

教育科學研究期刊 第六十三卷第二期  
2018 年，63 (2)，219-250  
doi:10.6209/JORIES.201806\_63(2).0009



# 課程實施在推廣中的意涵與革新體現： 課程史觀點

侯一欣

高雄市特殊教育資源中心  
教育推廣組

高新建

國立臺灣師範大學  
課程與教學研究所退休

## 摘要

本研究以歷史回顧的文獻分析技術就過程、觀點爬梳相關名詞釋義，並整合課程革新實施模式的探討，從中瞭解課程革新實施的相關詞義生成與脈絡演變，作為國內課程實施的學術和實務參考之借鏡。本研究的主要發現臚列如下：一、起源於美國 1960 年代推廣課程革新的失敗，「課程實施」的術語乃從「課程推廣」做概念衍伸。又因 Fullan 實施階段的劃分並不嚴謹，「課程實施」若附屬於「課程推廣」的子過程，則實施、擴散和制度化或可望做進一步的理論整合。二、課程革新實施的觀點從忠實轉變為調適取向，目標與結構逐漸消融，外來革新結合在地文化深耕，乃能導致後續的人際擴散與制度化。三、課程革新實施的模式主要為「自上而下」及「由下而上」兩種類型，各種模式的發展有其脈絡背景及假定基礎。

關鍵詞：課程史、課程革新、課程推廣、課程實施

自 Bobbitt 在 1918 年發表《課程》( *The Curriculum* )，以及後續 Tyler 和 Goodlad 等各家名人的承繼，課程學術的典範移轉幾乎多以美國為參照點，而在課程學界正式開始談論到課程的實施或推廣，則約不過是近半世紀的光景。追溯較早有系統地促進課程革新的實施，應自 1960 年代美國教育部參照農業革新模式做相關教育革新活動為紀元，其中「學科結構化」運動無疑地最引世人注目，也開啟了一系列課程推廣與實施研究的先河（尹弘飈、李子建，2008；Rogers & Marcus, 1983）。1950 年代以前，美國遵循昔日英式傳統，政府對學校課程多不做干涉，俟 1957 年 Sputnik 號的升空，之後美國方開啟大規模的課程革新活動。1960 年代擴散學者 Rogers 等人進行課程推廣 ( curriculum dissemination ) 的工作，到 1970 年代實施 ( implementation ) 術語的提出；可以說，1960 年代美國政府推廣課程革新，連帶促使課程實施的議題誕生 ( Tamir, 2004 )。以歷史的脈絡端倪，則課程實施是應運課程推廣而生，其起源與「革新」有關，是實施和推廣最聚焦的核心連結。

無論是課程實施、課程推廣、課程革新或擴散，學術語詞涵義的聚斂、幅散與競合，其多與課程史的演變有關，在做術語上的界定或區隔，不免會述及詞義生成的背景脈絡。故本研究採歷史回顧的方式，就課程實施的概念、觀點和模式爬梳有關學術發展之脈絡與意涵，目的在嘗試將課程實施整合為課程推廣的子過程，以奠基之後與擴散、制度化理論做跨領域整合的基礎，裨益於瞭解術語生成的演變與連帶關係及其對課程實務的整全性參照。

## 壹、課程革新的實施：從「課程推廣」作概念衍伸

起初提出實施術語之目的是在檢討 1960 年代美國面臨課程革新失敗的缺失，因此課程實施與革新在 Fullan (1988) 的文章即已見匯流。而擴散理論在 1940 年代僅著重在農業改良產品的擴散並未涉及革新的概念，1950 年代 G. Beal 和 J. Bohlen 關注在產品革新本身而非擴散，此約與當時產品導向的行銷思維有關，直到 E. M. Rogers 參與 Geroge Beal 的研究計畫並做系統的整合，革新與擴散方乃合流（侯一欣，2013；Havelock, 1971；Rogers, 2003, 2004）。從上述歷史脈絡端見，革新其實頗適合實施與擴散做理論整合的聚焦處。

若僅就課程實施而言，其意指實踐理念課程的具體行動，約略帶有技術導向的操控意圖；但本研究所謂課程革新的實施則是鎖定革新經驗在課程實施中的矛盾、變動和不確定性，以及革新若有所成所賦予個人或團體享有支配、成就與專業成長的感受（蔡清田，2016；Fullan, 2007）。課程革新的實施相較充滿變動和不確定，實施人員的主體意識攸關成敗，更加呼應動態的推廣意涵，故下文所云課程實施皆是指課程革新的實施。原先課程革新的實施即是自課程推廣的概念延伸而來，其緣由可從兩個部分來說明：一是指有關「實施」的簡要歷史脈絡；另一是涉及「實施」階段劃分之範疇歸屬。

## 一、來自於革新推廣的實施簡史

1960 年代課程學術上先有推廣 (dissemination) 和擴散 (diffusion) 的研究，爾後 Fullan 與 Pomfret (1977) 才開始使用「實施」(implementation) 的詞彙於課程革新活動。主因在於 1960 年代大規模課程革新的推廣應用「研究發展與擴散」(research development & diffusion, RD&D) 模式，僅關注在課程成品本身的「研究與發展」，卻缺乏反省具體的課程教學實踐情況，而導致課程革新未能落實終致以失敗收場，有關現場執行的「實施」情況因此迭受重視 (尹弘飈、李子建，2008；侯一欣，2013；Fullan, 2007)。應用農業革新模式 RD&D 畢竟只能僅就課程成品本身著墨，卻難以深入態度和行為的改變 (Farkas, Jette, Tennstedt, Haley, & Quinn, 2003)。與當時整體社會氛圍相對應的是：工商界亦瀰漫在 T. Levitte 所謂「行銷短視」(marketing myopia) 的窠臼裡，徒一味重視產品本身的改良，以為產品設計良好即可大規模的推廣成功，卻疏忽採用者實際的需求而造成產品在市場滯銷，1969 年 P. Kotler 提出擴大化的行銷觀念，認為行銷不止於產品銷售而廣泛應用在理念、服務和非營利行銷等方面，使得 1970 年代非營利組織亦開始關注採用者需求 (侯一欣，2009；黃俊英，2001)。Tyler (1967) 則在〈教育評鑑的概念變遷〉(Changing concepts of educational evaluation) 中批評檢討教育機構並不太重視採用者的實際需求：

當大部分機構開始回應某些採用者的服務需求，他們所生產的「產品」是為妥善地服務採用者。但學校卻僅成「生產中心」，尊崇其課程賴以存在的理由，卻不設法滿足於採用者需求。

正當「需求」的呼聲高漲，美國阿波羅 11 號 (Apollo 11) 太空船於 1969 年成功登陸月球，國家危機不再，因「人的研究」(Man: A course of study, MACOS) 課程內容所引發道德和價值觀爭議，以及社會大眾對加強閱讀、寫作、數學的「回歸基本」(back to the basics) 呼籲，學科專家遂被重新送回象牙塔中而再難領導中小學的課程革新活動 (單文經，2005；蔡清田，2006；Tamir, 2004)。綜合上述種種原因促使 1960 年代邁向 1970 年代，課程革新不再侷限於菁英專家的理念觀點與課程技術，轉向關注採用者的實際執行，巨觀的課程設計觀點已不再作為革新之核心，切合教室微觀的課程實施被視為革新成功之要務。值此時空背景下，1970 年代末，課程實施的研究乃繼 1960 年代的課程推廣之後，逐漸在課程學術典範中嶄露頭角，而成為重要的術語詞彙。Goodlad (1979) 甚至提出理想的 (ideal)、正式的 (formal)、知覺的 (perceived)、運作的 (operational) 和經驗的 (experiential) 五種課程實施層次，更是繼 Fullan 提出「實施」一詞後，將課程實施研究推向另一新的里程碑。

由以上所述可見課程實施的術語提出，來自於大規模革新活動的課程推廣之失敗，革新的焦點乃從巨觀走向微觀；教師是以被視為課程革新的顧客及認知覺察者，以傳遞那些有關

推廣的介入措施，顯為可惜的是，過去的課程理論甚少重視推廣的觀念（Musingarabwi & Blignaut, 2015）。若將革新的推廣視為從上級規劃的理念和措施，導入學校教師的具體實施，則從歷史脈絡及術語背後生成的意義端看，課程革新的實施誠為課程推廣的概念架構之內，可併入推廣過程中。

## 二、課程革新的實施階段整併入推廣過程

### （一）調整實施階段的內涵及校準其在推廣中的定位

上段乃自歷史脈絡敘述，本段則歸納學者們提到相關實施階段的內涵，不外乎有：1.「創發」（initiation）階段：開啟、決定和發動革新；2.「實施」階段：試圖將革新理念付諸實踐。3.「擴散」階段：運用社會體系內的人際網絡溝通理念；4.「採用」（adoption）階段：散播的革新理念使人們理解而願意試用；5.「延續」（continuation）階段：組織與個人持續學習精進；6.「結果」（outcome）階段：革新真正落實於組織經驗；7.「制度化」（institutionalization）階段：將革新經驗予以規範化並內嵌為組織文化的一部分。

首先，Fullan（1982）將課程革新的實施階段，區分為：「創發」、「實施」、「延續」和「結果」，其《教育變革的意義》（*The Meaning of Educational Change*）歷經約 30 年的四次改版—Fullan（1982）、Fullan（2001, 2007）、Fullan 與 Stiegelbauer（1991），主要貢獻在於最後將實施略分為「創發」、「實施」和「制度化」三個階段，其中「延續」和「結果」已併入「制度化」的討論中（Fogarty & Pete, 2007）。Ornstein 與 Hunkins（2013）的劃分則和 Fullan 極為相似，除了「擴散」和「採用」，幾乎多囊括其他學者們對實施階段的劃分。

然而 Fullan（2007）的三階段說並不完整，疏忽溝通、宣傳以加強採用者理解的需要，一如 Magrini（2015）批評起初「實施」術語是充滿技術理性的，多隱含忠實執行的意圖，師生應是課程實施中認識的主體而非知識客體，課程實施應包含其學習過程、態度和信念的改變。「擴散」、「採用」和「制度化」一樣都對革新的持續至為殷切（Dinani, Nasr, & Soltani, 2012）。Miles、Ekholm 與 Vandenberghe（1987）認為從「實施」到「制度化」應增加「擴散」階段。在既有的實施加入「擴散」階段，該是運用人際社交網絡以溝通和傳播訊息使採用者理解革新，彌補過去甚少考量對「基層」溝通的緣故有關（Schubert, 1986）。尤其 1980 年代隨著大眾對教育投資績效質疑的聲浪、經費的縮減與少子化等危機，喚起教師的參與動機和熱情，可以在較少的耗費下促使課程革新的動能持續（Hargreaves, 1989）。值此之際，工商界行銷權威 Kotler 與 Fox（1995）年出版的《教育機構的策略性行銷》（*Strategic Marketing for Educational Institutions*），提出策略因應少子化和資源緊縮的時代變局，相關理念行銷、服務行銷和社會行銷等概念，也融入在加強採用者的理解與接受等層面，以促進課程實施中教師的態度和行為改變。Surry 與 Ely（2001）在實施階段中亦納入「擴散」和「採用」，惟「採用」被 Rogers（2003）列入判斷擴散與否的重要指標而予以整合，「擴散」和「採用」顯得密不可分，故實

施大致包括：「創發」、「實施」、「擴散」和「制度化」等階段。

惟「創發」應併入「實施」中，Sternberg 與 Lubart (1995) 以為「創發」不見然造成推廣的過程，且從來也非無中生有，而是推陳出新；所謂的「創發」其實頗近於調適觀的課程實施，要想成功的推廣、引起其他人的仿效與採用，就需在既有的框架中推陳出新。且就涵義上的接近，「創發」併入「實施」中；「採用」併入「擴散」中 (Rogers, 2003)；「延續」和「結果」併入「制度化」中 (Fogarty & Pete, 2007; Fullan, 2007)，並無不妥。最終實施階段僅剩下「實施」、「擴散」和「制度化」而已，意即決定去實踐後，重要的是如何促進人們廣泛採用，終形成制度 (Surry & Ely, 2001)。表 1 是綜合相關學者對實施階段的劃分。

表 1  
實施階段的劃分

學者	實施		擴散		制度化		
	創發	實施	擴散	採用	延續	結果	制度化
Fullan (1982)	✓	✓			✓	✓	
Fullan (2007)	✓	✓					✓
Miles等 (1987)	✓	✓	✓				✓
Surry與Ely (2001)		✓	✓	✓			✓
Fogarty與Pete (2007)	✓	✓					✓
Dinani等 (2012)	✓	✓	✓	✓			✓
Ornstein與Hunkins (2013)	✓	✓			✓		✓

表 1 雖補足 Fullan (2007) 三階段說的不完整，但實施階段內竟含有「實施」一詞，兩個「實施」的詞彙重疊區分不清，是其學術較為不嚴謹之處，似乎「實施」尚有一上層概念，而未被實施學者們所說明？

出於對採用者的認知理解與行為改變的重視，Kelly (2004) 在課程實施的階段中，將協助教師關於革新理念的理解，藉以彌補理論與實務的落差，增加另一階段作為「推廣」(dissemination)；然就課程史的角度，「實施」其實為補遺 1960 年代大規模革新「推廣」之不足，「實施」應置於「推廣」的下層概念，且亦避免 Fullan 等人在實施階段內含有實施的邏輯錯置。

## (二) 擴散並非僅附屬於實施而亦是推廣過程的一部分

擴散研究由於難以申請政府或民間部門的資金援助，而需附著於特定革新的實施，故早前擴散易與實施混為一談 (Farkas et al., 2003)。然就課程史觀點，擴散研究出現於推廣及實施

研究之前，直到 1970 年代 Rudduck 等人將推廣置於擴散與實施研究的上層概念，推廣、擴散與實施的術語才有了不同的界定。

翻閱相關辭典，中文的「擴散」與「推廣」概念雷同，而英文“diffuse”和“disseminate”字義似，起初 Rogers (1983) 將「擴散」和「推廣」的概念就混為一談，Rogers 就傳播領域的看法以為硬是要區別「擴散」和「推廣」的概念顯得毫無意義。但在教育領域的看法實則不然，Rudduck (1976) 參酌英美課程革新的經驗，將在人際間的理念散播稱作「擴散」，而建立認知並提供機會去溝通和訓練的行政支持稱作「推廣」。Rogers (2004) 在辭世前始終不斷地澄清：「擴散」是革新理念藉由某種溝通管道，隨著時間於社會系統內成員散播的過程。就「擴散」的涵義澄清上，至少可知，Rudduck 和 Rogers 在人際間理念散播的這點上算是重疊的。

從歷史的軌跡來推斷，課程上的「推廣」是早先於 1950 到 1960 年代即已發展的學術詞彙，彼時常與「擴散」的概念混用，應是出自早期重要的課程推廣工作，多仰賴於當時自詡為擴散學者有關（如 Rogers）。1970 年代社會學習論的興起，「擴散」更強調社會體系內人際間的影響，並且將「採用」視為模仿行為而作為附屬於「擴散」的指標內涵（Rogers, 1983; Rogers & Marcus, 1983）。此時期植基於社會學習論，「擴散」與著重於微觀的教室實施形成合流，從 1960 年代對機構的擴散轉重視對基層的擴散，也就有了 Miles 等（1987）在 1980 年代末結合「實施」與「擴散」的觀點。

1970 年美英學者在俄亥俄州立大學（Ohio State University）研討交流後，「推廣」與「擴散」分際，教育領域自此較常用「推廣」術語（Kelly, 2004; Rudduck, 1976）。而傳播界則因 Rogers 的轉赴該領域深耕，故持續以「擴散」術語。<sup>1</sup>國內的教育大辭書將「推廣」視作有計畫性的安排，「擴散」是較傾向自然的人際流動（教育部，2001）。Kelly (2004) 也在書中提及如上述「推廣」與「擴散」的分法。Tamir (2004) 是將「推廣」視作有計畫性的傳播行動和策略，「擴散」是居於「推廣」過程中與政治、社會脈絡交互影響的傳播過程，而「實施」的階段其實起始於「推廣」的發動。由於課程很難在無事先計畫和策略的推廣，就透過政治或社會體系產生人際擴散，且為矯正 Fullan (2007) 三階段說的不完整及其學術詞彙重疊的弊病，因此適合將「擴散」和「實施」視作「推廣」的下位概念，整個課程革新的實施其實就是計畫性的「課程推廣」之一個環節。

綜合以上學術脈絡的諸多探討，將「實施」、「擴散」和「制度化」整合如圖 1 的課程推廣過程，其內涵應是：

<sup>1</sup> 此應與 Kuhn 的典範變遷或 Lakatos 所謂「硬殼」與「保護帶」的譬喻有關，當還沒有出現足以撼動根本的「異例」時，術語是不容易變遷的，但將術語轉應用到其他領域則又是另一回事了。

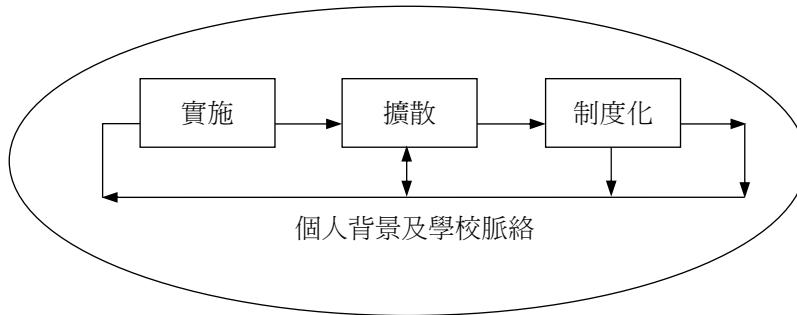


圖1. 課程推廣的過程

1. 「實施」階段：透過計畫性的介入或支持而試圖將革新付諸實踐。
2. 「擴散」階段：運用社會體系內人際網絡溝通和散播理念，使人們自然理解革新。
3. 「制度化」階段：將革新經驗規範化使其內嵌為系統文化。

推廣過程從實施、擴散到制度化階段，可能會經個人背景及學校脈絡影響進程，實徵檢驗可參酌筆者博士論文。未必推廣過程皆可順利達到擴散或制度化階段，即便達成制度化，仍應避免僵化而重新開啟革新實施的進程。推廣者決定將革新付諸實踐後，若未成功透過人際網絡使人們理解革新，則會重新展開計畫性的介入；若未使革新經驗內嵌為組織文化，則會重新透過人際網絡擴散或再次計畫性的介入。圖 1 在本研究中最重要意涵在呼應研究目的，嘗試將課程實施整合為課程推廣的子過程，以奠基之後與擴散、制度化理論做跨領域整合的基礎，裨益於瞭解術語間的連帶關係及其對課程推廣實務的整全性參照。

## 貳、課程革新實施的觀點轉變與意旨

課程實施即意在將事前規劃的書面課程轉化為教育實踐行動，將理念付諸實施，其觀點大致區分為忠實觀或調適觀（黃光雄、楊龍立，2012；黃政傑，2014）。而課程實施的革新面向則鎖定在革新經驗在課程實施中的矛盾、變動和不確定性，以及革新若有所成所賦予個人或團體享有支配、成就與專業成長的感受（蔡清田，2016；Fullan, 2007）。

雖然國內對課程革新的實施觀點除常採用 Fullan 區分忠實觀和調適觀外，亦會增加 Snyder 等人提出締造觀的分類，然如 Snyder 本人坦承批判性調適與課程締造取向之間的界限並不明顯（尹弘飈、李子建，2008；Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。可能在於締造觀雖是師生在具體教育情境中締造嶄新教育經驗的過程，惟其仍舊會參考既有的革新方案和教學策略，既存事務對於革新具有必然的影響，只是調適的幅度較大而已（尹弘飈、李子建，2008；Musingarabwi & Blignaut, 2015; Pierson & Skocpol, 2002; Powell & Bromley, 2013）；且課程革新的實施於推廣中，隱含傳遞既定意圖的特質，締造觀亦超乎推廣介入的管理邏輯。因此，本

研究僅探討忠實觀及調適觀，不涉及締造觀的運作。

實施忠實性的指標包括：傳播品質高、人員的參與責任高、方案實施的變異性低、採用者的堅持和固執程度低、人員接觸方案所需熟悉的時間短 (Azano et al., 2011; Ennett et al., 2011; Superfina, Marshall, & Kelsoc, 2015)。至於調適觀則為合於在地組織脈絡的財政資源、人群特性及其需求和偏好，得修正方案套件以適於當地文化，並務使成員涉入決定及標的群眾易於獲得 (Colby et al., 2012; Musingarabwi & Blignaut, 2015)。課程革新的實施觀點之發展自有其脈絡演變，最終實施意旨皆是要導向社會體系的人際擴散為首要，有關觀點及其與擴散間的連結大抵申述如下：

### 一、課程革新實施源起於忠實觀

Fullan 與 Pomfret (1977) 總結 1970 年代中 15 項代表課程實施研究，歸納課程實施的觀點可區分為「忠實」和「相互調適」兩種取向。然 1980 年代實施傾向忠實的，在績效責任和測驗實施等政策促進下，學校課程實施的焦點多在貫徹官訂課程標準，傾向「防範教師」(teacher-proof) 以確保學童基本的學習 (Hamilton, 2003; Hannaway & Woodroffe, 2003)。彼時植基於社會效率觀及 Tyler 理性模式的標準化教育運動，使得課程實施旨在導向「工具式行動」(instrumental-action)，教師為有效率的忠實達成預定目標和結果，僅著重在探討教學技術，缺乏理論知識和真實脈絡的相互辯證與視野交融 (Magrini, 2015; Musingarabwi & Blignaut, 2015; Snyder et al., 1992)。原先 1960 年代的課程推廣是對學校機構而非教師個人的，傾向教師可擇取合適的革新理念或教材去實施 (McBeath, 1995)。但到 1970 年代末，美國因經濟競爭及後來《國家在危機中》(A Nation at Risk) 報告，推廣轉為集中化及標準化的管控，較早 Fullan 與 Pomfret 提出課程實施的術語就較偏技術性、理性和線性的，傾向忠實與「防範教師」(侯一欣，2013；Eisner, 2002; Magrini, 2015; Snyder et al., 1992)。

1980 年代忠實觀的課程實施與 1960 年代集中化課程推廣，皆是較為理性技術觀和線性傳遞的，最大差異在於反省 1960 年代課程革新失敗於專家核心，轉而重視教師對課程革新的「理解」，從專家菁英的研究發展轉化為對基層實施的關注。然提供「理解」的意圖是為達成「忠實」的實施，為確保聯邦政府課程的落實，常用徵募和訓練種子教師、提供技術指導、財政支持等策略 (Gingiss, Roberts-Gray, & Boerm, 2006)。讓更多的教師參與，旨在協助教師「理解」革新，好使對採用者的「關注」能促進更高品質的「忠實」，而非為調適及融入在地的修正。推廣方式猶如 Schön 的模式是由中心到邊陲的 (center-periphery)，各校選派種子教師到各地研習中心，參與專家制定的「人文課程方案」(蔡清田，2001)。

整體來說，自「實施」詞彙使用之初，教師即是有效率地被灌輸去「忠實」實施課程的工人，要達成預定的目標和計畫，關注於課程綱要和學生達成的結果 (Magrini, 2015; Musingarabwi & Blignaut, 2015; Snyder et al., 1992)。此種重視教師理解以達忠實課程實施的取



向，與 1980 年代新右派妥協新自由與新保守主義的課程政策，有效結合了市場選擇、競爭和績效課責的鬆綁氛圍有關（王恭志，2004）。即使教師仍可能選擇並做詮釋性的理解，但在標準化測驗和績效評鑑等壓力下，面臨課程與在地脈絡的衝突和矛盾時，也只能站在不顯眼的位置，表面地嘗試去達成要求（Carless, 2004）。而為確實掌控學校課程的實施，1980 年代亦產生諸多課程管理的策略與研究（高新建，2000），甚至興起有效銜接學校革新和政府課綱要求的課程領導（黃旭鈞，2003；Glatthorn, 1987; Lo, 2007）。1960 至 1980 年代，課程實施受到聯邦政府課程推廣的氛圍影響（集中化→去集中化→集中化），使得既初「實施」提出就較偏技術觀的「忠實」取向（侯一欣，2013；Magrini, 2015; Snyder et al., 1992）。且「忠實」是偏量化導向的研究（尹弘飈、李子建，2008；張善培，1998）。惟之後課程實施的觀點，逐漸不再侷限於教師執行的技術理性，亦融入「革新」之矛盾、變動、不確定和專業成長的思維，轉向文化的「調適」取向，原先提出實施術語的 Fullan（2001）亦逐漸關注課程實施的革新面向及專業文化的形塑。游移於集中化與去集中化的課程革新背景，形成如 Kliebard（2002）所謂的「鐘擺現象」，皆出自於特定環境脈絡的影響，很難說哪種取向就是最適宜的課程實施。畢竟，忠實觀的課程實施可以確實理解課程改善之成效為何，以及保障整體學生較具明顯的學習進步（Azano et al., 2011; Superfina et al., 2015）。

## 二、課程革新的實施逐漸轉化為調適觀

1970 年代，推廣學者始方研究革新實施後被修正或改變的程度（Rogers, 2003）。1970 年代中期 Berman 與 McLaughlin 進行蘭德變革動因研究，乃是調適觀之課程革新實施的起源（尹弘飈、李子建，2008）。惟受限於《國家在危機中》等背景脈絡因素，調適觀的課程實施在 1980 年代並未受到足夠的重視。1990 年代，學校行政和其教育主管單位對課程實施的態度，主要是依繫於學生表現與教學品質等證據使用，而有關評量和績效等統計資訊的證據詮釋多是自上而下的，較缺乏由基層學校回饋的資訊，因學校仰賴證據使用的資訊流受控於上級機關，學校課程實施也就較不能自主（Honig & Venkateswaran, 2012）。以證據取向的 1990 年代，來自於 1991 年《美國 2000》（*America 2000*）所推動的標準化教育浪潮，課程實施在於促使學生達成預定的學習目標、符合課程標準，並設計評量以記錄學生成績供公開檢驗（Eisner, 2002）。教育行政機關可能使用諸如教室觀察的策略，以蒐集教學品質的資訊，用來擁護其對學校課程實施的權力運作（Honig & Venkateswaran, 2012）。因此，1970~1990 年代即使課程實施不再侷限於專家觀點的「研究發展」，也融入實際課堂情形的「在地參與」，然證據的使用、理解與詮釋，卻是為了能促進「忠實」的實施品質。在服膺於既定課程標準與要求的框架下，革新的調幅仍舊有限。

1990 年代及之前對現代化課程的標準企求，終引起相關批評與反動，造成後現代課程理論的興起，Doll、Pinar 與 Slattery 等人批判現代課程遵循目標模式，認為課程應該是複雜結構、

開放系統與不斷變動的，教師的課程實施應彌補課程在真實世界的落差，並增添意義性、豐富性和多樣性（單文經，2002；張善培，1998）。在後現代課程思潮的洗禮下，課程實施取向逐漸從忠實觀轉向文化調適觀，消融僵化的課程結構與學習目標，並考量文化脈絡的關係及賦予在地化修正的彈性，於是課程實施增加了矛盾、變動和不確定的革新特質。<sup>2</sup>較早提出課程實施的 Fullan（2001）即認為建基於社群關係取向，才能有效彰顯專業知識於在地文化中的意義，並協調課程的設計與動態非均衡的組織環境，將革新融入調適觀課程實施的探討中。

學者們檢討跟隨美國政策腳步的英語系諸國如澳大利亞等，1970～1990 年代課程革新之所以經常失敗，多是與充斥技術和官僚導向、缺乏基層的調適修正有關（Green, 2003; McBeath, 1995）。二十一世紀後，主要受限相關人力與財政資源等因素，課程推廣興起社群取向，強調在地文化的修正，課程實施未必再忠實地以證據為本位，而是調適政府課綱內容與在地社群文化（Colby et al., 2012）。只要課程實施在面臨採用者的在地需求時，並不危及革新的理論基礎（有了理據才不致失了革新的根），革新常會為調適地方脈絡而做適度修正（Ennett et al., 2011）。即便有時早期的在地社群會削弱新知識的生產活動，只要調節能適應外部環境的革新與在地脈絡的特定情境，拉鋸革新與保守的緊張關係，反而能催化多元知識觀的再進化與協同生產（Kane, Johnson, & Majchrzak, 2014）。自此，革新落入課程實施的調適觀點亦有了文化深耕的意義，可以有效銜接之後同質化的社會性擴散與制度化的關係。

### 三、課程革新的實施旨在導入後續的擴散與制度化

無論藉由行政規劃的實施是忠實或調適觀，其革新推廣多是片段的，付諸實踐的決定和行動只是引起擴散的觸媒。即便透過社會體系的人際網絡傳遞訊息，革新的擴散過程充滿矛盾和不確定，卻能使課程實施經由社會體系的擴散作用而更融入地方脈絡關係，令課程革新的執行更加確實。研究即發現以社群關係驅動尤能整合地方規範，產生符合脈絡關係所需的課程實施（Ozer, Wanis, & Bazell, 2010）。

出於「革新之實施」透過人際擴散，衍伸種種資訊交換的矛盾、變動和不確定，為維持彼此競爭地位和工作上的合作關係，會產生「結構相似性」（structural similarity），形成情境內個人角色的規範與資源配置（Neal, Neal, Atkins, Henry, & Frazier, 2011; Wernet & Singleton, 2010）。而在混亂資訊之擴散到逐步建立制度化的過程中，基於「結構相似性」衍生成員具社會連帶關係的「同質化」現象，或因「合法性」的權力競逐迫使成員對革新的規範和資源讓步妥協，組織文化是而可以融入外來革新，利用人際關係網絡作媒介，使革新特色內嵌於在地脈絡的制度結構裡。

<sup>2</sup> Green（2003）和 McBeath（1995）研究澳大利亞自 1970～1990 年代的課程革新實施，發現其靜態、直線的傳遞容易反覆地重蹈失敗的結果，原因在於官僚式的技術指導而未對理念加以轉化，導致課程結構與學習目標缺乏文化脈絡的考量而僵化，最終反思後現代的局部論述特質更能結合社群文化的脈絡特性，調適理念目標於在地實務中。

原初關注在教師個人本位及其教室層次的課程實施不足以構成推廣，而應連結社群關係的擴散，考量人際角色與資源分配的相關性，如此實施結合擴散方具推廣的效益。二十一世紀的社群主義（communitarianism）累積 20 年的關注：在個人利益對社群共同體的依賴關係上，提出個人透過所屬共同體的特定角色與社群緊密地連繫在一起（Kymlicka, 2002）。相關研究亦以社會網絡分析，發現個人在社交網絡中的人際位置，會支持或限制其對資源和資訊的分配，從而影響推廣成效（Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010）。由是，建基於社群取向的課程實施，透過人際關係網絡作為「革新之實施」融入於在地脈絡的媒介，教師為適當扮演學校社群中所被配置的角色以取得所需資源，那麼就會促成「革新實施」所意圖的個人專業成長與成就。

革新的實施是特定情境中提供輸入與改進之多元互動過程，革新的擴散則給予成員間資訊溝通和理念分享的社交機會（Moolenaar et al., 2010）。革新的制度化則植基於情境脈絡中角色規範和人際關係之基礎，使革新能在資源有限的學校中，促進社會系統能順利地整合外部與在地差異的互動，形成專業上的交流與成長（Cooke, 2000; Frank, Zhao, Penuel, Ellefson, & Porter, 2011; Neal et al., 2011）。種種跡象顯示此種結合「社群關係」的擴散與「文化調適」的制度化，是較能兼蓄當地默會知識、參與者熱忱並促進課程品質的實施（Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011）。

整合上述的研究發現，繪製如圖 2 所示。<sup>3</sup>實施階段將課程革新的意圖付諸實踐後，可能面臨種種變動、矛盾和不確定性的外來挑戰；唯有透過社群關係的驅動以整合地方規範，較能產生符合脈絡關係所需的課程實施。擴散階段則在融入在地脈絡的人際網絡後，彼此基於合作或競爭的關係，會產生基於「結構相似性」的同質化效應或是合法性論述的權力競逐；只是不斷地競爭合法性地位，則不若基於合作關係的同質化，更能順暢制度化的推展。制度階段個人就會受限於角色規範或資源配置而不得不然，但這是較負面的結果，不如個人獲成就進階及專業成長，較能深度內化其心。

綜合上述立論可知，課程革新的實施觀點從早先的忠實取向，過渡到調適觀，皆需根植於社群關係的社會網絡擴散，使得原本革新帶來的矛盾、變動和不確定，可以透過人際交流所衍伸社會連帶關係的「同質化」與權力競逐的「合法性」之作用，形成差異互動的整合以臻角色規範之制度化，最後帶來既初行政規劃實施所殷盼的人員專業成長、成就與外來革新融入之權力支配。

<sup>3</sup> 之所以採行二元區分，係依文化與社會研究著名的結構主義方法學中二元關係陳述的方法，並融入剖析權力著名的新馬克思主義之動態辯證觀，將社會現象或歷史的發展置於動態辯證的矛盾過程，進而反映出整體結構中關於支配與從屬、中心與邊陲等對立預設，依此來描述文化和社會整體的意義，進而理解其間權力運作的動態關係。即使透過「二元對立」的陳述，其概念有相互對立也有相互依存的關係，研究的進行依然可能根據其在「二元對立」關係中的相對位置，賦予特定現象一定的社會價值和文化意義（黃光國，2003）。是以，圖 2 所述內容，皆為相對程度的對立關係，社會人文現象本就難有絕對劃分的簡單對立關係，僅能盡量在相當程度的範圍內，陳述清晰的指標，使社會人文現象的歸類有簡要對應之基礎。

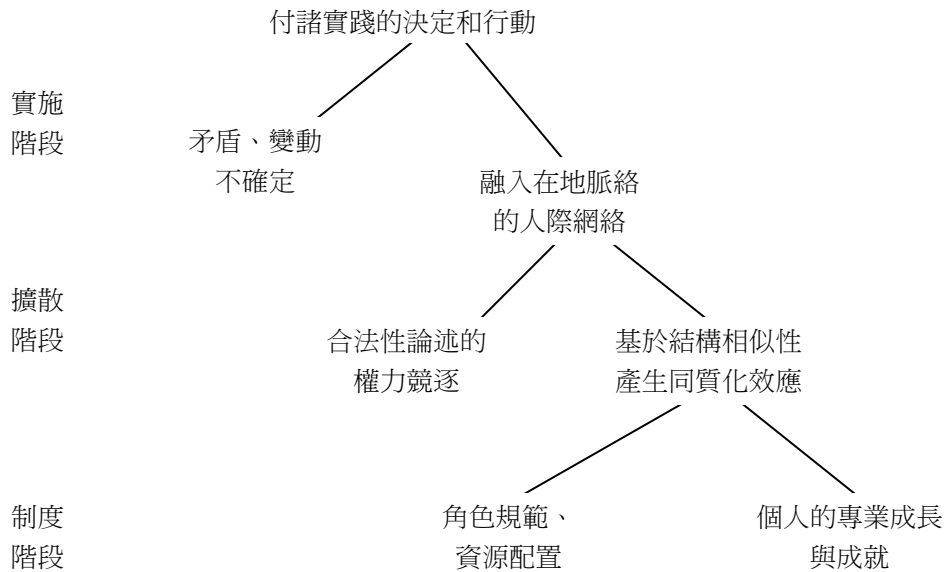


圖2. 推廣過程的轉折點

## 參、課程革新的實施模式：來自兩種類型

依據英國 1967~1972 年「人文課程方案」(The Humanities Curriculum Project) 的經驗，方案計畫的主持人 Stenhouse 認為課程革新的實施若使其恣意發展，而無適當溝通與支持的積極作為，則課程革新將會受挫於人員調動、教師主觀的擇取與扭曲 (Rudduck, 1976)。而美國則是反省 1960 年代推廣科學化課程革新，大多充斥專家觀點卻缺乏基層教師的參與，以致未能真正將理念落實於教室課堂中 (侯一欣, 2013; 單文經, 2005)。於是，1970 年英國學者 Stenhouse 和 Rudduck 動身前往美國俄亥俄州立大學，美國學者 Schön 到倫敦交流和分享美英兩國彼此課程革新的實施經驗 (蔡清田, 2006; Argyris & Schön, 1996)。就在這些偶遇般的接觸後，1973 年英國因「人文課程方案」被苛責為導致經濟疲軟的軟式教育，轉而實施美國科學化課程成果「人的研究」，美英兩國課程革新的實施模式，意外的有了銜接和轉型的機會 (侯一欣, 2013)。自此，課程革新實施模式綜合了美英兩國的課程實踐及應用 Rogers、Havelock 和 Schön 等學者理論，因應時代脈絡的變化下，而有「自上而下」的集中化與「由下而上」的去集中化類型 (侯一欣, 2013)。以下簡述此兩種類型的實施模式與內容、發展背景等：

### 一、自上而下的集中化類型

初始課程實施的術語即是帶有技術觀、忠實取向的，因此，採取「自上而下」的集中化類型，是較易使實施節省成本及被公認為有效率的 (Magrini, 2015)。然而，很難說「自上而下」就定是屬忠實的，基層亦能因擇取式的個別詮釋，以符情境脈絡的政策實施 (Brown,

2015)。只能說「自上而下」偏向有集中化的常設組織（如課程研發中心），以延續課程發展和實施活動；或是較著重以上位者的專業知能或權威，來促進課程的落實（Cooper, Ehrensals, & Bromme, 2005; Tamir, 2004）。1980年代因美國聯邦政府透過經費補助的課程管理策略運作、績效課責，以及1990年代證據本位的實徵取向，課程實施多見自上而下的集中化類型。雖直至今日社群取向的調適觀深受重視，但證據本位的防範性介入（evidence-based preventive interventions），仍有能力以自上而下的方式，跨多領域、情境和社群，積極發展革新且促進參與者熱情及忠實行為（Berkel et al., 2011）。

不同於過往「自上而下」多僅關注於教材內容和教學法的研製和散發，目前更確保課程實施的脈絡化、客製化和迎合機構的優先性、社群需求，使基層能對教材使用、程序訓練和教具配件感到友善，以期更利於忠實的實施（Kalichman, Hudd, & DiBerto, 2010）。且「自上而下」的實施已較過往考量社會政治脈絡，相關介入講求合於當地的慣例、程序、技能、信念與實際，並將實施的意圖簡便化的傳遞，以期使課程革新易被理解、減低成本耗費及促進成功的機會（Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002）。「自上而下」的實施優點是對教師行為表現有較強的影響力，其規則的形成甚至可能有效益地改善具體實施過程；惟其弊病是階層組織會較鬆散，理念和運作間容易有落差（上有政策，下有對策），且有時規則的形成會抑制新理念的採用（Cooke, 2000）。與「由下而上」去集中化的差異，在於自上而下集中化類型是較偏向既定意圖的管理與領導、講究上位者專業知能或基於法職權的倡導關懷，其實施取向更近乎忠實觀。自美國1960年代大規模地展開課程革新開始，已累積有諸多實施模式：

### （一）「研究發展與擴散」模式

是初期最具系統性的實施方式，源自美國1960年代Bruner領銜主導「人的研究」之科學化課程，由Rogers參考農業革新擴散模式，與其同事於俄亥俄州立大學、密西根州立大學（Michigan State University）期間進行應用（Havelock, 1971）。爾後模式的探究與發展則由Brickell於1961年及Clark和Guba於1965年承繼以臻完善（Havelock, 1971, 1978）（如圖3）。起初發展背景是出自美國聯邦防範教師、集中化管控的脈絡，經由菁英專家的核心團隊，致力於課程的研究、發展、設計與修訂，始將最終完成的成品給予學校其他教師採用和實施；1970~1980年代重視教師理解後，有時會選派種子教師，在研究發展訓練後協助各校進行課程的實施（侯一欣，2013；黃光雄、楊龍立，2012）。模式發展脈絡與作法一直是偏忠實性導向的，即使近來基層逐漸能擇取式的詮釋或以社群關係整合規範，以部分調適於情境脈絡，本意仍是為導向高忠實性的實施（Bishop, Bryant, Giles, Hansen, & Dusenbury, 2006; Brown, 2015; Ozer et al., 2010）。

RD&D 實施模式的基本假定有（Havelock, 1978）：

1. 革新的演進和應用應有合理的順序，此順序應包含研究、發展及擴散前之產品組裝。
2. 在長期和大規模的革新過程中，應有計畫。

3.應有分工與合作，以配合合理的順序和計畫。

4.革新如以適當的形式、時間和地點呈現給那些多少處於被動但理性的採用者，革新將被接受和執行。

5.提倡此方式者願意接受在發展初期花費高昂的事實，因為他們預期革新在效率和品質的長期效益，以及產品對大眾推廣的適當性。

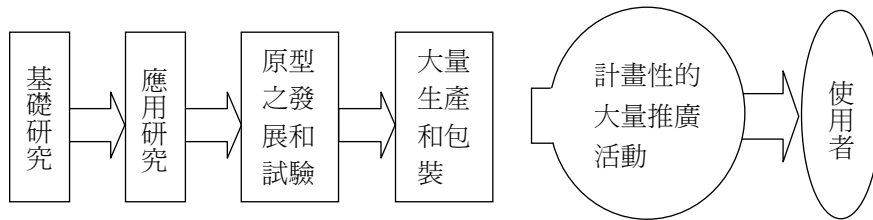


圖3. 研究發展擴散流程。引自“The Utilisation of Educational Research and Development” (pp. 312-328), by R. G. Havelock, 1978. In A. Harris, M. Lawn, and W. Prescott (Eds.), *Curriculum Innovation*. London, UK: Open University.

## (二) 「分段垂降」或「中央邊陲」(centre-periphery) 模式

Schön 於 1970 年在英國倫敦演講「組織和社會如何在持續變動的狀態中進行學習」(how learning occurs within organizations and societies that are in permanent states of flux)，隔年整理演講稿著述〈超越穩定國家—變革社會當中的公眾與私人學習〉(Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society)。內文中 Schön 歸納有三種課程實施方式(蔡清田，2001)：

1.中心到邊陲：由一個強而有力的中心，向其邊陲系統控管有關資源、誘因、訓練及各種支援。

2.中心複製衍生：母中心複製衍生的第二代子中心，向其次級邊陲系統進行第二波之新課程的傳播、示範與訓練，但母中心仍控管實施所需的主要資源。

3.中心移轉：子中心取代母中心，逐漸建立自己中心的組織繁殖與再生，脫離母中心而獨立。

1970 年代 Schön 等人在美國社會學習論興起的背景下，提出透過組織來進行個人化的學習，而因應英國本土尊重在地的傳統及 1970 年代美英學者的交流下(美學者 Schön 到倫敦、英學者 Rudduck 至俄亥俄州)，英國「人文課程方案」實施即深受 Schön 的影響而採「分段垂降」(cascade) 模式(侯一欣，2013；蔡清田，2006；Argyris & Schön, 1996)。混合「中心到邊陲」與「中心複製衍生」方式的「人文課程方案」實施，訓練種子教師參與革新的實驗，爾後再使其攜帶個人參與經驗回至各自所屬學校，協助課程的實施，母中心仍控管實施所需

的主要資源（蔡清田，2001）。

由於「分段垂降」模式是源自美國本土脈絡，Schön 和 Havelock、Rogers 等人學說及與「研究發展擴散」模式之學理內容，自然有幾分相像（何雅芬，1999；楊龍立，2003）。惟生成的時代背景不同，1970 年代著重於教師理解，不同於 1960 年代借用農業學之「研究發展擴散」的專家核心觀點，「分段垂降」乃植基於教師專業發展並屬教育領域內自行演變發展的模式。因此，「分段垂降」是較為教師發展本位的（蔡清田，2001）。

然 1980 年代受控於國家管制的影響，「分段垂降」偏向科層體制式的訓練種子教師，強調忠實中央政策的課程實施（蔡清田，2003）。有關「中心移轉」的實施方式，俟 1990 年代後現代課程論的興起及二十一世紀轉向社群取向文化調適觀，乃有採用社群取向「分段垂降」式實施的相關課程革新（Hecht, Colby, & Miler-Day, 2010; Kalichman et al., 2010; Olson, Woodhead, Berkow, Kaufman, & Marshall, 2000）。

### （三）權威革新決策模式（authority-innovation-decision-making model）

上級群體是接收外界之新理念、技術和成品的主要群體，只要其掌握內外資源的訊息精確性，自能依正式權威施加影響力於成員、過程及資源的使用等，使意圖事項能逐步被完成（Marsh & Huberman, 1984）。上級介入主要在於信念部分提供教師新知識或理念等，協助教師覺知需求並給予必要的諮詢，則能有效影響課程實施（侯一欣，2009）。尤其是關於信念部分，教師感受到行政支援，則影響其覺知與行為，更能直接改變教師的授課內容和教學法（Colbeck, 2002）。

上級群體的資訊提供主要來自於其直覺洞察，而那些直覺知識多是社會建構的，領導者會自行評估隨環境情節變化的策略投入之可行性（Ow & Morris, 2010）。若以社會網絡分析則可進一步發現：上級在網絡的中心位置及接觸團體成員的頻率，顯著影響上級所處組織的革新氣氛、可支配資源和資訊，並造成不同的教師覺知和革新實施的進程；且由於兼行政職的教師接近前端訊息網絡，通常較一般教師敏於革新，而更支持自上而下的課程實施（Moolenaar et al., 2010）。是故，上級依據其直覺經驗來判斷情境變化作為實施介入的基礎，運用社會網絡的接近中心位置來提供革新訊息和專業諮詢，則更能廣泛地改變成員覺知，從而促進課程實施。

綜上所述，上級群體係接收新知識和技術的最前端，由於職務上的便利敏於察覺新資訊的流通與應用性；因此在實施過程中，他們也是主要被賦予改變成員信念和決定新資訊輸入範圍與廣度的角色。而下級群體賴以獲取知識的精確性主要自決策者傳播與溝通的過程，他們在嘗試理解並選擇性地加以詮釋後，最終會考慮進一步的行動與否。因此，上級的專業領導在「自上而下」的課程實施過程中扮演極為關鍵角色。有關此模式的概念，如表 2 所示。

表 2

## 權威革新決策模式的相關概念與活動

歷程	核心概念	主要活動	
		決策者	採用者
知識	覺知，資訊的選擇性篩選、訊息的正確性、外部資訊來源	對報告及文件的內部小組討論、外部專家的證明或示範、參觀已有革新實施經驗的學校	來自學校校長和教師的少數非正式代表
說服	尋求資訊、可行性調查、直觀洞察和判斷、權力菁英的操控	隨後的團體內部討論、示範、參觀、初步的正式會議	來自學校校長及成員之非經常性的正式書面請求
決定	正式選擇、優先考慮的事	完成決定與行動的正式和非正式會議	少數教師代表涉入正式會議
溝通	資訊流動、主要是向下的、緊密的鬆散結合、正式部門和處室間的聯繫、科層的管道和模式	與正式官方出版品同等的消息釋放、在職進修日、顧問教師視導、自審查體系與教科書發行的小冊與手冊	與同僚的非正式討論
行動	接受／實施 和諧一致的／不協調的實行 使用的精確度	同等的教師支援程序(包括在職進修日、顧問教師視導、實施範例的出版品)	學校初始的非經常性在職進修日與訪視

註：引自“Disseminating Curricula: A Look from the Top Down,” by C. Marsh and M. Huberman, 1984, *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), p. 58. doi:10.1080/0022027840160107

Rogers 與 Shoemaker 是較早期研究此模式的學者，認為「權威」對教育系統內的正式組織之運作尤為重要，尤其在僵化、保守、缺乏經驗等情況下（何雅芬，1999）。1960~1970 年代早期 RD&D 模式相當興盛，1980 年代後即偏向此種自上而下、中央權威式的革新決策之課程實施（Marsh & Huberman, 1984）。與 RD&D 專注實施前期專業設計的研究發展不同，1970 年代結合社會學習論與 Rogers 革新擴散理論中意見領袖、模仿行為擴散的說法，權威革新決策模式更為關注實施組織中關鍵人物的影響力。1980 年代美英等國擴大政府管控課程的權力，並興起課程管理和領導等方面研究，上位者的法職權及其對組織革新決策的重要性因此更被彰顯出來（高新建，2000；黃旭鈞，2003）。惟在 1990 年代後及二十一世紀的到來，後現代課程領導講究上級應著重於資訊、知識和權力的共享，賦權增能使得人人可以是激發他人潛能的領航員，上級成為提供行政服務以支援教學的後英雄。

#### （四）組織發展模式

以學校的組織任務為中心，授權專任來凝聚成員的向心力，並共謀問題解決和達成組織任務。強調重點在於解決實施問題的團體歷程及文化的改變，而非技術能力的精進，若是成



員彼此間缺乏向心力及無法處理情緒，使得內部形成不正常的競爭和不安全的環境，那麼組織就很容易形成「科層病症」(bureaupathology)的文化(Bhola, 1977)。管理責任在結合內部資源促進文化改變、支持新思考及清晰指令去接觸外部革新，由於外部革新不能全替代內部活動，可倡議員工協同，若財力無以鼓舞參與，則可以建立信任感、利他行為、品牌喜好和名聲、提供機會與創意空間去嘗試以支持開放文化，只有內部組織做好妥善的管理控制才可避免革新過程的失敗(Ollila & Elmquist, 2011)。知識在特定脈絡的散布過程，必須要能理解組織的地方脈絡、個人特性、推廣方式與方案本身之間的互動，深入瞭解採用行為和組織脈絡間的變項關係，惟經長期計畫地提供服膺校本的訓練主題，方有機會將革新的突出屬性嵌入組織文化，引起組織結構內成員在理念與行動上的變革(Cooke, 2000; Gingiss et al., 2006)。

組織發展模式(organization development model)約出現在1970年代中期以後，具體應用於學校課程革新的實施，與學校本位的發展有關(尹弘飈、李子建, 2008; 楊龍立, 2003; Bhola, 1977)。提倡校本組織的發展模式是為導入市場化和科層體制的機制作調控，防止鬆散結合、有組織卻無政府的狀態，至1990年代則結合標準本位運動將校本績效緊扣於學生測驗結果上(Hannaway & Woodroffe, 2003; Hamilton, 2003)。即使近代導入校本組織發展，已從在地文化的調適中令革新更為落實，然組織結構在社會整體的多重制約下，仍舊是為服膺規範和標準而努力(唐麗芳, 2015; 夏雪梅, 2014)。相關具體作為茲歸納出下列幾項(楊龍立, 2003)：

1. 形成組織任務，建立特殊工作。
2. 發展出整體組織、次級系統及運作過程有關資料蒐集原則。
3. 在自由氣氛下檢視與反省資料，並知覺與診斷出問題。
4. 發展出問題解決的目標及可能的解答。
5. 依資料與現有資源建立解決問題之計畫或替代的解答，成員相互支持增強。
6. 實際進行問題解決工作。

## 二、由下而上的去集中化類型

1960年代以前，美英等西方國家多是將課程事項賦權予地區及學校自主，任其自由發展而多不管控，但卻也很難說有何具體的課程革新實施與研究。雖1950年代是最早啟蒙實施研究的開端，然自1977年Fullan和Pomfret甫提出實施的術語始，實施仍多屬於自上而下、忠實性的技術觀點(夏雪梅, 2014; Magrini, 2015; Snyder et al., 1992)。儘管1970年代「鬆散結合系統」(loosely coupled systems)結合社會學習理論，發現集中化的階層顯得鬆散，理念和運作容易產生落差，由下而上的去集中化反能增強採用者動機、覺知與熱情，惟受限於忠實取向的實證典範當道，由下而上的類型委實並不多見(Cooke, 2000; Magrini, 2015; Marsh & Huberman, 1984; Rogers & Marcus, 1983)。1970~1990年代發現自上而下集中化的課程革新實

施，因缺乏教師參與及熱忱投入，經常反覆地重蹈失敗的結果（Carless, 2004; Green, 2003; McBeath, 1995; Smith & Rowley, 2005）。因此，1990年代後課程實施不再強調靜態、直線的傳遞，而是偏重革新取徑在課程實施的過程，知識在形塑者和接受者的理解形式中化成（becoming）（Farkas et al., 2003）。二十一世紀在後現代思潮及社群主義的潮流下，課程實施已逐漸能協同教師去做測驗結果的詮釋及課程革新再脈絡化的建構，並去集中化的賦權學校群體自治，承認學校於特定情境知識生產的必要性（Brown, 2015; Colby et al., 2012）。

惟由下而上並非放任個人的授權自主，研究發現如此並不能造成系統性地擴散，行政支持方是實施成功的關鍵（Cooke, 2000; Stein et al., 2010）。由下而上去集中化的實施是為賦權增能，「賦權」基層「專業自主」後還要行政協助「增能」的「互助成事」，是群體共治的關係；不止在所處位置上「我與他」、「我與你」的關係覺察，亦在「我們」的整體關係做想像和創造，使課程革新在每個層級和環節形成有機、動態與彈性的連結。相較而言，由下而上的去集中化類型，不同於自上而下所倚重管理與領導方面的集中化倡導，是更為強調民主化、在地化與基層發聲的實施運作，其相關的模式發展背景與內涵略述如下：

### （一）社會互動模式（social interaction model）

起源於鄉村社會學（rural sociology）的傳統，最早甚至溯及二十世紀初期法國的 G. Tarde 「模仿定律」（Havelock, 1971; Rogers, 2003）。模式應用於課程實施當為 1970 年代，甫提出實施術語的同時正結合社會學習論，提倡社會網絡中的規範、角色、溝通系統和組織結構對課程實施有莫大影響，藉由個體參與和激發社會體系中的人際互動，則提升個體工作表現、滿足感及採用意願，因而調整教師態度和其行為（Havelock, 1971; Rogers & Marcus, 1983）。惟 1980 年代後國家採自上而下的集中化管控，至 1990 年代以降，後現代課程論與社群主義的興起，此模式應用方才復興。目前實施方式乃植基於關係的建構，而非直接面對個別的成員，「結構相似性」（structural similarity）尤其使教師關注在情境內的個人角色，理念會散布於相似的角色中，主因是有共通資源和規範，必須強化相似性以維持競爭地位和工作上的合作關係（Moolenaar et al., 2010; Neal et al., 2011; Wernet & Singleton, 2010）。與早前較為關注個人的採用決定稍微不同，目前實施更強調於角色關係和網絡位置，且已有適用的社會網絡分析方法來瞭解社會資本（social capital）的計量和研究群體內互動情形（Moolenaar et al., 2010; Neal et al., 2011; Rhodes, 2006）。

經由研究證實此模式的實施過程有五項通則（Havelock, 1978）：

1. 屬於社會關係網絡的個別使用者或採用者，其所在的關係網絡甚為影響個人的採用行為（Neal et al., 2011）。
2. 個體在社會網絡所處的位置（中心、周邊或孤立），能有助於預測其接受新理念的速率（Moolenaar et al., 2010）。
3. 非正式的人際接觸非常影響個體採用的過程（Ollila & Elmquist, 2011; Paulussen, Kok,

Schaalma, & Parcel, 1995; Rogers, 2003)。

4.對團體成員及參照團體的認同，乃是個人採用革新與否的重要預測因子。

5.社會系統的擴散速率符合 S 型曲線（即初期非常緩慢，然後極其迅速地擴散，最後又回復緩慢）（Havelock, 1971; Markee, 1997; Rogers, 2003）。

## （二）問題解決模式

個體或團體植基於需求的覺知，會自行尋求訊息的價值和主動形成問題陳述，當潛在問題被篩選出來和被界定時，教師即致力尋求解決途徑，關注於將解答具體應用在教學實際中（侯一欣，2015；楊龍立，2003）。問題解決的過程可能會尋求外來專家或機構的協助，包括幫助實際工作者瞭解新理念、做特定的評估工作或提供問題解決過程的指引等（Havelock, 1978）。但外部專業需協同組織內的在地觀點，而非代替（甚至主導）學校教師界定問題，其角色是諮詢的和合作的、非領導的或控制的，若未能促進內外部專業的差異互動，以組織多是致力維持統合並避免導向孤離的觀點端看，則革新未必能嵌入組織文化中（Cooper et al., 2005; Dancy, Brewe, & Henderson, 2007; Frank et al., 2011; Ollila & Elmquist, 2011）。問題解決模式（problem solving model）是由下而上的民主化決策，曾經過 Watson、Lippitt、Smith 等人應用，在 1960 年代美英等西方國家未大規模管控課程以前，此模式常應用在學校的課程發展（黃政傑，1989；Havelock, 1971）。惟自 1960~1980 年代後，隨著政府管控幅度日益擴大、自上而下集中化的模式應用盛行，此模式應用在學校課程革新之實施就較偏向局部、小範圍的修補。及至近來彰顯後現代課程的去中心化與在地社群的脈絡化，問題解決就頗適合融入學校內課程革新的實施（楊龍立，2003; Frank et al., 2011; Ollila & Elmquist, 2011）。

當學校使用此種模式進行革新時，領導者不宜以其權力協調教師間新理念、知識互動的政治過程，而是尊重各式差異來促進內部的社會學習（Moolenaar et al., 2010）。領導者的角色定位至少應強調五點事項（Havelock, 1978）：

1. 使用者的需求是最重要的考量，也是唯一接受的價值立場。
2. 需求評估必須成為一項重要的過程。
3. 專業人員與機構需是非指導性的。
4. 內部資源（那些在顧客系統內已存在和容易獲得的資源）應加以妥善利用，如教師人力資源即屬其一。
5. 自發性的行動應有最佳的應用機會。

## （三）行動研究模式

1960 年代以前，聯邦管控較不明顯時，Lewin 已將行動研究模式（action research model）具體應用在美國的社會脈絡；惟 1960 年代因實證技術典範的發展，RD&D 模式居於主宰地位，1970 年代才又逐漸復興，頗負盛名的是英國學者 Stenhouse 將其套用在人文課程方案的實施

中；1980 年代行動研究模式應用於課程革新之實施，已能有效結合教師個人脈絡及革新潛在的獎賞、代價，並融入省思取向的教師在職進修系統；1990 年代後有鑑於理論與實務的脫鉤形成課程推廣的危機，行動研究模式方日益在課程革新之實施中被彰顯其重要性（陳向明，2002；陳惠邦，2004；Brown & McIntyre, 1982; McTaggart, 1997）。目前賦權教師因應學校脈絡，使用教育資料作為個別性的證據詮釋和特定情境的知識建構，並以行動研究模式的群體自治和分享特性，授予學校由下而上的自主革新及協同研究的角色（Brown, 2015）。雖此模式與問題解決模式並無多大差異，但它更強調團隊合作、持續改進、主體認知及經由審慎的研究程序來對實際教學做出反應，並且是較近調適觀而非忠實觀的課程實施（侯一欣，2015；楊龍立，2003）。儘管要產生協同及應用研究的程序不太容易，但在行動研究社群的持續運作下，即便成員調離或流失，教師的知識共享、專業自主和成長文化，仍可使他們適應方案而無需諮詢，依然運作得十分良好（Buston et al., 2002; Shatzer et al., 2010）。

#### （四）政治協商模式（political negotiation model）

此模式是由下而上地從實施者的角度看待實施，試圖擺脫應然面的政策管理視角，藉由外部革新者與現場教學的教師做課程協商，以縮小理念意圖和實務執行的差距，MacDonald 與 Walker 在《課程改變》（*Changing the Curriculum*）、Marsh 與 Willis 在《課程》（*Curriculum*）等書中皆有提出說明（夏雪梅，2014；楊龍立，2003）。皆自 1960~1970 年代間，美國大規模課程革新的實施是以外外部專家引導學校教育，成效十分令人沮喪，Schwab 因此於 1969 年發表《實踐：課程的語言》（*The Practical: A Language for Curriculum*），提出集體審議的課程慎思，納入民主的多元立場，進行討論、對話和辯論，期盼弭平外部專家的課程理論和校內教師教學實務之落差，此即課程協商之濫觴。即便外部提供專業發展與教學實驗的機會是教師知識的主要來源，但外部知識是需加以修正並與在地社群形成差異的互動，以使革新能真正符合在地脈絡的需求，且內嵌和根植於內部文化形成組織發展的觸媒（Frank et al., 2011; Ollila & Elmquist, 2011）。目前在民主賦權的時代氛圍，有關公開座談會、課程發展委員會等集體協商機制的建立下，可擴大參與討論和訊息交流的機會，有助益於組織整體的課程革新之實施。

綜上所述，課程革新的實施模式是為了使上情能下達、民情能上通，令革新在各層級的專業協作下相互感應與共同創作，期使課程是上下互動的存在體驗歷程。未來集中或去集中的疆界也許會益加淡化，自上而下或由下而上易交互混用，課程實施既會是自上而下的理論倡導，也會是由下而上的賦權增能，不止是知識客體的工具式行動，也會是認識主體的情境式實踐，成果具體顯現在師生學習過程、態度和信念的改變（Farkas et al., 2003; Magrini, 2015; Smith & Rowley, 2005）。然為研究上的需要與實務活動的區隔，即便上能到下、下能通上的上下互動，實施模式仍約略被簡化成兩種：自上而下集中化、由下而上去集中化。

回顧兩種模式大抵發現主要發動來源端之不同，以及將促進教師理解革新視為對「知識客體的工具式行動」或「認識主體的情境式實踐」的實施哲學有所差異。自上而下模式雖仍

強調管理與領導的資訊輸入，盡可能地透過倡導關懷的權力運作與集中化的常設組織協助蒐集資訊、證據介入，令革新能忠實貫徹，但亦極力脈絡化、客製化和迎合機構的優先性、社群需求，使基層能對教材使用、程序訓練和教具配件感到友善，以期更利於忠實的實施（Kalichman et al., 2010）。由下而上模式則是基層發起後，仍需透過行政的支持介入，才能使革新的實施走向社會體系的擴散，若無行政支持同僚的正式機制，革新在人際間的「擴散」根本是窒礙難行的（Gillborn, Nixon, & Rudduck, 1993; Stein et al., 2010）；畢竟革新實施若使其恣意發展，而無適當溝通與支持的積極作為，則革新將會受挫於人員調動、教師主觀的擇取與扭曲（Rudduck, 1976）。歸納兩種實施模式的差異，如表 3 所示。

表 3  
實施模式的差異

差異源 \ 模式	自上而下	由下而上
實施取向	忠實觀	調適觀
發聲來源	上位者發動	基層發起
權力運作	倡導關懷	賦權增能
實施哲學	知識客體的工具式行動	認識主體的情境式實踐
常設機構	較具集中化的常設組織	未必有常設組織或單位
關係營造	管理與領導	群體共治

「自上而下」通常較能發揮強勢主導的功能，並多屬於「防範教師」類型，教師的參與面向偏被動的告知或宣導，少顧及教師主體感知或詮釋轉化的部分，為保障整體學生基本的學習，課程實施受一致性的影響，教學內容多朝向制式、統一的方向發展，而較少個別彈性的部分（蔡清田，2006；Shor & Freire, 1987）。「由下而上」轉而強調個體參與和當地組織控制的去集中化，重視社會互動與教師專業成長間關係的連結。其推廣方式較偏向針對教師需求作為出發點，拒絕階層控制，而採取合作參與的管理策略，促進教師奉獻來改善教學品質和學生成就（Smith & Rowley, 2005）。由於假定「自上而下」策略常不能使教室層級產生重大變革，教師只是為保住職位而假裝接受（Marsh & Huberman, 1984）。為改變過去推廣難以實際深入教室層次的困境，因此轉向「依賴教師」（teacher-dependent）類型，奠定以教師專業發展作為學校課程發展的基調（黃政傑，1991）。攸關課程推廣的「自上而下」或「由下而上」之程度，主要依繫時代思潮脈絡及上級官僚系統的課程管理思維而定。

## 肆、結語

依歷史的脈絡因素，擴散始於社會學領域，再應用於 1960 年代課程革新的推廣，並在 1970 年代整併心理學的社會學習觀而強調在人際互動的擴散。1970 年代英美課程實驗的交流後，發現若無計畫性的支持則難以達成革新在人際間擴散，是以之後在課程領域中擴散就適宜被併入推廣的討論中。而實施研究起端於 1970 年代對應用 RD&D 推廣方式的反省，部分探討則與推廣內涵重疊，並在代替推廣研究取得較豐沛的資源經費後，在 1980 年代後實施研究盛行於課程領域。惟眾多學者對課程實施階段的劃分，竟皆含有實施一詞，術語重疊現象亦可見實施之上可能還有一個更上位的概念，且依歷史的演進脈絡將實施歸納為推廣的一個環節，或許有助於相關術語的概念釐清。

實施起初隱含忠實觀的意圖，因後現代與社群關係的興起而走向調適觀。惟無論忠實或調適觀，當規劃性的實施踏入社會體系的人際溝通網絡，革新的擴散過程就充滿矛盾和不確定。付諸執行的實施模式儘管是為符合自上而下的規範、標準與意圖，或是出於由下而上的需求、問題與欲望，皆是為促進上情下達或民情上通的行政積極作為，以體現交互溝通的支持，臻使革新在社會網絡中做系統性的擴散，減緩革新訊息在人群中的矛盾和不確定感，從而凝聚地方脈絡的社群關係，讓課程革新得以順利推廣。

本研究對我國當前課程革新的省思在於：革新就一定是好的嗎？行政命令真能確保基層執行嗎？諸多教改政策推陳出新、理念繽紛多歧（實施），沒有走入人心（擴散）和促成文化改變（制度化），終究僅淪於空談或如曇花一現。因此，革新在初始的實施，因應環境背景的影響，可斟酌是忠實官方政策或調適在地脈絡，發展自上而下或由下而上的實施方式。而為使革新走入人心，則需借助人際網絡的擴散，讓外來革新結合在地社群的專業實踐，即便人際溝通充滿矛盾、變動和不確定性，但不同勢力的拉鋸與雜揉皆會逐漸促成組織內部默契，形成同質化群體的基礎。一如行政是要找對的人做對的事，斟酌人的特性與協調彼此間的顧慮，那麼他們很容易在人際網路中發揮各自作用，畢竟擴散並非如自然花粉的散播，對推廣而言則是要能對人群帶動風向，使革新朝向特定意圖去發展。故當前我國課程革新之實施，應當結合擴散、制度化，發展課程推廣的學理和策略作法，可使理念貫徹於實務，裨益政策和教學的交相調適。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 王恭志 (2004)。新右派課程政策主張的評析與啟示。《教育研究資訊》，12 (5)，33-56。  
【Wang, G.-Z. (2004). Criticism of the new right curriculum policy with implications for curriculum reforms in Taiwan. *Educational Research & Information*, 12(5), 33-56.】
- 尹弘飈、李子建 (2008)。《課程變革：理論與實踐》。臺北市：高等教育。
- 【Yin, H.-B., & Lee, C.-K. (2008). *Curriculum change: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: High Education.】
- 何雅芬 (1999)。《國民小學課程推廣之研究—臺北縣開放教育個案分析》(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 【Ho, Y.-F. (1999). *Studies on curriculum dissemination in elementary schools: Open education in Taipei County* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi County, Taiwan.】
- 侯一欣 (2009)。學校課程推廣應用教育行銷理論之可能性初探。《中等教育》，60 (4)，116-133。  
doi:10.6249/SE.2009.60.4.06
- 【Hou, Y.-H. (2009). The possibility of applying educational marketing to school curriculum dissemination. *Secondary Education*, 60(4), 116-133. doi:10.6249/SE.2009.60.4.06】
- 侯一欣 (2013)。美英兩國課程推廣發展背景之探析：從 1960 到 1980 年代。《教育與心理研究》，36 (1)，63-87。doi:10.3966/102498852013033601003
- 【Hou, Y.-H. (2013). Analyzed the history about curriculum dissemination in USA and UK which is occurred during 1960 to 1980. *Journal of Education & Psychology*, 36(1), 63-87. doi:10.3966/102498852013033601003】
- 侯一欣 (2015, 6 月)。學校課程推廣對教師在職進修的影響。論文發表於大葉大學教育專業發展研究所舉辦之「2015 大葉大學教育學術研討會」，彰化縣。
- 【Hou, Y.-H. (2015, June). *The influence of school curriculum dissemination on teachers' in-service training*. Paper presented at the meeting of 2015 Da-Yeh University Education Academy, Changhua County, Taiwan.】
- 高新建 (2000)。《課程管理》。臺北市：師大書苑。
- 【Gau, S.-J. (2000). *Curriculum management*. Taipei, Taiwan: Lucky Book Store.】
- 陳向明 (2002)。《社會科學質的研究》。臺北市：五南。
- 【Chen, X.-M. (2002). *Qualitative research in social studies*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 陳惠邦 (2004)。行動研究在臺灣教育場域中的發展與反思。載於潘慧玲 (主編)，《教育研究方法論：觀點與方法》(pp. 433-451)。臺北市：心理。
- 【Chen, H.-P. (2004). The reflection on the development of action research in the area of education in Taiwan. In H. L. Pan (Ed.), *Methodology of educational research: Perspectives and methods* (pp. 433-451). Taipei, Taiwan: Psychology.】
- 唐麗芳 (2015)。《課程改革中的學校文化》。長春市：東北師範大學。
- 【Tang, L.-F. (2015). *The school culture of curriculum reform*. Changchun, China: Northeast Normal University Press.】
- 夏雪梅 (2014)。《課程變革實施過程的研究：學校組織的視角》。上海市：上海教育。

- 【Xia, X.-M. (2014). *The research of implement process of curriculum reform: View of school organization*. Shanghai, China: Shanghai Education Press.】
- 教育部 (2001)。教育大辭書。臺北市：文景。
- 【Ministry of Education. (2001). *Encyclopedic dictionary of education*. Taipei, Taiwan: Winjoin.】
- 單文經 (2002)。現代與後現代課程論爭之平議。師大學報教育類, 47(2), 123-142。doi:10.3966/2073753X2002104702001
- 【Shan, W.-J. (2002). A commentary on the debate between modern and postmodern views of curriculum theory. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 47(2), 123-142. doi:10.3966/2073753X2002104702001】
- 單文經 (2005)。Rugg 及 Bruner 社會領域課程改革經驗的啟示。教育研究集刊, 51(1), 1-30。
- 【Shan, W.-J. (2005). Learning from Rugg's and Bruner's curriculum reforms in social studies. *Bulletin of Education Research*, 51(1), 1-30.】
- 張善培 (1998)。課程實施程度的測量。教育學報, 26(1), 149-170。
- 【Cheung, D. S.-P. (1998). Measurement the degree of curriculum implementation. *Education Journal*, 26(1), 149-170.】
- 黃政傑 (1989)。課程改革。臺北市：漢文。
- 【Huang, J.-J. (1989). *Curriculum reform*. Taipei, Taiwan: Han-Wen.】
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 【Huang, J.-J. (1991). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tung Hua.】
- 黃政傑 (2014)。課程設計。臺北市：東華。
- 【Huang, J.-J. (2014). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tung Hua.】
- 黃俊英 (2001)。行銷學的世界。臺北市：天下文化。
- 【Huang, J.-Y. (2001). *The world of marketing*. Taipei, Taiwan: CommonWealth.】
- 黃光國 (2003)。社會科學的理路。臺北市：心理。
- 【Huang, K.-K. (2003). *Social science way of sociology*. Taipei, Taiwan: Psychology.】
- 黃旭鈞 (2003)。課程領導：理論與實務。臺北市：心理。
- 【Huang, H.-C. (2003). *Curriculum leadership: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Psychology.】
- 黃光雄、楊龍立 (2012)。課程發展與設計：理念與實作。臺北市：師大書苑。
- 【Huang, G.-S., & Yang, L.-L. (2012). *Curriculum development and design: Rationale and implementation*. Taipei, Taiwan: Lucky Book Store.】
- 楊龍立 (2003)。課程改革模式的統合。臺北市立師範學院學報, 34, 97-114。
- 【Yang, L.-L. (2003). The integrating models of curriculum reform. *Journal of Taipei Municipal Teachers College*, 34, 97-114.】
- 蔡清田 (2001)。課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革。臺北市：五南。
- 【Cai, Q.-T. (2001). *The curriculum reform experiments: To study the development of curriculum reform based on*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 蔡清田 (2003)。課程政策決定：以國家教育改革法案為依據的課程決策。臺北市：五南。
- 【Cai, Q.-T. (2003). *Curriculum policies decision: Based on country's laws of educational reform*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 蔡清田 (2006)。課程創新。臺北市：五南。



【Cai, Q.-T. (2006). *Curriculum innovation*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

蔡清田 (2016)。50 則非知不可的課程學概念。臺北市：五南。

【Cai, Q.-T. (2016). *Fifty curriculum ideas: You really need to know*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

## 二、外文文獻

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Azano, A., Missett, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693-719. doi:10.1177/1932202X11424878

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. doi:10.1007/s11121-010-0186-1

Bhola, H. S. (1977). *Diffusion of educational innovation*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Bishop, D., Bryant, K. S., Giles, S. M., Hansen, W. B., & Dusenbury, L. (2006). Simplifying the delivery of a prevention program with web-based enhancements. *The Journal of Primary Prevention*, 27(4), 433-443. doi:10.1007/s10935-006-0042-z

Brown, C. (2015). Replacing top-down with bottom-up: Reactionaries growing their own research. *Education Today*, 64(1), 15-20.

Brown, S., & McIntyre, D. (1982). Costs and rewards of innovation: Taking account of the teachers' viewpoint. In J. Olson (Ed.), *Innovation in the science curriculum* (pp. 107-139). New York, NY: Nichols.

Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: Obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17(1), 59-72. doi:10.1093/her/17.1.59

Carless, D. (2004). Continuity and 'teacher-centred' reform: Potential paradoxes in educational change. *Curriculum Perspectives*, 24(1), 42-51.

Colbeck, C. L. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43(4), 397-421. doi:10.1023/A:1015594432215

Colby, M., Hecht, M. L., Miller-Day, M., Krieger, J. L., Syvertsen, A. K., Graham, J. W., & Pettigrew, J. (2012). Adapting school-based substance use prevention curriculum through cultural grounding: A review and exemplar of adaptation processes for rural schools. *American Journal of Community Psychology*, 51, 190-205. doi:10.1007/s10464-012-9524-8

- Cooke, M. (2000). The dissemination of a smoking cessation program: Predictors of program awareness, adoption and maintenance. *Health Promotion International*, 15(2), 113-123. doi:10.1093/heapro/15.2.113
- Cooper, B. S., Ehrensall, P. A. L., & Bromme, M. (2005). School-level politics and professional development: Traps in evaluating the quality of practicing teachers. *Educational Policy*, 19(1), 112-125. doi:10.1177/0895904804272231
- Dancy, M., Brewe, E., & Henderson, C. (2007). Modeling success: Building community for reform. In L. Hsu, C. Henderson, & L. McCollough (Eds.), *Proceedings (peer reviewed) of the 2007 AAPT Physics Education Research Conference* (Vol. 951, pp. 77-80). New York, NY: American Institute of Physics Press.
- Dinani, A. E., Nasr, A. R., & Soltani, M. S. K. (2012). A study on strong and weak points of change process in domains of codification and design, dissemination and publication of qualitative-descriptive evaluation project in the province of Isfahan. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(2), 11-20.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ennett, S. T., Haws, S., Ringwalt, C. L., Vincus, A. A., Hanley, S., Bowling, J. M., & Rohrbach, L. A. (2011). Evidence-based practice in school substance use prevention: Fidelity of implementation under real-world conditions. *Health Education Research*, 26(2), 361-371. doi:10.1093/her/cyr013
- Farkas, M., Jette, A. M., Tennstedt, S., Haley, S. M., & Quinn, V. (2003). Knowledge dissemination and utilization in gerontology: An organizing framework. *The Gerontologist*, 43(s1), 47-56. doi:10.1093/geront/43.suppl\_1.47
- Fogarty, B. J., & Pete, B. M. (2007). *From staff room to classroom: A guide for planning and coaching professional development*. Chicago, IL: Sage.
- Frank, K. A., Zhao, Y., Penuel, W. R., Ellefson, N., & Porter, S. (2011). Focus, fiddle, and friends: Experiences that transform knowledge for the implementation of innovations. *Sociology of Education*, 84(2), 137-156. doi:10.1177/0038040711401812
- Fullan, M. (1982). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1988). Research into education innovation. In R. Glatter, M. Preedy, C. Riches, & M. Masterton (Eds.), *Understanding school management* (pp. 195-211). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi:10.2307/1170134
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gillborn, D., Nixon, J., & Rudduck, J. (1993). *Dimensions of discipline: Rethinking practice in secondary schools*. London, UK: HMSO.
- Gingiss, P. M., Roberts-Gray, C., & Boerm, M. (2006). Bridge-it: A system for predicting implementation fidelity for school-based tobacco prevention programs. *Prevention Science*, 7(2), 197-207. doi:10.1007/s11121-006-0038-1
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17-42). New York, NY: McGraw-Hill.
- Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia: Toward a local genealogy of the curriculum field. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 123-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamilton, L. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27(1), 25-68. doi:10.3102/0091732X027001025
- Hannaway, J., & Woodroffe, N. (2003). Policy instruments in education. *Review of Research in Education*, 27(1), 1-24. doi:10.3102/0091732X027001001
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through the dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Havelock, R. G. (1978). The utilisation of educational research and development. In A. Harris, M. Lawn, & W. Prescott (Eds.), *Curriculum innovation* (pp. 312-328). London, UK: Open University.
- Hecht, M. L. M., Colby, M., & Miler-Day, M. (2010). The dissemination of keepin' it REAL through D.A.R.E. America: A lesson in disseminating health messages. *Health Communication*, 25(6-7), 585-586. doi:10.1080/10410236.2010.496826
- Honig, M. I., & Venkateswaran, N. (2012). School-central office relationships in evidence use: Understanding evidence use as a systems problem. *American Journal of Education*, 118(2),

- 199-222. doi:10.1086/663282
- Kalichman, S. C., Hudd, K., & DiBerto, G. (2010). Operational fidelity to an evidence-based HIV prevention intervention for people living with HIV/AIDS. *The Journal of Primary Prevention, 31*(4), 235-245. doi:10.1007/s10935-010-0217-5
- Kane, G. C., Johnson, J., & Majchrzak, A. (2014). Emergent life cycle: The tension between knowledge change and knowledge retention in open online coproduction communities. *Management Science, 60*(12), 3026-3048.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). London, UK: Sage.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic marketing for educational institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Lo, Y. C. (2007). The micro-politics of curriculum leadership. *Curriculum Perspectives, 27*(1), 26-39.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: Discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies, 47*(2), 274-299. doi:10.1080/00220272.2014.1002113
- Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Marsh, C., & Huberman, M. (1984). Disseminating curricula: A look from the top down. *Journal of Curriculum Studies, 16*(1), 53-66. doi:10.1080/0022027840160107
- McBeath, C. (1995). *Overcoming barriers to effective curriculum change: A case study in dissemination practice*. Retrieved from <http://www.clare-mcbeath.id.au/pubs/bris95.html>
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research*. New York, NY: State University of New York Press.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (ISIP Vol. 5). Leuven, Belgium: Acco.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 623-670. doi:10.1177/0013161X10378689
- Musingarabwi, S., & Blignaut, S. (2015). Theorizing the implementation of the HIV/AIDS

- curriculum in Zimbabwe. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 122-140. doi:10.1080/00220272.2014.962099
- Neal, J. W., Neal, Z. P., Atkins, M. S., Henry, D. B., & Frazier, S. L. (2011). Channels of change: Contrasting network mechanisms in the use of interventions. *American Journal of Community Psychology*, 47(3-4), 277-286. doi:10.1007/s10464-010-9403-0
- Ollila, S., & Elmquist, M. (2011). Managing open innovation: Exploring challenges at the interfaces of an open innovation arena. *Managing Open Innovation*, 20(4), 273-282. doi:10.1111/j.1467-8691.2011.00616.x
- Olson, A. L., Woodhead, J., Berkow, R., Kaufman, N. M., & Marshall, S. G. (2000). A national general pediatric clerkship curriculum: The process of development and implementation. *Pediatrics*, 106(s1), 216-222.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ow, T. T., & Morris, J. G. (2010). An experimental study of executive decision-making with implications for decision support. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 20(4), 370-397. doi:10.1080/10919392.2010.516642
- Ozer, E. J., Wanis, M. G., & Bazell, N. (2010). Diffusion of school-based prevention programs in two urban districts: Adaptations, rationales, and suggestions for change. *Prevention Science*, 11(1), 42-55. doi:10.1007/s11121-009-0148-7
- Paulussen, T., Kok, G., Schaalma, H., & Parcel, G. S. (1995). Diffusion of AIDS curricula among Dutch secondary school teachers. *Health Education Quarterly*, 22(2), 227-243. doi:10.1177/109019819502200210
- Pierson, P., & Skocpol, T. (2002). Historical institutionalism in contemporary political science. In I. Katznelson & H. Milner (Eds.), *Political science: The state of the discipline* (pp. 693-721). New York, NY: W. W. Norton.
- Powell, W. W., & Bromley, P. (2013). New institutionalism in the analysis of complex organizations. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 16, pp. 764-769). New York, NY: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.32181.X
- Rhodes, R. A. (2006). Policy network analysis. In M. Moran, M. Rein, & R. Goodin (Eds.), *The oxford handbook of public policy* (pp. 425-447). New York, NY: Oxford University Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York, NY: The Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: The Free Press.
- Rogers, E. M. (2004). A prospective and retrospective look at the diffusion model. *Journal of Health*

- Communication*, 9(s1), 13-19. doi:10.1080/10810730490271449
- Rogers, E. M., & Marcus, J. E. (1983). Advances in diffusion theory. In W. J. Paisley & M. Butler (Eds.), *Knowledge utilization systems in education* (pp. 251-257). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rudduck, J. (1976). *Dissemination of innovation: The humanities curriculum project*. London, UK: Evans/Methuen Educational.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Shatzer, M., Wolf, G. A., Hravnak, M., Haugh, A., Kikutu, J., & Hoffmann, R. L. (2010). A curriculum designed to decrease barriers related to scholarly writing by staff nurses. *The Journal of Nursing Administration*, 40(9), 392-398. doi:10.1097/NNA.0b013e3181ee4447
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154. doi:10.1177/0895904804270773
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Macmillan.
- Stein, B. D., Kataoka, S. H., Hamilton, A. B., Schultz, D., Ryan, G., Vona, P., & Wong, M. (2010). School personnel perspectives on their school's implementation of a school-based suicide prevention program. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 37(3), 338-349. doi:10.1007/s11414-009-9174-2
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY: Free Press.
- Superfina, A. C., Marshall, A. M., & Kelsoc, C. (2015). Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191. doi:10.1080/09585176.2014.990910
- Surry, D. W., & Ely, D. P. (2001). *Adoption, diffusion, implementation, and institutionalization of educational technology*. Retrieved from <https://www.coursehero.com/file/15928330/Adoption-Diffusion-Implementation-and-Institutionalization-of-Educational-Technology/>
- Tamir, P. (2004). OP-ED: Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 281-294. doi:10.1080/0022027032000058153
- Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 13-18). Chicago, IL: Rand McNally

& Company.

Wernet, S. P., & Singleton, J. L. (2010). Institutionalization of gerontological curricular change in schools of social work. *Gerontology & Geriatrics Education*, *31*(1), 19-36. doi:10.1080/02701960903578386

Journal of Research in Education Sciences

2018, 63(2), 219-250

doi:10.6209/JORIES.201806\_63(2).0009

# Curriculum Implementation Implies the Meanings of the Dissemination and Innovation: The Viewpoint of Curriculum History

Yi-Hsin Hou

Education and Extension Division,  
Special Education Learning Resource Center Program,  
Kaohsiung, Taiwan

Shin-Jiann Gau

Graduate Institute of Curriculum and Instruction (Retired),  
National Taiwan Normal University

## Abstract

The aim of this study was to analyze previous literature on academics for integrating the model and process of innovative curriculum implementation (ICI). The findings yielded the following conclusions: (1) The academic term ICI was derived on the basis of curriculum dissemination and related factors and originated from a failure in curriculum innovation in the United States during the 1960s. The academic error committed by Fullan caused the integration of diffusion and institutionalism as a combined theory. (2) The concept of ICI was revised from fidelity to mutual adaptation. Moreover, the concept does not emphasize the goal and structure of ICI but combines innovation with culture to enable interpersonal diffusion and institutionalization. (3) The model of ICI differs from the top-down and bottom-up approaches, all of which were developed on the basis of assumptions.

**Keywords:** curriculum dissemination, curriculum history, curriculum implementation, curriculum innovation