

轉型正義教育研究的另一塊拼圖—— 學生「經驗課程」之理論視角、研究框架 與真實想法初探

鄭英傑

轉型正義理念已受到世界各國的討論，對於曾歷經威權統治的國家而言，更希望藉由學校教育推動轉型正義，以便能「面對過去、承認錯誤」，並建立一個民主與和平的社會。只不過，教育政策或改革能否成功，實不容忽視學生的想法與感受。揆諸臺灣過往文獻，側重於轉型正義學生經驗之研究仍舊不多。據此，本研究旨在從學生「經驗課程」的觀點出發，首先，試提一個「理論視角」與「研究框架」；次者，則據以進行實徵研究，即分別透過量化研究（問卷）以及質性研究（訪談），並以臺北市及新北市的高中3年級學生為研究對象，進行資料之蒐集，以便初步瞭解臺灣高中生的轉型正義教育經驗。藉由本研究，一方面，或能增補臺灣轉型正義研究之「學生觀點」；二方面，盼能提供研究同好之參酌與共同鑽研此議題。

關鍵詞：轉型正義、經驗課程、學生觀點

收件：2024年1月30日；修改：2024年10月4日；接受：2025年3月5日

Another Puzzle Piece in Research into Transitional Justice: Preliminary Analysis of the Theoretical Angle, Research Framework, and Student Perspective of an Experiential Curriculum

Ying-Jie Jheng

Debates over transitional justice have unfolded worldwide. For societies emerging from centralized authoritarian rule, integrating transitional justice into education is widely viewed as vital for acknowledging past wrongs and cultivating democratic, peaceful futures. Yet policy and curricular reforms cannot fully succeed without incorporating students' perspectives, emotions, and responses. A review of the literature reveals a notable gap: few studies have foregrounded students' views on transitional justice. To address this gap, the present study adopted an experiential curriculum approach to construct a theoretical lens and research framework. The study then elicits student perspectives, employing a mixed-methods research design. Using questionnaires and interviews, the study collected data from third-year senior high school students in Taipei and New Taipei, offering a preliminary portrait of how Taiwanese students encounter and make sense of transitional justice in school. The findings both insert the voice of students into the research agenda on transitional justice and draw attention to an overlooked dimension of educational reform.

Keywords: transitional justice, experiential curriculum, student perspective

Received: January 30, 2024; Revised: October 4, 2024; Accepted: March 5, 2025

壹、前言

「轉型正義」(transitional justice)係指社會從威權政體移轉至民主體制後，藉由反思過去威權統治對人權迫害行為，進行追訴、究責與賠償的司法機制，希冀藉此落實社會正義，一方面，達到民主、和解、共存的社會(United Nations, 2004)；二方面，則不再重蹈覆轍(never again)(李怡俐, 2016; Teitel, 2005)。若審視臺灣社會，學者專家們也逐步引入轉型正義理論，試圖處理過去侵害人權之國家濫權行為。只不過，雖然臺灣已於2018年成立「促進轉型正義委員會」(簡稱促轉會)，這一段建制過程，乃至於促轉會實際處理過去那段「歷史記憶」時(國內學界較常討論者為「二二八事件」與「白色恐怖事件」)，仍充滿著矛盾與挑戰(施正鋒, 2014a; 薛化元, 2006)。

但不管如何，臺灣推動轉型正義已然法制化(如頒布《促進轉型正義條例》)，促轉會更於2022年5月依法提出《任務總結報告》並解散。只是，若檢視臺灣過去相關文獻，可發現至少有兩個不足之處。第一，雖然教育部已逐步在課程納入二二八事件與白色恐怖事件等政治事件的內容，但過去對轉型正義的討論，多集中於法律與政治研究領域；反觀教育研究領域，學術文獻似仍不多，應有增補之必要。

第二，在臺灣有限的轉型正義相關教育研究裡，亦多集中於「歷史教育」(如李仰桓, 2019; 陳君愷, 2015)以及「原住民教育」(如施正鋒, 2014b; 撒丰安·瓦林及那, 2016)。若反觀國外轉型正義相關教育研究，已有愈來愈多的學者，關注到「學生經驗(觀點)」在推動轉型正義之重要性(Bentrovato, 2018; Cole, 2007)。此種重視學生學習經驗的思維，如學生「經驗課程」(experiential curriculum)，於學理上，也已廣受國內外學者看重(如黃光雄、蔡清田, 2015; 黃政傑, 2004; 黃鴻文、湯仁燕, 2005; Glatthorn et al., 2019; Goodlad, 1979)。只不過，

在臺灣有限的轉型正義教育研究中，從學生經驗與觀點來檢視轉型正義之研究則更顯稀少，目前應僅有一篇劉麗媛（2020）。

綜上，持平來說，臺灣目前轉型正義的教育研究，至少體現出兩個有待彌補之處，一者，數量的不足；二者，主題仍待擴充。鑒於前述研究缺口，本研究的目的主要有二：第一，透過整理國內外對於轉型正義的實踐、討論與研究成果，從中增補從學生經驗課程出發的轉型正義教育研究之理論視角，並進一步提出以捕捉學生觀點為主的研究框架；第二，植基於該理論視角與研究框架，實際進行實徵研究，瞭解學生想法。據此，於後文中，首先鋪陳轉型正義之相關概念與臺灣發展現況；爾後，則詳述本研究的研究設計與研究發現；最後，則輔以討論與結論。

貳、轉型正義之相關概念與臺灣發展現況

一、轉型正義之相關概念

（一）轉型正義之定義與目標

有關轉型正義的定義，或可從幾個重要的國際組織之定義著手。例如，根據國際轉型正義中心（International Center for Transitional Justice [ICTJ], 2021）於網站上所揭櫫的定義，轉型正義為一種對大規模人權迫害的回應，主要目的在於尋求與肯認受害者，進而促進和平、和解及民主之可能；再者，根據聯合國於《戰後社會中法治與轉型正義報告》（*Report of the Secretary-General on the Rule of Law and Transitional Justice in Post-Conflict Societies*）中，對於轉型正義的描述，如處理過去威權統治造成人權迫害制度、協助社會恢復與重建與檢討過去所為、推動如個人刑事責任審判、受害者賠償、真相調查等（United Nations, 2004）。由上可見，不難看出，所謂轉型正義，很重要的共同要素，主要包括：政權移轉（從威權到民主）、面對過去、承認錯誤、責任追訴、賠償彌補。

在初步理解轉型正義的定義之後，下一個須追問之處，即為轉型正義的目標。若審視過去文獻，概可區分出兩種不同的目標層次，包括「整體性目標」與「階段性目標」。就整體性目標來說，如根據聯合國的說法，包括兩項：1.「向過去看」：彌平歷史傷痕及促進社會和解；2.「向未來看」：健全民主法治與憲政人權的發展（United Nations, 2004）。至於階段性目標，Davies（2017）認為應該包括：1. 建立機制與專責單位；2. 過渡角色的確定（如專責單位多是為了推動轉型正義而臨時任務編組）；3. 尋求真相與化解仇恨；4. 新社會契約（social contract）的型塑（即讓當前的社會大眾在民主與和平的共識機制上共榮共存）。

（二）轉型正義之機制

所謂的「機制」，係指透過轉型正義對受害者進行賠償與彌補的手段，主要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（也就是受害者）的需要或要求（García-Godos, 2017）。有關具體的賠償機制，如Ramírez-Barat與Duthie（2015）認為包括成立委員會（如歷史委員會、真相委員會）來調查真相、政府公開道歉、成立紀念碑／紀念館、邀集公眾進行辯論、製作過去事件的影像紀錄片、修改教科書內容等。李怡俐（2012）亦指出轉型正義在實際運作上，可區分成6種主要機制，分別是刑事追訴、真相調查與和解、權力淨化（即當結束威權政府高壓統治後，所採取一連串政治轉型與重新分配各行政階層的權力之作爲）、賠償、大赦（即赦免舊政權統治時代的人權侵害罪行，但被大赦者必須先對某些行爲自首）與遺忘過去。

二、轉型正義之實踐：臺灣推動轉型正義教育之情形

（一）臺灣推動轉型正義之主要機構

臺灣過去主要官方專責單位為2018年成立之促轉會。除此之外，亦有民間於2007年即成立之「社團法人臺灣民間真相與和解促進會」

（簡稱真促會）。以下依照成立時序，分別介紹真促會與促轉會於推動轉型正義之努力。首先，真促會為推動臺灣轉型正義的一股民間力量。具體來說，真促會（2021）認為轉型正義是一個社會在民主轉型之後，對過去威權獨裁體制的政治壓迫以及因壓迫而導致的社會分裂所做的善後工作。這些工作包括：對遭受政治迫害的人給予正義、被沒收的財產必須歸還、遭受肉體、自由和生命損失的人或其家屬予以賠償、於法律上和道德上究責從事政治迫害的人、呈現過去政治迫害的真相和歷史。

至於促轉會，該會的法定地位與職權，主要是依據《促進轉型正義條例》規定，隸屬於行政院，為二級獨立機關，並依法律獨立行使職權。最重要的任務，包括規劃、推動開放政治檔案、清除威權象徵和保存不義遺址、平復司法不公且還原歷史真相、不當黨產之處理及運用（促轉會，2021）。在2022年5月完成與公布的《任務總結報告》（促轉會，2022，頁5）中（該組織亦於2022年5月依規定宣布解散），該會重申總目標為「促進轉型正義及落實自由民主憲政秩序」以及處理「威權統治時期違反自由民主憲政秩序之不法行為與結果」。

（二）臺灣教育場域落實轉型正義之正式課程

臺灣於落實轉型正義較明顯之教育作為，主要與課程綱要和教科書內容的編寫有關，其中，又可以當前《十二年國民基本教育課程綱要》（簡稱十二年國教課綱）為代表。教育部於2014年制定與公布十二年國教課綱，且於2014年至2021年間，亦歷經多次修正（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域，2021）。其中，有關與轉型正義相關的內容，主要見諸於「社會領域」。舉例言之，就國中歷史部分，如課綱主要以「當代臺灣—政治外交的變遷」為題，架構於「歷 Fa-IV-2：二二八事件與白色恐怖」；而國中公民與社會部分，如以「國家與政府」為題，架構於「公 Bd-IV-1：國家與政府的區別」，並以「法律的位階、制定與適用」為題，架構於「公 Bf-IV-1：法治與人治的差異」。

於普通高中歷史科，如以「現代國家的形塑 - 追求自治與民主的軌跡」為題，架構於「歷 Db-V-2：戰後的民主化追求與人權運動」；而於普通高中公民與社會科，則如以「公民身分」為題，架構於「公 Aa-V-2：我國的公民權利如何發展與落實？」。再者，於普通高中加深加廣的選修課程中，亦以「現代戰爭與國家暴力」為題，架構於「歷 Rb-V-2：轉型正義的追求與反思」，並以「行政行為與法律救濟」為題，架構於「公 Hb-V-3：什麼情況下人民可以請求國家賠償？什麼情況下國家應對人民補償損失？國家為什麼要賠償或補償人民？」。此外，十二年國教課綱亦強調將各類新興議題融入於課程，其中，課綱指出人權教育議題，即可適時地融入課程內容之中。

從前述內容，可以清楚看出，於十二年國教課綱中，同樣使用二二八事件與白色恐怖之字眼，亦同時於必修與選修課程中，規劃與轉型正義相關之課程內容（如國家、法治、民主、人權等），俾供學生加深加廣學習。

三、推動轉型正義的另一塊拼圖：學生「經驗課程」的補足

至此，已闡釋了轉型正義相關概念以及臺灣實際推動轉型正義之教育作為。不過，無論是學理辯證或教育變革，都是大人們的觀點。學生們，是否同樣關心？各種教育改革，不僅牽動著教師的課程與教學，更將連帶地影響學生學習經驗。因此，有關學生的經驗課程，勢須予以重視方顯周全（黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文等人，2016）。是以，以下先鋪陳學生經驗課程之相關學理概念；次者，則說明過去轉型正義研究中與學生觀點有關之研究成果；最後，從中建構以學生經驗課程為主的理論視角與研究框架。

（一）學生觀點：經驗課程之相關意涵與重要性

於 Goodlad（1979）主編出版的《課程探究：課程實踐之研究》

(*Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*) 中，將課程區分為五大層次，包括：理想課程 (ideal curriculum)、正式課程 (formal curriculum)、知覺課程 (perceived curriculum)、運作課程 (operational curriculum) 和經驗課程 (experiential curriculum)。其中，經驗課程尤指學生在教學過程中，所實際經驗到的課程。無獨有偶，Goodlad 強調學生經驗課程的觀點，於國內教育領域中，也受到學者們的認同 (黃光雄、蔡清田，2015；黃政傑，2004)。例如，黃政傑 (2004) 即曾評析 Goodlad 的課程層次說法，並指出即使是學生本身，亦有其決定的力量，但學生層次一向比較受到忽視，故教育人員宜納入學生的意見與想法。

(二) 轉型正義議題中有關學生觀點之研究成果與討論

1. 國外相關研究

(1) 學理討論

過往已累積不少學者從理念上 (如教育目標與教育實踐) 闡釋學生於實踐轉型正義教育之重要性。就教育目標而言，如 Murphy (2017) 認為轉型正義若能結合學校教育進行實踐，則可以進一步影響後代子孫，型塑民主的公民社會，故與未來的年輕學子有密切關係；又如 Cole (2007) 認為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，學校必須將所有利害關係人 (如教育決策者、師培單位、家長、學生等)，都納入轉型正義進程之中。

至於教育實踐方面，如 Bentrovato (2018) 透過分析南非所採取的教科書，認為其所採取的教育學模型，主要是以「提問」為本，並兼採「眾聲喧嘩的場域」 (heteroglossic spaces) 過程，鼓勵學生理解與評估不同的聲音；另外，Rocha (2018) 以哥倫比亞共和國為例，指出「國家歷史記憶中心」 (Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH) 於 2012 年著手研發轉型正義之教師教材補充包 (teacher's toolbox)，協助教師於課堂中推動轉型正義。透過該案例，Rocha 認為在開發轉型正

義補充教材時，必須掌握 3 個原則：幫助學生和過去的歷史產生連結、恢復學生的主體性及發展有助於培養學生批判性思考與同理心之教材。

除教科書外，亦有學者認為須結合各類校外機構的延伸課程／活動（outreach class/program），方能竟其功。如 Paulson 等人（2020）認為「記憶」不單純只是歷史教科書、教材的問題，而應該結合博物館、紀念碑等公共設施，型塑學生獨有的學習經驗；同樣地，Hoque（2017）以孟加拉共和國的「解放戰爭博物館」（Liberation War Museum）為例，論述該機構幫助年輕世代認識發生於 1971 年的血腥屠殺戰爭之歷史，協助青少年涵詠良知。

（2）實徵研究

除前述的原則性討論，不乏有學者直接透過實徵研究，探討學生的轉型正義學習經驗。如 Nølgård 等人（2020）以英國、印度、紐西蘭、南非、瑞典與美國 6 個國家的學生為研究對象，指出學生皆將種族滅絕與大規模暴力視為人權侵害；再者，學生也能援引不同公約所保障的社會、政治與文化權利。不過，該研究也發現學生較傾向於關注自身國家的人權議題，恐不利於促進國際理解與普世人權。呼應著人權教育理念，Barton（2020）則透過訪談 116 位曾修習過人權教育的學生（包括美國、北愛爾蘭、愛爾蘭共和國、哥倫比亞共和國），發現學生普遍認識人權與社會制度之間的關係，但多半停留在個人層次（如個人行善或街頭抗議等）。因此，作者主張學校教育課程應提供更複雜、抽象與可通則化的人權知識。

同樣的，除學校教育外，亦有學者針對社會教育機構進行研究。如 Hamber 等人（2010）分析位於孟加拉的解放戰爭博物館、義大利的蒙地索羅和平學校及智利的格里馬爾迪和平公園 3 個紀念場所對參觀學生的影響。根據研究發現，該類場館對學生的影響較為短期，因此，未來必須要與其他社會重建機構進行整合，並且要規劃讓學生持續參與之相關活動。

2. 國內相關研究與討論

反觀臺灣的轉型正義教育研究，目前仍以廣泛討論轉型正義教育理念與實踐為大宗，且集中於歷史教育（李仰桓，2019；施正鋒，2014b；陳君愷，2015）以及原住民教育（李明政，2016；撒丰安·瓦林及那，2016）兩個部分。有關特別聚焦於學生轉型正義經驗的研究，似仍不多。根據搜尋結果，目前以劉麗媛（2020）的研究較直接相關。該研究旨在從自身（公民教師身分）的轉型正義教學經驗出發，透過實際的案例教學，如引導學生討論二二八事件與白色恐怖事件，並規劃以全校學生為對象之人權教育活動週（包括參觀國家人權博物館特展、人權故事分享講座、邀請受難者家屬分享心聲等），藉以彙整教學成果以及高中學生經驗回饋。根據研究發現，前述種種做法，確實有助於提升學生對於人權的敏覺程度與同理心。

（三）以學生經驗課程為基礎之轉型正義理論視角與研究框架

1. 理論視角：學生的轉型正義學習經驗範疇

（1）轉型正義學生經驗相關研究之聚焦面向

若要探究學生的轉型正義學習經驗，勢必先處理一個重要問題：如何定義學生的學習經驗範疇？一般而言，學界普遍從「認知」、「情意」與「技能」3個部分來掌握學生學習經驗（黃政傑，2004）；又或者，根據研究旨趣予以定義與切割。不過，學生的學習經驗終究是整體的，仍必須予以還原（黃鴻文等人，2016）。今若檢視學生學習經驗之轉型正義教育研究，同樣有此「切割」情形，即先聚焦於某個教育面向，再從中探討轉型正義教育的推動。

因此，若彙整這部分研究，應有助於初步拼湊學生於轉型正義學習經驗。依照國內外研究所聚焦的面向，本研究認為或可從「學校教育」與「社會教育」兩個主軸予以統整（表1）。¹其中，就學校教育而言，

¹ 同樣的，此仍是為了整理過去研究而做的截然二分法，在本研究所蒐集到的研究中，實不乏同時含括兩個主軸之研究（如劉麗媛，2020），此乃折衷作法，特此說明。

表 1 轉型正義學生經驗研究之聚焦面向與主軸

研究聚焦面向			相關研究舉例
校內	學校教育	正式課程	Bentrovato (2018)、Cole (2007)、Murphy (2017)、Rocha (2018)
		非正式課程	Barton (2020)
校外	社會教育	政府宣導	Nolgård 等人 (2020)
		大眾傳播	劉麗媛 (2020)
		博物館	Hamber 等人 (2010)、Hoque (2017)、Paulson 等人 (2020)

可再細分為正式課程與非正式課程。具體來說，「學校教育 - 正式課程」包括正式學校教育目標之調整 (Cole, 2007; Murphy, 2017)、學校教科書 (如歷史科或公民科) 之補充 (Bentrovato, 2018; Rocha, 2018)；「學校教育 - 非正式課程」則如人權教育活動週之設計 (Barton, 2020)。

至於社會教育的探討主軸，則至少包括政府宣導、大眾傳媒與博物館 3 個部分。其中，於「社會教育 - 政府宣導」部分，如 Nolgård 等人 (2020) 提到的國際組織或政府的各類人權宣示與主張對學生之影響；至於「社會教育 - 大眾傳媒」，則如劉麗媛 (2020) 引導學生省思各種與人權相關的媒體報導之意識形態；最後，於「社會教育 - 博物館」方面，則如 Hamber 等人 (2010)、Hoque (2017)、Paulson 等人 (2020) 所言，可安排學生參觀各類博物館、和平紀念館與遺址。

(2) 學生轉型正義學習經驗範疇之界定

如上所述，無論是學理討論或者是實徵研究，很顯然地，若要落實轉型正義目標，必須同時兼顧學校教育以及社會教育，才能完整且持續地讓學生參與和熟悉轉型正義議題。植基於此兩大主軸，涵蓋學校教育與社會教育兩個主要學習經驗範疇 (如圖 1)。²

² 若教師安排學生於校外參訪各類博物館與不義遺址，本研究仍傾向於將其視為是「社會教育」的一環，畢竟學校是透過借用校外的資源，讓學生於校外獲得學習經驗；但是，若教師於課堂中引導學生分享與討論其參訪經驗，則可視為是「學校教育」的一環。特此說明。

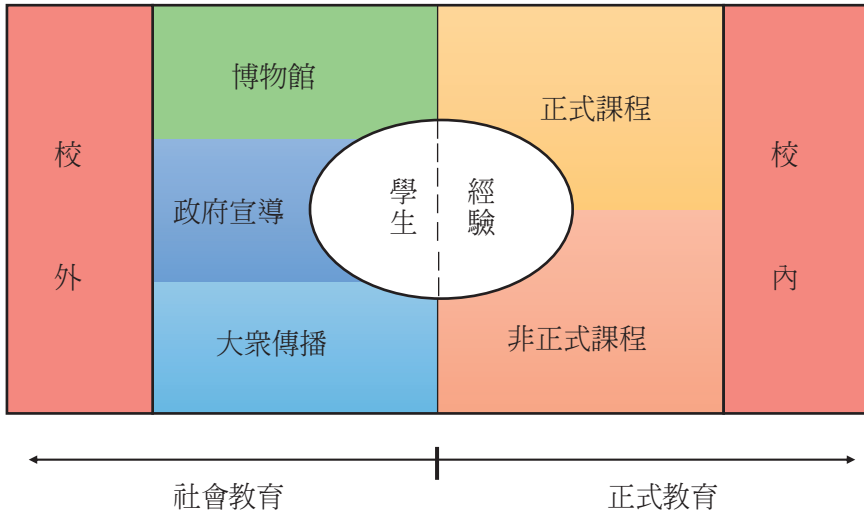


圖 1 學生轉型正義學習經驗範疇之界定

註：學生經驗中間分隔軸線以「虛線」表示，代表僅因研究需要而切割，但仍具完整性。

2. 研究框架：學生轉型正義圖像之分析架構

(1) 「鉅觀」視角與「微觀」視角的整合

依循著學生轉型正義學習經驗範疇之理論視角，本研究試提一個研究框架，嘗試透過不同的研究方法，整合出學生腦海中的轉型正義圖像。具體言之，不同研究方法（包括鉅觀量化與微觀質性）以「學生轉型正義學習經驗」為共同主題，在此主題下，再進一步細分出幾個面向與議題，作為資料探究、蒐集與比較之基礎（表 2）。

就面向來說，若連結前述之學生轉型正義學習經驗範疇，無論是量化研究（如實施問卷調查）或質性研究（如進行訪談或觀察），首先，至少皆需納入學校教育與社會教育；次者，則再從中進一步細究學校

表 2 研究框架：不同研究取徑的學生轉型正義學習經驗之研究基礎

共同主題	學生轉型正義學習經驗				
面向	學校教育		社會教育		
	正式課程	非正式課程	政府宣導	大眾傳播	博物館
議題	對下列議題的理解與想法： 1. 轉型正義目標 2. 轉型正義賠償機制 3. 新版教科書		對下列議題的理解與想法： 1. 轉型正義目標 2. 轉型正義賠償機制 3. 臺灣政府單位的相關作為		

教育的正式課程與非正式課程，以及社會教育的政府宣導、大眾傳媒與博物館等面向對學生學習經驗之影響。

當聚焦於共同主題與面向後，更可進一步結合過往文獻，深入探詢與轉型正義相關聯之議題，作為發想量化調查與質性訪談之題項。例如，根據前述文獻指出，轉型正義的主要目標在於「面對過去、承認錯誤、彌補賠償、邁向和平」；而賠償機制，較常見者，包括成立真相調查委員會、成立紀念館、金錢賠償、政府公開道歉、追溯責任等。在臺灣的社會脈絡中，政府業已成立促轉會、設立二二八紀念日、設置白色恐怖紀念園區－國家人權博物館，更於新改版的教科書中，納入對二二八事件及白色恐怖事件等歷史事件的介紹。因此，未來的教育研究（無論量化研究或質性研究），若欲擬定題項來探究學生轉型正義學習經驗，即可納入學生對下列議題的想法：轉型正義目標、轉型正義賠償機制、臺灣政府單位相關作為、新版教科書。

(2) 學生腦海中的轉型正義圖像之探究

綜上所述，在此研究框架的引導下，即可逐步描繪出臺灣學生轉型正義圖像（如圖 2 所示）。具體言之，當政府與學校推動各種促進轉型正義之相關教育政策作為後，教育研究者可分從量化研究和／或質性研

究方法進行研究，並在共有的基礎上，透過資料的交互循環辯證（以循環箭頭表示之），探討學生腦海中之轉型正義圖像（包括學校教育與社會教育），共構出學生經驗課程。尤其，若回到學術研究來說，當透過不同方法對同一現象進行檢視，即猶似質量混合設計一般，這些研究成果間，可能是彼此拮抗卻又合作，唯有透過不斷的交互辯證，待量化研究與質性研究兩者，都指向同一個研究結論時，研究結論才有堅實的立論基礎（宋曜廷、潘佩好，2010；Teddlie & Tashakkori, 2009）。

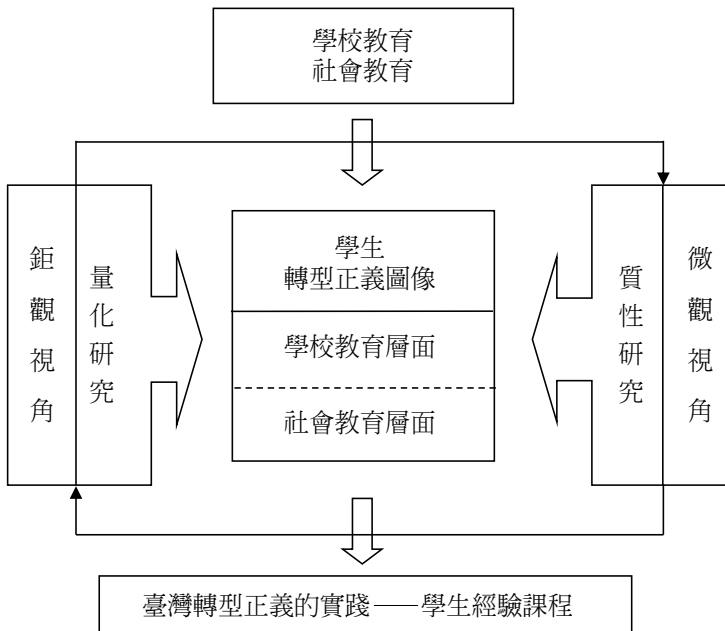


圖 2 學生轉型正義圖像之探究

註：學生轉型正義圖像中間分隔軸線以「虛線」表示，代表僅因研究需要而切割，但仍具完整性。

參、研究設計與實施

植基於文獻探討之成果，本研究試從先導性之角度，以1年時程（自2022年8月至2023年7月）同時實施「鉅觀：量化研究問卷調查」與「微觀：質性研究訪談」，以便初步探索臺灣學生轉型正義教育經驗。茲說明如後。

一、鉅觀：量化研究問卷調查

（一）研究對象

鉅觀的量化研究問卷調查旨在回答下列研究目的：「臺灣高中生對轉型正義的看法」。依地利之便，調查對象設定為大臺北地區（包括臺北市與新北市）普通公私立高中3年級學生。做此設定，在於轉型正義議題的內容，同時見諸於國中與高中，故透過調查高三學生，應能瞭解其國中與高中階段的轉型正義學習經驗。

（二）研究架構與研究工具

本研究的研究架構，如圖3所示。其中，個人基本資料屬於自變項，³包括性別、公私立學校、學校區域；依變項則為學習經驗，涵蓋學校教育及社會教育。此外，為進行依變項之測量，學習經驗係從認知、情意與行動三個層面加以評估，其中認知層面以「是否知道」衡量，情意層面以「是否贊成」衡量，行動層面則以「是否參與」衡量。詳細變項內涵如下，1. 自變項：（1）性別：生理男生、生理女生。（2）公私立學校：公立學校、私立學校。（3）學校區域：臺北市、新北市。2. 依變項：（1）學校教育：包括正式課程與非正式課程，前者主要在於詢問學生對下列三個方面的轉型正義相關訊息的學習經驗，包括教育政策與法令（如課

³ 因國內於這方面研究仍少，故研究者將這篇研究定位為「探索性」之研究，並援引教育學界較為常見之人口背景變項（如性別、學校所處行政區域與學校教育類別等）予以分析。

綱修訂)、課程與教科書(如教科書內容敘寫)、教師教學(如教師對二二八事件的講解);後者則在詢問學生對學校辦理之人權教育相關活動的學習經驗。(2)社會教育:探討學生對校外3個與轉型正義有關之訊息的學習經驗,包含博物館(如是否知道人權博物館)、政府宣導(如是否贊成政府針對二二八事件道歉)及大眾傳媒(如是否贊成媒體對白色恐怖事件有客觀中立的報導)。再者,本研究採用 Likert 3 點量表設計選項,初步探究學生對特定轉型正義教育施為是否「知道」(知道 = 2 分、稍微知道 = 1 分、不知道 = 0 分)、「贊成」(贊成 = 2 分、稍微贊成 = 1 分、不贊成 = 0 分)及「參與」(參與 = 2 分、有時參與 = 1 分、不參與 = 0 分)。

於依變項部分,本研究有一個重要嘗試與轉折需特別說明,即本研究試圖依照「學理邏輯+學生主體»,重新整合學生轉型正義學習經驗。

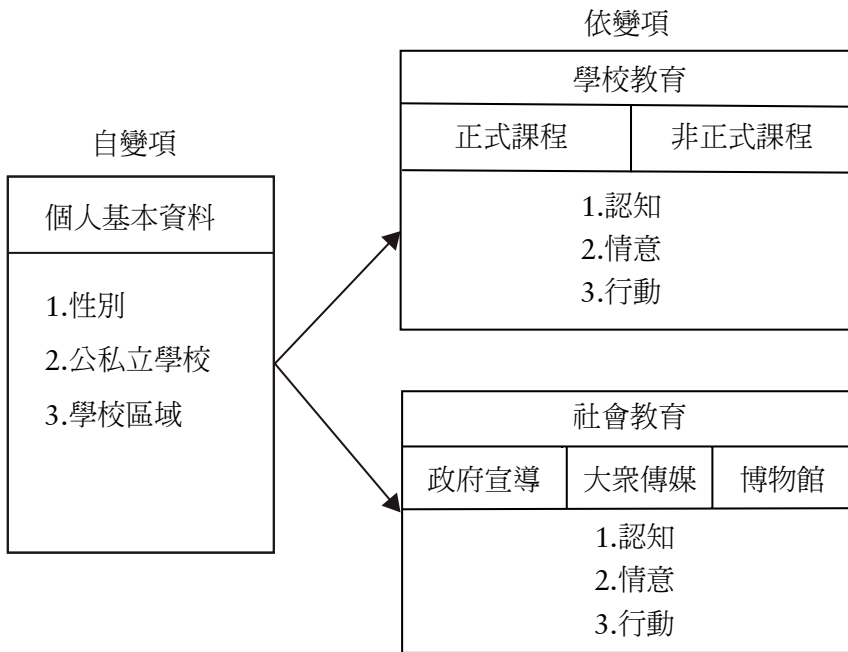


圖 3 研究架構

如前所述，過往研究者不得不從學理邏輯零碎切割學生的學習經驗，但是，本研究認為，最終仍須回到學生主體進行整併為宜。據此，本研究同樣先從學理邏輯（正式課程與非正式課程）彙整學生的轉型正義經驗；爾後，再從學生主體，將前述層面重組為學界普遍熟知之認知（知道）、情意（贊成）與行動（參與），⁴ 以此代表學生轉型正義經驗（黃政傑，2004；黃鴻文等人，2016）。

詳言之，本研究以兩個步驟還原學生轉型正義學習經驗（表3）。第一，以學生主體角度，從認知、情意與行動重新整合學校教育與社會教育層面；第二，為避免過度零碎切割學習經驗，再將學校教育與社會教育層面所包含的面向，合併至認知、情意與行動，並獲得6個新範疇（從I至VI）。例如，就學校教育層面的「認知I」而言，係為整合正式課程與非正式課程之題項而來，這類題項諸如：「請問您知道目前臺灣教育的課程，有加入『轉型正義』的內容嗎？」、「請問您知道學校有舉辦與『轉型正義』相關的活動嗎？」等，旨在調查學生身處於正式學校教育體制中，是否覺知到與轉型正義有關的人事物；又如社會教育層面的「情意V」，同樣係重組政府宣導、大眾傳播與博物館的題項而得，包括：「請問您贊成臺灣設置『促進轉型正義委員會』嗎？」、「請

表3 「學理邏輯 + 學生主體」之學生轉型正義學習經驗

學生主體	學理邏輯				
	學校教育		社會教育		
	正式課程	非正式課程	政府宣導	大眾傳播	博物館
認知	I		IV		
情意	II		V		
行動	III		VI		

⁴ 因轉型正義經驗並非是一種「技能」，較屬於是否願意為實踐轉型正義而「行動」。因此，本研究改以「行動」謂之，特此說明。

問您贊成大眾傳播媒體（如電視新聞、報章雜誌等）報導人權迫害事件（如二二八事件或白色恐怖事件）嗎？」、「請問您贊成臺灣設置『國家人權博物館』嗎？」等，意在瞭解學生於校外情境中，是否支持與轉型正義有關的人事物。

研究工具部分，本研究依照前述研究架構進行問卷設計，主要包括問卷內容以及個人基本資料兩個部分。其中，題項 1 至 18 題屬於學校教育範疇，整體 Cronbach's α 係數為 .83。至於各分項，認知 I（題號 1~9）為 .81、情意 II（題號 10~15）為 .88、行動 III（題號 16~18）為 .85；題項 19 至 36 題則屬於社會教育範疇，整體 Cronbach's α 係數為 .85，其中，認知 IV（題號 19~25）為 .82、情意 V（題號 26~31）為 .92、行動 VI（題號 32~36）為 .83。整體而言，問卷的信度尚稱完善。

（三）研究假設和統計檢定方式與步驟

1. 研究假設

（1）第 1 組：自變項與學校教育

H0（虛無假設）：性別、公私立學校、學校區域對學校教育的認知、情意和行動沒有顯著影響。H1（對立假設）：性別、公私立學校、學校區域至少對學校教育的認知、情意和行動其中一個有顯著影響。

（2）第 2 組：自變項與社會教育

H0（虛無假設）：性別、公私立學校、學校區域對社會教育的認知、情意和行動沒有顯著影響。H1（對立假設）：性別、公私立學校、學校區域至少對社會教育的認知、情意和行動其中一個有顯著影響。

2. 統計檢定方式與步驟

因自變項為類別變項、依變項為連續變項，故本研究採取變異數分析（包括單變量變異數分析（ANOVA）和多變量變異數分析（MANOVA））為統計檢定方式（吳明隆、涂金堂，2005）。前述統計，

乃使用統計軟體 SPSS22 版進行計算。統計檢定的具體步驟如下：（1）先使用 MANOVA 分別檢驗第一組與第二組的研究假設，以便探究 3 個自變項是否影響學校教育與社會教育之 3 個依變項；若無影響，停止分析；若有，則進一步使用 ANOVA 分析；（2）承上，再使用 ANOVA 進一步檢視自變項對每個依變項的影響，包括主效果及交互作用效果。

（四）調查對象與問卷發放方式

在斟酌人力下，本研究以大臺北地區為研究場域，並設定 700 人為研究樣本，並平均從臺北市及新北市中，各抽取等比例之樣本 350 人，其中，公私立學校又各占 175 人。至於具體抽樣方式，兩個區域的公立與私立學校預計各抽 5 間學校，每間學校再各抽 1 個班級數，總計將有 20 個班級，若依照每班 35 人估算，預計達到 700 人的目標。爾後，本研究與抽樣學校聯繫，徵詢願意參與研究之導師，再直接寄發問卷至學校，請導師協助發放與回收問卷。最終，本研究收到 670 份問卷，回收率為 95.71%。

二、微觀：質性研究訪談實施

（一）研究場域、訪談對象招募與訪談大綱

在考量研究人力，同樣聚焦於大臺北地區之普通高中 3 年級學生。為盡量兼顧研究對象之多元性，本研究再依照學校公私立與學生性別選擇訪談對象。總共選取 3 所公立學校、3 所私立學校，每間學校各訪談自願參與之 1 位男生與女生，共計 12 名。本研究係採取半結構深度訪談（semi-structured interview），並植基於前述理論視角與研究框架以及量化研究，設計訪談大綱作為指引（表 4）。除前述題目，當依照當下情境予以追問。

（二）訪談實施與資料整理

研究者於 2022 年 10 月起，便與高中端學校聯繫，於取得同意後，

並在學生及家長詳閱與簽署知情同意書下，順利完成深度訪談工作。訪談主要是運用午休時間，並於徵求同意後，進行訪談錄音。每位研究參與者都接受 1 次訪談，每次訪談 1 小時（大約 12:00~13:00）。另外，並對完成訪談之學生予以編號，例如，「20230105 北市公立男 1」代表於 2023 年 1 月 5 日受訪之編號 1 號臺北市公立高中 3 年級男學生。

表 4 訪談大綱

面向		訪談問題
學校教育	正式課程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您對於教育部將「二二八事件」和「白色恐怖」納入課程大綱的政策，有什麼感覺？ 2. 請問您對於目前教科書中，對有關「二二八事件」、「白色恐怖」與「轉型正義」主題的課程內容敘寫方式，有什麼感覺？ 3. 請問您對於學校教師在講解「二二八事件」、「白色恐怖」與「轉型正義」主題的課程內容時，有什麼感覺？
	非正式課程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問學校是否有宣導與辦理轉型正義議題相關活動嗎？若有，有無意願參加？ 2. 請問您對學校辦理或未辦理轉型正義議題相關活動，有什麼感覺？
社會教育	博物館	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問在參與這個研究之前，您聽過臺灣人權博物館嗎？ 2. 您有去過／或想去參觀臺灣人權博物館嗎？為什麼？ 3. 您知道政府設置臺灣人權博物館的理由與目的嗎？有什麼感覺？
	政府宣導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您知道政府為何訂定「二二八紀念日」嗎？有什麼感覺？ 2. 請問您對政府於「二二八紀念日」時，跟受害者道歉的舉動，有什麼感覺？
	大眾傳媒	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請問您有沒有看過與「二二八紀念日」、「白色恐怖」或「轉型正義」主題的相關新聞報導？有什麼感覺？ 2. 就您所知，新聞媒體都怎麼報導這些過去歷史事件？有什麼感覺？

肆、研究發現與討論

一、量化研究發現

本研究先使用次數、百分比、平均數與標準差，呈現學生於自變項與依變項的數據情況（表 5）。其中，男生為 271 人（40.4%）、女生為 399 人（59.6%）；公立學校學生為 458 人（68.4%）、私立則為 212 人（31.6%）；臺北市區域學生為 454 人（67.8%）、新北市則為 216 人（32.2%）。「學校教育」包括認知、情意與行動三大部分，分數各為 1.38、1.52 與 1.81（中間參考值同為 1），高於參考值；至於「社會教育」，同樣包括認知、情意與行動，分數各為 1.07、1.65 與 0.33（中間參考值同為 1），可看出「社會教育—行動」部分，明顯低於參考值。

表 5 基本資料

自變項	類別	次數（人）／占比（%）	
性別	男	271（40.4%）	
	女	399（59.6%）	
公私立學校	公立	458（68.4%）	
	私立	212（31.6%）	
學校區域	臺北市	454（67.8%）	
	新北市	216（32.2%）	
依變項	題項	平均數	標準差
學校教育—認知	知道	1.38	.37
學校教育—情意	贊成	1.52	.67
學校教育—行動	參與	1.81	.34
社會教育—認知	知道	1.07	.46
社會教育—情意	贊成	1.65	.45
社會教育—行動	參與	.33	.23

本研究進一步使用 MANOVA 檢視自變項對其轉型正義教育經驗可能造成的差異。其中，模型一所檢驗的變項為「自變項與學校教育」；模型二所檢驗的變項為「自變項與社會教育」。再者，若 MANOVA 顯示有顯著差異，則進一步輔以 ANOVA，逐一檢視具顯著差異之處：

(一) 模型一：自變項與學校教育

首先，根據 MANOVA 分析結果顯示（表 6），自變項確實會對學校教育造成影響，且主要是「性別」因素導致差異（Wilks' Lambda = 0.97, $F = 6.09$, $p < .01$ ），故拒絕虛無假設。今進一步透過 ANOVA 分

表 6 模型一：學生背景在轉型正義學校教育經驗之差異

自變項：性別、公私立學校、學校區域					
依變項：學校教育－認知、學校教育－情意、學校教育－行動					
自變項	Wilks' Lambda	多變量 F	依變項	單變量 F	比較
性別	.97	6.09**	學校教育－認知	10.41**	男>女
			學校教育－情意	8.99**	男>女
			學校教育－行動	0.78	男女無差異
公私立學校	.99	2.08	N. A.		
學校區域	.99	1.73	N. A.		
性別 × 公私立學校	.99	1.42	N. A.		
性別 × 學校區域	.98	3.72*	學校教育－認知	2.11	無交互作用
			學校教育－情意	4.07*	臺北市男生>臺北市女生
			學校教育－行動	0.53	無交互作用
公私立學校 × 學校區域	.99	2.15	N. A.		
性別 × 公私立學校 × 學校區域	.99	0.93	N. A.		

* $p < .05$. ** $p < .01$.

析，發現男生在「認知」($F = 10.41, p < .01$)與「情意」($F = 8.99, p < .01$)部分，皆顯著高於女生；至於「公私立學校」，則顯示並無顯著差異(Wilks' Lambda = 0.99, $F = 2.08, p > .05$)，在此前提下，便不做後續分析；就學校區域來說，同樣顯示無顯著差異(Wilks' Lambda = 0.99, $F = 1.73, p > .05$)。再者，本研究進一步探究自變項對學校教育是否有交互作用影響。根據數據顯示，「性別與學校區域」對學校教育有交互作用效果(Wilks' Lambda = 0.98, $F = 3.72, p < .05$)，而透過進一步分析得知，主要是不同性別學生於「學校教育—情意」上的得分，會受到學校區域的影響($F = 4.07, p < .05$)，其中，臺北市男生的得分高於臺北市女生。

(二) 模型二：自變項與社會教育

依據 MANOVA 分析結果(表 7)，自變項亦會對社會教育造成影響，包括性別因素(Wilks' Lambda = 0.95, $F = 10.87, p < .01$)與公私立學校因素(Wilks' Lambda = 0.97, $F = 6.34, p < .01$)，故同樣拒絕虛無假設。根據 ANOVA 分析，發現女生在情意部分，顯著高於男生($F = 27.51, p < .01$)；至於公私立學校，公立學校學生在情意部分顯著高於私立學校學生($F = 8.14, p < .01$)；有關學校區域，則顯示並無顯著差異(Wilks' Lambda = 0.99, $F = 1.65, p > .05$)。此外，本研究同樣進一步探究自變項對社會教育是否有交互作用影響。根據數據顯示，「公私立學校與學校區域」對社會教育存有交互作用效果(Wilks' Lambda = 0.98, $F = 4.02, p < .01$)，藉由進一步分析，主要是就讀公私立學校學生在「社會教育—情意」的表現上，會受到學校區域的影響($F = 10.78, p < .01$)，具體而言，私立新北市學生高於私立臺北市學生，而臺北市公立學校學生高於臺北市私立學校學生。

表 7 模型二：學生背景在轉型正義社會教育經驗之差異

自變項：性別、公私立學校、學校區域					
依變項：社會教育－認知、社會教育－情意、社會教育－行動					
自變項	Wilks' Lambda	多變量 F	依變項	單變量 F	比較
性別	.95	10.87**	社會教育－認知	0.41	男女無差異
			社會教育－情意	27.51**	男<女
			社會教育－行動	0.01	男女無差異
公私立學校	.97	6.34**	社會教育－認知	5.07	公私立無差異
			社會教育－情意	8.14**	公立>私立
			社會教育－行動	0.15	公私立無差異
學校區域	.99	1.65	N. A.		
性別 × 公私立學校	.99	0.34	N. A.		
性別 × 學校區域	.99	1.03	N. A.		
公私立學校 × 學校區域	.98	4.02**	社會教育－認知	3.56	無交互作用
			社會教育－情意	10.78**	私立新北市> 私立臺北市 臺北市公立> 臺北市私立
			社會教育－行動	1.25	無交互作用
性別 × 公私立學校 × 學校區域	.99	0.96	N. A.		

* $p < .05$. ** $p < .01$.

(三) 量化研究主要發現與未解釋之處

根據量化研究結果，有幾個值得注意的研究發現。第一，普遍來說，大臺北地區高三學生對於轉型正義的想法與態度，大致上，傾向於正向與肯定（即高於題項中間參考值），不過，學生較少主動接觸／參與轉型正義之相關訊息／活動。此意味著，藉由各種學校教育或社會教育管道，確實能讓學生們更瞭解與感受轉型正義的意涵與精神；但是，此是

否代表能真正的投身於轉型正義相關活動，則未必盡然。第二，高三學生的背景因素確實會對其轉型正義經驗產生差異。一者，大抵而言，公立學校學生的轉型正義經驗，有較高於私立學校學生之現象；二者，男生和女生對轉型正義的關心程度有明顯的差別，其中，若細看校內經驗（認知與情意部分），男生有比女生來得高的趨勢，反觀校外經驗（情意部分），卻是女生比男生高；三者，臺北市與新北市高三學生的轉型正義經驗，於統計數據中，並沒有顯著差異；不過，若從交互作用效果來看，可以發現不同性別或公私立學校學生會因為就讀臺北市或新北市，而有不同的轉型正義經驗。前述種種細微差異，皆值得進一步尋求解釋。

二、質性研究發現

植基於文獻探討與量化研究成果，質性研究主要呈現兩個部分。第一個部分為學生對轉型正義的觀點；第二個部分則為補充量化研究未解釋之處。茲說明如後。

（一）學生對轉型正義的觀點

1. 學校教育—正式課程：「一段必須知道但卻又說得不夠的歷史」、「別人的故事」與「考點很少的內容」

根據訪談結果，對於學校正式課程中的轉型正義內容，學生傾向於認為是一段必須知道但卻又說得不夠的歷史、別人的故事與考點很少的內容。首先，學生多半認為二二八事件或白色恐怖，都是臺灣人必須知道的一段歷史，但學校又說得太少。因為：

都是之前真正發生過的歷史，臺灣人應該都要知道，但現在教科書和社會的討論都太少，明顯不足夠。（20230105 北市公立女1）

如果能透過課本介紹這些內容，才能：

讓下一代都知道過去發生過什麼事情，不過學校講的很少，我會跟學校反映，我也因為這樣被老師「關心」過。（20221107 北市公立男4）

由此可見，對某些學生來說，不僅覺得學校這方面教得不夠，也曾因為向學校或教師反應而遭致非議。更甚者，於訪談過程的言行舉止中，不時透露出忿忿之情。

就別人的故事而言，或可以 20221031 新北公立男3 之說法為代表，他提到不管是二二八事件或白色恐怖，都是以前發生的、別人的故事，感覺很遙遠：

知道你說的那些事件，在課本裡面也有大概的介紹啦……但我就覺得比較像是別人的故事，都已經好久以前了，對我來說，都是很遙遠的事情啦……我都是當作故事來聽。

至於考點很少的內容，主要是受到升學考試之影響。有不少位受訪學生皆認為課本裡的這些內容，很少成為考題，不僅老師不會在上面花太多時間，自己也不會太留意這些章節。20221026 北市私立女2 就提到：

這些章節我都用跳的看耶，因為考點很少，如果看過去的考古題，考得很少……只要讀熟一下考古題，就可以應付這些章節了……老師也是很快就帶過了。

2. 學校教育—非正式課程：「偶爾會有」與「不敢碰」

學校教育—非正式課程係指校方所舉辦的各種與轉型正義議題有關之活動。根據訪談結果，甚少學生有這些學校經驗，只有零星幾位學生提到學校偶爾會舉辦，例如：「在我高中3年裡，好像也只有找過一個

外校的人來演講，印象沒有很深刻」（20221109 北市私立女5）。大部分的受訪者多認為學校傾向於不敢碰此議題：

可能是不敢碰吧，我在這間學校兩年多了，沒有印象有辦理過這些活動……學校不是都說要保持中立嗎？不太可能辦這些活動吧。（20221111 新北私立男6）

3. 社會教育－博物館：「頂多一次」與「聽過但沒去過」

學生普遍較少造訪博物館，總的來說，大致為頂多一次與聽過但沒去過兩大類。就頂多一次者來說：

頂多去過一次吧，之後也沒有再去了……記得是跟家人一起去的，去了人權博物館……好像是有免費的票。（20221026 北市私立男2）

受訪學生多屬於聽過但沒去過者：

偶爾會在電視上聽到這些名稱，但是沒有真正的去過……可能距離也有點遠吧，不容易到的了……我自己是很少出門啦，不太會到處跑。（20230105 北市公立女1）

4. 社會教育－政府宣導：「需道歉與賠償」與「一種政治手段」

有關「社會教育－政府宣導」，旨在詢問學生對於政府設置二二八紀念日、向受害者道歉等作為之想法。學生們的回應大致包括需道歉與賠償與一種政治手段：

我覺得有必要，政府必須對受難者和受難者家屬道歉和做出一些賠償。我媽媽的親戚是白色恐怖的受害者……以前有聽過他們會去馬場町紀念公園那邊辦追思會。（20221031 新北公立女3）

此外，亦有不少受訪者提到這是一種政治手段。此或可以 20221111 新北私立男 6 的說法為代表：

我其實沒有很愛政治議題，但我爸很愛在吃飯的時候講，啊我就聽……轉型正義這個我有聽他說過，就是什麼「促轉會」要來清查不當黨產之類的，大概是政黨互鬥的手段。

5. 社會教育—大眾傳媒：「一種選舉議題」與「從網紅／網媒頻道得知」

最後，有關學生如何評論大眾傳媒報導二二八事件、白色恐怖等歷史事件？總的來說，學生的回應大致包括一種選舉議題與從網紅／網媒頻道得知：

媒體不都有政治立場嗎？每台說的都不一樣吧……選舉的時候特別明顯……我自己覺得轉型正義大概也是一樣，選舉就會被拿出來炒。（20221031 新北公立女 3）

此外，有為數不少的受訪者提到，自己會知道或關心某政治議題（包括轉型正義），主要受到網路紅人的影響。例如，觀看「視網膜」的影片：

我其實是隨機看的啦，並不是特別關注政治議題，轉型正義也是隨機看到的。我會看視網膜的視頻，因為很好笑。他講什麼我就聽什麼。（20221107 北市公立男 4）

（二）補充量化研究未解釋之處

1. 公立與私立差異之可能原因

公立學校學生的轉型正義經驗比私立學校學生高的可能原因，或許在於公立學校屬於公立體制，教師對政府所推動的政策，會比較「亦步亦趨」的施行。20221031 新北公立男 3 於受訪中曾提到：

當然是公立學校吧，私立學校哪會管這些議題……公立學校領國家的錢，大概才會比較在意這種議題……公立學校老師也不能說不教就不教吧。

前述說法，其實也呼應受訪的私立學校學生經驗：

我覺得是公立學校吧，轉型正義應該不是私立學校的招生重點吧……學校沒有在講這些事情，只在意我們能不能考到好成績、好學校。（20221109 北市私立女5）

2. 男生與女生差異之可能原因

根據量化結果顯示，男生的校內經驗（認知與情意部分）比女生來得高；但女生的校外經驗（情意部分）則高於男生。經仔細檢視訪談資料，目前仍未獲得很充分的證據予以佐證與解釋；但其中有幾筆較為有關之訪談內容，或可做為後續研究持續關注與深究之處。就前者而言，20230105 北市公立男1 的分享，或許點出一個重要議題：「不同性別於學校公開談論轉型正義之意願」：

如果老師在教轉型正義的時候，我其實都蠻感興趣的，會想要和老師討論……班上男生也都會討論的頗熱烈的，女同學大概不喜歡這個話題吧，都是我們男生在講比較多！。

就後者來說，是否透露若出了學校脈絡，女生會因為接觸比較多社群媒體的關係，而傾向於較關懷社會公益、憐憫受難者家屬。此都有待進一步探討：

在學校比較不愛談那些跟政治有關的話題，都要顧著上課和考試。回到家，有空滑手機的時候，會注意到那些社會上的受害者，尤其是二二八紀念日靠近的時候，IG 上面會有一些影片分享……男生唷，我猜大概都忙著打電動吧，哪會去看這些內容。（20221107 北市公立女4）

3. 因學校區域所產生的交互作用影響之可能原因

至於不同性別或公私立學校學生，因就讀臺北市或新北市而有不同的轉型正義教育經驗之現象，於目前所獲得的訪談資料中，尚未有充分且具體的理由予以解釋。然若真要找到些蛛絲馬跡，似乎和「學校位置是否鄰近不義遺址」有所關聯？因有幾位就讀公私立學校受訪者的學校位置，較為靠近「國家人權博物館」（該場館位處於新北市新店區），其對轉型正義的知覺與認識，似乎顯示出不同的動機與意願，但這部分，仍需要有更多資料予以佐證與比較為宜。其中，20221031 新北公立女 3 的說法可供參考：

大概是常常經過國家人權博物館吧，會注意到轉型正義的議題。之前那個美國官員裴洛西來臺灣的時候，不是還有來這裡參觀……新聞也都在一直報，所以想說瞭解一下。

三、綜合討論：量化與質性研究成果的彙整與檢證

本研究旨在從學生的經驗課程出發，檢視當大人們大力推動轉型正義教育之時，對學生的所知、所感與所為，究竟帶來哪些影響（甚或有無影響）？畢竟，學習成效能否發生，深深繫於學生的意願與感受。是以，以下即根據本研究的量化與質性研究成果，試著回答前述問題：

（一）不對稱的光譜：有講有差 vs. 沒講也沒差

綜整本研究的量化與質性研究成果，可肯定一事，即大臺北地區高中 3 年級學生普遍認同轉型正義的重要性，也認為當前政府必須對那段威權體制而生的往事負責，確有助於實踐學者所關切之轉型正義目標（如李怡俐，2012；Davies, 2017）。此應可歸功於學校教育與社會教育雙重管道交織而生的教育效果。很顯然地，透過刻意的轉型正義教育施為，確實可對學生經驗課程產生影響，此亦為教育決策者與教育實務工作者所樂見之事。然而，雖可「樂見」，尚無法「樂觀」。

主要原因，在於轉型正義教育僅讓學生廣泛地「知」，但未能深入地「道」。詳言之，當政府大肆闢斧地成立轉型正義相關單位、於課綱中納入相關內容，在此震天價響下，社會大眾（包括學生）很難不聽到這股聲音。但重點在於，是否有意願深入瞭解？根據訪談結果，答案可能是否定的。畢竟，高中生受到升學主義束縛，不免帶有幾分工具性價值思維（林郡雯、張建成，2008），面對學校課程內容，孰輕孰重，了然於胸。無奈之處，在於轉型正義內容多半不涉考試（非考點），在忙碌的高三學生心中，老師有講，也行；沒講，也沒差。就算不知道這麼多，似乎也談不上損失。遑論當此議題被蒙上政治意識型態，學校可能也不敢多談，自然而然，學生就更不甚了了。據此，於臺灣社會文化脈絡下所推動的轉型正義教育，在學生的腦海裡，呈現出弔詭不對稱的光譜兩端，一端是「有講有差」，另一端則是「沒講也沒差」。

（二）「那個世界」與「這個世界」的型塑與連結：冷熱度與遠近感

在高三學生的腦海裡，轉型正義的重要性或許不若其他有考點的內容，但學生們至少認同人權價值，是以，教育工作者仍有著力點。一直以來，推動轉型正義的挑戰之一，在於如何引起學生的共鳴。畢竟，人事已非，如何讓學生感同身受，始終是能否落實轉型正義教育之關鍵（Rocha, 2018）。本研究發現，雖然教師沒講轉型正義，學生不覺損失，但教師多說一些，確實可發揮作用。因此，教師實扮演著打造／再現過去那個世界與連結至當前這個世界之角色，並能左右學生對轉型正義議題之冷熱度與遠近感。

就那個世界的型塑而言，學生對轉型正義的理解多侷限於二二八事件與白色恐怖。因此，重塑學生腦海中的那個世界，並拉抬至人權共善基礎，確為首要之務。如果「那個世界」的打造，是屬於抽象層次，「這個世界」則較屬於具體層次。詳言之，如過去研究所言（Hoque, 2017; Paulson et al, 2020），本研究同樣發現當學生置身於轉型正義氛圍較多的環境（如學校刻意營造），確實有助於提升對該議題的關注（冷熱度）

與同理（遠近感）。據此，對於這個世界的型塑，第一，繫於校內人權教育活動的推廣；第二，則是引導學生認識所處區域內的各種轉型正義博物館／紀念碑。前述作法，皆能幫助學生連結那個世界與這個世界。

（三）推動轉型正義教育之矛盾情結：當學生「愈教愈不滿」？

最後值得討論的一點，在於學生愈教愈不滿之現象。具體而言，在推動轉型正義教育後，確實開啓學生對轉型正義的知覺，關心社會上不公不義之人權迫害事件，此印證劉麗媛（2020）之研究。但是，本研究發現此似乎也讓一些學生掉入迷惘甚或不滿之中。如有些學生於課堂習得轉型正義學習經驗後，會覺得現行教材內容不足、學校推動不夠、政府執行不力等，頓生不滿甚或要求改進。平心而論，這何嘗不是過往在推動轉型正義常常出現之矛盾情結？一如正向作用，培養學生批判思考能力；又如負向作用，恐撩撥當前學校乃至於社會之穩定運作。是以，一方面，如何培養學生正義感，二方面，如何引導學生使用正義感，端賴於學校與教師的抉擇智慧。

伍、結論

各種教育理念或改革能否成功落實，牽涉的因素往往錯綜盤雜。但是，其中犖犖大者，或繫於學生身上，而轉型正義的推動，自無例外。近年來，臺灣已制定轉型正義相關政策與機構，處理臺灣過去那段歷史；在教育領域中，更透過重新編寫教科書，盼能讓學生們重新認識這一段過去。只不過，當大人吵得震天價響時，似乎該緩一緩，改問另一個重要問題：學生是否買單？

一直以來，教育學界普遍肯認學生觀點的重要。只不過，若就轉型正義相關教育研究來說，國外已有不少研究開始關注學生經驗課程，但國內似仍甚少。爲此，本研究透過梳理國內外轉型正義的相關學理討論與研究成果，試圖從中建構學生轉型正義學習經驗之理論視角與研究框

架，並據以進行實徵研究，以便增補轉型正義研究中之學生經驗課程。詳言之，於理論視角部分，本研究認為學生轉型正義學習經驗範疇至少可包括學校教育與社會教育兩大範疇。其中，前者可再細分為正式課程與非正式課程，而後者則至少包括政府宣導、大眾傳媒與博物館；至於研究框架，本研究進一步試著提出串結量化研究與質性研究取徑之構想，即透過建構共同的轉型正義探究主題、面向與議題，捕捉學生腦海中的轉型正義圖像；最後，於實徵研究部分，本研究發現在當前轉型正義教育施為下，大臺北地區高三學生普遍認同轉型正義的價值，但也發現學生們多停留於較為淺薄且窄化之認識。因此，必須重新建構與連結轉型正義所指涉的過去那個世界與當前的這個世界，才能引起學生的共鳴而買單。

本研究的主要價值，或在於增補轉型正義中的學生經驗課程，亦在於指出當轉型正義的重要內涵與工作項目，一路從專家學者心中的理想狀態逐漸轉換至學生的真實經驗之時，其中可能產生的落差。只不過，至少有兩個力有未逮之處。一者，本研究試提之理論視角以及研究框架，主要植基於過去轉型正義學生學習經驗之研究，但是無奈這類研究仍舊不多（尤其臺灣）。因此，若再企圖從有限的文獻中，試圖歸納出理論視角與研究框架，立基仍嫌不夠厚實。二者，鑒於國內對於轉型正義學生經驗的探究仍屬起步階段，本研究分兩頭進行：一方面，建構理論視角與研究框架；二方面，則據以進行實徵研究。平心而論，顧此失彼，仍較屬於是探索式研究。有感於學術貴在累積，此不僅是本研究後續須戮力之處，亦期盼能有更多研究同好一起加入探討，諸如學校辦學成果與績效、學生同儕文化（如讓學生致生不滿／矛盾之處）、家長管教或網路媒體使用經驗等中介變項的加入與分析，都是未來研究可著墨之處。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域 (2021)。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education.* (2021).]
- 宋曜廷、潘佩妤 (2010)。混合研究在教育研究的應用。教育科學研究期刊，55 (4)，97-130。
- [Sung, Y.-T., & Pan, P.-Y. (2010). The application of mixed methods research in educational studies. *Journal of Educational Science Research*, 55(4), 97-130.]
- 李仰桓 (2019)。從轉型正義的觀點反思高中歷史教科書對二二八事件的編寫。市北教育學刊，64，67-94。
- [Li, Y.-H. (2019). A reflection on the portrayal of the February 28 Incident in high school history textbooks from the perspective of transitional justice. *Journal of Beisbi Education*, 64, 67-94.]
- 李怡俐 (2012)。轉型正義的機制及脈絡因素——以臺灣為例。臺灣人權學刊，1 (2)，145-176。https://doi.org/10.29733/THRJ.201206.0009
- [Li, Y.-L. (2012). Mechanisms and contextual factors of transitional justice: The case of Taiwan. *Taiwan Human Rights Journal*, 1(2), 145-176. https://doi.org/10.29733/THRJ.201206.0009]
- 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。元照。
- [Li, Y.-L. (2016). *Contemporary institutions and normative contexts of transitional justice: A comparative analysis of South Korea and Taiwan.* Yuan Zhao.]
- 李明政 (2016)。原住民族社會生活發展與轉型正義。臺灣原住民族研究學報，6 (1)，97-121。
- [Li, M.-J. (2016). Indigenous social life development and transitional justice. *Taiwan Indigenous Studies Journal*, 6(1), 97-121.]
- 吳明隆、涂金堂 (2005)。SPSS 與統計應用分析。五南。
- [Wu, M.-L., & Tu, J.-T. (2005). *SPSS and statistical application analysis.* Wu-Nan.]
- 林郡雯、張建成 (2008)。不同階級國中生之文憑意象的探究。當代教育研究，16 (4)，199-235。https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.06
- [Lin, C.-W., & Chang, C.-C. (2008). A study on diploma perception among junior high school students of different social classes. *Contemporary Educational Research*, 16(4), 199-235. https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1604.06]
- 促進轉型正義委員會 (2021)。執掌與組織。https://web.archive.org/web/20211231084645/https://www.tjc.gov.tw/index.php/about

- [Transitional Justice Commission. (2021). *Functions and organization*. <https://web.archive.org/web/20211231084645/https://www.tjc.gov.tw/index.php/about>]
- 促進轉型正義委員會 (2022, 5月17日)。任務總結報告。 https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg028098/ch01/type7/gov01/num2/Eg.htm
- [Transitional Justice Commission. (2022, May 17). *Summary report on mission*. https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg028098/ch01/type7/gov01/num2/Eg.htm]
- 施正鋒 (2014a)。臺灣轉型正義所面對的課題。 *臺灣國際研究季刊*, 10 (2), 31-62。
- [Shih, C.-F. (2014a). Issues facing transitional justice in Taiwan. *Taiwan International Studies Quarterly*, 10(2), 31-62.]
- 施正鋒 (2014b)。歷史教育、轉型正義及民族認同。 *臺灣國際研究季刊*, 10 (4), 1-25。
- [Shih, C.-F. (2014b). History education, transitional justice, and national identity. *Taiwan International Studies Quarterly*, 10(4), 1-25.]
- 陳君愷 (2015)。民主時代所需要的歷史教育——以臺灣高級中學歷史教科書為中心的探討。 *臺灣國際研究季刊*, 11 (4), 89-110。
- [Chen, C.-K. (2015). The history education needed in a democratic era: A study on Taiwanese senior high school history textbooks. *Taiwan International Studies Quarterly*, 11(4), 89-110.]
- 黃光雄、蔡清田 (2015)。課程設計發展與設計新論。五南。
- [Huang, K.-H., & Tsai, C.-T. (2015). *New perspectives on curriculum development and design*. Wu-Nan.]
- 黃政傑 (2004)。第十一章——課程。載於黃光雄 (主編), *教育概論* (頁 241-262)。師大書苑。
- [Huang, C.-J. (2004). Chapter 11: Curriculum. In K.-H. Huang (Ed.), *Introduction to education* (pp. 241-262). Lucky.]
- 黃鴻文、湯仁燕 (2005)。學生如何詮釋學校課程? *教育研究集刊*, 51 (2), 99-131。 [https://doi.org/10.6910/BER.200506_\(51-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200506_(51-2).0004)
- [Huang, H.-W., & Tang, J.-Y. (2005). How do students interpret school curricula? *Bulletin of Educational Research*, 51(2), 99-131. [https://doi.org/10.6910/BER.200506_\(51-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200506_(51-2).0004)]
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋 (2016)。為何不傾聽學生的聲音? 學生課程觀及其對課程研究的啟示。 *臺灣教育社會學研究*, 16 (1), 127-152。
<https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>
- [Huang, H.-W., Jheng, Y.-J., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on curriculum and its implications for curriculum research. *Taiwan*

- Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152. <https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>]
- 臺灣民間真相與和解促進會 (2021)。什麼是轉型正義。 <https://taiwantrc.org/transitional-justice>
- [Taiwan Association for Truth and Reconciliation. (2021). *What is transitional justice?* <https://taiwantrc.org/transitional-justice/>]
- 劉麗媛 (2020)。轉型正義的教與學。 *臺灣人權學刊*, 5 (3), 139-154。
- [Liu, L.-Y. (2020). Teaching and learning transitional justice. *Taiwan Human Rights Journal*, 5(3), 139-154.]
- 撒丰安 · 瓦林及那 (2016)。臺灣社會面對原住民族的轉型正義之恐懼分析。 *臺灣原住民族研究學報*, 6 (4), 171-178。
- [Valincinan, S. (2016). The fear of Taiwan society in the process of indigenous transitional justice. *Taiwan Indigenous Studies Journal*, 6(4), 171-178.]
- 薛化元 (2006)。「轉型正義」問題的意義及歷史考察。 *新世代智庫論壇*, 36, 104-106。
- [Hsueh, H.-Y. (2006). The significance and historical review of transitional justice issues. *New Generation Think Tank Forum*, 36, 104-106.]
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- 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. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1438386>
- 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>
- Davies, L. (2017). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice*. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf
- García-Godos, J. (2017). Reparations. In O. Simić (Ed.), *An introduction to transitional justice* (pp. 177-200). Routledge.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). Sage.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. Macmillan.
- 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>
- Hoque, M. (2017). Outreach and education at the Liberation War Museum in Bangladesh. In C. Ramírez-Barat & R. Duthie (Eds.), *Transitional justice and education: Learning peace* (pp. 290-305). Social Science Research Council.
- International Center for Transitional Justice. (2021). *What is transitional justice?* <https://www.ictj.org/what-transitional-justice>
- Murphy, C. (2017). *The conceptual foundations of transitional justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316084229>
- Nolgård, O., Åström Elmersjö, H., & Edling, S. (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.
- Paulson, J., Bellino, M. J., & Venn, D. (2020). Education as site of memory: Developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 1-23. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>
- Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). *Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding*. <https://www.right-to-education.org/resource/education-and-transitional-justice-opportunities-and-challenges-peacebuilding>
- Rocha, M. A. (2018). Creating classroom materials: Efforts to open up a debate about Colombia's armed conflict. In C. Ramírez-Barat & M. Schulze (Eds.), *Transitional justice and education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation* (pp. 45-65). V&R Unipress GmbH.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Teitel, R. (2005). The law and politics of contemporary transitional justice. *Cornell International Law Journal*, 38(3), 837-862.
- United Nations. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies*. <https://digitallibrary.un.org/record/527647?v=pdf>