

轉型正義教育理念探析： 不同利害關係人的詮釋和期待

詹美華 國家教育研究院教科書研究中心副研究員

甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授

摘 要

轉型正義是一個極為重要卻是具有高度社會爭議與政治敏感的教學議題。為了解並掌握轉型正義連結學校教育所面臨的挑戰與契機，本研究特別藉由系列焦點團體訪談，探析轉型正義教育不同利害關係人——公民社會行動者、官方政策推動者、學校教育實踐者，對於轉型正義教育理念的詮釋與期待。研究發現顯示：（一）社會對轉型正義的定位缺乏共識，再加上歷史記憶的差異及視為政治化的象徵，導致教學實踐上的困擾與挑戰；（二）對轉型正義教育推動價值的詮釋與期待，存在著學科差異，歷史教育重視歷史的多重敘事與批判意識的發展，而公民教育則強調當代民主價值與人權意識的培養；（三）推動轉型正義教育，在教學實踐層面需考量語言的使用及多元素材與教學方法的適切運用。根據研究發現，本文進行三方面討論：（一）理解不同歷史記憶，強化社會溝通，提供推動轉型正義教育必要的社會條件；（二）採取多元視角、責任承擔與多元管道實踐正義敏覺教學；（三）教師乃落實轉型正義教育的關鍵，需要跨科協作與專業支持。鑑此，本文最後針對轉型正義教育的推動，提出理論的啟示與實務的建議。

關鍵詞：轉型正義教育、利害關係人、歷史記憶、正義敏覺教學



Exploring the Concept of Transitional Justice Education: Interpretations and Expectations of Different Stakeholders

Mei-Hua Chan

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

Hsiao-Lan Sharon Chen

Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Transitional justice is an extremely important but highly socially controversial and politically sensitive topic in education. To understand and grasp the challenges and opportunities encountered in linking transitional justice to school education, this study deliberately explores the concept of transitional justice in education through a series of focus group interviews to understand the interpretations and expectations of different stakeholders, including civil society actors, policy advocates, and education practitioners.

The research findings show that: (1) the general public's lack of social consensus on the positioning of transitional justice, coupled with differences in perceptions of historical memory and transitional justice as a politicized symbol, leads to difficulties and challenges in teaching practices; (2) there are different interpretations and expectations regarding the value of promoting transitional justice education. History education emphasizes multiple historical narratives and the development of critical consciousness, while civic education emphasizes the cultivation of contemporary democratic values and human rights awareness; (3) promoting transitional justice education requires consideration of language use, as well as the appropriate application of various materials and teaching methods in teaching practices.

Based on the research findings, this study mainly discusses the following three aspects: (1) understanding different historical memories, strengthening social communication to provide the necessary social conditions for promoting transitional justice education; (2) embracing multiple perspectives, taking responsibility, and utilizing various approaches to practice justice-sensitive pedagogy; (3) teachers are key to implementing transitional justice education, which requires interdisciplinary collaborations and professional supports. Finally, this study offers theoretical insights and practical suggestions for promoting transitional justice education.

Keywords: transitional justice education, stakeholder, historical memory, justice-sensitive pedagogy



壹、前言

在解嚴逾 30 年的臺灣，回顧戒嚴時期的威權體制與其領導系統，並反思當時侵害人權的治理行為，社會常因不同群體對歷史記憶與威權遺緒的評價存在分歧而陷入對立。加以國際地位的處境艱困，使得這些分歧更加複雜而難以調和。某種程度上，這些因素共同促使臺灣成為一個明顯「分裂的社會」。該如何去接近過去、面對爭議的歷史及前瞻和平的未來，是分裂社會的共同難題，包括：如何恢復威權受害者的尊嚴與真相揭露的道德訴求、如何推動形塑共同歷史記憶的民主工程、如何建立防止威權歷史重演的制度保障、如何回應國際社會對人權與民主的期待、乃至如何讓年輕世代不再背負政治情感分歧的歷史包袱，而是轉化為有願景的未來責任承擔等。這些亟待處理的難題，實與國際「轉型正義」（transitional justice）追求真相、司法正義、賠償、不再發生的理念與機制相符（De Greiff, 2012a, United Nations Secretary-General, 2004）。因為轉型正義旨在處理過去大規模人權侵害所遺留的問題，透過問責、善後與歷史記憶工作，一個社會得以更全面認識其歷史、追究責任、彌補創傷，並促進和解，推動民主鞏固與和平發展。臺灣在此國際氛圍與本地民間團體長期倡議下，蔡英文政府自 2016 年開始推動轉型正義，作為通往自由民主憲政之路、重建社會秩序與價值的改革工程（行政院促進轉型正義委員會，2020）。

隨著轉型正義發展日益超越法律主義，許多國家通過真相委員會報告提出應將「教育」作為轉型正義向外拓展連結的重要對象（Cole, 2017）；聯合國也視「教育」為轉型正義第五根支柱「紀念」（memorialization）的關鍵策略（Salvioli, 2020）。具體做法是以轉型正義為取徑重建教育，核心目標在於採取「正義敏覺」（justice sensitive）方法來引導教育改革，透過教育來具體促成「建設和平」（peacebuilding），進而達成「確保不再發生」（Davies, 2017a）。因應這些國際趨勢的發展及延續國內對轉型正義的推動，行政院於 2023 年核定教育部所提《國家轉型正義教育行動綱領（2023 年至 2026 年）》，揭示「轉型正義教育」的學習內涵乃引導學習者「面對過去、處理遺緒、展望未來」（教育部，2023，頁 7），為保障人權及建設和平社會而奠定基礎知能，並將此知能擴及公務人員和社會一般大眾。在上述《國家轉型正義教育行動綱領》推出之前，《十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通高級中等學校：社會領域》（以下簡稱 108 課綱）「高中歷史」課綱已納入「轉型正義」概念、用詞和學習內容（教育部，2018，頁 154）。

轉型正義是一個高度爭議性的政治議題和具敏感性的教學主題。圍繞該議題的三個主要面向：需要真相、追求正義、渴望和解（Rigby, 2001），涉及釐清歷史真相的複雜、正義追求與政治現實的權衡、社會和解與信任的重建等難題。轉型正義納入學校課程主題引起了學者關切，如報導質疑課綱說明內容的適切性（陳鈺馥，2018）、擔心現在主義至上的視角（林慈淑，2019），也出現教師對相關教學知能不足、迴避政治敏感內容、憂心教學資源欠缺等問題（行政院促進轉型正義委員會，2018）。有鑑於轉型正義作為學校課程主題，其課程決定涉及社會各界（轉型正義理念的倡議）、政府機構（課程願景的規劃與推動）、學校教師（教學實踐的落實）等層級，這些不同層級反映出公民社會行動者、官方政策推動者、學校教育實踐者等利害關係人對轉型正義教育的理念與實踐，可能存在各種看法與關注重點，而探討與梳理他們的見解及提出的建議，應是推動轉型正義教育的重要課題之一。本研究旨在透過系列焦點座談，探討不同利害關係人對轉型正義教育理念的詮釋與期待，首先從三個層面分析推動轉型正義教育的現況，分別為社會環境、價值意義，以及可行的教學建議；然後，從教育的外部影響到內部支持，探討社會與學校條件、教學策略與管道，以及教師在其中扮演的關鍵角色，整合利害關係人對轉型正義教育的觀點與回應。本研究期望透過不同利害關係人的視角與見解，呈現當前轉型正義教育實踐所面臨的挑戰與可能的因應策略。

貳、文獻探討

一、轉型正義的理念與實務推展現況

轉型正義理念與全球第三波民主化轉型、國際人權運動密切相關。自 1970-80 年代以來，世界一些獨裁政權陸續垮台，新興民選政權開始對前威權或極權領導人所犯的軍事暴行進行調查、問責和起訴。在此之前，國際人權運動往往關注的是這些獨裁國家「當前的」侵犯人權行為，很少關注過往的、或防止未來的侵犯人權行為的再次發生（Zalaquett, 1990）。然而從 1980 年代開始，國際人權運動轉而關注與政治轉型相關的人權議題。只是這些新興民主政權的民主政治往往在脆弱中發展、在正義訴求與政治謀慮（*prudence*）之間權衡得失。例如，阿根廷獨裁政權（1976-1983 年）結束後，民選政府在前軍方巨大壓力下，相繼通過《完全停止法》（*Full Stop Law*）、《適當服從法》（*Due Obedience Law*），結束對前政治暴力人

員的起訴等。對國際人權運動而言，「轉型正義」意味著一種新型的人權活動，是在政權過渡（transitions）背景下所面臨具體政治困境的回應；從嚴重侵犯人權的獨裁制度，轉向尊重人權的民主制度時所面臨的共同問題——該如何對待其前獨裁軍事者及有關人權問題的回應。而這些政治的轉變被理解為希望採取一種「向民主過渡」（transitions to democracy）的特定形式（Arthur, 2009）。因此，轉型正義一方面涉及「民主轉型」（democratic transition），與法律、政治內涵息息相關（江宜樺，2007）；另一方面涉及人權議題，與知情權、追求正義的權利、賠償受害者的權利、確保不再發生等密切相關（陳俊宏，2015）。聯合國人權委員會指出「真相、正義、賠償、不再發生」是轉型正義的四根支柱，其中中介目標（mediate goals）是「為受害者提供承認」與「建立公民信任」，因為轉型正義為過去的人權迫害尋求講真話、找真相，是建立公民信任的過程，要讓受害者從政治失語的壓迫狀態中恢復言說、思考與行動的能力；而其終極目標（final goals）在於「追求和解」與「建立民主法治」（De Greiff, 2010, 2012b）。

和解是轉型正義的理想目標，需建立在承認過去、接受責任與重建信任的基礎上，這是一個漫長且需同時結合自上而下與自下而上努力的過程（Bar-Tal & Bennink, 2004; Fischer, 2011）。其中，公民社會的參與者扮演重要角色（Kritz, 2009）。然而，群體記憶、選擇性敘事與受害者定位往往成為轉化衝突的障礙，因為在暴力衝突後，各方都可能自認為受害者，進而造成否認與對抗的記憶文化（Enns, 2007）。因此，實現和解需深入理解不同參與者與層級間的互動，並處理記憶政治所引發的困境。在制度建設層面，轉型正義常與民主法治及人權全球化等理想連結，被視為一套普世價值下的解方（Gready & Robins, 2014）。然而，這樣的想像隱含轉型正義本質上「是好的」的假設，忽視其可能成為政治工具，並掩蓋爭議性抉擇的本質（Sharp, 2019）。隨著其國際化與制度化發展，學界逐漸批判其階段式歷史觀及侷限性：例如，其技術官僚語言傾向非政治化處理，導致忽視在地實踐與權力不平等；而其狹隘的正義觀也無法涵蓋結構性、文化性與日常暴力的問題（McAuliffe, 2011; Sharp, 2015; Turner, 2008）。因此，有學者主張採取「變革正義」（transformational justice）作為替代方案，強調地方資源改革、過程重於結果，並正視全球與地方層級的不平等與權力關係，以回應轉型中國家之脆弱性與衝突安全的根本挑戰（Gready & Robins, 2014; Lambourne, 2009）。

隨著轉型正義逐漸發展為一項具有全球影響力的國際趨勢，其在東亞地區的實踐也受到各國歷史背景與經驗的深刻影響。根據平井新（2020）的分類，東亞各

國的轉型正義實踐約可分為三種類型：一為「後獨裁型」（post-authoritarian），指從威權統治邁向民主化過程所進行的正義修復；二為「後衝突型」（post-conflict），針對內戰、族群衝突、社會對立後的和解與重建；其後因國際機構介入行動，後衝突國家的發展已超越國界成為國際社會需面對的議題（如：種族滅絕罪、侵略罪）；三為「後殖民型」（post-colonial），則著重對殖民統治歷史的不義進行反思與修正。這三種類型往往以重層結構交織存在。在臺灣複雜的歷史經驗中，經歷原漢衝突、閩客對立、日本殖民、國民政府威權統治、省籍矛盾，乃至今日「中國人」、「臺灣人」之國家認同的統獨之爭等，社會中仍廣泛存在身分認同的衝突。平井新（2020）舉原住民族與臺籍老兵問題為例，認為臺灣社會的轉型正義不只有「後獨裁型」的追求，也存在克服日本殖民與國共內戰等歷史清算（後殖民、跨國跨境的轉型正義），及針對族群、歷史、主體間未解決的不正義（後衝突），因此除後獨裁之外，尚需處理後殖民、後衝突的轉型正義問題。唯檢視臺灣推動轉型正義的發展：2016年設置「原住民族歷史正義與轉型正義委員會」，致力重建原民史觀、推動自治與語言文化的復育等；2017年通過《促進轉型正義條例》期能落實民主憲政秩序，並於隔年成立「促進轉型正義委員會」（以下簡稱促轉會），致力於歷史真相的還原、平復歷史傷痕、反省歷史記憶（行政院促進轉型正義委員會，2020）。儘管臺灣具備上述三種類型的歷史條件，但轉型正義的實踐多聚焦在後獨裁類型之威權體制邁向民主化過程的正義修復與反思，並強調人權文化的建構。2022年，促轉會於提出《任務總結報告》後卸下定法定任務，將轉型正義工作移交行政院轄下「人權與轉型正義處」及進行「推動轉型正義會報」，由行政院（院長）協調監督各主管機關辦理轉型正義事項（《促進轉型正義條例》，第11-1、11-2條）。

臺灣轉型正義的界定涉及「動員戡亂時期與戒嚴時期」，2010年司法院憲法法庭釋字第793號解釋之理由書-法制背景，認其為「違反自由民主憲政秩序及嚴重侵害基本權利之不法或不當過往，認於民主轉型之後有予以重新評價及匡正之必要……以落實轉型正義」（司法院憲法法庭，2010）。雖然學界對於當時體制「不法」的評價仍有諸多爭辯，但推動轉型正義作出「不法國家」與法治國家的時期區隔，以實現「自由民主憲政秩序」作為展現統治正當性與法規範的雙重性格，並據此建構出對自由民主的憲法認同，同時結合了國族建構（nation building）的體制想像（黃仁俊，2023），仍考驗著當前政府。臺灣遲來的轉型正義，如何藉由刑事追訴與真相和解委員會來克服過去、重建歷史記憶與敘述，應對分裂社會下「過去

就讓它過去」或「識別及處置加害者」的相互動員與爭論，以終結「民主化未竟之業」（吳乃德，2006），並建立信任與和解的社會，恐怕還有一長段路程要走。

二、轉型正義與教育連結的意義與途徑

（一）教育在轉型正義中的意涵與作用

轉型正義的核心在於承認受害者、追求社會信任與和解，並奠定民主法治的根基，這是一項高度複雜且深遠的社會改造工程。教育作為關鍵的社會制度，其作用具有雙重性：一方面可能加劇既有的社會暴力與不公，另一方面則具備促進和解、推動和平建設的潛力（Bush & Saltarelli, 2000）。2005 年聯合國大會決議（12 月 16 日第 60/147 號）明確指出，針對嚴重侵犯國際人權法與人道法行為的受害者，國家應保障其「補救與賠償權利」，其中「滿足」受害者知情權與「確保不再發生」兩項原則，都與教育密切相關。「滿足」強調政府應對人權侵害行為公開道歉，並在各級教育教材中如實呈現歷史真相，促進社會大眾的知識理解；「確保不再發生」則呼籲透過持續的人權與國際人道法教育，為永續和平奠定基礎。再者，關注轉型正義與教育連結的學者也指出，鞏固深厚民主的關鍵，並不僅在於選舉制度的正常運作，更在於透過解放性的轉型正義程序，實現有意義且公平的公民參與，以推動廣泛的社會正義與持續的和平建設。在這樣的脈絡下，教育不僅能引導學生認識並反思過去的歷史傷痕，也能培養其面對未來不確定性的能力，發揮關鍵的潛力與影響力（Bellino et al., 2017）。

教育在轉型正義中具有關鍵地位，還在於其作為橋樑的角色，能連結轉型正義的多項任務（Cole, 2017）：（一）在「歷史正義」層面，教育，特別是歷史教育，能將過去的不正義納入課程，幫助學生理解歷史真相與正義的意義。（二）教育也是「衝突轉化與和平建設」的重要工具，因為它能形塑人們的行為與態度，促進包容與理解，有助於重建社會關係、推動制度改革，邁向和平社會。（三）教育可在「追求和解」的過程中扮演調節者角色，協助社會理解歷史記憶的重要性，並學習共存與社會凝聚。（四）從公民權的角度來看，轉型正義仰賴具備知識與批判思維的公民積極參與，教育正是培養這種能力的核心機制。（五）在「全球與在地的正義連結」方面，國際導入的轉型正義工具（如：審判、真相委員會）常與地方脈絡脫節，透過教育推動正義與問責的在地化，能更貼近本土需求與文化。綜合而言，教育不僅是知識傳遞的工具，更是實現轉型正義多重目標的關鍵途徑，涵蓋歷史理解、和平建設、公民賦權與正義在地化等層面。

（二）以轉型正義視角推動教育改革的途徑

教育在轉型正義的實踐中，不只是傳遞知識的工具，更是形塑社會價值與記憶的重要機制。透過教育的介入，轉型正義期能「從『消極和平』（negative peace）向『積極和平』（positive peace）邁進」（甄曉蘭，2013），實現和解與社會重建，並促進永續發展。在建設和平的過程中，轉型正義需處理大規模人權侵害的歷史真相，促進社會認同與制度重建，建立新的社會契約，打造以權利為基礎的文化，邁向民主法治的體制（Davies, 2017b）。然而，轉型正義需要雙向凝視，不斷反思不義的過去與展望未來，這當中對於歷史「罪感」（guilt）與「責任」（responsibility）的辯論屬於歷史倫理面向的重要課題，也是培養歷史思維（historical thinking）的六大面向之一（Seixas & Morton, 2013）。Miles 與 Keynes（2025）認為，強調「責任」應是未來指向的集體行動，而非僅用罪感指向過去；教育應引導思考在歷史結構中人的多重牽涉（subject-implication）與責任，強調現代人多處於既非純粹受害者也非純粹加害者，同時在多重權力軸線中（種族、性別、階級等）既受益、也可能受害，唯有跳出僵化分類，強調多層次責任，鼓勵對話、協作的多元團結而不只是道德譴責。另外，為實踐責任，採取「正義敏覺」（justice-sensitive）的教育取徑（Davies, 2017a, 2017b）可以讓我們重新檢視教育本身在歷史不正義中的角色。

透過轉型正義的視角，教育改革可從四個層面展開（Davies, 2017a, 2017b; Ramírez-Barat & Duthie, 2015; Ramírez-Barat & Schulze, 2018）：（一）結構改革：重新檢視並移除教育政策與制度中遺留的威權或歧視性規範。（二）課程改革：修正課程中再現偏誤或遺漏真相的內容，讓新一代能理解國家過去的歷史與傷痕，強化民主認同。（三）教學革新：推動民主參與式與批判性思考的教學法，取代灌輸式教育，培養學生面對不正義的思辨與行動能力。（四）教師教育：教師是轉型正義教育的關鍵，應透過職前與在職培訓，提升其處理敏感議題的能力與意願，並反思自身的認同與偏見。此外，Manning 等人（2024）指出，「修復性記憶」（reparative remembering）是面向未來的關鍵。歷史教育應承擔起修復記憶的任務，透過內容與教法的革新，誠實面對國家過去的加害角色，並展現對真相與問責的制度承諾。歷史教學上也應優先關注教師教學法的突破，再進一步調整教材內容（Cole & Murphy, 2011）。

在臺灣，轉型正義與教育的連結已有初步進展。除了 108 社會領域課綱已納入相關議題外，《國家轉型正義教育行動綱領》（教育部，2023）亦明確提出價值

導向的學習目標，如面對人權侵害歷史、反省威權遺緒、凝聚民主價值共識等。該綱領針對中小學基礎教育的重點在於課綱與教材設計。然而目前仍較缺乏對教學方法與批判性教學的具體策略，亦未完整考量不同學習階段對議題敏感度的差異。因此，若要實質推動教育轉型，應注意以下幾點：（一）教育改革需納入轉型正義整體策略之初期規劃；（二）教育者與課程設計者應參與政策討論，確保在地性與敏感度；（三）除基礎教育外，不可忽視高等教育在記憶建構與公共思辨上的關鍵角色（Cole, 2017）；（四）改革起步可由小規模試驗著手，逐步擴大，強化教育對社會和解的支持力（Ramírez-Barat & Schulze, 2018）。綜言之，轉型正義視角帶來推動正義敏覺的課程與教學，並賦予教育重建的契機；反之，這種批判性反思的教育適可以協助轉型正義朝社會文化轉型與價值轉型的目標前進。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用質性方法的焦點團體訪談，並通過研究倫理審查。研究目的為了解不同利害關係人對於轉型正義教育理念抱持怎樣的看法，包括在社會共識與教育推動準備度、教育願景與目標、教學重點與方法、及其他可行學習管道等議題上的詮釋和期待。訪談邀請對象來自單位推薦或自行查找，例如，促轉會推薦的轉型正義議題師資、臺灣民間真相與和解促進會、人權或歷史相關博物館、十二年國教課程研修委員會、及高中歷史與公民學科中心等，包括了轉型正義的倡導者、推動者（含教育課程決策者）、及教學實務工作者。經廣邀徵詢後，將接受邀請之教師及原住民族專家分別安排座談場次，而接受邀請之轉型正義倡導者與政策推動者則按其勾選時間分組進行座談，於 2022 年 10 月 17 日至 2023 年 3 月 4 日期間，辦理了五場次的轉型正義教育諮詢座談。座談題綱重點包括：對國內推動轉型正義教育的看法（其價值性、必要性與預備度）、各界對轉型正義教育的詮釋與期待、轉型正義與教育連結的方式與推動策略、應包含怎樣的議題內容、實務挑戰與因應策略，以及相關期許與建議。所有參與座談者均於會議前簽立知情同意書，會中讓座談者依序進行兩輪的意見表達，座談資料在獲得知情同意下錄音記錄，進而轉譯為逐字稿與座談紀錄寄給參與者檢核，然後才據以進行資料的分析。

二、訪談對象

本研究進行轉型正義教育理念的探析，訪談對象須對轉型正義或其教育理念有理論或實務的想法，故研究所稱「不同利害關係人」並未含括家長與學生，而是聚焦在公民社會行動者、官方政策推動者及學校教育實踐者三類。第一類「公民社會行動者」，包括臺灣民間真相與和解促進會、學者專家、原轉正義議題專家；第二類「官方政策推動者」，包括促進轉型正義委員會、原住民族委員會、108 課綱研修委員會、博物館教育推廣相關單位；第三類「學校教育實踐者」，包括高中歷史教師與公民教師。此三類參與者分別代表來自學術與民間智識團體對轉型正義連結教育的看法與期待，官方政策制定者對轉型正義教育規劃與推動的想法，以及教師在教學實踐過程對轉型正義相關課程覺知的詮釋。25 位訪談對象資料如表 1。

表 1
訪談對象一覽表

主類別	次類別 (專長／學校區域)	資料編號 (主類別 - 次類別 - 流水號 - 座談日期)
公民社會行動者 8 人	臺灣民間真相與和解促進會 (法律學、臺灣史、城鄉史蹟)	C-1-01-20221017
		C-1-02-20221029
		C-1-03-20230304
	學者專家 (歷史學、族群政治、教育社會學、 地理學、原民歷史)	C-2-04-20230304
		C-2-05-20221104
		C-2-06-20221104
		C-2-07-20221104
		C-2-08-20221104
官方政策推動者 10 人	促進轉型正義委員會 (公民教育、社會學、財經法律)	G-1-09-20221017
		G-1-10-20221029
		G-1-11-20221029
		G-1-12-20221029
	原住民族委員會(法律學)	G-2-13-20221104
	108 課綱研修委員會 (歷史學、社會學)	G-3-14-20221017
		G-3-15-20221017
		G-3-16-20221017
學校教育實踐者 7 人	博物館相關單位 (臺灣史、建築文資)	G-4-17-20221017
		G-4-18-20230304
	高中歷史科教師 (臺北、桃園、台南)	T-1-19-20221112
		T-1-20-20221112
		T-1-21-20221112
		T-1-22-20221112
	高中公民科教師 (臺北、新北)	T-2-23-20221112
		T-2-24-20221112
		T-2-25-20221112

三、資料管理與分析

將座談會錄音所蒐集的語料繕打成逐字稿後，依各研究對象之發言內容加以列點整理成會議紀錄初稿，然後寄送各研究對象，進行參與者檢核（member check），以確認會議紀錄中自身發言內容的正確性或補充相關的文字說明，最終形成座談會會議紀錄定稿，以達分析資料的效度。接著，依照三類訪談對象將會議紀錄定稿進行資料編號。例如，「C-1-01-20221017」中，「C」指公民社會行動者、「1」指具有臺灣民間真相與和解促進會背景者、「01」是訪談對象的流水號、「20221017」指會議日期即資料蒐集日期。為精簡篇幅，在後續研究發現的引用僅會以「C-1-01」呈現。在完成資料編號後，針對每個訪談對象的發言內容進行重點摘錄，並依據訪談題綱進行第一層編碼：「1、社會共識」、「2、教育預備度」、「3、教育願景」、「4、教育目標」、「5、教學重點」、「6、教學方法」、「7、其他學習管道」。接著，將第一層編碼的內容進行概念聚合，進一步歸類為第二層編碼的三大主軸：（一）對轉型正義的詮釋、（二）對轉型正義教育之推動價值的詮釋、（三）對轉型正義教學的建議。透過第二層編碼的整理，針對每位訪談對象在此三類主題中的核心觀點進行萃取，摘錄代表性的語句或語詞。然後，依據第二層編碼所對應的主題，梳理反覆出現的相同概念及因角色任務不同而不同詮釋的差異概念，以避免單一立場或個案觀點可能導致的偏誤，使研究分析能建立在多元觀點相互檢證的基礎上。

肆、研究發現

一、轉型正義缺乏社會共識所產生的教學困擾與實踐反思

（一）政治化所導致的對立、誤解與戒心

許多受訪者表示，社會大眾容易將轉型正義視為特定政黨的政治操作工具，誤解為政治清算而導致社會抗拒，使原本應該超越政黨的轉型正義，往往淪為政黨之爭，這樣的政治對立僵局難以在短期內被打破。此外，政治鬥爭的看法讓轉型正義失去普遍價值的定位，變成特定立場的象徵，造成社會大眾難以從公民、歷史與人權的角度來理性的理解此議題。這種「政治共識不足」（G-3-15）但卻被視為政治化、特定立場的象徵，導致教育現場更難推動，認為「轉型正義」一詞常帶有政

治敏感性，讓教師面臨不同程度的壓力和阻力，擔心引發爭議或遭到投訴，或是不知如何拿捏教授此議題的價值；學生面對轉型正義議題則容易有政治的聯想而產生戒心或反感。

在臺灣推動轉型正義教育的挑戰，一個主要的挑戰是轉型正義這個詞常遭誤解，如將轉型正義當成政治清算。轉型正義本來應該是超越政黨的，但它卻經常被窄化成政黨議題（G-1-09）。

民眾對轉型正義議題的支持和認同是沿著政治認同分裂的。它跟族群反而沒有關係……每一個群體都圍繞著自己的政治認同建立一套自己的敘事，這就導致不同記憶典範看似沒有交流（G-1-10）。

（二）缺乏對威權歷史的覺察與感知

當民眾長期生活在威權體制的常態之中，生活在同一個環境裡，將不容易察覺體制的不義，也不會認為那是戒嚴生活，因此社會大眾對於推動轉型正義並反思戒嚴生活是「無感」的：

對大多數人而言，戒嚴生活其實就是一般生活。髮禁、錄音器材管制、入出國限制等，一般民眾不會將它們連結到戒嚴生活。就像詢問生活在海裡的魚，海水是鹹的還是甜的，它其實無法回答，因為它沒辦法跳出它生活的海洋（C-1-01）。

再者，許多人未曾經歷二二八事件或白色恐怖，缺乏相關知識或情感連結，不易體會受害者的處境和暴力體制的本質，以致無法深刻反思「曾有一批人因不義體制而受難，國家有責任平復」（G-1-09）。這種肯認受害者恢復其尊嚴與追求揭露不義真相的道德訴求，如果在社會中普遍缺乏察覺與感知，就不容易提供轉型正義教育所需的社會支持。

（三）缺乏對轉型正義內涵與核心價值的理解與討論

多數社會大眾對於轉型正義的四大目標「真相、正義／究責、補償、不再發生」所涉及的憲法、法律等複雜層面，可能不甚了解，也不容易理解。例如，對於1949-1991年當時體制是否「不法國家」的論辯法庭，民眾「即使很認真、深入地

聆聽和理解仍表示聽不懂」（C-1-01）、「無法帶著轉型正義的視角對過去中華民國的體制形成新的理解」（G-1-10）；對於涉及的歷史真相／事實，又容易因為歷史經驗不同而有不同歷史記憶，整體而言，在法律與歷史方面沒有共識基礎，社會對轉型正義則容易流於政治清算和報復的看法。另一方面，社會中對於轉型「正義」的倫理責任層面也缺乏討論。正義一旦與歷史記憶做連結，乃是它者導向、而非自我導向的，亦即 Ricoeur 所指「記憶的義務是要透過記憶對他者行公義，而不是對自己行公義」（引自汪宏倫，2021）。又如倫理責任應揹負幾個世代？前述這些討論將有助於釐清轉型正義的核心內涵與價值，透過公共溝通，避免使用過於學術與抽象的語言來幫助一般人進入討論，建立溝通的社會條件和社會信任，才能有助於學校方面推動轉型正義教育。

（四）面對社會共識不足的反思建議

研究顯示，不同利害關係人因其角色任務的不同，對社會共識不足問題的觀察、關注焦點及反思性的行動策略建議亦會有所不同。

就公民社會行動者而言，期待透過教育打開理性討論與思辨的空間。轉型正義仍被視為「政治議題」，不義遺址／人權場址等建築空間也成為政黨鬥爭的產物，引發了社會對立，他們甚至觀察到教師的立場也出現兩極化。他們憂心社會上持續的歷史記憶分裂、政治板塊僵化，因此期待透過不同的教育形式（課堂教學、空間體驗）打開理性的討論空間、運用價值思辨的教學法來處理該議題，同時，也強調要避免讓轉型正義成為「政治教化的工具」（C-2-04）。

就官方政策推動者而言，期待社會擺脫政治偏見，強調轉變固有意識形態、建立新社會價值的重要。他們多半認知到社會與校園都對轉型正義（包括威權象徵的處置等）的理解與支持不一，明顯受到政治傾向的影響。面對過去歷史，社會大眾出現依著政治認同分裂（如：藍綠政治板塊）而難以形成共同歷史記憶的現象，因此認為應發展新的共同歷史論述來打破固有的意識形態。社會上「必須清楚轉型正義的核心價值，乃『自由民主的憲政秩序』，不應予以模糊」（G-1-10），因此教學上不能讓學生僅接受多元觀點，卻無法理解國家與人民之間的契約關係，也憂心在建構社會新價值的過程中，若追求多元論述而不知掌握核心價值，恐帶來價值的真空。

至於學校教育實踐者，則盼釐清轉型正義的教育目標與提供支持的教學環境。他們深感家長、學校行政端、學生立場各異，加上不同教材對轉型正義定義不同，如狹義（白色恐怖）與廣義（包含原住民族歷史正義）的範疇不清。「整個社會對

於轉型正義要走往什麼方向、要達成什麼目標並沒有共識」（T-1-22）。校園氛圍保守、教師自我審查、學生有政治聯想而警戒防備心態、與教材經驗脫節而無感、乃至對究責有沉重感、對受難情節有脆弱逃避心理等，因此在教學上需要逐步、迂迴繞道的方式導入議題，或用柔性包裝（如：以「人權教育」為名減少爭議）或以藝術媒介導入。整體而言，轉型正義陷入政治化與缺乏社會共識及學校條件支持不足，導致教學現場存在困難與壓力。

二、轉型正義教育推動價值的詮釋與期待存在著學科差異

（一）歷史教育方面，肯認面對歷史傷痕，發展歷史意識與責任感

轉型正義的核心是「如何面對過去」也是歷史學的核心課題。轉型正義教育主張要真誠面對威權統治所帶來創傷的集體記憶，以避免悲劇再發生，確保人權不再被侵犯，所以其教育的價值性與必要性殆無疑義。但是，歷史教學應呈現多重敘事與複雜處境（如：李媽兜案例中個人抉擇的兩難及其所反映的時代背景），避免單一正義敘事、或二元對立的敘事框架，與簡化的對錯價值判斷。轉型正義教學不應是一種道德教化，教學過程是「迂迴的、反思的」（C-2-04），是發展學生的自我價值觀：

如果能讓學生在課堂上面對（李媽兜案例）這樣複雜的狀況，或許是比較理想的轉型正義教育……要讓人看到每個人在不同的境況裡，可能都會做出不同的抉擇……李媽兜案例他不是用「受害者」三個字就可以定義的。就歷史老師來看，轉型正義的面向是複雜的。……我們終極的關懷是透過各式各樣的立場和資料的陳列，讓學生在痛苦中，在一個很深刻的自我矛盾和自我掙扎中長出來的，才是真正的價值。（T-1-21）

再者，如何讓學生理解歷史與當代社會的關聯，「建立過去與當下的連結意識」（T-1-22），並思考個人在其中的角色與責任是重要的，即以史為鑑回應當代社會重要議題與價值觀，發展學生的歷史意識與面對未來的責任感。

（二）公民教育方面，強調深化民主價值與培養人權意識

轉型正義面對歷史是為前瞻未來，強調防止暴政、鞏固民主法治的過程，透過深化民主以避免威權重現。為此教育的核心目標在於幫助學生產生四層次的價值認知，「從自由的價值認知、國家與個人關係的認知、民主的理解與價值認知、到

對自身歷史的認知」(G-1-11)。國家應承認並平復政治受難者的不公平待遇，進而「促進人權價值的肯認，防止悲劇再現，實現民主的深化」(G-1-09)。關注自由、權利、公民參與，從制度層面強化人權保障，以培養人權意識。以情感為觸媒反省歷史，逐步推進理性的對話，破除同溫層與社會對立，建立自由民主的文化。

(三) 融入相關學科，進行價值思辨的學習與探究

部分公民社會行動者和官方政策推動者認為，除了透過歷史、公民學科教學以面對歷史創傷、深化民主與人權基礎外，轉型正義教育應可作為「一種價值思辨、價值探究取向的教學」(C-1-01、G-3-15)，例如，在國語文(如：以《離騷》討論政治迫害)、哲學、藝術、原民教育中進行相關融入或跨領域教學。

(四) 面對推動價值差異的反思建議

研究顯示，不同利害關係人之倡導者、決策者與實踐者的角色，影響著他們對轉型正義教育推動價值的看法各有不同的關注與切入重點。

就公民社會行動者而言，建議轉型正義連結教育時可以放寬視野與範疇並採取一種價值思辨的教學法。他們較多考量來自教育外部的挑戰(如：歷史記憶不同、社會共識不足)，建議拉高轉型正義教育的視野，聚焦在教學轉化，推動價值思辨的教學，有些課程政策推動者也認同這種價值探究的取向。此外，建議放寬轉型正義在教育的適用範疇，而不僅限於公民或歷史學科，或是二二八事件與白色恐怖時代，還應包含「更早期的殖民壓迫」(C-2-08)。這樣的想法也出現在部分教師的看法，也符合平井新(2020)對臺灣轉型正義歷史脈絡的觀察。

就官方政策推動者而言，期待民主與人權的普世價值應作為發展課程、重構歷史記憶的基礎。他們指出「轉型正義教育的本質其實就是人權教育……為平復在威權時代一群政治受難者的正義……以他們所遭遇的經驗來反思(正義)」(G-1-09)，進而期待以轉型正義作為重構課綱(特別是歷史課綱)的架構，以建立一套完整、共享的歷史敘事和歷史記憶：

我認為(108課綱)對於上位的規範性與價值並未得到體現，即，我們的課程沒有討論過去威權統治是怎麼違反自由民主憲政秩序……應該要回顧這一段離我們不遠的歷史，但重點卻不是只放在歷史，而是要將歷史跟臺灣這個共同體的當下與未來做連結，摸索什麼價值對我們重要，人權民主何以重要，以及設想這個共同體面對危機時，我們能怎樣維護我們視為珍貴的民主生活和公共生活……或許我們要探討的並不是轉型正義教育要『放入』什麼內容，

而是要帶著一個轉型正義的框架／視角來重寫課綱……對過去中華民國的體制形成新的理解。（G-1-10）

至於學校教育實踐者，期待反省歷史、敏覺正義，能防止人權迫害再次發生。雖然歷史與公民教師對轉型正義教育有不同的關懷焦點，前者重視展現歷史的複雜性、多重脈絡、制度／結構對個人抉擇的影響；後者重視辨識國家暴力與威權遺緒、道德價值與人權意識、培養個人反思與行動力。但他們都肯定「強化學生的歷史理解力與人權意識的重要」（T-1-19、T-2-23），並希望透過感性與理性的交互策略，創造學生有共感、能思辨的學習機會。

三、轉型正義議題融入教學宜考量語言及多元素材與教學方法的適切使用

（一）避免標籤化用語，感性切入理性引導，鼓勵對話與反思

教育場域面對轉型正義被政治化、貼上政黨標籤所引發的憂慮和戒心，有人認為可以不用轉型正義一詞，只要教師能清楚掌握這個主題的內涵與價值，也有認為改以「人權教育」為名較無爭議，或是進行不以「轉型正義」為名的轉型正義教育，讓學生有更多的反思與學習空間，但也有認為只有使用這個名稱，才能指出轉型正義的核心內涵。

我提出不以「轉型正義」為名的轉型正義教育，即，我們可以討論某個事件或故事，但不一定要套上轉型正義的名號，而在在地學裡討論和處理。因為教育是漸進式的，它需要鋪陳，無需很直接地將成年人追求轉型正義的意圖放置在課程中，明明白白地告訴學生我們就要轉型正義，這樣做是限制了學生的反思和學習空間。（G-3-15）

轉型正義教育的本質其實就是人權教育，其目的是為了讓人們對人權能產生認同。但轉型正義卻又不能完全化為人權議題，因為轉型正義處理的是要還給一群遭受不公平對待的人們一個公平。……唯有使用這個詞，才能點到轉型正義真正的核心。即，在臺灣這塊土地上，在威權時代裡有一群政治受難者，曾經被當成是共匪、是過街老鼠；轉型正義裡的正義指的正是他們的正義。（G-1-09）

然而無論使用何種名稱，在教學上透過故事、文學、電影、受害者訪談等方式引發情感共鳴，再導入威權體制脈絡的梳理，比較能降低學生的疏離感與排斥感，及避免直接的道德傳遞或二元論的歷史評價。為避免教師因擔心爭議而採取容易操作、阻力小的教學方式，建議採用對話與反思的間接教學路徑循序漸進，及嘗試跨科協同或主題教學來強化學習效果。

（二）從國際案例到國內脈絡，連結在地記憶與經驗反思，建立歷史情感連結

先介紹國際上推動轉型正義的歷程和方式（如：德國、南非、韓國等），引導學生從更大的國際視野、比較抽離的局外人視角切入，有了理性的思辨與討論後，再來反觀臺灣本身的轉型正義處境與挑戰，降低政治敏感度與心理壓力。在課程設計上，從在地記憶出發，強化歷史情境感，而為避免教材與學生經驗脫節，可運用在地化與個案的生命故事（如：政治受難者的家書、回憶錄、訪談等），讓學生建立共感。結合地方學、家族記憶、在地口述歷史，建立學生與在地歷史的情感連結。

（三）運用多元學習管道與資源，透過情境與提問引導價值思辨

轉型正義教學雖以課綱為依據，但可透過多元素材（如：檔案、繪本、新聞報導、紀錄片等）而非固定的學習內容，避免將其視為一種學習義務或師生的功課。而欲建立與學生意義連結的學習，也可以是來自空間體驗的學習，例如，走訪「不義遺址」（有座談者，如：C-1-03，建議改為「人權場址、歷史現場」等更包容性的詞彙）、紀念地、博物館等踏查學習。此外，許多空間設計也反映歷史脈絡，使建築與空間成為歷史的載體（如：台北機廠澡堂、機廠警衛室、在原住民族傳統地點立碑等），這種案例的學習，讓轉型正義敘事不必限於教科書與課堂，而能運用多元學習管道與多元資源。在引導對體制、正義、責任、抉擇的討論與思辨中，透過問題與情境來設計漸進式的課程，可以逐步發展學生的價值判斷力與承擔責任的情操。

伍、綜合討論

一、理解不同歷史記憶，強化社會溝通，提供推動轉型正義教育必要的社會條件

轉型正義旨在修復不公正過去的記憶與承擔責任，並追求避免歷史錯誤重演的未來。記憶並非可直接提取的靜態對象，而是由共享文化與社會互動所生成的社

會性產物（引自 Paulson et al., 2020）。誠如 Olick（2007）所言，記憶是一項社會成就，它的作用不僅促進社會團結、喚起懷舊或激化分歧，亦取決於過去的性質和記憶的文化。當代人權導向的記憶實踐，使記憶成為具規範性和政治意涵的公共場域（Roediger & Wertsch, 2008）。然而，記憶的再生是對過去持續的解釋、對話和意義反思；「記憶工作」是一種過程與實踐（Paulson et al., 2020; Worden, 2014），構成推動轉型正義與形塑社會共識的重要機制。

記憶工作的推動通常會挑戰既有歷史記憶的敘事模板（Wertsch, 2002），並重構符合現下國家建設目的與社會和解需求的後設國家歷史敘事。在臺灣情境中，推動記憶工作觸及了彼此對立且相互競逐的藍、綠記憶典範及其政治板塊。不同記憶典範對真理與道德在評價上彼此無法適用，形成不可共量和不可共存的後設歷史敘事（汪宏倫，2021）。轉型正義的實現因此需要超越單一記憶框架，建構可包容多元觀點的共享敘事，以防止社會群體的持續對立。如 Andrieu（2010）所指，和解不是強制性的社會和諧或國家神話，而是建立在無約束的公共對話與溝通行動上，提供不同記憶群體參與公共領域，彼此尊重與包容不同的歷史經驗與價值觀。

在教育推動層面，學校長期被視為傳遞社會理想與建構公民身分認同之穩定而權威的場所，透過共同歷史敘事與儀式來實現國家民族的象徵（Gallagher, 2004）。然而，教育也是記憶生產、論辯與文化再製的場所（Paulson et al., 2020; Sobe, 2014）。教育行為者的能動性與主體性，能在課程設計、教材內容與教學實踐中挑戰記憶建構的歷程。政策實施過程中，教育政策往往經由行為者「詮釋」、「轉譯」並「組裝」成具有在地意義的行動（Ball et al., 2012），顯示政府推動轉型正義的理想，不一定能如預期落實。加上社會對話不足與政治化疑慮影響到教育現場，導致教師出現教學壓力、抗拒或無限上綱等各種現象，因此有主張「不以轉型正義之名的轉型正義課程」，以降低敏感度。綜合上述，推動教育中的轉型正義需從建立公共對話機制與包容多元記憶的社會氛圍，來型塑有利於和平與理解的教育條件，俾實現以社會為基礎的轉型正義實踐。

二、採取多元視角、責任承擔與多元管道實踐正義敏覺教學

轉型正義對歷史的扣問，通常是面對一段難以正視或處理的困難歷史（difficult histories），其教學往往涉及爭議與敏感議題（詹美華，2020）。當代歷史教育理念已從單一敘事走向多元視角取徑（multiperspectivity approach），傳授歷史知識的建構性質，透過呈現不同經驗材料，評估各種觀點與價值（Bain, 2009; Low-

Beer, 1997; Stradling, 2003)。此種歷史教學取徑讓學習者在得出結論或做出判斷前先要傾聽、分析與推理，培養在民主與多元社會中所需思辨能力；同時，在對話、同理心和相互承認的過程中，促成學生對社會衝突的理解，為民主實踐與和平建設提供可能（Novelli et al., 2017; Worden, 2014）。然而，當代臺灣當前的記憶政治分裂，藍綠兩種記憶的後設歷史敘事彼此競逐，使轉型正義教育面臨雙重挑戰：不僅要處理威權遺緒的揭露與反省，還要面對與國家認同轉型交織的正義課題（甄曉蘭，2022）。

本研究觀察到部分政策推動者對於歷史的多元視角存有疑慮，傾向將戒嚴體制的歷史視為無庸置疑的客觀事實，否認多元詮釋的空間。這種理解下，轉型正義教育被視為一種促進社會文化轉型與價值重塑的手段，期待歷史能建立一套可供現代國家認同與集體記憶共享的「共識版本」（consensus version）（Bentrovato, 2017），並成為一段「可用的過去」（usable past）（Wertsch, 2002）。然而，轉型正義教學若喪失對歷史多元詮釋的容納，不僅與當代歷史探究取徑（enquiry-based approach）的精神背道而馳，甚至可能重現單一霸權敘事的風險。

轉型正義教育的核心在培養對不義的敏覺性與「確保不再發生」的記憶責任。歷史教學應超越菁英觀點，重視多元社群的經驗與行動，避免將歷史簡化為「好人／壞人」的二分法。進而，理解壓迫的結構性和責任的複雜性，引導學生面向「修復性未來」。多元視角取徑要求歷史教學納入被壓制、忽略、抹除的聲音，但並不意味所有觀點都同等合理有效；「多元」不是表面平衡與價值中立，而是對道德與倫理責任的辨識及承擔「責任問題」思考（Manning et al., 2024）。這些責任思考存在於「厚實的現在」（thick present），此概念指現在的時空不僅是過去的結果，也為未來的孕育之地（Sandford, 2019）；我們不是疏遠過去，把不正義閉鎖在歷史時間之流，模糊了可能再次發生暴力的集體性、系統性，及過去 - 現在 - 未來持續關係中的連續性（Hajir & Kester, 2020）。因此，創建共享的歷史敘事如同面對過去與現在的責任一樣，不應尋求純粹或簡單的二元化立場，而是要討論如何讓學生透過多元視角進行批判性思考，對於社會分歧「釐清各方『出發點』的共享程度與『判斷標準』的差異」（引自 Worden, 2014），並防止將歷史再度框限為單向的、科學化的線性論述。多元視角取徑強調在歷史探究與判斷中結合理性思辨與道德反思，培養學生理解歷史的複雜性並承擔記憶修復的責任。

轉型正義教育亦與人權教育密切關聯，鼓勵使用在地性、故事性、多元化素材，以案例或問題導向及價值思辨為核心，並結合體驗式和沉浸式學習。例如，人

權遺址、博物館、紀念館等具象徵性意義的場所（景美人權園區、中正紀念堂等），讓學生透過實地踏查沉浸在這些歷史情境中，獲得情感的共鳴亦發展批判反思的能力，可以提高歷史理解的深度。此類「記憶場所」，其獨特氛圍、特殊地點與歷史時刻、原始檔案與人物事件連結等，學生在回答歷史問題之餘，亦可激發對道德與倫理的思考（Hamber et al., 2010）。當代遺產學習已被視為一種塑造未來的實踐（Sandford, 2019），其符合轉型正義教育「回顧過去、前瞻未來」的目標，並提供連結歷史記憶與社會實踐的學習途徑。

三、教師是落實轉型正義教育的關鍵，需要跨科協作與專業支持

教師在新教學主題實施過程中，可能是推進者也可能是阻礙者。108 課綱納入轉型正義主題，聚焦於政府民主化前侵犯人權的歷史，強調鞏固民主自由與人權價值的追求。由於轉型正義本身具高度敏感性與政治性，社會領域歷史與公民教師需具備課程意識，即對專業知識、自我意識與教學環境的覺知，才能將轉型正義理念轉化為具體的課程實踐。專業知識上，教師需要具備教導轉型正義議題的能力、自信心和意願。自我意識上，教師需理解自身對人權侵害的態度與經驗來源，意識到個人的歷史經驗可能影響其教學立場與判斷。如本研究中受訪者所指，教師必須處理個人歷史遺緒才能正視此教學議題。教學環境方面，教師需能辨識學校內部的行政支持、校園氛圍與師生互動等情境脈絡，才能因應課程實施的挑戰。

課程政策與學科屬性亦影響教師對轉型正義教學的取向。在全球化趨勢下，世界各地的歷史學習已逐漸採取社會科（social studies）模式，整合歷史、地理、公民，以主題方式探究國家、區域和全球歷史，強調「社會科學化（social sciencization）和穩定的全球化」（Cole, 2007; Paulson, 2015）。歷史學習內容也受歷史學術擴展的影響，越來越重視當代史、社會經濟與文化議題、全球史，減少對宏大政治與國家意識形態的論述。此外，二次大戰後人權概念興起，使現代課程論述強調「個人作為公民社會行動者」的人權教育邏輯，關注促進人權與和平、正義與寬容。此課程觀與學生中心教學取向結合，目的在培養學生成為有能力、有責任的社會行動者與全球參與者（Bromley & Lerch, 2018; Meyer et al., 2010）。聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的全球研究指出，二戰以來的現代課程發展傾向減少歷史教學時數，增強公民與社會科內容（Benavot & Amadio, 2005）。我國 108 課綱的社會領域課程也朝此趨勢發展。

轉型正義需要歷史與公民教師合作教學，但兩者深受學科特性影響。本研究觀察到，歷史教師（還有歷史學者）偏重時代脈絡、事件因果、證據推理，強調採取歷史觀點理解人類行動，並對倫理判斷保持審慎；公民教師（還有公民教育學者、社會學者）則重視人權、自由、民主與法治的價值與思辨能力，強調培養公民意識與社會責任感。關注歷史科者傾向從「人性」角度出發，認為人性是複雜思想、感情與能動性的綜合體，歷史教學在建立個人身份認同、成為社會公民、理解「人類處境」（human condition），包括正義、和平等這類持久的倫理道德問題，藉此幫助人們應對當代的生活（Van Straaten et al., 2016）。關注公民科者傾向從「人權」角度出發，視人權為個人權利、賦權、能力和責任的綜合體，公民教學在為學生建立與個人、社會和全球的關聯，鼓勵普世價值的實踐，強調每個人在人權框架下的賦權與責任。儘管兩者立基不同，都需要在制度結構與個人能動性（structure vs. agency）之間來回探問：不公制度何以形成？面對不公，人有哪些行動選擇？在結構約束下，如何能保有人性與尊嚴？

綜合而言，轉型正義教學目的：不僅回望歷史不公以汲取教訓，更需前瞻未來以防重蹈覆轍。歷史科「承擔記憶的責任」與公民科「鞏固自由民主的價值」同樣重要。教師作為轉型正義教育實踐的關鍵行動者，需能參與這項課程改革初期的討論過程，並獲得相關專業培訓、行政支持、教案資源與共備課程的機會，完善了這些支持機制，教師才能面對過去、轉化未來以掌握雙向的關注，並開啟更多跨領域協同教學的可能性。

陸、結語

本研究探討轉型正義教育不同利害關係人——公民社會行動者、官方政策推動者、學校教育實踐者——對於轉型正義教育理念的詮釋與期待。三方觀點指出，推動轉型正義教育的關鍵要素包括：社會條件的建立、多元視角與正義敏覺的教學實踐，以及教師作為轉型正義教育實踐的關鍵角色。轉型正義議題雖具有高度政治敏感性，且社會共識明顯不足，但其教育意涵卻深具價值——不僅關乎歷史記憶的承擔，更涉及民主深化與人權價值的培育。鑑於此，本文提出以下理論與實務上的具體建議：

理論啟示方面，推動轉型正義教育的三層次架構：（一）社會層次：教育實踐仰賴社會條件的支持，須創造公共對話與記憶共存的溝通機制，建立包容不同記

憶詮釋的社會氛圍。如此不僅有助於緩解校園內部的教學壓力，也讓學校得以成為推動社會轉型的行動場域。（二）制度層次：轉型正義教育需有清晰的教育目標與政策支持，強化人權導向的課程框架，避免以意識形態區分「正義與否」，淡化轉型正義教學的爭議性，促進制度穩定下的教學實踐。（三）教學層次：教學實踐應重視多元視角與責任思辨，結合歷史探究與人權教育，讓學生從在地脈絡出發，思考過去、面對現在，並形塑未來。教育的目的不僅是理解歷史事件，更在於培養學生對社會正義的敏覺與行動力。

實務建議方面，轉型正義教育的行動策略：（一）課程與教材設計：應避免灌輸式、單一視角的歷史敘事，鼓勵學生提問與探究。可發展融合在地故事、多元素材與跨國比較的教材，引導學生理解轉型正義的多重面向與歷史脈絡。（二）教學資源與學習管道：建立共享的教案資源平臺，發展結合人權遺址、紀念建築、博物館等空間的體驗式學習課程，讓學生在情境中體會歷史的不義與轉化的可能性。

（三）教師支持系統：建立歷史與公民教師的跨科共備社群，提供處理爭議性與敏感性議題的專業知能與社會情緒學習（SEL）培訓，並賦予教學探索的時間彈性與行政支持，使教師能安心發展此課題。（四）政策規劃與制度支持：教育主管機關應主動整合資源，推動跨部門協作，鼓勵實驗學校或研究基地學校進行主題教學創新，形塑轉型正義教育長期推展的制度策略。

轉型正義教育不應僅止於知識的傳遞，而應成為價值思辨與社會溝通的實踐場域，其實踐意涵應超越一般教育改革，是對民主社會的記憶責任與未來願景的承諾。唯有當社會願意共同面對歷史、理解並包容記憶的差異，並在教育中創造出開放、對話與思辨的學習空間，轉型正義教育才能實踐「承擔記憶」、「鞏固民主」、「邁向和解」的使命。

誌謝

本研究為行政院科技部（現為國家科學及技術委員會）補助專題研究計畫「轉型正義教育的理念與實踐：國際與在地經驗的對話反思—面對過去、轉變未來的正義敏覺教育：促進實踐的教師教育與教學革新」（MOST 111-2410-H-003-079）之部分研究成果。感謝審查者及本刊編輯委員會提供的寶貴意見，使得本文更臻完善，特此致謝。

參考文獻

- 平井新（2020）。台灣轉型正義在世界脈絡中的普遍性與未來走向。《黨產研究》，5，25-61。
- 【Hirai, A. (2020). Rethinking transitional justice in Taiwan from the comparative perspective. *Journal of the Study of the Party Assets*, 5, 25-61.】
- 司法院憲法法庭（2010）。釋字第 793 號 [黨產條例案]。
<https://cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=100&id=310974>
- 【Constitutional Court of the Judicial Yuan (2010). Interpretation No. 793 [Party Assets Act]. <https://cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=100&id=310974>】
- 江宜樺（2007）。臺灣的轉型正義及其省思。《思想》，5，65-81。<https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004>
- 【Jiang, Yi-Huah (2007). Transitional justice in Taiwan and its reflections. *Reflexion*, 5, 65-81. <https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004>】
- 行政院促進轉型正義委員會（2018）。行政院促進轉型正義委員會 107 年 5 月 31 日至 107 年 11 月 30 日任務進度報告。<https://www.ey.gov.tw/File/3364D4DEE5CACE2B/08f58932-5d8a-4472-a3cb-8d442ca9a400?A=C>
- 【Executive Yuan's Transitional Justice Commission. (2018). *Progress report of the Executive Yuan's Transitional Justice Commission from May 31 to November 30, 2018*. <https://www.ey.gov.tw/File/3364D4DEE5CACE2B/08f58932-5d8a-4472-a3cb-8d442ca9a400?A=C>】
- 行政院促進轉型正義委員會（2020）。行政院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>
- 【Executive Yuan's Transitional Justice Commission. (2020). *Two-year progress report of the Executive Yuan's Transitional Justice Commission*. <https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C>】
- 吳乃德（2006）。轉型正義與歷史記憶：臺灣民主化的未竟之業。《思想》，2，1-34。
<https://doi.org/10.29848/SX.200609.0001>
- 【Wu, N.-T. (2006). Transitional justice and historical memory: The unfinished business

of Taiwan's democratization. *Reflexion*, 2, 1-34. <https://doi.org/10.29848/SX.200609.0001>】

汪宏倫（2021）。我們能和解共生嗎？：反思台灣的轉型正義與集體記憶。思想，42，1-61。

【Wang, H.-L. (2021). Can we achieve reconciliation and coexistence? Reflecting on Taiwan's transitional justice and collective memory. *Reflexion*, 42, 1-61.】

林慈淑（2019，3月6日）。我對12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 concerns about the new 12-year basic education history curriculum: Transgressing the boundaries that define history as history*. The News Lens. <https://www.thenewslens.com/article/114727>】

教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通高級中等學校：社會領域。<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27799/68319.pdf>

【Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education for elementary school, junior high and general senior high schools: The domain of social studies*. <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27799/68319.pdf>】

教育部（2023）。國家轉型正義教育行動綱領（2023年至2026年）。<https://www.ey.gov.tw/File/967D66B28577EDCF?A=C>

【Ministry of Education. (2023). *National transitional justice education action program (2023-2026)*. <https://www.ey.gov.tw/File/967D66B28577EDCF?A=C>】

陳俊宏（2015）。附錄一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（編），記憶與遺忘的鬥爭：臺灣轉型正義階段報告（卷二，頁141-160）。衛城。

【Chen, C.-H. (2015). Appendix: Principles of the United Nations in handling transitional justice. In The Taiwan Truth and Reconciliation Promotion Association (Ed.), *The struggle between memory and forgetting* (vol. 2, pp. 141-160). Acropolis.】

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). *The Transitional Justice Commission member says four*

key issues need to be revised, refusing to endorse transitional justice in the history curriculum. The Liberty Times. <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2521759>】

黃仁俊（2023）。臺灣轉型正義的三個脈絡——德國法、比較法與後威權主義。《憲政時代季刊》，47（1），1-46。

【Huang, R.-J. (2023). The three contexts of transitional justice in Taiwan: German model, comparative law and post-authoritarianism. *The Constitutional Review*, 47(1), 1-46.】

詹美華（2020）。高中歷史教科書爭議議題教學的挑戰：教師的課程覺知與教學詮釋。《教育研究與發展期刊》，16（2），63-94。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16\(2\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16(2).0003)

【Chan, M.-H. (2020). The challenge of teaching high school history textbooks concerned with controversial historical issues: Teachers' awareness and interpretation of the curriculum. *Journal of Educational Research and Development*, 16(2), 63-94. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16\(2\).0003](https://doi.org/10.6925/SCJ.202006_16(2).0003)】

甄曉蘭（2022）。轉型正義與教育連結的意義與可行路徑。《人文社會科學簡訊》，24（1），62-67。

【Chen, H.-L. (2022). The significance and feasible paths of linking transitional justice with education. *Humanities and Social Sciences Newsletter*, 24(1), 62-67.】

甄曉蘭（主編）（2013）。《和平教育——理念與實踐》。國家教育研究院。

【Chen, H.-L. (Ed.). (2013). *Peace education: Perspectives into practice*. National Academy for Educational Research.】

Andrieu, K. (2010). Civilizing peacebuilding: Transitional justice, civil society and the liberal paradigm. *Security Dialogue*, 41(5), 537-558. <https://doi.org/10.1177/0967010610382109>

Arthur, P. (2009). How “transitions” reshaped human rights: A conceptual history of transitional justice. *Human Rights Quarterly*, 31(2), 321-367.

Bain, R. B. (2009). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. *Journal of Education*, 189 (1-2), 159-167.

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bar-Tal, D., & Bennink, G. H. (2004). The nature of reconciliation as an outcome and a Process. In Y. Bar-Siman-Tov (Ed.), *From conflict resolution to reconciliation* (pp. 11-38). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195166439.003.0002>
- Bellino, M. J., Paulson, J., & Anderson Worden, E. (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>
- Benavot, A., & Amadio, M. (2005). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. United Nations Education Scientific and Cultural Organization. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1548/2004_Benavot_A%20Global%20study%20of%20intended%20instructional%20time%20and%20official%20school%20curricula%2c%201980-2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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* (pp. 37-76). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_2
- Bromley, P., & Lerch, J. (2018). Human right as cultural globalization: The rise of human rights in textbooks, 1890-2013. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 345-356). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_25
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. The United Nations Children's Fund. <https://eprints.whiterose.ac.uk/80473/>
- 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>
- Cole, E. A. (2017). *No legacy for transitional justice efforts without education: Education as outreach partner for transitional justice*. International Center for Transitional Justice.

- https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_Justice_Legacy_Education.pdf
- 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. 334-367). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976858.012>
- Davies, L. (2017a). Justice-sensitive education: The implication of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333-350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Davies, L. (2017b). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict Education Reconstruction and Transitional Justice Studies on Education and Transitional Justice*. International Center for Transitional Justice. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf
- De Greiff, P. (2010). A normative conception of transitional justice. *Politorbis*, 50(3), 17-29.
- De Greiff, P. (2012a). *Report of the Special Rapporteur on the promotion of truth, justice, reparation and guarantees of non-recurrence*. United Nations. <https://docs.un.org/en/A/HRC/21/46>
- De Greiff, P. (2012b). Theorizing transitional justice. *Transitional justice*, 51, 31-77.
- Enns, D. (2007). *Identity and victimhood: Questions for conflict management practice*. Berghof Research Center for Constructive Conflict Management. <https://berghof-foundation.org/files/publications/boc28e.pdf>
- Fischer, M. (2011). Transitional justice and reconciliation: Theory and practice. In B. Austin, M. Fischer, & H. J. Giessmann (Eds.), *Advancing conflict transformation* (pp. 405-430). Barbara Budrich. https://berghof-foundation.org/files/publications/fischer_tj_and_rec_handbook.pdf
- Gallagher, T. (2004). *Education in divided societies*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230536722>
- Gready, P., & Robins, S. (2014). From transitional to transformative justice: A new agenda for practice. *International Journal of Transitional Justice*, 8(3), 339-361. <https://doi.org/10.1093/ijtj/iju013>
- Hajir, B., & Kester, K. (2020). Toward a decolonial praxis in critical peace education:

- Postcolonial insights and pedagogic possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 515-532. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09707-y>
- Hamber B., Ševčenko, L., & Naidu, E. (2010). Utopian dreams or practical possibilities? The challenges of evaluating the impact of memorialization in societies in transition. *International Journal of Transitional Justice*, 4(3), 397-420. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijq018>
- Kritz, N. J. (2009). Policy implications of empirical research on transitional justice. In H. van der Merwe, V. Baxter, & A. R. Chapman (Eds.), *Assessing the impact of transitional justice. challenges for empirical research* (pp. 13-22). United States Institute of Peace.
- Lambourne, W. (2009). Transitional justice and peacebuilding after mass violence. *International Journal of Transitional Justice*, 3(1), 28-48. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijn037>
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and school history*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680494434>
- Manning, P. Paulson, J., & Keo, D. (2024). Reparative remembering for just futures: History education, multiple perspectives and responsibility. *Futures*, 155, 103279. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103279>
- McAuliffe, P. (2011). Transitional justice's expanding empire: Reasserting the value of the paradigmatic transition? *Journal of Conflictology*, 2(2), 32-44.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human rights in school science textbooks: Cross-national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111-134. <https://doi.org/10.1177/0038040710367936>
- Miles, J. & Keynes, M. R. (2025). *Education and historical justice: Redress, reparations and reconciliation in the classroom*. Bloomsbury.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. T., & Smith, A. (2017). The 4Rs framework: Analyzing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), 14-43.
- Olick, J. K. (2007). *The politics of regret: On collective memory and historical responsibility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203941478>
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict:

- A review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 115-141. <https://doi.org/10.17609/N84H20>
- Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, C. A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L. O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S., & Shanks, K. (2020). Education as site of memory: Developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 429-451. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>
- 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>
- Ramírez-Barat, C., & Schulze, M. (Eds.). (2018). *Transitional justice and education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation*. V&R unipress.
- Rigby, A. (2001). *Justice and reconciliation: After the violence*. Lynne Rienner.
- Roediger, H. L., & Wertsch, J. V. (2008). Creating a new discipline of memory studies. *Memory Studies*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1177/1750698007083884>
- Salvioli, F. (2020). *Memorialization processes in the context of serious violations of human rights and international humanitarian law: The fifth pillar of transitional justice* (Report No. A/HRC/45/45). Human Rights Council, United Nations. <https://docs.un.org/en/A/HRC/45/45>
- Sandford, R. (2019). Thinking with heritage: Past and present in lived futures. *Futures*, 111, 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.06.004>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sharp, D. N. (2015). Emancipating transitional justice from the bonds of the paradigmatic transition. *International Journal of Transitional Justice*, 9(1), 150-169. <https://doi.org/10.1093/ijtj/iju021>
- Sharp, D. N. (2019). What would satisfy us? Taking stock of critical approaches to transitional justice. *International Journal of Transitional Justice*, 13(3), 570-589. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijz018>
- Sobe, N. W. (2014). Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries. In J. H. Williams (Ed.), *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation* (pp. 311-318). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-656-1_15

- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>
- Turner, C. (2008). Delivering lasting peace, democracy and human rights in times of transition: The role of international law. *International Journal of Transitional Justice*, 2(2), 126-151. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijn017>
- United Nations Secretary-General. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies: Report of the Secretary-General*. United Nations.
- 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>
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613715>
- Worden, E. A. (2014). *National identity and educational reform: Contested classrooms*. Routledge.
- Zalaquett, J. (1990). Confronting human rights violations committed by former governments: Applicable principles and political constraints. *Hamline Law Review*, 13, 623-660.

2025 年 5 月 29 日收件

2025 年 10 月 8 日第一次修正回覆

2025 年 11 月 12 日第二次修正回覆 & 通過初審

2025 年 12 月 19 日第三次修正回覆

2025 年 12 月 25 日通過複審