

南非高中歷史教科書中的 轉型正義及以資料為本的編寫策略

李仰桓 李涵鈺

在推動轉型正義的國家中，南非的「真相與和解委員會」(Truth and Reconciliation Commission) 是頗富盛名的一個模式；而該國歷史教科書以「真相與和解委員會」為焦點，引導學生瞭解轉型正義的工作並反思追求真相與和解的真義，亦值得他國在編寫教科書時所參考。除此之外，南非歷史教科書採取以資料為本的編寫策略，強調歷史教學的目的不僅止於傳遞歷史內容，更在於為學習者培養歷史技能。本文除介紹南非的高中歷史課綱對真相與和解委員會相關內容的規劃外，主要分析教科書當中如何說明該國轉型正義的工作與重要爭論，以及如何使用不同類型與來源的資料來培養學習者探究歷史的能力。希望透過本研究有助於我國編寫歷史教科書時參考。

關鍵詞：轉型正義、南非真相與和解委員會、歷史教科書、歷史資料、
歷史探究技能

收件：2022年6月1日；修改：2022年11月1日；接受：2022年11月4日

李仰桓，國家教育研究院教科書研究中心助理研究員

李涵鈺，國家教育研究院教科書研究中心副研究員，E-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

Transitional Justice in South Africa's High School History Textbooks and Implementation of Source-Based Editing Strategy

Yang-Huan Li Han-Yu Li

South Africa's Truth and Reconciliation Commission (TRC) is a well-known model for promoting transitional justice, and in the context of history textbook editing, the content of South African history textbooks that pertains to the TRC's efforts to seek the truth and promote reconciliation is worthy of reference for textbooks in other countries. South African history textbooks emphasize the source-based editing strategy, aiming to deliver historical content while enhancing the ability of learners to perform historical enquiry. The present article discusses South Africa's national history curriculum planning for the teaching of TRC-related content. It also analyzes how these textbooks explain the TRC's work and various controversies and how source-based activities were designed to cultivate the historical skills of learners.

Keywords: transitional justice, Truth and Reconciliation Commission of South Africa, history textbook, historical source, skills for historical enquiry

Received: June 1, 2022; Revised: November 1, 2022; Accepted: November 4, 2022

Yang-Huan Li, Assistant Research Fellow, Center for Textbooks Research, National Academy for Educational Research.

Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbooks Research, National Academy for Educational Research, E-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

壹、前言

南非於 1994 年舉行民主選舉，長期領導反對運動的納爾遜·曼德拉（Nelson Mandela, 1918-2013）當選總統，終結實施將近 50 年的種族隔離制度。曼德拉就職後，依據《國家團結與和解促進法案》（*Promotion of National Unity and Reconciliation Act*）組成「真相與和解委員會」（Truth and Reconciliation Commission，下稱真和會），並邀請屠圖大主教（Desmond Tutu, 1931-2021）擔任真和會主席，處理前南非政府與種族隔離制度造成的大規模人權侵害。真和會於 1995 年開始運作，以「修復式正義」（restorative justice）為思想基礎，在獲取真相為基本前提下推動社會各族群間的和解。真和會運行有別於紐倫堡大審的應報模式以及智利無條件的大赦模式（Tutu, 1999），¹ 在國際上贏得不少讚譽。

在政治民主化的同時，南非亦開始推動教育改革，制訂新的國家課程綱要，希望以民主、多元的教育內容，取代種族隔離時期白人意識型態所主導的教育。基本上，轉型正義的重要精神之一為批判威權思想，肯認民主價值，同時追求對國家暴力的課責。在推動轉型正義的過程中，教育不但可以扮演重要角色，二者間亦有密切的互動關係：轉型正義有助於推動教育改革，使教育體系擺脫威權遺緒的影響，建立「敏於正義」（justice-sensitive）的民主教育體系（Davies, 2017）；而民主化之後的教育以民主與人權為基本價值，進一步深化轉型正義工程。

¹ 智利軍事獨裁者奧古斯圖·皮諾契（Augusto Pinochet）在交出政權之前，透過一連串修憲與立法的安排，成功確保自己及舊的獨裁勢力在憲法保護下仍能有效掌握軍事權力，並逃避新政府的究責。因此，所謂智利的無條件赦免模式，實為新政府為維持憲政體制之運作，不得已妥協的結果。有關智利獨裁政權的人權侵犯及為何以皮諾契為首的舊勢力得以免除究責，請參見邱稔壤（1999）的分析。屠圖大主教聲明南非不考慮無條件赦免模式，意味著新政府雖然願意與白人舊政權取得妥協來推動和解，但無意走到完全放棄究責的地步。

在南非於民主化後所推動的教育改革中，我們也可以看到類似的思維。就本文所關注的歷史教育而言，南非教育部所設立的「教育價值的歷史與考據小組」(The History and Archaeology Panel of the Values in Education)在其〈史學與考據學小組報告〉(Report of History/Archaeology Panel)當中指出，研讀歷史應該有助於對抗遺忘、挑戰勝者為王的思想，反對以操弄的、工具性的態度去使用過去，並提供教育上的支撐以防止公民弱智化。因此，學習歷史應以鼓勵公民責任與批判性的思考為其目的(Department of Education, 2000)。南非的歷史課綱也指出，歷史的學習應培養民主社會的公民意識，包括協助公民理解憲法中所記載的價值、反思廣大社會光譜中不同的觀點，鼓勵公民承擔責任等等(Department of Basic Education, 2011)。

另一方面，南非歷史教育的改革除了受到政治民主化的影響外，也參考了英國歷史教育改革的經驗，主張好的歷史教學應在某個程度上效法歷史學者實際的工作方式，意即探究與挖掘各種不同的聲音，對論證進行驗證，促進論辯以及溝通價值。為此，應培養推論、判斷、比較、擬情理解(empathy)²與整合的技能(Department of Education, 2000)，而達到這些教學目標的方式即為教導分析資料與證據。歷史課程應該探究不同的詮釋，以及分歧的意見與聲音；尤其應致力於讓曾受壓抑的聲音重新被聽見，糾正邊緣者被隱藏的情形(Chrisholm, 2004)。

檢視南非歷史教科書，可以發現其編寫方向大體上確實朝著提供多元觀點而努力。而且，南非歷史教科書也回應了〈史學與考據學小組報告〉的建議，採取以資料為本(source-based)的編寫方式，作者的敘事觀點雖然貫穿其中，但同時也開放空間，提供視角各異的資料作為學習歷史事件的依據。因此，學習者得以避免單方面接收作者觀點，而保有建構知識的主體性。不可諱言的，臺灣教育界對此種教科書編寫

² 本文將“empathy”譯為「擬情理解」，意指需要想像模擬他人所經歷過的情緒與苦難，進行情感上的連結，較能真正的感同身受。

策略並不陌生，但在實踐上仍遭遇諸多困境（林慈淑，2016；陳冠華，2017）。十二年國教課綱的歷史教育強調以學生為中心的知識建構，其理念與南非的課綱十分相近；³ 而且，南非的教科書需依據國定課程綱要編寫，並送國家審定，在制度上與我國類似。本文認為，南非歷史教科書的編寫方式，或許可提供臺灣的歷史教科書作者參考。

有鑑於此，本文主旨在於探討南非將轉型正義內容納入課綱後，教科書作者如何依據課綱的規範，採取以資料為本的途徑，編寫高中歷史教科書的相關內容？在培養歷史思維，同時思辨轉型正義的重要議題時，資料扮演什麼角色？擔負什麼樣的功能？

貳、重要文獻檢閱

一、歷史教育改革與轉型正義相互間的關係

國家的民主轉型與教育改革之間，常常是相互推動的關係。一方面，民主轉型不僅推動政治體制的變遷，也連帶改變教育的政策與內容。Akçalı 與 Engin-Demir（2013, p. 223，轉引自 Angulo & Ascenzi, 2017, p. 1）指出，處於轉型當中的社會，其課程綱要往往面臨「教學法」、「引進新科目」以及「有關公民、社會與歷史的教學」等三個面向的挑戰。這些來自於政治轉型的挑戰，帶出教育改革的需求，包括課綱與教科書內容的修訂。

另一方面，教育改革則可能進一步推進轉型正義的歷程。例如，Cole（2007a）討論歷史教育改革於追求社會和解時所扮演的角色。她認為政府可以透過歷史教科書的修訂，將和解的過程融入學生的人生經驗，使政府推動的和解工程與民衆的日常生活緊密結合；而且，透過歷

³ 根據課綱的說明，「普高歷史必修課程依時序選擇基本課題設計主題，透過歷史資料的閱讀和分析，培養學習者發現、認識及解決問題的基本素養」（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，頁17）。

史教科書的修訂，國家可以為過去的歷史提出新的敘事，藉以宣示不再重複過去錯誤的作為，以促進和解（Cole, 2007a）。

學者進一步指出，歷史教育在方法與內容上的變革，有助於建構民主文化。例如，透過歷史的探究，得以強化學習者的批判思考、擬情理解的技能，也可以培養能力，質疑過於化約的敘事，並放棄以暴力的方式來表達不同意見（Bentrovato, 2017; Cole, 2007b; Rodino, 2017）。這些能力有助於培養學習者獨立思考的能力，而不會盲目的隨著國家敘事起舞。而且，藉由探究多元的文獻與觀點，也能擺脫官方主導的單一觀點，再現過去曾被壓抑的族群，使其聲音與敘事能被記憶（Tibbitts & Weldon, 2017）。

二、歷史教科書與轉型正義

民主轉型雖然帶動教育改革，但在此過程中，歷史教科書內容的修訂往往進度較慢（Cole, 2007a），南非的狀況即為一例。Engelbrecht（2006）研究種族隔離制度結束後的阿非利卡語文教科書（Afrikans language textbooks）⁴與歷史教科書，發現阿非利卡語文教科書在後種族隔離時期已能成功地擺脫種族刻板印象，而引入多元民主的觀點。相較之下，歷史教科書的改變卻慢了許多。不過，較近期的研究顯示，南非的歷史教科書改革還是取得了一些進展。Bentrovato 與 Wassermann（2018）以內容分析方式研究高中歷史教科書，認為現行的南非歷史教科書已帶有「敏於正義」的優點，帶領學生以批判性的眼光探討過去，思索歷史上的正義議題。更重要的是，南非教科書反映了真和會那既富爭論，但也民主的程序，其內容散漫的多樣性，以及此程序在協助建構逐漸成為共享的歷史時，容納衝突聲音之特點。作者認為，這些教科書的編寫方式將歷史課堂轉換成民主的、對話的場域，成為推動轉型正義的一個媒介（Bentrovato & Wassermann, 2018）。

⁴ 阿非利卡語即為阿非利卡人（Afrikaner）使用的語言。阿非利卡人又稱布爾人（Boer），為居住在南非的白人，多數為荷蘭移民的後裔，建立了南非的種族隔離制度。

在臺灣，與歷史教科書中轉型正義內容相關的研究，較多聚焦於檢視教科書在介紹二二八事件時所呈現的內容。柯怡禎（2006）重現二二八事件從被官方禁止討論，然後逐步寫入教科書的歷程，同時指出早期的教科書對此一事件的解釋，仍有內容不完整，敘事跳躍，並未探究此事件歷史意義的缺點。李維哲與周毅怡（2011）檢視九年一貫課程時期的教科書，認為當時教科書在解釋二二八事件時，編排的順序常採取「順流而下」的書寫方式——先談背景原因，再談導火線，最後引發令人遺憾的暴力衝突與軍事鎮壓。然而這樣的編排明顯缺乏問題意識，且容易讓學生誤以為事情就是「自然而然的」發生。李仰桓（2019）明確以轉型正義的觀點來檢視教科書中有關二二八事件內容，認為教科書對這個事件的說明不甚明確，學生可以從中學習到什麼教訓並不清楚。該研究並借用 Guinn（2005）的架構，從矯正社會失能的狀況、真相的脈絡化以及建立規範性價值等三個面向，對教科書的編寫提出建議。這些研究雖然觸及轉型正義議題，但基本上聚焦於教科書的知識內容，未就其編寫策略進行分析。

參、南非的轉型正義教育

一、南非在民主化後的歷史教育

如前所述，剛結束威權統治或衝突狀態而轉型為民主體制的國家，不一定能在轉型的初期就大幅度修訂歷史教科書，南非的狀況即是如此。南非在民主轉型初期，許多政治行動者推動「結果為本的教育」（Outcomes-Based Education），因為強調教育的實用性，認為歷史學科對學童未來就業，或整個國家向前邁進無實質幫助，因而將之與公民、地理一起，整併至社會科當中。

許多學者並不支持這個課程綱要，認為它沒有自過去學習，或未試圖面對南非過往的不正義來教導學生正義與寬容。1999年非洲民族議會

(African National Congress) 再度勝選，教育部長由具人權法及中學教師背景的卡德·阿斯摩 (Kader Asmal) 擔任。阿斯摩認為歷史教育在學校應占據核心地位，歷史不只是一個學科，也是新南非公民的根基，政府應透過歷史教育推動和解。另外，1998 年後真和會陸續提交多冊報告，教育部亦公布〈價值、教育與民主——教育中的價值工作小組報告〉 (Values, Education and Democracy: Report of the Working Group on Values in Education) (The Minister of Education, 2000)、〈史學與考據學小組報告〉等重要文獻，為歷史科提出辯護，強調學習過去侵害人權歷史的重要性 (Bentrovato & Wassermann, 2018; Cole & Murphy, 2011; Wassermann, 2018)。在這樣的脈絡下，阿斯摩在 2001 年的課程修訂程序中納入歷史教育，2011 年進一步納入真和會及其敘事取向。從這個歷程可看出，南非課綱的歷次修訂為國家往和平與民主轉型的基石 (Tibbitts & Weldon, 2017)，而歷史教育的角色，也逐漸被視為新南非從種族隔離制，轉型為根基於人權與社會正義之社會，所不可或缺的關鍵。

二、2011 年歷史課程綱要

南非基本教育部 (Department of Basic Education) 於 2011 年頒布〈國家課程說明——學齡前至 12 年級〉 (National Curriculum Statement Grades R-12)，並針對各個科目制訂《課程與評量政策說明》 (Curriculum and Assessment Policy Statement, CAPS)。根據歷史科 10~12 年級的 CAPS，歷史教育的目的在於培養學生以下的公民素養：(一) 彰顯並幫助學生了解南非憲法所蘊含的價值；(二) 反映社會中各個種族、階級、性別的觀點，以及一般人民的聲音；(三) 鼓勵公民的責任感與負責任的領導能力；(四) 促進人權與和平，挑戰因種族、階級、性別、族群與仇外心態所帶來的偏見；(五) 為年輕一代培養能力，以擔負起在地、區域、國家、全洲與全球性的責任 (Department of Basic Education, 2011)。

在 CAPS 課程結構上，南非 10~12 年級的歷史課程未區隔本國史

與世界史，而是採時間軸方式，挑選重要主題，將本國史與世界史交融，以此思考南非的歷史進程——尤其是針對種族主義的抗爭——與世界局勢之間的互動關係（李涵鈺、李仰桓，2021）。10~12年級歷史學習的目的指出歷史的學習是一種探究（enquiry）的過程，學習如何以史學方式思考過去，而過去影響著現在與未來；此外，歷史學習也是培養民主公民的責任感，提高對當下社會的關懷（Department of Basic Education, 2011）。

根據 CAPS 的設計，歷史課程強調問題導向的學習。整個課綱由不同層次的問題架構起來，每個年級的課程有主要的問題，每個單元又各有其關鍵的問題。問題導向的設計，是希望學習者可以瞭解：歷史學習是一種探究過程，而非僅止於接受知識；歷史知識是開放性的、需論辯的、且可以改變的；歷史課應圍繞著對問題的好奇而建立起來；而無論研究、調查或詮釋，都是由提問所指引。具體而言，歷史探究意在培養八項技能（Department of Basic Education, 2011, pp. 8-9）：

- （一）從不同資料來源蒐集資訊，以取得更完整的圖像；
- （二）從數個來源中擷取或詮釋資訊；
- （三）評估資料來源的有效性，包括是否值得信賴、是否造成刻板印象與流於主觀；
- （四）認知到對一個歷史事件，常存在一個以上的觀點；
- （五）解釋為什麼對歷史事件或人類行為可能有不同的詮釋；
- （六）透過對歷史證據進行仔細的評價，來參與建設性且能集中焦點的論辯；
- （七）組織證據形成具體論述，以完成原創的、一致的且觀點平衡的歷史書寫；
- （八）批判性的處理有關遺產、對過去的公共呈現與保存等議題。

綜上所述，南非課程採歷史探究的教學方法，透過使用各種資料，提供多元化敘事，以批判性地面對過去敘事，與機械式學習單一官方敘

事有別。這些歷史學習技能對於促進學生的價值澄清、批判性反思、資料來源分析、考量不同視角與觀點，彼此尊重的辯論、擬情理解的培養等都相當重要。

肆、研究對象與方法

簡單而言，歷史教育中「教什麼」與「如何教」同等重要，本文旨在探討南非將面對過往納入課綱後，教科書作者如何依據課綱的規範，編寫高中歷史教科書相關內容，以思辨轉型正義的重要議題（教什麼）？與此同時，本文也分析以資料為本的途徑，資料扮演什麼角色？擔負什麼樣的功能（如何教）？

南非最近期出版，且流通較廣，供中等教育最後一年（12年級）使用的歷史教科書之中，較具代表性的五個版本分別為《新世代》（*New Generation*，本文稱為新世代版）、《尋找歷史》（*In Search of History*，本文稱為尋找版）、《歷史萬歲》（*Viva History*，本文稱為萬歲版）、《精準歷史》（*Spot on History*，本文稱為精準版）、與《焦點歷史》（*Focus History*，本文稱為焦點版），⁵這些版本在2013年發行，多數在後續數年間陸續再版，且均依據CAPS編寫而發行（Bentrovato & Wassermann, 2018）。

爲了回答研究問題，本研究採取質性研究之內容分析法進行討論。第一部分爲內容探討，我們以五個版本中的焦點版爲例，說明南非高中歷史所探討的轉型正義相關內容。挑選該版的主要理由爲各版本均依照CAPS所規定的課程架構與主題進行編寫，因此課程內容大致相同；在比較各版本後，焦點版對南非設立真和會的理由、考量、哲學背景以及圍繞著真和會所出現的爭論，有較詳盡的解說（李涵鈺、李仰桓，2021），因此，內容探討以焦點版爲主。第二部分則是教學設計探討，

⁵ 此五個版本，如南非學者Bentrovato與Wassermann（2018）所言，是最近期出版，且廣為使用的版本，可見其在南非教育現場流通較廣且具代表性。

各版本均需依課綱所規劃學習內容編撰，以通過基本教育部的審查，因此學習內容差異不大，然而在版面配置、設計元素、選取資料、如何組織及使用資料素材進行教學設計等則各有發揮，因此五個版本均納入分析，也進一步分析五本教科書採用「資料為本」編寫策略的概況，包括資料的類型、資料與正文的關係，以及資料與教學活動的關係。

本研究雖然無法呈現南非教師如何在教室中傳達教科書內容，以及實際達成了什麼效果，但南非透過中央化課程發展、教科書審查與批准、以及評量規範，尤其是中等教育階段最後的測驗作為把關，國家在決定教科書內容與教室教學上扮演一定程度的角色地位。

轉型正義在教育上的意義是要帶領學生去探討威權時期及民主轉型過程中的不正義，既面對過去，也前瞻未來，避免重蹈覆轍。有關轉型正義教育的探討架構，國內外雖有探討轉型正義相關文獻，然多數文獻著重在後衝突社會中的課程設計或教學實施，這些經驗似尚未導向一個教育學框架可供參考（李涵鈺，2022）。陳麗華等人（2021）參考聯合國處理轉型正義所提出的四大範疇，及國際轉型正義中心的目標，研議出三大學習主軸，分別是「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」，可作為進一步分析的參考。

伍、南非歷史教科書中的轉型正義內容

有關南非推動轉型正義的過程，課綱安排在 12 年級的第五個主題：「南非的民主化及其如何處理過去」。根據課綱的說明，此一主題的關鍵問題為：「南非如何從 1990 年代的危機中轉變為新興民主國家？又如何處理其種族隔離制度的過去？」在這個核心問題下，課綱規劃了三個子題，分別是「協議和解與國家團結政府」、「南非選擇如何記得過往」以及「記得過往：紀念活動」（Department of Basic Education, 2011, p. 30）。其中，第二與第三子題處理的即為該國轉型正義內容。第二個子題介紹的是曼德拉執政後所設立的真和會，學習重點有二：其

一，檢視國際間處理大規模人權侵害的主要方式，並討論南非為何選擇以真和會模式來處理種族隔離制度時期的人權侵害；其二，針對以真和會為中心出現的爭論進行討論。第三個子題討論民主化後的南非如何保留反抗種族隔離制度的記憶，使其不被遺忘，包括介紹國家層級與地方層級的紀念館等。

焦點版教科書根據課綱在第二與第三子題的規劃進行敘寫。本文在檢視相關內容後，歸納出幾個重點，以下進一步說明。

一、說明設立真和會的理由及其主要工作

南非新政府決定採用真相與和解委員會的模式來推動轉型正義，其原因在於體認到揭露真相對社會和解的重要性。在他們看來，無論政府或反對勢力，在實施種族隔離制度期間都犯下了可怕的罪行：不計其數、不分背景的人民受到嚴重傷害，甚至喪失生命。這樣悲痛的歷史不能簡單的遺忘，必須加以面對；南非若不能處理這段過去，就無法向前邁進。因此，新政府設立真和會，試圖揭露與重建過去的不義，以利整個社會在理解真相之後，能進一步邁向和解（Fernandez et al., 2018）。

進一步而言，處理大規模人權侵害，不同國家會根據不同形式的正義。焦點版先介紹二次世界大戰後，為追究德國犯下的大規模人權侵犯罪行而推動的紐倫堡大審。紐倫堡大審可歸類為應報式正義（retributive justice）的觀點，基本上是以「懲罰」為手段來處理正義問題。這樣的觀點可能最接近社會大眾的想法，尤其是受害者及其家屬的期待。不過，基於各種政治上與實務上的理由，南非不宜、也沒有足夠的能力推動應報式正義。重要的理由包括：國民黨（National Party）在交出政權時仍掌控情治單位，新政府只能尋求進行協商；因為缺乏證據，難以在司法程序中起訴加害者；起訴所有可能的人權侵害者，需要的成本太高，但社會上有更迫切的住房、教育、健康的需求；在將近 50 年的種族隔離後，族群之間的和解可謂最為迫切，否則社會將陷入分裂，而司法審判可能對和解帶來負面影響（Fernandez et al., 2018）。

然而即便如此，南非仍不願意簡單的忘記過去，而給予種族隔離制度時期的人權受害者無條件的赦免。⁶ 因此，真和會選擇了第三條路，即以「修復式正義」為基礎的有條件赦免。這樣的決定，根據的是非洲價值中的「班圖精神」(Ubuntu)。「班圖精神」是非洲傳統價值的一環，意指「一個人乃透過他人，才成其為人」(a person is a person through other people)，換句話說，唯有肯認其他人擁有的人性，我們自己才會成為完整的人。此精神適用到赦免的議題上，意味著應在赦免程序中同時肯認受害者與加害者的人性，這樣的觀點與修復式正義的精神相契合，即藉由同時考量被害人與加害人的人性需求，來恢復社會的均衡 (Fernandez et al., 2018)。

在修復式正義的觀點下，真和會主要負責四項工作。第一種為舉行大規模人權侵害聽證，由受害者或倖存者向真和會委員提出證詞，描述他們的經歷。第二種為舉行特赦聽證，決定是否同意申請者獲得特赦。尋求特赦者向真和會下的特赦委員會 (Amnesty Committee) 提出申請，針對他們尋求特赦的行為提出證詞。特赦委員會由總統任命的法官擔任主席，其裁決完全獨立於真和會的運作。第三種為特別聽證，調查種族隔離制度下某些特定單位 (如：法律部門、衛生部門、宗教社群等) 的行為，另外也調查南非生化作戰相關計畫的執行，以及種族隔離制度對婦女與年青人造成的影響。第四種為賠償與復原委員會 (Reparation and Rehabilitation Committee)。這個委員會自行召集會議，針對如何協助受害者重建生活向真和會提出整體建議。另外也就如何賠償受害者或其家屬提出建議 (Fernandez et al., 2018)。

二、真和會引起的爭論

在探討真和會所引起的爭論前，課綱要求先行說明真和會在推動和解方面的成就。基本上，和解應該是一個過程，絕非一蹴可及之事，甚

⁶ 焦點版並未明確說明無條件赦免模式指涉的是哪些國家的經驗，但根據 Tutu (1999)，南非至少參考了智利的經驗。有關智利的經驗，請參見註 1 的說明。

至需經歷數個世代，始能逐步完成。雖是如此，我們還是可以看到真和會達成了某些具體成就。例如，確實有一些受害者或受害者家屬願意原諒加害者，甚至有些受害者家屬成立了組織，推動受害者與加害者之間的和解。而受害者在公開的聽證上講述其經歷，也為公眾帶來療癒的效果；加害者在尋求赦免時供出的真相，揭露了被害人死亡之處，許多家庭因此有機會找到親人的遺體，並為他們舉行莊重的葬禮，維護其生而為人的尊嚴（Fernandez et al., 2018）。

但在這些成就之外，南非各界對於真和會的目標與工作方式仍有諸多爭論，焦點版根據課綱的建議，討論以下重要的爭論。

（一）赦免的問題

在這個部分，教科書先簡介真和會所設計的「有條件赦免」（conditional amnesty）。對於真和會而言，真相是促進和解的基礎；真相的揭露，可能比加害者是否受到懲罰來得重要。真和會希望以特赦做為誘因，鼓勵加害者說出真相。因此，向真和會的特赦委員會申請特赦的人，必須全盤坦承所有相關事實，且需符合一定的條件，委員會才會考慮。是否同意特赦的決定權在委員會，但受害者或其家屬有權反對特赦，只是無實質的否決權，因此有些加害者雖未獲原諒，仍得到特赦。⁷

特赦造成的爭議，集中於特赦是否以犧牲正義做為代價？社會上質疑的聲音認為，特赦程序可能淪為加害者逃避罪責的漂白劑，以犧牲被害者的正義作為代價。焦點版在這個問題上，提供不同視角的資料，供學習者進行思考。

（二）忽略制度性、日常的人權侵害

批評真和會的人士認為，真和會只針對個案的行為或事蹟進行調查（無論是受害者或加害者），忽略了種族隔離制度下的人民在日常生活

⁷ 根據焦點版的說明，在申請特赦的7,116人之中，有1,167人獲特赦，占約16%（Fernandez et al., 2018）。

中遭受到的體制性歧視，如《通行證法》（*Pass Law*）、⁸強迫遷移、以及教育、居住、經濟機會、醫療健康與運動設施等方面的種族差別待遇。然而真正戕害黑人的生命尊嚴與基本人權者，是這些被忽略的體制性暴力。

（三）賠償的問題

依照真和會的解釋，賠償有多元形式，不一定是金錢賠償。一如真和會副主席艾列克斯·博內（Alex Boraine）所言，「讓人們得以第一次有機會講述自己的故事，並知道至親身上所發生的事」，實際上就是一種賠償（Fernandez et al., 2018, p. 309）；不過在真和會的最終報告書中，仍建議應給予受害者家屬金錢上的賠償。但在執行過程中，政府實際支出的賠償金額遠低於真和會的建議，再加上獲得特赦的加害人可以立即得到金錢補償，而被害人卻往往需等上數年才領到賠償，⁹因此引起不少批評（Fernandez et al., 2018, p. 309）。

三、各政黨對真和會及其最終報告的回應

南非各主要政黨是否願意揭露或坦承涉入過去的人權侵害與暴力行為，關係著是否可能追求國家層次的和解。因此，政黨如何回應真和會的工作及其最終報告，是討論和解進程相關爭論的重要內容。根據課綱，此處聚焦於國民黨、非洲民族議會以及印卡塔自由黨（Inkatha Freedom Party）等主要政黨，對於 1970 年代至民主選舉之前的嚴重暴力事件的回應。

⁸ 《通行證法》規定，16 歲以上的黑人都需要隨身攜帶通行證，否則即視為違法。在《通行證法》之下，警察常在街上以羞辱的方式要求黑人出示通行證，每天都有許多黑人因為未攜帶通行證而被拷上手鐐，送往囚室拘禁。有關白人政府對黑人行動自由的限制，請參閱 Tutu（1999）。

⁹ 罪犯的申請一旦批准後，隨即可獲得大赦，但和解進程開始幾年後，委員會向總統遞交報告，才能就受害者的問題提出建議。總統同意後，再把意見提交國會，接著成立特別委員會討論這些建議。國會通過委員會的建議後，受害者才有希望得到賠償（Tutu, 1999）。

在國民黨（當時的執政黨）的部分，討論的重點在於領導人戴克拉克（F. W. de Klerk, 1936-2021）及其他政府高層是否知道——甚至直接指示或授權——國安單位所犯下的屠殺、暗殺等恐怖行動。戴克拉克出席真和會的聽證時，為執政黨實施種族隔離政策公開道歉，但對於當時國安單位的非法暴力行為，則堅持完全不知情。除了戴克拉克的說法外，教科書也引用了幾位警政與國安高層官員的證詞，他們都明白表示警察或國安人員的非法攻擊行動，事實上獲得上級批准（Fernandez et al., 2018）。

在印卡塔自由黨的部分，重點在於該黨主席出席真和會聽證時，批評真和會偏袒非洲民族議會。他另外也承認印卡塔自由黨的成員或支持者涉入暴力行為，但否認自己策劃這些攻擊事件，然而做為印卡塔自由黨的領導者，他應該面對這些問題（Fernandez et al., 2018）。

在非洲民族議會的部分，討論的重點在於反抗壓迫的運動若涉及暴力或人權侵害行為，在道德或法律上能否容忍？真和會確認非洲民族議會在從事反抗運動期間，亦曾犯下嚴重侵犯人權的罪行。非洲民族議會曾要求法院禁止真和會公佈相關報告內容，但曼德拉總統表態支持真和會的調查。他認為，「雖然非洲民族議會是在打一場正義戰爭，但確實犯下了嚴重人權侵害」（Fernandez et al., 2018, p. 316）。出席真和會聽證的南非民族議會代表塔博·姆貝基（Thabo Mbeki）認為，人民在殖民統治下發動抗爭的行為，不應被認定為大規模人權侵害。但他也承認，即使是在義戰（just war）之中，也並非所有行為都可自動被認為在道德上可以接受（Fernandez et al., 2018）。

四、紀念過去

這個部分以博物館為例，說明南非如何紀念反抗種族隔離的歷史。具體而言，焦點版從三個面向，說明為什麼要記得過去：（一）過去是我們的一部分；（二）我們的過去、現在與未來緊密相連；（三）我們要從過去學習教訓。接下來，焦點版以羅本島（Robben Island）為例，

說明該地的象徵意義、重要歷史，然後導覽島上關押政治犯的設施，敘述政治犯在此處的生活條件與監禁的情形（Fernandez et al., 2018）。

陸、資料的角色與功能

以上以焦點版為例，說明南非歷史教科書針對轉型正義所編寫的內容。下文繼續分析五個版本使用資料的方式，以說明南非教科書如何培養學習者的歷史技能。在進入分析前，本文先介紹這五個版本的內容架構。

簡言之，五個版本在版面設計上雖然各自有別，但大體上均包含三個部分：「主題的前導內容」、「各單元內容設計」以及「主題後的正式評量」；各部分的組成元素亦大同小異，說明如下：

一、在各篇（或單元）一開始，均安排前導內容，一般包括該篇（或單元）所處理的關鍵問題、背景介紹、該篇（或單元）之章節概覽以及一些周邊輔助設計（如：關鍵字解說、大事紀¹⁰等）。

二、其後為各章內容，一般包括：（一）正文：作者對學習內容的說明。（二）資料（source）：為補充或搭配正文所提供的資料。經檢視，五個版本中共出現六種類型的資料，下文將進一步說明。（三）活動（activity）：針對正文或資料所設計的教學活動，大部分為討論問題，少部分要求學習者撰寫短文。（四）周邊輔助設計：如關鍵字解說，或補充相關資訊的「你知道嗎？」（Did you know）。

三、最後為各篇（或單元）的評量，包括兩種形式：一為「以資

¹⁰ 值得注意的是，有些版本在列出大事紀後，隨即以大事紀為標的設計討論問題，這種設計在臺灣的教科書中較為少見。本文認為，這樣的討論能協助學習者整體性的掌握歷史時序，以及重要事件的歷史意義，值得參考。例如，尋找版在第五主題所列的大事紀，從1990年戴克拉克宣佈解除黨禁並釋放曼德拉開始，至2003年真和會公佈最終報告止，納入了17項重要大事。其後隨即提供一項「大事紀作業」（Timeline Task），提出四個問題，包括討論某件大事的歷史意義、如何從大事紀中舉出證據，說明南非確實往民主邁進等（Bottaro et al., 2018）。

料為本的問題」(source-based questions)，學習者需根據評量中提供的資料(通常有數則)回答問題；另一種為「以資料為本的小論文」(source-based essay)，學習者需根據評量中提供的資料撰寫一篇小論文。¹¹

在這五個版本中，主要的學習內容基本上由正文、資料與活動三個元素所構成。此三個元素的相互關係如何，各版本有別，而從這些差別，大致便可看到各版本不同的設計理念；但共同的是，無論版本為何，資料均占據一個關鍵、且可靈活運用的位置，其地位十分突出。除此之外，也都藉由正文、資料與活動三個元素相互搭配來培養學習者的歷史技能。以下針對資料在歷史教科書中擔任的角色與功能，做進一步分析。

一、正文、資料與活動的相互關係

南非教科書所使用的資料，其類型與來源相當多樣。根據本研究的整理，五個版本所使用的資料，有以下六種類型。

(一) 專書內容：節錄專書的文字，如屠圖大主教的名著《沒有寬恕就沒有未來》(*No Future without Forgiveness*) (Fernandez et al., 2018)，或 Michie Eades《南非種族隔離制度的終結》(*The End of Apartheid in South Africa*) (Angier et al., 2018) 等。

(二) 漫畫：五個版本都使用不少的政治漫畫，如精準版使用一幅 Jonathan Shapiro (筆名 Zapiro) 的作品，指稱國民黨在戴克拉克的支持下銷毀證據 (Dugmore et al., 2018)，或新世代版引用 Zapiro 另一幅作品，諷刺南非前總統波塔不願出席真相和會的聽證 (Pillay et al., 2018) 等。

(三) 文章：發表在期刊或網路上的文章，如萬歲版引用 Jeffery Herbst 發表在《外交政策》(*Foreign Policy*) 的文章 (Angier et al., 2018) 等。

(四) 新聞報導：事件發生時的媒體報導，如尋找版引用《郵政衛

¹¹ 有些版本(如：尋找版)會特別開闢一個小節，向學習者解釋如何準備這類以資料為本的評量。另外，課綱所規範的期中與期末評量，亦採取這兩種評量方式。

報》(*Mail and Guardian*) 在 1996 年對屠圖大主教的訪問稿，說明為何修復式正義可適用於非洲 (Bottaro et al., 2018)。

(五) 教師手冊與光碟：南非的「正義與和解機構」(Institute for Justice and Reconciliation)¹² 為推動轉型正義的教學，曾研發及錄製一套(共 12 集) 教師手冊與光碟《真相、正義、記憶：南非的真相與和解程序——關於真相與和解委員會的 12 堂課》(*Truth, Justice, Memory: South Africa's Truth and Reconciliation Process: A 12-Episode Course on the TRC*) (Institute for Justice and Reconciliation, 2008)。焦點版有好幾則資料引自此套教材的內容。

(六) 圖片：包括照片、海報等不同類型的圖片。如精準版引用一張 1995 年時的照片，照片中人民舉布條抗議真和會同意赦免一位加害人 (Dugmore et al., 2018)；或新世代版放了國民黨與印卡塔自由黨參與民主選舉時的競選海報 (Pillay et al., 2018) 等。

這些不同類型的資料，均視編寫需要而與正文和活動相互搭配。我們可以從「資料與正文的關係」以及「資料與活動的關係」兩個面向，來看資料在教科書中的角色。

(一) 資料與正文的關係

在這五個版本中，資料與正文的關係不盡相同：有些傾向相互獨立，有些則彼此搭配而構成一個整體。以新世代、牛津與精準三個版本而言，作者的敘事在正文中即告完整，資料或為附加的補充資訊，亦或屬於活動設計的一部分，基本上與正文各為獨立元素。例如，在討論「與真和會有關的爭論」此一重點時，尋找版於正文便對相關內容作了完整的解釋，然後提供兩則資料，一為某前警官在真和會聽證上演示如何施行酷刑的照片 (Bottaro et al., 2018)，另一為政治漫畫，諷刺南非主要政黨不願對人權侵害罪行負起責任。在功能上，這兩則資料均為補充性

¹² 「正義與和解機構」係南非在 2000 年成立的組織，旨在持續傳承南非民主化過程所學習到的教訓，以確保國家不斷向前邁進 (<https://www.ijr.org.za/>)。

質，即使略過不讀，亦不影響讀者對於學習內容的掌握。

焦點版與萬歲版的編寫策略則有不同。在這兩個版本中，作者的敘事雖然亦由正文主導，但資料與正文之間為相互搭配的關係；若略過資料，學習者讀到的內容就可能比較粗略，或不夠完整。易言之，資料不僅是附加資訊，更是學習內容不可或缺的一部分，與正文共同構成一個整體。例如，在說明真和會推動和解工作的成就時，焦點版在正文說明和解作為真和會重要目標的緣由，以及可以從哪些現象看到真和會的成果。接著，作者提供四則資料：一則描述聽證會中加害者尋求赦免，並得到民衆原諒的場景；第二則為某位白人被害人家屬的證詞，他分享為何願意選擇原諒殺害他兒子的反種族隔離運動者，即便白人同胞視他為叛徒；第三則為屠圖大主教自己對和解工作的說明，他主張和解不是真和會要「達到的目標」，真和會的任務應在於促使人民瞭解，每個人都應加入這個和解的過程；第四則是 Zapiro 的漫畫，以戲謔的方式暗示追求真相與促進和解兩個價值之間存在著難以跨越的鴻溝（Fernandez et al., 2018）。這四則資料，為正文的敘事提供脈絡，透過加害人與被害人家屬的證詞，引領學習者貼近真和會的現場，與此同時，也呈現了當時南非人民對真和會所抱持的不同看法。很明顯的，焦點版先在正文概略性的解釋真和會在和解方面的工作，接著以四則資料呈現和解工作的實況、效果、支持者與批評者的觀點。在這樣的編排下，學習者可以從不同的面向瞭解和解的實踐；較之平鋪直述的敘寫，可以有更為立體的掌握。

（二）資料與活動的關係

五個版本所設計的活動，其型態相當一致。大體上，均先列出數則資料，然後針對資料提出問題或設計作業。二者的關係有幾個值得注意的地方。首先，這些資料在搭配了問題或作業後，可以培養學習者的歷史技能，下文將進一步討論。其次，在新世代、牛津與精準三個版本中，資料純粹為活動的一部分；而在焦點版與萬歲版中，資料一方面與

正文相互搭配，另一方面又同時是活動的基礎。以上一段所引焦點版的四則資料為例，除了與正文搭配外，作者在活動中要求學習者根據這些資料，分別說明聽證會中發生了什麼事，白人受害者家屬表現出什麼特質，以及屠圖大主教對於國家和解與真相的工作所抱持的信念等。在這樣的串連下，正文、資料與活動共同構成學習歷程，又分別發揮不同的功能：正文提供背景與基本知識，資料提供脈絡與多元視角，活動作為聚斂，引導學習者理解、詮釋與思辨正文與資料的內容。

二、資料與歷史技能

林慈淑（2016）曾探討歷史教師在課堂中為什麼需要使用資料？她指出，文本閱讀（textual reading）與證據概念（concept of evidence）二者，為歷史課堂中學生應該獲得的思維能力：教師引介資料，可幫助學生學習閱讀資料文本，以及評估資料作為證據的可能性。在此，資料成為溝通歷史教學和歷史學的中介，提供了學生進入歷史學的憑藉，文本閱讀和證據概念則是教師據以引導的路徑。檢視南非歷史課綱列出的八項技能，大致上即反應了培養文本閱讀與證據概念的目的。

以下，我們進一步根據南非歷史課綱列出的八項技能，來說明南非歷史教科書如何使用資料，培養學習歷史的技能。

（一）從不同資料來源蒐集資訊，以取得更完整的圖像

根據課綱列出的第一項技能，學習者應可藉由不同資料來源來為過去的事件建立更完整的圖像，或認知到對事件有不同的詮釋立場。例如，上文所舉焦點版的四則資料，¹³即表現出這樣的功能，此處不再贅述。

進一步而言，本研究檢視的五個版本至少使用了六種類型的資料；而這些不同類型的資料，均視編寫需要而與正文相互搭配，共同建構教科書的歷史敘事。我們認為，這種編寫方式，本身即示範了第一項技能。

¹³ 即（一）資料與正文的關係，第2段。

（二）從數個來源中擷取或詮釋資訊

第二項技能涉及的是從資料中辨識證據，使之成為建構歷史敘事的基礎。資料本身不必然對歷史建構有意義，必需與歷史事件的脈絡與探究的問題連結，始能帶有歷史證據的功能。我國的高中歷史 98 課綱對這點有清楚說明：

史料必須置於歷史脈絡中，轉化為證據……方具有價值；史料總是應該要與探究過去的意圖產生緊密關連，而且唯其能引發探究活動，才能真正彰顯深刻的歷史教育意義。（普通高級中學課程發展委員會等，2009，頁 88）

舉例來說，新世代版設計了一個活動讓學習者練習此項技能。在這個活動中，作者提供了兩則資料，一是曼德拉獲釋後，在開普敦對支持者發表的演說，呼籲南非人民——不分黑人或白人——站出來終結種族隔離制度；另一則為戴克拉克的回應，表示對曼德拉在演說中，繼續採取對抗白人政府的立場（亦即呼籲人民終結種族隔離制度）相當失望。接著，作者列出好幾個問題，其中一個問題請學習者從第二則資料中舉出證據，說明為什麼戴克拉克對曼德拉的演說感到失望？另一個問題要求學習者以此二則資料為基礎，說明曼德拉與戴克拉克二人對於南非的自由之路有什麼不同的觀點？設計這兩個問題的目的，均為協助學習者練習從資料中提取訊息，在脈絡中理解資訊，以解釋重要的歷史問題（即曼德拉與戴克拉克對南非民主化應走的進程有什麼不同的觀點？）（Pillay et al, 2018）。

（三）評估資料來源的有效性

第三項技能為評估資料的能力，重要者至少包含三項。其一為評估資料的可靠性（reliability）。面對資料，學習者應有能力回答「誰產出了這筆資料？」「其目的為何？」等兩個問題，並藉此判斷資料的可靠性；其二，辨識資料是否帶有刻板印象（stereotyping），即判斷資料是

否以雖然廣為接受但卻過度簡化（甚至不正確）的方式來描述某人或某事。其三，判斷主觀性的能力（subjectivity），即有能力判斷在多大程度上，資料呈現出其作者或產出者的特定觀點或背景（Department of Basic Education, 2011）。

此處以萬歲版為例。1989年，曼德拉尚未獲釋時，波塔總統即與他秘密晤談。正文說明，波塔希望此次會面可以改善他在本國與國際上的形象；而促成此事的時任司法部長寇比·柯慈（Kobie Coetsee）則將此次晤談形容為曼德拉對波塔「禮貌性的會面」。曼德拉的自傳提到此次會面，萬歲版從中節錄了一小段，為曼德拉自述初見波塔的印象：「事實上從一開始，他就解除了我的心防。他是那麼的彬彬有禮、謙恭而且和善」。其後的活動提出一個問題，要求學生判斷：對於研究波塔的史學家而言，曼德拉這段話是否可靠（Angier et al, 2018）？要回答這個問題，學習者必須從正文理解波塔會晤曼德拉的動機，從而推論曼德拉之所以如此形容波塔，應該是對其友善舉動的背後原因心知肚明。這個作業練習的，即為「判斷主觀性」的能力。

（四）認知到對一個歷史事件，常存在一個以上的觀點

第四項技能為認知到，若回到歷史脈絡，則會發現對一個事件，不同處境的人往往抱持不同的解釋觀點。歷史教育學者也將這項能力稱為「擬情理解」或「觀點取替」（perspective taking）（吳翎君，2003；宋佩芬，2021；楊淑晴、黃麗蓉，2011；Hartmann & Hasselhorn, 2008）。依據南非歷史課綱的解釋，即有能力想像自己處於過去的某一時期，並以該時期的資訊為基礎，像一名當時的人一樣進行思考（Department of Basic Education, 2011）。

焦點版在說明真和會為什麼選擇以修復式正義作為其指導原則時列舉二則資料，其用意即在練習此項能力。第一則為屠圖大主教的說明，他認為以應報式正義為基礎所實施的懲罰方式，往往忽略了個體的存在，不僅加害者不被考慮，受害者也不受重視；是以，真和會選擇修復

式正義，因為這樣的措施將會同時把焦點放在加害者與受害者身上。第二則為一位保安警察尋求被害人家屬原諒，但遭到拒絕的案例。接著提出問題要求學習者思考，屠圖為何主張在真和會中實踐修復式正義，又為何修復式正義的精神並不一定能說服受害者家屬（Fernandez et al., 2018）？進行這項活動時，學習者一方面需要先理解屠圖倡議修復式正義的政治社會脈絡，另一方面可藉由第二則資料的幫助，設身處地理解受害者家屬的處境與感受，以理解這些家屬如何思考和解或原諒的問題。

（五）解釋為什麼對歷史事件或人類行為可能有不同的詮釋

第五項技能為能夠解釋為何對歷史事件與人民的行動，會有不同的詮釋。要練習這樣的能力，必需去分析或權衡對過去的人、事所獲致的結論或形成的意見。對同一件事，不同的歷史學者、教科書作者或記者等，總有不同的詮釋。這五個版本在此一主題上未有培養此項技能之實例，是本文認為較為可惜之處。對於真和會調查的事件或人物，政治立場相異的人士應有不同的詮釋。若教科書能對此有所呈現，將有助於學生學習此項技能。

（六）透過對歷史證據進行仔細的評價，來參與建設性且能集中焦點的論辯

前五項歷史技能著重於文本閱讀，第六項技能所要培養的是與他人論辯所需的能力，包括討論發生了什麼事，以及這件事如何發生、又為何發生。學習者需練習在論辯的過程中與他人討論資料所記載的資訊，並以這些資訊為基礎形成觀點（Department of Basic Education, 2011）。

例如，萬歲版針對真和會設計了一場辯論賽，辯論的命題為：「在南非的脈絡下，真相與和解委員會是追求真相與和解最佳、也是最有效的方法」。根據說明，全班分為正、反二組，正方為支持命題的立場，反方為反對命題的立場。學習者在準備時，應研讀教科書的正文與資料，而教科書作者也列出一些提示，協助學習者準備。這些提示，協助

學習者將關注的焦點集中在本單元的重點，即南非面對過去的方式，以及真和會的成就與限制；因此，在準備辯論的過程中，學習者將有機會重溫本單元的重點。更進一步來看，當正、反雙方閱讀的都是同一批資料時，他們必須學會從中擷取出代表不同立場的訊息，並思考如何應用這些訊息來支持自己的論點。這些練習，將有助於培養參與公共審議的民主能力。

（七）組織證據形成具體論述，以完成原創的、貫通的（coherent）且觀點平衡的歷史書寫

這項能力指的是以系統性的方法使用證據，以支持某一論述。這樣的技能通常可透過書寫小論文來練習，但也可以藉由製作（或完成）一個表格、設計圖表或準備一場演講等方式來培養。書寫的貫通性係指其中的敘事能有清楚的順序，且在組織上合乎邏輯（如提供時序、解釋與討論等）；原創性（或獨立性）指的是需包含書寫者自身的觀點或介紹其他作者的觀點；至於平衡性係指其結論不致偏頗或流於主觀（Department of Basic Education, 2011）。

萬歲版在敘寫克里斯·哈尼遭到暗殺的事件時，設計了一個令人印象頗深的活動。¹⁴ 課文首先描述了此事件的經過與後續影響，接著提供了三則資料：第一則是數萬人參加哈尼喪禮的照片；第二則節錄聯合國出版的新聞刊物《聯合國記事》（*UN Chronicle*）在事件發生後發表的評論；第三則節錄曼德拉在哈尼的喪禮中所發表的演說。活動要求學習者為哈尼寫一篇在報紙上刊登的訃文，內容應簡短描述哈尼在民主抗爭與政治協商中所扮演的角色、暗殺行動及他的死亡為南非帶來的影響。學習者在撰寫這篇訃文時，不但需要「擬情理解」1993年當時南非的社會氛圍，掌握暗殺事件對南非黑人社群帶來的衝擊，又因為撰寫的是訃文，也需同時透過情感的語言，帶出對哈尼一生的評價；學習者需在課文與資料中找到訊息，作為支持敘事的基礎，是相當紮實的歷史書寫練習。

¹⁴ 有關哈尼遇刺事件，請參閱注釋6的簡介。

（八）批判性的處理有關遺產、對過去的公共呈現與保存等議題

這項能力指的是思考過去如何被記住，而個人、社群或國家透過什麼方式記得過去。另外，也包括博物館與紀念碑等如何描述過去發生的事件，哪些人的過去被記住了，而哪些人的過去不被承認等（Department of Basic Education, 2011）。

針對這項技能，五個版本的教科書基本上均以「記得反抗種族隔離制度的鬥爭：紀念館」整個單元來處理。以尋找版為例，課文首先說明南非於 1994 年之後，並未摧毀過去白人政府統治時期豎立的紀念碑，至多將部分從公共視野中搬移，這是南非推動和解的重要一環。但重要的是，新政府同時設置了多個紀念碑作為平衡，讓世人記得對抗種族隔離制度的歷史。接著，課程提出一項非正式的研究作業（informal research task），要求學習者找到課文所列出的、或位於住家附近的歷史遺址，並思考這些遺址彰顯的是白人政府或民主政府所代表的史觀，以及是否促進了和解與民主價值，亦或只灌輸了單一的政治觀點（Bottaro et al., 2018）？從這些內容，學習者得以瞭解歷史紀念館在形塑國族認同，以及推動歷史反思方面所能發揮的功能。

柒、綜合評述

一、有關轉型正義內容的敘寫

陳麗華等人（2021）從轉型正義的觀點出發，研議出「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」三大學習主軸。以下根據這個架構，對於南非歷史教科書中有關轉型正義內容的敘寫，提出評論。

在第一個主軸中係帶領學生「理解歷史真相」，此構面的學習目標為，探討威權體制的機制與運作，審視當時脈絡下體制的正當性與合理性；再者，設身處地理解當時受害者的遭遇處境，了解威權統治時期社

會中重要的公民抵抗行動及其歷史意義（李涵鈺，2022），焦點版的教科書中，透過呈現多元的聲音（官方代表、不同政黨、不同種族人民）、不同立場的記憶（加害者、受害者、受害者家屬、旁觀者），尤其大量運用真相與和解委員會的報告內容及證詞，讓未曾經歷種族隔離制度的學生能理解不受人權保障、種族歧視的過去，以及不同種族人民之間存在不同的行為與看法，尤其投注相當注意力在受害者及其家人的觀點與經驗之上，讓出生於自由世代的年輕人（born-free）能設身處地理解當時受害者的遭遇與處境。此外，教科書也直指真和會僅將關注的焦點放在遭受嚴重人權侵害的個案，因種族隔離法制導致的迫害，與日常生活中的結構性歧視，都受到忽略。

理解過去威權體制政府所造成的人權侵犯，承認過往權利侵害的錯誤，才可能進行後續一連串補救措施或作為，才有理據討論如何擔負責任與伸張正義。第二個主軸學習目標包括，理解追求正義作為的必要性，促進對人民權利與人性尊嚴的維護，以及釐清與分析追求及推動正義過程中的意見及問題（李涵鈺，2022）。焦點版指出，真和會作為一個重要的修復式正義機制，是一種找回真相，導向承認、問責與賠償，推動癒傷、和解、不再重蹈覆轍的一個國家建構的方式。雖然看似正當化真和會的組織與其任務，但也在資料中納入了對立立場、質疑、侷限等問題提供思考，尤其特赦讓加害者有揭露真相之動機，與此並列的是批判性立場，以特赦換和解的做法，可能帶來不正義，允許「駭人」罪行的加害者犯下謀殺但仍不受懲罰。

第三個「反思和解與不再發生」，經過歷史真相與正義平反的探討，希望達到和解與不再發生（never again）。學習目標包括記憶過往的錯誤，理解過去的創痛及不同歷史記憶的情感，並從日常生活中保持敏覺，避免威權統治再次發生，以追求民主與人權價值之實現（李涵鈺，2022）。「和解與不再發生」不會憑空而來，需從分析、探究、省思、論辯的歷程中促成，而前二個構面的探討也是往和解與避免重蹈覆轍的方向前進。在「和解」部分，南非的「和解」價值是政府所主導的政治

目的，然焦點版的處理較為隱晦，大體而言，上述對特赦制度是否以犧牲正義為代價的討論，即涉及加害者與受害者之間能否和解的難題。在「避免重蹈覆轍」部分，透過羅本島的歷史與地理空間環顧，呈現代表南非對抗逆境與苦難的重要符號，作為南非民主重生的象徵。避免再次發生最重要的是歷史記憶的教育（Corredor et al., 2018），這與某些後衝突社會中對近期的暴力保持緘默，亦暫緩納入歷史課程之中，呈現明顯對比。

二、有關以資料為本的編寫策略

除了介紹真相和會的運作及其引起的諸多爭論，引導學習者從過去的錯誤就轉型正義的推動進行反思之外，南非歷史教科書也採取以資料為本的編寫策略，引導學生培養歷史探究的能力，將審議、論辯等民主精神，融入學習的過程，進一步深化教育在培養民主公民方面的功能。從上文的說明可知，資料在南非的歷史教科書中占據相當關鍵的地位，並至少發揮了幾項功能：

（一）資料可做為串連正文與教學活動的橋樑

資料為正文的敘事提供相關脈絡，增加讀者對歷史現場的體會；而教科書亦可藉由資料呈現不同的立場或詮釋角度，為歷史教學建構出一個多元論辯的空間。而設計良好的教學活動或討論問題，可進一步協助資料發揮提供脈絡與呈現多元觀點的功能，同時也培養學習者研判資料並進行歷史探究的能力，擺脫以記憶與背誦為主的學習方法。

（二）資料使教科書的內容更加引人入勝

學習者除了讀到教科書作者在正文的論述外，可藉由資料接觸到學者論點、新聞報導與評論、事件當事人的意見與觀點，甚至是政治漫畫對時事的諷刺，閱讀過程更加有趣，也有助於擴大視野。

（三）資料可提升教科書內容的品質

在教科書的編寫中，資料與正文緊密結合，擔任輔助或佐證的功能，使作者的敘事有所根據，提高教科書的學術品質。

（四）減輕歷史教師的負擔

為培養學習者的歷史探究技能，歷史教師需提供大量的資料做為輔助。但資料蒐集、吸收、詮釋與轉化等皆是極為耗費時間與精力的工作。以資料為本的歷史教科書為教師提供了在教學中可使用的資料，也設計使用的方法，大量減輕教師在備課時的負擔。

據此，本文所檢視的五個版本雖然在編排方式上不盡相同，但對資料的使用大致上具備歷史教科書應有的專業水準；而從 CAPS 所規劃的教育目的來看，也落實其培養學習歷史探究技能的要求。

捌、結論

本研究的目的，在於檢視南非高中歷史教科書中有關轉型正義的內容，並介紹與分析以資料為本的編寫策略。整體而言，南非歷史教科書在一方面呈現了政府推動轉型正義的努力，一方面也落實轉型正義的理念，為更廣泛的人權文化與和平建構奠定基礎。就政府推動的轉型正義而言，焦點版呈現南非在真相與和解的政治原則下，從現實條件中做出的權衡。然而因為真和會對人權侵害的定義狹隘，僅處理個人層面的權利侵犯，未能調查系統性的迫害體制，因此即使真和會竭盡努力，在揭露真相、促進和解的努力上仍有所侷限。此外，在正義的追求過程中，真和會採取道德的公平原則，對各政黨的作為進行調查與公布，也論辯真和會有關特赦的設計可能帶來的不正義。而種族和解與悲劇不再發生的追求不會憑空而降，焦點版透過不同種族相互理解與原諒的敘事，試圖化解種族對立，也讓學生反思和解的達成程度。

就落實轉型正義的理念而言，南非教科書以資料閱讀為本、運用問

題與任務的教科書設計，讓學生可以接觸多元與複雜的過去，並且重視批判性、學生主體建構歷史的方式，拒絕傳遞單一、主流而僵化的歷史事實與論述，也提醒我們對於具爭議性的過往，更須要有複雜、多元的理解。

最後，本研究想要指出，若要進一步探究如何在教科書中提供轉型正義相關內容，我們可以從南非歷史教科書的編寫經驗得到三點啟發。第一，歷史教學過程中所傳遞的立場或觀點，或許容易受到教師或教科書作者的影響，但藉由引用多元視角的資料，並搭配適當的問題設計，仍有可能在歷史課堂中打開民主論辯的空間。第二、由於真和會基本上採取聽證的方式運作，因而得以蒐集到大量相關當事人的證詞，而這些證詞為教科書編輯提供了豐富的素材。反觀臺灣的促進轉型正義委員會（促轉會）主要關注政治檔案，較少蒐集證詞，因此教科書勢必需要引用其他類型或來源的資料。由此看來，一個國家推動轉型正義的途徑，與該國轉型正義教育的形式或內涵，似有一定的相關性。第三、除了證詞外，南非教科書引用資料時也相當仰賴社會各界對轉型正義的討論。從本研究檢視的五個版本可知，假若南非各界（如：學界、政治人物、政治評論者與相關當事人等）對真和會的運作及其成敗，未能進行廣泛而深入的討論，教科書作者便缺少可以使用的資料來源。對照臺灣的情形，促轉會解編後，學界或社會各界對其運作過程、取得的成果及任務總結報告的內容，在本文撰寫之時仍少見相關討論，因此教科書作者欲搜尋多元視角的評論便較不容易。雖是如此，不論教科書作者決定採用什麼類型的資料，其運用方式仍可參考南非歷史教科書，以進一步提升教科書的敘事品質，並強化促進反思與思辨方面的功能。

致謝

感謝兩位審查委員給予寶貴意見，以及「教科書產製・內容・使用研討會」與談人甄曉蘭教授提供修正意見，使得本文更臻完善。本文為國家教育研究院補助專題研究計畫「教科書中轉型正義議題之內容設計分析」（NAER-2019-029-C-1-1-B2-03）之部分研究成果，另感謝教科書研究中心慨允購買南非歷史教科書，特此一併敬致謝忱。

教科書參考書目

- Angier, K., Hobbs, J., Horner, E., Maraschin, J., Mhlaba, N., & Mowatt, R. (2018). *Viva history grade 12: Learner's book*. Vivlia.
- Bottaro, J., Visser, P., & Worden, N. (2018). *In search of history grade 12: Learner's book* (16th ed.). Oxford University Press.
- Dugmore, C., Friedman, M., Minter, L., & Nicol, T. (2018). *Spot on history grade 12: Learner's book* (9th ed.). Pearson.
- Fernandez, M., Wills, L., McMahon, P., Pienaar, S., Seleti, Y., & Jacobs, M. (2018). *Focus history grade 12: Learner's book* (30th ed.). Maskew Miller Longman, Pearson South Africa.
- Pillay, D., Sikhakhane, L., & West, N. (2018). *New generation history grade 12: Learner's book* (7th ed.). New Generation.

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, junior high school and upper secondary school education*. (2018).]
- 吳翎君（2003）。「神入」歷史與觀點陳述——引導學童歷史思維的教學方法初探。《花蓮師院學報》，17，133-152。
- [Wu, L.-C. (2003). Historical empathy and perspective taking: The strategies of developing children's historical thinking. *Journal of National Hualien Teachers College*, 17, 133-152.]
- 宋佩芬（2021）。什麼是歷史教學中的 Historical Empathy？《教育研究集刊》，67（2），1-39。https://doi.org/10.3966/102887082021066702001

- [Sung, P.-F. (2021). What is historical empathy in history teaching? *Bulletin of Educational Research*, 67(2), 1-39. <https://doi.org/10.3966/102887082021066702001>]
- 李仰桓 (2019)。從轉型正義的觀點反思高中歷史教科書對二二八事件的編寫。《市北教育學刊》，64，67-94。
- [Li, Y.-H. (2019). A reflection on the portrayal of the 228 incident in high school history textbook: A transitional justice perspective. *Journal of Education of University of Taipei*, 64, 67-94.]
- 李涵鈺 (2022)。教科書中轉型正義議題之內容設計分析 (計畫編號: NAER-2019-029-C-1-1-B2-03)。國家教育研究院。 <https://rh.naer.edu.tw/handle/3u9bj>
- [Li, H.-Y. (2022). *The analysis of the content and design regarding the transitional justice issues in textbooks* (Project No. NAER-2019-029-C-1-1-B2-03). National Academy for Educational Research. <https://rh.naer.edu.tw/handle/3u9bj>]
- 李涵鈺、李仰桓 (2021)。教科書評論：南非高中歷史教科書的轉型正義教育——評介《焦點歷史》。《教科書研究》，14 (1)，131-144。 [https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14\(1\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).05)
- [Li, H.-Y., & Li, Y.-H. (2021). Transitional justice education in the high school history textbooks of South Africa: A review of the focus history. *Journal of Textbook Research*, 14(1), 131-144. [https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14\(1\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).05)]
- 李維哲、周毅怡 (2011)。問題取向的歷史教學嘗試及其意義——以「二二八事件為例」。《清華歷史教學》，21，17-34。
- [Li, W.-C., & Chou, Y.-Y. (2011). The question-centered history teaching approach and its significance: A suggestion about lecturing the 228 incident. *Tsing Hua Journal for History Education*, 21, 17-34.]
- 林慈淑 (2016)。證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析。《臺大歷史學報》，58，249-286。 <https://doi.org/10.6253/ntuhistory.2016.58.06>
- [Lin, T.-S. (2016). The concept of evidence: From national curriculums to historical teaching. *Historical Inquiry*, 58, 249-286. <https://doi.org/10.6253/ntuhistory.2016.58.06>]
- 邱稔壤 (1999)。皮諾契時代智利之人權爭議及其發展。《問題與研究》，38 (4)，31-53。 [https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38\(4\).0003](https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38(4).0003)
- [Chyou, R.-R. (1999). Chilean human rights dispute and its development in Pinochet's era. *Wenti Yu Yanjiu*, 38(4), 31-53. [https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38\(4\).0003](https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38(4).0003)]
- 柯怡禎 (2006)。二二八歷史教育的回顧與展望 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學社會科教育學系。
- [Ko, Y.-C. (2006). *The retrospective and perspective of history education on 2-28* (Unpublished master's thesis). Department of Social and Regional Development, National Taipei University of Education.]

- 陳冠華 (2017)。中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析。《清華歷史教學》，25，3-29。
- [Chen, K.-H. (2017). Pedagogical reflections on how to teach material/evidence in high school history class. *Tsing Hua Journal for History Education*, 25, 3-29.]
- 陳麗華、詹美華、李涵鈺、李仰桓 (2021)。教科書轉型正義議題之內容設計與教學 (計畫編號：NAER-2019-029-C-1-1-B2)。國家教育研究院。
- [Chen, L.-H., Zhan, M.-H., Li, H.-Y., & Li, Y.-H., (2021). *The analysis of the content and design regarding the transitional justice issues in textbooks* (Project No. NAER-2019-029-C-1-1-B2). National Academy for Educational Research.]
- 普通高級中學課程發展委員會、普通高級中學課程總綱修訂小組、普通高級中學各科課程綱要專案小組 (2009)。普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要。載於普通高級中學課程發展委員會、普通高級中學課程總綱修訂小組、普通高級中學各科課程綱要專案小組 (編)，普通高級中學課程綱要 (頁 85-126)。https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99普通高中課程綱要.pdf
- [Committee of General Senior High School Curriculum Development, Working Group for the Revision of General Guideline of General Senior High School Curriculum, & Task Force of the Curriculum Guideline of General Senior High School. (2009). Curriculum guidelines of general senior high school "History" require course. In Committee of General Senior High School Curriculum Development, Committee of General Senior High School Curriculum Development, Working Group for the Revision of General Guideline of General Senior High School Curriculum, & Task Force of the Curriculum Guideline of General Senior High School (Eds.), *The revision of general guideline of general senior high school curriculum* (pp. 85-126). https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99普通高中課程綱要.pdf]
- 楊淑晴、黃麗蓉 (2011)。中學生歷史思維能力之探究：歷史觀點取替模式的應用。《教育科學研究期刊》，56 (4)，129-153。https://doi.org/10.3966/2073753X2011125604005
- [Yang, S.-C., & Huang, L.-J. (2011). Historical thinking development of students: Applying the historical perspective-taking model. *Journal of Research in Education Sciences*, 56(4), 129-153. https://doi.org/10.3966/2073753X2011125604005]
- Akçalı, P., & Engin-Demir, C. (Eds.). (2013). *Politics, identity and education in Central America. Post-Soviet Kyrgyzstan*. Routledge.
- Angulo, K. M., & Ascenzi, A. (2017). Introduction: Textbooks in periods of political transition after the second world war. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 9(1), 1-16. https://doi.org/10.3167/JEMMS.2017.090101

- Bentrovato, D. (2017). History textbook writing in post-conflict societies: From battlefield to site and means of conflict transformation. In M. Carretero, C. Psaltis, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation. Social psychosocial theories, history teaching and reconciliation* (pp. 37-75). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_2
- 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>
- Chrisholm, L. (2004). The history curriculum in the (revised) national curriculum statement: An introduction. In S. Jeppie (Ed.), *Towards 'new' histories for South Africa: On the place of the past in our present* (pp. 177-188). University of Cape Town.
- Cole, E. A. (2007a). Introduction: Reconciliation and history education. In E. A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-13). Rowman & Littlefield.
- Cole, E. A. (2007b). 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>
- Cole, E. A., & Murphy, K. (2011). History education reform, transitional justice, and the transformation of identities. In P. Arthur (Ed.), *Identities in transition: Challenges for transitional justice in divided societies* (pp. 334-368). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976858.012>
- Corredor, J., Wills-Obregon, M. E., & Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: Definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15(2), 169-190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>
- Davies, L. (2017). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice*. International Center for Transitional Justice. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_education_Davies.pdf
- Department of Basic Education. (2011). *National curriculum and assessment policy statement grades 10-12: History*. Department of Basic Education, Republic of South Africa. https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/archive-files/national_curriculum_statement_grades_10_-_12_history.pdf
- Department of Education. (2000). *The history and archaeology panel of the values in education: Report of history/archaeology panel*. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/hapanehr0.pdf
- Engelbrecht, A. (2006). Textbooks in South Africa from apartheid to post-apartheid: Ideological change revealed by racial stereotyping. In E. Roberts-Schweitzer, V.

- Greaney, & K. Duer (Eds.), *Promoting social cohesion through education: Case studies and tools for using textbooks and curricula* (pp. 71-80). WBI.
- Guinn, D. E. (2005). *Human rights education: The third leg of post-conflict/transitional justice*. Legal Scholars Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.854488>
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264-270. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002>
- Institute for Justice and Reconciliation. (2008). *Truth, justice, memory: South Africa's truth and reconciliation process: A guide to teaching the TRC*. Wynberg.
- Rodino, A. M. (2017). Teaching about the recent past and citizenship education during democratic transitions. In C. Ramirez-Barat & R. Duthie (Eds.), *Transitional justice and education: Learning peace* (pp. 26-63). Social Science Research Council.
- The Minister of Education. (2000). *Report of the working group on values in education: Values, education and democracy*. South African Government. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/report-working-group-values-education0.pdf
- Tibbitts, F. L., & Weldon, G. (2017). History curriculum and teacher training: Shaping a democratic future in post-apartheid South Africa? *Comparative Education*, 53(3), 442-461. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1337399>
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Doubleday.
- Wassermann, J. (2018). The state and the volving of teaching about apartheid in school history in South Africa, circa 1994-2016. In E. Terrie & L. P. Carla (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach* (pp. 59-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315203591-5>