

一时橄欖枝



校園霸凌及其防制對策

侯崇文、周憶嫻、林育聖 合著



橄欖枝中心
Olive Branch Center

一吋橄欖枝



校園霸凌及其防制對策

侯崇文、周愷嫻、林育聖 合著



橄欖枝中心
Olive Branch Center

一吋橄欖枝



校園霸凌及其防制對策

侯崇文、周愨嫻、林育聖 合著



橄欖枝中心
Olive Branch Center

序

相較於西方學者自1960年代開始重視校園霸凌並進行研究，台灣社會自2000年初期才有學者及民間團體開始重視。而2010年發生的幾起校園霸凌事件，經媒體大幅報導後，讓政府開始正視校園霸凌此一現象。在此同時，臺灣社會也陷入一種「霸凌社會恐慌」的狀態。正式通報制度的上路、防制霸凌訊息大量宣導、不斷的法治教育等不同的政策與努力之下，校園霸凌的問題在數字上確實有明顯改善。然而，在推動防制霸凌的過程中，教育現場悄悄走向司法化，忘了教育的初衷。

修復式實踐(Restorative Practice)的概念大約從1990年代開始受到重視，並逐漸成為學者討論刑事司法制度未來的主要議題之一。近年來，修復式的概念也被應用於處理學校、工作場所及一般日常生活中的偏差行為與衝突事件。過去傳統面對錯誤行為的反應方式，常常無法滿足被害人、加害人以及一般社會公眾的需求，使得因為錯誤行為所造成的傷害無法修復。許多以修復式概念為基礎的衝突處理模式被發展出來，期待能讓錯誤行為者瞭解其行為所造成的傷害，負起責任並且自發性的以具體行動修復傷害。

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，提升各學校霸凌防制意識，並認識霸凌的通報與預防工作。

103年度分別於9月29日、30日及10月2、3日，在國立成功大學、東海大學及中正紀念堂場地，委請國立臺北大學辦理的南、中、北三場次之防制校園霸凌理論與實務研討會，由具有法學、輔導及教育行政等背景專家學者擔任講座，從不同的霸凌個案背景、霸凌模式及環境因素，探討霸凌的類型、階段與成因等內容，並介紹「橄欖枝和解圈」的原理與實踐，分享橄欖枝計畫以修復式正義輔導校園霸凌個案的成果，講座由霸凌者與被霸凌者內心衝突的角度出發，協助、處理與輔導霸凌個案，分享了寶貴的解決校園霸凌經驗。

三場研討會在場的實務工作者、學術研究者發言、討論十分踴躍，充分交流了校園霸凌防制實務工作、政策推動與學術理論之間的經驗。今年度與會者反應特別熱烈，紛紛請本部將此次研討會與橄欖枝中心方案內容集結成書，作為教學現場實務工作者針對校園霸凌有效因應的指南。

在臺北大學犯罪學研究所侯崇文所長、周儵嫻特聘教授、林育聖助理教授、助理曾子奇等合力之下，本書於焉誕生。目前的臺灣正站在一個歷史的分水嶺之上，是要讓司法正式進入校園，快速減少校園霸凌，但同時放棄部分學生？抑或是在維持教育本質之下，引進不同的衝突處理模式？本書結合實務界與學界的角度，分析討論當前臺灣校園霸凌的各種面向及不同層次的因應對策。

本書由三部分組成，第一部分為「校園霸凌事件的百種面貌」，第一、二章分別討論新型態的霸凌類型：侯崇文教授以社會學角度切入分析幫派入侵校園對於校園霸凌之影響；而陳宗賢老師分析網路霸凌的現況與態樣。第三章呂建宏社工師試圖以旁觀者效應來分析校園霸凌發生時旁觀者的助人行為。第四章中則是黃國洋醫師以精神醫學的角度分析霸凌事件對於孩子的身心健康之影響。最後，陳育鼎副典獄長由實務的經驗討論矯正學校學生的霸凌被害恐懼。

本書第二部分的八篇文章嘗試討論以修復式實踐為基礎發展之「橄欖枝和解圈原理、實踐與政策。」首先侯崇文教授以社會學理論談校園衝突，隨後周愨嫻教授討論衝突和解之根基。蘇迎臨社工督導，則從教育現場者的角度看校園霸凌、和解與標籤化之間的關係。接下來，林育聖助理教授結合文獻建議與橄欖枝中心之經驗說明橄欖枝和解原理與操作，姚清輝校長則根據多年經驗，分析學校行政領導者角色並提供校園霸凌事件實際處理之建議，最後林民程老師則提供個人於實務上之經驗，以國中霸凌個案看橄欖枝締造的和解真諦。李茂生教授藉由日本霸凌問題本質與處理機制，提供當前臺灣霸凌政策的參考與借鏡，最後，周愨嫻教授彙集文獻、座談討論、霸凌通報資料，先點出幾項政策問題，然後提出未來政策修訂之建議。

本書的第三部分為本中心培訓和解委員進行和解圈會議時所使用之訓練手冊。本手冊以橄欖枝中心成立的時代背景與其理論基礎開始。並逐步介紹橄欖枝和解圈進行方式，以及相關之聆聽、情緒管理、以及提問技巧。在基本技巧之後，介紹如何進行實際演練，藉由角色扮演的過程熟悉會談過程及相關專業知能。並非每個人在熟悉相關技巧後都適合進行和解會談，藉由本手冊所提供之自我評估工具，可瞭解自身是否還欠缺什麼樣的特質與能力。最後則是本中心之開案流程與可供使用之表格。希望藉由修復式實踐方法的推廣，使和解圈的概念能廣泛運用於各級學校，共同打造和平、快樂的校園。

臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

103年11月27日

作者簡介 (按章次)

■ 侯崇文

學歷：美國 Bowling Green 州立大學社會學博士

現職：國立台北大學犯罪學研究所特聘教授兼所長

■ 陳宗賢

學歷：國立臺北大學犯罪學研究所碩士

現職：臺北市立博愛國小教師

■ 呂建宏

學歷：國立臺北大學犯罪學研究所碩士

現職：新北市政府社會局社工師

■ 黃國洋

學歷：國立臺北大學犯罪學研究所碩士

現職：臺安醫院兒童心智科主治醫師

■ 陳育鼎

學歷：中央警察大學犯罪防治研究所博士候選人

現職：矯正署台中女子監獄副典獄長

■ 周愷嫻

學歷：美國紐約州立大學社會學博士

現職：國立臺北大學犯罪學研究所特聘教授

■ 蘇迎臨

學歷：國立臺北大學犯罪學研究所碩士

現職：新北市教育局學生輔諮中心學校社工師督導

■ 林育聖

學歷：美國華盛頓州立大學刑事司法學系博士

現職：國立臺北大學犯罪學研究所助理教授

■ 姚清輝

學歷：國立臺灣師範大學教育學碩士

現職：國立新竹高級工業職業學校校長

■ 林民程

學歷：英國巴斯大學教育政策與政治經濟學哲學博士

現職：新北市鶯歌國中社會科教師

■ 李茂生

學歷：日本一橋大學法學博士

現職：國立臺灣大學法律系教授

目 錄

序.....	(1)
--------	-----

第一部分 校園霸凌事件的百種面貌

第一章 黑幫少年的迷亂、犯罪機會與校園霸凌 ／侯崇文	3
第二章 國小學生臉書上之關係霸凌經驗 ／陳宗賢	35
第三章 校園霸凌旁觀者反應及其影響因素 ／呂建宏	59
第四章 影響高中職學生身心健康的危險因子：霸凌事件 ／黃國洋	91
第五章 少年矯正學校學生霸凌恐懼感與學校適應不良之關係 ／陳育鼎	115

第二部分 橄欖枝和解圈的原理、實踐與政策

第一章 橄欖枝中心的理論基礎－修復式正義理論 ／侯崇文	137
第二章 道理一逕如是：考掘衝突和解之根底 ／周愷嫻	145
第三章 教育現場者之沈思：以校園和解反霸凌、去標籤 ／蘇迎臨	163

第四章	橄欖枝和解圈之原理與操作 ／林育聖	181
第五章	從學校行政領導者角度分析校園霸凌事件的處理 ／姚清輝	197
第六章	能與不能：從國中兩霸凌個案看橄欖枝締造的和解真諦 ／林民程	217
第七章	日本校園霸凌的現況與對策 ／李茂生	233
第八章	當前校園防制霸凌政策之改善建議 ／林育聖、侯崇文、周愷嫻.....	253

第三部分 橄欖枝中心和解委員訓練手冊

／侯崇文、周愷嫻、林育聖

第一章	遞出和平的橄欖枝	269
第二章	觀摩修復式和緩會談	275
第三章	和解會談之聆聽技巧	277
第四章	和解會談之情緒觀察與管理技巧.....	280
第五章	和解會談的提問與語言技巧	283
第六章	觀察他人和解之技巧	288
第七章	實際演練：角色扮演	290
第八章	自我評估.....	292
第九章	開結案流程	295

附 錄

附錄一	參考文獻及建議閱讀材料.....	307
附錄二	會議對話問題範例.....	309
附錄三	事前準備檢核表.....	313
附錄四	和解委員自我評估量表.....	316
附錄五	會議參加者意見表.....	318
附錄六	和解委員意見表.....	320
附錄七	和解會議觀察員紀錄表.....	321
附錄八	參加和解會議同意書.....	322
附錄九	橄欖枝中心和解共識書.....	323
附錄十	結案報告表.....	324
附錄十一	和解委員發表會議報告.....	325
附錄十二	和解委員切結書.....	326
附錄十三	Q & A.....	328

第一部分

校園霸凌事件的百種面貌

第一章 黑幫少年的迷亂、犯罪機會與校園霸凌／侯崇文

第二章 國小學生臉書上之關係霸凌經驗／陳宗賢

第三章 校園霸凌旁觀者反應及其影響因素／呂建宏

第四章 影響高中職學生身心健康的危險因子：霸凌事件／黃國洋

第五章 少年矯正學校學生霸凌恐懼感與學校適應不良之關係／陳育鼎



第一章

黑幫少年的迷亂、犯罪機會與校園霸凌

侯崇文

壹、前言

臺灣黑幫主要有竹聯、四海、天道盟，還有地方角頭的黑幫組織，例如：臺北市中山區的牛埔幫，臺北市松山區松聯幫，也有由宗教活動而衍生出的黑幫組織，例如：彰化員林鎮佑靈宮。這些黑幫都有他們自己的地盤，以及事業，有的是合法的，更多是非法的。當然，黑幫也必需要有人才能做事，鞏固地位與勢力，其中，青少年是黑幫組織不可或缺的。

發生於2010年五月底的翁奇楠命案，殺手廖國豪就是一位未滿18歲的青少年。翁奇楠曾有綁架、強盜殺人前科，是中部地方角頭，經營網路簽賭，並以「日月生物科技公司」作為掩護。後來，翁奇楠在自己的公司遭到廖國豪槍擊死亡。由於少年事件處理法規定，法院不得對犯罪少年處死刑，而如果被判無期徒刑，七年之後，該少年便可申請假釋，因此，黑道利用這法律，收買少年，充當殺手，以最小的代價，除掉仇家。廖國豪在犯罪動機上說，他因翁奇楠答應給他400萬元的殺人費，但翁奇楠不給，所以才會殺他(蘋果日報，2010-8-27)。不管廖國豪殺人真正動機如何，但少年參加黑幫，被黑幫利用，去打架、殺人，這是非常典型的做法。

犯罪學家對廖國豪感興趣的還有：他為何成為黑幫少年？顯然，家庭與學校是讓廖國豪步上黑道最重要的因素。廖國豪來自有問題的家庭，父親有毒品、竊盜前科，母親吸毒，欠債。父親入獄時，由他的祖父撫養，但祖父則經營有女子陪侍的卡拉OK店(蘋果日報，2010-8-27)。可以知道，廖國豪從小就沒有擁有一個完整與穩定的家庭，他的家庭環境非常複雜，他無法和一般人一樣成長。另外，在學校，廖國豪也一直是個邊緣人，他不喜歡學校，國中二年級時就開始翹課，非常的嚴重，必須讓老師做二、三十次的家庭訪問，只是老師很遺憾地說，他很努力要幫助廖國豪，但還是「無法把小豪拉回來。」(蘋果日報，2010-8-27)。問題叢生的家庭，以及無法適應學校生活，這是許多少年成為幫派份子的原因。

少年在黑幫的角色是本論文要探討的，我們想了解：少年參與黑幫的原因，少年在黑幫做些甚麼，他們的活動地點，以及他們如何社會化，發展出黑幫少年特有的犯罪行為模式。

貳、黑幫少年理論

犯罪學理論在於說明社會現象，在諸多理論中，作者認為迷亂理論、機會理論與學習理論等，若將它們整合起來，可共同解釋少年何以進入黑幫的問題。

迷亂理論的解釋來自19世紀末期的社會學家Durkheim (1997)，他強調結構對於犯罪事實的影響。Durkheim認為，犯罪不再被認為是一種個人行為的結果，犯罪被視為是一個階級，一種角色與地位、一種社會結構的問題，尤其當人與團體的連結出現問題，這導致迷論情境出現，也是犯罪發生最為重要的原因。

社會學家 Cohen (1955) 以 Durkheim 的迷亂理論觀點為基礎，提出犯罪次文化理論，以說明少年幫派出現的問題。他指出，小孩由於結構

性的因素，例如：貧窮，他們的資源少，在學校的成績也普遍不好，因此，他們容易遭受挫折，並且變得不願意追求中產階級的標竿，更有甚者，他們進而參與幫派，和一些與他們有相同經驗的人在一起，分享共同的經驗，而形成偏差副文化。Cohen認為，小孩會對於他們在學校學習上的挫折做出反應，他們除了否定原來所認為重要的價值觀外，他們更與一些與他們有共同生活經歷的人在一起，學習偏差價值。

有關黑幫少年的理論從Thrasher(1927)以來，就強調黑幫少年在家庭、學校方面的挫折。作者亦持相同看法，認為，小孩在社會制度上(學校、家庭)碰到挫折，例如：在家裡，沒有完整的家庭，也得不到父母的保護；而在學校，他們的功課不好，沒有按時完成作業，經常被老師罵，與老師的關係不好。另外，他們在學校也沒有朋友，同學逃避他們，離他遠遠的。總之，這些少年在家，在學校不是很快樂，也沒有他們的角色，這樣的結果，他們逃家、逃學，成為中輟生，進而和一些與他們有相同經驗的人在一起，最後則是加入幫派，參與幫派活動，找到自己。

過去臺灣有很多犯罪學研究支持上面的論點，侯崇文(2001)的研究明確指出，不良少年來自問題家庭；家庭結構完整者，偏差行為較少，而結構不完整者的偏差行為較多；另外，家庭氣氛，親子間的溝通與衝突都影響少年偏差行為。

朱儀羚(2003)用敘事的方法，訪問5位受保護管束，接受矯正教育的同學，他發現這些問題少年，無論在家庭，或在學校，都有很多不愉快的經驗，而這些負面經驗強化了他們用偏差來保護自己，並發展出偏差的自我。至於參加幫派，這更是全新自我的開始。另外，程敬閔(2004)探討青少年加入幫派的危險因素，他對169名幫派少年進行調查，同時訪問了10名幫派少年，他發現：幫派少年來自較低的社經家庭，他們的親子互動較疏離，也有許多的衝突，父母監控程度則較低；此外，在學校因素方面，幫派少年的學習成就低，有高比率的輟學經

驗。中央警察大學周文勇(2007)在一項來自臺灣北部六縣市的大型研究發現，弱的家庭控制系統以及不佳的師生關係，是少年加入幫派的重要因素。另外，吳嫦娥與余漢儀(2007)對8位青少年進行深入訪談，他們發現，父母婚姻的暴力、父子關係、師生關係以及輟學等都是少年加入成人幫派的關鍵因素。

只是隨著時代變遷，這些因素是否還是少年參加幫派的主因，這是本研究要探討的。另外，除迷亂理論外，本研究擬引進犯罪學被遺忘的理論：差別機會理論(differential opportunity theory)，來解釋少年加入黑幫的問題

機會結構理論由 Cloward (1959)、Cloward 與 Ohlin (1960)提出，他們強調，以不合法方法達到成功的機會並不是人人都有，或者人人都相等，這與用合法方法達到成功的機會也不是人人都相等，或者人人都有是一樣的道理，因此，他認為社會上有不同的機會結構，不管是合法的或是非法的，而其中不法方法達到成功的機會結構則導致各種不同的犯罪活動與少年犯罪次文化的發生。他也說，不合法機會成功的人有的人會創新，這些人從事犯罪行為，他們發展出犯罪次文化(criminal subculture)；有的人沒有不合法成功的機會，他們變得退卻、退縮，這些人發展成爲流浪漢，或者成爲吸毒者，他們屬於退卻的次文化(retreatist subculture)；再者，有的人同樣也沒有不合法成功的機會，但是這些人變得很暴力，這些人發展出暴力的次文化(violent subculture)，暴力次文化者通常用暴力解決問題。

作者稱差別機會理論爲機會結構論，因爲差別機會強調機會結構的問題，有犯罪機會，才有可能成爲幫派份子，中研院王湘雲(1980)亦持相同論點。

作者認爲，少年加入黑幫與他們犯罪機會有關。黑幫也和我們正常的社會一樣，有對他們成員的期待，要有特別的能力，尤其是打架、砸店，甚至於去殺人。如果少年有這樣的能力，他們才有機會，才能生

存。相反的，如果少年能力不行，也沒膽量，不敢打架、砸店，就沒辦法幫黑道賺錢，這種人黑幫也不要。畢竟黑幫養小弟是來幫黑幫賺錢的，而不是讓小弟只來拿錢，混日子，卻不會做事。而如果少年自己又懶惰，且經常製造問題，讓警察上門迫人，這種人更不會有黑幫要。

總之，並不是每位不良少年都能在黑道生存，任何一位少年，他必須能滿足黑幫的期待，才能在黑幫生存，有他的角色，也因此，作者提出機會結構理論，強調機會是成為黑幫少年的先決條件，若少年無法滿足黑幫期待，這些人就沒有機會，他們是無法加入黑幫的。而那些加入黑幫的少年，也因為機會結構的不同，有的做小弟，討債、砸店，有的則販毒、吸毒，有的則從事色情的工作。

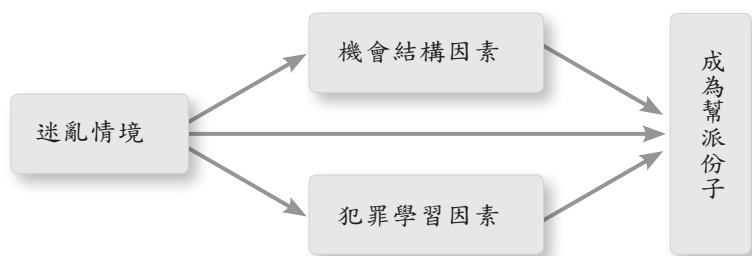


圖1 黑幫少年理論模式

最後作者提出少年參與黑幫社會的理論模式，如上圖。在這模式中，作者指出，迷亂是少年走向偏差的結構性因素，機會則提供少年進入黑幫社會的途徑，沒有犯罪機會，也就沒有黑幫少年。此外，作者更引進社會學習的犯罪學概念，強調犯罪學習的重要性，是少年進入黑幫社會，並能生存、適應下來的主要原因，有的更是從小咖變大咖，犯罪學習在這過程中扮演非常重要的角色。

美國社會學家Sutherland(1937)在他的《職業竊盜》一書，以及後來1949年版的《犯罪學原理》中皆提及，犯罪乃是透過互動與溝通而學習，尤其是與那些親密者(自然是犯罪朋友)的溝通與學習。此外，除了學習犯罪技巧，Sutherland更強調犯罪的動機、慾望與犯罪態度的學習，尤其犯罪者學習了：支持違反法律的定義超過接受法律的定義。Sutherland強調，不良少年走向不歸路，主要是因為喜歡違反法律的程度大於遵守法律的程度，這強化了他們犯罪的動機與勇氣，也導致後來的犯罪。

王伯頌(2005)的研究也強調犯罪學習，尤其是態度與價值觀的學習。他曾分析違反少年事件處理法之保護事件而被判保護管束的學生5位，少年輔育院學生6位，以及矯正學校學生6位，他發現，這些犯罪的少年，他們早期的中心想法乃由「愛玩叛逆」走向「享樂主義」。到了青少年的前期：「逞兇鬥狠英雄主義」成為他們的中心想法。至於青少年的後期，他們更結群聚黨，從事暴力性犯罪。可見少年走向犯罪的過程中，學習是十分重要的機制，尤其是犯罪價值的學習，這是成為大咖的基本要素。

以上作者提出少年加入黑幫的犯罪學理論模式，從家庭及學校的迷亂開始，之後他們在制度外尋找自己的角色，而機會結構則是讓他們進入黑幫的重要原因；這時，他們也學習犯罪的語言與動機，為後來黑幫大咖做準備。當然，從另外的角度來看，如果少年沒有出現迷亂之境，以及犯罪的機會，他們加入黑幫的可能性就降低了。

參、研究方法

本研究利用民誌學的方法分析黑幫少年。民誌學是一種研究特定團體文化與行為最為主要的方法。人類學家Malinowski(1922)便說：民誌學在於抓住人們內心的世界，人們內心的觀點，以及這些又如何與他們的生活有關。

近代學者Wolcott(2008)則說，民誌學不只是研究的方法，更是人們生活的一部分，如同我們平日經常做的觀察 (look)，並從觀察中，我們更深入一層的看見(seeing)問題。Wolcott(2008：65)說，民誌學的方法有許多優點，例如可以由一個人完全負責，進行研究工作，且民誌學資料蒐集的方法很簡單，不需要有專業的證照才能進行。其次，民誌學的研究可以在任何地方進行，可以在現場，也可以在其他的地方進行。

有關民誌學如何進行分析的問題，Hobbs(2006)在Sage出版的《社會科學田野研究方法》一書中指出，民誌學是一種雞尾酒的方法學(a cocktail of methodologies)，這方法乃使用許多的社會科學研究方法，包括有：參與觀察法、訪問法，也有文件、日記、往來信件、照片等資料，以及生命歷史紀錄的分析。

簡單的說，觀察法、質化深入訪問法(qualitative in-depth interview)是民誌學使用的研究方法。此外，一些紀錄人類特定團體生活的東西，例如：生活用品、文字，或者電視、報章雜誌報導等，也是民誌學的方法。而今日網路發達，網路上的照片、影片，甚至於網站上的留言等，也都是民誌學研究感興趣的資料。

民族誌方法有個優點，可以取得較為敏感的資料，是一般訪問方法無法取得的。例如，在訪問黑幫小弟的工作，或者他們的收入，往往受訪者不願意回答，但民族誌的方法卻可以從觀察中取得這方面的資料，也可以從網路上的留言板取得很真實的資料，這克服其他研究方法的限制。

本研究採上述多元的方式蒐集資料，嘗試找出黑幫少年的行為模式，並從團體成員的活動中，找出建構黑幫少年最為深層的社會學意義。

我們嘗試從網路找到過去四年，有少年參與的幫派犯罪活動，共計21個，做為本研究分析的資料^註：

註：資料主要來自 youtube 及 google 搜尋的結果，少數是新聞媒體的報導。

表1 有少年參與的幫派活動事件

時間	地點	事件內容
2010-5-30	新北市 新莊區	「尊聖會館」是不良幫派，成員約 30 人，有九成是國中生，以暴力討債、販毒為主。警方表示，這幫派在學校門口對脫離幫派者，強押到刑堂用刑，更有插肛門，灌水的事情。
2010-6-5	新北市 三峽區	竹聯幫「竹風會」組少年隊，吸收 50 名三峽鶯歌地區國中生加入，進行收保護費、討債、賭博、販毒等犯罪活動，並用賞、罰令，控制少年，違反規定者就遭痛毆，警方逮捕仇國慶主嫌及 4 名少年。
2010-6-20	臺北市	臺北市東區香水酒店小弟石恩敬，遭天道盟太陽會的人拿木棍圍毆。原因是陸軍退役王姓士官長不滿酒店小弟的服務態度，他花了 50 萬元，找天道盟的人到酒店幫他尋仇。
2010-10-30	基隆市	幾個不良少年組「少年特攻隊」幫派，專門吸收中輟生與國中生，警方逮捕成員約 11 人，他們拿開山刀、球棒、棍子砸店，強收保護費。
2011-5-14	苗栗縣 仁德醫 護專校	劉、黃 2 名中輟生，唆使 4 名男子持槍進入校園尋仇、打人，流彈傷及一名同學。槍枝則來自新竹市「爵靈寺」。
2011-6-2	彰化縣 員林鎮	「佑靈宮」主委帶十幾名小弟到 4 個里長家中打人，因為里長沒參加廟會活動，沒有給黑幫主委面子。
2011-6-29	高雄市 旗山區	「美式集團」成員 30、40 人，持刀、球棒，在旗山夜市，對一對兄弟痛毆。這個犯罪集團平日在街頭群毆，且為了控制旗下成員，也提供 K 他命供吸食。
2011-9-1	桃園市	洪姓男子組「竹聯幫黑家派」，吸收國中在學生，參加活動的給 500 元，也供毒品使用。這黑幫從事恐嚇、聚眾鬥毆等活動，嫌犯也涉及校園霸凌、性侵少女。警方表示，若要退出幫派，都會遭到圍毆。警方逮捕主嫌，以及十多名未成年少年、少女。

時間	地點	事件內容
2011-11-2	新北市蘆洲區	臺北市黑幫天道盟「魁興會」副會長林宏宇，20歲，帶小弟在蘆洲國中附近，強押2名國中生上貨車，載到基隆市參加陣頭，警方表示，該會涉及暴力討債，以及賣K他命給少年。另外，該會旗下有十多名小弟，受到他們的指揮。
2011-12-15	臺北市	四海幫「海鵬堂」、「海和堂」，長期吸收少年，從事暴力討債不法活動，曾經糾眾20餘少年，持棍棒毆傷大樓保全員。警方逮捕14人到案。
2012-1-3	臺北市	伊朗菜餐廳「波斯天堂」，因負責人有債務的問題，遭25名竹聯幫分子以霸桌方式癱瘓營業，其中竟有5名臺灣師範大學、4名臺北體院及3名國立體育大學學生。
2012-3-15	臺中市	臺中市一暴力討債集團，自稱為保全公司的外圍機動隊，專收不良分子和中輟生，並誘騙7名被害少女陪客人坐檯吸毒甚至性交易，其中3名為未成年少女。警方逮捕陳姓、鐘姓男子等30人，查獲改造手槍、蝴蝶刀、西瓜刀及鐵棍、本票等贓證物。
2012-6-26	新竹市	羅姓主嫌，為收保護費，多次利用少年，約有16人，對小商家、網咖、小吃店等，以球棒砸店，暴力恐嚇。
2012-7-20	新北市土城區	未成年的5名中輟生，為幫派分子，半夜4點在街頭，喝酒鬧事，且拿棒子圍毆未成年少年，遭警方逮捕。
2013-2-23	高雄市	李姓男子，自組幫派，「海洋笑臉幫」，並以三國人物呂布、司馬蒼為名，副幫主17歲，為高中生。這幫派成員逞兇鬥狠，經常在校園打架，同學們相當害怕，嚴重影響校園安全。

時間	地點	事件內容
2013-4-5	臺北市	南華高中一位張姓女同學，在課堂上要求何姓同學上課安靜，結果被對方拿鐵椅子砸到頭破血流，對方則說他「是天道盟的」，也說要「見一次，打一次，怎樣。」
2013-9-12	桃園市	一群黑衣人，有將近 30 名，多數是少年，他們拿著棍棒，從大樓停車場一路砸到上面其他公司，還試圖砸毀監視器。
2013-10-27	新竹市	李姓男子欠賭債 180 萬，四海幫海浪堂黃姓堂主帶手下討債，當街開槍殺人。警方逮捕幫派 19 人。
2014-4-5	基隆市	太陽會成員林某，經常暴力討債，也有小弟。林某到酒店白吃白喝，還朝天開槍，意圖恐嚇，因而遭到警方逮捕。
2014-7-3	新北市 鶯歌區	黃姓男子，在新北市鶯歌區經營當舖，逼被害人簽本票，還破壞診所、工廠、暴力討債。被捕時還說：「帶小弟是基本配備，是一件很潮的事！」
2014-7-20	新北市	「天道盟」鄭仁治（綽號「圓仔花」）告別式在總壇堂口瑤山宮舉行，政商人士超過兩萬人到場送行。警方現場拘留 62 名參與告別式的未成年少年，將他們帶回警局，在與家屬連絡後，逐一帶回。
2014-7-21	彰化縣 二林鎮	「竹聯幫」堂主田震宇到彰化縣二林鎮參加廟會活動，在吃飯時，被一名頭戴鴨舌帽的槍手朝頭部及心臟連開 7 槍，當場斃命；兇嫌是 23 歲的黃姓男子，他是某私立大學體育系學生。

肆、黑幫少年的迷亂

迷亂理論強調，當社會制度做為維持秩序的功能消失了，這時便會出現犯罪與偏差，其中，對正在成長中的少年來說，家庭和學校的制度最為重要，當少年發現他在家庭與學校沒有生活的基礎，回到家，家裡是不完整的，而到了學校，沒有好的朋友，這時，加入黑幫會是必然的結果。

顯然，多數黑幫少年來自問題家庭，父母離異，或家庭功能失調，小孩與家庭的連結不佳，在家裡沒有得到應有的愛與保護，有的甚至於連起碼的生活條件都沒有，這迫使他們要離開家裡，加入黑幫。

「這些不良少年，他們的家庭有很多問題，經常與父母衝突，有許多家庭是單親的，母親離去，父親因案不在，或者隔代教養的，小孩沒有人管，而那些住在大安區的，生活水平高的，這些家庭的小孩放學以後都到去補習了。」一位受訪警察這樣說。

「很多黑幫少年的家庭很有問題，經常下了課，回到家裡，但家裡卻沒有人。他們很多是隔代教養的家庭，家庭的功能不是很好。」一位受訪老師這樣說。

另外，家庭的監督力量也很薄弱，有的爸爸也和小孩一起喝酒、抽煙，做不好的榜樣。一位受訪老師這樣表示：「很多問題小孩都來自這樣的家庭。」

顯然，家庭不是他喜歡的地方，自然他就往外跑，和一些問題學生在一起，打架或偷車的。在中輟機構接受輔導學員這樣說：「不在家是因為在家也跟媽媽相處的不好，所以每天都是不回家，都在外面跑來跑去的。在家也不知道要幹啥麼？我都是一人在房間裡玩，因為家人都不想和我在一起，媽媽也怕我把弟弟教壞，所以不希望弟弟跟著我，所以我都是一個人在房間裡玩電腦。有時會用即時通跟弟弟說話，或是一個人看電視，就這樣。」(維恩，新竹縣教育局中輟輔導網)。

黑幫少年與學校的連結也很有問題，他們不愛讀書，不喜歡學校，很多是中輟生，對他們來說，學校是個讓他們不快樂的地方。「這些學生，來學校都在睡覺，他們來學校不是很愉快。」一位受訪老師這樣說。

在中輟機構接受輔導學員維恩(維恩，新竹縣教育局中輟輔導網)，說他自己並不知道在學校的目的，他說：「我以前在學校也不知在做啥麼？經常就是在睡覺或是跟老師吵架。」

另一位在中輟機構接受輔導學員阿義(阿義，新竹縣教育局中輟輔導網)，也說他在學校沒有自己的角色，他說：「學校一間一間的換，終於到了『沒人要』的一天，沒有學校肯收我，因為我的成績差，操行分數更是不堪入眼……」。接下來，阿義更否定自己：「我自己也無所謂，反正我就是垃圾，沒人要？拉倒，我才不在乎！」(阿義，新竹縣教育局中輟輔導網)。

許多中輟生或黑幫少年，他們自己不喜歡學校，在學校也經常是打架、鬧事，製造麻煩。一位蹺家國中生，她組了犯罪集團，稱為「行竊姊妹團」，後來因為偷車被捕。這位學生就讀的學校表示，從國二開始，這同學就不愛上課，一學期曠課高達400堂。學校也表示，這位同學在學校也是經常打架、勒索同學，曾被記一支大過、四支小過和十幾支警告，是學校頭痛人物(蘋果日報，2014-4-9)。或許是這緣故，有研究顯示，中輟生並不受到學校的歡迎，班上老師普遍抱持著拒絕和排斥他們的心理(周聖心、馮喬蘭，臺南市甲中國小網)。

上面說明黑幫少年，他們無論在家庭，或在學校，經歷許多挫折，對他們來說，這兩個地方提供給他們的功能很有限，自然，傳統家庭與學校無法對這些少年產生約束力，也因而帶來問題：逃家、逃學、加入不良少年團體。可以說，黑幫少年處在一個迷亂的社會情境裡，他們失去與社會制度的連結，也失去了對正常社會參與的情感，少年加入黑幫是這種情境的產物。

伍、黑幫少年與犯罪機會

一、小弟

上述自2010年來的黑幫少年事件中，可看到黑幫幾乎都擁有小弟，新莊的尊聖會館，有九成是小弟；在臺北市東區酒店拿木棍圍毆酒店服務員的，也都是小弟。小弟是黑幫不可或缺的，小弟可以在黑幫做事，幫他們跑腿、買菸、買檳榔。小弟也可以用來鞏固黑幫勢力地盤，這時，小弟就必須去討債、恐嚇店家、砸店，甚至於去殺人。

廣義的說，黑幫小弟是18或20歲以下的青少年，他們具學生身份，但很多是中輟生。小弟並不一定是幫派份子，但經常出入黑幫組織，也參與黑幫活動。一位受訪律師說，「在高雄的一大型黑幫中，他們手下小弟約有三百人。」可知，黑幫都擁有小弟，黑幫越大，需要的小弟就越多。

黑幫組織中有許多的分工與階級，竹聯幫的總堂主、總執法、總護法、總巡查(楊台興、游日正，1993)，也有四海幫的主任委員、副主任委員的，以及天道盟的會長、顧問、組長。但小弟在黑幫中並沒有特定職稱，主要是個工作的角色，去買菸、買檳榔，或者在賭場幫忙。

「小弟參加黑幫，一般是有老大的指示，舉個例子，明天有陣頭活動，需要50人，這和我們的同鄉會活動一樣，有活動時，各鄉鎮要派人支援，黑幫也一樣，每個堂口派出多少人，要給主辦單位面子，也往往是自己實力的展現。」受訪警官這樣說。顯然，小弟是黑幫老大的人手，幫黑幫老大做事，在黑幫裡發揮了他們的功能。

許多小弟參加黑幫公祭活動，這逐漸成爲黑幫喪禮的風潮。今年7月，天道盟鄭仁治，綽號圓阿花的出殯活動，共來了60名小弟(星島日報，2014-7-30)。之前2005年，黑幫角頭許清海的喪禮，黑道各派的大哥、小弟來了近萬人(TVBS新聞，2005-5-30)。2012年底，四海幫楊玉彬

的喪禮，也是各派大哥小弟都來，那次警方帶回190名小弟，後來都通知家長帶回家(星島日報，2012-12-24)

參加陣頭也是小弟在黑幫的活動之一。八家將陣頭是臺灣民俗活動之一，由八位將軍，他們也是陰間的神明，負責捉邪驅鬼，保護主神。八家將需繞境出巡，以鎮煞安定社會。只是出巡時需要很多人，有敲鑼打鼓拿旗子的，以及裝扮各種神明、判官的，這時少年在陣頭可以做上述的事，也就有了他們的角色。

Cloward (1959)、Cloward 與 Ohlin (1960) 說，個人無法用合法方法達成成功，但如果有非法的機會，讓他們可以用犯罪的方式成功，犯罪便會出現，也會形成犯罪的文化。一樣的道理，一個學生，他不喜歡學校，來到學校就是睡覺，否則就蹺課，在校園外活動。可是離開了學校，少年總是要有事情做，最好是能工作賺錢，讓他們能生活，這時，加入幫派，參加陣頭，至少解決了他們生活的基本需求，也讓不喜歡上課找到了合理化的語言。

陣頭的活動提供給中輟學生一個活動的機會，讓他們不會像在學校一樣無聊透頂，更重要的，陣頭也提供給他們可以賺錢的機會，讓他們可以不必依靠父母，自己可以生活下去。黑幫參與的廟會活動，能讓少年一直留下來，同時，廟會活動也凝聚他們的共同情感，讓他們找到自己的認同感，也讓他們覺得那地方是他們的未來與希望。

的確，少年在黑幫找到了他們參與的機會與角色，一位受訪警察這樣說：「在黑幫因為有陣頭，才會有少年。」他也說，「有很多的會館，派人手參加八家將，打鼓、拿旗，確實都需要人手。另外，參加公祭，出殯也是他們的活動之一，也是需要人手。」

然而，因為參加陣頭的成員有些是幫派份子，也使民俗活動偶爾發生幫派衝突與打架的事件。2013年4月，彰化一場廟會活動，發生兩方陣頭打群架(TVBS新聞，2013-4-2)；2013年10月，臺中發生陣頭鬥毆事件，那次還讓警察鳴槍制止(華視新聞，2013-10-15)。

黑道要找小弟也不容易。黑幫派小弟參加陣頭是宗教目的的需要，參加喪禮則是社會風俗的需要，都需要小弟，只是一般學生不會參加陣頭或喪禮，黑幫只好找學校中輟生，但由於教育部對中輟生的追蹤，以及輔導復學有嚴格的規範，要找小弟也不容易，也因此，黑道連中輟生也找不到時，便動用暴力，強押學生充當小弟。發生於2011年6月，臺北市天道盟「魁興會」，他們到新北市蘆洲國中強押兩個學生，逼迫他們到基隆市當陣頭，隔日才放人(自由時報，2011-11-22)。

有些小弟在黑幫的功能有限，黑幫並不一定要他們。「很多少年只是來參加活動而已，他們在黑幫的大型活動中並沒有太大功能，主要在於壯大黑幫聲勢而已，很多少年其實是沒有作戰能力的，他們膽子很小，這看電視就知道，當少年被警方帶到警局，單獨隔離與詢問，這時少年都把頭低了下來，他們內心其實是很害怕的，和剛參加活動時的囂張行徑是完全不同的。」受訪警官這樣說。顯然，黑道找小弟時，他們也要精打細算，看是否划得來。

也因為小弟在黑幫的功能與工作內容的不同，他們的待遇也有差異，一位曾擔任過黑道小弟的人在網路這樣說：「如果是出陣，一次是五百到八百。至於討債，這要看有沒有討回來，沒有的話，就甚麼都沒。如果討到了錢，其中的四分之一就發給出去討債的人。至於公祭，是沒有錢的，頂多就是發一件衣服，或一個便當而已。另外，出去打架也通常也是沒給錢的，電話一來，就衝了出去，受傷時，會給六百到八百的。」(無名氏，批踢踢實業坊)。

這位小弟也說上面是十多年前的行情，但他說，現在他已改邪歸正，離開黑道，不做小弟了。作者認為這幾年臺灣整體薪資沒有調漲，上面應該也是今天黑幫小弟工作收入的行情。

二、會館、壇、堂

臺灣的會館經常是黑幫的名號，也是黑幫發動暴力衝突的地方。2010年6月，遭到槍殺的臺中黑幫翁奇楠，在他的告別式上，臺中「玄龍會館」就來了十多名小弟，他們以廟會官將首民俗活動鬧場，後來被警方帶到警局偵訊(華視新聞，2010-6-21)。2010年6月，警方破獲新莊「尊聖會館」，那是個黑幫組織，以檳榔攤作為掩護，吸收中輟生，並涉及暴力討債、校園暴力以及打架、勒索等事情(自由時報，2010-5-31)。警政署2013年11月的掃黑行動，在高雄取締了3個黑幫集團，其中一個是「明聖會館」，以參與廟會陣頭掩護，實際上是從事暴力討債的犯罪活動(內政部警政署，2013-11-20)。

會館是黑幫聚會的場所，通常會有個「牌匾」，刻上會館名稱，代表黑幫組織。會館也是黑幫的堂口總部，黑幫經常以檳榔攤、店家或公司為其掩護，卻在會館吸收幫派成員，或從事犯罪活動。另外，參加八家將陣頭民俗活動也是會館的一項重要工作，通常有民間的民俗活動，會館就派人參加，也有不少中輟學生，這在於強化會館與社會的連結。

除會館外，臺灣黑幫用許多的名稱來代表他們的組織，主要是：壇、堂、會等，例如：霧峰的玄聖會，臺中豐原的法誠壇，五股的拱聖堂。臺北市警察局於2010年至2011年，查獲22個校園幫派，他們的名稱如下：四海幫海和堂、板和會、竹聯幫正堂、竹聯幫聖堂、竹聯幫虎堂、天道盟天尊會、竹聯幫光武堂、洪順企業、金鳳會、戰尊企業、竹聯幫地堂、瘋鬼企業、保聖企業、龍氏企業、威震堂、竹聯幫熊堂、魁星會、尊聖會館、竹聯幫竹風會等。可知，黑幫喜歡用會館、堂、會，來代表他們的組織。其中上面保聖企業是學生自組的幫派(TVBS新聞，2007-11-19)。

雖然黑幫使用會館、堂、會，以及企業公司等不同的名稱做為名號，但這些都是幫派總部，用來吸收中輟少年的地方，也是從事犯罪活動的據點。

黑幫也用幫徽、衣服、旗子，代表他們的會館，這是他們對外與人往來時使用的標誌。黑幫份子也經常參加活動，例如，廟會陣頭、公祭，用意在於象徵他們存在於黑幫的事實，也表示他們要和大家做朋友。「上次圓子花的公祭，很多會館都派人參加，主要在於識別，我代表通宵，我代表松山、萬華的，這種大型的場合，如果不參加，就表示在黑幫裡是沒有地位的。」一位受訪警察這樣說。

黑幫參與陣頭、公祭的公開活動，為爭取自己角色空間的目的至為明顯，因而這類活動越來越多，場面也越來越大，2005年許清海的喪禮，黑道來了近萬人；今年圓阿花喪禮，黑道來了近兩萬人。

三、暴力次文化：砸店、打架、尋仇

學者 Cloward (1959)，Cloward 與 Ohlin (1960)強調，少年用不合法的方法追求成功，這帶來不同的犯罪文化。這兩位學者指出，少年有從事犯罪活動的犯罪次文化；有使用暴力的暴力次文化，以及就連非法達到成功的機會都沒有，他們成為吸毒者、流浪漢的退卻次文化。

作者發現，由於犯罪機會結構的不同，臺灣黑幫少年出現了三種次文化，包括有：暴力次文化、犯罪次文化，以及毒品次文化等。三個黑幫少年次文化，也與黑幫獲取不法利益之本質，以及暴力控制地盤有關。

在本研究蒐集的21個幫派事件中，我們發現，黑幫少年的暴力活動最多，最為明顯，其中有9個案件涉及暴力毆打，4個案件涉及單純的尋仇，暴力明顯是黑幫少年次文化特色；此外，校園暴力也是明顯的黑幫少年次文化特色，本研究21個幫派事件中，有5個案件涉及校園霸凌暴力。

遭到警方逮捕的黑幫少年事件中，有11個案件使用木棒、棒球棒等暴力工具，有5個案件則發現有西瓜刀，短刀，折疊刀等暴力工具。另外，也有5個案件，警方發現黑幫擁有槍枝或使用槍枝。在太陽花學運時，鬧場飆車少年手上拿的是西瓜刀與折疊刀(三立新聞網，2014-3-28)。

暴力次文化是一種少數的族群或團體的行為模式，暴力是其成員的生活方式，也做為生活的基礎，這是犯罪學者的論點(Wolfgang and Ferracuti, 1967)。暴力次文化強調，團體的成員用暴力來解決生活上的問題，例如，黑幫少年在學校，他們功課不好，沒有交報告，他們就和老師頂嘴，讓老師不喜歡來管他們。他們在學校也沒有朋友，就使用暴力，讓人家怕他、注意到他。而在校外，他們要收保護費、要尋仇，便拿棍子，用暴力達到目的。而如果在網咖，他們和別人發生衝突，也是以暴力解決。簡單說，暴力次文化是黑幫團體成員生活的依據，也是他們所接受的生活方式，自然成為黑幫團體的規範與價值觀。

黑幫的暴力在很多學術論文都提到(Geis, 1966)，臺灣黑幫暴力本質事實上也是一樣的，周文勇(2007a; 2007b)的研究便指出，幫派間之對立與衝突是很正常的，因為幫派彼此之間經常為了利益爭奪，便經常使用槍械攻擊，得到地盤。

地盤是黑幫的勢力範圍，也是他們從事犯罪活動的地方。地盤有實體的店面、公司行號，例如：舞廳、賭場、攤販。有些地盤則只有活動，沒有實體的東西，例如，介入工程，收取市場保護費，圍標，綁標等。不管如何，黑幫需要擁有地盤，才能生存，這時小弟是鞏固地盤的要角，尤其小弟年輕、氣盛，容易使喚，去打架，甚至於去殺人，幫黑幫取得地盤，也因此，黑幫的暴力活動，經常有小弟出現。

本研究的21個資料，幾乎都看到暴力的使用，他們的暴力方法主要是砸店、恐嚇，也有用打的，如果你違反規矩，就用罰，2010年6月，三峽區竹聯幫竹風會就使用賞令、罰令對待他們的成員。2010年5月，新莊區的尊聖會館不良幫派，他們對於任何要脫幫的，就以暴力對待，更用插肛門之極刑，以鞏固幫派向心力。

黑幫少年也在校園使用暴力，2011年5月，苗栗縣兩名中輟生，唆使4名男生持槍進入校園尋仇，流彈還傷及學生。2011年9月，桃園市竹聯幫黑家派，也涉及校園霸凌，性侵女同學，遭到警方逮捕。2013年2月，

海洋笑臉幫，他們在校園裡打群架，稱為「車拼」，已影響校園安全。另外，2010年6月發生在三峽地區的竹聯幫竹風會，他們在校門口開電玩店，學生沒錢打電玩，就向他們借錢，如果沒還錢，這幫派就在校園裡，以暴力方式向同學收取高利貸。

發生在2010年12月的桃園八德國中校園霸凌事件，一位在電視上接受訪問的學生表示，黑幫少年在他們校園裡，只要他們看不順眼的，他們就打人(民視新聞，2010-12-22)。黑幫少年在校園裡吊兒郎當，專門欺負那些外表弱小，他們看不順眼的人，這讓同學害怕，大家早早避開為是，明顯構成校園安全威脅。

木棍是黑幫少年最常使用的打架工具，在本研究的21個黑幫少年事件中，有11個事件看到木棒，尤其是棒球棒的使用，佔了超過一半的比例，52.4%。使用西瓜刀有5個案件，使用槍枝也有5個案件，各約佔23.8%。很明顯的，木棍是黑幫少年暴力的主要工具。

「小孩子使用木棍，主要是因為，第一，刑責較輕。拿棍子，和用槍，基本上不一樣，拿棍子，法律風險變低，因為拿棍子只要不出手，就不會有事情。但是拿刀，或拿槍，法律上來說，構成了殺人罪，而事實上，拿刀，拿槍也很容易出事情，一不小心，就傷人，出事，帶給幫派老大麻煩。」一位受訪警察說明黑幫少年使用木棍的理性因素。

「小孩拿棍子被逮捕時，也是笑嘻嘻的，他們無所謂，可能他們也知道會有警察找上門的結果，另外的原因是構成犯罪的條件不是太明確，檢察官很難起訴，而如果被起訴，判刑可能也比較輕的。」這位受訪警察繼續說明黑幫少年使用木棍的理性因素。

黑幫少年使用木棍的另一個理由是：方便性。木棍隨時可以帶在身邊，隨時可以帶著出去作戰，尤其，小孩本身比較容易衝動，被煽動，往往大哥一通電話，他們拿著木棍就衝出去了。木棍的方便性，加上小孩好利用，容易被大哥使喚，這讓木棍成為黑幫少年的必備武器，也是黑幫少年次文化的一個特色。

少年在黑幫扮演暴力要角，他們砸店、尋仇，看不順眼的就打，這是他們的生活方式，他們用暴力解決問題，用暴力求生存，因而形成了黑幫少年次文化。這樣的次文化，是黑幫鞏固地盤必要的，也結合了少年成長過程中易衝動的個性，讓少年用狠角色的方式，呈現於黑幫社會中。

四、犯罪次文化：討債、恐嚇、販毒

黑幫少年拿棍子砸店討債，恐嚇強收保護費，他們也販毒，犯罪是他們生活的重心，形成了特有的次文化。依據Ohlin (1959)以及Cloward和Ohlin (1960)的理論，犯罪次文化是犯罪機會的產物，尤其黑幫社會，犯罪是他們存在的主要目的，討債、恐嚇、經營賭場、色情、販毒，這些都是黑幫世界最核心的活動，而少年加入黑幫，自然就有參與犯罪的機會，因而形成犯罪次文化，犯罪成爲黑幫少年生活的重心。

犯罪次文化是黑幫少年共同的信仰、價值觀，以及生活旨趣，它支撐黑幫少年的共同情感，也凝聚黑幫少年的向心力，只是這樣的文化對社會來說是負面的，充斥著暴力，破壞法律與社會秩序，更傷害社會公平與正義的重要價值。

一位受訪警察指出黑幫少年主要的犯罪活動，他說：「少年主要的犯罪行爲是暴力討債、恐嚇，以及販賣毒品，出門討債、賣毒、勒索，這是少年最常見的犯罪行爲，只是這些的犯罪活動，他們都不是主角，都是由黑幫的老大命令、指使。」

這爲警官也說：「通常，少年去敲店家的玻璃。不過，並不是每一個少年都有那個勇氣與膽量，很多人膽小如鼠，被帶到警察局時，頭都低下來，完全沒有之前囂張的氣焰。也因此，老大喜歡找十七、八歲的，當兵前沒事情做的，或者當兵回來的，這些人的膽子大，才能做事情。」

顯然，犯罪活動不是每個少年都做得來，只有少數的人，他們夠狠，也有膽量敢去打架、殺人、恐嚇勒索、收保護費，而這些活動充斥著風險，一不小心，就會被殺，或被逮捕、被關。有些黑幫少年，他們年紀太小，沒有經驗，膽子又小，不敢犯罪，他們沒有辦法用犯罪的方法達到黑幫的期望，這時就會離開黑幫，也就沒有犯罪次文化的問題。

下面是黑幫少年暴力討債的報導：2007年3月，6名中輟生少年，大白天在新竹大馬路上，拿著棍棒砸車，他們如此暴力，就是爲了討債(TVBS新聞，2007-3-28)。現場員警說：「你看他的行徑就知道了，非常囂張，根本沒有把法律看在眼裡，大白天裡就這樣公然的持棍棒，在大街、大馬路就打起來。」

2011年12月，高雄市警察局拘提11人，主嫌爲一個有殺人前科男子，他成立討債集團，招募小弟約10人，用潑漆、砸店的方法，恐嚇被害人(中廣新聞網，2011-12-7)。黑幫成立討債公司，利用少年，要他們到第一線，用暴力向債務人討債。

上面討債問題與法律上的債權與債務有關。欠人家錢的是債務人，向人家要錢回來的是債權人，銀行通常是最大的債權人，因爲很多人向銀行借錢。依法，債權人有權利向債務人要回財產，但我們經常看到，銀行收不到債權，這時，多數銀行就用整批的方式把他們的債權便宜賣出，並由買到債權的公司來「催收」。理論上，催收帳款絕對不能使用暴力，但一些催收公司找上黑道，使用暴力討債，賺取高額利潤，也讓少年拿棒棍，潑漆、敲玻璃，走上恐嚇、毀損、傷害等犯罪之路。

黑幫少年也經常恐嚇商家，收取保護費。苗栗縣警方在2012年2月，逮捕了16名少年，因爲這些少年半夜在空蕩蕩的街道上，拿起油漆，往店面潑灑，受害店家整個門面被毀，新聞報導說，這些少年潑漆、砸店，其目的在於索取保護費(華視新聞，2012-2-3)。

少年動手打人，強收保護費，或砸店、潑漆暴力討債，這在黑幫世界很普遍的犯罪模式，為黑幫少年次文化。然而，少年在暴力事件裡往往不是主角，而是配角的角色，他們是接受黑幫老大的指使去犯罪。黑幫少年年紀輕，沒有財力，他們無法獨當一面，無法用合法的方式賺錢，他們能夠發揮的功能就是被黑幫利用，以暴力與犯罪的方式達到成功。顯然，黑幫少年犯罪次文化中，他們扮演的主要是被支配的角色。

在黑幫世界以暴力決定地盤，他們用人類最原始的方式，進行競爭，他們以武器、勇氣、拳頭，決定勝負，而不是比一般社會上的能力與知識，如此，有膽量、也夠狠的少年，自然會想當黑幫老大，他們不要當配角，做小弟。2013年，在高雄遭到警方逮捕的「海洋笑臉(台語音近「少年」)幫」，幫主只有24歲，副幫主17歲，警方因為該幫涉及圍毆傷害，逮捕該幫所有的成員，共14位，其中有11位為未成年少年，佔四分之三的比例。這個以少年為主體的幫派，主要是圍毆打架，如果在校園裡，有人撞到他們幫派的成員，或者這幫派的成員看他人不順眼，便在下課放學後，在校外毆打被害人(蘋果日報，2013-2-24)。

新北市也有少年自組幫派，20歲的王姓少年，2006年時在板橋地區崑崙公園涼亭內，成立「保聖幫」，並在網路的部落格以「保聖企業」為名，吸收國中生，警方說這個幫派很有規模，有幫主、會長，也有女隊長，共約有60名成員，多數是青少年。這幫派主要是利用中輟生，組成鑼鼓隊，去參加廟會活動，或參加公祭，從中牟利。後來不到一年，保聖幫因涉及打群架，遭警方逮捕，共計35名成員(中國時報，2007-11-19)。

黑幫少年要自組幫派，壯大自己成為大咖，有自己的事業、地盤，這並不容易，一位受訪警官說：「現在很少由小咖到大咖的，除非是刻意的栽培才有可能，例如，父親是地方角頭，有自己的生意，合法的事業，保全，土方工程的事業，把這些交給下一代。如果不是，少年要有自己的天下，這是不太可能的。今天的小朋友，沒有這樣的機會，只是

靠單純的殺人成爲大咖，這玩不來，因爲，第一，現在不同於過去，現在的家庭小孩少，都被寵，沒有膽量打架。另外，父母也管得嚴，小孩要是去打架，沒多久就被父母知道了。第二，現在警察抓不良少年也抓得緊，一旦發生事情，就被抓走了。」

上述家庭人口結構的變遷確實衝擊到黑道生態，以前家庭人口眾多，只要有廟會活動，就有很多少年參加，盛況空前，但現在家庭人口變少了，黑幫要找少年的困難度也跟著提高，也因此，黑幫用各種方式與理由，來控制少年，參加他們的活動，有些時候還得使用暴力。

犯罪是黑幫的生活方式，少年加入黑幫，自然也被要求要過著犯罪的生活，去潑漆、打架、恐嚇、勒索，甚至於去殺人，這樣才能被黑幫接受，也因此，黑幫少年學會了用暴力解決問題，形成了黑幫少年次文化。犯罪學上來說，次文化是機會的產物，是人類社會適應生活環境的結果，少年參與黑幫，有了犯罪機會，就逐漸用這種方式生活，而如果少年沒有膽子，不敢打架，無法滿足黑幫社會的期待，黑幫也就不會讓他們去犯罪，沒有了機會，這些人最後都選擇離開，這些人也就沒有犯罪的次文化。

五、黑幫少年與毒品

2014年1至5月的所有少年刑事案件中，違反毒品危害防制條例的有共有134人，而當期全部少年刑事案件共有225人，毒品犯罪佔有超過一半的比例，59.6%，這比例又比2013年的同期高出10.3%(法務部刑事政策與犯罪研究資料庫，2014)，可見少年犯罪事件中，毒品犯罪的普遍性與嚴重性。犯罪學的研究顯示，黑幫世界充斥毒品，尤其黑幫集團控制全球的毒品市場(Mcillwain,1999)。

臺灣的研究也指出，PUB內的毒品，絕對與黑幫有關，尤其黑幫爲了將走私的搖頭丸賣出，他們自己投資搖頭店，販賣給青少年，這使得黑幫成爲臺灣走私毒品的幕後老闆(馬財專，2002)。另外，也有研究指

出，黑道幫派以毒品來吸收學生入會，使少年問題變更加複雜，難以控制(王炳煌，2003)。總之，毒品是黑幫社會很容易看到的東西，是黑幫重要次文化，而這裡要討論黑幫少年與毒品的關係。

毒品受到任何政府嚴格的管制，毒品的生產、擁有、交易，以及吸食都是違法的，但也正因為是違法的，使毒品對黑幫來說變成很有價值的東西，黑幫走私、販毒，獲取高利潤，這正是黑幫重要文化特色。毒品在黑幫有兩個功能，第一，毒品等同金錢，可以做為小弟的工資，也可以做為買賣交易的替代貨幣；而有一些人，尤其是販毒的藥頭，他們以毒品來交換黑幫的保護。

第二，毒品是黑幫權力控制的工具。過度吸食毒品會產生毒癮，這些人精神恍惚、意識模糊，嚴重的往往會躺在地上滾來滾去，痛苦萬分，因此，有毒癮的人，迫切需要金錢買毒，而如果沒有錢，他們唯一的方法就是去犯罪，解決毒癮問題。黑幫利用毒品這特性來控制人，尤其是那些在黑幫中沒有地位的小弟或妓女，讓他們吸毒、上癮，控制他們，並要他們去犯罪，為黑幫賺錢，下面便是這樣的例子：

2011年1月，新北市警察局少年警察隊，逮捕「竹聯幫熊堂」的童姓幫派份子，及共犯12人，警方發現，該組織成立「SEXYDIAMOND」經紀公司，吸收逃學逃家的少女，提供毒品予少女施用，待少女染上毒癮之後，再以各種名義逼迫少女簽下本票，仲介少女至酒店從事脫衣坐檯陪酒、傳播或賣淫工作，賺錢還債(華視新聞，2011-1-28)。

2011年1月，臺中警方逮捕大毒梟馬淑娟，警方也發現，這位大毒梟專門用毒品來吸收小弟，控制小弟，並讓小弟替她販毒(中國時報，2011-1-14)。

黑幫世界的少年似乎和毒品脫離不了關係，出去打架時要先使用毒品；有慶祝活動，毒品也是必備之物。至於更危險的毒品交易，黑幫少年也有介入，主要是充當毒品交易客，把毒品放在少年出入人口眾多

的地方，例如：KTV、網咖，供購買。總之，黑幫少年並不一定就要吸毒，但在黑幫的少年，一定會碰及毒品，毒品次文化因而形成，也是黑幫世界犯罪機會的必然結果。

本研究共有5個與毒品有關的黑幫少年案件，第一個案例為新莊區的少年幫派——尊聖會館，販毒是他們幫派主要的活動。第二個案例也涉及黑幫少年從事販毒的犯罪活動，並且也以毒品來獎賞有功的黑幫少年。第三個案例發生在高雄，該黑幫集團用K他命來控制旗下的成員。第四個案例的幫派，也有許多未成年少年，這幫派提供毒品給少年使用。第五個案例發生在臺中，該暴力集團提供毒品給中輟生，並讓他們去進行性交易。

上面案例告訴我們，毒品是黑幫世界不可或缺的，黑幫從事毒品的販賣，獲取暴利，黑幫也把毒品做為權力控制的工具，支配黑幫的成員，然而，黑幫對毒品既是愛，又是恨，愛乃是因為毒品可以帶來太多的利益，任何黑幫不會放棄毒品交易的市場；恨則是因為如果黑幫成員吸毒染上毒癮，這時有毒癮者往往情緒變得不穩定，非常的暴力，也很難控制，甚至為了吸毒而犯罪，讓警察找上門，對黑幫來說，這絕對是個麻煩。總而言之，毒品深植黑幫世界，是黑幫不能切割的一環，青少年在黑幫中，自然有機會接觸毒品，甚至於吸毒，這便成就了黑幫少年毒品次文化，也對整個社會，以及對青少年族群造成巨大影響。

陸、結論與防制建議

本論文探討黑幫少年的行為模式，我們強調，少年在學校、家庭所經歷的迷亂情境，是導致少年加入黑幫社會的重要原因，我們同時也強調，少年往往以小弟角色參與黑幫，而也因為他們在黑幫的犯罪機會不同，發展出暴力及犯罪次文化；亦即，少年用暴力及犯罪的方式解決問題，滿足黑幫對他們的期待。另外，我們也強調，黑幫少年將他們在黑幫所學的暴力與犯罪方式帶入校園，造成校園霸凌事件的發生，威脅學

生安全，成爲學校棘手問題。而黑幫少年功課不好，不喜歡學校，無法適應學校生活，也與一般學生處不來，成爲學校頭痛人物。

黑幫少年更汲汲營營的到校園招兵買馬，吸收青少年——尤其是中輟生——來壯大幫派的勢力，這已經成爲臺灣幫派發展模式，而這發展值得學校正視。只是，隨著時代的變遷，少年要在黑幫有發展，要成爲大咖，並不容易，在黑道世界，少年還是得依附在黑幫老大之下，他們只是配角，不是主角。

我們也強調，黑幫少年與毒品密不可分的關係，這種次文化是黑幫社會犯罪機會的產物。黑幫利用少年販售毒品，黑幫也利用毒品控制少年，黑幫少年在這樣環境下，不可能不接觸毒品，不受到毒品的影響，而任何關心青少年問題的人，必須正視這問題，並防止毒品帶給青少年甚至於對整體社會的傷害。

本研究提出黑幫少年問題的解釋模式，強調少年在家庭與學校的迷亂情境，導致青少年不良的社會適應，出現逃學與中輟問題，進而加入幫派團體。另外，黑幫犯罪機會的因素，使得暴力、犯罪，以及毒品，成爲少年的一種生活方式，他們也在這樣的文化下社會化，接受犯罪的價值。因此，任何防制黑幫少年的建議，必須思考少年在社會結構上的競爭與適應問題，同時也必須從少年在黑幫的犯罪機會與犯罪學習的問題，方能找到解決的方案，具體防制策略建議如后：

一、少年犯罪持續執法與控制

犯罪控制在於嚇阻少年參加黑幫組織，是防制犯罪重要策略，因此，警察機關應持續執行掃黑工作，除了警方「正俗專案」，取締賭博電玩及色情行業外，也應持續執行「強化維護校園安全工作」計畫，控制少年犯罪問題。

警察機關也應該積極的把中輟生找回來，交給社工員，輔導他們回到學校。另外，現在有很多少年，在網路上成立幫派，號召少年加入，

揪眾飆車，打架滋事，警察機關也應進行網路巡邏，將網路幫派列為防制少年犯罪之重點。

教育部實施的「春暉專案」也是黑幫少年控制工作的一環，對於在學校行為乖劣，帶刀，木棍來學校者，通知家長，並送交警察機構瞭解與處理。

二、強化黑幫少年與家庭、學校的連結

強化少年與家庭、學校的連結，這是預防少年加入幫派最為核心的概念。如果少年在意父母，喜歡家庭，少年在學校有朋友，喜歡老師、喜歡學習，就不會蹺家、逃學，成為中輟生，加入幫派。雖然很多黑幫少年有家庭關係的問題，也有學校適應的問題，但任何少年犯罪防制策略，仍必須回到少年成長最關鍵的兩個制度——家庭與學校，建立起功能，讓少年順利成長，這是解決黑幫少年必須著力的地方。

三、政府對黑幫的打擊要持之以恆，並且要擴大

沒有犯罪機會就沒有犯罪的發生，沒有黑幫也就沒有黑幫少年，黑幫提供少年犯罪機會，打架、砸店、販毒，使黑幫的勢力不斷的擴大，因此，只有抑制黑幫的成長，才有減少黑幫少年的可能。

黑幫腐化社會，威脅正常人的生活秩序，更破壞社會的公平與正義原則，任何政府都不能容忍，因此，警察機關打擊黑幫的政策，例如：「正俗專案」、「治平專案」，檢肅流氓工作，必須持之以恆，並列為警察機關工作重點。

四、青少年吸食毒品的防制

黑幫少年與毒品密不可分的關係，防制少年吸食毒品必須納入校園防制霸凌工作，而毒品防制的最高原則是：降低需求，抑制供需，因此，學校要執行現行尿液篩檢及輔導作業要點。另外，青少年聚集的地

點，例如：網咖、KTV、PUB等地方，警方必須有效的控制，讓青少年沒有接觸毒品的機會。

尿液篩檢及輔導作業要點中規定學校由生教組長，或指定專人，建立特定人員名冊，納入尿液篩檢對象，其中，對於與黑幫有來往者，必須為尿液篩檢對象，進行驗尿作業。另對於中輟生，或無故沒來學校上課達一週以上者，也需進行驗尿作業。

五、教育仍是防制黑幫少年最佳的策略

教育給小孩成長，學習知識與能力。教育也是能夠帶給少年價值觀改變的地方，是少年犯罪預防工作的最上策，因此，我們仍要用教育方法改變少年，把他們帶回學校，讓他們接受教育，遠離黑幫。

參考文獻

◆中文部分

- 三立新聞網(民國 103 年 3 月 28 日)。〈太陽花染黑? 黑道疑似「發獎金鬧事有賞」〉。
取自 <http://www.setnews.net/News.aspx?PageGroupID=6&NewsID=18141&PageType=3>
- 王伯頌(2005)。〈犯罪少年生活歷程及思考型態之研究〉(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義，臺灣。
- 王炳煌(2003)。〈警察機關防制少年事件作為〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 王湘雲(1980)。〈青少年犯罪問題的社會學習〉。臺北市：中研院。
- 張君豪(民國 96 年 11 月 19 日)。〈吸收學生充人氣 幫主只有 15 歲〉。中國時報。
- 中國時報(民國 100 年 1 月 14 日)。〈40 歲女子成販毒團夥頭目 用毒品控制小弟當性奴〉。
- 中廣新聞網(民國 100 年 12 月 7 日)。高市黑道潑漆砸店暴力討債 11 人遭拘提。
- 古文全(1996)。竹聯、天道合組『地下公共工程部』。商業周刊，17。
- 民視新聞(民 99 年 12 月 22 日)。八德新校長：把霸凌趕出校園。
- 多維新聞(民國 100 年 6 月 2 日)。里長只因沒參加廟會遭黑道宮廟主委毆打成傷。
- 朱儀矜(2003)。〈犯行青少年之自我敘述與自我認定〉(未出版碩士論文)。中正大學，嘉義，臺灣。
- 周文勇(2007a)。我國組織犯罪次文化與警察機關防治對策。臺北市，刑事警察局。
- 周文勇(2007b)。幫派入侵校園之研究。中等教育，58(5)，30-54。
- 吳嫦娥，余漢儀(2007)。〈變調的青春組曲：青少年加入成人幫派之探討〉。台大社會工作學刊，15，121-166。
- 侯崇文(2001)。家庭結構，家庭關係與少年偏差行為探討。應用心理研究，11，25-43。
- 星島日報(民國 101 年 12 月 24 日)。200 警戒護告別式現場帶回 190 少年萬人送行前四海幫主。
- 馬財專(2002)。組織性犯罪：社會網絡分析的考察與初探。犯罪與刑事司法研究，1，97-124。

- 楊台興、游日正 (1993)。我國不良幫派及其成員之處理模式。收錄於許春金主持『不良幫派處理模式之泛文化比較研究』，刑事警察局委託研究。
- 程敬閏 (2004)。〈青少年加入幫派之危險因子、情境脈絡與幫派生涯歷程之研究〉(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義，臺灣。
- 江麗君、史恩銘。(民國 99 年 6 月 21 日)。臺中玄龍會館官將參加翁奇楠告別式被攔住百警防黑道火併。華視新聞。取自 <http://www.youtube.com/watch?v=j56KED6ZFE0>
- 華視新聞 (民國 100 年 1 月 28 日)。逼未成年簽本票 酒店強迫賣淫。取自 <http://news.cts.com.tw/cts/society/201101/201101280661994.html>
- 巫召清 (民國 101 年 2 月 3 日)。潑漆砸店暴力討債 16 少年落網。華視新聞。取自 <http://news.cts.com.tw/cts/society/201202/201202030927622.html>
- 華視新聞 (民國 102 年 10 月 15 日)。廟會陣頭叫囂互毆 警鳴 3 槍制止。取自 <http://news.cts.com.tw/cts/society/201310/201310151325308.html>
- 蘋果日報 (民國 99 年 8 月 27 日)。為何幹掉翁奇楠 廖國豪：他欠我 400 萬殺人費。取自 <http://www.appledaily.com.tw/>
- 林錫淵 (民國 102 年 2 月 24 日) 惡少三國幫「呂布」毆學生。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/>
- 蘋果日報 (民國 103 年 4 月 9 日)。13 歲大姊頭率 16 歲女偷車。取自 <http://www.appledaily.com.tw/>
- 陳昭仁、翁士杰 (民國 94 年 5 月 30 日)。「蚊哥」喪禮，警方蒐證將掃黑。TVBS 新聞。取自 <http://news.tvbs.com.tw/entry/441476>
- 侯力元 (民國 96 年 3 月 28 日)。少年幫派暴力討債，白天拿刀槍討錢。TVBS 新聞。取自 <http://news.tvbs.com.tw/entry/329902>
- 陳昭仁 (民國 96 年 11 月 19 日)。黑幫「保聖企業」，網上吸收會員。TVBS 新聞。取自 <http://news.tvbs.com.tw/entry/304486>
- 洪彩綸、張哲偉 (民國 102 年 4 月 2 日)。廟會陣頭打群架，上百人砸旗鬧翻。TVBS 新聞。取自 <http://news.tvbs.com.tw/entry/204728>

◆英文部分

- Cloward, R. (1959). "Illegitimate Means, anomie, and deviant behavior," *ASR* 24:164-176。
- Cloward, R. & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and Opportunity*. NY: Free Press.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Glencoe. IL: Free Press.

- Durkheim, E. (1997). *The Division of Labor in Society*. Trans. W. D. Halls, New York: Free Press,
- Geis, G. (1966). "Violence and Organized Crime". *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 364 (1): 86-95.
- Hobbs, D. (2006). *The Sage Handbook of Fieldwork*. London: Sage Publications.
- Jacobs, J. B. (1977). *Street gangs behind bars*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications,
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mcillwain, J. "Organized crime: a social network approach," *Crime, Law and Social Change* 32: 301-323.
- Sutherland, E. (1937). *The Professional Thief*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sutherland, E. (1947). *Principles of Criminology*. The J.B. Lippincott Co; 4th edition.
- Thrasher, F. (1927). *The Gang*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Plymouth, UK. : Alta Mira Press.
- Wolfgang, M. and Ferracuti, F. (1967). *The Subculture of Violence: Towards an Integrated Theory in Criminology*. London: Social Science Paperbacks.

◆網路部分

- 阿義。「接受愛，並且去愛。」新竹縣中輟輔導網。取自 <http://cult.nc.hcc.edu.tw/mlss>
- 維恩。「我會有自信。」新竹縣中輟輔導網。取自 <http://cult.nc.hcc.edu.tw/mlss>
- 內政部警政署 (2013-11-20)。「102 年第 7 次同步掃黑行動成果：黑幫欺壓百姓實在過分，警方點名掃蕩加倍奉還」。取自 <http://www.npa.gov.tw>
- 周聖心、馮喬蘭。班上有個中輟生，老師怎麼辦？臺南市甲中國民小學網站。取自 <http://cces.tn.edu.tw>
- 批踢踢實業坊 (2014)「有沒有黑道小弟的八卦？」。取自 <https://www.ptt.cc>
- 法務部刑事政策與犯罪研究資料庫 (2014)。毒品案件統計 103 年 1-7 月。取自 <http://www.criminalresearch.moj.gov.tw>



第二章

國小學生臉書上之關係霸凌 經驗

陳宗賢

壹、前言

這3、4年來，研究者發現校園中霸凌的形式大幅地轉為網路上的關係霸凌。為什麼會在網路上而不是在教室內呢？因為老師平常都在教室內，攻擊性的言語很容易就會被察覺；回到家之後，父、母親常因工作或忙於家事，沒有太多時間陪伴孩子，看到孩子在玩電腦上網，最多詢問一下：「你在做什麼？」通常得到的回答就是：「我在跟同學討論功課」、「寫完功課了，我跟同學聊一下天。」只要不是在玩遊戲，家長通常就會比較放心，而網路聊天或留言的內容，家長多半不易察覺有異。網路無疑成了兒童的「新樂遊園」。

又因為自2013年以來，臺灣社群網站盛行，其連結力強，可以設立秘密社團，隱密性高，家長、老師、學校社工師、輔導老師或被害同學不容易很快察覺，加上如果有人發表辱罵同學或老師的言論，第一時間就會通知社團成員，有些學生為了維持良好人際關係，不清楚事情的始末，只知道好友心情低落，便加入辱罵老師或同學的行列，而這樣的狀況傳染力很強、很快。根據兒福聯盟2013年臺灣校園關係霸凌現象調查報告，在社群網站上看到這些辱罵或不當言論的學生，只要跟自己無關，六成旁觀者不會發揮正義感告訴老師，受害學生中即使知道，也高達四成二不敢告訴大人，只能默默獨自承受被歧視、排擠或是孤立的狀

況。因為師長不容易察覺，等到師長發現了，被霸凌學生在班上的孤立與敵視情況已然成形，傷害已經造成。這時老師與家長要處理會更為棘手費時。本文透過問卷調查國小高年級兒童，試圖回答以下研究問題：一、兒童在臉書關係霸凌中扮演加害者、被害者、旁觀者的比例。二、分析參與臉書關係霸凌兒童特性(性別、年級、學業成績、父母國籍、家庭社經地位、臉書使用情形、臉書使用目的)。三、分析不同人格特質、臉書使用習慣與兒童臉書關係霸凌經驗的關係。

貳、網路關係霸凌的過去研究回顧

一、網路霸凌

網路霸凌的成因：青少年在線上與他人進行社會性的溝通就有可能會被牽扯到某些形式的網路霸凌(Trolley et al., 2006; Willard, 2005)。網路霸凌的形成，可以從以下幾個方面來討論。

1. 人格特質：Smith 等人(2008)在有關網路霸凌的焦點訪談研究中，讓接受訪談的學童敘述他們認為為何有些人會參與網路的霸凌，這些學童覺得霸凌者的動機可以歸咎於缺乏自信以及對於控制他人的渴望。
2. 家庭因素：Ybarra和Mitchell(2004b)的研究也顯示不良的親子關係和網路霸凌間有著顯著相關。青少年和父母間的情感連結較差者其網路霸凌的行為比情感連結強烈者高出將近兩倍。
3. 網路特性：
 - (1)網路去抑制效應(Disinhibition Effect)：Suler (2004)曾提出在真實生活中，許多人面對面的表現跟在網路中的行為常常是不一致的。人們在網路中很容易放鬆，而在真實世界裡則會克制自己的言行，並且在網路世界中會更勇於表現自我。這種在網路世界中常見的現象就稱之為去抑制效應。

- (2) 網路群體身分的認同：Zimbardo (1969)發現，處在群體中將提供個人某種程度的可匿名性，這種可匿名性將使得個人可以逃避應該為他的行為所應負的責任。

二、關係霸凌

兒福聯盟(2011)分析年級與霸凌形式的關係，發現不論國中小，最常使用的霸凌形式為關係霸凌，其次為言語霸凌。過去研究曾經研究過實體關係霸凌當事人的特性。

以關係霸凌加害人而言，藍珮君(2006)曾比較關係霸凌者與非關係霸凌者，關係霸凌者有顯著的「排他性」，關係霸凌者在與好友一同互動時，較不願意他人加入自己與好朋友之間，也不願意好友和他人一同做活動。

就關係霸凌受害者而言，根據1953年Sullivan提出「人際關係人格論」表示，青少年會與同學、友伴、朋友發展出親密的人際關係，青少年此時若無法體驗到人際間的親密感或是感到被同儕團體所孤立、排斥、拒絕的經驗，即是同儕關係上遭受霸凌的經驗時，則容易產生挫折、焦慮等等負面的情緒。

至於關係霸凌旁觀者的特性，心理學的研究指出，在緊急危機的情況下，助人行為反而會隨著旁觀人數的增加而減低，因為每個人都認為會有在場其他人伸出援手，或是考量自己的盲目出手相救，更容易遭受報復(Darley & Latane, 1968)；學者更指出，「旁觀者」在抑制校園霸凌其實乃扮演相當重要的角色(鄧煌發，2010)。

三、臉書對網路關係霸凌之影響

臉書成立於2004年2月4日，至2013第一季全球使用會員人數已達6.65億用戶，是目前全球人口數最多的社群網站。

表1 臉書顯著之特質

特質	功能特色
1. 尋友功能 (Friend Finder)	除了使用者本身的電子信箱通訊錄紀錄之外，另外可以在臉書網站輸入相關關鍵字，寄出邀請函並且取得對方同意後，便能與朋友開始聯繫。
2. 結合動靜態展現的自我風格平台	第一種是文體簡潔但是界面活潑的狀態 (Status)；另外一種則是適合文體較為龐大的網誌 (Notes)。
3. 動態回饋 (News feed)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訊息與收件匣 (Messages and Inbox): 當有新訊息傳入時，也會立即在首頁中出現通知。 2. 塗鴉牆 (Wall): 使用者能夠在自己的個人首頁或塗鴉牆中，主動接收到其好友及所參加的社團所發布的資訊。 3. 聊天室：當使用者在臉書看到同時上線的好友，便能夠立即跟他進行對話。
4. 休閒娛樂、便利生活的應用程式 (Applications)	臉書於 2007 年起與第三方公司進行合作，發展出許多具備不同功能的應用程式，其分類類別繁多，總數量甚至超過數千種。
5. 客製化社交網絡的應用程式	為了方便會員針對特定活動及資訊，在平臺上能夠擁有獨立的溝通空間，臉書加入了成立社團 (Group) 與舉辦活動 (Events) 的應用程式。
6. 相關應用程式的整合	整合了網誌、微網誌、相片、影片、聊天室、社團、活動及許多應用程式。將其他社群網站的特質集中於臉書上，所以臉書使用者就不需要再根據其他的需求另外再加入其他社群網站。

臉書興起後，網路關係霸凌的情形更嚴重。如表1所示臉書的主動通知功能(News feed)，改變了以往使用者必須被動的上同儕部落格才能看到關係霸凌的文字、圖片、或影音，使用者在第一時間即能接收到訊息，以致於網路關係霸凌的速度比以往更快，而因為臉書在第一時間即主動通知所有成員，所以網路關係霸凌的涵蓋人員更加廣泛。臉書的封鎖功能、好友分類、瀏覽權限設定，則將關係霸凌受害者拒之於門外，使之無法接收訊息並且與他人互動。雖然臉書加速了網路關係霸凌的速度與廣度，但是與以往關係霸凌的型態仍有部分相同，如在現實校園生活中的分組活動、同儕之間在被霸凌者背後說壞話等，依然透過網路關係霸凌影響實際的校園生活。

參、研究方法

一、研究架構

研究者從文獻探討發現，不同性別、年級、學業成績、家庭社經地位、以及人格特質等變項和國小高年級同儕社群網站人際關係或社群網站關係霸凌事件中扮演加害者、受害者及旁觀者的角色有關。本文之目的即在探討不同背景變項與社群網站使用習慣對國小高年級臉書關係霸凌之間的影響。

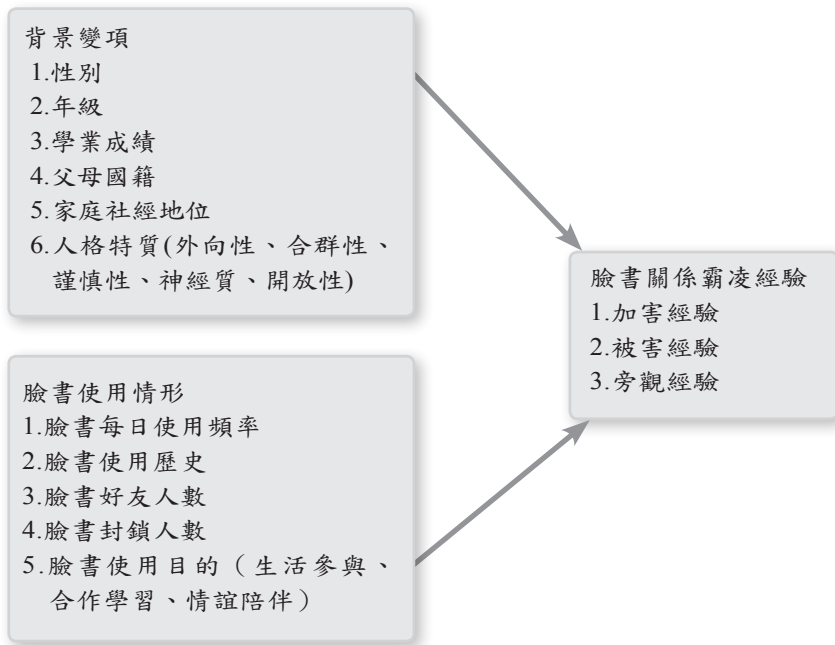


圖1 研究架構圖

二、研究對象與抽樣方法

研究者假設本文所需樣本至少為800人，則本文所需抽取的樣本數至少要1000人，總共發放臺北市公立國民小學37個班級，小型學校4班，中型學校24班，大型學校9班，共1005份問卷，回收931份問卷，回收率為92.64%，檢視回收問卷並且剔除漏答題數過多之無效問卷後，剩餘有效樣本數為871份，有效樣本比例為93.56%。

三、研究變項定義與測量方法

本文採問卷調查法蒐集資料，測量的變項包括：背景變項、臉書使用情形以及臉書關係霸凌經驗。本文使用之五大人格特質量表改編自

John和Srivastava (1999) 之The Big Five Inventory (BFI)；臉書使用目的分析表引用陳惠文(2013)同儕臉書關係調查表進行使用目的的調查；臉書關係霸凌量表參考邢精霞(2012)關係攻擊之分類。

問卷發放前，先請專家檢視問卷之題意是否清晰明瞭，刪除不適合之題目後，進行第一階段預試問卷發放。預試問卷回收完成後進行因素分析與信度分析，確立量表之題項後編制成正式量表。

四、正式問卷之信、效度分析

本文在正式資料的分析上，使用IBM SPSS Statistics20作為處理的工具。

(一)專家效度之建立

問卷初稿完成後，委請學有專精之學者專家以及現職之具有國小學生事務工作經驗之主任協助鑑定審查本問卷內容的代表性與適當性，作為建立專家內容效度與修正問卷之重要參考，經專家內容效度考驗後，為瞭解問卷的可行性，抽取臺北市三興國小高年級76位學生進行預試。

(二)正式問卷分析程序

1. 因素分析法：本文以主軸因子分析法抽取共同因素，並以最大變異轉軸法進行直交轉軸，求取轉軸後之因素負荷量。
2. 信度分析：內部一致性信度係用 Cronbach's α 係數衡量各變數之間共同因素的關連性，計算出衡量所得的總變異數與個別變異數，來檢驗問卷題項間的一致性及穩定性。

肆、研究結果

一、受試者人口特徵、人格特質、臉書使用與臉書霸凌經驗分析

本段主要分析受試者背景狀況以及臉書使用情形的次數分配，由表2可知，高家庭社經背景的比例較高；由表3可知，接近七成五的學生使用臉書；由表6可知接近2成的受試者有加害經驗，超過2成的受試者有被害經驗，超過4成的受試者有旁觀經驗。

表2 受試者人口特徵

背景變項	類別	次數	百分比
性別	男	329	51.2
	女	313	48.8
年級	五	294	45.8
	六	348	54.2
期中考成績	前三分之一	228	35.5
	中間	313	48.8
	後三分之一	101	15.7
父母國籍	其一非本國籍	61	9.5
	兩人皆非本國籍	17	2.6
	兩人皆為本國籍	564	87.9
家庭社經地位	高	343	53.4
	中	192	29.9
	低	107	16.7

表3 受試者臉書使用情形

使用情形	類別	次數	百分比
臉書使用比例	從來沒有使用	81	9.3
	聽過或看過別人使用	148	17.0
	使用過	642	73.7
	不到 10 分鐘	224	34.9
臉書每日使用頻率	10-30 分鐘	206	32.1
	30-60 分鐘	115	17.9
	1-2 小時	58	9.0
	2 小時以上	39	6.1
臉書使用歷史	不到半年	93	14.5
	半年至 1 年	120	18.7
	1-2 年	144	22.4
	2-3 年	124	19.3
	3 年以上	161	25.1
臉書好友人數	50 人以下	201	31.3
	51-100 人	161	25.1
	101-200 人	161	25.1
	201-300 人	66	10.3
	301 人以上	53	8.3
臉書封鎖人數	0 人	423	65.9
	1 ~ 2 人	146	22.7
	3 ~ 5 人	45	7.0
	5 ~ 10 人	11	1.7
	11 人以上	17	2.6

表4 受試者臉書使用目的

題目	平均數	標準差
生活參與	3.01	.710
1. 和同學聊天的話題變多了	3.19	.841
2. 彼此分享照片連結影片	3.06	.880
3. 會邀請同學一同使用臉書上的功能例如遊戲	2.92	.972
4. 知道同學彼此的動態和現況互動較迅速	3.17	.844
5. 和同學彼此用秘密用語聊天	2.72	1.036
合作學習	2.80	.830
6. 向同學請教不懂的課業問題	2.85	.981
7. 相互扶持或鼓勵使得學習更有動力	2.94	.908
8. 和同學在臉書上分享課業知識和經驗	2.79	.966
9. 和同學一同線上討論課程	2.71	.996
情誼陪伴	2.99	.760
10. 有助於和同學互相分享心事	3.07	.924
11. 同學有困難時可提供意見解決問題	3.17	.869
12. 放學後可透過臉書安慰心情不好的同學增加安慰效用	2.96	.956
13. 和同學相互表達愛與關心會有朋友隨時陪伴的感覺	3.06	.894
14. 和同學有衝突時透過臉書發文或發訊息道歉較容易	2.72	1.029

表5 受試者人格測驗得分

題目	平均數	標準差
外向性	3.05	.540
1. 喜愛講話	3.19	.664
5. 內向沈默(反)	3.05	.857
8. 精力充沛的人	3.26	.717
13. 安靜(反)	2.98	.850
17. 害羞(反)	2.79	.914
20. 個性外向善於交際	3.08	.829
謹慎性	2.86	0.54
2. 做事仔細周到勤奮努力	2.83	.648
10. 不太有條理(反)	2.82	.823
15. 做事能堅持到底	2.94	.731
19. 做事情有效率	2.86	.720
神經質	2.23	.680
3. 常感覺到憂鬱	1.99	.868
11. 很會操心自尋煩惱	2.26	.920
9. 常覺得很緊張壓力很大	2.35	.970
16. 情緒化	2.36	.928
開放性	3.05	.550
4. 有創意	2.94	.768
7. 對許多事情都很好奇	3.38	.671
12. 想像力豐富	3.08	.788
22. 喜歡表達意見	2.81	.865
合群性	3.14	.430
6. 熱心助人不自私	3.10	.603
14. 對別人很冷漠(反)	3.31	.722
18. 常對人體貼仁慈	2.89	.699
21. 對人沒有禮貌(反)	3.18	.732
23. 喜歡與他人合作	3.26	.682

表6 受試者臉書霸凌經驗

臉書霸凌經驗題目	常常	偶爾	一兩次	未曾有
加害經驗				
在臉書故意製造一些謠言	7(1.1%)	8(1.2%)	66(10.3%)	561(87.4%)
在臉書故意不要跟某位同學互傳訊息	8(1.2%)	14(2.2%)	92(14.3%)	528(82.2%)
在臉書故意叫其他人不要跟某位同學互傳訊息	7(1.1%)	9(1.4%)	38(5.9%)	588(91.6%)
故意在臉書對同學說如果你不照著我的話去做	4(0.6%)	6(0.9%)	31(4.8%)	601(93.6%)
被害經驗				
在臉書說你的壞話讓其他人不想跟你在一起	8(1.2%)	27(4.2%)	111(17.3%)	496(77.3%)
會在臉書故意不跟你交談	7(1.1%)	23(3.6%)	64(10.0%)	548(85.4%)
在臉書故意叫其他人不跟你交談	7(1.1%)	25(3.9%)	60(9.3%)	550(85.7%)
在臉書跟你說如果你不照著我的話去做	6(0.9%)	13(2.0%)	39(6.1%)	584(91%)
旁觀經驗				
曾看到同學在臉書說他人壞話	36(5.6%)	75(11.7%)	163(25.4%)	368(57.3%)
看到同學在臉書故意不跟某位同學說話	27(4.2%)	52(8.1%)	122(19.0%)	441(68.7%)
曾看到同學故意在臉書叫他人不跟某位同學說話	29(4.5%)	44(6.9%)	99(15.4%)	470(73.2%)
曾看到同學在臉書說如果你不照著我的話去做	17(2.6%)	23(3.6%)	75(11.7%)	527(82.1%)

二、臉書使用與人格特質對臉書霸凌經驗之影響

本文在三種臉書使用經驗的迴歸模型中發現，臉書使用情形影響最大，在三個模型中皆有最多解釋力。此外，加害經驗及旁觀經驗中，臉書使用目的中生活參與的影響力最高；而在被害經驗中，臉書使用目的中情誼陪伴的影響力最高。

表7 臉書加害經驗之多元階層迴歸分析

預測變數	模型一	模型二	模型三	模型四	模型五	模型六
常數	.963	1.273	1.210	1.27	1.259	1.233
性別(1:男, 2:女)	-.057*	-.052	-.060*	-.046	-.069*	-.054
每天使用臉書的時間	.019	.015	.002	.017	.009	.002
多久以前開始使用臉書	.006	.004	-.003	-.004	-.002	-.004
臉書好友人數	.017	.020	.016	.021	.016	.017
臉書好友封鎖人數	.073**	.072**	.068**	.073**	.071**	.069***
外向性		.023	.019	.023	.024	.019
謹慎性		-.031	-.035	-.026	-.032	-.014
神經質		-.002	-.010	-.005	-.004	-.008
開放性		-.021	-.040	-.020	-.028	-.047
合群性		-.072*	-.079*	-.065	-.087*	-.066
生活參與			.085**	X	X	.104***
合作學習				-.019	X	-.080**
情誼陪伴					.031*	.040
R ²	.058	.074	.094	.075	.080	.111
ΔR ²	.058	.016	.020	.001	.006	.037
F	7.889	5.025	5.975	4.660	4.972	6.011

註一：* p<0.05, **p<0.01

註二：表中數字皆為標準化 Beta 值

註三：X 表示未放入模型

表8 臉書被害經驗之多元階層迴歸分析

預測變數	模型 一	模型 二	模型 三	模型 四	模型 五	模型 六
常數	1.024	.951	.921	.969	.956	.944
性別(1:男, 2:女)	-.004	-.011	-.016	-.022	-.039	-.036
每天使用臉書的時間	.006	.003	-.006	-.001	-.007	-.008
多久以前開始使用臉書	.015	.015	.010	.013	.011	.010
臉書好友人數	.018	.018	.015	.016	.013	.013
臉書好友封鎖人數	.055**	.043*	.041*	.042*	.041*	.041
外向性		.007	.005	.006	.008	.007
謹慎性		-.016	-.017	-.025	-.016	-.016
神經質		.067*	.059*	.062*	.058	.057
開放性		.051	.038	.049	.040	.037
合群性		-.054	-.059	-.067	-.079	-.076
生活參與			.056*	X	X	.018
合作學習				0.37	X	-.003
情誼陪伴					.072*	.064
R ²	0.023	0.040	0.045	0.043	0.050	.050
△R ²	0.023	0.017	0.005	0.003	0.010	.010
F	3.027	2.598	2.724	2.587	3.012	2.562

註一：* p<0.05, **p<0.01

註二：表中數字皆為標準化 Beta 值

註三：X 表示未放入模型

表9 臉書旁觀經驗之多元階層迴歸分析

預測變數	模型一	模型二	模型三	模型四	模型五	模型六
常數	.911	.285	.225	.225	.292	.242
性別(1:男, 2:女)	.016	.006	-.005	-.010	-.034	-.024
每天使用臉書的時間	.051*	.047	.029	.041	.033	.027
多久以前開始使用臉書	-.001	.002	-.007	-.001	-.003	-.007
臉書好友人數	.090**	.081**	.077**	.079**	.074**	.074**
臉書好友封鎖人數	.131**	.112**	.106**	.110**	.110**	.107**
外向性		.111*	.105	.111	.114**	.109
謹慎性		.121*	.117*	.107	.119*	.120*
神經質		.135**	.118**	.128**	.121**	.116**
開放性		.030	.004	.028	.014	.003
合群性		-.125	-.135	-.144	-.160*	-.150
生活參與			.114**	X	X	.080
合作學習				0.053	X	-.012
情誼陪伴					0.102*	.064
R ²	0.085	0.112	0.122	0.115	0.121	0.124
ΔR ²	0.085	0.025	0.009	0.003	0.009	0.012
F	11.849	7.965	7.993	7.464	7.898	6.865

註一：* p<0.05, **p<0.01

註二：表中數字皆為標準化 Beta 值

註三：X 表示未放入模型

伍、結論與建議

一、臺北市小學生使用臉書與相關霸凌經驗

(一) 兒童超過七成使用臉書

本文發現目前臺北市國小高年級使用臉書的百分比為73.7%，每4位學生中，接近3人使用臉書。

(二) 兒童臉書關係霸凌加害、被害、旁觀經驗的比例

本文分析結果顯示臉書上關係霸凌加害經驗比例超過一成五：本文發現，臉書關係霸凌加害經驗最高的向度為社會排擠(17.8%)，Li(2007)指出14.5%的學生有網路霸凌加害的經驗，本文數據與之相當相近。

其次，本文調查發現受試者在臉書上關係霸凌被害經驗比例接近四分之一：本文發現，臉書關係霸凌被害經驗最高的向度為散播謠言(22.7%)，Li(2007)指出24.9%的學生有網路霸凌被害的經驗，本文數據與之相當接近。

第三，臉書上關係霸凌旁觀經驗比例超過四成：本文發現，臉書關係霸凌被害經驗最高的向度為散播謠言(42.7%)，MacDonald和Bridget(2010)指出38%知道有人被網路霸凌，本文數據與之相當接近。

從以上數據可以說明臉書關係霸凌的加害狀況確實存在，而且這幾年來比例並沒有太大的改變，也就是說不論國內外，網路霸凌的狀況持續存在著，只是霸凌的媒介改變了。

二、影響兒童臉書霸凌經驗的因素

(一) 男生臉書關係霸凌加害經驗顯著高於女生，但性別與被害、旁觀經驗無關

本文顯示在臉書關係霸凌男性在加害經驗呈現比女性顯著。王明

傳、雷庚玲(2008)認為國小階段女生較男生偏好關係霸凌，而國中男生比女生更喜好以關係霸凌方式教訓攻擊者。現在的學生受媒體、資訊普及影響，普遍而言較為早熟，加上高年級的孩子年齡已接近國中，所以本次研究也顯示在臉書關係霸凌上呈現男性加害經驗比女性顯著的情形。

(二) 人格特質

本文發現，外向人格特質與臉書關係霸凌的旁觀經驗具有顯著預測力，外向性的學生較為熱情，比較喜歡參與同儕的臉書互動，故容易成為臉書關係霸凌的旁觀者。

另外，謹慎性人格特質與臉書關係霸凌的旁觀經驗具有顯著預測力，謹慎性越強的學生是自律、負責以及較有自制力的，所以謹慎性弱的學生較容易涉入臉書關係霸凌事件中。

而神經質人格特質也與臉書關係霸凌的被害、旁觀經驗具有顯著預測力，神經質越強的學生，在情感上是脆弱、敏感的，情緒較為不穩定，所以容易有憤怒、焦慮的情形，也因為這樣的特質，在群體中較不受歡迎，故容易成為被害者，也因為神經質的學生情感上較為敏感，所以當看到同學間在臉書上許多互動的狀況較為熱烈，發言較為直接時，容易自我解讀為臉書關係霸凌事件，所以成為旁觀者的傾向較為明顯。

最後一種人格特質合群性與臉書關係霸凌的加害、旁觀經驗具有顯著預測力，也就是說在團體中越不合群的學生，越容易成為臉書關係霸凌事件中的加害者，也越容易成為旁觀者。

(三) 臉書每日使用頻率越高，臉書霸凌加害、被害、旁觀經驗越多

本文顯示每天使用臉書2小時以上，在臉書關係霸凌加害、被害、旁觀經驗皆為顯著。吳宏斌(2010)提到每週上網時間越長的學生，越容易有受網路霸凌的經驗覺察，並產生反應；學生受網路霸凌的經驗覺察越強烈時，則受網路霸凌所產生的反應會越大。使用頻率越

高，加害機會、被害機會及旁觀機會因為使用率的提高，各種機會的可能性隨之升高。

(四) 臉書的好友人數越多，臉書霸凌旁觀經驗越多，但不影響加害與被害經驗

本文結果顯示當受試者好友數越多時，旁觀經驗分數越高；在臉書的好友人數的預測中，與臉書關係霸凌的旁觀經驗也具有顯著預測力。雖然好友多，不代表自己一定捲入加害或被害之當事人，反而因為常見到好友間的衝突，提高了旁觀臉書關係霸凌的經驗。

(五) 臉書好友名單封鎖人數越多，臉書霸凌加害、被害與旁觀經驗越多

本文結果顯示當封鎖人數越多，加害跟旁觀的經驗也會越高；在臉書好友名單封鎖人數的預測中，與臉書關係霸凌的加害、被害與旁觀經驗也具有正向預測力。封鎖人數越多，或許與下列2點原因有關：1.在臉書使用的頻率較高：越常使用臉書的學生，表示在臉書上越容易與朋友互動，也因為如此，爭吵的可能性也越高，進而封鎖對方；而正因為使用頻率高，成為臉書關係霸凌旁觀者的機率也跟著提高。2.保護自己：遇到刻意在臉書上聯合其他人貼文或留言謾罵自己，為了保護自己，封鎖了可能加害的來源，減少自己可能被害機會。

(六) 從臉書中參與同儕生活者，關係霸凌加害經驗多

本文調查發現受試者社會排擠的小題比例較高(17.8%)，也就是說臉書關係霸凌加害者較不容易接受他人。本文發現想參與同儕生活而使用臉書者影響臉書加害經驗較大，因為臉書關係霸凌加害者對好友以外的人具有排他性，所以當其他人也與自己的好友有較多互動時，容易發生排擠的現象，不願意讓其他人一起分享友誼。

(七) 想從臉書中獲得同儕關懷者，臉書關係霸凌被害經驗多

根據本文分析結果，散播謠言的小題比例較高(22.7%)，也就是說臉書關係霸凌受害者較容易受到不真實的謠言所攻擊。本文發現想獲

得同儕情誼陪伴而使用臉書者影響臉書被害經驗大，可以說被害者在現實校園生活中，人緣並不理想，所以爲了想要獲得多一些同儕關懷而使用臉書，希望能增加與同學的互動，而在臉書中又發生被謠言所攻擊的情形。

三、研究建議

(一) 社會可不必過度擔心兒童使用臉書

本文發現，超過七成樣本使用臉書已使用半年，臉書使用的普遍性甚高，對家長而言難以禁止兒童使用臉書，家長其實不用與孩子在臉書的使用與否爭執，對抗只會產生更多衝突，所以問題不在臉書的使用與否，而是在臉書上做什麼。網路關係霸凌的發動者永遠是「人」，從赫胥的社會控制理論角度觀之，家長與教育單位，其實預防的焦點應該從對學生使用臉書年齡下降的擔心，轉移到學生在社群網站的動態與朋友群，而作法則是強化家庭功能與加強學校預防臉書關係霸凌的功能。臉書只是當前流行且使用方便的社群網站，未來若有更爲方便簡潔且免付費的社群軟體，兒童可能轉而使用其他軟體，故使用哪一種社群軟體或許不是師長需要過度擔心的議題，反而是經常透過電腦或手機上網，才是應該需要深入思考之議題。

(二) 減少男童的臉書關係加害經驗

本文發現，男生的加害經驗較多，過去文獻顯示，大部分的女性及青少年受害者會將霸凌的責任歸咎爲霸凌者，而男性較少做如是想，也就是說男性比較傾向認爲錯是在別人身上，進而合理化本身加害的行爲，Frey等人(2005)爲了減少霸凌行爲而設計的預防及因應措施，發現培養社會責任信念與適當社交技巧的課程對男孩子有效，也就是說教育單位如果能針對男性設計反霸凌的課程，在臉書關係霸凌加害的預防上必有成效。

(三) 減少兒童使用網路或臉書頻率與管理其網路使用

1. 本文發現，每日上網超過2小時的學生，較容易發生臉書霸凌的經驗，家長應多約束孩子使用的時間，以減少親子對使用臉書的認知衝突。為免孩童因為沉迷於臉書而影響其他表現，應先訂定明確的賞罰條款如：做完功課才可使用臉書、影響功課即有限度停止使用等，並切實執行，建立良好的臉書使用習慣。當孩子無法遵守或耍賴時，家長需溫和而堅定的告知孩子您的原則，堅持不妥協。國小學童尚在培養內控能力，家長適當的外控方法介入是必要且可行的。
2. 國小高年級的孩子身心發展尚未成熟，家長應該知道孩子臉書的帳號、密碼以瞭解孩子的交友狀況，孩子在臉書的狀態不必過於干涉，但適當發現有異狀時能夠第一時間掌握。
3. 設定作業系統或是電腦密碼，並且不定時更換，避免孩子在沒有大人的陪同下擅自使用臉書，造成偏差使用行為或習慣。

(四) 掌握兒童臉書好友人數與封鎖人數是臉書關係霸凌風險管控的方式

本文發現「臉書好友人數」、「臉書封鎖人數」越多，越會增加臉書關係霸凌的風險，為了尊重子女臉書使用隱私權，平常孩子們使用臉書時，雖然家長或老師不需干涉其使用內容，但卻應該了解其「臉書好友人數」以及「臉書封鎖人數」來預防子女可能產生的臉書關係霸凌風險。若發現上述兩者人數過多，應該強化管制子女使用臉書的頻率。

(五) 臉書使用目的背後代表意義

臉書關係霸凌加害者想參與同儕生活，臉書關係霸凌受害者想獲得情誼陪伴，代表加害者需要團體認同，而受害者缺少同儕關懷，這些都代表他們已經出現了人際關係的問題，以下分別提出建議：

1. 臉書關係霸凌加害者

臉書關係霸凌加害者必須學會正確的友誼互動方式，讓加害者知道以臉書關係霸凌其他人來獲取尊重及關注，或是用來反擊在同儕之間的友誼所遭遇的問題是不能被接受、非法的。家庭與學校必須讓加害者明確瞭解，臉書關係霸凌的行為已經被注意，讓他有所顧忌，另外在引導加害者用正確的方法在臉書上與他人互動時，應該適時用正向的言語及獎勵來增強他的自信心與成就感，此外，應該輔導孩子，同儕間的互動總有酸甜苦辣各種情緒，如果能放下負面的情緒進而內化為正向的包容力與同理心，長期下來必能獲得更多的友誼。

2. 臉書關係霸凌受害者

在臉書上容易受到關係霸凌的學生，通常自覺與省思較弱，無法意識自己的問題，缺乏適當的人際互動技巧，導致在臉書上老是成為被討厭與排擠的對象，因此渴望得到同儕的關懷與支持。臉書關係霸凌受害者在長期的被排擠後，通常自信心較為不足，家長與老師可以鼓勵他從一些容易成功的事情做起，例如在臉書社團中主動幫忙公共事務，協助同學解決問題。另外不斷提醒受害者改進在臉書上令人不喜歡の言行，如炫耀的、誇張的、偏激的、不實的貼文，相信一定能改進其人際關係。

(六) 鼓勵兒童旁觀臉書霸凌時採取正向作為

一般在校園中，旁觀者不敢告訴老師的原因是不想成為告密者，怕告訴老師之後，被同學報復，自己反而成為受害者，加上臺灣社會長期以來，父母對孩子的教育就是不要多管閒事，如果能夠轉換角度，老師及家長都能教育孩子：當班級中發生了臉書關係霸凌的情形時請迅速告知師長，請師長調和緊張的狀況，如此一來對班上的團結有正向的幫助，我們都是團體的一份子，避免班上的向心力遭到傷害是負責任的表現，不是選擇沈默就能置身事外。

學校行政與導師，也應該創立一個安全的管道，如各縣市與各校的反霸凌專線或信箱，讓旁觀者知道他的勇於挺身不會回過頭反倒傷害了自己，也能夠讓臉書關係霸凌加害者有所顧忌，不敢為所欲為，進而預防臉書關係霸凌事件的發生。

四、研究限制與未來研究建議

本文中，臉書關係霸凌的被害經驗 R^2 太小，可能是因為本次問卷抽到的學校大部份都是在明星學區中，同質性偏高，所以導致受害經驗的解釋力不足，後續研究對於學區的同質性應列入注意事項中，避免研究結果產生誤差。

本文完成後，臺灣其他網路社群媒介改變已悄然改變中。網路霸凌的實質意義在這幾年改變速度非常快，媒介由電子郵件延伸至部落格、網路遊戲再到臉書。值得注意的是，近幾年除了臉書之外，LINE與其他類似軟體在臺灣的普及率越來越高，GOOGLE在2013年12月16日發表品牌行銷排行榜，臉書為十大品牌搜尋排行榜第一名，而LINE則是第一大竄紅通訊平台，LINE受限於要有智慧型手機才能使用，目前在國小校園中，智慧型手機並不是非常普遍，然而以現在科技發展的速度，可以想見在不久的未來，入門型智慧型手機將會越來越普及，相信再過幾年，智慧型手機在國小的普及率將會大幅提升。LINE的封閉性更強、多樣化豐富貼圖、免費網路通話功能、不斷推陳出新的周邊遊戲，對學生而言具有很強的吸引力。在國中、小校園中是不是會成為新的網路霸凌媒介，值得未來研究者持續追蹤研究。

參考文獻

- 朱美瑰 (2008)。〈看不見的拳頭－高雄市國中生網路霸凌經驗之研究〉(未出版碩士論文)。高雄師範大學，高雄市，臺灣。
- 吳宏斌 (2010)。〈臺東縣國中生網路使用行為與受網路霸凌的經驗覺察及反應之研究〉(未出版碩士論文)。國立臺東大學，臺東，臺灣。
- 邢精霞 (2012)。〈國小高年級關係霸凌行為與同儕互動相關之研究〉(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義，臺灣。
- 陳惠文 (2013)。〈雲林縣國小高年級學童使用臉書對其人際關係與學習動機之交互影響研究〉(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義，臺灣。
- 鄧煌發 (2007)。「校園安全防護措施之探討 - 校園槍擊、校園霸凌等暴力事件之防治」。〈中等教育〉，58：5，8-29。
- 藍珮君 (2006)。〈國中女生關係攻擊行為及意圖歸因、友誼品質、自我概念之相關研究〉(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市，臺灣。
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Macdonald, C. D., and Bridget, R. P. (2010), Cyberbullying among college student: prevalence and demographic differences. *Procedia social and Behavioral Sciences* (9), 2003-2009.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. and Tippett, N.(2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7(3), 321-326
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.
- Zimbardo, P. G. (1969). *The human choice: Individuation, reason, and order vs. deindividuation, impulse and chaos*. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), Nebraska symposium on motivation (pp. 237-307). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- 兒童福利聯盟文教基金會 (2013.03.17), 「國小兒童校園霸凌 (bully) 現象調查報告」, 取自 http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/993。(線上檢索日期: 2013.11.5)
- 教育部防制校園霸凌專區, 認識校園霸凌, 取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>。(線上檢索日期: 2013.11.10)
- Trolley, B. C., Hanel, C., & Shields, L. (2006). *Demystifying & de escalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators, and parents*. Retrieved from <http://assets.booklocker.com/pdfs/2631s.pdf>(線上檢索日期: 2013.11.12)
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Retrieved from <http://www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf>(線上檢索日期: 2013.11.30)

第三章

校園霸凌旁觀者反應 及其影響因素

呂建宏

壹、緒論

一、研究動機與目的

教育部(2013)校園霸凌防治策略多半集中在通報、輔導加害人、輔導受凌者等措施上，但是根據教育部(2013)的調查中指出曾目睹校園霸凌事件的旁觀者比例在國中生中約佔4成，在整體國高中生中亦佔近3成，是霸凌者及受凌者比例的3-4倍，顯示旁觀者在校園霸凌事件中的比例仍為多數。根據搜尋文獻結果，我國目前針對校園霸凌旁觀者之研究論文僅有5篇，顯示現今相關政策及研究論文較少針對影響旁觀者各種反應背後之因素進行研究及探討校園霸凌問題。

新的校園霸凌重要預防策略由欺凌者及受害者預防轉至第三人預防策略，即為旁觀者預防策略，根據旁觀者的反應，會導致霸凌事件被解決或被增強，若旁觀者當中能有人願意擔任能制止犯罪發生的監控者或受凌者之捍衛者，如：出面制止霸凌事件或向老師舉發等，即能有效的制止校園霸凌事件的再發生，甚至是中斷霸凌事件的循環。

本研究欲針對旁觀者的反應進行探討，希望能發現影響旁觀者願意出面制止、舉發或不願意出面制止、舉發的原因，並針對該原因提出策略及建議，以期達到校園任何一位學生都能擔任制止犯罪發生之監控

者，全面實施監控者預防策略，達到真正落實校園霸凌預防之目的，增進學生介入阻止校園霸凌的意願，鼓勵人人都能成爲具有正義感的挺身者，可能是降低校園霸凌的關鍵(陳利銘，2013)。

綜上所述，本研究將透過問卷調查，進行下列問題探討：

- (一)臺北市校園霸凌現況爲何？
- (二)國中生旁觀校園霸凌事件的反應類型爲何？
- (三)影響國中生旁觀校園霸凌的反應類型因素爲何？

貳、文獻探討

一、霸凌圈(bullying circle)

Olweus提出霸凌圈(bullying circle)。當霸凌行爲發生時參與者有(Olweus, 2001；何熙國，2012)：

- A— 霸凌者：霸凌事件起始者，並擔任主要攻擊角色。
- B— 霸凌跟隨者：參與部分霸凌行動，但不會開啓霸凌事件。
- C— 霸凌支持者：支持霸凌事件，但不會參與任何行動。
- D— 霸凌可能的支持者：樂見霸凌事件，但卻不會公開支持。
- E— 單純的旁觀者：好奇觀看霸凌事件，但表現事不關己並且不表明任何立場。
- F— 受凌者的可能捍衛者：厭惡霸凌事件，並且會思考是否應該對被霸凌者提出協助(但卻不會付出行動)。
- G— 受凌者的捍衛者：厭惡霸凌事件，並且會對受凌者付出具體的協助與支持。
- Y— 受凌者：霸凌事件的受害者。

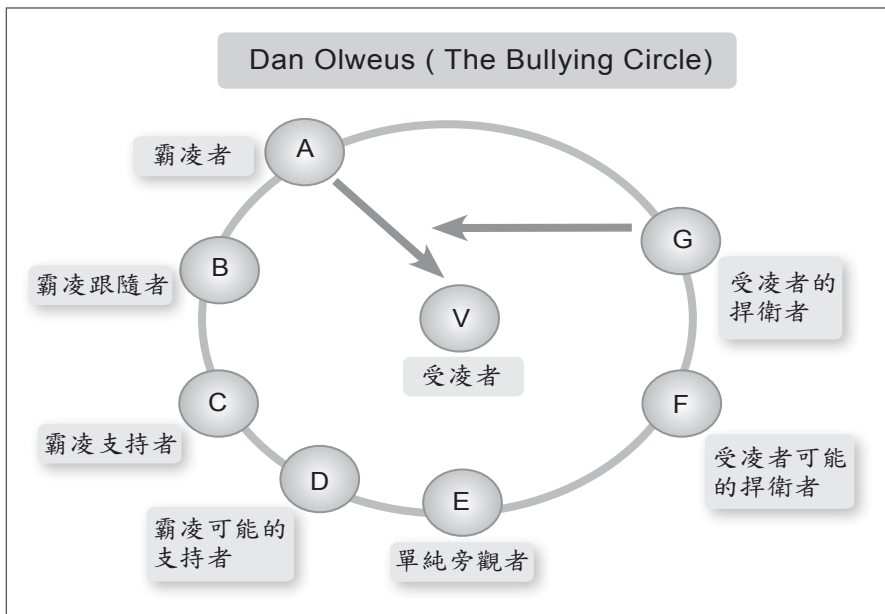


圖1 霸凌圈

資料來源：Olweus, (2001).Peer harassment in school(pp.3-20).New York: Guilford Publications.

(一) 霸凌事件角色

在教育部委託中山大學「校園霸凌現況調查與改進策略計畫」中，其研究顯示在全國國高中生中曾為霸凌者及受凌者比例約為10%，但曾為霸凌事件的旁觀者，在國中學生即佔了40.2%、高中職學生亦佔了23.1%，其結果顯示約4成的國中生曾為單純的旁觀者。

表1 我國中等學校校園霸凌現況分析

學制	霸凌者(%)	受凌者(%)	旁觀霸凌(%)	霸凌/受凌(%)
全體	10.3	10.1	28.6	5.2
國中	13.3	13.6	40.2	6.1
高中	9.8	9.5	23.1	5.8
高職	7.6	7.3	22.3	3.7

資料來源：校園霸凌現況調查與改進策略計畫(2013)。臺北：教育部出版。

二、影響旁觀者反應的因素

(一) 旁觀者效應

依據研究指出，造成旁觀者效應主要是由兩種心理作用造成(李政賢譯，2009；陳怡君，2011)：

1. 責任分散(Diffusion of Responsibility)。
2. 觀眾抑制(Audience Inhibition)。

(二) 與當事人的關係

Rigby與Johnson(2005)研究指出校園霸凌事件中旁觀學生會幫助受害者的原因之一便是旁觀學生與受害者關係而影響其作為，旁觀學生認為如果他是我的朋友，我會支持我的朋友，旁觀學生則會主動協助受凌者或告訴老師，相對的，若是旁觀者與霸凌者有較佳之同儕關係，則可能會呈現支持霸凌者的(何熙國，2012)。

(三) 對事件的歸因

Rigby與Johnson (2005)的研究發現旁觀學生對於霸凌事件無作為的原因中，第三名原因即為認為受害者自己必須為自己行為負責。

(四) 利害權衡選擇

根據兒童福利聯盟文教基金會(2011)校園霸凌調查報告中指出，逾半數的旁觀者不願意告訴師長的原因以「怕同學報復」(54.2%)比例最高。

Rigby與Johnson (2005)的研究發現旁觀學生對於霸凌事件無作為的原因中，次高比例為害怕幫忙後會惹來麻煩。

(五) 性別

張啓泰(2011)的研究指出男生旁觀者多以增強霸凌者、協助霸凌者或圍觀反應居多，而女生多以保護者、隱性保護者反應居多(Rigby and Johnson,2005；陳怡君，2011；張啓泰，2011)。

(六) 同理心

Rigby與Johnson (2005)針對旁觀學生幫助受凌者的原因去探討，其研究顯示個人的道德心及同理心確實影響旁觀者的反應 (何熙國，2012)。

(七) 個人過去的霸凌或受凌經驗

林苡彤(2008)的研究結果指出，關係攻擊受害者在人際互動中所遭遇到的受害經驗及痛苦感，而易同情不幸的人，故發揮了抑制攻擊行為的效果。

(八) 對學校或老師處理霸凌事件的認知

根據兒童福利聯盟文教基金會文教基金會的調查(兒童福利聯盟文教基金會文教基金會，2013)，關係霸凌旁觀者有近6成選擇不會報告老師。

另外在葛婷婷(2010)的研究中亦顯示影響旁觀者反應因素之一即為學生認為學校及老師處理方式靠不住，這也是影響旁觀者願意幫助受凌者的因素之一。

三、校園霸凌預防策略

(一) 日常活動理論

研究者以日常活動理論的三要素：有能力、動機的加害者、合適的標的物、缺乏能制止犯罪發生之監控者來探討校園霸凌中的角色及關聯性，其內容如下：

表2 日常活動理論與校園霸凌的角色及關聯

日常活動理論	校園霸凌的角色及關聯
有能力、動機的加害者	霸凌者——具有特定權力關係的人或為某團體之領導人物。霸凌者通常會透過霸凌行為來強化自我的優越感及娛樂感，並增強其權力關係或地位，故霸凌者即為一有能力、動機的加害者。
合適的標的物	受凌者——在校園環境中在權力關係、能力或人際關係中較為弱勢的人較易成為霸凌的特定對象，如身型瘦小或肥胖、特教生、成績差或人際關係差的人，而這樣的特定人員即為霸凌者的合適標的物。
缺乏能制止犯罪發生之監控者	指教師不在場或缺乏能制止或舉發霸凌事件的旁觀者，若旁觀者皆能有方法及有效的阻止或舉發霸凌事件，即為一能制止犯罪發生之監控者。

參、研究設計

一、研究架構

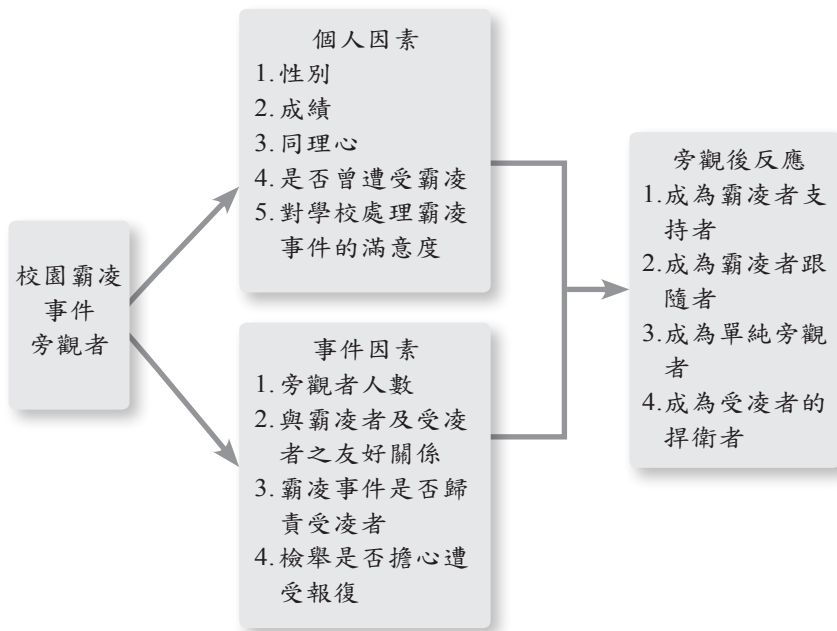


圖2 校園霸凌影響旁觀者反應架構圖

圖2是本研究將探討校園霸凌事件影響旁觀者反應之各種因素及反應類型之間的架構圖，當旁觀者看見霸凌事件時，會受到個人因素及事件因素的影響來決定個人要採取那種反應行爲。

二、研究方法

本次研究將以問卷調查方式進行，透過大樣本數及實驗設計方式使得抽樣樣本具有代表性，並可類推解釋至整個母群的態樣。此外，本研究使用虛擬霸凌情境讓受試者進行填答，藉以真正探究影響受試者旁觀後行為反應的因素。

三、研究對象與抽樣方法

本研究以就讀臺北市國民中學(含完全中學國中部)之七、八、九年級學生為研究對象。

四、研究工具

(一) 問卷設計

本研究問卷命名為「校園霸凌現況研究調查」，其中同理心量表借用周麗金(2007)之國中學生同理心、情緒智力及人際關係之研究中的同理心量表進行施測，其問卷內容詳參本章末。

其中「校園霸凌虛擬案例測驗」以操作4個事件因素變項共設計16組霸凌情境，每份問卷中僅有1個情境，共有16種問卷，並依序編號1-16號，在發問卷時，研究者將16個版本依序排序，抽到的班級學生，全班學生依照順序分別拿到16個版本問卷(如1班有32名學生，每個版本應有2位同學拿到)，以此進行隨機分派問卷調查。

(二) 量表信效度檢驗

1. 預試問卷

本研究共計發出120份問卷，回收問卷共計112份，回收率達9成3，其中遺漏值3份(2.6%)，遺漏值部分不列入統計，故有效問卷數總計109份。本研究透過同理心量表及對學校處理霸凌事件的滿意度來測量同理心及滿意度是否會影響校園霸凌事件旁觀者的行為反應，故將先針對同理心及對學校處理霸凌事件的滿意度兩份

量表採用因素分析法進行信效度檢驗，其檢驗結果與正式問卷之信效度分析相近。

2. 正式問卷

本研究共計發出1,450份問卷，共回收20間學校，回收問卷共計1,110份，回收率達7成6，其中遺漏值50份(4.5%)，遺漏值部分不列入統計，故有效問卷數總計1,060份。本研究透過同理心量表及對學校處理霸凌事件的滿意度來測量同理心及滿意度是否會影響校園霸凌事件旁觀者的行為反應，故將先針對同理心及對學校處理霸凌事件的滿意度兩份量表採用因素分析法進行信效度檢驗，其檢驗結果，同理心量表因素負荷量皆大於.423，Cronbach's α 為.832，故具信效度。另對學校處理霸凌事件的滿意度量表因素負荷量皆大於.847，Cronbach's α 為.892，故具信效度。

(三) 問卷實驗分派檢驗

本研究問卷採實驗設計方式，將問卷分成16種校園霸凌情境問卷，並採隨機分派進行抽樣調查，故將先針對性別、年齡及平均總成績與16種情境進行卡方檢定，卡方檢定結果顯示，16種校園霸凌模擬情境在性別、年齡及平均總成績的分布比例趨向一致，又卡方檢定顯示各題型在性別變項的分配中無顯著差異，即16種校園霸凌情境問卷在性別、年齡及平均總成績變項中達到隨機分派效果。

肆、研究結果

一、校園霸凌現況及對學校處理校園霸凌事件的滿意度

(一) 校園霸凌中受凌現況

依表3所示，曾經遭受過校園霸凌的比例為19.9%，未曾經遭受過校園霸凌的比例則為80.1%，顯示校園中約有2成國中生曾遭受過校園霸凌。

各霸凌類型次數在曾遭受霸凌總人數之比例中，以言語霸凌(80.57%)比例為最高，依序為關係霸凌(46.92%)、性別霸凌(18.96%)、肢體霸凌(14.22%)及反擊型霸凌(10.90%)。

在遭受霸凌次數中，曾遭受過校園霸凌的次數則以1次(6.6%)為最高，依序為2次(5.4%)、5次以上(4.6%)、3次(2.4%)及4次(0.9%)，若以曾遭受霸凌的樣本來看，仍有近6成6的受凌者會反覆遭受霸凌達2次以上。

在遭受多種霸凌類型中，曾遭受過校園霸凌的受凌者中，以遭受1種霸凌類型(10.1%)為居多，若以曾遭受霸凌的學生來看，並以遭受1種(10.1%)及2種以上(9.8%)作區分，顯示在遭受霸凌樣本中，有近一半的受凌者曾遭受過2種以上不同的校園霸凌事件。

表3 校園霸凌中受凌現況

	人數	百分比	
曾遭受霸凌人數	未曾遭受霸凌	849	80.1
	曾遭受霸凌	211	19.9
	合計	1,060	100
遭受霸凌類型(複選) (%：各霸凌類型次數在曾 遭受霸凌總人數之比例)	言語霸凌	170	80.57
	關係霸凌	99	46.92
	性別霸凌	40	18.96
	肢體霸凌	30	14.22
	反擊型霸凌	23	10.9

(續下頁)

		人數	百分比
曾遭受霸凌次數	未曾受霸凌	849	80.1
	1次	69	6.6
	2次	57	5.4
	3次	26	2.4
	4次	10	0.9
	5次以上	49	4.6
	合計	1,060	100
遭受多種霸凌類型	未曾受霸凌	849	80.1
	1種	106	10.1
	2種	72	6.9
	3種	24	2.2
	4種	5	0.4
	5種	4	0.3
	合計	1,060	100

(二) 校園霸凌中霸凌現況

依表4所示，曾經霸凌他人的比例為24.4%，未曾霸凌他人的比例則為75.6%，顯示校園中約有1/4的國中生曾有霸凌他人的經驗。

各霸凌類型次數在曾霸凌他人總人數之比例中，以言語霸凌(55.60%)比例為最高，依序為反擊型霸凌(42.86%)、關係霸凌(36.68%)、性別霸凌(17.76%)及肢體霸凌(13.51%)。

在曾霸凌他人次數中，則以1次(8.6%)為最高，依序為2次(6.7%)、5次以上(5.0%)、3次(3.7%)及4次(0.4%)，若以1次(8.6%)及2次以上(15.8)區分，顯示在曾霸凌他人樣本中，仍有近6成5的霸凌者會反覆霸凌他人達2次以上。

在曾對他人實施多種霸凌類型中，曾經霸凌他人的霸凌者中，以對他人實施1種霸凌類型(14.0%)為居多，若以曾霸凌他人的學生來看，並以對他人實施1種(14.0%)及2種以上(10.4%)作區分，顯示在霸凌他人的樣本中，有4成2以上的霸凌者會對他人實施2種以上不同的校園霸凌。

表4 校園霸凌中霸凌現況

		人數	百分比
曾霸凌他人人數	未曾霸凌他人	801	75.6
	曾霸凌他人	259	24.4
	合計	1,060	100.0
曾霸凌他人類型(複選) (%：各霸凌類型次數在曾霸凌他人總人數之比例)	言語霸凌	144	55.60
	關係霸凌	95	36.68
	性別霸凌	46	17.76
	肢體霸凌	35	13.51
	反擊型霸凌	111	42.86
曾霸凌他人次數	未曾霸凌他人	801	75.6
	1次	91	8.6
	2次	71	6.7
	3次	39	3.7
	4次	4	0.4
	5次以上	54	5.0
	合計	1,060	100.0
曾對他人實施多種霸凌類型	未曾霸凌他人	801	75.6
	1種	150	14.0
	2種	69	6.5
	3種	26	2.5
	4種	8	0.8
	5種	6	0.6
	合計	1,060	100.0

(三) 校園霸凌中旁觀現況

依表5所示曾經旁觀校園霸凌的比例為48.3%，未曾旁觀過校園霸凌事件的比例則為51.7%，顯示校園中約有4成8國中生曾經旁觀過校園霸凌事件。

各霸凌類型次數在曾旁觀霸凌總人數之比例中，以言語霸凌(78.13%)比例為最高，依序為關係霸凌(70.70%)、性別霸凌(43.36%)、肢體霸凌(26.37%)及反擊型霸凌(25.39%)。

在旁觀霸凌次數的比例中，曾經旁觀校園霸凌次數則以5次以上(21.8%)為最高，依序為1次(8.8%)、2次(8.4%)、3次(6.9%)及4次(2.4%)，顯示在曾旁觀過校園霸凌的樣本中，高達近8成1的旁觀者曾看過校園霸凌達2次以上。

在旁觀多種霸凌類型事件的比例中，以旁觀過2種不同霸凌類型(14.9%)為居多，若以旁觀過1種霸凌類型(13.3%)及旁觀過2種以上不同霸凌類型(34.1%)作區分，顯示曾旁觀過校園霸凌事件的樣本中，有7成2的旁觀者，曾旁觀過2種以上不同的校園霸凌類型。

表5 校園霸凌中旁觀現況

		人數	百分比
旁觀霸凌人數	未曾旁觀霸凌	548	51.7
	曾旁觀霸凌	512	48.3
	合計	1,060	100.0
旁觀霸凌類型(複選) (%：各霸凌類型次數在曾 旁觀霸凌總人數之比例)	言語霸凌	400	78.13
	關係霸凌	362	70.70
	性別霸凌	222	43.36
	肢體霸凌	135	26.37
	反擊型霸凌	130	25.39
旁觀霸凌次數	未曾旁觀霸凌	548	51.7
	1次	94	8.8
	2次	89	8.4
	3次	73	6.9
	4次	25	2.4
	5次以上	231	21.8
	合計	1,060	100.0
旁觀多種霸凌類型	未曾旁觀霸凌	548	51.7
	1種	140	13.2
	2種	158	14.9
	3種	112	10.6
	4種	51	4.8
	5種	51	4.8
	合計	1,060	100.0

(四) 國中生對於學校處理校園霸凌事件的滿意度

在本研究中，將對於學校處理校園霸凌事件的滿意度視為連續變項，以是否滿意學校的處理作為區分，分別給予不同分數，若勾選不清楚或無法評估者，因無法辨視其滿意或不滿意態度(即維持中立)，故給予0分計算，其區分如下：非常滿意2分、滿意1分、不清楚或無法評估0分，不滿意-1分，非常不滿意-2分。

依表6所示，約有近一半(44.1%~51.3%)比例之國中生選擇不清楚／無法評估。

約3成6到4成5的人皆滿意學校處理校園霸凌事件的狀況，其中以對於身分保密為最高，依序為順利解決問題、處理積極度及保護不被報復。

此外，對於學校處理校園霸凌事件不滿意的人約佔有1成1至1成4的比例，其中以順利解決問題及處理積極度最高，依序為保護不被報復及身份保密。

綜上所述，國中生對於學校處理校園霸凌事件，其中最滿意的部分為身分保密，最不滿意部分則為處理積極度。

表6 國中生對於學校處理校園霸凌事件的滿意度

	處理積極度	身份保密	保護不被報復	順利解決問題
非常不滿意	41 3.9%	38 3.6%	46 4.3%	44 4.2%
不滿意	105 9.9%	69 6.5%	85 8.0%	102 9.6%
滿意	325 30.7%	338 31.9%	288 27.2%	305 28.8%
非常滿意	85 8.0%	148 14.0%	97 9.2%	103 9.7%
不清楚或 無法評估	504 47.5%	467 44.1%	544 51.3%	506 47.7%
合計	1,060 100%	1,060 100%	1,060 100%	1,060 100%
平均值	.2906	.4613	.2877	.3028
標準差	.8930	.9348	.8997	.9208
最小值	-2	-2	-2	-2
最大值	2	2	2	2

(五)國中生旁觀校園霸凌事件的反應類型

依表7所示，在本研究的旁觀者反應區分中，選擇成為霸凌者的支持者比例為3.5%、霸凌的跟隨者3.5%、單純的旁觀者22.9%、受凌者的捍衛者70.1%。

若再將旁觀者及受凌者的捍衛者作細分，單純的旁觀者中選擇原地看熱鬧的比例為5.4%，選擇走開，當作沒看到的比例為17.5%，另外在受凌者的捍衛者中，選擇報告老師的比例為49.0%，選擇出面制止的比例為21.1%。

表7 旁觀校園霸凌的反應類型

	人數	百分比
霸凌者的支持者	37	3.50
霸凌者的跟隨者	37	3.50
單純的旁觀者	243	22.90
留在原地看熱鬧	57	5.40
走開當作沒看到	186	17.50
受凌者的捍衛者	743	70.10
報告老師	519	49.00
出面制止	224	21.10
合計	1,060	100.00

二、影響學生旁觀霸凌反應類型的多重事件因素

本節將採多因子共變數分析來探討各種事件因素與旁觀者行為反應類型之關聯情形，本研究將旁觀者反應類型視為一連續變項，以旁觀者對於當下霸凌事件介入的積極程度作區分，霸凌者的支持者為最負向積極的介入至受凌者的捍衛者為最正向積極的介入。

(一) 不同霸凌情境與旁觀者反應之關聯情形

研究者將旁觀者介入保護受凌者的程度作為依變項，其分數為1分-4分，1分為霸凌支持者，2分為霸凌跟隨者，3分為旁觀者，4分為受凌者捍衛者，其分數越高，代表旁觀者越正向且積極介入及保護受凌者，藉此觀察各種霸凌情境與旁觀者反應之關聯性(如表8所示)。

表8 不同事件因素與旁觀者反應之關聯性

霸凌情境				平均數	標準差	樣本數	
與霸凌者友好	現場僅有自己 1 人	非受凌者引起	檢舉不會被報復	3.67	0.701	61	
			檢舉會被報復	3.71	0.521	63	
		受凌者引起	檢舉不會被報復	3.31	0.904	71	
			檢舉會被報復	3.51	0.687	74	
	現場另有 4 人	非受凌者引起	檢舉不會被報復	3.68	0.504	60	
			檢舉會被報復	3.48	0.808	71	
		受凌者引起	檢舉不會被報復	3.28	0.897	71	
			檢舉會被報復	3.26	0.891	68	
	與受凌者友好	現場僅有自己 1 人	非受凌者引起	檢舉不會被報復	3.82	0.624	60
				檢舉會被報復	3.91	0.292	65
			受凌者引起	檢舉不會被報復	3.76	0.564	62
				檢舉會被報復	3.54	0.841	67
現場另有 4 人		非受凌者引起	檢舉不會被報復	3.75	0.586	67	
			檢舉會被報復	3.67	0.637	67	
		受凌者引起	檢舉不會被報復	3.73	0.621	66	
			檢舉會被報復	3.58	0.742	67	
現場僅有自己 1 人				3.64	0.692	523	
現場另有 4 人				3.55	0.747	537	
與霸凌者友好				3.48	0.777	539	
與受凌者友好				3.72	0.638	521	
非受凌者引起				3.71	0.612	514	
受凌者引起				3.49	0.797	546	
檢舉不會被報復				3.61	0.721	518	
檢舉會被報復				3.58	0.722	542	
旁觀者反應							
平均數				3.6			
標準差				0.721			
最小值				1			
最大值				4			

N=1,060

(二) 不同事件因素與旁觀者反應之檢定

ANCOVA分析結果顯示，是否歸責受凌者(由受凌者引起)、與霸凌者受凌者友好關係、旁觀者人數均達顯著水準，顯示上述的事件因素，對於旁觀者反應有顯著的關聯性；而報復可能性未達顯著水準，顯示是否擔心報復對於旁觀者反應無顯著的關聯性(詳見表9)。依表8所示，現場僅有自己1人比起現場另有4人狀況下，旁觀者會較傾向於介入及保護受凌者($M: 3.64 > 3.55$)；此外，旁觀者與受凌者較為友好比起與霸凌者較為友好的狀況下，旁觀者會較傾向於介入及保護受凌者($M: 3.72 > 3.48$)；又旁觀者若覺得遭受霸凌原因非歸責於受凌者比起歸責於受凌者(如白目、顧人怨)，旁觀者會較傾向於介入、保護受凌者($M: 3.71 > 3.49$)。

表9 不同事件因素間效應項的檢定

來源	自由度	離均差平方和	變異數	F
性別	1	3.945	3.945	8.960**
成績	1	0.001	0.001	0.002
是否曾遭受霸凌	1	3.24	3.24	7.359**
同理心	1	15.608	15.608	35.450***
對學校處理霸凌事件滿意度	1	23.653	23.653	53.724***
報復可能性	1	0.075	0.075	0.17
歸責受凌者	1	11.046	11.046	25.088***
與霸凌者受凌者友好關係	1	12.365	12.365	28.084***
旁觀者人數	1	1.88	1.88	4.270*
報復可能性 * 歸責受凌者	1	0.094	0.094	0.214
報復可能性 * 與霸凌者受凌者友好關係	1	0.038	0.038	0.086
報復可能性 * 旁觀者人數	1	0.81	0.81	1.84
歸責受凌者 * 與霸凌者受凌者友好關係	1	1.001	1.001	2.274
歸責受凌者 * 旁觀者人數	1	0.661	0.661	1.502
與霸凌者受凌者友好關係 * 旁觀者人數	1	0.416	0.416	0.944
報復可能性 * 歸責受凌者 * 與霸凌者受凌者友好關係	1	1.184	1.184	2.69
報復可能性 * 歸責受凌者 * 旁觀者人數	1	0.751	0.751	1.707
報復可能性 * 與霸凌者受凌者友好關係 * 旁觀者人數	1	0.222	0.222	0.505

三、小結

以下針對臺北市校園霸凌現況及校園霸凌事件影響旁觀者反應之因素，研究結果摘要如下：

(一) 校園霸凌現況

1. 兩成國中生曾遭受校園霸凌，曾遭受霸凌學生當中近六成六會反覆遭受霸凌
2. 兩成四國中生曾霸凌他人，在霸凌者中近六成五會反覆霸凌他人
3. 近五成國中生曾有旁觀校園霸凌經驗，在旁觀者中八成曾多次旁觀霸凌
4. 國中生約四成滿意學校對於校園霸凌的處理，約一成不滿意學校對於校園霸凌的處理
5. 國中生旁觀校園霸凌的反應以受凌者的捍衛者類型最多

(二) 個人因素變項與旁觀者反應類型之關係

1. 旁觀者男生多為霸凌者的支持者，女生多為受凌者的捍衛者
2. 成績與旁觀霸凌反應類型無關
3. 同理心低者偏向霸凌者的支持者或霸凌者的跟隨者
4. 對學校處理霸凌事件滿意者，會偏向成為受凌者的捍衛者
5. 曾有受凌經驗與旁觀經驗者，最不滿意為學校處理霸凌上無法解決問題

(三) 事件因素變項與旁觀者反應類型之關係

1. 檢舉後是否擔心被報復與旁觀反應類型無關
2. 霸凌事件若歸責受凌者，旁觀者傾向不採取正向作為
3. 與受凌者關係友好，旁觀者傾向捍衛受凌者
4. 旁觀者超過四人時，傾向出面捍衛受凌者比例下降

伍、結論與建議

一、研究結論

校園霸凌事件影響旁觀者反應之重要因素

(一) 影響旁觀者反應最主要個人因素是同理心及對學校處理霸凌事件滿意度。

(二) 影響旁觀者反應最主要事件因素是與同儕關係及是否歸責受凌者。

(三) 旁觀人數對於旁觀者反應有顯著的影響。

(四) 在校成績與擔心被報復對霸凌旁觀者反應無顯著的影響。

成績部分，由於成績只是學生在校的學習成果的表現，與個人的生理、心理及生活經驗並無相關，且成績高低亦不影響個人性別、同理心及生活經驗。

在檢舉後是否擔心被報復部分，由於在本研究中發現國中生對於學校處理校園霸凌事件，其中最滿意的部分為身份保密，故可能間接影響國中生在面對霸凌情境中，較不會優先考量是否被報復來思考決定自己要採取的行動。

(五) 是否曾遭受過霸凌經驗對霸凌旁觀者反應之關係。

根據本研究結果顯示，曾遭受過霸凌者較為偏向於霸凌者及旁觀者，而未曾遭受霸凌者則較為偏向於受凌者一方，其結果與林苡彤(2008)的研究指出多數受凌者會採取旁觀者的角色大致相同。

二、研究建議—改變學生旁觀校園霸凌事件反應之策略：第三人(旁觀者)監控

(一) 透過輔導活動及多元課程提升國中生的同理心。

研究結果顯示，同理他人程度越高，越會擔任受凌者捍衛者角色，反之，同理他人的能力較弱者，則越會傾向支持霸凌者一方，故透

過輔導活動及多元課程設計，如安排社福單位參訪、多鼓勵參與關懷弱勢的社會服務等，藉由提升國中生的同理他人的能力，轉化更多的旁觀者成為受凌者的捍衛者。

- (二) 提升學校處理霸凌事件的能力及積極的態度，並讓更多學生了解處理過程及參與討論。

研究結果顯示，對於學校處理霸凌事件的滿意度越高，越會擔任受凌者捍衛者角色，反之，滿意程度越低者，越會傾向支持霸凌者一方，且研究結果顯示國中生最不滿意的部分是能否解決問題及學校處理的積極度，且在所有的受試者中，有近五成的學生勾選不清楚或無法評估學校處理的作為及是否滿意，顯示近半數學生仍不清楚學校如何處理校園霸凌事件。相信行政單位或學校能致力於提升處理霸凌事件的能力及積極的態度，並讓更多學生了解其處理的過程及參與防制策略的討論與制定，相信都能提升學生對於學校處理霸凌事件的滿意度，進而使更多的旁觀者願意擔任受凌者捍衛者的角色。

- (三) 讓學生了解旁觀者效應所帶來的影響，並強化學生勇於承擔旁觀者的責任。

研究結果顯示，旁觀者會受到其它旁觀者人數的影響，進而影響自己介入或行動的可能性，故學校有責任教導學生了解旁觀者效應的影響，並教導學生每一個人都有責任保護他人，並透過不斷的教導及獎勵的方式(在保密的前提下)，鼓勵每一位學生要積極的介入，無論是出面制止或報告師長，皆要擔任受凌者的捍衛者，終止校園霸凌的循環。

- (四) 教導學生以正當程序面對受凌者的不當行為與霸凌事件。

研究結果顯示，當旁觀者將霸凌事件發生原因歸責於受凌者，如認知受凌者為白目、顧人怨時，則旁觀者容易選擇不採取正向作為，故學校可以教導學生用正當的程序來面對受凌者不當的行為或態

度，並教導學生面臨霸凌事件時，仍應以報告老師，交由學校透過校規或法律來公平判斷是非對錯或懲奸罰惡，而非抱持著冷眼旁觀、看好戲或強化霸凌行為的霸凌支持者及跟隨者，避免養成以暴制暴或冷漠的態度而間接助長霸凌行為。

- (五) 加強學生法律知識及了解霸凌他人後需承擔的法律責任，並教導學生如何在法律規範下維護同儕關係及選擇正確的行為。

研究結果顯示，旁觀者與受凌者關係越友好，越會擔任保護者的角色；反之，當旁觀者與霸凌者越友好，越容易成為協助霸凌者或增強霸凌者的角色。同儕關係在青少年時間是重要發展的一環，當因過度重視同儕關係而輕忽或不自覺觸犯法律時，往往會為自身或他人帶來無法挽回的後果或重大的影響。故學校應透過法律講座或實例來加強學生法律知識及讓學生了解霸凌他人後需承擔的法律及賠償責任(如刑法傷害罪、民事賠償等)，並教導學生友愛同學的正確觀念及方式(如關心他就不要害他)，並以實際案例來教導學生如何在法律規範下來維護同儕關係，避免一味的重友情或重義氣而選擇了錯誤的行為，導致自己或好朋友誤觸法律而面臨重大的法律責任。

三、研究成果

本研究雖因在時間、人力及經費等客觀的限制而產生部分研究限制，但在國內針對校園霸凌旁觀者為數不多的研究中，仍提供了臺北市地區校園霸凌現況調查，讓主管機關、學校及研究單位更進一步了解臺北市地區校園霸凌的現況。此外，本研究亦提出了影響校園霸凌旁觀者反應行為的個人與事件因素，包含性別、同理心、受凌經驗、對學校處理霸凌事件滿意度、旁觀人數、同儕關係、是否歸責受凌者等七種因素，以及具體的改變學生旁觀校園霸凌事件反應之策略，提供行政部門及學校進行校園霸凌防制及輔導之參考，以期達到校園任何一位學生都能擔任制止犯罪發生之監控者，全面實施旁觀者(監控者)預防策略，達到真正落實校園霸凌預防之目的。

參考文獻

◆中文部分

- 何熙國 (2012)。〈被遺忘的主角：霸凌事件的旁觀者〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 李政賢 (譯) (2009)。〈社會心理學〉(原研究者：Richard, J.C.&Rhiannon, N.T.)。臺北市：李茂興、余伯泉 (譯)，1995。社會心理學 (原研究者：Aronson, E. et al)。臺北：揚智出版社。
- 兒童福利聯盟文教基金會文教基金會 (2011)。〈臺灣校園霸凌現象調查報告〉。
- 兒童福利聯盟文教基金會文教基金會 (2013)。〈臺灣校園關係霸凌調查報告〉。
- 周麗金 (2007)。〈國中學生同理心、情緒智力及人際關係之研究〉(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市，臺灣。
- 林苡彤 (2008)。〈國中生關係攻擊角色與規範信念、同理心、人際衝突因應策略之相關研究〉(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市，臺灣。
- 張啓泰 (2011)。〈高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之研究〉(未出版碩士論文)南華大學，嘉義縣，臺灣。
- 教育部 (2013)。校園霸凌現況調查與改進策略計畫。
- 陳利銘 (2013)。〈霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊〉，14(3)，56-63。
- 陳怡君 (2011)。〈國中霸凌旁觀者行為反應類型之相關因素研究〉(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市，臺灣。
- 葛婷婷 (2010)。〈國中生旁觀欺凌行為的經驗〉(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。

◆外文部分

- Olweus, D. (2001). *Peer harassment. A critical analysis and some important issues*. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford Publications.
- Rigby, K. and B. Johnson, 2005, *Student Bystanders in Australian Schools*, PASTORAL CARE, 10-16.

◆網路部分

102 學年度臺北市各行政區國民中學數 (含附設)-2013 年 12 月 05 日下載於臺北市教育統計資料查詢系統。取自 <http://statistic.tp.edu.tw/dialog/statfile9.asp>。

研究問卷：校園霸凌現況研究調查

親愛的同學您好：

這份問卷目的在於了解校園內霸凌的現況，未來可以提供校方與政府研擬防制校園霸凌策略。本問卷共分為四個部分，問卷不用寫名字，學校亦不會進行追問，只提供研究使用，不會洩露您的個人資料或移作非研究用途，請放心填答，感謝您填答！

敬祝

平安快樂

國立臺北大學

指導教授：周愷嫻、林育聖 教授

研究生：呂建宏 敬上

※本問卷共計4頁，請留意填寫頁碼，謝謝！

第一部分：基本資料(單選，請在適當的□內打勾)

1. 性別：

(1) 男 (2) 女

2. 學校所在區域：

(1) 大同區 (2) 中山區 (3) 中正區 (4) 松山區 (5) 內湖區
(6) 文山區 (7) 大安區 (8) 南港區 (9) 萬華區 (10) 信義區
(11) 北投區 (12) 士林區

3. 年級：

(1) 國中七年級 (2) 國中八年級 (3) 國中九年級

4. 最近一次段考總平均分數：(如為PR值或等第，請換算為成績後勾選)

(1) 0-39(2) 40-59(3) 60-69(4) 70-79(5) 80-89(6) 90-99

第二部分：下列每一個題目都有一段敘述，請您依照您的真實感受與想法，思考每題所敘述的情形對您的重要程度，並在適當的選項中打勾。(此為單選題)

	從不這樣想	很少這樣想	有時這樣想	常常這樣想	總是這樣想
1. 假如我看一部好電影，很容易想像自己像是劇中的主角。					
2. 有時我會試著站在朋友的立場更加瞭解他。					
3. 如果我看到一位老年人，我會想像如果自己換做是他會怎樣。					
4. 戰爭片或兇殺片的電影令人看了不舒服。					
5. 如果看到一位朋友受傷，我會比別人更難過。					
6. 我會常常會對眼前所看到的事情而感動。					
7. 看到那些比我不幸的人，我通常會很難過並且同情他們。					
8. 如果我看一本有趣的小說，我會想像自己如果也發生這些事情會怎麼樣。					
9. 如果我看到人群中有一個孤單的人，我會覺得很難過。					

第三部分：請根據您過去一年的經驗中，曾經遭受或目睹校園霸凌事件的經驗，選擇最符合您親身經驗的狀況，並請在符合您經驗的空格裡勾選。

校園霸凌事件定義：(需符合下列全部定義)

- 發生在校園內或學生與學生間。
- 遭受他人以惡意的言語、文字、圖畫、肢體動作或其他方式，直接或間接對個人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為。
- 反覆持續一段期間(如1個月以上)。
- 令人難以抗拒，且產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。

1. 過去一年我曾經遭受過以下經驗：(此題『可複選』)

- (1) 曾被人毆打或遭受肢體上暴力對待
- (2) 曾被人辱罵或冷言嘲諷
- (3) 曾遭受他人刻意排擠或孤立
- (4) 曾遭受他人以娘娘腔、娘炮、男人婆等稱呼或遭受性方面的不當對待
- (5) 曾遭受班上弱小或容易受欺負同學的攻擊
- (6) 未曾遭受過上述任何形式的經驗

2. 同上題，個人曾遭受上述經驗的總次數：(此題『可複選』)

- (1) 沒遭受過 (2) 1次 (3) 2次 (4) 3次
- (5) 4次 (6) 5次或5次以上

3. 過去一年我曾經對其它同學做過以下的事：(此題『可複選』)

- (1) 毆打他或實施肢體上暴力對待
- (2) 辱罵他或對他冷言嘲諷
- (3) 刻意排擠他或孤立他

- (4) 稱呼他為娘娘腔、娘炮、男人婆或對他進行阿魯巴或違反其意願的性對待
- (5) 面對時常欺負我的人給予反擊
- (6) 未曾對任何人做過上述任何一件事
4. 同上題，我曾經對他們做過上述任何一件事的次數：(此題為『單選』)
- (1) 沒做過 (2) 1次 (3) 2次 (4) 3次
(5) 4次 (6) 5次或5次以上
5. 過去一年我曾經看過他人遭受過以下經驗：(此題『可複選』)
- (1) 被人毆打或遭受肢體上暴力對待
- (2) 被人辱罵或冷言嘲諷
- (3) 遭受別人刻意排擠或孤立
- (4) 遭受別人以娘娘腔、娘炮、男人婆等稱呼或遭受性方面的不當對待
- (5) 遭受班上弱小或容易受欺負同學的攻擊
- (6) 未曾看過他人遭受上述經驗
6. 同上題，個人曾看過他人遭受上述經驗的次數：(此題為『單選』)
- (1) 沒看過 (2) 1次 (3) 2次
(4) 3次 (5) 4次 (6) 5次或5次以上
7. 「我對於學校或老師過去處理校園霸凌事件的積極程度感到？」(此題為『單選』)
- (1) 非常不滿意 (2) 不滿意 (3) 滿意
(4) 非常滿意 (5) 不清楚，無法評估
8. 「我對於學校或老師對於通報校園霸凌事件的同學身份的保密措施感到？」(此題為『單選』)
- (1) 非常不滿意 (2) 不滿意 (3) 滿意
(4) 非常滿意 (5) 不清楚，無法評估

9. 「我對於學校或老師處理保護通報校園霸凌事件的同學不被報復措施感到？」(此題為『單選』)
- (1) 非常不滿意 (2) 不滿意 (3) 滿意
(4) 非常滿意 (5) 不清楚，無法評估
10. 「我對於學校介入處理校園霸凌事件後，能順利解決霸凌問題的程度感到？」(此題為『單選』)
- (1) 非常不滿意 (2) 不滿意 (3) 滿意
(4) 非常滿意 (5) 不清楚，無法評估

第四部分：請您就下述案例，設想您在現場，依據案例提供的情境，選擇1項最符合您當下的反應情況進行勾選。

有天你走在校園裡，發現1位你不熟的同校同學，正被你的3名好朋友，沒有正當理由的毆打，然而現場除了你之外沒有其它人，這樣的狀況你已經看過很多次，如果校園有個可以讓你不用擔心被報復的匿名檢舉方式，此時你會？

(此為『單選題』)

- (1) 這真是天賜良機，不打白不打，偷偷給他踹個幾腳。
(2) 這真是打的好，圍在旁邊，邊看邊拍手叫好。
(3) 反正也沒事，就單純看看熱鬧吧！
(4) 別沒事找事，還是儘快走開，當作沒看到。
(5) 還是趕緊去報告老師。
(6) 趕緊喊一聲「別再打了」，幫幫他！

麻煩您再檢查一次是否有漏填的地方，再次感謝您對本研究的協助。填寫完畢，請交給學校老師或指導人員，謝謝。



第四章

影響高中職學生身心健康的 危險因子：霸凌事件

黃國洋

壹、前言

1980年開始，挪威學者Olweus已開始對於校園同儕霸凌進行研究，此後的十多年間，挪威官方、社會大眾與學界開始重視校園霸凌議題。由北歐開啓的對霸凌現象的探討，慢慢的擴散到其他的地區，不同國家的學者們慢慢的投入了校園霸凌研究。各國調查不同學齡學生的霸凌加害率在7%至15%之間，被霸凌經驗者在9%至26%之間，同時有被害與加害經驗者在3%至6%之間，其中被霸凌者盛行率最高，但各種調查結果之落差也最大，同時有加害與被害經驗者盛行率最低，但落差最小 (Spriggs, 2007; Slee, 1995)。

霸凌現象不但普遍，對於就學學生的學習能力、身心健康以及多年後的心理健康 (Klomek, 2011)、非行或犯罪行爲 (Ttofi, 2011)也有相關，對於孩子的未來影響深遠。研究顯示霸凌與受凌學童有較多的憂鬱與身體化症狀 (Kumpulainen, 1998)、低自尊 (Boulton, 1994)，世代追蹤研究顯示校園霸凌加害者在四年後憂鬱與自殺的比例均較一般人顯著，且有憂鬱及自殺問題的霸凌者的社會以及學業功能較無情緒與自殺問題的霸凌者更差 (Klomek, 2011)。Vieno (2011)針對義大利2667位國、高中生的橫斷研究發現霸凌者菸酒使用機率較受凌者及一般學生高。然而目前國內很少對於霸凌現象涉入學生的身心健康研究，也完全

無人調查霸凌與未成年使用菸酒的相關性，故實有必要了解此三族群的校內霸凌經驗是如何地與身心的不協調連結，何者為因，何者為果，或互為因果？是否霸凌受凌經驗為身心健康危害的危險因子？如果答案為是，霸凌防治應可達到減少危害的效果，將霸凌防治列為促進身心健康之一環，有其必要。

本研究之目的如下：

- 一、了解目前高中職生霸凌與其類型的盛行率。
- 二、探討高中職生的霸凌、受凌與身兼霸凌兼受凌(以下稱混和型)角色學生在人口學、家庭環境與心理背景差異以及上述經驗對其一年後自尊、憂鬱症狀、酒精使用之影響。
- 三、探討高中職生霸凌、受凌及混和型經驗中止者的人口學、家庭環境與心理背景差異以及上述經驗對其一年後自尊、憂鬱症狀、酒精使用之影響。
- 四、比較高中職生霸凌、受凌及混和型經驗中止者與持續有上述經驗的人口學、家庭環境與心理背景差異以及一年後自尊、憂鬱症狀、酒精使用之變化差別。
- 五、比較高中職生持續霸凌、受凌及混和型經驗與一般學生的人口學、家庭環境與心理背景差異以及一年後自尊、憂鬱症狀、酒精使用之變化差別。
- 六、探討高中職生新增霸凌加害、被害及混和型經驗的人口學、家庭環境與心理背景以及一年後自尊、憂鬱症狀、酒精使用之變化差別。

貳、文獻探討

一、影響霸凌行為的重要因素

(一) 性別

過去國內外文獻大部分研究顯示男性較易霸凌或受凌，僅有少數研究則顯示不同性別在霸凌和受凌現象的盛行率並無差異 (Slee, 1995; Underwood, 2001)。

(二) 年齡

許多國外針對學生自陳經驗所做的調查顯示年齡較低與國、高中生霸凌經驗相關，意即似乎年級越高霸凌經驗就越少 (Brown, 2005; Nansel, 2001)。

國內研究結果也顯示出不同霸凌定義與個案研究範圍、年齡切截點不同似乎會得出相當不一致的結果。國中生橫斷面研究顯示，高年級學生在過去一年中身體霸凌被害經驗反而較低年級學生為多 (林和男, 2004)。南部的橫斷面研究以15歲為切點，高中生與國中生相比，霸凌與受凌比例並無顯著差異 (Yen, 2012)。

(三) 家庭背景與家庭支持

針對國中生霸凌及受凌經驗的研究也顯示，來自低社經地位的家庭學生，較易有霸凌行為及受凌經驗 (魏麗敏, 2002)。另一項橫斷研究也顯示，國中生的雙親管理程度與學生校園的暴力行為呈現負相關 (Chen, 2012)，目前國內針對高中生研究極少。Olweus (1993)認為有霸凌經驗的學生，易有親子疏離或家庭支持不夠的問題，跨國性研究Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study調查中，若有較高的雙親支持的美國國、高中生，有較低的比例霸凌以及受凌，且在各種類型的霸凌形式皆有同樣的發現 (Wang, 2009)。

二、霸凌與身心健康之關係

(一) 憂鬱

過去對於受凌經驗與憂鬱情緒的研究有一致結論，幾乎在各個年齡層的調查都認為受凌經驗與憂鬱相關。跨國性研究Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study在1997-1998年間在25個國家同步進行六到十年級學生的橫斷性研究，在所有的國家中都發現受凌兒童或青少年較為憂鬱。

國內目前並無世代追蹤研究探討憂鬱與霸凌和受凌的因果關係，國外Klomek (2011)發現第一個時間點時並未出現憂鬱症狀但有霸凌經驗的學生，四年後的憂鬱症狀高於第一時間點有憂鬱症狀但無霸凌經驗者。芬蘭的兩年期世代追蹤研究縮短了追蹤時間發現，對於女性而言，第一時間點的憂鬱可預測兩年後的受凌經驗；第一時間點的憂鬱也同時對於男女性的兩年後的社交孤立有預測效果 (Kaltiala-Heino, 2010)。

(二) 低自尊

國外過去針對受凌與自尊的研究幾乎都認為受凌經驗與低自尊相關 (Neary, 1994；Myrard, 1997)，較多爭議在於霸凌經驗與自尊的關係，不同研究，甚至同一研究者不同年代的調查之間甚至呈現相反的結果。Olweus (1993)的著作中提到，霸凌者並不會有低自尊的問題；Rigby (1992)針對小學生的橫斷面研究顯示，霸凌他人的學童低自尊比例並不比控制組高，甚至有提升的趨勢；1995年Rigby針對與1991年研究非同一世代的澳洲青少年又做了一次橫斷面調查，發現完全相反的結果：青少年的霸凌經驗與低自尊相關 (Rigby, 1996)。O'moore (2001)在研究中再次分析1993-1994世代共8249位八至十八歲愛爾蘭學生後發現，不管霸凌、受凌或是霸凌兼受凌的學生自尊都比一般學生來得低，而三種霸凌角色中，霸凌兼受凌者的自尊最低，而霸凌與受凌者的自尊比較，並無顯著差異。國內的橫斷研究

結果認為，僅在言語及關係霸凌之中，受凌角色會有較低的自尊，但在其他類型霸凌中並未看到相似發現(李志偉，2011)。

(三) 未成年煙／酒使用

國內至今尚未有霸凌青少年的煙酒使用研究。國外研究中，Swahn (2011)發現即使控制了年齡、性別、其他非法物質濫用與攜帶武器到校等變項後，過去兒童期的酒精使用與霸凌、受凌的相關性仍然顯著。Morris (2006)的橫斷性研究發現抽菸的青少年有較多機會成為霸凌、受凌以及霸凌兼受凌者。過去精神醫療界普遍認為憂鬱症患者常利用喝酒來作為「自療」的工具(Bolton, 2009)，霸凌與受凌經驗、憂鬱、飲酒三者之間的關聯或許更需進一步的研究證實之。

參、研究方法

一、研究對象及施測方式

本研究以北市及新北市共13所公私立高中職學生為研究樣本，採簡單隨機抽樣，抽樣前已排除特教班級。研究人員抽樣學生773人。第一次施測時間點為民國100年10月，第二次施測時間點為民國101年10月，兩時間點皆填寫相同的問卷。

二、研究工具及變項說明

1. 人口學背景：包含性別、年級、父母教育程度、父母目前職業、家庭經濟狀況、是否目前與父母同住。
2. 學生自評社會支持：共有父母、其他家人、朋友及老師四個向度。以Multi-dimensional support scale (MDSS)自陳量表測量(Winefield, 1992)。
3. 憂鬱症狀程度：以病人健康問卷PHQ-9(Patient Health Questionnaire)中文版作為測驗工具(Liu, 2011)。

4. 最近一個月自殺與自傷意念的有無、頻率。
5. 學生自尊：以羅氏自重量表RSES(Rosenberg Self-esteem Scale)中文版作為施測工具(林瑞欽，1990)。
6. 最近一個月的菸、酒使用與否與其使用頻率與量。
7. 施測點過去半年內霸凌與受凌經驗與其類型：依據Olweus霸凌受凌自陳量表 (Olweus Bullying/Victimization Questionnaire) (Olweus, 1996)，但僅保存身體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、謠言霸凌以及網路霸凌。

三、資料分析

- (一) 以一般學生做為控制組，分別以邏輯斯回歸(logistic regression)，分析時間點1人口、家庭、社會支持、心理自變項與t1、持續、中止、新增加的霸凌、受凌與混合型經驗依變項的相關性。
- (二) 以多變量變異數(multivariate analysis of variance, MANOVA)分析不同組別的PHQ-9及RSES分數差，並做事後分析(Post hoc)。
- (三) 以邏輯斯回歸分析酒精頻率、量的增加與t1、持續、中止、新增加的霸凌、受凌與混合型經驗依變項的相關性。
- (四) 以獨立t檢定分別比較分析各種經驗中止者與持續者的PHQ-9及RSES分數差。
- (五) 以邏輯斯迴歸分析學生一年間酒精使用頻率與量的增加和一年間憂鬱、自尊變化的相關性。

肆、研究結果

一、樣本人口特性

表1為性別次數分配及百分比，男女比近1:1。

表1 性別人數及百分比

	人數(人)	百分比(%)
男性	363	49.5
女性	370	50.5

時間點1(t1)抽樣學生家庭背景次數分配及比例如表2。

表2 家庭背景次數分配及百分比

家庭背景		人數(人)	百分比(%)
是否與雙親同住	否	100	13.6
	是	633	86.4
家庭經濟	小康以下	86	11.7
	小康以上	647	88.3
父親職業	無固定工作	93	12.7
	有固定工作	640	87.3
母親職業	無固定工作	220	30
	有固定工作	513	70
父親教育程度	高中以下	440	60
	大學以上	293	40
母親教育程度	高中以下	488	66.6
	大學以上	245	33.4

二、樣本之霸凌加害與被害經驗

根據抽樣學生在一年間兩次填答的霸凌與受凌經驗，將學生的霸凌經驗分為純霸凌、純受凌與霸凌兼受凌(混合型)三類，其次數及百分比如表3。

表3 一年間霸凌受凌經驗人數(百分比)

第一年\第二年	無經驗	純霸凌	純受凌	霸凌兼受凌
無經驗	361(49.2)	14(1.9)	15(2)	5(0.7)
純霸凌	49(6.7)	9(1.2)	2(0.3)	1(0.1)
純受凌	103(14.1)	4(0.5)	27(3.7)	6(0.8)
霸凌兼受凌	85(11.6)	6(0.8)	36(4.9)	10(1.4)

一年間各種霸凌事件經驗增減如圖1。

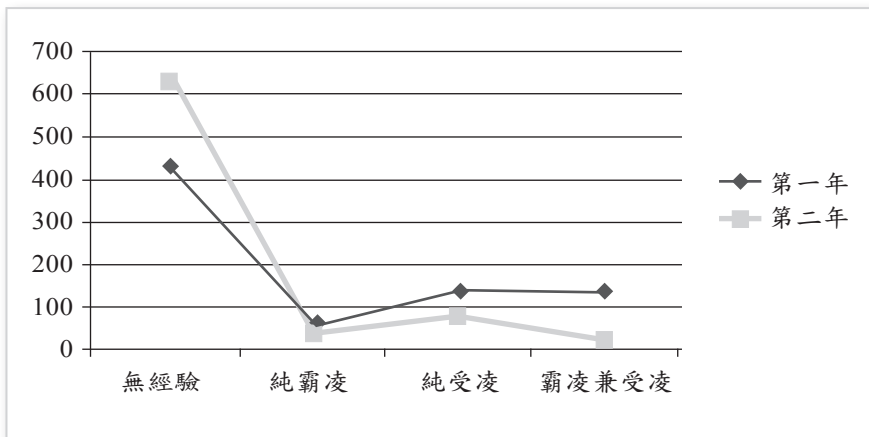


圖1 一年間各種霸凌事件經驗增減

三、樣本基本人口背景、社會支持、心理狀態與霸凌加被害經驗之關係

表4顯示，與控制組學生相較，對t1有霸凌經驗學生而言，僅有憂鬱程度(PHQ-9)與填答當時的抽菸習慣與其經驗有關，其餘變項與其經驗皆無顯著相關；t1受凌學生，其憂鬱程度(PHQ-9)與填答當時的抽菸習慣與其經驗有關，其餘因子與其經驗皆無顯著相關；和控制組學生相較，t1混和型學生的母親教育程度會顯著影響學生此種經驗的發生，但填答當時之抽菸習慣和其經驗無關，此發現和前述兩種經驗學生有所不同；另外，和其他兩種經驗學生相似，憂鬱程度(PHQ-9)與其經驗有關，社會支持(MDSS 1)與其經驗成負相關，而其他因子與其經驗皆無顯著相關。

表4 第一年霸凌加被害經驗與人口、社會與心理變項相關性 OR (95% CI)

	t1霸凌	t1受凌	t1混和型
男性性別	1.299 (0.725-2.327)	0.972 (0.645-1.466)	0.939 (0.751-1.175)
父親無固定職業	0.542 (0.252-1.169)	1.212 (0.613-2.398)	1.115 (0.773-1.608)
母親無固定職業	1.003 (0.554-1.815)	1.256 (0.818-1.929)	1.169 (0.928-1.474)
父親教育程度高中以下	0.697 (0.351-1.384)	0.770 (0.478-1.243)	1.000 (0.727-1.376)
母親教育程度高中以下	1.253 (0.614-2.559)	1.275 (0.772-2.107)	3.043** (2.178-4.252)
家庭經濟小康以上	0.660 (0.247-1.762)	1.381 (0.774-2.464)	0.778 (0.546-1.111)
與父母同住	0.642 (0.307-1.342)	1.422 (0.749-2.700)	0.690 (0.494-0.966)
社會支持 MDSS1	1.000 (0.868-1.151)	0.957 (0.872-1.050)	0.933* (0.883-0.986)
社會支持 MDSS2	0.998 (0.817-1.129)	1.012 (0.883-1.160)	1.034 (0.957-1.118)
憂鬱程度 PHQ-9	1.103*(1.026-1.185)	1.076* (1.024-1.131)	1.052* (1.019-1.087)
自尊 RESE	1.047 (0.981-1.118)	1.001 (0.957-1.074)	0.986 (0.962-1.011)
抽菸習慣	3.270* (1.092-9.971)	2.716* (1.074-6.871)	1.264 (0.654-2.446)

* P < 0.05 **P < 0.001

表5顯示三種經驗與控制組學生相比，其兩年之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化並未有顯差異著差異，事後分析亦顯示四組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)並無統計上差異。

表5 第一年霸凌加被害經驗對第二年憂鬱自尊之影響

t1	心理變項(t2-t1)	SS	自由度	MS	F值	Post hoc
霸凌經驗 (控制組、霸凌、 受凌、混和型)	憂鬱 PHQ	33.765	3	11.255	0.548	—
	自尊 RSES	17.936	3	5.979	0.381	—

表6顯示t1混和型經驗與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關；t1霸凌經驗與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關；t1受凌經驗與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關。

表6 第一年霸凌加被害經驗對第二年酒精使用頻率及用量之影響OR(95% CI)

t1	酒精使用頻率(t2-t1)	酒精量(t2-t1)
混和型	0.628 (0.376-1.408)	0.544 (0.246-1.203)
霸 凌	0.807 (0.438-1.485)	0.537 (0.193-1.496)
受 凌	0.784 (0.354-1.736)	0.823 (0.251-2.695)

* P < 0.05

四、加害中止、被害中止與混合型中止的人口、家庭背景、社會支持及心理特徵與此經驗對心理變化的影響

表7顯示，與控制組學生相較，對加害中止者父親無固定職業與t1憂鬱程度(PHQ-9)與其呈現正相關；與t1抽菸習慣有顯著負相關，與其餘因子皆無顯著相關；被害中止學生，僅有與父母同住與其經驗呈現負相關，與t1其餘因子皆無顯著相關；混和型中止的學生，其經驗與母親

無固定職業呈現負相關，與t1憂鬱程度(PHQ-9)呈正相關，而與t1其他人口、家庭背景與心理變項無關。

表7 各種經驗中止者與人口、社會與心理變項相關性OR(95% CI)

	加害中止者	被害中止者	混和型中止者
男性性別	1.158 (0.599-2.239)	0.771 (0.479-1.241)	1.658 (0.985-2.792)
父親無固定職業	2.374* (1.052-5.359)	0.859 (0.370-1.995)	1.481 (0.706-3.106)
母親無固定職業	1.028 (0.523-2.020)	0.755 (0.458-1.244)	0.562* (0.319-0.992)
父親教育程度高中以下	1.346 (0.623-2.907)	1.507 (0.852-2.664)	1.307 (0.717-2.383)
母親教育程度高中以下	1.024 (0.448-2.339)	0.684 (0.380-1.230)	1.177 (0.620-2.235)
家庭經濟小康以上	1.214 (0.436-3.381)	0.850 (0.426-1.698)	0.987 (0.462-2.113)
與父母同住	1.524 (0.674-3.444)	0.386* (0.158-0.945)	0.921 (0.441-1.923)
社會支持 MDSS1	0.986 (0.845-1.152)	0.980 (0.878-1.094)	0.877 (0.786-0.978)
社會支持 MDSS2	1.007 (0.806-1.258)	0.975 (0.832-1.143)	1.079 (0.917-1.269)
憂鬱程度 PHQ-9	1.100*(1.016-1.191)	1.055 (0.994-1.120)	1.072* (1.001-1.148)
自尊 RESE	1.037 (0.963-1.115)	1.019 (0.967-1.074)	1.056 (0.995-1.120)
抽菸習慣	0.251* (0.076-0.831)	0.376 (0.128-1.107)	0.710 (0.219-2.303)

* P < 0.05 **P < 0.001

表8分析三種經驗中止者，一年之間憂鬱(PHQ)與自尊(RSES)變化並未有顯著差異，事後分析亦顯示三組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化差異並無統計上差異。

表8 各種經驗中止者經驗對第二年憂鬱自尊之影響1

t1中止	心理變項(t2-t1)	SS	自由度	MS	F值	Post hoc
加害、被害、混和型	憂鬱 PHQ	20.708	2	10.354	0.631	—
	自尊 RSES	4.954	2	2.477	0.179	—

* P < 0.05 SS: sum of squares MS: mean of square

表9分析三種經驗中止學生與控制組在兩次填答間的憂鬱與自尊變化平均數是否有顯著差異，其結果顯示：與四組學生在一年之間憂鬱(PHQ)與自尊(RSES)變化並未有顯著差異，事後分析亦顯示四組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化差異並無統計上差異。

表9 各種經驗中止者經驗對第二年憂鬱自尊之影響2

t1中止	心理變項(t2-t1)	SS	自由度	MS	F值	Post hoc
加害、被害、混和型與控制組	憂鬱 PHQ	41.434	3	13.381	0.682	—
	自尊 RSES	11.004	3	3.668	0.227	—

* $P < 0.05$ SS: sum of squares MS: mean of square

表10為分析三種經驗中止者與控制組相比，酒加害中止與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關，被害中止經驗與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關，混和型中止經驗也與酒精使用頻率無關，與酒精量增加亦無統計相關。

表10 各種經驗中止對第二年酒精使用頻率及用量之影響OR(95% CI)

t1中止	酒精使用頻率(t2-t1)	酒精量(t2-t1)
加害中止	1.242 (0.550-2.807)	1.406 (0.395-5.012)
被害中止	1.171 (0.635-2.160)	1.334 (0.508-3.501)
混和型中止	0.662 (0.301-1.455)	0.257 (0.034-1.963)

* $P < 0.05$

五、重覆經驗的特徵與心理變化的差異比較

因兩年皆填寫霸凌及霸凌兼受凌的重覆霸凌及持續混和型人數過少(分別僅有9及10人)，故本節僅分析兩年皆填寫受凌經驗(以下稱重覆被害)，與被害中止者以及控制組的人口、家庭背景、社會支持及心理特徵與心理變化比較。

表11為與被害中止者相比，重覆受害者與t1填答當時與父母同住呈現顯著正相關，相對的，性別、雙親職業及教育程度、家庭經濟狀況、社會支持(MDSS)、憂鬱程度(PHQ-9)、自尊(RSES)皆無顯著相關。

表11 與被害中止者相比，重覆被害人特徵 OR (95% CI)

	重覆被害人
男性性別	2.156 (0.765-6.072)
父親無固定職業	0.387 (0.045-3.309)
母親無固定職業	1.158 (0.373-3.591)
父親教育程度高中以下	0.608 (0.184-2.004)
母親教育程度高中以下	1.200 (0.359-4.017)
家庭經濟小康以上	0.697 (0.175-2.769)
與父母同住	11.320** (2.417-53.018)
社會支持 MDSS1	1.024 (0.815-1.286)
社會支持 MDSS2	1.056 (0.761-1.467)
憂鬱程度 PHQ-9	1.096 (0.990-1.214)
自尊 RESE	0.903 (0.812-1.005)
抽菸習慣	—

* P < 0.05 **P < 0.001

表12以獨立t檢定比較被害中止與重覆被害同學的一年間憂鬱、自尊變化比較，其結果顯示，重覆被害與被害中止同學在一年後間的憂鬱程度(PHQ-9)與自尊(RSES)分數差並未達到顯著。

表12 重覆被害人與被害中止的憂鬱、自尊變化比較

心理變項(t2-t1)	受凌類別	個數	平均數	標準差	t值
憂鬱 PHQ 變化	被害中止	103	-0.6893	3.863	-0.189
	重覆被害	27	1	5.061	
自尊 RSES 變化	被害中止	103	0.4854	3.352	0.155
	重覆被害	27	0.3704	3.712	

*p<0.05

表13為分析與被害中止學生相比，重覆被害學生的酒精使用頻率與量的增加並不與其重覆被害經驗相關。

表13 與被害中止者相比，重覆被害者第二年酒精使用頻率及用量之影響 OR (95% CI)

t1與t2	酒精使用頻率(t2-t1)	酒精量(t2-t1)
重覆被害	0.437 (0.163-1.167)	0.272 (0.076-0.973)

* P< 0.05

表14為與控制組學生相比，重覆受害者與t1填答當時與父母同住呈現顯著正相關，相對的，性別、雙親職業及教育程度、家庭經濟狀況、社會支持(MDSS)、憂鬱程度(PHQ-9)、自尊(RSES)皆無顯著相關。

表14 與控制組相比，重覆被害人特徵 OR (95% CI)

	重覆被害人
男性性別	1.799 (0.735-4.404)
父親無固定職業	0.215 (0.040-1.159)
母親無固定職業	0.932 (0.369-2.356)
父親教育程度高中以下	1.003(0.358-2.813)
母親教育程度高中以下	1.027 (0.355-2.976)
家庭經濟小康以上	0.550 (0.163-1.859)
與父母同住	3.095* (1.076-8.900)
社會支持 MDSS1	1.025(0.834-1.260)
社會支持 MDSS2	0.968 (0.719-1.303)
憂鬱程度 PHQ-9	1.158 (1.059-1.265)
自尊 RESE	0.978 (0.893-1.071)
抽菸習慣	————

* P< 0.05 **P < 0.001

表15分析重覆被害、被害中止與控制組學生在兩次填答間的憂鬱與自尊變化平均數是否有顯著差異，其結果顯示三種學生，一年之間憂鬱(PHQ)與自尊(RSES)變化並未有顯著差異，事後分析亦顯示三組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化差異並無統計上差異。

表15 被害經驗對第二年憂鬱自尊之影響

	心理變項(t2-t1)	SS	自由度	MS	F值	Post hoc
重覆被害、被害中止、控制組	憂鬱 PHQ	64.560	2	32.280	1.518	—
	自尊 RSES	0.684	2	0.342	0.021	—

* P< 0.05 SS: sum of squares MS: mean of square

表16為分析與控制組學生相比，重覆被害學生的酒精使用頻率的增加與量的增加都與其重覆被害經驗呈顯著正相關。

表16 與控制組相比，重覆被害者第二年酒精使用頻率及用量之影響
OR (95% CI)

t1與t2	酒精使用頻率(t2-t1)	酒精量(t2-t1)
重覆被害	2.681* (1.113-6.459)	4.901* (1.643-14.616)

* P< 0.05

六、「晚發型」霸凌加被害經驗者之特徵與其對心理的影響

因一年間新增霸凌兼受凌人數過少，統計分析時捨棄分析此變項。表17為晚發型霸凌被害經驗與人口、社會與心理變項相關性，其結果顯示，新增之霸凌經驗，與t1填答當時之性別、雙親職業及教育程度、家庭經濟狀況、與父母同住與否、主觀社會支持(MDSS)、憂鬱程度(PHQ-9)、自尊(RSES)與抽菸習慣與其經驗皆無顯著相關；新增之受凌經驗，與t1填答當時之性別、雙親職業及教育程度、家庭經濟狀況、與父母同住與否、主觀社會支持(MDSS)、憂鬱程度(PHQ-9)、自尊(RSES)與抽菸習慣皆無顯著相關。

表17 晚發型霸凌加被害經驗與人口、社會與心理變項相關性 OR (95% CI)

t1	晚發型霸凌者	晚發型受凌者
男性	3.239 (0.844-12.432)	1.247 (0.425-3.820)
父親無固定職業	1.502 (0.290-7.784)	1.191 (0.235-6.035)
母親無固定職業	1.027 (0.322-3.280)	0.589 (0.158-2.197)
父親教育程度高中以下	0.830 (0.223-3.082)	1.005 (0.267-3.780)
母親教育程度高中以下	0.816 (0.204-3.264)	0.259 (0.066-1.015)
家庭經濟小康以上	1.033 (0.211-5.059)	0.486 (0.123-1.925)
社會支持 MDSS1	1.161 (0.841-1.601)	0.943 (0.720-1.236)
社會支持 MDSS2	0.699 (0.453-1.077)	1.178 (0.792-1.753)
憂鬱程度 PHQ-9	0.946 (0.801-1.117)	1.058 (0.924-1.212)
自尊 RESE	0.976 (0.861-1.105)	0.985 (0.873-1.111)

* P < 0.05

表18為分析晚發霸凌與受凌經驗的學生在兩次填答間的憂鬱與自尊變化平均數是否有顯著差異，其結果顯示與無任何霸凌受凌經驗學生相比，其兩年之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化和其經驗並未有顯著差異，事後分析亦顯示兩組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化差異並無統計上差異。

表18 晚發型霸凌加被害經驗對第二年憂鬱自尊之影響1

	心理變項(t2-t1)	SS	df	MS	F值	Post hoc
霸凌經驗 (霸凌、受凌)	憂鬱 PHQ 變化	1.214	1	1.214	0.081	—
	自尊 RSES 變化	1.214	1	1.214	0.041	—

*P < 0.05 SS: sum of squares MS: mean of square

表19為分析新增霸凌與受凌經驗與兩次填答完全無任何霸凌或受凌經驗的學生在兩次填答間的憂鬱與自尊變化平均數是否有顯著差異，其結果顯示與無任何霸凌受凌經驗學生相比，其兩年之間憂鬱(PHQ)(F值：0.729)變化與自尊(RSES)(F值：0.185)變化和其經驗並未有顯著差異，事後分析亦顯示三組之間憂鬱(PHQ)變化與自尊(RSES)變化差異並無統計上差異。

表19 晚發型霸凌加被害經驗對第二年憂鬱自尊之影響2

	心理變項(t2-t1)	SS	df	MS	F值	Post hoc
霸凌經驗 (控制組、 霸凌、受凌)	憂鬱 PHQ 變化	32.4	2	16.2	0.729	—
	自尊 RSES 變化	6.83	2	3.42	0.185	—

*P < 0.05 SS: sum of squares MS: mean of square

表20為分析晚發霸凌或受凌者與兩次填答皆無任何霸凌受凌經驗學生相比，酒精使用頻率與酒精使用量增加的相關性，其結果顯示晚發霸凌者與酒精使用量及頻率皆無顯著相關；晚發受凌者與酒精使用頻率及酒精量增加亦無統計相關。

表20 晚發經驗與酒精使用頻率及量增減關係 OR (95% CI)

	酒精使用頻率(t2-t1)	酒精量(t2-t1)
晚發霸凌者	2.199 (0.283-17.096)	0.301 (0.063-1.450)
晚發受凌者	3.818 (0.347-41.962)	0.644 (0.211-3.566)

* P< 0.05

伍、結論、建議與研究限制

本研究歸結主要研究結論有四點：

- 一、多數學生第二年會自動停止霸凌、受凌行爲。
- 二、第一年霸凌、受凌學生憂鬱程度、抽煙行爲高，但不會隨著時間而惡化。
- 三、社會支持可減少重覆被害，但對中止型、控制組均無顯著影響。
- 四、早發與晚發霸凌與受凌經驗者，人口、家庭、憂鬱、自尊、使用酒精等特徵均無顯著差異。

根據研究發現與結論，建議如下：

- 一、社會應減少對國高中霸凌行爲的道德恐慌

本研究顯示與國中最後一學期的霸凌、受凌經驗相比，在高中一年級的階段，絕大多數的學生都會停止霸凌行爲或受凌經驗，但目前

國內的相關措施並不分年級，對於踏入高中後急遽減少的霸凌或受凌經驗，顯見其在高中階段有一自然消逝的特性，我們是否還需要訂出一個從國小到高中一致的嚴苛處遇標準，不無疑慮。

二、長期受到霸凌者才需要干預方案

就受凌對於酒精量與頻率增加的相關性，顯見當受凌必須是一個長期的狀態，才會去影響個人的飲酒習慣。故當接到霸凌事件時，不應在一開始就針對被害學生大量動用心理輔導資源，而是先將受害學生列入觀察名單，應視後續發展再行轉介。

三、偶發型的霸凌、受凌者無顯著辨識特徵必要，但重覆被害可以及早辨識

對第一年入學前即有霸凌或受凌經驗的學生，並無顯而易見的人口、家庭背景或心理特徵足以辨識其在高中一年級時是否亦成爲霸凌或混和經驗者，但對於高中一年級仍持續有受凌經驗的學生而言，男性、低社會支持、高家庭外社會支持與高一入學時即顯出的憂鬱狀態爲其特徵。

四、中止者亦無可辨識特徵之必要

面對被害經驗中誰會中止而誰會持續受害並未有明顯而特殊的心理特徵或社會支持程度足供辨識，僅有非特異性「與父母同住」項目與重覆被害經驗相關，故難以偵知誰能在被害經驗中脫身而出，而誰將持續身陷其中。

參考文獻

- 李志偉，2011。《青少年霸凌類型與其影響因素調查研究》（未出版碩士論文）。國立東華大學，花蓮，臺灣。
- 林和男，2004。《國中生校園暴力被害經驗與特性之研究—以臺中縣為例》（未出版碩士論文）。國立中正大學，嘉義，臺灣。
- 林瑞欽(1990)。修定羅氏自重感量表的信度與效度研究。中正大學學報，1(1)，29-45。
- 魏麗敏，2002，《國中學校氣氛與校園欺凌行為及相關因素之研究》。行政院國家科學委員會專題計劃報告 NSC90-2413-H-142-002。
- Bolton, J. M., Robinson, J., & Sareen, J. (2009). Self-medication of mood disorders with alcohol and drugs in the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Journal of Affective Disorders*, 115(3), 367-375.
- Boulton MJ, & Smith PK. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *Br J Dev Psychol*, 12, 315-329.
- Brown, S. L., Birch, D. A., & Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth and Society*, 44 (2), 175-200
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 45-55
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High School Bullying as a Risk for Later Depression and Suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501-516
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Purra, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 24, 102-110

- Liu SI, Yeh ZT, Huang HC, Sun FJ, Tjung JJ, Hwang LC, Shih YH, & Yeh AW. (2011). Validation of Patient Health Questionnaire for depression screening among primary care patients in Taiwan. *Compr Psychiatry*, 52(1), 96-101.
- Morris, E.B., Zhang, B., & Bondy, S. J. (2006). Bullying and Smoking: Examining the Relationships in Ontario Adolescents. *Journal of School Health*, 76(9), 465-470
- Mynard, H., & Joseph, S.(1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck Personality Dimensions in 8 to 13 year olds: *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimisation and its relationship to self-concept and depression among school girls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby K, & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian school children. *Personality & Individual Differences*, 18, 57-62.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health* 41(3), 283-293

- Swahn, M. H., Topalli, V., Ali, B., Strasser, S. M., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2011). Pre-Teen Alcohol Use as a Risk Factor for Victimization and Perpetration of Bullying among Middle and High School Students in Georgia. *Western Journal of Emergency Medicine*, 12(3), 305-309.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001) Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: why can't we all just get along *Social Development*, 10, 248-266.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different Forms of Bullying and Their Association to Smoking and Drinking Behavior in Italian Adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393-399.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375
- Winefield, H.R., Winefield, A. H., Tiggemann, M. (1992). Social support and psychological well-being in young adults: The Multi-Dimensional Support Scale. *Journal of Personality Assessment*, 58, 198-210
- Yen, C. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Lin, H. C., Tang, T. C., Wu, Y. Y., Liu, T. L., & Yang, P. C. (2012). Socio-demographic Correlates of Involvement in School Bullying among Adolescents in Southern Taiwan. *Taiwanese Journal of Psychiatry (Taipei)*, 26(3), 197-206



第五章

少年矯正學校學生霸凌恐懼感 與學校適應不良之關係

陳育鼎

壹、前言

有關在監生活適應之研究，從學者Clemmer於1940年代提出監獄化概念開始，至今相關文獻汗牛充棟，對於矯正工作影響甚鉅。國內有關收容人監禁適應的研究始自1990年代，由學者蔡田木(1998)起始，之後的研究則分門別類，諸如：老年受刑人(黃維賢，2014)、女性(陳玉書等，2010)、男性(杜家宜，2013)、愛滋(陳宜擇，2010；陳建璋，2010)、性犯罪(趙映柔，2012)、社會支持(林建泓，2012)、監獄擁擠(周憐嫻等，2011)、監禁壓力(任全鈞，2006)、霸凌(黃永順等，2010；吳孟瑾，2013)、違反監規(賴擁連、莊瓊雯，2014)……。但在這些研究對象中，少年犯，特別是刑事青少年犯的在機構性適應之研究，則付之闕如。

其次，傳統以來，剝奪模式(deprivation model)與輸入模式(importation model)等兩大模式被學術界運用來解釋機構性處遇的收容人在矯正機關的副文化與生活適應(Clemmer, 1940； Sykes, 1958； Irwin & Cressey, 1962)，但是這樣的內容似乎略嫌不足，例如，在有關於輸入模式的研究指出，入監前的重大生活事件與壓力，會影響到受刑人在監適應情形，無獨有偶的，亦有研究發現，個人入監前的被害經驗，會持續影響其日後的在監心理情緒，例如憂鬱症狀。傳統研究受刑人在機構性生活適應的研究，大多數僅鎖定在生理適應或心理適

應，或探討行為不適應(即違規行為)，但能在一個研究中充分討論監禁不良適應三個面向的研究，洵屬少數。

基此，本文在監獄學或犯罪矯正實證研究的領域中，具有以下三點貢獻：首先，本文針對少年犯中，犯罪情節較為嚴重的刑事青少年犯(以下簡稱學生)，進行渠等的機構性生活不良適應之研究。原因是臺灣矯正機關很少發生重大暴動事件之紀錄，但少年監獄(新竹)曾於1982年、1996年發生引起社會和輿論關注的暴動事件，且近年來從2010年起陸續發生收容少年被集體性侵、翻牆脫逃、集體鬥毆等事件，不但抹滅了少年矯正機關平時教化處遇成效，亦嚴重影響我國國際人權形象；再者，針對過去輸入模式與剝奪模式對人犯在監適應的研究框架下，本文擴充納入學生在校監禁經驗與被害經驗，以檢驗是否能夠顯著的預測渠等之監禁不良適應。

最後，校內霸凌恐懼之形成是入校後有過實質被霸凌經驗造成？若無被霸凌經驗，係看到別人被霸凌後造成的恐懼？若無直接或間接被霸凌經驗，是否因為收容學生具有特定人格特質使然？又哪些特質可能會感受較為強烈？目前矯正實務上除於收容人新入監時施測「簡氏健康量表」外，尚未能直接施測前述第一與第二型態的被霸凌經驗，除特殊收容人外亦未實施其他人格量表。因為測不到這個向度，故只能由恐懼感間接推定，據此，本文將監禁不良適應擴充內容為生理問題、憂鬱傾向及人際困擾等三個面向，以充分探討學生在機構內不良適應問題，並進一步希望鑑定出影響學生在校不良適應的重要因子提出建言，供矯正實務機關參考。

貳、文獻探討

本文參考國內外相關研究文獻，從受訪者個人特性、監禁經驗及被害經驗等三個面向，以探討影響其監禁不良適應重要關聯。

一、個人特性

國內有關監禁適應的研究，在個人基本特性方面，年紀較輕受刑人因得到較多的社會支持在監適應較佳(陳玉書、蘇昱嘉、林學銘，2005)。至於犯罪類型方面，黃徵男、賴擁連(2003)研究臺灣地區女性受刑人生活適應發現：財產性犯罪之女受刑人其環境適應程度最佳，而適應最差者為暴力犯罪人，此可能與刑期長短有關。吳瓊玉(2009)研究壓力與女性受刑人在監適應亦發現，高自陳偏差、短刑期者、服刑紀錄多次且犯罪類型多元化、非毒品犯之女性受刑人在監適應較差。杜家宜(2013)研究處遇經驗、監禁壓力與社會支持男性受刑人在監適應之影響發現，犯罪類型則會影響男性受刑人感受家庭支持的程度，毒品犯感受到的社會支持程度明顯低於其他種類之犯罪人。此外陳宜擇(2010)研究發現非毒品犯的愛滋收容人比毒品犯的愛滋收容人在管教適應上適應較差。不同的是，曾信棟(2007)、蔣碩翔(2010)研究卻發現，毒品少年犯的監禁生活適應較其他犯罪少年困難。在教育程度方面，周儂爛、高千雲(2001)研究臺灣地區監獄環境對受刑人生理與心理適應狀況之影響，發現教育程度愈高之受刑人憂鬱症狀愈明顯。

二、監禁經驗

Sykes (1958)指出，監獄中的生活必須忍受五大需求剝奪的痛苦：自由、物質享受、個人安全、異性關係、個人自主性等。Wheeler(1961)的研究顯示，受刑人的在監適應型態呈現U型曲線，在剛入監以及即將出監時焦慮程度較高，在服刑期間隨著環境的熟悉而適應監禁生活，情緒狀態較為穩定。Goffman(1961)提出總體機構(total institution)之概念，認為在類似監獄、精神病院、修道院或軍事勞改營等具強制性之機構內，案主或病人因長期與外界隔絕因而走向封閉、毫無生氣之生活型態。特殊監禁環境對於受刑人兼具強制性要求與無形的痛苦壓力，諸如生活空間擁擠、過量吵雜聲、缺乏隱私權、孤立感、單調無聊的生活方式及個人安全感受威脅等等。Bartollas(1992)研究指出矯治機構之硬體

設備、管理方式亦會影響受刑人之生活壓力，增加受刑人之心理緊張及壓迫感。蔡田木(1998)研究發現，刑期愈久的受刑人受監獄不良影響愈大，教化效果愈差，對監獄滿意程度愈低；監禁時間愈長的受刑人，其身體之生理狀況愈不好，較會有血壓上升、心跳加速及生病的感覺。周悛嫻等(2011)研究我國矯正政策與管理機制發現，主觀舍房滿意度對違規、被欺凌經驗有顯著影響力；近10%受訪者表示有心理或精神上的問題，且多數為壓力過大或精神官能症狀。黃維賢(2002)研究發現，拘禁壓力與收容少年之心理症狀、生理症狀及違規行為呈現正相關。此外陳宜擇(2010)亦發現，監禁事件導致壓力高的愛滋收容人在管教適應、教化處遇、監獄作業、技能訓練的適應較差及違規偏差行為次數較多。

三、被害經驗

兒盟公布2013年臺灣校園關係霸凌現況調查報告結果發現，16.3%學童有被霸凌的經驗。校園霸凌研究領域的先驅Dan Olweus (1993)對霸凌(bullying)下的定義為「一個學童反覆的暴露在一個或更多人的負面行為之中」。教育部(2012)提出霸凌的五要件如下：1.具有欺負他人的行為；2.具有故意傷害的意圖；3.造成生理或是心理上的傷害；4.兩造勢力(地位)不對等；5.其他經校園霸凌因應小組討論後認定者。林秋蘭等(2011)研究少年輔育院學生入院前受虐待及疏忽經驗發現：精神虐待之加害人以同學最多，方式以「刻意讓你覺得自己很笨或是可笑」有較高比例；妨害性自主之加害人，仍以同學所佔比例最多。

而Ireland(2000)認為，對於監獄內之霸凌行為的界定，應基於監所環境的特性，有所異於其他機構內霸凌行為之處。黃永順、鍾志宏(2010)分析監獄內常見的24種霸凌行為後，發現可分為心理強制、利益剝奪及生理傷害等三類型，其中又以心理強制型明顯較多；有30.85%受訪者自陳在機構內曾有霸凌被害經驗，被霸凌平均次數為5.12次。實務研究發現，受刑人的被害經驗與違規行為的產生有極大的相關(鄧煌發、林健

陽，1996；楊士隆、林健陽，2007；趙映柔，2012)。而女性、身心障礙收容人有較高機率曾遭欺凌(周愨嫻等，2011)。此外，吳孟瑾(2013)研究少年矯治機構霸凌現象指出，少年霸凌成因有：機構風氣、需求不滿、排解無聊、管教人員的態度及作為皆會影響霸凌的形成；而霸凌目的為：是爲了教訓他人、獲得特權和自我保護。

四、小結

綜合個人特性、監禁經驗及被害經驗這三個主題的探討中可得知，有關矯正學校學生監禁不良適應的研究仍付之闕如，而學生之所以產生監禁不良適應可能是經由監禁經驗與被害經驗所形成，或是源於其本身的個人特性所造成。緣此，本文將進行深入探討，並鑑定出影響其在校適應的重要因子。

參、研究設計與方法

一、抽樣與研究樣本

本研究採立意抽樣法，以102年12月底在矯正學校執行徒刑之學生256人爲研究對象，因考量受訪者在校執行之監禁經驗，故入校執行未滿2個月之學生予以排除，餘學生全部進行普查。總計回收有效樣本數爲250人，男性239人(95.6%)，女性11人(4.4%)。

二、研究變項

針對本研究之目的、實務訪談受訪者結果、國內外相關文獻及參酌陳玉書、林健陽(2010)編製之生活適應調查表，經預試結果設計「在校學生生活適應調查表」進行施測，除類別尺度變數(如性別、罪名等)與順序尺度外(如：校外教育程度、年齡等)，各概念測量量表的信度方面，係以cronbach's alpha係數進行考驗；爲提高本問卷能測量到理論、文獻上的

構念或特質，效度方面則採用因素分析(factor analysis)，針對問項進行建構效度檢驗，淘汰分因素負荷量低於0.4之測量項目，以使各分量表獲得較高的建構效度。主要概念之測量、信度和效度分析如表1：

表 1 主要概念之測量、信度和效度分析

概念	分量表	題數	最小值	最大值	測量說明	因素負荷量/ 特徵值	可解釋之 總變異量	Cronbach's Alpha
監禁經驗	監禁壓力	5	1.00	4.00	分數越高，監禁影響程度越嚴重	.704~.769/2.738	54.75%	.792
	校外家庭支持	7	1.00	4.00	分數越高，家庭支持越強	.727~.869/4.259	60.85%	.901
	校內同儕支持	8	1.75	4.00	分數越高，在校同儕支持越強	.721~.838/5.006	62.57%	.913
被害經驗	校外被害經驗	1	0(無)	1(有)	--	--	--	--
	校內霸凌恐懼	2	1.00	4.00	分數越高，校內霸凌恐懼越嚴重	.834/1.390	69.49%	.550
在校不良適應	生理問題	9	1.00	3.56	分數越高，生理問題越嚴重	.483~.834/4.168	46.31%	.842
	憂鬱傾向	7	1.00	4.00	分數越高，憂鬱傾向越嚴重	.637~.854/4.548	64.98%	.904
	人際困擾	5	1.00	3.83	分數越高，人際困擾越嚴重	.756~.863/3.946	65.77%	.870

肆、研究發現

一、樣本特徵

表2為本研究樣本之基本人口特徵，說明如下：

(一) 個人特性

男性239人(95.6%)，女性11人(14.1%)；年齡以19-20歲最多(108人，43.2%)；入校前之教育程度以國中程度最多(129人，51.6%)；近三成為毒品罪(68人，27.2%)，非毒品罪者有129人(51.6%)。

(二) 監禁經驗

監禁壓力分量表方面，在1-4的測量尺度中，受訪者表達感受到硬體設施、育樂活動、飲食之壓力(平均數為2.49，標準差為0.78)；受訪者多數認為服刑期間受到高度的家庭支持(1-4的測量尺度中，平均數為3.58，標準差為0.53)；也認為在校內得到同儕高度的支持(平均數為3.47，標準差為0.49)。

(三) 被害經驗

受試者感受到的校內霸凌恐懼感得分不算高，(1-4的測量尺度中，平均數為1.25，標準差為0.55)，表示學校的生活管理得到學生較正面的肯定；有134人(53.6%)表示無校外被害經驗，曾有過1次或以上被害經驗者也佔了約一半(116人，46.4%)。

(四) 監禁之不良適應

在校監禁不良適應變項由三個分量表組成。生理問題分量表，在1-4的測量尺度中，受試者得分較低(平均數為1.75，標準差為0.58)；憂鬱傾向分量表，受試者得分也不算高(平均數為1.92，標準差為0.75)，但程度上較生理問題感受較嚴重些；人際困擾分量表，在1-4的測量尺度中，受試者得分也不高(平均數為1.46，標準差為0.46)，

甚至較生理問題更好。據上，受試者在校監禁期間的不良適應感受之中，憂鬱傾向略嚴重，生理問題居次，人際困擾最少。

表2 本研究樣本描述性統計(n=250)

變項	變項名稱	次數	(%)	最小值	最大值	平均數	標準差
自變項	性別						
	女	11	4.4				
	男	239	95.6				
	年齡						
	18 歲以下	54	21.6				
	19-20 歲	108	43.2				
	21-23 歲	88	35.2				
	入校前教育程度						
	小學程度	2	0.8				
	國中程度	129	51.6				
高中職程度	119	47.6					
罪名							
	非毒品	129	51.6				
	毒品	68	27.2				
監禁經驗變項	監禁壓力			1.00	4.00	2.49	0.78
	校外家庭支持			1.00	4.00	3.58	0.53
	校外同儕支持			1.75	4.00	3.47	0.49
被害經驗變項	校內霸凌恐懼			1.00	4.00	1.25	0.55
	校外被害經驗						
	無	134	53.6				
	有	116	46.4				
依變項： 在校不良適應	生理問題			1.00	3.56	1.75	0.58
	憂鬱傾向			1.00	4.00	1.92	0.75
	人際困擾			1.00	3.83	1.46	0.61

二、預測學生在校不良適應之因素

本研究最重要的目的是探究個人特性、監禁經驗、被害經驗對學生在校不良適應之影響。分析時，將自變項分成三次投入迴歸方程式中，以分別探討三組自變項的模型預測力強度。針對生理問題、憂鬱傾向、人際困擾三大適應不良面向，分析結果如下：

(一) 生理問題

根據表3分析結果，階層一先投入個人特性相關變項，迴歸分析之 R^2 值為.032，表示個人特性可解釋生理問題3.2%的變異量，而 $F=1.602$ ，未達顯著水準，表示年齡等四個個人特性，整體對學生生理適應不良問題沒影響；階層二之迴歸模式，除個人特性外，加上第二組監禁經驗相關變項，則達顯著水準(R^2 值為.122， $F=3.622$ ， $p<.01$)，表示個人特性與監禁經驗共8個預測變項對生理問題有顯著影響，監禁經驗投入後，比僅有個人特性的模型增加了約9%的解釋量；最後階層三再投入第三組被害經驗相關變項，模型也達顯著水準(R^2 值為.146， $F=3.424$ ， $p<.001$)，表示個人特性、監禁經驗及被害經驗共10個預測變項對生理適應不良問題有顯著影響；階層三比階層二的模型增加了約2.4%的解釋量。

三個階層中，以投入階層二之監禁經驗，對生理問題產生之 R^2 值與解釋量變化最大。這也代表，比起個人特性與被害經驗，監禁經驗更能預測學生之生理適應不良因素。若觀察個別變項，標準化系數(Beta)可提供各自變項對依變項的相對影響力，達顯著水準者有：監禁壓力、校外被害經驗及罪名，其中，監禁壓力對學生生理問題之影響最大。亦即學生監禁壓力愈大，有校外被害經驗級毒品罪者，愈有生理適應不良症狀。

表3 生理問題巢式迴歸模型

	階層一			階層二			階層三		
	b	SE	Beta	b	SE	Beta	b	SE	Beta
常數	2.224	.269		1.898	.442		1.663	.461	
年齡	-.040	.054	-.052	-.009	.052	-.011	-.005	.052	-.007
性別(1=男, 0=女)	-.237	.183	-.092	-.259	.174	-.104	-.212	.174	-.086
入校前教育 程度	-.093	.078	-.086	-.079	.077	-.074	-.077	.076	-.072
罪名(1=毒品, 0=非毒品)	.146	.085	.123	.138	.083	.118	.167*	.083	.143*
監禁壓力				.212***	.050	.299***	.185***	.052	.260***
校外家庭支持				-.056	.080	-.052	-.049	.079	-.045
校內同儕支持				-.021	.087	-.018	-.007	.087	-.006
校外被害經驗 (1=有,0=無)							.160*	.079	.143*
校內霸凌恐懼							.077	.076	.074
F	1.602			3.622**			3.424***		
R ²	.032			.122			.146		
N	197			190			190		

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; b 為未標準化迴歸係數，SE 為標準誤，Beta 為標準化迴歸係數。

(二) 憂鬱傾向

根據表4分析結果，學生在校之憂鬱傾向，當投入第一組個人特性自變項時， R^2 值為.021，整體模型未達顯著水準($F=1.011$)，表示年齡等四個個人特性對憂鬱傾向無顯著影響；階層二再增加投入第二組自變項監禁經驗時，達顯著水準(R^2 值為.137， $F=3.581$ ， $p < .001$)。最後階層三再增加投入第三組自變項被害經驗，達顯著水準(R^2 值為.174， $F=3.762$ ， $p < .001$)，表示個人特性、監禁經驗及被害經驗共10個預測變項對憂鬱傾向有顯著影響。

表4分析之三個階層中，以階層二之 R^2 值變化最大。階層二所造成學生憂鬱傾向影響最具解釋力，亦即監禁經驗對憂鬱傾向影響比個人特性與被害經驗更大。單一變項之影響中，由強而弱依序為監禁壓力($p<.001$)、校內霸凌恐懼、罪名及校外被害經驗，表示監禁壓力大者、校內霸凌恐懼感強、毒品犯及有校外被害經驗者，憂鬱傾向較高。

表4 憂鬱傾向巢式迴歸模型

	階層一			階層二			階層三		
	b	SE	Beta	b	SE	Beta	b	SE	Beta
常數	2.465	.351		1.957	.568		1.453	.587	
年齡	-.054	.071	-.055	-.014	.067	-.014	-.003	.066	-.003
性別 (1= 男, 0= 女)	-.220	.239	-.066	-.253	.224	-.079	-.173	.222	-.054
入校前教育程度	-.118	.102	-.084	-.131	.099	-.095	-.126	.097	-.092
罪名 (1= 毒品, 0= 非毒品)	.128	.111	.083	.131	.106	.087	.177	.106	.117
監禁壓力				.305***	.064	.331***	.251***	.066	.273***
校外家庭支持				.026	.103	.018	.027	.101	.019
校內同儕支持				-.102	.111	-.067	-.057	.111	-.038
校外被害經驗 (1= 有, 0= 無)							.159	.101	.110
校內霸凌恐懼							.233*	.096	.173*
F	1.011			4.016***			4.130***		
R^2	.021			.134			.171		
n	197			190			190		

Note : * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$; b 為未標準化迴歸係數，SE 為標準誤，Beta 為標準化迴歸係數。

(三) 人際困擾

表5是人際困擾因素之分析結果。階層一投入第一組自變項個人特性，迴歸分析之 R^2 值為.029，而 $F=1.442$ ，未達顯著水準。階層二之迴歸模式再增加投入第二組自變項監禁經驗，仍未達顯著水準(R^2 值為.070， $F=1.701$)，表示個人特性與監禁經驗共8個預測變項對人際困擾無顯著影響；最後階層三再增加投入第三組自變項被害經驗，則達顯著水準(R^2 值為.125， $F=2.566$ ， $p<.01$)，表示個人特性、監禁經驗及被害經驗共10個預測變項對人際困擾有影響。

由表5分析得知，三個階層以階層三之 R^2 值變化最大，即被害經驗對人際困擾影響最大、最具解釋力。個別變項的影響力，由強而弱依序為校內霸凌恐懼、校外被害經驗、罪名及監禁壓力，表示校內霸凌恐懼感高、有校外被害經驗、毒品犯及監禁壓力大者，人際困擾也較嚴重，但其中僅校內霸凌恐懼達顯著水準。

表5 人際困擾巢式迴歸模型

	階層一			階層二			階層三		
	b	SE	Beta	b	SE	Beta	b	SE	Beta
常數	1.932	.282		2.090	.473		1.595	.484	
年齡	-.105	.057	-.132	-.068	.056	-.087	-.057	.055	-.074
性別 (1= 男, 0= 女)	-.107	.192	-.040	-.147	.186	-.057	-.069	.183	-.027
入校前教育 程度	-.083	.082	-.073	-.088	.082	-.079	-.083	.080	-.075
罪名 (1= 毒品, 0= 非毒品)	.087	.089	.070	.103	.088	.085	.148	.087	.122
監禁壓力				.141**	.053	.191**	.088	.054	.120
校外家庭支持							-.066	.083	-.058
校內同儕支持							-.043	.092	-.036
校外被害經驗 (1= 有, 0= 無)							.148	.083	.127
校內霸凌恐懼							.232**	.079	.216**
F	1.442			1.946			2.862**		
R ²	.029			.070			.125		
n	197			190			190		

Note : *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001 ; b 為未標準化迴歸係數, SE 為標準誤, Beta 為標準化迴歸係數。

伍、結論與建議

一、結論

根據上述分析結果，本文有幾點重要發現：

- (一) 監禁經驗比個人特性與被害經驗對學生生理問題與憂鬱傾向影響更為顯著。
- (二) 被害經驗比個人特性與監禁經驗對少年人際困擾影響更為顯著。
- (三) 對監禁生活不滿意、有校外被害經驗者，其生理適應不良問題較嚴重。
- (四) 對監禁生活不滿意、校內被害恐懼感高者，其憂鬱傾向較高。
- (五) 校內被害恐懼感高者，其人際困擾度亦較高。

二、討論與建議

(一) 關注監禁壓力的潛在意義

Gottfredson與Hirsch於1990年提出「一般化犯罪理論」(A General Theory of Crime)，認為大多數的犯罪及偏差行為的共同特徵在於「低自我控制」(low self-control)，具有這種傾向的人容易衝動、好冒險、好動、自我中心、漠視他人之利益、以力量解決問題等特性。陳玉書、林健陽等(2010)針對我國女性犯罪原因與矯治處遇相關課題之研究發現：影響女性受刑人之監禁壓力事件的頻率與感受度最高依序為「環境悶熱」、「舍房空間狹小」、「合作社販售物品昂貴」、「運動次數或文康活動不足」、「對累進處遇和假釋感到壓力」、「供水(飲水或洗澡水)不足」、「擔心與重病或有傳染病者同房」、「醫療設備不足」等8項，此結果在本研究大部分得到支持。另依法務統計，103年5月底矯正機關收容人6萬4,117人，超收比率17.4%。就成年矯正機關超額收容而造成收容人之監禁壓力，其

理可解，但就本研究受訪者之收容機構而言，施測期間收容人數256人，僅達法定收容額之30.62%，且該機構各項矯正設施與處遇規劃頗受各方佳評，何以監禁壓力調查結果與一般成年犯相同？其因是否如輸入模式所言，收容學生受進入機構前具有之低自我控制人格特質所影響，以自我為中心，即使機構設施再周全也不容易滿足？更無法忍受如Sykes(1958)所言之五種剝奪之苦？

監禁壓力的討論可以分為兩種脈絡，主觀與客觀、相對與絕對剝奪。主觀壓力是以受訪者主觀看法為依據，客觀則以具體可衡量的軟硬體條件為主。1960年代以前西方學者以「相對剝奪理論」(theories of relative deprivation)或「結構緊張論」(structural strain theories)來解釋社會運動的發生，該理論說明一個人認為原應屬自己的事物或資源，卻被他人奪走的一種體驗。美國社會學家Merton(1938)是最早提出「相對剝奪理論」的眾多學者之一，同時Gurr(1970)指出「相對剝奪感」是一種個人預期得到的，與實際得到的價值滿足之間差距的感受，即現實與期待的「負面差距」。多數研究受刑人監禁壓力採用主觀看法，亦即以測量受刑人的主觀感受為主，不去考量客觀條件，且以絕對剝奪來衡量受刑人的壓力或痛苦，不考慮相對剝奪問題。依此觀點，不論矯正機關如何努力改善處遇措施，只要收容人主觀上感覺被剝奪，自然而然監禁壓力隨之產生，即受訪者並非完全「理性」或「就事論事」。本研究發現雖然受測機關的軟硬體、低收容率幾乎是全國矯正機關之冠，但少年仍對在校生活表達諸多不滿意，甚至導致適應不良問題。或許未來可從相對剝奪感繼續研究，期能產生令人滿意的解釋。

(二) 機構內的霸凌被害恐懼的意義

文獻顯示，被害恐懼感的來源不外是個人親身被害經驗，或間接聽聞、眼見他人被害經驗所衍生。如果在監禁機構內產生，可能是個人在機構內有過被害經驗或曾經聽聞、眼見他人被害。一般研究少

見直接測量收容人在監禁機構被害經驗，原因之一是機關希望避免此敏感話題；其二，收容人不願意或不敢誠實回答機構內的被害經驗。因此，敏感性較低的被害恐懼或可以作為間接測量機構內霸凌被害事件的工具。

本研究發現校外被害經驗與校內霸凌恐懼等兩個變項所組成之被害經驗變項，對在校不良適應具有預測力與解釋力。校外被害經驗係受訪者自機構外攜入所造成，但機構內霸凌恐懼如何形成，頗值得深思。

矯正署於2012年函頒「矯正機關防範收容人發生性侵害及欺凌事件具體措施」，試圖以三級預防模式，來有效預防機構內霸凌事件發生。然而實務上，源於監獄副文化影響，除互毆以違反規定被懲處外，收容人怕被貼上「抓耙仔」標籤，即使自己被霸凌或看到霸凌事件，也不輕易向管教人員反映。故矯正機關很難直接調查實際霸凌被害經驗。本研究由霸凌恐懼感的調查發現間接推定，不論霸凌事件是否發生在學生身上，學生的確可能親身或聽聞眼見他人受害，亦即學校中存在學生彼此霸凌事件。學校官方資料之所以未能陳報或呈現相關事件數字，可能因素有三：學校不知情、學校知情但情節輕微未陳報，或學校知情但未陳報。對於後面兩者，矯正署已有明確規範有關處置流程，可透過加強考察改善。但第一種學校不知情的情況，可能代表的意義是管理未落實，管教人員未能即時覺察霸凌事件，或霸凌加害者知道如何迴避被管教人員或監視攝影機覺察到。上述缺失雖可透過強化管教人員覺察能力或落實勤務改善，但另一個比較簡單的檢查效標，則是透過不定期以被害恐懼測量工具施測，分析每名學生入校後被害恐懼感的變化後得知。如果被害恐懼隨入校時間加深，表示霸凌事件正在嚴重化，相對的被害恐懼穩定或減少，表示學校霸凌事件獲得一定程度的控制。這種方法可以提供校方參考，並採取有效管理作為，以減少收容學生之監禁適應不良問題。

(三) 建構矯正機關監控霸凌事件的機制

從以上討論中，本文認為可經由降低被霸凌恐懼感和改善監禁環境設施，以降低收容人適應不良問題，但鑒於矯正機關經費人力不足，短期內難以全面改善機構物理空間設施，故朝向降低監禁中之被害恐懼或有可行性。監禁中要降低收容人之被霸凌恐懼，首先需要管教人員主動積極能在日常生活中覺察各種隱藏的霸凌問題，然後經由改變管理方式來改善。

目前矯正機關為初步了解收容人之身心適應狀況，於收容人新收進入矯正機關一周後，全面施測「簡式健康量表(BSRS-5)」，該量表總計6題項，收容人回答累計10分以上者隔一周再重測，如計分仍在10分以上者，即列入重點輔導對象。但為探究霸凌恐懼感如何形成，並彌補管教人員無法覺察到的隱藏霸凌問題，建議矯正當局延請專家學者研究，於原先簡式健康量表增加幾題人格特質測驗題項外，另編製簡單實用之「霸凌被害恐懼感量表」，在收容人新收調查時同時進行兩種測量，之後每隔一段時間(如3~6個月)，針對同一收容人再施測「霸凌被害恐懼感量表」乙次，觀察後測得分是否有變化，如增加，則分別探討係收容人進入機構時原有之人格特質所造成，抑執行後所形成。由此得分的變化，可推定機構內存在霸凌事件的盛行程度，以建立監控霸凌事件的機制，其目的可供作為改變矯正管理隱藏之霸凌問題策略的參考，同時也可以作為管理收容人平日行為的指標，及考核管教人員落實工作勤務的參考。因為，如果實務上矯正機關存在霸凌事件，但管教人員不知道，或者是故意假裝看不見，或者是勤務沒有落實，都值得檢討改進。

參考文獻

◆ 中文部分

- 任全鈞 (2006)。〈臺灣地區受刑人監獄化與生活適應之研究〉(未出版博士論文)。國立中正大學，嘉義縣，臺灣。
- 吳孟瑾 (2013)。〈少年矯治機構霸凌現象之研究〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 吳瓊玉 (2009)。〈壓力與女性受刑人在監適應之研究〉(未出版碩士論文)。中央警察大學，桃園縣，臺灣。
- 杜家宜 (2013)。〈處遇經驗、監禁壓力與社會支持男性受刑人在監適應之影響〉(未出版碩士論文)。中央警察大學，桃園縣，臺灣。
- 周悛嫻、高千雲 (2001)。監獄環境對受刑人生理與心理適應狀況之影響。〈中央警察大學警學叢刊〉，6，107-126。
- 周悛嫻等 (2011)。我國矯正政策與管理機制之研究。行政院研考會委託研究報告。
- 林秋蘭等 (2011)。收容少年受虐待及疏忽經驗研究—以桃園少年輔育院為例。〈矯政期刊〉，1，101-152。
- 林建泓 (2012)。〈服刑期間與社會支持對負面監禁效應的影響〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 陳玉書、蘇昱嘉、林學銘 (2005)。受刑人在監適應影響因素之實證研究。〈中央警察大學犯罪防治學報〉，6，127-148。
- 陳玉書等 (2010)。我國女性犯罪原因與矯治處遇相關課題之研究。法務部委託研究報告。
- 陳宜擇 (2010)。〈HIV 收容人在監適應問題之研究〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 陳建璋 (2010)。〈毒癮愛滋收容人生活適應問題之研究〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 曾信棟 (2007)。〈少年施用三、四級毒品成因之實證研究〉(未出版碩士論文)。國立中央警察大學，桃園縣，臺灣。
- 黃永順、鍾志宏 (2010)。監獄受刑人霸凌行為之研究。〈警學叢刊〉，40(4)，171-200。

- 黃維賢 (2002)。拘禁壓力與社會支持對收容少年拘禁反應之影響 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣，臺灣。
- 黃維賢 (2014)。臺灣地區高齡受刑人在監適應問題之研究—以監禁處遇、監禁壓力及社會支持為例 (未出版博士論文)。國立中正大學，嘉義縣，臺灣。
- 黃徵男、賴擁連 (2003)。臺灣地區女性受刑人生活適應之研究。〈中央警察大學警學叢刊〉，4，27-54。
- 楊士隆、林健陽 (2007)。〈犯罪矯治—問題與對策〉(五版)。臺北：五南。
- 趙映柔 (2012)。〈性犯罪受刑人在監生活適應問題〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，新北市，臺灣。
- 蔡田木 (1998)。受刑人拘禁反應與生活適應之研究。〈中央警察大學學報〉，32，437-470。
- 蔣碩翔 (2010)。〈少年施用毒品特性及其影響因素之實證研究〉(未出版碩士論文)。國立中央警察大學，桃園縣，臺灣。
- 鄧煌發、林健陽 (1996)。監獄受刑人輕微暴行相關因素之研究。〈警學叢刊〉，27(2)，177-205。
- 賴擁連、莊瓊雯 (2014)。揭露監獄違規人犯挑釁與侵犯矯正人員和人犯之危險因子。〈警學叢刊〉。44(4)，63-88。

◆英文部分

- Bartollas, C. & Conrad, J. P. 1992. *Introducion to corrections*. NY: Harper Collins.
- Clemmer, D. 1940. *The prison community*. NY:Holt, Rinehart & Winston.
- Gurr, Ted Robert.1970. *Why Men Rebel*. Princeton. N.J.: Princeton university Press.
- Goffman, E. 1961. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden city. NY: Anchor Books.
- Ireland, Jane L. 2000. Bullying among prisoners : A review of research. *aggression and violent behavior*. 5(2):201-215.
- Irwin, J., & Cressey, D. 1962. Thieves, convicts and the inmate culture. *Social Problems*. 10:142-155.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford, UK:Blackwell.

- Singer, M. I., Bussey, J., Song, L., & Sunghofer L. 1995. The psychosocial issues of women serving time in jail. *Social Work*. 40(1):103-113.
- Sykes, G. M. 1958. *The society of captives: A study of a maximum security prison*. NJ: Princeton University Press.
- Wheeler, S. 1961. Socialization in correctional communities. *American Sociological Review*. 26:697-712.

第二部分

橄欖枝和解圈的原理、 實踐與政策

- 第一章 橄欖枝中心的理論基礎－修復式正義理論／侯崇文
- 第二章 道理一逕如是：考掘衝突和解之根底／周愷嫻
- 第三章 教育現場者之沈思：以校園和解反霸凌、去標籤／蘇迎臨
- 第四章 橄欖枝和解圈之原理與操作／林育聖
- 第五章 從學校行政領導者角色分析校園霸凌事件的處理／姚清輝
- 第六章 能與不能：從國中兩霸凌個案看橄欖枝締造的和解真諦／林民程
- 第七章 日本校園霸凌的現況與對策／李茂生
- 第八章 當前校園防制霸凌政策之改善建議／侯崇文、周愷嫻、林育聖



第一章

橄欖枝中心的理論基礎一 修復式正義理論

侯崇文

壹、犯罪學新的理論典範

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，氣忿不平，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，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。

貳、修復式正義是全球性的運動

修復式正義現在已經成爲全球性的社會運動，許多國家，許多的社團，都致力於用和平與人道的，用非懲罰的方法，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，面對面對話，達成和解，並做爲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社區會面(community conference)的修復式正義作法，他們認爲，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)作爲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。

參、和平建構犯罪學 (peacemaking criminology)

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 這樣的說：

「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做法解決犯罪問題，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刑事暴力犯罪的可行做法，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，這才是解決犯罪問題最為根本的方法。

肆、John Braithwaite 的修復式正義

近代修復式正義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，要用許多的計畫與做法來成就它。

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、社區三方都要共同的參與。

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，其使用非懲罰的方式，讓做錯事的人改邪歸正，恢復社會和諧的理念與修復圈的做法，皆以和平建構犯罪學的理论為基礎。

伍、符號互動理論

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，這更可化解雙方衝突，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。

陸、修復式正義的文化基礎

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，禮記，大學：「家齊而後國治，國治而後平天下。」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。

柒、修復式正義的做法很簡單

修復式正義的做法很簡單，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。

捌、修復式正義最需要的是行動

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。

參考文獻

◆ 外文部分

Blumer, Hermert (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Braithwaite, J. (2000). The new regulatory state and the transformation of criminology. *British Journal of Criminology*, 40, 222-238.

Pepinsky, H. (1991). Peacemaking. Pp. 278-285, in Stuart Henry and Mark M. Lanier (eds.), *The Essential Criminology Reader*. Boulder, CO : Westview.

◆ 網路資源

About victim-offender Mediation and Reconciliation. Victim-offender Reconciliation Program Information and Resource Center. 網址：[http:// www.vorp.com](http://www.vorp.com)

第二章

道理一逕如是： 考掘衝突和解之根底

周愷嫻

過去臺灣多數討論修復性司法與和解的論文，或者揭櫫寬恕、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。本文目的是分析能提煉和解的四種理論基礎，一組以認知失調為核心的工具性、關係化與同理心而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。

內容安排上，本文先討論衝突的本質，連帶論述現行校園霸凌事件中，「反擊型霸凌」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。

壹、霸凌與衝突事件本質的差異

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

戲弄等行爲，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。」^{註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)^{註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、做法不一致或發生爭議，致使對方產生各種心理上負面的感覺^{註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、自認是被害人、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。

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，後者則為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

註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)。

註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)

註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)。

以色列立國後，雙方正式宣戰，雖有以色列爲了佔領巴勒斯坦土地爲起點，但經過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爲「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。他們都啓動於一方強勢於另一方的「霸凌型態」，但經過長期攻防，本質上已經轉化爲「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，因爲除初次行爲外，長時間且不斷相互叫囂、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，那麼容易區分清楚，究責時也分外困難。即使勉強判定，也會充滿爭議，因爲不論懲罰了哪一方，都會引發另一方的不滿與怨懟，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「反擊型霸凌」。「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」^{註4}。

註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。）

混淆之處，首先，關係霸凌的被害人，若長期為「單一」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？犯罪被害者學有一類稱為「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，肇因於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，而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」，實難再適用「霸凌」定義，反而更適用「衝突」事件之定義。

本文認為無法區分「霸凌」與「衝突」事件之差異，貿然以「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。

貳、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。

2013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，可以有有效的減少參與者之間的傷害或可能出現的傷害行為^{註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，本文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)。

註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)

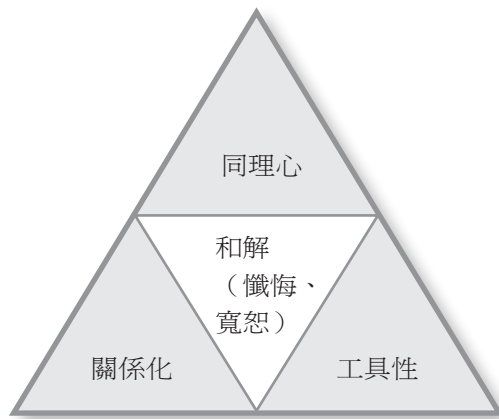


圖1 衝突和解的社會心理學理論三角基礎

一、工具性的和解策略

工具性的和解策略，係指是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相比，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。過去臺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，在和解會議，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^{註6}為例，同學A兩年來受到全班排擠，在班上沒有朋友，不論分組、遊戲或旅行時，無人願意與他同一組或同一房間，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與其交往或嫌惡之。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』，讓霸凌紀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，對於子女的不良紀錄甚為在意，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，卻至少開啓了一個對話的可能。

二、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，進而較容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

註6 出自橄欖枝中心個案A紀錄表(2014)。未出版。

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採用這個策略，達成調解協議，如：「看在我是里長、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。」又如本來對大陸籍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，增加了接觸的機會，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，讓原本不認識或不瞭解對方，而把對方視為邪魔或施暴者，因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書訊息大量流傳^{註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個研究都與團體偏見、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

註7 臺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)。

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」^{註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！」^{註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^{註10}。

註8 本故事係採自臺北大學犯罪學研究所研究生文國士碩士論文「殺人犯罪被害者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。

註9 出自橄欖枝中心個案B紀錄表(2014)。未出版。

註10 出自橄欖枝中心個案B紀錄表(2014)。未出版。

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，爲了恢復平衡，即可達成改變態度，願意和解。

三、培養同理心的和解策略

過去有關同理心文獻頗爲豐富(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，就是設身處地爲對方著想，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。

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，透過展示一位在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，實驗組對於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情心，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，都是屬於這種同理心或歸因改變的練習。

1985年，臺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「瞭解法官量刑斟酌事項，不滿趨於緩和。」理由是「因爲自己學特教，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，判斷能力不高，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。」^{註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^{註12}。

Shnabel 等人(Shnabel et. al., 2013)的研究發現，衝突雙方若有一個共同身分認同或找到公約數，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。

註 11 本故事係採自臺北大學犯罪學研究所研究生文國士碩士論文「殺人犯罪被害者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。

註 12 出自橄欖枝中心個案 A 紀錄表(2014)。未出版。

四、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，為什麼三種策略均能在長期且進入僵局的衝突中締造和解的可能性？原理在於「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。

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。

參、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，衝突是否再無解決可能？遇到這種情況，本文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，改而支持當事人原先的想法，甚至更為激化或極化原來想法。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2)。

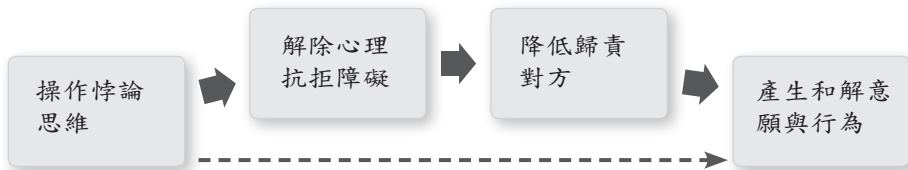


圖2 悖論思考與引發和解意願行為之關係

資料來源：Hameiri et al.(2014)p.4，本文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的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下，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2)。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。

肆、結論與討論

本文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、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。本文認為目前官方校園霸凌事件中的集體關係霸凌與反擊型霸凌兩類，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？本文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，本文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？本文列舉的文獻，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？本文認為不論原始、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？

參考文獻

◆中文部分

- 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。
- 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。
- 黃聰明 (2011)。廢除死刑之論理。〈*大葉大學通識教育學報*〉，8，187-195。

◆外文部分

- Fisher, R. J. and 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. and 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.
- Gayer, C., Landman, S, Halperin, E, and 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. and 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. and 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*. www.pnas.org/lookup/suppl/doi:10.1073/pnas.1407055111/-/DCSupplemental.
- Jones, E. E. and Nisbett, R. E. (1971) *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. NJ: General Learning Press.
- Kruglanski, A.W. and Webster, D.M. (1996) Motivated closing of the mind: “seizing” and “freezing” . *Psychology Review* 103(2):263-283.
- Pettigrew, T. F. and Tropp, L. R. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90(5):751–783.
- Shnabei, N. Halabi, S. and 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., and Chidester, T. R. (1988) Change through paradox: Using self verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(2):268–273.
- Wolfgang, M. E. and Ferracuti, F. (1982). *The subculture of violence: Towards an integrated theory in criminology*. CA: Sage.

第三章

教育現場者之沈思： 以校園和解反霸凌、去標籤

蘇迎臨

壹、前言

在網路上搜尋「霸凌」連帶會出現的便是：「青少年暴力事件」、「暴力入校園」、「暴戾之氣」、「校園暴力事件頻傳」等關鍵字與報導。然每個詞語都是獨立的個體，也並非存在必然的相關。正如「欺凌」是個單一行爲，「霸凌事件」則是有行政程序介入的組織過程，兩者有其產生過程元素的差別，未必直接關聯。但這些連結可能是來自於曝光事件的高關聯性，也無可避免是社會中很直覺的標籤解讀。

校園欺凌與傷害事件的普同性，有時會掩蓋掉這當中存在很重要的社會文化氛圍，在校園現場發現這社會文化因素是影響孩子選擇欺凌行爲的重要關鍵。看似孩子自己決定要行使這個行爲，然在此選擇過程更擁有許多無法自我決定的推波助瀾，這無法決定的過程與整個社會標籤有很大的相關，因此本文想試著分析「標籤」與「欺凌行爲」，瞭解這標籤解讀的形成過程，以及這些孩子順從解讀的行爲。並且利用「修復式正義」首重原有社會關係回復的概念(許春金，2006)，將「欺凌行爲」與「標籤」視爲兩個主體，探討是否可以在和解對話的觀點下，發展出實務現場可協助孩子的策略。

貳、被關注的起點

若要平衡天平兩端的重量，一定得清楚兩端砝碼的斤兩。回頭盤整大家腦海中的霸凌訊息，我們可以發現「霸凌」這個名詞自2010年桃園八德國中的事件之後開始廣泛地出現在新聞或日常生活裡。而這頻繁出現的原因的背後是霸凌的狀況史無前例？還是立委介入關切的人數太多？

要評估我們所存在的知識，便需要釐清我們的訊息來源，以及促使社會文化建立此連結的原因所在。我們從2010年開始被大量的訊息影響，開始「認識」霸凌或校園暴力，而我們從這些訊息中累積統整成我們對這些類別的「知識」。而若以知識建構論(constructivism)觀之：認識(knowing)以及知識(knowledge)；前者可說是動態的歷程，後者是靜態的結果(詹志宇，1996)。

故推回我們對這類型的「知識」養成前「認識」欺凌行為的歷程：在1995年12月15日就爆發成淵國中男生集體勒索、性騷擾女生案，當時也開始倡議校園內需要專責人員，但反霸凌行動並未如火如荼地展開。而2004年「兒童福利聯盟」公布其第一份以 "bullying" 調查報告，霸凌仍未受到民眾關注。黃郁琇(2014)研究發現若以「霸凌」作為搜尋關鍵字，在新聞知識庫搜尋中國時報、聯合報(含地方版)、蘋果日報、自由時報的新聞所得到的結果，從2004年含有「霸凌」關鍵字的新聞數有9筆，到2011則變成1071筆，其中2010年12月份(即前文所指事件見於媒體之月份)即占了429筆。這些新聞數值雖然在計算上未排除非屬校園欺凌的新聞事件，但也反映出我們對欺凌議題關心的程度，確實在八德國中霸凌事件的報導前後有明顯變化，也顯示我們多數透過媒體訊息認識霸凌，後形成腦海中霸凌知識的結果。

參、欺凌主體的對話：行為是從所處環境中學習而來

如果我們願意將欺凌看作一個必然的社會行為，如同開車超車、買票插隊一樣，是不尊重他人但可被教育的行為，那我們就該如同一般行為問題去理解他們如何學習而來。Kolb 提出體驗學習圈(Experiential Learning Cycle)將其區分為四個過程——「體驗」、「反思」、「歸納」、「運用」，強調任何學習過程都應遵循「學習圈」。學習的起點或知識的獲取首先是來自人們的經驗(experience)，這種經驗可以是直接經驗，即人們通過做某事獲得某種感知(林立，2012)。我們可以想像孩子們在不斷經驗領悟和改造過程中，若在情緒與事件當下缺乏被好好帶領或提供可因應的元素，便會不斷學習錯誤的社會互動技巧與模式，產生許多脫序的欺凌行為，以下將試著透過文獻了解欺凌行為形成的過程。

一、從環境中學習權力的行使

孩子在家庭、學校學習社會化的技巧，也在逐漸進入校園、社會的過程中學習團體互動與人際溝通。無論是在家庭、學校或是社會團體，他們也不斷在學習、模仿，如同有些霸凌者的早年經驗中，曾有受他人欺凌的經驗，在被欺凌的氛圍無法改變，再加上求援不力的情況下，往往反求諸己，靠自己的力量反擊，為自己伸張正義，形成霸凌者自我保護的一套行為準則。當反擊行為一旦奏效，便形成強勢的性格(曾淑慧，2012)。而這有效捍衛自己的過程，增強了學生強化自我外在形象的概念。若此時霸凌者無法得到支持系統給予其他處理人際、挫折等新的操作方式，便容易在此不當學習的過程，用強勢、防衛的態度或行為來武裝自己。霸凌者並非天生就會欺負人，但卻蒙受社會的污名，只因環境與他們互動的歷程，讓他們學習到用此方式避免受外在刺激，而崩解僅存的安全與自尊。

若我們願意相信孩子在霸凌行為產生的過程是「選擇」，那一定也會相信這些行為是學習的過程。以發展階段觀之，孩子在校園求學期間是學習道德、社會化及同儕認同的階段。且某些霸凌者在幼年的家庭經驗中，手足互動存在過度以大欺小、強欺弱、有仇必報的情境，形塑霸凌者的不當認知。當手足間存有負向的互動經驗，容易將打鬧視為常態，影響與同儕互動的樣態(曾淑慧，2012)。除了手足間互動樣態的影響，手足偏差也是影響國中生偏差行為的重要因素(徐淑美，2004)。我們可以說這個將家庭經驗延伸與手足互動複製到校園的過程，是一個模仿學習的過程，若此時在學校獲得跟家中一樣漠視或不當的處理，在「經驗學習圈」中的孩子便無從「經驗」新的行為模式。因此孩子在這當中如何學習到正確價值觀，就在教師是否能夠藉由正確的處理過程給予孩子明確的示範。

二、自我優勢成為欺凌的動力？！

有時互動是一個權力施展的過程，成績好的同學可以當班長，有機會可以發號施令；人緣好的可以擁有促成以他的目標為共同目標的權力；家裡賺錢的爸爸可以不用做家事、較年長高大的孩子可以指使弟妹。這些權力施展的過程未必都包含不愉快的欺凌行為，但若單純為了凸顯權力而獲取某種利益，大到種族歧視、主流意識的壓迫；小到孩子們為了迴避自己的羞恥或嫉妒的心理狀態，嘲笑、侮辱他人，都是一種欺凌意向的展現。

欺凌可以是任何形態，而各種樣態的欺凌都一樣造成傷害。然驅使孩子產生欺凌行為的背後原因，是我們必須主動關心與發掘的。在一國中學生欺凌行為意向研究中發現，身體強壯的學生比其他學生更認為欺凌行為是可採取的態度；亦認為個人因素和外在因素更有利於其採取欺凌行為，故其採取欺凌行為的動機就高；有強烈的欺凌行為的意圖(鍾慧嫻，2009)。而在另一國中學生自我概念行為困擾研究中發現，校園暴

力行為者不僅是智育成績差的同學，學業成績優秀的學生也可能發生欺凌行為，可推論智育成績優秀的學生可能善用其成績優勢而助長其領導行為，一旦產生偏差行為，反而更容易成為校園霸凌的加害者(賴朝暉，1998)。

由此可發現孩子在選擇欺凌行為前，有一定的思慮歷程，一個與選擇交錯而成的結果。身體強壯的孩子在意向上，可以選擇較明確的欺凌行為；成績好的孩子可能選擇控制性或操作性的欺凌行為。有些孩子會因為嫉妒而想對對方造成傷害，強壯的可能去打同學，頭腦好的可能會叫朋友不要理他。但嫉妒背後可能有他希望可以跟這個同學一樣好的想法，如果我們在這選擇的過程，或說在行為前，發掘了孩子的需求，提供更好的選擇與有效地解決他們的焦慮，便能促成他們「學習」到新「經驗」，而不再用挫敗的經驗傷害自己與他人。

肆、標籤主題的對話：對可能造成傷害的恐懼以及無法處理的焦慮

「標籤」就像個註記，註記這件衣服有多少價值，註記這個地方有什麼特色。如同物品的價值是我們給予的，地方性的特色是我們認同的，孩子的行為也是我們去認定的。當一個霸凌事件被認定，欺凌者要面對的責難自然不少，但受凌者其實更不好過，兩個人不能再自在地玩耍，也不能因為其他的事情傷心或生氣，因為老師、家長都會認為跟創傷或暴力習慣有關。

標籤理論是以形象互動論為基礎，形象互動論中最重要的一項意義是人們對自我形象的界定與產生。自我形象(self-image)乃透過與他人互動而產生，他人的標籤則是一重要因素。互動論中強調人類的意識不能與行動分開，也不能與互動分開，人類因為行動、互動而產生了意

義。因為是用信念去改變行動，而信念本身就是意識(陳明和、郭靜芳，2004)。所以這個標籤孩子的過程，並非全然因為社會討厭這些孩子，更多的是因為對於霸凌事件成因、後果的不了解、不會處理，而將這些恐懼與焦慮拋給這些孩子承受。而這些擔憂顧慮，便是大眾形成的意識，進而有了標籤霸凌的行動。

在當代反霸凌戰爭研究中，黃郁琇(2014)整理發現，電視新聞報導容易運用剪輯技巧，重覆播放特定畫面，突顯事件中的暴力場面，讓閱聽者身歷其境，產生暴力行為嚴重的深刻印象。即使沒有畫面，電視台也會在報導時截取事件相關人員的說明片斷，配合記者的旁白，強調這是一起相當離譜而且嚴重的事件，激起大眾忿然不平的情緒反應。其更整理許華孚在《社會形塑少年暴力犯罪為危險他者之運作機制：「代罪羔羊」形象的社會建構》一文中提出媒體對於犯罪新聞選擇性報導、對犯罪情節大加渲染，將某些被害人塑造成絕對的弱勢與無辜，並將少年暴力犯妖魔化，造成人民的驚慌與焦慮。而我們透過這些訊息將「欺凌行為」與「暴力」、「殘忍」與「傷害」圖像建立聯結與形成意義，產生了「恐懼」與「擔心」的意識，所以我們了解「標籤」來自「內心的軟弱」，因此接下來我們必須試著去理解這些意識形成的源頭，才能避免在繼續累積無法解決的憤怒下產生抗拒瞭解孩子的行動。

一、過度強調「霸」與傷害

霸凌(bullying)這個字在臺灣採音譯，與原意有出入，譯為欺凌或欺侮比較正確。因為欺凌事件不見得有如此惡霸(林萬億，2011)。霸凌這個字詞在不同文獻有不同地呈現，有霸凌、欺凌、偏差行為或校園暴力等，而林萬億(2011)認為過份強調「霸」(地位、勢力)的概念，使校園欺凌惡霸化、犯罪化。容易忽略社會關係的傷害，在校園霸凌幾乎等同於校園暴力的氛圍下，使霸凌犯罪化。

作者在實務工作現場接觸的孩子中，有拿沖天炮射傷同學、以用過的衛生棉幫同學洗臉、也有罵同學「胖子」、「破麻」^{註1}種種樣態。每個孩子做這些事情的原因都不同，也並非全然都有強大的犯罪意圖，有很多時候孩子們的起心動念是單純的，用了不恰當的方式外化自己的嫉妒或憤怒，但往往當時的現場氛圍才是導致後續嚴重傷害的主因。然而這些孩子沒有機會解釋，因為他們已經如同Tannebaum (1938，引自許春金，2006)所言：「**製造犯罪人的過程是附上標籤，界定他，使他與犯罪人認同，將他與正常人分隔、描述他，再強調他，最後使他意識到自己是犯罪人。**」教育人員在現場處理時，常會因為緊張導致忘記去想到，這是孩子一般的偏差行為，沒有先理解：「為什麼你要打他？」而直接就進到警局問被打孩子的父母說：「你要不要提告？」整個霸凌事件通常會有許多因素，但整體社會形成的標籤概念落在「霸」與「犯罪」中，就會忽略教師的班級經營、師生關係或孩子本身需求等因素，那些圍觀慫恿的孩子也沒有機會被理解，當他在現場說：「打下去」、「脫他衣服」等話的時候，想的是什麼？有研究發現臺灣的「反霸凌策略」著眼在霸凌者的輔導，然芬蘭「Kiva反霸凌計劃」中專注旁觀者的輔導獲得卓越的成效(鄧煌發，2012)。這個促成旁觀者勇於挺身而出的想法，正是形成氛圍的開始。我們不該再被「霸」這個獨立行使的概念影響，而該思考是什麼情境讓「欺凌」這個行為得以實行？

註1 在古中國還有御敕貞節牌坊的年代，一個女人如果被發現有婚前性行為或是紅杏出牆的情事，是一件極為嚴重的事情，是對整個鄰里的一種恥辱，那時鄉親們會動用私刑……最常見的刑罰，就是將人裝進麻布袋裡群毆致死。由於群情激憤出手特重故幾乎不會有活口，而事後麻布袋更是破爛不堪。是故後人就以破麻形容沒有貞操不守婦道的女子。節錄自《民明書房刊》—『古辭語大百科』。

二、標籤傷害的不只是孩子，還有不知如何處理的教師

Olweus(1993)將校園欺凌行為特別標示出來，其目的是希望看到在校園暴力事件之外的一種流傳於學生間的欺侮行為(林萬億，2011)。而為了讓學校對校園欺霸事件有很大的自主裁量空間，願意去積極介入與處理，教育部修改「霸凌定義」^{註2}，將偶發、單一事件也歸類為霸凌事件。但對於突如其來的事件與業務，校園內的教師還來不及了解欺凌行為或霸凌事件中的孩子，就被重重的行政業務綁架，甚至得擔心影響校譽等潛在因素，以舉無異讓教師們背負著沈重的包袱去面對此問題。

處理霸凌事件頗為複雜，有些教師心有餘而力不足，在多重壓力成為體制下的受凌者；或是在找不到著力點卻又心急的情況下，成為霸凌者。教師的成長脈絡與生長環境影響其邏輯思維，面對事件時容易用既有的框架或偏見看待霸凌問題而不自覺，需要支援系統提點迷思。如同等候孩子理解尊重、同理一般，我們也該給老師解決與改變的時間。就在我們認為「霸凌事件與孩子都很難處理」的同時，教師也負擔了同樣大的壓力。簡雅慧(2012)在教師處理霸凌的研究中發現許多教師依然活在「專業孤獨者的狹小世界」，頂著專業光環卻無法解決孩子間的霸凌問題，於是就忍受著內心的煎熬，進而失去教學熱情！

伍、標籤與霸凌和解～和平圈 (peacemaking circles) 內的對話

「寬恕人的過失，便是自己的榮耀」～箴言19:11

和解是共生的開始，和解是兩個天平、兩個主體的對話。所有的和解都必須先從自己開始，唯有學習與自己和解，才能與他人和解。

註2 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp> (教育部霸凌專區網頁)

註3 <http://www.cna.com.tw/news/FirstNews/201012270027-1.aspx> (中央社報導)

「欺凌行爲」與「標籤」兩主體對話後，本文想藉由修復式正義中「和平圈」的概念，讓「欺凌行爲」與「標籤」兩主體對話，先轉變對「欺凌行爲」的看法，並創造孩子與校園的友善空間，後促成對「標籤」概念的影響，進而提出共同協助孩子的策略，期待對受影響的環境有所助益。

一、轉變二分法的看待

標籤之所以存在是因為有標準，標準並沒有錯誤，而是太多的孩子在追求標準的過程中，找不到達到標準的方法，進而選擇了錯誤的方式去與這個社會互動。教育部「校園霸凌防制準則」^{註4}規定，霸凌事件本身在學校屬於校園安全事件。也因此，對於這些學生似乎也有著絕對性的分類，如同少年犯罪一般，加害者與受害者、原告與被告。

在「暴力校園-學生趨吉避凶的潛規則」一書中(林啓文，2010)，舉出非常多的例子，以「凡遊戲必有規則，但規則未必明說」的概念強調了學生在校園內應如何自我保護，如何與霸凌者或較強悍的同學相處以明哲保身。書中所舉實例較針對有具體衝突的事件，確實給學生很明確地提醒。但往往太過強調衝突，也容易落入強弱的迷思。欺凌總有強弱，因此很難避免在這個過程，找出錯比較多，或者損害比較大的一方；然過程中，欺凌同學的人未必是強者，因為他可能是關係霸凌的被害人，但無法說出其實他因為一再被孤立而感到生氣，更別說他被孤立之後的寂寞與害怕。當校園霸凌機制啟動，就一定會有兩分法的過程，符合不符合，霸凌與被霸凌。是爲了專業分工，也爲了釐清責任，只是在快速的問題解決模式運轉下，孩子選擇行爲的原因過程，就容易被遠遠地拋在後面，但這個無法解決的被驅動的過程，往往才是處理霸凌事

註4 校園霸凌防制準則第五條：學校為防制校園霸凌，準用校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則第四條、第五條規定，將校園霸凌防制，納入校園安全規劃。

件最重要的環節。惟有真正去理解孩子當初選擇欺凌行爲的原因，才能提供最適切的協助，而不是用另一個更大的力量告訴他：你錯了！「找到一顆更大的拳頭，其實無法解決拳頭的問題，否則，我們競相比賽的還是『尺寸』」（呂政達，2011，頁46）。

二、學校與學生的互動，決定學生的行動

家庭和學校是學生接觸最多、影響最大的地方，如同前面所述，學校與學生若共處在一個信任的關係，必然會擁有較佳的互動模式。往往校園欺凌來自校園的社會氣氛多於個人病理(林萬億，2011)。發生校園欺凌事件，學校很難置身事外，但在每次的處理經驗中，有些學校急著讓學生帶回管教、移送警局，有些則是親師互相指控，互認為是對方沒有管教妥當。不能說全是學校的責任，但學校確實有較多的機會協助與防範學生發展出霸凌事件。

(一) 教師與學生的互動關係，給予預防欺凌事件之機會

周憐嫻(2001)在論學校因素與青少年偏差行爲之關係研究中發現在各種學校因素中，對所有青少年的偏差行爲造成最大影響的是教師的排斥。另一研究也指出學生與老師關係越好，偏差行爲就越少(徐淑美，2004)。校園裡的欺凌事件參與的孩子需要被高度理解，然值得深思的是我們可否將校園欺凌行爲回到欺凌本質？教師能否回到處理孩子行爲本身？教師處理霸凌問題歷程複雜多變，教師的專業知能是否足以解決現場問題？教師擔負許多的社會期待，隨著時空背景的轉換，教師與學生之間的關係有所改變，所謂「知識的教導者」已經轉型為「學識的引導者」，且教師壓力有很大的因素來自對於霸凌事件本身的想像與處理流程的意向不理解。大家應該試著理解欺凌行爲成爲霸凌事件，其實本質上沒有變，只是外加的行政或政治素材讓它變得似乎嚴重了。如同我們身旁的孩子，本質沒有變只是他們欺凌行爲被妖魔化了。周憐嫻(2001)在其

研究中也提醒教師應去瞭解學生內在認知與外顯行為之間的關係，並適度地回應偏差學生的內在需求，而把師生互動回歸到人性關係上。若教師瞭解學生的行為是出於他們對本身的認知和對社會反應的需求，也更有機會在孩子互動關係出現緊張情緒時，提供因應之方式，避免孩子用舊經驗因應互動的負向情緒，便能預防因單一因素促成的欺凌事件。

(二) 校園安全氣氛，提供孩子勇於求助的情境

林萬億(2011)在社區發展季刊一文中直接將負向的校園社會氣氛列為影響欺凌事件的校園動力一環。校園社會氣氛是一種感染力，也是一個重要的學習情境，學生受到何種情境感染，必然影響其判斷自身安全與學習的方向。校園安全氣氛與社會支持足以影響學生對學校的觀察，也影響到學生的受害經驗，而校園負向情境，會直接對霸凌行為產生效果(王俞文，2010)。徐芊慧(2009)在其研究中指出，包括「學校制度結構性缺失」、「校規不明確與執行不力」、「教師負向支持」等3個因子在內的「校園負向情境」影響因素，若使國中生在其主觀上，對上述因子共同營造出之校園情境感知為負向者，易導致霸凌同儕的行為。

學生與校園的硬體、軟體互動關係，原都應該是以學習、娛樂為主體，然若在過程中遇到需要被協助的瞬間，得到的負向的回應，學生也可能學習到反擊的能力。曾有學生向老師反映溜滑梯破洞他下課無法玩耍，但老師每每回應就是：「其他同學都沒有問題，怎麼就你有問題？」，沒多久學生下課就拿打火機去燒溜滑梯。學生可能有其處理問題需被提醒與培養的能力，但在無法獲得良好建議與處理方式的狀態下，就會以自己年紀可想像的方式與曾學習到的經驗去進行，往往導致嚴重的後果。校園氣氛影響教師處理態度，而教師與學生關係緊密，更是學生學習與觀察的重要典範。

三、欺凌是一種行為，加害、被害與處理者同樣重要

校園欺凌是一種持續地針對個人或團體的負向行為。有欺侮人的人(Bullies)，亦即加害者，就會有被欺侮的人(Bullied)，亦即受害者。當然，其中也可能出現受害者也曾是加害者(林萬億，2011)。

就「修復式正義」而言，社區是主體也是客體，如同我們在討論校園欺凌議題，便是一個社區改革的開始。我們也清楚，身為這個社會中的一環想要守護的，不是加害人也不是被害人，是每個參與其中的孩子、教師與社會上的我們。一路走來我們理解了霸凌事件是欺凌行為的校園處理模式，欺凌行為是孩子與所處環境互動而來的選擇。也理解大眾與教師的擔憂來自哪裡？但我們願意持續去對話，並運用下面階段性的策略供欺凌事件中的孩子復原。

(一) 支持：讓他知道他說的有人願意瞭解

每個欺凌事件都伴隨誤解與衝突，即便是隨口一句：「暴牙妹！」都可能造成很大的傷害。支持，是在過程中給予每個參與其中的人擁有一個對話空間。為何他要隨口嘲笑同學？被嘲笑同學感受到了什麼？孩子就算是覺得好玩，也一定有其背後的原因，例如：他們曾經搶過玩具，或是他想要引起對方注意等。無論是多大多小的理由，都必須提供全然支持，因為我們清楚，我們接納的是他的情緒，而不是他的行為。當接納啟動信任，孩子也才能相信你是在願意了解的基礎下對話，也才能進入下階段。

(二) 力量：改變需要理解真實的自己

讓孩子長出「力量」來，是最重要的過程。有很多的原因形成欺凌行為，或者被欺凌，例如有孩子只是情緒不好，就去欺負別人，但這個情緒不好的原因為何？可能是沒有榮譽、不合時宜、或怎麼做都是錯的複雜感覺，而當下他想解決這種負面感覺，而藉由「欺侮別人」，把這種感覺丟給別人，讓對方也有這樣的感覺。這種孩

子比起其他有明確目標欺凌別人的孩子更需要長出力量，我們要堅定的陪伴他們，使他們不要陷入其實並不屬於他們的羞恥或挫敗感中，讓他們知道「弱」是變「強」的過程。更要帶著他們去理解自己、接受自己，共同找到可改變的方式，才能長出屬於孩子自己的力量。

(三) 依附：複製成功的經驗往前走

每個關係都有開始與結束，特別是助人工作。教師也是如此，父母更是無法避免。無論我們有多好的家庭關係、校園氣氛，或是介入事件後的助人關係，我們都在他生命中的一小段。在介入處理的這段時間我們型塑與孩子的依附關係，孩子會知道他不是孤零零一個人，他也能夠開始長出力量面對自己、改變行爲，但他必須更加堅強，內心更有力量地去面對新的事件。一個安全的依附關係，不會因分離而焦慮，也更不會因離別將這段時間的學習毀滅。所以我們可以說依附是一種醞釀，是等候前面的步驟發芽的過程。當孩子可以面對同樣的事件，卻選擇較佳的處理方式，就表示他已經往前邁向一步，學會新的力量與解決能力。

四、修復式正義的等待期

「正義的實現是要讓各方當事人都能從衝突事件的後果解放出來，或者至少可以儘量補償不良後果。」(Bianchi,1994:26，引自許春金，2006)「修復式正義」是一種「關係式正義」，重點在求得受害者、加害者及社區間平衡關係的修復。校園內的欺凌事件，若硬是用受害者與加害者的身份去分野，兩者都無法被好好關注。事件之後，因為焦點都在霸凌者，而忽略了受凌者身體的傷好了，心裡的缺角卻一直沒有被撫平。如同「修復式正義」強調社會平等關係的回復及各方當事人的整合，所以我們不能只看見受凌者身上的傷，也不能只一昧地呵護以爲他必須與霸凌者隔離，忽略了孩子需要對話，他們的衝突必須回到他們本

身去解決。然，關係是可以被修復，但如果這個關係裡面已經存在太多政治色彩，大人的角力、行政的壓力，孩子就必須等待，等待大人們願意真誠與他們對話，等待大家願意傾聽傷害背後的原因，等待，真正實踐修復式正義的那天。

陸、結論

「幾乎所有的人都可以承受困境，但若要測試一個人的品格，給他權力」

～亞伯拉罕·林肯～

校園欺凌的消失與幫派的毀滅同樣困難，因為有太多的不平等驅使迷亂，這也許是種手段，要消弭對立必須要形成的氛圍。但本文不是以消滅他們為前提，而是想強調，我們不輕忽欺凌行為，也不被霸凌事件、少年犯罪、幫派或者校園暴力等字眼引起擔憂。

我一直相信，欺凌行為中的加害或被害是選擇的過程，欺凌行為中出手的那一方，可能在當下擁有較佳的權力位階。職場上、軍隊裡，有許多人無法面對自己的害怕或嫉妒，用權力去迫害他人的也不在少數，而放在校園欺凌議題上討論，就得帶孩子去更加理解與學習尊重的過程。要平衡「傷害」或「被傷害」這些議題，唯有先跟自己腦海中的圖像——對欺凌行為標籤解讀——進行和解，方能更清晰的尊重，更謙卑的包容。

佛家觀點中，人性中的「無明」導致找不到出路的混沌，而這個混亂就會造成錯誤的決定進而引起傷害。本文試著與現今社會氛圍中所建構的欺凌圖像對話，藉由實務工作上瞭解孩子真正的想法，提出孩子自

我選擇可被改變的思維，期盼一同走在傷害之前，站在混亂的當下，試著與這些議題和解，找到更多人與人，生命與生命對話的空間。「在戰爭與和平間取捨，反霸凌自然是和平的意圖，雖然，對教育當局來說，掀起戰爭反而是比較有作為的。但霸凌者不可能有如病毒，記住，是這個道德教育失守的社會先製造他們出來的。」(呂正達，2011，頁51)我們共處的社會讓這些孩子學習到欺凌，又因為我們自己不會因應而標籤這個名詞，如同「無明」的混沌。然透過對話，標籤與欺凌的和解，以及社會文化關係的修復，仍舊值得盼望。

參考文獻

- 詹志禹 (1996)。認識與知識：建構論 vs. 接受觀。《教育研究期刊》，49, 25-38。
- 謝文彥 (1996)。家庭因素與偏差行為關係之研究，《警政學報》，28, 139-156。
- 賴朝輝 (1998)。〈國中學生自我概念行為困擾與校園暴力行為之相關研究〉(未出版碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中，臺灣。
- 陳佳琪 (2000)。〈青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究〉(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化，臺灣。
- 周榛嫻 (2001)。愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係，《應用心理研究期刊》，11, 93-115。
- 蔡德輝、楊士隆 (2002)。臺灣地區少年加入幫派危險因子之實證研究。臺北：政院國家科學委員會委託研究。
- 徐淑美 (2004)。〈家庭與學校因素對國中生偏差行為影響研究〉(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義，臺灣。
- 陳明和、郭靜芳 (2004)。符號互動論與學校組織文化，《屏東師院學報》，20, 65-104。
- 許春金 (2006)。《人本犯罪學》。臺北市：三民書局。
- 陳銘宏 (2006)。〈國中學生遭受幫派同儕欺害之實證研究〉(未出版碩士論文)。國立臺北大學，臺北，臺灣。
- 鐘慧嫻 (2009)。〈國中學生欺凌行為意向之探討〉(未出版碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東，臺灣。
- 徐芊慧 (2009)。〈桃園縣國中生校園霸凌行為影響因素模型之研究〉(未出版碩士論文)。中央警察大學，桃園，臺灣。
- 許春金 (2010)。《犯罪學》。臺北：三民書局。
- 林啓文 (2010)。《暴力校園 - 學生趨吉避凶的潛規則》，新北市：稻田出版社。
- 王俞文 (2010)。〈國小校園安全氣氛、社會支持與高年級學生霸凌受害經驗之相關研究〉(未出版碩士論文)。南台科技大學，臺南，臺灣。
- 呂正達 (2011)。《從霸凌到和解》。新北市，金塊文化。

- 黃開成 (2011)。談校園霸凌。《休閒與社會研究期刊》，3，125-142。
- 黃欣儀 (2011)。學習障礙學生因應霸凌行為之心理歷程及其復原力之個案研究 (未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北，臺灣。
- 林萬億 (2011)。校園欺凌與學校社工發展。《社區發展季刊》，135 期，5-25。
- 謝明沖 (2011)。〈國中學生間校園暴行施暴相關因素之研究 - 以嘉義市立國中為例〉 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義，臺灣。
- 許臨高 (2011)。學校社會工作實務運作之我見～以校園霸凌預防與處遇為例。《社區發展季刊》，135 期，169-179。
- 洪立偉 (2011)。〈國中男性少年在校期間偏差行為類型及其影響因素之研究〉 (未出版碩士論文)。中央警察大學，桃園，臺灣。
- 陳郁瑾 (2012)。〈臺北市高中職學生霸凌行為與學校獎懲、導師指導、父母管教關係之研究〉 (未出版碩士論文)。銘傳大學，臺北，臺灣。
- 簡雅慧 (2012)。〈糾葛於「生活世界」與「系統」之間～國中教師處理校園霸凌之實踐邏輯〉 (未出版碩士論文)。南華大學，嘉義，臺灣。
- 賀欣音、郭丁熒 (2012)。學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究—以臺南市國中為例。《教育學誌》，27，83-131。
- 鄧煌發 (2012)。旁觀者的影響力。《師友月刊》，538，58-62。
- 曾淑慧 (2012)。〈國中校園霸凌事件之初探—從霸凌者的角度談起〉 (未出版碩士論文)。輔仁大學，新北市，臺灣。
- 林立 (2012)。〈冒險治療與自然體驗團體對社會退縮青少年介入影響之研究〉 (未出版碩士論文)。彰化師範大學，彰化，臺灣。
- 黃郁琇 (2014)。〈當代反校園霸凌戰爭之研究〉 (未出版碩士論文)。國立成功大學，臺南，臺灣。



第四章

橄欖枝和解圈之原理與操作

林育聖

壹、前言

人際互動過程中，衝突的發生是無法避免。過去，在校園衝突事件發生後，體罰是許多管教方式中常被使用的策略之一。隨著時代改變，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，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……)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，卻無法長期有效的減少偏差行為。更有證據顯示，對於最常出現偏差行為的孩子而言，懲罰模式是最沒有有效的 (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。

然而，僅大量使用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爲一個負責任、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則包含了：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 (Nelsen, 2006)。

另一方面，近年來許多犯罪學者提倡修復式實踐作為傳統應報式正義的另一種選擇。Edgar and Newell (2006) 整理出八點修復式實踐的核心價值：

1. 療癒：療癒傷害是修復式實踐最基本的目的，在修復式實踐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。
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，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結。

6. 平等地位：簡單的說，修復式實踐的整個過程中都要維持各方參與者的尊嚴。所有參與者都以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單方服務的過程。
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，重視的是人與人之間的關係。
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。本文將先釐清衝突雙方的真正需求，隨後討論修復與應報間的差異，最後將細述橄欖枝和解圈進行過程中需注意的細節，以及這些作為的目的與背後機制。

貳、傷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，同時也可能被其他人傷害。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)：

- 一、有人可以聽聽我的故事
- 二、給我一點時間讓我平靜一下
- 三、有機會可以問問：我什麼是我？我做了什麼造成這樣的結果？
- 四、做出這事的人能瞭解並承認他的行為對我所造成的傷害

- 五、真誠、自發的道歉
- 六、如果可能的話，可以讓事情恢復正常
- 七、確保事情不會再次發生

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

- 一、給我一點時間想想。
- 二、有人可以聽聽我的故事。
- 三、有機會讓我對自己和其他人解釋為什麼我做了這事。
- 四、一個道歉的機會。
- 五、一個能夠改善的機會。
- 六、再次確認我所造成的影響可以恢復。
- 七、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。同樣的，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。

參、管教的四種態度

Wachtel and McCold (2001) 結合「控制」與「支持」兩個變項提出了「社會紀律之窗」(Social Discipline Window)，其中「控制」的定義為紀律的界定與行為的控制，而「支持」則定義為鼓勵與情感的支持。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)。

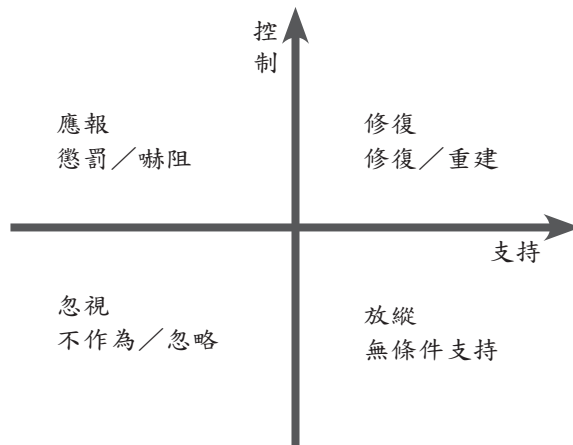


圖1 社會紀律之窗(Wachtel & McCold, 2001)

一、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。

二、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。

三、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：1.發生了什麼事情？2.要責備誰？3.什麼是合適的懲罰？(Hopkins, 2004)。

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，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的自我認同的一部分。

四、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，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？

以修復的態度來進行的橄欖枝和解圈(修復式會議)，其中的幾項特性是促成再整合不可或缺的要素(Braithwaite, 1989)：第一，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」；第二，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。第三，所謂的不認同的對象是行為而非個人。第四，參與者不會將偏差納入他的自我形象之中。

肆、橄欖枝和解圈的進行方式

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、儀式行爲。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。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。同時也讓未來將主持對話的師長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。

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：

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

在聽過造成傷害者的故事之後，向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說明彌補的計畫。

對於受到傷害者：

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

同樣的在聽完被傷害者的故事後，需要向孩子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個事件如何影響他們，以及他們期待會談有什麼樣的結果。

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，其中一方或雙方的參與者不願意參與會談時，對孩子而言，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。

・家長參與的抉擇

處理學生衝突事件是否能圓滿落幕，家長往往扮演著關鍵的角色。然而，是否邀請家長參與並非考量的重點，重點是如果家長參與的話

需要注意什麼？最重要的是家長應以陪同者的角色參與會議，孩子才是會談的主角。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，學習如何解決衝突。如果在這個過程中，能讓家長看到自己孩子的成熟與解決問題的能力，家長的問題也會跟著解決一大半。

· 場地設定

如果各方都願意參與會談，接下來就是要選擇並設定會談進行的場地。會談進行的場地必須要先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：

1. 避免使用玻璃或易碎的容器裝水，以避免可能的危險。
2. 準備面紙以備有參與者情緒激動。
3. 注意溫度與空氣流通，不舒服的環境會讓人無法投入。
4. 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』：

- (一)要清晰：清晰表達感受、想法、需要。
- (二)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。
- (三)要尊重：尊重他人與自己。
- (四)不要打斷他人發言。
- (五)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所使用的方法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。

三、事實 – 聽聽每個人的故事

會談正式開始後，和解圈主持人的主要任務就是讓每位參與者能夠有機會：

- (一)以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。
- (二)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，依現場情況去做判斷。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：

1. 你可以多說一些嗎？
2. 可以多告訴我一些細節嗎？
3. 然後呢？
4. 在那之前發生了什麼？
5. 在那之後還發生了什麼嗎？
6. …(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)
7. 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：這表現出至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性的發言，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。但會談的重點不是「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)：

- (一) 邀請被傷害者述說受到什麼樣的傷害及影響。
- (二) 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。
- (三) 如果被傷害者需要的話，可邀請被傷害者發言。
- (四) 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、未來

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)：

- (一) 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？

- (二) 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？
- (三) 主持人或詢問其他師長可以做些什麼幫助造成傷害的孩子達成所答應的承諾。
- (四) 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？
- (五) 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。然而這種非上對下的要求，且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，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，整個和解圈也將進入最後一個步驟。在這個步驟大多數都是所謂的儀式行為，雖然沒有明顯易見的作用，但對於參與和解圈的各方都隱含著重要的意義。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。

伍、結論

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；有些則不適合。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需具備的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。更重要且需注意的是**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所給與的禮物** (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是**創造一個改變的契機，作為問題解決、關係修復的起點。**

參考文獻

- 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.
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools : a guide to using restorative practice*. London ; New York: Routledge.
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London: J. Kingsley Publishers.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 193-210.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline* (Rev. ed.). New York: Ballantine Books.
- 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.
- 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

第五章

從學校行政領導者角度分析 校園霸凌事件的處理

姚清輝

壹、霸凌的定義

霸凌(bullying)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(李淑貞，2007)，意為：重複的、一對一的攻擊，或恃強凌弱，中文「霸凌」亦由此音譯而來(兒童福利聯盟文教基金會，2004)。Olweus(1993)並將霸凌定義為「有意圖且重複性的攻擊行為，且雙方的力量並不均等」；Nansel(2001)認為霸凌係指「具有權力或力量的個人或團體，以其行為表現來達到傷害、騷擾他人或團體的意圖，而霸凌者與受凌者間，在身體、心理層面上，乃具有權力不對稱的情形」，前者為多數霸凌相關研究引用之定義。

國內學者曾文志(2004)認為霸凌為系統地濫用力量、權力或勢力，是一種重複性的負面行為，由相對具有力量的一方恃強欺弱，連續反覆地傷害無力抵抗或相對弱勢的一方，意圖造成受凌者身心的困擾，並使自己獲得滿足。吳清山、林天祐(2005)則將校園霸凌(school bully)界定為一個學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象，成為受霸凌學生，造成其身心痛苦的情形。

大多數國內外學者把霸凌界定為長期、重複性的霸凌行為，但也有少部分學者把霸凌的解釋擴大為單次嚴重行為亦屬霸凌(徐筱嵐，無日期)，加拿大的Bully Beware Production對霸凌的解釋為：「是指一連串

重複、有意圖的殘酷欺負事件，同一群小孩在事件中扮演相同的欺負人或被欺負人的角色；不過這不表示單次發生的事件就不是霸凌，如果發生在12歲以上的孩子身上，他可能被視為犯罪行爲(邱靖惠、蕭慧琳，2009)。」

歸結上述定義，國內多數認為霸凌為握有權力或威勢的一方，長期、重複性地對固定的對象採取故意、惡意傷害，使受凌者身心皆感受到痛苦的行爲。

貳、校園霸凌的行為態樣

一、肢體霸凌：最具震懾效果

這是所有霸凌中最容易辨認的一種型態，它有著相當具體的行爲表現，通常也會在受凌者身上留下明顯的傷痕，包括踢打弱勢同儕、搶奪他們的東西等，隨著霸凌者年紀的增長，其行爲也會變本加厲。

二、關係霸凌：最常見，容易被忽視

透過說服同儕排擠某人，使弱勢同儕被排拒在團體之外，或藉此切斷他們的社會連結，讓他們覺得被排擠，是最常見，也最容易被忽視的一種霸凌。這類型的霸凌常牽涉到言語的霸凌，利用散播不實的謠言，或是排擠、離間小團體的成員，來達到排擠他人的目的。受凌者常會產生人際疏離感，覺得無助、沮喪。

三、語言霸凌：肉眼看不到傷口，心理傷害大

主要是透過語言來刺傷或嘲笑別人，容易使人心理受傷，既快又刺中要害，雖然肉眼看不到傷口，但它所造成的心理傷害有時比身體上的攻擊來得更嚴重，常是肢體霸凌的前奏曲。

四、網路霸凌：速度快、管道多、傷害廣大

隨著網路世界發展，新興的霸凌方式網路霸凌(cyber bully)也開始出現。網路霸凌係指霸凌者利用網際網路上的各種通訊軟體或社交平臺來傷害他人。網路世界隱匿性高、傳播範圍無遠弗屆，孩子很容易成爲網路世界的霸凌者。網路霸凌行爲包括使用網路散佈謠言、留下辱罵或嘲笑的字眼等，受凌者除了自覺外，有時必須經由他人告知，而察覺自己遭到傷害，且網路資訊傳遞快速，往往在受凌者得知霸凌後，已廣泛傳播，造成的傷害更深更廣。(陳茵嵐、劉奕蘭，2011)

五、反擊霸凌：受凌者與霸凌者一線之隔

這是受凌者長期遭受欺壓之後的反擊行爲，面對霸凌時他們生理上會自然的予以回擊，有時則是受凌者爲了報復，對著霸凌者口出威脅，也有部分受凌者會去欺負比他更弱勢的人，這都屬於反擊型的霸凌。

六、性霸凌：校園裡大開黃腔

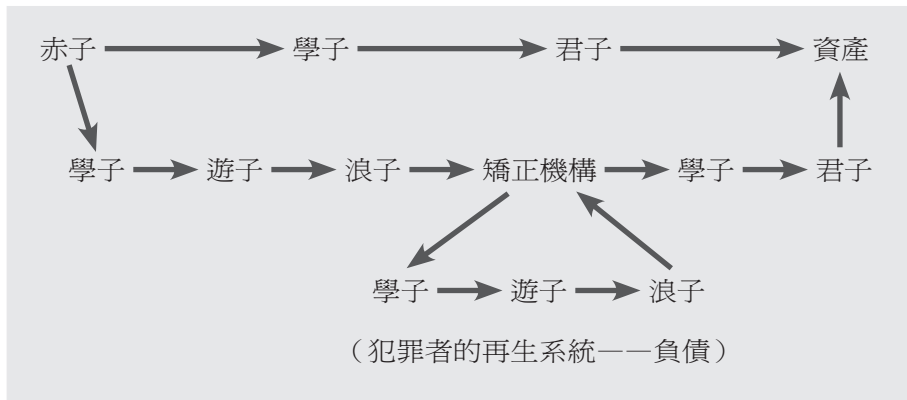
舉凡與性有關或對身體部位的惡意嘲諷玩笑、評論或譏笑、對性別取向的譏笑、傳閱與性有關令人討厭的紙條或謠言、身體上侵犯的行爲，如以性的方式摩擦或抓某人的身體，或是迫使某人涉入非自願的性行爲等，類似於性騷擾、性暴力的行爲皆屬之。根據McMaster(1997)的研究，認爲「性霸凌」的具體表現行爲如下：

- (一) 有關性或對身體部位的有害玩笑、評論或譏笑，如黃色笑話、波霸、飛機場、矮冬瓜等。
- (二) 對性取向的譏笑或是對性行爲的嘲諷，如男人婆、娘娘腔、同性戀都是常見對性取向、性行爲的嘲笑。
- (三) 傳遞與性有關令人討厭的紙條或謠言，孩子之間會流傳關於性的謠言，如誰和誰在廁所接吻，或是誰和誰發生性關係。

(四) 身體上侵犯的行為，以性的方式摩擦或抓某人的身體，或是迫使某人涉入非自願的性行為中；除嚴重的性侵害外，舉凡觸碰下體、屁股、胸部、脫褲子、掀裙子、偷看上廁所、偷看換衣服，或是俗稱「阿魯巴」、「草上飛」、「千年殺」的遊戲皆屬此類。

參、對學校教育的期待

一、以教育興利——創造資產



二、以教育防弊——避免脫序

$$\text{犯罪行為產生與否} = \frac{[\text{個體人格中的犯罪傾向}] + [\text{犯罪的誘發情境}]}{[\text{個體抵抗犯罪的能力}]}$$

三、小處著手、大處著眼

(一) 小處著手

1. 加強生活教育，人人養成好習慣

所謂：「重複的舉止，會變成習慣；定型的習慣，會變成個性；個性的所向，會決定命運；命運的好壞，會決定一生」。又云：

「播種一個行動，你會收穫一個習慣；播種一個習慣，你會收穫一個個性；播種一個個性，你會收穫一個命運」。因此，要幫助學生成為現代公民，必須由好習慣的養成開始。

2. 經由溝通與協調、教與導以潛移默化學生之認知與自我價值

3. 強化教育的影響力

發揮「學習遷移」與「後效強化」的功能，並運用「次級效果」以強化教育的影響力。所謂學習遷移係指已經獲得的知識、技能、學習方法和態度對學習新知識、新技能的影響，這種影響可能是積極的，也可能是消極的。至於「次級效果」(secondary effect)則意指：對方一開始雖然是「迫於情勢」而改變自己的行為，但久而久之，他的觀念與態度也變得跟「被迫改變」的外顯行為一致了。

4. 落實沙特(Sartre)的自由意識之概念

(1)自由、抉擇、負責的一貫性。

(2)存在中的個人是一自由人、抉擇人與負責人。

5. 發揮專家與參照的影響力以提昇教學品質。

6. 加強師生互動以建立親密之師生關係。

7. 落實學生事務民主化。

8. 推展學生自治活動以培養自治自律之現代公民。

(二) 大處著眼

1. 發揮學校辦學效能以培養學生自治自律及法治觀念

(1)強化教育的本質：成己、成人、成事。

(2)發揮學校教育的基本功能：社會化功能、選擇的功能、保護的功能。

(3)積極營造優質的組織文化。

(4)學校經營應重視「木桶定律」(Law of Barrel)對組織效能的影響。

木桶定律的管理意涵有三：

- A. 只有構成木桶的所有木板都足夠高，木桶才能裝滿水。
- B. 就盛水而言，所有木板比最低木板高出的部分都沒有作用，高得越多，浪費越大。
- C. 想要增加木桶的容量，應該設法增加最低木板的高度，這是最直接有用的途徑。

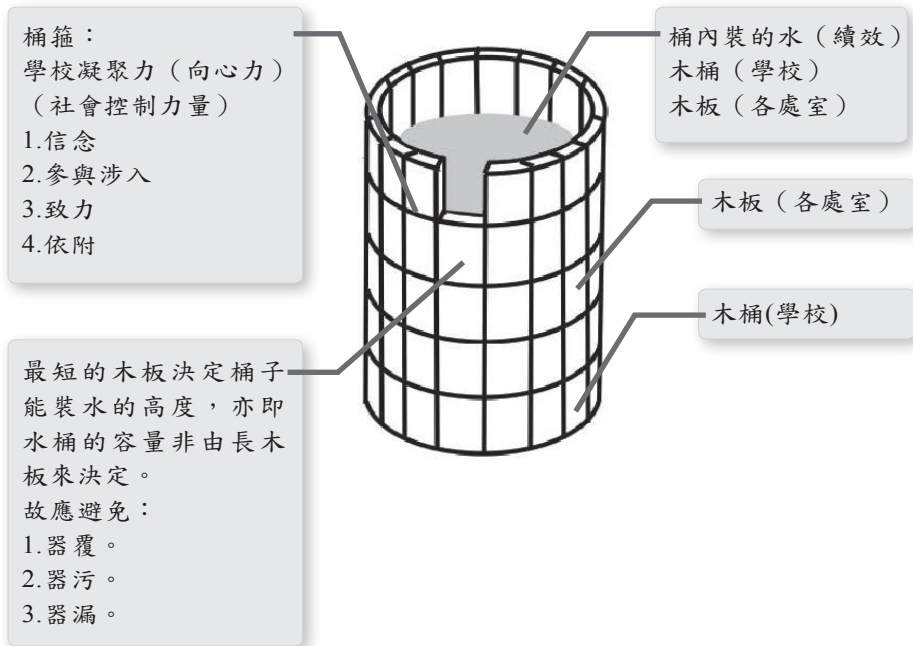


圖1 「木桶定律」(Law of Barrel)

(5) 學校經營應避免發生「車盤魚效應」(starfish effect)

組織的政策規劃首重備選方案的多重比較與可行性分析的充分進行，如果組織內各單位之間堅持本位主義或以權力決定專業，那麼就會出現車盤魚效應，導致政策片段或閉門造車的困境。車盤魚又稱海星，身上的許多隻腳每因中樞神經的弱化無法有效指揮，導致各自伸展；一旦遭遇攻擊，自然無法集中力量趨吉避凶。一個組織需要一個充分配合的團隊才能如手使臂如臂使指，上令下達下情上聞。

(6) 強化班級經營之核心效能，即：行為管理與學習管理。

(7) 落實教育性教學之真諦。

2. 積極推動人權法治教育以強化現代公民素養

人權教育是為了建立人權的普世價值，所作的訓練及資訊傳播。人權教育的中心思想是不斷地探索尊重人類尊嚴和人性的行為法則，社會成員從而意識到個人尊嚴及尊重他人的重要性，由此可知，「尊重」是人權的基本概念，互惠的權利與責任，則是公正社會中每個人所應謹守的契約，因此人權教育即是尊重、合作、公正、正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐。其策略作法臚列如後：

(1) 強化學生對「權利」與「義務」的認知

A. 人民的基本權利：憲法所保障之平等權、自由權、受益權、參政權。

B. 人民的基本義務：納稅、服兵役、受國民教育之權利義務、人民基本人權之限制。

(2) 積極推動人權法治教育之核心內容：品德教育、生命教育、人權教育、法治教育。

A. 權利(rights)主要有兩種基本的功能：一是它給予我們從事某種事情的自由；另一是它保護我們避免遭受他人干擾。所以，權利具有自由與保護的功能。

- B. 人權：文明社會所公認每個人應享有的基本權利。包括基本人權(生存權、自由權等)、政治人權(選舉權、服公職權等)、經濟人權(財產權、工作權等)。
- C. 人格權：以個人之人格為標的的權利。包括生命權、姓名權、健康權、名譽權、商號權等。人格權一旦受侵害，得請求法院制止；並於法律規定內，得請求損害賠償或慰撫金。

肆、校園霸凌事件歸因及學校管理職責

一、校園霸凌的多元看法

一般學者認為霸凌行為指的是力量的不平衡，以及會不斷引起恐懼的長期性的社交排斥。有部分研究結果表示，早期大多數的教育人員認為霸凌行為包含身體和語言上的雙重霸凌，有部分行為容易被輕忽而排除在霸凌行為外，例如：叫外號、散播謠言、目光恐嚇、拿走別人的東西、社交孤立等。

孩子之間關於霸凌行為的定義，主要認為「體力優勢在霸凌現象中非常重要」，並且大多不認為其「故意」成份。另外，在父母眼中的霸凌行為，時常因為害怕舉措失當，或基於保護心態而過度反應，導致處理得不盡完善。

二、校園霸凌的複雜成因

校園霸凌的形成因素難以主觀的歸咎於單一方面，應客觀的理解其成因是「霸凌者」、「受凌者」、「旁觀者」、「環境(家庭、學校、社會)」等組成。

(一) 霸凌者

霸凌者通常在展現、維持或者提高他們的權力、地位和受歡迎程度時，或者當他們試圖保護自己免於被孤立、被騷擾和被欺負的時

候，都有可能對別人實施霸凌行爲。這樣做能讓他們感覺自信心和自尊心似乎得到提高。又或霸凌者若來自於問題家庭，爭吵、衝突不斷，經常目睹家庭暴力，難以形成正確的人生觀、價值觀。這導致霸凌者本身可能並沒有道德概念和同情心，霸凌行爲或許僅是出自於「好玩」或者「無聊」。

(二) 受凌者

受凌者所面臨最大的問題，常在於令旁人感覺與眾不同的或者特立獨行，除此之外，還包括受凌者的言行或有讓人感到厭惡、做人卑鄙、看起來好欺負，曾經遭受欺負，因此容易繼續被人習慣性地欺負，也有部分受凌者兼具霸凌者的雙重身份，只是在遭遇更爲弱小的力量時，轉而成爲霸凌者以宣洩或報復。

(三) 旁觀者

旁觀群體在霸凌事件中存在重要的聯繫，最主要在於同儕壓力，即如果「大家都這樣做或者希望你這樣做，那你就不得不做」。如果所在的小團體強化了霸凌行爲，認爲是「勇氣」或「義氣」的象徵，那麼霸凌行爲的發生機率就會非常的高，換言之，若利用旁觀群體力量適時的制止霸凌行爲，相對能降低霸凌行爲的發生。

(四) 環境(家庭、學校、社會)

無論是家庭、學校或者社會，都可能因爲對霸凌行爲牽制力量的薄弱，而間接失去抑制的功能，無論是家庭、學校令孩子覺得無趣、對霸凌行爲的冷漠，或是對暴力事件的過度渲染、暴露，都在無意中助長了校園霸凌的不良風氣。

三、校園霸凌行爲的學校管理職責

學校既爲教育機構，便應當承擔相應的管理職責，且教育人員本應利用各種方法及管道，主動預防、制止有害於學生的行爲或者其他侵犯學生合法權益的行爲。針對外地學生、轉學生、性格內向孤僻及低年級

的學生等可能會成爲校園霸凌行爲主要對象，應該對於學生間發生爭執情況提高注意，有責任關心和瞭解學生日常生活狀態，不可單純著力於解決已經發生了的爭執事件，還要防患於未然，致力於學生間關係的修復，維護團體和睦的關係，對於默許、縱容霸凌行爲而不予制止的，將構成管理過失。另一方面，爲維護校園安全，學校除設立校安中心，並配置校安人員或委外的警衛保全外，一旦發現校園霸凌行爲時，應當立即依據校園霸凌事件處理流程，採取措施處理，避免損害發生，導致嚴重後果。

在校園霸凌事件中，同學對霸凌個案的瞭解往往較老師及家長更多，霸凌行爲若不及時遏止，對受凌者、旁觀者、甚至霸凌者身心發展影響巨大。因此教育部要求各級學校應加強法治教育、生命教育、人權與性別平等教育，同時向學生及全體教育人員加強霸凌行爲的法律責任宣導，包含校長及教師通報義務與責任、學生霸凌行爲的法律責任以及霸凌學生之法定代理人民事侵權行爲連帶賠償之法律責任。兒童及少年福利法對於涉及身心虐待之行爲當事人、學校教育人員均訂有規範，校園霸凌行爲，如已達身心虐待程度者，校長及老師身爲教育人員，應依法通報，未依規定通報而無正當理由，而情節重大者，依兒童及少年福利法第61條規定，處以罰鍰，並將依公立高級中等以下學校校長成績考核辦法與公立高級中等以下學校教師成績考核辦法規定懲處。

伍、校園霸凌事件中學校行政領導者的態度與作為

一、面對校園霸凌的「3R觀點」態度

校園霸凌一旦發生，需要長時間的廣泛療癒及處置過程，因此，應以防患於未然的態度面對此議題，尤其行政領導者應整合學校教、輔、訓三者的資源，從不同面向分進合擊，以消滅校園中霸凌因素的滋長，而面對校園霸凌事件時，應當抱持著「3R觀點」的態度積極處置。

- (一) 規則(Rule)：讓學生清晰知道，學校有處理校園霸凌的規範
利用案例或時事適時導入法制教育，以約束校園霸凌的念頭萌生，但不可流於以暴制暴的法匠思維，應以抑惡揚善的方式灌輸同學正確法制觀念，而平時便向學生加強宣導校園霸凌處置的機制和管道，並能確依此方針對個案做妥慎處理，使師生同仁或家長都能清楚瞭解學校對霸凌事件的處理能力和決心。
- (二) 權利(Right)：每一位學生都有權利在一個安全的環境下學習
強化多元文化教育，以營造和諧學習環境，藉由強化班級或團體活動，以多元豐富的競賽、社團等，創造互動、交流、學習的平臺，使學生在經營、勝敗的磨練中，培養互動的人際關係以及體認社會化過程應負有的責任感與道德心，尤其在面對青少年最為困惑的情感問題，應以客觀理解的正向輔導，代替強制介入的禁止或糾紛排除。
- (三) 責任(Responsibility)：教育者必須負起「輔導」及「監護」的責任
提高學生身心素質，培養學生自立、自愛、自信、寬容、理解等基本品德，並以專業能力的培養，正向帶動的榜樣示範，積極引導學生見賢思齊，強化信心。除此之外，學校應強化家庭教育聯繫，從而瞭解學生的家庭環境，另一方面也敦促家長主動對孩子人生觀、價值觀提供重要的養成建議，從而能整合學校、家庭、社會三者的資源。

二、導入修復式策略處理校園霸凌問題

- (一) 霸凌問題的根本是人際問題
修復式策略(restorative practices)在犯罪學中認為，違規或犯罪行為均是由人與人或團體之間的衝突而產生的，要有效地處理這些行為並同時建立長遠之人際合作關係，必須利用修復式調解手法，使受害人、加害人及他們身處之社區團體恢復至和諧的狀態。美國心理學會的研究報告指出，那些使用懲罰、隔離的「零容忍」措施的學

校，並無法有效改善學生的行為問題，也沒有創造出一個更安全、或讓學生更有信任感的環境(American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008)。

而修復式策略是對以「懲罰」為主的「報復式矯正」的一種逆平衡，與報復式矯正強調以賠償、強制履約、懲戒等方式予以剛性矯正有所不同，它以「修復關係」為基礎，在個別輔導、班級經營、學校政策三個層次，皆以「建立良好校園人際關係」為模式。

(二) 修復式策略

教育上的「修復式策略」，是從司法體系中「修復式正義」的作法發展而來。這套思想基礎與作法，用意是要在修復關係的過程中，讓霸凌者真正瞭解自己的行為所造成的傷害並據以改變，讓受凌者得到真正的平復，也讓旁觀者在一連串的心理衝突中得到適當的修正或撫慰。

從下面二個表，我們可以更明確地看出所謂的刑事正義與修復式正義的不同：

表1 Criminal Justice (刑事正義)與Restorative Justice (修復式正義)的基本概念

刑事正義	修復式正義
犯罪是對法律與國家的違背。	犯罪是人與人之間的關係被破壞。
違反法律與國家產生罪惡。	破壞人與人之間的關係產生義務。
正義就是由國家論罪科刑。	正義是受凌者(harmed)、霸凌者(harmer)，以及社區民眾(communitiy)一起努力將錯誤更正。

資料來源：盧玲穎，2011。

表2 Criminal Justice (刑事正義)與Restorative Justice (修復式正義)的核心問題

刑事正義	修復式正義
犯了哪一條法？	誰受到傷害？
誰犯了法？	受凌者的需求是什麼？
犯法者要受到什麼懲罰？	這些需求是誰的責任與義務？

資料來源：盧玲穎，2011。

在一般學校的處罰邏輯中，通常符合刑事正義中犯錯必需受到懲罰，並藉此矯正。但在修復式策略的邏輯中，許多「錯誤」，都破壞了人與人之間或與周遭環境的關係，也總會有人在這些行為下受到傷害。

因此，面對破壞關係的人，最重要的是要讓他從其他人真實的反應中，平實地看到他造成的傷害，並有機會在一個願意協助他改變的環境下省思。這對破壞關係的人、或所謂的霸凌者來說，其實是一個比直接受到懲罰更難做到的事情，因為他不能逃避自己所造成的後果，他必須正面聆聽周圍的聲音，霸凌者可以經歷一個知恥的過程(Reintegrative Shaming Process)，但同時可以與受凌者作修復的嘗試，這樣的知恥過程將變得更正面，而且減低了負面標籤的後果。

而這樣的過程也得以讓受凌者在安全的環境下，充分陳述自己的想法或受到傷害的狀況，這種療癒的過程，相對於看著霸凌者受到處罰的報復式作法，有更正面的助益。

許多國家的研究都指出，修復式策略已經幫助了許多學校解決困擾他們良久的學生行為問題。在澳洲的研究裡，學者更發現，學生的學業成績也因為行為問題被妥善處理而提高。其根本的原因，就在於修復式的做法能改變學校的氛圍，也可以幫助學生增加解決人際問題的自主性與自信心，這種能力，最終也會展現在學生的智識學習上。

不過，要在校園中建立這種「注重關係」的氛圍，需要所有校園參與人的努力。這意味著，不僅要思考學生間的互動，也要思考教師與家長、行政與教師、教師與學生等各種角色的互動。這樣一來，在面對霸凌問題、校園內的各種人際衝突或甚至是體罰問題時，學校才能平實地評估這些作為對不同角色的傷害，也才能透過實質的修復，建立讓學生、教職員與家長都感到自在、安心且信任的環境(盧玲穎，2011)。

三、校園霸凌預防與處置具體作法

校內成人對於霸凌行為的漠視，不僅加速受害氣氛蔓延開來，更無形之中幫助霸凌者確立在班級內的大哥地位(闞慧英，2004)。Smokowski和Kopasz(2005)的研究指出，許多霸凌預防方案的主要成分是維持一個零容忍政策，學校應明訂霸凌行為將會快速地引發嚴重的後果。因此，校園霸凌的預防及處置，逐漸的已不是某些人或者某個團體、班級所面臨的問題，而是學校方面要堅持「決不允許霸凌現象的存在」，也絕不允許鼓動、無視霸凌行為的態度，並透過即時而有效率的多種管道、層次的介入以收成效。Astor、Meyer、Benbenishty、Marachi、Rosemond(2005)在統整文獻後，指出成功的校園暴力防制方案具備七項核心執行特質，又Whitted和Dupper(2005)也針對學校、班級及個人等三個層級的霸凌預防提出實務策略(見表3)，綜合以上，可將此七項核心特質融合三個層級的策略，據以發展為校園霸凌防制的具體作法。

(一) 提升學生、教師和父母對於校園暴力的警覺與責任

透過問卷或資訊蒐集，以正確評估校園霸凌情況，並適時提供予學生、教師、父母三方參考，使其體認校園霸凌的危害性，從而感受自身的責任，也因此在校園生活中，將防制霸凌視為一種共同責任。

(二) 針對學校整體創造清楚的指導方針與規則

透過評估調查以瞭解學校的霸凌性質、範圍與需求，並得以提出適合的防制計劃與措施，並且能定時或不定時的加以檢討，提出改進方案，以隨時因應校園的變化。

(三) 瞄準校內不同社會系統，清楚溝通全校在暴力事件發生前、中、後所應遵循的程式

透過定期會議、講習或宣教，提供行政人員、教師、學生以至於家長，對於校園霸凌的相關訊息與知識，強化其辨識及因應的能力，並依據標準作業程序處理所有霸凌事件，使霸凌政策與處理流程制度化。

(四) 聚焦於使學校員工、學生和父母參與方案

使校內全體師生同仁皆能瞭解霸凌行為應受到的約束，並能採取一致的做法予以適時、適當的有力制止，也讓學生家長能明白學校在面對校園霸凌事件時所採取的法、理、情三方介入，並配合學校的輔導關懷措施，使無論是霸凌者、受凌者或旁觀者皆能在離開校園返家後，能獲得相同輔導關懷的家庭力量。

(五) 介入方案容易融入學校的目標與日常運作

行政上的學校經營，或教師的經營班級，或是相關校內社團組織，將反霸凌的理念落實在教學或生活中，並在日常集會對正向楷模多給予鼓勵、表揚，提昇校內道德風氣。

(六) 運用學校的教、職員及父母來規劃、執行與維持方案運作

學校的教、職員應當充分融入校園生活的一切活動，透過各處室間的互助合作以相互瞭解支援，並能在針對校園霸凌的預防、重大政策的溝通或個案的研討時，都應充分討論以取得共識，維持每個環節的暢通，有助於任務或政策的推行。

(七) 提升非教室區域的監視與督導

建立校園危險地圖，並加強對師生同仁宣導，結合教官、警衛、校園安全人員、教師、糾察隊等人力資源，在各種時段對各個場所都有所警覺，透過密切的聯繫方式，隨時通報異常狀況。

表3 多層次校園霸凌防制實務策略

學校層級：改變學校文化與氣氛的策略
<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用問卷評估霸凌的性質與範圍並培養關於霸凌的知覺。 2. 校長擔任方案實施的領導角色。 3. 行政人員全力支持方案並願意長期投入改變校園文化與風氣。 4. 建立匿名的報告程式。 5. 校園的各角落都有良好的監督。 6. 建立家長、學生、心理健康人員、教師和其他學校人員的學校本位的團隊，以發展、實施、維持並評估方案。 7. 發展一個紀律政策並一貫施行，以提供學校成員、學生與志工建構嚴格反霸凌政策的法典。 8. 對所有學校人員提供持續的在職訓練，同時培養家長關於創造與支持校園安全的技能。 9. 發展評量的方法。
班級層級：學校教師與其他成人投入的策略
<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用班會討論霸凌的問題。 2. 學生共同討論對抗霸凌的規則。 3. 將霸凌的相關概念統整到課程中。 4. 所有學校人員都必須樹立正向的人際互動與合作學習的模範，避免對學生展現出支配或權威的不良示範。 5. 成人需對於報告霸凌事件加以鼓勵，並一致地遵循學校霸凌政策。 6. 學校成員能一貫迅速地反應並對需要支援的學生表現和善的態度。 7. 學校成員能鼓勵所有學生共同遊戲與活動。 8. 學校成員釋放出不能容許霸凌的明確訊息。 9. 對於霸凌行為一貫地施行非處罰的、逐漸增強的後果。 10. 避免肉體的懲罰。 11. 如果有家長懷疑孩子捲入霸凌中，則鼓勵家長與學校聯繫。

學生層級：協助受害者、霸凌者與旁觀者的策略

1. 教導受害者社交技巧（如表現自信的技巧）及問題解決能力。
2. 對被霸凌的目標學生提供支援。
3. 學生須學習如何介入並提供受害者援助的技能，包括新生的楷模、同儕調解、支持霸凌目標學生等。
4. 霸凌行為的後果要立即處理。
5. 與霸凌有關的家長和學生必須嚴肅地與之對談。
6. 利社會 (pro-social) 的行為需立即增強。
7. 心理健康專業人員要對霸凌事件中的學生給予支持。
8. 要教導旁觀學生如何協助處理正在被霸凌學生的技能。

資料來源：Whitted & Dupper, 2005。

陸、結語

學校是一個教育的場所，如何營造友善校園，杜絕校園霸凌行為的發生，有賴各方努力共同完成。霸凌行為可以被改變，但需要學校、教師和家長共同合作與努力，大人在這過程中扮演關鍵性的角色。細心的家長可以敏銳察覺出孩子的變化，適時給予適當的協助與關懷。而學校與教師更可以在霸凌事件中擔任仲裁的角色，糾正施暴者不好的行為，也可輔導受害者的心靈(吳若女，2005)。

學校作為青少年成長的一個重要環境，應該制訂明確的反霸凌政策，應對校園霸凌問題。另外，透過正確的教育方法，強化青少年的法治教育，培養法治觀念；良好的品德教育，促使青年學子學習對自我言行負責，並且關懷他人，唯有如此，才能消弭校園霸凌於無形。

參考文獻

- 兒童福利聯盟文教基金會 (2004)。〈國小兒童校園霸凌現象調查報告〉，2010年9月。
取自 http://www.children.org.tw/database_p0.php?typeid=26
- 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?id=199&typeid=26&offset=15
- 吉米·卡特 (2007)，《我們瀕危的價值觀：美國道德危機 [M]》。中國西安：西北大學出版社，11-12頁。
- 吳若女 (2005)。誰來救救孩子？你不可忽視的校園霸凌。《康健雜誌》，84，164-184頁。
- 吳清山、林天祐 (2005)。校園霸凌，《教育研究月刊》，130，143頁。
- O'Moore Mona & Minton Stephen James (2007)。《無霸凌校園－給學校、教師和家長的指導手冊》(李淑貞，譯)。臺北市：五南。
- 邱靖惠、蕭慧琳 (2009)。臺灣校園霸凌現象與危機因素之解析，《兒童及少年福利期刊》，15，147-170頁。
- 徐筱嵐 (無日期)，校園霸凌行為初探 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市，臺灣。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/90/12.htm>
- 教育部防制校園霸凌專區。取自 <https://csrc.edu.tw/bully>
- 曾文志 (2004)。小惡霸與受氣包 -- 如何和孩子談校園霸凌，《師友月刊》，449，60-67頁。
- 陳茵嵐、劉奕蘭 (2011)。e 世代的攻擊行為：網路霸凌 (Cyber-Bullying)。「國際修復式策略」網站。取自 <http://www.realjustice.org/What-Is-Restorative-Practices.html>
- 盧玲穎 (2011)。從「修復關係」的角度面對校園霸凌問題——談修復式策略，人本教育札記，262，23-25頁。
- 闞慧英 (2004)。〈國中校園欺凌行為現況之個案研究〉(未出版碩士論文)。慈濟大學，花蓮市，臺灣。
- 日本文部科學省 (1996)。いじめの問題に関する総合的な取組について～今こそ、子どもたちのために我一人一人が行動するとき～，児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議。

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008), Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? *American Psychologist*, 63(9), 852-862.
- Astor, R. V., Meyer, H. A., Benbenishty, R., Marachi, R. & Rosemond M. (2005). Schoolsafety interventions: best practices and programs. *Children & Schools*. 27(1). 17-32.
- Bullying at School. (2012) [http://www.politics.co.uk/issue-briefs/education/schools/bullying-at-school/bullying-at-school-\\$366655.htm](http://www.politics.co.uk/issue-briefs/education/schools/bullying-at-school/bullying-at-school-$366655.htm)
- East Sussex County Council Anti-Bullying Strategy 2005-2008. (2008) http://www.nya.org.uk/.../1C3C99C5-B181-4F19-841E-B45793EF19EF_EastSussexantibullyingstrategy2005-2008.pdf
- Feds tackle school bullying. (2010), Department of Education, USA.
- John Cloud (2010), When Bullying Turns Deadly: Can It Be Stopped? <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,2024210,00.html#ixzz15h2ZXJUo>
- McMaster, L., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. (1997), Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Canada.
- 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. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus. D. (1993), *Bullying at school: How do we know and what can we do*. London: Blackwell.
- Paige Bowers (2009), Bullying: Suicides Highlight a School yard Problem. <http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1899930,00.html#ixzz15i22y1R7>.
- Rick Hampson (2010), A 'Watershed' case in school bullying. *USA Today*.
- Sharon Jayson (2010), Bullying survey: Most teens have hit someone out of anger, *USA Today*.
- Survey: Most students say schools can be unsafe. (1998), *Education USA*, P7.
- Whitted, K, S & Dupper, D, R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*. 27(3). 167-175.



第六章

能與不能：從國中兩霸凌個案看橄欖枝締造的和解真諦

林民程

壹、前言

伸出「橄欖枝」在西方的語境裡是希望和解的意思，希望透過談判為長期衝突的雙方帶來和平。在諾亞方舟的神話裡，諾亞釋出鴿子去探問洪水是否消退，幾日後見鴿子自遠方啣來橄欖枝，始知洪水退了。諾亞渴望和平的到來，但這絕非單方面的事，要上帝也同意要與人類和解，諾亞的渴望才能初步達成。為什麼說是「初步」呢？因為關係的修復不是一朝一夕之功，直到現在，人類與上帝的關係到底修復了多少？

一、外造式與內造式調解

有時，和平的促成，不是來自於衝突雙方，而是來自第三者的強大壓力，可視為「外造式」的調停(有意願接受和解的雙方或一方，則可視為「內造式」的調停)。以色列與巴勒斯坦之間，或前南斯拉夫境內的種族衝突，常常是在列強的壓力下進行和解的。美國總統克林頓1993年在挪威奧斯陸促成以色列總理拉賓與巴勒斯坦解放組織主席阿拉法特的和解，然而兩年後，拉賓被暗殺，以阿的和平難以為繼。直到現在，雙方之間還是突擊、報復、火箭砲襲擊不斷。比較雙方，以色列因擁有武力與財富上絕對的優勢，其報復規模遠甚於巴勒斯坦。這樣的絕對優勢，為什麼不尋求和解呢？或許我們可以猜測其國家所追求的長遠目標，並

非和平，而是安全。歷史上猶太人在歐洲的磨難，或許讓他們看到了比橄欖枝更迫切的目標。因此我們不能忽略衝突雙方的心理結構。

因此「調停」是否成功，恐怕只有程度之分。有的和平很短暫，有的就長。影響這調停品質與結果穩定的因素，可能就包括了雙方和解的意願、雙方的心理意識結構，以及第三者的公正性、權力大小、對和平渴望的迫切性等等。內造式的調停，因為情投意合，調停後的和平品質與穩定度都不會太差。第三者通常只要辦個和解會議，就水到渠成。春秋時代，晉楚二國有各自內憂外患，宋國大夫向戌才能在有利的條件下，斡旋召開消弭戰爭的盟會，為長年戰亂的中原帶來四十多年的和平（白壽彝、王檜林、郭大鈞、魯振祥，1980）^{註1}。

二、從國際衝突到橄欖枝計畫

以國際衝突和解調停的視野來理解橄欖枝計畫，並非刻意，此與觀察者之政治經濟學的教育背景相關。當然，學生霸凌與國家衝突畢竟有所差別，前者常源於一些模糊的情緒感知而動，後者經過多方利害算計。但是兩相比較，會有「水平遷移」的學習研究效果。

原本「橄欖枝處理國中霸凌事件」計畫的設計是導師不在場，或為旁觀者或「藏鏡人」，讓導師的權力暫時隱沒——「神隱」。在「具傾聽能力的第三者」引導下，衝突學生雙方面對面說出傷害的因果與感受，隨之調解。此策略概念與臺灣鄉鎮市區公所設置的「調解委員會」功能接近，只有處理深度上的差別。此「調解委員會」式的行動也劃定了所處理問題之範圍。首先，他要雙方都有意願和解，其次要家長同意，第三要校方行政同意。因而它所選擇的問題將是一個結構相當完整的問題，是許多條件允許下的問題處理，比較像是向戌大夫的、內造式

註1 參見白壽彝、王檜林、郭大鈞、魯振祥（1980）著之「第三卷上古时代：第三節：各國的大夫兼併與南方的混戰：向戌弭兵」一文。

消弭爭端方式。不過因條件會變，向戍的消弭並未「春秋」太久，否則何來「戰國」？

「具傾聽能力的第三者」沒有權威，是個編織雙方見面對話的「繩橋」，是臨時性的，他對於雙方最後是否和解持開放、不強迫的態度，對不和解的雙方沒有強制力。再來，它也不必去面對長期與學生面對面溝通的問題，是個抽離性的櫥窗，目的在揭露現場看不見的問題。

當導師不神隱了，神威便會顯現。衝突的學生每天彼此持續互動，或嗆或瞪，或持續以「美學家」的態度創造新鮮衝突話題。好的話，導師會去化解衝突，不好的話，則去減輕衝突的傷害性，有時衝突無緣無故消失，得來全不費功夫。對嚴重的霸凌事件，導師不可能任其發生，更怕衝突的多方產生「重層的怨恨結構^[註2]」，因此必施以處罰或強制和解，以維持班級基本秩序。學校對霸凌事件更不可能坐視，會用盡可能手段，包括學務處與輔導處疾風勁雨般強力密集介入；坐視不理將侵蝕學校主管存在的正當性。這也是「橄欖枝方案」很難找到介入案件的主因，校方有意無意避之於無形，使維繫其專業形象與避免教育局之課責。因此導師／學校的介入與調解委員會的介入有強制程度與溝通方式上的不同，如演奏者使用樂器與感知樂曲意涵的不同，演奏出的音色與張力也不同。

貳、校園裡的兩個霸凌個案

有前述的理解，本文將從導師的角色反思過去幾年調停學生霸凌的經驗。

註2 指衝突者之間因為屈辱、挫敗、痛苦或悲情而產生的怨恨心態，有時因有相同受害經驗者過多，而形成「怨恨共同體」。受害者之間由於不能互相諒解，而產生「重層怨恨結構」。引自汪宏倫（2014：160）關於戰爭之框與國族問題之考察。

一、案例一：賤言賤語的小健

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，不過我沒幫他掃。」

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」。」

至於以下行爲則不斷發生，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。他不知道因爲什麼事，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爲，導師不斷告誡小健後，小健都說會改，也道歉了。但因爲阿高個性隱忍，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。

有次阿高的聯絡本上再寫了小健的行爲後，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「你這種行爲叫惡霸」，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，首先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、案例二：嗆辣易哭的詩詩

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，開始成爲「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。」

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？」，小強同學答說不會。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。因爲大樹同學認爲不干詩詩的事，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爲的對錯問題，沒去處理行爲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。

案例二的會議也算調停之一種，只是深度上尙未斬草除根。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。

參、橄欖枝締造和解的過程

一、校園關係霸凌的立體性

2013年10月本文作者接觸了「橄欖枝方案」之後，本文作者試著以橄欖枝方案處理幾個月班上霸凌事件，獲益似淺而深。單就「面對面講述受害的感受」方法看似不難，但作為一個學生心理上調停的主持人，得重新適應，敏感於學生情緒、言語轉換，適時加入價值澄清，師長的威嚴既要能抑制現場的霸凌語言威脅重現，又不能讓學生不敢講真實感受。是個「立體性」的調整。

案例二中，詩詩在國二下當選班長，其中一角色就是要「管人」。但「嗆人」與「管人」差別何在？

曾經有位班上男同學反映：「今天聽導師什麼班長講同學的錯誤，是替老師監督學生，不是告狀。我聽到整個好笑，你真的瞭解內幕？我跟你保證，90%都是班長先嗆人的，就算她是先被嗆，肯定會嗆回去，這就是所謂班長監督學生！」

班上男同學逐漸地團結起來不理詩詩，表面上這是關係霸凌，本文在教育現場一開始也認定如此。但同學大樹與小強比較「有膽、有謀」，結合班上其他男同學不和詩詩說話，凝結成「怨恨共同體」！若有男同學不小心和詩詩說話時，小強就會咳嗽，或是叫男同學名字提醒，男同學就會停止和詩詩互動。慢慢的，詩詩感受到真的被孤立了，詩詩和君君跟導師提訴。導師因為瞭解班上大樹與小強同學不但會嗆詩詩，也會嗆英文老師、班上另一位原住民女同學若亞。真是一個「重層的衝突結構^{註3}」。導師想趁此機會做個較徹底解決，於是聯絡三方家長到校，但是能到的只有小強與詩詩的家長。

註3 戰爭遺緒會產生「怨恨結構」，但學校中學生之間或師生之間多半僅止於「衝突」，很少到「怨恨」。

二、第一次和解圈會議

第一次和解會議當天，家長全到時，導師先針對關係霸凌的部分進行調解，因為在學務處旁邊，副訓育組長也在現場，幾位參與同學顯得有些緊張。

對話開始，由導師先告知大樹與小強：「你可以討厭詩詩，不理詩詩，但是不能聯合其他人來孤立詩詩。」家長也從旁告誡。問明孤立詩詩的原因，包括喜歡告狀、愛哭、博取老師的同情。小強家長要求他向詩詩道歉，大樹與小強一起道歉，只是臉上並不情願。兩者也一併向若亞道歉。這一天先針對行為上的和解，避免雙方關係進一步惡化。

家長回去後的隔天，導師直覺心理上大樹與小強還是不服，還需要深入針對心理上進行和解。

三、第二次和解圈會議

導師於是找了同學，再次進行和解圈會議。導師首先讓詩詩與小強兩人先行和解，詩詩說：「我很想跟你和解，沒有大樹在旁邊鼓動，我們不是在網路FB上和和解嗎？後來又說不和解了，為什麼？」

小強回答不出來，只說：「以後就是不理詩詩，做自己的事情就好了。」顯然小強父母為了息事寧人，這麼教他，反而說不出心裡的疙瘩。

作為調解者，當時感覺和解的關鍵可能在大樹。大樹在此日早上也曾主動找導師希望與詩詩和解，應是前日導師打電話告知家長調停經過，在家長責問下的結果。於是請大樹進入和解圈會議，這時小強好像有了助手了，一副氣定神閒的「討價」樣態，說：「都嘛是詩詩先挑釁我們的」，導師問：「用甚麼方式挑釁？」，學生回答：「太多，告狀，你都嘛女生哭你就聽他的」。詩詩在旁邊又開始哭，無法理智溝通。顯然小強在這裡會干擾會議進行，難以聚焦，便先請小強出去。留下大樹與詩詩，以及一個可以安撫詩詩情緒的君君。

會議持續進行時，導師問大樹同學：「到底有什麼深仇大恨，要孤立詩詩？」大樹回答說：「我英文課文讀得結結巴巴，但還是讀完了，老師就給我記嘉獎。可是詩詩卻說他讀成這樣，怎麼可以記嘉獎。」

導師這時告訴詩詩：「這確實會讓人很不爽，妳必須去正視這種感覺，妳不能說這種感覺是不應該存在的，他真真實實有這種感覺。妳可以事後去問老師這個問題，但不應該在公開場合去質疑這個問題，公開去質疑這問題真的會傷了別人的自尊心。」

詩詩還是一直哭，如她家長所說的「詩詩有別人說不得的」壞脾氣。但感覺這樣的溝通是有效的。詩詩與大樹知道各自的底線，往後的衝突確實少很多。但詩詩的情緒問題也需要另外尋求解決方案。

在調停過程中，小強這種性格的學生在面對多對多的對話時，會展現出自我合理化過重，或干擾調停的進行。因為這樣的學生有時會將調停當成遊戲，對調停的態度輕忽，不正經。時間有限的情況下，導師適時隔離他，先鞏固一些基本調停戰果，隨後再輔導。

在這次調停，調解的導師自覺有些問話造成的學生反應會讓這場對談氣氛過於緊繃。當大樹答他討厭詩詩的原因是「她喜歡打小報告」，導師馬上糾正「這觀念對嗎？這背後是不是隱藏著你有不可告人的秘密，才不要人家去說嘛！」因為導師批判他。大樹馬上回「我沒有，去說啊！去說啊！」這種賭氣的說法，讓調解者一度接不下去。當調解導師要雙方設身處地去想對方對事件的感受，而問「為什麼對方有這種感受」時，大樹回答「那你問他啊！我怎麼知道？這不是我(大樹)的問題，是她(詩詩)的問題。」

面對這樣的窘境，調解導師有時會問：「那你猜猜看對方為什麼有這種感受？」其實學生也未必接得下去。調解會議中其實只要讓詩詩直接講她的感受即可。

在這過程調解的導師也夾雜價值澄清與情緒輔導。例如要雙方理解對方「無法改變」的特質，當小強質疑女生哭導師偏袒時，導師回答：「她哭就是因為他被逼著講不出話來，這是她沒辦法改變的特質，就像是有人智能障礙，有人情緒障礙一樣，她的這種特質需要被包容，就好像我們包容一些弱勢一樣，不能取笑她是愛哭鬼，因為她也很盡力不想哭，但她沒法子克制。」有時調解導師也適時安慰「受害者」，讓受害者處在一種「安全」的狀態，例如告訴詩詩「沒人想改變你的情緒狀態」等等。

隨著時間拉長，誰在霸凌誰，似乎有點翻轉。

四、第三次和解圈會議

與詩詩同學相關的第三次的調解，發生在她與阿丁同學(男)之間的衝突。詩詩等人對阿丁取「芭樂」的綽號，一直叫他，班上其他同學也跟著叫。阿丁不爽，便教同學講與詩詩及育育(女)相關的綽號(飛機場、小圓麵包、肉圓)的英語，同學使用這些英語叫詩詩與育育。詩詩要求與阿丁進行和解。

有過去兩次的調停經驗，並且與橄欖枝中心等人討論後，導師在調停的技巧上比較熟練。在調停過程，導師首先要阿丁把以前對詩詩的種種不滿表達出來讓詩詩與育育知道。阿丁本來不想說或說不出來，扭捏許久，女同學也在旁邊起鬨說：「你就說嘛！你就說嘛！」，他才吐出是綽號的原因。於是雙方便約定不再講對方綽號。自此雙方無激烈衝突。

五、和解圈會議的效果觀察

反省幾次和解圈會議，本文發現參與同學是經過這樣的對話才發現自己的底線，就像案例二的阿丁或是案例一中的小健。案例二中，導師與詩詩不斷地去問阿丁為何主動教同學用英文罵人時，阿丁終於找到以前受害的根源：「芭樂」與自尊心受損之間的心理連結。只

是，在與詩詩相關的案件中，調停結果品質穩定而產生較長期效果者，似乎只出現在詩詩與阿丁同學之間。

案例二中的詩詩仍以挑釁的言語和行動激怒一些人。阿佳同學描述：「有時，我看到一些事，總是好氣憤。今天，我看到某班的班長(詩詩)，上課嚼口香糖，有位女性同學(君君)向老師檢舉了，老師似乎沒聽到，但那位班長隨即用威脅的語氣對李同學(君君)說『下課你就完蛋了！』。不止這一次，那位班長之前被老師罵時，還學某些人，老師邊講，她一邊『喔』個不停……」

詩詩自己最好的朋友(君君)也反映：「我覺得詩詩的脾氣真的不是很好，明明不是什麼大事情，就可以對你大吼。不懂她在想什麼，非得身邊沒半個朋友才甘願嗎？像之前和子萱切八段，現在又要和日暄吵架，然後她跟我說，要嘛就兩人組^{註4}，不要就算了，那你說是要怎麼樣，……代表我不能和日暄玩，兩難欸！！噢，還有你別找我們問東問西，這種事你只會弄得更糟！所以我要怎麼辦嘛？」「拾娘又不是生來給她罵的，……今天中午，詩詩叫我陪她抬餐，那時我在和子萱對國文答案，我就說好，你等我一下！幹 她等不到一分鐘就在那邊生氣！我絕對絕對不會先跟她先低頭。靠，我陪她留了快一個小時都沒說什麼了，她是在不爽什麼啦！她根本自私，不講道理，然後又不分是非對我亂吼！這種人以後出了社會一定沒救！而且重點我忍了她幾次了！幹幹幹……班上沒有一個人沒被她罵過！」

君君繼續表示：「詩詩一個禮拜可以說幾乎天天在生氣，不給她抄作業，生氣，不陪她出去玩也生氣，不幫她做事也生氣。我成績好干她屁事，動不動就嗆我，她真的以為我會怕她喔！」

但是令人納悶的是君君講得這麼重，她和詩詩還是天天玩在一起，FB上也都會彼此講一些親密的話。

註4 學生們俗稱兩人成為一個小圈圈為「兩人組」。

從案例二來看，很明顯的詩詩就像是「北韓」，暴跳易怒，尋釁卻不接受指責。當被指責，同學反映她的缺失，或導師要她說說自己的缺失時，她就像是被高壓電電到的貓，毛髮尾巴都豎起來，接著無盡淚水滾滾來，產生極端排斥反應。

六、勿低估學生自我解決問題能力

詩詩這種「尋釁」的特質不完全是「橄欖枝方案」所能徹底處理反應他們的衝突的，因為有些被詩詩傷害的人(阿佳與君君)反應導師這樣的處理會讓她們的關係更糟。同學會在家庭聯絡本上反映他們的衝突，也希望導師能給建議，但不希望導師出面處理，他們會自行找方式處理。而且導師也發現，他們真的會自己處理。

另一個個案若亞(疑似有被集體霸凌者)，當橄欖枝中心試圖談集體和解時，似乎也遇同樣的問題，若亞壓力來源不是與同學相處，反而是與輔導老師和橄欖枝中心成員之對話。

換言之，有些個案，被霸凌者壓力最大的來源不在霸凌者，而在想解決霸凌的高位權力者。就像一段時期南韓最大的壓力來源不在北韓，而在美國積極想解決爭端，企圖在北韓投擲核彈而結果可能殃及南韓。

對同學而言，調停和解是一種對人際關係的強力介入，採取可能手段，化解衝突。然而，學生的反映讓本文不得不去反思：衝突與心結(是否)很可能就是人際關係的一部份，強力掀開，反而帶來學生彼此間相處的尷尬。

案例二中詩詩討厭別人叫他「飛機場」，導師也禁止同學互相取不雅綽號，遇到會施以處罰。後來，小強遇到詩詩挑釁時，不再叫詩詩「飛機場」了，但模仿飛機起飛、降落時，塔台的指揮聲音「這裡是塔台，這裡是塔台，飛機請準備降落……」惹得全班和詩詩都在笑。這種影射「飛機場」的表演可說是一種國中學生自發的黑色美學。本學期末最後一堂課，導師抽籤叫同學上台講述這一年最快樂與最痛苦的事，

君君等人說最痛苦的事是被詩詩罵、天天罵人；詩詩都回答「好啦好啦都是我啦」。大雄、小強等人則說最快樂的事是噏詩詩，詩詩聽到也只能笑笑。逗別人生氣或幸災樂禍，都讓詩詩產生快樂的感覺。或許某種程度讓學生用自己的美學解決自己的問題，也是一種教育，也能在經驗中，自我摸索到和解的本質。

肆、結論

「可憐之人必有可惡之處」，不考慮無辜受害者的情況(如日前大學生捷運殺人一案的被害人)，此俗語觀察到那些長期受霸凌卻少人出面協助的「可憐者」，其本身極可能就是「加害者」與「受害者」這二位一體(雙重性，duality)之呈現。和解調停時，便是在揭露這個既是受害者又是加害者之雙重角色，特別是兩者之因果與「再生產」關係，並且在這環環相扣的關係上拆解它，為「相逢一笑泯恩仇」創造條件。重點不是去斷定誰是正義的一方、誰要認罪、誰需要被寬恕，而是如何理解、如何記憶、如何釋懷(朱元鴻，2014，頁386-388)。然而，「橄欖枝方案」的和解調停法在那麼短的時間內是否能為衝突雙方結上新的、「歷盡劫波兄弟在」的環扣？恐怕有點難度，新的環扣似乎要在對彼此有新的認識下，再度展開，但這變得像是學生自己的事了，調停者在這個範圍會被拒於門外。

或許因為每一次班級學生事件調停，就是對衝突雙方彼此心靈結構的手術或撕裂，好聽一點叫「再認識」。但很少有學生或正常人受得了將自己潛藏性的「本體性安全(ontological security)」^{註5}放在彼此的眼睛

註5 「本體性安全」乃引自 Anthony Giddens (1984) 之 *The Constitution of Society* (Cambridge: Polity Press.) 一書，指世界如其所信賴、期待的方式呈現出來，而保證了的自我認同與社會認同等相關因子的穩定存在，信念與信心都受到維護的狀態。

下深度檢視或被討論。也因此這些學生後來很少把彼此衝突的案子送到老師這邊，都宣稱自己會解決，不願老師來動手。但學生會在聯絡本上罵老師調停是「成事不足，敗事有餘」，可是又拼命要問老師解決衝突的意見。這若是悲劇，就令人發噱；若是喜劇，也來得詭譎。

參考文獻

- 白壽彝、王檜林、郭大鈞、魯振祥 (1980)。《中國通史》。黑龍江人民出版社。
<http://www.dushu.com/showbook/101155/1037432.html>(查詢時間：2014年8月6日)
- 朱元鴻 (2014)。〈正義與寬恕之外：戰爭、內戰與國家暴行之後的倫理〉。收錄於汪宏倫主編之《戰爭與社會：理論、歷史、主體經驗》，第349-392頁。臺北市：聯經出版社。
- 汪宏倫 (2014)。〈東亞的戰爭之框與國族問題：對日本、中國、臺灣的考察〉。收錄於汪宏倫主編之《戰爭與社會：理論、歷史、主體經驗》，第157-226頁。臺北市：聯經出版社。
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge(UK): Polity Press.

第七章

日本校園霸凌的現況與對策

李茂生

壹、前言

本文主要是在介紹日本校園霸凌的現實及其對策，不過所採取徑較偏向於批判面向。亦即，為何日本在前世紀八〇年代中葉起，以十年為距，經歷三波校園霸凌週期後，至今(應該算是快進入第四波的時期)仍然無法有效控制校園霸凌事件的發生，反倒是使得校園霸凌變得更加隱晦不顯。究其原因不外是對於校園霸凌現象並沒有做深度的成因探究所致，而這個缺失則是彰顯在表面上的對症策略以及輕率的校園霸凌定義之上。

根據日本通說見解，所謂的校園霸凌是指校園內於力量上屬於劣勢的個人或少數人長期、反覆地受到其他個人或多數人所為拒絕行動的情形。這些拒絕行動是指意識性地傷害他人或使他人感到不愉快的舉動，雖然通常都伴同著物理性的接觸，例如毆打、拘束自由、言辭侮辱、脅迫等，但是亦有沒有言辭或肉體上的接觸，例如精神面上的疏遠或傳遞不利的八卦、不回應等的情形(亦即所謂的人際關係霸凌)。再者，因為力量上的懸殊關係，所以這些被霸凌的同學通常都是無力保護自己。據此，有論者謂：霸凌現象的核心是力量的濫用與支配的慾望。^[註1]不過，這個定義雖然有夠廣泛(或曖昧)可以包含所有的霸凌行為類型，但是事

註1 登田源四郎・松田久美子・四釜美和子・長嶺純子著、「いじめ」研究の現状と課題、福島大学教育学部論集第62号72頁(1997年)。

實上對於對策的釐定與實踐，並沒有多大幫助，所以亦有論者進一步針對以上的定義透過霸凌行為類型以及所產生的惡害做了更為實用性的分類。

例如於日本就有研究者將霸凌分成三種類，第一是輕微的攻擊類型，第二是單純的霸凌，第三則是非行性霸凌。首先是輕微攻擊類型，其實這些嫌惡、挑釁、惡作劇、吵架等行徑，是日常都會發生的事情，不論年齡、時代，普遍地存在於人類社會中，若要根除，除非要求人類摒除情緒，不然是不可能的，所以這是人類日常生活中解決問題的容許範圍內的攻擊性手段。反之，第二類則比較嚴重，例如基於嫉妒的人際關係隔絕、報復性舉動或戲虐性的對待等，雖然不算是健康的社會性行動，但是仍舊是人類集團內難以避免的行徑。與這兩種霸凌類型相反，最後一種的霸凌是被謂為非行性霸凌的行徑。非行性霸凌牽涉到犯罪行為，通常都會帶有(刑法)保護法益侵害的結果，所以必須尋求更為專業性的協助或甚至司法的介入。^[註2]事實上，雖然第二類的行徑需要用教育的方式予以糾正，但是如果過度地介入，反倒會剝奪少年的成長機會，所以必須與需要醫學、司法介入的第三類型予以區隔。

雖然以上的分類並沒有錯誤，但是問題就是出在日本社會的反應。包含政府官員、從事教育的人員、社區民眾或甚至學生本身都沒有深刻地理解到校園霸凌的發生機制或深層結構，其一般的反應都是首先有嚴重的霸凌事件發生(通常都是有受霸凌者自殺的情形)，媒體開始激烈反應，進而引起社會的動盪，最後官方出面提出解決方案，然後事件自然沈寂下去，等待下一波的週期。^[註3]換言之，縱或校園霸凌的重點應該放在第二類型之上，但是實際上卻是第三類型成為議論的重點，所有的後續對策幾乎都是針對這個類型而被提出，不僅如此，甚且會波及第二類

註2 前揭註1，73頁。

註3 今津孝次郎、いじめ問題の発生・展開と今後の課題 25年を総括する(増補)、26-29頁(黎明書房、2007年)。

型的校園霸凌，並以同樣的態度對待第二類型的加害者。其實，這種嚴格的态度並不能解決校園霸凌的問題。

以下就以上述的批判取徑，介紹日本近數十年來的校園霸凌情事。

貳、日本校園霸凌的現況

或許從有人類社群存在的時代開始，就有霸凌的現象，但是一直都沒有受到重視，再加上校園霸凌現象又是教育體制成熟後才發生的現象，所以一直到前世紀中葉前，都沒有什麼紀錄或研究。最初開始留意到校園霸凌事件嚴重性的國度應該是瑞典。瑞典大約是在1960年代末期乃至1970年代初期的這段時間，開始留意到霸凌的問題，隨後這個問題意識傳遞到其他北歐諸國。雖然最初只是引起媒體與家長的注意而已，政府與校方倒是沒有什麼動作，但是已經有人開始做系統性的研究。這種情形直至1980年代末期乃至1990年代的初期，英國、荷蘭、加拿大、美國、澳洲等國，才開始正式重視校園霸凌的嚴重性，並展開國家級的原因探索與對策的研究。而日本也是等到這個時期才開始有所動作。

日本大約在1970年代到1980年代的前半段，大量發生家庭內暴力與以教師為對象的校園暴力事件，這種現象到1983年時到達高峰，當年公立國中有1,440名教師、公立高中有146名教師遭到學生的暴力攻擊，於是學校與警方合作全力封殺校園內以教師為對象的暴力現象。雖然，這個政策奏效，隔年這類的暴力事件銳減，但是取而代之的卻是學生對學生的暴力事件，在1984年到1994年的十年間，學生間的暴力事件在國中成長了1.9倍、高中則是暴增到2.4倍，至於器物毀損方面，國中成長了3.9倍，高中則是成長了2.4倍。當然，校園霸凌事件也是在這段期間內急速增加，並被稱為是校園霸凌現象的第一波。日本就是在這種難堪的情事下，不得已地展開了校園霸凌情況的調查與研究。^[註4]

註4 前揭註1，71頁。

針對校園霸凌事件的爆發，日本政府採取了與以往對付校園事件的相同策略，亦即早期探知、警方介入以及對嚴重事件的刑事舉發。外表上這些強硬措施立即產生效果，於1986年，發生的件數比1985年減少到六分之一，到1993年的時候，根據統計每校平均發生率更降低到0.6件。但是事實上這些數據僅是因為成人的強力介入與遏止而產生的假象，正如同對教師的暴力轉向到對同儕的暴力一樣，校園內的霸凌事件僅是從表面轉化到更深層、更不易發覺的陰暗中而已。根據調查，比起英國、挪威的學生僅有一兩成受到霸凌，日本方面則是三成乃至四成的學生曾遭受到霸凌。^{註5}

正當校園霸凌現象潛藏到水面下，輿論根本就不把校園霸凌當成一個議題的1994年，日本校園內發生了以大河內清輝事件為首的一連串被霸凌學生自殺事件，舉國騷然，形成了校園霸凌現象的第二波高峰。不僅是當年的首相村山富市氏反常地接受電視訪問，對記者的質問做出了「必須以滅絕霸凌的心境，正面與霸凌事件對決」的回應。隨後當時的文部省召集了「霸凌對策緊急會議」，該會議並於其後發表了「緊急呼籲」。該「緊急呼籲」的概要如下。校園霸凌問題是必須綜合學校、家庭於社會的力量予以面對的問題，在此認識下建議應採取以下的緊急措施：第一，以是否有發生霸凌的問題意識，立即就全國的學校進行全面性調查，把握實情，並採取妥當的對策；第二，學校、家庭與社會應有強烈意識認定社會上不被允許的行為對學童而言也是不被允許的，並且在這種的意識下面對學童，讓學童能夠擁有這樣的自覺。當然配合文部省的強烈態度，法務省也針對自殺事件展開刑事司法調查。^{註6}

雖然，日本政府在面對第二波的校園霸凌風潮時，採取了比對抗第一波風潮更為嚴厲的態度，但是仍然無法有效根絕校園霸凌現象，統

註5 前揭註1，73-75頁。

註6 前揭註3，42-47頁。

計數字上顯示，校園霸凌事件仍與往年一樣在低標水平推移，而自殺事件統計為零一事，其實僅是「沒有反映出實態」的校園鴛鴦心態的產物而已，學校基於面子不願意將自殺與霸凌連結在一起。^{註7}就在這種情形下，2005年又發生了聳動的自殺事件，形成了到目前為止的第三波高峰。針對第三波高峰，日本政府採取了比前次更為嚴厲且打擊範圍更為擴大的措施。

2006年11月，當時的首相安倍晉三氏所主導的「教育再生會議」發表了「緊急建言」，內容如下。對於學童必須徹底地教導他們，霸凌是反社會的行為，絕對不被允許，而且對於霸凌事件採取不聞不問態度的學童也是加害者；我們必須對全部的學校表明態度，其應進行全面性的調查，絕對不允許校園霸凌事件的再度發生；對於引發霸凌事件的學童，學校必須明訂指導與懲戒的標準，並以毅然的态度面對這些學童。^{註8}然而，毅然、絕對等字眼，以及打擊範圍的擴大等，似乎仍舊是難免換湯不換藥之譏。

在問題的根結仍未解決的情形下，最近因為風行智慧型手機，而手機內都有內建iTunes、Twitter的軟體，再加上可以串聯高達百人的Line的普及，校園霸凌已有走向網際網路霸凌的現象。因為網路霸凌具有很難特定加害人、霸凌的現況可由從別的學校觀察到、可以24小時攻擊、學校以及教師很難掌握現況等四個特質，所以立即引起社會的注目，文部科學省為此還在2008年撰寫了對抗手冊，而業者也著手開發可以讓老師輕鬆地就建立起特定學生的網路人際網絡的軟體，企圖藉此增強校方干預的可能性。^{註9}然而，或許真的是暗數過高，無法掌握實態，所以雖

註7 前掲註3，170頁。

註8 日本教育新聞、2006年12月4日。

註9 大久保輝夫「スマホ時代のネットいじめ」教育デザイン研究第4号、12-13、14-16頁（2013年）。

然在2007年媒體大量報導學校非正式網路上的霸凌實態，但是2009年以後，卻清一色地轉而報導網路霸凌的對策，而且重點也移到所謂的「未成年人與智慧型手機」等相關規則的建立方面，至於透過網路霸凌而應該可以觀察到的未成人人際關係的扭曲等，反倒是未見到重要的報導。^{註10} 只要這種現象再度造成自殺事件，那麼應該就會形成日本校園霸凌的第四波高峰。

如上所述，日本的幾個校園霸凌的高峰都是以司法案件、自殺事件等聳動的事件為契機，政府的對策雖然日趨嚴厲，但是仍舊是以加害者、被害者的二元區分，以及嚴懲加害者的態度為主流。在這種的態勢之下，校園霸凌的情勢始終未能改善一事，實不難想像。

以下的統計數據可以明顯看出從1985年出現了驚人的霸凌事件件數的數據後，僅僅兩三年就大幅度降低，而且這個降下來的數據在往後的數年都是呈現出平行推移(稍稍往下修正)的狀態，不論採取怎樣的對策，這個數據都不會大幅度下降。並且官方也承認數據上的微降主要是因為舉發者態度上的轉變。此外，1994年與2006年的統計數據上的劇烈變化，主要是因為調查對象與調查方法有所變更所致。

校園霸凌的舉發(發生)件數的推移^{註11}

	60年度	61年度	62年度	3年度	4年度	5年度
小學	96,457	26,306	15,727	7,718	7,300	6,390
國中	52,891	23,690	16,796	11,922	13,632	12,817
高中	5,718	2,614	2,544	2,422	2,326	2,391
合計	155,066	52,610	35,067	22,062	23,258	21,598

註10 田川隆博「ネットいじめ言説の特徴—新聞記事の内容分析から—」名古屋文理大学紀要第12号89-95頁(2012年)。

註11 文部科学省、平成20年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果(暴力行為、いじめ等)について、23頁。

	6年度	7年度	8年度	12年度	13年度	14年度
小學	25,295	26,614	21,733	9,114	6,206	5,659
國中	26,828	29,069	25,862	19,371	16,635	14,562
高中	4,253	4,184	3,771	2,327	2,119	1,906
特殊教育學校	225	229	178	106	77	78
合計	56,601	60,096	51,544	30,918	25,037	22,205

	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度	20年度
小學	6,051	5,551	5,087	60,897	48,896	40,807
國中	15,159	13,915	12,794	51,310	43,505	36,795
高中	2,070	2,121	2,191	12,307	8,355	6,737
特殊教育學校	71	84	71	384	341	309
合計	23,351	21,671	20,143	124,898	101,097	84,648

* 昭和年數加上 25 即為西曆，而平成年數則是加上 88。

** 至平成 5 年為止，調查了公立的國小、國中與高中。平成 6 年開始調查對象包含特殊教育學校，而平成 18 年開始的數據則更包含了私立的學校。

*** 平成 6 年與平成 18 年修訂了調查的方法。

***** 平成 17 年為止為發生件數，而從平成 18 年則改為舉發件數。

參、校園霸凌的對策與表層原因分析

針對長達數十年綿延不斷的校園霸凌事件，日本政府早就參考了歐美諸國的做法，擬定了以學校為核心的對策，並就各等級學校的標準對應架構。^{註12} 然而，縱或這個對應架構的射程範圍頗為廣泛、完整，但是如下表所示，真正有動起來的，大體上都是侷限在校園內。

註 12 文部科学省、平成 20 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果（暴力行為、いじめ等）について、33 頁（2008 年）。

對於校園內霸凌問題的日常性對應策略
【確認霸凌事件學校所採各級對應措施的比率】

各級區分	小學		國中		高中		特殊教育學校		合計		
	學校 數(校)	比率 (%)	學校 數(校)	比率 (%)	學校 數(校)	比率 (%)	學校 數(校)	比率 (%)	學校 數(校)	比率 (%)	
透過教職員會議等，針對校園霸凌問題企圖獲得教職員間的共識	國立	26	89.7	36	94.7	3	100.0	1	100.0	66	93.0
	公立	7,107	96.6	5,640	95.8	1,578	89.1	99	84.6	14,424	95.3
	私立	42	80.8	247	81.0	448	81.9	1	0.0	738	81.5
	合計	7,175	96.5	5,923	95.1	2,029	87.4	101	84.9	15,228	94.5
於道德教導或學級活動的時間，針對校園霸相關議題，進行指導。	國立	27	93.1	34	89.5	33.3	0	0.0	62	87.3	27
	公立	6,988	95.0	5,469	92.9	1,034	58.4	90	76.9	13,581	89.8
	私立	42	80.8	258	84.6	335	61.2	0.0	635	70.2	42
	合計	7,057	94.9	5,761	92.5	1,370	59.0	90	75.6	14,278	88.6
透過學童或學生會的活動，讓同學思考校園霸凌的問題，促進學生同儕間的人際關係以及同伴關係。	國立	10	34.5	28	73.7	1	33.3	0	0	39	54.9
	公立	4,206	57.2	3,825	65	513	29	66	56.4	8,610	56.9
	私立	26	50	126	41.3	173	31.6	0	0	325	35.9
	合計	4,242	57	3,979	63.9	687	29.6	66	55.5	8,974	55.7
積極活用校園社工、諮商人員與輔導老師，進行諮商輔導。	國立	22	75.9	25	65.8	2	66.7	1	100	50	70.4
	公立	3,606	49	4,361	74.1	933	52.7	20	17.1	8,920	59
	私立	21	40.4	149	48.9	228	41.7	0	0	398	44
	合計	3,649	49.1	4,535	72.8	1,163	50.1	21	17.6	9,368	58.2
為對付校園霸凌問題，整合校內的組織，嘗試充實教育諮商體制。	國立	16	55.2	26	68.4	1	33.3	0	0	43	60.6
	公立	4,931	67	4,193	71.2	923	52.1	30	25.6	10,077	66.6
	私立	11	21.2	98	32.1	199	36.4	0	0	308	34
	合計	4,958	66.7	4,317	69.3	1,123	48.4	30	25.2	10,428	64

各級區分	小學		國中		高中		特殊教育學校		合計		
	學校數(校)	比率(%)	學校數(校)	比率(%)	學校數(校)	比率(%)	學校數(校)	比率(%)	學校數(校)	比率(%)	
針對教育諮商的實施，視必要的情形，嘗試與教育中心等專門機構合作，同時也徹底進行學校以外諮商窗口的宣導。	國立	11	37.9	10	26.3	1	33.3	0	0	22	31
	公立	1,627	22.1	1,873	31.8	373	21.1	14	12	3,887	25.7
	私立	5	9.6	20	6.6	55	10.1	0	0	80	8.8
	合計	1,643	22.1	1,903	30.5	429	18.5	14	11.8	3,989	24.8
公開針對校園內霸凌所採對應措施與指導計畫等，致力於獲得學生家長、社區居民的理解。	國立	6	20.7	7	18.4	0	0	0	0	13	18.3
	公立	1,419	19.3	1,307	22.2	220	12.4	11	9.4	2,957	19.5
	私立	7	13.5	28	9.2	53	9.7	0	0	88	9.7
	合計	1,432	19.3	1,342	21.5	273	11.8		9.2	3,058	19
設定與家長會、社區的相關團體，共同協議校園霸凌問題的機會。	國立	2	6.9	6	15.8	0	0	0	0	8	11.3
	公立	1,014	13.8	1,060	18	118	6.7	4	3.4	2,196	14.5
	私立	0	0	8	2.6	13	2.4	0	0	21	2.3
	合計	1,016	13.7	1,074	17.2	131	5.6	4	3.4	2,225	13.8
針對校園霸凌問題，嘗試與社區相關團體合作，尋求協同對策的機制。	國立	1	3.4	1	2.6	0	0	0	0	2	2.8
	公立	732	10	894	15.2	145	8.2	12	10.3	1,783	11.8
	私立	1	1.9	3	1	11	2	0	0	15	1.7
	合計	734	9.9	898	14.4	156	6.7	12	10.1	1,800	11.2
其他	國立	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	公立	128	1.7	139	2.4	97	5.5	12	10.3	376	2.5
	私立	1	1.9	8	2.6	24	4.4	0	0	33	3.6
	合計	129	1.7	147	2.4	121	5.2	12	10.1	409	2.5

* 可為複數的回答。

** 比率方面表示出採取各級區分對策的學校數與據報霸凌學校數之間的比率。

由以上的圖表所示，各級學校所採對策大體上都限定在校園裏面，而且更重要的是其對策內涵偏向於對霸凌者的指導(其實是嚴罰)、被霸凌者的保護、校園和諧氛圍的營造等。將整體對策機制定在校園內，而且對策的內涵著重霸凌者與被霸凌者的區分對待一事，其實是與有關霸凌的原因分析有著密切的關係。

關於校園霸凌的原因，其實很早就有定論。早在校園霸凌被認知後，於1986年，東京都教育委員會即發表了調查報告。^{註13}該調查報告將霸凌的原因歸類為以下幾類，並表示出所佔比率。1.半有趣地欺負弱小或動作遲緩的人(33.6%)；2.因為想發洩一下無法滿足的欲求(19.7%)；3.討厭高傲的，或假裝好學生的人(15.7%)；4.因為對於與自己不同的人感到不舒服(14.8%)；5.因憤怒、悲傷或嫉妒(10.7%)；6.被同伴捲進去(6.7%)；7.以前曾經被霸凌過，基於報復進而霸凌他人(6.3%)；8.其他少數的原因是「好玩」、「開玩笑」等。

這個將霸凌的原因歸咎於霸凌者個人的早期研究一直影響至今，進而影響到對策的內涵。一般通俗的論調都認為霸凌的原因在於霸凌者規範意識的不足，家教不嚴或過嚴、曾被霸凌或家暴等，都直接或間接與這個早期的研究相關。然而，這些反霸凌的論述因為恣意地將加害人予以限縮，然後將所有責任強加在特定的霸凌者身上，所以到頭來其自身反倒成爲一種(制度性)霸凌的原因。

超脫這種膚淺的論調，有些論者開始認為以上的諸種霸凌者的特質並不是原因，而僅是學生走向霸凌一途的動機而已。雖然是少數說，但是仍有研究者對於深層的原因展開研究並提出一些己見。

註13 江川文成、東京都教育委員會調查報告「いじめから学ぶ」、35頁(大日本図書株式会社、1986年)。

首先有研究者直接指出戰後1947年日本放棄了以往的複線型教育體制，改採美國的單線型6-3-3教育體制，將所有的學童放到平等的舞台，讓他們學習同樣的東西，而不論其個人的性向。這種教育制度當然會造就學歷主義與惡性競爭，然而日本政府卻無法改變這種教育制度，而僅是不斷強調規範意識以及頭痛醫頭腳痛醫腳的對症療法，暢談學生生活指導，並書寫了無數的手冊。這當然會造成許多的教育問題，例如逃學、校園霸凌等。^{註14} 學童在這種教育體制下，一定很難建設出自我意識。所謂自我意識的低落就是指「與別人不同的恐懼」，這種恐懼愈強烈那麼就更會在意朋友是怎麼看自己的，而且愈想愈恐懼。而因為在意所以會想去找別人到底那裡和他人不同，而且想要去予以排除。這就是霸凌的心理機制。但是現在的日本教育卻是不斷地繁殖與他人不同的恐懼，不斷地以一致化與紀律的強化為教育目標。在學校經營方面，上下課鐘聲、課程表、校規等，都在強化紀律。不僅是如此，在2007年的教育再審會議的第一次報告「整體社會動員讓教育再生」中，不斷地重申「近年來，學童的規範意識不斷下降，從國際上看，日本的學童可謂是沒有自尊心」、「學校必須透過集團生活與運動等讓學童學習社會上的規矩以及規範意識」。這種的教育態度正是霸凌的溫床。^{註15}

註 14 秋山博介、生徒指導の現状と課題について—どうのようにして非行、いじめ、不登校を解決していくか—、実践女子大学生活科学部紀要第45号13-14頁（2008年）。

註 15 長田勇・遠藤忠、世代間比較調査「少年の世界」—友人関係意識の現状と学校教育の課題—、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、第30号76頁（2007年）。

肆、深層的原因分析與對策

延續著上述對於教育態度的批評，一些論者展開了一連串比較深入的研究。首先是校園霸凌成員結構的分析，論者提出了所謂的校園霸凌四層結構。^{註16} 圍繞著受害者，最內層是依情況可能會由加害者的身分轉換成受害者的一群(廣義的被害人)，然後則是圍繞在周邊的觀眾(刑法的用語是在場助勢者)，而最外圍是冷漠，或視而不見的旁觀者以及一小撮的仲裁者。觀眾愈多愈鼓譟，霸凌的情事就會愈惡化，不過更重要的是旁觀者，如果他們對霸凌者採取認同的態度或因為懼怕自己成為下一個被害人而不願干涉，則會發生促進霸凌的作用，反之，若採取冷淡的態度，即有可能產生抑制的作用，而讓否定霸凌的仲裁者發揮作用。論者謂，如果沒有觀眾的存在或旁觀者採取冷淡的態度，那麼除非內部有強烈的霸凌動機，不然大多數的霸凌會失去啟動的契機。

當然這種觀察雖然將視野擴大(研究對象的擴大)，但是並不能說明為何會發生霸凌。於是有論者進一步探究這些直接與間接的參與者之所以會邁入霸凌情境的原因。最為粗淺的應該是所謂的符號學理論。例如有論者謂，日本現代的產業結構是基於競爭原理而極度西歐化的產物，從競爭原理中產出的緊張感覺非常人所能忍受，特別是在產業界生產性尚低的時代，為了超越歐美於是創建了人工化的教育空間(學校)，於其中埋下製造利於集團性活動人類的機制，於是日本的學童在媒體所創造出來的慾望世界中過著無止境、花樣繁多的日常生活，但是同時其也必須接受只允許絕對排他性與純粹性的校園生活，就在這種的矛盾下，學童基於許多的動機(包含娛樂、不安等情緒)，用暴力或非暴力的手段，尋出具有不同特質或缺陷的同伴，將本來「無徵」的特質或缺陷轉化為「有徵」，並且賦予其嫌惡的意涵，進一步擠壓到

註 16 森田洋司・清永賢二、いじめ 教室の病 [新訂版] (金子書房、1994 年)。

團體的邊緣，以利自我立場的確認，而這個排除的機制就是校園霸凌的源頭。^{註17}

當然上述的論述只是個概要而已，其又可以分成兩部分再予以闡釋，第一為學童的社會心理機制，第二則為產業結構的變化。

首先是產生校園霸凌的社會心理機制。論者認為人生來即有自尊意識或自我肯認感，這種樸素的自我價值感覺在與雙親(或等同之人)親密的一體感與綿密的交流後日益強化，進而於日後不論美醜、學歷高低或貧富等表象，深深地內化到潛意識，成爲一種「無條件的自我肯認感覺」。這種的感覺在人生中會不斷地因爲一些刺激，例如聽到感動的音樂或生病康復、與所愛的人在一起時，下意識地浮現出來，滿足自我。當然，在現實的人生中，許多人都無法完全滿足自己的慾望，而當慾望無法滿足而感到一些負面的體驗，例如迫害、無望、屈辱時，無條件的自我肯認感覺會發揮一定的作用，或將這些負面體驗當成一時性的經驗，或甚至轉化這些負面體驗當成糧食，讓人生更加豐裕。不過，當一個環境所造成的迫害與拘束過於強烈，無條件的自我肯認感無法發揮其免疫的效果時，作爲自我防衛機制的淡漠感(對於負面體驗的冷漠)就會出現。進一步，在這種淡漠感強烈到一定程度，就會產生精神上的飢餓感，且化爲一種全能的欲求。雖然在現實的社會中，全能的欲求是無法被滿足，但是在幻想的世界或遊戲中，卻可獲得一定程度的滿足。因此，對於霸凌者而言，霸凌的同時，其亦可得到療癒效果。當然，於被霸凌者不願服從時，霸凌者反倒會產生「應被療癒的人沒有獲得療癒」的被害感情，所以被「被害人意識」拘束住的霸凌者，即有可能會繼續強化霸凌情事。據此，如果沒有外力的介入，那麼霸凌是不會自動停止的。換言之，霸凌者是將非全能的自己投射到被霸凌者身上，透過對於

註17 山口昌男、いじめの記号論、25-62頁(岩波書店、2007年)。

被霸凌者的控制，滿足自己的全能慾望，其本身仍舊是個被壓抑的個體。^{註18}

當然，縱或以上的社會心理機制是屬人性的一環，這也無法說明為何在上一個世紀的末葉開始在一些先進國家中會爆發校園霸凌的集體現象，而且至今也無法有效地遏阻。所以對於以上的心理機制的擴散或強化，有論者開始從資本主義的發展進程觀察巫女狩獵(異端審判)與校園霸凌的關聯性。

這位論者將以往都沒有牽連在一起的集團性欺凌現象合併觀察，並得到以下的觀察所得。從中世紀起，基督教文明展露頭角，開始席捲歐洲，不過當時其勢力範圍僅限於城鎮區域。雖然城鎮以外的森林地區提供了城鎮食物、建材以及諸多生產用原料，但是終究是妨礙了城鎮的發展。於是基督教社會展開縮減森林的策略，由上而下發動抹黑以森林為代表的崇拜諸神的傳統習俗，這就是早期的巫女狩獵運動。不過到了中世紀末期到近代初期，一些地區開始有了由下而上的巫女裁判現象，區域的法院採用原始的神判或拷問的手段，將天候所造成的飢荒等歸責於特定的村民，將他們視為巫女而科以刑罰。雖然在法國等已經擁有階層序列裁判制度的地區，這些區域法院的判決都遭到上級法院駁回，但是這股風潮仍舊持續並且不斷蔓延。奇妙的是，這種巫女裁判僅出現在英德法義等資本主義開始萌芽的地區，在尚未有資本主義傾向的東歐地區卻沒有任何歷史紀錄。該論者繼續展開論述而謂，雖然這種異端審判模式的巫女狩獵活動，在啓蒙運動之下，逐漸消失，但是於上一世紀的後半，在資本主義開始進入新階段的先進國家中同樣的情形再度發生，而區域社會中解決動盪與不安的方法，展現在教育層面時即是校園霸凌的現象。^{註19}

註 18 內藤朝雄、いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか、53-105 頁（講談社現代新書、2009 年）。

註 19 原田順代、魔女裁判といじめの文化史 いじめ問題の歴史的・構造的的研究（風間書房、2007 年）。

雖然這類的論述可能會引起「粗暴地將現代的以人工競爭秩序為核心的新自由主義(與維護人工秩序的新保守政權)視為集體主義的復辟」之譏，也無法說明校園霸凌中虛構的、戲謔的性質(不是絕對的、物理性的抹殺)^{註20}，但是只要將視野限縮到社區或教育的層面，再加上前述社會心理機制的闡明，仍是無法否認這種論述的說明功能。問題是理解到校園霸凌不是一種一時的現象，其根源深深地扎進現在的政經社結構內或甚至於人性之後，在「原因發現－消滅原因－現象解消」的傳統論述中，這些的原因研究所得反倒是會讓人們陷入無解的循環中。

伍、代結論－將霸凌視為語言的嬉戲

以往對於校園霸凌事件，通常都是採取「正面的」態度，首先調查實態，然後透過嚴懲霸凌者的契機，建設起個別諮商、班級活動、校級活動等一層層由內往外的督導機制，或甚至經由PTA等組織與家長或社區結合，共同強化規範意識(例如尊重他人、對霸凌絕不妥協、不採消極逃避態度、展現合作協力的善意等)，藉此預防校園霸凌。至於對被霸凌者，這個機制則是企圖建設起無所不在的保護網，並透過實際上的保護，重申保障弱勢的基本價值觀。姑不論日本社會是否有徹底執行這個規劃，但是至少這種舉措是有一些作用，可以將校園霸凌降到社會所能容許的飽和程度，而且只要發生重大事故(特別是因霸凌而自殺的事件)，則這個機制即會被再度討論，讓鬆掉的螺絲再度鎖緊。然而，這果真是正確的態度？

換言之，正邪不妥協的態度，形塑出善與惡的二元符碼，透過事件的刺激，整個的系統不斷再生再製，進而強固了被建構出來的結構。正

註20 伊藤茂樹(編著)、リーディングス日本の教育と社会(第8卷)いじめ・不登校、79-85頁(日本図書センター、2007年)。

是因為如此，縱或進行教育改革，將教育情境改造豐餘慢活的環境，只要更大的政經結構沒有改變，而且只要正邪不兩立的態度沒有改變，那麼這類的教育政策是沒有辦法發揮終極的效果的。這件事情在日本已經獲得證實，十餘年來的教育改革，仍舊是無法解決校園霸凌日益陰沈化的情勢。則，積極有效的對策何在？

首先，讓我們來觀察一件重大，但卻是具有日常性的悲劇，日本校園霸凌的第二波就是從這個事件開始的，而且在這個霸凌自殺事件中，沒有第三層或第四層的人物存在，一切都在團體內私底下進行，而包含教師、家長在內的成人們，竟然是到被霸凌者自殺後，才驚覺到霸凌情事的存在。

1994年在日本愛知縣發生了一件國中二年級男童留下遺書表明自己受到霸凌並進而自殺的事件。當時的文部大臣(教育部長)伊吹向全國的成年人以及未成年人發佈了兩項緊急的訊息，並要求全國的教育委員會向所有高、中、小學學生傳達其意旨，嘗試遏制日益惡化的校園霸凌。針對孩子的訊息名為「致擁有未來的孩子們」，內容呼籲霸凌的孩子立即停止霸凌行爲，而遭受霸凌的孩子也要找人商量。針對成人的訊息則力陳，希望家長、教師，還有地區居民等互相聯繫，攜手守護孩子的生命。^{註21} 然而，這個呼籲顯然沒有發生多大的作用。其實，包含文部大臣在內的成人都誤讀了大河內清輝所傳遞的訊息。

大河內清輝是該校二年級橫跨五個班級的團體成員，該團體的成員許多都是從小學開始的玩伴，特別是團體的領頭羊更是小學以來劍道部中實力最佳的一員。大河內雖然在國一之前成績都不錯(全班十名之內)，但是因為比較瘦弱所以在團體中是最經常被欺凌的一位。在大河內出殯時被發現的遺書^{註22}內，他道盡了被凌虐的事實，也說明之所以會自殺，

註 21 <http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/nov/26/today-int7.htm>(2013-08-03 參訪)。

註 22 <http://yabusaka.moo.jp/okouchiisyo.htm>(2013-08-03 參訪)。

原因在於四名團體成員從國二開始即永無止息的金錢要求。不過，可疑的是，大河內在遺書中表明希望大家不要去怪罪這四名從小玩到大的同學，也將自殺的責任推諉到自己的軟弱；除此之外，大河內雖然不斷謝謝親人對他的溫柔以及家族海外旅行時的愉悅，希望來生仍能一起生活，但同時也抱怨了父親在察覺家中金錢短少的時候，竟然是打他一巴掌，並告訴他如果在外頭做這種事，會被送到設施關起來。這些疑點，在出殯後霸凌者到遺屬家致歉並呈送的謝罪函最後一句，得到了答案。謝罪函中的最後一句，根本都不是道歉或謝罪的言辭，而是一句：「以前被學長霸凌，現在成了霸凌的人」。^{註23}

遺書中沒有被大人們察覺出來的真意是：只要過了國二，到國三則可以脫離被霸凌的處境，而轉到霸凌者的身分，可惜自己實在是太軟弱了，況且為什麼留下那麼多被霸凌的訊息，但大人們都沒有在意，進而讓他喘口氣，這實在是太令人氣餒了，我要留下證據，原諒霸凌的人，因為這是我生前最想得到的地位，我要留下證據，不原諒那些不協助我度過難關的人，包含我的家人在內。大河內清輝用他的生命，證明了一件事情，這就是霸凌中貌似有明確的霸凌者與被霸凌者，但是真正深層的加害人與被害人是不存在的，一切都是成人們事後透過不斷的論述而形塑出來的(或想像出來的)。

然而，整整十年的第二波校園霸凌風潮，並沒有帶來真正的反省，成人們還是後知後覺地發現霸凌，然後強力介入，不斷強調善與惡的二元符碼區分。時間繼續消逝，現在已經是第三波的尾端，被判定是被霸凌而自殺的事件幾乎是零，但這僅是教育現場的第一線教師以及媒體鴛鴦般將霸凌與自殺間的因果關係予以截斷的產物而已。這點連日本的首相都在國會質詢中明確地點出。或許少數人也認清了這個現象，所以在擁有高收視率的連續劇的特別篇，發出了類似的訊息。

註 23 <http://yabusaka.moo.jp/okouchi.htm>(2013-08-03 參訪)。

在2013年年初發表的日本富士電視台Legal High SP這齣戲中，編劇傳遞了一個異類的訊息。這齣戲的劇情如下。某日一位國中生從教室頂樓陽臺摔了下來重傷昏迷，而當時有四位兒時的玩伴也在頂樓陽臺。該生的母親雖然是單親，手頭也不寬裕，但仍然聘請了律師打國家賠償官司。然而，在校長以及其他師生隱蔽霸凌事實的情事下，縱或該生清醒後出庭作證，整個的審理流程都偏向於認定該生是自己不小心從頂樓陽臺摔下的。劇情在律師發現該班導師其實在轉任到該校前，受過學生的欺凌，所以才對此件霸凌事件採取消極態度，於是利用三寸不爛之舌煽惑老師假裝自殺企圖引發學生的悔意，並且也利用了學生傳遞紙條的習慣，在班上醞釀出願意出庭告發集體霸凌的氛圍，成功讓包含事件發生當時也在陽臺的四位同學在內的全班同學羞慚地在法庭上證言曾有霸凌的情事。劇情的最高潮在最後一段。當被霸凌的同學與母親(拿著新買的高級香奈兒提包)一起到律師事務所向律師道謝時，母親表示他們已經拿了上億元的國賠金買了高級公寓，並將被霸凌的兒子轉校到具有升學競爭力的學校。而當該生告別時，除了謝謝律師的幫忙外，亦露出奇妙的笑容說雖然已經記不清楚了，不過似乎是自己自願嘗試跳樓，而非受到四名同學的脅迫。整個的戲劇其核心不外就是律師在法庭最後陳述中所說的一句深具隱晦意涵的臺詞。律師正面表述說：霸凌就像是空氣一樣存在在我們身邊，我們僅是隨波逐流而已，希望藉此判決踏出「滅絕」霸凌的第一步。這句話的最後一段，進一步地在戲劇終結前，完全地倒轉過來。律師用他誇張的行徑表明了最終的見解：我們除了以遊戲的心態與其共存外，別無對抗的方法，這是人性。

雖然以上的這種見解在日本並非主流，但是卻一直存在著，在對霸凌的主流理解與正面對策之外，留下了令人深思的另類思維的餘地。如果霸凌是人類社會中無法避免的現象，則極力消滅這種現象的作為，終究只會是個隱瞞事實的作為而已，不會發揮多大的作用的，霸凌仍舊是會不斷發生，與其如此，毋寧正面承認霸凌是一種現代社會中無法避免

的現象，並以遊戲的態度與其周旋，這樣才能在不斷的對抗中協助學童茁壯自己，尋找出與霸凌共生的契機。

據此，另類的對策首先必須要將校園霸凌的發生件數統計改成已解決案件的統計，這樣才可以擺脫數據上的造假，且直接面對無法「根絕」霸凌的現實。^{註24} 其次，成人們必須啟動敏感的神經，及早發現霸凌的徵兆，並適度予以介入，協助學童克服霸凌。最後，則是最難的態度問題。

如果霸凌確實為一種結構性的產物，那麼除了無謂地抗拒結構外，應該還有另外的對策。以另一次元的觀點而言，結構也是一種語言的產物，既然可以建構，當然也有可能予以解構。結構是由既定的語意(亦即符徵與符旨的连接) 以及一定的文脈(或謂規則) 所形構出來的系統，只要不轉換語言即無法擺脫這個桎梏，反之如果能夠由另一種觀點解析問題之所以成為問題的基礎，然後予以重新定義，則縱或不是企圖去以另一個建構出來的解構來取代原先的結構，仍能在原有的結構中找到隙縫，並且遊戲於其中。^{註25}

如果能夠正視差異化的現實，重新定義霸凌者與被霸凌者間的關係、重新界定成人們的任務，或甚至重新檢視現行的政經社結構，則或許我們可以協助學童，讓他們在加害人與被害人實際上是無法嚴格區分的現實中，重新獲得自由的空間，而且這個努力不會在正面對策不斷強化的循環中成為洪流沖刷過後的斷簡殘片與廢墟。

註 24 前揭註 3，192-194 頁。

註 25 前揭註 20，161-187 頁（北澤毅、フィクションとしてのいじめ問題。間山広朗、概念分析としての言説分析 「いじめ自殺」の＜根絶＝解消＞へ向けて）。



第八章

當前校園防制霸凌政策之 改善建議

林育聖、侯崇文、周愷嫻

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年教育部與臺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、分析近三年霸凌通報資料、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。

壹、當前校園防制霸凌政策之問題面

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爲法定通報事件。

既然校園霸凌事件爲法定通報事件，就必須提供各校校安人員判定校園暴力事件是否爲一霸凌事件之標準。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一致之定義改爲只要發生一次即可經由霸凌因應小組認定爲霸凌事件。此外，更有媒體將此次修改之定義錯誤報導爲『舊版定義需同時具備四要件；新版只要具有一要件即爲霸凌』。

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爲『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，直接或間接對他人爲貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行爲，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爲。

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、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，校方就是吃案不處理。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、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「受害者」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。

三、學校應勿忘初衷，需以解決衝突為目的

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。

四、互不信任是教育從零體罰轉為零管教的推力

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誠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。

五、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

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，至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根本問題。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。

貳、主管當局權限內可改善之政策與實務方向

綜合前述分析，本文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惡性循環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。本文以下提出五項教育當局與學校主管權限內，可以改善之政策及實務建議。

一、簡單化與條列化官方霸凌定義

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，歸納整理為兩點：(1)長期連續發生的；(2)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) 維基百科與奇摩知識都是開放編輯的平台，教育部應主動編輯，將最新與正確的作為及定義予以更新。

三、避免以單一績效及限時結案考核學校

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

教育主管機關不應以霸凌或校園暴力事件發生數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認為通報後需限時結案，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。

四、教育主管機關應重申是學校支持者，而非處罰者

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。

五、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。

參、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，也是霸凌處理重要的依據。

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。

修復式正義已經成爲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。臺灣修復式正義運用的經驗，可以和世界各國分享，也讓世界看到臺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

第一線學校爲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，讓種子在校校的土壤中，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、轉移橄欖枝中心的技術核心給各校

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術不外是以下幾點：

(一) 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。

(二) 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。

(三) 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，因為身分角色的關係，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。

(四) 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。

(五) 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。

(六) 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。

肆、結語：童年長千里，兩小無嫌猜

本文認為只要有經驗的第一線教育人員，一定累積了不少解決校園霸凌的一手技術，且三年多來教育當局也很努力拉高高度，透過各種宣導、通報、調查委員會、研究等協助學校解決霸凌問題。但所有政策都很難將所有問題一舉消滅，社會若對校園有「零霸凌」或「零衝突」

之期待，可能根本不切實際，因為有人的地方，就有衝突、有權力不對等問題，加上校園裡的學生、老師每天至少六個小時，一週五天的長時間相處，難免有衝突、或強欺弱、大欺小的現象。所以，除了需充分授權第一線教育人員利用專業解決立即性的霸凌事件外，也要給予政府用心提出防制校園霸凌政策肯定。

唯橄欖枝中心與第一線教育人員經驗、教育當局政策最大的不同點是，橄欖枝中心承認霸凌是一個永遠存在校園的人際問題，但中心期待達成的目標是培養學生自主解決霸凌的能力，也就是說，讓「和解圈對話」變成像呼吸空氣一樣的自然，每位學生都能隨時主持、參與「和解圈對話」，表達自己的感受，聆聽他人感受，自行解決霸凌或衝突事件。

校園霸凌無可避免，但有了和解圈對話能力，霸凌事件的發生就不再令人畏懼擔憂。童年長千里，兩小無嫌猜，童年的顏色本來就是多彩的，一來一往的各種衝突事件，只要傷害降低了，事件就能成為孩子成長學習的一部分。大人與其時時提防干預、擔心受怕，不如等待孩子在挫折中茁壯，自己站起來，一起回首，笑看萬里白雲。

第三部分

橄欖枝中心和解委員 訓練手冊

／侯崇文、周愷嫻、林育聖

- 第一章 遞出和平的橄欖枝
- 第二章 觀摩修復式和解會談
- 第三章 和解會談之聆聽技巧
- 第四章 和解會談之情緒觀察與管理技巧
- 第五章 和解會談的提問與語言技巧
- 第六章 觀察他人和解之技巧
- 第七章 實際演練：角色扮演
- 第八章 自我評估
- 第九章 開結案流程

第一章 遞出和平的橄欖枝

一、橄欖枝中心的使命

橄欖枝中心(The Olive Branch Center, OBC)乃本中心之名稱，當中的橄欖枝象徵著和平，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。

二、何謂和解

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。

三、何謂「橄欖枝和解圈」？

橄欖枝和解圈(The 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。

四、橄欖枝中心理論基礎

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，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)來成就正義，其過程強調，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。

五、和解圈、正式懲罰、諮商輔導及忽略的差別

現今社會一般認為「應報」是處理違反規則者最適當的反應方式，這樣的觀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」。

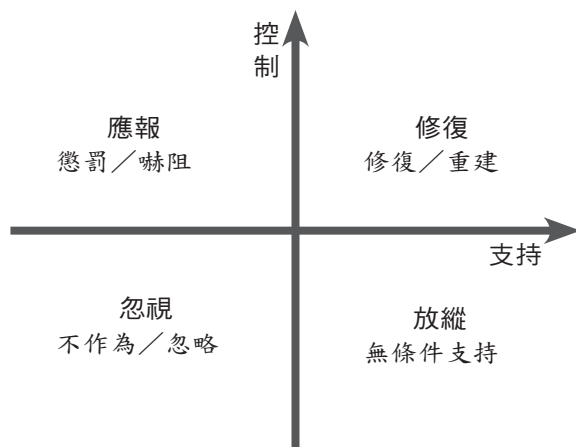
Wachtel (2003) 指出對於違規者的反應需在「控制」與「支持」兩個向度上來加以理解(如圖一)。「控制」所代表的是規訓與限制行為；而「支持」所象徵的則是情感上的鼓勵與支持。如果將「控制」的高低與「支持」的高低相互結合，我們可以將一般對於違反規則上的反應方式分為四種：忽視、應報、放縱與修復。

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。

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。

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。

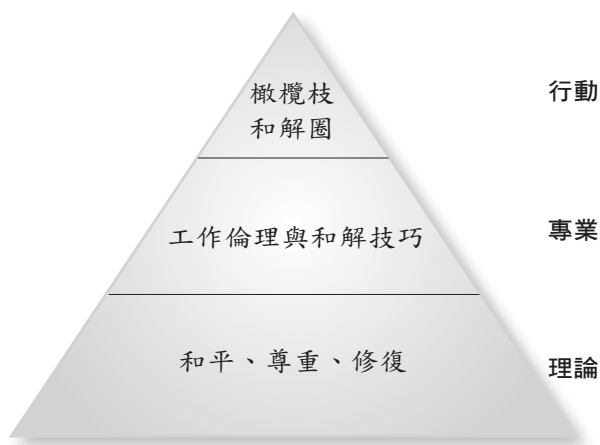
最後一種反應方式是由「高支持」及「高控制」組合而成。此種作為稱為修復式作為 (Restorative practice)。此種反應正面處理並對於違規行為加以控制，但是對於行為者則提供支持、認同行為者的價值。權威者與違反規定者一同面對錯誤行為，並且邀請所有被違規者行為影響之成員共同討論出一個修復所造成之傷害。而本手冊所提到之「和解圈」即是屬於此種反應類型。



圖一 學校規訓類型

六、中心理念綜攬

本中心從理論、專業、行動三個層次架構中心理念(見圖二)。從圖二中可看出本中心追求和平、尊重每個人，並以修復損傷的關係為橄欖枝中心的核心價值，同時透過工作倫理與技巧的專業訓練，以各種和解圈方式，達成目標，重新恢復校園和諧學習環境。



圖二 橄欖枝中心理念圖

七、中心倫理守則

橄欖枝中心「校園衝突事件和解委員倫理守則」(2013.3.28暫時修訂版本如下)：

1. 和解委員應秉持熱誠及耐心，以專業、公正、負責及懇切之態度、行爲及儀表處理校園衝突事件。
2. 和解委員須確保對本中心及參與之當事人無違反利益迴避原則。
 - (1) 三等親關係；
 - (2) 有業務上金錢往來關係；

3. 和解委員需接受本中心指派之個案，若有特殊原因，經本中心同意後方可轉介其他和解委員。
4. 和解委員因行和解知悉他人職務上、業務上之秘密或其他涉及個人隱私之事項，應遵守保密原則，包括會議前、會議過程、會議後之所有口頭、書面及電磁紀錄。除非經
 - (1) 當事人同意。
 - (2) 當事人於會談中有威脅恐嚇致他人心生恐懼、毀損財物或人身傷害。
 - (3) 若當事人投訴和解委員本中心須啓動調查機制時。
 - (4) 發現其他需依法通報事件。
5. 和解委員不得於司法機關或其他任何形式之調查委員會透露和解過程中知悉與事件相關之所有訊息。
6. 和解委員僅扮演和解會談中的主持人的角色，和解過程中以不提供任何法律上或其他專業上的建議為原則，如有需要，和解委員可轉介個案尋求其他專業建議。
7. 和解委員應尊重當事人之意願，不得強迫當事人進行或成立和解。
8. 和解委員不得向當事人收取任何費用及不正利益、不得藉機招攬業務或成為事件當事人之代理人，且必須向當事人說明之。
9. 和解委員不得以私人言行代表本中心，且不得詆毀本中心或其他和解委員。
10. 和解委員如對和解過程中產生任何疑慮或恐懼，應向本中心提出並充分配合本中心的指示。
11. 和解委員對雙方簽定之同意文書或口頭和解無確保執行之義務。
12. 和解委員應遵守法令及其他符合和解委員自律、自治精神之必要事項。

第二章 觀摩修復式和解會談

一、「四個學校和解圈會議解析」(4 School Conference: A composite view)影片簡介

本片以四個學校召開之和解圈為例，說明和解委員在會議中之角色與運作過程。四個案例均以「會議」型態進行，案例一當事人小周無故離開校園，案例二小羅蹺課在家，案例三約翰帶刀到校車上，案例四美玲帶大麻到學校。四案發生後，均在當事人同意下，召開和解會議，他們的家長、祖母、好朋友、老師、輔導老師、校車司機等均出席會議。四個案件中，有三位達成和解共識，一位和解失敗。影片也在會議結束後的幾個月分別訪問了參與會議的人，大家都對會議表示滿意，即使是失敗的案例，後續的結果也出乎意料的好。片中四個會議的和解委員，幾乎均以相同的提問進行，但會隨著每個會議參與人員與團體動力的差異，和解委員也會有不同的回應。

二、問題討論

(提示：可在影片放映前，先提示討論問題清單，學員人數過多時，可採用「世界咖啡館」討論方式)

1. 影片中的四事件為何？你認為事件嚴重度是否適合和解？
2. 會談舉行的時間距離事件發生多久？舉行的場地與其布置特色？
3. 會談中有哪些人參與？他們代表了哪一方的利益？
4. 列出和解委員在會談中提問問句？
5. 和解委員在會談中如何表達肢體語言、代表意義？

6. 會談中是否有情緒重大變動或衝突情況？和解委員如何處理？
7. 會談委員如何綜合統整所有意見？會談之結論為何？
8. 會談沒有成功的案例，後續發展為何？
9. 你認為會談後對於所有參與者的影響為何？
10. 分析你認為每位和解委員主持會議有哪些優點與缺點？

第三章 和解會談之聆聽技巧

Hopkins (2004)認為和解委員的任務是讓每一位參與發言並協助釐清各種陳述。會議進行時，和解委員應該要聽取以下重要訊息或引導參與者針對以下事項發言：

1. 聆聽參與者如何從自己的角度解釋發生甚麼事或後果為何？
2. 聆聽他們如何解釋當時與現在的感受？
3. 聆聽他們說明有哪些其他人可能也受到了影響？
4. 協助發言者釐清他們的問題？
5. 理解當事人所做過的事情？
6. 請參與者考慮事件的各種影響？
7. 請參與者說明或討論下一步該如何做？
8. 請當事人說明若重新來過，他們會有什麼不一樣的作法？

一、聆聽的技巧

Hopkins (2004)提出和解委員需主動、用心聆聽。需要耐心地聆聽別人發言，且不要過度評價，是和人們溝通主要的關鍵，同時也是最難的部分。要如何有耐心又不評價的聆聽他人發言呢？Hopkins (2004)有以下見解：

1. 對別人的故事具有好奇心，且願意聽完所有人陳述後再來總結（如：瞎子摸象的故事）。
2. 適當的表達自己的感覺（如：有人表示受到傷害時，可適當表示「我也很難過」）。有助於連結所有人的說法或統整整起事件。
3. 隨時覺察自己是否專心聆聽。若不明白或沒聽清楚發言內容，可以使用另一種問法，再問一次或使用自己的語言重新陳述一次，

請發言者確認。若有嫌惡或注意力不集中情況，可先中斷休息。

嫌惡情緒，應在休息時間，自我反省其來源為何？

4. 肢體語言：眼神與發言人要溫和接觸，鼓勵，支持雙方對話；聆聽時身體向前傾，肢體姿勢不要過度變化。
5. 聆聽時要保持同理心，避免對話的評價、數落、強迫、自以為是的建議，同時避免太多的語言或肢體動作(如搖頭、翻白眼、轉眼珠、歪嘴、插話)。
6. 注意發言者除語言以外的情緒表達以及語言背後透露的需求。
7. 所有人都發言後，盡量找出所有人曾經提到的解決方案之中間點，但不要自己提出新方案。
8. 觀察他人動作與示範，練習好的聆聽技巧，不斷練習。

二、管理會議中的沉默

聆聽的過程中，若出現沉默或無人發言，可能有以下兩個原因：第一，參與者感到緊張、敵意、尷尬，第二，參與者正在回想或思考如何回應(Whatling, 2012)。

當聆聽時出現沉默，和解委員無須立即打斷這個氣氛，先判斷情況，若為情況一，可以指定情緒比較緩和者先發言，或適當提出另一個問題，重新導引發言方向，若為情況二，若立即打斷沉默，反言會破壞參與者的溝通情緒。和解委員可以適當忍受沉默的尷尬，耐心等待發言者重新發言(Whatling, 2012)。

三、練習聆聽

1. 影片簡介
2. 觀察與討論影片中問題
 - (1)請列出他們討論問題的爭點為何？共提出哪些解決方法？
 - (2)請總結你對影片內容的重點說明，以及列出可能的解決方法與共識？

- (3) 列出你觀察到影片中所有人的情緒變化以及你觀察的根據？
- (4) 與其他學員比較你的總結，若有不同，討論為何會有不同？或有遺漏，你忽略了哪些發言訊息？

3. 再次播放影片

- (1) 重新觀察影片，分析你為何解讀有誤、未能做成結論、未能抓到重點或遺漏了部分重點？檢討未來如何避免聆聽了錯誤？
- (2) 與其他學員討論並列出避免誤判聆聽結果的方法。

第四章 和解會談之情緒觀察與管理技巧

一、情緒衝突的本質

衝突是每個人的日常生活經驗，學術上對衝突的定義有很多不同的見解(Whatling, 2012)：

1. 情緒衝突的定義：Coser一說「爲了權力、價值和資源而傷害或剷除對手。」Thomas一說「一個人關注的目標或人，使其產生挫敗或沮喪時之情緒衝突沉態。」Hocker and Wilmot一說「兩個相互依存的個體因爭取不相容的目標或獎勵，出現干擾對方實現其目標的行爲。」(轉引自Whatling, 2012)
2. 情緒衝突的發生和性別、文化密切相關，不可能完全解決。和解委員遇到這種情況，無需感到挫折或失敗。
3. 情緒衝突的感受跟個人過去生活經驗有關，和解委員必須清楚雙方對衝突的感受(Whatling, 2012)。
4. 和解委員不可過分的控制會議的進行，否則會違反會議的本質，但當會議中出現身體衝突與失控憤怒時，和解委員就必須適當的干預(Whatling, 2012)。
5. 和解委員必須要符合雙方的要求，提供安全的環境與過程，使雙方願意去和解(Whatling, 2012)。

二、情緒衝突或變化發生前兆

人類的情緒是可以被觀察的，情緒衝突在發生前有以下徵兆(Whatling, 2012)：

1. 說話越來越大聲。
2. 焦慮的搖手指、咬手指。
3. 移動椅子。
4. 臉部脹紅。
5. 不斷打斷他人說話或為自己辯解。
6. 拒絕回答問題或突然不發言。
7. 拒絕直視促進者雙眼。
8. 側身面對促進者。
9. 想離開現場或不斷看手錶、時鐘。
10. 低頭、發呆放空、聲音變小聲、哭泣、過度的情緒性自責。

三、情緒衝突時的處理原則

參與者在會議中的情緒衝突是有必要被處理的，以避免會議受到影響，無法繼續進行，Whatling (2012)認為可用以下原則處理情緒衝突：

1. 在進行和解時，委員須聆聽與觀察，評估是否要繼續進行和解，如發生突發情緒衝突或失控，可暫時停止或結束該次會議。
2. 當參與者看起來不適或生氣想離開時，和解委員可適度的發表意見，並評估是否要繼續。
3. 當參與者出現憤怒，並對和解委員產生距離感、不合作、敵對語言時，可眼神專注重複叫對方的名字，先得到對方注意。要注意的是在眼神接觸時要保持不具威脅性。若狀況變嚴重則此次會議可能要提早結束，並安排下次會議。
4. 當參與者出現哭泣、無助、沮喪情緒時，可先暫停會議，並詢問其需要什麼協助，等其情緒平復後繼續會議。如評估後不適合繼續，則本次會議應先結束，並安排下次會議。

四、情緒觀察訓練

1. 觀察靜音影片後，練習以下問題：
 - (1) 列出影片中所有人物的情緒變化以及說明你判斷的根據為何。
 - (2) 討論與比較你與其他學員觀察情緒的差異，以及判斷標準的差異。

2. 觀察有聲影片，討論以下問題：
 - (1) 你遺漏或誤判哪些情緒變化？為何？
 - (2) 與其他學員討論列出大家經常共同遺漏或誤判的情緒？
 - (3) 討論並列出影片中對於突發情緒有效的處理方法有哪些？哪些比較適合？

第五章 和解會談的提問與語言技巧

一、使用簡單的語言

和解委員使用的語言應簡單明瞭，且要符合參與者的各項程度(教育、文化、身心狀態)，例如：亞斯柏格症的小孩會比較難與人溝通與互動，所以必須用肢體或感受性的方式與他們溝通(Whatling, 2012)。

二、注意肢體語言

當和解委員和參與者對話或是參與者雙方在對話的過程中，可以透過觀察肢體細微反射動作得知某些象徵性的意義，使和解委員可以預期參與者內心真正想法(Whatling, 2012)。

三、語言與文化對溝通的影響

1. 和解委員要注意文化差異問題，在程序開始前要先調查參與者的文化與語言背景，並且要依不同的文化給予最合適的方式，否則可能會出現文化衝突的問題。
2. 和解委員要注意性別在和解上會出現的問題，由於男性和女性在構造與思惟上有很大的差異，所以要用不同的方式和語言邏輯溝通，否則會失公平(男女對同一件事的態度與價值會有差異)。
3. 不同年齡參與者，語言使用差異大，和解委員要因會談參與者年齡適當調整使用之語言。

四、問問題的技巧

好的問問題技巧可引導會議朝正確的方向發展，以下是Whatling (2012)提出的幾個提問技巧：

1. 多使用「和」、「但」、「你」、「我們」，因為這些並置或轉折的詞語可以讓意義轉向，使和解委員可以引導雙方朝修復方向前進。
2. 問問題要中立盡量用正向的問題，引導參與者自行說出錯誤或缺點，而非直接點出。
4. 問問題要針對問題之意涵或價值來問，千萬不可想到什麼就問什麼。
5. 多使用開放式的問題，少用封閉式的題目，因為封閉式的問題多半只須回答是或否，這是不夠深入，且題目的誘答性可能會很高，再加上開放式的問題較能取得大量的含意。
6. 避免使用「你為什麼這麼做」之問法？因為具究責、指責、太具侵略性，可用其他問法來取代之。
7. 問題分正面與負面的，多使用正面的問題發問，可以使高衝突的雙方在相處上變得更友好。
8. 當會議中參與者各自堅持自己的爭議立場而不願溝通時，可用互換立場的問題，將雙方以對方的立場去回答問題。

五、如何引導參與者踴躍發言

1. 當會議突然沉默時，認為和解委員需要想一些可以參與者可以發揮的問題，讓會議不至於沉默且可以有效填補缺漏、尚未討論、還不知道的訊息，讓整個會議可以圓滿整理出一個完整性的故事。相關的引導問句例子如下(Hopkins, 2004)：

- 你可以再跟我多說一些嗎？
 - 你想要再跟我說甚麼嗎？
 - 然後呢？
 - 在這之前呢？
 - 最後呢？
 - 是嗎？(語氣上升或音調上揚)
2. 當沉默時可以看看其他人的臉，或是重復最後幾句句子也是有效的(Hopkins, 2004)。
 3. 和解委員也可借用文字，來捕捉參與者要表達的意思，或加重他們要表達的情感，或是澄清或幫他們重新架構其內容，以求找到案件完整的全貌(Hopkins, 2004)。

六、會談中適合的問題舉例

會議中的問題可分類如下(Whatling, 2012)：

1. 開頭問題：說明會議重點。
 - (1) 你們這次會議要釐清與討論的事情是什麼？
 - (2) 你希望藉這個和解會議得到什麼樣的理想結果？
 - (3) 你對目前處理或和解此一糾紛的方法，可以提出一些建議嗎？
2. 澄清型的問題：給當事人解釋的機會讓事件的細節更加清楚與具體。
 - (1) 你剛才說「這沒什麼，只不過是件小事」，請問你的想法是什麼？
 - (2) 你剛才說「你只是一時不小心或沒想那麼多」，請問你當時是怎麼想的？現在的想法有改變嗎？

3. 蒐集資訊的問題：建立事件的事實或意見。
 - (1) 這個案件中被影響或傷害的還有誰？
 - (2) 孩子知道他和你之間現在發生什麼事了嗎？
 - (3) 醫院處理這類投訴的政策有哪些？
 - (4) 你有這個問題多久了？
4. 假設性問題：引入新的可能性問題到會議中。
 - (1) 如果老師在這裡，你會怎麼跟他們說？
 - (2) 如果你是和解委員，你能想像和解會議會朝什麼方向發展嗎？
 - (3) 如果每次下雨都在連續遇到週末、生日與國定假日，你覺得發生什麼事？
5. 具有挑戰性的問題：可瞭解一個人堅持特定立場的原因。
 - (1) 是什麼導致你認為這件事應該是這樣的？
 - (2) 如果你改變你的立場，可能有的風險、損失或獲益是什麼？
6. 驗證想法的問題：提出一個自我驗證想法客觀性的問題。
 - (1) 你的想法很好，但你有想過聽取法律、財務或醫療專家的建議嗎？
 - (2) 有人支持你現在說的這個想法嗎？有人反對嗎？他們都說了什麼？
7. 創造性的問題：提出新想法。
 - (1) 除了大家剛才說的之外，還有沒有其他的方法可以處理這個問題呢？
 - (2) 如果你的朋友發生這樣的事，你會給朋友什麼建議？
 - (3) 當事情過去後，你會如何處理這類的問題，來讓你們之間關係變得更好？
8. 參與性問題：鼓勵更多的想法表達，尤其是當一方或另一方不積極表達時。
 - (1) (問B)對於剛才A所說的，你有什麼想法？
 - (2) 我想知道我們做的一切，對你來說是有用還是沒用？

9. 聚焦問題：使焦點回到會議正在討論的項目。
 - (1) 現在你說的，是在討論事件的那一部分？
 - (2) 你的觀點可能跳的很快，你是根據上次的議題發展出來的嗎？
10. 選擇性問題：鼓勵進行選項的比較與選擇。
 - (1) 你喜歡手機還是手錶？
 - (2) 你喜歡開車還是坐公車？
 - (3) 剛才提出的兩個方案，你喜歡哪一個？
11. 具有線索性的問題：當參與者狀況不好時可以利用一些線索或暗示來引導他們了解問題背後的涵義。
 - (1) 有些人會害怕與對方進行和解、對話與談判，你會這樣嗎？
 - (2) 有些人很難進行和解，因為他不信任其他人可以達到公平，你是這種人嗎？
12. 封閉問題：鼓勵參與者做出決定。
 - (1) 你覺得這次會議對你來說有沒有幫助？
 - (2) 你總是喜歡很快下結論，這麼說你同意嗎？

第六章 觀察他人和解之技巧

一、觀察者角色

觀察者的角色，是在演練一個修復式會議的過程當中，負責在一旁觀察他人在會議中擔任和解委員之演練過程，並在旁進行觀察和記錄，在於會議演練結束以後，對於整個會議演練提出看法。

觀察者透過觀察和解委員在整個會議過程之表現以及態度，以及對於其餘參與者的表現及態度提出所觀察到的重點，在演練結束的回饋與反思中，對整個會議的進行提出想法。

透過由第三者的想法，來瞭解學員在進行會議之過程中之表現，可以從旁觀者之立場，找出在會議參與者所無法看到的方向，藉此方式，可用來增進學員在擔任和解委員之過程中，如何更能有效擔任這個角色。

二、觀察重點

1. 觀察自己：

透過觀察(最好是錄影下來後觀察)自己在會議過程之中所擔任和解委員之角色，以了解自己是否有注意參與之行爲、情緒，以及自己在會議之中的行爲表現是否有助於一個會議之成功。

2. 觀察他人：

透過觀察所有參與會議之參與者，對於參與者進行聆聽、評估、情緒反應，並於演練結束之後，大家進行回饋。

三、觀察後的回饋

在會議之演練中，任何人皆會擔任到和解委員之角色，在擔任此角色的過程中，所表現出來的行為、態度、觀念是否正確，將會影響到會議的成功與否。擔任和解委員者在演練結束之後，透過自身與他人對於自己角色之回饋，瞭解如何修正自己的弱點，保持優點。

1. 優點為何？
2. 問的問題是否適合？不適合者如何修正？
3. 是否有不適合的肢體語言？如何修正？
4. 是否有不適合的語言使用？如何修正？
5. 是否注意到參與者的情緒？
6. 突發情緒的處理是否適當？
7. 是否能總結出參與者發言重點？
8. 是否能總結出參與者提出的解決方案？
9. 是否出現強迫或急切想達成和解的情況？

四、實作演練

1. 現場觀察他人和解會議或影片，紀錄和解委員的優缺點。
2. 觀察自己擔任和解委員的影片，紀錄自己的優缺點。
3. 與其他學員分享自己擔任和解委員的優缺點。

第七章 實際演練：角色扮演

一、角色扮演的目的

和解會談是一個以公正第三人來傾聽衝突雙方的說法，試圖找出相關人皆可接受的共識，解決停滯不前的爭議。而進行和解會談的主要原則為(Whatling 2012, p.36)：

1. 沒有偏見或成見地鼓勵他人自發性地表達。
2. 對於任何意見不譴責、不評論、不給建議。
3. 沒有控制權，不預設結果或引導事情應該要怎麼發展。
4. 用心體會他人的語言思維與模式(掌握個案所表達的方式與意涵)。
5. 和解委員須不斷地提醒自己要保持中立、客觀。

由於進行會談之時間與資源不足，使得實務上要達到上述原則不甚容易，然而，即使這些原則的實用性與落實性有限，但卻是「促進和解」最重要的基石。

除了和解會談中的關係人，整個會談能否順暢進行的關鍵就是和解委員，和解委員在會談中所扮演的角色主要是(Whatling, 2012, p.18)：

1. 幫助關係人說出其感受與意見、整合爭議。
2. 著眼於未來的修復，而非討論已不可改變的過去。
3. 在不干預關係人想法與討論內容的前提下，掌控會談進行。
4. 成爲支持、同理關係人情緒表達的中立者，但不放任。

除了必要的個人特質和其潛在的適宜性，前來參與的夥伴多半曾有過教育服務、諮商輔導、心理治療、法律諮詢、社會工作或其他與「人」有接觸之工作的服務經驗。在和解會談中，大部分所需要的和解

技能與上述這些工作角色所具備的專業技巧是相同的，但是即便已擁有這些專業技巧與溝通能力，要成為和解委員，仍然需要經過和解技能的培訓，因為往往我們知道什麼是「好」，卻不知道怎麼去「做到好(或接近好)」(How well to do 與 How to do well)(Whatling, 2012, p.15)，尤其是在時間與資源不足的情況之下要進行和解有其限制與難度，因此參與培訓是必要的，唯有先受過完整的訓練，可以使和解員具備更充分的能力去理解、應變所有的狀況，協助在和解會談的進行。

二、角色扮演活動的操作步驟

為幫助參與培訓的學員迅速進入和解會談的氛圍，我們會請受訓者進行角色扮演，透過扮演和解委員、有衝突的學生以及雙方的家長等不同角色，親身體會不同立場在會談上的感受。目的在於練習和解委員的反應、同理心與觀察學習。具體的操作步驟如下：

1. 學員分組：五人一組。
2. 排演劇情：一組排練校園衝突事件劇情，其餘學員在旁觀察。
3. 小組分派角色：小組分別飾演有衝突的學生及其家長，一人扮演和解委員。
4. 製作字卡：依照每人分派的角色，在身上掛上字卡，清楚表示所扮演的角色。
5. 實際演示：情境演練，時間五至十分鐘。
6. 觀看完第一組的演練後，以大團體的方式討論。
7. 觀察組的回饋。
8. 其他組重覆步驟1至7：各小組演練，盡可能讓每位學員都演過一次和解委員
9. 帶領者總結。
10. 演練過程可以錄影記錄，提供其他機會的討論。

第八章 自我評估

擔任和解委員需要什麼樣的特質？怎麼樣的人適合擔任和解委員？不妨以同理心的角度思考，假如你是與會的關係人，你會希望和解委員是怎麼樣的表現？和解委員的什麼特質會讓你想要接近或願意接受他／她的幫助？對於和解委員應具備的條件，在過往並沒有太多的論述。是因為這樣的和解會談所倚賴的是和解員個人的特質與魅力，而非一個可以複製至其他人、供他人學習的過程。而個人的特質通常是難以捉摸、測量及分析的。不過以下的幾個條件可做為參考：

一、綜合客觀與主觀意見

1. 可根據培訓過程中的感受，評估自己是否有強烈意願無酬擔任這項工作。
2. 可根據培訓過程中，他人對自己擔任和解委員的回饋，評估自己是否適合這樣工作。
3. 填寫自我評估表，計算得分，若得分高，可能適合擔任。並檢討自己得分不高的項目，擬具未來可改善計畫。

二、使用自我評估表來分析自己的強項與弱點

1. 請自行填寫評估表(見表一)。
2. 請計算分數。
3. 請對照分數換算表。
4. 分析自己適合度、強項與弱點。
5. 提出改善弱點之可行方法。

表一 和解委員自我評估量表

以下關於你個性的描述，請在適當的□打勾

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 我是勇於創新的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我不會給人壓迫感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我有幽默感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我有團隊精神	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 在不得已時，我有時也會說謊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我能尊重他人不同想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我能仔細傾聽他人說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我的情緒會影響自己的工作表現	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我是有耐性的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我曾做過一些難以啓齒的事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我樂於幫助他人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我能接受挫折	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我能察覺人際互動中的情緒變化	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 當發現別人竊竊私語時，我會立即迴避不去聽	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我有良好的溝通能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我答應別人的事一定會做到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我曾經在店員多找給我錢時，不告訴他悄悄收下	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我能快速總結他人的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

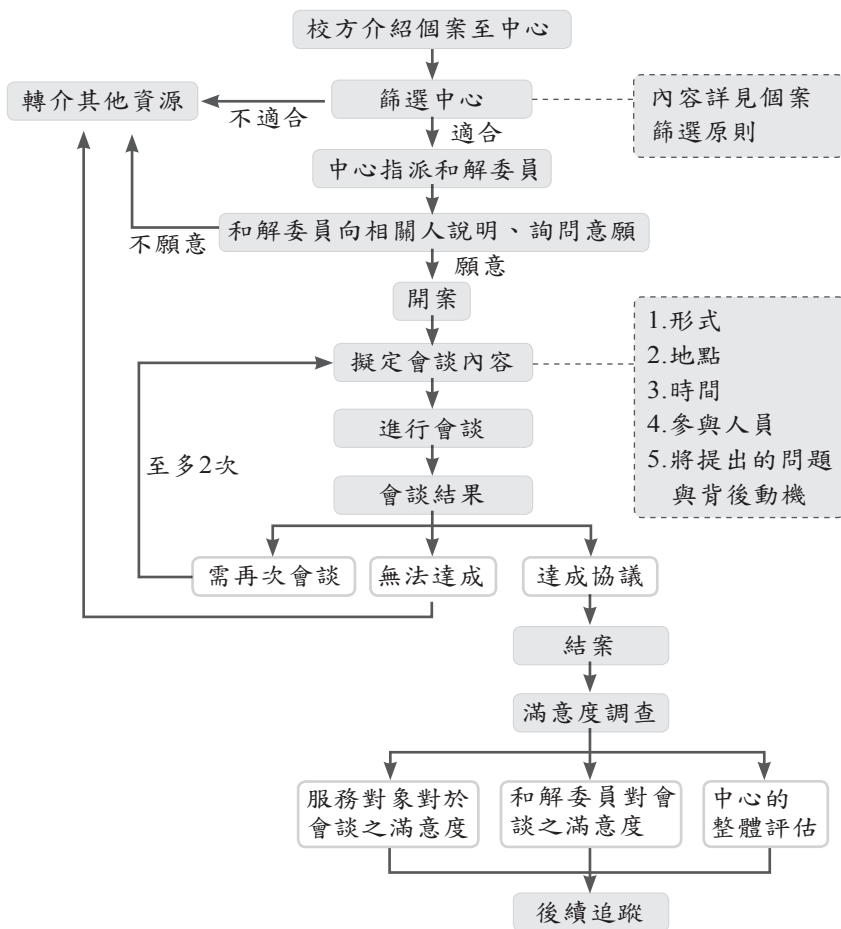
	非常 不同意	不 同意	沒 特別 感受	同 意	非常 同意
19. 別人通常能接受我提出的建議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 本題請勾選非常不同意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我不會任意打斷別人說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 遇到困難疑惑時，我會主動提問	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我從未在街上亂丟垃圾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我有一些壞習慣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 朋友們喜歡主動找我聊天	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 其他人願意跟我分享心事或想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 我能成為其他人的溝通橋樑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 對於不同的意見，我有很好的協調能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 自己不喜歡的行為，我不會對其他人做	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 我不會強迫別人做任何事	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 我會站在別人的立場去想事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. 不同人的喜好與習慣，我會學著尊重他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 別人做的決定我會試著尊重他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

問卷結束，感謝協助。

第九章 開結案流程

一、開結案流程表與說明

本開結案流程是根據Whatling (2012)所設計的程序修改而成，將各流程步驟詳述如後：



圖三 開結案流程

二、開案前訪談：建立指導方針以及架構

1. 開始會議前要先詢問意願，不可強迫執行。
2. 會議前要先蒐集參加雙方的文化與對衝突定義的相關資訊，以選擇最佳的溝通模式。
3. 請願意參加者簽署參加同意書。

參加和解會議同意書(範本)

1. 我了解和解會議之目的，但會議內容不代表任何法律意見，僅提供參與者自願表達意見、澄清和解決衝突的溝通平台。
2. 我了解和解委員的角色，他們不是律師、法官或醫療人員，他們的唯一目的是幫助我與另一方當事人達成和解。
3. 我了解在和解會議中所有的決定與我的發言均是出於個人自由意志，且和解過程中我可在任何時候選擇中斷或退出和解會議。
4. 我瞭解和解委員不會介入事件中雙方所有的溝通與共識內容。
5. 我同意不會以任何理由，要求和解委員及與會者參加任何法律、行政或訴訟程序。
6. 我同意不會過問或索取任何和解過程中的書面報告、記錄、信件、單據或會議的工作內容。
7. 我同意對別人在會議中的發言保密，且不得以任何形式使用在法律、行政或訴訟程序中。
8. 我瞭解我在會議中發言及提供的資料中心有保密之義務，不得在任何時間以任何方式使用在法律、行政或訴訟程序中。但此保密原則並不適用於刑法規定之重罪、家庭暴力事件或未來可能發生傷害與威脅他人人身安全的情況。

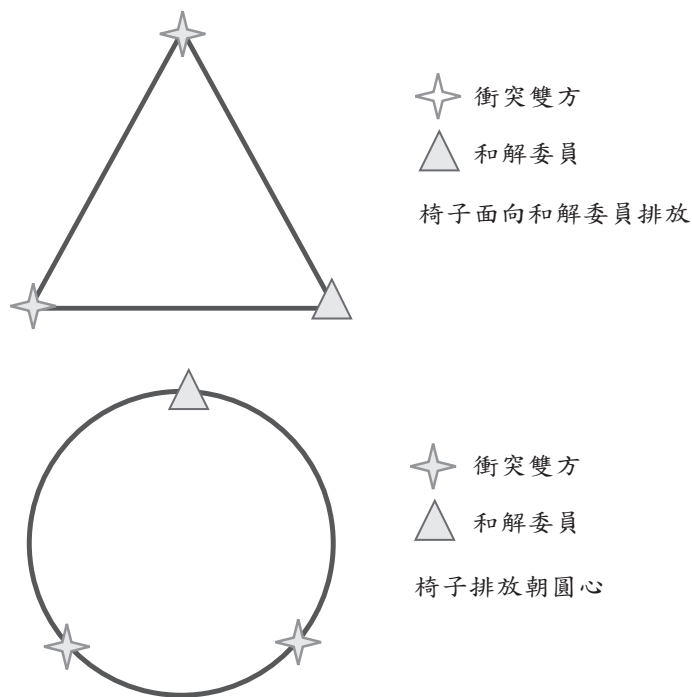
我已閱讀並理解上述規定，並同意進行和解。

日期：____/____/____

簽名：_____

三、會場佈置

1. 和解圈空間必須能夠確保不容易被打擾，且椅子高度一致。若是因參與者或和解委員的地位或年齡而坐在不同高度的椅子上，易造成不必要的分心，也可能表現出不必要的權力不平衡情況。
2. 座位安排：可嘗試三角形或圓形排列(見圖四)，且通常有衝突的人們不希望坐得太近，故在開始前就應檢查位子的適當性，椅子間要有適當的身體間距，雙方當事人不宜直接面對面，應讓當事人能直接將注意力集中在和解委員，多使用轉頭效應來把衝突情緒降到最低。



圖四 座位安排圖

3. 提供水、小點心及面紙，以塑膠容器為宜，玻璃易碎，造成危險。
4. 環境方面：適當溫度、通風、安靜及光線柔和，以避免參與者感到不適，情緒易受到影響。
5. 鄰近廁所。
6. 標準的防火設備。
7. 製作參加者名牌，字體大小以清楚易於辨識為原則。
8. 準備意見表回收箱、橄欖枝吉祥物。
9. 視參加人數事前影印滿意度調查表。
10. 提醒會談共識書是一式三份，如現場沒有電腦及印表機，需準備空白的共識書一式三份。
11. 事先確認錄音錄影設備，另外可播放輕鬆的音樂。

四、會議進行的五步驟

1. 和解委員介紹參與者認識，並說明會議規則：
 - (1) 溝通時要清楚表達。
 - (2) 不打斷他人發言，給對方充分表達意見的機會。
 - (3) 避免情緒性的字眼。
 - (4) 手持「橄欖枝」者才可發言，發言結束後將「橄欖枝」交給下一位發言人。
 - (5) 若無繼續參與會議意願，請向和解委員提出請求。
 - (6) 和解委員有權視情況暫停或終止會議。
 - (7) 和解委員說明錄音錄影的用途及保密守則，並確認參與者是否有異議，如有少部份人不同意，把鏡頭技術性避開錄影到他們。
2. 請當事各方分別陳述事件內容、澄清相關疑問，並表達對彼此對糾紛想法與感受。
3. 討論各方所提解決方案，和解者進行總結。
4. 達成和解共識，釐清糾紛，承諾修補，簽署共識書。
5. 後續追蹤各方情況，確認修復與協議承諾的發展進度，即使未達成和解協議也可詢問目前狀況。

五、會議的協議結論

1. 雙方對會議的內容取得共識。
2. 加害人承認錯誤，並且表達補償修復意願雙方藉由會議達到關係修復的目的。
3. 雙方簽署共識書。

橄欖枝中心和解共識書(範本)

案件：_____

日期： / /

事件關係人：_____

和解會談共識書

我們了解並願意承認，以下內容為雙方和解會談後共同接受的和解方式。

各方同意遵守的條件如下：

(請條列和解內容)

立書人：_____；監護人：_____日期： / /

_____；監護人：_____日期： / /

橄欖枝中心和解委員見證了以上的共識。

見證人：_____日期： / /

_____日期： / /

六、填寫結案報告

使用於結案時紀錄會議之結果及後續事宜，以下是範本。

結案報告表

案件編號：_____ 日期：___ / ___ / ___

受文者：_____

感謝貴校轉介個案，經本中心評估/和解，後續情況說明如下：

個案情形

被行為人：_____

行為人：_____

衝突類型：_____

轉介單位：_____

會談結果

達成協議 部分達成協議 無法達成協議 未進行和解

無進行和解會談

被行為人拒絕會談 行為人拒絕會談

被行為人未出席會談 行為人未出席會談

被行為人撤銷會談 行為人撤銷會談

其他 _____

後續需貴校協助事項

協議內容所提出之解決方案、條款及條件因保密原則，故不在此註明；但下列協議事項敬請貴校協助：

建議轉介適當機構：否 是：_____

承辦人：_____

和解委員：_____

再次感謝貴校的配合，如有疑問與建議、指教請與本中心聯繫。

七、填寫滿意度評量表

1. 參與者對和解委員、和解會議的滿意度評估表

姓名：_____

本中心為了更進一步了解您對本次會議的意見，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 和解委員清楚地解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 和解委員以專業方式進行	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我覺得在和解會議中受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 和解委員保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我在會議中有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我覺得這是一個公平的和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我認為比起直接使用校規處理，和解會議更適合處理這次的事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我覺得參加和解會議比上法院解決好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我覺得比起其他方式，和解會議較有效的解決我們的問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我與對方的關係應該會慢慢改善	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 未來發生其他衝突事件，我願意考慮再度參加和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 和解會議使我與各方都能維持一個和平的關係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 總體而言，我對於和解會談的結果感到滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 您是如何得知『橄欖枝中心』？

- 學校／老師轉介 社福機構轉介 中心主動接觸
中心網頁得知 同學、同儕告知 其他

15. 若身邊有類似事件發生，我會推薦他們來橄欖枝中心 會 否

未達成協議者，請填答以下問題

16. 雖然本次會議沒有達成共識，會議仍對我們處理彼此之間的衝突事件有所幫助

- 非常不同意 不同意 沒有特別感受 同意 非常同意

感謝抽空填寫問卷，請投入「橄欖枝中心」意目收集箱。

2. 和解委員意見表

本中心為了更進一步了解您對本次會議的意見，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 我清楚解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我以專業方式進行和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我在和解會議中受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我可以保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我認為參與者在會議中都有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我讓參與會議的各方感到這是一個公平的和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我能掌握會議的節奏	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我妥善處理本次會議中的突發事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我妥善處理會議中參與者的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 總體而言，我對於和解會談的過程感到滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他建議：

如本次會議沒有達成共識，請回答以下問題：

你認為未能達成共識的原因為何？這些原因是否能克服？

3. 中心對和解會議及委員的滿意度評估表

本中心為了更進一步了解和解會議的品質，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的□打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 和解委員清楚地解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 和解會議是以專業方式進行	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 參與者在和解會議中有受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 和解委員能保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 和解會議中的所有參與者都有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 本次的和解會議是一個公平的會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 和解委員能掌握會議的節奏	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 和解委員能妥善處理會議中突發的事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 和解委員能妥善處理會議中參與者的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他觀察紀錄：

如本次會議沒有達成共識，請回答以下問題：

你認為未能達成共識的原因為何，並對這些原因評估是否能克服？

八、會議紀錄表

和解委員發表會議報告(範本)

編制單位：_____

和解委員：_____ 和解委員：_____

案件編號：_____ 日期：____/____/____

被行為人：_____ 行為人：_____

觀察員：_____

會議時間：_____：_____~_____：_____

會議地點：_____

簡要敘述事件內容：

會議結果：

- 達成共識(請附上橄欖枝中心和解共識書)
- 達成部份共識(請附上橄欖枝中心和解共識書)
- 未達成共識，請簡述理由：

排定下次會議：

時間：_____

地點：_____

建議轉介其他機構，請註明：_____

是否需要進行後續追蹤？ 不需要 需要，追蹤時程

一至二星期後

一個月後

一個學期後

你有什麼建議或意見，可以幫助和解委員培訓課程？

附錄一 參考文獻及建議閱讀材料

參考文獻：

- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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
- Henry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools: A Guide to Using Restorative Practice*. London: Routledge.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.
- Wachtel, T. (2003). Restorative Justice in Everyday Life: Beyond the Formal Ritual. *Reclaiming Children & Youth*, 12(2), 83.
- Waters, B. (n.d.). *Ready Set Go: A Technical Assistance Manual for Creating and Maintaining A Center*. Available from: http://www.campus-adr.org/CR_Services_Center/content/ready-set-go/
- Whating, T. (2012). *Mediation Skills and Strategies: A Practical Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.

其他建議閱讀文章或書目：

- Baldry, A. C. & Farrington, D.P.(2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2, 183-204.
- Barnett, R. E. (1977). Restitution: A new paradigm of criminal justice. *Ethics*, 87(4), 279-301.

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2010). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6(6), Retrieved from <http://www.campbellcollaboration.org/lib/?go=monograph&year=2010>

Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

Zehr, H. (1995). Justice paradigm shift? Values and visions in the reform process. *Mediation Quarterly*, 12(3), 207-16.

許春金 (2010) , 人本犯罪學：控制理論與修復式正義 (修訂二版)。臺北：三民書局。

建議瀏覽網站：

International Institute for Restorative Practices: www.iirp.org

Real Justice: www.realjustice.org

Restorative Justice Online : www.restorativejustice.org/

香港和解中心：www.mediationcentre.org.hk/index.html

附錄二 會議對話問題範例

角色	對話	用意
和解委員	<p>我是 Z，謝謝大家參加這個會談，以下有一些規則需要大家遵守：</p> <p>第一、這是橄欖枝，代表說話順序不要打斷別人說話，拿到橄欖枝的人才可以發言。</p> <p>第二、能否使用國語（或其他語言），如果用其他語言的話，是不是所有人都能接受。</p> <p>第三、多說自己的感受，不要用情緒性的語言指責或攻擊別人。</p> <p>第四、如果覺得不想繼續進行會議或暫時休息，請先跟我說一聲。</p> <p>最後，第一次發言時，請先簡單的自我介紹。</p>	自我介紹、說明會議規則
和解委員 被行爲人	先請 A 同學（被行爲人）告訴我們事情發生的經過（說明經過）	被行爲人說明衝突事件經過（事實）
和解委員 行爲人	請 B 同學（行爲人）告訴我們事情發生的經過（說明經過）	行爲人說明衝突事件經過（事實）
和解委員 被行爲人	請問 A 同學事情有沒有漏掉或忘記的地方需要補充（補充說明）	被行爲人補充說明（事實）
和解委員 行爲人	請問 B 同學事情有沒有漏掉或忘記的地方需要補充（補充說明）	行爲人補充說明（事實）
和解委員 被行爲人	請問 A 同學在事情發生後有甚麼感覺，在事情發生後幾更對您的生活有甚麼影響？ （說明生活的影響）	被行爲人說明事件對生活的影響（事實）
和解委員 行爲人	請問 B 同學在事情發生後有甚麼感覺，在事情發生後幾更對您的生活有甚麼影響？您覺得這件事情有沒有影響到別人？ （說明生活的影響）	行爲人說明事件對生活的影響（事實）

角色	對話	用意
和解委員 被行爲人	請問 A 同學現在對這事情的感覺是甚麼，對您有甚麼影響？ (說明情緒影響)	被行爲人說明事件對情緒的影響(事實)
和解委員 行爲人	請問 B 同學現在對這事情的感覺是甚麼，對您有甚麼影響？您覺得這件事情有沒有影響到別人？ (說明情緒影響)	行爲人說明事件對情緒的影響(事實)
和解委員 被行爲人 家長	請 A 同學的家長 A1 說一下這事情發生後，您的感覺是甚麼？對您有甚麼影響？ (說明)	被行爲人家長說明事件的影響(事實)
和解委員 行爲人 家長	請 B 同學的家長 B1 說一下這事情發生後，您的感覺是甚麼？對您有甚麼影響？ (說明)	行爲人家長說明事件的影響(事實)
和解委員 社區居民 等	請其他參與者輪流發言，「請問您這事情發生後，您的感覺是甚麼？對您有甚麼影響？」 (說明)	其他參與者說明事件的影響(事實)
和解委員 被行爲人	請問 A 同學，您現在希望怎樣做可以讓您的生活恢復正常？ (提出解決方式)	被行爲人提出解決方案(結果)
和解委員 行爲人	請問 B 同學，您覺得該怎麼做可以幫助 A 同學的生活恢復正常？怎麼做可以幫助您恢復自己的生活？ (提出解決方式)	行爲人提出解決方案(結果)
和解委員 社區居民 等	請其他人輪流說，「您覺得要怎麼做才可以讓 A、B 及您們的生活恢復正常？」 (提出解決方式)	其他參與者提出解決方案(結果)

角色	對話	用意
和解委員 被行爲人	請問 A 同學，在聽完大家的想法以後，您覺得那些是您可以接受的方法？那些是您不能接受的？ (修正解決方式)	被行爲人修正解決方案 (結果)
和解委員 行爲人	請問 B 同學，在聽完大家的想法以後，您覺得那些是您可以接受的方法？那些是您不能接受的？ (修正解決方式)	行爲人修正解決方案 (結果)
和解委員	剛才 A 說是這樣解決，B 是那樣說，我看到一個共同的地方，也有不一致的地方，在不一致的地方，可否請 A 及 B 補充說明自己的想法	第一次總結
行爲人	(第二次修正)	被行爲人第二次修正解決方案(結果)
被行爲人	(第二次修正)	行爲人第二次修正解決方案 (結果)
和解委員	經過大家的討論，大家一致的地方有以下幾點：……	第二次總結
和解委員 家長	請兩位 A1、B1 家長，就大家討論一致的結果，說明一下您的想法。 (表達意見)	家長對解決方案發表意見(結果)
和解委員 被行爲人	請問 A 同學，您覺得以後要怎麼做可以讓這種事不會再發生？ (提出未來預防)	被行爲人提出預防的方式(未來)
和解委員 行爲人	請問 B 同學，您覺得以後要怎麼做可以讓這種事不會再發生？ (提出未來預防)	行爲人提出預防的方式 (未來)
和解委員 社區居民等	請社區居民輪流說，「您覺得以後要怎麼做可以讓這種事不會再發生？」 (提出未來預防)	社區居民提出預防的方式(未來)

角色	對話	用意
和解委員 被行爲人 家長	請問 A1 家長，您覺得以後要怎麼做可以讓這種事不會再發生？ （提出未來預防）	被行爲人家長提出預防的方式 （未來）
和解委員 行爲人家長	請問 B1 家長，您覺得以後要怎麼做可以讓這種事不會再發生？ （提出未來預防）	行爲人家長提出預防的方式 （未來）
和解委員	經過大家的討論，看到一些共同的地方，……	第三次總結
和解委員 被行爲人 行爲人	可不可以請問 A 或 B 同學，是否覺得有任何地方需要修正。 （提出修正） （提出修正）	行爲人及被行爲人修正預防的方式 （未來）
和解委員	所以說，我們達成協議的地方是 1.,2.,3.,4., …	第四次總結
和解委員 被行爲人 家長 行爲人家長	可不可以請問 A1 或 B1 家長，對我們達成的協議，是否覺得有任何地方需要補充。 （說明） （說明）	家長補充 （未來）
和解委員 （情況一）	我們達成協議，等一下茶點後，我們會準備協議書，請同學及家長簽名（一式三份）。	最後總結 （達成協議）
和解委員 （情況二）	很可惜我們今天沒有達成協議，接下來我們中心評估是否需要下一次的會議，我們會再通知 A 同學、B 同學、家長及學校。	最後總結 （沒有達成協議）
和解委員	我們會議到處結束，我們等一下會有茶點，以及有跟會議的滿意度調查，請填寫完後丟進我們的意見收集箱裡。	結語

備註：

1. 以較弱勢的一方優先發言為原則。
2. 和解委員可視情況，建議於會議結束後，雙方握手或擁抱，促進和解，修復關係。

附錄三 事前準備檢核表

一、會前準備：

- 設備設置完成(見下二之一)
- 場地設置完成(見下二之二)
- 文書備妥(見下二之三)
- 分組完畢(五人一組，每個情境5-10分鐘)

二、設備清單：

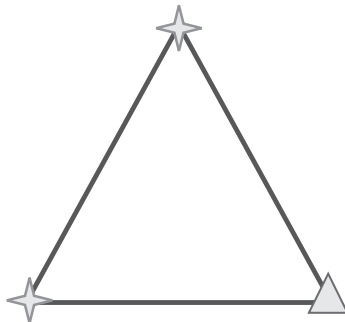
(一)設備

- 錄音錄影設備
- 水、小點心、面紙
- 意見表回收箱
- 橄欖枝吉祥物

(二)場地

- 椅子樣式、高低、距離位置，皆要一致
- 塑膠杯水與衛生紙
- 舒適的溫度與光線、通風、安靜
- 位置安排範例：

(1)

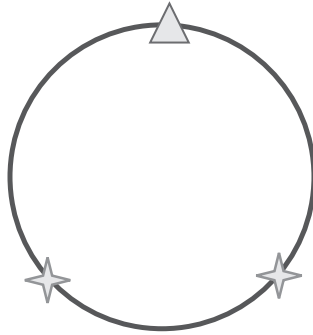


✦ 衝突雙方

▲ 和解委員

椅子面向和解委員排放

(2)

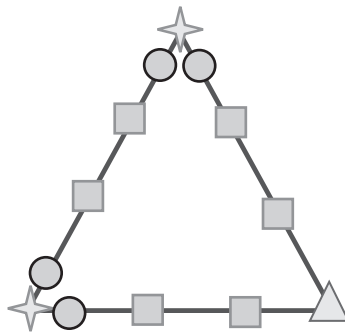


☆ 衝突雙方

△ 和解委員

椅子排放朝圓心

(3)



☆ 衝突雙方

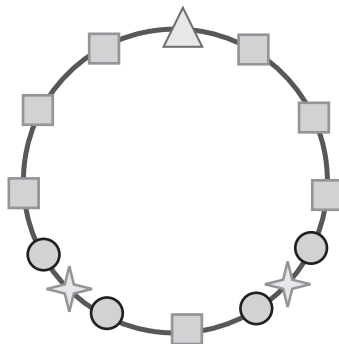
△ 和解委員

● 支持者

■ 其他參與者

椅子排放面向
和解委員

(4)



☆ 衝突雙方

△ 和解委員

● 支持者

■ 其他參與者

椅子排放朝圓心

(三)文書

- 參加者簽署參加和解會議同意書
- 滿意度調查表
- 橄欖枝中心和解共識書
- 參加者名牌

附錄四 和解委員自我評估量表

以下關於你個性的描述，請在適當的□打勾

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 我是勇於創新的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我不會給人壓迫感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我有幽默感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我有團隊精神	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 在不得已時，我有時也會說謊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我能尊重他人不同想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我能仔細傾聽他人說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我的情緒會影響自己的工作表現	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我是有耐性的人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我曾做過一些難以啓齒的事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我樂於幫助他人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我能接受挫折	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我能察覺人際互動中的情緒變化	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 當發現別人竊竊私語時，我會立即迴避不去聽	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我有良好的溝通能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我答應別人的事一定會做到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我曾經在店員多找給我錢時，不告訴他悄悄收下	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我能快速總結他人的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
19. 別人通常能接受我提出的建議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 本題請勾選非常不同意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我不會任意打斷別人說話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 遇到困難疑惑時，我會主動提問	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我從未在街上亂丟垃圾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我有一些壞習慣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 朋友們喜歡主動找我聊天	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 其他人願意跟我分享心事或想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 我能成為其他人的溝通橋樑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 對於不同的意見，我有很好的協調能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 自己不喜歡的行為，我不會對其他人做	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 我不會強迫別人做任何事	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 我會站在別人的立場去想事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. 不同人的喜好與習慣，我會學著尊重他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 別人做的決定我會試著尊重他	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

問卷結束，感謝協助。

附錄五 會議參加者意見表

姓名：_____

本中心為了更進一步了解您對本次會議的意見，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 和解委員清楚地解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 和解委員以專業方式進行	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我覺得在和解會議中受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 和解委員保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我在會議中有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我覺得這是一個公平的和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我認為比起直接使用校規處理，和解會議更適合處理這次的事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我覺得參加和解會議比上法院解決好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我覺得比起其他方式，和解會議較有效的解決我們的問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我與對方的關係應該會慢慢改善	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 未來發生其他衝突事件，我願意考慮再度參加和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 和解會議使我與各方都能維持一個和平的關係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 總體而言，我對於和解會談的結果感到滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 您是如何得知『橄欖枝中心』？

- 學校／老師轉介 社福機構轉介 中心主動接觸
中心網頁得知 同學、同儕告知 其他

15. 若身邊有類似事件發生，我會推薦他們來橄欖枝中心 會 否

未達成協議者，請填答以下問題

16. 雖然本次會議沒有達成共識，會議仍對我們處理彼此之間的衝突事件有所幫助

- 非常不同意 不同意 沒有特別感受 同意 非常同意

感謝抽空填寫問卷，請投入「橄欖枝中心」意目收集箱。

案號：_____

時間：_____

附錄六 和解委員意見表

本中心為了更進一步了解您對本次會議的意見，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的□打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 我清楚解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我以專業方式進行和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我在和解會議中受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我可以保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我認為參與者在會議中都有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我讓參與會議的各方感到這是一個公平的和解會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我能掌握會議的節奏	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我妥善處理本次會議中的突發事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我妥善處理會議中參與者的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 總體而言，我對於和解會談的過程感到滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他建議：

如本次會議沒有達成共識，請回答以下問題：

你認為未能達成共識的原因為何？這些原因是否能克服？

案號：_____

時間：_____

附錄七 和解會議觀察員紀錄表

本中心為了更進一步了解和解會議的品質，請依照您的感覺，就下列的問題在適當的打勾。

	非常不同意	不同意	沒特別感受	同意	非常同意
1. 和解委員清楚地解釋和解會談程序及方式	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 和解會議是以專業方式進行	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 參與者在和解會議中有受到尊重	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 和解委員能保持中立	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 和解會議中的所有參與者都有充分表達的機會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 本次的和解會議是一個公平的會議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 和解委員能掌握會議的節奏	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 和解委員能妥善處理會議中突發的事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 和解委員能妥善處理會議中參與者的情緒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他觀察紀錄：

如本次會議沒有達成共識，請回答以下問題：

你認為未能達成共識的原因為何，並對這些原因評估是否能克服？

附錄八 參加和解會議同意書

參加和解會議同意書

1. 我了解和解會議之目的，但會議內容不代表任何法律意見，僅提供參與者自願表達意見、澄清和解決衝突的溝通平台。
2. 我了解和解委員的角色，他們不是律師、法官或醫療人員，他們的唯一目的是幫助我與另一方當事人達成和解。
3. 我了解在和解會議中所有的決定與我的發言均是出於個人自由意志，且和解過程中我可在任何時候選擇中斷或退出和解會議。
4. 我瞭解和解委員不會介入事件中雙方所有的溝通與協議內容。
5. 我同意不會以任何理由，要求和解委員及與會者參加任何法律、行政或訴訟程序。
6. 我同意不會過問或索取任何和解過程中的書面報告、記錄、信件、單據或會議的工作內容。
7. 我同意對別人在會議中的發言保密，且不得以任何形式使用在法律、行政或訴訟程序中。
8. 我瞭解我在會議中發言及提供的資料中心有保密之義務，不得在任何時間以任何方式使用在法律、行政或訴訟程序中。但此保密原則並不適用於刑法規定之重罪、家庭暴力事件或未來可能發生傷害與威脅他人人身安全的情況。

我已閱讀並理解上述規定，並同意進行和解。

日期：____/____/____

簽名：_____

附錄九 橄欖枝中心和解共識書

橄欖枝中心和解共識書

案件：_____

日期： / /

事件關係人：_____

和解會談共識書

我們了解並願意承認，以下內容為雙方和解會談後共同接受的和解方式。

各方同意遵守的條件如下：

(請條列和解內容)

立書人：_____；監護人：_____日期： / /

_____；監護人：_____日期： / /

橄欖枝中心和解委員見證了以上的共識。

見證人：_____日期： / /

_____日期： / /

附錄十 結案報告表

結案報告表

案件編號：_____ 日期：___ / ___ / ___

受文者：_____

感謝貴校轉介個案，經本中心評估/和解，後續情況說明如下：

個案情形

被行為人：_____

行為人：_____

衝突類型：_____

轉介單位：_____

會談結果

達成協議 部分達成協議 無法達成協議 未進行和解

無進行和解會談

被行為人拒絕會談 行為人拒絕會談

被行為人未出席會談 行為人未出席會談

被行為人撤銷會談 行為人撤銷會談

其他 _____

後續需貴校協助事項

協議內容所提出之解決方案、條款及條件因保密原則，故不在此註明；但下列協議事項敬請貴校協助：

建議轉介適當機構：否 是：_____

承辦人：_____

和解委員：_____

再次感謝貴校的配合，如有疑問與建議、指教請與本中心聯繫。

附錄十一 和解委員發表會議報告

和解委員發表會議報告

編制單位： _____
和解委員： _____ 和解委員： _____
案件編號： _____ 日期： ____/____/____
被行為人： _____ 行為人： _____
觀察員： _____
會議時間： _____:_____~_____:
會議地點： _____
簡要敘述事件內容：

會議結果：

- 達成共識(請附上橄欖枝中心和解共識書)
- 達成部份共識(請附上橄欖枝中心和解共識書)
- 未達成共識，請簡述理由：

排定下次會議：

時間： _____

地點： _____

建議轉介其他機構，請註明： _____

是否需要進行後續追蹤？ 不需要 需要，追蹤時程

一至二星期後

一個月後

一個學期後

你有什麼建議或意見，可以幫助和解委員培訓課程？

附錄十二 和解委員切結書

橄欖枝中心和解委員接案切結書

本人願意遵守下列橄欖枝中心倫理守則：

1. 和解委員應秉持熱誠及耐心，以專業、公正、負責及懇切之態度、行爲及儀表處理校園衝突事件。
2. 和解委員須確保對本中心及參與之當事人無違反利益迴避原則。
3. 和解委員需接受本中心指派之個案，若有特殊原因，經本中心同意後方可轉介其他和解委員。
4. 和解委員因行和解知悉他人職務上、業務上之秘密或其他涉及個人隱私之事項，應遵守保密原則，包括會談前、會談過程、會談後之所有口頭、書面及電磁紀錄。除非經
 - (1) 當事人同意。
 - (2) 當事人於會談中有威脅恐嚇致他人心生恐懼、毀損財物或人身傷害。
 - (3) 若當事人投訴和解委員本中心須啓動調查機制時。
 - (4) 發現其他需依法通報事件。
5. 和解委員不得於司法機關或其他任何形式之調查委員會透露和解過程中知悉與事件相關之所有訊息。
6. 和解委員僅扮演和解會談中的主持人的角色，和解過程中不可提供任何法律上或其他專業上的建議。如有需要，和解委員可轉介個案尋求其他專業建議。

7. 和解委員應尊重當事人之意願，不得強迫當事人進行或成立和解。
8. 和解委員不得向當事人收取任何費用及不正利益、不得藉機招攬業務或成爲事件當事人之代理人，且必須向當事人說明之。
9. 和解委員不得以私人言行代表本中心，且不得抵毀本中心或其他和解委員。
10. 和解委員如對和解過程中產生任何疑慮或恐懼，應向本中心提出並充分配合本中心的指示。
11. 和解委員對雙方簽定之同意文書或口頭和解無確保執行之義務。
12. 和解委員應遵守法令及其他符合和解委員自律、自治精神之必要事項。

和解委員：

簽 名：_____

日期：_____年_____月_____日

附錄十三 Q & A

1. 橄欖枝和解圈一定可以化解衝突嗎？

橄欖枝和解圈的概念源自修復式正義，然而修復式正義並非萬能丹，必須要衝突的各方都有意願修補關係才有可能成功。目前的研究顯示雙方衝突小時，和解圈的作用可能與其他解決方式差異不大，但若衝突大且情感傷害大時，和解圈對雙方的情感修復效果比法院或其他方式更好。

2. 如何判斷個案適合接受橄欖枝和解圈？

目前顯示性犯罪、雙方參加意願不高者、案件有法律人士介入者較不適合使用和解圈。此外，衝突各方必須對於事件發生有基本之共識為參加橄欖枝和解圈必要前提。

3. 和解委員簽署的文件是否會被法律約束？

和解委員召開和解會議後，若雙方有共識，可簽署「共識書」，但無法律拘束力。

4. 如何決定該讓被行為人與行為人的發言優先次序？

當雙方權力(如人數、社經地位、年齡等)不對等時，建議由權力較弱一方優先發言。若雙方權力對等時，可有被行為人或行為人任一方開始發言。

5. 如果個案要求和解服務外之事務，該如何處理？

於會談過程中和解員避免給予和解事務之外之服務或建議，請建議個案與中心聯絡，中心將提供相關訊息。

6. 和解會議在甚麼時候進行最為適當？
午休或下午。
7. 和解會議的時間要多久最為適當？
45分鐘－2小時，以不超過兩小時為界限。
8. 在發言的順序上，是否應該先讓學生發言，然後再讓家長發言？
是的。此外必須要讓老師發言。
9. 在個案涉及多個衝突事件的情況下，處理事件的順序應當如何？
如各事件之間沒有關係，應分開處理。
除各事件之間具有關係，否則不要跟主案之間一起進行和解。
10. 在權力不對等的情况下(如多個人打被害人)，只有一部份人承認自己的責任，另一部份不承認的時候，該如何處理？
會前會時應已解決此問題，並需在此時完成評估。希望出現的情況是加害人首先承認過錯，有歉意，其後的責任則另行再議。
11. 在和解會議無法達成共識時，該當如何處理？
可以接受的情況，如無法達成，可再評估，亦可轉介，如無法，即停止再進行。
12. 家長有情緒性發言時，該當如何處理？
和解委員需控制，可提醒、休息。來的目的是為了和解，不是為了宣洩。另外，需適時制止情緒性發言，可分開處理。
13. 當有人開始提出建議時，是否應該先讓所有人提出他們的建議後，和解委員才開始作整理？
第一部份：先完成談論傷害，不要急於給建議。
第二部份：先收集方案，收集及確認方案後再討論。優先參照加害者及被害者的意見。

14. 如果和解會議後，情況變得更加惡化，要如何處理？

會議中：停止會議

會議後：個別離開，需注意人生安全

如有人離席：必須停止會議

15. 高中、大學之和解會議的效果是否較為不彰顯？

橄欖枝計畫不進入大學

16. 和解會議之結果可否作為學校行政處理之依據？

不影響學校行政程序

17. 如何降低現有輔導、校安單位對和解會議的排斥感？

單位會因不理解而排斥，中心需說明清楚。

一吋橄欖枝：校園霸凌及其防制對策

合著者 侯崇文、周愷嫻、林育聖

發行人 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

出版者 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心

編排設計 商鼎數位出版有限公司

新北市中和區中山路三段 136 巷 10 弄 17 號

TEL : (02)2228-9070 FAX : (02)2228-9076

印刷裝訂 新北市維凱創意印刷庇護工場

新北市中和區新民街 112 號 5 樓之 3

TEL : (02)8226-6239 FAX : (02)82266240

執行編輯 杜國維

封面設計 周威廷

出版日期 2014/12 第一版／第一刷

· 版權所有 翻印必究 ·

本書如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回本公司更換

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

一寸橄欖枝：校園霸凌及其防制對策／侯崇文,周悛嫻,
林育聖 合著, --第一版, --臺北市：商鼎數位, 2014. 12
面； 公分
ISBN 978-986-144-137-5(平裝)

1.校園霸凌 2.問題學生輔導

527.47

103024682