

# 论学校教育对记忆的处置及其后果

高德胜<sup>①</sup>

(华东师范大学课程与教学研究所, 上海, 200062)

**摘要:** 灾难一旦过去, 人们总是倾向于将灾难与灾难中的英雄一并淡忘, 这是记忆的自然缺陷。教育是弥补记忆自然缺陷的有效方式。记忆有不同的层级类型。不同的记忆类型有不同的意义。表面上看, 现代学校教育是疏远记忆的, 实际上不是疏远而是区别对待。学校教育在极端重视命题记忆的同时极力排斥个人记忆。命题记忆在学校教育中的膨胀沉淀出现代人外在化、应试化的“社会性格”, 对个人记忆的排斥则导致个人记忆品质的退化。学校教育对两种记忆类型的失衡态度需要改变, 重建教育与记忆的关系是一个重大的教育课题。

**关键词:** 记忆; 学校教育; 命题记忆; 个人记忆; 记忆品质

## 引言: “记忆问题”的教育关联

每当重大社会变故发生, 人们总是发誓要从中汲取教训、发誓记住那些在危难中做出牺牲、表现英勇的人们。但这样的誓言兑现的少、遗忘的多, 常见的是, 一旦危机过去, 人们该怎么生活还是怎么生活, 惨痛的教训、做出牺牲的英雄常常被淡忘。这样的“记忆问题”一再发生, 其实并不奇怪, 在一定程度上可以说是“自然现象”, 即人们总是自发地倾向于卸下过去的负担开始新的生活。

自然、自发的不一定就是正确、正义的。不能从过去汲取教训的人容易重复犯同样的错误, 不能更好地规划未来。轻易地忘记过去, 也就意味着失去了宝贵的自我成长的机会。同时, 对他人帮助的忘却、对英雄的遗忘事关公平正义。显然, 单靠记忆的自然发展是不够的, 需要对记忆进行培育, 提升记忆的品质。

在教育史上, 柏拉图(Plato)的“学习即灵魂回忆说”影响深远。在柏拉图那里, 学习即回忆, 回忆起灵魂已知而当世已忘的知识与德性。<sup>②</sup> 教育被学习所界定, 学习即回忆, 那教育就是对回忆的唤醒。柏拉图之后、现代教育之前的漫长历史时期内, 记忆在教育中一直居于核心地位。佐藤学说过去时代的学习与教育有“修炼传统”<sup>③</sup>。“修炼传统”其实也可以说是“记忆传统”, 因为任何修炼方法都离不开对自己做过之事的反思, 都离不开记忆,

<sup>①</sup> 作者简介: 高德胜(1969—), 男, 河南人, 华东师范大学课程与教学研究所教授, 主要从事教育基本原理、德育原理、德育课程研究。

<sup>②</sup> 柏拉图. 柏拉图对话集[M]. 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 2004:170-190

<sup>③</sup> 佐藤学. 学习的快乐——走向对话[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 4

没有记忆，所有的“修炼”都是无从发生的。

要说现代学校教育排斥、放逐、疏远了记忆，似乎与我们的直觉与常识不符，学习与教育依赖记忆之处甚多。但要说现代学校教育与古典教育一样，与记忆是灵肉交融的，同样与事实和常识不符。现代学校教育与记忆的关系已经发生了深刻的变化，记忆已经不再是教育的核心与主体。那么，该怎么理解现代学校教育与记忆之间错综复杂的关系呢？

## 一、不同的记忆，不同的意义

记忆有瞬时记忆、短时记忆与长时记忆的类型区分，这是关于记忆类型的一种线性分类（*scalar taxonomy*），除了揭示出记忆持续时间长短之外，几乎不能再提供其他信息，解释力非常有限。如今对记忆的研究呈现出跨学科性，“记忆类型学”（*taxonomy of memory*）也已趋于成熟，对记忆一般不再采取线性分类，而是使用层级分类（*hierarchical taxonomy*）。<sup>①</sup>

### （一）陈述记忆与非陈述记忆

是否可以用语言加以表达，是记忆分类的一个标准。可以用语言表达的记忆是陈述性记忆（*declarative memory*），无法用语言表达的记忆则是非陈述性记忆（*non-declarative memory*）。<sup>②</sup>

陈述性记忆因为是可以说得出来的记忆，无论是在学术研究领域还是在教育运用领域，得到的关注都是最多的。对陈述性记忆有不同的理解方式，20世纪中叶之前一直是存储（*storehouse*）范式主导，记忆即存储，人的大脑或心灵犹如一个仓库，将过去经验存储其间，需要的时候再去提取。<sup>③</sup>对记忆的这种理解，完全忽视了记忆主体的作用，将记忆主体物化为存储器皿。实际上，记忆既是内容的，也是主体的，是人在记忆。陈述性记忆是有清醒意识的活动，人在记忆中也知道自己在记忆，即“我在记忆”。20世纪中叶之后，记忆的存储方式被建构主义范式所取代，在建构主义那里，记忆是主体的记忆，这一过程不是一个物理化的过程，而是人的心理过程；不是对过去经历的简单存贮，而是对过去经历的一种加工与重构。<sup>④</sup>

---

<sup>①</sup> WERNING M. CHENG S. Taxonomy and Unity of Memory [M]//BERNECKER S, MICHAELIAN K. The Routledge Handbook of Philosophy of Memory. New York: Routledge, 2017:10-12

<sup>②</sup> BOGDAN R J. Memory as Window on the Mind [M]//P ? rvu , et al . Romanian Studies in Philosophy of Science . Switzerland : Springer International Publishing , 2015: 45

<sup>③</sup> REIHELD A . Rightly or for Ill : The Ethics of Individual Memory [ J ] . Kennedy Institute of Ethics Journal , 2019 ( 4 ):377-410

<sup>④</sup> REIHELD A . Rightly or for Ill : The Ethics of Individual Memory [ J ] . Kennedy Institute of Ethics Journal , 2019 ( 4 ): 377-410

而非陈述性记忆，得到的关注就相对少多了。柏格森（H. Bergson）第一次提出了非语言化、非回忆化的习惯记忆（habit memory）。所谓习惯记忆，就是重复做所形成的记忆，常见的习惯记忆是技能化的行动，我们通过反复做，形成了一个技能，这个技能作为习惯记忆几乎是不可忘记的。除了技能化的行动之外，还有各种下意识的动作、表情、手势、语气、口头禅等，这些习惯记忆甚至可以构成一个独特的个性与风格，一个人的所谓气质与风度往往就是由这种习惯记忆所构成。<sup>①</sup> 梅洛-庞蒂（Merleau-Ponty）沿着柏格森所开创的道路往前走，将记忆与身体联系起来，也即记忆不单是心理的，还是身体的，提出了身体记忆（body memory）概念。<sup>②</sup> 在梅洛-庞蒂看来，我们的过往与经历，即使没有意识到，都会经过沉淀（sedimentation）在我们身体上留下痕迹。其实，我们的经历，不但会在身体上沉淀形成身体记忆，也会在心灵中沉淀，形成不可言说的心灵记忆。

## （二）命题记忆与个人记忆

陈述性记忆又可分为两种类型，一种是命题记忆（propositional memory），一种是个人的记忆（personal memory）。命题记忆也称语义记忆（semantic memory），是对事实或知识的记忆。个人记忆又称经验记忆（experiential memory），是个人对自身经历的有意识回想。

命题记忆或语义记忆是关于个人自身之外的事实与知识的记忆，记忆内容与记忆主体自身的经历、经验不相关或弱相关。命题记忆的这一特点决定了其所能具有的价值，那就是“只增能力、不增精神”。一般情况下，我们关于世界的事实与知识越丰富，我们应对外在挑战的能力也就越强大。同时，因为这种记忆是无关自身的，与自身的精神成长没有关联性或关联性弱，在自身精神发育上的作用比较有限。当然，说命题记忆“只增能力、不增精神”，只是概而论之的，特定情况可以打破这一“原理”。科学知识本身也具有启蒙功能，也能起到开阔心胸、增长见识的作用，科学知识的理性之美对人也有熏陶作用。当然，命题记忆对人的精神成长也有负面作用。比如，对经济知识的掌握与信奉，也会导致一些人将其投射到人与人的关系之中，将人际关系交易化。

## （三）情节记忆与自传式记忆

个人记忆又可以分为事件记忆（event memory）、情节记忆（episodic memory）和自传式记忆（autobiographical memory）三种亚类。<sup>③</sup> 事件记忆是类似于快照性的记忆，是对刚发生的单个事件或事件碎片的记忆。情节记忆是基于叙事（narrative）的记忆，是将已经发生的不同事件关联起来形成时间性或因果性的结构以服务于一定目的的记忆。自传式记忆不

<sup>①</sup> CASEY E S, Habitual Body and Memory in Merleau-ponty [ J ] . Man and World , 1984( 17 ) : 279-297

<sup>②</sup> CASEY E S, Habitual Body and Memory in Merleau-ponty [ J ] . Man and World , 1984( 17 ) : 279-297

<sup>③</sup> KEVEN N Events , Narratives and Memory J . Synthese , 2016 ( 193 ) : 2497-2517

是与情节记忆并列的记忆类型，而是情节记忆的一种特殊类型。作为特殊的情节记忆，自传式记忆的一个特征是带有内省性、整体性与关键性。<sup>①</sup> 个人记忆三种类型的区分是相对的，很多研究者甚至直接忽略事件记忆，因单纯的、单个的事件记忆是极少的，我们对自身经历的记忆都是相互关联的。另一方面，自传式记忆也比较正式，除非到了关键时刻，人们才会回顾自身以形成“叙事简历”，通常情况下，自传式记忆很少现身，我们对过去的记忆多是以情节记忆的方式出现的。

情节记忆作为个人记忆的主导形态，其最大意义在于对个人认同的建构。每一个人当下的状态，都不是凭空得来的，而是由过去的经历造就的。如果没有记忆，我们就无法知道自己是从哪里来的，也就无法知道自己是谁。尼霍尔斯（S. Nichols）说，记忆是让我们“穿过时间之流之后依然是同一个人”<sup>②</sup>的力量。我们常从一个人的所作所为去评判、界定一个人，“我”对自己所作所为的评判其实也是一种记忆评判，没有记忆，这种评判是无从发生的。正是在这个意义上，“我”不仅是“我”所做，还是“我”所记，记忆与生命同在，记忆死去，“我”（“I”）也就一同死去。正是在这个意义上，维耶赛尔（E. Wiesel）说阿尔茨海默症是认同的“终极之癌”、是“存在之癌”，一个完全失去记忆的人，“就如一本书，里面的书页被一页一页撕去，只是封面、封底还在，在它们中间，则是空白。”<sup>③</sup>

对记忆与认同的关系，也有人持怀疑态度。在记忆中首先要有一个“我”，是“我”在记忆，没有“我”哪有记忆？现在反过来说记忆建构了“我”，不是矛盾吗？记忆建构了“我”，“我”又是记忆的前提，这是典型的循环论证。<sup>④</sup> 这是一种二元论的思维方式，事实上，“我”与记忆不是二元对立的两极，而是互相建构生成的。不是一个静止的“我”开始记忆，也不是某一个记忆开始建构“我”，而是“我”在记忆中不断生成，“我”同时也在不断记忆。

记忆与道德的关系，可以一言以蔽之：没有记忆，什么都是可能的；没有记忆，什么又都是不可能的。人是有自我意识的存在，做了错事，就会感到愧疚、羞耻、后悔，这是自然的“道德追复情感”，是促使我们改正、改善的力量，更是限制我们重犯同样错误的内在驱力。但“道德追复情感”以记忆为基础，没有记忆，这些情感也就失去了存在根基。那些总是将失德行为很快忘得一干二净的人，就极少有愧疚、羞耻、后悔体验，往往也是最缺德的

---

<sup>①</sup> BOGDAN R J . Memory as Window on the Mind [ M ] // P ? rvu , et al . Romanian Studies in Philosophy of Science . Switzerland : Springer International Publishing , 2015 : 47

<sup>②</sup> NICHOLS S . Memory and Personal Identity [ M ] / BERNECKER S , MICHAELIAN K . The Routledge Handbook of Philosophy of Memory . New York : Routledge , 2017 : 169 .

<sup>③</sup> WIESEL E . Ethics and Memory [ J / OL ] . Ethics and Memory / Ethik und Erinnerung 1997:11-28. <https://doi.org/10.1515/9783110806588-002>.download Date:2/10/20

<sup>④</sup> NICHOLS S . Memory and Personal Identity [ M ] / BERNECKER S , MICHAELIAN K . The Routledge Handbook of Philosophy of Memory . New York : Routledge , 2017 : 169 .

人。从另一方面来说，因为有记忆，对自己做过的高尚行为感到自豪，所以才有荣誉、勇敢、正义等体验，所有这些光辉的道德价值其实都有一个记忆基础。不仅如此，人类诸多美好的价值与事物，都不能缺少了记忆，正如维耶赛尔所言，科学与诗句、戏剧与哲学、宗教与文学，如果没有记忆怎能不被窒息？怎能在记忆背景之外存在？<sup>①</sup>

当然，不能混淆记忆与道德的区分，记忆是记忆，道德是道德。但同样不能否认的是二者的关联。第一，记忆有一个道德问题。一些人从记忆的非自主性上来为记忆的道德性开脱，确实，记忆有非自主的一面，但我们不能夸大记忆的非自主性，因为记忆也有自主的一面，只要我们关心、在意一件事、一个人，就很难忘记。<sup>②</sup> 第二，记忆不是单纯的个人事务，还事关他人。有时候，我们记得什么或不记得什么会对他人造成伤害，比如一个人只记得别人对自己的冒犯，不记得别人对自己的友善，那这记忆对别人就是不公平的，就会对别人有一定的伤害。第三，如前所论，道德以记忆为条件，道德包含着记忆。诸如诚实、守信等道德品质中都有记忆成分。

## 二、不同的记忆，不同的遭遇

记忆类型不同，在现代学校教育中的遭遇也不同。学校教育作为一种“自觉的培养人的活动”，以语言为媒介，因而比较青睐陈述性记忆，对非陈述性记忆基本上持忽视态度。在陈述性记忆中，无论是从认同与道德的角度看，还是从个人的成长的角度看，个人记忆都比命题记忆更初始、更根本，但学校教育对这两种记忆的处置则是翻转的，命题记忆成了绝对主导，个人记忆则被排斥在外。

### （一）学校教育是命题记忆的

与过去时代的教育比较倚重个人记忆、从个人记忆入手对人进行化育不同，现代学校教育主要倚重的是命题记忆。现代学校教育的内容已经从有关人的知识转移到有关世界的知识。在科学力量不那么强大的时代，人对自然没有掌控感，对自然的敬畏情感大于支配冲动，理性的选择是转向自身、调整自身以适应自然、适应世界。现代科学的发展，给了现代人掌控自然、利用自然，甚至是“逼迫自然说出自身秘密”<sup>③</sup>的自信，学校教育的内容选择体现了现代人自然态度的转变。

---

<sup>①</sup> WIESEL E. Ethics and Memory [J / OL]. Ethics and Memory / Ethik und Erinnerung 1997:11-28.  
<https://doi.org/10.1515/9783110806588-002>.download Date:2/10/20

<sup>②</sup> MARGALIT A. The Ethics of Memory[M]. Cambridge: Harvard University Press2004:57

<sup>③</sup> 奥特弗利德·赫费. 作为现代化之代价的道德: 应用伦理学前沿问题研究[M]. 邓安庆, 朱更生, 译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 49

古典人文知识对学习来说也是命题性知识，但因其是关于人的知识，所以与个人知识又有亲近性。从本性上看，人文知识有双重性，既可以与个人知识、个人记忆融合而成为认识、提升自我的力量，也具有被改造成典型命题知识的可能性。在现代学校教育中，人文知识虽然尚有逼仄的生存空间，但已经被科学知识从里到外进行了改造，变成了与学生当下生活罕有联系的纯粹命题性知识。

现代心理学将记忆分为瞬时记忆、短时记忆、长时记忆。这种分类对记忆的阐释相当表面化，但在普通心理学中却很流行，一个很重要的原因是，学校教育追求长时记忆。对学生来说，所谓学习，就是对命题知识的理解与记忆。很多人或许以为理解更为重要，学习主要是对命题知识的理解。但实际上，如果不能记忆，在考试中不能回忆起来，理解了又有何用？现实中，理解更像是记忆的一种手段，即通过理解来加强记忆。

如前所论，记忆总是与自我、自身相联系。“我”是记忆的主体，“我”首先记忆的是“我”做过的事情、“我”自身的经历。对自身经历的记忆是最初始、也是最根本的记忆，与人终生相伴，可以说是人的“第一记忆库”。由以上分析可以看出，现代学校教育所聚焦的记忆不是这种记忆，而是对学生而言有外在性的命题知识的记忆。可以说，学校教育是在“第一记忆库”之外，在学生心灵之中搭建了关于外在世界知识信息的“第二记忆库”。学校教育所搭建的“第二记忆库”与“第一记忆库”没有直接联系，本身就不是内在指向的，而是外在指向的，学生所记忆的是关于外在世界的知识与信息。即便是关于人的知识与信息，也做命题化处理，以科学知识的方式进行改造，变成与科学知识性质上并无多大差别的命题知识。

要说学校教育只关注命题记忆、不关注个人记忆，也不全是事实。学校教育有一种关注个人记忆的方式，那就是把命题记忆建构成个人记忆，让个人记忆中充满命题记忆，甚至将命题记忆转化为非陈述性的习惯记忆。学生在学校中的生活当然不全是课堂学习，也有课余生活，比如同学之间的交往与玩耍。这种课堂之外的经历可以说是他们进入学生阶段之后个人记忆的一个主要内容。但随着年级升高，学习压力越来越大，课堂生活越来越膨胀，课余生活的空间一再被挤压，到后来学生在学校的生活就变成了单一的知识学习生活。课堂生活不仅在学校内膨胀挤压课余生活，还向校外扩张，挤压学生的家庭生活。但学生作为人，依然有个人记忆，可这时候的个人记忆已经不再是自然生活下的记忆，而是关于知识学习的记忆。通过这样的方式，命题记忆悄然完成了对个人记忆的改造，使学生虽然尚有个人记忆，但个人记忆之中的内容已经被命题记忆所占据。命题记忆占据个人记忆还不是终点，还要继续往前走，一直走到下意识的习惯记忆之中。比如学校之中的“题海战术”其实锻炼的不是学生的理解能力、记忆能力，而是“题感”或“肌肉记忆”，即见到一个题目之后能够条件

反射般地写出答案。很多人成年之后，甚至是在中老年阶段，梦境里还经常会出现当年上学时考试的场景，这说明，上学阶段的命题记忆其实已经到达了人的无意识深处。

## （二）对个人记忆的排斥

如前所论，个人记忆对于自身认同、对于道德发展都是至关重要的，教育作为培养人的活动，从道理上讲应该更加关注个人记忆。但现代学校教育却逆向而行，偏爱命题记忆，排斥个人记忆。学校教育对学生个人记忆的疏离所采取的方式主要有隔离、放任、移植等。

第一种方式是隔离。上学对儿童来说是人生之中的一个重大变化，但进入校门的孩子不可能将过去的记忆全部清除，他们是带着自身的经历与记忆进入学校的。从教育原理上看，儿童的这些经历与记忆是教育的起点，更是丰富的教育资源。但学校教育却“重打锣鼓另开张”，不是去挖掘、丰富、提升作为“第一记忆库”的个人记忆，而是去建构存放命题知识的“第二记忆库”。为了不影响“第二记忆库”的搭建，学校教育往往是尽力将儿童的个人记忆隔离在学校活动之外。对学生个人记忆的隔离，集中体现在课程上。儿童一进入学校，立即就开始了与个人生活经历弱相关的课程学习。他们所学习的各种课程都是按照科学学科分类设计的，与他们上学之前所经历的自在生活几乎没有什么关联性，他们之前生活的记忆也就没有办法进入课程之中。

胡塞尔（E. Husserl）指出，现代社会的一个基本特征就是用以数学方式为理想范式所建构的科学世界偷偷取代经验世界、生活世界。<sup>①</sup>这种取代在学校教育中是最为明显与典型的。学校教育对个人生活、个人记忆的隔离不但是内容的，还是管理与活动的。学校对学生的管理同样是按照命题知识学习与记忆的需要安排的。课程学习之外的学校活动，也基本上是隔离学生已有生活经验与记忆的。就是在学校中的人际关系，也不是由学生已有的个性、趣味（包含着记忆）所粘合的，而是由学习所重新界定的。

学校教育对个人记忆的隔离既有客观原因，也有“主观故意”。现代学校教育采取的是集体教育的方式，以班级授课制为基本运作形式，这样的教育形态，客观上很难照顾到个体差异，很难顾及到每一个人的情节记忆。困难是客观的，如果现代学校教育有将学生的个人记忆作为教育资源的那颗心，困难在一定程度上也是可以克服的。问题是，现代学校将同龄人聚集在一起，主要不是帮助学生建构个人记忆、提升情节记忆的品质，而是通过命题知识的学习来提升学生作为现代生产者的工作能力。也就是说，现代学校教育所在意的主要不是学生个体的内在精神世界，而是学生作为现世竞争者的能力状态，这也是O E C D推出的

---

<sup>①</sup> 埃德蒙德·胡塞尔.欧洲科学危机和超验现象学[M].张庆熊,译.上海:上海译文出版社,1988:58

“关键能力”项目为什么能够在全世界风行的原因。<sup>①</sup>

如前所论，个人记忆与人是一体的，只要活着，就有个人记忆。学校教育即使再不待见个人记忆，也是无法消除个人记忆的，所以学校教育对个人记忆所能做的主要是隔离、排斥，不能消除。除了隔离、排斥，还可以进行改造。如前所论，学校教育一直在用命题记忆来改造个人记忆，将命题记忆植入个人记忆之中。这种植入，除了上文论及的“填充法”（将命题记忆填满学生的记忆进而将命题记忆变成个人记忆）之外，还有命题记忆的情节化变形。学校生活的时间被分为周、月、期中、期末、学年，这种分割给人一种既断裂又连续的节奏感，从而形成一种情节与叙事序列。在时间的序列之中再植入典型事件，比如单元考试、月考、期中考试、期末考试，经过这样的处理，客观知识学习的过程就变成了有时间序列、有事件情节的过程，进而可以以叙事与情节的形态进入学生的记忆之中。

通过命题记忆的植入对个人记忆的改造是有限度的，正如学生这一身份不是未成年人的全部身份一样，未成年人的生活也不全是学习生活，他们在学习之外一定还有命题记忆所无法到达的个人记忆。对于这一部分记忆，学校教育采取的是放任态度。这种放任有两个维度，一个是过程的放任，一个是品质的放任。过程的放任即学生有什么样的个人记忆、如何进行个人记忆，学校教育基本上是不闻不问的。学生在家庭生活、社区生活、同伴交往、学校课余生活中经历了什么，有什么样的体验，形成了什么样的记忆，一般很少能够进入教育场域、成为教育资源。学生如何形成个人记忆，那是学生自己的事情。

命题记忆需要训练，经过训练之后命题记忆能力得到提升；同样个人记忆的能力也是需要训练的，未经训练的、自然自发的个人记忆有自由自在的一面，也有粗糙、流俗的一面。未成年人具有未定性，在很多情况下，较容易受大众文化影响，其记忆能力与品质也是如此。学校教育对学生的个人记忆的放任，也包括对记忆品质的放任。

### 三、不同的遭遇，不同的后果

如前所论，个人记忆与命题记忆在学校教育中的遭遇与处境是不同的。在现代学校教育中，命题记忆不仅是支配性的记忆类型，还成了改造个人记忆的方式；个人记忆不但被隔离、排斥，还被命题记忆所植入与改造。两种主要记忆类型在现代学校教育中的不同遭遇，不是没有后果的。如前所论，人是记忆存在，教育中记忆的不同遭遇所产生的后果就体现在人身

---

<sup>①</sup> 高德胜. 核心素养的隐喻分析：意义与局限[J]. 教育发展研究, 2018(6): 31-39.

上。

### （一）命题记忆的膨胀及其沉淀

维耶赛尔说：“所有河流都流向大海，而大海却永远不会溢满，人类的记忆也是如此。”

① 这是就理想状态而言的，具体到个人，记忆容量还是有限的。要说记忆永远不会充满，那也是因为我们是在一边记忆、一边忘记。从避免信息过载的角度看，遗忘既是我们的一个缺陷，也是我们的一个优势，正是因为有遗忘能力，我们才能够对信息进行筛选。② 在学校教育中，学生需要记住那么多命题知识，为了不造成信息过载，那只能忘记另外的记忆为其腾出空间。也就是说，学生命题记忆的膨胀，或者说“第二记忆库”的扩容，是以对“第一记忆库”即个人记忆的挤压为代价的。一代又一代接受学校教育的人，脑子里塞满了关于世界知识的记忆，留给个人记忆的空间却越来越小。正是在这个意义上，有学者认为经过学校教育的淬炼，现代人越来越不认识自己了，“我们都成了自己的陌生人”③。

无论命题记忆有多膨胀，人还是需要个人记忆，否则就会失去做人的感觉、生活得如机器一样。怎么办呢？一个不得已的解决办法就是将命题记忆情节化，将命题记忆转化为个人记忆。但命题记忆无论如何变换形态，其背后的基本主调都是不变的，那就是考试与竞争。等到学生告别学校，大多数所学的知识信息内容都会很快忘记，留下来的更多是关于考试与竞争的记忆。考试与竞争的记忆会伴随人的一生，终生难忘。弗洛姆（E. Fromm）说，“在某一文化中，大多数人所共同拥有的性格结构的核心”就是“社会性格”。④ 考试与竞争的记忆沉淀到每一个人的身心深处，也就形塑了一代又一代人的“社会性格”。

正如梅洛-庞蒂所言，我们所有的经历都不会凭空消逝，都会通过沉淀这一机制在我们的身心之中留下痕迹。学生记忆中充塞的客观知识在走出校门之后，即使很快忘记，也不是毫无影响。这种影响有积极的一面，也有消极的一面。积极的一面在于，科学知识可以开阔受教育者的视野，使他们能够对自己所生活的世界有一个基本的认识，同时也会形成科学化的思维方式。消极的一面是，因为科学主导，受教育者会将看世界的方式用在看人上，将科学思维方式用在人的情感、艺术等并不匹配的领域，导致“范式错位”⑤。这样的范式错位或者说范式唯一，导致作为人的灵性消失，我们都变得如此理性、实际，不再相信直觉、想象、顿悟等直接获得人生真理的方式。

---

① WIESEL E. Ethics and Memory [J / OL] . Ethics and Memory / Ethik und Erinnerung 1997:11-28.  
<https://doi.org/10.1515/9783110806588-002.download> Date:2/10/20

② SHU L L , GINO F Sweeping Dishonesty Under the Rug : How Unethical Actions Lead to Forgetting of Moral Rules[J] Journal of Personality and Social Psychology , 2012 (6)1164-1177

③ 高德胜. 我们都是自己的陌生人——兼论教育与人的放逐和“归家”[J].高等教育研究,2013(2):9-19.

④ E. 弗洛姆. 健全的社会[M].孙恺译,译.贵阳:贵州人民出版社,1994:62

⑤ 埃加德·莫兰. 迷失的范式:人性研究[M].陈一壮,译.北京:北京大学出版社,1999:5

## （二）个人记忆品质的退化

记忆与想象力一样，都是“不在场事物的在场化”<sup>①</sup>，但想象可以天马行空、不受现实和未来束缚，记忆虽然也可以不受当下与未来约束，却受过去约束。虽然我们已经不再对记忆做档案化理解，都承认记忆的建构性，但如果记忆与过去实况相差太远，那就不是记忆而变成了想象。记忆是有标准的，柏莱克（S. Bernecker）认为记忆的标准有两个，一个是与客观事实相符（mind-to-world），即与已经发生的事件或客观事实相符；一个是过去对事物的知觉相符（mind-in-the-present-to-mind-in-the-past），即过去如何理解的、现在就如何回忆。

② 如果说前者是真实标准，那么后者就是真诚标准。符合真实标准当然更好，符合真诚标准也可以接受。记忆做到真实、真诚是很难的，但越接近这一标准，记忆的品质就越高；越远离这一标准，记忆的品质就越差，直至变成想象。

问题是，记忆如果不加培育，任其自发、自然、自由生长，能保证一个基本的品质吗？答案显然是否定的。根据斯凯特尔（D. L. Schacter）的研究，记忆有“七宗罪”（seven sins），即七种天然的缺陷，包括暂时性（transience）、心不在焉（absent-mindedness）、阻断（blocking）、错置（misattribution）、易受暗示（suggestibility）、偏见（bias）、挥之不去（persistence）。<sup>③</sup>也就是说人的记忆并不完美，存在着天然的缺陷。我们可能会以此为借口来为自己记忆品质不佳辩护。问题是，人的记忆如果没有这些缺陷，像神的记忆一样完美无缺，不需要意志努力，那还能有品质高低吗？正是由于缺陷的存在，留给我们了主观努力的空间，所有才有记忆品质的高低之分。由此，教育在记忆问题上也就有了一定的用武之地，也就有了一份特殊的责任。

人之记忆有天生缺陷，如果不进行教化提升，就会“不进则退”。如前所论，记忆具有情感性，即我们知觉一个事物的情感体验会影响记忆的编码与存储。除此之外，主体的情感品质也会影响记忆的过程与品质。比如，很多消极情感，诸如怨恨、嫉妒、自卑、自恋等都会影响记忆的品质。一个充满恨意的人，很难体会到他人的善意，在与他人交往中记住的也往往是他人的“恶意”；一个嫉妒心强的人，把别人所有的成就都视为对自己的压迫，记住的也往往是他人给自己造成的“伤害”。也就是说，在这些不良情感倾向的支配下，人不可能有一个正常的记忆品质，那么从提升记忆品的需要出发，就要对这些情感倾向进行纠正。可惜的是，由于学校教育对个人记忆的排斥与放任，很少注意到消极情感对记忆品质的影响，

<sup>①</sup> CASEY E S, Habitual Body and Memory in Merleau-ponty [ J ]. Man and World , 1984( 17 ) : 279-297

<sup>②</sup> BERNECKER S. Memory and Truth [M] // BERNECKER S, MICHAELIAN K. The Routledge Handbook of Philosophy of Memory. New York: Routledge, 2017: 56

<sup>③</sup> SCHACTER D L. The Seven Sins of Memory: How The Mind Forgets and Remembers[M]. Boston: Houghton Mifflin Company, 2001: 1-11

更谈不上主动干预。

作为社会性动物，我们总是要与别人交往，总是要从他人那里获得反馈。正常情况下，我们从他人那里得到的反馈积极的多、消极的少，因为人都喜欢听好话，他人出于尊重与善意，说好话没有顾忌，说“坏话”一般都会“三思而后说”。如果我们有一个基本的记忆品质，就会既记得别人给我们的积极反馈，也会记得别人给我们的消极反馈。但格林（J. D. Green）等人的研究发现，人们将他人对自己的消极反馈看作危及自我（self-threatening），将他人给予自己的积极反馈视为确证自我（self-affirming）。对危及自我的反馈，加工弱，容易忘，而对确证自我的反馈，则加工深、记得牢。<sup>①</sup> 这一发现与我们的日常体会是一致的，只要敢于诚实地面对真实的自己，我们每个人几乎都有这样的倾向。这一倾向的存在，也不是没有理由，那就是我们每个人都相信自己是好的。从积极的角度看，这一信念说明多数人，哪怕是事实上个人品质不那么好的人，都还是在追求一个积极的自我概念；从消极的角度看，通过选择性记忆来维持一个并不真实的自我概念，让我们在精神上下堕而不自知，无法做到对自己诚实。这一记忆倾向，单靠个人很难纠正，借助教育才能给予一定程度的校正。过去时代的教育在这方面有很多智慧，现代教育可以从中汲取营养，但可惜的是，现代学校教育排斥、放任个人记忆，对通过校正记忆倾向进而提升记忆品质的活动没有兴趣、不加关注。可以说，现代人的这种不良记忆倾向，在一定程度上也是学校教育放任的结果。

学校教育对记忆的放任使得“不道德健忘症”（unethical amnesia）在现代社会几乎没有阻力，越来越严重。所谓“不道德健忘症”，就是人们更容易忘记自己的不道德活动与行为，即使记得，与自己做过的道德行为或其他活动相比，也显得模糊、粗略、惰性。<sup>②</sup> “不道德健忘症”存在的心理原因在于人们通常相信自己比他人更道德，有保护自我形象的强烈渴望，但道德修养又与自我评价不匹配，有机会做不道德的事情的时候通常会做。行为与自我评价的落差会让人产生认知失调和心理不适，这时候改变行为以符合期望比较难，比较容易的做法是通过不同的心理机制忘记自己的不道德行为，或为自己的行为寻找借口使之合理化。斯坦利（M. L. Stanley）等人的研究揭示，对不道德行为的遗忘主要采取两种策略，一种是主动、有意忘记过去道德错误的细节，却对自身值得称道的行为记得清清楚楚；另一种是，如果自己的道德错误不能轻易忘掉，人们就会采取将自己过去的的不道德行为与自己当下的道德行为进行比较以证明自己在道德上的进步，甚至将过去的道德错误作为自己变好的转折点。

---

<sup>①</sup> GREEN J D, SEDIKIDES, GREGG A P. Forgotten but not Gone: The Recall and Recognition of Self-threatening Memories[J]. Journal of Experimental Social Psychology, 2008(44):547-561.

<sup>②</sup> KOUCHAKIA M, GINOB F. Memories of unethical actions become obfuscated over time [J]. PNAS, 2016 (22): 6166-6171

经过第一种策略，自己的道德错误慢慢隐去，道德行为逐步凸显；经过第二种策略，自己过去的错误也变得意义非凡，错误不再单纯是错误，变成了道德进步的阶梯与转折。<sup>①</sup>由“不道德健忘症”存在的理由与机制来看，其决不是什么“不治之症”。如果学校教育重视个人记忆，就可以从其存在动机和实施策略入手进行校正，虽然不能保证根治，但一定程度的克服绝对是可以做到的，但遗憾的是，学校教育对个人记忆的放任使其失去了这一教育机会。

人文教育的核心是“认识你自己”。这里面的“你自己”显然不是静态的，而是动态的，包括自己的过去，那么“认识你自己”也就包含着诚实面对自己的过去。现代学校教育隔离、放任个人记忆，实际上是放弃了人文教育所开创的优良传统。我们的个人记忆基本上都是未经培育的自然粗放状态，这样的状态经不起人性弱点的诱惑，在很大程度上成了“人格美容”的手段。甚至在理论上，也有人记忆的这种功能进行辩护。比如，有人就认为记忆伦理有两个维度，一个是真实，以记忆与过去发生的事情的匹配度为标准；一个是美好生活，以当下生活为标准，记忆的价值不在于准确，而在于为当下生活服务，为了当下生活的幸福，改变记忆、遗忘过去都是必要的手段。<sup>②</sup>确实，记忆有为当下服务的一面，但如果是以扭曲的方式为当下服务，那这个当下以及即将到来的未来都是可疑的。当下会影响过去，但如果我们的记忆都是被当下熏染过的记忆，那我们还有什么机会去面对真实的自我呢？苏（L. L. Shu）等人认为，我们都是自身历史的“修正主义者”（revisionist）<sup>③</sup>，即便如此，这种修正也要在一定的范围之内，不能完全背离过去。教育对记忆的培养，就是保证记忆有一定的品质，使个人对过去的“修正”能够保持一个基本的底线。

如前所论，被学校教育所排斥的个人记忆却被电子时代的新媒体所利用，成了他们创造巨额财富的取之不尽用之不竭的资源库。新媒体为现代人的个人记忆提供公开展示的平台，结果是“秀”经历与“晒”照片、视频成了当代人的一种新风尚。这种生活方式虽然提供了新的记忆方式，却进一步败坏了记忆的品质。一方面，我们在经历事物的时候已经开始“三心二意”，因为在经历的同时就要为记忆展示做准备，比如很多人吃饭之前先要留下照片。另一方面，记忆变成了展览，结果是记忆的编辑、美化、修改前所未有的，几乎没有了底线。技术手段再一次成了“帮凶”，美颜、美声工具的存在使我们在镜头前的“电子化妆”轻而易举。在新媒体的推动下，记忆已经不再是过去经历的沉淀，而成了当下完美的证明。自恋

---

<sup>①</sup> STANLEY M L, BRIGAR F D. Moral Memories and the Belief in the Good Self [J]. *Current Directions in Psychological Science*, 2019(4): 387-391

<sup>②</sup> BUBLITZ C, DRESLER M. A Duty to Remember, a Right to Forget? Memory Manipulations and the Law [M] // CLAUSEN J, LEVY N. *Handbook of Neuroethics*, Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2015: 1282

<sup>③</sup> SHU L L, GINO F. Sweeping Dishonesty Under the Rug: How Unethical Actions Lead to Forgetting of Moral Rules[J] *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012 (6)1164-1177

在当今时代愈演愈烈，很多人都有一种自我完美的虚幻感，一个重要原因在于，我们过去的经历是完美的，我们的记忆都是美好的。比如，在新冠肺炎疫情如此严重的时候，美国前总统特朗普在镜头面前总是不忘记夸耀自己，将自恋展露无遗。他的过度自恋虽然让人有那么一点儿不舒服，但却不那么遭人反感，为什么呢？根本原因是大家都是一样的人，大家都自恋，只是程度不同而已。

## 结语：重构教育与记忆的关系

人的记忆有不同的类型，不同的记忆有不同的意义。过去时代，个人记忆处于中心位置，也是教育关注的焦点。当今时代，命题记忆处在中心位置，成了学校教育的核心关注点。也就是说，命题记忆与个人记忆在教育中的位置，在现代学校教育中是互换的，命题记忆得到了前所未有的优待，而个人记忆则遭受了前所未有的冷落。

两种记忆在学校教育中的不同遭遇也是现代人生存境遇的反映。将眼光投向世界而较少反观自身是现代人的基本生存境况。重视命题记忆，就是重视外在世界、重视客观知识与信息；轻视个人记忆，就是对人的世界、对人自身的轻视。现代学校教育置个人记忆于不顾，看似一个“小问题”，其实却是一个“大错误”，因为人是由其记忆所建构的，对个人记忆的忽视，其实就是对人的忽视，就是目中无人。个人记忆如果不能纳入学校教育之中，所有“以人为本”“以儿童为中心”的教育思想都只能停留在口号与修辞的层面上，不能化为真正的教育实践。现代学校把适龄儿童全部纳入自己的体系之中，体现的是对年轻一代的关怀，但从对个人记忆的态度与处置来看，学校又是忽视他们的，并没有真正把他们在心里。这样的矛盾，不能不说是一种悖论与讽刺。“现代教育的兴起与道德教育的衰落是同一个过程”<sup>①</sup>，一个原因就是现代学校教育不关心学生的个人记忆及其人格存在状态，只关心学生对命题知识的理解与记忆，只关心他们的能力提高和工具化功能的提升，失去了道德教育的动力、方法与时机。

由此看来，学校教育对两种记忆的失衡态度与处置方案到了需要改变的时候。当然，重建教育与记忆的关系，不是复古，即回到过去时代那种完全以个人记忆为主的年代，而是建立教育与不同记忆之间新的平衡关系。第一个平衡是命题记忆与个人记忆的平衡。科学时代，科学知识的学习不能削弱，但个人经历、经验也应该进入教育之中，二者之间应该有一个平

---

<sup>①</sup> 高德胜. 论道德作为现代教育之代价[J]. 高等教育研究, 2013(10): 1-9

衡。第二个平衡是将人文教育置于科学知识学习与个人经验之间。人文知识教育具有双重性，一方面其本身也是命题知识，另一方面又有人类记忆的性质，可以成为科学知识和个人记忆的共同参照。命题记忆需要融入个人记忆之中才能褪去外在性进而成为学习者生命的一部分；个人记忆也需要命题记忆的照射，才能化去其中的狭隘与偏见，学校教育应该促进两种记忆的融合互通。关于个人记忆，过去时代积累了那么多古老智慧，学校教育应该充分挖掘古代教育中提升个人记忆品质的传统，结合当代对记忆研究的成就，探索出新的提升个人记忆品质的方法与思路。

## 参考文献

- [1] 柏拉图. 柏拉图对话集[M]. 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 2004:170-190
- [2] 佐藤学. 学习的快乐——走向对话[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 4
- [3] WERNING M. CHENG S. Taxonomy and Unity of Memory [M]/BERNECKER S, MICHAELIAN K. The Routledge Handbook of Philosophy of Memory. New York: Routledge, 2017:10-12
- [4] BOGDAN R J . Memory as Window on the Mind [ M ] // P ? rvu , et al . Romanian Studies in Philosophy of Science . Switzerland : Springer International Publishing , 2015
- [5] REIHELD A . Rightly or for Ill : The Ethics of Individual Memory [ J ] . Kennedy Institute of Ethics Journal , 2019 ( 4 ):377-410
- [6] CASEY E S, Habitual Body and Memory in Merleau-pony [ J ]. Man and World , 1984( 17 ) : 279-297
- [7] KEVEN N Events , Narratives and Memory J . Synthese , 2016 ( 193 ) : 2497-2517
- [8] NICHOLS S . Memory and Personal Identity [M] / BERNECKER S , MICHAELIAN K. The Routledge Handbook of Philosophy of Memory . New York : Routledge , 2017 : 169
- [9] WIESEL E . Ethics and Memory [J / OL] . Ethics and Memory / Ethik und Erinnerung 1997:11-28. <https://doi.org/10.1515/9783110806588-002>.download Date:2/10/20
- [10] MARGALIT A. The Ethics of Memory[M]. Cambridge: Harvard University Press2004:57
- [11] 奥特弗利德·赫费. 作为现代化之代价的道德: 应用伦理学前沿问题研究[M]. 邓安庆, 朱更生, 译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 49
- [12] 埃德蒙德·胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学[M]. 张庆熊, 译. 上海: 上海译文出版

社,1988:58

[13] 高德胜.核心素养的隐喻分析:意义与局限[J].教育发展研究,2018(6):31-39

[14] SHU L L , GINO F Sweeping Dishonesty Under the Rug : How Unethical Actions Lead to Forgetting of Moral Rules[J] Journal of Personality and Social Psychology , 2012 (6)1164-1177

[15]高德胜.我们都是自己的陌生人—兼论教育与人的放逐和“归家”[J].高等教育研究,2013(2):9-19.

[16] 弗洛姆.健全的社会[M].孙恺详,译.贵阳:贵州人民出版社,1994:62

[17] 埃加德·莫兰.迷失的范式:人性研究[M].陈一壮,译.北京:北京大学出版社,1999:

[18] BERNECKER S. Memory and Truth [M] // BERNECKER S, MICHAELIAN K. The Routledge Handbook of Philosophy of Memory. New York: Routledge, 2017: 56

[19] SCHACTER D L. The Seven Sins of Memory: How The Mind Forgets and Remembers[M]. Boston: Houghton Mifflin Company, 2001: 1-11

[20] GREEN J D, SEDIKIDES, GREGG A P. Forgotten but not Gone: The Recall and Recognition of Self-threatening Memories[J]. Journal of Experimental Social Psychology, 2008(44):547-561.

[21] KOUCHAKIA M, GINO F. Memories of unethical actions become obfuscated over time [J] . PNAS , 2016 ( 22 ) : 6166-6171

[22] STANLEY M L, BRIGAR F D. Moral Memories and the Belief in the Good Self [J]. Current Directions in Psychological Science, 2019(4): 387-391

[23]BUBLITZ C, DRESLER M. A Duty to Remember, a Right to Forget? Memory Manipulations and the Law [M] // CLAUSEN J, LEVY N. Handbook of Neuroethics, Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2015: 1282

[24]高德胜. 论道德作为现代教育之代价[J].高等教育研究,2013(10): 1-9

## **Memory processing and Its consequences in School education**

GAO De-sheng

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062,  
China)

**Abstract:** Once the disaster has passed, people tend to forget the disaster and the contributed hero, which is the natural defect of memory education is an effective way to make up for the defect. Memory has hierarchical types. Different types of memory have different effects. Modern school education does not exclude memory, but treats memory differently, which is mainly manifested in the emphasis on propositional memory and the rejection of personal memory. The former constitutes the external and exam-oriented "social character" of modern people, while the latter causes the degradation of personal memory quality. The unbalanced attitude of school education towards the two types of memory, reflects that it is an important educational task to reconstruct the relationship between education and memory.

**Key words:** memory; school education; proposition memory; personal memory; memory quality

转引自《教育学报》第18卷第2期