

教育及轉型正義研究

# 轉型正義方法 對教育的力量

後衝突教育重建及轉型正義

Lynn Davies | 2017年3月



## 轉型正義、教育及建設和平計畫

本研究計畫探討轉型正義及教育於建設和平背景下的關係，包含轉型正義如何確保學校課程與過往遺緒密切相關，以打造教育體系的改革；如何幫助孩童及青年重返社會，以及教育如何促使年輕世代參與轉型正義的工作。本計畫最終出版《轉型正義及教育：學習和平》（SSRC，2017）一書，並提出一份總報告書。欲瞭解更多本計畫的細節，請見 [www.ictj.org/our-work/research/education-peacebuilding](http://www.ictj.org/our-work/research/education-peacebuilding)

## 作者簡介

Lynn Davies為伯明罕大學教育學院的國際教育名譽教授。曾於模里西斯、馬來西亞及英國從事初等、中等教育及師資培育的教學工作。其研究及諮詢領域為教育治理及學校改進，並著重於衝突、極端主義及各種國際背景下的安全。這涉及能力發展、權利與校園民主方面的諮詢及評估工作，特別是在在脆弱背景（contexts of fragility）下建構有助於韌性及社會凝聚力的教育。Davies於安哥拉、波士尼亞、甘比亞、科索沃、巴勒斯坦、馬拉威和斯里蘭卡均有相關經驗。其著作包含《教育及衝突：複雜性與渾沌》（2004）、《反極端主義教育》（2008）、主編《渾沌後現代世界中的性別、宗教及教育》（2013）及《危險之神：安全、世俗主義與學校教育》（2014）。

## ICTJ簡介

國際轉型正義中心（International Center for Transitional Justice）協助社會對抗人權侵害事件，以提倡究責、追求真相、提供賠償及建立可信制度。我們致力於維護受難者權利及提倡性別正義，就轉型正義方法而言，包含刑事訴訟、賠償措施、追尋真相記憶以及機構改革，並提供專家建議、政策分析及比較研究。更多資訊請見 [www.ictj.org](http://www.ictj.org)

---

本出版物之觀點並不代表ICTJ。

© 2017 國際轉型正義中心版權所有。未標示作者完整姓名，不得將本出版物複製、儲存於檢索系統，或以電子、機械、影印、錄影或任何其他形式與方式傳輸。

---

## 編輯凡例

為利讀者利用本正體中文譯本檢索原文，正文側欄均標識原文頁碼，如對本譯本有任何建議，歡迎聯繫行政院人權及轉型正義處。

---

## 目錄

1. 建設和平、轉型正義及教育 .....	1
2. 教育於以往衝突中的角色 .....	5
3. 對教育採取正義敏覺方法的機制 .....	9
結構改革 .....	9
課程變革 .....	10
教學方法 .....	15
學校文化 .....	16
師資培育 .....	18
4. 對教育採取轉型方法的挑戰.....	20
更廣泛的教育運作背景.....	20
面對過去的意願 .....	21
批判性思考的阻礙.....	22
計畫與規劃中的決策.....	23
評估轉型正義措施的影響.....	24
5. 結論 .....	25

## 1. 建設和平、轉型正義及教育

1 本論文探討後衝突背景下，**轉型正義方法 (transitional justice approach)** 對教育重建的影響。而其核心問題為，衝突或重大侵害人權事件發生後，轉型正義的短期目標如何引導教育改革，進而達成「保證不重犯」(guarantees of nonrepetition) 的最終目標？轉型正義方法如何透過教育具體促成建設和平 (peacebuilding) ？

教育中的轉型正義方法非常獨特、有效且具影響力，但同時也帶來巨大的挑戰，這些方法能將教育從問題的一部分，轉化為邁向和平社會的一個環節。

於大量文獻中，針對建設和平（及建設和平教育）的定義各有不同，但參考 Johan Galtung（譯註：挪威社會學家）的著作，基本上可分為「消極和平」（negative peace）及「積極和平」（positive peace）。前者指消除戰爭或暴力，後者則指消除暴力的根本原因，並追尋能解決社會不公義的結構性變革，以作為維持長久和平的辦法。<sup>1</sup>顯然「建設」（building）的概念代表一個過程，而非結束，和平不是能完成的一件事情，而是一種動態情況，這種情況具備一些要素，讓暴力衝突於現在及未來發生的可能得以降低。

此種背景下，轉型正義強調的是平復層面。轉型正義是指「社會為確保究責、實現正義及達成和解，而試圖面對過去大規模侵害事件之遺緒的相關過程及推動機制」<sup>2</sup>；而為建設長久的和平，轉型正義預設必須先承認及平復補償人權侵害事件，對許多人而言，此種平復包含嘗試彌補過往被剝奪社會及政治利益的不公義，例如被剝奪的教育機會與學習權。

建設和平的過程中，轉型正義的獨特性彰顯於幾個層面，且各有其重大教育意涵。首先是在此種背景下，過去大規模人權侵害事件的問題。轉型正義的措施不一定會與個人或小群體的刑事犯罪有關，而是與系統性、長久的暴力相關。此種暴力不僅對群眾權利造成不利影響，甚至威脅其生命，其中包含理應負責保護其公民的政府所施加或允許的暴力，於此種情況下，實現正義已超出刑法的「正常」（normal）機制，因此應擴大其定義，將戰爭罪及危害人類罪涵蓋其中。過往由政府助長的人權侵害事件留下複雜且多面向的遺緒；處理這些問題的過程中，正義的概念已從「常規」（regular）審判擴大到涵蓋其他機制，例如真相委員會及記憶相關措施、彌補計畫和司法、軍隊及警界改革。由此可見，轉型正義過程會牽扯到具複雜授權事項、規則及

2 程序的新穎制度，而這些機構技術上的運作方式令社會難以理解。為了使這些過程合

法化並達到預期效果，可能會需要某種形式的國民教育計畫。<sup>3</sup>在幫助學習者了解轉型正義的推動機制以及其必要時，正式教育機構也能發揮重要作用。

第二項獨特性在於「**轉型**」（**transitional**）這個術語本身。「**轉型正義**」（**transitional justice**）此術語首次出現於 1980 年代中期，當一體制試圖從系統性違反某些社會規範（norms）的衝突、威權主義或壓迫中，改變或過渡為更完善的民主法治體制，此種過程即為轉型正義，而一旦具有民主法治體制，便能避免未來此類事件再度發生。然而，對既有體制而言，推動轉型正義會為其帶來龐大的代價及危險。就如 Pablo de Greiff（譯註：人權專家）曾說過：「沒有任何轉型國家能正當主張在該領域取得巨大成功。」<sup>4</sup>目前並無任何經歷過轉型的國家起訴了**每一位**加害者，也無任何國家透過述說真相其他方式，而揭露每一位受難者的命運，或是徹底查明讓侵害事件得以發生的結構。然而 de Greiff 指出，要在「不尊重權利的過去」與「重視權利的未來」中間添上分隔線，轉型正義的過程發揮至關重要的功能，而這是一般司法系統不會面臨的功能及挑戰。因此「**轉型**」並非用來修飾「**正義**」一詞，而是指「**轉型時期的正義**」。所以轉型正義是追尋正義的一個「階段」，而在這追尋的過程中，教育應被視為極為重要的一部份。

第三項最主要的獨特性，是轉型正義會不斷回顧過去及展望未來，因為轉型正義的一項基本前提，即是「面對過去是創造顯然更加美好之未來的一種方式」。Clara Ramírez-Barat（譯註：隸屬奧斯威辛和平與和解機構 [Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation]）指出，轉型正義措施扮演關鍵的象徵性角色——藉由確認（與反覆確認）支持該措施的某些規範及價值觀，我們才得以與過去斷裂。<sup>5</sup>而另一個選項，「不作為」，則無法打造一個受難者、加害者及旁觀者能學習共存的空間。相較於因應特定違法行為所實施之正義，或如「分配正義」（distributive justice，儘管此形式亦可構成新社會契約之一部分）等其他形式之正義，此種「**矯正型**」（corrective）正義並不相同；其目標是打造以權利為基礎（rights-based）的文化，而此過程需要有關權利及其影響的廣泛知識，不但要能中斷報復和暴力的循環，更須了解仇恨如何擴大。

這就得說到轉型正義的第四項獨特性：尋求真相或「**承認**」（**acknowledgement**）的重要性。真相是任何壓迫體制的首位受難者。就如 David Guinn（譯註：紐約州立大學奧爾巴尼分校教授）認為，於專制體制下「道德規範會被顛倒，取而代之的是該體制文化的腐化視角，這使得現實被扭曲。」<sup>6</sup>而教育在某種程度上，一直都是找尋真相及承認此真相帶來影響的管道，只是該採納哪一版本的

「真相」便是應加以探究的問題。就承認而言，追尋真相包含指認陷於衝突中的人，也就是受難者、加害者及旁觀者。由於孩童會向他們的父母及祖父母學習，這種承認也會涉及不同世代，因此無可否認，特別是對個人及家庭而言，此種試圖指認及公開點名侵害事件及加害者的過程，會涉及教育上的問題。但此種指認亦可延伸至政府，因其關乎什麼會構成戰爭罪或危害人類罪，以及誰該為此負責。在確認所犯傷害的責任歸屬時，我們會開始看到對教育者來說很重要但具爭議的議題。

最後一項獨特性與第一項相關，也是轉型正義根本的的公共層面：新社會契約的概念。衝突及其長久遺緒影響「社會網絡的民主再生」（democratic regeneration of the social web），而轉型正義對公民社會的影響亦會延伸至此。<sup>7</sup>透過媒體、教育機構、文化活動、公務員及公民社會組織，新的敘事得以浮現，Ramírez-Barat 認為轉型正義的過程，通常會伴隨迸發有創造力的活動，但若要強化公共空間，則需要全體民眾具有評估正確資訊的能力，此外還需要在平等與包容的條件下，得以行使表達及結社自由的平台。<sup>8</sup>在獲致這些條件及所需知能的過程中，教育會深深有關。

目前為止所討論的內容總結如以下模型所示：

轉型正義活動的範圍	教育上的作用	建設和平的要素
為受難者進行平復及賠償	提供上學及接受高等教育的管道；於課程中辨識文化及語言	減少與教育有關的不滿
針對政府於暴力或壓迫中扮演的角色一事，尋求真相	理解衝突及長久遺緒的複雜原因；了解政府必須為過去負責	挑戰長久的不公義及傷害；增進公民信任
紀念與擴大宣傳計畫 (Memorialization and outreach projects)	傳播知識	支持言論自由、多元討論，並實踐知情權。
指認權利侵害事件	了解權利及侵害權利行為；了解維權法治	尊重他人權利；促進權利導向的文化，與培養對法治的尊重
指認加害者、受難者及旁觀者	辨識責任及人如何成為加害者	拒絕未來的權利侵害及擴大族群仇恨
為民主進行制度改革	改革教育機構使其更為民主；了解並實踐民主	支持公共空間的積極公民；強化公民社會機構

刑事司法	了解究責的正式程序及負責人；學習和解及交流	打破個人及群體間的報復循環；支持中庸文化
譴責暴力	挑戰校園與群體中的暴力及報復行為	使用非暴力的方法解決問題

必須於開頭就先聲明，我們無法保證能否達成這些成果。改變並不會以線性的方式發生，而且有許多要素，會阻礙教育經驗轉化為未來和平與民主的方針。反之，實現民主需要的不只有實施轉型正義措施。然而就本論文的論點而言，**若沒有**此類措施，修復公民信任或促進民主，便可能不完全，或受到威脅。

由此模型可見，我稱為「**正義敏覺**」（**justice sensitive**）的教育方法具高度政治性，除了要針對民主、權利及法治等教育層面進行政治學習，還要以批判性教學法為基礎，而此種教學法可能會挑戰政府或宗教領袖的權力與權威。該主要獨特性及此種正義敏覺教育方法的力量，恰好來自於其開誠布公的政治視角（political lens）。此時可以從人際觀點來教導如何解決衝突及和解，例如將教育著眼於家庭關係或小群體的遭遇，並希望藉此降低年輕人未來生命中使用或姑息暴力與仇恨的可能。然而，將正義納入考量的和平教育方法會需要更多元的方法，並在更廣泛的背景與歷史背景中  
4 定位暴力與衝突。理想上，這種方法不會忽略個人及人際關係，而更試圖了解暴力如何在社會中變成常態、仇恨如何生成，或現有分歧會如何受到操縱進而變成侵略行為，同時也會論及此種方法可能會如何牽涉教育機構（以下將對此進行討論）。

然而，轉型正義「回顧過去」的凝視，應一同探究教育本身，及教育於衝突及暴力中可能受到何種牽連。因此，相較於某些衝突敏覺（conflict sensibility）方法，正義敏覺方法對教育而言更為實用，且更能回應某些對於衝突敏覺方法是否能促進建設和平的批評。

「**衝突敏覺**」是指某組織於衝突情況中運作時，理解其運作背景的能力，並據以採取行動，以避免對該衝突造成負面影響，同時盡可能製造正面影響。<sup>9</sup>這有時會被視為建設和平的同義詞，但衝突敏覺奉行的「不造成傷害」原則，不一定會論及未來該採取何種行動以帶來改變。反之，正義敏覺教育回顧過去及展望未來的這種雙向凝視，會透過深度了解社會的過去，來創造嶄新、實際的未來。

## 2. 教育於以往衝突中的角色

5 教育在助長衝突及不公義上扮演重要角色。<sup>10</sup>從轉型正義的觀點來看，這點非常重要，因為這讓從事者或政策決策者能辨識先前的大規模暴力事件中，與教育直接相關的具體遺緒。首先，教育部門可能直接參與並助長衝突行為，以盧安達為例，胡圖族與圖西族間存在身分認同的問題，幾十年來這個問題一直受到操縱並不斷擴大，造成受教機會或名額上的差異。1994 年盧安達大屠殺後，國家進行重建，自此胡圖族與圖西族便一同受教育，並使用相同的歷史課本。然而，負責授課的教師可能曾為大屠殺的受難者或加害者，甚至其中有些教師及學校行政人員曾不斷散佈充滿仇恨的意識形態、組織民眾並親手殺人。這便是難以處理的遺緒。

在許多衝突下，更為普遍的是教育隔離（educational segregation）的遺緒，這是指不同族群擁有不同的受教權，包含受教育的時長或品質有所不同，或者強化種族、階級或宗教間的分歧，甚至是這兩種層面兼具，這種情況造成的不滿便會助長衝突。南非在種族隔離制度（apartheid system）下，白人、黑人、有色人種學校享有的資源便有巨大的差異，儘管轉型期間實施了教育改革，但因歷史造成的不利處境依然非常普遍，像是學校資金不平等，加上新舊菁英能獲得較好的教育品質，使權力與特權模式強化。在北愛爾蘭，簽訂和平協議後，新教及天主教學校的分隔依然存在，即便兩者享有的資源差不多，卻缺乏文化／宗教融合的機會；兩者的住宅區也被分開，通常有實體的分界線，例如臭名昭彰的「和平牆」（peace wall）。波士尼亞與赫塞哥維納始終以族裔民族主義分歧為特徵，保留了不同的「語言」及表徵了「人造民族」（artificial nations）的民族主義文學、音樂與詩歌。而與北愛爾蘭的情況相同，促進多元學校融合的措施尚未成功。在斯里蘭卡，因種族、宗教及語言的混和因素，學校及高等教育機構依然以僧伽羅、泰米爾及穆斯林學生劃分。雖然有融合與交流計畫的相關措施，但大部分僧伽羅及泰米爾學生仍然不會一同上課。部分泰米爾人對於政府給予泰米爾地區（包含學校）的資源較少感到不滿，顯示上述問題仍具有高度重要性。

在其他地方，此種分歧是出自社會經濟因素，像是富裕及貧窮學校間的分隔，甚至在偏遠地區完全沒有學校。例如在獅子山，雖然教育並非被認為是引發 1991 年內戰之反叛運動的直接原因，但毫無疑問的是，貧困與缺乏機會的不滿情緒促進武裝團體的招募。該國目前實施的解除武裝、解除動員及重返社會計畫或許會減少暴力事件，但若某些群體獲得機會而其他群體沒有，或畢業生找不到工作，不滿的情緒也可

- 6 能持續加劇。在秘魯，不論是以前或現在，社會不平等都是基於深受經濟分歧影響的種族／語言因素。光明之路（自稱秘魯共產黨）與秘魯武裝部隊之間的暴力衝突持續 20 年，外界普遍認為其中一個因素就是教育，這種摩擦加劇長期以來的不平等及排他現象，導致該國被描述為由「許多秘魯」（many Perus）組成，而在衝突期間，農村、貧困地區、安地斯山脈、雨林地區及城市貧民窟遭受到的打擊最為嚴重。在瓜地馬拉，直至 1980 年代前，國家機構變得愈來愈排他與反民主，歧視社會上較不富裕的人，尤其是內戰時中的原住民群體，既為武裝反對派的主體，其亦是種族滅絕的主要受難者。目前原住民人口仍然沒有受到高度重視，顯著比例的人無法上學，這對本應發展重要技能及增長見識的青少年來說是特別大的問題。

影響教育的衝突遺緒有非常多種，包含可辨識的不同群體間接受優良教育的機會不平等，導致就業與掌權機會明顯不同；缺乏融合，導致不同群體之間的刻板印象、不信任甚至仇恨長期存在；對少數群體的文化或語言缺乏認可，進而引起不滿，這些情況都會相互重疊。不論是終結衝突、試圖促進融合或補償教育，都只能輕觸深遠歷史遺緒的表面。此種遺緒也會出現在課程及教學中，像是正式或非正式課程被用來培養學生的仇恨，而在獨裁專政的情況下，也能用來灌輸單一敘事。下圖顯示學校教授衝突的不同方式，沿兩條軸線分別標出積極和消極、負面和正面。<sup>11</sup>

		積極方法			
提倡負面 衝突	仇恨課程 (Hate curriculum)	對抗暴力及權利侵害事件的行動 (Action to challenge violence and rights violations)	提倡正面 衝突	國防課程 (Defense curriculum)	對話、相遇、民主 (Dialogue, encounter, democracy)
	刻板印象及忠誠 (Stereotypes and allegiances)	學習有關政治衝突的事物 (Learning about political conflict)		視暴力為正常 (Violence as normal)	解決個人衝突 (Personal conflict resolution)
	視戰爭為例常 (War as routine)	包容 (Tolerance)		於討論中忽略（衝突） (Omission from discussion)	內在和平 (Inner peace)
		消極方法			

最糟的情況如左上象限所示，學校透過詆毀從屬群體（subordinate groups）、故意帶有偏見的課程，以負面態度積極教授仇恨；甚至能加入軍事訓練及國防課程，將敵人描繪成一種持續的威脅；有意或無意的透過不同科目的教科書教授刻板印象。接著是左下象限，此象限的方法仍屬負面但較為消極，學校沒有任何挑戰「視暴力為正常」這種觀念的作為，或單純不討論該國家發生的衝突。歷史課本涵蓋一系列的戰爭，暗示戰爭狀態無法避免；公民教育及公民權課程中僅教授公民義務，卻無提及政府應予公民之保護及權利。

- 7 在右側，學校開始提倡「正面衝突」（positive conflict）。右下象限所示為較消極的方法，學校會教授內在和平、包容多樣性或解決個人衝突。右上象限則較為積極，學校會針對該國家發生的政治衝突，提供批判性學習，讓學生能透過對話與他人及差異互動，學到正面衝突如何在民主制度中運作。最後，這些學校教導學生有關公民權及公民運動的技巧、方針與作法，以挑戰暴力及戰爭。當然，學校能同時做這些事，但轉型正義方法會首先著重於右上象限的方式。

有人會說應對衝突的消極方式跟積極與開放的方式一樣危險，如同 Tony Gallagher（譯註：貝爾法斯特女皇大學的教授）指出，猶太人大屠殺（Holocaust）當初發生「是因為那些想謀殺的人很積極追求其目標，而那些通常會反對這種措施的人，往往僅採取一點行動或完全無作為。若猶太人大屠殺是源於特定族群體或文化歷史，則避免此類事件再度發生便相對簡單。若冷漠或類似之事物才是其背後成因，要避免再次發生則相當困難。」<sup>12</sup>

為了轉型正義的目標（特別是防止再度發生），我們不能讓敵意或冷漠繼續存在。當然正式課程中應對衝突與和平的方式會與有關角色與關係之隱性課程重疊及融合。如上所述這可以與隔離連結；應對衝突與和平的方式也與學校文化交疊，而學校文化有可能相當暴力，或是藉由其本身崇尚報復或羞辱性的懲罰體制，而縱容報復行為。暴力行為的受難者較有可能成為加害者，而在學校總是保持沉默的學生則較有可能成為旁觀者。

教育中，正義敏覺的方法應首先考慮能否改變教育對衝突的負面影響，還有在**特定背景下（in a specific context）**最好的切入點為何。我們未必能徹底改造教育結構（如北愛爾蘭及斯里蘭卡），所以必須——且已經——找到妥協的方法。在一種背景下富含希望的事情，在另一種背景下可會變得很危險。承認文化認同及語言在瓜地馬拉或許可行，但在波士尼亞與赫塞哥維納，可能會導致嚴重分裂，並遭時常誇大差異的「民族主義者」（nationalists）操縱。因此，儘管過去的負面影響始終存在於框架

中，但展望未來的方針可能不會直接對應這些影響。區別消極與積極的關鍵在於，單純消除有害的影響而沒有找尋積極改變的手段並不足夠，有害的影響包含帶有偏見的課程，而積極改變的手段則像是將學校文化轉變為修復式管教(reparative discipline)，並以權利與民主精神為校園風氣。

鑑於教育對不公義造成的重大歷史影響，起初令人費解的是為何包括真相委員會及法庭在內的轉型正義措施，未能完全授權推動教育改革或為年輕人製作教材。如同在祕魯與智利有針對課程的建議，但在祕魯沒有一項建議受到採用。Karen Murphy（譯註：美國賓州州立大學教授）指出，全面性教育改革鮮少能順利融入更廣泛的轉型正義框架。<sup>13</sup>實際上，在衝突發生後，決策者可能不願認同教育將帶來助益。最明顯的是缺乏解決過去問題的政治決心。教育在機會差異上具把關作用，因此教育是敏感的議題，且改革需要達到更廣泛的共識，而後衝突社會通常缺乏這點。反之，或許有人會爭論，激進的教育改革能顯示出政府處理過去問題的決心有多大。為了未來的建設和平，顯然我們不得不分析衝突發生或鎮壓時期之前、期間或之後，教育領域發生了什麼事，且在必要的情況下，我們必須挑戰這些事。

### 3. 對教育採取正義敏覺方法的機制

#### 8 結構改革

若學校教育的種族／宗教隔離措施等廣泛且根深蒂固的劃分結構受到衝突牽連，即須採取相應措施，來消除這種劃分帶來的更大傷害。<sup>14</sup>舉例來說，歷經 40 多年的種族隔離制度後，南非必須廢除使學校基於膚色而隔離且不平等的舊立法，開放其他背景的學生就讀以往的白人學校。然而，Murphy 認為與其他分裂及轉型中的國家相比，南非的改革相對較罕見。<sup>15</sup>

但 Murphy 也指出，若一個社會轉型後仍保持分裂與充滿敵意的狀態，學校整合並不會有太大效果。在處理過去問題上，若沒有更大的決心，那在此種情境下，也會缺乏改革教育部門的決心。波士尼亞與赫塞哥維納與北愛爾蘭為例，衝突「終結」（ended）的方式會深刻影響其個別轉型的型態及特點。波士尼亞與赫塞哥維納於 1995 年簽署《岱頓協定》（Dayton Accords），北愛爾蘭於 1998 年簽署《貝爾法斯特協議》（Belfast Agreement），兩者的衝突都是靠協商來終結。在這兩種脈絡下，簽署和平協議後，不僅教育改革被大幅忽視，其他關鍵因素，如對過去的闡釋，或政治／文化權力與認同間的關聯，也都受到忽略，<sup>16</sup>與原本的目的背道而馳。這些協議為了尊重複雜的文化、語言、宗教及政治認同，反而將隔離合法化。確實，這兩份協議都透露出對群體身分被另一群體威脅或併入的恐懼。

在衝突後考慮對教育部門結構進行改革時，一個相關問題便是語言議題是否為邊緣化或同化的手段。鼓勵在教育中使用少數民族語言這件事，普遍伴隨著許多爭論與困境。從教育學的角度來看，母語教學在早年可能有好處，但從轉型正義的觀點來看，問題在於：缺乏對少數民族語言及文化的接納，在過去是否是衝突本身的一部分。此外，課程變革及結構改革還須要針對不同語言的群體，配置教師及資源，以及於不同政治領域認可語言。

在斯里蘭卡，由於此種語言隔閡，進行結構性的整合會比在北愛爾蘭及波士尼亞與赫塞哥維納困難許多。推廣第二國家語言不單是一個課程領域的問題：若成功推行，便代表教育及治理上的改革皆朝向真正雙語制邁進。但要使第二國家語言得到接受，必須確保真正平等的教育資源分配，例如在斯里蘭卡，應平等分配資源給泰米爾與僧伽羅（與穆斯林）學校，接受中學後教育的機會也須平等。此外，更應廣泛考量

- 9 權力及資源平等。衝突的根源並非民眾無法溝通，而是關乎不同語言／種族群體的生活條件，與其對自主性的訴求。

因此，轉型正義方法下的結構改革應持續考量這種根源，當然也必須務實。北愛爾蘭在建立完全整合的學校上始終缺乏進展，因此衍生一項有趣的措施，稱為「共享教育計畫」（Shared Education Program, SEP），作為天主教及新教學校的合作網絡。實施共享教育計畫後，學生須要到不同校園一起上某些核心課程。初期有須多人擔憂這樣的安排會導致更大嚴重的教派暴力，但評鑑發現目前為止沒有發生這種情況，學生都很樂於和其他地區的學生一同參與活動與見面。比起單純讓民眾相互接觸，此種「接觸理論」（contact theory）精緻化複雜許多，其中過程包含實驗、從錯誤中學習、由下而上的冒險。許多學生都認為交朋友時，彼此共同的興趣比宗教還要重要。從這種共享課程的哲學中出現了一種中心思想，那便是將界線留在原處，但讓它們變得沒那麼重要。<sup>17</sup>

如我們所見，就是否該把改革的重點放在「差異」而言，每個國家的背景都明顯不同。若不平等反應在種族分歧時，則在確定差異的輕重緩急時，嘗試重新分配群體間的資源、給予文化認可或更多受教育的機會便很重要。但若試圖融合的舉動反而導致更深層及強烈的「民族主義」（如波士尼亞與赫塞哥維納的情況），且不受害怕同化的家長支持（如北愛爾蘭的情況），或讓焦點從真正的問題上轉移（如斯里蘭卡的情況），比較好的方式是接受不同群體間的界線，並想辦法降低差異或操縱的影響。

## 課程變革

課程變革能指兩件事：第一，可能需要清除具有冒犯性教材的課程；第二，了解過去的事件並非是無法避免的，而是個人及群體做出決定後的產物。<sup>18</sup>對過去不公義遺緒敏覺的課程應涵蓋新的歷史敘事，還有人權與民主公民的教育。固然，這些變革必定伴隨不同爭論。

### 歷史

就課程變革而言，轉型正義的教育策略中，最明顯的部份是對歷史的處理方式。舉例來說，Elizabeth Cole（譯註：人權專家）認為，歷史教育或許有助於達成轉型正義的目標，但若不處理部門的改革，則歷史教育也可能削弱這些目標。<sup>19</sup>考量到歷史教育於衝突結束後的角色，民眾普遍認為，全民接受的歷史敘事不應掩蓋造成重大痛苦的行為，也不應排除非勝利者的經歷，這些非勝利者包括女性、經濟上處於邊緣地位的人，也不該排除在國際衝突的情況下，遭遇內團體（in-group）國家殘暴行為且

成為歷史暴力受難者的其他國家國民。<sup>20</sup>基於此想法，Elazar Barkan（譯註：哥倫比亞大學國際與公共事務教授）談到，從大致上是事實（且大致上不具啟發性）的「勝利者歷史」到相反視角的轉變過程中，<sup>21</sup>歷史教育必須利用各種資源，重建歷史背景與其具有的複雜性及細微差別。例如，Mario Carretero（譯註：馬德里自治大學教授）與 Marcelo Borrelli（譯註：隸屬阿根廷國家科學及技術研究委員會）建議，解釋歷史變化與衝突時，不僅要以人類的目的與目標為根據，還要分析其中的社會結構，連結人類行為與社會條件，並避免過度簡化（好與壞、無辜的受難者與壞人）。<sup>22</sup>

然而，Cole 也就歷史教學中應如何看待真相與和解委員會之工作，提出問題。雖然真相委員會有助於建立有關脅迫與權力濫用的敘事，但歷史學家不應限制自己，而不發表有關過去的競爭性敘事；他們應該創造一種敘事，允許競爭的聲音存在，揭露所有行為人的期望。在歷史課堂中的審議式民主、辯論及對話，是民主政治文化的重要先鋒。可能會有人認為教授歷史的**方式**應置於教科書改革之前。例如，由「面對歷史與自我」（Facing History and Ourselves）（譯註：民間組織）開發的南非歷史課程，要求學生藉由人權視角，探索暴力的過去和驅動這種過去的人類行為。南非學生還必須研讀轉型本身及該國實施過的轉型正義措施，例如真相與和解委員會。<sup>23</sup>簽署《岱頓協定》15 年後，波士尼亞與赫塞哥維納現在有「**教科書編寫和歷史教科書評估指南**」（Guidelines for Textbook Writing and Evaluation of History Textbooks），所有教育部門都採用這些指南，而歐洲安全與合作組織正在實行「未來的歷史」（History for the Future）計畫，旨在透過教育實現和解。<sup>24</sup>

中學歷史課程修訂能反映及體現國家將轉型正義推動過程制度化的決心，例如官方對承認和修復的姿態。在這方面，德國時常被拿來與日本比較，二戰結束以來德國教科書的變革，及承認猶太人大屠殺都被完整記錄。<sup>25</sup>然而，除了民族主義方面的主要分歧外，德國及日本面對自身過去的態度有個有趣的對比，那便是反抗的問題。如今，反抗者的角色已成為大多數猶太人大屠殺教育課程的一部分，但戰時的日本幾乎沒有任何反抗獨裁主義的傳統，以至於教學時沒有正面例子可用。然而，儘管有關反抗、團結及救援的記述已涵蓋於擬議中但尚未啟動的波士尼亞真相委員會，但這些記述在真相委員會敘事中的代表性仍然不足。在波士尼亞，一群作家以該國內三大種族群體的口述歷史為根據，彙編了一本鼓舞人心的書，名為《**邪惡世代的好人：波士尼亞戰爭中，同謀與反抗的肖像**》（Good People in an Evil Time: Portraits of Complicity and Resistance in the Bosnian War）。<sup>26</sup>另一個例子是 Joachim Fest 的《**不是我：德國童年**》（Not Me: A German Childhood），該書描繪了一個反抗納粹主義的家庭及這種正直帶來的後果。<sup>27</sup>這些記述有助於讓孩子們了解為何有些人能

起身反抗，而另一些人卻陷入仇恨或敵意，因此非常重要。

歷史課程改革的兩個基本層面為：第一，由誰編寫新版本；第二，學習者如何解讀。近期一本重要的彙編合集是《歷史教育和後衝突和解》（**History Education and Post-Conflict Reconciliation**），這本書探討共同編寫歷史教科書這件事，<sup>28</sup>這點很重要，因為正如Rosalie Metro（譯註：密蘇里大學教授）於其後衝突歷史研究中指出，她稱為「群際接觸」（Intergroup encounter）的課程修訂，可能會加劇、也可能改善後衝突背景下的衝突。其研究聚焦於泰國的緬甸移民與難民群體。在泰國，由於歷史記述存在廣大分歧，因此歷史課程始終具有爭議，這取決於這些課程是以緬甸為中心，抑或是參照族裔民族主義將緬甸人描繪成壓迫者。許多因素阻礙不同利害關係人就課程修訂達成共識，包括語言及課堂，但也有參與者擔心，若以批判性方法教授學生歷史及認同有關課程，學生會不再尊重長輩。<sup>29</sup>

最後，Michele Bellino（譯註：密西根大學教授）提出了重要的一點，即歷史教育仍然仰賴學習者與自身生活的連結。<sup>30</sup>她問道：「若當代犯罪凌駕於近代的種族滅絕、當對於暴力的記憶被視為對和平的威脅，那教育者該向年輕學習者傳授什麼？」在瓜地馬拉，許多計畫便是以當地經驗為基礎：學生們先是製作了一齣戲劇，隨後拍攝一部影片，名為《隱藏的事物終將被揭露》（**There Is Nothing Hidden That Will Not Be Revealed**），講述 1982 年村落發生的大屠殺及村民逃往墨西哥的故事。該戲劇持續由往後的歷屆高中生製作，甚至在全國學校與市政廳巡迴演出。<sup>31</sup>

### 人權及公民權教育

在轉型正義的背景下，人權與公民權教育似乎是課程改革中較為明顯重要而關鍵<sup>11</sup>的領域。然而，就如歷史教學，人權及公民權教育也衍生了許多疑問。現今，許多學校人權教育的核心都是反種族主義、反性別主義與尊重多樣性等議題，並且經常參照學生當前情況。相較而言，轉型正義方法的獨特性在於，它會根據過去權利如何受到侵害，與未來需要做什麼來維護這些權利，來推動對權利的理解。「去權利化」（derightsification）如何發生？究竟怎麼可能有些人不被當成人看待，且不值得享有權利呢？

然而，探討過去的權利侵害事件，對教師來說也是個困難的領域。為了避免其中太複雜的內容，一些教育工作者嘗試處理過去的去人性化問題時，更傾向談論「人類價值觀」（human values）<sup>32</sup>。然而，此種方法可能會含糊不清，且論及「誰的」價值觀勝出時，也無法解決某些困難。為了避免這些困難，從幾項公約肯認的一系列權利著手則效果較佳。如聯合國兒童基金會及救助兒童會等許多國際組織，都會利用這

些權利，來提倡人權及兒童權，以作為建立兒童友善及非暴力學校的方式。國際人權框架也超越宗教考量，因此權利提供了一個世俗但普遍可被接受的框架，來討論價值觀並決定哪些事可以被容忍，哪些又不行。<sup>33</sup>

然而，從教育學的角度來看，僅能依照每個特定背景的現實情況，來決定談論權利的切入點是學生個人及其家庭，又或是國家與國際層級的權利侵害行為。應慎用國際組織編寫的人權教育手冊。在某些國家與宗教背景下，人權本身可能是個敏感話題，但兒童權利可能更容易運用。在不同的框架下，可能會有不同的著手方式，因此制定策略便相當重要。舉例而言，在阿富汗可向家庭展示一本為他們準備的圖冊，內容描繪《古蘭經》中陳述的人權，之後他們便可能理解讓女孩接受教育的重要性。<sup>34</sup>

然而，從轉型正義的角度來看，著重在過去的侵害事件，不僅是為了對以往的遭遇產生同情而已。權利導向的方法，如轉型正義提議的方法，不僅是指受難者所受之蓄意傷害受到肯認，更需獲得「作為個體人類的道德地位」（moral standing as individual human beings）<sup>35</sup>。也就是指肯認受難者為權利持有人及公民。對教育而言，這意味著需要促進大眾理解權利及公民權，以及作為公民擁有受法律保障的權利又代表什麼。這種方法對未來的多元性很重要，因為這代表民眾毋須去愛或喜歡某個人或某些群體，才能知道他們都擁有相同權利且必須尊重這些權利。因此，比起那些圍繞在與「他人」（others）接觸或試圖灌輸學生同理心或友誼的方法，教育背景下的轉型正義方法有時更有力量。在轉型正義的框架中，權利的普遍、不可分割本質便是普遍人道主義（common humanity）。於此層面，轉型正義的獨特之處在於其處理「差異」（difference）的方式。其擺脫學生交流、文化節慶及「搭建橋樑」（bridge-building）等形式枯燥的多元文化主義。如Peter Woodrow 與 Diana Chigas 針對和流離失所的返家者辦理活動的討論中指出，這種活動帶來的經驗通常經過精心設計，並不一定能處理那些群體間的分裂與連結，也沒辦法解決引起衝突的因素與長期的不滿。<sup>36</sup>若要讓人們互相產生共鳴、表露與設法處理異議，那就要找到新的辦法。

關於這點，有個能追溯到 1980 年代瓜地馬拉例子。歷經多年的暴力後，人權語言的傳播創造了政治的空間，讓受難者運動得以浮現。這樣的空間讓遭受暴力事件的人有了不同角色，他們不再只是權利侵害的受難者，還是具有身分的行動者，及參與社會變革的組織成員。<sup>37</sup>有了這種觀念後，歷史澄清委員會（Commission for Historical Clarification）開創了所謂的「100 個指標性案例」（100 illustrative cases），這些案例闡述不同受害經歷時，更詳細展示這些暴力的特性。這些五至十頁的案例能作為學校的教材，不僅濃縮了當代的恐怖及暴力事件，也深入探究了當事人

- 12 或群體的生活，以及他們生活的背景。例如，一名被綁架的可口可樂員工講述了勞工運動的背景，或有個高地大屠殺的故事，講述了群體面臨土地鬥爭的歷史及如何團結起來。這些案件的部分優點在於，它們重建了當地歷史，使權利相關經驗更為具體，並連結歷史與現在。因此，從轉型正義考量人權教育時，有個很重要的觀點，是不要單純將有關過去侵害事件的訊息描繪成恐懼與犯罪，而是也要展望正面的未來，並強調共同價值觀及權利的共通性。透過Robert Fullinwider（譯註：公共政策學者）所述「可用的過去」（usable past），<sup>38</sup>學生能從其中找到可以留傳給後代的價值觀及課題，並了解並非一切都是黑暗的。在學生開始追尋正面的國家認同後，可再運用一些過去例子來證明、說明或慶祝其國家認同。

與此直接相關的便是公民權或公民教育領域。確實，由於衝突後通常需要龐大的時間來商定與制訂敏覺的歷史課程，因此有時直接採用或實施公民教育課程會更快，實際上這便是阿根廷與智利於 1980 年代後期與 1990 年代初期的作法。然而，若不承認過去發生的錯誤行為，那公民教育可能會很抽象。以瓜地馬拉的情況當作例子，Elizabeth Oglesby（譯註：亞利桑那大學教授）談到在課程文本中，近代衝突被歸因於一種未具體說明的「暴力文化」（culture of violence），這樣的原因既冗贅又含糊不清，不僅沒有達到澄清衝突的效果，還反而使其被削弱及模糊化。<sup>39</sup>同樣地，有種危險始終存在，即公民教育被直接用於滿足民族主義及愛國主義之目的（例如學習成為「良好與盡責的公民」（good and dutiful citizen）），而非用於嚴格審視過去有哪些人被剝奪了公民權，此類審視可能也包含探討女性是否真正是體制下的公民。<sup>40</sup>

類似的爭論假設，就衝突後誕生的和平教育而言，若形式流於枯燥乏味，則處理對過去的責任與未來融合的議題時，可能會產生反效果。Gustavo Palma（譯註：瓜地馬拉教育學者）評論瓜地馬拉的改革文件時，指出當中對和平的概念就是指完全的和諧，要達到這種和平「必須」（must be）沒有任何瑕疵，這顯然不切實際。<sup>41</sup>即便解決衝突的技能重要又實用，但迄今為止，大多數後衝突教育工作中所使用的技能可能依然抽象。不論是透過「角色扮演」（role-playing）或技能教學，都可能讓這些技能停留在個人層面，例如調解兩名學生間的衝突。因此，急難教育跨機構網路（Inter-agency Network for Education in Emergencies, INEE）的新和平教育計劃中，所提出的和解模組可能會被批評為不具政治意義；其內容全是關於識別會阻礙和解的情緒，及「理解和解是種雙贏」（understanding that reconciliation is a win-win situation）。該模組指出：「自傲及受傷是兩種很常見的情緒，這兩種情緒會阻礙我們在衝突後達成和解。雖然正義時常被引述，但這些與正義的關聯非常小。」<sup>42</sup>該模組坦承這與人際有關，但即便如此，它是否具有更廣泛的影響這點值得存疑。有關請

求寬恕與擁有「內在平靜」(internal peace)的問題都不被視為問題。若轉型正義方法不僅是為了維持現狀，則需要以聳動的方式呈現。經歷過戰爭的孩童知道現實的樣貌，這種樣貌與常規理想並不相符。Michele Bellino 談到，比起一貫的敘事，年輕人更常透過沉默、逃避及爭論，來了解瓜地馬拉有關社會及政治暴力的經驗。<sup>43</sup>

因此，持續進行政治教育極為重要。如許多作家指出，民主並非一種憑直覺的實踐，必須先有概念性知識與將其實際應用的技能與行為後（無論是應用於學校或教師培訓學院），才能習得民主。<sup>44</sup>除非學習者與受訓教師以民主方式學習，否則他們也不太可能以非獨裁的方式進行教學。<sup>45</sup>教師培訓機構及學校都需要有參與性結構，例如展現民主程序的學生會、治理部門的代表、課程委員會及同儕調解系統。然而，Scherto Gill（譯註：薩塞克斯大學客座研究員）與 Ulrike Niens（譯註：阿爾斯特大學研究員）指出，將校內政治參與作為積極公民的教學策略並非永遠可行的原因。<sup>46</sup>透過參與能挑戰現有權力關係與機構文化，若要加強公民教育方法，須要由教師模擬民主情境，而這對一般受過常規訓練的教師來說也是一項挑戰。對正在克服政治衝突的社會而言，這種困難又會更大，舉例來說，黎巴嫩學校進行的研究顯示，學生能於公民課獲得民主實踐的知識及進行重要的對話；然而在日常生活中，他們沒機會體驗反映其學習內容的民主環境。<sup>47</sup>

有個類似的問題攸關於教導與學習轉型正義的另一個主要概念：法治。Erika George（譯註：猶他大學法學教授）指出，法治作為一種概念及制度，在衝突社會中經常被根除或可能永遠無法紮根。<sup>48</sup>建立或重建法治需要建立大眾對人權的普遍決心，與憑藉法律和政治過程而非暴力來解決衝突的意向。這件事實強調時機問題：當校外的日常無法印證法治，或建立對法治的決心僅能透過教育過程時，在學校教授法治是否有任何意義？若學校不開始理解權利、民主與法律，那麼又有誰會呢？

## 教學方法

與課程改革並行的是正義敏覺改革所需的教學方法，包括鼓勵批判性思考的技巧、民主與參與性的教學法，並且須有反思所學的學生。轉型正義觀點需要對以下持有開放態度：替代版本的歷史，以及獨裁主義和暴力的替代品。對話與質疑成為一種日常習慣。此種對現況的質疑應連結至實踐積極公民權的技能，因此年輕人未來便能參與公民機構的具體與積極工作。如上所述，若沒有批判性的評價及接觸另類真相，而只是單純知道過去發生的不公義，可能會增進仇恨與報復的慾望。在轉型正義方面，相關能力包含「能夠在不訴諸暴力的情況下，與他人討論及持有異議，或就過去的詮釋與其對現在的影響，進行討論及持有異議。」<sup>49</sup>

歷史素材可從多種媒體格式獲得，讓學生能「聽到」（hear）目擊者及證詞，例如，猶太人大屠殺教育建立了一種慣例，那便是邀請倖存者到課堂上親自與孩童對話。和平青年組織（Youth for Peace）在柬埔寨亦成功舉辦此種活動。<sup>50</sup>在北愛爾蘭，衝突雙方的激進分子到課堂上，與不同年齡的學生講述他們的歷史。然而，此種非常有力的教學媒介並非沒有任何風險，尤其是可能會受到家長或群體反對。

社群媒體與新科技促進了互動式教學法，讓學生的批判性思考與參與得以建立基礎，例如學生能自主線上研究，此外也有越來越多學生會就衝突與極端主義，自行製作影片與紀錄片。教師也能透過網路課程，講授蘇丹達佛大屠殺等困難的主題。<sup>51</sup>這些材料讓教師思考如何處理困難議題時，得以減輕一些壓力。

於國家層面，社群媒體也可用來創建共享認同，以組織人們創造可行的未來。在科索沃，政府在暴力衝突後使用「數位外交」（digital diplomacy），以建立正面的國家認同，這種認同是不同信仰對話與和解的前提。<sup>52</sup>1999年塞爾維亞族與阿爾巴尼亞族的戰爭所留下的傷痕，便是此種數位和解努力的目標。目的是利用社群媒體為宗教間建立積極的對話——涵蓋不同種族（阿爾巴尼亞和塞爾維亞）與宗教（伊斯蘭教、塞爾維亞東正教、天主教等）的成員。然而，在社會對於流血事件依然記憶猶新的背景下，宗教間及種族間合作的進展很緩慢。儘管如此，學校或社區中的任何此類對話都必須有助於實現轉型正義的目標，即促進言論自由以確保透明的未來。於Twitter上發佈與轉發貼文的這種新民主主義，須仰賴評估真實性的批判性技巧。這讓我們想起 Michael Ignatieff（譯註：人權學者）曾說：「需要減少能在公眾討論中不受質疑且不斷流傳的謊言數量」<sup>53</sup>，這是真相委員會與教育最重要的目標之一。

## 14 學校文化

批判性教學法必須深植於每天履行民主和非暴力的學校文化中。在某些背景下，兒童會看到暴力在學校重演，例如使用體罰與其他形式的教師暴力，或同儕暴力與性騷擾，這種情況會使暴力成為常態。教育改革的轉型正義方法堅決讓學校文化走向非暴力，不僅為教師提供體罰的替代方案，並完全捨棄懲罰的風氣，轉向更具恢復性、尊重與可協商的方式，來實現公正的校園生活。當然，這個成果並非很容易就能達成。舉例來說，Frances Hunt（譯註：倫敦大學學院研究員）討論了南非在後種族隔離時其採用的教育政策，該政策試圖以權利平等與相互責任為核心，重新構建過去的獨裁關係。<sup>54</sup>以學生作為公民的概念為核心，重建學生認同，每個人在後種族隔離學校的民主結構中都有權利及發言權。但教師們認為，這項政策讓學生在校內主張權利時有了法律根據，但同時也削弱了教師的權利，威脅到其傳統認同，不同權利相互競

爭。教師們尤其反對禁止體罰，因為他們認為這是違背紀律的行為。教師排斥關乎學生權利的後種族隔離政策，這點讓學生與教師之間原先根深蒂固的緊張關係故態復萌。然而，決策者似乎未考慮到這些複雜性。

相較之下，尼泊爾成功將「學校指定為和平區」（Schools as Zones of Peace）。這項措施發想於軍隊及毛澤東主義者（Maoists）在學校紮營一事，及毛澤東主義者試圖更改課綱以刪除所有提及君主制的內容。學校經常因此種干擾而面臨罷工與關閉，成為武裝衝突的戰場，造成教師和兒童在交戰中傷亡。起初，「學校設為和平區」的全面運動發起後，結果顯示出，僅靠倡議顯然無法保護學校和兒童。隨後，聯合國兒童基金會與救助兒童會開發「學校設為和平區」模組，這也是「優質教育資源包」（Quality Education Resource Package）的一部份。該計畫分成五個部分：1) 一個商議與制定學校行為準則的模型，其中會由社區調解員召集毛派、軍隊、公民社會及其他利害關係團體進行談判，以停止將學校作為目標；2) 組織公民社會聯盟，將衝突排除在學校之外，其中包括使用當地媒體，即透過教育記者協會監控對學校的威脅；3) 提供學生心理支持；4) 提供教師支持及應對技巧；5) 進行地雷意識及防護教學。<sup>55</sup>

「學校設為和平區」的進展建立在社區支持的架構之上，包括兒童俱樂部、家長教師協會及兒童保護委員會。這些團體協助了制定及監督學校的行為準則。學校外的告示牌被用來驅離持有武器的人、尋求捐款的政治團體，及想要舉行政治會議或寫上政治標語的人。重要的是，協助實施的夥伴與學校社群擴大該措施的基準，將地方議題囊括在內，例如禁止在校舍內飲酒、吸煙及牧牛——在當時，禁止這些事項被視為政治中立的行為。焦點轉變成保護兒童免於任何學習干擾，以及終結學園內的所有暴力與歧視。<sup>56</sup>對教育改革的轉型正義方法而言，這個例子的重要性在於社區參與的中心地位與從商議過程學到的技巧。如上所述，轉型正義的其中一個目標正是強化公民社會，從而降低操縱和邊緣化的可能。

在後衝突背景下，為學生和教師建立安全的學校，或更廣泛的說是安全的空間，可能會需要專門的創傷療癒措施，這與提供受難者平復的正義目標直接相關。例如，成人識字圈與難民學校均運用了「傾聽和療癒」相關計畫。這些計畫使用角色扮演、故事及繪畫，讓參與的團體能深入傾聽彼此。這些計畫的基本理念為，於團體中表露<sup>15</sup>深層創傷有助於全體療癒。<sup>57</sup>另一個例子是德國發展合作機構於斯里蘭卡推動的心理社會關懷和諮商工作，屬於部份教育部擴大實施的社會凝聚力教育計畫，目標是處理校園與家庭衝突造成的創傷。<sup>58</sup>該計畫鼓勵年輕人討論在家庭或社區遭受虐待或暴力

的經歷，並提供他們培養心理韌性的方法。整體而言，該計劃有助於對抗社區暴力行為的常態化，並鼓勵學生思考如何接納被邊緣化或排斥的同儕。然而在獅子山，仍令人關切的是，衝突後實施社會心理計畫的影響尚不明確。此類計畫給人的印象是缺乏依照特定背景作調整的決心而重製的部分標準應對措施。<sup>59</sup>例如 Jo Boyden（譯註：牛津大學教授）與 Paul Ryder（譯註：牛津大學研究員）表示，教師經常經歷自身的心理困擾，而且執行這些計畫不是其職責。雖然以個人層面來說，該計畫確實有好處，但在更廣泛的建設和平工作中，這些計畫的影響仍未得到證實。<sup>60</sup>

## 師資培育

非常重要，迄今尚未有真相委員會提議對教師進行培訓及專業發展，以幫助他們理解及教授衝突相關課程，這種缺失可視為一個重大遺漏。在後衝突社會中，尤其是近期才發生衝突的社會，執業教師很可能從一方當事者（作為加害者、受難者或目擊者）的角度經歷過暴力衝突，因此，他們很可能遭受這種經歷造成的後果。他們本身可能就經歷過創傷且需要療癒。因此不論他們擁有何種學習計劃與教材，這都會影響他們教授過去事件的能力。最終，會由教育者在制度中與作為其受益者的學生間進行調解。在如此困難的背景下，學校的傳統立場是傳遞確定性並避免知識或社會衝突，因此學校制度本身也可能不願意處理矛盾或有爭議的議題，這會使事情變得更加複雜。確實，師資培育學院往往是最保守的高等教育機構中，因為其職責是讓年輕一代以可接受的方式適應社會。

然而，我們可以看到，對於上述所有改革的層面來說，尤其是課程及教學法，師資培育能力十分重要，因此，改革教師自身受教育的方式至關重要。此外，藉由與教師和師資培育者合作以改變他們的教學方式，可能會比開發、核准、製作與分發新教科書來的更快。因此，一個需要探究的重要問題是教師如何學習：師資培育學院是否民主、是否尊重人權？教師是以批判性方式學習嗎？他們是否了解近期的過去與過去的另類敘事？舉例來說，南非師資培育機構的研究發現了培訓文化的特點，包括專斷的授課方式、培訓者間或講師與學生間的性騷擾。<sup>61</sup>若師資培育經驗複製以衝突為核心的文化，則教師便不太可能知道如何以參與式方式教學或理解權利的含義。

就如多元文化教育會發生爭論，另一個問題在於教師採用新內容與教學方法的意願和能力。例如，應該拋去還是更關注老舊、帶有偏見的教科書？是否該以創意的方式使用這些教科書，以向學生闡述過去是如何呈現這個世界的樣貌？不論何種做法都得先受到教師接受。若欲以批判性方式教授有關過去的內容，教師需要專門為此設計的優質材料及使用這些教材的誘因。教師也需要誘因而來改變他們與學生的關係，如前

面所述，找到替代羞辱性懲罰的方法，例如恢復式或正面管教方法。

- 16 在南非，一群作者描述了參與式行動研究的力量。該研究是與一些社區組織一同進行，旨在根據對基礎教育權的理解，與應了解及履行的公民權及責任，來創造嶄新、適合特定處境、賦權的公民認同及行動。該研究鼓勵這些組織透過與學校治理單位、校長和教師工會互動，來追求教育權。該研究的原則是，所謂權利導向的政策僅是提供自上而下與機構溝通的管道，這樣的作法是有限的。然而，感覺和主張權利被認為更具力量與變革性。<sup>62</sup>這種方法對師資培育具有重要意義，因為教師應學習研究技能，並擁有在其社區進行行動研究的經驗，以便與學生一起參與類似的社區活動。積極參與社會運動的教師可以為學生樹立榜樣，這可見於拉丁美洲的某些背景。<sup>63</sup>然而，在政府仍排斥教師政治活動的國家，或群體本身「有毒」（toxic）的國家（例如充斥種族主義或仇恨），積極從事社會運動對教師來說是個重大要求。教師在教學時若要參與此類活動，先在相對安全的師資培育學院學習倡議及社區動員的技能便非常重要。

## 4. 對教育採取轉型方法的挑戰

### <sup>17</sup> 更廣泛的教育運作背景

無論衝突如何結束，在現實中永遠不可能徹底切割過去。例如，教育政策能試圖打破隔離，但權力與經濟差距會持續存在，因此父母為子女選擇學校的能力，或不同學校的經濟資源永遠都不會平均分配，即使在一些國家所謂的整合學校中，分歧仍然很明顯，例如在波士尼亞與赫塞哥維納，學校樓層會依不同「民族」劃分，在斯里蘭卡則依語言劃分區域。同時，也應留意權利導向的教育改革方法，這些方法是對抗過往暴行的基石，不可避免的會引發爭論：若保有自身語言及信仰學校的權利，可能意味著隔離與無法包容的情況會持續下去。或許有些人會將融合看作回到過去及／或同化成一個更大、占主導地位的群體，而這個群體的權利優先於普遍公民權。持續的不平等與差異是否會威脅到建設和平，很大程度上取決於政府的正當性。「恢復公民信任」（restoring civic trust）的轉型正義目標與對政治意願的看法、實際上對改革的政治決心習習相關。若政府應為衝突負責或仍遭指控侵害人權，那教育是否應該提倡信任政府機構？當社區出現重大違反基本規範的行為時，如何才能表明這些規範現在已經就緒？

另一個敏感議題是國際對教育領域的干預，例如於編制及經濟支援方面，其轉型正義改革中的政治敏感領域為何。舉例來說，許多人指控美國政府提供阿富汗及伊拉克教育援助時，牽扯到國家利益，如同索羅斯基金會（Soros Foundation）也曾因參與俄羅斯的歷史教科書改革而受到指責。Oglesby 分析了美國國際開發署在瓜地馬拉進行的和平教育工作，其中探討到，許多國際機構作為建立「和平文化」（culture of peace）的關鍵中間人，是如何將教育計畫宣傳為傳播真相委員會調查結果的途徑。然而，她批評此類和平教育措施促進特定版本的歷史記憶，而此種版本讓暴力具體化，因此將衝突重新包裝成更適合當代「治理」（governance）計畫的術語，抹殺對社會及政治歷史的深入討論。一本六年級的教科書解釋了應該在瓜地馬拉實踐「和平文化」的原因：「在內戰爆發的 36 年間，許多人實踐暴力文化，因此才發生暴力事件。」<sup>64</sup>正如 Oglesby 所述，可以說當代瓜地馬拉確實存在暴力文化，但將其視為衝突的起因忽略了許多核心問題，例如武裝運動如何及為何開始，還有鎮壓方是如何演變。這些和平文化教材沒討論雙邊並行的廣大社會力量，也沒討論社會與政治嚴重分歧。這些國家與國際單位不斷更動改革措施中的事項時，都須要持續接受審查。

最後，正如 Felisa Tibbitts（譯註：人權學者）所述，另一個衝突與競爭的層面是指，在衝突過後，教育改革試圖實現但可能無法達成的不同目標。將教育功能視為促進經濟發展及就業能力的功利主義觀點，與將社會凝聚力等社會目標放在首位的人道主義方法，這兩者間持續存在著重要的緊張關係。<sup>65</sup>在轉型正義的背景下，通常資源非常有限，就會造就這些緊張局勢。因此，提倡轉型正義的人所面臨的一項困難任務，便是清楚論證缺乏社會凝聚力會阻礙經濟發展，及值得冒險採取強而有力的正義教育，這反過來又有助於經濟保障。

## 面對過去的意願

在後衝突社會中，承認過去發生的不公義很重要，但鮮少人能接受這點。這可能出自多種原因，包含直接否認罪責，也可能是因為戰略觀點及意識形態上偏好「既往不咎」（clean slate），或是為了能開始新生活，這些都對透過教育面對過去的工作造成很大的挑戰。政府可以禁止談論種族滅絕，如同在盧安達發生的那樣，或禁止承認責任。過去罪行的語言導致了一個問題，例如，土耳其完全拒絕將其對待亞美尼亞人的方式視為「種族滅絕」。在日本，和平教育被用於否認二戰期間任何形式的罪責，同時重新構建受難者是誰。為了避免這些爭論，南非和薩爾瓦多馬上在衝突後（在南非僅維持相當短的時間）暫停了歷史課程，並創建 Ana María Rodino（譯註：阿根廷學者）所稱之「空無課程」（null curriculum），意旨所有未命名或未討論的內容。這種空無課程也需要分析，因為故意「省略」（absence）也屬於國家教育體制的一部分。<sup>66</sup>

有關和解概念的問題變得更加複雜，這意味著會回到先前的某種和諧狀態。然而，此種和諧或甚至是人與人之間的平等關係，可能從來沒存在過。在這方面，Cole 將焦點轉到在某些情況下和解如何與正義成對立，對某些人來說，暴力後的和解是指「基督教意味上」（Christiantinged）追求和諧、道歉、寬恕、原諒或真相——但這真相必須不足以破壞烏托邦理想中的和諧。<sup>67</sup>此外，與以往犯罪政權有關聯的當權者有時會提倡或立法和解，以此讓大眾遺忘過去的相關事蹟或尋求法律赦免。但是若沒有正義，還可以尋求和解嗎？

然而，教育工作者屬於不同的社會光譜。此外，雖然並非所有教育工作者都認為面對過去很重要，但其他人可能缺乏在課堂上參與這種工作的技能或信心。不可避免的，教師不願意承認自身偏見或曾涉入衝突，或是，若該國家的主流價值觀並非致力於面對過去與共享未來，則對「和解」（reconciliation）負責可能會很挫折。如 Murphy 指出，若要求學生承擔周圍成年人拒絕承擔的風險，則會導致失敗與挫折。

若改革時，將教師、教室、學校與整個教育系統孤立於廣泛支援之外，則也會造成一樣的結果。<sup>68</sup>例如，目前已證實北愛爾蘭教師雖然身為引導社會變革的角色，但其對這個角色感到不自在，並懷疑教授的任何內容都與學生在家中所學相違背。<sup>69</sup>在瓜地馬拉等某些國家，教師甚至會遭受人身威脅。

最後，對衝突中受難者與加害者角色進行回顧性分析時，內容會充斥著真實與假想的危險。取決於具體情況，雙方都可能犯下暴行，或雙方可能同時被視為受難者及加害者。發生於非常近期的衝突和侵害事件，意味著即便加害者並非一直有所行動，<sup>19</sup>也依舊還存在。若渴望報復的情緒不斷增長，沒有被轉移至更有成效的事物上，則這帶來的危險便無法預期。特別是考量到轉型正義教材的影響，在如此動盪不安情況下，會更難以說服教育工作者使用真相委員會、審判或賠償計畫編制的教材。

### 批判性思考的阻礙

如前所述，若要對和平教育採取正義敏覺方法，則須要打破專斷的教學模式，轉向更具批判性的方法。然而，雖然能透過設計與提供新教材來展現此種新風氣，但至於如何使用與是否要使用這些教材的問題，將取決於校長及教師，還有這些教材如何在學校文化中發揮作用。考試文化要求學生根據預定標準通過考試，這種文化一直阻礙著批判性思考，且處理爭議性議題（如過去的替代版本）的能力很難融入考試框架。若轉型正義議題不屬於此評估框架的一部分，則教師便會花比較少時間在這些議題上，這些議題的地位就會變低。

該如何討論暴力也是個很難解答的問題。例如在某些背景下，宗教或其他文化傳統可能會針對暴力實施懲罰。例如《古蘭經》表示「除非是為了報復」（except in revenge），否則禁止動用暴力。若鼓勵年輕人質疑如此重要的宗教教條，有些人會認為這也在鼓勵年輕人去質疑整個宗教。於其他背景下，就性暴力與性別暴力而言，特別是有關強暴的內容，要老師去談論可能會很困難，尤其是當教師本身就曾遭受性暴力或家庭暴力。研究顯示於衝突其間，男性較有可能向家中女性動用暴力。<sup>70</sup>於此種情況下，連結過去與現在會涉及現有權力關係，造成非常敏感及私人的顧慮。由於此種阻礙，有關轉型正義的課程改革有可能會落入一種陷阱，淪為僅象徵性講述和平、人權與社會正義的價值觀。若沒有充分的教學法與批判性反思作為這些議題的基礎，那是否還該提倡這些議題？Tibbitts 提出了一個重點，那便是儘管立意良善，但我們可能低估設計與落實批判性教學法的挑戰，高估公民（與教師）對處理這些價值觀與過程的意願。<sup>71</sup>

## 計畫與規劃中的決策

如先前指出，教育改革尚未納入較廣泛的轉型正義措施，部份原因是教育工作者尚未列入規劃轉型正義的進程。然而就如 Cole 表示，讓學校參與部份轉型正義，可以擴大這些措施於機構及個人層面的影響範圍，包含教育部門、家長與教師協會、課綱專家、轉型正義機構、校長、教師及學生。<sup>72</sup>將教育涵蓋於此進程或許是個策略性決策——某種程度上，這擴大了此進程的正當性與擁有權。但若轉型正義的進程與其結果能產生更好的教育資源，則也能帶來本質上的影響。

思考哪些角色該參與正義轉型時，會涉及自上而下或自下而上的出發點這個多年問題。於「上」(top)層，轉型正義措施能運用流動率高的人員，特別是指國際社會、國家決策者與教育部官員。然而，由於新的民主文化須建立於舊有文化的歷史上，克服過去並繼續前進與當下背景息息相關，因此捐助組織不能以同樣方式，向每個社會施加全球的民主概念與訓練。位於光譜另一端的是非政府教育組織、教師、家長協會及學生。然而，Rodino 反思這個問題時，認為歷史與近代過去記憶的教學並非自然發生的事情，也不是因為一群教育專家或教師的行為才發生，而是出自社會的託付。<sup>20</sup>這就是為什麼必須將此種教學訂定為公共政策，最好是國家政策，而不僅是政府或政黨政策，並明確納入管理國家教育系統的法律。<sup>73</sup>這並非指轉型正義不能著手於其他方面，且公民社會組織也會展開有關轉型正義目標的計畫；但由於教育特別需要合法性及制度化，因此最終還是需要有個法律框架。課程的多種層面都必須成為義務。各級行政需要設立正式單位，來負責教育的轉型正義工作、其傳播及對其監督。

如同任何新措施，規劃改革進程須要在試驗或持續全面實施之間作出選擇。於此層面，可能很難主張轉型正義方法為必要但又視其為實驗性質。另一個並非轉型正義獨有的困境為，應該在教師培訓之前還是之後準備好教材。斯里蘭卡一度準備了數千份名為「學會共處」( Learning to Live Together ) 的聯合國教科文組織手冊，並發放給所有學校。然而，教師未受過使用該手冊的訓練，因此許多手冊只能堆放於校長辦公室。另一方面，任何新課程都至少要以草案的形式就緒後，教師才能開始採用。理想的辦法是讓教師參與材料編製，以便理解材料並加以運用。通常無法諮詢整個教師團隊，但若教師沒有充分理解新歷史課程或新校風的原因，過激的措施可能會適得其反。例如，救助兒童會發現在南蘇丹，所有教師都沒有充分理解針對反體罰設計的教材，因此他們沒有全面停止這種做法，反而轉向不同形式的嚴厲管教，例如讓孩童跪在鋒利的礫石上，或利用其他孩童毆打學生。<sup>74</sup>

## 評估轉型正義措施的影響

最後一個需要考量的挑戰就是評估。評估正義敏覺方法對教育規劃的影響極為困難。成功的短期衡量標準較可能利用教師是否參加工作坊或課綱是否改革來辨識。然而，由於在未來的和平或衝突中，教育僅會發揮份作用，因此幾乎不可能制定長期的衡量標準。因為有太多干預變數，因此確定因果關係變得非常困難（所謂的「歸因差距」（attribution gap））。儘管如此，還是必須進行一些影響評估，以確定至少有哪些可能性。

這可以分成三個階段。首先是針對改革的建議或創新是否落實。第二，若政府有新政策，教師與其他人是否理解或採用這些政策？第三，若完全或部份實施這些政策，是否有任何證據表明這些政策帶來改變或達到轉型正義的目標？拿南非當例子，Tibbitts 已能夠評估第二個階段，即理解和採用。轉型正義的主要支援與課程改革並行。儘管並未發放給所有教師，但目前已編制一套價值觀教育課程（Values Education Curriculum）的工具，也安排了一些在職教師培訓。然而，許多人認為這個課程並不足夠，且其優先程度低於科學、科技與數學方面的教師培訓。最後，尚未籌劃國家層級的學生評估、對成果導向教育的野心都降低了對此方面工作的關注。關鍵的是，未能以「自下而上」（bottom up）的方式，去理解教育工作者真正的需求及要求。例如，有個力求獲得全額支付的教師補助計畫，為期一年並提供人權教育證書，然而近十年中頒發了僅不到 60 份的證書，顯示大眾對該計畫興致缺缺。<sup>75</sup>

另一方面，哥倫比亞的公民教育課程改革經證實，能推廣預防衝突與轉化衝突的人際交往技巧，以減少地方的暴力情形（尤其這些暴力可能影響整個社會）。<sup>76</sup>目前發現可以組織高度參與性的諮商和傳播工作。然而，該國教育系統的分權性質使監督該

<sup>21</sup> 課程的實施困難重重。產生影響力這件事有個困難，便是人權教育之類的事物具有橫向、跨學科的方法。另一個困難在於，（正如 Oglesby 就「暴力文化」（the culture of violence）指出），和平教育很抽象。在接觸了與政治無關的和平教育材料後，很可能學生能夠清晰地表達和平語言，但會較難理解現在的政治衝突如何發生，以及很重要的，未來的政治衝突可能如何發生。

上述評估的問題涉及究責：如果改革不奏效，該由誰來負責？接著可能會因為沒有人願意承認錯誤而相互推卸責任，最後因為沒有完全成功，而因此受責怪的會是學習者或教師。重要的是不要期望太多，並滿足於微小的、可衡量的變化，例如，學校暴力事件數量減少，或有更多學生使用權利導向方法，於學校或家中解決問題。

## 5. 結論

22 正義敏覺教育有可能協助建立穩固的和平嗎？儘管有這些挑戰，但比起建設和平層面中一些較低政治性或政治化的措施，此種方法確實具有更大的力量。其主要與獨特的優勢就在於其持續的「雙向檢視」（two-way gaze）方法。如 Oglesby 指出，真相委員會協議的目標往往是為討論過去添上「結語」（final note），並製作一份可以闔上這本書的報告。但相反地，此類協議應被視為出發點。<sup>77</sup>

若要使用教育改革的正義敏覺方法，須公開承認教育本身在以往衝突與侵害模式中可能造成的影響。有些人處理這個問題時，會試圖運用不同於傳統和平教育計劃的方式。導致衝突的不滿可能包括被剝奪教育機會或語言，即便不滿主要源自教育系統之外，但試圖平復這些問題，將有機會減少教育在衝突中的影響。進行任何重建時，單純按以往方式重建教育是種錯誤，而要如何避免這種錯誤就是個問題。

回顧過去（backward gaze）提供了一個機會，讓大眾更理解如何建立民主和維護權利，這便是建設和平的兩個目標。民主教育包括分析過去的不民主之處，無論是在決策、參與、代表、言論自由、透明度或究責的過程中。公民權教育包括思考誰現在是公民，誰在過去被剝奪了公民身份，及公民在法律上與日常生活中又因此意味著什麼。人權教育將包括揭露過去侵害人權的行為，而這須讓學習者了解什麼能與不能構成權利。這些層面都涉及討論權力、誰有權採取或阻止民主、誰有權協議或否決權利。

回頭檢視（backward glance）也很重要，這有助於理解報復的循環與暴力事件如何加劇。於此，清理學校的行為是指解決學校的暴力，並挑戰以攻擊行為解決問題的觀念。照向過去的透鏡揭露國家、反叛團體或宗教極端分子如何操縱民眾，進而使民眾陷入暴力，同時亦揭示克服這種情況需要什麼樣的韌性。諷刺的是，歷史教育似乎只著重於回顧過去，但卻深深影響對當前與未來的看法，包括「他者」（the other）如何構成，衝突的敘事及其解決方法，還有誰該被寫入歷史。轉型正義方法會強調另類敘事，但也連結民主與權利、與探索社會變革運動。人類對不公正有哪些責任的問題是有爭議的，可能需要時間來納入討論，但最終，歷史課程不會羞於談論最近的國家和政府、反叛分子及恐怖分子。重要的是在預防方面，民眾普遍認同（有別於許多乏味的和平教育計畫所述），並非每個人都渴望和平。Daniel Bar-Tal（譯註：以色列臺拉維夫大學教授）指出，正如在許多棘手的衝突中，若衝突得到正式解決，

有權勢的人會在經濟與政治上蒙受損失。<sup>78</sup>

回頭檢視與正視當下（current glance）應思考如何於審判、真相與和解委員會及受難者賠償計劃中，處理正義相關問題。不論有多不完美，這些機制都指出一個社會想從過去錯誤汲取教訓，並顯示某種形式的正義有可能達成。這些都促進了展望未來（forward glance）的進程，也本質上促進了對不同事物的看法。要達成建設和平之訂定新規範與價值觀的目標，需要認識舊規範和價值觀，以及如何適當的對此作出改變。

但此種教育工作的可行程度為何？以下總結表格包含一個重要的附加欄位：正義敏覺教育扎根的前提。這些前提包含政治決心、具體課程變革，或加強教師於爭議性或困難領域的知識和技能。政治決心不僅包含支持變革，例如更大程度的融合或包容性課程，還包括以開放態度面對教師與學生的批評及挑戰。在此必須強調，這點會根據不同背景有所改變，雖然是老生常談但依然很重要。

對以下的認知：	以教育及學習者為出發點	正面改變的前提	在未來更有可能：
人民如何被邊緣化或排除在外	更公平的學習機會；肯認語言和文化	對結構與課程改革的政治決心；監督成效	降低不滿；拒絕加入反叛團體
權利如何受到漠視	人權與兒童權利的知識	將人權教育納入課程；教師的知識	支持權利導向文化，所有人都有權享有相同權利及尊嚴
暴力如何被正當化與常態化	對去人性化的理解；學校作為非暴力空間	政府關於體罰的政策；教師對恢復式管教技能	傾向以非暴力方式解決問題；對抗家庭及社區暴力
民主和政治進程的失敗	民主知識；實踐民主制度的學校；選民教育	政府對制度改革的政策；公民權教育；教師知識	利用全方面的政治參與；抵制政治操縱
秘密、腐敗及權力濫用如何發生	批判性教學法；公開對話的技巧；使用社群媒體建立新網路	能夠批評領導者的教育工作者；教師應對爭議性議題與社群媒體的技能	表現自由（Freedom of expression）與發起政治或宗教挑戰的能力

真相委員會如何運作（於相關方面）	了解法庭的運作及正義與和解的概念	學校教材；教師知識；政府對使用教材的政策	接受正嘗試實現或已實現的某些正義，接受正義得以維持
------------------	------------------	----------------------	---------------------------

然而，前提與阻礙不同，正義敏覺教育的各方面已融入不同轉型正義背景。難以在表格中顯示的是複雜的累積效應：第二欄任何內容都可能影響最後一欄任何內容，<sup>24</sup>且這些影響不一定呈水平方向。須持續提倡，以彰顯結合這些措施如何能產生強大而獨特的效果，如此一來才可能使衝突不再發生。

除了了解過去的工具外，教育的正義敏覺方法還提供了其他工具與配置，可以引導民眾與組織走向略有不同的未來。這些工具涵蓋對話與說服、衝突的非暴力解決方法、變革網絡及參與社會運動。從研究得知，若學生於在校期間，參加過志工服務或社區服務，則他們將來即便只是為了投票，也更可能參與政治進程。<sup>79</sup>我們知道學校可以創建自己的和平區，並為社區灌注新思想。

轉型正義教育的關鍵力量是以學習者為核心。透過不斷將過去與未來並置，加上學生習得的一連串技能，他們可以想像自己處於轉型期間。他們不僅是偷窺者受課者，更是利用課程促進社會變革與個人進步的積極學習者。轉型正義計畫推翻了年輕人對過去事件不感興趣的假設；除此之外，這些計劃發現年輕人會熱情談論他們出生前發生的事情。<sup>80</sup>民眾意識到過去的人同時造就正義與非正義，而正義須維持，以及不論力量多小，身為學習者及公民他們可以參與這場搏鬥。於其受難者與恐怖事件列表中，轉型正義聽來非常嚴峻，但同時也展示出如何實現正義，並因此帶來希望。這是一個「可用的過去」。在積極的正義敏覺教育中，不斷回顧過去與展望未來代表學生正創建自己的歷史，與開創自己的未來。

## 附註

1. Johan Galtung, “Three Approaches to Peace: Peacemaking, Peacekeeping and Peacebuilding,” 出自 *Peace, War and Defence: Essays in Peace Research*, vol. 2, ed. John Galtung (Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1975), 282–304. 他在將文化暴力納入為須處理的問題，因為其助長及促成直接暴力。
2. *The Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-Conflict Societies*. Report of the Secretary-General, UN Doc. S/2004/616 (August 23, 2004), 4.
3. Clara Ramírez-Barat, “Transitional Justice and the Public Sphere,” 出自 *Transitional Justice, Culture and Society: Beyond Outreach*, ed. Clara Ramírez-Barat (New York: SSRIC, 2014), 29–45.
4. Pablo de Greiff, “Articulating the Links between Transitional Justice and Development: Justice and Social Integration,” 出自 *Transitional Justice and Development: Making Connections*, ed. Pablo de Greiff and Roger Duthie (New York: SSRIC, 2009), 35.
5. Clara Ramírez-Barat, “Transitional Justice and the Public Sphere,” 27.
6. David E. Guinn, “Human Rights Education: The Third Leg of Post-Conflict/Transitional Justice,” *Human Rights & Human Welfare Working Paper 42* (March 2007), 10, [www.du.edu/gsis/hrhw/working](http://www.du.edu/gsis/hrhw/working)
7. Clara Ramírez-Barat, “Transitional Justice and the Public Sphere,” 31
8. 同上，33.
9. Peter Woodrow及Diana Chigas, “A Distinction with a Difference: Conflict-Sensitivity and Peacebuilding,” *CDA Collaborative Learning Projects*, CDA, Cambridge (MA), 2009.
10. 範例請見 Tony Smith及Alan Vaux, *Education, Conflict and International Development* (London: DFID, 2003)，及Lynn Davies, *Education and Conflict: Complexity and Chaos* (London: Routledge, 2004).
11. Lynn Davies, “Teaching about Conflict through Citizenship Education,” *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1, no. 2 (2005): 17–34.
12. Tony Gallagher, *Education in Divided Societies* Basingstoke (London: Palgrave Macmillan, 2004), 6.
13. Karen Murphy, “Educational Reform through a Transitional Justice Lens: The Ambivalent Transitions of Bosnia and Northern Ireland,” 出自 *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, ed. Clara Ramírez-Barat and Roger Duthie (New York: SSRIC, 2017).
14. 教育部門的結構改革可包含賠償計劃，為錯失教育機會的衝突受難者提供教育。請見 Cristián Correa, Lorena Escalona 及 Teboho Moja 於 *Transitional Justice and Education* 的個案研究。某些結構改革也於衝突結束後立即提出，當時許多人無法接受教育，且可能仍很脆弱以至於容易加入暴力團體。政府針對「補強」(catch-up) 教育或稱加速學習計劃制定了政策，目的是試圖彌補缺乏教育的過去，並提供平復措施；若以經濟角度解釋轉型正義，可能會建議更大幅採取職業教育，以提升學生的就業能力，並理論上促進經濟。然而，就如於獅子山，這些計劃並非沒有問題，且實施這些計畫前，須要先分析男女就業市場與是否真的有接受中學後教育的機會。
15. Murphy, “Educational Reform through a Transitional Justice Lens.”
16. 於波士尼亞與赫塞哥維納，直至2002年高級代表辦事處承認，相關考量為時已晚前，沒有任何國際或國內組織取得授權以確保進行教育改革。

17. Gavin Duffy及Tony Gallagher, *Collaborative Evolution: The Context of Sharing and Collaboration in Contested Space* (Belfast: Queen's University Belfast, 2012).
18. Murphy, "Educational Reform through a Transitional Justice Lens."
19. Elizabeth A. Cole, "Transitional Justice and the Reform of History Education," *International Journal of Transitional Justice* 1 (2007): 118. 歷史教育不一定會造成應報式正義，但關乎其他面對過去的主要層面，包含說出真相、官方承認造成的傷害、肯認受難者及保存他們的記憶，還有促進公共審議或民主文化與解。
20. Cole, "Transitional Justice and the Reform of History Education," 118.
21. Elazar Barkan, *The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustice* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 2000), 10 (引用於Cole, "Transitional Justice and the Reform of History Education," 118).
22. Mario Carretero及Marcelo Borelli, "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?," *Cultura y educación* 20, no. 2 (2008): 206.
23. Murphy, "Educational Reform through a Transitional Justice Lens."
24. 同上
25. 應特別注意的是，「猶太人大屠殺教育」(Holocaust education) 是一個特定領域，且現在為國際努力落實的領域，許多國家都為此設有專門中心。
26. Svetlana Broz, Laurie K. Hart, and Ellen Elias-Bursac, *Good People in an Evil Time: Portraits of Complicity and Resistance in the Bosnian War* (New York: Other Press, 2005).
27. Joachim Fest, *Not Me: A German Childhood* (London: Atlantic Books, 2012).
28. Karina Korostelina 及Simone Lässig, *History Education and Post-Conflict Reconciliation* (London: Routledge, 2013).
29. Rosalie Metro, "Post-Conflict History Curriculum Revision as an 'Intergroup Encounter' Promoting Interethnic Reconciliation among Burmese Migrants and Refugees in Thailand," *Comparative Education Review* 67, no. 1, (2013): 145-68.
30. Michelle Bellino, "Whose Past, Whose Present? Historical Memory among the 'Postwar' Generation in Guatemala," 出自 *(Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, ed. J. H. Williams (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), 131-52.
31. Elizabeth Oglesby, "Educating Citizens in Postwar Guatemala: Historical Memory, Genocide, and the Culture of Peace," *Radical History Review* 97 (2007): 86.
32. 範例請見 Scherto Gill及Ulrike Niens, "Education as Humanisation: A Theoretical Review on the Role of Dialogic Pedagogy in Peacebuilding Education," *Compare* 44, no. 1, (2014): 22.
33. See Lynn Davies, *Unsafe Gods: Security, Secularism, and Schooling* (London: IOE/Trentham, 2014).
34. 歷史教學於後方所述層面也是如此，像是否僅於不同國家，教授及學習衝突這件事不會太敏感或較安全（例如在盧旺達談論大屠殺很敏感），或此種策略是否破壞了轉型正義力求面對過去的哲學。這可能得由教師個別決定如何處理這個問題；若官方教學大綱沒有列出衝突議題，則有些教師可能傾向與學生以非正式模式討論此議題，而利用時事或許是個選擇。
35. Pablo de Greiff, "Articulating the Links between Transitional Justice and Development," 42.
36. Peter Woodrow及Diana Chigas, "A Distinction with a Difference: Conflict-Sensitivity and Peacebuilding," 5.

37. 否則侵害事件會被簡化為「死亡的歷史」 (histories of death) 或 Jelin 所稱之「創傷及邪惡故事的儀式性重複」 (ritualised repetition of the traumatic and sinister story) 。Elizabeth Jelin, “The Politics of Memory: The Human Rights Movement and the Construction of Democracy in Argentina,” *Latin American Perspectives* 81 (1994): 53.
38. Robert K. Fullinwider, “Patriotic Education,” 出自 *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory and Critique*, ed. Robert K. Fullinwider (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).
39. Oglesby, “Educating Citizens in Postwar Guatemala,” 90. 亦請見 Gustavo Palma, “History, Memory and Education. Is It Possible to Consolidate a Culture of Peace in Guatemala?” 出自 *Transitional Justice and Education*.
40. 請見 Madeleine Arnot 及 Jo-Anne Dillabough, eds., *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education, and Citizenship* (London: Routledge, 2000).
41. Palma, “History, Memory, and Education.”
42. International Network for Education in Emergencies (2014), *Peace Education Programme*, [www.ineesite.org/en/peace-education](http://www.ineesite.org/en/peace-education)
43. Michelle J. Bellino, “Violence Is Who We Are: Adolescents Constructing Human Rights Consciousness in ‘Postwar’ Guatemala,” *Listening: A Journal of Communication Ethics, Religion, and Culture* (2015).
44. 請見 Clive Harber 及 Jeff Serf, “Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa,” *Teaching and Teacher Education* 22, no. 8 (2006): 986–297; 及 Murphy, “Educational Reform through a Transitional Justice Lens.”
45. Vusi MnCube, Lynn Davies, 及 Renuka Naidoo, “Democratic School Governance, Leadership, and Management: A Case Study of Two Schools in South Africa,” *International Journal of Educational Development in Africa* 1, no. 1 (2014): 59–78.
46. Gill 及 Niens, “Education as Humanisation,” 16.
47. 同上，17.
48. Erika George, “After Atrocity Examples from Africa: The Right to Education and the Role of Law in Restoration, Recovery, and Accountability,” *Loyola University Chicago Law Review* 5, no. 1 (2007): 59.
49. Ana María Rodino, “Pedagogical Guidelines for Teaching about the Recent Past and Citizenship Education in Processes of Democratic Transition,” 出自 *Transitional Justice and Education*.
50. 請見 Youth for Peace at [www.yfpcambodia.org](http://www.yfpcambodia.org)
51. 範例請見 the Teaching with the News project at Brown University, [www.choices.edu/resources/current.php](http://www.choices.edu/resources/current.php)
52. 請見 InterfaithKosovo, at <http://www.interfaithkosovo.org>
53. Michael Ignatieff, *The Warrior’s Honor: Ethnic War and the Modern Conscience* (New York: Metropolitan Books, 1998), 173.
54. Frances Hunt, “Policy in Practice: Teacher–Student Conflict in South African Schools,” 出自 *Education, Conflict, and Reconciliation*, ed. Fiona Leach 及 Máiréad Dunne (Bern: Peter Lang, 2007), 155–168.

55. Melinda Smith, “Schools as Zones of Peace: Nepal Case Study in Access to Education during Armed Conflict and Civil Unrest,” 出自 *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review* (Paris: UNESCO, 2007).
56. Save the Children, *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children’s Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States* (London: Save the Children, 2012).
57. Juliet McCaffery, “Transformative Literacy, Conflict Resolution and Peace-Building: Examples from Sierra Leone and Sudan,” 出自 *Education, Conflict, and Reconciliation*.
58. 請見 Lynn Davies, “Sri Lanka’s Policy on Peace and Social Cohesion,” 出自 *Education for Global Citizenship*, ed. Margaret Sinclair (Qatar: Education Above All, 2012), 255–66.
59. Christine Smith Ellison, “The Role of Education in Peacebuilding: An Analysis of Five Change Theories in Sierra Leone,” *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 44, no. 2 (2014): 186–207.
60. Jo Boyden 及 Paul Ryder, *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict* (Oxford: Department of International Development of the University of Oxford, 1996).
61. 請見 Harber 及 Serf, “Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa,” 及 Mn- Cube, Davies 及 Naidoo, “Democratic School Governance, Leadership, and Management.”
62. Nisha Thapliyal, Salim Vally 及 Carol A. Spreen, “‘Until We Get Up Again to Fight’: Education Rights and Participation in South Africa,” *Comparative Education Review* 57, no. 2 (2013): 212–31.
63. 範例請見 Mieke Lopes Cardozo, *Future Teachers and Social Change in Bolivia* (Delft: Eburon, 2011).
64. Oglesby, “Educating Citizens in Postwar Guatemala,” 90.
65. Felisa Tibbitts, “Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: A Framework and Comparative Study of Colombia and South Africa” (Internal Case Study, ICTJ Research Project: Transitional Justice, Education and Peacebuilding, 2014).
66. Rodino, “Pedagogical Guidelines for Teaching about the Recent Past.”
67. Cole, “Transitional Justice and the Reform of History Education,” 118.
68. Murphy, “Educational Reform through a Transitional Justice Lens.”
69. Elizabeth A. Cole 及 Judy Barsalou, “Unite or Divide: The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict,” *United States Institute of Peace, Special Report* 163, Washington, DC (June 2006), 11.
70. Jinan Usta 及 Neil Singh “Domestic Violence against Women in War and Armed Conflicts,” 出自 *Overcoming Domestic Violence: Creating a Dialogue around Vulnerable Populations*, ed. Myra F. Taylor, Julie Ann Pooley 及 Robert S. Taylor (New York: Nova Science Publishers, 2014), 205–222.
71. Tibbitts, “Curriculum Reform in Transitional Justice Environments,” 11.
72. Cole, “Transitional Justice and the Reform of History Education,” 120.
73. Rodino, “Pedagogical Guidelines for Teaching about the Recent Past.”
74. Save The Children, *Breaking the Cycle of Crisis*.
75. Tibbitts, “Curriculum Reform in Transitional Justice Environments,” 9.

76. 同上，10–11.
77. Oglesby, “Educating Citizens in Postwar Guatemala,” 80.
78. Daniel Bar-Tal, “Collective Memory of Physical Violence: Its Contribution to the Culture of Violence,” 出自 *The Role of Memory in Ethnic Conflict*, ed. Ed Cairns及Micheal Rose (New York: Palgrave Macmillan, 2003), 77–93.
79. W. Schulz et al., *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries* (Amsterdam: IEA, 2009); John Tonge, Andrew Mycock及Bob Jeffery, “Does Citizenship Education Make Young People Better Engaged Citizens?” *Political Studies* 60, no. 3 (2012): 578–602.
80. Nerma Jelacic, “Building a Legacy: Outreach to Youth and University Students at the ICTY,” 出自 *Transitional Justice and Education*.