

中央與地方課程權限劃分與協作： 以國小英語教學為例

王麗雲

國立臺灣師範大學教育系暨教育政策與行政所副教授

王賢

國立臺灣大學政治學研究所博士生

一、前言

近年來，世界各國政府之治理模式，因受到新公共管理（New Public Management, NPM）與民主化之影響，逐漸走向分權（decentralization）、彈性（flexibility）、自主（autonomy）、回應（responsiveness）、課責（accountability）與私有化（privatization）之設計（丘昌泰，2001），而分權又可謂是達成其他目標的先備條件。分權化運動帶給各國政府迥異於以往的治理運作模式，雖有助於達成彈性、自主與課責的目的，卻也同時帶來了錯綜複雜的問題。首先，在進行分權化時，各國無論是政治、經濟、社會脈絡皆有差異，並無一體適用的原理原則可直接應用，儘管考量面向不外乎政治、行政、財政等因素（Fiske, 1996: 12），可是其中錯綜複雜的關係不易釐清。此外，中央與地方應依照什麼準則或方式進行分權，其權限又該如何調整？中央與地方的府際關係如何重構？分權後可能造成的新問題如何解決？這些問題皆將紛至沓來。

我國地方教育發展之主軸，主要符合於整體政府改造之脈絡。在政府改造方面，我國於1987年解除戒嚴，政治情

勢劇變，社會運動風氣漸興，地方民眾自主性提升，一時之間爭取權利保障成為各方當務之急，地方自治團體亦然。而行政革新由於受到新公共管理的影響，在改革過程中亦參入許多新公共管理的精神。1994年開始的地方自治法制化、1997年第四次修憲之精省工程，以及先前政府改造工程所推行的四化，其中交錯影響，充分展現了「分權」不是一刀兩斷的斷然關係，而是在整體法規架構、政治權力互動、行政管理考量下所呈現的紛雜關係。另一方面，我國教育發展自1994年教改運動風聲鶴唳，教改團體疾呼的諸多訴求已在近年逐步實現，其中主要包括「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「教育現代化」與「制定《教育基本法》」，對現今教育環境確實產生許多影響。值得關注的是，《教育基本法》在1999年公布實施，條文中特別對於《憲法》以往備受爭議的「中央與地方之教育權限」有更多著墨。該法第9條特就中央政府之教育權限有「列舉事項」之規定，其列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方，顯示教育發展確符合政府改造所採之分權方向。《教育基本法》雖已對中央政府教育權限進行調節，且較之於《憲法》又更為明確，但

對於所列舉之「教育制度」、「地方教育事務」、「全國性教育事務」等概念的指涉核心仍未觸及，甚為可惜。

地方自治團體在經歷政治變遷與教育改革後，其權利意識逐漸強化，中央與地方教育權限爭議早已層出不窮，地方甚至為確保民衆的支持，不惜採取與中央對抗的立場（呂育誠，2008），從中部縣市資賦優異學生鑑定標準與資優班聯合入學招生考試、部分縣市國民小學提前實施英語教學、苗栗縣政府呼籲授權地方自行決定編班方式、北市公布基本學力測驗組距等，一直到北北基教科書一綱一本、共辦基測（林威志，2007），以及中央曾提出的國中小營養午餐全面免費等眾多爭議議題，都引起實務界與學術界的熱烈討論，儘管當下擄獲大眾關注，但中央與地方爭議發生的情況未見趨緩，反而越演越烈。細究其因，主要肇因於各方對其所擁有之權限認知不一致，致使不斷消磨中央與地方互信合作的基礎，以及虛耗有限的教育資源。為解決上述問題，唯有理清權限劃分的問題核心，才能奠基於此發展中央與地方的協作機制；本文試以最直接影響學生學習內容的國小英語教學為例，從課程權限劃分與協作的角度分析，以期更加精進中央與地方之合作。

二、現行課程權限劃分之規範

我國中央與地方依據《憲法》各有其獨立的權限來源，地方非由中央政府所派，地方對特定事項享有立法及執行權，因此我國所採取者非一般的中央集權亦非地方分權制度（蕭文生，2009：33），且由各教育權限劃分之相關法規

範也可獲得印證。目前規範有關課程權限劃分有《憲法》、《地方制度法》、《教育基本法》與《國民教育法》等法令，但若要確實釐清國民教育階段的課程權限劃分，首要須先區分各法中的各種規定，如何謂《憲法》中的「教育制度」與「縣教育」？此外，《地方制度法》與《教育基本法》的權限劃分仍有不明確之處，諸如地方教育事務等事項類型的明確指涉，甚至其與《憲法》之連結關係亦須加強。最後，在教育專業法律的部分，《國民教育法》規定課程綱要的訂定權限應屬中央，但地方可依「縣教育」或「地方教育事務」的權限做出多少的彈性調整，亦須釐清（王賢，2010）。由於權限劃分本來就是一難解問題，本文在此部分並不企求解答，毋寧只是呈現其中紛雜交錯之關係。

雖然目前課程權限劃分之研究主要在探討在實定法的規範與解釋，但有學者（顏厥安、周志宏、李建良，1996：4）認為更應將隱藏於這些法令「之間」的思考邏輯發掘出來，具體的呈現出教育界如何來看待各該法律，因為法律體制並非白紙黑字的條文集合體，它基本上是一種理念的、思想的、目的性的存在，主流當權的教育界如何看待法律，如何思考運用法律，這個過程本身就決定性地塑造了教育法令的風貌與內涵，同樣也適用在中央與地方課程權限劃分的議題上。

三、國小英語教學之實際案例

身處於國際化與全球化的時代，語文作為溝通工具之用，相對也愈來愈

受到各國政府與家長的重視。對於我國而言，英語作為世界的基本共通語言，尤其是較其他語文更為重要，故更是受到政府與家長的關注。我國英語教學的推行，原本僅從國中階段開始，但由於體認到英語的重要性與日俱增，便於推行國民中小學九年一貫課程改革的同時，

將其一併延伸到國小階段開始實施（教育部，2000），自九十學年度開始由國小五年級施行，並於九十四學年度全面延伸至國小三年級開始。此外，行政院更於《挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）》中，特別將「平衡城鄉英語教育資源」及「強化英語師資」兩

表1 國小延伸英語教學之縣市一覽表

學年度 課綱規定	90學年度 89暫綱：小五	93學年度 92課綱：小五	94學年度 92課綱：小三	98學年度 92課綱：小三
	(A)	(B)	(C)	(D)
基隆市	③	③		
臺北市	③	●	●	●
臺北縣	③	③		●
桃園縣		③		
新竹市	●	●	●	●
新竹縣				
苗栗縣	依各校			
臺中市		●	●	●
臺中縣	依各校	●	●	●
彰化縣	依各校	③		
雲林縣	依各校			
嘉義市	依各校	③		
嘉義縣		③		
南投縣		●	●	
臺南市		●	●	●
臺南縣	依各校	③		
高雄市	③	③		
高雄縣	依各校	③		
屏東縣	依各校			
宜蘭縣	依各校	③		
花蓮縣		③		
臺東縣	●	③		
澎湖縣		③		
金門縣		③		
連江縣	依各校			
合計	16	20	6	6

註1：標示有●之縣市，代表其延伸至小一或小二；標示有③之縣市，代表其延伸至小三；「依各校」係指四年級以下視各校情況自行決定。

註2：欄(A)資料取自呂溪木、林時機、尹士豪（2002）；欄(B)、欄(C)資料取自朱武智（2004）；欄(D)資料取自徐詠絮（2009）。

註3：本研究整理之資料僅至2010年四都升格前，故臺北縣（現為新北市）、臺中縣、臺南縣、高雄縣仍整理於表中。

資料來源：研究者自行整理。

項英語教學相關項目納入其中（行政院經濟建設委員會，2002，2005），在在都顯示我國重視英語教學及改善英語教學環境的決心。

但一般說來，中央對於英語教學的規劃步調是較落後於地方，所以即便中央於九十學年度將英語教學延伸至國小五年級，其實早已有部分縣市開始進行，或是更超前於國小五年級開始。以下從延伸英語教學之整體發展與類型分述之。

（一）延伸英語教學之整體發展

大部分向下延伸英語教學的縣市，大多會以如「縮短城鄉差距、符應教育的社會正義」等倡導教育機會均等價值的理念，作為延伸英語教學的政策目標（韓國棟，2004；臺北縣政府，2006）。而各縣市延伸英語教學的發展不盡相同，本文試整理歸納之。

教育部有鑑於太多縣市擅自提前英語教學開始年級，但英語師資素質卻參差不齊或嚴重不足，故於2003年宣布英語教學自九十四學年度開始向下延伸至國小三年級，並希望「偷跑」縣市能立即停止國小一、二年級的英語教學，

配合中央新的英語教學政策（陳曼玲，2003）。然若是執意提前至小一、小二的縣市或學校，中央則要求其依據《各縣（市）國小英語教學向下延伸實施計畫報請備查注意事項》提報實驗計畫，其中必須載明教材、師資、圖書設備等項目，經由中央備查，並不定期邀集專家學者抽訪，並公布其實施成效。同時考量為遏阻各縣市向下延伸的情況，將於九十二學年度開始施行前述程序，且對於配合中央英語教學政策的縣市，給予其經費鼓勵。

（二）延伸英語教學之類型

雖前述已將各縣市之延伸英語教學概要簡要說明，但其實無論其延伸與否，各縣市在實際運作上仍有些許差異或轉換，故對於各縣市的延伸類型，仍必須有所瞭解。

（三）延伸英語教學之師資配套措施

從中央宣布統一向下延伸英語教學至國小三年級時，英語師資不足的情況就一直存在，教育部為解決這樣的問題，特別訂定英語合格師資之條件，除需具備國小合格教師資格外，仍需符合

表2 延伸英語教學之類型

類型		說明
統一延伸	(A) 至小一且部分加課	如臺北縣（現為新北市）之英語活化課程
	(B) 至小一、小二	如表1欄D所列之其他五縣市
未統一延伸	(C) 但以其他課程取代	如桃園縣的國際認識課程
	(D) 但各校自行決定	該縣市無統一規定，但各校可自行決定

註1：桃園縣之國際認識課程，係針對國小低年級學生安排每週一節認識世界課程，課程內容包含各國文化特色、英語歌謠及韻文等等，讓學生認識並尊重不同族群文化，並將英語教學融入其中，培養學習英語的興趣，進而拓展視野並提升其國際觀（桃園縣政府，2006：6）。

註2：列(A)資料取自臺北縣政府（2008）；列(B)資料取自徐詠絮（2009）；列(C)資料取自桃園縣政府（2006）；列(D)資料取自監察院（2010）。

資料來源：研究者自行整理。

以下條件之一（教育部，2009）：1. 通過教育部舉辦之國小教師英語能力檢核測驗；2. 畢業於英文（語）相關系所、輔系、國小英語教師學士後教育學分班結業、修畢大學為英語教學開設之英語20學分班；3. 達到CEF架構之B2（高階級）者；4. 縣市政府自行培訓檢核通過者（應經檢核通過發給相關證明）；5. 合格外師（與外籍英師協同教學者亦應為合格英語師資）。而中央除了制定合格英語師資之標準外，並定期針對各縣市英語師資狀況進行調查，其後更將其納入中央統合視導項目之一，使各縣市之資訊較為公開。

四、由英語教學看中央與地方課程協作的困境

臺灣國民教育階段的英語教學，正面討論是彈性多元，負面討論是紊亂。英語在課程中占的比重隨年級升高而提升，也是升學考試中的重要科目。但是一國多制、一縣多制的英語教學，反映出中央與地方課程協作的問題：

（一）縣市落差

英語課程開始年限與合格英語教師比，反映縣市教育機會落差，富裕縣市不但較早學習英文，有較佳之英語師資，也有較豐沛的補習資源，可以

表3 各縣市合格英語教師比例

合格比例	94學年度 (A)	97學年度 (B)	98學年度 (C)
95%以上	臺北市、新竹市、 臺中市、臺南市	臺北市、高雄市、 新竹市、臺中市、 臺中縣、臺南市、 嘉義市、宜蘭縣、 南投縣、臺東縣、 金門縣	臺北市、高雄市、 新竹市、臺中市、 臺中縣、臺南市、 南投縣、金門縣、 苗栗縣、臺南縣、 雲林縣、基隆市
90%至95%		基隆市、苗栗縣、 彰化縣、雲林縣、 臺南縣、花蓮縣	屏東縣、宜蘭縣、 花蓮縣
85%至90%		臺北縣、桃園縣、 新竹縣、嘉義縣、 高雄縣	嘉義縣、高雄縣、 桃園縣、新竹縣、 澎湖縣
80%至85%		無	臺北縣
未達80%	屏東縣、彰化縣、 新竹縣、花蓮縣	屏東縣、澎湖縣、 連江縣	嘉義市、臺東縣、 連江縣、彰化縣

註1：粗體字為全縣市延伸至小三以下實施英語教學之地方政府。

註2：欄(A)之資料因取自新聞，故僅有部分縣市被報導，且未達80%之四縣市，實際並未達40%。

註3：欄(A)資料取自林玉珮（2004：176）；欄(B)資料取自教育部（2009）；欄(C)資料取自教育部（2010：62）。

資料來源：研究者自行整理。

協助學生的英語學習表現。經濟較為拮据的縣市，學生不但開始學習英語的時間晚，所享有的師資素質、學習環境，或是課後學習的機會，都遠不如都會地區。學習機會的落差必然造成學生學習結果的不同，英語表現雙峰化現象（王麗雲，2014；聯合晚報，2012），其來有自，最窮的縣市學生，獲得最少最差的英語教育，對以教育公平立國¹的中華民國來說，實在是諷刺。

（二）課程權責

權責範圍不清，讓人看見英語課程的紊亂，管與不管，更讓英語課程沾上政治角力的成分（賴彥全，王麗雲，2014）。課程不見協作，只見競爭與無力，關於課程的規範，實應有更清楚周延之思維。

在學校學什麼東西，決定權應該放在誰手上？談應然前，先看看實然：

1. 家長與學生的選擇權極小，國小到高中英語學習時數與內容幾已確定，選擇不大。
2. 考試內容相當程度引導了教學內容與學習方式。
3. 英語師資競爭幾為零和遊戲，富裕縣市決定了弱勢縣市的課程、教學與師資品質。
4. 非系統內的行動者(Coburn, 2005)，如補習班、家教班、家長個人的英語教育投資，已影響學校作為與表現。例如英語的超前學習，班級教學遭逢挑戰。程度好的學生，在學校學習覺

得無聊，學生的英文能力甚至高過老師，班級內程度落差又大，教學不易。

5. 部分地方政府也爭取課程決定權，彰顯自主性，新北市的活化課程，即為一例（賴彥全、王麗雲，2014）。對中央來說，只能訂定規範，並對「過於認真」推動英語教學的縣市給予勸告或警告，並避免弱勢縣市在這場英語競爭中窘境畢露。

以上五點說明課程決定權不是落於單一機構、行動者或制度上，政府可以以法令規範英語課程，但不見得能獲得所要的英語課程成果（如卓越、公平）。至於什麼是中央與地方課程協作的應然？研究者提出以下想法與建議，作為中央與地方課程協作規劃的參考。

五、中央與地方課程協作的想法與建議

（一）擴大課程協作的思維範疇，勿僅限於中央與地方間的議題

將關注焦點只放在中央與地方間課程協作，是傳統的政策思維，認為透過政策研擬與政策分工，即能落實政策，但卻忽略在政策系統之外的行動者如何影響政策的執行。這些系統之外的行動者，與基層政策執行者或接受者較為接近，也較容易影響基層政策執行者或接受者，進而影響政策實際執行狀況(Coburn, 2005)。

以英語教學為例，政府雖然訂有

¹ 見中華民國憲法第五節教育與文化，十條中有三條（159、160、161）強調政府對於維持教育機會均等，保障弱勢的責任。

課程綱要，規範英語教學的授課年限，但是政策鏈碰到地方政府即已拆解，中央趕不上地方，也整合不了地方，更遑論學校及家長。97年公布的課綱規定國小三至六年級實施英語教學，但臺北市（91年）及新北市（96年）早在97課綱公布前，英語教學即已向下延伸到一年級，政策系統內的步伐即已不同調。

變異最大的是在非系統領域，家長關心子女的國際競爭力，或是民間業者爲了生存，提供多元、加速、甚至品質勝於學校的英語教學，政府三令五申規範，只能成爲書面文章，就算在書面上有良好的中央與地方課程協作，還是抵不過政策執行者與接受者所面對的環境影響。學生到學校寫補習班的功課，在補習班寫學校的功課，學生學不好，老師怪補習班沒教好，或是學校變成補習班的補救教學場所，這些都是笑話，但也是真實的情況。教師面對英語能力異質性高的學生，卻多只能死守教材進度，無法妥善回應學生學習需求，政策喊得震耳欲聾，實務操作卻反過來界定政策內容(Lipsky, 1980)，如同大海表面波濤洶湧，海底深層卻自有其生態世界，什麼是海，並非表面的波濤洶湧或平靜無波可以單獨界定。

是以政策協作必須考量中央與地方之外的非系統行動者，例如能不能有所規範？或者能不能引導？或者乾脆各自表述，因爲也無法管理？政府如果希望制定良好的英語課程政策，必須要將系統外的行動者納入思考，不能只求在系統內規範。瞭解系統外的狀況，才能知道系統內究竟可以「規定」什麼。

（二）審視各層級的責任，據以制定規範

各級政府該做什麼？能做什麼？系統內能做什麼？不能做什麼？需要思考清楚，再據以界定彼此的責任。

1. 中央政府能做什麼？

簡單來說，中央政府該做的事是提高平均數，降低標準差，增加多元性，掌握資訊。非系統內行動者（家長、學生）對英語學習的需求相當大，但是中央仍以管制（regulate）爲主，對於平均數提升的幫助不大，反而是縣市政府及家長在追求英語課程卓越上更爲努力，也更有成效，這點中央需迎頭趕上。

在降低標準差的努力上，中央政府確有其難爲之處，縣市間的競爭，只會使得弱勢縣市窘態畢露，強化M型化現象，不得不規範，不過以現狀而言，有部分縣市已向下延伸到一年級，規範的意義不大，只能由專業及差異性對待上著手。專業上確認向下延伸至一年級是否有助於學童之整體及英語學習，以協助各縣市擬定更好之英語課程，讓家長對英語學習有正確之觀念。

在差異性對待上，對於弱勢學生及弱勢地區英語學習應給予額外之協助，並穩定健全英語師資之提供，有好的英語師資，城鄉差距問題可以消解大半。其次應整合非教育系統之資源，提供協助。以芬蘭爲例，其學生英語能力強，除了學校教育外，另一重要的原因是電視節目，特別是兒童節目，部分是以英語播出，學生透過看電視學習英語，功效其實更勝學校或補習班，教育系統的問題，不一定要在教育系統內找答案，民間力量之引進與整合，亦至爲重要，

可以補足學校及家長之力有未逮處。

在多元性的保存上，隨著年級向上提升，英語學習的需求越來越多元（商用英文、英語文學、英語翻譯、科技英語、英語聽力、英語會話、英語學術寫作…），可惜學校教師在英語課程的提供上仍然較為傳統，無法開設多種英語選修課程，滿足學習者多元的需求與能力，特別是在高中高職端。中央政府如何鼓勵教師能開設多元英語課程，或開發線上課程，滿足學生多元能力與學習需求，恐責無旁貸，以讓學校的英語學習對學生更有意義。

在掌握資訊上，以英語教學為例，關鍵的資訊如針對國家發展需求，其英語課程應配合事項、其他各國英語教學狀況、各縣市學生英語學習表現、學習落差、師資狀況、經費投入等。這些資訊中央政府應蒐集分析，並回饋各縣市，據以擬定英語教育政策。

2. 地方政府能做什麼？

縣市政府一樣有提升平均數、降低標準差、確保多元性的任務，不再贅述。地方政府服務的對象為地方教師、學生與家長，對於其他縣市的教師學生與家長當然較無力關注照顧。地方政府

能做的事包括確保本縣市學生達到國家所訂的英語基本能力，滿足縣市發展需求，關注家長及學生需求。

在達到國家所訂英語基本能力上，部分縣市輕而易舉，部分縣市著力困難，其中原因與縣市條件落差有關，或與縣市願意投注的心力有關，縣市爭取中央以外資源、建立夥伴關係上，可以多著力。在滿足縣市發展需求上，應與縣市發展重點結合，規劃英語課程特色。縣市政府也應瞭解家長及學生英語學習之需求，妥為因應，否則在系統內無法滿足者，必然在系統外尋找答案，反過來影響系統功能的發揮。

總結來說，英語課程之課程協作需要走出系統之外，整合思考、保留彈性、資訊分析、目標引導、權責定位。中央、地方、家長、學生都是課程協作的夥伴，都有各自主要服務或照顧的對象，或是工作的目標，對於各單位(行動者)主要負責的任務，宜確實達成，並透過資訊分析，瞭解並滿足主要利害關係人學習需求，以達成中央與地方英語教育的目標，並保留合理彈性給學習者，乃是課程協作的要旨。

參考文獻

- 王質（2010）。中央與地方在教育機會均等議題之權限劃分研究：以國小延伸英語教學為例。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及因應建議，教育人力與專業發展，31（1），1-4。
- 丘昌泰（2001）。新公共管理的主張與挑戰。載於公共管理（頁85-105）。臺北市：元照。
- 朱武智（2004，6月2日）。國小英語教學6地區偷跑。中時晚報。2014年9月23日，取自<http://163.21.249.242/News/News.asp?iPage=&UnitId=141&NewsId=11060#news>
- 行政院經濟建設委員會（2002）。挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）。臺北市：作者。

- 行政院經濟建設委員會（編修）（2005）。挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）。臺北市：作者。
- 呂育誠（2008）。地方政府與自治。臺北市：一品文化。
- 呂溪木、林時機、尹士豪（2002）。國小英語教學問題專案調查研究。臺北市：監察院。
- 林玉珮（2004）。為弱勢孩子填平學習落差的鴻溝。天下雜誌，311，172-176。
- 林威志（2007）。我國中央與地方教育權限劃分之研究——以國民教育為例。國立臺灣師範大學教育學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 英語雙峰現象，恐蔓延到高中（2012年，6月22日）。聯合晚報，2014年9月10日，取自：http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=397890。
- 徐詠絮（2009，7月28日）。改善國中小英語雙峰 將有補救教學。2014年9月23日，取自<http://news.ner.gov.tw/index.php?act=culnews&code=view&ids=102195>
- 桃園縣政府（2006）。桃園縣議會第十六屆第一次定期會桃園縣政府教育局工作報告。2009年7月14日，取自<http://www.tycg.gov.tw/files/026/16-1-3.doc>
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要總綱。
- 教育部（2009）。九十七年度地方教育事務統合視導報告。2009年10月7日，取自http://www.edu.tw/eje/bulletin.aspx?bulletin_sn=5317&pages=0
- 教育部（2010）。九十八年度地方教育事務統合視導報告。2010年5月21日，取自http://www.edu.tw/eje/bulletin.aspx?bulletin_sn=6309&pages=0
- 陳曼玲（2003，1月17日）。國小英語教師資格嚴限95年強制執行。中央日報，第13版。
- 監察院（2010）。監察院公報，2685。
- 臺北縣政府（2006）。臺北縣國民中小學英語教學中程計畫概要說明書。2014年9月22日，取自<http://www.jtes.ntpc.edu.tw/mediafile/297/fdownload/39/3/2007-8-21-6-48-53-3-nf1.pdf>
- 臺北縣政府（2008）。臺北縣政府教育局試辦「活化課程實驗方案」實施計畫。2014年9月22日，取自163.20.67.193/activation/pdf/970323451.pdf
- 蕭文生（2009）。地方自治之基礎理論。月旦法學教室，82，30-40。
- 賴彥全、王麗雲（2014）。地方政府教育課責系統現況與成效探究。教育科學研究期刊，59（3），97-132。
- 韓國棟（2004，2月9日）。沒補助 北市堅持小一學英語。中國時報。2014年9月23日，取自<http://163.21.249.242/News/News.asp?iPage=8&UnitId=124&NewsId=9399#news>
- 顏厥安、周志宏、李建良（1996）。教育法令之整理與檢討——法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- Coburn, C. E. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 23-52.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: Politics and consensus*. Washington, DC: The World Bank.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*, Russell Sage Foundation.

Marsh, J. A., & Wohlstetter, P. (2013). Recent trends in intergovernmental relations: The resurgence of local actors in education policy, *Educational Researcher*, 42(5), 276-283.