

《課程與教學的基本原理》

(The Basic Principles of Curriculum and Instruction)

作者：R. W. Tyler

導讀者：王秀玲

壹、泰勒生平簡介

泰勒（R. W. Tyler）在 1902 年 4 月 22 日，誕生於芝加哥。1904 年因父親返回內布拉卡斯州（Nebraska）擔任牧師，泰勒便在內州成長並接受教育。雖然家庭經濟較差，但泰勒的學業表現優異，而且對數學與科學產生濃厚的興趣。1921 年泰勒畢業於道恩學院（Doane College），其後至高中教書，擔任生物、物理、化學、數學與幾何的教師，此一教學經驗是泰勒進入教育領域的開始。為了成為一位更優秀的教師，泰勒繼續進修，1923 年獲得內州林肯大學（Nebraska-Lincoln）教育碩士學位，並擔任該校科學講師。1926 年泰勒赴芝加哥大學，在賈德（C.H. Judd）指導下以一年時間完成博士學位。此間並曾參與查特斯（W.W. Charters）的「聯邦師資訓練研究」方案，擔任統計研究助理的職務。此一教育科學的訓練研究經驗，深深影響泰勒日後的課程研究工作。

1927 年泰勒完成博士學位之後，應聘到北卡羅來納州教堂山大學（University of North Carolina at Chapel Hill）擔任副教授，同時負責教育研究中心指導州立高中的考試方案，經常到當地的中小學授課，並與教師研討有關課程與測驗的問題外，又參與大學社會科學研究所的工作。1929 年泰勒前往俄亥俄州立大學（Ohio State University）服務，擔任教育系副教授與教育研究中心的副研究員。由於泰勒經常與教師們討論教學問題，並且提供建議與解決途徑，因此被尊稱為「教育的家庭醫師」（Educational Family Doctor）。後來泰勒擔任該中心成就測驗部門的主管，乃發展出成就測驗以測量教學目標，此概念與理論基礎替代了當時的測驗與考試，同時採用行為術語定義教育方案的目標。這些 1930 年早期的研究工作，也是泰勒課程理論的萌芽階段。

1933 年至 1941 年間，泰勒主持由「進步主義教育學會」（Progressive Education Association）在俄亥俄州立大學發動的「八年研究」（The Eight Year Study）。這是一個龐大的綜合性的課程設計與教學方案，因應美國經濟蕭條，導致高中入學人數遽增的一次全國性三十所中學課程重整的實驗，發展出許多評鑑學習結果的新方法。泰勒同時於 1938 年應赫欽斯（R.M. Hutchins）之邀，前往芝加哥大學擔任系主任一職。

1940 年，泰勒在課堂中介紹「課程與教學的基本原理」，基於學生的要求，泰勒於是提供講義內容，1949 年由芝加哥大學發行單行本，由於是泰勒授課時所用的講義，因此全書未附註解及參考書目。本書由於內容豐富、見解獨到，產生不少的衝擊、震撼與影響，本書因而被稱為是課程理論的里程碑。1953 年泰勒轉至史坦福大學擔任「行為科學高級研究中心」主任。1963 年至 1969 年間，泰勒領導從事「全國性教育進展狀況之評估」(The National Assessment of Educational Progress)而聲望更隆。1967 年泰勒自學校退休後，繼續講演、寫作，領導全國性的教育研究與個別性的專業學院課程設計。泰勒亦曾熱心地參與美國國內的公益性服務，從事教育研究，且戮力於課程領域的國際合作，協助其他國家辦理教育，足跡遍及以色列、印尼、瑞典、迦納及中國大陸，此種致力於世界性的教育事業之貢獻，對於課程、教學與評鑑之研究影響極為深遠。

貳、《課程與教學的基本原理》內容摘要

《課程與教學的基本原理》除導言外，全書共分五個探討主題，分別是：

1. 學校應該追求哪些教育目標？
2. 如何選擇可能有助於達成這些教育目標的學習經驗？
3. 如何組織學習經驗以使教學更具成效？
4. 如何評鑑學習經驗的成效？
5. 學校教育人員如何從事課程編製工作？

在「導言」，中泰勒即指出，本書旨在闡明一種「視導、分析、以及詮釋一個教育機構所提供的課程及教學方案」的基本原理。它既不是教科書，也不是課程設計的手冊，而只是把教學方案當作教育上的一種活用的工具。我們應該鼓勵學生去考查其他的基本原理，並進一步發展出他們自己對於有效課程所含括的各種要素及其相互關係的見解。至於本書所提及的基本原理，是從「發展任何一種教學原理與計畫所必須回答的四個根本問題」開始。這四個根本問題便是：

(一) 學校應該追求哪些教育目標？

(二) 我們要提供哪些教育經驗才能達成這些目標？

（三）這些教育經驗如何才能有效地組織起來？

（四）如何才能確定這些教育目標正在實現中？

以上這些問題，會因為教育階段及學校性質的不同而有差異，因此本書並不嘗試回答這些問題，而是對於可回答這些問題的一些程序加以說明，進而探討課程與教學上的問題。

一、學校應該追求哪些教育目標

我們如果要系統地研究某一教育方案，我們必須確切明瞭其所追求的教育目標。所謂的教育目標，乃是據以選擇教材、列舉內容、發展教學流程以及準備測驗與考試的標準。學校在計畫任何課程方案時，對於每一種來源皆應予以適當的考慮。

（一）以研究學習者作為教育目標的來源

教育是改變人類行為模式的一種歷程。此處所指的行為，除了包括外在行動外，亦兼指內在的思考與情感。教育目標便是代表教育機構想在學生身上引起的種種行為變化。而學生的「需要」與「興趣」正是教育目標的主要來源之一，教師可以運用「觀察法」、「晤談法」、「問卷調查法」、「測驗法」及「學校各項紀錄」等方法以研究學習者的需要與興趣。

（二）以研究當代社會生活作為目標的來源

隨著科學的發展與進步，知識大量增加，使得學校方面發覺，再也不可能把教學者認為重要的所有事物都置放在學校課程之中。因此從研究「當代社會生活」尋找教育目標便深具意義。分析當代社會生活的方法有很多種，其中之一便是將生活分成：（1）健康生活（2）家庭生活（3）休閒生活（4）職業生活（5）宗教生活（6）消費（經濟）生活（7）公民生活，以此作為確認教育目標的憑依。

（三）學科專家對教育目標的建議

這是一般學校和大學最常用的目標來源，如十人委員會的報告對美國中等教育，至少有二十五年的影響。學校和大學的教科書通常是由學科專家撰寫，而其內容大致反映學科專家的觀點。很多人批評學科專家所訂定的教育目標太瑣碎、太專門，不適合於大多數的學生。但是進步主義教育學會的中等學校課程委員會，為避免這樣的限制，便開始研究學科如何幫助那些不想成為該學科專家的年輕學生，於是列出學科領域的主要概念，並指出可做為一般教育目標的途徑。課程設

計者有必要詳細閱讀報告內容，從中推論所蘊含的目標。泰勒建議可行的方法是，參考研究報告內容，寫下委員認為的學科功能及相關貢獻；並列出一些由報告的陳述中推論而來的教育目標，這樣可以協助工作者從不同學科專家建議中獲得目標的概念。

以上所述乃是教育目標的三種不同來源---學習者與當代社會生活的研究，以及學科專家的建議。目標的獲得正如同改變人類的行為模式一般，是需要時間的，無法一蹴可幾。因此，我們所選擇的目標數量，應該是以我們擁有的時間內，能夠實際達成的為限，並且要能確保我們所選的，的確是重要的目標。為了選擇一些少數具有高度重要性及一致性的目標，我們必須對於已經蒐集到的不同類型目標做一番選擇的功夫，將不重要及相互矛盾的目標去除，下列的「哲學」及「學習心理學」正是二道重要的過濾網。

（四）運用哲學選擇目標

學校所揭櫫的教育哲學與社會哲學是選擇教育目標的第一道過濾網，我們可以依據學校辦學的宗旨或其所蘊含的價值，從一系列的目標中，找出與價值系統具有高度符合性的目標。泰勒認為一套有效標準或過濾網的哲學，必須清晰地陳述並指出教育目標的主要蘊義。清晰地陳述將可用來檢查每個建議的目標，而且可以注意到目標與哲學立場的關係是否一致，如果與學校哲學立場一致的，就可以列為暫訂的目標。

（五）運用學習心理學選擇目標

「學習心理學」是選擇教育目標的第二道過濾網。學習心理學的知識可使我們判別，對某一特定的年齡階段而言，哪些目標是可以達成的，又哪些目標則可能要花很長的時間才能達成，或者幾乎無達成的可能。每一種學習心理學不僅包括各種具體的、確切的新發現，同時也包含了一種統一而完整的學習理論。此一學習理論勾劃出學習歷程的特質，例如學習如何產生？在何種條件下產生？以及由何種心理機制加以運作等等。泰勒建議課程設計者運用學習心理學選擇目標時，最好將理論上較完整的學習心理學要點寫下來，作為檢查目標的基礎，然後就每一重點指出它對教育目標具有何種啓示，篩選目標是否合乎年齡階段、是否太過於一般化或特殊化、是否與學習心理學衝突，如此即可作為檢視議定目標的過濾網。

（六）以有助於選擇學習經驗與引導教學的形式敘寫目標

重要的目標選擇出來以後，我們最好是以最有益於選擇學習經驗及引導教學的方式去敘寫目標。敘寫目標的方式，是以「指出欲使其在學生身上表現出來的那種

行爲，以及該行爲所將運作的生活內容或領域」的形式予以表達。也就是說，任何一個目標的敘寫，皆應包括目標的「行爲」以及「內容」兩方面。例如：「能清楚而有條理地寫出社會學科計畫的報告」。此一目標，不但指出有待發展的行爲——即寫出清楚而有條理的報告，並且也指出了報告所擬處理的生活領域——社會學科。泰勒也主張運用雙向分析表以便更簡明地表達目標的分析和敘寫。在雙向分析表中，同時指出行爲及內容層面，可提供令人滿意的目標構造及明晰的規格標準，從而指出究竟教育任務為何。若能儘可能明確地界定預期的教育結果，那麼課程設計者便等於擁有了一套最有用的效標，可供其選擇內容、建議學習活動以及決定採用的教學方法。

二、如何選擇可能有助於達成這些教育目標的學習經驗

透過教育經驗，學習才能產生，教育目標才能達成，因此「如何決定所要提供的特定教育經驗」，是計畫一種教育方案以達成某些目標時，必須面對的問題。

（一）何謂「學習經驗」

「學習經驗」一詞，並不同於一個科目所處理的「內容」，也不同於教師所做的種種活動。「學習經驗」一詞，係指學習者與他所能反應的環境的外在條件之間的交互作用。學習是經由學生的自動行爲而發生，他究竟能學到多少，是看他本身做了多少，而不只是老師教了多少。同時我們也應注意，即使外在條件似乎相同，但是同班的每一個學生卻可能經歷不同的經驗。這一點正賦予老師相當的責任，老師應能安排多種情況，期能從學生中引起所期望的反應。或者老師應斟酌調整各種經驗，以便為班上的每一個學生提供對他本身而言，可能具有重要意義的經驗。

（二）選擇學習經驗的一般原則

1. 「為了達成某一目標，學生必須獲得經驗，以便有機會去演練該目標所含示的行爲。」完整的目標不但包括了「行爲」，也包含了該行爲所涉及的「內容」，所以學習經驗的養成，應該讓學生有機會去處理該目標所含示的內容。例如：如果目標包含了「解決健康問題的能力」，則老師所安排的學習經驗不但必須為學生提供解決問題的機會，而且必須特地提供處理健康問題的機會。這是有助於為各種目標選擇學習經驗的一個基本原則。

2. 「所提供的學習經驗，必須使學生由於實踐該目標所含示的行爲而獲得滿足感。」再以上述的「提供學習經驗，以發展解決健康問題的能力」為例，老師所提供的學習經驗不但必須為學生提供解決健康問題的機會，同時還應使學生會因

為有效解決這些問題而獲得滿足感。如果該經驗使學生感到不滿足，甚或討厭，那麼所期望的學習便不太可能產生，甚至學生可能發展出與預期目標相反的或不一致行為。

3.「經驗中所期望的反應，對學生而言應該是他們能力所能及的範圍之內。」也就是說，學習經驗應該與學生現有的成就、性向及其他條件相當。如果學習經驗所涉及的行為是學生還不能做的，那麼此一經驗的提供便失去了它原來的目的。

4.「有許多特殊經驗可用來達成同樣的教育目標。」只要教育經驗符合有效學習的各項標準，它們便有助於達成所希望的目標。這也就是說，教師在計畫某種特定工作時，事實上是擁有相當大的創造之可能性。我們實在不必為了確保達成所期望的目標，便在課程中提供一套有限的或特定的學習經驗，限制學生學習的視野。

5.「相同的學習經驗可能會產生數種不同的學習結果。」就積極面來說，它節省了學習時間，因為一套設計良好的學習經驗是由可以同時達成數種目標的經驗所組成。就消極面而言，它意指教師需留意原為其他目標所設計的某一學習經驗所可能產生的不良後果。例如：教師為了發展學生詮釋莎士比亞戲劇的技術所做的努力，可能會因不得要領，而使學生同時也衍生出對莎士比亞的強烈反感。

（三）敘明有助於達成各種目標的學習經驗之特徵

泰勒舉出四種學習經驗及其特徵：

1.發展學生思考技巧的學習經驗：泰勒認為思考類型包括歸納思考、演繹思考、邏輯思考，另一種思考能力是解決問題。教師可以利用生活中常發生的問題，讓學生由不同的事實、觀念與資料中推理以解決問題。

2.有助於獲取資訊的學習經驗：此種類型包括發展對特殊事物的瞭解，獲得各種不同事物的知識、原理、原則、理論與支持通則的實驗、證據、觀念與事實，其重要性在於獲得資訊，將有助於問題解決或指導學生學習。

3.有助於發展社會態度的學習經驗：態度對個人的外顯行為、價值與滿意事物有重要的影響。泰勒認為可以經由環境同化、情緒感染、創傷經驗、認知歷程等途徑培養態度。而發展社會態度則有改善整體環境、培養良好情緒、以理入情等三項通則。

4.有助於發展興趣的學習經驗：發展興趣的學習經驗之基本條件是，首先要滿足

基本需求，其次應安排連結其他令人滿意的經驗，再採取新的途徑或利用完全不同的資料，把學習經驗置放於全新的情境中，使活動變得有趣。

三、如何組織學習經驗俾使教育更有成效

（一）何謂「組織」

爲了使教育經驗產生累積的效果，我們必須將教育經驗善加組織，才能使各種經驗彼此之間相互增強。「組織」不但影響教學效率，而且也深深地影響學生的學習表現。學習經驗的組織可以從「時間」的觀點（縱向的關係），以及「一個領域與其他另一領域」的觀點（橫向的關係），來探討學習經驗彼此之間的關係。這兩方面的關係對於教育經驗的累積效果均有重大的影響力。

（二）有效組織的效標

在設計一些有效組織的學習經驗時，必須符合三個主要效標，分別是：「繼續性」、「程序性」與「統整性」。所謂「繼續性」，指的是對於課程中所包含的主要因素予以「直線式」的重複敘述。「程序性」與「繼續性」有關，但又超乎「繼續性」。「程序性」所強調的乃是「每一繼起的經驗，因爲建立在前一經驗之上，但卻應對同一素材作更廣泛、更深一層的處理」。「統整性」是指課程經驗的「橫」的聯繫。學習經驗的組織務必要做到能協助學生逐漸獲得統整的觀點，並能將其行爲與所學的重點加以協和或連貫。

（三）組織的要素

在爲一種課程擬訂一個組織計畫時，我們必須找出可以做爲組織的經緯要素。而在設計任何一個領域的課程時，也要先找出與諸領域或整個課程具有關連性和重要性的要素。這些要素（概念、價值、技能）一旦選出之後，就將其做爲提供「繼續性」、「程序性」和「統整性」的基礎。換言之，這些要素需加以妥善計畫，俾在教學方案的整個歷程和範疇中付諸實踐。

（四）組織的原則

泰勒認爲應該運用組織原則加以設計，使課程要素產生加深加廣的效果，這些原則包括：（1）由近及遠；（2）概念連結；（3）論理組織；（4）心理組織；（5）年代組織；（6）由易到難；（7）關聯順序；（8）由整體到部分；（9）由具體到抽象；（10）由具體的「部分」到更大的「整體」，最後逐漸建立統一的「世界觀」。設計課程時，應對所有組織原則加以檢視，再做出暫時性的決定，最後以繼續性、

程序性、統整性的規準加以考驗。

（五）組織的結構

「結構要素」可分成幾個層次，最高層次的課程結構可由下列的任何一種所組成：（1）分科課程（2）廣域課程（3）核心課程（4）經驗課程。在中間層次的課程結構有：（1）把分科課程分成許多系列的科目，全部則視為一整體。如社會科（一）、如社會科（二）、社會科（三）等；（2）以一學期或一學年為單元的科目，非連續性長期系列的一部份，其本身是獨立完整的。例如：十年級開「古戰史」，十一年級開「歐洲近代史」，十二年級開「美國史」，此三科均被當作一個獨立完整的領域，與歷史課之間沒有部分與整體的關係。

在最低的組織層次，則有如下幾種可能結構：（1）最受廣泛採用的結構是「課」（the lesson），每一教學日皆可當作一個獨立的單元加以處理；（2）第二種常用的結構是「主題」（the topic），它可以延續數日或數週；（3）第三種組織結構是「單元」（the unit），它通常包括延續數週的經驗，而每一單元是以「問題」或「學生的主要目標」為中心而加以組織。

（六）設計一個組織單元的歷程

泰勒認為發展有組織的課程方案，包括以下幾個步驟：（1）決定組織的一般架構，亦即先決定採用哪一種組織型態，分科課程？廣域課程？或核心課程？（2）決定我們決意採用的那種組織型態所將使用的一般性組織原則。（3）決定所要採用的低層次單元的種類，亦即是要採「日課」（daily lesson），「連貫性主題」（sequential topics）或教學單元（teaching units）的方式。（4）要發展一些富有彈性的「資源單元」（source units），以供每位教師教導某一個團體時參考之用。（5）師生共同設計每班所要進行的一些特殊活動。

一個典型的「資源單元」，其內容包括：（1）敘述學習經驗所要達成的主要目標；（2）描述用以達成這些目標的各種經驗；（3）詳盡地列出總結性經驗，以便協助學生在單元結束時，能統合及組織他從該單元所學的一切經驗；（4）列出有助於發展該單元的資源材料，包括教科書和其他參考書、幻燈片、圖片、錄音帶等；（5）指出做為此一特定課程之組織要項的主要因素之預期發展階段。

四、如何評鑑學習經驗的效果

（一）評鑑的必要性

評鑑是為「探究我們所發展與組織的學習經驗，究竟產生了多少預期效果」

的一種歷程。透過評鑑可以協助我們檢視組織與發展教學方案所依據的基本假設之效度，也可以檢核用來推動教學方案的師資及其他條件的有效性，得知各種計畫的優、缺點。

（二）關於評鑑的基本概念

泰勒提出評鑑的四項基本概念：

1. 評鑑是測定行為實際改變的一種歷程。
2. 評鑑至少應包括兩次：前測與後測。前後比較才能得知是否進步。教學前的測驗可以得知學生的起點行為；教學後的測驗則可以瞭解學生接受課程與教學方案後所改變的結果。而為了評估學習的永久性，有必要在教學完成後的某一段時間，再做一次追蹤評鑑。
3. 評鑑的方式有紙筆測驗、行為觀察、晤談訪問、問卷調查法、蒐集學生的實際作品及其他記錄。泰勒也主張任何有關行為改變的有效證據，都可以當作一種實際可行的評鑑方式。
4. 以抽樣的方式進行評鑑，抽樣不但可以評估個人的行為，同時也可以評估學生團體所採用的課程經驗之有效性。只要評定學生在某種情境下的反應，便可能推斷其典型的相關反應。就評定團體的課程經驗效能而言，通常沒有必要去發現每一位學生的反應結果，只要適當的抽取樣本，就可在極小的錯誤範圍內，表示所有學生的評定結果。

（三）評鑑的程序

1. 認明並界定課程目標。
2. 找出學生得以獲取機會，以表現教育目標所含示之行為的一些情境。
3. 檢查現成的評鑑工具是否合用，不可貿然利用現成的評鑑工具。
4. 選擇或編製評鑑工具，以便正確測量目標。
5. 實際試用能讓學生有機會表現行為的情境，俾將評鑑工具發展成令人滿意的形

式。

6. 記錄學生在情境中的行為，除了紙筆測驗外，還可運用觀察、錄音錄影、檢核表等方法。

7. 決定評定行為記錄的用語或單位，並指出涵蓋不同範圍的廣度，與不同層次的深度。每一目標的評鑑結果，可有許多分數或評語，適切地解釋目標達成的程度。

8. 決定評定等第或總結摘要方法的「客觀性」、「信度」及「效度」。

（四）評鑑結果的使用

泰勒認為評鑑的結果可以使用於下列六種情境中：

課程設計乃是一種繼續的歷程，而境中情境下的反應，便可能推斷其點行 1. 分析評鑑結果。

2. 比較評鑑結果。

3. 檢視資料，建立可能的假設。

4. 考驗假設是否具有一致性。

5. 利用假設所蘊含的方向修訂課程。

6. 促進課程循環歷程的運作與進步。

總之，課程設計乃是一種繼續的歷程，當教學資料和程序已發展之後，便應加以適用，繼而評估其結果，從而發現其缺陷，最後則指出改進的意見。換句話說，課程設計包含了重新計畫、重新發展和重新評鑑。只有在這種繼續的循環運作中，課程和教學方案才有可能不斷地改進。

（五）評鑑程序的其他價值與功用

除了上述六種使用途徑之外，評鑑程序尚有五種價值：

1. 發現課程方案的優、缺點。

2. 澄清教育目標。
3. 統整課程、教學與學習。
4. 提供輔導學生的相關資料。
5. 向家長或社會大眾提供有關學校的辦學成就。

五、學校教育人員如何從事課程編製工作

本書主要從學生的立場討論教學方案設計的問題，另一方面，這個基本原理也可以運用於學校的課程重建。

（一）全校性的課程重建

如果要進行全校性的課程重建工作，必須獲得全校教師的普遍參與。事實上，教學方案是依據學生的學習經驗而運作的，因此教師應清楚瞭解課程目標以及用以達成這些目標的種種學習經驗，並能指導學生進行學習活動，使他們確實獲得這些經驗，如此才能確認此一教學方案是實現學校目標的一種有效工具。

就小型學校而言，首先全體教師可組成一個委員會以從事有關學習者、校外社會生活的研究，及檢視學科專家的建議，並組成委員會以形成學校的教育哲學與學習心理學以選擇學校的教育目標。其次是研討組織架構，全體教師運用團體歷程，慎思研討所使用的組織架構。再次是計畫學習經驗，特定科目的學習經驗由該科教師組成設計小組，其他教師則提供參考意見。最後是成立全校性的審查委員會，進行計畫細節的審查並由全校性的委員會加以評鑑。

就大型學校來說，首先是組成數個特別委員會，有些負責學習者的研究，有些研究當代社會生活，另外一些則檢視學科專家的建議。也可以組成起草委員會草擬學校教育哲學與學習心理學，而這些草稿必須經過全體教師的分組討論及修正。其次是選擇目標與慎思研討所要採用的組織架構，此可由一個或多個委員會進行，並經全體教師的審查。最後是計畫學習經驗，設計小組由該科目所有教師組成，並包括不同年級同科目與教相關學科的教師。此外，還要另行設立特定的審查委員會，以負責教學計畫細節的協調事宜。

（二）局部性的課程修訂

課程編製可以從單科（如數學）著手，也可從單一年級（如九年級）或個別教師

所開的科目著手。也可以運用上述全校性的程序與原理進行局部性的課程修訂。然而，局部性的課程修訂，也必須與其他不擬修訂的教學方案領域的教師共同規劃，以取得其間密切的關係。

參、經典重要性及影響

泰勒「課程與教學的基本原理」是第一本將課程發展予以系統化的課程專書，書中精要地討論課程發展的四個基本問題，廣受學界關注與教育界的重視。本書亦有人將其稱為課程發展典範的「小聖經」，也是國內外許多課程學界教授們公認的課程經典之一。在此之後所出版的課程專著，也大多採用或參考泰勒的基本架構，由於泰勒的努力，奠定了課程研究的基石。茲將本書的重要性及影響歸納綜述如後。

一、強調課程目標，重視課程目標的明確性與可觀察性，促進教育績效的達成

本書共有 128 頁，討論課程目標即占了 62 頁，泰勒將課程視為一系列目標的組合，而目標的擬訂必須具體、明確且清楚。因為課程目標可以判斷整個課程方案達成目標的程度，以作為課程修訂的參考依據。此一概念運用在教學上，則為教師應該在教學前，對自己的教學科目加以明確規劃，列出可以測量的具體目標；學生則需在學習階段一開始即接受學前測驗，以確定其起點行為及先備知識後，教師再規劃課程學習的先後順序以實施教學，並隨時記錄教學的進度及學生的學習情形。

此外，泰勒也提出「行為類型」及「內容層面」雙向分析表以指出內容與行為的關係，來協助課程設計人員敘寫具體的課程目標，以進一步引導課程發展、選擇經驗、教材與教學程序。這些課程觀點，便於教育績效的管理與行政運作的控制，強調教育投資必須產生相應的教育效果，否則便是浪費和損失，因此能受到政府機關的青睞。為達成預定的教育政策與教育理想，學校教育便應有明確的目標做為引導，才能精確預測及控制各種課程現象，而這樣的思考與作為，合乎系統化教育計畫的特色，至今仍受重視。

二、目標模式的課程設計指引課程發展的理論與實際，易於瞭解及應用

泰勒非常強調課程目標的指導功能，目標是選擇、組織、評鑑學習經驗的重要標準。在課程設計的模式上，目標模式要求課程設計者由目標出發來設計課程，在整個課程設計過程中，目標是指導者，而泰勒模式正是「目標模式」的典型代表。泰勒主張課程設計者首先要根據學習者的需要、當前社會生活、學科內容、學校教育及社會哲學、學習心理學等等來源擬訂目標；其次，依照目標決定學習經驗；

再次，將所選的學習經驗組織整合，俾使教師教學、學生學習；最後，發展評鑑工具進行評鑑，以瞭解預定目標的達成程度。

上述泰勒的目標模式指出課程目標的三大來源（學生、社會、學科）與兩道過濾網（教育哲學、學習心理學），包含了許多傳統觀點與不同的理論假設，也迎合了不同學派的論點。雖然目標模式也受到一些批評，且有過程模式與之抗衡，但仍不足以對目標模式的優勢（合科學、合邏輯、合教育、經濟、政治的要求）構成威脅。

在實際的教學情境中，明確課程目標的建立，當能有助於教師選擇學習經驗、安排適當的學習程序，以利於教學活動的進行，也為課程評鑑提供一個合理的基礎。因此，泰勒的目標模式可說是除了融合當時各種教育學派和思想外，其所建立的模式單純且易於瞭解與實施，且涵蓋課程設計的重要因素，因此能廣被利用，歷久不衰。

三、提出具體的課程評鑑程序，建立評鑑系統的合理歷程

泰勒早期主持的「八年研究」課程與教學方案中，所設計發展出來的第一套系統的課程評鑑方法，稱之為「泰勒評鑑模式」，奠定了後來學者繼續努力的基礎。泰勒指出課程評鑑的要點，乃在於確定課程目標透過教學方案實施之後的達成程度。同時也提出評鑑的目的、步驟、評鑑的運用與價值，並鼓勵利用多元的評鑑工具與方法。

泰勒將評鑑的焦點從學生的測驗與考試，轉移到教學與課程方案的達成程度，擴大了課程評鑑的對象及範圍。泰勒的觀點深受美國教育界的肯定，例如：哈蒙德（R.L. Hammond）、梅費瑟（N.S. Metfessel）、麥克爾（W.B. Michael）、普羅佛斯（M.M. Provus）等評鑑專家都保留了泰勒評鑑模式的基本精神，且著名的評鑑學者柯隆巴（L. Cronbach）也深受泰勒影響。甚至布魯姆（B.S. Bloom）不只認同泰勒的四個課程基本問題，而且運用相同的過程擬定教育目標。此外，其精熟學習的觀念及形成性評鑑的理念亦源自泰勒的啟發（蔡清田，2005）。由此足見泰勒在課程評鑑歷史進程中的地位及貢獻。

肆、參考文獻

黃炳煌譯（1981）。R. W. Tyler 著。課程與教學的基本原理(Basic principles of curriculum and instruction)。台北市：桂冠。

蔡清田（1992）。泰勒課程理論之發展。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

未出版。

蔡清田（2005）。泰勒的課程思想。載於黃政傑主編，課程思想。台北縣：冠學文化。頁 25-57。

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago press.