

教育研究集刊
第六十八輯第三期 2022年9月 頁1-38

歷史教學中的現在主義： 歷史哲學與教學取向的釐清



宋佩芬

摘要

「現在主義」在歷史學中被認為是貶抑之詞，在歷史教學中亦產生了反現在主義的觀點下，以證據為導向的「歷史思維」訓練。然而，「現在主義」對於一些史學家而言，卻是不可或缺的問題意識與歷史解釋與意義的來源，在歷史教學中亦產生了主張以「歷史意識」為教學目標的教學取向，進行將過去、現在與未來做連結的歷史思考。本研究探討反對者和支持者對「現在主義」的歷史哲學看法，從歷史學家史家及歷史教學者的觀點闡明此一思想，除了能引發教師自覺其歷史哲學與教學取向外，也證成現在主義之於歷史教學之合理性。

關鍵詞：現在主義、歷史思維、歷史意識

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：2022年03月16日；修改日期：2022年08月09日；採用日期：2022年08月22日

Presentism in History Teaching: Clarification of Historiographical and Instructional Approaches

Pei-Fen Sung

Abstract

“Presentism” is regarded as a derogatory term in history. As such, history education is oriented toward evidential analysis that avoids presentism as a way of training students for “historical thinking.” However, for some historians, “presentism” is an indispensable source of asking historical questions and determining historical interpretation and significance. In history teaching, there has also been a teaching orientation that advocates “historical consciousness” as the goal of history teaching, involving thinking in terms of the past, present and future. This article explores the opponents’ and proponents’ views on the idea of “presentism” and explore their respective historiographies, set in view of historians and history teachers, in order to elucidate the idea and help enhance teachers’ ability to perceive and identify different teaching approaches and their underlying historiographies for the purpose of teachers’ mindful pedagogical choices. It also justifies the rationality of presentism in history teaching.

Keywords: presentism, historical thinking, historical consciousness

Pei-Fen Sung, Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University
Email: sungpeif@gmail.com

Manuscript received: Mar. 16, 2022; Modified: Aug. 09, 2022; Accepted: Aug. 22, 2022.

壹、前言

歷史教育之課程與教學的研究，最後必然同時是學科本質探究的問題。由於史學界本身對於歷史學科本質或歷史哲學的觀點不同，也就產生了不同的研究與書寫方法（*historiography*），其結果是在歷史教學上也產生了不一樣的取向。人們都希望歷史教育是脫離單向傳遞與背誦知識的教育，然而，應該如何進行歷史教學呢？這就涉及改革倡導者不同的歷史哲學與歷史教學的目標。歷史教育改革中，改革者對於「現在主義」（*presentism*）在歷史學中的角色存在不同的想法，因而發展出不同的歷史教學目標與方法。本研究探究歷史學在此觀念上存在的不同觀點及教學取向，以期幫助教師做有意識的選擇。

國際上對於歷史教育的改革，顯然出現了兩種十分不同的教育目標及教學取向。英、美發展出以實證科學為中心，強調基於證據與文本探究為主，以忠實於歷史真實為目標的歷史思考學科訓練模式（Foster, 1999; Gard & Lee, 1978; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 1991, 2001; Wineburg et al., 2012），而歐洲則出現以「歷史意識」（*historical consciousness*）為中心，提倡能幫助決定未來方向的歷史教學（Bjerg et al., 2011; Körber, 2018; Leeuw-Roord, 2001; Rüsen, 1987）。強調「客觀的歷史」教學與強調「歷史意識」的教學，在歷史與「現在」的關係上有非常不同的觀點。

舉例而言，《十二年國民基本教育課程綱要：社會領域》（教育部，2018，頁114）中，歷史課綱在「歐洲文化與現代世界」的主題下，說明其主題的要旨為：「這一主題探究的重點是歐洲文化的遺產，及其在現代世界的意義」，不僅清楚表明其為以歐洲歷史「遺產」為中心，並且在項目上直接將「個人、自由、理性」作為主要概念，內容包含「從宗教改革到啟蒙運動、資本主義與社會主義、民主傳統及其現代挑戰」。如果以英、美的歷史教學取向而言，新課綱的做法明顯是一種「現在主義」，是用現在認可的價值觀（個人、自由、理性），做大跨度的線性歷史因果的連結，以凸顯當代民主政治與公民權利的價值。然而，對於歐洲以建立「歷史意識」為主的歷史教育而言，歷史是為了從過去的錯誤中學習，並且致力於建構對未來發展有福祉之歷史意識。前者會反對目前臺灣課綱

的做法，後者則會傾向支持。值得注意的是，這兩種取向都十分重視學生以證據為本的思辨能力，反對灌輸的教學。但是，前者反對以「現在」為目標的因果連結，主張以古論古；後者則認同從「現在」出發的問題意識，並發展理解過去、解釋現在、指向未來，學習做判斷的歷史意識培養。

此外，教學上，教師也會因為其對「現在主義」的觀點差異，而對學習者的反應有不同的解讀，影響不可謂不大。例如，在一場歷史教學研討會中，一位國中歷史教師指出她的學生不當地「用現代民主觀點」來批評羅馬政府「迫害」基督徒，因為她認為史料顯示羅馬皇帝圖拉真（Trajan, Marcus Ulpius Nerva Traianus）對於處理基督徒的問題態度是寬容的，因為只要被告的基督徒否認一神信仰，且以崇拜羅馬的神明為證明，就可以免罪；她認為當時皇帝已揭示無名控告不能作為證據，且從當時的角度看，羅馬帝國顯然已經較為開明（王任光，1993，頁183），羅馬帝國並不算迫害基督徒。然而，仍有學生根據史料的敘述認為羅馬帝國迫害了基督徒，學生提出的原因是基督徒必須放棄自己的信仰，且對羅馬神明獻祭來證明悔過。而此觀點，教師的解讀是：學生受了現代民主觀點影響所做的解釋，並不符合以古論古的學術標準，因為她認為當時並沒有現代民主與人權的觀點。然而，這個對學生反應的解釋，是正確的嗎？回答這個疑問，必須回到歷史教育者對「現在主義」的瞭解。

「現在主義」是1916年出現的新詞，指以「現在」為參考架構的歷史解釋（Hutton, 2005; Walsham, 2017）。此詞彙第一次在《牛津英語辭典》（*Oxford English Dictionary*）出現的時候被認為等同於「時代錯置」（anachronism）之貶抑詞。然而，隨著史學受到其他社會科學方法之影響，以及後現代思潮的挑戰後，幾乎所有的史家都承認「現在」對於史家與其解釋的影響，現在主義不能簡單地等同於扭曲歷史。即使如此，史家對於現在主義仍然沒有共識，Walsham（2017）在《過去與現在》（*Past & Present*）之專刊中，即呈現出堅持客觀主義，不受現在議題影響的史學家，以及主張用現在的視角探究過去的史家之差異。在知識論上，前者排除自我的主觀經驗，追求還原「過去」的真實（以過去為中心），延續了理性主義客觀追求到真理的理想；後者則主張人們能知道過去與其「現在」的經驗息息相關（以現在為中心），真理是複數的，屬於經驗主義的知識論。專刊主編Walsham認為「現在主義」仍然是滑溜的名詞，不容易掌

握，然而，史家之間的不同觀點卻使得我們能對歷史的知識論面向有更深刻的省思。

以下第貳與第參部分，研究者分別從現在主義之反對者與支持者之角度來探究史學界與歷史教學界對「現在主義」之看法，最後進行討論，並主張教師有意識地選擇其教學取向。

貳、現在主義——反對觀點

英國後現代史學家Munslow（2000）在對史家的歷史知識論立場所做的分類整理中，將史學研究分為「重建的歷史」（reconstructionist history）、「建構的歷史」（constructionist history）及「解構的歷史」（deconstructionist history），分別代表對歷史研究本質不同認識之史學家的取向。其中，歷史的「重建主義者」包括現代歷史科學之父——德國史學家L. von Ranke（1795-1886）及其後強調科學與客觀，相信歷史方法學可以使研究者如實瞭解過去的學者，他們的理想是能如實重建過去，也堅持歷史最重要的核心是事實、資料或證據（Butterfield, 1931/1968; Elton, 1984, 1991）。而這個史學研究傳統在十九與二十世紀前半葉首先受到了「建構主義者」的挑戰，其認為證據不會自己說話，是「史學家」在建構歷史（Carr, 1961/1990; Collingwood, 1946/1994; Croce, 2017）。之後在二十世紀後半葉，「重建主義」也受到了「解構主義者」的挑戰，其主張「語言」與真實之間的距離使我們無法真正瞭解過去，所有的歷史都無法逃脫史家使用的語言、本身的預設及採用的故事類型的影響（Jenkins, 2003; White, 1975, 1987）。

von Ranke（2009, p. 173）呼籲史家的工作「不是去評論過去」，也「不是教導人未來如何」，而是讓歷史「如其根本地真實呈現」（how essentially things happened；德文原文wie es eigentlich gewesen），追求真實成為歷史學門的核心思想（Novick, 1989）。von Ranke留下的研究傳統是，他從日記、回憶錄、信件、報告、目擊者敘述、檔案資料等找尋第一手資料，堅持「嚴格呈現事實」為史學研究的最高法則，對他而言，事件如何發展成完整的「敘述」則是其次的重點（von Ranke, 2009, p. 173），而後者則是「建構」與「解構」史家所重視的。von Ranke主張歷史學家要做「技術者」（technical historians），而不是當道德家

或政治家（von Ranke, 2011, p. xix），此觀點也成為堅持客觀者的圭臬。而這個以von Ranke為代表的史學，將每個族群、團體、組織及文化放在其時空脈絡，運用客觀的方法來探究的歷史方法稱之為「歷史主義」（historicism），它影響了十九世紀以後的史學發展，以客觀證據重建歷史的研究（Beiser, 2011）。麥勁生與李弘祺（2021）的《近代史學與史學方法》中用了幾種名詞來指稱它，包括「歷史主義」、「正統的實證史學」、「蘭克式的史學」及「傳統史學」，可見被視為正統的傳統史學研究即是這種認為史家能透過檢驗古人留下來的記載與文物古蹟，將可信的資料選擇出來，利用邏輯的方法將細節之間的因果關係重建，最後將過往發生的事件原貌恢復的研究預設。

二十世紀以後反對現在主義者的思想都有von Ranke實證主義的影子，具有重建過去的真實之觀點。為了讓讀者能清楚現在主義反對者的思想體系，以下以英國史學家H. Butterfield（1900-1979）（1931/1968）及英國政治史學家G. Elton（1921-1994）（1991）為主，輔以他人，介紹現在主義者環環相扣的理念，他們如何以「過去」為核心而有的歷史問題、方法與解釋。

一、反現在主義：史學家觀點

（一）追求歷史真實，為過去而過去

「現在主義」之所以成為貶抑詞與Butterfield（1931/1968）1931年發表的著作《輝格的歷史解釋》（*The Whig Interpretation of History*）頗有關聯，這本書成為英美歷史系指定的教科書。Butterfield在書中批評道：

許多史家傾向站在新教及輝格黨的立場，如果革命成功的話，就讚美革命的發生；以及強調一些過去進步的原則，以創作一個認可現在，或甚至是榮耀現在的故事。（p. v）

這個批評引起許多史家的認同與自省，並引以為戒。

Butterfield（1931/1968）認為史家有預設是無法避免的，但是必須要有所自覺，「輝格謬誤」（whig fallacy）的危險就是沒有自覺自己在用一些預設的觀念或原則來組織歷史知識（例如，演化或進步的觀念），而將之視為是歷史的聲

音，特別是用刪節（abridgement）的方式，來做通史（general history）的解釋。例如，他認為輝格史家的謬誤在於其：

用二十世紀的心態來研究十六世紀，將馬丁路德或教宗跟現在的世界做直接的參考……如此會過於簡化事件之間的關聯以及全然誤解過去與現在的關係。（p. 14）

他堅持「為了過去而理解過去」（understand the past for the sake of the past），雖然史家無法自外於自己的時代，他仍然要告訴自己不是為了現在研究歷史，他得用過去的眼光來瞭解過去，「接受過去的世代與我們的世代一樣合理，他們面臨的議題與我們的一樣充滿活力」（p. 17）。要解決用預設的原則做大敘述的問題，Butterfield認為要從歷史的具體細節裡研究，來彰顯人類任何一個決定的複雜與不可預知性，將歷史的複雜與全貌用細節呈現，而不被刪節過後的歷史因果解釋所掩蓋。雖然歷史的刪節是必然的，但是史家必須確定沒有歷史細節是為了符應自己的理論而故意被忽略的。

Butterfield跟隨von Ranke的觀點，主張「技術性歷史」（technical history），而且即使後來他也承認技術史家無論如何都無法避免一些前提或預設，也還是堅持技術歷史以及中立客觀作為歷史學科的標準。許多學者在1960、1970年代也跟隨他大力批評從現在觀點解釋過去的史學，研究生都被警告「不可以有現在心態」（present-minded），以及「不可以做輝格歷史」；史學界強調要將「服務現在」的歷史改為「為過去而過去」的寫作（Moro-Abadia, 2009）。

值得注意的是，「為過去而過去」的觀點也可以在1980年代以後的文化史研究中看到。根據史學家Maza（2017/2018）的觀察，文化史家受人類學家C. Geertz（1926-2006）所提倡的厚實描述（thick description）影響，關注事件與行為背後的意義層次或文化裡的「意義之網」。他們並不喜愛用宏大的歷史敘述，陳述過去到現在的「因果關係」，而喜愛描述一個人、一個事件、一個行為，匯集各種情境因素，以闡明在當時的時空下的文化「意義」。對於文化史家來說，如其本然地探索與接受過去事物的「陌生性」，便是學習包容差異而對現在具有批判性（Maza, 2017/2018）。麥勁生與李弘祺（2021）指出文化史的描述方法有

回歸十九世紀實證史學的老路，但也說明他們的研究題材已與上一代史家大為不同。文化史或微觀歷史的作品，例如Ginzburg（1980）的《乳酪與蟲子》（*The Cheese and the Worms*），講述一名十六世紀磨坊主人的故事，他如何因異端信仰而被審問，他所閱讀的書如何影響這位識字農人的宇宙觀。這種僅「為過去而過去」，不特別尋求因果關係的歷史研究，可以令人感到新奇與增加對過去的認識，與Butterfield的主張不謀而合。

（二）拒絕前提與理論

Butterfield之後，英國史政治史學家Elton（1991）也認為當史家想用歷史來提供現在的指引以及面對未來的挑戰時，很容易用假說或理論為前提來解釋歷史，犯了「現在主義」的問題與容易有「非歷史」的主觀判斷。他主張史家理性與無私地調查，並依照von Ranke史學的傳統理念，在沒有預設下根據證據來解釋歷史，而不是為了符應理論或法則，例如，壓制一個正在崛起的社會階層將導致革命，或只有完美的民主才能確保社會內部的和平關係，或經濟利益總是高於意識形態。Elton說，「歷史沒有這種法則」，且說：

[歷史學家]不能聲稱擁有預測能力，因為他們作為歷史學家的成功祕訣在於用後見之明回推與解釋。歷史學家甚至不知道他們希望分析和理解的是什麼，直到它發生之後。必然地，他們總是從史前到他們研究的情境中研究它是什麼到它是如何發生的，而不是從它是什麼，到它後來會如何。因此，尋找預測之規律與歷史領域的本質相矛盾。我們把這些事情留給社會科學家，他們的科學法則經常被不聽話的人類違反。（pp. 6-7）

對Elton（1991）而言，歷史讓我們看到自由意志的存在，人類不受限於法則，因此我們應該要脫離「以史為鑑」觀念（the concept of learning from history）的誘惑：

這種誘惑在於將歷史視為與現在基本上相關；操縱這種誘惑的技術被稱為以現在為中心（有時是現在主義者）的歷史。這就是Herbert

Butterfield提出的，惡名昭彰的「輝格解釋」……該方法是完全預測性的：它產生出符合預測的結果，因為它是為這樣做而設計的。（p. 9）

雖然Carr（1961/1990）批評Butterfield自己的歷史著作也充滿預設，但是，這無損於Elton（1991）的堅持，他認為史家應該要知道「承認自己的預設應該使人能排除它們，而不是屈服於它們」（p. 10）。

因此，對「重建」主義或客觀主義的史家而言，歷史研究不應該有理論預設，理論與意識型態對歷史解釋有害，無論是年鑑學派的從社會科學的角度解釋歷史發展、英國史學家Toynbee關於文明之命運的循環論解釋，或馬克思主義用於歷史解釋，都有害歷史真相的探究。

（三）反對從現在思考因果關係

由於認為歷史不能從現在的眼光來研究，試圖做通史式的因果關係連結對於Butterfield（1931/1968）也是犯了非歷史的問題，而不是史家的合理解釋。他舉例，許多人以為馬丁路德是現代觀念的新教徒，倡議自由神學對抗保守的羅馬教會，而Butterfield認為事實上馬丁路德的心靈受中古世紀影響更深，這種用後見之明來回推過去的方法，使得歷史沒有被放在過去的情境中正確理解。Butterfield認為解決輝格史學的問題，必須要處理如何看歷史過程的問題。其一是，輝格史家容易將「變遷」與「成就」歸因於某個政黨或人物，但是這損害了歷史過程的真相。例如，將英國的憲政體制歸因於數代的輝格黨人們的努力，突破托利黨（Tory Party）長期的阻攔，而事實上，Butterfield認為這是兩個政黨彼此間不斷衝突的結果。Butterfield直言輝格史家有興趣的是發現能動者（agency）而不是過程（process），他認為這是其方法學造成的，也因為這樣容易簡化歷史（p. 50）（現在主義的支持者確實重視能動者，並認為其重要，見第參部分）。

此外，Butterfield（1931/1968）指出輝格史家的根本錯誤在於他們追求「起源」的觀念，形成用現在去找過去，無法讓過去在其脈絡中被認識。輝格史家用現在的價值找尋過去的原因（例如，個人主義、自由主義、資本主義的起源），以解釋現在的結果，會出現錯誤的歷史理解。直接將現在與過去連結會造成「過度簡化」而完全誤解過去與現在的關係（p. 14）。Butterfield認為歷史不是某個

人的成就，歷史過程不會是馬丁路德一個人成就了宗教改革導致現代的自由。他認為歷史應該是更複雜的過程，史家應當進行歷史中介（historical mediation），描述馬丁路德以及其作為的存在，放在當時事件的複雜脈絡中理解，使人瞭解其變動的歷程與轉折，如此而已。Butterfield甚至宣稱：「歷史不是有關起源的研究，而是過去如何轉變為現在的所有中介」（p. 47），史學基本上是有關轉折（transition）的研究，史家無法知道因與果，他唯一能宣稱為絕對的，只有變遷而已（p. 58）。

然而，Butterfield這個反對因果關係的論點，並非史家都認同的觀點，因果關係仍然在許多歷史研究中是重要的歷史研究目的，一直到後現代主義與新文化史出現，才有脫離因果關係作為研究目的之研究旨趣，研究者轉而尋求微觀的文化意義與對世界的理解，如前述之舉例（Maza, 2017/2018）。

（四）過去是中心，歷史證據獨立於史家而存在

對於重建主義或客觀主義者而言，歷史是獨立於史家而存在的真實，雖然史家必須依靠的事實往往已經過人的選擇，但是，對其而言，歷史學必須首先接受——事實先於史家的解釋。「事實可以自明」對客觀主義者是成立的說法，即使是當代學者Evans（1997/2000）也是如此觀點。Elton（1991）宣稱「『歷史證據』不是史家創造出來的」，他所追求的是讓歷史的重建「獨立於史家、獨立於他那個時代的關注點、獨立於強加於他的社會和政治條件」，而他認為答案在於重建歷史的追求永遠必須取決於史家手邊可使用的資料（p. 52）。在此，Elton似乎並未將已經發生過的「過去」與「歷史證據」做概念的區隔，後者往往已經過人的選擇、編纂或處理，需要考證。但是，他確實表達出客觀主義者的根本信念，一切看實證的正統史學觀。而Elton認為理論與前提就是對史學最大的傷害，讓人以為沒有獨立於史家的歷史。

Elton（1991）反對主張史家的思想影響歷史解釋的學者——B. Croce（1866-1952）、R. G. Collingwood（1889-1943）及H.-G. Gadamer（1900-2002），認為他們太自我中心，以為歷史是關乎他們自己怎麼想。Elton認為他們是異端，「因為史學家首先關心的是過去的人——他們的經歷、思想和行動——而不是現在的人，尤其是他自己」（p. 43）。他認為史家雖然也會有涉入的部分，畢竟重建歷史必須經過自己的思考及筆墨，但是在過程中，史家絕對不是位居主導的地

位。Elton甚至認為史家可以逃離他的偏見與先見，而用現在的關懷來研究歷史是危險的，容易讓自我中心的史家用來證成自己的偏見與信念，甚至讓國家長期生活在神話與迷思中。對於Elton而言，證據，如同真理，是獨立存在的，這是理性主義的思想傳承。

（五）歷史研究是描述，不是價值判斷

客觀主義的史家主張重建真相，而不認為歷史是為了現在或未來服務，甚至認為應避免用史家的觀點對過去做價值判斷。Butterfield（1931/1968）指出輝格歷史的特色是史家希望可以給出價值判斷，從歷史中找到真理的通則，因此他們容易簡化歷史，他則認為史家更應該是「偵探」，而不是「法官」。史家是「觀察者」，有如一個「旅行家」，回來描述那個陌生國度給沒有辦法去的人，而就像旅行家，他只對具體、真實、特別的東西有興趣，而對抽象思想與哲學沒有興趣。「歷史確實是描述性的寫作，有如旅遊書一般，只對人生的過程有興趣，而不是對人生的目的與意義有興趣」；史家的思考習慣讓他只關注具體與特殊的事情，是外在事件的觀察者（pp. 66-67）。而豐富與具體地瞭解馬丁路德這個人及相關的事件與人物，是史家唯一的目的，而沒有其他因為宗教改革而多做的預設。

Butterfield（1931/1968）認為史家必須承認自己能達到正確的道德判斷是不可能的，因此主張完全不做道德判斷，因為「歷史和史學家能做的事是有限度的」（p. 117）。史家能做的只是在轉變的過程中做歷程的描述與理解，避免用現在的角度來評價。他建議我們對史家斷言必須保持警惕，當輝格歷史學家告訴我們宗教改革之所以合理，是因為它最終導致了自由，我們必須避免誘惑，並：

跟輝格歷史學家爭辯說他所讚許的結果只能從長遠來看，事實上，如果就其直接結果而言，宗教改革對自由的影響是災難性的。（pp. 77-78）

Butterfield試圖中立客觀，然而，他自己的看法也無法避免歷史解釋與判斷的必然，例如，宗教改革對他而言，是災難性的，而這也是一種價值判斷。

（六）過去是陌生的

在「為過去而過去」的立場下，努力排除現在的觀點與自己的偏見，因此

最好想像過去是與現在不同的。Lowenthal（1985, 2015）的名著《過去如異邦》（*The Past is a Foreign Country*）即表達了過去好像陌生國度一樣的研究假設。Butterfield（1931/1968）即主張研究過去最好假設歷史人物是「陌生人」，跟我們沒有相關，建議史家應該要特別留意與我們「不像」的地方，最好是先假設「不同」，然後在「不同」的光照下再發現相似的地方（p. 38）。他認為「歷史學家的主要目的是闡明過去與現在的不同之處，他的主要功能就是以這種方式行事，作為其他世代和我們自己之間的中介者」（p. 10），因為：

史家不是來強調或彰顯一個時代與另一個時代之相同處的，如果他想追尋的是過去的現在，那麼他會完全誤解過去。（p. 10）

Butterfield（1931/1968）認為我們應該對古今「相同」處有所警覺。他主張對「相同」警覺，才能避免輕易說「在過去看到現在」，然後以為自己發現了二十世紀所關懷的東西的「根源」，事實上卻是錯誤的類比（p. 12）。他也認為著眼於「現在」的史家容易對陌生、甚至邪惡的地方厭惡，任其留在無法理解的黑暗處，而史家應該將它們放在合宜與自然的脈絡下，成為我們能理解的事件。且他認為眼光放在「現在」的史家，容易問：「宗教自由是從哪裡興起的？」，言下之意就是「我們該感謝誰？」，而以貼近十六世紀為目的的史家則會問：「為什麼當時的人那麼受迫害？」（pp. 17-18）。不是為了現在，而是為了過去發問問題，才是Butterfield認為史家該做的。

同樣地，對Butterfield（1931/1968）而言，沒有歷史發展的願景與預設，歷史研究的本質就是有關變遷（change）與多元性（diversity）。不像輝格史家對歷史研究的熱情是來自對民主與自由思想的傳承之熱衷，對Butterfield而言，真正的歷史熱情應該是「為了過去而過去」的熱情，有如史家Gibbon和Gregorovius因為看到了古羅馬的遺跡，激起好奇進行羅馬歷史的研究，其背後的熱情來自想瞭解早已過去之世界的人們如何與現在不一樣（p. 96）。他所期待的是「為了過去而過去」，不帶現代目的的史學研究。

（七）歷史是教導證據與理性，不是引導未來

Elton（1991）主張史家的目標與其他知識分子一樣，只關心一件事：

盡可能地發現真理，盡可能真實地傳達真理，既要使真理為人所知，又要使人們通過學習與認識真理，知道如何分辨對錯的理由。（p. 91）

而不是計畫或引導未來。因為他認為史家沒有比任何活著的人更有資格可說出未來可能是什麼。他認為這是史家過度自信，做了超過自己能力可以做的事情。

我們只能確保那些進入未來的人擁有好品質的頭腦，能夠在人類理性的限度內清晰、準確地思考。我們不可向人宣揚一種沒有人能實現的希望。把它留給先知，把它留給信仰。我們必須把自己侷限在我們可以完成的任務上，給人們帶來思想的釋放。（p. 91）

堅持史學只能做證據能到得了的地方，不做超過史學證據能說的部分，讓其他學門或宗教來對未來做指導。Elton主張，史學家應該做的是：

我們將不得不繼續思考證據是什麼，它說明了什麼？它可以產生什麼？理性如何看待證據：我們不能在其他人提供的通則中尋求庇護。（p. 92）

二、反現在主義：歷史教學者觀點

歷史教學界受到von Ranke史學訓練或歷史主義的影響也很大，主流學者以追求客觀與歷史真實為目標，試圖讓學生學習如何破除錯誤認知，認為過去是陌生的國度，而學生卻容易將自己的日常生活經驗套入，造成歷史學習的障礙，因此，歷史教師應該掌握重要的思考工具幫助學生克服這些困難（Lee, 2005; Wineburg, 2001）。

這些思考工具在英國歷史教學改革中，即為教導學生掌握「第一層次思考」的實質內容概念（substantive concept），例如殖民、市場、移民等，以及「第二層次思考」的後設認知，例如證據、敘述、原因、變遷等思考工具（Ashby & Lee, 1987; Dickinson & Lee, 1978; Gard & Lee, 1978; Lee, 1983, 2004, 2005）。由於

前者的概念內涵因歷史事件各自不一，後者比前者在歷史教學的研究中更有原則性，受到較多重視。Lee等英國的研究以實證為基礎，藉由探究學生第二層次思考，希望如Piaget的認知發展階層，發現學生的歷史理解進程（progression），例如，在有關證據的理解中，低水平的思考認為歷史只有一個歷史事實，無法分辨歷史事實與歷史敘述的差異，高一些的水平則認為即使沒有準確的資訊，仍然能夠進行歷史敘述，並且能考慮到敘述者的偏見與環境限制（Lee, 1994）。學習者歷史思考的進程是英國研究的貢獻（Köster et al., 2019），由於歷史思考的複雜度，實際上歷史思考的進程至今並無法發展出如Piaget的認知發展理論找到普遍規律，但確實提醒研究者與教學者更多瞭解學習者的迷思與學習程度。

Lee（2005）如同Butterfield（1931/1968），認為過去的歷史人物與我們「不同」，有不一樣的觀念、經驗與環境。他擔心學生用他們「現在」的日常生活經驗或先見去理解過去，認為要打破學生用日常經驗去瞭解歷史的方式，主張歷史是「反直覺」的（counter-intuitive）或反一般經驗的，以避免現在主義。對於「歷史同理心」或「歷史的同情理解」（historical empathy）這個「第二層次思考」的概念，Lee與其同事（Foster, 1999, 2001; Foster & Yeager, 1998; Lee, 2005; Lee et al., 1997; Yeager & Foster, 2001）堅持是理性理解的方式，並非以進入歷史人物腦袋，以想像、同感的方式理解，而是以理性方式鑑別證據、檢視觀點（perspective-taking）與進行解釋。在教學上，鼓勵以「觀察者」的角度，應用觀點，而非採取「當事人」角度，換位思考與進行歷史想像。他們反對要學生想像自己在過去的情境中的提問與思考練習，認為「真正的歷史必須仔細探究與縝密地檢視手邊的證據」，而非經驗與想像（Foster, 1999, p. 19）。個人與歷史的關係在此取向中並不十分重要。

美國學者Wineburg（2001）同樣主張歷史的正確性及客觀性，他將自己的研究論文集結成書，並命名為《歷史思考與其他不自然的行為：勾勒未來的歷史教學》，與Lee相同，主張歷史是一種「不自然」的行為（“unnatural” act），不是從經驗與直覺裡直接可以理解的，而是要經過辛苦的客觀證據與解讀的能力養成過程得著的。Wineburg在其1991年專家思考的實證研究中，萃取出歷史學家面對歷史文本時的思考方法，並在2012年《像史家一般閱讀》（*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*）一

書中大力倡導文本閱讀的教學，培養學生對文本進行溯源（sourcing）、脈絡化（contextualization）、交互參照（corroboration）的學術訓練（Wineburg et al., 2012），如此可以避免學習者用自己的有限經驗去揣摩歷史人物，而用更多的資訊與脈絡來判斷作者的意圖及歷史解釋的正確性。Wineburg（2001, 2018）反對現在主義，希望學習者保持一種客觀及對真實謙卑的態度，以提升對歷史敘述的警覺，擁有辨識資訊的能力。在此取向的教學中，挑戰教科書文本，培養脈絡知識與客觀理解的技能，成了最重要的認知學習目標，而較不著重連結過去、現在、未來，有意識自己置身於歷史，以及必須做道德選擇的歷史意識培養（Popa, 2021）。

參、現在主義——支持觀點

認為「現在」是歷史研究裡不可或缺的學者，分屬「建構歷史」及「解構歷史」的派別（Munslow, 2000）。主張歷史是史家在現在對過去的「建構」的著名學者如Croce（1921）、Collingwood（1946/1994）、Carr（1961/1990）及Gadamer（1960/2013），而主張人無法脫離語言與預設之「解構」歷史者則如White（1966, 1975, 1987）、Jenkins（2003）及Ankersmit（1986）、Ankersmit與Kellner（1995），皆使得史學研究無法再把史家以及現在的因素排除在歷史敘述之外。

「建構歷史」觀方面，支持現在主義的歷史研究與教學，可以從二十世紀重要的詮釋學家Gadamer（1900-2002）的著作《真理與方法》（*Truth and Method*）（1960/2013）找到理論的基礎（Abadía, 2011）。在本體論上，Gadamer認為絕對的歷史真實是不可得的，他認為史家存在於「現在」的時空，受「現在」的視域（horizon）影響，無法避免其先前的知識或前提，也就是「受歷史影響之意識」（historically effected consciousness）。Gadamer認為史家帶著「自己的視域」與「過去視域」（文本）接觸與產生互動之下的融合（fusion），因視域的差異而有了問題，透過史家與文本的「問答」¹與「對

¹ 史家對文本進行「問答」（question and answer）是史家理解過去的重要方法，為

話」——文本向史家提問，史家也向文本提問，得到一種對史家有意義的「應用」知識，能落實在理解者本身的生活裡。如此的哲學基礎是本體論的，因為理解的目的不是為了過去，而是為了存有者自己。而其知識論也預設了前見或先備知識是理解的基礎，應該要覺察，而非將其視為偏見並排除。

Gadamer認為真實是史家無法「重建」的，且建構歷史的真實涉及史家的視域，必然在研究或理解的開始即涉及應用，例如，史家現在的興趣。與Croce（1921）及Collingwood（1946/1994, 1939/2004）相同，Gadamer認為歷史研究中如果沒有真實的問答（即涉及史家的視域），而僅有歷史事實或考據，無法成為歷史。所謂歷史理解，對Gadamer（1960/2013）而言，即是同時包括了「理解」、「詮釋」及「應用」的統整概念。其中，「應用」是他與重建主義史家不同之處，對於Gadamer而言，真正的「理解」是能做「應用」與合理「判斷」的人，從而不只文本被理解，而是同時獲得了洞見與真理（truths）。因此，真正的歷史理解，一定涉及理解者對於歷史的詮釋與應用。

另外，從「解構」或後現代主義的角度來看，由於語言無法正確傳遞真實，因此所有的歷史都受作者的語言及文化影響（White, 1975, 1987）。事實上，大多數史學家承認無法宣稱發現絕對客觀的歷史（Appleby et al., 1994），且如今史學家已經不再糾結後現代主義的爭論，因為過去幾十年關於「客觀重建」與「虛構過去」的辯論已經改變了歷史這個學門，Maza（2017/2018）認為留意「文本」和「敘述」的問題，已經成為大多數史家的第二天性。由於「敘述」和「想像力」對於歷史這個學科的重要性大過其他領域，史家面臨實證研究與創作之間的矛盾角色，但Maza認為如此並不會傷害歷史學，只會使歷史變得更多樣、深刻與真實。Munslow（2000）也認為所有的歷史都有史家的觀點，後現代的史學也就鼓勵了史學的多樣性及實驗性，這不表示證據不重要，只是表示史家可以選擇「史家作為作者」的方式寫歷史，而不是讓讀者以為是真實無誤的過去之重現（p. 29）。White（1978）即表明，清楚歷史研究中有多少成分來自虛構，非但不會傷害歷史研究專業，反而可以讓史學家更加明瞭及誠實面對他們的實踐，還可以更加善用其與一般讀者交流的能力。

Collingwood（1939/2004, 1946/1994）提出的重要理論。

以上說明必須留意的是，「建構主義」者雖然承認絕對的歷史真相不可得，且因作者而有相對性，卻仍然追求過去的真實，而「解構主義」則認為更重要的歷史學習是能明白歷史敘述後面的作者與意圖，歷史更像是創作而非重建真實。這兩者都接納了歷史的相對主義（relativism），以及現在與過去之間彼此的影響。由於嚴格來說，很少歷史著作以「解構歷史」呈現，因此以下支持現在主義的觀點主要為「建構主義」者的觀點，並適時補充後現代主義的不同觀點，以確保史學界的多元觀點不被忽略。

一、支持現在主義：史學家觀點

（一）「現在」是我們賴以認知與溝通的載具

以現在為中心（present-centeredness）對一些史家而言，不但不是問題，而且是歷史學的認識方法（Osborne, 2017; Tosh, 2003）。科學史史家Hull（1979）同意有些歷史寫作的錯誤是不應該的，例如，認為達爾文所說的「gem-mule」與當今遺傳學家所說的「基因」的意思相同，或者批評達爾文沒有現代概念是不應該的。但是，他認為「現在主義」在歷史研究裡是必要的，他說：「對現在完全無知的歷史學家無法發現過去發生了什麼」（p. 5）。史家被框限在「現在」的時空中，他必須使用可用的理論、方法和數據來重建過去，否則什麼也無法發現。「現在」是我們賴以認知的載具，史家用我們對現在的知識來建構過去（Hull, 1979; Kohut, 2020）。現在主義的支持者顯然在知識論上更重視經驗對於歷史研究的重要性。

此外，Hull（1979, p. 5）認為從「溝通」的角度來看，當史家要把自己的發現發表出去時，他更需要用「現在」的語言與知識範疇內才能「溝通」，因此無法不關照「現在」而寫歷史。「儘管歷史學家對現在的認識可能是錯誤的，儘管它可能會在他的作品中造成許多歪曲，但它也是絕對必要的」。以科學史而言，並不是史學家要拋棄自己對現代科學的最新知識，甚至避免用現在的名詞，才能正確瞭解過去，畢竟讀者擁有的是現在的科學知識，而應該在名詞的使用上用大家可以理解的現代詞彙，但是可以補充說明其與過去用語的差異，以使讀者理解。無論是史家或讀者，都無法擺脫「現在」，不應該為了避免用現在的科學觀點評價過去的科學家而迴避明顯的邏輯錯誤，Hull從史學溝通的角度，認為如此

讀者會覺得很混亂，而認為並不是好的史學。

溝通的原因外，更多史家認為，運用「現在」的位置可以照亮過去，擴大我們對歷史的理解。研究希臘與羅馬古典史的學者Osborne（2017）說：

只要我們繼續相信過去的世界與現在的世界是連續的，那麼古典主義者有強烈的理由相信，現在主義不僅是不可避免的，而且是非常可取的。
(p. 234)

她認為在古代的研究裡，「現在」一直存在。Osborne強調「現在主義」對深刻議題的檢視有幫助，例如，對於性別和性行為的探究，豐富和擴大了我們對希臘、羅馬世界的理解。Hull（2017）的女性歷史之旅和奴隸制的研究是書寫歷史和影響變革相互關聯的一個例子。這些史家非但不會排斥現在，反而擁抱現在的眼光所能帶來對過去的深度瞭解。Hull呼籲史家自省，以使我們能夠承認「我們自己所在地的政治」關懷，有如斜光射入，揭露了過去的世界不為人知的面向，打開了我們的盲點。Sears（2018）認為這並不代表史家會用現在的價值標準去批判當時代的人，而是開啟了理解過去的新面向，如同發現古希臘的民主是建立在剝削奴隸及排除女性與外國人的基礎上，這使得我們可以反思當今的民主是否建立在剝削與排除特定人士上。

同樣地，英國史學家Carr（1961/1990）支持「現在」能幫助理解過去的看法。他說，「我們唯有透過現在的眼光，才能理解過去」（p. 25），史家生於現在，他所使用的語言，例如「民主」、「帝國」、「戰爭」、「革命」，都有現在的意涵而無法脫離；古代史家同樣也是活在他們的當下，用當下人們能懂的字眼，而不用已經過時的文字來談歷史，「史學家不得不做選擇：語言的使用禁止他保持中立」（p. 25）。Carr除了承認自己受史家所處之現在的語言文化限制，他與強調客觀的歷史主義者或重建主義者在歷史的目的上也不同，他認為「史學家不屬於過去，而是屬於現在」，史家的功能不是熱愛過去，也不是從過去得到解放，而是能「從過去得到掌握與理解現在的鑰匙」（p. 26）。

（二）歷史要經過史家的思想，史家與其事實互動

E. H. Carr（1892-1982）（1961/1990）的《歷史是什麼？》（*What is*

History?) 一書長期以來是歷史系歷史導論課的必讀教科書之一。Carr屬於建構主義的史學家，仍然相信追求歷史的真實，然而，他明白絕對客觀已經受到嚴厲的挑戰。在他之前，美國著名史家C. Becker (1873-1945) 及C. Beard (1874-1948) 皆已在1930年代重新反省史家的工作。Becker指出史家重建的史實往往是史家個人價值的反映，史家的經驗、意圖、渴望及恐懼往往預先決定了他們對歷史事件的看法，而史家有必要不斷反省自己研究的態度是否公正、方法是否適當，以及解釋是否合理；Beard同樣相信歷史事件本身沒有客觀的內容，是史家根據自己的價值觀而賦予歷史事件意義，甚至進一步主張史家可以理直氣壯地選擇自己認可的價值，根據史實寫歷史（麥勁生、李弘祺，2021）。另外，二次世界大戰期間亦有義大利史學與哲學家B. Croce (1866-1952) 及英國史學與哲學家R. G. Collingwood (1889-1943) 表達他們的看法。Croce (2017) 說，「所有的歷史都是當代史」，以表明歷史不是編年的資料或空虛的文字 (empty words)，無法不受史家之生活影響。Collingwood (1939/2004) 也表示反對剪貼的歷史 (scissors-and-paste history)，認為「所有的歷史問題終究來自真實的生活 (real life)」 (p. 114)，以及「歷史知識是對過去思想的重演，封裝在現在的思想背景下……將其限制在與他們[過去]不同的平面上」 (pp. 110-114)，而這個平面就是真實的生活，「我們研究歷史是為了更清楚地瞭解我們被要求採取行動的情況」 (p. 114)。這些史家愈來愈省思到歷史是為現在而寫的，是有個人意義以及應用性的。二次世界大戰之後，客觀主義仍然影響史學研究，但是在各種思潮的衝擊下（例如，女性主義、後現代主義），歷史的相對主義已經是史家無法迴避的問題（麥勁生、李弘祺，2021）。

1960年代，Carr (1961/1990) 對「歷史是什麼？」的答案是：「歷史是史家和他的事實之間不斷互動的過程，是現在和過去之間無止盡的對話」 (p. 30)，他提醒史家所處的「現在」是必須要被覺察的。Carr認為瞭解歷史書寫要先瞭解史家的視角及其所處的歷史及社會背景。他說：

我在這裡的目的只是為了說明兩個重要的真理：第一，你不能完全理解或欣賞史學家的工作，除非你掌握了他寫歷史的立場；其次，史家的立場根植於他所處的社會與歷史背景。……史家在開始寫歷史之前是歷

史的產物。(pp. 39-40)

也因此，Carr (1961/1990) 進一步表示，歷史是史家與「他的事實」(his facts) 的對話，也是「過去社會」與「現在社會」的對話。必須用現在的眼光才有辦法看到過去，也用過去來光照現在。他說：

史學家與他的事實相互作用的交互過程，我稱之為現在與過去的對話，不是抽象和孤立的個體之間的對話，而是今天社會和昨天社會之間的對話……只有在現在的光照下，我們才能理解過去；只有在過去的光照下，我們才能充分理解現在。歷史的雙重作用就是使人瞭解過去的社會，以及提高對現在社會的掌握。(p. 55)

Carr (1961/1990) 提醒讀者，拿到一本歷史書首先要做的是研究作者是誰。對他而言，歷史事實正確與否，已經不是應該討論的問題，因為史實正確是歷史專業的基礎，而他認為更需要談論的是史家對事實做了什麼選擇、排序與解釋。他認為「事實」與「歷史事實」(historical facts) 並不相同，決定什麼「事實」會被提升為「歷史事實」，取決於史家先驗(a priori)的決定，也就是其先見(preconceptions)。Carr反對「事實可以自明」的說法，主張「事實只有在史家呼喚它們時才會說話：是他決定讓哪些事實得到舞台，以及以何種順序進行上下文」(p. 11)。歷史文件本身無法告訴我們發生了什麼事，必須要經由史家在他心中重建發生了什麼事，才能成為歷史。Carr說，「當然事實及歷史文件對史家而言是根本」，但是「它們不能自己構成歷史」(p. 19)。

史家不是空白的白板，他所處的時代與社會環境，以及他個人對事物的看法與價值觀，會影響他如何寫歷史。事實上，史家本身也在變動中，對於歷史解釋也會跟著改變。同一位史家有可能因為時代不同，而有了不同的觀點與立場。Carr (1961/1990) 說「歷史就是詮釋」(p. 23)，而歷史寫作過程中，史家與事實彼此需要，是互動的過程，「史學家既不是卑微的奴隸，也不是他的事實的專制主人。史學家和他的事實之間的關係是一種平等的、互相讓步的關係……誰也無法更主導」(p. 29)。如此，現在主義的支持者與反對者對於歷史知識論的本

質有了根本的差異。

（三）歷史必定有刪節，以建立因果

Butterfield (1931/1968) 批判輝格歷史的問題是用現在的政治觀點對歷史做刪節，做成宏大歷史敘述，而解決之道是回歸到史家必須做技術史家。然而，美國環境史學家Cronon (2012) 在2012年擔任美國歷史學會主席時，一反Hunt (2002b) 10年前也是在主席職位的演講「反現在主義」(Against Presentism)，發表「為輝格歷史歡呼兩次」(Two Cheers for the Whig Interpretation of History) 的演說，支持現在主義，並為輝格歷史歡呼。Cronon批評Butterfield的觀點，認為史家必定要對龐大的史料做刪節，否則無法寫歷史。此外，他也認為一般人確實想知道歷史與他們的生活有什麼關係，所以無法迴避人們想知道過去如何走到現在的敘述需求，因此，刪節與「輝格歷史」是不可避免的。歷史是為「現在」的人寫的，也因此有了為了「現在」而做的歷史刪節與解釋。Cronon相信，史家的存在是為了提煉歷史意義與說故事，解釋過去如何到了現在，不是從事技術歷史。

這個尋求因果的觀點與Carr (1961/1990) 相同。Carr主張歷史就是找尋原因的研究。史家會找尋許多原因的證據，然後會排序它們的重要性。他認為史家以他建立了什麼因果關係而著名：

真正的歷史學家，面對他自己編纂的原因清單，會感到一種職業上的衝動，將原因歸納，建立某種可以解決它們彼此之間關係的次序，決定哪個原因或哪個類別的原因應該被視為「最後的手段」或「歸根結底」……作為最終原因，也就是所有原因的原因。這是他對主題的詮釋；歷史學家透過他所提出的原因而為人所知。(pp. 89-90)

Carr (1961/1990) 舉例，Gibbon將羅馬帝國的衰落歸因於蠻族和宗教的勝利，或十九世紀的英國輝格黨歷史學家將英國的繁榮與崛起歸因於憲政自由的原則，他說：「每一個歷史論點都涉及如何排序原因這個問題」(p. 90)。而「因果關係」對回應人們想知道「現在為何變成如此」的史家而言是十分重要的。

除此之外，期待人類是不斷追求進步的觀念，仍然在一些史家的心中。當許

多知識分子在兩次大戰後對於人類歷史是否定然不斷進步發展感到失望與懷疑，也不再追求進步的歷史敘述時，Carr稱自己是樂觀主義者，仍然相信進步的概念，因為他認為歷史的前提是——人有能力從過去經驗累積經驗而獲益，也就是人既可以繼承物質資產，又有掌握、改造和利用環境的能力，這是他認為歷史會「進步」的根本原因。Carr（1961/1990）認為進步並不是一種沒有逆轉、偏差或中斷，在直線上不間斷前進的進步，也不意味著所有人平等和同時進步。他認為十九世紀的進步史觀已被證明是貧瘠和不適用的，但是，「相信『進步』意味著不相信任何歷史是自發或不可避免的過程，而是相信人類潛力的逐漸發展」（p. 119）。

對於1980年代以後經過後現代主義洗禮之後的史家而言，進步主義已經不是他們的預設（Maza, 2017/2018），試圖做大敘述的史學研究也少了，史家傾向微觀的研究（Guldi & Armitage, 2014）。但是，對於試圖建構歷史因果關係與意義之史學家則是承認每個史家都有自己的前提（有意識或無意識），並且做事實的選擇與刪節，這是史家與他的事實之間互動的結果，史家不能說超過史料證據所能說的，也無法不用其思想找到證據的意義。

（四）歷史有意義，過去與現在及未來有關

認為歷史對當代有用的史家，其歷史會更偏向與現在及未來連結，以及有願景與意義的歷史解釋。這不表示他們否定事實或僅是用事實來符應其理論，而是史學家能從過去的事實中有所洞悉或得以提供借鑑的教訓。但是，做得不好時，歷史往往就變成為了特定政治目的或理論的濫用（Butterfield, 1931/1968; MacMillan, 2010）。然而，不可否認的是，從歷史裡面找尋參考資訊作為引導，是人們時常做的事情，例如，Carr（1961/1990）在1919年參加了第一次世界大戰後的巴黎和會（Paris Peace Conference），見證與會者尋求100年前維持了歐洲和平的維也納會議（Congress of Vienna）的經驗。

Carr（1961/1990）相信史家如何解釋歷史，取決於他們認為什麼才是有「意義」（significance）的解釋。他說：

歷史是一個選擇歷史意義的過程……而歷史意義的標準是[史家]將它們融入他的理性解釋和解釋模式的能力」，事實的排序若無法用理性解釋

時，該排序會被排除。（p. 105）

Carr用Robinson先生車禍死亡的事件來說明史家如何做選擇，也就是史家需要判斷什麼是理性與真實的，什麼是不理性與偶然的事件，以做成有意義的解釋。在Robinson先生的車禍中，Robinson過馬路被喝醉酒的人因為煞車不靈撞上了，在那之前，Robinson先生是因為想抽菸，所以才會出門去買菸而被撞。而理性的歷史解釋應該是前者才是原因，後者不是理性選擇下的因素。前者可以使人們思考如何做交通法規的限制，對酒駕及車輛維修做規範，而後者則無法對未來做有意義的引導（例如，禁止人們吸菸以改進交通）。前者可以有概括性，可拓寬加深我們的理解，並從中吸取教訓，後者則無此概括性之意義。進一步推論，Carr認為史家會做如此的選擇是因為整體而言「人類的理性思考是有目的性的」（Human beings reason to an end）（p. 106）。

值得注意的是，對1980年以後的文化史或微觀歷史的研究而言，歷史則沒有特定目的，歷史只是為了瞭解。然而，在全球史觀的推動下，宏觀的歷史敘述似乎又有回流的趨勢（Guldi & Armitage, 2014）。而受後現代與批判理論影響的歷史，則更著眼於階級、種族、性別、認同、後殖民等問題，史家描繪歷史也凸顯了受壓迫者的「能動性」（agency）及史家批判的聲音，以對「現在」有省思與影響其決定（Bandyopadhyay, 1997; Chauncey, 1995; Hobsbawm, 1990; Morris, 2015; Scott, 2007; Thompson, 1963; Thornton & Thornton, 1998; Trouillot, 1995）。

（五）歷史涉及價值判斷與未來方向

從Carr（1961/1990）的觀點來看，當史家對歷史進行歷史的因果解釋時，由於他有個目的觀（end in view），史家選擇有「意義」的詮釋，因此也就涉及史家的「價值判斷」。Carr認為，「歷史解釋總是與價值判斷有關，因果關係與解釋有關」（p. 107）。而這個價值判斷也與史學家認為未來要走向哪裡有關係，因為Carr認為：

當人們不再只活在當下，而有意識地對他們的過去和未來感興趣時，史前時代和歷史時代之間的分界線就被跨越了。

優秀的歷史學家，無論他們是否這樣想過，他們的骨子裡都有未來。除了「為什麼？」這個問題，歷史學家還會問「去哪裡？」這個問題。
(p. 108)

因此，Carr就他之前說過的「歷史是過去與現在之間的對話」，省思後認為更應該說「歷史是過去事件與逐漸浮現的未來結局之間的對話」(p. 123)。他也說：

史學家對過去的解釋，他對重要性與相關性的選擇，隨著新目標的逐步出現而發展……史學是一門進步的科學，因為它不斷擴展和深化對事件的見解。(pp. 123-124)

Carr的見解毋寧承認歷史是相對且變動的，史家的價值觀影響他看過去、現在與未來，且這個過程是彼此牽動的。值得提醒的是，Maza (2017/2018) 留意到後現代主義影響下，如今史家雖同意「歷史是過去與現在之間的對話」，但其內涵已經十分不同，多元化現象不斷在進行，目的論不是每個史家都擁抱的前提。

而實際上，史學研究的發展受其歷史脈絡影響，例如，原本強調客觀中立的史學方法，在遇到納粹大屠殺的事件後，史學家已然無法逃避價值判斷與未來方向的問題，歷史的轉型正義議題讓史學家的立場與價值受到凸顯。支持現在主義的歷史哲學傾向主張歷史解釋能提供當代價值並能批判性思考 (Hutton, 2005)。由於有大屠殺 (Holocaust) 的歷史經驗，德國人面臨必須重新認知其過去、現在與未來的歷史敘述來瞭解自己，也因為如此，德國歷史哲學家 Rüsen (2004, 2005, 2007) 提出之歷史學理論，除了嚴謹方法之外，主張歷史敘述有「道德」的思考及「引導方向」(orientation) 的功能，而「敘述能力」(narrative competence) 是最重要的歷史能力。

Rüsen (2005) 指出，德國面臨大屠殺的過去有三階段的史學研究發展。德國存在著大屠殺的迫害者、旁觀者、受害者跟反對者，如何書寫過去認識德國，成為德國集體記憶與認同的挑戰。戰後第一階段的歷史敘述，史家採取將大屠殺視為一小群不知從哪裡來的政治惡棍讓大屠殺慘案發生，而德國一般百姓是犧

牲者；第二代史家則接納不只大屠殺，甚至包括整個納粹時代，均為德國過去的一部分，並以普世價值替換傳統認知，站在受害者那邊來重新定位自己；第三階段，史家開始認同不只受害者，還包括迫害者及旁觀者，史家甚至用「我們」來稱呼迫害者，德國人開始統整所有人的經驗，用歷史敘述來超越與定義自己，不再把負面的過去變成「別人」，而是自己的一部分。雖然後現代主義及微觀歷史並不支持歷史敘述的引導方向性，但是，Rüsen（2004, 2005, 2007）主張歷史認知必定與現實生活有關及有引導方向的功能，與Gadamer（1960/2013）所說的歷史「理解」必定也同時有「詮釋」及「應用」的概念相似，以及與Croce（2017）及Collingwood（1939/2004）認為歷史問題與真實生活有關的看法一致。

環境史家Cronon（1992）也有類似的想法，他認為從起初，人就是說故事的動物。故事有開始、中間與結果，因此故事或敘述的形式本身就內含道德思考與目的性（teleological）。然而，故事不會是單一的，在符合史實以及學術標準的情況下，故事可以很多元。例如，運用同樣的史料，史家說出來的是美國西部的開拓史，有人說的是拓荒移民反轉惡劣的自然環境，最後克服環境的故事，有人則敘述是資本主義對環境迫害的故事。Cronon認為這種故事的差異，不是來自史料，而是來自人的價值判斷。歷史不是史料的堆疊，必須有人以其價值思辨，將事實提升為歷史敘述。同時Cronon也強調故事使人有行動的動機與方向，我們所說的故事改變我們的行為（即Rüsen所說的引導方向）。現在主義在這個觀點下，是無法避免的，也是可取的，因為史家存在的世界就是現在，受時代與其價值觀的影響，也因而每個時代的人要重寫他們自己的歷史。

二、支持現在主義：歷史教學者觀點

有別於英、美以追求證據、歷史真實與強調歷史學科方法的「歷史思維」訓練，支持現在主義的歷史教學者，以德國為主，強調「歷史意識」的培養，重視歷史於「現在」對於學習者的意義與導引未來的用途。這兩種思潮在國際潮流中扮演重要的角色，並持續在學者之間論辯與建構（Baidon & Afandi, 2018; Clark & Grever, 2018; Lévesque & Clark, 2018）。1980年以後，歷史意識從德國影響到其他歐洲國家，以及美國、加拿大與奧地利（Clark & Grever, 2018）。

1970年代Rüsen提出「歷史意識」的概念（Ahonen, 2005），綜合他的看法（Rüsen, 2004, 2005, 2007），筆者認為Rüsen主張的歷史意識教育是——人們基於生活的需要／興趣而產生的問題（interest），從過去／史料找尋答案（the past），透過歷史學科的思考方法（method），解釋過去到現在的關係（interpretation），提供其生活的方向（orientation）。最後，歷史意識是以敘述（narrative）的形式呈現，因此歷史意識就是歷史敘述（historical narrative），而歷史學習的目的就是擁有「敘述能力」（narrative competence）。當一個人有能力理解過去，並敘述自己的歷史解釋／判斷時，他就擁有了歷史意識，他如何說故事將影響他的行為。德國各邦普遍都以Rüsen的理論為基礎的「歷史意識」作為能力養成的目標，發展教學的理論架構（Kölbl & Konrad, 2015; Körber, 2011）。

瑞典也以Rüsen的理論為基礎，發展其歷史教育，Thorp（2020）指出在過去的20年裡，歷史教育發生了轉變，從將歷史視為追求關於過去的客觀、普遍的故事的觀點轉向「歷史意識」，而瑞典的歷史教學核心即是養成學生的歷史意識，連結過去、現在、未來的意識，或一種「對人類的歷史性（historicity）狀況的覺察」（p. 56）。用Ahonen（2005）的定義，這是一種：

跨世代間的時間心理取向，是人類在時間上做來回反思的傾向，此外，歷史意識意味著一種在理解過去和構建對未來的期望之間的互動。（p. 699）

表現在課程與教學上，似乎一種做法是鼓勵歷史的可親性與實用性，瑞典的歷史教學大綱表明教學應該讓學生有機會將歷史用於生活中的不同用途（Thorp, 2020）。事實上，近年方興未艾的大眾史學與集體記憶的研究，都與歷史的使用與被使用有關。

「歷史意識」仍然是複雜且學者持續在思辨的概念（Clark & Grever, 2018），Popa（2021）統整了187篇歷史意識的文獻，並定義「歷史意識」是一種個人「參與歷史的傾向，以便理解過去的人類經驗，讓歷史成為自己的過去」（p. 174）。在教學上，歷史意識的教學傾向歷史是可參與及親近的，且認

識過去是人類與生俱來的能力。美國猶太教育研究學者Levisohn（2017）及德國歷史教育學者Körber（2018）即不認同Wineburg（2001）主張的歷史學習是「不自然」的觀點。Levisohn（2017）認為歷史學習並非不自然，且認為欣賞差異不是歷史學的唯一功能，瞭解人性的相同處也同樣重要。Levisohn認為Wineburg不該反對「現在主義」，該反對的是與事實有誤的「時代錯置」。另外，Körber（2018）認為當歷史學習被建構成為「不自然」的概念，將使日常的歷史思考變得沒有價值，歷史知識成為菁英的知識。事實上，一般人在看老照片時，也自然會想知道是什麼時間、什麼人、當時發生什麼事？因為這是人們試圖瞭解相片內容的必然反應。脈絡化思考並不是只有在學院中出現，歷史思考是「自然的」，是每個人都會做的。

Körber（2018）不認同「為過去而過去」的觀點，認為歷史不會只是歷史，存在於過去，而是以多元的形式存在於「現在」。他採Rüsen的看法，認為歷史的有效性不在於它與過去的一致性，而在於它對今天的個人和社會在這個時間點上提供的方向。因此，他認為歷史學家應該既不預設過去與現在結構一樣，也不預設絕對陌生，而是反思它們相互的關係。教學上，他主張「歷史思考必須被理解為一種敢於建立的關係，即努力在我們可以瞭解的過去和帶著這些知識的人之間，建立一種有意義的關係」（p. 113），與Popa（2021）類似，都鼓勵學習者建構屬於自己的歷史解釋。

Körber亦認為歷史教學不應囿於認知的訓練，而能包含學生的情意回應。事實上，美國的一些歷史教學學者也反對僅強調科學與理性主義的歷史教學取向，認為其與個人沒有連結，導致學生無法進入深刻理解，他們致力於進行認知與情意連結，富有同情理解的歷史思維（Brooks, 2009, 2011; Endacott & Brooks, 2013; Endacott & Sturtz, 2015; Kohlmeier, 2006）。同樣地，Popa（2021）強調歷史意識是建立個人的意義（meaning-making），「讓歷史成為自己的」，不單只是客觀的推論思考，也是主觀的感受與知覺（p. 175）。透過歷史想像與同情理解的教學，教師有能力使學生感到彷彿自己親身參與了過去一般。

肆、討論與結論

十九世紀以後的歷史學發展至今，經過了兩次世界大戰，史學研究產生了極大的變化，其中包括歷史學是人文還是科學的爭辯、社會科學各種學門對史學研究的影響、後殖民與批判學對歷史的影響、後現代思潮影響下的文化及語言的轉向對史學研究的影響，使得史學領域是個不斷變動，如今多元並立的領域（Budd, 2009; Maza, 2017/2018; Novick, 1989）。「歷史是什麼？」以及「史學方法是什麼？」這類的問題，放在歷史領域發展的脈絡來看，不難理解余英時（1982）給史學研究者的答案——「史無定法」，何以是有道理的，也因此，Maza（2017/2018）撰寫《想想歷史》的目的——幫助讀者「學習與爭論各種形式的品味和技巧」（p. 403），這個觀念是重要的。本研究對於「現在主義」的探究，也希望達到類似的效果，藉由完整介紹不同歷史哲學觀點，而使得教師有更大空間可以做省思與更有意識的教學取向抉擇，並在傳統反現在主義的歷史訓練中，正視現在主義的合理性。

一、研究發現

本研究發現，理性主義與經驗主義的哲學論辯，也反映在現在主義的爭議中。反對「現在主義」者的歷史方法學堅持的是理性的認知路徑，客觀而不帶價值判斷地還原過去：（一）追求歷史真實，為過去而過去；（二）拒絕前提與理論；（三）反對從現在思考因果關係；（四）過去是中心，歷史證據獨立於史家而存在；（五）歷史研究是描述，不是價值判斷；（六）過去是陌生的；（七）歷史是教導證據與理性，不是引導未來。而支持「現在主義」者則主張經驗才是我們能認識過去的管道，並且意義是由人賦予的，歷史的建構充滿了價值判斷，他們主張：（一）「現在」是我們賴以認知與溝通的載具；（二）歷史要經過史家的思想，史家與其事實互動；（三）歷史必定有刪節，以建立因果；（四）歷史有意義，過去與現在及未來有關；（五）歷史涉及價值判斷與未來方向。

二、反對者的觀點與教學挑戰

兩次世界大戰之後，隨著後殖民主義與民主化的浪潮興起，以及人們對國族歷史的省思，一方面造成一些史家不寫大歷史（伴隨著後現代主義思潮），另一方面使得歷史建構對於「現在」負有道德責任的觀點愈來愈被一些史家與教育者認同（伴隨著轉型正義）。無論如何，十九世紀的歷史主義仍然延續下來（Beiser, 2011），史學界也承認「為過去而過去」以及「為現在而過去」的史學觀點，彼此仍然有緊張關係，例如，Moro-Abadia（2009）持追求真理的立場，認為即使「現在主義」的不同取向間的張力不能完全根除，她問：「這是否意味著我們必須完全放棄用過去的人自己的話來理解他們？」，她覺得不是，認為儘管史學家知道歷史主義的目標無法真正實現，他們不應放棄嘗試，「他們應該深入研究他們受限的地方，以及努力創作出值得信賴的歷史」（p. 71）；Hunt（2002b）雖建議在現在的關懷與對過去的尊重當中，維持有益的緊張關係，但是，她更希望人們重視尊重過去，為了過去而歷史；Walsham（2017）也認為藉由保持對過去的陌生感能增加豐富的知識有其道理；此外，Hutton（2005）也提到僅關注現在的視野而忽略過去陌生的社會的複雜度，也會是人類的損失。我們可以想像，持歷史主義觀點的教學者如Ashby與Lee（1987）、Wineburg（2001）、Foster（1999）會強調訓練學生理性思考，應用證據、脈絡，以及避免用學生經驗與現在的人所關心的事物進行教學，強調如何從「過去」的角度理解過去。這個取向的教學強調事實與脈絡之正確性，史家避免用自己的角度批判，最好的狀況是，藉由與當代十分不同的過去脈絡，挑戰自己的預設，讓現在的人學習到摒除自己的偏見及敞開心胸認識人性的多元，增加新知，此外，可以打破教科書的迷思或國家建構的神話。然而，教學的挑戰是，由於在思考方法上採取「觀察者」而非「當事者」的角度，不鼓勵學習者用自己的經驗作為理解的管道，且因為避免做價值判斷，因此對於解釋過去，如何與現在及未來有關係較不重視，學習者較無機會建構自己的歷史敘述，發展歷史意識。

三、支持者的觀點與教學挑戰

認同「現在主義」是史學不可或缺的史家與歷史教學者，則認為史家有必要使用現在的位置照亮過去（Osborne, 2017）。對Croce（2017）而言，歷史代表

的是除了史料外，還必須對個人有意義；歷史如果與個人生活無關，沒有個人關懷與思考在其中，就不是歷史，只是空虛的文字。Körber（2015）說明了德國期待讓學習者主動懂得進行歷史思考，釐清與省思個人與集體的歷史認同，引導自己的方向與行為。他認為歷史教學應該是專題導向或至少是問題導向的，將學生帶入情境來研究和解釋歷史，而非就既定預製的宏大敘事來教。此外，瑞典學者Thorp（2020）認為歷史意識的教學不是讓過去就成為過去，而是承認過去對現在的影響，並對其做道德的回應。如此的教學中，新聞與當代事件可以與過去連結，例如，各國的歷史轉型正義議題都與「現在」的角度反思過去有關。教學的挑戰是，以「現在」為視角的歷史教育令人擔憂是為了特定政治觀點服務的歷史解釋，以及教師容許學生的解釋空間有多大，取決於教師的專業判斷。

無論如何，歷史意識的教育更鼓勵個人去思考其與歷史的連結，運用「現在」的位置去發現過去，並藉由換位思考，採取「當事者」的角度（Kohut, 2020），發展更為個人化的歷史想像及同情理解的能力，進行歷史判斷與成為歷史的能動者（想像自己是歷史人物所做的抉擇）（Popa, 2021）。如此的歷史教育並不避諱，甚至鼓勵「如果你是X，你會如何？」的問題（必須同時也留意採用歷史人物的角度），而Lee（2005）與Foster（1999, 2001）的客觀歷史教育則反對這種提問，認為後人無法真正進入古人的腦袋，只能從證據推論，以避免個人主觀。我們或許可以說史家對「現在主義」的爭議是延續了理性主義與經驗主義的辯論，各家說法各有堅持。而對教育哲學家Dewey而言，經驗主義的知識論，也就是與生活相關的知識更為重要，他所提出「教育即生活」的概念（Dewey, 1916/1944），支持了現在主義的歷史教育。

四、對教學的意涵

「現在主義」不等同「時代錯置」與反史實，而是一種認同「現在」對歷史探究之影響的知識論，開啟具有個人主體性的歷史建構。本文的開頭曾提出一個教學案例，教師會如何回應學生對歷史的解釋呢？或許學生確實是用當代的自由觀作為基礎來回答，所以認為基督徒仍然是受到了羅馬政府的「迫害」，學生判斷的根據是因為當時基督徒必須放棄自己的信仰，且用對羅馬神明獻祭來證明悔過。事實上，羅馬統治時期對基督徒有嚴厲以及寬容的時代差異。而即使在圖拉

真 (Trajan, 98-117) (五賢王之一) 比較寬容的統治者時期，基督徒仍然被期待放棄其信仰。如此來看，就算是從歷史主義的角度也很難證明羅馬皇帝的命令對基督徒而言不是迫害，因為如果這是一個基督徒能接受的政策，他們就應該願意放棄其信仰而悔過，但事實上他們並沒有選擇放棄其信仰。如果我們仍然相信古今人性相通 (沒有人喜歡被強迫)，那麼即使從以古論古的角度來看，「迫害」未必是強加現代的價值觀在古人身上的解釋。而從詮釋學的角度，學生認為基督徒被「迫害」，更不是時代錯置或非歷史的答案，而是學生的視域 (現在經驗) 與過去的視域 (文本) 相遇的時機，是學生可以想像與感受的合理解釋。教師可以請學生說明「迫害」一詞對他而言是什麼意思，以判斷古今的差異理解，而非否定此詮釋。教師如果不覺察自己的史觀如何影響其詮釋，將陷入「現在主義」的謎團當中，使得歷史學習變得沒有必要地「不自然」。

五、結論

Maza (2017/2018) 在《想想歷史》中指出，史學界在數十年的論辯後，如今已經沒有那麼理論對立了，史家在實踐上也常常採取折衷的方法，採納 Hunt (2002a) 所說「有意識的折衷主義」 (mindful eclecticism)。不同問題要用不同的概念與不同的方法來回答。本研究雖未呈現十九世紀以後史學界受到各種挑戰的思想刺激與實踐，但是透過對「現在主義」的分析，讀者可以瞭解不同的歷史哲學觀將導引出非常不同的史學研究及歷史教學的取向。而相對於95課綱強調理性的「歷史思考」之學科能力，108課綱則內含了「歷史意識」的教育 (例如，歷1b-V-1連結歷史知識與現今生活並運用歷史知識分析社會現象或變遷、歷3b-V-4應用歷史資料，藉以形成新的問題、呈現自己的歷史敘述或編製歷史類作品、歷3d-V-2對於具有價值立場的公共議題進行歷史性的分析與討論，並付諸行動)，可以說它們都是其時代的產物 (宋佩芬，2022)。而在新課綱、教科書及探究課程的課程結構之下，教師作為課程的守門員，將重視「為了過去而歷史」的歷史教學，還是「為了現在而歷史」，仍然取決於教師個人的專業選擇。本研究期待在將此二種不同哲學取向的思想內涵闡明清楚後，教師能更清楚覺察其教學取向。或許教師可以採取「折衷主義」的做法，在適合時做適合的訓練，只要教師清楚自己的教學選擇之原因與目的。歷史學科的本質是多元的，隨著時代的

變遷，歷史學在觀點與方法上不斷地反省與創新，是每一代教師必須認知到的。本研究如果可以釐清「現在主義」的內涵，增加歷史教學取向的品味與省思能力，而非被某種專業的偏見設限，使得教師有更大的教學彈性，那麼就達到本研究的目的了。

DOI: 10.53106/102887082022096803001

參考文獻

- 王任光（1993）。西洋中古史料選譯。稻香。
- [Wang, R.-G. (1993). *Selected translations of western medieval historical materials*. Daw Shiang.]
- 宋佩芬（2022）。展開全新視角 歷史素養教學的覺察省思。素養力學季刊，夏季號，14-18。
- [Sung, P.-F. (2022). Expanding a new perspective: Awareness and reflection on the teaching of historical literacy. *Journal of Cultivation, Education, Self-Actualization, Summer*, 14-18.]
- 余英時（1982）。史學與傳統。時報文化。
- [Yu, Y.-S. (1993). *Historiography and tradition*. China Times.]
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：社會領域。作者。
- [Ministry of Education. (2018). *Twelve-year national basic education curriculum: Social fields*. Author.]
- 麥勁生、李弘祺（2021）。近代史學與史學方法（第二版）。五南。
- [Mak, K.-S., & Li, H.-C. (2021). *Modern historiography and methods* (2nd ed.). Wu-Nan Book.]
- Abadía, O. M. (2011). Hermeneutical contributions to the history of science: Gadamer on “presentism”. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 42(2), 372-380. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2010.12.003>
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Ankersmit, F. R. (1986). The dilemma of contemporary Anglo-Saxon philosophy of history. *History and Theory*, 25(4), 1-27. <https://doi.org/10.2307/2505129>
- Ankersmit, F. R., & Kellner, H. (1995). *A new philosophy of history*. University of Chicago Press.

- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.
- 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.
- Baildon, M., & Afandi, S. (2018). History education research and practice: An international perspective. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 37-60). Wiley.
- Bandyopadhyay, S. (1997). *Caste, protest and identity in colonial India: The Namasudras of Bengal, 1872-1947*. Curzon.
- Beiser, F. C. (2011). *The German historicist tradition*. Oxford University Press.
- 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.
- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213-234.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Budd, A. (Ed.). (2009). *The modern historiography reader: Western sources*. Routledge.
- Butterfield, H. (1968). *The whig interpretation of history*. G. Bell and Sons. (Original work published 1931)
- Carr, E. H. (1990). *What is history?* (2nd ed.). Penguin Books. (Original work published 1961)
- Chauncey, G. (1995). *Gay New York: Gender, urban culture, and the making of the gay male world, 1890-1940*. Basic Books.
- 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. (2004). *An autobiography*. Clarendon Press. (Original work published 1939)
- Croce, B. (1921). *History, its theory and practice*. Harcourt, Brace and Co.
- Croce, B. (2017). *A Croce reader: Aesthetics, philosophy, history, and literary criticism*.

Universtiy of Toronto Press.

- Cronon, W. (1992). A place for stories: Nature, history, and narrative. *The Journal of American History*, 78(4), 1347-1376. <https://doi.org/10.2307/2079346>
- Cronon, W. (2012, September 1). *Two cheers for the whig interpretation of history*. Perspectives on History. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-2012/two-cheers-for-the-whig-interpretation-of-history>
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press. (Original work published 1916)
- Dickinson, A. K., & Lee, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Heinemann Educational.
- Elton, G. R. (1984). Herbert Butterfield and the study of history. *The Historical Journal*, 27(3), 729-743. <https://doi.org/10.1017/S0018246X00018057>
- Elton, G. R. (1991). *Return to essentials: Some reflections on the present state of historical study*. Cambridge 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.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>
- Evans, R. J. (2000). *In defense of history*. W. W. Norton. (Original work published 1997)
- 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>
- Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). 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.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury Academic. (Original work published 1960)
- 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.
- Ginzburg, C. (1980). *The cheese and the worms: The cosmos of a sixteenth-century miller*. Johns

- Hopkins University Press.
- Guldi, J., & Armitage, D. (2014). *The history manifesto*. Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hull, D. L. (1979). In defense of presentism. *History and Theory*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.2307/2504668>
- Hunt, L. (2002a, March 1). *Where have all the theories gone?* Perspectives on History. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2002/where-have-all-the-theories-gone>
- Hunt, L. (2002b, May 1). *Against presentism*. Perspectives on History. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2002/against-presentism>
- Hutton, P. H. (2005). Presentism. In M. C. Horowitz (Ed.), *New dictionary of history of ideas* (pp. 1896-1899). Thomson Gale.
- Jenkins, K. (2003). *Rethinking history*. Routledge.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The relationship between consistently using class discussion and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34-57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. Routledge.
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17-28). 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). transcript Verlag.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Körber, A. (2018). Presentism, alterity and historical thinking. *Historical Encounters*, 6(1), 110-116.
- Köster, M., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.). (2019). *Researching history*

- education: International perspectives and disciplinary traditions*. Wochenschau-Verlag.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49. <https://doi.org/10.2307/2505214>
- Lee, P. (1994). 兒童學習歷史的進程（周孟玲，譯）。*清華歷史教學*，3，5-14。
- [Lee, P. (1994). Progression in children's history (M.-L. Chou, Trans.). *Chinghua Journal of History Teaching*, 3, 5-14.]
- Lee, P. J. (2004). Understanding history. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). University of Toronto Press.
- 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.
- 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.
- Lee, P. J., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Leeuw-Roord, J. v. d. (Ed.). (2001). *History for today and tomorrow: What does Europe mean for school history?*. Fuldaer Verlagsgesellschaft.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley Blackwell.
- 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>
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country—revisited*. Cambridge University Press.
- MacMillan, M. (2010). *Dangerous games: The uses and abuses of history*. Modern Library.
- Maza, S. (2018). 想想歷史（陳建元，譯）。時報。（原著出版於2017）
- [Maza, S. (2018). *Thinking about history* (C.-Y. Chen, Trans.). China Times. (Original work published 2017)]
- Moro-Abadia, O. (2009). Thinking about "presentism" from a historian's perspective: Herbert Butterfield and Hélène Metzger. *History of Science*, 47(1), 55-77. <https://doi.org/10.1177/007327530904700104>

- Morris, A. D. (2015). *Japanese Taiwan: Colonial rule and its contested legacy*. Bloomsbury.
- Munslow, A. (2000). *The Routledge companion to historical studies*. Routledge.
- Novick, P. (1989). *That noble dream*. Cambridge University Press.
- Osborne, R. (2017). Classical presentism. *Past & Present*, 234(1), 217-226. <https://doi.org/10.1093/pastj/gtw055>
- 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>
- 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.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani & A. Ross (Eds.), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Scott, J. W. (2007). *Gender as a useful category of historical analysis*. Routledge.
- Sears, M. A. (2018, July 12). Partisans assail historians for judging the past by today's standards. Here's why they're wrong. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/made-by-history/wp/2018/07/12/partisans-assail-historians-for-judging-the-past-by-todays-standards-heres-why-theyre-wrong/>
- Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Vintage.
- Thornton, J. K., & Thornton, J. K. (1998). *Africa and Africans in the making of the Atlantic world, 1400-1800* (2nd ed.). Cambridge University Press. <http://ezproxy.msu.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=e000xna&AN=510961>
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history: A Swedish perspective. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and Historical Education*, 7(1), 50-61.
- Tosh, N. (2003). Anachronism and retrospective explanation: In defence of a present-centred history of science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 34(3), 647-659. [https://doi.org/10.1016/S0039-3681\(03\)00052-9](https://doi.org/10.1016/S0039-3681(03)00052-9)
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past : Power and the production of history*. Beacon Press.

- von Ranke, L. (2009). Preface to the first edition of histories of the Latin and German nations. In A. Budd (Ed.), *The modern historiography reader: Western sources* (pp. 172-177). Routledge.
- von Ranke, L. (2011). *The theory and practice of history: Edited with an introduction by Georg G. Iggers*. Routledge.
- Walsham, A. (2017). Introduction: Past and ... presentism. *Past & Present*, 234(1), 213-217. <https://doi.org/10.1093/pastj/gtw054>
- White, H. V. (1966). The burden of history. *History and Theory*, 5(2), 111-134. <https://doi.org/10.2307/2504510>
- White, H. V. (1975). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe* (Johns Hopkins paperback edition, ed.). Johns Hopkins University Press.
- White, H. V. (1978). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. Johns Hopkins University Press.
- White, H. V. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins 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/10.2307/1163146>
- 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.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history* (when it's already on your phone). The University of Chicago Press.
- 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.