

歷史思維之“用”再思考：以歷史移情為探討核心

湯瑞弘*

摘要 “人文科系無用論”已然成為社會爭論的議題，因此近年文學院系所的課程委員會紛紛將產業代表納入其中，希望借重產業界的經驗與意見，作為未來課程規劃與改革的方向。目前歷史教育界正努力思考如何將歷史學應用於社會的問題，希望能夠建立社會大眾、家長和歷史系的學生們對歷史學應用價值的信心。我們認為唯有先釐清歷史思維的性質與價值等問題，才能正確地掌握歷史教育的目標以及發揮它的功效，最後才能說服社會大眾和學生相信歷史知識和歷史思維（Historical thinking）對於社會與個人有其不可或缺的重要價值。因此當大學歷史系的教授們正努力思考如何讓學生能夠多培養一些“技能”，增強與社會的連結之時，本文認為教師們同時應該重新省思所傳授的知識與能力的價值，並且能夠發展出一套清晰和完整的論述，並向學生及社會傳達。

關鍵詞 歷史思維；歷史移情；換位思考；詮釋學；重演理論；模擬理論

一、前言

當筆者在考上大學哲學系之時，村子裡的大學生並不多，因此我的母親非常高興；但是她完全沒聽過哲學系這樣的科系，就問我：讀哲學將來可以做甚麼？後來我轉到歷史系，母親再一次問我：讀歷史將來可以做甚麼？我猜想母親問這個問題，一方面是出自她對我的關心，另一方面則是她知道親朋好友也一定會對她提出相同的問題：你兒子讀哲學系（歷史系）將來可以做甚麼？在我母親和她周遭的人的認知中，讀大學的目的和價值就是為了有利於將來找工作，因此如果她沒辦法確定我未來能不能找到工作，那麼她兒子考上大學的喜悅頓時就會黯淡許多。我完全忘記有沒有回答她的問題，或是我是怎麼回答。但是，這個問題仍是大多數就讀人文科系學生自己以及他們的父母的共同疑問：讀人文科系有甚麼用？

至今，這個問題依然存在，但是形勢似乎已經更為嚴峻，“人文科系無用論”已然在國

際間受到熱議。¹近來年在“大學財務自主”的風潮下，歐美高等教育面臨最大的危機是大學逐漸從教育研究機構轉變為商業機構。學校變成一間公司，校園裡的領導階層逐漸被專業經理人所取代。在“財務壓力”和“經營績效”思維下，一方面大學領導階層認為教育機構所追求的是人才培育和學術研究帶來的經濟效益，強調教育與研究必須和產業發展有更深的連結。另一方面當其財政緊縮，需要精簡人事節省開支之時，人文科系理所當然地成為第一個被檢討的對象。2015年初荷蘭阿姆斯特丹大學曾爆發一場引起國際注目的學生抗爭運動。這個事件起因於校方投資失利，造成龐大的財務黑洞，學校當局為了樽節人事支出並節省空間，計劃關閉阿拉伯語和希伯來語等冷門語言系，並且計劃將歷史、哲學和文學等科系合併為“人文學位”。²當這個消息被揭露之後，引發人文學院學生激烈的抗爭，最後甚至演變成學生佔領教學大樓。³

前日本首相安倍晉三在其執政期間，積極進行日本高等教育重整計劃。他認為所有的公立大學應該立即進行“重定教育使命”和“重

* 湯瑞弘，台灣中國文化大學史學系副教授。

整課程”兩項重大改革，並且要求文部科學省應依據各大學對政策的配合程度來考量其經費的分配。安倍政府高等教育改革的目標：一是希望日本能有十所頂尖大學進入全球百大名校，並使日本的科學研究能夠領先全球；二是增強大學畢業生的競爭力，為經濟發展注入活力和創新。因此，大學分為兩種，一是從事高端科學研究，另一種則專注職業訓練。在安倍政府的政策思維下，人文學科完全失去其價值和地位，成為裁撤和整併的對象。⁴ 例如，日本西部的愛媛大學計劃取消近三分之一的人文和教育科系，專注於職業訓練，訓練能夠為當地產業工作的學生。⁵

去年澳洲政府希望引導學生遠離人文領域，進入“就業率高”的領域。因此澳洲政府提議的“高等教育改革計劃”（Overhaul of tertiary education），根據澳洲政府公佈的計劃中，明確指出“與工作相關”的課程費用，將削減20%到62%不等。這些“與工作相關”的領域多為理科，如建築、環境科學、信息技術和工程學。而2021年起，澳洲所有大學的人文、社會科學、法律等“文組”科系，學費將調漲超過兩倍（113%）。澳洲教育部長丹·特漢（Dan Tehan）先前曾在“國家記者俱樂部”（National Press Club）表示，之所以要調整學費，全是為了鼓勵學生學習“未來工作”所需的技能，“我們正在努力鼓勵學生們邁向我們所知道的技能領域，我們知道我們需要更多護理師，我們需要更多的專職醫療人員，我們需要更多工程師，我們需要更多的心理學家”。丹·特漢表示，“當我獲得文學士的學位時，這幾乎使我失去了找工作的機會”。因此，他認為學生應該開始思考，自己所就讀的學科是否能有等值的就業成果。⁶

在台灣，我們也看到這樣的新聞標題：“追蹤三年，念人文科系真的沒‘錢’途？”內容是教育、勞動和財政等主管部門對大學畢業生的就業調查報告。三年的追蹤數字顯示，人文科系的畢業生在畢業三年後的平均月薪是33,000元，只比最低的設計學多4,000元。

除了薪水低之外，文科學生的工作穩定性也較低，其就業多集中於教育服務業、零售業和製造業。並且就算擁有博士學位後投入職場，其平均70,000元的月薪，仍然是敬陪末座。另外在校園內，以文、史、哲為核心的人文學科也正面臨招生危機的生存挑戰。以台灣大學為例，哲學所和歷史所近年的註冊率一度跌到只剩五成，而以文、法、商為重心的政治大學，其哲學博士班甚至只有兩成的報到率；南部成功大學台灣文學研究所碩士班幾乎是“同額報名”，博士班則是錄取名額比報名人數多。台灣的頂尖大學的招生情況都已經是如此，其他大學更是嚴重。面對此種情況，教育主管部門的回應是目前“暫無”裁併人文科系的計劃，但“應該檢討”，同時將會要求各大學的人文科系應該依據其“註冊率”和“就業率”的情況積極轉型。⁷ 在文科畢業生求職的困境與文學院系所招生的危機下，文學院的課程規劃亟思謀求改變，強調學用合一，產學無縫接軌。因此近年文學院系所的課程委員會紛紛將產業代表納入其中，希望借重產業界的經驗與意見，作為未來課程規劃與改革的方向。目前歷史教育界正努力思考如何將歷史學應用於社會的問題，希望能夠建立社會大眾、家長和歷史系的學生們對歷史學應用價值的信心。

相對於上述的悲觀氛圍，筆者也看到幾則新聞報導，其內容則有別於之前所述的“人文科系無用論”的觀點。英國《郵報》首席產品長彼得·格林（Peter Green）分析《財富》雜誌的調查資料發現，全球前五百大企業執行長超過三分之一皆畢業於人文相關科系，而非刻板印象的理工背景。報導中特別以當年領導華特迪士尼公司反敗為勝的前執行長麥克·艾斯納（Michael Eisner）為例，他在大學主修英國文學和戲劇。他最為人津津樂道之處在於，他懂得如何挖掘能夠打動人心的故事。他在接受《今日美國》（USA TODAY）的訪問時，談到人文學科訓練對他的幫助，他說：“當初修讀人文學科時看似無用，然而，之後我發現歷史與人文為我預備的不是直接上手的硬實力，而是‘理解人心’的軟實力，讓我在面對

歷史研究

人們的時候，更能理解他們心中的想法、感受和期待。這對我我在職場上人事應對有很大的助益，因為無論從事甚麼樣的行業，最重要的是處理人際關係。”⁸有趣的是，當社會普遍認為應該培養專業技能時，艾斯納反對這樣的教育觀點，他在僱用員工時，較不考慮選擇單一專業知識背景的人，而會優先錄取文、史、哲相關科系的畢業生。

他講述了一個自身的經驗，當他得知兒子想讀電影學院時，他打了一通電話給喬治·盧卡斯（George Lucas），請教他的意見。出乎意料地，喬治·盧卡斯回答：“千萬不要去。因為學拍電影的技術就像學開車的技術，人人都可以學會開車的技術。但是，一部電影的好壞，不是決定於技術，而是它所傳達的思想和情感。”另外，PayPal前執行長彼得·提爾（Peter Thiel）大學主修二十世紀當代哲學，CNN創辦人泰德·透納（Ted Turner）主修古典學，他們一致認為人文學科的訓練讓他們懂得“換位思考”（Perspective-taking），找到各式分享觀點、激盪創意的的方法，而這也是身為未來領導人的必備能力。線上購物平台Etsy的前執行長查德·狄克森（Chad Dickerson）主修英國文學，他指出數理背景並不代表更有能力解決職場上的問題，因為“你需要理解別人怎樣思考，怎樣生活，但是懂得微積分並不能幫助你做到這些”。所以，他特別強調移情能力（Empathy，又譯同理心）的重要性。⁹

為甚麼一方面像安倍晉三、丹·特漢和一般社會大眾會認為人文學科沒有實用的價值，另一方面如擔任華特迪士尼公司執行長一職長達21年（1984—2005年）的麥克·艾斯納和Etsy的前執行長查德·狄克森等人非常肯定人文學科的價值。筆者認為關鍵點在於是否對人文科學的性質及其培養的能力有正確的認識。以星巴克前執行長霍華·舒茲（Howard Schultz）的經驗為例，他在大學主修人文相關科系，到了大三大四之後，對於自己所學是否有用感到茫然和焦慮，因此他也選修了商學

院的一些課程，好讓自己更有保障。畢業之後，他的父母為他的成就感到驕傲，因為他是家庭裡第一個得到大學文憑的人。但是他對於自己的未來完全沒有方向感，因為在學習的過程中，“從來沒有人幫助他認識所獲得的知識的價值”¹⁰。今天社會對歷史學以及人文學科價值的懷疑，其原因與霍華·舒茲相同，他們並不清楚歷史學和人文學科能夠培養學生具有何種能力，以及這種能力的價值。因此今天的歷史教育面臨兩個問題：一是社會對歷史教育的質疑，¹¹另一個問題是歷史教師未能準確掌握歷史知識的性質與歷史教育的目標。我們認為唯有先釐清歷史思維的性質與價值等問題，才能正確地掌握歷史教育的目標以及發揮它的功效，最後才能說服社會大眾和學生相信歷史知識和歷史思維（Historical thinking）對於社會與個人有其不可或缺的重要價值。因此，當大學歷史系的教授們正努力思考如何讓學生能夠多培養一些“技能”，增強與社會的連結之時，筆者認為教師們同時應該重新省思所傳授的知識與能力的價值，並且能夠發展出一套清晰和完整的論述，並向學生及社會傳達。

筆者認為上述幾位執行長對於人文科學價值的觀點，有幾個重點值得我們省思，本文稍後將一一申論。首先這些在各行業表現傑出的執行長指出他們受惠於人文學科訓練之處，並不是獲得“一技之長”，而是移情的思維能力。綜合他們的觀點，移情的思維能力包含了三個面向：第一，單一專業知識背景容易限縮思考的角度，相反地，人文學科的訓練可以讓人能夠具有“換位思考”的能力，理解別人怎樣思考，怎樣生活，並且能夠用多元的角度思考問題，找到解決問題的方法；第二，人文學科的訓練可以使人更敏銳更深刻地感受世界和生命，也就是一種能夠“融入其中”的移情能力；第三，人文學科的訓練目的不是讓學生習得“技術”（如喬治·盧卡斯“學會開車”之語），而是培養學生建立自己世界觀的能力（It's where you drive that counts）。如果移情的思維能力是這些世界前500大企業執行長職業生涯成功的基石之一，筆者相信這種

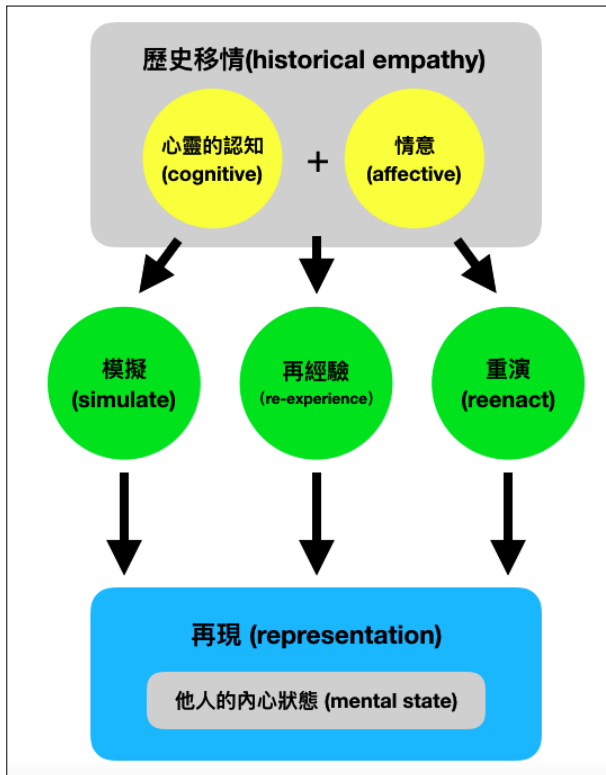


圖 1. 歷史移情之概念 (資料來源：筆者自製)

思維能力正是歷史思維所能夠培養的能力——歷史移情的能力，而本文的主旨就在於說明歷史思維之用就是培養學生歷史移情的能力。

目前在歷史學界、歷史教師和社會大眾對歷史移情的觀念尚未有完整與深入的認識，以致在大學歷史系或國高中的歷史教育都未能以培養學生歷史移情能力為主要的教學目標。主要的原因在於許多歷史學者和歷史教師仍受科學實證史學觀思想的影響，堅持歷史研究和歷史教育的核心是追求客觀 (Objectivity) 和找尋真實 (Truth)。¹² 在科學的史學觀之預設下，理性與情感、客觀與主觀、解釋 (分析證據) 與想像 (經驗與情感投射) 相比之下，前者皆較為重要，也被認為是治史的標準。史學家以及學習歷史的學生必須遵守科學原則的學術規範，以摒棄自我，消除主觀，冷靜、不帶情感和偏見的立場研究歷史。所以，在歷史理論和教學實務等方面仍然對於歷史移情概念有些疑

慮或認識不清，也就無法從正面和積極的態度培養學生的移情能力。

因此本文論述有三個方向：首先，說明歷史移情的性質和內容；第二，從美學、哲學、心理學和腦神經科學的移情觀點說明，移情是人類心靈的認知與情意感受的能力，以及從威廉·狄爾泰 (Wilhelm Dilthey, 1833-1922) 和柯靈烏 (Robin George Collingwood, 1889-1943) 的歷史詮釋學說明，歷史移情可以是一種歷史理解和研究的方法；第三，回應歷史教育學者對歷史移情教學的質疑；最後，在結論中說明歷史移情能力就是認識自己、理解他人和多元思考的能力。

二、移情能力的定義

本文所提出的歷史移情 (Historical empathy) 概念意指“心靈的認知 (Cognitive) 和情意 (Affective) 的綜合能力”。雖然我們無法直接認識他人的內心狀態 (Mental state)，但是可以運用移情的能力，在想像的過程中讓人能夠“模擬” (Simulate)、再經驗 (Re-experience) 和“重演” (Reenact) 他人內心的思想和情感，使他人的內心狀態和經驗“再現” (Representation) 於我們的心靈中。¹³

人類心靈的移情能力由三個要件所構成：(1) 在自我與他人之間，能夠有情意 (Affective) 的感受、分享和回應；(2) 能夠以換位思考的方式 (Perspective-taking) 設身處地理解他人的觀點；¹⁴ (3) 能夠有自我／他人的意識 (Self-other awareness) 的管理機制 (Regulatory mechanism)，不會過度認同於他人的思想和情感而造成混淆，以致喪失自我意識。¹⁵ 心理學家狄奧多·芮克 (Theodor Reik) 認為完整的移情包括四個程序。(1) 一體感 (Identification)：將自己的注意力全神貫注地集中於他人的經驗；(2) 結合 (Incorporation)：內化 (Internalizing) 別人的經驗，使別人的經驗成為自己的經驗；(3) 反響 (Reverberation)：當在經驗他人的經驗時，同時能夠對於自己在認知和情意層

歷史研究

面與他人經驗之間的關係進行反思；(4) 超脫 (Detachment)：既能運用想像和投射的能力使自己能夠設身於他人的主觀經驗，理解和分享他人的思想與情感；同時又能夠自主地與他人的主觀經驗分離，並且進行反思與評斷。¹⁶

將上述的移情概念運用於歷史解釋理解之中，在歷史移情所得到的歷史知識和理解不同於科學知識和解釋。科學解釋在於建立“因果的再現” (Representation of causes and effects)，歷史移情所追求的不仅是事件的因果關係，它也要求“經驗的再現” (Representation of experience)。因此，以歷史移情所得到的歷史知識和理解，不僅包含事件因果的分析解釋，它還是一種“經驗性的理解和知識” (Experiential understanding and knowledge)，可以讓人理解他人的思想、情感和行為的動機，因此可以解釋和預測他人的行為。

因此在歷史移情中，我們可以“再經驗” (Re-experience)、“重演” (Re-enactment) 和“再創造” (Re-create) 歷史人物的經驗。¹⁷ 所有的科學理論都要求認識主體必須從第三者的客觀角度和立場進行研究，但是在歷史移情中，為了能夠獲得“經驗性的理解和知識”，認識主體不僅要從第三者的角度和立場再現歷史人物的經驗，同時它需要認識主體，將自己投射在歷史人物的生命情境中，盡可能在心中復甦 (Revive)、重演、模擬和分享歷史人物的“內在經驗” (Inner experience)，進而理解其意義。¹⁸

三、移情是一種心靈理論

(一) 美學的移情概念

在十九世紀德國思想史中，移情的概念是哲學家、思想家、史學家以及美學家熱烈討論的課題，他們常將移情 (Empathy) 與理解 (Understand/Verstehen) 並論。而最早探討移情與理解之間的關係的，是十九世紀至二十世紀初德國浪漫主義的詮釋學和美學學

者。可惜的是，隨着英美分析哲學和科學實證主義的盛行，這一學術傳統逐漸式微。到了二十世紀中期以後，“移情”概念才又成為許多心理學家，特別是發展心理學和道德心理學者熱衷討論的議題。

十九世紀末與二十世紀初已有美學家及心理學家提出“Einfühlung” (德語，Empathy 從它翻譯過來) 一詞。哲學家羅伯特·費希爾 (Robert Vischer) 最早使用“Einfühlung”一詞，但是使當時的德國思想界廣泛地討論，使“Einfühlung”這一概念能夠在當時的知識地圖中佔有一席之地，則是來自於慕尼黑心理學教授西奧多·利普斯 (Theodor Lipps) 的貢獻。利普斯運用移情概念來說明人如何能夠體驗藝術作品以及人如何認知他人的“心靈狀態”。而美學家、哲學家、歷史學家和社會科學家將移情 (Einfühlung) 視為理解歷史和文化現象的特殊方法。¹⁹ 在二十世紀初，由於利普斯的影響，在現象學和詮釋學界常將移情概念與理解概念 (Verstehen) 互為運用。²⁰

心理學家利普斯將“Einfühlung”一詞定義為“認知者傾向於把自己投射在認知的對象之中”。²¹ 1909年心理學家愛德華·鐵欽納 (Edward Titchener) 把利普斯的“Einfühlung”翻譯為“Empathy” (移情)。鐵欽納在創造移情這個詞時，一方面保留了把自己投射在認知的對象之中的意思；另一方面他強調認知主體必須藉由“心靈的肌肉” (Mind's muscle) 所進行的“內在動態的模擬” (Inner kinesthetic imitation)，才能理解、認識客體的內在意識。同時他認為人的“移情傾向” (Empathetic tendencies) 是人性明顯而共同的傾向，使人將他身處的環境予以“人性化” (Humanize) 和“個人化” (Personalize)，進而讓我們產生“民胞物與” (Free-masonry among all men) 的情感。因此鐵欽納提出一個重要的解釋，他認為移情有兩個含意：一是認識他人情感的方式 (As a way knowing another's affect)；

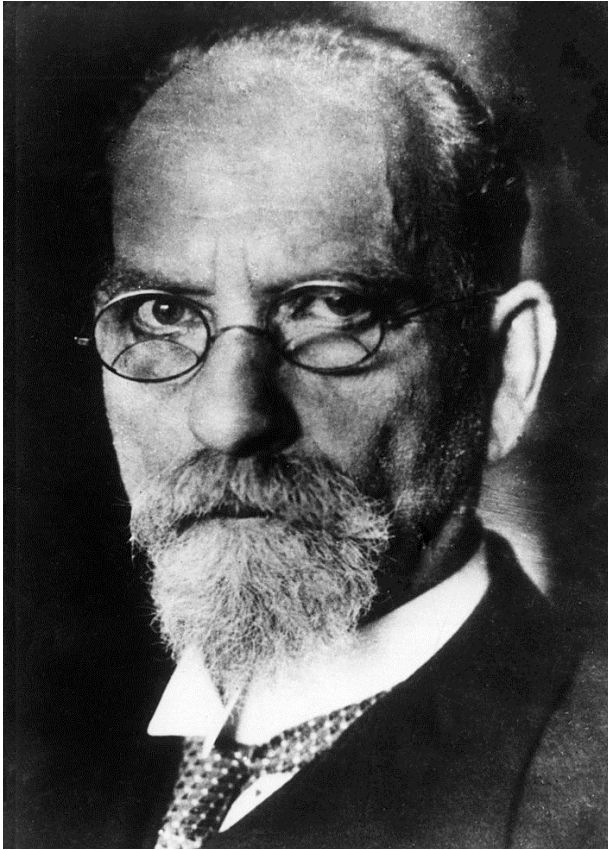


圖2. 胡賽爾 (圖片來源: Edmund Husserl 1910s/Public Domain/Wikimedia Commons)

另一個是，一種社會認知連結 (As a kind of social-cognitive bonding)。也就是，移情的能力既是一種與認知對象情感上的連結或同理，也是一種以想像力設身處地再經驗歷史人物所處的情境，對人的行為提出解釋與理解的能力。²²

(二) 現象學的移情概念

現象學家埃德蒙德·胡賽爾 (Edmund Husserl)²³ 和 埃迪特·斯泰因 (Edith Stein)²⁴ 都曾詳細討論過移情概念，他們超越利普斯的美學的視野，將移情置於“互為主體的問題” (The problem of intersubjectivity) 脈絡中，探討人“是否可能”以及“如何”認知他人“心靈狀態”的

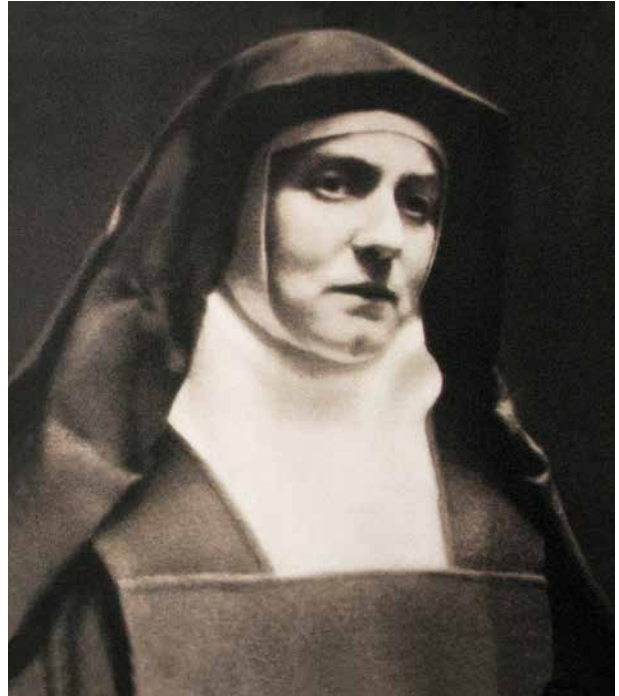


圖3. 斯泰因 (圖片來源: Edith Stein/Public Domain/Wikimedia Commons)

核心問題。他們認為移情是人類獨特的認知模式，人類以移情的方式可直接經驗他人的思想、情緒和慾望。胡賽爾說明移情是以“個人的態度” (Personalistic attitude) 來理解他人的心靈和人類所共同建立“社會行動的精神或意義世界” (Spiritual or meaning world of social action)，胡賽爾強調在“個人的態度”的觀點下，我們把他人視為“精神的存有” (Spiritual being)，移情讓我們能投射於他人的精神世界，理解與分享其意義。移情下的精神世界並不只是一個獨立存在的客體，他們與我們共同存在，我們能夠參與他們的生命經驗，我們與他人的關係是互依互動，因此精神世界之意義的體驗與理解之性質並不是私有 (Private) 而是公共性 (Public)。²⁵

斯泰因指出移情是“互為主觀性經驗的基礎” (The basis of intersubjective experience) 和“使外在世界知識存在的條件” (The condition of possible knowledge of existing

歷史研究

outer world)，移情的能力不僅使我們能夠經驗和他人心靈，同時也讓我們可以從他人對我的認知和觀點來認識自己。因此，斯泰因強調一方面我們以移情認識他人“心靈狀態”，另一面我們因為可利用移情的能力知道他人對我的看法，而獲得“自我的知識”（Self-knowledge）。²⁶

（三）心理學和神經科學的移情概念

從心理學的角度，移情也有類似的兩種定義。第一種定義，認為移情是一種心智認知的能力，透過移情我們可以認知他人心智的內在狀態，包括思想、情感、觀念和意圖。持此觀點者如威廉·伊克斯（William Ickes）²⁷和羅伯特·高登（Robert Gordon）²⁸，認為移情是一種對人之行為的解釋與理解的能力，是我們以想像力設身處地再經驗他人所處的情境，也就是說，我們必須能夠洞察他人思想中的各項要素——諸如，行動者的處境意識、情感因素、價值信仰、動機及目標以及他所掌握的資訊與可運用的資源，讓我們對人的行為提出一個合理的解釋和理解。

第二種定義，則強調情感部分。馬丁·霍夫曼（Martin Hoffman）主張，移情是一種對他人產生一種感同身受的情感反應（The vicarious affective response to another person）。他把移情歸納為六種模式或層次，包括初級循環反應（Primary circular reaction）、古典制約（Classical conditioning）、直接聯想模仿（Direct association mimicry）、語言中介聯想（Language-mediated association），及最高層次的移情——角色扮演（Role taking）。角色扮演指的是想像自己站在別人立場的認知活動（Cognitive act）。²⁹

近年來，行為和認知神經科學研究、以及核子功能造影實驗已經累積諸多證據顯示，每一個人可以藉由神經結構複製他人心理狀態的功能，而能夠理解他人的思想和情緒。人有能

力主動基於自己的意願，將自己想像地置於他人的處境之中，想像他人心中可能的感受，理解分享他人的主觀經驗。這樣的能力來自人類大腦的功能機制，使人可以模擬、再經驗和重演他人的觀點。神經造影研究證明當人目睹他人的情緒狀態，或是有意識地採用那個人的心理感受，在我們的大腦中就會啟動相同的神經迴路，此一研究與心理學的模擬理論完全一致。鏡像神經對於移情經驗非常重要，經由大腦神經的鏡像（Mirroring）功能，讓我們可以經驗他人的情意狀態，並且使我們能夠做到情意的分享和回應。社會神經科學研究顯示移情能力建立在兩個基礎：（1）大腦中相同的神經迴路；（2）管理認知與情緒的處理與防止自我與他人混淆的機制。

綜合上述美學、哲學、心理學和神經科學對移情概念的定義，可以總結出移情就是一種“理解”的活動。它具有兩種內涵：（1）移情是一種理性的心智認知的能力，也是一種社會認知連結。我們的理性心智能夠以想像力設身處地再經驗歷史人物所處的情境，重建歷史人物心中的問題、動機和目的；（2）移情是一種認識他人情感的方式，並且也是一種對他人產生一種感同身受的情感反應。移情是人性的共同特徵與能力，使人將他所認識的對象個人化，進行內在動態的模擬，進而讓我們產生情感與共的感受，更加理解對方。

四、歷史詮釋學的移情概念： 移情是一種歷史理解的方法

屬於浪漫主義詮釋學傳統的弗里德里希·施萊爾馬赫（Friedrich Schleiermacher）和狄爾泰皆重視歷史理解之問題，他們特別強調歷史理解首重“個體性之原則”（The principle of individuation），歷史解釋的重點應該在於闡明時代和歷史人物獨特性。³⁰浪漫主義詮釋學將“個體性之原則”運用文本解釋之上，主張解釋者必須掌握到作者的個人主體性（Individual subjectivity），才能真正理解文本之意義。施萊爾馬赫和狄爾泰都以“重

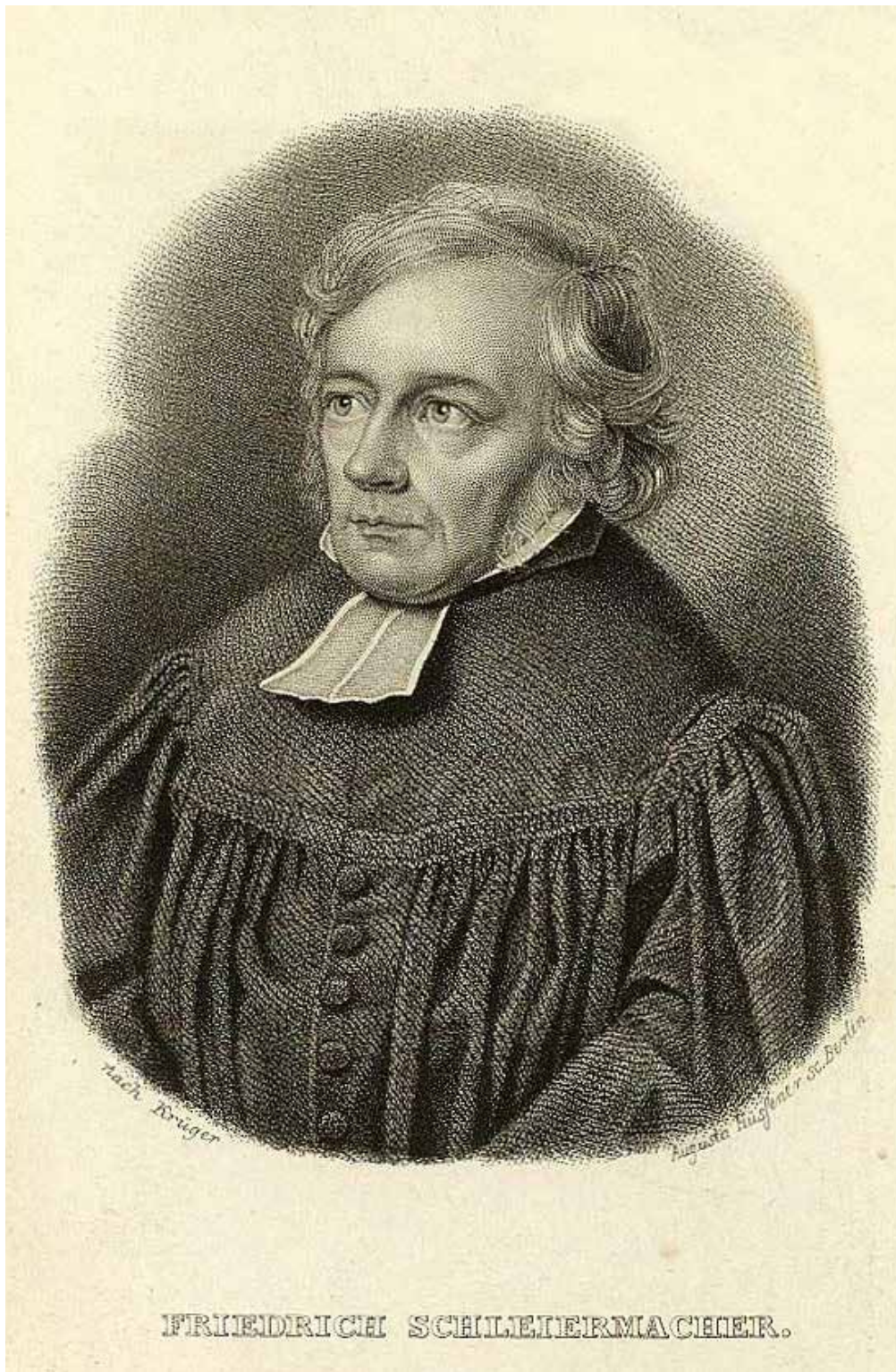


圖 4. 施萊爾馬赫 (圖片來源：Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher/Public domain/Wikimedia Commons)

歷史研究



圖5. 狄爾泰 (圖片來源: Wilhelm Dilthey/Public domain/Wikimedia Commons)

建的模式”(A model of reconstruction) 作為詮釋學的基礎，理解文本就是重建作者的“原本意向”(Original intention)，亦即要求解釋者將自己投射在作者的主體性和思考習慣中，以移情的方式重建作者心中的思想、意圖和情感。施萊爾馬赫認為文本詮釋的首要目標在於重建(Reconstructing)和重現(Reproducing)作者過去的行動，解釋者藉由重建作者的思想，使他能夠與作者相一致(Identification)。³¹

施萊爾馬赫主張當我們想要對一部作品進行解釋(Interpretation)時，必須要先理解(Understand)作者個人的特殊風格，

掌握作者如何運用他個人的文字風格來表現他獨特的觀點。施萊爾馬赫認為理解的基礎有兩大要素：一個是文法的解釋(Grammatical interpretation)，另一個是心理的解釋(Psychological interpretation)；也就是要求解釋者必須具備社會語言慣例(Social linguistic conventions)的知識，以及理解作者的特定意圖(Specific intentions)。因此對於施萊爾馬赫而言，所謂“理解”就是解釋者在他自己心中重建作者的思想。施萊爾馬赫認為心理的理解是解釋作品時的一個重要層面，他把理解他人心智的能力與能夠想像地把自己轉化為立於他人的觀點兩者連結在一起。對於施萊爾馬赫而言，這種“想像性的轉化”(Imaginative transformation)是理解所不可缺少的過程。而這種轉化的可能性，是根據兩個前提：(1)解釋者與被解釋的對象之間存有共通與相似的心理結構；(2)任何人類的創作(文學、音樂、建築、法律、制度與歷史等等)都是人類內在心靈活動的表現。因此，理解就是透過想像性的轉化將自己置身於他人內在心靈活動的過程中。³²

當現象學關注移情概念的同時，詮釋學傳統中哲學家則專注於文本詮釋的議題，並努力嘗試為歷史知識和人文社會科學建立其方法論和客觀的學術標準。歷史人文世界與自然世界最大的不同之處在於，它不僅包含了外在現象，同時它還包括了“內在生命經驗”(Inner life experience)，因此人文與社會科學的方法自然不同於自然科學方法，³³就如同狄爾泰所說：我們解釋(Explain)自然，但是我們理解(Understand)生命。狄爾泰認為自然作為一個外在的、陌生的世界處於我們的對立面。自然現象是重複發生的，處於因果的關聯中。我們通過感官感知在自然界所發生的事件，通過歸納、假設、邏輯推論和求證，試圖找到它們的普遍的規律性，並用某種數學公式表述它們，從而對它們的再次發生作出預言。自然科學的這一系列的工作就是對自然現象的客觀性“說明”。我們的精神活動卻是能直接體驗我們自己創造的世界，我們的行為和作品包含意

義和價值，因此人文科學的任務在於“理解”我們心靈生活及其文化作品。³⁴狄爾泰將他的“理解”（Verstehen）概念與移情連結在一起，因此詮釋學也將移情視為一重要的知識論工具。³⁵

對狄爾泰而言，歷史理解的客體是人心之中的觀念（Idea）、意圖（Intention）或感受（Feeling），而這些心靈的內容（Mental content）則是由文字、姿態、藝術作品和制度風俗而具體化與客觀化地表現於外。歷史理解就是“再經驗”（Re-experience）歷史人物的經驗和重建歷史人物的“內在生命”（Inner life），其方法則是藉由移情，“再體驗”歷史人物的心靈內容。狄爾泰指出雖然現今我們大多數人無法真正經驗馬丁·路德（Martin Luther）當時的宗教經驗，但是我們仍然能夠依據歷史文獻和記載，重建當時的歷史文化情境與脈絡，想像地移情於馬丁·路德的經驗、思想和情感。狄爾泰主張移情是歷史理解的必要前提，除非我們可以再經歷他人的經驗，否則就無法真正地理解他。將狄爾泰移情式的理解概念歸納如下：（1）必須透過移情，才能理解歷史人物的經驗、思想和情感；（2）為了做到移情，我們必須再體驗歷史人物的經驗、思想和情感；（3）為了能夠精確如實地體驗歷史人物的經驗，我們必須藉由客觀化地表現於外的行動、文字、姿態、藝術作品，重建歷史人物的“內在生命”；（4）重建是指能夠建立關於“內在生命”的完整和真實知識，並且將它們放於歷史脈絡中。狄爾泰認為理性思維與情意感受的活動與內容都必須經“客觀化”形於外顯的舉止、表情、姿態或語言之後，我們才可以認知。這種客觀精神包括了語言、習俗、任何一種生活形式或生活方式，也包括家庭、社會、國家以及法律。通過生命的各種客觀化過程，在我們面前展現出來，並且在這一世界中，個體與整體是互動關聯的，可以經由各種媒介和形式展現出來。然後再藉由個人以“內在體驗”的方式而為你我所共享，並且強調理性思維認知與情意感受的理解都是同樣客觀有效。³⁶

在論及“理解”的基礎時，狄爾泰表示我們是以我們內在的生命與情感為基礎來理解他人，當我們遇到與我們有相同身體構造和相似的行為方式的人時，即相信他們與我有相同的心靈與情感。我們歸諸於他人的不僅僅是零散的意識閃現、孤立的思想或情感，而是一個與我們相類似的心智結構。此一心智結構有其豐富的內在生命，它構成一個不斷發展的自我所組成的複合體，這是我們心智的相似之處。這也就是為甚麼我們能夠以一些片斷的資料或線索，建立對於他人心智和情感一種深具廣度、深度與親密度的認識。因為我們假設他們的心智結構與我們相似，因此可以通過關於他們的心靈情感與思想的一些事實線索，而得到他們的完整心智與情感的圖像。狄爾泰認為這一切都是“生命的表達形式”，而我們可以藉由內在的體驗和移情作用的理解能力去掌握他人的生命表達。也就是說，我們可以在共同的意識結構和普遍的人性基礎上，將自己設想為處於某一個歷史情境中，依據那個時代的風俗習慣、行為模式和價值取向來體驗那個時代人的思想和情感，進而理解到那個時代作品的意義和價值。因此，在歷史理解中情意感受的理解與理性思維認知同樣有其客觀性，不應將情意感受排除在外。³⁷

柯靈烏主張歷史知識是關於心靈在過去曾經做過甚麼事的知識，因此歷史知識的對象就不是一種單純的對象，它不是處於認識的心智之外，它是一種心靈思考的活動。只有在認知的心智重演它並且心智意識到如此之時，這種思考活動才能被認識。對於歷史家來說，他所研究的那些歷史行動，並不是供人觀看的景觀，而是要通過他自己的心靈去生活的那些經驗。歷史事件與自然事件的性質以及其構成之元素各自不相同，在研究自然界的事件或事物，並沒有事件的內部與外部之分問題。自然界的事件只是單純的事件，並不是人類行為的產物，自然科學家以觀察的方式將自然事件視為一單純的“現象”（Phenomena）或“景象”（Spectacles）。歷史學家視事件為一行為，必須從事件的外部深入到它的內部去重新發現

歷史研究

當事者的思想。自然科學家所面對的事件並無內外之分，他不須考慮動機、目的或思想等問題。他的方法是觀察事件與事件之間的關係，並且將所觀察到的事件納入一般法則與公式之下。就自然科學而言，事件係由知覺所發現，欲進一步探究事件的原因，是將它納入所屬的類別，然後建立該類別與其他類別的關係。歷史事件卻不只是現象，也不只是凝思的景象，而是歷史人物心中思想和情感。因此就歷史而言，亟待發現的客體不是單純的事件，而是其中所表達的思想。³⁸

柯靈烏明確地指出歷史思維是一種重演性的思維方式，重演指的是在史家心靈當中所進行的一種思考活動，他嘗試“再一次經驗”（Re-experience）或“再一次經歷”（Go through again）歷史人物所面臨的歷史情境（所要面對的問題與挑戰），以及他對此一歷史情境所進行的思考、心中所懷有的情緒，以及他所提出的對策和所要完成的目標。在柯靈烏歷史詮釋理論體系中，重演一詞所指涉的是“史家的理性心靈活動”。此一心靈活動經驗乃是一多重面向、動態與對話的活動。我們發現重演一詞常與“再發現”（Re-discover）、“復甦”（Revive）、“再經驗”（Re-live）、“重建”（Re-construct）與“再思”（Re-think）等詞彙交互運用，顯示出重演多層性的涵義。³⁹

五、歷史教育學界對情意的歷史移情的教學方法的疑慮

本文以兩位英美歷史教育學者彼得·李（Peter Lee）和史都華·佛斯特（Stuart Foster）的主張，來說明歷史教育學界對歷史移情的教學方法的理由。彼得·李認為以前的人與我們有不一樣的世界觀，因此他擔心學生用其日常生活經驗去理解歷史，而造成對歷史的誤解。從科學實證的歷史觀點而言，“歷史移情”並非情感的連結，而是一種客觀分析、主客分離的思想活動與成就，並非一種個人的洞見或特殊的觀點與感受。與彼得·李同樣

主張的佛斯特明確指出歷史移情不是甚麼：

（1）歷史移情並非進入歷史人物的腦袋，沒有史家或學生能抓住另一個時空之人的角色；（2）歷史移情不是想像（Imagination）、認同（Identification）或同感（Sympathy），而是根據證據的推論；（3）歷史移情不是情感的投入（Emotional involvement）。同時，他也指出他所認為的歷史移情為何：（1）歷史移情牽涉到理解過去人們的行為；（2）歷史移情牽涉到對歷史脈絡的賞析；（3）歷史移情需要多元的證據與觀點；（4）歷史移情需要學生檢視自己的觀點；（5）歷史移情鼓勵有根據，但暫時性的結論。他因而建議歷史移情的教學包括：脈絡與時序（Context and chronology）、介紹歷史證據（Introduce historical evidence）和建立能支持結論的論證。⁴⁰

佛斯特認為“人是無法觸及到隱藏在眼珠之後的情感活動與內容的”（Get behind the eyeballs of people in the past），也因此認為歷史移情不是“想像”，因為歷史解釋是一種對證據的推論（Inference）及猜測（Speculation）。⁴¹他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，而不是共感（Sympathy）。也因此，他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，或自己是阿帕拉契印地安人，然而，這卻是許多現場教師認為最能幫助學生了解歷史的方式之一。佛斯特主張“真正的歷史必須要仔細地探究與縝密地檢視手邊的證據”，而非想像。表現在教學上，持科學實證主義觀點的學者容易擔心如果歷史移情包含對歷史人物產生情意的共鳴，將易使學生對歷史人物產生“認同”（Identification），而他們擔心學生會認同希特勒，卻沒有想到學生能同理猶太人等受迫害者的經歷，及想像與理解甘冒危險抵抗不義之人的努力，對身為人的內省（真正的理解）之重要。⁴²

我們歸納了三點科學的史學觀的歷史教育

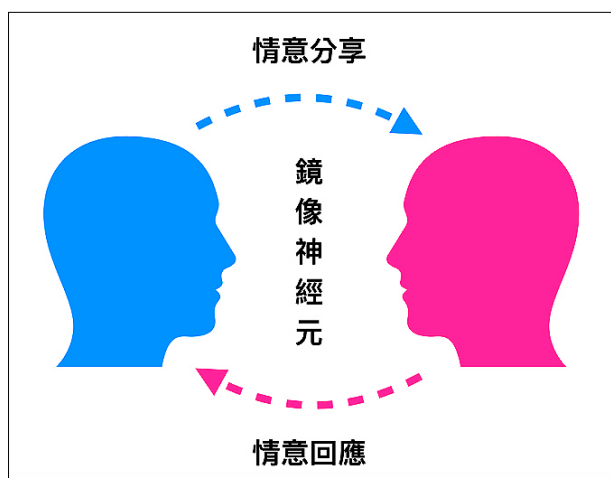


圖 6. 鏡像神經元功能 (圖片來源：筆者自製)

學者反對歷史移情中情意感受的理由：(1) 他們認為歷史人物心中的情感是無法被客觀地理解，因此情意感受不能成為歷史教育的目標；(2) 他們相信如果歷史教學強調情意感受，容易誤導學生對歷史人物產生錯誤的認同（例如認同希特勒）；(3) 他們擔心學生在歷史移情的過程中，可能不自覺地將自己主觀的感受、立場帶入，用現在的眼光看過去，失去理解的客觀性。

針對科學的史學觀的第一點立場，本文引用神經科學鏡像腦神經的研究和狄爾泰的歷史理解理論加以反駁。近年來從行為認知科學和腦神經科學研究以及核子功能造影實驗已經累積諸多證據顯示，每一個人可以藉由神經結構複製他人心理狀態的功能，而能夠理解他人的思想和情緒。⁴³ 人有能力主動基於自己的意願，將自己想像地置於他人的處境之中，想像他人心中可能的感受，理解分享他人的主觀經驗。這樣的能力來自人類大腦的功能機制，使人可以模擬他人的觀點，神經造影研究證明當人目睹他人的情緒狀態，或是有意識地採用那個人的心理感受，在我們的大腦中就會啟動相同的神經迴路，此一研究與心理學的模擬理論完全一致。鏡像神經對於移情經驗非常重要，經由大腦神經的“鏡像神經元” (Mirroring neurons) 功能，讓我們可以直接經驗他人的

情意狀態，並且使我們能夠做到情意的分享和回應。⁴⁴ 社會神經科學研究顯示移情能力建立在兩個基礎：(1) 大腦中的相同鏡像神經元的功能；(2) 管理認知與情緒的處理與防止自我與他人混淆的機制。

從狄爾泰的詮釋學來看，情意感受的理解與理性思維認知是同樣客觀有效的。狄爾泰認為人的思想、意圖及情感都隱藏於眼珠之後，因此它們都必須藉由各式各樣的“生命表達”將之“客觀化”，才能為我們所認識。換言之，我們無法直接得知深藏於別人內心的情感或思想，我們只能感知到形於外的舉止、表情、姿態或語言。大衛·休姆 (David Hume) 也認為移情只有根據我們觀察到別人的行為而加以推論出背後的情感或思想之後，才得以發生。⁴⁵ 儘管有些情感我們無法明確地認知，或者是清晰地表達，但是它仍然是“可知的現象” (Knowable phenomena)。他指出情緒的認知經歷三個過程：主觀的情感經驗 (Subjective emotional experience)、情感的表達與溝通 (Emotional expression and communication) 和對情感的論述 (Discourse about emotion)。情感的發生是個人內在、主觀的生理與心理的現象，但是在認知與表達的過程中，我們藉由“可用的言辭範疇” (Available verbal categories) 將個人內在、主觀的情感建構為一個“公眾世界的現象” (Public-world phenomena)。換言之，藉由語言的指涉與建構，個人情感的內容與意義將可以與他人溝通及分享。⁴⁶ 例如，我們會說：“你看起來心情很好！”但若依照福斯特的邏輯，這句話是不成立的，因為沒有人能看到別人的“心”，因此如何可以知道“心情”？事實上，無論是“理性的思考”或是“主觀的心情”，都不是可以直接被認知的，而是都必須以語言為媒介得知。所以，我們每天都在（也必須）嘗試透過語言來“看別人的心”，雖然有時成功，有時失敗，但是在生活中這是我們必須具有的能力。試想，如果沒有這樣的能力，人們如何彼此相處與溝通？移情的情意感受能力在人類日常生活中的

歷史研究

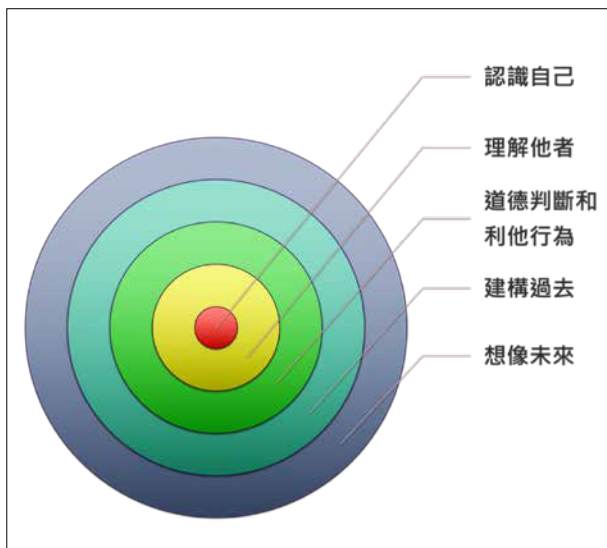


圖 7. 歷史思維的認知能力 (圖片來源：筆者自製)

理解與溝通上，扮演非常重要的角色，因為移情活動代表的是人在情感上和認知上所經歷的心理感染過程。在這種過程中，我們的情緒與周遭人的心理狀態是處於一種相通、互動與共感的交流狀態，而歷史移情就是將交流的對象擴展到各個社會與文化中的歷史人物。

另外，佛斯特等科學的史學觀的學者忽略了移情所包含的想像與情意作用，是激發學生想要進行認知與理解活動的驅策動力。因為，當學生對歷史人物的處境、遭遇以及所產生的情感產生移情的作用，將有助學生產生一種關懷與切己之感，然後他們才會更進一步想要了解到底發生了甚麼事、為何會發生這種事、誰應該負責、及如何處理這樣的事情等問題。⁴⁷ 矛盾的是，佛斯特等歷史教育改革者，就是有感於學生常常將歷史視為遙遠、枯燥乏味的事實與事件匯編，為了改革歷史教育這一重大弊病，他們認為最有效的方法是使用歷史移情；但是，當他們摒棄歷史移情中的情意感受，歷史教學如何能夠做到他們所期望的“使用歷史移情激發學生對歷史研究的興趣”？⁴⁸

科學的史學觀的學者反對歷史移情中情意感受的第二個理由是他們擔心會造成學生對歷

史人物做錯誤的“認同”。歷史移情教學希望培養學生（1）在自我與他人之間，能夠有情意地感受、分享和回應；（2）能夠設身處地理解他人的觀點的能力。有些學者對歷史移情的疑慮在於（1）移情要求學生能夠感受和分享歷史人物的情感，但是如果造成學生與歷史人物的情感完全重疊，可能就會引起學生情緒困擾或焦慮等負面影響；（2）擔憂或懷疑一般的學生有能力在移情過程中將自己與歷史人物區隔開來，不致產生錯誤的認同，如學生在思想、價值觀、信仰和情感認同於希特勒的行為。筆者同意在歷史移情的教學中，的確可能發生上述兩種情況，也是移情的歷史教育所應該避免的。

亞當·史密斯（Adam Smith）認為移情建基於個人自我反思、自我認識、自我擴充的能力之上，它與憐憫和悲憫相互關聯，使我們能對他人的痛苦處境產生鮮明的想像。他又特別強調並非每一種情感都會引起同情，有一些感情當它們被表達出來時，一點也不會引起同情，反而在我們弄清楚導致那些情感／情緒的原因之前，它們的表達只會激起我們的厭惡與反感。⁴⁹ 例如，大多數的學生不會對“校園霸凌的施暴者”產生認同的好感。換言之，這種情意感受並不是盲目的情感反應或認同，它會促使我們更進一步以理性的思考與批判，去釐清事情的原委與真相。所以在教學現場中，科學的史學觀的學者擔憂學生認同希特勒的情況並不至於發生，因為當學生也同樣能夠將自己的情感推己及人地想像那些在集中營的猶太人的真實處境，以及對希特勒屠殺猶太人的動機和理由做深入的反思之後，學生能夠做出適宜的判斷。事實上，主張情意重要的歷史教學者認為要了解有關納粹對猶太人的大屠殺及對女性等弱勢者之歷史，情意是使我們有能力認識之途。

科學的史學觀的學者反對歷史移情中情意感受的第三個理由是，他們擔憂學生會在歷史移情的過程中有現在主義（Presentism）的問題，即用現在的眼光（包括價值、風俗、信仰和知識）看過去，將自己主觀的感受、立場帶入，影響其對歷史事件的解釋和理解。⁵⁰ 我

們認為在歷史知識建構的過程中，史家不可能沒有自己“現在”的興趣、問題意識和思想立場，而這些卻並非由歷史事實與材料之中而來，相反地，它們卻是研究歷史事實與材料的前提與基礎。

六、結論

自1980年代開始，歷史教育界逐漸強調培養學生歷史移情的能力，但是，目前歷史教學學者們對於歷史移情的解釋，仍受限於科學的史學觀的立場，過於側重實證主義的歷史事件因果解釋，導致過度偏重於理性的歷史解釋與分析能力，而忽略歷史移情概念中情意的部分，我們認為這樣將無法正確掌握歷史移情概念的內涵和價值。目前受美英歷史教學思潮影響的歷史教育改革，仍側重認知訓練的移情教學，我們認為新的歷史課程綱要應當將“情意感受”與“認知思考”同列為歷史移情能力培養的重要目標。

我們主張歷史移情具有兩種內涵：（1）移情是一種理性的心智認知的能力。它的目標在於訓練學生學習運用歷史證據書寫過去的歷史，引導學生在歷史證據的基礎上，運用想像力去思考歷史人物如何面對與回應他們所處的各式各樣的問題，以設身處地的方式重建他們觀看世界的角度與方式。此種歷史移情的能力可以擴展學生思維的角度和觀點，使他們能夠有更多元、更包容的思想與胸襟。（2）移情是一種認識他人情感的方式，並且也是一種對他人產生感同身受的情感反應。移情傾向是人性共同特徵與能力，使人想像性地將自己投射於過去歷史人物的情境與思想情感當中，將他所認識的對象個人化，因而對於歷史人物的心智和情感產生一種深具廣度、深度與親密度的認識。

在移情的歷史教學中，有三種歷史移情模式的教學步驟。社會神經科學研究顯示不同的移情模式，會引起不同神經迴路的反應，因此在教學中，老師應該注意到以提問的方式，刺激學生進行不同移情模式的歷史理解：

（1）以自我為導向的換位思考（Self-oriented perspective-taking）；（2）他人為導向的換位思考（Other-oriented perspective-taking）；（3）雙重的換位思考（Dual perspective-taking）。⁵¹所謂的換位思考是指“站在他人的立場來理解他人的思想和感受。”第一種模式是教導學生透過想像的過程，模擬自己身處在歷史人物的情境之中，來建構歷史人物當時的思想、情感和動機；第二種模式則是模擬以歷史人物的角度，想像在他們的歷史經驗下，他們會如何思考、判斷，以及他們心中的情感；第三種模式是老師必須將學生的“思考”（Thinking）和“感受”（Feeling）的能力連結起來，在歷史教學中，以移情為教學法的老師應該認知到，自己的角色不只是“資訊提供者”（Information-giver），更是“學習啟動者”（Learning-facilitator）。⁵²透過移情的教學，鼓勵並且引導學生與不同歷史時期、不同的文化背景和價值系統下的思想與觀念進行對話；隨着學生歷史移情能力的增進，進而使學生能夠在整合這些對話之後，嘗試探索和發展自己對世界、歷史和不同的文化、宗教與價值系統的理解和觀點。⁵³

歷史是由不同時代、不同文化、不同地域、不同國度的人之經驗所構成的，而移情的理解是我們跟他們之間最重要的頻道與橋樑。因此，我們深信歷史教育的核心價值在於透過歷史移情，引領學生接近歷史人物的真實心境與情境。所以歷史理解既是一種理性的認知，同時也應是一種情感的回應。歷史理解的基礎在於我們對於日常生活的理解，而日常生活理解的本質是一種歷史理解，歷史理解與日常生活理解彼此的關係是互相依賴和互相增長的關係。歷史教師應該在課堂上鼓勵並支持學生將“情意感受”和“認知思考”的能力結合起來運用於歷史理解與日常理解中，透過對歷史事實與脈絡的掌握，鼓勵學生嘗試以個人具體的生活經驗為基礎，逐漸建立起他們對歷史、社會和人類關係的理解。

愛德華·卡爾（E. H. Carr）的名言：“歷

歷史研究

史是史家與他的事實之間不斷的互動過程，一段過去與現在之間不斷的對話。”⁵⁴也說明史家“現在”的興趣、問題意識、思想立場以及個人生命經驗，都會對其歷史知識和歷史理解的建構產生影響。學生個人的人生經驗和理解的深廣程度會影響其歷史理解的內涵；反之，學生所得到的歷史理解也能提升學生對其人生經驗和理解的深廣程度。所謂的人文涵養，就是從學生的生命經驗與過去對話中逐漸形成。歷史理解的產生是透過學生對歷史人物的思想與情感進行一種經驗性的重演而獲得，在重演的過程中，學生與歷史人物之間的關係是一種持續不斷的對話歷程。我們認為增進學生歷史理解的能力，最重要的策略是鼓勵學生以自己個人的生命經驗與情意感受為基礎，在自己的心中重建歷史人物的思想與情感。也因為這樣，學生可以用移情能力，養成多元思考的角度來理解過去的歷史，能尊重文化、宗教、性別與族群的差異，跨越他們的經驗與心靈的邊界。

註釋：

1. 《日本要大學減少文科專業被批“文化亡國”》，《環球時報》2015年6月29日，詳見<http://news.sina.com.cn/w/2015-06-29/081132031873.shtml>；《文科無用？日83%大學欲轉型廢除文科》，《自由時報》2015年7月22日，詳見<http://news.ltn.com.tw/news/world/breakingnews/1386897>。
2. Jonathan Gray, "Dutch Student Protests Ignite Movement Against Management of Universities", *The Guardian*, 17th March 2015, <http://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/mar/17/dutch-student-protests-ignite-movement-against-management-of-universities>.
3. “哲學‘非’星期五：消失中的大學人文精神——資本主義與市場導向下的高等教育”活動專頁，詳見<https://www.facebook.com/events/928405863898754/>。
4. 姜朝鳳宗族：《博雅教育／日本83%國立大學欲整併文科，學者痛批“文化亡國”／文學院、社會學院、人文學院／博雅學位（Liberal Arts）／等要對人才的培育要有所成長，否則應檢討是否廢止／日本社會確實存在“文科無用”的說法／日本全國共有超過500萬台自動販賣機？》，姜朝鳳宗族部落格，2015年7月22日，詳見<http://nicecasio.pixnet.net/blog/post/429061496-%e5%8d%9a%e9%9b%85%e6%95%99%e8%82%b2-%e6%97%a5%e6%9c%a>

c83%25%e5%9c%8b%e7%ab%8b%e5%a4%a7%e5%ad%b8%e6%ac%b2%e6%95%b4%e4%bd%b5%e5%bb%-a2%e9%99%a4%e6%96%87%e7%a7%91-%e5%ad%b8。

5. 田孟心：《台灣要跟日本的大學一樣大量裁減文科嗎？3張圖表告訴你台灣文教科系現況》，The News Lens 關鍵評論網，2015年8月8日，詳見<http://www.thenewslens.com/post/200129/>。
6. 曾筠淇：《文科學費漲1倍！逼念“就業率高”的理科，澳教育部長：需更多工程師》，ETtoday新聞雲，2020年6月21日，詳見<https://www.ettoday.net/news/20200621/1743108.htm>。
7. 林秀姿、洪欣慈、鄭語謙：《人文類畢業生薪水偏低轉職率高》，《聯合報》2016年3月28日，詳見<https://www.cw.com.tw/index.php/article/5075396>。
8. Del Jones, "Offbeat Majors Help CEOs Think Outside the Box", *USA TODAY*, 24th July 2001, <http://usatoday30.usatoday.com/money/covers/2001-07-24-bcovtue.htm>.
9. Laura Entis, "It There a Place for Liberal Arts in Business?", *Inc.*, 5th February 2013, <http://www.inc.com/laura-entis/6-cases-for-the-value-of-a-liberal-arts-education.html>.
10. Jack Linshi, "10 CEOs Who Prove Your Liberal Arts Degree Isn't Worthless", *TIME*, 23rd July 2015, <http://time.com/3964415/ceo-degree-liberal-arts/>.
11. Edgar Bruce Wesley, "Let's Abolish History Course", *The Phi Delta Kappan*, Vol. 49, no. 1 (September 1967), pp. 3–8; Billy Rojas, "The End of History", *The Social Studies*, Vol. 63, no. 3 (March 1972), pp. 118–124; Jon Teaford, "Why Study History?", *The Social Studies*, Vol. 64, no. 4 (April 1973), pp. 164–169; Arthur Roberts and Thomas P. Weinland, "Clio at the Crossroads", *The Social Studies*, Vol. 69, no. 1 (January/February 1978), pp. 32–35; Warren L. Hickman, "The Erosion of History", *Social Education*, Vol. 43, no. 1 (January 1979), pp. 18–22.
12. Peter Novick, *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 21–46.
13. Amy Coplan and Peter Goldie, *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 23; Hans Kogler and Karsten Stueber eds., *Empathy and Agency*, Boulder: Westview, 2000; Karsten Stueber, *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*, Cambridge: MIT Press, 2006; Christian Keysers, *The Empathic Brain: How the Discovery of Mirrors Neurons Changes Our Understanding of Human Nature*, Kindle E-Books, 2011.
14. (1) 以自我為導向的換位思考 (Self-oriented perspective-taking) ; (2) 他人為導向的換位思考 (Other-oriented

- perspective-taking) ; (3) 雙重的換位思考 (Dual perspective-taking) 。
15. William Ickes, *Empathic accuracy*, New York: Guilford Press, 1997, p. 67.
 16. Theodor Reik, *Listening with the Third Ear*, New York: Farrar, Straus & Giroux, 1948.
 17. Wilhelm Dilthey, *Hermeneutics and The Study of History*, NJ: Princeton University Press, 1996, pp. 235–260; Robin George Collingwood, *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994, pp. 282–301.
 18. Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Chicago: Chicago University Press, 2002, p. 173.
 19. Hans Kogler and Karsten Stueber eds., *Empathy and Agency*, Boulder: Westview, 2000; Karsten Stueber, *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*, Cambridge: MIT Press, 2006; Christian Keysers, *The Empathic Brain: How the Discovery of Mirror Neurons Changes Our Understanding of Human Nature*, Kindle E-Books, 2011; Amy Coplan and Peter Goldie, *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2011.
 20. Amy Coplan and Peter Goldie, *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2011, pp. 13–38.
 21. Lauren Wispé, "History of the Concept of Empathy", in Nancy Eisenberg and Janet Strayer eds., *Empathy and Its Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987, pp. 17–37.
 22. Lauren Wispé, "History of the Concept of Empathy", in Nancy Eisenberg and Janet Strayer eds., *Empathy and Its Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 26.
 23. Edmund Husserl, *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, trans. by Richard Rojewicz and Andre Schuwer, Dordrecht: Kluwer academic Publishers, 1989.
 24. Edith Stein, *On the Problem of Empathy*, trans. by Waltraut Stein, Washington, D. C.: ICS Publications, 1989.
 25. Rudolf Makkreel, "How is Empathy Related to Understanding?" in Thomas Nenon and Lester Embree eds., *Issues in Husserl's Ideas II*, The Hague: Kluwer Academic Publisher, 1996.
 26. Edith Stein, *On the Problem of Empathy*, trans. by Waltraut Stein, Washington, D. C.: ICS Publications, 1989, p. 28.
 27. William Ickes, "Empathic Accuracy", *Journal of Personality*, Vol. 61, no. 4 (1997), pp. 587–610.
 28. Robert Gordon, "Simulation Without Introspection or Inference from Me to You", in Martin Davies and Tony Stone eds., *Mental Simulation: Evaluations and Applications*, Oxford: Oxford University Press, 1995.
 29. Martin Hoffman, "Interaction of Affect and Cognition in Empathy", in Carroll E. Izard, Jerome Kagan and Robert B. Zajonc eds., *Emotions, Cognition, and Behavior*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 103–131.
 30. Richard Palmer, *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Evanston: Northwestern University Press, 1969, pp. 84–123.
 31. Richard Palmer, *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Evanston: Northwestern University Press, 1969, pp. 84–97.
 32. Friedrich Schleiermacher, *Hermeneutics and Criticism*, edited by Andrew Bowie, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
 33. Max Weber, "The Fundamental Concepts of Sociology", in *The Theory of Social and Economic Organization*, trans. by A. M. Henderson and Talcott Parsons, London: Free Press, 1947, p. 87.
 34. Michael Ermarth, *Wilhelm Dilthey: The Critique of Historical Reason*, Chicago: The University of Chicago Press, 1978, p. 226.
 35. Hans Peter Rickmen, *Dilthey Today: A Critical Appraisal of the Contemporary Relevance of His Work*, New York: Greenwood Press, 1988, pp. 131–150.
 36. Michael Ermarth, *Wilhelm Dilthey: The Critique of Historical Reason*, Chicago: Chicago University Press, 1981, pp. 93–121; Herbert Schnadelbach, *Philosophy in Germany 1831–1933*, edited by Eric Matthews, Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 109–139.
 37. 張慶熊：《狄爾泰的問題意識和新哲學途徑的開拓——論精神科學的自主性及作為其方法的詮釋學》，《復旦學報》（社會科學版）2007年第3期，第43–50頁。
 38. Robin George Collingwood, *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994, p. 283.
 39. Robin George Collingwood, *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994, pp. 282–304.
 40. Stuart Foster, "Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?", *The Social Studies*, Vol. 90, no. 1 (1999), pp. 18–24.
 41. Stuart Foster, "Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?", *The Social Studies*, Vol. 90, no. 1 (1999), p. 19.

歷史研究

42. Elizabeth Yeager and Stuart Foster, "The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding", in O. L. Davis Jr., Elizabeth Yeager and Stuart Foster eds., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2001, pp. 13–20.
43. Jean Decety and William Ickes, *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge: MIT Press, 2009; Giacomo Rizzolatti and Corrado Sinigaglia, *Mirrors in The Brain*, trans. by Frances Anderson, Oxford: Oxford University Press, 2006.
44. Christian Keysers, *The Empathic Brain: How the Discovery of Mirror Neurons Changes Our Understanding of Human Nature*, Kindle E-Book, 2011, pp. 61–66.
45. David Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding and Other Writings*, edited by Stephen Buckle, New York: Cambridge University Press, 2007.
46. Jacob Owensby, *Dilthey and the Narrative of History*, Ithaca: Cornell University Press, 1994, pp. 137–169; Ilsen Bulhof, *Wilhelm Dilthey: A Hermeneutic Approach to the Study of History and Culture*, Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1980, pp. 55–80; Stanley Porter & Jason Robinson, *Hermeneutic: An Introduction to Interpretive Theory*, Grand Rapids: Eerdmans Publishing Co, 2011, pp. 37–47; Cas Wouter, "The Study of Emotions as a New Field", *Theory, Culture and Society*, no. 9 (1992), pp. 229–252.
47. Keith Barton and Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
48. Stuart Foster, "Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?", *The Social Studies*, Vol. 90, no. 1 (1999), pp. 18–24.
49. Adam Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, edited by Knud Haakonssen, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 37.
50. Alun Munslow, *The Routledge Companion to Historical Studies*, London: Routledge, 2006, pp. 191–194.
51. Julinna C. Oxley, *The Moral Dimensions of Empathy: Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*, London: Palgrave Macmillan, 2011, pp. 15–32.
52. Barry Wadsworth, *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism*, New York: Longman Publishing, 1996, p. 156.
53. Joan Skolnick, Nancy Dulberg and Thea Maestre, *Through Other Eyes : Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*, Toronto: Pippin, 2004, pp. 78–80.
54. E. H. Carr, *What is History*, London: Penguin Books, 1990, p. 30.



