

\* [“两岸四地”课程与教学研究]

主持人: 靳玉乐

**主持人语:**课程与教学以及课程论与教学论的关系,始终是课程与教学论学科关注的重要问题。理解二者之间的联系与分界,对于课程与教学的理论与实践来说,都具有十分重要的意义。从联系的角度而言,我们需要理解如何经由课程到达教学,使教学过程更富目的性和思想性;也要知道如何经过教学达成课程,使课程理念真正落实到课堂上。课程论与教学论同样要研究上述重要的理论和实践问题。从区别的角度而言,我们需要澄清课程论与教学论各自研究的边界和范式,从而走向理论自觉,进而走向理论的借鉴。本期三位来自香港、台湾和大陆的学者,分别从不同角度,运用不同的论述风格,对上述问题进行了深入的探究。香港学者邓宗怡教授,敏锐地抓住了课程论与教学论两个具有代表性的学者论述:美国的泰勒原理和前苏联的凯洛夫教学论,通过层层深入地分析,剖析了在不同层次——政策或社会层次、程序层次和课堂层次——课程与教学如何衔接,又如何区分开来,在课程与教学的分分合合众澄清了很多理论和实践

中的困惑,为创立一种建设性的课程论和教学论关系提供了明晰的前景。台湾学者周淑卿教授,以女性的敏感捕捉住了课堂层次中课程得以实现的真正本质:美感认知过程。在这一过程中,我们可以看到学生的学习并不仅仅是一个理性、逻辑的过程,也是一个融合了感官知觉和情感的过程,还是一个美感经验获得的过程。这样的课程实际上无法事先规划,必须在教育现场的生成。当我们体悟到这一美育过程之时,就会自然地得出结论:无教学不足以成课程!课程与教学在实践面前已经变得水乳交融。大陆学者于泽元教授的论文表面上看来,与这一核心问题没有关系。他通过库恩和莫顿的范式概念,深入剖析了中国大陆地区教学论的理论范式,发现了在中国历史背景下教学理论的主流范式。他提倡以多元视角、概念澄清、实证研究等策略来超越现有教学论学科体系的构建,从而使教学论的建设逐步向课程论范式靠近。上述三篇论文,体现了三地不同的研究风格,为课程与教学论学科的建设提供了新的亮色,需要深入理解和品位。

## 泰勒原理和凯洛夫教学论的比较

——兼论课程论和教学论之间的关系

邓宗怡<sup>1</sup>, 匡芳涛<sup>2</sup>

(1. 南洋理工大学,新加坡;香港大学,香港; 2. 西南大学 外语学院,重庆市 400715)

**摘要:**20世纪50年代以来,以凯洛夫为代表的传统教学论一直是中国主流教学理论与实践发展建构的基本理论框架。近年来,西方各种课程理论越来越为中国学者所理解与接受。其中,泰勒的课程理论被公认为是西方课程探究的主要范式,被誉为“西方现代课程理论的基石”。这两种理论产生的社会历史背景不同,涉及的意识形态来源各异,肩负的教育使命亦迥异,因而对“课程”、“教学”及二者之间的关系有不同的理论诠释。对这两种理论进行比较,藉此对课程(论)与教学(论)的关系进行初步的梳理、整合与重建。

**关键词:**泰勒原理;凯洛夫;课程论;教学论

**中图分类号:**G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2009)06-0053-05

长期以来,在课程论和教学论之间有着一个持续进行的争论。一些学者认为课程论涵盖教学论,因为“课程”这一概念包含了课程和教学现象。另一些人则认为

教学论是课程论的高一级学科,课程问题可以置于教学理论和话语之中。当然,也有一些学者认为这二者是独立的学科。

\* 收稿日期:2009-10-06

作者简介:邓宗怡,男,教育学博士,新加坡南洋理工大学、香港大学,副教授,博士生导师,主要研究课程与教学论。

在这个争论的中心,则是两种在不同历史阶段影响中国教育理论和实践的相互竞争的理论范式:美国课程理论和前苏联教学理论。对美国课程理论的引入以下列历史事件为例证:富兰克林·巴比特《课程》一书的翻译、约翰·杜威对中国的访问以及拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》或者《泰勒原理》一书的翻译。然而,美国的影响随着20世纪50年代中国对前苏联的模仿而终止,表征这一现象的事件包括I. A. 凯洛夫《教育学》一书的翻译以及大学邀请苏联教育专家作报告。凯洛夫的教学论从那时起就成为中国教学理论和实践的标准范式。1976年“文化大革命”的终止,带来了课程理论在中国的复苏。从1989年开始,频繁的课程改革引发了中国对课程理论的渴求,同时人们也热切渴望将课程论从教学论中独立出来。

本文力图通过对泰勒原理和凯洛夫教学论的对比来澄清和进一步重建课程论和教学论之间的关系。之所以选择泰勒原理进行分析,原因在于它已经被广泛地视为美国课程研究的“圣经”。美国著名课程学者韦斯特伯瑞(I. Westbury)曾经论断说:“所有课程研究的基本要素,均在课程研究领域的这一核心文献(也即泰勒原理)中描述过。”<sup>[1]</sup>

本文首先要对泰勒原理和凯洛夫教学论的历史背景、基本见解和主题进行一个速写,然后对两种理论进行比较,接下来会参考道亦尔(W. Doyle)的课程编制框架,对课程论和教学论、课程与教学之间的关系进行讨论。最后,将对课程和教学的理论和实践的建议作结。

## 一、泰勒原理

泰勒原理是1930年到1942年间举行的八年研究所产生的重要成果。八年研究是美国课程史上一个非常重要的综合课程实验,有30所学校或者学校系统(地跨波士顿大陆到洛杉矶)参与了满足学生以及社会特定需要的课程重建活动<sup>[2]</sup>。由于上个世纪20年代的经济萧条,在美国高中有大量的学生注册入学。大部分学生会在高中毕业后结束自己的学业,只有八分之一的学生可以升入大学。很多学生发现,传统的课程是为升入大学而设计的,对他们没有意义,和他們也没有什么关系。于是,新的课程被设计出来以同时满足继续上大学和不上大学的学生的需要<sup>[3]</sup>。

在这个研究中,泰勒是一个实验的顾问和评估员。因为在不同学校之间缺乏一个通用的课程开发方法,人们请求他创造一个程序以指导不同学校开发新课程的努力。于是被称作“泰勒原理”的杰作出现了。泰勒原理围绕着四个核心问题:

(一)学校应该寻求达成什么样的教育目的?

(二)需要提供什么样的教育经验更可能达成这些目

的?

(三)这些教育经验如何有效地组织起来?

(四)我们如何确定这些目的是否已经达到?

在人们进行对课程开发或者课程研究进行深入思考的时候,上述四个问题经常作为一个理想的工作框架<sup>[1]</sup>。构建清晰的教育目标被视为规划和开发一个有效而恰当课程的前提条件,同时也是泰勒原理最为重要的一步,因为所有其他过程都要来自或者依据目标的陈述。目标的形成有三个重要来源:(1)对学习者的研究;(2)对校外当代生活的研究;(3)学科专家的建议。同时,目标也要经过三道筛子:教育哲学、学习理论和特定学科领域专家的见解<sup>[4]</sup>。课程开发的最终成果是教程或者学程,这些都以课程文献或者材料为形式,包含了经过有目的地选择所获得的有组织知识、技能和价值,这些都需要在课堂上上传递给学生。

在泰勒原理之中,可以很容易地发现美国传统课程理论的三个主题:第一,传统课程理论倾向于提供一个“可控的”课程,不仅要做好课程规划,而且要能够对课程的效果进行控制和评估;第二,课程的主要任务是“传递”客观化的信息、概念和技巧,而且这些内容可以在将来的学习中被具体化;第三,课程编制不可避免地要和“现代化”、“变革”等观念联系起来。课程理论的焦点在于如何对学校进行变革和重构,以使学校能够回应学生、社会和文化所提出的要求<sup>[1]</sup>。

然而,在泰勒原理中,教师如何在课堂中运作课程却没有被视为一个问题,因为它相信如果课程开发做得很好而教师也得到适当的培训,那么教师就可以忠实地实施课程<sup>[1]</sup>。在传统课程理论的框架内,课程和教学是分离的。课程提供可供传递的知识、技能和信念,而教学则要完成这一传递任务。

## 二、凯洛夫的教学理论

和泰勒专注于学校或者学校系统的课程开发不同,凯洛夫所关注的是在前苏联已经建立起来的国家课程背景下学校所要做的工作。和美国不一样的是,前苏联有一个强大的中央教育系统,在这个系统中绝大多数课程决策都是由中央政府做出的,从幼儿园到大学的课程,都是在教育部的监督下由教育科学专业委员会制定<sup>[5]</sup>。在若干年中,凯洛夫同时担任着教育部的部长和专业委员会的主席职务<sup>[6]</sup>。

凯洛夫教育学建立在三个来源之上:马列主义、欧洲进步主义教育思想和前苏联在上个世纪二三十年代学校改革的经验。它包括教育基本理论、教学理论以及德育和学校行政理论,提供了前苏联由国家控制的教育体系下学校教师和行政人员的实践所需的整体理论框架。根据凯洛夫所言,学校教育的核心目的,在于培养积极的社

会主义建设者。要达成这样的目标,学校要为学生提供全面发展的教育,尤其要强调智力的发展<sup>[6]</sup>。

教学理论是凯洛夫教育学的重心。课堂教学的核心任务是帮助学生系统而严格地获取官方文件以及教科书上所规定的科学的学科知识和技能。尽管科学发现的历程和学生学习的历程有一定的差别,教学实践还是需要从学术发现和理解的过程中获得一些“原则”,包括以下五个最为基本的教学原则:(1)直觉原则;(2)自我觉察和行动原则;(3)巩固原则;(4)系统化和连续化原则;(5)平易和可接受原则。他还提出了教师应当遵守的“五步教学法”:(1)复习旧知识;(2)导向新材料;(3)解释新材料;(4)强化新知;(5)布置作业。他也强调,教师需要在实践中重视地执行国家文件和教科书所规定的强制性的课程<sup>[7]</sup>。可见,教学主要被视为传递课程内容的“管道”。

总起来说,凯洛夫的教学论、教育基本理论以及其他相关理论,都倾向于为教师提供一个功能性的框架,指导他们如何在教室内执行国家课程。需要注意的是,凯洛夫的教育学对于国家课程应该如何开发以回应前苏联的社会、政治和文化要求并没有提供任何答案。

### 三、比较与对照

泰勒和凯洛夫都认为把包含在课程当中的知识和技能传递给学生是教学的中心任务。他们同时也认为课程和教学虽然是紧密联系的,却是相互独立的。课程的目的在于引导教学实践或者为教学实践提供理论框架,没有教学活动也就不能达成课程目的。课程包含教学的内容(知识和技能),而教学为知识和技能的传递提供了媒介。

然而,由于泰勒原理和凯洛夫教学论的发展所处意识形态和政体环境的不同,他们之间存在本质的区别。由于一直追随着他的顾问和同事,号称美国课程领域之父的富兰克林·巴比特,泰勒原理是在一种讲求社会效率的意识形态传统下形成的,这种意识形态传统地认为学校的作用就在于为社会培养劳动力。在那种传统下,人的本质被看作是人能够表现出来的某种行为。因此,教育被理解为根据个人和社会的需要,通过向个体传授知识和技能从而改变个人行为的过程。而凯洛夫的理论却反映了马克思列宁主义的意识形态,这种意识形态对人、社会和教育有着完全不同的看法。人是积极自主的社会主义的建设者,教育就是在塑造一种能够适应社会主义社会的生活和工作的新的人格。教育的基本任务就是通过掌握科学知识加快他们的智力发展<sup>[6]</sup>。

同时,泰勒原理所产生的政体环境也不一样。在美国,各级政府都有权决定教什么和怎么教,每个学校也有权开发他们自己的课程。那么他的使命就是根据社会和学生个人的需要提供一个工作框架,旨在为课程专

家和教师在开发新的课程的过程中提供引导。至于新的课程如何具体在课堂上实施则不是他所要考虑的问题。而凯洛夫教学论所产生的政体环境是这样的:课程决策是由教育部来决定的,而且高度集中的课程已经开发出来并在各级各类学校中实施。所以,他的使命就是阐明用来描述学校本质和课堂活动的理论体系以服务于这种高度集中的课程和苏联学校教育的中心目标。因此,教学理论是教育理论的核心,教学被看作是忠实和有效地执行高度集中的课程的工具。这种国家课程是如何开发的不是讨论的重点。张华和钟启泉认为:“由于课程是由中央政府所制定的,所以无须他人来探讨它的价值取向和设计原则。”<sup>[8]</sup>

从以上对比分析中,我们会有这样一个印象:课程理论主要针对学生和社会的需要以及高于具体学校的文化秩序的需要,它主要关注内容的选择和组织的问题。然而,仅仅只关注这些问题意味着课堂教学实践被忽略。总的来讲,美国的课程理论对课堂教学的本质关注不够。而另一方面,教学理论所关注的焦点是各个学校或课堂的具体的教学活动,它的目的就是为教师思考教学中基本的教学内容和方法问题提供框架以服务于现成的课程,其目的是为了能够更好地实施课程。然而,它对课程是如何计划和开发的关注不够。

所以,在某种程度上讲,美国传统的课程理论与凯洛夫的教学理论是互补的,它们针对课程开发的某一个特定阶段。然而,这两种理论又存在本质的不同,因为它们产生于两种不同的意识形态和政体环境下,它们都有自己的不足和问题。为了进一步说明课程理论与教学理论的互补关系,我们将利用宏观的课程开发框架来看课程理论和教学理论是怎样相互联系却又相互独立的。

### 四、把课程理论和教学理论结合起来

根据道亦尔的见解,课程可以出现在学校教育的两个不同层次:体制层次和课堂层次。在体制层次,课程又可以进一步分为两个层次:政策或社会层次和项目层次<sup>[9]</sup>。

在政策或社会层次,课程是连接学校教育、文化和社会的课程政策,它体现了学校教育相对于社会和文化应该如何进行。这个层次的课程编制集中反映了在一定的社会和文化秩序中什么是最需要的,什么是最重要的以及什么是社会成员所追求的<sup>[9]</sup>。

在项目层次,课程就是课程文件以及学校和课堂教学所需的学科材料。这个层次的课程制定就把体制课程变成学校的教学科目、项目<sup>[9]</sup>。制定学校教学科目的过程就是将合理的教学内容(知识、技能和性格)的选择和组织纳入其中,并使这些教学内容适应于学校和课堂科学的使用<sup>[10]</sup>。因此,项目课程体现出一种既能反映政策

的希望又能体现学校教学活动的“内容理论”<sup>[10]</sup>。

在课堂教学中,课程表现为在某种课堂教学环境中教师和學生所运用的一系列事件<sup>[9]</sup>。课堂的课程制定就是将体制课程中的课程文件和教学材料转化为教学事件。在此基础上进一步完善项目课程,使它和学生的经历、兴趣和能力结合起来<sup>[1]</sup>。

政策性、项目性的课程和课堂教学中的课程被分别称为抽象或理想的课程、分析性和技术性课程与实施的课程<sup>[11]</sup>。值得注意的是“课堂”这个词在这里是广义的用法,包括校本课程开发活动,同时,也包括达成的课程(也即学生实际学到的课程)。

以上的分析阐明了课程理论和教学理论的区别,这两种理论在不同的课程制定中找到了他们自己的出发点,课程理论主要关注为学校创立课程,以满足社会、文化和个人的需要;另一方面,教学理论说明课堂的本质和特点,以服务于实施课程,它主要说明在学校教学体制中,教学是什么,教师的作用和职责是什么的问题。

以上三个课程开发层次,让我们从一个新的视角了解课程论和教学论是如何相互联系的。课程与教学的相互联系发生在三个不同的层次。在政策和社会层次,课程和教学主要从属于两个不同的领域,政策和理想课程阐释了学校课程的目的,以及达到目的的基本手段。比如,在香港引入了新的中学学校课程——通识课程,其目的就是培养学生的社会觉察力、批判性思维、正确的价值观和态度、适应社会的能力和其他一生中需要的能力,这些都被认为是为迎接 21 世纪挑战所必需的素质。所推荐的教学方法就包括面向学生,以学生为中心,跨课程方法和事件探究等。人们认为这些方法正是为通识教育的目的所设,但这两者显然是相互依赖,教学不再只是一种传递某种知识和技能的工具,而是帮助学生发展 21 世纪所需素质的载体。

当政策或理想课程在这里转变为一种课程文件和材料之时,课程和教学开始相互交织。在这些文件和材料当中最为重要的是学科、学程或项目,它们形成了一个界定和规范教师工作的强制性规范框架。对于学科课程来讲,最重要的是内容理论,即用来选择、组织、架构和转换内容以达成课程与教学目的的方式。这种内容理论一方面将教学内容与学科教学目的联系起来,另一方面也将教学内容与所推荐的教学方法联系起来。

上述观点在通识课程中得到了很好的说明。在项目层次,通识课程是香港有关机构颁发的课程文件,它提供课程框架和与之相联系的教学和评估指导。在这种课程框架下的内容理论与学科目的和所推荐的教学方法一致。在上述课程框架的背后是有关内容理论,它以学科的核心目的以及所建议的教学方式被放置在一起。内容的选择和组织通过以学生为中心的方式进行,目的是“帮

助学生了解他们自己,他们和其他人与他们所生存的环境的关系”<sup>[12]</sup>。相应地,三个应关注的领域,就是“自我和个人的发展”,“社会和文化”,“科技和环境”。这三个领域又可以进一步分为 6 个学习模块,包括与个人发展和人际关系相联系的当今香港社会、当代中国、全球化、公共医疗、能源科技和环境这样的话题。这样的内容架构便于支持跨学科、基于事件的探究等教和学的方法。对于每个主题,内容架构都会提供需要探究的相关事件以及教师可以帮助学生形成的相关价值和态度<sup>[13]</sup>。简而言之,内容理论提供了课程和教学事项的结合点,而学校科目则既是课程也是教学的建构。

课程和教学不可避免地要在课堂环境中融为一体。课堂课程以教学事件的方式呈现出来,这些教学事件由教师提出,然后再由教师和学生共同演绎。这些事件不仅仅是教学事件,它们是教师在一定的课堂环境中,同 30 名或 30 名以上的学生进行互动和合作的结果。从这一层面来讲,这些教学事件就是课程,因为教师应该代表学生和社会以及团体的需求,这些需求就反映在体制课程中<sup>[14]</sup>。他/她被认为是将体制课程应用于课堂教学实践的具体操作者。

以上探讨反映了教师作为课堂课程制定者的角色。他们是课程制定者,因为他们在具体的课堂环境中,针对具体的学生通过解释和转换课程材料“创作”课程或教学事件。道亦尔解释到:

课堂是学生面对课程事件的环境,也就是说,是他们与某些教学内容发生联系的场所。这些教学事件就包括口头的、书面的和行为的“文本”。这些文本必须得到解释,而且为达到某种目的与这些教学文本发生联系。教师创作课堂事件目的是为了让学生达到一种或多种效果。从这个意义上讲,教师就是作家,只不过在他们的作品被欣赏之时,他们本人也在现场。所以,教师在课堂环境中通过教学文本来引导学生,影响对文本的解释,通过这种方式来搭建教学实施的框架,而且更重要的是通过这些文本设立学生必须完成的教学任务。与此同时,当学生在参与这些教学活动的过程中,他们也在创作课程事件<sup>[9]508</sup>。

意义(或者说是课程)就来源于这些教学事件。从这一角度来讲,教学“不应被视为传递教学内容的中立管道,而应被看作是有着重要课程效果的社会环境”<sup>[9]492</sup>。课程与教学的区别在课堂这一层次变得模糊起来,这两者成为了一枚硬币的两面。韦德(R. Weade)生造了“curriculum ‘n’ instruction”这一概念来连结课堂和教学两个概念,以反映在课堂上实际发生的事情<sup>[15]</sup>。教师不仅与教学内容,同时与隐含在课程当中的内容理论相联系。注意到这一点是非常重要的<sup>[13]</sup>。

## 五、结 语

课程理论(以泰勒原理为代表)和教学理论(以凯洛

夫教学论为代表)代表着两种独立而又相互联系的教育探究领域。前者主要在于说明为学校或学校系统创立体制课程有关的问题。同时,这种体制课程应该反映社会、文化、政治和个人需要,目的是为了指导课堂教学实践。而后者主要说明在教师的课堂教学实践中如何服务于体制课程的问题。从这一角度来讲,就没有必要提出大课程论包括教学论的观点,同样也没有必要创立大教学论包含课程论的观点。

课程论和教学论应该被看作是相互依赖又互为补充的,它们都是对于课程和教学实践的成熟的理解。课程的问题和教学的问题如此紧密地相互联系在一起:在创立体制课程中要涉及重要的教学问题,同样在课堂教学实践中有深层次的课程问题,这一点反映在课堂课程的制定过程中。了解课程计划和发展的本质需要好的教学理论的支持,同样了解教学实践的本质也需要课程理论的指导。我们相信创立一种建设性的课程论和教学论关系将为学校教育的发展展现美好的前景。

#### 参考文献:

- [1] Westbury I. Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum[G]// In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 15-39.
- [2] Tanner D, Tanner L. History of the school curriculum[M]. New York: Macmillan. 1990: 13.
- [3] Arroyo G C, Garduño J M G. Tyler's Curriculum Rationale and the Reconceptualists[EB/OL]. Interview with Ralph W. Tyler(1902-1994). Available online at: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contents-cordero.html>. 2004.
- [4] Madaus G F, Stufflebeam D L. (Eds.). Educational evaluation: Classic work of Ralph Tyler[M]. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 1989.

- [5] Medlin W K. Soviet pedagogical academy and the new school plans[J]. Comparative educational Review, 1958,2(2):12-14.
- [6] Rogers P P. Soviet education and American democracy[J]. Journal of Teacher Education, 1959,10(1):60-64.
- [7] 王策三.“新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学[J]. 课程·教材·教法, 2008(7):3-21.
- [8] Zhang H, Zhong Q. Curriculum studies in China: Retrospect and prospect[G]//In W. F. Pinar (Ed.), International Handbook of Curriculum Research (253-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2002: 253-270.
- [9] Doyle W. Curriculum and pedagogy[G]//In P. W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan. 1992: 486-516.
- [10] Doyle W. Constructing curriculum in the classroom[G]//In F. K. Oser, A. Dick, J. Patry (Eds.), Effective and responsible teaching: The new syntheses. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1992: 66-79.
- [11] Doyle W. Competence as a blurred category in curriculum theory[G]//Paper presented at conference, "Research on vocational education and training for international. 2008.
- [12] Curriculum Development Council & Hong Kong Examination and Assessment Authority (CDC & HKEAA). Liberal studies; Curriculum and assessment guide[D]. Hong Kong: Education Bureau. 2007: 4.
- [13] Deng Z. The formation of a school subject and the nature of curriculum content: an analysis of liberal studies in Hong Kong[J]. Journal of Curriculum Studies, 2009,41(5):585-604.
- [14] Reid W A. The pursuit of curriculum: schooling and the public interest[M]. Greenwich, CT: Information Publishing, 2006: 85.
- [15] Weade R. Curriculum 'n' instruction: The construction of meaning[J]. Theory into practice, 1987,26(1):12-25.

责任编辑 曹莉

## Comparison Between the Tyler Rationale and Kairov's Pedagogical Theory

DENG Zong-yi<sup>1</sup>, KUANG Fang-tao<sup>2</sup>

(1. Nanyang Technological University, Singapore, and The University of Hong Kong, Hongkong

2. Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Since the 1950s, Kairov's pedagogical theory has been widely accepted as the dominant theoretical framework for the development of pedagogical theory and practice in China. Over the last two decades, a variety of western curriculum theories has become increasingly popular and well received among educational scholars in China. Tyler's curriculum theory, also called the Tyler Rationale, is widely regarded as the leading paradigm of traditional curriculum inquiry, the cornerstone of western curriculum theory and practice. However, Kairov's pedagogical and Tyler's curriculum theories were developed in two completely different socio-historical contexts and with different missions to accomplish, and therefore offer different interpretations on the relationship between curriculum and pedagogy. This article attempts to clarify the relationship between curriculum theory and pedagogical theory through comparing the Tyler Rationale with Kairov's pedagogical theory, and in so doing, to reconstruct the relationship between curriculum and pedagogy.

**Key words:** Tyler Rationale; Kairov; Curriculum theory; Pedagogy Theory