

歷史的同情理解教學：理論建構與案例分析

宋佩芬

歷史的同情理解（historical empathy）往往被認知為理性的觀點轉換的能力，而其情意連結的面向則被忽略。實際上歷史的同情理解同時是認知與情意的，缺一不可。本研究從哲學與心理學領域，提出以自我導向、他者導向、雙觀點，以及基本與進階/重演之同情理解為概念架構，並以此架構進行兩個班級的個案教學分析。研究結果顯示（1）情意感染之於理解的重要，（2）歷史文本是否脈絡豐富影響學生採用基本或進階的同情理解能力，（3）歷史文本是否脈絡豐富影響其歷史判斷的能力。研究建議教師刻意訓練學生不同層次的歷史同情理解的能力，並能做道德判斷。

關鍵字：歷史同情理解、脈絡知識、觀點轉換、情意連結、歷史判斷

作者現職：國立臺北大學師資培育中心教授

通訊作者：宋佩芬，e-mail: sungpeif@gmail.com

壹、前言

「歷史的同情理解」或稱「神入」(historical empathy)是歷史教育中重要的歷史思維能力或素養。此概念在英國 1970 年代的歷史教育改革之始即被提出，它被認為是史家思考的重要能力，然而部分學者認為同情理解(empathy)可能導致個人的情緒、投射與想像，不夠客觀，因而在英國的歷史教育界產生爭議(Retz, 2018)。在這個論辯的過程中，有學者認為歷史的同情理解是一種理性思維，傾向將歷史的同情理解視為一種根據證據進行理解的分析能力(Ashby & Lee, 1987; Foster, 1999; Knight, 1989; Lee & Ashby, 2001; Lee, 2005; Stockley, 1983; Yeager & Foster, 2001)，也有學者認為歷史的同情理解需要一種情意的連結、想像、經驗以理解歷史人物(Blake, 1998; Portal, 1983, 1987; Skolnick et al., 2004)。前者比後者更有影響力，成為歷史教學界的主流，其發展出來的重視訓練文本閱讀、釐清證據，與進行根據證據的推論與解釋成為歷史思考教學的主流。

而事實上，歷史的同情理解是「認知」與「情意」並重的理解過程。美國學者 Endacott 及 Brooks (2013) 認為只著重理性思考的歷史同情理解是過時的概念，且認為此過時的概念影響了我們怎麼思考歷史的本質、目的與培養此能力的方式。他們主張歷史的同情理解是一個兼具認知與情意的概念架構，而非純然認知或情意的歷史思考能力，認為同情理解的教學必須做到：歷史脈絡化(historical contextualization)、觀點轉換(perspective-taking)、情意連結(affective connection)三點，少了一項都不能稱為歷史同情理解。其中「情意連結」更被認為是深入理解歷史不可缺少的一環。然而，如何同時注重「認知」與「情意」，以及教學實務上要掌握什麼原則，仍然是有待處理的問題。宋佩芬(2021)的研究雖然從理論與實證訪談中釐清了 Historical Empathy 一詞同時具有「認知」與「情意」的面向，並主張翻譯其為「歷史的同情理解」，然而該文對於如何進行如此的教學並沒有太多著墨。本研究從哲學與心理學領域，建構同情理解之於歷史教學的概念架構，並以其架構進行兩個班級的個案教學分析。以下第貳部分進行文獻探討，提出哲學與心理學的解釋，並作為分析架構，第參部分進行案例分析，最後對結果進行討論並提出教學建議。

貳、同情理解

「同情理解」(empathy)事實上是橫跨哲學、美學、心理學、神經科學等領域之學者所關注之主題，長久以來這個詞始終無法得到定義的共識(Coplan &

Goldie, 2011），其中理性（reason）與情緒/情感（emotion）誰更主導是爭議的焦點。目前兩位試圖進行整合的哲學家重視理性的 Coplan（2011）和重視情意的 Oxley（2011），提出了不謀而合，相當類似的平衡「認知」與「情意」的觀點。本研究即採用他們的理論，並以其原則分析後續的教學案例。

一、情緒與理性的應用

（一）情緒感染/情緒相符

哲學家 Coplan（2011）及 Oxley（2011）應用神經心理學的研究，都提到了同情理解需要連結情意，Coplan（2011）稱之為要有「情緒相符」的狀態（affective matching），Oxley（2011）稱之為「情緒感染」（emotion contagion），並認為此外要運用「想像」做「觀點轉換」（imaginative perspective-taking）。Coplan 認為「情緒相符」只要觀察者與觀察對象在情意狀態性質上是相同即可，程度可以不同。這一點在日常生活中即可以經歷到，例如，我們因為想像戰爭失去家園的痛苦而捐款救助烏克蘭，雖然我們的情緒強度無法與受苦者等同，但是其效力卻是明顯的。歷史教學上，共感於第二次世界大戰英國人在倫敦被德國空軍轟炸之後，不但沒有支持與德和談，反而起來支持邱吉爾對德宣戰，其憤怒與對抗的情緒，一般是有可能想像與感受到的，雖然程度不同。Oxley（2011）指出「情緒感染」是藉由觀察另一個人的情緒而來，我們可以不需藉由推理即能捕捉那個人的感受，這是從神經生物學發現的鏡像神經元（mirror neurons）所得知的認知能力，也就是藉由觀察他者的反應，我們的神經元也可以被啟動，彷彿自己也在經歷同樣的經驗。如此的情緒感染或刺激，啟動我們對他者反應的理解。

（二）自我導向的同情理解

上述的情緒感染，或鏡像神經元反應，使得我們對於人類的遭遇有感同身受的反應，即表現在 Coplan（2011）所說「自我導向的同情理解」（self-oriented perspective-taking），或 Oxley（2011）指稱的「自我中心的想像」（self-focused imagination）上。也就是理解者藉由自己的經驗所進行的歷史想像。Coplan（2011）及 Oxley（2011）都不反對「自我導向的同情理解」可以作為中介同情理解的有效方式，特別如果某些情緒是屬於人類共有的情緒，此類的同情理解，無論是自我導向或他者導向，理解的差距不大。例如，人們可以想像一個走失小孩的母親的心情，這是人類都有的「基本情緒」（basic emotions），是普遍的人性反應，因此在沒有更多資訊的情況下，正確理解此母親的心情是可能的。

(三) 他者導向的同情理解

然而，Coplan (2011) 認為要達到真實的同情理解，不能僅是投射式的反應或以「自我導向」之觀點為基礎的情緒刺激，例如想像自己在某種情境下可能有的反應，而必須是從「他者導向之觀點」(other-oriented perspective-taking)，或 Oxley (2011) 指稱的「他者中心的想像」(others-focused imagination)，從想像當事人的角度與其所處情境而產生的「情緒相符」或「情緒感染」狀態。例如，慈禧太后並不反對改革，但是為何最後要停止自強運動，殺改革派的人？此類的同情理解必須更多站在他者（慈禧）的角度，及相關脈絡知識才能適當地想像（張戎，2014）。這也就是 Endacott 及 Brooks (2013) 所提到的脈絡化歷史，良好的脈絡資訊可以避免歷史老師所擔心的時空錯置與錯誤想像。

(四) 分辨自我-他者/雙觀點的同情理解

而最理想的同情理解是自我與他者導向綜合後以後的統整理解。Oxley (2011) 認為「雙觀點想像」(dual-perspective imagination)，是覺知兩種不同觀點，來回在自我和他者的觀點之間轉換角度的想像。這使得觀察者可以掌握當事人的情緒，經歷同樣的感受，且同時擁有自己的觀點，是一種更成熟的同情理解。宋佩芬 (2021) 訪談的學者中主張「進入」歷史情境之後再「出來」到現在的位置的同情理解，即具有如此的雙觀點。這也是 Coplan 所說的能「分辨自我-他者」(self-other differentiation) 的同情理解，也就是，我們能藉由他者導向的想像來經歷跟他者類似的情緒（彷彿自己經歷過），但是不會失去自己，能夠理解對方，又能與自己比較並做出綜合的歷史判斷。

Coplan (2011) 及 Oxley (2011) 都認為「同情理解」應該作為人們取得資訊的重要方法，知識論上，這是用第三人稱研究或客觀的方式無法取得的內在資訊。舉例而言，我們讀到職場女性不喜歡聽到哪些性騷擾的話，跟看到自己的同事聽到這些話之後的憤怒、挫折，以及親耳聽她的故事所能得到的知識是不同的。Coplan 說同情理解是「經驗性的理解」(experiential understanding)，是科學性知識所能解釋的因果關係無法取代的。科學性知識試圖代表第三者的觀點，而同情理解則有「第一人稱」的觀點。同情理解不是客觀地解釋他者的經驗，而是試圖共享 (share) 他者的觀點。這也是史學家與心理學家 Kohut (2020) 所呼籲的——歷史學的訓練，應該強調從「內在」去經驗人的思想與感受得到理解。換句話說，是以設身處地的方式進行歷史想像，而得著內在的資訊，不僅僅是從知識面上知道，也是從想像當中體驗他者的感覺而知道。

Oxley (2011) 且特別強調當一個人帶入自己的感覺、想像及觀點來「同情理解」他人的經驗，這個知識因為是經過同情理解者自己的觀點，是十分獨特的知識。同情理解所得到的知識與外在的理論與書籍等資訊不一樣，能知道「成為別人」是什麼感覺，這種知識不同於僅僅觀察別人說得到的知識，它能藉由擴大經驗改變個人 (Sherman, 1998)。同情理解的過程，觀察者會比較他者的內在狀態與自己的，當觀察者發現這些狀態是可理解的且同意它們時，那麼觀察者就可以瞭解更多他者及其世界。Oxley 舉例一位以色列外交官，當他看到一個巴勒斯坦老婦在被炸成廢墟的家中尋找她的藥時，他採用了她的信念與觀點，想像她的動機、想法、行動與感受。藉由這樣的同情理解，他可以共感於老婦的思想、情感、信念，得著了巴勒斯坦人如何看以色列軍隊的觀點。如此便擴張了一個人的視野，進而影響他的決策與行動。

二、基本與進階的同情理解

Oxley (2011) 根據心理學家 Hoffman (2000) 心理學與神經科學的研究舉出引發同情理解有幾種模式：(1) 模仿 (mimicry)，(2) 古典制約 (classical conditioning)，(3) 直接關聯 (direct association)，(4) 中介關聯 (mediated association)，及 (5) 角色扮演 (role-taking)。「模仿」是一種非自主的對他人情緒表達的反應，嬰孩特別是如此，會模仿大人的表情。「古典制約」對於孩童也是同樣有此效果，孩童獲得同情理解的感覺是藉由觀察人們的情緒。例如，媽媽笑著抱著孩子，讓孩子有安全感，而媽媽的笑容就成了刺激物 (stimulus)，讓孩子感到美好，而孩子是透過媽媽的笑容捕捉到了幸福的感覺。「直接關聯」則是 A 觀察到 B 的經驗，而連結到自己的經驗與感覺。「中介關聯」則是 B 的情感是藉由語言傳達，而 A 能回應其中流露的情感。小說、新聞故事、電影、自傳、詩或其他媒介都是藉由敘述與提供更多情境脈絡使得觀察者能同享到他人的感覺。「角色扮演」則是藉由轉換觀點或想像模擬 (imaginative simulation) 重建其情境與反應而能有的同情理解，其中包括上述的自我導向、他者導向與雙觀點的角色扮演。

(一) 基本的同情理解：普遍人性

「模仿」、「古典制約」及「直接關聯」，是人類直覺的反應，包括「直接關聯」是 A 觀察到 B 的經驗，而連結到自己的經驗與感覺。在歷史學習上，是古今人性相通的應用，古人所經歷到的事情，今人也有類似的經驗，例如，五四運動的年輕人對於國家應該救亡圖存走向現代的心情（雖然有左右不同的路線），與香港青年為香港的未來憂心之努力抗爭是可以相通的理解與感受。十九世紀歷史哲學與詮釋學者 Dilthey (2002) 說這是「基本理解」(elementary

understanding），而以當代認知心理學而言，這是「基本的同情理解」（basic empathy）（Stueber, 2006），或以模擬理論（simulation theory）而言，這是低階模擬（low-level simulation）（Goldman, 2006）。

（二）進階的同情理解：處境的理解

人們用基本人性，或自身經驗也理解不了「當事者」時，就需要仰賴「中介關聯」或「角色扮演」來進行理解。由於時空、文化、社會、種族、性別、身心障礙等處境的不同，使得理解需要更多脈絡知識。而這些脈絡知識即中介關聯的媒介。「中介關聯」是 B 的情感是藉由語言傳達，而 A 能回應其中流露的情感。小說、新聞故事、電影、自傳、詩或其他媒介都是藉由提供更多情境脈絡使得觀察者能同享到他人的感覺。這也就是 Dilthey（2002）說所言的「進階的理解」（higher forms of understanding），而以當代認知心理學而言，這是「重演的同情理解」（re-enactive empathy）（Stueber, 2006）；或以模擬理論而言，這是進階模擬（high-level simulation）（Goldman, 2006）。而歷史理解往往需要進階的同情理解，藉由對史料的細讀與想像模擬，站在當時的時空環境與人物處境下，才能建構出合理的解釋，並進行史家自己的道德判斷，即歷史判斷。

Oxley（2011）指出，同情理解就是建立在（1）他人的情緒具可理解性，與（2）初步同意他人的情緒的起點上。為了感受到他者的感受，一個人必須找到他所觀察之對象的觀點、感覺、理由、信念之合理性，也就是可理解性。而一個人同意了被觀察者的情緒，並不僅是因為她如果站在對方的立場也會有同樣感覺，也因為她同意在特定情境下，某種情緒是可理解的。這種進階的理解，必須藉由「認知」與「情感」同時應用的想像，類似 Kohut（2020）所說：「在歷史同情理解裡，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）。這是一種如同「角色扮演」的進階的同情理解。如果認知上沒有藉由有限的資訊發現人物的可理解性，就無法同意其感覺，也因此無法理解角色的思想與感受。

「基本」與「進階」的同情理解，如同 Coplan 及 Oxley 的「自我導向」與「他者導向」的同情理解，在人類的理解過程中都是需要能力。如 Dilthey（2002）所主張的，理解是由「基本理解」開端，而當我們感到困難理解時，我們就會被迫要重新思考，進行「進階的理解」。Gallagher（2019）認為「基本的同情理解」（elementary empathy）就是「換位」（transposition），涉及「個人現存的心理經驗」（the presence of one's own mental experience），以及投射自己於某個「表達」（expression）中；而「完整的同情理解」（full empathy）則涉及

事件脈絡及關聯性，把你自己放在另外一個人的位置上，並與事件一起前進（pp.149-150）。前者即為「自我導向的同情理解」，後者則為「他者導向的同情理解」。當史家無法以「基本的同情理解」瞭解歷史人物的思想、感受與行動時，就會利用「完整的同情理解」或「重演的同情理解」來瞭解。

三、同情理解的道德面向

同情理解之所以被哲學及道德心理學者重視，因為它能增加我們對他者的理解，在人們的道德生活中扮演重要的角色。有些學者認為同情理解是一種關懷倫理的展現，本身即可以作為道德的規範，然而，Oxley（2011）卻認為同情理解是道德判斷的重要管道或工具，然而其本身並非規範性的道德原則；同情理解是種「經驗」，同情理解的道德面向則必須與普世的道德原則及個人價值信念相配合才能做成道德判斷。然而她也強調，同情理解所帶來的知識是無可取代的，有助於我們做道德判斷，特別是，他者的情緒引發明顯效應，讓我們想去尋找資訊來瞭解他者的動機、感受、信念、理由，並且比較他者的內在狀態與我們自己的，從而有助於道德判斷。Oxley 認為當同時考量了普遍的道德原則（如羅爾斯的正義觀）及個人的道德信念後，同情理解的審議（*empathetic deliberation*）即是道德審議（*moral deliberation*）。這個思辨表現在雙觀點的來回比較後，也就是「進入再出來」做判斷的時候（宋佩芬，2021）。由於人們傾向同情理解與自己相似的人，因此 Oxley 強調道德判斷仍然要配合普遍的價值思考；同情理解涉及同意他者的情緒及信念，因此也會經過與個人的規範性信念與價值觀辯證的過程，也就是，個人會考量自己想要成為怎樣的人（價值判斷），而做出回應。

同情理解在道德判斷上，有特殊的貢獻，因為必須是觀察者帶著他的敏銳心靈、想像與觀點，藉由情意的感染（觀察者對情緒的初始認同/同情理解的情意功能）、蒐集資訊以進入他者的經驗（同情理解的認知功能）、比較自己與他者的觀點與感覺（雙觀點）、考量規範性的道德原則，最後做成同情理解的審議/道德判斷。值得注意的是，Oxley（2011）鼓勵的同情理解不是被動的，她主張的同情理解是能在生活中實際應用的，且「應該在道德美德和價值觀的背景下教授同情理解，以使同情理解有方向和目的」（p.149）。

參、研究方法

本研究採用準實驗與行動研究的混合研究方法，本質上是質性的研究方法，也就是雖然是以準實驗的對照方式進行教學，學生學習的成效以及教師採

用的教材與教學方法都是描述、分析與解釋的對象。參與研究者為北市公立高中陳老師，陳老師具有碩士學位，任教年資在當時為 10 年。由於陳老師積極參與教師專業成長的讀書會與工作坊，因此研究者邀請其進行一教學實踐，嘗試以「情意」融入歷史教學，並分析其成效。在參與本研究之前，陳老師已經接受過許多以史料為基礎的在職進修，對於歷史思維的培養亦十分重視，因此教學設計過程中，史料或二手資料是她的重要素材。本研究資料搜集的期間為 2015 年 2 月至 6 月，第一次教學以「侯景之亂」為背景，並以連接現在人的經驗及以「侯景臉書打卡」作為引發情意的作業，希望學生「能對侯景及梁武帝當時的處境感同身受，並能分出我不是他，且能做自己的判斷」，然而由於閱讀材料過長，以及學生認為國中已經學過而課堂不專心的學生多，因此，在改進後，選擇第二次實驗，並以學生較不熟悉之納粹德國作為主題（為教學進度中的內容），讓學生同情理解當時的德國人。本篇論文分析第二次的教學實驗，教師採用的是高中舊課綱中世界史「極權主義」的主題，選擇兩個班級做比較。A 班（成績較佳）進行講述、資料閱讀、學習單；B 班則多了課前的「惡魔教室」電影及課中的紀錄片節錄。也就是兩班的「中介關聯」程度不同，A 班僅有資料閱讀的脈絡知識，B 班則再加上電影及紀錄片的中介，以助瞭解「情意感染」之於同情理解的作用。

資料蒐集方面，本研究蒐集教案與相關課堂閱讀資料、教學日誌、研究人員的觀察記錄、學生訪談（2 班各 6-8 自願者）、學習單等評量資料。單元結束後，研究員再對教師進行訪談，提問在教學過程中觀察到的現象，及其對學生表現的看法，以平衡研究員的觀點與行動者的觀點。資料分析上，所有教學及訪談資料皆轉為逐字稿。總共分析教學錄影逐字稿、教師自我觀察與省思記錄、教案、學習單、學生訪談、研究員紀錄等資料。本研究蒐集多元的資料，描述並分析陳老師的材料、教學過程及學生學習單的表現成果。研究者藉由交叉比對資料，進行描述、分析與解釋（Lichtman, 2013）。

由於現場老師有其進度的關係，無法進行長期的實驗，本研究僅透過 1-2 節課的時間呈個案教學的結果，藉由案例來凸顯議題。本研究之理論與發現，未來仍有待更多實證研究來檢驗其適切性。

肆、案例描述與分析

一、教學過程

陳老師以三民版 7-2「德義日戰間期的發展」闡述「極權主義為何會興起」這個主題。根據陳老師的教案設計目標是：「透過教學，讓學生能夠同情理解 1930 年代的希特勒為何會興起，以及極權主義興起的背景」(教案, 2015/4/5-6)。A 班以 1 節課閱讀補充文本，並完成「極權主義」學習單。而 B 班則利用其他課看電影「惡魔教室」後，以 1 節課寫電影學習單，再完成與 A 班相同的「極權主義」閱讀補充資料。兩個班級都閱讀資料，但 B 班比 A 班多了影片的情意中介。

兩個班都必須閱讀來自 Sebastian Haffner 著《從俾斯麥到希特勒》(2017a)、《破解希特勒》(2017b) 及《一個德國人的故事》(2017c) 的四份引文，字數從 1/5 頁到 1 頁的長度。老師首先跟學生解釋資料中學生不瞭解之處(如興登堡是誰？右派是什麼？)及如何回答學習單的技術問題，接下來由學生各自寫學習單。A 班在老師解釋背景與問題之後，學生有 35 分鐘安靜地閱讀及寫作，老師逡巡在學生之間回答個人的問題(例如，第 3 題指的極權包括共產的極權嗎？)，並適時對全班做解釋。B 班則在課前電影後，寫觀後學習單，緊接著進行 A 班的學習內容，老師同樣對 B 班做解釋，中間且插入約 7 分鐘的紀錄片觀看，最後僅剩下 7 分鐘的寫作時間，同樣在過程中有同學提問，老師再解釋(如希特勒為什麼討厭猶太人？)。由於增加了影片的部分，B 班比 A 班寫作的時間少，兩班都無法當節課完成學習單，老師要求在另外的時間繳交。兩個班級都樂意配合老師學習，提問並回答自己的學習單，由於時間不多，學生並未如老師的建議相互討論。

表 1

集權主義學習單題目

同情理解層次	題目
他者導向	1. 根據閱讀資料，你覺得希特勒為何會獲得當時德國人的支持？(請說明你引用自哪幾份資料？引用哪些句子？並請說明原因。
自我導向	2. 如果你是一個 1936 年的德國人，你願意跟隨希特勒的專制領導嗎？為什麼？
雙觀點	3. 你認為極權主義或法西斯主義在今日世界仍有可能實現嗎？為什麼？

陳老師設計的學習單題目（表 1）有個核心的目標，即希望學生可以體會到是在怎樣的一種環境之下人們會對「極權」產生支持的心態，並希望讓學生反思，極權主義或法西斯主義是有可能在現今世界出現的。她所提供的閱讀資料，資料一說明一戰後德國人渴望出現強硬又精明的領袖，來重建秩序，而貧窮困頓、民族主義和希特勒個人的特質（驚人的口才、堅韌、決心意志、出奇致勝的能力），讓許多人願意遷就希特勒的反猶太主義。資料二說明希特勒在 1933 年出任總理後，短短三年即讓六百萬失業的人口充分就業，度過經濟大蕭條，認為「那個人儘管犯下某些過錯，可是他重新給了我們工作和麵包」，就是那時數百萬人的共同心聲。資料三說明希特勒有催眠的演講能力，能將成員背景互異的集會，變成具有同質性，可以任意揉捏成形的群體。資料四解釋不同人民的心態，包括因為恐懼，選擇與其被圍毆，不如跟著納粹一起去揍人的人、希望早一點加入納粹黨以改變納粹的知識份子、隨波逐流趨炎附勢的人、思想簡單把馬克思崇拜改為希特勒崇拜的人等。這些補充的閱讀資料，是教科書文本之外的「中介關聯」，藉由較多的脈絡與解釋提供學生歷史想像與判斷的根據。

學習單第一題「根據閱讀資料，你覺得希特勒為何會獲得當時德國人的支持？」屬於「他者導向」的同情理解，這個題目使得學生必須先掌握「脈絡知識」（雖然是僅一位史家的解釋），文本有機會讓學生一窺德國人支持希特勒的原因。由於陳老師選擇的資料不是描述性的，而是概括性的文字，較無「情緒感染」的功能，在歷史想像與進行高階的同情理解上較為困難。

學習單第二題「如果你是一個 1936 年的德國人，你願意跟隨希特勒的專制領導嗎？為什麼？」則屬於「自我導向」的同情理解，此題目鼓勵學生換位思考，在第一題有困難跨越時，第二題幫助學生藉由想像自己在當時的情境，且在脈絡知識尚未完全足夠的同時，運用「人同此心，心同此理」的「基本的同情理解」來投射自己可能做的選擇，在歷史學習上，是一種讓學習者關心或參與歷史的良好作法（Popa, 2021）。然而，更理想的狀況是，脈絡知識足夠，使得學生容易進入他者的角色來思考，直接經歷「情緒感染」或「情緒相符」的狀態。

學習單第三題「你認為極權主義或法西斯主義在今日世界仍有可能實現嗎？為什麼？」屬於雙觀點，當學習者有了他者與自我的觀點之後，可以做出自己對事物的綜合判斷。此題藉由連結「今日世界」的面向，學生容易分辨自我與他者的差異，同時，藉由他者角度訓練，學生有機會可以體會自己在同樣歷史情境下可能也會有類似德國民眾的反應。藉此題，陳老師希望學生明白如

果人們對於「極權」發生的經濟原因及魅力領袖的策略沒有覺察的話，發生在1930年代德國人身上的事情，未必不會發生在現在。以此目的來看，陳老師選擇的閱讀文本雖然提供了希特勒提供了麵包、大眾情緒與領袖口才的資訊，但是對於納粹思想的吸引力、凝聚力、集體服從的過程則沒有描述，不容易產生同情理解（A班），而電影「惡魔教室」（班級中實驗極權主義）則提供了具體可能的情境，提供了古今連結或遷移的機會（B班）。

二、教學成果分析

如何評價這個主題的教學成效？根據陳老師的課後省思，她認為「B班的學習單，整體來說狀況比較好，大多數同學認為，若環境條件允許，極權主義可能再發生。反觀A班的學習單，認為極權主義不可能再發生，若發生也可能遭受制裁的學生比B班多，可能電影的影響真的有差別！」（教師札記，2015/4/5-6）。是否教學者這樣的評估有其真實性？

（一）「中介關聯」物的選擇重要

兩班都接受了四份「中介關聯」的補充閱讀教材的影響，但是B班多了電影的中介。在第二題上，兩班學生的人數表現差異不大（表2）。大多數人都「願意」跟隨希特勒，主要因為希特勒給了麵包與工作，為了生存的緣故會選擇跟隨，或迫於集體壓力不得不跟隨，承認自己不勇敢。「不願意」跟隨的人不能接受希特勒的洗腦及殘暴，也不願意為了私慾而去傷害他人。「不確定」的人包括認為自己不願意跟隨，但不確定自己在當下能否承受得了壓力，自己恐怕被迫願意，會變成「沒有思想和是非判斷的小草」（B班學習單-21），「沒有辦法為了正確的事情殉死」（B班學習單-18），也有學生會選擇逃離德國並撰寫日記等記錄讓後人知道這段歷史和受害人（A班學習單-14、20）。

然而，在第三題上，兩班的表現差異明顯，B班比A班多一倍的人認為極權主義有可能在今日世界實現。看過「惡魔教室」電影的B班具體化瞭解權威、口號、制服、儀式、規則遵守等，如何創造集體意識與歸屬感，又如何容易讓人失去獨立思考能力與自由。雖然教師僅是讓B班同學寫觀後學習單，並沒有討論，電影卻在「情緒感染」上達到了閱讀文本沒有的情緒相符的觸發，具象與故事帶出的事件演變，使學生容易想像德國人在希特勒用權威進行的社會控制，以及在集體的同意下，獨裁與極權是如何可能產生的。少了協助「情緒相符」的「中介關聯」，A班多數人認為現在「不太可能」會發生極權主義了，因為現代人擁有更多的自我意識，以及對言論自由的渴望，大國也不會容許極權的產生。認為「不一定」的學生表示如果會發生，只可能發生在少數的國家，

很貧窮與封閉的國家，如北韓。而 B 班明顯比 A 班更多人表示在現代發生極權主義是可能的，電影的「中介關聯」顯然在 B 班發揮了功能，陳老師的判斷有理論與證據的支撐。

表 2

A、B 班學習單第二、三題回答結果

題目	A 班	B 班
2.如果你是一個 1936 年的德國人，你願意跟隨希特勒的專制領導嗎？為什麼？	願意：31 不願意：4 不確定：4	願意：28 不願意：6 不確定：3
3.你認為極權主義或法西斯主義在今日世界仍有可能實現嗎？為什麼？	可能：15 不可能：17 有些地方會：6	可能：31 不可能：3 有些地方會：3

學生的訪談資料顯示，B 班的 6 名受訪者都明顯表達電影對其理解極權的影響，例如學生表達，「看了影片之後，就會了解極權主義對於人們的震撼會多大，這看課本是沒有辦法感受到.....看了影片就覺得.....就是現在生活上還是存在著歷史課本上有講的東西」（B 班學生訪談 1，2015/6/29）、「從影片去觀察這個東西[比較好]，比較有想像的空間，比較了解它到底在幹嘛」（B 班學生訪談 3，2015/6/29）、影片的幫助大，因為「它比較完整的介紹極權主義，可以展現出真實人的那方面」（B 班學生訪談 4，2015/6/29）、「印象會比較深，然後也會知道他們有什麼體制、有什麼東西，就是什麼口號、制服，而且還有心態的轉變」（B 班學生訪談 6，2015/6/29）。而 A 班受訪的 8 名學生，則大多表示閱讀資料與老師平常上課的效果差不多，雖然也有學生表示喜歡資料的閱讀與思考可以讓他們想東西，但是，考量耗費的時間與心力，8 人當中僅有 2 人喜歡這樣的教學。B 班較多人表示有感受，而 A 班表示較難產生共鳴，其差異恐怕是在能促使「情意感染」及提供「細節」的情境認知上。

如果沒有電影，學生是否就無法達成進階的同情理解？答案顯然是否定的。原因是，要達到進階的同情理解的方法並不僅限於電影，而是掌握幫助事件脈絡清楚及人們的經歷與感受，才能協助轉換觀點或換位的歷史想像。學習單顯示，四份資料中，學生吸收最好的是能認同經濟蕭條下，德國人民期待麵包與工作的生存條件。除了工作與麵包的生存需求，與學生的生活經驗接近外，也因為這是文本中最具體的描述（六百萬人失業）之處。其他的文本偏抽象的概述，例如，即使說到希特勒口才，也令人難以理解其魅力所在，到底他說了

什麼讓追隨者癡狂，文本未能連結希特勒德國民族主義以及反猶太主義內容的激動演講，使學生難以進入他者導向的想像。當 A 班下課前老師問：「這樣對法西斯有比較透徹嗎？」一學生說：「還好」（課堂觀察，2015/4/5），這個結果並不奇怪，這是因為學生並未受到情緒感染，產生情緒相符的感受。

（二）基本的同情理解 vs. 重演的同情理解

同情理解有兩個層次，當情境類似理解者所有的經驗時，理解者運用「基本同情理解」換位思考，即其自身的經驗就可以理解（自我導向的同情理解），而當涉處境的複雜度及人性的多樣性時，則需要應用「進階同情理解」或稱「重演的同情理解」（Goldman, 2006; Stueber, 2006），理解者必須掌握對方的處境才能貼近地想像，取得對方的思想與感受（他者導向的同情理解）。如前述，本次的教學，學生對於大多數德國人顧自己的生存，而容忍希特勒的種族政策最為有感，在缺乏更完整脈絡的情況下，他們可以藉由自己的經驗而體會德國人的處境。A、B 班大多數同學都在想像自己是 1936 年的德國人時，會願意跟隨希特勒的專制領導，做出與當時大多數德國人相同的選擇。然而，學生是否能藉由此同情理解而對納粹的意識形態及消滅低端人種的種種政策與作為有深刻的瞭解、批判與自省？這個目標可能無法達成。

學習單第一題（他者導向）顯示，兩班學生提出來作為證據支持其答案的，絕大多數集中在希特勒提供了工作與麵包，解決人們的經濟問題。而對於反猶太主義（資料一）以及德國人民的不同想法（資料四）則很少學生提及。主要原因是，資料本身僅提到反猶太主義、民族主義等名詞並未有內容描述，且對於人民的反應也沒有提供反對者的聲音，集中在恐懼與趨炎附勢的人身上。如此，由於資料上缺乏德國民族主義崛起的因素、希特勒的雅利安人至上、反猶太心態及消滅整個族群的佈局策略，以及缺乏納粹反對者的想法與作法，使學生在進行歷史想像時，較難進入進階或重演的同情理解。納粹的歷史是民主政府逐步走向獨裁，且是有計畫、合理化動員各領域的人所促成的非人性國家暴力，其殘忍的合理化超越一般人的生活經驗，學生需要進階的同情理解才能真正對這段不可思議的歷史有深入體會，瞭解何以人會如此，並產生對獨裁的敏感度及深刻的歷史反省。

（三）歷史教學與價值選擇

學習單結果亦凸顯了歷史教學者無法躲避的問題——歷史的價值判斷。A 班學生有 7 人，B 班有 4 人，在第一題或第二題雖提及猶太人或屠殺之事件，然而，這些學生都「願意」跟隨希特勒，理由是：「只要我不是猶太人，不管猶太人，

我就可以安然度日」(A班學習單-22)、「我連自己的性命都無法自保了，哪裡管得上猶太人，或許會感到悲憫，但我不是猶太人，我只要管好自己的事就好」(A班學習單-19)、「即使那是錯的(種族屠殺等行為)，但在當時想必已經成為一股龐大的勢力，不太可能提出反對意見」(B班學習單-19)、「願意(如果我不是猶太人、黑人、同性戀)」(B班學習單-8)。在一些學生的觀念中，納粹的作為如果重新再發生，恐怕也沒有辦法擋住那個勢力：

感覺希特勒是一個值得信賴的人，幾乎全民都相信他了，表示他應該是很有能力的人。而且在當時大家並沒有民主的觀念，所以我應該會理所當然地去接受別人的領導，沒有想要反對、反抗的想法。(B班學習單-7)

資料四中提到的『畏懼』確實潛藏在我們體內，沒有人甘願被孤立，被所有人視為異己。在那個時代下，不跟隨希特勒的人或許是會被視為眾叛親離。(B班學習單-40)

納粹德國並非命定非發生不可的歷史，德國的擴張與大屠殺之發生，是一系列當時的人所做的抉擇所造成的，而那些抉擇是可以藉由省思而使後人盡量避免重蹈覆轍的。因此，史家才會反思當德國違反凡爾賽合約擴張到奧地利與捷克斯洛伐克時，即應該有所反應，讓德國知道其他國家是會介入的，而不應該讓德國以為沒有人會反抗，而等到德軍進入波蘭之後才反應(雖然可以體會歐洲國家經過了一次世界大戰之後，不想再次經歷戰爭的痛苦)，英法如果早一點表示願意開戰對抗德國擴張，可能就不會有第二次世界大戰(Lebow, 2007)。德國人對猶太人的種族滅絕，也使得人們檢討為什麼大多數人沒有起來反抗?更有道德思辨能力的歷史教學應該可以怎麼做?1990年代以後，越來越多歐洲國家擁抱能反思過去及引導未來之歷史教育(Clark & Grever, 2018; Körber, 2011; Rüsen, 2005)，有些學者直接提出歷史教育裡道德判斷的重要(Chinnery, 2013; Gibson, 2021; Milligan et al., 2018)。如果學習歷史的結果是認為過去發生的事情是注定會發生的，或認為對於已經發生的事情進行反事實的想像是沒有用的，那麼恐怕歷史學習對人類行為的反思沒有多大幫助。

歷史教育領域如今存在以理性思考訓練為主的「歷史思考」(historical thinking)取向(Foster, 1999; Gard & Lee, 1978; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001; Wineburg, 1991; Wineburg et al., 2012)，以及主張歷史應該有現在的功用的「歷史意識」(historical consciousness)取向，提倡能幫助決定未來方向的歷史教學(Bjerg et al., 2011; Clark & Grever, 2018; Körber, 2018; Rüsen, 1987)。前者強調脈絡知識及貼近過去的真实理解，後者強調學習者如何解釋過去，而引導今日與未來的價值選擇。前者也視歷史人物為歷史的能動者(historical

agent），有其思想、情感與目的，而歷史學習的目的是了解他們，以其為中心；後者則更多視「同情理解者」也是能動者，並能應用歷史學習的能動性於過去與「現在」的社會上，包括政治、社會、經濟與環境議題的抉擇，用於民主社會中（Barton, 2012）。如此的歷史教育，是將學習者當作是歷史能動者，處在歷史的洪流中做抉擇。教師可以帶領學生進行「他者導向」及「自我導向」的想像後，進入「雙觀點」做判斷（包含道德思辨），不但可以培養歷史思考能力，也培養了學習者的歷史能動性，引發其對歷史的興趣，以及對現今社會的關懷。當 B 班有學生表示個案教師此次的教學比較與生活連結，較吸引他時，他卻認為「比較不像傳統歷史課在上的東西，比較不會是平常會接觸到的，感覺比較偏公民的感覺」（B 班學生訪談 4，2015/6/29），這表示大多數時候歷史教學仍然強調的是與自己沒有相關的過去知識的傳遞，或是作為探究過去的智性表現。歷史意識與同情理解的教學則希望能讓學生能參與歷史，連結現在，思考未來，對學習者產生生命的意義。

在同情理解與能動性的觀點下，教師必須與學生進行對話，例如，當學生認為「當時大家並沒有民主的觀念」，教師必須釐清德國在一次世界大戰後建立的威瑪政府是立憲的民主政府，希特勒後來走的是參加選舉，進入議會的路線，在德國經濟情況好的時候，納粹黨在 1924 及 1928 獲得的票數很低，但在 1930 年 9 月的選舉得到了在大蕭條的經濟環境中產階級的支持下而上台（知兵堂編輯部，2013），因此希特勒及納粹黨並不是在人民沒有民主觀念的情況下走上政治舞台的。教師可以引導學生思考，何以在民主體制下會出現極權的領導者？經濟環境如何影響，又其政治宣傳為何非常有效？此時，教師必須決定其歷史教育的目標是以理解為主，還是進一步希望學生想像在當時可以有何選擇？如何應用於現在，並引導學生建議如何避免極權再發生？又例如，當學生認為「沒有人甘願被孤立，被所有人視為異己」，由於這是大多數學生的心聲，因此，教師宜針對這個議題回應，例如之後可以設計課程，放入反抗者觀點與其作為的閱讀資料（花亦芬，2016；Baigent & Leigh, 2009），使學生知道並不是只有一種行為選擇，在納粹德國如此，當代也會如此。個案教師讓學生所做的三題同情理解的練習，讓學生更多參與在歷史當中，超越了一般教學老師所做的，只可惜受限於缺少多元觀點之資訊，本案例中學生尚未透過同情理解的機會而能做更好的道德思辨。

伍、結論與建議

本研究以個案為例，檢視歷史的同情理解實踐之後的樣貌，並藉由分析本個案教學的內容與學生學習成果，找出同情理解的新發現與值得注意之處。讀者應留意的不是個案老師的教學方法或策略，因為各種中介的方法都有可能，而應該留意藉由本研究的質性分析——老師的教材、提問、情意感染的角色、學生表現、道德判斷，以掌握歷史的同情理解教學。本研究發現，歷史同情理解的教學確實同時須具備 Endacott 及 Brooks (2013) 所呼籲的「脈絡化歷史」、「觀點轉換」及「連結情意」三面向，缺一不可。本研究以 Coplan (2011) 及 Oxley (2011) 的「情緒感染」、「自我導向」同情理解、「他者導向」同情理解、「雙觀點」的概念，以及 Dilthey (2002)、Stueber (2006) 與 Goldman (2006) 的「基本」的同情理解與「進階」或「重演」為理論架構，分析同情理解的個案教學而有以下發現。

首先，文本脈絡以及情意感染之於理解的重要。本研究發現能將「歷史脈絡化」的「中介關聯」重要，能引發重演的「情緒感染」。兩個班級所接觸的四份閱讀資料提供了教科書所沒有的脈絡知識，使得學生有機會進行歷史想像，然而，由於文本仍然較缺少具體事件描述，比較偏向概括的敘述，對於站在他者角度的換位想像，較為困難。而由於 B 班較 A 班多了「惡魔教室」電影的觀看，使學生較為容易產生情緒相符的感受，對於極權如何透過集體的同意、口號、手勢、服裝等一致性與儀式，凝聚歸屬與團結感並獲得集體的成功，使 B 班得到額外的認知資訊與情緒認同的機會。

因此，教材的製作與預備，如果選擇能凸顯情境脈絡與人物思想的史料或資料作為教材，幫助學生達到「情緒相符」，能提升學生的歷史理解能力。如同 Oxley (2011) 所提醒，同情理解就是建立在「他人的情緒具可理解性」與「初步同意他人的情緒的起點上」，情緒上感受得到是理解的重要開始。如果學生無法情緒上引發初步的認同，表示脈絡知識的選擇尚未達到目的，很可能是脈絡不足或描述抽象，使其難以進入他者導向的同情理解。本文認為「歷史脈絡化」的程度影響「進階」或「重演」的同情理解能力。

第二，本研究發現，歷史文本（包括影視資料）是否脈絡豐富影響學生採用「基本」或「進階」的同情理解。學生可以藉由自己的經驗進行「基本」的同情理解，而對「進階」或「重演」的同情理解則需要藉由提供更完整的脈絡才能進行進入情境的歷史想像。本研究顯然看到，在脈絡知識不足的情況下，當涉及基本人性反應時，學生的經驗是可以幫助他們理解歷史人物。在為了生

存的目的下，學生可以藉由「基本」的同情理解即可以做出與德國人類似的選擇。而他們需要更多資訊的協助才能理解更複雜的狀況，例如，什麼因素促使猶太人不敢反抗？如果脈絡資訊提供足夠，人們也可以理解其原因。「進階」或「重演」的同情理解」要求的是還原其情境脈絡，當情境還原到足夠可以想像，那麼歷史理解就達成了。Levisohn（2017）反對 Wineburg（2001）主張歷史學習是「不自然」的觀點，而認為學習歷史並非不自然的思考過程，只是學生所得到的脈絡資訊不足而難以順利理解。本研究也持相同的觀點，並認為「基本」同情理解及「進階」的同情理解能力都重要。歷史教學中，在人性相通的部分，可以利用學生的「基本」的同情理解能力，使學生容易進入歷史，而在需要「進階」的同情理解能力時，教師可以在情緒感染、脈絡知識、及觀點轉換上協助學生。

第三，本研究發現，歷史文本是否豐富影響學生的歷史判斷能力。歷史教師無法逃脫引導學生進行歷史價值判斷的責任，如同史家無法脫離道德判斷（Oldfield, 1981）。即使想做技術歷史的史家也沒有辦法逃避其價值與世界觀（Carr, 1961/1990）。由於個案教師選擇的文本缺少事件經歷的描述（例如，Broderson & Stern, 2006），亦無反抗者與受害者的觀點，使得學生難以產生情緒相符的感受，道德選擇上也無參考的對象，在歷史的理解與應用上也容易偏向支持希特勒而沒有抗拒的能力。Körber（2018）指出歐洲教育的歷史思維的指標，是讓學生進行對歷史的認知與情緒反應的釐清。他認為歷史是「細緻地反思我們與過去的關係的學科」（p.114），這個「反思性」包括了倫理的判斷或評價，對個人如何看待過去、現在與未來都有其意義。

進行有省思性的同情理解教學，教師的挑戰很大，因為在有限的時間內，教師無法顧及所有面向，但是，若教師能透過學生的回應，瞭解學生的思維，不斷修正其教學的內容，即能引導學生進入更具省思性的歷史理解。例如，個案教師可以不僅讓學生體會德國人民選擇希特勒的歷史背景與原因、探究德國人的認知如何改變而可以接受希特勒的消滅低端人種的歧視政策，也讓他們看到那些用不同方式幫助猶太人逃亡者的經歷，以及發起反抗運動的人，增加學生從人類歷史資料庫裡發現不同人的選擇的機會（花亦芬，2016；Baigent & Leigh, 2009），如此，不但可以幫助學生從歷史裡瞭解人性的多種樣貌，也能透過與過去的歷史人物相遇（Kohut, 2020），例如，被某些人物激勵，發現自己的反應，對自我有更深刻的認識，而有個人轉化的機會。希望保持道德中立的教師，可以從 Kohlberg（1973）的道德發展論來看，透過更多「他者導向」觀點的同情理解，學生的參與討論，在班級自由開放的環境以及普世價值存在

的預設下，學生的道德發展可以透過與不同觀點的同儕討論中，獲得相互刺激與提升道德（人們喜歡高階的道德選擇），而教師也可以避免道德灌輸的壓力。

而主張歷史可以應用於現在與培養歷史能動者的教師，可以鼓勵學生做「反事實」(counter-factual)的歷史想像(如果 X，會如何？)(Jensen, 2005; Kornblith, 2003; Lebow, 2007; Roberts, 2011; Van Caenegem, 2017; Worth, 2012)。Sunstein (2016)認為所有歷史都有反事實的成分，只是用了不同的敘事方式表達出來，也就是，史家對過去的解釋與批判即表達了他們的反事實與反思性的思考。此外，教師亦可以引導學生做古今「相彷彿性」（取自中研院學者王汎森在 2022 年對歷史教師做的演講）之連結，使歷史對個人更有用途與意義。第二次世界大戰歐洲國家姑息德國的結果，使人反思今日面對威權國家的擴張行為應當如何，是人們自然會聯想到的歷史教訓。傳統的歷史教學不鼓勵做此比擬，如今人們對歷史學本質的認識已經不再只是「為了過去而過去」，為了現在與未來的需要而探究過去（人們無法不受現在的觀點影響）成為許多人的歷史學與歷史教育理念（宋佩芬，2022）。

最後，本研究對教學實務上的建議是：將「同情理解」當作歷史思維的重要能力來教。史學與心理學家 Kohut (2020) 在他的著作《同情理解與對人類過往歷史的瞭解》(Empathy and the historical understanding of the human past) 闡述我們日常生活瞭解他人的方法，與瞭解歷史人物的方法其實一樣，必須運用「同情理解」的能力。許多史家實際上都在運用它，卻不自覺。這個結果造成歷史研究所的教育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同情理解的能力。這種根據證據及歷史人物處境的歷史想像、普遍的人性與史家的經驗是人們賴以了解歷史人物的重要途徑，是從「內在」了解歷史的知識論 (Collingwood, 1946/1994, 1999; Dilthey et al., 2010; Kohut, 2020)。歷史學習者應該從平常的歷史課程中即學習運用「同情理解」的方式來學習歷史。我們與歷史人物不是只有客觀脈絡的理解關係，過度客觀化脈絡而沒有感覺，使得我們無法想像自己是當事人，在他的情境裡，我們與過去是對話的關係 (Kohut, 2020)，過去會影響我們，我們也會影響過去而有新的解釋。

同情理解是需要練習的，理解的層次包含了「他者導向」、「自我導向」及「雙觀點」的面向，教師有必要在進行歷史思考技能訓練時，先讓學生瞭解如何以「他者導向」的同情理解方式來閱讀資料，將自己放在當事人的處境中理解（站在他的角度/情境，他為何會這樣做？），達到貼近過去的同情理解；又為了讓學生成為歷史的參與者，或歷史能動者而引導學生進行「自我導向」

的同情理解（如果是我，我會怎麼做？），使歷史與個人是有關聯的；最後，要培養學生「雙觀點」的能力，經歷了他者與自己的觀點，進入再出來，並在關照了普世與個人價值觀後，學習做成歷史判斷，成為更成熟的歷史思考者與能動者，使得歷史是有用的，對個人是有意義的，引導其現在與未來的行為與方向。

致謝

作者感謝與文化大學歷史系湯瑞弘副教授長期在理論上的探究與對話，協助形成本研究的理論框架，以及參與本研究之陳老師，她專業成長的精神與開放的心胸使得本研究成為可能。

參考文獻

- Baigent, R., & Leigh, M. (2009)。秘密德國：史陶芬堡與反希特勒之秘密十字軍。（劉世安，譯）。麥田。（原著出版於1995年）
- Broderson, I., & Stern, C. (2006)。希特勒草莓：屠殺、謊言與良知的歷史戰場。（李雪媛、呂以榮，譯）。商周出版。
- Dickinson, A. K. & Lee, P. L. (2003)。理解歷史 Making Sense of History。（陳冠華，譯）。清華歷史教學，14，4-53。（原著出版於1984年）
- Haffner, S. (2017a)。從俾斯麥到希特勒：回顧德意志國。（周全，譯）。左岸文化。（原著出版於2015年）
- Haffner, S. (2017b)。破解希特勒。（周全，譯）。左岸文化。（原著出版於1978年）
- Haffner, S. (2017c)。一個德國人的故事。（周全，譯）。左岸文化。（原著出版於2002年）
- 宋佩芬（2021）。什麼是歷史教學中的 Historical Empathy? 教育研究集刊，67（2），1-39。

- 宋佩芬 (2022)。歷史教學中的現在主義：歷史哲學與教學取向的釐清。《教育研究集刊》，68 (3)，1-38。
- 花亦芬 (2016)。在歷史的傷口上重生：德國走過的轉型正義之路。先覺。
- 知兵堂編輯部 (2013)。二戰中的德國。知兵堂出版社。
- 張戎 (2014)。慈禧：開啟現代中國的皇太后。麥田。
- Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Falmer.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1
- Bjerg, H., Lenz, C., & Thorstensen, E. (Eds.). (2011). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Tansaction Publishers.
- Blake, C. (1998). Historical empathy: a response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25-31.
- Carr, E. H. (1990). *What is history?* (2nd ed.). Penguin Books. (Original work published 1961)
- Chinnery, A. (2013). Caring for the past: On relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.878083>
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 177-202). Wiley Blackwell.
- Collingwood, R. G. (1994). *The idea of history* (Rev. ed.). Oxford University Press. (Original work published 1946)

- Collingwood, R. G. (1999). *The principles of history: And other writings in philosophy of history*. Oxford University Press.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy* (pp. 3-18). Oxford University Press.
- Coplan, A., & Goldie, P. (2011). *Empathy: philosophical and psychological perspectives*. Oxford University Press.
- Dilthey, W. (2002). *Wilhelm Dilthey: Selected works, the formation of the historical world in human sciences*. Princeton University Press.
- Dilthey, W., Makkreel, R. A., Rodi, F., & Dilthey, W. (2010). *Understanding the human world*. Princeton 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. <https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2013-b0003>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Gallagher, S. (2019). Dilthey and empathy. In E. S. Nelson (Ed.), *Interpreting Dilthey: critical essays* (pp. 145-158). Cambridge University Press.
- Gard, A., & Lee, P. (1978). Educational objectives for the study of history reconsidered. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 21-38). Heineman.
- Gibson, L. (2021). The case for commemoration controversies in Canadian history education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 434-465. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4451>
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds: the philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading*. Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

- Jensen, B. E. (2005). Counterfactual history and its educational potential. In P. Kemp (Ed.), *History in education* (pp. 151-158). Danish University of Education Press.
- Knight, P. (1989). Empathy: concept, confusion and consequences in a national curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/0305498890150104>
- Kohlberg, L. (1973). *Moral development*. McGraw-Hill Films.
- Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. Routledge.
- Körber, A. (2011). German history didactics: From historical consciousness to historical competencies—and beyond? In H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (pp. 145-164).
- Körber, A. (2018). Presentism, alterity and historical thinking. *Historical Encounters*, 6(1), 110-116.
- Kornblith, G. J. (2003). Rethinking the coming of the Civil War: A counterfactual exercise. *The Journal of American History*, 90(1), 76-105. <https://doi.org/10.2307/3659792>
- Lebow, R. N. (2007). Counterfactual thought experiments: A necessary teaching tool. *The History Teacher*, 40(2), 153-176.
- Lee, P., & 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). Rowman and Littlefield Publishers.
- 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). The National Academies Press.
- Levisohn, J. A. (2017). Historical thinking and its alleged unnaturalness.

- Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 618-630.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101364>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Oldfield, A. (1981). Moral judgments in history. *History and Theory*, 20(3), 260-277.
<https://doi.org/10.4324/9781315637709-16>
- Oxley, J. C. (2011). *The moral dimensions of empathy: Limits and applications in ethical theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Oxley, J. C. (2011). *The moral dimensions of empathy: limits and applications in ethical theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Popa, N. (2021). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171-208.
<https://doi.org/10.3102/00346543211052333>
- Portal, C. (1983). Empathy as an aim for curriculum: Lessons from history. *Journal of Curriculum Studies*, 15(3), 303-310.
<https://doi.org/10.1080/0022027830150306>
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 89-99). Falmer.
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. Berghahn.
- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. *The Social Studies*, 102, 117-123.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: Towards a new

- self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26(3), 275-286. <https://doi.org/10.2307/2505063>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation* (Vol. 5). Berghahn Books.
- Sherman, N. (1998). Empathy and imagination. *Midwest studies in philosophy*, 22, 82-119.
- Skolnick, J., Dulberg, N., Maestre, T., & Stokes, S. (2004). *Through other eyes: developing empathy and multicultural perspectives in the social studies*. Pippin.
- Stockley, D. (1983). Empathetic reconstruction in history and history teaching. *History and Theory*, 22(4), 51-65. <https://doi.org/10.2307/2505215>
- Stueber, K. R. (2006). *Rediscovering empathy: agency, folk psychology, and the human sciences*. MIT Press.
- Sunstein, C. R. (2016). Historical explanations always involve counterfactual history. *Journal of the Philosophy of History*, 10(3), 433-440. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2661046>
- Van Caenegem, R. (2017). Counterfactual history and the first world war. *European Review*, 25(3), 494-501.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers

College Press.

Worth, P. (2012). Competition and counterfactuals without confusion: Year 10 play a game about the fall of the Tsarist empire to improve their causal reasoning. *Teaching History*, 149, 28-35.

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). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Teaching Historical Empathy : Theory Construction and Case Analysis

Pei-Fen Sung

Historical Empathy encompasses both cognitive and affective components, despite the latter often being overlooked in its definition. Drawing on insights from philosophy and psychology, this study employs conceptual frameworks such as self-oriented perspective-taking, other-oriented perspective-taking, and dual perspective-taking, as well as basic empathy and advanced/re-enactive empathy, to analyze instructional cases on historical empathy. The findings highlight several key points: (1) emotion contagion plays a crucial role in understanding history; (2) context-rich texts are influential in shaping students' adoption of basic or advanced historical empathy; and (3) context-rich texts also impact the thoughtfulness of students' historical judgments. As a result, this research underscores the importance of deliberately cultivating students' ability to comprehend different levels of historical empathy and to make moral judgments in educational settings.

Keywords: historical empathy, contextual knowledge, perspective-taking, emotional connection, historical judgment

Pei-Fen Sung, Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University

Corresponding Author: Pei-Fen Sung, email: sungpeif@gmail.com