、資源的爭取等，以促進工作的完成與組織的改造；(3)政治面向：empowerment 無可避免的會涉及到價值資源的重新分配與安置，例如事務的決定不再是一言堂，而必須能夠包容不同的聲音。

² Maxwell (1991: 357) 將課程諮詢者或督導者基於其認知旨趣，分為三種取向：(1)基於技術興趣者：認為督導者是具有識見的專家，為了協助學校人員符合既定的政策，或某些規定的目標而提供指導，並監控執行過程；(2)基於理解興趣者：認定自己是諮詢者、促發者，關心教師的生活世界，以及教室中實際的困境，並試圖理解與協助教師進行專業發展；(3)基於解放興趣者：關心反省性行動及批判探究的意向，肯定教師有機會與權力進行知識的批判與建構，所以督導者的主要任務在於促使學校成員確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程的建構。上述三種取向中，技術取向的課程督導者是在科學化課程理論的框架下，界定自己為協助達成方案目標的技術人員，而學校也往往將課程發展工作寄望於課程督導的技術指導，形成「指導者—被指導者」的關係；然而，理解與批判取向卻較能協助教師確認自己在課程中的重要性，根本的協助學校建構課程，以「脈絡化的」思考協助課程的相關決定(周淑卿，2004)。

然而，培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如、郭昭佑，2001：83）。再者，empowerment除了「權力」賦予，更重要的內涵是「能力」的增長，其所蘊含的權能是共享的、內發的與行動性的。「共享」是指參與者互動關係密切，有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感及經驗；「內發」指權能來自內在而不僅是外在賦予，是行動者自發自覺；「行動性」則是 empowerment 必須伴隨具體的行動與影響，不能僅是紙上談兵（王麗雲與潘慧玲，2000）。

范信賢（2000：284）曾提及：教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇。課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、轉譯而連結形成某種合力，達到「1+1>2」的社群協作成效。³於此，empowerment 的歷程涉及了個人與社群，人們在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群也能彰權益能，社群成員參與決策過程，社群環境將提供更多的促能經驗，個人從中改善生命處遇，同時整個社群也能有發展的動源（潘慧玲，2006）。王麗雲、潘慧玲（2000）綜合學者們的看法，歸納一個權能兼備的社群應具有以下特徵：1.是一個敏覺的社群（a conscious community）：鼓勵個別性與多元性，尊重他人意見與需求，不用統一或標準化來對待社群中的每個人。2.是一個關懷的社群（a caring community）：社群中的份子能接納別人的需求，也能互相體諒與協助。3.是一個勇於嘗試的社群（a risk-taking community）：為促進成長能勇於嘗試，對於冒險或失敗都視為一種收穫。4.是一個學習的社群（a learning community）：團體中的每個人都能棟悉複雜的問題，成員的行動也植基於彼此的行動基礎上，而非各行其是，學習的分為貫串到整個社群，並利用各種焦點團體彼此連結支援。

³ 協作乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內，需要釐清的是，協作並非解決問題的關鍵，也並非是最終目的，協作最大的效用在於形成某種渠道、氛圍、支持或輔助，進一步解決教育問題並提升教育素質（王建軍、黃顯華，2003）。