

教育研究集刊  
第六十七輯第二期 2021年6月 頁1-39

# 什麼是歷史教學中的 Historical Empathy?



宋佩芬

## 摘要

英、美歷史教育主流學者對於historical empathy的主張，偏好理性客觀的歷史理解，反對想像或認同等連結個人經驗與情感的理解。本研究爬梳歷史哲學，並訪談七位歷史學者與五位碩士級以上高中歷史教師，探究historical empathy被如何理解及實踐。研究發現，受訪者對於historical empathy的認知呈現光譜般分布，理性導向者似乎受科學的歷史主義影響較深，認為historical empathy是瞭解歷史脈絡與根據證據的推論判斷；情意導向者則有受後現代主義及浪漫主義之影響痕跡，主張同感、想像與啟發的重要；綜合立場者則較有詮釋學的觀點，主張兼具理性與情意面向的historical empathy，並鼓勵證據之外，運用歷史想像、經驗及個人判斷的歷史思維。本研究支持綜合立場者的觀點，認為「歷史的同情理解」是較貼近的翻譯，並認為歷史教學者有必要瞭解不同的歷史哲學觀如何影響「同情理解」的教學，從而能抉擇自己的教學取向。

關鍵詞：歷史的同情理解、歷史思維、歷史教學、歷史哲學

---

宋佩芬，國立臺北大學師資培育中心教授

電子郵件：sungpeif@gmail.com

投稿日期：2020年10月06日；修改日期：2020年12月17日；採用日期：2021年03月25日

# **What is Historical Empathy in History Teaching?**

Pei-Fen Sung

## **Abstract**

Mainstream British and American history education prefers a rational and objective historical understanding, and rejects imagination or identification that connects with personal experiences. To explore how historical empathy is understood and practiced, this research delineated different historiographical orientations of the history discipline and interviewed seven history scholars and five high school history teachers who hold at least a master's degree. The results showed that the interviewees' perceptions of historical empathy present a spectral distribution. Those who take the rational stance seem to be influenced by scientific historicism, and perceive historical empathy to be understanding historical contexts and making inferences based on evidence. Those who value emotions seem to be influenced by post-modernism and romanticism, which advocate the importance of sympathy, imagination, and inspiration. Furthermore, those who hold the integrated position embrace a hermeneutic view that historical empathy is both cognitive and affective, which encourages the use of historical imagination and personal experiences, in addition to evidence, for historical

understanding and judgment. This paper argues for the integrated view and believes that history teachers must understand how different historiographies affect historical empathy teaching in order to make better judgement about their teaching orientations.

**Keywords: historical empathy, historical thinking, history teaching, historiography**

## 壹、前言

素養導向的教育改革正如火如荼地在臺灣推動，然而，素養導向的歷史教育對於教學研究而言，仍然必須建築在歷史教育界試圖培育學生歷史思維（historical thinking）能力的脈絡上。歷史教育真正有劇烈變化，是來自1960年代Bruner（1960）的影響，Bruner在美國推動教導學科結構（structure of the discipline），而非以背誦內容為主的教學，引發各領域思考教導學科本質的教學。英國的歷史教學者受此思潮影響（Retz, 2018），從1970年代開始進行歷史教學改革（Dickinson & Lee, 1978），而英、美兩國都在1990年代學劃了歷史教學的學習標準（Crabtree, Nash, & National Center for History in the Schools, 1994; Department of Education and Science, 1991, 1995）。這是一種在學科本質的認識上，強調理性思考與探究能力的歷史教學取向。我們可以從英國學者的研究中，發現他們強調「理性」與「證據」，也試圖模仿Piaget科學化地找出學生的歷史思維發展階段（李彼得，1994，1997；狄更遜，1996；湯普森，1996）。這種培養理性思考能力，挑戰傳統歷史講述的歷史教學取向，在全球化時代隨之影響其他地區，臺灣也在1990年代開始倡導訴求以證據思考的歷史教學（張元、周樑楷，1998）。2000年以後的中小學及高中的歷史相關課程綱要，皆朝向重視歷史思維能力與理性理解歷史、證據導向的方向前進（教育部，2000，2008，2018）。Wineburg、Martin與Mante-Santo（2012/2016）的《像史家一般閱讀》（*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms- Aligned with Common Core State Standards*）也是推動此潮流的著作，延續證據導向教學的影響。

事實上，英國在倡導歷史理解的教學中，關鍵的歷史思維能力受到關注與探討（Retz, 2018），而探討此問題有其必要，因為它涉及我們如何認知歷史的學科本質。在臺灣，此名詞由於內涵未見釐清，翻譯上也有了困難——歷史之

「神入」、<sup>1</sup>「設身處地」、<sup>2</sup>「瞭解之同情」<sup>3</sup>都曾被使用過，每個名詞後面的意涵未見詳解。由於翻譯牽涉對內涵的理解，因此本文以英文表示此名詞進行討論。文獻顯示，主流英、美歷史教育學者將historical empathy視為一種根據證據進行理解的分析能力，而傾向將感受（feeling）與理解（understanding）分離（Ashby & Lee, 1987; Foster, 1999; Lee, 2005; Lee & Ashby, 2001; Stockley, 1983; Yeager & Foster, 2001）。然反對者則力主同情之於歷史理解及歷史教育之重要（Blake, 1998; Portal, 1983, 1987; Skolnick, Dulberg, Maestre, & Stokes, 2004）。如果歷史認知的本質涉及了同情理解，那麼，歷史教育者有必要知道它的內涵及其在歷史教學中的角色與地位。有關historical empathy的本質為何，學界討論十分有限，在臺灣更是不見討論，幾乎所有的論述集中在理性分析的empathy，也因此95-103年的高中歷史綱要中所羅列的核心能力——時序觀念、歷史理解、歷史解釋、史料證據，內容多是強調理性思考的分析能力（教育部，2008，2014），教科書及考題的設計上也多以史料判斷作為實踐歷史思維能力培養的方式。108社會領域課程綱要中，歷史的「學習表現」（如同能力指標），甚至沒有之前高中課綱在「歷史理解」的核心能力中採用「設身處地」的用語（教育部，2018）。<sup>4</sup>似乎historical empathy在歷史學的訓練中仍被認為有爭議，而避免使用。為了釐清此概念，本研究一方面透過文獻探究，一方面藉由歷史學者及高中歷史教師的看法，探究historical empathy是什麼，以利教師能做清楚的教學判斷。

<sup>1</sup> 歷史教學研究不乏採用「神入」一詞（吳翎君，2003；楊淑晴、黃麗蓉，2011）。

<sup>2</sup> 高中歷史自95暫綱至103課綱，在核心能力「歷史理解」中，用「設身處地」之詞。

<sup>3</sup> 陳寅恪（2016）於1930年代對馮友蘭《中國哲學史》（上冊）的審查報告，採用「瞭解之同情」。

<sup>4</sup> 《十二年國民基本教育課程綱要總綱》國民中小學暨普通型高級中等學校—社會領域中僅二條目接近empathy的歷史思維能力培養：

- 社2b-IV-1感受個人或不同群體在社會處境中的經歷與情緒，並瞭解其抉擇。
- 歷2b-V-1理解時空背景對歷史事件發展或人物的影響。理解並尊重不同文化、宗教、族群、種族及性別歷史發展的獨特性與主體性。

而社2b-IV-1實際上為公民科課綱委員提出，後來共享為社會領域條目。由歷史科提出者為歷2b-V-1，其條目強調對時空背景的理解，而不強調情意的角色。

## 貳、文獻分析

根據文獻，有關empathy的爭議，似乎來自學者們對於empathy所引發的情意／感覺／情緒（affect/feeling/emotion）之於理解的可靠性有不同的信任度。理性導向者更相信證據、分析與理性推論，而情意導向者則認為在證據之外，不能忽略人的情感、想像與經驗之於歷史理解的洞見。前者主張古今之人的世界觀不同，因此，應排除用現在人的經驗去想像過去，極力避免現在主義（presentism）的問題，而採用史料證據來推論以前的人的可能想法；後者主張人性有相同的結構，也許有不同的信仰、文化與環境導致不同的世界觀與行為，但是，現在的人仍可以用相類似的心理結構同情及同理於過去的人物，瞭解事件的緣由。在認知方法上，前者採取外在的（outside）或觀察者（observer）的角度，根據證據分析推論，後者則除了外在資料外，希望從內在（inside）或當事者（insider）的角度理解發生了什麼事。以下藉由歷史哲學說明這些差異論點，分別是科學的歷史主義（historicism）觀點、詮釋學（hermeneutics）的歷史主義觀點，以及認知心理學與後現代主義（postmodernism）的觀點。

### 一、科學的歷史主義觀點

歷史受到自然科學的衝擊，試圖證明自己學門如何是科學的，其知識論又如何是獨特的，而十九世紀德國歷史主義（historicism）在建立歷史學門的專業性上有很大的貢獻，歷史主義主張人類世界的所有東西都應該歷史化（historicized），也就是必須將之放在所處的時空脈絡下理解，因而歷史是隨著時空而改變的，每個族群、團體、組織及文化都在時空下有其獨特性，而非如自然科學預設某種發展的法則或理論（Beiser, 2011）。同時，歷史主義主張歷史是一門科學的學門，這要歸功於被稱為「現代歷史科學之父」的L. von Ranke，因他堅持史家要爬梳史料、交代自己的資料來源、評估證據的真確性、根據證據說話，並致力於盡量還原歷史的真實，他強調沒有偏見，認為應當從文化脈絡中理解歷史，不做道德判斷，完全看證據說什麼。事實上，受德國浪漫主義傳統的影響，Ranke認為，寫歷史也需要直覺與想像，歷史是結合科學與藝術

的。Ranke所主張的科學，並非如科學法則般（law-like science）的實證主義（positivism）（Beiser, 2011; Zammito, 2019），而是一種基於證據所進行的經驗研究（empirical study），例如，他強調根據確實的史料證據，但是，也很清楚表明自己寫作的意圖及預設的觀點（e.g., Budd, 2009, p.172），而非宣稱找到科學法則。

然而，在科學主義的廣泛影響下，追求客觀是史學於十九世紀成為人文社會科學學門所仰賴的價值信仰與學術紀律標準（Novick, 1989），以追求客觀（objectivity）和找尋真實（truth）。歷史學習者必須遵守科學原則的學術規範——摒棄自我、消除主觀，以冷靜、不帶情感和偏見的立場研究歷史。即使在後現代主義的挑戰下，史學家承認自己也受語言、文化、經驗等影響，不再宣稱他們可以客觀地找到真理，但是，史學家多半不願意說沒有真實與真理（李弘棋, 2014; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994），多數史學家仍然堅持其求真的學科本質。1970年代，英國的歷史教育在歷史哲學上跟隨了歷史主義的觀念，其理論的根據是具有歷史主義思想的英國歷史哲學家Collingwood（1946/1994），改革者期待教導學生貼近當時的情境，並且必須根據證據來解釋歷史（Retz, 2018）。同時，改革者也受了科學主義影響，堅持客觀理性的歷史思考，摒除情意所帶來的主觀，以正確理解歷史。

舉例而言，英國主要歷史教學改革論述者Lee（2005）即承認歷史解釋需要某種empathy的能力，但他認為這種理解的能力必須仰賴史料證據來重建以前的信仰與價值觀，例如，「為何一個中世紀的自主農，願意成為農奴？」，Lee認為要回答此問題，必須對中世紀社會的結構與行為有所瞭解，且必須正確使用證據，並努力思考（hard thinking），而不是一種情感連結（emotional bond）。他認為，「如果理解以前的人必須能分享其感受（shared feelings），那麼我們無法寫歷史」（p. 47），因為我們已經知道歷史事件的結果，所以無法經歷到1940年的英國人擔心Hitler可能會勝利且占領他們國家的恐懼；同理，當我們已經知道結果並不好時，我們也無法共感前人所懷抱的希望。

此外，Lee（2005）假設以前的人與我們有不一樣的世界觀，因此他擔心學生用日常生活經驗去理解歷史，造成對歷史的誤解。從Lee科學的歷史觀點而言，historical empathy並非感受的共鳴，而是一種「我們試圖去思量

(entertain) 那些與我們十分不同的想法」，且「思量那些想法代表一種成就 (achievement)，並非什麼特別的過程」(p. 47)。Lee所認知的歷史理解，是一種客觀、分析及觀察者角度的思想活動與成就。這種預設「古人與今人不同」以及科學訓練的觀念，影響了後來的美國歷史教育學者Wineburg (2001)，他的著作表明理解過去是一種「不自然」的行為 (unnatural act)，是需要努力思考判斷的，他所倡導的史料教學也因而十分重視客觀證據與解讀的能力養成，成為歷史教學界的主流主張。<sup>5</sup>

Foster (1999, 2001) 甚至明確指出historical empathy不是什麼。Foster (1999) 說，historical empathy：(1) 並非進入歷史人物的腦袋，因為沒有史家或學生能抓住另一個時空之人的角色；(2) 不是想像 (imagination)、認同 (identification) 或同感 (sympathy)，而是根據證據的推論；(3) 不是情感的投入 (emotional involvement)。因此，換做正面表述，Foster (2001) 主張historical empathy是：(1) 牽涉到理解過去人們的行為；(2) 牽涉到對歷史脈絡的鑑別；(3) 需要多元的證據與觀點；(4) 需要學生檢視自己的觀點；(5) 鼓勵有根據，但暫時性的結論。Foster所指的historical empathy，重視證據與脈絡的客觀資料、理性推論能力的養成，其所建議的教學包括瞭解脈絡與時序、介紹歷史證據和建立支持結論的論證，但不鼓勵學生利用自己的經驗，進行歷史想像，瞭解歷史人物的思想、行為與感受。

由於Foster (1999) 主張人無法「觸及到古人隱藏在眼珠之後的情感活動與內容」(p. 19)，因此，他認為我們無法重演 (re-enact) 前人的經驗，也不應該有情緒的反應，因為理性的理解才是學習的目標，而不是情意感受。也因此，Foster (1999) 反對歷史教科書作業要學生想像自己在過去的情境中，例如，叫學生想像自己是在五月花號船上的人或是阿帕拉契印地安人。與Lee相同，Foster認為「真正的歷史必須要仔細探究與縝密地檢視手邊的證據」，而非想像 (p. 19)。此外，教學上，持科學主義觀點的學者擔心如果historical empathy包含對歷史人物產生同感，將使學生對歷史人物產生認同，而他們擔心學生會認同

---

<sup>5</sup> Wineburg (2018) 將《為什麼學歷史》(Why Learn History: When It's Already on Your Phone) 一書獻給Lee，其扉頁寫著：「獻給Lee，沒有他，這一切都不會發生。」

Hitler (Gard, 1978; Yeager & Foster, 2001)。

這種客觀與理性的知識論，導引了科學主義精神下的歷史教學者對empathy採取了「觀察者」的角度，以及朝史料證據判斷與解釋的方向前進的教學。在文獻中也發現論者以「採用觀點」(perspective-taking)等同於empathy的做法(Foster & Yeager, 1998)，使得在教學實踐上更明確地採用強調「理性理解」(rational understanding)的過程(Lee & Ashby, 2001)。

## 二、詮釋學的歷史主義觀點

詮釋學(hermeneutics)影響下的歷史主義，仍然追求歷史的真實，然而，其所視為客觀的方法論與科學主義者僅強調依靠證據與理性推論有所不同。詮釋學是一門有關解釋的科學及藝術，雖然本身也有不同的傳統，但其基本的共同原則是：解釋受解釋者對探究之對象所提問的問題所影響(Palmer, 1969)。英國歷史教育改革所根據的歷史哲學來自英國的歷史哲學家Collingwood(Retz, 2018)，而後世認為Collingwood的哲學無疑與十九世紀末、二十世紀初的德國詮釋學看法是一致的(Ankersmit, 1986; Fell, 1991; McIntyre, 2008; Retz, 2015)。

Collingwood認為歷史作為人文科學，與自然科學的科學驗證方法不同，必須根據史料證據，再加上作者對史料的「提問與回答」，他說：「沒有科學是不問問題的」(Collingwood, 1999, p. 38)。而在此問答過程中，理解他者必須透過史家的「經驗」與「想像」來進行。證據無法自己成立歷史，史家對證據提出的解釋，必然是來自史家本身的中介(Collingwood, 1946/1994, 1999)。

所有的歷史是史家在其思想中重演(re-enactment)發生在歷史人物身上的事。如果史家對政治及戰爭都沒有經驗，他要如何進入(enter into)像Richelieu的政治家，或像Marlborough一樣的軍人的心靈(mind)?如果我喜愛白皮膚的女人，我可能會覺得有人喜愛黑皮膚的女人很奇怪；但是，比起如果我都沒有愛過一個女人，我還是比較有機會理解他的經驗。(Collingwood, 1999, pp. 211-212)

Collingwood(1999)不僅支持「經驗」與歷史「想像」的重要，也認為是史家

對「現在」的關懷才有了歷史思考，所有的歷史都不是最後的故事結果，「每個真誠的歷史學家，作為務實的人，對過去的興趣是到目前為止，他們發現仍活生生的議題」，而他認為歷史必然是如此，因為歷史就是「過去於現在的重演」（the re-enactment of the past in the present）（pp. 239-240）。史家理解的方法是在他們心中重新思考（re-think）或重演（re-enact）過去留下來的證據與作者留下的文字，成為一個圖像（picture）。而由於史家所具備的各種知識背景與思考習慣（mental habits）不同，用來解決問題的證據也隨之不同。因此，Collingwood（1946/1994）說每個時代都會重寫他們的歷史，修改他們的問題。Collingwood的歷史思維，並不是圍繞證據，而是圍繞史家本身——他的問題，以及他如何根據證據，重新在他心中思考（re-think）、想像（imagine）、模擬（simulate）及重演（re-enact）過去所發生的事，得到他所理解的事件。雖然Collingwood沒有用empathy這個名詞，但人們認為他已經表達了一種進入歷史人物之處境與思想的想法。

Dilthey是十九世紀末、二十世紀初德國歷史主義詮釋學的主要論述者（Dilthey, 2002; Dilthey, Betanzos, & Dilthey, 1988; Dilthey, Makkreel, Rodi, & Dilthey, 2010）。他先於其時代，其思想在100年以後的二十一世紀才在神經科學及社會認知心理學的進展下，重新受到重視（Gallagher, 2019）。與當時許多歷史學家一樣，Dilthey關懷歷史如何與自然科學不同、歷史如何是人文科學的（Geisteswissenschaften）。他認為我們是從「外在」認識自然世界，但是人文世界則是從「內在」藉由經驗人的思想與情感而得知（Kohut, 2020）。我們之所以有辦法能「客觀」認識人，是因為知識的主體與客體都是一樣的，Dilthey說：

歷史科學之所以可能的最主要原因是，我自己是歷史裡的人（historical being），而考察歷史的人跟造成歷史的人是一樣的……生命經驗（lived experience）包含了我們整體的存在。這就是我們在理解中所重新創造（re-create）的。（Bevir, 2007, p. 151）

也就是，古今人性是相通的，因此我們有能力理解生活在不同時空的他者，而這個理解永遠不會是完全的，因為我們永遠會重新創造。Kohut（2020, p. 11）認

為，對於Dilthey而言，「經驗是我們想探尋的，同時也是我們賴以能知道的」，歷史理解來自史學家重新經驗（re-experience）那過去的經歷。義大利史家Croce受Dilthey影響，而有了其名言——「所有的歷史都是當代史」，而Croce又影響了Collingwood，其名言為「所有的歷史都是思想史」，這些都表達了歷史是史家在其心中重新經歷並進行解釋的狀態，而史家自己本身處於現在的歷史性（historicity）無法不影響其問題與解釋。雖然Dilthey沒有使用empathy一詞，但他所採用的名詞Hineinversetzen，意為設身處地／換位思考（put yourself in/transposition），或Nacherleben，意為重新經歷（re-live/re-experience），表明理解是藉由想像自己在當事人的處境，且藉由共同的人性與我們自己的生活經驗換位思考，從而能想像與重新經歷當事人的心理與情緒狀態（Dilthey, 2002）。

Dilthey與Collingwood不同之處，在於Collingwood（1946/1994）主張他的思想是理性的，排除了直覺與感覺對歷史理解的功能；Dilthey（2002）則認為在我們的生活經驗中，認知（cognition）、情意（feeling）與意志（will）的互動影響了我們的抉擇。在英國的歷史教育改革中，Portal（1983）即支持Dilthey的看法，認為實證主義傳統下的命題知識（propositional knowledge）讓其他管道的知識獲取方式被忽略了。他認為empathy作為一種技能，具有「能根據自身的經驗理解，以及能根據資料瞭解其他人行為的能力」（p. 304）。Portal指出，對Dilthey而言，empathy須要「投射自己」以瞭解他人，因此個人經驗是相當重要的，如果只知道十六世紀的政治與文化，並無法產生他所洞悉的理解，而此種理解與人們對藝術的直覺與感受有類似之處。此外，Portal指出，Dilthey認為發展對他人情境與生活的瞭解，不是將對方的當作自己的，而是認同對方的感受與經歷，從此開始的想像，這使我們可以藉由更多的資訊系統地探究對方（Portal, 1983）。

### 三、認知心理學與後現代主義的觀點

史學家與心理學家Kohut（2020）以及哲學家Gallagher（2019）都在其著作中特別指出Dilthey的理論和當代神經科學與認知心理學的理論，若合符節。Dilthey將「基本理解」（elementary understanding）與「高階理解」（higher forms of understanding）分開，前者是依據普遍人性配合自己的經驗而做成

理解，後者則需要更自覺地留意背景脈絡來重新經歷歷史人物的處境，但兩者都需要用到empathy（Gallagher, 2019; Kohut, 2020）。Gallagher應用Dilthey的理論，認為「基本empathy」（elementary empathy）就是「換位思考」（transposition），涉及「個人的心理經驗」（the presence of one's own mental experience），以及需投射自己於某個「表達」（expression）中；<sup>6</sup>而「完整empathy」（full empathy）則涉及事件脈絡與關聯性，把你自己放在另外一個人的位置上，並與事件一起前進。Dilthey（2002）認為，理解是由「基本理解」開始，當我們感到困難理解時，我們就會被迫要重新思考，進行「高階的理解」。一些哲學家發現心理學的模擬理論（simulation theory）十分符合Dilthey對empathy的看法，認為模擬即empathy，或幾乎一樣，分為低階模擬（low-level simulation）與高階模擬（high-level simulation）（Goldman, 2006），或「基本empathy」（basic empathy）與「重演的empathy」（re-enactive empathy）（Stueber, 2006）。

Kohut呼應上述心理學的研究，他是史學家，也是精神分析家，著有《一代德國人：一個二十世紀的經歷史》（*A German Generation: An Experiential History of the Twentieth Century*）（Kohut, 2012）。其專書《Empathy與對人類過往的歷史理解》（*Empathy and the Historical Understanding of the Human Past*）（Kohut, 2020）強調empathy在歷史學科中的重要性。Kohut認為，我們日常生活瞭解他人及瞭解歷史人物的方法其實都一樣，是運用empathy。史家的研究需要empathy，且很多人實際上都在運用它卻不自覺。在分析了哲學與心理學之爭論後，Kohut主張empathy並不是「失去自我」的認同或同感，進行empathy的人必須在任何時候自覺他的「觀察位置」（observational position），明白自己何時在設身處地，何時不是；同時，他們也必須覺察自己在採取誰的觀點而設身處地。史家與精神分析師同樣不會完全只採取「外在」他者的觀察角度，也不會只從「內在」設身處地的角度瞭解他們的對象。從歷史學科而言，當史家是從「觀察者」的角度來進行研究時，他們會提出假設，以研究來證明、修正或推翻假設，此類的研究比較不需要用到empathy。但是，當史家希望從「內在」瞭解歷史人物的思想、

<sup>6</sup> 可以理解為投射自己於某個「史料」中。

情感、行動及經驗時，史家會從資料裡發現。Kohut批評歷史研究所時常訓練學生分析與批判歷史解釋的能力，卻沒有教導他們歷史想像與設身處地的能力。Kohut (2020) 認為，historical empathy是科學的思考方法，是一種極為特別的認知方式，是必須要學習與練習而得的，他鼓勵在歷史教學中訓練學生「科學化設身處地」(scientific empathy) 的能力 (Kohut, 2020, p. 127)。

與Dilthey相同，Kohut (2020) 認為empathy有情意的面向，他說：「在historical empathy裡，我們試圖認識與理解過去的人物，藉由想像與思考，有時又要一路在裡面感受他們的經驗」(p. 129)。當史家站在歷史人物的角度，無法直覺理解 (make intuitive sense) 其思想、感受與行動時，我們馬上就利用「重演的empathy」(re-enactive empathy) 來瞭解。此外，Kohut對於historical empathy有個重要論點是：不應把過去的歷史人物當作被動被調查的對象，而該把他們當作我們的合作者 (collaborator)。當我們研究過去的人物時，不僅我們強加了我們的看法在他們身上，他們也會影響我們如何思考、感覺及改變我們。當我們透過認知與情意理解的方式，發現我們與過去人物更多相似與相異的地方，我們建立了與他們的關係，這是因為我們擁有想像力，能使我們進入他們所經驗的世界。Empathy使得我們有能力瞭解與我們非常不同的人，擴張我們自己。

最後，必須提及十九世紀末倡導的歷史主義非常成功 (Beiser, 2011)，大多數的史學訓練都以歷史主義為基礎，特別是可查核的事實基礎與重建真相。然而，1980年代後現代主義的出現，挑戰了歷史寫作是否可以等同歷史真相的預設。White (1978) 指出歷史寫作的「小說成分」(fictive component)，也就是所有歷史都有史家創造的成分，史家依據資料說出的故事——悲劇、喜劇、浪漫、諷刺等西方文化熟悉的故事原型，同樣的事實資料的編排，卻有可能說出不同的故事。這讓歷史的知識論受到衝擊。史學界經過對後現代主義的反思，對於絕對客觀的史料，已經承認並不存在 (Appleby et al., 1994; Iggers, 1997; Maza, 2017; Novick, 1989)。

此外，早在1931年C. Becker (1931) 便在美國歷史學會的演講中，提出「人人都是他自己的史家」(Everyman his own historian) 的看法，引導出歷史相對主義的觀點，影響後世。其中，大眾史學 (public history) 的出現，使得專

業史家與大眾史家的距離拉近。史學家Maza（2017）認為，學術史學與大眾或通俗史學的區別並不在史家的身分差異，而在敘事題材——通俗歷史通常以故事的方式寫成，包括對人物的心理描繪，很容易對另一個人的生命故事產生共鳴，並且在閱讀的過程中學到有價值性的歷史訊息。其他形式，包括紀錄片、電影、歷史遺跡、博物館展示，都是大眾史學的表現。通俗歷史中優秀的作品讓專業史家羨慕其文筆與影響力，但是，也不乏令史學家憂心的歷史再現。在歷史與虛構之間，以及學術和通俗的模糊地帶，Maza認為史學是一個混合的領域，人們應該學習各種歷史形式的品味和技巧，並對其進行辯論。在史學如此的發展下，臺灣的學者及具有歷史碩士學位的高中歷史教師們對historical empathy會有何看法呢？又會鼓勵怎樣的教學？以下進行實證分析。

## 參、研究方法

本研究於2014年3月，以研究者所在的北區為研究範圍，分別訪談了位於臺灣北部七位歷史學者及五位高中歷史教師，希望從其研究歷史及進行教學的實際經驗，瞭解其對historical empathy及其教學的看法。這是假設他們是歷史專業的人士，對於歷史的本質有較深的想法。在學者專家方面，研究者預設不同歷史研究者可能對historical empathy的想法不同，因此，訪談對象包括了表1的不同專長之學者，其中不少學者曾參與歷史課綱的編訂或是身為教科書作者；此外，由於所有學者都在大學任教，因此對於歷史教育的目的及歷史教學，他們亦能表達切身的經驗。高中歷史教師方面，本研究以研究者過去接觸過，發現其持續對歷史教學進行研習或反思的教師為對象，進行邀請與訪談。

表1  
歷史學者專長

歷史學者	專長領域	曾經擔任	Empathy
A教授	臺灣史、政治史	教科書編寫	理性
B教授	中國古代醫療史	教科書編寫 歷史課綱委員	理性與情意

（續下頁）

歷史學者	專長領域	曾經擔任	Empathy
C教授	隋唐法制史	教科書編寫	理性
D教授	宋史、中國現代史	歷史課綱委員	理性
E教授	西洋史學史		情意
F教授	德國現代史	無	理性
G教授	英國近古史		理性與情意

表2為參與訪談的高中教師，這些教師除了周老師在本研究資料蒐集時剛取得教職，尚未參與專業團體外，其他教師皆有10年以上教學經歷，且持續參與歷史教學的專業團體。所有教師皆具備碩士學歷。

表2  
高中歷史教師

歷史教師	學歷	專業發展	Empathy
趙老師	教育博士	積極	理性與情意
錢老師	歷史碩士	積極	理性
孫老師	歷史碩士	積極	情意
李老師	歷史碩士	積極	理性與情意
周老師	歷史碩士	尚未	理性與情意

除了A教授與B教授為共同訪談，時間約2小時，其餘受訪者皆是單獨接受訪談，時間約1.5小時。訪談內容方面，對於歷史學者及歷史教師都詢問包含歷史教育的目的、historical empathy有多重要、historical empathy屬於理性或感性的活動、historical empathy的教學是否適合將個人經驗帶入等問題。但是，對於歷史學者會詢問更多有關其專業研究時所運用的能力，而對於歷史教師會詢問更多historical empathy的教學策略。

所有訪談資料皆轉為逐字稿。本研究以受訪者主觀認為empathy的屬性——理性或感性／情意，輔以其對教學的想法來分析，全部資料以理性導向與情意導向作為主要編碼，進行分類。在資料分析與解釋的階段，歷史哲學的文獻幫助解釋了專家們的看法。表1與表2最右欄所標示的，是教師表達其對於empathy之看

法的傾向，但是並不表示理性的專家不在乎情意，或重視情意者忽略史實。以下呈現其各自的觀點，並分析他們對於「假如你是？」教學的看法。

## 肆、結果分析

高中歷史教學課綱所訂定的核心能力始自95暫綱，並延用至103課綱，其中empathy被描述為「設身處地」。本訪談進行時，隨著受訪者的習慣，將empathy、「設身處地」及「神入」等詞交錯使用。

### 一、理性導向者的觀點

對於研究臺灣史的A教授、隋唐法制史的C教授、中國現代史的D教授及德國史的F教授而言，empathy基本上是理性的行為。A教授甚至認為，「純粹是理性的」，他代表光譜的最右方之觀點（如表1）。高中老師方面，則僅有一位老師認為historical empathy是一種理性的行為（如表2）。以下說明其所主張之empathy內涵及教學的取向：

#### （一）證據最重要

不同學者之間，對於「想像」的假設與定義不一樣。Collingwood（1999）及Dilthey（2002）所說的想像，是基於歷史證據與事件脈絡所進行「歷史想像」與重演或重新經驗，但是，對強調理性的A教授而言，「想像」是隨意性的，他認為「想像根本不重要」，「形象都是假的」，重要的是是否有證據、真相是什麼，免得每個人都可以「一人一把號」。對於A教授而言，「建立在一個比較可信的歷史事實上，太重要！」，研究臺灣現代史的他發現過去太多歷史都是假的，「如何透過認識過去，重新建構歷史經驗／歷史記憶」成為他的熱情所在。也因為他重視科學實證的證據與學術嚴謹度，A教授對於史學家史景遷的評價不高，明言「他絕對不是非常好的歷史學研究者」，因他認為明清史料相當多，史景遷卻僅用有限的資料，就做了很大的推演，他說：「作為一個歷史學者，嚴謹的論證絕對是優先於優美的文筆，優美的文筆去當文學家就好了。」對於A教授而言，歷史的藝術與科學是分開的，與歷史主義之父Ranke的主張不同，也與後現代主義認為歷史有史家創造的成分觀點不同，受到科學主義的影響十分明顯。

## （二）在脈絡中理解、去除偏見

A教授認為，「所謂設身處地就是在歷史脈絡中理解」，是時空的座標與事實的組合，因此是客觀的存在。而研究隋唐法制史的C教授也認為，他在進行empathy或設身處地時，都是很理性的，根據資料來判斷。研究宋史及中國現代史的D教授認為歷史「當然必須是理性的，理性的才能去設身處地，感性沒有辦法設身處地」。對他而言，一個歷史研究者必須沒有個人興趣帶來的「偏見」，才能真的試圖「設身處地」，不受既定價值觀影響，進入歷史脈絡，且要願意蒐集更多資料來幫助理解。談到陳炯明叛變，他說：

所以要設身處地，那個時候，陳炯明為什麼要叛變？把孫中山搞下來，那當然現在罵陳炯明他是叛國，不道德，都是負面的。但是也知道，他是反對內戰的，他覺得是打內戰生靈塗炭啊！他主張聯省自治，像美國一樣，他想聯省自治。……而孫中山就是認為要武力，北洋軍閥沒有什麼好講的，你就是要打倒他，所以你這個自治就是割據。「自治」跟「割據」，你看就都是兩個字啊！只是一念之間啊！所以歷史理解，你要能夠去、願意去探索說，他有沒有別的想法？他真正的想法是什麼？要設身處地去思考這個東西，而不是只靠文獻。（訪談2014/3/13）

Empathy從此觀點而言是從理性的路徑，在沒有預設的前提下，追問原因，選擇設身處地，試圖從更多脈絡中理解原因，而非被預設的框架或主觀的情緒主導而產生偏見。D教授的觀點似乎可以放在他研究中國現代史的背景理解，他認為「材料也是經過人寫的，那寫的人這樣的理解、認定，你再去根據這個，其實可能是脫節的」，由於文獻資料可能都有個人的意識形態，因此他認為必須「思考，而不是只靠文獻」。有如Lee（2005）的觀點，對理性觀點者，設身處地是一種努力思考（hard thinking）；又有如Collingwood（1999）所說，在歷史研究的基本步驟中，需要檢核史料的真偽。但是，這個努力思考是根據什麼以重建合理的解釋或進行推論？理性者似乎將此方法當作人們自然會的過程，而沒有說明其認知方法。此現象或許說明了史家應用了empathy卻無自覺。

### （三）提供不同的歷史解釋

錢老師也持理性的觀點，她教學時特別喜歡找最新的研究，重塑過去，而這些新的解釋讓學生覺得有趣，她也認為如此較能「神入」過去。錢老師採用「神入」一詞時，是十分以資料為基礎的。她常用新的資料、脈絡與新的推論，因為與傳統解釋不同，用以引導學生神入，而學生的經驗與想像則不是錢老師的教學重點。她舉例自己常做的事：

比如我現在講這個概念叫科學革命，我會告訴他們說這個理論可能在我小的時候課本怎麼寫，現在的學者怎麼看，那為什麼會有這樣的差別？那我現在先推一遍我的邏輯是什麼，推完之後我再問學生說：你覺得這兩個人你覺得哪個比較接近你覺得的事實？這不是神入嗎？（訪談 2014/3/21）

錢老師所說的「神入」是一種理性的、比較不同歷史解釋的判斷，學習者必須進入不同的歷史事實與解釋的鋪陳，從而判斷哪一種歷史解釋較為合理。這是一種較無需涉入個人與歷史的關係，從觀察者的角度出發（Kohut, 2020），十分強調理性推論的教學。

### （四）教學是另外一回事

有些理性者將研究與教學分開，雖然他們認為historical empathy是理性的思考，但在教學上，卻會選擇運用經驗與想像的類比，引發學習興趣。例如，A教授認為史景遷的書適合用於大學通識課程，引發學生的學習興趣，「這類故事作為一個引發同學們注意的素材，一個跟他們生活經驗貼近的故事，對他們來講是有效的」，但是卻不適合作為專業歷史訓練的材料。而C教授也表示他可能在研究制度面的時候，從結構上解釋已經可以得到答案，所以沒有嘗試用empathy來進入或書寫，但是在教學的時候，卻常用到empathy來幫助學生理解歷史。C教授認為，他在進行「設身處地」時，都頗理性的。然而，其教學上的比喻卻是充滿「想像」。例如，對於北周武帝的兒子登基之後，將父親留下來的元老或自己的叔叔殺掉的殘忍做法，他跟學生解釋：

我對這個皇帝的一些看法，我會覺得說，古代的宮廷鬥爭本來就是很血腥的啦，有一個從小父親就不是挺鍾愛的一個兒子，父親常常都想把他廢掉，但是沒辦法，北周武帝生的小孩，他是最大的一個了，十幾歲，還有些更小的，不可能當繼承人。所以這個是在那個時空底下唯一的選擇。我跟學生上課的時候就講，這樣一個繼承人，父親其實不喜歡他，然後都打他，然後他的父親的朝廷大臣每一個都說這樣一個小朋友不行的，這個繼承人是不行的，我說等到那一刻，這個父親突然間死掉。你設想一下，你是現在的一個企業的少東，所有叔叔、伯伯、元老都說你不行，等到你突然間接掌你的位子的時候，如果不把這些人趕走，你怎麼去當老闆，因為沒有一個人是看得起你的。所以我說你是北周宣帝，一個年輕皇帝的話，你恐怕也是這樣做，你一定要把那些人趕走，否則你這個皇帝是當假的。只是古代的宮廷鬥爭真是血腥，當然把他們殺掉。但是現在你是一個大企業裡面，你是一個大家瞧不起的少東，突然間當了老闆的話，你搞不好也要把那些人趕走，否則你沒辦法主掌一切，你沒辦法管這個企業，你沒有辦法做事情。（訪談2014/3/12）

問及如此教學是否有過度想像的嫌疑，C教授回答，史書留下了這位皇帝的殘暴，及其父親與大臣們對這個年輕人的看法不好的資料，因此，「在沒有違背史料的情況底下，我覺得我這樣論述是有道理的」。這是運用C教授所說，「人同此心，心同此理」的人性的共同性來推理的想像與歷史解釋。即使C教授認為自己十分理性地在解釋這個史料，在教學上，他其實用了十分引發情意與想像，以他個人的歷史詮釋，來引導學生理解北周宣帝。同樣狀況也發生在F教授身上，他們都運用了現今生活的比喻來幫助學生理解歷史上發生過的事情（見後述）。

這裡有兩個值得關注的現象。首先，從題材的角度來看，A教授與C教授都認為處理的歷史問題與題材不同，會影響empathy的使用，這一點，Kohut（2020）也發現了。認為自己是社會科學家者常採用觀察者的立場，史學家對人口統計、經濟發展、機構制度與事件因果序列或研究比較歷史者有興趣，大多從外在觀察的角度理解歷史。而研究歷史人物的史家則常採用內在的、人物自己的

立場，想像他們一路的經歷。值得觀察的第二點，似乎史家將學術研究與教學所需要的認知歷程分開，有如前面文獻分析所述學術歷史與大眾史學的差別。值得思考的是，如此的分別在認知方法上是程度的差異，還是本質上的差別？如果教學不是灌輸，那麼歷史教學需要的理解方式與研究有本質上的差異嗎？

## 二、情意導向者的觀點

在empathy的光譜中，從事西洋史學史及歷史哲學研究的E教授代表極左的觀點，強調歷史理解就是一種情意的、生命經驗的交流與共鳴的學者。他的重點並不放在史實上，而是放在生命經驗與啟發上。與A教授不同，E教授十分欣賞史景遷的作品，認為那是很好的歷史著作，其層次已經不是只著重歷史事實的學術寫作所能比擬的。在高中教師方面，孫老師亦是屬於強調啟發性更勝於教導史實的歷史教育者。他們對於empathy的觀點是：

### （一）Empathy就是Sympathy

對於E教授而言，empathy就是sympathy，他認為empathy是sympathy的動詞，一種「進入」sympathy的狀態。而sympathy他會翻譯為「感應關係的思維」。這不是一種「純理智的」，而是「情感性」的感應。他說：

Empathy簡單的就是那種感應，你指的是動詞empathy，而這empathy，其實不是純理智的，他就是很情感性的感應，感應的最遠古的時期的時候，其實是magic的感應，那其實就是像巫師一樣的一種感應。可是後來到了西元前600多年的時候，開始在理性化，把那個巫的東西拿掉，才開始有一點點理性式的sympathy，可是那不叫做理智，你懂意思嗎？……那還是感性，還是感應。所以empathy、sympathy，其實是有一種感應，其實是有一種感性的能力在裡邊的。動詞就是那個en（em）的意思pathy。（訪談2014/3/13）

對E教授而言，empathy是一種人們應該要培養的人文能力、一種生命交流的能力，它並不代表能得到絕對的真理：

我沒有說empathy是得到絕對的真理，可是我們一天到晚都在用empathy，而且，我們也發現，蠻好用的。那歷史教育呢，其實就是我們要培養讓一個人empathy的能力，逐漸的、越來越sensitive、越精準的，就這樣子啊！6歲的小孩子也會啊！10萬年前的人類也會啊！……妳一個六歲小孩子來跟我接觸，暢談了10分鐘之後，不一定在談學問，也許我們在談玩具啊！他已經從某種程度已經感受到我，我的生命在跟他交流了。（訪談2014/3/13）

E教授想批判的是，西方自從啟蒙運動以來，「單軌的、時序的、機械式的因果關係的思維」，「從啟蒙以來到今天，它不只是在物理學、數學，它在很多學科慢慢地占優勢」。他認為現代史學為了求真，排除了生命主體，寫出來的東西無法感動人。從當代神經科學與心理學來看，empathy能想像與同感他者的感受，但是，也有認知的層面，即人們在同感的過程中，仍然能分辨自己於他者的差異（Decety, 2012; Gerdes, 2011），從此觀點而言，empathy不全然等於sympathy。然而，E教授試圖提醒的是，史學界過度強調理性思考，而忽略認識歷史的過程中共感的重要。同時，他倡導大眾史學以及影視史學，並相信人人都可以是他自己的史家，此歷史哲學觀來自1970以後的批判思潮，包括後現代主義對史學的影響（Appleby et al., 1994; Iggers, 1997; Maza, 2017; Novick, 1989）。

## （二）教學強調感同身受

孫老師除了幫助學生考試考好之外，希望可以帶領學生去「感同身受」一個歷史事件。他建議藉由文獻史料、影像與電影或與現實環境結合，來讓學生瞭解歷史當時的實際狀況，從「實體的畫面當中能夠感同身受，然後又能夠產生共鳴」，並且「具有很重要的啟發性」。同時，這樣的教學也重視「感動」的成分，理性分析是不夠的。他解釋：

理性當然就是說他能夠做一個完整的分析，但是如果他沒有「感同身受」的話，可能就會脫節吧……就沒有產生「感動」。所以我覺得要讓學生真的有「感動」，真的覺得情感的這個部分，應該是比較重要的。我覺得理性靠分析和一個社會的演變或者用科學式的方法去解構什麼樣

的問題，我覺得他們真正的感觸應該不深啦，如果是能夠比較屬於情感式的，比如說站在他的立場去重新思考或者就是從一個小小的故事去啟發，讓他感覺到這個能夠帶給他一些「啟發」或者是人生的那種閱歷的提升，我覺得他可能才會有比較多的感觸。我覺得應該是感情的部分會比較重要。（訪談2014/3/21）

孫老師參加了影視史學的讀書會，這個由E教授主持的讀書會挑戰傳統史學界對於「客觀」與「史實」的堅持，並以後現代主義的觀點挑戰作者的主觀。在教學上，孫老師十分支持採用影視素材，認為這是「虛中實」：

就算它很多都不是真的，可是[大稻埕]拍出來的那個影片確實是呈現出了日據時代的一些知識分子，對於當時代的一些想法，我覺得很好啊，也OK啊！至少讓學生瞭解了蔣渭水，怎麼樣去看那個日據時代的讀書人怎麼樣去跟日本人相處。然後怎麼樣提升臺灣人相當知識的水平，我覺得他在影像裡面也都有提到啦！所以我不認為要百分百，就算是有一些是虛構的，我覺得有他的歷史教育啊！（訪談2014/3/21）

孫老師主張理性分析之外，更重要的是瞭解過程當中的「啟發」，因此在教學中強調「感同身受」的引導，與E教授一樣，他認為同感、共鳴是empathy的內涵，也是人們之所以可以進入理解過去的管道。這個情意導向卻不嚴肅地關注史實的觀點，正是Lee（2005）及Foster（1999, 2001）等人所反對的歷史教學，認為其中有太多的主觀意識，失去歷史學求真的目標。其於歷史學中追求個人啟發的生命交流的能力，卻是一般歷史教學中缺乏的。

### 三、情理兼具者的觀點

第三類專家強調理性與感性兼具，缺一不可，他們包括研究中國古代史的B教授、研究英國近古史的G教授、李老師、趙老師及周老師。B教授認為，「empathy原來的意思就是我跟你是一樣的感覺」，而他認為empathy是理性與感性同時有的理解能力。G教授認為，整個歷史教育的目的就在「瞭解」

(understand)——瞭解不同的人；歷史學是放在人文學的領域裡的一個學門，而人文學其實就是研究人。她也認為，「歷史學本身就是一種設身處地的知識」，否則無法瞭解當時發生了什麼事情。Empathy對G教授而言，是歷史研究中十分重要的能力，是理性與感性兼具的瞭解與批判的能力。趙老師在教學上也持類似的觀點。以下說明其觀點：

### (一) 能進能出的「神入」

G教授認為做好一個史家，就必須「神入」其欲研究的對象，一種同情與瞭解，而「神入」是比「認同」更好的翻譯，但她也採用「對歷史的同情與瞭解」的說法：

歷史學以前常有一句話，就是說「對歷史的同情與瞭解」啦，你去瞭解它，一個好的史學家是能夠「神入」你所研究的對象和時代。你今天如果是做宋史的，你要寫出來像你活在宋代嘛，你不能像現代人在看宋代，然後你就會有一種好像進不去宋代[的感覺]。如果你今天是做宋史的，你的東西我看了半天就不像在宋代的感覺，那就表示其實你的史學在某種程度上是不好的，因為你沒辦法展現出你研究的對象。所以歷史學神入你的、進入你的時代、進入你的人物，今天你研究蔣介石，我應該很瞭解蔣介石才對啊！我如果進不去蔣介石的世界，我看到蔣介石就是一個外表的蔣介石，我怎麼可能會是一個好的史家呢？（訪談 2014/3/20）

G教授將歷史當作人文的學科，她甚至認為就算研究的對象不是「人」，也需要用到empathy，因為「所有的事情都是人創造的」。她以研究城市為例，認為城市的建造及其中的活動都與人有關，城市建成什麼樣子與當時代的人認為生活需要如何運作有關，而這些都跟理解人的感受與需要相關，否則無法進入它的世界。

而對G教授而言，同情的瞭解不是一種情意感染而已，因為史學家「進入」之後，必須要再「出來」：

神入的意思是說，我今天要瞭解你，我要瞭解你的感受，我應該要有能力去進入你的思維，可是我還是必須回到我自己的position，去做一個historian，我還是必須回到我的position，去做一個judgment。我不能因為說我研究希特勒，我就因為進入希特勒內心世界，因此我就覺得希特勒做的事情都是完全正確的。我如果進入一個人的思維，我當然會覺得，除非他是瘋子，但是他是瘋子，他有瘋子的邏輯，我當然會覺得說他做的所有事情是合理的啊！可是你作為一個史學家，你還要再回到你今天的position，這就是所謂的「歷史評價」嘛！你還是要給他一個judgment。所以你不是只有empathetic這個面向，你還要回到你自己的位子裡頭去，不是只有情感進入的那個部分，你還要有「批判」的部分。（訪談2014/3/20）

如此的empathy，是「理性與情感交織的理解與批判」。G教授認為，理性與感性都必須具備才會是一個好的史家。如果沒有不帶偏見地進入資料閱讀以及進入之後批判的面向，她認為這只是一個好「小說家」。但是，如果史家完全沒辦法進入歷史人物的世界，那麼他就「只是一個外人、旁人在看熱鬧」，因此一個好的史學家是應該兩者都要具備。而理性與感性不是哪個比較重要，而是「一個前後的過程」，即「要先從進入那個事件開始你的歷史研究，但最後你應該結束在回到現在的position，去看那個時代，看你研究的對象」。此觀點如同Kohut（2020）所言，當研究者進入另一個人的位置時，試圖模擬她的思想與情感時，他仍然沒有失去自己，empathy因此也必須是反省與批判的。

## （二）教學強調進入與出來

「設身處地」的教學或許較著重理解歷史人物的行為與脈絡何以合理，「感同身受」的教學期待學生能在體會與感受中有些人性的啟發，「進入與出來」的教學，則強調一種同情與瞭解之後，再跳脫出來做個人判斷。趙老師說：

我們在做設身處地的時候，情感面是一定要關照的，舉一個例子……我帶著學生讀《西線無戰事》……裡面有一幕，德軍跟法軍在搶奪壕溝，這個壕溝的爭奪戰呢，最後是故事的主人翁把敵軍殺死了，刺死在壕溝

裡面，也剛好在這個時候，激烈的戰鬥結束了，敵軍被擊退，而故事的主人翁當然就全身癱軟在壕溝裡休息，不知道過了多久時間，他回神過來了，他看看旁邊剛剛他殺死的敵人。通常這個時候所有的戰士都會做一件事，就是搜刮戰利品，譬如說襪子，襪子在戰爭的過程中很重要，或者是他有沒有口糧？因為當時的配給都不太夠，或是一些武器。在翻的過程中呢，碰到一個皮夾子，他把它打開，他看到了這個士兵家人的照片、名字，他就崩潰了！因為那個士兵是人家的丈夫、人家的父親，他是有名字的。我跟他有仇恨嗎？沒有！我為什麼要殺他？不知道！通常我在講一戰的時候，我會帶到這個地方，除了讓學生感受到壕溝戰的恐怖之外，讓大家感受，到底這場戰爭是怎麼一回事？人跟人之間到底是怎麼樣？……我們會跟學生去講這些東西，從個人的層次，到歐洲文明整個的興衰。那其實你要講後面那個大的東西的時候，我們要回到戰場上，人跟人之間那種激烈的決裂。（訪談2014/3/7）

趙老師希望學生「感受」，他認為有情緒是需要的，因為沒有情緒很難「設身處地」，但是，「感受」之後要「跳出來」，才是正確的歷史理解：

他要跳出來，那個人性跟文明到底是怎麼一回事？他不能一直卡在那種情緒當中，但是那種情緒是需要的，因為你沒有那種情緒是很難設身處地的，就你真的要有那種感受、那種同情，他才有辦法[理解]。（訪談2014/3/7）

「進入與出來」也可以幫助學生避免受自己喜好影響「以今非古」，因此在empathy的過程中要跳出來：

我會希望學生設身處地之後要跳出來，我們為什麼要設身處地？我們要避免以今非古嘛！就避免以今天一種想當然爾的東西，去想像、論斷過去。我們之所以要避免以今非古的原因是因為我們希望從過去設身處地的過程中，找到一個比較妥當的答案，來解決我們現在的問題為什麼是

這樣子！所以那個過程中當然是要跳出來啊！（訪談2014/3/7）

許多教師困在擔心學生「以今非古」的狀態，然而，「進入與出來」的empathy卻可以幫助學習者分辨何時站在歷史人物的角度、何時站在自己的角度。同時，重視理性與感性的empathy之教學，不但希望學生能有接近歷史人物的感受，也希望學生能做自身對事件的判斷。這與較偏向理性或感性的empathy在教學的體現上十分不同。

#### 四、「假如你是」的教學觀點

Foster（1999）認為，我們無法重演前人的經驗，也不應該有情緒的反應，因為理性的理解才是學習的目標，而不是同感，反對叫學生想像自己在五月花號船上的教學。而本研究大多數專家認可「假如你是……」這樣的教學，他們認為我們無法脫離自己的經驗來理解過去。

##### （一）反對者

最為科學史觀的A教授反對這樣的教學。他認為用這種教學方法有危險，失去客觀。他擔心：「一旦解釋可以設身處地，每個都希望可以不一樣的狀況底下，那連歷史的內容也會改變」，「或者認為說一人一把號，所以我這樣解釋就好……所以沒有一套是完全客觀的嘛！」。而重視給學生不同學者的研究成果的錢老師，也不會用「假如你是」的教學方式，她說：「我不會常講這種事耶，因為我分得很清楚，那個時代有那個時代的想法，他們受的教育背景不一樣，一定跟你不一樣的」，「我們是不一樣的，我們時代不同背景，我們只是很努力去瞭解你，但是我們不可能是你」。這個論述與Lee（2005）及Foster（1999, 2001）的觀點相同。

另外，重視引發學生情意，同時也重視史實的李老師，則因為認為學生很難正確神入，容易錯誤理解，也同樣反對這樣的教學。她主張多讓學生閱讀，以幫助理解。她解釋：

我也反對這樣子的教學，我也討厭讓學生演歷史劇，最後都是反歷史的。像我看到一些年輕老師要學生演歷史劇，我就頭皮發麻、坐立難

安。因為要empathy，要神入，不能用這種方法，你明明就是活在21世紀的16歲青少年，妳要他想像17世紀，怎麼可能？他哪有這麼厲害！又不是小叮嚀開任意門。所以我覺得神入不是用這種方法，我覺得神入是先從周邊的東西開始。老實講，我覺得我們真的要承認，有些東西學生沒辦法神入，不要講小孩了，大人都無法……我覺得歷史學需要非常多的生活經驗去彌補，那生活經驗也不只是年齡而已，還有廣度。所以，除非有極大量的閱讀，也就是說，我只能選擇一段歷史去讓他神入。比如說，我要教這麼長的中國史，我們只能找一段他可以閱讀的東西，給他很多資料，就像他讀過一本小說之後，然後讓他想像，妳是小說的主角，那也是差可比擬而已。（訪談2014/3/27）

反對採用學生經驗來進行歷史者，主因皆在於擔心錯誤呈現或理解歷史。除了認為事實就是事實、我們不可能跟過去的人有同樣背景與想法外，還認為學生的生活經驗不足，因為即使是大人也很難進行真正的神入或理解。

## （二）贊成者

除了上述幾位老師，本研究其他學者與教師在鼓勵學生運用經驗，並想像自己是歷史人物上，都持正面的看法。作為練習與訓練學生思考，理性的C教授認為這是種進步的教學。同樣重視理性的F教授也認為這種教學方法很好：

我覺得很好啊！這個就是讓他設身處地地去想想：假如你在1932年的[德國]那個時候，你是一個20多歲的年輕人，然後你本來有工作，突然之間你沒有工作了，而且社會上找不到工作，然後你已經有一個太太、有一個小孩，你還有父母要養，那那個時候你看到政府講一堆話，然後你根本不知道政府在講什麼？他沒有辦法承諾你什麼。可是，有一個人他告訴你，只要你怎麼樣怎麼樣，我就可以給你什麼。那我會問同學[假如你是的問題]，其實這是一個很好的問題，這是一種[教學]方式，當然我們也可以把那個身分轉變，假如你當時是一個自由主義的大學教授，你認為你應該提出什麼樣的論點？（訪談2014/3/26）

F教授並不擔心學生受自己的經驗限制而錯誤理解，認為「可是我覺得人本來就會被每個世代的經驗侷限住，我覺得這個是沒有辦法避免的事情」。同樣地，主張理性、感性皆重要的G教授不認同Foster（1999）的論點，辯駁道：

我覺得，你永遠也不會知道，你怎麼知道他（學生）學不會？我覺得蠻有趣的！你怎麼知道他寫在五月花號上的經驗是不對的？你也沒在五月花號上面！我的意思是，歷史學，或者文學，就是試圖瞭解別人的經驗，所以你其實是訓練學生的「歷史想像力」。就是我試圖去想像說，那如果我是當時在宗教上少數被迫害的人，然後我當時是用什麼樣子的一個心情、懷抱著什麼樣子的一個想法，坐上五月花號，我到那邊去想要做什麼？我覺得這不是試圖去瞭解一個人。我覺得歷史學跟我們今天要瞭解的現代的人，「基本上，它的原則是一樣的」。就好像我今天要瞭解你一樣，我其實不是試圖用你的情境，我對你瞭解的各種背景，各種的information，然後試圖想說，你對這件事情會有什麼樣的看法，或你今天坐上了一班飛機，你會有什麼樣的感受？我不是試圖用我的「經驗」加上我對你的「瞭解」，去adjust我對一些事情的看法，最後形成我認為你的經驗是什麼嗎？這是一種「想像力」，或者它就是一種「understanding」嘛！如果今天你看到車子很害怕，我看到車子不害怕，但是我知道你可能有什麼樣子的經驗，那我就可以瞭解你，understand這個東西。或者說我可能曾經對某個東西很害怕，所以我可以瞭解人對害怕的感覺。那因此你對我說你很害怕車子，我可以透過我對害怕的瞭解，去瞭解說，喔！原來你害怕車子可能是什麼樣子的感受。那我不可能完全一樣，「我只能努力地貼近」。在現代的例子，我們很可以瞭解，因為我們就在這個環境裡頭，你會覺得說，好，我們常在聊天、我們很瞭解、我們是很好的朋友，我可以很瞭解你，甚至說你還在，所以我今天告訴你說，你是不是這樣的感受，你可以馬上告訴我說，對，我就是這樣的感覺！那，其實歷史學是一樣的嘛！我只是要試圖去瞭解一個更遙遠的時間、時空背景的人而已，然後這個人沒有辦法當場回答我說，我講對了。可是，我們不就是用我的「經驗」，用他給

我的訊息，去「瞭解」他的那個時空裡頭，他的感受、他的想法、他的情感、他的思維？（訪談2014/3/20）

與Dilthey（2002）的想法相符，對於G教授而言，理解歷史人物，其實與理解現在的人是同樣的方式，而我們有能力去瞭解現在與過去的人，都是建立在人性有共通性的假設上，即Dilthey所說的「基本的理解」。因此，empathy即是理解，是建立在對於所欲瞭解之對象所有的訊息，與我運用了個人之「經驗」及「想像」所能做的瞭解。從此觀點來看，忽略學生的「經驗」就是否認了歷史教學的目的在於培養學生理解之能力。

強調理性的F教授，也認同將學生「經驗」帶入教學。F教授承認自己受到學術訓練的影響，在做研究時，都是非常理性的，覺得愈念愈久愈不會看小說了，因為她會一直用科學性在思考歷史所發生的事情、它的邏輯與因果關係。這種科學性的因果思考，與想要「瞭解」的兩種學術思考方式是不同的（Kohut, 2020; Maza, 2017）。但是，F教授在教學上，卻十分支持與生命經驗相關的教學。與前述C教授相同，在教學上，他們相當融入歷史想像的設身處地。她完全贊成學生用自己的經驗來瞭解歷史。她說：

我覺得這個很OK啊！尤其學生如果可以從他自身的「經驗」來處理一個歷史問題，甚至是他處理的歷史問題是跟他「靈魂」結合的、跟他「關懷」的結合，我覺得這個歷史就對他更有「意義」。因為我覺得歷史不是冷冰冰的東西，雖然我強調它是理性的分析，可是它並不是沒有溫度的，它是真實發生在人類文明史上的東西的一個事件……它甚至是跟你的「生命」是可以結合的。（訪談2014/3/26）

同樣的理由，主張理性與情意兼具的周老師也會鼓勵學生用自己的經驗理解歷史，他說：

因為如果他是以自己的方式在學習歷史的話，那他學的東西才是他自己的，而不是別人告訴他的東西，他會有自己的感受，他會有自己去組織

這件事情的能力，或者是他有辦法把這件事情內化成他自己的，而不是別人灌輸給他的，這很重要。（訪談2014/3/19）

對於擔心學生過度投射而認同Hilter的問題，周老師認為當資訊給學生之後，學生可以判斷是非，並主張教師有核心的價值維繫而學生不至於偏離。他回答：

回到基本史實的問題，希特勒確實是殺人嘛，他殺了這麼多的猶太人，發動這麼多的戰爭，那如果說他可以透過歷史解釋去認同希特勒的話，那可能這個同學他本身會有點需要去接受[精神]治療了，我們應該要給學生一個核心的價值說，不管怎麼樣某些價值是不可以被否定的，比如說和平、不該去傷害別人、不該用暴力，這應該是核心價值。在不違背這個前提之下，在歷史學裡做多種解釋是可以接受的。（訪談2014/3/19）

周老師認為empathy與要不要去仿效Hilter是兩回事。如果以「進入與出來」的empathy的教學方式來看，如果只做了「進入」，卻未「出來」做判斷，那麼就可能造成錯誤的認同。歷史的學習最後仍須回到人類基本的核心價值，例如不傷害。瞭解Hilter的思想與情感，並不會造成學生認同Hilter，反而可以更深入理解Hilter之所以成為希特勒的原因，而有深刻的反省批判。

## 伍、討論與結論

歷史教學領域對於historical empathy的討論不夠充分，以至於我們不夠瞭解從事史學研究與歷史教育工作的人是如何理解它在史學上的角色，進而在歷史教學上能合宜地引導學生。本研究發現，所有的專家都可以說是廣義的歷史主義者，<sup>7</sup>都明白史實的重要，也都想貼近真實，但是對於什麼是真實、如何才是

---

<sup>7</sup> Beiser (2011) 在其歷史主義專書中指出歷史主義完成了其與自然科學的爭論，取得歷史作為專門學科的獨立地位後，其理論思想延續了下來，他認為「我們都是歷史主義者」。

貼近真實，他們確實擁有不相同的看法。如果從其思想的內涵來看，他們似乎受科學的歷史主義、後現代主義與詮釋學的歷史主義不同程度的影響。他們對historical empathy有不同的認知，在教學取向上也有差異。

研究結果顯示，專家們對於historical empathy的看法呈現一種光譜的分布。學者方面，在光譜的右端者有較強的科學觀的歷史主義精神，強調理性、證據、客觀更甚於個人的經驗、想像及啟發；教學上，理性導向者主張多瞭解歷史脈絡，因而可以設身處地理解，或教師提供史實與多元角度理性分析。在光譜的左端者是情意導向者，認為empathy就是進入sympathy，因而「同感」是重要的，是人類的基本生存能力，強調感動與洞見；他們似乎是受到後現代主義下大眾與影視史學的取向影響，認為人人皆可為自己的史家，而其重視直觀的生命體會觀點也有浪漫主義的影響成分；教學上，情意導向者主張連結學生經驗，或藉由文字與影像引發想像，以至於感同身受，因此而有個人的啟發。在光譜中間的綜合觀點者，主張理性與感性同等重要，有較多的歷史主義詮釋學的觀點，主張empathy是理解歷史的重要方法，經驗、想像及情感都是必要的，教學上主張基於史實與脈絡，連結到個人經驗。然而，在進入歷史人物的位置理解後，也必須要跳脫出來，到自己的位置上做獨立判斷，也就是同理的人能分辨自我與他者的差異，符合當代認知神經科學的研究（Gallagher, 2019; Goldman, 2006; Kohut, 2020）。值得一提的是，教學上，無論理性或情意取向者，大多數的專家認同「經驗」的無可避免，也認同可以用「假如你是」或「想像你是」的方式來教學，只要是根據事實來想像，認為是很好的訓練，可以不斷地修正，練習得更成熟。這也是Kohut（2020）所呼籲的，希望歷史研究生的學術教育可以增強對empathy與史家觀察視角的覺察，這是一種需要特別訓練的能力，它能使我們認識與我們非常不同的人，促進我們對歷史深刻的瞭解。本研究因此主張，historical empathy實際上是科學的（脈絡證據），也是人文的（經驗與想像），它同時是認知，也是情意的，缺一不可。

Cunningham（2009）的歷史教學實證研究結果與本研究呼應。她對四位英國教師做了課堂觀察研究，發現教師對historical empathy的觀念有所不同，也因而展現了偏重分析及偏重情意與想像的不同教學。而投入historical empathy研究的Endacott與Brooks（2013）也呼籲綜合理性與情意的觀點。他們認為只著重

理性思考的historical empathy是過時的概念，且認為此過時的概念影響了我們怎麼思考歷史的本質、目的以及培養此能力的方式。他們主張historical empathy是一個雙面向的、兼具認知—情意的概念架構，而非純然認知或情意的歷史思考能力。他們並宣稱，試圖達到historical empathy的教學，必須做到脈絡化歷史（historical contextualization）、採納觀點（perspective-taking）及連結情意（affective connection）三點，少了任何一項都不能稱為historical empathy。在他們的教學中，經驗連結是重要的成分，藉由自我經驗之情意的連結，並用歷史人物的處境與觀點來瞭解過去。

Endacott與Brooks（2013）的看法其實與當代心理學與神經科學的研究發現是一致的（Decety & Ickes, 2009; Decety & Jackson, 2006; Elliott, Bohart, Watson, & Greenberg, 2011; van Dongen, 2020），認為empathy同時是情意與認知的，且情意感知部分是十分重要的。以上的發現都指向，historical empathy翻譯為「歷史的同情理解」，恐怕較為貼近「認知」與「情意」並重之意，「神入」之抽象感也可以減低。而根據證據與史家的人生經驗所進行的「歷史想像」則是史家在「同情理解」過程中必經的階段，也是教學中應更多給予學生空間的地方。

本研究除了主張理性與情意並重的「歷史的同情理解」外，也建議應該留意理性導向者及情意導向者被對方批評之處。教師宜留意理性導向者的批判，例如，在歷史脈絡與觀點都還未掌握時，教師就問學生：「如果是你，你會如何？」，要求學生感受或判斷，造成膚淺或錯誤的認同與理解。作為練習，教師應提供足夠資訊建構背景，以利同情理解的教學。教科書設計同樣必須注意這個問題。此外，教師亦須留意情意導向者的質疑，例如，訓練理性分析證據與推論能力，卻沒有提問問題，以至於資料變得沒有意義，對個人也沒有啟發。Barton（2018）即對原始資料（original sources）或史料教學有值得注意的批判，他認為資料或史料除了引起動機、貼近時代、幫助訓練學生分辨作者、證據來源與可信度外，最重要的仍然是要將證據的分析放在歷史問題的提問與探究中，<sup>8</sup>否則沒有提問或問題意識，以及理解的過程，一切也只是沒有意義的技術訓練。

<sup>8</sup> Collingwood（1946/1994, 1999）認為的重演（re-enactment）是指史家提出問題，然後藉由資料回答他的問題，是「問—答」才促使了歷史思考。

此外，本研究也建議對於「歷史的同情理解」之教學，教師並非先預設過去是難以用現在的經驗理解的，反而是容許用現在的經驗去理解，而當運用現在的經驗無法正確理解時，再引導注意更多脈絡性因素。教師有必要去意識什麼時候「基本的同情理解」即可以達到理解，什麼時候有必要引導學生進行「高階的／重演的同情理解」。Wineburg（2001）認為，理解過去是一種「不自然」的行為（unnatural act），因為他認為不能依靠我們的生命經驗（lived experience）來理解過去，而主張成熟的歷史思考（mature historical knowing）是超越我們自己的經驗的（pp. 23-24）。如此的觀點比較支持「高階的同情理解」，而傾向拒絕「基本的同情理解」，在教學上表現在教師擔憂學習者採用自身的經驗，而拒絕其連結自身經驗的解釋，如此帶出來的問題是：拒絕以「自我」（學生經驗）出發的「基本的同情理解」，無形中對學生進入歷史造成障礙。接受「基本的同情理解」則讓教師有機會挑戰學生的預設，而能進一步使學生好奇，願意以「他者」（歷史人物）的角度進行「高階的同情理解」，從而瞭解自己與歷史人物的連結與差異。本研究主張歷史教學應該將人們的經驗作為有意義的中介，讓人性相通與經驗共鳴作為理解的開始，進而透過無法從經驗中理解的歷史事件中產生好奇，而學習需要更多脈絡知識與觀點，來學習高階的同情理解，如此，歷史才是與學生生命有連結的，歷史也自然就是人人的，它也成為學生生命經驗的一部分。「歷史的同情理解」其教學最大的挑戰是，當學生用自己的經驗來進行歷史想像與理解時，如何判讀學生的回應是合宜的，如何分辨學習者是以今非古或進行合理的想像。教師若能留意「觀察的位置」之重要（Kohut, 2020），並且自覺何時是容許學生不成熟的練習、何時是嚴謹的訓練，或許可以在課堂中開闢出經驗與想像的空間，邁向認知與情意結合的歷史理解。

最後，本研究並不能宣稱找到所有思想的影響以及類別，但可以肯定的是，專家們在歷史哲學上有根本上的觀點差異，帶動了不同的教學取向。學者及教師的觀點呈現光譜的現象，每個人對客觀與個人詮釋的容許度有相當的差異。雖然本研究支持綜合認知與情意的觀點，但認為「歷史的同情理解」是什麼的爭辯或許仍會持續下去，而歷史教學者有必要瞭解不同的歷史哲學如何影響了「歷史的同情理解」教學，從而能夠決定選擇怎樣的教學取向。

致謝：本文受惠於文化大學歷史系湯瑞弘副教授，沒有與湯教授12年以來的思想激盪與探究，就不會有這篇文章的產生。

DOI: 10.3966/102887082021066702001

## 參考文獻

- 李彼得（1994）。兒童學習歷史的進程。《清華歷史教學》，3，5-14。  
[Peter, L. (1994). Progression in children's history. *Chinghua Journal of History Teaching*, 3, 5-14.]
- 李彼得（1997）。為什麼學習歷史？《清華歷史教學》，8，4-25。  
[Peter, L. (1997). Why learn history? *Chinghua Journal of History Teaching*, 8, 4-25.]
- 李弘棋（2014）。近代西洋史學200年（代序）。載於陳建守（主編），《時代的先行者：改變歷史觀念的十種視野》（頁4-25）。臺北市：獨立作家。
- [Li, H.-C. (2014). Modern western history in 200 years. In J.-S. Chen (Ed.), *Forerunners of the times: Ten perspectives that change the idea of history* (pp. 4-25). Taipei, Taiwan: Independent Publisher.]
- 吳翎君（2003）。「神入」歷史與觀點陳述——引導學童歷史思維的教學方法初探。《花蓮師院學報》，17，133-152。  
[Wu, L.-J. (2003). Historical empathy and perspective narration: A preliminary study on teaching children historical thinking. *Journal of Hualien National Normal College*, 17, 133-152.]
- 狄更遜（1996）。理性的理解歷史與歷史教學。《清華歷史教學》，6，37-55。  
[Dickinson, A. (1996). Rational understanding in history and in history classrooms. *Chinghua Journal of History Teaching*, 6, 37-55.]
- 教育部（2000）。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。臺北市：作者。  
[Ministry of Education. (2000). *Grade 1-9 curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（2008）。《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》。臺北市：作者。  
[Ministry of Education. (2008). *History guideline for general high schools*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（2014）。《普通高級中學課程綱要—歷史科》。臺北市：作者。  
[Ministry of Education. (2014). *History guideline for general high schools*. Taipei, Taiwan: Author.]

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—社會領域。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2000). *Grade1-12 social studies curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 張元、周樑楷（編）（1998）。方法論：歷史意識與教科書的分析編寫國際學術研討會論文集。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- [Chang, Y., & Chou, L.-K. (Eds.). (1998). *Methodology: A collection of the international conference on historical consciousness and textbook writing and analysis*. Hsin-Chu, Taiwan: National Tsing-Hua University.]
- 湯普森（1996）。理解過去：程序與內容。《清華歷史教學》，7，4-27。
- [Thompson, D. (1996). Understanding the past: Procedures and content. *Chinghua Journal of History Teaching*, 7, 4-27.]
- 楊淑晴、黃麗蓉（2011）。中學生歷史思維能力之探究：歷史觀點取替模式的應用。《教育科學研究期刊》，56（4），129-153。
- [Yang, S.-C., & Huang, L.-J. (2011). Historical thinking development of students: Applying the historical perspective-taking model. *Journal of Research in Education Sciences*, 56(4), 129-153.]
- 陳寅恪（2016）。審查報告一。載於馮友蘭，*中國哲學史*（第四版，頁995-996）。新北市：台灣商務印書館。
- [Chen, Y.-Q. (2016). Review I. In Y.-L. Feng, *The history of Chinese philosophy* (4th ed., pp. 995-996). New Taipei City, Taiwan: CPTW Publishing.]
- Ankersmit, F. R. (1986). The dilemma of contemporary Anglo-Saxon philosophy of history. *History and Theory*, 25(4), 1-27.
- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Asby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 7(2), 1-11.
- Becker, C. (1931). *Everyman his own historian*. Retrieved from <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/presidential-addresses/carl-l-becker>

- Beiser, F. C. (2011). *The German historicist tradition*. Oxford, UK: Oxford University Press on Demand.
- Bevir, M. (2007). Historical understanding and the human sciences. *Journal of the Philosophy of History*, 1(3), 259-270.
- Blake, C. (1998). Historical empathy: A response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25-31.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Budd, A. (Ed.). (2009). *The modern historiography reader: Western sources*. London, UK: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1994). *The idea of history* (Rev. ed.). Oxford, UK: Oxford University Press. (Original work published 1946)
- Collingwood, R. G. (1999). *The principles of history: And other writings in philosophy of history*. New York, NY: Oxford University Press.
- Crabtree, C., Nash, G. B., & National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for United States history: Exploring the American experience*. Los Angeles, CA: National Center for History in the Schools.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.
- Decety, J. (2012). *Empathy: From bench to bedside*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Decety, J., & Ickes, W. J. (Eds.). (2009). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Department of Education and Science. (1991). *History in the national curriculum*. London, UK: HMSO.
- Department of Education and Science. (1995). *History in the national curriculum*. London, UK: HMSO.
- Dickinson, A. K., & Lee, P. J. (1978). Understanding and research. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London, UK: Heinemann Educational.
- Dilthey, W. (2002). *Wilhelm Dilthey: Selected works, the formation of the historical world in*

- human sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dilthey, W., Betanzos, R. J., & Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences: An attempt to lay a foundation for the study of society and history*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Dilthey, W., Makkreel, R. A., Rodi, F., & Dilthey, W. (2010). *Understanding the human world*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. In J. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work* (2nd ed., pp. 132-152). New York, NY: Oxford University Press.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. B. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Fell, A. (1991). RG Collingwood and the hermeneutical tradition. *International Studies in Philosophy*, 23(3), 1-12.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In J. O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). Oxford, UK: Rowman & Littlefield.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Gallagher, S. (2019). Dilthey and empathy. In E. S. Nelson (Ed.), *Interpreting Dilthey: Critical essays* (pp. 145-158). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gard, A. L., P. (1978). Educational objectives for the study of history reconsidered. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 21-38). London, UK: Heineman.
- Gerdes, K. E. (2011). Empathy, sympathy, and pity: 21st-century definitions and implications for practice and research. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 230-241.
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds: The philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Iggers, G. (1997). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Kohut, T. A. (2012). *A German generation: An experiential history of the twentieth century*. New

- Haven, CT: Yale University Press.
- Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. New York, NY: Routledge.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In J. O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Maza, S. (2017). *Thinking about history*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McIntyre, K. (2008). Historicity as methodology or hermeneutics: Collingwood's influence on Skinner and Gadamer. *Journal of the Philosophy of History*, 2(2), 138-166.
- Novick, P. (1989). *That noble dream*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston, WN: Northwestern University Press.
- Portal, C. (1983). Empathy as an aim for curriculum: Lessons from history. *Journal of Curriculum Studies*, 15(3), 303-310.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 89-99). London, UK: Falmer.
- Retz, T. (2015). A moderate hermeneutical approach to empathy in history education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226.
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. New York, NY: Berghahn.
- Skolnick, J., Dulberg, N., Maestre, T., & Stokes, S. (2004). *Through other eyes: Developing empathy and multicultural perspectives in the social studies*. Toronto, Canada: Pippin.
- Stockley, D. (1983). Empathetic reconstruction in history and history teaching. *History and Theory*, 22(4), 51-65.
- Stueber, K. R. (2006). *Rediscovering empathy: Agency, folk psychology, and the human sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- van Dongen, J. D. M. (2020). The empathic brain of psychopaths: From social science to neuroscience in empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, 695. doi:10.3389/fpsyg.2020.00695
- White, H. V. (1978). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.

- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). 像史家一樣閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養（第二版，沈家復，譯）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。（原著出版於2012）
- [Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2016). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms- Aligned with common core state standards* (2nd ed., J.-F. Sung, Trans.). Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press. (Original work published 2012)]
- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Zammito, J. H. (2019). Hermeneutics and history. In M. N. Forster & K. Gjesdal (Eds.), *The cambridge companion to hermeneutics* (pp. 110-132). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

