

## 序言

橄欖枝中心每年九月於北、中、南舉辦三場「理論與實務研討會」，今年更名為「理論與實務研討會暨世界咖啡館論壇」，藉以納入更多元的觀點，並寄望從全球視野與學術想像瞭解當今霸凌問題與特色。感謝共有超過 600 位學務輔導人員，以及教育相關領域專家學者的參與，大家充分討論，並提出霸凌預防對策寶貴意見，與會者收穫甚多，《三省橄欖枝》即是在這背景下出現，我們分享研討會部分成果。

本書分三部分，共八章。第一部分為「橄欖枝中心與校園霸凌事件」。第一篇集體效益與校園霸凌社會控制的探討，由橄欖枝中心主持人侯崇文教授撰稿，他的研究肯定校園環境在建構社會秩序的重要，強調校園集體效益因素，例如，校園凝聚力，同學共同情感，以及同學彼此互相信任，願意合作等，可發揮社會控制功能，是校園霸凌預防重要指標。侯教授的論文告訴我們，學校在文化及共同情感的經營是霸凌預防工作非常重要的一環，不能忽略。同樣強調校園社會控制力的重要，橄欖枝中心協同主持人周儵嫻教授與鶯歌國中林民程老師的研究指出，傳統教師及行政人員監督學生與管控校園安全之機制在經濟發展之後發生明顯變化，社會控制功能日漸式微，學校則越來越走向功利主義，也對未來校園社會秩序構成新的威脅。

橄欖枝中心協同主持人林育聖助理教授探討霸凌定義與記名對霸凌被害測量的影響。林教授透過實證研究，嘗試探討：在問卷調查時，霸凌定義的明敘性，以及匿名性是否影響受訪者填答，是否衝擊霸凌測量方法學的正確性。他的研究指出，記名或匿名，

霸凌定義清楚與否，在不同年齡上確實造成不等的影響。顯然，學生對霸凌的認知存在許多差異，往往也與個人背景有關，也因此，學校必須持續進行防制霸凌教育工作，以減少學生霸凌認知差距，也是霸凌防範工作要做的事情。

本書第二部分為「修復式正義應用在校園霸凌事件處理」。其中，侯崇文教授寫「修復式正義在校園的運用」，他回到古典社會學者 Durkheim 迷亂理論思想尋找霸凌預防的答案。他指出，校園霸凌是一種失去團體連結的結果，是一個被排斥，隔離，在團體裡沒有分工角色與地位的結果。這是橄欖枝中心的理論基礎，強調校園霸凌問題在於學生失去和同學的關係，失去他們參與班級活動的機會，而同時，也只有每一個學生在學校社會分工中有他們的參與，有他們的角色，才有改變偏差行為的可能。

東山高中教官許后宜以處理霸凌事件的實務經驗來肯定修復式正義作法的有效性，許教官詳細說明修復過程及其功能，認為除有助於瞭解事實真相外，同時也使受害人得到程序正義，以及修補被害的傷害。至於加害人則在修復過程中瞭解他所必須負起的行為責任。另外，許教官更介紹修復式會議進行的流程，包括：會前會，進行的程序，以及儀式行為等，這些是學校老師或輔導人員相當有用的參考資料。

本書第三部分為「同儕霸凌事件處理」。臺南市永仁高中國中部特殊教育教師林琇琳老師寫自閉症學生遭受霸凌的問題，林老師從教學實務工作中發現，自閉症學生遭霸凌的比例很高，其中又以同儕霸凌問題最為嚴重。另外，他同時指出，一些遭受霸凌的學生還出現自殺行為，此問題發展值得大家關心。最後一篇是翁乃貞老師撰寫關於導師如何運用關懷倫理學處理同儕霸凌問

題。翁老師身為一位學校導師，他親自運用關懷倫理學的教育方法，化解同儕霸凌衝突，進而引導學生學習正確人生觀。關懷倫理學的方法，例如，鼓勵對話、以及強調實踐的教育方式，都屬修復式正義的做法，是處理霸凌衝突時多元與跨科技整合的一個努力，值得肯定。

橄欖枝中心致力於「修復式正義」在校園的實現，是學校處理霸凌衝突一個不同於傳統教育與心理輔導的方式，我們嘗試從校園端建構有利於小孩成長的力量，而作為學術單位我們責無旁貸，積極提高研究能量與出版，用研究做為推動「修復式正義」校園實踐之依據，也持續發展屬於臺灣自己的模式，進而提升霸凌處理與輔導之品質。

最後，修復式正義不僅是加害人與被害人見面與和解，那是法律的目的，它更為重要的應是教育的目的，帶來小孩子能力的發展。橄欖枝中心強調，我們除專注於霸凌偏差者，甚至於觸犯法律小孩的行為責任問題外，我們更要投資小孩未來，專注於小孩行為治療的需要，關係修復的需要，以及學習的需要，尤其透過和解圈的溝通與對話，達成幫助小孩的各種策略與共識，尤其強調讓小孩能在學校環境中有他的角色與參與機會，這是小孩正向改變，成為具有責任感和生產能力最佳的條件與保障。

國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

## 作者簡介（按章次排列）

侯崇文

國立臺北大學犯罪學研究所特聘教授兼所長

周愷嫻

國立臺北大學犯罪學研究所特聘教授

林育聖

國立臺北大學犯罪學研究所助理教授

林民程

新北市鶯歌國民中學教師

許后宜

臺中市立東山高級中學教官

林琇琳

臺南市立永仁高級中學國中部特教老師

翁乃貞

臺北市立永吉國民中學教師

# 目錄

## 第一部分 橄欖枝中心與校園霸凌事件

- 第一章 集體效益理論與霸凌  
/ 侯崇文..... 9
- 第二章 校園體系的社會控制及其影響來源  
/ 周愷嫻、林民程..... 51
- 第三章 霸凌定義與記名對霸凌被害測量之影響  
/ 林育聖..... 83

## 第二部分 修復式正義應用在校園霸凌事件處理

- 第一章 修復式正義在校園的運用  
/ 侯崇文..... 107
- 第二章 理解乎？共識乎？ --- 論證校園修復式正義  
對談圈目標的優先性問題  
/ 林民程..... 119
- 第三章 運用修復式正義處理校園霸凌之實務經驗  
/ 許后宜..... 129

## 第三部分 同儕霸凌事件處理

- 第一章 國中高功能泛自閉症學生同儕霸凌事件之探討  
/ 林琇琳..... 149
- 第二章 國中導師如何運用關懷倫理學處理國中生  
同儕霸凌問題  
/ 翁乃貞..... 175

## 附錄

- 橄欖枝和解圈操作手冊..... 201

### 三省橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

## 第一部分

# 橄欖枝中心與校園 霸凌事件

第一章 集體效益理論與霸凌 / 侯崇文

第二章 校園體系的社會控制及其影響來源 / 周愷嫻、林民程

第三章 霸凌定義與記名對霸凌被害測量之影響 / 林育聖





## 第一章

# 集體效益理論與霸凌

侯崇文

### 摘要

本研究嘗試檢驗辛普森等學者（1997）集體效益是否提升校園社會控制力，分析資料來自國小、國中學生，採小群抽樣，樣本數計 5,598。研究依變數為學生遭受霸凌的反應行為，本研究以學生是否向學校老師以及相關人員提出告訴做為測量變數，學生告訴行為在於啟動學校介入，是一個正式社會控制行為的行使。本研究獨立變數為集體效益，主要測量變數有：學校大小、公私立學校、學校成績、老師公平對待同學，學校安全性等。本研究發現，遭受口語、關係、身體霸凌者，而向老師提出告訴的比例分別為：16.8%，17.8%，及 16.2%，至於遭受網路霸凌向老師提出告訴的比例較低，為 10.8%，本研究同時發現：集體效益理論因素確實在校園社會控制中扮演重要角色，其中，學校班級數少、公立學校學生、學校成績好，以及認為學校安全，老師公平對待每位同學者，對霸凌攻擊做出告訴的社會控制比例最高。本研究肯定校園環境在建構社會秩序的重要，強調校園集體效益因素，例如，校

園凝聚力，同學共同情感，以及同學彼此互相信任，願意合作等，可以發揮社會控制功能，是校園霸凌預防重要指標。

This paper is to address the effect of Sampson's (1997) collective efficacy, as a social control mechanism, on the response behavior to campus bullying among the elementary and junior high school students in Taiwan. A cluster sampling technique was used for data collection, and the final sample size for analysis was 5,598. The paper used the reporting behavior as the dependent variable: students who encountered bullying abuses were asked if they reported to school authority voluntarily. The degree of collective efficacy was measured by the following factors, including the size of the campus, public or private school, school's academic performance, fair treatment from the teachers, and campus safety. Our study supports Sampson's argument that collective efficacy has to do with the exercise of social control behaviors. It was found that schools of a smaller campus size, in public school system, with good academic performance, and a fair and secure campus can have better command on the control of bullying incidents. The paper also calls for criminologists to look into collective efficacy factors, such as cohesive setting, and a mutual trust sentiment, and a willingness to help others as the preventive measures for campus violence.

## 壹、前言

美國哈佛大學社會學系教授辛普森以及他的學術夥伴 Steven Raudenbush，及 Felton Earls 等三人，1997 年於知名《科學》期刊，Science，提出以社區集體效益（collective efficacy）的概念來解釋暴力犯罪行為。辛普森等學者結合了兩位古典學派犯罪學者的觀點建構他們的理論，第一，法國社會學家 Durkheim 的迷亂理論，第二，英國哲學家 Bentham 的功利主義。對辛普森等學者來說，社區凝聚力，配合上民眾對社區的信任感，可以產生集體效益作用，發揮社區社會控制力，降低暴力發生率，強化社會秩序。

辛普森等學者遵循芝加哥學派 Shaw 與 McKay（1942）理論傳統，強調區位在暴力犯罪活動上的重要角色，他們嘗試回到鄰里社區內涵來尋找犯罪原因，但他更要超越芝加哥學派，嘗試從社區環境中找到更能解釋犯罪的因素，他們提出了集體效益的理論（Sampson, 2006：156）。

集體效益與 Durkheim 所強調迷亂有關，迷亂乃指社會結構快速變遷，社會規範破產，因而導致了犯罪、偏差；相反的，社會上存有高度凝聚力，社區居民有共同情感或共同信仰，這是建立社會秩序重要的力量，也可以降低社會中的暴力與犯罪。辛普森等受到 Durkheim 的影響，他們嘗試尋找都市社會中維繫社會秩序的力量，他們強調，社會凝聚力的環境足以帶來社會控制力，此外，他們也強調，這種力量再配合上追求公共利益的居民，他們有強烈幫助自己社區生活的意願，並使共同利益的價值得到讚揚，這些都能成就社會秩序。如此，對辛普森等學者來說，集體效益是社區社會控制的概念，社區的成員，共同享有的價值觀，以及

共同情感，社區成員也彼此互相信任，願意合作，以避免暴力與犯罪，這種情況下，社會制度才得以適確地發揮作用，社會控制力得以提高，也能創造一個安全的社區環境。

辛普森等學者除關心社區解組與迷亂問題外，他們也提出社區居民成就共同價值的力量，這種力量和 Bentham (1789) 功利主義 (utilitarianism) 有關，可以帶給多數人快樂的力量，例如，社區公共利益組織的力量。

建立在上述理論上，辛普森 (2006：156) 提出集體效益理論如下：

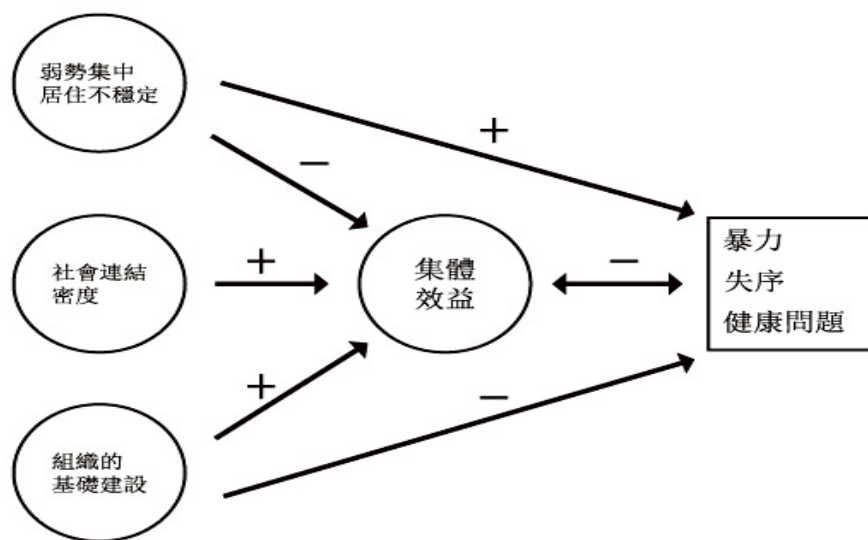


圖 1：辛普森 (2006：156) 集體效益理論圖

上圖中的「弱勢集中，居住不穩定」為社區解組的傳統變數，至於「社會連結密度」則指社區社團的數量，地方組織，自願團體數量，或密度，他認為這些可以促進集體效益，擴大社會控制

力。「組織的基礎建設」則是指地方犯罪預防與控制的警察、學生學習的學校，社區整潔的環保工作、社區安全的消防等，他們都構成組織的基礎建設，也有助於集體效益的提升。

集體效益理論除解釋暴力行為外，也嘗試解釋失序，以及健康問題，在這架構下，本研究擬探討集體效益理論在學校霸凌防制上的運用，我們將學校環境比做社區，校園裡的凝聚力，同學共同情感，以及同學彼此互相信任，願意合作的情感，這些都是辛普森強調的集體效益特色，可以發揮社會控制功能，也是校園社會秩序指標。更明確的說，本研究欲探討校園集體效益與霸凌防制上社會控制的關係，校園集體效益是否帶來社會控制力，是否影響學生面對霸凌時的反應方式。

依據辛普森等的論點，在一個集體效益高的環境裡，社會控制力量較大，可有效減少犯罪問題發生；相同道理，在校園環境裡，集體效益也同樣扮演社會控制的角色，校園凝聚力大，師生相互信任，如此，面對校園霸凌威脅時，會出現較多的社會控制力量，例如，學生會向學校老師報告，請求學校介入，而不是私了，或者是自己找黑道大哥，找朋友解決。簡而言之，校園集體效益和學生社會控制行為有關，也決定學生霸凌反應方式，這是本研究之目的。

## 貳、文獻討論

探討社區環境與犯罪關係者以社會學芝加哥學派最著名，曾主導上世紀初期社會學及犯罪學的學術思潮。芝加哥學派的發展

來自美國實用主義（pragmatism），由哲學家 Dewey 推動，他強調知識係來自人類對其環境適應之產物，因此，科學家要從人與環境的互動中探索我們所不知道的事物，測定假設，發展理論，這就是實用主義的觀點，芝加哥學派學者特別興趣於人在環境適應上所產生的現象與問題。

芝加哥學派的靈魂人物是 Robert Park，他提出自然區（natural area）的概念，指都市特定地方有著屬於自己地區的人文特性，可能是文化的，可能是經濟活動的，也可能是族群特色的，Park 與他的同仁 Burgess 特別指出，自然區是人類經過了，競爭（competition），衝突（conflict），調適（accommodation），及同化（assimilation）等過程的結果，也使得一些特定自然區出現社會解組現象，減弱傳統社會控制機制，並帶來犯罪（Park and Burgess, 1925）。

芝加哥學派學者 Shaw 與 McKay（1942）則運用區位解組的概念說明都市不良少年活動，逃學，以及心理疾病等問題，他們強調，社區的社會情境，例如：過度擁擠、社區環境惡化，外國移民集中，以及黑人人口等，皆與青少年犯罪率有直接關係。對 Shaw 與 McKay 而言，都市社區許多遺棄建築物，社區環境惡劣，這時要回到傳統社會分工與建立共同情感與道德變得十分困難，也削弱社會控制力，其結果就是帶來犯罪問題（Shaw and McKay, 1942）。

Faris 與 Dunham（1939）兩位芝加哥學派的學者，曾寫《都會區的心理失常：精神分裂與其他心理疾病的區位研究》，Mental disorders in urban areas：an ecological study of schizophrenia and other psychoses，在於探討都市地區中社會變遷對社會秩序的影響

響，他們分析 1920、1930 年代，芝加哥各地區精神疾病醫院共約 35,000 位患者，他們發現，城市中高度解組地區在許多類型的偏差行為上，尤其是心理疾病問題，主要集中於都市貧民區，比起有組織、有系統的地區，偏差及心理疾病問題更為普遍。

另外，美國犯罪學家 Bursik 與 Grasmick（1993）也曾對社區解組與犯罪關係研究有所貢獻，他們寫《鄰里社區與犯罪》，*Neighborhoods and Crime*，指出社區內與犯罪有關的重要特性，包括貧窮，居住移動，異質性，破碎家庭，都是社區社會控制力因素，也關係到社區犯罪問題。

總而言之，社會解組的學者把都會區內的特性與犯罪問題連接起來，他們關心都市化帶來區位結構的變遷，也帶來社會規範的破產，並直接衝擊社區社會控制力，進而導致犯罪與偏差問題。

前面提及，辛普森與其學術夥伴（1997）提出集體效益理論，他們除遵循社會解組理論典範外，更寄望引進邊沁功利主義之概念，以延伸芝加哥學派理論的發展。前面所呈現的辛普森等學者的理論模式，其中的「弱勢集中，居住不穩定」乃指社區解組的傳統變數，而「社會連結密度」，以及「組織的基礎建設」則指社區集體效益變數，而如果社區有更多追求公共利益的居民，以及社區成員彼此相互信任，願意合作，這種情況下，社會制度更得以適確發揮作用，強化社會控制力，並成就一個安全的社區環境。

依據辛普森等的理論，集體效益帶來社區社會控制力，進而減少犯罪，因此，社區比較強的集體效益，暴力犯罪或一般犯罪事件就會減少；相反地，社區比較弱的集體效益，民眾參與社區犯罪預防工作的意願就降低，可預見者，犯罪活動自然增多。

辛普森等（1997）除了提出集體效益理論外，他們也實際檢驗理論效度，分析資料來自 1995 年芝加哥市 343 個區域的 8,782 位居民，他們以社會凝聚力（social cohesion），以及非正式社會控制（informal social control）兩個社會學概念來建構集體效益測量，其中，社會凝聚力指居民相互信任，緊密互動，也分享共同價值，並訪問居民「這附近的人都願意幫忙他們的鄰居？」；非正式社會控制則以訪問居民是否會採取行動，包括：「如果小孩逃學，小孩到處進行噴漆，小孩對成人不禮貌，在你家門口打架，或者鬧事造成地方圖書館，消防局關門」等問題。

分析時，辛普森等（1997）並納入弱勢集中、移民集中以及居住的穩定性等區位特性變數，他們發現：最能預測暴力犯罪者為前科，弱勢集中、移民集中以及居住穩定性，而在迴歸分析模式中，集體效益則成為預測暴力犯罪最重要的中介變數，因為區位解組共解釋 70% 集體效益的變異量。

後來，辛普森等（Morenoff, Sampson and Raudenbush, 2001）探討社區資源不平等，社會過程，以及空間依賴性等問題對於犯罪的影響，資料同樣來自 1995 年時住在芝加哥的居民，他們的研究發現：低程度的集體效益可以預測殺人犯罪的成長。三位學者強調，集體效益是社會控制與凝聚力的重要力量，社區團體，自願組織，朋友社團，都在集體效益上扮演重要角色，增加了社會控制，也幫助社區建立良好的社會秩序。

更早之前，辛普森等學者（Sampson, Morenoff and Earls, 1999）也利用相同資料，分析社區空間的特性，尤其是社區集體效益程度，對於小孩行為的影響，研究結果指出，社區的穩定性，比起貧窮或族群的因素，更能預測小孩偏差行為。辛普森等學者



的研究肯定了犯罪問題研究中，社區角色的重要，這和傳統犯罪學，關注於貧窮，或弱勢團體，導致了小孩在教育與教養上，出現不利的作用，顯然辛普森等學者提供了一個瞭解少年問題的另一個方向。

綜上，辛普森等學者的實證研究指出，社區凝聚力配合上民眾對社區的信任感，所產生的集體效益力量足以帶來社區社會控制力，並降低暴力發生率，強化社會秩序。

有許多研究支持辛普森等學者的觀點，美國俄亥俄州立大學教授 Browning（2002）就曾經探討集體效益與家庭暴力犯罪的關係，他認為，集體效益不只減少公共場所之犯罪，同樣可降低私人空間領域的犯罪，如家暴事件，尤其是男性對女性身上的暴力。依據 Browning 的解釋，社區有高的信任，合作，監督機制，較能提供女性的協助，包括：支持，諮詢，以及輔導與庇護等，此外，社區集體效益的社會壓力對加害人來說也具斷念之作用。

Browning 也與 Cagney（2002）共同探討社區結構特性對於居民身體健康的影響，他們強調，社區弱勢者集中，居住不穩定性，移民人口比例高，這些集體效益低的特性是一種社會資本，關係著社區共識，共同情感，以及居民彼此之間的信任感等，足以對居民健康產生影響。Browning 與 Cagney 指出，社區社會經濟弱勢問題和身體健康因素並沒有直接相關，但他們發現，個人居住的社區如果出現高的集體效益，居民對自己身體健康的評量似乎較佳。最後，他們做了總結：社會空間因素，社區集體效益因素，在個人身體健康情況上確實扮演著重要角色。據此，提升社區集體效益，是促進社區居民健康值得努力的方向。

另外，喬治亞大學教授 Simons 等學者（2005）探討社區集

體效益與父母管教權威的嚇阻力量，他們以美國黑人以及他們小孩為樣本，研究也指出：增加管教，權威與集體效益皆有助於降低與偏差朋友的往來，以及介入於偏差行為。而在高效益的社區，權威管教對於小孩與偏差朋友的往來，或者介入偏差行為，其影響力更為大。再者，Yonas，Lewis，以及 Hussey 等三位學者（2010）的研究指出，社區的凝聚力與社會控制之集體效益可以提升小孩保護功能，有效減少小孩被虐待，遭受攻擊的機會。

強調社區解組因素，都關係到社區凝聚力，以及社區社會控制機制，以及暴力犯罪行為。

上面文獻討論告訴我們，社區集體效益因素在社會行為探討中扮演重要角色，建立在這論點上，本研究嘗試探討社區集體效益運用於校園安全與社會秩序問題上的可能性，我們假設：校園集體效益特性和學生的社會控制行為有關，集體效益高的環境，帶來較多社會控制行為，如此，面對霸凌侵害時，在集體效益高的學校，學生會出現向霸凌者反抗，或向學校老師提出告訴之行為。

## 參、研究方法

### 依變數

本研究依變數為社會控制行為，有兩個層面，一個是反抗行為，另外一個則是告訴行為。霸凌為一種偏差行為，也是法律所不容許的，當學生遭受霸凌攻擊時，他們做出反應，這就是社會

控制，其中，反抗的行為屬於一個非正式的社會控制，代表著對互動關係的另一方，不滿，不歡迎，生氣等，而告訴行為則是一個較為正式的社會控制，在於引發權力機構之介入，使對方受到官方之制裁。

社會控制乃人們對於偏差或違反法律、風俗，或社會規範行為的定義與反應（見，Black, 1976；Clinard, 1974）。Black（2010：9）後來在特別版的法律行為中指出：越是偏差者越會受到更嚴厲的社會控制。Black 同時指出，社會控制是一種法律行為，存在於社會生活之中，人與人之間的互動，包括：支持，反對，喜歡，不喜歡等，都說明了人對於行為的看法，也影響人際之間的互動。

Black 強調的社會控制分為兩種：正式與非正式社會控制。每一個社會為了維持其社會秩序免於破產，都會發展出特有的制度，制裁違法者，稱之為正式社會控制，警察，法院，監獄即是。而除了制度化社會控制以外，非正式社會控制也對社會秩序維護具有相當的功能，此種非正式層面的社會控制存在於社會生活之中，一位公車乘客告訴車內坐在博愛座的年輕人讓位，這是一種非正式社會控制，在於維護公車規範與社會上敬老尊賢之價值。

Black（2010：6）強調：科學家可以建立法律行為的測量，以及法律行為的社會學假設。他指出，任何的假設也將可以說明法律及其他社會生活方式彼此之間的關係，例如，階層、文化、組織等。本研究在這架構下，視學生霸凌反應為一個社會控制變數，可以測量，並探討他們與其他社會學變數的關係。

本研究訪問受訪者：「上個學期，有沒有同學曾經這樣對我？」，包括：包括：「用髒話罵我，向別人說我的壞話」，「恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事」，以及「我的帳號被冒用」，

或假裝是我來 po 文或罵人」等。接著我們就問受訪者：「當同學對我做出霸凌的一些行為時候，我有沒有反抗？」，反抗的回答可以是「沒有」或者是「有反抗」。

我們接著問受訪者：「上述事情發生後，你有沒有跟那些人說？」，包括：（1）父母或家人，（2）班上老師，（3）輔導室或學務處（訓導處），（4）同學或朋友，（5）學長或學姊，（6）外面的哥哥或老大，（7）其他人等。分析時，我們將學生告訴的人分為兩組，班上老師，或輔導或學務處人員，以及其他的人，這樣分類乃是因為跟班上老師或輔導或學務人員告訴，具有啟動學校正式社會控制機制，也是本研究要探討的正式社會控制行為。

研究資料得到下列社會控制行為，包括反抗行為，也包括告訴行為，分析時，我們用：「髒話罵我」代表口語霸凌；「向別人說我的壞話」代表關係霸凌；「恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事」代表身體霸凌；「我的帳號被冒用，或假裝是我來 po 文或罵人」代表網路霸凌。

表 1：霸凌類型與向霸凌者反抗的非正式社會控制行為分析結果

霸凌類型	反抗	沒有反抗	遭霸凌者	未曾遭霸凌者
口語霸凌	1461 (.604)	956 (.396)	2,417 (.432)	3181 (.568)
關係霸凌	721 (.490)	749 (.510)	1,470 (.263)	4128 (.737)
身體霸凌	1012 (.603)	667 (.397)	1,679 (.300)	3919 (.700)
網路霸凌	217 (.522)	198 (.477)	415 (.074)	5183 (.926)

註：表中數值為觀察數與百分比，受訪樣本數為 5,598。

本研究資料顯示，受訪學生中曾經對口語霸凌攻擊進行反抗

者計有 1,461 位，佔遭霸凌者樣本 2,417 的 60.4%，為反抗比例最高的霸凌類型。反抗比例次高者為身體霸凌攻擊，共有 1,012 位，反抗比例達 60.3%。至於網路霸凌的反抗者有 217 位，反抗比例為 52.2%，關係霸凌的攻擊行為，受訪者表示有反抗者有 721 位，反抗比例為 49%。

表 2：霸凌類型與向學校告訴的正式社會控制行為分析結果

霸凌類型	向老師輔導人員告訴	向其他人告訴	沒有告訴	遭霸凌者	未曾遭霸凌者
口語霸凌	406 (.168)	815 (.337)	1,196 (.495)	2,417 (.432)	3181 (.568)
關係霸凌	261 (.178)	628 (.425)	581 (.395)	1,470 (.263)	4128 (.737)
身體霸凌	272 (.162)	544 (.324)	863 (.514)	1,679 (.300)	3919 (.700)
網路霸凌	45 (.108)	158 (.381)	212 (.511)	415 (.074)	5183 (.926)

註：表中數值為觀察數與百分比，受訪樣本數為 5,598。

本研究資料顯示，告訴比例最高者為身體霸凌攻擊，共有 261 位，告訴比例達 17.8%。受訪學生中，曾經對口語霸凌攻擊者，向學校提出告訴者計有 406 位，佔遭霸凌者樣本 2,417 位的 16.8%。至於網路霸凌的告訴者有 45 位，反抗比例為 10.8%，對於身體遭到攻擊的霸凌，受訪者表示有告訴學校者有 272 位，反抗比例為 16.2%。

## 自變數

本研究之自變數為集體效益，它與學校環境特性有關，本研究以下列幾個指標做為集體效益的測量，包括：公私立學校，學校大小，學校成績，老師公平對待同學，學校比去年安全等，它們與集體效益的關係說明如下：

臺灣公私立學校在行政、經費來源與學生特質，存在有差異性（劉淑蓉，2007）且不同於西方社會。另外，章英華等（1996）更指出，公私立學校影響學生未來的職業表現，其中，背景較好的進入「公立高中」，背景差的人則進入「私立高職」，公私立學校在階層化過程當中具有顯著影響力。根據以上研究發現，我們假設公立學校校園集體效益環境優於私立學校。

本研究學校類型計有，國小、公立國中、私立國中、公立高中、私立高中、公立高職、私立高職等，我們將這些學校分類為公立與私立，探討公私立學校學生，其在霸凌反應方式上的差異。

本研究以學校大小做為集體效益指標，其中，大學校的編制多，學生人數多，異質性也大，要建立共同情感，共同價值觀，及共同信仰，似乎比小學校不容易，在集體效益上自然比較差，所以我們主張小學校有較佳的集體效益，大學校的集體效益較低。分析時，我們直接問受訪學生，他們就讀學校，他的年級總共幾班，之後，我們依據百分比，將學校大小分為大、中、小等三個組別。

學校成績，這是個人在學校功課的表現，辛普森等主張：追求多數人利益的社區成員，他們是構成集體效益的必備條件，據此，學生功課的表現，也是構成集體效益的必備條件，畢竟，學

校基本上就是學習，力求表現，這是所有的人所期待者，也是展現追求學校多數人利益的方法。本研究因而假設，成績好者有利於學校的集體效益，是學校創造社會控制力，安定的學習環境重要的力量。測量時，我們直接問：「你在班上成績如何？」回答可以是：（1）非常好；（2）好；（3）普通；（4）不好。以及（5）非常不好等。分析時，回答非常好者和回答好者合併，回答非常不好者和不好者合併，如此，學校成績共三組：好，普通，以及不好等。

老師公平對待同學，這也是集體效益指標。公平環境容易創造一個信賴的社區，凝聚共同情感，同學彼此合作意願較高，也容易創造一個多數人共同之利益。相反的，學校老師不公平，勢必帶來成員的不滿與挫折，阻礙學校建立共同情感的努力，降低彼此之間的信任，以及合作意願，這些都使得法律與秩序無法發揮功能，集體效益低，社會控制力低，也造成暴力增加。測量時，我們問：「老師公平對待每位同學。」我們請學生依據他們實際的經驗回答，回答時，可以是：非常不同意，不同意，還好，同意，非常同意等。分析時，回答非常不同意者和回答同意者合併，回答非常同意者和同意者合併，如此，學校成績共分為三組：同意，還好，以及不同意等。

最後一個指標是：校園安全環境。集體效益與和安全環境息息相關，依據社會學者 Durkheim，安全的環境，社會規範明確，是維持社會秩序的力量。學校不安全，發生了打架，殺人，傷人事件，都足以破壞校園凝聚力，威脅學生參與校園的動機，傷害社會控制力，也使集體效益發揮不了功能。簡單說，安全的校園環境帶來較高的集體效益，相反的，不安全的環境將減低集體效

益的功能，他們解決問題的社會控制方式，採取了非正式，而不是正式的。並且擴大惡化問題的可能性。測量時，我們直接問學生：「學校比去年安全？」，學生回答可以是：比去年安全、差不多、比去年危險等。分析時，校園安全環境分為上述三個組別。

## 統計分析方法

本研究採列聯表分析法（crossbreak），其方法乃是將研究得出的觀察次數或百分比，放置於交叉表上，藉以呈現兩個變數的關係（見：Kerlinger, 1986：149）；分析時，我們只呈現部分資料結果，包括觀察次數，以及觀察次數百分比。百分比為條件機率值，指在自變數不同情境下，反抗或告訴發生的機率。舉個例子，公私立學校為本研究之自變數，分析時，我們呈現的百分比為條件機率，指在公立學校，或在私立學校，曾遭受攻擊者中，做出反抗的比率，我們比較公立學校與私立學校，那些曾遭受攻擊的學生，他們做了反抗的機率，公、私立學校不同的情境，他們在反抗行為上的機率如果不相等，則表示情境因素對於社會控制方式產生某種程度之作用。

## 研究發現

本研究依變數是社會控制行為，有兩個層面，一個是反抗行為，這屬於非正式的社會控制，另外一個則是告訴行為，屬於正式社會控制行為。當學生遭受霸凌攻擊時，他們以反抗或者告訴的方式表達，在於反應對霸凌行為的不滿，也是在於制止霸凌行為的惡化，並迫使霸凌行為接受校規制裁。



集體效益理論指出，社區秩序惡化，民眾參與團體發展的自主性減弱，降低社會控制力，也帶來犯罪與暴力。在這樣理論基礎下，我們探討集體效益和霸凌反應的關係，我們期待，社區集體效益特性可以增加社會控制力量，制止犯罪或偏差行為；相反的，社區缺少集體效益，帶來迷亂，減少社會控制力量，也增加了偏差與犯罪行為，這是社會學者辛普森等的論點，也是本研究嘗試要探討的問題：校園的集體效益，在社會控制中，扮演重要角色，強化社會控制力，增加學生對於校園霸凌問題的反應，反抗，或者告訴，以制止進一步的霸凌衝突。

集體效益和社會控制行為之間的關係如何，以下說明之。

## 反抗行為

表 3：就讀公立、私立學校和霸凌反抗社會控制比例結果

公立、私立學校	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
公立	831	431	588	132
計數	62.2%	50.5%	60.5%	53.9%
私立	630	290	424	85
計數	58.3%	47.0%	60.0%	50.0%
總數	1461	721	1012	217
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 3 為公私立學校學生和四種霸凌類型反抗的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，公立學校反抗的比例高於私立學校，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 1,336 位來自公立學校，其中 831 位做了反抗的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的

62.2%。而私立學校遭到口語霸凌者有 1,081 位，做了反抗的社會控制者有 630 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 58.3%。

在關係霸凌問題上，公立學校反抗的比例高於私立學校，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 853 位來自公立學校，其中 431 位做了反抗的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 50.5%。而私立學校遭到關係霸凌者有 617 位，做了反抗的社會控制者有 290 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 47.0%。

在身體霸凌問題上，公立學校反抗的比例和私立學校差不多，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 972 位來自公立學校，其中 588 位做了反抗的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 60.5%。而私立學校遭到身體霸凌者有 707 位，做了反抗的社會控制者有 424 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 60.0%。

在網路霸凌問題上，公立學校反抗的比例高於私立學校，在 415 位遭網路霸凌者中，有 245 位來自公立學校，其中 132 位做了反抗的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 53.9%。而私立學校遭到網路霸凌者有 170 位，做了反抗的社會控制者有 85 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 50.0%。公立學校學生對於網路霸凌攻擊進行反抗的條件機率高於私立學校。

本研究顯示，公立學校學生對於口語霸凌、關係霸凌、網路霸凌等之攻擊，做出反抗的比例高於私立學校學生，這發現較傾向於支持本研究提出的集體效益理論，臺灣公立學校集體效益特性高於私立學校，也展現在學生對於霸凌攻擊的反抗社會控制行為上。

表 4：學校班級大小和反抗社會控制比例結果

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
0-4	538	277	366	75
計數	63.4%	51.7%	60.8%	52.8%
5-7	315	164	232	46
計數	57.8%	47.3%	60.3%	52.9%
8-13	281	157	198	41
計數	57.6%	47.6%	57.9%	50.6%
14 班以上	327	123	216	55
計數	61.1%	47.9%	61.7%	52.4%
總數	1461	721	1012	217
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 4 為班級大小和四種霸凌類型反抗的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，學校班級數少，反抗的比例明顯高於班級數多的學校，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 849 位來自 0-4 個班級的小學校，其中 538 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 63.4%。而班級數 5-7 個遭到口語霸凌者有 545 位，做了反抗的社會控制者有 315 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 57.8%。班級數 8-13 個遭到口語霸凌者有 488 位，做了反抗的社會控制者有 281 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 57.6%。班級數 14 個以上，遭到口語霸凌者有 535 位，做了反抗的社會控制者有 327 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 61.1%。

在關係霸凌問題上，學校班級數少，反抗的比例明顯高於班級數多的學校，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 536 位來 0-4 個班級的小學校，其中 277 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭

受霸凌者的 51.7%。而班級數 5-7 個遭到關係霸凌者有 347 位，做了反抗的社會控制者有 164 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 47.3%。班級數 8-13 個遭到關係霸凌者有 330 位，做了反抗的社會控制者有 157 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 47.6%。班級數 14 個以上，遭到關係霸凌者有 257 位，做了反抗的社會控制者有 123 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 47.9%。

在身體霸凌問題上，學校班級數少，反抗的比例明顯高於班級數多的學校，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 602 位來 0-4 個班級的小學校，其中 366 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 60.8%。而班級數 5-7 個遭到身體霸凌者有 385 位，做了反抗的社會控制者有 232 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 60.3%。班級數 8-13 個遭到身體霸凌者有 342 位，做了反抗的社會控制者有 198 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 57.9%。班級數 14 個以上，遭到身體霸凌者有 350 位，做了反抗的社會控制者有 216 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 61.7%。

在網路霸凌問題上，學校班級數少，反抗的比例明顯高於班級數多的學校，在 415 位遭網路霸凌者中，有 142 位來 0-4 個班級的小學校，其中的 75 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 52.8%。而班級數 5-7 個遭到網路霸凌者有 87 位，做了反抗的社會控制者有 46 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 52.9%。班級數 8-13 個遭到網路霸凌者有 81 位，做了反抗的社會控制者有 41 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 50.6%。班級數 14 個以上，遭到網路霸凌者有 105 位，做了反抗的社會控制

者有 55 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 52.4%。

本研究顯示，學校班級數小的學生對於口語霸凌、關係霸凌之攻擊，做出反抗的比例高於班級數大的學生，這發現較傾向於支持本研究提出的集體效益理論，臺灣公立學校集體效益特性高於私立學校，也展現在學生對於霸凌攻擊的反抗社會控制行為上。在身體以及網路霸凌之攻擊上，班級數多寡似乎未能產生作用。

表 5：班上成績表現和反抗社會控制比例結果

成績表現	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
很好	163	68	120	22
計數	67.4%	51.5%	65.2%	57.9%
好	324	163	235	42
計數	62.5%	51.7%	65.5%	46.7%
普通	708	357	479	102
計數	60.4%	49.1%	58.9%	54.3%
不好	207	109	138	36
計數	56.1%	49.5%	56.8%	52.2%
非常不好	59	24	40	15
計數	51.3%	31.6%	50.0%	50.0%
總數	1461	721	1012	217
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 5 為班上成績和四種霸凌類型反抗的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，班上成績非常好者，反抗的比例明顯高於成績不好的學生，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 242 位表示他們在班上成績非常好，其中的 163 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 67.4%。而在班上成績好者遭口語霸凌者

有 518 位，做了反抗的社會控制者有 324 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 62.5%。成績普通遭到口語霸凌者有 1,173 位，做了反抗的社會控制者有 708 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 60.4%。成績不好遭到口語霸凌者有 369 位，做了反抗的社會控制者有 207 位，佔 56.1%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 115 位，其中 59 位做了反抗，佔 51.3%。

在關係霸凌問題上，班上成績非常好者，反抗的比例明顯高於成績不好的學生，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 132 位表示他們在班上成績非常好，其中的 68 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 51.5%。而在班上成績好者遭關係霸凌者有 315 位，做了反抗的社會控制者有 163 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 51.7%。成績普通遭到關係霸凌者有 727 位，做了反抗的社會控制者有 357 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 49.1%。成績不好遭到關係霸凌者有 220 位，做了反抗的社會控制者有 109 位，佔 49.5%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 76 位，其中 24 位做了反抗，佔 31.6%。

在身體霸凌問題上，班上成績非常好者，反抗的比例明顯高於成績不好的學生，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 184 位表示他們在班上成績非常好，其中的 120 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 65.2%。而在班上成績好者遭身體霸凌者有 359 位，做了反抗的社會控制者有 235 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 65.5%。成績普通遭到身體霸凌者有 813 位，做了反抗的社會控制者有 479 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 58.9%。成績不好遭到身體霸凌者有 243 位，做了反抗的社會控制者有 138 位，佔 56.8%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 80 位，

其中 40 位做了反抗，佔 50.0%。

在網路霸凌問題上，班上成績非常好者，反抗的比例明顯高於成績不好的學生，在 415 位遭網路霸凌者中，有 38 位表示他們在班上成績非常好，其中的 22 位做了反抗的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 57.9%。而在班上成績好者遭網路霸凌者有 90 位，做了反抗的社會控制者有 42 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 46.7%。成績普通遭到網路霸凌者有 188 位，做了反抗的社會控制者有 102 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 54.3%。成績不好遭到網路霸凌者有 69 位，做了反抗的社會控制者有 36 位，佔 52.2%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 30 位，其中 15 位做了反抗，佔 50%。

本研究顯示，學校成績很好的學生，對口語霸凌、關係霸凌，身體霸凌，網路霸凌等之攻擊，做出反抗的比例高於成績不好的學生，這發現較傾向於支持本研究提出的集體效益理論，臺灣學生在學校功課的表現，也展現在學生對於霸凌攻擊的反抗社會控制行為上，功課好的同學，對於校園內是非對錯的行為認知清楚，也增強他們的社會控制力。

表 6：老師公平對待每位同學和霸凌反抗社會控制比例

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
不同意	61	27	38	8
計數	60.4%	41.5%	55.1%	38.1%
還好	129	53	98	19
計數	58.6%	38.7%	60.9%	43.2%
同意	320	172	235	51
計數	60.7%	53.6%	62.3%	60.7%

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
總數	510	252	371	78
遭受霸凌樣本數	848	523	607	149

表 6 為老師公平對待每位同學和四種霸凌類型反抗的社會控制行為比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，老師公平對待每位同學同意者，反抗的比例高於回答非常不同意或還好的學生，在 848 位遭口語霸凌者中，有 527 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 320 位做了反抗的社會控制，佔 60.7%。而在老師公平對待每位同學的問題上表示還好者，遭到口語霸凌者有 220 位，做了反抗的社會控制者有 129 位，佔 58.6%。回答非常不同意者，遭到口語霸凌者有 101 位，其中做了反抗的社會控制者有 61 位，佔 60.4%。必須說明者，遭到口語霸凌者前面提及共 2,417 位受訪者，但表 6 僅出現 527 人，乃因老師公平對待每位同學的問項，為了避免過長的問卷，影響受訪學生回答信度，故只開放三分之一受訪學生回答。

在關係霸凌問題上，老師公平對待每位同學回答同意者，反抗的比例明顯高於回答還好，或者非常不同意的團體，在 523 位遭關係霸凌者中，有 321 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 172 位做了反抗的社會控制，佔 53.6%。而在回答老師公平對待每位同學還好者遭關係霸凌者有 137 位，做了反抗的社會控制者有 53 位，佔 38.7%。回答非常不同意者，遭關係霸凌者有 65 位，其中做了反抗的社會控制者有 27 位，佔 41.5%。

在身體霸凌問題上，老師公平對待每位同學非常好者，反抗的比例明顯高於成績不好的學生，在 607 位遭身體霸凌者中，有



377 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 235 位做了反抗的社會控制，佔 62.3%。而在老師公平對待每位同學回答還好者遭身體霸凌者有 161 位，做了反抗的社會控制者有 98 位，佔 60.9%。回答非常不同意老師公平對待每位同學者，遭到身體霸凌者有 69 位，其中做了反抗的社會控制者有 38 位，佔 55.1%。

在網路霸凌問題上，老師公平對待每位同學回答非常同意者，反抗的比例明顯高於回答還好，或者非常不同意的學生，在 149 位遭網路霸凌者中，有 84 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 51 位做了反抗的社會控制，佔 60.7%。而回答老師公平對待每位同學還好者，遭網路霸凌者有 44 位，其中做了反抗的社會控制者有 19 位，佔 43.2%。回答非常不同意老師公平對待每位同學遭到網路霸凌者有 21 位，其中做了反抗的社會控制者有 8 位，佔 38.1%。

本研究顯示，學生認為老師公平對待每位同學者，對口語霸凌、關係霸凌，身體霸凌，網路霸凌等之攻擊，做出反抗的社會控制，比例高於不同意的學生，或者認為還好的學生，這發現較傾向於支持本研究提出的集體效益理論，臺灣學生對於老師公平性的看法，也影響學生對霸凌攻擊的反抗社會控制行為，認同老師公平的同學，他們對校園內的是非對錯行為認知清楚，也增強了他們的社會控制力。

表 7：我們學校有沒有比去年安全和霸凌反抗社會控制比例

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
比去年安全	472	265	342	74
計數	64.1%	56.4%	64.3%	60.7%

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
差不多	929	437	626	130
計數	58.6%	46.7%	58.5%	50.4%
比去年危險	60	19	44	13
計數	62.5%	29.2%	57.1%	37.1%
總數	1461	721	1012	217
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 7 為學校安全環境和四種霸凌類型反抗的社會控制關係分析，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，學生認為學校比去年安全者，反抗的比例明顯高於回答差不多，或者比去年危險的學生，在 2,417 位遭口語霸凌同學，有 736 位表示他們認為學校比去年安全，其中的 472 位同學做了反抗的社會控制，佔 64.1%。而在認為學校安全環境還好者中，遭到口語霸凌者有 1,585 位，其中做了反抗的社會控制者有 929 位，佔 58.6%。回答學校環境比去年差的，遭到口語霸凌有 96 位，其中做了反抗的社會控制者有 60 位，佔 62.5%。

在關係霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，反抗的比例明顯高於回答還好，或者回答比去年危險者，在 1,470 位遭到關係霸凌者中，有 470 位表示他們認為學校環境比去年安全，其中的 265 位做了反抗的社會控制，佔 56.4%。而在回答還好者中，遭到關係霸凌者有 935 位，做了反抗的社會控制者有 437 位，佔 46.7%。回答比去年危險者，遭關係霸凌者有 65 位，其中做了反抗的社會控制者有 19 位，佔 29.2%。

在身體霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，反抗的比例明顯高於認為差不多，或者比去年危險的學生，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 532 位表示他們認為學校安全環境比去年好，

其中的 342 位做了反抗的社會控制，佔 64.3%。而認為學校安全環境還好者中，遭身體霸凌的有 1,070 位，其中做反抗的社會控制者有 626 位，佔 58.5%。回答比去年危險的同學中，遭到身體霸凌者有 77 位，其中做了反抗的社會控制者有 44 位，佔 57.1%。

在網路霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，反抗的比例明顯高於回答差不多，或者回答比去年危險的學生，在 415 位遭網路霸凌者中，有 122 位表示他們認為學校比去年安全，其中的 74 位做了反抗的社會控制，佔 60.7%。而回答差不多者，遭網路霸凌者有 258 位，其中做了反抗的社會控制者有 130 位，佔 50.4%。回答比去年危險的同學，遭到網路霸凌者有 35 位，其中做了反抗的社會控制者有 13 位，佔 37.1%。

反抗行為是一種非正式的社會控制，本研究發現，學校集體效益因素影響學生面對霸凌問題時所做的社會控制行為，本研究顯示，學生認為學校安全環境不錯者，對口語霸凌、關係霸凌，身體霸凌，網路霸凌等之攻擊，做出反抗的社會控制，比例高於學校安全環境差不多，或危險的學生，這發現支持集體效益理論的論點，集體效益強化社會控制，安全校園環境增強學生的社會控制力量，增加了學生對於霸凌攻擊做出反抗的社會控制，反抗機率就會增加。

## 告訴社會控制

告訴行為屬正式社會控制，集體效益理論指出，社區秩序的惡化，民眾參與團體發展的自主性減弱，都將帶來更多的暴力犯罪。在這樣的理論下，我們探討集體效益和霸凌反應的關係，我

們發現，集體效益確實增加反抗，以及向學校，家長報告的情形，集體效益帶來犯罪，但是集體效益也帶來了社會控制。這一點是集體效益理論沒有討論過的問題。

辛普森等的論點，在本研究中得到了一個新的論證，校園的集體效益，在社會控制中，扮演著重要的角色，校園的霸凌問題嚴重性，會加劇學生的反抗行為，帶來可能的衝突。

告訴行為是一種正式的社會控制，而我們發現，告訴也往往和學校的集體效益有關，在一個集體效益不佳的環境之下，告訴的機率就會增加。

表 8：就讀公立、私立學校和向學校告訴社會控制比例結果

公立、私立學校	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
公立	254	157	180	29
計數	19.0%	18.4%	18.5%	11.8%
私立	152	104	92	16
計數	14.1%	16.9%	13.0%	9.4%
總數	406	261	272	45
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 8 為公私立學校學生和四種霸凌類型告訴社會控制的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，公立學校告訴的比例高於私立學校，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 1,336 位來自公立學校，其中 254 位做了告訴的社會控制，19.0%。而私立學校遭到口語霸凌者有 1,081 位，做了反抗的社會控制者有 152 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 14.1%。公立學校學生面對口語霸凌攻擊時，做出告訴之社會控制者，高於私立學校學生。

在關係霸凌問題上，公立學校告訴的比例也高於私立學校，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 853 位來自公立學校，其中 157 位做了告訴的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 18.4%。而私立學校遭到關係霸凌者有 617 位，做了告訴的社會控制者有 104 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 16.9%。

在身體霸凌問題上，公立學校告訴的比例和私立學校差不多，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 972 位來自公立學校，其中 180 位做了告訴的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 18.5%。而私立學校遭到身體霸凌者有 707 位，做了告訴的社會控制者有 92 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 13.0%。公立學校學生面對身體霸凌時採取告訴的社會控制比率高於私立學校學生。

在網路霸凌問題上，公立學校告訴的比例高於私立學校，在 415 位遭網路霸凌者中，有 245 位來自公立學校，其中 29 位做了告訴的社會控制，佔公立學校學生遭受霸凌人數的 11.8%。而私立學校遭到網路霸凌者有 170 位，做了告訴的社會控制者有 16 位，佔私立學校學生遭受霸凌人數的 9.4%。公立學校學生對於網路霸凌攻擊進行告訴的條件機率高於私立學校。

本研究顯示，公立學校學生對於口語霸凌、關係霸凌、身體霸凌，以及網路霸凌等之攻擊，做出告訴的比例皆高於私立學校學生，這發現支持本研究的集體效益理論，臺灣公立學校集體效益特性高於私立學校，也展現在學生對於霸凌攻擊的社會控制行為上。

表 9：學校班級大小和向學校提出告訴比例結果

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
0-4	199	133	136	18
計數	23.4%	24.8%	22.6%	12.7%
5-7	79	52	48	11
計數	14.5%	15.0%	12.5%	12.6%
8-13	75	52	61	11
計數	15.4%	15.8%	17.8%	13.6%
14 班以上	53	24	27	5
計數	9.9%	9.3%	7.7%	4.8%
總數	406	261	272	45
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 9 為班級大小和四種霸凌類型告訴的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，學校班級數少，告訴的比例明顯高於班級數多的學校，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 849 位來 0-4 個班級的小學校，其中 199 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 23.4%。而班級數 5-7 個遭到口語霸凌者有 545 位，做了告訴的社會控制者有 79 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 14.5%。班級數 8-13 個遭到口語霸凌者有 488 位，做了告訴的社會控制者有 75 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 15.4%。班級數 14 個以上，遭到口語霸凌者有 535 位，做了告訴的社會控制者有 53 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 9.9%。

在關係霸凌問題上，學校班級數少，告訴的比例明顯高於班級數多的學校，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 536 位來 0-4 個班級的小學校，其中 133 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭

受霸凌者的 24.8%。而班級數 5-7 個遭到關係霸凌者有 347 位，做了告訴的社會控制者有 52 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 15.0%。班級數 8-13 個遭到關係霸凌者有 330 位，做了告訴的社會控制者有 52 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 15.8%。班級數 14 個以上，遭到關係霸凌者有 257 位，做了告訴的社會控制者有 24 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 9.3%。

在身體霸凌問題上，學校班級數少，告訴的比例明顯高於班級數多的學校，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 602 位來 0-4 個班級的小學校，其中 136 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 22.6%。而班級數 5-7 個遭到身體霸凌者有 385 位，做了告訴的社會控制者有 48 位，佔班級數 5- 個 7 學生遭受霸凌人數的 12.5%。班級數 8-13 個遭到身體霸凌者有 342 位，做了告訴的社會控制者有 61 位，佔班級數 8-1 個 3 學生遭受霸凌人數的 17.8%。班級數 14 個以上，遭到身體霸凌者有 350 位，做了告訴的社會控制者有 27 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 7.7%。

在網路霸凌問題上，學校班級數少，告訴的比例明顯高於班級數多的學校，在 415 位遭網路霸凌者中，有 142 位來 0-4 個班級的小學校，其中的 18 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 12.7%。而班級數 5-7 個遭到網路霸凌者有 87 位，做了告訴的社會控制者有 11 位，佔班級數 5-7 個學生遭受霸凌人數的 12.6%。班級數 8-13 個遭到網路霸凌者有 81 位，做了告訴的社會控制者有 11 位，佔班級數 8-13 個學生遭受霸凌人數的 13.6%。班級數 14 個以上，遭到網路霸凌者有 105 位，做了告訴的社會控制

者有 5 位，佔班級數 14 個以上學生遭受霸凌人數的 4.8%。

本研究顯示，學校班級數小的學生對於口語霸凌、關係霸凌、身體霸凌，網路霸凌等之攻擊，做出告訴的比例高於班級數大的學生，班級最大的學生，他們對霸凌做出正式告訴的比例最低，這發現支持本研究提出的集體效益理論，臺灣公立學校集體效益特性高於私立學校，也展現在學生對於霸凌攻擊告訴的社會控制行為上。

表 10：班上成績和向學校提出告訴比例結果

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
很好	55	27	35	4
計數	22.7%	20.5%	19.0%	10.5%
好	83	49	41	10
計數	16.0%	15.6%	11.4%	11.1%
普通	200	144	145	22
計數	17.1%	19.8%	17.8%	11.7%
不好	56	34	40	8
計數	15.2%	15.5%	16.5%	11.6%
非常不好	12	7	11	1
計數	10.4%	9.2%	13.8%	3.3%
總數	406	261	272	45
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 10 為班上成績和四種霸凌類型告訴的比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，班上成績非常好者，告訴的比例明顯高於成績不好的學生，在 2,417 位遭口語霸凌者中，有 242 位表示他們在班上成績非常好，其中的 55 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 22.7%。而在班上成績好者遭口語霸凌者



有 518 位，做了告訴的社會控制者有 83 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 16.0%。成績普通遭到口語霸凌者有 1,173 位，做了告訴的社會控制者有 200 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 17.1%。成績不好遭到口語霸凌者有 369 位，做了告訴的社會控制者有 56 位，佔 15.2%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 115 位，其中 12 位做了告訴，佔 10.4%。

在關係霸凌問題上，班上成績非常好者，告訴的比例明顯高於成績不好的學生，在 1,470 位遭關係霸凌者中，有 132 位表示他們在班上成績非常好，其中的 27 位做了告訴的社會控制，佔 20.5%。而在班上成績好者遭關係霸凌者有 315 位，做了告訴的社會控制者有 49 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 15.6%。成績普通遭到關係霸凌者有 727 位，做了告訴的社會控制者有 144 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 19.8%。成績不好遭到關係霸凌者有 220 位，做了告訴的社會控制者有 34 位，佔 15.5%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 76 位，其中 7 位做了告訴，佔 9.2%。

在身體霸凌問題上，班上成績非常好者，告訴的比例明顯高於成績不好的學生，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 184 位表示他們在班上成績非常好，其中的 35 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 19.0%。而在班上成績好者遭身體霸凌者有 359 位，做了告訴的社會控制者有 41 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 11.4%。成績普通遭到身體霸凌者有 813 位，做了告訴的社會控制者有 145 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 17.8%。成績不好遭到身體霸凌者有 243 位，做了告訴的社會控制者有 40 位，佔 16.5%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 80 位，其中 11 位做了告訴，佔 13.8%。

在網路霸凌問題上，班上成績非常好者，告訴的比例明顯高於成績不好的學生，在 415 位遭網路霸凌者中，有 38 位表示他們在班上成績非常好，其中的 4 位做了告訴的社會控制，佔小學校學生遭受霸凌者的 10.5%。而在班上成績好者遭網路霸凌者有 90 位，做了告訴的社會控制者有 10 位，佔成績好的學生中遭受霸凌人數的 11.1%。成績普通遭到網路霸凌者有 188 位，做了告訴的社會控制者有 22 位，佔成績普通學生中遭受霸凌人數的 11.7%。成績不好遭到網路霸凌者有 69 位，做了告訴的社會控制者有 8 位，佔 11.6%。成績非常不好者中遭到霸凌的有 30 位，其中 1 位做了告訴，佔 3.3%。

本研究顯示，學校成績很好的學生，對口語霸凌、關係霸凌，身體霸凌等之攻擊，做出告訴的比例高於成績不好的學生，網路霸凌的比例較不明顯，這發現較傾向於支持本研究提出的集體效益理論，臺灣學生在學校功課的表現，也展現在學生對於霸凌攻擊的告訴社會控制行為上，功課好的同學，對於校園內是非對錯的行為認知清楚，也增強他們的社會控制力。

表 11：老師公平對待每位同學和向學校提出告訴比例分析

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
不同意	13	7	9	3
計數	12.9%	10.8%	13.0%	14.3%
沒意見	21	12	20	3
計數	9.5%	8.8%	12.4%	6.8%
同意	110	75	74	8
計數	20.9%	23.4%	19.6%	9.5%
總數	144	94	103	14
遭受霸凌樣本數	848	523	607	149

註：公平性只有三分之一的樣本回答，故總數和總體樣本不一致。

表 11 為老師公平對待每位同學和四種霸凌類型告訴的社會控制行為比例結果，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，老師公平對待每位同學同意者，告訴的比例高於回答非常不同意或還好的學生，在 848 位遭口語霸凌者中，有 527 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 110 位做了告訴的社會控制，佔 20.9%。而在老師公平對待每位同學的問題上表示還好者，遭到口語霸凌者有 220 位，做了告訴的社會控制者有 21 位，佔 9.5%。回答非常不同意者，遭到口語霸凌有 101 位，其中做了告訴的社會控制者有 13 位，佔 12.9%。必須說明者，遭到口語霸凌者前面提及共 2,417 位受訪者，但表 11 僅出現 527 人，乃因老師公平對待每位同學的問項，為了避免過長的問卷，影響受訪學生回答信度，故只開放三分之一受訪學生回答。

在關係霸凌問題上，老師公平對待每位同學回答同意者，告訴的比例明顯高於回答還好，或者非常不同意的學生，在 523 位遭關係霸凌者中，有 321 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 75 位做了告訴的社會控制，佔 23.4%。而在回答老師公平對待每位同學還好者遭關係霸凌者有 137 位，做了告訴的社會控制者有 12 位，佔 8.8%。回答非常不同意者，遭關係霸凌者有 65 位，其中做了告訴的社會控制者有 7 位，佔 10.8%。

在身體霸凌問題上，老師公平對待每位同學回答同意者，告訴的比例明顯高於回答還好，或者非常不同意的學生，在 607 位遭身體霸凌者中，有 377 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 74 位做了告訴的社會控制，佔 19.6%。而在老師公平對待每位同學回答還好者遭身體霸凌者有 161 位，做了告訴的社會控制者有 20 位，佔 12.4%。回答非常不同意老師公平對待每位同學

者，遭到身體霸凌者有 69 位，其中做了告訴的社會控制者有 9 位，佔 13.0%。

在網路霸凌問題上，老師公平對待每位同學回答同意者，告訴的比例明顯高於回答還好，或者非常不同意的學生，在 149 位遭網路霸凌者中，有 84 位表示他們同意老師公平對待每位同學，其中的 8 位做了告訴的社會控制，佔 9.5%。而回答老師公平對待每位同學還好者，遭網路霸凌者有 44 位，其中做了告訴的社會控制者有 3 位，佔 6.8%。回答非常不同意老師公平對待每位同學遭到網路霸凌者有 21 位，其中做了告訴的社會控制者有 3 位，佔 14.3%。

本研究顯示，學生認為老師公平對待每位同學者，對口語霸凌、關係霸凌，身體霸凌等之攻擊，做出告訴的社會控制，比例高於不同意的學生，或者認為還好的學生，網路霸凌由於做出告訴的人數甚少，看不到差異。本研究發現部分支持本研究提出之集體效益理論，臺灣學生對於老師公平性的看法，也影響學生對霸凌攻擊的告訴社會控制行為，認同老師公平的同學，他們對校園內的是非對錯行為認知清楚，也增強了他們的社會控制力。

表 12：我們學校有沒有比去年安全和向學校提出告訴比例分析

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
比去年安全	183	125	123	18
計數	24.9%	26.6%	23.1%	14.8%
差不多	207	128	142	24
計數	13.1%	13.7%	13.3%	9.3%
比去年危險	16	8	7	3
計數	16.7%	12.3%	9.1%	8.6%

	口語霸凌	關係霸凌	身體霸凌	網路霸凌
總數	406	261	272	45
遭受霸凌樣本數	2417	1470	1679	415

表 12 為學校安全環境和四種霸凌類型告訴的社會控制關係分析，研究資料顯示，在口語霸凌問題上，學生認為學校比去年安全者，告訴的比例明顯高於回答差不多，或者比去年危險的學生，在 2,417 位遭口語霸凌同學，有 736 位表示他們認為學校比去年安全，其中的 183 位同學做了告訴的社會控制，佔 24.9%。而在認為學校安全環境還好者中，遭到口語霸凌者有 1,585 位，其中做了告訴的社會控制者有 207 位，佔 13.1%。回答學校環境比去年差的，遭到口語霸凌有 96 位，其中做了告訴的社會控制者有 16 位，佔 16.7%。

在關係霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，告訴的比例明顯高於回答還好，或者回答比去年危險者，在 1,470 位遭到關係霸凌者中，有 470 位表示他們認為學校環境比去年安全，其中的 125 位做了告訴的社會控制，佔 26.6%。而在回答還好者中，遭到關係霸凌者有 935 位，做了告訴的社會控制者有 128，佔 13.7%。回答比去年危險者，遭關係霸凌者有 65 位，其中做了告訴的社會控制者有 8 位，佔 12.3%。

在身體霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，告訴的比例明顯高於認為差不多，或者比去年危險的學生，在 1,679 位遭身體霸凌者中，有 532 位表示他們認為學校安全環境比去年好，其中的 123 位做了告訴的社會控制，佔 23.1%。而認為學校安全環境還好者中，遭身體霸凌的有 1,070 位，其中做告訴的社會控制者

有 142 位，佔 13.3%。回答比去年危險的同學中，遭到身體霸凌者有 77 位，其中做了告訴的社會控制者有 7 位，佔 9.1%。

在網路霸凌問題上，學生認為學校環境比去年安全者，告訴的比例明顯高於回答差不多，或者回答比去年危險的學生，在 415 位遭網路霸凌者中，有 122 位表示他們認為學校比去年安全，其中的 18 位做了告訴的社會控制，佔 14.8%。而回答差不多者，遭網路霸凌者有 258 位，其中做了告訴的社會控制者有 24 位，佔 9.3%。回答比去年危險的同學，遭到網路霸凌者有 35 位，其中做了告訴的社會控制者有 3 位，佔 8.6%。

告訴行為是一種正式的社會控制，本研究發現，學校集體效益影響學生面對霸凌問題時所做的社會控制行為，本研究顯示，學生認為學校安全環境不錯者，對關係霸凌，身體霸凌，網路霸凌等之攻擊，做出告訴的比例高於學校安全環境差不多，或危險的學生，這發現多數支持集體效益的論點，強調集體效益強化社會控制機制，安全校園環境增強學生社會控制力，增加學生對霸凌攻擊做出的告訴機率。

## 肆、結論

本研究檢定校園集體效益因素是否影響學生面對霸凌問題時所做的社會控制行為，包括，對霸凌行為的反抗，以及向老師或輔導人員提出正式告訴，我們的研究支持辛普森等學者的論點，其中，班級較小者，讀公立學校學生，班上成績不錯者，認為老師公平對待同學，以及學校安全不錯者，有較高比例的反抗與告

訴行為。本研究指出，公立學校學生在口語，關係，以及網路霸凌的反抗比例高於私立學校，另外，班級較小的學校學生，他們在口語，以及關係霸凌的反抗比例高於班級較大者，再者，成績好的學生，他們在各種霸凌行為的反抗比例都高於其他成績組別。至於認為老師公平對待學生的反抗比例在關係霸凌，身體霸凌，以及網路霸凌上，也高於其他同學，而認為學校安全的學生，他們在四種霸凌行為上的反抗比例亦高於其他同學。

校園集體效益因素和學生對於霸凌者的告訴行為關係，本研究得到和反抗行為相同的結論，班級較小者，讀公立學校學生，班上成績不錯者，認為老師公平對待同學，以及學校安全不錯者，這些學生的告訴行為比例高於其他的成員，其中，公立學校學生在口語，關係，身體，以及網路霸凌的告訴比例高於私立學校學生。再者，班級小者在口語，身體，以及關係霸凌的告訴比例也高於班級較大者。至於認為老師公平對待同學者，他們在口語，身體，以及關係霸凌的告訴行為比例也高於其他團體。

本研究支持辛普森等學者的論點，校園環境在社會控制行為上扮演重要的角色，也是減少校園霸凌暴力的力量，因此，校園集體效益特質，包括，共同的價值觀，穩定的社會秩序，以及維持一個公平合理的師生互動，都有助於維持一個有效率的社會控制機制，是減少校園衝突的重要因素。

本研究告訴我們，學校處理霸凌問題時，除了對學生的輔導之外，似乎我們也可以從校園環境面來著手，大家共同致力於建立一個具凝聚力，認同感，且師生共同維護校園秩序的意願，都是可以努力的方向。

近來修復式正義如火如荼的在世界各地展開，也運用於校園

霸凌衝突的處理上，強調修復式正義工作促進者，致力於促使衝突當事人見面，對話，並嘗試恢復彼此之間的關係，也同時恢復他們與團體的關係，這做法除在於改善團體秩序外，更在於改變加害人偏差或犯罪行為。本研究發現也肯定修復式正義的努力，強調人和團體整合的必要性，有一個好的，穩定的校園環境，師生同學校，大家彼此相互支持，信任，這就是校園秩序的力量，也是學生學習成長的保障，相信在推動校園霸凌防制工作上，經營一個集體效益的校園環境是值得走的一條路。



## 參考書目

- 劉淑蓉（2007）。大學學校環境與其對學生滿意度之影響：公立大學之比較研究。《教育政策論壇》，10（1）：77-99。
- 章英華、薛承泰、黃毅志（1996）。《教育分流與社會經濟地位——兼論：對技職教育改革的政策意涵》，教改論叢，行政院教育改革審議委員會。
- Black, Donald（1976）。*The Behavior of Law*. New York：Academic Press.
- Black, Donald（2010）。*The Behavior of Law*（special edition）。Howard House, Wagon Lane, Bingley, UK.
- Browning, Christopher（2002）。The span of collective efficacy：extending social disorganization theory to partner violence. *Journal of Marriage and Family* 64（4）：833-850.
- Browning, Christopher and Cagney, Kathleen（2002）。Neighborhood structural disadvantage, collective efficacy, and self-rated physical health in an urban setting. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 383-399.
- Bursik, Robert and Grasmick, Harold（1993）。*Neighborhoods and Crime* □ *The Dimensions of Effective Community Control*, Lexington Books.
- Clinard, Marshall（1974）。*The Sociology of Deviant Behavior*. New York：Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, Fred（1986）。*Foundations of Behavioral Research*. New York：CBS College Publishing.

- Morenoff, J., Sampson, R. and Raudenbush, S. (2001) .  
Neighborhood inequality, collective efficacy, and the spatial  
dynamics of urban violence. *Criminology*, 39 (3) , 517-558.
- Park, Robert, and Burgess, Ernest (1925) . *The City*. Chicago : the  
University of Chicago Press.
- Sampson, Robert, Morenoff, Jeffrey and Earls, Felton (1999) .  
Beyond Social Capital : Spatial Dynamics of Collective Efficacy  
for Children. *American Sociological Review*, 64 (5) , 633-660.
- Sampson, Robert, Raudenbush, Stephen, Earls, Felton (1997) .  
Neighborhoods and violent crime : a multilevel study of  
collective efficacy, *Science*, 15 (5328) , 918-924.
- Sampson, Robert (2006) . Collective efficacy theory : lessons  
learned and directions for future inquiry, *Taking Stock*, edited by  
Francis Cullen, John Wright, and Kristie Blevins, New Brunswick,  
NJ : Transaction Publishers, 149-167.
- Shaw, C. and McKay, J. (1942) . *Juvenile Delinquency and Urban  
Areas*. Chicago : Univ. of Chicago Press.
- Simons, R., Simons, L., Burt, C., Brody, G. and Cutrona, C. (2005) ,  
Collective efficacy, authoritative parenting and delinquency,  
*Criminology*, 43 : 989-1029.
- Yonas, MA, Lewis, T., Hussey JM., etc. (2010) Perceptions  
of neighborhood collective efficacy moderate the impact of  
maltreatment on aggression, *Child Maltreat* 15 (1) , 37-47.

## 第二章

# 臺灣教育體制對社會秩序的作用

林民程（鶯歌國中）、周愷嫻（臺北大學）

### 壹、前言

有些在國內看起來可能越來越無感的事，從比較國外角度審視，反而看出新的端倪。臺灣花了 40 年的時間，經濟上從農業導向變成工商業導向的社會 (Rigger, 2011; Roy, 2002)；在政治上也由威權政體轉變成為民主政體。有趣的是，臺灣不像許多國家在民主轉型的過程裡經歷過嚴重的社會失序現象。長期生長在臺灣的人看到當前臺灣的政治局勢，一定很難相信這樣的觀察，但是看看世界經濟與和平機構在 2014 到 2015 年間將臺灣評鑑是全世界第二安全的國家 (IEP, 2017) 即可看出這一個結論並不虛假。政治表層混亂，社會底層卻顯得安定。這樣的成果或可歸功於臺灣教育體系對學生在學科上面的嚴格訓練以及在社會規範要求上所下的功夫。例如臺灣學生在數學與自然科學上面的學業成績在世界上名列前四名 (PISA, 2015)；臺灣的暴力犯罪（每十萬人口低於 20 件）在世界上的排名也是屬於犯罪率低的國家（臺灣犯罪

統計政策，2017）。基於上述事實，我們將探討臺灣的學校教育以及它在社會秩序的角色，我們確信這樣的考掘深富意義。學校教育並非社會制度中的孤島，而是根植於文化之中，也是屬於歷史連續體的一部分。本文目的就在探討臺灣在教育改革、民主化、現代化的過程之中，學校教育在公民社會化與規範塑造扮演的角色。

本文先回顧臺灣教育系統發展的歷程，可以幫助讀者理解紮根在當代臺灣學校教育中在社會秩序上的實踐策略與效果機制的形成。第二與第三部分將闡明這些社會控制的規範與日常生活實踐，特別是針對學校老師與行政單位對學生行為和校園安全的監督與管理。本文結論是目前看來，臺灣學校單方面的社會控制基礎逐漸弱化，取而代之的是多元管道社會化模式，但學校同時也逐漸採取因應社會變遷的實用主義導向，凸顯了社會選擇機制。

## 貳、臺灣的教育史與其中所隱含社會秩序的控制機制

新制度主義者認為制度的變遷都是「路徑相依的（interdependent path）」(North, 1990)。近代臺灣的社會控制系統乃是由過去 400 年來經歷過的四個政權變遷而來的。影響當前臺灣民主政權教育制度較深、而且有明顯分隔者，當屬清朝、日治與國民政府戒嚴體制等三大政權。

## 一、清領時期（1683-1895）的影響

治理臺灣 200 多年的清朝，對當代臺灣教育制度的影響依然強勁。然而，其強勁的因素不是其 212 年在臺灣的空間治理所產生，而是承載著數千年中華文化影響的華人。在這個時期，大量從中國大陸渡海來臺所帶來的生活習慣與傳統價值在臺灣的生活世界裡紮根；這個要素在當前的東亞諸國與東南亞的華人移民身上依然清楚可見。其後代約占臺灣當前人口的 80%。其影響表現在馴服體系（孝道、修身、齊家、治國）與科舉考試制度（紙筆測驗為主的升學與公務人員的甄選制度）；前者給個人與家庭存在價值與行動綱領定錨，後者確定了集體權威與財富分配的原則，以及社會流動或階層複製的合法途徑。

這兩個體系有互相生產的關係，綿延了千年以上。在儒家文化裡，能力與道德是合一的，道德能力越大，對家族、社會、國家就能產生很大的影響，孟子所謂：「仁者無敵」、「天下者，天下人之天下，非一人之天下，唯有德者居之」。如何客觀衡量彼此的道德能力，而授予官職服務並指導老百姓馴服在體制內呢？經過千年的制度競爭，演化出了科舉取才制度。科舉考試的內容「四書五經」均與傳統道德相關，保障了修身、齊家、治國、平天下的道德秩序，也間接保障了「書中自有黃金屋、書中自有顏如玉」的財富取得與門當戶對的家族聯姻 / 階層複製的進路。這樣的路徑也保障了個體馴服於天子、國家、政府、家族與道德規範的秩序內。

清領時期並非義務教育，所以學校教育呈現出一種「內在規範」的秩序形式。不論是由政府設置的「社學」，或是由地方政府或家族資助的「義學」，或是私人開設「私學」，都是學員自願進入接受教導學習，國家不從外在強制。學習的成果，由是否依序通過「童試」、「鄉試」、「會試」與「殿試」而定，並授予相對應的特權與官職。

其中「舉業」被稱為長期參與這樣的過程的一種「行業」，所謂內行的看門道，外行的看熱鬧，舉業中一層一層的「門道」，都是入行者自願接受的社會控制，而且呈現出自古皆然、理所當然的規範形式。當時的教育被理解為具有「非世俗性」的宗教禮儀與「世俗性」的行規之雙重性（林民程，2010）。中央與地方政府幾乎不曾將學校教育視為政策工具，因此學校管理單位很少接到政府推陳出新的政策管制與干擾。當時學校的老師，在學術與管理上，確實比較自由。

但是這個再生產體系在與西方文明短兵交接時，被指責為阻礙現代化的罪魁禍首，在清朝末年被廢止。後來證明是一大失策，因為這一個經過現代化修正過的再生產體制，竟然承擔起東亞迅速工業化的主要動力（Lin, 2007）。在東亞經濟成長幅度變慢的今日，這一個再生產體制又再一次的遭到指責，成為阻礙經濟創新的重要因素。校園中維持社會秩序的控制形式與內容，在這樣的過程中又產生了巨大的改變，一開始是教學內容的改變，後來教師逐漸被迫形變。討論這個變化過程之前，我們先需

瞭解日治與國民政府時期教育現代化的影響。

## 二、日治時期（1895-1945）的影響

日本是東亞第一個現代化的國家，也是當前東亞最現代化的國家。日治時期對當前臺灣校園社會控制的影響，不只來自於殖民臺灣時期所遺留下來的教育體制，還包括當前日本校園文化對現代性走向的思考所得的實踐經驗（例如校園空間改造或是學習共同體教學方法）。但是前後兩期影響的內容差異頗大，前者可稱之為「簡化的現代性」，後者為「複雜現代性」與「後現代性」。

歷史學者黃仁宇（1986）提出頗具爭議性的描述現代性的概念「數字管理（mathematically manageable）」，指涉現代社會是逐漸將法律、經濟、文化都置於數字的管理之下，發展出有別於過去農業社會的新社會型態 --- 資本主義。

法國十九世紀的學者托克維爾（A. de Tocqueville, 1805-1859）指出法國大革命「以一種抽象性的方式來看待公民，超脫一切具體的社會條件，……而從普遍性的角度來看待人本身（李焰明，2015）」也精準的抓到了現代性的開端。

十九世紀落後於英法等現代性核心邊緣的國家，如德國、蘇聯、日本，為了急起直追，其政府所詮釋出來的現代性或可謂「用數字來管理抽象性公民」的代表。這當然不能完全詮釋現代性，但是這種簡化的現代性，卻有利於這些後起之秀掌握重點，發展國家工業資本主義。此

時，老百姓在國家的視角裡，是以「生產力」或生產要素的型態受到關注，因此國家對人的管理從傳統（特別指清領時期）以戶口或家族作為管理單位，演化到以個人作為管理單位。簡化的現代性直接影響了校園內的社會控制。

日本是第一個將西化的教育制度引進臺灣的政權，但她的西化也非全面。在這個時期，日治政府以漸進的方式將臺灣的孩童納入學校管教的場域之中（傳統漢人私塾的數目從 1898 年的 29,941 間降至 1942 年的 7 間），使得國家權力的影響密度更為扎實；因此也同時提高了教育普及率以及識字率（男性接受教育的普及率從 1908 年的 8%，上升到 1943 年的 80%；女性由 1% 上升到 60%）（瞿海源，2003：14），但是即便如此，臺灣整體的識字水平仍然落後日本本土大約六、七十年，因為日本在明治維新時期識字率估計已經到達這個數字（網野善彥，2013）。

受到東亞路徑相依的制度演變影響，臺灣日治時期初期西化的教育制度，仍然有著厚重的馴服體系（例如忠君、孝道、修身、為國盡忠死難）與科舉考試制度（依舊是紙筆測驗為主的升學與公務人員的甄選制度）互相生成的再生產色彩。只是後者的內容不再是四書五經，而是語文、數學、自然、社會（生活與倫理）與外文等科目，目的在培養簡化現代性視角下的合格的生產力。

在馴服體系中，為了避免學生的反抗，當時日本殖民政府對於學校的老師職員和學生採取半軍事化的管理，致力於效忠國家、服從領導、修身勤勞等價值觀的傳播。學校服裝儀容的管制也極其嚴格，管制的範圍包括制服、



髮型、帽子、襪子、書包、綁腿。制服規定要卡其色，其他諸如帽子、襪子、綁腿、頭髮的顏色、形式與長度都有嚴格的規範。在學期間的放學或假日期間 學生即便在校外見面也都必須要穿制服，以便確認身分。學生甚至被要求不能看電影，甚至要求住宿學生不可以到校外買東西。違反校規時，學生會遭到嚴厲的處罰與羞辱；嚴重時，父母親也會因此遭受學校和鄰里的指責（朱珮琪，1999；何文馨，2010）。簡言之，為了方便傳遞忠君愛國的思想、為了培養生產力，學校將學生的外型與外在行為抽象成不同部分進行數字化與軍事化管理訓練。在升學（科舉考試）制度中，臺灣籍學生即使通過了高中或是大學的入學考試能夠選擇的科系也被限定在屬於「簡化的現代性」內容的科系，如醫學、工業技術和農業等，其他具「複雜現代性」內容如社會與政治科學以及法律等科系都是被禁止的。日本殖民政府清楚地認知到統治技術只能由統治階級來學習，較全面的現代性也只能由統治階級來經歷。

以數字來管理抽象的人，最後把人當數字來管理；另一方面固守一個價值與技術的再生產體系，這樣的影子不只在 1945 年以前的日本政府身上看到，在德國納粹或蘇聯政府身上也有清晰的痕跡。影響臺灣戒嚴時期的兩個主要人物蔣介石與蔣經國，前者在 1908-1911 年留學日本，後者在 1925-1937 年留學蘇聯，所經歷的現代化都是「簡化的現代性」政權領導下的快速工業化社會。二人治理臺灣時期仍不脫此種色彩，只是在美國政府的影響下必須逐步去面對複雜的現代性，包括校園裡的管教問題。

## 三、國民政府戒嚴時期（1949-1987）的影響

此時期是「簡化現代性」到「複雜現代性」的消長過程。1949年中華民國中央政府確立全部轉移到臺灣，同時也帶來了一個具「複雜現代性」內容的、對人權有充分保障的、參考西方民主憲政經驗的憲法，內容完整規定（具有抽象、普遍、文化歷史意義下的）人民權利與義務。

但為了對抗中共政權，國民黨政府宣布戒嚴，並且制定了動員戡亂臨時條款來約束憲法——用「簡化」來約束「複雜」。根本上整個時期法治管理上難免充斥「簡化」與「複雜」現代性矛盾衝突，社會反抗運動與政治民主運動，隨時可援引憲法的規定來與當局對抗，不斷去衝破「簡化現代性」的官定範疇，直到最後「複雜現代性」勝出才結束戒嚴時期。

與日本統治時期一樣，此時期國家對學校、教師、學生有很大的掌控權力。國民政府多少也繼承日治時期以「簡化的現代性」來管教學生的態度，因此在初期社會控制的內容差異不大，例如將馴服體系的內容變更為效忠國家、服從領袖、復興中華文化、倡導新生活運動、尊師重道；關於學生服裝儀容與行為的要求與日據時代也少有差別，一樣提倡國語運動，校內不講國語都得受罰。只是有些方面更嚴，例如高中職與大學增加了軍訓教官來管理學生的思想、行為和進行基本的軍事訓練，或在學校中設置人事單位來監督學生和老師的政治思想；有些方面較鬆，例如不再干涉學生看電影，學生犯錯時父母親不見得會受

到學校與鄰里的指責。在升學（科舉考試）制度中，通過考試者皆可選其喜好的科系，不再禁止人民學習社會與政治科學以及法律等科系，但是公民教育的內容多半在教授孫中山的三民主義思想、蔣介石言論與政府政策，而且是必要的考科之一。「簡化的現代性」的再生產體系依然存在。

導師制度也在這個時期被確立下來，任務包括召開班會、監督學生的學習狀況、管理學生的偏差行為、宣導並推動政府的政策，以及落實學校每天的生活活動（整潔、秩序或運動競賽等）（何文馨，2010）。但是導師的督導功能隨著學生年級與年齡的增高而下降，學生進入高中與大學之後更加明顯，這可能是因為學生的心智逐漸成熟而能夠自理生活，於是軍訓教官在這個階段接替了導師的部分功能，主要是督導學生的品行行為與政治思想。將「軍訓」二字拆開或許隱含著「軍政時期」與「訓政時期」，這是孫中山思想中主張後發展國家走入「憲政時期」必須先經歷的兩個階段。我們若將日治時期的學校生活也視為一種「軍訓」的話，臺灣人民生活在「軍政時期」與「訓政時期」大約有九十年（1895-1987）。

國民黨政府根據德國法理學理論將學校與學生之間的關係定位為「特殊權力關係（Das besonderes Gewaltverhältnis）」，認定學生不在憲法所規定之權利保障的範圍，因而學校可以設定不同的校規來規範、限制學生的基本權利，例如對成績不好的、品行不佳的、使用攻擊性字眼、服裝儀容不佳、缺乏國家認同的，甚至校外有

不良行為的學生都可以施予處罰（陳啟榮，2008；何文馨，2010）。除此之外，還禁止穿不當衣著、蓄髮、閱讀色情書刊，或是賭博、進入電動玩具店，或在私人經營的舞廳跳舞等等，違規也會受到處罰。學校的社會控制雖然在此時期與日本殖民統治時期差別不是很大，都同樣是服務於政治目的，只不過國民政府在某種程度上受美國經濟援助和協防的政治影響，其較直接的軍事管制行為相對並且逐漸弱化了，取而代之的是稱為「教育」與「教學」的規訓形式。

在戒嚴結束（1987年）之前「複雜現代性」的影子越來越龐大。例如在1982年省政府教育廳便規定中小學教師聘約應納入「不實施不當補習」與「不實施體罰」的規定（何文馨，2010：77），雖然當時許多老師與學校還是進行補習與體罰，但政府走在底層的學校與老師前面，引導走進憲法規定的「複雜現代性」的步伐與範圍越來越大。

## 四、1990年之後的教育改革

1994年教育改革至今社會怨聲尚未終止的原因或可歸結於「複雜現代性」產生的作用。教育改革的主要目標在鼓勵學生的自主性、獨立性以及激發更多的創造性和批判性思考；究其實，就是改革馴服體系。90年代後的教育改革，重點推動策略是「去中心化」，也就是將高度集中、升學導向的學校系統轉換到多元、專業、校本取向的

學校系統（Lin, 2007）；究其實，不只要改革升學系統，還要大力弱化、甚至拆解原本的再生產體系。

兩個禁止政策最能代表對這個再生產體系的解構，一是嚴格「禁止體罰」，讓學生不再馴服；一是嚴格「禁止能力分班」，讓學校不能進行升學導向的安置與教學。乘載著「複雜現代性」的憲法所保障的各種權利在校園中越放越大，學校與學生之間原本設定的「特殊權力關係」逐漸退出歷史的舞臺。將過去九十年的軍政與訓政時期留下的習慣變革掉，難免引來不適應的家長和教師的詬病（李建興、吳璧純、周憐嫻，2004；Jou, 2003：242-3），校園中的社會控制機制也面臨了根本的變革。

對校園而言，變革的壓力不只來自於「上」，亦來自於「外」。政治與社會民主化使得新聞媒體與教改團體更加地親近校園，更積極去解構校園不正當的權力關係，例如針對教師的不當管教、師生衝突、校園霸凌、能力分班的深入報導與積極干預，同樣也是挑戰原本的再生產體系。這促使校園與地方教育主管單位共同研擬出減少外部衝擊、促進解決問題的許多標準作業程序。「上」與「外」似乎共謀拆解原本校園習慣的作業程序。

因應這些內外壓力，校園內部進行了三個層次的組織功能分化。首先，國家由「控制個人權力」到「保障個人權利」的意識改變，不單不要求學生馴服了，也不要求家長、教師，甚至校長馴服了。這造成校園內各組力量更加「具體化」。教師會、家長會、或是中小學校長形式上所代表的教育局行政督導力量、看似微弱的校長協會，以

及高中以上的學生會等等，具體地將其力量反映在學校各種行政事務的決策上面。家長更多方的被邀請進學校各種委員會，協助並監督學校事務。有些委員會也必要邀請學生代表參加。這些力量以前並非不存在，只是隱隱約約，未成氣候。解嚴之後，這些群體從結構制度（例如人民團體法或教師法）援引能動性，凝聚力量，維護自身權益。多種力量的具體化影響到校園衝突的解決方式以及對學生的社會控制。

其次，行政組織產生質變與量變。教育行政主管單位為因應民主化影響，將校園中具有「訓政時期」色彩的訓導處改成學生事務處，不再過分強調校園管理者教訓與指導學生的功能。為補充原本訓導功能之不足，將輔導室改為輔導處；在教改之後，輔導處成了唯一在業務量與特種人員數量（例如增加了專任輔導教師、社工師、心理諮商師等員額）同時持續擴大的處室。這些變革使學校的社會控制，不只在象徵意義上、也在實質影響上，由明顯而強力的「STRONG」，轉變成隱藏或協商的「soft」；由身體的治理，延伸到心靈的治理。

第三、校園安全體系的重構。權利意識既然被凸顯出來，教師開始質疑原本擔任校園夜間巡邏與學生上下學交通安全管理的正當性與專業性。於是私人警衛、CCTV、校園與交通安全志工開始進到校園裡面。許多學校為降低學生在校外的風險，學務處教師在校內外的巡邏，以及結合社區合作通報，來保護學生免於霸凌、性騷擾、幫派、毒品和其他相關的危險，而這也變成學校社會控制的首要

目標。換句話說，校園安全開始運作出了一個制度體系，而且取代了先前的道德訓令。

政治人物十分瞭解在中華文化中許多人將學校教育視為社會流動與社會分層的重要工具，更何況考試院所主導的國家考試依然存在，它具有維持社會秩序穩定的實際價值。因此校園中的馴服體系逐漸被拆解之後，校園中的升學系統被校外的補習班與一些學校的晚自習班保留下來。校園中的升學導向被削弱，但是沒有任何根除的跡象。可以說在臺灣過去四百年來，不管政權的更替，對更廣的社會範圍內的政治與社會控制上，學校教育一直對社會秩序與安排有著最根本的影響力。

在實際層面上，學校社會控制的運作型態有些非常的明顯、有力而且嚴厲，有些卻表現為潛在的、柔軟的、不明顯的。然而教育改革就宣示上的意義而言，教育的目的已經從國家的利益轉變成為學生的利益。對教育的控制上，主導權已經從少數政治菁英轉變成為更多的教師、家長、社區，甚至學生自身參與，還要提防利益團體與媒體的反應，例如以前學校裡面懸掛的標語「保密防諜人人有責」或是「三民主義統一中國」，轉變成為「安全校園、快樂學習」、「零霸凌、零性騷」，「小心火警」、「注意交通安全」等等標語。民主發展已經讓臺灣學校的社會控制變得更為透明與不明顯，卻不能說失去了力量（劉世閔，2005；Lin，2007；何文馨，2010）。

當代臺灣面對的是一個更複雜、更開放、更具反身性（reflexivity）的現代性，徹底改變了「簡化現代性」

時期校園社會化與社會控制的本質。當代社會上一些新的感受、新的知覺之事務 / 物，都會或近或遠、或快或慢影響政府教育議題設定，最後反映到校園教育內。許多家長或教師抱怨當前的政府將小孩當白老鼠，沒有提供一個穩定的教育環境。事實上，家長或教師忽略了在複雜現代性中，他們自身也是白老鼠，一樣受到許多改革（例如空污、稅收、年金改革）政策的影響，弔詭的是，他們本身又是指導實驗的科學家 --- 他們會用選票選擇政府、利用家長團體與教師團體影響立法，制定符合自己偏好的政策。民主政府不是因應這個變遷而產生的嗎？而民主自身的運作也強化了這個變遷。這種「反身性」的特質、白老鼠與科學家之間反覆的影響關係，不就是複雜現代性對當代校園中所有利害相關人最強大的社會化嗎？「封閉的社會化與社會控制」在複雜現代性強光的投射下，向漸遠之處散開了又長又大的陰影，這個陰影就為「開放的社會化與社會控制」鋪平了道路。以下兩節我們將在這個視角下分析與理解臺灣當前的學校如何「治理」學生的行為與校園安全。

## 參、校園行為管教與監督之設計

### 一、學生行為的三個管教圈

社會化是社會控制的非正式路徑（Waks, 2013）。在



某些程度上學校社會化的功能已經被電子資訊革命後的公共媒體所取代，不然照理上學校是而且應該是最有系統的社會化機構。

當代臺灣學校是如何管控學生的行為以及如何將規範「社會化」到學生的身體之中呢？當前臺灣校園中有三個管教圈對學生進行內在化社會秩序。第一個也是最內部的管教圈主角是導師。導師以制定班規來管理和監督學生每天行為。班規的內容規範了學生的時間、空間、行為、還有學習活動。此外，大多數的導師會要求學生每天書寫家庭聯絡簿，家庭聯絡簿的內容包括了每天的家庭作業、未來的學科大小考試、當日的考試成績、還有老師會對學生的特殊學習行為與表現對家長做一番說明。家長也被要求每天要檢查聯絡本並且簽名以確認在聯絡本裡呈現的學生表現。有些縣市政府會自行印製聯絡本給學生。在聯絡本裡會有許多鼓勵學生學習的話語或是小論文，促使學生明白生活的意義和表現出好的行為。在一般狀況下家庭聯絡本變成了家長與老師主要的溝通管道（電話或當前的通訊軟體 LINE 的重要性逐漸增加）；而家長藉由聯絡簿也可以得知最新的學校政策以及對家長的期待 --- 也就是需要家長配合的事項。親師不管在學校和在家庭裡能一起合作的話，通常對學生的行為控制會變得更為容易而有效。

第二個管教圈的發動者是科任教師，他們負責一個班級一天一節或兩節課，有些科目一週才一節課。他們主要的任務是傳遞知識和技能，並且為了讓教學更有效率也必須管教學生。因此科任教師必須在他們的課程裡面規範

學生的行為，包括尊重、專心與勤奮學習。如果學生上課行為干擾教學與其他同學的學習，會被科任老師禁止，情節重大者將會被報告到導師或到學務處，甚至會轉知家長。

第三個管教圈的角色是學校行政人員。在臺灣中小學裡面有四個行政處室：教務處、學務處、輔導處以及總務處。其中學務處主要是負責問題學生的管理以及整體學生的管教。學生如果有偏差或反社會行為將會被送到學務處加以處罰或處置。學生如果有非常嚴重的偏差行為，例如打架、偷竊、或長期的霸凌，那麼學務處就會通知家長，或召開行為處置會議（學生行為獎懲委員會）加以處理。許多學校的學務處每一周甚至會有一到兩次常規性、全校性的學生集會，並藉此機會來管教學生。在臺灣的中小學常常會看到校長站在司令臺對底下數百位、甚至數千位像士兵一樣集合起來的學生訓話。也會常常看到學務處的主任和組長在司令臺上大聲斥責臺下學生的疏忽或不當行為。這個現象在歐美國家是絕少看到的，甚至很難想像。

在週會與朝會等大型集會時間，總有一些象徵性的儀式活動來彰顯學校管教的權威，例如校長或主任對學生的訓話或嚴厲訓誡、公開獎勵在學業、體育或藝術技藝表現優秀的學生、整潔秩序表現前幾名班級。這些行政作為強化了學校的規範與是非善惡的行為判準。

在大型集合時間，四個處室會輪流且重複地提醒老師與學生學校的新政策。有時也會邀請專家或外賓針對文藝、生活技巧、防災、反毒、反霸凌、反暴力、環境保

護、性教育與情緒教育等主題對學生進行演講，這樣一來，學校的政策與規範也間接被帶回了學生家庭（林晉加，2016）。

學校針對社會控制所形成的多層次的管教圈產生了深刻而有力的影響。近來校園實施的「垃圾回收活動」見證了這樣的效果。學校每天實際推動垃圾分類與回收環境教育與訓練，在短短的五年之內，學童便將這樣的訓練帶回家，也改變父母的舊習慣（林晉加，2016）。舊型態的學校教育中，規訓對象是學生，而不是家長，但是藉由這種學校社會控制之多層次的管教圈，使其影響擴大及於家庭。在家庭教育逐漸弱化的今日，這一個多層次的管教圈意外成為教育家長的中介機制。

## 二、學校的懲罰機制

除了較為軟性的三個管教圈之外，學校還有較為剛性的懲罰機制。罰站、禁足、愛校服務等針對犯錯學生的處罰在當前臺灣不算違法。另外針對學生偏差行為嚴重程度與發生次數所施予的記大過、小過與警告之懲處機制，在小學以上的學校也仍舊實施。這些懲處記錄會被累計在學生的在學總體表現中，學生惟有藉由愛校服務學習（例如協助學校與班級打掃廁所、整理校園、搬運物件或油漆等等）才能抵銷記過與警告。

學校各處室，尤其是學務處，與教師皆有權針對發生在身邊的學生的偏差行為給予記過或警告處分，其結果

都得通知家長。但是當要施予記大過處分時，學務處要召開學生獎懲會議來決定懲處輕重與隨後處置的適當性。所有的利害相關人（主要是導師與家長）將被邀請與會說明事件經過，獎懲會的委員在最後會投票決定懲處的幅度。遲交或是不交作業、遲到、上課吵鬧、上課睡覺、成績未達標準、沒帶課本、欺騙 / 不誠實、霸凌、打架、猥褻、不尊重師長等行為都可能是記過警告懲處的行為對象（林斌，2006）。然而這些負面管教遭受來自家長和媒體的嚴重批評。研究也顯示越來越多的教師，覺得正向管教會比負面管教來得更有效力，而且更能管理班級秩序和創造友善與支持性的學習環境（盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲、張雨霖，2016）。許多時候懲罰機制無法有效處理學生的霸凌問題，近來「修復式正義」的理念也積極被引進校園，企圖透過加害者、受害者與相關人等的對談來化解衝突仇恨（周愷嫻、林育聖、侯崇文，2016）。因此這種正式的處罰機制在當前越來越少使用。

### 三、鼓勵團體活動促進班級團結

在臺灣，學校通常會舉辦不同的團體或班級的競爭來鼓勵學生的合作精神。例如 籃球比賽、排球比賽、大隊接力等班級運動競賽，或是校歌比賽、英文歌曲比賽、軍歌競賽、校慶進場表演比賽，更不用說班級整潔與班級秩序的比賽。可以說學生一進校園，便進入了一個長期班與班互相競爭的氣氛當中，無法逃脫。這些競爭不僅僅強

化了個人對班級的歸屬感，也增強了班級內部的凝聚力與團結。藉由這樣的過程學生無可避免的變成了團體的一份子，而且學到可以被團體接受的社會規範。相較於學校的懲罰機制，這些激勵學生動機的活動在管教學生的行為上較具有更為積極的意義。

班級一方面可以產生很強的凝聚力，但是另一方面卻可能造成高霸凌比率。與歐美相比，臺灣中小學發生的霸凌比例在 2011 年為 16.1%，遠高於歐美的 9-13%（Chen & Huang, 2015），這與臺灣相對低的犯罪率很難產生連結。根據周憐嫻、林育聖、侯崇文（2016）研究學校中的關係霸凌通常與班規被刻意破壞有關。於是我們可以合理的推定相較於歐美的「跑班」制度，臺灣（甚至東亞）的「班級」制度中學生的高頻率互動與高度凝聚力多少容易形成小圈圈、排他性高的關係霸凌。當臺灣學生一旦進到大學開始進行選修課程的「跑班」制度，同「班級」上課頻率大量降低，霸凌行為比率便戲劇性地降低了。「班級」制度可能提供了合理化霸凌行為的情境，並且讓受害者、旁觀者「心理苦，但寶寶不說」，有時甚至連導師也不說。

#### 四、學生糾察隊

臺灣中小學裡面常招募「學生糾察隊」，這是一件普遍卻帶有正向管教意義的實務操作（張晴恩，2009）。被選上的學生糾察隊隊員負責協助上下學的交通管制、監督並糾舉學生的偏差行為（例如亂丟垃圾、遲進教室），

以及協助學務處管理偏差行為學生。學務處在招募糾察隊員時，學科成績並不是考量的標準，相反地他們喜歡錄取高風險學生。這些學生的家長也多半樂於讓小孩參加，因為可以協助改善小孩的言行品行。對學校而言，這是教導學生對其言行負責的機會。除此之外，這些糾察隊員也可做為其他高風險學生的榜樣。對學校與教師而言，他們並非只是「小奸細」，而是管教學生偏差行為的雙箭頭機制：一是激發自我榮譽感，一是利用同儕壓力效用。

## 五、針對高風險學生的特殊方案

犯罪學的社會控制理論認為學生涉入學校的活動越深，社會控制就越有效，偏差行為就越少（Hirschi, 1969；Sheu, 2010）。針對高風險學生的輔導，教育部要求國中開設「高關懷」課程，教授園藝、陶瓷拉坯、水電工作技術等等課程，為學生尋找其他亮點。這些中輟與偏差行為發生率高的學生可以離開正規課程，加入這些技藝訓練課程，課程常長達一個半天，雖然各校不同，但是一週至少一到兩次。這個特殊課程，給予學生技藝訓練，同時方便監督學生，且可以讓正規班級教師上課時免受這些學生干擾。

這樣課程雖然可以降低偏差行為發生機會，但是也可能帶給這些學生與家長負面標籤。不過，學校也只有在前述三個管教圈、懲罰機制、班級團體活動的激勵等機制都無效時，才會將這些學生短暫隔離原班而進高關懷班，

也讓原班老師喘口氣（王麗斐、喬虹，2014）。

## 六、校園人身安全監督機制

學校社會控制另一個核心任務就是校園安全，無疑也是教師家長和學生關心的議題。為了維持校園人身安全，臺灣的學校長期以來發展出了一些通報、監督的系統。

臺灣在解嚴以前，學校有絕對的權力來檢查學生的政治思想、閱讀內容、行為，還有個人物品。當時政府對公私立的高中與大學派任軍訓教官，協助學校行政人員與教師共同監督學生行為，管理偏差學生。當時的老師與教官可以在無家長同意下，隨時抽檢學生與他們個人的物品。2007年以後教育部對這樣的抽檢行動有了嚴格的規範：學校僅能針對有合理懷疑理由的學生，在第三人陪同之下進行檢查。安全檢查的要點包括毒品、武器、和其他危險物件。時至今日校園中對高風險學生的安全檢查依然在（如針對高風險施用毒品學生驗尿的「春暉專案」）。

以1999年921大地震為例，當時造成了2500多人死亡，超過10000多人受傷，許多學校被震倒。教育部在2001年採用了新的校園安全及自然災害通報系統，其內容規定所有的學校必須將校園安全事件通報地方政府，並且在中央與地方的通報系統中留下通報紀錄。除了天然災害外，校園安全事件尚需通報包括學生輕微、中等和嚴重的偏差行為（例如霸凌、性騷擾、性侵、家庭暴力等等）、

高風險家庭，以及所有人身傷害和疾病事件（教育部，2016）。

學校除了通報事件外，還必須交代對事件的處置以及事件最後的結案情況。有些事件在班級或是學校之內就可以解決，但是有些較複雜的事件則必須召集家長、社區，甚至警察、外部專家委員來參與處理。例如性侵害、性騷擾等案件必須送到性別平等教育委員會來因應處理，討論後續處置方式。

另一方面，政府為使校園安全能夠更加落實，鼓勵學校建立一個以社區為本的安全網絡，將商店、房東、鄰里和警察系統連接起來，守望相助。這些社區網絡可以通報學生在校外的偏差行為以及協助守護社區裡學生的安全。換句話說，學校不僅要負責學生在校內的安全，也要擴及學生在校外的安全。當然，一些學校老師與行政人員對這種增加的業務有所抱怨（曾儀芬、王秀美、黃福慧，2014）。

## 肆、結論

### 一、學校教育從由上而下控制，轉為共治控制

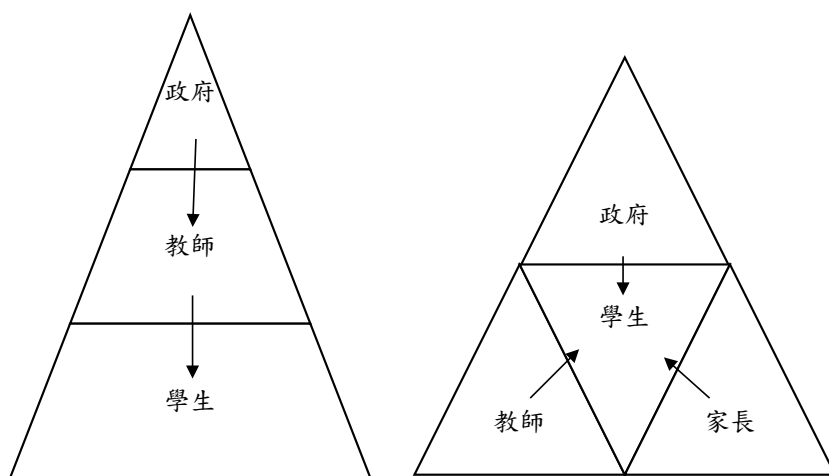
綜合前述教育改革歷史與校園管理現況，本文認為臺灣學校教育對社會秩序的作用，大抵可循兩個途徑進行：



首先，大多數的學校政策是由上而下的決策結果，也就是由中央的教育部和地方的教育局處規劃頒訂各種法規與政策的產出。學校必須無條件地遵循並且執行各種教育政策與綱領，從學科課程、主題課程與活動，像民主、多元文化、環境保護、網路安全、人權和聯合國關於公民與政治權利公約，還有生命教育、性別教育、死亡教育、母語教育等都是由上而下的政策。吊詭的是，這種由上而下的決策過程，似乎與所倡導的審慎討論的民主決策過程相互矛盾，且這種批判性思考正是臺灣政府過去在校園教育中一直企圖讓學生擁有的能力。

第二，我們可從實務面來看，學校一直在找尋可以配合政府政策的適應途徑，有時在政府尚未提供足夠支援時，學校也會摸索自己的途徑。只是有時這些新的政策會與舊的政策產生矛盾。因為政策太多，有時相互矛盾，或無法給予相關資源執行政策，學校教師變成政策與學生之間的橋樑，老師常自由選擇方法來對學生傳達政策和政府的訊息，有時甚至可以透過鼓勵和處罰系統、同儕壓力、同儕監督、班級團結，或是規律性的安全檢查等等監督的技術來完成目標。學校的教師「非意圖地」變成了政府的政策、學校的規定以及學生與家長之間重要的溝通橋樑。這使得教師成了校園中軟性控制社會秩序規訓中的傳輸工具。但教師擔任「社會秩序」的角色上，也常具有雙重角色，一方面需要社會化或是管教學生，另一方面他們又要被社會化或是被政府所「管教」。關於後者的角色，在1990年代教育改革之前，教師多半由師範學院和大學經

過五年或四年訓練養成，師範教育聚焦在專業導向的技巧和知識訓練，提升心理素質與道德意識，成為一個導師與學生的榜樣，因此，當時完全的社會化與道德特質被視為是一個老師的關鍵素質；政府也預設了這樣的個人素質乃是社會控制有所成效的基本保證。例如在 1990 年以前，男老師需要在晚上輪值校園安全的巡邏，並且整晚就在學校裡面值班過夜。當時老師們多半也同意這樣的工作，而不會去質疑他們專業與巡邏值班的關係。



圖一：1990 年代教育改革前後校園教育控制機制（由左而右）的結構變化。

在臺灣，多數學生與家長的充分信任、社會的高度尊重、以及授予教師在個人行為與課堂上的合理自主等等社會氛圍，都能夠幫助老師妥善地執行政府指定的教育政

治和行政任務。沒有這些軟性權力，政策將難以執行，社會共識、行為規範和校園安全也將難以被教師完善執行；沒有這些社會氛圍，社會控制的網路也無法如此長遠、全面、深入。

當前學校社會化與社會控制的功能並未全然失效，只是由上而下的「控制型態」，轉變成了由各種委員會的「共治型態」，並且充滿了理性溝通的「反身性」。1990年代的教育改革以來，我們似乎看到了中央與地方政府賦予學校與教師更多的自主權，而且校長、教師、家長、學生都被視作學校的利害相關人，因此，為了讓這些利害相關人可以合法而正當地參與學校事務，通過了許多教育法規，也成立了許多校內委員會，例如可決定全校重大校務發展的「校務會議」、決定校本課程發展的「課程發展委員會」、決定教師聘任與否的「教師評議委員會」、決定教師考績與獎懲的「考核委員會」，還有各處室大大小小十多種委員會，幾乎所有老師都會涉及其中之一二。一些會議也會要求家長或學生代表參加，甚至是當然委員。這樣的過程似乎讓學校事務更加民主和開放，也受到教育當局的授權，教師似乎有了更多的獨立與專業自主空間，對教育政策和校務管理也有了更多的發言權。

## 二、學校與教師穩定社會秩序功能弱化與開放化

相較於上一世代的教師，當代的教師是否更為自由

了？這問題恐怕未能定論。校園裡許多權利被「具體化」、被新的制度塑造出來，也讓家長有更多的管道干預學校的教學與管理，也有更多的訴訟案件。為了避免家長舉報或司法糾紛，促使教師在管教學生時更具有彈性、更重視家庭教養的差異性、容許教學現場更多的雜音；當然也出現一些極端現象：因為怕得罪家長，或引發糾紛，有些老師不太願意管教學生的偏差行為。

教師在過去是政府行動的執行管道與緩衝地帶，經過二十多年的改革，教師已不再完全執行政府的軟性權力，因為他們與政府所設定的教育本質與管教規範內容產生了頗多爭辯。許多教師甚至將教學當作單純的技術性專業 --- 個人可以自主決定，有時甚至積極反抗政府的特定政策。因此，從國家的角度來看，學校已經不再擁有舊時代「訓政（tutelage）」的功能，多少鬆動了學校教育做為穩定社會秩序機制的作用。

「哪裡有權力，哪裡就有反抗！」（Foucault, 1979：95）--- 對每一個行動而言，都會有一個大小相等、方向相反的反作用力。「簡化現代性」時期，學校可以在學生的意識形態上有強悍的影響力，如圖 1 中左側所顯現的，透過教師的積極配合，政府落實了他們對學生的管教。但 1990 年的教改高舉教師專業與自主，「複雜現代性」的架構使教師脫離意識上的控制，於是一個大小相等、方向相反的反作用力開始弱化了學生的校園鍵結關係，且丟給家長或家庭去負起更多學生社會化與文化適應的責任，如圖 1 右側所示，政府、教師、家長共同規訓學生，但三種

作用力並非總是目標一致或是合作關係，有時因為立場不一，而相互抵銷，學生未必從中獲得任何規訓，而自行選擇社會化的來源，例如從媒體與手機遊戲中尋找認同 ----- 而這不過是「開放的社會化與社會控制」的再次投射。

某種程度上，這導致了社會的碎片化和無可避免的個人主義化，於是我們可以觀察或預見到學校「控制」功能，在更大的範圍中，其力道逐漸削弱，而學校的潛在功能 --- 透過學業成績篩選進行社會分層（social stratification）的機制 --- 將一枝獨秀突顯出來；其他的功能並未消失，只是相對弱化。如果學校僅僅只做為一種幫學生準備升學社會分層的篩選機器，這不得不讓人憶起清朝科舉制度時代學校教育的狹隘功能 --- 唯一差異之處僅在於後者的目的在進朝當官。升學導向的學校教育將使學校生活變得單板乏味與功利。考量過去三十年教育改革與政治民主化，臺灣依舊無法擺脫這一個容易受批評的傳統根源 ---- 重視結果、重視考試，卻忽視過程的制度（Bakken, 2000）。弔詭的是，這非常可能是當代臺灣社會僅存的穩定性認同！

## 參考書目

- Bakken, B. , 2000, *The Exemplary Society : Human Improvement, Social Control, and the Dangers of Modernity in China* (reprint).  
°Oxford, UK : Oxford University Press.
- Chen, Y. Y., & Huang, J. H., 2015, Precollege and in-college bullying experiences and health-related quality of life among college students. *Pediatrics*, 135(1), 18-25.
- Council of Education Reform , 1996, *The General Recommendation Report of Education Reform*. °Administration Yuan, Taiwan.  
[http : //www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/](http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/) ° (last visit Feb. 20, 2017)
- Crime Investigation Bureau , 2017, Taiwan Crime Statistics known to Police. °Taipei, Taiwan.
- Foucault, M. 1979, *The History of Sexuality, Volume I □ an introduction*, Vintage Book,
- Government Information Office, 2011, *The Republic of China Yearbook 2011*. Republic of China (Taiwan).
- Hirschi, T., 1969, *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA : University of California Press.
- IEP, 2017, Global Peace Index (10 January)  
[http : //www.visionofhumanity.org/#page/indexes/global-peace-index/2016/TWN/OVER](http://www.visionofhumanity.org/#page/indexes/global-peace-index/2016/TWN/OVER) (Last visit Jan. 10, 2017)
- Jou, J. Y., 2003, ‘Who is the MVP in Educational Reform’ Available online at :

- <http://teach.eje.edu.tw/9CC/about/about2.php> (last visit July. 12, 2018).
- Lin, M. C., 2007, *Explanations for the Resistance to Educational Reforms in Taiwan* □ *Taiwan's Educational Reforms (1994-2004)* □ *Agents' Reference Structures, Interests and Strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bath, UK.
- North, D. C., 1990, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge : Cambridge University.
- PISA,2015, Results in Focus  
(<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>)
- Rigger, S.,2011, *Why Taiwan Matters*. Lanham, Maryland, USA : Rowman and Littlefield Publishers.
- Roy, D. ,2002, *Taiwan* □ *A Political History*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Sheu, J., 2010, *Criminology*. Taipei : San-Ming publisher.
- Waks, L.J., 2013, *Education 2.0*. Abingdon, Oxon : Paradigm Publishers/Routledge.
- 王麗斐、喬虹，2014，*建構高關懷學生個案輔導資料轉銜機制及通報系統評估計畫*。臺北市：教育部。
- 朱珮琪（1999）。*臺灣日治時期菁英教育的搖籃：以臺中一中為例*。新竹：國立清華大學歷史研究所碩士論文。
- 何文馨，2010，*校園規範演變及其對校園文化影響之研究*。東海教育評論，5：66-94。
- 李建興、吳璧純、周愷嫻，2004，*九年一貫課程改革成效評估：研究案－國中分案*’ 教育部委託研究專案。

- 李焰明 (譯), 2015, A. de Tocqueville 著, *舊制度與大革命*。臺北市: 時報。
- 周憐嫻、林育聖、侯崇文 2016 *校園霸凌防治-橄欖枝計畫*。臺北市: 教育部。
- 林民程 2010 科舉文明: 被視為臺灣教育改革阻力的文化。 *臺灣教育社會學研究* 10(1): 227-276.
- 林晉加, 2016, *學校環境教育、家長環境態度與學生環境素養之關係研究*。臺中市: 朝陽科技大學企業管理系碩士班學位論文。
- 林斌, 2006, 臺英校園霸凌防制政策之比較分析: 教育法之觀點, *教育經營與管理研究集刊*, 52(4): 107-139.
- 張晴恩, 2009, *國民小學「學生糾察隊」組訓之行動研究*, 臺北: 國立臺北教育大學碩士論文
- 教育部, 2016, 104 年校園安全事件統計分析報告。臺北市: 教育部。
- 陳啟榮, 2008, 論述特別權力關係兼論學校與學生間的法律關係。 *國民教育研究學報*, 20: 73-86
- 曾儀芬、王秀美、黃福慧, 2014, 執行高關懷兒少輔導方案機構間合作現況之探討: 以澎湖縣為例。 *臺灣社區發展與社區研究學刊*, 4(1), 83-130.。
- 黃仁宇, 1986, 我對「資本主義」的認識, 《食貨》復刊, 16,1/2: 26-49。
- 網野善彥, 2013, 堯嘉寧 (譯)。 *重新解讀日本歷史*。臺北市: 聯經。
- 劉世閔, 2005, *社會變遷與教育政策*。臺北: 心理。
- 盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲、張雨霖, 2016, *教室裡有春天*:



正向管教獲獎教師之情境式正向管教策略分析。《教育心理學報》，48（2），159-184。

瞿海源，2003，追求高教育成就 ----- 清代及日據時期臺灣教育制度與價值之分析’ *臺灣教育社會學研究*，3(2)： 1-39.



## 第三章

# 霸凌定義與記名對霸凌被害測量之影響

林育聖

### 摘要

霸凌除了與其他偏差行為一樣都具有負面標籤外，其概念的模糊性更增加其測量之難度。雖然自陳問卷是最常用來測量校園霸凌的方式，但不同研究對於「是否需要清楚界定霸凌？」與「問卷實施時是要具名或匿名？」兩問題仍無一致見解。問卷中清楚敘明霸凌定義與要件，可減少受訪者將霸凌與其他攻擊行為混淆，但卻可能因社會期許而造成低估。匿名可讓受訪者更自在的填寫問卷，以得到較真實的結果。然而，在匿名的同時也限制及時介入協助被霸凌者的可能性。本研究以實驗法比較記名與匿名方式、霸凌及其定義是否明敘，對於霸凌被害測量所造成之影響。結果顯示，記名或匿名與是否清楚界定霸凌對不同年齡之學生有不同影響。

校園霸凌自古就存在於校園學生互動中，自 1960 年代起西方學者開始重視此現象並進行研究。研究者對於霸凌的定義並不盡相同，但都包含三個主要要件（Olweus, 1994）：1）霸凌是一種攻擊行為或者是有意圖造成傷害的行為；2）反覆不斷發生；3）霸凌者與被霸凌者之間有權力或體型的不對等。也就是說，被霸凌者在面對重複發生的負面事件卻又無法保護自己或無力反抗（Olweus, 1993）。而霸凌者可能同時使用不同的方式來達到傷害的目的，這些手段包括直接的肢體或言語攻擊，以及間接的關係操弄（Crick & Grotpeter, 1995）。臺灣官方對於霸凌的定義經過多次修訂，並在 2012 年七月，教育部頒佈「校園霸凌防制準則」，並於準則中將霸凌定義為『個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。』此定義與國際上對於霸凌之定義接軌：長期反覆發生且難以抗拒之攻擊行為。

校園霸凌除了引起學者的關注外，各國政府也逐漸重視此現象並嘗試以各種方案減少校園霸凌的發生及影響。臺灣社會自 2000 年初期開始，有民間團體與學者對於校園霸凌進行研究討論；2010 年七月教育部在校安通報中新增校園霸凌事件此一次類別，此後校園霸凌事件成為法定通報事件。於 2011 年教育部依據「維護校園安全實施要點」頒佈「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，於計畫中明訂中等學校及國小（五年級、六年級），應於每年四月辦理記名校園生活問卷調查普測；並於每年 10 月辦理不記名校園生活問卷調查普測。以期藉由不同管道及早發現霸凌事件並介

入輔導。

不論是研究或防制或評估方案的效果，第一個要面對的問題就是，如何正確有效的測量校園霸凌。測量霸凌的方式主要有現場觀察、教師通報、訪談學生、同儕提名與學生自陳問卷…等方式。而目前我們對於霸凌的瞭解多來自於使用匿名自陳問卷的研究，最常被使用的自陳問卷則是 Olweus 霸凌量表 [The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (BVQ)] (Olweus, 1996)。臺灣各校所使用的校園生活問卷則是參考 BVQ 修訂而來。

雖然都是使用學生自陳問卷來測量霸凌，不同研究卻有著極大的差異，涉及霸凌的學生比例其範圍可以從 10.1% 至 75% (Demaray & Malecki, 2003; Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Kaltiala-Heino, RimpelÄ, Rantanen, & RimpelÄ, 2000; Nansel et al., 2001; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Seals & Young, 2003; Solberg & Olweus, 2003; Unnever, 2005; Woods & White, 2005; 鄭英耀, 2010)。不同研究間的差異，除了地區、時間、國家的因素外，還有一部分是因為不同測量方法所造成的 (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs, & Wang, 2010)。這些不同主要是不同測量方式，對於以下兩點爭議有著不同的看法：1) 是否需要清楚界定霸凌？2) 問卷實施時是要具名或匿名？

不同研究者對於要提供受訪者多少關於霸凌定義有著不同的意見。有些研究者認為由於何種行為是霸凌或不是霸凌並沒有清楚的區分標準，因此在問卷中使用『霸凌』並非最好的方式。基於這樣的原因，部分研究僅列出可認為是霸凌的行為，但不提供受訪者霸凌的定義 (例如：Chan, Myron, & Crawshaw, 2005; Espelage, Bosworth, & Simon, 2001; Espelage & Swearer, 2003)。使

用這樣的方式受訪者較不容易意識到是在測量霸凌，可以避免受訪者『裝乖 (fake good) 』 (Chan et al., 2005, p. 425)，使受訪學生更願意提供真實的反應。另一方面，Solberg and Olweus (2003) 認為在問卷中呈現『霸凌』以及清楚敘明其定義是精確測量霸凌的必要條件。雖然『霸凌』一詞已經廣泛的在一般大眾間被使用，但使用上並不精確。因此，在問卷中敘明霸凌的定義，可以確保受訪者可確切地回答自己或他人的行為。

雖然學生自陳問卷是測量霸凌的主要方式，但仍未有足夠的研究檢驗其信效度 (Cornell & Bandyopadhyay, 2010)。缺乏信效度的主要因為大多數的研究都採取匿名方式進行施測，而無法與外在效標進行效度檢驗。Solberg and Olweus (2003) 主張匿名問卷可以讓學生更自在地填寫問卷，揭露自身的霸凌或被霸凌行為，因此可以測得更精確的數據。Ahmad and Smith (1990) 中 93 位學生匿名填寫 Olweus 霸凌問卷，其中 85% 在匿名問卷中表示曾遭受霸凌的學生，也在訪談中表示曾被同學霸凌。然而，僅有大約一半在問卷中承認曾經霸凌其他同學的學生，在訪談中表示曾有過霸凌行為。

另一方面，在 Chan et al. (2005) 的研究中，來自 30 個班級的 562 位 1 ~ 8 年級的學生，以班級為單位隨機記名或不記名問卷。這兩組學生的霸凌被害比例並沒有顯著差異。但是這個研究並未使用「霸凌」一詞，而是要求受訪學生就可能為霸凌之攻擊行為 (例如：打、嘲笑…等) 加以回答。以敏感的犯罪行為 (例如：偷竊及攜帶刀械) 的研究亦發現，如果有適當的保密，受訪者也願意誠實回答違法的犯罪行為。O'Malley, Johnston, Bachman, and Schulenberg (2000) 將受訪的青少年分為兩組：一組回答匿名問卷；

另一組要求受訪者寫下姓名及住址，但保證一定會將其資料保密。這兩組青少年所提供的敏感行為的比例相似或僅有微小差異。

『霸凌』一詞是否在問卷中使用？其定義是否需要在問卷中清楚說明？以記名的方式測量霸凌，能讓學校可以快速介入協助被霸凌學生，但同時也可能造成學生隱匿其霸凌或被霸凌之經驗，而低估校園霸凌問題。雖然有少數研究針對這些問題加以討論，但仍未有足夠之實證研究對此爭議提供明確定論。

自 2011 年教育部頒佈「各級學校防制校園霸凌執行計畫」後，全國中等學校及國小（五年級、六年級），於每年四月進行記名校園生活問卷調查普測；每年 10 月進行不記名校園生活問卷調查普測。希望藉由生活問卷所蒐集之資料，讓學校及教育主管機關能有效掌握目前校園霸凌之發生率，以及針對可能遭受霸凌之學生，及早介入予以協助。

校園生活問卷是根據 Olweus 之 BVQ 修改之測量霸凌被害之工具。然而，問卷中並未使用『霸凌』一詞，而以『友善校園環境』代替，對於霸凌之定義亦未在問卷中陳述。雖然 Solberg and Olweus (2003) 主張 BVQ 以匿名方式進行能得到較為精確之結果，但目前每年兩次之生活問卷調查結果因為學期期間之不同，並無法直接比較其結果。而無從得知記名與不記名之調查結果是否並無差異？抑或是記名問卷會讓學生較不願意回答其真實遭遇？

因此，本研究之具體目的在於：透過實證研究，以隨機分派之方式比較記名與匿名方式、霸凌及其定義是否明敘，對於霸凌被害之測量是否會造成影響？若有影響是如何影響調查結果？並藉此研究結果，對未來校園生活問卷之實施及其結果解釋提供建議。

## 一、研究方法

### 研究設計

為瞭解校園生活問卷不同實施方式是否影響施測結果，本研究以 limesurvey 網路問卷系統進行資料蒐集，並以隨機分派方式將受訪學生以 2x2 受試者間之實驗設計，分別進行四種問卷版本之一（見表 1）：

- A. 不使用霸凌之記名問卷
- B. 不使用霸凌之匿名問卷
- C. 提供清楚定義之計名問卷
- D. 提供清楚定義之匿名問卷

表 1：研究分組設計

霸凌定義	記名與否	
	記名	匿名
未提供霸凌定義	A	B
提供清楚霸凌定義	C	D

問卷分為三部分。第一部份為學生基本資料，分派至記名組之受試者需填寫姓名、性別、學制及年級；匿名組織受試者僅需填寫性別、學制及年級。問卷之第二部分則為校園生活問卷，其內容與現行之校園生活問卷題項相同。第三部分為霸凌加被害經驗之自陳問項，詢問過去六個月中是否曾經霸凌其他同學或遭受霸凌。提供霸凌定義組於此部分開始時呈現以下訊息：



**所謂的校園霸凌是指一種長時間持續的、並對個人在心理造成恐懼、身體和言語遭受惡意的攻擊，且因為受害者與霸凌者之間的權力或體型等因素不對等，而不敢有效的反抗。校園霸凌的霸凌者可以是個人，也可以是群體，透過對受害人身心的攻擊，造成受害人感到痛苦、羞恥、尷尬、恐懼，以及憂鬱 但是，如果是同學間友善的嬉鬧，並不算是霸凌。而且，如果衝突的雙方權力及體型相當，也不能算是霸凌。**

## **樣本**

本研究隨機抽出設立於臺北市之抽出中小學，每學制 [ 國小、國中、高中、高職 ] 各四所，共計 16 所。選為樣本之學校，各年級 ( 國小五、六年級，國高中職一、二、三年級 ) 隨機抽取兩班，該班全部學生皆納入研究。研究團隊於 2016 年 12 月 20 日至 2017 年 1 月 10 日，親自前往或教育局人員前往樣本學校，借用該校之電腦教室進行施測。有效樣本共蒐集 44 班，1,417 位學生校園生活問卷之資料 ( 見表 2 )。男女生各為 709 位與 708 位。有效記名問卷計 550 份，匿名問卷計 867 份。739 位受試者於第三部分問題前提供霸凌定義，678 位受試者在未提供霸凌定義下，填寫霸凌加被害經驗。

表 2：各學制樣本數

學制	霸凌定義	記名		總計
		記名	匿名	
國小	提供	42	81	123
	未提供	42	48	90
	總計	84	129	213
國中	提供	52	80	132
	未提供	64	97	161
	總計	116	177	293
高中	提供	106	166	272
	未提供	82	156	238
	總計	188	322	510
高職	提供	94	118	212
	未提供	68	121	189
	總計	162	239	401
總計	提供	294	445	739
	未提供	256	422	678
	總計	550	867	1417

## 二、研究發現

### 自陳被欺負經驗

在詢問受訪者過去六個月是否曾經遭受同學欺負。在 1,417 位受訪者中，86.7% 之同學未曾遭受過任何型態之欺負行為。曾有被欺負經驗之受訪者比例，隨著受訪者年齡增加而減少。國小約有 39% 之受訪學生過去六個月曾有被欺負經驗，而高中職之受訪者則僅剩不到 8% 之受訪學生表示過去六個月中曾有被欺負經驗（詳見表 3）。

將受訪學生分為記名與匿名兩組後，匿名組有較高比例之受訪學生表示過去六個月中曾有被欺負經驗，匿名組之被害率約為記名組之 1.15 倍（匿名：14.0%；記名：12.2%）。若將受訪學生依學制區分後，除高職受訪者匿名組與記名組比例相當（6.7%：6.8%），各學制匿名組之受訪學生之被害率皆高於記名組，但比例並不明顯（1.09 ~ 1.36 倍）。

表 3：記名與被害經驗

學制	記名	被害經驗				總計
		無被欺負經驗		被欺負經驗		
國小	記名	53	63.1%	31	36.9%	84
	匿名	77	59.7%	52	40.3%	129
	總計	130	61.0%	83	39.0%	213
國中	記名	103	88.8%	13	11.2%	116
	匿名	152	85.9%	25	14.1%	177
	總計	255	87.0%	38	13.0%	293
高中	記名	176	93.6%	12	6.4%	188
	匿名	294	91.3%	28	8.7%	322
	總計	470	92.2%	40	7.8%	510
高職	記名	151	93.2%	11	6.8%	162
	匿名	223	93.3%	16	6.7%	239
	總計	374	93.3%	27	6.7%	401
總計	記名	483	87.8%	67	12.2%	550
	匿名	746	86.0%	121	14.0%	867
	總計	1229	86.7%	188	13.3%	1417

## 客觀霸凌被害經驗

霸凌具有重複發生的本質（Olweus, 1978, 1993），許多使用 Olweus 霸凌量表或類似的測量工具測量霸凌被害多以每月發生

2 ~ 3 次作為臨界點，來判定受訪者是否為霸凌受害者（例如：Olweus, 1993; Smith, 1999; Solberg & Olweus, 2003）。若從未發生過或僅發生過 1 ~ 2 次，則為非霸凌受害者；若發生頻率為每月 2~3 次或更頻繁，則為霸凌受害者。以此標準本研究 1,417 位受訪學生中，有 40 位（2.8%）學生過去六個月中，曾經遭受霸凌。匿名組（2.9%）之受霸凌學生比例比記名組（2.7%）稍高，但不明顯。

將受訪學生照學制分組後，發現國小與國中受訪學生記名組之霸凌被害比例明顯高於匿名組。國小記名組之霸凌被害比例 13.1%，為匿名組 7.0% 之 1.87 倍。而國中記名組霸凌被害比例 2.6%，為匿名組 1.1% 之 2.36 倍。然而在高中職之受訪學生中，卻有相反之趨勢，匿名組之受訪學生有較高的霸凌被害率。高中記名組僅有 0.5% 之霸凌被害率，而高職記名組中 162 位受訪學生中完全沒有任何受訪者過去六個月中有連續被欺負之經驗。在高中職匿名組之受訪學生中，則有 3.4% 與 1.3% 之霸凌被害率（詳見表 4）。

表 4：記名與霸凌經驗（Olweus 量表）

學制	記名	霸凌被害（Olweus 量表）				總計
		非霸凌被害		霸凌被害		
國小	記名	73	86.9%	11	13.1%	84
	匿名	120	93.0%	9	7.0%	129
	總計	193	90.6%	20	9.4%	213
國中	記名	113	97.4%	3	2.6%	116
	匿名	175	98.9%	2	1.1%	177
	總計	288	98.3%	5	1.7%	293
高中	記名	187	99.5%	1	0.5%	188
	匿名	311	96.6%	11	3.4%	322
	總計	498	97.6%	12	2.4%	510

學制	記名	霸凌被害 (Olweus 量表)				總計
		非霸凌被害		霸凌被害		
高職	記名	162	100.0%	0	0.0%	162
	匿名	236	98.7%	3	1.3%	239
	總計	398	99.3%	3	0.7%	401
總計	記名	535	97.3%	15	2.7%	550
	匿名	842	97.1%	25	2.9%	867
	總計	1377	97.2%	40	2.8%	1417

## 旁觀者反應

受訪學生在過去六個月中，89 位（6.3%）表示曾目睹同學被欺負，相較於記名組（5.6%），匿名組（6.7%）受訪學生有稍高比例曾目睹同學被欺負。將受訪者依學制區分，除國小受訪學生記名組（10.7%）有較高比例表示曾目睹同學被欺負，其他受訪學生中，匿名組之受訪學生比記名組較傾向表示曾目睹同學被欺負（詳見表 5）。

曾目睹同學被欺負之 89 位受訪學生中，僅有 16 位（18.0%）願意提供事件相關訊息。願意提供訊息學生之比例，隨著受訪學生年齡增加而明顯下降，國小受訪學生中有接近半數願意提供資訊，但高中職之受訪學生僅剩約 6%。國小受訪學生中記名與匿名組並無明顯（記名：44.4%；匿名：45.5%。1.02 倍），國中以上之受訪學生，在記名的環境下，較不願意提供同學被欺負之相關資訊，尤其以高中職之受訪學生，在記名的環境下，沒有受訪者願意提供資訊。

表 5：記名與旁觀者反應

學制	記名	受訪人數	曾目睹同學被欺負					
			合計		願意提供資訊	不願提供資訊		
國小	記名	84	9	10.7%	4	44.4%	5	55.6%
	匿名	129	11	8.5%	5	45.5%	6	54.5%
	總計	213	20	9.4%	9	45.0%	11	55.0%
國中	記名	116	6	5.2%	1	16.7%	5	83.3%
	匿名	177	13	7.3%	3	23.1%	10	76.9%
	總計	293	19	6.5%	4	21.1%	15	78.9%
高中	記名	188	10	5.3%	0	0.0%	10	100.0%
	匿名	322	23	7.1%	2	8.7%	21	91.3%
	總計	510	33	6.5%	2	6.1%	31	93.9%
高職	記名	162	6	3.7%	0	0.0%	6	100.0%
	匿名	239	11	4.6%	1	9.1%	10	90.9%
	總計	401	17	4.2%	1	5.9%	16	94.1%
總計	記名	550	31	5.6%	5	16.1%	26	83.9%
	匿名	867	58	6.7%	11	19.0%	47	81.0%
	總計	1417	89	6.3%	16	18.0%	73	82.0%

## 主觀霸凌被害經驗

直接詢問受訪者過去六個月中是否曾被同學霸凌之主觀認定，全體受訪學生之霸凌被害率為 2.3%，與根據 Olweus 之標準所區分客觀霸凌被害率之 2.8% 並無太大差異。與客觀霸凌被害經驗相似，隨著受訪學生年齡增加，霸凌被害率逐漸減少。由國小之 7% 下降之高中職之 1.2%。比較各學制記名組與匿名組在主觀霸凌被害認定上，與客觀霸凌被害有類似之趨勢。在國小受訪學生中，記名組（9.5%）之霸凌被害率高於匿名組（5.4%）；國中受訪學生則為匿名組（2.3%）高於記名組（1.7%）；高中之受訪學生之主觀霸凌經驗，則不受是否記名影響。高職之受訪學生之

主觀霸凌被害經驗在記名組呈現較高的比例（記名：1.9%；匿名：0.8%）（詳見表6）。

表6：記名與霸凌被害主觀認定

學制	記名	曾被同學霸凌				總計
		否		是		
國小	記名	76	90.5%	8	9.5%	84
	匿名	122	94.6%	7	5.4%	129
	總計	198	93.0%	15	7.0%	213
國中	記名	114	98.3%	2	1.7%	116
	匿名	173	97.7%	4	2.3%	177
	總計	287	98.0%	6	2.0%	293
高中	記名	186	98.9%	2	1.1%	188
	匿名	318	98.8%	4	1.2%	322
	總計	504	98.8%	6	1.2%	510
高職	記名	159	98.1%	3	1.9%	162
	匿名	237	99.2%	2	0.8%	239
	總計	396	98.8%	5	1.2%	401
總計	記名	535	97.3%	15	2.7%	550
	匿名	850	98.0%	17	2.0%	867
	總計	1385	97.7%	32	2.3%	1417

詢問受訪學生之主觀霸凌被害經驗前，閱讀清楚霸凌定義之受訪學生雖有較高比例主觀認定在過去六個月中曾被同學霸凌，但並不明顯（提供組：2.4%；未提供組：2.1%。將受訪學生依學制區分，在國中小生若提供清楚霸凌定義後，有較高比例之受訪學生主觀認定曾經被同學霸凌（國小：8.9%[提供]：4.4%[未提供]；國中：3.0%[提供]：1.2%[未提供]）。相反地，詢問是否曾被同學霸凌前，提供高中職生清楚之霸凌定義後，則會減少受訪者之

主觀霸凌被害經驗之比例（高中：0.4%[提供]：2.1%[未提供]；國小：0.9%[提供]：1.6%[未提供]）（詳見表7）。

表7：霸凌定義提供與霸凌被害主觀認定

學制	霸凌定義	否曾經被同學霸凌				總計
		否		是		
國小	提供	112	91.1%	11	8.9%	123
	未提供	86	95.6%	4	4.4%	90
	總計	198	93.0%	15	7.0%	213
國中	提供	128	97.0%	4	3.0%	132
	未提供	159	98.8%	2	1.2%	161
	總計	287	98.0%	6	2.0%	293
高中	提供	271	99.6%	1	0.4%	272
	未提供	233	97.9%	5	2.1%	238
	總計	504	98.8%	6	1.2%	510
高職	提供	210	99.1%	2	0.9%	212
	未提供	186	98.4%	3	1.6%	189
	總計	396	98.8%	5	1.2%	401
總計	提供	721	97.6%	18	2.4%	739
	未提供	664	97.9%	14	2.1%	678
	總計	1385	97.7%	32	2.3%	1417

### 三、討論與建議

本研究利用實驗法，藉由隨機分派將受訪學生分為四組，比較記名與否是否影響主客觀霸凌被害之測量。以下將本研究之分析結果進行討論，並提出建議：

**黑數仍高，但趨勢一致。**與過去研究一致的是，隨著受訪學



生年齡增加，各種被害比例減少之趨勢與過去研究一致。但所測得之校園霸凌盛行率，與過去使用類似測量工具所發現之 10% ~ 15% 明顯較低。雖然施測由研究團隊或教育局親自到樣本學校進行，並向受訪學生強調「學校無法得知其所填寫之內容，也不會對其學校成績或師長評價造成影響」。與過去研究之差異可能是因為，本研究施測不久前，各校剛完成常態性校園生活問卷之調查。學生可能仍清楚記得自己在校園生活問卷中所填寫之內容，而影響本次問卷之填寫。

**記名效果對不同年齡之學生效果不同。**本研究分析記名與匿名在不同霸凌被害測量上，對於不同學制之學生造成不同影響：

- i. 記名與否對於學生陳述是否有被欺負經驗影響不大。除高職學生外，其餘各學制之匿名組受訪者，過去六個月中曾經被同學欺負之比例小幅高於記名組。
- ii. 依據 BVQ 之判定之客觀霸凌被害經驗之標準，記名問卷對與國中小之受訪者有較高之霸凌被害率；相反地，高中職之受訪學生中，匿名組之受訪學生比記名組有較高的霸凌被害率。
- iii. 願意提供欺負事件訊息的學生比例，隨著年齡增加而減少。記名與否並不會改變此趨勢，但是記名組減少幅度大於匿名組；記名組中無高中職受訪學生願意提供資訊。
- iv. 記名與否對主觀霸凌經驗僅對國小與高職學生產生影響。與客觀霸凌經驗一致，國小、高職受訪學生在記名詢問之下有較高比例表示曾被同學霸凌。提供霸凌定義可增加國中小受訪學生自陳之主觀霸凌被害率，對於高中職學生則減少自陳之主觀霸凌被害率。

國小受訪者在各種被害測量上，記名組都比匿名組有較高的被害率。此現象反應在青春期之前的國小學生，向師長求助的社會風險仍低（Oliver & Candappa, 2007）。此外，未依照事實填寫問卷，相對於已進入青春期之中學生，國小學生會認為這是較無法接受的說謊行為。相反地，當學生進入青春期社會化的過程中，師長與其他成人的影響，隨著同儕的重要性逐漸增加而減少（Unnever & Cornell, 2004）。對於國、高中職的學生而言，在記名的條件下，填寫曾經遭受同學欺負或霸凌所面臨的社交風險的成本，遠高於在問卷中填寫與事實不符的答案。

高職受訪學生記名組與匿名組之差異，在客觀與主觀霸凌被害經驗上有不同趨勢。同時未提供清楚霸凌定義有較高比例之主觀霸凌被害經驗。自 2010 年臺灣發生幾起引發社會矚目的校園霸凌事件發生後，校園霸凌成為校園安全的重要議題之一。教育主管單位與各級學校嘗試以各種防制校園霸凌的宣導活動與措施，減少校園霸凌的發生及所造成的負面影響。在過去幾年的努力後，多數學生都能將『霸凌』一詞朗朗上口。然而，仍有許多學生甚至家長、老師無法區分玩鬧、偶發校園暴力或校園霸凌。記名與否對高職受訪學生之主、客觀霸凌被害經驗的不同影響，可能是因為大量霸凌防制宣導之活動，學生卻無法清楚區分玩鬧、偶發性之校園暴力、與校園霸凌間之差異，而產生之假警報。

若不區分不同學制，討論所有 5~12 年級的學生，記名與否對於霸凌的被害比例並無明顯差距，此部分與過去研究一致（Chan et al., 2005）。然而，將學生以不同學制區分之後，記名與否確實對不同年齡學生造成不同影響。因此，未來若希望能得到較為精確之霸凌測量，對於國小學生可以記名方式減少黑數，並且能即

時提供霸凌被害學生適當協助。對於青春期之後的國、高中職學生，則以匿名方式進行調查，以減少學生所擔憂之社交風險。

此外，本研究亦發現除了國小受訪學生以外，在記名的情況下受訪學生願意提供曾目睹事件之訊息比例顯著低於匿名組。提供訊息所面對之社交風險可能也造成此結果。因此，若希望能增加學生願意提供訊息的比例，應思考如何維持提供訊息學生之匿名性，以減少其所遭遇之社交風險。

校園霸凌屬偏差行為的一種，具有稀少性且避免被師長發現的特性。即使整體樣本數已達 1000 人以上，但曾遭受霸凌之學生仍為少數，造成統計檢定上之限制。未來應以更精緻的實驗設計之方式進行研究。雖然本研究有此限制，仍為少數以實驗設計方式，討論不同霸凌被害測量方式與記名與否，對霸凌被害測量之影響，對於未來研究與政策有其重要價值。

## 參考書目

- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1990) . Behavioral measures : Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry, 12*, 26-27.
- Chan, J. H. F., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005) . The Efficacy of Non-Anonymous Measures of Bullying. *School Psychology International, 26* ( 4 ) , 443-458. doi : 10.1177/0143034305059020
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010) . The assessment of bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.) , *Handbook of Bullying in Schools□ An International Perspective* (pp. 265-276) . New York : Routledge.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995) . Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development, 66* ( 3 ) , 710-722. doi : 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003) . Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review, 32* ( 3 ) , 471-489.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001) . Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students : An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims, 16* ( 4 ) , 411-426.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization : What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying : Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 5-16. doi : 10.1177/0143034392131001
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674. doi : <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- O'Malley, P. M., Johnston, L. D., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. (2000). A Comparison of Confidential versus Anonymous Survey Procedures : Effects on Reporting of Drug Use and Related Attitudes and Beliefs in a National Study of Students. *Journal of Drug Issues*, 30 (1), 35-54. doi : 10.1177/002204260003000103
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of 'Telling'. *Oxford Review of Education*, 33 (1), 71-86.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools □ Bullies and whipping boys*. Oxford, England : Hemisphere.

- Olweus, D. (1993) . *Bullying at School* □ *What We Know and What We can Do*. Oxford, UK ; Cambridge, USA : Blackwell.
- Olweus, D. (1994) . Bullying at school : Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 ( 7 ) , 1171-1190. doi : 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1996) . *The revised olweus bully/victim questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway : Research Center for Health Promotion (HEMIL Center) , University of Bergen.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998) . Stability and change of behavior in connection with bullying in schools : A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24 ( 3 ) , 205-218. doi : 10.1002/ ( SICI ) 1098-2337 ( 1998 ) 24 : 3<205 : : AID-AB5>3.0.CO;2-J
- Seals, D., & Young, J. (2003) . Bullying and victimization : Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 ( 152 ) , 735-747.
- Smith, P. K. (1999) . *The Nature of School Bullying* □ *A Cross-National Perspective*. London ; New York : Routledge.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003) . Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29 ( 3 ) , 239-268. doi : 10.1002/ab.10047
- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2010) . Assessment of bullying/victimization : The problem of comparability across studies and across methodologies. In S. R.

- Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.) , *Handbook of Bullying in Schools* □ *An International Perspective* ( pp. 305-327 ) . New York : Routledge.
- Unnever, J. D. (2005) . Bullies, aggressive victims, and victims : Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31 ( 2 ) , 153-171. doi : 10.1002/ab.20083
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004) . Middle school victims of bullying : Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30 ( 5 ) , 373-388. doi : 10.1002/ab.20030
- Woods, S., & White, E. (2005) . The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28 ( 3 ) , 381-395. doi : [http : //dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.09.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.09.002)
- 鄭英耀 . (2010) . *校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫報告* . 臺北 : 教育部 .





## 第二部分

# 修復式正義應用在 校園霸凌事件處理

第一章 修復式正義在校園的運用 / 侯崇文

第二章 理解乎？共識乎？ --- 論證校園修復式正義對談圈目標  
的優先性問題 / 林民程

第三章 運用修復式正義處理校園霸凌之實務經驗 / 許后宜



## 第一章

# 修復式正義在校園的運用

侯崇文

101 年度之初，我與臺北大學周愷嫻教授、林育聖教授等三位，接受教育部委託，協助推動「防制校園霸凌」工作，我們辦理「防制校園霸凌理論與實務研討會」及「防制校園霸凌個案處遇作為工作坊」，目的是要讓學校輔導人員認識校園霸凌通報的責任，以及處理校園霸凌的方法。一年之後，我們導入犯罪學修復式正義的概念，成立「橄欖枝中心」，鼓勵衝突當事人見面，相互溝通、對話，尋求和解，以有效解決霸凌問題，進而促進校園和諧。橄欖枝是和平的象徵，這典故來自舊約聖經挪亞方舟的故事，「橄欖枝中心」則以建立和平與友善校園為最終目標。

104 年的年初，我借調到嘉義市政府服務，雖然嘉義市校園霸凌事件並不多，但有感和平、友善校園的重要，因此，在嘉義市推動「橄欖枝中心」的心有增無減，便說服市長涂醒哲博士，同意我們在嘉義市成立分中心。我們在 104 年 11 月 25 日舉行揭牌儀式，正式啟動，這是縣市政府層級第一所分中心，象徵著嘉義市反霸凌的決心，更是要將修復式正義的種子在各級學校校園中

深耕發芽。

今年1月12日，「橄欖枝中心」和高雄市政府教育局簽訂合作備忘錄，目的為增進雙方修復式正義個案實踐交流，以及提升教師協助修復式正義個案知能，為修復式正義在校園運用跨出正式的一步。今年也計畫與桃園市教育局簽約，加速推動修復式正義在校園的運用。

臺北大學「橄欖枝中心」將做下列三項工作：第一，進行衝突當事人的見面、溝通，以及修復式正義會議。第二，進行教育訓練，介紹橄欖枝中心理念，以及和解會議的技巧。接受教育的對象為校長，學校的導師，輔導人員，以及學生家長。第三，我們提供橄欖枝中心出版品及修復式正義會議的專業諮詢服務。

## 修復式正義理論

修復式正義理論是橄欖枝中心的核心理論，這是犯罪學的新方向，出現在本世紀初期，當時許多犯罪學家因為有感於傳統理論過於強調犯罪原因探討，但卻對日趨嚴重的犯罪問題束手無策，便期待一個新的理論典範的出現，強調「法律的處理」由「人的處理」替代之（Braithwaite, 1989）。這時，犯罪學家看到了人道刑事司法系統的重要性，認為化解刑事司法體系裡的對立與衝突，可為社會秩序帶來新力量，而這樣的論點稱為修復式正義。

澳洲國立大學學者 John Braithwaite（1989）是推動修復式正義理論與實踐的佼佼者，他長期投入相關問題研究，自己也身體力行，實地到受害災區現場主持修復會議，推動世界和平。

Braithwaite 認為，修復式正義有三個基本原則：

- 第一、使用人道的，非懲罰的刑事司法體系，讓做錯事的人改邪歸正，同時恢復社會和諧。
- 第二、修復式正義不是口號，它需要我們採取行動，用實際的計畫與方法，改變對受害人與加害人的關係。
- 第三、修復式正義以受害人、加害人，以及社區為核心。加害人對於受害人，以及社區，都有責任，這是不容否定的。我們必須鼓勵犯罪人，讓他們願意為自己錯誤的行為負起責任，而不是用許多合理化的言語，為自己辯護。另外，受害人不該永遠自怨自艾，氣憤不平，抱憾終生，我們需要幫助他們。再者，在犯罪事件中，社區往往也是受害人，實質受到犯罪傷害，或污名化社區聲譽，或破壞社區和諧，如何修補犯罪對社區的傷害，這亦是修復式正義關心的課題。

Braithwaite 同時提出修復過程（the process of restoration）的概念，強調修復會議是一種衝突當事人療傷止痛的過程，具有教育與犯罪預防的目的。其作法是透過調停的第三者，大家進行面對面的溝通、談判，協商，仲裁等，共同建立共識，解決問題，其中，加害人從修復過程中學習是非對錯，並增進自己的能力與社會適應力。至於受害人，他也能從修復過程中改變自己，寬恕對方，並發展出正面、積極的人生態度，重新出發。至於社區部分，也是寄望從修復過程中而凝聚居民情感，並為衝突當事人尋找可能的社區資源，以確保社區安全。

總之，修復式正義採：「促進對話，恢復關係，解決紛爭」原則。加害人、被害人，以及社區等，皆為修復過程的核心，只

有三方面關係都得到修復，才能防止犯罪，達到社會秩序建立的最終目標。

## 修復式正義的時代潮流

修復式正義是上世紀末以來全球性的社會運動，許多國家，團體，都投入這和平與人道的社會運動，其中，加拿大推動加害人與受害人和解計畫（Victim offender mediation），政府鼓勵衝突雙方見面、對話，達成和解，並做為法院懲罰的替代方式。其他國家方面，澳洲政府亦推出團體協商會議，鼓勵不良少年參與會議，面對受害人與社區，引發少年罪惡感，同時彌補犯罪帶給受害人與社區的傷害。至於英國，他們推出了修復會議（restorative conference），會議必須要有專業促進者，他們受過訓練，並安排加害人與受害人見面，化解敵對與衝突。美國巴爾的摩郡也推出社區會面（community conference）的修復式正義，這資源是開放給全體居民的，他們認為，讓衝突的當事人進行面對面的會議，達成和解，有助於社區的安定與和平，他們認為這是社區生氣勃勃的活力來源。

挪威於 1980 年代也開始使用「和解與調解」（mediation and reconciliation）的政策，以解決民眾間的衝突，特別是微罪，或不良少年犯罪，被認為是化解衝突最有效的方法。1991 年，挪威國會更通過立法，建立國家級的「和解服務中心」（National Mediation Service），擴大推動和解計畫，該中心位於首都奧斯陸，2012 年我參觀該中心，他們讓當事人圍成圈圈進行修復會議，中

心主任告訴我，幾年來的努力已經看到成績，現在他們可以處理任何的衝突問題。

臺灣也有和解的政策，區公所的調解委員會最為人所知，他們調解民事事件，例如：債權債務的清償、房地產買賣的糾紛、租賃關係、佔用，以及婚姻的糾紛等，但以車禍求償的調解最多。此外，他們也調解刑事案件。調解委員為地方上具有聲望的人士，他們不必具專業調解的訓練，達成和解，不再訴訟，這是他們唯一的目的，與修復式正義的精神存在著很大的差異。

近來，修復式的風潮也吹向法務部，提倡刑事司法上人道的，非暴力的和解，只是執行起來仍是困難重重，加害人與被害人很難見面，書面道歉的信除無法改善雙方關係外，只徒增受害人內心的傷痛，法務部勢必要修正修復式正義作法。

美國大學校園也響起修復式正義的風潮，衝突解決中心（center of conflict resolution）紛紛設立，中心在於處理校園內的各種衝突問題，例如，違反校規的行為，學生彼此之間的衝突，甚或學生與老師的衝突等，中心認為，校園違法的行為很多，然傳統上以紀律管理為導向的做法無助於校園秩序的建立，他們強調，只有修復衝突當事人衝突的關係，運用修復式正義的和解，強化個人責任感，恢復人際關係，才能發揮教育的功能。

臺灣校園打架、衝突事件一直都有，然而隨著兒童少年保護的觀念提升，自 90 年起，校園衝突問題逐漸受到家長與學校的重視，99 年發生的八德國中校園霸凌事件，經過媒體大幅報導，迫使政府正視校園霸凌問題，並於 101 年訂定校園霸凌防制準則，以防止學生受到欺凌與傷害。

校園霸凌防制準則著重於霸凌問題的制止與處理，欠缺加害

人與被害人關係改善的思考，也欠缺整體校園氛圍的思考，這時橄欖枝中心的理念，嘗試建立更為人道的，教育的，非懲罰的方式來處理霸凌事件，讓做錯事的人改邪歸正，並恢復和同學的關係，才能真正達到學習動機提升的教育目的。

## 橄欖枝中心的社會學概念

橄欖枝中心有兩個社會學的概念：符號互動理論，以及Dukheim的社會連結。

符號互動理論學者 Blumer (1969) 強調，人類行為係依據人們對於各種事物所賦予的意義 (meanings) 而行動；另外，他更強調，符號的意義來自社會過程，是人與人的互動 (interactions) 與溝通 (communications)。而「溝通與互動」正是人類行為改變的必須過程，更開啟了衝突雙方關係改善之門。

我們認為，鼓勵加害人與受害人見面，這是很關鍵的，尤其當衝突雙方發展出愛、關心、支持，正向的互動，這更可化解雙方的衝突，接納對方，成為態度與價值觀改變最大的力量。

橄欖枝中心強調溝通與互動的重要，我們認為，人們的價值觀與態度，人們對於各種事物所賦予的意義，來自個人與他人的溝通、互動。因此，橄欖枝中心推動「修復圈」，鼓勵衝突雙方進行對話，除改變雙方關係外，也是學生態度改變的關鍵力量。

實際的對話，這才是改變的開始，對話讓學生知道是非對錯，對話也讓學生學習如何去尊重別人，甚至於去幫助別人。

橄欖枝中心的另一個理論是 Durkheim (2013) 的社會學，他



是一位古典社會學者，強調社會事實的研究。社會事實是一個集體的東西，可以對人產生影響，例如：法律、道德，家庭，宗教，行為規範等。Durkheim 強調，人受到社會事實的影響，例如：文化，道德規範，社會制度等，因此，人必須和社會連結，必須參與社會分工，這才能維持團體的共同情感、凝聚力與秩序。

如果人失去了和團體的連結，人對自己所生活的環境毫無興趣，或者人被團體刻意的隔離、排斥，導致他們無法參與活動，這會出現迷亂，將喪失社會控制的功能，無法約束人的行為，其結果便是犯罪與偏差。

而依據 Durkheim (2013) 的論點，校園內霸凌也是一種失去團體連結的結果，是一個被排斥，隔離，在團體裡沒有分工角色與地位的結果。橄欖枝中心以這論點為基礎，認為校園霸凌發生最為主要的原因是學生失去和同學的關係，失去他們參與班級活動的機會的結果。據此，橄欖枝中心推動和解圈，我們鼓勵霸凌衝突當事人彼此見面，彼此對話，並且嘗試達成和解，恢復關係。除此之外，我們更嘗試使衝突的當事人也能和整個班級達成和解，積極建立支持團體，讓學生能參與班上活動，不再受到排斥、隔離。

上面符號互動論與 Durkheim 的社會連結觀念告訴我們，人類必須要有團體，人與人的互動，往來，這是人類基本的需要，也是人類基本的慾望，而我們每個人也只有在社會分工中有我們的參與，有我們自己的角色，我們和社會有整合與連結，這才有改變人的基礎，並達成預防霸凌之目標。

## 結語

本文介紹橄欖枝中心修復式正義理論，以及衝突處理的社會學概念，橄欖枝中心的設立在於解決校園衝突，達成友善校園的目標，可以是單純的小違規，也可以是嚴重的霸凌傷害行為，我們召開和解會議，讓當事人參加，也讓班上同學參加，並從會議過程中，稱為修復過程，激發行為者的恥感，並為自己行為負起責任。我們也嘗試讓受害人願意寬恕加害人，也讓他們可以安心學習。另外，更為重要的，雙方關係的修復，將有助於凝聚班上共同情感，建立友善校園環境，使學生熱愛學校，熱愛學習，是學生學習成長的重要力量。

政策不能脫離社會的文化，而中國儒家文化正是修復式正義的基礎，是推動橄欖枝最大支持力量，也是成功的保障。「仁」是孔子的思想，「求仁而得仁，又何怨？」，強調寬厚善良的德行，包容，原諒別人，這是儒家的美德，和修復式正義追求關係恢復的目標是一致的。另外，禮記，大學：「家齊而后國治，國治而后平天下。」顯然，和諧、安定是儒家精神，和修復式正義和諧與友善校園的目標是一致的。

修復式正義作法很簡單，讓大家圍成一個圓圈，有個會議主持人，他可以是專業的，也可以是學校老師。主持人主要是協助會議的進行，他必須要保持中立，並且平等的對待每一個人。另外，他不能對參與者做人身的攻擊，也不能洩漏參與者任何的發言內容。主持人在修復過程中，也要遵從「事實－結果－未來」（fact-consequences-future）原則，來主導會談，讓參與者能面對事實，並以之做為基礎，進行對話，修復關係，參與學校活動。

修復會議的過程是一種教育，衝突當事人，班上同學，大家見面，溝通，互動，過程中所有的動作都會是學習，尤其，我們讓學生面對面一個衝突與緊張的環境，讓他們學習人際溝通的技巧，學習情感的表達，以及是非對錯的觀念。另外，大家一起找出解決問題的方法，也是一種教育，藉此習得和平與尊重的真正內涵。

幫助人的工作最需要的是行動，實際的去促使衝突當事人見面，並進行對話，修復關係，這樣我們才有讓小孩改變的機會。而行動需要愛心，需要對人類社會有信心，也要相信人類有善良的一面，願意幫助別人，寬恕別人，這樣他們才有努力的希望。

衷心期盼本市各級學校能善用橄欖枝中心資源，並利用橄欖枝中心的修復會議方法處理校園霸凌問題，甚至於任何的學生問題，例如，不良少年或加入黑幫、和老師，父母的衝突問題、中輟問題，逃學，逃家，甚至於吸毒問題等，相信可以得到意想不到的結果，為防制校園霸凌工作做出成績。然而，也必須在此提醒大家，切勿使用強迫的方式進行修復會議，強迫他們對話，如果衝突當事人不願意改善彼此關係，我們應予尊重，讓學生能用自己的方式處理自己的問題，畢竟尊重對方也是橄欖枝中心工作的原則和目標。

最後，校園霸凌及受害問題一直有學者與實務工作者討論，但如何處理與預防，雖然校園輔導與諮商專家做了很多努力，但問題仍是層出不窮，霸凌問題的處理需要一個新的思考方向，本文在這背景下提出修復式正義運用的做法。修復式正義鼓勵加害人、被害人，以及社區、團體，大家見面，對話，這過程稱之為修復過程，在於激發霸凌者的恥感，也嘗試使加害者與受害者恢

復關係，而更為重要者，加害人與被害人能與團體整合，連結，他們在團體中都有參與機會，有分工的角色，本人認為霸凌者行為的改變才有可能。本文同時也強調，霸凌衝突雙方的對話過程是教育目的的，不在於懲罰，而在於促進小孩的學習與成長，同時恢復衝突當事人彼此之間的關係，也為人與團體的整合提供一個難得的平臺。

## 參考書目

- Braithwaite, John (1989) . *Crime, Shame and Reintegration*.  
Cambridge : Cambridge University Press.
- Durkheim, Emile (2013) . *The Rules of Sociological Method*,  
translated by W. D. Halls, Palgrave Macmillan.
- Blumer, Herbert (1969) . *Symbolic Interactionism : Perspective and  
Method*. Berkeley, Ca., University of California Press.



## 第二章

# 理解乎？共識乎？ --- 論證校園修復式正義對談圈目標的優先性問題

林民程

某些理想狀況是存在的。在修復式司法的一些相關介紹中，強調在和解圈進行的過程要能喚起加害者的恥感與罪惡感，最後能讓加害者承認錯誤，向被害人道歉並且負起賠償責任等等做為和解圈成功與否的判準願意；而被害人在這個過程獲得療癒、社區重新獲得安全感（Braithwaite, 1989; Edgar & Newell, 2006; Wachtel, 2013; 許春金，2010）。這種和解圈細節的要求基本上沒有太大的瑕疵，加害人主動道歉，才開啟了和解圈。促進者在這個和解圈中，只要按照釐清事實、讓每個人訴說事件的影響，再讓加害人對未來做承諾，即能讓賓主盡歡、社區和平。

某些不理想的狀況也是存在的。有些實務的案例中，加害者願意道歉，但是被害人質疑加害人所說的事實，不願意原諒加害人的所作所為，而加害人也不知能承諾甚麼；促進者可能因為受害者受害過深，讓受害者在整個過程不斷質疑加害者提出的種種

說明，最後導致和解圈不歡而散。在校園裡面，面對的不理想的狀況可能更多。例如衝突雙方中加害者與被害者的角色並不明顯，無法定義為霸凌案件，只能算是衝突。或是加害者不願意認錯，或是認錯像是在開玩笑。面對這些不理想的狀況，難道和解圈就無能為力了嗎？

事實上並不盡然非理想狀況不可。我們若將和解圈視為「解決衝突的對話（Gergen, 2009）」，並且將「對談圈」的概念來含納「和解圈」，也都有辦法去面對這些不理想的狀況，也同樣有辦法達到修復式司法所欲達成的目標：個人的療癒以及社區的和平。於是本文想討論的問題便在於促進者抱持怎麼樣的觀念，將更有利於這個目標的完成？為了將這個觀念更清楚的呈現出來，我們試著討論以下的問題意識：修復式正義應該以「理解」還是「共識」做為主要的目標？本文將以澄清這個觀念做為主要目的。

## 修復式正義的目標澄清

修復式正義應該是想營造一個環境或是營造一群條件以「方便」修復關係或是形成共識。用「方便」兩個字主要是我們考量到可能存在以下兩種狀況：第一，衝突的彼此之間形成了共識，但是關係卻沒有修復（例如強制性的和解）。第二種狀況是衝突雙方雖然沒有形成共識，但是關係修復了，或至少讓衝突沒有惡化下去。這兩種狀況到底哪一種比較好？

第一種狀況會發生在調停的現場：現場有一個高於雙方的主導者，像老師、導師、學務主任或是生教組長，強迫學生進行和解，



強制一定要產生共識出來。只是這種情形並沒有根除衝突發生的根源，這種嘗試的強迫性的和解到底可以撐多久是個問題。這種和解，可能會造成一方受傷或是心理不平衡，而容易再勾起仇恨之心、報復之心，於是增加了衝突重複發生的機會。

第二種狀況是衝突雙方雖然沒有產生明顯的共識，而且也沒有形式上的和解，可是卻讓雙方的衝突降低了，而且修復了幾個很基礎的關係，譬如有一方同意在某些條件下自動退讓。仔細比較，第二種狀況比第一種狀況好很多，而且衍生出來的問題或是衝突也比較小。

「達成共識、產生和解」這樣的目標常誤導我們，讓我們以為這是解決衝突最好的狀況。事實上，為達成上述的目標，常常使調停的現場充滿壓力，甚至會去掩蓋依舊敵對的情緒、掩蓋可能下一次衝突的導火線。

有共識、有和解常被認為是一種任務的達成。在目前臺灣司法上的修復式正義對雙方有沒有和解、有沒有產生共識、有沒有認錯、有沒有改邪歸正也是減刑判決的重要考量。功能主義的社會學也強調對共識的分析，例如涂爾幹所提出的社會有機體理論、社會連結、集體情感、社會秩序、社會凝聚力、社會契約等等都是屬於共識的內容（Giddens, 1971）。甚至當前在談審議式民主這一個議題時，對某一個公共議題的過程也以一種辯論的方式在進行，其過程強調公平、公正、公開、理性，但最後基於效率，還是得做簡單的投票表決，以達成大家不滿意卻能接受的共識。對這些理論家或實務工作者而言，沒有共識，似乎會有所不安。涂爾幹便擔心沒有共識所造成的社會規範破產的迷亂現象 --- 整個社會失去了約束力量。當然這樣的共識如果是緩慢形成的，大家可

能比較願意去接受；如果是基於效率而強制完成的，事實上潛藏著一些不安的要素。

「達成共識、產生和解」這樣的目標也不是全錯，關鍵的問題在於我們怎麼創造一個容易達成這一個目標的環境 ----- 而這就是為什麼上述第二種狀況會比較好選擇的原因。第一種狀況與第二種狀況最大的不同點是前者強調「同」，後者強調「異」；前者求同存異，後者求異存同。「求異存同」在處理修復式正義對談圈中發揮的效果比求同存異的第一種狀況來的佳，這不只來自於現場的實務經驗，也來自於對人的條件與社會假設的理論研究。以下，我將談這三個觀察的假設。

## 一、行動條件上的多樣性

政治哲學家漢娜鄂蘭（Arendt, H., 1906-1975）便認為「多樣性」是人行動的條件。在這一點上每一個人都是一樣的，沒有一個人與過去、現在或未來存在的人完全相同（2015：59）。俗語說一樣米養百萬人，即便是人類，在大自然中相同的勞動條件，或是人造物中有相同的工作條件，也不可能打造出一模一樣的人出來。這樣的結果源自於人多樣性的行動條件，同時也保護了人的獨特性。

在教育學中對這樣的說法並不陌生。與多樣性與獨特性相對應的概念就有多元文化的溝通以及獨立思考能力的培養。但是在校園裡面有時為了方便秩序的管理，會犧牲學生的獨特性以及人的行動上的多樣性。例如使用統一的制服、命令統一的動作、統一的法條規定等等來維持基

本的社會規範。長此以往、久而久之，有些教師便將學生的獨特性與多樣性的社會文化基調忘卻了、忽略了。但是這種獨特性與多樣性在人的行動上依然存在而且互為充分必要條件。這樣的衝突最常反應在學務處或是輔導處在處理學生的問題時，有時會發現並不單單是學生的問題，而是老師與學生互動上的問題。

在對談圈裡面，我們也要有一個多樣性的認識，就如同認識我們自身 ----- 我們與別人有不同的情緒反應、有不同的理解架構、有不同的判斷、有不同的策略，有時甚至會如波特萊爾（1985：36-38）所說的，我們也有「愚蠢、謬誤、罪孽、吝嗇，還有厭煩」，想「在一次哈欠中嚙下世界」的念頭。做為一個對談圈主持人的老師如果事先有這樣明確的認知，還有面對多樣性行動條件的態度，就比較容易在對談圈中幫助衝突的學生們打開一條互相理解，甚至達成和解的道路。

## 二、我們無法完全理解一個人

哲學家維根斯坦（Ludwig Wittgenstein, 1889-1951）提出了一個耐人尋味的觀察：要達成觀點的一致，意味著生活方式達成一致（1953：11e）。人們要先生活方式一致，才能達成觀點的一致，這意謂著人們彼此間的觀點是無法完全一致的，因為根據人的行動的多樣性條件，人們根本無法有一致的生活方式。莊子說：「吾生也有涯而知也無涯」。若我們把他說的「知」也用在理解一個人的意圖中，

那麼莊子說的這句話應該還是有效的。

有人或許會質疑：如果人們的生活方式無法一致的話，那麼在人類社會裡面所規定的、要求成員展現一致性的法律、規範、習俗、程序，學校裡面的校規、班規、制服等等這又是怎麼出現的呢？維根斯坦的回答是：這些程序和規則僅僅是做為各種實踐的複雜集合而存在，他們總是實踐的節略，卻與特定的生活方式密不可分（引自 Mouffe, 2007：356）。這裡的「實踐」一詞所指的就是日常生活中的種種行動。實踐的多樣性讓我們看到：即便是生活在同一個家庭的兄弟姐妹之間仍然存在的差異，而且是不算小的差異，單單他們上學穿制服，他們有的就會在自己褲管的長短、寬窄、顏色深淺、燙平或接受皺褶的狀況下功夫，或是有的根本就不在意。因此具有一致性的程序和規則只是種種複雜實踐裡面類似文章甚至段落的摘要，或是電影的片頭介紹，或是水流和交通的一個節點來理解；他們只是佔人類實踐中的一小部分或一個縮影而已。

那麼，我們的理性思維、認知能力與判斷力在達成意見一致的過程中產生什麼作用呢？維根斯坦認為：意見的一致或是所謂達成意見一致時，恐怕都只是表面的意見一致。這又暗示即便沒能意見一致，我們要能互相地理解應該先從瞭解對方的生活方式著手。

維根斯坦的進一步說明，可以做為我們這一段落的結論：倘若我們想要獲得一個徹底的理解時，「我們就已經踏上了沒有摩擦力的滑溜的冰面上。在某種意義上

這是一種理想狀態，但是正是因為如此我們反而無法行走。所以我們還是需要摩擦力，回到凹凸不平的地面來吧（Wittgenstein, 1953：46e）」。

### 三、權力對抗的維度和特徵永遠無法根除

權力的概念常在檢視支配與反支配的行動中出現。如同傅科所言：有權力就有反抗（Foucault, M., 1990）；因此權力的概念必然存在著對抗性的內容。在當代民主社會，特別是基進民主的主張中，在政治上或是比較日常生活中，我們反而不是去壓抑權力的存在而是去正視權力的存在。老師有支配學生的意圖，學生之間比較強勢者也有支配弱勢的意圖。面對這些意圖，我們無須去否認他們的存在，而是要正視他們的存在。在對談圈中，要求參與者不能用攻擊性的字眼以及避免打斷他人的話語等等規定，也是一種準權威性的設計，但不把他當成絕對性的權威，因為現場常常有人會打破這一個規範，主持人也常常要馬上糾正。

再則，因為權力的無所不在與對抗性，我們恐怕很難找到理由說哪一種道德或是價值是公正無私的，因此也很難不偏不倚地斷定什麼是普遍價值。特別是在一個吹起校園民主風潮中，我們似乎不應該去假設存在一個完美和諧、全然透明的學校社會。反而我們更應該看到人的有限性與狹隘性，並且接納這兩個特性 --- 這應該是民主社會的基本特徵。

## 結論

綜合上述三點：在行動條件的多樣性、不可能完全理解一個人，以及人類社會中權力的維度和特徵不可能消除的三個條件下，我們比較能思考對談圈，特別是面臨參與者意見衝突的時候，應該是以互相理解為目標，還是以產生共識為目標這一個議題。如果我們能夠接納這三個條件的存在，我們將發現理解人彼此都有點困難了，更何況能產生共識。學生之間會發生衝突，最主要的原因在於無法互相接納、互相理解，特別是彼此之間更深入的理解，而不在於面對衝突的師長們一開始便去假定原本之間的共識產生破裂，而將對談圈引導去重建共識。

有人或許會誤解：當新生們進入一個班級時，他們彼此之間較少發生衝突主要的原因在於他們有一個基本的共識。事實上這是不準確的設定，因為新生剛進入一個班級時，是被學校的權力所架構住，這是我們一般所說的校規、班規以及老師的權威所構築出來的校園秩序。這種秩序是外在於學生身體的，而非學生之間自然而然產生的領悟，更非彼此之間的共識。時間一久，學生彼此之間的生活習慣開始產生摩擦，衝突自然出現。

因此，即便是對談圈的操作到後來產生了共識，我們將會發現這樣的共識非常可能只是「一種臨時性的霸權、也就是一種短暫的結果、一種臨時性的穩定狀態，而且總是伴隨著某種形式的排斥（Mouffe, 2007：359）。」對談圈過後，常會發現參與者還是會有些抱怨，只是抱怨的情緒強度稍微降低而已。我們不得不將他理解為暫時的妥協。這樣過程下的妥協或許可以被看成是「一場球賽上下半場之間的轉短暫休息（Mouffe, 2007：359）。」

若是我們將對談圈的結果有幸落實成具有一定共識之道德原則，那麼這樣的原則只可能存在於各種不同的而且互相衝突的闡釋之中，而且這種條件下的共識必然是一種「衝突的共識（Mouffe, 2007：360）」。參與者，特別是老師們，實在不必白費力氣去設想會產生一個牢靠穩定的共識，最好還是留出一點空間給互相衝突的利益和價值有緩衝迴旋的餘地吧！這正是「求異存同」的要義。

## 參考文獻

- 波特萊爾（1985.）莫渝譯。惡之華。臺北市：志文。
- 許春金（2010）人本犯罪學：控制理論與修復式正義。臺北市：三民書局。
- Arendt, H.（2015）林宏濤翻譯《人的條件》臺北市：商周
- Foucault, M.（1990）. 衡譯，《性史》。臺北市：桂冠。
- Mouffe, C. 霍偉岸譯（2007）審議民主抑或競爭式的多元主義。節錄自應奇、談火生主編《審議民主》，頁 353-361。江蘇：人民出版社。
- Braithwaite, J.（1989）. Crime; Shame and Reintegration. Cambridge（UK）： Cambridge University Press.
- Edgar, K. & Newell, T.（2006）. Restorative Justice in Prisons： A Guide to Making it Happen. Winchester（UK）： Waterside Press.
- Gergen, K. J.（2009）. An Innovation to Social Construction. London： SAGE.
- Giddens, A.（1971）. Capitalism and Modern Social Theory： An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Weber. Cambridge： Cambridge University Press.
- Wachtel, T.（2013）. Defining Restorative. International Institutes for Restorative Justice. Consultado el.15.;
- Wittgenstein, L.（1953）. Philosophical Investigation. Oxford： Basil Blackwell.



## 第三章

# 運用修復式正義處理校園霸凌之實務經驗

許后宜

## 壹、前言

幾年前，筆者為了論文寫作積極地查閱有關校園霸凌的文獻，也因此認知校園霸凌一直是國內外普遍存在的難題，事實上，在筆者所在的教育場域中，霸凌的問題也不斷發生，如今，再次投入校園霸凌的相關理論中，尤其是閱讀《事發的十九分鐘》一書時，心中的感受如同書本的重量一般沉重，書中的主角彼得從上幼稚園的第一天開始被欺負，在長達 12 年後，有天他決定帶著槍衝進校園掃射，事情發生的過程只有 19 分鐘，但卻為長達 12 年受欺負的傷痛畫下句點，雖然並非所有被欺負的孩子都會像彼得一樣選擇持槍掃射，或像有些遭受霸凌的孩子一樣選擇結束生命，但這並不意謂著每個受欺負的孩子都該默默承受那些傷害，在一個受折磨的孩子內心，心靈滅絕的威脅加上需要回應霸凌者威脅的不公，以及同儕與成人的袖手旁觀，讓他只有一個選擇 - 展開反

擊。暴力不是無故發生，不是無法預料，也不是突如其來的，暴力通常是很漫長的一齣戲劇的悲劇結局，一路上都有些許線索、嚴重的警訊，以及哭著求助，導致這件悲劇的因素包括了犯行與疏忽的行為，<sup>1</sup>尤其是當孩子遭受霸凌時，若無法在第一時間獲得正面、積極、有效的處理與協助，長期累積的情緒與傷害，以及對師長與整個體系失去信任時，最終可能會將孩子逼上絕路！我國自 2009 年起，「修復式司法」成為法務部重點政策，教育部也自 2012 年起陸續將修復式正義的概念運用到校園問題的處理上，甚至辦理相關研討會來增進教育人員的「校園修復式」知能，一般而言，將「修復式正義」應用於解決校園霸凌事件會比傳統的輔導管教方式有效，縱使筆者無法將其成效量化，但對於學生輔導方面「質」的提升確有助益，尤其是就校園霸凌事件的本質或霸凌事件當事人而言，依修復式正義的概念加以處理，將有機會使霸凌者學習同理他人、修補損害並為自身行為負責，而受霸凌者於霸凌者表達真誠的道歉及悔悟後，被害的內心創傷將有機會得到療癒。在傳統的學生問題處理上著重在加害學生的處罰而非關注事件所引起的傷害，忽略了需由加害學生負責去修復所造成的傷害，而筆者在接觸並瞭解修復式正義理論後，不但改變了自己看待事情的角度，也試圖將該理論運用在各類學生事件中，隨著這幾年教育部的支持與臺北大學犯罪學研究所及橄欖枝中心的推動，修復式正義理論漸漸在各校園生根，許多教育工作者不僅對該理論有相當程度的認知，也將其運用在學生輔導中，在這一

<sup>1</sup> 芭芭拉·科婁羅鎮著，魯宓、廖婉如譯，陪孩子面對霸凌：父母師長行動指南，心靈工坊文化，頁 80，2011 年 3 月初版。

段時間，筆者不斷地嘗試將理論應用到學生輔導工作上，希望以實務去驗證理論，藉此提升輔導的成效，雖然筆者並非輔導的專業，但仍希望以實務工作者的身分，分享過去所學習到的經驗以及在操作過程中所面臨的困難及錯誤，事實上，在操作修復式正義時並非要將該理論應用到完美，而且也沒有任何一種制度是完美的，但還是必須理解有關的步驟及操作原則，再者，運用該理論可能也無法瞭解所有事實真相，但卻會改變處理學生問題時的視角，學習讓自己更謙卑並在程序中提供協助，發自內心去傾聽，給予當事者支持與尊重…等。基此，本文首先簡要地介紹修復式正義理論及其操作原則，並論述校園霸凌事件的概況，而後將重點聚焦於筆者運用校園修復式正義處理學生霸凌問題的經驗分享，如何藉其達到霸凌事件當事人間關係的修復提出說明。

## 貳、校園霸凌之現況與處理

### 一、校園霸凌的意涵

霸凌行為常以多樣化的面貌呈現，目前國際上的通用定義仍以挪威學者丹·歐維斯（Dan Olweus）的見解為準，其所認定的霸凌（bullying）必須是「學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生主導的欺負或騷擾行為之中」，具有故意的傷害行為、重複發生、力量失衡等三大特徵，霸凌行為的定義需要同時具備四大要素，分別為：

1. 欺凌行為長期反覆不斷的欺負行為；
2. 具有故意傷害的

意圖；3. 造成生理或心理侵犯的結果；4. 學生之間相對勢力不對等（權力、地位）；<sup>2</sup> 日本於 2006 年起從受害者的立場將霸凌定義為「無論是在校內外，只要兒童受到來自特定關係人，透過心理或物理方式的攻擊，以致在精神上產生莫大的痛楚」<sup>3</sup>，從前述的定義可以歸納出，霸凌是在權力不對等的情况下，由強者長期且具固定持續地以任何形式的暴力對弱者進行侵害，並造成其精神及肉體上莫大的痛楚；教育部依據修正公布之教育基本法第八條規定，於 2012 年 7 月 26 日發布校園霸凌防制準則，「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行，<sup>4</sup> 校園霸凌事件均應經過學校防制校園霸凌因應小組確認。<sup>5</sup> 故，我國與 Olweus 對霸凌所採取的定義略有差異，首先，我國定義不再強調其發生次數，一次都可能成立霸凌，再者，我國認為霸凌行為需經學校防制校園霸凌因應小組確認始屬之，且學校對於霸凌行為及偏差行為處理方式則有所不

<sup>2</sup> Olweus, D. *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.(1978), 轉引自：吳明隆、陳明珠，霸凌議題與校園霸凌對策，五南出版社，頁 13，2012 年 4 月初版。

<sup>3</sup> 劉國兆、鍾明倫著，翁福元主編，校園霸凌學理與實務，校園霸凌之性質與類型，高等教育出版，頁 21，2013 年 3 月初版。

<sup>4</sup> 校園霸凌防制準則第 3 條參照。

<sup>5</sup> <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>，教育部防制校園霸凌專區，（最後瀏覽日：107/01/10）。

同。雖然我國採用的霸凌定義與各國及國際定義有接軌之處，然而有學者認為忽略了「長期且固定持續地發生」的要件則易造成霸凌的定義與偏差、暴力行為難以明顯區隔，<sup>6</sup>其次，從國際諸多文獻中，最常將校園霸凌依行為方式可區分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、反擊型霸凌與網路霸凌等五種類型。<sup>7</sup>

除了定義之外，也必須瞭解霸凌事件中的各種角色，才能深入問題的核心，進而預防霸凌事件的發生。作家威廉·布洛(William Burroughs)提出「沒有無辜的旁觀者」的論點，不同的旁觀者會採取不同的角色參與霸凌行為，另外，Twemlow & Sacco 也提出「霸凌只發生在『當旁觀者允許』時」之觀點，這些觀點不約而同地說明，不論學校選擇哪種反霸凌方案，旁觀者都是決定方案是否有效的關鍵，<sup>8</sup>因為學生在霸凌事件中所扮演的角色不會永遠固定下來，今日的霸凌者，可能成為明日的受凌者，也有成為來日的旁觀者。<sup>9</sup>Olweus 提出霸凌循環圈的概念，將霸凌事件中的角色區分為：霸凌者、跟隨者或心腹、支持者或被動霸凌者、被動支持者或可能霸凌者、未參與的旁觀者、可能保護者、保護者、受凌者，有助於瞭解霸凌結構的核心，校園霸凌不同於一般的學生衝突事件，因為在霸

<sup>6</sup> 吳明隆、陳明珠，霸凌議題與校園霸零對策，五南出版社，頁22，2012年4月初版。

<sup>7</sup> 性別平等教育法於100年6月22日修正增訂性霸凌之規定，因其係針對性霸凌之特別規定，故依校園霸凌防制準則第3條第2項規定，構成性別平等教育法第2條第1項第5款所稱性霸凌者，依該法規定處理，不應再依本準則辦理。

<sup>8</sup> 鄧煌發、陳鈺鈴，誰讓蠻牛橫衝直撞？防治校園霸凌的關鍵角色，一品文化出版社，頁22，2014年3月初版。

<sup>9</sup> 同註3，頁27。

凌事件中存在更複雜的互動關係，除了霸凌者與受凌者以外，其他關係人則是獨特的次群體，故有學者提出「旁觀者效應」（bystander effect）<sup>10</sup>，透過「旁觀者正在旁觀」的過程，膨脹霸凌者的自信心，因此旁觀者也被稱做「戲劇性一角」，<sup>11</sup>然在霸凌者面前捍衛自己或保護受害者並不容易，故在教育的場域中應提升學生的道德認知，強化其人性中脆弱的部份，因為在霸凌事件中，只要其中有一人願意行動，便會刺激其他人一同協助，故旁觀者是減少校園霸凌的關鍵力量。

## 二、現行做法

目前我國對於校園霸凌事件之處理係依據教育部之反霸凌政策，在具體執行層面上的「各級學校防制校園霸凌執行計畫」<sup>12</sup>，並建立防制校園霸凌之三級預防機制，分別為：教育宣導（一級預防）、發現處置（二級預防）、介入輔導（三級預防），而目前校園處學生偏差為，則依照「霸事件處理程圖」區分為「發現期」、「處期」及「追蹤期」三階段處，<sup>13</sup>此外，依據校園霸凌防制準則的相關規定，對於校園霸凌之處理程序及救濟方式為，學

<sup>10</sup> 旁觀者效應 (bystander effect) 一詞，解是為個人因知覺團體的存在，就把個人本來要參予某件事的行動力減弱，換句話說，個人本來擁有的或強或弱的責任感，會經由團隊的被感知 (perception) 而擴散 (diffuse)、減弱。

<sup>11</sup> 同註 7，頁 56。

<sup>12</sup> 100 年 1 月 10 日臺軍(二)字第 1000002200 號函發布；101 年 12 月 25 日臺軍(二)字第 1010239194 號函修正。

<sup>13</sup> 同註 6，頁 166~167。

校應組成防制校園霸凌因應小組，學校確認成立校園霸凌事件後，應依霸凌事件成因，檢討學校相關環境及教育措施，立即進行改善，並針對當事人之教師提供輔導資源協助；確認不成立者，仍應依校務會議通過之教師輔導與管教學生辦法，進行輔導管教。<sup>14</sup> 近幾年，教育部對於霸凌事件的政策上，除了以往的通報及處置外，也積極地推動將「修復式正義」概念運用在處理校園霸凌事件，以下將針對校園修復式正義提出簡要說明。

## 參、修復式正義理論於校園霸凌實務之應用

即使國內外有學者對於修復式正義理論提出一些質疑及批判，但筆者認為該理論與教育輔導學生之理念相似，應可加以運用，而後再針對實際運用上所衍生的問題加以修正即可。以下即針對修復式正義理論的意涵及運作型態提出說明，以便在操作該理論的過程中得以掌握其核心內容及精神：

### 一、修復式正義理論之內容：

國內學者許春金將修復式正義定義為：在一個特定的犯罪事件中，利害相關的人聚集在一起，討論與因應如何處置該犯罪後果的一種過程，其需具備五項要素：

<sup>14</sup> 校園霸凌防制準則第 11 條參照。

- (一) 以“社會”、“衝突”的觀點，而非“法律”的觀點來看待犯罪事件；
- (二) 修復式正義是一種回復損害的“關係式正義”；
- (三) 修復式正義主張，藉著發現問題、回復損害、治療創傷而能進行廣泛有意義的社會革新，從而為社會創建更多更好的“和平及福祉”；
- (四) 修復式正義尋求加害者、受害者及社區的共同參與修復及治療；
- (五) 犯罪處理的場域在社區。

修復式程序是一種：事實的呈現→情感的發抒→補償及修復行為的發生，修復式的程序應包括以下要素：

- (一) 說實話；
- (二) 面對面；
- (三) 權利保障；
- (四) 結果（或協議）；
- (五) 評估。<sup>15</sup>Edgar and Newell 也整理出八點修復式正義的核心價值：療癒、自願參與、尊重、賦權、包含所有參與者、平等地位、負責任及問題解決。<sup>16</sup>

## 二、修復式正義之運作與實務型態

一般而言，實踐修復式正義的實務型態主要有四種，分別是：

- (一) 被害人—加害人調解 (Victim-Offender

<sup>15</sup> 許春金，修復式正義的實踐理念與途徑 - 參與式刑事司法，犯罪與刑事司法研究，第1期，頁49-54，2003年。

<sup>16</sup> Edgar, K., & Newell, T. Restorative justice in prisons: a guide to making it happen. Winchester: Waterside. 2009. 轉引自：侯崇文、周慷嫻、林育聖，一寸橄欖枝 - 校園霸凌及其防制對策，國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心，頁182，2012年12月初版。



Mediation) ；

(二) 家庭團體會議 (Family Group Conferencing) ；

(三) 審判圈 (Sentencing Circles) ；

(四) 社 區 修 復 委 員 會 (Community Restorative Boards) 。

近年來，修復式正義在臺灣也漸漸受到重視，尤其是在少年司法制度的實踐，目前校園中實施修復式會議的人力資源尚不若法務部充足，固然可將少年觸法事件轉介至地檢署，然而這樣的情形在教育實務上較不可能發生，除非少年所犯為重罪，否則通常於校園內解決，而不會動輒讓違法少年進入司法相關體系中，因而也逐漸發展出校園修復式方案，目前在我國已有學者提出校園修復式方案及橄欖枝中心的運作模式，前者包括：修復圈 (Restorative Circle)、修復式會議及李竟民針對高中學生所設計之校園修式正義處方案五階段過程等模式，<sup>17</sup> 而「橄欖枝中心」則採用修復式正義的理念及精神，由校方以外的團體參與和解會談，可避免家長因對於學校的不信任而無法開啟對話與解決衝突，藉由對話與溝通踏出霸凌者與受凌者關係修復的第一步。<sup>18</sup> 在學生問題的處理上，筆者融合修復式正義理論的人本式精神及運用各種校園修復式方案的

<sup>17</sup> 參考：邱悅嘉，修復式實踐-修復圈於學齡前兒童運用之成效，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2015年；陳昭穎，修復式正義應用於處理校園霸凌事件之實施過程與評價，中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文，2013年；李竟民，修復式正義於高職學生暴力行為成效評估研究，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2009年；陳泰華，修復式正義應用於學生輔導管教之可行性研究—以臺南市國民中學為例，中正大學犯罪防治所碩士論文，2008年。

<sup>18</sup> 橄欖枝中心，<http://olive.ntpu.edu.tw/olive/%E4%B8%AD%E5%BF%83%E7%B7%A3%E8%B5%B7/>，(最後瀏覽日:107/01/10)。

處理模式，雖然無法完整地應用前述學者所提之各種方案，但以其為中心的處理方式的確較傳統的作法為佳。

## 肆、修復式正義運用於處理校園霸凌之經驗

有時候在界定學生問題上，精確的歸類為某某事件並不容易，例如，某事件究為一般的欺凌事件抑或霸凌事件？即使經認定為霸凌事件，亦可能同時涉及多種霸凌態樣，在以下案例中，筆者僅就霸凌事件的特性而將其定性為該類事件，並運用修復式正義的內涵加以處理所得之經驗分享。

### 一、案例概述

案例一：

小明上國中後經導師委以重任，與小志共同負責協助班上的特殊學生小升，但兩人卻常常捉弄、欺負小升，此種情況經小升家長揭露後，班上幾位同學（主要有小一~小六）開始扮演正義魔人的角色，對小明謾罵、嘲諷、排擠，並數度逼小明轉學，一段時日後，某日小明父母到校幫小明辦理轉學事宜，小明始注訴同學對他的排擠。

案例二：

某日國二的小華於社群網站上針對同節上課的學妹小美發文批評其服裝穿著，小美立即回嗆不雅字眼，小華

的好友們（主要有小一～小八 - 國二的三個班級）紛紛發文力挺回嗆小美，小華常常夥同好友們至小美的教室或其常出現的地點堵人，甚至別班的同學也善意對小美提出警告，小美導師發現此事後請小華導師協助處理，小華經約談後更加憤恨不平，揚言對小美不利，小美在驚恐下將此事告訴家長，次日小美媽媽到學務處告知上述狀況。

案例三：

小淇是轉學生，長相甜美、學業成績佳，深受同學喜愛，某日小淇誤傳不雅照片給國中同學小漢（就讀他校），小漢再將照片與其他同學（小一、小二 - 就讀同校他班）分享，小二又將照片轉傳給小琪的同班同學小君，小君則私下提醒小淇，小淇得知後開始逃避就學，家長為避免事件擴大而報警並將此事告知學校，之後移交學校性別平等委員會處理，在性評會討論中，性評委員認定可能涉及霸凌，而由學校另成立防制霸凌因應小組討論。

## 二、案例處理流程及重點分析

在前兩個案例中，筆者接觸可能是受霸凌者的當事人後開始依修復式正義理論的概念處理，筆者將重點置於如何修復傷害，如何讓加害學生發自內心願意負責，而非是為了懲罰而懲罰，修復式正義是非懲罰式的，除了理解上述的各項原則外，筆者於實質上擔任修復促進者並整理學者所提出之校園修復式方案的幾個步驟，說明如下：

修復式會議（程序）進行的流程：

#### （一）會前會（預備會議）：

從當事人的角度與邏輯出發，進入傾聽模式，讓學生陳述事實再發問，經由個別會談確認與會人員，此階段僅針對事實做初步瞭解，引導當事人情緒的抒發，緩和各方當事人情緒，營造有利對話的條件，<sup>19</sup>說明接下來的程序係自願參與。

#### （二）進行修復式會談：

1. 修復促進者進行開場白（說明原因及目的）並明與會人員均為自願加；
2. 說明程序以及會議中將會發生的事情，經同意後繼續進；
3. 根據會前各方的說法建構出客觀的事實；
4. 請每位參與者依序發言：修復促進者適時「退場」，讓雙方當事人直接陳述事件內容並表達彼此對事件的想法與感受，如果場面充滿憤怒或提高音量，筆者會加入發言緩和情緒，此階段以對話導向為主，運用同理心，並保有彈性，讓學生自己承認過錯，而非由我們去判斷對錯，當學生真誠認錯時再進行下一程序；
5. 儀式行為：<sup>20</sup>促使當事人協議出雙方皆滿意的修復式

<sup>19</sup> 文獻上認為進行修復式司法不以加害人認罪為前提，只要其同意基本的事件，認知錯誤，並願意負起責任即可。然而，若是加害人根本不承認有任何錯誤、或態度反覆、或有將責任全數推到被害人身上、或認為被害人要負擔較多責任時，則不適合開啟對話。

<sup>20</sup> 邀請衝突雙方握手或擁抱的這個儀式行為，對於加害者及被害者可能具有轉折點 (turning point) 的意義，對於加害者而言，這個動作可以視為當他面對自己錯誤行為並負起責任後，再次被接

方案並加以討論，藉由肢體互動的非正式溝通來完成真誠的道歉，再由修復促進者進行總結。

在第一個案例中，事件的發生最初是由小明所引發，並導致最初加害者成為暴力衝突事件的最終受害者，<sup>21</sup> 在小明與小志所引發的事件中，已經由小升家長申請性別平等委員會調查中，就後階段所引發的小明被排擠之事件，筆者依照上述基本模式及流程，在前兩個案例中，筆者先針對受霸凌者進行訪談後，再逐一約談他方當事人，在此階段先分別聆聽並瞭解事件經過，充分傾聽有助於情緒的緩和及宣洩，會前訪談（預備會議）相當重要，在筆者聆聽的過程中，得知小明其實捨不得班上幾位同學，故筆者也將其納入修復程序的參與者（於進行訪談後確認），而這些同學也在正式程序的過程中扮演關係修復的正面力量，事實上他們曾經扮演沉默的旁觀者，藉由旁觀同學的陳述，也讓霸凌者理解自身行為的盲點及小明的感受；在第二個案例中，筆者在逐一針對各方當事人訪談後，得知問題點係在於缺乏溝通而導致誤解擴大的效應，即當事人雙方對於互動情境的誤解所產生，<sup>22</sup> 所以在會前晤談的階段確認各方情緒上已先獲得處理，整理出需要於正式程序中釐清之點，在進行雙方對話的正式會議中，除了上述要

---

納為團體的一員，對於受害者而言（尤其是校園霸凌的受害者），包含了一個「賦權」意涵，被邀請與加害者握手或擁抱時，受害者具有決定是否接受道歉以及是否原諒的主導權。這樣被賦予決定的機會以及做決定的過程，能讓因長期被欺負而感到習得性無助的孩子重新感覺可以控制自己的生活。

<sup>21</sup> 暴力行為的研究中有關「受害者引發」的觀點。

<sup>22</sup> 導致暴力事件發生的「情境處理論」觀點。

點之外，筆者會特別注意「同理心」<sup>23</sup>的運用，讓各方當事人試著在對方立場思考及感受，最重要的是將感受陳述表達出來，這對於關係的修復有很大的助益，主動及共同參與在這個階段扮演很重要的角色，由老師或學務人員所主持的會談，常常會忍不住以師長的角色給予建議，雖然這樣的建議並不符合修復式正義的操作原則，但在教育場域中對於認知上可能未達成熟的孩子而言，卻是必要的養分，但這絕非是種師長對學生的誠命要求，修復促進者除了維持會談的順利進行，並適時將參與者所陳述的內容加以整理，引導加害學生能認知自己的錯誤，有機會主動向受害學生、雙方家庭及班級或學校真誠道歉及承擔責任，最終雙方學生都獲致終結事件的共識及協議，並真誠道歉，達到情感修復，所以第一個案例中的小明也跟同學道別微笑離開，或許這是進行修復式程序的成效之一，第二個案例中誤會因此解開，雙方握手言和，並承諾修補，筆者則持續追蹤各方情況及後續事宜。

而第三個案例中可能涉及性霸凌，在網路霸凌的相乘下，其情形遠超越傳統的肢體傷害或言語辱，在此案例中，筆者僅與一方當事人等會談，但因該事件同時由性評會調查中，與受害當事人的會談上因此受限，在後續針對該個案所成立的防制霸凌因應小組的討論決議上，因為不符合霸凌的成立要件而不成案。故當涉及性別平等教育

23 「同理心」，是一種能感受他人的感覺、體會他人的立場，產生出一種支持、諒解、友善且接納的態度，而霸凌者對於此種認知通常是嚴重失能的，筆者認為欲輔導霸凌事件當事人，「同理心」的學習是不容忽略的。

事件的個案，在對於當事人的會談上可能因法令規定而受限，<sup>24</sup> 一般而言，因此類事件事實上較難想像可經由「同意」開啟雙方當事人的對話，即使進入對話，對被害人而言恐將是二度傷害。綜上，修復程序只是一種對話形式，並無限制談論內容，重要的是在對話中表達感受，傾聽他人，並在對話過程中激發霸凌者和旁觀者的同理心，改善並促進彼此的關係。

## 伍、結語

霸凌不僅是校園中的社會問題，也是全世界共同關注的議題，當前臺灣社會已具備「反霸凌」的氛圍，所以教育人員及家長應該具備正確的觀念與處理技巧，修復式正義提供了另一個面向處理校園衝突，讓學生面對衝突並學習冷靜情緒之後，以中立的立場去協調雙方的期待，修復的過程中學生要學習說明彼此的需求及期待，並為行為負責，近年教育部逐漸將修復式正義概念運用於校園衝突事件，因為修復式正義強調雙方對話的過程以及共同面對問題、承擔責任的概念，近乎教育部所大力提倡的「正向管教」<sup>25</sup>，而且修復式會議的處理過程中會讓孩子感受到「程序正義」，老師居於客觀的角色，蒐集資料並瞭解事實，有別於傳統做法上的直接給予處分，而是讓霸凌者有討論與說明的機會，這

<sup>24</sup> 性別平等教育法第 22 條及校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則第 21、23、24 條參照。

<sup>25</sup> 依 107 年 1 月 5 日中市教學字第 1060117537 號重申教育人員應依教育部函頒之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」實施正向管教。

些過程可以讓孩子心服口服並覺得公平；另外，教育人員對於霸凌事件要理性且平靜的處理，立基於「尊重」的處理過程，不但可以增加師生之間的信任關係，也讓孩子知道大人不贊同的是霸凌行為，而不是否定孩子本身，<sup>26</sup> 凡此種種皆為修復式正義所強調的精神。

另外，在進行修復式會談的過程中，我們可能會面臨一些問題，除了上述第三案例中的難題外，亦可能認為此操作模式較傳統學生輔導管教方式耗時費力而作罷，關於前者或是霸凌事件較複雜或嚴重時，筆者建議可由「橄欖枝和解圈」或輔導專業資源（如各縣市學生輔導諮商中心）的介入，評估是否有開啟雙方當事人對話的可能；而對於後者則可研擬提高輔導人員（即修復促進者）運用修復式方案意願之配套措施；最後則是關於雙方所簽署的會談協議書欠缺促使當事人履行的效力之問題亦亟待解決。雖然修復式正義普遍運用於校園事件上面臨若干困境，但值得慶幸的是，修復式正義的精神早已運用於教育實務上，與傳統的處理模式是共存的，只要強化前者，要達到推廣與運用應該不難，尤其是對於校園霸凌事件，要兼顧治標與治本以代替嚴厲的懲罰措施，避免霸凌者表面上可能暫時停止對受害者欺凌，但實際上卻激起更大的仇恨，以心理學的說法，修復式正義是一個療癒的過程，如果能面對並修補這些傷害，根本性的問題才能獲得解決。以筆者而言，在教育實務工作上，從傳統的管教懲罰方式過渡到擔任「修復式正義」理念的「促進者」的角色，常常可以藉由當

<sup>26</sup> 王美恩，終結霸凌 - 洞察孩子內心世界，打破霸凌的惡循環，天下雜誌股份有限公司，頁 47-50，2011 年 1 月初版。



事人間對話的開啟，教孩子思考：他們的作為帶給別人甚麼衝擊，並換個角度從別人的觀點來看事情，讓霸凌者有機會獲得寬恕，受凌者也能走出被害的陰影，就如同筆者前述「成效無法量化」，但孩子發自內心的笑容對於教育人員而言是莫大的鼓舞。

## 參考文獻

### (一) 專書

王美恩，終結霸凌 - 洞察孩子內心世界，打破霸凌的惡循環，天下雜誌股份有限公司，頁 16，2011 年 1 月初版。

吳明隆、陳明珠，霸凌議題與校園霸零策略，五南出版社，頁 199-216，2012 年 4 月初版。

芭芭拉·科婁羅鎖著，魯宓、廖婉如譯，陪孩子面對霸凌：父母師長行動指南，心靈工坊文化，2011 年 3 月初版。

侯崇文、周儋嫻、林育聖，一吋橄欖枝 - 校園霸凌及其防治對策，國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心，2012 年 12 月初版。

許春金，人本犯罪學，三民書局，頁 409-517，2010 年元月。

鄧煌發、陳鈺鈴，誰讓蠻牛橫衝直撞？防治校園霸凌的關鍵角色，一品文化出版社，2014 年 3 月初版。

### (二) 期刊論文

許春金，修復式正義的實踐理念與途徑 - 參與式刑事司法，犯罪與刑事司法研究，第 1 期，頁 37-66，2003 年。

### (三) 碩博士論文

李竟民，修復式正義於高職學生暴力行為成效評估研究，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2009 年。

邱悅嘉，修復式實踐 - 修復圈於學齡前兒童運用之成效，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2015 年。

陳昭穎，修復式正義應用於處理校園霸凌事件之實施過程與評價，中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文，2013 年。

## 第三部分

# 同儕霸凌事件處理

- 第一章 國中高功能泛自閉症學生同儕霸凌事件之探討 / 林琇琳
- 第二章 國中導師如何運用關懷倫理學處理國中生同儕霸凌問題 / 翁乃貞



## 第一章

# 國中高功能泛自閉症學生同儕霸凌事件之探討

林琇琳

## 壹、前言

霸（bullying）其實是一個長期存在於校園的現象，當霸凌問題漸漸浮上檯面，也越發現霸凌問題的複雜性及影響層面的廣大，霸凌現象不再只是個人的問題，也不是少數人才會遇到的特殊狀況，每個班級都可能有霸凌及受霸凌的孩子，其衍生的負面效應可能會影響到整個校園文化，甚而引發社會問題。

在融合教育的趨勢下，大部分的身心障礙學生安置於普通班，和一般學生一起生活及學習，在普通班的身心障礙學生理應受到公平、友善的對待，但身心障礙學生遭受到同儕霸凌的比率仍偏高。羅丰苓與盧臺華（2008）針對臺中市國中學生進行調查，研究結果顯示就讀普通班級之身心障礙學生遭受同儕霸凌比例為31%，而一般學生遭受同儕霸凌比例為5%，相較之下身心障礙學生遭受同儕霸凌比例高出一般學生六倍。

在身心障礙的各種類別中，由於泛自閉症（Autistic Spectrum

Disorders, ASD) 學生在社會情緒、社會互動上的非口語溝通行為，以及發展與維繫人際關係的能力等方面缺陷，導致其在一般團體中與同儕的相處更顯得格格不入，因此易成為遭受霸凌的對象。Humphrey (2008) 的研究指出，泛自閉症學生最容易成為被同儕霸凌的對象，且其遭受排擠、霸凌的比率是一般學生的 20 倍以上；另 Carter (2009) 針對亞斯伯格症學生霸凌問題之調查研究結果指出，有高達 64.7% 的亞斯伯格症學生曾遭受過同儕霸凌，其中嚴重者還導致受霸凌學生出現自殺行為。

在校園霸凌問題中，「同儕」是最直接影響的對象，而其中同班同學因為朝夕相處的關係，更是霸凌問題的直接相關者。在筆者任教學校中，有一位高功能泛自閉症學生曾面臨同儕霸凌問題，筆者希望藉此研究參與者（化名小智）的經驗，探討其同儕霸凌事件之類型與角色、相關人員對霸凌事件的看法，以及同儕霸凌事件的影響因素，以期未來在輔導相關類似個案時有所借鏡。

## 貳、高功能泛自閉症學生同儕霸凌事件的行為類型與角色

### 一、同儕霸凌事件的行為類型

霸凌的行為類型包括言語霸凌、肢體霸凌、反擊型霸凌、關係霸凌、性霸凌與網路霸凌等六大類。筆者綜合所蒐集的研究資料，歸納出小智的霸凌行為類型包括言語霸凌、肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌與關係霸凌，由於

小智家長幾乎禁止小智上網，小智亦沒有在使用社群網站，因此沒有網路霸凌的情形出現。在此將小智的同儕霸凌事件之各類霸凌行為依據發生頻率大致列舉如下：

- (一) 言語霸凌：大多是同儕會取笑小智的外表特徵，例如黑人、非洲難民、無業遊民、痴漢、黑人、黑巧克力、黑奴、黑帝斯（遊戲人物）、黑光頭…等；或者嘲笑因小智碰觸下體的一些不雅動作，例如奈米屌、九公分、菜花…等。小智也會嘲笑成績差的同學，或者說些令同儕難堪的話，例如取笑同學太胖、低能、發音不標準、帶念課文太小聲、成績太差沒資格當小老師…等。
- (二) 肢體霸凌：大多是同學挑釁、互嗆、取笑等言語衝突後衍生的肢體衝突，例如打、推、踢、拉衣服、翻桌子…等情況。
- (三) 性霸凌：所有受訪的女生同儕皆表示小智對女生會有一些不適當的眼神或身體距離，例如距離靠太近、做出要抱的動作、一直盯著某人看、露出令女同學覺得猥褻的表情或一直傻笑、對女生說我愛妳之類的話、看著女生的胸部…等；與班上男生的性霸凌事件，則大多是口語上的衝突，例如譏笑對方穿蕾絲褲襪、比基尼等，或者同儕會有起鬨拿小智的生殖部位開玩笑等情況。
- (四) 反擊型霸凌：在經歷過一年級不斷的衝突事件後，家長開始教導小智在被攻擊後要反擊，所以當小智在被罵、被打之後，也會回罵或還手，甚至有時候

也會主動攻擊同學

(五) 關係霸凌：所有受訪的同儕皆表示不會主動跟小智同組，除了極少數女同學曾問過他學科方面的問題或音樂社團上的互動外，與小智幾乎沒有其他生活上的互動。

綜合所有文件檔案資料統計霸凌行為類型，國中五個學期共發生 102 件同儕霸凌事件，其中以肢體霸凌事件 44 件居冠，言語霸凌事件 28 件居次，再來依序為性霸凌事件 14 件，反擊型霸凌事件 11 件，關係霸凌事件 5 件。一、二年級霸凌行為類型皆以肢體霸凌最多，言語霸凌居次；二年級反擊型霸凌明顯增加，且以肢體的反擊為多；性霸凌事件則逐年明顯減少。整體情況看來，在百餘件的霸凌事件中，以肢體霸凌發生頻率最高，言語霸凌其次，而國中二年級上學期則是整個國中生涯霸凌事件發生的高峰期，到了三年級上學期霸凌事件則明顯減少。

## 二、同儕霸凌事件的角色

小智在同儕霸凌事件中的角色包含受凌者、霸凌者、受凌者兼霸凌者三種，在此依照出現頻率依序說明之。

(一) 受凌者：一年級初大多是因為同學發現小智的一些特殊行為反應，例如易受人指使，或者是跑、叫、哭鬧等反應過度激烈的情況，因而有故意去捉弄小智的情形；二年級後霸凌事件的發生通常是同學先主動對小智有言語的嘲笑、肢體上的碰觸或其他捉



弄行為。小智受凌的情況很多，其中多以肢體霸凌及言語霸凌居多，肢體霸凌例如追、踢、打小智，言語霸凌則多為嘲笑小智的外表、罵不雅文字或說些令小智心生恐懼的話。

- (二) 霸凌者：一年級小智會有將「成績差」與「壞學生」劃上等號的刻板印象，因此對成績差的同儕會表現出言語或眼神的不屑與嘲笑。二年級後雖然同儕還是會故意欺負小智，但小智也漸漸學會反擊，在同儕霸凌小智之後，小智亦會回嘴反罵或還手打同儕，有時甚至會欺負一年級或國小曾經與他有過節的同儕。小智亦有主動攻擊同儕的霸凌行為，最常出現的是肢體霸凌，其次為言語霸凌與性霸凌。肢體霸凌多為徒手打同學，言語霸凌多為取笑同學，性霸凌則多為出現一些令女同學覺得被騷擾的行為或表情。
- (三) 受凌者兼霸凌者：小智從二年級開始明顯出現反擊型霸凌，在遭受同儕的霸凌後，他會反擊去霸凌同學。例如在同儕言語的挑釁與嘲笑、肢體上的碰觸，或者同儕拿器物讓他感受到威脅時，小智就會有言語或肢體的反擊霸凌行為。

受訪者表示小智在一年級的霸凌角色主要是受凌者，霸凌同儕的情況多為言語的反擊或嘲笑等較輕微的霸凌事件；二年級的霸凌角色雖然主要還是受凌者，但已有出現較多主動攻擊同儕或較暴力的霸凌行為出現。三年級後由於同儕已經比較能克制自己不去挑釁小智，所以霸凌事件

減少許多，霸凌的情況也較輕微，但因小智依然容易情緒失控而過度反應，所以霸凌角色會以霸凌者偏多。在文件檔案的資料部份，筆者整理小智在同儕霸凌事件中三類角色之數量如表 1，從表 1 可看出共 102 件霸凌事件中，角色為受凌者占 64 件（63%），霸凌者占 24 件（24%），受凌者兼霸凌者占 14 件（14%），可見小智在國中階段之霸凌角色還是以受凌者為主。

表 1：小智在同儕霸凌事件中三類角色之數量

	一上			一下			二上			二下			三上			合計
	受凌者	霸凌者	兩者兼具	受凌者	霸凌者	兩者兼具	受凌者	霸凌者	兩者兼具	受凌者	霸凌者	兩者兼具	受凌者	霸凌者	兩者兼具	
肢體霸凌	7	2	1	8	1	1	10	2	0	5	4	0	2	1	0	44
言語霸凌	5	2	0	3	1	0	9	2	1	2	0	0	3	0	0	28
性霸凌	2	3	0	1	5	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	14
反擊型霸凌	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	6	0	0	0	11
(言語)						1			1			1				
(肢體)									3			5				
關係霸凌	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	5
合計																102
受凌者	15			12			22			9			6			64
霸凌者		7			7			4			5			1		24
兩者兼具			1			2			5			6			0	14
合計																102

### 三、同儕霸凌行為的前導事件與霸凌角色的關係

霸凌行為的出現都有其前導事件，筆者將霸凌行為類型、霸凌角色與前導事件的關係整理如表 2。由表 2 可發現小智為受凌者的角色多出現在言語霸凌、肢體霸凌與關係霸凌等三種霸凌事件中，其前導事件則因小智的特殊行為或情緒表現而起；小智為霸凌者的角色多出現在言語霸凌、肢體霸凌與性霸凌等三種霸凌事件中，其前導事件則為同儕做出令小智感到不安的事，或者因為小智對事物的好奇與對特定異性的感受等；小智為受凌者兼霸凌者之角色則出現在反擊型霸凌事件中，其前導事件為同儕因為無聊或覺得好玩而有言語的挑釁或捉弄行為後，致使小智做出的反擊行為。

表 2：霸凌角色與霸凌行為類型及前導事件的關係

前導事件	霸凌行為類型	霸凌角色		
		受凌者	霸凌者	兩者兼具
1. 小智的特殊行為或情緒表現 (1) 令同儕反感的行為 (例如對同學嘲笑的眼神或語氣) (2) 特殊的情緒特質 (例如大哭、摔東西、易怒等激烈的情緒反應)	言語霸凌、 肢體霸凌、 關係霸凌	●		

前導事件	霸凌行為類型	霸凌角色		
		受凌者	霸凌者	兩者兼具
2. 同儕做出令小智感到不安的事 (1) 班級幹部或小老師登記小智違規行為或遲交作業 (2) 同儕發出令小智不舒服的尖銳聲	言語霸凌、肢體霸凌		●	
3. 小智對事物的好奇或對特定異性的感受 (1) 對事物好奇，但以不符社會規範的方式表現 (例如一直盯著女同學胸口的學號) (2) 討厭對方，故意惹對方生氣 (例如一直盯著對方看，露出詭異的笑容) (3) 想表達對女生的欣賞或好感 (例如在公眾場所大聲說喜歡對方)	性霸凌		●	
4. 同儕因為無聊或覺得好玩而有言語的挑釁或捉弄行為	反擊型霸凌			●

## 參、當事人與相關人員對同儕霸凌事件的看法

每個人對於事件的理解與看法，會因各種主客觀因素而有不同，在小智的同儕霸凌事件中，小智本身、同儕，以及家長、導師、行政人員等相關人員對霸凌事件亦有不同的想法與解讀方式。以下將從同儕霸凌事件的發生過程、校方對霸凌事件的處置方式與同儕霸凌事件的改善情形三方面，探討當事人與相關人員對高

功能泛自閉症學生同儕霸凌事件的看法。

## 一、同儕霸凌事件的發生過程

對於同儕霸凌事件的發生過程，相關人員的看法其實大同小異。小智、同儕、家長、導師及學務主任大致上都認為大部分的同儕霸凌事件的起因是因為同儕的主動挑釁，例如一些捉弄的行為、言語攻擊或嘲笑，而小智在上述情況發生後也都會反擊，或在事後某一天爆發找機會攻擊回去，反擊的行為可能是言語或肢體上的回擊，但若是同學的言語刺激與捉弄觸動到小智的敏感地帶而因此情緒失控的時候，就會出現摔東西、大哭、尖叫等情緒性的行為或較嚴重的攻擊行為。

## 二、同儕霸凌事件校方的處置方式

在同儕霸凌事件校方的處置方式上，當事人與相關人員的認知是有差異的。導師及學務主任的原則是盡量做到公平公正，只是後續會針對小智的狀況個別輔導或調整。小智父親對於小衝突的事件基本上尊重導師的處置方式，但對於危及人身安全等情況較嚴重的就會積極介入、據理力爭，甚至採取法律途徑或相關申訴管道。小智父親非常不能認同學校一視同仁的處理態度，不能有犯錯就通通要受到處罰，他認為必須站在小智的角度去理解事件背後的原因，不能用一般人的行為模式來解釋他的行為，該被處罰的是那些主動欺負小智的同儕，小智的反擊行為是合理且正當的，不應該受到處罰。同儕霸凌者對於霸凌事件的處置方式覺

得有不公平之處，同儕常因與小智的衝突被記警告，可是小智都能全身而退或者受到較輕微的處罰，他們覺得同樣的事件會有不同的標準與對待；其他同儕則認為雖然老師處事情時還算公平，但是也只是請小智道歉或較輕微的處罰，對事件的改善並無太大的效果，同儕也提到因為小智家長的偏袒，可能因此讓老師在處理霸凌事件時有其為難之處。

### 三、同儕霸凌事件的改善情形

在霸凌事件的改善情況方面，小智、同儕、小智父親及老師等受訪者皆認為到了三年級以後，肢體霸凌幾乎沒再發生，雖然口語衝突頻率仍高，但已不如一、二年級時激烈，整體情況看來是穩定有改善的。受訪者看法不同的是，導師、學務主任及同儕認為霸凌事件的改善是因為學校的處罰、同儕家長的告誡、同儕的自制力變好，以及同儕變得較成熟的關係，但小智家長卻覺得主要是因為小智學會反擊後，才讓同儕的霸凌行為變少。

當事人與相關人員對同儕霸凌事件認知差異最大的是在霸凌事件的認定標準、霸凌事件的處置方式，以及霸凌事件的改善原因三部分，研究者將研究結果綜合統整如表 4。在霸凌事件的認定標準上，由表 4 可看出導師、學務主任及同儕認為很多事件就像是一般同儕之間的開玩笑或玩鬧，這些情況在國中學生之間是很常見的，且小智在過程中也會表現出看似開心的樣子，但是小智及家長就會將此解讀成是同儕對小智的戲弄或攻擊，因為在嘻笑追逐的過程中已經造成小智的恐懼。造成以上的認知差異原因可能是老師及同儕對小智個人特質的不理解，對小智來說，因為社

會技巧的障礙，小智無法解讀何謂合理的社會行為，他無法感知同儕互動中的微妙差異，加上小智在國小曾有過的霸凌經驗，以致家長基於保護的心態，灌輸他先行啟動自我防衛機制的觀念，也因此造成小智對某些行為僵化的解讀。因此若以「拿文具或器具嬉笑追逐」這個行為來舉例，一般同儕可能可以輕易地由對方的表情、語氣或動作來判別是屬於玩鬧或攻擊行為，但小智卻會覺得拿器具追逐是一種危險的行為，想當然就會將此歸類為惡意的霸凌行為，而因此有一些因害怕而尖叫或逃跑的情緒反應。當愛子心切的家長在經由小智的轉述，感受到孩子恐懼的心理時，就會認為是同儕在霸凌小智。

表 3：當事人及相關人員對同儕霸凌事件的認知差異

	霸凌事件的 認定標準	霸凌事件的 處置方式	霸凌事件的 改善原因
導師、 學務主任	1. 小智的主觀認定 2. 小智的過度解釋 3. 小智的反擊也應 視為霸凌行為	原則是盡量做到公 平公正、一視同仁	1. 學校的處罰 2. 同儕家長的 告誡 3. 同儕變得較 成熟、自制 力較好

	霸凌事件的認定標準	霸凌事件的處置方式	霸凌事件的改善原因
同儕	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 小智日常生活中干擾、影響同儕的行為表現，也是一種變相的霸凌。</li> <li>2. 同儕覺得小智在玩鬧的過程中會笑得很開心，小智或家長卻在事後覺得是霸凌行為，此舉令同儕實為不解。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 同儕霸凌者覺得有不公平之處，他們覺得小智的處罰較輕微，同樣的事件會有不同的標準與對待。</li> <li>2. 其他同儕則認為雖然老師處理事情時還算公平，但因只是較輕微的處罰，對事件的改善並無太大的效果。</li> </ol>	同上
小智父親	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 即使只是一句玩笑話，對於情緒很敏感的小智來說都是一種霸凌，小智並沒有過度反應。</li> <li>2. 小智的反擊行為是合理且正當的自衛行為，並不屬於霸凌行為。</li> </ol>	無法認同學校一視同仁的處理態度，他認為必須站在小智的角度去理解事件背後的原因，該被處罰的是那些主動欺負小智的同儕，小智不應該受到處罰。	小智的反擊

## 肆、同儕霸凌事件的影響因素

霸凌事件的發生與持續進行有許多影響因素，可能包含個人、家庭、學校與社會等層面，筆者從蒐集的研究資料中發現，影響



同儕霸凌事件的因素包括小智的個人因素、同儕因素、家長的教養態度及方式，以及師長的處置方式等四個層面，以下分別說明之。

## 一、小智的個人因素

小智是一位亞斯伯格症學生，且領有自閉症輕度之證明，可想而知他在與同儕的人際互動上一定具有某種程度的障礙，而根據所蒐集的相關研究資料顯示，小智的個人特質或其他因素確實為影響同儕霸凌事件的重要因素之一。以下就本研究所蒐集到的資料，將個人相關因素分為心理特質、認知與理解特質、社會能力與個人衛生習慣等四部份探討，茲列舉如下。

### (一) 心理特質

#### 1. 不當的情緒反應

導師及同儕皆反映小智的情緒起伏很大，只要有一點觸碰到他敏感的神經，他的情緒就容易失控，例如大聲咆哮、摔東西、大哭、邊跑邊尖叫等，少數同學會因此以逗他為樂，會故意激起他的情緒做出以上的不適當情緒反應。

#### 2. 過度的榮譽心與優越感

小智非常注重自己的榮譽，所以對於自己違反班紀被登記之事會有很激烈的反應，例如言語攻擊、詆毀同學，或甚至出手阻止；另外小智有高度的優

越感，他會放大自己的優點，鄙視那些成績比他差的同學，也因此常發生衝突事件。

## （二）認知與理解特質

### 1. 無法理解自身行為對他人的影響

小智並不知道說或做出一些自認為是對的事情可能會傷害到其他人或令別人反感，例如上課一直發言影響上課秩序，公開批評同學的表現，顧不得同學還在午睡就執意開燈，或者自以為聲音優美卻不顧同學感受等。

### 2. 以表面字義理解語言

小智曾因為不理解「A片」與「打手槍」代表的真正含意，以為「A片」就是某一部影片的片名、「打手槍」就是使用手槍的意思，因此發生誤會與受到同學的嘲笑。

## （三）社會能力

### 1. 不當的社會互動

小智的社會訊息理解能力弱，無法用適當的方式與同學互動，有時可能只是要加入同學，卻因不適當的方式而讓同學誤以為小智是故意招惹而引發衝突；或者因無法感知同學對他的負面觀感而執意靠近，導致同學不滿而發生衝突事件。

## 2. 不恰當的表情與身體距離

很多女同學表示小智會靠女生太近，他看女生的眼神與表情也讓同學覺得非常不舒服，因為他不恰當的表情與身體距離，會讓女同學有被性騷擾之感。

### （四）個人衛生習慣

小智的個人衛生習慣很差，有垃圾亂丟、鼻屎亂黏、座位髒亂等問題，導致同學不想接近他、不想坐他的位置，或因此嘲笑他的行為。

## 二、同儕因素

在同儕霸凌事件中，同儕亦扮演了舉足輕重的角色，筆者在此將同儕的影響因素中分為性喜戲弄的同儕與班級氣氛兩部分探討之。

### （一）性喜戲弄的同儕

在訪談資料中，導師表示班上有某些同學會因為小智與眾不同的反應而故意戲弄他，讓小智做出一些會受到嘲笑的行為，或者在漸漸瞭解小智之後，會針對小智的弱點故意用言語刺激他；霸凌小智的同儕也承認欺負小智很好玩，會控制不了自己去接近小智，對小智有一些逗弄的行為；旁觀者同儕亦認為某些同儕就是會故意去激怒小智，讓小智的情緒更激動，整個場面就顯得很混亂。

## （二）冷漠疏離的班級氣氛

班上雖有一部份同學會因為小智與眾不同的反應而故意戲弄他，但另外還有一大群同學則是旁觀如置身事外。因為小智上課愛講話，常常離題問一些與課堂無關的問題，或者因為不當的情緒反應影響班級秩序，此舉已經造成同儕對他產生負面觀感，再加上導師傾向教導同儕與小智保持距離以避免發生紛爭，也可能旁觀者同儕已漸漸習慣小智與同學間的吵吵鬧鬧，因此當霸凌事件發生時，旁觀者同儕就會顯得比較冷漠與表現出事不關己的態度。

## 三、家長的教養態度及方式

由於小智家長非常關心小智的在校情況，加上小智對家長的完全信任，因此家長的教養態度及方式深深影響著小智對霸凌事件的看法及處理方式。以下將從家長教導小智因應霸凌事件的方式，以及家長因應霸凌事件發生後的作為兩部分探討小智家長的教養態度及方式對同儕霸凌事件的影響。

### （一）家長教導小智因應霸凌事件的方式

家長一直覺得霸凌事件的發生是因為權力的不對等，小智因其天生的人格特質本處於弱勢，而偏偏同儕欲強勢干涉小智的氛圍瀰漫於班級中，使小智如待宰羔羊一般受到欺凌。在家長的觀念裡，小智一直是個受害

者，小智因為他的行為特質不被理解而招致霸凌，實讓家長感到委屈與不捨，因此在一年級層出不窮的霸凌事件後，家長開始教導小智反擊，因為家長相信，唯有比對方更強悍，才不會被當弱小欺負，也因為家長如此的灌輸，小智開始出現反擊型霸凌行為，霸凌事件的角色由受凌者漸漸變成霸凌者，但是小智及家長皆認為小智的反擊行為並非霸凌行為，而是正當的防衛，即使是小智先出手，也是宣洩長期累積下來的怨氣，是合理且應該被理解的，而且小智父親覺得在小智學會反擊之後，小智受到霸凌的情形已明顯減少許多，因此更相信其方法是正確的。

## （二）家長因應霸凌事件發生後的作為

在同儕霸凌事件的處理方面，家長是非常強勢介入的，從訪談內容與文件檔案資料即可發現家長對於霸凌事件不管大小都會追根究柢，並且希望得到一個家長可以接受的結果，若是學校的處理方式不能讓家長滿意，家長就會透過教育局、教育部、民意代表等各種管道，去尋求他們所謂的正義與公道。而且家長在討論霸凌事件的處理時，亦不避諱讓小智在場，因此小智在耳濡目染下，也漸漸融入家長的思維模式當中。

導師及學務主任認為小智家長在同儕霸凌事件中的介入對於小智的同儕霸凌問題改善是沒有幫助的，而且有負面的影響，因為小智家長的強勢介入，尤其是動不動就說要告對方，或者要求對方父母來學校道歉，反

而讓同儕心生不滿，而有一些排擠的行為，更不利於小智的人際關係。另外導師還表示因為家長遇到事情時都是用指責別人的語氣在處理事情，所以小智也用指責的語氣、用命令的語氣在跟別人互動，無形中都為他樹立了不好的人際關係。

## 四、師長的處置方式

導師在霸凌衝突事件的處理上基本上是希望一視同仁的，因為她們也都希望小智能夠遵守班級規範，能融入普通班級中與同儕和諧相處，因此對於有錯的同學都會一併處罰，處罰方式大致就是罰寫、罰站或跑步。對於情節較重大或者家長對導師處理有意見的霸凌事件則會交由學務主任處理，主任處理方式就是請學生寫自述表或反省單，然後依校規做出處分，再請家長簽名。二年級導師認為同學在常常因為與小智的衝突而被處罰後，比較能夠控制自己的言行，也比較能夠拿捏與小智互動的分寸，不至於演變成重大的霸凌事件。學務主任也認為在二下時，小智跟同儕慢慢都知道做哪些事會被處罰，就會比較收斂一點。

## 五、各因素影響的比重

影響小智同儕霸凌事件的因素非常複雜，包括小智的個人因素、同儕因素、家長的教養態度及方式，以及師

長的處置方式等，相關人員對於各因素影響的比重看法不太一樣，導師及學務主任覺得小智的個人因素及家長的教養方式影響較鉅；家長覺得雖然小智有與眾不同的特質，但同儕因素是導致霸凌事件發生最重要的原因；而同儕則覺得是小智的個人因素及性喜戲弄的同儕影響層面較重，由此可知在同儕霸凌事件的影響因素裡，小智的個人因素影響是非常大的。茲將研究結果整理如表 3，說明同儕霸凌事件影響因素與內涵。

表 4：同儕霸凌事件影響因素與內涵

同儕霸凌事件影響因素	內涵說明
個人因素	1. 心理特質 ◆不當的情緒反應 ◆過度的榮譽心與優越感 2. 認知與理解特質 ◆無法理解自身行為會如何影響他人 ◆以表面字義理解語言 3. 社會能力 ◆不當的社會互動 ◆不恰當的表情與身體距離 4. 個人衛生習慣
同儕因素	1. 性喜戲弄的同儕 2. 冷漠疏離的班級氣氛
家長的教養態度及方式	1. 家長教導小智因應霸凌事件的方式 教導小智反擊，小智開始出現反擊型霸凌行為，霸凌事件的角色由受凌者漸漸變成受凌者與霸凌者兼具，並認為小智的反擊行為並非霸凌行為。 2. 家長因應霸凌事件發生後的作為 強勢介入學校的處置，對小智的人際關係產生負面影響。

同儕霸凌事件影響因素	內涵說明
師長的處置方式	一視同仁的處置方式： 同學在常常因為與小智的衝突而被處罰後，慢慢能夠控制自己的言行

## 伍、實務工作上的建議

筆者依據研究結果所得，提出下列幾點建議，供予教育工作者參考：

### 一、不能以為只是學生之間的玩鬧，需正視霸凌事件的處理並進行相關輔導

大部分霸凌事件的發生源自於同儕的言語挑釁與捉弄，也許只是同儕的一句玩笑話或一個無心的舉動，卻可能如星星之火般足以燎原，使霸凌事件不斷演變擴大。因此，建議教師應正視霸凌事件的嚴重性，不應再將其視為只是同儕之間的打鬧現象，而是應該提高警覺，確實釐清霸凌事件的發生原因與責任歸屬；另外建議學校可以小團體的方式實施社會技巧訓練，教師亦可於班級活動中實施部分活動，在團體輔導過程中引導學生同理他人感受、增進人際互動的適應能力，並且訓練多元思維，試圖化解不必要的誤會和霸凌事件發生。



## 二、落實特殊教育宣導，增進同儕對身心障礙同儕的瞭解

從霸凌事件發生之前導事件可得知，很多同儕因為不能理解小智特殊的行為特質與情緒表現，而有戲弄的行為出現，導致霸凌事件發生。在融合教育的環境下，若是一般同儕對特殊同儕存有一知半解的概念，就會讓一般同儕無所適從，甚至抱著存疑試探的方式與特殊同儕相處，這樣反而對特殊學生在普通班級的人際適應有事倍功半的效果。因此為了改善以上情形，讓一般學生對特殊學生有更多的瞭解，就應該落實特殊教育宣導。

特殊教育宣導的實施，建議可從全校性特教宣導與班級特教宣導雙管齊下。舉辦全校性特教宣導活動，可讓一般學生對身心障礙學生有全面性的瞭解，希望激起一般學生的同理心，適時給予特殊學生更多的協助與包容；另外針對所安置不同障礙類別學生的班級實施班級特教宣導，各類障礙類別學生的個別差異極大，個別的障礙情形與所需協助亦有不同，特殊教育專業人員在入班進行特教宣導時，除了讓一般同儕瞭解特殊同儕的個人特質外，更應教導一般同儕如何與特殊同儕互動，以及在生活上或學習上可以提供的協助，特殊教育專業人員並應適時檢視特殊學生在普通班級中的適應情況，視情況再度入班宣導。

### 三、增進校方與家長之間雙向互動的友好關係

家長與學校師長在同儕霸凌事件的許多看法是有落差的，尤其是校方對同儕霸凌事件的認定及處置方式。家長對學校產生的不信任感，很多源自於雙方溝通時產生的誤會，當校方與家長的誤會越積越深，將導致家庭教育與學校教育無法充分合作發揮良好的教育功效。為了讓家長感受到校方對孩子的關心及解決問題的善意，並即時發覺孩子的問題以抑止霸凌事件滋長，提出以下兩項建議。在學校行政方面，建議可辦理相關親職教育研習，針對特殊個案更應於霸凌事件發生之初召開親師會議以防微杜漸；在班級導師方面，建議導師除利用聯絡簿、家長日等管道提供相關訊息外，亦可善用電話或通訊軟體積極與家長聯繫，暢通溝通管道，正視與家長之間的互動交流，藉此讓溝通品質提升，一旦親師建立起雙向互信的關係，對於霸凌事件的處理將更能得心應手。

### 四、針對泛自閉症學生及時提供相關專業服務

在探討霸凌事件之相關影響因素中發現，小智的個人因素具有舉足輕重的影響，學校師長、同儕及家長都認為小智的個人因素影響霸凌事件的發生甚鉅。由於泛自閉症學生缺乏社會理解與社交技巧能力、難以進行互動式的對話，以及對某些事物有特殊的興趣及固著想法等，他們無法解讀同儕的非口語社會訊息，常會說出一些不得體的

話，以致於在班級團體中顯得格格不入。本研究之研究個案—小智，起初即是因為上課過度專注於自己感興趣的話題而嚴重干擾上課秩序，才會成為群起而攻擊的對象，加上他缺乏同理心的表現，更令同學無法同情他的障礙。因此，若欲改善霸凌事件的發生，建議應從加強泛自閉症學生的社會能力開始，藉由特教老師或相關專業人員的社交技巧課程教學，增進泛自閉症學生的社會能力；再者，由於泛自閉症學生的情緒處理能力欠佳，常常會有不適宜的情緒表現，當遭受霸凌事件時，更容易受情緒影響而做出衝動的行為，因此當霸凌事件發生後，輔導老師或心理諮商師適時的介入輔導也是必要的。

## 五、以「同儕中介」的方式，增進特殊同儕與一般同儕的相處與瞭解

筆者在與同儕的訪談過程中發現，有部分同儕其實並不排斥與小智互動，且表示對於同學欺負小智的情況感到同情。由於泛自閉症學生本身的社會技巧障礙，使其在班級中人際關係顯得孤立，導師亦可能片面地以為同儕皆排斥與泛自閉症學生相處，未積極鼓勵一般同儕與特殊同儕互動，導致彼此之間形成一道無法跨越的藩籬。有鑑於此，建議導師可於班級中安排同儕為中介者進行協助，協助提醒泛自閉症學生正確與同儕互動，並給予友誼的支持力量，讓泛自閉症學生在班級中不再感到孤立無援。

## 參考文獻

- 孔繁鐘（編譯）（2010）。**DSM-IV-TR 精神疾病診斷準則手冊**。臺北市：合記。
- 王慧婷（譯）（2010）。**亞斯伯格症與霸凌問題：解決策略與方法**。臺北市：心理。（Nick Dubin, 2007）
- 吳明隆、陳明珠（2012）。**霸凌議題與校園霸零策略**。臺北市：五南。
- 兒童福利盟文教基金會（2014）。**2014 年臺灣校園霸凌狀況調查報告**。臺市：兒福盟研發組。
- 林煜翔（2013）。身心障礙學生身心特質與霸凌之相關探討。**雲嘉特教期刊**，17，53-61。
- 林琇琳（2015）。**國中高功能泛自閉症學生同儕霸凌事件之個案研究（未出版碩士論文）**。國立臺南大學特殊教育學系，臺南市。
- 梁碧明、允香（2012）。從亞斯伯格症學生特質探討校園霸凌事件。**特教論壇** 13，1-12。
- 簡世雄（2011）。同儕輔導應用於校園霸凌之輔導策略。**諮商與輔導**（302），39-43。
- 羅丰苓、盧臺華（2008）。就讀國中普通班級之身心障礙學生遭受同儕欺凌情形之探討。載於中華民國特殊教育學會（編），**2008 特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會 40 週年年會議事手冊暨論文選集**（59-67）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- Carter, S. (2009). Bullying of students with asperger syndrome.

*Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32 (3) , 145-154.

doi: 10.1080/01460860903062782

Humphrey, N. (2008) . Autistic spectrum and inclusion: Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23 (1) , 41-47.



## 第二章

# 國中導師如何運用關懷倫理學處理國中生同儕霸凌問題

翁乃貞

### 前言

校園霸凌事件層出不窮，建立友善校園是人人都認同的理想。然而成長中的青少年，價值觀的建立以及人生經驗、人際互動都尚待學習，應對進退間容易犯錯，同儕打鬧玩耍容易踰矩成了欺凌。國中小的班級導師，和學生有較多的互動，學生在生活中容易發生一些有意或無意的同儕霸凌事件，每一宗個案的發生都有其特殊性，導師的事前預防與事後輔導都要耗費巨大的心力與無數的時間，身為導師，該如何發現同儕霸凌現象？又該如何處理同儕霸凌事件並輔導學生呢？

本研究希望能藉教學現場的導師經驗，發現同儕霸凌現象並以四個實例，記敘班級導師透過觀察、訪談、文件分析等方式記錄如何運用關懷倫理學的教育方式，探討在班級經營中實踐的成效與歷程。透過敘事探究的方式，釐清一位國中班級導師在進行班級經營時，如何運用對話、身教、實踐與肯定的方式實踐關懷

倫理學，建立學生的良好品格。實踐關懷，化解班級間同儕霸凌問題，引導學生學習正確人生觀。

在實踐過程中，主要發現如下：1. 同儕霸凌現象多發生在私下場合，班級導師要從細微處發現學生有異，觀察與關心最直接能發現異於平常之處。其次，班級導師可善用與學生的溝通管道得知問題，例如聯絡簿的生活札記可以透露出學生的日常生活，從而發現問題。2. 班級導師運用關懷倫理學處理同儕霸凌事件並輔導學生。教師透過身教、對話、實踐與肯定等四個方式，落實在班級經營中，掌握關懷倫理學的教育原則。

最後本研究建議理論與實務相結合，讓教師更能掌握正確的方式進行班級經營，同時，透過關懷倫理學的實踐讓更多需要幫助的青少年在徬徨時得到關懷與理解，特殊個案則視需要求助其他專業領域的協助。

**關鍵字：**關懷倫理學、班級經營。



## 紛亂中的指引者

選擇教育這條路，對每個教育從業人員的義意不同，於我而言，它是理想的實踐與安心的所在。

多年的教學經驗讓我明白了教育的可能性和侷限性。它提醒我環境造成的影響光靠教育無法在短期內改善，也提醒我每一分我盡的力都會影響一個孩子未來的人生。

本研究主要想探討的問題是：身為國中導師的我，如何看見同儕霸凌現象，如何運用關懷倫理學處理同儕霸凌事件並輔導學生。

### 壹、霸凌的定義

霸凌一詞是由霸凌行為研究領域先驅的挪威學者 Dan Olweus 於 1978 年所提出。

國內教育界對霸凌現象也有許多關注，教育部對霸凌現象的定義也一直隨時代情況變遷而不斷修正，目前歸納整合為五個要件，包括：具有欺侮行為、具有故意傷害的意圖、造成生理或心理的傷害、雙方勢力（地位）不對等、經學校防制校園霸凌因應小組確認（教育部，2012）。

從事相關研究的學者也各自對霸凌現象做定義：

霸凌是指孩子們之間權力不平等的欺凌與壓迫，也就是惡意欺負的情形（吳銘祥，2007）。

指學生對學生之間持續重複出現的一種欺凌行為，包括校園內的一切欺凌活動，如對他人之攻擊、恐嚇勒

索、性侵害、言語怒罵、精神傷害、怒斥嘲弄、惡作劇、叫不雅綽號等，用強暴威脅或其他手段，壓制被害人抵抗之能力與意願，以達特定不法之意圖（楊宜學，2009）

。

## 貳、霸凌的現象與類型

霸凌是以多種形式存在。

其一是暴力霸凌，也就是肉體上的欺凌行為。其二是言語霸凌，包含辱罵、嘲弄、惡意中傷等。其三是社交霸凌，例如：團體排擠、人際關係對立等。其四是網路霸凌，這也是新世代最常見的霸凌方式，包含以手機簡訊、電子郵件、部落格、社群網站等媒介散播謠言、中傷等攻擊行為。

Olweus（1993）則認為霸凌可以分為兩大類：直接霸凌和非直接霸凌。直接霸凌又包含了肢體和言語的攻擊；非直接霸凌則是關係 / 社會霸凌，例如社會關係的分化或孤立。

導致被霸凌的原因則各有不同，有的因為人格特質不夠合群，有的因為性格柔弱不擅爭取或反抗，有的因為破碎家庭造成性格迷失，找出被霸凌的真正原因才能改善被霸凌的情況。

## 參、霸凌的影響

受害者為被霸凌的對象，有些甚至長期遭受到霸凌，對其身心健康與日後造成深遠的負向影響（兒福聯盟，2004）。

霸凌事件對學生產生許多不良影響，嚴重者會毀掉學生的人生。不單單是受到霸凌的學生會產生情緒問題、課業問題，進行霸凌的學生亦有許多不良影響。如：喪失自信心，學業成績下降。（反霸凌教師手冊，2010）

霸凌事件不僅對當事雙方有影響，霸凌對其他學生（旁觀者）也會造成負面影響，因為不確定安全的環境造成不安的心理，導致無法專心上課。霸凌會在校園中營造恐懼、不互相尊重的校園風氣。而這些負面的校園風氣會進一步影響學生的學習。

## 關懷倫理學

關懷倫理學是道德心理學家（Carol Gilligan）於1982年提出，而在1984年時女性主義教育哲學家 Nel Noddings 賦予「關懷」哲學上的意涵，更進一步提出女性主義的關懷倫理學及其在道德教育上的實踐主張。

Nel Noddings 的關懷倫理學（Caring）中，對學生而言，教師就是關懷者，教師的理念是道德教育成功與否的核心關鍵。至於目標方面，「我們的目標是培養道德理想，而此道德理想是要努

力去保持和增進關懷。」(Noddings,1984:182)

Noddings 認為教師之所以是一個專業工作，便在於教師具有回應學生的能力。尤其，有時候學生的需求是他們不自知的，或無法說清楚的，這時便需老師具有專業判斷的能力，以及嘗試錯誤的勇氣，來回應學生的需求。畢竟，關懷，要先懂得別人的需要（柯華葳，2008）。

Noddings 進一步提出身教（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）與肯定（confirmation）作為道德教育的組成要素。教師在運用關懷倫理學的道德教學方法進行輔導時，可以對己身的所作所言做以下反思：

身教 -- 「教師可以實做什麼」增進學生關懷體驗的事。

對話 -- 「學生可以表達什麼」增進人我情感交流的話。

實踐 -- 「學生可以實做什麼」增進人我關懷體驗的事。

肯定 -- 「教師可以表達什麼」肯定學生自我價值的話。（方志華，2010）

教師首先要能關懷學生，學生在愛與關懷中體會溫暖，也由此學習付出關懷，這便是身教的影響。

對話可以分享情感，可以傳達關懷，可以練習批判思考，也可以建立自我形象。教師能夠教導學生正確的對話方式，學生才能學會正向的溝通與表達，語言的傳達功能才能正確發揮。

就實踐而言，坐而言不如起而行。在實踐中練習關懷，讓學生感受到關懷中產生的精神回報而非實質報酬，這才是教師設計的教育情境得到的最好價值。

就肯定而言，教師對學生最大的影響，正表現在教師對於學

生的期許上，來自教師的肯定與鼓勵，會是一股重要的力量，讓學生擁有自信，願意繼續嘗試與付出，不畏懼失敗與挫折，關懷的力量如是展現。

國中生的年紀，正值青春期發育，生理與心理都發展到一個高峰期，其中生理的發展速度還超越了心理的發展速度，心理面的穩重成熟、理性思考趕不上身體的快速成長。國中教師正是帶領青少年協調生理與心理發展的重要影響者，他必須成為學生的典範與指引者，他的關懷與協助，會讓青少年的人生發展有溫暖的支持和正確的目標。

## 四個個案

### 壹、融入艱難的特殊生

小羊是患有亞斯伯格症的孩子。小羊常常活在自己的世界裡，輕微的自閉狀態，讓他不擅與人相處：問問題時，不管別人願不願意回答，他總要追問到底；玩遊戲時，不管別人願意不願意，他經常橫插一槓、貿然闖入；借東西，他以為已經告知，拿了就走；上課時，他拆卸筆桿、玩得入神，自顧自的發笑……，最明顯的是他不常直視別人的眼睛，跟別人說話時，總是閃避著眼神，視線總往他處縹緲，不是熟悉的人，會誤以為他的態度輕忽。這些異於常人的行為，透露出他的「特殊」，而這樣的「特殊」並不見容於其他同學或老師。

小羊的個案中，我不只要對小羊再三叮嚀、輔導，同時要對班上其他人也給予輔導，要教導他們愛與包容，要處理他們的不平情緒，還要解決隨時會發生的衝突糾紛，在長時間的不懈努力下才稍見成果。

小羊遇到的最大問題是分組上課時，沒人願意跟他一組。最後由導師出面介入，在不同的課程將小羊編入不同組別，輪流由班上不同成員照顧他。

小羊的媽媽在分組的紛爭中，經常隨時彌補小羊的疏漏，有時還額外給同組同學帶飲料或小點心，這成了小羊融入班級團體的轉捩點，因為小羊媽媽的舉動，讓小羊成了分組的搶手人物

我對小羊採取的輔導策略有以下各項：

- 一、落實生活教育，加強道德觀念，培養學生互助合作的美德。
- 二、加強教師「身教」的示範，先成為楷模範例，學生才知道該怎麼幫助同學。
- 三、提供小羊自我表現的機會，讓他在實作成功的經驗中肯定自我，對自我產生信心。
- 四、適時利用機會對同學誇獎小羊的優點，讓同學也能看見他的好。
- 五、盡量公平對待每一位同學，多關懷及瞭解每一位同學不同的人格特質，不要讓小羊的特殊成為別人妒恨的理由。
- 六、聯繫輔導處，請求專業支援。
- 七、隨時與家長保持密切聯繫。

八、增進小羊的生活智能，盡量幫助他能獨立自主，不要麻煩別人。

## 貳、遭排擠的獨行俠

剛生上國中的小剛，身高比班上所有同學都矮小，連最嬌小的女生都比他高。小剛有消化系統的疾病，當別人取笑他時，他在日記裡告發此事，並且一一將曾經取笑他的同學名單詳列出來，請求老師給予懲罰。

小剛是典型的「律己寬，責人嚴」，當別人犯錯時，他儼然是正義的化身，一旦他犯錯，卻又希望別人能夠輕輕放過。兩套不同的標準讓人心生憤怒，對待別人十分嚴厲、不留餘地，自己犯錯卻解釋為不是故意的，應該有改過的機會。前後不一的態度，讓他始終無法改善人際關係。

我對小剛的輔導策略主要是進行個別輔導。

- 一、在進行個別輔導時，分析現狀，闡明利弊的同時，也鼓勵他開放心胸，多接納別人。
- 二、導引他從不同角度看事件，請他嘗試站在他人立場，提出不同的看法與想法，並鼓勵他對事件做出建議，然後期許他在生活中也能落實自己提出的建議。
- 三、對全班加強自重、自愛、自治的觀念，強調語言的溝通必須是正面性的建議而非攻擊性的批評。

- 四、期待他多培養民主風度，接納不同意見，包容別人的不完美，學習幽默感的培養以及樂觀看待人、事、物的胸懷。
- 五、以溫和的語言進行輔導，避免一開始就關閉溝通管道。

## 參、教室裡的客人

小柔個性內向害羞，並不主動與人攀談，對別人的搭訕也僅僅以點頭、搖頭做為回覆，她總是躲在人群的邊緣，安靜得像影子。

她的問題出現在我看不到的課堂上。活動課程需要分組，當大家熱鬧的找尋同伴結成一組時，安靜的小柔一如以往的靜靜等在一旁、等人來邀請她加入，小柔尷尬地發現他和小羊一樣落單了，那些平日和她一起躲在角落小聲聊天的同伴，居然丟下她去了別組。這些個性偏內向的女生也是被別人邀請加入的，有人邀請已是高興萬分，她們自顧尚且不暇，哪有餘力搭救小柔呢？每到分組上課的日子，小柔哀怨尷尬的表情便一次一次的刺激著好友的心，好似變相的責怪著她們的背叛與離棄……。

小柔的人緣在這樣無心的誤會中，慢慢被孤立了。

我對她的輔導策略是在個別輔導中，增加她對自我的肯定。

- 一、進行個別輔導，先瞭解孤單無友的情況是何原因？由她自我的敘述與我從旁瞭解的結果相結



合，找出問題的關鍵所在。

- 二、肯定她的才華與優點，鼓勵發揮優勢，讓同儕有機會看見她的優點，不會因為她的內向害羞而被同儕忽略。
- 三、共同商討改善現狀的方式，增加與人交往的機會。
- 四、擔任班級幹部，藉由服務大家的機會，展現才能並練習溝通方式。
- 五、鼓勵她培養興趣，分享所得所感，拓展人際關係。
- 六、課堂中多給予表現機會，增加存在感，避免她因沒有自信而一再退縮。

## 肆、有靠山的轉學生

小如從中南部的鄉鎮轉來臺北，有一段辛酸的背景。自小父母婚姻失和，母親在她小學二年級時，就離家不知去向。父親在她小學五年級時病逝，年邁的祖母無力養活三兄妹，小如兄妹得面臨被拆散到各個親戚家生活的命運，收養小如的是住在臺北的二伯。二伯家環境複雜，往來的親戚朋友許多都是地方上的不良分子。小如初來乍到，在極度缺乏安全感的情況下，學會張牙舞爪、虛張聲勢，這樣的態度讓她更加無法融入班級中。

某一次的表演藝術課，老師要求肢體伸展的動作，小如無法克服心理障礙卻又不能與老師作理性溝通，終於

跟任課老師爆發衝突。導師處理此事時，先將小如帶離現場，待她冷靜下來後與之理性溝通，小如堅決不肯再上表藝課，經與任課老師溝通，老師答應她可以繳交報告做為評量成績。

之後每到表藝課時，導師就陪小如在操場散步，一方面傾聽她的迷惘，同時也慢慢導引她思考自己的前程，她的不安有了出口，有了生涯規劃她也明白自己該努力的方向，虛張聲勢的狀況就此安靜下來，小如就這樣自然地融入班級中了。

小如的輔導策略如下：

- 一、確實掌握學生生活及學習背景、充分瞭解家庭狀況，以利後續輔導工作進行。
- 二、心存善意關懷，切忌有任何先入為主的不良觀感，避免因為溝通不良而造成彼此間的誤解甚而對彼此喪失信任。
- 三、做好班級經營，提供其安心的學習環境，給予相當的關懷，幫助其盡早融入班級中，下課、午休及打掃時間，留意其交友動向、活動類型，多加留意便可減少不當行為發生機率。待她與班級其他成員一樣，解除其疑慮與不安。
- 四、提報為認輔學生，由輔導處詢訪其意願，增加一名認輔老師或是愛心媽媽，利用適當的課餘時間與之訪談。除了導師之外，也多一名她所認可的教師或社區愛心媽媽一起關懷她，有些不能跟導師說的話，也能有適當管道紓解心事，

壓力適時紓解，行為比較不易出差錯。

五、經常表示關懷，隨時告訴她導師對她不僅僅是管教，還有關心與愛護。對於家庭功能不健全，沒有安全感的小如而言，讓她明白確實有人對她付出愛與關懷這一點很重要。

## 結論

### 壹、關懷的起點

為了儘快瞭解所有班級成員的個人特質和彼此相處間的關係，我花了很長時間與他們相處，包括晨間自習、下課、空白課程時間、午休時間、打掃時間以及其他課餘時間。與他們相處的同時，我也進行觀察，觀察他們的行為舉止特質，觀察他們彼此互動的關係，希望藉此瞭解班級成員間的人際脈絡。

學生遭遇同儕霸凌的現象，一直在我的教學生涯中反覆出現，我曾一度懷疑：是我的教學方式出了問題，以至於他們輕易產生霸凌他人的行為嗎？後來，我明白了，同儕霸凌事件不是我的班級特別容易發生，而是我特別容易發現問題所在。我連去代課幾天都能發現同儕霸凌事件，說明霸凌現象不是沒有發生，而是有沒有被「看見」。

我是怎樣看見及處理同儕霸凌事件呢？有三件事很關鍵：一是觀察、二是詢問與溝通、三是追蹤後續發展。

透過日常相處，可以熟知國中生慣有的言語、舉動或次文化，國中生的生活歷練有限，逾越了慣常應有的舉止行為就是反常，反常背後經常存在著問題，能夠細心觀察才能發現問題。

學生在任課時間以外的生活，導師不一定能參與和看見，要填補這一份空白，就要靠導師與學生之間的對話與教師主動關懷詢問。除了口頭詢問，有時也可以透過文字溝通，內向、不善言辭的學生其實也渴望被瞭解、被關心，許多無法付諸言語的反而能透過文字傾訴，文字能表達的，有時更意在言外。教師透過文字詢問、關懷，跟口頭對話有一樣的效果，有時，文字的雋永更甚言語。

能夠看見問題、詢問原由當然很重要，但是問題是否已解決，這才是最關鍵之處。霸凌者知道當自己霸凌他人時，事件會被關注、被制止、被處罰，他才能停止不當行為。教師若不能堅持不懈，霸凌事件就會像野草般「野火燒不盡，春風吹又生。」

面對這許多的同儕霸凌事件，我發現：最容易被看見的是外顯的肢體霸凌這一類的事件。而最不容易被看見的是沉默、安靜、內向的教室客人。因為一貫的安靜、沉默、乖巧，即便遇到不平事也不輕易告狀，默默自己忍耐著，除了更加沉默，這類安分守己的學生其實並不容易引起導師的注意。導師對於這類學生的關注要更細微，一點點的改變都可能是問題的癥兆，及時的關心常常能預防不良事件的發生或惡化。

發現問題是關懷的起點，如何實踐才是漫長的歷程。

## 貳、關懷的實踐歷程

我是當了老師之後才開始知道怎麼當老師的。

從一開始的懵懵懂懂，到後來的經驗累積。檢視自己的教學行為真正是一件重要的事情。班級經營和幾個特殊生的輔導是從關心他的生活細節來拉近彼此的距離，從而發覺問題以減少特殊生被霸凌的機會。

青少年勇於嘗試、渴望自由，卻常常在嘗試的過程中逾越了道德或法律的界限。法律之所以對未成年的孩子比較保護與寬容，是因為他們還不懂界限在何處，所以家庭和學校要教導他們道德良知與法律條文，讓他們知道追求自由的同時，有些界限不能越過，否則傷人傷己。

約翰·湯森德博士在《為青少年立界線》一書中提到：「青少年需要愛、自我控制、價值觀，以及對生活有責任感。但要獲得這些，他們需要父母的協助。」

青少年的生理成長太快，心理追趕不及。國中教師在這個階段，除了傳授課業之外，更重要的是等待他們的成長，等他們的心理慢慢成熟，並且在這段時間裡陪伴、關心他們，給予正確的生活指導，為青少年立下當為不當為的界限，避免他們犯下難以彌補的過失。

Noddings 的關懷倫理學強調人和人相處，除了溝通分享彼此對事物的看法與期待之外，也要學習接受對方的不完美和修正自己的缺失。能夠接受彼此的好與壞之後，同儕之間的不平等狀態消弭，霸凌現象也就難以產生，這是關懷倫理學實踐後的最佳結果。

老師除了善於教導，也要善於等待，等他成熟，等他步上正軌，等他找到正確的方向。老師雖有先見之明，卻也不能揠苗助長，唯有等待學生自己摸索途徑，真正找到自己的方向，下一步才能走得穩健、踏實。

## 參、關懷的效果

「十年樹木、百年樹人」，教育不是一朝一夕就能見效。四個個案在教師持續關懷下，不論是霸凌者或是被霸凌的同學都有行為上的改變。最明顯的是小羊，從最初的被排斥、被霸凌，到最後被接納、被照顧。這個案例中的改變是雙向的，不僅是小羊的行為能被理解，部分同學欺善怕惡的行為，也因為教師的不斷勸說與誠懇對話而獲得他們的同理心，繼而願意包容別人的不完美，在幫助弱勢同學的過程中獲得強者的成就感。小羊得到融入團體的機會，學習如何跟他人相處、學習如何控制自己的行為、學習如何在團體中與人合作。

小如則由呼朋引伴到沉潛穩重。最初沒有安全感時，小如用惡勢力來壯大自己的聲勢，在她拒絕上表演藝術課程的時候，我沒有強迫她非要進入教室不可，反而利用這一段意外得到的時間跟她進行交流，在對話中瞭解她的迷惘，教導她如何排除困難，給她信心、鼓勵她嘗試看看，甚至於幫她找管道，讓她進行職業試探。慢慢的，她找到努力的方向，也不虛張聲勢、也不欺凌他人，整個人沉潛下來，思考未來的同時也不知不覺改變了行為。

這兩例關懷個案，我運用最多的是諾丁的「對話」與「肯定」，透過對話展現關懷，透過肯定賦予信心，兩個個案都在任教期間內看見成效，對於關懷理論的實施，又增加了持續努力的意願與信心。

有時候，教師的關懷並非那麼快見效。小剛後來選擇上夜間部，白天學點外語會話，順便準備證照考試，夜間部同學有些年紀比較大，做人做事比較圓融，小剛適應得很好。

小柔最為纖細敏感，她在國中時期沒有感受到同儕的善意，於是縮回象牙塔內，用冷漠來保護自己。雖然遺憾我的關懷沒能夠幫上她，但我還是持續關注她的消息。高二下某一天，小柔忽然靜悄悄的現在我辦公室門口。我一言不發，給了她一個大大的擁抱。我掛念了那麼久的一個學生，以為要失去她了，幸而在堅持之下也讓她感受到我的關懷。我的關懷在當下沒能幫助她，但時隔兩年終於發揮效果。

轉變，需要時間才能醞釀芳香醇美。

## 建議與省思

### 壹、經驗的累積

當導師久了，會有一些經驗法則的累積，這些經驗提醒我們：某些徵兆出現時，學生可能會有狀況發生，要

防微杜漸、防患未然。導師的關懷，有時候是多問兩句，有時候是多叮嚀幾聲。處理事情的細節要十分謹慎。有時一個處理不當，可能會導致一個青少年就此憤世嫉俗，憎恨社會，繼而做出傷害他人、傷害自己的事？

我知道我的努力不會白費，一定有人能在我的關懷中得到幫助，那麼所有我做的一切都值得。

## 貳、錯誤的啟示

教師在進行班級經營時，再怎麼謹慎也難免有些小細節未曾顧及。導師花時間處理的都是顯性的事件，當教師積極處理這些明顯的外在問題時，可能忽略了內在未曾彰顯的真正原因。

我在對小剛的關懷輔導中，就犯了這樣的錯誤。最初，當他向我反應同學的缺失時，我表彰了他的正義感，同時也糾正處理了同學的失誤。就單一事件而言，這樣的處理過程並無缺失，但是當他一再揪出別人的錯誤卻對自己的過失尋找理由解釋並規避處罰，這時我應該意識到他揪錯的目的並非基於正義感，他還有內在的需求沒被注意到。如果當時我能明白他沒說出口的未盡之意，早一些找出他的其他優點給予肯定，讓他把注意力從別人身上挑錯轉為自我實現、發揮長處，也許他就不會這樣固執到底。



## 參、勇於尋求協助

教育的多變性，讓教師面臨巨大的考驗，有些狀況非教師的專業能應付的，這時教師一定不要害怕尋求協助。

教師不是萬能，做不到的就求助於他人，沒什麼好感到丟臉的。教育的目的是幫助學生學習與成長，如果一人之力無法達成，那麼集眾人之力總能有所進展。

## 肆、進修與充實自我才是力量的增值

我對「研習」這件事的改觀，是在遇見小羊之後。小羊的媽媽是第一位認認真真告訴我：她的兒子有問題，是因為生病而不是生性頑劣的家長。我第一次面對這樣坦白的家長，也第一次正式面對這些「身不由己」的學生。我四處翻書，上網找尋相關資料，也跟輔導處提出舉辦相關研習的需求，專業知識的研習，果然讓我對小羊的狀況有更多的理解與認識，面對小羊的身不由己，我也比較能從容應對。

小如和小柔的情況也讓我多了些不安，深怕自己處理失當，會讓她們受到傷害，為此，我特地去參考了一些相關研究與書籍，如《悲傷輔導與悲傷治療》。作個別輔導時，比較能夠拿捏關懷與提問的表達技巧。有了專業知識做靠山，再以自身或別人的經驗為參考，縱使不能在每一次與學生的互動中完美收場，但是至少可以參考前人的失敗經驗，避免重蹈覆轍，減少傷害也是一個重大收穫。

充實自我才能增加力量，力量增加才有餘裕幫助別人。道理雖簡單，體會卻不易。

我堅持的正道，讓大多數的學生行在該行的道路上，不至誤入歧途。我雖然做得不怎麼完美，不過我願意一一修正不足之處，我肯面對自己的失誤，這讓我有成長進步的機會。

我在教育學生，其實學生也在成就我。他們漸漸長大懂事，我也習得更多對應之道，如果我的關懷曾經給學生溫暖，學生也同時照亮我的生命旅程，我們相互之間，其實都豐富了對方的生命內涵。

（本文改寫自翁乃貞論文一位國中導師對國中生同儕霸凌的關懷倫理學之實踐）

## 參考文獻

### 中文部分

- 記憶空間學會 (2010)。反霸凌教師手冊。取自：<http://hpjhsantibully.pixnet.net/blog/post/7579324>
- 方志華 (2001)。關懷倫理學相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。教育研究集刊，46，31-52。取自 <http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/49064.pdf>
- 方志華 (2004)。關懷倫理學與教育。臺北市：洪葉。
- 方志華 (2004)。從關懷倫理學看欣賞教學在道德教育的運用——以欣賞 [蒼蠅王] 的教學實踐為例。國民教育研究集刊，12，139-161。取自 [http://readopac2.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/summny\\_list.jsp?sysId=0005769517&dtdId=000040](http://readopac2.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/summny_list.jsp?sysId=0005769517&dtdId=000040)
- 方志華 (2010)。道德情感與關懷教學。臺北市：學富。
- 吳清山、林天祐 (2005)。校園霸凌。教育研究月刊，130，143。
- 吳銘祥 (2007)。當孩子遇上霸凌。師友，479，45-49。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫 (譯) (2011)。J. William Worden 著。悲傷輔導與悲傷治療：心理衛生工作者手冊。臺北市：心理。
- 邱顯智 (2011年1月20日)。霸凌對學童的身心影響。取自國家網路醫院：<http://hospital.kingnet.com.tw/essay/essay.html?pid=26371>
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2007)。校園「霸凌」影響深遠。2010年9月，取自 [http://www.children.org.tw/database\\_p0.php?](http://www.children.org.tw/database_p0.php?)

id=199&typeid=26&offset=15

柯清心（譯）（1995）。Kim Zarzour 著。校園暴力：別讓孩子成為沉默的受害者（**Battling the School-Yard Bully**）。臺北市：遠流。

教育部（2012年）。教育部防治校園霸凌專區。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>

許文宗（2009）。國中學生虛擬霸凌與傳統霸凌之相關研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文加值系統。

楊宜學（2009）。臺南市國小高年級學生校園霸凌行為之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文加值系統。

溫信學（2012年）。校園霸凌對學童的影響。取自 [http://gene.bhp.doh.gov.tw/index.php?mo=CaseaPaper&ac=paper1\\_show&sn=127](http://gene.bhp.doh.gov.tw/index.php?mo=CaseaPaper&ac=paper1_show&sn=127)

蔡岱安（譯）（2007）。約翰·湯森德（Joho Townsend）著。為青少年立界線（**Boundaries with Teens**）。臺北市：道聲。

鄭維瑄（2012年9月）。校園霸凌成因與處遇 -- 社會生態觀點。社區發展季刊，135，194-216。

### 西文部分

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine approach to ethics and moral education*. CA: University of California Press.

Olweus, d. (1991). Bullying/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p.411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993) . *Bullying at school: What we know and what we can do?* Oxford,UK: Blackwell.



附 錄

# 橄欖枝和解圈操作 手冊





## 使用方式

人際衝突是孩子成長過程中不可避免的事件，師長們適當的介入可以使這些衝突事件昇華成孩子學習未來面對衝突事件如何正確反應的機會。本手冊將介紹如何使用橄欖枝和解圈處理校園衝突事件之進行步驟。除了技術性的步驟及細節外，本手冊亦提供在這些步驟背後的理論基礎及其目的，不致於在進行和解對話過程中僅知其然，卻不知其所以然。此外，在每章節最後都有重點整理，以及相關的檢查表。此檢查表可讓有興趣運用橄欖枝和解圈處理校園衝突事件者，對該事件是否適合進入對話進行初步評估，並且在進行過程中快速確認是否有所遺漏。

在教育的第一線的師長們在面對不同事件、不同孩子時，會根據所認同的管教哲學、自身能力、當時情況，以不同的方式加以介入。並沒有任何一種管教方式可以用來解決所有的問題。同樣的，本手冊中所介紹的『橄欖枝和解圈』，也僅是眾多處理校園衝突的管教策略之一，希望讓身處教育現場的師長們，多一項可選擇的管教工具。

## 管教的四種態度

人際互動過程中，衝突的發生是無法避免。肩負起管教責任的師長，在處理孩子的衝突事件時會有幾種不同的管教態度。Wachtel and McCold (2001) 結合「控制」與「支持」兩個變項提出了 Social Discipline Window，其中「控制」的定義為紀律的界定與否，而「支持」則定義為鼓勵。以這兩個變項的結合將管教分為四種態度：應報、放縱、忽視與修復 (如圖 1)。

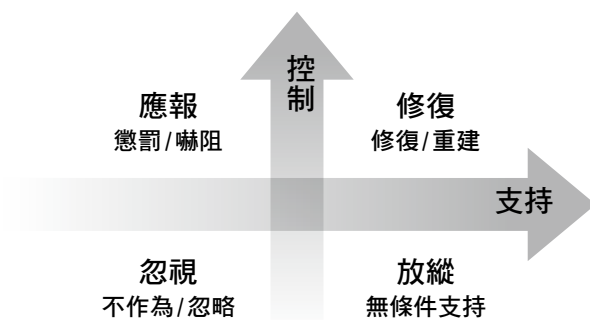


圖 1：Social Discipline Window

**忽視：**當低控制加上低支持所組成的態度就是忽視。以這樣的態度來管教時，儘管已經發現孩子有不當的行為時還是採取忽視或不作為的因應方式。雖然「技術性忽視」可以減少少數的微小偏差行為，但在大多數的情況下是不合適的。

**放縱：**低控制與高支持結合為放縱的管教態度。這樣的態度轉換成行動就會在孩子犯錯時為其找藉口，但不提及其行為對於他人所造成的影響。

**應報：**在放縱的另一個極端則是應報，由高控制與低支持組成。將犯錯的孩子視為懲罰執行的對象，相信可以藉由懲罰犯錯的孩子來嚇阻其不當行為。同時在懲罰的背後，扮演權威角色的師長認為必須要對犯錯的孩子有所作為，以避免放縱或忽視的質疑，藉此對於「潛在犯錯者」給予嚇阻效果。當師長以應報的態度在處理校園衝突事件時所急需找尋的答案包括 (Hopkins, 2004)：

1. 發生了什麼事情？
2. 要責備誰？
3. 什麼是合適的懲罰？

Edgar and Newell(2006) 指出一般法庭程序具有四項重要特性會讓犯錯者確認自己為犯罪者的角色，而產生污名化的負面效果。在學校中以應報態度面對犯錯的孩子時，也會產生類似的四項特性：

1. 懲罰常以羞辱的方式來進行，例如：公告記過。
2. 在記過或懲罰的同時將犯錯的孩子與沒犯錯的孩子定義好孩子與壞孩子兩群，但是並沒有相對應的儀式行為讓犯錯的孩子有機會重新被認同。
3. 公開的懲罰宣判犯錯的孩子是學校的麻煩製造者。
4. 違規行為會成為孩子的自我認同的一部分。

**修復：**當高控制與高支持同時具備時則是修復的態度。在修復的態度之下，扮演權威者的師長、造成傷害的人、被傷害的人以及其他同學共同參與並都有機會在修復的過程中有所貢獻。其目的是以開放且有結構的討論關於衝突、傷害與錯誤行為的相關問題。當以修復的態度來處理校園衝突事件時，所要回答的問題就不再是追究誰有罪、要受什麼懲罰；此時所要關注的重點就變成：

1. 發生了什麼？
2. 誰受到影響？怎麼樣的影響？
3. 我們如何將所造成的傷害恢復正常？
4. 我們學到了什麼？未來如果遇到類似的情況能有什麼不同的選擇？

以修復的態度來管教孩子的偏差行為，其中的幾項特性是促成再整合恥感不可或缺的要素 (Braithwaite, 1989)：

1. 和解圈的過程以對每個參與者的尊重平衡，對於行為的不贊同。

2. 過程中有將行為標記為偏差的方式，但同時也有再次接納犯錯孩子的儀式。
3. 所謂的不認同對象是行為而非參與的個人。
4. 參與者不會將偏差納入他的自我形象之中。

## 好棒棒的正向管教？

過去，在校園衝突事件發生後，體罰（應報模式）是許多管教策略中常被使用的策略之一。隨著時代的改變，零體罰與正向管教政策的提出後，老師被要求使用更為正向的方式來進行孩子的「行為管理」。然而，對於「正向管教」片面理解之下，常流於形式主義而造成稱讚與獎賞的過多使用（放縱模式），阻礙孩子對自身行為負責的發展。更甚者，有些孩子學到了如何利用這個機制獲得他們想要的地位與獎賞。

儘管教育主管機關不斷的推廣正向管教，藉由嫌惡刺激來減少孩子偏差行為的再次發生的懲罰模式（例如：記過、勞動服務……等）仍受到不少學校的青睞。懲罰模式或許可以得到快速抑制偏差行為的效果，但卻無法發揮長期減少偏差行為的效果。更有證據顯示，對於最常出現偏差行為的孩子而言，懲罰模式是最沒有效果的（Hendry, 2009）。許多老師在面對「零體罰」政策，與大量使用稱讚與獎賞的「正向管教」失靈的狀況下，面臨『零管教』的困境之中而無所適從，甚至失去教育的熱誠，而採取忽視不作為的態度。

然而，僅使用大量的稱讚與獎賞並非真正的正向管教。Nelsen(2006) 指出所謂的正向管教是教導孩子成為一個負責任、尊

重他人且具有問題解決能力的人。而有效的管教方式必須具備下面五個要件：

1. 幫助孩子感到歸屬與自身的重要性。
2. 同時表現溫暖而堅定的態度。
3. 具長遠的效果。
4. 教導孩子重要的社交與生活技巧。
5. 鼓勵孩子探索自己的潛力。

正向管教的目標是在建立相互尊重的關係，當面對孩子時以溫暖且堅定的態度取代懲罰或放任。而正向管教的工具及概念包含了 (Nelsen, 2006)：

1. 相互尊重：成人以堅定的態度傳達孩子在當下環境所需表現的行為，並且以溫暖的態度回應孩子的需求。
2. 瞭解孩子行為背後的原因與信念，而非單純試圖改變孩子的行為。
3. 有效的溝通與問題解決能力。
4. 管教的目的是教導孩子未來面對問題時正確的反應方式，而非懲罰或放任。
5. 重點在問題的解決而非懲罰。
6. 除了成功之外，更要鼓勵孩子的努力與進步。

藉此達到賦權的目的，讓孩子能夠建立長遠的自信心。因此，正向管教應屬於四種管教態度中的『修復模式』。

## 何謂修復式實踐？

另一方面，近年來許多犯罪學者提倡修復式正義作為傳統應

報式正義的另一種選擇。Edgar and Newell (2006) 整理出八點修復式正義的核心價值：

1. **療癒**：療癒傷害是修復式正義最基本的目的，在修復式正義的過程中首先必須要釐清傷害。在釐清傷害後共同找出修補傷害的解決方式。
2. **自願參與**：修復式實踐的參與者必須在充分了解相關資訊後，自己決定是否參與修復式實踐。
3. **尊重**：不論是行為人或被行為人都必需被公平尊重的對待。在最基本的層次上，這是無條件的義務。雖然行為人在傷害別人時並不尊重他人，但這絕對不可以被用來當作不尊重行為人的原因。
4. **賦權**：在彼此平等的地位上，沒有任何參與者支配其他人，或被其他人支配。而在參與修復式實踐的過程中，修復式實踐是否成功的關鍵在於主要衝突的各方，是否可以在不被恐嚇、沒有恐懼下表達心中的感受與意見，並且以主動的角色參與解決方案的討論。
5. **包含所有參與者**：所有參與者都有機會自由的表達意見並參與決策，這與賦權有高度的連接。
6. **平等地位**：簡單的說，修復式實踐的過程的整個過程中都要維持各方參與者的尊嚴。所有參與者都有平等的地位參與討論與決策，以確保修復式實踐不是僅為被傷害者或造成傷害者一方服務的過程。
7. **負責任**：在傳統應報的價值觀中，違規者（犯罪者）要為其違反規定（法律）負責。然而，在修復式實踐中，行為人要為其行為所造成的傷害負責，在修復式實踐的過程中重視

的人與人之間的關係。

- 8. 問題解決：**修復式實踐的目標是找尋撫平傷害的解決方法。在修復式實踐進行的過程中，將重心從「誰有罪」與「該如何懲罰」轉移到「誰有責任」與「如何解決問題」。

橄欖枝和解圈是校園中的修復式實踐的模式之一，其目標與價值觀都與 Nelsen(2006) 所提倡的正向管教不謀而合。在目前零體罰以及正向管教的政策下，當老師及學務人員在面對校園衝突事件時，橄欖枝中心所提倡的橄欖枝和解圈，應可成為有效處理方式的選擇之一。

### 為什麼要這麼做？

自我知覺理論 (self-perception theory) 指出，個人藉由觀察自己的行為以及行為發生的狀況，來推論自己的態度、情緒和其他內在狀態。當內在線索微弱、模糊或無法解事實，個人就像外來觀察者一樣，必須依靠外在線索推論內在狀態。因此，如果有明顯的外力（例如：懲罰或過度獎賞）要求孩子表現出某些行為時。當孩子自問為什麼時，他們會認為是因為被迫而表現出這些行為。這稱為『過度辯證效應 (overjustification effect)』，也就是人們在解釋自己行為時強調凸顯的情境因素，而忽略個人因素。此時孩子的改變是來自於外在動機，一旦師長的監控不再，孩子過去的不當行為將會再次出現。相反的，如果能夠讓孩子在自願、自主、無明顯外在壓力下，可以避免過度辯證效應的發生，更容易引發出孩子改變的內在動機。因內在動機而產生的改變，有較為長遠的效果。

## 傷受害者與被傷害者的需求

從傷害的角度來重新思考衝突與犯罪，可以提供我們一個不同視野來解決衝突？大多數的人都可能會在有意無意之中造成別人的傷害，同時也可能被別人傷害。當人們被問到當他們受到傷害時的需求，往往都很類似 (Hopkins, 2004)：

- 有人可以聽聽我的故事
- 給我一點時間讓我平靜一下
- 有機會可以問問：為什麼是我？我做了什麼造成這樣的結果？
- 做出這事的人能瞭解並承認他的行為對我所造成的傷害
- 真誠、自發的道歉
- 如果可能的話，可以讓事情恢復正常
- 確保事情不會再次發生

同樣的，當人們被問到如果我造成別人的傷害時，不論故意與否，下面的需求經常會被提到：

- 給我一點時間想想
- 有人可以聽聽我的故事
- 有機會讓我對自己和其他人解釋為什麼我做了這事
- 一個道歉的機會
- 一個能夠改善的機會
- 再確認我所造成的影響可以恢復
- 希望不會有怨恨遺留下來

在傳統的懲罰模式中，面對犯錯的孩子所採取的處理模式很少有機會可以創造一個合適的環境讓被傷害的人與造成傷害的人



的需求得到滿足。當孩子發生校園衝突事件時，除非雙方都認為師長聽到他們的說法並且得到瞭解之後，不然衝突雙方所受到傷害是不會得到修復的。

## 橄欖枝和解圈的進行方式

當你覺得橄欖枝和解圈是處理校園衝突的可能方法之一，發生校園衝突後，橄欖枝和解圈可以作為正向管教的方法之一。橄欖枝和解圈的進行步驟如下圖：

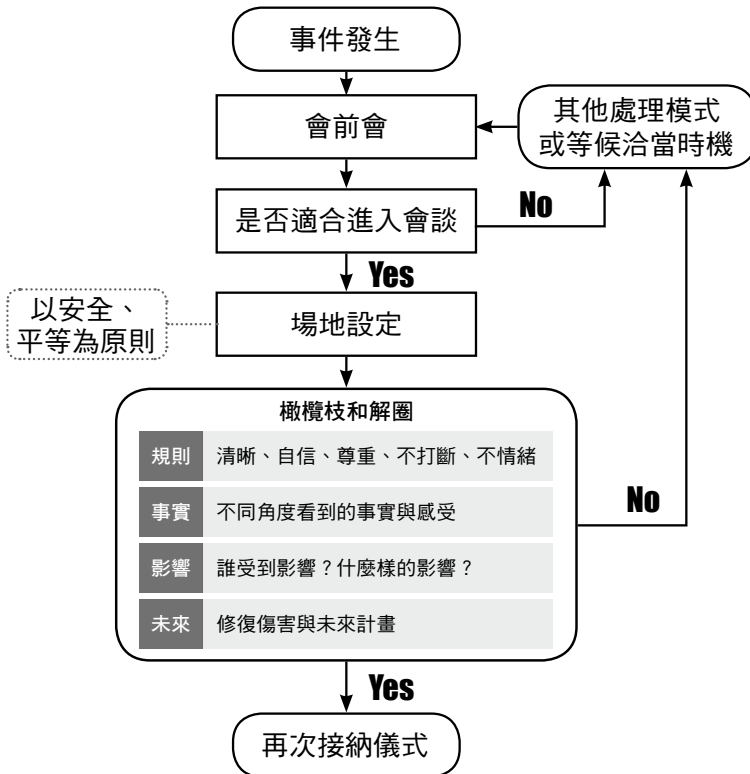


圖 2

## 步驟 1：會前會－邀請參與

### 會前會工作事項－

- ◎ 詢問各方可能參與會談成員的意願，並蒐集事件相關資訊，瞭解孩子最關心的重點是什麼
- ◎ 先詢問造成傷害的孩子，再問被傷害的孩子
- ◎ 協助孩子思考關於這起衝突事件的事實，自身的感受、影響、需要及期待
- ◎ 評估是否適合召開橄欖枝和解圈進行對話

不管是何種型態的修復式實踐，自願參與是不可或缺的一個要素，當然橄欖枝和解圈的進行，參與者的自願參加也是不可或缺的。未來主持和解圈的主持人必須讓參與的孩子有安全感，並且相信他可以建立一個安全的對話環境。因此，在和解圈召開前，會前會的準備就顯得非常重要。主要原因如下：

1. 學生所關心的重點往往和師長不同，需藉由會前會來瞭解孩子關心的重點。
2. 不帶評價的去聽孩子對衝突事件的描述，可以建立孩子對師長及橄欖枝和解圈的信任，避免孩子對其行為出現合理化的說詞。
3. 讓可能參與對話的孩子瞭解可能會被問到的問題、經歷的情緒，並適時引導孩子去思考可能的解決方案。
4. 評估參與者在情緒與認知上是否已經準備妥當。

**先詢問對於造成傷害有責任者，再詢問被傷害者。**如果校園衝突事件有明顯的造成傷害與被傷害者的話，應先與造成傷害有

責任者進行會前會。主要是為了避免先詢問被傷受害者，被傷受害者同意參與後，但造成傷受害者不願意參與，而對被傷受害者造成可能的二次傷害。在這個階段對於可能參與和解圈的各方可以使用下面的問題來瞭解各方所理解的事實、感受、影響、需要及期待。

對於**造成傷害**有責任的孩子：

- 你可以告訴我發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 衝突發生之後還發生了什麼？
- 你知道被傷害的同學發生了什麼嗎？
- 你現在有什麼感覺？

在聽過造成傷受害者的故事之後，必須要對造成傷害有責任的孩子說明和解圈的進行方式。並且解釋在這個過程中有什麼樣的機會，可以讓孩子對於所傷害的同學表達歉意與彌補。

對於**受到傷害**的孩子：

- 你可以告訴我發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 這個事件對你造成哪些影響？
- 你現在有什麼感覺？

同樣的在聽完被傷受害者的故事後，需要讓被傷害的孩子瞭解和解圈進行的方式。而這時所要對被傷受害者解釋的是，在和解圈過程中他們有什麼樣的機會可以對其他人述說這是件如何影響他們，以及他們期待會談有什麼樣的結果。

## 參與者的選擇

除了衝突雙方的當事人外，在當事人周圍的其他人也有可能是潛在的參與者，這些人扮演的角色可能是：間接當事人、支持者、緩衝者。以下將分別說明如何判定同學、師長、家長是否適合參與，及其在橄欖枝和解圈中可能扮演的角色。

**同學。**校園衝突事件很少在其他同學不知情的狀況下發生。同學參與橄欖枝和解圈的目的主要是提供一個較為中立的角度來說明事件發生的過程，同時也可能是間接受到此事件影響的間接當事人。此外，若衝突雙方的孩子中，有情緒不穩、內向、或口語表達能力較差者，同學就可扮演支持者的角色，在對話過程給予當事孩子情感上的支持，以及協助言語表達。

**師長。**師長在一般校園衝突中大多扮演著權威者的角色。若和解圈是由學校的師長主持且有以下因素之一，可考慮邀請學校中其他師長參與，但仍須確保和解圈不過度增加權威色彩，以避免阻礙內在動機的產生：

1. 衝突雙方當事人可能需要校園中其他資源的協助，與該資源有關之師長在場，可即時提供相關資訊與協助。
2. 被傷害的孩子或造成傷害的孩子明確表示希望某位師長參與作為其支持者。此時，這位參與的老師除了支持者的角色外，亦有可能作為衝突雙方間的緩衝者。
3. 參與會談的孩子容易躁動，需要另一位老師協助維護秩序。

**家長。**在處理學生間衝突事件是否圓滿落幕，家長往往扮演著關鍵的角色。很多時候學生衝突發生後，家長才是問題的關鍵。因此，是否邀請家長參與並非考量重點，而是如果家長參與的話

需要注意的重點。家長以陪同者的角色參與會議，讓孩子是會談的主要角色。發生衝突的是孩子本身而非家長，讓孩子有機會自己做決定解決衝突，如果能夠讓家長看到自己孩子的成熟與解決問題的能力時，家長的問題也會跟著解決了一大半。

**參與人數**並無絕對上限或下限，但以會談能在 2 小時內結束，且每位參與者都有機會能夠實質參與的原則來考慮參與人數。若無法減少人數，亦可考慮將和解圈分次進行。

可能參與會談的成員，不論其將扮演的是支持著、緩衝者或間接當事人，都需詢問其對於事件與衝突雙方的感受，問題可以是：

- 你知道他們之間發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 衝突發生之後還發生了什麼？
- 對這個事件你有什麼感覺？
- 你希望事情有什麼解決方法？或者你可以幫什麼忙？

**對話不一定越快越好**。校園中的修復式實踐可以各種不同的方式來進行。校園衝突事件，學校的介入當然是越快越好，以避免衝突及傷害繼續惡化。然而，如果是長期發生的霸凌事件，必須要先確定參與會談對話的成員必須是自願而且在情緒與認知上有相當的準備。如果有任何一方並不適合進入會談的話，貿然開始會談很有可能造成更嚴重的傷害。於會前會中所得到的相關資訊，也可以用於在正式會談前，協助發生衝突的孩子規劃相關的輔導措施。

實際操作時，一定會遇到其中一方或雙方的參與者不願意參與會談，但和解員認為已經適合進入會談的狀況。這時對於雙方

而言，不要進入會談將會是當下最好的選擇。尊重衝突雙方孩子的決定才可能讓孩子感到賦權並創造一個自願參與的會談。此時可考慮單獨一方與其他孩子進行支持性的對話，作為雙方正式會談的準備。

### 先求不傷身，再求有療效

自會前會的目的在蒐集資料與評估該事件是否適合在此時此刻進入對話。如果出現以下情形，則此事件暫時不適合進入會談：

- 雙方或任一方孩子完全否認自己曾做過的行為，或將自己行為的責任完全歸咎於其他人。
- 雙方或任一方孩子的情緒狀態還不穩定，可預見在對話過程中崩潰或失控的可能。
- 雙方或任一方孩子不願意參加。

即使最後無法進入會談，會前會中為蒐集資料所問孩子的問題，會鼓勵孩子開始思考過去沒有思考的問題，雖然表面上看來，對解決衝突並無實質幫助，但以教育的角度來看，這有其正面價值。

## 步驟 1.5：場地設定

### 場地設定原則一

- ◎ 確保對話場地環境舒適且不被打擾、不被窺視
- ◎ 所有的椅子盡量一樣，以避免造成權力不對等
- ◎ 位置安排務必避免衝突雙方過於靠近或直視

如果各方都願意參與會談後，也敲定合適的時間後，在正式會談前必須要選擇並設定會談進行的場地。會談進行的場地必須確保在進行的過程中不被打擾、不被窺視。所使用的椅子最好都要是一樣或類似的椅子，如果不一樣的話也必須一樣高。不管參與者的年齡、身份以及擔任主持人的和緩員，如果坐在不同的椅子（特別是不同高度）上可能造成不必要的權力不對等 (Hopkins, 2004)。

座位的安排與排列也需要注意，三角形或圓形的排列可以避免衝突雙方過於靠近或直視。如果一開始座位排列過近，在會談開始前，可能會有參與者將椅子向外拉。此外，Hopkins(2004) 也提出其他幾項場地布置時需要注意的事項：

- 避免使用玻璃或易碎的容器裝水，以避免可能的危險
- 準備面紙以備有參與者情緒激動
- 注意溫度與空氣流通，不舒服的環境會讓人無法投入
- 不要離廁所太遠

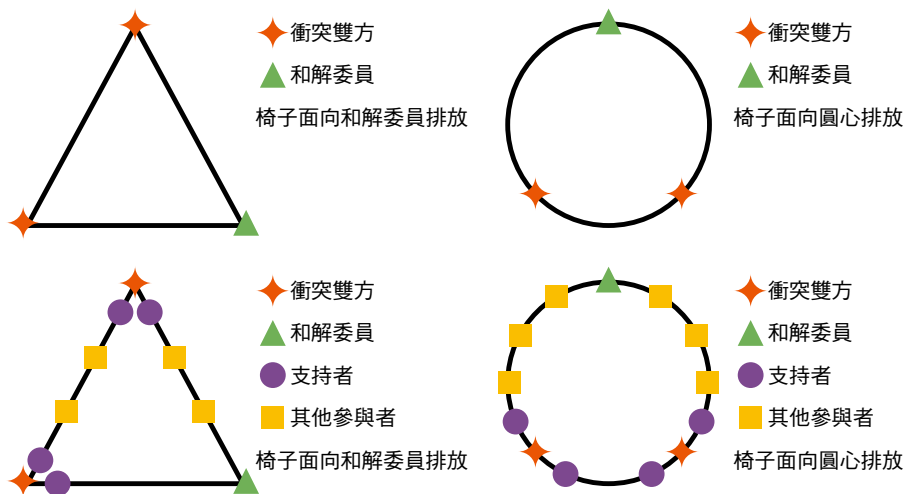


圖 3

## 步驟 2：規則說明

### 對話的原則—

- ◎ 三不二要
- ◎ 主持人的主要工作是維持安全且有效的對話，並非仲裁者

當參與者陸續到達會談的場地後，在正式會談開始前，由主持人再次說明會談進行形式以及希望參與者可以遵守的規則以創造一個安全、有效的對話情境。人與人之間彼此傷害是因為衝突，而衝突發生的原因則是溝通出了問題。而橄欖枝和解圈的主要目的就是要重建一個「建設性的溝通 (constructive communication)」(Hendry, 2009) 管道。而會談的規則說明就是讓參與者瞭解如何創



造一個建設性的溝通，而這些規則可以簡化為三個『要』與兩個『不要』：

- 要清晰：清晰表達感受、想法、需要
- 要自信：以不貶抑、不傷害他人的方式表達自己的情緒、想法與需要
- 要尊重：尊重他人與自己
- 不要打斷他人發言
- 不要使用情緒性的字眼

除了溝通的規則外，也必須要讓和解圈的參與者知道，他們可以在任何時候單獨停止或暫停參與會談，或是整個會談可以暫時停止讓情緒稍微緩和。

**主持人的角色**。和解圈對話的重點在公平，主持人的角色在於維持安全的對話環境，而非建議或裁量者。有些老師在處理學生衝突時的模式具有修復式實踐的雛形。然而，因為身份角色的關係，容易在有意無意之間演變成上對下、裁判是非的情形。在這樣的情況下，主持會談的老師就很難被認為是公平的對待發生衝突的各方。

## 主持人的藝術

因為老師的身份對學生造成的權威感，在橄欖枝和解圈進行過程中並非只會造成負面的效果。若能善加利用，引導孩子自己做出正確的決定，而且認為這個決定並非是屈服在師長的權威下不得不的選擇。如此一來，就能事半功倍。在無法精確拿捏權威多寡的狀況時，以最少權威為原則。

### 步驟3：事實—聽聽每個人的故事

#### 說故事的原則—

- ◎ 大家都可以在沒有壓力、安全的環境下說自己的故事
- ◎ 誰先發言以『對話順利進行』、『公平』的原則來判定
- ◎ 每個人的事實在細節上一定會有出入，若參與者糾結在細節上，務必讓參與者轉移注意力

和解圈主持人的主要任務就是讓每位參與者能夠有機會：

- 從各自的角度去說明發生了什麼，之前發生了什麼而導致這個衝突
- 解釋他們在發生當下的感受，以及現在的感受

在會談的進行過程中，主持人首先要面對的決定就是：**讓誰先發言？**這沒有絕對的標準，有時候需要讓最弱勢的一方開始發言以創造一個「賦權」的感受。有時候讓最先注意到這起衝突事件的人先發言。也可以讓沒法靜靜坐好聽別人把話說完的人先發言。這必須是主持人在會談進行的過程中，依情況去做判斷。而重點在於讓所有參與會談的各方都感受到公平且受到尊重的氛圍。

在會談過程中通常會遇到參與者**沈默或過於簡短的發言**，這時主持人可運用下面的問題或方式鼓勵參與者提供進一步的訊息：

- 你可以多說一些嗎？
- 可以多告訴我一些細節嗎？
- 然後呢？
- 在那之前發生了什麼？
- 在那之後還發生了什麼嗎？

- ……( 有時候適時的保持沈默，並表現出很有興趣的看著欲言又止的參與者 )
- 重複他說的最後一句話

在每位參與者發言之後，主持人需要將參與者所說的做一個**簡短的整理**。這個動作提供了三個主要的功能：這表現出最少有人在仔細聆聽他在說什麼；讓發言者有機會澄清剛剛發言中不清楚的部分；如果出現憤怒或攻擊係的發言中，也可藉此緩和可能升高的情緒。

此外，橄欖枝和解圈必須在整合**每位參與者以不同角度所詮釋的事實，因此而產生的感受，以及所期望的需求**的前提下，才能成功解決衝突。因此，主持人必須具備耐心與同理心，在不具壓力與匆促的情境下，邀請參與者在每個階段表達他們的想法、感受、以及需求。

## 步驟 4：影響

### 說感覺的原則一

- ◎ 和解圈的重點不是「調查真相，然後宣判有罪或無罪」，而是讓參與者瞭解彼此的感受及所受到的影響
- ◎ 要讓衝突雙方都有機會陳述因為此事件所受到的影響，同時也鼓勵其他參與者陳述自身或所觀察到之影響或傷害

參與會談的各方從各自的角度說明事件發生的過程，可能會

有所出入。會談的重點不是「調查真相，然後宣判有罪或無罪」，而是讓這個衝突事件相關的人瞭解彼此的感受。修復式實踐聚焦在誰因為這個事件而受到傷害，受到傷害的人需要什麼以及如何修補這傷害。藉由被傷害者親口描述其感受，以及如何能重新出發可以將傷害生動的呈現。一般而言，讓被傷害的孩子說明在事件發生時所受到的影響與衝擊是很重要的，但是如果是年紀較小的孩子的話，可以把重點放在會談當下的感受 (Hopkins, 2004)。

在這個階段發言的基本架構如下 (Hendry, 2009; Hopkins, 2004)：

1. 邀請被傷害者述說受到什麼樣的傷害及影響。
2. 詢問造成傷害者是否有需要回應的地方，同時提供讓他們表達歉意的機會以及這個事件後對其造成的傷害或影響。
3. 如果被傷害者需要的話，可邀請被傷害者發言。
4. 是否有其他人受到影響？是怎麼樣的影響？

讓造成傷害有責任的孩子聆聽被傷害孩子親口描述其行為對別人的傷害，以及後續影響，可以激發孩子的同理心。因為同理心的激發，在這個支持的環境中，讓孩子由內心產生真誠的道歉。同時，被傷害的孩子也有機會瞭解他不是這個事件中唯一被影響的人，還有其他人也同樣受到影響。這提供了兩個重要的功能：讓被傷害的孩子瞭解他並非孤單一人，以及避免讓受傷害孩子過度強調本身受害者的形象，而激發出不必要的自私行為 (Zitek, Jordan, Monin, & Leach, 2010)。

## 道歉的時機與自私的被害人

道歉不一定能產生正向的效果，如果被傷害者認為傷害者的行為是蓄意，且道歉是具有工具性動機的話，這樣的道歉反而對被傷害的孩子並沒有正向的意義，反而可能造成二次傷害。即使造成傷害者的道歉並非工具性動機，道歉也有其最佳時機。心理學研究發現 (Frantz & Bennigson, 2005)，道歉必須在被傷害者認為造成傷害者已經瞭解，自身行為對被傷害者所造成的影響後，這樣的道歉對於被傷害者才有意義。

同時，心理學的研究亦發現 (Zitek et al., 2010)，如果一個人強調其被害者身份或專注於自身被害經驗時，會產生『entitlement』的心態，認為自己所遭受的苦難已經夠了，有權力可以受到更好的對待，而產生自私行為。而且這樣的自私行為並不會侷限在對其造成傷害的加害者，而會擴及到生活中其他面向。相反的，如果能夠提醒被害者，自己也有可能做出傷害別人的行為時，較傾向將加害者的行為解視為環境因素，進而更願意原諒加害者 (Takaku, 2006)。大多數的人際衝突中 (尤其是關係霸凌) 並沒有所謂『純粹的被害人』，在此階段邀請造成傷害的孩子及其他參與者述說自己所受到的影響或傷害，不但可以降低被傷害孩子出現 entitlement 的態度而成為自私的受害者外；還可以讓被傷害的孩子瞭解自身的行為某種程度造成別人的影響、傷害，使其較願意原諒造成傷害的孩子。

## 步驟 5：未來

### 提計畫的原則一

- ◎ 讓孩子自己提建議，盡量不要介入
- ◎ 介入的兩種狀況：a. 提供協助資源；b. 孩子提出帶有羞辱意涵的方案

當參與會談的各方都充分表達自己的感受與瞭解其他人的感受後，就是進到修復傷害與討論未來計畫的步驟了。在這個步驟中每位參與者對於如何讓事情回到正軌、彌補傷害、以及重新出發提出各自的建議與想法，最後彙整出一個所有參與者都同意的共識。

在這個階段發言的基本架構如下 (Hendry, 2009; Hopkins, 2004)：

- 詢問被傷者是否有所建議可以修補傷害？以及未來如何避免類似的事件再次發生？
- 詢問造成傷害的孩子對於被傷害孩子提出的建議是否可能做到？或者他是否有其他計畫？
- 詢問主持人或其他師長可以做些什麼幫助他們達成所答應的事情
- 再次確認參與的孩子們在這個事件中學到了什麼？如果未來遇到類似的情況，可以有什麼不一樣的反應？
- 摘要整理這次會談中建設性的結果，並且感謝每位參與者的參與

主動及共同參與在這個階段扮演著很重要的角色。由老師或學務人員所主持的會談，常常會忍不住以師長的角色給予建議。雖然這樣的建議不必然會造成負面的效果，但是並非孩子心中認為最重要、最希望看到的結果。會談中，孩子主動提出來的方案，在師長眼中也許不是那麼恰當。但是這種非上對下的要求並無明顯壓力一定要接受的狀況下，當孩子承諾後，遵守承諾的機率明顯高於順從比上對下的要求。原因是在沒有明顯壓力下所產生的動機是內在動機，而師長的要求所產生的是外在動機。外在動機

在師長無法監控時就會消失，但是內在動機並不會因失去監控而消失。

雖然主持人的角色是在維持會談的順利以及安全進行，並且適時將參與者所陳述的內容加給整理。不提供意見及左右討論結果是基本原則，但是還是有例外主持人必須介入提供意見的狀況。橄欖枝和解圈（修復式會議）的正向積極的結果是藉由再整合的恥感（re-integrative shame）的機制達成；如果在過程中讓恥感轉變成污名化（stigma）就會造成最嚴重的負面結果。所謂的再整合的恥感指的是，一個人對於自身的行為造成他人的傷害感到羞愧，並正視這種羞愧的感覺，進而負起責任、盡力彌補所造成的傷害。在這樣的過程中，一個人的價值不會因為單一錯誤行為而貶低（Braithwaite, 1989）。如同修復式的管教態度所相信的一個好人也有可能犯錯，只要能面對錯誤負起責任，還是能被認同的。

另一方面，如果把人與行為緊密連結，認為好人不會犯錯，犯錯的就不是好人。一個人只要犯錯後，就藉由公開的儀式來貶低、羞辱的話，這就是所謂的污名化。而污名化並無法減少偏差行為的再次發生，反而會如同標籤理論（Becker, 1963）所述被經由污名化所貼上的負面標籤，會產成自我形象的修正或自我實現預言（Merton, 1948）造成更多的次級偏差行為。因此，如果在會談過程中所達成的共識或計畫有任何貶低或羞辱的意涵，主持人必須適時介入阻止（Braithwaite, 2004）。

## 步驟 6：重新接納的儀式

### 接納的原則—

- ◎ 好人也有可能做出不好的事情，只要願意承認錯誤並負起責任，還是一個好人
- ◎ 進行的儀式必須在不被強迫、自願下完成，尤其不可強迫被傷害孩子握手、接受道歉或原諒
- ◎ 最後吃吃喝喝可以緩和對話過程的情緒壓力，也重新接納造成傷害孩子的意義

在共識達成後，整個和解圈也就進入最後一個步驟。在這個步驟大多數都是所謂的儀式行為，雖然沒有明顯意見的作用，但對於參與和解圈的各方都有重要的意義。在此步驟主要的儀式行為有：1. 邀請衝突雙方握手或擁抱；2. 正式會談結束後的非正式互動。

邀請衝突雙方握手或擁抱的這個儀式行為，對於造成傷害的孩子以及被傷害的孩子可能具有轉折點 (turning point)(Laub & Sampson, 2003) 的意義。對於造成傷害的孩子而言，這個動作可以視為當他面對自己錯誤行為並負起責任後，再次被接納為團體的一員。而有「以前種種，譬如昨日死；以後種種，譬如今日生」的意涵；這樣的意涵，即是整個和解圈嘗試達到再整合恥感重要的一環。

對於被傷害的孩子而言 (尤其是校園霸凌的被霸凌者)，包含了一個「賦權」意涵。被邀請與造成傷害的同學握手或擁抱時，被傷害的孩子具有決定是否接受道歉以及是否原諒的主導權。這



樣被賦予決定的機會以及做決定的過程，能讓因長期被欺負而感到習得性無助的孩子重新感覺可以控制自己的生活。

在正式會談後，主持人可以準備一些飲料與小點心，讓參與會談的成員在享用這些食物時同時可以有些非正式、輕鬆的互動。這對於所有參與者而言都是一個重新開始的象徵。

## 結論

### 橄欖枝和解圈的原則—

- ◎ 引發孩子改變的內在動機
- ◎ 鼓勵孩子面對自身錯誤的行為，並負起責任
- ◎ 不要急於告訴孩子什麼是最好的方法，在師長眼中孩子的決定並不一定是最好的。如果孩子的建議不會使事件惡化，而且有改善的可能，都應該尊重孩子的決定
- ◎ 一次的和解圈不可能解決所有問題，只是創造一個改變的契機，讓孩子在接下來的生活中自己去解決問題
- ◎ 處理校園衝突沒有唯一的最佳方式，但會有最適合的方式，有時候是橄欖枝和解圈，有時候是別種方式

橄欖枝和解圈應用修復式正義的概念提供了一個校園衝突發生時處理的正向管教策略之一。然而，並沒有任何一種管教策略可以適用於每個孩子。同樣的，橄欖枝和解圈也無法適用於所有的人際衝突事件，有些事件、有些孩子適合這樣的對話，有些不適合。在會前會的過程中，讓可能參與者知道將會被問到哪些問題，即使之後無法進行會談，也提供衝突各方一個機會去思考一

些過去可能沒有思考過的問題。進入會談的個案也有可能無法達成共識，只要主持人確實維持公平、安全的對話環境，對於參與者而言，還是有助於問題的解決。

成功的橄欖枝和解圈所必要條件是造成傷害的孩子能有**真心的道歉**以及對於**未來行為的具體計畫**，雙方關係的修復則是我們努力的目標。更重要而需注意的是『**要求被傷害的孩子立即原諒造成傷害的孩子是粗魯且錯誤的；原諒與寬容是被傷害的孩子所給予的禮物**』(Braithwaite, 2004, p.12)。換句話說，即使是成功的和解圈也無法讓原來長久衝突的雙方馬上變成好朋友。但是而這個會談最重要的目的創造一個改變的契機，作為問題解決、關係修復的起點。

## 問 · 答 · 時 · 間

.....

**Q：**『橄欖枝和解圈』和『調解』有什麼不同？

**A：**修復式正義會議與傳統的調解會議在舉行會議之目標上，兩者具有相同的目的，即以和解的方式解決衝突，並追求「雙贏」的結果。然而，修復式正義會議與傳統的調解會議亦有差異之處，傳統上的調解 (mediation) 是一種由爭議各方以自願性質，在法律訴訟以外，通過一位 (甚或超過一位) 調解員的協助下，就爭議事宜進行溝通和談判，以尋求及達到符合各方所需，又為各方所接受的和解方案的另類解決紛爭 (alternative dispute resolution) 的模式。傳統調解的最終目的是要替調解各方達成和解。和解過程不一定要確切反映爭議各方的法律地位，而是要得出一個各方都可以接受的解決方法。換言之，一般的調解會議強調法律上的效用，但本中心認為在處理校園衝突事件上，不應該過早讓法律的角色進入，本中心的所使用的和解方法亦不具有任何法律效用。修復式會議是以撫平人與人之間的傷害為重心，冀望衝突各方在會議中可以互相理解，並促使行為人負起其責任修補傷害。

**Q：**在修復式實踐或橄欖枝和解圈的模式下，什麼可以被修復 / 恢復？

**A：**下表列出以修復式實踐為基礎的橄欖枝和解圈，可以創造出修復「人與人之間」以及「個人內在」問題的可能契機。

人與人之間	個人內在
有效溝通	自我價值、自尊
對他人的尊重	自信
瞭解別人的感受	覺得比較安全
瞭解自身行為對於別人的影響	瞭解行為對於自己所造成的後果
對於損失或傷害的修復	尊嚴

**Q：對什麼樣的人可以運用修復式實踐？很小的孩子也可以嗎？**

**A：**運用修復式實踐並沒有太多限制，大多數的時候只有「時候未到」而非「這個孩子不適合」的問題。國外亦有不少研究表示，運用修復式實踐可以培養幼稚園的孩子的同理心以及衝突解決技巧。

**Q：如果學校裡其他人都不參與，只有我一個人可以運用修復式實踐嗎？**

**A：**這個問題可以從兩個層次來看：學生層次與學校層次。先從學生層次來說，學生是聰明的，即使其他老師還是使用應報模式來處理衝突事件，只有您一個人使用不同管教態度來面對，孩子還是很快就會發現其中的不同，而且會有相對應的轉變。至於學校其他人發現修復式實踐的方式有長遠的效果時，也會漸漸願意試試看。千萬不要小看少數人的影響力。

**Q：修復式實踐對於行為人是比較「爽」的選擇嗎？**

**A：**承認自己行為的不妥，或者是在所傷害的人面前做出誠心誠意的道歉通常都不是件簡單的事情，需要承受的心理壓力與勇氣往往大於面對懲罰。修復式實踐對於想要改變的人給予支持，

這不就是教育的本質嗎？

**Q：要如何確保孩子一定會參與修復式實踐**

**A：**我們可以鼓勵孩子，但沒有任何方式可以確保孩子一定會參加，要讓孩子在瞭解什麼是修復式實踐 / 橄欖枝和解圈、在過程中會面對什麼問題、有什麼樣的情緒壓力後，讓孩子自己決定是否參加。如此才能滿足『自願參與』進而使孩子產生改變的內在動機。

**Q：如果我們開始使用修復式實踐，是不是就不能再使用懲罰、嚇阻模式了嗎？**

**A：**修復式實踐的方式並不與懲罰、嚇阻模式相衝突。在開始運用修復式實踐時，並不是馬上就不能使用其他的管教態度，而是可以逐漸將修復式實踐的觀念融入懲罰之中，這都對管教上有幫助的。就好像是當我們開始健康的飲食之後，也是可以吃其他的食物，只要有一點好的改變，都對我們的健康有助益。

**Q：使用修復式實踐會不會很花時間？**

**A：**相較於其他管教態度，單一次事件使用修復式實踐為基礎的橄欖枝和解圈來處理確實需要較多的時間及資源。以修復式實踐方式處理的校園衝突能產生持續的效果；因此，雖然單次事件所需耗費較多的時間與資源，但是長遠看來，未來衝突事件因此而減少，所以實際整體而言並不會比較花時間的。

國家圖書出版品預行編目資料

三省橄欖枝：校園霸凌及其防制對策

## 三省橄欖枝：校園霸凌及其防制對策

作 者 侯崇文、周愷嫻等人合著

發行人 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

出 版 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

104 臺北市中山區民生東路三段 67 號教學大樓 8F20 室

電話：(02)8674-1111#67107、18093

傳真：(02)2673-7100

編排印刷 新北市維凱創意印刷庇護工場

初版一刷 2018 年 9 月

定 價 300 元

缺頁或破損請寄回更換

版權歸作者所有，內容權責由作者自負



