

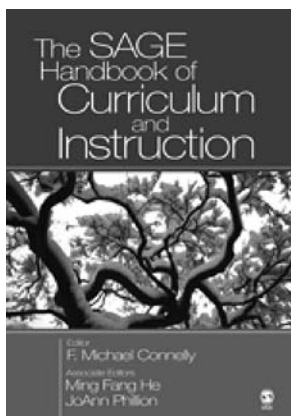
專書導讀

課程研究

9 卷 1 期 2014 年 3 月 頁 111-122

## 在課程政治波浪中掌舵： 《Sage 課程與教學手冊 2008》評論

黃騰



書 名：*The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*

作 者：F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.)

出 版 社：SAGE

出版年月：2008 年

## 壹、內容說明

近 20 年，課程與教學研究在臺灣教育領域一直非常受到關注，不過，相對各類議題與觀點也是百花齊放。自 Jackson (1992a) 主編的《課程研究手冊》(*Handbook of Research of Curriculum*) 問世以來，便少有關於課程研究為主題的大型著作。而這次評論的書，就是以課程與教學研究為主的大型著作：《課程與教學研究 Sage 手冊》(*The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*)，是由 Connelly 主編，He 及 Phillion 副編，於 2008 年出版。該書甚至把 Jackson 1992 年出版的時間當成一個重要分界點，也就是延續 Jackson 主要在探討 1992 至今課程領域的重要議題，而此一傳承延續便是基於課程領域的多樣和複雜性。當時 Jackson 主編的手冊共有超過 50 名作者參與，為的就是要涵蓋種種多樣複雜的議題。因此 Connelly 等人在編輯此書時，就以 1992 年之後的課程期刊作者作為初步的調查和篩選策略，最後形成此書。

該書強調幾個主要的重點原則：完整性、全球／國際性的比較、實踐與研究並重 (Connelly, He, & Phillion, 2008)。完整性就是剛才所言，由於課程領域議題眾多，且不同的理論觀點、脈絡和實踐過程都會對相關議題產生極為動態的影響，所以編輯者必須涵蓋各種議題和來自不同角度和背景的作者，如此方能呈現其完整性。而編者群自己也對課程領域的發展下了這的結論：這是一個充滿活力的領域 (Connelly et al., 2008, p. 514)，充分顯示了這個領域研究者的多元、複雜和動態。此外，Connelly 等人 (2008, p. xii) 也意識到，西方課程觀點或理論其實並無法用來詮釋世界不同區域和國家的課程發展，課程總是會受到其獨特的社會文化歷史所影響，西方課程也是，所以該書中就納入了許多跨國性的比較研究，探討不同社會文化間的課程差異。其實 Connelly 等人 (2008: 528) 在她們所寫的結論性的文章中還引用了東方的儒家、道家、佛家觀點，說明整個宇宙其實是個不斷在轉變過程中的開放系統，不論是人、樹、石頭、山、溪水或天堂，都是整個大宇宙存在中的一環，不能切割。換言之，不只是研究者或學術者如何看待課程領域，實踐者如何看待或回應課程也是她們關心的焦點，所以她們指出此書的讀者包含了研究者和實踐者。其實早在 1992 年，Jackson (1992b) 就參考了 Schwab 的著作，把「實踐」的概念帶到課程領域中，甚至還區分了：朝向實踐 (toward practice) 和朝向學術 (toward

the academic) 兩類的文章。而在 Connelly 等人在此書的簡介一文中，也多次使用了「實踐」(practice) 一詞，明顯可以看出她們對課程實踐與實踐者的重視。

就架構來說，本書分為三大部分：第一部為「實踐中的課程」(curriculum in practice)；第二部為「脈絡中的課程」(curriculum in context)；第三部為「理論中的課程」(curriculum in theory)。各部分又再細分為不同的區塊，如第二部「脈絡中的課程」又分為三個區塊。但也由於本書涵蓋的議題較多，所以在本評論中會較難一一呈現，因此個人的書評部分將聚焦在第一部：「實踐中的課程」。該部分共有二大區塊：編制課程(making curriculum)和管理課程(managing curriculum)。其中第一區塊(SECTION A)包含了4篇文章：Levin 的“Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools”；Apple 的“Curriculum planning: Content, form, and the politics of accountability”；Westbury 的“Making curricula: Why do states make curricula, and how?”；Deng 與 Luke 的“Subject matter: Defining and theorizing school subjects”。第二區塊(SECTION B)則有3篇文章：Welner 與 Oakes 的“Structuring Curriculum: Technical Normative, and Political Considerations”；Fullan 的“Curriculum Implementation and sustainability”；Means 的“Technology’s Role in Curriculum and Instruction”。看的出來，如同前面所言，編輯者在挑選作者和議題時都已經下了一番功夫，像是第2篇的 Apple 和第6篇的 Fullan 都是教育界非常有名的學者，而第3篇的 Westbury 則是課程領域重要期刊《課程研究》(*Journal of Curriculum Studies*)的多年主編，另外像是 Whitty、Torres、Placier 和 Spillane 等人也都是課程領域著名的學者。不過，真正讓筆者決定鎖定在第一部的原因，主要是因為它實在是對目前課程領域的推動和運作有些關鍵性的論述，也非常有助於臺灣和華人世界課程實踐的關心者進一步瞭解和解決相關問題。而第7篇文章由於是比較偏向數位科技的探討，和前6篇的討論脈絡與內容皆有較大不同，所以第7篇文章個人就不再另做分析。

在第2篇文章中，作者 Levin 本身就是個曾經身為官僚行政體系的一份子，也因此，他有足夠的經驗從內部運作的角色來檢視課程與官僚行政運作中的政治性議題。想要瞭解課程運作的政治性，首先他就說：「選民的關注決定了一切」(voter interests drive everything)。政府幾乎要面對所有民眾的問題，從健康、交通、財務，到教育，這些議題五花八門又息息相關，重要的是決策者永遠要面對這些會不斷湧出的各式議題。一個常導致的結果就是，決策者必須要很快的，且在缺乏足夠訊息的情況下做出決策，即使決策者不喜歡，他也沒有權決定不這樣，因為民眾的事務

就是如此瞬息多變。但這也不意味著所有政策的實施都會是失敗的。因為政策實施和組織系統及人，都有很大的影響力。特別是「人」，一個在組織特別位置上的一個特別的人，常常就是發揮決定性影響力的關鍵，且和這個人的政治歷練無關。不過組織系統所賦予的權力，的確也會對實施的過程產生影響。另外，Levin 還提到一件有趣的事，那就是決策者和行政人員的信念常常會比事實更具影響力，而許多學者卻總是認為決策都應該是基於研究或某些知識事實的基礎，不過根據 Levin 的經驗，研究、知識或事實常常不會是決定政策的重要因素。對決策者來說，最重要的還是選民，對人民來說是對的，那就是政治正確的。但 Levin 也說，不可否認的是，研究證據還是在最近愈來愈具影響力，因為有愈來愈多教育程度較高的人民會想知道政策的決策是不是有什麼依據。不過我們不能就此認為研究對政策會有什麼直接的影響。基本上，政策的運作和實施仍然是相當政治性的，而研究只能在這些政治性因素中扮演一部分的角色。

第 2 篇論文則是 Apple 的文章，主要是在談課程計畫中的內容、形式及績效責任的政略問題。延續 Apple 之前的一貫論述，本文談論的角度依然是從社會不正義與教育的關係開始談起，企圖先點出教育和更廣大社會政治、經濟間的種種關係，及社會不正義是如何透過教育而再製。前面主要談的部分大致是有關課程計畫中的內容，重點圍繞在課程中的標準化國家課程和國家考試。也就是說，美國在新右派的勢力影響下，如何制定國家課程和考試來符應新自由主義或新右派市場化的思維。基本上，國家課程和考試是不可畫分的，因為當二者一起時，政府就能提供可供家長（消費者）比較的資訊，透過市場機制，讓家長能選擇他們所想要的學校，這種強化市場選擇機制的課程，一方面迎合了市場經濟重視的技術性知識，一方面則為菁英家庭或學生提供了一種保障他們獲取社會資源的管道，也因此，市場化的課程是一種社會不正義的再製機制。除此之外，Apple 也指出，像這種國家課程和考試的機制，最終也會導致考試愈來愈強調傳統那種記憶性的和去脈絡的抽象知識。在形式部分，Apple 則是大量的引用了 Bernstein 的符碼理論，說明強架構或可見性教學其實會限制教師的教學，並讓學生的聲音消失。而透過弱架構或不可見性教學，Apple 則順勢帶出了他常提及的「民主式學校」（democratic schools）和批判教育學，也就是以民主社會或社會改善論為前提的教育，當然在符合這樣的前提下，Apple 也認為教育學者仍可從即有的教育可能之外尋找其他實現民主社會的可能性。

若說前 3 篇之間有些關聯，那我認為它們都是從比較政治性的觀點來看課程。

不過第 1 篇是從個人的行政經驗來看，第 2 篇則是從理論性的觀點來切入分析課程。但第 3 篇的〈編制課程〉（*Making Curriculum*）相較於前 2 篇，個人色彩相對沒如此濃厚，而是用一種比較統整性的、回顧式的方式來談課程。作者 Westbury 就是曾任 *Journal of Curriculum Studies* 主編多年的課程學者，或許也是如此，讓他選擇用較高視野的方式來看課程。Westbury 文章開頭，就用 Kirst 與 Bird 的話指出：政治，就是各種彼此競爭的價值觀如何取得配置資源權威的議題。過去 20 年來，Westbury 指出世界各國有愈來愈多的課程政策正在成形，不過諷刺的是，課程政策常常也和學校實踐之間落差很大，既然如此，那為什麼還要進行課程編制呢？意義何在？Westbury 首先從課程編制的上游開始說起。課程編制在當今社會，主要都是賦予政府官員來運作，但就民主選制的社會而言，這也意味著政府官員必須考量的是投票人的觀點、是社會文化的氣氛，而不是教育專業的考量。就這個角度而言，政治的因素就已經大於專業的考量了。Westbury 於是回顧了一些關於課程編制的學術文章，指出其實現在關於這方面的研究仍然太少。以著名的 Tyler（1949）《課程與教學的基本原則》（*Basic Principles of Curriculum and Instruction*）一書來看，書中就是比較純粹從教育的觀點來看，事實上，書中所提出來的四大課程編制問題，都會涉及到很政治性的複雜關係。相對來看，Goodlad 與 Associates（1979）在《課程探究》（*Curriculum Inquiry*）提出的課程決定層級，就談到了不同層級對課程的決定權，雖然這幾個層次在 Goodlad 與 Associates 的分析中好像比較沒那麼相關，但卻是更接近真實課程編制的歷程。所以，Westbury 把課程編制的分析觀點分成兩種，一是理想主義者，二是現實主義者。前者比較會認為課程實踐或改革沒成功，是因為改革或實施的人沒有課程方面的專業素養。但 Westbury 則是認為，真正的課程應從現實主義的觀點來看，也就是真正課程所面臨的是不同層級間的複雜互動及關係，而那無法因為某人持有什麼理念或觀點，就能獨自決定的。例如課程編制在形成官方文件之後，雖然其中必定有些理念和專業考量，但中央課程要實施，就會提撥經費給地方實施，地方政府則再根據他們可應用的資源和條件，重新提出可行的方案。再加上中間也涉及經費分配的問題，所以許多原本好的教育理念，常會在實施過程中不斷被重新詮釋和簡化。對學校現場的教師或領導者來看，不論是中央或地方的課程方案，在執行上卻常沒有固定或形式上的統一作法，除非該學校有和相關領域的專家有密切的合作。而學校現場也常常有自己迫切解決的問題或慣行的文化，所以並不保證會忠實地推動中央或地方的政策。因此，整個來看，中央的課程文件與學校的實踐之間，本來就很難有密切的一致性。不過，對



Westbury 而言，中央的課程編制仍然有某種作用，他用「掌舵」來形容，因為學校中不同的觀點和立場實在太多，但課程文件中的觀點，和相應的配套措施卻可以被用來強化某種與課程理念相應的觀點，如此一來，學校便能逐漸朝向政策的方向前進。

第 4 篇的〈課程題材〉（Subject Matter）談的是有關學校課程的演變和立場，作者 Deng 與 Luke 其實是在探討，到底什麼才是學校要教的知識。近來特別是在全球知識經濟的衝擊下，國際大型測驗的出現，上述問題已經引發許多爭論。作者於是追溯及整合了不同歷史時期中對課程題材的觀點，最後並把它區分為三大類：學科的（disciplinary）、實踐的（practical）、經驗的（experiential）。例如社會上許多關於普通課程和職業課程的爭論，就是有關學科的、實踐的課程題材的爭論。不過作者們最後指出，不論是學科還是實踐的觀點，它們都不可能突然發生，而是經由 J. Dewey 所謂的經驗而形成。所以由此看來，經驗才應該是學校課程題材的核心。不過無奈的是，學科是現在的教育主流，它不僅有過去歷史的發展，也與當代的社會變動有關。職是之故，作者們幾乎是花了相當大的篇幅在告訴讀者，現在學科式的課程題材只不過是選擇之一，且還存在著相當大的問題。作者們就感嘆地說，像現在社會議題如此複雜眾多，但這些公民所需的處理議題的知識，卻是被排除在學科知識之外的。所以，最後作者還在結論處直接下了這樣的標題：「超越學科知識吧！」

第 5 篇是〈構造課程〉（Structuring Curriculum），作者是 Welner 與 Oakes。就像 Westbury 的看法一樣，他們也指出，課程改革的結構與實際教學的改變間常常是沒有什麼直接關係，但課程結構確實還是會對教學產生某種程度的影響。而當我們更進一步去瞭解課程結構的議題時，我們也就更能瞭解教育改革的複雜性，這也是本文作者為什麼要談這個主題的原因。這篇文章的開始，作者就點出，在教育體系中，常常都會用「技術性」（technical）的方式來解決教育問題，例如課表的規範，以學年／年紀為單位的教育期程規劃，設計新的教育目標，或留級制度。根據調查，這些技術性的作法看在決策官員眼裡，常會被視為是解決問題的最佳選擇。所以，嚴謹規劃的課程最後可能被簡化為學生的成就目標，建構主義的教學論最後則會簡化成為幾種示範教學的方案。對政客而言，這些技術性的東西非常易懂，簡單易操作，總是有著特別的吸引力。另外，在構造課程時，也常常背後是受到某些特定理念或文化影響的。雖然不同的課程背後可能有不同的價值和觀點，但特別像是在美國這種國家，在構造課程時再怎樣也會受人民對學校的期望所影響。

所以，在技術式的改革背後，可以說其實是受到文化規範所決定的。作者們於是將焦點集中在：效率（efficiency）、選擇（choice）及菁英主義（meritocracy）這三個觀點上。作者的目標並不是在用這三個觀點取代所有觀點，也不是說這三個是彼此獨立的觀點，而是認為這三個觀點是決定美國課程最主要且相互影響及重疊的觀點，想瞭解美國課程是如何被構造的，就需瞭解這三個觀點。例如，菁英主義在美國最早就是受到達爾文社會主義支持的資本主義觀所影響，那時人們相信財富與貧窮的落差本來就是自然的現象。基本上，這種觀點和社會科學所發現的：學生的學術成就和家長的知識與經濟水準有直接關係，存在著很大的衝突。可是當菁英主義和社會不平等被擺在一起時，政客反而是用一種似是而非的說法來解釋：人們的成就高低乃是其個人努力的結果，和他們財富的多少無關。於是，額外的酬賞就成了合理的決定。作者最後用了一個概念來解釋這三種觀點與課程結構的關係——「中介地帶」（zone of mediation）。也就是任何的政治在起始與推動實施時總是會受此中介地帶的影響。瞭解它如何改變和形成，我們就更瞭解如何才能形成一個好的教育實踐。

第 6 篇的〈課程實施與永續性〉（Curriculum Implementation and Sustainability）作者是全球與臺灣皆出名的 M. Fullan。Fullan 最早是在 1977 年與 Pomfret 出版了關於課程實施的回顧性研究，從此課程實施成為一個重要的課程研究概念。在這篇文章中，Fullan 則將焦點放在近 10 年的課程實施研究，並把它們分成兩類不同的觀點。第一種觀點是聚焦在課程創新，時間約從 1995 ～ 1997 年至今。第二種觀點是聚焦在將課程視為是整個教育系統中的一環，時間約從 1997 年至今。而不論是那種觀點，Fullan 最終都將它們導入「永續性」的概念。Fullan 認為就第一觀點來看，重點會放在思考：什麼是課程改變的本質？什麼證據可以證明課程改革已經發生在實踐中？什麼是課程實施成功的決定性因素？對 Fullan 來說，無疑的，一個成功的課程實施是一種深層的信念和理解上的改變。Fullan 強調我們要區分「行為」和「信念」之間的不同，因為一般的課程改變大多還是停留在概念較淺薄的、行為的、破碎的層次。真正要達到信念的、概念上的、深層理解的層次則非常難。原因主要是因為大多的改革都是指導性的、外來的，和教學的實際需求有落差。但這不是說我們應該讓教學停留在教師的想法，對 Fullan 來說，應該是與教師有更多的對話，從教師的實務工作出發，並深入的探討某個教育概念，如此才能產生深層的理解與改變。所以，在第一種觀點中，指導性的方式居多，但結果常常是無效的。就算有，延續性也會不夠。也因此 Fullan 才會特別關注永續性的問題。

第二種觀點則是從系統性的觀點來看，主要是指：「學校 社區」、「地方行政區」、「政策及政府」三種層級，推動的方式是由這三層級的領導者合作，共同想辦法推動改革，而且改革的目標不是在創新，而是在教室內的教學實踐改變。當然這樣的改革策略或方案肯定會是更複雜，與傳統由上而下的指示性政策是不同的。但也因為有三層級領導者的合作，這些改革策略因此成為可能的。目前，Fullan 正以 3P 作為架構來推動這樣的理念，分別是：個人化（personalization）、精確性（precision）、專業學習（professional learning）。所謂的個人化是指考量個別學生的需求、精確性是指針對教學需求、專業學習是指讓教師每一天都有學習的機會。

## 貳、評論

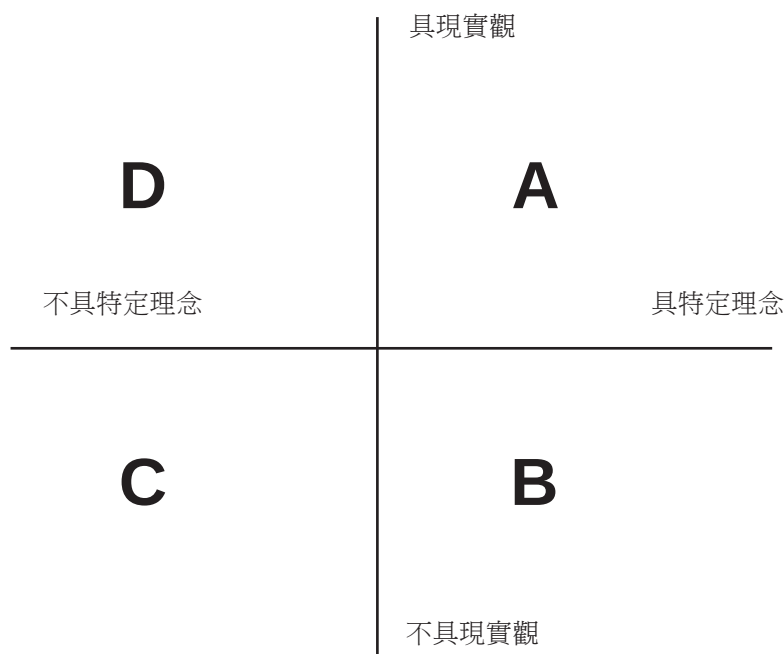
就整個第一部來看，這些文章雖然有各自的切入點（主編們的形容則是：複雜、多元、充滿生命力），但整體來說，我覺得一個可以貫穿的概念就是：「政治性」（politics）。但這個政治性的概念又可以從「場域」的差異而分為三類：社會場域的政治性、政治場域的政治性、實踐場域的政治性。以 Apple 的文章來看，他的焦點就是社會場域的政治性，強調的是任何課程政策的產出都和社會特定的政治、經濟、文化環境及意識形態有關。而 Levin 的論文則焦點放在政治場域的政治性，強調的是政客為了選票而在迎合選民的口味下不斷搖擺。Fullan 相較之下則是放在實踐場域下的政治性，非常重視課程政策在學校層級的推動問題。

其次，個人認為又可以將此政治性區分為：結構面和文化面。例如在 Westbury 的文章中，就特別重視系統的、結構的、組織的問題。Westbury 不採用理想主義的角度，而以現實主義的角度來分析課程編制問題。相較之下，在 Welner 與 Oakes 的文章中（雖然標題是「構造課程」，乍看起來和課程的結構組織似乎有關），他們卻指出，課程的結構和政治性都和美國歷史以來形成的三種主要文化觀點有關：效率、選擇及菁英主義，也就是說，如果沒有理解這些文化觀點，我們也無法理解為什麼美國課程會成為今日的樣貌。Deng 與 Luke 相對要強調的也是課程題材中的某種文化（即經驗主義式的課程題材），因為他們能意識到主流的課程觀是學科式的課程題材，但他們不只是客觀超然地分析為何是這種課程題材，而是指出何種課程題材才是較正確的，企圖強化某種特定的文化和觀點。

所以在我看來，或許這些不同的研究的確非常多元，但也有某種可以統整的方



式或架構。這裡我稍微借用一下 Westbury 的概念來做區分。Westbury 將課程的行動者分為現實主義和理想主義者，兩者差別在於該行動者是否能意識到：許多行動的結果是組織結構所決定的，而不是行動者心中的理想所主導的。但我認為這中間其實是有模糊空間的，所以與其把現實主義和理想主義當成是兩種不同的行動者，不如將它視為是兩種逐漸轉變的分類光譜。以現實主義來看，光譜一端的人是能理解課程的運作包含了整個組織結構，因此，不可避免的會受組織結構所影響；另一端的行動者則傾向從個人的角度看待課程，較無法考慮到組織結構對個人行動的影響。但一個從組織結構來思考課程行動的人卻不一定會有教育或課程的理念，所以理想主義應可視為另一種分類的光譜，光譜的一端是沒有教育理念的人；另一端則是具有特定深入理念的行動者。於是，就會出現以下的分類框架。



這樣分類的原因有以下幾點。第一，現實觀和教育理念兩者不一定相互排斥，因為具有現實觀者不一定沒有教育理念，例如在 Westbury 文章中提到的 Hart。當她從一開始認為改革不成功是因為那些和自己教育理念不合的社群所造的想法，到後來認清是組織結構所造成的結果，在圖中的位置就是從 B 到 A。而 Westbury 提到的那些只為解決選民或眼前問題的政客及決策者，就是不具特定理念的 C 類或 D 類行動者。第二，把它們視為兩種軸線來看，也兼顧了結構面和文化面的考量。當 Westbury 強調結構組織的重要性時，其實也不能忽略不同行動者的文化價值觀

和理念。就像 Levin 所說，雖然課程編制過程很政策性，但常常某個位置（結構組織層面）上的某個人（文化理念層面）就會對整個組織產生重要的影響。所以，結構組織不是唯一核心的決定因素。在 Fullan 的文章就一直強調，課程改革是一種特定教育或課程概念的深入理解，缺乏此一理解，就只能停留在膚淺的表面行為改變。而且不論是 Westbury 或 Fullan，兩人都引用了許多 Spillane（2004）的觀點，而 Spillane 後來所發展出來的分散式領導（distributed leadership）談的就是行動者如何運用特定結構組織的資源，來達成特定的目標或領導行動。Spillane 大量的引用了 Giddens 結構化理論的概念，認為「結構」對「行動者」而言，可能是限制，但也可能是資源，端看行動者如何使用。所以結構組織的限制固然重要，但有目標或特定教育理念的行動者如何運用結構組織的力量來達成目標也是非常重要。Westbury 提到當課程實施時納入不同價值和理念的行動者時，也可能會強化或消弱課程改革本身原本的目的，正是一種運用結構組織的再占有的歷程。Westbury 最後提到，課程編制或文件其實扮演著一種「掌舵」的功能（例如整合、納入和排除學校中的某些特定論述），也是運用結構組織的資源（課程文件）來達成特定目標。因此，形成了上述的架構，我們就可以進一步用此架構來分析課程改革的不同場域中的行動者，瞭解在如此充滿政治性的課程改革過程中，成功的行動中，該如何掌舵課程之船，乘風破浪。

至於主編一開始所說到的國際性觀點，在第一部中則較少見。一來是因為研究的內容大多仍是西方的課程概念出發，沒有什麼東方文化的概念加入。二來是因為研究對象大多也在西方國家，看不到不同國家的實踐情形。所以，我覺得光是主編在介紹時引用儒家、佛家或道家的思想是不夠的，僅僅只是用西方的概念來解釋目前的世界課程也是不夠的，重點應該是東方的概念如何能被更多人（包括東方和西方）理解和運用。不過要做到這點，恐怕東方人也得有更多人投入這樣的研究，我也期待下一版的課程與教學手冊能出現真的以東方思維角度來看課程的論文。

另一個有趣的討論是 Uhrmacher 與 Moroye（2009）所提出的。他們也寫過關於此書的評論，範圍是整本手冊。或許也因為如此，我覺得評論起來無法較深入的剖析。他們有提到，這本手冊與其稱之為「課程與教學手冊」，不如考慮簡稱為「課程手冊」，因為此書從頭到尾和課程有直接相關，放入「教學」二字，不禁會讓人誤以為裡頭也有一般教學研究的相關議題。不過，我倒認為標題為「課程與教學」是重要的。因為就 Fullan 的看法而言，許多課程改革就是因為沒有教學的核心才會導致失敗。換言之，一個成功的課程，就必須是能落實到教學實踐的課程理念和內

容，不然就只是 Fullan 所謂膚淺的創新、缺乏深層理解和實務改變的改革。而且，或許還能因此吸引一些原本對課程領域不熟悉的教學專家來閱讀。所以從這些角度來看，名為「課程與教學手冊」的確是有其意義。

## 參考文獻

- Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles, CA: Sage.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992a). *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Jackson, P. W. (1992b). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York, NY: Macmillan.
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Uhrmacher, P. B., & Moroye, C. M. (2009). Perspectives and perceptions of the Sage handbook of curriculum and instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 115-129.