

教育：在记忆与希望之间

——以自我同一性的显现为中心

李长伟^①

(山东师范大学教育学部, 济南 250014)

摘要：记忆被作为“术”来研究，但实际上，记忆直接关系到自我同一性的显现。进言之，凭借着自身意识，自我同一性成为内在记忆，这一内在记忆在反思的光照下成为可显的记忆，被把握在人的意识之中。由于人们常常忘记反思，不能常常回忆，于是就需要教育的介入，去培育反思和回忆的意识和能力。不过，就历史的现实的教育而言，记忆教育在记忆与认知、记忆与情感、记忆与责任方面存在诸多问题，妨碍了人们在反思回忆中将自我同一性显现出来，所以需要反思。人的未来与希望，是教育回忆的动力。教育需要站在未来与希望的立场上去展开反思性回忆。

关键词：自身意识；反思意识；自我同一性；记忆；希望

一、教育哲学为何要关注记忆

人是有记忆的动物。当“我”看到一个东西，这个东西在“我”的意识中形成了一个印象，然后这个印象又被“我”储存在意识之中，于是就有了“记忆”；因为有了记忆，即使这个东西不在场，但这个东西作为被保持住的印象会呈现在“我”的意识之中。^②就现代的教育哲学研究而言，“记忆与教育”并不被作为一个研究主题进入研究者的视野之中。不仅仅对教育哲学如此，对教育学的其他学科亦是如此。究其原因，根本在于，在一个科学为王的时代，记忆成了心理学和脑科学的研究对象。

教育哲学对记忆的关注是正当的吗？无论是在雅典之路中，还是在耶路撒冷之路中，记忆与回忆都是重要的教育哲学概念。就前者来说，柏拉图最早提出了回忆这一哲学概念，认为“学习即回忆”；就后者来说，奥古斯丁则认为上帝即记忆，人通过基督这一内在的教师的光照而回忆起上帝。显然，在古典教育哲学研究中，记忆不是心理学上的对信息的存贮、加工和提取活动，而是关涉到“我是谁”的大问题：柏拉图的学习即回忆，无非是通过学习唤醒对善的理念早有认知的高贵的灵魂；奥古斯丁通过基督的光照去回忆上帝，无非是通过这内在教师的引导回归到创世时上帝所给予人的神的形象。无论是柏拉图的灵魂，还是奥古斯丁的神的形象，都是在说人这个“自我”。经由教育，自我在伴随着记忆的回忆中显现，我们得以在人世间活出了人本然的真正的样子，而不是活成了虚无的碎

^① 作者简介：李长伟，男，山东人，山东师范大学教育学部教授，湖南师范大学古典教育研究中心研究员，主要从事教育哲学研究

^② 谢文郁.形而上学与西方思维[M].广西桂林:广西师范大学出版社,2016:100

片。

从古典教育哲学之视角审视记忆，记忆因关涉“我是谁”而不能被教育哲学排除。事实上，就今日的研究趋向而言，记忆也不能够被排除在教育哲学之外。在阿斯曼看来，近年来，以记忆与回忆为主题的研究为东西方的学术界高度重视，其原因有三：一是，人造记忆引发了一场文化革命；二是，人造记忆的发达使得业已结束的年月得以保存；三是，那些曾亲历人类历史上最惨绝人寰的罪行和灾难的一代人，越来越少了，活生生的记忆面临消失的危险，原有的文化记忆形式受到了挑战。上述三个因素中，“第三个因素可能是最具决定性，它触及我们灵魂深处，同时也关系到我们的生死存亡”^①。教育哲学研究人的教育，最根本的目的只有一个，那就是让学生和教师的具体生命得以完善和存续，活出人本有的样子来。当记忆关系到人的生死存亡，现代教育哲学就必须关心记忆，关心记忆与教育之关系。

二、在反思中显现记忆中的自我同一性

人生活在时间之中，是历史性的存在，这是一个不需证明的事实，若要深究，根本在于人不是绝对的神圣者，而是有限的存在者，他有生有死。如此，在人这里，就有了昨天、今天与未来的差别，而在绝对的神圣者那里，只有永恒的现在。问题是，如果作为有差别世界的一部分，人若只有时间性所带来的差别性，即昨日的“我”、今日的“我”、未来的“我”，没有任何同一性可言的，那么人是谁、道德与法何以可能就没有根据。不过，与同为有限的存在者的动物不同，人能够意识自身，能够因之将自己从世界中独立出来，即只有在人这里，才会说“我”；动物虽然能够意识对象，但却不能够意识自己。进言之，“我”能够意识到身处时间之中的差别性的“我”，意识到昨日的“我”、今日的“我”、未来的“我”都是“同一个我”，即“我=我”。因着“自我的同一性”，经验世界中的自我获得了生存的连续性、有序性，自我所经历的所有事件以及与经历有关的认识、情感、意志都被纳入这同一个“我”之中，从而自我不会因时间性而变成断裂性的无序性的存在。当“我是我”被先在地设定下来，道德与法律也因有了这样一个先验的“自由的自我”而成为可能，因为无论道德还是法律，都必须以“自由的主体”的存在为存在的根据。

问题是，自我同一性与记忆有何种关系呢？这就需要区分和把握与自我同一性有关的对象意识、自身意识、反思意识三个概念。

人有意识，且人的意识不是单一的存在，而是由多种意识彼此关联而形成的结构性存在。在人的意识结构中，人们最为熟悉的是对象意识，即人作为意识主体对意识对象的意

^① 杨·阿斯曼.文化记忆[M].金寿福,黄晓雯,译.北京:北京大学出版社,2015:前言

识，意识主体在此总是超出于自身之外（不管是否得到充实），^①或者说，它是直向的意识方式。它的本质结构就是意向性——意识是对对象的认识。

对象意识是对对象的认识，而不是对包括意识主体在内的对象认识行为的认识。这就导致了一个对象认识行为何以可能的问题。之所以如此，原因在于，自康德的理性批判之后，西方哲学确立了这样一个原则：对象之所以可能，根本在于它能够被人的认识所把握，凡不能为人的意向之光照耀的地方，就不能肯定有物存在。正是在这个意义上，康德哲学认为物自体不可知，现象学认为需要搁置物自体。于是，包括意识主体在内的对象认识若成为可能，就需要被“我”认识到。然而，若把对象认识视为对象认识行为的逻辑前提，就会导致一种坏的后果：“我”对对象的认识会无穷后退，而没有一个最终的根据。

如何避免“我想”的无穷后退，让“我想”站住并由此照亮意向行为，使意向行为的实施成为可能呢？从奥古斯丁开始，哲学家逐步认识并提出了“自身认识”（self-consciousness）。自身认识“是指一种与对象认识的进行同时发生的、对此进行活动本身的知晓方式，例如在看这棵树时，看的行为同时被看者本人或多或少地认识到。这种自身认识必然地伴随着所有认识活动的进行，无论这些认识活动是直向的还是反思的”。^②自身认识不是区分了主体与对象的有距离的意向活动，而是自己显示自己，自己照亮自己，并同时照亮意向活动的非对象的意向活动。

正因为人有非对象的自身认识，认识的同一性与自我的同一性才得以显现。进言之，生活在差别世界中的“我”，在具体的变化的时空中有不同的意向活动，该如何确保指向不同意向对象的“意向主体”是“同一个我”呢？这必须依赖于“自身认识”，人在自身认识中获得“我=我”的“自我同一性”，因为自身认识就是自我显示自我，自我设定自我，即只有“一个我”，“我就是我”，由此，时间中的有差别的诸我获得了“同一性”：“用我们的术语说就是，自我意向会在各种各样不同的意向行为（指向各种各样不同的意向对象，如上述的A、B、C、D各点）中总是意向到一个单一的‘我’，这个单一的‘我’是同一个‘我’，这个同一的‘我’是诸多不同的意向行为的主体。”^③对于在自身认识中呈现的“自我同一性”，洛克亦有明确的表达，只是他还没有把“自身认识”的概念明确出来，他用“认识”指称它，而且明确地用“人格同一性”指称“自我同一性”：“在我看来，所谓人格就是有思想、有智慧的一种东西，它有理性、能反省，并且能在异时异地认自己是自己，是同一的能思维的东西。它在思维自己时，只能借助认识，因为认识同思想是离不开的，而且我想认识是思想所必须的，因为人既然发生知觉，则他便不能不知觉到自己是在知觉的……因此，认识永远是和当下的感觉和思想相伴随的，而且，只有凭借认识，人才对自己是他所谓自我……因为认识既然常常伴随着思想，而且只有认识能使人人成为他所谓‘自我’，能使此一个人同别的一切能思维的人有所区别，因此，人格同一性（或有

^① 周伟驰.记忆与光照[M].北京:社会科学文献出版社,2001:169

^② 倪梁康.自识与反思[M].北京:商务印书馆,2002:19

^③ 周伟驰.记忆与光照[M].北京:社会科学文献出版社,2001:167

理性的存在物的同一性)就只在于意识。”^①对于在自身意识或自我意会中呈现的自我同一性也就是人格同一性,洛克的阐释是清楚明白的:因为“我”知觉到自己在知觉,“我”具有意识同一性,所以“我”就是“我”。

一直伴随着所有意向活动的自身意识造成了自我的同一性,使人意识到各种意向活动中的意向主体其实是同一个“我”——无论是昨天的“我”,还是今天的“我”,还是未来的“我”,都是单一的同一个“我”,不是没有任何同一性的“我”。问题是,若自我的同一性依赖于自身意识,自身意识造成了人格同一性,那么自我同一性如何显现在“我”的意识之中,被“我”把握到,进而“我”能够自觉地将所有意向活动的意向主体都认为是同一个“我”呢?这是一个大问题,因为自身意识不是主客分立的对象意识,而是费希特所言的“直接的意识”,是笛卡尔的“先于反思知识的内在意识”、是萨特所言的“反思前的我思”,^②这意味着这个自身意识以及自身意识所构成的人格同一性是先验的。

如何让非意向性的自身意识以及它所构成的先验的自我的同一性进入“我”的意识呢?这就依赖于记忆,没有记忆,自身意识以及自我的同一性对于“我”的意识而言,就是不存在的。尽管就形式而言,后者的存在的确不决定于记忆,恰恰相反,“我”记忆某物这一意向活动依赖于自身意识。具言之,自身意识在意识“我”的所有意向活动时,必须对自身的意识活动以及意识活动所显现出来的人格同一性有记忆,记得“我”是所有意向活动中的唯一的独立的“我”,进而才能够对身处时间中“我”的意向活动做出判断。在这个也仅仅在这个意义上,可以说,正是凭借着记忆活动,即只有当自身意识以及自身意识构成的人格同一性将自己“表象”出来或“储存”起来时,“我”才能带着作为“表象”的记忆去确证“我就是我”。

如果说自我的同一性依赖于自身意识的记忆,那记忆何以可能?需要分两步走:(1)分析自身意识的两种功能之一种,即自我反映功能;(2)分析自我反思与自身反映之关系。

首先,自身意识具有两种功能:“自我反映”功能与“自我反察”功能。“自我反映指自我对自己及其行为的意识,它与其对象(自己与自己的行为)的关系不是反思式的、直接的、明确的、意向性的认识,而是内在地‘准意向性的’、对意向行为的一种伴随性的意识。此外,反映功能又能使自我以一种类似于意向性之主—客那样的意识关系的方式出现于自己面前,它被意识反映着就好像它是对立于它之前的客体(对象)似的。”^③自身反映的“准意向性”,意味着自身意识自身被作为“准表象”显现出来,而表象是记忆,所以自身意识就具有了记忆功能,即把意识行为进行时所伴随的自身意识在记忆中储存保留起来。其次,虽然自身意识被自我反映并记忆起来,但由于自我与其对象的关系不是反思式的,而只是内在地“准意向性的”,所以,就需要另一种意识,即反思意识,将自身意识所

^① 洛克.人类理解论[M].关文运,译.北京:商务印书馆,1997:309-310

^② 周伟驰.记忆与光照[M].北京:社会科学文献出版社,2001: 164

^③ 周伟驰.记忆与光照[M].北京:社会科学文献出版社,2001: 147

记忆下来的东西显现出来。凭借这一反思中的记忆的显现，自我获得了自我同一性。黑格尔在《小逻辑》中，表达过同样的意思：“本质和内心只有表现成为现象，才可以证实其为真正的本质和内心”^①，本质因此是“过去的存在”^②，我们在自我反思中把握它，由此对一个人的本质之把握，就在于对这个人的过去的回忆。不过，自身意识所印刻的东西通过自我反思这一回顾性的意向活动显现出来，绝对不意味着自我反思成了自身意识成为可能的根据，恰恰相反，自我反思的同时必然伴随着对自我反思的非反思性的意识，也就是自身意识，否则就会陷入我反思的无穷后退的恶果之中了。

概括地说，依凭自身意识的自我记忆，以及凭借自我反思中的“记忆的记忆”的显现，自我的同一性得以显现和确定，而不是一个虚幻的抽象的存在者。在这个意义上，洛克很明确地把回忆与人格同一性关联起来：“这个意识在回忆过去的行动或思想时，它追忆到多远程度，人格同一性亦达到多远的程度。现在的自我就是以前的自我，而且以前反省自我的那个自我，亦就是现在反省自我的这个自我。”^③因着回忆中的人格同一性的显现，玛格丽特提出了著名的“记忆伦理”，认为牢记一个人的姓名，就是牢记一个人的本质，因为“如果人名可以存活下来，在某种程度上人也就存活下来了。在大致可能的情形下，人的名字具有指认人的本质的语义特性。”^④当一个人的表象反映并被印刻在他人的意识之中时，他的本质也就是人格的同一性也就显现在他人的记忆中，从而在他人那里获得了现实性。须知，人格同一性因人生活在共同体之中而需要他人的参与和承认，牢记一个人的名字就是一种参与和承认。

虽然通过两个步骤，自我同一性通过在自我反思中的记忆的显现而显现，但必须注意的是，自我反思中的记忆已经不是原初的记忆，而是记忆的再造。这是因为自我反思，也就是回忆，是回顾的意识方式，即对已经成为过去的“原本的意识”的意识，这一时间间距的存在，必然使得自我反思中显现出来的记忆成为再造的记忆。当然，再造不是全盘否定过去所储存的记忆，而只是强调反思中的记忆中蕴含着一种自我的主动的建构。阿斯曼在分析洛克的记忆论时，就敏锐地把握住了这一精髓：“借助于意识可以获得生命的过去阶段，并把它整合到自我之中。被洛克称为‘意识’的东西，实际上是记忆的一种功能：是在时间之内的整合力，是自我控制、自我组织和自我建构的机构。”^⑤

三、在抵制反思之遗忘的教育中建构记忆中的自我同一性

自我反思不是如自身意识那样持续不断地伴随着所有的意识活动，人常常在对象意识

^① 黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,1980: 243

^② 黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,1980: 245

^③ 洛克.人类理解论[M].关文运,译.北京:商务印书馆,1997: 310

^④ 阿维夏·伊玛格利特.记忆的伦理[M].贺海仁,译.北京:清华大学出版社,2015:20

^⑤ 阿莱达·阿斯曼.回忆空间:文化记忆的形式和变迁[M].潘璐,译.北京:北京大学出版社,2016: 103

活动中超出自身，凝视外在的作为对象的表象，而遗忘了反身朝向观察者自己。就人所身处的社会而言，意识形态以及冰冷的科层制常常有意地去消除人的自我反思能力，将人训练成无能的顺民。于是，遗忘发生了。当自我反思被遗忘打断，由内在记忆显现出来的记忆自然就隐匿不显了。所以“造成困难的是这样一个事实，即意识总是被遗忘的状态所中断。因为我们在生活中的任何时刻都不可能同时看到我们过去所有的行为。……如前所述，在所有这种情况下，在我们意识被打断的情况下，我们是看不到我们过去的自我的，这时就会产生一个怀疑，我们是不是还是同一个思考着的东西，也就是说是不是还是同一个本质。”^①如此，当我们面对着只有通过自我反思才能召唤回对过往的对自我同一性的记忆，但自我反思却又常常被遗忘中断的情形时，该怎么办呢？这就需要教育活动的介入，通过它，抵制人人对自我反思的遗忘，引导人人养成自觉地自我反思的习性，让记忆以及记忆中的自我同一性持续地显现出来。

教育能够担当起抵制遗忘、培育人的自觉反思，成就自我同一性的重任。如此说时，教育已经被给予了规范性的规定，即教育是好的教育。好的教育中，担当教育者的人，拥有关于人的种种意识的知识、知晓自身意识造成了自我同一性、明白自身意识拥有内在记忆，知道自我反思中的内在记忆的显现，洞察到了遗忘对自我反思的中断。更重要的是，教育者拥有高超的教育技艺，学生的灵魂经由教育者的反讽，重重意见被一步步从记忆中剥离掉，被遗忘的自我反思被唤醒，从而得以重新进入到学生的活泼生命之中，进而过往的真正的美好记忆，在学生自觉的反思活动中，被重新召回到当下的生命之中，让生命获得同一性。好的教育中，担当教育者的人，已不仅是教育理论研究者，更是卓越的教育实践者。他获得了自我同一性，深刻地洞见到教育中的人不是哲学意义上的抽象的人，而是显现在教师面前的生动活泼的、具体的生长着的存在，这意味着他在抵制遗忘时，会遵循着学生的成长节奏，因人因时地进行反思性的教化，而不是机械地抽象地对待所有具体的孩子。

卓越的教育，不仅仅抵制自我反思的遗忘和中断，唤醒人们的自我反思，而且还能在这个过程中丰富自我反思，使自我反思中的记忆更为完整和活泼。之所以这么说，是因为我们面临这样一个难题，就是自我反思因为时间的间距而使得人们回忆中的原初经验变得苍白、弱化和简化。就如帕里什在莎士比亚戏剧中添加的独白那样，“只作为回忆而存在”：“想到那些永远消逝的喜悦，我感到伤悲；想到那些书籍，那些人们熟知的诗歌，或重新阅读曾屡次让我神魂颠倒的章节，我会难过得流下眼泪，因为如今在我眼中，它们再无生命，像散场后的剧院，空寂而漆黑。”^②如果书籍、文字不能给予光照，让人在光照之中召回过往的美好记忆，让同一人格焕发光彩，那好的教育就能够吗？能够！在某种程度上，所谓好的教育必定不是以书本为中心的教育，因为所谓的书本教育是机械的僵死的知识的

^①阿莱达·阿斯曼.回忆空间:文化记忆的形式和变迁[M].潘璐,译.北京:北京大学出版社,2016: 102

^②阿莱达·阿斯曼.回忆空间:文化记忆的形式和变迁[M].潘璐,译.北京:北京大学出版社,2016: 108

教育，远离了人的教育，因为人之本性是生动活泼的，由人操持的人的教育之本性自然亦是生动活泼的。我们也因此把好的教育者称为教育人而不是教书匠，也因此把好的学生称为学习人而不是受教育者，且教育人与学习人在充满着友爱的亲密无间的教育记忆共同体有着直接的活泼的互动，这一互动包含但超越了教师对学生名字的记忆以及由这种记忆所显现的学生的本质。进言之，面对着自我反思中的记忆的苍白和单调，一个卓越的教育者能够营造良好的自我反思与回忆的氛围。在这种氛围中，非概念化的教育的情调弥漫在教师与学生之间，消除了由书本文字这一中介所造成的距离，教师能够将自己整个身心投入到对学生的爱之行动中，学生亦能够在直接互动中触及到教师丰富饱满的整体人生，从而激发起灵魂中的原初的饱满的活动着的记忆，并在自然回忆中彰显出来。

教育者也得意识到自身的限度，因为无论如何丰富自我反思，自我反思终究是自我反思，自我反思所具有的回顾性以及对记忆的再造性，是避免不掉的。考虑到这一点，在西方的教育哲学传统中，有一派就坚持认为人不可以通过自我反思去获得自我同一性，而唯有通过对神圣的信仰才能获得自我同一性。譬如谢林的后期哲学，就从早期的同一性哲学进入到了神秘的启示，其重要目的就是要解决如何去意识到那绝对的同时性，而他给出的道路就是信仰。就本文而言，重点强调的仍旧是通过理性教育的努力，让学生在自觉的自我反思中让过去的内在记忆显现出来，得以认识他自己。

四、教育中的记忆活动之反思

（一）教育中的记忆与认知之反思

记忆是存在作用于人的意识后存留下的印记，是存在不在场后在意识中的在场，记忆因此属于过去。这样的表述给人一种印象，即记忆只是对存在的被动的反映和储存而已。这样的印象是错误的。我们已经提及，自身意识作为一种准意向性，能够自己将自己反映并保留下来，这就是内在记忆，这种内在记忆若要被意向性活动把握住，就必须作为表象进入到有差别性的时间和现象世界，被置于自我反思的视域之中，被反思意识所把握。由此，使自我同一性成为可能的内在记忆由隐藏状态进入到了显现状态。

可显记忆以及可显记忆中的人格同一者是自我反思整合的结果，对教育中的认知来说，究竟意味着什么呢？毫无疑问，学生时代的记忆力是最旺盛的，“孩子们可以快速地收容无穷的事物”^①。但愈是这个时刻，就越要警醒，明白由于记忆源于自我整合，所以教育在培育孩子的记忆能力时，不能将孩子的心灵仅仅看作储存各样知识的仓库，以为教育的工作只是通过学生的机械背诵获得对各样知识的记忆，然后将之塑造成所谓学识渊博的人（今日外部存储介质和搜索技术的发达，使人认为记忆取代了自然记忆，学识渊博也变得没有必要了）。这样的教育观念是极其错误的，它严重忽视了孩子的反思意识和反思能

^① 夸美纽斯.大教学论[M]/魏泽馨.傅任敢教育译著选集.长沙:湖南教育出版社,1983:87

力，忘记了反思意识与记忆的内在关联，导致学生对各样知识的记忆是缺乏自我整合的支离破碎的记忆。这种混乱无序所导致的不是牢固的记忆，而是快速的遗忘。真正的教育，重视的是反思意识和反思能力，引导孩子用本有的理性能力去对种种表象进行综合，以此形成真正的命题记忆。简单说，教师固然要教授种种知识且要求学生牢记种种知识，但这种知识必须是教师引导他亲身运用自己的理性去推理论证的结果。^①在这个意义上，教育是学生主动去理解和体验的实践活动，理解多少，就记忆多少，不如此，记忆只能是遗忘。

遗憾的是，无论是历史的还是现实的教育，尽管人们发明了诸多记忆术，却常常不知真正的记忆为何物，不知真正的记忆不是被动、机械性的记忆而是主动、反思性的回忆。于是，“教师不去发展儿童的分辨能力、教他们独立判断和思考问题，只是一味地给他们灌输别人的现成思想。”^②针对这种对学生记忆力沃土的错误耕耘，强调我思为意识同一和一切认识之根据的康德给予了严厉的批判：“低等能力就其自身来说是没有价值的，比如一个人可能有很强的记忆力，但若没有做判断的能力它就毫无意义。这样的人只是一个活字典而已。”^③真正的记忆教育，必须将记忆力与知性一道在孩子小的时候就开始培养，一直到教育的结束为止，因为“所有事物都是这样构成的，即知性首先要跟随感性印象，而记忆力则必须把这些印象保持住。比如对语言来说就是如此。人们或者是通过死记硬背，或者是通过交往来学习语言，而后者对学习活的语言来说是最好的方法。”^④当然，“帕纳斯的载重驴子是必要的”^⑤，我们因此不能鄙视“那些把一百头骆驼所载书籍中的学问资料通通记在头脑里的博学者”^⑥，“但对单纯运用来说却完全没有用处，比如人们不可能凭记忆来学会演讲。它充其量只能壮壮胆，而且夸夸其谈主要是成人的事情。”^⑦

机械记忆先行以及整合表象的自我反思被遗忘和忽视，最大的后果就是同一个自我无法显现，自我被淹没在了丰富又破碎的表象世界之中，混乱不堪。可以说，如此的教育所培育并不是人，而是动物，因为人的记忆与动物的记忆不同，就在于人的记忆处于我思的统觉之下，自我形象就是这一统觉下的记忆整体。^⑧教育需要让自我反思先行，使记忆成为自我反思整合的结果。

（二）教育中的记忆与情感之反思

“情感指的是人的生存倾向。”^⑨就人来说，他是有理性的存在者，同时是有情感的存在者。不存在只有理性而无情感的人，若有那就是机器人；不存在只有情感而无理性的

^① 庄振华.《精神现象学》讲读[M].北京:人民出版社,2018:57

^② 叔本华.叔本华文集[M].钟鸣,陈小南,等译.北京:中国言实出版社,1996:499

^③ 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005: 29

^④ 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005: 29

^⑤ 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005: 29

^⑥ 康德.实用人类学[M].邓晓芒,译.上海:上海人民出版社,2002:74

^⑦ 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005: 30

^⑧ 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005: 29

^⑨ 叔本华.叔本华文集[M].钟鸣,陈小南,等译.北京:中国言实出版社,1996:499

人。就人的生存而言，理性与情感的关系是如此的紧密，以致难以区分。这意味着，当我们谈论记忆时，不可把关涉过去的记忆仅仅归为认知层面，而必须考虑到记忆的情感层面。如此，就可下这样一个判断：人是在情感中记忆的。这是因为人不是对所有的事情都有记忆，只会对某些事情有记忆，即记忆是有选择性的。人的情感，在人的记忆选择中发挥着重要作用，它使人注意并记住呈现在情感中的某物，而忽视和遗忘不呈现在情感中的它物。譬如说，在信任的情感中，那个让人信任的对象因为促进了人的生存，被规定为一种善性的力量；为了此后的持续生存，人必须将这种信任对象保留在记忆中。

对于记忆与情感之关系，尼采认为，不是抽象理性的整合，而是权力意志所导致的疼痛产生了对事物的记忆以及对遗忘的抵制：“‘人格刻了某种东西，使之停留在记忆里：只有不断引起疼痛的东西才不会被忘记。’——这是人类心理学的一个最古老（可惜也是最持久）的原理。有人还想说，在这个世上，只要哪里还有庄重、严厉、机密，只要哪里的人和民众还生活在暗淡的阴影中，曾经一度被普遍地许诺、担保、赞誉的那种恐怖的残余就会继续起作用：过去，那最漫长、最深沉、最严酷的去，每当我们变得‘严厉’起来的时候，它就会对我们大喝一声，从我们心底喷涌而出。”^①尼采的意思是说，严酷的惩罚条例产生了疼痛，而疼痛是一种恐怖的损害人情感体验，为了生存，人就记住了这些惩罚条例，也同时记住了通过这些惩罚条所传达的理性命令：“借助着这些刑罚，人们终于记住了五六个‘我不要’，人们就此许下诺言，以便能够享受社团生活的好处——确实！借助于这种记忆，人们终于达到了‘理性’。”^②

我们不完全赞同尼采的论说，因为他从权力意志的角度对记忆的论说，完全否定了自我同一性的存在，认为自我同一性无非是有权者通过使“我”疼痛生产出来的虚假的同一性而已。不过，他对记忆与情感之关系的论说，值得教育哲学去思考。他对教育的启示是，记忆离不开情感因素，但教育不可以通过惩罚、强迫让学生产生疼痛的方式去熟记所谓的知识，如此的记忆方式是对自由的同一人格的压迫，使得自由的同一人格在伴随着恐惧和疼痛的记忆中丧失了同一性和独立性，使得“我不是我，我成了他者”，或者说多个“我”在灵魂的战场上争执：一个说“我”要，一个说“我”不要，一个渴望愉悦，一个压制愉悦。在灵魂撕裂的情形下，自我即使不是尼采的虚构，也的确难以呈现出来。

带着这一视角审视教育的历史和现实，会发现，让人恐惧的疼痛作为维持记忆最有力的手段是较为普遍的。教育者的一个俗语就是“不打不长记忆”。戒尺、教鞭等曾是教育权威产生和强化记忆的标配，孩子则在教育权威惩罚所带来的疼痛的恐惧之中牢记所传授的东西，成为所谓的记忆传承人。当然，在今天的教育中，人们越来越不认同体罚，以为体罚侵害了孩子的权利。但不得不指出的是，伴随着技术的发展，在制度化的学校教育中，以教育技术方式宰制学生、强迫学生，产生出非直接接触带来的疼痛，从而催逼学生

^① 尼采.道德的谱系[M].周弘,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2017: 51

^② 尼采.道德的谱系[M].周弘,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2017: 52

牢记教师布置的作业和规则，以免带来更大的痛苦的现象，也较为普遍。这样的惩罚看似文明，实则暴力。如此用疼痛维持记忆的教育，无法使每个学生成为同一个人，但同时每个学生渴望成为同一个人，由此就出现了所谓的多种形式的反抗。

教育不应该如此，若要生成自我形象或者同一自我的记忆，应该摒弃用疼痛维系记忆的方式。疼痛的教育，不仅仅在道德上是坏的，在效果上也是差的。的确，“这种严酷的办法，可以使他们容易管束，但是管束对于他们的学生的好处是很小的。儿童的思想若是受到任何情感的支配与扰乱，他们就不应学习，尤其恐怖时是如此，因为恐怖在他们脆弱的精神上面可以产生最强烈的印象。你要他的心理接受你的教导，或者增加知识，你就应该使它保持一种安闲澄净的气性。你不能在一个战栗的心理上面写上平正的文字，正同你不能在一张震动的纸上写上平正的文字是一样的。”^①

对于教育来说，不是惧，而是爱，才是维系记忆以及记忆所呈现的自我的动力，因为“一个人本来的面目只有在爱他的人眼中显现出来，因为真正的爱不是盲目的，它使人眼睛明亮。柏拉图眼中的苏格拉底才是真正的苏格拉底——不论是在理想层面，在看得见的实践中，以及如色诺芬所描写的外表都是苏格拉底本来的面目。”^②“爱迫不及待地要在世界、教育和人类实践中表现出来，并把所看到的本质画像刻印在此在中；根据柏拉图的观点，爱就是美的见证人。”^③

（三）教育中的记忆与责任之反思

所谓的自我同一性就是“我=我”。对自我同一性的这一规定，意味着自我是自由的，因为所谓的自由，就是自我规定自我，而不是由他者来规定自我，或者说，自我就是自我行动的原因，不管自我选择何种行动依据，一切都是由“我”做出的。所以，无论昨日的行动，今日的行动，未来的行动，因为行动的发动者和执行者都被统摄为同一个“我”，所以自我必须为所有时间中的行动负责，且无可推诿。自我的同一性因着自由的属性与责任而关联起来。可以说，我们之所以关注并探讨自我同一性，最终的目的就是为责任奠基，在这个意义上，对自我做单纯的形而上学的探讨没有多大意义，除非落实到实践哲学上。因为人格的同一性体现在人对过去的反思性记忆中，所以自我的责任意识又体现在自我的记忆意识之中。

人格是自由的，不自由就无人格；人又在记忆中呈现人格的自由性所带来的责任意识。这对人的教育来说意味着什么呢？教育是为人的教育，是指向人对自己自己的认识并将这一认识在实践之中自觉显现出来的善业。如此，教育必须担负起唤醒学生的自由意识和责任意识的重担；又因为人在反思性记忆中呈现责任意识，所以教育亦需要把学生的反思性记忆的培育作为头等重要的大事。有意遗忘和中断反思性记忆，将学生变成一个无责任的我，是教育的失职。

^① 洛克.教育漫话[M]/魏泽馨,选编.傅任敢教育译著选集[M].长沙:湖南教育出版社,1983:448

^② 雅思贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991: 92

^③ 雅思贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991: 92

审视教育的历史和现实，会发现在引导学生反思性地回忆过去，将过去的行动认作自己的行动，并做出道德上的判断，自觉背负起责任方面，教育做得并不好。这体现在三个方面。第一，教育的重心放在学生物欲的满足上，而不是反思性回忆能力的培养上；第二，教育关注的是角色教育，而不是反思性的判断所带来的自我责任担当；第三，教育接受了历史主义和进步主义观念，以此将过去扫进了人之外的仅供观瞻的博物馆和等待掩埋的垃圾堆。

就第一个方面而言，教育关心的是传授给学生谋生和享受的生存技能。谋生和享受是现实的，过去的因为过去了而无法与人之物质欲求的满足关联起来，它充其量只给人一种虚幻的而不是实在的满足，犹如阿Q以祖上的荣光为荣光。对于这样的教育来说，对过去的回忆是不必要的，对过去的反思性和批判性回忆就更不必要，自觉的遗忘过去，才是教育的正道。网络社会和人工智能时代的到来，更强化了这一强调当下即是的教育现实。如此这般的教育，怎么能够让学生生出对过往行动负责的担当呢？他心中根本就没有过去，为什么要回顾过去呢，向前看岂不更好？就第二个方面而言，教育并不把学生看作自由的人格或自我，而是看作一个被他者规定的角色。角色作为社会的期待，规定着学生的行动。如此，无论教师还是学生，就不必对自己做过的事情负责，除非没有按照角色做好。摆脱责任的道理很简单：“我”之所以这么说，是社会加诸于“我”的，是上级命令“我”的，“我”作为社会戏剧舞台上的角色，必须按照设定的角色去做，“我”有什么错呢？艾希曼的恶之平庸，就是这方面的典型表现。就第三个方面而言，教育接受了历史主义观念，使得教育者在看到历史的运动时，将行动者的行动只是置于时间之流中而看不到时间之流中的同一性与整体性。由此，行动者的行动的正当性就只在行动发生的那一时间点上。当时间流逝到另一个时间点，过去的那个行动者就已经发生了变化，他变成了与之不同的另一个行动者且获得了与前一时间点上的正当性不同的另一种正当性。于是，一切都是正当的，发生什么都是有道理的。进步主义是历史主义，差别只在于进步主义将进步与未来视为善好，过去为落伍。如此的教育观念，意味着教育者所致力的是隔断过去与现在以及未来的同一性，他要么承认时间之流变中的每一刻的行动都具有正当性，因此无需对它们进行反思性的回忆，承认有所谓的历史罪过，需要承担历史责任；要么承认时间之流变中的过去根本不值得留恋，只有未来是美好的，因此无需对过去进行反思的回忆，承认所谓的历史罪过并承担历史责任。甚至，接受了历史主义观念的教育者，会引导学生设身处地去理解历史中的施恶者，认同施恶者的不道德和不正义，为他们的罪责辩护。这是相当糟糕的。布鲁玛在分析日本保守派的战争记忆时，发现他们对不正义的战争做了历史化处理：日本保守派势力并不认为南京大屠杀是一种罪孽，因为战争是为民族存亡而斗争，所以南京大屠杀的发生是正当的。^①显然，这一历史化处理的大问题，就是遗忘了那个在反思性的回忆中呈现的超越历史的“自我同一性”真理。

^① 伊恩·布鲁玛罪孽的报应：德国和日本的战争记忆[M].倪韬，译.上海：上海三联书店，2018：37

五、在希望中开展记忆教育

（一）因为希望，所以回忆

亚里士多德在《论记忆与回忆》中有言：“关涉现行事物的惟‘感觉’，关涉将来事物的惟‘期望’，惟关涉到过去的事物，才是‘记忆’。”^①昨日的记忆、今日的感觉、未来的希望，在他那里被明确区分开来。不过，这不意味着三者没有内在的关联，因为人之为人，就在于人有自身意识以及呈现在自身意识中的自我同一性。问题是，三者之间究竟有着怎样的关联？简单地说，现在的“我”在反思性回忆中把握昨日的记忆，未来的希望则推动现在的“我”在反思性的回忆中把握昨日的记忆，当然，现在的“我”也不仅仅只是反思性地回忆过去，自身亦要主动地趋向未来。这么说来，“我”之所以要反思性地回忆过去的记忆，动力因是“我”对未来的希望。

如果对未来的希望是反思性回忆的动力为真，那论据何在？

人的生存和动物的生存有一个根本的差别，就是人的生存体现在不断地去生存，去行动。也就是说，人的生存之本质并不是静态的，他总要从这一时刻的生存进入到下一刻的生存中，所以我们无法对生存进行认识论上的追问，不能问生存是什么，若非要问，只能问生存不是什么。与之相反，动物完全被自然本能给规定了，它的生存方式一开始就被固定了，所以我们能够将之放在科学的实验中进行研究。对人之生存之“生生不息”的描述，所揭示出的无非就是人有未来意识，是可能性的存在。也正因为人是有未来意识的可能性存在，所以只有人才会有希望——希望总是指向未来的：“人生应该说就是一种不断突破现实的有限性的活动，这种活动就是我们通常所说的希望。”^②不过，人的未来意识，人的希望，并不意味着与过去的彻底决裂和告别，毋宁说是同一人格的实现。人格同一性，绝不意味着独立的自由的人格是静止物，根本上人格就是行动且不断地去行动。在这个意义上，对人格和自我的探讨已经不是认识论，而是生存论了。人格的不断去行动的特性，意味着人格总是要面向未来，进入未来，或者说，人格自身就有实现自身的希望。不过，问题仍然存在，既然是人格或自我的同一性，“我”就是“我”，那未来的希望中的“我”，也仍然是同一个“我”，这难道不又否定了可能性的存在或真正的希望吗？这一发问有一定的道理，也是人们常常责难理性主义自我的地方。但发问忘记了，人格同一性是通过伴随着对象意识和反思意识的自身意识而出现，自身意识不是有距离的对象意识，而是内在、直接的意识，这意味着我们无法通过自我反思去真正发现它以及由它呈现出来的自我同一性，更何况自我反思意识又必须以自身意识为存在的根据。这就出现了一个悖论：自身意识活动永远都在活动着，但我们却无法真正在自我反思意识中将它固定下来，所谓的固定

^① 亚里士多德.灵魂论及其他[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1999:242

^② 张世英.新哲学讲演录[M].广西桂林:广西师范大学出版社,2004: 573

都是意识的变形。这一悖论揭示出的，就是在自我反思中显现出来的人格同一性永远都不是他自己，他自己的本质只能在不断的显现之中，但我们又不能因为人格的不断显现而否认人格同一性的存在。由此，所谓的希望并不是过去之“我”的单纯复制。

人有未来意识，有对未来的希望。不过，人若要走向未来，将希望实现出来，就必须对过去进行反思性的回忆。理由在于，人是有限的理性存在者，不可能永远正确，他必然会犯错。过去的错，若不在自我反思和回忆中被把握住，就会损害未来的生存，所谓的美好希望也不可能实现出来。职是之故，为了未来的希望的实现，人必须在自我反思中回顾过去的记忆，发现自己的过失，然后在朝向未来生存的选择中，避免做出错误的判断，损害未来的生存。由此可说，因为未来，所以回忆，因为回忆，所以有未来。

（二）教育：站在未来的立场上，在反思记忆中实现希望

希望，意味着对未来的一种美好期许；希望亦意味着做出某种抉择，“我”可以希望这，也可以希望那。^① 善的抉择又需要一个判断标准，这一判断标准需要在反思过去的记忆中呈现。人们常说从过去汲取有益经验，就是基于这样的思虑。由此，希望与自我才能实现出来。不过，无论是希望的给出，还是为实现希望对过去的反思，都不是生来就有、就会的，作为一种能力，它依赖于教育，但同时也规定着教育。

人是有希望的存在，希望就是意义，没有希望的人是行尸走肉的“我”。为人的教育，就必须站在未来的立场上去省察自身，将未来和希望带入到当下的育人活动中。为人的教育若背对未来，只注重所谓的历史记忆和集体记忆的传承，只注重培育所谓的记忆传承人，那么这样的教育就是僵化的、无活力的，因为它失去了未来中的希望这一行动的动力。在这个意义上，米德的洞见是深刻的：“我们必须把未来置于一个男女老少的共同体中，置于我们之中，好像未生的胎儿在母亲的子宫中一样。它已经在这儿了，已经需要哺育、援助和保护，已经需要许多的东西。如果这些东西在他出生之前没有准备好，那就嫌太迟了，所以正如青年们所说的，未来就是现在”^②。教育的使命就是“替一个未知的世界培养未知的儿童”^③。教育应站在未来的立场上去思索自身，但绝不意味着要与过往记忆彻底告别。引导学生选择善好的希望，选择正当实现希望的手段，必然离不开教育对过去和传统的反思性回忆，亦离不开教育引导学生对自己所经历的生命事件进行反思性回忆。之所以如此，根本在于人不是无限的神圣，而是有限的存在者，也就是必然会犯错的存在者，而且不仅会犯错，还常常会遗忘和虚饰自己的过错，这必然会损害人的未来生存。出于这一考虑，教育就必须对过去的记忆进行反思性的回顾和评判，发现过错并将过错把握在自我的意识之中，进而在选择希望以及选择实现希望的手段时做出正确的判断。于是，

^① 张世英. 新哲学讲演录[M]. 广西桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 576

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 36

^③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 36

教育站在未来的立场上，就意味着教育要批判性地反思性地回忆过去的记忆。教育所坚持的反思性的回忆，亦要求教育改变人们长久坚持的教育的保守的立场——“重复”。当然，我们不否认重复是生命之意义所在，若一个人在生命终末，回顾自己的一生时，给出不愿意“再来一次”的结论，毫无疑问，他的一生是没有意义的，若他的一生有意义，他自然愿意“再来一次”。我们必须强调的是，有意义的重复绝对不是单调的机械的重复，而是面向未来与希望时产生的有“差异的重复”。这其实体现了“自我同一性”的生存论特征：“我”是“我”，“我”不是他人，但“我”又是一个行动者和实践者。所以，当教育反思性地回忆过去时，除去回忆遗忘的过错之外，还能够回忆起自我或人格之本质，但这绝不意味着对过去记忆的原封不动的复制，而是对过去记忆的一种再构，所呈现的记忆是有“差异的再现”。

站在未来的立场上的教育，在反思性地回忆过往的记忆中，引导学生实现自己的希望，成为他自己。这是我们的结论。但在理解这一结论时，我们必须注意做出一种区分：教育为了未来而回忆，与教育为了现在而回忆的根本差异。“为现在回忆起的过去，往往是对自身的肯定，而为了将来回忆过去，却正是为了否定现在。但是，为现在回忆过去是‘乏’的，虽然这样回忆起来的往往是光荣的历史，骨子里却透着自卑。为将来回忆起历史，往往是一些失败，一些否定性的东西，但那正有助于进步。”^①鲁迅笔下的阿Q自吹“原先阔”，就是为肯定现在而回忆过去的典型，他没有未来，没有希望。忆苦思甜亦是为肯定现在而回忆过去，也没有未来，没有希望。就记忆教育而言，必须避免出现这样没有未来的错误观念。教育不是让学生沉浸在过往的记忆所带来的骄傲之中，而是让学生站在未来和希望的立场上，反思过往和当下的不足，并在反思中实现希望。还是那句话，教育中的回忆是为了未来。

在一切坚固的东西都烟消云散的时代，在一个未来晦暗不明的时代，当下的教育需要担负起它应有的责任：为了让同一自我彰显在人世间，教育需要勇敢和坚定地站立在过去与未来之间，记忆与希望之间。因为面向未来，心怀希望，教育与自我就有了生命的活力；因为面向过去，不忘记忆，教育与自我就有了生长的支撑。

参考文献

- [1] 谢文郁.形而上学与西方思维[M].广西桂林:广西师范大学出版社,2016:100
- [2] 杨·阿斯曼.文化记忆[M].金寿福,黄晓雯,译.北京:北京大学出版社,2015:前言
- [3] 周伟驰.记忆与光照[M].北京:社会科学文献出版社,2001
- [4] 倪梁康.自识与反思[M].北京:商务印书馆,2002:19
- [5] 洛克.人类理解论[M].关文运,译.北京:商务印书馆,1997.

^① 陈宣良.死与道德[M].南昌:江西人民出版社,1989:95

- [6] 黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,1980
- [7] 阿维夏·伊玛格利特.记忆的伦理[M].贺海仁,译.北京:清华大学出版社,2015:20
- [8] 阿莱达·阿斯曼.回忆空间:文化记忆的形式和变迁[M].潘璐,译.北京:北京大学出版社,2016
- [9] 夸美纽斯.大教学论[M]/魏泽馨.傅任敢教育译著选集.长沙:湖南教育出版社,1983:87
- [10] 庄振华.《精神现象学》讲读[M].北京:人民出版社,2018:57
- [11] 叔本华.叔本华文集[M].钟鸣,陈小南,等译.北京:中国言实出版社,1996:499
- [12] 康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005
- [13] 康德.实用人类学[M].邓晓芒,译.上海:上海人民出版社,2002:74
- [14] 邓晓芒.哲学初步[M].北京:商务印书馆,2018:135
- [15] 尼采.道德的谱系[M].周弘,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2017
- [16] 洛克.教育漫话[M]/魏泽馨,选编.傅任敢教育译著选集[M].长沙:湖南教育出版社,1983:448
- [17] 雅思贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991
- [18] 伊恩·布鲁玛罪孽的报应:德国和日本的战争记忆[M].倪韬,译.上海:上海三联书店,2018:37
- [19] 亚里士多德.灵魂论及其他[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1999:242
- [20] 张世英.新哲学讲演录[M].广西桂林:广西师范大学出版社,2004
- [21] 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].华东师范大学比较教育研究所,译.北京:教育科学出版社,1996
- [22] 陈宣良.死与道德[M].南昌:江西人民出版社,1989:95

Education Between Memory and Hope

——Centered on the Manifestation of Self-identity

LI Chang-wei

(College of Education, Shandong Normal University, Jinan 250014, China)

Abstract: Memory is studied as a "technique", but in fact, memory is directly related to the manifestation of self-identity. Furthermore, by virtue of self-consciousness, self-identity becomes an internal memory, and his internal memory becomes a visible memory under the light of self-reflection and is grasped in human consciousness. Since people often forget self-reflection and cannot recall often, they need the intervention of education to cultivate the consciousness and ability of self-reflection and recall. However, as far as the education of historical reality is concerned, memory education has many problems in terms of memory and cognition, memory and emotion, and memory and responsibility, which hinder people from revealing self-identity in reflection and memory, so reflection is needed. People's future and hope are the driving force of educational memory. Education needs to develop reflective memories from the standpoint of

future and hope.

Key words: self-consciousness; self-reflection; self-identity; memory; hope

转引自《教育学报》第18卷第2期