

臺灣教育社會學研究 二十三卷一期

2023年6月，37～82



從教育社會學視角探索Hilda Taba社會科課程發展理論

鍾鴻銘

摘 要

本研究旨在從教育社會學的角度探索Taba社會科課程發展理論的貢獻與啟示。Taba的社會科課程理論乃歷經三次重要教育史事件淬鍊而得：八年研究、群際教育與加州康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案。參與八年研究時，Taba負責評鑑學生的社會感受性。有了相關工作經驗後，Taba受邀主持與社會感受性相關的群際教育計畫。其後Taba進一步受邀主持加州康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案。Taba將畢生積累的社會科教育理念盡瘁於康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案之中。本研究的發現，從教育社會學的角度觀之，諸如：民主的公民資質培育應是教育的核心宗旨；關注學生對多元文化社會議題的社會感受性；從教師知識控制走向學生知識建構的課堂社會。

關鍵詞：塔巴、社會科、課程發展、批判思考、教育社會學

- 本文作者：鍾鴻銘 國立宜蘭大學通識教育中心教授。
- 投稿日期：112年3月14日，修改日期：112年5月19日，接受刊登日期：112年5月29日
- DOI：10.53106/168020042023062301002

Exploring Hilda Taba's Social Studies Curriculum Development Theory from the Perspectives of Sociology of Education

Horng-Ming Jong

Professor

General Education Center

National Ilan University

Abstract

This article explores Taba's social studies curriculum development theory and its contributions and implications. Taba's social studies curriculum development theory was refined through three important events in the history of education: the Eight-Year Study, intergroup education, and the Contra Costa County Social Studies Curriculum Project. In the Eight-Year Study Taba was responsible for evaluating students' social sensibility. Based on the Eight-Year Study work experiences, Taba was invited to host intergroup education programs related to social sensibility. After intergroup education program ended, Taba was then invited to preside over the social studies curriculum reform project in Contra Costa County, California. Taba embodied the social studies educational ideas accumulated throughout his life in Contra Costa County social studies curriculum project. From the perspectives of educational sociology, Taba's social studies curriculum development theory has implications worthy of our consideration: the cultivation of democratic citizenship should be the aim of our education; student social sensitivity to multicultural issues should receive attention; and the social atmosphere of classroom should move from teachers' knowledge control to students' active knowledge construction.

Keywords: Taba, social studies, curriculum development, critical thinking, sociology of education

壹、前言

作為課程版圖之一員，社會科堪稱資歷尚淺。一般咸認，1916年全美教育協會（National Education Association）社會科委員會（the Committee on Social Studies）發布的報告書《中等教育社會科》（*The Social Studies in Secondary Education*），是社會科的出生證明（Ravitch, 1987）。但自誕生伊始，百年來社會科成長之路卻顯艱辛。捨社會科目的為公民資質培育外，社會科的定義與性質究何所指，在成長過程中迭生爭議。Barth與Shermis（1970）嘗試將爭議的性質，劃分為三種不同的社會科傳統，分別是「社會科即公民資質傳遞」、「社會科即社會科學」與「社會科即反思性探究」。Barr等人（1978）於後續的著作中，對此三種傳統有進一步解析。作為理論參照，此三種傳統對於理解社會科發展史有莫大助益（鍾鴻銘，2017）。

社會科草創之初，偏重知識的傳授，公民資質傳遞論為彼時之主流。即便有學者零星呼籲，強調反省性探究的傳統，仍難成社會科課程發展主流。1960年代的新社會科（new social studies）運動，是重大的課程改革運動（單文經，2019；Evans, 2004）。此波課程改革既重視社會科學各學門的知識結構，同時主張培養學生主動探究的習性。因此，堪稱是社會科學與反思性探究兩種課程傳統的結合。

1957年蘇聯人造衛星的成功發射，對學科結構課程改革運動具有重大催化效果，它催生了1959年9月於麻州伍茲霍爾（Woods Hole）地區所召開的會議。伍茲霍爾會議並未含括社會科學各學門的專家，但在瀰漫著課程改革的氛圍下，社會科學家亦認為社會科課程變革有其必要性。於是相關學者便在1962年6月於麻州劍橋（Cambridge）地區的安迪考特屋（Endicott House）召開會議。此一會議催生了新社會科課程改革運動（Evans, 2010）。迄至1965年，約有24項新社會科課程改革方案接受國家科學基金會（National Science Foundation）、聯邦教育署（United States Office of

Education）、私人基金會的補助（Evans, 2004）。課程學者H. Taba主持的「Taba社會科方案」（Taba social studies project），即為受贊助的著名方案之一。

Taba是著名課程學者，其發展出的Taba課程發展模式成名於課程領域（鍾鴻銘，2022）。Taba在教學與研究之餘，亦曾受邀主持各項教育與研究計畫，或出任課程顧問，其中多數與社會科有關。Isham（1982, p. 110）曾指出，

她與社會科教師的共事經驗，提供她測試早期某些課程發展、評鑑與學習原理的機會。這些原理成為其後生涯工作一致的主題。

Taba的課程思維不僅源自與社會科教師共事的經驗，其課程思維遺產復影響以後的社會科教師。此誠如Fraenkel（1992, p. 172）所言：「Taba眾多的理念深深影響社會科教育工作者」。1982年秋天，《思想期刊》（*Journal of Thought*）出版社會科教育家專輯，包括Isham（1982）探究Taba的七篇傳記式論文，闡述這些學者對社會科課程發展的重要貢獻。Isham認為此期《思想期刊》的出版，「提供回憶Hilda Taba與檢視她對社會科領域發展重大貢獻的機會」（p. 108），Isham並以「社會科課程與教學的先鋒」稱呼她。是故，Taba不僅是著名的課程理論家與實務工作者，同時亦是知名的社會科課程改革者。

Taba初始之專長並非社會科教育領域，之所以與社會科結緣，且最終建構出堅實的社會科課程發展理論，實為一系列歷史機緣下的結果。就學術生涯觀點言之，她的社會科課程發展理論，實從其參與教育史上三個重要事件淬鍊而得，即八年研究（Eight-Year Study）、群際教育（intergroup education）、加州康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案（Bernard-Powers, 1999, 2002）。八年研究中，Taba負責評鑑學生的社會感受；群際教育為多元文化教育的前身；1950年代初，在一場演講中，Taba提升學生批判思考力

的教育理念打動康特拉科斯塔郡學區的課程主任E. J. Blodget，進而受邀主持康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案。此三者關注的皆是教育與社會間相互關係的課題，亦是部分教育社會學者經常探討的議題。

Taba的課程發展模式實係其社會科課程發展經驗的濃縮，對其課程理論或模式國內已有專文進行介紹（鍾鴻銘，2022），但尚無專文探討她對社會科課程發展的貢獻，以及從教育社會學的角度審視其社會科課程發展理論。故本研究首先擬從生命史或傳記史的角度，探究Taba的社會科課程發展理論；其次探討其社會科課程發展理論的貢獻；再者則是從教育社會學的角度，解析其理論給吾人的啟示。本研究採歷史研究法，蒐集與分析的文獻，包含Taba本人的著作及其工作團隊的相關著作，其次則是解析Taba學術貢獻的二手相關文獻。

貳、八年研究

1926年Taba由愛沙尼亞（Estonia）負笈美國求學，並於次年獲得賓州（Pennsylvania）布萊恩瑪爾學院（Bryn Mawr College）碩士學位。攻讀碩士期間，Taba頗為關注進步主義教育運動，且研讀B. Bode等進步主義學者的作品，甚至造訪實驗個別化教學的道爾頓學校（Dalton School）。自哥倫比亞大學（Columbia University）師範學院（Teachers College）取得博士學位後，Taba應聘至紐約市道爾頓學校擔任德文教師。在道爾頓，Taba亦擔任課程主任乙職，其與課程工作結緣堪稱發端於此。彼時，道爾頓計畫發展環繞某些主題的課程。這些主題反映人類生活中一再出現、恆常存在的問題。主題與內容主要依據三個規準進行選擇：問題應有助於瞭解文明；學科內容需有助於闡明睿智心靈必具的理解與概念；選擇的材料應符合兒童的理解層次與興趣。這些課程的特色在於重視兒童需要勝於學科知識，較不重視知識的廣度而代之以深度的學習，強調學生的主動性，學科材料的統整，強調不同年級間的持續學習，而且選定的主題應有助於理解當代社會（Stern,

2010)。

1932年開始的八年研究，又名「30所學校計畫」(Thirty-Schools Project)，其目的是在檢視進步主義學校課程，並且追蹤評鑑這些學校畢業生進入大學後的表現。1935年時為八年研究評鑑團隊主任的R. Tyler造訪道爾頓學校。在訪談過程中，Tyler深受Taba的講解吸引。於是應Tyler之邀，Taba加入八年研究評鑑團隊(鍾鴻銘，2022)。這是「改變Taba專業生活方向的一次邀請」(Stern, 2011, p. 71)。八年研究不僅開啟Taba參與全國性教育研究計畫大門，由於Taba負責的是社會科的評鑑工作，這是與學生有效民主參與社會相關的評鑑工作，Taba自此開始與社會科有了連結(Isham, 1982, 2003)。Taba雖甚早浸淫於進步主義教育思潮中，但除了重視兒童的需要與興趣外，亦極為重視教育的社會目的。1932年2月Counts在「進步主義教育協會」(Progressive Education Association)發表〈進步主義敢勇於進步嗎？〉(Dare Progressive Education Be Progressive?)後，進步主義教育陣營便分裂為兒童中心論與社會重建論兩個陣營(鍾鴻銘，2012)。在兩個陣營中，Taba並未獨鍾哪一陣營。Sevier (2009, p. 25)即曾指出：「她(Taba)對進步主義的解釋，包含兒童中心論與社會重建論兩種成分」。

1934年Taba曾於《進步主義教育》(*Progressive Education*)發表〈進步主義教育——現時狀況〉(*Progressive Education — What Now*)。本文中Taba (1934)指出，經過一段時日倡導，進步主義固已導致學校教育產生改變。但因環境復變，故需為進步主義重新定向。這些變化包括：進步主義學校所在的社會景致已有深度變革；進步主義教育實驗的規模已然擴張，而社會與經濟的平衡與進步主義運動初現時已有很大不同；再者，不再只是關心小學教育，進步主義教育哲學已包括中、高等教育。Taba (1934, p. 165)認為雖說個人主義是進步主義的立論基礎，但時至今日「是將社會價值與個人價值進行統合的時候，是發現兒童世界併入成人世界之點的時候」。Taba認同將「民主即一種生活方式」、「個人自我表達自由」、「社會責任感」、「心智解放是更佳生活的手段」、「合作」當作社會學習的重要目

標，只是其正確的意義應依實際的應用情境而定。由此足見，她對教育的社會目標頗為重視，隨著機緣的來臨，使其順勢往社會科教育工作偏移。

八年研究旨在評鑑進步主義學校學生的表現。但Tyler發現學校教師欠缺建構工具的能力。於是成立評鑑小組，與學校教師共同合作建構評鑑工具（Ozelis, 1992）。八年研究Taba的工作是負責評鑑學生的社會感受性（social sensitivity）。所謂的社會感受性主要在於瞭解學生參與社會生活時對階級、種族、族群議題的態度與知覺。她主持的「社會感受性評鑑委員會」（Committee on Evaluation of Social Sensibility）是由「重大問題感受性評鑑委員會」（Committee on Evaluation to Significant Problems）等三個委員會合併而成。「該委員會的工作，為後來發育成提升兒童思考過程與民主態度的Taba教學策略播下種籽」（Isham, 2003, p. 117）。針對社會感受性的評鑑，Taba曾寫就一篇名為〈社會感受性——一種社會科評鑑的取徑〉（Social Sensitivity — An Approach to Evaluation in Social Studies）的文章，但未正式發表。在此文中，Taba提出一套形成、澄清與發展目標的方法與過程。一旦教師規劃出目標，緊接著便是設計評鑑工具並進行實地測試，以瞭解學生的成長狀況。Taba將課程發展融入整個評鑑工具的建構過程，藉以評鑑目標達成的狀況（Ozelis, 1992）。易言之，發展評量工具時Taba採取的是「由下而上」的方式，也就是由諮詢教師開始，請彼等指明問題、形成目標、清楚界定目標的意義，再據以設計、發展評量工具（Stern, 2010）。

在道爾頓學校任教期間，因負責課程行政之故，Taba經常與教師商討課程問題。Taba將此一作法應用至八年研究的評鑑工作。在為社會感受性進行界定時，Taba同時將思考過程、社會技能、態度與價值、學科知識四個面向納入考量。Taba並將社會感受性劃分為六個範疇，方便對它們進行測量。這六個範疇分別是：覺知或指出社會問題或衝突；看出存在於特定問題與一般社會情境間的關係；判斷社會事件與行動的後果；從理論與實際層面考量社會問題的解決；將批判思考與探究應用於社會問題；形成並採取合理的社會

行動以解決社會問題。八年研究期間，Taba與合作教師不斷地界定、澄清、重述社會感受性的定義，以便每一位參與評鑑的教師，皆能用同一套定義與規準進行評鑑（Stern, 2011）。

八年研究對Taba的社會科課程發展工作頗具影響力。由於Taba負責的是社會感受性的評鑑工作，同時必須接受社會科教師的諮詢，此算是正式跨足社會科領域。其次，Taba要求團隊以界定目標為起始，而後據以發展評鑑工具，並進行實地測試。其間亦涉及課程發展與教學法的開發。這些工作得以讓Taba測試早期構思的一些教育原理。此後，設計課程、開發教學材料、構思課程與教學方法論，以及開發評鑑工具，亦成為Taba終生的志業。再者，參與評鑑工作之前，Taba對評鑑所知不多。八年研究的評鑑經驗，使其對評鑑有深入的瞭解。最後，為使參與評鑑教師徹底瞭解評鑑工作，Taba運用在職進修計畫與夏日工作坊（summer workshop），協助教師專業成長。Taba亦因妥善經營教師工作坊，在八年研究期間享有盛名（Ozelis, 1992）。雖說工作坊的目的在於設計評鑑工具，但是它對Taba課程發展的構思亦有重大幫助。Ozelis（1992, p. 31）即曾指出，

參與八年研究期間，……，Taba建立了教師在職與夏日工作坊，其目的是設計評鑑工具，但實際上亦有許多的課程設計與方法論受到發展。

Stern（2011, p. 73）在總結八年研究期間教師工作坊對Taba生涯的影響時，亦是從此面向進行總結：

任何Taba課程設計的重要組成部分即是人員發展——通常是在工作坊中與教師密集的工作，以幫助他們理解概念、觀念，與實施教學所需的教學法。此項工作需要教師與重要的事物奮鬥一段重要時期，有所成之後，便需處理如何有效教導這些材料的問題。而且重要的是，在

首要步驟中教師要辨明課堂中和課程與／或學生學習有關的問題。從教師對課程變革感受到的問題中湧出的任何事物，之後都有可能成為教師問題解決方案的一部分。Taba的一項基本理解是，除非理解他們的課程——他們正在做的事以及他們為何如此做——真正有效的學習便不可能發生。易言之，深度的教師理解提升學生的學習。

「Taba眾多與教師共事的方式，亦起源自八年研究期間」（Isham, 2003, p. 121）。八年研究後，Taba即確信，教師應參與課程發展過程，且巧妙地運用工作坊的形式，增進彼等之職能。

參、群際教育

群際教育，或稱互文化教育（intercultural education），1920年代開始於美國興起，主要是受到三K黨（Ku Klux Klan）活動、反天主教與反猶太教氛圍的影響。一般認為R. D. DuBois（1892-1993）是此一運動的領導者，且在1920與1930年代，受到一些團結組織的支持。這些組織包括「全美基督徒與猶太教徒會議」（National Conference of Christian and Jews, NCCJ）、「美國教育理事會」（American Council on Education）、「美國種族關係理事會」（American Council on Race Relations）。群際教育乃上述群體鬆散的結合，其目標在增進不同宗教與種族團體間的理解，化解偏見，促進國家團結（Bernard-Powers, 1999; Bohan, 2007; Davis, 1999, 2002; Taba, 1949）。第二次世界大戰期間，美國北部與西部出現眾多軍需產業工作機會，吸引許多南方的非裔、墨西哥裔族群前往工作，但卻與當地白人出現衝突。有識之士便思透過學校教育，化解族群間的衝突。是以，「在此國家，群際教育是作為對種族與族群間緊張關係的一種回應而出現」（Banks, 1993, p. 13）。

1945年「全美基督徒與猶太教徒會議」與「美國教育理事會」出資推動

「合作學校群際教育」(Intergroup Education in Cooperating School)方案,Taba受邀主持此項計畫。此一計畫,與此前的工作有著延續性。因為它旨在提升學生的社會感受性與發展民主行為的標準(Taba, 1945b)。Bernard-Powers (1999, p. 196)即謂:

Taba乃此一工作的絕佳選擇。群際教育是其主要工作、其著作《教育動力學》、八年研究職務,以及其與進步主義教育工作者連結的自然延伸。民主教育或是公民教育為此一方案的核心,亦是其開展中之工作的重要主旨。

此一方案集合兒童發展、文學、社會心理學、社會科、學校與社區關係、課程、評鑑等領域的專家。依Taba之言,此計畫的目標在於為數十個美國城市,「發明新材料、新方法、新技術,以及動員學校與社區資源的新方式,以改進人際關係並助長群際理解」(Middaugh & Perlstein, 2005, p. 235)。如同稍後的多元文化主義,Taba (1953a)認為群際教育應幫助學生對不同文化具有同理心,同時能珍視彼等文化的豐富性。是以,Taba甚為重視批判力與民主價值的培育,以對抗心智的頑固與偏見。Taba要求教師在教學過程中不應強加觀念,而是引導學生自己去發現,以便對自身的社會生活經驗進行重組(Middaugh & Perlstein, 2005)。

群際教育方案分兩個階段。第一階段自1945年9月至1947年9月,Taba至各地舉辦教師工作坊,以方便設計迎合地方需求的課程方案,並進行教育實驗。1948年開始對實驗的結果進行分析,並撰寫報告。經費的補助亦於該年結束。第二階段是Taba於芝加哥大學成立「群際教育中心」(Center for the Study of Intergroup Education)開始,直至1951年Taba離開芝加哥大學。但直至1953年,Taba皆持續整理、分析與撰寫相關研究的成果(Ozelis, 1992)。Taba等人(1952, pp. 52-55)曾列出群際教育的五項基本原理:

1. 有效的計畫必須是綜合性的：它們不能僅是建立在單一取向之上，亦不應僅聚焦於單一學校活動領域；
2. 需要一套設計計畫的方法。此方法應能藉由協調每個學科領域或活動，對任一目標所做的獨特貢獻，確保四個主要目標能維持平衡且有機的成長；
3. 設計方案中的基本概念，應能在所有層級，且在不同內容與不同脈絡中，以持續積累的方式教導；
4. 學校計畫必須提升四個不同領域的成長——觀念與概念、敏感性、思考、技能——而且是以平衡的形式且以動態的交互作用的方式為之；
5. 學校必須與鄰近及社區中的其他機構協調一致的運作。

由於工作坊在八年研究期間運用頗為成功，在主持群際教育時，Taba沿用此策略。夏日工作坊的參與者是參與方案各學區的教育工作者與社區工作者，具備宗教、族群的異質性。參與者皆需提出學校或社區的問題，並根據問題相似性，分成不同的小團體。而後各小團體必須描述問題，分析潛在的議題，再將這些議題結合成主題，並據以組織課程。在工作坊所推動的在職教育中，Taba採用行動研究法，幫助教師釐清自身的關懷與價值，而Taba的工作團隊則是提供諮詢與充當催化者，幫助教師解釋蒐集到的各種學生需求，並將其轉譯成可操作的課程經驗。而且在此過程中，Taba開始將課程發展的過程構思成一系列的合理性過程（Taba, 1957; Taba et al., 1952）。綜括而言，工作坊對群際教育具有如下貢獻：一、工作坊能喚起教師的主動關懷之心；二、能使教師對群際教育關注的各種議題，更具敏感性與合理的知覺；三、工作坊可以改變領導者與教師對群際教育的態度；四、工作坊有助於發展適當的心智工具，用以分析與處理此領域的重要問題；五、工作坊能發展有效的合作技能（Taba, 1945c）。

公民資質教育是Taba群際教育的核心精神，Taba將其稱之為「為民主而

學習」。對Taba而言，群際教育乃至任何課程計畫皆有其深刻的倫理意涵（Bernard-Powers, 1999）。對於Taba的群際教育，Bernard-Powers（1999, p. 201）曾有過如下的評價：

此項方案與此項工作在社會科教育與社會正義方案的歷史上是獨特的。除了連結理論與實踐卓越的能力，從事群際教育時概念性與系統性的思考，以及組織與實施一種真實的課程變革方案外，Taba亦是公民教育的重要貢獻者。

群際教育即是多元文化教育的前身。Banks（1993）在進行1960年代多元文化教育的歷史溯源時，將其根源追溯至19世紀美國第一位非裔歷史學者G. W. Williams（1849-1891），並且將群際教育當作多元文化教育的先在事件。因為群際教育與多元文化教育面對許多共同的問題，且致力於化解歧視與偏見。群際教育結束後，Taba將她在計畫執行過程中所獲取的理念與經驗，整合進下一個生涯發展重心，即Taba社會科方案。Banks（1993, p. 36）曾指出，群際教育結束後，Taba即將此計畫中的概念與策略進行整併，而且群際教育的概念與宗旨對其著名的社會科課程亦有著重大影響。此課程聚焦於思考、知識、態度、情感、價值，以及學術與社會技能。這些成分類似於她與Harold W. Wilson合著的文章中，對群際教育的陳述。

Banks所指的文章中，Taba與Wilson（1946）主要從四個面向探討群際教育的課程重組：所欲發展的概念與理解；感受性與善意；客觀的思考；民主的生活經驗。首先，為共營更好的團體生活並化解偏見，某些團體關係的重要概念與理解，應能有效地教導與學習；其次，美好的群際關係不僅需要建設性的觀念，同時亦需要情緒的成分與倫理的驅力；再者，由於群際關係間往往帶有強烈的情感，因此需要具備批判思考能力，方能使學生區分事實與意見，實際與偏見及宣傳；最後，能知、能感、能思外，學生亦應能行。因此，群際教育亦應幫助學生獲得民主團體生活所需的各種社會技能。Taba

與Wilson亦指出，上述四者具有交互為用的關係，欲孤立的完成目標難以成事，四者必須交互關聯的協同並進，方能有效達成。此四者，後來皆體現於Taba社會科方案之中。以下即闡述Taba社會科課程方案立基的原理與改革的內涵。

肆、Taba社會科方案

1951年Taba從芝加哥大學轉至舊金山州立大學任職，並受託主持康特拉科斯塔郡社會科課程改革方案。起初，它只是學區支持的課程改革方案，由於努力有成，加諸新社會科課程改革方興未艾，是以1965年開始，Taba亦獲得美國聯邦教育署四年經費的支持。惜乎Taba在計畫未竟之前即已離世。Taba的工作夥伴獲得教育署的應允，按原計畫繼續支持該方案至1969年結束。Taba過世的1967年，恰逢新社會科課程改革運動臻於頂峰之際（Evans, 2004）。作為1950、1960年代學科結構課程改革的一環，新社會科課程改革略晚於自然科學的課程改革，Keller（1961）發表於《週末評論》（*Saturday Review*）的〈有其必要：社會科的革命〉（*Needed: Revolution in the Social Studies*），一般咸認是新社會科課程改革之嚆矢。

準是以言，Taba的社會科課程改革早在新社會科課程改革啟動之前即已開始，但因Taba的社會科改革理念與新社會科課程改革理念若合符節，且亦獲相關經費支持。是以，學者亦將Taba社會科改革方案，列為新社會科運動之一環（Stern, 2010, 2011）。除Taba本人外，其他重要工作夥伴包括M. C. Durkin、J. R. Fraenkel、A. H. McNaughton與N. E. Wallen等人。Durkin是康特拉科斯塔郡的社會科課程的行政人員，與其共事後，「Hilda很快地認可Mary（Durkin）將其理論觀念轉化成課堂應用的能力」（Fraenkel, 1994, p. 150）。Fraenkel（1988）是舊金山州立學院畢業的碩士生，後至史丹佛大學攻讀博士學位，因具初級中學任教經驗，且博士論文與社會科課程設計有關，獲其碩士論文指導教授推薦，加入Taba團隊。McNaughton是紐西蘭奧

克蘭大學（University of Auckland）的訪問學者，是評鑑研究的專家。Wallen則是來自猶他大學（University of Utah）的教育心理學教授。Taba離世後，由Wallen接任主任遺缺，Durkin與Fraenkel則擔任副主任。

Taba社會科方案體現Taba倡導多時的教育哲學（Fraenkel, 1992）。Isham（1982, p. 108）亦認為：「即便在其離世數年後完成，此計畫代表其生涯工作與思想臻於頂峯」。為與傳統社會科課程做出區隔，此套課程開宗明義的指出與傳統課程有如下殊異之處：

1. 它包含多重的目標：包含思考、認知、評價、社會技能等，而且每一目標皆有其實現的方式；
2. 它強調觀念與概念的獲得、理解與運用；
3. 它仔細地界定所欲學生表現出的成果或「終點行為」；
4. 它包含適合於鼓勵學生發展特定心智技能的教學策略，例如歸納教學法有助於概念的獲得與概念的發展；
5. 它具有補充的程序，用於調整材料以適應特定課堂環境（多樣性的學生人口組成）；
6. 它鼓勵學生珍視自身與他人所保有的態度與價值；
7. 它包含有序設計的學習活動，以鼓勵持續積累的學習（螺旋型課程）；
8. 它讓學生與教師對學生的進步進行持續的評鑑。（Taba et al., 1971, pp. 6-7）

Taba等人（1971）出版的《小學社會科教師手冊：歸納取向》（*A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach*），是Taba社會科課程發展理念的說明。在本書中，Taba等人（1971, p. 5）指出：「課程可以被視為一套包含眾多交互關聯元素組成的系統」。透過解析構成Taba社會科課程的主要元素，便可深入瞭解Taba社會科課程。概括而

言，構成Taba社會科課程系統主要元素包括：

1. 所欲達成的總體目標與特定目標；
2. 來自社會科學、歷史與其他學習領域的內容；
3. 選擇與組織所欲提供的學習活動；
4. 選擇與組織所欲採取的教學策略與程序；
5. 選擇或發展所欲運用的評鑑方法。（Taba et al., 1971, p. 5）

Taba社會科課程系統或模式，可以用圖1表示之。以下分別解析之：

一、教育目標及其性質

Taba團隊首先解析美國社會的核心價值，以作為社會科課程的基礎。彼等以為，美國社會的核心價值有二：其一為民主的價值；其二則為政府治理的原則。奠基於此，彼等提出社會科的總體目標如下：

1. 幫助學生理解社會的性質，主要是透過察看社會組成的某些事物，與作為整體型態的某些事物而達成；
2. 幫助學生取得有效參與社會的技能；
3. 在個體能力容許範圍內，幫助學生瞭解自己與其同胞；
4. 幫助學生獲得在多元世界生活與滋長，所需的資訊與技能；
5. 幫助學生能致力於改善共營社會生活的品質，對改善所有人的生活有所貢獻，並能維護代表人類精神最高顯現的理想與價值。（Taba et al., 1971, p. 9）

據此，Taba團隊將Taba社會科主要環繞三個目標進行組織，它們分別是：

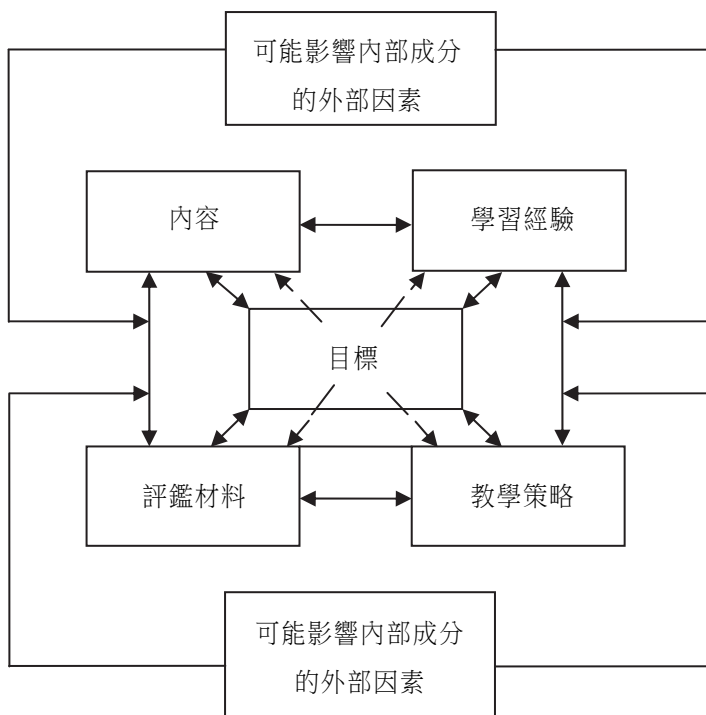


圖1 Taba社會科課程模式。引自*One Model for Curriculum Development: Problems and Possibilities*, by J. R. Fraenkel, 1969b, Paper presented at the 1969 Annual Convention of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA; *The Taba Curriculum Development Project in Social Studies; Development of a Comprehensive Curriculum Model for Social Studies for Grades One Through Eight Inclusive of Procedures for Implementation and Dissemination* (Final Report), by N. E. Wallen, M. C. Durkin, J. R. Fraenkel, A. J. McNaughton, & E. I. Sawin, 1969, Office of Education, Bureau of Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED040106)。

- 1.發展許多特殊的思考技能；
 - 2.獲得、理解並運用選自歷史與社會科學（及相關領域）的觀念或知識元素，而且是透過將思考技能應用至所選的內容材料而達成；
 - 3.形成所欲培育的態度與價值，將前述的內容與思考技能當作發展此目標的手段，並且檢視自己與他人已經擁有的態度與價值。
- （Fraenke et al., 1969, p. 156; Taba et al., 1971, pp. 9-10）

為達成上述目標，某些經過選擇的學術與社會技能，亦是學生必備的。這些技能是達成前述三項目標所應具的技能。在某些相關著作中，這些學術與社會技能，構成此社會科課程目標的第四個範疇，或稱為輔助性目標（contributory objective）。

（一）思考

長期以來，對於思考有著錯誤的見解。例如，必須記憶眾多重要事實方能思考；思考是記憶他人思想成果的副產品；思考僅能透過必要的學科方能學習；僅有具備才智之人方有思考能力；操控環境以增進思考純屬無謂之舉，因思考之發展有其定序（Fraenkel et al., 1969）。為打破上述迷思，Taba社會科設定其「基本假設是，思考是由特定的、可描述的過程所構成，它們可加以訓練，而非屬於個體與生俱來的力量範疇」（Taba & Elzey, 1964, p. 525）。就思考能力培育而言，Taba（1950, 1965b, 1966, 1967）相信所有學生皆具抽象思考能力。Taba參考許多認知心理學的研究成果指出，思考應是配合認知發展而漸次習得，因此思考技能應系統性的教導。

（二）知識

Taba社會科課程將知識劃分為三個範疇，分別是關鍵概念；組織性觀念；特定事實範例。關鍵概念是高度抽象類化的字詞，例如文化變遷、相互依賴、權力、合作等都是社會科的重要概念。選擇這些關鍵概念，其原因在於彼等能組織與綜合資訊。組織性觀念是希望學生學完某單元後，所能理解的重要通則。它們構成教學單元的組織焦點，以「社會控制」此一概念為

例，與其相關的組織性觀念，便是「為維繫自身，每一社會皆會透過法律制度與習俗管控其成員的行動」。當教學單元的組織焦點或觀念選定之後，便需挑選特定的事實，以助闡明這些組織性觀念。Taba社會科在選擇特定範例遵循一重要觀念即「對照」(contrasting)。因為Taba相信，透過兩個以上對比範例的深入研究，較諸廣泛性研究，學生對重要觀念會有更清楚的理解(Fraenkel, 1992, 1994)。Taba對知識目標的劃分，影響到如下的課程設計思維：

1. 如果可能，每個觀念的特定內容應包括至少兩個的平行案例，這些案例通常從不同文化中選取；
2. 含括任何文化或歷史時期之材料的廣度，會因選擇面的深入研究的考量，而蓄意的加以減化；
3. 不期望學生記下用以發展理解主要觀念的所有事實，但期望學生有效率且睿智地運用事實，發展、理解並運用主要觀念與概念；
4. 假如教師理解特定事實的功能，依其專業判斷認定合宜，便可用另一套事實取代所給的事實；
5. 削減過多與不必要的材料內容，學生便有更充裕的時間，學習與練習重要的思考程序。(Fraenkel et al., 1969, p. 159)

Taba所界定的三個知識範疇不僅是學習的目標，亦是其課程組織的核心元素，彼此間具有層級化的關係。關鍵概念是高度抽象化的字詞，可用以組織許多的資訊；組織性觀念則是知識的通則，可用以說明概念；特定事實範例則是具體案例，用以闡明組織性觀念。Taba以此三種知識範疇作為課程組織的核心，可避免課程內容流於龐雜。

(三)態度、情感與價值

就總體目標而言，Taba社會科課程旨在幫助學生發展自身的價值，且能理解並分析他人的價值。具體言之，Taba社會科希望培育如下的能力：

- 1.理解並辨明自己與他人具有不同的生活型態；
- 2.當情境容許與他人的言語與行動有所不同時，使個體覺得自在的自我安全感；
- 3.具備開放的心性，能以合理的思考與客觀性審視個體的行事與意見；
- 4.不僅具備期待及評價變革的能力，亦能適應新的方式與事件；
- 5.帶著較少的焦慮感，容忍不確性與模糊性；
- 6.能回應民主與人類價值，其使得負責任的行為能合乎人性的利益，且能有效的參與社會事務以達成該目的。（Taba et al., 1971, p. 13）

Taba社會科課程發展出三種教學策略，以鼓勵並幫助學生獲致上述態度、情感與價值。它們分別是：探究情感、人際問題的解決，以及分析價值。

(四)學術與社會技能

學術與社會技能具有工具性質，學生習得這些技能後，將有助於彼等達成前述三項學習目標。學術技能包含閱讀與解釋地圖與圖表的技能，以及註解、提取綱要、蒐集與分析資料、提問、發展與考驗假設等基本研究技能。社會技能則著重培育團體過程所需的技能，或是與他人互動所需的技能，如合作學習的技能、有效參與團體討論、透過與他人互動進而發展自己的理念，以及有禮貌的回應他人的質疑等能力。其次，社會技能不僅關乎技能亦且關乎情感。是以，學生除應感知自己在各種不同情境的感受外，亦應具備感知他人情感的能力。社會技能有助於培養民主的課堂氣氛，並讓學生有練習公民資質技能的機會（Taba et al., 1971）。

二、內容的選擇與組織

Taba認為課程經驗包含內容與學習經驗。內容即學科知識內容，學習經

驗則是學生的學習活動（鍾鴻銘，2022）。Taba社會科課程對將內容知識劃分為關鍵概念、組織性觀念與特定事實範例三種知識範疇。此三種知識範疇的選擇乃奠定在以下的規準之上：

1. 有效性（當今性（up-to dateness））；
2. 重要性（基本的資訊）；
3. 連結性（與今日世界、兒童感興趣與關注的現實之連結）；
4. 關係性（與學生的需求與發展層次的關係）；
5. 深度（豐富性）；
6. （應用性的）廣度；
7. 內容能夠導致其他目標—態度、情感、感受性、思考，以及社會技能發展的程度。（Taba et al., 1971, p. 13）

據此規準，Taba社會科課程選出11個關鍵概念，作為課程的重心。它們分別是：因果關係（causality）、衝突、合作、文化變遷、差異、相互依賴、變革、權力、社會控制、傳統、價值（Durkin & Adams, 1969; Taba et al., 1971; Wallen et al., 1969）。Taba社會科課程中所選取的觀念與概念主要來自人類學，此與Taba的信念有關。她曾指出：

社會科的內容與目的乃奠基於人類關係之上，社會科理應有一大部分內容在提供人類關係的必要資訊，發展對人類關係發展的必要思考，以及對民主關係有所助益的忠誠與情感，此誠然合理。（Taba, 1945a, p. 21）

Fraenkel（1992, p. 177）亦曾指出：

Hilda相信社會科是關於人——人像什麼，人有何相似與相異之處，

人成就了什麼，他們的問題，他們的習慣，他們的生活方式，他們的文化。因為此一信念，Hilda相信人類學此一學科，對課程發展者在思考建立社會科課程時頗為重要。她認為，來自人類學的識見與概念，在所有年級中應加探究。

人類學之所以成為Taba社會科課程內容的主要來源，其原因在人類學的知識有助於化減學生的種族中心主義（Taba, 1963a, 1963b）。而且人類學知識亦有助於學生看見在自身的環境中起影響作用的文化因素，以及何種因由讓這些因素對人們產生影響；瞭解不同社會間，其價值與期望的差異；觀察不同族群間的差異性與相似性；瞭解文化如何確保人們順從規則，以及維繫社會中的價值與規範；瞭解如何改變社會的某一面向，以導引社會其他面向的變遷（Fraenkel, 1968b, pp. 252-253）。其次，不僅是人類學，社會科學領域諸學門，各有其關鍵概念、組織性觀念與特定事實，將這些元素加以安排或聚合的方式，即是1960年代課程改革所強調的「學科的結構」（Fraenkel, 1968a）。

Taba社會科課程的組織方式亦與傳統有別。例如，傳統的地理組織方式是以國家為單位進行邏輯組織，此種組織方式可能因觀念未被系統化而使學生負荷過大。以六年級的中、南美洲研究為例，傳統社會科採取型態A的課程組織方式，但Taba社會科採取的是型態B的課程組織方式（請參見圖2）。彼等以為，

此一組織提供學生比較、對照，進而覺知關係的機會。易言之，此新組織型態對持久性知識提供較佳的「掌握」，為較大知識量的涵蓋範圍創造較小的壓力，給予時間發展重要的觀念，以便解釋中、南美洲的生活。（Taba et al., 1971, p. 32）

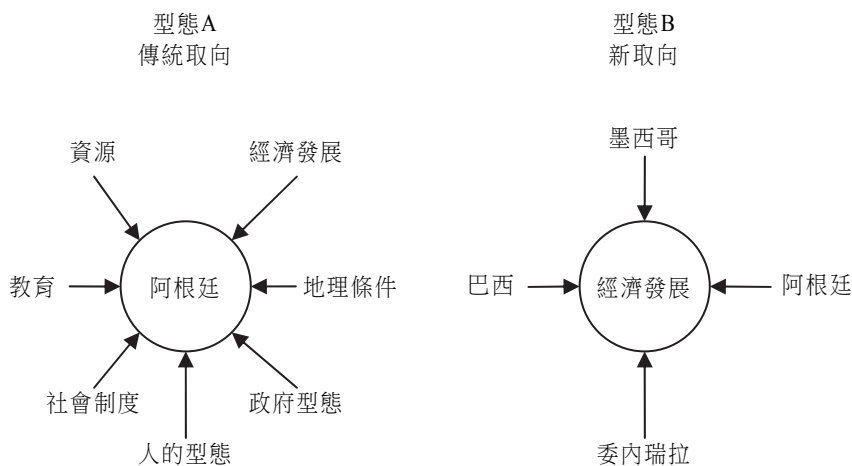


圖2 傳統與新課程組織型態。引自 *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach* (2nd ed.) (p. 33), by H. Taba, M. C. Durkin, J. R. Fraenkel, & A. H. McNaughton, 1971, Addison-Wesley。

此外，在課程組織上，Taba社會科課程亦運用由近及遠的「展延社區」（expanding communities），以及逐漸加深加廣的螺旋型課程組織概念。展延社區早被作為課程的組織型態，但因社會科教育工作者P. Hanna大力提倡之故，一般被視為此課程組織型態的開創者（Halvorsen, 2013）。

綜括而言，在進行課程內容的發展與組織時，首先應確認的是欲學生習得哪些關鍵概念，而後再找尋這些關鍵概念相關的組織性觀念或主要觀念，之後再找尋有助於習得這些主要觀念的特定事實範例。學生學習時，順序則反之。也就是透過特定事實範例，學生學會與這些特定事實範例有關的主要觀念，而後透過這些主要觀念，再習得其上位的關鍵概念。是以，有別於傳統以地理區域作為課程組織的核心，Taba社會科強調社會科應以關鍵概念為課程組織的核心。

三、學習經驗的選擇與組織

進行課程發展時，除慮及學習內容外，亦須考量學習經驗，兩者堪稱相輔相行。

Fraenkel (1968a, p. 302) 曾謂：

學習經驗是有意設計以使學生涉入手上材料的活動。涉入的目的是讓學生思考與運用學科材料，以擴大個人的學習能力，並激起學習興趣，以便在正式的學校學習結束後，仍渴望繼續學習。社會科學內容的選擇與組織旨在傳遞知識，學習活動的組織則在助長這些知識的運用。

所以學習經驗即是透過學習活動的安排，以使學生獲得的經驗。在安排學習活動時，為能讓學生從事有生產力的學習，Taba社會科課程遵循以下的規準 (Fraenkel, 1968a)：

1. 可辯解性：每一學習活動皆應服膺於某一可辯護的目的；
2. 多重焦點：學習活動應致力實現一個以上的目標，或者說是旨在使學生從事多重的學習；
3. 順序：態度與思考的學習需一段漫長的時間，故學習活動需順序性地結構化，以維持學習的持續性；
4. 漸增發展：隨著課程的進展，學習活動不僅能使學生學會處理新知識，同時亦能提升思考與運用資料的能力；
5. 知識的遷移：學習活動應能提供學生將習得的事物，應用至新情境或較困難情境的能力；
6. 功能的多樣性：有三種不同的學習經驗型態，即吸收、同化與表達，學習活動應同時顧及三者。吸收是新資訊的獲得；同化則旨在

幫助學生將取得的資訊同化至既存的概念裝置；表達則是指幫助學生以新方式表達或證明已習得的事物；

7.學習能力的自信心：學習經驗應能幫助學生對自身或所處世界的理解；

8.開放性：學習經驗應是開放性的，鼓勵學生以更多元的方式進行回應。

Taba社會科所提供的學習活動主要可分成四類，分別是吸收活動（intake activities）；組織活動（organizing activities）；證明活動（demonstrative activities）；創造活動（creative activities）。吸收活動是要求學生以各種方式取得資訊，如閱讀、觀察、聆聽等活動。組織活動旨在幫助學生組織業已取得的資訊，如提綱挈領、製作圖表、繪圖說明、總結等活動。證明活動在使學生運用已組織的資訊，如角色扮演、報告、闡釋、歸納通則、進行類比等。創造活動則是要求學生以新的方式運用已習得的資訊，如解決問題、寫作論文、形成問題、提出假設、進行預測等（Fraenkel, 1992）。

Taba社會科認為學習活動若欲期其有成，其安排順序應以累進漸增的方式為之。也就是每一學習活動其所需技能，應以先前的學習活動為基礎，並以點滴累進的方式，持續深化後續的學習活動。其次，Taba社會科非常重視學習活動習得技能的遷移性，也就是強調學生除習得學習活動的各種技能外，亦應學會如何將這些技能應用至新情境之中。

四、教學策略

所謂的教學策略是「指稱教師用以實施課程目標與內容的實際程序」（Fraenkel, 1994, p. 156）。教學策略是教學行動的型態與結合。教學策略將教學計畫轉譯成學習活動與情境，或是依據學習任務的邏輯要求與學習者的心理要求，安排教與學的順序。Taba認為，不同的教學策略便有不同的教

學順序或結構。而且，教學策略應保留一定彈性，以回應教師與學習者彼此間互動的狀況（Isham, 1982）。Taba主張在選擇與組織課程內容與學習活動時，應一併考量教學策略。Taba甚為重視培育學生批判思考的能力，故她發展出一套教學策略，用以培養學生的批判思維（Parker, 1991）。Taba（1950, p. 45）認為批判思考能力不是一個單元的教導與學習便能有所成，「它像一種生活方式——在處理觀念與事實時，涉及情性、技能與能力。任一要素皆需在不同的脈絡中給予時間不斷的練習機會」。由於兒童的認知思維與教學策略具有關聯性，所以Taba曾對此進行研究，試圖根據兒童認知發展的特性，建構出教學策略。早在1965年Taba社會科方案獲得撥款支持前，Taba即曾獲得政府支持，進行兒童認知發展與教學策略的研究，其研究成果分別以《小學兒童的思考》（*Thinking in Elementary School Children*）（Taba et al., 1964）與《小學兒童的教學策略與認知運作》（*Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*）之名出版（Taba, 1966）。這些研究成果，構成Taba教學策略思維的重要組成部分（Fraenkel, 1992, 1994）。

傳統教學方式著重闡釋，故以說明或演繹教學法為主。學科結構課程運動則倡導發現式教學，對Taba（1963c, p. 312）而言，「發現式學習涉及歸納的順序」，故其主張的歸納式教學，實具有彼時發現學習的精神。Taba（1965a, p. 472）指出：

如同新數學與新科學，社會科學的新發展亦傾向放棄（演繹式教學）這些技術，而以歸納學習、發現學習、主動探究有著各種稱法的方式以代之。

Taba曾發展三種歸納式教學策略用於設計Taba社會科課程，以便提升學生的批判思考能力。它們分別是：

- 1.發展概念：學生臚列眾多項目，群組這些項目，如有需要再一次群組，而後為這些群組命名。
- 2.推論與形成通則：學生針對觀察出的資料型態，推論與類化其間的關係。
- 3.應用通則：學生應用先前習得的各類通則與事實，邏輯性地預測新情境將會發生之事。（Taba et al., 1971; Wallen et al., 1969）

Taba強調她提出的教學策略是一種「通用的」（generic）策略，亦即教師在教學現場運用時，不必遵循統一的步調，而是依教學材料、學生能力等之不同而進行調整。Taba離世後，同僚持續精進課程方案，最終又增加四種歸納式教學策略。其中一種屬於認知領域，即獲得概念；另外三種則是屬於情感領域，分別是探究情感、解決人際問題、分析價值（Fraenkel, 1992）。

長期以來，課程與教學被視為兩種不同的概念。課程是教學的計畫，教學則是將課程計畫付諸實施。Taba反對將兩個概念切割成不相干的領域，完善的課程發展，便應將教學因素考慮在內。是以，她將教學策略看成課程的重要元素。基於培育學生思考能力的主張，Taba社會科課程運用歸納式教學策略組織課程。Fraenkel（1992, p. 175）曾謂：「Hilda是首位倡導發展並運用歸納方式組織教學策略之人」。Taba的歸納式教學即是透過課程安排，引導學生經由一些事實案例的學習，透過歸納共性的過程，發現一般性通則。

基本上，Taba所發展出的教學策略，皆以某種有序的方式進行。每一接續的步驟皆旨在引導出更為複雜的思考程序，且逐步朝向更抽象的思維層次發展（Isham, 2003）。其次，對Taba而言，教學非僅是課程實踐活動，亦是課程計畫的重要組成部分。也就是「教學策略被設計用以助長學習目標的獲得，而且無法與課程文件進行區隔」（Stern, 2010, p. 49）。Taba不僅讓教學策略一詞成為學界廣泛使用的用語，「事實上，其（教學）策略是整個社會科課程的骨幹」（Joyce & Weil, 1986, p. 48）。由於Taba認為進行課程發

展的同時，亦應提供搭配課程實施的教學策略，故其模式亦可稱為教學策略模式（Bhutta et al., 2018; Lunenburg, 2011）。

五、評鑑

為測量課程的有效性，Taba社會科課程亦發展出一些工具與規準，供教師發展測量工具。這些工具旨在測量學生認知與解釋因果關係，將發展出的通則應用至新情境，以及解釋社會科學各種資料的能力等。除了固定反應的測量之外，亦有一些非正式的測量。非正式的測量旨在測量學生建立通則的品質，學生群組與命名的多樣性與彈性，學生回應開放性問題時內容的多樣性等。Taba社會科課程亦提供一些規準，作為教師訂定各種檢核表與觀察程序表之用，這些規準包含含括性、抽象性、種族中心主義、去中心性、彈性等。綜括而言，Taba較重視教師對課程進行中的觀察與記錄，所以評鑑不是一次性事件，而是持續的過程。除了協助教師瞭解課程與教學的狀況外，Taba社會科方案認為，「評鑑程序的首要功能是使學生學得更好」（Wallen et al., 1969, p. 33）。是以，評鑑的結果應回饋至課程發展的各個環節，以便發展出較好的課程，使學生獲得較佳的學習成效。

六、影響課程的外在因素

不論多麼縝密地思索上述交互關聯的課程諸元素，任何社會科課程難免受到外在因素的影響。故除探討上述內部五元素外，Taba社會科亦慮及外部影響因素。在發展社會科課程時，必須將這此因素考量在內。Taba（1953b, p. 369）即曾指出：

社會科的問題之一是如何將學校的學習與兒童的社會學習連結在一起。我們無法假定兒童是帶著真空的心靈至校，而社會科能隨其所欲地在此心靈中銘寫任何事物。相反地，兒童是以某種明確的社會學習開始，這些社會學習業已塑造其某些的意義、態度與思考型態。社會

科若欲有效，必須與這些學習有所連結。

Taba社會科發展模式認為在發展社會科時，應將以下外部因素納入考量：學校所處社區的性質，包含其壓力、價值與資源；學區的政策；學校的性質；涉及之教師的特性與人格型態；學生人口的性質等（Fraenkel, 1969a, 1994）。

綜上所述，Taba社會科課程具有如下的特徵：多重目標的發展；將資訊組織成三個層次；內容是以範例進行選擇；運用歸納教學策略，鼓勵思考與評價；多樣性目標的評估（Fraenkel, 1994）。作為新社會科運動的一員，有些特徵使Taba社會科於整體新社會科課程中顯得突出。社會科究應是分立學科的集合，抑或打破學科界限的藩籬融合成一學習領域，學者每有不同見解。Taba的方法證明，只要課程設計完善且能妥善實施，學科與跨學科兩種學習，皆能在統整的課程型態中落實。其次，Taba的社會科課程發展亦可當作整個學科結構課程運動趨於式微的警示。蓋此一運動大部分課程方案，皆由大學的學科專家主導，且皆將教師視為課程實施者，而非課程發展的參與者，但Taba則是將教師視為課程發展的共同夥伴。最後，Taba運用向上螺旋發展的形式組織社會科課程的關鍵概念，此一作法完全體現Bruner在伍茲霍爾會議所提出的主張（Stern, 2010）。

伍、Taba對社會科課程發展的貢獻

Isham（1982, p. 111）曾謂：

Taba最為社會科教育工作者所記憶者，厥為其對社會科課程方案的領導，及設計用以提升兒童不同思考思考型態的教學策略。

Isham認為Taba對社會科發展的貢獻主要在四個領域：重視發展思考能

力；其對內容結構的理解；教學策略；評鑑概念及其運用。Isham（1982, p. 123）認為，即便壯志未酬，Taba的觀念仍持續影響社會科教育。或言之，「她的遺產在社會科教師的繼承智慧中得以延續」。

Bernard-Powers（1999）亦嘗試從Taba的終生發展歷程，探討Taba對美國社會科課程發展的貢獻。Bernard-Powers指出，Taba在愛沙尼亞接受大學教育，再至美國接受研究所教育，最終落腳於美國的生命史，使其能從獨特的視角出發，對美國教育做出貢獻。其次，因Taba乃隻身赴美，且未與他人共組家庭，此復與其他美國社會科教育工作者，受其家庭與社群根源所囿的狀況有所不同。具此背景，Taba無需捍衛自身的社群認同，因而具有更廣寬的國際公民文化觀，從而對種族中心主義、刻板印象，以及各種偏見採取嚴格的批判立場。Fraenkel（1992, p. 64）在論及Taba的貢獻時曾指出：

Taba的眾多理念，……，在1960年代與1970年代期間，對強調探究的社會科教師具有重大的影響力。對多重目標、「螺旋型」課程的關注，對思考的強調，對歸納式組織教學策略的運用，發展環繞概念與觀念而組織的教學單元，以及有序的學習活動，對今日教師而言，一如25年前首度被談論般，具備同樣的重要性。

Fraenkel主要從Taba社會科課程角度出發，探討Taba對社會科的貢獻。完整體現Taba社會科教育理念的Taba社會科課程，不僅啟發美國社會科課程發展者，其影響力甚至拓展到國外。Fraenkel（1994, p. 157）亦曾指出：

此方案被認可在相當大程度上走在時代的前頭，其眾多的革新作法被全國，最終是世界各地的課程發展者所採用。

學術生涯期間，Taba曾應邀擔任美國各學區與海外多個國家，以及諸多組織、機構的課程顧問，Taba得以成為頗具國際影響力的社會科學者（Barr,

1993; Finder, 2004)。此外，Fraenkel亦曾到澳洲、加拿大、德國、匈牙利、日本、波蘭、葡萄牙、紐西蘭等地，傳播Taba社會科課程的理念，拓展其影響力。

以澳洲為例，Parry（1998, 2000, 2006, 2007）即曾為文探討Taba對澳洲新社會科課程的影響。Parry（2006, p. 170）指出：

受Taba及其觀點的激勵，昆士蘭的課程工作者採用她的革新作法，作為1971年首度被引進時之澳洲版新社會科的理論架構。

1981年澳洲曾對新社會科課程進行修正，所以「Hilda Taba與新社會科之革新的課程與教學實踐，從1970年代到1980年代，支配了澳洲的課程發展與改革作為」（Parry, 2006, p. 174）。

即便Taba離世多年，仍有美國學者主張從其教育理念反思當前的教育作為。例如，Costa與Loveall（2002）即曾為文呼籲，應重視Taba所遺留的資產。此外，Stern（2010, 2011）亦曾為文探討Taba的課程、教與學信念，其指出，之所以選擇Taba作為探究對象，目的是希望她的理念不再僅是荒野中的聲音，而是希望其能重新恢復為繼「沒有兒童落後」（No Child Left Behind）立法後，現時於美國普遍盛行之事實驅動、內容負荷過度、標準本位課程，以及高風險測驗的解毒劑。

Taba對內容、技能與態度等領域目標之統整，以及發展歸納教學策略——概念獲得與概念發展——以便實現這些目標頗有興趣，這些作法仍被今日眾多教師視為前瞻教學法。她對當時稱之為「群際教育」，現時則被稱為多元文化教育的關注，以及專注於少數團體，彼時稱為「文化不利團體」或多樣化學生教學策略的興趣，使其在此領域耕耘之時，被認為是觀念頗合時宜的教育工作者。她對行動研究的興趣，對教育過程中至關緊要之評鑑的興趣，以及她認為有必要在評鑑過程中進行質性與量化評量的信念，強化其作為課程理論家觀念的合時性。對Taba而言，學習思考是主要的目標，而且平

衡課程以迎合多重需要，乃達成此目的之途（Stern, 2011, p. 68）。

綜括而言，Taba對社會科課程發展的主要貢獻首先是多元化社會科目目標的提倡。也就是她認為社會科除知識目標外，更應著重培育學生的情意、態度與批判思考能力。其次，為培養學生的思考能力，Taba提倡歸納式教學。Taba的歸納式教學策略長期以來被視為重要的教學策略，而Taba亦一直主張在進行課程發展時，應將教學策略納入課程的規劃與設計之中（Joyce & Weil, 1986）。再者，Taba對知識範疇的劃分，亦有助於社會科課程內容的安排及概念的獲得。最後，受Taba的啟迪，部分國家在進行社會科課程改革時，分別將Taba的理念融入課程改革的作為之中。此得以使Taba的影響力跨越美國，播散至世界主要國家的社會科課程改革中。

陸、從教育社會學探索Taba社會科課程發展理論的啟示

作為一門學術學門，一般咸謂教育學有四大基礎，分別是哲學、史學、心理學、社會學。其中教育社會學旨在探討教育與社會間相互關係的一門學問。終其一生，Taba亦經常在處理教育與社會間相互關係的議題。如八年研究期間，評鑑學生的社會感受性即在瞭解學生對各種社會議題的態度與知覺。群際教育的議題實即當今多元文化教育關注的課題。而Taba因發表批判思考重要性的演講，進而受邀出掌康特拉科斯塔郡的社會科課程改革。而批判思考能力，向來是部分教育社會學者關注培育的教育能力（Davies, 1995; Popkewitz & Fendler, 1999）。故本研究最後擬從教育社會學的角度，探討Taba社會科課程理論的啟示。

一、民主的公民資質應是教育的核心宗旨

民主是美國立國的根基，亦是眾多教育學者立論的基礎。諸多教育社會學者不僅從民主的角度出發，批判現行教育制度與作為違背民主精神，亦且

主張教育應培養學生具備民主的公民資質（Apple, 2001; Apple & Beane, 2007）。以教育社會學的奠基人之一，亦是社會重建論的肇建者的G. Counts為例，「民主」與「集體主義」即是其教育最核心的兩個根本要素。甚至吾人可謂，Counts的社會重建理論即是建立在對美國民主的高度信念之上（鍾鴻銘，2012）。同樣將教育當作改造社會之工具的H. Rugg，其社會科教科書雖被指控具有非美國主義而遭到焚書抗議（鍾鴻銘，2006）。但依據Kissling（2015）的分析，Rugg的教科書中不僅具有「傳統的愛國主義」，同時具備「民主的愛國主義」。前者旨在培育學生堅定且非批判的熱愛且忠誠於自己的國家；後者則在教導學生歌頌美國政治體制所植基的基本原則，如民主與自由等。

Taba因嚮往美國的自由民主而遠渡重洋至美國留學。其攻讀博士學位所在的哥倫比亞大學師範學院亦是Counts與Rugg的任教學校，Taba的教育思想頗受彼等的影響（Isham, 1982; Ozelis, 1992）。在其博士論文中，Taba即主張將民主當作教育的宗旨或指引。對Taba而言，

民主不是一種形式主義，而是一種共同的生活方式。……。民主作為學校學習團體的實際宗旨，唯能當其作為一種共同生活的方式才能演進。吾人應提供機會，讓學生培育自己的共同生活方式；但更重要的是，吾人不能經由強加今日民主的形式、概念、態度在其身上，而關閉彼等演進其共同民主生活方式的可能性。吾人不能總是將現時社會生活與思想的任何形式，以及文明的形式，僅僅當作事實看待，而是應將其看成是往前進步的挑戰。……。為了延續性、統整性與一致性，以及為了所有潛能的發展之故，教育宗旨應奠基在這些生活之變化生成的形式，以及真正有意義的學習之中。（Taba, 1932, p. 215）

「就Taba觀來看，如何幫助學生發展彈性的、民主的教育哲學，是教育研究與實踐的『主要問題』」（Middaugh & Perlstein, 2005, p. 247）。自由

與民主亦是現今臺灣的重要屏障。為進一步鞏固民主的根基，似可仿Taba之見，以培育自由民主之公民為社會科乃至整個教育的核心宗旨。其間涉及社會制度關鍵概念的教導，民主態度與價值的培育，批判思考能力的養成，社會技能的發展等，並且學會將上述能力遷移至真實生活情境之中，以解決社會與人類問題。易言之，即便已民主化多年，我國仍應戮力於民主公民資質的培育，不僅讓學生瞭解民主是我國政治體制的基石，亦是吾人共同的生活方式。再者，Taba（1963c, 1963d）反對著重事實記憶的傳統教學，主張透過歸納式教學策略，培養學生的探究精神與批判思考能力，因為主動探究與批判思考能力，是民主公民必備的基本素養。唯當國民擁有批判思考能力，諸多社會問題方有迎刃而解的機會。

二、關注與理解學生對族群與性別等社會議題的社會感受性

第二次世界大戰期間，美國因徵召兵員及戰爭物資生產的需要，使得不同族群間有了更多的接觸，亦因而衍生出族群間相處的問題。為處理此一問題，相關單位遂倡議推動群際教育，以增進不同族群間的相互理解與共存共榮。八年研究期間Taba負責的社會感受性評鑑，其主要任務之一，即在理解學生對族群等各種社會議題的社會感受。因為斐然有成，進而受邀主持群際教育。Taba乃一移民者。作為移民者的文化適應與調和問題，使其對群際教育的重要性別有體認。推動之時，群際教育旨在調和族群與宗教的衝突問題。1960年代，因受民權、女權等各種運動的影響，議題擴展至性別等議題，且吸引更多的學者的投入耕耘，進而有多元文化教育的產生。

群際教育的目的在建立民主的人際關係，它不僅倡導應尊重個人的團體屬性，亦主張應運用個人的智慧為共同的目的而努力，此一主張與108課綱的「自發、互動、共好」的理念若合符節。臺灣本屬多元文化共存的社會，加諸因異國婚配亦有一批新移民及其子女加入臺灣社會，使臺灣社會文化益趨多元。自1990年代伊始，臺灣的教育社會學者與課程學者亦開始提倡多元文化教育，且取得一定的成效。惟長期以來的多元文化教育，皆著眼於課程

面向如何融入多元文化議題，使不同背景文化的學生能增進彼此的瞭解。但從Taba的學術發展歷程中吾人可知，多元文化教育不僅在使學生增進對不同文化的理解，亦在使學生能去除我族中心主義，尊重異他文化。故評鑑多元文化的成效，除知識面向外，亦應增進學生對族群與性吸等社會議題之社會感受性的理解。

三、從教師知識控制走向學生知識建構的課堂社會

Taba倡導社會科應有多元的課程目標，並且設計有各種不同教學策略，以獲致不同的教學目標。為培育學生的批判思考能力，Taba極力推廣歸納式教學策略，且亦主張應運用歸納式教學策略組織課程。Fraenkel（1992, p. 175）曾謂：「Hilda是首位倡導發展並運用歸納方式組織教學策略之人」。Taba的歸納式教學即是透過課程安排，引導學生經由一些特定事實範例的學習，透過歸納共性的過程，發現一般性通則，進而將發現到的通則應用至新情境中。

事實上，歸納式教學是新社會科運動積極推廣的一種教學策略，它甚至是發現式教學或探究教學的替代用語。建構主義教學理論是晚近頗受重視的教學理論，部分社會科課程史學者在分析諸多新社會科課程方案後，認為彼等學習理論的主張，實即建構主義的主張。Scheurman與Evans（2018）甚至輯有《建構主義與新社會科》（*Constructivism and the New Social Studies*），鳩集一些學者，闡釋建構主義與新社會科的關聯性。建構主義是諸多相關聯理論的集合體，彼等皆涉及知識之本質。建構主義相信知識是由人們所建造，且受到人的價值與文化的影響。建構主義與行為主義不同。行為主義相信知識是獨立人存在於人之外的某物，而完善的教育即是向學生灌輸由他人創建的資訊體（Scheurman, 2018）。或者如Freire（1970/2000）所言，這是一種教師將知識寄存於學生的儲存式教育觀（banking education）。

但教學法涉及的不只是技術性問題，它尚且涉及社會性問題，也就是教學型態的問題。所謂的教學型態指的是在課堂教學中，師生互動的過程與行

為所表現出的社會型態（吳永軍，1999；吳康寧等，1999）。其次，教育機構中知識的社會組織，是教育社會學關注的焦點（Young, 1971）。傳統的社會科教學屬於公民資質傳遞，此種教學方式向以教師為中心，教學型態以講課法為主，師生間關係只有單向的知識傳輸，教師成了知識的控制者與獨斷的仲裁者。Taba不僅批判此種教學傳統，且力主以歸納教學以代之。歸納教學重視的是學生從各種事實案例中，整理出通則的能力，其過程並非由教師主導，而是透過討論的方式幫助學生形成通則（Durkin, 1993）。所以其所形成的課堂社會氛圍，並非是教師的知識控制，而是學生主動的知識建構。晚近推動的108課綱益發重視學生的探究精神，且列有各種社會議題供教師參考之用。Taba社會科採取的歸納式教學，不僅可供議題式探究教學參照，亦可以將課堂的社會氛圍，從教師的知識控制轉向學生主動的知識建構，此亦有值得吾人反思之處。

柒、結語

本研究從Taba生命史的角度探究她對社會科課程發展的貢獻。歷史機緣，引領Taba參與八年研究，並負責領導社會科的評鑑工作團隊。因卓越的工作表現，當美國部分團體欲藉教育之力，處理多元文化與族群融合的課題時，Taba銜命主持群際教育計畫。對Taba而言，在團體中共營民主的生活經驗與態度，厥為化解族融紛爭的方法，亦是教育的核心目標。而具備批判思考能力，亦是現代公民應具的公民資質。Taba此一理念受到康特拉科斯塔郡教育行政主管的賞識，進而受邀主持該郡的社會科課程改革計畫。Taba因嚮往美國的自由民主與進步主義教育哲學而負笈美國，最終又將在美國淬鍊出的教育理念，透過此一社會科計畫，回報給美國的教育。

Taba社會科課程有諸多理念皆屬創新之舉，如知識、技能、思考、情感等多重課程目標的設定；課程內容與課程活動的搭配；以重要觀念作為課程組織的核心；發展課程時將教學策略納入考量；重視形成性評量，且質、量

化評鑑並重等。本研究以為，Taba的社會科課程理念有值得吾人借鏡之處。首先，因先後於愛沙尼亞與美國生活，對比之下，Taba對美國的自由民主頗為傾心，故將其當作社會科課程發展的核心主旨。我國是自由民主國家，有具備民主精神的公民，方能成其為自由民主國度。是以，吾人亦應將民主視為社會科課程發展的核心宗旨，以培養民主公民資質為重要目標。而培養民主公民資質，又首需發展學生的批判思考能力。

其次，自八年研究協助評鑑學生的社會感受性伊始，Taba即甚為關注學生對族群等各種社會議題的社會感受。態度、情感與價值亦成為其社會科課程發展的多元目標之一。臺灣本屬多元文化社會，隨著異國婚配的增加，社會更趨增加。近年來，在教育社會學者的倡導下，吾人雖亦重視不同族群間的相互理解與共存共榮，惟卻疏於理解彼此間的社會感受。是以，今後除持續強化多元文化教育的知識面向外，亦應提升情感面向的教育，並增進學生對族群、性別等各種社會議題的社會感受性。最後，受知識社會學影響，教育社會學亦關注知識的社會建構問題。過往的社會科教學，著重的是公民資質傳遞，教師因享有知識的權威，能遂行課堂知識的控制。Taba批判此種武斷的單向知識傳遞教學型態，提出由學生發展概念、形成通則、應用通則的歸納式教學策略。課堂中在教師的引導下，學生進行分組討論，以分享彼此點與價值。此種教學型態，有助於營造學生主動知識建構的課堂氛圍。

誌謝：本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，對於審稿委員仔細審閱並給予本研究寶貴的修改意見，亦表謝忱。

參考文獻

(一)中文部分

吳永軍（1999）。《課程社會學》。南京師範大學出版社。

[Wu, Y.-J. (1999). *Sociology of the curriculum*. Nanjing Normal University Press.]

吳康寧、胡宗仁、劉云杉、吳永軍、程曉樵、丁瑜（1999）。《課堂教學社會學》。南京師範大學出版社。

[Wu, K.-N., Hu, Z.-R., Liu, Y.-S., Wu, Y.-J., Cheng, X.-Q., & Ding, Y. (1999). *Sociology of the classroom teaching*. Nanjing Normal University Press.]

單文經（2019）。美國新社會科運動及其有關教材改革計畫評析（1950-1970年代）。《教科書研究》，12（1），69-109。

[Shan, W.-J. (2019). Critical analysis of new social studies movement and its reform of teaching materials in the United States during 1950s-1970s. *Journal of Textbook Research*, 12(1), 69-109.]

鍾鴻銘（2006）。H. Rugg教科書爭議事件。《教育研究集刊》，52（3），103-139。

[Jong, H.-M. (2006). The controversy over H. Rugg's textbooks. *Bulletin of Educational Research*, 52(3), 103-139.]

鍾鴻銘（2012）。教育與社會變革：George S. Counts社會重建論的實踐意涵。《臺灣教育社會學研究》，12（1），75-118。

[Jong, H.-M. (2012). Education and social reform: The practical implications of George S. Counts' social reconstructionism. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 12(1), 75-118.]

鍾鴻銘（2017）。社會科的定義、目的與性質：歷史性探究。載於白亦方（主編），《課程改革2016回顧與展望》（頁101-124）。五南。

[Jong, H.-M. (2017). The definition, purpose, and nature of the social studies: A

historical inquiry. In Y.-F. Bai (Ed.), *Retrospect and prospect of curriculum reform in 2016* (pp. 101-124). Wu-Nan.]

鍾鴻銘 (2022) 。H. Taba課程發展理論探究。教育研究集刊，68（1），75-113。 <https://doi.org/10.53106/102887082022036801003>

[Jong, H.-M. (2022). Research on H. Taba's curriculum development theory. *Bulletin of Educational Research*, 68(1), 75-113. <https://doi.org/10.53106/102887082022036801003>]

(二)英文部分

Apple, M. W. (2001). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). Routledge.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Routledge.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Barr, H. (1993). Survival in the South Pacific: The new social studies in New Zealand. *The Social Studies*, July/August, 178-181.

Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. ETC.

Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education*, 34(7), 743-751.

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). 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). National Council for the Social Studies.

- Bohan, C. H. (2007). A rebellious Jersey girl: Rachel Davis DuBois. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field* (pp. 99-115). IAP.
- 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.
- Costa, A. L., & Loveall, R. A. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 56-62.
- Davies, S. (1995). Leaps of faith: Shifting currents in critical sociology of education. *American Journal of Sociology*, 100(6), 1448-1478.
- Davis, Jr., O. L. (1999). Rachel Davis DuBois: Intercultural education pioneer. In M. S. Crocco & O. L. Davis, Jr. (Eds.), *"Bending the future to their will": Civic women, social education, and democracy* (pp. 169-184). Rowman and Littlefield.
- Davis, Jr., O. L. (2002). Rachel Davis DuBois. In M. S. Crocco & O. L. Davis, Jr. (Eds.), *Building a legacy: Women in social education 1784-1984* (pp. 51-53). National Council for the Social Studies.
- Durkin, M. C. (1993). *Thinking through class discussion: The Hilda Taba approach*. Technomic.
- Durkin, M. C., & Adams, J. (1969). *United States—Change, problems, and promises, grade eight. The Taba social studies curriculum*. Bureau of Research.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2010). National security trumps social progress: The era of the new social studies in retrospect. In B. S. Stern (Ed.), *The new social studies: People, projects, and perspectives* (pp. 1-37). IAP.

- Finder, M. (2004). *Educating America: How Ralph W Tyler taught America to teach*. Praeger.
- Fraenkel, J. R. (1968a). Learning experiences and the social studies. *Elementary School Journal*, 68(6), 301-311.
- Fraenkel, J. R. (1968b). Building anthropological content into elementary school social studies. *Social Education*, March, 251-253.
- Fraenkel, J. R. (1969a). A curriculum model for the social studies. *Social Education*, January, 41-47.
- Fraenkel, J. R. (1969b, February). *One model for curriculum development: Problems and possibilities*. Paper presented at the 1969 Annual Convention of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- 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*, 56(3), 172-178.
- Fraenkel, J. R. (1994). The evolution of the Taba curriculum development project. *Social Studies*, 85(4), 149-159.
- Fraenkel, J. R., McNaughton, A. H., Wallen, N. E., & Durkin, M. C. (1969). Improving elementary-school social studies: An idea-oriented approach. *The Elementary School Journal*, 70(3), 154-163.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition) (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- Halvorsen, A. (2013). *A history of elementary social studies: Romance and reality*. Peter Lang.
- Isham, M. (1982). Hilda Taba, 1904-1967: Pioneer in social studies curriculum and teaching. *Journal of Thought*, 17(3), 108-124.
- Isham, M. (2003). Hilda Taba: A lifetime devoted to promoting thinking. In S. L.

- Field & M. J. Berson (Eds.), *They led by teaching* (pp. 115-127). Kappa Delta Pi.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Keller, C. R. (1961). Needed: Revolution in the social studies. *Saturday Review*, September, 60-62.
- Kissling, M. T. (2015). Complicating patriotism in the elementary grades: An examination of Rugg and Krueger's overlooked textbooks. *The Social Studies*, 106(6), 264-273.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- 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.
- Ozelis, T. F. (1992). *The influence of Hilda Taba on curriculum in elementary education* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Illinois University.
- Parker, W. C. (1991). Achieving thinking and decision-making objectives in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 345-356). Macmillan.
- Parry, L. J. (1998). Origins and evolution of elementary social studies in Australia, 1930-1970. *Social Studies*, 89(2), 77-84.
- Parry, L. J. (2000). Transcending national boundaries: Hilda Taba and the "New social studies" in Australia, 1969 to 1981. *The Social Studies*, 91(2), 69-78. <https://doi.org/10.1080/00377990009602446>
- Parry, L. J. (2006). Innovation and consolidation in curriculum development and reform: The case of the new social studies. *International Journal of Social Education*, 21(2), 169-176.
- Parry, L. J. (2007). Selling the new social studies in Australia: Experiences,

- perceptions and challenges in the professional development of teachers in the 1970s and 1980s. *Journal of In-service Education*, 33(1), 7-21.
- Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology, or what happened to history in grade schools. *American Scholar*, 56, 343-354.
- Scheurman, G. (2018). From behaviorist to constructivist teaching and revisiting Lexington Green. In G. Scheurman & R. W. Evans (Eds.), *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons* (pp. 101-126). IAP.
- Scheurman, G., & Evans, R. (Eds.). (2018). *Constructivism and the new social studies: A collection of classic inquiry lessons*. IAP.
- Sevier, B. R. (2009). Between mutuality and diversity: The project in intergroup education and the discourse of national unity in post world war II America. *Educational Foundation*, 23(1-2), 21-46.
- 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). 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. 67-87). Information Age.
- Taba, H. (1932). *The dynamics of education: A methodology of progressive educational thought*. K. Paul Trench, Trubner, and Co.
- Taba, H. (1934). Progressive education: What now? *Progressive Education*, 11(3), 162-168.
- 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). National Council for the Social Studies.
- 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). National Council for the Social Studies.
- Taba, H. (1945c). The contribution of workshop to intercultural education. *Harvard Educational Review*, 45(2), 122-128.
- Taba, H. (1949). What kind of intergroup education? *NASSP Bulletin*, April, 15-20.
- Taba, H. (1950). The problems in developing critical thinking. *Progressive Education*, 28(2), 45-48.
- Taba, H. (1953a). Research oriented programs in intergroup education in schools and colleges. *Review of Educational Research*, 23(4), 362-371.
- Taba, H. (1953b). 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). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taba, H. (1963a). Education for independent valuing. In A. Frazier (Ed.), *New insights and the curriculum* (pp. 221-240). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taba, H. (1963b). Cultural orientation in comparative education. *Comparative Education Review*, 6(3), 171-176.
- Taba, H. (1963c). Learning by discovery: Psychological and educational rationale. *The Elementary School Journal*, 63(6), 308-316.
- Taba, H. (1963d). Opportunities for creativity in education for exceptional

- children. *Exceptional Children*, 29(6), 247-256.
- Taba, H. (1965a). Techniques of in-service training. *Social Education*, November, 464-476.
- Taba, H. (1965b). The teaching of thinking. In R. G. Stauffer (Ed.), *Language and the higher thought processes* (pp. 31-39). National Council of Teachers of English.
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children* (Final Report). United States Office of Education Project No. 2404. (ERIC Document Reproduction Service No. ED025448).
- 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). National Council for the Social Studies.
- Taba, H., & Elzey, F. F. (1964). Teaching strategy and thought processes. *Teachers College Record*, 65, 525-534.
- Taba, H., & Wilson, H. E. (1946). Intergroup education through the school curriculum. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 244, 19-25.
- 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*. American Council on Education.
- Taba, H., Levine, S., & Elzey, F. F. (1964). *Thinking in elementary school children*. San Francisco State College. United States Office of Education Cooperative Research Project No. 1574. (ERIC Document Reproduction Service No. ED003285).
- 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.). Addison-Wesley.

Wallen, N. E., Durkin, M. C., Fraenkel, J. R., McNaughton, A. J., & Sawin, E. I. (1969). *The Taba curriculum development project in social studies: Development of a comprehensive curriculum model for social studies for grades one through eight inclusive of procedures for implementation and dissemination* (Final Report). Office of Education, Bureau of Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED040106).

Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.