

修復式正義觀點的高中歷史教材設計

【教科書研究中心副研究員 李涵鈺】

歷史課，也能是一場修復行動

歷史教育的意義是什麼？本文以「修復式正義」為核心觀點，強調後衝突或不公事件「關係的修復」與「傷害的彌補」，發展一套以高中階段為對象的探究與實作課程，透過情境沈浸與文本思辨，讓學生不只是知曉過去，更透過角色模擬，實際化身為受害者、加害者、聽命者等，進行一場跨時代對話。

教材設計理念：從理解走向修復

本研究參考 Novelli 等人（2017）所提教育在永續和平的四個向度：重新分配（Redistribution）、肯認（Recognition）、代表性（Representation）與和解（Reconciliation）。其中「和解」向度涵蓋了對歷史與當代不公的處理，以及促進不同群體間相互理解與信任等要素，呼應正義敏覺教育的核心理念。本研究借鑒並融合相關研究，提出修復式正義的 4R 理論架構做為教材設計的學理依據，引領學生認識過去（Recognition）、處理遺緒（Resolution）、連結當代（Relevance）並修復關係（Restoration），其四大核心面向為：

1. 認識與面對過去（Recognition）：進入特定歷史脈絡，如威權統治時期，透過多元史料與被壓抑的歷史記憶，理解當時人物的選擇與時代限制。
2. 處理過去遺留問題與難題（Resolution）：結合倫理辯證與史料閱讀，引導思考責任歸屬與正義實現的多重路徑。
3. 連結過去與當代的關聯性（Relevance）：探討歷史創傷如何在當代延續，並思索制度改革、公民責任與社會記憶的形塑。
4. 修復關係與肯認包容（Restoration）：透過修復式對話模擬，讓學生練習傾聽、同理共感、詮釋與反思，培養民主社會的對話與思辨能力。

實施場域與課程方案

本研究採設計為本研究法（Design-Based Research），結合文獻分析、國外教科書案例研究，並與高中教師協作課程方案，於桃園市豐富高中（匿名）選定兩班高

二學生（共 80 人）實施課程。課程方案共三個單元（6 堂課）：

單元一：「轉型正義要轉什麼？」

從法條的閱讀，認識國家暴力如何被制度化，並透過國家人權博物館所建立的「臺灣轉型正義資料庫」，搜尋「與自己同姓或家人出生年份的受難者」，以建立個人連結，從接觸第一手資料並進行情境想像，提升歷史擬情能力。

單元二：「誰該負責？」

透過「價值金字塔」思考各個角色位置與責任歸屬的複雜性，以及從艾希曼在審判中的辯詞「我只是奉命行事的公務員」，探討「執法 vs. 加害」議題，同時運用漢娜·鄂蘭（Hannah Arendt）對該審判的觀察，提出「平庸的邪惡」概念，說明此案例如何凸顯遵從命令與個人責任之間的倫理難題。

單元三：「如何修復？」

此單元參考修復式正義於校園的實踐架構，以修復式對話的框架——我感覺、事件經過、我期待，先從自身經驗出發，書寫自己曾經遭受不公平對待的經驗，再站在不同經驗者立場思考：分別是執法者、執法者後代、受難者與受難者家屬，進行跨世代對話。儘管學生本身並非真實事件的當事人，透過角色沉浸情境的方式，學生以修復式對話框架模擬「站在他人的鞋子裡」思考問題，培養共感與反思。

實施成效與教育意涵

本研究蒐集學生課程實施問卷前後測及學習單、回饋單等資料進行學習成效分析。課程實施問卷包含 10 題學習目標題項，研究結果顯示，整體課程成效達顯著水準（ $t=3.15, p=.003$ ），其中 5 個題項的 t 檢定達顯著水準，呈現明顯進步，分別是「史料證據的溯源」（ $t=2.90, p=.005$ ）、「歷史情境脈絡的考量」（ $t=2.17, p=.034$ ）、「事件發生導因於多重複雜因素」（ $t=3.03, p=.004$ ）、「歷史事件的同感同理」（ $t=2.76, p=.008$ ）、「從不同觀點理解歷史事件」（ $t=2.72, p=.008$ ）。質性資料顯示，學生在修復式對話活動中展現同理、回應傷痛與批判思維能力，例如「上完探究後，這種感觸特別深刻，要判斷一個歷史人物前，把他的感受、思想及背景一起考慮進去是很重要的，可以進而理解他的處境與作為」。再者，也有學生表達對敘事建構的困難，顯示未來課程可強化歷史敘事與批判性論述訓練。

此外，學生亦逐漸從「背誦歷史」轉向「思考歷史如何關乎自己與我們的社會」，例如有學生回應：「歷史是跟現在有關連的」、「之後遇到內涵相似的事件時，能意識到」、「更能理解當代相關事件的重要性」。

教學原則與實務建議

本課程歸納出四項教學原則，提供教師在實務現場參考：

1. 彈性引導：價值議題的討論需要深思熟慮，也需要就學生的回應進一步深化引導，除了給予閱讀時間外，也可調整文本難度與篇幅，減輕閱讀負擔，讓學生充分進行資料詮釋、思辨與評估。
2. 設計提問：以核心問題引導學生探究歷史意義與道德複雜性。核心問題的設計可更明確，如「艾希曼只是一個聽命行事的公務員？」可調整為「艾希曼是聽命行事的公務員還是加害者？」有助於學生在兩種觀點間進行權衡，協助組織論述，避免直接進行開放式撰寫之難題。
3. 提供鷹架：協助學生掌握史料分析能力與角色視角轉換。進行修復式對話時，部分學生僅停留於自我感受，少數已能引用當事者紀錄。為增強學生史料素養，可增設「因為我看到什麼證據，所以我覺得」模板，引導學生依據史料形成論述依據。
4. 綜合任務：此次課程對歷史敘事寫作之著墨有限，在 6 堂歷史課的時間範圍內難以充分實現，未來可設計總結性任務或歷史短文論述，提升學生綜合表達能力。

結語：和解，從一堂課開始

歷史中的傷痕無法被抹去，但可以被記得、被理解、被回應。歷史教育的目標，並非讓學生記住誰對誰錯，而是理解「為什麼曾經發生」、「過去人們的想法」，思考「我們能否幫助當下生活更好」。社會和解通常被視為轉型正義的終極目標，關係修復非一蹴可幾，在歷史課，我們可以讓看不見的被看見，讓傷痕被理解、讓創傷被聆聽，以培養年輕世代的關係修復能力。

資料來源

李涵鈺（2025）。從理解到和解—歷史探究式教材之設計與發展。國家教育研究院研究計畫，計畫編號：NAER-2022-022-C-2-1-E2-01。執行日期：2023-01-01 至 2024-12-31。連結網址：

<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=14317263>；

<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=16010045>