

科技部人文社會科學研究中心
補助學術研究群暨經典研讀班結案報告

轉型正義與教育之反思對話
學術研究群

計畫編號：MOST 110-2420-H-002-003-MY3-SG11014

執行期間：110 年 1 月 1 日至 110 年 12 月 31 日

計畫召集人：詹美華副研究員

執行機構及系所：國家教育研究院教科書研究中心

中 華 民 國 110 年 12 月 31 日

科技部人文社會科學研究中心
補助學術研究群暨經典研讀班結案報告

轉型正義與教育之反思對話

類別：學術研究群 經典研讀班

計畫編號：MOST 110-2420-H-002-003-MY3- SG11014

執行期間：110年1月1日至110年12月31日

執行機構及系所：國家教育研究院教科書研究中心

計畫召集人：詹美華副研究員

計畫成員：李仰桓 國家教育研究院教科書研究中心助理研究員
李岱融 國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員
李怡俐 國立清華大學科技法研究所助理教授（講員）
李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心副研究員
張珍瑋 國立臺灣師範大學教育系助理教授
張隆志 中央研究院臺灣史研究所副研究員
陳佳利 國立臺北藝術大學博物館研究所教授
陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授
黃春木 臺北市立建國中學歷史科教師（講員）
甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育系教授
楊秀菁 國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員
楊雅妃 國立臺灣師範大學教育系博士後研究員
葉珍玲 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員
鄭英傑 國立臺灣師範大學教育系助理教授

兼任助理：宋羿慈 研究生

中華民國 110 年 12 月 31 日

補助學術研究群暨經典研讀班成果自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否具有政策應用參考價值及具影響公共利益之重大發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

本案申請規劃辦理 12 場會議，實際辦理 13 場會議

達成目標

未達成目標（請說明）

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形（請於其他欄註明專利及技轉之證號、合約、申請及洽談等詳細資訊）

論文： 已發表 尚未發表之文稿 撰寫中 無

專書： 已出版 尚未出版之書稿 撰寫中 無

其他：部分參與研究的成員正在撰寫轉型正義教育方面相關期刊文章。

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）。

說明：本學術研究群經過一年的聚會研讀轉型正義與教育相關文獻並交換意見與討論，有如下成果：

第一，增進不同專長研究者（例如歷史、法律、政治、人權、教育社會學、博物館教育、課程與教學等）有互動對話的機會。一方面加強對轉型正義概念、脈絡發展與價值訴求的認識和釐清，另一方面對於轉型正義作為促進教育改革的架構與實踐作法，參考來自國際經驗的借鏡與研究反省，可以幫助我們思考臺灣本地轉型正義教育的推動目標與實踐方式。

第二，再思教育對深厚民主根基的重要性。轉型正義的推動連結到現實政治問題，現實政治問題左右人們對近期歷史的解讀與使用，轉型正義的紛擾仍影響教育，特別是歷史教育的實踐，因此想要透過轉型正義取向的教育培養會思考批判的民主公民、建立和解容忍的社會，仍需對於轉型正義教育的學習內涵、教學目標、教學方法、學校文化與教師教育等各層面有更多的探討與論述。

補助學術研究群暨經典研讀班成果彙整表

計畫召集人：詹美華		計畫編號：MOST 110-2420-H-002-003-MY3-SG11014			
中心專案計畫名稱：轉型正義與教育之反思對話					
成果項目		量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)	
國內	學術性論文	期刊論文	1	篇	李涵鈺、李仰桓(2021)，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。
		研討會論文	3		發表在 2021.12.17 國家教育研究院主辦之「教科書轉型正義教材分析」研討會
		專書		本	
		專書論文		章	
		其他	1	篇	申請 2022 科技部整合型研究計畫，包含總計畫和 5 個子計畫。整合型計畫名稱「轉型正義教育的理念與實踐：國際與在地經驗的對話」
國外	學術性論文	期刊論文		篇	
		研討會論文			
		專書		本	
		專書論文		章	
		其他		篇	
參與計畫人力	本國籍	教授	3	人次	甄曉蘭、陳佳利、陳麗華
		副教授/副研究員	3		詹美華、李涵鈺、張隆志
		助理教授/助理研究員	6		李仰桓、李怡俐、葉珍玲、張珍瑋、楊秀菁、鄭英傑
		博士後研究員	3		李岱融、楊雅妃、黃春木教師
		專任助理	1		宋羿慈
	非本國籍	教授			
		副教授			
		助理教授			
		博士後研究員			
		專任助理			
其他成果					
(無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)		國家教育研究院主編之《教科書研究》期刊第 15 卷第 3 期預定主題「轉型正義教育與教材設計」(2022.12 出刊)			

摘要

「轉型正義」(transitional justice) 是與「民主轉型」密切相關的一種「概念」,也是糾正過去威權或極權時期體制化大規模侵害人權的一種「過程」所進行的彌補與善後工作,通常包括真相調查、起訴加害者、賠償受害者、追思和紀念、和解措施、制度改革、人事清查等有關法律、政治、文化的措施與機制。從巨觀角度,轉型正義處理人權侵害的遺緒和打擊「有罪不罰」(impunity)的現象,是建立法治以追求社會和解與包容的重建工程。目前這個社會重建工程逐漸往教育領域延伸,希望從人權、歷史正義、公民民主素養的教育實踐做起,培育下一代年輕人認識體制性暴力、系統性不平等所帶來的歷史教訓,「不再重蹈覆轍」(never again)。鑒於轉型正義雖與教育連結而納入十二年國教社會領域課程,但教育領域對此議題之系統化論述與研究幾乎闕如。本學術研究群聚集不同專長者共同研讀轉型正義與教育相關的文獻,開啟互動對話,一方面加強對轉型正義概念、發展脈絡與價值訴求的認識與釐清;另一方面思考轉型正義如何作為促進教育改革(特別是歷史教育)的架構與實踐作法,包括學習內容、教學目標、教學方法、學校文化、教師教育與博物館教育等層面。研究群研讀的12個主題,包括:(一)轉型正義的概念與發展,(二)轉型正義的機制與爭議,(三)轉型正義的價值思辨與實踐方式,(四)臺灣的轉型正義及其爭論與爭議焦點,(五)轉型正義與記憶、敘事、認同,(六)轉型正義與教育實踐,(七)轉型正義在大眾教育的推動,(八)教育革新與轉型正義,(九)教材文本與轉型正義,(十)學生學習與轉型正義,(十一)教師教育與轉型正義,(十二)轉型正義與教育研究及發展等。整體而言,透過教育讓年輕人認識轉型正義的精神、內涵與追求,是臺灣社會民主轉型以來進而正視威權遺緒、深厚民主根基、邁向族群和解的重要課題。轉型正義議題納入教育可以帶來課程改革的機會,提供教學文化更多批判思考與民主討論的空間,相對地,它也可能衝擊並挑戰課程與教學的實踐。蒐集、閱讀、研究國際上轉型正義與教育的重要文獻,聚焦上述一系列主題的交流對話和反思討論,能為國內轉型正義教育的學術研究與實務做法,提供系統性討論的基礎並反思教育在轉型正義議題中的角色與功能。

關鍵字：轉型正義、歷史教育、課程與教學、博物館教育、教師教育

計畫執行心得

感謝科技部人文社會科學研究中心的補助，讓一群對「轉型正義與教育之間如何聯繫起來」有興趣的不同專長研究者，透過一年期（110年）研讀相關文獻和聚會討論，著實給大家帶來相當豐富和可貴的溝通交流經驗，讓不同領域、不同專長的研究者能從不同角度切入對轉型正義與教育做跨領域的討論和交換意見。

轉型正義，在教育領域是新興議題，也在課程發展中成為新納入的學習主題。為有系統地認識教育在轉型正義進程中的作用與重要性，研究群召集人大量蒐集轉型正義與教育的相關文獻，規劃為12個主題、34篇期刊/專書文章，其次邀請有興趣的參與者，自行從34篇文章中選擇有意導讀的篇章，透過每個月一次聚會讓研究群學員研讀2至3篇文章，並在適當的討論主題中安排演講，例如，對當代轉型正義的制度與規範的認識；歷史課綱中的國家暴力與轉型正義主題；高中歷史課堂中的轉型正義教學等。縱使遇到COVID-19疫情期間，大家仍透過線上視訊踴躍參加研讀活動和討論。在最後幾個月，部分研究群學員開始研擬提科技部整合型研究計畫，在例會時間之外又聚會討論，除加深對轉型正義與教育的探究並深化對探究問題的意識之外，大家也藉此反芻一年來所研讀文章的重要概念，同時凝聚出研提計畫的革命情感、團隊精神，這似乎說明了學界仍應鼓勵團隊合作或跨領域的學術研究。

關於計畫執行的建議，有關申請計畫書的說明內容，召集人的權益似乎說明不清，召集人規劃和籌組學術研究群、導讀文章、主持會議等都不予經費，似乎令人費解，畢竟召集人不是名義上而是實質上付出心力的執行者。再者，有關經費的運用、項目名稱可以再彈性一些，範疇可以廣一點。

目錄

一、報告內容-----	4
二、各場次簽到單-----	72

轉型正義與教育之反思研究群 第一次會議紀錄

時間：民國 110 年 1 月 22 日（星期五）15:00~18:00

地點：國家教育研究院臺北院區 604 會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：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）

出席人員：李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心助理研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、張隆志（中央研究院台灣史研究所副研究員）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳昫萱（國家教育研究院教育制度與政策研究中心副研究員）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、楊秀菁（國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）、黃春木（臺北市立建國中學歷史科教師）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Ramírez-Barat, C. & Duthie, R. (2015). Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding. [總報告, 54 頁]

講題二：

Paulson, J. et al. (2020). Education as site of memory: developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 1-23.

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- ICTJ 將轉型正義定義為：「對系統性大規模人權迫害的回應；它尋求承認受害者並促進和平、和解及民主的可能性；它不是一種特殊的正義形式，而是適應於社會在一段時間內普遍存在侵害人權後自我改變的正義；它的重要措施包括：起訴罪犯、真相委員會、補償計畫、性別正義、安全體制改革、紀念活動等，這些措施之間是相輔相成，沒有任何一項特別有效；它處理廣泛侵害人權的行為通常會帶來很多實際的困難，所以政治權衡是很微妙的，如果在風險中沒有穩定的立場，將難以推動。綜合而言，轉型正義的設計應該是加強民主與和平，這也是社會歷經大規模濫用人權、暴

力行為後，重拾破碎社會關係的關鍵目標。」

- ICTJ 和 UNICEF（聯合國兒童基金會）共同進行 Transitional Justice, Education, and Peacebuilding 計畫，該計畫旨在回答兩個問題：
 1. 轉型正義如何藉由改革教育體系，促進兒童和青年重新融入這些體系，以促進建設和平的目標？
 2. 教育如何透過擴大延伸推廣事項（outreach agenda），讓年輕人參與，將有罪不罰（impunity）的文化轉變為尊重人權和民主法治，來促進轉型正義的目標？
- Transitional Justice, Education, and Peacebuilding 計畫包含三類專題：第一類是探討後衝突教育重建和轉型正義，研究不同國家如何使用轉型正義作為促進教育改革的框架；第二類是關於賠償與教育，研究設計和執行賠償方案的機會與挑戰，以及賠償方案如何為人權受害者提供教育；第三類則是探討延伸推廣（outreach）、教育和永續性，包含如何利用教育活動使兒童和青年參與轉型正義，及在地為基礎的推廣活動、非正式教育措施如何在處理過去歷史問題上發揮作用。
- 教育對和平的貢獻，取決於教育部門本身及國家的公共文化，對過去不正義遺緒的改革及方案能有敏覺性（sensitivity）。轉型時期的教育制度可能帶有過去威權體制下的暴力文化、有罪不罰等不當遺產，如何改變教育制度，使其去除這些不當遺產，並轉向了解過去、補償受害者、強化人權價值與規範等是實踐轉型正義的關鍵之一。
- 改變教育制度包含七個層面：1.教育體系的規範和制度 2.受害者受教育的機會 3.學校環境、文化與治理 4.課程改革 5.教育學與教學方法 6.教學工具 7.師資培訓。

（二）講題二

- 本文以「記憶」為主軸，指出教育本身就是記憶的場域，如何從教育場域進行相關研究、討論記憶便是關鍵之一。
- 記憶不單純只是歷史教科書、教材的問題，過往研究通常會從博物館、紀念碑等來切入討論記憶，但本文特別關注「教育」——尤其關於困難歷史（difficult history）的理解，教育更是重要的場域。
- 記憶研究是 self-identify discipline：因為記憶在不同主體中存在張力與衝突，所以記憶研究才會逐步自我澄清、有研究價值。記憶研究也具有政治性，因此它不僅僅是處理過去，更是對現在、未來都會有影響。
- 人們是在文化脈絡／氛圍下共享、共同重構記憶，參與者的主體性、文化脈絡、社會都會融合進記憶當中。
- 記憶不僅僅是在教室裡面，而是教學場域本身就是記憶場域，記憶在學校裡被討論、被融合，因此我們必須從結構、政策、認同層面來探討這個記憶的場域。

- 帶領學生前往博物館不單單只是一趟校外參訪，學生自身的主體性，會使他們以不同眼光看待博物館：將其視作學習之旅、視作朝聖之旅、視作觀光之旅等。
- 人在記憶的場域中——教師與學生在教室中——的互動，也創造了新的記憶。老師怎麼帶領學生探索這些記憶，會是記憶凝聚的關鍵。
- 研究困難歷史的教學可以有幾個切入層面：我們的經驗是什麼？（experience of）；我們的態度是什麼？（attitude to）；教學的原因是什麼？（reason for）。
- 教師個人經驗、立場，以及更大的社會脈絡，都會形塑教室中師生的互動。
- 對困難歷史教學的研究，可以分成兩個向度：一個是結構層面（政策、社會結構等），另一個則是教育場域中的師生互動、教學活動。過往的研究多半比較聚焦在前者而忽略了後者的重要性。

三、回應與討論

（一）講題一討論

李怡俐：這份報告可能要跟聯合國過往轉型正義討論的一起看，因為 ICTJ 受到聯合國轉型正義架構的影響很深。聯合國處理轉型正義問題時，主要是從國際人權法、國際人道法、國際刑事法和國際難民法這四個國際法的體系來討論轉型正義。因此此研究報告不斷提到的「人權」，其實也就是在這四個國際法的基礎上。2004 年聯合國的轉型正義報告中提出了四個面向：追究責任、尋求真相、界定受害者與保障範疇、改革制度以保證不再重蹈覆轍。在這個框架下，教育就會是第四個面向（改革制度）中的一部分，由此比較可以連結到今天的文獻。我認為這份報告是補充了 2004 年報告的細節，提出了更多執行面向的東西。

（二）講題二討論

詹美華：Peter Seixas 認為，課堂教學即是在學術歷史與記憶/生活歷史（memory & life practice）之間互動、循環，歷史教學研究不該只是聚焦在上半部的學術歷史，也要關注下半部的記憶/生活歷史。

甄曉蘭：以前我們都會受到集體記憶（collective memory）影響，將焦點放在教科書上；但這篇文章指出教室裡師生的記憶也是關鍵。教師如何選擇歷史教學的材料、材料如何結構歷史事件，其實都會影響到學生的記憶。而學生也會帶來他們過去生活經驗所形塑的記憶，使得教室中的記憶互動更加多元、豐富。

黃春木：歷史怎麼教並不是孤立的，在教之前就已經被歷史課綱、歷史教科書給限制住了。理想上，無論是什麼樣課題的歷史教育，課綱的修訂、教科書編寫和教師教學應該要是一同思考的；但從時間順序上來說，當課綱制定者去思考教師會怎麼教歷史的時候，就很大一部分地限制了教學的樣態。老師跟學生

當然可以做相關的抗衡，但成本很高，這是我們在思考歷史教育改革一個很根本的問題。過往對課綱微調的討論，很多都是聚焦在歷史事實的選擇，而不是第二層次（second-order）的歷史思考；對歷史課綱的想像，也常常是聚焦在認同層面，而不是培養學生足夠的歷史理解與學習歷史討論。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第二次會議紀錄

時間：民國 110 年 2 月 26 日（星期五）14:00~17:00

地點：國家教育研究院臺北院區 602 會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）

出席人員：李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心助理研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、楊秀菁（國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員）、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系教授）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育系博士後研究）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、韓佩倫（國家教育研究院教科書研究中心助理）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

In O. Simić (Ed.), *An Introduction to Transitional Justice* (pp.1-27). New York, NY: Routledge.

講題二：

Reiter, A. G. (2017). The development of transitional justice. In O. Simić (Ed.), *An Introduction to Transitional Justice* (pp.29-46). New York, NY: Routledge.

講題三：

Teitel, R. G. (2003). Transitional justice genealogy. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69-94.

二、導讀重點：

- 轉型正義的兩個定義：

1. as the conception of justice associated with periods of political change
 2. characterized by legal responses to confront the wrongdoing of repressive regimes
- 轉型正義的三個階段
 - 階段一：二戰後（1945-）
 - 國際正義/特別法庭
 - 防治及懲戒滅絕種族罪公約（1948）
 - 戰後審判將國家的不法行為定為刑事犯罪，成為現代人權法基礎
 - 階段二：第三波民主轉型（1980s-1990s）
 - 轉型模式更加在地化、多樣化
 - 國際法可以做為轉型社會中的指引功能
 - 將真相與正義並置
 - 以和平交易正義
 - 階段三：穩定狀態轉型正義（steady-state transitional justice, 2000-）

此一時期的轉性正義不再是過渡時期的特殊狀況，而是長久、穩定發展的法律概念

 - 轉型正義逐漸成為法律典範（a paradigm of rule of law）
 - 國際刑事法院成立、戰爭法和人權法的拓展
 - 轉型正義是一個概念，也是一種過程，包括許多不同的法律、政治、文化的措施與機制；這些措施或機制可強化、削弱、增進或加速政體的變遷或鞏固。在轉型或和解的過程中，轉型正義措施可以提供助益，但不一定能取得特定成果；促進社會轉向民主法治的轉型正義，其成敗在於新政府提出的措施是否具備包容性(inclusive)性質。
 - 轉型正義措施有四種類型：確認(acknowledgement)、修復(restorative measures)、刑事追訴(criminal justice measures)、赦免法或重新融入法(amnesty laws or rehabilitation laws)。
 - 關於轉型正義的效果和影響，為做到包容性的措施，轉型正義的程序一開始須對過去發生的事有一個共同的敘事(a common narrative)。其次應重建社會信任。
 - 從變遷(transition)時期到轉型(transformation)時期，前一階段否定過去體制

的正當性，後一階段肯認新體制的正當性。這當中轉型正義措施的推動有賴公民社會的建立。



- 簡介轉型正義的歷史與政治發展脈絡，以及轉型正義概念的發展與轉變。

三、回應與討論

鄭英傑：有三個問題想就教大家。第一個是定義問題，我們如何確保定義是乾淨的？既然轉型正義是一個過程性的概念，我們如何去斷定此時此刻立論的基準點，不會是以後的人究責的證據？第二個是亞洲國家如何處理轉型正義的概念？我目前找到的案例比較多聚焦在泰國、緬甸等具有政經歷史背景的國家，至於像台灣、新加坡、日本等等，對於轉型正義概念的處理，到底是在哪個階段？我們台灣在處理轉型正義，到底是站在什麼立場處理這件事？第三個是，假設前面這兩件事有些不確定性，那學校教育要如何處理這樣不穩定的狀態？

李怡俐：定義的問題，我想我就從這次導讀的 Teitel 的想法出發來回應。轉型

正義最初是扣合著民主轉型的現象，法學者為了調和政治轉型下法律、法治的想法轉變與差異，以建立更健全的法律機制為目標而提出的理論觀點。（可參閱 Teitel《變遷中的正義》）不同學者對轉型正義的觀點當然也有所差異。關於亞洲轉型正義的發展，我自己做的是台韓轉型正義的比較。相對於台灣，南韓轉型正義在國際上的關注度比較高，這是因為 1990 時期南韓對前總統全斗煥、盧泰愚的世紀大審，以及對光州事件後的處理等。這十年在亞洲的討論，比較多的確實是東南亞，但在那之前南韓和台灣的民主化、日本戰後的審判等也都有連結到轉型正義討論。不過整體來說，亞洲的轉型正義研究並不像歐洲那麼豐沛，還有許多待耕耘的地方。

鄭英傑：我覺得我們教育可以著力的點，或許是過去的行為從被視為「正義」到被視為「不正義」之間的那個先前的判斷，我們或許可以鼓勵學生去思考這個轉折的憑據，而不只是鼓勵學生去擁抱轉型正義。

甄曉蘭：教育常常在談是「誰的正義」，時間差異、社會變遷或許會使人們對正義的理解和詮釋不同，我想這也的確是我們在教育過程中需要去思考的。我們在處理正義的時候，不僅僅是大的政治、法律問題，還有分配、機會的問題也是很值得我們關注。判準問題則是要回到人權價值，如果我們是站在人權的角度來思考判準，那我想是有機會超越時間的影響因素。

李仰桓：轉型正義這個概念，最初是為了處理威權時期的人權侵害問題，所以它一開始就和人權密切相關。那回到判準問題，我們的後代能不能來質疑我們做的轉型正義？如果我們的轉型正義作為確實是基於普世價值、基於人權，那我想我們被質疑的機率就比較低、比較站得住腳，因為我們是站在一個普遍被接受的人權價值。在教育上也是比較容易接受的，我們可以從人權、民主的價值帶到轉型正義。

李怡俐：我想我提供一個 source 吧，我們在談這件事的時候自然是需要有個自信的標準或是比較為世界所接受的、理解的方式。聯合國的人權委員會在 2004 年的報告中也首次表達官方想法：民主的體制處理過去威權脈絡下或是武裝衝突——包括戰爭衝突下——的大規模人權迫害的一套完整程序與制度，這些相關的程序和制度包括司法和非司法的各種制度。司法的包括刑事審判制度、受害者賠償制度；非司法的包括真相調查、除垢改革。像這樣一個報告，大概是比較能普遍被接受、比較少人挑戰的定義吧！但當然我也必須說，這個報告還是從比較制度論、功能論的角度去定性什麼叫做轉型正義。我想可能有些歷史學、社會學等等領域的學者可能會不滿意這樣的定義吧。我想也回應一下剛剛的問題，儘管很多學者對轉型正義有爭論，但大概有個共識是，轉型正義絕對不會是包山包海的，比較就我所知——當然這只是我的認知——對轉型正義概念的定義還是有明確的邊界的。不過在 1980 年代以來有很大一波轉型正義的浪潮，這波浪潮下有許多實驗性的措施，也連帶地關心到種族、殖民等等問題，並且有人開始討論轉型正義機制可不可以也應用到這些方面？效果好不好？能不能達到人權保障？就這點來說轉型正義確實可以幫助到其他人權的議題。但我覺得還是要切開來，一個是定義上的界線，另一個是機制上的借取與參考。

李涵鈺：我想補充一下教科書怎麼處理轉型正義，因為我的研究案就是在探討

國內外的教科書如何處理轉型正義。我之前在找德國高中教科書的時候，發現並沒有轉型正義或轉型正義相關的章節，後來發現他們把相關的內容放在國家社會主義獨裁政權（納粹政權）的部份去講，會很詳細地交代加害體制、造成的影響，以及後續的轉型正義措施與理由。而南非教科書的案例，我發現他們課綱中沒有「轉型正義」這個詞，但他們有兩個章節相關：一個是爭取民主的歷程，一個是真相和解委員會的處理。所以他們也不是直接教授轉型正義的概念，而是去教授過去不正義的歷史。所以我自己覺得，這兩個案例都偏向透過教授過去、反省來達到轉型正義的效果。而今天三篇都有提到對加害者的究責，對照最近台灣促轉會公開軍法官審判紀錄的爭議，我會很好奇這些國家是如何去處理究責？處理多深？

陳麗華：我延續涵鈺的內容，剛剛看到東歐的除垢法，我就很好奇他們是怎麼做的？

詹美華：我有個問題滿好奇的，Transitional Justice 的 Transitional 有沒有一個終止、結束的時候？因為原義是指過渡時期，那它應該會有一個終點。

陳麗華：照剛剛說的，因為轉型正義的定義有界限，所以一但在這個範疇內處理完，真相委員會就會結束、終止。

李怡俐：如果我們從英文去探究他的詞源，Transition 是轉型，所以轉型正義原本一個國家、社會是要處理轉型的過渡期間如何調適法律前後的衝突和差異。但中文翻譯之後，「轉型正義」就常常會有每個人不同的理解。我沒記錯的話，吳乃德老師應該是第一個在中文文獻中使用「轉型正義」這個詞，他在那篇文章中也有清楚交代他為什麼選用這個辭彙。我們在講轉型正義的時候，通常都有目的性的追求，那這些目的性的追求是什麼？如果又是我們放在過去威權的脈絡底下、發生大規模人權迫害的時候，會有兩個目標是我們追尋的：一個是往過去看，真相到底是什麼？責任如何劃定？我們如何彌平傷痕？而另一個往現在與未來看的，則是追求普世人權價值，建置一個更能保障人權的社會。回應這兩個目標追求，在台灣基於對過去的經驗、理解不同，對於責任劃定就會變得非常困難。如果參考國際上的做法，國際上有刑事法庭、有相關規範，雖然台灣的國際地位使得我們很難使用到這些機制，但我們仍能考慮將這些機制內國法化；而參考南韓的經驗，他們是用特別法的方式來處理這個問題，但當然也面臨了是否違憲的爭議。換句話說，要追溯加害者會牽涉到現在執政者的意願，是否願意花力氣立法，接下來才有司法可以運作的空間。以台灣來說還有一段路要走，台灣的情況不像南韓，對於過去的事，不同黨派、立場的看法人事相當分歧；相對地南韓整體社會對於過去的事已經有一個共識，無論是哪一個政黨都認定過去是錯的、應該要反省的。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第三次會議紀錄

時間：民國 110 年 3 月 19 日（星期五）14:00~17:00

地點：國家教育研究院臺北院區 902 會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：楊雅妃（國立臺灣師範大學教育學系博士後研究）、李仰桓（教科書研究中心助理研究員）、詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

出席人員：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Fijalkowski, A. (2017). Truth and reconciliation commission. In O. Simić (Ed.), *An Introduction to Transitional Justice* (pp.91-112). New York, NY: Routledge.

講題二：

Garcia-Godos, J. (2017). Reparations. In O. Simić (Ed.), *An Introduction to Transitional Justice* (pp.177-200). New York, NY: Routledge.

講題三：

Lundy, P. (2009). Exploring home-grown transitional justice and its dilemmas: A case study of the Historical Enquiries Team, Northern Ireland. *International Journal of Transitional Justice*, 3(3), 321–340.

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- 真相與和解委員會是 1. 聚焦於過去的事件；2. 調查發生一段時間事件的模式；3. 直接且廣泛地接觸受事件影響的群體及其經驗以獲得資訊；4. 為暫時性的組織，以提出最終真相報告為目標；5. 經正式授權的。
- 真相委員會的成立方式、成員組成、成立時機、運作效期、運作機制等都會影響真相委員會的運作效能。

- 爭議點：
 1. 誰的真相委員會？誰的經驗？
 2. 如何達到和解？和解必須建立在共同的理解視角之上；而哪一個版本的過去，是轉型正義的核心問題。

(二) 講題二：詳見導讀稿

- 賠償是以受害者為對象的行政措施，不僅是物質層面，也是高度爭議性，連結社會過程與對過去的詮釋。
- 賠償是為了處理在前政權或武裝衝突中受到某些形式傷害的人的需要或要求。一般認為賠償與修復式正義 (restorative justice) 有關。
- de Greiff 將受害者賠償分為兩種定義：國際法上使用的定義、具體賠償計畫中使用的定義。
- 國際法上使用的定義：
 1. 賠償是為了處理人權侵害者的被害人所受的傷害，而採取的所有型態之賠償措施。在此意義上，賠償可視為司法程序的一部分。
 2. 一般而言，賠償可分為五種類型：回復、補償、復原、滿足、保證不重蹈覆轍。
- 具體賠償計畫中使用的定義：
 1. 指涉特定的受害族群或人權侵害類型。
 2. 運作基於賠償的類型與發放的方式兩項基本要素。
 3. 賠償可分為兩類：象徵性賠償（承認與確認受害者受的傷害）、物質性的賠償（提供有形的財物以修復損害，包括金錢、貨品或服務）。
 4. 政府應該同時提供象徵性與物質性的賠償。
- 界定受害者與受益者的方式與挑戰：
 1. 賠償計畫可能以侵害的類型來認定受害者，如謀殺、綁架、刑求、強迫流離失所等等。
 2. 賠償計畫可能面臨的挑戰包括：受害者遭受多重性的侵害而政府能提供的措施有限、賠償的具舉證責任往往落在受害者身上、賠償計畫是否僅針對特定區域範疇的居民、無形損害難以認定、加害者與受害者身分無法二分、受益人的認定範疇。
- 賠償能否促進轉變？

1. 轉型正義與分配正義的關係為何？賠償是為了弭補過去或是改善未來？
2. 滿足、保證不重蹈覆轍兩者更有助於在更高、更結構性的層次上促成轉變。

(三) 講題三：詳見導讀稿

- 作者認為本土的轉型正義不等同於自下而上的轉型正義，自下而上的轉型正義應是透過參與性方法來進行的。
- 局內人擁有局外人所缺乏的歷史、文化和語言資源，這對於理解任何衝突的根本原因以及尋求可持續解決的方案都是不可或缺的。
- 自下而上的轉型正義的三個關鍵因素：當地人是誰？當地人的記憶是什麼？他們被認為代表了誰？
- 納入在地人並不意味著轉型正義會自動產生包容性、賦權和能動性；在地參與者彼此的意識形態、社群、權力關係、經驗等等都可能有所殊異，並存在著政治角力與折衝。
- 本土轉型正義應該納入受衝突影響最大者的地方所有權和參與權，意即在地人對方案的設計、實施和結果有最終的決策權。如何使在地人從被動的接受者轉為主動的推動者、利益相關者、專業知識的來源才是本土轉型正義的關鍵。
- 北愛爾蘭的歷史調查小組（The Historical Enquiries Team, HET）作為本土轉型正義的案例，其面臨了合法性遭受質疑（被認為是警察調查警察）、局內人與局外人的劃分、官員參與的利益衝突可能性等等的問題。
- HET 讓受害者家庭講述自己的故事和問題，這種作法頗有爭論：有些家庭確實在過程中逐漸恢復尊嚴，有些家庭卻因為這種個別化真相的方式而感到受傷。

三、回應與討論

(一) 講題一討論

楊雅妃：在看這些文章時，一直在想臺灣的轉型正義該怎麼做。像南斯拉夫以「事實（Fact）」代替「真相（Truth）」，是因為衝突和族群有關；臺灣的二二八事件也是和族群有關，不知道可以怎麼做。另外，一般來說真相和解委員會的運作是不超過兩年的，因為希望能保有社會的關注。我在看文章時一直在思考，臺灣的運作會不會拖太久而失去社會關注、失去能量呢？

詹美華：我們之前有討論到臺灣促轉會的期限快到了，在已經延過一次的情況下面對許多檢討聲浪。國際上並沒有把促轉會當作常設機構的情況。

楊雅妃：另一個問題是，在文章中提到前南斯拉夫特別強調不用「真相（Truth）」而用「事實（Fact）」，不知道兩者內涵差異在哪裡？

詹美華：這是個大哉問。一般談到轉型正義，目前用的詞大概都是「真相」。以我的觀點來說——從歷史教育切入——對於「真相」是會打個問號的。另一個問題是什麼叫做事實？如果以受害者為中心叫事實，但受害者又有很多情感經驗投射那該怎麼辦？或是說，不同受害者的體驗經驗、描述內容不同，那該怎麼拼湊出完整的圖像呢？所以它真的是非常複雜的課題。

甄曉蘭：我是在想說，事實它可能比較有一些具體的資料、材料；可是所謂的真相，可能會有更多個人主觀的經驗與詮釋。對真相的認定——雖然也有人說 Truth is out there——大概認為真相就是建構出來的。相對地事實就是事實，不同的事實、不同的聚斂和分析，可能會有不同的故事，但事實還是在那裡。

李仰桓：我覺得這件事可能還是得回到南斯拉夫他們當時的政治情勢、脈絡才能知道。但就我的觀點，舉例來說：我知道有一位長輩受到迫害，這是事實。但在真相委員會要追的反而是他為什麼被迫害？是誰陷害或舉發了他？因為這些事情是被掩蓋起來的，所以就特別需要去找真相。不過這邊可能還是要回到南斯拉夫的政治改革脈絡。

詹美華：南斯拉夫有很多民族、很多國家。在它的脈絡下「什麼叫做真相？」可能是個難以取得共識的問題。相對地使用「事實」這個詞就比較可以被接受：我說我的事實、你說你的事實，但不說我們有一個真相。

陳佳利：看書的原文跟主席講的是類似的，是受難者為主體，有一個名字和一個故事。事實之所以變得有意義，是因為受難者的故事被聽見了。

鄭英傑：聽了老師們的想法後，我的理解是事實比較傾向描述客觀的人事時地物；真相則是有一件事情發生在那裡，每一個人有他主觀經驗，並對某個人造成影響，那個影響可能是正可能是反。比如說我們在這邊開了一個讀書會，這個是事實；但我們怎麼經驗這個讀書會，以及離開之後怎麼詮釋剛剛那件事情，這可能就是真相。

另外，剛剛有提到促轉會任期，在任期考量上，除了思考它適合作為常設機關或作為任務編組之外，任期規劃也是希望大眾不要對這件事失去熱度。

（二）講題二討論

陳麗華：獅子山共和國的案例特別聚焦在性侵害和兒童虐待，我猜測它可能是在戰爭的情況下針對某個種族的大規模人權迫害。不然性侵害和兒童虐待一般會聚焦在個別案例，而不會放入轉型正義當中。

李仰桓：如果以性侵害而言，獅子山是在種族衝突時勝的一方對敗的一方的性暴力。至於兒童問題是因為它有童兵，那些小朋友被抓去當兵對他們的成長有非常大的負面影響，所以他們特別去處理這塊。這也是為什麼獅子山共和國的

報告會有兒童版，甚至提到說應該要轉成教科書。

甄曉蘭：我分享一下，因為賠償這個主題和教育比較有關。如果我們在教育上應該要回應心理層面的賠償，例如滿足、不重蹈覆轍，那我們到底該怎麼做？這會讓我聯想到加拿大的 BC 省的課程綱要，他們有一個部分叫 Historical Wrong，包括他們以前怎麼處理亞洲移民還有移民的貢獻，他們甚至有個委員會特別討論他們的學校、博物館教育可以怎麼處理這些議題。我認為賠償不該只是政府的認可，而是所有人都要認知過去的錯誤，而這勢必得透過教育。我認為他們在課程設計上，透過教科書、透過課程來釐清、覺知這些歷史錯誤就是另一種形式的賠償，唯有如此才可能真正地去療癒社會。如果再連結回文章脈絡，所謂滿足到底要怎麼達到呢？受害者到底要賠償到什麼地步？我覺得社會上到底要怎麼療傷才是更重要的。不然總會有人不滿意賠償結果，那個撕裂感就會一直存在，這是我從 BC 省課綱裡想到的。

詹美華：雖然我們在這次課綱裡放了轉型正義，但還是可能發生課綱有但教學不教的情況。當我們以為二二八和白色恐怖都有去扣連到轉型正義概念，卻沒有改變教材和教學上的內容方式，可能還是一樣沒處理到轉型正義。所以我認為更細緻、深刻的知覺很重要，可是我們並沒有在課綱用詞上寫明。我想保證不再發生，恐怕只能透過教育一代影響一代，不斷傳遞下去，這樣他們才會敏覺到這些。

李仰桓：之前岱榮導讀的文章提到從 Transitional 轉變為 Transformative，真相和解委員會來看作為任務編組，其實就帶有這個社會從某一個點轉到另一個點的意涵。但接下來如果要確立一個民主人權法治的社會，在長期的 Transformative 的過程中教育佔了很重要的位置。

甄曉蘭：我覺得必須透過更多大眾文化的溝通、教育過程當中的討論才有可能達到那些政治文化司法的改革。很多時候我們會說「我們納入了歷史」，可是卻當成歷史事件帶過；要達到理解，必須要意識到不正義的經驗。我覺得將不同受害人的經驗——包括本省的、包括外省的——不被誤解地呈現、理解時才能夠持久。像加拿大例子中亞洲移民被不公平對待的經驗，課綱把這些經驗導入時，不只是學校教育配合，博物館教育也是馬上配合。博物館所傳達的訊息並不是在責備，而是讓大家感同身受、去體會，我覺得那個時候才会有 Transformative 的發生。所以我覺得文章中的最後一段，點出了很多相關的問題，也講到我們如果要做後續研究可以再切入、思考的——不管是博物館教育、學校教育或是歷史教育。

陳佳利：的確我在參觀加拿大和澳洲的博物館時，他們有提到對原住民族群的轉型正義，包含國家在做道歉的時候，要附帶做相關的展覽。我發現不論是澳洲或加拿大，這些展覽通常是在國家級的博物館。台灣的情況則是博物館走得教科書更前面，像是二二八紀念館、國家人權館等，但這些館所常常是同溫層，一方面有些人死也不會進去，一方面是參觀人數也不多。我想現在台灣也理解這種象徵性賠償的重要性以及博物館的重要角色。教育工作者如果配合課綱去博物館絕對很有幫助。

詹美華：我想請教一下，在博物館的接待安排、陳設上，會不會考慮到不同的

對象？像是大學生和中小學生的差異等等。

陳佳利：博物館教育是分齡的，人權教育一般來說會設在中學以上，當然現在也有針對兒童的教育活動。我在加拿大研究時發現，他們會用口播的方式帶兒童去理解這些人權侵害課題，但不會去看一些很受難的、戲劇性的照片。從觀眾研究發現，中學生是最容易培養人權、正義的概念與正義感；中學生去參觀這種展覽對他們的改變比較大。

李岱融：因為我現在在處理原轉會的工作，想跟大家分享一下。原轉和促轉之所以分開，是因為促轉處理的時間段是比較具體的 1949 到 1992 之間；但原轉會的課題必須包含到東印度公司那時在小琉球的迫害、漢人移民到台灣來後以不正當的方式去取得土地，當然還有包含日治時期台大的林場、瑞穗林場等等，這些土地問題不一定是明白清楚地再轉移到現在的學校。可是其實我們在原轉會也會處理白恐的原住民受難者，變成是我們整理資料後轉給促轉會，促轉會再進行細部爬梳。因為我們整理出去的資料雖然是原住民的，但會有和他是好朋友的漢人也被寫進去，那我們可能沒有辦法處理，就交由促轉再做細部調查、名譽的恢復。

李涵鈺：我覺得這個作者他似乎從廣義地角度來看賠償，使賠償有點接近正義、和解了。像是他這五類中的滿足和保證不再發生已經是接近正義或和解。然後剛剛有提到教科書的做法，我覺得我們教科書實際上的撰寫形式常常都是年代、行動。所以就有老師有提到，這樣的寫法常常會讓學生覺得我們的轉型正義是順利的、是進步的，但卻沒有呈現過程中其實經歷很多努力、爭取與問題。

（三）講題三討論

甄曉蘭：他批評許多真相委員會是由上而下的，但問題是哪個真相委員會不是由上而下的？

詹美華：他是認為本土的（Local）應該讓地方基層來參與。

李仰桓：我也覺得這篇文章的架構有點怪，為什麼把在地和國際對立起來？因為顯然愛爾蘭並沒有國際組織介入調查，所以他為什麼要在結構上做這樣的對立？因為警察是一個政府機構，所以他不太可能是自己獨立發動，一定要有外部的、或著至少要有中央的授權，或著是要有法律的依據。所以這邊的 Local 指的到底是什麼？

甄曉蘭：我想他的 Local 是相對而言的，如果將 Unit Kingdom 視為一個整體，愛爾蘭這個區域、他們這個組織就可以算是 Local。我覺得他有一些論述滿好的，像局內人局外人的範疇。我們不會有一個「在地人」就叫局內人，實際上這個局內人局外人，要看你的想法怎麼來界定。

鄭英傑：除了局內人之外，還有它的 Local 之間的事情。作者在文章中提到他有權力去接觸到那些資料、有特權進去，自己也說他是「空前絕後」。而且他還可以去檢視過往的官方報告，還可以對過往的官方報告進行再調查，感覺這

件事情也非常不容易，他的背景不知道是怎樣，可以做到這些事情。
這就讓我想到我們台灣的狀況，如果之後促轉會的結案報告出來，我們有沒有可能再次檢視、有沒有可能拿到那麼多權威性嗎？

甄曉蘭：英國本身任何的會議資料與紀錄都保存的非常好，不管反對派或是辯證過程，在他們長期發展脈絡下，紀錄檔案非常完整。他們有一個共通的信念是要對歷史負責任，誰說了什麼、做任何一個決策都是要留待後面檢驗。

李仰桓：比較有理論基礎是口述歷史，但促轉會比較多處理判決。所以就有批評認為他們只管到有判決書的，而且都是司法官做的判決。可是有很多的是在情治單位怎麼發動案子、怎麼跟監這個人，這些行政體系的人權侵害、權力不當行使比較沒有處理到。

我覺得其實現在那些政治檔案，一方面促轉會在看，一方面也慢慢公開了。所以有些歷史學者會看蔣介石日記、蔣經國日記等等，這些其實都可以重新去看、去對照官方論述。

甄曉蘭：我認為國家組織或任何一個單位，歷史檔案或任何文件都應該很完整的保留，不能任意銷毀，而且是在記錄的時候就應該是完整的，因為他不是私人所以。決策的東西，都是有公開期限，多少年後可以公開、解密，大家就可以做歷史研究。

李岱融：檔案的部分，我們有黨管局在新莊聯合辦公大樓。可是實際上台灣的檔案是四散的，要找齊相關檔案必須個一個撈出來重新分類然後掃描歸檔。另一個我想到的是口述如果沒有交叉比對會有很大的風險，因為當事人都帶著情感回頭去看那些不正義。多次訪談後當事人的訴說內容也可能會定型，最後導致真實性打折，所以一定要花時間交叉比對。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第四次會議紀錄

時間：民國 110 年 4 月 23 日（星期五）14:00~17:00

地點：國家教育研究院臺北院區 603 會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：李怡利（國立清華大學科技法律研究所助理教授）、張隆志（國立臺灣歷史博物館館長）

出席人員：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、李仰桓（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）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育學系博士後研究）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、韓佩倫（國家教育研究院教科書研究中心助理）

紀錄：宋昇慈

一、導讀書目

講題一：

Murphy, C. (2017). Introduction (pp.1-37) - The Conceptual Foundations of Transitional Justice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

講題二：

李怡俐（2016）。《當代轉型正義的制度與規範脈絡：兼論南韓與臺灣的經驗比較》。台北：元照出版。

講題三：

Gready, P. & Robins, S. (2014). From transitional to transformative justice: A new agenda for practice. The International Journal of Transitional Justice, 8, 339-361.

二、導讀重點：

（一）講題一、二：詳見導讀稿。

● 轉型正義的基本定義：

民主體制處理過去威權統治脈絡下或武裝衝突（戰爭）背景下大規模人權迫害的一套完整程序與制度。相關程序和制度包含了司法與非司法的各種制度，如個人刑事責任的審判、受害者賠償、真相調查，及檢視在前威權/共黨體制任職的公務人員是否得繼續任職於民主的體制改革。

- 轉型正義規範與制度發展的兩股脈絡因素：
 1. 國際化驅力：

國際人權規範可以做為轉型時期的立法與司法指引、國際人權組織的監督與倡議有助內國政府面對法治與人權、他國轉型正義經驗能夠促使內國政府的轉型正義。
 2. 民主化驅力：

民主轉型路徑與後續政黨政治發展、舊政權遺緒、公民團體的動員、重要的憲政改革。

(二) 講題三

- 現有轉型正義措施雖有頗高的理想性，但其成果卻是充滿曖昧甚至是令人失望的，這是因為現有措施有三個根本限制：第一個是其侷限在一種自由主義式的、對於民主、正義、和平的理解。第二是轉型正義措施多是由上而下的取徑，進而限制了轉型正義作為一種轉化的、解放的行動方案的可能性。第三是相關的討論和措施都是 state-base 或 institution 的路徑，但大部分需要轉型正義的國家往往也是政治高度動盪的國家，使得前面提到的、自由主義式的政治想像無法解決實際的需求。
- 作者針對舊有轉型正義定義的侷限提出三點修正：第一是就政治面向來說，除了這種法律跟制度的取徑之外，也應該要把社會的、經濟的正義概念也要帶進來。第二是對於焦點的修正，相對於以前對於國家或菁英或上層為主的這種想像，現在應該要更注重一些底層的、地方的看法。第三是對於整個議程、整個優先順序的修正，以前過於強調要有什麼「結果」，從結果角度去想像這些轉型正義的措施的論述，作者認為應該要更強調過程，就是把過程當作第一優先。
- 基於其對於轉型正義定義的修正，作者認為有五個相關的研究課題可以進一步探索：第一是持續性的 peace making 的研究。第二是關於衝突與轉型的關係，特別是後殖民或新興國家的內部衝突，或是國際性衝突的化解的研究。第三個是以人權為基礎的研究。第四個是關於性別與轉型的關係，特別是從女性主義角度，討論女性所接受的日常性暴力或結構性暴力的研究對於轉型正義可能的一些啟發。最後一個是關於行動者的能動性或是行動者中心的研究取向。
- 在上述的批判跟新的定義之下，作者提出來三個行動取向：第一是要重塑關於轉型正義的論述，特別是打破加害被害的二元對立，開始注重關於抵抗的這些經驗的討論。第二個是要從開藥方方式的，轉向更注重參與乃至於解放的討論。第三是討論如何賦權的問題。
- 最後作者在結論裡提到三個可能的挑戰：第一是 Outsider 的這個角度的問題，以前會從比較菁英或是不直接相關的角度去幫這些受害者，但是很少從受害者本身的角度，由他們自己去發聲，這與前述很西方自由主義式的思考方式有關係。第二個是怎麼樣以過程為核心去形塑一個新的理論。最

後則是考量到區域的差異、個別群體的差異，怎麼樣去透過一個比較深入的研究，來呈現出各個不同個案的特殊性。

三、回應與討論

甄曉蘭：我就先講一下，其實剛剛張老師講的，就讓我想到剛好跟我們當代一些思潮與新的關注點，還有研究典範的對焦其實是相吻合的。研究的新取向就反映了思潮的新取向。那當然在研究這些轉型正義議題的時候，這些新取向的東西就會進來。但是那又回到剛才怡俐老師和張老師提到的情境脈絡的厚實描述，厚實描述是建立在深度的理解上面，而這確實是需要更多 insider 的分享。還有一個問題就是脈絡差異的因素，因為南韓是 80 年代到 1995 年的中間，因為他們的時間差比較近，所以對很多人而言，那個記憶和材料，或著是真實參與性或期望等等，比較容易去——相較於時間比較久遠，像我們這邊的 228 事件時間久遠，歷史記憶開始加入很多不同的因素、開始模糊——處理。我覺得可能他們可以處理那麼多，可以切入那麼多細節，時間或許是一個滿關鍵的因素。

詹美華：回到剛剛那個 Murphy 的文章，你的目的是社會改革的話，你要的就是一個時間，你需要時間去慢慢轉化轉變，而不是一個 Transition 這麼一個過渡而已，它需要從制度、從各方面去慢慢地介入，政治、法律、社會、經濟還有更多各方面的介入，還有很重要的教育制度。

甄曉蘭：就是後面張老師這篇提到的 Radical Citizenship，談到公民教育，意識、素養等等的，它是根本的、要處理大家常常被引導的問題。還有一個概念是它後面結束時提到的 Empowerment 的這個概念，通常我們在處理 Empowerment 的這個東西，到底是我們是有主體性的自我增能賦權，還是我們要透過外部的機構？我認為我們因為這個 Citizenship 越來越強化的過程當中，其實我們就 Empowerment。

李怡俐：剛才連接著張老師這篇文章，對於最原初的定義其實有很多反省與討論。我覺得很多概念上面的檢討就反映在機制上，現在有很多我們要破除那種以國家為本、從上而下，這種結果論、太目的論的東西。所以現在有一些討論就會把我們在民主理論中，晚近大家會討論的審議民主，也就是把審議民主的概念帶進轉型正義。也就是你如何去在制度上或措施上去讓更多的聲音能夠參與、被展現出來？當然制度上設計上就會變成說，你如何進行審議式民主的歷程？如果我們重視審議式民主的話，這個歷程就會是重要的。原來的轉型正義如果相信是在原來的民主轉型的架構下，如果是比較 transitional 的，我們講說比較菁英式、代議式的，它還是沒辦法解決結構性的問題，所以回過頭來，有沒有可能是一種新的制度去補充、刺激，讓轉型正義的討論有一個更不同層面的開展、可能性。這是我覺得說從制度上去做思考、反省。

甄曉蘭：我們通常在講是一個團體審議式民主的過程的時候，有一個比較好的概念叫「擇宜」，在所有不同的條件、情境脈絡因素、參與者因素下，你選擇最適宜的。可是這又是很需要有 Citizenship 的概念在這裡，要不然的話也會在講說，即便是你已經解放了，可是後面就會變成另外一種壓迫。

陳麗華：我想提一個問題，我想問從這個 transitional 到 transformative 它到底是

一個典範的取代，還是的典範的反省？就是說前面的 transitional 應該還是有在的，然後加上後面的 transformative 的東西，讓我們開始從 mindset 的轉變，不管是一般人還是受害者的轉變，到所謂的 radical citizenship，我會覺得它比較多教育、療癒、社會教育或著是學校教育裡頭去對人的心靈的轉化。如果從這樣看來，原來的 transitional 它應該還是要繼續存在、繼續運作，它其實是一種堆疊和豐富的感覺。

張隆志：我個人會覺得，它是在原來的基礎上在繼續做延伸，可是這兩位作者認為它其實是一個替代性的，從一種由上而下的典範翻轉成一個更進步的、由下而上的典範，除了政治和法律上面，也把社會上經濟的、社會政治上的不平等的觀念也帶進去。所以我覺得他們兩位從結果上可能是有強化的這個面向，但在文章中其實是高度批判，甚至是希望要有很強烈的反省的主張。

李仰桓：我想請教一下，如果是照這樣講的話，那它裡面政府的角色在哪裡？因為我很難想像一個處理轉型正義的情況沒有政府在其中。

張隆志：我大概懂你的意思，因為它作為一個批判的文章，它大概不會替政府想說你應該要怎樣。他就先批判以政府為主、以國家為主的限制與缺失。他基本上是個 agenda，只是提出一個議程。當然也很希望他有個續篇出來說明政府或是 NGO 或是西方這些大的執政團體接下來可以怎樣。但目前比較是一種觀念上的挑戰。那如果大有為政府可以接受這樣的批判就會有一些不同的調整。

李仰桓：我只是覺得看來這個以國家為本的取徑不大可能被放棄，因為轉型正義有個很重要的面向是要做價值的選擇，而政府必須要做出它價值上的宣示。

張隆志：我覺得他並沒有否定這一點，他並沒有否定國家作為一個主要的主體、關鍵角色的部分，他只是說國家在做決策、在思考的時候應該要由下而上，應該要更廣、更深，除了開藥方之外，也要鼓勵參與、開放整個過程，讓一些聲音可以出來，那最後結果就具有解放性、持續性的效過，而不是只對這些症狀做一些解方性或消極性的處理。我覺得他比較是站在這個角度在思考。那就這點我覺得還滿理想化的。

李涵鈺：剛剛老師提到行動者為中心的研究，我想要再了解一下，以行動者中心是我們希望可以多重視受害者的那一塊是嗎？

張隆志：不完全是這樣，應該說關於受害者的聲音被忽略的部分，比較是他對舊有的批判的部分。比方說過去是政府或是大的 NGO，是代理人的角度。他對於這種新的 transformative 的轉型正義的說明是，從地方出發、由下而上、比較寬廣、整體性的關於轉型正義的認知與實踐，事實上是跟行動者，或是以行動者為取向的結合在一起的。

李涵鈺：那延伸這個問題，以台灣的脈絡來說，不曉得這些區域聯合對我們有什麼影響嗎？

李怡俐：我們的國際參與一直有困難，這也反映在我們在 2009 年國際人權公約內國法化的運動之前，都不會去想到國際人權這個面向。我們現在基本上也是

空白的，沒有人會去想到這件事跟人權有關係。所以台灣的轉型正義某個層面上是所謂內生型。我們是因為有民主轉型的這個動力，這個動力促成一些轉型正義的措施。那國際的力量部分，2009 開始有一些漸進式的改變。我們看到兩公約內國法化的事情，以及 2013 年有第一次國家人權報告的審查。那當然單一的意見很難馬上產生什麼大改變，但是依據一些國際人權審查的機制來說，國家必須有接續性的回應措施。國家後續有 82 點的回應，提到相關的情治單位檔案開放程度、促轉會設立等；2017 年第二次審查，國際專家一樣在關注檔案做到什麼程度，因此在檔案開放的廣度、深度上開始有一些改變。有國際審查之後，因為有外來的壓力，至少在政府的文書上開始說有做，我們可以去檢驗說它的成效。第二個則是公約內國法化後，就是我們內國法的法律，也就能拘束法院、法院也有義務要使用。例如 2015 年的時候，日本籍的受難者要求賠償的案子，當時台北高等行政法院做出了一個歷史性的判決：這個判決直接引公民政治權利公約，也去實際檢視二二八事件賠償法的確對那個「受害者」的條件並沒有限制外國人，結合這兩個不同的法律認定這個受害者有權利可以申請賠償金的。這是很明顯地就是法院的解釋去用了這個公約。2009 年所謂公約內國法化以後，開始在不同方面規範在滲透下去，開始有一些相對來講是積極性的影響。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第五次會議紀錄

時間：民國 110 年 6 月 18 日（星期五）14:00~17:00

地點：線上

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）

出席人員：李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育學系博士後研究）、李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心助理研究員）、詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Rowen, I. & Rowen, J. (2017). Taiwan's Truth and Reconciliation Committee: The Geopolitics of Transitional Justice in a Contested State. *International Journal of Transitional Justice*, 11(1), 92-112.

講題二：

Light, D., Cretan, R., & Dunca, A-M. (2019). Education and post-communist transitional justice: Negotiating the communist past in a memorial museum. *Southeast European and Black Sea Studies*, 19(4), 565-584.

講題三：

葉浩（2008）。價值多元式轉型正義理論：一個政治哲學進路的嘗試。臺灣政治學刊，12(1)，11-51。

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- 政權合法化指的是領導者宣稱擁有政權的理由。
- Stephen Winter 將合法化宣稱方式分為三種：

1. 從歷史進程著手（從威權到民主）
 2. 從宣揚特定理念著手（民主和人權）
 3. 從形塑共同記憶著手：「超越政權」合法性
- 宣稱合法性的目的：對內贏得人民信任、對區域標記出獨立性、對國際顯示民主政體。
 - 亞洲國家基於歷史因素，特別有使用 TRC 作為處理「區域衝突/暴力」的傾向。
 - 不同執政者時期，台灣 TRC 處理的內容不同：
 1. 李登輝時期－忘記過去
初步形成 TRC 輪廓，進行金錢補償
 2. 陳水扁時期－台灣化
較少碰觸 TRC，以統獨議題、台灣化為主軸
 3. 馬英九時期－親中傾向
 4. 蔡英文時期－維持兩岸現狀
為 TRC 提供較好的基礎與機會（民主）
 - TRC 做為蔡英文鞏固新政權的工具
 1. 對內為台獨者解悶、給受難者撫慰
 2. 對區域與中國做切割
 3. 對國際為民主政體與普世價值的捍衛
 4. 因歷史與地理位置，台灣 TCR 具備地緣政治特性、呈現政治工具特點。

（二）講題二：詳見導讀稿

- 背景：後共產時期的東歐，轉型正義聚焦在司法、除垢以及對受難者的紀念等；年輕人與兒童為轉型正義教育的重要對象。然而歷史教育常常在加強國族意識，教師也不願意改變。
- 博物館教育嘗試傳達不再重蹈覆轍，並保留人權迫害的記憶、呈現被噤聲的故事、加強基於過去創傷的集體認同。
- 作者提出正義及真相教學法，希望達到了解苦難與肯認受難者、了解真相、朝向和解並加強民主文化與對人權的尊重。
- 不舒適的教學法

5. 歷史空間：身入其境，進到壓迫的空間
 6. 展示技術：發展對受難者的同理心及認同
- 羅馬尼亞大學生參訪後的訪談
 - 學生知識多來自學校教育和家庭教育中提到的共產主義下的日常，並對共產主義觀感好壞參半。
 - 學生並非全面接受博物館的訊息，而是協商博物館傳遞的負面訊息與家庭教育傳遞的鄉愁懷舊情懷。
 - 參觀博物館使學生更珍惜現在享有的自由、和平與人權，並反思共產主義的遺緒如何影響當代。

(三) 講題三：詳見導讀稿

- 轉型正義定義：新興民主社會解決舊政權的政治過失所採取司法與非司法的各種措施，包括起訴加害人、特赦加害人乃至於刻意迴避此議題。
- 目前研究成果：
 - 經驗實證路徑：以比較政治和區域研究領域為主，將此議題視為「民主鞏固」的一環，聚焦於個案國家的脈絡而形成的不同措施。
 - 規範性路徑：規範性路徑可以細分為兩類
 - ◆ 司法回應方式：報復性正義，主張人應受到應得的待遇或處罰。如阿根廷的全國失蹤者委員換和真相審判。
 - ◆ 政治回應方式：回復性正義，將社會和諧、修補社會關係視為主要目標。如南非真相及和解委員會。
- 以賽亞·柏林的多元價值論及其對真相及和解委員會的可能性
 - 價值多元論：主張不同價值或生活目的之間可能產生衝突，應正視並容納多元價值。
 - 真相及和解委員會應該是在正義與社會和諧之間求得「複合性妥協」，藉由查明事實來落實轉型正義的物質面向，並讓審判過程發揮倫理層次上的公用，回復受害者自尊的同時也譴責犯罪。
- 邁向轉型正義理論--以賽亞柏林的悲劇性政治觀點

正確的理解只是正當批判的第一步。因此必須討論既往的「歷史不正義」該如何被理解、歷史該如何書寫與呈現，以及加害者、受害者雙方該如何對待彼此。加害者也可能是國家意識形態的受害者，不該只關注其行為也須正視其動機與理由，加害政權是由許多獨立的個人所組成。多元價值論

將加害者視為國家意識形態的受害者，極權統治者也能被理解為政治假象的受害者，透過理解，我們有理由去原諒加害者，但那並非義務。

本文作者主張，轉型正義應被理解為一個價值衝突的問題。

三、回應與討論

(一) 導讀—討論

李怡俐：為什麼台灣隔了 30 年才提出 TRC 的想法？看得出這篇文章是扣著台灣的政治脈絡來回答問題的。台灣 TRC 在解嚴之後，李登輝時期雖然沒有用 TRC 但 1992 年在行政院下有成立二二八調查小組。雖然是比較官方、小規模，職權也有限的組織，但已有類似 TRC 的影子。如果回過頭看 TRC 的機制，最主要的目的是調查過去、尋求真相，而這牽涉到根本問題：要有一定政治結構的開放和法律的支持才有可能去檢視那些機密的歷史檔案開始尋求真相。在促轉會成立同時推動檔案開放的相關法律也是為了達到這個根本條件。李登輝時期的小組一直到陳水扁時期都有，但陳水扁時期受到朝小野大的限制，也只能勉強通過檔案法、政府資訊公開條例等，屬於一般性檔案管理或公開而沒有針對機密文件，因此對於轉型正義的真相重建幫助有限。另外，陳水扁和蔡英文處理的手段也不太一樣，像這篇文章提到的，陳水扁可能更著重在統獨。而面對民進黨第一次執政以及統獨的現況，陳水扁選擇的轉型正義機制比較高強度，如究責，掀起很大的反彈與衝突。這樣的激烈衝突情況一但出現，就很難回頭選擇比較溫和的 TRC 作為手段。也因此比較溫和的手段、動能就流向民間，一些學者和早期的轉型正義工作者便成立民間的真促會等。2008 年再次政黨輪替後，轉型正義的制度量能就幾乎消失，沒有辦法在政府中推動而轉化成街頭和民間的討論。2016 再次政黨輪替後才又回到政府中討論。因此我們也可以發現民間成立的真促會和後來政府成立的促轉會，其實人員之間的關係頗為密切。剛才英傑老師提到的第二個問題，2021 年的現在是否如同作者當初說的那樣發展？我們沒辦法從執政者的角度回答這個問題，但我們從旁邊觀察政府的作為，TRC 至少是在 2017、2018 年的政治環境下可以做出的選擇。現在的 TRC 其實也有在做究責——這個是轉型正義最難、最深水區的地方——像是做資料庫，知道當時這些案件的情況，其實某種程度上就是在為究責鋪路了。只是台灣的執政黨目前沒有像南韓一樣直接立法來做刑事追訴。所以某種程度上確實是有這篇文章所說的，對台獨者的解悶，對不同立場的人都尚且能接受的做法。如果是回到文章中提到的區域上的角色，我認為台灣 TRC 有想辦法與區域中其他國家的 TRC 做連結，至於有沒有要和中國做切割？這或許是詮釋問題，但我個人是認為，從促轉條例第二條的覆蓋範圍，就在畫分台灣的主體性了。國際端的話大概無庸置疑，這件事一直和普世人權價值、民主體制緊緊結合的。

鄭英傑：有沒有可能是年輕世代的支持？在早期陳水扁時，台灣意識可能也才

正在啟蒙；那時談政治好像是大人的事，年輕人不太參與。但馬英九時期的太陽花學運、反課綱微調都是年輕人發起的。蔡英文就職演說最後，也結合太陽花的年輕人。某種程度上會不會蔡英文能這樣推動轉型正義是因為年輕世代很挺她？

李怡俐：其實從一些既有的研究、資料，不能否認 2014 太陽花之後一連串的議題討論與抗爭，裡頭也包含修憲、對憲政體制的想像，既然已經碰觸到這塊，大概就很難避免對轉型正義的思考。隨著第一次政黨輪替，台灣史觀開始被推動，當時受到那一波教育改革影響的年輕人也正好是 2014 太陽花學運年輕人。除了政黨政治領域以外，後來從年輕人、從下而上的力量剛好也推進了第三次的政黨輪替。

甄曉蘭：還是要放在環境脈絡裡來看，是時機、能量夠了。當然年輕人一直是改革的力量，像野百合運動也是，但那時社會的民主化、媒體的聲量，還沒有那麼開放的時候，既得利益團體權力比較大時，就很難聽到年輕人的聲音。但到後面年輕人慢慢起來、成為中生代、進入課堂和職場，社會越來越開放，以及媒體、自媒體的開放，就形成了年輕人的力量與影響力。

（二）導讀二討論

詹美華：轉型正義的教育應該也要從博物館切入，增進學生的理解和同理，可是看來它的益處好像沒有這麼明顯？

陳佳利：如果只是非常傳統的傳遞的思維，他們可能會覺得更有說服力。但事實上博物館教育不該是單向式的傳輸，也該帶領參與者進行思辨、思考極權專制的體制是怎麼產生的。博物館有很多的潛能：口述、展示等等，情意的面向一直很強，但思辨的能力比較不足。這也有可能受到博物館設立者的立場影響，當設立者有很強烈的情感要去控訴時，年輕人不一定會接收。所以不管是博物館或是學校教育，都應該要帶領學生思考怎樣的體制才是最符合人權的。

陳佳利：這篇文章並沒有提到學生參觀的方式，而這也可能會對結果產生不同的影響。

詹美華：我們現在成立的都是人權博物館，從人權角度談轉型正義，他們只有從反省共產體制的角度去設計展覽的嗎？

陳佳利：從文章看來確實是比較偏向反省共產時期。一般博物館的發展可以分成三波：1950 年代出現的第一波是比較紀念館的，是紀念違反人權的歷史，控訴性比較強，羅馬尼亞這個博物館看來就是這一波的。1980 年代的第二波會開始談到和當代議題的連結，一些特展專門處理當代議題，也就是不再拘泥於過去的歷史，還有過去的遺緒是否還存在在現代社會、對現代有影響，這一波的博物館除了新設的，也有第一波博物館轉型而來的。第三波則以人權為名的博物館，強調除了認識過去的歷史，也要追求人權的價值。國家人權館之所以選這個名字也有過很激烈的辯論，但我們認為取人權館比較能夠納入當代議題的討論空間，也比較容易和年輕人建立連結；不過人權管轄下的幾個園區就稱為「紀念館」了。

李涵鈺：平常參訪博物館比較多學到的是受難者在那個場域受到的壓迫，我們在那個空間去感受。但剛剛文章裡除了提到理解外，還有提到療癒。這裡提到的到底是療癒什麼或者其實是和解？

陳佳利：事實上這篇文章並沒有寫得很清楚，提到療癒應該是連結到轉型正義的和解，也就是真相療癒和互相溝通。很多博物館的展覽是以受難者出發，讓參觀者能夠產生理解和同理，但同理之後應該還要再產生理性的思考，如果只停留在同理心就還不夠。目前博物館讓受難者的苦痛能被承認、被年輕人記憶，這對受難者及其家屬是很大的療癒；但這對於整體社會的和解、弭平撕裂可能是沒有太大的幫助。紀念館的成立很重要，但轉型正義要做得更多才行。

（三）講題三討論

李怡俐：如果試圖跟這樣的理論對話，可能會有根本的挑戰是，價值多元論的想法中到底有沒有一個最低的、規範性的訴求？而那個底線可以橫跨文化、傳統、語言、地域，是個最低的、對於權利與責任的想法。我可以理解以薩·柏林的想法，但像過去東歐處理加害體制時，認定過去的體制是沒有法效性的體制，換言之加害者不能以「依法行事」為由免除責任。這樣的觀點和以薩·柏林的觀點就會有很大的差異，這兩者對於個別案件、整個國家處理轉型正義的方式會完全不一樣，這可能是學術端處理轉型正義時須處理的核心問題之一。

楊秀菁：價值多元論和前面的地緣政治的文章合起來看可看出一些奧妙。價值多元論最後的底線就是「維持價值多元」，因為問題的源頭是威權政府的一元化，才會造成後面的悲劇；也因為價值多元，過去的錯事才不會再發生。那再連結到前面地緣政治的文章，的確在太陽花時那些學過台灣史的學生站了出來，因為學過二二八、白色恐怖，所以相對於早期國民黨的人是比較有意識的。但必須要意識到一點，即使是微調課綱，也是承認二二八和白色恐怖應該要教，並沒有否認或忽略。為什麼這些人會認為這件事是重要的，回到地緣政治的文章，因為台灣確實有把轉型正義限縮在台獨這件事的傾向，認為沒有達到台灣獨立，轉型正義就是不完整的。但是我們若看到二二八、白色恐怖，並不是所有人都是台獨背景，而是非常多元背景、意識形態的。第一篇文章將視野限縮在台獨，所以我覺得他看到的面向很窄、很奇怪。地緣政治這個觀點確實有趣且可以看到很多東西，但他只處理中國、只處理台灣和中華民國的問題，視野就非常狹窄。其實如果看回戒嚴時期，美國是支持國民黨政府的，那這個部分是不是也要處理？作者還帶到原住民議題就更複雜了，他還有原漢衝突的問題。一個國家要處理和其他國家的問題、處理歷史性的問題，這才是地緣政治應該要處理的，但作者把視角限縮在台獨，也就是像價值多元提到的，他把價值變得很單一，所以才無法看到更細緻的內容。

李仰桓：剛剛討論底線的問題，葉浩老師這篇文章似乎是出於擔心台灣現在處理轉型正義的方法不夠細緻、推動轉型正義的正當性會逐漸被削弱，所以他才透過多元價值論的觀點，想提醒大家要去處理不同歷史記憶的問題。但如果只是聚焦在究責層面上，價值多元論還能對我們有幫助嗎？剛剛也提到目前國際人權法會強調人權價值必須要被守住，這不會因為價值多元而放棄。葉浩老師這篇如果放在究責上，就很容易流於道德相對論。就柏林而言，價值多元論認

為不同價值不可共量，所以他對不同價值可以找到一個共識這點就比較悲觀。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第六次會議紀錄

時間：民國 110 年 7 月 9 日（星期五）14:00~17:00

地點：Google Meet 線上會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）

出席人員：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究）、李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、張珍瑋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、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系教授）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育系博士後研究）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

López, R. (2015). Legalising collective remembrance after mass atrocities. In S. E. Bird & F. M. Ottanelli (Eds.), *The performance of memory as transitional justice* (pp.23-42). Cambridge, UK: Intersentia Ltd.

講題二：

Stoltz, P. (2020). Narrating the Nation and Queering Transitional Justice. In: *Gender, resistance and transnational memories of violent conflicts* (pp.129-158). Palgrave Macmillan, Cham.

講題三：

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). New York, NY: Cambridge University Press.

二、導讀重點

（一）講題一：詳見導讀稿

- Mark Oseil 認為司法正義可以協助集體記憶、賦權受害者。但作者認為實

際情況恰好相反，受害者在司法正義真空時，透過討論與儀式可形塑集體記憶與敘事；但在司法程序中，各種陳述再次揭開受害者創傷、撼動原有的集體記憶。

- 記憶不存在個體中，而是仰賴社會文化脈絡的架構。集體記憶是一組概念（ideas）與對過去的感受，棲身於共享的資源中如博物館、書籍、語言等。
- 記憶工作是指透過對話和敘說來建構集體記憶，而這個過程是不斷地建構、修改的，透過重塑個人記憶，將加強集體記憶與認同。
- Durkheim 認為，法律能連結個人與社會、喚起集體的意識與良知。而審判是集體意識的具體形式，加強社會集體對於是非的認知。以此為基礎，Teitel 將審判視為集體記憶建構的儀式；而 Osiel 則認為審判是民族集體療癒與昇華的劇場，也是對社會價值重構、調解分歧意見、形成共同理解的歷程。
- 受難者聚集分享創傷記憶，引發對正義的渴望。要實踐正義，法律不可或缺，但司法正義往往遲來。最終當法律正義來臨時，又經常攪亂既存的集體記憶。作者建議人權學者與法律學者應將大型暴力事件中受難者的集體記憶納入法律訴訟過程。

（二）講題二：詳見導讀稿

- 後衝突國家與國家認同建構的可能性，在這當中可以納入弱勢群體，重視社會不平等的現象。
- 三個互相交錯的理論視角
 1. 批判種族滅絕研究：種族滅絕是長時間的社會行動，在衝突後應該要去探討不同族群如何看待事件與歷史脈絡。
 2. 酷兒研究：採取多元視角看待事件，思考「正常」如何影響我們對國家型塑的看法。
 3. 交織性方法：「歸屬」是情緒上的熟悉、親近感；而「從屬的政治」則是一種劃定界線、明確關係分野，用以區分族群和社會類別的。
- Who are the “We” of the nation?
區分你我的邊界、正常與不正常的界線，某種程度上也是對國家認同的分裂。
- What do we know about the past?
誰的集體記憶？誰的話語權？
- What do we think of past, present and future?

道德與政治兩難源自將事件二元對立的觀點，應當破除這種二元對立，並且重視弱勢族群，這種如何看待問題與是否重視弱勢族群，也關乎了國家的形塑。

- 族群劃分、不在乎弱勢的發聲權利等會讓人們將社會問題、弱勢面臨的問題視為「他者的事」，這將會影響到國家型塑的問題。

(三) 講題三：詳見導讀稿

- 歷史教育與轉型正義關聯的兩個目的：
 1. 處理過往遺留的負擔，促進政治與社會變革
 2. 在新正義標準中催化轉型期或轉變的本身
- 轉型正義定義擴充：不只關注人權侵害的問責，也包括族群間或公民與國家間的和解等社會過程。歷史教育於轉型正義中可協助心理社會癒合與建立新民主社會。
- 暴力的遺產常常是零和的身分認同，這樣僵固的身分認同會很難轉化，也會使社會關係難以修復。因此，在後衝突情境中要達到身分認同轉變，需要各方願意在一個政體中共存、接受民主的基本原則、往人權文化的方向邁進，並且接納多元性與包容。
- 歷史教育改革的目標在於預防衝突，而非矯正系統性人權侵害中的不正義。轉變的挑戰有二種，選擇遺忘模式避免談論，或選擇承認模式承認過去衝突存在，後者較符合轉型正義。
- 歷史教育改革的取徑：
 1. 聚焦內容取徑

納入衝突族群代表，共同編纂教科書。目標在於找出「紐帶論述」，發展彼此都可接受的探索範圍。然而，多方觀點並陳、反對單一的敘事可能無法幫助重大人權侵害的肯認與問責。
 2. 聚焦教師取徑

在後衝突情境中協助教師學習歷史教學的新技巧與目的。然而，是要傳遞特定社會共有的歷史記憶、知識、價值及道德判斷，還是培養學生比較不同的解讀、發展批判性思考、形成自己的判斷？抑或是歷史教師關切的是學生對於過去事件的理解、還是他們應該透過過去來面對現在？關鍵的歷史教學過程應是提供探究、解讀、有效溝通的過程。

三、回應與討論

(一) 講題一討論

李怡俐：台灣現在討論轉型正義通常放在一個非常憲政民主、自由的脈絡下討論，但我去參加國際憲法學會團體時，我們討論的是非常不一樣的情境：在中東歐國家（波蘭、土耳其、匈牙利等等）也在嘗試推動記憶法，強制形塑記憶的政策——什麼是值得記憶？什麼是不該記憶？這當中當然有很強烈的言論自由侵害。當我們在討論這件事時，其實有另一個平行世界，用截然不同的方式在討論集體記憶。

詹美華：剛剛提到司法過程常常會回頭打亂集體記憶能不能請老師再說明一下呢？

陳佳利：其實文章中沒有明確提到，台灣也沒有司法追究的部分，所以只能憑我的想像來回答。以台灣來說，許多受難者之間的記憶是互相衝突的，例如受難者在刑求之下將其他人供出來，他同時是受害者也是加害者。到現在就有許多前輩會討論到當時誰是「抓耙仔」，被當作「抓耙仔」的人當然就很生氣，就會有衝突。像人權館在做集體記憶的梳理時，除非非常明確，不然就會把這些有爭議之處修剪掉，但這些在司法中就會變得很複雜。另外，林傳凱也有提到在做口述歷史時的變化，1990年代末期的採訪資料和2010年以後的就不太一樣，早期的受難者不會承認自己是共產黨，因為很敏感而且可能會拿不到賠償，但近年的訪談就會發現受難者很直接地承認自己是左派。所以在訴訟過程中，那些敘述可能就更加傾向個人的利益，而非集體的利益。

李怡俐：我想要補充一下，在法庭上所有的言論都是有效力、需要負責的。南韓在進行大審時，全斗煥、盧泰愚那些高階將領一定會提出理由、維護自己的立場，所以他們在法庭上的證詞對於整個南韓要理解、記憶過去時就會產生爭論。另一方面，受害者及其遺族、反軍事統治的人當然會有另一種敘事，因此整個社會就會有兩股不同的敘事角力。

鄭英傑：對於走向司法反而擾亂集體記憶這點，我的理解是，一開始是受難者彼此訴說、傾聽，這時只是情感上的慰藉，並沒有利益衝突；然而當政府、司法介入其中時，「要聽誰的」就會成為問題，爭奪話語權反而容易分裂集體記憶。文章中也提到集體記憶是大家製造、拼湊而來的，我認為事件發生時至少有三種角色。第一個可能是記憶的製造者，經歷這個事情的當下；第二個可能是記憶的回憶者，當事人在事件過後的回憶，這可能會和最初經驗有落差；第三是記憶的旁觀者，沒有參與事件，也都是靠拼湊資訊而來。所以集體記憶為什麼會這麼困難，可能就是三種不同角度詮釋所導致的。

李怡俐：文章中談到司法正義，台灣在司法審判上一直都很困難，但我們在做轉型正義，基本的道德想像中，法庭一直是個很重要的要素。可是當這樣的審判沒辦法在真實社會中產生時，有沒有一些替代方案？比如歷史的法庭，那麼歷史記憶的形塑可能就不是在法庭之中，而是在法庭之外，這個法庭外的審判是發生在更廣闊的公民社會當中，這個政治共同體中所有人都參與其中。我認為這件事其實現在正在發生，學者的研究、民間團體、政府都在進行，只是這裡沒有一個明確的組織結構。當它以這樣的形式進行時，那記憶的載體可能會是教科書、博物館、公共空間等等。

（二）講題二討論

鄭英傑：這篇文章作者的主張正好就是前一篇文章的憂慮：當多元敘事碰上一元標準時該怎麼辦？從這篇文章後現代的觀點來看，確實是要納入多元的標準；但要進入法律時，就要有明確的標準，還是說它可以保持多元的標準嗎？

李怡俐：我覺得這兩種觀點未必是衝突的。一個社會要如何進行轉型正義有很多方式，法律、法院只是其中一種途徑，當然它可能是必要的要件，但絕對不是唯一，也不可能所有事都透過法律、法院機制來完成。法律可以做到的是劃定責任界線、反映人們的需求。第一篇文章提到法律的問題，我倒不認為他是擔憂，而是法律有它能力所及與不及之處，放在整體轉型正義的工程中絕對不會只有法律。而第二篇文章提醒我們，雖然仍需要有標準，但標準不能流於一種角度、一種主流化的方式，而是回到我們希望建構一個更平等、多元的社會這個目標，而不能只是換一個主流專制。

陳麗華：這篇文章談到酷兒我覺得滿特別，不知道是不是在印尼這種穆斯林國家是否對酷兒有一些特別的歷史？

楊雅妃：這邊提到酷兒沒有侷限在性別，而是泛指社會上的少數族群，但的確酷兒有滿大一部分是在談性別沒錯。作者用酷兒主要是討論對少數族群應該要抱持平等、開放態度。另外還有提到在蘇加諾總統時期曾經對女性權益是比較開放的，但1950年之後就不太重視；而1965年政變之後上任的蘇哈托總統更是把女性當作附屬品，甚至去強化男性和女性的對立。

李怡俐：就我所知，印尼的轉型正義也是到2000年以後，整個政治比較去專制、去威權後才比較有推動。在機制上，印尼國會通過了轉型正義的相關法案來處理大規模人權侵害，也在此法規下去成立了類似真相委員會的機制來處理。回到這本書有趣的是，官方可能採取各種機制，可是問題是在於官方是站在誰的觀點、誰的角度來處理這件事。也有人對於印尼採真相委員會的方式來處理有所疑慮，擔心這樣的做法會不會是官方想要形塑另一個的國族敘事、另一種專制體制的集體記憶。

(三) 講題三討論

李涵鈺（導讀問題省思）：轉型正義的範圍，應用在後衝突或後威權獨裁？

詹美華：對於涵鈺最後的對轉型正義定義的問題。它如果已經談到跨國教科書共構，似乎已經踏出我們認知的轉型正義的理解，而是對後衝突的措施了。轉型正義不是在一國之內為主嗎？

李怡俐：國際上現在對轉型正義的定義，我認為現在不再僅限於一國之內、威權轉民主下的轉型正義，也包含國際性的衝突。像聯合國認為國際衝突後的修復也屬於轉型正義的內涵，因為轉型有可能發生在衝突過後，也有可能是和平的政權轉移所導致的民主轉型，聯合國將這些視為一整體、無法被切割的。現在對轉型正義的定義有擴張，1980年代開始提出的轉型正義是跟第三波民主化有密切關係，也是我們最原初對轉型正義的認識；到2000年，隨著小規模的區域衝突、一國內的武裝衝突，這些都可能促成下一波的政治轉型，因此國際組織、國際法學者也開始擴張轉型正義。我認為因為這篇的作者主要是處理種

族、後衝突情境下的問題，所以他也很自然地使用比較廣闊的定義來討論南非的案例。

李涵鈺（導讀問題省思）：教學方面，教師對具政治議題的近期歷史，可能為其教學帶來不適或迴避，還有哪些方式可緩解，促進正義或認同轉變？

李岱融：我想回應一下涵鈺老師最後的反思，我們最近訪談老師發現，確實有些老師因為公民課程內容納入轉型正義、原運的內容，也讓他們比較不知道該怎麼做；有一些資深老師在不確定的情況下，也會採取輕輕帶過的方式。

詹美華：我和涵鈺之前在做研究時，去了解歷史老師怎麼看待轉型正義議題教學，感覺上高中歷史老師對於相關議題出現在必修課程中沒有特別緊張，二二八、白恐的書寫在新課綱並沒有太大的變化，要再帶入轉型正義議題也不是太難。

陳麗華：我覺得這篇文章很好的的是提到教學的部分，雖然一開始是比較遠的教，但後來有逐漸轉進探究的部分。我就想到我們現在的新課綱，因為探究實作不考，我就很擔心老師會用原本的方式去教，結果又走回單一敘事的老路。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第七次會議紀錄

時間：民國 110 年 7 月 23 日（星期五）14:00~17:00

地點：線上會議

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、李仰桓（教科書研究中心助理研究員）

出席人員：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、李仰桓（教科書研究中心助理研究員）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、張珍瑋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Davies, L. (2017). The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice.

講題二：

Paulson, J. & Bellino, M. J. (2017). Truth commissions, education, and positive peace: An analysis of truth commission final reports (1980–2015). *Comparative Education*, 53(3), 351-378.

講題三：

Nolgaard, O. et al. (2020). A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), 24-49.

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- 轉型正義、教育與和平建設

轉型正義的範疇	教育的貢獻	和平建設的成分
1. 歧視/差別待遇的補救和賠償	上學和接受高等教育：在課程中認識文化和語言	減少與教育有關的不滿
2. 尋求國家在暴力或壓迫作用中的真相	了解衝突的複雜原因和遺產；意識到國家必須承擔過去的責任	挑戰不公正和傷害的持續，增進公民信任
3. 紀念和延伸推廣項目	傳播知識	支持言論自由、多元化辯論和實現知情權
4. 識別侵犯權力	了解權利及其侵犯；對保護權利的法制的理解	尊重他人的權利；培育一種基於權利的文化並尊重法治
5. 確定肇事者、受害者、旁觀者	認識到責任以及人們如何成為犯罪者	制止權利濫用和未來群體仇恨的擴大
6. 民主體制改革	改革教育機構，使其更加民主；對民主的理解與實踐	公共場所活躍的公民；公民社會制度的強化
7. 刑事司法	了解正式的問責流程和責任人；學習妥協與交流	打破個人和團體報復的循環；支持中庸文化
8. 譴責暴力	在學校和社區中挑戰暴力和報仇的行為	使用非暴力來解決問題

- 正義敏覺教育方法的機制

1. 結構改革：過往的學校教育可能是壓迫與複製衝突的場所，必須轉為提供所有人平等教育機會、資源、文化認可的空間。
2. 課程變革：清除過往具有攻擊性的課程，敏覺不正義的問題，納入新的歷史敘述與人權和民主公民教育。
3. 教學方法、學校文化與教師教育：鼓勵批判思維與民主參與式的教學法，透過教師培育與專業發漲，協助教師了解和回顧衝突，藉以促成教師教學的變革。

- 過渡的教育方法的挑戰

1. 教育運作的大環境：學校資源差異、權利差異仍可能遺留在環境中。
2. 願意面對過去：政府和教育工作者可能會避免面對過去或否認罪責。

3. 批判性思考的障礙：基於權利的批判教學可能受到抗拒。
4. 製程和規劃中的決策：不同實踐者的作法可能有所差異，需要將其合法性與制度化。

(二) 講題二：詳見導讀稿

- 真相委員會：
 1. 是最普遍的過渡司法刑事，但真相委員會通常沒有起訴權。
 2. 是臨時機構，對過去暴力和不公正進行調查並提出建議，以防止重複犯錯。
 3. 成立目的在「解決過去，以改變未來的政策、做法甚至關係，以尊重受虐待影響的人的方式進行」。
 4. 不僅回顧也具前瞻性，鼓勵大眾承認過去的衝突，以改變和調和現在與未來。
- 1980-2015 年真相委員會報告中，真相委員會參與教育的類別有
 1. 工具類：以教育為手段，提高大眾對真相委員會及其工作的認識。
 2. 關係類：與教育單位和教育工作者建立關係，承認共同目標並合作。
 3. 調查類：將調查教育機構、教育在衝突中的角色以及衝突對教育的影響納入真相委員會工作的一部分。
 4. 建議類：根據調查成果，對教育部門或相關單位提出建議。
 5. 創造類：創建針對兒童和學校的教育資源。
- 真相委員會參與教育的模式
 1. 傾向對教育採取行動，而非共同行動：教育參與者往往不被視作利害關係人。
 2. 調查、探索和紀錄教育的「真相」：調查發生在教育領域的犯罪、場域中人如何受到衝突的影響，以及教育如何導致和參與衝突。
 3. 建議教育內容：真相委員會較多傾向建議人權與和平教育方面的正式和非正式教育，較少建議回顧過往衝突的歷史。
- 真相委員會常常為建議教育賠償，也較傾向將教育視為轉型正義的結果，而非促進轉型的機制。作者因此提出真相委員會要回顧過去歷史並納入對教育的關注。

(3) 講題三：詳見導讀稿

- 學生對人權的聯想：
多數青少年提聯想到憲法性的文獻與該國重要政治事件，只有瑞典學生將聯合國和人權連結在一起。
- 學生對暴力與壓迫的認知：
 1. 種族滅絕與國家發動的大規模暴力都被視為人權侵害，但學生對哪些具體事件算是種族滅絕和大規模暴力事件則有不同意見。
 2. 南非種族隔離政策可謂六國學生的集體記憶。
 3. 只有美國、瑞典、紐西蘭及印度的少數學生將殖民視為跨國性的違反人類罪。英國學生完全忽略英國殖民史。而奴隸雖然被視為違反人類罪，但沒有學生將奴隸制與殖民主義連結。
 4. 許多學生將人權史與戰爭及武裝衝突相連結。
 5. 女性權利與平等地位是受訪者最常提到的人權論述，但更廣的 LGBTA 權利、同性婚姻及性騷擾等則較少被提及。
- 爭取人權
 1. 六國學生都提到各種民權運動，但同時也都忽略了原住民及少數族群的人權迫害。
- 綜合討論
 1. 文化多樣性，尤其是國內少數族群、原住民族群的權利幾乎都被忽視。
 2. 各國學生對人權的認知偏向本國或地方性的事件。
 3. 學習方式的差異使學生回答上有不同的偏重與論述模式。
 4. 各國學生較有共識的主題有二：奴隸制是最糟的人權侵害，以及女性權利與平等地位的人權侵害。

三、回應與討論

楊雅妃：第一個問題是，當初在制定 108 課綱納入轉型正義議題時，有中學在職教師嗎？他們怎麼討論轉型正義議題的納入？第二個問題是，他們對於在職教師教轉型正義可能面臨的教學困境有做何討論？如何突破教學困境？

楊秀菁：轉型正義的相關內容其實不是 108 課綱才有，它其實早就在課本裡了。像公民課本本來就有轉型正義的部分；白色恐怖、二二八也都是台灣史的基本內容。只是這次有直接提到轉型正義這個詞，另外一個比較特別的是在選修課程多加了國家暴力的主題，所以真正的挑戰會在後面那個部分。所以轉型

正義內容對現職教師不會有太大的疑慮。史觀問題也都是一直都存在，不是108才出現的。現在比較大的爭議是選修課程為什麼特別列出來？當時委員會有很多不同的主題去選擇，是大家都同意把國家暴力納進來，尤其是幾個高中的現職老師。我們是從歷史脈絡的角度來看待轉型正義，看它怎麼產生、各國如何推動進行的。真正受到的挑戰反而是來自於更強烈要求把轉型正義更落實的聲音。當然教師可能在教授的時候還是有一些困擾，但就我們所理解的，其實轉型正義這個議題對他們而言是相對簡單，因為學生對於親近的事情比較容易去處理，臺灣也有許多博物館、教材可以使用。所以我覺得現場困境沒有那麼大，反而是部分老師的不認同——這個不認同是連臺灣史要獨立成冊他都反對。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第八次會議紀錄

時間：民國 110 年 8 月 13 日（星期五）14:00~17:00

地點：線上會議

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）

出席人員：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、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）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、張珍瑋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）

紀錄：宋昇慈

一、導讀書目

講題一：

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.

講題二：

Balcells, L., Palanza, V., & Voytas, E. (2018). Do museums promote reconciliation? A field experiment on transitional justice. *Secondary Do Museums Promote Reconciliation? A Field Experiment on Transitional Justice*.

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- 本文將焦點放在評估以紀念形勢發展的轉型正義做法的成效，對象包含孟加拉解放戰爭博物館、義大利蒙地索羅和平學校以及智利格里馬爾迪和平公園三個紀念館的青年計畫。
- 對於博物館及紀念場域如何達到轉型正義、防止侵犯人權的效果少有探討，而在現有轉型正義框架下，往往將紀念場域視為象徵性賠償類別和真相委員會報告中的建議，也因此缺乏長期追蹤。

- 本研究關於評估參與博物館展覽的關鍵指標：
 1. 參與者是否對過去、與他人的關係產生了新的看法？
 2. 參與者的觀點是否有產生變化？
 3. 參與者是否對他們在現場認識的人建立情感連結、產生同理？
 4. 參與者是否建立了新的交流或對某事產生了新的共同理解？
 5. 參與者是否可以自由表達他們未曾表達過的東西？是否因此展開提問和互相討論？
 6. 參與者是否清楚地了解他們支持民主建設的個人潛力與責任？

- 智利格里馬爾迪和平公園
 1. 簡介：曾是皮諾契政權下的秘密警察 DINA 的審訊中心。1996 年轉為和平公園，致力於保留酷刑和拘留中心的歷史記憶，並促進人權文化。
 2. 方法：主要以實際案件引導的方式進行導覽。
 3. 參與者回饋：學生認為這裡提供了與家庭教育不同的觀點，老師也認為這有助於日後討論智利人權問題。師生都強調身臨現場和聽到第一手證詞帶來的情緒波動。學生可以意識到目前智利的青年暴力文化、校園欺凌和皮諾契政權的殘餘影響的關係。

- 孟加拉解放戰爭博物館
 1. 簡介：為了紀念孟加拉國解放戰爭而於 1996 年設立，並正式承認巴基斯坦軍隊在 1971 年的種族滅絕行動，以此凸顯出今日該國的宗教、和平和人權問題。
 2. 方法：博物館呈現與教科書不同的視角，將衝突描述為爭取多元主義、宗教寬容和民主價值的競爭。但受限於該國的種族、宗教緊張關係，也受到不少抵制。
 3. 參與者回饋：學生表示了解解放戰爭和人權宣言能激發對當代現實的新理解，教師也認為博物館促進人們對問責制度的重視。有些人認為博物館的計畫有助於理解解放戰爭的多元性，有人則認為這是製造衝突。

- 義大利蒙地索羅和平學校基金會
 1. 簡介：紀念 1944 年納粹與義大利法西斯軍隊屠殺的受難者。
 2. 方法：鼓勵批判性思考，並與教師共同發展符合需求的課程。鼓勵參與者同情受害者，思考解決暴力的可能手段。

3. 參與者回饋：課程形式有助於展開對話和參與，參與者在課程中放下偏見、重新評估與人的關係。

(二) 講題二：詳見導讀稿

- 博物館的功能：
 1. 兩面刃：作為呈現與傳遞記憶的載體，一方面能夠協助承認過去錯誤並鼓勵和解；一方面也可能激起負面情緒、凸顯社會對立。
 2. 工具性：政治家或國家可能透過記憶遺址做出政治申明、傳遞有爭議的觀點。
 3. 象徵性：作為象徵性賠償的形式。
 4. 教育性：嘗試改變參與者的態度，有明確的社會教育功能，也常被納入學校課程中。
- 智利記憶與人權博物館簡介：
 1. 紀念皮諾契獨裁統治時期的受害者。
 2. 目的在於促進反思記憶、團結、人權的重要性。
 3. 由於智利社會仍有五分之一的民眾對皮諾契持正向態度，博物館需同時考慮支持者與受害者兩方的想法。
- 參觀者對政治制度的看法
 1. 參觀後個人更有可能拒絕與軍事獨裁相關的政治制度，並更可能接受民主相關的制度。
 2. 對民主的滿意度增加，對軍政府的支持率下降。
 3. 一般參觀者與受害者對教會的信任都增加。
- 對轉型正義的看法
 1. 更加支持對受害者賠償和軍方公開道歉。
 2. 左派更加支持赦免獨裁時期犯罪的人；右派更加支持對受害者的賠償。
 3. 參觀後左右派人士的觀點更加接近。
- 效果的持久性：即使在參觀六個月後，參與者仍保留許多信念，尤其是對補償受害者的支持。
- 態度轉變機制：參觀博物館的情感經驗驅動了對爭議議題的態度轉變與趨同。

三、回應與討論

陳佳利：文章提到文章提到參觀博物館很多都是情感的投入帶來的影響，的確已經滿多相關研究是這麼認為的。博物館對於轉型正義或和平教育是有很多潛能，但是要怎麼做？博物館會不會被政治所利用？這些大型的紀念館，或是跟政治有關的人權紀念館必定是國家的資源，也必然會受到政治的局勢影響。即使如此，也不能說他們就是為政治服務，但他們確實會被影響。資源的多寡、反省過去的力道可能就會受到這些影響。

詹美華：博物館會不會用多重的視角來呈現？或是博物館就只能就它有的實物東西，比較難以做多元視角的呈現？

陳佳利：現在博物館的趨勢和歷史的教育是有類似的地方，在理論上我們是非常強調多元的觀點、多元的視角。像是台南的台灣歷史博物館，它沒有忘記也要從原住民的角度切入，所以有一部分就是原漢的相遇和衝突。回到人權類型的博物館，難度更高一點的是在於多數的人權類型的博物館都是受難者的角度和故事，因為很多是受難者的團體去推動成立。加害者的觀點是需要放到博物館才能知道很完整的歷史的面貌，但是在做這件事情的時候，是不是會讓受害者感到二度、三度的傷害？理解可能會帶來某一種認同或同情，這可能就是受害者不能接受的。

葉珍玲：很好奇博物館的設計是怎麼樣的，因為文章裡的呈現方式看起來並沒有特別強調說處理加害者這一塊。可是就是在受試者參觀之後，看起來是更傾向和解的態度。不會對加害者有那麼強烈的、覺得應該要報復的心理。

陳佳利：可能是因為支持加害者的民眾還是很多，所以博物館是以社會和解為前提在處理展覽的。

葉珍玲：的確他們當初在設計這個博物館的時候，就要考量皮諾契的支持者還有受害者的心情。他們共同的目標是要讓這兩群人產生和解，所以有可能在設計博物館的時候，他們就是朝著群眾和解還有團結的方向來規畫展覽的方式。

李岱融：我想要請教佳利老師，博物館在策畫展覽時，是因為有相應的社會氛圍才順勢提出，還是不考慮社會氛圍，直接從博物館的角度來策畫？因為有的時候博物館它必須試圖衝撞現狀。很好奇策展的時候要怎麼去抓這個時間點適當或不適當？

陳佳利：雖然智利的案例很有趣，但又很難直接和台灣比照，因為皮諾契是有被完整的審判的，究責加害者是有做到的。台灣並沒有究責加害者，所以要在這樣的基礎下進行和解，就要請受難者自己先原諒不曾被究責的加害者，這個就是好像社會的時機還沒到。同時要究責也要理解加害者與這個體系很難。因為支持蔣家和國民黨的民眾還是很多的，所以一個受政府支持、納稅人支持的博物館，他可不可以做這樣的事情？以台灣現在的氛圍來說只能逐步做，不可能一步到位。當然這也和主事者、和館長有關係，但也不是說公部門支持做了就一定沒事。有時候做了就會有立委和各個政治人物會來踢館，然後館長的位置也不見得能保得住。之前有個游文富事件，台北二二八博物館有個新常設展

成立的時候，當時就是用了雙重史觀的方式，它原來的企圖是這樣子：展版一面就寫了「宣慰台灣同胞」，一面是「派兵鎮壓」，用兩面手法。但是它把國民黨政府的說法放在前面，實際做的就放在背面。那時的立委、議員就很生氣，認為觀眾可能就會覺得是在說國民黨做得很好。那個展板後來被換掉了，館長有出來解釋。但博物館和一般閱讀的狀況其實不同，博物館是一個站著閱讀的空間，文字要夠直白。一方面我們希望有多元史觀，一方面又要面對大家站著、比較勞累的狀況下誤讀的風險，所以理論跟實踐就會有些距離。不過回應剛剛岱融說的，時機點還是很重要的。博物館可以走前鋒，但大多還是藝術類型的，它可以走得很前衛、它可以很批判，但懂得民眾可能沒有那麼多。所以我在想，沒有什麼標準的答案，但時機還是重要的。

詹美華：剛剛還有提到行動博物館對學校的教育影響，不一定是到博物館去體驗，而是把它整套搬到學校，然後設立相關的議題來教導學生，這也是滿不錯的方式。

甄曉蘭：我覺得一個滿重要的議題是我們怎麼透過博物館實踐教育功能。國內在做博物館教育的研究的人真的滿有限的，可是博物館教育又非常關鍵。怎麼讓進入博物館的普羅大眾也可以產生同理、理解，然後去原諒，或是去理解，需要是館方有相關的課程、教學、設計的專業教育工作人員去做設計，而不是委外。我前幾年帶學生去加拿大，參觀了不同的博物館，其中一個鮭魚工廠改建的博物館中，導覽員和活動的設計就帶著人去思考與反思。而移地展覽部分，加拿大也有準備不同的、包含自然資源的教學箱，所以他們不只是去而已，而是也訓練老師。所以老師、學校是可以來借這些教學箱，可以轉換到學校使用這些材料來帶領學生，其中每個單元都是完整的教學資源的提供。他們在推 BC 省的新課綱時，大綱出來了，博物館馬上就配合、連結到新課綱的內容。它就不是回應外部的要求或政策的要求配合，而是一個專業主體來做。其實真的可以多引介國際上相關博物館是怎麼處理這個問題，國內確實也需要有人引介好讓大家了解可以怎麼做，然後可以介紹給各界人士，包括政治人物來反思。

鄭英傑：從導讀內容，我大概提出三點跟各位分享。第一個是，我們今天聚焦博物館本身的短期影響和長期影響，好像就像光譜一樣。我們把一個東西（Object）擺在那邊，但東西不會說話、不會有特別意義，須要有人去講，就會進入到第二個層面，也就是符號（Symbol）與符號意義，有了符號意義之後，就會開始有些思考、有些感受，到最後才會進入實踐的部分。我覺得從短期到長期大概是這樣一個光譜在拉的。可是從導讀這兩篇文章或是我們的經驗來看，似乎比較容易停留在短期影響。另一個觀察是博物館本身的目的。從這幾篇文章可捕捉到三個目的：第一個是紀念的目的。第二個是歌功頌德的目的，也就是執政者合法化政權的手段。第三個是娛樂的目的。我覺得這三個目的彼此之間似乎是在互相拉扯的。第三點也回應一下曉蘭老師提到的，學校教育和博物館教育之間的連結。因為有篇文章提到效用是逐步下降，那學校教育有沒有辦法延續這樣的效用？兩者之間的合作取決於博物館裡面能提供什麼。而博物館裡面館藏太舊、沒有更新，那博物館除了展覽更新外，有沒有可能針對不同的教育階段、對象來設計不同的展覽跟活動跟學校去做搭配？

陳佳利：從文獻來看觀眾參觀博物館的動機大概有三種：學習、社交與休閒。休閒大概就是英傑老師說的比較偏娛樂的這一塊。如果是經常性的觀眾，或是學者專家型的，知識動機會比較強烈；但比較少參觀博物館的，一年只參觀一兩次的觀眾，休閒動機比較強烈。所以博物館很清楚知道這些動機之後，就會知道想吸引的客群是哪一種。社交也是滿重要的元素，很多人去博物館是去約會、跟家人朋友共度時光，所以社交動機在博物館功能也非常重要。像紀念這樣的特質，比較特定的博物館才有紀念類型的參觀目的。回到教育，台灣博物館的教育人員還是滿多的，資源比較多在科學類的博物館。科博館有專屬的博物館教育人員，編制也比照大學編制。這些老師當中也是科學教育背景的博士，所以對於跟課綱連結、做教案、做分齡教案都是沒問題的。至於歷史類，台灣歷史博物館的教育也做得不錯。比較落後的可能就是大家比較關心的人權類的教育，人權博物館常是外包一個團隊來做導覽活動，因為是外包廠商，所以人員流動率比較高，但導覽團隊也還不錯。不過要做到像教育研究人員去跟課綱做結合規劃就比較困難。台灣的人權博物館、二二八紀念館資源比較少，但人權博物館的行動博物館這幾年也在做了。

李岱融：就跟原住民比較相關的來分享。現在各縣市政府都有原住民族教育資源中心，學校可能跟部落學校，或是部落附近的國中、高中互訪，可以有移地經驗。台北市沒有原鄉，所以台北的原住民族教育資源中心就用行動博物館方式，等著學校老師來申請，也會主動出擊去問、去協助。

葉珍玲：博物館在設計時有沒有針對年齡做分層分流，就是不同受眾有不同的資訊傳播的處理？

陳佳利：科學類的博物館通常在分齡上做得比較好，因為科學知識的難度有分級。但一般的博物館它不會做像學校那麼細緻的分齡。我們目前讀到的文獻通常建議像歷史類文字比較多的，就以國三的學生同等的知識程度，這樣就會從國一到成人都可以懂。另外博物館也會特別去設兒童區，也有專門對幼兒做設計的，但是國中以上就是會一起做。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第九次會議紀錄

時間：民國 110 年 8 月 20 日（星期五）14:00~17:00

地點：線上會議

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

出席人員：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）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心助理研究員）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、陳佳利（國立台北藝術大學博物館研究所教授）、張員誠（國家教育研究院教科書研究中心專任助理）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員）

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Cole, E. A. (2007). Transitional Justice and the Reform of History Education. *The International Journal of Transitional Justice*, 1, 115-137.

講題二：

Bellino, M. J. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), 313-332.

講題三：

Tibbitts, F., & Keet, A. (2017). Curriculum reform in transitional justice environments: The South African Human Rights Commission, human rights education and the schooling sector. In J. Zajda & S. Ozdowski (Eds.), *Globalisation, human rights education and reforms* (pp. 87-109). Springer, Dordrecht.

二、導讀重點：

（一）講題一：詳見導讀稿

- 歷史教育及其改革雖然被認為與轉型正義的成效密切相關，但一直缺乏相關理論或實證研究。
- 現代民主國家的公民生活與「肯認政治」密切相關，通常認為文化、族群的共同目標也該納入政治中。而肯認政治使得集體苦難記憶更容易地得到承認，集體記憶成為認同與政治的重要核心。
- 真相委員會的目標多半與歷史學的目標相呼應，然而，歷史學在轉型正義計畫中，卻極少討論到下述錯誤與危險：
 1. 歷史研究及教科書仍呈現大量刻板印象

2. 將歷史侷限在品德高尚與（或）受害者群體間的鬥爭
 3. 侷限在傳統掌權者的觀點
- 作為真相委員會中的歷史學家，應該追求「協商的歷史」，匯聚衝突各方的歷史學家，產出可以獲得衝突各方都認可的歷史。
 - 學校在轉型正義中的角色
 1. 學校讓歷史變得更加具體和普及。
 2. 學校的課程與教材擁有「直接或間接獲得國家認可」的事實權威。
 3. 學校可以是維持不正義的場所，也可以是轉型正義實踐的場所。因此，學校的相關機構、與學校相關的所有人如教育官員、師培機構、家長、學生等，都應納入轉型正義進程當中。
 4. 歷史教育往往與更大的教育體系交織在一起，不處理教育體系將難以改革歷史教育。
 - 現代國家歷史教育的意義
 1. 承認過去的不正義：歷史教育承載國家認可，歷史課程、教科書可以是國家對過去不正義的承認。
 2. 賠償：透過歷史教育，國家承認過去的錯誤，不僅是對受害者的精神性賠償，也是對於賠償行動的承諾。
 3. 不再重蹈覆轍：透過歷史教育，可以傳播公民思想、承諾共同未來，幫助群體正視過去的自己與他人，最終形塑新的、共同的認同。
 - 由於歷史教科書承載國家認可，受害者群體往往透過審視教科書，判斷施暴者的誠意。而教科書作為公民普遍接受的過去敘事，也是一個政治團體是否真正改變認同的重要標誌。
 - 歷史教學法改革應為首要目標
 1. 過往的歷史教育不僅在內容上教授單一、勝者的歷史，在目標上也傾向培養國族認同，並以記憶資訊為主要學習方式。
 2. 若不改變教學法，即便有好教材也可能只是建立另一套單一敘事；而沒有內容的情況下，優秀的教師也可以使用教學法轉化現有素材來達到教學目標。
 3. 因此，改變教學法，轉向探究、討論、辯論過去，並在學習過程中建立社會與過去問題的連結，協助學生學習學科知識的建構方式，才能支撐長期的公民社會發展。
 - 歷史教育改革的主要挑戰
 1. 保守勢力的影響：中學歷史教育往往是教育領域中最保守的一塊，傾向於關注遙遠過去的積極敘事，避免「青年學生被意識形態玷汙」。
 2. 人文社會領域不受重視，學生沒有學習興趣。
 3. 考試壓力壓縮教師教學的時間與空間。
 4. 老師的角色太過複雜，處於家庭教育與學校教育的矛盾衝突風險之中，因而可能採取「明哲保身」的教學方式。
 - 歷史教育改革的契機
 1. 社會科學化：越來越關注當代歷史與社會，而非國家。
 2. 全球化衝擊原有「國別史」的想像。
 3. 歷史學更關注底層的歷史
 4. 多元的教學法、教材，有助提升學生學習興趣與改變對過去的觀點。

(二) 講題二：詳見導讀稿

- 為了達到轉型正義「不再重蹈覆轍」的目標，義務教育對轉型正義而言是至關重要的一部分。然而，在不同轉型正義案例中，教育領域的優先度卻差異甚大。
- 教育可以是煽動暴力的場域，也可以是轉型正義的場域。
- 教育結構、學習環境和課程可能導致動態衝突，因此作者提出「敏覺正義（justice sensitive）」的教育方法。
- 教育機會不平等以及教育系統本身可能存在的不正義，都使學校成為再製不正義的場域；承認並修正教育系統的不正義也是轉型正義的重要行動。
- 轉型正義機制的教育任務：雙重凝視
 1. 回顧過去的虐待行為並展望未來、預防再次發生。
 2. 雙重凝視使需要轉型正義背景下的教育超越傳統的發展目標，例如入學和其他基本社會服務的機會。
- Fraser 的兩種補救：肯定性補救旨在糾正社會安排的不公平「結果」，而不會干擾產生他們的框架；變革性補救則是透過「重構」潛在的生成框架，來準確糾正不公正的結果。作者認為轉型正義措施往往著眼於肯定性補救，而忽略了變革性補救。
- 教室中的轉型正義
 1. 教師必須回顧、理解自身過去經歷，並批判性地反思自身在課堂中的角色與這種社會結構的關係。
 2. 教師個人的背景、經驗可能形塑他們對衝突的看法以及直接或間接參與衝突的形式，而這也將影響他們的教學實踐。
 3. 雖然這些有著不同衝突經驗的教師能夠成為和平建設者，但由於和平建設的教育目標廣泛而複雜、教師的資源與支持不足，以及教師本身對於衝突事件的反彈，都可能阻礙教師成為和平建設者。
- 教育改革往往鑲嵌於全球的新自由主義教育脈絡下，這使得相關文獻往往將國家視為關鍵行動者。
- 轉型正義可以視為教育的放大版，前述提到的機會和侷限，都有可能在社會場域中發生。

(三) 講題三：詳見導讀稿

- 根植於國際人權標準的南非憲法道德規範，是人權教育相關課程改革的燈塔。
- 人權教育民間社會組織和人民教育：這些 NGO 多半採取基於 Paulo Freire 的變革性教學法（transformative pedagogy），關注培養批判反思、個人能動性及社會變革議題。教育內容涵蓋社會正義、健康環境、人權與包容性。
- 種族隔離晚期的漸進式課程改革，開始轉向公平的政策框架，由國家教育危機委員會主持，公開辯論新政策、調查並提出結案報告，最後成立政策制定中心（1993 成立，CEPD）。
- White Paper One 白皮書一
 1. 為 1994 年後教育政策架構的基礎，主張「轉變學校課程並形成民主結構以開發該課程」。
 2. 其對於人權、平等的構想跨越整個教育歷程，涵蓋政策、機會、課程、

預算編制、學習與教學等各層面。

3. 不僅是課程的改革，也推動教學組織的改革。
- 南非人權委員會和學校部門對人權教育的促進
 1. 人權委員會連結國際人權教育標準，並建立人權教育網絡，將其融入國家課程中。
 2. 推動 WGHRI 和 WGHRIHA 兩個工作小組，提供人權課程與教學的指導
 3. 針對不同學科進行不同人權價值觀的注入：從最小程度的數學（以間接方式提及人權、強調獲取知識和應用能力）、中等程度的社會科學，到最大程度的生命導向課程（包括技能、價值觀、發展和態度的整體涵蓋）。
 - 後種族隔離時期教育的困境
 1. 一方面重建與創造以人權為基礎的民主文化，一方面又需要回應就業與國家經濟發展的需求。
 2. 新興民主國家面臨的眾多挑戰，使得人權教育的優先順位被往後移；作為政治象徵的人權與真實承諾的人權之間不一致，更促使人民將人權視為空洞的政治詞彙。
 3. 教育系統的分層決策使其改革速度緩慢、封閉，而人權教育也相對地不被重視，既無法單獨成科，也沒有相對應的師資培訓或檢核標準，這使人權教育效果不彰。

三、回應與討論

李仰桓：剛剛美華介紹的這篇文章，我覺得可以對照台灣現在國家人權委員會到底怎麼推動教育。南非雖然非常辛苦，但顯然一開始就有比較明確與國際人權標準、國際人權教育接軌，也比較有計畫去推動人權教育。台灣目前看來還不是這麼有規模，對人權教育似乎沒有那麼完整的想法。雖然國家人權委員會也希望在人權教育做一點事情。

楊秀菁：轉型正義教學真的滿有難度。像是俄國學生可能會覺得過去的歷史太黑暗了，因此不想要學歷史；也可能覺得自己做不了什麼。這個要拿捏其實是滿困擾的事情。我最近在看一些教案，覺得如果引導得不好，反而會產生一些負面效果，讓學生去肯定了權力者或變得更反社會。積極的面向要怎麼呈現是最困難的部分。像德國的校園裡有來自不同國家的學生，而當教到反省納粹歷史、反省對其他國家的侵略與人權迫害時，他們校園裡就出現一個狀況：一些非德裔的學生會去指責那些德裔學生是劊子手、加害者。另外文章特別指中等教育，也許是跟學生心智發展有關。但要怎麼在不同的教育階段處理轉型正義也是可以討論。台灣在課綱研修過程中，只會說那個東西應該要放進來，但是如何去呈現或是它教學的目的是什麼，還沒有進一步去思考年齡層劃分。

詹美華：目前課綱裡的轉型正義，在國小好像沒有特別提到，國中的話應該有一點，到了高中才比較有明確的內容，在選修歷史有一個國家暴力與轉型正義的整章的介紹。

楊秀菁：應該是說國小的課綱它更統整性，沒有像國高中寫得那麼細，所以表

面上比較看不出來。但在課綱中一定還是有寫到關於政治民主、人權教育的部分。在不同階段的學生需要哪樣的教材、怎樣的引導，都可以再進一步地思考和討論。

甄曉蘭：學生的認知預備度是需要思考的，包括他們可不可以理解這麼抽象的東西，是要講轉型正義、講人權，或著只是講公平對待。還有我覺得轉型正義也不只是在台灣史或是公民課才需要處理。我們談轉型正義，或許不是只是鎖定特定時空、特定事件而已，而是一個更高的價值。而我們教到什麼樣的內容，就援引那個來做思考，才不會說我們教到特定的內容時又牽涉到政治。剛秀菁提到到底怎麼教？老師本身很難擺脫自己的情感依附、歷史記憶，每個人的經驗、角度可能會有一些差異，但當我們把它拉到普世關懷的討論時，我們的敵我異己就會縮小。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第十次會議紀錄

時間：民國 110 年 9 月 17 日（星期五）14:00~17:00

地點：Google Meet 線上會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育系博士後研究員）

出席人員：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）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育系教授）、李怡俐（國立清華大學科技法律研究所助理教授）、張員誠（國家教育研究院教科書研究中心專任助理）。

紀錄：宋昇慈

一、導讀書目

講題一：

Bentrovato, D. (2018). Mediating transitional justice: South Africa's TRC in history textbooks and the implications for peace. *Global, Change, Peace & Security*, 30(3), 335-351.

講題二：

Christodoulou, E. (2018). Deconstructing resistance towards textbook revisions: The securitisation of history textbooks and the Cyprus conflict. *Global, Change, Peace & Security*, 30(3), 373-393.

講題三：

Paulson, J. (2017). From truth to textbook: The Peruvian truth and reconciliation commission, educational resources, and the challenges of teaching about recent conflict. In M. J. Bellino & J. H. Williams (Eds.). *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp.291-312). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

二、導讀重點

（一）講題一：詳見導讀稿

- 本文檢視歷史教科書作為「轉型正義調解者」的可能性，認為教科書是衝突轉化的工具，也是轉型正義實踐成果的指標。
- 南非教科書中 TRC(真相與和解委員會)學習主題的分析結果
 1. 教科書往往以「和解」作為轉型正義相關敘述的核心，但並沒有分析或問題化此概念。
 2. 教科書會說明 TRC 的成就並正當化 TRC 的選擇，但並未浪漫化 TRC，

也有提出一些質疑。

3. 教科書認為 TRC 對「不正義」的定義相對狹隘，沒辦法處理絕大多數黑人所受到的衝擊與影響。
 4. 教科書也鼓勵學生思考不同黨派對 TRC 的負面回應，是否表示 TRC 是公正與公平的。
 5. 教科書納入不同大眾的支持與反對聲音，呈現出 TRC 的價值與實踐正義的限制。
- 教科書作為轉型正義眾聲喧嘩的場域與多重聲音的調解者，採取敏覺正義的歷史教育，並以資料為主、提問為本的方式設計教科書。
 - 教科書作為轉型正義目標的調解者，一方面反映並支持了南非的民主轉型、調解問責，並且跨越族群友好，但也錯失了深入拆解轉型正義之和解的概念及討論當代南非社會中遺留的不正義問題。

(二) 講題二：詳見導讀稿

- 本文從抗拒的觀點去拆解希臘-塞普勒斯歷史教科書改革困難的原因。
- 四個支配歷史教科書修正的抗拒論述：
 1. 失去認同：害怕失去國家認同感、害怕道德無依感。
 2. 喪失真相：認為追求和平、修正歷史教科書就是讓歷史真相被噤聲。
 3. 對衝突的影響：害怕下一代因失去集體記憶、愛國心而沒有抗爭的立足點、使家園陷入安全危機。
 4. 為別人作嫁：其他國家的協助都很模糊，試圖讓自己放棄本土認同。
- 對於修改歷史教科書的抗拒，最重要的軸線是「喪失安全感」，包括失去身體安全與存有安全。進而導致相關議題變成「安全威脅」的議題，只剩下支持與反對（背叛），毫無討論空間。
- 要修正歷史教科書，必須先將這個議題去安全話，並且提供具體改變進程、採取從下而上的決策過程。

(三) 講題三：詳見導讀稿

- 主要討論真相委員會的調查結果是否是教師教受近代衝突事件可善用的資源。
- 國族主義教學法與學科教學法

	國族主義教學法	學科教學法
內涵	以大事記為主， 強調建立國家認同	以歷史內容和敘述為基礎， 學習探究歷史的技巧
優點	易於廣泛運用	學習如何論證知識 再現不同的詮釋和觀點
缺點	只再現勝者觀點 避談國家涉入的暴力與剝削	未能被廣泛運用

- 真相委員會的調查報告書具有合法權威性，也是共識的敘述，且此依敘述是基於歷史學取徑、可被驗證的，在報告書中也嘗試呈現一般人的聲音。因此，真相委員會的調查報告書或可作為歷史教學的材料。
- 祕魯的真相委員會曾與政府合作進行教育資源產出、師資培訓及調查中等教育學生的公民素養，並且合力將相關內容放入小學與中等教育中，然而最後卻失敗了。

- 失敗原因：
 1. 教科書中未談國家涉入人權侵害的事、忽視原住民的能動性，也未討論責任歸屬。
 2. 政策只在貧窮、偏遠地區實施，強化弱勢群體與恐怖主義連結的刻板印象，加深社會分化與衝突。
 3. 報告書內容被稀釋，導致合法性受質疑；真相委員會本身的正當性也受到質疑。

三、回應與討論

(一) 講題一討論

陳麗華：剛提到南非前總統在 TRC 過程中沒有受到任何究責，這是什麼原因或是基於什麼樣的考量呢？另外，到底我們怎麼去看待和解？除了賠償以外，還有一個多元認同的可能性。最後，剛說前總統沒有被究責，是不是有一個更高層級的上層目標，舉例來說，如果他是白人中有聲望的總統，如果他被究責，可能反而破壞兩個族群的可能性。或是基於對對方處境的理解，為更高層次目標而放棄究責？

李仰桓：那位前總統為何沒有被究責，實際狀況不太了解，但就當時脈絡來看有可能是一種妥協。在南非可以比較順暢談和解、修復式正義，或許跟他們的文化有關。在當時南非有兩個文化上的根源，一個是非洲的班圖精神，指的是文化中對「如何解決衝突」的基本觀點；另一個是基督宗教的和解精神，帶領 TRC 的屠圖大主教就是基督宗教，所以整個 TRC 中有不少基督宗教想法。所以和解、修復式正義在南非比較順暢，或許是文化上的特殊。在台灣我們沒有班圖精神，基督教在台灣也不是主流，所以像輔仁大學的吳浩任老師其實有提過一點，台灣的原住民族文化也有和解的精神，他也倡導我們應該多學習原住民族文化中，不同族之間如何談和解。

(二) 講題二討論

楊秀菁：我覺得台灣的轉型正義可能比賽普勒斯更複雜一點，有不同的問題。像南非沒有很明顯的殖民母國認同問題，單純是從種族隔離到去種族隔離的轉型歷程，是在內部權力、對過去不當行為的轉型正義。南非也很早就確立「和解」是終極目標，所以沒有再回頭對整個體制做檢討。賽普勒斯就比較複雜，這個國家好像很和平，和平到最好不要面對衝突的過去，這隱含著背後很分裂的母國認同。這點有點像台灣，但又不完全是。台灣有些人也有對母國的認同，但現階段對轉型正義的討論比較沒有處理到這個部分，我們的轉型正義只聚焦在二二八與白色恐怖，主要就是對於教科書如何去書寫這個問題。而衍伸的去中國化問題，就變成要問「要不要討論這個問題」，這牽涉到我們轉型正義要到哪個程度、範圍。「台灣的轉型正義，需要包含國家認同的議題嗎？」是社會上很大的爭議；賽普勒斯的案例中好像這部分不那麼明確。我們的轉型正義到底要不要處理國家認同的問題？這是台灣相對於賽普勒斯更複雜的部份，台灣轉型正義的範疇到現在還是個問號。

鄭英傑：有關國家認同這件事情，從第一週到現在，我腦中始終有一個疑慮：

轉型正義似乎只能處理過去，而無法處理眼前的問題。不知道這樣的疑慮是真的還假的，但至少我們讀到現在，都是在討論過去的歷史，而較少提及如何處理眼前的分裂。另一個跟研究有關的，有沒有研究專門探討不同脈絡下，不同轉型正義的實行方式。比如說賽普勒斯、南非、韓國還有我們台灣各自有不同的脈絡，被傷害的方式、力道、碰觸的問題不同，會不會在採取轉型正義的方式與階段有所不同，但這些不同有沒有可能匯聚起來，對比出階段性或是可以依循的脈絡？

張員誠：賽普勒斯的做法會讓我想到日本。日本在 2000 年左右小泉政府時也有教科書爭議，起因是有一群比較右派的學者聚集起來編纂教科書，他們想要拋開過去戰敗、被美國欺壓的歷史，而強調戰爭是為國打仗，不該被後人視為是失敗。這樣的論述跟賽普勒斯的說法有些類似：強調不可以忘記前人、不去批評前人的對錯。我們在討論教科書時，常常無法理解有一些國家的立場會比較激進，好像他們不接受和解、創造雙贏的想法。但若放在各自的脈絡來看，確實會有這樣的問題。另外就是我有想到——因為我以前是念國際關係——國際關係有理論認為，一個國家如何得到安全？如果所有國家都是友好相處，那或許就能得到一個和諧、和平的關係。這個脈絡的做法會比較像是創造和解來達到的途徑；另一方面向賽普勒斯或日本的做法，反而是強調不可以忘記過去、不可以忘記自己是誰，一旦忘記自己是誰，就會淪為其他國家的棋子，這也是國際關係的另一種理論。這兩個說法在邏輯上都有各自說得通的地方，那在國家要做決策時，就會需要在兩個道路中做選擇。我們也可以看到，在川普上台之後，好像慢慢走向後者。在全球化走到盡頭的時候，開始有一些聲音強調本土化、在地化的認同。

楊秀菁：日本的狀況可能跟賽普勒斯不太一樣，因為他們在亞洲被視為是加害者的角色，所以他們反的其實是「自虐史觀」：不要讓國民認為過去都是錯的事情。所以通常日本會被對比的是德國，同樣都是戰爭發動者，在戰爭結束後如何面對戰時的行為。賽普勒斯的情況可能比較像是波蘭要決定是否原諒它旁邊的國家，那是不一樣的概念，因為賽普勒斯認為自己是受害者，想回到過去的情況，但又不想和北邊統一，所以是滿複雜的狀況。至於日本的自虐史觀，那些反對者認為，不管是講南京大屠殺、檢討過去，日本的右翼覺得那是錯誤的，不可以把日本形塑成只有做了錯誤的事。實際上他們也沒有強調要記住過去的歷史，反而是透過刻意遺忘某些歷史，來凸顯他們想要強調的部分，像是原子彈等等。

李仰桓：我們在談和解的時候，也許理解的作法應該要帶進來，像之前學者在推和平運動時，就非常強調不同族群之間的理解。回到台灣來講，在理解的基礎上，才比較能知道威權統治時期、戰爭時期，不同族群所受到的基本人權、生命、生存上的傷害、遇到的創傷可能是共通的，那時候的人權侵害其實是不分族群的，在這個基礎上，轉型正義以人權的標準去處理，才有可能比較貼近當時人們的處境。

李涵鈺：關於理解，我想到以巴衝突。大家生活在同一塊土地上，但彼此是仇恨、仇視對方，所以他們教科書的合作，就是先去理解對方為何這樣想。至於南非與賽普勒斯，賽普勒斯好像還在衝突階段，而南非是由 TRC 處理過去的人

權侵害，最後要達到的是和解，因此回頭檢視這些作為是否有助於達到和解，而賽普勒斯則是在討論教科書能不能作為達到和平、和解的工具。我認為在賽普勒斯的案例中，要利用教科書來達到和解有個先決條件，就是要有一定的政治成熟度，教科書才能改變。

(三) 講題三討論

陳麗華：剛剛雅妃提到最後一點，若現在有初步報告、階段性作為，那麼到底哪些要放進教科書？這真的是一個很重要也很困難的問題。以我們的課綱來說，高中也有這樣的議題，但說明中沒有提到台灣，我想也有它的困難。

楊秀菁：延續雅妃的問題，南非的轉型正義放進課本的是什麼？是轉型正義在南非怎麼產生、運作，還是著重在報告的內容？在歷史科我們會很強調它的發展脈絡，那在台灣它怎麼產出，我們之前念到的文章也有提到，轉型正義很多是從民間開始，然後才由政府進場。在南非它是兩方面都處理嗎？還是只處理一個面向？像我們的選修比較關注國外的議題，只是最後會反思台灣；台灣的部分基本上就擺在台灣史的脈絡，但分量不多。剛才涵鈺提到說南非有 15 頁，那是非常多，台灣史裡提到的轉型正義可能頂多兩三頁吧。選修是有可能放 15 頁，像有一本教科書提到南非，講得非常詳細，也應該有 10 頁以上。以台灣現在的促轉會而言，應該比較傾向是個案式，因為完整的報告還沒出來，他們和教育界的合作比較是個案式，老師就教學現場、在地議題去研發教案，像台南女中之前有研發教案，從校園中曾經發生的白色恐怖案件研發校訂課程。因為這個案例還滿成功的，所以促轉會也鼓勵現場關注在地案件、研發教案，帶領學生去探索。

詹美華：真相和解委員會的報告納入教科書有一種批評是，真相和解委員會的報告應該是成為一種資料來源，同時也要納入其他學界的觀點。而南非的五個版本教科書，雖然有對 TRC 的檢討，但他們仍是以 TRC 的報告作為主述去發展的。想說未來我們的促轉會報告書出來後，是不是也可以引入教科書？

李仰桓：南非 TRC 如何成為教科書，是透過課綱的制定明確要求要加入對 TRC 的討論，整個南非高中歷史課綱的設計，就是在回應他們種族隔離制度的這段歷史。它的本國史和世界史是放在一起寫的，所以它的世界史非常著重世界各國對於種族問題是如何處理的，以及世界上黑人的意識是如何起來的，然後才談到南非自己的種族隔離歷史，以及種族隔離結束後，南非的新政府如何處理過去的歷史，在這之中才提到 TRC 的做法以及各界對 TRC 的評論。南非五本教科書大致都是按照課綱的脈絡去編的，只是有些教科書會引用 TRC 的報告。就台灣而言，我對台灣教科書是否會把促轉會報告引入是比較悲觀的，因為目前類似促轉會的報告是針對二二八的調查報告，過去的三份報告都是官方對二二八的調查報告，但教科書在二二八部分寫得很少，看不出到底從報告中引了什麼，對教科書的影響很小。而促轉會這兩三年的運作，正當性也一步步在削弱，即便真的提出報告，也很難造成影響力，因為它顯然無法凝聚社會共識。

楊雅妃：南非將 TRC 納入課綱，但從納入課綱、課綱審查、教科書審查等階段，這中間有沒有政治角力或是不同勢力的角力，導致它版本有修改或是被否決掉，因為其實祕魯這篇就是在呈現這個過程，所以南非真的是這麼順利的就

轉移過去嗎？第二個問題是，祕魯也是在世界史中包進不同國家的案例，讓大家去探討，可是比較希望讓學生自己去找資料、考證，雖然教科書建構用 TRC 報告作為唯一的資料來源，但似乎是希望學生自己去找資料、建構概念並對話。第三個想要分享的是老師的預備度，不管在職教師或是職前培訓都會遇到部分老師對這個議題不是很熟悉，所以該怎麼處理教師培訓這塊。最後，提到不同脈絡下的不同作法，其實這篇文章作者很多計畫都是跨國合作，探討轉型正義如何在不同國家脈絡下進行教學實踐，大家可以參考。

李涵鈺：南非的三套課程，第一套是忽略歷史、被批評為歷史失憶症；後面 2003 年才將這些歷史納進來。我前一篇的導讀有提到，1999 年當時教育部長上任，是一個人權法學者，加上當時有一些報告出來，才比較明確把歷史教育納入學校課程。第二個問題，其實南非課綱不像我們分成三套通史（台灣史、中國史、世界史）而是全部放在一起教，所以高三六個主題，轉型正義與 TRC 是放在第五個主題，而 TRC 大概就有三章，算一下時數大概有八、九節的時間可以上這個部分。反觀我們，必修課放在戰後人權民主這一節，通常是兩節課，再加上素材不夠豐富，教科書比較偏向單一聲音，還有要改進的地方。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第十一次會議紀錄

時間：民國 110 年 10 月 29 日（星期五）16:30~18:00

地點：Google Meet 線上會議室

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：黃春木（臺北市立建國高級中學歷史教師）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）

出席人員：李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究人員）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、張珍瑋（國立臺灣師範大學教育系助理教授）、詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）、黃春木（臺北市立建國高級中學歷史教師）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、楊雅妃（國立臺灣師範大學教育系博士後研究員）、張員誠（國家教育研究院教科書研究中心專任助理）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

What role for history teaching in the transitional justice process in deeply divided societies?

講題二：

Teaching for democracy in the absence of transitional justice: The case of Northern Ireland.

二、導讀內容：詳見導讀稿

（一）講題一摘要

三、回應與討論

（一）講題一討論

詹美華：首先我想請問春木老師，選修課程現在還沒有開始嗎？

黃春木：已經開始了。

詹美華：那有上到國家暴力與轉型正義這個單元嗎？

黃春木：會上到啊，基本上學校這兩門三學分的加深加廣都會開，所以會處理到這個部分。

詹美華：這樣說來，到目前為止大體上還沒開始上這個部分對嗎？

黃春木：……第二個是說，處理國家暴力的歷史學手法有非常多，他是不是扣著轉型正義的概念或討論方式，這可能意思不太一樣。在轉型正義的概念之前，歷史學處理暴力是向來就有的，就是說，處理國家暴力和轉型正義之間是不是必然有關係？這是不一定的。因為我是教高三，所以沒有仔細去看目前主流的教科書是如何切入，所以還無法回答這個問題。

詹美華：所以現在我們也很難知道學生對轉型正義議題的興致高不高。

黃春木：我覺得學生應該會滿有興趣的，如果我們回到作者剛剛提到的，我們在談轉型正義的過程中，從學生所屬社群中出發，但理解到不同社群之間的觀點、立場、各自的想法，目前的材料、老師的熟悉度和準備度可能都還有一些距離。但若我們這樣處理，就會和強調歷史思考的方式一致，思考不同的觀點如何產生，如何讓不同觀點之間去對話，只是這樣的過程著重在轉型正義的主題上。這點在歷史學中沒有太多方法上的困難，只是因為時間比較近、情感層面的因素比較多，要如何處理史料，讓這些史料成為有解釋效力的證據，在實務操作上的挑戰就會比較大。

（二）講題二討論

陳佳利：我想要問個問題是，秀菁的報告提到，老師會對在衝突對立的社會中到底該不該揭露立場感到困惑。所以我想問春木老師，高中老師會揭露立場嗎？因為以前我在大學教書時，其實一直沒有揭露自己的立場，但有學生跟我提到另一位老師有這麼做，教社會學的老師他就覺得說，老師應該要揭露自己的意識形態和政治立場，這樣有助於學生判斷他所收到的資訊是否是客觀，或著也知道老師的立場如何影響他的觀點。這個學生跟我講了之後，我就沒有去避諱，如果有學生提到我就會講。我不知道彰顯自己的立場對於教學有什麼樣的優缺點，不知道春木老師有沒有什麼經驗？

黃春木：我個人是不會在課堂上揭露我的立場或政治傾向，因為我認為作為一位老師，在歷史課的討論中應該是要呈現不同的資料進行討論。主張或立場在我的歷史課中從來不是焦點，我比較關注的是你在論證你的主張或立場時，證

據是不是足夠充分、論述是不是足夠堅實。如果有做到的話，那什麼樣的立場都不是重點，我們關心的是如何透過證據來支持主張或立場。所以在這過程中，我沒有必要透過揭露自己的立場，來參與這樣討論的過程。比較有趣的是，其實學生都會猜我的立場。有個現象是，國民黨執政時，學生會猜我是民進黨的，而民進黨執政時就會猜我是國民黨的。其實通常我們在討論時，學生很容易會從老師的話中去連結當代的議題，所以就會去猜老師的立場，但我們批評的時候，很多都是和執政者不同的立場，所以不同執政者我就被當作不同邊，有時候讓學生去猜我的立場也滿好玩的。但重要的是，當我們在討論歷史思考或論證式的課程的時候，我們會關注三個點：主張、論點以及證據。我覺得在高中的階段，應該要引導學生去關注的不是主張，而是為了證成或支持主張，論點和證據是如何組織起來的。如果今天我和你的主張不一樣，但是論證和證據可以說服我的話，我也願意修改或放棄我的主張，這點在我的歷史課堂中也是滿關鍵的。剛剛提到歷史教育和公民教育的分界，我認為在這點上，歷史教育是有可能為公民教育做出貢獻的，但歷史教育不是為了實現公民教育而進行的，而是他的效果有機會遷移到公民的討論中。或著換個角度說，我還滿希望公民的思辨是有歷史的脈絡的，因為很多當下的議題討論、爭執，如果放到歷史脈絡中去做討論的話，或許有些衝突是可以化解的。

李仰桓：剛剛佳利老師提到揭露立場，我在聽秀菁老師的報告時有聯想到，因為這篇文章提到揭露立場，是為了在課堂上營造安全的空間，才能讓學生比較放心地表達與討論。一陣子前我剛好讀到反歧視、反偏見的教育的文章，在這些文獻中也提到，在談偏見或歧視議題時，也可以在課堂上營造安全空間。因為偏見、歧視議題和轉型正義類似，都會引起情緒，因此有學者也會建議老師可以在課堂上提起老師自己曾經有的、不可避免的偏見與歧視，透過坦承過往歧視、被歧視的經驗，可能有助於營造安全空間，比較容易贏得學生的信任。我想這和轉型正義教學中揭露立場也可能有類似之處。

黃春木：現在就涉及到老師在課堂上的角色扮演問題。在歷史課中，當我們關注歷史思考時，本來就會要處理不同的歷史解釋。在處理不同解釋時，作為歷史老師很難去說「我比較支持這個歷史解釋」或是「我比較不支持這個解釋」，因為很多時候不是二選一的問題。我認為老師的角色比較像是開會的主席，引導學生去討論，當學生偏向某一邊時，老師可以提供另一邊的解釋讓學生去思考。這樣學生就會去想，當我在論證某一個觀點或立場時，也不代表另一個立場都是邪惡的、都是錯的。我認為這樣比較有機會營造出一個安全的空間，以及解釋彼此論點、證據的可能性，老師在當中演的角色應該是引導學生對話的權衡者。我認為在課堂上比較是一個公共議題的場合，因為同時我們又是老師的身分，所以我比較不會把自己的角色拉到和學生一起，而是放在主持人的角色。但如果離開課堂、在其他場合，可能就可以跟學生去談我為什麼比較主張某個立場，我的理由是什麼；但在課堂上，學生本來就來自不同背景、各有立

場，如果老師再揭露自己的立場，當學生沒有被訓練時，就可能讓學生認為「老師的觀點是這樣，那就沒有什麼好爭論的了」，因此我們要關注的就不是主張，而是論點和證據，這是在歷史課中我個人比較在意的。在課堂上我會跟學生說，在這裡任何的主張都是平等的，不會被排斥。我認為歷史課和其他課程的情況可能也不太一樣，這是個滿有趣的話題。

陳佳利：我覺得這可能也跟學生對象、年齡有關。面對國高中生，他可能會覺得老師的立場才是對的，或是也不敢跟老師不一樣的意見。但大概我教的是研究生，他們主動問我我就會揭露，如果他們沒有問，我就不會特別去說。因為他們的思辨程度算還不錯，他們可以自己去看我的教學是否受到我的意識形態影響。不過我很贊成春木老師剛剛講的，不管我有沒有揭露自己的立場，我會盡量讓我的學生都可以自由發表意見，而且不管他的意見是哪一種，都可以受到充分的尊重，這點是很重要的。那再回應剛剛仰桓講的，關於偏見、歧視的議題，我上課有帶到這個，我發現有個現象是，學生不太願意提自己過去受到的歧視，可能因為這是個比較創傷的過去，或是再提可能會讓其他學生又想到他的相關特徵，所以為了營造安全環境，我確實會講自己受到的歧視經驗。我認為這和揭露自己的政治立場是兩件事情，政治立場揭露的方式不恰當的話，有可能反而造成不信任感。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第十二次會議紀錄

時間：民國 110 年 11 月 19 日（星期五）14:00~17:00

地點：國家教育研究院台北院區

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：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）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育系助理教授）

出席人員：李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、鄭英傑（國立臺灣師範大學教育學系助理教授）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217.

講題二：

Javier 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.

講題三：Logan, T. & Murphy, K. (2017). Reflections on education and transitional justice: notes from the field. *Comparative education*, 53(3), 483-494.

二、導讀內容：詳見導讀稿

三、回應與討論

（一）講題一討論

李仰桓：看完這篇文章也一直在想這篇文章給我的啟發，以前比較沒有想到這個方面。以前在討論課程時，確實提到學生應該要意識到，像是國際人權公約的審查機制對國家的結論性意見與建議，應該是政府在往後施政要跟進的措施，所以政府根據公約提出人權報告、根據審查意見調整，其實就已經是一個人權保障的機制了，這些應該要納入課程當中。

詹美華：成人對於人權教育、人權發展歷程，和中小學教育裡人權屬於議題融入，差異非常大。如果說這要處理中小學教育，你有想到什麼嗎？

李仰桓：我有想到，如果我們處理轉型正義的時候，我們討論的可能就不只歷史，而要包含促轉會做了哪些事、透過那些機制去做等也要有一些介紹。

詹美華：為什麼歷史課綱從 101 課綱到現在 108 課綱可以差異這麼大？「人權的發展如何影響歷史的書寫？」今天歷史的書寫會有這麼大的改變，除了來自歷史學術的研究發展，為什麼會強調人權的概念來討論二二八、白恐時期受害者的經驗？

李仰桓：我們都知道轉型正義這個概念現在越來越廣，但最初是要處理民主轉型後國家如何處理先前威權體制造成的大規模人權迫害，而這之所以是個正義的問題，是因為過去有人遭受了不正義的對待，而這個不正義在政治變遷、民主化後能得到正義的對待。這個處理的經過就是轉型正義，所以當我們是從轉型正義的角度去談這段歷史時，就勢必要討論這群人到底受到了哪些不正義的對待。比如說婦女運動是促進國際人權發展的重要關鍵，這股力量其實推動了後來聯合國人權體系建立。所以當我們把人權概念放入課程後，自然就會去談婦女的問題，而這至少就會是從邊緣群體去談論歷史的。

甄曉蘭：我覺得這是一個對的方向，很多都是人權的問題，放到歷史或公民教材處理人權問題時，就會處理到「納入」和「排除」的問題，加上又是從特定觀點——人權觀點——來看待，然而一件事並不是只能從一種觀點來看待，也可以從政治觀點、從經濟觀點來看待，那不同觀點要納入多少比例，這就會是政治的事。誰比較有影響力、誰來決定，這是課綱編纂中很關鍵的問題。這些決策委員會的不同組成也會造就不同決策。這是歷史教科書研究時很關鍵的問題。現在社會上比較常見借用西方理論、他國經驗來成為我們有力的後盾，但問題是手段與目的之間有時候是隱晦的。假如我們這些委員會的會議、決策都被保留成歷史資料，後面的學者才有依據可以判斷。但現在很多東西都沒有變成重要的檔案資料、發言紀錄，最後發展出來的東西就沒有人要承認如何發展出來的。

李仰桓：在南非討論真相和解委員會的例子中，就是帶學生去討論它後面的哲學、如何處理真相與和解關係、如何去辯論這個，甚至也包括不同黨派如何去看待這個、他們認為成效如何，這當中有支持與反對的。教科書編者就將這些一項項列出來，讓學生去思考支持或反對哪些說法。因此 TRC 在過程中就成為了被檢視、被批判的對象。透過這個，我們就可以了解 TRC 做了與沒做的事。

鄭英傑：讀這篇文章最大的感受，為什麼會說人權教育的「遺失」？這是被不小心遺失，還是刻意遺失的？我想有一部分可能是因為它是禁忌。當我們在處理人權、社會正義概念時，在理論上常常打高空，但進入到學校層次時就會開始避重就輕，包括國家機器、體制是怎麼運作等等，開始有一些模糊地帶。到學生層次時，當然他就對學校層次的細節沒有知道得很清楚，但對於前面那些打高空的部分就知道得比較多，因為容易接受、大家也容易講這些。再加上學生自身生命的經驗，當學校講得不清楚時，他就從大眾媒體、家庭、同儕去得到相關的經驗。

甄曉蘭：這也和公民意識有關係。像現在立法院的所有內容都有電視、都有直播公開，我認為課程發展應該也是要有，因為教育、人權這些都是很政治的。

（二）講題二討論

李涵鈺：我是覺得它的 model 滿好的，個人—社會、情感—連結的兩條軸線。因為我們的教科書常常忽略個人和社會的關係，另外想要改變學生侵略、暴力的傾向，但這好像又比較是心理學，不是歷史教育想要處理的。

甄曉蘭：剛剛涵鈺說是兩個向度——雖然他在文章中必沒有將他畫出來——如果是兩個向度，畫出來就會有四個層面，這四個層面的實質內涵、展現會是什麼？這可能是往後研究可以探索的內容。

李仰桓：這裡談的歷史記憶教育，是不是只強調其中比較情感的，還是整個就是記憶？

甄曉蘭：其實很有趣的是，他這個從個人到社會的象限可以是一個光譜的狀態，包括情感到理解，或是從理解到情感。像以前唱歌仔戲的內容也會形塑我們對比較遠久故事的歷史記憶，到現在就是媒體的報導等等，這些很多都不是來自理解，而是情感上面的，這是個人的，或是比較集體的就是社會層面。正式教育和非正式教育對歷史記憶有各自不同的影響。在這些正式與非正式形塑的過程中，若是加上情感，很多時候情感甚至會壓過了理解。當我們用光譜的角度來看不同象限中的不同樣態就會出來。

鄭英傑：剛剛老師們提到加入個人、社會、情感連結之外，他記憶的三個層級也是我覺得滿有趣的。首先他提到記憶都是零碎的，所以必須透過不同層次來拼湊，這也就帶到第二個，我的想法是在個人、集體和歷史之外，似乎還可以再加一個檔案的記憶。不管是個人或集體，都是在個人的想像當中，但檔案的紀錄可能可以像是一種檔案的分析……

甄曉蘭：這就會放在第三個歷史當中，歷史學者透過考證、訓誥這些檔案來建構歷史。我們現在有許多當代的檔案是不健全的，但我們在研究當代的歷史、課程、檔案，其實也是借助這些檔案。

李涵鈺：我想回應一下，在看記憶的三個層級時，我自己有個好奇，作者在最後面提到「當歷史層級、集體層級與個人層級這三個層級重合時，學生比較會意識到歷史真相與個人是有聯結的」。我個人會好奇的是，這三個層級重合就等同於歷史真相嗎？我覺得這也是一個問號，我認為這三個層級串在一塊時，還要再加上老師剛剛提到的，要有一個公開的過程，大家去討論這些層級如何對接起來，得到一個大家都可以接受的事實。

甄曉蘭：我就用我們現在在處理二二八這個經驗來講好了。二二八有很多是個人的記憶，也有很多是特定社群，不同社群之間的集體記憶也有不同，可是二二八委員會、事件報告也都很重要，透過學者專家、研究人員去研究出來。當我是個人記憶時，我可能受到個人經驗和學校教育的影響；但當我是某個受害社群時，我也受到受害社群的記憶影響；最後再加上學者專家的研究成果，這些學者專家擺脫這些外在社群的影響，轉化為做為研究者所建構出來的歷史記憶。當然我們要說，這些研究者建構的歷史記憶會不會有偏差？當然會啊，也會受到他個人、社群的記憶影響，這就要透過辯證對話。我認為歷史記憶教育這件事，就是在面對個人、集體與歷史記憶之間的辯證對話。

李仰桓：尤其個人記憶是有可能在歷史記憶建構中被消失的，這就是處理歷史不正義的重要主題。一定要透過民主的環境互相的驗證。

李岱融：我分享一下，剛剛在投影片前面提到 H MV 關心的比較偏向近期歷史，透過不同層次對話來達到和解。我就想到前一段時間我在處理高一生事件的相關背景，其實在原民二二八這個領域，各地都有類似的經驗。雖然下令要抓高一生的人是高層，但實際執行的是當時的台南縣長，也就是林懷民的爸爸。所以後來也有人特別去寫，林懷民也有和高一生的兒子見面，去談當時的狀況與不得已，這雖然沒有被寫在課本裡，但確實是兩造雙方不同角色兩方的後人去談記憶中的父親與當時的狀況，並達到一個接近和解的狀態。當然很多報告中，學者專家會提到林懷民的父親抓了人後如何如何，好像他就是一個劊子手。但高一生的兒子也有提到林懷民的爸爸雖然執行了這個命令，但抓到看守所後，林懷民的爸爸還是有送一些補給品、送一些錢到監獄中，可是這些在學者專家的研究中就比較少被呈現。回歸到這篇文章當中，因為這相對是近期的，所以就比較容易達到兩方的和解；但這樣的和解要如何成為歷史記憶、如何轉化在教科書裡頭。

甄曉蘭：其實這種東西就很重要，需要很多這樣的故事。這並不是像很多政治人物所勾勒的那樣。像我自己的經驗，我們剛來台灣時住在宜蘭，和當地人語言不通，但老一輩的兩個人彼此支持、互相照顧，這就不像別人在講的恐怖經驗。一旦特定記憶無限擴大後，就可能誤以為全台灣都是活在那樣恐怖經驗中，有的家庭如此，有的家庭不然，不能以單一群體代表全部。但我們也要同理確實有人有這樣的經驗，而有經驗過的也要理解有些人沒有這些經驗。其實這也回到教育的問題，學校、博物館、教科書、媒體都會成為一種工具，達到不同的效果。像我們的教科書因為價格的限制，就比較不能納入多元的觀點。

李岱融：還有就是我們的歷史課似乎什麼都要談。我之前訪問過一個歷史老師，他曾經在美國學校和歐洲學校教過書，他們的課程就很像我們的 108 課綱，但一學期只有兩、三個主題，不會因為少了某些就被攻擊，或是要考慮成本而不能放入太多內容。什麼都要教確實是一個很大的困難，非課本、非正式的教育可能也會有許多歷史記憶。

(三) 講題三討論

甄曉蘭：剛好珍瑋報告的這個，教師如何運用媒體，連接正式和非正式的來促進和解、轉型正義，這是滿關鍵的。她有很多部分，但我比較關心的是教師教學的部分。

詹美華：人和制度是互為影響的，不公平的現象一定會持續存在，現在我們將轉型正義框限在特定的時間，只處理這些。但放大來看其實不止於此。

甄曉蘭：其實像原住民就是如此。

李岱融：其實像原轉會他就有一個條例像是促轉會一樣，但那個法案進到立法院後卡關躺在那了。原先有學者認為原轉、促轉要合在一起，但後來又分開，支持分開的人是認為原住民議題牽連四百年，是比較長時間的，和促轉這個時

間比較明確的好像可以分開。但也有一部分的人認為，既然要談轉型正義，應該要從更高層次的角度，把所有該處理的都處理過。另外，剛剛像老師提到對於教師的支持，其實現在各縣市都有原住民族教育資源中心，雖然是依法設立，但是是任務編組。在沒有原鄉的地方，可能就只會有一個承辦人，然後由教育局局長或教育處處長來當召集人；有原鄉的就會有比較多資源去挹注。

甄曉蘭：但我一直覺得資源挹注可以做得很形式、很浮面，沒辦法幫助到真正需要的。

李岱融：我前兩天跟國教署問了一個數據：109 學年度的原民重點學校，國中小、高中、高職總共有 404 所，可是只有 28 位是原民籍的老師。

甄曉蘭：我覺得很多保障都是在形式上要求，卻忽略第一現場原住民學校的老師的需求與培養不足。我覺得加拿大為何在推動這些，是因為有些孩子到不同成長環境、受了高等教育後，就慢慢覺醒，回去處理。我自己參加有次 AERA 的年會時，那次談到多元文化教育，我坐在那邊聽就覺得好震撼。第一次聽到加拿大原住民教師被送到寄養學校的故事，他帶著媽媽位他打包的行李——他的衣服、家裡的相片等等——到寄宿學校，學校給了他很漂亮的新衣服，然後就把他的東西拿走了，說他不再需要這些東西。他就說寄宿學校不只是拿走他的東西，也嘗試拿走他的身分認同，他講著講著就哭了，這是其他從未被經驗過的人無法想像的。

-----會議結束-----

轉型正義與教育之反思研究群 第十三次會議紀錄

時間：民國 110 年 12 月 17 日（星期五）14:00~17:00

地點：國家教育研究院台北院區

主席：詹美華（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）

導讀人：鄭英傑（國立臺灣師範大學教育系助理教授）、楊秀菁（國家教育研究院課程與教學研究中心助理研究員）、張珍璋（國立臺灣師範大學教育系助理教授）

出席人員：李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心助理研究員）、李岱融（國家教育研究院原住民族教育研究中心博士後研究員）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、李涵鈺（國家教育研究院教科書研究中心副研究員）、陳佳利（國立臺北藝術大學博物館研究所教授）、甄曉蘭（國立臺灣師範大學教育學系教授）、葉珍玲（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心助理研究員）。

紀錄：宋羿慈

一、導讀書目

講題一：

Harris, R., & Clarke, G. (2011). Embracing diversity in the history curriculum: A study of the challenges facing trainee teachers. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 159-175.

講題二：

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.

講題三：

Cole, E. A. (2017). No legacy for transitional justice efforts without education: Education as an outreach partner for transitional justice. [ICTJ 研究報告(3), 28 頁]

二、導讀內容：詳見導讀稿

三、回應與討論

（一）講題一討論

詹美華：將老師的態度畫為光譜，並指出英國的老師大多位於光譜中間，也就是冷處理困難歷史。這樣的細分更進一步細緻處理、探討成因更好，因為很多研究只是大的分類而已。另外，文化惰性很難避免，似乎每個機構都如此。

李仰桓：之前 Kitson & McCully 文章要探討北愛爾蘭老師在面對爭議議題的態度，有些人抱持存而不論的態度，有些人是積極去談這些爭議議題，但積極去談也會有相對的風險，像是學生的抗拒等。我在想之所以會有老師不願意冒險，不完全是因為他們不想惹麻煩，也有可能是因為他們認為歷史教育的目的

不該處理當前社會的爭議。另外，老師不怎麼能設身處地的理解不同族群的處境，歷史很重要的就是神入能力，才能回到歷史脈絡、人物所處的脈絡，理解其歷史意義，所以培養神入應該是歷史教育很基本也很重要的能力。然而這篇文章提到，這些實習老師似乎沒有這些能力，這可能是訓練過程有一些不足。

甄曉蘭：處理新議題納入課程時老師的態度，以九年一貫當時的研究將老師分為三類：第一類是比較積極改變的，第二類是觀望的，第三類則是抗拒。任何改革大概都不脫這三種類型。這一篇是探討職前教師，這篇在方法上有非常大的啟示。另外關於自我續命的現象，這在師培系統非常明顯，雖然已經開放培訓，但要修習的課程、名稱，以及考試科目等課程仍有頗濃的師範傳統存在，所以自我續命這個概念本身是非常有趣的探討，並不單純是文化惰性，也包括結構層面的惰性。

李仰桓：講文化惰性時，我想到之前有學者提到「文法」，也就是學校的結構和制度，造成它本身的改革和改變不容易產生。

詹美華：108 課綱的素養課程需要老師先開始改變，需要老師有開放的心、求知的慾望，否則我們遇到未知的議題就會觀望而不前進。

鄭英傑：台灣現在的改革往往都是法律規章的改革超越價值觀與社會的價值觀、教師的文化信念。例如上課時提到性別問題，雖然現在有立法，但老師不能在課堂上談這件事情？因為學校機構能不能談這件事情，往往受到家長的影響，而機構又會進一步限制老師。所以學生常常面臨校外很多人在談，但校內反而無法談的空缺。

甄曉蘭：我們的政策走在前面也是因為有利益團體施壓、有國際趨勢在前，所以很多事就變成要「急起直追」，最後變成重建工程還沒完成，就先有法令規章的調整。大家都覺得有法令規章之後再來做，反而缺乏前置的社會溝通與預備。當老師沒有預備時，第一線的詮釋與實踐就會有落差。像剛剛提到這些文化改變、價值系統改變時，教師為什麼不談？因為家長是個很大的壓力源。所以歷史科、公民科老師可能有自己的觀點，但當自信心不夠時就會避免這種不確定議題。即便是教科書也如此，避免不必要的紛爭。除非有些學校老師的專業性、主體性很強，這時即使教科書沒有放入、政策沒有明顯說明時，老師已經把這些議題放進去教學了，成為先行者。所以教師的專業自主性、主體性還是最重要。

（二）講題二討論

陳佳利：國外稱良心遺址，我們稱不義遺址，但其實「不義遺址」這個稱呼也滿多人有意見。很多不義遺址現為民房，對居民來說，你怎麼把我家、我的公司稱為一個「不義遺址」？所以這個名詞由不同觀點出發看法會不同。這篇文章中作者提到的博物館教育方式，我們稱為「館外教育」、「館外推廣服務教育」等。轉型正義的教育非常重要，現在好像都是促轉會在做這些館外教育，可是促轉會往往又是任務型機構，所以不像學校、博物館一樣有長期發展的能力。有些國家沒有專門的博物館，就變成他們的促轉會要做。至於「誰是教育領域的轉型正義專家？」其實我也沒有答案，不同位置上的人，他們可能就用

不同的方式去進行。用口述史來推廣轉型正義可以促進代間交流與傳承，但台灣比較多都是個別學者在做。

(三) 講題三討論

詹美華：南非教師在面對轉型正義的教材教法，如果他是一直在隔離制度下成長的人，要回頭面對這個制度、批判它，像是要否定將自己養大的那個環境、要面對自己的創傷經驗一樣，確實很不容易。

李涵鈺：剛剛有一段讓我滿有感觸的，就是「批判反思對話的民主空間」。對黑人教師而言，他們在這個體制下有創傷，但現在又要教這些課程，他能不能跟這個體制做和解？怎麼教？這個歷程確實很難。而就白人教師而言，他是既得利益者，但現在要回頭教受過去那段歷史，這個白人教師可能要非常有批判的能力，因為他可能不覺得隔離制度完全就是錯的。就像在台灣，不同立場的教師，可能也要有個對話的空間，一起討論該怎麼教授過去的歷史；要先有價值的轉換，才有可能去教授這段歷史。

甄曉蘭：教師本身也是轉型正義的行動者，課程融入轉型正義這個概念後，在師資培訓過程中到底怎麼教、怎麼導入這個部分？或者是教師手冊、教科書編輯又是怎麼處理的？要怎麼預備教師來面對新議題融入？另外，當教師本身是轉型正義的行動者時，他要怎麼處理自身的經驗和遺緒？台灣在處理轉型正義議題時，很多教師都是第二代，從家庭、社會環境、媒體等形塑出來的歷史記憶所遺留的遺緒。如果要老師反思這個部分時，要反思的內容可能就不是個人的經驗，而是自己的記憶到底從何而來。另外就是到底要有怎樣的道德想像？如何重新理解、重新建構這樣的想像？

李仰桓：之前我們看南非歷史教科書的經驗，還滿訝異他們的教科書編輯、設計很接近課綱要求。如果我們再考量南非在 1994 年才正式民主化、白人政府下台，但南非在 2003 就有新課綱，現在我們看的是 2010 年的新課綱，距離民主化其實不遠，可是課綱和教科書的發展是很快的，不知這些教科書編出來後，到底對教師教學有甚麼樣的幫助或改變，值得後續觀察。

-----會議結束-----