明|湖|教|育|论|丛

第一辑

课程哲学导论

夏永庚◎著

湖南师范大学出版社

2013年湖南省哲学社会科学基金项目（13YBA136）
湖南科技大学学术著作出版基金资助项目

明|湖|教|育|论|丛
——第一辑——

课程哲学导论

夏永庚◎著

湖南师范大学出版社

图书在版编目（CIP）数据

课程哲学导论／夏永庚著. —长沙：湖南师范大学出版社，2018.8
ISBN 978-7-5648-3294-0

Ⅰ.①课… Ⅱ.①夏… Ⅲ.①哲学—教学研究 Ⅳ.①B

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2018）第 130899 号

课程哲学导论

KECHENG ZHEXUE DAOLUN

夏永庚 著

◇责任编辑：刘苏华
◇责任校对：张晓芳
◇出版发行：湖南师范大学出版社
地址：长沙岳麓山 邮编：410081
电话：0731-88873070 88873071 传真：0731-88872636
网址：http://press.hunnu.edu.cn
◇经销：湖南省新华书店
◇印刷：湖南雅嘉彩色印刷有限公司
◇开本：710 mm×1000 mm 1/16
◇印张：17.75
◇字数：300 千字
◇版次：2018 年 8 月第 1 版
◇印次：2018 年 8 月第 1 次印刷
◇印数：1—1000 册
◇书号：ISBN 978-7-5648-3294-0
◇定价：45.00 元

如有印装质量问题，请与承印厂调换

序

夏永庚是我的学生。

从2003年跟我读硕士，2010年又跟我读了博士，他给我的印象一直是勤奋、踏实、肯学，对学术问题有较强的敏感性，并能对某些问题进行长时期的钻研。他写作的文风一如他的为人，朴实但却有严密的逻辑，朴素但并不掩盖其思想的光芒。

记得在2015年华东师大课程所举办的国际课程学术会议期间，他拿着一本厚厚的书稿请我提修改意见，我看了书名叫《课程哲学导论》，感觉非常有新意，既是对教育哲学的拓展，也是对课程问题的哲学慎思。随后我对书稿的结构和部分章节内容的完善提出了我的一些个人看法。

早一段，他把修改好的书稿重新发给我，并请我作序，下面就我所看到的和想到的做如下文字，权当多余的语言。

课程与哲学之间有着密切的关系，施良方先生当年在写作《课程理论：课程的基础、原理与问题》一书时，就对二者之间的关系有过详细的阐述，当然还有其他很多学者也探讨过类似问题。虽然哲学会对课程结构、课程内容、课程观以及课程实施等产生或显或隐的影响，但并不代表这本身就是课程哲学，就像哲学也会直接或间接地影响教育，但那也并不就是教育哲学一样。教育需要有自己的教育哲学，课程也需要有自己的课程哲学。

课程哲学问题的凸显，主要是21世纪之后，尤其是在第八次课程改革过程中，由于对课程的本质、课程与知识、课程的价值取向等问题存在一些认识上的分歧，引发了关于这些问题的大规模讨论，从而使得课程哲学或课程当中的哲学问题变成课程领域当中的显学问题。但是关于什么是课程哲学以及其他相关问题，到目前并没有达成共识。作者是在跟随我读硕士期间，开始接触到这场争论，并由此也开始慢慢地去思考这些问题，阅读相关的哲学著作。看得出来，这本书是他十多年的阅读、思考和积累的呈现。

在本书中，有以下几个地方给我留下了较深的印象。

第一，作者对本体、本质、反本质这些概念的内涵进行较详细的辨析，这对澄清目前教育领域对这些词语的使用具有重要的借鉴意义。同时，作者表示，并不反对本质主义的思维方式，但也不是一味地遵循本质主义的思维方式，因为这种思维方式是聚合性的，而反本质主义思维方式是发散性的。从创新的角度来看，从课程理论的建设和发展来看，反本质主义思维方式可能更符合当今的时代要求。

第二，关于知识的主观性与客观性问题，作者在做了详细的梳理和分析之后，旗帜鲜明地提出知识是主观的，因为从知识的产生过程、知识的存在方式等来看，知识的确具有较多的主观性。只是需要强调的是，知识虽然具有主观性，但同样不能否认作为知识形式的客观规律的客观性，只是在客观规律的获得过程中存在主观建构的过程而已。

第三，关于课程知识的价值，作者不否认课程知识的学习具有外在的功利价值，但更应该注重课程知识学习的内在价值，并就如何更好地激发知识的内在价值提出了作者的一些思考。

第四，关于课程价值的问题，目前课程领域讨论比较多，作者主要从课程教学的直接价值和终极价值两个方面进行论述并指出，课程教学的直接价值是要培养学生的德性之智，而不能仅仅停留在掌握知识层面，要实现智力与德性的共生。关于课程教学的终极价值，作者指出，应该要走向培养“德性人”，因为教育的终极旨归是要教人向善，当今社会的发展与震荡更要求人们向善。

第五，从哲学的基本框架出发，作者相对较详细地对课程伦理和课程美学的相关问题做了探讨。在课程伦理章中，对课程具有伦理性以及课程伦理的内涵进行了阐述和分析，对课程中的善与正当进行了辨析，而且对

课程伦理当中的一个具体问题，即学生的课程权力问题进行了讨论。课程美学是国际课程研究领域的重要分支，但大陆地区课程美学研究相对迟滞，倒是有蛮多学者从事教学美学的研究。作者主要结合国际和台湾地区以及大陆地区学者的研究成果对课程美学的内涵、研究范式和注意事项等问题进行了探讨。个人认为，课程伦理和课程美学将是课程领域未来发展的两个重要分支。

像这个浩渺的宇宙以及我们生活的这个地球一样，还有很多谜需要我们持续去探究，课程领域也是一个永远充满“魅惑”的世界，每一次课程教学的实践情境都有很多值得探究与慎思的故事。这些都需要有更多的年轻学者从不同的角度来研究，包括哲学的路向。虽然目前我们一直在提倡并强调教育的实证研究，但实证研究是建立在哲学思考和理论研究的基础之上的，没有理论的支撑和价值的引领，实证研究会迷失方向，甚至会丢失最根本的价值归宿。所以，课程领域也同样需要有更多的哲学慎思，以为课程研究立根、立本！

是为序！

教育部人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所
吴刚平
2017 年 7 月 5 日

目 录

导论 课程哲学研究概述 …… (1)
一、“课程哲学”学科化的必要性 …… (1)
二、课程哲学的内涵 …… (2)
三、课程哲学研究的主题 …… (4)
四、课程哲学的研究方法 …… (8)
五、课程哲学的研究意义 …… (10)

第一章 中西方课程哲学思想简史 …… (12)
第一节 中国课程哲学思想简史 …… (12)
一、课程价值观的传统及其演变 …… (12)
二、课程认识论的传统及其演变 …… (26)
第二节 西方课程哲学思想简史 …… (34)
一、课程价值观的传统及其演变 …… (35)
二、课程认识论的传统及其演变 …… (44)
三、“学生主体”课程伦理观的发现之旅 …… (53)

第二章 课程本体论与本质论 …… (60)
第一节 本体论的内涵及意义 …… (60)
一、本体论的内涵 …… (60)
二、本体论的建构 …… (63)
三、本体论的意义 …… (67)

第二节 本体、本质与反本质 …… (71)
一、本体与本质 …… (72)
二、本质与反本质 …… (75)
第三节 反本质主义视域中的课程研究 …… (84)
一、课程：意义丰富而多元的隐喻 …… (85)
二、研究方法的质性化 …… (87)

第三章 课程与知识 …… (92)
第一节 知识及其性质 …… (92)
一、知识的内涵 …… (92)
二、知识的性质 …… (96)
第二节 课程知识的内涵及其特殊性 …… (104)
一、课程知识的内涵 …… (105)
二、课程知识的特殊性 …… (110)
第三节 课程知识的内在价值及其引发策略 …… (115)
一、课程知识的外在价值与内在价值 …… (115)
二、课程知识内在价值的引发策略 …… (120)

第四章 课程价值论 …… (124)
第一节 价值与课程价值 …… (124)
一、价值哲学的突起及其意义 …… (124)
二、价值的内涵 …… (128)
三、课程价值 …… (134)
第二节 课程的直接价值：培育德性之智 …… (139)
一、知识人及其缺陷 …… (140)
二、知识是智力和德性形成的基础 …… (141)
三、课程需要培育“德性之智” …… (145)
四、培育德性之智：课程与教学的实践方略 …… (146)
第三节 课程的终极价值：培育德性人 …… (150)
一、“德性人”提出的依据 …… (150)

二、德性人及其特征 …… (152)
三、德性人的培育 …… (155)

第五章 课程伦理 …… (159)
第一节 伦理与课程伦理 …… (159)
一、伦理的内涵 …… (159)
二、课程“伦理性”的内在逻辑 …… (161)
三、课程伦理的内涵 …… (165)
第二节 课程中的善与正当 …… (170)
一、善与正当的内涵 …… (170)
二、课程中的善与正当 …… (177)
三、坚持课程行为之正当 …… (183)
第三节 学生的课程权力论 …… (185)
一、学生课程权力缺失及导致的问题 …… (185)
二、学生拥有课程权力的意义 …… (187)
三、学生课程权力的人学依据 …… (189)
四、学生课程权力的内容 …… (192)
五、学生课程权力实现的策略构想 …… (195)

第六章 课程美学 …… (199)
第一节 美学与课程美学 …… (199)
一、美的内涵 …… (199)
二、课程美学的内涵 …… (202)
三、课程美学研究之兴起 …… (207)
四、课程美学的研究意义 …… (212)
第二节 课程美学的研究范畴（上） …… (215)
一、美学观点的课程理解 …… (216)
二、美学方法的课程研究 …… (219)
第三节 课程美学的研究范畴（下） …… (226)
一、美感教育的课程实践 …… (226)

二、教学艺术的课堂表演 …… (237)
第四节 课程美学研究的注意事项 …… (241)
一、正确理解和把握美感的核心特质 …… (241)
二、注重本土化课程美学脉络研究 …… (244)
三、注意课程美学语言的可理解性 …… (246)
四、注意课程美学研究方法的感性认知方式 …… (249)
五、注意教学与艺术的不同之处 …… (251)

参考文献 …… (255)

后记 …… (273)

导　论
课程哲学研究概述

对课程哲学的研究已然成为当前课程领域的一个重要研究方向，取得了比较丰富的成果。但笔者认为，要发展成为一个独立的学科领域，还有如下问题需要明确：一是发展独立形态课程哲学的必要性，即有了教育哲学是否还需要课程哲学；二是需要对“课程哲学”的内涵做出澄清，这是学科化的一个关键环节；三是需要明确课程哲学研究的基本“问题域”，以便为课程哲学研究找到基本的框架和边界；四是要明确课程哲学研究的基本方法；五是课程哲学的研究意义。本书首先试图对这些基本问题进行阐述和澄清。

一、“课程哲学”学科化的必要性

目前教育学的学科体系已经基本发育完备，学科结构相对比较齐全。教育哲学作为其中的基础性学科，虽然在很多时候依然面临着自身的学科定位问题，但这并不妨碍教育哲学作为一门独立学科存在的地位和它的研究价值。相比较而言，课程哲学到目前为止还没有形成相对稳定的研究团队，学科地位也没有得到确立。是不是有了教育哲学就不需要课程哲学了呢？课程哲学作为一门独立的学科存在和发展的必要性在哪里？

首先，从教育哲学自身的体系和逻辑结构来看，需要有独立形态的课程哲学存在。翻阅西方相关的教育哲学著作，体例及探讨的问题各个不一，有的以思潮流派为主，包括存在主义、要素主义、结构主义、现象学、后现代主义等；有的以哲学分支学科为主，包括认识论与教育、价值论与教育、伦理与教育、社会政治哲学与教育等；还有的根本没有体例，全凭自己对教育问题的某些哲学思考而自成体系，杜威就是这样一个典型的范例。而中国的教育哲学著作，基本会涉及这样一些模块，包括中国传统教育哲

学思想、西方教育哲学思潮、教育哲学的基本问题（包括教育本质论、目的论、价值论、认识论、伦理、美学等）。相对比较独特的体系可以以石中英的《教育哲学》和周浩波的《教育哲学》等为代表，从哲学当中的某些具体角度来思考教育问题。但是不管是西方的教育哲学，还是中国的教育哲学，其关注点都不是聚焦于课程问题，而是从某些哲学流派的视角，或者从某些具体的哲学概念出发研究教育问题，面向的是教育整体。应当肯定，教育哲学的研究对于课程哲学的研究无疑具有重要的借鉴和启示意义，包括研究的体系和视角。但也正是因为教育哲学的研究是着眼于整体，对其中的某些具体问题无法进行相对深入而透彻的探讨，于是，由教育哲学又不断地分化出新的分支，比如教育（教学）伦理学、教育（教学）美学、教育管理哲学、基础教育哲学、高等教育哲学、教学哲学等，这些都是对教育哲学当中某一具体问题的相对详细和深入探讨的结果。所以，课程哲学的学科化也正是在这一背景下逐渐形成和发展起来的。

其次，课程当中有比较多的理论与实践问题需要从哲学角度思考，这也对独立形态的课程哲学提出了要求。在课程领域，关于课程的本质、知识的性质及课程知识的性质、课程的价值等理论问题，都涉及哲学领域当中的本质论、认识论、价值论等问题，而课程实践层面的很多习以为常的做法也需要从哲学的角度进行进一步的慎思。于是，由哲学领域当中的这些思想出发来研究课程问题，由此逐渐融合而势必发展为课程哲学。正如“教育哲学是从哲学的角度来探讨教育的理论和实践诸方面问题的学科”一样，课程哲学是从哲学的角度来探讨课程领域的理论和实践问题，是对课程领域一些有争议性的问题做出进一步的分析、评论与澄清。所以，课程哲学作为一个相对独立的领域，既是对教育哲学学科的拓展，也是课程论研究自身逐渐深化的必然趋势。

需要指出的是，本书当中所指的课程是“大课程”，包含教学的范畴。所以，在逻辑上，与当前研究相对比较多而成熟的“教学哲学”会有一些重合之处，但却并不尽相同，课程相对有更广的理论视野，而不仅仅局限于“教学”本身。

二、课程哲学的内涵

从现有的关于课程哲学的研究来看，很多都是在一种自明的意义上泛泛地使用“课程哲学”这一名词，而没有对课程哲学本身到底是什么进行

明确的分析与界定，这对一个学科的建设与发展而言是不利的。到底什么是课程哲学呢？毫无疑问，课程哲学当属于哲学的子范畴，是课程与哲学的交叉领域。那么哲学又是什么呢？哲学的本义是爱智慧、追求智慧。远古时期，伴随着人类理性思维的逐步发展与成熟，开始思考外在世界的存在问题，世界与人的关系问题，人类自身到底是什么的问题等，伴随着这种思考，哲学产生了。所以，哲学是人类在思考这些问题的过程中发展和积累起来的智慧，包括人生智慧和实践智慧，其获得过程反映出人类对智慧的不懈追求。

据此，我们可以推论，课程哲学是对课程问题的智慧追寻。可是，是不是所有的课程问题都构成课程哲学的智慧呢？比如如何开发课程、如何进行课程实施、如何进行课程评价等，这些都属于课程哲学的智慧吗？显然不是，如若如此，那么课程哲学的研究已经随着课程研究的开始而诞生了。黑格尔说，“哲学乃是一种特殊的思维方式，在这种方式中，思维成为认识，成为把握对象的概念式的认识”。[①] 也就是说，哲学是关于思维的思维，关于思想的思想，是对相关理论和观点、实践的一种元研究。就课程哲学而言，它不研究课程领域基础的、实践层面的问题，而是研究基于实践而发展起来的课程理论和实践经验。比如，如何确定和叙写课程目标不是课程哲学问题，但是课程目标反映出什么样的价值导向和追求却是课程哲学问题；从人类积累起来的文化知识系统中选择出有价值的知识加以编排供学生学习，这不是课程哲学问题，但是为什么选择这些知识而不选择那些知识却是课程哲学问题；将选择好的课程知识传授给学生的方法和技巧不构成课程哲学问题，但是某种传授模式和方法反映出什么样的价值观和方法论，其在实践中有什么样的优势和弊端等却需要哲学的慎思；如何进行课程评价不是哲学问题，但是“为什么这样评价课程”“为什么评价课程的这些方面而不是那些方面”则构成课程哲学问题，等等。哲学家已经指出，“哲学研究的目的不是获得确定无疑的结论，而是对确定无疑的结论进行质疑或批判。把哲学理解为对包括科学在内的把握世界的各种方式的批判性反思和理想性引导”。[②] 正是在此意义上，张广君教授指出，“教学哲学不仅以教学观念、教学活动、教学表象、教学理论作为研究客体，而且是在整体观照、追问质疑、反思超越的意义上发挥理论功能。它所追求的，

① ［德］黑格尔．小逻辑［M］．贺麟，译．北京：商务印书馆，2003：61.

② 胡定荣．教学哲学发展三题［J］．教育研究与实验，2007（6）.

不是对教学存在的现实描述和技术解答，也不是对教学存在的艺术操作与把握，而是对教学存在的合理性的质疑、追问、体察、审视、领悟与超越”。[①] 所以，笔者认为，课程哲学不是对课程实践进行现实性的描述和技巧上的解答，而是从哲学的视域对课程理论与实践的合理性进行质疑、反思、批判与超越的智慧。

其研究客体主要包括两类：一个是课程文本，包括各种课程理论文本、课程指导纲要、教材等，通过对文本的诠释与分析，可以分析课程知识的性质与特征、课程理论及指导纲要的价值追求、课程文本的美学意蕴等。另一个是课程实践，包括课程开发与设计、课程实施、课程评价甚至课程改革的整个过程。通过对实践过程的透视与分析，可以研究课程实践（包括各个环节）的价值追求、学生认识过程的特征、课程实施过程的伦理与美学意蕴等。只有当研究者带着某种哲学的分支视域（比如认识论、价值论等）来研究这两类客体当中某一具体的问题时，这一具体的问题才构成研究对象。因此，哲学当中有多少分支，进入研究者视域的研究对象就可能有多少个。比如从价值论的角度，那么课程与教学过程中的价值追求和价值取向问题则构成研究对象；如果从美学的角度，那么课程文本与教学过程中的美学意蕴则构成研究对象。因此，课程哲学的研究对象具有多样性，但服从于哲学的基本框架。

三、课程哲学研究的主题

关于课程哲学研究的主题，本文的思路是，既然课程哲学属于哲学的范畴，那么课程哲学的研究主题毫无疑问也要遵循哲学的框架。笔者在综合几本哲学导论著作和教材的基础上，总结出共同的内容框架，大致包括本体论、认识论、价值论三个主要部分，然而结合课程与教学的实际情况，伦理学和美学同样应是课程哲学的研究范畴。

1. 课程本体论研究

本体论的产生是因为人们对感觉经验的不信任和质疑，总想试图去找到世界的本源和终极依据。在人类远古时期，就有哲学家认为世界的本源是水、火、土、气等，这是一种原始的朴素的本体论思维与追求。后来这种原始朴素性的本体论研究逐渐转向概念性本体论研究。在柏拉图那里，世界的本体是“理念”，在神学宗教那里，世界的本体是“神”或者“上

① 张广君．论教学哲学［J］．天津师范大学学报基础教育版，2007（3）．

帝”，在黑格尔那里，世界的本体是“绝对精神”；在中国的老子那里，世界的本体是“道”，在朱熹那里，世界的本体是“理”，等等。概而言之，“本体论是对世界（存在）的基本规定性进行追问的论道之学，目的在于从终极的意义上回答我们所在的世界是何以可能的”。① 在本体论的思维方式中，世界有一个终极性的本体，世界上丰富多彩的万物都是这一本体的变相，世界的一切变化、发展都能在本体那里得到统一的、最终的解释。人生的价值与世界的意义都能在本体那里得到最高的关怀，它“是在思维中通过逻辑或直觉的方式建立一种超验的宇宙统一图景，以图为经验世界的统一性提供先验基础的哲学冲动与尝试”。②

基于这样一种认识，课程本体论需要研究的问题有：课程有没有一个终极存在的依据，如果有，这个依据是什么？如果没有，课程又如何找到自己安身立命之所？第二，有没有可能建构课程本体论，能不能建构，如何建构？第三，本体论的思维方式对课程研究有哪些启示意义，又有哪些局限，如何超越？

2. 课程认识论研究

认识论是哲学的重要分支，主要研究知识是如何获得的以及知识的性质问题。由此出发，课程认识论的主要议题也集中在学生是如何获得知识，如何理解课程知识的性质。

哲学中认识论探讨知识是如何获得的，大致分三个取向。一个是先验论取向，以柏拉图、斯宾诺莎、莱布尼茨等为代表。他们认为人人都有天赋的理性能力，只需要通过回忆、自明性的直觉、必然性的演绎，就能达到真理性的认识。在方法上强调直觉和演绎分析。第二个是经验论取向，以亚里士多德、培根、洛克等为代表。他们认为知识来源于经验，一切自然的知识都来源于感官，全部知识都是建立在经验之上的。在方法上强调从特殊到一般的观察、实验和归纳。第三个可以称之为主观建构取向，以库恩的范式理论、维特根斯坦的语言游戏理论和哲学解释学的意义理论等为主要代表。库恩的范式理论就认为科学的发展主要就是范式的不断转变。范式是指某一科研团体成员所具有的共同信念，包括他们共同的理论、观点和研究方法。库恩认为，科学研究中范式的转变，并不是认识的深化，而是心理的变化。在他看来，科学家们认识的世界并不是真实的客观世界，

① 沈湘平．哲学导论［M］．北京：中国社会科学出版社，2008：164.

② 沈湘平．哲学导论［M］．北京：中国社会科学出版社，2008：166.

而是约定的世界，这种约定取决于科学家们的共同信仰。通过这种分析，可以看出科学家对外界的认识是一种集体的主观约定和建构，而并不是真正完全与客观实在相符合。也正是因为这一认识，打破了符合论的真理论，对经典认识论中的符合论真理论进行了有效的解构。

基于这三种路向，课程认识论需要着力研究的问题有：第一，课程认识论与上述一般认识论是什么关系，相比较一般认识论而言，课程认识论又表现出哪些独特的地方？第二，课程到底该如何引导学生获得知识，在上述三种认识论传统中，该如何选取与融合？第三，如何认识课程知识的性质，课程知识是客观的吗？是具有普适性的真理吗？第四，在课程教学过程中，学生的认识过程受哪些因素的影响，是如何影响的？

3. 课程价值论研究

根据马克思主义观点，价值是客体属性与主体需要之间的一种满足关系。因此，价值论主要是从主体的需要和客体能否满足这种需要以及如何满足这种需要的角度，考察和评价各种物质的存在、精神的现象以及主体的行为对个体和社会的意义。在这种意义关系中，一方面，价值源于客体，如果客体没有某种特定的属性，就不可能满足主体的某种特定需要；另一方面，价值的大小和存在的根据则取决于主体，主体没有某种需要的话，则这种价值关系就不可能存在。另外，价值又具有主体创造性，也就是说人类会根据自己独特的需求而改变外在事物的某些属性或创造出某些价值载体，以满足人类自身的需求。作为人类教育活动的载体，课程更多的是人类自身的创造。

基于这样一种认识，课程的价值自然来源于课程与课程场域中主体需要的满足关系。但是课程场域中的主体具有复杂性，所以又使得课程的价值也呈现出复杂态势。在课程场域中，有两类主体，一类是课程的直接接触者，主要是教师和学生，那么教师和学生的需要又分别有哪些呢？课程对于教师和学生的意义关系表现在哪里呢，如何表现的呢？另一类是间接主体，包括学校、社会（包括家长和企事业单位）和国家，这些主体相对于课程的需要有哪些，课程又该如何满足这些主体的价值需求？在这两类主体的价值需求中，无形之中就构成了一种个人本位与社会本位的价值冲突，又该如何协调和融合这种冲突？另外，教育有自身相对独立的价值追求，课程与教学是主要的价值承担者，因此，课程与教学除了满足各类主体的价值关系之外，是不是也应该有自己独立的存在意义，有基于自己独立价值判断的价值追求？

4. 课程伦理学研究

伦理学主要研究如下三大问题：什么是道德？我们为什么要道德？我们怎样做才称得上道德？与“什么是道德”又密切相关的问题是什么是善，什么是正义。因此伦理学的基本功用就是帮助人们明辨善恶、是非，追求善的价值，主要目的是为了协调和处理人际关系、规范人们的言语和行为。它是一门实践性很强的学科，课程与教学作为一种实践领域，自然也需要一种伦理的关照。

从目前的研究来看，关于教学伦理研究得比较多，而关于课程伦理的研究，是一个很薄弱的领域。那么是不是课程就不要获得伦理的关照呢？笔者认为不是，课程领域当中的如下问题，需要从伦理学的角度进行思考和研究。第一是要阐释课程伦理的逻辑，一般而言，伦理是在人们相互之间处理关系时所应遵循的道德规范，主要涉及的是人与人之间的关系。而课程是相对稳定的外在之物，如何阐明这一“物”与相关的“人”之间的伦理关系呢？这是课程伦理首先要阐释的问题，也就是“课程为什么具有伦理性”。第二是课程伦理的内涵，如果课程具有伦理性，那么课程伦理的内涵是什么，其内涵与外延分别指什么。第三，善与正当是伦理学中最主要的核心概念，那么在课程与教学领域，“善”与“正当”有没有独特的意义？从课程设计的角度来看，很多学生对课程内容不感兴趣，于是导致教师想方设法采取各种方式来引导学生学习、强迫他们学习，或者学生为了升学而不得不去学习，那么，这里需要思考的是，学生本不想学而迫于外在压力非得去学，这是否是一种道德？从对学生的关照与回归来讲，课程设计与教学过程该如何体现出相对于学生的伦理关怀？第四是课程评价的伦理问题，评价本是教育人、促进人学习和发展的有效方式，但这种方式在很多时候往往被误用、滥用，没有体现出评价在于促进、帮助和改进的伦理关怀，那么，在课程教学评价过程中，该如何体现出对于个体人的关照呢？需要遵循哪些道德准则呢？

5. 课程美学研究

美学也是哲学研究当中的一个重要问题。关于课程美学的研究，目前却是一个相当欠缺的领域。哲学当中关于美是什么，分三种取向。主观论认为，美在于对象呈现了人的主观情感、观念、心理和欲望，美是人的主观感觉、情感所创造的；客观论认为，美要么是对象的自然属性或规律，比如比例、秩序、和谐等，要么是对象体现了一种独立于个人的客观理念与精神，比如文学作品当中杀身成仁、舍生取义的献身精神给人带来的感动