

103 年度防制校園霸凌個案 相關處遇作為分析計畫 成果報告

受託單位 ： 國立臺北大學犯罪學研究所
計畫主持人 ： 侯特聘教授崇文
協同主持人 ： 周特聘教授愷嫻
協同主持人 ： 林助理教授育聖
研究助理 ： 曾子奇

中華民國 104 年 7 月

目錄

第一章 前言	1
第一節 計畫背景	1
第二節 修復式正義與橄欖枝中心的理論基礎	6
第三節 衝突和解的理論基礎	13
第二章 研究方法與過程	29
第一節 計畫目的	29
第二節 訓練橄欖枝和解圈種子教師	29
第三節 受理與實驗橄欖枝和解圈解決校園霸凌事件成效	30
第四節 橄欖枝中心理論與實務交流	30
第三章 分析結果	32
第一節 橄欖枝中心受理之個案	32
第二節 其他學校使用橄欖枝和解圈解決校園霸凌之個案	45
第三節 橄欖枝中心計畫推動成果	50
第四章 結論與建議	62
第一節 當前校園防制霸凌政策與執行之問題面	62
第二節 主管當局權限內可改善之政策與實務方向	69
第三節 以橄欖枝方案解決校園霸凌與學生衝突的替代策略	73
第四節 正向管教可透過和解圈確實執行	77
參考書目	87
附錄一 103 年度結案報告複審意見、建議修正事項及修正內容	91

圖表目錄

表次

表 3-1	2014 年橄欖枝中心未完整處理個案之性質與原因-----	32
表 3-2	2014 年橄欖枝完整處理之個案-----	33
表 3-3	個案一處理過程與結果-----	41
表 3-4	個案二處理過程與結果-----	45
表 3-5	103 年度橄欖枝中心各地宣導霸凌防制活動參與人數估計-----	51
表 3-6	103 年度橄欖枝中心推動各項霸凌防制活動成果-----	53
表 3-7	與會者於研討會綜合座談中所提問題、建議-----	59

圖次

圖 1-1	學校規訓類型-----	3
圖 1-2	衝突和解的社會心理學理論三角基礎-----	18
圖 1-3	悖論思考與引發和解意願行為之關係-----	25

計畫摘要

教育部自 101 年度起委由國立臺北大學侯教授崇文研究團隊辦理「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」等工作，迄今已第 3 年，期間建置「橄欖枝中心」導入「和解圈」修復式概念，有效提供輔導支持，並蒐整相關個案處理經驗與建議，以供本部及各級學校防制校園霸凌之參考，並透過「教育宣導」、「工作坊」及「理論與實務研討會」的模式，來增進教育同仁對校園霸凌及重大偏差行為處理的認知。

臺灣關於校園霸凌的調查研究起於近 10 年內。在總體調查上，學者調查（鄭英耀，2010）國、高中(職)學生(含進修學校)發現臺灣校園曾有霸凌經驗學生比例 10.3%、受凌經驗學生為 10.1%、霸凌旁觀經驗學生 28.6%、同時有霸凌/受凌經驗學生佔 5.2%，查顯示台灣校園霸凌行為是存在且有其傷害性的。其他研究也提出一個共同的結論，以傳統方式處理霸凌問題，將會無可避免的面臨到限制與無力之處。

學者 Wachtel (2003) 指出對於違規學生的反應可在「控制」與「支持」兩個向度上來加以理解。「控制」所代表的是規訓與限制行為；而「支持」所象徵的則是情感上的鼓勵與支持。如果將「控制」的高低與「支持」的高低相互結合，我們可以將一般對於違反規則上的反應方式分為四種：忽視、應報、放縱與修復。由「高支持」及「高控制」組合而成的這種作為即稱為修復式作為 (restorative practice)。此種反應正面處理並對於違規行為加以控制，但是對於行為者則提供支持、認同行為者的價值。權威者與違反規定者一同面對錯誤行為，並且邀請所有被違規者行為影響之成員共同討論出一個修復所造成之傷害。

本計畫提及之「和解圈」即是屬於此種反應類型。橄欖枝和解圈(olive branch

circles)是本中心處理校園衝突事件的方式，其概念源自修復式對話(restorative conversation) (Hendry, 2009, p. 87)，主張重建人與人之間有效的溝通方式，進行對話解決紛爭，目的是減少參與者之間的傷害或可能出現的傷害行為。

103 年度計畫進行期間，本中心透過舉辦防制校園霸凌個案處遇作為工作坊，訓練高達 100 人的種子教師；且為了具體瞭解橄欖枝和解圈方式處理校園衝突事件之成效，本計畫受理且親自處理霸凌兩個困難個案，作為先行實驗，並仔細檢驗成效，是未來廣泛推動的重要證據；為了讓橄欖枝中心厚實理論基礎，並且收集第一線教師處理班級或學校霸凌個案的作法、成效，交流理論與實務的心得，本計畫也辦理了四場次防制校園霸凌理論與實務研討會、至全國各級學校與機關講授校園霸凌課程與橄欖枝中心和解圈作法共 25 場，參與學員覆蓋面達至少 2,000 人次，滿意度高，參與者包括公立、私立國小、國中、高中職、大學，全國各縣市學校，成果並出版專書「一吋橄欖枝」一本，活動舉辦後，全國教師詢問學校霸凌個案問題與處理方式近百人次。

橄欖枝中心日前發出網路問卷，調查填答對象為 2014、2015 年間曾參與橄欖枝中心所舉辦之工作坊或研討會之成員，在已回覆的 174 份問卷中，有運用『橄欖枝和解圈（修復式實踐）』的概念或方法來處理學生間的衝突事件之受訪者高達 116 人，其中認為和解圈概念、方法對其處理學生衝突有所助益者則有 113 人，顯示橄欖枝中心所倡議之修復式實踐，對於教育現場之工作人員的確發揮作用。

從傳播覆蓋面效果而言，教育部委託之橄欖枝中心已經引發全國各級學校教師與輔導人員的注意與好奇，不斷聯繫至該校進行更深入的解說。以中心三名主持人與一名專任助理之人力，效率已發揮至極致。計畫進行期間，橄欖枝中心收集了第一線教師對教育部霸凌政策、橄欖圈理論與作法改善的各種建議，奠定教育部持續推動橄欖枝中心防制校園霸凌的動力。教育部也透過橄欖枝中心傳達給各級學校師生對校園霸凌問題的重視，以及解決校園霸凌策略的開放創新之心。

103 年度計畫完成後，本中心提出以下幾項目前校園霸凌防制政策與作法的問題，包括宣導量充足，但質不足；學校學務工作資源不足，人員流動快，經驗難以傳承；學校應勿忘初衷，需以解決衝突為目的；目前國內存在的互不信任氣氛是教育從零體罰轉為零管教的推力；各種政策（如：橄欖枝中心）推廣的阻力在於缺乏與各校之互信。

本中心也提出未來政策可調整的方向。若以主管當局權限內可改善之政策與實務作為，本中心建議教育當局能簡單化與條列化官方霸凌定義；提高與霸凌相關之正確訊息在網路上的能見率；避免以單一績效及限時結案考核學校；教育主管機關應重申是學校支持者，而非處罰者；訓練孩子的同理心及恥感應與法治教育並行。若以橄欖枝方案作為解決校園霸凌與學生衝突的替代策略，具體作為可以先倡導橄欖枝涵蓋的校園和平及相互尊重的價值；遍灑校園橄欖枝種子，鼓勵各地各校「無性繁殖」接枝新芽；將橄欖枝中心的技術核心轉移給各級學校與教師；將正向管教透過和解圈確實執行。

最後，本中心認為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成人應該為孩子努力的目標。橄欖枝和解圈可以創造一個改變的契機，作為問題解決、關係修復的起點。

關鍵字：校園霸凌、橄欖枝、修復式正義

第一章、前言

第一節 計畫背景

一、臺灣校園霸凌現況

臺灣關於校園霸凌的調查研究起於近 10 年內。在總體調查上，鄭英耀(2010)以 3,937 位國、高中(職)學生(含進修學校)為研究對象進行問卷調查發現：霸凌者佔施測樣本 10.3%、受凌者為 10.1%(相當於 2005/2006 年美國 13 歲受凌盛行率)、霸凌旁觀者為 28.6%、兼為霸凌/受凌者佔 5.2%，此調查顯示台灣校園霸凌行為是存在且有其傷害性的。

兒福聯盟亦在 2013 年年底，以分層隨機抽樣調查國內各縣市在學之國小五、六年級學童以及國中七、八年級，以及高中(職)一、二年級學生，回收有效樣本 4,085 份。受訪學生中 26.4% 表示就學過程中曾經有被欺負的經驗，而在過去一年內曾被欺負過的比例為 15.2%，更有 3.5% 在過去一年內每個月被欺負 2~3 次以上，長期生活在霸凌的陰影之下。校園霸凌最最常以「言語嘲笑」(73.1%)、「關係排擠」(63.5%)的方式出現。綜合以上兩個研究調查顯示，我國在學學生從國小即有霸凌行為，且延續至國中、高中仍持續發生，為當今社會不容忽視的校園安全問題，且需研擬出合適的應對措施。

絕大多數的霸凌事件第一發現者為班導師，故班導師的發現以及處理方式是極其重要的；但從教師對霸凌行為的察覺研究中發現，老師和學生對於霸凌行為的認知不一定相同，許多老師會把學生間的霸凌行為誤以為玩鬧，而沒有特別介入處理。一旦如此，由於許多受害者具內向、隱忍的特質，就不容易即時發現(張秀如, 2007)。而女生之間的霸凌行為，更容易被忽視，主要是因為女生之間多屬關係霸凌，許多老師會認為那只是同學吵架，而沒有深入瞭解處理(柯宜呈,

2008)。

師長面對霸凌行為時所採取的立即性措施以「明白事情始末」為最多，其次則是「與家長做聯繫」，之後是「處罰或警告霸凌者」(邱珍琬, 2001)。但由於一般教師對霸凌事件感受傾向於負面，且挑釁型受害者的個性普遍不討喜，因此教師認為受害者也有責任，且對受害者長期求助的心理會產生厭煩，可能會產生一些個人情緒，再加上對於霸凌行為認知的不同，可能忽略了其嚴重性(張秀如, 2007)，這也許是造成黎素君(2006)研究中所指出高達六成的受害者，認為教師處理無效之原因。更有研究指出，若教師對於霸凌者採取禁止或處罰的方式，可能會使受害者陷入艱難的處境(柯宜呈, 2008)，而這樣的顧慮更讓霸凌受害者不願告知師長與父母。

另外，此研究也指出，部分家長對於學校存在著不信任感，擔心學校吃案或處理不公，這類型的家長可能會將案件通報至地方或中央教育主管機關；更極端者可能會尋求體制外的方式來介入學校處理作為，這些作為可能為訴諸媒體或地方勢力。以上的研究皆提出一個共同的結論，以傳統方式處理霸凌問題，將會無可避免的面臨到限制與無力。

二、學校處理「違規學生」的作法

現今社會一般認為「應報」是處理違反規則者(包括霸凌的學生)最適當的反應方式，這樣的概念不僅僅適用於正式的刑事司法制度對於犯罪者的反應，也適用於一般社會、家庭與學校場域裡違反規則者的作為。如果面對違反規則者沒有針對其作為給予相對應之懲罰，則會被理解為「放縱」。

Wachtel (2003) 指出對於違規者的反應需在「控制」與「支持」兩個向度上來加以理解(如圖一)。「控制」所代表的是規訓與限制行為；而「支持」所象徵

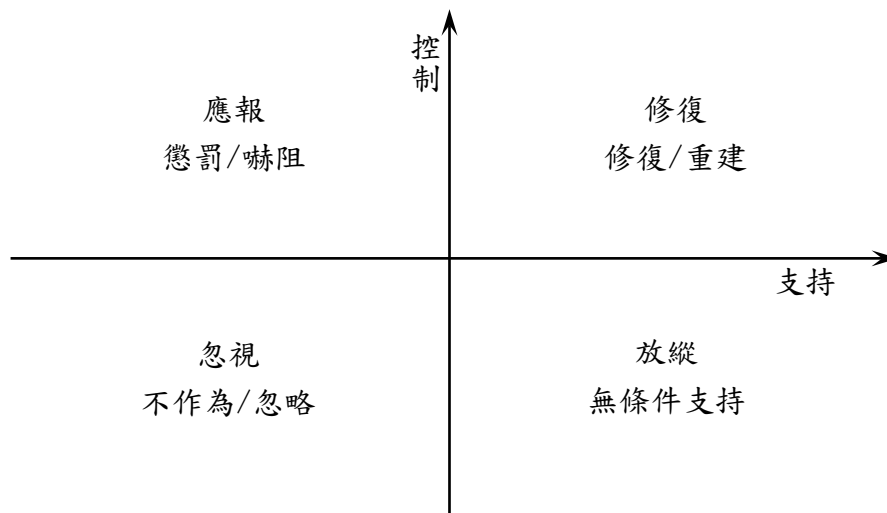


圖 1-1 學校規訓類型

的則是情感上的鼓勵與支持。如果將「控制」的高低與「支持」的高低相互結合，我們可以將一般對於違反規則上的反應方式分為四種：忽視、應報、放縱與修復。若將傳統上對於違規者的反應「應報」與「放縱」以此模型來理解，我們可以瞭解對於違規行為以應報的方式來處理的話，是「高控制」與「低支持」結合。這樣的反應方式是依據應報的概念發展而來的處理方式，權威者對於違反規定者加以懲罰或限制其作為以達到嚇阻的效果，避免違規者再次違規。在校園中則是對於違反校規的學生依據校規加以懲罰。

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。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：第一，懲罰常以羞辱的方式來進行，例如：公告記過；第二，在記過或懲罰的同時將犯錯的孩子與沒犯錯的孩子定義為「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；第三，以公開的懲罰宣判犯錯的孩子是學校的麻煩製造者；最後，違規行為會成為孩子自我認同的一部分。

另一種傳統的處理作為「放縱」，則是由「高支持」及「低控制」組合而成

的。此種反應作為源自於自由主義(Liberalism)，相信提供違反規定者無條件的支持，同理行為人其違反規則者之原因，希望違反規則者能自發的改過向善。在校園中，諮商輔導則屬於此類反應。

第三種對於違規者的反應為「忽視」，在這兩向度上則為「低控制」且「低支持」。權威者對於違規行為採取忽略或不作為的方式來面對。藉由「技術性的忽視」輕微之違規行為在某些狀況下，可能是種有效的處理方式。然而，此種作為並不建議廣泛運用到其他的偏差行為上。

最後一種反應方式是由「高支持」及「高控制」組合而成。此種作為稱為修復式作為 (Restorative practice)。此種反應正面處理並對於違規行為加以控制，但是對於行為者則提供支持、認同行為者的價值。權威者與違反規定者一同面對錯誤行為，並且邀請所有被違規者行為影響之成員共同討論出一個修復所造成之傷害。而本手冊所提到之「和解圈」即是屬於此種反應類型。

三、以修復和解圈向霸凌兩造遞出和平的橄欖枝

橄欖枝中心 (The Olive Branch Center, OBC)是因應橄欖枝計畫建立的一個處理校園衝突（包括霸凌行為兩造）的研究中心。橄欖枝象徵著和平，即在於建構一個和平的校園環境，以使青少年能有效的學習與成長。本中心同時致力於提倡校園內相互尊重的價值，有些同學可能違反校規或法律，本中心認為他們必須承認錯誤，為自己的行為負責，但同時我們仍要尊重他們，與他們和平往來。本中心更鼓勵透過專業第三者的介入，使衝突當事人見面，解決人際衝突，促進校園和諧。

修復式正義(restorative justice)是橄欖枝中心運作的理論基礎，其定義是「一件犯行或衝突事件發生後，所有利害當事人集體討論修補損害及未來預防之道的

過程」(Marshall, 1999, p.5)。修復式正義的概念，追溯其發展根源，早已存在於人類歷史當中(Gavrielides, 2011)。Braithwaite (1989)為恥感(shaming)對犯罪之影響提出新的觀點，是修復式正義的重要基礎，及後他致力推動修復式正義的發展，發展出與懲罰式司法有別的新思維，企圖解決社會普遍存在的不安全感。目前，修復式正義已在全球多個國家紛紛展開(McCold, 2006)，可以說修復式正義應該是一個全球的努力，以建立世界和平，永續發展。

修復式正義的三個基本原則：第一，使用人道的、非懲罰的方式，讓做錯事的人改邪歸正，同時恢復社會和諧；第二，要用許多的計畫與作法來成就它；第三，社會要說明受害者的情況，也要讓加害人對受害負責，在矯治過程中，加害人、受害人與社區三方都要共同的參與。

修復式正義主張以修復式過程(the process of restoration)成就正義的價值，修復式過程強調，犯罪是一種對於人際關係的傷害，因此，受害人與社區，兩者都應該是正義修復的中心；另外，加害人對於受害，以及社區，都有責任，這是不容否定的，也是正義的中心。最後，修復式正義強調加害人要學習，要有能力來增進對於自己與社會的了解。

和解(mediation)乃由獨立第三者介入，促使一個爭議事件能獲得解決。第三者會聽取雙方的問題，並幫助爭議雙方達成滿意的解決方式，第三者同時寫下共同接受的決議文(Hendry, 2009; Hopkins, 2004)；和解是一個過程，其中，中立第三者，也必須是經過專業訓練的和解者，協助衝突的當事人達成相互接受的解決方式(Hendry, 2009)。

本中心認為：「和解是科學理論，是專業知識，也是行動。」和解是犯罪預防理論，在於減少衝突，建立社會秩序。和解需要和解員以專業知識介入、協助，讓爭議當事人會面，解決問題。和解更是行動，因為對於衝突的當事人，只有大

家願意採取行動，衝突問題才有解決的機會。

橄欖枝和解圈(olive branch circles)是本中心處理校園衝突事件的方式，其概念源自修復式對話(restorative conversation) (Hendry, 2009, p. 87)，主張重建人與人之間有效的溝通方式，進行對話解決紛爭，目的是減少參與者之間的傷害或可能出現的傷害行為。包括以下三種方式：

對話參與者：和解委員與當事人。

會談參與者：和解委員、當事人及其法定代理人。

會議參與者：和解委員、當事人、其法定代理人以及學校、班級、社區成員等與事件相關者。

橄欖枝和解圈由和解委員主持，和解委員遵從「事實－結果－未來」(fact-consequences-future)的原則主導會談，在會談中，和解委員協助行為人接受其所需負起的責任、引發他們的恥感；同時協助被行為人從羞辱或受害的感覺恢復尊嚴，並提出各方都可以接受的和解協議解決衝突及回復關係。

第二節 修復式正義與橄欖枝中心的理論基礎

一、全球修復各種衝突傷痕的典範轉移

修復式正義的概念出現在本世紀初期，當時正值犯罪學理論典範轉移，犯罪學逐漸脫離傳統犯罪原因探討的理論典範，這時，他們看到刑事司法在人類社會秩序的重要性，並強調犯罪學需要一個全新的、以人道為基礎的刑事司法系統，做為犯罪學新方向，並追求一個長治久安的社會秩序。

修復式正義以受害人、加害人及社區為核心，強調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。另外，我們也必須鼓勵犯罪人，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。最後，在犯罪事件中，社區往往也是受害人，實質受到犯罪傷害、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，這也是修復式正義關心的課題。

修復式正義採用對話的方法，即：「促進對話，解決紛爭」。我們鼓勵加害人與被害人對話，也鼓勵社區積極參與修復會議，只有三方面關係都得到修復，才能達成犯罪預防的最終目標。

修復式正義現在已經成為全球性的社會運動，許多國家、許多的社團都致力於用和平與人道的、非懲罰性的方法，讓做錯事的人認錯，改邪歸正，進而恢復社會和諧。加害人與受害人的和解計畫 (Victim offender mediation) 於 1974 年開始於加拿大，讓衝突雙方面對對話，達成和解，並做為法院懲罰替代的方式。目前在印度及墨西哥也有受害者加害者的和解計畫(見 www.vorp.com)。1997 年，澳洲推動的家庭團體會議 (family group conferencing) 計畫，目的在於幫助不良少年，減少他們所帶來的犯罪傷害與衝突。英國推動修復會議 (restorative conference) 政策多年，會議必須要有促進者，他們是受過專業訓練的人，安排加害人與受害人見面，解決雙方的敵意與衝突。美國巴爾的摩郡也推動修復式正義作法，他們認為，任何居民有權使用安全的、結構式的以及有效率的衝突和解過程，藉以建構一個有活力、生氣勃勃、和平的社區環境。巴西使用修復圈 (restorative circle) 並將其應用於學校與社區的衝突上，參與者圍成圓圈，進行對話與修復關係。

挪威在 1970 年代與 1980 年代逐漸開始用「和解與調解」(mediation and reconciliation) 作為解決衝突的替代方式，特別是微罪或者不良少年犯罪。1991 年，挪威國會更通過法律建立「國家和解服務中心」(National Mediation Service)，

擴大推動和解計畫。修復圈也是挪威調解使用的方式。

修復式正義強調的是透過對話，改變關係、改變人，也改善社區秩序。現在修復式正義的概念逐漸推廣，運用在各種問題上，例如：恐怖主義的傷害、戰爭的傷害、交通事故、家庭暴力、毒品治療、少年犯罪等等，可看出修復式正義理論的貢獻。

我們也運用修復式正義的概念處理校園霸凌問題，尤其是霸凌帶來的衝突與傷害，我們透過對話，修復彼此受傷的關係。校園霸凌問題的處理，我們特別設立橄欖枝中心（The Olive Branch Center, OBC）推動，橄欖枝象徵著和平，因此，我們推動的目的在於建構一個和平的校園環境，以使青少年能有效的學習與成長。

橄欖枝中心透過專業第三者的介入，鼓勵衝突當事人見面，解決人際衝突，促進校園和諧。這方式我們稱為「橄欖圈」，是修復圈的概念。

二、以重建校園和平解決衝突

修復式正義的概念有犯罪學的基礎：和平建構犯罪學（peacemaking criminology）。世界和平學派犯罪學強調世界的秩序，他們追求人類社會公平、平等以及和平的普世價值，這是超越國家、族群的，並且強調以實際行動達成目標，解決犯罪問題，他們反對當今的資本社會，認為妥協或者與資本家的競爭是窮途末路的，有些學者更認為，只有大家聯合起來，用暴力與革命的方法推翻現狀，這樣的主張可以說是 Marx 行動論（praxis）的延伸，寄望資本社會的破產來解決犯罪問題。

有一些近代的犯罪學家，他們主張用犯罪學來促進世界和平，建立社會秩序。可以說，犯罪學最為主要的目的乃在於追求社會永久的和平，而不是戰爭與

衝突。這一犯罪學學派我們稱之為和平犯罪學，其中最典型的代表人物是Harold Pepinsky 以及澳洲社會學者John Braithwaite。

Pepinsky(1991)從犯罪者及受害者觀點來看犯罪，並認為犯罪是一種的迫害現象，Pepinsky 這樣說：

「犯罪是一種迫害，從一個人到另外一個人，從一種迫害變成另一種迫害。因此，我們必須要容許犯罪者，才能終止犯罪者加諸在別人身上的苦難。總之，只要我們持續要使那些犯罪的人受到苦難，犯罪的問題終將會越來越大。」

Pepinsky 提出一種相當實際的作法解決犯罪問題，他強調以調解(mediation)來代替懲罰，調解是把刑事的案子變成民事的，加害人與被害人在一起，用愛、瞭解與同情，大家共同尋求解決，這對雙方都是相當具正面與建設性的做法，但這卻與資本主義的刑事司法目的背道而馳，明顯對立。

和平促進犯罪學派認為現今的刑事司法系統本質上是「以暴制暴的」，這種做法無濟於事，只會讓當今的犯罪問題更加惡化，製造更多的社會問題，尤其是讓犯罪者變得更加暴力。

最後，和平犯罪學派認為建立社會政權才是消除各種暴力的可行做法，犯罪學者必須正視流浪漢問題、性攻擊問題以及刑事司法的暴力問題，讓社會回歸和平與正義，這才是解決暴力或衝突問題最為根本的方法。

三、以和解圈療傷止痛

近代修復式正義與修復會談和解圈的概念主要是由澳洲學者John Braithwaite (2000)提出，他強調傳統的犯罪學強調控制街頭犯罪，以及依賴警察、法院、

監獄制度來維護秩序，他認為犯罪學應該有個新的方向，且要與傳統的焦點區隔，他提出了修復式正義的新概念，企圖解決社會普遍的不安全感，他也認為修復式正義應該是一個全球性的努力，建立世界和平發展。

Braithwaite 強調修復式正義的三個基本原則：第一，使用人道的、非懲罰的方式，讓做錯事的人改邪歸正，同時恢復社會和諧；第二，要用許多的計畫與作法來成就它；第三，社會要說明受害者的情況，也要讓加害人對受害負責，在修復過程中，加害人、受害人、社區三方都要共同參與。

Braithwaite 也說明修復過程（the process of restoration）的概念，他認為犯罪是一種對於人際關係的傷害，而受害人與社會兩者都應該是正義修復的中心；另外，加害人對於受害人以及社區都有責任，這是不容否定的；最後，加害人要學習，要有能力來增進對於自己與社會的了解。

修復式正義強調推動各種計畫，尤其透過第三者進行談判、協商、調停、仲裁等，解決問題並建立共識、製造和平，其中最為重要的目的是使加害人、受害人都從修復過程中改變自己，加害人知道自己行為的錯誤，受害人也有了正面的人生態度，重新出發。

Braithwaite 最後強調，修復式正義除加害人、受害人、以及調停的第三者之參與外，也需要整個社區、學校、警察、法院的參與，例如法院提供協商的機會，也讓加害人看到法律與秩序的價值；學校則讓加害人有學習與成長的機會，讓他們有走入社會的能力。此外，修復式正義也要讓被害人得到社區資源的協助以及警察來確保社區的安全。

推動校園霸凌防制工作的橄欖枝中心，使用非懲罰的方式，讓做錯事的人改邪歸正，恢復社會和諧的理念與修復圈的作法，皆以和平建構犯罪學的理论為基

礎。

四、以溝通互動傳達修復的訊息

修復式正義的概念也有社會學的基礎：符號互動理論。符號互動理論學者 Blumer(1969)強調，人類行為係依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) 的產物，而「溝通與互動」的社會過程，正是橄欖枝中心的社會學概念。我們認為，鼓勵加害人與受害人面對面的溝通與互動，這是改變人的第一步，尤其當衝突雙方發展出愛、關心、支持，正向的互動，這更是化解雙方衝突、接納對方、造成態度與價值觀改變的最大力量。

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，來自於個人與他人的溝通、互動。因此，橄欖枝中心推動「修復圈」，鼓勵衝突雙方進行對話，這是改變的關鍵，包括：學生自我的改變、學生彼此之間關係的改變、學生與學校關係的改變等。

對話才是改變的開始，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。

五、在文化脈絡中落實修復式正義的作法

修復式正義有文化的基礎，特別是來自西方的基督教文明，也來自中國的儒家文化。認罪悔改、饒恕，這些都是基督教重要的精神，也是橄欖枝中心的精神。基督教教義強調認罪悔改，聖經說：“我們若認自己的罪，上帝是信實的，是公義的，必要赦免我們的罪，洗淨我們一切的不義。”（《約一》1：9）聖經要我

們對罪有深深的痛悔，並遠離罪惡。另外，寬恕更是基督教教義的核心，聖經說：“寬恕人的過失，便是自己的榮耀。”(箴19: 11)的確，聖經鼓勵人們要寬恕別人的過錯，不要一直懷恨在心裏。

修復式正義的寬恕、和諧及和解也是中國儒家文化的精神。孔子「仁」的思想中，「求仁而得仁，又何怨？」強調寬厚善良的德行，這是仁的最高境界。寬厚善良是包容的思想，我們要原諒別人的過失，這是美德。另外在大學中指出：「家齊而后國治，國治而后平天下。」可以看出，和諧、安定是儒家的精神與理想，這與修復式正義追求和平的理想是一致的。

修復式正義的作法很簡單，大家圍成一個圓圈，我們稱為橄欖枝和解圈，有個會議的主持人，他擔任和解委員的角色，但他沒有太大的權力，只協助會議的進行，其中他必須保持中立，並平等對待會議每一個人。另外，他不能對參與者做人身攻擊，並必須保守秘密，不能洩漏會議參與者的任何發言。主持人在修復過程中，也要遵從「事實—結果—未來」(fact-consequences-future)的原則主導會談，讓參與者面對事實，並以之做為基礎，進行修復對話。

在會談中，主持人也必須協助行為人接受其所需負起的責任，引發他們恥感，同時協助被行為人從羞辱或受害的感覺恢復尊嚴，並提出各方都可以接受的和解協議，解決衝突及回復關係。

修復式會議的做法雖然簡單，但我們仍強烈建議，任何一位和解委員，必須接受基本訓練，知道和解委員的角色與責任，也知道主持修復會議、促進對話、進行關係修復的技巧，以達修復式會議的終極目的。

修復式會議最需要的是行動，只有採取行動，實際的去促使衝突當事人見面，並進行對話，關係的修復才有可能。

推動修復式會議的和解委員，必須對人類社會有信心，他們相信人類有善良的一面，有愛心、會寬恕別人、會幫忙別人，這樣他們才有努力的希望。和解委員也相信人與社會連結的重要，人類必須參與社會，同時，人類必須要對自己生活的社會有情感，有了生活的連結，也有情感的連結，人類才有走向正面的動力，也是修復式正義的目的。

總之，恢復人際關係，重建社區凝聚力，以及人與社區的情感，進而達成犯罪預防的目的，避免未來犯罪的發生，這是修復式正義會議努力的目標，而也只有採取實際的行動，才有關係恢復、犯罪防制的可能。

第三節 衝突和解的理論基礎

過去臺灣多數討論修復性司法與和解的論文，或者揭發寬恕、原諒、懺悔之倫理、道德、宗教上的可貴性（黃聰明，2011；陳文珊，2012），或者強調調解對被害人權益的保障與司法正義（王皇玉，2013；吳豪人，2012），也有強調和解者或調解者之溝通技巧、會議形式、實踐方法者（林瓏 a、b，2014；陳祖輝、張嘉玲，2011），但少有討論如何引導具有真心寬恕、懺悔之和解協議的理論基礎。本章分析和解的四種理論基礎，一組以認知失調為核心的工具性、關係化與同理心引發真心寬恕與懺悔的和解結果，另一組以悖論思考操作極化原本認知的砝碼，達成不必見面，亦可改變態度與行為的效果，完成實質和解協議。

本章先討論霸凌與衝突的同異，連帶論述現行校園霸凌事件中，「反擊性霸凌」與「集體關係霸凌」分類與處置之失當，隨後考掘衝突和解的三角理論根基，最後提出當三角理論和解失敗時，悖論思考模式也可作為替代之和解策略。

一、霸凌與衝突的本質

在臺灣，校園霸凌的官方定義是「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。」¹至於「衝突」的定義，教育部校園安全事件通報系統中，雖然有一類「管教衝突」，但未明確定義，僅列舉各種樣態（如；親師生、師親、師生、體罰等）²。根據牛津辭典的定義，「衝突」是雙方或當事人之間意見、興趣、作法不一致或發生爭議，致使對方產生各種心理上負面感覺³。Fisher and Kelman（2011）則指出世界上之社會衝突不外是肇因八大議題：不公平感、個人安全與國家生存受到威脅、文化或民族認同威脅、自認是被害人、覺得敵人無人性、愛國主義（效忠國家）、刻意將內團體衝突轉化外團體衝突、對和平的渴望受阻。若把這些社會衝突議題應用在個人層次，亦頗適用，譬如：個人認為受到對方不公平對待、安全或生活受到威脅、被賦予負面自我形象、字認識被害人、覺得對方無人性、自己所愛受到傷害、將自己的憤怒挫折轉化他人、生活福祉受阻等均可衝突。

根究定義背後的意涵，霸凌與衝突事件最重要的差異在於前者有「單純」或「典型」之被害人或加害人，後者則事件當事人通常一來一往攻防，雙方既是加害人也是被害人。衝突雖可能僅是一次性，但多數情況都是有來有往、持續且不

¹ 教育部 2012 年 7 月 26 日修正之校園霸凌定義，詳細內容參閱 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>（讀取時間 2014 年 8 月 5 日）。

² 參閱教育部 2014 年 1 月 16 日修正之「校園安全及災害事件通報作業要點修正規定」，個 <https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=367&MergedId=523766034b1e4a8185785f4da020c162>（讀取時間 2014 年 8 月 5 日）

³ 參閱線上牛津字典 <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/conflict>（讀取時間 2014 年 8 月 5 日）。

斷加溫的過程。舉例而言，以色列與巴勒斯坦衝突就被公認為世界上最頑強的衝突關係之一（intractable conflict）（Halperin, et al., 2013）。以巴關係，雖也有被視為「以色列霸凌巴勒斯坦」的觀點，但雙方百年征戰，到了 1948 年聯合國承認以色列立國後，雙方正式宣戰，雖有以色列為了佔領巴勒斯坦土地為起點，但經過近七十年雙方激烈攻防，兩國都是加害人，也是被害人。至今，多數國際觀點不再單純的視巴勒斯坦或以色列為「霸凌被害人」或「霸凌加害人」，通常以「衝突事件」定義之。北愛共和軍與英格蘭的世仇，也是另一個世界公認最頑強衝突關係的例子。他們都啟動於一方強勢於另一方的「霸凌型態」，但經過長期攻防，本質上已經轉化為「衝突」事件。

典型的霸凌被害人，如官方定義明示，通常是「權力弱勢」，且「經常、持續」處於被害狀況，「難以抗拒或反擊」。而衝突則不同，通常很難辨識被害人或加害人，因為除初次行為外，長時間且不斷相互叫罵、對峙、反抗、反擊、行動、回應。經過多次攻防，起點已經不重要，對錯再也難分。因此，長期的衝突事件，通常所有涉入事件者，都可能有攻擊對方經驗，也都可能有被對方傷害之經驗，他們都是加害人，也都是被害人。在辨識上，就不如霸凌事件被害人或加害人，那麼容易清楚，究責時也分外困難。即使勉強判定，也會充滿爭議，因為不論懲罰了哪一方，都會引發另一方的不滿與願懣，即使勉強道歉，也非出於自願或由恥感引發，後來若無有效控制，衝突仍會不斷發生，這也是試圖和解衝突事件上最困難的一點。

其實，分類霸凌與衝突事件似乎並不難，但是從我國官方的霸凌分類上來看，確有夾雜不清之處。其中最令人混淆的是兩種霸凌類型：「關係霸凌」與「反擊性霸凌」。「關係霸凌」根據 2010 年教育部通報系統說明，是指「散播謠言、排擠或孤立同儕、操弄人際關係」，「反擊型霸凌」則是「學生受到長期的霸凌之後，

反擊回去或是轉而霸凌其他人」⁴。

混淆之處，首先，關係霸凌的被害人，若長期為「單一個人」加害人排擠或孤立，的確符合「霸凌」定義，但若為「全班」或「班上多數同學」長期排擠或孤立，界定上就比較困難。因為為單一加害人，比較容易分辨雙方「權力不對等」關係，但若加害人為全班，涵蓋了所有強勢、弱勢或不相干的同學集體排擠，就需要釐清事件是否為被害人「有令人不悅舉止言行」（俗稱「白目」）或缺乏社交技巧引發？犯罪被害者學有一種稱為「被害人促發犯罪」(victim-facilitating crime)，就是犯罪動機或機會由被害人促發，當時提出這個概念的犯罪學家 Wolfgang (Wolfgang and Ferracuti, 1982)，他的目的不是想指責這一類的被害人，而是指出有一種型態的犯罪，肇因是被害人與加害人的互動方式，使得被害人暴露在犯罪被害機會中。如果集體關係霸凌被害人屬於這種樣態，若還原事件發生的長期歷程，「衝突」事件可能更貼合現象的本身。

其次，「反擊型霸凌」與霸凌定義要件之一「難以抗拒」顯著矛盾，若「難以抗拒」，又何能「反擊」？且「反擊」若已經成為「常態或持續行為」，實再難適用「霸凌」定義，反而更適用「衝突」事件之定義。

本節認為無法區分「霸凌」與「衝突」事件之差異，冒然以「霸凌」處理模式來處理「衝突」事件，不但無法解決校園問題，反而會因為處理結果，引發其中一方或所有當事人更大的反彈。因為不論哪一方被判定為「加害人」，都無法諒解委員會或判定者漠視過去自己的「被害」經驗。隨後的「恥感」、「懺悔」、「賠償」、「處罰」、「和解」，恐難達成。這也是為何需要先分辨衝突與霸凌（及其亞型）的重要性。

⁴ 參閱教育部網站 2014 年「校園安全及災害事件通報作業要點修正規定」個 <https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=367&MergedId=523766034b1e4a8185785f4da020c162>。(讀取時間 2014 年 8 月 6 日。)

二、衝突和解圈的三角理論基礎

如果目前教育部處理校園霸凌方式，並不適合用來處理學生衝突事件或「反擊型霸凌」與「受害者促發的集體關係霸凌」，那有無其他解決策略？橄欖枝中心提出的「和解圈」就是另一種選項。

102 年在教育部支持下成立的橄欖枝中心，創立了校園和解圈模式，概念源自修復式對話 (restorative conversation)，運作方式是由獨立第三者介入，促使一個爭議事件能獲得解決，第三者會聽取雙方的問題，並幫助爭議雙方達成滿意的解決方式，第三者同時寫下共同接受的和解協議。這種重建人與人之間有效的溝通方式，透過對話解決紛爭，可以有效的減少參與者之間的傷害或可能出現的傷害行為⁵。

「和解圈」是一種對話的形式，但為何這種方法可以提煉出衝突雙方和解的意願呢？目前社會心理學的研究證實，高度衝突雙方和解之基礎是因為對話過程中透過策略，引發當事人「認知失調」的心理不舒適感，進而改變原先的認知，願意參與和解，甚至道歉、認錯或原諒 (Hameiri, et al., 2014)。也有的學者把此稱為「解凍」(unfreezing) (Gayer et al., 2009)。解凍有三個步驟，第一重新評估根深蒂固的觀念，第二，打開心胸，開放各種可能性，第三，接納新觀念，改變原有認知。

目前被證實有效的和解策略相關研究，本章歸納為三大類且稱之為「工具性」、「關係化」、「同理心」之三角理論 (參閱圖 1-2)。

⁵ 詳細起源、定義、操作方式參閱橄欖枝中心官方網站 <http://olive.ntpu.edu.tw/oliveleaf/obcweb/index.php/2013-04-16-12-17-02>。(讀取時間：2014 年 8 月 5 日)

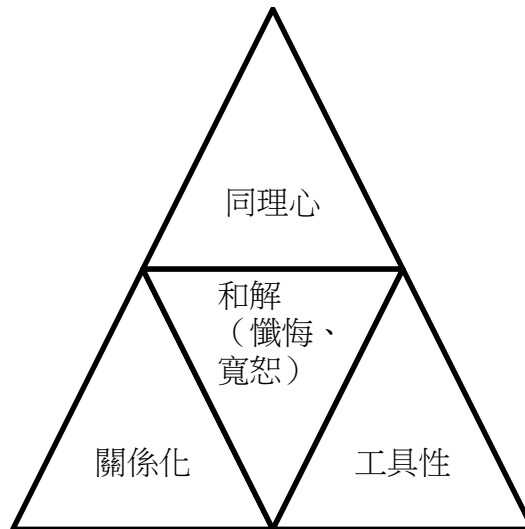


圖 1-2 衝突和解的社會心理學理論三角基礎

1. 工具性的和解策略

工具性的和解策略，係指跟衝突當事人闡明若不和解，可能造成所有人更大的損失，或和解可以減少未來更大的損失。等待雙方理性評估後果後，就可能產生和解意願（Gayer et al., 2009）。研究顯示，跟衝突雙方說明不和解的損失，比說明和解可能得到的好處，前者和解效果更佳（Gayer et al., 2009）。理由是，因為和解得到的好處通常是「未來」的，雙方雖可預期但不確定這個好處最後會不會到手，但若因不和解可能產生對現有利益的巨大損害，已經危及到「既有利益」，會讓當事人感受心理威脅與緊張，或認知失調，為了恢復內在平衡，產生願意和解的動機。工具性的和解策略，需要對當事人強調「現在若不和解，拖得愈久，情況愈壞」、「生命裡還有更重要的事要做」、「已經為此事付出太大代價」等等。過去台灣鄉鎮市調解委員會或仲裁人的「調解」功能，常可發現大量使用這種策略。透過工具性的說理（不論是不和解的損失或和解的好處），雙方討價還價一番，各自覺得「沒大虧」、「有賺到」、「有面子」，也可以達成和解效果。

校園學生衝突事件中，和解會議中，和解員可以透過跟當事人及其家長解釋若不和解，可能導致雙方利益受損，引出和解的心理意願。以橄欖枝中心受理的

A 個案⁶為例，同學 A 兩年來受到全班排擠，班上沒有朋友，不論分組、遊戲或旅行時，無人願意同一組或同一房間，經過教室，大家爭相躲避，受到極大的心理創傷，同學 A 逐漸產生反擊行為，使得其他同學更不願意交往或嫌惡。A 同學家長在學校無力解決問題後，投訴教育當局該班半數同學集體霸凌，事件進入程序後，A 同學及其家長幾乎與全班同學、家長、校方決裂，看似已無和解可能。當橄欖枝中心介入時，其中一個工具性策略是跟全班家長提出這個看法：「我們了解你們的小孩也是被害人，受了委屈，但是為了不讓你的孩子因為這個事件被通報為「疑似霸凌加害人」，讓霸凌記錄跟著你的孩子一輩子，或許重新考慮舉行和解會議之可能？」該校家長社經地位高，對於子女的不良記錄甚為在意，除了部分家長仍持反對意見外，多數家長後來均同意子女參與和解圈會議。

對 A 同學家長，橄欖枝中心提出的說帖是：「我們覺得你的孩子受傷很嚴重，為了讓剩下的學期生活不會更壞，讓同學之間找到相處界線，讓你的孩子不再繼續受傷，或許再給其他同學一個機會，嘗試和解？」雙方家長後來同意舉行和解圈會議，嘗試不同的解決方式。雖然本案後來並未和解成功，卻至少開啟了一個對話的可能。

2. 關係化的和解策略

關係化的和解策略，指的是透過雙方更多非正式之接觸、瞭解，認識對方之生長背景、生活情況，從陌生人、仇人、「不是人」，變成朋友、熟人或把對方當成「人」。有了「認識」關係後，就發展出「內團體」的連帶，進而較重易寬容對方行為或瞭解對方團體特性的可能性。因為認識對方，產生「關係」與「個人性」，去除了社會心理學所謂的匿名效果或旁觀效果，對方從一個不相關的東西或物（惡魔），變成一個活生生的人，就可能有了願意和解或原諒的契機。臺灣鄉鎮市調解委員會的調解委員有時也用採用這個策略，達成調解協議，如：「看

⁶ 出自橄欖枝中心個案 A 紀錄表（2014）。未出版。

在我是里長、議員的面子，大家各退一步。」、「我看著他長大，他不是壞人，給他一個機會。」又如本來對大陸級或外籍配偶有偏見的學生，因為班上轉來大陸籍或外籍配偶同學，增加了接觸了機會，本來持有的偏見會下降，且連帶對於整個外籍配偶或其子女的團體偏見都會降低。

提供衝突當事人更多的訊息，讓原本不認識或瞭解對方，而把對方視為邪魔或施暴者，因此而發現對方是自己的遠房親戚或朋友的朋友，或跟自己有同樣的信仰，或都是「艱苦人」或從事一樣的職業，或對方也有可取、可憐、可愛之處，激發原諒對方的可能性就會增加。例如，北捷殺人犯一開始因為媒體對其瞭解不多，多評價為邪惡、魔鬼，後因為精神鑑定與起訴文訊息大量流傳⁷，逐漸改變民眾觀點，能從「人」的角度來看待這名殺人犯。

學者 Pettigrew and Tropp (2006) 曾經收集了 515 個實驗研究，進行後設分析。515 研究都與團體偏見、歧視或衝突有關（如種族、宗教、年齡、性傾向），透過增加互動接觸或提供更多對方相關訊息的實驗法，觀察實驗組與控制組實驗後的敵意、偏見、歧視會不會因此減少。後設研究結果證實，對雙方多瞭解或接觸，的確可以降低對對方的偏見。該研究更進一步分析發現，對「個人」偏見的減少，也可以進而推及到「團體」偏見的減少。

2000 年臺灣曾經發生的一宗殺人案件，被害少年與母親相依為命，非常孝順，且打工協助家計。但與友人口角衝突後被殺害。母親獲知唯一兒子遇害，痛徹心扉，並罹患重度憂鬱症，經常獨自在街上找尋兒子的身影。幾年後，雙方透過調解，母親見到下跪的加害人父母請求原諒，在兩個家庭無止境的眼淚中，被害人母親原諒加害少年與其父母。原來被害少年母親發現加害少年的父親在一場車禍中因為截肢失去工作能力，全家生計落在賣玉蘭花的母親身上。被害人母親

⁷ 台北捷運隨機殺人一案嫌犯起訴書請參閱 2014 年 7 月 21 日各媒體報導或以下 A 報報導 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140721/436884/>（讀取日期：2014 年 8 月 6 日）。

感受到「加害少年母親的處境，讓自己想起當年照顧罹癌丈夫的歲月」⁸。這是一個以增加互動瞭解，「關係化仇人」，達成寬恕和解的實際案例。

再以橄欖枝中心的情緒障礙霸凌 B 被害個案為例，本案個別會談時，加害同學 C 和 D 表示絕不參與。與事件無關的旁觀同學，也不願意參與。加害同學 C、D 說：「我不是只罵他笨、智障，我也罵別人，別人都沒有怎樣。」「如果別人跟我這樣吵，我也照樣打他。」「他自閉干我 X 事？生病嗎？不會吃藥啊！」⁹。加害同學完全不想理解被害人與他的疾病，也無興趣。對於加害同學而言，被害人雖是每日相處的同學，但僅是一個「會移動的笨東西」，不是「一個人」。

面對這樣大的抗拒力，橄欖枝中心首先說服較為友善的同學 E、F 來參與，其他旁觀同學 G 看見有 E、F 兩位同學願意參與時，也表示願意考慮參加。雖然最後和解圈並無加害同學 C 與 D 參加，僅有較友善，或利益無關的 E、F、G 旁觀同學，會議最後仍然產生良好效果，在會議中，和解者請被害人發表「無朋友渴望交朋友」的寫作作品，成功導引旁觀同學重新看待被害人的善良與才能，並承諾願意協助控制被害人脾氣、提醒養成好習慣，甚至保護被害人¹⁰。

此策略是透過「關係化」、「個人化」衝突當事人，讓雙方多接觸、多瞭解、多互動，激發新的認知，一旦新認知與原先認知不一致，會產生緊張感或心理失衡，為了恢復平衡，即可達成改變態度，願意和解。

3. 培養同理心的和解策略

過去有關同理心文獻頗為豐富（Shnabel et al., 2013），研究結果也證明這種方式最能引發加害人的恥感與羞愧、被害人願意原諒對方過錯的結果。同理心的策略，簡單而言，就是設身處地為對方著想，從體會對方的痛苦、難處與不得不然的認知中，進而願意道歉或原諒對方。

⁸ 本故事係採自台北大學犯罪學研究所研究生文國士碩士論文「殺人犯罪被害人遺屬在型式訴訟程序之心路歷程」受訪三個案中其中之一的訪談記錄（2014）。未出版。

⁹ 出自橄欖枝中心個案 B 紀錄表（2014）。未出版。

¹⁰ 出自橄欖枝中心個案 B 紀錄表（2014）。未出版。

引發同理心的策略很多，其中之一是「設身處地」法，讓自己想像變成對方後的處境。心理學家 Galinsky and Moskowitz (2000) 曾經做過一個實驗，透過展示一位公園裡坐著曬太陽的老人圖片，請受試者寫出如果自己是那個老人的一天生活。隨後測試控制組與實驗組對老人刻板印象字卡的反應時間。研究結果發現，透過練習後，實驗組對與老人有關負面字卡的反應時間比控制組顯著增長 (Galinsky and Moskowitz, 2000)。換言之，設身處地的練習引發了實驗組的同理心，對於原本與老人有關的負面刻板印象也減少了。

設身處地引發的同理心，基本原理是透過發現自己與對方的「重疊性」或「相似性」，引起人類的「利他本能」或「同情心」，但有的研究也顯示，藉著設身處地的練習，可改變受試者原來對事件或被害人的責任或情緒歸因，進而誘發同理心 (Jones and Nisbett, 1971)。輔導課程中常有的「坐輪椅一天」、「盲人一天」、「揹沙包一天」活動，都是屬於這種同情心或歸因改變的練習。

1985 年，台東曾經發生一起繼母先殺害原配，2004 年又在酒後殺害丈夫的案例。被害人兒子是特教老師，一開始對法院判決加害人（亦即其阿姨）14 年有期徒刑，未判死刑非常不滿，但當他「瞭解法官量刑參酌事項，不滿趨於緩和。」理由是「因為自己學特教，繼母長期憂鬱症，又生了身心障礙弟弟，缺乏辨識能力，對事情處理能力不高，判斷能不高，又愛酗酒，這些因素加起來，應該尊重法官判決，也同情阿姨的處境，憤怒情緒就沒有很強烈，因為知道再怎樣也改變不了事實。」¹¹這是一個改變「歸因」，激發同理心，以致原諒殺害父母兇手的例子。

另外一種引發同理心的技巧是減少「我才是真正被害人」的心理競賽，重新看待別人的被害經驗。研究指出，長期且強烈衝突的雙方，都會覺得自己才是真正的被害人，且這種「被害人」比賽會愈來愈激烈，理由是透過指責對方，自我

¹¹本故事係採自台北大學犯罪學研究所研究生文國士碩士論文「殺人犯罪被害人遺屬在型式訴訟程序之心路歷程」受訪三個案中其中之一的訪談記錄 (2014)。未出版。

確認是真正的被害人，可以維持正面道德形象，正當化反擊對方的行為，這也是「道德心理防衛機制」的表現(Shnabel et al., 2013)。橄欖枝中心受理的 A 個案，長期被全班排擠，也有這個比賽誰是真正被害人的現象。在橄欖枝中心成員開始與同學、個案會談時，大家都覺得自己才是被害人，被害人最常說的口頭禪是：「如果他們不這樣對我，我怎麼會摔桌子？」，班上同學則委屈的回家跟父母哭訴：「明明是大家都不可移動教室桌子，為何他就可以？為何老師都要我們讓他？」大家都不願意和解，都覺得自己受到莫大委屈，也希望先聽到對方承認錯誤或造成自己的傷害，但都沒有意願先開口道歉¹²。

Shnabel 等人 (Shnabel et. al., 2013) 的研究發現，衝突雙方若有一個共同身份認同或找到公約數，在提供這個訊息給實驗組後，寬恕對方的同情心可被顯著引發出來。如以巴衝突中，讓雙方認知到「彼此都深受中東戰亂之害」、「彼此同為中東人」、「聖經說彼此都是兄弟」，可以降低這種比賽誰是真正被害人的心理遊戲，增加和解之可能性。

4. 三種策略比較

不論是工具性、關係化或同理心，三種策略都有一些實踐與理論上的共通性。在實踐上，三種策略都需要雙方先產生和解的意願，其次，雙方需要見面會談或至少願意先聽聽對方的故事或說法作為開始。

理論上，為什麼在三種策略中都能在長期且進入僵局的衝突中締造和解的可能性？原理都在「創造認知失調」效果。原來都把對方視為惡人、甚至「不是人」、歸責對方、自認為真正被害人、想從衝突中獲得利益等「認知」，因為暴露在更多相反的訊息與經驗中，產生了個人的認知不一致的心理失衡。為了減少這種不舒適或緊張，必須改變自己認知，重新看待對方，願意嘗試和解，進而願意賠償、真心懺悔或寬恕。

¹²出自橄欖枝中心個案 A 紀錄表 (2014)。未出版。

但三種策略也有實踐和理論上的缺點。在實踐上，要達成和解，三種策略都須雙方有意願且同意見面討論，若無此意願，和解幾乎無法達成。至於理論上，雖然認知不一致，可能改變認為認知、態度與價值，也有可能產生「心理防衛」的反效應，為了捍衛自己已經投資很久的形象，轉而更堅持自己原先的想法，認為對方是「壞人」、「加害人」，自己才是真正的被害人，這種烙印式恥感，造成「惱羞成怒」後果，不但衝突繼續，且更為堅持原有想法。

三、以悖論思考 (paradox thinking) 裂解衝突和解圈

在校園裡，衝突學生與家長雙方如果無意願見面和解，或已產生心理防衛機制，是否衝突再無解決可能？遇到這種情況，本章認為裂解原先的和解圈，移動或轉移圓圈的重心，還是有可能達成和解。裂解和解圈的意思，就是不需要將衝突雙方聚合開會，和解會議可以單獨針對每一方個別舉行。舉行時，可採行「悖論思考」策略來改變認知。

悖論思考，係指不去反對原先的認知，也不提出與原先認知相反的訊息，反而支持當事人原先的想法，甚至更為激化或及極化原來想法。極端的想法或論述，若超過被害人或加害人原先可接受之最大程度，就讓當事人產生「悖論」或「矛盾」。透過「悖論難題」，迫使個人對自己原先想法產生疑惑，解除心理抗拒障礙（亦即「解凍」），進而降低歸責對方，最後產生和解意願。

Hameiri 等人的研究 (2014: 4) 指出，悖論思考產生和解意願的認知路徑，基本上是透過有了悖論思考，產生認知疑惑，開始解除個人的心理抗拒或防衛，使得個人的歸責往較不極端的論述調整，有了寬恕或懺悔的和解意願和行為（如圖 1-3）。

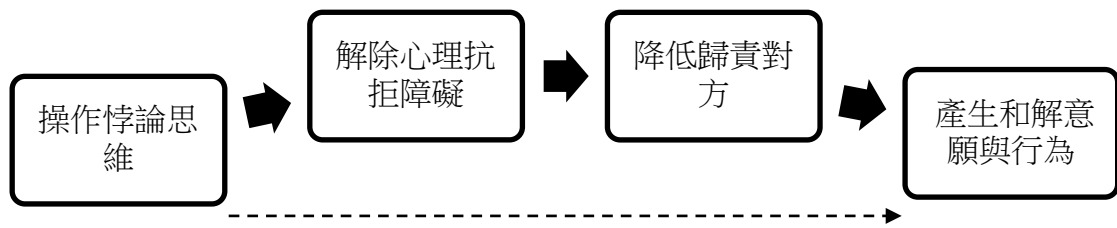


圖 1-3 悖論思考與引發和解意願行為之關係

資料來源：Hameiri et al. (2014) p. 4，本章作者翻譯並重新繪製

事實上，早在 1988 年，Swann 等人 (1988) 的研究就已經證明透過創造悖論，可以改變一些根深蒂固的信念、想法或態度。Swann 等人指出激烈且長期衝突的雙方，態度之所以很難改變為諒解、寬恕、懺悔，乃基於自己對原先堅持的立場已經「投資」了過多的自我形象經營，若改變態度，會影響自己對自己的形象投資，且會影響他人眼中自己原來的形象。因此，堅持己見者或「死硬派」會抗拒改變態度，拒絕和解。如何解除或鬆除這種心理抗拒機制？Swann 等人 (1988) 提供的實驗就是誘導受試者回答比自己立場更為極端的意見，受試者聽到過度極端看法自動調整為相對緩和的立場，減緩對對方歸責強度，最後產生和解（寬恕或懺悔）可能，改變認知。

在 Swann 等人 (1988) 的研究中，他們讓有強烈男性沙文主義的受試者回答兩組問題，控制組的問題較為溫和：「你認為男女需要分工嗎？」、「你覺得約會時誰應該先開口邀請？」、「哪些工作比較適合女生？哪些比較適合男生？」、「你對陽剛型的男生感覺如何？」，這些問題設計是溫和且開放。但對於實驗組受試者，則給予較為極端的問題陳述，例如：「為何你覺得讓女生一直懷孕、不給她們穿鞋，讓她們乖乖在家待著是對的？」、「如果夫妻雙方都有工作，若碰到都要加班，應該要以丈夫工作優先。」、「為何你贊成丈夫是一家之主，才像真正男子

漢？」「為何你覺得男人終究比女人優秀？」「為何你覺得約會時，男生應該先開口邀請比較對？」

Swann 團隊的實驗結果發現 (1988:272)，對於有強烈男性沙文主義的受試者在此實驗中，比起性別態度較溫和者，更會在悖論出現的情況，改變或調整自己的性別態度。他們的解釋是「死硬派」因為形象或信念投資過大，有很強烈的心理防衛機制，不易改變心意，但遇到更為強烈或極端的意見，且遠遠超過自己的界線時，反而容易解除其心理抗拒。給態度強硬者一個「台階」走下來，並不影響其原投資的形象。至於溫和派，形象投資不大，改不改變原先看法都不會讓他們產生過大的認知衝突，因此遇到悖論難題時，其疑惑較少，改變立場的幅度較小。

Hameiri 等 (2014) 的研究係以悖論思維方式，改變 (或增加) 以色列人基本教義派 (或稱為「鷹派」、「主戰派」) 對以巴和解之可能性。這篇論文中，他們採用實驗法，將受試者隨機分為兩組，實驗組觀看一則短廣告，展示以巴戰爭，最後影片結束時標示「有了以巴戰爭，我們 (以色列) 才能維持全世界最強大的軍力。」的文字，控制組則觀賞一般的廣告。經過研究團隊追蹤受試者一年，共進行九次電話調查，其中八次在 2013 年以色列大選期間進行，最後一次是在大選結束調查，第二次與第七次調查前，研究小組要求受試者觀賞廣告影片。每一次調查都測量受試者與巴勒斯坦的和解意願。第八次調查增加詢問受試者想投給哪一個政黨的候選人。第九次也是最後一次調查，在選舉後進行，研究團隊詢問受試者選票實際投給了哪一個政黨的候選人。Hameiri 等人研究結果發現實驗組觀賞影片後，不但增強了和解態度，最後的投票行為也改投給立場較為溫和的政黨。悖論思考的影片顯然可以改變受試者和解的態度與行為，而研究團隊也指出其中有兩個最重要的調節變項：先要解除社會心理的抗拒障礙，後可降低歸責巴勒斯坦，一旦兩調節變項加入，悖論思考與和解意願的直接關係即會轉弱 (參見

圖 1-3)。亦即改變和解意義與行為必須透過兩個調節變項，才能達成。

從這些悖論思維的研究結果來看，衝突雙方強硬不見面並不代表和解完全不可為。校園衝突事件中，若雙方都覺得是對方的錯，拒絕和解，拒絕見面，或許通過悖論思考的練習，可在不見面的情況下，改變態度與行為，引發寬恕與懺悔的和解意願。

四、衝突和解策略應用在解決校園霸凌問題上

本章一開始先釐清霸凌與衝突事件的重要差異，因為衝突事件本質與一般霸凌事件不同，前者可能在一來一往的攻防中，加害與被害角色與責任已經難以清楚劃分，故以處理校園霸凌事件的方法（如究責、懲罰、輔導策略），可能無法有效處理衝突事件。本章認為目前官方校園霸凌事件中的集體關係霸凌與反擊性霸凌兩類，與衝突事件本質相似，在分類上應該重新檢討，以目前的處理霸凌方式來處理兩類霸凌有失當之處。

人際衝突是社會必然現象，有的衝突隨著利益消失、距離或時間，自然消失，有的衝突透過司法、調解、宗教獲得解決，有的衝突則持續存在。衝突持續存在的原因，可能因為逃避或從未試圖解決而未解決，有的則是表面或暫時解決，但未能引發出寬恕與懺悔的和解，常死灰復燃，甚至代間流傳，愈發嚴重。因此，和解看似容易達成，但是無法引發寬恕與懺悔的和解，沒有真正解決衝突。這也是真正的和解與「推銷術」、「說服術」、「辯論」、「說教」、「傳道」、「喬事情」大為不同之處。如何誘導具有真心寬恕與懺悔元素的和解？本章建議採用橄欖枝中心倡議的解決衝突之和解圈會議方法，此法建構在三種可能產生和解的社會心理學理論基礎上：工具性、關係化、同理心策略。三種策略都是以認知失調為基礎，改變當事人態度，激發和解意願。但此三角結構架構在雙方有和解意願與相互見

面溝通的基礎才能成功。對於不具和解意願或無意願見面的衝突當事人或已經產生反向心理防衛機制的當事人，本章另外提出一種以裂解和解圈，透過悖論思考操作，先解除抗拒改變之心，再降低歸責對方，進而引發和解意願之策略。

至於那些即使採用了前述四種策略仍無法解決的衝突，可能就要觀察各種調解變項居中的作用，例如，立場強硬程度、人格特徵、歸責方式、心理抗拒程度（Kruglanski and Webster, 1996）、雙方關係等。

四種策略可以適用的衝突類型是否受到限制？本章列舉的文獻，其研究範圍從國際衝突，如以巴和談、北愛與英格蘭和解，到全球宗教衝突、種族歧視、政黨衝突、社會團體偏見，乃至於機構內人際衝突，或校園學生衝突都有。這也是說，所有衝突都是人為的，因此和解的關鍵也在於人，不論國家、團體、機構，其都是個人意志的展現，只要有人參與了衝突，就有和解的機會，因為和解的社會心理理論基礎是可以共享的。

最後，不同時間、空間的衝突，其和解型態是否差異甚大？本章認為不論原始、獨裁、民主共和社會，或是回教、天主教社會，其和解型態雖有不同的「演員」、「道具」、「話語」，但去除這些道具與話語差異後，和解的本質是類似的。原始社會的長老、酋長，農業社會的家族家長、共產社會的黨代表、回教社會的長老、天主教社會的神父，或是民主共和社會的法官、仲裁人、調解委員，在他們的時代，他們擔任「和解者」時，若把羽毛、神袍、法袍、制服脫下，改以一般話語，工具性、關係化、同理心與悖論思考之衝突和解運作法則，豈非一逕如是？

第二章、研究方法與過程

第一節 計畫目的

本計畫目的為推動防制校園霸凌工作，具體項目包括以下四項：

- 一、舉辦防制校園霸凌個案處遇作為工作坊。
- 二、蒐集校園霸凌個案資料、建置相關設施暨實施個案處遇作為。
- 三、辦理防制校園霸凌理論與實務研討會。
- 四、提供政府相關單位研擬防制校園霸凌政策、法規與預防措施之參考。

本計畫目的為推動防制校園霸凌工作，採取下列方式執行：

第二節 訓練橄欖枝和解圈種子教師

為了達成快速播下橄欖枝種子的目的，本計畫透過舉辦防制校園霸凌個案處遇作為工作坊，訓練高達 100 人的種子教師。具體方法如下：

- 一、 籌辦聯繫防制校園霸凌個案處遇作為工作坊相關事宜。
- 二、 檢送校園霸凌個案處遇作為工作坊細部計畫報部。
- 三、 依教育部及所屬機關學校辦理各類會議講習訓練與研討（習）會管理措施及改進方案規定選擇辦理場所，辦理防制校園霸凌個案處遇作為工作坊。

第三節 受理與實驗橄欖枝和解圈解決校園霸凌事件成效

為了具體瞭解橄欖枝和解圈方式處理校園衝突事件之成效，本計畫受理且親自處理霸凌個案，作為先行實驗，並仔細檢驗成效，作為未來廣泛推動的重要證據。具體執行方法如下：

- 一、 蒐集國內校園霸凌個案資料。相關計畫網站建置：建置計畫專屬網站，並指定專人負責更新資訊及維護。
- 二、 會談諮商室觀摩實作：已建置之諮商晤談室，作為各級學校參考、觀摩、並開放各級學校借用，供作霸凌個案諮商輔導使用，並辦理實務觀摩，以推廣輔導諮商情境之布置。諮詢晤談室得視執行狀況予以擴充，另計劃結束後，保留持續運作，俾發揮建置效益。（維持經費由學校檢討或專案向教育部申請）
- 三、 宣傳分析計畫：相關計畫週知國教署、各直轄市政府及各縣市教育局所屬各級學校（含幼兒園）
- 四、 進行復談會議：針對個案至少辦理4次相關輔導復談，需包含社工及心輔專長人員。
- 五、 評估成效檢討會議：輔導成效報部，並開會審查，成果作為辦理防制校園霸凌個案研討會運用。

第四節 橄欖枝中心理論與實務交流

為了讓橄欖枝中心厚實理論基礎，並且收集第一線教師處理班級或學校霸凌個案的作法、成效，交流理論與實務的心得，本計畫也以辦理防制校園霸凌理論與實務研討會來達成此以目標。具體作法是：

- 一、 籌辦聯繫防制校園霸凌理論與實務研討會相關事宜。
- 二、 檢送防制校園霸凌理論與實務研討會細部計畫報部。
- 三、 區分北、中、南三區，辦理 3 場次防制校園霸凌個案研討會。
- 四、 整理研討會各項資料。

第三章 分析結果

第一節 橄欖枝中心受理之個案

一、因故中斷之個案

本年度橄欖枝中心一共接到七個個案，然而於其中五個個案中，或因學生、學生家長於過程中不願繼續參與之故；或出於在橄欖枝中心開始處理個案後，校方始積極投入資源處理學生之間衝突的原因，橄欖枝中心並未完整處理這五個個案。

表 3-1 2014 年橄欖枝中心未完整處理個案之性質與原因

學校	事件性質	未完整處理原因
甲校(高中)	衝突事件	雙方當事人家長不願意參與和解圈。
乙校(國中)	衝突事件	雙方當事人家長不願意參與和解圈。
丙校(工商)	衝突事件	雙方當事人家長不願意參與和解圈。
丁校(國中)	衝突事件	學校方面對和解圈不感興趣
戊校(國中)	衝突事件	當事人不願參與和解圈，加上學校已有資源 進駐幫忙輔導當事人。

在另外兩個個案中，雖亦出現一些情況，使得和解圈看似失敗或無法開展，但橄欖枝中心轉而以「支持型和解圈」的方式處理，進而達到一定的效果。這兩個個案的具體處理情況一如下述。

二、關係霸凌個案一

1. 事件概述

如表 5-1 所述，校安通報之時，A 生為六年級，依據其母自述，事件遠因要追溯至該生於五年級上學期時，不只一次因為沒有衛生紙，而在上大號後沒有妥善處理而身體發出異味，這個狀況也被同班同學所察覺，進而成為嘲笑的對象。

表 3-2 2014 年橄欖枝中心完整處理之個案

校安通報單位	己校(國民小學)
校安通報時間	102 年 12 月 13 日
霸凌類型	關係霸凌
相關人員	被行為人：A 生 行為人：全班 關係：同班同學

其後一年間，儘管 A 生發出異味的情形已然改善，然而他感受到的攻擊卻是越演越烈，自覺受到全班的排擠與不友善對待。A 生的母親將情形反映給班級導師，但情況未能改善，A 生家長轉而尋求校方的協助，校方決定由訓導處出面，並以一個月的時間為觀察期，看情況有無好轉。

然而，訓導處的介入，似乎並未使得情況有所轉變，同學對於 A 生仍時有不友善的舉措，甚至由於班上同學此時皆知是 A 生家長的投訴使其受到校方的「關切」，因此言談之中，便也將 A 生家長作為出言諷刺、嘲笑的對象。A 生家長於 103 年 12 月 13 日提出陳情信，正式向校方反映 A 生受到霸凌情事。

(1) 校安通報概述

102 年 12 月 13 日，A 生家長向學校反映自己小孩受班上同學關係霸凌；102 年 12 月 13 日依規定通報校安系統。

(2) 此次校安通報之霸凌事件具體霸凌情事為何？

班上的同學對 A 生表露不屑的態度、看到 A 生就尖叫、移開 A 生桌子、椅子，罵 A 生為「非生物」，不把 A 生視為班級的成員，看見 A 生就避得遠遠的。

當有人帶頭嘲諷 A 生時，其他人便跟著起鬨。A 生原先的朋友，受到這種情況影響，因為害怕自己也受到排擠的緣故，於班上不敢再與 A 生有所往來、互動，A 生在班上都是獨自一人行動。通報霸凌事件前一天，A 生於日記本上寫下想自殺的心情，促使 A 生家長決定將 A 生所受遭遇以霸凌案件呈報校方。

(3)校安通報後之發展

A 生家長認為，在校方以霸凌案件處理 A 生際遇後，班上同學在大人面前是一套，在大人背後又是一套，並以 1 月上旬發生的事件為例，敘明班上同學在打籃球時，仍刻意表現出完全不想接觸 A 生所碰過的籃球的情況，甚至出於惡意將球砸向 A 生。在這樣的情況下，A 生家長不再信任校方可以解決 A 生的問題，於是剩下的課程都請假，只於期末考試時帶 A 生到學校。接著，已校輔導室便聯絡橄欖枝中心，希望藉由非校方之第三方組織的協助，妥善處理 A 生所面臨的問題。

2. 和解圈會議過程及結果

(1)邀請衝突各方參加復談會議

橄欖枝中心於一月下旬拜訪了 A 生家長，了解 A 生所遭遇的困境，由於時值寒假，與其他學生及其家長連絡有困難，因此待至 2 月開學後，始與另一方家長取得聯繫。在已校開學後的親師會中，橄欖枝中心造訪已校 A 生所在的班級，於會中介紹橄欖枝中心的性質、宗旨以及工作目標，並向家長們徵詢讓小孩進入和解圈會談的意願。

透過此次說明會，橄欖枝中心了解了另一方的說法，以及家長們的顧慮，在詳細說明進入和解圈的流程以及徵詢意願之後，共有 17 位家長願意讓小孩參與和解圈會談，並簽下參加和解會議同意書。

3月中旬，橄欖枝中心與這17位小朋友進行會前會，找出適合參會談的同學，最後決定由9位小朋友，以及A生一同進入和解圈會談。103年3月24日，和解圈會議正式召開，由本計畫案主持人侯崇文教授擔任和解委員，主持和解圈會議的進行。

(2)會議開始前

在會議正式開始前，本計畫主持人侯崇文教授及協同主持人林育聖助理教授向所有參與者說明會議舉行的目的是讓孩子們瞭解自己的行為及帶來的影響，並藉由此過程讓他們學習如何解決問題，會議是讓衝突各方互相有更多的理解，並以理性的方式陳述事件帶來的影響。會議過程中，如參與者無法以理性方式進行會議，則和解委員有權中止會議的進行。

(3)會議過程及結果

會議過程中，雙方針對一些過去發生的事情進行溝通，包括A生身上有異味、小朋友會不想碰A生碰過的球等等。不過在澄清的過程中也發現，幾乎所有小朋友都沒有在這學期再聞到異味。會議過程中，某位小朋友B曾經有較具攻擊性的發言，旁邊的小朋友C馬上制止他，而B後來也當場向A生表示歉意。

接下來，聚焦於1月上旬發生的打籃球事件，關於一位小朋友D把球丟到A生一事，和解圈會議展開討論。D認為自己只是要傳球，但A剛好走過去才會打到他；A則認為D根本就是在走過去的時機故意把球扔在他身上。雖然對於事發動機各執一詞，但在彼此討論看法之後，D雖然仍舊認為自己並非有意，但也承認球打到A生是既定事實，也願意就這一點向A生道歉。

在會議的最後，和解員詢問在場小朋友，可以提出什麼方案，使得班級與A生能修復關係，平平順順一起度過六年級下學期時，A生希望與會同學能夠正視

他早已不再有異味的事實，而其它小朋友則希望 A 生以後說話不要那麼衝、不要逕自假設其他人的行為都是針對 A 生而來、脾氣控制要更好的建議。

最後，和解員稱讚了雙方小朋友為此次會議付出的努力以及展現的精神，並總結雙方結論，期待彼此都能理解自身行為對於其他人所造成的影響，並站在共同修復彼此關係、建立班級和諧氣氛的基礎上，努力完成雙方所達致的共識。

3. 和解圈會議檢討

由於此次霸凌案件的性質係為關係霸凌，本質上牽涉的當事人本就眾多，然而要讓多數當事人在一次性的會談中全部進入會議，便有人多口雜、會議進行難以妥善掌握的疑慮；另外，關係霸凌中的被行為人，正因感受到全班的排擠，而無法在班上找到支持者，因此在會議中，難免有孤軍奮戰的感覺，這會造成他在會議中帶著防衛的態度，使得會談溝通更添難度。

橄欖枝中心研究團隊評估後，認為雖然此次會議雙方有達致共識，但是可能由於此次事件由來已久，A 生一年多來頻受排擠、針對，因此在會議中，僅僅聚焦於籃球事件的討論，顯然不足以宣洩 A 生的怒氣，儘管在籃球事件上，對方願意道歉，但對於 A 生而言，這只是對方「應該道歉」的諸多事情其中之一而已。

從和解圈會議中也可以看得出來，A 生急著要在這次的會議中，將一年多來的諸多事情跟在場的其他同學一一「清算」，這種心情可以理解，但就會議本身所欲達成的修復目的而言，卻會造成反效果，也使會議無法聚焦。

另一方面，A 生因對全班同學產生敵對心態，因此在班級日常相處上，會十分在意其他同學的舉動，並在自身感覺受到冒犯時，將之解讀為同學惡意的攻擊，儘管同學可能並沒有那個意思。於橄欖枝中心與 A 生同班同學的會前會時，多位學生提到，在有些事情上，他們的確不該針對 A 生，但是在某些事情上，他們明

明沒有惡意，卻被 A 生解讀為不懷好意，進而受到 A 生言語攻擊甚至威脅，這些同學認為，他們也在日常相處的某些場域中成為 A 生的受害者。

雖然會議的最後，雙方都提出了一些希望對方遵守的事項，但基於上述理由，橄欖枝中心並不認為這次會議的結果是成功的，同時，橄欖枝中心也認為，對於 A 生有持續追蹤、輔導的必要。

4. 和解圈會議召開與否之評估

103 年 4 月 22 日，橄欖枝中心周愷嫻教授、林育聖教授至己校與 A 生會談，問及 A 生會議之後的狀況，A 生表示，在會議之後的這段時間，同學們刻意的排擠、攻擊情形已然不再，然而取而代之的是對他敬而遠之的態度，A 生和同學涇渭分明，雙方有著井水不犯河水的態度。

A 生非常希望橄欖枝中心能迅速召開另一次和解圈會議，讓他能聽聽同學們怎麼說，然而橄欖枝中心的評估是，此時並不適宜再召開和解圈會議，原因為 A 生的狀態並不適合：一年多來受到班上同學嘲弄、排擠的情形，使得 A 生對同學產生敵對、防衛意識，A 生想要進入會議和同學對話，為的與其說是和解，不如說是「討公道」，然而這種敵對意識與和解圈會議想要達成的目標並不一致。

另外，當 A 生的心態是為一年多來的事件算總帳時，便會牽扯這一年多來同班同學間相處時所發生的大大小小各種事件，在這些事件中，不可能沒有 A 自己做不對的地方，而從會談中也可以發現，A 對於自己某些事情的不對之處直言不諱，但他認為，自己會有這些不當的行為，追根究底，都是因為同學不該排擠、嘲笑、攻擊他在先。

基於以上理由，橄欖枝中心不認為此時適合再召開和解圈會議，然而，針對 A 生所流露出「全班都沒救了，不會有人要理我」的悲觀態度，橄欖枝中心決定

改採「支持型和解圈」的方式，處理 A 生的這種態度，建立 A 生人際互動的技巧，重建 A 生對於人際往來的信心。

5. 召開「支持型和解圈」

支持型和解圈主要由兩位曾於 2013 年參與和解員培訓的和解員召開，配合幾位臺北大學犯罪學研究所的碩士班學生，與 A 生以進行桌上遊戲的方式，在遊戲中使 A 生學習人際互動技巧，並在約兩個小時的遊戲過後，讓與會者以和解圈的方式圍成一圈，與會者能夠談論於遊戲中是否發生讓自己心生不快的事情，以及對自己的影響，而與會者面對自己讓別人不舒服的事情，也能學習坦然道歉，從而記取教訓，學習與人互動、溝通的技巧。

此「支持型和解圈」的終極目的，是將 A 生的同班同學帶入遊戲，藉由這樣的過程，破除 A 生認為班上「不會有人再理自己」的想法。於是，從五月份開始，橄欖枝中心與 A 生進行了四次支持型和解圈(5 月 14 日、5 月 21 日、5 月 28 日、6 月 4 日)。支持型和解圈都是在周三的下午進行，每一次和解圈過後，其中一位和解員會於接下來的週四、周一，至己校和 A 生假朝會時間晤談，討論上一次支持型和解圈的進行情況。

6 月 11 日的前一週，橄欖枝中心造訪己校，與 A 生的幾位同學進行面談，並從中找了三位有意願和 A 生進行遊戲的同學，並在徵詢其家長同意之後，確認舉行 6 月 11 日的支持型和解圈。6 月 11 日，橄欖枝中心將三位 A 生的同班同學納入支持型和解圈，一同進行遊戲。在那三位同學踏入遊戲進行場所的一剎那，A 生便藉故想尿遁，一問之下，A 生才承認，他認為他的三位同學不會想和他同處一室吃午餐，與其遭受可能的羞辱，還不如自己先離開現場。

當天的遊戲進行得很順利，當結束遊戲階段，進入和解圈階段時，三位同學

的其中之一指出了 A 生在遊戲過程中，曾重複說出一句讓她不太舒服的話時，A 生也很快就鄭重向她道歉。當天結束時，橄欖枝中心和解圈詢問大家下周繼續的意願時，大家都同意繼續進行。6 月 18 日，六年級下學期結束前的最後一週，橄欖枝中心進行了最後一次支持型和解圈。

整體而言，支持型和解圈的持續進行，使得 A 生在表示歉意、接受歉意、改善行為等人際互動技巧部分有些微成長，而支持型和解圈最初的舉行目的也已達成，藉由將同班同學納入遊戲之中，A 生對於「沒有人會理我」的絕望感受已不復見。

6. 後續追蹤

6 月 18 日是最後一次支持型和解圈，當週也是六年級下學期的最後一週，A 生及其同班同學都畢業了。7 月 31 日，橄欖枝中心約 A 生至諮商晤談室見面，關心他的近況。A 生說暑假於補習班，和同儕間的相處都很不錯，並意外提及，雖然於畢業前夕時，對於橄欖枝中心選擇不讓 A 生與那些與之衝突最劇烈的同學再進行和解圈對談，感到有些遺憾，但是在六年級下學期這段期間，在晦暗的學校生活之中，橄欖枝中心的出現乃至於支持型和解圈的進行，都使得 A 生感覺到一切還有希望，為了這一點，橄欖枝中心人員也第一次從 A 生口中，聽到感謝相關人員辛苦努力的話語。

在 A 生升上國中後的第一個學期末，橄欖枝中心再度與 A 生會談，A 生談及學校生活的一切，說自己在班上有「十幾個死黨」，言談之中，在七月時還依稀可見的那副防衛、受傷的姿態，已然不再復見。

7. 小結

前述個案是橄欖枝中心第二次以和解的方式處理霸凌的行為，由於此次霸凌

事件牽涉的人數眾多，且相關人年紀還小，因此在召開橄欖枝和解圈時，增添許多難以掌握的情況，再加上事件未能在早期處理，在雙方積怨已久的情形下，即使召開和解圈的當下，針對特定事件能夠達致一定的共識，甚至做錯事的一方願意道歉，但仍難以全然排解班級中長期以來形成的氛圍，以及被行為人因此而來的敵對心態與怨懟心理。

因此，橄欖枝中心在和解圈會議後，為 A 生再展開支持型和解圈的計畫，期盼透過支持性的團體，使得 A 生的弱勢者、被害人心理能夠漸漸有所轉變，並在支持型和解圈的最後帶入 A 的同班同學，藉由使 A 生與其同學能夠再次展開正常互動的機會，為 A 生找到一個在事過境遷後回過頭來，能夠重新詮釋發生在自己身上遭遇的可能性，從而使 A 生具備重新展開新生活的機會與勇氣。

表 3-3 個案一之處理過程與結果

時間(2014 年)	參與者
1 月底	橄欖枝中心成員拜訪 A 生及其父母。
3 月上旬	橄欖枝中心成員與 A 生班級學生家長見面，徵詢讓小孩進入和解圈會議的意願。
3 月 24 日	橄欖枝中心和解員與 A 生及其 9 位同學進行和解圈會議。
4 月 22 日	橄欖枝中心和解員與 A 生會談。
5 月 14 日	橄欖枝中心成員、A 生進行支持型和解圈
5 月 19 日	橄欖枝中心和解員與 A 生會談
5 月 21 日	橄欖枝中心成員、A 生進行支持型和解圈
5 月 26 日	橄欖枝中心和解員與 A 生會談
5 月 28 日	橄欖枝中心成員、A 生進行支持型和解圈
6 月 4 日	橄欖枝中心成員、A 生進行支持型和解圈
6 月 11 日	橄欖枝中心成員、A 生及 A 生同班同學三位進行支持型和解圈。
6 月 16 日	橄欖枝中心和解員與 A 生會談
6 月 18 日	橄欖枝中心、A 生及 A 生同班同學兩位進行支持型和解圈
7 月 31 日	橄欖枝中心和解員與 A 生追蹤會談
2015 年一月上旬	橄欖枝中心和解員與 A 生追蹤會談(結案)

三、肢體與關係霸凌合併之個案二

1. 事件描述

此個案並非校安通報事件，而是由庚校(高級商工職業學校)尋求橄欖枝中心的協助，處理 E 生所遭遇的情形。2014 年 5 月下旬，庚校輔導室請橄欖枝中心成員協助了解、處理狀況。

E 生有亞斯伯格症，有時候不太能了解自己的行為會對別人造成困擾，高一時，同班同學知道他有這樣的狀況，因此較具包容心，但時日一久，在諸多事件累積下，也開始心生不耐。

在橄欖枝中心接觸此個案時，E 生正值高二年紀，根據導師陳述，一年級時 E 生會和同學產生的問題多為口頭衝突，但到了高二，開始發生一些暴力衝突事件。E 雖然會跟輔導老師說出自己的心裡話，但他越來越孤獨，除了家人之外，他在學校沒有什麼朋友，煩悶、躁鬱的情形，使他開始做出一些比較失控的舉動，因此輔導老師便尋求橄欖枝中心的協助。

據 E 對輔導老師所言，在班上他最在意的是 F 生、G 生，F 會對他言語侮辱、攻擊，G 生則是會與之發生肢體衝突。因此，橄欖枝中心決定先與 F 生、G 生面談。

2. 橄欖枝中心與 F 生、G 生會談

在會談中，橄欖枝中心是依序與 F 生、G 生單獨會談，F、G 兩位同學的表達都相當清晰，而被問及與 E 生的衝突時，言談間也未見逃避，對自己的行為都直言不諱。在他們看來，自己的確有罵人或打人，但那都是因為 E 生自己先對他們做出白目行為所導致。而 F、G 也明確表示，他們非常清楚 E 生的身體狀況，但他們都認為，那是 E 生自己的問題，跟他們無關。

3. 橄欖枝中心評估

F 生、G 生非常明顯沒有道歉的意願、修復關係的打算，橄欖枝中心認為沒有為 E、F、G 召開和解圈會議的必要與可能性。然而，對於 E 生而言，儘管 F、G 的行為令他非常介意，但在 E 的心中最为在意的事情，其實是他「沒有朋友」這件事。在他自己創作的詩中，他以酢醬草譬喻自己，寫出沒有被人看見的無奈，也冀望著成為幸運草，被大家肯定的那天。因此，橄欖枝中心轉而處理 E 生心裡最深處的渴望，未召開和解圈會議讓 E、F、G 會談，而是採取支持型和解圈

的方式，帶入 E 生班上對他比較友善的同學。

4. 支持型和解圈之準備

六月初，橄欖枝中心先透過 E 生導師、輔導老師的協助，與 E 生班上三位對 E 較為友善的同學進行會談。會談中，同學們認為，E 生有時候對於一些事情會過度反應，而他們也知道 E 其實內心非常渴望朋友，只是做出來的行為，E 生不知道會造成別人困擾甚至激怒他人，而當他們嘗試告訴 E 適當的界線時，E 或許聽不懂，又或許聽了之後，下次還是故態復萌，久而久之，這些同學也受不了；然而，這幾位同學也能夠說出 E 一些很貼心的舉動，並稱讚他有時會觀察到別人所無法細察的部分，也會主動去關心同學。評估之後，橄欖枝中心決定於六月中旬讓這三位同學與 E 生進入支持型和解圈展開會談。

5. 支持型和解圈之進行

六月下旬，橄欖枝中心展開 E 生的支持型和解圈，參加者為 E 生以及他的三位同班同學 H 生、I 生、J 生，由侯崇文教授、周愷嫻教授、林育聖教授擔任和解者。和解圈共分三個階段，第一個階段請三位同班同學談談 E 生的優點，或曾經表現出的優良事蹟，讓 E 生知道，並不是沒有人看見他的好。

於第二階段中，H、I、J 三位同學分別提了一些他們眼中 E 生的缺點，包括容易對一些沒那麼嚴重的事情大發雷霆、生氣的時候習慣摔東西來發洩等等。

第三個階段，橄欖枝中心請 H、I、J 三位同學幫忙想想，是否有什麼方式，可以一起來協助 E 生，改善他目前呈現出來的問題，進而能夠更順利地與他人來往？H 生和 I 生都跟 E 說，如果感到怒氣快要抑制不住的話，可以先來找他們聊聊天，或者用聽音樂的方式緩解情緒；他們也建議 E 生，可以好好發揮自己的才能，在生氣或難過的時候，把當時的心情寫下來或畫下來。

而 J 生則以自己的經驗告訴 E 生，交朋友並不是一蹴可及的事情，必須要從自己做起，他建議 E 生先把自己的座位清理乾淨，不要總是把垃圾堆得亂七八

糟，他也告訴E生，不要隨便跟人家勾肩搭背，這樣會讓別人感覺不舒服。

最後，在會議中，橄欖枝中心和解者請E生發表「無朋友渴望交朋友」的寫作作品，成功導引旁觀同學重新看待E生的善良與才能，並承諾願意協助控制E生脾氣、提醒他養成好習慣，甚至保護被害人橄欖枝中心三位教授總結今日會議，並請H、I、J三位學生協助E生管理自己的情緒，並於生活中多多關心E生。

6. 後續追蹤

2014年暑假時，透過侯崇文教授與周愆嫻教授的居中聯繫，朱銘美術館吳順令館長閱讀了E生的詩作，感到非常讚賞，於是邀請E生一家人至朱銘美術館參觀。2014年8月，吳館長親自幫E生一家人導覽朱銘美術館，並向E生細細解說朱銘的生平、事蹟、創作理念。E生在結束當天行程後，陸陸續續又寫了三首詩，後來與原先寫成的一首，一起刊登於當期的朱銘美術館刊物之中。

2014年12月，橄欖枝中心再度拜訪庚校，並與參加支持型和解圈的E生、H生、I生、J生再次見面，於此次見面中，E生高興地談起最近在從事的新創作：寫歌，並說自己已經寫了幾首歌詞。問及當初協定事項是否有確實達成，同學們笑說，雖然E生的位子還是有點髒，但已經比以前好多了，雖然還是會因為小事情生氣，但情緒未再如之前爆發傾瀉，E生也會在自己快控制不住的時候來找他們聊天。

E生的輔導老師也在稍早的會談中證實，在E生升上高三的這個學期，F生和G生與E生之間的衝突已經明顯趨緩，而E生在H、I、J等同學的協助下，感到孤獨、寂寞的狀態也已經好轉許多。

7. 小結

在這個個案中，E生和F生、G生有所衝突，然而在F、G都明確表明無意道歉的情況下，橄欖枝中心並未硬讓這三位同學召開和解圈會議，而是針對E

生心裡對於「沒有朋友」這個最大的鬱結，在 E 的班上找尋對他比較友善的同學，透過使他們在支持型和解圈中面對面會談的方式，讓這些同學了解 E 生的困境。E 生儘管不善於口語表達，但透過他發自肺腑的詩作，所有與會者都可感受其心中的深沉悲哀。於支持型和解圈中，由同學們自行討論、發想的方案，最後也的確成功收到效果，對於 E 生所面臨的困境發揮作用。

表 3-4 個案二處理過程與結果

日期	參與者
5 月 28 日	橄欖枝中心成員與 E 生、F 生、G 生單獨會談，也與 E 生的導師、輔導老師會談。
6 月 11 日	橄欖枝中心和解員與 H 生、I 生、J 生會談。
6 月 17 日	橄欖枝中心成員與 E 生家長進行會談。
6 月 18 日	橄欖枝中心和解員、E 生、H 生、I 生、J 生進行支持型和解圈。
8 月 3 日	吳順令館長、橄欖枝中心成員、E 生一家參觀朱銘美術館。
12 月 24 日	橄欖枝中心和解員與 E 生和其輔導老師追蹤會談(結案)

第二節 其他學校使用橄欖枝和解圈解決校園霸凌之個案

本節討論新北市某國中林民程老師(2014)採用橄欖枝中心和解圈作法解決班級霸凌事件的過程與結果。以下內容採自林民程老師紀錄的處理過程與心得。

一、言語霸凌的小健

1. 事件描述

小健(男)，國一，個子不高，說話速度快，喜歡嘲笑別人，同學反映他說

話「很賤」，綽號「小賤賤」，與其名字中的「健」字同音。剛開始當導師時，並未對學生之間互取綽號進行管制，直到帶第二個班，才發現綽號往往是霸凌的源生地，不控制會越滾越大。

小健並未向導師反應他不喜歡這個綽號，但他霸凌的對象遍及各色人等：被害人之一美家（女）反映：開學時跟小健不是很熟，卻被叫「鬍子妹」，或是拿東西丟美家，把美家的筆丟在地上，在她桌上寫「真是噁心」或踏滿腳印，或放學時故意拿粉筆灰灑滿美家桌子，做錯事說「對不起」後還一直笑，沒誠意。

另兩位學生，佳佳（女）和小宣（女）除了反映前面同樣問題，小健的惡行還包括：拿便利貼貼別人背後，上課用手指無緣無故點同學，任意罵「幹，靠」，說別人壞話，還說同學喝的水是馬桶水，幫別人取「麵條、氣球....」等綽號，煩到令人受不了。

班上另一男同學反映：「小健要我保證不洩密，我不答應，他就把我的筆摔了，連屍體都不見了，還把我的書本丟到地上。吃中飯時，我不小心將他的湯打翻了，他扯我的頭髮，還要我將他的桌子擦乾淨，我的眼鏡也被扯到解體了。將教室用亂，威脅我打掃乾淨，我不答應，就坐在我身上，還好我答應了，不過我沒幫她掃。」

小健的這些行為導師經常性的處理，主要方式是告誡並要小健向同學道歉，小健在告誡後，對這幾位同學的侵犯行為還有所節制，但是對其中一位被害女生阿高的霸凌行為確實屢勸不聽。

阿高多次跟導師反映：「有時候我走過去，他就會故意撞我，還說『幹○娘，你路是怎麼走的』。」此外，阿高當風紀股長時，「我中午記他，他下課就在黑板寫 28 號（阿高的座號）『正』（計次）之類，還念念有詞。」

阿高繼續忿忿不平的指控：「一天中午，他跟另一名男同學一前一後指著我說『幹，幹，幹……』。」

又有一次，阿高說：「他說要幫我考國文，我說不要，結果他竟然賞我一巴掌，還罵「幹○娘」。」

至於以下行為則不斷發生，阿高說：「有時他在黑板亂畫，擦掉後附近都會有粉筆灰，他只幫美家（比較兇悍）擦，不幫我擦。他把奶茶倒在我桌上，沒幫我清，還在說風涼話。之前坐我旁邊會無緣無故踢我椅子。有時故意丟紙條或垃圾過來。有時寫一些（罵人或造謠）紙條過來，我將紙條貼在聯絡簿上（要給導師看），結果他趁我睡覺時把它撕了。他不知道因為什麼事，打我背部很多次，我都沒還手。有時候會趁我睡覺時把我的手錶藏起來，趁我不在時踩我書包，別人都有看到。在我椅子下寫『你很屌，幹○娘放學最好不要一個人走』。跟我亂取一些生殖器的綽號。上數學課時跟老師說一些我沒做的事，或在我耳邊罵一些有的沒有的。」

阿高斷斷續續從聯絡本對導師反映過前述霸凌行為，導師不斷告誡小健後，小健都說會改，也道歉了。但因為阿高個性隱忍，多次未持續跟導師反映，所以當時看不出霸凌問題已經趨向嚴重化。

2. 和解的契機與和解圈的意外收穫

有次阿高的聯絡本上再寫了小健的行為後，補上一句「反正已經沒用了！」終於，阿高的家長發覺後，跟導師表示要到校看看小健到底是怎麼樣的學生，於是導師通知小健的家長也到校，一併說明。

會議當天，導師將蒐集到這些受小健欺負的學生寫下的資料與當事人小健，

一併先送至學務主任處。學務主任看完資料，告訴小健「你這種行為叫惡霸」，痛斥一番。小健顯得緊張，遇到阿高時，開始急著想跟被害人阿高和解。

阿高的媽媽是外籍配偶，到學校時，小健急著跟高媽媽說已經與阿高和解道歉，現在是好朋友了。小健的爸爸（擔任警衛）也到達，對他的「乖小孩」會鬥到別的家長找來，覺得不可思議，看了五個同學的被霸凌自述，很傷心的說：「爸爸不知道你是這樣的小孩，你在鄰居弟弟的眼中，是個會照顧保護他們的大哥哥，怎麼在學校做出令人傷心的事！」小健哭著說下次不會了，知道錯了。

當時高媽媽問小健：「阿高是否有做出讓你難過的事，你才會這麼對她，說出來也讓她知道。」小健啜泣說：「就她以前與另一個女生跟他取「小賤賤」這綽號，後來全班就這樣叫他，每次看到阿高就很討厭。」此時阿高驚覺原來是這個原因，馬上很誠懇地跟小健道歉。

小健在知道高媽媽、阿高與爸爸的感受後，很令老師訝異的是，後來小健和阿高果然變成好朋友，也絕少再欺負同學。雖然還是小健還是很衝動，會惹事生非。但表現好很多。導師也禁止班上再叫小健難聽的綽號。

這個案例，顯示了當面和解的魔力，特別是當時導師經驗不足，所以是高媽媽根據他處理小孩衝突的經驗，主導了和解過程，揭露彼此受害的經驗，而讓霸凌消失。其次，既使在未詢問過雙方是否有和解意願下之調停，或單只有一方有意願下之調停，也會有效（在「橄欖枝方案」中，是衝突雙方都要同意參加和解的）。第三，屢勸不聽的加害者可能會有一種「受害者」情節，沒有協助他說出這種情節，很難禁止加害行為的重複出現。

二、嗆辣易哭的詩詩

1. 事件描述

詩詩（女），個子瘦高，上國中時，因國一同學彼此還不認識，當選班級模範生，不過在班際模範生選拔時，班上同學並未支持她，因為她會以不當言語嗆同學，諸如「作業都不交」「閉嘴，別講話！」「依他的程度不可能考及格！」等。開始時她這習性並不嚴重，和男同學總是打打鬧鬧。國二時，大家熟了，嗆人更沒節制，開始成為「公敵」。

一日，一位被害同學描述：「大樹嚇君君。詩詩叫大樹對君君道歉。小強冒出突然嗆詩詩---真的不干他的事。然後詩詩和他們就互嗆。小強把詩詩推到垃圾桶邊，說要把詩詩塞進垃圾桶去。詩詩身旁圍繞著一批男生，大叫垃圾桶、垃圾桶，詩詩逃不出去，所以抓著小強狠狠的揍了他幾拳。然後小強就去找老師告狀。」

2. 初次的「調解會議」

當天放學，導師將所有當事人留下對質（對質算不算一種調停呢？），釐清圍觀者，喊「垃圾桶」者是集體霸凌的一員，先向詩詩道歉，他們道歉完就要其離開。詩詩也毆打了小強，導師要詩詩向小強道歉，詩詩眼淚直流，小強同學看到說，不用道歉了，不想看到詩詩流淚。導師問「那不記恨？」，小強同學說不會。小強離開會場。

輪到大樹同學道歉時，大樹只大聲喊「道歉」，敷衍沒誠意，顯然不服。因為大樹同學認為不干詩詩的事，詩詩來嗆他也有錯。「當然，詩詩也要向你道歉」導師說。詩詩後來流著眼淚向大樹道歉。大樹也向詩詩道歉。詩詩啜泣不已，情緒還很激動。此時，君君同學坐在旁邊安慰她，見詩詩可能還聽不進話，要詩詩先冷靜一陣，導師先離開會場。

這個事件導師當時只處理行為的對錯問題，沒去處理行為者背後的念頭與衝突雙方的長期受害感受，型態上比較像「調解委員會」，而非「橄欖枝方案」的

處理方式。

綜合來看，這樣的會議也算調停之一種，只是深度上尚未斬草除根。南北韓在美蘇霸權的調停下，雖和解六十年，至今大戰沒有，零星戰火不斷，原因何在？似乎存在一種「衝突的關係結構」或「怨恨結構」，國與國之間可能涉及權力、資源與意識形態等關係，但是學生之間可能是受害者與加害者心理詮釋角度的關係。詩詩與大樹、小強的衝突，如同南北韓，可能很快春風吹又生。

第三節 橄欖枝中心計畫推動成果

本章列出 103 年度教育部委託臺北大學橄欖枝中心推動各項防制校園霸凌活動的成果（參閱表 3-5）。

一、 成果的覆蓋面

從表 6-1 顯示，103 年度橄欖枝中心共舉辦四場次工作坊與研討會、受理處理 2 個個案、至全國各級學校與機關講授校園霸凌課程與橄欖枝中心和解圈作法共 25 場，參與學員覆蓋面達超過 2,000 人次，滿意度高，參與者包括公立、私立國小、國中、高中職、大學，全國各縣市學校，成果並出版專書「一寸橄欖枝」一本，活動舉辦後，全國教師詢問學校霸凌個案問題與處理方式近百人次。

橄欖枝中心日前發出網路問卷，調查填答對象為 2014、2015 年間曾參與橄欖枝中心所舉辦之工作坊或研討會之成員，在已回覆的 174 份問卷中，有運用『橄欖枝和解圈（修復式實踐）』的概念或方法來處理學生間的衝突事件之受訪者高達 116 人，其中認為和解圈概念、方法對其處理學生衝突有所助益者則有 113 人，顯示橄欖枝中心所倡議之修復式實踐，對於教育現場之工作人員的確發揮作用。

表 3-5 103 年度橄欖枝中心各地宣導霸凌防制活動參與人數估計

時間	內容	參與人數估計
2 月 14 日	臺北市政府教育局 103 年防制校園霸凌增能研習	150 人
2 月 21 日	臺北市政府教育局 103 年防制校園霸凌增能研習	150 人
3 月 27 至 3 月 29 日	承辦 103 年防制校園霸凌個案相關處遇作為工作坊	100 人
4 月 23 日	至新北市柑園國中教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	40 人
5 月 5 日	至桃園縣治平高中教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	40 人
5 月 16 日	至桃園縣方曙商工教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	40 人
7 月 14 日	至新北市教育局演講：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	150 人
7 月 16 日	至新北市教育局演講：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	150 人
7 月 29 日	至教育部 103 年大專校院一般教官暑期工作研習授課：和平的橄欖枝-修復式實踐在校園	40 人
7 月 30 日	至臺南市教育局輔導諮商中心演講：修復式正義的理論基礎	30 人
8 月 7 日	舉辦防制校園霸凌個案輔導實驗方案座談會	10 人
8 月 7 日 8 月 8 日	至臺北市教育局演講：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	150 人
8 月 20 日	至新竹市世界高中授課：橄欖枝理論與進行介紹(1)	40 人
8 月 21 日	至新竹市世界高中授課：	40 人

	橄欖枝理論與進行介紹(2)	
9月18日	於臺北市國中學務主任研習中 授課:和平的橄欖枝-修復式實踐 在校園	40人
9月24日	至宜蘭市員山國小授課: 橄欖枝理論與進行介紹(1)	40人
9月29日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會南部場	200人
9月30日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會中部場	200人
10月2日 10月3日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會北部場(1)(2)	300人
10月15日	至宜蘭縣羅東商職教師研習演 講:和平的橄欖枝-修復式實踐在 校園	40人
10月15日	至花蓮縣輔導管教團增能研習 授課:橄欖枝中心霸凌防制策略	30人
10月29日	至宜蘭市員山國小教師研習授 課:橄欖枝理論與進行介紹(2)	40人
10月底	至臺北市法官學院演講: 橄欖枝中心霸凌防制策略	50人
11月10日	舉辦防制校園霸凌個案 輔導實驗方案座談會	10人
11月19日	至嘉大附小教師研習演講: 和平的橄欖枝-修復式實踐在校 園	40人
11月26日	至臺東縣池上國中教師研習演 講:和平的橄欖枝-修復式實踐在 校園	40人
12月3日	至臺東縣教育局演講: 校園霸凌及其防制對策	40人
12月11日	至臺南市教育局輔導諮商中心 演講:修復會議中的情緒動力	20人
12月15日	至新北市平溪國中演講: 修復式正義理念	40人
	共計	2260人

從傳播的覆蓋面效果而言，教育部委託之橄欖枝中心已經引發全國各級學校教師與輔導人員的注意與好奇，不斷聯繫至該校進行更為深入的解說。以中心三名主持人與一名專任助理之人力，效率已經發揮至極致。

103 年計畫進行期間，橄欖枝中心收集了第一線教師對教育部霸凌政策、橄欖圈理論與作法改善的各種建議（將在下一章提出建議），奠下了教育部持續推動橄欖枝中心防制校園霸凌的動力。教育部也透過橄欖枝中心傳達給各級學校師生對校園霸凌問題的重視，以及解決校園霸凌策略的開放創新之心，值得高度肯定。

表 3-6 103 年度橄欖枝中心推動各項霸凌防制活動成果

時間	內容	參與者
1 月底	與個案一的 A 生及 A 生父母進行會談	橄欖枝中心全體成員
2 月 14 日	臺北市政府教育局 103 年防制校園霸凌增能研習	林育聖 助理教授
2 月 21 日	臺北市政府教育局 103 年防制校園霸凌增能研習	林育聖 助理教授
3 月上旬	橄欖枝中心成員至個案一的 A 生班上，向家長們詢問讓小孩參加和解圈之意願	橄欖枝中心全體成員
3 月 24 日	橄欖枝中心和解員與個案一中的 A 生及其 9 位同學進行和解圈會議。	橄欖枝中心全體成員
3 月 27 日 3 月 28 日 3 月 29 日	承辦 103 年防制校園霸凌個案相關處遇作為工作坊	橄欖枝中心全體成員
4 月 22 日	橄欖枝中心與個案一中的 A 生會談。	橄欖枝全體成員
4 月 23 日	至新北市柑園國中教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	林育聖 助理教授

5月5日	至桃園縣治平高中教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	林育聖 助理教授
5月14日	橄欖枝中心成員與個案一中的A生進行支持型和解圈	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
5月16日	至桃園縣方曙商工教師研習授課：校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	林育聖 助理教授
5月19日	橄欖枝中心和解員與個案一的A生會談	橄欖枝中心和解員
5月21日	橄欖枝中心成員與個案一的A生進行支持型和解圈	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
5月26日	橄欖枝中心和解員與個案一的A生會談	橄欖枝中心和解員
5月28日	橄欖枝中心成員與個案一的A生進行支持型和解圈	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
5月28日	橄欖枝中心成員與個案二中的E生、F生、G生單獨會談，也與E生的導師、輔導老師會談。	侯崇文所長 周悛嫻特聘教授 林育聖助理教授
6月3日	參訪臺南市教育局輔諮中心	橄欖枝中心全體成員
6月4日	橄欖枝中心成員與個案一的A生進行支持型和解圈	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
6月11日	橄欖枝中心成員與個案一的A生及A'生同班同學三位進行支持型和解圈。	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
6月11日	橄欖枝中心和解員與個案二中的H生、I生、J生個別會談。	侯崇文所長 周悛嫻特聘教授 林育聖助理教授
6月16日	橄欖枝中心和解員與個案一的A生會談	橄欖枝中心和解員
6月17日	橄欖枝中心成員與個案二的E生家長進行會談。	侯崇文所長 周悛嫻特聘教授
6月18日	橄欖枝中心成員、A生及A'生同班同學進行支持型和解圈	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
6月18日	橄欖枝中心和解員與個案二的E生、H生、I生、J生進行支持型和解圈。	侯崇文所長 周悛嫻特聘教授 林育聖助理教授

7月14日	至新北市教育局演講： 校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	林育聖 助理教授
7月16日	至新北市教育局演講： 校園霸凌事件處理建議與橄欖枝和解圈	林育聖 助理教授
7月29日	至教育部103年大專校院 一般教官暑期工作研習授課： 和平的橄欖枝-修復式實踐在校園	林育聖 助理教授
7月30日	至臺南市教育局輔導諮商中心 演講： 修復式正義的理論基礎	林育聖 助理教授
7月31日	橄欖枝中心和解員與 個案一的A生追蹤會談	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員
8月3日	朱銘美術館吳順令館長、橄欖枝 中心成員、E生一家參觀朱銘美 術館。	橄欖枝中心 全體成員
8月7日	舉辦防制校園霸凌個案 輔導實驗方案座談會	橄欖枝中心 全體成員
8月7日 8月8日	至臺北市教育局演講： 校園霸凌事件處理建議與橄欖 枝和解圈	林育聖 助理教授
8月20日	至新竹市世界高中授課： 橄欖枝理論與進行介紹(1)	林育聖 助理教授
8月21日	至新竹市世界高中授課： 橄欖枝理論與進行介紹(2)	橄欖枝中心 全體成員
9月18日	於臺北市國中學務主任研習中 授課：和平的橄欖枝-修復式實踐 在校園	林育聖 助理教授
9月24日	至宜蘭市員山國小授課： 橄欖枝理論與進行介紹(1)	林育聖 助理教授
9月29日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會南部場	橄欖枝中心 全體成員
9月30日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會中部場	橄欖枝中心 全體成員
10月2日	承辦教育部103年防制校園霸凌	橄欖枝中心

	理論與實務研討會北部場(1)	全體成員
10月3日	承辦教育部103年防制校園霸凌 理論與實務研討會北部場(2)	橄欖枝中心 全體成員
10月15日	至宜蘭縣羅東商職教師研習演 講:和平的橄欖枝-修復式實踐在 校園	林育聖 助理教授
10月15日	至花蓮縣輔導管教團增能研習 授課:橄欖枝中心霸凌防制策略	侯崇文所長
10月29日	至宜蘭市員山國小教師研習授 課:橄欖枝理論與進行介紹(2)	林育聖 助理教授
10月底	至臺北市法官學院演講: 橄欖枝中心霸凌防制策略	周愷嫻 特聘教授
11月10日	舉辦防制校園霸凌個案 輔導實驗方案座談會	橄欖枝中心 全體成員
11月19日	至嘉大附小教師研習演講: 和平的橄欖枝-修復式實踐在校 園	林育聖 助理教授
11月26日	至臺東縣池上國中教師研習演 講:和平的橄欖枝-修復式實踐在 校園	林育聖 助理教授
12月3日	至臺東縣教育局演講: 校園霸凌及其防制對策	林育聖 助理教授
12月11日	至臺南市教育局輔導諮商中心 演講:修復會議中的情緒動力	林育聖 助理教授
12月15日	至新北市平溪國中演講: 修復式正義理念	林育聖 助理教授
12月24日	橄欖枝中心和解員與個案二的E 生及其輔導老師追蹤會談 (個案二結案)	侯崇文所長 林育聖助理教授
12月底	橄欖枝中心出版 <一吋橄欖枝-校園霸凌 及其防制對策>	侯崇文所長 周愷嫻特聘教授 林育聖助理教授
2015年一 月上旬	橄欖枝中心和解員與A生追蹤 會談 (個案一結案)	橄欖枝中心和解員 橄欖枝中心工作人員

二、成果的穿透面

除了前一節提出本中心 103 年度執行之成果 (output) 外，本中心也從工作坊與研討會中的互動論壇與會者的發言與討論中，整理出參與者對校園霸凌現況與政策、修復式正義、橄欖枝中心提出的建議與疑問，從這些問題與建議中，可以展現與會者之學習心得，以及本中心辦理相關活動之成效。

1. 與會者提出之實務經驗

(1) 霸凌定義問題

i. 霸凌的「頻率」比起霸凌的「時間長度」似乎才是「持續」與否的關鍵

一位與會者提及學校教師發現是之前教育部頒訂霸凌定義曾提過「長期」，但修改後則消失了，現在又恢復，但用的語詞是「持續」，是否表示時間長度不重要，頻率比較重要，也就是說不一定要很長期，如果在一個禮拜內發生十幾次，因此，第一線教師似乎認為在新的定義下，頻率比時間長度還重要？

ii. 霸凌定義中「加害人惡意與否」在新舊版定義中的差異

另一位與會者提及霸凌官方定義有四加一項的部分，舊版跟新版在第二項都有「具有故意傷害意圖」，可是到 2012 年 7 月，這個部分卻不見了。也就是說。2012 年 7 月這個霸凌準則的定義，是比較以被行為者的觀點，如果被行為者覺得他的生理精神或是財產受到損害，不管對方是否惡意都沒那麼重要。與會者提出這樣的解讀是否正確？

iii. 霸凌定義中，「知悉」與「疑似」是否相同？改版後定義最後面兩項「知悉」與「確認事件」的分別何在？

iv. 在判斷屬於霸凌事件與否的時候，霸凌定義中的「持續」該如何界定？

(2) 與會者對霸凌定義提出之修改建議

i. 霸凌定義不要訂死，否則容易產生文字遊戲，有明確方向即可。

ii. 霸凌定義不宜太複雜，以免難向學生說明，最好能以條列式表達。

iii. 霸凌定義應著眼於解決問題，因地制宜。

iv. 各國對於霸凌的定義略有不同，應與他國接軌。

v. 此次防制校園霸凌準則少了權力不對等的論述，應該納入。

根據前述與會者提出之問題與建議，橄欖枝中心認為霸凌的法律，可考慮改成其他名稱，例如以「校園衝突防制辦法」取代「校園霸凌防制法」。霸凌防制法中，行政與教育層面的目的超過刑法層面的目的，因此法律中沒有犯罪行為意圖的規定，也沒有明確的懲罰標準，而是由「防制校園霸凌因應小組」決定。我們建議，學校面對霸凌衝突時，要能了解法律的本質與目的，使霸凌的問題優先以行政與教育角度解決，如果無法解決，再回歸法律面處理。

此外，霸凌定義中，應該要有關於犯罪意圖的規定，否則難以區別並非惡意的玩笑，法律中應有關於權力不對等的文字規定。

至於通報上的「知悉」，這是行政處理的目的，而非法律上的目的，基本上任何的霸凌事件，都需要讓教育部知道，以防止任何對於學生的傷害，這是通報中增加「知悉」的主要目的。

表 3-7 與會者於研討會綜合座談中所提問題、建議

	與會者	可解決的方案或策略
問題	霸凌的「頻率」比起霸凌的「時間長度」似乎才是「持續」與否的關鍵。	建議教育部針對在判斷「持續」與否時「頻率」及「時間長度」何者較為重要以例子說明，以供一線教師據以判斷。
問題	霸凌定義中「加害人惡意與否」在新舊版定義中的差異。	霸凌定義中，應該要有關於犯罪意圖的規定，否則難以區別並非惡意的玩笑，應涵蓋有關於權力不對等的文字規定。
問題	霸凌定義中，「知悉」與「疑似」是否相同？	基本上任何的霸凌事件，都需要讓教育部知道，以防止任何對於學生的傷害，這是通報中增加「知悉」的主要目的。
建議	霸凌定義不要訂死，否則容易產生文字遊戲，有明確方向即可。	提供教育部作為未來可能修訂霸凌定義或對霸凌定義詳細說明之參考。
建議	霸凌定義不宜太複雜，以免難向學生說明，最好能以條列式表達。	提供教育部作為未來可能修訂霸凌定義或對霸凌定義詳細說明之參考。
建議	霸凌定義應著眼於解決問題，因地制宜。	提供教育部作為未來可能修訂霸凌定義或對霸凌定義詳細說明之參考。
建議	各國對於霸凌的定義略有不同，應與他國接軌。	提供教育部作為未來可能修訂霸凌定義或對霸凌定義詳細說明之參考。
建議	此次防制校園霸凌準則少了權力不對等的論述，應該納入。	提供教育部作為未來可能修訂霸凌定義或對霸凌定義詳細說明之參考。

二、與會者與橄欖枝中心對於校園霸凌防制策略問題之回饋

校園經營是防制霸凌最佳策略，建立校園共同情感，讓學生熱愛學校、熱愛同學、熱愛自己，校園中要有愛，這些都是校園秩序的基礎，但卻需要學校行政人員的努力與經營。

學校如何營造成讓學生好好學習的環境，這是很重要的，此次研討會與會者也表示，空間環境的營造很重要，尤其是陰暗的地方，若能增加照明或者採

用巡邏的方式，學生也會更有安全感。

至於校園霸凌通報處理執行面問題，與會與者橄欖枝中心均認為重點在於老師角色的矛盾，老師的功能是授課及教導學生，但是霸凌的行政處理需要很多的時間，是否每個案子都需要花上如此多的時間處理，這都沒有一個方向。理論上，學校是採取行政服務教學的概念，教學第一、行政第二，但是沒有處理霸凌問題的話，也會傷害教學的部分，所以霸凌問題還是必須處理。這必須要由老師多加觀察學生中那些人不愉快、有擔心、害怕的情緒，最後才由老師自行認定。

例如，鶯歌國中林民程老師開始使用和解圈的方式處理班上同學的衝突，收到不錯的成績。林老師以解決問題的目的，讓衝突各方不再發生霸凌事件，而橄欖枝中心的和解圈，除了針對雙方關係的修復以外，班級團體也是修復式正義的核心，橄欖枝和解圈的目的，需要擴大到整個班上，讓兩個人的衝突關係修復之後，也能激發班上的共同情感。因此橄欖枝中心建議，和解的會議需要在某個階段，讓班上的其他同學來參加。

另一個講者倪身怡老師的報告，凸顯學校中一位女生遭到男生霸凌的個案，描寫「沉默的 A 女」一直被班上男同學進行身體與電話的騷擾，雖然學校一直關注這個問題，但是男生用醫生診斷出來的亞斯伯格症為理由，讓學校很難進一步處理，他們唯一能做的只有監督男生行為，無法記過，或用其他違規行為處置。橄欖枝中心提出具體的建議是，進行和解會議，讓事件雙方以及班上同學一起參加，有助於相關霸凌事件的處理。

啟智學校的霸凌問題十分嚴重，同學之間的霸凌並沒有犯罪動機，但根據霸凌防制法，已經構成霸凌的行為，學校不能認為學生只是在玩就規避行政責任。橄欖枝中心認為，教育部需要一個研究的團隊，了解啟智學校霸凌問題的情況，並且進行評估，啟智學校是否給了身障生最佳的教育。此外也必須評估身障生在普通學校接受教育的可行性。

從這些熱烈的發言、對談、回饋中，橄欖枝中心覺得種子已經發芽。若以穿透面之成效評估，凡是參與橄欖枝中心講習的學員，部分在自己任教學校開始使

用各種規模的和解圈會議，已經種下和解圈的種子，並提供在校教師可以在傳統規訓「違規學生」作法外的選擇不同的作法實驗。本中心建議教育部持續播種橄欖枝，未來我國校園霸凌防制政策將會更為透明、精進、落實，若因此獲得第一線教師的衷心支持，他們將可作為守護校園和平的使者。

第四章、結論與建議

2010年12月桃園八德國中爆發的霸凌事件，是翻轉臺灣校園內霸凌問題的重要轉變點。重要之處，在於將原本就已經存在校園內的霸凌問題以及過去既定的學校處理模式，透過媒體，赤裸展現在民眾眼前。另一個更為重要的影響，是促使這個議題有了公共論述，進一步讓中央與地方教育當局必須提出新的因應作為與政策。

現有的校園防制霸凌政策，如同性別平等、校園毒品、學生偏差等校園安全議題一樣，循著通報、宣導與建置正式處理機制的一貫脈絡進行，到了2013年教育部與台北大學團隊試圖加入「橄欖枝中心」，作為防制校園霸凌事件的多元方案之一。

距離八德國中慘痛的事件與政策頒佈已經三年多，橄欖枝中心運作也約兩年，第一線學校、主管機關、教育部、橄欖枝中心更累積甚多處理過的個案與心得。本中心在兩年中，大量閱讀文獻、超過五十場次與全國各地第一線學校教職人員座談討論、反覆對照實務與政策之落差、觀察政策至今之成效與口碑。在靜靜思考過當前校園霸凌防制實務與政策後，本中心擬先點出幾項政策問題，然後提出未來政策修訂之建議。

第一節 當前校園防制霸凌政策與執行之問題面

一、宣導量充足，但質不足

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，而後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。

既然校園霸凌事件為法定通報事件，就必須提供各校校安人員判定校園暴力事件是否為一霸凌事件之標準。自 2010 年七月至今，對於校園霸凌事件共有三種不同的官方定義。八德國中事件及其它數起重大校園霸凌事件在媒體上不斷重複報導後，臺灣社會陷入一種「霸凌社會恐慌」的狀態。教育部在各方壓力下將原本與 Olweus 一致之定義改為只要發生一次即可經由霸凌因應小組認定為霸凌事件。此外，更有媒體將此次修改之定義錯誤報導為『舊版定義需同時具備四要件；新版只要具有一要件即為霸凌』。

一年半之後，此定義之階段性任務完成，2012 年七月教育部頒佈「校園霸凌防制準則」，並於準則中講霸凌定義為『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。』此定義再次與國際上對於霸凌之定義接軌：長期反覆發生之攻擊行為。

自 2010 年起，臺灣各級學校及教育主管機關不斷進行大量的防制校園霸凌宣導，如校園霸凌定義的文宣釋疑與防制校園霸凌申訴管道的宣導措施等，並辦理防制校園霸凌種子師資培訓、補助推動防制校園霸凌安全學校、業務人員研習、工作坊、校園問卷及友善校園週的教育宣導等多元活動。這樣大量的宣導確實有其效果，老師、學生甚至家長都將霸凌掛在嘴邊，但對於霸凌之真正定義仍未真正瞭解。

家長對於霸凌的認知模糊，只隱約知道這是一個很嚴重的校園問題，每天深

怕自己的孩子被霸凌。如果孩子與同學發生衝突而被欺負時，就認為學校如果不認定為霸凌事件就是吃案不處理。學校在面臨焦慮的家長時，因無法清楚告訴家長霸凌的真正意涵，最後很有可能在家長、民代及/或媒體的壓力下以霸凌事件通報一般校園暴力事件。如果在資源充足的狀況下，所有的校園暴力事件都以霸凌事件的規格處理，給予需要協助的孩子更多的資源與協助並無不妥。然而，若是學校資源並不充裕時，將一般校園暴力視為霸凌事件，動用大量的資源進而造成排擠效用，將無法讓有限的資源做最有效的運用。

另一方面，家長聽到學校通知自己的孩子霸凌其他孩子時，則陷入另一種莫名的恐慌，深怕孩子自此背負著霸凌者的標籤（甚至認為霸凌和流氓是同義詞），因而斷送美好的未來。此時，大多數的學校無法對家長詳細解釋霸凌的內涵以及可能處理作為，家長很有可能想盡一切方法想要阻止學校將此衝突以霸凌事件處理，這不但造成學校可能面臨不必要的行政訴訟，更重要的是可能錯過輔導及協助衝突雙方的最佳時機。

此外，學生也因為對於霸凌相關知識一知半解，常以遭受同學霸凌為由掩飾或逃避自身之問題，不但無法解決所面臨之問題，更有可能讓學校對於真正霸凌事件的敏感度下降。

二、雖有準則作為依據，但校方或家長容易產生誤解

2012年7月所頒佈的「校園霸凌防制準則」，表面上雖然提供第一線學務人員及老師在面對霸凌事件時的處理程序及救濟方式，然而在實際校園中實行上卻有其困難之處。相較於性平三法，校園霸凌防制準則對於處理程序的規定不甚詳盡，造成各校想依據準則處理卻不知是否真的遵循準則，其中尤以第十條第三項『小組成員，應參加...辦理之培訓』為學校或家長容易產生誤解之處。

組成因應小組之成員中，除校長、學務人員及專家學者外，其他成員大多未接受過相關培訓。當霸凌事件發生後，不論霸凌是否成立，若有家長無法接受此結果，很有可能以此項規定質疑學校程序上之瑕疵。

事實上，根據校園霸凌防制準則第十條第三項之立法說明：「第三項明定防制校園霸凌因應小組成員參加由各級主管機關自行或委由師資培育之大學、設有社會工作或輔導系、所之大學或其他專業團體或機構辦理之培訓之義務。」教育部臺教學(五)字第 1030168376 號亦指出，前揭小組成員應參加培訓之規定，係指學校依據同條第一項組成因應小組（校長為召集人，成員應包括導師代表、學務人員、輔導人員、家長代表及學者專家，高級中等以上學校並應有學生代表）後，其成員有參加各級主管機關辦理培訓之義務，而非因應小組成員之適格規範；各級學校防制校園霸凌因應小組成員於參加培訓前，仍應依據準則第十條第一項規定，負責處理校園霸凌事件之防制、調查、確認、輔導及其他相關事項。

簡言之，學校依據校園霸凌防制準則成立因應小組後，因應小組成員即應參加各級主管機關所辦理之培訓，俾使獲得相關知能，於組成因應小組之時，若有少數成員尚未接受過相關培訓，亦非為學校程序瑕疵，校園霸凌防制準則與教育部之函釋亦明確昭示此一原則，因應小組成員於參加培訓前，仍然應該且有權處理校園霸凌事件之防制、調查、確認、輔導及其他相關事項。

至於如何提升防制校園霸凌因應小組成員對於校園霸凌相關知能的認知，則有賴教育部結合相關主管機關與橄欖枝中心、相關民間力量資源之投入，增加工作坊、研討會、訓練營等培訓機會，俾使更多校園中有可能成為防制校園霸凌因應小組成員之一線工作者，得以更廣泛地獲取、吸收相關知能，以更妥善地處理各種校園衝突事件。

三、學校學務工作資源不足，人員流動快，經驗難以傳承

學校、家長、學生情感上瞭解校園霸凌事件的嚴重性，但認知上對於校園霸凌事件的客觀知識卻有所不足。因為這樣的問題，造成學校處理霸凌事件時往往出現「資源不足又過度反應」的現象。此外，因為學務工作繁重，常因為少數家長的無理要求與反應，學校中學務工作人員往往是耗損率最高的行政職位之一。不少學校要求新進教師擔任學務人員，更有甚者在招聘代課老師時直接告知聘任後需接學務工作。而接任學務工作的老師，往往在一年後匆匆找到另一個接替者即匆促下任。

欠缺經驗的學務工作人員在這樣艱困的環境中，面臨學生衝突事件時往往採取最簡單的處理方式：僅處理檯面上的傷害或流於形式上的關心。而告誡往往是傳統訓導工作最常使用的方法之一。

研究團隊曾經前往北部的一所國中，瞭解該校霸凌通報事件之處理狀況，並嘗試介紹橄欖枝和解圈之哲學與操作方式，邀請學校以橄欖枝和解圈之方式作為處理該霸凌事件的可能方式之一。研究團隊到達該校學務處時約下午 1:45，生教組組長正在處理早上所發生的一件學生衝突事件（訓斥犯錯的學生）。學務處其它老師告知研究團隊生教組組長從中午便開始處理該事件，並請研究團隊至學務處內的晤談室等候。然而，到了 2:40 時生教組組長對犯錯學生的訓斥似乎未見結束的跡象，因此研究團隊決定另外再約時間前往該校。

校園霸凌事件發生時，學校面臨的考驗除了學生及家長外，還有繁瑣的通報以及後續的追蹤紀錄。雖然校安通報並不會實質影響學校，且通報紀錄在某些層面上具有保護學校的功能。然而，在經驗無法傳承、人力不足以及誤以為有限期結案的壓力下，甚至單一事件就必須填報多份紀錄，造成部分學校對於事件處理往往流於形式通報，而忽略學校最重要的角色：教育與輔導。

四、學校仍流於傳統個別輔導的方式處理衝突事件，缺乏提供有效的對話

避免現有衝突繼續惡化、以及預防未來衝突的發生是處理校園衝突的目標之一。但達到此目標的途徑則不止一種，除了告誡外，另一種常見的作為就是將衝突雙方隔離，只要不接觸就不會有衝突發生。研究期間所接觸的學校皆表示，對於衝突雙方的孩子都有進行相關之輔導措施。校園輔導雖然是校方給予當事人的支持，有助於穩定個案情緒，但校方輔導仍停留於個別輔導的方式，未能提供一有效平台給予衝突各方進行對話、表達情緒、發現事件真相、進行反思甚至商討未來的修補方向。

橄欖枝和解圈除了促進被霸凌者與霸凌者對話的機會外，更重要的在此過程中可以訓練霸凌孩子的同理心。在不斷發生且無法逃避的攻擊行為過程中，被霸凌者在遭受霸凌後常有習得性無助的問題。橄欖枝和解圈進行中，被霸凌者可以在一個安全的環境中訴說霸凌事件對於生活及情緒上的影響，是否接受霸凌者的道歉，可以重新賦權給被霸凌孩子，使其走出習得性無助的狀態。

此外，橄欖枝和解圈的最後，雙方在不受強迫下握手或擁抱的動作具有以下幾個重要功能。對於霸凌者而言，這樣的儀式行為具有「從前種種，譬如昨日死；以後種種，譬如今日生」之意涵。

五、教育從零體罰轉為零管教原因在於各校對政策的疏離與缺乏理解

零體罰、正向管教原是立意良善的政策，但是在媒體選擇性報導、不理性家長過度反應之下，當前的社會充斥著對教師們的不信任氣氛，學校及老師們甚至成為家長們批評、壓迫的對象，原來的零體罰在部分老師的眼裡逐漸轉變為「零管教」。

另一方面，教育主管機關在面對家長投訴或媒體報導時，儘管教育主管機關瞭解學校與老師並非問題關鍵。然而，第一時間的反應多半停留在對學校、老師

的責備與懲處，以減緩媒體的壓力。為了處理媒體與校外團體的壓力，書面紀錄取代了實質作為成為處理校園衝突的重點。慢慢的，部分老師失去了對工作的熱忱以及對教育主管的信任，逐漸退縮並不再為教育作出更多貢獻。

家長是霸凌事件中的重要角色，會影響當事人對事件的想法及態度，家長或由於新聞媒體的負面報導、過去與校方互動的不良經驗，或基於保護自身小孩立場，無法信任學校可理性、公正處理霸凌事件，甚或說謊包庇孩子的錯誤行為。

在以上種種不利因素的交互作用下，逐漸變成人人互不信任的年代。學生間發生衝突事件時，雙方家長都不相信學校可以公平，並且以學生的最大利益來處理事件。而學校在面對這種令人感到無力的狀況時，往往因為擔心學校名聲受損，以及害怕被認為能力不足而回絕外界的協助，因而錯過最佳的處理時機。

六、各種政策（如橄欖枝中心）推廣的不利因素在於缺乏與各校之互信

以橄欖枝中心為例，2013 年度是橄欖枝中心成立的首年，鑒於全國各級學校對本中心不瞭解，甚或未曾聽過中心之名稱，以致中心於收集個案上遇到困難，致 102 年底為止，僅有一所學校主動與本中心聯繫並談及該校的個案，並成功召開和解復談會議。除了接受學校轉介外，本研究亦主動協請校安中心篩選校園安全通報系統資料庫之通報可能可以介入之個案，在聯絡時，大多數學校皆以「此個案已妥善處理，目前沒有進一步的衝突發生；如果現在讓橄欖枝中心介入的話，可能造成二次傷害」之理由加以婉拒。

然而，橄欖枝和解會議並非一定要在什麼時間點介入。在正式的處理程序結束後，甚至在記過、消過後也是進行和解會議的良好時機。此時和解會談的目的可以放在如何讓霸凌者與被霸凌者重新出發。

橄欖枝中心推廣的阻力，並非政策推動遇到阻力的唯一特例，反而是臺灣的

常態。因為過去教育政策多半「由上而下」或「由北而南」進行，導致第一線教育人員過多行政負擔，對於任何新的政策均有疏離感與犬儒主義心態。多做不如少做，少做不如不做，等長官換人，政策也會更動，所以與其過度配合，反而不如靜觀其變。此外，各校礙於可能因為霸凌事件受到各界與主管機關的責難或懲罰，甚至影響學校聲譽或招生，盡可能不希望外來或新政策介入的心理也可理解。所以當前不論推動任何新政策，都必須面對學校與當局、外團體的互信基礎薄弱的基本問題。沒有互信，任何政策都可能只做到表面配合，無法打動學校的心，深入改變校園的霸凌文化與處理機制。

第二節 主管當局權限內可改善之政策與實務方向

綜合前述分析，本章認為當今霸凌政策落實時，面臨著三個最關鍵困境：一是霸凌定義不易為師長及家長理解，二是訓導及輔導人力資源不足，以至校方教師負擔過重，加上繁瑣的公文事件需要處理，造成前線工作人員的排拒及對主管單位的失望；三是整體社會、家長、學校、行政單位等互信不足。這些困境有的是結構問題，改變較難，有的則可在教育當局與學校主管權限內，較為容易獲得改善。本章以下提出五項教育當局與管校主管權限內，可以改善之政策及實務建議。

一、修訂校園霸凌防制準則

在 2012 年頒佈校園霸凌防制準則時，因其時空因素未能將相關規定詳盡制訂，而產生出定義艱澀及處理程序模糊。因此造成宣導及事件處理上的困難。面對此困境建議從兩方面著手：1) 邀請學者、法律專家及實務工作者重新檢視校園霸凌防制準則；2) 霸凌定義的雙軌併行。

在修訂校園霸凌防制準則時，學者、法律專家及實務工作者之觀點必須同時考量。學者以學術研究之基礎提供可能之因應策略，法律專家就法律層面確保準則的全面性，而實務工作者根據其實務經驗確保所修訂之準則不至於窒礙難行。

關於校園霸凌定義方面，可採取雙軌制度。在準則層次上，可以周全之文字描述；在實際執行層面，基於宣導的方便性，可以將防制準則上對於霸凌的定義加以條列，歸納整理為：⁽¹⁾長期連續發生⁽²⁾勢力不對等的⁽³⁾傷害及攻擊行為。這個簡化的定義，最重要的宣導重點在於「長期連續」的概念，必須讓家長、學生、社會、學校瞭解單次或偶發的攻擊行為可以被歸納為偏差、暴力、甚至犯罪行為，但不是「霸凌」事件。

此外，過於複雜、拗口的定義，不但無法讓社會理解，反而容易產生反效果，誤以為所有校園裡的不愉快事件都屬於霸凌事件，徒增所有人困擾，也讓原本不充足的校園資源，更因為各種大小事件捉襟見肘，來不及應付。

二、提高與霸凌相關之正確訊息在網路上的能見率

網路的迅速性與方便性成就了資訊的快速流通，但是網路使用者對於資訊正確性及時效性的篩選能力普遍不足。在 Google 圖片上搜尋『校園霸凌事件處理流程』的結果，前 30 張出現的圖片中僅有 3 張為教育部公佈之最新處理流程，而剩餘的 27 張中扣除非流程圖 (2 張)、校園性侵害性騷擾或性霸凌事件 (3 張)

與未提及霸凌界定之方式(6張)剩餘之15張流程圖皆呈現過時或錯誤之霸凌界定標準,甚至有些流程圖更界定只要滿足「具有欺侮行為」及「具有故意傷害的意圖」即為甲級霸凌的通報事件。另外,搜尋霸凌定義時常出現在2010年12月修改校園霸凌定義時,新聞記者所繪製之『舊定義與新定義之比較圖』。為了宣導方便,學校仍傾向以條列的方式加以宣導;加上如果學校承辦人員未仔細篩選訊息之時效性,就很容易選擇所謂的『新版定義』加以宣導。

在網路時代,大量、快速的訊息常造成網路使用者誤用不正確的訊息。要增加網路使用者對於資訊篩選的能力並非一朝一夕即可達成,但是可以讓正確訊息出現的優先性提高,藉此讓正確訊息更容易被使用。因此,本研究提出以下幾點可行方案:

- 一、在搜尋結果方面,如 Google、Yahoo 此類搜尋引擎排列的方式有兩種:點閱率與廣告。也就是說,如果可以讓教育部所提供之正確訊息有較高的點閱率即可讓正確資訊出現的順位排到最前面。若預算許可,購買入口網站之廣告也是另一種讓正確訊息出現的順位提前的方法。
- 二、許多錯誤或過時訊息之霸凌定義皆為學校的『反霸凌專區』¹³,關於此問題,應該鼓勵學校更新學校相關網頁,提供正確訊息給家長與學生。

三、破除學校迷思

1. 校園衝突處理的重點在於解決衝突,而非避免衝突

有人的地方就會有衝突,而霸凌就如同犯罪一般,是不可能不發生的。而孩子在學校受教育的目的之一,就是學習如何解決人際衝突,因此教育主管機關應重申,霸凌或校園暴力事件發生數不會作為學校績效的評斷標準。是否有校園暴力事件或霸凌事件發生並非重點,重要的是在衝突發生後,學校如何協助孩子從

¹³ 雖然教育部官方已正式統一使用『防制校園霸凌』,但許多學校之宣導網站仍使用『反霸凌』。

這個事件中學習到未來如何正確的面對人際衝突。

很多教師或學校行政人員誤解通報後需限時結案，但現行教育部政策並未有此要求。建議教育部宣導反霸凌政策時，強化相關宣導，解除第一線教師與行政人員疑慮與誤解，使其能盡全力協助輔導霸凌個案。

2. 教育主管機關的角色

主管機關繼續扮演學校支持者角色，對於處理妥善學校給予鼓勵；對於未妥善處理的學校，在給予行政懲處的同時，仍佐以事後輔導協助解決學校資源或專業問題，若表現改善，則仍應給予鼓勵。

四、訓練孩子的同理心及恥感應與法治教育並行

過去幾年在學校進行霸凌相關宣導時，法治教育是主要宣導重點之一。其目的是讓孩子知道霸凌行為可能觸犯的相關法律與刑責。這樣的法律知識宣導固然可以快速達到嚇阻大多數的衝突發生，但是可能部分孩子產生「只要不犯法，我什麼事情都可以做」的錯誤觀念。孩子學習的過程中一定會犯錯，犯錯後教育的本質是讓孩子藉由此次的機會，瞭解自身的行為可能會影響別人進而造成他人的傷害。適時讓犯錯的孩子與被欺負的孩子在安全的環境下對話，藉由對話的過程發展同理心。當孩子能夠瞭解自身的行為所造成的傷害，進而避免這樣的行為，才是教育的本質。

教育部相關宣導政策一向是多項並行，但部分學校在宣導時僅強調法治，少論及人與人間的關係，因此各校於防制霸凌時可能要特別注意落實多元宣導，勿有偏廢之處。

第三節 以橄欖枝方案解決校園霸凌與學生衝突的替代策略

前述五點建議是立即可行，且可立即見效的政策與實踐建議。但對於校園現存的霸凌問題、互信不足的根本解決之道，除了現在政策外，教育當局與學校或者從橄欖枝方案中，找到替代方針，增加效果。

橄欖枝中心的終極目標並非一蹴可幾，而是需要長期不間斷的努力，因為所有政策均不會短期見效，信任關係也無法一朝一夕建立，橄欖枝和解圈的運用並非僅侷限於衝突發生時，而是在校園的日常生活中即可灌輸和解圈的觀念，讓學生透過面對面的方式，學習人際溝通、情感之表達、面對衝突之態度與坦然面對、承擔錯誤的方法，藉此習得和平與尊重的真正內涵。

一、橄欖枝是倡導校園和平及相互尊重的價值

社會學家強調集體情感的重要，在於凝聚大家的共同情感外，是建立社會秩序不可或缺的。學校也一樣，需要有個凝聚大家情感的力量，其中和平的氛圍以及相互尊重的價值是很重要的，有助於學生對學校的認同及學生在校園內的學習與成長，毫無疑問的，它們是橄欖枝中心長期要努力的目標。

校園霸凌問題本質、分類、霸凌發生的原因、霸凌問題處理的專業模式等等，都應是橄欖枝中心持續研究的議題，以掌握問題發展趨勢，提出對策。此外，社會階級因素、學校氛圍、中國社會仁恕的思想、關係主義、情境導向人格特質以及面子與恥感等等，又如何是和解會議的助力與阻力，這方面問題的研究，也是處理霸凌行為重要的依據。

修復式方案在國外已有相當豐富之研究，而聯合國也提出在執行修復式會議中需要注意的相關事項。但是人際衝突存在著文化差異，而解決衝突需注意的事

項也必須在文化脈絡之下來思考。因此，發展具本土特色之校園修復式方案進行之 SOP 將為本中心未來工作重點之一。

修復式正義已經成為衝突處理的世界潮流，應用於戰爭、族群衝突、家暴，以及犯罪事件上。將修復式正義的概念運用於校園衝突處理，橄欖枝中心是第一個嘗試，我們促進衝突當事人對話，以改變彼此對立的關係，進而帶給學生正向的學習與成長機會。台灣修復式正義運用的經驗，可以和世界各國分享，也讓世界看到台灣在促進人類進步的努力，並寄望我們的作法能和世界接軌。

二、遍灑校園橄欖枝種子，鼓勵各地各校「無性繁殖」接枝新芽

第一線學校為因應校園霸凌防制準則需要辦理校內研習，中心透過一系列之課程融入理論與相關實務技巧，並將其主題與簡要內容提供各校，讓各校在安排校內研習、講座時可邀請本中心前往介紹橄欖枝中心與和解圈之概念。此外，對於有意願於校園全面推展橄欖枝概念之學校，本中心也將主動協助學校安排一系列之培訓課程。目的無非是遍灑校園種子，讓種子在各校的土壤中，自行開花結果。

橄欖種子之成長過程，實際的聲音與畫面比理論更具說服力。未來若能累積足夠個案，本中心將拍攝紀錄片用以教學與推廣橄欖枝和解圈之用，並見證這個種子成長歷程，留下學校耕種的身影，以及學生重生的童年。

此外，橄欖枝中心雖位於臺北，未來將與各縣市輔諮中心合作，共同推廣橄欖枝和解圈，無性繁殖接枝新長的嫩芽，也可能青出於藍生於藍。

三、橄欖枝和解圈的核心技術轉移給各校

橄欖枝中心非常歡迎各地、各校接枝繁殖成自己的樹林，也願意公開種植種

子的技術核心 -- 「展開和解圈對話」。不論各地如何轉換接枝，橄欖枝和解圈核心技术不外是以下幾點：

1. 會前會的施肥階段

學生所關心的重點往往和師長不同，而會前會的目的除了讓可能參與對話的孩子瞭解可能會被問到的問題、經歷的情緒外。同時也讓未來主持對話的和解員瞭解孩子關心的重點，以及可能的參與者在情緒與認知上是否已經準備妥當。

2. 對話不一定越快越好，揠苗不能助長

校園中的修復式方案可以各種不同的方式來進行。在校園衝突事件中，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會造成更嚴重的傷害。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。

3. 主持人的角色必須公平、公正

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。研究團隊在訪談過程中，有部分學校在處理學生衝突時的模式具有修復式正義的雛形。然而，因為身份角色的關係，常常會演變成上對下、裁判是非的情形。在這樣的情況下，老師就很難被認為是公平的對待發生衝突的各方。

4. 雙方自願參與，順應自然的脈動

不論任何形式的修復式會談，自願參與都是很重要的要件。在校園中進行的橄欖枝和解圈也不例外，但是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。但是這種並非上對下的要求，在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上對下的要求。原因在於，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。

5. 家長參與的角色是陪同者

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。往往在學生衝突發生後，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，需要注意的是，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。

6. 會談是關係修復的起點，多問耕耘不問收穫

橄欖枝和解圈並非適用於所有人際衝突事件，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安全的對話環境，對於參與者而言，還是有助於問題的解決。即使是成功的橄欖枝和解會議也無法讓原來長久衝突的雙方馬上變成好朋友，然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。

第四節 正向管教可透過和解圈確實執行

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。進行橄欖枝和解圈可分為六個步驟：會前會、規則說明、事實、影響、未來、儀式行為。接下來將依據各步驟順序說明，在該步驟所需注意的事項以及其中的目的與機制。

一、會前會 - 邀請參與

不管是何種型態的修復式方案，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。未來擔任和解圈主持人的和解員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，會前會的準備就變得非常重要。學生所關心的重點往往和師長不同，而會前會的目的除了讓可能參與對話的孩子瞭解可能會被問到的問題、經歷的情緒外。同時也讓未來主持對話的和解員瞭解孩子關心的重點，以及可能的參與者在情緒與認知上是否已經準備妥當。

1. 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害者，被傷害者同意參與後，但造成傷害者不願意參與，而對被傷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。

對於有責任的參與者：

(1) 你可以告訴我發生了什麼嗎？

- (2) 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- (3) 衝突發生之後還發生了什麼？
- (4) 你知道被傷害的同學發生了什麼嗎？
- (5) 你現在有什麼感覺？

在聽過造成傷害者的故事之後，和解員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。

對於受到傷害者：

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

同樣的在聽完被傷害者的故事後，和解員需要說明和解圈進行的方式。而這時所要對被傷害者解釋的是，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如何影響他們，以及他們期待會談有什麼樣的結果。

2. 對話不一定越快越好

校園中的修復式方案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。

3. 家長參與的抉擇

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，需要注意的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。

4. 場地設定

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要確認在進行的過程中不被打擾。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解員，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：

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

二、規則說明

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，或者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方案的雛形。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。

三、事實 – 聽聽每個人的故事

和解圈主持人的主要任務就是讓每位參與者能夠有機會：

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。

四、影響

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。修復式方案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)。

五、對未來的期待

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，最後彙整出一個所以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)：

1. 詢問被傷害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？
2. 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？
3. 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
4. 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？
5. 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，如果把入與行為緊密連結，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)。

六、儀式行為

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。

七、和解圈與正向管教的有效連結

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孩子給與的禮物，只有在他準備給予時，原諒與寬容才有意義』

(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。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。

參考書目

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders; studies in the sociology of deviance*. London: Free Press of Glencoe.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J. (2004). Principles of Restorative Justice. In A. V. Hirsch, J. Roberts, A. E. Bottoms, K. Roach & M. Schiff (Eds.), *Restorative Justice and Criminal Justice: Competing or Reconcilable Paradigms?* (pp. 1-20). Portland, OR: Hart Publishing.
- Edgar, K., & Newell, T. (2006). *Restorative justice in prisons: a guide to making it happen*. Winchester: Waterside.
- Espelage, Dorothy L., & Swearer, Susan M. (2004). *Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Fisher, R. J. & Kelman, H. C. (2011). Perceptions in conflict. In *Intergroup conflicts and their resolution: Sociopsychological perspectives*. Ed. D. Bar-Tal. NY: Psychology Press.
- Galinsky, A.D. & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4): 708-724.
- Gavrielides, T. (2011). Restorative practices: From the early societies to the 1970s. *Internet Journal of Criminology*. Retrieved from http://www.internetjournalofcriminology.com/Gavrielides_Restorative_Practices_IJC_November_2011.pdf
- Gayer, C., Landman, S, Halperin, E, & Bar-Tal, D. (2009). Overcoming psychological barriers to peaceful conflict resolution: The role of arguments about losses. *Journal of Conflict Resolution*, 53(6): 951-975.
- Halperin, E., Porat, R., Tamir, M. & Gross, J.J. (2013). Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflicts? *Psychology Science*, 24 (1): 106-111.

- Hameiri, B., Porat, R., Bar-Tal, D., Bieler, A. & Halperin, E. (2014). Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Retrieved from <http://www.pnas.org/content/111/30/10996>
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools : a guide to using restorative practice*. New York: Routledge.
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London: J. Kingsley Publishers.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. NJ: General Learning Press.
- Kruglanski, A.W. & Webster, D.M. (1996). Motivated closing of the mind: "seizing" and "freezing". *Psychology Review*, 103(2): 263-283.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Marshall, T. F. (1999). *Restorative Justice: An Overview*. London: Home office, Research Development and Statistics Directorate.
- McCold, P. (2006). The recent history of restorative justice: Mediation, circles, and conferencing. In D. Sullivan & L. Tiff (eds.), *Handbook of Restorative Justice* (pp.23-51). Abingdon: Routledge.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 193-210.
- Nansel, Tonja R., Overpeck, Mary, Pilla, Ramani S., Ruan, W. June, Simons-Morton, Bruce, & Scheidt, Peter. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline* (Rev. ed.). New York: Ballantine Books.

- Olweus, Dan. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: Blackwell.
- Olweus, Dan. (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, Dan. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751-783.
- Salmivalli, Christina, Karhunen, Jarkko, & Lagerspetz, Kirsti M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Shnabei, N. Halabi, S. & Noor M. (2013). Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim or perpetrator identity. *Journal Experimental Social Psychology*, 49(5): 867-877.
- Swann, W.B., Jr, Pelham, B.W., & Chidester, T. R. (1988). Change through paradox: Using self verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2): 268-273.
- Wachtel, Ted. (2003). Restorative justice in everyday life: Beyond the formal ritual. *Reclaiming Children & Youth*, 12(2), 83.
- Wachtel, T., & McCold, P. (2001). Restorative justice in everyday life. In H. Strang & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice in civil society* (pp. 114-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfgang, M. E. & Ferracuti, F. (1982). *The subculture of violence: Towards an integrated theory in criminology*. CA: Sage.
- Zitek, E. M., Jordan, A. H., Monin, B., & Leach, F. R. (2010). Victim entitlement to behave selfishly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 245-255.

doi: 10.1037/a0017168

- 王皇玉(2013)。修復性正義在司法上的理論與實踐。《*刑事法雜誌*》，57(6)，141-143。
- 吳豪人(2012)。「野蠻」的復權：臺灣修復式正義與轉型正義實踐的困境與脫困之道。《*臺灣人權學刊*》，101.12(1/3)，67-93。
- 林瓏(2014a)。從聯合國修復式司法方案手冊談如何規劃與執行修復式司法方案(1)。《*法務通訊*》，2699，3-6。
- 林瓏(2014b)。從聯合國修復式司法方案手冊談如何規劃與執行修復式司法方案(2)。《*法務通訊*》，2700，3-4。
- 邱珍琬(2001)。國小校園欺凌行為與教師對應策略。《*屏東師院學報*》，15，41-80。
- 柯宜呈(2008)。《*國中女生受欺凌經驗之探究*》(碩士論文)。高雄師範大學。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22096NKNU5739004%22.&searchmode=basic>
- 陳文珊(2012)。全球的視野與在地的關懷：談 NGO 推動修復式正義之角色扮演與相關爭議。《*神學與教會*》，37(1/2)，161-188。
- 陳祖輝、張嘉玲(2011)。責躬省過：監獄修復式正義成長團體之探索性研究。《*警學叢刊*》，41(6)，115-143。
- 張秀如(2007)。《*國中生欺凌受害經驗之分析研究*》(碩士論文)。國立彰化師範大學。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22095NCUE5464018%22.&searchmode=basic>
- 黃聰明(2011)。廢除死刑之論理。《*大葉大學通識教育學報*》，8，187-195。
- 鄭英耀(2010)。《*校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫報告*》。台北：教育部。
- 黎素君(2006)。《*國小校園欺凌行為重複被害之研究*》(碩士論文)。國立臺北大學。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22094NTPU0102005%22.&searchmode=basic>

附錄一 103 年度結案報告複審意見、建議修正事項及修正內容

項次	審查意見及建議修正事項	修正內容
1	第五節結語部分刪除，可移至工作坊成果冊前言。	依審查意見修改。
2	頁 65 第二項「雖有準則作為依據，但有執行上之困難」乙節，內文增列有關「校園霸凌防制準則」第 10 條第 1 項及第 3 項之適用疑義說明，並依如何提升防制校園霸凌因應小組成員的認知為主軸修正。	依審查意見修改，見頁 65-66。
3	頁 31 第四節「橄欖枝中興理論與實務交流」，應修正為「橄欖枝中心理論與實務交流」。	依審查意見修改，見頁 31。
4	頁 64 第三段第 3 行「…、推動防制校園霸凌安全學校、…」，應修正為「…、 <u>補助</u> 推動防制校園霸凌安全學校、…」。	依審查意見修改，見頁 64。
5	頁 67 第 1 行「…人力不足以及限期結案的壓力下」，應修正為「…人力不足以及 <u>誤以為</u> 有限期結案的壓力下」。	依審查意見修改，見頁 67。
6	頁 68 第二段第 4 行「部分老師失去了對工作的熱誠…」，應修正為「部分老師失去了對工作的 <u>熱忱</u> …」。	依審查意見修改，見頁 69。
7	頁 71 備註 13「統一使用『防制霸凌』」，應修正為「統一使用『 <u>防制校園霸凌</u> 』」。	依審查意見修改，見頁 72。
8	頁 72 第四項第一段第 2 行「…讓孩子知道霸凌可能觸犯…」，應修正為「…讓孩子知道 <u>霸凌行為</u> 可能觸犯…」。	依審查意見修改，見頁 73。
9	頁 73 倒數第 3 行「…霸凌處理重要的依據」，應修正為「… <u>處理霸凌行為</u> 重要的依據」。	依審查意見修改，見頁 74。