

第五章 結論、反思與建議

在九年一貫課程改革後，教師文化如何經歷再生？教師文化呈現哪些特色？以及形成的過程中受到哪些因素的影響？

第一節 結論

壹、教師文化的再生從凝聚教師的共識開始

在教師合作團隊形成之前，活水國中教師大多都有編寫補充講義的習慣，多以獨自編寫的方式進行。九年一貫教科書版本開放後，教師除了備課之外，實在沒有多餘的心力編寫講義，此時團隊合作理念因為關鍵領導人——曉莉老師的提出而開始運作，曉莉老師一開始企圖從國文領域全體教師一起開始，卻在領域會議上因為缺乏充分的溝通與共識的建立而遭遇挫折，所以只好轉而向同期教師尋求共識，並且尋找志同道合之士，最後經歷四年的共事和運作，團隊合作的模式獲得大多數國文科教師的認同，並且採取這樣的方式主動進行課程的發展與設計。

值得一提的是，在一開始其他未加入的國文科教師對於教師合作團隊的運作，雖不抗拒，卻因為陌生而採取質疑或觀望的態度，在四年運作當中，他們發現透過合作的方式的確可以減輕教學工作負擔，並且可以進行教師之間的交流，對於教學是有實質上的幫助，於是漸漸肯定教師合作團隊，是故，後來加入的教師逐年增多，迄今僅剩兩位教師並未加入教師合作團隊。

貳、教師合作團隊改變教師間規範和人際互動

（一）團隊規範多是不成文規定、自願性認領

由於教師合作團隊乃一自發性組織，當中規範的形成都是透過教師彼此之間共識，漸漸形成的做事默契，我發現團隊當中的教師都肯定團隊透過分工合作的方式，幫助教師掌握課程重點的初衷，教師之間也達成這樣的共識。此外對於編寫教材的規定並未行諸文字，多為不成文的規定，並且對於工作的安排也多是教師自願性的認領，並不強迫。由於教師合作團

隊是自發性的，所以教師是自主地願意多出一分心力來進行教材編寫，對於自己的心血希望受到保護，相對的也較為尊重其他教師的智慧財產權。

(二) 人際互動的特色

1. 「分期文化」的鬆動

在團隊的形成過程中，可以發現國文教師之間存在著「分期文化」，影響著教師之間的互動。同期進來的老師不僅互動較多，座位通常也都相鄰，尤其活水國中的座位可以自由更換，這樣的特質更為明顯，較熟識的教師久而久之，座位就會在一起。然而，在教師合作團隊的發展過程中，因為加入了許多不同分期的教師，開啟了教師之間更頻繁的互動，分期文化也因此鬆動。

2. 教學表現從「平庸文化」到「有限度的忠於同事」

活水國中教師之間存在著不喜歡衝突，維持彼此的和諧關係的文化，大家相處都是和和氣氣的，在訪談過程中，不論資深、中生代、新生代都常提到「不好意思拒絕」或是「不好意思要求」，所以教師間的合作和共享常常是由幾位教師開始，合作的人員是有界限的。

3. 問題解決從仰賴「行政處室」到仰賴「關鍵領導人」

過去當教師在進行課程革新遭遇困境時，習慣向行政處室尋求協助，卻形成課程革新「由上而下」的進行模式，如今當教師合作團隊遭遇困境時，團隊內成員習慣先與曉莉老師討論，曉莉老師在接受到其他教師反應後，會開始私底下詢問其他教師看法，並在最後做出彈性的調整或修正，由此可以發現，群體內教師彼此之間的溝通仍以曉莉老師為主要中心，然而這樣的共識有時候受到曉莉教師個人信念的影響。

4. 教材編寫從「大家庭文化」到「分工合作文化」到「有限度的合作文化」

活水國中的國文教師年資有逐年年輕化的趨勢，不同成員來到活水任教，對於領域內既存的也會帶來影響。傳統中的活水國中是「大家庭文化」，因為教師長年相處，互相信任，很習慣地做好補充資料之後，便到處分享，不分你我，然而隨著資深教師的退休，新進教師的進入，教師之

間的信任感尚待建立，默契也不再了，教師仍依舊會私下編寫講義，但是不再到處分享，而是以就近或是熟識的教師為主。

直到教師合作團隊的形成，教師文化再度改變，形成了較有制度化、系統化的編寫講義方式，也因為一起編寫講義，拉近教師之間的距離，但是並非真正地達到深層的概念的討論，而且討論的對象仍以自己熟識的為主，並未達到全部領域不分你我地進行，所以是「有限度的合作文化」。

參、課程革新觸動教師價值信念的改變

在研究過程中，我發現，雖然教師在課程革新一開始多採用「以不變應萬變」的被動心態，並且將教育行政主管機關、學校行政單位所規定進行的事務當作「行政干擾」，甚至將恢復「教師武功」的學習領域會議裡的事務，當作「行政交辦」，因而發展出分工合作的默契，但是在形式化的分工合作之下，仍會促動教師思考課程革新的意義何在，即使是透過平日的抱怨、分享經驗，一旦啟動教師對於課程革新進行思考，都是促進教師專業對話的開始，並且促動教師深層價值信念的改變。

(一) 教師價值信念的「改變」

1. 教師態度從「以不變應萬變」到「自發性應變」

在課程改革的訊息漸漸地透過研習進入到校園裡時，教師們的態度是「以不變應萬變」，不論課程怎麼改變，教師工作的性質還是「教師—學生」之間的教學工作。隨著課程革新如火如荼展開，研習、課程統整、學校本位課程接踵而來，教師「被迫著應變」，應付課程節數的減少、應付教科書版本的變化、應付統整課程的設計、應付諸多的研習，對於教師們而言，課程革新的變化是不可擋的，引起教師們的關注，就如 Schein(1992)所認為的，文化的改變始於教師對於同樣一件事情開始產生關注，而活水國中國文教師之間開始對於課程革新分享看法，不論是平常生活裡的抱怨或是會議當作的討論，是造成教師文化改變的起點。

當分工合作的模式不再是為了應付「以上對下」的事務，而是教師之間基於教師本身需求而發起時，這就是一種「自發性應變」，即使還是採用分配工作的方式，但是，教師之間會針對合作的目的和意義進行對話。

2.視共同對話時間從「行政干擾」到「教師意識的觸發」

在課程革新初始，教師視行政事務為「外務」，盡可能避免，有的教師會把「領域會議」當作是一種行政上級交代的「開會」，任何「開會」的形式都是「行政干擾」。然而因為「開會」的經驗，讓教師體驗到即使是發表意見，也可以刺激自己的思考，所以讓教師聚在一起的方式，無心插柳成蔭，很多合作就從這裡開始，最大的幫助就是促成專業的對話，因為平時在辦公室中，老師話題都集中在學生，如果同領域教師聚在一起，就會針對專業進行對話，也讓教師察覺到自己能力的恢復，不再只是被迫地完成上級的需求，也能透過這樣的方式解決教師本身的需求，並且圍繞著教師關注的事情來進行對話。

3.教學從強調「記憶背誦」到「問題解決能力」的改變

因為版本開放之前的國編本時代，因為出題來自於課本，教師只要將教材內的內容「傳遞」給學生，就可以應付聯考，然而課程革新後，教師發現在課堂當中越來越難「一把罩」，直接衝擊教師對於知識掌握的程度，也清楚體會到知識的無限，所以回歸到最根本的功夫——探求答案的能力，將知識獲得的能力回歸學生本身，不僅是教師與教師一起建構，也是教師與學生一起建構。

4.教學文化從「孤立文化」到「個人獨特性」

以往教師的教學可以不受外來的干涉，也沒有與其他教師的互動，因為一切都在教師掌握之中，然而課程革新之後，知識不再掌握在教師手中，學生的主體性受到重視，教師無法孤立地面對教室內所有問題，所以需要將這些問題帶到教室外與其他教師討論，教室內的狀況，不再是孤立不可見的了。雖然「蛋盒似」的教室結構依然存在，也沒有教師會主動「闖入」其他教師的班級中，但是「蝸居」中的教師已經從班級中走出來，尋求其他教師的協助與支援。

但是教師達到真正的協同嗎？我發現教師覺得並不容易，一個教室一位教師仍為主要方式，因為班級中的教學是老師自己的工作，而且因為班級風氣和學生素質不同，雖然教學方法和創意可以分享，但是每一個人獨特性不同，強調重點不同，所以要求大家表現一樣是不妥當的，這是對於教師本身特質的尊重。

(二) 教師價值信念的「不變」

1. 有限度的教學自主

雖然教師之間並不會干涉其他教師的課程或教學活動，但是對於「不安排考試」、「不參與領域活動」的教師仍會視為「不認真的教師」。此外，家長和學生害怕落人後的心態，以致於對於教師做出直接或間接地干涉，造成教師教學上的壓力，無法完全自主，仍必須保持與大多數教師相同的表現，例如：講義的編寫。

2. 立即性的實用主義

在活水國中裡我發現，教師面對研習活動、課程設計、教材設計，最在乎的是有沒有用，而所謂「有用」特別是指「與考試相關的」或是「能夠立即使用於班級上的教學法、補充資料」，所以對於理念宣導的研習，或是需要透過教師集體慎思才能完成的計畫，都是不夠實用的。

肆、關鍵領導人是教師文化再生的契機

教師合作團隊之所以能夠形成，最主要原因是因為關鍵領導人的人格特質及任教經驗。關鍵領導人通常是發起團隊的創始者，他所提出的解決之道若能夠不斷地解決團隊內教師的問題，則關鍵領導人的想法就會受到更多人的信賴和接受，這樣的團隊也就能擴及更多教師，成為領域內教師的意識型態。

我發現教師合作團隊的關鍵領導人——曉莉老師本身具有多年跨校教師合作的經驗，她不僅達到活水國中的「拼升學」傳統，教學成果更獲得教師、學生和家長的讚許，並且樂於分享、不藏私，也不厭其煩地與團隊內教師進行溝通，這樣「指標性人物」的想法，對於團隊內其他教師也造成影響，在團隊合作的發展過程中，每一個階段都具有重要的影響。

伍、教師合作團隊的目標受到學校核心價值的影響

其實活水國中國文領域教師經常在製作補充講義，原因是為了增強學生的語文能力，並維持良好的升學率，然而並沒有整個領域一起進行的合作團隊，所以常見辦公室裡分成好幾個小群體編輯講義互相分享。教育政

策的改變對於教師平日工作造成影響，為了因應突然而來的改變，並且在短期內做好教學準備，促進教師們希望形成團隊，以分工合作的方式來熟悉教材，這樣的外來改變，激起了校內教師繼續維持「升學率」的需求，也影響合作團隊的目標。

陸、自發性的教師團隊文化有助於課程革新及落實

參與團隊的教師形成團隊合作的默契之後，不論面對寫作測驗的政策改變或是教育主管機關所要求的計畫，都能採用這樣的合作方式繼續進行，甚至教師之間還經常在課餘討論其他可行的課程，例如：詩詞課程規劃、閱讀課程規劃……等等，一次成功的經驗，帶給教師不僅是討論過程中意識的覺醒，更重要的是帶給教師信心。

第二節 反思

壹、關於理論的選擇

在進行文獻閱讀的過程中，我深受 A. Hargreaves 和 Schein 兩位學者對於文化所進行的研究影響，在寫計畫時，即遭遇選擇 Schein 或是 A. Hargreave 的理論來進行我的研究視角，直到資料分析時，還是遭遇同樣問題，我不斷地在這兩位學者之間擺盪，遇到這樣的困境，我只好重回文獻中去找尋我的解決之道。

我發現以 A. Hargreaves 所提出的四種教師文化形式：個人主義、派別主義、合作文化、形式的合作文化，雖然對於解釋課程革新過程中，教師之間的人際互動相當有幫助，然而，我發現這四種形式無法解釋我的現場當中所發生的人際互動，因為每一位教師身上同時存在著這四種形式，雖然我今天很開心地看到了四種形式，但是我要怎麼寫呢？雖然 A. Hargreaves 後來提出了這四種形式是可以同時存在或是不斷轉換的，然而，卻無法清楚地解釋同一位教師身上所發生的這四種互動方式。

在文獻我發現，A. Hargreaves 並不是在同一個情境脈絡中同時進行這四種教師文化的研究，例如：派別文化是針對兩所中學中，不同領域因為課程革新而產生競爭或衝突的文化；個人主義與合作文化又是放在同一領

域當中的教師互動來分析；而形式的合作文化關注焦點則是行政單位由上而下交辦命令、規定教師坐在同一會議做中的情況，是故雖然這四種文化可以在同一個案同時看見，卻難以進行同時的解釋。

貳、關於研究主題的思考

在研究的開始，我曾經試圖想要釐清教師文化與課程革新之間的關係，究竟教師文化與課程革新的關係是什麼？課程改革如何造成教師文化的改變，教師文化怎樣去因應課程改革的要求，到底之間的關係為何？是因為外界壓力，因為政策的改變，不得不去改變方式來應付教學需要或是官方的要求，或是教師自身有進行課程研發、規劃的需求所形成？

然而開始進行研究之後，我發現，影響活水國中國文教師文化的影響因素很多，來自於社會文化、校外、校內、教師本身等等，若只單純釐清課程革新與教師文化之間的關係，似乎忽略了其他因素對於教師文化的影響，我就發現家長因素相較於課程革新，對於活水國中教師在形成文化時，是更為直接且真實的影響因素，而國文領域關鍵領導人的想法對於國文教師文化的再生，相較於課程革新也更為重要且具體，所以在研究的過程中，我捨棄初始的企圖，不再僅探究課程革新與教師文化的關係，而是希望在活水國中教師文化的再生歷程中，瞭解其中的特色與影響因素，也因此體會到，教師文化的形成或再生，並不是課程革新或是教育政策能夠絕對且直接改變或影響的，因為教師文化受到更多其他因素的影響。

參、關於教師文化的思考

一、教師文化是平庸文化？

教師的文化是平庸的嗎？這是我的研究動機當中所關注的焦點之一。在整個研究過程中，我發現，用所謂的平庸文化來形容活水國中國文教師其實並不適切，倘若為了彰顯課程改革的必要性與功效，而刻意以此「污名化」教師文化，更為不妥。

文化本身具有規範與創造兩種功用，一方面能規範教師群體的行為方式，一方面教師文化又可以因為教師本身的需要進行改變，若教育改革中所謂的平庸文化是類似 D. Hargreaves (1972) 所提出的「忠於同事」，是

指教師間避免衝突、求得同事間的表現一致性、齊頭化，以避免與其他同事表現差別太大，所以教師不會刻意追求表現，也不會努力向上，以免被其他同事所排擠，被視為「異類」。然而追求同事間表現的一致性，教師的文化就是平庸的？我發現這樣的說法忽略了教師本身亦是具有求知欲、自我成長的個體，也忽略了教師是具有思想、判斷的個體。

在活水國中裡我所看到的是，由於關鍵領導人的帶動，有的國文教師受到感動、有的國文教師因為追求自身的專業成長而一起加入編寫補充教材，教師們為了學生的學習，願意花時間編寫講抑或設計課程，使得學生的學習更有意義，似乎並不是那麼平庸。而教師之間「忠於同事」的文化，而因此帶動了國文領域內其他教師的參與，具有「向上看齊」的特色。可見教師文化即使存在「忠於同事」的特色，卻不盡然是「平庸」的。

二、教師之間存在保守主義？

在許多研究當中都指出教師之間存在一種「保守主義」，也就是教師拒絕外來的改變，並且認為傳統的作法都是好的，所以面對變革，表現出「等著看」的態度 (Acker, 1990)，並不積極主動地參與變革，甚至在改革變得無法預測時，並且衝擊到教師原有信念時，教師會表現出不滿的態度 (Henstrand, 1991)，而這樣的保守文化對於變革產生某種程度的影響。

然而在我的訪談中發現，教師並不盡然「保守」地面對課程革新或是改變，不少教師就認為，不論教育政策如何變動，其實教育的本質並不會改變，而教師應該對於政策具有判斷能力，在可能的範圍內盡最大的力，對於不合理的教育政策，也不能盲目地執行或實施。所以當教育部開始推動九年一貫課程革新之際，教師對於變幻莫測的政策之實施和要求，多採用觀望的態度，與其說是一種保守主義，不如說教師在進行審慎的評判，並且拒絕實驗性質的改變。

三、編寫講義等於「認真教師」？

活水國中國文教師幾乎都參與了補充講義的編寫或使用補充講義，但是，仍有兩位教師迄今既不參與也不使用，在現場的時間裡，我發現他們與其他國文教師的互動很少，而其他教師對於這兩位教師心存疑惑，雖然在研究的過程中，我希望盡可能訪談所有國文教師，然而因為並未能獲得

所有國文教師接受訪談的同意，對於這兩位教師的想法僅能透過其他教師而得知，卻並未能完全代表該教師真正的想法。

活水國中在課程革新之前，國文教師即存在著編寫講義的文化，然而，當時多是教師各自編寫各自的講義，到了九年一貫後在曉莉和曉雯老師的發起下，才形成了分工合作團隊的模式。從以前迄今，不論是個別編寫，或是團隊分工，在活水國中國文領域裡，編寫講義似乎是國文教學中例行的工作，家長或是學生對於編寫講義的教師也採取肯定的態度，而沒有編寫或使用補充講義的教師，則會接到家長向教務處投訴的電話，以為不使用講義的教師就是不認真的教師，教學成效會打折扣。

然而，以編寫講義與否來論斷一位教師的認真與否，似乎過於武斷，也不盡合理，不編寫講義的教師是不是有自己的一套教學方法或理念？不使用該套講義的教師是不是有另一種想法呢？可惜我的研究無法探知。在研究的過程中我發現，後期有些教師要求使用該套講義的原因是來自於家長的壓力，而在使用過後，卻又覺得不盡然適用，可見每位教師在教學時，都有自己的設計與考量，講義的編寫或使用與否，並不能完全代表一位教師是否認真，然而這樣的行為在外來因素的影響下，影響了教師的教學實踐。

倘若今日教師合作團隊所進行的方式不是編寫補充講義，而是採用實驗性的教學策略或方式，那麼是不是也能夠同樣獲得教務處、家長或學生的支持或肯定呢？一旦「講義」成為認真老師的指標之一，那麼講義是不是同時也斲喪了教師的教學自主？

四、教師合作團隊的分工合作是一種勞力分擔？

活水國中國文教師合作團隊的形成，一開始是為了因應教科書版本開放，減少備課負擔，並增加同事之間教學資源的交流，漸漸地凝聚大家的向心力，形成分工合作、討論教材的互動方式，然而這樣的合作是較為表淺的，並未達到深層地共享、討論、分析、對話層次，每位教師每一學期認領某些單元進行補充教材編寫，類似勞力分擔一般，然而教師合作團隊就停留在原地嗎？進行表淺的分工合作嗎？相對於過去，目前的狀況又具有什麼意義呢？我認為如果能與過去的發展和未來可能性相對照來看，這時間裡存在的合作團隊會更有意義。

活水國中國文教師雖然經常編寫講義，卻未有整個領域一起合作或分擔工作的方式，即使有合作，也多以三、五位熟識教師之間的分工，但仍以個別編寫為主，如此一來，在多達三十多位成員的國文領域，每位成員之間互動機會並不多，二樓辦公室與三樓辦公室教師之間、資深與資淺老師之間互動亦少，如今，合作團隊在新舊交替之際，很巧妙地扮演起不同年資教師之間的互動橋樑，也拉近了彼此間本來緊繃的關係。

我於九十五年五月中退出研究現場，整本論文撰寫所援引的現場資料，也僅到五月中為止，然而，文化具有動態、不斷改變的特質，教師合作團隊的文化也並非固著不變的，在我離開現場時，我獲知活水國中教師今年仍提出作文課程計畫的申請，主要是因為第一年的作文課程計畫不夠完善，教師們覺得還有進不及改善的空間，所以今年仍希望繼續致力於此，而教材的編寫因為各版本都已經採用過，補充講義已經周全，是故合作方式將有所改變，例如：設計唐詩課程、閱讀課程……等等。我想這是這群教師對於教師合作團隊有所期待，在建立彼此互相信賴以及凝聚力之後，希望能夠朝向更為積極、更符合教學規劃的方向邁進，分工合作的方式，開啟了這群教師一個建立彼此信賴感和互相討論的契機，而往後的發展更值得注意。

在研究過程中我發現，國水國中國文教師本身具有主動求知及探索的欲望，雖然不盡然所有教師皆如此，但是多數的教師表現出對於教師工作的熱忱、對於國文教學問題討論的認真，並且對於可行的解決方式都樂於參與或採用。而且經過教師之間討論而獲得的共識，很快地在教師之間產生一種穩定的力量，教師會依據共識而行事或完成工作，而一旦又遭遇新的困境或問題時，教師之間又會開始進行對話或討論，這樣的討論可能是私下進行或是領域會議時提出。可見教師並非「保守」，而是在革新的過程中，教師認為自己應有定見，才不會隨著教育政策而左右搖擺，以致於損及學生的學習，並不若教育部（2005）所指出的「平庸」，倘若教師在經過判斷與討論後，並非照單全收地執行教育當局所要求的，應被冠上「平庸」、「保守」的形容詞嗎？

此次課程改革強調教師之間的合作文化，對於工作的進行方式的確造成某些改變，以往教師習慣於個人完成課程或教學工作，在面對革新所帶來的活動與改變，教師開始採用團隊的方式來進行分工合作，起初教師可能對於這樣的模式感到不適應，然而在實際的運作過程中，開始感受到大

家一同盡心盡力的優點，不僅拉近教師間的距離，也讓減輕了教學工作負擔，所以活水國文教師目前已經習慣教師合作團隊的運作模式，並且從中看到大家透過討論、分享對於教學工作所能帶來的更多幫助，而這樣的「甜頭」正是教師合作團隊進行更深層合作的動力。

第三節 建議

根據我的研究結論與反思，以及對於文獻所做的探討，在此提出以下幾點建議：

壹、校長應重視教師課程領導的能力，以落實學校層級的課程發展

在課程革新過程中，最常出現的方式就是由教育行政主管機關邀請學者來進行課程發展，然後建立一套實施的評鑑規準，來獎勵或是懲罰各校的執行狀況；或是呼籲校長或教務主任應積極扮演課程領導的功能，帶領學校在課程革新過程中能夠順利地步上正軌。這樣的作法固然能夠快速地推動課程革新，然而真是的情形可能是「換湯不換藥」。

在研究中我發現，教師在進行課程革新時，往往視行政處室為上級，採用既是抗拒又是順從的方式面對，在私底下卻比較願意聽取同樣身為教師者的意見，尤其關鍵領導人的信念和價值較容易獲得其他教師的認同，是故，教師除了恢復了課程發展、設計的能力之外，是不是應該也同樣地具有課程領導的能力呢？然而關鍵教師在進行課程領導時，需要花很多時間進行籌畫與溝通，是故領導教師應減少授課時數，以便有更多時間進行規劃。

貳、行政人員應支持教師自發性的合作團隊，以促進教師之間的對話

教師自發性的合作團隊，在行政單位眼中看來，有時候是一股不可小覷的力量，這樣的非正式組織，會引起行政人員在校務運作上的疑慮，擔心這樣的合作團體可能形成抗拒的聲音，是故對於教師合作團隊的發展採取不積極鼓勵，也不消極打壓的態度，任其發展。然而這樣的態度對於教師文化的改變並沒有助益，教師團隊僅能獨力進行、摸索、解決困境，倘

若行政人員能夠支持教師合作團隊的發展，並適時地瞭解其發展狀況，其實這樣的合作文化不僅對於課程革新有幫助，對於行政事務的運作也能獲得教師的認同而順利進行。

我發現，在孤立的教師文化下，當面對課程革新時，教師會對改變感覺到焦慮並且產生抗拒的心態，不利於課程革新的展開，透過專業的對話與分享的社群，可以讓老師間除了分享心情、看法，即便是怨言、疑慮，都能改善教師在面對課程革新時的態度。此外，一旦當合作文化形成了，教師彼此有共事默契、互相信賴、凝聚力的依歸，也較能採用互相合作的方式來面對革新。並且在專業團隊合作下，因為是眾人的想法激盪，能讓課程革新的每一步驟是經過深思熟慮，而非潦草成章的，是故，教育行政機關應主動積極瞭解學校內合作團隊的形成，並且鼓勵具有成功經驗的專業社群分享發展的過程以及困境解決之道，不僅可以幫助有類似想法的教師知道該如何進行，也可以讓其他教師透過成功經驗的分享，瞭解教師合作團隊的實際優點，如此一來，教師們的接受度高，也就容易形成合作文化的共識。

參、教師應強化自身的課程意識，以提升教師課程發展與設計的能力。

在研究過程中，我發現教師對於自身在課程中所扮演的角色，仍多停留在「執行者」的角色，對於自身在課程中的主體性覺知較少，而且對於課程的概念仍多關於自身所屬的領域，對於其他領域的課程，除非兼授，否則也不是很關心。是故在合作團隊裡，教師對於課程革新中的各階段，教師認為自己真正能夠施力之處在於「課程實施」，較少在「課程設計」、「課程評鑑」部分，因此，若能透過研習、在職進修或是同事之間平常的對話，來分享不論是對於課程實施，或是課程設計、評鑑的想法，強化教師的課程意識，則有助於教師瞭解自己在課程當中的主體性，也能更積極地審視課程。

肆、後續可針對不同類型學校、不同學習領域的學校進行個案研究

一、進行不同類型個案的研究

本研究的個案是一所都會型大型國中裡的國文領域文化，但從文獻中可知，不同的學校規模、學校地理位置、學校文化會是影響教師文化形成

的重要因素，例如：研究過程中，即有教師指出在過去的任教學校中，難以形成領域內的教師合作文化，因為領域人數過少，多以跨領域的方式進行，因此建議後續研究者，可以用不同類型的學校進行分析比較，以釐清學校大小、地理位置、學校文化對學校教師文化的影響。

二、進行不同領域的比較研究

在我研究過程中，不少教師表示，此次的課程改革對於社會領域和自然與生活科技領域的影響較大，因為涉及到「合科」的問題，過去不同學科的教師，必須一起開會，對於課程革新造成怎樣的影響，值得關注；另外，在學校當中普遍存在主科、副科的分類，在課程革新過程中難免受到此種分類的影響，因此建議後續研究者可以進行不同領域內教師文化的研究。