

臺灣高中歷史教科書 轉型正義內容書寫及其教育意涵

詹美華 葉珍玲

目前十二年國民基本教育之社會領域課程綱要，在高中必選修階段設計有轉型正義內容相關主題作為歷史教科書編寫的依據。惟各界對於轉型正義納入高中歷史課綱見解不一。本研究選取普通高中各版本歷史教科書中與轉型正義議題有關的內容，以內容分析法分析轉型正義內容在高中必選修歷史教科書的書寫設計及其反映的教育意涵。研究發現轉型正義教材展現了困難歷史中人權的追求與能動者的關鍵角色，提問設計促使學生有機會思辨個人和集體選擇對社會產生的影響，進而透過歷史的向度認識與了解人類的處境與建立個人身分認同。本文提出三點教科書編寫建議：（一）增加史料的多元視角，促進學生對轉型正義議題的討論與對話；（二）結合校外學習資源，豐富學生對轉型正義議題的體驗和理解；（三）均衡史料與論述之比例，增加對臺灣轉型正義議題思辨的教學設計。

關鍵詞：轉型正義、高中歷史教科書、內容分析法

收件：2022年7月25日；修改：2022年10月25日；接受：2022年11月4日

Content Analysis of Transitional Justice in Taiwan's High School History Textbooks and Related Educational Implications

Mei-Hua Chan Chen-Lin Yeh

According to the social studies curriculum guidelines in Taiwan's 12-year basic education system, themes related to transitional justice must be included in the history textbooks written for senior high school students. However, opinions have differed with respect to the inclusion of transitional justice-related topics in Taiwan's senior high school history curriculum. Through content analysis, this study analyzed the development and pedagogical design of the transitional justice-related content in senior high school history textbooks and their educational implications. The results indicate that textbook units on transitional justice reflect the pursuit of human rights and the agency of actors involved in controversial areas of history. The design and inclusion of inquiry questions in textbooks enable students to think about how individual and collective decisions affect society. Consequently, these questions help students to understand the human condition and develop their identity from a historical perspective. The present study proposed three directions for textbook development: (1) Historical sources should be expanded to reflect diverse perspectives that promote discussions and dialogue regarding transitional justice-related topics among students. (2) Off-campus learning resources should be used to enrich the learning experiences of students and their conceptual understanding of transitional justice. (3) The ratio of historical evidence to narrative should be balanced to allow for the inclusion of more inquiry questions that help students to reflect on topics related to transitional justice in Taiwan.

Keywords: transitional justice, senior high school history textbooks, content analysis

Received: July 25, 2022; Revised: October 25, 2022; Accepted: November 4, 2022

Mei-Hua Chan, Associate Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research.

Chen-Lin Yeh, Assistant Research Fellow, Center for Educational Research and Innovation, National Taiwan Normal University, E-mail: cly@ntnu.edu.tw

壹、前言

「轉型正義」(transitional justice) 與「民主」、「人權」、「公民的自由和尊嚴」等概念息息相關。1970 年代全球第三波民主化浪潮以來，許多國家陸續走出獨裁或共黨統治朝向民主轉型。在尋求國家現代化或型塑民主國家的同時，這些國家無可避免要面對和處理過去遺留下來、影響至今而需被糾正的問題，包括昔日在國家暴力或制度迫害下大規模侵犯人權、危害人道導致社會長期分裂和信任瓦解的歷史不正義現象。2001 年成立於美國紐約的非營利組織「國際轉型正義中心」(International Center for Transitional Justice, ICTJ) 指出，轉型正義是對大規模且系統性迫害人權的回應，尋求承認受害者並促進和平、和解及民主的可能性。它適用於一個社會經歷一段時間內普遍存在侵害人權後追求自我改變的正義，重要的措施包括：起訴罪犯、真相委員會、賠償計畫、性別正義、安全體制改革、紀念活動等。值得注意的是，轉型正義在處理的進程中通常會帶來很多實際的困難，所以政治權衡是很微妙的。具體的說，轉型正義的設計應該加強司法與民主，追求真相與和解，重拾破碎的社會關係。這當中學校歷史教育的改革與歷史教科書的修訂被賦予許多期待 (Bellino et al., 2017; Bentravato & Wassermann, 2018; Christodoulou, 2018; Cole, 2007)。

臺灣歷經 38 年威權統治，在解除戒嚴令 (1987 年)、修正《刑法》第一百條 (1992 年) 後逐步走向民主自由。比較特別的是，當 1990 年代威權式微、民主展開之際，昔日威權政黨在民主化道路上還持續執政直到 2000 年第一次政黨輪替「政權和平轉移」。期間政府於 1992 年成立行政院「二二八事件小組」完成研究調查報告；1995 年李登輝總統代表政府向二二八事件受難者家屬道歉；1997 年頒訂 2 月 28 日為和平紀念日；1998 年通過《戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判案件補償條例》開始進行白色恐怖案件平反，並於 2004 年由陳水扁總統頒發回復名譽

證書給白色恐怖政治受難者。學校教育方面，1990年8月將二二八事件寫入統編本歷史教科書，其後逐年增加敘述文字，至1995年政府的道歉及發給補償金，二二八事件的教科書書寫大抵形成了一定模式。而威權統治與白色恐怖一詞要到2000年才出現在審定本歷史教科書。上述「處理過去」(dealing with the past, DwP)¹的工作，面對受害者，道歉賠償與回復名譽；面對歷史，承認與修訂教材。然而如何面對加害者及釐清加害體制的圖像卻始終欠缺。隨著民間團體數十年之訴求釐清歷史真相、修復歷史傷痕，政府終於2017年通過《促進轉型正義條例》推動下列事項：開放政治檔案；清除威權象徵、保存不義遺址；平復司法及行政不法、還原歷史真相、促進社會和解；不當黨產之處理與運用等（促進轉型正義條例，2017）。另於2018年成立「促進轉型正義委員會」負責相關推動工作，期能達成制度轉型（如：行政、法律制度）、社會文化轉型（如：去除威權遺緒和意識），最終是價值轉型，讓自由、民主、人權、法治等成爲全民共享的核心價值（促進轉型正義委員會，2020）。

在政府致力轉型正義之際，同步將轉型正義議題納入教育具有相輔相成的作用。ICTJ指出，應在教育中反省過去大規模侵害人權的行爲及其後果作爲建設和平的基礎，以利國家制度與規範的奠定或改革（Ramírez-Barat & Duthie, 2015）。許多國家之真相調查委員會的結案報告也相繼提出教育改革的建議（Paulson & Bellino, 2017; Ramírez-Barat & Duthie, 2015）。在國內，相應轉型正義工程的推動，教育部於2018年公布《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域》（簡稱十二年國教社會課綱），在高中必修與選修課程綱要各設計有轉型正義內容相關的主題、項目、條目與說明文字，供作高中歷史教材編寫的依據。

事實上，轉型正義納入高中歷史課綱引來許多不同見解。花亦芬指

¹ DwP的概念框架在描述後衝突社會民主化的長期政治和社會進程，重點是打擊有罪不罰（impunity）現象和加強法治，最終目標是促進衝突轉變與社會和解。進一步討論可參考Swiss Peace網站（<https://www.swisspeace.ch/topics/dealing-with-the-past/>）。

出，轉型正義不能只討論「誰該負責」卻不討論加害體制問題；既要討論轉型正義又要討論可能引發的衝突，教育目的為何？再者，轉型正義應立基於「世界人權宣言」所強調的「人性尊嚴」，而不是去納粹化工作等（陳鈺馥，2018）。林慈淑（2019）則指出，課綱中的轉型正義其「現在主義」色彩明顯；飄散著濃濃的「道德教誨」氣味；凸顯對、錯截然分明，甚至有著今是昨非的立場，忽略了該議題複雜的歷史脈絡、時空視角及多元價值的論爭。明確而言，轉型正義受不同社會記憶與政治話語圍繞，乃一爭議敏感的當代歷史議題，當連結到教育作為歷史課綱的主題（即，國家暴力與轉型正義），會被如何編寫成教科書內容備受各界關注。某種程度而言，教科書上承課綱、下啟教學；教科書是課綱轉化中最具體的發展成品，也是課堂教學最重要的引導資源。藉由分析轉型正義在必選修歷史教科書中呈現哪些重要概念、提問哪類問題、運用哪些媒介作為學習設計，進而延伸討論轉型正義議題對學生歷史學習的意義，這樣的討論無意漠視或淡化轉型正義的社會政治爭議性質或教育化的質疑，相反的，審視並分析此議題在歷史教科書中如何設計呈現，希望能有助於教育工作者釐清並掌握轉型正義的學習內涵、訴求價值與實踐方式；在面對過去、前瞻未來之際，引導學生思考人在歷史的處境、正義的責任，以及珍視民主自由發展的不易；不重蹈系統性人權迫害的歷史覆轍（never again）應是轉型正義教育崇高而積極的目標。具體而言，本文研究目的為探討轉型正義內容在高中必選修歷史教科書的書寫情形及其所反映的教育意涵。

貳、文獻探討

一、轉型正義與歷史教育

轉型正義是一個綜合性議題，含括歷史、政治、法律、人權等不同層面與內涵。它既是一種概念和也是一個過程（Mihř, 2017），當中涉

及歷史正義運動，以糾正過去錯誤為重點，逐漸成為當代政治的一個特徵（Keynes et al., 2021）。作為一種溯往正義，它並非無所不包的術語，主要適用情境：一是「國家由威權或極權政體轉型為民主政體後」；二是「國家在戰爭或內戰結束並建立民主政體後」，對過去各種違反正義情事的追究或衝突各方對和解的追求（江宜樺，2007）。聯合國安理會文件指出，轉型正義概念包含：

一個社會試圖對過去大規模濫權行為提出糾正的各種過程與機制，以確保責任制度、伸張正義並實現和解。這些措施可能是司法和非司法機制、國際不同程度的參與，以及個人起訴、賠償、尋求真相、體制改革、清查和解雇等。（United Nations, 2004, p. 4）

國際上對於過去大規模國家暴力之不正義現象的糾正，除了法律途徑的應報式（retributive）措施（如：紐倫堡大審）之外，1990年代後冷戰現象以來也逐漸往修復式轉向（restorative turn），以確立歷史真相及促進和平建設為核心（Keynes et al., 2021）。在此同時，自二戰後制定的《世界人權宣言》（*Universal Declaration of Human Rights*）（1948年）逐漸在聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）推動下使人權成為一個可持續發展的教育目標，提供人權教育納入國家課程的見解。且有研究顯示，自1990年代以來世界各地許多教科書已越來越多從侵犯人權的角度來討論歷史事件（如：納粹大屠殺）（Bromley & Russell, 2010）。

轉型正義在後冷戰時代成為全球推動力，以承認和糾正過去對人權或人道侵害的錯誤，防止可能再次發生。在通往修復式轉向中，轉型正義與歷史教育聯繫起來，然其過程中不免出現一些核心問題或緊張矛盾關係。第一，轉型正義的推動亟需考量不同國家的政治脈絡和歷史文化傳統以汲取見解。第二，不同國家背景下教歷史之目的不同，處理轉型正義的方式也可能有所不同。例如，教歷史若為建構或慶祝國家故事，

那過往政權不正義的知識可能會被納入國家建設的敘述中。若為發展歷史思維和探究能力，那教學重點可能不是真相或真理本身，而是如何批判評估真相或真理的主張。若為培養學生的歷史意識，那可能關注在發展與特定群體身分認同相關的時間定位（Keynes et al., 2021）。第三，轉型正義也挑戰歷史教育。歷史上系統性侵犯人權的錯誤，除了調查理解真相，還需進行倫理道德的反思。²有些歷史事件可能被紀念，但不會引發糾正，惟有那些仍影響現在活著的人的生活，或對歷史不正義受害者的後代有影響的過去錯誤才可能在今日得到糾正。但如何證明歷史事件與當前情況之間的因果關係，以及需要多大程度的確定性來支持合理的糾正（Collste, 2021）？皆對歷史學與歷史教育構成一定挑戰。第四，轉型正義的教育化問題。將某些形式的知識轉化為新的教育論述的過程可稱為「教育化」（educationalization）（Smeyers & Depaepe, 2009）。對社會問題的教育反應往往由危機感引發，認為需要透過教育手段來解決社會挑戰，例如，教育被視為社會重建的重要部分，可協助受害者的修復和預防未來的暴力。然而這種將轉型正義緊迫問題「教育化」的過程中，也可能會出現一種特殊的發展性和去脈絡化的教育願景（Keynes et al., 2021）。換言之，面對國家壓迫的過去，教育呈現兩面性（Bush & Saltarelli, 2000）：可以建設、也可以破壞邁向和解社會的發展。

面對轉型正義之歷史教育的可能困境，如 Davies（2017）提醒，轉型正義需要「雙向凝視」：過去的、前瞻的；看過去是為前瞻未來。我們需要思考，教育之前瞻性目標如何與轉型正義之歷史回顧性導向之間產生交互作用。一方面藉由重新肯定特定價值觀和規範（如：自由、民主、人權、法治），而不是悔恨過去。另一方面，面對歷史不當遺緒需透過教育使人敏於正義，教育可以透過結構改革（糾正不公平、隔離或

² 歷史正義、轉型正義的主張是，過去的不正義對當前的正義討論產生影響，亦即，如果 A 傷害了 B，A 必須在以後以某種方式糾正此一行為；A 有義務改正，B 有權利要求改正，歷史調查的目的是查明他們的主張是否合理、正義。當我們試圖回答這些問題時就進入了倫理道德的領域。進一步討論可參考 Collste（2015）。

差別對待的制度）、課程改革（納入新的歷史敘述、人權與民主法治內涵），及制度文化改革（鼓勵批判性思考、民主參與式教學法）等不同層次的機制，實現正義敏覺的教育（justice-sensitive education）（Davies, 2017）。

二、連結個人、社會與人類層面的歷史教科書書寫設計

歷史是對過去、現在、未來之間關係的探討，強調人類存在的時間性，也是一種具備歷史意識的日常生活的實踐。歷史學科研究歷史，可以理解為對過去有意義的敘事建構，根據 Rösen（2004, 2005）的說法，歷史敘事建構可分為傳統、範例、批判和演化四種模式：（一）「傳統模式」（traditional mode）係指不加質疑的接受對過去敘述的權威；（二）「範例模式」（exemplary mode）則是從對過去的敘述中得出一般原則；（三）「批判模式」（critical mode）試圖與流傳下來的敘述保持距離甚至改變之；（四）「演化模式」（genetic mode）是對過去的敘述（包括其道德層面）和當代現實之間錯綜複雜的交互作用採取正義的處理。在不同模式下，「權威」、「原則」、「距離」、「正義」等概念以敘事的形式出現，人們試圖藉由敘事來理解他們的過去，進而為他們的現在與未來創造一個視角；含有歷史解釋並植基於歷史證據的視角。

Biesta（2010）認為教育有「具資歷」（qualification）、「社會化」（socialization）及「主體化」（subjectification）三個功能。其中「具資歷」係為學生的未來生活做好準備，「社會化」協助學生熟悉社會價值觀與規範並融入社會結構，「主體化」則是促使學生發現自己的理想和價值觀，成為社會中具理想和獨特性的個體。儘管歷史教育是一個生產和傳播歷史的特殊場域，但若歷史學科要對上述三個教育功能產生貢獻，那麼有關過去的知識應該明確地與學生的生活及他們所處的社會有所連結。質言之，透過歷史知識的中介連結到教育目的，歷史教材教法應有助於建立個人身分認同及成為公民。歷史學習不應只是死記硬背，

而應處理有意義、激勵性的學習問題；那些連結學生的生活經驗和所處現實社會的問題。

然而，歷史教學不同於公民教學。歷史教學更關注於培養學生具備「歷史思維能力」。Seixas 與 Morton (2013) 提出理解過去的「六大歷史思維概念／思維習慣／能力」(The Big Six)——建立歷史意義、使用第一手資料、研究連續和變遷、分析原因和後果、採取歷史的觀點、及理解歷史的倫理層面——應被融入歷史教學，包括教學目標的形成，到資源和教學策略的選擇，再到學生表現的評估。這當中「建立歷史意義」(establish historical significance) 是指當我們將特定事實，視為對過去人們生活具有重要影響力，或它可用來部分解釋我們當前關注的重大問題，亦即，「歷史意義」涉及兩方面：對過去的人們和發展而言具有重要性，或對現在來說具有重要性。Seixas 與 Morton (2013) 進一步提出決定「歷史意義」的四個指引 (guideposts)，包括：(一) 對人們產生一段時期的長遠影響；(二) 揭示當代生活中出現的問題；(三) 在敘事建構中占有重要位置；(四) 會隨著時間推移和不同群體而變化。以臺灣為例，威權統治對臺灣歷史來說意義重大，型塑的白色恐怖時代在追求政治民主化的故事中占據了關鍵位置，威權統治的敘事和威權遺緒對當今的我們仍是一些活生生的問題。

歷史教科書是建構歷史知識與輔助歷史教與學的重要載體。然就建構主義的學習方法而言，真正的學習不是專注於將事實知識作為單一的學習目標，而是專注於將知識與個人經驗連結，讓學習者能主動建構知識，並從現實生活經驗出發，產生有意義的學習。就此而言，歷史教科書的編寫設計，一則應跳脫傳統上「定論式」的陳述基調，透過文本向學生提問，讓學生試圖從自己的視界回答問題，開啓師、生、文本之間的交流對話。二則宜提供可行的學習情境，改變學生「想當然爾」的慣性思考，創設一個複雜、矛盾的歷史情境，提供策略指導、學習鷹架來幫助學生掌握歷史思考與探究。三則將歷史與社會問題連結起來，讓知識在應用中被理解，一方面發展學生知識遷移與歷史思維的能力，另一

方面使學生認識到歷史與社會之間存有密切關聯，喚醒學習的欲望（陳志剛，2008）。質言之，歷史學習是「研究問題，而不是時期」（study problems, not periods）（Collingwood, 1946, p. 281）。當歷史教科書中的知識與現代生活相關並用於研究一般問題時，歷史似乎變得更有意義和更能激發學習動機（Anderson, 2011; Haerberli, 2005; Muddiman & Frymier, 2009）。

綜合上述來自歷史觀、教育觀和建構主義學習觀的討論，有助於從三方面分析高中必選修歷史教科書轉型正義內容：（一）歷史主題分析，著重歷史知識內容敘寫的特色；（二）提問問題分析，關注提問類型與主要概念分析；（三）連結歷史到學生生活經驗的學習設計，重點在學習設計所運用的媒介分析。最後，本研究參考 Van Straaten 等人（2016）提出以「關聯性」（relevance）取代「歷史意義」作為歷史教學的關鍵概念，用來指歷史與現在、與學生生活的關係。Van Straaten 等人（2016）所稱「與學生產生意義連結的歷史教學」（relevant history teaching）之三個目標分別是讓學生認識和體驗：（一）歷史與自我（建立個人身分認同）；（二）歷史與當今社會（成為公民）；（三）歷史與人類（了解人的條件）（圖 1），運用這樣的見解，研究者尋繹教科書中哪些學習內容可能有助於進行「與學生產生意義連結的歷史教學」，亦即，透過轉型正義內容的學習如何對於學生的個人身分認同、成為現代公民、了解人的條件等帶來批判性思考與省思啟發以彰顯該議題可能的教育意涵。

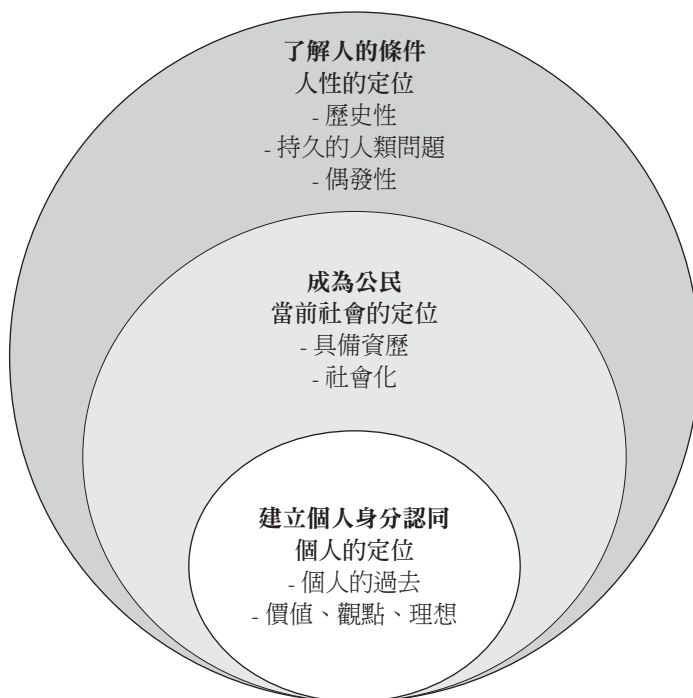


圖 1 與學生產生意義連結的歷史教學三大目標

資料來源：Van Straaten 等人（2016, p. 490）。

參、研究方法

本研究採用內容分析法檢視 2019 年版高中歷史教科書與轉型正義主題相關之章節內容，以下分就教科書取樣與分析程序說明研究設計。

一、教科書取樣

本研究之教科書選取範圍為普通高中各版本歷史教科書中與轉型正義議題有關的內容。其中，必修課程主題包括：「二二八事件」、「威權統治與白色恐怖」，及「邁向民主化與追求人權價值」；選修課程主題包括「國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」。本研究共選取 10 冊教科書，相關資訊如表 1 所示。

表 1 現行普通高中各版本歷史教科書中轉型正義內容之檢視範圍

課程別	教科書名稱	適用年級	版本別	出版年	篇幅
必修課程	歷史（一）	高一上	N 版	2019.7	14 頁
			H 版	2019.10	14 頁
			S 版	2019.8	10 頁
			L 版	2019.5	15 頁
			C 版	2019.7	14 頁
			T 版	2019.6	11 頁
選修課程	歷史（I）： 族群、性別與 國家的歷史	高二或高三	NA 版	2021.8	21 頁
			HA 版	2021.5	28 頁
			SA 版	2021.8	24 頁
			LA 版	2021.5	24 頁

二、分析方式

基於文獻探討，本研究從「歷史主題分析」、「提問問題分析」及「學習設計之媒介分析」三方面，剖析所檢視的教材內容，並根據三面之分析結果，綜整歷史教科書轉型正義內容在「建立個人身分認同」、「成為公民」及「了解人的條件」等三個歷史教學目標上所反映之教育意涵。

在歷史主題分析方面，為比較各版本的內容書寫特色，研究者依據歷史學科 2006 年暫綱的「核心能力」說明，檢視各版本教科書在「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」及「史料證據」的書寫方式，包括：從「時序觀念」面向分析教科書如何建立過去與現在的關聯性；從「歷史理解」面向檢視轉型正義內容所呈現的相關歷史事件、現象或人物介紹，提供理解歷史的選材與情境；透過「歷史解釋」面向聚焦轉型正義內容對於歷史發展軌跡與因果影響的解釋；最後，從「史料證據」

面向探討轉型正義內容蒐集和運用史料的情形。

一般人對學習歷史的刻板印象往往停留在記憶史實的層次，事實上，傳統的課程設計大多是全面涵蓋（coverage）的課程模式，未能系統化地建構事實性思考層次和概念性思考層次之間的綜效性交互激盪（interactive synergy），遂助長了認知淺薄的教與學。Erickson 等人認為，要使學習產生意義，需要較低與較高階層思考間的交互作用。易言之，為啓發智識並提高學習動機，課程與教學必須刻意創造低層次（事實／技能）和高層次（概念）之間思考的綜效（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 51）。

在提問問題分析方面，為探究轉型正義內容的教學設計在多大程度上引導學生反思、敏覺正義，研究者將必選修轉型正義教材學習內容所列出的問題、討論與實作，依據主題分為「事實性」、「概念性」及「可辯論性」三類。表 2 比較事實性問題、概念性問題及可辯論性問題之特徵，並擷取高中必選修歷史教科書轉型正義內容之問題範例。其中，事實性問題鎖定時間、地點或情境，答案特定且不隨案例遷移；概念性問題則如同通則，可跨越案例遷移，但概念有不同的抽象及複雜程度，因此有宏觀與微觀的差別（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 79）。

基本上，以主題為基礎的歷史教學設計提出的幾乎都是事實性問題，因其聚焦在符合事實的目標；以概念為基礎的課程設計則運用「事實性」、「概念性」與「可辯論性」等三類問題，透過事實性問題建立知識的基礎，再以概念性問題挑戰學生，把學生的思考銜接到更高層次及可遷移的概念性理解（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 109）。為探究必選修轉型正義內容的教學設計是否有助於產生概念性理解及思考，研究者進一步分析這些問題、討論與實作所呈現之重要概念，並比較必選修歷史教科書在「事實性」、「概念性」，及「可辯論性」問題之比重及重要概念之差異。

表 2 歷史教科書中轉型正義內容之提問類型

提問類型	問題特徵	問題舉例
事實性問題	「事實性」問題鼓勵回憶和理解，並導致有證據支持的答案。這些問題可用於探索概念、脈絡、和其他專業用語的涵義。在多數情況下，「事實性」問題以「什麼……」開頭。	必修：戰後初期，臺灣人在面對新政權時，有何文化衝擊與心態落差？ 選修：德國在一戰後建立威瑪共和，但在十餘年間便遭希特勒奪取政權，造成希特勒掌權的因素有哪些？
概念性問題	「概念性」問題鼓勵分析和應用，而不是引導學生找到特定的觀點或答案。這些問題可以促進對關鍵概念及相關概念、概念間的關係，以及概念和脈絡間的關係更深入的探究。「概念性」問題通常以「如何……」或「為什麼」開頭。	必修：為何關押政治犯的監獄需要特別保留？ 選修：國家為了公眾利益或國家安全，往往會提出限縮個人自由的舉措。……在這樣的情況下，人民又該如何捍衛自身的自由權利呢？
可辯論性問題	「可辯論性」問題鼓勵綜合和評估，這些問題要求學生採取立場和／或參與討論或辯論。「可辯論性」問題很複雜，可能有不止一個合理的答案。	必修：試著想像並和同學討論，如果你處在這樣的時代下，你會選擇對體制噤聲，還是勇於挑戰？ 選修：一旦遇上不公不義的公眾事務，你會挺身而出，還是只在言論上表達意見，還是靜觀其變不參與？說說你自己的考慮。

資料來源：MYP Interdisciplinary Unit Planning (n.d.)。

最後，在連結學生生活經驗的媒介分析方面，研究者檢視必選修歷史教科書中的問題與討論和實作活動主要透過哪些媒介或管道連結學生的生活經驗，以剖析轉型正義內容如何與學生生活經驗產生關聯。在排除與學生生活經驗、與轉型正義內容無關的提問和實作活動後，³ 共歸納出五類使用媒介，包括：影音作品、文字史料或圖像類史料、不義遺

³ 某些提問不見得與學生的生活經驗有直接相關，例如，「造成希特勒掌權的因素有哪些？」故部分提問未被納入媒介分析的樣本。換言之，媒介分析所分析的提問數比提問問題分析的提問數要少。整體而言，必選修歷史教科書各有超過八成的提問數和學生的生活經驗有所連結或相關。

址（人權遺址）、人權博物館或相關紀念館，及當代問題的歷史探源以反思當代意義等。表 3 羅列媒介類型，並擷取教科書中之問題範例。以選修教科書之提問為例：

當討論轉型正義的理念時，我們應該秉持什麼合宜的態度，面對這些「國家至上論」或是「時空環境差異說」的聲音？

這個問題即是以反思當代意義為媒介，連結歷史教育和學生生活經驗。

表 3 歷史教科書中轉型正義內容之媒介類型

媒介類型	問題舉例
影音作品（包括：電影、紀錄片、電視、音樂、多媒體動畫等）	<p>必修：（生活中的歷史—布袋戲）為配合國情，處死「怪老子」，增加「中國強」這個角色。或者因為有人檢舉劇中的大反派「藏鏡人」指涉的是蔣經國，製作單位只好讓藏鏡人「改邪歸正」。……〔誰殺了史艷文？〕</p> <p>選修：是什麼樣的時空背景，造成這兩部電影（超級大國民、超級公民）中的主角有著不同的命運？兩人到後來對自己的一生與付出又如何看待？</p>
文字史料或圖像類史料（文字史料包括：史書、檔案文書、思想或學術著作、文學作品、書信、報刊雜誌、口述史料等；圖像類史料包括：圖照片、漫畫等。）	<p>必修：在黃溫恭寫給未出世的子女書信中，透露他的心情。請同學閱讀其書信文字，寫出黃溫恭在書信中透露哪些複雜的感情？</p> <p>選修：資料中艾希曼強調自己「只是這個制度的受害者」；資料二中鄂蘭卻指出「服從就等於支持」，請問你比較認同哪種觀點？原因為何？</p>
不義遺址（人權遺址）	<p>必修：踏查歷史現場。參考人權遺址分布圖，選擇欲參訪的地點。</p> <p>選修：請上網檢索不義遺址資料庫，查查離你最近不義遺址在哪？此地在此威權時期的場所性質為何？</p>

（續）

表 3 歷史教科書中轉型正義內容之媒介類型（續）

媒介類型	問題舉例
人權博物館或相關紀念館	<p>必修：這個博物館（人博館－綠島園區）是在記錄臺灣哪一個階段的歷史？</p> <p>選修：世界各國皆有將不義遺址改建成博物館或文物館，想想今日的我們可以如何運用不義遺址，讓大眾可以學習到民主的可貴呢？</p>
當代問題的歷史探源以反思當代意義	<p>必修：1946年時臺灣面臨的政權轉換、新舊秩序的重組，是否影響至今日？可試著依照自身感受說明？</p> <p>選修：當討論轉型正義的理念時，我們應該秉持什麼合宜的態度，面對這些「國家至上論」或是「時空環境差異說」的聲音？</p>

肆、結果與討論

一、教科書中轉型正義歷史主題分析

（一）必修部分

依《促進轉型正義條例》第三條定義「威權統治時期」指 1945 年 8 月 15 日（二戰日本戰敗）至 1992 年 11 月 6 日（離島解嚴）期間。歷史課綱在必修部分的說明內容為：

探討這個項目，可以留意以下問題：戰後臺灣人民對於政治民主化的追求與人權運動，包括二二八事件與白色恐怖時期對人權的侵害，以及相關轉型正義的追求與推動。（十二年國教社會綱領，2018，頁 110）

目前高中歷史教科書所涉及轉型正義內容可區分為三個主題，各主題之歷史知識建構的特徵，分述如下：

1. 二二八事件

(1) 各版本都著重事件帶來的影響，包括：政治禁忌／政治冷漠、族群隔閡／省籍情結、海外臺獨運動等。(2) 約一半的版本提到事件背景以提供歷史脈絡的理解；一半的版本會提到事件之後關於善後的省政改革，如：廢行政長官公署、設臺灣省政府。提供事件發展的分期與時間軸，只有 L 版。(3) H 版大篇幅呈現事件受害者的人物特寫。

2. 威權統治與白色恐怖

(1) 除 H 版，其餘版本都提及威權體制建立的法源依據，及威權體制的影響，如：逾越憲政體制、以黨領政／領軍、總統擴權、形塑民族英雄、社會控制、限制人民基本權利等。惟 T 版在戡亂戒嚴體制的理解上，較多從統治者保障國家安全及社會安定觀點說明。(2) S 版夾敘夾議，提出較多歷史省思；C 版說明雷震與自由中國事件，運用了不同角度的史料觀點。(3) N 版大篇幅呈現白色恐怖下受害者的圖像與事蹟，及政治受難者的遺書。

3. 邁向民主化與追求人權價值

(1) 對於歷史知識建構，N 版與 L 版較側重歷史政治取向，提出國內外局勢鬆動威權體制、從戒嚴到解嚴、憲政改革等發展時間軸。H 版較側重歷史文化取向，關注相關政論雜誌的影響力。S 版對於民主化進程，擇「重要性或意義」課題梳理與討論。C 版強調人權的侵害與當今轉型正義的追求。T 版則較多描述蔣經國如何革新政治以回應時局與各界要求。(2) 各版本中，N 版與 S 版沒有出現蔣經國推動「革新保臺」之說；S 版與 T 版沒有提及轉型正義的概念或推動。

綜合而言，各版本在時序觀念上，多能建立過去與現在之間的關聯性；歷史理解上，更多呈現戒嚴政權下的抗爭行動及解嚴後訴求憲政改革的運動，同時關注二二八事件與白色恐怖期間之受難者與受害者的描述。歷史解釋上，對威權統治戒嚴 38 年的必要性與合理性，首次有版

本提出反思，提出非定論式的陳述（例如，臺灣已經免於來自中華人民共和國的武裝威脅，政府是否有必要維持長期的非常體制，則有商榷的餘地）。史料證據上，多半在於透過史料思辨，較少要求蒐集史料和運用史料以形成新問題或不同視野。

（二）選修部分

選修歷史課程採主題式設計，與轉型正義相關的是主題三「現代戰爭與國家暴力」的第二項「國家暴力與轉型正義」，此項目包含「現代的國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」兩個條目。課綱的說明建議從 20 世紀的德國、南非、捷克或西班牙等國，擇一事例討論現代國家如何施加國家暴力，以及國家邁入自由民主化的過程中，如何面對過去的不正義問題，同時探討追求轉型正義時可能引發的政治或族群衝突問題，並透過各國推動轉型正義的作為探究反思臺灣的經驗（十二年國教社會綱領，2018，頁 154-155）。以下分就「國家暴力」及「轉型正義的追求與反思」分析各版本的書寫特色。

關於「國家暴力」的闡釋，NA 版係以《國際軍事法庭憲章》和「紐倫堡原則」做為理解國家暴力的起點。HA 版亦是先提出法學家泰鐸（Ruti G. Teitel）對轉型正義的定義，接著再從洛克和盧梭的思想探討革命的暴力行為，並以革命類比轉型正義——兩者目標相同，只是前者以暴力為手段，後者則試圖排除威權體制對社會的干擾。SA 和 LA 版皆引用政治學者霍布斯（Thomas Hobbes）的學說，惟 SA 版從政權和人權關係的演變，探討國家暴力的本質；LA 版則從統治技術和交通網絡的發展，分析現代國家暴力壟斷的原因。整體而言，SA 版和 LA 版在探討國家暴力緣起時，溯及 17 世紀的政治哲學，HA 版係以 18 世紀政治革命的暴力行為對比二戰後的轉型正義作為，NA 版則從二戰後的國際法理解聯合國對國家暴力的規範。簡言之，在時間的維度上，SA 版和 LA 版對國家暴力的形成與影響及政權和人權的關係有較深入探討。

「轉型正義的追求與反思」包含兩個主要概念：如何面對過去的不

正義問題及反思臺灣轉型正義的發展現況。NA 版透過探討報復性、遺忘性、折衷性等三種主要的究責方式，呈現出轉型正義面臨的法律和道德難題，以及轉型正義因政治社會制宜之特性。HA 版從紐倫堡大審和德國的轉型正義作為，檢視服從正當性、責任倫理及人事除垢中的共犯結構爭議。SA 版則從全球史的角度理解轉型正義，包括紐倫堡模式所彰顯的時代精神轉變、法蘭克福大審和國家領導人道歉奠定德國面對過往歷史的基調，以及西班牙因轉型正義初期阻力大，直至 21 世紀始透過民間力量，從「選擇遺忘」邁向「歷史記憶」的因應模式。LA 版以分期方式說明轉型正義的發展歷程：透過《紐倫堡規章》（*Nuremberg Code*）呈現國際法在第一期轉型正義的角色，冷戰時期進入第二期——各國基於自身歷史、政治與社會考量而發展出刑事訴追、真相調查、道歉賠償、回復名譽及體制改革等方法，以及至 2002 年各國於荷蘭海牙設立國際刑事法院，轉型正義始邁入第三期常態化階段。總的來說，四個版本都透過代表事例探討國家面對過去不正義問題的處理方式和挑戰，亦皆特別檢視有爭議的究責方式，不過，SA 版的書寫方式，似乎較能彰顯出事例中轉型正義作為所代表的歷史意義與重要性。

追求轉型正義的過程中，能動者的角色不容忽視。各版本對主要人物的描述各有偏重，例如，HA 版特別引述鄂蘭（Hannah Arendt）和鮑爾（Fritz Bauer）的言論及辛德勒（Oskar Schindler）保護猶太人的事蹟，不僅凸顯出「制度性犯罪」的價值判斷與法律評價，也揭示在國家暴力的壟罩下，個人對社會善盡責任的可能性。同樣的，NA 版在節首放置了一張納粹時期 1936 年的工人集會照，照片中眾人都行納粹禮，惟獨一人雙手環抱胸前，亦是敦促反思面對國家暴力，個人能發揮哪些道德責任與生存意義。SA 版則分別以西德總理布蘭特（Willy Brandt）的華沙之跪和總統魏茨克（Richard von Weizsäcker）的終戰 40 週年紀念演說照片，揭示國家以道歉承擔罪責與正視納粹過往的歷史記憶。LA 版則以一頁的圖文展現猶太人進入奧斯威辛－比克瑙（Auschwitz-Birkenau）集中營後的命運與處境，並以紀念館內受難者的裝置藝術再現大屠殺的氛圍。

盱衡各國推動轉型正義經驗，各版本又是如何反思臺灣的轉型正義作為呢？NA 版本分析臺灣轉型正義的成果侷限在建立法源、對受難者和家屬的賠償與補償的原因，包括：對暴力行使者的態度偏向遺忘，各界對究責方式未有共識；此外，NA 版特別提及民間對轉型正義的訴求。HA 版除了述及臺灣推動轉型正義的立法與補償、國家領導人道歉及紀念場所的設置，更加强描寫白色恐怖受難者的經歷和社會運動遭受的不正義。SA 版引用學者 Rigby（2001）從各國案例中歸納出轉型正義作法的三個共通性：「需要真相、追求正義、渴望和解」，指出轉型正義主要面臨真相難以再現、共犯結構中審判對象眾多及時代價值觀不同，共識不易產生等困境，臺灣雖無法免除上述挑戰，但或可從各國案例中反思適合自身歷史與政治社會結構的轉型正義模式。LA 版則是在介紹各國案例時，反省臺灣的相關作法，除了闡述責任倫理及淨化法的爭議，LA 版特別討論檔案公開應有配套措施，並從歷史學角度分析如何避免檔案的誤用。具體而言，各版本皆有參照國外案例反思臺灣轉型正義的進度與限制，亦皆提及真相釐清的困境，除了 LA 版外，其他版本都有提及臺灣的不義遺址，綜言之，SA 版本對臺灣面臨的困境分析較為全面。

整體來看，各版本在時序觀念上，都能建立過去與現在之間的關聯性，惟各版本之時間維度長短不一；歷史理解上，亦能分析各項轉型正義作為之得失，並呈現各類能動者在轉型正義發展過程中的意義。在歷史解釋與史料證據上，礙於歷史真相尚未釐清，各版本僅能闡述臺灣轉型正義的進展與分析目前困境。此外，各版本多半透過史料思辨，亦有版本能呈現多元視角的史料，抑或運用史料形成新視野。

二、轉型正義教材呈現之「提問問題」設計

教科書內容除提供學生建構歷史知識外，透過設計「提問問題」可以讓學生與教科書文本「對話」，掌握學習的內容與重點、或建立概念思考層次、或鼓勵學生採取立場和參與討論。

(一) 必修部分

分析結果顯示(表4)，必修6個版本中S版是唯一沒有在正文中設計提問問題者，其餘版本合計提問40個問題，當中事實性問題居多占65%、概念性問題占15%、可辯論性問題占20%。若依「二二八事件、威權統治／白色恐怖、邁向民主化／追求人權價值」三個主題的提問類型比較，事實性問題是71%：69%：43%，概念性問題是14%：15%：14%，可辯論性問題是14%：15%：43%，顯示愈接近當代史，教科書設計的事實性問題愈少、概念性和可辯論性的問題愈多，且可辯論性問題略多於概念性問題。若就提問的主要概念加以分析，二二八事件的提問是有關政權更替、法治與民主失望、鎮壓人民造成歷史錯誤，及承認受害者等。威權統治／白色恐怖的提問多在雷震與自由中國雜誌、反共的國家意識形態及社會控制、服從相對於反抗，及承擔選擇與行動的討論，以及從保留政治犯監獄見證人權的演變等。邁向民主化／追求人權價值的提問是有關未獲國際外交承認的國家主權、威權遺緒問題，及來自C版本討論德國轉型正義的概念，包括承認歷史錯誤、審判加害者、補償受害者、國家的永恆責任期能不再重蹈覆轍等。

綜合而言，必修版本的提問，有的設計側重人民反抗、求自治的角度來審度歷史(如：N版)；有的將歷史與學生能感受到的生活經驗連結，從事實問題與現象引導學生思考和討論背後的概念(如：L版、H版)；有的接近歷史文本閱讀素養，運用查找史源(sourcing)、脈絡化(contextualization)、佐證(corroboration)等方式(Wineburg et al., 2011)，雖然提問多屬於事實性問題，但仍有助於學生對於歷史知識的理解與建構(如：C版或T版)。

表 4 必修歷史教科書提問類型及主要概念分析

主題	提問數 **	提問類型			主要概念
		事實性問題 (提問數)	概念性問題 (提問數)	可辯論性 問題 (提問數)	
二二八事件	7	71.4% (5)	14.3% (1)	14.3% (1)	鎮壓、法治、政 權更替、國家認 同、民主失望、 承認受害者
威權統治/ 白色恐怖	26	69.2% (18)	15.4% (4)	15.4% (4)	民主自由、國家 意識形態、社 會控制、選舉舞 弊、服從權威 vs. 反抗權威、價 值選擇與行動、 人權演變
邁向民主化/ 追求人權價值*	7	42.9% (3)	14.3% (1)	42.9% (3)	國家主權、威權 遺緒、承認、審 判、補償、永恆 責任
小計 (40)		65.0% (26)	15.0% (6)	20.0% (8)	

註：* 唯有 C 版本設計有德國推動轉型正義措施的相關提問。

** 本研究以「提問數」而非「題數」作為統計，意指一題中若有三個提問，則算為三個提問數。

*** 由於四捨五入誤差，百分比加總可能不等於 100。

(二) 選修部分

選修歷史教科書中各類提問共計 52 題，分析結果顯示（表 5），事實性問題占 44%，概念性問題占 39%，可辯論性問題則占 17%。若依主題分析各提問類型的占比，可以發現「國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」的事實性問題比率分別是 33% 和 52%，概念性問題的比率則

是 57% 和 32%，可辯論性問題比率各占 10% 和 16%。相較於必修歷史教科書，選修歷史教科書的事實性問題之比率雖已降低許多，然「轉型正義的追求與反思」這項主題仍有超過五成的提問類型為事實性問題，其原因在於多數版本皆有設計搜尋訪查不義遺址的學習活動，此外，各版本或透過網路搜尋各國轉型正義的進度與挑戰、或請學生根據影音、文本、史料等做出判斷，雖被歸類於事實性問題，這些活動亦有助於強化學生的思辨能力。

在「國家暴力」主題相關的提問中，出現的重要概念包括：人權的內涵、國家暴力的型態、意識形態對認知的型塑、個人自由與國家安全的衝突，以及服從和道德的選擇，這些概念隱含政權的暴力性、政權與人權的緊張性及其所衍生出的價值選擇。與「轉型正義的追求與反思」有關的提問則牽涉到民主的追求、轉型正義的作為與價值思辨，出現的概念涵蓋了白色恐怖時期的民主追求、轉型正義的困境與兩難、道德與服從之選擇、面對不正義時的公民勇氣以及不義遺址。

值得注意的是，四個版本皆針對「道德與服從之選擇」設計了概念性或可辯論性提問，SA 和 LA 版更並排不同視角的文字史料，讓學生據以分析思辨。例如 LA 版自《平庸的邪惡》節錄了檢察官、精神科醫生、艾希曼和鄂蘭的敘述，詢問學生「看了上方的資料，如果屠殺猶太人是錯誤的，你能接受艾希曼的辯答嗎？請從米格倫實驗的結果討論，他應該要為屠殺負責嗎？」並請學生讀完該章課程後，「思考為何會有艾希曼這樣的人？你覺得這場審判合乎正義嗎？我們該為艾希曼承受他理所當然所帶來的後果嗎？」這樣的提問設計不僅結合史料分析、心理實驗與價值判斷，也創造了認知衝突（Piaget, 1987），有助於學生主動建構知識。

表 5 選修歷史教科書提問類型及主要概念分析

主題	提問數	提問類型			主要概念
		事實性問題 (提問數)	概念性問題 (提問數)	可辯論性 問題 (提問數)	
國家暴力	21	33.3% (7)	57.1% (12)	9.5% (2)	意識形態、人權、自由與安全、獨裁政治、道德與服從、國家暴力、制度暴力、隱私權
轉型正義的 追求與反思	31	51.6% (16)	32.3% (10)	16.1% (5)	道德與服從、抵抗、公民勇氣、白色恐怖、民主、社會運動、投機、贖罪、賠償、和解、轉型正義之困境、不義遺址、歷史文化／歷史記憶
小計 (52)		44.2% (23)	38.5% (20)	17.3% (9)	

註：由於四捨五入誤差，百分比加總可能不等於 100。

三、轉型正義教材呈現之「連結歷史到學生生活經驗」的學習設計

除了運用「提問」來加深學生學習之外，對學生而言「有感、有用」的歷史學習是讓教材能與現在、或與學生的生活經驗有關，並運用多元的媒介提供學生情境化或脈絡化的學習。

(一) 必修部分

必修歷史教科書的 40 個提問中，有 33 個提問連結學生的生活情境。

表 6 必修歷史教科書連結歷史到學生生活經驗之學習設計

運用的媒介	次數 (33)	比率
1. 影音作品	1	3.0%
2. 文字史料或圖像類史料	24	72.7%
3. 不義遺址 (人權遺址)	1	3.0%
4. 人權博物館或相關紀念館	2	6.1%
5. 當代問題的歷史探源, 反思當代意義	5	15.2%

分析結果顯示 (表 6), 在連結學生生活經驗上仍以歷史學科常見之「文字史料或圖像類史料」為主 (約占 73%), 這當中有運用歷史現場見證人回憶的口述史料, 也有受害者家書、審判判決書等, 惟 H 版的人物特寫, 雖然也運作家書、版畫、照片等, 但沒有設計提問來與學生的學習互動, 故不計於此。其餘媒介依次是「當代問題的歷史探源」讓學生實作與反思其當代意義 (占 15%)、運用「人權博物館」來提問省思 (占 6%)、「不義遺址 (人權遺址)」資料蒐集或踏查 (占 3%)、運用「影音作品」 (占 3%) 等。至於在地歷史探查之相關學習設計雖然不少, 但並沒有與轉型正義內容有直接相關, 故不列於此。

綜合而言, 在連結歷史到學生生活經驗上, L 版和 H 版比起其他版本較多設計當代問題之追查其歷史根源或今昔對照的省思, 以及不義遺址的踏查設計 (提供各地的人權遺址分布圖), 在豐富學生學習上頗能令人耳目一新。

(二) 選修部分

選修歷史教科書的 52 個提問中, 有 41 個提問與學生的生活情境連結。其中, 透過「文字史料或圖像類史料」連結學生生活經驗占比最高, 超過 78%, 遠高於第二項常用的媒介——影音作品和「不義遺址 (人權遺址)」, 各占 7% 左右, 和不義遺址性質類似的人權博物館或紀念館

占比則接近 5%。「當代問題歷史探源／反思當代意義」在必修歷史中占比頗高，但在選修歷史僅出現過一次，在地歷史探查也僅出現一次，占比不到 3%（表 7）。儘管不是最常使用的媒介，不義遺址對理解轉型正義的重要性，可由奧斯威辛集中營／滅絕營官網上的一句話概括：「如果不全面了解納粹德國集中營奧斯威辛的歷史，就無法理解現代世界」。選修歷史的教學設計也凸顯了不義遺址的重要性，除了 LA 版外，其他三個版本都有設計與「不義遺址」和「人權博物館或紀念館」相關的問題或學習活動。例如，上網搜尋不義遺址資料庫、前往遺址或查訪生活周遭與不義遺址相關的事件、思考不義遺址存在與運作的意義，及規劃企劃案，運用不義遺址讓大眾學習到民主的可貴等，這些學習活動或結合上網搜尋資料，或結合實地訪查，讓學生有更多機會接觸到教科書以外的轉型正義學習資源。

在歷史課堂上傾聽不同的聲音、審議式民主（deliberative democracy）、辯論和對話是民主政治文化的重要先驅，也是對歷史不止一個版本的認可（Davies, 2015）。部分選修版本設計了分組討論的學習活動，例如，HA 版請學生以組為單位查找思考各國轉型正義的進度與困難；SA 版則請學生試著找出幾則新聞或文章，與同學討論當中的立場與觀點，了解潛藏在意識形態後的意涵，這些學習活動的設計，亦有助學生民主能力的培養。

表 7 選修歷史教科書連結生活情境之教學設計實例

運用的媒介	次數 (41)	比率
1. 影音作品	3	7.3%
2. 文字史料或圖像類史料	32	78.1%
3. 不義遺址 (人權遺址)	3	7.3%
4. 人權博物館或紀念館	2	4.9%
5. 當代問題的歷史探源，反思當代意義	1	2.4%

四、轉型正義教材反映之教育意涵

轉型正義內容在必修歷史教科書涉及「二二八事件」、「威權統治與白色恐怖」、「邁向民主化與追求人權價值」等三個主題；在選修歷史教科書涉及「現代的國家暴力」、「轉型正義的追求與反思」等二個主題。這些主題內容，及其提問的問題和運用的學習媒介，能否提供學生涵蓋三層面的連結，包括：建立個人身分認同、成為社會公民、了解約束人存在的條件或人類狀況等，茲闡述如下。

（一）建立個人身分認同

轉型正義內容透過提問問題並運用與學生生活經驗連結的學習媒介，圍繞歷史中有關國家統治的威權體制與社會控制、政治受害者的記憶與聲音、人們面對政治意識形態在道德價值選擇上所採取的順從、投機或反抗行為，乃至國家安全至上與抵抗行動正當性之間的論辯等，如 Cole（2007）所言，轉型正義議題將以往歷史教科書概念從促進民族認同的工具和勝利者的歷史，試圖轉變為接受集體痛苦的記憶，不再粉飾造成重大傷痛的國家行為，也不排除非勝利者、弱勢或邊緣者的經歷。轉型正義教材展現對困難歷史（difficult histories）中某些傷害與真相的正式承認。對學生而言，必修教材不同版本的敘事解釋視角、踏查人權遺址的設計，提供學生個人身分認同的建構，強調邁向自由民主過程中能動者的價值選擇；而選修教材透過他國推動轉型正義的經驗、能動者的決定和行動，及概念性和可辯論性提問的啟發，深化明辨善惡和自由民主的價值觀與普世人權的理想。

（二）成為社會公民

歷史教科書敘事建構一些重要而需被糾正的歷史錯誤（historical wrongs），因為這些歷史錯誤的不正義至今仍影響社會中活著的人們或其後代的生活，除受害者及其家屬，教育領域更關注不當體制思想的遺

留如何在培養學生社會化的過程中帶來影響（例如，威權遺緒、制度性暴力）。為養成有智識的社會公民，轉型正義教材需幫助學生省思威權意識或極端主義存留在當前社會的影響，體會民主的脆弱與公民的責任，譴責暴力並且敏覺正義。必修教材面對威權統治的正當性，提出不同視角的討論或以質問取代定論的書寫；選修教材在記憶或遺忘、自由或安全、究責或寬恕等核心概念提供可辯論性的提問，連結歷史與社會的現實問題，加深學生的學習思考。

（三）了解人的條件

雖然「歷史陳述」不是過去的複製品，而可能是衡量問題的答案（Lee, 2005），但歷史仍可以形塑人們的記憶，提供對現況觀察的視角，也引領對未來的期待。培養學生有歷史感，認知今天的存在是過去的延伸，具備歷史思維能力，至關重要。人類的基本問題、持久問題、歷史大概念，往往超越歷史陳述讓我們與前人有感同身受和移情理解的可能。如 Hunt（2000）建議圍繞「永恆的社會、道德和文化問題」組織課程教材，以在關鍵概念、關鍵問題與歷史內容的基礎上進行探究。當轉型正義逐漸成為許多國家處理過去的討論主題，其圍繞歷史正義、真相、和解、人權、道德、罪惡、贖罪、和平等概念對人們而言都是共通的，只是人們在處理這些問題的方式隨時間或背景環境不同而異。轉型正義教材用來探究人的條件，更在於將學生置於決策和情境思考（decision-making and scenario thinking）的位置，運用可辯論性提問讓學生能以有意義的方式使用歷史知識，並且運用歷史類比方式，在歷史現象與當代現象之間尋找相似之處，試圖讓學生看到過去、現在和未來之間的聯繫。

綜合上述，作為歷史教育雙向凝視鏡頭的轉型正義議題可以擴大我們的視角，包括如何（重新）塑造個人主體性、群體實踐與社會承諾，及影響多代人對和平與正義的概念，為深厚民主和積極的和解帶來作用（Bellino et al., 2017）。

伍、結論與建議

一、結論

本研究選取 2019 年版高中歷史教科書與轉型正義主題相關之章節內容，從「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」及「史料證據」四個面向檢視轉型正義內容在高中必修歷史教科書的書寫；並分析學習設計之提問類型、主要概念、與學生生活經驗連結的媒介及其在個人、社會與人類生存層面所反映的教育意涵。

分析結果發現必修各版本的書寫在時序觀念上，多能建立過去與現在之間的關聯性；然在探討國家暴力議題時，選修各版本所選取之時間維度長短不一。在歷史理解面向，必修版本對戒嚴政權下的抗爭行動及解嚴後憲政改革的訴求運動有更多著墨，同時關注二二八事件與白色恐怖時期之受難與受害者的描述；選修版本則著重分析各項轉型正義作為的利弊得失，並呈現各類能動者在轉型正義發展過程中的意義。在歷史解釋面向，首次有必修版本對威權統治戒嚴 38 年的必要性與合理性提出反思和非定論式的陳述；礙於歷史真相尚未釐清，選修版本僅能闡述臺灣轉型正義的進展與分析目前困境。最後，在史料證據面向，必修版本多側重透過史料思辨，必修版本較少要求蒐集史料和運用史料以形成新問題或不同視野，但有部分選修版本已能呈現多元視角的史料，抑或運用史料形成新視野。

在學習設計方面，必修版本的事實性問題比率為 65%，雖較選修版本為高，但有些版本能從事實問題與現象引導學生思考和討論背後的概念，提問之主要概念包括人民反抗、追求民主自治、省思歷史錯誤等。選修版本的概念性問題和可辨論性問題約占 56%，各選修版本皆針對「道德與服從之選擇」設計了概念性或可辯論性提問，有些版本尚能呈現不同視角的文字史料，搭起知識建構的鷹架。其次，必修之提問多透過文字史料或圖像類史料連結歷史與學生生活經驗，部分必修版本另

設計當代問題之歷史根源追溯或今昔對照的省思，部分選修版本則加入了分組討論的學習活動，有助學生透過傾聽和對話累積民主素養。值得注意的是，多數必選修版本皆有設計不義遺址的搜尋、訪查、反思其意義與功能等學習活動，連結歷史教育和歷史現場。最後，轉型正義教材展現了困難歷史中人權的追求與能動者的關鍵角色，學生有機會思辨個人和集體選擇如何影響社會，進而透過歷史的向度認識與了解人類的處境與建立個人身分認同，並為參與民主社會作好準備。

二、建議

（一）增加史料的多元視角，促進學生對轉型正義議題的討論與對話

本研究分析的教科書轉型正義內容多透過文字和圖像類史料連結學生生活經驗，不過，在必選修版本中，能呈現多元視角史料的提問設計並不多，也僅設計少數的分組討論活動。轉型正義議題與政治民主文化息息相關，歷史課堂中的審議式民主、辯論及對話是民主政治文化的重要先驅。建議未來教科書在設計學習活動時，可並列多元視角的史料，教導學生理解歷史事實、觀點與歷史解釋的關係，並增加學生對話討論的機會，一方面幫助學生建構自己的理解，一方面有益學生學習換位思考（perspective taking）。

（二）結合校外學習資源，豐富學生對轉型正義議題的體驗和理解

智利對人權博物館參觀者的研究指出，參觀轉型正義博物館，可提升參觀者對民主和解相關之轉型正義機構的支持，同時，會降低對獨裁統治期間鎮壓機構的支持；換言之，參觀博物館可形成一種情感經驗，參觀者在參觀博物館後對爭議性議題會產生態度上的變化，且左右派人士的觀點會更趨向一致（Balcells et al., 2018）。本研究發現多數選修及少數必修版本皆有與不義遺址相關的提問或實作活動，建議教科書未來可結合人權館、博物館、紀念館、民間轉型正義機構等校外學習

資源，設計更結構化的學習活動，立體化學生對轉型正義議題的體驗和理解。

（三）均衡史料與論述之比例，增加思辨臺灣轉型正義議題的教學設計

轉型正義具有回顧和前瞻的雙向凝視之特質，歷史教育可借鏡其前瞻的面向，促進學生反思當代議題，並採取行動；換言之，歷史教育可以為年輕世代做出合理選擇做好準備。本研究發現必選修部分的轉型正義內容在提問設計方面多能貼近學生生活經驗，部分版本且能設計多元視角的史料分析學習活動，協助學生發展超越史料證據的深入思考。臺灣的轉型正義工程尚在起步階段，威權統治加害體制運作之真相尚待釐清、社會共識猶待達成，致使教科書在臺灣轉型正義議題之書寫相對保留，僅能就有限成果加以闡述。然迴避爭議的書寫方式，恐難以促進學習者思辨歷史遺緒對臺灣現在及未來的影響。以德國為例，為避免教科書成為意識形態操弄的工具，高中歷史教科書之編撰作者論述與文獻史料比例均衡，呈現多方觀點及立場，提供學習者批判分析和反思的機會（陳妍琇，2021）。建議可參酌德國經驗，在必選修歷史教科書設計與臺灣轉型正義議題相關的問題與討論，多元呈現不同立場的主張，促使學生反思臺灣轉型正義的發展方向，畢竟，教育的目標不應自限於訓練年輕人進入社會，而應培育他們建設一個新社會。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域（2018）。

[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary school, junior high upper secondary school education.* (2018).]

江宜樺（2007）。臺灣的轉型正義及其省思。《思想》，5，64-81。https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004

[Jiang, Y.-H. (2007). Transitional justice in Taiwan and its reflections. *Reflexion*, 5, 64-81. https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004]

- 林慈淑 (2019, 3月6日)。我對十二年國教歷史新課綱的憂慮：逾越歷史之所以為歷史的分際。關鍵評論。https://www.thenewslens.com/article/114727
- [Lin, T.-S. (2019, March 6). *My concern about the history curriculum guidelines of 12-year basic education: Overstepping the boundary of history*. The News Lens. https://www.thenewslens.com/article/114727]
- 促進轉型正義委員會 (2020)。促進轉型正義委員會兩年階段性任務成果報告。https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C
- [Transitional Justice Commission. (2020). *Two-year mission achievement report of transitional justice commission*. https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C]
- 促進轉型正義條例 (2017)。
- [*The regulations of transitional justice*. (2017).]
- 陳妍琇 (2021)。德國高中歷史教科書中轉型正義議題之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立中山大學教育研究所。
- [Chen, Y.-H. (2021). *Content analysis of the transitional justice issue in German high school history textbooks* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Sun Yat-Sen University.]
- 陳志剛 (2008)。從建構主義視角談歷史教科書的編寫。歷史教學, 11, 20-25。
- [Chen, C.-G. (2008). On the compilation of history textbooks from the perspective of constructivism. *History Teaching*, 11, 20-25.]
- 陳鈺馥 (2018, 8月16日)。不為歷史課綱轉型正義背書, 促轉會委員: 四大問題應修改。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2521759
- [Chen, Y.-F. (2018, August 16). *Don't endorse the transitional justice of the history curriculum. Committee member of transitional justice commission: Four major issues should be revised*. Liberty Times. https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2521759]
- 琳恩·艾瑞克森、洛惹絲·蘭寧、瑞秋·法蘭琪 (2018)。創造思考的教室：概念為本的課程與教學 (劉恆昌譯)。心理。(原著出版於2017年)
- [Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2018). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (J. H.-C. Liu, Trans.). Psychological. (Original work published 2017)]
- Anderson, M. R. (2011). *Connecting the past to the present: Student meaning making in a middle school world history classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh.
- Balcells, L., Palanza, V., & Voytas, E. (2018, April 4-7). *Do museums promote reconciliation? A field experiment on transitional justice* (Paper presentation). International Studies Association Annual Convention, San Francisco, CA, United State.

- Bellino, M. J., Paulson, J., & Worden, E. A. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1337956>
- Bentrovato, D., & Wassermann, J. (2018). Mediating transitional justice: South Africa's TRC in history textbooks and the implications for peace. *Global, Change, Peace & Security*, 30(3), 335-351. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1438386>
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bromley, P., & Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospect*, 40, 153-173. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9139-5>
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>
- Christodoulou, E. (2018). Deconstructing resistance towards textbook revisions: The securitisation of history textbooks and the Cyprus conflict. *Global, Change, Peace & Security*, 30(3), 373-393. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1453492>
- Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115-137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Collingwood, R. (1946). *The idea of history*. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.168203/page/n313/mode/2up>
- Collste, G. (2015). *Global rectificatory justice*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137466129>
- Collste, G. (2021). Ethics and historical justice. In M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin (Eds.), *Historical justice and history education* (pp. 195-212). Palgrave.
- Davies, L. (2015). *The politics of peace education in post-conflict countries*. Centre for Research on Peace and Development. <https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/working-paper-davies.pdf>
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333-350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Haeberli, P. (2005). Relating to history: An empirical typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 19-28. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.04>
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. In I. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 39-54). Routledge.
- Keynes, M., Elmersjö, H. Å., Lindmark, D., & Norlin, B. (2021). Introduction: Connecting historical justice and history education. In M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin (Eds.), *Historical justice and history education* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70412-4_1

- Lee, P. (2005). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.05>
- Mihr, A. (2017). An introduction to transitional justice. In O. Simić (Ed.), *An introduction to transitional justice* (pp. 1-27). Routledge.
- Muddiman, A., & Frymier, A. B. (2009). What is relevant? Student perceptions of relevance strategies in college classrooms. *Communication Studies*, 60(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/10510970902834866>
- MYP Interdisciplinary Unit Planning. (n.d.). *Inquiry questions*. <https://guide.fariaedu.com/interdisciplinary-teaching-and-learning/inquiry/inquiry-questions>
- Paulson, J., & Bellino, M. J. (2017). Truth commissions, education, and positive peace: An analysis of truth commission final reports (1980-2015). *Comparative Education*, 53(3), 351-378. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334428>
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Gallimard.
- Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). *Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding*. International Center for Transitional Justice. <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-UNICEF-Report-EducationTJ-2015.pdf>
- Rigby, A. (2001). *Justice and reconciliation: After the violence*. Lynne Rienner.
- 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*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2009). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- United Nations. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies: Report of the secretary-general*. <https://digitallibrary.un.org/record/527647#record-files-collapse-header>
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.