

教育研究集刊
第六十八輯第一期 2022年3月 頁75-113

H. Taba課程發展理論探究

鍾鴻銘

摘要



本文旨在透過文獻分析探究Taba的課程發展理論。Taba本係留學生，因嚮往美國民主與進步主義教育理念，選擇留在美國發展。Taba以研究進步主義教育方法論起家，生涯發展卻與課程發展結下不解之緣。在實務工作與理論思索交互辯證影響下，Taba最終提出與泰勒原理（Tyler rationale）齊名的塔巴模式（Taba model）。塔巴模式認為課程發展需經歷需求診斷、形成目標、內容選擇、內容組織、學習經驗選擇、學習經驗組織，評鑑等程序。塔巴模式與科學化課程編製、泰勒原理皆認為課程發展是理性且科學化的過程，但其間仍有不同之處。解析其間的不同，亦可進一步瞭解塔巴課程發展理論的特性。

關鍵詞：泰勒原理、塔巴、塔巴模式、課程史、課程發展

鍾鴻銘，國立宜蘭大學通識教育中心教授

電子郵件：hmjong@niu.edu.tw

投稿日期：2021年10月06日；修改日期：2022年01月06日；採用日期：2022年03月02日

Research on H. Taba's Curriculum Development Theory

Horng-Ming Jong

Abstract

This article explores H. Taba's curriculum development theory through document analysis. Originally a foreign student in the United States, Taba chose to stay in the country because she yearned for American democracy and progressive education. Taba launched her academic career by studying the methodology of progressive education, but her career development was inextricably linked with curriculum development endeavor. Under the dialectical influence of practical work and theoretical thinking, she finally proposed the Taba model, which is as famous as Tyler rationale. In her model, Taba claimed that curriculum development process could be divided into seven steps: needs diagnosis, goals formation, content selection, content organization, learning experience selection, learning experience organization, evaluation. Taba model, scientific curriculum making, and Tyler rationale all assumed that curriculum development is a rational and scientific process, but there are still differences between them. Understanding these differences is helpful for understanding Taba's curriculum development theory.

Keywords: Tyler rationale, Taba, Taba model, curriculum history, curriculum development

Horng-Ming Jong, Professor, General Education Center, National Ilan University

Email: hmjong@niu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 06, 2021; Modified: Jan. 06, 2022; Accepted: Mar. 02, 2022.

壹、前言

課程與教學堪稱是教育的兩大核心，且兩者關係至為密切。從課程角度言之，教學可說是將課程付諸實施的過程；從教學角度言之，課程則可謂是教學的事前規劃。準此論之，課程發展工作影響教育成效至深且巨。蓋課程發展若能得宜，則教學之實施即能平順；課程若能事先妥善規劃，則教學即能獲得預期成效。課程成為一門研究領域，迄今方逾百年。百年發展過程中，最著名的課程發展指引即是Tyler（1949）的「泰勒原理」（Tyler rationale）。由於泰勒原理是以訂定教學目標作為課程發展的起始點，故一般將其歸屬為目標模式，泰勒原理亦成為目標模式的典範模式（黃政傑，1991）。1934年起，Tyler負責主持「八年研究」（Eight-Year Study）的評鑑工作，八年研究對泰勒原理的提出具有頗大的啟迪作用（Bullough & Kridel, 2003; Watras, 2006）。受Tyler賞識加入八年研究的H. Tabá，最終亦將其工作經驗濃縮成塔巴課程發展模式（Tabá curriculum development model，以下簡稱塔巴模式）。在教育領域，塔巴模式亦是目標模式的經典，同時被認為是泰勒原理的進一步細緻化（Bhuttah, Xiaoduan, Ullah, & Bibi, 2018; Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013）。Hayes（1991）曾對課程學界進行調查研究，以瞭解最受重視的課程學者，研究結果指出，最常被提及的課程學者依序是J. Dewey、Tyler、Tabá與F. Bobbitt等人。由此足見，在課程領域，Tabá受重視的程度僅次於Dewey與Tyler，甚至勝過課程研究之父Bobbitt。

1949年Tyler將其上課講義彙集成《課程與教學的基本原理》（*Basic Principles of Curriculum and Instruction*）乙書出版，此書被奉為課程學界的聖經。Tabá（1962）最重要的著作則是《課程發展：理論與實踐》（*Curriculum Development: Theory and Practice*）。相較於Tyler僅是簡略勾勒課程發展的基本原理，Tabá在《課程發展：理論與實踐》中，則是更為詳實地說明每個課程發展步驟的細節，從此書厚達526頁可大致看出其精細性。

Tabá雖非以課程研究起家，但其一生皆與課程發展工作結下不解之緣。塔巴模式堪稱是淬鍊自課程發展實務經驗。Fraenkel（1988, p. 86）曾謂：「Hilda 1962年的課程著作已是現代經典。其觀念常在雜誌的論文中被參引，其文章亦常

在文集中重印」。課程史學者Kliebard（1968）鼓勵課程學者應檢視吾人的課程資產，並創造與課程研究前輩對話的空間。檢視課程遺產有多種途徑，生命史或傳記史研究即是其中之一（Kridel & Newman, 2003）。Lybarger（1991）亦曾提出一種「老巨匠」（old master）的課程史研究進路，且認為在對老巨匠進行研究時，可嘗試回答諸如「這些特殊之人看似為何？」、「各種老巨匠有何共同之處？」、「彼等差異之處何在？」、「從檢視彼等的著作、教學與組織活動中，吾人能從其社會背景中學到什麼？」、「從這些相對少數個人形塑課程領域的思考方式且進而形塑課程領域之形態的方式中，吾人能得到何種啟示？」等問題。

國內常見對泰勒原理的探討，卻未見專文介紹Taba的課程理論。為增進對課程研究領域歷史的理解，並創造與課程研究前輩對話的空間，本文擬對Taba的課程發展理論及其發展進程，進行較為深入的探討。其次，作為一位外國留學生，Taba因景仰美國自由民主與進步主教育思想而負笈美國，最終在美國與國際發揮一定的影響力。就課程史而言，Taba的生涯與經歷有其特殊性。尤其在Taba將被遣返之際，Tyler協助她留在美國工作，兩人因而有多年共事情誼，且分別發展出泰勒原理與塔巴模式。兩者同被歸屬目標模式，但因Taba個人特殊背景與經歷之故，導致兩者的課程發展程序雖看似雷同，卻有著不同的側重點。是以，有必要釐清兩者的殊異之處。本文首先介紹Taba對課程乙詞的界定，其次則歷史性地探討Taba課程發展理論的實質內涵。再者，塔巴模式與Bobbitt的科學化課程編製同樣強調課程發展的科學性，且與泰勒原理亦有諸多雷同，但彼此間亦有根本殊異之處。透過探討其間的差別，當有助於理解Taba課程發展理論的核心精神。最後，則是嘗試對Taba的課程理論提出批判與質疑。

貳、Taba對課程的定義

早在1932年博士論文〈教育動力學：進步教育思想方法論〉（Dynamics Of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought）中，Taba即已展現對課程的興趣。Costa與Loveall（2002, p. 62）甚至直言：「一部博士論文預告其將成為課程發展領域的開拓者」。此外，Weldon（1970, p. 101）亦認為：「在其1932年的作品中，Taba已奠定其1962年出版具有高度重要意義之課程發展的作

品」。著作中，Taba雖不否認科學性教育研究的重要貢獻，但亦指陳它的侷限性。Taba（1932）認為人與他人、環境的交互作用，形成一個動態的過程，如以化繁為簡、原子論的觀點進行研究，難以捕捉全貌。就Taba而言，人的成長亦是複雜的動態過程，是故，變化生成（becoming）成為其博士論文的主要概念。Taba對變化生成概念的重視，實係受到Dewey、W. H. Kilpatrick、B. Bode等進步主義教育學者的影響。Dewey認為教育即經驗不斷的重組改造，Kilpatrick的設計教學法（project method），強調所謂的「設計」即是學生專心一致之有目的的活動，以及Bode強調經驗的動態性，皆對Taba的動態的變化生成概念產生影響。此一概念實係反對人的行為乃外在刺激的被動反應，或是受環境的制約，而是人與環境不斷交流互動的一連串結果，故人的經驗是不斷地處於變化生成的過程之中。人之有意識的目的，對人的行為具有關鍵作用，故人的行為不是刺激反應間連結的結果，而是一種目的性的行為（purposive behavior）。

其次，為能對人類行為與成長歷程有更整全的理解，Taba主張以質性研究方法論，補充量化研究的侷限。對今日教育工作者而言，此著作仍具重要意義，故於1999年由出版社重新再版。此書雖非針對課程而做，但該書第七章題名為「課程思想」，Taba於其中陳述對課程的基本見解。此時堪稱Taba課程理念的建立階段，書中多數見解與其後的課程著作具有相當大的一致性（Ozelis, 1992）。在Taba的博士論文中，亦是從變化生成、動態的觀點看待課程。對於課程，Taba（1932, pp. 243-244）以為：

課程不能被視為包含於教育過程中之所有材料、經驗與活動之死的與最終的綜合體。它是活生生的整體，是由在學校中實際發生之經驗組合而成。是以，它乃於實踐過程中成其所是。其內容等同於學習者實際經驗的內容。

課程是教育領域內最難以界定的字詞之一，吾人若翻看一打有關課程的著作，可能看到12種課程定義。甚或同一作者，可能在不同之處有相異的定義。是以，課程的定義恰如盲人摸象，因其觸及部位之殊異，而有不同的課程定義（Schubert, 1986）。傳統課程學者大抵是從靜態的觀點看待課程，視課程為目

標、計畫、學科、學習經驗。1970年代，課程學界出現一批課程學者，主張對課程重新概念化與理論化，此即「再概念化學派」(reconceptualists)。再概念化學派主要領導者W. Pinar，主張從課程的拉丁字根的動詞型態*currere*看待課程，課程因而從靜態的書面型態轉向動態之變化生成的經驗體(鍾鴻銘，2011)。Taba即便被歸類為提倡工學模式的課程學者，但她很早便主張從動態的觀點看待課程。「動態的實體本質觀，是其課程與教學理論的基礎」(Bernard-Powers, 1999, p. 192)。相對於靜態的實體本質觀，動態的實體本質觀認為實體恆處於變化生成的過程之中。也就是，「實體無法在孤立的存在中被發現，而是在動態的力量與過程中才能被發現」(Taba, 1932, p. 13)。由此推之，Taba(1932, p. 13)認為：

可見經驗與人類行為的分析顯示，動態性是兩者的本質特徵。生活與行為現象皆是過程；實存物、客體、存在物件只不過是此過程中暫時的分，彼等依其在此過程中扮演的角色，採取不同的面向。

由於變化生成是Taba博士論文的核心概念，Taba(1932)曾一度考慮將其當作論文的標題。由此足見，動態與變化生成是她對實體的兩種不同表達方式。質言之，動態的實體觀實即強調「吾人的世界恆處於變化生成的過程之中」(p. xiii)。由於實體處於動態的變化生成過程之中，Taba認為，「所有人類的主要問題……惟能從動態的立場合宜地研究之」(p. 13)。

參與八年研究累積一定的聲譽與經驗後，1940年代Taba曾受邀推動群際教育(intergroup education)計畫。「課程發展是此計畫工作的中心任務」(Taba, Brady, & Robinson, 1952, p. 69)，在此計畫中，「課程被界定為學校用以指導學生以及在作為微型社會的學校之實際生活的全套經驗組合」(Taba & Wilson, 1946, p. 19)。在1962年出版的《課程發展：理論與實踐》中，Taba(1962)亦曾檢視學界對課程的定義。在其看來，某些課程定義過於寬泛，某些定義則過於狹隘，這些都不是良好的課程定義。例如有學者謂課程是「學校希望在校內與校外情境中產生所欲結果的整體作為」，Taba認為此種無所不包的課程定義，難以產生實際的功能。相反地，若將課程嚴格地限定為目標或是內容大綱的陳述，

Taba則認為難與現代課程相符，Taba主張在兩種極端中對課程進行界定。Taba（1962, p. 10）對課程的界定是：

所有的課程，不管其有著何等特殊之設計，皆包含某些成分。一套課程通常包含宗旨與具體目標的陳述；它指陳某些內容的選擇與組織；不管是目標的要求或是內容組織的要求，它會暗示或明示某種學習或教學的型態；最後，它包含成果的評鑑計畫。課程可能因對這些成分的強調重點不同，這些成分彼此連結的方式不同，抑或做決定時依據基礎的不同，而產生課程上的差異。

恰如Taba（1962）所言，一個人如何談論課程，端視其如何定義課程。Taba的課程發展程序，即是建立在前述課程定義之上。以下嘗試解析Taba的課程發展程序。

參、Taba的課程發展程序

在〈教育動力學〉中，Taba曾就當時課程學界持續爭辯的議題，即課程應事先決定抑或保留彈性自由度，提出自己的見解。Taba（1932, p. 246）曾引全美教育研究社（National Society for the Study of Education）《二十六期年刊》（*Twenty-Sixth Yearbook*）的觀點指出：

在教學過程中，教師在任何教學階段，皆有必要在其手中保有一份一般的態度、精緻的鑑賞、重要的概念與意義，以及他想要從其教學結果中取得的類化原則的大綱。……。此件事的另一種表達方式是部分課程應事前進行設計，其包含：一、目標的陳述；二、一套有序的經驗，在達成目標上其價值具有合理的一致性；三、學科材料，彼等作為從事此種經驗的手段具有合理的一致性；四、源自這些經驗所獲致之結果的直接描述。

從Taba的引言中，吾人可知Taba認同課程應事先決定。其次，從《二十六期年刊》的這段陳述中，已略見Taba與Tyler兩人課程發展原理的雛型（Pinar, 2015）。主持群際教育計畫後，Taba開始發表專論課程的著作。在1945年與Van Til共同編輯的《民主的人類關係》（*Democratic Human Relations*）一書中，便收錄Taba（1945a, 1945b）的〈課程問題〉（Curriculum problem）與〈設計學習活動〉（Planning learning activities）兩篇課程專論。在〈課程問題〉（Curriculum problem）乙文中，Taba（1945a）即曾探討課程設計的程序，彼時的Taba認為課程設計分有四個階段，分別是：一、導向；二、內容的選擇與組織；三、設計學習活動；四、評鑑。所謂導向，實即教與學歸趨之所在，亦即課程的目標。Taba認為決定導向時需考量社區的需求，其次是兒童及其背景，再者是教育哲學。因是探討群際教育，是以，有關團體與團體關係的基本事實、概念與問題亦不可缺。同一年，Taba（1945c）亦另行發表〈課程設計的技術〉（General techniques of curriculum planning），其架構大抵若此。不同的是，本文「嘗試勾勒可應用至所有成熟與任一學科領域課程建構時之課程編製的技術、原理與程序」（p. 82）。是以，本文不僅侷限於群際教育，而是一般課程的設計原理。

群際教育方案結束後一段時間，Taba將相關工作經驗進行整理並發表。1952年出版的《公立學校的群際教育》（*Intergroup Education in Public School*）中，列有課程發展專章，專章中並敘及課程設計的方法論如下（Taba et al., 1952, pp. 122-123）：

- 一、課程的變革是以需求的診斷為啟始。每一次的課程探究，皆始自兒童、學校與社會環境的研究。
- 二、診斷所得之資料應依據文化型態、發展層次與學習心理學的一般原理進行解釋。
- 三、在發現到之需求的基礎上，建立目標。
- 四、兒童背景與目標，通常能指明何種生活領域或學科內容是最有用的學習脈絡。
- 五、在建立的領域之內，教師設計核心概念與聚焦的觀念，據此再選擇一系列範例組成內容，以幫助學生理解這些概念。

- 六、這些材料在以下的基礎上形成主題以供學習：它們必須提供一系列的經驗，同時達成多種學習目標；必須運用適合兒童發展層次與文化背景的材料；必須利用多種學習型態。
- 七、為每一個主題，選擇所需的學習活動與資源：選擇的順序是，首先應能吸引學生當下的興趣；其次是能進一步延伸現時的學習；再者是能使各種的學習工具維持合理的平衡，如讀、寫、討論。
- 八、臚列特定的診斷方法與評鑑方法。

群際教育後，Taba 受邀主持社會科課程方案，在主持此一方案約莫 10 年後，Taba 終將其課程發展經驗與相關學理的探討，整理成《課程發展：理論與實踐》乙書。此書乃其扛鼎之作，亦為畢生學術之精華。在是書中，Taba 曾科學而理性地規劃出課程發展的程序，且精細地解說每一道步驟所應注意的細節。Taba (1962, p. 12) 認為課程發展的程序為：一、需求診斷；二、目標形成；三、課程經驗的選擇；四、課程內容與學習經驗的組織；五、決定評鑑的內容、方式及執行的工具。以下即以本書內容為主，佐之以相關著作，嘗試解析 Taba 對課程發展程序的見解。

一、需求診斷

課程是為學生的學習而設計，而學生的社經背景與變異程度頗大，這些影響學習的各種因素，有必要在課程發展前理解之。是以，對 Taba 而言，需求診斷是課程發展的起始點，其重要性正如 Taba (1962, p. 231) 所言：

診斷是課程發展與課程修正的重要組成部分。為使課程與時代的需求與學生的需求能協調一致，為能幫助決定應強調何種目標，診斷理應是課程與教學持續不斷的組成部分。適應不同型態的學習者，引進新的材料或是新重點，有著持續不斷的需求，這些調整不應盲目而為，而是根據對學生應認知與能夠理解何種內容、應具備何種技能、或是應掌握何種心理程序等的明確診斷性檢核。

診斷可寬可窄，其寬者，診斷可以是針對整個教育體系的狀態進行診斷，其窄者，可以是對個別學習者進行診斷。Taba（1962）以為，就教育定義而言，需求可說是存在於現時狀態與所欲目標間的缺口，它可能是心理的，亦可能是社會的或自我的、統合的需求型態。需求診斷即在找出兩者間存在的溝壑，而完善的教育即是在兩者間嫁接起橋梁，使其從現時狀態順利地過渡至所欲獲致的理想狀態。在《課程發展：理論與實踐》乙書中，Taba（1962）集中說明成就的診斷、學習者的診斷、問題的診斷三者。成就的診斷旨在瞭解學生重要教育目標已達成的狀態。診斷所獲得的資訊可用以建立標準，瞭解學生已達致之狀態及原因。當然，診斷獲得的資訊亦可用以決定該年級、科目或教學單元的起始點為何。最後，診斷的資訊亦可用以建立評鑑進步狀況的標竿。

學習者診斷則旨在瞭解學生的文化背景、動機型態，以及彼等社會學習的內容，諸如彼等從家庭帶至學校的特定意義，以及彼等對自己與他人的期望等。診斷獲致的資訊主要在於發現問題並予處置，以便打造最優質的學習環境。有關課程問題的診斷，Taba的分析偏向由教師針對課堂中的課程問題進行診斷。這些課程問題是學生低學習成就、課堂教學遭遇困難等的可能原因。針對課程問題的診斷，Taba提供一系列的步驟作為參考：問題的指認、問題的分析、形成假設與蒐集資料、採取行動進行試驗。

除正式診斷測驗外，Taba亦提出許多非正式的診斷裝置，以彌補正式診斷測驗之不足，或是當作補充工具。這些非正式的診斷裝置，包括開放性的教室訪談、開放性的問題與議題、軼事與事件、討論的紀錄、閱讀與寫作的紀錄、表現的觀察與紀錄、特殊的作業與練習、社會計量測驗。此外，針對校外環境的診斷，Taba亦提出如親師會、家庭訪談、家庭社經地位調查等作為需求診斷的手段。

二、目標形成

人們受教育後預期改變的方向即是教育目標。訂定教育目標的主要依據，即是需求診斷所得的資料。但由於需求診斷所得過於寬泛，只能形成一般性目標。目標最大的功能在於決定教育內容與學習活動的取捨，一般性教育目標由於過於寬泛，故很難作為選擇課程內容的指導。教育目標之實現，唯賴個體習得特定

的知識、技能與態度。對個體習得特定知識、技能與態度的描述，即是具體的教學目標 (Taba, 1945c)。除了決定選擇何種內容、發展何種心理能力與設計何種學習活動外，目標的作用在於作為評鑑學習成就的標準。為達如是功用，正如前述，一般目標尚需轉譯為具體目標。對 Taba (1962, p. 228) 而言：

「轉譯」此詞用以強調此一事實，即具體目標應與主要目標有明確連結，而且目標的具體明細化，其目的在於將主要目標調整成特定內容以及特定團體的發展需求。

Taba (1962) 臚列了一些形成教育目標的指導原則，它們分別是：首先，陳述目標時，應描述預期目標的種類，以及這些行為所欲應用的環境脈絡。其次，複雜的目標應有充分的分析與明確的陳述，以便對所期待的行為種類與其所應用的脈絡毫無困惑。復次，形成目標時亦應對獲致不同行為所需要的學習經驗能夠清楚地劃分。再者，目標應是發展性的，應是代表旅遊之路途而非終點。而且目標應是實際性的，應只含括那些能轉譯成課程與課堂經驗者。最後，目標的範圍應夠寬廣，應包含學校所該負責的各種學習成果。

Taba (1945b, p. 65) 認為在發展課程時，課程發展者可能會面對諸多的問題，「首要且明顯之一，是吾人對知識與資訊力量有過度的信心。……。知識的掌握通常被認定能治療所有問題」。長期以來，課程發展著重的是如何幫助學生獲取事實資訊。為打破此種傳統的課程發展觀，Taba 極力倡導多重目標的重要性。Taba 以為，僅幫助學生獲得資訊是不足的，教師與課程工作者尚需幫助學生形成態度與價值，同時發展重要的觀念、思考技能，以及學術與社會技能 (Fraenkel, 1992, 1994)。是以，Taba (1962) 將行為目標劃分為知識、反省性思考、價值與態度、感受與情感 (sensitivities and feelings)、技能等各種型態。每一種目標尚需依具體的課程發展進一步明細化。

對於如何形成目標，Tyler (1949) 曾提出具體的建議。Tyler 認為應從學習者本身、當代社會生活與學科專家的建議三種研究中分析，以形成一般性暫時目標，而後透過哲學與學習心理學兩道篩選器的過濾，以形成具體目標。Taba 亦有類似見解。早在泰勒原理正式發表之前，Taba (1945c) 即曾指出，教育過程乃

發生於三方關係之中，是以，在決定目標之前，需對此三者進行分析。其一為社會。學校應服務社會，將青少年導入社會，使其對社會有睿智的瞭解。其次為學習者本身。教育是在幫助個體產生變化，也就是促進其學術學習，協助青少年社會化及個體成長。再者，所有的學習經驗都是透過學科內容而發生，因此有必要瞭解特定學科內容的重要價值與獨特貢獻。Taba認為，「此三項要素代表獲取有效教育目標的基本來源」（p. 83）。為調和三種研究的成果，並避免產生混淆，Taba要求課程設計人員應「澄清彼等的哲學與心理學概念」（p. 85），並審慎地應用從具體課程設計工作中發展出的原理。準是以言，對於如何形成教育目標，兩人確有類似的見解。

三、課程經驗的選擇

Taba的課程經驗含括「內容」與「學習經驗」兩者。內容涉及學科知識內容，學習經驗則是學生的學習活動。兩者雖有區隔，卻又緊密關聯。對Taba課程發展理論知之甚詳的Fraenkel（1992, p. 174）即曾謂：

學習活動的選擇與組織應該與內容的選擇與結構化同時進行。學習活動是Taba課程的重要組成部分，它們構成學生在其日常課堂中（有時是之外）所從事的事物。觀看影片、聆聽錄音帶、小團體工作、討論觀念、做筆記、準備總結、分析案例——這些都是教學指引中所包含的各種活動舉隅。

由於Taba倡導多重目標的達成，內容著重知識目標的達成，其餘諸種目標則有賴學習活動方能獲致。也就是：

內容的選擇與組織僅實現三個目標中的一種——知識。但內容本身並無法發展思考所需的技術與技能，也無法改變或發展態度與情感的型態，亦無法產生必要的社會與實用技能。這些目標主要藉由設計的學習活動及其在課堂中的實現方能達成。……假使各種範疇的目標——思考、知識、態度、情感、價值、技能，欲有效且仔細地在課堂中實現，課

程設計必須同時考慮內容與學習活動兩者。(Taba, Durkin, Fraenkel, & McNaughton, 1971, p. 15)

在課程發展程序上，Taba將內容的選擇與學習活動的選擇合成專章討論，另內容的組織則與學習活動的組織亦同章探討。對於課程經驗的選擇，Taba (1962) 提供一些規準供課程發展工作者參考：

(一) 內容的有效性與重要性：由於當代知識創新程度頗為迅速，是故，內容有效性與重要性程度的高低，端視其反映當代科學知識的程度而定。其次，內容的有效性亦視這些知識的基礎性而定，蓋觀念愈是根本，其應用廣度便愈寬廣。再者，知識的重要性亦視其含帶的探究方法與精神的程度而定，知識中如含帶探究方法與精神的程度愈高，則重要性愈大。

(二) 與社會實際的一致性：內容的選擇應注意其是否與吾人所處世界的社會與文化實際調和一致。此一規準暗含價值取向，也就是課程內容應有助於發展對民主價值的忠誠，同時亦能幫助學生檢視各種價值衝突。由於當代社會快速變遷，致各種問題滋生，是以，課程亦當包含充分的材料與經驗，幫助學生理解各種變化現象及其所導致的問題，以及發展應對變化的心性與技能 (Taba, 1949a, 1949b)。由於學生將會面對難以預測的未來，是故，課程經驗的選擇，應強調有助於強化將知識遷移至新環境的能力、創造性的問題解決取向、探究與發明的方法，以及自動思考、獨立判斷等能力 (Taba, 1965, 1967)。再者，課程經驗亦當對各種團體文化的理解有所裨益。此外，課程經驗當以有助於發展社會視野者為優先。

(三) 廣度與深度的平衡：選擇課程經驗時，課程的廣度與深度兩者間，往往顧此而失彼。為兩者兼而得之，Taba發展出另類的深度觀，藉課程的深度探究與理解，開拓課程的廣度，從而求得廣度與深度的平衡。Taba (1962, p. 276) 指出：

深度意謂著充分與清晰地理解基本原理、觀念、或是概念，以及彼等之應用。為獲致深度的理解，個人需充分地探究觀念，並以充分的細節去掌握它們完整的意義，並將之與其他觀念進行連結，且將之應用至新的

問題與情境。……。

此一深度的定義意指，藉由選擇一定範圍的觀念進行研究，這些觀念具最大的應用性且具最大的遷移力，而且花費足夠的時間去研究每一個觀念，有可能達成廣度與深度間合理的平衡。

準是論之，Taba（1962）以為，由於知識的不斷積累，課程內容的廣度亦與日俱增，與其不斷增添課內容的廣度，不如選擇適當的主題進行深入探討，並達到遷移的效果。對於Taba的此種主張，Smith（2013, p. 187）即曾指出：

「深度而非廣度」此詞可以應用至她對內容發展的觀念上。她寫道，嘗試涵蓋內容主題的所有元素會導致學習的縮減。相反地，教導較少的主題但以較深的層級教授之，理應是教師發展內容的方法。

Taba（1962, p. 264）甚至認為：「『涵蓋』愈多，所學愈少」。對於此種困境，Taba認為解決方法是找出各學術領域的基本觀念，並對其進行深入的探討，以達廣度與深度的平衡。Taba（1963, p. 315）指出：

組織教學的任務，旨在使要求深度研究的發現式學習與確保廣度的接受式學習，能有恰當的平衡。

……

因為課程組織深度與廣度的原理是相衝突的，課程組織的問題是以適當內容取樣（sampling）的概念，取代涵蓋（covering）範圍的概念，如此便能化減細節的覆蓋範圍，卻又不會化減重要的觀念內容。此一重組，可以經由某種課程設計最好地加以達成，此即聚焦於基本觀念，同時明智地從能發展這些觀念的細節進行取樣。

Taba的選擇策略堪稱是「少即是多」（less is more）（Stern, 2011）。其次，Taba（1962）認為，廣度與深度的問題非僅是考量內容的選擇，尚需搭配考

量學習經驗的選擇，亦即兩者應連鞍並轡、相互符應，以增長學習的遷移力。知識的習得是Taba多元目標中的一種。對Taba而言，知識的習得主要是學科基本觀念與概念的學習，這些基本觀念與概念即是學科結構的一部分（Ozelis, 1992）。從各種學科知識中化約出基本觀念，以利於進行課程組織，實即其「少即是多」主張的體現，而此或與時代氛圍有關。蓋1960年代是學科結構課程改革運動的年代。彼時，J. Bruner主張學科有其知識結構，習得此知識結構有助於學習遷移及日常生活問題的解決。「1950與1960年代眾多的課程改革，便是奠基在此有爭議的前提之下。Taba本人即受到Bruner的影響」，Kantes（1976, p. 29）如是說。

（四）達成大範圍的目標：為期達成大範圍的目標，Taba（1962）提醒有幾件事應加注意。首先，應體認不同目標領域所涉及之不同行為，需要不同型態的學習經驗方能獲致。其次，學習經驗應提供練習適當行為的機會。再者，由於對如何將教育目標轉譯成學習經驗已有更多的理解，且憑藉現代科技的幫助，應盡可能延伸可達成目標的多樣性與廣度。復次，達成多重目標亦涉及增加學生主動學習的機會，也就是讓學生有更多探究或發現學習的機會。

（五）可學習性與學生經驗的可調適性：可學習性的一項因素是課程的內容與學習經驗的重心應適合學生的能力。其次，課程的可學習性亦涉及如何將社會遺產轉化成學生能化成自身經驗的學習經驗。此意謂著，新的學習經驗應盡可能與學生的既有經驗進行連結，且兩者之嫁接，應確保學生能將其學習遷移至新的問題與情境。

（六）與學生的需要及興趣的適合性：課程應重視兒童的需要及興趣，乃進步主義教育學者的共同主張。但Taba（1962）提醒，在教育領域，「需求」一詞是頗有爭議的字詞。首先，無視其他規準的存在，將學生的需求當作課程選擇的唯一規準。其次，僅強調「當下」的需求，卻無視未來的需求。再者，個人需求與社會需求的優先性問題。Taba反對貶抑民主價值以迎合個人需求，而是主張將個人需求奠基於民主哲學之上。也就是應教育個體，根據民主的價值來發現自身的需求。Taba主張在學習者既有的關懷及動機和教育的重要元素間嫁接橋梁，也就是將學生的需求與興趣當作學習新事物的入門磚，以助其學習重要事物。是故，吾人不能將需求與興趣看作是靜態的、表面的，而是應在表面的需求與興趣下，挖掘那些能使學生投入與擴大學習，且與其既已習得之事物有所關聯的課程

經驗。

由此可見，與兒童中心論者一樣，Taba亦重視學生的興趣，但她並非將興趣當作課程內容選擇的唯一規準，而是將兒童的生活經驗與興趣當作嫁接新舊經驗的重要媒介。Ozelis（1992, p. 153）即曾指出：

教育工作者必須藉由仔細引導學生思考，並且提供使新學習成為可能的經驗，以使學習適合學習者的需求。此為Taba視學習為持續性過程與積累性成長的一個例子。她將學習經驗與拾階而上進行連結。在將先前的學習與生活經驗連結至新學習時，統整層面即應運而至。學習者的生活經驗能夠提供新舊學習的橋梁，利用學習者的經驗與興趣僅是引領與激勵學習者的方式，而非決定內容。當各種應用能在學習者的生活取得意義時，遷移能更輕易地發生。

四、課程內容與學習經驗的組織

「完善的選擇確保完善的課程內容，而內容的合宜組織則是有效學習所必需」（Taba, 1945c, p. 101）。由此足見，完善的課程選擇與良好的課程組織兩者相輔相成，缺一不可。

Taba（1962）指出，學校的學習與生活中的學習兩者不同之處在於，學校的學習是經過組織。是以，課程經驗選定之後，需將其進行邏輯有序的安排，方能成為可教導的課程。課程組織雖是課程發展的核心工作，卻是一項艱難的工作。因為它需應用吾人有關知識的本質、兒童成長與發展，以及有關學習的知識。其間甚至存在著學理上的衝突。大部分傳統課程著作著重於課程內容組織的探討，學習經驗的組織則相對受到忽視。兩者實則同樣重要，且有其殊異性，有必要對其間做出區辨。Taba認為，課程組織常觸及的問題，即知識的邏輯組織與兒童的心理組織衝突的問題，即未能在兩者做出區辨導致的問題。倡導知識邏輯優先者，著重的是課程內容的組織；強調兒童心理組織者，重視的是學習活動的順序。對於內容與學習經驗的組織，Taba提供如下的建議：

(一) 建立順序

傳統課程著作在論及課程組織的順序時，不外乎強調應由簡單到複雜、應奠基於先備學習的基礎之上，由整體至部分或由部分而整體。但Taba（1962）認為這些規準著重的是課程內容的組織，且是從解說課程內容的角度出發所設定的規準。Taba認為，如若課程非僅為內容的解說而設計，則課程的順序便需有更多的考量。亦即除內容外，組織學習經驗時亦應重視順序的問題。例如，獲得抽象概念、發展容忍差異的態度、培養分析問題的方法、學會分析資料的技巧、學會探究的方法，「學習這些行為皆事關順序」（Taba, 1962, p. 293）。Taba主要從漸增式學習（cumulative learning）與統整兩個面向，探討順序的問題：

1. 漸增式學習

「變化生成」是Taba博士論文核心概念。對Taba（1932, p. 18）而言，變化生成「意謂著漸增、性質的變化，它是有機現象最根本的面向之一」。基本上，Taba是從動態的觀點看待生活與學習，不管是生活與學習，現時都是奠基於過去之上，而未來又是奠基於現時的基礎之上。Ozelis（1992, p. 52）即曾指出：

Taba指出，生活並非事件的集合體，而是事件的連續體，每一個事件皆源生於前一事件。現時由過去衍生而來，尚待經歷的未來，於現時與過去中有其根源。

上述觀點影響及於Taba對漸增式順序課程組織的觀點。Taba以為，漸增式學習的問題即是如何漸進式地提供更具難度的表現，處理更複雜的資料，更精確的分析，理解與應用更深與更廣的觀念，以及更複雜、細緻的態度與感受等問題。對於Taba的漸增式學習，Ozelis（1992, pp. 156-157）亦曾有過如下的描述：

漸增式學習得以透過兩手段達成：漸增地改變內容的複雜度與獲得較高的思維層次。內容並不必然需要加以取代，漸增式學習是往前發展的，而且是建立在先前的基礎之上。每次與熟悉材料的接續性遭遇，皆是設計來增加理解的廣度、深度與複雜度。它是一種螺旋取向的課程發展。

2. 統整

在Taba的博士論文中，即顯示出她對統整概念有很大的興趣。但是，她是從人類行為的角度解析統整的意義。

統整（或組織）的觀念，最好將其描述為有機事件之變化生成的性質。統整意謂著兩個或更多的事件融合成一個，新的事件因而產生自身的屬性。（Taba, 1932, p. 65）

此種統整概念，影響其後Taba對課程統整的見解。

就課程統整而言，傳統的定義強調各種科目或領域水平間的連結。但Taba（1962）從學習者的行為角度出發，認為亦可將統整界定為「發生於個別學習者身上的某種事物」（p. 299）。依此定義，課程組織所應思考的便是發展學習者在創建知識統一體過程中對其有所助益的方式。Taba指出，準此統整定義，統整的重心便不是在整合各個科目，而是置放各種的統整軸線（integrative threads）。這些統整軸線是許多學程共通或共有的部分，它們是可以將個別的學習經驗進行連結的觀念、問題、方法等。就分立科目的統整而言，傳統的方式是將各種不同科目加以結合。但Taba提出另外不同的思維方式，例如，可以在各種不同的科目間發展一致的思考方式，以促進統整學習，或是強調個別科目彼此間共享的概念，並且幫助學生發展一致的架構，以理解這些概念在這些科目中運用的方式等。誠如Taba（1945a, p. 41）所言，「孤立的事實與觀念少有巨大的價值」，為產生有意義的學習，觀念間的統整絕對有其必要。

（二）結合邏輯與心理學的要求

進行課程組織時，究應考慮學科材料的邏輯組織原理，抑或考慮兒童認知的心理原理，早已是學界爭辯的對立觀點。Taba（1945c, p. 101）早已認為：「任一極端立場皆不完善」。對兩種立場，Taba（1962）的觀點是，課程組織應同時保有邏輯與心理組織殆無疑義。惟學科材料的「邏輯」究何所指，仍待釐清。首先，並非存在著學科的單一邏輯，即便是傳統學科亦有著諸種邏輯。其次，與邏輯組織有關之教與學的觀念亦有值得探討之處。傳統的學科邏輯觀念是從解說式教學的角度言之，此種邏輯型態較不利於探究式教學的實施。Taba認為，學科的

邏輯組織即是學科材料的關係型態，關係型態之取捨，當以何者有心理學原理的支持而定。而心理學原理的規準，即是何者能產生持續積累的學習，能依循心理學的學習順序，以及有助於學習者將所學習到的事物進行內化。

（三）決定重心

Taba (1962) 認為，缺乏重心會使課程組織顯得雜亂無章，讓人不知課程的重點何在、事實與觀念的關係為何。學生的興趣、經驗、內容主題，皆可作為課程組織的重心，但Taba認為彼等皆無法決定內容選擇的重要規準、解釋學生所應學習的內容為何，以及事實間的關係為何。Taba力主以基本觀念作為課程組織的重心，因彼等可以決定課程所欲追求的重要面向、相關聯的細節內容為何，以及其間的重要關係。

（四）提供多樣性的學習

Taba (1962) 以為，因學生需求不同，故需提供不同的學習活動，促進自我發展。其次，學生的興趣亦各有殊異，不僅內容因學生的興趣而有差異，學習活動亦需配合學生興趣而做調整。再者，學習活動的安排亦需考量各種學習手段間的平衡。以認識美國文化為例，某些學生可經由閱讀著作或聆聽演講的方式學習，有些學生則可經由人口統計或對照文化習性等分析事實資料的方式學習，又或者亦可透過分享個人經驗的方式學習 (Taba, 1945b)。Taba (1945b, p. 69) 亦提醒：「設若選擇學習活動時，心中保有目標的多重性，便可在同一脈絡中達成多樣性學習」。

五、決定評鑑的內容、方式及執行的工具

Taba (2005, p. 257) 以為，「評鑑本質上是取得證據的程序，以決定既定活動或計畫是否產生某種教育效果」。Taba (1962, p. 312) 對評鑑有其一定的見解，她對評鑑乃奠基於如下假設之上：

教育是尋求改變學生行為的過程。這些改變乃教育的目標。有時，這些改變包含內容的精熟，或者說「知道何者」，有時此等精熟的達成與某些科目的學習有關。它同時包含學生對內容的反應，諸如思考的方式，或是「學習如何」的技能。

評鑑是一過程，此一過程包含決定這些改變之內容，以及根據目標所提出之價值，評鑑這些改變，並發現教育目標達成的程度為何。由於人類的行為是多面向，這些目標亦當是多面向的。

Taba對評鑑的界定是較為寬廣的，也就是評鑑是複雜的過程，其以形成目標為起始，其後需決定採用何種工具，以便蒐集目標達成程度的證據，取得證據後如何解釋其意義，判斷學生的優缺點，最後則是決定課程與教學有哪些部分應加以改進。若就現時的觀點言之，Taba對課程評鑑的見解仍略顯狹隘，但就所處時代背景而言，Taba對評鑑的見解已超乎當時學界對評鑑的認識。Smith（2013, p. 190）即曾指出：

對Taba而言，評鑑並非只是紙筆測驗之型態，她採取較寬廣的評鑑定義。她覺得描述學生行為以澄清目標、發展評鑑學生的諸多方式，總結評鑑或是證據，以及運用取自這些評估的資訊，皆屬評鑑之過程。她相信，這些步驟對課程發展而言，皆具重要性。實則，評鑑為藍圖。在其心中，沒有描述學生從何處開始，經歷一段時間後其成就為何，以及以習得的內容為基礎調整教學，皆屬盲目教學。

綜括而言，Taba（1962, p. 313）認為評鑑涉及如下的工作：

- （一）澄清目標，直至能描述特定領域所欲獲致的行為。
- （二）發展與運用各種可行的方式，以獲取學生改變的證據。
- （三）尋找能總結與解釋這些證據的適當方式。
- （四）運用從學生進步或匱乏方面所獲得之資訊，改進課程、教學與學習指導。

肆、塔巴模式與科學化課程編製模式、 泰勒原理的異同

一、塔巴模式與科學化課程編製之異同

課程之父Bobbitt本為教育行政學者，因受科學管理之父F. Taylor的啟發，將科學管理原則應用至課程編製工作，因而將課程草創為專門的研究領域。Bobbitt的同僚W. W. Charters亦有類似主張。二氏執教於芝加哥大學時，Tyler適為研究生，且曾擔任Charters的研究助理，Tyler的課程思想自然受到彼等的影響（鍾鴻銘，2019）。Taba與Tyler共事期間，受其影響亦不在話下。一般認為，Taba與Tyler發展出的課程模式，是以目標的確立作為課程發展的起始，故一般將彼等歸屬為目標模式。對再概念化論者（reconceptualists）而言，科學化課程編製模式與目標模式同屬傳統論者。彼等的共同之處，在於認為課程學者應為實務工作者服務。也就是課程學者應致力於發展出課程發展程序，以作為實務工作者依循的準據（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。但受時代氛圍影響，彼此間亦有差別之處。概括而言，Bobbitt與Charters的目標更具行為主義取向，強調於脈絡中獲得特定的行為習性。Taba與Tyler則採取較一般的學習觀，其教學目標注重讓學生習得一般的類化原理，而後運用這些原理解釋具體的事象（Ornstein & Hunkins, 2009）。雖然同樣想將課程發展建立在理性與科學的普遍原則之上，但彼此間仍有差異，以下探討之。

塔巴模式與泰勒原理的目標模式和Bobbitt與Charters的科學化課程編製相同，認為「課程發展是理性且科學的，而非某種經驗法則的程序」（Taba, 1962, p. 10）。Taba（1962, p. 13）指出：

在發展課程變革策略時存在著問題，解決內在於設計或變革課程中之問題的方式之一，或許是以恰當的順序詢問恰當的問題。是以，課程變革的工作成為某種需將其打破成較小工作的系統性工作，且這些小工作本身即為一種工作。易言之，對課程發展而言，不僅有必要為設計各種元

素而依循理性的計畫，同時亦有必要為發展這些元素與彼此連結而備有一套方法論。

Bobbitt與Charters受科學管理運動的影響，主張將科學管理的概念應用至課程編製，故名為科學化課程編製法。同樣地，塔巴模式亦旨在提供科學而理性的程序指引，供課程發展人員參照之用（黃光雄、蔡清田，2015）。對於《課程發展：理論與實踐》，Stern（2011, p. 75）曾指出：

當吾人檢視內容目錄並閱讀此教科書，便立即為此書對課程研究所採取的科學取徑所震懾。雖然Taba相信對教育研究而言，質性研究有其需要，此教科書卻為理解課程發展、設計與實施者，建立一套循序以進的合理模式。對現時關注課程連結等議題的人而言，本書之內容如同1962年本書出版之時，同樣適用於今日。

與科學化課程編製者常被稱為課程工程師一樣（鍾鴻銘，2019），Taba亦常被指稱為課程建築師（Bernard-Powers, 2002; Smith, 2013）。兩者同屬工學模式，皆旨在協助課程發展者創建課程藍圖。Smith（2013, p. 184）認為：

建築師勤奮的工作以設計其計畫，彼等以面向與理念為起始點，並將其轉化成藍圖，以便讓建造者在建造時有所依循。我看出Taba期待其著作能成為藍圖，以便讓理論家與實務工作者在創建課程時能夠參照並使用之。再者，在每棟建築物，在每一項建築的建造中，皆需具備窗戶。在建築師所建造的物件中，皆需有建築物之內的人往外觀看的通道，同時讓外面的人能夠往內觀看。

雖然同樣強調科學性，但Taba對Bobbitt等人倡導的活動分析法或工作分析法卻難以認同。在其《課程動力學》一書中，亦曾批判科學化的課程編製。Taba（1932）以為，此種科學化的課程編製，固然讓吾人脫離由絕對主義哲學推導出之思辨性的教育宗旨，有了更接近實際生活的教育目標。但其目標的主要來源，

仍是對過去與現在生活具生存價值的生活經驗，卻未批判性地檢視它們是否具有教育價值。由於屈從於現時的價值、理想與行為模式，故Bobbitt、Charters極力主張彼等教育目標在於培育完善的公民，但此種公民對Tabá而言，僅是服膺現狀之「今日的完善公民」，卻非具創造力之「明日的完善公民」。歸結而言，科學化課程編製的教育目標在於培養服膺既存體制的順從公民，而Tabá則主張教育應培育具有批判思考能力，並能思考如何開創未來的自主公民。

二、塔巴模式與泰勒原理之異同

塔巴模式與泰勒原理雖同屬目標模式，但兩者亦有其殊異之處。Tyler與Tabá曾於八年研究期間共事，兩種模式的初步綱要，亦是八年研究工作經歷的結果。Tabá（1962, p. vi）曾經指出：

1930年代一場令人困惑的課程設計會議，會議中論辯衝突的課程設計方案，會後，Tyler湧生一觀念，即對課程設計應有一套系統性的思考。會議結束後，Tyler博士與我便開始精細構思並規劃設計課程所欲詢問的一系列問題，與所欲採取的有序步驟。

根據Tabá所述，兩人是在某次共進午餐時，共同探討初步的課程原理（Nowakowski, 2004）。Tyler在受訪時亦有同樣的記憶。Tyler指出，在該次餐敘中，他與Tabá共同討論出設計課程發展應提出的問題，Tyler並將這些問題寫在餐巾上。這些問題，即是塔巴模式與泰勒原理的基礎（Ozelis, 1992）。

八年研究結束後不久，Tabá（1945c）曾發表〈課程設計的一般技術〉乙文。文中，Tabá指出教育乃是在三方關係的脈絡中發生，是以，在決定目標之前，需對此三者進行分析。探討教育與社會、學習者、學科知識三者的關係後，Tabá分別再探討課程經驗的選擇、組織課程經驗、特定學習單元的設計與任務。雖未有專章討論評鑑，但在探討學習單元的設計時，亦將評鑑納入探討。此一架構，與泰勒原理相當近似。泰勒原理認為課程發展有目標、經驗、組織、評鑑四道程序。目標的來源為學生、社會與學科三者，且需經教育哲學與心理學兩道過濾器的篩選（Tyler, 1949）。儘管看似相近，但兩者仍有其殊異之處，以下探討

之。

（一）草根或歸納式的課程發展

基本上，Tyler認為學校行政人員與學校教師應共同擔負課程發展的主要工作；但Taba則認為教師應在課程發展過程中扮演更積極的角色。Hunkins與Hammill（1994, p. 9）即曾指出塔巴模式的特殊之處，「Taba與Tyler和其他科學傾向者的差別，在於她相信教師在創建課程的程序中扮演積極的角色」。在《課程與教學的基本原理》乙書中，Tyler（1949）曾探討學校教育人員如何課程編製工作，主要是從學校整體教育團隊的角度探討學校的課程編製，其指出，「如果有意進行全校的課程重建，校方便需獲得全體教職同仁的普遍參與」（p. 126），且「在小型學校中，全體教師可共組委員會對學習者與校外生活進行研究，並檢視學科專家的報告」（p. 126）。若是「大型學校，則應組成特別委員會，有的研究學習者、當代生活，有的則研究學科專家的報告」（p. 127）。此與Taba從個別教師的角度探討課程發展略有差別。

相對於泰勒原理，塔巴模式讓個別教師在課程發展過程中擁有更多的自主權。塔巴模式之所以主張讓教師在課程發展過程中扮演主動、積極的角色，實為其課程實踐的結果。Weldon（1970, p. 101）即謂：「Bode與Ralph Tyler深深影響其課程思想，然而其大部分作品乃她在學校進行田野調查與研究的結果」。

英國課程學者L. Stenhouse亦非常看重教師在課程發展中的角色，認為教師的課程發展工作有助於教師的教育專業成長，Stenhouse的主張堪稱是專業主義取向的課程意識型態（黃光雄、蔡清田，2015）。由於同樣重視教師在課程發展中扮演的角色，是以，Null（2008, p. 484）指出：

Taba著作中的課程發展理論，在Lawrence Stenhouse的著作中亦扮演顯著的角色，後者的學術思想強調教師在任何課程實施中所扮演的角色。Stenhouse強調高品質的師資教育，以幫助教師將自身的工作看成是一門藝術，亦看成是一門科學。即便兩人的觀念是在不同的陸地上發展，Stenhouse與Taba的著作共享諸多相互同意之處。

塔巴模式在目標之前，有一需求評估，以協助目標的形成。此一評估乃指教

師依其學區所在的特性、學校與班級學生的特性，所進行的評估。由於是以基層教師的需求作為課程發展的起始點，是故，Taba的課程發展模式被視為是「由下而上」的「草根模式」（Stern, 2011）。

此外，亦有學者將Taba此種由下而上的模式稱為歸納模式，且與Tyler的演繹模式有所不同。演繹模式是由上而下的，它是由課程設計者決定目標，教學策略則交由教師決定，而後再由課程設計者決定評鑑方法，整個過程中，行政人員擔負較多責任。演繹模式是從一般而特殊，但歸納模式則相反。它是從特殊走向一般，且從頭至尾皆有教師參與其中。演繹模式通常亦是規範性的，要求課程設計人員，依其指示邏輯有序、按部就班的發展課程。草根模式則是描述性的，旨在描繪課程發展過程的實際狀況（Bhuttah et al., 2018; Bhuttah, Xiaoduan, Ullah, & Javed, 2019）。同樣的觀點見諸Lunenburg（2011），他認為Tyler的古典範式，是由學者幫學校人員提出一套通用模式，但Taba則反其道而行，其模式是由教師設計教與學單元，以供後續課程發展的基礎，它是由特殊的課程材料走向一般類化的通則。事實上，讓教師積極參與課程發展，實為泰勒原理與塔巴模式的重要之別。在論及兩者的差異時，Läänemets與Kalamees-Ruubel（2013, p. 3）即曾直言：

泰勒模式是演繹式的，塔巴模式則是歸納式的。Tyler的取徑是就行政人員的取徑而言，而Taba的取徑則是反映教師的取徑。本質上，Tyler相信行政人員應設計課程，教師則是實施課程。Taba相信教師能覺知學生的需求，是以，教師理應是發展課程並將其實際付諸實施之人。Taba模式的另一名稱是「草根取徑」，但是其原理並非以目標為起始，因為她相信首應研究特定社會的教育需求。Taba同樣注意到內容的選擇與組織，其目標在於提供學生綜合理解的機會。Tyler主要強調的是目標、評鑑與控制。此一取徑對市場導向教育而言或許是完美的，但對發展有責任感且有創造力之個體，以迎接不斷變化之環境的挑戰，卻是不適當的。今日眾多運用泰勒模式的教育體系業已面臨危機，需要立基於完全不同之課程發展模式的改革。

Ornstein與Hunkins（2009, p. 215）亦曾從歸納與演繹、草根與行政的對比，指出塔巴模式與泰勒原理間的差別。彼等指出：

不似Tyler，Taba相信教師應參與課程發展。她提倡草根模式，此種模式的步驟近似Tyler的模式。雖然Tyler並未提倡此一模式僅為中央辦公室之人所用，但早期課程編製的教育工作者，認為中央行政當局具有創建課程的知識。他們採認由上而下的（行政的）模式。通常，行政工作者給予教師來自課程專家的觀念，而後監督教師以確保這些觀念獲得實施。相對地，Taba認為課程理應由使用者設計。教師應該從為學生創建特定的教學單元開始，進而建立一般設計。Taba提倡歸納模式，而非始自於一般設計而朝向特殊單元的傳統演繹模式。

要言之，在結束八年研究工作後，Taba相繼投入群際教育與新社會科課程改革方案的推動工作。兩項工作皆採教師工作坊的形式，培訓教師的課程發展能力。Taba鼓勵來自不同學校的教師發現各自的課程問題，並據以形成自身的課程方案。有此長期的工作經驗，故Taba賦予個別教師更多的課程發展責任，亦更看重個別教師的課程發展能力。此或為「她（Taba）相信教師理應是課程設計者」（Bernard-Powers, 2002, p. 58）的主因，但部分課程學者將泰勒原理推斷為行政模式，則有待商榷。

由Tyler的著作觀之，這些學者所指的「行政」，應是指教育行政人員與全體教師，而非專指教育行政人員。前述學者所言，「Tyler相信行政人員應設計課程，教師則是實施課程」，恐有誤解Tyler本意之嫌。Tyler（1949）在《課程與教學的基本原理》乙書中，探討完泰勒原理的四個問題後，即列有〈學校或學院成員如何從事建立課程的工作？〉乙章。此專章即在探討泰勒原理的應用之道，且認為此一探討有其必要，「特別是當學校整體人員，率皆同意有必要建構一新的教學計畫之時」（p. 126）。故吾人不應將行政人員詮釋為專、兼職的行政人員，而是同時包含教師在內的全體教育團隊。是以，Tyler並非不重視教師在課程發展過程中所扮演的角色。除了賦予與教師共同發展的責任外，Tyler亦曾賦予行政人員課程領導之責。Tyler（1953）所著〈學校行政人員在課程與教學中的領導

角色〉(Leadership role of the school administrator in curriculum and instruction)一文即在探討此議題，且認為「課程與教學的改進是學校行政工作者最重要的工作」(p. 209)。Pinar等人(1995, p. 149)之言：「Tyler的程序並非教師課程發展的陳述，而是行政工作者的陳述」，應是從課程領導的觀點出發所下的評論。

故持平論之，不論泰勒原理或塔巴模式，率皆重視教師在課程發展中的角色。所謂「行政模式」與「教師模式」之別，應只是輕重之別，以及整體教育人員與個別教師之別而已。

次就演繹與歸納之別而言，似亦不宜從行政人員與教師之分言之。就哲學或邏輯學觀之，演繹乃由一般而至特殊，歸納乃由特殊而至一般。Tyler與Tabá兩人皆重視學習者與社會的需要對課程發展的指導作用，但Tyler首先探討的是社會與學生的一般性需求，以便讓課程發展人員演繹至特定學校。反觀Tabá(1957, 1962)，則是鼓勵教師透過問題識別(problem identification)找出自己的課程問題與所在社區和學生的特定需要，從而建立一般性的社會與學生需求。故其課程模式亦具有鼓勵教師解決自身課程問題的行動研究意涵。其次，所謂的歸納亦具有聚合(putting together)之意，也就是課程發展是以個別教學單元開始，而後將之聚合成課程發展的設計型態。是以，Tabá(1962, p. 343)指出：

為已知學生團體及可感知之環境而設計的測試「單元」必須是科學化課程發展的重要組成部分，有了這些實驗或測試研究之後，才有可能考慮諸如學科的連續性、順序性與統整性等問題的新基礎。準此意義而言，課程發展理應是歸納的過程，它始自於底層與自然的小單元，而後進行至整體組織較一般性問題。

(二) 由課程發展的四道程序延伸為七道程序

相較於Tyler僅是依目標、經驗、組織及評鑑四道程序，簡略勾勒課程發展的基本原理，Tabá將課程發展過程擴充至需求診斷、形成目標、內容選擇、內容組織、學習經驗的選擇、學習經驗的組織，以及評鑑等七道程序，其主要差別在於Tabá認為在形成目標之前，應先進行需求診斷。其次，Tabá進一步將泰勒原理中的教育經驗與組織，細分為以學科知識為主的內容選擇與組織，以及以學習活

動為主的學習經驗的選擇與組織。概括而言，「其七道步驟的課程發展模式，較諸Tyler的（四個）問題，賦予此過程更多的細節」（Hunkins & Hammill, 1994, p. 9）。

Taba認為教師為第一線工作者，彼等最適合診斷學生的需求。在課程發展與實施的過程中，Taba皆採取教師工作坊（workshop）的形式，讓教師協助發展課程並提升教師實施新課程的能力，故Taba的課程發展模式亦是一種人員成長模式，也就是在工作坊中教師與專家密集地共同合作，其目的在於幫助教師瞭解實施課程所需之概念、理念與教學法。此種作法算是一種行動研究法，因為教師必須指出在自身教學情境中感知的問題，包含教室、課程、學生學習、學校、社區等情境，而後教師藉由尋求解決方案以解決自身遭遇的問題（Stern, 2010, 2011）。故Taba的需求評估亦可算是一種評鑑（Kelting-Gibson, 2013）。

塔巴模式與泰勒原理的另一差異在於，Taba進一步將學習內容與學習經驗的選擇與組織加以區分。學習經驗與學生在學習課程內容時的心理運作有關。Taba的學習經驗觀頗受J. Piaget的影響，認為：

經驗理論的重要意義並不只是學習是以原初經驗為起始，而且學習者必須經驗到眾多事實組合成觀念與概念的心理運作，而非僅僅是吸收他人心理運作的結論。（Taba, 1962, p. 404）

為能體驗到如是學習經驗，Taba認為教師必須安排、引導學生進行各種學習活動，以經歷各種學習經驗。儘管與內容有異，兩者仍有很大的關聯性。Ozelis（1992, p. 148）即曾指出，據Taba觀之，「實務上，（內容與學習經驗）此二者相互交織；但思考時則可相互區隔」。目標的有效達成，端賴適當內容與學習活動的選擇，有些目標（如知識的獲得）較依賴於內容，而思考、技能與態度的養成，則倚乎學生有實際參與學習活動的機會。兩者堪稱相輔相成。

從四道程序擴充為七道程序的另一轉變是，塔巴模式更為強調課程發展的循環性。Pinar等人（1995, p. 175）即曾指出：

其（Taba）方案的一個重要面向涉及到泰勒原理的修正，後者通常被視

為從陳述目標、通過學習經驗再到評鑑的線性過程。Taba則將過程想成是更為接近循環性的，在此過程中會出現新的目的與目標。此項修正與Dewey的目的觀更為一致，也就是目的是從教師與學生的交互作用中產生。準此意義而言，評鑑成為「形成性的」而非「總結性的」。

對Pinar等人的見解，Marshall、Sears、Allen、Roberts與Schubert（2007, pp. 55-56）亦深有同感。彼等指出：

Taba對於為課程發展工作發展堅實的理論基礎特別感興趣，且將覺知到的Tyler「步驟」的直線性轉成更為Dewey式的或是循環的過程，在此過程中，新的目標或目的透過學校層級持續不斷的（形成性的）評鑑浮現而出。

伍、對塔巴模式的質疑

由於塔巴模式清楚界定課程發展的程序，讓實務工作者具有可資依循的步驟，故甚受實務工作者的歡迎，甚至有各種不同的變體出現（Ornstein & Hunkins, 2009; Tanner & Tanner, 2007）。對Taba（1962, p. 413）而言，「任何如同課程發展般複雜的工作，皆需某種理論性與概念性的思考架構作為指引」。為實務工作者建立參考指引，實為其建立課程發展模式的重大目的。但對某些課程學者而言，將課程發展簡化為幾道程序步驟，實過於輕忽課程發展的複雜性。例如，Pinar（1999）即把Taba等人將課程發展等同於幾道程序步驟的作法稱為程序主義（proceduralism）。對Pinar（2008）而言，程序主義容易輕忽課程的政治性，以及各式各樣的潛在課程。其次，Pinar（2015, p. 103）指出，就其字面意義而言，程序意謂著「遵照既定的方式行事」。若依名詞義所從出的動詞義「進行」（proceed）而言，其意謂著從某一起源處開始，並順著事先規劃的路徑採取行動、過程或運動。Pinar指出，此種事事遵從「事前」既定步驟的課程發展程序，容易使個體喪失其能動性與創造性。對其而言，所謂的課程理論並非著

重於課程發展過程的解析，而是致力於課程或學生教育經驗的理解（Pinar et al., 1995）。

除了Pinar的質疑外，塔巴模式亦受到後現代課程學者的批評。因為塔巴模式的程序步驟是建立在確定性基礎之上。例如，Hunkins與Hammill（1994, p. 13）即曾指出：

Tyler與Taba提出的程序乃建立在實證主義確定性之上。過程中的不同節點皆有其明確的目的。吾等指出，在後現代課程發展中，重點並不在於行動的具體步驟，而是人們為了創建課程目的而聚集在一起所產生的關係。並非為此過程帶來確定性，而是有著務實的懷疑，即決定的結果並非奠基於某些具特權地位的後設敘述，而是局部環境中人類經驗的動態性。

後現代課程學者主張以不確定性替代確定性，以複雜性取代簡單性。Hunkins與Hammill（1994, p. 14）進一步指出：

後現代的課程發展強調遊戲而非確定的目的；機遇而非明確的設計；過程與表現勝於靜態的、完成的工作；遊戲者的參與勝過遊戲者與過程保持距離；觀念的播散勝過觀念的集中；理念的結合勝過狹隘的選擇；行動是由欲望而非徵兆（symptom）驅動；系統是以不確定性而非確定性為其特徵。

後現代課程學者不欲全盤否定Taba等人程序主義的見解，而是強調應以多元主義取代課程發展的程序模式。也就是：

接受後現代的立場，我們承認不存在創建課程的單一方式，並無生產課程的單一後設敘述或是後設理論，不存在創建課程方案普遍的或是具真理姿態的規則，超越Tyler與Taba即是進入思想與行動領域，在其中，對課程發展的論述而言，吾人有著程序或語言遊戲的多元性。並無普

遍性，有的只是流動性，但流動的運動會帶來型態。在課程發展中，有需要利用運動與騷動，以便發展課程。（Hunkins & Hammill, 1994, p. 14）

陸、結語

Taba出生於愛沙尼亞（Estonia），及長後，於愛沙尼亞的塔圖大學（Tartu University）接觸Dewey的民主觀與教育觀後，即對進步主義教育理念心生嚮往之志，因而負笈美國求學（Bernard-Powers, 1999）。學成短暫回國後，Taba復回美國工作。初任教於道爾頓學校（Dalton School），後受Tyler賞識加入八年研究的評鑑團隊（Middaugh & Perlstein, 2005）。八年研究結束後，Taba受邀主持旨在促進不同族群間相互理解的群際教育。由於Taba自身的移民經驗，使其非常重視不同族群間的文化交流與適應，Taba接任此一工作堪稱適才適所（Brady, 1996）。「其《課程發展：理論與實踐》之基礎，即是始自於此計畫相關的工作經驗」（Moseley, 1976, p. 215）。群際教育結束後，復受邀主持加州康特拉科斯塔郡（Contra Costa County）新社會科課程方案。生涯的因緣際會，使其與課程發展事業結緣。在反思課程實踐的過程中，不斷精緻化課程發展的步驟與細節，1962年終於完成其代表作《課程發展：理論與實踐》。惜乎此書問世後幾年，Taba即因外科手術不幸感染破傷風，於1967年7月6日在加州的柏林蓋恩（Burlingame）辭世（Ozelis, 1992）。

常言道，先知總難在其故土獲得應有的榮耀，Taba亦不例外。在其有生之年，Taba之名不為愛沙尼亞學界所知曉，在往生後的20年，Taba才逐漸為愛沙尼亞教育學界認為傑出的教育學者（Krull, 2003）。但在為愛沙尼亞學界所熟知的同時，事實上，Taba對美國乃至國際產生實質影響。深受進步主義教育運動影響，Taba甚為重視兒童在教育過程中扮演的重要性，故其主張，課程發展應以診斷需求，包含兒童的需求為開始。需求診斷所得，有助於確立課程目標。Taba認為目標不應只著重於知識的獲得，形成目標時亦應將技能、態度、價值的形成考慮在內。由於將知識、技能、態度、價值等同考慮，故Taba主張課程經驗的選擇

同時兼重課程內容與學習活動。課程內容以提供學生知識學習為主，學習活動則是著重幫助學生獲得技能、態度與形成價值。課程經驗決定後即應進行課程組織，包含內容與學習經驗的組織。Taba亦提供課程組織時可資依循的一些規準，如有助於學生產生漸增式學習或是統整等。課程發展的最後工作即是評鑑。Taba主張透過多元管道尋找學生進步的證據，對於各種證據應有適當的解釋方式，再者則是應將證據作為後續改進課程與教學的參考。

於哥倫比亞大學（Columbia University）師範學院（Teachers College）攻讀博士學位時，Taba頗受該校進步主義教育思潮的影響。除了深受Dewey、Kilpatrick、Bode等人動態經驗觀的影響外，Taba亦認同Dewey兒童與課程兩者應取得平衡的主張，以及其對反省性思考的重視。相反地，對於其師Kilpatrick由兒童主導課程發展的主張，Taba未表支持。Taba反倒構思理性有序的課程發展程序供一般教師參引。但Taba強調，塔巴模式僅是一般程序，教師仍需依學校、班級與學生之特性，發展出具自身特性的課程。反向言之，塔巴模式之所以被認為是歸納性的課程模式，實係它是Taba帶領各地教師發展課程時，將其實際經驗整理反思後，歸納出之共通性、一般性的程序原理。

解嚴後，課程改革已是臺灣教育改革的重要環節。晚近的課程改革頗為重視學校本位課程發展，以及教師在課程發展中扮演的角色（甄曉蘭，2002）。此種主張與Taba的想法相呼應，因為她的重要貢獻即是「將課程發展從行政辦公室移出，並將其置諸教室」（Ozelis, 1992, p. 12），或言之，「Taba主張，在發展課程時，教師扮演至關緊要的角色」（Bhuttah et al., 2018, p. 114）。其次，「Taba建議課程應以課堂教師為起始，應更有效地連結理論與實踐」（Hanninen, 1989, p. 16）。每一次的課程改革皆有其立論基礎，讓教師積極地參與課程發展過程，的確有助於理論與實踐間的連結。再者，Taba演繹式的課程發展理念亦足供吾人採擷。也就是鼓勵教師進行學校本位課程發展，且從彼等個殊的課程發展經驗，歸納出共通的課程發展要素，並推廣至全臺，以提升臺灣課程改革成功的機率。

其次，多元入學管道實施後，同一班級裡的學生益趨異質。在說明課程應提供多樣性學習時，Taba（1962）指出，對應異質能力班級較有效的方式，是根據興趣的差異、理解與能力的層級，設計多樣化學習方式。故在發展課程時，應提供多元性學習方式，亦是Taba可供採擷的意見。再者，Taba（1953, 1962）頗

為重視積累性學習與銜接（articulate）的概念。不僅課程需與學生的社會學習銜接，不同年級間課程的銜接亦應有助於連續性、積累性的學習發展。且根據其多重目標的理念，積累性的學習不僅是知識性的積累，同時亦應兼顧思考能力、社會態度與識見之積累性的增長。此恰如Taba（1962, p. 11）所言：「假如學習是發展性的，則課程亦應體現發展的順序」。

Jackson（1992）在〈課程觀念與課程專家〉（Conceptions of curriculum and curriculum specialists）乙文中，曾提出Tyler是否改進Bobbitt的問題。作為聲譽僅次於Dewey與Tyler的課程學者，吾人同樣可提問，Taba是否在Tyler的基礎上踵事增華？Jackson曾比較Tyler與Bobbitt的雷同之處，這些雷同之處，幾可同時說是Tyler與Taba兩人的共同處。首先，兩人皆認同課程專家的工作之一，即是給予實務工作者建議。其次，兩人皆認同多樣化的研究有助於釐清學校該教些什麼，以及如何對各種課程進行評鑑。再者，兩人皆認為應對課程形成的過程進行廣泛與細密的理解，其目標則是使創建課程的複雜過程變得較為有序且可加管控。復次，兩人皆對各種實徵研究將有利於課程發展，保持樂觀的心態。最後，兩人在人生的不同寫作階段中，始終將實用性與樂觀精神注入作品之中。

Taba與教育評鑑之父Tyler同為1902年出生。之所以享有教育評鑑之父的聲譽，實因「在八年研究期間，Tyler並未視評鑑為學生之評價，而是教育計畫之品質的評價」（Popham, 1993, p. 2）。在Tyler的邀約下，Taba負責八年研究社會科的評鑑工作，「Taba的評鑑工作，使其與Ralph Tyler具有生產性的合作關係，且使其設計出發展課程的一般性架構」。八年研究的合作，使Tyler與Taba兩人同在俄亥俄州立大學（Ohio State University）與芝加哥大學共事一段時期。1950年代初期，兩人離開芝加哥大學後，雖分往不同大學任職，然學校卻同在舊金山。地緣上的接近，使兩人仍保持密切往來。八年研究初期，Tyler已發展出評鑑原理供研究團隊與教師參引。但不久之後，研究團隊與教師開始抱怨雖有評鑑原理，卻苦無課程原理可供參照。於是在Taba等人的鼓勵下，Tyler初擬課程發展原理之雛型。Tyler進一步將此一綱要，發展成他在芝加哥大學所開「教育360」（education 360）的課程大綱。Tyler的課程大綱中，有66筆參考文獻。出現兩次以上的參考文獻僅有三者，Taba輯於全美教育研究社《四十四期年刊》中的文章即為其中之一，Tyler主要簡略描述Taba對選擇與組織學習經驗的見解。是以，

Tyler的課程原理堪稱是其評鑑原理的進一步延伸，且Taba對泰勒原理之建構，亦有某種程度的影響（Wraga, 2017）。

八年研究結束後，Taba主要負責社會科課程方案的建構與推廣。或因生涯走向的關係，Tyler偏向較宏觀的角度看待課程發展，其所建構出的泰勒原理，主張先建構出一般性的社會與學生需求、教育哲學原理與學習心理學，以作為個別學校課程發展參考之指引。但塔巴模式則鼓勵教師從具體可感知的學生與環境著手，累積各種個殊案例後，再逐漸形成整體架構。是以，塔巴模式的第一道步驟是在形成目標前需先進行需求診斷。此一步驟主要是鼓勵教師診斷自身學生與環境的問題，在確立需求後，再建構課程，以滿足需求或解決課程問題。其次，有別於泰勒模式主張先處理一般性課程架構之課程銜接、連續、統整等問題，塔巴模式主張課程發展應先以個別學習單元的設計為起始，再聚合各學習單元之時，再慮及彼此之銜接與整合的問題。某些課程學者將兩人的差異，以演繹與歸納之名別之。亦有課程學者用行政模式與草根模式區分兩者的差異。就Tyler的著作言之，所謂的行政模式，應指全體教育人員共同合作解決課程重建問題，教師仍負有共同課程發展之責。而Tyler亦希望教育行政人員擔負課程領導的責任。相對地，Taba在其大半職涯過程中，皆在培訓教師課程發展能力，故Taba予人更為看重教師課程發展能力之感。所謂行政模式與草根模式，其間對於教師參與課程的職責，並無質的差別，有的應只是量上的差異而已。

致謝：研究承蒙科技部專題研究計畫經費補助，計畫編號為MOST 110-2410-H-197-002-，特此致謝。另，對於兩位審稿委員仔細審閱並給予本文寶貴修改意見，亦表謝忱。

DOI: 10.53106/102887082022036801003

參考文獻

- 黃光雄、蔡清田（2015）。*課程發展與設計新論*。臺北市：五南。
[Huang, G.-S., & Tsai, C.-T. (2015). *New perspective for curriculum development and design*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。

[Huang, Z.-J. (1991). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tung Hua.]

甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。

[Chen, H.-L. (2002). *Curriculum reform and teaching innovation in primary and secondary school*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

鍾鴻銘 (2011)。美學知識論與課程研究。載於陳伯璋 (主編)，課程美學 (頁77-101)。臺北市：五南。

[Jong, H.-M. (2011). Epistemology of aesthetics and curriculum research. In P.-C. Chen (Ed.), *Curriculum aesthetics* (pp. 99-122). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]

鍾鴻銘 (2019)。W. W. Charters課程理論探究：兼論Charters與Bobbitt課程理論的異同。課程與教學季刊，22 (3)，99-122。https://doi.org/10.6384/CIQ.201907_22(3).0005

[Jong, H.-M. (2019). Research on W. W. Charters' curriculum theory: Comparing the similarities and differences between Charters and Bobbitt's curriculum theory. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 22(3), 99-122. https://doi.org/10.6384/CIQ.201907_22(3).0005]

Bernard-Powers, J. (1999). Composing her life: Hilda Taba and social studies history. In M. S. Crocco & O. L. Davis, Jr. (Eds.), *"Bending the future to their will": Civic women, social education, and democracy* (pp. 185-206). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Bernard-Powers, J. (2002). Hilda Taba. In M. S. Crocco & O. L. Davis, Jr. (Eds.), *Building a legacy: Women in social education 1784-1984* (pp. 57-58). Washington, DC: NCSS.

Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Bibi, A. (2018). Curriculum development: "An analysis of the Tyler and Taba model". *North American Academic Research*, 1(7), 109-118.

Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.

Brady, E. H. (1996). Hilda Taba: The congruity of professing and doing. In C. Kridel, R. B. Bullough, Jr., & P. Shaker's (Eds.), *Teachers and mentors: Profiles of distinguished twentieth-century professors of education* (pp. 59-70). New York, NY: Garland.

Bullough, R. V., Jr., & Kridel, C. (2003). Workshops, in-service teacher education, and the eight-year study. *Teaching and Teacher Education*, 19, 665-679. https://doi.org/10.1016/j.tate.2002.11.001

Costa, A. L., & Loveall, R. A. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 56-62.

- Fraenkel, J. R. (1988). Remembering Hilda Taba. *Teaching Education*, 2(1), 82-86.
- Fraenkel, J. R. (1992). Hilda Taba's contributions to social studies education. *Social Education, March*, 172-178.
- Fraenkel, J. R. (1994). The evolution of the Taba curriculum development project. *Social Studies*, 85(4), 149-159.
- Hanninen, G. E. (1989). *The effects of the Hilda Taba teaching strategies on critical and creative thinking* (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, Moscow, ID.
- Hayes, S. (1991). *A century of curricular perspectives: Which curricularist has been the most influential?* Retrieved ERIC Database. (ED 366 235)
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 3-40). New York, NY: Macmillan.
- Kantes, M. H. (1976). *Classroom use of the Taba teaching strategies* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.
- Kelting-Gibson, L. (2013). Analysis of 100 years of curriculum designs. *International Journal of Instruction*, 6(1), 39-58.
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P. W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* (pp. 69-84). New York, NY: Teachers College Press.
- Kridel, C., & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 637-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krull, E. (2003). Hilda Taba (1902-1967). *Prospect*, 33(4), 481-491.
- Läänemets, U., & Kalameers-Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9, 1-12.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Lybarger, M. B. (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). New York, NY: Macmillan.
- Marshall, J. D., Sears, J. T., Allen, L. A., Roberts, P. A., & Schubert, W. H. (2007). *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir* (2nd ed.). Upper Saddle River,

- NJ: Pearson.
- Middaugh, E., & Perlstein, D. (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and the ethos of Brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(3), 234-256.
- Moseley, P. A. (1976). Hilda Taba, curriculum worker. In O. L. Davis (Ed.), *Perspectives on curriculum development 1776-1976* (pp. 214-215). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Null, J. W. (2008). Curriculum development in historical perspective. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 478-490). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nowakowski, J. R. (2004). An interview with Ralph Tyler. In M. Finner (Ed.), *Educating America: How Ralph W Tyler taught America to teach* (pp. 91-116). Westport, CT: Praeger.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ozelis, T. F. (1992). *The influence of Hilda Taba on curriculum in elementary education* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, DeKalb, IL.
- Pinar, W. F. (1999). Introduction: A farewell and a celebration. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. xi-xx). New York, NY: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity-the selected works of William F. Pinar*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Smith, S. (2013). Hilda Taba-curriculum pioneer and architect. In T. S. Poetter (Ed.), *Curriculum windows: What curriculum theorists of the 1960s can teach us about schools and society today* (pp. 181-191). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Stern, B. (2010). Hilda Taba: Social studies reform from the bottom up. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 41-61). Charlotte, NC: IAP.
- Stern, B. (2011). Hilda Taba: A voice in the wilderness. In M. L. Kysilka (Ed.), *Critical times in curriculum thought: People, politics, & perspectives* (pp. 837-838). Charlotte, NC: Information Age.
- Taba, H. (1932). *The dynamics of education: A methodology of progressive educational thought*. London, UK: K. Paul Trench, Trubner.
- Taba, H. (1945a). Curriculum problems. In H. Taba & W. Van Til (Eds.), *Democratic human relations: Promising practices in intergroup and intercultural education in the social studies* (pp. 21-62). Washington, DC: NCSS.
- Taba, H. (1945b). Planning learning activities. In H. Taba & W. Van Til (Eds.), *Democratic human relations: Promising practices in intergroup and intercultural education in the social studies* (pp. 63-84). Washington, DC: NCSS.
- Taba, H. (1945c). General techniques of curriculum planning. In N. B. Henry (Ed.), *American education in the postwar period, part I curriculum reconstruction. The forty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 80-115). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Taba, H. (1949a). Moral beliefs and the ability to apply them in solving problem of conduct. In R. J. Havighurst & H. Taba (Eds.), *Adolescent character and personality* (pp. 81-96). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Taba, H. (1949b). Methods of studying moral beliefs. In R. J. Havighurst & H. Taba (Eds.), *Adolescent character and personality* (pp. 247-283). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Taba, H. (1953). An articulated social-studies curriculum in the elementary school. *Social Education*, 17(8), 369-372.
- Taba, H. (1957). Problem identification. In A. W. Foshay & J. A. Hall (Eds.), *Research for curriculum improvement* (pp. 42-71). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt Brace and World.
- Taba, H. (1963). Learning by discovery: Psychological and educational rationale. *The Elementary School Journal*, 63(6), 308-316.
- Taba, H. (1965). The teaching of thinking. In R. G. Stauffer (Ed.), *Language and the higher*

- thought processes* (pp. 31-39). Champaign, IL: NCTE.
- Taba, H. (1967). Implementing thinking as an objective in social studies. In J. Fair & F. R. Shaftel (Eds.), *Effective thinking in the social studies* (pp. 25-49). Washington, DC: NCSS.
- Taba, H. (1999). *The dynamics of education: A methodology of progressive educational thought*. London, UK: Routledge.
- Taba, H. (2005). What is evaluation up to and up against in intergroup education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(3), 257-262.
- Taba, H., Brady, E. H., & Robinson, J. T. (1952). *Intergroup education in public schools: Experimental programs sponsored by the project in intergroup education in cooperating schools: Theory, practice, and in-service education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H., Durkin, M. C., Fraenkel, J. R., & McNaughton, A. H. (1971). *A teacher's handbook to elementary social studies: An inductive approach* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Taba, H., & Wilson, H. E. (1946). Intergroup education through the school curriculum. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 244, 19-25. <https://doi.org/10.1177/0027162424400104>
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1953). Leadership role of the school administrator in curriculum and instruction. *The Elementary School Journal*, 54(4), 200-209.
- Watras, J. (2006). The eight-year study: From evaluative research to demonstration project, 1930-1940. *Education Policy Analysis Archives*, 14(21), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n21.2006>
- Weldon, J. J. (1970). *The evolution of curriculum development in the United States as revealed through selected writings* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University, Carbondale, IL.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic principles of curriculum and instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252. <https://doi.org/10.14516/ete.156>

