

高中歷史教科書爭議議題教學的挑戰： 教師的課程覺知與教學詮釋

詹美華 國家教育研究院教科書研究中心副研究員

摘 要

當今學校的歷史課程與教學，越來越需要正視學生的多元差異，及其帶來不同觀點的歷史認知和解釋，以及處理一些源於過去卻持續到現代的爭辯衝突。如何幫助學生認識歷史的性質，並能帶著更具歷史觀點的批判思考力，來積極參與民主社會的發展，讓歷史爭議議題教學成為值得探討的課題。本研究以9個高中歷史教科書爭議議題，採半結構方式深度訪談13位高中歷史教師，探討教師眼中什麼是歷史爭議議題？引起爭議的可能原因是什麼？議題的爭議焦點有哪些？教師的教學態度和立場是什麼？採用什麼教學方法及對成效的評估為何？研究結果顯示：歷史教科書議題的爭議敏感與臺灣的政治氣候、國際處境息息相關；歷史教科書爭議議題具當代史特性、反映歷史之變、潛藏對立的論述思維和價值觀；多數教師的教學態度與立場，盡量迴避政治認同的議題和不表達敏感的立場；爭議議題教學成效受制於考試要求標準答案的限制。整體而言，教師對歷史爭議議題的認知，受到當前社會政治困境、教科書書寫和教師信念的多重因素影響，而教師的歷史爭議議題教學，是專業知識、情境感知和教師身分認同的交互作用。

關鍵詞：爭議歷史議題、高中歷史教科書、歷史教學、歷史教師



The Challenge of Teaching High School History Textbooks Concerned with Controversial Historical Issues: Teachers' Awareness and Interpretation of the Curriculum

Mei-Hua Chan

Associate Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research

Abstract

In today's schools, it is very important that the History curriculum and the teaching of History are suitable for the students, given their heterogeneity when it comes to their level of interest in and understanding of history, and given the fact that historical issues keep emerging into our present-day society in various ways. How can we best help students to understand the nature of history, and to participate in our democratic society while exercising their critical historical thinking, where the latter makes controversial historical issues worth exploring. Based on interviews with thirteen high school history teachers, in which nine controversial issues that can be found in high school history textbooks were discussed, this study explores the following questions: What are the most important historical controversies from the teachers' point of view? What are the possible causes and the central foci of these controversies? What are the teachers' attitudes and positions regarding them? What teaching methods may be most effectively employed in this context?

In fact, it becomes clear that the controversies that we find in history textbooks are closely related to Taiwan's own political atmosphere and her own relationship to the current international situation. In terms of their attitudes and positions, most History teachers may attempt to avoid the issues of "political identity", especially insofar as this may set within historical context. On the whole, teachers' perceptions of controversial historical issues are influenced by multiple factors including current socio-political dilemmas, the need for textbook writing and the general framework of teachers' beliefs. Thus the teaching of controversial historical issues involves the interaction of professional knowledge, situational awareness and the teacher's sense of self-identity.

Keywords: controversial historical issue, high school history textbook, history teaching, history teacher



壹、前言

隨著時代變遷，學校歷史課程在涵蓋範圍上，逐漸略古詳今，集中在近代世界的變革與發展、現代國家興起後國際戰爭與區域衝突的出現、全球經濟與文化衝擊等問題。在課程內容上，跟隨史學發展趨勢，從政治、軍事而擴大到社會經濟、文化思想與外交；從菁英轉向庶民的歷史，重新關注以往歷史中被忽視的婦女、少數民族、移民、兒童等群體。在教學方法上，雖然認為幫助學生獲取一系列歷史知識仍是重要，但也越來越認識到「學生需對歷史事實和證據，採批判思考的態度，並發展和運用攸關歷史意識和解釋所需的思維過程」（Stradling, 2001: 12）。進入歷史課堂，則越來越需要正視學生的多元差異，及其帶來不同觀點的歷史認知和解釋，以及處理一些源於過去卻持續到當代的爭辯衝突。如何讓學生認識歷史的性質，並能帶著更具歷史觀點的批判思考力，來積極參與民主社會的發展，讓歷史爭議議題教學成為重要而值得探討的課題。

在臺灣，歷史課程的變革及其衍生的爭議，一方面與戰後脫離日本殖民統治，中央政府遷臺，試圖透過教育以中國記憶來重塑臺灣人民的國家認同有關。另一方面也與戰後臺灣的政治發展和社會環境變遷有關。1950 及 60 年代，政府以國定歷史課程標準來教導學生認識中國，形塑一種「中國法統為根本、暫時遷臺、法統維續」（王甫昌，1996）的意識型態和歷史記憶。1970 年代，退出聯合國的外交挫敗與衝擊，帶來臺灣重大政治與文化變遷（蕭阿勤，2010）。但學校的歷史課程仍維持以中國正統論的通史課程架構，學生只能透過中國史的脈絡來學習臺灣，「只有在大格局中的意義，沒有作為自己主體性的意義」（許倬雲，1993）。1980 年代，黨外反對勢力成形與政治解嚴（1987 年），逐漸觸動政府最敏感的「二二八禁忌」。1990 年代，政治與社會進入「本土化」、「臺灣化」的關鍵發展（蕭阿勤，2012），鄉土意識抬頭帶動鄉土教育發展而有《認識臺灣》課程與教科書的出現，打破以中國為主體來詮釋臺灣的立場，改以臺灣為主體來詮釋臺灣的立場。千禧年以來，教育政策的自由化與市場化，課程綱要取代課程標準、教科書審定取代教科書統編。教育的鬆綁提供知識／權力的重整，使得高中 95 歷史課綱的變革，成為大中國意識與臺灣主體意識的「歷史主體性之爭」，延續到後來 98 歷史課綱擱置與修訂的爭議、104 歷史課綱微調與廢止的爭議（詹美華，2017）。

幾次歷史課綱的變革最終反映在「歷史教科書的書寫」及「教師的教學」，因為教科書必須依據課綱來編寫，而教師的教學往往以教科書為本，再作補充。根據詹美華、楊國揚（2016）透過高中歷史學科中心進行線上問卷調查，發現臺灣史「二二八事件、威權體制、白色恐怖、兩岸的對峙與交流」；中國史「國共內戰、國民黨政府退守臺灣、兩岸的主權問題」；世界史「伊斯蘭世界與西方的衝突、聖戰」等 9 個議題（回收樣本 102 份；在 148 個歷史教科書議題中，超過 4 成以上教師勾選爭議的議題計 9 個），是教師認為比較容易在教學上產生誤解、偏見、疑義的問題。惟上述調查結果，尚可進一步探討：教師眼中什麼是歷史爭議議題？引起爭議的可能原因是什麼？議題的爭議點在哪裡？教學時通常採取什麼態度和立場？採用什麼教學方法？對成效的評估是什麼？本研究透過深度訪談 13 位高中歷史教師，蒐集他們回應上述問題的資料，與國外相關文獻作討論，希望從中探討臺灣高中歷史教科書爭議議題教學的挑戰。

貳、文獻探討

一、從困難歷史到歷史教科書爭議議題

大多數民族國家都有難以面對或處理的歷史時期，Epstein 與 Peck（2018: 1）指出，任何導致情緒痛苦或創傷的暴力或流血時期都可能是一段困難的歷史，定義「困難歷史」（difficult histories）為：歷史敘事和其他形式（學習標準、課程架構），將爭議的、痛苦的和 / 或暴力的事件，納入區域的、國家的或全球的過去記述之中。這些困難歷史，一方面，它可能對現在引起反響，對我們是誰、我們擁有什麼價值觀帶來社會深層的分歧（Gross & Terra, 2018）。另一方面，像後衝突或後殖民國家面對暴力迫害的後果或揮之不去的殖民影響一樣，困難歷史使學校傳統上尋求發展積極的愛國主義，以民族國家的吸引力作為歷史敘事的主軸變得複雜和挑戰。Gross 與 Terra（2018: 54）提出五個標準，可以思考為什麼困難歷史那麼難教學：第一，困難歷史是一個國家歷史的核心，不管其是否被政治菁英所認可。第二，困難歷史往往反駁過去廣被接受的版本或陳述的國家價值觀。第三，困難歷史可能與我們目前面臨的問題或難題有關。第四，困難歷史往往涉及暴力，通常是集體或國家批准的。第五，困難歷史製造了不平衡（disequilibria），

挑戰現有的歷史認識。簡言之，一個民族國家的歷史通常有總體記憶的敘事模板（Wertsch, 2002），而使困難歷史變得困難，往往在於它挑戰或破壞主流社會敘事的程度。

敘事作為一種文化工具或行動取向的生產，其概念有助於將歷史的描述特性視為一種社會文化實踐（Bermudez, 2019）。歷史敘事可以為個人和群體提供「可用的過去」，在國家、民族或宗教團體內傳遞，並依據歷史敘事的背景和用途，改變個人之間，乃至隨時間變化的個人內在，一種追求集體連續感所需的集體性參與或參與式歸屬（Epstein & Peck, 2018; Lancaster, 2018）。亦即透過敘事，個人和群體可以創造認同；且敘事不是表達已存在的認同，相反地，是在意義連貫的情節中安排事實、經驗和事件來產生認同（Ricoeur, 1991）。進而，認同也會在新事件、知識和經驗的觀點中不斷的敘事性改造（Grever, 2012）。歷史教育是結合知識、社會、政治的「實踐」，不僅為過去而教導過去，而是融合各種探討過去的學術、教育和公共用途，透過研究、歷史教學、參觀博物館或閱讀歷史小說等不同形式的實踐，來表現出意義的建構、社會的再生產或轉型、個人和集體認同的協商，以及代理者的方向（Bermudez, 2019; Carretero, Berger & Grever, 2017; De Groot, 2016）。在歷史教育實踐過程中，歷史教科書是敘事再現（narrative representation）和建立認同的重要媒介。

在多數國家，特別是社會分裂或政治不穩定的國家，歷史教科書的爭議紛擾在於爭用各方都想利用歷史以「走出過去」，特別是困難歷史該如何敘事再現，往往帶來「記憶戰爭」（Muller, 2011; Shin & Sneider, 2011）或「文化戰爭」（Nash, Crabtree & Dunn, 2000; Yogeve, 2010）。歷史教科書是國家用來同質化人們歷史知識、規範歷史記憶的工具；教科書敘事呈現出一套選定「主詞」的故事架構，其中「你群」、「我群」的劃分可以帶動歷史知識整體內容的改變和評價體系的變化，且「主詞」通常是讀者不自覺認同的對象（王汎森，2008）。透過「納入」、「排除」某些事件或參與者，安排在暗示有因果關係的故事情節中，藉此定義個人或集體在歷史行動中的道德、價值或意義，揭示歷史發展的持續、轉折或斷裂。整體而言，歷史教科書透過一套敘事再現來傳達國家記憶、官方知識、主流文化的規範與價值，通常需要淡化、淺化，乃至自然化、正常化困難歷史的挑戰。例如，儘管當代民族敘事和道德框架，譴責對美洲原住民族的待遇，但美國領土邊界擴張的合法性很少受到質疑，從而對那些在歷史上被剝奪了權利的人給予不平之鳴（Gross

& Terra, 2018)。又例如，歷史教科書常常將衝突與暴力混淆，把政治暴力的敘事視為理所當然，不成問題也不需要解釋（Cole, 2007; Bermudez, 2019）。

除書寫問題之外，從國際歷史教科書的研究也可看到歷史教科書不同的作用與功能。Foster（2011）指出歷史教科書的研究和修訂約可分為兩類「傳統」：和解傳統（the conciliatory tradition）、批判傳統（the critical tradition），兩者通常互為關聯或有所重疊。前者受國際組織的重視（如 UNESCO、Council of Europe、Georg Eckert Institute 等），強調國際間歷史教科書的研究和修訂，嘗試透過跨國交涉和溝通來達成對過去共通歷史（如二戰）的理解基礎，並能敏覺他國的歷史。歷史教科書是過去敘事的再現，隨著全球發展愈趨緊密，歷史教科書不僅為了瞭解本國史，也為了瞭解他國史、世界史；關注跨國理解與合作的和平教育、人權和基本自由（Fuchs, 2010; Pingel, 2010）；需要時時檢視和修訂歷史教科書中潛藏的偏見、暴力衝突、意識型態和「自我」、「他者」的問題。後者批判傳統多為獨立學者或機構進行之特定、批判性、分析性的研究；透過探討教科書的觀點、論述與內容，提出歷史知識如何受到主流社會文化和意識型態控制及影響的相關問題。Taylor 與 Macintyre（2017）認為批判傳統的研究是將歷史教科書視為發展歷史意識（Seixas, 2006, 2017; Seixas & Morton, 2013）之一種回答問題的方式，其研究關注：誰有權選擇什麼知識和教學方法？教科書代表誰的聲音？或受特定派系和觀點的影響是什麼？綜合而言，在歷史教科書研究之和解與批判傳統下，一則反映出歷史教科書潛藏容易敏感爭議的文化政治本質，一則反映出歷史教科書既是學生認識和理解所處世界的基礎，也是培養思考和批判能力的起點。

無論如何，從上述歷史教科書怎麼書寫、怎麼發揮功能來看，難題都在於如何將困難歷史轉化為歷史教科書並進行教學，特別當主題涉及到政治敏感或道德價值判斷，一是被納入（或排除）教材的方式，一是被教導的方式，都可能形成課程中的爭議敏感議題（Council of Europe, 2015, 2018; Dearden, 1981; Stradling, 1984, 2001; Zimmerman & Robertson, 2017）。

二、歷史爭議議題教學

Stradling（2001）認為爭議敏感議題的問題，不是「我們應該教」而是「我們該怎麼教」。他曾區分爭議、敏感議題的差別，指出在分裂社會或國家的歷史爭議議題，通常也是敏感議題，這些爭議容易挑起情感、訴求忠誠或引起偏見，如

教導北愛爾蘭的民族歷史與身分認同問題。但不是所有敏感議題都帶有爭議，敏感議題多是觸及過去的悲劇痛苦、羞辱或分裂等，課堂教學上掀開歷史舊傷口，容易帶來情感的負荷、悲憤或苦難記憶，如教導猶太大屠殺問題。英國歷史學會（The Historical Association, 2007）提出 *Teaching Emotive and Controversial History 3-19* 報告，定義具感染力且爭議的歷史議題是指學生從歷史學習中感知到「不公平」（unfairness）或對不同歷史來源「存有認知落差」（disparities），讓他們在教育場域中產生一種強烈的情緒作用。歐洲議會（Council of Europe）在 *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues*（2015）和 *Quality History Education in the 21st Century*（2018）教學手冊中，指出學校教導爭議敏感議題已成為緊迫課題，不僅是痛苦的歷史時期，那些曾經征服、榮耀和統治的歷史時期也可能是個問題；忽略爭議敏感的議題，可能會導致學生接受扭曲的和誤導的過去描述。

Baldon 與 Afandi（2014）以亞洲國家之歷經獨裁政治文化與長久尊重權威傳統的背景脈絡，提出與歷史書寫有關的爭議（historiographical controversy）及與特定內容有關的爭議（controversial content）。這兩種爭議議題教學，前者關於史學爭議，可幫助學生理解歷史記述為什麼及如何被建構、合法化和傳播在各種社群（Segall, 2006）。後者關於分歧、意識型態、敏感內容的議題，可能會顛覆和挑戰權威的官方敘事，在歷史教學中往往成為刻意的省略或空缺，需要獲得教科書之外有效的不同來源資料的說明來填補。

另外，許多國家將歷史爭議議題教學納入社會科學學習範疇，從培養公民素養的觀點出發，為學生學會生活在民主、不訴諸暴力的社會而準備（Claire & Holden, 2007），能在公共論述中推理、公民審議和尊重證據而提倡爭議議題教學（Fiehn, 2005; Hess, 2004）。Wineburg 等人「歷史思維至關緊要」（The Historical Thinking Matters）課程網站，強調歷史思維需要學習和練習；利用重要的歷史事件或人物，挑戰學生對現有歷史認知的迷思，提出核心問題，讓學生學習「像史家一般閱讀」會質疑史料、記述或考量多重成因等，運用探究史源（sourcing）、脈絡化（contextualization）、佐證（corroboration）和精密閱讀（closing reading）等策略（宋家復譯，2016；Wineburg, Martin & Monte-Sano, 2013），養成以證據為基礎的思考與論證能力。而 Seixas「歷史思維計畫」（The Historical Thinking Project），提出六個相互關聯的歷史思維概念：歷史意義（historical significance）、一手史料證據（primary source evidence）、持續與變遷（continuity and change）、因果關係（cause

and consequence)、採取歷史觀點(historical perspective-taking)及歷史解釋的倫理層面(the ethical dimension)(Seixas, 2009, 2017; Seixas & Morton, 2013),作為師生可溝通和理解的模式,引導對歷史本質和認識方法的探究。對歷史爭議議題教學而言,掌握上述歷史思維概念和學習策略可以讓學生面對困難歷史有更好的思考力和交涉問題的能力。

基本上,歷史爭議議題教學,除偏重議題內容知識而教學,或偏重議題的學習過程而教學之外,從歷史文化的角度,識別歷史的使用(use of history)應可作為歷史爭議議題教學另一個目標(Nordgren, 2016),以洞察歷史在當代生活中的作用、功能和社會效用。歷史是在對當前的關注與過去的解釋性重構之間來回對話,某種程度而言,這種對話定義了歷史知識的用途和社會功能。對過去的使用,可提供一種社會認知功能,將過去、現在、未來的想像聯繫一起,不論連續性或斷裂,都允許人們將自己視為歷史的存在、歷史生成物,將身分認同置於社會脈絡中及時定位自己。爭議議題教學可深刻學生對歷史的理解,培養一種看待世界的方式和一套懂得質疑與求證的態度。

三、教師信念、社會心理影響和相關實徵研究

歷史爭議議題教學涉及困難歷史並挑戰教師的教學,需要適時提供關鍵史料,讓學生去檢驗衝突的證據、多元的觀點和不同的解釋(Hahn, 1994),與此同時,教師還要知道如何回應學生的自發性問題或評論,並顧及學生對議題的敏感性(Council of Europe, 2015, 2018)。理想上,歷史爭議議題教學是一種探究式教學,教師居於整個教學活動的核心位置以引導學生探究(Foster, 2014)。依據課程實務知識的行動轉化元素:知識、行動主體、生活世界,教師需對「專業知識、自我和教學環境」三個層面的課程意識有所覺知(甄曉蘭, 2004: 211),才能有周全的教學計畫與實踐內涵。Kagan(1992: 73)指出大多數教師的專業知識可以更準確地被視為信念(belief)。本研究欲探討歷史爭議議題教學,必然會受到教師信念、學生、學習內容及所處教學環境的交互影響,故參考 Woolfolk Hoy, Davis 與 Pape(2006)等人提出之教師知識和信念的生態模式(ecological model),該模式的核心是「自我」,包括教師的身分認同(identity)、效能感(sense of efficacy);向外第一層是「直接脈絡」,包括學生、內容、教室;第二層是「地方和國家脈絡」,包括課程標準、改革、績效測驗;第三層是「文化規範與價值」,

包括多樣性的意義、學校教育的意義、孩童和青少年的意義。另外，教師知識是教學實務知識的基礎，Verloop, Van Driel 與 Meijer（2001: 452）等人提出，教師的實務知識即他們的知識和信念及其互動認知的結合，有以下三種類型：學科內容取向（subject matter oriented）、學生學習取向（student learning oriented）、學生取向（student oriented）。因本研究主要針對教師對教科書議題的認知和教學詮釋，故保留「學科內容取向」（瞭解教師怎麼看議題），增加「學科教學取向」（瞭解教師怎麼教議題），並將「學生取向」併入「學生學習取向」（瞭解教師怎麼回應學生的學習與情緒）。綜合上述，本研究提出「歷史教師之教科書爭議議題教學信念分析架構」（如圖 1）以探討歷史教師對於教科書爭議議題的看法和教學因應的詮釋。

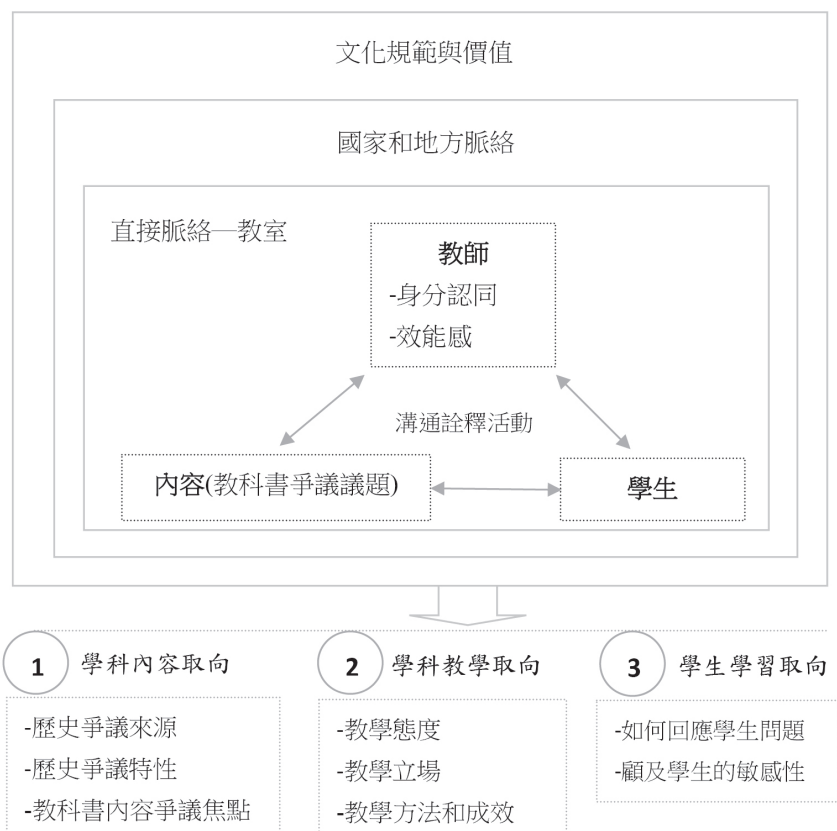


圖 1 歷史教師之教科書爭議議題教學信念分析架構

如眾所知，歷史爭議議題教學不是在真空中，不能外於文化和社會政治脈絡的影響，且不同社會有不同的挑戰（Goldberg & Savenije, 2018; Kello, 2016; Misco, 2012）。教學時，教師除了面對自己的特定背景，也要處理與課堂情緒相關的社會心理過程，包括社會層面上，爭議敏感歷史的社會闡述可能仍是流動、不確定性；個人層面上，教導歷史爭議議題可能會有個人後果或情緒作用（Brauch, Leone & Sarrica, 2019）。其他實徵研究顯示，面對爭議議題首先挑戰教師的接受態度。Kitson 與 McCully（2005）以英國歷史中最具爭議的「北愛爾蘭歷史」，調查英國教師在直線兩端的不同態度：直線最左端是「避免型教師」（Avoiders），極力避免將爭議帶進課堂，認為教歷史的目的是讓孩子「實作歷史」（do history）和瞭解過去，社會效用（social utility）不是教師的主要目的。直線最右端是「冒險型教師」（Risk-takers），他們願意承擔風險，完全抱持歷史的社會效用，有意識地連結過去與當代，相信爭議議題教學的價值，積極鼓勵學生同理不同的觀點。而在直線中間是「涵容型教師」（Containers），他們會教一些潛在的爭論，但卻會將情感抽離；想去平衡觀點，卻不想去激起學生的衝突情緒。該研究中多數英國教師歸類在此中間位置。

此外，教師在爭議議題教學中該承擔什麼樣角色？若採取第三方中立立場（neutral impartiality），表示教師基於許多考量，選擇不透露其觀點，避免學生受教師政治立場或價值觀影響。但不管多麼謹慎，教師依然不可能完全避免流露其想法，反而可能造成學生誤解或盲從。而中立立場也可能轉變為一種教師以疏離的方式，去逃避對自己觀點的合法挑戰。Kelly（1986）因此主張，教師可採取致力於公正的立場（committed impartiality），應說明、而非隱瞞自身在爭議問題的觀點，同時確保學生能在公平競爭中表達想法和追求真理。教師以作為公民的素養，展現個人見證的想法，讓學生學習面對民主的權威，同時也要建立起師生合作、而非指導的關係來面對爭議。

另外有研究探討仍處衝突分裂的社會，教師在爭議議題教學中的情緒作用。Zembylas 與 Kambani（2012）對希臘 - 賽普勒斯教師研究顯示，因社會的歷史記憶、政治不穩局勢、身分認同敏感，教師在歷史爭議教學的情緒反應，包含恐懼、不確定、不適、消極等。雖然教師肯認爭議教學具正面意義，與學校的和平教育目標有兼容性，可提供學生換位思考、促進和平共處。但社會衝突尚未解除，教學中潛藏敏感及不確定性，很難去公開質疑和討論，或者討論的結果可能只是表面，

與真實的狀況有距離。Kello（2016）對愛沙尼亞及拉脫維亞歷史教師的研究也顯示，面對歷史爭議議題教學，教師必須處理由社會政治、學術、教育因素，及教師個人身份認同之間形成的緊張關係與壓力。

參、研究方法與限制

本研究運用研究者於 2014 年，為瞭解高中歷史教師認為歷史教科書（依據 2011 年高中歷史課綱編輯）中有哪些可能具爭議性的議題，而透過高中歷史學科中心網站（由臺北市立中山女中承辦），針對中心網站註冊之教師進行線上問卷調查，回收樣本計 102 份。在 148 個歷史議題（教科書的篇章或段落標題為主）中，選取該議題有 4 成（含）以上教師勾選爭議者，包括「二二八事件（40%）、威權體制（60%）、白色恐怖（53%）、兩岸的對峙與交流（47%）、國共內戰（52%）、國民黨政府退守臺灣（48%）、兩岸的主權問題（63%）、伊斯蘭世界與西方的衝突（51%）、聖戰（41%）」等共 9 個議題，作為本研究用來進行深度訪談的議題，探討教師對這些爭議議題的認知及其教學因應。主要訪談問題包含：教師認為什麼是歷史爭議議題？每個議題的爭議焦點是什麼？上課時通常怎麼教？成效如何？會受哪些相關因素影響？訪談資料的蒐集從 2016 年底到 2017 年初，以半結構方式訪談 13 位高中歷史教師，多數由研究者到教師服務學校訪談。研究對象的選取，考量爭議議題的認知是教師個人反思、特定經歷和情境感知之間持續互動的結果，研究者與研究對象之間若能有一定的認識和信任，比較能獲得真實的反應與回饋。因此本研究對象一部分來自參加國家教育研究院「高中歷史教材與教學研究諮詢會議」的教師（2015.5.30 召開，為因應高中歷史課綱微調爭議，研擬建置「歷史教材知識庫」而邀集部分高中歷史學科中心種子教師諮詢）；另一部分為參與國家教育研究院「以歷史閱讀素養為本的高中歷史教學設計與實施之研究」（2016.1.1~2017.12.31）的研究教師。13 位研究對象其中 9 位男性、4 位女性；除 1 位在宜蘭、1 位在高雄的學校服務之外，其餘在臺北市學校服務。若依學校的學生程度，約 8 位教師在明星高中、5 位在地區高中。教師的教學年資介於 1~28 年；年齡介於 25~55 歲左右；學歷以歷史研究所為主，佔 10/13。受訪教師資料表，如表 1。

表 1 受訪教師資料表

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13
性 別	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	女	女
教學年資	18	28	16	18	8	16	9	15	15	28	20	1	10
學歷程度	研究所	大學	研究所	研究所	研究所	研究所	大學	研究所	研究所	研究所	研究所	大學	研究所
受訪日期	2016	2016	2016	2016	2017	2016	2017	2017	2016	2016	2017	2017	2017
	-12	-12	-12	-12	-01	-12	-01	-01	-12	-12	-01	-01	-01
	-14	-30	-23	-29	-04	-29	-03	-03	-28	-30	-09	-05	-07

資料的編號與分類。訪談時間從 2016 年 12 月 14 日至 2017 年 1 月 9 日，編號 [T1] 指於 2016 年 12 月 14 日個別訪談 T1 教師所蒐集到的資料。資料分類上，先將 13 位教師的訪談錄音轉譯成逐字稿，進行整理核對後成為個別教師的語料。其次，依據訪談問題與 9 個不同教科書議題，建立資料分類碼 0~10，包括「0- 什麼是爭議、爭議的可能原因」、「1- 臺 - 二二八事件」（臺，指臺灣史議題）依此類推，「8- 世 - 伊斯蘭世界與西方衝突、聖戰」、「9- 教學經驗、教學方法與成效」、「10- 教學態度、教學立場」等，然後把個別教師的相關語料依分類碼歸類。接下來，運用本研究提出的「歷史教師之教科書爭議議題教學信念分析架構」建立類目，包括：一、學科內容取向，分為「爭議來源、爭議特性、議題爭議焦點」等類目；二、學科教學取向，分為「教學態度、教學立場、教學方法與成效」等類目；三、學生學習取向，分為「回應學生問題、顧及學生敏感性」等類目（參考圖 1）。資料分析過程中由研究者反覆閱讀教師語料，並來回檢視資料分類的系統性和自己解釋的適當性。

研究的限制。本研究的設計是在一定時空脈絡下展開，針對限定的教科書議題選取特定來源、比較侷限在臺灣北部地區的高中教師進行探究，研究目的意不在推論，研究結果也無法類推到全國高中歷史教師對歷史爭議議題教學的看法。

肆、研究結果

一、教師的學科內容取向

教師對於何謂歷史爭議議題、爭議來源和爭議焦點的認知，被歸類在教師的學科內容取向，如表 2。表中主分類和次分類內容，反映出受訪教師對於高中歷史教科書爭議議題的課程覺知，分述如下：

表 2 教師對歷史教科書爭議議題的學科內容取向

主分類	次分類	舉 例
歷史爭議議題的來源	臺灣現況處境的社會爭議	-現實的國內外政治問題 -意識型態和立場 -國家定位和史觀 -情感因素 -就是我們現狀的爭議… -定位不明所以史觀不明，史觀不明所以課綱也不明，教科書一團亂…
	歷史書寫	-學術爭議 -歷史誤用 -刻意利用 -教科書的陳述會有點以偏概全… -似是而非的偏見，存在惡意的歧視…
	教師信念	-成長背景 -專業訓練 -個人價值觀 -有些議題對我來說其實不是爭議
歷史爭議議題的特性	-具當代史性質 -反映歷史之「變」 -潛藏對立的論述思維和價值觀	-帶有某種未定論、不確定… -爭議議題是一套思維，不同編者給出不同價值觀…
歷史教科書內容的爭議焦點	鞏固政權	-二二八事件 -威權體制 -白色恐怖
	政權對峙	-國共內戰 -國民黨政府退守臺灣 -兩岸對峙與交流 -兩岸主權問題
	宗教文化差異	-伊斯蘭世界與西方衝突 -聖戰

（一）歷史爭議議題的來源

首先，教師認為這些爭議議題多與臺灣現況處境社會爭議的影響有關。解嚴30多年來，各族群有不同的歷史記憶，政治統獨意識與立場的紛爭，國際地位的挑戰，到國家定位與史觀的不確定，導致整體社會面對當代臺灣歷史有矛盾、爭議敏感的情感。學校的歷史教學，除歷史的敘事與價值觀具高度複雜，更在於教師認為當代歷史離社會現況太近了，描述時會涉及到觀點、立場與情感，造成教學的壓力。其次，爭議來源受歷史書寫的影響。歷史記述是提供對過去的解釋性重建，來回應我們目前的問題和需求（Rüsen, 2004）。學術史觀的分歧意見是其一，但也有教師認為部分歷史被誤用或刻意使用，以致產生偏見或歧視的內容，教師教學應能引導學生辨明歷史書寫的不同用意及其推論邏輯。

最後，爭議來源也與教師信念有關，包括個人的背景經驗、專業訓練和價值觀。Goldberg、Wagner 與 Petrović（2019: 24）指出，教師傾向把議題看作非常爭議敏感，可能與遵從或支持一般認知規範有關；而傾向不把議題看作爭議敏感的，可能與獨立感或從集體規範偏離出來的個人價值有關。例如 T1、T2 兩位教師對爭議議題各有自身的看法：

歷史向來沒有定論，所以每一個議題都是爭議，只是你要怎麼去談那個爭議。我們之所以亂，是因為「事不關己、關己則亂」。當代的爭議，從以前歷史過來，略古詳今，我完全不認同。我們容易關己則亂。歷史的人事糾葛非常關鍵，當歷史太近，人事的糾葛要如何談？[T1] / 中國史部分這三主題（指：國共內戰、國民黨政府退守臺灣、兩岸的主權問題）我沒有當爭議處理，有時候課本寫得跟我認識的差得太多了，大概會提到另外一種觀點。兩岸的對峙與交流、兩岸的主權爭議，我上課基本上不會花太多時間。[T2]

（二）歷史爭議議題的特性

綜合教師認為歷史爭議議題的特性有三：首先，爭議議題具有當代史性質。9個歷史教科書議題都屬於當代史範疇，仍在人們生活記憶（living memory）當中，展現某種分歧、未確定性，尚未形成一套人們公認的說法。其次，爭議議題反映歷史之「變」。任何歷史發展中的重大爭議及其衍生的政治社會分歧，往往反映

出歷史轉變的一種趨向，反之，這種歷史的「轉向」也照映出爭議問題本身的意義和重要性。如 T5 教師認為「歷史很多時候讀它的變，為什麼會變？變就是因為有了爭議」。最後，爭議議題往往潛藏對立的論述思維和價值觀。受訪教師表示他們可以感覺到不同版本歷史教科書存有不同偏好的立場，透過一套想法（如 T2 教師「白色恐怖寫入教科書可能涉及轉型正義，背後有個整體的論述」），在事實的描述上分別從不同角度切入（如 T5 教師「有些臺灣史學者在編寫時比較偏臺灣史觀，但康○版比較偏國民黨史觀」），藉由敘事再現出來的可能是不同立場與價值的競爭性史觀，而這些不同立場反映了「我們現狀的爭議，當前社會在國家認同上面的分歧」[T10]。

綜合教師眼中議題爭議的特性，也如 Dearden（1981: 38）所強調，爭議的關鍵在於「存在分歧而不違反理性的對立觀點」，亦即這些不同觀點是建立在理性思維的認知判斷之上。除此之外，爭議議題反映了爭用各方持續的投入感情，並帶來公眾的關注。因此，理性認知與情感作用，同為討論爭議議題的重要面向。

（三）歷史教科書內容的爭議焦點

1. 鞏固政權下的爭議議題

根據侯坤宏（2011）《研究二二八》一書指出，該事件主要爭議有三：事件性質、死亡人數、責任歸屬問題。受訪教師對於**二二八事件**的看法大抵不出此三個面向。在定義性質上：T7、T1 教師的質疑是「在臺灣意識型態的壓力下，大家都想利用教科書去闡述些什麼」，「先有一個既定的觀點……國中講一講，定義為一場迫害性的時候，你要如何講？」關於事件中「誰」受害及受害人數的分歧，「目前的論述好像比較偏重一些本省人受到壓制，可是也會去強調還有一些外省人……本省籍跟外省籍的一種文化上的差異」[T10]，「當死亡人數有天差地別……你要去描述那個過程都會有問題」[T9]。在事件的責任歸屬上，T4 教師指出「從結構來講，就是整個國民黨政權結構……當造成社會的動亂或人民的犧牲，這個政權就該負責任，但也不應該無限上綱」。

威權體制說法的爭議，T2 教師認為這涉及如何整體去看待戰後臺灣的發展，是「臺灣民主憲政的發生」與「曾經的黨國體制鎮壓力量」之不同觀點與證據支持下的爭議。T1 教師提出「威權體制是『果』」不是『因』」，是需要經過思辨、資料證據理解來得出結論，當課本標題用威權體制，擔心會限制了師生的思考與討論。T13、T3 教師指出「這段歷史的轉折，使用威權體制一詞，有一種價值判

斷」，「想用一個名詞去定義那個時代，涵蓋和描述那個大時代下的現象，一定會有爭議」。同樣地，有教師認為**白色恐怖**「教科書的觀點和價值取向是一面的，它並沒有多元呈現」[T1]。有教師則認為白色恐怖的爭議是「一方基於轉型正義認為一定要提；但另一方覺得一定不能提，看了很不舒服、會有情緒」[T2]。另 T8 教師指出，白色恐怖爭議與歷史解釋、政黨輪替比較有關，討論這個問題「要有一定的高度，不能完全隨著輪替政黨的角度來講」。

2. 政權對峙下的爭議議題

有教師認為**國共內戰**在臺灣教科書的陳述以國民黨史觀為主，對戰爭的失利有避重就輕之虞，因為「兩岸對國共內戰的解釋上，其實差異很大」[T10]，形成各自建構官方的歷史敘事。**國民黨政府退守臺灣**，這個議題的爭議焦點在於連結到臺灣主權歸屬的不同認知，產生對臺灣地位未定論有不同解讀：一是，認為教科書的寫法表示了中華民國接收臺灣有正當性，「但有些人認為就是未定論，因為日本沒有說要還給誰」[T8]。二是，認為有新史料顯示「臺灣是盟軍的託管地」，就此而言，「臺灣如果是託管的話，比如說殖民地託管，那菲律賓也建國了，那就照樣臺灣建國」[T12]。三是，認為「退守」本身有一個主觀的立場，即臺灣屬於中華民國，這當中有些人對「國民黨政府」一詞有意見。但如果認為中華民國是外來政權的人，會對「退守」一詞有意見，「這個爭議涉及我們現在在國家認同上本來就是不一樣」[T10]。四是，認為退守臺灣主要爭議在於「到底中華民國亡了沒？蔣中正退守來臺灣，把臺灣放在整個布局中的什麼角色？」[T1]。

至於**兩岸的對峙與交流**，教師的看法有：一是，事涉臺灣的現狀，但教材的編排不當，僅一堆專有名詞，無助於學生認識兩岸關係的變遷與轉折，「解釋層次太低了……聞不出時代的味道、講不出時代的圖像」[T1]。二是，兩岸關係的發展確實有一些客觀的事實可講述，但「不須講到我的立場或不同陣營的看法」[T13]。三是，偏向一些時事而已，「比較不像歷史」[T10]。

兩岸主權問題上，從臺灣地位爭議切入者認為：（1）依據開羅宣言、或是舊金山和約及中日和約，「我沒有做結論，各有各的一些情感包袱……變成信者恆信、不信者恆不信……很難討論出一個結果」[T10]。（2）兩派學者專家分持不同意見時，由老師在課堂中各自陳述給學生，「這是『教歷史』嗎？怎麼論述的過程，才是我們要教的」[T1]。從主權的看法切入認為：（1）臺灣與中國大陸之間，「我最直觀的理解就是『誰代表中國』，或者是『一邊一國』的問題……這最難教了」

[T9]。(2) 稍微願意表明觀點的教師，「我覺得我們的論述應該還是『不是同一個國家』，只是現在國內內部的看法不一」[T10]，「看你站在誰的立場」[T12]。(3) 認為受教科書書寫及兩案關係演變而調整看法，覺得以前受國民黨史觀，稱對岸為大陸；現在不論是學生或媒體，就直接講臺灣，把對岸叫中國，「我們教師不自覺在做調整……其實某個角度已經是『兩國論』了」[T4]。(4) 站在國際視角認為，1949 年以前是一個中國叫「中華民國」，1949 年之後的中國可從兩個方面看：一是從臺北與北京，彼此如何定義；一是從國際觀點的定義，「就學生角度，應該依照國際怎麼看，美國畢竟代表國際的一個觀點」[T4]。(5) 認為兩岸主權是一個爭議，但不是歷史學或歷史教學的爭議 [T2]。

3. 宗教文化差異下的爭議議題

在高中歷史三個分域中，教師普遍認為世界史的爭議議題比臺灣史、中國史「單純一點」：一因教師本身的史學訓練，對世界史較為陌生、不熟悉，而接受固定的史觀或教科書內容；二因對世界史的閱讀量較不足，無法發現教材內容是否存有問題；三因世界史教學中我們不是主體，較不切身，會以第三者角度觀之；四因對世界史的解釋，較不受國內政治、立場、意識型態的干擾和影響，說法較為一致。但教科書的**伊斯蘭世界與西方衝突**、**聖戰**兩個主題仍涉及以西方之歐美世界為主的切入角度與立場來解釋十字軍「東征」和聖戰，似乎「暗示了某種立場」[T2、T3、T10]，「我們的課綱以基督教正統論、西方文化為一個主軸」[T7]。當基督教文明和伊斯蘭文明的衝突，站在各自的立場演變成一種世界性範圍的爭議時，T9 教師認為教學上的困難是「我們難以找到該怎麼去看待這種兩邊非常、非常極端的對峙」。

綜觀上述教師眼中每個歷史教科書議題不同可能的爭議內容，包括歷史事件、問題、觀點和陳述，被認為是分歧的或具意識型態或帶來情感負擔等。然而，就歷史學科本質，幾乎每個歷史事件及其發展是開放給不同解釋的，只是這種過程不是聚集大量的歷史事實之後真相就會被發掘出來，而是事實必須被聚集後成為一種陳述或論點，如 Segall (2006: 129) 所指「歷史學家不是在過去中發現故事，而是形塑過去成為故事」。再者，同樣的歷史事實經常可以支持不同的解釋，因此 Stradling (2001: 100) 指出「對歷史學家而言，有用的資料和證據是不會完備的，而留下更多的機會給不同的解釋」，所以歷史解釋的開放與不完整性，或許可作為教師在歷史爭議議題教學的目標之一，教導學生從中認識歷史學科的本質。

二、教師的學科教學取向

教師對爭議議題的教學態度與立場，以及教學方法與成效，被歸類在教師的學科教學取向，如表 3，從中可探知教師在歷史爭議議題的教學詮釋。分述如下：

表 3 教師對歷史教科書爭議議題的學科教學取向

主分類	次分類		舉 例
教學態度	積極投入	-學習分析、思辨過程 -與生活經驗連結 -提供對話空間 -導正學生的思維和態度 -讓學生覺察自我的認知	-爭議代表沒有定論才需要去討論…分析它很重要…
	盡量避而不談	-政治敏感 -切身的信仰或認同 -教師個性影響 -歷史教育目的認知不同	-太政治敏感的很難討論… -我覺得必須以自己的個性…
	選擇性面對	-歷史重要性 -倫理意涵 -引起學生共鳴	-我會特別挑…讓學生體會那時候的人，怎麼面對抉擇…
教學立場	主動表達		-不能說我就是公正客觀，但要告訴學生我的立場是什麼…
	被動或結束時表達		-他們聽久了就知道我的立場…
	不表達	-學生服從度高 -學生家庭背景不同 -教師信念 -擔心被貼標 -不想引起學生間爭辯籤	-在臺灣教育體制下，學生對老師的信服度、服從性比較高… -老師不宜表達政治和宗教立場…
教學方法和成效	-因果關係的講述 -提供多元觀點資料的閱讀 -小人物故事和圖照片呈現大時代脈絡		-提供容易理解、有情意的補充資料或講義
	-受考試標準答案的限制 -需要長期潛移默化 -著眼歷史的社會效用		-爭議變成考題時，考試是限制…

（一）教學態度

教師面對爭議議題採取的教學態度，約可分為三種：首先，願意積極投入者。雖然教師表達會正視爭議議題教學，但投入積極行動者不多，投入者通常對爭議的學習抱持樂觀肯定的看法。例如 T5 教師以自身學習歷史的有效經驗，強調爭議可以培養邏輯思辨、做判斷的能力。T4 教師認為教爭議可提供管道以導正學生的道聽塗說，用「正確態度」看待事情。T12 教師則指出「不教爭議就沒有對話的空間……不是一個公民社會應該有的樣子」。其次，盡量避而不談、迴避者。除擔心議題的政治敏感性、涉及切身不同的信仰或認同外，有教師認為在安全、可掌握的知識範圍內教學，對學生比較負責任。有教師則認為歷史是為了共善，應啟發光明面、減少對爭議衝突的批判討論。檢視這些理由，顯示教師個性、專業知識與信念，及對歷史教育目的的不同認知，也是影響教師爭議議題教學態度的因素。最後，選擇性面對爭議者。採此態度的教師關注什麼是重要的、值得學習的歷史知識。例如 T6 教師重視人權普世價值的探討，T11 教師僅挑選二二八事件、白色恐怖、文化大革命、納粹大屠殺議題，「讓學生體會理解那時候的人到底怎麼樣做抉擇」，以引發學生情感的共鳴和討論。

（二）教學立場

Kelly (1986) 建議教師應在爭議議題教學中致力於公正的立場 (committed impartiality)，即從不隱瞞自身的觀點開始。研究顯示僅 T1 和 T5 教師在課堂一開始時即「主動表達」站在什麼立場講述爭議。T1 教師比喻地說「像寫論文一開始，就要說明研究動機、研究方法、研究限制；我的限制就在這裡，要告訴學生我的立場」。T5 教師則積極表達其批判反思的精神：

老師習慣性不沾鍋，習慣性客觀……我覺得有問題……要認知到自己的不客觀，在講的時候也讓學生知道……讓學生藉由他自己的主觀去選擇要不要接受……什麼都不講、都不說，他們也只會被動地去接受這樣東西，因為我不思考我不批判，我教出來的學生自然也不會思考不會批判。

[T5]

其他教師，一類是「被動或結束時表達」，擔心一開始說明立場會影響學生自主思考。另一類是「不表達立場」，特別是爭議敏感的政治議題，擔心學生信

服老師的權威和顧慮學生的不同家庭背景，或者如 T13 教師秉持「課堂上不主張宗教和政治」的原則，T4 教師擔心被學生貼標籤，以及 T11 教師不想引起學生之間難以控制的爭辯：

我們在講的時候都會很小心，不然有時候學生他們就開始辯起來，就沒完沒了。學生不會強烈到像現在網民跟你一戰到底，他們不會這樣的。藍的是比較少，然後會面臨到被圍剿。[T11]

（三）教學方法與成效

教師的爭議議題教學方法，以「因果關係的講述」和提供學生「多元觀點資料的閱讀」為主。前者是將歷史事實放入時序和前因後果的關係中陳述；後者是透過教科書之外的補充資料提供正反或多元視角的歷史解釋。例如講述因果關係，「先把架構架起來，講為什麼會出現，從大陸撤退帶出白色恐怖……它卻造成對臺灣的影響，到目前為止還受到這個影響」[T6]，「從大歷史底下看臺灣的威權體制，相同時間的世界各國是怎麼回事，去思考時代共通的特質，從大格局來談」[T1]。國共內戰問題，學生最想瞭解為什麼會輸，會丟掉大陸，會來到臺灣 [T1、T4、T6]。兩岸主權問題，「比較會從歷史的長鏡頭去看這個歷史演變的關係」[T3]；「分析爭議的脈絡是什麼，而不是真正進行一個成果的討論」[T9]。

多元解釋上，T13 教師會引用楊逸舟《二二八民變》的〈如何不守法紀？〉；李筱峰《唐山看臺灣》的〈從「查緝私菸」到「全島響應」〉；王思翔《臺灣二月革命記》裡一個中國記者眼中的二二八；鄧孔昭《二二八事件資料集》當中，奉命來臺軍官眼中的二二八；《臺灣新生報》刊載官方眼中的二二八等，從多重角度來呈現二二八事件。T10 教師認為，國民黨政府退守臺灣當中的「臺灣光復」、「戰後臺灣」都是具有立場的詞，是關於臺灣主權到底屬於哪一邊的不同看法，「我習慣併陳，我自己有想法，但不會講結論，因為這涉及到現在的認同問題」。

另外，多位教師提到「以小人物故事和圖照片呈現大時代脈絡」。教師反映二二八教材在國高中重複性太高，「學生大概都知道怎麼一回事，這種衝擊他們已經麻木了，除非給很不一樣的東西……這裡我也許有立場，我大多選臺灣本地人的一些回憶錄」[T2]；「二二八教學都會用受難者故事，特別是這幾年更明顯」[T8]。而白色恐怖和威權體制對學生而言「就是一個名詞，我會帶入一些情感層

面……會用課本上不講的彭明敏和陳文成」[T12]。國共內戰，教師會運用不同於政治史的角度，「像王鼎鈞回憶錄……讓學生看到很幽微的那一面的一個小人物的觀察」[T1]。

對於爭議議題的教學成效，教師坦言考試的標準答案影響學生的學習，也讓教師教學不自由，「當考試只要求正確答案，我們的限制在這裡」[T7]。此外，如 T11、T13 教師希望從長期潛移默化來培養學生具備多元觀點，讓學習爭議歷史作為一種觀看世界和處世的態度。也有教師從歷史的社會效用來思考：

這一門學科對塑造下一代的價值觀存在一些責任……我不想要教一些在學生眼中看起來沒有用的知識，而是要訓練示範給學生看，這個學科是如何有用……教學成效上只要在教室裡有幾個學生能夠掌握到我要他們得到的核心概念，我就覺得是某種程度的成功了。[T5]

三、教師的學生學習取向

爭議議題使歷史教學多樣而複雜，教師角色需態度開放又細膩敏銳，回應學生的問題，並且敏覺學生的情感反應。學生面對政治敏感或價值抉擇的歷史爭議，會有什麼樣的自發性提問、評論和情緒性抗拒，會不會挑戰教師的歷史知識和學習經驗，冒犯教師權威或使課堂失控等，都可能會影響教學的實施（Council of Europe, 2015; Zembylas & Kambani, 2012）。本研究顯示，教師面對爭議議題教學，比較多從「理性、認知」層面考量能否培養學生的思考或批判能力，所以看到的是「學生不問、歷史基礎都不會、要單一的答案、務實（認為爭議不會考）、懶得思考、不願意寫報告」，而較少從「情感」層面提到如何顧及與保護學生的敏感性——對不同歷史來源的認知落差、或感受歷史中的不正義、或在課堂討論中學生自尊產生負面的影響。此現象或可解讀為：在我們的歷史課堂很少真正進行爭議議題教學，因此教師不用花太多心力回應學生的提問，對學生的情感反應相對較少著墨和關注。少數如 T9 教師認為，學生有不同的家庭背景、家長立場和看法，所以顧慮學生可能有不同觀點、態度和情緒下「我比較站在第三者的立場描述……用說故事的方式把論點放在故事裡」。T10 教師則觀察到女學生之間不希望打壞彼此的友誼而顯得比較低調或隱藏個人觀點，所以教學時「比較沒有這個困

擾」。整體而言，教師在歷史爭議議題教學的學生學習取向上並沒有很好的關注學生的想法、觀點和情感問題。

伍、討論

一、歷史爭議議題認知受當前社會政治困境、教科書書寫和教師信念多重影響

「爭議」作為表達歷史背景與當代脈絡之間深層衝突的焦點（Camicia, 2008），歷史爭議議題的特殊性在於，這些難以面對或處理的歷史不僅是國家歷史的核心，其問題通常根深蒂固在國家和社會層面的身分認同。從國共內戰、退守臺灣，到二二八事件、白色恐怖，到兩岸對峙、兩岸主權問題，是時序發展下彼此關聯的議題。本研究表明，教師對這些議題爭議焦點的認知，明顯受到當前國家政治困境、感知外部威脅的影響，中華民國何去何從的認同衝突成為臺灣社會政治最大的爭議來源。基本上我們的教師都知道這些爭議議題有不同的說法，也想去平衡各種說法，只是教師個人不同的政治意識傾向，會反映出對議題的觀點、重要性、因果關係、理解和價值判斷有不同的看法和解釋。在社會分裂的背景下，歷史教師需要回應各種價值觀和要求：課程和學生、社會政治背景、社會群體和身分認同、學術和認識論（Coldron & Smith, 1999; Day, 2011; Fransson & Grännas, 2013; Kello, 2016）。社會政治的分歧涉及廣泛的敘事、世界觀和隸屬關係，都是各方身分認同的核心，因此難以用客觀的方式解決，也不容易在史學界取得共識或公正不倚的知識。但如果沒有學界研究在議題事實層面做出質和量的支持，歷史爭議議題的知識開放性、多元觀點，只會讓高中教師更棘手，加劇挑戰教師的認識論。

歷史教科書對課堂教學的規範及學生考試測驗的引導，其重要性自不待言。它也是教師在學科訓練背景之外，不斷「潛移默化」教師歷史知識的重要管道。許多資深教師反應自高中 95 歷史綱要變革以來，他們原本認知以國民黨史觀為主的民族歷史總體記憶不斷被挑戰和調整以接近當代主流論述的社會記憶；反之，也有教師認為這些變革可能更接近他們心中的歷史知識。隨著近年來社會上統獨意識和維持臺海現狀的路線之爭，怎麼看待與中國的過去和現在關係，日益帶來

社會政治的分歧，在這樣背景下這些爭議議題容易陷入「學術書寫與事件之社會再現的衝突」（Raudsepp & Zadora, 2019），2015 年高中歷史課綱微調想引導教科書改變知識內容和評價體系的爭議，令人印象深刻。歷史教科書書寫觀點，例如大中國史觀、臺灣主體史觀、人民主體史觀，影響的是大部分教師的歷史認知（不論認同與否），形塑的是所有學生的歷史知識。年輕世代從歷史教科書學習什麼是正常和自然、什麼是質疑和有問題，如 T8 教師「感慨」學生不太聽老師講話，認為老師無趣、不理解他們的想法並覺得他們自己是理所當然的「天然獨」。再者，一直以來我們的歷史教科書依照時序編年的通史方式書寫，傾向民族主義方式的解釋觀點，有限篇幅中以精簡扼要的敘述想勾勒因果交錯的複雜歷史，不容易跳脫歷史涵蓋範圍的迷思同時需面對有限教學時數的壓力，更因此長期忽略了歷史思維、歷史批判思考力的培養。

教師信念反映出教師對專業知識、教學實務知識、教學環境和自我的認知，教師信念的差異呈現對議題爭議的不同認知。多數受訪教師認為教科書中的兩岸對峙、兩岸主權問題具有困難歷史的政治敏感性，是高爭議高敏感的議題。如上述，這樣的認知受當前社會分裂和政治困境的影響。但有教師認為它牽涉一個中國（一中憲法）或兩國論，以及有沒有九二共識的爭議，不應將之視為歷史問題，故不須當作歷史爭議議題來看待，也不是歷史教學上的爭議；歷史必然會涉及一些爭議議題，歷史教科書可以將之「設計」成問題作為爭議教學，如 Wineburg 提出「像史家一般閱讀」的教學設計取徑，用歷史核心問題帶領學生探究歷史。不過教師獨具觀點的認知，通常在其他爭議議題的看法上，也比較會有抽離集體論述之外的不同看法和價值取向。另外也有教師秉持個人信念積極投入爭議議題教學，站在為民主社會培養學生具備公民資質的立場，抱持這種信念的教師需要努力具備歷史專業和跨領域知識，從社會、政治、心理、法律等不同視角來處理歷史爭議議題，只是教師之間的跨領域對話和知識交流，在現階段高中教學環境仍存在許多挑戰。

綜合上述，教師對歷史爭議議題認知受當前社會政治困境、教科書書寫及教師信念等多重因素的影響。在一個多元化的民主社會，歷史爭議議題的異質內涵，應不是多大的問題，擔心的是成為敏感爭議可能是結合了一些不利或不好的意圖，讓歷史的使用和泛政治化凌駕了歷史爭議議題的認知和教學意涵。

二、歷史爭議議題教學是專業知識、情境感知和身分認同的交互作用

教導多元觀點競逐的歷史對教師而言是有價值的挑戰，可以提升學生的參與和學習。但是，教師首要面對難題在於專業知識，有足夠專業知識才能建立教學信心。當教師對於伊斯蘭議題的歷史資源、書籍或研究欠缺足夠知識，教學時可能會保留一些爭議問題，造成無法真正接近議題或對議題感到不確定、不熟悉、缺乏資源和思考空間，無法採納平衡的觀點，從西方角度、也從東方視角來討論伊斯蘭歷史。另外，我們喜歡歷史知識是整潔、劃分和切割的，以確定起始和結束點，但歷史是複雜交錯、具模糊性；在模糊的邊緣，提供我們去挑戰一些先入為主、刻板印象的觀點，這正是該教給學生的歷史知識（Phillips, 2008）。具備歷史知識成為展現教學信心的後盾，與此同時，教師還需處理爭議教學中的情境感知和身分認同。

教師對情境感知和身分認同最直接的教室脈絡，包括自己觀點和官方觀點的磨合及顧慮一些學生和家長的不同看法。教師從職業敏銳度和教學經驗知道，適當引用某些當前的爭議來連結歷史議題，可引發學生學習興趣和動機。但教師也知道，當學生表現出只關心「考試到底考什麼」或「教完比較重要」，以及爭議議題如果沒有「小心討論和回應」，都可能使一些學生感到不耐，或是不舒服和有防衛性，影響師生的互動或信賴，如 T7 教師所言，要在進度、考試、思考之間找到一個平衡點「其實很難」。所以多數受訪教師的作法是「如常教學」，只有遇到爭議議題時會強調「脈絡」的開放性，在講述因果關係、證據和歷史影響的過程中，向學生介紹不同的看法和論點，但交由學生自己去思考和判斷，期望學生經過一點一滴的思考訓練在未來人生懂得思辨和做好抉擇。

從社會和國家的脈絡來看，Seixas（2017: 593）指出，一百多年來，民主國家在利用學校歷史以促進民族團結的政治要求，和歷史是培養文化素養、批判能力公民的自由教育願景之間不斷拔河，進行一場拉鋸戰。這樣的難題在認同分裂和不同主流歷史敘事競逐的社會，更不容易找到平衡的空間和立足點，歷史教育因此常被標籤化為洗腦工具。以臺灣為例，歷史教育在藍綠執政黨的歷史觀之間左右擺盪，利用歷史課程的規範，作為國家政權代理者意向的實踐。我們的教師身處政治、社會、學術交織的學校環境，如何面對和解釋課程的爭議，如何運用方

法達到教學成效又不失教師個人的目標，如 T1 教師所言，不是因為報章媒體的爭吵不休而教爭議，而是作為教師應體認自己「不是一個教學的傳授者，而是教學的啟發者」。要言之，爭議議題教學是專業知識、情境感知與教師身分認同、效能感的交互作用。

三、教師的爭議教學態度和課堂中教學立場的問題

歷史爭議教學本身就充滿爭議，怎麼面對、如何採取教學立場、如何考慮教學中的情緒作用等值得進一步討論。本研究 13 位教師的爭議教學態度，除 3 位「積極投入」、2 位「選擇性面對」，其餘教師多傾向「盡量避而不談」。然不論何種態度，教師都以「課上不完」、「一直趕課」來證明「時間限制」對爭議議題教學的阻礙；而迴避爭議議題教學的教師，會更在意專業知識的準備度、升學考試壓力、學生背後隱藏的政治背景，或者教師並不是那麼認同官方教科書內容等。當進入課堂教學時，教師對爭議的立場表達，僅 2 位教師明確表示「主動一開始表達」，其餘教師大致歸類在「被動」或「不表達」，尤其是關於政治傾向。

綜合本研究中教師的教學態度與表達立場，可以發現僅 T5 教師是積極面對爭議教學且在教學中主動表達自身立場，縱使是敏感的政治議題。T5 教師是「冒險型教師」（Kitson & McCully, 2005），勇於挑戰爭議和質疑歷史受政治利用，能在當代爭議中探求歷史根源，有意識地連結過去與現在，相信爭議的思辨價值和歷史的社會效用，鼓勵學生理解不同觀點也能覺知自己的觀點。教師在爭議教學中可能獲得身分認同與效能感，但如何顧及和保護異質教室中學生的敏感性，或是避免灌輸的質疑，仍是教學的挑戰。

教學態度與立場並不總是一致。T4 教師會積極進行爭議脈絡的陳述、「導正」學生獲知歷史的管道，但隱藏自身對爭議的立場，僅提供正反觀點讓學生思考和自行判斷。反之，T1 教師對學生學習爭議可能帶來的「不安頓」表達擔心，教學立場上會採取積極表達對過去倫理道德善的一面，盡量迴避對當代爭議的批判討論。其餘多數教師的教學態度和立場，表現出一致性，盡量迴避「熱」爭議且不表達敏感的立場，但會教一些「冷」爭議，訓練學生的歷史思考，如「涵容型教師」（Kitson & McCully, 2005），抽離情感、平衡觀點，可以避免課堂的不確定性和不必要衝突。

陸、結語

本研究探討高中歷史教師在歷史爭議議題的課程覺知與教學詮釋，研究結果發現，歷史教科書議題的爭議敏感與臺灣的政治氣候、國際處境息息相關，呈現出來的議題特性：一是具有當代史之呈現暫時性解釋和結論的不確定性。二是反映一種歷史之變，歷史的轉折與變遷，若放入戰後臺灣歷史教育發展的脈絡審視，這些教科書爭議議題適時反映了臺灣社會政治發展的變遷與歷史主體性的重塑。三是潛藏各主流論述團體對歷史解釋的不同框架，透過教科書呈現不同的書寫角度與價值觀。當檢視高中歷史教師對 9 個議題爭議焦點的認知，可發現教師的課程觀點無疑反映出歷史學科的本質——論爭、分歧、論述，須專業史家持續投入研究，不斷用新資料、新方法來面對與解釋過去。就此而言，教師在面對歷史教科書爭議議題，應思考如何教導學生認識這個學科的本質，讓學生能對學術性爭議的分歧感到適應，並能與歷史事件或議題的多元解釋奮戰。換言之，學生必須被引導或允許去參與歷史多重性觀點的探究與討論。

其次，必須打破教科書單一文本的主導地位，成為多重歷史閱讀文本之一，代表另一種文獻的來源，有時有用，有時也會誤導。教師需要適時研習較新的歷史學術研究成果，提出具歷史思考的課程設計和教學活動，讓學生在文本閱讀中、或論點討論中去適應不同的視角和觀點，有更高層次的學習、思考和理解。與此同時，教師也應該帶領學生面對不同的爭議論點，說明自身對爭議問題的推論過程及其觀點，如此可以讓學生有機會去觀察和體驗教師的批判性話語和開放性回應，降低對教師的可能誤解或盲從。

最終，歷史爭議議題教學考驗著教師如何回應環繞其生活世界的各種價值觀和要求，教師無可避免地需要承擔一些教學的風險，同時也要關照學生的敏感性。歷史爭議議題教學需由師生共同面對和學習，特別在國家意識分裂的社會，培養學生會思考、有歷史感、懷抱遠景是重要的，不是等學生離開學校後接受社會紛雜訊息、互相傾軋論調的洗禮，而是在學校的歷史教育中給予爭議敏感議題教學一個適當的「位子」，以歷史核心問題為出發點，進行一種以證據為本的思考與論證能力的訓練。

參考文獻

- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，9，123-139。
- 王甫昌（1996）。臺灣反對運動的共識動員：一九七九至一九八九年兩次挑戰高峰的比較。**臺灣政治學刊**，1，129-209。
- 宋家復譯（2016）。Sam Wineburg et al. 著。**像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養**。臺北市：臺大出版中心。
- 侯坤宏（2011）。**研究二二八**。新北市：博揚。
- 許倬雲（1993）。文化與社會崩解的比較。**中央研究院歷史語言研究所集刊**，64（1），1-8。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 詹美華、楊國揚（2016）。高中歷史教師對歷史教材爭議主題及教學態度之調查研究。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），**歷史教育與和平：教材教法的反思與突破**（頁 83-103）。新北市：國家教育研究院。
- 詹美華（2017）。**臺灣高中歷史教科書爭議議題及教師教學因應之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 蕭阿勤（2010）。**回歸現實：臺灣一九七〇年代的戰後世代與文化政治變遷**。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 蕭阿勤（2012）。**重構臺灣：當代民族主義的文化政治**。臺北市：聯經。
- Baildon, M. & Afandi, S. (2014). A disciplinary approach to teaching historical controversy in Singapore's schools: The case of the Internal Security Act. In M. Baildon, L. K. Seng, G. Inanc, & J. Jaffar (Eds.), *Controversial history education in Asian contexts*. (pp. 196-217). London, UK: Routledge.
- Bermudez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks: Ten narrative keys. *Working Paper Series*, no. 15.
- Brauch, N., Leone, G., & Sarrica, M. (2019). 'The debate almost came to a fight...' results of a cross-national explorative study concerning history teachers' shared beliefs about teaching historical sensitive issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 111-132.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social

- studies curriculum controversy. *Theory and Research in Social Education*, 36(4), 298-316.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). London, UK: Trentham Books Ltd Publisher.
- Cole, E. A. (Ed.). (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- Council of Europe (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)* [Training Pack for Teachers]. Retrieved from <http://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century: Principles and guidelines*. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 44-64). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- De Groot, J. (2016). *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*. London, UK: Routledge.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. London, UK: Learning and Skills Development Agency.

- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M. Baildon, L. K. Seng, G. Inanc, & J. Jaffar (Eds.), *Controversial history education in Asian contexts* (pp. 19-37). New York, NY: Routledge.
- Fransson, G., & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – Towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching*, 19, 4–17.
- Fuchs, E. (2010). Contextualizing school textbook revision. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), 1-12.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. Metzger & L. Harris (Eds.), *International handbook of history teaching and learning* (pp. 503–526). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: A look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of common and plural history. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 75-91). IAP: Information Age Publishing.
- Gross, M. H. & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, 99(8), 51-56.
- Hahn, C. L. (1994). Controversial issues in history instruction. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social studies* (pp. 201-219). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hess, D (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's

- role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 35-53.
- Kitson, A., & McCully, A. (2005). 'You hear about it for real in school.' Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Lancaster, G. (2018). Book review: Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach. *International Journal on World Peace*, 35(2), 89-91.
- Misco, T. (2012). The Importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42 (1), 69-84.
- Muller, G. (2011). *Designing history in East Asian textbooks: Identity politics and transnational aspirations*. London, UK: Routledge.
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., & Dunn, R. E. (2000). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York, NY: Vintage.
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504.
- Phillips, I. (2008). *Teaching history: Developing as a reflective secondary teacher*. London, UK: Sage.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. UNESCO.
- Raudsepp, M., & Zadora, A. (2019). The sensitive scars of the Second World War in teaching European history. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 87-110.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.
- Rüsen, J. (2004). How to overcome ethnocentrism: Approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first Century. *History and Theory*, 43(4), 118-129.
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the classroom. In R. Stradling, M. Noctor, & B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues* (pp. 1-12). London, UK: Edward Arnold.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg, France:

Council of Europe Publishing.

- Segall, A. (2006). What's the purpose of teaching a discipline, anyway? The case of history. In A. Segal, E. E. Heilman, & C. H. Cherryholmes (Eds.), *Social studies-the next generation: Researching in the postmodern* (pp. 125-139). New York, NY: Peter Lang.
- Seixas, P. (Ed.) (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, 137, 26-31.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson College Indigenous.
- Shin, G. W., & Sneider, D. C. (2011). *History textbooks and the wars in Asia: Divided memories*. London, UK: Routledge.
- Taylor, T., & Macintyre, S. (2017). Cultural wars and history textbooks in democratic societies. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 613-635). London, UK: Palgrave Macmillan.
- The Historical Association (2007). *A report from the Historical Association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19*. [T.E.A.C.H. Report]. Retrieved from [https:// www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report](https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report)
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. UK: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York, NY: Teacher

College Press.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory and Research in Social Education*, 40(2), 107-133.

Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Yogev, E. (2010). A crossroads: History textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*, 7(1), 1-14.

2019 年 4 月 9 日收件

2019 年 8 月 8 日第一次修正回覆

2019 年 10 月 12 日初審通過

2020 年 3 月 11 日第二次修正回覆

2020 年 6 月 13 日第三次修正回覆

2020 年 6 月 17 日複審通過