

我们时代的 大学转型

以一种新的教育哲学视角审视我们时代的大学转型

The University Transformation
in Our Times

黄英杰◎著



人 民 出 版 社

我们时代的 大学转型

以一种新的教育哲学视角审视我们时代的大学转型

The University Transformation
in Our Times

黄英杰◎著



人 民 出 版 社

责任编辑：陈晓燕

装帧设计：九 五

图书在版编目（CIP）数据

我们时代的大学转型 / 黄英杰著. —北京：人民出版社，2018.6

ISBN 978-7-01-019401-1

I. ①我… II. ①黄… III. ①高等教育—教育改革—研究—中国
IV. ①G649.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2018）第 117603 号

我们时代的大学转型

WOMEN SHIDAI DE DAXUE ZHUANXING

黄英杰 著

人民出版社 出版发行

（100706 北京市东城区隆福寺街 99 号）

环球东方（北京）印务有限公司印刷 新华书店经销

2018 年 6 月第 1 版 2018 年 6 月北京第 1 次印刷

开本：710 毫米 × 1000 毫米 1/16 印张：17.75

字数：258 千字

ISBN 978-7-01-019401-1 定价：48.00 元

邮购地址 100706 北京市东城区隆福寺街 99 号

人民东方图书销售中心 电话（010）65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书，如有印制质量问题，我社负责调换。

服务电话：（010）65250042

本书获四川省科技厅软科学 2016 年项目“大学驱动的区域创新创业生态体系研究——以川南四所高校与其区域社会的互动发展为案例”（项目编号 2016ZR0126）资助

序

从最初写作《雅斯贝尔斯的教育救赎》一节，到最后完成《大学的五种意识》，本书历时约七年始成，其中甘苦唯有自家体味。

本书的结构和内在逻辑并非一开始就存有，而是在我经年苦思和持续写作，创造了实践教育哲学这一新概念之后方才乍然澄明，获得了自觉且清晰的界定。

具体地讲，本书从教育的实践本质开始问题探讨，逼出实践教育哲学理论，根据实践教育哲学理论全面审视现代大学制度和文化教育实践经验，提出大学转型的课题，进而对大学转型的目标、价值、内涵、路径等展开广泛思考和尝试性建构，最后又扩展到一流大学实践，在重建大学意识的基础上提出一流大学的文明创生特性和成长的实践逻辑，并以地方本科大学国际化为视角初步探讨了大学转型的国际化和本土化实践问题，等等。

大学转型发展是我们时代教育转型的重要表现，也是我们时代文化转型发展的症候。围绕大学转型这一课题，本书虽进行了尝试性探讨，但由于各种主客观条件的限制，其论证难免有疏略之处。实践教育哲学理论体系的建立和完善也还在探索中，唯有自我勉励，期冀来日。

是为序。

黄英杰

2018年4月

目 录

序	001
第一章 教育是审慎的实践	001
第一节 现代教育哲学的两大传统	002
第二节 教育启蒙与审美追求	025
第三节 雅斯贝尔斯的教育救赎	053
第二章 何谓实践教育哲学	066
第一节 实践概念的来源	067
第二节 实践教育哲学概要	079
第三节 实践教育哲学的教育信条	097
第四节 实践教育哲学视域下的教育改造	107
第五节 教育中的新感受力如何生成	120
第三章 大学的基本制度与文化	131
第一节 现代大学制度的内涵及合理性	132
第二节 现代大学制度的人性本质	146
第三节 大学的文化使命	156
第四节 大学文化传承创新的路径	165

第四章 大学的创业型转型	181
第一节 走向创业型大学	182
第二节 大学协同创新的合理化叙事	191
第三节 大学转型发展论纲	201
第四节 大学创新创业教育的哲学思考	215
第五章 大学意识与一流大学实践	227
第一节 五种大学意识	228
第二节 卓越大学成长的实践逻辑	242
第三节 创新文明是一流大学的核心特征	253
第四节 地方本科大学国际化的理据、路径及效果	264
跋	274

第一章 教育是审慎的实践

教育是一种审慎的实践，这一宝贵的教育思想遗产来自两个重要的教育哲学传统。其一是杜威的做中学教育哲学传统。在其本质上，杜威的做中学是一种民主的知识教育模式。学校知识的获得与社会各种活动和职业之间建立有效联系是该模式的基本点，它包括两条基本的操作路径：第一条是把社会的各种活动和职业引入学校教育中用知识加以诠释的形式来进行学校知识教育；第二条是把知识转化为实践中的各种社会活动和职业之经验或形式，进行知识教育。通过做中学，不唯受教育者的个性与社会的民主性得以有效生成，而且由于受教育者充分参与社会意识所获得的完整经验的审美性，做中学的知识教育在其终极价值上指向了深远的艺术境界。其二是陶行知的教学做合一教育哲学传统。陶行知的“教学做合一”表征的是一种行动的教育哲学，这一教育哲学把教育看作社会经验或生活的改造者。“做”指的是在劳力上劳心，“合”则包含和而不同与和实生物两个方面。围绕社会经验的改造，真正的知识得以生成，个体各个不同的个性以及一个四通八达的民主社会都是建立在这一行动的知识教育的基础之上。随着个体生命及其生活经验的不断完善和美化，知识由于转变为个体的生存实践智慧而被充分有机化，不仅知识本身成为有机的整体，它还与个体的身体—机体和合为一。知识的有机化澄明了教育的另一传统，指向了实践教育哲学的诞生。

新教育哲学凸显了三个关键词——启蒙、审美和文化改造（批判）。这三个关键词又把教育与康德、席勒和雅斯贝尔斯这三位德国著名教育哲学家联系起来，使我们从不同的层面进一步地拓展新教育哲学的边界，澄明

教育的本质。康德把启蒙定义为个体摆脱自我招致的未成熟状态的一个过程,在这个过程中,个体要学会用勇气使用自己的理性,借由学术言说公开自由地向大众讲话,把理性应用于人类一切的事物。这样,无论个体还是大众的启蒙都已经是一种有着深刻内涵的自由教育了。作为启蒙的自由教育把自己限制在言论自由的领域之内,理性是其唯一的界限。根据启蒙的内在逻辑以及言语的社会本性,自由教育在实践中生成了三个重要效果:首先是理性在实验中生成,其次是以言行事,最后是生成实践共同体。席勒的美育思想直接承袭了康德,他创造性地把康德人是目的的自由理性教育命题转化为包含健全理性和意志自由特质的现实审美人格追求。审美自由是审美人格的特质,也是政治自由的前提。在审美自由的烛照下,审美个体充分发挥自我意志的主观能动性,按照美的规律积极谋取建构“美的王国”的合理措施和策略。在改造自己和改造社会的实践进程中,席勒审美人格之深刻政治蕴含或关怀得以充分彰显,教育也显示了它的广义文化批判实践的价值意蕴。这一价值意蕴昭示,自我唤醒是标识教育本真的一种核心指标。本真的教育是作为概念的教育、作为文化的教育和作为实践的教育三者之间的和合,其使命是一种源于历史深处的救赎意识,即通过现存世界的全部文化导向人之灵魂觉醒的本源和根基,使人超越现存在的有限性与超越者关联,在交往实践中自由地生成、选择和创造。

第一节 现代教育哲学的两大传统

一、杜威的做中学教育哲学传统

长期以来,我们一直以为,教育和知识的授受之间存有自明的关系,把教育完全等同于知识的授受活动。这种认识和态度使得我们的教育实践被窄化为单纯的教师教、学生学的知识授受过程,学习知识成了不证自明的真理。不唯如此,知识的授受还被固定在教室里主要以教材的形式得以

展开。在实践中,师生更是把教材当作知识学习的“圣经”,不敢越雷池一步。以至于当教育实践出现了严重问题的时候,我们就开始简单地怀疑知识学习的正确性,把它与人的教育对立起来,滑向一种贬低或弱化知识学习的庸俗人文主义的教育陷阱。把知识学习与人对立,或者与人生活对立起来的思维方式,是杜威批评过的“非此即彼”(Either-Ors)的思维方式。^①这一极端的思维方式从根本上导致教育教学实践摇摆于各种观念的冲突和混乱中不能自拔,教育教学成了各种教育理论和观念的试验场,从而异化了教育,遮蔽了教育的真理。然而,任何教育的目的、价值和理想都只能以知识的授受为媒介,离开了知识的授受,教育只能成为一种无效之浪漫说教。问题在于,知识的授受只不过是一种手段或工具,它需要和教育的目的保持一致。换句话说,有效的知识教育,一定是手段和目的统一的教育。脱离目的的手段,与脱离手段的目的一样,都是对教育本身的割裂。当我们批评现有的学校教育是一种应试的教育,无法培养出创造性人才的时候,实际上我们提出的是一个严肃的知识教育问题:现有的知识教育手段与教育本身的目的之间出现了问题。也就是说,假如育人的目的——培养适应和创新现代民主生活的创造性人才——是对的,那么我们的知识教育方式就出现了问题。那么,本真的知识教育是怎样的?什么样的知识教育方式是培养创造性人才的教育方式?为此如何才能促进现有知识教育模式的改造或转型呢?众所周知,杜威的做中学是对传统教材中心那种异化了的的知识教育方式的根本反动^②,在其社会性质上,它指向的是民主的社会生活。当我们重新思考知识教育方式变革问题,并对本真的知识教育方式进行哲学追问时,有必要对杜威做中学的知识教育本质及其内涵加以新的阐释,使其成为我们可资借鉴的重要资源。

(一)“做中学”的两条基本路径

杜威说,所谓教育,就是要在学校知识的获得与社会的各种活动和职

^① John Dewey, *Experience and Education*, New York: Free Press, 1997, p.17.

^② 参见黄英杰、陈理宣:《“教学做合一”释义:兼论实践教育哲学如何可能》,《教育学术月刊》2014年第7期,第32页。

业之间建立有效联系。^①这是杜威做中学知识教育论的一个核心命题，也是理解杜威经验教育哲学思想的一个重要线索。在杜威看来，真正的知识教育不是让学生坐在教室里学习教材上的知识，而是要让教材里的知识通过各种社会活动和职业的媒介，或者就在直接的社会活动和职业中“活”起来，成为活动的力量，具有自动的生长性，与个体生命经验的增加和丰富融为一体。遵循这一论断，至少存有两条路径把学科知识和社会职业活动相互联系起来进行知识教育。

其一，是把社会的各种活动和职业引入学校教育中，用知识加以诠释的形式来进行学校知识教育。这一路径主要是各种类型的现代职业学校所采取的路径，还包括高等理工科院校里面实践性非常强的专业。在这一路径上，甚至可以把学校教育办在现实的活动和职业场所，实现学校和市场的零距离接触，围绕具体的职业和技术活动开展知识教育。各种技术之科学原理转化为现实的实践操作流程，在操作中不仅可以使得受教育者熟练掌握各种实用的技能，而且还可以有效养成他的相关职业道德伦理。这是因为，作为指向特定实践操作的关系，伦理道德恰是在技术的学习和实践中生成的。一旦离开了具体的实践操作，离开了技术所蕴含的实践共同体，伦理道德就是没有根基的，成为一种虚空的存在或者一种无效的说教。这一路径存在的问题是，把原理转化为实用的技术操作对于造就一个熟练的技术工人是可以的，但是它还不足以使一个技术工人成为卓越的工程师，进而成为一位富有创造的新技术的发明者和科学原理的发现者。知道如何操作是对一个熟练技工的要求，一个技术的革新者、发明家或者工程师还需要知道操作得以进行的基本原理。要想做到这一点，还需要再把具体的技术操作转化为符号的表达，也就是说一个完整的知识教育流程是“技术操作—知识原理—符号运演”。符号操作对于现代知识教育的重要性在于，符号作为人类知识的一种表征，它不仅可以使我们突破时空等物质条件的限制，进入广阔的自由创造的空间，实现新知识的创造和新技术的发明，

^① John Dewey, *Democracy and Education*, Sioux Falls: NuVision Publications, 2009, p.277.

而且它还使我们的创造和发明活动具有生活的连续性，建立在人类传统的继承性上，而不是凭空产生。当然，要达到这一点，上述几个环节应该是作为一个整体在发挥作用。另外一个是，学校即使与各种职业活动场所或市场零距离接触，它在人的培养宗旨上毕竟与后者有着根本的不同。在这种情况下，如何保证学校教育的人性本质呢？换句话说，我们应该要求社会为教育做些什么，而不是只一味地要求教育单方面承担社会的责任。按照杜威的说法，民主的社会热心教育^①，这是民主社会的内在属性之一，也是一个社会民主成熟度的重要指标。这一内在的属性要求社会的一切部门，包括政府、实业、宗教和艺术等在内，要把教育的发展，也就是人的各种潜能的发展，作为它的最高价值和目的。^②为此，政府和社会需要通过舆论、立法和建立各种相关监督机构的形式对其进行监督，避免各种功利化因素左右了教育的发展，以确保教育目的和价值的实现。

其二，是把知识转化为实践中的各种社会活动和职业之经验或形式，进行知识教育。在这个路径上首先需要教育者和受教育者一道把人类之符号化的知识进行对应的、具体可以操作的实践技术的转化（transformation），把符号加以技术的表征，进而联系到具体的操作活动进行有效的学校教育。由于这个路径上所发生的知识教育场所主要是学校的课堂或实验室，所以它的知识的技术表征，或者说在教育活动中所发生的实践就是象征性的，是真实实践活动的一种模拟。所谓象征性，意指作为知识教育媒介和材料的实践活动是真实的实践活动的一种模仿或有益的抽象，经过了教育者有意识、有目的的选择和加工，具有一种实践事件的完美性和作为教育材料的教育性。这一象征性实践活动的展现可以通过现代多媒体手段——分为具体的某一片段的截取，纯粹的数字模拟，以及前两种形态的混合等多种形态，也可以是以实验室理想化的试验形态来进行。至于采取哪一种形式更为有效，取决于教学任务或教学事件的具体情况和要求。如果说在前一

① John Dewey, *Democracy and Education*, Sioux Falls: NuVision Publications, 2009, p.75.

② John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Dover Publications Inc., 2004, p.107.

种路径中,教育主要立足于真实的实践活动,其智慧体现在教育者和受教育者最后阶段上再次的符号化操作;那么第二种路径就是立足于模拟的实践,其智慧则体现为符号的转化以及最后阶段的符号运演上。所以,后一种路径的知识教育阶段可以表述为“知识原理—技术操作—符号运演”。需要指出的是,在后一种路径里,要求教育者和受教育者本身对社会活动和各种职业有着广泛的直观体察,或者是有着某种经过符号过滤的对实践活动的某种表象。所谓符号化过滤,主要指的是与计算机媒介中的游戏活动等相似的一些虚拟化或数字化实践。没有对各种实践的切己体察和表象,通过符号化的技术表征进行的知识教育就只会是另一种抽象形式的作业,它的效果必然是有限的。很显然,这样的要求已经内在地包含着对教育者素质和能力的某种理想诉求。在现代知识教育情境下,一位好的教育者,仅仅具有系统的专业知识是不够的,他还必须在一定程度上熟悉现实的科学技术和生产操作系统,具备能够在知识和技术操作之间进行灵活知识转换的教育能力。否则,这一路径的知识教育必然无法实现它的目标。

(二)“做中学”的挑战及其理想

根据上面的论述,既然做中学是围绕着技术活动和职业活动展开的,这里面就包含着两个必须解决的理论困境:第一,做中学的现实性与人类知识的整体性是否存有某种教育的悖论,以至于在实践中无法实行;第二,做中学的教育效果仅仅是技术或职业性的,还是指向了一个更为高远的目的。现在让我们试着回答这两个问题。

由于作为复数的社会活动和职业具有“现时态性”,它所对应的知识在总体上也应该具有“现时态性”或者至少可以转化为“现时态性”,这在逻辑上是自洽的。作为现实态存在的人们的活动和职业的总体与人类数千年来的文明活动总体本身相比,无疑至少在数量上是微不足道的。相应地,能够与之对应的现实态化的知识在总量上也难以与人类整体文明知识相比拟,这大概也是很明白的道理。也就是说,由于各种主观的和客观的原因,在人类知识的总体中总会有一部分知识无法进行借助现实的活动和职业加以合适的教育转化型操作。所以,至少从表面看来,杜威知识教育中似乎

存在一个很麻烦的问题：无论是把技术操作转化为知识，还是把知识转化为技术操作，这两种类型的知识教育所习得的新知识相对于人类的知识总体水平都是很少的。那么，这是否会与教育之作为人类文明传承和创新的根本使命相冲突呢？比照杜威论述“经验”(experience)的观点，这里面当然不会有冲突，所有的只不过是实践理解的不够透彻，以及没有在其基础上把实践的观点贯穿于教育活动始终。^①用各种符号组织和表征的知识，是人之实践经验的合理组织和抽象化提炼，^②甚至符号本身也是实践经验的抽象。在解释经验的这一概念时，杜威说，真正的经验具有可持续性和不断的完满性。^③经验是一个不断发展的概念，它是由过去生发、经由现在的改造、不断走向未来的一个流动过程。一切活动和职业——作为经验的科学组织和表征——都有着连续性，有着自己的历史、现在和未来。换句话说，活动和职业具有深刻的历史性，它就像“活化石”一样凝缩着人类的文明史。在理想的情况下，一切人类知识的因素都可以在现实活动中或者说围绕现实活动被激活，融入现实活动的发展中，并且又经由个体的创造成为未来知识构成中的有效质素。教育的目标就是经由个体自主的实践活动，把人类的知识有选择有个性地激活，这样人类文明就会在个体的创新中得以有效传承；而不是相反地，个体成为庞大类知识的奴隶，被动地接受知识。即使像传统的教学那样个体被动地接受知识，由于个体生命存在的有限性，同样有一个人类整体知识无法得以全部传承的问题。把一切事物教给一切的人^④，只是机械化的世界图景时代学校教育的妄想。无论使用怎样的教学技术，这都是不可能的。

作为类知识存在的知识之命运，它们是“死”是“活”，完全取决于个体在教育，也就是广义的生活实践中的命运。知识不仅是意识化了的客观内容，而且是包含在问题解决中的心理倾向。只有那些被有效地组织到我

① John Dewey, *Experience and Education*, New York: Free Press, 1997, pp.89-90.

② 参见黄英杰、陈理宣：《论实践教育哲学视域下的教育改造》，《国家教育行政学院学报》2013年第3期，第46页。

③ John Dewey, *Experience and Education*, New York: Free Press, 1997, pp.35-36.

④ 参见[捷]夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，教育科学出版社1999年版，第1页。

们的心理倾向中，用来解决我们现实中的问题的知识，才是真正的知识。在后一种意义上，知识就是行动^①，是用理性改善生活的一个过程。如果说在生活和知识之间有一个主导者，这个主导者就是生活。^②只有在知识服务于人之生活实践——个体的和群体的——的条件下，知识才具有其自身的合法性和合理性。根据杜威实用主义认识论的教育哲学，社会生活构成了儿童接受知识教育和道德训练的广阔背景，在这个背景中，所谓教育不过是儿童家庭教育的延伸和拓展（grow gradually out of the home life）。^③儿童通过主动参与文明形成的各种类型的实践活动，不断扩大和丰富着自身的经验，在活动中赋予自身经验以深刻的社会价值和意义，围绕这些意义，建构起极具个体性的知识观念和技术操作系统。传统的预成和量化的知识教育是没有道理的，在其本质上，真正的知识一定是生成论的，也必定打上了深深的个体性特征。知识如何生成就如何教，知识在哪里生成就在哪里教。知识的生成过程也就是知识的习得过程，进而也就是知识的教育过程。有效的学校教育就是在个体知识和类知识之间建立生动的联系，使得个体知识能够融入类知识的王国，为其注入新鲜的活力使之获得丰富和扩展，同时个体也可以吸收类知识王国中被激活了的或者被主体化了的那部分知识，获得更加成熟的智慧，成为其后来与环境交互作用的主要智慧形式。^④于是，在教育实践活动的促发下，经验活动的改造、知识观念的组织化、个性的塑造和无限完善以及社会生活可能性边界的拓展等诸因素之间相互融合为一。这样，经由做中学的知识教育，学校也就真正成为社会生活的一种重要形式（the school as a form of community life）^⑤，成为社会变革的理想工具。在变革社会实践的理性活动中，人之自由全面发展才因有了现实的

① John Dewey, *Democracy and Education*, Sioux Falls: NuVision Publications, 2009, pp.276-277.

② 参见〔德〕尼采：《不合时宜的沉思》，李秋零译，华东师范大学出版社2007年版，第236页。

③ John Dewey, *On Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1974, p.431.

④ 参见黄英杰、陈理宣：《论实践教育哲学视域下的教育改造》，《国家教育行政学院学报》2013年第3期，第47页。

⑤ John Dewey, *On Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1974, p.431.

根基而成为一种可能。

(三)“做中学”的民主蕴含及其艺术境界

杜威的“做中学”不唯是一种本真的知识教育模式，它还有更加深远的教育价值追求。这一价值追求主要体现在生生不息、日新月异的现代民主社会就是建立在做中学的知识教育中。尤其重要的是，在其终极指向上，建立在这一知识教育模式基础之上的民主教育又通过经验的审美性指向了唯美的艺术境界。

当个体经由与社会活动和职业建立有效的教育联系学习知识时，他同时也是在积极主动地参与社会意识。在杜威看来，个体自觉或不自觉地参与社会意识才是一切真正教育的开始。^①这是因为，哪怕幼儿发出的一个声音或语词，如果缺少了社会意识的参照，它也是无所谓意义的。一旦它的语词或声音里包含了社会意识在内，或者发生在一个社会情境之中，不仅声音或语词包含了意义，而且这已经是它的接受教育或者学习的结果了。无论这种学习的行为是主动的还是被动的、直接的还是间接的，都具有教育性。问题在于，社会意识是非常复杂的，从社会的角度，它包括政治的、经济的、文化的；从专业领域看，它包括宗教的、科学的、艺术的；从是非善恶的角度，它包括正确的、错误的、善的、恶的；就民族国家而言，社会意识又包含了民族政治的因素，甚至在一定的历史阶段，政治意识会成为社会的主流意识形态。总而言之，社会意识形态诸因素之间相互交织，包含有善的、好的因素，在通常情况下，当一个社会的总体意识处于积极、健康的状态，这个社会必定是趋于善的；当一个社会是专制的，它的主流的社会意识也会是专制的；当一个社会是民主的，它的主流的社会意识也必定是民主的；等等。社会意识本身要通过各种活动和职业表现出来，健康的社会意识必定反映在健康的社会活动和职业中，或者说，善的意识一定弥漫或渗透在社会的活动和职业中。民主的教育就是通过在知识和社会活动之间建立有效联系，引导受教育者积极主动地参与到社会意识中，

^① John Dewey, *On Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1974, p.427.

在意识的涵养中生成新的知识和人性，完成教育过程。在这个意义上，那种以各种借口阻挠受教育者积极主动参与社会意识的教育都是不道德的，是违背民主本性的。这种有效联系的建立是借由教育者和受教育者相互联系的“做”的活动，也即是实践活动实现的。正如上文所论证的，这种实践活动经过教育的改造已经不再是纯粹着眼于物质生产的实践活动，而是被打上了审慎教育的烙印，成为教育实践，也即一种借由物质生产过程进行文化生产的精神生产活动了。在教育实践过程中，教育者和受教育者结为学习的“实践共同体”^①，共同成为社会意识的参与者和改造者，也即成为社会实践活动的主体。这之间不只是知识的生产和学习，还有某一社会共同体之身份的确证和转换。这样，教育实践本身成为民主生活实践的一部分，而且是一个被教育纯化了一部分。它不仅可以养成教育者和受教育者的民主意识，训练他们实践民主的能力，还成为社会普遍民主实践的胚胎，为新的民主实践不断拓展多元的可能性。

通过做中学的知识教育把民主社会的发展和变革牢牢建立在知识和理性的基础上，使得民主社会富有理性的明智和人性的光辉，这只是杜威知识教育的一个普遍性基础，并不是其最高追求和境界。杜威知识教育的哲学基础是实用主义的经验哲学，经验是这一哲学的核心概念，参与社会意识——表现为与各种社会活动和职业建立有效联系，则是它的唯一手段。在杜威看来，当一个经验是完满的经验的时候，也就是说当物质的材料实现了其完满的目的，也即人的目的的时候，我们就拥有了一个经验。^②由于该经验的完满性及其所具有的人的价值和意义，从而成为后来经验改造可资借鉴的资源，成为我们生活智慧的一部分，既具有了教育性又成为新知识的有机组成部分。另外，经验本身的完整性和完满性，使得经验因其含有令人满意的情感性质而具有强烈的审美意味，也即个体在完成一个行为所获得的内在满足和愉悦的心理体验。换句话说，任何经验只要是具有人

① Jean Lave, Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p.122.

② John Dewey, *Art as Experience*, New York: Penguin Group (USA) Inc, 1934, p.36.