

道德生活与知识生活：教育与记忆的双重本质关联

吴元发^①

（南京师范大学道德教育研究所，南京 210097）

摘要：记忆表面上是个人的、自治的、出于理性的，实质上是被给予的、习俗性的、意见性的。由此值得追问：记忆与真理、道德具有何种关联，记忆与知识是何种关系。记忆具有意见与知识的双重面相，在教育上具有引导人过道德生活与知识生活的双重功能。因此，在教育中有必要保持记忆的意见与知识之间的张力，让个体记忆、集体记忆与历史记忆在教育中相互审视，遵守本体论与知识论的双重承诺。既拒绝记忆唯工具化，也反对记忆唯理智化，承认教育与记忆的双重本质关联。

关键词：记忆；教育；本体论承诺；知识论承诺；知识生活；道德生活

教育根本上指向人的灵魂秩序与人间秩序的建立。引导人追问最佳生活方式，探寻真理，就成为教育的首要目的。教育并非执着地给予学生确定性答案，而在于对美善生活与真理的开放性追寻。如此，人类历史上的所有记忆作为对美善生活和真理的“经验”表达，理当全部成为教育的可用资源。这些被认可从而被延续，和那些被否决从而被边缘化或暂时遗忘的记忆，都应该在现时代的教育中得到重估。在教育哲学中，有必要考察记忆与教育所处的本质关联。只有从本质或知识追问出发，记忆才能在教育哲学上得到恰当的理解。如果这种本质关联不被揭示，它将会被遮蔽，从而在教育中被误解，可能导致对教育中的记忆丧失批判性，进而可能陷入为个人原子化、欲望化、生活化和意见化记忆进行合理性辩护的怪圈，最终将会致使教育的降格化、工具化。记忆与知识的本质关联总是隐匿自身。通过辨识记忆结构，方能拨开迷雾进入教育中记忆的本质维度，最终才能恰切地理解和反思记忆、教育和人自身。

一、现代性教育的记忆悖论

马基雅维利（Nicco Machiavelli）在《君主论》中公开宣称，不应只去关注“应然”而更应关心“实然”意义上的人的生活。^②霍布斯（Thomas Hobbes）在《利维坦》中试图论证，个人是先于社会和国家而存在的原子式个人。^③两位现代思想家奠定了现代性教育哲学的理论基础。这意味着，苏格拉底、柏拉图和亚里士多

^① 作者简介：吴元发，男，江西人，南京师范大学道德教育研究所副教授，博士。

^② 马基雅维利.君主论[M].潘汉典,译.北京:商务印书馆,1997:73.

^③ 霍布斯.利维坦[M].黎思复,黎廷弼,译.北京:商务印书馆,1985:132

德理解世界的理论前提，作为一种“理论记忆”得到了颠覆式的批判。只有神才拥有智慧、知识，^①人应该最佳地发挥人身上的理性去通达、接近神的智慧，这些古典核心教育思想以及人神二分的理论假设被彻底否定。现代哲人进而认为，神的世界即使不是不存在的，对人来说也是次要的、虚构的。这在卢梭（Jean-Jacques Rousseau）那里表述得更为清晰。他认为宗教只有以道德教育的理由才有存在的必要。^②由此，遵循整个宇宙秩序而生活的宏大叙事被从理论上连根拔起，以个人的生活叙事为基础的个体记忆被空前放大、张扬，并成为教育合理性和必要性的支撑。然而这种现代性教育哲学的记忆叙事存在着诸多值得反思的悖论。

（一）个体记忆的自主性与被给予性悖论

“我的地盘我做主”是现代性所理解的个人自由的通俗表达。现代“个人”的制造^③，使得人从古代的纵向依附关系中解脱出来，最终走向了价值相对主义和记忆扁平化的反面。

1、个体记忆的自治

从现代性的个人主义视角来看，教育的根本目的在于培育具有独立、个性、自由而平等的个体。从消极自由的角度而言，每个人都有免于做某事的权利。这种权利空间不能以整体的名义加以侵犯。^④在教育上，这种记忆的自由被认为是天然的。

“从广义上讲，记忆是指人类和其他主体所能进行的各种学习形式的不同结果。”^⑤每个人的记忆都具有内在性和私密性，因此，即使在极端高压情形下不让一个人有某种记忆也是难以做到的。就此而言，个体记忆确实具有相当的自主性。如果把个体记忆分为关于事件或事物的记忆与关于观念或思想的记忆，那么基于每个人自身教育的特殊环境，将形成相应的独特成长记忆。前者所指向的记忆是对发生在个人身边的真相或事件本身的印记，而后者是由之而领悟到的道理本身。因此，不管哪一种记忆都是源于个人的感觉和理性。从这个角度来说，它确实也是自治的。

记忆的自主性实质上是理论性的、抽象的，正如现代启蒙思想家从自然状态学说这个理论假设作为前提，去论证人在自然或本性上是自由与平等的一样。每个人都有权利拥有自己的记忆，但是一旦到了教育的空间中，就似乎剥夺了人的记忆自主性。现代性启蒙教育打开了个体记忆的大门，却封闭了记忆自主性的路径。一个要通过教育的大门才能获取社会资源的情形中，记忆自主性只是幻觉，实质上隐藏着强制。个体记忆自治幻像的产生，背后的根本原因在于现代性教育高扬人的理性，把人当作宇宙的中心、道德和秩序的来源、意义的主宰。但是现代性话语中的

^① 柏拉图.苏格拉底的申辩[M].吴飞,译.北京:华夏出版社,2007:84

^② 卢梭.爱弥儿[M]//卢梭全集(第7卷).李平沅,译.北京:商务印书馆,2012:87

^③ 赵汀阳.制造个人[M]/林国华,王恒.古代与现代的争执.上海:上海人民出版社,2009:162

^④ 约翰·密尔.论自由[M].许宝骙,译.北京:商务印书馆,1959:11

^⑤ 斯坦福哲学百科全书·记忆[G/OL].[2020-01-09].https://plato.stanford.edu/entries/memory/#_Simu_Theo

理性究其根本也只是一种内在于世界的工具，它可以成为实现目的的手段，却无法为人的教育提供（终极）目的本身。

2、记忆的社会结构性

结构性是与教育关联的记忆的主要特征。莫里斯·哈布瓦赫（Maurice Halbwachs）认为，任何一种个人的记忆，都必须有集体记忆（collective memory）的大框架的承载才可能被“召唤”出来。他甚至认为个体记忆实质上就是一种集体的社会行为。^① 有学者从心理学角度指出，个人的记忆是一种在社会中基于过去经验而形成的心理图式（schema）。^② 把记忆理解为心理结构，意味着个体记忆的自主性是虚假的、想象的。沃格林（Eric Voegelin）认为，“希腊记忆的内容与它成长的历史进程须臾不可分。”^③ 个体记忆根本上是由社会结构所塑造的，它是被给予的。附着在个体记忆之上的是一种无形的却又极具力量的、挥之不去的幽灵般的习俗性和制度性存在。个人的记忆不是外部印象在人的心灵中简单地留下印记、复写的过程，必然有心智和先前经验的参与、加工与改组。因此可以说个体记忆实质上必然是个人与社会共同建构的。由此，可以说个体记忆一定程度上是基于个人经验的社会结构的显影。

因此，现代性教育对个人的制造和对个体记忆的宽容、鼓舞，实质上并没有摆脱凌驾于其上的社会结构或习俗的决定性影响。霍布斯为了医治古典和中世纪以来城邦或社会及神权对个人的钳制，极力颠覆具有人的依附性特征的古典理论记忆显然是用药过猛，从而走向了把个人理解为可以任意作布朗运动的、机械论式的自由个体的极端。^④ 他的理论试图抹除人在城邦或神学意义上依附关系的理论记忆。而卢梭却看到了这种做法的缺陷，从而把原子式个人的记忆与个人对社会责任记忆两者糅合起来。卢梭既看重个体记忆的自主性，也看到了社会结构对个体记忆的腐蚀、败坏。^⑤

（二）现代性教育的“记忆分裂症”

为了保持同一个自我，人的记忆就必须保持同一性。然而，现代人往往在个人与社会的撕裂中遭遇到了“记忆分裂症”。现代人的“记忆分裂症”很大程度上根源于教育的记忆趋同机制，它表征了现代人在个人与社会的关系问题上的裂痕。

1、教育的记忆趋同机制

人类天然地倾向于寻找普遍性与客观性，人们对宇宙、自然的探索试图以确定性寻求的方式在思想上抓住其本质，以此来确保生活的安定。哲学、求知源于惊

^① 莫里斯·哈布瓦赫.论集体记忆[M].毕然,郭金华,译.上海:上海世纪出版集团,2002:94

^② BARTLETT F. Remembering A Study in Experimental and Social Psychology[M]. London Cambridge University Press, 1932: 199-202

^③ 埃里克·沃格林.城邦的世界:秩序与历史(卷二)[M].陈周旺,译.南京:译林出版社,2009:102

^④ 霍布斯·利维坦[M].黎思复,黎廷弼,译.北京:商务印书馆,1985:97

^⑤ 卢梭.爱弥儿[M]//卢梭全集(第6卷).李平沅,译.北京:商务印书馆,2012:26

异。^①然而起点上的惊异在教育上的结果却往往是记忆的趋同。教师是“园丁”，往往把异质记忆、不同见解者，塑造、修剪成为划一性的人。在“园丁”眼里，异见者往往被等同于“杂草”，清除后才利于建立起精致有序的花园。这种趋同机制实质上是以现代自然科学为楷模的。自然科学以现代数学为典范，宣称自己的结论可反复演算、验证，是精确的。它企图实现价值中立，但实质上是一种标榜远离意识形态的“隐形意识形态”^②。人们对自然科学的“这种看法已经表明自己是一种迷信”^③。记忆中需要被消除的东西，往往以科学审判的名义进行，而被认可的记忆却往往得以被科学地加以包装。凡是不科学的东西，就往往主张在教育上斩草除根。

任何一个社会都有自己的特殊记忆。然而，在特定时代背景下的教育中，学习者往往会把胜利者所代表的强力的技术与特殊群体的记忆打包一起笑纳，把特殊当作普遍。如此就会对另一个标记为落后的群族的记忆替代化、同质化。“存在着大量相互独立的社会的情况，与只存在一个独立的社会相比，产生一个善好社会的可能性要大得多。”^④被剪辑的、均质化的教育记忆只能产生普遍同质社会。由此，西方的个体记忆、集体记忆、历史记忆和理论记忆嫁接在中国教育学的理论与实践，中国独特历史与记忆的纵深感的消失或遮蔽，抹去了中国传统教育中壮阔的教育理论与实践。中国教育哲学的面貌已经不再根本有别于西方主流的教育记忆，而是与西方大众品位渐次趋同。中国教育记忆的蛮荒化，必然导致世界教育历史的一维化。

2、大众教育中记忆的生活化、欲望化

记忆的趋同，如果是以人性的高尚、道德的至善为标杆，则是教育的庆幸。然而，就如大众教育在追求平等和自由的同时往往把教育目标降格化一样，记忆的趋同也只是在生活的现实性、庸俗化方向上趋同。原因在于，为了把所有鸭子赶上架，不可能把它们都赶至最高处，而只可能把架子降到最低。现代性的核心要义恰恰在于彰显个人欲望化生活的合理性。在记忆问题上，表现为记忆内容的生活化。这种生活化是指记忆的个人关切性、琐碎化与欲望化。在西方古典教育哲学中，主张城邦先于个人，个人依附于城邦，^⑤并且“希腊人将神经验为无形的、人的尺度”^⑥。而现代性已然把城邦或国家的神圣性去除了，^⑦因此个体记忆随着现代“个人”被抬高到神圣不可侵犯的位置。然而古典城邦所给予的知识性生活方式指导却

^① 亚里士多德:形而上学[M]/亚里士多德全集(第七卷).苗力田,译.北京:中国人民大学出版社,1993:29

^② 哈贝马斯.作为“意识形态”的技术与科学[M].李黎,郭官义,译.上海:学林出版社,1999:69

^③ 胡塞尔.哲学作为严格的科学[M].倪梁康,译.北京:商务印书馆,1999:63

^④ STRAUSS L. Natural Right and History[M]. Chicago: The University of Chicago Press,1965: 132

^⑤ 亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1965: 9

^⑥ 埃里克·沃格林.城邦的世界:秩序与历史(卷二)[M].陈周旺,译.南京:译林出版社,2009: 69

^⑦ 霍布斯·利维坦[M].黎思复,黎廷弼,译.北京:商务印书馆,1985: 1

在“去魅”^①时也一并去除了。个体记忆的内容几乎已经完全被欲望和激情化的生活所占据。

在现代性教育中，则把价值知识历史化、相对化。把记忆理解为建基于价值之上的个体自治与自决的领域，在教育中表现为把最佳生活方式的问题留给个人自决。因为这些价值之间“相互冲突而其中又没有任何一个能证明自己比别的更加优越。”^②如果认为客观价值判断不可能，又如何能够严肃地对待表现为历史记忆的过去思想。由此，个人被确认为有权利对事物做出价值判断，进而认为个体记忆是基于这些价值判断的相对性建立起来的。现代性把价值理解为难分高低的相对论方式，根本上决定了人们在生活选择上不再关心“什么是好的，什么是坏的”，^③而把关心的重点置于自我选择的权利上。现代性社会作为一个商业思维主导与资本逻辑宰制的社会，它诱导人从“外在善”的角度来理解教育和记忆。

（三）个体记忆的意见性与知识性冲突

教育注重现实面相，是与个体记忆的意见性联系在一起的。个体记忆必然面临一个意见与知识之间冲突的问题。它的实质是记忆与真理的关系问题。

1、个体记忆的意见品格

现代性以标榜自由著称。卢梭宣称，“放弃自己的自由，就是放弃自己做人的资格。”^④在记忆上渗透自由从而反对一切强制，包括知识上的引导，进而确立了个体记忆绝对合法性。当个体记忆漫不经心、自由地以琐碎生活为主要内容时，记忆自由的幻象就会出现。未经教育反思的记忆本身就是一种意见。意见并非错误，而是指一种从个人主观出发而非从事情本身或真相出发所得到的想法、观念。柏拉图笔下的苏格拉底认为，意见是对可感、可变事物的理解，是对理念的摹仿，^⑤是介于知与无知之间的“居间”物^⑥。海德格尔（Martin Heidegger）延续古希腊教育哲学的看法，他认为意见是一种对事物“外观”的认识。“我们是从随便怎么样的一些途径以及随便怎么样的一些理由达到关于事情的一种外观的。”质言之，人产生各种意见并非以事情本身、存在或知识为根据。意见只是一种“外观看法”^⑦。意见的主要特征是复数性与相互冲突性。作为意见表达的个体记忆，从自由权利的角度而言，极具私人价值。然而记忆的意见化倾向，将使学生成为没有知识负重感的一代。这种记忆在教育上也很难转换成为优秀的记忆样本，难以把人引向更高的方向。

① 马克斯·韦伯.学术与政治[M].冯克利,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2007:171

② STRAUSS L. Natural Right and History[M]. Chicago: The University of Chicago Press,1965: 36

③ 刘小枫.苏格拉底问题与现代性——施特劳斯演讲与论文集(卷二)[C].彭磊,丁耘,等译,北京:华夏出版社,2008:33

④ 让·雅克·卢梭.社会契约论[M]/卢梭全集(第4卷),李平沅,译.北京:商务印书馆,2016:24

⑤ 柏拉图.理想国[M].王扬,译.北京:华夏出版社,2012: 360

⑥ 柏拉图.会饮[M]/刘小枫,编.柏拉图四书.刘小枫,译.北京:华夏出版社,2015:229

⑦ 海德格尔.形而上学导论[M].熊伟,王庆节,译.北京:商务印书馆,2007:105

2、个体记忆的知识勾连

针对一个事件或道理，可能存在多种记忆。这里值得追问的是：在教育上如何面对和使用这些多样性的记忆，因为毕竟真相或真理只有一个。按照古典教育哲学的理解，“多”中必能求“一”。真理是“一”。“多”是看见的对象，而“一”是思想的对象。^①离开“一”去想“多”是不可能的。^②由此，个体化、当下化的记忆必然与知识、真理是勾连的。

古今中外的诸种记忆呈现和表达的是人类对于最高生活方式或真理的诸种经验。不同的表达方式使记忆呈现出不同的经验样态。从这个角度讲，教育的根本任务就是从这些不同的经验记忆中找到走向更高存在的路径。教育达此任务的基本方式是，让不同的记忆同等地参与到教育中来。因为有些记忆已经在大众面前丧失了留存的背景，从而难以在社会中得到应有的重视和价值重估。但它确实又表达着对最佳生活方式的体验或经验。记忆根本上是人类存在经验的延续、呈现和表达。教育不是灌输记忆，或消除一部分记忆，而是分享记忆，拒绝遗忘一部分记忆。因为真理、知识就存在于这些带有时代印记却又显影求知经验的绵延的人类记忆之中。

二、教育记忆的道德生活与知识生活指向之争

在现代性教育中表现出的诸种悖谬，实质上根源于政治与哲学、意见与知识的永恒冲突。在教育哲学上，表现为通过记忆的引导与教化，到底要把人引向哪里去，是引导人过道德生活还是知识生活。

（一）引向道德生活的教育记忆

《苏格拉底的申辩》以控告苏格拉底两项罪名的方式，呈现出哲学与政治、知识与意见、哲学生活与道德生活二者激烈冲突的事实。^③柏拉图笔下的苏格拉底是以人神二分为理论前提，展开了对哲学生活或求取智慧生活的辩护。而陪审团实质上在为道德生活或政治生活的合理性辩护。“哲学”是把学生引向知识的教育方式，而“政治”是基于意见把人引向道德生活的教育方式。道德生活主要处理人与人、人与城邦或社会之间的关系问题。这两种教育方案在古典教育哲学那里保持着相当的紧张。^④柏拉图和亚里士多德既看到了人们过道德生活的必要性，也看到了提升人过知识生活的可能性。然而在现代教育哲学那里，二者之间已经不再保持张力，它把知识生活道德化，或者说道德不再以知识、真理为前提。

在教育中极力塑造的团结、忠诚，以及共享的历史记忆等方式从而凝聚共同体

^① 亚里士多德:政治学[M].吴寿彭,译,北京:商务印书馆,1965: 243

^② 柏拉图:巴曼尼得斯篇[M].陈康,译注.北京:商务印书馆,1982:362

^③ 柏拉图:苏格拉底的申辩[M].吴飞,译.北京:华夏出版社,2007: 89

^④ 亚里士多德:形而上学[M]/亚里士多德全集(第七卷).苗力田,译.北京:中国人民大学出版社,1993:350

的道德主张，是必要的。因为它是维系一个社会得以存在的必要道德条件。在古典教育哲学中，道德的真正实现必然以知识或真理的承诺作为前提，^①即只有拥有知识、智慧才可能具备道德或德性。然而，现代性教育哲学在现实与理想、实然与应然之间，毫不犹豫地选择了前者，并坚称没有知识论的承诺也可以在教育上引导人过道德生活。简言之，过道德生活并不一定要通过教育对人的记忆进行知识范导，并不必然要基于真相或真实。“意见是社会的要素。……从根本上说，任何一个社会的存在都依赖某些特定的价值或者特定的神话。”^②这些价值、神话叙事都可以成为一个群体或民族的历史记忆，最终通过教育方式可以转换成一代人的个体记忆。虽然它们属于意见领域，但是因其具有道德教育功能而确证了它的存在合理性。

（二）引向知识生活的教育记忆

人身处在上下两个向度的张力之中，即向上需要督促灵魂求知、爱智慧，向下必须照看身体而过和谐的人间生活。因此，教育记忆必然具有指向道德生活或政治生活的双重面相。

1、何为教育记忆所追问的真理

如何理解真理，是否承认真理的存在，直接决定了教育哲学的运思方式与理论走向，也决定了对记忆在教育中的地位和意义的估量。在西方古典教育哲学中，确证客观真理或智慧的存在是其基本理论前提。不管是柏拉图开创的理性主义教育哲学，还是亚里士多德开创的经验主义教育哲学，都是如此。它们的区别只在于，前者以真理作为人的教育的“目的”，试图通过培育人的理性去勾通作为宇宙秩序法则的客观真理，而后者试图从人对具体事物的感性理解中，达到对至善的理解，并以至善、真理作为生活的指导。然而，现代性教育哲学受到现代经验科学或自然科学的影响，只相信可供实验观察的经验而认为古典教育哲学意义上的真理只是一种多余的悬设。

真理是否客观存在，实质上与何为真理是两个不同的问题。即使认为真理并非客观存在，也并不必然导致对真理追求的否定。对于真理客观论而言，也有两种情况。一种把真理理解为外在于人的宇宙秩序或原则。另一种是把真理理解为一种理性上或言辞中的真理。否定真理客观存在，也可能认为有必要假设其存在，以便保证教育的目标性、方向性和超越性。如果教育中的记忆没有真理、知识的维度或指向，那么基于某种时代特殊道德或政治需要而展开对记忆的教育就会偏离历史正轨，扭曲教育的根本目标。它放大了教育的外在功能，而拒绝和牺牲了教育的内在知识逻辑。

2、教育记忆的真理使命

^① 柏拉图.普罗塔戈拉[M]/刘小枫,编.柏拉图四书.刘小枫,译.北京:华夏出版社,2015:150

^② STRAUSS L. On a Forgotten Kind of Writing [M]. what is Political Philosophy and Other Essays, Westport: Greenwood Press,1973: 222

记忆的目的在于在教育中通过灵魂再现历史。历史像一条奔流不息的河流，客观事件中蕴含着人类应该吸取的永恒教训。通过良善教育而获得的记忆，必然指向真理。虽然人类或许注定无法直接获取真理，而只能通过教育引导人无限接近真理。历史绝非记忆的终点或根本目的。教育中的记忆承担着记忆的知识性使命，根本目的是经由记忆而展现人类求知经验的整个链条，包括成功与失败的种种对真理的探索经验。记忆呈现一种金字塔型的结构。

每个人都有自己特殊的经历、经验，这些经验沉淀下来就成了个人的记忆。正是它们构成了个人独特而丰富的个人生活。然而它有两个突出特征：第一，这些记忆是未受到整理的，非反思性的。这些记忆是任意的，非教育性的。第二，每个人的记忆都有时代的印记与局限。如果每个个体都去固守它，那么就不能参与或经验别人的记忆。这将会使生活在一定时代中的人思想观念变得越来越狭隘，格局越来越小。个体记忆从爱欲的角度可以分为两种：一种是关于世界爱欲的记忆，一种是关于真理爱欲的记忆。前者既可以是个人的与自己生活直接相关的初级记忆，也可能是指向实现自我利益和获取功名的记忆。把知识当作考试工具的记忆只是试图获得记忆的效益或结果。然而，从本体论角度来说，不同的记忆最终都指向、分享和表述着一个共同的真理。每个具体的记忆呈现了探索真理的片断。如果人可以在教育中，经历从古至今人类整体的记忆的话，则会对真理有更为整全的理解可能性。把古今所有人的记忆组成一条记忆之链，它们都是指向真理的共同求索。

三、现代性教育中的记忆何为

如果把个人幸福理解为必然包含着超出个人关切的因素，那么教育中处理的记忆就必然要求指向一种更高的存在。事实、真相、真理或知识才是记忆的准星。就知识的向度而言，教育的根本使命是通过记忆反思过去、关注现在和关怀未来的过程中寻找永恒。

（一）追问真实性：教育记忆的本体论承诺

以自然科学作为方法论开展的记忆研究，倾向于以物质还原论作为基本假设，即试图去寻找记忆的物质基础或神经基础。“生理学家和脑科学忙于尝试发现和理解产生记忆的神经过程的本质以及脑中心的功能。”^①而记忆史学或记忆社会学往往更为关心的是谁的记忆、记忆什么和如何记忆的问题。它更多的是从记忆的社会功能角度进行发问的。以上诸种研究显然都有其独到的价值，然而其共同缺陷是未能追问记忆的本质。本体论的承诺（ontological commitment）问题是教育哲学对记忆本质的根本追问。

^① TULVING E. Elements of Episodic Memory [M]. Oxford Clarendon Press, 1983: 1

按照斯夸尔（Squire）对记忆的分类法，记忆可分为陈述性记忆（Declarative memory）和非陈述性记忆（Nondeclarative memory）。陈述性记忆又分为情节性记忆（episodic memory）和语义记忆（semantic memory）。^①前者主要涉及发生在自己身边的事情的记忆，后者是具有命题内容的记忆，涉及自己没有亲身经历但通过学习、聆听等途径而获得的记忆。因此，记忆的来源与本体问题往往比想象的还复杂。因为记忆在获取的过程中，还潜藏着自身认知结构和已有经验的影响、发酵。最终面对一种记忆，很难分清和指认它所对应的真实发生的事件。因为个体记忆的自主性与社会结构性交织在一起，使得记忆来源难辨。“尽管我们确信自己的记忆是精确无误的，但社会却不时地要求人们不能只在思想中再现以前的事件，而要润饰它们、削减它们或完善它们，乃至赋予它们一种现实所不曾拥有的魅力。”^②社会为了引导人过某种道德生活而往往去除可能导致人与人之间彼此分离、群体之间相互疏远的记忆。根据时代的现实性需要与群体认同的愿望，也会不断地重构历史记忆。这就必然涉及教育中记忆的真实性（authenticity）问题。真实性包括：记忆与主体对过去事件的体验之间的对应关系和记忆与过去事件本身之间的对应关系。由此，面对记忆在教育上应该如此发问：这个记忆是否有一个事情的实在、真相与之对应。对这个问题的回答主要涉及四种：一是记忆对应明确的过去体验和实在；二是记忆对应明确的过去体验但没有明确的实在对应；三是没有明确的过去体验和实在与之对应；四是暂时不清楚、不明晰。

对记忆作本体论承诺的目的在于引导人在教育中反思记忆所对应的事实本身，因为“任何心理体验在现象学还原的道路上都与一个纯粹现象相符合，这个现象指出，这个体验的内在本质（个别地看）是绝对的被给予性”^③。承诺是记忆拥有者或接受者的一种主观态度，因此对某种记忆的承诺，从事情本身或事实真相来看，有可能是对的，也有可能是错的。但无论如何，人在主观上要做出本体论的承诺。承诺意味着责任。在教育中援引或让学生接受一种记忆，教师和学生都有责任去追问记忆的本体对应关系。针对四种不同的回答，分门别类地对待记忆。暂时认为是对的，就暂时接受这种记忆，并在未来接受对这种记忆的本体论质疑和挑战。如果有疑问就存疑它。最终把所有的记忆置于本体的审判之中，有望使记忆在教育中得以清明、通透。

不管是个体记忆、集体记忆还是共享记忆，都存在真假、虚实问题。因此，教育中的记忆也就永远只是对人的意义和价值的传承。至于事情本身如何，并没有绝对的把握可能。但这并不必然导向价值和记忆相对主义。其前提是，每个人的记忆

^① SQUIRE, LARRY R. Memory and Brain Systems: 1969-2009[J]. Journal of Neuroscience, 2009(41):12711-12716

^② 莫里斯·哈布瓦赫.论集体记忆[M].毕然,郭金华,译.上海:上海世纪出版集团,2002:91

^③ 胡塞尔.现象学的观念[M],倪梁康,译.上海:上海译文出版社,1986:41

应该向真相、本体开放。所谓向本体开放是指个人的记忆必须是建立在对真相或已然真实发生的事情之上的记忆。与其说某个人的记忆就是真相，不如说真相只能存在于多样性、多元化的记忆之中。是多元化的记忆之网共同显现出事实与真相。

（二）追问真理：教育记忆的知识论承诺

现代性是一种突显个人自由与平等，却救平了高低的、取消了超越维度的世界观。在现代性的转变过程中，把古代的以神为中心的教育记忆叙事成功转变成了以人为中心的教育记忆叙事。在宣称“上帝死了”之后，人把自己匆匆地扶上了上帝的宝座。从此神具有的，人无所不有。大众（mass）教育成为时代精神和主要任务。由此，历史、教育、记忆等都成了一种立足于生存的、失去了超越维度的世俗生活现象。这种缺乏更高的知识或真理追求而津津乐道于现世生活的教育观，是虚无主义倾向的现代性教育危机的病根所在。

在现代性背景下，记忆不仅不再有助于对真理的探寻，反而可能成为对人的尊严及其教育的否定。如果人只停留于对现时代历史优越感的记忆，这种记忆在教育上则是把本属于“生生”（《周易·系辞上》）的东西，变为固化的真理在握的僵死姿态。如果不把记忆推向新的高度，不在知识向度上更新、反思与重构记忆，不再让记忆处于向真理探寻的向上运动过程，则可能终止了教育本身，也就是对人的自我否定。因此，必须在本体论承诺的基础上鼓励和保持记忆的多样性。教育中个体记忆的抹除，意味着历史差异性的遮蔽。随之而来的问题是：不同样态的记忆在教育中如何才能沟通起来？由此，有必要对记忆在教育上作出知识论承诺（epistemological commitment）。

个体的记忆对于个人生活具有根基性意义。它是容忍私密空间与个人生活多样性的重要环节。然而，个人毕竟与他人共存于社会之中，因此个体记忆必然具有闭锁性特征。记忆具有自我合理化倾向，即记忆在时间流变中会自己寻找新的合理性根据。最终可以与时间链脱落，进行一次记忆的“心理时间旅行（mental time travel）”^①，而成为与本体断裂的、无根的不确定的记忆。或者与另一个时间结合而成为一种新的记忆形态。这种记忆的错位，源于它的无根基性即它跟知识无关，没有客观性的坐标从而成为一随波逐流的飘零。最要紧的是，这些现象的发生往往是作为记忆主体所意识不到的。无意识、被给予性构成了记忆的没有主体的主体性。因此，个体记忆不能局限于自我这个狭隘的王国而自诩为王，而应当向更高的存在、至善、真理敞开，从而有望与它们作体验性接触，最终丰盈个人的记忆和对真理的体认，丰富对存在秩序的体验。这就要求教育必须使记忆在知识方向上具有提升性动力，从而使得人类的异质性记忆形态不再陌生化。人类整体的提升，势必要

^① THOMAS S, CORBALLIS M C. The Evolution of Foresight What Is Mental Time Travel, and Is It Unique to Humans? [J]. Behavioral and Brain Sciences, 2007(3): 299-313

求人类对绝对知识或终极价值的确认。虽然这种知识或价值是什么样的，人类无法确定，答案也是开放的、有待探索的。但是做出一种基本的知识论承诺是必要的，是让记忆样本变得可以相互沟通并成为人类共享资源的前提条件。

整个人类历史是历史逻辑、真理或永恒实在得以实现自身的漫长过程。教育把这个内嵌着真理的曲折历史展现、显现于人的意识与理解之中。真理并非是通过外部世界去寻找，对于人而言它是在人的内心意识与真理的照面中被体验或经验到的。教育是引导人经由爱欲的阶梯而把握真理的方式。真理、知识通过教育而成为真实之物。虽然说个体记忆的自主性根本上是不可能的，但是要承认在教育的飞地里还是有一定的空间。因为塑造性的外在记忆必然要通过人的心灵闸口才可能进入个人灵魂并且成为个体记忆的一部分。因此这里突显了在教育中个人理智力量培育的重要意义。如果一个人有基于理性的判断力，个人的记忆就不会轻易被他者随意改写、剪辑、涂改和抹煞。教育不是要在人的心里建立一堵墙，而要使每个人心中建立一个理性法庭，任何记忆试图进入就得经由审判。经过理性审查和知识范导的记忆并不轻佻，它将向着知识向度上的确定性目标不断攀升。

（三）教育记忆保持道德生活与知识生活之间的张力

记忆存在的正当性来自两个方面：现实需要与智慧指引。记忆在实然意义上依其现实性而具有的正当性，指向的是记忆带来的道德生活秩序；记忆在应然意义上依据其智慧或知识而具有的正当性，指向的是记忆导引人过知识生活。在教育中的记忆应持守在两种生活之间保持张力的承诺。

1、过基于知识的道德生活

现代性教育致力于把知识生活道德化、哲学政治化，从而试图消除在教育记忆指向的道德生活与知识生活二者之间的紧张。现代教育哲学的逻辑起点或立足点是人类实际生活的经验及其记忆，而非抽象的哲学思考、目的论追问和终极关怀。

“目的论”已经在现代性明星自然科学范式的照耀下无处立身。通过在观念意义上提升个人的抽象地位，并确认个体的自由，从而产生一种记忆自由的表象和幻觉，最终使人惰化，祛除人在记忆问题上的知识提升性动力，从而试图过轻松的道德生活，不愿意承受记忆的知识性带来的生活之“重”。

人是有死的存在，这恰恰又是人试图追求不朽的理由。然而现代人以自然科学作为典型，精明地知晓要达到神意义上的不朽是僭妄的，因为神在理论上已经被祛魅了。因此退而求其次，人们试图在历史记忆中得到延续。这种延续有两种可能。一是以事功留名青史，一是在小圈子的伦理意义上被记忆。所谓事功指的是对利益的获取或欲望满足为导向在教育上的记忆关联。事功的获得可以跟真相、真理脱节，就像古希腊雅典的智术师那样，为了赢得官司或辩论可以采取“只论赢不论真”的方式。伦理意义上被记忆，是指在那些较为亲近的人那里通过被记忆而获得

暂时的不朽（不遗忘）。阿维夏伊·玛格丽特（Avishai Margalit）区分了“伦理”与“道德”在记忆关联问题上的不同。伦理指向的是亲密的人际关系（thick relation），而道德指向的是浅淡的人际关系（thin relation）。玛格丽特指出，“虽然存在记忆的伦理，但是却几乎很少存在记忆的道德。”^①这根源于现代人对记忆生活化、意见化、欲望化的理解方式。记忆本应指导人所过的正确处理人与社会之间关系的道德生活，蜷缩为指向亲密关系的伦理生活。

2、记忆引导人过有限的知识生活

要使同时代集体和代际群体得到确定性的记忆延续，就得让记忆具有本体论和知识论双重承诺。记忆如果没有一个更高的形上追求，而就会使整个记忆陷入混乱，也就不能相互理解与传承。因此，记忆本身不是教育的最终目的，记忆有可能可以满足人的求知欲望，但也可能阻碍人对真理的追求。记忆只是引导人过和谐的道德生活的手段，追求真理的中介和素材。记忆在教育上必须是一种阶梯性的向上攀爬的运动过程。知识取向的记忆对自身有一个批判与质疑倾向，一种不满足的状态。记忆必须不断更新，不断受到质疑，接受挑战并给出应答。教育上得到保留和传承的记忆，必须是被辩护或论证（justified）过的记忆。

对记忆做出两种生活之间保持张力的承诺，源于人和教育的双重本性：政治与哲学、意见与知识、现实与理想、实然与应然。在记忆问题上表现为两种：指向政治本性的记忆与指向哲学本性的记忆。对应有两种生活方式的记忆，一种是过道德生活的记忆，一种是过哲学生活的记忆。记忆倾向于固化，具有惰性，因为它提供了一种对求知欲望的满足。每一次的记忆，又使得基于闲暇的好奇又重新退回到日常状态。但在教育场景中，通过展示不同记忆之间的冲突，提供了记忆上升的线索与可能。当在生活中遭遇到一些困惑，或者记忆中的材料难以解释或理解时，人的好奇倾向于求取一个新的答案，此时提供了一次记忆向真理更新的契机。

记忆不可一味求取一个终结的绝对答案，而在于在教育过程中保持一种对知识或真理的好奇，对意见的辩证运动的关注。因此，记忆背后的核心问题是真理观。真理只能无限趋近，求知是个无限的过程。因此，记忆在教育上需要有提升的空间和动力。“哲人受着求知欲或求知爱欲的支配，视知识为所需之物。”^②现代人面对诸多脱离经验的记忆，记忆只是一种结果性、终端性的记忆。未来人工智能和现代生物技术，可以使人变成智人或机械人。超级人工智能或许可以代替人脑，其功能超越人的大脑的万倍记忆功能，甚至有自主的创造功能。然而问题是，机器并没有通过记忆而过道德生活和知识生活的能力。这是作为自然人类才具有的特征。智

^① MARGALIT A. The Ethics of Memory [M]. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2002: 7

^② Strauss L. The City and Man [M]. Chicago: Chicago University Press, 1964: 124-125

人并不会主体性体验^①，不能通过多元化的记忆而感受人间冷暖、体验历史秩序。既然从储存的数量上战胜不了机器人，那么人的主体性道德生活和知识生活体验就是一种人的独特性面相。人应在教育中持守、呵护它。通过记忆去教导人求知（求真）、求善，恰恰是物所不能为，是人的尊严所在。

四、结语

个体记忆具有自主性、欲望化的一面，但从人为之为人的根本特质而言，教育与记忆的本质关联是知识、真理，以及对人类的精神救赎。记忆确实具有个人性、历史性、情境性和时代性，但穿越这些记忆背后特殊性的丛林，可以析出记忆对人性、道德和知识的理解与追求。如果把教育的核心问题理解为“人应该如何生活”的话，记忆实质上从根本上说就是针对这个问题所给出的不同回答。从金字塔型层级性真理观的角度来看，个人的记忆确实可能存在任意性、非知识性、非逻辑性等特点。但在教育中，不能因为这些理由而把个体记忆同化为划一的集体性的同一记忆。同时，记忆不能简单地用进化论来理解。对于个人来说，不能说现在的记忆比过去的记忆更正确。对于人类来说，不能说今人比古人的记忆更优越。对于一定时代中的人而言，很难说一个群体的记忆比另一群体的记忆更佳。这并非必然陷入一种相对主义。记忆根本上还是一种个人化的经验记录。这些经验很难说是进化或退化的。只能说，由于古今观察问题的角度、方式不同而呈现出不同的对最高目的、历史秩序的经验，这些经验都表达了对知识与真理的理解。在特定的历史情形中，人们强调个体记忆的合理性、真实性，源于试图以之对抗习俗、制度对个体记忆的强制性、被给予性。在大众化、欲望化的时代中，教育应强调记忆的对真理的指向性、提升性与知识性。既承认记忆在教育意义上的现实性、当下性与相对性，又要坚决拒绝教育意义上的记忆相对主义。因此，既要把道德生活与知识生活联结起来，又要保持二者在教育上的张力，从而承认记忆的双重教育功能。

参考文献

- [1]马基雅维利.君主论[M].潘汉典,译.北京:商务印书馆,1997:73.
- [2]霍布斯·利维坦[M].黎思复,黎廷弼,译.北京:商务印书馆,1985
- [3]柏拉图.苏格拉底的申辩[M].吴飞,译.北京:华夏出版社,2007
- [4]卢梭.爱弥儿[M]//卢梭全集(第7卷).李平沅,译.北京:商务印书馆,2012:87
- [5]赵汀阳.制造个人[M]/林国华,王恒.古代与现代的争执.上海:上海人民出版社,2009:162

^① 孙周兴.未来哲学(第一辑)[M].北京:商务印书馆,2019:123

- [6]约翰·密尔.论自由[M].许宝骙,译.北京:商务印书馆,1959:11
- [7] 斯坦福哲学百科全书·记忆 [G/OL].[2020-01-09].https://plato.stanford.edu/entries/memory/#_Simu_Theo
- [8]莫里斯·哈布瓦赫.论集体记忆[M].毕然,郭金华,译.上海:上海世纪出版集团,2002
- [9] BARTLETT F. Remembering A Study in Experimental and Social Psychology[M]. London Cambridge University Press, 1932: 199-202
- [10]埃里克·沃格林.城邦的世界:秩序与历史(卷二)[M].陈周旺,译.南京:译林出版社,2009
- [11]卢梭.爱弥儿[M]//卢梭全集(第6卷).李平沅,译.北京:商务印书馆,2012:26
- [12]亚里士多德:形而上学[M]/亚里士多德全集(第七卷).苗力田,译.北京:中国人民大学出版社,1993:29
- [13]哈贝马斯.作为“意识形态”的技术与科学[M].李黎,郭官义,译.上海:学林出版社,1999:69
- [14]胡塞尔.哲学作为严格的科学[M].倪梁康,译.北京:商务印书馆,1999:63
- [15] STRAUSS L. Natural Right and History[M]. Chicago: The University of Chicago Press,1965
- [16]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1965
- [17]马克斯·韦伯.学术与政治[M].冯克利,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2007:171
- [18]刘小枫.苏格拉底问题与现代性——施特劳斯演讲与论文集(卷二)[C].彭磊,丁耘,等译.北京:华夏出版社,2008:33
- [19]让·雅克·卢梭.社会契约论[M]/卢梭全集(第4卷),李平沅,译.北京:商务印书馆,2016:24
- [20]柏拉图.理想国[M].王扬,译.北京:华夏出版社,2012
- [21]柏拉图.会饮[M]/刘小枫,编.柏拉图四书.刘小枫,译.北京:华夏出版社,2015:229
- [22]海德格尔.形而上学导论[M].熊伟,王庆节,译.北京:商务印书馆,2007:105
- [23]柏拉图.巴曼尼得斯篇[M].陈康,译注.北京:商务印书馆,1982:362
- [24]柏拉图.普罗塔戈拉[M]//刘小枫,编.柏拉图四书.刘小枫,译.北京:华夏出版社,2015:150
- [25] STRAUSS L. On a Forgotten Kind of Writing [M]. what is Political Philosophy and Other Essays, Westport: Greenwood Press,1973: 222
- [26] TULVING E. Elements of Episodic Memory [M]. Oxford Clarendon Press, 1983: 1
- [27] SQUIRE, LARRY R. Memory and Brain Systems: 1969-2009[J]. Journal of Neuroscience,2009(41):12711-12716
- [28]胡塞尔.现象学的观念[M],倪梁康,译.上海:上海译文出版社,1986:41

- [29] THOMAS S, CORBALLIS M C. The Evolution of Foresight What Is Mental Time Travel, and Is It Unique to Humans? [J]. Behavioral and Brain Sciences, 2007(3): 299-313
- [30] MARGALIT A. The Ethics of Memory [M]. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2002: 7
- [31] Strauss L. The City and Man [M]. Chicago: Chicago University Press, 1964: 124-125
- [32]孙周兴.未来哲学(第一辑)[M].北京:商务印书馆,2019:123

Moral Life and Knowledge Life: The Dual Essential Relationship Between Education and Memory

WU Yuan-fa

(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: On the surface, memory has the characteristics of individual, autonomy and rationality. In essence, it is given, customary and opinion oriented. Therefore, it is worth asking: what is the relationship between memory and truth and morality, and what is the relationship between memory and knowledge. Memory has the dual nature of opinion and knowledge. Therefore, we should keep the tension between the opinions of memory and knowledge in education, let individual memory, collective memory and historical memory examine each other in education, and follow the dual commitment of ontology and epistemology. It is not only against the instrumentalization of memory, but also against the rationalism and intellectualization of memory. At the same time, we admit that education and memory have dual essential relations. Memory has the dual function of guiding people to live a moral life and a knowledge life in education.

Key words: memory; education; ontological commitment; epistemological commitment; knowledge life; moral life

转引自《教育学报》第18卷第2期