

從 P. Ricoeur 共同回憶觀點探究博雅教育

游振鵬

中國文化大學教育學系副教授

內容摘要：本文旨在藉由 Ricoeur 對回憶及其相關概念的主張、Ricoeur 有關共同回憶概念的內涵及論證，省思當前的博雅教育。本研究的方法主要採概念分析及詮釋學方法，期能達到如下目的：1. 分析 Ricoeur 對回憶及其相關概念之主張；2. 探討 Ricoeur 對相關回憶觀點之詮釋與批判；3. 探究 Ricoeur 有關共同回憶概念之內涵及論證；4. 闡釋 Ricoeur 共同回憶觀點對博雅教育的啟思。以 Ricoeur 共同回憶觀點而言，正因為人有回憶，才能連結過去-現在-未來，從而探索人生的意義並自我認同，亦即，人透過思考、言說與敘事而回顧自己過往的歷史時，就能肯認其生命的價值。同時，藉由共同回憶，人與他人可以相互了解，且能進行情感、認知、觀念、態度的交會與共感。以上是人文學科與博雅教育可以發揮之處：哲學、語言、文學、藝術、歷史等學科的重點與內涵大抵是在通過共同回憶，讓人與人相互了解、交會共感，且承繼傳統並開展未來。

關鍵詞：回憶、共同回憶、博雅教育、通識教育、呂格爾

壹、緒論

每個人都有回憶，也常會回憶；有專屬於自己的回憶，亦有與群體共享的回憶。洪醒夫在《懷念那聲鑼》的〈紙船印象〉中，對於「回憶」有頗細膩的描寫：

每個人的一生都會遭遇許多事，有些是過眼雲煙，倏忽即逝，有些是熱鐵烙膚，記憶長存；有些像是飛鳥掠過天邊，漸去漸遠；而有一些事，卻像夏日的小河、冬天的落葉，像春花、也像秋草，似無所見，又非視而不見—童年的許多細碎事物，大體如此，不

去想，什麼都沒有，一旦思想起，便歷歷如繪（黃武忠、阮美慧主編，2001：109）。

近年來台灣的教育改革頻仍且幅度頗大，部分的教育改革隱含反傳統、反過去的教育之迷思，如此一來，儘管可加快教育革新的步伐，卻也讓我國的教育發展較不是站在巨人肩膀上「點滴工程式」的持續進步，反而有片斷、割裂、失根之虞，甚至造成年輕世代或下一代的核心價值失落，因而出現傳統文化的「回憶」及核心價值失落之危機。李奉儒（2004：255）亦指出，檢討當前台灣教育問題，不能忽視在傳統文化衰落、思想凋零的情況下，我國教育制度與內涵的變革未能注意到一個民族現代化的真正泉源必須回歸其傳統思想的批判繼承。如果只是借用西方文化與制度，或是移植與本土毫無相關的學說主張，容易淪為失根的蘭花或僅是曇花一現，而未能建立可長可久的教育制度和教育內容。

教育可說是文化不斷傳承與創新的歷程，E. Spranger（1928: 168）在〈科學教育學對民族生命的意義〉一文曾指出，民族文化是一個透過教育不斷生長發展的生命，所有文化範疇本身均內蘊自我繼續成長的動力，其生長乃經由無數代社會傳承與聯結中形成客觀文化世界的價值。文化領域的生命乃在於這些價值能夠重返主觀的體驗與行動¹（引自楊深坑，2004：58）。教育亦是如此，其內涵係經無數代社會傳承所形成的習俗、共同習慣、共有文化、傳統文化之重要價值，而這些價值已飽經淬煉、歷久彌新，教育的推動應是將這些價值落實、轉化，並賦予新意義。

博雅教育原意為博雅學科（*artes liberales*）的教育，提倡博雅教育的學者 M. Oakeshott（1989；引自游振鵬，2016）認為，每個人之所以釐然有別，關鍵在於人具有自我意識（self-consciousness）、自我理解（self-understanding），亦即，人有自我覺察與反身性思維（reflective intelligence）的能力，可以透過言說及行動表達其對自身狀況的瞭解，此亦為「博雅」教育的重點，蓋因「liberal」意味著幫助人們從日常生活需要的滿足「解放」出來。

準此，博雅教育如何透過個人回憶²與共同回憶³形塑自我認同，同時博雅教育內

¹ M. Oakeshott（1967）亦認為，人生而具有人類文化的遺產，唯有透過學習，才能進入、擁有並享受此一世界；教是一種審慎、有意的啟發，導引學生進入人類的文化世界。是以，教師宜盡力啟發學生進入人類文化的成就，教或學總是與人的歷史遺產有關，所需知道及理解的就是思想與其不同表述。

² 本文所探討的「回憶」（memory），考諸 Ricoeur 文本的脈絡，除了有「記憶」的意義

涵與個人回憶、共同回憶的關係，仍待進一步探究。然而，論及國內外與 Ricoeur 共同回憶觀點直接相關的教育哲學文獻，國內文獻闕如，而國外較為相關的研究亦不多見，大致僅有 Wall (2005) 的” The Creative Imperative: Religious Ethics and the Formation of Life in Common” 一文、Johnson (2007) 的” Memory, History, Forgetting” 書評、Kaplan (2007) 的” Paul Ricoeur and the Nazis” 一文、Marshall (2007) 的” Memory, History, Forgetting” 書評、Vasterling (2007) 的” Cognitive Theory and Phenomenology in Arendt’ s and Nussbaum’ s Work on Narrative” 一文、White (2007) 的” Guilty of History? The "Longue Durée" of Paul Ricoeur” 一文、Kopper (2012) 的” The Oppressive Totality of the Past” 一文等。

綜上所述，國內外教育研究中有關 Ricoeur 共同回憶概念的哲學探究不多，實值深入探討，本文乃藉由 Ricoeur 有關共同回憶觀點及其相關概念，省思當前的博雅教育。

貳、Ricoeur 對於共同回憶觀點之詮釋

關於西方思想史上的回憶概念，論者有時會將其與「遺忘」加以對照，正如 Hawhee 與 Vivian (2009) 察考西方哲學、宗教、文學、藝術對於「遺忘」的論見，一向將其視為「記憶」的相對。諸如 Plato 所說的靈魂的回憶 (soul’ s remembrance) 是具有神性的，且是智慧的來源，並將人的遺忘貶抑為無知的判準；Augustine 將記憶視作上帝的恩典 (God’ s grace)，而遺忘即為人疏於對上帝召喚；Shakespeare 一如其他英國文藝復興時期的詩人或劇作家，將遺忘描述成一個埋葬記憶的墓地；Freud 認為遺忘乃是將原先的記憶壓抑至無意識 (unconscious) 中。

論及回憶觀點的發展脈絡，可上溯古希臘傳統，其中，Plato 將回憶視為過去消逝事物的呈現 (presence)，而 Aristotle 則主張一切的回憶皆是屬於過往 (past)。及至近

外，尚具有 recollect、recall、recognition 等意涵，故研究者認為譯為「回憶」似較貼切。

³ 「共同回憶」(collective memory) 一詞，學界亦翻譯成「集體記憶」，惟本文的「共同回憶」概念係延續「回憶」的主軸而來，且所探討的「共同回憶」，按 Ricoeur 及 Halbwachs 原意，具有共有的回憶 (shared memories)、共同的回憶 (common memories) 等意涵，另為求行文一致，因而將 collective memory 譯為「共同回憶」。

代 Spinoza 在《倫理學：論靈魂的本質與起源》(*Ethics: On the Nature and the Origin of the Soul*)中指出，假如人的身體同時感知二個以上的事物時，那麼人的心會意識到其中之一，然後立刻回想起(recollect)其他事物；質言之，Spinoza 認為回憶意謂喚起(recall)⁴，是此在(existence)的延續，並與想像結合。此外，回憶也是一種學習模式，係對傳統文本的記憶，如同 Descartes 在《方法論》(*Discourse on Method*)中宣稱回憶是接近過往事物的特殊功能(Ricoeur, 2004: 5-6)。

近代以來，適切連結回憶與自我認同關係者當推 Locke，就 Ricoeur(2004: 102-106)觀之，Locke 在《人類悟性論》(*An Essay concerning Human Understanding*)中試圖論證認同、意識、自我的關係，延續 Descartes 的我思(cogito)路線，然其主張，個人係由意識所界定，此即為自我。Locke 進一步討論意識、自我、及回憶⁵：意識形成個人認同，認同與意識因而形成一個循環，所以意識與回憶是同一的⁶。至於這如何連結到自我認同的問題，Locke 認為，認同意謂著經由比較與自身的差異性、不同點後，所產生的同一性之自我參照(self-reference)；亦即，認同表示自身與某些人事物相同，而非與另一些人事物相同，人對於同一性、差異性、時間、空間等的辨別，就需依靠回憶。

析言之，Plato 著重回憶的功能，Aristotle 強調回憶的運作，而 Ricoeur 認為二者各有所偏，他則從現象學角度切入，關注回憶概念中記憶(memorizing)、回憶(memorizing)、紀念(commemorating)之間的連結。Ricoeur 指出，「回憶」一詞，包含動詞型 *se souvenir*，意謂回想、記得(to remember)，以及名詞型 *souvenir*，意謂記憶、回憶(a memory, memories)；以 Husserl 的術語而言，則包含「所識」(noema)，即回

⁴ Spinoza 認為，人的身體是由許多部分組成的複合體，其中有些部分是流動的(fluid)，有些是固定的，有些則是柔軟的，感受知覺(sense perception)的發生是當外在事物引發感受知覺的官能運作之時，而記憶即為大腦中的感覺印象(sensation of impressions)，用來讓感受知覺的官能運作溝通身體其他部分的運作。經由此途徑，外在事物就能在人的身體留存印象(Lin, 2005: 254-255)。

⁵ 在 Locke 看來，過去經驗的意識即為「回憶」的過程，而回憶的核心功能是可將我們所記得的過往行動與當下的經驗自我(experiencing self)相連結(Poole, 2008: 265-267)。

⁶ N. Nimbalkar (2011) 亦指出，Locke 將個人認同或自我視為立基於意識或回憶，而非植基於靈魂或身體。

憶了「什麼」(what)，以及「能識」(noesis)⁷，即回憶的行動、「誰」(who)在回憶，這便是個人回憶的特性 (Ricoeur, 2004: 125-126)。

然而，Ricoeur (2004: 126-131) 認為，想要將回憶從一個人的意識轉移到另一個人的意識並不容易，故而需借助語言，讓回憶說出、發聲，進而形成論述 (discourse)，且使用的語言需為群體共通的語言。於是，回憶會經由言說和敘事 (the narrative) 的途徑，進入公共結構，因而涉及認同層面，此時歷史即為個人回憶與共同回憶的中介。

至於敘事的意涵，敘事 (to narrate/narrative) 指出一種關係與連接，係以言說或書寫說一個故事或經由影像說出故事，其源自拉丁文的 *narrare*，亦可由印歐語系之 *gnā-* 表達此意義 (*gnarus* 是指 *knowing*)；*narrare* 也有說出事實或特定內容 (to recount) 的意涵，若再由 *recount* 找尋其意義，在老式的法文中此字指的是 *reconter*，英文為 *to narrate*、*to recite*，而 *to recite* 則可指在群眾前複誦出之意。換言之，基於 Ricoeur 的敘事理論，可將個人的歷史事件，經由敘事處理為一個敘事的版本，並將事件的敘事，呈現為自身對於如何透過詮釋學的敘事研究，關照出自己的存在 (黃筱慧，2009: 47-48)。

此外，Vasterling (2007) 主張，敘事乃是認知理論及詮釋現象學常採用的研究取徑，強調自身、意識、記憶、經驗與認同的敘事結構 (narrative structure)，敘事是伴隨著認同、經驗與記憶的連續性產物。Ricoeur 在《時間與敘事》、《自我宛如他者》中，已闡明敘事的整合功能，並將此功能延伸至我們生活的整體，亦即，我們的生命等同於我們所述說的故事。

易言之，回憶與歷史大致上代表著過往，回憶可謂生命、時間、敘事的中介，我們多半是由於處於並透過 (in and through) 他人才能瞭解自我。這正是 Ricoeur 所論證的我們都需要個人回憶與共同回憶：我個人的回憶無法成為你的回憶，但共同回憶 (亦可稱為歷史或歷史敘事) 可涵攝時間、人的行動、及自我 (Johnson, 2007: 105-106)。

有關共同回憶概念，Halbwachs 師承 E. Durkheim，在《共同回憶》(*The Collective Memory*) 中將回憶概念導向共同的群體或社會，主張個人為了回憶，就需要其他人；析言之，個人經驗亦屬於某一群體，透過他人的教導，個人才擁有自身的回憶。基本上，此即回憶的兩個主要類型--回想 (recollection)、認同 (recognition)，藉此個人的回憶會與他人的回憶交融。職是之故，先前回憶將因此而成為共有的回憶 (shared

⁷ 依汪文聖 (2001: 40-41) 的分析，「所識」為意義的負載者，係某領域中有所覺知的、所回憶的、所判斷的、所意願的等等不同類型；「能識」則是賦予意義者，係指在行為活動方面相應於所識的覺知、回憶、判斷、意願等意識方式。

memories)、共同的回憶 (common memories)，且回憶會讓人心理上回到某個群體；藉由與其他人一起喚起回憶，我們就一步步擁有群體成員的共同回憶 (Ricoeur, 2004: 120-121)。

Ricoeur (2004: 121-122) 進一步闡述 Halbwachs 的論點：個人在回憶時常會將自身置於某一或某幾個群體裡，或是共同的想法中；換言之，人不會脫離情境脈絡而回憶。兒時回憶就是最佳例證，我們可能回憶起花園、房子等，這些意象係處於家庭的架構中，且對孩童而言，人的世界會產生好與不好的影響。準此，成人時期的回憶其實就像兒時回憶一般，帶領我們從某個群體到另一個群體、某個架構到另一個架構，我們因而在時空中遨遊；同樣地，我們從相片中認出某個朋友的同時，也帶我們回到當初和他相遇的地方。此即回憶的連結性 (connectedness)，類似於 Dilthey 的想法，回憶的連結性源於意識的內部一致性 (internal unity)。

由上可知，共同回憶具有相當程度的一致性，社會群體的共同回憶是根植於個人的回憶中，而每個回憶即為共同回憶的一部份⁸。申言之，個人活生生的回憶與群體的共同回憶之間需有親密關係 (close relations) 加以連結，此關係是動態關係，連結自我與他人，而這一方面是友誼 (friendship)，如同古希臘時期的 *philia*；另一方面是城邦的公民社群 (*politeia*)⁹ 及政治活動 (Ricoeur, 2004: 123-131)。

參、當代研究理念的衝擊與人生意義探尋的失落

19 世紀中葉，數以千計的美國人前往德國學習學術研究的熱情與職業理念，進而紮根於美國的大學，一開始主要是自然科學 (natural sciences) 領域。在德國的研究理念澆灌美國的土壤之後，19 世紀末以降，此理念逐漸滲入各研究領域，人文學科 (humanities) 也不例外。影響所及，美國學界開始致力於重組其學科體系，以符應此一學術理念的要求。然而，20 世紀中葉以前，「世俗人文主義」(secular humanism) 在人文學科中仍居主導地位，特別是在南北戰爭前的學院 (antebellum college)。在此學院教育中，學生被期待能內化源自古代和基督教傳統的規範、價值；同樣地，此學院

⁸ 此可謂「類萊布尼茲式」(quasi-Leibnizian) 的看法 (Ricoeur, 2004: 124)。

⁹ 關於 *politeia*，可參考 Aristotle 的論點。依 Arendt (1961: 117) 之見，Aristotle 主張每個公民屬於兩種存在秩序，因城邦給予每個人在私人生活之外的另一種生活，亦即政治生活 (*bios politikos*)，且 Aristotle 稱後者為「美好生活」(good life)。

的教師向來將自己視為有價值的傳統之保存者，其主要職責在保存傳統並將規範與觀念傳遞給下一代，而不加諸個人創見或人格特質於其上，基本上，他們的目標僅在傳遞知識/價值（Kronman, 2008: 114-116）。

Kronman (2008: 116-119) 認為，當代的研究理念徹底翻轉過往的價值體系，大學教師的目標在成為作研究的學者，期能在既有的知識上加點新東西（add something new），亦即有漸進的發現或發明，這樣就可體會到創造與原創的興奮。如此一來，學者在其研究領域毋需通曉一切，只要專注於單一、特定的點即可。不論是智識上或道德上，研究型的學者也失去了直接接觸前輩（predecessors）的滿足感，他們無意追求共通知識。其學術研究理念可謂為「取代的倫理」（ethic of supersession），這類學者的目標不是加入該領域先驅的行列，而是想超越他們；至於研究是否成功的衡量並非看與先驅的接近程度（proximity），而是看與先驅有無區隔（distance）。換言之，傳統的教師與該領域先驅亦步亦趨，猶如 M. Weber 所稱傳統的「永恆的昨日」（eternal yesterday），因而他們體驗到不朽。研究型學者則視自己在參與一場無時間性的冒險旅程（timeless venture），其學術生涯包含一連串永無止盡的取代。

進一步分析，世俗人文主義較南北戰爭前的學院之古典主義（classicism）更為多元，除了重視重要的傳統價值外，也注重人生意義的探尋。如同古典主義，世俗人文主義亦賦予傳統價值再生（recurrence），世俗人文主義的教師將自己視為每個世代傳統價值的守護者，他們也共享著過去偉大創作者的精神，並試圖與他們的學生共享。對世俗人文主義者而言，Socrates 和 Augustine 猶身處當代，世俗人文主義者會與過去偉大的思想家、藝術家無止盡地論辯人生的意義，在對話的過程裡，新觀點源源而生，如此一來，每個新世代都將被引入與其先驅面對面的邂逅中。然而，當今的研究理念推翻了世俗人文主義建立的信念，進而形塑一種與再生、聯繫（connection）相對的新價值。究其原委，蓋因研究理念將原創性高舉至極重要的地位，導致各種不可共量的生活方式限縮成個人的發明；世俗人文主義所宣揚的理念，在此研究理念的觀點下，率皆成為惡行（vice），而非德行，是達成原創成就的絆腳石。同時，當今的研究理念也貶抑世俗人文主義的與過去思想家、藝術家邂逅共享之價值，因為在「取代的倫理」的立足點上，這些觀念都是令人懷疑的（Kronman, 2008: 121-123）。

至於研究理念對教育有何衝擊與影響？Kronman (2008: 127-128) 剴切指出，當今的研究理念並不鼓勵人生意義的思索，而是聚焦於較小的層面，將注意窄化至學術研究領域。同時，此研究理念也貶抑「人生即為整體」（life as a whole）¹⁰的概念之包容

¹⁰ 就人生意義的探尋而言，我們生活的目的與價值是一體的，「人生即為整體」（life as

性與有限性，如此一來，人生意義的探尋似乎變得較不急迫。研究理念堅持專精化（specialization），要求研究者選擇某一研究領域的小角落深耕，宣稱唯有在如此專精化的情況下，才會產生真正的學術價值。專精化是包容性的敵人，除了二者是不相容的以外，更重要的是，學術研究理念將專精化視為最高層次的德行，亦是尊崇的形式（admirable form）和精神價值。在各學科中，研究理念具有宰制地位，專精化的要求限制「人生即為整體」的概念之發展，而人生意義的探尋就變得較不受重視。

另一方面，研究理念致使學者獻身於其研究領域的知識進展，並認為死亡沒什麼大不了，甚至將個人的學術貢獻看得比生命（life）還重要。是以，研究者會認為自身的生命有限性（mortality）微不足道，同時，在學術研究領域裡，研究理念也會貶抑死亡的意義。事實上，「人生即為整體」的概念需置諸人生各面向與生命有限性的視角來探討，唯有結合包容性及生命有限性，方能在人生意義的探尋中獲致整全的觀點。惟當今的研究理念在專精化的要求下，並不鼓勵包容性，要求學者需全神貫注於某些較小的研究重點，而非人生整體；研究理念將生命有限性的重要性最小化，並高舉取代的倫理（Kronman, 2008: 128-129）。

經由上述，研究理念剝奪有關人生意義的思索之倫理與精神價值，導致「人生即為整體」的想法似乎顯得不專業，研究理念進而削減人生意義的探尋之可信性和權威。影響所及，人生意義的探討日漸被消解學術正當性，甚至被逐出學校。在當前研究理念有系統地貶抑人生相關議題後，學校教育便較少討論此議題，且在學術體系中，人文學科的地位也就不如研究理念。

肆、Ricoeur 共同回憶觀點對博雅教育的啟示與反思

歸納前節的論述，今日的研究理念主導各學科，定義著專業精神（professionalism），設定學術標準，從而對其他學科品頭論足，進一步訂定學術規範以全面治理高等教育。職是之故，研究理念挾其優勢，加上世俗人文主義的權威日降，研究理念已奪走人文學科最重要且最有價值的內涵，亦即人生意義的探索，取而代之

a whole），會與我們的年齡、心理等特質相關，亦會和他人有關連。「人生即為整體」的概念具有二項特徵：其一是包容性（inclusiveness），意即我們的人生會包含情感、思想、關係、計畫、或抱負等；其二是有限性（finitude），儘管人生包括許多不同的部分，但卻是有限的（Kronman, 2008: 125-126）。

的是思索如何符合自然與社會科學的標準 (Kronman, 2008: 131-132)。

針對研究理念的衝擊導致人生意義探尋日益不受重視之問題，博雅教育正可補偏救弊：就博雅教育的原意而言，因人是歷史性的，而博雅的學習就是要參與這趟歷史的旅程，猶如古希臘箴言所示「認識你自己吧！」(Know Thyself)，也就是學習認識自己，藉由沈思和從其他人身上學習如何成為人。人的自我理解，正是在學習參與文化，亦是在其所屬的文化中學習；文化即為我們的情感、認知、觀念、態度等之連續，儘管情感、認知、觀念、態度等會朝向不同方向，惟總是能在對話的交會 (conversational encounter) 後臻於統合 (Oakeshott, 1989；引自游振鵬，2016)。

文藝復興的人文主義學者採用從 Cicero、Gellius 延續下來的人文學科 (*studia humanitatis*; *studia humaniora*) 之名，且結合博雅學科，及至 15 世紀，人文學科指的是文法、修辭、詩、歷史的學科，通常也結合道德哲學 (Kimball, 1995: 78)。因此，世俗人文主義的內涵與價值即匯聚於人文學科中，而人文學科能體現博雅教育的精神；相對地，人文學科和研究理念就不是那麼契合，因為當今的研究理念較屬於自然科學典範，較難以其學術判準驗證人文學科知識的有效性及真實性。準此，人文學科的學者不需妄自菲薄，汲汲於追求自然科學典範或研究理念的判準，而惶惶不可終日，因這樣可能會失去人文學科本有的價值。事實上，博雅教育即為人文學科可以結合與深耕之領域，蓋因就 Ricoeur 共同回憶觀點而論，Ricoeur 延續 Locke 將回憶與自我認同連結的理路，兼採 Spinoza 認為回憶即喚起的想法，主張回憶概念具有記憶、回憶、紀念之意，且涉及回憶的內涵、主體、及行動三者，進而指出回憶會經由言說與敘事而呈現，故涉及自我認同。經由對於 Ricoeur 共同回憶觀點之探討，可知因為回憶有其連結性，故每個人除了有個人回憶之外，也會與他人的回憶有所交集，而形成共有的回憶、共同的回憶。是以，個人回憶與共同回憶是相互依存的辯證關係，其中介即為敘事與歷史。

申言之，以 Ricoeur 共同回憶觀點而言，正因為人有回憶，才能連結過去-現在-未來，從而探索人生的意義並自我認同，亦即，人透過思考、言說與敘事而回顧自己過往的歷史時，就能肯認其生命的價值。同時，藉由共同回憶，人與他人可以相互了解，且能進行情感、認知、觀念、態度的交會與共感。以上是自然科學較難達成的，反而是人文學科可以發揮之處：哲學、語言、文學、藝術、歷史等學科的重點與內涵大抵是在通過共同回憶，讓人與人相互了解、交會共感，且承繼傳統¹¹並開展未來。

¹¹ H. Arendt (1961: 94) 亦洞察到傳統與回憶的重要性：倘若我們沒有可以安身立命的傳統，則整個過去的向度都會變得岌岌可危；然而，我們正處於忘記過去的危險中，

綜上所述，博雅教育旨在自我瞭解、自我認同¹²，因這過程需要他人共同參與，故需回憶、共同回憶、傳統、敘事，且博雅教育亦為人文學科可多發揮的領域。

致謝：本文係由 103 年度科技部研究計畫（MOST-103-2410-H-034-030-）的部分研究成果改寫而成，謹此向科技部及本文的相關審查委員致謝。

參考文獻

- 汪文聖：《現象學與科學哲學》，臺北市：五南，2001。
- 李奉儒：〈賈馥茗先生的教育哲學及其對臺灣教育改革的啟示〉，載於張建成主編：《文化、人格與教育》，（253-277），臺北市：心理，2004。
- 黃武忠、阮美慧主編：《洪醒夫全集—散文卷》，彰化縣：彰化縣文化局，2001。
- 黃筱慧：〈敘事論述與靈性關懷中的生命重構〉，《哲學與文化》，2009，36(2)，47-56。
- 游振鵬：〈P. Ricoeur 自我觀點的哲學探究及其在博雅教育上之意涵〉，《哲學與文化》，2016，43(11)，61-76。
- 楊深坑：〈從希臘三哲的師生情論文化理想與教育動力〉，載於張建成主編：《文化、人格與教育》，臺北市：心理，2004，47-63。
- Arendt, H. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books, 1961.
- Hawhee, D., & Vivian, B. Review Essay: On the Language of Forgetting. *Quarterly Journal of Speech*, 95(1), 2009, 89-104.
- Johnson, M. A. Memory, History, Forgetting. *Anglican Theological Review*, 89(1), 2007, 105-112.
- Kimball, B. A. *Orators & Philosophers--A History of the Idea of Liberal Education*. College Entrance Examination Board, 1995.
- Kaplan, D. Paul Ricoeur and the Nazis. *Research in Phenomenology*, 37(2), 2007, 219-236.

而這樣的遺忘，意味著我們將喪失自身作為人的存在（human existence）之縱深向度。因為回憶和此縱深向度是同一的，或可說除非經由回憶，人無法達到此縱深向度。

¹² 有關博雅教育為何能達成自我瞭解、自我認同，另可參見拙文--游振鵬：〈P. Ricoeur 自我觀點的哲學探究及其在博雅教育上之意涵〉，《哲學與文化》，43(11)，2016，61-76。

- Kronman, *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven and London: Yale University Press, 2008.
- Kopper, Á. The Oppressive Totality of the Past. *Alternatives: Global, Local, Political*, 37(2), 2012, 121-132.
- Lin, M. Memory and Personal Identity in Spinoza. *Canadian Journal of Philosophy*, 35(2), 2005, 243-268.
- Marshall, D. G. Memory, History, Forgetting. *Christianity & Literature*, 56(2), 2007, 373-376.
- Nimbalkar, N. John Locke on Personal Identity. *Mens Sana Monographs*, 9(1), 2011, 268-275.
- Oakeshott, M. *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, ed. by T. Fuller. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Poole, R. Memory, Responsibility, and Identity. *Social Research*, 75(1), 2008, 263-286.
- Ricoeur, P. *Memory, history, forgetting*, trans. Kathleen Blamey and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press, 2000/2004.
- Vasterling, V. Cognitive Theory and Phenomenology in Arendt's and Nussbaum's Work on Narrative. *Human Studies*, 30(2), 2007, 79-95.
- Wall, J. The Creative Imperative: Religious Ethics and the Formation of Life in Common. *Journal of Religious Ethics*, 33(1), 2005, 45-64.
- White, H. Guilty of History? The "Longue Durée" of Paul Ricoeur. *History & Theory*, 46(2), 2007, 233-251.

初稿收件：2017 年 03 月 10 日

審查通過：2017 年 05 月 30 日

作者簡介：

游振鵬：

國立臺灣師範大學教育學博士

中國文化大學教育學系副教授

通訊處：台北市士林區華岡路 55 號 大孝館 7 樓 705-17 教師研究室

電郵：gadameryu@yahoo.com.tw

“Collective memory” Concept and Implications for Liberal Education through P. Ricoeur’s Viewpoint

YU, Chen-Peng

Associate Professor, Department of Education, Chinese Culture University

Abstract: The purposes of this essay concentrate on “collective memory” concept and implications for liberal education in Taiwan through the perspective of P. Ricoeur. Therefore, this essay is intended as investigations as follows: (1) analyze Ricoeur’s discourse about memory and the relevant concepts; (2) explore Ricoeur’s interpretation and critique on the relevant theories of memory; (3) explore Ricoeur’s discourse about collective memory; (4) provide implications and suggestions for liberal education based on the research results. The paper adopts conceptual analysis, and hermeneutic approach. According to the analysis of this essay, because of the connectedness of memory/collective memory, we may connect between past and future, and inquire into the meaning of life. In other words, liberal education is directly concerned with human self-understanding and mutual understanding, and our emotions, thoughts, beliefs, and characters can have conversational encounter through collective memory, history, and narration.

Key words: memory, collective memory, liberal education, general education, P. Ricoeur