

# 課程推廣理論：整合實施、擴散及制度化的可能性

侯一欣

高雄市立嶺口國小總務主任

## 中文摘要

本研究透過歷史探究與理論分析，回顧美國二十世紀中葉以後各學門領域的交互影響與概念發展，聯結有關學校課程治理的跨域理論，目的在探析推廣的定義流變及其與課程實施、傳播界的擴散和政治學的制度學理之競合。結果發現課程推廣與課程革新、擴散理論、課程實施和新制度主義存在脈絡發展關係；而課程推廣的學理意涵，可就實施、擴散和制度化等三階段做整全性參照。最末深信理論的指引猶如探照燈，能將紛雜的教育革新整合成系統性的推廣過程，藉由行政層級發動實施、社群內同質化的擴散與內嵌成組織文化的制度形塑，可減低人事異動、政權傾軋、消極怠惰等不利風險，而非徒令國外理論與本土脈絡結構難以磨合。

關鍵字：課程推廣、課程實施、擴散、制度理論、教育革新

## 壹、緒論

國內二十年來凡經九年一貫課程、建構式教學、十二年國民教育等重大革新，常有報載及輿論談教改像月亮，初一十五不一樣，甚至認為諸多革新只是噱頭或國外舶來品的引進，隨著政黨輪替及人事更迭，政策反覆或戛然而止，實務現場可能選擇以不變應萬變。因此，研究者反覆思量如何確保革新的特色嵌入組織文化，而不只是盲目的推陳出新或絢爛一時的萬花筒，使課程的持續發展成為可能？於是，衍伸課程推廣的發想，並嘗試進行實徵研究，發現不同背景教師對課程推廣的主觀考量上確有顯著差異，然缺乏理論框架的整全性觀照，僅知其然不知其所以然，還是未能充分窺見推廣全貌。推廣（dissemination）一詞散見在商管行銷、革新擴散、訊息傳播、制度理論、實施研究中的部份詮釋，曾經一度以為教育領域並無系統性的推廣論述，僅見國外運用擴散（diffusion）和制度化理論於推廣個案，或以實施研究來描述個案的推動，研究者甚至試圖有直接引用行銷學理建構課程推廣理論的冀想（侯一欣，2009）。待進入博士班接觸更多教育學理後重新思索：如何以信念改變為核心、促進人員覺知與認同為半徑、締造組織文化支持的同心圓，而有從教育論述中尋找弭平理想面與實然面之落差的課程理論觀點，於焉整理實施（implementation）、擴散和制度化的相關理論後，而有了建構課程推廣的理論模式之構想。

教育革新多是由學者專家發展出來的理念、官僚制定的實施計畫或辦法，據以回應社會變遷和改善現況，而課程革新即是將上述發展的理念、計畫或辦法彰顯於學校課程中。然即便彙集輿論所形成的決策是民主且公開的，落實於現況卻往往繽紛多元，例如：重大議題的融入、各校授課時數及彈性節數的規劃等。或礙於結構脈絡而形成理想意圖與教育實況的落差，使強調基本能力的課程學習，卻擺脫不了學科及升學考試導向的結構束縛；亦或出於課程權限的爭議而令落實在地方的革新不盡相同，中央尚難以擺平因地方財政差異所形塑英語向下延伸爭議，導致各縣市一人一把號各吹各的調，竟衍伸革新在理想與現實夾縫中的矛盾（游家政、黃麗芬、許麗萍、曾祥榕，2011）。如何兼顧理想與現實、均等和卓越，異中求同的聯結個別學校和教師之教育圖像，並同中求異的融入情境脈絡的專業自主，銜接理念與實務的鴻溝，乃是課程推廣的重要特性，值得加以研究之。

本研究以課程推廣為聚焦敘述，透過歷史探究了解課程推廣的發展背景，藉歷史回顧美國二十世紀中葉以後各學門領域的交互影響與概念發展，聯結有關學校課程治理的跨域理論。之所以從歷史拼湊理論模式，皆因文化結構是長期人們互動脈絡演變的過程，為了整合社會經驗的總和及超越經驗觀察而臻深遠的實在，有必要從二十世紀課程發展史的角度來談課程推廣。故本研究架構自課程史觀點旁及 1950 至 1990 年代之社會整體脈絡<sup>1</sup>，再論及理論的整合，目的在探析推廣的定義流變及其與課程實施、傳播界的擴散學理和政治學的制度主義之競合，整合成「實施－擴散－制度化」的課程推廣之

---

<sup>1</sup> 本研究因關注課程議題故採取課程史觀，爬梳 1950 年至 1990 年代的學術脈絡，整理課程推廣含課程實施、擴散及制度化的由來，受限篇幅及過多自我引用，本文相關詳細資料及歷史鋪陳可參考：侯一欣、高新建(2018)。課程實施在推廣中的意涵與革新體現：課程史觀點。教育科學研究期刊，63(2)，219-250。

理論模式，以助益於弭平教改理念和課程實務之鴻溝。

## 貳、課程推廣的發展背景

課程推廣理論緣起於課程革新活動，經擴散理論的充實而逐漸發展，之後才衍伸有課程實施研究，晚近則因制度化理論的匯流，使得課程推廣過程臻整合課程實施、擴散及制度化三個階段，完善課程推廣的理論模型。上述相關學術脈絡發展背景陳述如下：

### 一、課程推廣緣起於美國 1960 年代的課程革新活動

J. F. Bobbitt 在 1918 年出版《課程》(The curriculum)，為課程理論及設計奠下新紀程；1926 年第一個課程實驗室設在 Columbia 大學，廣泛蒐集各國課程分析；1935 年 H. L. Caswell 和 D. Campbell 出版《課程發展》(Curriculum development)，1938 年 H. L. Caswell 首創課程與教學系；1949 年 R. W. Tyler 出版《課程和教學的基本原理》(Basic principles of curriculum and instruction)，並被後世尊稱「課程之父」。由以上可見課程理論的奠基與發展，向來以美國為首並逐步影響到世界各地的課程學術。

出於美國的課程發展向來採因地制宜、憲法又將教育權限授與地方以及來自英國尊重地方自主的傳統，減低政府干預、賦權教師專業自主是較為妥善的課程治理方式，是以聯邦多不主動干涉教育和課程事務。1950 年代前，課程理論的發展仍多僅止於學派上的討論、及個人理念的伸張而已，雖見零星如 Dewey、Kilpatrick、Tyler 等人的個別課程實驗，仍缺乏政府整全及系統性的投入，更遑論針對基層轉化與實踐發展作說服或推廣等介入活動 (Schubert, 1986)。截至 1950 年代美國聯邦及州政府對於課程的治理仍是鬆散，但在二次世界大戰後的美蘇冷戰情勢下，聯邦政府為了促進科學和工程領域的基礎研究與相關教育活動，1950 和 1960 年代藉由美國國家科學基金會 (National science foundation of the U.S.A., 簡稱 NSF)，陸續為中小學教師辦理一些相關科學教育的在職進修活動，聯邦有逐漸重視科學教育的趨勢。教育革新所需的資源與經費就在聯邦政府與民間基金會的贊助下，成立許多課程研究機構，並鼓勵各領域的學者專家投入中小學教育革新與教材研發，許多教育理念，如協同教學、開放學校、建構式數學等，都是該時期著名的教育革新案例 (單文經, 2005)。

1957 年 10 月 4 日蘇聯發射 Sputnik 人造衛星使美國感受到俄國的競爭威脅，國會乃於 1958 年 9 月通過《國防教育法案》(National defense education act of 1958)，透過大量撥款的方式，積極介入中小學科學教育革新、提昇教師科學素養以保證學生學習成就、致力於推廣各項中小學課程革新方案，皆是為確保科學探究的理念能夠實際彰顯 (單文經, 2005；黃政傑, 1989；蔡清田, 2006；Dow, 1991)。此後，中央更逐步透過經費補助及各項推廣措施積極介入地方教育的發展，企圖影響學校實際課程運作<sup>2</sup>。1960 年

<sup>2</sup> 儘管 1960 年代出現人文教育 (humanistic education) 及開放教育 (open education) 等多元教育改革運動，但終究敵不過政府龐大經費所支持的新課程，學科結構化課程獲得空前的發展，也開啟聯邦政府積極投入教育、有計畫地從事推廣活動之先例 (黃政傑, 1989)。由此可見，政府機構對學校課程推廣之關鍵性影響更甚於民間單位及個別的學者專家，故本研究所指涉的推廣主體和對象即是政府對學校的課程推廣。

代「學科結構化」運動無疑地最引世人注目，其應用農業革新擴散模式作相關課程革新的推廣措施，也開啟了一系列課程推廣活動及研究的先河(尹弘飆、李子建, 2008; Rogers & Marcus, 1983)。自此，課程推廣活動及研究無論在數量和質量上，更是獲得空前的進展，甚且逐步影響他國推行課程革新的措施，是故課程推廣的起源應自 1960 年代美國教育部率先引用農業革新擴散模式為紀元。

## 二、課程推廣的學術理論源自擴散學者的跨領域貢獻

革新成品需經人際互動間的訊息擴散，才有機會經採用者考量採用，在課程的面向來說，就是新課程的有關資訊或知識在教師群體中擴散後，課程實施方有可能。可見革新需經人為有意的擴散，才有機會落實到人們的採用乃至於實施，革新與擴散的關係顯現於先有革新後再談擴散。E. M. Rogers 所著《革新的擴散》尤其是聯繫革新與擴散兩者關係的代表作 (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011; Farkas, Jette, Tennstedt, Haley, & Quinn, 2003; Rogers, 2003)。起初擴散理論較有系統的發展來自於 B. Ryan 和 N. C. Gross 在 1943 年發表於《鄉村社會學》(Rural Sociology) 期刊的「The diffusion of hybrid seed corn in two Iowa communities」，其研究發現愛荷華州 (Iowa) 農人採用革新的決定常為非理性因素，且是被人際網絡的訊息流通所影響，擴散焦點自始即鎖定在人際網絡上。B. Ryan 於哈佛大學社會學博士期間即採用質性探究人類學方面的擴散研究，之後在 1939 年至愛荷華州立大學經濟與社會學系任教，繼而影響 N. C. Gross、G. Beal 和 J. Bohlen 等人 (Rogers, 2004)。E. M. Rogers 即是參與 G. Beal 的農業革新擴散計畫而訪談 Collins 地區 155 位農民 (Rogers, 2004)。直到 1957 年 E. M. Rogers 獲愛荷華州立大學博士學位，並至俄亥俄州立大學進行整合性的擴散工作為止，美國愛荷華州立大學曾蔚為一時成為全球擴散研究的重鎮。

集擴散研究之大成的 E. M. Rogers，在 1960 年代與其同事於俄亥俄州立大學 (Ohio State University) 及密西根州立大學 (Michigan State University) 期間協助美國教育部，應用擴散學理進行重大整合性的課程推廣工作，而 Rogers 更在密西根州立大學「擴散文件中心」(diffusion documents center) 整理相關擴散文獻並作跨學科的整合研究，於 1962 年完成《革新的擴散》(Diffusion of innovations) 之著作<sup>3</sup>，且啟發了日後教育領域的相關推廣模式研究 (Havelock, 1971)。而在所有模式中，初期最具系統性的課程推廣過程，主要是由 Brickell (1961) 及其後的 Clark 和 Guba (1965) 所發展的「研究發展擴散模式」(Research, development and diffusion model, RD & D Model) (Havelock, 1978)。此模式是直接應用農業革新擴散模式於課程革新的推廣，在 1960 年代頗為盛行，多為大學或研究中心負責研發，將專家設計好的課程配套 (curriculum package) 推廣到學校中使用，而在課程理念的溝通討論上卻幾無基層教師的參與和發聲。主要是受限於當代課程發展多充斥著理性技術的線性觀點，革新的理想多由專家發動，天真假定教師必然會忠實地傳遞上級擬定的課程內容之氛圍有關 (Eisner, 1971)。

<sup>3</sup> 此書以其博士論文為基礎，經大幅擴充與修改後完成，之後約每隔十年改版一次，迄今已出至第五版，並成為社會科學領域中被引用次數第二高的著作。該書使 Rogers 躍身為國際享譽盛名的擴散學者，然 2004 年冬天終因病辭世，國內譯本即稱《創新的擴散》，在 2006 年由遠流出版。

1970 年代由於社會學習論的興起，「擴散」自此更強調在社會系統內人際間溝通互動的影響（Rogers & Marcus, 1983）。緊隨著革新的「創生」（reinvented）概念搭配調適觀的課程實施之發展（Berkel, et al., 2011; Rogers, 2003）；以及 1980 年代後擴散研究缺乏大規模跨領域學門資金的補助，擴散被視為附屬在革新底下的剩餘價值，且往往是需要附庸於某特定革新方案的實施研究方可獲充足資金補助，擴散研究自此逐漸式微（Farkas, et al., 2003）。尤其是教育領域有關課程革新被受限在政府管控的標準化機制下，目前僅剩傳播、行銷和公共衛生等學門較有持續地再投入（侯一欣，2013；Rogers, 2003）。1970 年代隨著英國人文課程方案實驗的省思與英美課程推廣經驗交流的結果，Rudduck（1976）將「推廣」與「擴散」概念逕行分流，兼且課程革新已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，因此之後在課程領域有關「擴散」的研究就頗適合被整併入「推廣」的討論中（Tamir, 2004）。也就是說，擴散領域的式微及政府逐漸有計畫性的介入教育領域，「擴散」被整併入計畫性的「推廣」變得更加順理成章。

### 三、課程推廣面臨窒礙後之課程實施研究

1960 年代美國興起平等正義的價值，為了有效能的對待每位學生，挾帶著聯邦補助的計畫經費，並使用如「法律命令的發布」等官僚技術，趨使地方課程中央化，大幅增強了科層體制對學校課程的治理權（Schaffarzick & Sykes, 1979）。然而此時期大規模課程革新的推廣應用「研究發展擴散」模式，僅著墨於課程成品本身的「研究與發展」，卻難以深入教學態度和行為的改變，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（尹弘飆、李子建，2008；Farkas, et al., 2003；Fullan, 2007）。巨觀的法理面與微觀的實施面產生落差，課程推廣於是重新被檢討。

1970 年代社會氛圍充斥著產品導向轉化為採用者導向的思維，行銷的浪潮席捲到非營利組織的運作邏輯，1969 年行銷學之父 Philip Kotler 提出擴大化的行銷觀念，使得 1970 年代非營利組織亦開始關注採用者需求。再加上教育場域發起「回歸基本」（back to the basics）的呼籲，學科專家重新被送回象牙塔，使得 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，鉅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。課程革新的成功已不止被視為教材內容的改變，還得依賴教師在理念和教學法上根本的革新（Fullan & Pomfret, 1977）。值此時空背景下，1970 年代課程實施的研究乃承繼 1960 年代的課程推廣之後，逐漸在課程學術典範中顯露頭角，而成為重要的學術詞彙。由於課程實施的提出係以推廣須著眼於教室實際為基礎，和課程推廣有密不可分的學術關聯，因此實施的術語甫提出時，即充斥著技術理性和線性邏輯的忠實觀，即便訓練種子教師和加強教師理解，實施仍是為服膺於特定意圖的「工具式行動」（instrumental-action），缺乏有關文化、社群和社會建構的「情境式實踐」（situational-praxis）（Magrini, 2015）。之後，新制

度主義的興起，Fullan 等人對課程實施方做修正及補充<sup>4</sup>。

#### 四、課程推廣結合制度化的脈絡再復興

1980 年代，美國雷根政府受 M. Friedman 等多名諾貝爾經濟學獎得主的「芝加哥經濟學派」之影響與英國柴契爾政府接受 Friedrich August von Hayek《通往奴役之路》(The road to serfdom) 之啟迪，乃修正主張大有為政府的「凱因斯學派」之計畫經濟路線，政府的治理逐漸有結合市場化的趨勢，因應績效標準做政策上的調控，一改 1960 年代如凱因斯學派般地專家菁英式政府主導課改的寡頭推動方式(或可歸納為政治哲學所謂政府大廈式的功利主義)，也就是從政府管控的計畫經濟走向市場自由的開放經濟。彼時美國因全球經濟競爭失利的因素，而產生《國家在危機中》(A nation at risk) 報告書，課程推廣有呈現集中化及標準化治理的傾向。適逢當代社群主義的興起，「國家」(state) 和「制度」(institution) 的討論亦正方興未艾，有關組織、制度和文化等因素被納入教育體系內推動課程革新之政策考量，如：Weick (1976)「鬆散結合理論」(loosely coupled theory) 和 Owens (1991)「雙重系統理論」(dual system theory)。協調權力和利益分配的歷史制度主義、委託代議個人權益伸張的理想選擇制度主義、爭取法統性支持的組織社會學制度主義，相關制度理論的分枝逐漸引導學校外部革新與在地脈絡的折衝，制度化的過程乃因而協調政治、社會和文化的多重觀點。於是，妥協了相信市場制衡力量的新自由主義與篤信國家價值的新保守主義之課程政策，學校本位 (school-based) 或學校重建 (restructuring) 運動能巧妙地結合市場績效的操控邏輯，以經濟學式的制度調控組織目標和專業自主，課程推廣游移於鬆與綁之間。

起初 Fullan (1988) 和 Miles 等人 (1987) 在談論到課程實施過程的最末階段，即制度化這部分時，其篇幅就遠遠不及講到第二階段的實施部分，即便有關課程革新的研究也甚少涉及制度化過程，但其對新課程推廣的延續卻是極為重要的 (尹弘飈, 2014)。近代制度理論特別提到：制度形塑社會結構的規範並衍伸成對人員的合法性期待，為維持專業形象的認可、夥伴合作關係或因結構中的地位享有更多權力之資源配置，制度壓力的合法性框架自會套用於相似情境結構的個人角色中，使得人們不得不束縛於制度的規範標準。由於受控於制度壓力，組織內的個人甚至不得不實施革新。未來研究制度如何形塑於文化脈絡、政治權力與社會利益間，相關理念和訊息的傳遞皆扮演著重要關鍵角色，而與推廣作為有莫大關係。

#### 參、課程推廣的學理整合基礎

目前欲做理論整合，可就概念之間的相似性做跨域聯結，或是從歷史脈絡的角度切入等方式進行。故本研究探討課程推廣學理主要從三個面向：一是以後結構方法學為根基，認為理論整合可就核心概念做有意義的聯結；或可就 Wittgenstein「語言相似性」

<sup>4</sup> 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) 歷經約三十年的四次改版— Fullan (1982)、Fullan 與 Stiegelbauer(1991)、Fullan (2001, 2007) — 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)

的方法，將意義接近的學術用語做翻譯及整合，因此先以革新作為核心概念，將實施、擴散和制度化做有意義的跨域聯結，逐步建構理論。其二就後結構重視脈絡下的結構生成，探討各自學術用語的生成脈絡，從歷史的角度建構推廣理論，因而描述於後，從學術涵義的流變脈絡，探討實施、擴散和制度化皆與推廣有關。其三再綜合以上整理成簡化的理論架構，做後續假設演繹及經驗預測的依據，未來有利於後續的資料檢定以更臻理論完善。

### 一、理論整合的核心：以革新作為實施、擴散和制度化的聚焦敘述

理論整合有如「塊莖理論」(Rhizome)，其詮釋未必要如樹枝狀的階層結構，講究套用於特定領域學門或條件，也可以像塊莖一樣的恣意蔓生，將不同理論的核心做有意義的跨界聯結 (Deleuze & Guattari, 1987)。例如：本文將課程實施與傳播學的擴散、政治學的制度主義作有意義的跨界聯結，新資訊或知識擴散後才能供教師做課程實施的參考，實施一段時間後即有機會成為組織文化一部份而制度化。而整合多重面向的概念來建構理論，可以使用 Wittgenstein 「家族相似性」(family resemblance) 的方法，只要在理論概念的「次級層次」(secondary level) 到「操作化層次」(operationalization level) 的指標項目具有足夠相似性，即可歸納到同一個家族類別中，而可以不具任何本質性的必要特質 (Goertz, 2006)；或者採如建構實在論「語言性的外推」(linguistic strangification)，將不同「微世界」(microworld) 的語言做翻譯或整合，即可使術語更加普遍化，而與差異世界共享更大的真理 (黃光國, 2003)。例如：將「實施」界定為將革新的理念付諸執行、「擴散」是革新的訊息在人際網絡作自然地散播、「制度化」則是將革新的經驗予以規範化，三者概念定義皆有革新的知識擴展 (extend) 面向，具有相似性作為整合的基礎。

本來，課程實施是指作為實踐理念課程的具體行動，將新課程的理念或內容，透過計畫性的介入或支持而將其導入學校教師的具體教學措施，藉以將上級或外部倡議的革新付諸實踐。但若強調課程實施中的「革新」面向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)。起初提出實施術語的 Fullan，在 1988 年的文章已見關注在「革新」的實施。若將課程實施的研究範圍僅鎖定於正在發展中的革新、特定議題的課程融入，則本研究所指涉的課程實施可能更具備矛盾、變動和不確定性，並予各領域學科教師形成協同、融入或整合的專業成長空間，適合以課程實施的「革新」取向作為理論整合的基礎。

而擴散學門自 Everett M. Rogers 於 1962 年完成《革新的擴散》，即鎖定面向於革新訊息在人際溝通體系的擴散。原先 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 Geroge Beal 和 Joe 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惟有關，直到 Everett M. Rogers 參加 Geroge Beal 開設的課程與研究計畫並完成專書著作，乃有系統的建構革新擴散理論 (Havelock, 1971; Rogers, 2003; Rogers, 2004)。本研究指涉的課程擴散特別聚焦在有關革新的知識，透過人際網絡自然

而然發生的訊息溝通，隨著時間逐被人們所知悉或接受，未必需要計畫性的介入或管理領導措施才能為之，訊息有如花粉或熱力散播般在社會體系內隨著時間逐被人們所知悉或接受，惟若事先有計畫性的實施介入，則擴散較易迎合特定風向以達成意圖。由於擴散聚焦在革新知識的訊息溝通，因此亦是以「革新」的擴散作為理論整合的基礎。

至於制度化理論原先僅研究制度內容的分析，直到轉向關注個體與互動結構的交互作用，制度化理論方才探討到革新的範疇。此乃 1980 年代新制度主義受到經濟學、政治學和組織社會學的啟蒙，衍伸個體深受組織價值的利益和效率觀、權力配置、合法性期待與「同質化」(isomorphic) 效應之影響；彼時興起的學校本位運動因而能巧妙的結合市場邏輯，以經濟學、政治學和社會學方式的制度調控組織目標和專業自主，制度化的革新因而游刃於課程的鬆與綁空間，「革新」在制度化的理論範疇中是以有了文化意義 (Welch、吳姵娟，2009；胡婉玲，2001；傅恆德、林文謙，2009；蔡相廷，2010；Boli, Gallo-Cruz & Mathias, 2010；Powell & Bromley, 2013)。「革新」的制度化意在使革新事務變成組織內成員例行工作的一部分，或使原先突兀的、新奇的事物被視為習以為常的慣例，甚至形成組織文化或道德規範，最後約定成俗或制定契約的形塑彼此間的角色關係、資源配置、權利義務和榮譽價值等。課程革新經實施、擴散乃至於制度化的過程，是具有基於標準治理的「同質化」、社會認可的「合法化」、組織文化的「內化」等意涵 (陳利銘、王文科，2006)。本研究的推廣關注在將前述自然擴散的革新成果，經人為的文化調適或建立典章制度，成為顯而易見的具體規範或措施，故適合以「革新」的制度化作為理論整合的基礎。

依據上述將「革新」作為實施、擴散和制度化等不同理論在課程推廣交集的同心圓，以聚焦差異理論間的問題核心敘述，可以發現：「革新」從起初實施到擴散，經由訊息散播的種種矛盾、變動和不確定性；在社會體系的溝通互動後，衍伸成「同質化」<sup>5</sup>與「合法性」的社會化之文化現象；並因「革新」在該組織社會體系的制度化歷程，讓起初付諸決定的實施在體系內成員中衍伸權力支配、成就和專業成長等政治、社會與文化互動，展現出最後各派系權力和資源配置的妥協結果 (Colbeck, 2002；Farkas, et al., 2003)。三個理論若以革新的概念作為整合，則其間有重疊也有區隔的部分。由圖 1 可見組成課程推廣的主要核心概念架構，其概念延展是聚焦且分明的，在理論建構上應具收斂效度和區別效度，可再以推廣個案的實徵資料應用結構方程模式的原理檢證是否配適。

---

<sup>5</sup> isomorphic 生物學譯作「異質同形」；教育領域翻成「同型化」，如：林綺雲 (2002)。政治與傳播學則譯成「同質化」，如：林水波 (2011)。**選舉政治學**。臺北：五南。洪緯典、吳宜螢 (2016)。文化創意產業的同質化與多元化：制度理論與新媒體的觀點。**中華管理發展評論**，5 (2)，1-11。由於翻譯用詞並未固定，本研究傾向將 isomorphic 翻譯作「同質化」，彰顯個人容易透過組織社會化而使個體性逐步邁向同質性的作用。

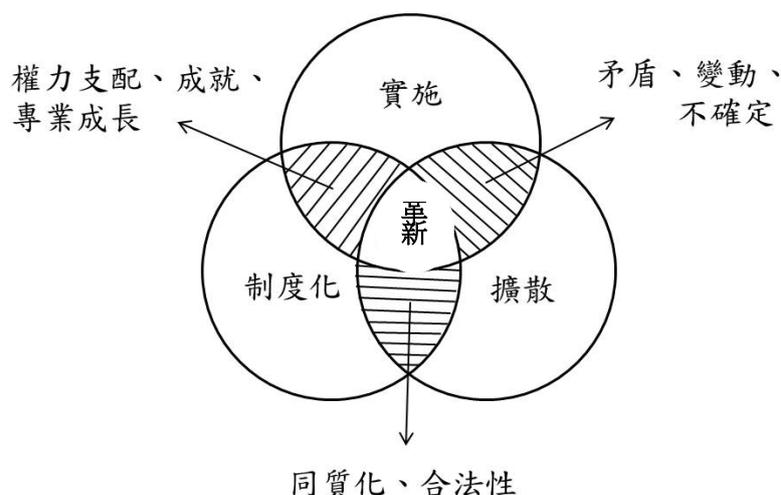


圖 1 推廣理論整合的概念

## 二、課程推廣的定義：兼論擴散的分際及實施、制度化的競合

理論建構猶如社會建構一般，術語詞彙皆有其生成的脈絡，若能清晰地論證出術語的歷史過程、象徵意義和多變項關係，則該理論也較能適當地對社會現象做出最佳的解釋，而釐清理論脈絡和涵義更深刻地影響研究的軌跡與品質（王志弘，2011）。因此，研究前有必要釐清推廣的術語界定，其詞彙隨著時代脈絡的演進，相關涵義也有所競合，對日後推廣的相關研究造成莫大的影響。

起初，1940 年代《鄉村社會學》將影響人們採用的模仿性行為稱作「擴散」，爾後隨著應用在教育與心理學的領域轉化，及擴散學門集大成之學者 Rogers 於 1960 年代後逐漸將重心轉至傳播學，「推廣」和「擴散」的分隔似乎顯得清晰起來。

由於初始推廣實務多借助於擴散學理，是故 Rogers（1983）起初在 1960 年代即將「推廣」和「擴散」混為一談，而不意圖區分兩者差異。惟在美國「擴散」應用於 1960 年代的課程革新運動，則大幅出現以「推廣」作關鍵字的相關研究。兩者術語競合分際的明顯例子，在國內即 1960 年 8 月始創之臺灣大學農業推廣系約略可見端倪，該系 1970 年內部區分「推廣教育」和「鄉村社會學」兩組，之所以「推廣」代替「擴散」，應與 1960 年代「擴散」應用在教育領域轉化為「推廣」之術語脈絡有關，而之後由於原先的農業「擴散」漸因生產過量而衰疲並轉附至傳播領域發展，農業推廣系也更名為「生物產業傳播暨發展學系」。

「推廣」和「擴散」在教育領域的分際，約莫在 1970 年代美英課程推廣實驗的交流提出探討。例如英國學者 Stenhouse 和 Rudduck 到美國 Ohio University；美國學者 Schön 受邀到英國倫敦 BBC 演講。當時推廣被釐清為指涉有計畫式的行動，而擴散則被指是自然而然的人際散播，課程推廣被界定為：

課程方案的推廣程序旨在提供資訊協助潛在使用者作決定，並為多數教師提供

訓練和再學習的課程.....推廣的任務就在說服潛在使用者延緩判斷，並供機會、支持和訓練的課程，使人們獲得有關方案的資訊和意涵  
(Rudduck, 1976: 14,19,117)。

無意間理念的散發即是「擴散」(Rudduck, 1976: 14)；自然的擴散甚至可以採熱力學上溫度擴散的原理說明，是仿效的社會學式之理念傳播現象 (Eseonu & Wyrick, 2014 ; Koski, 2010)。

出於對先前大規模課程革新的失敗檢討，衍伸起初頗具理性技術觀的「實施」術語 (Magrini, 2015; Tamir, 2004)；兼且擴散研究因被視為附屬於特定革新的實施，隨著原先附著於農業領域的生產過剩，資金補助乃大幅減少而導致擴散研究的式微 (Rogers, 2003)。擴散學理於是逐漸與心理學的社會學習論合流，而有另起爐灶的傾向：

社會學習論中關於人際互動的理論，對擴散的影響至為殷切。楷模模仿會傳遞行為類型，人類行為發生於觀察學習，而人際溝通網絡的存在則有助益於採用行為的擴散。根據社會學習論，個別的需求和慾望會影響對革新的採用，對不同利益和風險（各種社會障礙及經濟約束）的覺知，也導致人們選擇性的採用 (Rogers & Marcus, 1983: 255)。

結合心理學與教育推廣經驗的 Rogers 在之後的密西根州立大學任教期間，將擴散應用在傳播的發揮上顯得淋漓盡致。自此可見，課程擴散的意涵應可解釋為有關課程的知識或資訊，經由人際互動而傳播給其他人，造成後續的行為模仿現象。

惟教育領域出於 1980 年代經濟競爭因素和《國家在危機中》報告書，受國家標準化的治理和新右派結合新自由與新保守主義的氛圍，市場化的績效課責直接導致課程管理和領導的興起，課程推廣的術語又再次地有些轉變：

課程推廣狹義指教材的生產和行銷；廣義指藉行政領導與管理輸入和教材有關的資源（資料、產品、專業技術）供教室使用，多集中在知識移轉的過程及內嵌特色的散佈 (Marsh & Huberman, 1984: 53)。

1990 年代出於對官僚技術導向的線性思考反省，課程推廣轉而在意基層的調適修正 (Green, 2003; McBeath, 1995)。於是推廣被視為使教師知曉新的或修正的課程理念、文件或教材的過程，以致教師能理解和接受革新 (McBeath, 1995)。雖然仍是有部分課程推廣研究是借用擴散術語的定義：推廣是借用 Rogers 的擴散定義將新理念有計畫性的和積極的擴散於社會系統 (Cooke, 2000:114)。而卻有越來越多的教育學者試圖將擴散術語界定為更寬泛的推廣過程：推廣是課程發展群體為散布教材和理念的計畫性行動和特定策略，擴散則是推廣與社會和政治脈絡的複雜影響之互動成果 (Tamir, 2004)。國內則依據旅英學者蔡清田教授取自其留學東英格蘭大學 Rudduck 等人的研究傳統並衡諸世界趨勢，將擴散視作自然地人際散播，而課程推廣則是：

指計畫性地推展課程資源系統與課程使用者或課程消費者之間的相互關係，其要素包括人為設計的傳播、示範與訓練，是種具計畫性質的溝通與教學支援協助 (教育大辭書，2001：856)。

Kelly (2004) 亦採推廣是計畫性，而擴散是自然散播的見解，主張在革新應用上以計畫性的推廣替代擴散。此因課程若未計畫性的推廣就難以達成自然擴散的效果，擴散

被視為推廣環節的一部分，有實際的推廣作為才能達成人際擴散的效果，要使課程事務慣例化並形成組織內系統性的支持，則有賴於制度的建立，例如 Fullan (1988)、Miles 等人 (1987) 在其階段劃分有部分提到實施、擴散和制度化。新課程推廣的最末階段，有賴制度化理論於 1980 年後的發展融入。例如：Hecht, Colby 和 Miler-Day (2010) 將推廣最末的過程界定為規範化；Dinani, Nasr 和 Soltani (2012) 則是將制度化視作推廣末期，並檢討教育系統若未考量到制度化的部分，革新推廣就不夠徹底，只把推廣當作資訊告知而已。除了把實施納入推廣過程去理解外，實施術語的「本質」(being) 轉變為「化成」(becoming)，Wernet & Singleton (2010) 亦將革新擴散理論、制度化理論納入課程革新的推廣理論建構，因此推廣理論的建構含括課程實施、傳播領域之擴散與政治學之制度主義亦趨完整。

綜合上述相關脈絡的定義流變，課程推廣的意涵實際包含了有關實施、擴散和制度化，其意指傳播和散發有關學校課程的知識，同時藉由領導或管理的輸入，形成網絡間一系列的訊息交換，促進實際改善與形成系統化支持。用意在引起學校教師對課程的覺知與關注，延緩其主觀判斷並提供機會、支持和訓練，以傳遞或溝通正向的資訊裨益彼此間知識移轉，最終將課程的理想價值內嵌於教師每日例行工作與組織文化支持。理想上，課程推廣有如 Goodlad 的課程實施層次，將依據理念制訂的課程經教師知覺的轉化，使革新理念落實於教室學童的學習。例如：建構式教學的理念在有心推廣下，經由各式研習及教材編輯，形成建構式數學的教材教法，最後落實於學生學習數學的程序步驟或方法策略，此即理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程到學生習得課程的推廣。而推廣活動所要確實的功夫就是把每個層次之間聯繫清楚，減低可能遭受扭曲的機會或意圖。至於課程推廣是否僅涉及實質教材內容的散播，如 Fullan (1988) 指稱課程的革新除了可能改變或修正既有教材內容外，亦可能含括教學策略或哲學信念的改變；因此課程推廣的範圍可能是教材內容、教學法或新理念等三者之一。

故課程推廣的定義即教育機構在決策過程中輸入領導或管理的理念，透過差異的實施途徑使革新付諸實踐；而形塑人際網絡後引導資訊或知識的擴散，提供人們採用與否的依據；最後奠定制度文化的基礎，藉由系統化支持以促進持續的實際改善。與 Fullan 等人僅提到實施和制度化的過程有所缺陷，Wernet (2010) 等人應用革新擴散理論和制度理論，使教育革新實例具備推廣的理論參照。基於推廣過程包含實施、擴散和制度化，故宜整合為巨型理論。圖 2 為歸納上述相關影響課程推廣的理論、研究或活動，其造成推廣定義的脈絡演變，研究者自行整理如下：

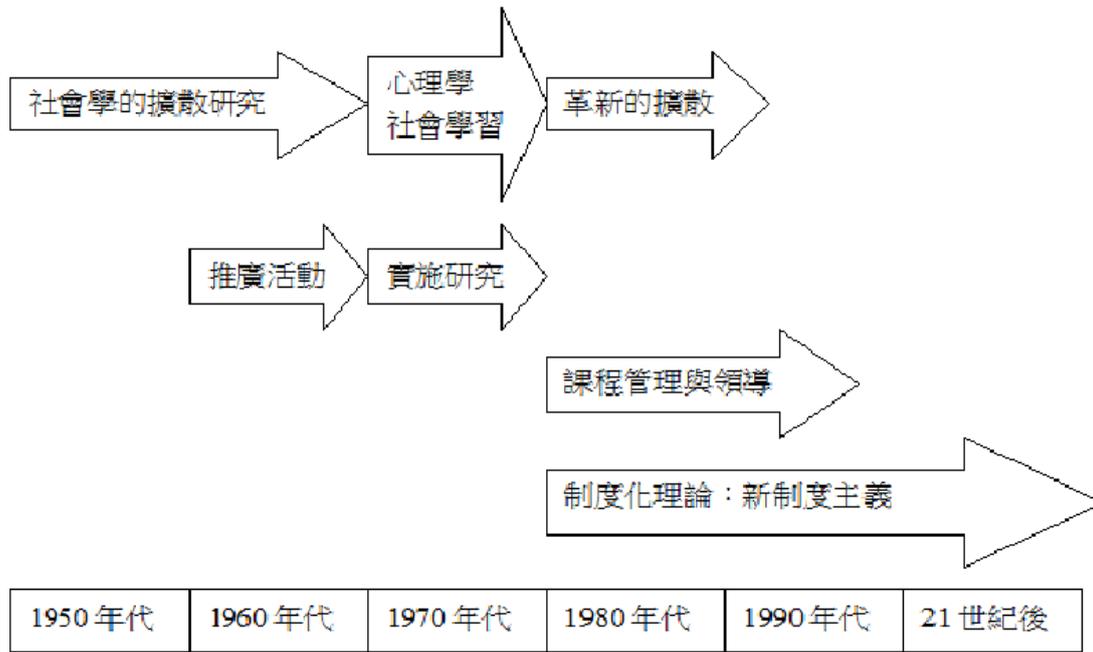


圖 2 影響課程推廣的相關理論背景

### 三、課程推廣的理論結構之概念分層

理論是實務上各種複雜的現象，經過抽絲剝繭後，以簡化的架構、模式來表示，可以幫助解釋或預測實務界發生的事情；理論是建立在一組假設（或限制）的情況下，對於多個概念之間相互關係的說明（梁定澎，2012；Neuman, 2006）。理論的推導有經演繹（deductive）或歸納（inductive）等方式，本研究是建立在革新的推廣為基礎，從課程推廣的概念結構，衍伸至革新的實施、擴散和制度化的內涵，隨著屬性之增加影響推廣「概念之延展」（conceptual stretching），是多重概念的整合型理論，逕行概念間的統整歸納後，再做假設演繹的經驗檢定。

至於概念分層則是依 Goertz（2006）社會建構論的觀點，「構成論」（constitutive theory）是透過事物存在其中的結構來解釋其屬性；其中潛在變項通常在基本層次發揮理論性作用，而指標層次則在資料建立和分類時起作用。至於層次間的差別主要在於抽象化的程度，因基本層次可能過於抽象故需要輔助次級層次，以具體建立指標層次成為資料蒐集的判準；而有關次級層次間亦具有因果關係的解釋，尤其是時間優先性與因果關係的聯結，判決的標準在於「因」出現在「果」之前（Goertz, 2006）。本研究之課程推廣概念結構如圖 3，次級層次間假定的時間先後出現順序則為「實施」、「擴散」和「制度化」。

之所以轉換成線性關係，是為便利之後的資料蒐集分類與分析，判斷資料屬性是否具因果關係。不同於圖 1 是為說明理論整合的共同聚焦概念，藉由革新作核心敘述，進行理論概念間做有意義的跨界聯結。圖 3 單純是依構成論的觀點建立概念分層的理論結構，圖 1 則是為做「語言性的外推」，說明術語間的「相似性」以作歸納整合的基礎，

兩圖的組成在目的和功能上有所不同。至於指標層次的意涵：「實施觀點」指涉的是忠實觀或調適觀，「實施方式」為自上而下或由下而上；「擴散角色」依 Rogers (2003) 分類為革新者、意見領袖、追隨者與遲緩者，「採用依據」依 Rogers (2003) 分類為組織層次與個人層次；「制度化模式」則依 Colbeck (2002) 分類為「調控」(regulative)、「規範」(normative) 和「認知」(cognitive) 等類型，「制度化形成」則依採用人數之增加 (Nikolaeva & Bicho, 2011)、併入例行工作的慣習或榮譽價值觀的改變 (Colbeck, 2002; Wernet & Singleton, 2010) 等指標性行為作為判準。

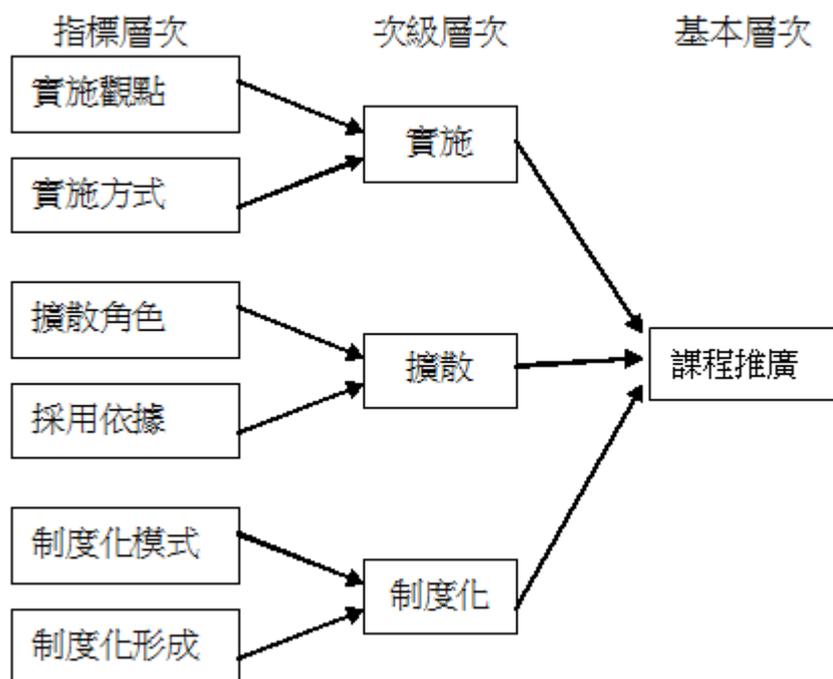


圖 3 課程推廣的概念結構

## 肆、結論：課程推廣含括實施、擴散及制度化後能解決教改與實 務脫鉤問題

課程推廣來自擴散研究，原來農業社會學的擴散研究反因技術革新造成生產過剩而面臨衰弱，直到美國 1960 年代 Rogers 跨多領域的影響，借用擴散研究成果於大規模的課程革新活動，術語的轉變於是如同 Kuhn 所謂典範轉移的現象，轉變成教育領域的推廣。及至人們以經濟效益的眼光對教育課責，發現擴散的效益令人失望，乃從鉅觀轉向微觀的實施，關注在理性技術的忠實傳遞，有計畫性地執行理念倡導及正式規劃的課程，此時期的推廣在面臨窒礙後乃至形成實施、制度化的異例，卻又不致顛覆推廣理論的硬核；於是，實施、擴散和制度化皆可為推廣理論的保護帶，而被後來 Wernet (2010)

等人應用在課程革新制度化研究的理論參照中。

1970年美英學者在俄亥俄大學研討交流，美國學習英國重視教室本位的傳統，從大規模的擴散轉向關注教室的實施；英國卻學習美國的計畫性推廣，援引擴散學理並斟酌教育的獨特脈絡後，逕自將推廣與擴散的涵義分流，自此課程推廣就成為有計畫性的支持，擴散乃侷限在人際訊息交流的下位概念。1980年代則出於經濟思潮轉向對凱因斯學派的路線修正，美英籠罩在結合政府控管與市場績效的社會氛圍，乃檢討教育組織的鬆散結合以及關注教師效能的不彰，興起學校本位運動，讓教師專業自主附著於組織發展的學校效能導向，而在個體與結構互動的制度文化面向上有所鍵結。於是，從計畫性的實施（實施研究起初為技術理性的忠實觀）、人際網絡的擴散到個體與結構形塑文化體系的制度面向（制度理論），逐漸完善推廣學理。課程推廣的理論整合，是依循特定的歷史脈絡而發展的。

至於學理整合的基礎，則一如塊莖理論將各概念核心做有意義的跨界聯結，以「革新」為聚焦核心，整合實施、擴散和制度化理論作課程推廣之整合架構；再者，探討多元理論交互錯雜的影響，推廣的定義與其它術語之競合，亦可釐清相關理論整合之可能性脈絡；最末，建構課程推廣的概念分層在如上述概念接近與歷史演進脈絡之基礎下，變項關係與因果時間序列於焉能假設性成立，裨益於未來進行量化資料檢證之理論模式參考。

由於過去教改常被詬病為理論與實務脫鉤，本研究提出若能在推廣過程多加著墨於實施、擴散和制度化等三個階段之策略應用，或者革新的特色更能嵌入組織文化，使課程的持續發展成為可能。本篇作為開創性的前瞻研究，深信理論的指引猶如探照燈，能將紛雜的教育革新整合成系統性的推動流程，藉由行政層級發動實施、社群內同質化的擴散與內嵌成組織文化的制度形塑，可減低人事異動、政權傾軋、消極怠惰等不利風險，而非徒令國外理論與本土脈絡結構難以磨合。日後類似十二年國教等重大教育革新政策落實於學校治理，應衡諸推廣理論，既要將政策的革新理念付諸實施，也要考量人際互動的擴散過程與在地組織的制度文化，方能兼顧理想與現實、均等和卓越，異中求同的聯結個別學校和教師之教育圖像，並同中求異的融入情境脈絡的專業自主。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- Welch, A. R.、吳姵娟 (2009)。澳洲教育。載於楊深坑 (主編)，**比較與國際教育** (頁 436-481)。臺北市，高等教育。
- 王志弘 (2011)。R. Alford 著。**好研究怎麼做-從理論、方法、證據構思研究問題** (The craft of inquiry: theories, methods, evidence)。臺北市：群學。
- 尹弘飈 (2014)。再論課程變革的制度化—概念內涵與分析框架。**高等教育研究**，**35** (4)，66-71。
- 尹弘飈、李子建 (2008)。**課程變革：理論與實踐**。臺北市：高等教育。
- 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。
- 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。
- 胡婉玲 (2001)。論歷史制度主義的制度變遷理論。**新世紀智庫論壇**，**16**，86-95。
- 陳利銘、王文科 (2006)。制化文本對課程改革的影響：以九年一貫課程為例。**教育理論與實踐學刊**，**15**，1-14。
- 教育部 (2001)。**教育大辭書**，臺北市：文景。
- 梁定澎 (2012)。**資訊管理理論**。新北市：前程文化。
- 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。
- 黃光國 (2003)。**社會科學的理路**。臺北市：心理。
- 黃政傑 (1989)。**課程改革**。臺北市：漢文。
- 傅恆德、林文謙 (2009，11 月)。二十一世紀政治科學研究途徑之展望。論文發表於玄奘大學舉辦之「2009 年臺灣政治學會年會暨動盪年代中的政治學：理論與實踐」學術研討會，新竹縣。
- 蔡清田 (2016)。**50 則非知不可的課程學概念**。臺北市：五南。
- 蔡相廷 (2010)。歷史制度主義的興起與研究取向—政治學研究途徑的探討。**臺北市立教育大學學報**，**41** (2)，39-76。
- 蔡清田 (2006)。**課程革新**。臺北市：五南。

### 二、西文部分

- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, *12*, 23-33.
- Boli, J., Gallo-Cruz, S., & Mathias, M. D. (2010). World society, world-polity theory, and international relations. In R. Denemark (Ed.), *The international studies encyclopedia*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Colbeck, C. L. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43(4), 397-421.
- Cooke, M. (2000). The dissemination of a smoking cessation program: Predictors of program awareness, adoption and maintenance. *Health Promotion International*, 15(2), 113-123.
- 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.
- Dow, P. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the sputnik era*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Rhizome a thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eseonu, C. I. & Wyrick, D. A. (2014). A heat transfer model for policy diffusion. *Engineering Management Journal*, 26(2), 39-48.
- Eisner, E. W. (Ed.) (1971). *Confronting curriculum reform*. Boston, IL: Little, Brown and Company.
- Fogarty, B. J., & Pete, B. M. (2007). *From staff room to classroom: A guide for planning and coaching professional development*. Chicago, IL: SAGE Publications
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4<sup>th</sup> ed)*. New York, NY: Teachers College Press.
- 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(1), 47-56.
- 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. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- 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.
- 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, 585-586.
- Havelock, R. G. (1978). The utilisation of educational research and development. In Harris, A., Lawn, M. & Prescott, W. (eds.), *Curriculum innovation* (pp.312-328). New York, NY: Wiley.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through the dissemination and utilization of*

- knowledge*. Ann Arbor: Center for research on utilization of scientific knowledge.
- Koski, C. (2010). Greening America's skylines: The diffusion of low-salience policies. *Policy Studies Journal*, 38(1), 93-117.
- Kelley, A.V. (2004). *The curriculum: theory and practice* (5<sup>th</sup> ed). London: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (ISIP Vol. 5). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Marsh, C., & Huberman, M. (1984). Disseminating curricula: a look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 53-66.
- 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.
- 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>
- Nikolaeva, R., & Bicho, M. (2011). The role of institutional and reputational factors in the voluntary adoption of corporate social responsibility reporting standards. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 136-157.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Powell, W. W., & Bromley, P. (2013). *New institutionalism in the analysis of complex organizations*. Retrieved from  
<http://patriciabromley.com/PowellBromleyEncyclopedia.pdf>
- Rogers, E. M. (2004). A prospective and retrospective look at the diffusion model. *Journal of Health Communication*, 9, 13-19.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed). New York, NY: The Free Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3th ed). New York, NY: The Free Press.
- Rudduck, J. (1976). *Dissemination of innovation: The humanities curriculum project*. London: Evans/Methuen Educational.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*. New York, NY: Macmillan Publishing company.
- Schaffarzick, J., & Sykes, G. (1979). *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience*. Berkeley, CA: Mccutchan Pub Corp.
- Tamir, P. (2004). Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 281-294.
- Wernet, S. P., & Singleton, J. L. (2010). Institutionalization of gerontological curricular change in schools of social work. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31, 19-36.

投稿日期：2020 年 04 月 06 日  
修正日期：2020 年 06 月 08 日  
接受日期：2020 年 10 月 28 日

# **The Integrative Theory of Curriculum Dissemination: Inclusive of Implementation, Diffusion and Institutionalism**

Yi-Hsin Hou

Director of General Affairs,  
Kaohsiung Municipal Lingkou Elementary School

## **ABSTRACT**

The research is studied by historical inquiry and theoretical analysis to integrate with the definition of educational dissemination, curriculum implementation, communicative diffusion and the political Institutionalism. Reviewed from the middle 20 A. D. in U. S., the interactive development of concepts which are 'implementation', 'diffusion' and 'institutionalization' could lead a constructive framework of curriculum dissemination. Finally, reaching the conclusion that the theoretical guidance is like a searchlight, and any educational innovation could rely upon the administrative implementation, homogeneous diffusion in the community, institutional culture, to make the curriculum dissemination successful.

**Keyword:** Curriculum dissemination, curriculum implementation, diffusion, institutional theory, educational innovation

