

建構高中歷史教科書中的轉型正義教育學習 內容之項目與條目初探

李涵鈺 陳麗華

2018年教育部公布《十二年國民基本教育社會領域課程綱要》，在國家層級課程綱要，首次宣示轉型正義教學之必要，然而轉型正義教育包含哪些核心概念？教科書涵蓋哪些內容較能落實轉型正義的理念？有待釐清。本研究以戰後臺灣威權體制對人權造成的侵害為探討範疇，透過訪談先初步形塑轉型正義教育的項目及內涵，再透過德懷術建構「轉型正義教育學習內容」之「項目」（核心學習概念）及「條目」（提問要點）。最後本研究提出「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」三構面可探討的學習概念15項，及可引導教與學思考的28條提問，提供教材編撰及教學設計時參考。

關鍵詞：轉型正義、歷史教科書、學習內容

收件：2023年5月5日；修改：2023年11月3日；接受：2024年3月6日

Preliminary Study on Learning Content Regarding Transitional Justice Education in High School History Textbooks

Han-Yu Li Li-Hua Chen

In 2018, the Taiwanese Ministry of Education enacted the Social Studies Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education, which is the first set of guidelines to require teaching of transitional justice as part of the national curriculum. However, the main learning concepts of transitional justice education and which learning content should be covered remain unclear. Focusing on human rights violations by the post-war authoritarian regime in Taiwan, this study employed expert interviews and the Delphi technique to construct core learning content and main questions pertaining to transitional justice education. On the basis of the research results, the following learning axes of the proposed curriculum framework were established: understanding the historical truth, exploring practices for pursuing justice, and reflecting on reconciliation and preventing recurrences. The three learning axes comprise 15 core learning concepts and 28 guidelines for teaching and learning. The results of this study can serve as a reference for textbook editing and textbook-based instruction.

Keywords: transitional justice, history textbook, learning content

Received: May 5, 2023; Revised: November 3, 2023; Accepted: March 6, 2024

Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbooks Research, National Academy for Educational Research.

Li-Hua Chen, Professor, Department of Education and Futures Design, Tamkang University, E-mail: newcivichope@gmail.com

壹、問題意識

20 世紀末，世界各地許多國家，如拉丁美洲、東歐、前蘇聯、非洲等，紛紛推翻了軍事獨裁和專制政體，代之以自由與民主，在轉型過程中，這些國家面對的一大困難是，社會該如何面對與修補舊政權的過往之惡，以及如何重塑人權、法治與民主的文化及制度（璐蒂·泰鐸，2017）。

臺灣曾經歷過威權統治，亦曾因濫權而發生系統性的侵害。1949 年國民政府以戰亂緊急狀態之必要措施，社會歷經長達 38 年的戒嚴時期，除了自由與各項權利遭受限制外，也有侵害人權行為發生。1987 年雖解除戒嚴，社會仍處於動員戡亂體制下，直到 1991 年廢除憲法的「動員戡亂時期臨時條款」，以及 1992 年修正《刑法》第一百條，思想及言論自由始得到憲法保障。為處理威權統治時期違反自由民主憲政秩序下的不法行為，立法院於 2017 年 12 月 5 日，三讀通過《促進轉型正義條例》，為轉型正義立下里程碑。為呼應這項立法宣示，2018 年教育部公布《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【社會領綱】》（2018，頁 37），在普通型高中歷史科加深加廣選修課程，列入了「國家暴力與轉型正義」內容項目，探討現代國家暴力及轉型正義的追求與反思。這是價值導向（value-driven）課程的提出，象徵著反省過去的過錯，期許未來不再發生人權侵害，深化民主的展現。

課綱的理念透過詮釋與轉化，成為教科書及教材內容，從現行教科書版本與課綱間進行初步分析，國中教科書較難觸及真相與和解的關係，高中必修版本亦有未提相關轉型正義的追求與推動，可見「轉型正義」作為專有名詞出現在課綱中，如何編寫仍感困惑或具有難度，加上社會上雖普遍使用這一詞彙，然而教育領域對其意義內涵的討論仍有

限。因此，筆者好奇的是轉型正義連結至教育，其核心理念為何？包含什麼範疇內涵？如何處理較能反映其觀點與關懷？

國內外雖有探討轉型正義相關文獻，多數文獻著重在後衝突社會中的課程設計或教學實施（Bentrovato & Schulze, 2016; McCully, 2010; Psaltis et al., 2017），以及針對教科書內容的論辯（Bentrovato, 2017; Bentrovato & Wassermann, 2018; Bermúdez, 2019; Rocha, 2018），這些探討似未導引出一個教育學框架或範疇可供參考。教科書難以窮盡所有內容，教學亦有時數考量，若能釐清轉型正義教育所指涉的核心概念與內涵，除了在學習層次可有所區隔，亦有助於掌握轉型正義的理念。因此，本研究以戰後臺灣威權體制為範疇，嘗試連結轉型正義與歷史學習的關係，建構「學習內容」可探討的重點，提供教科書編撰、教師教學參考運用。

國內轉型正義概念涉及兩類範疇，一為威權體制下國家暴力對於個人基本權利的傷害（戰後至民主化之前），另一為原住民族在歷史過程中，其族群遭受歷來統治者及墾殖者之各類集體傷害（總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會主要關注者，包括荷蘭時期至民主化之前），本文係聚焦處理前一個範疇，不代表忽略另一範疇。¹

貳、文獻探討

一、轉型正義的理念探討

「轉型正義」一詞源自 1980 年代中期，指國家在新民主政權上任時，處理前威權政權犯下大規模人權侵害的各種方式，以預防未來類似事件再度發生（Davies, 2017; International Center for Transitional Justice [ICTJ], 2019）。為了提供受到武裝衝突和威權壓迫的社會必要協助，2001 年國際轉型正義中心（ICTJ）於紐約成立，其成立宗旨強調

¹ 感謝審查委員的建議。

人權概念，如認可人格尊嚴、真相調查、對迫害行為的賠償與問責、法律與體制的修正、預防侵害不再發生等（ICTJ, 2019）。

聯合國前秘書長安南（Kofi Annan）將轉型正義界定為「一個社會試圖處理大規模過去濫權行為的遺緒，所進行的所有過程和機制，以確保問責、實現正義並成就和解」（United Nations, 2004），為彌補過往專制或極權政權對人權侵害之行為，聯合國在處理轉型正義的進程中，亦陸續提出「一套採取打擊有罪不罰（impunity）之行動，以保護和增進人權的原則」報告，確立了四大範疇：知情權（the right to know）、追求正義的權利（the right to justice）、賠償補救的權利（the right to reparation）、²保證不再發生的權利（the right to guarantees of non-recurrence）（陳俊宏，2015；United Nations Education Scientific and Cultural Organization, 2005）。聯合國轉型正義特別報告員德格列夫（Pablo de Greiff）指出解決之道，在於結合「尋求真相、正義的倡議、賠償、保證不再發生」，透過這四項措施可以理解為幫助追求兩個中介目標：為受害者提供認可和促進信任，以及兩個最終目標：促進和解與加強法治（de Greiff, 2012），以確保責任擔負、伸張正義、達成和解的系列過程與機制。

臺灣邁入民主化後，1995年李登輝前總統通過《二二八事件處理及補償條例》，而民間團體對於轉型正義較有積極行動，2007年成立「臺灣民間真相與和解促進會」，其成立宗旨為「轉型正義的目標不只在幫助當代人獲得正義，也為後代建立民主憲政文化，避免重蹈覆轍，任務包含：賠償受害者、追尋真相、追訴加害者或反省加害體制、檢討集體記憶」（臺灣民間真相與和解促進會，2018）。

政府官方一直到2018年5月始成立「促進轉型正義委員會」（簡稱「促轉會」），處理威權統治時期違反自由民主憲政秩序之不法行為

² “reparation” 常見譯為「賠償」，其涵蓋了損害的財物或經濟賠償，以及一些非物質性的補償，如道歉、悔過、名譽恢復等。此處譯為「賠償補救」，以涵蓋如「要求平復不法而請求撤銷違法判決」。感謝審查委員意見。

與結果。在其階段性成果報告提到，轉型正義的核心意涵在於反省威權統治時期「國家做錯什麼」，守護民主的價值，讓錯誤不再犯（促轉會，2020）。在《促進轉型正義條例》第2條第2項第3款有關促轉會的工作：「平復司法不法及行政不法、還原歷史真相，並促進社會和解」，社會和解係在平復司法不法及行政不法、還原歷史真相的前提下促進。³從上述國內外轉型正義重要推手與組織之探討，可歸納出知情權、追求正義權、平復的權利、保證不再發生、和解等重要理念。

二、轉型正義教育的構面內涵

知情權、追求正義權、賠償補救的權利、避免重蹈覆轍、和解等為轉型正義的重要理念，然而如何與教育連結？可直接應用嗎？為探討與教育的關係，以下逐一層面探討。

根據聯合國所提出的原則，「知情權」為原則2至5，包括不可剝奪瞭解真相的權利、保留記憶的責任、受害人的知情權、落實知情權的保障（Orentlicher, 2005），而教育層面的轉化與應用，可包含如何分析獨裁政權下的既有資訊（Cole, 2007），對過去的釐清與探討，以及國家賦有保存集體記憶的積極義務，因此「理解歷史真相」為第一個探討構面。

「追求正義權」為原則19至30，為國家在司法方面的責任，國內外法院之間的管轄權分配，以及打擊有罪不罰的行動而須對法律規則的合理限制，包括對時效的限制、對應有的服從、上級責任和官員地位原則的限制等（Orentlicher, 2005）。「賠償補救的權利」為原則31至34，包括賠償義務產生的權利和責任、賠償的程序、獲得賠償的適用範圍等（Orentlicher, 2005）。可見「追求正義權」為司法層面的加害者追究，「賠償補救的權利」為對受害者賠償補救，雖然側重面向不同，但在教育層面的應用，均屬正義的作為，因此合併為「探討追求正義的作為」作為第二個構面。

³ 感謝審查委員對此觀點提供意見。

「保證不再發生的權利」為原則 35 至 38，包括改革國家機構、解散官方武裝力量並重新融入社會、改革助長有罪不罰現象的法律與體制（Orentlicher, 2005）。de Greiff（2015）認為「保證」所指涉的概念較不清楚，國家或政府如何提供保證。ICTJ（2019）提到轉型正義與一般性提倡保護人權的差異之處，在於找到回應大規模迫害的正當方式，避免再次發生。而從教育的角度，可引導識別及覺察侵害人權的意識，對於暴力衝突的因果結構更有敏覺性，從而預防再次發生的可能。

「和解」非四大措施，而是綜合四項措施所產生的目標，誠如 de Greiff（2012）提到四項措施的實施可以對和解的過程做出貢獻。然而，並不能保證實現和解，並且和解既不應被理解為正義的替代，也不應被理解為可以獨立於全面方法的實施而實現的目標。雖然轉型正義措施有助於使機制變得值得信賴，但真正信任機制是一種需要心態轉變的過程，此需要轉型過程中更個人化和不太制度化的層面的舉措，其中最重要的是官方道歉，超越了對責任的一般認識，以及紀念活動、紀念碑的建立，以及非常重要的教育系統的改革（de Greiff, 2012）。

此外和解為終極的目標之一，和解並非消極地要求放下或遺忘，而是在真相與正義的前提下，積極性的透過教育提高批判性思維能力、擬情理解、應對歷史的不正義、非暴力的處理衝突的能力、道德責任感等，如 Cole（2007）所言，和解應被理解為一個長期、多層次、跨世代的過程，而歷史教育在和解中有可著力之處。因此將「反思和解與不再發生」列為轉型正義教育的第三個構面。

因此本研究以陳麗華等人（2021）研議出轉型正義議題三構面「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」作為基礎。在與教育的連結方面，「理解歷史真相」可探討人權侵害體制、以人民觀點為主的敘事、人民的選擇或行為等；「探討追求正義的作為」可討論有罪不罰、民間與政府的作為、政治現實與正義追求的權衡等；「反思和解與不再發生」可探討真相與和解的關係、省思威權體制遺留、紀念與回應等內涵。本研究基於社會領綱的教學目標，探討核心項目及

內涵，思考高中階段可納入哪些學習概念以及學與教的提問，引導轉型正義與教育的連結。

三、社會領綱和現已出版教科書中有關轉型正義的內容之問題與限制

轉型正義教育可從不同學科領域切入探討，在課綱層級，僅社會領綱有明文提及。在國中階段的「當代臺灣」主題下，需包含「二二八事件與白色恐怖」內容，置於附錄的說明欄提醒，除了提及受難情形，也提出討論歷史真相與和解的關係（社會領綱，2018，頁 102），檢視現行國中教科書 3 家版本，均在戰後臺灣的政治發展中提到二二八事件及白色恐怖，主文編排架構通常是先提及戰後初期與二二八事件，再述及戒嚴體制與白色恐怖，最後則是民主化的歷程，並透過延伸欄目或課後閱讀區塊介紹個別案例，如康軒版本二二八事件的潘木枝、林明勇（吳進喜等人，2022）；康軒版本白色恐怖的沈震南、丁窈窕、樂且瓦信（吳進喜等人，2022）、翰林版本的高一生（賴進貴等人，2022）、南一版本的湯守仁、高一生（歐陽鍾玲等人，2022），試圖透過閱讀案例資料引導學生進行歷史思考，然而各版本並未討論歷史真相與和解之關係，因此國中階段如何透過案例進一步引導學生理解二者的關係，有待著墨。

在高中的必修歷史，課綱於「現代國家的形塑」主題下「追求自治與民主的軌跡」，需包含「戰後的民主化追求與人權運動」內容，說明欄提出「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」（社會領綱，2018，頁 110），檢視現行高中教科書版本，編排架構多係參照課綱，提到戰後臺灣追求民主的軌跡，內容包括接收臺灣與二二八事件、威權體制的建立、白色恐怖、黨外勢力興起、解嚴、民主改革、社會運動等，與國中階段重疊性高，而且內容更為細瑣。就轉型正義相關內容，三民版提到解嚴後同時實施《國家安全法》，凍結人民上訴的權利，而有轉型正義平復司法不法之課題（薛化元，2022）。南一版提到政府提出轉型正義政策檢討威權統治，在圖說提到

政府撤銷有罪判決公告，象徵抹除不法裁判的汙點（陳鴻圖，2021）。泰字版則未提到轉型正義（林滿紅，2021）。翰林版在延伸欄位提到臺灣的轉型正義，將轉型正義界定為威權體制迫害下的善後補救工作，因此政府制訂相關賠償、回復等條例，彌補權益所損的民衆（吳學明，2022）。龍騰版則提到近年積極推動轉型正義，平反及補償受難者，以年代圖呈現推動的事蹟（戴寶村，2021），若從聯合國的四大範疇來看，在課文主文部分僅一個版本提及平復司法不法，為「追求正義的權利」，其他版本多未清楚涉及，且有完全未提到轉型正義，因此「相關轉型正義的追求與推動」，教科書多以民主化的歷程為軸，羅列追求與推動歷程，弱化了此議題可著力的思辨性。

在高中選修歷史，課綱有較明確指出轉型正義應探討的內容，在「國家暴力與轉型正義」項目，條目為「現代的國家暴力、轉型正義的追求與反思」，說明欄提到：

現代國家以違反人權的手段對人民施加暴力傷害的事例所在多有，如何回復受害者權利、追求轉型正義的課題亟待討論。（社會領綱，2018，頁 154）

並建議可參考 20 世紀的德國、南非、捷克或西班牙等國家，擇一事例探討，包括：

國家邁入自由化與民主化的過程中，如何面對過去的「不正義」問題，包括「誰」應該為過去負責？要如何負責？以及在追求轉型正義的過程中可能引發的政治、族群或種族衝突的問題。（社會領綱，2018，頁 154）

由此可知，面對臺灣過去威權統治「不正義」的問題置於選修課程，與必修課程之間形成不規則接合，選修是藉由國外經驗擇例探討來反思臺灣經驗。各版本的情形，翰林版呈現真相釐清的困難及不同年代的平

復補救作為（莊尙武，2021）；南一版呈現真相釐清的困難，以及追究責任之不易（楊維真，2021）；龍騰版反思臺灣甚少討論加害者以及檔案公開可能產生的問題（陳登武，2021）；三民版則提到真相難以再現、審判難以執行，資料繁多，須謹慎比對（王世宗等人，2021）。這些內容除了避談組織責任（花亦芬，2018），也忽略思考國內威權體制如何／為何侵權、為何要回溯去追求正義，以及如何避免重蹈覆轍等探討。

參、研究設計與方法

本研究採取焦點團體訪談、個別訪談、德懷術（Delphi method）等研究方法。研究設計理念先從文獻探討建立研究的論述基礎與構面內涵，並透過二階段作法，確保研究的合適性與嚴謹性：第一階段先採取焦點團體、個別訪談等質性研究法，採取質性研究法係考量臺灣轉型正義教育的發展脈絡，在十二年國教課綱實施前，教材內容或教學之相關探討較少涉及轉型正義，多數尚在瞭解與摸索階段，加上本研究試圖建構學習內涵，需借重實務經驗與專業人員的意見，不適合以量化方式蒐集資料，質性研究較能對構面內涵獲得豐富而具深度的理解。第二階段為針對前一階段所蒐整之初稿，進一步採德懷術形成專家共識，依德懷術問卷進行量化與質性等兩類資料分析。以下分別說明二階段的方法。

一、第一階段：以焦點團體訪談及個別訪談初步形塑概念與內涵

本研究採取焦點團體訪談，蒐集高中教師教學實務的意見，以專家教師 3 人一組方式進行訪談，就教學實務面激盪不同想法，此方式能得到不同背景參與者的多元差異觀點（Patton, 2015），透過彼此分享與回應，聚斂與交流構面內涵，接續再透過專家學者個別訪談，蒐集歷史學者、轉型正義相關研究學者、教科書審者與編者的意見，聚焦教育領域探討轉型正義構面的學習與教學重點，收束焦點訪談所蒐集到的資

料，以確認並釐清內涵要素，並藉由與相關文獻對話來修正調整。訪談名單如表 1 及表 2。⁴ 訪談題綱為文獻探討及整合型團隊共識，初步建立「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」三構面，每一部分分別發展出論述內涵，作為訪談時引發深度討論的基礎（請見附錄 1），由整合型團隊 3 位成員進行訪談，引導問題包括：您覺得什麼是轉型正義？包含哪些概念？對於構面內涵的看法？教科書及教學如何落實轉型正義的看法及作法。

所有訪談轉錄為逐字稿後，逐步檢視三構面內容以發展類別，主要扎根於實際資料，採取持續比較法進行質性資料分析。持續比較法始於閱讀、分解和單位化資料，進一步註解話題，並統整話題以形成類別，並連結類別以建構主題（鈕文英，2021）。從訪談內容依構面統整意見，再總整類似意見加以整合，抽繹出上層的關注概念，並反覆檢視與深究，確認主題命名之具體、能含括類別內容，最後提出教科書落實轉型正義教育之課程架構初版，請見附錄 2，作為第二階段德懷術的探討基礎。

表 1 焦點團體訪談名單

場次	對象	經歷	訪談時間	代碼
1	臺北市高中歷史教師	兼任助理教授、曾為教科書編者	20201027 2 小時	焦訪 T01
	新北市高中歷史教師	臺灣教育轉型正義聯盟		焦訪 T02
	臺北市高中歷史教師	曾參與歷史閱讀素養計畫		焦訪 T03
2	新北市高中公民教師	曾進行轉型正義教學	20201029 2 小時	焦訪 T04
	新北市高中歷史教師	歷史教師深根聯盟		焦訪 T05
	新北市高中歷史教師	現任教科書審查委員		焦訪 T06

⁴ 本研究邀請具轉型正義及資深教學經驗之學者與教師進行訪談，盡力含括課綱、教科書編與審、教學、政府機關等專業領域代表，未來在涵蓋的代表性與廣泛性可再擴充，以蒐集更多不同意見。

表 2 個別訪談名單

	對象	經歷	訪談時間	代碼
1	大學公民教育系教授	促轉會專任委員	20201029 2 小時	個訪 T07
2	新北市高中歷史教師	教科書編者	20201105 1.5 小時	個訪 T08
3	大學師培中心教授	歷史教育專長	20201105 2 小時	個訪 T09
4	大學歷史學教授	現任教科書審查委員	20201113 2 小時	個訪 T10

二、第二階段：以德懷術建構學習內容之項目與條目

根據第一階段的訪談及文獻探討結果，將構面內涵由敘述句改寫為提問形式，以引導問題探究及思辨，例如第一個構面內涵為「1-1 侵害人權體制化之脈絡、內容及運作」，改寫為提問的形式為「A-1-1 二戰前後的時代背景、社會環境、生活樣態有什麼差異與轉變？」、「A-1-2 為什麼會形成威權統治？以什麼方式侵害人權？」二提問。16 項構面內涵改寫共計 30 條提問，採取德懷術聚斂共識。

德懷術係由專家獨立且匿名方式，採書面內容進行溝通與回饋，藉由專家提供其專業知能、經驗及意見，使參與者專注任務導向的活動，以凝聚其對特定議題的共識，得到較可信賴的一致意見（吳雅玲等人，2001；Clayton, 1997），由專家獨立且反覆判斷，以獲得相對客觀的見解。

一般而言，德懷術的專家同質性較高時，成員可以 15 至 30 人，對於異質性較高的專家群，來自不同專業層級時，成員可以 5 至 10 人（Delbecq et al., 1975）。本研究專家群異質性較高，包含不同學門及學術與實務領域，因此人數設定 12 位，以盡量涵蓋不同層面，詳表 3。

依架構所擬定的學習內容（條目與說明），初步擬出 16 項核心概念及 30 條學習內容條目，請學者專家評定適切程度。每個條目均採取 5 點量表之評分方式，從「極適切」到「不適切」，分別以“5”至“0”分代表。

表 3 本研究德懷術專家一覽表

	任職單位	經歷	代碼
1	大學政治學系教授	兼任政府相關單位	E01
2	大學公民教育系教授	兼任政府相關單位	E02
3	中央研究院研究員	領綱委員	E03
4	大學歷史系副教授	教科書審委	E04
5	大學臺灣史研究所教授	教科書編者	E05
6	大學課程與教學研究所教授	領綱委員、教科書審委	E06
7	國家教育研究院研究員	轉型正義教育研究	E07
8	國家教育研究院研究員	轉型正義教育研究	E08
9	臺北市高中歷史教師	教科書編者	E09
10	新北市高中公民教師	轉型正義教學	E10
11	臺北市高中歷史教師	教科書編者	E11
12	高雄市國中社會教師	教科書審委	E12

德懷術採取量化與質性等兩類資料分析，量化資料處理方式為問卷回收後，計算每一題項之平均數、標準差、眾數、四分位差。分析原則參酌林信志（2014）分析項目，其同樣採 5 點量表，分析原則為（一）合適性：以平均數、眾數代表各條目的合適性，若平均數 < 4 或眾數為 3、2、1 者，應據專家填寫之意見進行修正或刪題，並於下回再次評定。（二）一致性：以標準差、四分位差代表各條目的共識程度，若標準差 > 1 或四分位差 > 1 屬低共識，應據專家填寫之意見進行修正或刪題，並於下回再次評定。第一、二回德懷術問卷側重條目的適切性與合宜性，俟修整較為聚焦且具共識，第三回以重要程度的判斷為主，另第三回合時其中一位委員因故無法繼續填寫，基於研究倫理，參與者可隨時退出之權利，第三回重要性評定為 11 位。

德懷術問卷除了數值評定，亦分析專家所提供書面意見及綜合評論。有關質性意見之處理程序為：問卷回收後，先統整歸納專家的修改意見，再針對委員意見逐條審視與處理，整合類似意見，調整文句，對於相互扞格的意見，則檢視相關文獻資料，反覆深究與釐清，並透過整合型會議討論，以確立條目的增刪修改等情形。

德懷術實施時間為 2021 年 6 至 12 月，第二、三回調查時均附前一回合之所有專家意見彙整暨修正回應表，以讓委員瞭解各方意見及修正情形，透過同僚審視及研究團隊共議，增加研究的信實度。

肆、研究結果與討論

從「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」構面，分述兩階段研究結果，思考轉型正義與教育連結時，可包含哪些核心概念與探討重點。

一、第一階段：初步形塑轉型正義教育探討內涵

(一) 理解歷史真相

轉型正義的第一步是還原歷史真相（促轉會，2020），學校教育難以做到真相的還原，但可帶領學生去探索並理解歷史真相，以下從訪談資料及文獻探討分析出 5 項概念與內涵。

1. 理解侵害人權的體制

從教學現場如何討論威權時期所發生各種人權迫害與侵犯？幾位教師均提到，要對加害者及加害體制進行脈絡化的理解，且瞭解威權體制是於法有據，「避免讓學生誤認是沒有法律就抓人」（焦訪 T03），白色恐怖時期的政治案件是經情治與軍法單位逮捕關押，依法據以審判之實，與二二八事件由武裝單位施行暴力不大相同，但均是國家以其權力侵犯人權的結果。

歷史教育尤需強調為什麼當時會有白色恐怖的氛圍和體制，以及體制的問題：

歷史會去關心到那個背景脈絡的發展。（焦訪 T06）

其實還是要批判，因為他最後終究是做錯了事情，可是他在那個脈絡底下他為什麼會做這個決定。（焦訪 T01）

從那案例裡面，（探討）他不符合正當性，不符合程序性。（焦訪 T04）

當時國家處在戰爭狀態，國共內戰的壟罩，國民政府認為必須清除共產黨地下組織，避免匪黨滲透臺灣，還有臺獨分子恐有顛覆國家之虞，係為國家安全的考量。然而在國家安全疑慮下，是否權力就能無限擴張？教學上可討論戒嚴體制下政府公權力是否濫用，未有足夠證據即「未審先判」，藉由刑求、暴力威脅逼供，及「總統可以隨意更改起訴書」，無正當理由增加刑期或判死刑（周婉窈，2019；陳瑤華、龔維正，2016）。

討論過去的基準點，就是回到史料證據，「所有的討論、爭辯，就是拿出證據來」（焦訪 T01），「史學很強調那個客觀的一些資料證據，這也是應該要讓學生學習」（個訪 T07），可從威權時期著名案件著手閱讀及探討，瞭解威權體制形成的背景、運作機制，以及與侵害人權的關係。

2. 威權統治下行爲者處境及其複雜性

轉型正義資料庫中的案例及坊間愈來愈多受害者的口述資料、小說散文選集，可發展為學習素材，討論受害者的記憶與聲音，對未經歷威權統治的學生，較易理解過往體制化的內容與運作方式，以及人在那個時空的處境，「包括加害者、受害者、還有那個起來反抗的這些代表性的人物」（焦訪 T01）。獨裁體制能順利運作的原因之一，即是服從命令、缺乏理性思考的官僚，「沒有去制止、沒有去關懷，就變成所

謂間接的加害人」（焦訪 T04），漢娜·鄂蘭提出「邪惡的平庸性」，「banality」不僅指涉了對國家機器的行進方向不曾思索，也無視於那些正在被國家機器碾過的無數個人，對這些活生生的人之極端痛苦無感（葉浩，2020）。然而體制下人民選擇或行爲是複雜的，加害者、受害者、協力者、反抗者、旁觀者等各種樣態難以截然二分，加害者有主動投入或被迫受脅，另外也有擔心挺身反抗將失去自由甚至家人生命，而旁觀自保。需引導避免簡化二分，思辨不同位置作爲的條件及可選擇性，以及不同處境的複雜性。

3. 政治受害者及其家屬的記憶

如何拉近學生與歷史的距離？對於沒有經歷過的年輕世代，可以情感性的故事，或年紀相仿的案件切入，「至少讀了故事真實存在的，是真的事情」（個訪 T08）。受訪者提到對張七郎的故事印象深刻，這些對受害者及其家屬的傷害，可能是好幾世代的傷痕，「這些都不是過去的事，都是跟我們當代有關」（焦訪 T04）。

過去受害者是被禁聲的，從理解他們的故事，避免了「二二八放假很開心，或者有些媒體行銷說歡慶二二八」（個訪 T08），輕省的態度將「二二八」作爲行銷企劃，而被大眾接受，說明了這個恐怖的歷史事件被在意的程度遠遠不夠（顏訥，2016），受害者及其家屬的記憶與聲音被理解與認真看待的仍有不足。

4. 人民的反抗

白色恐怖涉及整個體制，「表面上包裝非常是有這個法」（焦訪 T04），例如軍事審判，甚至大法官釋憲。從學理上，依法而治（rule by law）指政府制定一套法律，讓人民遵守，然法律是否保障人民的權利，或是否限制政府濫權，依法行政者並不在意；而法治（rule of law）則建基在自由、民主、人權、人道等價值觀，保障人民權利（胡啓敬，2010），如果是邪惡的體制，依法行政就是協助邪惡，若缺乏法

治觀念，則容易盲從跟隨或附和上級命令。因此，培養對體制的「辨識力」，當邪惡力量來臨時，才有敏覺判斷能力，群起抗拒它（周婉窈，2019），體制下也有人選擇抵抗，這些個人或團體對暴行做出斥責或反抗，可討論為什麼要反抗，他的動機、作法或影響，抵抗者的勇氣及其對自由價值的意義。

5. 威權統治正當性的反思

戒嚴體制是緊急狀態的臨時措施，以一時性、非常態的戰時法令，凍結自由民主制度（王泰升，2020），世界上有哪個地區明明沒有戰爭，卻被當作「接戰地域」來統治近 38 年（周婉窈，2019）？「戒嚴」係因國家面臨明顯而立即的危險，而將行政和司法權交由軍隊接管，然而持續 38 年是否有其正當性與合理性？轉型正義關懷系統性、持續性的暴力，影響了許多個人群體的權利、傷害了他們的生命（Davies, 2017），當討論政府制度性的權力濫用所造成個人基本權利的剝奪，可審視體制的正當性及時代脈絡性。

綜上「理解歷史真相」構面可探討威權體制的機制與運作，審視當時脈絡下體制及其作為的正當性與合理性；再者，設身處地理解當時受害者的遭遇處境，瞭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。

（二）探討追求正義的作為

為什麼需要追求正義、社會上的不同聲音、面臨的問題挑戰，及不同轉型正義追求模式等可作為探討的概念及內涵。

1. 思考人權與正義的做法

從民調顯示，轉型正義不屬於民衆重視的議題，選民可能認為轉型正義是少數人的權利問題（minority right）（俞振華，2022），對過去權利侵害的關注，不只是一要為過往苦難激發同情心，不只是一要承認受害者受到蓄意的傷害，而是肯認應被給予「作為獨立個體的道德地位」，

是平等的權利擁有者的公民 (Davies, 2017)，回到作為人的基本權利來思考與理解。

轉型正義到底是誰的正義？最直接的是政治受難者他們的正義，是他們遭受到生命、自由、財產的全面的剝削，甚至整個人生。
(個訪 T07)

就教育而言，要讓學生理解過去「除權」(derightsification) 是如何發生的 (Davies, 2017)，個人或群體如何被視為不值得擁有權利，進而理解沒有人權保障下的無助處境。而民主轉型後，不同政府對於過去的錯誤進行不同程度的修補工作與措施，包括近年成立促轉會，那麼為什麼要對過去的人權侵害進行修補，為什麼要回復受害者的正義？這些補賠償、平反、名譽回復等作法是否達到正義？作為一個公民，其權利受到侵害，那麼如何補救較符合正義？

2. 民間對轉型正義的不同聲音

臺灣在正義追求過程中，引發了政治及社會上的疑慮。最常聽到的「不要耽溺在過去了好嗎？要向前看！」、「不要再把二二八當成政治提款機！」、「該賠的都賠了，還出來鬧什麼？」等 (彭仁郁, 2021)，我們也許能說時間會療癒所有傷口、讓傷疤變得隱形，但這並不會讓其消失 (Pingel, 2008)。受訪者提到，「如果抱持著是政治清算或鬥爭，那麼正義或人權的價值就難以彰顯，努力可能也被磨滅」(個訪 T07)，然而社會上對此仍有不同疑慮，對於處理過去的不同意見與聲音及其理由，應有被檢視與討論的機會。

3. 究責程度與困難

正義與和解之間有時具有張力 (tension)，如南非選擇犧牲對加害者的報應，追求社會和諧 (Crocker, 2002)，正義的追求包含一系列可能的策略和政策選擇，須考慮個別國家的脈絡處境。「我們到底要不要

轉型正義究責，要不要究責到那個麵包店的老闆」（個訪 T10），引發學生思考不同的正義選擇有不同的考量與權衡，以及為什麼要究責？要究責到什麼程度？

在挖掘過去真相的同時，體制下的監視與傷害也容易被赤裸裸的呈現，檔案開放與公開的問題，會不會反而造成仇恨撕裂，無助和解？而檔案的正確性也須釐清。

這涉及是他個人隱私，當時跟你老朋友，搞不好就是你的告密者。……而且裡面東西未必是真實的，可能是他自己交報告，所以這部分要非常小心。（個訪 T07）

4. 不同取向的轉型正義模式

不同國家對於追究責任的作法不同、程度有別。二戰後戰勝國在紐倫堡組成國際法庭，加害者的行為即使合乎當時的法律或政治體制，如果違反自然法的基本精神和普世價值，仍然負有刑責，亦即立足高於法律層次的人道原則，透過思辨和良知，「惡法非法」可選擇不遵守（周婉窈，2019），而 1970 年代開始「第三波民主化」，因為政治情勢的限制，不得不為了和平、民主鞏固以及社會和解，而使正義原則有所妥協，所追求的比較不是「正義」，而是「真相」（吳乃德，2015）。這也是 1980 年代後轉型為民主國家所面臨到的政治問題，因此，社會領綱建議從德國、南非、捷克或西班牙等擇事例討論。

理解過去威權體制所造成的人權侵犯，承認權利侵害的錯誤，較可能進行後續補救措施或作為，「探討追求正義的作為」構面可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，思考不同取向的轉型正義模式。

（三）反思和解與不再發生

有真相及正義就能達到和解嗎？如何避免重蹈覆轍？以下從訪談及文獻資料歸納出 6 項可探討的概念與內涵。

1. 真相、記得與和解的關係

轉型正義的理念如何落實到教育層級，關聯到內容如何敘寫，如何分析獨裁政權操控下的資訊（Cole, 2007, 2012），如果和平、人權，是以抽象方式教學，或指向久遠且假說性的情況，那麼很難促進寬容、批判思考；若從「缺少」和解或違反人權，到底意味著什麼，造成哪些不可改變的損失、不可修補的損害、機會的錯失，較容易瞭解不重蹈覆轍的必要，「年輕世代的挑戰是什麼？I don't care，你知道嗎？他會說這跟我無關」（個訪 T10），如何引發學生思考這些都過去了，為什麼還要記得？這些無法修補的損失，如果發生在你身上？

我們看了獄外之囚，女性受害者家屬（的故事），學生就會覺得以前這些事都過了，可是沒有過，那個東西是打動他的，打動他，就想要進一步去瞭解。（焦訪 T04）

雖然真相的揭發可能引發衝突，然而對受害者及其家屬來說，得知真相是他們的權利，是正義的一環，也是和解的前提。因此可引導思考我們與過去人物、過去事件之間的關係，為什麼要揭露真相？下一代為什麼要記得這些？這對我們現在生活和未來有何重要？

2. 正義、人權與和解的關係

為什麼需要正義？一定要審判究責才是正義？才能達到和解？這些對學生或許有些抽象，可從南非案例思考，對於願意面對過錯，協助釐清真相並認錯者，在法律上可減免受到處罰的看法，學生是否認同？也可從生活周遭的具體事件，例如霸凌、蒙受不白之冤、被貼標籤，從日常生活經驗去思考正義與和解：

我比較喜歡跟學生講說，有一些同學被霸凌，你也不去幫別人，就是旁觀者的這部分，就是等於是另類的加害者。（個訪 T08）

如何避免這種體制持續鈍化人們對他人痛苦之敏感度，是防範極權主義以另一種方式重現的關鍵工作（葉浩，2020），正義的實踐並不限於懲罰與審判，雖然我們通常會將懲罰和審判視為刑事司法系統實現正義的主要手段，但實際上，正義的實踐還包括許多其他的形式和方法，如改革制度、敏覺正義教育、修復療癒等。

3. 歷史體驗與實境

具體的案例故事較容易引發思考，若能實際至人權遺址現場，或與政治受難前輩對談，透過接觸、體驗、模擬的課程，感受會更強烈、深刻：

我們去人權園區，然後他們遇到一個真的是受害者的時候，他們真的有嚇到，就是這麼可怕是真實發生在人們身上。（個訪 T08）

帶入歷史場域空間，較能感同身受：

很多東西你用嘴巴講，他無法想像，然後用照片給他看，他也沒辦法想像。我們過去辦研習營，通常都故意在很熱的季節去，你就能夠感受到在那個牢籠裡頭那個悶熱的狀態，真的是完全悶熱。（個訪 T10）

因此至人權遺址的空間，透過講述空間的歷史、帶入個人生命史，連結過去對社會及其個人的影響與意義。

4. 換位思考不同歷史記憶與情感

轉型正義教育需要考慮不同集體記憶的需求與認同，潘宗億（2016）以東德為例，新德國國史書寫選擇性強調東德黨國機器暴力，造成東德史的「去合法化」，以及東德日常生活史的邊緣化。選擇記憶

或遺忘什麼，是社會與權力結構變遷的產物，不同社群間須彼此尊重與承認，在互相理解的基礎上，建構多元歷史認知的社會。

蔣介石他對有些人的眼中就是一個劊子手，可是就一些其他人而言，民族救星啊，拯救了這個臺灣。（個訪 T09）

讓學生能夠透過不同歷史記憶模式，你對這件事情你有你的一套歷史記憶，我有我的一套，但是我們要去理解，為什麼我會這樣想。（個訪 T10）

受訪者以 1995 年中山堂要蓋「抗日戰爭勝利及臺灣光復紀念碑」為例，這是符合某一特定團體的歷史知識與記憶，但對經歷過日本時代的臺灣人可能覺得荒謬。同一個事件，不同群體怎麼理解看待，若不觸及不同群體的歷史記憶很難達到和解。當學生學會不同觀點的來龍去脈，對於不同於自己的歷史詮釋，瞭解背後的記憶文化內涵，較能換位思考。

5. 深化民主體制

「我們為什麼要探討過去？然後看待未來，我覺得最主要的一個目的就是要深化民主」（焦訪 T04）。對國家轉型正義的作為，教科書中通常羅列頒布了那些法例或措施：

歷史的堆積變成是事件跟幾個法條的堆積之後，他就自然而然形成歷史的一個推動，所以他（學生）的想像就是轉型正義就是進步的。（焦訪 T06）

學生難以體會到民主的追求其實是經過前人奮鬥、努力爭取而來。例如 2007 年二二八事件處理及賠償條例由「補償」更名為「賠償」，透過立法行為將二二八事件之歷史界定由「國家之合法侵害行為」改為「國家違法侵害行為」（陳淳文，2017），更名的歷程與意義是可探討的，亦可敏覺目前社會各種機制或運作。

6. 實踐轉型正義

高中階段重要的是去探索、理解，然後從關注到參與。受訪者也提到，現在社會上欠缺的是對話，如中正紀念堂轉型，紀念碑、銅像的建立或存廢，可採審議民主，雖然對話可能帶來衝突或對立，「沒有談，沒有去對話，其實就不容易凝聚共識」（焦訪 T04），威權時期留下有形或無形的遺產，如何處理或擺脫並無標準答案，透過不同觀點發聲來建構同理聆聽、相互理解的環境，也是避免威權統治再次發生的方式之一。

「反思和解與不再發生」可包括思辨真相、正義、和解的關係，理解現在社會中仍存在過去的創傷及不同歷史記憶的情感，並從日常生活中保持敏覺，以追求民主與人權價值之實現。

二、第二階段：建立學習內容項目與條目

（一）以量化統計分析確認各條目的適切性

本研究將第一階段所整理內容，以提問形式呈現學習內容條目，初步建構德懷術初稿，包含 16 項核心概念及 30 個條目，編製為第一回問卷。

1. 第一回合德懷術問卷之結果分析

第一回問卷資料結果的合適性與一致性皆完全達成率為 $16/30=53.33\%$ ，顯示有一半的學習內容條目未盡適切，委員間意見較為離散。

針對未達成標準之題目進行修整。檢視較低分數的題項意見，包含：
（1）概念相似，項目間應整併：A4「人民的抵抗」的「A-4-8 為什麼個人或團體要進行抵抗？他（們）採取什麼行為進行抵抗，造成什麼後果或影響？」與 A3「不同歷史行為者」整併（E04）；
（2）難度過高：「C-1-1 沒有真相，就沒有和解嗎？揭露真相可能造成對立與仇恨嗎？」預設太多，不適合入門課題（E03）；「要求學習者判斷可信度，其難

度似乎過高」(E08)；判斷威權統治的合理性，「需要很多先備知識才能判斷」(E03)；(3) 條目過於籠統：「B-1-1 有哪些不正義需要回應或修補？」建議刪除(E08)；(4) 用詞不夠精準：「認識侵害人權體制，其比較之時間點並非在二戰，而在於威權體制結束之前後差別」(E02)。

德懷術問卷修改歷程，委員間意見歧異，學習內容條目越修越細瑣、龐雜，且原「核心概念」，並非均有「概念」之意(E08)。經整合型主持人建議，參採社會領綱學習內容說明的呈現方式，較為清晰，如表4。爰此，將核心概念改為「項目」，再呈現「條目」，而「說明」則針對「條目」進一步解釋與重點指引。

2. 第二回合德懷術問卷之結果分析

第二回合的合適性與一致性皆完全達成率為 $23/34=67.65\%$ ，與第一回合相較有所改善。參採「合適性」與「一致性」統計結果，進行刪題或修題，共刪7題，修整4題。

為使項目間有一先後順序脈絡，將A2「受害者及其家屬記憶」與A3「威權統治下行爲者處境及其複雜性」對調，先廣泛普遍探討所有行爲者的處境再逐步聚焦至受害者。本回合：

整體變動不少，內容較為聚焦精簡易懂，但部分條目仍需扣緊項目，條目與條目之間須有先後的脈絡發展及連結，與說明相互對應，較為完整。(E10)

3. 第三回合德懷術問卷之結果分析

第三回合係評定問卷三大學習主軸的重要程度。重要性與一致性達成率皆為 $26/28=93\%$ ，亦即在高中階段這些條目均具重要性，「此次修改之後的條目適切，且具重要教學價值」(E09)。

表 4 第一回德懷術後進行學習內容架構之文字調整

德懷術	學習內容架構用詞		
	第一回	核心概念	概念界定及重點說明
第二回	項目	條目	說明
第三回	項目	條目	說明

針對有 2 條未達一致性標準，為「B-1-2 民主轉型後，不同的政府採取什麼做法來回應過去的人權侵害？這些做法有什麼意義或重要性？」、「C-6-10 日常生活周遭或校園中，有威權統治時期所遺留下來的有形或無形遺產嗎？以學生之力，可以如何避免威權統治再次發生？」，前者是否為高中階段學習內容未有一致性看法，因此決定刪除。而後者 E09 委員給了 1 分的低分，主要意見為語句「在邏輯上不通順，建議調整語句」（E09），大致上仍認為有其重要性。德懷術結果如表 5。「轉型正義教育」的「學習內容」之項目與條目請見附錄 3。

表 5 三回合「德懷術合適性與一致性」之決斷數值

	合適性		一致性	
	平均數 (M)	眾數 (Mo)	標準差 (SD)	四分位距 (IQR)
第一回合	3.90	4.00	.96	.425
第二回合	4.11	4.00	.85	.496
第三回合	4.57	4.93	.57	.370
本研究決斷標準	≥ 4	≥ 4	< 1	< 1

（二）質性內容意見討論

德懷術質性意見歸納出 6 項問題，作為持續釐清與探討的焦點。

1. 難易度問題

轉型正義的學習內容主要設定高中生，部分學習條目可能太抽象、太難：

融入議題的目標設定可能太高，需要的先備知識太多，大部分中上教育成年人所無法判斷理解的。（E03）

再者由於部分條目的敘寫較為直接，提問的引導性較為不足，如「何謂威權統治？為什麼會形成威權統治？」因此修改為先瞭解相關知識概念，再引導後續探討。

一直以來高中教育對於思辨性、探究性的學習還有精進空間（吳媛媛，2019），課本通常提供濃縮式的知識，缺少資料輔助，加上教學時間受限，難以深度討論或思辨。為避免超出高中範疇，針對不易轉化為教科書內容，說明欄提供概念釐清或目標指引，如「探討威權統治體制的形成背景、運作機制，瞭解體制與侵害人權的關係」，然而高中生能探討到何種程度，學生的預備度及難易度的拿捏確實是進行轉型正義教育需留意的問題。

2. 釐清歷史真相或是理解歷史真相？

「理解歷史真相」包含了「侵害人權的體制、威權統治下人民的處境及其複雜性、人民的反抗、威權統治正當性的反思」等概念。就高中教育而言，重點應放在釐清歷史真相或理解歷史真相？

轉型正義需要挖掘「真相」，是因為威權統治的掩飾、扭曲、壓制，而非單純的「歷史探究」。（E02）

本研究認為轉型正義教育，對高中生的學習，挖掘真相有其難度，此為

史家的職責，且真實是什麼，還有待持續理解及探討，因此主軸界定為「理解歷史真相」。以 A-4 而言，主要探討威權體制下人民有不同的反抗形式，有的可能是在體制內消極不作為，有的可能公開地採取批評、遊行、抗議，甚至反抗運動，這些反抗行為也許無法產生改變，在當時脈絡下卻仍展現了個體的能動性。因此，此構面較重視探究過去侵犯人權的事實，而非歷史真相的釐清與挖掘。

3. 目標是理解還是和解？

第三個構面為「反思和解與不再發生」，委員提到：

只有受害者家屬及其後代才有寬恕之權利，應該在揭露真相的基礎上，以各種形式之文化記憶媒介將受害者的經驗跨社群與跨時代傳承下去。至於是否可以達成和解，恐非轉型正義之積極目標。（E04）

從教育的角度，目標是理解還是和解？只停在理解層次嗎？若要達成和解，是誰與誰要和解？此涉及了受害者是誰的問題，政治受害者才是受害者嗎？在當時戒嚴體制生活下的人民算不算受害者？因此，也有委員提到：

在威權統治壓迫體制化運作下，不僅政治受難者遭受人權的侵害，也對人民的生活帶來影響，為了有助於下一單元對於體制反思以及正義追求的討論所需，建議此單元應該增加威權統治（戒嚴）對人民日常生活帶來的影響，以免將轉型正義的討論只局限於對加害者的究責與受難者的賠償問題。（E01）

目前對於二二八事件或白色恐怖的探討，比較常見的是政治受害者的討論，常民的處境在這個架構中容易受到忽視，難以做出知識上有效的討論，這是討論轉型正義教育的兩難問題。

威權統治時期受害程度有別，首當其衝的是政治受害者，其所遭受

的人權侵犯相較一般民衆的感受與遭遇更爲直接，理解與和解均有必要，也須透過不同文化媒介傳承受害者經驗。此外，將轉型正義的範圍聚焦到政治受難者的身上，便不易連結一般人的記憶，尤其目前受教育的學生世代，多數未與威權統治及其對後代有直接涉及，因而理解當時的制度以及那個時代的人是怎麼思考、生活、處境，較能回到當時脈絡去思考問題，以在理解的基礎上，不斷思辨、討論、思考過去的作爲是否合理，透過記得過往曾發生的事，亦是承認受害者曾遭受磨難的肯認，使其促成與過去和解的方式之一。

教學現場最擔心的是轉型正義與政治掛勾，社會上的紛擾也讓原本重視人權價值的理念蒙塵，如何在學教歷程中，讓不同社群、世代、相異的生命經驗，所產生的不解與誤解，得以相互理解，以往和解的方向前進，是教育的著重點。

學習主軸 C 的重點是反思和解與不再發生，這是推動轉型正義教育的最終目的，（政策上）是否再強調這部分呢？讓教育現場知道推動此一教育的最終目標。（E11）

4. 所建構的學習內容如何應用？

學習內容之項目與條目如何應用？三個學習主軸是否有發展順序？

如果是融入性質，希望能與現在的人權教育的融入設計多搭配，一併思考，……現在的條目太完整，太周到，又是跨科，應該是沒有任何單一學科老師可以勝任的。（E03）

所建構出的項目或條目非具規範性，教科書編者或學校教師可依其專業需求與學習規劃，選擇性的參考或修改，議題融入或跨科合作亦是可行方式。

有關學習主軸是否有先後階段性？理想上應先建立對過去歷史的理解與探討後，接續思考如何達到正義的作爲及避免重蹈覆轍，然而教學

設計順序安排可能因學習者的差異而有不同考量，可留意適齡性、衡平性、思辨性。在教學設計時，主軸與項目間不是單向線性的進程，可彼此交織連結，如在進行歷史情境體驗活動時，應顧及當時的時空脈絡，理解行為者的處境與複雜性，避免「去脈絡體驗」（E12），此外也需要不斷循環遞進，透過多元方式來進行。

目前課綱在高中必修說明欄提醒「包括二二八事件與白色恐怖時期對人權侵害，以及相關轉型正義的追求與推動」（社會領綱，2018，頁110），或許未對轉型正義內涵有具體界定，使得理解歷史真相、探討正義作為、和解與不再發生等元素，成為懸缺課程。本研究提出三構面架構有助釐清轉型正義教育的核心概念，在政策制訂或教科書編寫亦可避免對特定構面有所偏重或偏廢。

5. 轉型正義的理念獨由歷史科來達成嗎？

轉型正義教育涉及了不同專業領域的探討，很難獨由單一學科進行較完整的學習。高中課程的社會領域，歷史、地理、公民科各有其專業知識面，跨科交流難度較大，人權教育通常歸屬公民課範疇（洪碧霞，2020），那麼人權教育可在歷史課教嗎？社會領綱「歷史」有提及人權，在第一冊「現代國家的形塑」主題，包含了「日治時期的人權情況與政治、社會運動」、「戰後的民主化追求與人權運動」（社會領綱，2018，頁20），因此，歷史課談論日治時期以及戰後民主化歷程時，即應包含國家對人民權利的侵害與人權運動。

雖然社會領綱公民科未提及轉型正義：

公民科的「追求正義」與歷史科的「同情的理解過去歷史的複雜性」兩者或有衝突，應更適切掌握兩者之間的平衡。（E12）

歷史科在理解複雜性過去的同時，也應關注人在歷史洪流下所遭遇的權利問題，而「公民與社會」包括權力、權利與責任、公平正義、憲法與人權保障等概念，與「轉型正義」亦有學習關聯。

本研究在第三回問卷，以不限定科目別來評定重要性，即認可不同學科領域應協作交流。除了歷史或公民科外，文學、藝文等領域亦可結合，柔性素材與理性的思辨可相互搭配運用。

6. 有關思辨性的問題，教科書如何設計？

學習條目採提問式設計，教科書編者如何設計思辨性問題？尤其：

反思和解與不再發生。教科書設計應無法觸及這個問題，也說不清楚？當討論其他問題時，是不是都在回應這個問題？（E07）

教科書如何處理思辨性或較為抽象的問題？除了回到難易度與預備度的思考外，還需要有充裕教學時間，再者，課文設計較常以概論式或結論式的敘述文型態，較難以引起動機或挑戰思考，若能設計思辨性的問題或活動任務，提供釐清、討論或對話的機會，亦可避免以為在宣導或價值灌輸。

轉型正義涉及倫理與政治議題，沒有標準答案（吳乃德，2020），知識性的習得並非最終目的，當學生能思辨清楚真相為什麼對受害者是重要的？為什麼需要正義？為什麼要記得過去的錯誤等，不再發生較有可能成立。正如卡倫·墨菲（Karen Murphy）所說：

民主不是一個憑直覺獲知（intuitive）的系統：學習成為民主的公民不是一個人在社會中就能學到，而是同時需要學習程序性的知識，以及行為與性情的發展和練習。（Ramírez-Barat & Duthie, 2015, p. 18）

另一方面，真相—正義—和解與不再發生，是相互扣合關聯，非孤立存在，僅側重某一個面向難以達到轉型正義的目標，且若課本只是說明文式的提供歷史訊息，較難引發後續正義的必要或不再發生的可能，若轉變為探究思考取向，提供相關素材進行提問與討論，較可能思考真相、正義、人權、和解之間的關係。

伍、結論與啓思

一、結論

轉型正義教育是一種價值導向的教育，希望從過去強權者的角度轉為關注弱勢者，讓威權體制得以被審視，受壓迫的聲音被重視，亦即探討民主轉型過程中的「不義」與「不易」，既面對過去，也前瞻未來。從第一回德懷術只有半數條目達到合適性與一致性之標準，到第三回聚斂焦點，可見轉型正義在教育上應討論哪些內涵，教育現場也正經歷磨合與論辯的歷程。本研究提供一個用以理解轉型正義教育的視野框架，試圖透過概念項目、提問條目，重點式指引可探討的概念與提問要點。

本研究在「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」學習主軸的基礎，建構學習內容，提出 15 個「項目」作為探討重點，以及 28 個「條目」供提問思考。在「理解歷史真相」構面，學生可學習的項目，包括「侵害人權的體制」、「威權統治下行爲者處境及其複雜性」、「政治受害者及其家屬記憶」、「人民的反抗」、「威權統治正當性的反思」，意在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，並設身處地理解當時受害者的遭遇處境，瞭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。

在「探討追求正義的作為」構面，理解過去威權體制政府的規範與作為後，確認過往權利侵害的錯誤，較能瞭解後續的補救措施或作為的必要，有理據討論如何擔負責任與正義。目前社會對於過去歷史真相的探討，挖掘出的真相仍有部分局限，以致仍難以構繪出威權體制的全貌，然不代表就難以探討，仍可就實際個案進行討論與思辨，學習的項目可包括「思考人權與正義的做法」、「民間對轉型正義的不同聲音」、「究責程度與困難」、「不同取向的轉型正義模式」。

「和解與不再發生」不會憑空而來，須從引導、探討的歷程中學習，而前二個構面的探討亦有助於往和解與避免重蹈覆轍的方向前進，唯各

構面有其主要概念與目標，為確保「和解與不再發生」之重要目標能達成且受到重視，因此仍有必要獨立為一構面；再者，許多國家都強調轉型正義過程中，歷史記憶作為賠償的角色，關乎大眾肯認受害者曾遭受磨難的權利（Corredor et al., 2018），然而社會中也存在著不同記憶與看法，因此走向和解與避免重蹈覆轍之路，尤須重視不同群體的「歷史記憶」，可學習的項目包括「真相、記得與和解的關係」、「正義、人權與和解的關係」、「歷史體驗與實境」、「換位思考不同歷史記憶與情感」、「深化民主體制」、「實踐轉型正義」。

本研究提出三構面架構有助釐清轉型正義教育的核心概念，政策制訂或教科書編寫者可避免對特定構面有所偏重或偏廢。條目的提問設計，係提供編輯或教學參考，將過去歷史連結至現在生活，視歷史不只是過去一連串的事件，而是解讀、省思、運用這些過去，以協助思辨判斷當前面臨的議題。

二、啓思

（一）跨學習階段課程整體性思考

各學習階段可整體性規劃，視學生的知識基礎與成熟度規劃安排，以符合學習的層次性、適齡性與難易度。首先，國中與高中，在戰後臺灣的政治發展變遷中，均有提到二二八事件及白色恐怖等內容，目前二者區別不大，只有知識細節的差異。建議國中階段可從熟悉的在地事件及相關個案開始，較容易連結至課綱所指的真相與和解的關係。而高中必修，建議可具體界定轉型正義內涵，選取重要歷史事件聚斂，透過相關文件閱讀，探討真相、正義、和解等思辨性的問題。再者，「對臺灣轉型正義歷程的反思」置於選修課程，有半數以上非選讀文組的學生未修習此部分，殊為可惜。

（二）跨學科領域連結思考

目前課綱僅在歷史科有明文提到轉型正義，而公民與社會科，包含人權基本理念、公民權利與公民身分、憲法與人權保障等相關內容，與轉型正義的重視人權理念相關，甚至語文、藝術領域等其他科目亦可融入或連結。在進行課程教材規劃時，教師可跨學科合作，從不同學科領域共同促成對過去的理解。

（三）取材多元兼容參照國際經驗

轉型正義與教育連結時，對於具爭議性的過往，須要讓學生有複雜、多元的理解，這樣的討論難以透過說明文編排或知識敘述等方式直接傳遞，建議可取材不同類型，包含檔案、書信、藝術、電影、報告等，藉由不同觀點立場、身分位置等多元視角，透過多樣化的教學取徑，如文本閱讀思辨、課堂對話討論、真人訪談、博物館或遺址參訪、實作或倡議等，並參照國際經驗作法，當越能全面或立體化的理解，對於過去與現在社會面臨的轉型正義議題較能客觀平和、更前瞻深刻、更趨向人本關懷、公平正義的思考。

（四）研究限制及未來研究建議

因應轉型正義首次在社會領綱中的歷史學科出現，本研究提供普高階段可參考的概念範疇與提問思考。然而研究較偏重在歷史學科，後續如何跨學科領域協作可持續探討。此外，目前僅是初步雛形探究，後續可持續優化項目及條目，如透過教材設計或教學實務應用，進行可行性的應用價值評估。再者，可著重歷史主體（如：原住民族）、在地性（部落與社區）深入探討。⁵最後，可探討教科書本身的轉型，教科書如何從知識內容的提供與傳遞，轉變為探究式設計，讓學生以資料證據為本，學習自我建構歷史意義。

⁵ 感謝審查委員提供建議。

致謝

感謝整合型研究團隊成員，以及接受訪談、參與德懷術的學者與教師。並感謝審查委員給予寶貴意見。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），特此敬致謝忱。

教科書參考書目

- 王世宗、衣若蘭、楊翎（主編）（2021）。普通型高級中等學校選修歷史（再版，第一冊）。三民。
- [Wang, S.-T., Yi, J.-L., & Yang, L. (Eds.). (2021). *Ordinary senior high school elective history* (2nd ed., Vol. 1). Sanmin.]
- 吳進喜、戴寶村、鄧毓浩（主編）（2022）。國民中學社會（再版，第二冊，一下）。康軒。
- [Wu, J.-X., Tai, P.-T., & Teng, Y.-H. (Eds.). (2022). *National middle school social studies* (2nd ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Kangshuan.]
- 吳學明（主編）（2022）。普通型高級中等學校歷史（再版，第一冊，一上）。翰林。
- [Wu, S.-M. (Ed.). (2022). *Ordinary senior high school history* (2nd ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Hanlin.]
- 林滿紅（主編）（2021）。普通型高級中等學校歷史（再版，第一冊，一上）。泰宇。
- [Lin, M.-H. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school history* (2nd ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Taiyu.]
- 莊尙武（主編）（2021）。普通型高級中等學校選修歷史（初版，第一冊）。翰林。
- [Juang, S.-W. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school elective history* (1st ed., Vol. 1). Hanlin.]
- 陳登武（主編）（2021）。普通型高級中等學校選修歷史（初版，全一冊）。龍騰。
- [Chen, D.-W. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school elective history* (1st ed., A11). Longteng.]
- 陳鴻圖（主編）（2021）。普通型高級中等學校歷史（再版，第一冊，一上）。南一。
- [Chen, H.-T. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school history* (2nd ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Nan I.]

- 楊維真（主編）（2021）。普通型高級中等學校選修歷史（初版，全一冊）。南一。
- [Yang, W.-C. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school elective history* (1st. ed., A11). Nan I.]
- 歐陽鍾玲、周惠民、洪泉湖（主編）（2022）。國民中學社會（再版，第二冊，一下）。南一。
- [Ouyang, C.-L., Chou, H.-M., & Hung, C.-H. (Eds.). (2022). *National middle school social studies* (2nd. ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Nan I.]
- 賴進貴、吳翎君、溫明忠（主編）（2022）。國民中學社會（再版，第二冊，一下）。翰林。
- [Lai, J.-G., Wu, L.-C., & Wen, M.-C. (Eds.). (2022). *National middle school social studies* (2nd. ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Hanlin.]
- 戴寶村（主編）（2021）。普通型高級中等學校歷史（再版，第一冊，一上）。龍騰。
- [Tai, P.-T. (Ed.). (2021). *Ordinary senior high school history* (2nd. ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Longteng.]
- 薛化元（主編）（2022）。普通型高級中等學校歷史（再版，第一冊，一上）。三民。
- [Hsueh, H.-Y. (Ed.). (2022). *Ordinary senior high school history* (2nd. ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Sanmin.]

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)]
- 王泰升（2020）。臺灣法律史概論。元照。
- [Wang, T.-S. (2020). *Introduction to Taiwan legal history*. Angle.]
- 臺灣民間真相與和解促進會（2018）。成立宗旨。https://taiwantrc.org/about/objects/
- [Taiwan Association for Truth and Reconciliation. (2018). *Founding purpose*. https://taiwantrc.org/about/objects/]
- 吳乃德（2015）。民主時代的威權遺產。載於臺灣民間真相與和解促進會（主編），記憶與遺忘的鬥爭：臺灣轉型正義階段報告（頁 25-67）。衛城。
- [Wu, N.-T. (2015). The authoritarian legacy of the democratic era. In Taiwan Association for Truth and Reconciliation (Ed.), *The struggle between memory and forgetting: A report on Taiwan's transitional justice stage* (pp. 25-67). Acropolis.]

- 吳乃德 (2020, 6月1日)。轉型正義的臺灣想像。自由評論網。https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1376620
- [Wu, N.-T. (2020, June 1). Taiwan's imagination of transitional justice. *Liberty Times Net*. https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1376620]
- 吳媛媛 (2019)。思辨是我們的義務：那些瑞典老師教我的事。木馬文化。
- [Wu, Y.-Y., (2019). *Democratic education: Nordic experiences for the Taiwanese classroom*. ECUS.]
- 吳雅玲、謝臥龍、方德隆 (2001)。中等教育學程中兩性平等教育課程內涵之德懷術研究。課程與教學季刊, 4 (4), 39-58。https://doi.org/10.6384/CIQ.200110.0039
- [Wu, Y.-L., Shieh V., & Fang, D.-L. (2001). The investigation of curriculum contents on gender equity education at secondary teacher education program: A delphi study. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(4), 39-58. https://doi.org/10.6384/CIQ.200110.0039]
- 林信志 (2014)。高級中學教科書性別偏見檢視規準之建構：德懷術與層級分析法之應用。課程與教學季刊, 17 (3), 119-146。https://doi.org/10.6384/CIQ.201407_17(3).0006
- [Lin, H.-C. (2014). A study on gender bias criteria of senior high textbooks: Application of delphi method and AHP. *Journal of Curriculum and Instruction*, 17(3), 119-146. https://doi.org/10.6384/CIQ.201407_17(3).0006]
- 周婉窈 (2019)。轉型正義之路：島嶼的過去與未來。國家人權博物館。
- [Chou, Y.-W. (2019). *Pathways to transformative justice: The island's past and future*. National Human Rights Museum.]
- 花亦芬 (2018, 6月9日)。高中必修無二二八及白色恐怖促轉會提 12 年國教新課綱 4 缺失。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2452694
- [Hua, Y.-F. (2018, June 9). There are no 228 and White Terror in high school compulsory courses. Promote transfer and mention 4 missing items in the new 12-year national education curriculum. *Liberty Times*. https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2452694]
- 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). *Report on the results of the two-year phased mission of the commission on promoting transformational justice*. https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C]
- 俞振華 (2022, 6月18日)。事實與對話——轉型正義的公民溝通基礎 (學術座談)。載於陳俊宏 (主持), 「面對幽暗歷史」的多元路徑：記憶書寫、歷史現場與時代轉折下的「人類境況」, 臺北市, 臺灣。

- [Yu, C.-H. (2022, June 18). *Facts and dialogue: The foundation of civil communication for transitional justice* [Academic symposium]. In J.-H. Chen (Host), Multiple approaches to “facing the dark history”: Memory writing, historical scenes and the “human condition” under the changing times, Taipei, Taiwan.]
- 洪碧霞 (2020)。108 課綱歷史教科書的人權教育。臺灣學通訊，116，28-29。
- [Hong, B.-X. (2020). Human rights education in 108 curriculum history textbooks. *Newsletter of Taiwan Studies*, 116, 28-29.]
- 胡啓敢 (2010, 2 月 6 日)。Rule of law 和 rule by law。柏楊大學。https://www.boyanu.com/sc/social_science/rule_of_law/
- [Hu, Q.-G. (2010, February 6). Rule of law and rule by law. *Boyang University*. https://www.boyanu.com/sc/social_science/rule_of_law/]
- 陳俊宏 (2015)。聯合國處理轉型正義的原則。載於臺灣民間真相與和解促進會 (主編)，記憶與遺忘的鬥爭：臺灣轉型正義階段報告 (頁 152-154)。衛城。
- [Chen, J.-H. (2015). United Nations principles for addressing transitional justice. In Taiwan Association for Truth and Reconciliation (Ed.), *The struggle between memory and forgetting: A report on Taiwan's transitional justice stage* (pp. 152-154). Acropolis.]
- 陳淳文 (2017)。審判歷史：不可或缺的正義？不可能的正義？臺灣法學雜誌，313，78-97。
- [Chen, C.-W. (2017). Trial history: Indispensable justice? Impossible justice? *Taiwan Law Journal*, 313, 78-97.]
- 陳瑤華、龔維正 (2016, 4 月 19 日)。正義的轉型與轉型的正義。載於段宜康 (主席)，「促進轉型正義條例草案」第 2 場公聽會報告 (頁 40-56)。https://www.ly.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~ /File/Attach/166708/File_150188.pdf
- [Chen, I.-H., & Kung, W.-C. (2016, April 19). Just transformation and transformational justice. In Y.-K. Duan (Chair), *Report of the second public hearing on the “promoting transformational”* (pp. 40-56). https://www.ly.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~ /File/Attach/166708/File_150188.pdf]
- 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). *Content design and teaching regarding the transformation justice issues in textbooks*. (Project No. NAER-2019-029-c-1-1-B2). National Academy of Education Research.]
- 彭仁郁 (2021, 2 月 18 日)。關於二二八，誰才是耽溺於過去不願前進的一群？轉型正義的未竟之業。故事。https://storystudio.tw/article/gushi/february-28-incident-transitional-justice/

- [Peng, J.-Y. (2021, February 18). Regarding 228, who are the people who are obsessed with the past and unwilling to move forward? The unfinished business of transformational justice. *Story Studio*. <https://storystudio.tw/article/gushi/february-28-incident-transitional-justice/>]
- 鈕文英 (2021)。研究方法與設計：量化、質性與混合方法取向（第三版）。雙葉。
- [Niew, W.-I. (2021). *Research methods and designs: Quantitative, qualitative and mixed methods orientation* (3rd ed.). Yeh Yeh Book.]
- 葉浩 (2020, 11 月 26-27 日)。漢娜·鄂蘭論政治承諾與原諒及其轉型正義的理論與實踐意涵 (論文發表)。歷史記憶的倫理學術研討會, 臺北市, 臺灣。
- [Yeh, H. (2020, November 26-27). *Hannaelan lun zheng zhicheng nuo yu yuanliang ji qi zhuanxing zhengyi de lilun yu shijian yiban* [Paper presentation]. The Ethics of Historical Memory: Academic Seminar, Taipei, Taiwan.]
- 潘宗億 (2016)。再見列寧：消費東德與新德國國族認同危機。國立政治大學歷史學報, 46, 151-213。 [https://doi.org/10.30383/TJH.201611_\(46\).0004](https://doi.org/10.30383/TJH.201611_(46).0004)
- [Pan, T.-Y. (2016). Good bye Lenin: "Ostalgie" and the crisis of national identity in the new Germany. *The Journal of History*, 46, 151-213. [https://doi.org/10.30383/TJH.201611_\(46\).0004](https://doi.org/10.30383/TJH.201611_(46).0004)]
- 璐蒂·泰鐸 (2017)。轉型正義：邁向民主時代的法律典範轉移 (鄭純宜譯)。商周。(原著出版於 2002 年)
- [Teitel, R. G. (2017). *Transitional justice* (C.-Y. Zheng, Trans.). Business Weekly. (Original work published 2002)]
- 顏訥 (2016, 2 月 27 日)。花蓮的二二八：我的外曾祖父張七郎。鳴人堂。 <https://opinion.udn.com/opinion/story/6086/1529125>
- [Yeh, N. (2016, February 27). Hualien's 228: My maternal great-grandfather Zhang Qilang. *Opinion*. <https://opinion.udn.com/opinion/story/6086/1529125>]
- Bentrovato, D., & Schulze, M. (2016). Teaching about a violent past: Revisiting the role of history education in conflict and peace. In D. Bentrovato, K. V. Korostelina, & M. Schulze (Eds.), *History can bite: History education in divided and postwar societies* (pp. 15-3028). V&R Unipress.
- 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>
- Bentrovato, D. (2017). History textbook writing in post-conflict societies: From battlefield to site and means of conflict transformation. In C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation: Social psychosocial theories, history teaching and reconciliation* (pp. 37-7576). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_2

- Bermúdez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks: Ten narrative keys. *Dialogues on Historical Dialogues, Justice, and Memory Network Working Paper Series*, 15.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/0144341970170401>
- Cole, E. A. (2012). Ourselves, others and the past that binds us: Teaching history for peace and citizenship. In L. Davies (Ed.), *Education for global citizenship* (pp. 229-245). Education Above All.
- Cole, E. A. (Ed.) (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman & Littlefield.
- 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>
- Crocker, D. A. (2002). Punishment, reconciliation, and democratic deliberation. *Buffalo Criminal Law Review*, 5, 509-549.
- Davies, L. (2017). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice*. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf
- de Greiff, P. (2012, August 9). *Report of the special rapporteur on the promotion of truth, justice, reparation and guarantees of non-recurrence* (General assembly). United Nations (A/HRC/21/46). <https://digitallibrary.un.org/record/732418?ln=en&v=pdf>
- de Greiff, P. (2015, September 7). *Report of the special rapporteur on the promotion of truth, justice, reparation and guarantees of non-recurrence* (Advance ed.). United Nations (A/HRC/30/42). <https://digitallibrary.un.org/record/803412?v=pdf>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and delphi processes*. Scott Foresman.
- International Center for Transitional Justice. (2019). *What is transitional justice?* <https://www.ictj.org/what-transitional-justice>
- McCully, A. (2010). What role for history teaching in the transitional justice process in deeply divided societies? In I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education: A volume in international review of history education series* (pp. 169-184). Information Age.
- Orentlicher, D. (2005, February 8). *Report of the independent expert to update the set of principles to combat impunity*. UN Commission on Human Rights (E/CN.4/2005/102/Add.1). <https://www.refworld.org/reference/themreport/unchr/2005/en/35515>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.

- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *American Academy of Political and Social Science*, 617, 181-198.
- Psaltis, C., Carretero, M., & Čehajić-Clancy, S. (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Palgrave Macmillan.
- Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015, November 17). Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding. *International Center for Transitional Justice*. <https://www.ictj.org/publication/education-transitional-justice-opportunities-challenges-peacebuilding>
- Rocha, M. A. (2018). Creating classroom materials: Efforts to open up a debate about Colombia's armed conflict. In C. Ramírez-Barat & M. Schulze (Eds.), *Transitional justice and education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation* (pp. 45-65). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008372.45>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2005, February 8). *Updated set of principles for the protection and promotion of human rights through action to combat impunity*. <http://derechos.org/nizkor/impu/principles.html>
- United Nations. (2004, August 23). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies* (S/2004/616). <https://digitallibrary.un.org/record/527647?v=pdf>

附錄1 轉型正義教育架構初版

構面	內涵
理解歷史真相	1. 歷史背景、經過、重要事件與影響 (1) 人權侵害體制的說明 (2) 以人民觀點為主的敘事，包括： 受害者的記憶與聲音（個體層次） 政治高壓的社會氛圍（集體層次） 2. 人民的選擇或行為：如，加入體制、順從、背叛、疏離、反抗等 3. 反思加害體制與加害行為的正當性？抵抗行動的正當性？
探討追求正義的作為	1. 討論有罪不罰 (1) 為何究責、為何不究責、如何究責 (2) 加害者（政治、軍事、情治、警政、其他）的責任 2. 民間對轉型正義的要求 3. 政府對轉型正義的作為 4. 政治現實與正義追求的權衡：如，為何採取某些作為而不採取某些作為？ 正義追求時可能引發的政治利益、族群衝突、權力分配等問題 5. 反思政府轉型正義作為的意義
反思和解與不再發生	1. 探討真相與和解的關係 2. 探討正義與和解的關係 3. 社會信任的瓦解到重建 4. 省思威權體制遺留的影響：如，有罪不罰、國家暴力與威權思想對當前社會的影響 5. 建立人權文化：如，人權保障、人性尊嚴 6. 記憶與回應的重要課題：如，透過相關教育文化活動，官方、非官方、個人層面該如何記憶、紀念

資料來源：「B2 教科書轉型正義議題之內容設計與教學」整合型計畫團隊。

附錄2 教科書落實轉型正義教育之課程架構初版

構面	課程設計		
	學習目標	關鍵問題	條目與說明
理解歷史真相 學習主軸	1. 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。 2. 覺察辨識不義體制與結構的形成因子，從而有抵抗、阻止的行動力。	為什麼會形成威權統治？這個體制如何侵害人權？政府統治下人民的選擇與行動？	1-1 侵害人權體制化之脈絡、內容及運作。 說明：教科書可引導政府如何透過法律正當化濫權的行為、國家如何施行暴力侵犯人權等。
			1-2 受害者及家屬的記憶與聲音。 說明：教科書可提供受害者被迫害的各式資料（口述、檔案文件、書信、影音等），輔以脈絡化的說明，指認事件經過、為何發生以及為何是錯誤／不義的。 1-3 不同歷史行動者的觀點。 說明：教科書可探討體制下人民的選擇或行動，如加入體制、順從、告密、被迫、反抗、旁觀等，思考加害者與受害者的關係、人性與道德的兩難、「邪惡的平庸性」等。 1-4 公民抵抗運動。 說明：教科書可探討進行反抗的個人、團體或組織等，選擇什麼方式對抗壓迫，反思抵抗者對人性道德與自由價值的意義。 1-5 戒嚴統治的後設論述。 說明：教科書可探討統治者的環境條件，思考以國家安全之名、戰爭狀態、意識形態化等鎮壓暴力、限制人民權利與自由，反思其正當與合理性。
探討追求正義的作為	1. 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。 2. 釐清與分析推動正義作為過程中的意見及問題。	為什麼會有正義的呼聲與訴求？如何追求正義，有哪些方式及可能面臨什麼問題？	2-1 問責／究責的程度與範圍。 說明：教科書可討論誰應該負責？如何負責？要追究加害者或體制中的個人？
			2-2 民間對轉型正義的訴求與不同聲音。 說明：教科書可引導探討支持者、反對者所持的立場與觀點。 2-3 政府對轉型正義的作為及意義。 說明：教科書可從補償／賠償、名譽恢復、成立促轉會、政治檔案開放、政治暴力創傷療癒等，討論對受害者或社會信任的意義。 2-4 國外推動轉型正義的事例與作法。 說明：教科書可討論不同國家的歷史脈絡，如德國採取應報式正義、南非採取修復式正義等，思考追求正義與政治現實之間的權衡，並反思臺灣的作法。 2-5 追求正義時可能引發的問題與難度。 說明：教科書可探討政治利益、族群衝突、權力分配、檔案公開等問題。

(續)

附錄2 教科書落實轉型正義教育之課程架構初版（續）

構面	課程設計		
	學習目標	關鍵問題	條目與說明
學習主軸 反思與 和解與 不再發 生	理解過去的創痛及不同歷史記憶的情感，尊重與肯認不同歷史記憶模式，並從日常生活中實踐正義。	為什麼要記憶過往的錯誤？為什麼臺灣社會需要和解？如何避免重蹈覆轍？	3-1 真相與和解的關係。 說明：教科書可引導討論：為什麼還要探討過去的不義，過去都過去了？沒有真相，就沒有和解嗎？揭露真相可能造成對立與仇恨嗎？
			3-2 正義與和解的關係。 說明：教科書可引導討論和解是必要的嗎？誰與誰要和解？和解即妥協嗎？有正義才有和解？抑或正義的作為包含和解？
			3-3 如何回應或修補過去的不正義。 說明：教科書可從社會監控及信任關係的破壞、菁英人才流失及政治冷漠、暴力創傷與療癒等遺緒，討論可採取什麼行動來回應或修補。
			3-4 歷史體驗。 說明：教科書可規劃參訪博物館、紀念遺址、戲劇展演、訪談紀錄、遊戲設計、小說創作等，提供在歷史情境中體驗或實作的機會（可跨科合作）。
			3-5 不同歷史記憶與情感。 說明：教科書可透過相關教育文化活動，官方、非官方、個人層面等，引導理解不同歷史記憶模式與情感，建立相互尊重與和解。
			3-6 從日常生活實踐去思考正義與避免重蹈覆轍。 說明：教科書可規劃討論威權象徵（如銅像）、紀念碑（館）、紀念遺址、紀念日等設立或存廢問題等，及個人可以如何從生活周遭事物中維護權利與正義。

附錄3 「轉型正義教育」的「學習內容」之項目與條目

構面	學習內容			
學習主軸	項目	條目		
A 理解歷史真相	A-1 侵害人權的體制	A-1-1 國民政府接收臺灣前後的時代背景、社會環境與生活樣態有什麼差異與轉變？		A-1-2 何謂威權統治？政府接收臺灣後，為什麼實施威權統治？威權統治下，政府的運作機制及法令為何？如何侵害人權？對當時人民日常生活及社會關係產生什麼影響？
	A-2 威權統治下行爲者處境及其複雜性	A-2-3 當時人民如何面對威權統治的壓迫，有哪些不同想法和行爲？	A-2-4 遭受人權侵犯的不同群體，在性別、族群、身分地位上是否存在差異？	
	A-3 政治受害者及其家屬記憶	A-3-6 何謂政治受害者？當時的政治受害者受到什麼處置與遭遇？對其自身、家屬、後代造成什麼影響？	A-3-7 為什麼有的政治受害者及其家屬後代無法發聲或保持沉默？為什麼受到壓迫的創傷會在世代間傳遞？	
	A-4 人民的反抗	A-4-9 威權體制下，不同的個人或團體為什麼要反抗？他（們）採取什麼行動，面臨什麼後果、對社會又帶來什麼影響？		
	A-5 威權統治正當性的反思	A-5-10 統治者以哪些理由實施威權統治並剝奪基本人權？若從當時時代脈絡、國內社會條件、國際政治情勢、臺海軍事衝突等狀況來看，以這些理由進行長時間的威權統治合理嗎？為什麼？		
B 探討追求正義的作爲	B-1 思考人權與正義的做法	B-1-1 民主轉型後，為什麼要回溯追究威權統治時期侵犯人權的行爲？應該這麼做嗎？若應該，有哪些侵犯人權的行爲需要回應？		
	B-2 民間對轉型正義的不同聲音	B-2-3 臺灣在民主轉型後，民間社會不同社群對過去威權統治所造成的人權侵害各有什麼訴求？其訴求的理由是什麼？	B-2-4 民間社會支持和反對轉型正義的理由是什麼？而支持者間對於政府如何處理轉型正義又有哪些不同意見？	
	B-3 究責程度與困難	B-3-5 進行轉型正義的究責時，誰應該爲國家暴力和傷害負責？該如何負責？要追究到什麼程度？	B-3-6 進行轉型正義的罪責釐清與究責過程中，會面對哪些困難？可能引發什麼爭議或問題？	

(續)

附錄3 「轉型正義教育」的「學習內容」之項目與條目（續）

構面	學習內容		
學習主軸	項目	條目	
B 探討追求正義的作為	B-4 不同取向的轉型正義模式	B-4-7 不同國家各在什麼脈絡環境下推動轉型正義？做法為何？遭遇什麼困難？	B-4-8 臺灣目前主要的轉型正義作為是什麼？有何可取或待改善之處？國外的轉型正義經驗有哪些可供借鏡？為什麼？
		C-1 真相、記得與和解的關係	C-1-1 揭露侵害人權的真相是重要的嗎？真相有助於加害者與受害者的和解嗎？為什麼？
C 反思和解與不再發生	C-2 正義、人權與和解的關係	C-2-3 威權統治時期的侵害人權者應該被審判究責嗎？要進行審判才能促進和解嗎？為什麼？	
	C-3 歷史體驗與實境	C-3-4 轉型正義相關的歷史紀念物（地）傳達什麼意象？它們採取什麼方式來記憶過去、回應現在或未來？	C-3-5 在參與轉型正義相關的歷史情境體驗或創作過程中，從過去人物或事件中可以學習到什麼？有哪些歷史省思？
	C-4 換位思考不同歷史記憶與情感	C-4-6 對於過去威權統治時期的壓迫，為什麼人們會有不同的歷史記憶？	C-4-7 為什麼面對同一個事件／紀念活動，不同社群、世代會有不同觀點？其背後原因為何？
	C-5 深化民主體制	C-5-8 推動轉型正義教育有助於敏覺社會中侵害人權的現象，深化民主嗎？為什麼？	
	C-6 實踐轉型正義	C-6-9 過去的威權象徵（如銅像）、紀念碑（館）、紀念日等，是否有存在的價值？現今可採取何種方式處理？為什麼？	C-6-10 日常生活周遭或校園中，你意識到有哪些威權統治時期所遺留下來的有形或無形遺產？你覺得可以怎麼轉化或緩解這些遺產對我們的影響？