

## 序言

自 2010 年幾起引起社會關注的校園霸凌事件後，政府開始正視校園霸凌問題。同時在媒體大量報導與社會過度反映下，整個台灣社會一度陷入「霸凌社會恐慌」的狀態。父母親擔心孩子在學校被霸凌，更擔心孩子霸凌其他同學而留下污點；學生雖以霸凌作為開玩笑的素材，心中卻深藏著不安；學校在「校譽」與「教育」間拉扯；教育主管單位除了協助學校處理霸凌事件與擬定政策外，仍須面對上級與民代的積極關切。大量的法治教育，加上純粹應報取向的嚇阻模式，對霸凌者施以嚴懲的策略在校園中蔚為風潮。以求快速減少校園霸凌問題，展現政府打擊校園霸凌的決心。在教育司法化之下，雖然校園霸凌在數字上確實有明顯的改善，卻背離了教育的初衷。

2013 年國立臺北大學犯罪學研究所，在教育部的支持下成立「橄欖枝中心」，透過「教育宣導」、「工作坊」及「理論與實務研討會」等方式，將以「修復式實踐」為基礎之「和解圈」導入學校，作為處理學生衝突事件的正向管教方式之一。經過將近四年的努力，和解圈的概念逐漸得到認同。同時，也有越來越多老師使用和解圈的方式，處理校園霸凌及其他各種校園衝突事件。終於，學校在面對校園霸凌事件的因應方式，逐漸回歸教育的本質。

每年九月於北、中、南舉辦之三場「理論與實務研討會」，邀請具有法學、輔導及教育行政等背景專家學者擔任講座，以不同的角度討論校園霸凌之成因、階段、受害者求助行為、後續之輔導措施、以及相關法律議題。研討會中，實務人員與學者進行充分討論，並建議將會中發表之內容集結成書，作為教學現場實務工作者因應校園霸凌事件之參考工具書。2014 年所出版之「一吋橄欖枝：校園霸凌及其防制對策」即是在此背景下誕生。

一吋橄欖枝出版兩年後的今天，「再話橄欖枝：校園霸凌及其防制對策」集結在過去兩年度的「理論與實務研討會」所發表之研究，期待在「一吋

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

橄欖枝」的基礎上，對校園霸凌的理論與實務進行更深入的分析。

本書共分為四部分：第一部分為「校園霸凌類型論」。其中朱美瑰老師與徐士璋律師分別由不同面向討論新型態之校園霸凌—網路霸凌。朱美瑰老師以自身經驗結合學術研究，探討國中生網路霸凌成因與影響。徐仕璋律師以法律層面，提出在言論自由不被過度侵犯下，「言論遮蔽」是迅速減少網路霸凌侵害的可能方案之一。林育聖助理教授分析被害者的求助行為，建議應教導孩子正確判斷自己處理人際衝突的能力，並做出合適的求助行為。

本書第二部分「修復式正義應用在校園霸凌事件處理」，從平日的預防到事件的處理，對於校園中運用修復式正義，進行實務面上的討論。陳祖輝助理教授，從全校性觀點出發，討論如何建構校園修復式實踐的管理。杜淑芬助理教授結合正向心理學探討人際衝突的調解與修復。施俞旭校長以自身豐富的經驗分享和解會議會前會處理之技巧。林民程主任結合學術研究結果與個人使用和解圈之經驗，分享使用「支持圈」協助缺乏人際關係之個案。邱悅嘉社工師使用行動研究測試修復圈於學齡前兒童運用之成效。

本書的第三部分「校園中的親、師、司法關係」，以吳孟憲主任探討家長介入對於處理校園衝突或霸凌事件的影響。周愷嫻特聘教授分析影響老師處理霸凌事件感到無力感的因素，發現家長對老師的不信任是造成無力感的主要來源。李明鴻法官討論，在校園霸凌事件中少年法庭與校園之合作關係。最後，李茂生教授深入分析校園霸凌防制準則，認為當前的校園霸凌防制準則雖然給予學校在處理霸凌事件流程之依據，卻僅能解決表面問題。

本書的第四部分，再次提供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

106年2月22日

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

### 作者簡介（按章次）

#### 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

#### 朱美瑰

學歷：國立高雄師範大學教育學系碩士

現職：高雄市立瑞祥高級中學教師

#### 徐仕璋

學歷：國立交通大學科技法律研究所碩士

#### 陳祖輝

學歷：中央警察大學犯罪防治研究所(犯罪防治組)法學博士

現職：國立臺北大學社會工作學系助理教授

#### 杜淑芬

學歷：臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士

現職：中原大學教育研究所助理教授

#### 施俞旭

學歷：國立臺灣師範大學教育學系研究所碩士

現職：臺北市立福安國民中學校長

### **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：新北市鶯歌國中教務主任

### **邱悅嘉**

學歷：國立臺北大學犯罪學研究所碩士

現職：私立幼兒園社工

### **吳孟憲**

學歷：國立師範大學適應體育教學組碩士

現職：臺北市立北投國中總務主任

### **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

### **李明鴻**

學歷：國立臺北大學法學碩士

現職：臺灣高雄少年及家事法院少年庭法官

### **李茂生**

學歷：日本一橋大學法學博士

現職：國立臺灣大學法律學系教授

## 目 錄

### 第一部分 校園霸凌類型論

- 第一章 霸凌受害者之求助行為  
／林育聖..... 15
- 第二章 數位原生者的校園安全議題：國中生網路霸凌成因與影響之探討  
／朱美瑰..... 41
- 第三章 以「言論遮蔽」降低網路霸凌侵害之可行性  
／徐仕璋..... 59

### 第二部分 修復式正義應用在校園霸凌事件處理

- 第一章 建構校園修復式實踐的管理：全校性觀點的角度出發  
／陳祖輝..... 71
- 第二章 人際衝突的調解與修復：正向心理學觀點  
／杜淑芬..... 93
- 第三章 校園霸凌事件和解會談會前會處理技巧與運用  
／施俞旭..... 109
- 第四章 校園中關係霸凌與缺乏人際關係個案的處理策略研究：修復式正義下之  
「支持圈」與悖論思考法  
／林民程..... 127
- 第五章 修復式實踐：修復圈於學齡前兒童運用之成效  
／邱悅嘉..... 147

### 第三部分 校園中的親、師、司法關係

第一章 處理校園學生衝突或霸凌事件中家長介入之影響 ／吳孟憲.....	167
第二章 裂解親師關係的毒藥——不信任 ／周儵嫻.....	179
第三章 校園霸凌事件中司法與學校的合作關係 ／李明鴻.....	203
第四章 校園霸凌防制準則之商榷 ／李茂生.....	223

### 第四部分 橄欖枝中心和解委員訓練手冊

第一章 遞出和平的橄欖枝.....	241
第二章 觀摩修復式和緩會談.....	249
第三章 和緩會談之聆聽技巧.....	251
第四章 和緩會談之情緒觀察與管理技巧.....	255
第五章 和緩會談的提問與語言技巧.....	259
第六章 觀察他人和緩之技巧.....	265
第七章 實際演練：角色扮演.....	269
第八章 自我評估.....	273
第九章 開結案流程.....	277

### 附錄

附錄一 參考文獻及建議閱讀材料.....	292
附錄二 會議對話問題範例.....	294
附錄三 事前準備檢核表.....	299
附錄四 和緩委員自我評估量表.....	302

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

附錄五 會議參加者意見表 .....	304
附錄六 和解委員意見表 .....	306
附錄七 和解會議觀察員紀錄表.....	307
附錄八 參加和解會議同意書 .....	308
附錄九 橄欖枝中心和解共識書.....	309
附錄十 結案報告表 .....	310
附錄十一 和解委員發表會議報告.....	311
附錄十二 和解委員切結書 .....	313
附錄十三 Q & A.....	315



## 第一部分

# 校園霸凌類型論

第一章 霸凌受害者之求助行為／林育聖

第二章 數位原生者的校園安全議題：國中生網路霸凌成因與影響之  
探討／朱美瑰

第三章 以「言論遮蔽」降低網路霸凌侵害之可行性／徐仕璋



## 第一章

# 霸凌受害者之求助行為

林育聖<sup>1</sup>

### 摘要

本文主要目的是探討學生在面對不同被害時之求助行為，以及求助後結果與不願求助之原因。藉由 104 年度本文研究團隊收集的 5,741 份五～十二年級之學生問卷，分析發現不論何種被害類型，僅有少數學生選擇將自身被害事件告知學校師長。雖然向學校師長求助多為正向的結果，但同時也提高學生對於求助後可能的社交風險（被排擠、遭報復……等）的憂慮。本研究亦發現，性別與年齡為學生「是否求助」、「求助對象是否包含學校師長」之重要預測變項。本研究建議，除了建議學生遇到困難時要向學校師長求助外，更重要的是教導學生如何分析問題與瞭解自身能力，正確分辨自己有能力處理之問題以及超出能力一定要求助之問題。

---

<sup>1</sup> 本文發表於 105 年防制校園霸凌研討會，係為初稿，未經作者同意，請勿引用。  
作者 email: [linuslin@mail.ntpu.edu.tw](mailto:linuslin@mail.ntpu.edu.tw)

### 壹、研究動機與目的

霸凌通常被定義為反覆發生的攻擊行為，而且傷害與被傷害的兩方有著明顯的地位不平等的 (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993)。Olweus (1994) 在他的研究中指出「霸凌 (bullying)」是在一段時間內，對他人不斷重複行使負向行為，且無論在身體上或心理上，霸凌者與被霸凌者之間都存在著勢力(地位)不對等的情形。之後，他更進一步清楚的提出三個霸凌標準，分別為：故意的、重複的、不對等的力量 (Olweus, 2010)。這樣的攻擊行為可能是直接且外顯的（例如：肢體攻擊、取綽號、或者是口頭上的嘲諷等），也可能是間接且隱晦的方式（例如：散播謠言、排擠等）(Espelage & Swearer, 2004; Olweus, 1993)。

1978 年霸凌(Bullying) 一詞在 *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (Olweus, 1978) 被提出後，各國學者開始認真看待霸凌行為及其所造成之影響，進而從事霸凌問題的評估與研究。校園霸凌可造成學業表現低落(Juvonen, Yueyan Wang, & Espinoza, 2011)、焦慮及憂鬱(Anthony, Wessler, & Sebian, 2010)，更嚴重的可能造成中輟(Jozefowicz-Simbeni, 2008)、自殺或傷害他人的想法甚至行動(Duke, Pettingell, McMorris, & Borowsky, 2010; Fleming & Jacobsen, 2010)。更有研究發現未成年性行為與校園霸凌有顯著的相關(Lehti et al., 2011)。被霸凌者腦中的皮質醇的濃度高於其他同年齡學生，意味著遭受霸凌可能影響青少年神經內分泌系統的平衡(Knack, Jensen-Campbell, & Baum, 2011; Ouellet-Morin et al., 2011)；此外，相對於其他學生，被霸凌者較常感到悲傷、無助、孤單、失眠、有自殺意圖(Fleming & Jacobsen, 2010)。且這些負面影響不只侷限於青少年時期，還可能對於被霸凌者一生的身心健康有長遠的影響(Allison, Roeger, & Reinfeld-Kirkman, 2009; Klomek et al., 2011)。

近年來台灣社會急遽變遷，傳統價值沒落，取而代之的是物化與功利取向，對於校園生態環境造成不可忽視之衝擊。2010 年年底媒體報導數起校園霸凌事件，引發社會各界對於霸凌議題的關注與討論，促使各級教育

單位開始推動各項防制霸凌計畫，希望藉此減低霸凌行為發生，並最小化霸凌對學生所造成的傷害。教育部更認定「霸凌」為目前影響校園安全最迫切的課題之一。Farrington and Ttofi (2009) 回顧不同防制霸凌計畫，發現霸凌行為減少 20~23%，而霸凌被害率也減少了 17~20%。不論是何種霸凌防制方案（尤其是針對被霸凌者），「尋求協助」是一定會提到的策略之一，而尋求協助的對象都包含向成人報告自身所遭受的欺負行為（例如：學校老師、輔導人員等）(Novick & Isaacs, 2010)。儘管不同的資訊與方案都強調求助的重要性，Smith and Shu (2000)發現超過一半的被霸凌者表示在告訴老師或家人之後，對其所遭受的霸凌情況有正向的影響；然而研究者同時也指出，被霸凌者將事情告訴老師所需面對可能更糟糕的風險高於告訴其他成人或朋友。因此，幾乎所有的研究都發現學生在遭受欺負時，鮮少讓學校老師知情(deLara, 2008; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Petrosino, Guckenbug, & Turpin-Petrosino, 2010; Smith & Shu, 2000)。甚至有研究指出，在面對網路霸凌時僅有 1%的學生選擇告訴老師(Aricak et al., 2008)。

## 貳、影響受害者向學校求助的因素

### 一、學校處理能力

一個人在面對困難時，將問題告知其他人時有兩種不同的目的：1)尋求資訊（例如：瞭解狀況、尋求建議、尋求解決問題的協助）；2)尋求情感的支持（例如：親密、舒適或安慰）(Ayers, Sandler, West, & Roosa, 1996)。對於處於青少年時期的學生，情感的支持來自於同儕。因此青少年大多數向老師求助的行為可視為問題取向的目的，期待能夠有效解決所遭遇的困境。Hunter, Boyle, and Warden (2004)指出，當學生認為可通報師長，解決自身所遭受的人際衝突問題時，則較傾向師長通報霸凌問題。

如果師長在得知學生的霸凌問題時，可以告訴學生如何處理時，這是

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

學生判斷師長是否有能力處理霸凌的主要標準(Novick & Isaacs, 2010)。相較於傳統霸凌事件，網路霸凌讓學生感到更為無助（例如：沒有簡單的解決方式或者是根本無法改善）。因此，學生在遭受面對網路上之攻擊行為時較不願意尋求師長的協助(Dooley, Grading, Strohmeier, Cross, & Spiel, 2010)。

### 二、學校態度

支持與否的校園氛圍，與學生是否向學校師長尋求協助的態度有顯著的相關；學生愈感到學校老師呈現出支持的態度，在面對各種問題時愈願意向學校求助(Lindsey & Kalafat, 1998; Wilson & Deane, 2001)。Eliot, Cornell, Gregory, and Fan (2010)分析來自291所維吉尼亞州高中的7,318位九年級學生發現，覺得有得到學校師長支持的學生，面對霸凌或校園暴力時，較願意向師長求助。

### 三、性別

性別是最能預測是否求助的主要因素之一，女性在面對各種問題時，其求助的意願都顯著的高於男性(Oliver & Candappa, 2007; Steinfeldt, Steinfeldt, England, & Speight, 2009)。同樣的，這樣的性別差異也在學生面對霸凌及校園暴力時得到證實。儘管男生比女性更常成為霸凌的受害者，但是男生卻較不願意向其他人求助(Dooley et al., 2010; Rigby, 2007)。一項對國中被霸凌者的研究結果指出，男性受害者將霸凌事件告知其他人的勝率僅有女性受害者的三分之一(Unnever & Cornell, 2004)。另外也有研究針對830位9~14歲的學生發現，只有64%的男生被霸凌時會告訴其他人，而女生則有高達86%的受訪者會告訴其他人。求助行為的性別差異，可能源於男性較傾向將求助與軟弱劃上等號(Eiser, Havermans, & Eiser, 1995; Steinfeldt et al., 2009)。同時也有研究發現，對男性而言求助是不被社會接受的表現，而較不願意求助(Steinfeldt et al., 2009; Timlin-Scalera, Ponterotto, Blumberg, & Jackson, 2003)。

#### 四、年齡

除了性別，年齡也是另一項預測學生是否向老師求助的重要因素之一。Oliver and Candappa (2007)的研究發現，有超過一半的五年級受訪者（50.1%）表示，向老師說自己遭受霸凌是容易或非常容易的事情；但是僅有不到三分之一（31%）的八年級學生如此認為。同樣的，青少年時期的學生向父母求助的比例亦隨著年齡減少。Smith, Shu, and Madsen (2001) 發現當青少年面對同儕的欺負行為時，向成人求助的機率隨著年齡增加而減少（從10歲時26.9%降低至13~14歲之18.4%）。然而，當遭到霸凌時，有高比例的青少年會告訴朋友的現象，並不會因為年齡而有明顯的變化。這顯示不管哪個年齡層的學生都認為，告訴朋友是風險較小的選擇；但是隨著年齡的增加，對於霸凌問題告訴家長或老師的憂慮會逐漸增加(Oliver & Candappa, 2007)。

這樣的變化是因為，隨著年齡成長，兒童逐漸熟悉並能更正確的辨別，可控制與無法控制的壓力事件，並且可以使用相對應的因應策略。同時，他們也更瞭解自身的限制與需求、認知到誰是可以求助的對象，並且在社會互動時做出更好的決策。社會化的過程中，師長與其他成人的影響，隨著同儕的重要性逐漸增加而減少(Unnever & Cornell, 2004)。

#### 五、不願向師長求助的原因

deLara (2012)在紐約的四所高中進行12場的焦點團體，總共97位高中生參與。並以半結構訪談的方式，邀請參與焦點團體的學生針對霸凌相關議題提供意見，並將學生遭受霸凌的時候為什麼不願意向成人求助的原因分為七個主題：

- (一) **霸凌是普遍存在的現象**，因此學生認為這並不用或沒有迫切需要向師長報告。
- (二) **無助感**：學生對於「面對霸凌時會有什麼反應？」，回答的內容從「這沒那麼嚴重」到「這很嚴重沒錯，但是也沒有人可以改變什麼」。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

因為做什麼都沒法改變的無力感，促使學生認為向師長報告也沒有用。

- (三) **擔心成人的反應**是另一個阻礙學生求助的因素。成人不恰當的反應包括：1)得知霸凌事件後無作為或即使有作為也沒有改善；2)家長過度反應；3)求助後卻不被當一回事。
- (四) 超過四分之三的學生表示，**自己有能力可以處理**，所以不需要讓成人知道。
- (五) **因被霸凌而感到羞恥**。有學生表示一定是自己做錯了什麼才會被霸凌，或可能因此被成人責備為何無法保護自己。此外，有部分學生也表示，為了避免顯示自己的軟弱，因此不願意讓別人知道。
- (六) **爸爸媽媽應該都知道**。即使已經進入青春期，還是有些學生相信就算不說，父母親也應該知道自己被欺負，而沒有向父母親求助。
- (七) **學生對霸凌的認知與成人不一致**，有時學生向師長反映遭受霸凌時，師長僅告知那並非霸凌，並無進一步作為。進而促使學生即使真的遭受霸凌時，卻不知需要向師長求助。

目前國內有許多學者進行校園霸凌的相關研究(例如：張秀如, 2007; 張依琳 & 呂偉白, 2015; 陳郁瑾, 2010; 廖元甄, 2009)，研究議題主要可分為幾類：校園霸凌的成因(邱獻輝, 2015)、霸凌者與被霸凌者的身心問題(吳佳儀, 李明濱, & 張立人, 2015)、防制霸凌方案與相關處遇(蔡芳玫, 2016)、相關法規(賴怡君, 2015)。關於防制霸凌方案的研究中，亦不斷強調被霸凌學生求助的重要性(例如：孫慧芳 & 游振鵬, 2012; 馮嘉玉 & 晏涵文, 2013)。因此，希望能藉由本研究瞭解臺灣5年級至12年級之學生：1) 遭受霸凌或校園暴力時，是否求助？若有，向誰求助？2) 對於霸凌事件的態度是否影響求助行為？3) 不求助的主要原因為何？



## 參、研究方法

### 一、樣本與抽樣

本調查採分層抽樣國內各縣市五～十二年級之在學學生，先以地區將全國各縣市區分為北、中、南、東四區，之後在各地區內以學校為單位，依據公、私立及國小、國中、高中、高職將學校分為八組。隨後在各地區內每類學校進行隨機抽樣，抽取三所學校為調查樣本學校。在每所樣本學校中，對研究範圍年級中，抽取該年級排列最中間之班級進行調查<sup>2</sup>。抽取為問卷調查班級之全班學生，於2015年10月～11月間以網路問卷進行施測，共回收有效問卷5,741份。

### 二、測量變項

#### (一) 霸凌被害經驗

本研究詢問受訪學生「上個學期，有沒有同學曾經這樣對我？」攻擊行為可區分為：言語（當面嘲笑、取不雅綽號、罵髒話）、關係（故意排擠、孤立、向別人說我壞話）、肢體（未經我同意拿走或破壞物品、故意打、踹、推、撞、恐嚇、威脅或強迫做事）、網路（在網路上散播謠言、在網路上公開隱私）。並以Olweus之測量方式以每月發生1~2次以上作為是否為霸凌之判定標準，將受訪學生被害頻率分為：無被害經驗、非連續被害、霸凌被害三類。

#### (二) 求助行為

學生是否將自身曾經遭受欺負行為告訴其他人作為是否求助之測量。若學生有將事件告訴其他人，則繼續詢問所告知的對象，求助對象包含：同儕（同學、朋友、學長姊、學弟妹）、家長、學校老師。

#### (三) 加害經驗

依受訪學生對「上個學期，我和同學間有沒有發生這些事？」此題組

---

<sup>2</sup> 若樣本學校為國小，該校五、六年級各有五班（五年一班～五班、六年一班～六班），則五年三班及六年三班為問卷調查班級。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

之攻擊類型亦分為言語、關係、肢體、網路四種。並且同樣以每月發生1~2次加以區分為：無加害經驗、偶發加害者、經常性加害者三類。

### (四) 霸凌態度

本研究測量受訪者三種對霸凌之態度，分別為冷漠旁觀者、歸因霸凌者、歸因被霸凌者。「冷漠旁觀者」，以5題5點量表加以測量受訪者認為不應介入霸凌事件之態度（例如：看到同學被欺負，最好假裝沒看到），且具有良好之內部一致性信度 (Cronbach's  $\alpha = .849$ )。

「歸因霸凌者」與「歸因被霸凌者」為測量受訪者對於霸凌發生原因之歸因態度。「歸因霸凌者」以4題5點量表加以測量受訪者對霸凌者之態度（例如：欺負別人的同學都是欺善怕惡的），且具有可接受內部一致性信度 (Cronbach's  $\alpha = .649$ )。「歸因被霸凌者」同樣以4題5點量表加以測量受訪者對於被霸凌者應自行解決所遭遇欺負之信念（例如：同學被欺負的經驗，可以讓他變得更堅強），且具有可接受內部一致性信度 (Cronbach's  $\alpha = .635$ )。

### (五) 學校能力

本變項為二分變項，測量學生是否在「如果我被欺負，找誰處理最有效？」該題，選擇「班上老師」或「輔導室或學務（訓導）處」。

## 三、樣本人口特性

在5,741份有效樣本中，男生共有2,737位，女性受訪者共有3,004位，男女比例約48：52。居住地區以中部地區最高占36.09%，其次依序為東部(23.01%)、南部(20.90%)與北部(20.00%)。公私立學校分別為公立60.48%與私立39.52%。受訪者年級以高中職十~十二年級最多，國中次之，國小最少。（見表1）

表 1 樣本人口變項次數分配 (N = 5,741)

變項	人數	百分比	變項	人數	百分比
<b>性別</b>			<b>年級</b>		
男	2,737	47.67%	五年級	184	3.21%
女	3,004	52.33%	六年級	191	3.33%
<b>地區</b>			七年級	797	13.88%
北	1,148	20.00%	八年級	409	7.12%
中	2,072	36.09%	九年級	644	11.22%
南	1,200	20.90%	十年級	1,533	26.70%
東	1,321	23.01%	十一年級	943	16.43%
<b>公私立</b>			十二年級	1,040	18.12%
公立	3,472	60.48%			
私立	2,269	39.52%			

## 肆、研究分析結果與發現

### 一、霸凌之加被害經驗

受訪學生中42.6%表示在上個學期曾經有被欺負的經驗，若不包含言語攻擊（嘲笑、取不雅綽號、罵髒話），仍有31.1%的受訪學生曾有被欺負的經驗。若以Olweus之測量方式以每月發生1~2次以上作為是否為霸凌之判定，受訪學生中有15.3%學生在上個學期中有被霸凌之可能。在加害經驗上，有27.8%之受訪學生曾經欺負過其他同學，若以每月發生1~2次為作為是否為經常性加害者之判定，則有10.9%的受訪學生經常性的出現攻擊行為。值得注意的是，加被害經驗並非各自獨立( $\chi^2 = 2763.59, p < .001$ )，而具有顯著的正相關(Kendall's tau = .566,  $p < .001$ )，亦即越常出現攻擊行為之學生，同時也越有可能被其他同學欺負。沒有被欺負經驗的受訪者中，有92.3%沒有任何加害經驗，且僅有2.4%經常出現攻擊行為。對於連續被欺負的被霸凌者中，有接近半數(48.1%)之受訪學生也經常出現攻擊行為(詳見表2)。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 2 受訪學生之加被害經驗

被欺負經驗	加害經驗			Total	$\chi^2$
	無加害經驗	偶發	經常性		
無	3042	176	79	3297	2763.59***
	92.3%	5.3%	2.4%	100%	
非連續	772	672	122	1566	
	49.3%	42.9%	7.8%	100%	
霸凌	218	238	422	878	
	24.8%	27.1%	48.1%	100%	
Total	4032	1086	623	5741	
	70.2%	18.9%	10.9%	100%	

校園中最常見的霸凌攻擊方式以言語暴力（13.5%）最常見，其次為肢體暴力（4.3%）。國小（16.3%）、國中（16.9%）之霸凌被害盛行率並無太大變化，但高中、職受訪學生之被害比例有明顯下降之趨勢（14.4%）。在男女學生中，男生不論是曾被欺負或者是連續被欺負的霸凌經驗都高於女性。男學生中有被霸凌經驗的比例大約為女學生的2倍，尤其以直接攻擊行為的肢體暴力（2.31倍）與言語暴力（2.36倍）最為明顯（詳見表3）。

表 3 霸凌經驗 (N=5741)

霸凌類型	性別			學制		
	總計 (5741)	男生 (2737)	女生 (3004)	國小 (375)	國中 (1850)	高中/職 (3516)
霸凌被害經驗	878	578	300	61	312	505
	15.3%	21.1%	10.0%	16.3%	16.9%	14.4%
肢體暴力	245	166	79	32	83	130
	4.3%	6.1%	2.6%	8.5%	4.5%	3.7%
言語暴力	775	529	246	44	270	461
	13.5%	19.3%	8.2%	11.7%	14.6%	13.1%
關係暴力	188	114	74	27	66	95
	3.3%	4.2%	2.5%	7.2%	3.6%	2.7%
網路暴力	45	28	17	4	12	29
	0.8%	1.0%	0.6%	1.1%	0.6%	0.8%
被欺負經驗	2444	1245	1199	214	932	1298
	42.6%	45.5%	39.9%	57.1%	50.4%	36.9%

## 二、求助行為

四種不同被害類型有求助行為的比例皆超過半數，其中又以關係(59.3%)與肢體(58.0%)被害的比例最高。在尋求求助對象上，不論何種被害類型的受訪學生，都有超過四成會告訴同儕尋求協助。然而僅有兩成左右會告訴家長，會讓學校老師知道的比例除了肢體被害為16.5%之外，其他類型皆未達12%，其中又以網路被害最低(10.2%)。

曾經向學校求助、在學校介入後，學生對於學校處理結果傾向滿意，且被欺負的狀況皆有改善。在不同被害類型經學校處理後，學生感受到之滿意度與改善狀況以肢體被害最佳(滿意度=1.82；再發生=-1.30)，而網路被害最低(滿意度=1.16；再發生=-1.11)。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 4 被害類型與求助行為

被害類型	人數	有求助	求助對象			學校介入	
			同儕	家長	學校	滿意度 <sup>3</sup>	再發生 <sup>4</sup>
言語	2049	1087	880	379	235	1.75	-1.17
		53.1%	42.9%	18.5%	11.5%	(1.38)	(0.77)
關係	1217	722	589	258	145	1.58	-1.13
		59.3%	48.4%	21.2%	11.9%	(1.16)	(0.78)
肢體	1178	683	491	246	194	1.82	-1.30
		58.0%	41.7%	20.9%	16.5%	(1.31)	(0.81)
網路	305	165	125	60	31	1.16	-1.11
		54.1%	41.0%	19.7%	10.2%	(1.39)	(0.89)

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 三、影響求助行為之因素

為瞭解影響不同類型被害者之求助行為之因素；及有求助行為之受訪學生中，影響是否向學校師長求助之因素，以下將以邏輯斯迴歸對不同類型被害進行分析討論。

#### (一) 言語被害者之求助行為

言語被害者中性別、年級以及地區，可顯著預測受訪學生是否告訴他人尋求協助。相較女生，男性受訪學生求助比例較低 (OR = .496)，求助行為隨著年級增加而逐漸降低 (OR = .937)。此外，居住於中部地區的學生在面對言語被害時，比北區受訪學生有較高的機率告訴他人尋求協助 (OR = 1.299)。

對於曾遭受言語被害且選擇告知他人尋求協助之受訪學生中，性別、年級、被害經驗、加害經驗、與學校能力可預測是否選擇學校老師作為告知求助的對象 (詳見表5)。男性受訪學生，較女生有更高的機率將學校師

<sup>3</sup> 滿意度之分數範圍為-3~2，分數越高表示越滿意處理結果。其中 0=普通；-3=沒有處理；2=滿意。

<sup>4</sup> 再發生之分數範圍為-2~1，分數越高表示嚴重。其中 0=還是一樣；-2=沒有再發生；1=情況更嚴重

長作為選擇之一 (OR=1.716)。與是否求助一樣，隨著年級越高，將學校師長作為選擇之一的比例逐漸下降 (OR= .746)。曾有被霸凌經驗的受訪者，有更高的意願將學校師長作為求助對象之一 (OR=1.488)。不管是偶發性 (OR= .634) 或連續性 (OR= .575) 之加害者，相對於沒有加害經驗之受訪者皆較不願意將學校師長作為求助對象之一。此外，認為被欺負時由學校處理最有效之受訪學生，有較高之傾向將學校師長作為告知求助對象之一 (OR=1.736)。

表 5 言語受害者求助行為之邏輯斯迴歸分析

	求助		求助學校	
	B	OR	B	OR
性別 (1=男)	-0.701***	0.496	0.540**	1.716
地區 (北)				
中	0.261*	1.299	-0.269	0.764
南	0.096	1.101	-0.325	0.722
東	0.233	1.262	0.178	1.194
年級	-0.065**	0.937	-0.293***	0.746
公私立 (1=公立)	0.016	1.016	0.065	1.067
霸凌被害 (1=曾被霸凌)	-0.033	0.967	0.398*	1.488
加害經驗 (無加害)				
偶發加害	0.180	1.197	-0.455*	0.634
霸凌加害	0.079	1.082	-0.554*	0.575
冷漠旁觀者	-0.003	0.997	0.011	1.011
歸因霸凌者	0.068	1.070	-0.048	0.953
歸因被霸凌者	0.095	1.100	-0.059	0.943
學校處理最有效	0.098	1.103	0.552***	1.736
-2LL		2750.465		1022.554
N		2049		1087

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## (二) 關係受害者之求助行為

關係受害者中，僅有性別及對霸凌者態度可顯著預測受訪學生是否告訴他人尋求協助 (詳見表6)。相較女生，男性受訪學生求助比例較低 (OR= .395)。對於霸凌者之態度越負面，求助行為越高 (OR=1.184)。對

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

於曾遭受關係被害且選擇告知他人尋求協助之受訪學生中，僅有年級可預測是否選擇學校老師作為告知求助的對象。隨著年級越高，將學校師長作為選擇之一的比例逐漸下降（OR=.833）。

表 6 關係被害者求助行為之邏輯斯迴歸分析

	求助		求助學校	
	B	OR	B	OR
性別 (1=男)	-0.929***	0.395	0.211	1.234
地區 (北)				
中	-0.022	0.978	-0.171	0.843
南	0.139	1.149	-0.328	0.720
東	0.13	1.139	-0.015	0.985
年級	0	1.000	-0.183***	0.833
公私立 (1=公立)	0.029	1.029	0.146	1.157
霸凌被害 (1=曾被霸凌)	-0.023	0.977	0.373	1.451
加害經驗 (無加害)				
偶發加害	0.165	1.180	-0.281	0.755
霸凌加害	0.086	1.089	-0.203	0.816
冷漠旁觀者	-0.117	0.889	-0.069	0.934
歸因霸凌者	0.169*	1.184	0.1	1.105
歸因被霸凌者	0.008	1.008	-0.002	0.998
學校處理最有效	-0.001	0.999	0.284	1.328
-2LL		1568.278		693.515
N		1217		722

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### (三) 肢體被害者之求助行為

肢體被害者中，性別、年級及冷漠旁觀者態度可顯著預測受訪學生是否告訴他人尋求協助（詳見表7）。相較女生，男性受訪學生求助比例較低（OR=.459），求助行為隨著年級增加而逐漸降低（OR=.887）。曾有肢體被害經驗之受訪學生中認為不應介入霸凌事件之態度越高，求助行為越低（OR=.836）。對於曾遭受肢體被害且選擇告知他人尋求協助之受訪學生中，僅有年級與加害經驗可預測是否選擇學校老師作為告知求助的對象。隨著年級越高，將學校師長作為選擇之一的比例逐漸下降（OR=.724）。偶



發加害之受訪學生相較於無加害經驗者，較不願意將學校師長作為求助對象之一（OR=.642）。

表 7 肢體受害者求助行為之邏輯斯迴歸分析

	求助		求助學校	
	B	OR	B	OR
性別（1=男）	-0.778***	0.459	0.332	1.394
地區（北）				
中	0.28	1.323	-0.257	0.773
南	0.158	1.172	-0.286	0.751
東	0.206	1.228	-0.232	0.793
年級	-0.12***	0.887	-0.324***	0.724
公私立（1=公立）	-0.184	0.832	0.054	1.056
霸凌被害（1=曾被霸凌）	0.115	1.122	-0.006	0.994
加害經驗（無加害）				
偶發加害	-0.042	0.959	-0.444*	0.642
霸凌加害	-0.194	0.824	-0.31	0.733
冷漠旁觀者	-0.179*	0.836	0.054	1.055
歸因霸凌者	0.091	1.095	0.052	1.053
歸因被霸凌者	0.124	1.132	-0.106	0.900
學校處理最有效	-0.053	0.948	0.338	1.402
-2LL		1533.721		732.662
N		1178		683

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### （四）網路受害者之求助行為

網路受害者中，性別、冷漠旁觀者態度及學校是否能有效處理，可顯著預測受訪學生是否告訴他人尋求協助（詳見表8）。相較女生，男性受訪學生求助比例較低（OR= .454）。曾有網路被害經驗之受訪學生中認為不應介入霸凌事件之態度越高，求助行為越低（OR=.658）。認為被欺負時最能有效處理的是學校之受訪學生，較不願意為網路被害求助（OR=.482）。對於曾遭受網路被害且選擇告知他人尋求協助之受訪學生中，僅有加害經驗可預測是否選擇學校老師作為告知求助的對象。偶發加害之受訪學生相較於無加害經驗者，較不願意將學校師長作為求助對象之一（OR=.292）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 8 網路受害者求助行為之邏輯斯迴歸分析

	求助		求助學校	
	B	OR	B	OR
性別 (1=男)	-0.79**	0.454	0.696	2.005
地區 (北)				
中	0.41	1.507	0.072	1.075
南	-0.185	0.831	-0.091	0.913
東	0.339	1.404	0.385	1.469
年級	-0.049	0.952	0.021	1.021
公私立 (1=公立)	-0.118	0.889	-0.251	0.778
霸凌被害 (1=曾被霸凌)	-0.519	0.595	-0.102	0.903
加害經驗 (無加害)				
偶發加害	-0.134	0.875	-1.233*	0.292
霸凌加害	-0.039	0.962	-0.879	0.415
冷漠旁觀者	-0.418**	0.658	-0.249	0.780
歸因霸凌者	0.293	1.340	0.322	1.379
歸因被霸凌者	-0.017	0.983	-0.235	0.790
學校處理最有效	-0.729**	0.482	0.682	1.978
-2LL		379.339		144.253
N		305		165

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 四、不願求助之原因

受訪學生認為在學校被欺負的同學，有時候不願意告訴別人的原因中，最常見的三項原因是怕引起報復、怕被大家排擠、覺得告訴別人也沒用。最少學生選擇的原因則為，怕進入調查程序、怕留下記錄、怕學校不處理（詳見表9）。

因求助而帶來的可能風險「引起報復」、「被大家排擠」，相較於為告知他人求助者，有求助經驗之受訪學生對此之憂慮比例有微幅增加，尤其是關係被害（60.5%）與肢體被害（57.9%）者，曾向告知他人卻未告知學校者有最高比例之學生對此感到憂慮。

此外，值得注意的是曾經有過網路被害而告知他人求助的學生認知「怕引起報復」、「怕被大家排擠」、「覺得告訴別人也沒用」及「怕家長罵或反應過激烈」是不願意告訴別人的原因之比例高於無求助者，尤其又以「覺

得告訴別人也沒用」的差異最大（無求助：45.0%；有求助但對象無學校：61.2%；曾向學校求助：64.5%）。

表 9 不願求助原因與不同被害之次數分配

不願求助原因	言語被害			關係被害			肢體被害			網路被害		
	無求助	有求助		無求助	有求助		無求助	有求助		無求助	有求助	
		無求助學校	求助學校		無求助學校	求助學校		無求助學校	求助學校		無求助學校	求助學校
	(962)	(852)	(235)	(495)	(577)	(145)	(495)	(489)	(194)	(140)	(134)	(31)
怕引起報復	57.9%	57.7%	59.1%	59.4%	61.9%	65.5%	58.2%	60.7%	62.9%	50.0%	60.4%	74.2%
怕被大家排擠	51.7%	54.6%	54.0%	55.2%	60.5%	55.2%	53.9%	57.9%	52.6%	44.3%	62.7%	61.3%
覺得告訴別人也沒用	42.5%	48.2%	38.7%	49.3%	49.0%	44.8%	45.9%	52.1%	43.8%	45.0%	61.2%	64.5%
覺得很丟臉	34.9%	38.0%	31.5%	36.6%	40.4%	29.7%	36.8%	36.0%	33.5%	37.9%	34.3%	32.3%
怕家長罵或反應過激烈	31.5%	34.0%	31.5%	34.5%	35.7%	33.1%	35.8%	33.7%	38.7%	35.7%	40.3%	41.9%
覺得沒什麼損失，不是大事	35.4%	26.3%	33.2%	33.1%	22.5%	19.3%	33.9%	27.2%	24.2%	30.0%	23.9%	9.7%
自己也有錯	29.4%	32.4%	29.4%	31.9%	31.4%	28.3%	31.3%	31.7%	33.0%	29.3%	37.3%	22.6%
怕學校不處理	21.6%	22.8%	23.4%	25.3%	26.0%	27.6%	24.4%	22.5%	19.1%	25.7%	32.8%	41.9%
怕留下紀錄	22.2%	21.8%	17.0%	24.8%	21.1%	24.8%	27.9%	22.7%	21.1%	24.3%	22.4%	12.9%
怕進入調查程序	23.1%	22.4%	19.6%	23.8%	21.5%	21.4%	25.9%	22.1%	24.2%	17.9%	26.9%	12.9%

\*括號內數字為樣本數。

### 伍、結論與討論

本研究試圖瞭解臺灣中小學學生校園暴力之加被害現況，以及面對校園暴力時之求助行為。以下針對分析結果加以討論。

#### 一、加被害經驗之共病性

本次研究以較為寬鬆之標準測量學生於上個學期之被欺負經驗，受訪學生中約有15%上學期有被霸凌之可能性。值得注意的是，自陳在上學期曾經被欺負的學生，有很高比例也曾欺負過其他同學。Wolfgang (1957)曾提出受害者促發之概念，認為暴力犯罪之加被害人具有類似之特質，只是在該事件中因為某些因素其中一個成為被害人，另一個成為加害人。本研究也同樣發現有很大比例曾經被其他同學欺負過的與曾經欺負過其他同學的是同一群學生。這同時也意味著目前大多數霸凌研究測量之限制，無法區辨出那群不斷被欺負卻又無法抵抗的孩子。而這群孩子即是真正被霸凌且急需給予協助的孩子。未來研究應增加不對等（力量、資源）之測量。

#### 二、求助經驗的兩面刃

本研究結果與過去研究一致，在面對霸凌或被欺負時，僅有少數學生向師長求助(deLara, 2008; Fekkes et al., 2005; Petrosino et al., 2010; Smith & Shu, 2000)。雖然僅有少數學生將問題告知學校師長，但是對學校得知處理後，狀況普遍都有改善，且受訪學生亦表現相當高之滿意度。然而，對於求助之後，同時可能付出之社交風險（被排擠、報復），有超過半數的學生對此感到憂慮。尤其是曾經告知他人求助過的受訪者對此社交風險之憂慮有高於為求助者的趨勢。

#### 三、性別與年級為預測求助行為之重要因素

與過去研究一致(Oliver & Candappa, 2007)，本研究結果指出性別與年級，為預測被欺負學生是否求助與是否選擇學校師長作為求助對象之重要

預測變項。此效果普遍的在不同被害類型之求助行為重複證實。然而，受訪學生之加被害經驗、對霸凌之態度與學校能力僅能解釋特定被害之特定求助行為，甚至受訪學生對於被害是應自行解決霸凌問題之態度，並無法預測任何求助行為。而對霸凌者之負面態度，也僅能預測受訪者在面對關係被害時是否求助。越認同冷漠旁觀者想法之受訪者在面對網路與肢體被害時，較不願意求助，這也許是因為有此想法者，在面對霸凌事件時之無助感更為強烈，使之放棄求助(deLara, 2012)。

受訪者之加被害經驗對於求助行為之預測力亦相當有限。其是否為被霸凌者並無法預測任何求助行為。曾有加害經驗之受訪者，除了關係被害之外，在面對其他被害類型，皆較不願意選擇學校師長作為告知求助的對象。這可能是這些曾有加害經驗之學生，在這些校園人際衝突事件中，並非單純之被害者，在告知師長之後，自己也可能遭受懲罰，而較不願意求助。

學校能力僅能預測受訪學生，面對言語被害時是否選擇學校師長作為其求助對象。然而，本研究發現學校能力在網路被害求助行為之預測力，與過去研究相反。當學生認為學校最能有效處理霸凌問題時，卻較不願意告知學校自身的網路被害問題。在不願求助原因中，大多數曾向他求助過之網路被害者都對「引起報復」(無學校60%；學校74.2%)與「告訴別人也沒用」(無學校61.2%；學校64.5%)。這可能意味者學校對於傳統處理霸凌之方式，並無法解決學生之網路被害問題，甚至在學校介入後引起更嚴重之報復。

#### 四、鼓勵向學校求助或瞭解自身能力

雖然向師長求助可以有效解決目前之被害問題，但亦如Oliver 與Candappa (2007) 所指出，對於處於青少年時期的學生而言，向學校師長求助必須冒著相當程度的社交風險。因此，除了讓學生瞭解學校對學生的支持的態度，及鼓勵學生在有困難時向學校師長求助外，更重要的是要教導學生如何面對、處理所遭遇的問題並對自身能力的極限進行正確判斷。

### 參考文獻

#### 中文文獻

- 吳佳儀, 李明濱, & 張立人. (2015). 網路霸凌之身心反應與防治. *臺灣醫界*, 58(6), 9-13.
- 邱獻輝. (2015). 引起注意型霸凌行為的形成與戒除歷程探究. *青少年犯罪防治研究期刊*, 7(2), 120-156+158.
- 孫慧芳, & 游振鵬. (2012). 青少年霸凌行為與教育因應策略. *教育與家庭學刊*, 51-63.
- 張秀如. (2007). *國中生欺凌受害經驗之分析研究*. (碩士), 國立彰化師範大學, 彰化縣.
- 張依琳, & 呂偉白. (2015). 高屏地區國中普通班導師對身心障礙學生受霸凌現況、因應策略與需求之調查研究. *中華民國特殊教育學會年刊*(104年度), 35-51.
- 陳郁瑾. (2010). *台北市高中職學生校園霸凌行為與學校獎懲、導師領導、父母管教關係之研究*. (碩士), 銘傳大學, 台北市.
- 馮嘉玉, & 晏涵文. (2013). 國中校園霸凌與同儕性騷擾防治介入課程設計與介入效果. *臺灣性學學刊*, 19(1), 21-52.
- 廖元甄. (2009). *校園暴力霸凌現況與防護策略之研究-以桃園縣個案學校為例*. (碩士), 中央警察大學, 桃園縣.
- 蔡芳玫. (2016). 生命教育融入國小防霸凌之策略. *臺灣教育評論月刊*, 5(3), 133-139.
- 賴怡君. (2015). 防制網路霸凌法律近期發展. *科技法律透析*, 27(10), 16-23.

#### 英文文獻

- Allison, S., Roeger, L., & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does School Bullying Affect Adult Health? Population Survey of Health-Related Quality of Life and Past Victimization. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*,

- 43(12), 1163-1170. doi:10.3109/00048670903270399
- Anthony, B. J., Wessler, S. L., & Sebian, J. K. (2010). Commentary: Guiding a Public Health Approach to Bullying. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1113-1115. doi:10.1093/jpepsy/jsq083
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. doi:10.1089/cpb.2007.0016
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. (1996). A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923-958. doi:10.1111/1467-6494.ep9706272192
- deLara, E. W. (2008). Developing a Philosophy about Bullying and Sexual Harassment: Cognitive Coping Strategies Among High School Students. *Journal of School Violence*, 7(4), 72-96.
- deLara, E. W. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288-305. doi:10.1080/15388220.2012.705931
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D., & Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(02), 194-209. doi:doi:10.1375/ajgc.20.2.194
- Duke, N. N., Pettingell, S. L., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2010). Adolescent Violence Perpetration: Associations With Multiple Types of Adverse Childhood Experiences. *Pediatrics*, 125(4), e778-e786. doi:10.1542/peds.2009-0597
- Eiser, C., Havermans, T., & Eiser, J. R. (1995). The emergence during

- adolescence of gender differences in symptom reporting. *Journal of Adolescence*, 18(3), 307-316. doi:10.1006/jado.1995.1021
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6). doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2010). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25(1), 73-84. doi:10.1093/heapro/dap046
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390. doi:10.1348/0007099041552378
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An Ecological and Developmental Perspective on Dropout Risk Factors in Early Adolescence: Role of School Social Workers in Dropout Prevention Efforts. *Children & Schools*, 30(1), 49-62.



- Juvonen, J., Yueyan Wang, & Espinoza, G. (2011). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. doi:10.1177/0272431610379415
- 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 & Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501-516. doi:10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x
- Knack, J. M., Jensen-Campbell, L. A., & Baum, A. (2011). Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and Cognition*, 77(2), 183-190. doi:10.1016/j.bandc.2011.06.011
- Lehti, V., Sourander, A., Klomek, A., Niemelä, S., Sillanmäki, L., Piha, J., . . . Almqvist, F. (2011). Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(1), 49-55. doi:10.1007/s00787-010-0147-z
- Lindsey, C. R., & Kalafat, J. (1998). Adolescents' Views of Preferred Helper Characteristics and Barriers to Seeking Help From School-Based Adults. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 9(3), 171.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296. doi:10.1080/01443410903573123
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of 'Telling'. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We can Do*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Ouellet-Morin, I., Odgers, C. L., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Papadopoulos, A. S., . . . Arseneault, L. (2011). Blunted Cortisol Responses to Stress Signal Social and Behavioral Problems Among Maltreated/Bullied 12-Year-Old Children. *Biological Psychiatry*, 70(11), 1016-1023. doi:10.1016/j.biopsych.2011.06.017
- Petrosino, A., Guckenburg, S., & Turpin-Petrosino, C. (2010). *Formal system processing of juveniles: Effects on delinquency*. Retrieved from Woburn, MA: <http://campbellcollaboration.org/lib/project/81/>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about it*. Melbourne, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212. doi:10.1177/0907568200007002005
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised* (pp. 332-351). New York: Guilford Press.

- Steinfeldt, J. A., Steinfeldt, M. C., England, B., & Speight, Q. L. (2009). Gender role conflict and stigma toward help-seeking among college football players. *Psychology of Men & Masculinity, 10*(4), 261-272. doi:10.1037/a0017223
- Timlin-Scalera, R. M., Ponterotto, J. G., Blumberg, F. C., & Jackson, M. A. (2003). A grounded theory study of help-seeking behaviors among White male high school students. *Journal of Counseling Psychology, 50*(3), 339-350.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*(5), 373-388. doi:10.1002/ab.20030
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2001). Adolescent Opinions About Reducing Help-Seeking Barriers and Increasing Appropriate Help Engagement. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 12*(4), 345-364.
- Wolfgang, M. E. (1957). Victim Precipitated Criminal Homicide. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science, 48*(1), 1-11. doi:10.2307/1140160



## 第二章

# 數位原生者的校園安全議題

## 國中生網路霸凌成因與影響之探討

朱美瑰

校園霸凌 (bullying) 在台灣一直是許多師長、教育團體憂心的問題。霸凌存在於各受教階段中，不過因國中生正處於身體快速和劇烈變化的青春期，是以霸凌的現象較其他各教育年段更容易產生 (Li, 2007)。校園霸凌行為可分為九類：語言霸凌、肢體霸凌、威脅、姿勢霸凌、勒索、故意忽視與排擠某人、故意讓別人不喜歡某個人、散播惡意的謠言、網路霸凌 (游美惠, 2006: 2), Ybarra 和 Mitchell (2004) 將前八項之統稱為「傳統霸凌」(traditional bullying) 以和網路霸凌做一區隔。

對於隸屬於數位原生 (Digital natives)<sup>1</sup> 族群的台灣國中生來說，隨著近期雲端運算和大數據議題持續發酵、互聯網和物聯網的發展及應用，他們所面臨的「環境」不再是眼睛所能見的物理範圍，霸凌的行為也一起拓及到這個無限擴充的虛擬實境之中，網路霸凌的比例也逐漸普遍。根據兒

---

<sup>1</sup> 「數位原生」一詞出現於 Marc Prensky 於 2001 年發表的 "Digital Natives, Digital Immigrants" 一文中，是指誕生於 1980 年代以後的人，視電玩、電視、電子郵件、網際網路、手機或即時通訊等，為生活中不可或缺的物品，此世代喜愛圖像，不喜愛靜態文字，無法忍受一成不變；相較於此詞，「數位移民」(Digital Immigrants)，則是指出生於數位科技尚未充斥生活前的一群，這個世代對數位科技並不熟悉，但因生活中不斷有新科技出現，才逐漸接觸並學習數位科技的應用，由於無法擺脫類比與數位過渡的影子，是以在運用科技產物時，仍以舊思維操作之 (Prensky, 2001)。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

福聯盟 2016 年台灣兒少網路霸凌經驗調查報告統計，將近四分之三的兒少（74.1%）覺得網路霸凌情形嚴重，而有高達七成六的兒少有在網上有目睹或是自身遭遇受害的經驗（兒童福利聯盟文教基金會資發處，2016）。

由上可見，若要使全台灣長年重視的校園安全有所落實，理解隨時隨地都能出現的網路霸凌其成因和影響，是校園霸凌預防和輔導上不可或缺的議題。本文將先就網路霸凌的內涵做一介紹，並探討其成因與影響為何，以期提供學者、教育工作人員、家長在深思預防網路霸凌措施之際，也能累積未來學生在遭逢網路霸凌時，作為事後輔導的參考。

## 壹、網路霸凌的內涵

事實上學者對於網路霸凌多認為是傳統霸凌的特殊形式，或是傳統霸凌的額外擴展（Shariff, 2005）。由此可見，網路霸凌本就屬校園霸凌的一環，不過即便如此，仍無法把傳統霸凌本有的內涵全盤套用於網路霸凌之上，因網路霸凌乃是透過電子通訊工具進行，故在內涵、成因、特徵與嚴重性與傳統霸凌仍有其差異。下文為筆者在參考相關文獻後，針對定義、媒介、判斷條件所做的整理。

### 一、定義

#### （一）源起

Cyberbullying 一詞中的 cyber 源自於人工頭腦（cybernetics）的字首，根據 Online Etymology Dictionary（n.d.）的解釋，cybernetics 源自希臘文 kubernetes，意指「舵手」（steersman），其指稱為發展一種能以最少的報酬，取替人類腦力，並增加人腦休憩的空間的新機器。凡是與電腦相關之任何事物，尤其是涉及使用者藉由操控電腦達到互應溝通者，都能以「cyber」為字首的運用，造出複合新詞。而 bullying 一詞在中文裡，本有以大欺小，恃強凌弱之意，Cyberbullying 的詞彙就是這樣產生（Belsey, 2006; Gillis,

2006)。

## (二) 內容與形式

網路上呈現的內容眾多，究竟哪些才算構成網路霸凌？Willard (2003: 66) 以為網路霸凌行為的內容多指涉誹謗、騷擾、歧視、公開他人之個人資料，或對他人進行含有冒犯、粗俗，以及損毀的評論。此外，這些言論有時會具威脅性且經常會與性暗示和性侵犯有關 (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2006)。而這些未證實的謠言、不能說的祕密，或者侮辱他人的字眼或言論散播後，將形成直接或間接的心理霸凌行為，並使被害者感到憂慮，甚至有死亡性的威脅 (Raskauskas & Stoltz, 2007)。但是網路霸凌的內容還可包含其他，如 Willard (2003) 指出，網路霸凌還可以利用網路及數位功能傳遞圖片或影像；而 Bamford (2004) 則認為網路上的霸凌行為通常會整合文字、圖片、影像，以及遊戲網路呈現。除此之外，Strom 和 Strom (2005) 更指出，有些網站上更會舉辦某些票選活動，這些票選的內容也會使人受到傷害，或產生難過的心情。

## 二、媒介

Hinduja 和 Patchin (2007) 指出，網路霸凌主要是指蓄意並反覆透過電子文本，予以他人危害。可見這些網路霸凌行動多透過生活周遭唾手可得的電子通訊工具作為媒介進行，包括：電子郵件、即時通訊、聊天室 (聊天群組，如：Line、FB、Twitter)、手機、網站、網誌 (如：Blogs)、多人線上遊戲室 (Multi-User Dungeon)，以及 Xangas 等等 (Belsey, 2006; Campbell, 2005; Shariff, 2005; Willard, 2006)。

以上所陳之部分網路平台已經式微，但霸凌的媒介仍隨著新興平台的崛起而未曾停止過。以傳遞安全網路知識的跨國研究網絡 EU Kids Online (2014) 曾針對 1 萬多名的青少年進行一項有關於網路霸凌的調查，發現這之中有使用過 Facebook、YouTube、Twitter 的人數比例分別為 75%、66%、43%，而這些使用者當中也分別有 54%、21%、28% 的比例曾在這些平台上有過被網路霸凌的經驗。廖國良、黃正魁、張仁俊、劉妝君 (2012) 也透過網路問卷進行調查，統計網路霸凌發生的平台，最常見的

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

是網路遊戲（54.8%），其次是 FACEBOOK（32.3%）接下來是部落格（32.3%）、PLURK（29%）、PTT（25.8%）、聊天室（19.4%）、論壇（19.4%）、E-MAIL（9.7%）跟手機（6.5%）。這些調查數據中呈現的平台，已明顯與網路霸凌初期被探討時所關注的有所不同。

由上可知，無論媒介如何更改，都是需透過網際網路平台傳輸資訊且不需要面對面的平台，未來也可能還有其他新興媒介，尚不適妄下定論；再者，網路霸凌所使用的媒介通常不只一種，大多數都是混在一起出現。將網路霸凌的形式與傳統霸凌的分類相較後，可以發現網路霸凌應屬心理之間接霸凌型態，也因此輔導工作上變得棘手萬分。

### 三、判斷條件

學者對於網路霸凌的定義雖多有著墨，然在界定某例為網路霸凌事件之標準並無具體描述。筆者在參考網路霸凌的定義及使用之媒介後，認為要肯認係「網路霸凌」事件，需符合以下五個必備條件：

- （一）角色上——事件中至少分為加害和被害兩者，有時會加上旁觀者。這些人彼此不一定要相識，也可能為陌生。
- （二）媒介上——主要透過電子通訊工具，如：網站、即時通、手機、電子郵件、電子布告欄、網誌、聊天室、留言板等。
- （三）頻率上——發生次數超過一次，且是反覆行為。
- （四）動機上——行為的發起是故意的，有意識或經過深思熟慮的。
- （五）內容上——如：辱罵、散布謠言、中傷言論、嘲諷字眼、性騷擾詞句……等，只要被行為人在心理上感到不舒服者，皆屬之。

上述五項條件不僅能當作判斷某事件為網路霸凌的依據，透過判斷的過程中，對於網路霸凌事件的來龍去脈，也能有初步的釐清。



## 貳、學生網路霸凌的成因

參考相關文獻後發現，網路霸凌形成的原因，可從媒介、環境、個人因素，及青少年身心特質等幾方面來談：

### 一、媒介因素

網際網路能同時結合文字、聲音、影像、圖片等，由於資訊豐富與傳播便利，網路和手機已為全球人日常生活所仰賴，除了感官刺激上的魅力與傳播的省時節力外，這些科技工具還有以下幾項特點是造成網路霸凌產生的因素：

#### （一）多元互動空間

UCLA Center for Communication Policy (2003) 的一項調查指出，12 歲到 18 歲的青少年中，有 97% 的人最少每週也會上網一次。他們利用網際網路，特別是即時通訊 (IM) 來建立並維繫他們的社交網絡 (Media Awareness Network, 2006)。可見學生與人互動的生活空間已由現實世界，擴展至虛擬世界，原本必須面對面、以言語或肢體接觸而成的傳統霸凌行為，也轉變了型態，在網路上粉墨登場。

#### （二）虛擬化

網際網路是以即時通訊與強調互動關係等特性之資訊交換模式建構出全新的虛擬空間，透過電腦任何人都可以輕易地進入該虛擬世界 (謝宏明，2001)。不同地方的人透過電腦，只要連線，空間就能連結，人與人之間的聯繫與交往關係，全部都可藉由虛擬，幻化成自己最想呈現的樣貌。

根據 Harris、Petrie 和 Willoughby (2002) 所指，面對面的傳統霸凌通常在行為人和被行為人之間在能力上有一定差距的狀況下發生。但網路霸凌不在此限，因為網路具虛擬身分的特性，所以加害人根本不需身材上的絕對優勢，或是人際上的刻意排擠，只要會操作電腦，便能搖身變為網路霸凌的行為人。

### （三）無地域性

前項論及網際網路在資訊的傳輸上並無實體，所以具備不受任何時空限制，且能打破不同屬性的團體、組織與機構間彼此的藩籬（Tapscott, 1997）。沒有明確地理界限，或許更縮短了世界村理想的實現，卻也替網路使用者製造了絕佳的隱身利器，因此，網際網路若用於騷擾他人的途徑上，真可稱作是一件完美的工具，因為被行為人即使身在家中，一樣時時刻刻會遭受到網路霸凌。Strom 和 Strom（2005）便指出，由於網路使得全世界再無空間距離，是以，若有人企圖以網路誹謗他人的名聲時，可能遠比面對面的爭吵所帶來的傷害要更大。所以，只要擁有電腦，身處各地的任何人都能隨時參與，被行為人是絕沒有辦法逃脫的，就算放學回家後，一樣無法擺脫網路霸凌者的騷擾（CBC News Online, 2005）。

### （四）隱密性

由於網際網路缺乏檢驗真實身分之管理機制，幾乎絕大多數網路虛擬世界中之互動關係都係以匿名（anonymous）方式為之（謝宏明，2001）。是故，網路上能保持匿名的特性，是使得線上騷擾的情況迅速蔓延的主要原因之一（Willard, 2003）。對某個人來說，在線上的網路社群張貼文章不需署名，使得網路霸凌的行為能因匿名而更容易偽裝（Stover, 2006）。青少年因而認為，若在網路空間中隱藏或創造一個虛構的身分，即使在線上的世界裡沉迷於危險及不法中，也可不受道德約束力的影響（Willard, 2003）。值得注意的一點，是隱瞞或採用不同身分的特色，雖讓青少年有機會在線上以辱罵的方式來溝通，但這些人在現實生活若與人產生衝突時，可能是不會有所行動的（McKenna & Bargh, 2000；Willard, 2003）。

綜上所述，網際網路和手機所提供的多元互動空間、虛擬化、無地域性，及隱密性，確實帶給人們無窮便利，然「水能載舟，亦能覆舟」，這些特性也為網路霸凌者提供了躲避查緝、恣意妄為的堅實屏障。

## 二、環境因素

根據相關文獻所述，網路霸凌之所以發生的環境因素，主要可從家庭、學校，以及網路社會來說明。

### （一）家庭環境

#### 1. 低關懷關係

與傳統霸凌相似，親子關係呈現低關懷者也容易成為網路霸凌者，當照顧者監控力不足，或是父母親親職表現不佳的青少年，便較有機會產生網路霸凌。如 Ybarra 和 Mitchell (2004) 在他們在 1999 年 9 月和 2000 年 2 月之間，以電訪方式調查了 1,501 位十歲到十七歲的男女青少年，以及這些青少年家中的一位扶養者，研究中除發現網路霸凌者多以青少年犯罪的比例較高外，網路霸凌的施虐者，多經歷了不健全的親子關係，有高達 44% 的網路霸凌行為人表示自己跟扶養者之間缺乏情感依賴度。

可見網路霸凌行為和不健全的親子關懷關係之間甚有關聯，家庭支持系統影響了一個人是否會從事網路霸凌行為。換句話說，家長能否適時介入青少年的教育，其影響是相當重要的。

#### 2. 家長資訊認知能力不足

有學者指出，教育工作者和父母在處理網路霸凌議題上最首要的義務，便是從年輕世代的視角出發 (Berson, 2003 ; Campbell, 2005)。由此可知，現代的父母親多屬於「數位移民」，要瞭解線上世界中的年輕人，更須先理解他們的語言。Huffaker 和 Calvert (2005 : 3) 認為年輕人在網路中所使用的語言，造成了「世代的科技隔閡」，使得父母無法理解省略首字字母、變化單字，以及有語言化身 (avatars language) 的表情符號 (emoticons) 和圖像 (graphical icons) 之稱的說話方式。Ybarra 和 Mitchell (2004) 就指出家長及教育工作者對網路資訊的認知不足，造成了網路霸凌問題不斷擴大、蔓延。

#### 3. 社經地位背景

依循傳統霸凌的觀點來看，網路霸凌的成因與家庭社經背景應有相關。但截至目前為止，尚沒有研究明確指出網路霸凌的發生會否受到當事

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

人家庭社經地位背景所影響。只有 Li (2007) 曾於研究後表示由於樣本中有超過 60% 的受試學生來自中產階級住宅居，卻同樣有網路霸凌加害或被害的現象。因此，家庭的社經地位背景可能會影響網路霸凌之受害或行為人產生的機率，但其關聯性究竟有多少，仍需要更多的研究佐證。

### (二) 學校環境

對於形成網路霸凌之學校環境因素的探討，目前仍未有大量研究投注其中，雖然已有學者提出自己的看法，但這些看法仍未進行實證研究。但若從校園環境中，教育工作者在網路霸凌的處理策略，多是禁止學生過度使用電子通訊工具 (Ybarra & Mitchell, 2004) 來看，這樣消極的禁止除了凸顯了教育人員對電子工具認識的不足外，也因預防和處理策略的錯誤，不僅無法遏止網路霸凌的發生，更提供了其壯大的溫床。

### (三) 網路社會環境

正因為網路世界所構成的社會是人人都可以暢所欲言，而網路上更存在著所謂的「薄紗舞台效應」<sup>2</sup>，因此許多人會抱持著好奇窺視的心理攪局；此外，Markward、Cline 與 Markward (2002) 有一些人甚至會在網際網路上尋找同儕支援，煽動他們也上網表達對他人的不滿，企圖以暴制暴。是以，網路霸凌事件極容易造成「眾志成城」加上「三人成虎」的情形，旁觀者會以個人的生活經驗和喜好，對於明知的網路霸凌事件袖手旁觀，或義憤填膺、盲目地協助傳送霸凌的文字和圖像；更有青少年是抱持著好玩的心態，將一些傷人的訊息廣為傳送 (Chris, 2007)，這些行為乃間接與網路霸凌行為人沆瀣一氣。劉世閔 (2007) 將這些為了討好或順從網路霸凌者的意志，而展現出認同網路霸凌者行為的人，稱之為「網路霸凌俚」。網路霸凌俚不再是單純的旁觀者，他們成了網路霸凌者的幫兇，隨著欺凌的時間拉長，有更多的旁觀者甚至會加入這個行列，是形成霸凌行為殺傷力

---

<sup>2</sup>薄紗舞台效應指的是：把日記刊載在自己的部落格上，好像是自己園地上的自家事，可是卻會有網友上網觀看，有人稱之這是滿足個人自戀、曝露自我或被偷窺的心理，可謂是部落格的「薄紗舞台效應」。見王智弘，〈網路上的「薄紗舞台效應」與宣洩治療功能—部落格現象的心理學解讀〉，《台灣心理諮商通訊電子報》，2006年，第192期。

遽增的原因。

### 三、個人因素

除了環境因素外，個人之年齡層、性別、身心特質，及使用網路的頻率也是孳生網路霸凌不可或缺的元素。

#### (一) 年齡層

Chris (2007) 指出 13 歲到 17 歲的青少年，是使用網際網路的主要族群，他們在線上度過許多時間，而且以之作為一種社交工具，在此世界中使用的語言有可能扭曲，就會形成網路霸凌。可見青少年網路霸凌的情況遠比教育工作者所意識到的更加普遍 (Stover, 2006)。如加拿大 MNet (Media Awareness Network) 的調查也便發現，7 到 11 年級 (13 到 17 歲) 曾遭受傳統霸凌的學生中，有 34% 的人曾遭到第三者以網路方式欺凌 (Media Awareness Network, 2006)；Shariff 和 Gouin (2005) 則指出偏好透過電腦欺凌他人的主要年齡層介於 9 歲到 14 歲。

由上可知，以青少年為主的國中學生族群是網路霸凌事件的主要關係人，加害人利用網路世界匿名的特性和便利，向目標施以語言及各種無形暴力，使對方陷入痛苦深淵，對可能產生的嚴重後果卻毫無所知。

#### (二) 性別

研究已經發現，與男性相較，女生更容易身陷網路霸凌事件之中 (Chris, 2007)。Li (2007) 在網路霸凌的問卷調查中便發現，網路霸凌的被行為人裡，大約有 60% 是女性。然而，女生不僅多是網路霸凌事件的被行為人，Nelson (2003) 指出女生同時也較喜歡以網路方式對他人進行霸凌。

但也有學者持有不同的看法，如 Ybarra 和 Mitchell (2004) 在研究中指出：傳統霸凌的行為人通常是男性比例居多，可是因為匿名的關係，任何人在網際網路上都能展現具有挑釁性的行為，所以他們認為網路霸凌與性別間並無太大相關。Hinduja 和 Patchin (2008) 也在研究結論中推翻部分文獻，認為行為人和被行為人在性別和種族特徵上應有明顯差異的論點。

儘管有些研究的結果對於性別是否為網路霸凌成因的看法有所出入，但由於關乎性別與網路霸凌發生與否的相關研究並不多見；再者，各研究

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

中的抽樣過程、事件的緣由、受試者其他身心特質也有可能影響研究結果。因此網路霸凌的發生與性別是否有其相關，仍無法做一定論。

### (三) 身心特質

網路霸凌的行為人便會利用網路的方式將擁有這些特質的被行為人排擠出社交圈 (Shariff & Gouin, 2005)。此類網站便以投票網站最具代表性，這些投票網站的數量正大幅成長，其性質多在利用眾人的力量制裁或形成一個排擠效應。這些網站主要在集結學生，一起在線上進行荒謬的投票或做出回應 (Strom & Strom, 2005)。由此可見，因外貌、言行、表現突出而致人際關係不佳、或有心智障礙等弱勢族群，易成為網路霸凌受害對象的一類。

不過傳統霸凌的行為人較常以身體健壯的優勢進行肢體與言語的霸凌行為，或善用人際地位來從事排擠手段 (Hinduja & Patchin, 2007)；但在網路霸凌事件中，無論是行為或被行為人的角色，弱勢族群都有可能扮演，因為只要具備基本的電腦常識即可行使。如 Ybarra 和 Mitchell (2004) 的研究發現，除了平素舉止表現規矩端正，不會公然違反紀律的乖乖牌女生，可能成為網路霸凌行為人外，經常在社會上遭人忽視的族群，如同性戀者、生理殘障，以及為外貌不具吸引力而感到自卑的那些人，只要在現實生活中有不如意，也有將不佳的言行透過網路宣洩的傾向。

### (四) 使用頻率

Li (2007) 指出由於使用網路和手機的頻率較高，網路霸凌行為也因而較容易發生。British Broadcasting Corporation (2002) 也認為聊天室和電子郵件的使用頻率與網路霸凌有高度相關存在。Hinduja 和 Patchin (2008) 則指出電腦操作熟練與否且上網時間多寡與網路霸凌之受害和加害之間才是極度有關。Ybarra 和 Mitchell (2004) 的研究數據發現平均一週上網 4 天以上的人，有 73% 的人曾有網路霸凌行為。

但究竟網路的使用頻率要如何評斷高低？試想：一個暴露網路時間不長的被行為人，即使有心人士在網路上傳送或張貼傷人的資訊，也會因瀏覽次數幾近於零而毫無所覺；相對地，行為人卻因長期接觸網路，網路世

界已成為其生活空間的延伸，如果有心霸凌他人，網路工具自然是最佳首選。是以，上網次數愈多及時間愈長者，遭遇網路霸凌或成為網路霸凌行為人的機率也將升高。

#### 四、其他

由於青少年前期往往被貼上會變成較為殘暴的標籤，再加上此時，其社交網絡也會開始分裂，以欺騙和挑釁的手段來建立自己在同儕地位的情況時所有聞 (Pellegrini & Bartini, 2000)，而這欺騙和挑釁的負面手段，即演變成各形式的霸凌行為。此外，Espelage 和 Swearer (2003) 更指出過去社會大眾，甚至默許霸凌的經驗理所當然的該被視為是青春期的的一部分，經歷霸凌反而成為同儕互動中的成長象徵。網路霸凌既是校園傳統霸凌的一種型態，其發生的成因自然與青少年身心發展特質有所牽涉。不同的只是透過網路，青少年能不受社會規範限制而暢所欲言 (Ybarra & Mitchell, 2004)，由於能不需要面對面，就能達成霸凌的目的，自然成為個人在同儕社會中建立權威和控制他人的不二利器 (Beran & Li, 2005)。

學生在虛擬和現實中會產生各異行為的現象，或可從高夫曼 (Erving Goffman) 所論述的舞臺劇<sup>3</sup>來看。學生間人際互動的場合就是一個舞台，在現實的學校生活內，學生戴著社會賦予的面具，在規範的程式套數下演出個人角色，如此，學校就是舞台劇中的前臺；回到家，打開電腦，得以宣洩情緒，展現真正自我的網路空間，就成了後臺。

### 參、學生網路霸凌之後續影響

網路霸凌受到學者們關注的要項之一，便是學生在經歷事件之後，所產生的難預期影響，這些影響不僅是會顯現於加害 (行為人) 或被行為人

---

<sup>3</sup>高夫曼 (Erving Goffman) 舞台劇的概念，參考自劉云杉，《學校生活社會學》，頁 182-260，台北：五南，2005 年。

（被行為人）身上，也可能擴及他們的父母，以及校園內的成員。

### 一、就被行為人部分而言

#### （一）受害時不敢求助的負向心態

很多學生不願意把他們正受苦於網路霸凌的憂慮告訴成年人，懼怕父母可能會因為反應過度而取走他們的電腦、網路或手機，讓他們沒有辦法繼續上網（Ybarra & Mitchell, 2004）。事實上，很多青少年不願意冒著讓父母親選擇如此極端保護方式的險，因為沒有科技工具，他們會覺得自己在社會上是孤立的，甚至會失去在家也能和朋友進行聯繫的管道（Strom & Strom, 2005）。

這種隱瞞實情的行為，使得許多網路霸凌的事實未被揭露，縱容霸凌行為順利的地下化蔓延，亦凸顯了許多被行為人具有將事件可能發展的結果易歸於負面的消極心態。

#### （二）對人性失去信任感

筆者曾針對 9 位國中生進行深度訪談，了解其網路霸凌經驗和其後續的影響，發現對處於青少年階段的國中生而言，友誼是生活中極重要的一部分，若是陌生人的攻擊或可一笑置之，但網路霸凌的關係人多是認識的彼此，因此所受到的傷害絕遠及不上同儕之手。在痛心之餘，人際關係上消極的退縮，就是不再信任友誼（朱美瑰，2008）。

#### （三）多向度心理創傷的形成

劉世閔（2007a）指出，網路霸凌者經常會運用詛咒、辱罵、威脅、警告等方式，讓被行為人心生恐懼、憤怒、害怕、困窘等情緒。可見被行為人在遭遇網路霸凌之後，將在心理上產生某些負向影響。如 Willard（2006）在其針對網路霸凌所做的初探性研究中也提出，網路霸凌對青少年所造成的傷害可能比傳統霸凌更甚，容易出現包含自卑、憂慮、憤怒、沮喪、曠課、學業成績低落、提高對他人施暴及自殺的傾向。

Campbell（2005：71）則認為，雖然傳統霸凌可能在當下就伴隨而來極大的傷害，但當時間一過，記憶褪色後，言論和嘲弄就會變得模糊不清了，但只要學生再次瀏覽這些辱罵的文字時，可能就會一再的重新經歷這



些傷害，導致心生沮喪，更讓身體和精神層面紊亂的傷害時間拉長。如 Wolak、Mitchell 和 Finkelhor（2006）發現被網路霸凌的研究對象中有三成左右的人，起碼都產生了一種以上與壓力有關的病症。

## 二、就行為人部分而言

### （一）個人憐憫度、道德感低落

由於線上傷害和騷擾並不會有肉眼和聽覺上的立即回饋，因此學生對被行為人便可能缺乏同情憐憫（Brown, Jackson & Cassidy, 2006）。也不知道這樣的不當行為對被行為人所產生的迫害程度有多少，更不會感到遺憾或產生些微的同理心（Strom & Strom, 2005）。

由於其他學生即使正透過網路的虛擬管道傷害著他人，但依然能於日常生活中表現出沒有問題的真實行為，再加上學生透過「化身」著手霸凌，更容易麻痺而無法感受到網路霸凌該負起的個人責任，學生總是想著，任何的責備和懲罰也都只是使用者「化身」才需要承擔。所以行為人如此有恃無恐、且毫不手軟的恣意妄為，長期下來心理恐將逐漸扭曲。

### （二）偏差行為產生的機率提高

加害人心態的扭曲不僅表現在同理心及道德感，Ybarra 和 Mitchell（2004）亦表示網路霸凌者比非網路霸凌者更有可能產生酗酒、抽菸和好勇鬥狠的行為，此外，也可能有低學業成就的表現而致輟學的跡象。Brown、Jackson 和 Cassidy（2006）則認為行為人由於長期使用電腦進行網路霸凌，將容易引發虐待的行為。

## 三、就旁觀者而言

網路霸凌傳開後，班上的同儕關係將起微妙變化，學生們會看情勢，見風轉舵，因為誰也不想變成下一個網路霸凌的被行為人，於是「西瓜效應」逐漸浮現，就像傳統霸凌中的加害人，不會因霸凌他人的行為而遭同儕排擠的現象一致，且從靠攏的人數來看，網路霸凌者的人緣甚至是有增無減（朱美瑰，2008）。

### 四、就師長部分而言

#### (一) 校園霸凌防堵工作出現漏洞

在很多網路霸凌的情況裡，行為人之所以產生這些行為可能是起源於自己曾遭受某個嚴重的傳統霸凌行為後，因為無法在現實生活中反擊，只好在線上產生猛烈的反擊（Willard, 2003）。換句話說，網路霸凌有部分是校園傳統霸凌戰火的延伸，儘管檯面上的傳統霸凌行為能被扼止，卻可能轉為檯面下你來我往的攻擊。

#### (二) 開始重視霸凌後的輔導工作

網路霸凌的現象在國外已被專家學者們嚴肅正視，不僅是致力於特徵和現象的歸納研究，也有許多人開始探討如何防範或擺脫網路霸凌的方式。但多數人在網路霸凌無論是防範或擺脫的方法上所使用的都非常有限，不是停止使用網路，就是忽略騷擾者的存在（Strom & Strom, 2005）。然停止或視而不見僅是治標不治本的方法，網路霸凌的產生代表了所有事件關係人，無論是被害、加害以及師長本身，都有需要輔導的課題存在。因此，對於師長來說，網路霸凌的後續影響，便是引發他們去思考：如何輔導。

筆者執教的時間已有 10 年，對於處理校園霸凌事件並不陌生，常常疑惑：為何學生間的衝突不斷？上一秒行影不離、如膠似漆；下一刻翻臉無情、勢如水火。學校處理學生吵架或鬥毆事件時，老師和家長頂多從法律的角度告知學生事態的嚴重性，其目的通常在避免事件擴大、學生一錯再錯，但真正會採取法律途徑的人，實在少之又少。因為在成人社會裡，具強制力的法律或能展現魄力姿態的讓網路霸凌的事件暫時落幕，但在孩子的同儕相處中，摩擦並不會終止，看不見的拳頭依然伺機而動，學生遭受的傷害與師長的擔憂也因此未能消弭。究竟要一板一眼的按法律行事，而枉顧孩子的心靈和行為動機？還是不知成效的苦口婆心？在處理網路霸凌事件時，該如何取捨，是值得深思的議題。

## 參考文獻

### 中文文獻

- 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。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 廖國良、黃正魁、張仁俊、劉籽君(2012)。臺灣網路霸凌之實證研究。*資訊管理與科學*，5(1)，。31-55。
- 劉云杉 (2005)。學校生活社會學。台北：五南。
- 劉世閔 (2007)。教育學科教室 (學校行政)：網路霸凌(cyber-bullying)。教育研究月刊，158，144-149。
- 謝宏明(2001)。網際網路法律問題管轄權之研究。中國文化大學法律學研究所碩士論文，未出版，台北市。

### 英文文獻

- Belsey,B. (2006). Bullying.org: a learning journey. *Bulletin-Newfound-land and Labrad or Teachers Association*, 49(4), 20.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Brown,K., Jackson, M., & Cassidy,W. (2006).Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57 , 1-36.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An older problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Chris,M. (2007). Cyberbullying. *HI\_TrendsTudes*, 6(4),1-5.
- Espelage,D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Gillis, C. (2006). Cyberbullying is on the rise. Who can stop it? *Maclean's*, 119(2), 35.

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

- Harris, S., Petrie, G. & Willoughby, W. (2002) Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86 (630) 3-14.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2007). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 1-29.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Offline consequences of online victimization: school violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Li, Q (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior* July, 23(4), 1777-1791.
- McKenna, K.Y.A., & Bargh, J.A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75.
- Media Awareness Network (2006). Cyber bullying: Understanding and preventing online harassment and bullying. *School Libraries in Canada*, 25 (4), 1.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Strom, P., & Strom, R. (2005). When teens turn cyberbullies. *Education Digest*, 71(4), 35-41.
- Stover, D. (2006). Treating cyberbullying as a school violence issue. *Education Digest*, 72(4), 40-42.
- Tapscott, D. (1997). *The digital economy*. NY: McGraw-Hill Inc.
- UCLA Center for Communication Policy(2003). *The UCLA Internet report :*

- Surveying the digital future*. Los Angeles : Author.
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 1(2), 65-93.
- Wolak, J., Mitchell K.J., & Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. National Center for Missing & Exploited Children. Report #07-06-025 : Alexandria , VA.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336.

### 網路文獻

- 兒童福利聯盟文教基金會資發處(2016)。**2016 年台灣兒少網路霸凌經驗調查報告：虛擬的霸凌 真實的傷害**。2016 年 7 月 25 日擷取自 [http://www.children.org.tw/news/advocacy\\_detail/1538](http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1538)
- 王智弘 (2006)。網路上的「薄紗舞台效應」與宣洩治療功能－部落格現象的心理學解讀。 **台灣心理諮商通訊電子報**，192。2008 年 1 月 11 日，擷取自：<http://heart.ncue.edu.tw/newspaper/>
- Bamford, A. (2004). Cyber-bullying. Retrieved January 11, 2007, from <http://www.ahisa.com.au/documents/conferences/PCC2004/bamford.pdf>
- British Broadcasting Corporation. (2002). *Mobile phone bullying: What it is and how to stop it*. Retrieved September 11, 2007, from <http://www.bbc.co.uk/Schools/ bullying/mobile.shtml>
- CBC News Online (2005). *Cyber-bullying*. Retrieved September 3, 2007, from [http://www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber\\_bullying.html](http://www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber_bullying.html)
- Huffaker, D., & Calvert, S. (2005). Gender, Identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2). Retrieved September 3, 2007, from <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html>.
- EU Kids Online (2014). *Cyberbullying and Bullying Statistics 2014, Finally!*. Retrieved July 20 , 2016, from <https://nobullying.com/cyberbullying-bullying-statistics-2014-finally/>

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

Nelson, M.(2003). *School bullies going high tech*. Retrieved September 3, 2007, from  
<http://www.canoe.ca/NewsStand/LondonFreePress/News/2003/09/02/174030.html>

Shariff, S., & Gouin, R. (2005). *Cyber-Dilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety In Schools*. Retrieved September 3, 2007, from  
[http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen\\_shariff.pdf](http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf)

## 第三章

# 以「言論遮蔽」降低網路霸凌侵害之可行性

徐仕璋

### 摘要

網路極其貼近日常生活的每一細節，因此網路霸凌所造成之侵害也遠較以往為烈，然而現行法律對於網路霸凌的救濟相當有限，各種霸凌行為不見得有相對之法律規範，而且在程序上往往難以尋獲加害人，使得實體法遭架空，因此縱然立法加重處罰，其實不能達遏阻網路霸凌之效果。本文嘗試從言論遮蔽著手，以迅速減少網路霸凌的侵害，並同時確保言論自由不被過度侵犯。

### 壹、網路霸凌概說

霸凌（bullying）為一存在已久之反社會行為，其定義不外為以強暴、脅迫之手段（可能是實體的武力，也可能是言語、文字），持續、反覆地對於他人的身體、心理施以凌虐、攻擊等。霸凌的行為地，在職場或等場合屢見不鮮，但毋庸諱言，校園霸凌的情形，基於受害人身心尚未成熟，傷害也最大，尤其應予重視。教育基本法第 8 條第 2 項規定：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。」教育部依據同條第 5 項授權，訂定校園霸凌防制準則，其中第 3 條第 1 項第 1 款設有定義：「霸凌：指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。」

相較之下，網路霸凌是以「訊息」為手段，內容可能包括上述的語言、文字、圖畫、符號等。與實體世界的霸凌相較，雖然不具實體的肢體、武力方式，但基於網路的匿名性、匿蹤性、即時性及無所不在等特性，加上社群網站、行動網路的普及，使用者對於網路的依賴性極高，因此霸凌者反而得以不限空間、時間的侵入網路使用者生活。若受害人在實體世界中遭到霸凌，通常尚可以家宅為堡壘，覓得喘息空間；但霸凌者透過網路的一次作為，例如一則訊息，即可因該訊息始終停駐在社群中，或是經過他人之再傳播，使受害人在依賴網路社群之下，無所遁逃於霸凌者的凌虐，此一現象，除了使傳統就霸凌必具有反覆性的定義發生動搖外，更足以看出網路霸凌之侵害程度，遠較實體世界之霸凌為鉅。



## 貳、現行法律體系無法有效處理網路霸凌

若試圖以現行法律體系解決網路霸凌問題，可謂困難重重。因為絕大多數的法律思維，建構如下的想法：若特定行為發生，符合特定要件，則發生特定法律效果。依體系將多如牛毛的法律區分為民事法、行政法及刑事法三大領域，對照以上思維，不外乎：在民事法，若發生侵權行為，則受害人可向加害人請求損害賠償；在行政法，若發生行政不法行為，則國家可對行為人處以罰鍰等行政罰；在刑事法，若發生刑事不法行為，也就是犯罪，則國家可對行為人處以徒刑等刑罰。即使是最具嚇阻效果的刑事法，在處理網路霸凌時也將遭遇以下問題：

### 一、並非所有網路霸凌行為在現行法均屬可罰。

依網路霸凌行為態樣之不同，可能侵害之法益包括隱私、名譽、信用或其他人格權，進而可能該當之刑法規範則包括刑法第 309 條第 1 項公然侮辱罪、第 310 條第 2 項加重誹謗罪、第 313 條妨害信用罪、第 235 條第 1 項妨害風化罪、刑法第 315 條之 1、第 318 條之 1 妨害祕密罪、第 305 條恐嚇罪等罪。

但顯然的，對照上述校園霸凌防制準則關於霸凌定義中所列舉的行為態樣，本即無法將所有的霸凌行為，悉數找到對應的刑法罪名。例如「騷擾」，不見得與「性」有關，縱屬性騷擾，依性騷擾防治法第 25 條第 1 項規定，以刑罰處理之性騷擾行為，限於實體世界以肢體接觸之情形；又如「戲弄」，顯然不易成為刑法處罰的對象。

再者，就行為人而言，有相當數量的網路使用者，年齡可能在 18 歲以下，這群少年網路使用者，往往在校園霸凌行為處於霸凌者的角色，也就是目前亟欲防制的對象，原則上卻並非刑法所欲非難的對象。縱使個案行為本身已符合特定刑法罪名，但仍無法以刑法處罰。因此未考量行為人的特色，僅空言現行法已有相關法律，不必另立新法等，並無法解決現狀之問題。

### 二、縱使現行法有所規範，亦不能達遏阻網路霸凌之效果。

以最常見的公然侮辱或加重誹謗罪為例，在法界保護言論自由的趨勢下，成罪之機會愈來愈低。以誹謗罪為例，在釋字第 509 號解釋引入美國「真實惡意」之概念後，縱然個案的不實言論對於被害人造成傷害，也不能推論個案行為必然構成誹謗罪。

進一步言之，若就個案認定有罪，是否能達遏阻網路霸凌之效果？首先，網路霸凌事件，若透過被害人的告訴，發動刑事程序，進而發現行為人，提起公訴並判決有罪確定者，實屬少數；再者，縱然判決有罪確定，公然侮辱罪之刑責為拘役或 300 元以下罰金，加重誹謗罪之刑責為 2 年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金，司法實務絕少有判處有期徒刑 6 月以上者，得否因此產生一般預防之功能，實不無疑問。

### 三、就程序法而言，更可看出現行實體法制完全遭架空。

縱使特定個案網路霸凌行為，足認該當特定刑法罪名之情形下，在刑事程序上，若要追訴犯罪，仍然存在重大障礙：網路的匿名性，使得確認為主體極其不易。一般認為，在網路上「凡走過必留下痕跡」，然則實際上欲尋找網路上之跡證，將受到網路跨域性的挑戰，亦即若行為人利用境外的網站、應用程式平台，或利用如「靠北工程師」等所提供匿名留言技術，抑或行為人本人在境外，甚至行為人利用虛擬私人網路（VPN）等技術，即可造成行為人在境外行為之假象，難以追查；此外，國際級大型網路公司，常在我國無分公司或子公司，或其分支機構權限不足，或遵循其公司登記國法律為理由，拒絕提供行為人之個人資料乃至 IP 位址；部分企業要求我國執法機關提出所追訴之犯行，在其企業設籍國法律亦有刑責之證明；部分企業僅於涉及特定數種重大犯罪類型時，方同意提出行為人之相關資訊。凡此種種問題，並非我國所獨有，始終困擾著各國執法機關。

尤有甚者，縱使存在特定個案，網站或應用程式平台已確實提供行為時之 IP 位址，而在我國要從 IP 位址追查到行為人，尚有通訊保障暨監察法之挑戰：依該法第 3 條之 1 規定，IP 位址應定性為該條第 1 項之「電信

紀錄」，行為人之個人資料則屬於同條第 2 項之「通訊使用者資料」，依同法第 11 條之 1 第 1 項規定，限於偵查最重本刑 3 年以上有期徒刑之罪，始得向法官聲請，經法官核發調取票而取得。反觀上開所列諸項刑法罪名，僅有妨害祕密罪合於要件，其餘罪名之偵查，則自始被排除於外。立法者設此「最重本刑 3 年以上有期徒刑之罪」之門檻，固然有其比例原則上之考量，卻恰好不留最後一線以刑事法處理網路霸凌的機會。若以刑事手段仍無法查得行為人之身分，更遑論以民事程序自行為人獲得損害賠償，或以行政程序對於行為人施以行政罰之可能性。

## 參、以「言論遮蔽」降低網路霸凌傷害之可行性

### 一、「另立專法」思維之檢視

在某轟動一時的新聞事件發生後，部分國會議員可能認為民氣可用，企圖推動所謂「網路霸凌專法」，推測其方向不外有二：一為就網路霸凌行為客製刑事罰則成為特別刑法，或另立行政罰則，並在程序上藉由另立特別法以解套上述通訊保障暨監察法之困境，以利執法機關追查；二為由國家通訊傳播委員會介入，針對網路霸凌言論，指示業者進行封鎖。

惟上述二方向均有其窒礙難行之處：

- (一) 若就網路霸凌行為客製刑事或行政罰則，基於罪刑法定原則，或行政罰之處罰法定原則，以及所衍生出之明確性原則，立法者首先必須對於網路霸凌為一明確界定。然而霸凌一詞迄今尚難統一其定義，例如上述之「反覆性」，在部分公認之網路霸凌個案，可能並不具備，但由於網路「留言一次，永久讀取」的特性，以及網路鄉民接力般之言論，均足以重創被害人之人格權。再者，以上述校園霸凌防制準則之定義為例，具有過多規範性、不確定概念，若不逐一明確定義，即有違上述明確性原則之要求，從而在執行上，容易流於執法者的恣意，在個案上可能出現不當擴張解釋，或個案之間標

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

準不一的情形。綜而言之，網路霸凌之定義尚待釐清，且態樣發展中，著實不宜將之犯罪化。另如前所述，諸多網路霸凌的行為人為兒童或少年，以及利用 VPN 等匿蹤機制等問題，並未解決，是以根本無法因此種立法方式而有效處理網路霸凌問題。以「治亂世用重典」的心態，率爾立法，毋寧可認為是某程度的立法怠惰。

(二)若由行政權介入，由國家封鎖網路霸凌言論，則將有言論審查之嫌，國家如何不致濫權，以防堵網路霸凌之名，行言論管制之實，為難解之課題。要避免濫權，須設計妥善之運作機制，由行政權逕予封鎖，絕非良策，至少應由司法權介入，由法官就個案為審核；但此又牽涉到法官之負擔及效率等問題，我國司法官負擔過重，已非新聞，由此復衍生出司法官員額、預算等問題，可謂牽一髮而動全身，必須謹慎地通盤考量。

## 二、個資自主權與被遺忘權操作之借鏡

同樣涉及網路資訊與人格權之議題，近年個資自主權興起，以及所衍生的被遺忘權可參對照：

2010年3月間，西班牙籍居民 Costeja González 以搜尋引擎 Google 搜尋其姓名，搜尋結果中出現了新聞業者 La Vanguardia 的網站上連結，該連結所指向之網頁，記載了1998年間兩則關於其個人財產狀況的舊新聞，在當時而言，內容雖無錯誤，然而事後情境已然變更，因此向西班牙資料保護局 (Agencia Española de Protección de Datos; 'AEPD') 請求業者移除或變更新聞內容，同時請求 Google 以移除或封存方式，使搜尋結果不再出現上開個資。AEPD 駁回了對 La Vanguardia 部分的請求，但支持了對於 Google 的請求。易言之，直接刪除網站內容的主張，被政府駁回，至於間接封鎖使用者透過 Google 連向網站之路，政府同意。Google 不服而提起訴訟，受理法院暫停訴訟，向歐盟法院 (CJEU) 提出法律問題，包括搜尋引擎業者應否適用歐盟資料保護指令 (95/46/ec, 下稱「指令」)、適用法及被遺忘權等，請求為先決裁決 (preliminary ruling)。

CJEU 於 2014 年 5 月間作成決定，認為搜尋引擎業者應定性為指令所稱之資料控制者 (controller)，因此搜尋引擎業者應遵循指令之規範，在符合一定條件 (例如資料不正確、不完整、不相關、因時間經過而不再相關、超出處理目的) 下，個人得請求搜尋引擎業者移除載有其個資的「網頁連結」。

此一裁決嘗試在資訊狂飆、泛濫的網際網路上，為彼此衝突的不同基本權—個資自主權與資訊自由、言論／表達自由—之間，劃下第一道界限。界限該劃在何處？想必 CJEU 的法官們也煞費苦心。就網際網路的現狀而言，無論界限劃在何處，都是在表達自由、資訊自由的現有領域上開疆拓土，此時後者將不得不退讓，茲事體大。

就本事件的資料主體 (data subject) Costeja González 而言，最期待的結局，想必是讓系爭個資不再存在於世上；此項期待所面臨的問題有二：一是可否刪除或改變 La Vanguardia 網站的相關資料？因 La Vanguardia 並非原審案件當事人，因此 CJEU 法官無從對此表示意見，然而此涉及與表達自由、媒體自由的衝突，La Vanguardia 為新聞業者，消除該網站之資料，形同改寫歷史。歐威爾名著「一九八四」中的警句：「誰能控制現在，就能控制未來；誰能控制過去，就能控制現在」，以及職司改寫歷史的所謂「真理部 (Ministry of Truth)」等描述，均是令人思之不寒而慄，絕不願在現實世界發生的情境。二是技術問題，除了 La Vanguardia 之外，相同或類似內容的資料還可能儲存在以備份全世界網頁為職志的 archive.org 等網站，網際網路上更有太多複製與儲存系爭資料的機會，難以窮盡地抹除。

Costeja González 的上述期待顯然不切實際，那麼，退而求其次，向 Google 等搜尋引擎業者開刀，也是個辦法。全球網站數量在 2014 年已突破 10 億大關，搜尋引擎是在浩瀚資訊汪洋中取一瓢飲的解決之道，形同網路資訊的玉門關。從資訊的要塞進行封鎖，對於適度限制他人接近 Costeja González 的個資，似不失為有效的措施。但從搜尋引擎著手，是否足以妥適地保障資訊自由，包括資訊傳播與接收的自由？就搜尋引擎而言，依保護個資 (或從另一面向：侵害資訊自由) 的程度，在技術上可能有如下選

項：不分搜尋引擎之國碼頂級網域（ccTLD），一律適用，或僅適用於歐盟各國？就搜尋者之實體位置而言，不分地域，一律適用，或僅適用於歐盟各國？將存有特定個資的網頁連結，完全排除於搜尋引擎之外，或係限於所輸入之搜尋關鍵字為資料主體姓名才適用？目前 Google 係採取後者，亦即若以資料主體姓名為搜尋關鍵字，將隱去被遺忘權範圍之搜尋結果，但若輸入其他關鍵字，仍可能搜尋到系爭網頁。

上開關於個資自主權與資訊自由之衝突，以及個資自主權所衍生被遺忘權在實踐上的經驗，本文認為與目前網路霸凌及言論自由發生之問題，有其相似性，足以借鏡為處理之參考：就特定網路資訊，若某程度侵害人格權，可在多種排除侵害之手段中，選擇侵害資訊自由／言論自由最小者，進而導出下述「遮蔽」之概念。

### 三、侵害除去與遮蔽機制

首先討論「侵害除去」之觀點：將近 90 年前制定之民法第 18 條第 1 項即規定「人格權受侵害時，得請求法院除去其侵害」，是以若網路霸凌造成受害人人格權之損害，則排除對於人格權之侵害，乃事理之常。至於排除之手段，就網路霸凌而言，當然最優先者為刪除網路霸凌資訊。然此所衍生之問題至少有下列四點：

- （一）希望刪除的資訊，是否的確侵害受害人的人格權？
- （二）該資訊侵害受害人人格權，是否已達相當程度，必須以刪除為唯一手段？
- （三）縱認該資訊侵害受害人人格權，已達相當程度，而該資訊本身，是否具有更應予以保護之利益存在？
- （四）在尋求救濟之過程，若救濟之方法不夠簡明，或救濟之程序不夠迅速，刪除資訊本身是否能確實達到排除侵害之效果？

對於網路時代的受害人而言，若不能迅速有效地排除網路霸凌的侵害，心理的創傷恐將隨著時間而快速擴大，難以癒合。

但若對於特定資訊，一律以迅速刪除為手段，則有相當可能，此一手

段會淪為在網路上排除異己言論之有效方法，而實質傷害言論自由。

本文在排除人格權侵害與維護言論自由之間，建議先採取折衷之方式，以「遮蔽言論」之暫時保護措施，使受害人得先行自力救濟，或借助社群平台乃至社群參與者之協助，遮蔽言論，以期能在最短時間內降低傷害，方能進一步透過司法機制，在合法及慎重之程序下，尋找加害人，並循傳統之爭訟模式，請求損害賠償，或由國家行使行政罰或刑罰權。

#### 四、「對己」與「對眾」遮蔽機制之討論

本文所謂「遮蔽」機制，係指採某程度限制言論自由之手段，使受害人在一定範圍內，免於網路霸凌言論之侵害。如前所述，由於網路的匿名性及匿蹤性，使得尋找及特定霸凌者身分相當不易，進而透過訴訟途徑以尋求正義，未免緩不濟急，甚至緣木求魚。若能使網路霸凌言論受害人對於該造成侵害之言論擁有某程度之遮蔽請求權，甚至將其對於資訊接收權予以具體化，則受害人可以在第一時間內，使自己雖仍身在網路社群平台之中，但能確保自己不再有接觸該言論之機會，雖不免有駝鳥之譏，卻顯然能有效地在第一時間減少再次受傷之機會。本文稱此機制為「對己遮蔽」。申言之，特定社群網站或應用程式平台，在技術上若設有對己遮蔽之功能，例如以按鈕或選單方式，使得受害人於接觸特定言論，並認為該言論係對自己霸凌之時，得以發動對己遮蔽機制，該則言論從此不再對己顯示。基於資訊自由同時包括傳播及接收資訊之自由，對己遮蔽顯然係行使受害人之固有權利，而無害於發表言論者之言論自由。

上述對己遮蔽機制僅能濟一時之急，尚須「對眾遮蔽」機制以補強之。受害人發動對己遮蔽機制後，對於霸凌言論雖屬眼不見為淨，然而該言論仍在社群中蔓延，特定社群網站或應用程式平台若能建立規則，使得網站或平台管理者在受害人提出申請時，有權對於爭議言論加以可回復性之遮蔽，以求周延地保護網路霸凌言論之受害人。若上述申請遭濫用，或網站或平台管理者對於個案言論之妥當性有所誤判，以致客觀上不構成網路霸凌之言論遭遮蔽時，網站或平台應設有內部救濟管道，而發表言論者若認

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

其言論自由遭不當侵害，得以訴訟或其他紛爭解決途徑尋求回復其言論之機會。

就立法而言，可要求流量達一定程度以上之社群網站、應用程式平台，以及中小學之網站論壇或社群應用程式平台，在技術上強制加上使用者對己遮蔽之功能，使用者因此得直接支配自己資訊接收之內容。立法者宜進一步要求上述網站及平台，在規範上應設有使用者得申請就特定言論對眾遮蔽之功能，以及相關之配套措施。至於是否得請求特定搜尋引擎，為類似上述被遺忘權之處理方式，移除特定言論之連結，依據上述民法第 18 條規定，實有所本。實務上 Google 亦受理各國就不實資訊或不當言論之申訴，而為個案處理。

## 肆、結語

本文有鑒於網路霸凌侵害之速度與深度均相當駭人，認為應優先保護受害人，且係以排除侵害為手段，至於民事常見之損害賠償，或行政、刑事之行政罰、刑罰手段，基於網路之特性，均甚難達到遏阻網路霸凌之目的。至於排除侵害手段之具體化，係以言論遮蔽為方法，以求迅速減少受害人之傷害。言論遮蔽分為對己遮蔽及對眾遮蔽二種型態。前者屬於支配權，係受害人本於資訊自由而為資訊接收權之處分，使自己不接收特定言論，以避免進一步之傷害，且並未侵害言論發表者之言論自由，應無疑義；後者則屬於請求權，係進一步請求網站或平台管理者，對於特定言論為廣泛之遮蔽，此手段雖然限制言論自由，然僅以遮蔽為排除侵害之方法，並未如行政罰或刑罰規定對於發表言論者之人身、財產加以侵害，限制之手段尚屬輕微，且賦予發表言論者救濟管道，應認已盡可能地兼顧言論自由與霸凌受害人之權益。



## 第二部分

# 修復式正義應用在 校園霸凌事件處理

- 第一章 建構校園修復式實踐的管理：全校性觀點的角度出發／陳祖輝
- 第二章 人際衝突的調解與修復：正向心理學觀點／杜淑芬
- 第三章 校園霸凌事件和解會談會前會處理技巧與運用／施俞旭
- 第四章 校園中關係霸凌與缺乏人際關係個案的處理策略研究：修復式正義下之「支持圈」與悖論思考法／林民程
- 第五章 修復式實踐：修復圈於學齡前兒童運用之成效／邱悅嘉



## 第一章

# 建構校園修復式實踐的管理：全校性觀點的角度出發

陳祖輝<sup>1</sup>

### 摘要

本文將揭櫫校園修復式正義中全校性觀點如何與當前教育現場做有利的結合，同時盼能針對基層教師提供有利的正向管教理念，俾達成訓輔教合一的教育目標。修復式正義常被用於司法體系舉世皆然，惟其進入校園始於1900年中期，澳大利亞係全世界首個將修復式正義引進教育體系的國家，將校園內的霸凌或傷害事件透過對話圓圈或不同型態的會議形式進行處理，因其處理結果只停留在校園之內，未移送司法體系，故校園修復式正義改稱「修復式實踐」(restorative practice) 或「修復式取向」(restorative approach)。過去傳統上對於人際關係爭執、衝突與霸凌等觀點看法分不清楚，以至於學校常常處理的是最嚴重霸凌行爲。人際關係爭執與衝突其實屬於全校性觀點的預警管理模式階段；霸凌行爲則要端視其傷害行爲的嚴重、輕微程度而採以預警式管理或回應式管理；筆者僅就「全校性觀點之修復式實踐」提出理想型的建議而無法解決目前各校不同條件差異下的運作難題。當前若以行政命令要求各校推動校園修復式正

---

<sup>1</sup> 中央警察大學犯罪防治研究所法學博士；國立臺北大學社會工作學系兼任助理教授

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

義，恐將對此一良善之教育理念提前帶向毀滅之路，因此建議應該採以由下而上的方式，以學校為單位，各自發展出自有特色之修復式實踐作法後，由各縣市教育主管單位評鑑出適合各校實施的模式，再納入行政命令或實施辦法後，再要求各校加強實施。

**關鍵詞：**修復式正義 (restorative justice)、校園修復式實踐 (restorative practice in school)、全校性觀點 (whole-school perspective)

## 壹、前言

根據兒童福利聯盟（2014）發表之〈2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告〉指出，當前校園兒童及青少年學生在面對霸凌事件時的正義感（核心價值為和平與勇氣兩項指標）並不明顯，甚至多數傾向明哲保身<sup>2</sup>，可見「正義感」在校園間似乎不是一個被推崇和重視的價值，學生隨著年紀愈大，原本滿腔熱血的「正義感」也慢慢消失殆盡，此為第一個重要警訊。

其次，過去國內在推動校園修復式正義運用於校園霸凌事件上，在宣導方向上容易讓基層教師誤解，主要有三：一是基層教師認為修復式正義是專門應用於校園霸凌事件，窄化其教育應用功能；二是執行修復式正義時需要專業主持會議技巧，因此學校內應該以訓導、輔導老師為主要培訓對象；三是修復式正義類似調解活動，耗時費力，一般學校老師除科任老師外，若是擔任班級導師則根本沒有空閒時間推動該活動，所以其理想性崇高，實務上難以推動，此為第二重要警訊。

由上兩大警訊看來，學校教師對推動校園修復式正義的認知不正確，以及學校未將修復式正義融入至日常班級經營、課程活動、班會、親師會或社團活動；另外第一線學生的正義觀日漸淡薄，校園人際關係衝突與霸凌在此環境下，不但無法抑制，反而更容易滋長。

有鑑於此，如何建構校園修復式取向的管理模式，該理念置重於從預警（proactive）到回應（reactive）的各階段中，透過全校師生的合作（全校性觀點），將不同型態的爭議、衝突到傷害等事件進行不同等級的區別處

---

<sup>2</sup> 該調查顯示逾五分之一(22.7%)的孩子非常有正義感(正義感量表得5分)，但仍有二成三以上(23.5%)孩子正義感不足(正義感量表得分3分以下)；其中女童之正義感平均分數顯著高於男童，約二成七(26.7%)的女童非常有正義感，高於男童(18.9%)。值得關注的是，隨著年紀增長，兒少的正義感卻愈來愈低，調查比較不同年齡兒少「非常有正義感」之比例，約三分之一(33.9%)的國小生非常有正義感，而國中生的比例下降至五分之一(21.6%)，高中職生比例則只剩下一成五(15.0%)。

理，一方面可以藉由溝通對話機制化解干戈，建立正向管教與良好的班級經營氣氛外，另一方面面對意外、過失或故意的傷害事件，藉由正式會議的舉行，讓加、被害雙方得以了解傷害的本質，以及承擔責任，進而有機會促進緊張關係的緩和，減少未來衝突與仇恨的滋生。

本文將揭櫫校園修復式正義中全校性觀點如何與當前教育現場做有利的結合，同時盼能針對基層教師提供有利的正向管教理念，俾達成訓輔教合一的教育目標。

## 貳、校園修復式正義的文獻回顧

### 一、修復式正義與修復式取向／實踐

修復式正義(Restorative Justice，在台灣又稱修復式司法)源自於土著民族處理部落內傷害與衝突事件，其做法不在於懲罰而重在修補關係，促使犯錯之人因為羞恥(shame)而願意認錯並承擔補償之責；當犯錯之人兌現補償行為後，這部落願意繼續接納他，甚至視之為勇者。此一過程的處理必須當事人自願且讓受害者說出被害傷痛，讓犯錯者知道自己錯在何處？如此才會心生真誠的道歉，也比較能讓受害者的傷痛感受得以緩和或放下。

Tony Marshall (1997) 為修復式正義下了這樣的定義：「修復式正義是一項特殊犯行的所有利害當事人共同聚在一起，共同處理犯罪後果及其未來的過程」。Bazemore & Walgrave 則將修復式正義更簡單地界定為：「任何主要目的為回復犯罪所造成的損害之活動，均稱之」(許春金，2002)。

我國在法務部保護司的主導下，2010年起開始在國內各縣市地檢署試辦修復式司法，透過檢察官轉介，交由受過培訓之對話促進進行為期六個月之促進對話與討論賠償方案等活動。根據法務部保護司(2016)統計顯示，99年開辦迄104年12月止，各地檢署總計收案1,254件，開案1,086件，進入對話程序的有548件，進入對話後雙方達成協議的件數為395件，占

72%。然因為部分地檢署<sup>3</sup>透過法治教育關係由地檢署緩起訴金的協助，有機會將修復式正義推廣至校園，此外教育部委託國立臺北大學橄欖枝中心則是走基層師資培育與理念宣導路線，使得校園修復式正義逐漸為教育界所認識和重視。

修復式正義常被用於司法體系舉世皆然，惟其進入校園始於 20 世紀中期(2011：325)，澳大利亞係全世界首個將修復式正義引進教育體系的國家(Stinchcomb, Bazemore and Riestenberg,2006：132)，將校園內的霸凌或傷害事件透過對話圓圈或不同型態的會議形式進行處理，因其處理結果只停留在校園之內，並未移送司法體系，故校園修復式正義不稱正義或司法等名詞，而改稱「修復式實踐」(restorative practice)或「修復式取向」(restorative approach)。美國則遲至 1990 年晚期，主要在明尼蘇達、科羅拉多、亞利桑那和紐約等都會型地區的公私立學校內開始引進修復式正義。Karp 和 Breslin (2001) 研究指出，美國明尼蘇達州部分公立學校，如 Seward Montessori、Lincoln Center、Kaposia 等小學，以及 Princeton、South St. Paul 等高中於 1997-1998 年開始推動校園修復式正義活動，其執行內容包括對學生暫緩執行記過、退學等處分，要求犯事學生及其家長參加學校舉辦之修復式會議和團體對話會議等，結果發現校園修復式正義確實能改善校園暴力風氣，提升學生與師生間相互信賴關係，根據 Karp 和 Breslin 研究發現，實施校園修復式正義後，暴力事件發生率大幅下降 20%-50%左右。因此整體而言，教育體系運用修復式正義的時間雖較司法體系來得晚，但其發展與運用空間卻比司法體系來得寬廣且更具意義。

學者 Hendry (2009) 曾對「修復式實踐」有此註解：「修復式實踐係指在教育場域中，因衝突或傷害產生而進行修復良好關係歷程，以及發展學校特質、政策與為了降低可能興起的衝突和傷害所做的處理過程」。此外，在修復式實踐的內涵裡包括修復式價值與修復式取向技巧兩部分。其

---

<sup>3</sup> 2011 年台南地檢署與台南市教育局學生諮商輔導中心合作，推動校園修復式正義為全國最早；2015 年台中地檢署則與台中市教育局合作，透過台中律師公會陳怡成律師引進非暴力溝通方式進入兩個試點學校進行試辦。其他如宜蘭縣學生諮商中心曾有意推動修復式正義種子教師培育，但迄今動向仍不明，尚待觀察。

一修復式價值包括：尊重個人權利、對我們自己行為負責、相信人是可以改變的、對犯錯者期待改變其行為並給予開放性支持、相信修復式回應犯錯或傷害行為是比懲罰來得有幫助（Hendry,2009：26-27）；其二為達成修復式取向之技巧方面主要有六：一是成為一個積極聆聽者，二是同理心式的溝通，三是肯定的溝通，四是對當事人個人的行為結果做出反省，五是了解並提出當事人行為的結果，六是管理人際間的互動過程採取一致標準（Hendry,2009：30）。

校園修復式實踐運用在一般學校內有以下兩個面向：第一公民參與的學習平台，如透過圓圈活動分享班級內同學的不同看法，例如在國外，許多學校會在早自習時段與放學前各召開一場圓圈活動，早上老師會拋出一個主題，如「我們班對於哪一門課老師的上課方式不習慣？大家給予該名老師授課的建議是……」；下午放學前召開的圓圈活動則分享主題是：「上午討論的某一門課老師上課方式有無改善？我們該如何與這位老師持續溝通？」第二是人際關係衝突與意外事件衝突，校園衝突事件原因很多，透過修復式實踐的各類型活動<sup>4</sup>尋求問題真相，以及抒發情感，進而討論未來各種適合的補償方案。

## 二、相關理論

### （一）明恥整合理論（Reintegrative Shaming Theory）

澳大利亞學者 John Braithwaite 於 1988 年提出「明恥整合理論」（Reintegrative Shaming Theory），該理論將「羞恥」（shame）列為理論的核心位置，並強調羞恥可進一步區分成：「整合性羞恥」（reintegrative shaming）與「烙印性的羞辱」（stigmatic shaming）兩種。「整合性羞恥」的社會，會增加個體間之「互賴」程度，形成高「共信」的社會，據以發生高社會控制而減低犯罪的發生。相反地，在「烙印性的羞辱」的社會，個體間的「互賴」程度低，彼此信任感不足，因此對於犯罪者及其行為，將

---

<sup>4</sup> 圓圈活動、會議、同儕調解（peer mediation），以及正式修復式對話會議。



採取排除的處理手段（黃富源，1992：93-98；陳曉明，2006：77）。準此，John Braithwaite 以此理論逐步在修復式司法中實踐，從其近期研究發現，修復式司法對暴力犯罪有顯著再犯預防之成效，但最重要的關鍵因素在於，受害者相信加害者的懺悔與道歉，而加害者也願意將受害者的傷痛，理解成親身感受，如此彼此相互信賴，方能和平處理問題。

## （二）社會互賴理論(Social Interdependence Theory)

美國學者 Deutsch, M 於 1949 年發展出「合作」與「競爭」兩個社會心理學上之觀察指標，後來其學生 Johnson, D. & Johnson, R. 兩兄弟據此發展出「社會互賴理論」，強調團體的共同目標影響成員之間的互動方式，任一成員的變化亦會對其他成員產生影響，個人目標與團體目標緊密相連。積極的互賴關係(positive interdependence)係指透過團體成員創造出合作的環境，將可發展出積極的互賴關係；反之，消極的互賴關係(negative interdependence)說明團體中成員若一直處於競爭且互不信任的環境，則發展出消極的互賴關係(Johnson, D. & Johnson, R., 2012)。Wong (2004) 指出，華人世界的香港，由於家長望子成龍心態，導致香港地區的大部分中學教育多關注於學業成績表現，而老師忙於教學、提供各課程的補充教材與分派作業，卻忽略提供給學生諮商或行為導引。當學校競逐於學業成績競爭，校園人際關係將呈現自私與互不信任特徵，尤其成績落後或學習適應不良的學生，容易在競爭的過程中失去耐心與對他人的信任感，成績好的同學與授課老師不支持的結果，他們容易走向偏激，成為校園霸凌的助力。

## 三、修復式實踐具體操作方式

根據美國國際修復式實踐學會(International Institute for Restorative Practices)所發行之修復式實踐工作手冊，在日常學校操作修復式實踐的具體活動，從非正式到正式階段共分成五種活動類型(如下附圖 1)，分別是：情感陳述／表達(affective statements)、情感性提問(affective questions)、小型即席會議 (small impromptu conference)、團體或圓圈 (group or circle)、

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

正式會議 (formal conference) (Costell, B., Wachtel, J. and Wachtel, T., 2009 : 12-41)

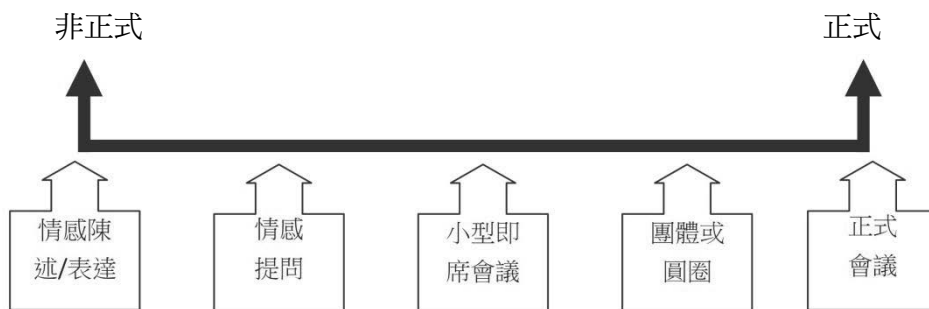


圖 1 修復式實踐連續操作圖

### (一) 情感陳述

情感陳述是修復式實踐最不具正式性的模式，主要是隨時隨地關心與瞭解學生的狀況。此種模式主要在呈現個人情感表達，通常不刻意設定固定主題，甚至沒有固定舉行的場合，例如老師針對某一社會新聞事件，詢問班上同學對這件事情的看法，包括如果這件事情發生在我們自己身上，你會有何感受？至於情感性回答方面，例如傳統上我們會說：「課堂上一直講話是不恰當的」，在情感陳述回答上我們會建議這樣說：「對於你上課沒有注意聽講而令我感到挫折」。

### (二) 情感提問

情感提問又稱修復式提問，其目的在於透過幾個制式的問題引導當事人思考衝突的過程與結果。情感提問問題如下表 1：

表 1 情感提問問題表

對挑戰性行為的回應	對受害者的回應
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 發生了什麼事？</li> <li>● 你當時的想法是什麼？</li> <li>● 從事情發生到現在，你有什麼樣的想法？</li> <li>● 你所做的事情讓誰受到了影響？在哪一方面受到了影響？</li> <li>● 你認為需要怎麼做才可以讓事情變好？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 事情發生的時候你有什麼樣的想法？</li> <li>● 這件事情對你和其他人有什麼樣的影響？</li> <li>● 從事情發生到現在，對你來說最困難的部分是什麼？</li> <li>● 你認為需要怎麼做才可以讓事情變好？</li> </ul>

註：謝慧游(譯)(2009)。修復式實踐教師實踐手冊。下載自新北市柑園國小友善校園規章網址

<http://www.gyes.ntpc.edu.tw/fdownload/fdlist.asp?a=1&PageNo=2&id=%7B77F458B0-8F4B-4E69-BF6B-46B8429A831F%7D&print=1>。

### (三) 小型即席會議

小型即席會議又稱即席對話，任何一個時刻，在校園中的任何一個角落，不管是教室、合作社、遊樂場、操場、籃球場、走廊、車棚、大樹下，只要隨時察覺小朋友有不適當的行為，或是同學間有言語或肢體上的衝突，老師就可以扮演促進者的角色，立即透過修復式提問來瞭解學生的狀況(謝慧游譯，2009)。

### (四) 團體或圓圈

圓圈活動是學校常見的一種修復式實踐模式，通常在國外小學五年級以上的班級，每天晨間一定會固定圍成圓圈當成是一天開始的班級討論形式，有些班級甚至會在放學前再舉行一次圓圈活動以檢視上午的圓圈活動的目標是否能在下午的圓圈活動上看得見成果。在課堂中，圓圈時間有兩大功能：一是建立與維持人際關係的層面是探索情感與需求、培養自尊與同理心，與發展積極的聆聽技巧；二是針對衝突事件時，在修復與重建人

際關係的層面是解決問題與探討衝突(謝慧游譯，2009)。

### (五) 正式會議

在學校內由受過調解訓練的師長或同學擔任公正第三方的對話促進者，或是由外界專業對話促進者進入校園召開修復式對話會議。通常會議都是經過衝突雙方當事人自願參與，對話促進者會在會前與當事人雙方進行會前會談以了解事情發生的經過，同時會邀請當事人期盼邀請的老師、同學或家長擔任支持者，正式會議基本上參與的人數較其他模式多，因此對話促進者會事前規劃主持會議說話腳本與程序，依照腳本與程序進行，大體上這類模式的活動所費時間較多，因此對話促進者之專業條件要求較高，一般在學校內通常用於爭議性大與傷害較嚴重之事件。

## 參、全校性觀點的修復式實踐：預警與回應模式

### 一、全校性觀點的修復式實踐

學者 Hopkins (2002: 146) 指出，校園修復式正義的理念主張將學校視為一個「社區」，當校園內發生衝突事件時，大致會仿效社區認為應該要有技巧和機會來修補傷害 (repair harm)，並儘速設法讓這社區內的人可以感到安全，不再製造仇恨與對立的氛圍。誠然，全校性取向之修復式正義 (a whole school approach to restorative justice) 作法，不單是針對衝突事件與偏差行為所帶來的傷害進行修補，它同時要鼓勵學校社區內的所有人，應該一起共同建立和培養處理人際關係紛爭之技巧與方法 (Johnston, 2002: 14)。

根據 Wong and Lo (2010: 708-709)、Hendry (2009: 34-35) 及謝慧游 (2007: 28) 介紹全校性取向(Whole school approach)之修復式正義內涵，如附圖 2 所示，主要分成以下三個區塊：

(一) 金字塔底層區塊 ( 普遍層次 / 預警式取向 ) :

越接近底層，所涉及的人越多，層面也越廣，是屬於全校性的關係，故可透過社會與情緒知能的發展建立全校性的價值與風氣，強化和諧的人際關係，並發展如何處理人際關係之技巧，此部分屬於融入日常生活課程的教學內容。

(二) 金字塔中間區塊 ( 目標層次 ) :

指的是修復關係，藉由進一步發展目標導向的活動，如教師可蒐集日常生活案例，透過案例討論，或是以想定方式讓同學討論問題解決之道，並以此提升學生因應問題的處理能力。如果在此階段發生嚴重衝突個案，學校將派社工與教師進行衝突調解。

(三) 金字塔頂端區塊 ( 加強層次 / 回應式取向 ) :

上層區塊則是重建關係，設法幫助受害者與犯事者見面、對話，由附圖 2 可知，越接近上層，所涉及的人越少，而針對特殊少數人，如對高關懷群學生所採取之特殊處理方法，如召開針對性的修復式會議 ( restorative conference )、同儕調解 ( peer mediation ) 等活動。

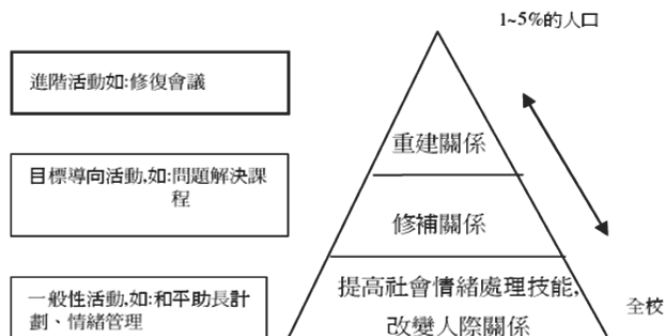


圖 2 全校性取向的修復式正義，摘自范慧瑩 (2009) 碩士論文

## 二、實踐模式

### (一) 預警模式 (proactive model)

主要運用於日常校園生活當中各項教學活動與輔導機制當中，被定位在事前預防工作，因此本模式的對象是全校 95%的大多數師生。相關作法如下：

#### 1. 以課程為基礎的課程 (Curriculum-based programmes)

在香港中小學試辦的經驗，通常建議校內各班級每週規劃 45 分鐘的和平課程，全部課程總時數為 21 小時，這類課程內容應包括：「自我探索與了解」、「衝突解決技巧」、「情緒控制」及「人際關係溝通技巧」等四大類課程。以「衝突解決技巧」課程為例，國內台中市國中小學正試辦非暴力溝通<sup>5</sup>(陳怡成，2015；阮胤華譯，2014)，通常融入於學校內生命教育、心理輔導之短期課程(課程為期一週左右)。該課程主要聚焦於學生面對衝突時，增進如：培養學生在衝突中清晰使用適當的語言，以表達其想法和感受；建立他們的衝突解決技巧(傾聽、同理心、注意力轉移、談判、妥協)；提供實踐策略(適當的語言和腳本、想像、深呼吸)。

---

<sup>5</sup> 「非暴力溝通」(Nonviolent Communication) 係非暴力溝通中心(The Center for Nonviolent Communication, 簡稱 NVC)之 Marshall B. Rosenberg 博士在美國成立之非營利機構中所倡導之溝通技巧，Rosenberg 博士啟蒙自卡爾·羅哲斯的人本主義心理學所發展的一種溝通與同理心訓練。國內近年引進非暴力溝通常於青少年輔導有成者，如台中市律師公會理事長陳怡成律師在台中市校園推動非暴力溝通不遺餘力。非暴力溝通 (NVC) 之理論認為：我們所做的每件事都是為了自己的需要服務。別人對我所做的事，只是他們所知為了滿足自己的需要所能做的最好方式。傷害別人的行為，是一種悲劇的方式來滿足自己的需要。因此，我們可以幫助他們發現更有效而較少傷害的方式。由於每個人都有自己固有習慣之思考方式，容易把自己的評論誤為客觀事實，而需要沒被滿足，會產生許多負面情緒與暴力語言，這都造成溝通困難與衝突。若人能轉變談話和聆聽的方式，不再照習慣反射式地反應，區別觀察與評論，區分感受和想法，明瞭自己的觀察、感受和需要，有意識地使用語言，具體地表達請求。如此便可以幫助彼此看到真正沒被滿足的需要，並同理對方，建立連結，和諧相處。

## 2.以圓圈為基礎的取向 (Circle-based approaches)

該活動源自於原住民部落圓圈的文化，大家圍成一圈共同商討部落事務，如澳洲毛利人文化當中即常見社區治癒圈 (community healing circles) 的活動，部落內有人家裡發生大小事，會召集大眾一起圍圈給予支持，並讓當事人抒發傷痛。目前在紐澳地區已將此活動發展成家庭團體會議 (family group conference)，並推廣至各學校處理校園人際關係衝突問題。

大部分的圓圈活動必須立基於幾點原則：一是在圈內的參與者必須出於自願。二是在圈內的每一個人均是平等的，且發表各種言論與想法均應被平等對待。三是對特殊個人言行不應給予壓力，但必須為自己言行負責。四是圈內的每個人必須尊重其他人。以「和平圈」(peaceful circle) 為例，通常由 1-2 位對話促進者主持，每一位圈內與會者係傳收到說話信物 (talking piece)，即建立平等機會說話的象徵物，可以是手杖、羽毛、布娃娃或可愛的東西；說話時，採順時針方向，依序發言，拿到信物時需發言，若暫時無意見，可傳遞給下一個人說話，當拿到信物發言時，代表只允許一人發言，其他人必須緘默傾聽。此活動在校內的班會時常出現，也有融入輔導課程的團體活動當中，其目的除培養民主發言的秩序外，同時可以運用團體動力的方式，營造同儕關係的歸屬感與信任感，由此圈內的參與者可以發展平等的溝通技巧，以及同理心，學習化解危機。

### (二) 回應模式 (reactive model)

本模式係針對嚴重程度不同之衝突事件，採取以「當事人為中心」之處遇作法，其干預模式為調解或修復式正義的復和會議。在學校，當有明確的傷害事件發生時，為修補傷害，故嘗試採用以下方法回應傷害事件，此時通常被定位為事後補救之作法，主要用於回應校園內 1-5% 的特殊學生和較嚴重之案件－

#### 1.同儕調解與成人調解 (Peer mediation and Adult mediation)

學校同儕調解係由兩位學生經毛遂自薦或老師推薦，渠等受過調解基本訓練後擔任調解員，由同學之間自行處理衝突事件，有時會比老師介入

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

干預效果更好，因此國外許多學校已將此方式視為中小學的反校園霸凌策略之一。另一種係由學校老師、外界教育專業團體、諮商師、社工師、專業調解人士從事學校衝突的調解活動。校園各種衝突關係，該由何種調解者進行調解，如下表 2：

表 2 校園衝突事件員之調解

衝突關係	何人擔任調解員
學生-學生	同儕、老師
學生-師長	老師、學生與老師共同擔任調解員
老師-老師	教師公會人員、獨立第三方調解員
家長-學校	獨立第三方調解者
鄰里-學校	獨立第三方調解者

資料來源：Hendry, R. (2009). Building and restoring respectful relationships in schools, PP83.

### 2. 修復式溝通 (Restorative conversations)

對話促進者或調解員採取「事實－結果－未來」的結構進行當事人對話，因此一開始時讓當事人雙方開放性的回答，各抒己見，對話促進者可以問三個問題：一是事情是怎麼發生的？二是發生當時你想到什麼？三是今後要如何解決問題會比較好？提問範本如下表 3：



表 3 對話促進者提問範本

<p>階段一：事實：發生什麼事？</p> <ol style="list-style-type: none"><li>一、你能告訴我發生什麼事嗎？</li><li>二、我真的很想知道發生當時你想些什麼？</li><li>三、你能接續告訴我在今天以前發生什麼事嗎？</li><li>四、我想聽您說你必須說的事情。</li><li>五、此時此刻你的感受為何？</li></ol> <p>◎對話促進者做出小結，並確認雙方陳述的重點，告知任一方需要承擔的責任可能有哪些？</p>
<p>階段二：結果</p> <ol style="list-style-type: none"><li>一、你認為這次事件影響到哪些人？（對肇事者）</li><li>二、你認為自己受到的影響是什麼？（對受害者）</li><li>三、還有其他人受到影響？</li><li>四、你認為他們受到什麼影響？</li><li>五、你現在如何看待這件事？</li></ol> <p>◎對話促進者做出小結，並確認雙方陳述重點，瞭解任一方的行為所帶來的影響可能有哪些？</p>
<p>階段三：未來</p> <ol style="list-style-type: none"><li>一、你認為該如何導正錯誤？</li><li>二、可以承諾今後如何不再犯錯？</li><li>三、你認為需要我們哪些協助俾利於自己不再犯錯？</li></ol> <p>◎對話促進者鼓勵肇事者可以對受害者做出正面回應，並給予承諾不再侵犯對方？</p>

資料來源：Hendry, R. (2009). Building and restoring respectful relationships in schools Hendry, PP92.

### 3. 修復式會議（Restorative conferences）

當在校準備舉行修復式會議，其意味著處理之傷害事件屬棘手且問題較為複雜之條件下必須採取大型會議作法。基本上，此類作法，主張應擴大參與者來源，不能全數為學校師長或學生，還必須包括學生家長、校外專業人士、司法人員或當事人指定之支持者，會議人數通常約 15-20 人以內。由兩位以上之學校老師或校外專業調解者扮演對話促進者，對話促進者會在詳細調查事件過程後，進行登門拜訪、邀請參加會議及說明會議進行方式，會議提問腳本通常係對話促進者於會前先沙盤推演，會議討論內

容接近結構性晤談方式，可參考自紐澳的家庭團體會議（family group conference，簡稱 FGC）之操作過程。

## 肆、如何使用全校性觀點之修復式實踐：理想型的建構

綜合相關研究顯示（陳怡成，2015；邱悅嘉，2014；陳祖輝，2014；Hendry,2009；謝慧游，2007），校園霸凌的成因固然很多，倘若學校缺乏良善溝通機制的建立與積極處理問題的作法，校園霸凌始終會是一個不定時炸彈。過去傳統上對於人際關係爭執、衝突與霸凌等觀點看法分不清楚，以至於學校常常處理的是最嚴重的霸凌行為。人際關係爭執與衝突其實屬於全校性觀點的預警模式管理階段；霸凌行為則要端視其傷害行為的嚴重輕微程度而採以預警式管理或回應式管理。筆者僅就「全校性觀點之修復式實踐」提出理想型的建議，如下表 4：

表 4 全校性觀點之修復式實踐理想型對照表

全校性觀點	修復式實踐模式	使用時機與作法	適合對象
<b>預警模式：</b> 課程為基礎 圓圈為基礎 （重點在於初級預防，針對對象為全校 95% 的一般師生）	情感陳述	利用課堂教學時機針對班級上各類爭議事情或學生間觀念差異時所進行的靜態（繪畫、作文）或動態（小組討論、師生對話）陳述。	一、國小學生：可採繪畫或遊戲方式進行情感陳述爭議或難過的事件。 二、國中學生：可採師生單獨對談或是課程教學時機針對某一特殊事件進行意見發表。
	情感提問	聚焦在出現當事人意見分歧之爭論或爭議時使用，透過調解者居中請教幾個制式問題。	一、國小學生：著重對分歧事件的感受。 二、國中學生著眾對分歧事件如何站在對方角度看問題。

	小型即席會議	聚焦在出現衝突或發生人際關係緊張的一開始。	適合國小學生與國中學生，發現任何形式衝突的一開始立即實施。
	團體／圓圈	班會、早自習或放學後實施，可聚焦已發生之案件或討論出現爭端的事件。老師將大家圍成圓圈，傳遞說話信物，接到說話信物者可以說話，其餘保持安靜。	適合國小與國中在每週乙日早自習或每月班會固定召開乙次，甚至衝突發生的前後均可臨時舉行。
<b>回應模式：</b> 同儕調解 修復溝通 修復會議 (重點在特別預防，針對1%-5%已發生之特殊個案)	團體／圓圈	聚焦在輕微的傷害事件，例如言語衝突或利用人際關係孤立他人。	一、 國小學生:建議老師先採取圓圈模式討論傷害事件背景與處理方式,接著以遊戲活動方式重現案件經過與後續處理方式。 二、 國中學生:建議透過圓圈活動充分討論:事實、結果與未來,以及大家一起共商合適的解決方法。
	正式會議	聚焦在嚴重的傷害事件如身體傷害、長期精神傷害等。	適合國小與國中生使用，一部分由學校老師接受專業修復會議主持的培訓外，另外請求地檢署修復式司法對話促進者進入學校協助主持會議。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

首先，落實全校性觀點的修復式實踐主要從兩個部分著手：一是融入日常校內制度化機制；二是培育支持修復式實踐觀念的教育工作者。第一個部分，如何將修復式實踐融入校內制度化機制，筆者建議可從班級經營與修改校規或班規等兩個部分先行實驗。班級經營部分，應在校內先透過觀摩學習方式由試辦班級做起，然後發揮起而效尤之作用。其次修改校規方面，建議校方檢視全校校規或班規，找出哪些適合先採取修復式實踐的行為優先或必須採用，讓學校習慣使用修復式實踐的管理方式。

其次，按照表 4 的全校性觀點之修復式實踐理想型，建議學校可仿照國外中小學成立修復式實踐處理小組與標準作業流程。國外有些學校按照事情的成因與未來傷害的嚴重性分成不同處遇等級，當事件被揭露時立即評估事件在修復式實踐上的處遇等級，依照標準作業流程的評鑑等級予以對應實施何種實踐模式？簡單說，看事情的演變與實害結果的嚴重性，哪些事件可以在班級內處遇完成？哪些必須提報到校內修復式實踐小組進行處遇評估或召開正式會議？

最後，建構全校性觀點之修復式實踐能否成功？關鍵在於人！不管是老師或學生，乃至於學校的行政管理者必須全力支持該理念才有辦法看到開花結果之日。一方面建議學校導師可將預警模式之各種具體實踐方法納入自己班級經營內，修復式實踐方法不全然只處理校園衝突案件，國外常運用在班級公共事務的討論（如班會討論議題）或作為人際互動爭端解決的方式，以提高學生公共參與與培養民主精神。另外，近年教育部委託臺北大學橄欖枝中心培育非常多學校老師投入校園衝突事件發生時的對話促進工作，老師學後應該用在班級經營的預警，而非被動回應處理問題。從全校性觀點的角度出發，修復式實踐用於任何時間點，針對一般師生的預警模式所占的比例與時間較回應模式來得多，投入的人力更大，最主要的原因在於修復式實踐著重異常徵候的預防而不是在事後的處理。

## 伍、結論

本文旨在拋磚引玉，而無法解決目前各校不同條件差異下的運作難題。筆者曾私下了解，倘若以行政命令要求各校推動校園修復式正義，恐將對此一良善之教育理念提前帶向毀滅之路。吾人建議應採由下而上的方式，以學校為單位，各自發展出自有特色之修復式實踐作法後，再由各縣市教育主管單位評鑑出適合各校實施的參考模式，然後再納入行政命令或實施辦法，再要求各校加強實施。其次當前中小學教育環境對於升學競爭的觀念仍根深蒂固，很大的原因在於辦校招生壓力與回應家長的需求所致，基於見到修復式實踐成效曠日廢時，因此很多學校將此做法列入象徵或點綴性的校際宣導活動當中。若要常態化實施，除非遭遇某一校安案件發生後，也許學校會考慮實施，可是要融入教師的班級經營者，卻少之又少<sup>66</sup>？因為台灣的班級經營內涵多而複雜，時常要回應教育行政單位下頒之政策已力有未逮，除非老師本身理解修復式實踐的好處且大力支持，不過目前看來，各校老師多處於知易行難現況。因此，本文期盼學校能就目前各校內部實際需求進行評估，有效引導老師使用自己適合的修復式實踐方法，先讓大家習慣它，然後到最後形成一股氣氛和文化。

---

<sup>66</sup> 曾有某國中導師跟筆者表示，班導師有太多事情要做，每週若實施一次圓圈活動可能會排擠到其他活動進行，因此除非是班上有立即性的問題要處理，否則難以實施。

## 參考文獻

### 中文文獻

- 兒童福利聯盟(2014年3月23日)。*2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告*，取自 [http://www.children.org.tw/news/advocacy\\_detail/1174](http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1174)。
- 法務部保護司(2016年2月14日)。*修復式司法試行方案執行績效*，取自 <https://www.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=294006&ctNode=37174&mp=001>
- 范慧瑩(2009)。*修復式正義運用於國中欺凌事件之成效探討*。*國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文*。新北市：國立臺北大學。
- 邱悅嘉(2014)。*修復式實踐：修復圈於學齡前兒童運用之成效*。*國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文*。新北市：國立臺北大學。
- 許春金(2002)。*修復式正義的理論與實踐*。刊於國立臺北大學主辦之「2002年犯罪問題研討會」宣讀之論文。
- 阮胤華(譯)(2014)。*非暴力溝通*，台北：光啟文化事業。
- 陳怡成(2015)。*修復促進者如何運用善意溝通*，*台中看守所演講參考資料*，參 <http://sunnycampus.pixnet.net/blog/post/106036409>。
- 陳曉明(2006)。*修復性司法的理論與實踐*。北京：法律出版社。
- 陳祖輝(2014)。*建構和平友善的校園文化：校園修復式取向的觀點*。*社區發展季刊*，146期。台北：衛生福利部。
- 黃富源(1992)。*明恥整合理論--一個整合、共通犯罪學理論的介紹與評估*。*警學叢刊*，23卷2期。桃園：中央警察大學。
- 謝慧游(2007)。*美國有關校園體罰與小學班級管教實務之研究*。教育部：教師出國研究報告。
- 謝慧游(譯)(2009)。*修復式實踐教師實踐手冊*。下載自新北市柑園國小友善校園規章網址 <http://www.gyes.ntpc.edu.tw/fdownload/fdlist.asp?a=1&PageNo=2&id=%7B77F458B0-8F4B-4E69-BF6B-46B8429A831F%7D&print=1>。

## 英文文獻

- Costell, B., Wachtel, J. and Wachtel, T. (2009) .*The restorative practices handbook : for teachers, disciplinarians and administrators*. Pennsylvania : International Institute for Restorative Practices.
- Hendry, R. (2009) .*Building and restoring respectful relationships in schools*. NY : Routledge.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2012) .Restorative Justice in the classroom: necessary roles of cooperative context, constructive conflict, and civic values. *Negotiation and conflict management research*, Vol.5(1),pp4-28.
- Johnston, G. (2002) .*Restorative justice : ideas, values, debates*. Cullompton : Willan Publishing.
- Karp, D.R.& Breslin, B. (2001) .Restorative justice in school communities. *Youth & Society*, Vol.33(2).pp249-272.
- Stinchcomb, J.B., Bazemore, G & Riestenberg, N (2006) . Beyond zero tolerance : restoring justice in secondary schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol4 : pp123-147. Sage publications.
- Marshall, T.F. (1997) . *Restorative justice : an overview*. Home Office.
- Morrison, B. (2011) . Schools and restorative justice. In Johnstone, G & Van Ness, D.W. (Eds) .*Handbook of restorative justice*(pp325-350).NY: Routledge.
- Wong, D.S.W. (2004) .School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, Vol 48 (5) : 537-553.
- Wong, D.S.W. & Lo, T.W.(2010) . The recent development of restorative social work practice in Hong Kong. *International Social Work*, Vol. 54 (5) :701-716.





## 第二章

# 人際衝突的調解與修復：正向心理學觀點

杜淑芬

### 摘要

在學校場域中，人際衝突的調解與修復可以促進人際關係的學習，並防止更嚴重的人際問題，例如人際霸凌。本文以正向心理學的角度探究人際衝突的功能，並修正 Crawford 與 Bordine(2001)的人際衝突調解歷程，呈現一項以正向行為支持為核心的人際調解模式。此外，本文也透過兩則案例，一則發生兩人情境，一則運用於班級輔導，協助讀者掌握正向行為支持的原則。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

人際衝突被定義為兩個或更多個體之間對於信仰、價值、目標或者對於自尊、控制和連結的渴望感受到不相容的差異存在 (Wilmot & Hocker, 2013)。在學校情境中，人際衝突是不可避免的現象，尤其正值青春期的青少年，由於身心各方面的急速變化，加上過渡到成人時期所需面臨的各種挑戰，包括情緒、人際、生活、生涯與家庭等各種問題的調適和因應，更容易爆發包含內在心理與外在人際（同儕、家庭、學校）的衝突問題。許多研究指出，人際衝突如果處理得宜時，可以強化學生間的關係、產生正向和具建設性的結果，增加自我效能並導向有意義的改變 (Oetzel, Ting-Toomey, Yokochi, Masumoto, & Takai, 2000; Park & Antonioni, 2007)。然而未解決的人際衝突，往往成為阻礙學生心理健康、情緒適應、學習與學校適應、甚至可能發生更嚴重的人際問題，包括霸凌或暴力事件的發生。因此，教師如能及早介入協助學生解決人際衝突，不僅可以解決問題，也可以預防更嚴重人際問題的發生 (Bodine, Crawford, & Schrupf, 1994; Jackson & Davis, 2001)。

Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 主張正向經驗、個人正向特質和活動可以促進個體生活品質的發展，同時預防和降低罹患心理疾病的風險；而心理學活動不在於矯正錯誤，而是辨識並滋養孩子最有力的特質——他們本身擁有或做得最棒的部分，並幫助他們找到活出這些優勢的利基所在。部分受到正向心理學取向的影響，各國教育主管機關在處遇學生問題行為的工作中，不約而同從直接處理攻擊、欺凌等人際衝突行為，走向學生正向行為的支持與教育與學校正向環境的塑造；例如：美國的全校性正向行為支持方案(School Wide Positive Behavior Support, 簡稱PBIS)以及芬蘭的KIVA方案。全校性正向行為支持方案是一套營造校園的社會文化環境以及透過持續性個別行為支持的方法，幫助所有學生達成學業和社會成功的介入性系統(Sugai, Horner, & Lewis, 2009)。而芬蘭政府所支持的一個方案——KIVA，則是增能教師並促進教師運用班級同學的正向力量來削弱欺凌者動機的一項方案，經實證研究證明均能有效降低人際欺凌等衝突行為 (Kārnā, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, & Salmivalli, 2011)。

筆者認同正向心理學的觀點，認為人際衝突的調解是一項「修復」與「重建」人際經驗的活動，教師如能善用正向觀點，包括看見學生的優勢、賦能學生、鼓勵正向人際經驗的發展，在調解歷程中修復內在的創傷與破損的人際關係，當能幫助學生在人際歷程中學習與成長，促進學子生活品質的發展。因此本文將探究人際衝突的正向心理學觀點、同儕間的人際調解歷程、以及班級人際衝突的輔導歷程。筆者期望透過案例的討論，協助教師與輔導者掌握人際衝突解決的歷程與正向介入策略，並以正向觀點協助學生的人際成長。

## 壹、人際衝突的正向心理學觀點

華人的關係重視和諧，重視「以禮相待」、「以和為貴」的人際相處之道，遇到無理的事情時，則建議「理直氣和」，意即即便有道理，也要以平和的語氣表達自己的觀點。黃曬莉(1998)分析華人社會中常用的俗語、諺語與格言後發現，華人傾向以「退讓」或「忍讓」來化解人際衝突。然而，從正向心理學的觀點，人際衝突有以下重要的功能：

- 一、從個人心理健康的觀點，個人的壓力得以藉由「衝突」得到釋放。衝突常有的反應是「戰」或「逃」，著名的霍桑實驗顯示，選擇逃離衝突、壓抑壓力者反而更容易有心理健康的問題。
- 二、衝突讓問題「講話」，讓人們有機會解決問題。問題不會自己講話，然而問題會造成互動中的人們，因不同的價值、信仰、信念產生差異而有所衝突。當學生在人際關係中選擇「忍讓」以迴避衝突，但事實上未解決的衝突往往「內攝」或「轉向」到其他人或者事情當中，造成其他的傷害而不自知。
- 三、衝突促進人際的相互理解與尊重。人際衝突調解的歷程，消極目標在於「止戰」，然而積極的意義在於促進人際的理解與尊重。在人際互動中，人們往往以自己在過去經驗中所學習到的人際互動模式與他人

交往 (Teyber & Teyber, 2010)，衝突讓互動中的雙方知道彼此的界線與期待為何，並學習尊重他人的界線。衝突是一種原始的表達，在沒有發展出其他更好的表達方式時，衝突讓雙方彼此瞭解對方的「地雷區<sup>1</sup>」的範圍；介入衝突的調解歷程中，教師如果能夠協助衝突的雙方了解每個人都有地雷區，應該尊重他人的人際界線，避免亂入他人的地雷區，如此才能促進人際的尊重與和諧。

四、人際衝突的發生，讓我們得以辨識學生所呈現的發展性議題，因此得以協助發展所需的能力。學生輔導法（2014）明白揭示，校長在學校輔導工作中具有領航責任，而全體教師負發展性輔導之責，而發展性輔導的重點在於促進學生心理健康、社會適應及適性發展。人際衝突發生時，我們看見學生需要幫助發展的能力。藉由釐清衝突，我們可以辨識學生的發展性議題，例如有些學生呈現衝動控制的問題、有些是溝通技巧不足、有些則是自我保護機轉不足、對於情境的判斷力有誤，並透過學校的三級輔導機制加以協助。

因此，對學校教師而言，人際衝突不是警訊，而是「叮嚀」；衝突的發生是過去未解決事件的結果，而衝突的解決則是教育和輔導的開始--衝突解決不僅是結束一個事件，而是教師針對學生個別化的人際議題實施教育和輔導的開始。

## 貳、正向行為支持的人際衝突調解歷程

教師主動介入、有效的介入、與系統合作是處理人際衝突最常用的策略，而溝通是不二法門（引自Chittooran & Hoenig, 2005）。Crawford 與 Bodine（2001）建議一套同儕的衝突調解歷程（Peer mediation process），基本上是以問題解決取向進行，包括開場白與訂定規則，收集各自的觀點、

---

<sup>1</sup> 地雷區指得是一個容易引發個體內在焦慮與負向情緒的領域，當這個領域受到干擾、侵犯或威脅時，會引發個體強烈的感受並激起人際衝突。

找出共同關注的要點、盡可能產生解決問題的可能方案（options）、評估方案並找出一個解決之道、產生協議並承諾執行。然而，筆者在學校與一群學校輔導系統的專兼任教師共事多年，以正向心理學的角度，共同構思與分享許多有效的衝突解決策略，並曾經執行一項導師有效處理學生問題行為的研究計畫，從這個過程中我發現，在學校情境中最佳的衝突解決方案應該是具有教育意義，且在調解的歷程中能夠同時幫助學生學習與成長。

因此，筆者試著從經驗中合成一個案例，並依據經驗修正Crawford and Bodine（2001）的模式為一項正向行為支持取向人際調解歷程，這套策略包括以下步驟：

- 一、**開場白**。研究指出主動介入是防範衝突擴大和惡化的最重要策略（Crawford and Bodine, 2001），然而介入問題時，一個好的開場白是重要的。這個開場白應該要能表達介入者的尊重與誠意，並讓雙方不至於升高防衛。筆者建議，教師可以運用來自教室「實際觀察衝突」的資訊，並且以正向、尊重、不偏倚、不批判的態度表達，如此對介入衝突方能有好的開始。
- 二、**建立公平的溝通調解規則，建構安全的人際情境**。在介入調解時，建立公平的溝通調解規則有助於兩方安全的情境中表達自己的觀點（Crawford & Bodine, 1996）。常用的調解規則包括，建立雙方陳述的規則（包括一次一個人說、訴說時間的設定、補充觀點的原則）、規範人身攻擊的語言、使用「我訊息」的語言、以及詢問雙方是否加入其他規則等。
- 三、**鼓勵完整陳述，澄清彼此的觀點與關注的焦點**。教師應該鼓勵與協助雙方完整的陳述，協助澄清疑點並找出兩個人對此事件關注或在意的要點。對當事人而言，陳述過程（敘事）提供宣洩攻擊驅力的機會，也讓他們聽見自己和對方的觀點，有助於找到彼此的差異性與共通性。教師在調解歷程中可以傾聽、理解，但切勿加油添醋或妄加評斷，如果學生有困難陳述，教師可以幫忙澄清事件、感受與想法，幫助他把話說清楚。例如你可以說：「你的意思是……」、「聽起來你要說的是

感受的問題……」。

- 四、**以正向心理學觀點提供人際回饋**。這一點是最難的，然而卻是正向心理學最重要的精神所在。教師在人際調解歷程中，可否從當事人的陳述當中，「看見」當事人呈現的正向特質或優勢，特別是有利於人際關係的特質與優勢，不僅有助於調解歷程，也有助於未來學生的人際關係能力。這些優勢包括誠實、認錯、堅持、願意傾聽對方、表達、爭取、等待、忍耐、妥協、自我控制、承認自己的情緒等等都是可以讚賞的美德。此外，教師善用讚賞在人際衝突中的優勢能力，可以讓當事人覺得被理解，也較能夠平心靜氣地參與調解的歷程。
- 五、**找出共通的目標或價值所在 (common interests)，邀請雙方提出可能的解決方案**。人際衝突的行動化成語言或肢體的攻擊，通常是兩方累積不滿情緒，卻不直接溝通和表達。衝突的雙方願意坐在一起面對面的陳述與澄清自己的觀點，其實是一項需要勇氣的行為，尤其華人文化的潛規則是否認衝突的，因此，教師需要隨時肯定學生願意溝通的勇氣，願意傾聽對方想法本身即是可貴的特質。在傾聽中，找到雙方共同分享的目標或價值所在，此時，邀請雙方均提供可能的解決方案進行討論。在進行調解時，教師宜盡可能讓雙方都提出解決方案，據以了解雙方對於衝突和解的期待。
- 六、**針對差異進行協調，找出彼此均能接受的妥協方案**。當衝突雙方對於調解的期待不同時，教師需要針對彼此的差異進行協調，找出雙方可以接受的妥協方案。妥協方案不在於判斷「誰對、誰錯」，教師宜盡可能協調兩人的想法，讓雙方都感覺到自己得到某部分的滿足，但也作出讓步。
- 七、**邀請反思，提供正向回饋**。調解衝突的歷程也是教育的歷程。學校中，教師介入調解歷程的目標是幫助學生學習。因此，在調解之後，邀請學生反思自己在歷程中的學習，有助於學生分析與統整自己的人際行為。進一步，教師也可以從歷程中提供自己的回饋，協助學生了解容易造成人際衝突的行為，並據以發展人際關係的智慧與技巧。

表 1 衝突調解歷程案例與解說

人際衝突解決案例	衝突解決步驟與重點
<p>T：我可以了解你們兩位發生什麼事嗎？這個星期以前我看你們有說有笑，形影不離，怎麼這兩天就看見你們兩個人之間充滿敵意？B 今天早上大遲到，也跟這件事有關嗎？到底怎麼回事？</p> <p>A：誰講的？</p> <p>T：我有眼睛啊！就算有人來告訴我，這些人也是關心你們、愛你們的人，不想看到情況惡化下去。</p> <p>A：我不想講，我和她沒什麼可以講的！是她先背叛我！明槍易躲，暗箭難防！</p> <p>B：我沒有講你的事情！你怎麼可以這樣！不問清楚就污衊我！我到底說什麼？</p> <p>A：我自己知道你說了什麼？</p>	<p><b>1. 開場白。</b> T以邀請做開始（我可以……），運用對兩方人際歷程的觀察（這星期……這兩天……）作為辨識問題和進一步收集資訊的依據，並以正向態度傳遞和回應訊息（愛你們的人……）。</p>
<p>T：等一下等一下，讓我們先有個溝通的規則。首先，一個一個來，一次只有一個人講話，我們才能夠聽見對方講了什麼！第二，沒有人身攻擊。好，現在聽起來一個覺得被對方背叛？一個覺得被誤解了，也感到非常生氣。A 你先說。你聽到 B 說了什麼，讓妳這麼生氣？B 別擔心，他說完我會讓你補充。</p> <p>A：她把我告訴她的事情告訴那個「阿芳那個死三八」……好朋友怎麼可以這樣！</p> <p>T：等等！「死 X X」不用了！你可以用名字或用「哪個人」也可以。</p> <p>A：那件事情我只有告訴她而已，可是星期一阿芳那個人就跑來嗆聲，說我阿 J 根本不會喜歡我這種型的，好囂張啊！我只好說根本沒有這回事，是誰亂講的，他就走開了！我想想，我星期天才跟 B 講這件事，不是他講的還有誰？有人還看到你和她一起在說話。</p>	<p><b>2. 建立公平的溝通調解規則，建構安全的人際情境。</b> 在調解歷程中應規範使用「人身攻擊」的語言。教師應注意在調解歷程中，約定雙方或各方只用「我訊息」語言、避免使用攻擊他人的語言。</p>

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

---

T：聽起來和你們之間共通的祕密有關，你覺得B未經你的同意揭露了你的祕密。B一定也有你的說法。要不要說一下。

B：我真的不知道為什麼你要這樣對我，還到處說我的壞話！我想了想到到底是哪裡得罪你，你也根本沒來問我！我跟阿芳是昨天被生物老師叫去補寫作業，根本沒講到你的事情。你至少可以來問我有沒有講啊！

T：你覺得很困惑，也很在意的是A應該先問清楚你是不是有做這件事。（B點頭）

A：不是你，那到底是誰？……對不起啦！我很生氣啊！後來小芬來找我，我就說給他聽，誰知道……我也不是故意的。對不起啦！到底是誰講的？我覺得好丟臉喔！

B：好啦好啦！阿芳真的很過分，還去噏聲。那我怎麼辦？他們都以為我是抓耙子！

---

T：聽起來很慘，但事實上我覺得你們兩個人都有值得稱讚的地方！A願意說出自己在意的事情，把話講清楚，我覺得很好；而B雖受到委屈，但看到朋友的痛苦馬上去安慰，我也覺得很感動。這些行動都顯示你們在乎對方，希望能夠修復關係，這是友誼中最可貴的。接下來是如何善後的問題。現在，你們兩個人現在要如何怎麼和解呢？

A：是我的錯，我對不起啦！

B：你還要請我吃冰，我才願意原諒你。還有，你要跟其他人說是你誤會我了！

A：吃冰沒問題！要跟其他人說……可是這樣很丟臉誼！

B：老師，你看他是不是很過分。

---

T：A很在意「丟臉」的問題喔！不過你算是很誠實的說出自己的困難，確實要面對自己的錯誤是需要勇氣的。你們兩個人都想要和好如初，只是怎麼做有些不同的考慮。我們想想還能怎麼做？一定要當眾道歉嗎？你和他一起有說有笑走回教室會不會就已經宣告和解了呢？

B：好吧！饒過你。

A：好啦！好啦！可是我還是很難過，到底

---

**3. 鼓勵完整陳述，澄清彼此的觀點與關注的焦點**

---

**4. 引進正向觀點的人際回饋。**在這裡，教師回饋的是A願意表達自己在意的事情，B雖感受委屈，卻願意安慰對方的痛苦。

**5. 找出共通的目標或價值所在（common interests），邀請雙方提出可能的解決方案。**筆者建議教師的焦點不在於誰對誰錯，透過肯定學生促進瞭解的溝通行為（澄清與表達）與促進關係的正向行為（安慰），教師可以協助學生取得人際關係的技巧，讓他們溝通更順暢。

---

**6. 針對差異進行協調，找出彼此均能接受的妥協方案。**



---

是誰？難道是J嗎？他把我給他的卡片給阿芳看嗎？怎麼可以這樣？

B：你才知道，我都不敢講。這種人不值得喜歡他。

---

T：好了！似乎你們兩位馬上又結盟起來了！不過兩個人都願意為了友誼而做些微的讓步，都很值得鼓勵。現在，讓我瞭解一下，你們從今天的溝通中學習到什麼？A先說。

A：要把事情問清楚！生氣會使人盲目。

B：對！我也應該去找他問清楚。

T：想聽聽老師的想法嗎？（A B：嗯）A喔！你具有真性情，但實在衝動了一些，生氣起來口不擇言，需要改進。而B很重視友誼，但與朋友吵架就無法專心課業，這點讓人擔心。要像今天一樣，勇敢出來面對！找出個水落石出。

---

A B：老師對不起。

T：還有沒有想要對對方說的話，如果沒有，我希望以後你們有事情時，先問清楚，如果覺得兩個人講不清楚，那就再來找我商量。

A B：謝謝老師。

---

**7. 邀請反思，提供正向回饋。**探索學生在調解中的學習，提供學生發展上的回饋。

結束對話的情節。教師此時可以了解學生是否有其他需求？並邀請學生使用老師這個助人的資源。

本案例只在提出一項具有教育意義的衝突調解歷程模式，希望教師從正向心理學的觀點來看待學生的人際衝突，以及鼓勵教師在調解歷程中扮演教育者角色，協助涉入衝突者的人際成長。這個調解歷程，與杜淑芬（2015）探究導師輔導欺凌兒策略相仿，均包括看見／鼓勵學生的優勢能力或特質以及找到雙贏策略（Win-Win Solutions）。然而，杜淑芬（2015）的研究也提醒，教師的師生關係、班級規則的建立與執行、以及營造正向利他的班級環境，讓環境影響人，才是減少班級人際欺凌行為的重點工作；這個結果與美國霸凌防治工作走向營造「正向行為支持的校園環境」（Positive Behavior Support，簡稱PBS）的方向是一致的。

## 參、正向行為支持的班級人際衝突解決歷程

Briggs (1996) 主張班級人際衝突事件對於學生整體是個學習的機會，她呈現一個針對班級事務衝突解決的案例，透過面對面溝通的過程，協助學生思考人我之間相處的議題。對許多教師而言，班級衝突事件的解決是個困難的挑戰，特別是處理班級中特殊需求學生與班級的人際衝突情境可能更加挑戰。以下這個案例是2015年，我聽到最棒的班級輔導案例。該班有一位特殊學生，常因語言衝突或利益的衝突，故意或非故意與同學發生肢體衝撞，造成同學的壓力，甚至發生受傷的狀況。該校資深輔導教師在事件後，進入班級進行班級輔導活動。本案例係以該教師的班級輔導活動為主軸，經過合成其他輔導活動改寫而成。筆者期待透過這個案例，與教師分享，如何結合正向行為支持的理念進行班級衝突的調解與輔導。

表 2 正向行為支持的班級人際衝突解決歷程與重點解說

案例內容	重點解說
「昨天發生了一些事情，我想和大家聊一聊，這次我們全班都在這裡，包括當事人，我想他也希望想要知道大家的想法！我知道最近發生的衝突，我想大家對於這樣的衝突都有一些想法和感覺，這些會影響我們班級的氣氛！現在我要發下去一張紙，請大家在這張紙上面寫上你對這件事情的感受與想法。這是匿名的，你不用寫自己的名字，也請其他人不要看別人的。」	1. 開場白，說明活動方式。
在十分鐘之後，老師將紙張收回來並詢問「有人想要說一說自己的想法和感覺嗎？為了讓大家都可以安心地表達自己的想法，因此，我們要有一些規則。第一：現在所討論的事情是我們班上的事情，為了讓大家都能夠安心地表達自己的想法，我希望大家都能夠遵守保密的原則，可以嗎？；第二：我們在這裡不是要攻擊別人或罵人，我們想要說出感覺和想法。因此在說想法和感覺的	2. 建立共同遵循的溝通規則。這位教師用的規則包括保密與不作人身攻擊，以創造一個安全的溝通環境。

---

時候，我想要請大家盡量只說自己的感覺，別人的部分由他們自己負責說。可以嗎？還有沒有其他你們覺得應該加進來的規則？沒有的話，讓我們開始。」

（沉默、不說話，也沒有人想要先打開這個沉默！）

---

「如果你們沒有人要開始，我就一張一張的念大家寫的心情……」

（仍然是沉默！）老師用鼓勵的眼神看著大家……特別停留在「大仁」，大仁是上屆的班長，性情穩定、表達能力良好、也相當客觀，老師期待大仁可以打破沉默。

「好像沒有人要先開始，那麼我先……」老師整理好紙張，正要開始念時……

---

「我受不了了！他真的讓我覺得很害怕！我不知道今天會不會換成我被他打！我真的很害怕！」坐在張義左前方的沈強首先發難，真實地說出自己的感受。

「你能夠說出自己的感受、承認自己的害怕真的很不容易，有多少人跟沈強一樣，有這樣的感覺呢？」多數的同學舉手了！

---

「我又不是故意的！」阿平本能的防衛自己。

「阿平等一下。每個人都有自己的感覺，老師等一下會讓你說，現在我們先聽聽其他舉手發言的人的感覺。」

「我知道他不是故意的！可是我真的很怕他靠近我！」

---

「你的害怕什麼？可不可以說得更清楚！」老師協助澄清觀點。

「我怕被他撞到，經過他位置的時候，怕他腳把伸出來！」「怕他突然跑出來嚇人！」

「怕他突然拍我，他拍人很痛！」「怕他生氣亂揮就被打到！」「怕他用水潑人！」

……此起彼落的聲音，大家輪流訴說自己平日與阿平互動的擔心。老師仔細傾聽著大家的感覺，也看看紙張是不是有所遺漏，補充紙張裡的觀點（當中有些比較攻擊的語言，

---

3. 邀請和鼓勵學生主動表達，但準備備用方案。

當學生可以主動表達時，以學生為主體。

---

此時教師的焦點在於鼓勵學生表達自己感受與情緒，而非判斷對錯或深入事件的細節。

---

對於學生在規則內進行的表達，給予尊重和保護其表達的空間。

---

教師此時仔細傾聽學生的想法，並協助學生澄清其觀點。

---

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

---

老師就略去了!)。本來阿平被老師安撫著不生氣，現在老師看到阿平頭低了下去！

「阿平只有讓你們害怕嗎？阿平有沒有一些優點？」老師接著說。

「他很會彈鋼琴」「他其實心地很好，他有幫我們擋住別班的同學來欺負我們班的○○」……

「你們好棒喔！不以人廢言就是在說這樣的狀況，阿平的許多行為雖然讓你們感到痛苦，你們還是有看到他的優點！老師要給你們按個讚！」

「老師！我如果知道他們的感覺是這樣，我就不會這麼做了！」阿平突然站起來說道。

「阿平，這個時候老師也覺得你很棒！為你感到驕傲。你可以看到自己的問題，當同學表達他們的感覺時，你雖然也很不舒服，但是你願意繼續坐在這裡了解同學的想法，老師覺得你非常勇敢。你想要表達你的抱歉嗎？」老師接著說。

「對不起！我不是故意的。」阿平漲紅了臉。

「各位同學，你們願不願意給阿平一個機會？你想，如果阿平讓你們感到害怕或不舒服時，你們可以怎麼做來讓他知道他必須停止。阿平，你也想一想，你希望怎麼提醒自己，或讓同學提醒你！」老師此時想要讓大家來討論可行的解決之道。

「我們可以說我不喜歡、不要、你很討厭……」同學提出很多建議。

老師繼續問：「怎麼才會對阿平有幫助？讓我們聽聽阿平的想法，因為阿平是最瞭解自己的人。」

「我不喜歡聽到別人說我很討厭，不喜歡我；他們可以說『暫停』、『不要』」。阿平表示。

---

### 4. 引進正向觀點的人際回饋：

T 老師開始引導大家思考當事人的正向特質／行為，讚賞與支持班級同學（包括當事人）的正向特質／行為。

---

5. 邀請參與者一起尋找可行的解決方案。

---

6. 透過協調並尊重當事人，找到彼此可接受的解決方案。

---

---

「阿平真的很棒，我覺得你們這一班非常的棒！同學提出很多說「不」的做法，但是阿平也能承認自己不喜歡的事情，能夠提出自己期望被提醒的方式，我覺得你們都能夠表達自己的期待，提出解決的方法，我覺得很棒。」老師讚賞全班共同參與解決問題的過程，賦能全班同學。

7.教師提供正向回饋與邀請反思。

「現在，我又要提出挑戰了！你們覺得我們還有什麼事情沒有考慮到的？」老師追問。

「有些同學也故意惹我生氣！他們會嘲笑我、背後說我壞話！我也希望他們以後不要那樣。」阿平哽咽著。

這樣的情形在班級中相當常見，當一位學生因其問題行為成為焦點，他在人際間如果沒有其他的亮點引發關注，問題行為就成為華麗的枷鎖。讓他被人討厭，但也幫助他成功引發他人注意。此時，也會有些同學故意刺激他，讓它持續問題行為而成為眾矢之的。

「嗯！有些時候你會做出一些行為是因為別人也在背後講你的話、激怒你！你能說出你的困難，我覺得很好。」老師轉向同學。

「阿平說的事情，老師也隱約知道，但是阿平以前從來不說。同學們，請將眼睛閉起來，好。你也曾經做過激怒阿平的事情請舉手。」有些同學舉手了！

「感謝你們，誠實是世界上最珍貴的特質。你願意承諾改進，不在背後講阿平壞話或刺激他生氣的，請舉手。好，我看到了！非常好。阿平也要學習不受激怒。大家要說話算話，努力改進。如果有困難，隨時來找老師，不然就換老師來找你！」

---

「我想我們今天都學了寶貴的一課，你們今天有什麼學習嗎？」老師繼續……

邀請學生反思歷程中的學習。

---

這個班級輔導活動基本上仍然遵循著正向行為支持取向人際調解歷程的步驟進行。這些步驟看起來很繁瑣，但事實上仍圍繞著一個主軸進行，亦即營造一個「正向行為支持」的環境，從看見學生的正向行為，實際在班級活動的現場，支持學生的正向行為。

### 肆、結語

國中小學的學生都是仍在發展中的個體，他們的情緒、行為、價值和信念都仍在發展當中，一天超過八小時在學校的生活中，偶發的人際衝突是不可避免的生活事件。本文本著正向心理學的發展和修復觀點，相信學生的人際行為仍在發展當中，人際衝突是發展人際精熟人際技巧與修復人際關係能力的契機。學校教師可以在人際衝突的調解當中，發揮解惑的人師角色，增進學生的人際關係的和諧與提升其學校生活的品質。

## 參考文獻

### 中文文獻

杜淑芬 (2015)。國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析。《**教育實踐與研究**》，28 (1)，99-130。

黃曬莉 (1998)。「忍」的心理機制及其轉化。中華心理衛生協會、中國輔導學會主辦「世界心理衛生與輔導會議研討會」(台北)宣讀之論文。

### 英文文獻

Bodine, R. J., Crawford, D. K., & Schrupf, F. (1994). *Creating the peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Champaign, IL: Research Press.

Bodine, R.J., Crawford, D.K., and Schrupf, F. 1994. *Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution*. Champaign, IL: Research Press.

Briggs, D. (1996). Turning conflict into learning experience. *Educational Leadership*, Sept., 60-63.

Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2001). Conflict resolution education: Preparing youth for the future. *Juvenile Justice*, 8(1), 21-29.

Jackson, A., & Davis, G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.

Ka "rna", A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011), A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6, *Child Development*, 8(1), 311-330.

Oetzel, S., Ting-Toomey, S., Yokochi, Y., Masumoto, T., & Takai, J. (2000). A typology of facework behaviors in conflicts with best friends and relative stranger. *Communication Quarterly*, 48(4), 397-416.

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

- Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 110-125.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Lewis-Palmer, T. (2009). *School-wide positive behavior support implementer's blueprints and self-assessment*. Eugene, OR: OSEP TA—Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Teyber, E., & Teyber, F. H. (2012). *Interpersonal process in therapy: An integrative model*. 6<sup>th</sup> edition. 吳麗娟、蔡秀玲、杜淑芬、方格正、陳一惠譯。雙葉書廊
- Wilmot, W., & Hocker, J. (2013). *Interpersonal conflict* ( 9<sup>th</sup> edition). Burr Ridge, IL: McGraw-Hill Higher Education.

## 網路文獻

- Chittooran, M. M., & Hoenig, G. A. (2005). Mediating a better solution. *Counseling 101*, March, 1-15. 檢索自  
<https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/Peer%20Mediation%20WEB.pdf>



## 第三章

# 校園霸凌事件和解會談會前會處理技巧與運用

施俞旭

### 摘要

校園霸凌事件以和解圈模式進行和解會談，以橄欖枝和解圈進行，和解會談由和解委員主持，在會談中，和解委員協助行為人接受其所需負起的責任；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。這種衝突解決方法運作方式如下：將參與會談之霸凌者與受凌者從事件發生的環境中抽離。提供一個安全平和的環境（和解會談）讓雙方以對等的地位理解對方想法，瞭解自身之作爲對於其他人所造成的影響。和解會談不似性平調查會議以訊問、審判方式來確定孰是孰非，乃是以營造溫馨、信任、認同、和好的環境爲前題。另外會談場所的布置規劃對於會談結果有所影響，不適合在空曠的詢問場所，而是在溫馨信任的場域進行對話，和解委員所面對的當事人分別有行為人、被行為人以及雙方家長。

對於行為人以及其家長來說，和解委員必須了解引發行為人的環境因素、動機以及其內在。

對於受害人以及其家長來說，願意說出受害經過，首先可以預知結果不再被傷害，另外了解若再處於可能被霸凌的情況下，能夠儘快取得求助。

和解委員所必須具備的技巧包括以談判、協商，溝通方面面對家長、學生，對話晤談能力，諮商能力。在和解委員角色上，是具備明辨是非與

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

親和力的仲裁者。

許多研究中指出，實施和解會談之前置作業影響修復結果息息相關，和解會談前溝通與和解委員的選擇都關係著修復和解是否有其成效。本文就針對和解會談前的運用技巧與當事人溝通重點加以敘述，期待透過本文提高對於和解會談的滿意度。

關鍵字：校園霸凌、和解會談、修復會前會（簡稱會前會）

## 壹、和解委員是和解成效重要關鍵

橄欖枝中心主旨認為「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，希望透過獨立第三者介入，促使一個爭議事件能獲得解決，並幫助爭議雙方達成滿意的解決方式。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委員，協助衝突的當事人達成相互接受的解決方式。為了減少衝突，建立社會秩序，和解需要和解委員以專業知識介入、協助，讓爭議當事人會面，解決問題。和解更是行動，因為對於衝突的當事人，只有大家願意採取行動，衝突問題才有解決的機會。橄欖枝和解圈概念源自修復式對話，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。

謝慧游（2007）研究指出修復式正義理念的發展可以說是立基於衝突解決調解能力，以及社會與情緒學習此三個領域之上，故和解委員在知能培養上，除了應加強班級經營、諮商與輔導，以及特殊教育等知能外，可從以下四個訓練做起，以能確實達成修復成效：

### 一、社會與情緒學習

社會與情緒學習幫助和解委員調適與釋放自己內心積壓的負面情緒，且當和解委員能管理與控制自己的情緒時，較能充分同理與傾聽當事人的感受，且在處理當事人問題上較能以客觀、中立的態度。此外，社會與情緒學習可以幫助和解委員較能瞭解當事人情緒上之問題，並鼓勵與教導當事人以正面方法，將自己的負面情緒表達與抒發出來。

### 二、衝突解決

每個人因不同的成長環境與不同的教育背景等，因而有不同的認知與價值觀，也因此使衝突產生。而衝突解決的能力即是能夠設身處地的去瞭解衝突事件中，每個不同當事人的想法與其所期望之目標，進而能中立、

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

客觀的在之中設法去找出一個平衡點，來達成一個各方當事人皆能認同或滿意的修復協議，以使衝突或霸凌事件能和平落幕，並達到已損壞關係的修復。

### 三、調解訓練

和解委員所扮演的角色是一個修復程序的促進者與過程之經理者，其並非直接替衝突的雙方來解決問題，而是以完全中立、客觀的立場來協助衝突事件下的當事人來進行有效的溝通，最後由衝突的雙方自己協調出彼此皆能接受的補償協議，故和解委員並不能直接決定當事人協調之結果。

因此，藉由調解訓練可以幫助和解委員學習如何與衝突事件的當事人建立關係、如何使其準備好來進行協調、如何協助處理雙方之僵局、如何協助雙方發展出彼此皆認同與滿意的修補方法等。此外，和解委員必須具有耐心、同理心、敏感度、公正客觀等之特質，才能使校園霸凌事件的當事人有效達成調解與修復。

### 四、修復式正義訓練

藉由修復式正義訓練可以幫助和解委員瞭解修復式正義的理念與其所帶來之優點，學習如何來召開修復式會議，並能有效瞭解與掌握運作上之重點，及如何在和解會談中扮演一個成功的和解委員與傾聽者，進而建立與強化修復式正義的核心價值。Cameron and ThorBorne (2001) 認為當校方準備採取進行和解會談時，必須做出謹慎的決定，即哪些人員應接受相關的訓練。就昆士蘭省試行學校的經驗而言，這些人員需具備有良好的處理能力，且被證明有解決問題的經驗等，才應是好的被考慮對象，而一位好的和解委員，應需具有下述能力，如何決定來召集一場和解會談：

- (一) 邀請適當的當事人組合來參與和解會談。
- (二) 確保所有的參與者皆能清楚的瞭解和解會談之目的。
- (三) 和解委員要有廣泛的準備。
- (四) 計畫並設計廣泛能使當事人同意參與的動機，且貫徹執行。

(五) 和解委員應具有能力去掌控在會議中高漲的情緒。

謝慧游(2007)認為和解委員除了須具備衝突調解能力與修復正義的訓練之外,和解委員在選擇上不能有角色衝突問題。范慧瑩(2009)指出在其研究個案中,有因欺凌者與立場中立的同學認為召集人或和解委員的立場不公,而可能因此對於會議的結果與補償方式有所不滿,進而會發現後續的觀察期間,加害者其配合與執行的意願很低,而影響和解會談之成效。李竟民(2010)指出此促進者或召集人之角色,若是選由輔導背景和和解委員的角色來擔任,會使會議中缺乏仲裁的氛圍,較易讓當事人們不感到會議的正式性,而認為可以加入當事人心目中適合擔任仲裁角色的人員,如學務處的和解委員、少年隊警察等。

侯崇文、周愷嫻、林育聖、鄒穎峰(2013)指出該和解委員必須是中立的角色,不能偏袒當事人的任何一方,並根據相關的指導方針來監督和解會談的進行,確保當事人雙方皆能在不受干擾的情況下,來陳述事情發生與感受。此外,和解委員在會議結束後,必須去監督和解方案的執行狀況。

歸納和解委員為和解會談進行是否順利有成效之關鍵,並且和解委員所需具備修復式正義的知識、調解面對衝突的能力,實為修復式會議成功關鍵。李金玉(2004)、郭元宏(2004)指出,調解人員除必須具備一般的法律常識,素養與耐心外,要使調解能成功還須具備一些調解之技巧,如溝通、協調、談判、說服等之能力;此外,其認為調解事情主要還是以情理為主法為輔。希望在加、受害者間能找到一個平衡點,使兩造當事人皆能滿足進而使衝突事件圓滿結束。

## 貳、召開和解會談會前會之運作與注意事項

本文所指和解會談會前會乃根據侯崇文、周愷嫻、林育聖、鄒穎峰(2013)所設計的程序中,在進行會談之前的程序,在此稱為會前會。會

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

前會主要重點包含，擬定會談內容如形式、地點、時間、參與人員、會議中將提出的問題與動機，以及向當事人說明參與和解會談形式、目的與進行程序。

范慧瑩（2009）指出會議前，和解委員須與當事人充分的溝通，使各方參與會議之動機明確或不排斥，且要使當事人彼此釐清與清楚對事件的責任，如雙方應對於彼此誰是欺凌者、誰是被欺凌者，要有一定的共識，乃為和解程序發揮其功效之成功因素。

### 一、釐清事實

透過事前了解，讓當事人單獨分開說明事情經過，並且沉澱心情避免會議中情緒起伏過大，才能有效釐清事情經過。並且再次確認雙方的身體狀況及精神狀態是否適合對話。

### 二、心理建設

透過會前會，藉由會前會確定當事人參與意願、時間如何配合，也要告訴他們屆時會議進行時的情緒抒發，那會前會主要目的就是心理建設。了解當事人的心理需要，並且建構彼此信任關係。

### 三、說明會議流程與程序

藉由會前會了解，當事人參與意願、時間與地點的確認，說明會議中會提示對話之相關訊息，如對話流程、雙方利益、潛在危機及有關另一當事人可透漏之訊息。詢問是否有適合陪同出席之親友或正面支持的人，並經當事人同意，進行邀請。

### 四、事件摘要

有些案件因涉及的人太多，或是處理的時間不夠，那會在會前會的階段，必須先把事實來釐清好，然後，用文字整理出來，讓事件所有當事人去確認事實經過是否如此，包括誰先打人，誰把人架住等，確認後再讓他

們都簽名表示無誤。

## 五、時間考量

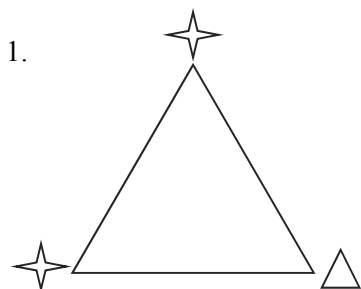
在召開和解會談時間考量上，盡量用在校時間、避免影響當事人課業，配合家長時間等考量。

## 六、場地布置考量

- (一) 和解會談空間能夠不容易被打擾，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。
- (二) 提供水、小點心及面紙，以塑膠容器為宜，玻璃易碎，造成危險。
- (三) 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，情緒易受影響。
- (四) 鄰近廁所。
- (五) 標準的防火設備。
- (六) 製作參加者名牌，字體大小以清楚易於辨識為原則。
- (七) 準備意見表回收箱、橄欖枝吉祥物。
- (八) 視參與人數事前影印滿意度調查表。
- (九) 提醒會談共識書為一式三份，如現場沒有電腦及印表機，需準備空白共識書一式三份。
- (十) 事前確認錄音錄影設備，另外可播放輕鬆的音樂。
- (十一) 座位安排：通常有衝突的人不希望坐得太近，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。可評估兩造當事人衝突與和解意願高低來安排。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

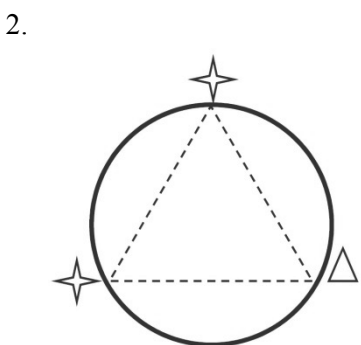


特色：事件單純、衝突較小、和解意願不高。

✧ 衝突雙方

△ 和解委員

椅子面向和解委員排放

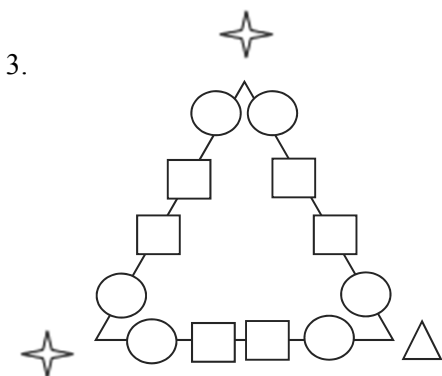


特色：事件單純、衝突較小、和解意願高。

✧ 衝突雙方

△ 和解委員

椅子面向圓心



特色：事件複雜、涉及人員較廣、衝突較大、  
和解意願不高，和解委員需居中協調。

✧ 衝突雙方

△ 和解委員

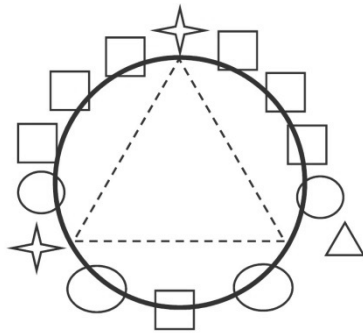
○ 支持者

□ 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

椅子排放面向圓心

特色：事件複雜、涉及人員較廣、  
衝突較大、和解意願高。

## 參、和解會前會諮商輔導技巧與演練

由上述內容歸納得知，會前會之重要性對和解委員在調解技巧上影響深遠。綜合馮觀富（1993）與魏麗敏、黃德祥（2004）的諮商理論與技術，提供進行和解會談會前會溝通的技巧與演練流程。

### 一、與當事人諮商技巧

#### （一）場面構成（Structuring）

1. 接納或邀請當事人投入和解會談：過程應該留意當事人各項的情緒及求助動機，適時接納或邀請當事人建立信任關係。例如：

「發生這件事你似乎很煩惱，我很願意瞭解你的狀況，幫助你……」；「我聽某某人說你有……方面的困擾，我很關心你現在的處境，希望和你談談，瞭解你的情況，看看這樣能否對你有一些幫助？」

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

2.說明會議的性質、時間與方式。例如：

「我希望能夠幫助你更瞭解你和你的處境，或許經過我們的討論之後，你可以減少你的困擾，找出解決問題的方法。」、「我們這次會議約進行……分鐘，你可以試著跟大家談談了什麼事情，說出你的想法或感受，這場合會有……、……、你可以放心。」

3.使當事人瞭解自己的角色和責任，例如：

「後續的事情由和解委員、家長處理就可以了，現在我所關心的是你的情形，你可以多說說自己的想法和感覺嗎？」

4.晤談中隨時建構諮商場面。例如：

「在會議中你可以自由的表達你的想法和感受」、「現在瞭解到底發生了什麼，比你不斷的逃避自己（或責怪他人）更重要」、「我很想瞭解你那時候的感覺」。

### （二）傾聽（Listening）

- 1.以尊重和專注的態度，不輕易打斷當事人的談話，是傾聽的主要精神。
- 2.和解委員在口語上通常以「嗯哼」、「哦……」作為回應；非口語的傾聽表現在眼光、臉部表情、肢體、以及坐姿等。
- 3.傾聽是為了邀請當事人投入信任的關係與歷程中，是為了讓當事人感受到異於其平時經驗的尊重與關懷，是和解委員能善用其他輔導及諮商技巧的基石。

### （三）簡述語意（Paraphrasing）

- 1.專注傾聽當事人的談話：以點頭、關注的眼神，及重述當事人談話的關鍵詞等方式表達和解委員的關切，鼓勵當事人繼續說下去。
- 2.掌握當事人所要表達的正確意思：分析當事人談話的主題及對該主題的觀點，正確加以掌握，以簡潔生動的詞句來反映和解委員對於當事人的理解。

#### (四) 情感反映 (Reflecting Feelings)

1. 留意當事人的情緒反應，並著重反應當事人現在的感覺。  
如：「你很生氣！」、「你感到很快樂！」、「某件事使你有一種放鬆的感覺？」
2. 注意並點出當事人以非口語方式表現他的情緒。  
如：搓手、抓衣服、眉頭深鎖、變換坐姿、緊握拳頭等。
3. 注意並反映當事人表現不一致的口語與非口語反應。如：  
如當當事人在說：「我很好」時，卻皺起眉頭；當當事人在說：「沒什麼」時，卻表現一臉的不愉快。通常當非口語線索、口語線索不一致時，其非口語反應常較可信。
4. 當事人無法正確說出他的感覺。如：  
「我……(欲言又止)……」、「好像是……」、「唉！我不知道……」、「我也不知道為什麼會這樣？」等。此種情形通常表示此處當事人有較重要的情緒，有待和解委員加以瞭解。
5. 情緒反映大多以一個形容情緒感受的名詞或形容詞來界定，可採用疑問猜測的語氣。如：  
「似乎你覺得……」、「聽起來好像你……」、「你是不是感到……」等。
6. 查核所反映情緒的正確性。  
有時候和解委員可在做完情緒反映後詢問當事人：「你是不是這樣覺得？」、「你的情況是不是這樣？」以便進一步查核和解委員所反映的情緒是否正確。
7. 使用反映通常需要觀察技術：覺察多方面的線索，連結線索，以增進瞭解，適時反映所觀察到的線索，而留意反映的結果。

#### (五) 探問 (Questions)

1. 封閉性問句：通常是指包括「是不是」、「對不對」、「好不好」的問句。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

- 2.開放性問句：通常是指包括「是什麼」、「如何」、「為什麼」。  
目的為了獲得更具體詳細的訊息，藉此對被害人有更清楚的瞭解，同時具有引導當事人進一步思考自己問題的作用。
- 3.以探尋技術蒐集當事人處境的資料時，可以採用五個 W 的問句來探問人、事、時、地、過程及原因等資料。
  - (1) Who：另一當事人是誰？這個人的關鍵背景因素是什麼？還有哪些人涉及？
  - (2) What：主要問題是什麼？當時狀況怎麼樣？有什麼影響及後果？
  - (3) When：事是何時發生的？何者在先？何者在後？
  - (4) Where：事情在那個地方發生？何者在先？何者在後？
  - (5) How：當事人如何反應？他的感覺如何？
- 4.欲進行探問時應該先衡量：是否太早發問？是否會打斷當事人的思緒？應該以開放式問句或封閉式問句發問？
- 5.進行探問的當下與之後應評估：此次談話中探問是否必要？是否使和解委員獲得必要資料？此次談話中是否問過多的問題？當事人是否因和解委員的探問而談的更順暢？若是自己如此被問時，會有什麼樣的感覺？

### (六) 同理心 (Empathy)

- 1.善用同理，有助於和當事人建立溫暖與信任的關係，且可避免一直詢問當事人問題的窘境。
- 2.同理不僅要「將心比心」，且要能「設身處地」。和解委員深入體會當事人的心情、想法及處境，並用被害人的語言表達出來；而非以邏輯、推理的角度去想像、解讀或分析被害人的感受。

### （七）立即性（Immediacy）

1. 和解委員在輔導的過程中出現阻礙有效輔導的情事時可用，如：當事人沉默不語、當事人對和解委員表示喜好、依賴或關心等。和解委員此時需坦承且直接的與當事人討論此時此地兩人的互動關係。
2. 通常以「我……」訊息來表達。先反映當事人的狀況，再說明和解委員自己的立場或感受。

### （八）自我表露（Self Disclosure）

1. 和解委員將過去發生過相似的自身經驗與當事人分享，以增加當事人對自己經驗及行為後果的了解，並從中得到積極的啟示。
2. 分享的內容需和當事人正在經歷的事件相關，時間勿太長，以免岔開晤談的重點，分享時以及分享之後宜觀察、核對當事人的反應與想法。

## 二、與當事人晤談技巧

### （一）建立關係的技術

欲建立與當事人良好的關係，讓當事人感覺與和解委員談話非常自在、安全、舒服，和解委員可利用同理心、專注及真誠、尊重的態度。所謂同理心，就是將心比心，站在對方的立場來體會對方的感受。所謂專注，就是身體的專注及積極的傾聽。當和解委員在傾聽當事人說話時，心中完全以當事人的問題為主，並試著進入當事人的心中世界。當和解委員進入對方的心中世界後，必能產生感同身受的感覺，而當和解委員將自己的體會、了解表達出來時，當事人定會產生一種受尊重、被了解的感覺，而此種感覺就是晤談溝通的最重要基礎。有了這項基礎，當事人願意吐露心聲，晤談才能深入。

### (二) 引導的技術

晤談與一般談話、聊天不同的地方是，晤談者是藉引導技術，讓當事者重新面對自己，用不同的角度或心情重新評估問題，並激發潛能去解決問題。晤談不是站在指導的立場，讓當事人依照和解委員的道理去做。

引導的技術，包含以下幾項：

- 1.探詢的技術：因為當事者有時會故意疏忽或遺漏了問題的某些重要層面，以致使問題的癥結無法呈現。探詢的技術是幫助當事者深入自己問題的核心。在探詢的過程中，表面看起來是晤談者在發問，以便了解問題，事實上這也是幫助當事者對問題做一番整理。探詢的重點，可以借用英文中的 who, what, where, when, why, how 等層面來切入問題，並加上「你對這點的看法如何？」、「你願不願再多談一些呢？」等話語來配合。但是在探詢中，應盡量用開放式的問句，少用封閉式的問句。所謂封閉式問句，即是對方只需用「是」、「不是」就可回答問句了。在發問時，不可讓對方覺得是質詢，因此發問的語調必須真誠、婉轉。在探詢的過程中，和解委員必須依照適當的邏輯來進行，以問題癥結的呈現為依歸。
- 2.整理的技術：當當事人在陳述自己的感受或問題時，和解委員必須反映對方話語的內容，並替他做一些整理，讓對方更清楚自己的問題癥結。因此情緒的反映、內容的覆述、問題的具體化及解釋、說明等技術，都是必須使用到的。
- 3.問題解決的技術：有些時候，當和解委員給予當事人好的引導以後，當事人可以自己思考如何解決問題。此時，和解委員此時只需給予鼓勵、支持或是提醒即可。如果當事人到此階段，仍不能解決問題。那和解委員必須針對問題，加以分析、比較並提供建議，供當事人自己做決定。

晤談是一項連續的過程，所以不必急於一次就要完成所有問題的處理。有時經過晤談，即使問題仍不能得到改善，但是晤談本身的人際互動，帶給當事人真誠的感受，仍具有問題改善的積極效用。

## 肆、實務經驗分享

以下兩則案例，均是在校園霸凌事件調查之後，和解委員企圖安排進入和解會談時，所面臨的困境，提供未來處理相關霸凌事件時供參考。

### 一、受傷的媽媽

在處理學生之間的校園霸凌事件，因兩造當事人均為未成年人，故處理過程中，不論是加害人還是被害人，出席會議均要有監護人陪同。調查完畢後，原以為加害人與其家長願意道歉進行和解會談，被害人也願意接受道歉，但調查過程中陪同被害學生參與調查的媽媽，再確認自己孩子為被霸凌的一方後，最後卻不願意進行和解會談，並且當調查委員提起和解會談的目的時，情緒非常激動，後續瞭解為孩子發生被霸凌情況，受害者的媽媽在家中承受來自公公、婆婆的責難，認為孫子在學校發生被霸凌情況，都是媽媽平時疏於照顧。並且對於被害者的媽媽處理過程有許多意見，導致被害人的媽媽承受來自家人的壓力，以至於當委員詢問是否願意進行和解時，情緒頓時爆發，十分反對進行和解，導致和解會談無法進行。分析結果，未成年學生必須由監護人出席，只要有任何一方監護人反對，和解會談即無法進行，故要考量當事人家長的情緒與接受和解程度。另外，和解會談進行時間，並非調查或事件發生後處理了解完畢，立即進行，乃是必須由和解委員評估兩造願意接受和解意願來召開。故時間上可以較為有彈性。

### 二、沒有聲音的爸爸

在處理學生之間的校園霸凌事件，因兩造當事人均為未成年人，故處理過程中，不論是加害人還是被害人，出席會議均要有監護人陪同。某次個案處理時當事人父親因長年在大陸經商緣故，故整個調查過程均為母親出席。最後調查完畢，原以為加害人與其家長願意道歉進行和解會談，被害人也願意接受道歉，但通知這位在大陸經商的父親，卻是反對進行和解

會談，導致和解會談無法進行。

## 伍、結論

面對校園霸凌，老師通常應該是第一線的處置人員，但往往因為疏忽或警覺心不夠，導致這些霸凌事件蔓延開來，一發而不可收拾。我們可以看到很多案例，都是在媒體報導或者是受害家長找民意代表陳情之後，學校以及老師才被動的向媒體以及上級說明交待。到底老師們在校園霸凌事件的角色扮演中，應該懷有怎樣的自我期許？對於霸凌事件的判斷標準又要如何拿捏？事實上，校園中孩子們常會以打打鬧鬧的方式玩在一起，老師們實在也很難分辨學生是在玩鬧還是霸凌行為，我們往往不知是否要介入這些模糊的行為界線，而這往往是校園霸凌行為蔓延的主因。老師的天職就是做好教育的工作，教育工作的內容很廣泛，絕對不只是把課本中的知識教完就好了，若只是課本中的知識傳授，我想街上的補習班也可以做得到，說不定還可以教得更好。學校教育應該在於全人教育的系統教學目標，學校教育除了知識的層次外，另外一個重點就在於培養人之所以為人的應有特質，也就是守法、守紀的品德操守以及尊重與關懷生命的情懷，因此面對校園霸凌，老師們應該視其為工作職責的一部分，透過課程的實施，用專業的角度來面對與解決問題。

「有愛無礙、校園霸凌不再」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，及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。這道出了一個重點，所有的孩子都需要愛與關懷，在愛與關懷中學習成長的孩子，心靈中充滿著向上且正面的力量，這是一股良善的力量，在循循善誘中，成為校園中一朵朵美麗而燦爛的花朵，人權教育的價值是呵護花朵成長的陽光，在充滿愛的校園中，沒有了心靈障礙，霸凌不再。



## 參考文獻

### 中文文獻

- 陳昭穎 (2014)。修復式正義應用於處理校園霸凌事件之實施過程與評價。國立中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳信昭、曾正奇、吳月琴、彭寶瑩、陳聰興(譯)(2014)。John Winslade, Michael Williams 著。打造一個沒有霸凌的學校環境：敘事取向修復式正義。臺北市：心理。
- 范慧瑩 (2009)。修復式正義處理國中校園欺凌事件之成效探討。臺北大學犯罪學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 王俊明主編 (1993) 與你同行 (專科學校導師手冊)。臺北市：張老師文化。
- 馮觀富 (1993)。輔導與諮商理論、實務。臺北市：心理。
- 魏麗敏、黃德祥 (2004 七版)。諮商理論與技術。臺北市：五南。
- 李金玉(2004)。鄉鎮市調解制度之功能與實務運作研究 鄉鎮市調解制度之功能與實務運作研究。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 李竟民(2010)。修復式正義於高職學生暴力行為成效評估研究。台北大學犯罪學研究所碩士論文。
- 侯崇文、周愷嫻、林育聖、鄒穎峰(2013)。橄欖枝計畫—反校園霸凌之調解與修復實踐。2013 台灣—挪威論壇—從死刑到修復式正義論文集。台北：國立台北大學犯罪學研究所。
- 郭元宏(2004)。從修復式正義探討調解委員會刑案調解之效能從修復式正義探討調解委員會刑案調解之效能—以台北市為例。國立台北大學犯罪學研究所碩士論文，未出版，台北縣。

### 英文文獻

- Cameron, L., and ThorBorne, M. (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive? In H. Strang, and J. Braithwaite (eds.),

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

Restorative Justice and Civil Society(pp.12~16). Cambridge:Cambridge University Press.

### 網路文獻

謝慧游(2007)。美國有關校園體罰與小學班級管教實務之研究。出國研究報告。2012年10月25日。取自

[http://210.241.21.164/ReportFront/report\\_download.aspx?sysId=C09600295&fileNo=001](http://210.241.21.164/ReportFront/report_download.aspx?sysId=C09600295&fileNo=001)

橄欖枝中心計畫簡(2013)橄欖枝中心理念圖 2013年8月17日，取自

<http://eb1.nc.hcc.edu.tw/edu/pub/downfiles.php?recid=44347&fid=1> 橄欖枝中心計畫簡(2013)

橄欖枝中心開結案流程圖 2013年8月17日，取自

<http://eb1.nc.hcc.edu.tw/edu/pub/downfiles.php?recid=44347&fid=1>

## 第四章

# 校園中關係霸凌與缺乏人際關係個案的處理策略研究

## 修復式正義下之「支持圈」與悖論思考法

林民程

### 摘要

本文認為校園中關係霸凌與缺乏人際關係的個案，常是因為自我與他人關係認識不足所致，因此主張發展支持圈與悖論思考法來協助被害人。支持圈是透過被害人與中立同儕及師長的對話，瞭解自身未覺察到的處境，在中立同儕與師長的支持下，修正行為，重建社會關係。悖論思考法則是藉由激化或極化被害人的想法，認清自己想法的界線，化解人際互動過程不愉快的情緒，讓被害人能自我調整。兩者於文中皆以實例說明其作法與成效。

關鍵字：修復式正義、和解圈、支持圈、悖論思考法、關係霸凌

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

「前不見古人，後不見來者，念天地之悠悠，獨愴然而涕下！」

——陳子昂〈登幽州臺歌〉

## 壹、前言

我們斷不能就〈登幽州臺歌〉來認定陳子昂是關係霸凌的受害者，但他個性孤傲、仕途不順是事實，而此詩孤絕獨立之氣象，也讓人有近似關係霸凌之感。關係霸凌的受害者主要處在一種「被孤立」的狀況，陳子昂的孤芳自賞是處在「自我孤立」的狀況，兩者都可能是缺乏人際關係技巧者，容易受苦受難，除非是像達摩、梭羅一樣自願性的自我隔離。

以往師長們處理關係霸凌要不是告誡加害者們「可以不和受害者做朋友，但不能阻止其他人與受害者做朋友」，便是讓受害者接受諮商輔導，增強人際關係技巧，減少得罪他人。只是這兩種方式都無法直接重建當事學生兩者的關係，對班級團結，仍然是威脅。

新近在處理霸凌的方法上，「橄欖枝方案」倡議引進修復式正義的理念，透過加害人與被害人之間的對話，重建與修復彼此關係，緩和班級氣氛。這是十分有見地的進擊。在對話的安排上，雙方都有支持者，也有中立者，這群人都是關係修復的對象。但是在面對關係霸凌的個案時，我們遇到的困境是受害者，因為通常缺乏人際關係技巧，難以找到起碼的支持者。這種情況下的「和解圈」中的參與者將處於一面倒的狀況。

本文將挑戰這個困境。我們將分析由修復式和解理念的「和解圈」概念導引出的「支持圈」概念，嘗試協助受孤立者走出當下的處境，重建關係。並且針對受孤立者常囿於自身牢不可破的信念，難與外界溝通的情況，運用「悖論思考法」，協助孤立者放下不完整的信念。讓孤芳自賞者可以打開心胸、放大視野、接納指責、包容他者。

## 貳、解構關係霸凌

根據台大公共衛生學院的一份研究報告發現，台灣青少年的霸凌現象較歐美普遍。歐美中小學生在幾個月內遭受霸凌的比例約 9-13%之間（2009-10），台灣 2011 年研究國小 4-6 年級兩個月內曾遭霸凌比例便高達 16.1%。此研究針對台灣大學生的調查，高達 45.7%的受訪者曾遭霸凌（Chen & Huang, 2015）。從小學 16.1%，到大學 45.7%顯然是一個累積受傷害的過程，值得深思。這與兒福聯盟公布調查結果：16.3%學童有被霸凌的經驗也接近（兒童福利聯盟，2003）。

不過，關於「關係霸凌」一項，兒福聯盟與台大公共衛生學院的調查報告卻有差異。兒福聯盟針對兒童的調查指出霸凌當中有高達 94.8%都是跟沒有肢體攻擊的「關係霸凌」有關，台大公共衛生學院針對大學生的訪談，關係霸凌卻只占了 23.4%<sup>2</sup>。如果這不是因為對「關係霸凌」定義不同所生差異的話，巨大的差距就值得玩味。

「關係霸凌」是所有霸凌中更為隱藏的形式。受霸凌者可能因身材、長相、個性、成績、衛生習慣等原因而被排擠，卻因為沒有明顯肢體暴力，不易被察覺（兒福聯盟，2013）。「關係霸凌」可能是比語言和肢體霸凌更為成熟的方式，或者說是怕因語言和肢體霸凌容易被懲罰，而進化出了關係霸凌。這顯得關係霸凌比其他霸凌更為深思熟慮。

關係霸凌必須視為人類社會生活的常態。流行病來臨時對感染者與疑似感染者的恐懼與隔離、日本地震海嘯後對來自福島核電人士的排斥、對侵占克里米亞的俄羅斯所施的經濟制裁、美國聯合（或說主導）其他國家對北韓或伊朗的禁運措施等等，形式上也是關係霸凌。卻因為其背後的論述被正當化了，所以忽略了他們的霸凌本質。因此，兒童與大學生遭遇關係霸凌之 94.8%與 23.4%之超過 70%的差異，很可能顯示了年齡越長，正

---

<sup>2</sup>受訪大學生最常見的是言語霸凌（33.9%）、關係霸凌（23.4%）、肢體霸凌（11.7%）（Chen & Huang, 2015）。

當化論述的能力越強的結果<sup>3</sup>。

關係霸凌的參與者常以一種「正當化論述」的形式存在，迥異於因為一時情緒波瀾而生的語言和肢體霸凌。其中，加害者、受害者與旁觀者總有一些信念、想法可以合理化自己的處境與行為，使關係霸凌以一種更為「結構化」的形式存在，附帶成為其他種類霸凌滋生的溫床。

校園裡面關係霸凌的受害者有時也被師長正當化了，因為這些被害者的行為時常侵擾了某些校園秩序，例如容易不誠實、作業缺交、亂罵人、亂嗆人、情緒暴躁、不衛生、生活習慣不佳等因素，讓師長不堪其擾，或而有意無意也跟著學生採取了孤立策略。

### 參、支持圈：做為解決關係霸凌的主策略

修復式正義旨在透過「對話」來重建與修復加害人與被害人之間的關係，以建立和解圈為策略（侯崇文、周懋嫻、林育聖等，2014）。不過，關係霸凌的受害者通常是被集體孤立者，所以單純安排加害者與受害者見面的和解圈，恐怕只是加害者持續指責受害者，受害者持續反駁，雙方歧見猶在，不歡而散的過程（參看橄欖枝方案，周懋嫻，2014：151）。原因在於受害者對其處境採取了防衛心態，這樣的對話無法使受害者以新的、開放的角度來看待自身的習慣與處境。

針對這種處境的受害者，最應急著處理者，恐怕不是和解，而是找到支持者，找到受害者聽得進話的支持者與受害者對話，為受害者營造一個安全的環境，他才能放開心胸。如果找不到被害者的支持者，就要先為他

---

<sup>3</sup>此結果也可能因為大學生較有抗拒或反擊的能力、或知道朋友幾個就好不需太多的心理、或因為可發展其他興趣而替代人際關係、更可能是因為大學生與同學一週相處時間不長，不如中小學生天天在一起，無從逃避。本文認為，撇開最後一個環境差異因素不說，其他幾個都與認知因素相關，都有正當化當前自身處境的能耐，不會將自身視為受害者。

營造支持者，從一些中立者的對話過程中，幫受害者找到支持者。

也就是說，雙方長期來回攻擊、互嘲的案例，用和解圈；集體孤立個人的案例，用支持圈。支持圈的目的多少是先幫個人建立一種與對方「勢均力敵」力量的作法，雙方實力或人數相當時，或許就比較容易有理性對話基礎。但是更重要的是，支持圈在協助受害者重新肯定自己、減少討人厭行為並與支持者重建關係。透過這種個人與小群體的改變，也能讓對方的支持者，有更多行為選擇的自由。

「支持圈」的理念：不批判，只幫助的氣氛。「支持圈」也是使當事人與某種「秩序／價值」和解，與某種「秩序／價值」重建關係。

「支持圈」效果出來之後，被害者的習慣改變之後，加害者會減少。如果還有加害者，再進行「和解圈」。這時受害者已經有支持者了，會議中就比較有安全氣氛了<sup>4</sup>。

任何人都有心理系統，在支持圈或和解圈中，師長、學生共同參與，協助當事人的溝通過程，便在為當事人的心理系統與其他人的心理系統，也與校園運作條件創造一個「結構耦合」<sup>5</sup>的可能性。關係霸凌的受害者因處在一個「結構化的霸凌關係」之中，需要透過溝通來與他的外部環境重新建立新關係。一對一的輔導當然也有機會創造「結構耦合」，但多對一的輔導，以及現場有支持同學的對話，可以更多機會多面而立體的進行「結構耦合」，效果會更佳。

## 肆、支持圈的操作

支持圈的操作多少與和解圈相似，只是目標不一樣。後者強調衝突雙方的和解，但支持圈強調的是與某種秩序（例如校規、班規、衛生習慣、

---

<sup>4</sup> 實務上的結果顯示通常支持圈做完，和解圈也沒非做不可的必要了。

<sup>5</sup> 結構耦合概念來自 Kneer, G. & A. Nassechi 所著《盧曼社會系統理論導引》（魯顯貴譯，2000）一書，指兩個系統都能接受的子系統。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

誠信等等)的和解<sup>6</sup>。兩者都是在重建關係。主要步驟分為暖場、釐清事實、表達情緒與尋求共識四個步驟。

### 一、暖場

一般從司法系統導引出的修復式和解，過程一開始通常主持人說明規則(林育聖 a, 2014: 189)。然而，校園內的修復式支持圈卻不建議這樣做。關係霸凌的當事人與其支持者可能還處在些微敵對狀態，條件的建構還不夠穩，要他們馬上說出話來有點勉強而不可行，所以需要一位「引言人<sup>7</sup>」暖場。

引言人通常是熟悉所有參與者的人與熟悉支持過程者擔任，也可以是導師。他的任務是說明會議目的、介紹參與者、介紹環境，並且(當開頭學生都不說話時)當衝突事件的首要說明者。會議目標要盡量設定在所有人都能從此會議獲益的狀況。

適合引言人的語言，依次序，可能有：

「今天請幾位老師來與各位同學聊聊，主要是希望他們協助我們找出同學們之間的關係，到底哪裡出了了差錯？搞得大家不舒服」

「某某同學可能覺得很委屈：大家都誤解了他。今天我們一起來幫幫他的忙，找出和同學的關係到底哪裡出了差錯」

「我們也不會過度去期待，今天會一完，大家就變成好朋友，但，只要你們的關係不繼續惡化，那怕僅僅好那麼一點點一點點，我們就很知足了」

「現場有錄影，也請大家放輕鬆，就好像我們進銀行、郵局、便利超市、十字路口等等都有錄影，是一種保護自己的方式，它記錄對方說了甚麼話，做了甚麼事，有沒有少找錢等等。也可以像行車記錄器，可以來保護自己。」

---

<sup>6</sup> 只是支持圈傾向於使用「外造式和解(林民程, 2015)」——參與者非志願的情況下進行調解的模式。

<sup>7</sup> 引言人未必一定是由調解人來擔任。



「誰先來說說事件的發生經過？……（導師可先指一人）……如果大家都不想說，那我就先說說我對事件的瞭解，中間你們需要補充說明的，你就直接加進來，我說錯的，你就馬上更正」

「不打斷他人發言」是修復式和解圈的重要規則之一，但是為了激起學生的對話，暖場時要忽略這個規則。等大家你一言我一語，像閒話家常似的，習慣這樣的會談氣氛後，主持人就可出來宣布會議規則：「要清晰、要自信、要尊重、不打斷他人發言、不要使用攻擊性字眼<sup>8</sup>（林育聖 a, 2014：190）」等等。

## 二、釐清事實

提問過程中，「釐清事實」的目的，除了在瞭解當事人的行為，還在藉由當事人的陳述，瞭解其心理系統——這系統裡面包含了哪些二元符碼？甚麼行為被他排除了？甚麼行為被他選擇了？社會/校園系統如何區分他的行為？

如果事實是糾纏的、長期的、多事件的組合，實務上是無須追根究底的。重要的是從事實的描述中，去追索背後的價值觀，然後一起討論此價值觀的優點與缺點，重建一個更妥當的價值觀。現場的師長可針對當事人不承認的事實，做一個虛擬的情境，請現場的參與者回答遇見時的感受。例如當 A 指出 B 曾用輕蔑的語氣嘲笑 A 的成績比全班最後一名還差，但是 B 生否認時，師長們可假設「有一天一個考上第一志願的同學跟你一起搭車，但你只是一般高中的學生，他卻公然在車廂了嘲笑你讀的那間學校是爛學校，你有甚麼感受？」，再以此問題去問 B 生的支持者，這就是「將事實轉換為感受」的間接路線。畢竟，我們想支持的不是「事實」，而是某種「價值／秩序」。

---

<sup>8</sup> 原文是「不要使用情緒性字眼」，應該少有學生可以分清楚甚麼是情緒性與非情緒性字眼，因此筆者在此改成「攻擊性字眼」。

### 三、表達情緒

此過程中的「表達情緒」，主要是要帶出加害者、被害人或支持者的直覺「意義」。

意義做為溝通系統的媒介，它的元素是由「實現性／潛在性」這組區別製造出來的：事件實現的同時，同時也指出未被實現與可能實現的部分。意義中的鬆散元素，就是一堆等著以溝通和思想區別開來的元素。每一個被實現出來的告知、訊息、思想、思想對象，都同時指向其他可能的、卻潛藏的告知、訊息、思想與思想對象。每次的溝通與思想總是在一瞬間製造出新的媒介元素，卻又繼續將緊密的元素鬆解開來，接著在下一瞬間溝通又結合新的元素……。意義便是如此地使自己處於未被完整見及的界域裡，不斷的指回自己，不斷的延展出去（Luhmann 的溝通系統理論，修改自魯顯貴，2004：15）

透過彼此的「表意行為」，將當事人、支持同學與師長彼此之間的不愉快、困擾、不舒服表達出來；你的「遂意」如何造成我的困擾？如何來解釋彼此的遂意與困擾？如何找到讓彼此遂意的——你好我也好的雙贏——行為？總之，意義是溝通的媒介（Luhmann，2004），意義的流動讓彼此對對方的情緒反應更有覺察力。

### 四、尋找共識

此過程是尋找可能的共識。N. Luhmann（2004）指出有兩種情形會導致「進行中」的溝通中斷，一是有共識，因為已經沒有甚麼好說的；其二是歧見，若堅持歧見，似乎就沒甚麼可說的（P.242-3）。似乎「求同」也會讓溝通突然中斷，「存異」也會讓溝通突然中斷，這如何是好？修復式和解中「互相尊重」是很重要的一個元素，因此一開始先瞭解各方歧異所在，恐怕比尋求共識來得重要。先瞭解事件的經過，再瞭解彼此對事件的感受與理解，理解彼此的價值差異。之後，在這群差異中，尋找可能存在的共

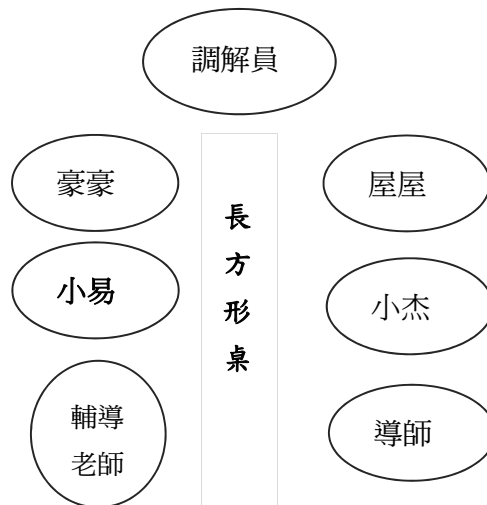
識。因此，與其說是「求同存異」，修復式正義則是「求異存同」的溝通過程，特別是針對關係霸凌與缺乏人際關係的個案；前者暗示著同先異後，同多異少，後者則主張先異後同，接納異多同少的情況。

前述支持圈的四個程序，可用以下案例說明支持圈的操作過程與效果。

#### （一）案例一：小易的兩難

當事人學生小易因衛生習慣不佳，常常未盡班上工作義務，引起同學反感嘲笑，分組時遭同學排擠，也常覺得老師、同學針對他，師生容易衝突。有日，調解人發現導師為學生行為苦惱，問明原因，便將「橄欖枝計畫」中修復式正義的和解圈化解衝突的方法向導師說明，也將過去調解成功經驗與導師分享，導師覺得可行。

因本案屬關係霸凌與缺乏人際關係技巧的個案，調解人請導師找幾位可以和小易說上幾句話，而小易也聽得進去的同學做支持者。另外也請班上科任輔導老師能與會，協同輔導（林民程，2015）。這屬於「支持圈」案，當日借到的諮商室，相關人入座位置如下：



## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

首先，調解人說明此會議之目的：「今天，導師找幾位同學與老師來這邊，主要是想協助同學們修復一些關係。我們今天不是要懲罰誰、苛責誰，而是想借用的大家所知到的事實與想法，來協助同學有更好的人際關係。就導師向我說明部分，小易在班上的人際關係遇到不小的阻力。關於大概情況可否請導師描述一下」調解人點出此會議是要完成一件對大家都好的事情，增加同學的接受度。

當導師提到同學會來反應小易的衛生習慣時，屋屋搶著說：「這我來說，小易對不起（做手勢表示不好意思），但我覺得應該說，就是他用中指摳鼻孔，再去指別人。」

小易的眼神有點訝異。

豪豪也跟著說：「小易會用手去摳腰靠近屁股的地方，其他同學就開始指指點點。」

小易（心情有點不好）說：「做同學這麼久，你們平常都不說，就會在背後指指點點。」

調解人安撫一下情緒：「小易，有時可靠的朋友講的話一開始會刺耳、會苦，但長久來看會慢慢回甘，會覺得有幫助」

逐漸在同學與導師的對話中，也釐清了小易沒完成打掃與抬餐工作的原因。學期初，當事人學生加入糾察隊，事務變得繁忙，加上糾察隊中許多人工作也沒做好，小易覺得要完成這些工作，例如送違規單給違規學生，所以就先丟下班上的工作。

豪豪為小易抱不平：「違規單幹嘛送給違規學生，那些學生應該自己去集合，不去集合就自己承擔責任嘛！」支持者的重要性在這地方，可以同情當事人的感受，讓當事人處在信任（而非批鬥）的環境中。

表 1 支持圈調解人的問話技術、階段性問話與在現場應關注的要點

	對老師/家長 提問	對當事人的 提問	對支持者的 提問	調解人應關 注的事務
1.釐清行為真相：由導師或當事人陳述事實真相	你關心當事人甚麼事	知道自己的行為被注意到嗎？ 可以自己描述一下嗎？	對當事人的行為知道多少？ 還知道多少相關的事？	在此以前，當事人可能無感覺、不知輕重、不願承擔責任。老師、家長可能因此感到氣憤，想要制止其行為；也可能因此感到無力感。
2.說出情緒：透過提問，讓三方充分說出想法與感受	行為發生後你有甚麼想法？ 他的行為對你與其他人有甚麼影響？ 甚麼事令你感到最難受？	你這樣做的想法是甚麼？ 做了之後你有甚麼想法？ 你所做的事情影響了甚麼人？有甚麼影響？	行為發生後你有甚麼想法？ 他的行為對你與其他人有甚麼影響？ 甚麼事令你感到最難受？	導入支持者對兩造觀念上的澄清與情感上的同理、支持 關注雙方在陳述時是內歸因或外歸因（如果都是外歸因時，都得進行進一步價值澄清） 避免自私的被害人：這個世界都是欠我的
3.尋求共識：引導所有當事人尋求事件處理方法的共識	怎樣才能解決這件事？ 你希望當事人學生至少可以做甚麼？ 你可以幫忙甚麼？	你覺得自己至少可以更正哪些事情減少傷害？	怎樣才能解決這件事？ 你希望對方至少可以做甚麼才會變好？	調解人可詢問其他支持者對當事人的建議

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

			你可以幫忙甚麼？	
4.正式結束後的非正式互動	一週後調解人問老師與家長當事人的表現	(調解人觀察當事人的自我觀念是否有改變？是否將此視為重新被接納的儀式？)	(調解人觀察支持者的互助觀念是否有改變？是否將此視為重新被接納的儀式？)	調解人問其他師長可提供甚麼幫助？ 孩子在這事件中可以學到甚麼？ 未來遇到類似的情況，支持者可以有哪些不一樣的反應？ 調解人摘要整理建設性的結果。 觀察正式結束後的非正式互動。

修改自台南地方法院檢察署與台南市政府教育局印製之宣導手冊（無日期）、林育聖 b（2014）之 PPT，以及林民程（2015）。

會議中，小易也澄清了一次與導師有約定導致導師誤解。有一回小易違反了約定（小易原本應該於早自習回到班上考試，可是卻沒有回班上，繼續待在學務處），導師為此責罵小易，然而小易卻認為事出有因，而且小易有交代學妹轉知導師，但是導師並無收到訊息，導致師生衝突。導師聽到這樣的澄清也釋懷了。

再問到當事人要如何解決耽擱班級事務的習性時，小易說：「如果以後有急事，我會先委託同學先幫忙。」

輔導老師說：「這是可以的，但要問是否有同學真的想幫忙。小杰，你會不會幫？」

「我不會。」

「屋屋，你會幫嗎？」

「我也不會。」

「豪豪，你呢？」

「我會看情況。」

輔導老師說：「可能大家一開始是會幫的，但不打掃不抬餐的次數太頻繁，同學開始會受不了了」這樣的對話在一對一輔導中是不可能發生的，這又再次展現有集體輔導性質之支持圈的功力。

曾經提到退出糾察隊來解決這一個問題。和解員說：「如果可以兼顧多項責任是一種能力的展現，可是若無法兼顧，勢必有所取捨。」

導師說：「當然是希望當事人可以以班上事務，以及原本自身責任為主，學務處工作為次要。」這也是最後的共識。

調解人也重述針對小易衛生習慣，希望大家可以有話直接對他說，而不是在私下批評他，小易也不能生氣，虛心接受。

在最後，調解人請每位參與者講一點話。輪到小易時，他說：「感謝今天大家指出我這麼多的缺點，有話直說，真不虧同學三年，我會盡可能改善大家不滿的地方。」他非常有風度。會議也在和諧的氣氛中結束。進行約 45 分鐘，一節課。

會議後的一週裡，導師觀察當事人每到中午，一下課就立馬去抬餐，見到老師也能很高興地打招呼，與導師的關係也不似以往緊繃。當事人繼續在糾察隊服務，同時兼顧在班上的工作，兩者之間兼顧的情形比起之前改善許多。早自習的情況有較為積極認真，只是偶而還是略顯懶散。導師覺得「支持圈」這樣的作法功效顯著。

## 伍、悖論思考法

除了支持圈，針對「受害者情節」特別重、容易與他人發生爭吵的學生，「悖論思考法」是個降低「受害者情節」不錯的方法，讓學生重新面對自己不快與習以為常的觀念。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

「受害者情節」特別重者常常覺得別人在針對他。周圍同學無意的行為，他們會解讀成對他們的攻擊，而反擊回去。他們本身是「加害者」與「受害者」這二位一體（雙重性，duality）之呈現。

因此與他們對談時，要點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（林民程，2014）。揭露的方式可採個別諮商輔導：追情緒背後的念頭，再追念頭背後的信念，共同討論出更好的信念，謝謝以前那些負面的念頭與信念，向那些負面的念頭與信念說再見等（王怡仁，2011）。或是 Hameiri 等人（2014）之「悖論思考法」：

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的想法。……（這）想法若超過……原先可接受之最大程度，當事人就會產生『悖論』或『矛盾』。……（從而）迫使個人對原先想法產生疑惑，解除心理抗拒障礙，進而降低歸責對方……（周憐嫻，2014：153）。

簡單例子是：

女：「爸爸，班上同學都不理我。」

父：「那我們明天去辦轉學。」

女：「這……不是這個意思啦……不是所有同學啦……。」

這是誇張被害競賽心態的一種。

以下以一實際案例說明「悖論思考法」的運用。

### （一）案例二：詩詩的牙套

在班上詩詩、小強，甚至大樹的受傷害心理特別嚴重，因此常常彼此取笑攻擊，也發生過關係霸凌。近來因詩詩矯正牙齒，戴上牙套，那些受詩詩嘲笑與攻擊過的同學紛紛來嘲笑詩詩，讓詩詩苦不堪言。一次詩詩在網路 FB 因牙套被嘲笑而罵人時，剛好被導師看到，便透過手機 LINE 與詩詩對話，對話內容如下：



導師：你覺得大家都在笑你？ [不去反對原先的認知]

詩詩：廢話還看我。這超明顯。我恨死那些人。

導師：你覺得很受挫？ [不去反對原先的認知]

詩詩：對啦。我有超高自尊。超級受挫。他們根本喜歡取笑我。把我弄得很差勁。老實說他們才差勁。我恨死他們。

導師：你覺得他們很幼稚？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對。重點他們不覺得他們有錯。

導師：你也覺得牙套破壞了你原本的美麗？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：不！你不懂那種感覺。就是很討厭的感覺。

導師：為了牙齒未來的健康，你是否也忍耐帶牙套？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：是。再次聲明不管怎樣我就是討厭他們笑我。

導師：你發現自己自尊心高是怎麼內容？

詩詩：不堪批評。我很在乎別人說的話。然後會一直想。然後不想輸別人。

導師：你很在意別人的嘲笑，因為你很注意不去嘲笑別人？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對。如果是小強我就笑死他。他們是惡意的。

導師：所以你也會嘲笑別人？但你不是惡意的。 [不去反對原先的認知]

[激化或極化原來的想法]

詩詩：我不是取笑別人那定義不同。他們是邪惡。故意的。像○○字會叫我綽號玩笑但我不覺得怎麼樣。但只要是小強或大樹我就超級想把他們殺掉。

導師：他們兩人開玩笑不會拿捏分寸，所以根本邪惡？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對。

導師：你是善良的女神，他們是邪惡的撒旦，水火不容？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對他們把我拉向撒旦。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

導師：是他們讓你變成邪惡的？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對。

導師：所以你身上目前也有邪惡？ [激化或極化原來的想法]

詩詩：對，因為我想揍他們，我恨他們，這就是邪惡。

在 LINE 的 APP 上進行此對話，會讓老師比較有時間思考用詞遣字的時間。本對話持續約四十分鐘。之後，詩詩從未在牙套這個問題上發過脾氣，取得不錯效果。

一個沒辦法與自己和解的人，恐怕也很難與他人和解。

## 陸、結論

當局者迷，旁觀者審。

——舊唐書〈元行沖傳〉

關係霸凌的受害者常處在受害者情節當中，一個自我封閉的系統，有一個「未來黑暗的熟悉帝國」（波特萊爾詩），著迷於自我詮釋的局面。「支持圈」與「悖論思考法」便在利用旁觀者的力量，引導當局者跳出迷框，突破當局者的語言界線，協助當局者重建自我系統與環境的關係。

支持圈如果做得好，受害者便容易自我調整，逐漸脫離受害者情節，支持者也知道支持受害者的方式。悖論思考法則是將受害者的信念極端化，反射給受害者，而知道自己信念的限制。兩方式都有助於受害者與某一秩序獲價值的和解。

當局者不迷，旁觀者轉成支持者。於是，前不見敵人，後不見惡念，念天地之有情，解盔甲而卸之！

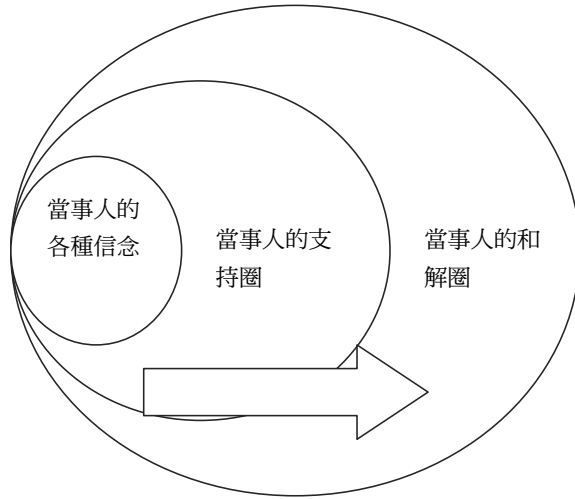


圖 1 處理關係霸凌的策略方向

### 參考文獻

#### 中文文獻

王怡仁 (2011)。靜心的幽雅節奏。新北市：賽斯文化。

台南地方法院檢察署與台南市政府教育局 (無日期)，校園正向管教的另一種選擇：「修復式正義」。宣導手冊。台南市：台南市學生輔導諮商中心。

周愷嫻 (2014)。「道理一逕如是：考掘衝突和解之根底」。收錄於侯崇文、周愷嫻、林育聖主編之《一寸橄欖枝：校園霸凌及其防制對策》，第 145-162 頁。台北市：商鼎數位。

林民程 (2014)。「能與不能：從國中兩霸凌個案看橄欖枝締造的和解真諦」。收錄於侯崇文、周愷嫻、林育聖主編之《一寸橄欖枝：校園霸凌及其防制對策》，第 217-232 頁。台北市：商鼎數位。

林民程 (2015)。「以修復式和解會談處理霸凌---學校實務篇」。收錄於教育部與台北大學犯罪學研究所主辦之「104 學年度防制校園霸凌個案相關處遇作為工作坊」，第 23-46 頁。地點：嘉義市耐斯王子大飯店。時間：3 月 23-25 日。

林育聖 a (2014)。「橄欖枝和解圈支援裡與操作」。收錄於侯崇文、周愷嫻、林育聖主編之《一寸橄欖枝：校園霸凌及其防制對策》，第 181-195 頁。台北市：商鼎數位。

林育聖 b (2014)。「和解圈之和解動力機制」。收錄於台南地方法院檢察署與台南市政府教育局主編之《校園案件分享暨在職訓練研習手冊》，第 5-20 頁。台南市：台南市學生輔導諮商中心。

侯崇文、周愷嫻、林育聖 (主編) (2014)。《一寸橄欖枝：校園霸凌及其防制對策》。台北市：商鼎數位。

魯顯貴 (2004)。導論：溝通中的上帝，收錄於 Niklas Luhmann 著，周怡君等人譯之《社會的宗教》一書，第 3-20 頁。台北市：商周出版：城邦文化。

## 英文文獻

- Chen, Y. Y., & Huang, J. H. (2015). Precollege and in-college bullying experiences and health-related quality of life among college students. *Pediatrics*, 135(1), 18-25.
- Hameiri, B., R. Porat, D. Bar-Tal, A. Bieler and E. Halperin (2014). Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace. *P.N.A.S.* (2015/3/10) <http://www.pnas.org/content/111/30/10996.full>
- Kneer, G. & A. Nassehi (2000)。魯顯貴譯，盧曼社會系統理論導引。台北市：遠流。
- Niklas Luhmann (2004)。周怡君等譯，《社會的宗教》。台北市：商周出版：城邦文化。

## 網路文獻

- 兒童福利聯盟 (2003)。學童「關係霸凌」不易察覺，受排擠大人無法掌握。(2015/04/20) <http://www.nownews.com/n/2013/03/17/248759>



## 第五章

# 修復式實踐：修復圈於學齡前兒童運用之成效

邱悅嘉

### 壹、前言

近年來修復式正義作為犯罪問題的一種處遇，許多人似乎仍抱持著懷疑的態度。面對這樣的挑戰，出現了將修復概念帶入校園，用以處理較單純的霸凌及衝突問題，即所謂的修復式實踐（Restorative Practice）。

修復式實踐藉由圍圈（Circle）的對話方式凝聚學校成員之間的情感，學習傾聽與表達、同理心以及尊重差異。當大家都認同這個學校團體時，首先，能使衝突的發生降低；接著，面對已發生之衝突，相關當事者會更願意坐下來溝通，表達不滿，而不是訴諸於法律或出現硬碰硬的對立局面；再來，在溝通協商的過程中，更能聚焦在如何解決問題，而非一味地處罰其中一方；最後，當事件的處理告一段落時，當事者之間的關係能夠回復和諧，不會因為心存芥蒂，反而在事件落幕後分道揚鑣。

本研究發現學齡前兒童在幼稚園中進行修復圈的對話活動，能讓孩子們對於情境能加以思考，並嘗試表達出自身感受，在互相表達與傾聽的過程中，自我控制能力及自信心皆有顯著進步，進而使得團體凝聚力和學習氛圍提升，甚至能因此讓衝突的解決更為順利。

## 貳、文獻回顧

### 一、學齡前兒童的衝突類型

兒童的衝突行為廣泛而言可指所有負向的動作，像是令人反感的、強迫的、憤怒的或攻擊的行為（Chen, Fein, Killen, & Tam, 2001）。李英瑄（2002）的研究結果將衝突分為：

表 1 學齡前兒童的衝突類型

衝突類型	說明
破壞遊戲規則	拒絕他人參與、故意使遊戲中斷和不要和某人排在一起等
人身攻擊	例如直接罵人、嘲諷他人等
口頭爭吵	不同於直接罵人的人身攻擊，而是帶有情緒的爭吵
肢體衝突	例如動手推人或拉人、拿手上的物品打人、咬人等

### 二、學齡前兒童的衝突解決方式

在李英瑄（2002）歷經八個月的實際觀察幼兒互動，整理如下表：

表 2 學齡前兒童的衝突解決方式

學齡前兒童的衝突解決方式	說明
尋求權威者的協助	遇到衝突的孩子們最自然的反應也是請大家都會服從的人——老師，來做仲裁。
聽從與屈服	堅持力和自信心不足的幼兒便會傾向於放棄或轉移目標，採取聽從對方意見的方式來解決衝突。
互不相讓	當雙方都陷入一種情緒時便會互不相讓，爭執不下直到另一件轉移注意力的事物出現。

### 三、教師處理幼兒衝突行為的方式

第一線的幼兒教育工作者在實際的作法上，或許會因各種狀況而有所調整，不見得只採用其中一種處理策略。研究者彙整了教師在面對兒童衝突時多半採用之方式，如下：



表 3 一般教師處理兒童衝突常用方式

	處理方式	舉例說明
口	提醒	好同學要互相禮讓，相親相愛。
語	轉移注意力	這邊還有其他的玩具啊！
叮	直接禁止	不可以吵架！
嚀	說道理	你希望別人也對你這麼兇嗎？
給	隔離	請你們到旁邊去，都不要參加好了。
予	責備	你（們）不乖，不守規矩。
懲	增加額外作業	處罰你帮大家搬椅子。
罰		

#### 四、修復圈（Restorative Circle）

在校園中進行修復式實踐最簡單、最基礎的就是從圍圈（Circle）開始。由學校老師和幹部先進行，以圍圈的方式討論事情，而其中強調的是說出自己內心的感受（How do you feel?），藉由傾聽和自我表露建立彼此的信賴感，也同時瞭解他人的感受、這個團隊是如何互相影響的。這也是修復式很重要的概念，「表達感受」、「聽見他人」和「一個社區／團體的感覺」。待校內幹部和老師彼此之間有了良好的關係、溝通管道與凝聚力後，再由這些老師進到班級內去帶領學生進行 Circle，大家可以說說昨天發生了什麼事情、分享今天的心情、又是什麼原因造成這個心情，或是聊聊對某位同學的印象等等。2013 年，英國的斯旺西市最新的成果影片顯示出，學校老師提及學生感受到自己的聲音被聽見，更願意將困難與煩惱講出來，並傾向於在學校內解決問題而不是把問題帶回家。此外，困難與煩惱被解決了之後，學生的學習也更專注了（Restorative Practice in Swansea, 2012），可以感覺到校園氣氛的改變。

其實，Circle 本身並沒有限制應該要談論什麼樣的內容，因為它只是一種對話形式而已，如何將這樣的對話方式和修復式實踐結合是本節討論的

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

重點。在修復式實踐的學校裡，重要的是參與的成員能從 Circle 的對話中表達感受，傾聽他人，藉此得到支持，促進彼此的關係。隨著學生和老師們越來越熟悉這樣具有修復式意涵的討論方式之後，就可試著討論真實發生在學生之間或師生之間的衝突。換言之，Circle 不僅能促進個人與團體的關係，也可以是一種衝突、問題解決的方式。下圖是在校園內欲推行修復式實踐的階層圖，從中可見，師生間的關係加強了，更願意去嘗試了解對方的感受，人際間的互動也可望能逐步提升。而 Circle 逐漸發展成熟之後儼然成為一個小型的修復式會議（Restorative Conference）。

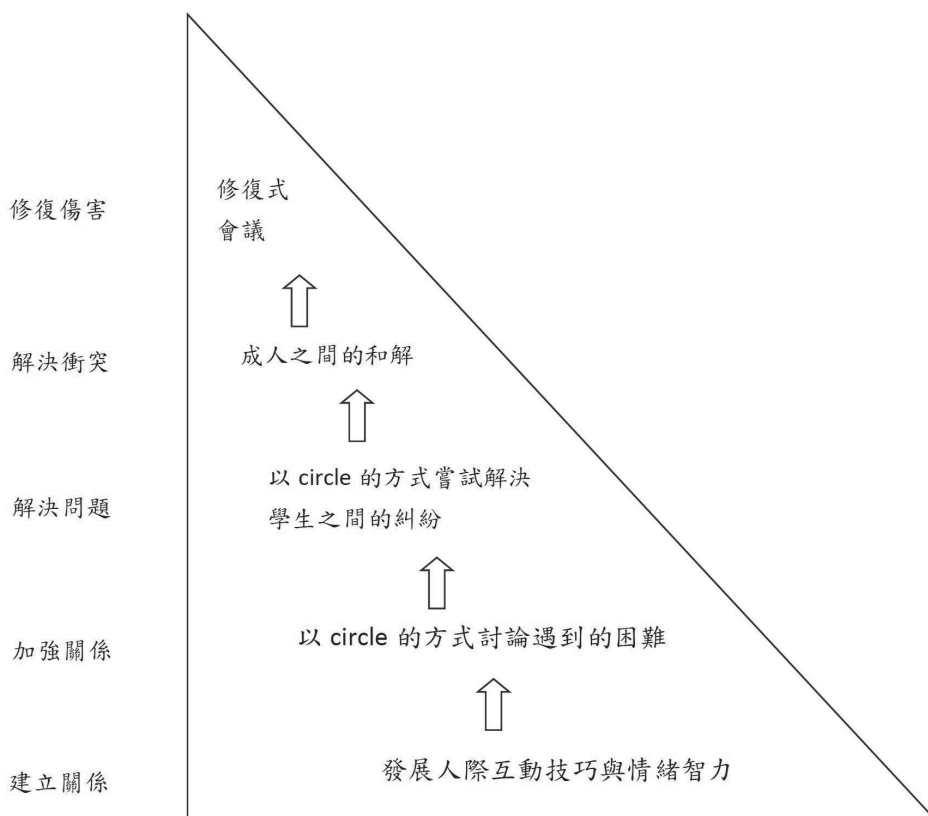


圖1 修復式實踐階層圖

## 五、幼稚園的修復圈

Davila (2012) 提到在美國，學生若出現同儕或師生之間的衝突時，老師會將這些學生送到主任或校長的辦公室。老師們期待學生自那裡回來後能有所改變，可是通常學生又會恢復原有的行為模式，而老師能做的只是等待著今天快點放學……這樣的狀況也出現在幼稚園裡。台灣的幼稚園裡雖與美國的處理方式不同，但老師也會因與家長的管教方式不一致，出現親師衝突，面對學生問題時選擇忽視、逃避或妥協（林惠文，2008）。自從紐西蘭和澳洲的修復式概念傳入美國之後，有研究者發現在衝突解決的結果上逐漸由消極行為轉為較積極的作法。修復式實踐是由學校幹部和老師的改變做起，了解學生的想法及行為後，再培養學生的衝突解決能力（Davila, 2012）。

## 參、研究方法

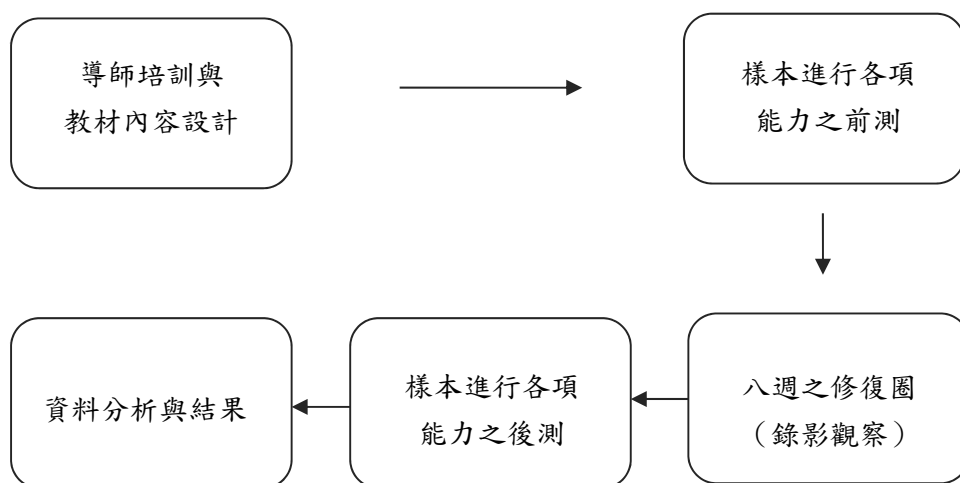
### 一、研究設計

本研究假設修復圈能藉由遵守規則、有充分表達自己意見的時間與機會、平等的分享感受而不受約束與指正，以及相關活動內容的學習，如此的對話平台能使學齡前兒童增進情緒表達能力、同理心、自我控制能力、自信心與衝突解決之能力。於幼稚園班級人數之限制以及幼兒測量上的困難，本研究將以錄影觀察、問卷及圖卡測量等方式作為多重驗證之混合研究，將質性與數據之資料相對照，彼此互補與驗證，使本研究更加周延以接近現象之全貌。

本研究程序如下：

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策



## 二、研究參與者

### (一) 研究對象

本研究場所位於台北市之某私立幼兒園。因顧及語言能力與理解能力，本研究以大班的孩童作為研究對象。考量到其它教學課程的時間、師資的配合及同班孩童互相干擾學習，恐會影響效果等因素，故將全班共 14 名孩童皆納入成為本實驗方案研究的對象。共有 3 位女生，11 位男生。

### (二) 促進者

本研究因考慮到學齡前兒童對於陌生人的適應問題，故以原班級老師作為修復圈的促進者，一方面是老師熟悉每位孩子的狀態，另一方面是面對天天相處的老師，孩子們應該會比較願意表達自己。如此一來便容易幫助孩子意識到並說出自己的經驗與感受。

### (三) 研究者

研究者將以旁觀者的角度從旁觀察，並同時記錄。每次活動後再觀看錄影之影片，作第二次的補充記錄。並與幼兒園老師、指導教授討論，避免忽略了一些研究者自己沒觀察到的細節。

### 三、研究工具

#### (一) 口語表達情緒之能力

本研究使用林文婷(2008)研究中之幼兒情緒能力發展量表之情緒表達部分。該量表為簡淑真、郭李宗文(2006)所編制，是目前國內唯一適用3~6歲幼兒之情緒發展量表。

#### (二) 同理心

改編自陳靜慧(2012)之認知同理心故事圖卡對於孩童之同理心進行測量。該圖卡內容共有十則情境故事，呈現不同的情緒(快樂、得意、生氣、傷心、害怕……)，孩子試著口述每個情境圖卡的狀況以及自身感受，研究者以錄音方式記錄。

#### (三) 自信心

目前國內研究中自尊量表的使用頗多，但適合於學齡前兒童使用的卻有限，本研究使用林育珩(2009)之自尊評量表來測量。

#### (四) 自我控制能力

不同於多數針對幼兒問題行為的自我控制測量，本研究參照改編自黃斐敏(2010)、張勁松(2006)及董光桓(2005)，以自制力、自覺性、堅持性與延遲滿足能力作為自我控制能力的四個面向來檢驗。

除同理心資料是由錄音的方式蒐集，其餘皆是由家長及該班老師來填寫問卷。各項能力將再與樣本於活動中之錄影記錄進行交叉檢驗。

## 肆、研究結果

### 一、「幼兒情緒發展量表」之前後測結果

前測的平均分數為 51.21 分，後測分數為 55.85 分，二者相差 4.64 分， $t$  值為 3.70， $p < .05$ ，已達顯著差異(見表 4-1-1)。顯示經歷八週之修復圈活動後，研究對象之情緒發展已有明顯進步。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

### 二、「自尊評量表」之前後測結果

前測的平均分數為 70.50 分，後測分數為 75.21 分，二者相差 4.71 分， $t$  值為 3.31， $p < .05$ ，已達顯著差異（見表 4-1-1）。顯示經歷八週之 Restorative Circle 活動後，研究對象之自尊發展已有明顯進步。

### 三、「幼兒自我控制能力問卷」之前後測結果

前測的平均分數為 66.28 分，後測分數為 71.50 分，二者相差 5.21 分， $t$  值為 3.12， $p < .05$ ，已達顯著差異（見表 4-1-1）。顯示經歷八週之 Restorative Circle 活動後，研究對象之自我控制能力有明顯進步。

表 4 「幼兒情緒發展量表」、「自尊評量表」及「幼兒自我控制能力問卷」之前後測分數統計表

			最低分數	最高分數	平均分數	標準差	t
情緒發展	前測	老師	23	27	24.78	1.36	
		家長	21	31	26.42	3.45	
		總計	44	57	51.21	4.28	
	後測	老師	24	29	27.28	1.63	8.06**
		家長	23	32	28.57	2.90	1.88
		總計	49	61	55.85	3.82	3.70**
自尊	前測	老師	29	43	35.50	4.43	
		家長	29	43	38.57	3.63	
		總計	59	83	70.50	7.04	
	後測	老師	31	44	36.64	3.69	1.62
		家長	26	45	38.57	5.81	2.95**
		總計	57	88	75.21	7.95	3.31**
自我控制能力	前測	老師	22	39	33.14	4.76	
		家長	25	40	33.14	4.31	
		總計	51	77	66.28	7.79	
	後測	老師	30	44	36.64	3.93	5.58**
		家長	27	44	34.85	5.05	1.11
		總計	57	88	71.50	7.71	3.12**

#### 四、「同理心」之前後測比較

整體而言，研究對象皆能對於主角在每一題的情境作適當的同理，說出基本的開心、傷心、難過、害怕等，其中有些人能主動說明導致這情緒的原因。樣本 2 號在前後兩次的回答上，可以感覺出前一次較以自己的立場回答，後測時則流露出形容他人情緒感受的感覺。樣本 6 號在後測時的回答辭彙較前測時多元。樣本 8 號兩次的回答雖然接近，但平均的語句較長，敘述也更完整。樣本 11 號與 13 號則是在後測回答的口氣及態度上更為肯定果決。樣本 12 號在後測的回答時，口氣明顯溫柔，表現出理解圖中主角情緒感受的感覺。因此本研究結果認為在同理心的感受上，樣本 2、6、8、11、12 和 13 號等六位是有進步的。

1 號與 4 號在後測時多半只講生氣、難過、開心等形容詞，沒有使用完整的語句，雖然都能理解圖中主角之情緒為何，但在回答時流露出「這上次不是講過了嗎？」的感覺，略有不耐。因此本研究結果認為 1 號與 4 號在同理心的感受上，並無提升，甚至在後測的表現不如前測。

前後兩次施測結果相近的為 3、5、7、9、10 和 14 號等六位。3 號與 10 號是為較害羞內向之個性，故兩次的回答都惜字如金，不過也都能正確回答。5 號與 7 號則是語言表達較成熟的兩位，在前後測的表現皆屬確切同理圖中人物之情緒，彷彿親身經歷過一般。9 號的兩次回答接近，形容詞、語句及態度上差異不大。14 號在兩次施測時皆給人力求表現的感覺，激動與誇張的回答，實難分別出是否真能同理情感，抑或是一種名詞的標準答案。

#### 五、與錄影觀察情形之對照結果

##### （一）情緒表達能力

在經由八週的活動之後發現，老師及家長認為孩子們的情緒理解與表達方面是有進步的。另一方面，隨著幾次活動下來，孩子們在表達感受與想法上也越來越熟練，描述開心、難過的經驗時，事件的完整度也越來越

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

好。此外，有幾位小朋友願意當著同學的面說出先前與對方相處上不好的感覺，而不是以指責、告狀的態度來陳述，對方也能在沒有老師的引導下主動站起來抱抱他、捏捏他，間接流露出自己也很抱歉的感覺，從這些地方可看出他們的情緒表達積極正向的一面。

### （二）同理心

同理心的部分無論是在測量上或活動觀察中，孩子們幾乎都知道在那個情境中，當事人的心情為何，或至少明白此時該使用哪個形容詞，更細微的體會對方感受之能力並無明顯之展現。觀察記錄方面倒是有跡可循，例如在第十一次活動中聊到被父母責罵的經驗時，現場沒有人在發呆、聊天、插嘴、自己玩或顯現出看好戲的表情，大家臉色沉重的看著老師或地下，感覺上彷彿如同自己也做錯事了般難過。再來像是 8 號在 10 號發言時鼓勵他說：「不要怕啦！」以及 7 號坐到 12 號旁邊去關心他對於分組的失望心情等等，皆可謂是同理心的展現。

### （三）自我控制能力

前後兩次測量的結果，老師認為孩子們的自我控制能力普遍有進步，但在家長的感受上差異不大。就十六次活動對照來看，除了原先就很少插話的同學之外，部分有習慣性打斷別人發言者在插話的次數上有減少，在身體上則有趨身向前、跺腳等等迫不及待輪到自己發言的忍耐表現。其他依舊維持其插話次數者，在插話內容上不再執著於自己發生的事，更多的是針對該同學所說進一步追問以及回應。這些表現與問卷的結果大致吻合。

### （四）自信心

在活動錄影看到大部分孩子自信十足，雖偶爾說話時會害羞緊張，但更多時候是肯定的、開懷的，感覺上很開心能夠分享任何自己想講的話。少數對發言感到不自在的孩子，較難從觀察中看出自信心改變的差異。這部分也從老師的問卷上得到相同的結果。但回家後跟家人的相處上，家長感受到孩子們的自尊發展則是有明顯的進步。



### （五）衝突解決能力

當孩子們為了在遊戲室踢足球是否該有不能超過中線的規定而爭吵時，大家你一句我一句的爭論不休，相當激動向老師證明、解釋，後來以「時光倒流」的方式請大家將案發現場再演一遍，老師帶著大家看看以後能怎麼處理類似的情況，結果雖然笑成一團，驅散了火藥味，卻也像是在嬉鬧玩樂。而後以修復圈的方式坐下來談談發生了什麼事，其他同學不同於先前事不關己的態度，不僅每位同學都有參與其中，說出自己看到的事件以及避免再度發生衝突的方法，更有這是「我們的事情」的感覺。原本激動得無法好好說話的同學，也能夠稍微冷靜，說出完整的句子。

在兩次的問題解決演練中，讓孩子們全程自己解決研究者設定的兩個問題。雖然的確發生了衝突，如 5 號與 14 號你追我跑推擠搶白板筆，以及 13 號因沒有吃到冰淇淋而哭泣等，也數度混亂爭吵。不過，在此當中看見許多人嘗試用不同的方法來解決，經歷堅持、溝通與妥協的過程，最後達成了每一個人都可以接受的結果。這對一群六歲小孩而言，能夠自己解決研究者出的難題，已經是非常棒的了。

## 伍、結論

### 一、修復圈有助於提升學齡前兒童之情緒表達能力

在修復圈中，分享的主題多圍繞在情緒、感受方面，鼓勵參與成員思考、表達自己的感覺。因此經過八週的練習後，老師明顯的發現大部分同學在校園環境中，有更多的感覺，無論是與老師或同儕，互動中的情緒表達變多了，回應他人的情緒反應也顯得更穩定。然而，在家庭的場域裡，或許是因為親子的相處模式各有所不同，使得各個家長對於孩子在情緒表達上的變化感受較不明顯。

### 二、修復圈對於提升學齡前兒童之同理心沒有顯著效果

雖然本研究認為有六位同學在同理心測驗上，後測表現優於前測，卻也有七位同學在兩次測驗的表現極為雷同，沒有進步的跡象，甚至有兩位同學在後測時的表現不及前測。雖於錄影觀察中發現安慰與支持的行為及語言，但未能與問卷結果做整合，因此，本研究無法肯定修復圈提升學齡前兒童同理心之效果。研究者認為此乃學齡前兒童因生活經驗有限，本我意識強烈，導致即使能正確回答出檢測之答案，也未必能確實體會其感受，換言之，學齡前兒童對於同理他人情緒之理解僅限於認知層面，無法結合至情感層面。

### 三、修復圈有助於提升學齡前兒童之自我控制能力

大部分同學在活動後期，已有插話次數減少、發呆、聊天或自娛的次數減少的現象，除了原本就很自律的同學之外，其他同學經由修復圈的討論形式以及規則約束，自我控制能力皆有進步。但這似乎僅止於校園環境之中，在老師與同儕的監督下，學齡前兒童才有意識到需要控制自己。一旦返家之後，又恢復原先與家中成員的相處模式，自我控制的必要性降低，因此在家長的感受上會認為孩子們的自我控制能力與先前並沒有不同。

### 四、修復圈有助於提升學齡前兒童之自信心

當研究對象擁有一段完整的時間，可以說任何自己想說的感覺或是想法，可以決定發言內容的長短，並且別人不能打斷時，觀察者感覺到這些孩子們認為自己是很優秀的，像大人一般的在開會，提出自己的意見。而這可說是他們前所未有的經驗，原因是平時與同儕相處，你一句我一句鬧哄哄的時間占大多數；上課回答問題，是老師和學生之間的對話，其他同學在旁邊看答題的人回答的「對不對」，從中多的是緊張，少了彼此平等的互動感；原先團體討論的方式，孩子們雖有發言機會，但是需要比誰舉手舉得快，或幸運被老師選中，如此情形之下，觀察者發現會使某些人執著於下次舉手的時機而無心聆聽他人說話的內容，甚至有時會先搶著舉手再

說，但其實根本還沒想到要說什麼。由此可見孩子們是多麼渴望發表自己的聲音被聽見、被注意到。再來，即使回到家中，父母能讓其好好的表達、暢所欲言，彼此卻也難以平等的地位交換感受及想法。因此，在學校場域進行修復圈，提供這樣對等關係的發言平台是相當難得的，這不僅讓學齡前兒童感受到自己的獨立性，同時對於發言的內容也給予正向的支持，使他們在自尊與自信心方面，跳脫任性驕縱，更肯定自己。

### 五、修復圈有助於營造班級內正向、支持之氣氛

八週的活動下來，觀察者發現一個有趣的現象，那就是當學齡前兒童能在不受干擾的情況下說出自己的感受與想法時，等到輪到其他同學發言時，他們也會認真的聽。特別是自已被老師肯定之後，該名成員更會展現出一種積極參與的感覺，雖然仍有插話的情形，但多半是融入發言者的談話內容，而這反而會讓發言者感覺到自己說的是為他人所感興趣的，一種正向支持的感覺。一段時間下來，這樣的互動逐漸形成班級內相處之間的正向、支持之氣氛。例如當 6 號或 10 號同學沉默時，會有人替他說：「是不是還沒想到？」；當 4 號同學從椅子上跌落時，5 號和 12 號衝上去扶他；當 12 號因不想被分到打掃組時，平時跟他沒有玩在一起的 7 號主動移動到他旁邊坐下來安慰他等等，都顯現出經過修復圈之後，大家的凝聚力變好了，感情也升溫了。

### 六、修復圈有助於學齡前兒童自行解決衝突問題

從最後兩次的活動中可看出，當面臨衝突問題時，孩子們能盡量的理性溝通討論。經過 Restorative Circle 活動規則的培養，孩子們習慣了自己應該發表意見或做些什麼事來參與團體、解決問題。平時主導性強的人，開始發現自己的提議被某些人拒絕，不同的意見、聲音變多了；平時較隨和的人試圖以自己的方式消弭衝突，例如自願拿出糖果作為禮物、主動犧牲自己換取他人開心、安撫心情不好的同學等等。雖然錄影中有些混亂，但可感覺到那是他們所能接受的、仍可稱作是公平的。即使最終的結果不為人人所滿意，但大家也願意接受彼此討論過後的解決方案。而且最重要

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

的是從問題的產生，到不同意見的出現，再歷經堅持、溝通、妥協的過程，孩子們都是獨立完成的。

### 七、研究限制

- (一) 主持人（老師）在帶領修復圈時，不免投入個人情感與對活動成效之期待，而後在填答問卷上，難以排除其主觀認定之結果，造成各樣本前後測的差異夾雜著參與者自評的成分。
- (二) 由單一組別前後測的檢驗難以排除其研究結果是否會因帶領、主持的老師不同而有所差異。
- (三) 單一組別前後測之比較難以證明研究結果是單純修復圈的影響，或者是因樣本個人特質如活潑好動、內向封閉、固執好辯等才導致。
- (四) 本研究之修復圈僅進行八週，故在時間因素上無法檢驗樣本在各項能力上是否會因活動長短而有更好或更壞的表現。
- (五) 本研究僅於一所幼稚園中施測，有區域上的限制，故難認定樣本參與之情形、研究結果是否有受到家長教養方式、社經地位、家庭組成等背景因素影響。

## 參考文獻

### 中文文獻

- 王琳 (2004)。幼稚園兒童衝突解決目標及策略之探討。《教育與心理研究》，27:3，583-602。
- 李英瑄 (2002)。《衝突情境中的幼兒社會互動研究》。(碩士論文，屏東師範學院)。
- 林文婷 (2008)。《幼兒教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究》。(碩士論文，國立臺東大學)。
- 林育珩 (2009)。《共有體驗生命教育對幼兒自尊發展之行動研究》。(碩士論文，臺北教育大學)。
- 許琇粧 (2007)。「老師！他打我」--談幼兒衝突行為。《幼教資訊》，197，38-41。
- 陳玉珍譯，Burson, K, 郭妙芳整理 (1995)。《幼兒環境中衝突整理》。《蒙特梭利雙月刊》，1，22-24。
- 陳靜慧 (2012)。《繪本教學對中班幼兒同理心及利社會行為之影響》。(碩士論文，國立屏東教育大學)。
- 黃斐敏 (2010)。《幼兒自我控制能力與父母教養行為之研究》。(碩士論文，台北市立教育大學)。
- 潘慧玲 (1994)。角色取替的探討。《教育研究所集刊》，35：193-207。
- 吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩 (2010)。錄影分析在教育研究的應用。《教育科學研究期刊》，55(4)：1-37。
- 薛國忠 (2003)。《幼兒衝突行為及教師的處理策略之個案研究》。(碩士論文，朝陽科技大學)。

### 英文文獻

- Carter, C. C. (2013). Restorative practices as formal and informal education. *Journal of Peace Education*, 10(1), 36-50.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of

- preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Collins, M. (2011). *Circle Time for the Very Young*, SAGE Publications Ltd.
- Davila, M. (2012). *Restorative justice and conflict resolution in preschool*.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child development*, 1590-1600.
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools: A guide to using restorative practice*. Routledge.
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. (2007). *An Evaluation of "Restorative Practices in Three Scottish Councils"*, Scottish Executive Education Department, Edinburgh.
- Mosley, J. (2005). *Circle time for young children*. Psychology Press.
- Perlman, M., & Ross, H. S. (1997). The Benefits of Parent Intervention in Children's Disputes: An Examination of Concurrent Changes in Children's Fighting Styles. *Child development*, 68(4), 690-700.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Vol. 5)*. Psychology Press.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Rundell, F. (2007). "Re-story-ing" Our Restorative Practices. *reclaiming children and youth*, 16(2), 52-59.
- Sims, M., Hutchins, T., & Taylor, M. (1996). Young Children in Child Care: The Role Adults Play in Managing their Conflicts. *Early child development and care*, 124(1), 1-9.

- Tobin, J. J., Wu, D. Y., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Yale University Press.
- Wachtel, T. (2005). "Creating safer safer schools through Restorative Practices", Paper presented to the XIV World Congress of Criminology, Philadelphia, PA.

### 網路文獻

- Mirsky, L. (2014) Voice and choice in learning. 取自  
<http://restorativeworks.net/2014/12/teaching-values-students-life-experiences/>
- Swansea city council (2012). Restorative Practice in Swansea. 2012 年 05 月 28 日，取自 You Tube 網址：  
[https://www.youtube.com/watch?v=KA821uOZrfQ&list=PLB8QHFlhZOQTLV7m3asHcrkKiD\\_TTjCDk&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=KA821uOZrfQ&list=PLB8QHFlhZOQTLV7m3asHcrkKiD_TTjCDk&index=2)。
- The Economic and Social Council Resolution. (2002). Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters .2002 年 12 月.取自：  
<http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>
- Wachtel, J.(2014) National research funds 15 urban schools to implement restorative practices. 取自  
<http://restorativeworks.net/2014/03/safersanerschools-research/>
- Wachtel, J.(2014) “Best school in the universe” says key is restorative practices. 取自  
<http://restorativeworks.net/2014/03/restorative-practices-perfect-fit-public-charter-schools-mission-care/>
- Wachtel, T. (2013). Defining Restorative, International Institute for Restorative Practices.取自  
<http://www.publicsafety.gc.ca/cnt/cntrng-crm/crrctns/rstrtv-jstc-eng.aspx>
- White, Murray.(2012). Circle Time Building Self Esteem. 2012 年 08 月 20 日，取自 You Tube 網址：

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

[https://www.youtube.com/watch?v=IH8afiwNp9o&list=PLB8QHFlhZOO\\_TLV7m3asHcrkKiD\\_TTjCDk&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=IH8afiwNp9o&list=PLB8QHFlhZOO_TLV7m3asHcrkKiD_TTjCDk&index=3)。

吳為恭（2012年7月13日）。怕被告，教師法律研習4百人創新高。自由時報。取自：<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/599079>。



## 第三部分

# 校園中的親、師、 司法關係

- 第一章 處理校園學生衝突或霸凌事件中家長介入之影響／吳孟憲
- 第二章 裂解親師關係的毒藥——不信任／周愷嫻
- 第三章 校園霸凌事件中司法與學校的合作關係／李明鴻
- 第四章 校園霸凌防制準則之商榷／李茂生



## 第一章

# 處理校園學生衝突或霸凌事件中家長介入之影響

吳孟憲

由於社會不斷變遷，連帶家庭結構也隨之改變，研究指出世界各國校園霸凌現象相當普遍，我國根據兒盟調查報告發現國中小學生有六成被霸凌。因此家長介入校園事件，若未能了解事實真相，理性面對，則造成學校在事件處理上更加棘手。反之，家長若秉持公平正義原則，理智看待事件則將是助力，對學生也具有正向教育意義，營造和諧、溫馨、敦厚的友善校園。

### 壹、摘要

隨著科技發達，滑世代的來臨，新世代在群性生活上降低人際互動，自我意識增強，而缺乏關心他人及同理心，父母也因忙於工作減少與孩子互動，在管教上形成疏於管教、溺愛及嚴厲之型態，造成同儕間的衝突與霸凌事件增加，顯示多元化的現代校園，學生經由不當的模仿，不平衡的心理需求，乃至功能不足的家庭問題，已引發學生學習及校園安全的危機，家長若未能了解事實真相，理性面對，造成學校在事件處理上更加棘手。

教育局於 2008 年就積極推動「三生六零教育」(2011)，「零霸凌」即

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

為教育施政重點之一，以確保學生擁有一個安全的學習環境。立法院於 2011 年三讀通過，「教育基本法」第 8 條修正案(2005)增訂學生不受霸凌行為侵害，以保障學生的身體自主權、人格發展及學習權，確保教育核心價值。學校應營造友善校園環境，除加強宣導外更應落實於學生生活中，透過親職講座提升家長知能，進而增加親子互動與溝通，使學生得以快樂學習，健康成長，培養良好的品格，每位學生都能成為良好的公民。



圖 1

## 貳、前言

以現今社會的氛圍及少子化的影響，家長疼愛子女的程度遠遠超乎我們所能預期的，表面上似乎很能同理學校處理孩子衝突事件的方式，但問題實際發生在自己孩子身上時往往都質疑學校的處理方式，家長不信任學校後一般常見的做法為直接反應到教育主管機關抱怨學校的諸多不是，不理性時甚至訴諸於媒體或對簿於公堂之上。

有鑑於上述因素與幾年前桃園八德國中事件，現今家長的思維只要是學生間的衝突事件均被放大為霸凌事件，因此，學校對學生間的衝突事件均謹慎以對，深怕處理不當讓事態更加嚴重，只要一有風吹草動就以防制霸凌事件處理要點伺候，凡事都高規格處理就深怕家長不滿意會無理取鬧。

國中校園裡，因為不成熟的個體間常有互動，因此，小摩擦與衝突時有所見，但多數為不當互動。對中學老師來說，如何教導孩子學習尊重、同理、禮貌與友愛等，建立其互動間的規範進而培養良好的品德，這廣泛生活教育的要求則是一個重要的課題。但好的教養是需要有耐心的慢慢教導，無法一蹴可及，更何況在這紛亂的社會環境中，不當的言論與行為充斥在我們的周遭，孩子接收到的訊息常常是被混淆的，也因如此增加了孩子之間的不愉快。各校在處理學生間的衝突事件均有其標準的處理流程，以現今教育現場的氛圍不管是衝突事件乃至於到霸凌事件家長都是重要的關鍵人物，因為他是孩子的監護人，這個孩子在校的任何狀況都應讓監護人了解，更何況是與其他人發生衝突。

## 參、家長介入之正負面教育意義

一、處理校園學生衝突或霸凌事件家長的介入，各具有正面與負面的影響。重要的是學校處理程序是否符合，以下就事件處理時須注意事項說明如下：

- (一) 學務人員、輔導人員彼此之間必須對事件發生的起始時間、關係人員(行為人、被行為人、旁觀者)、傷害行為的嚴重程度、傷害行為的頻率等等，要充分的掌握與了解。
- (二) 分別約雙方家長到校。說明事件經過，讓被行為人也到場，了解家長及學生對事件後續處理的期待。如有必要，需告知家長，申請調查霸凌事件的程序。再約談行為人家長，說明事件經過，讓家長充分了解，也讓家長和其子女碰面，透過家長與學生的面質，確認其

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

子女的行為。

- (三) 邀集雙方家長到校共同會談，首先由學務人員主導說明客觀事件經過，讓雙方家長在學務人員在場的情形下，說出被行為人家長的期待，也讓行為人家長有機會致歉及修復關係。如雙方須和解，學校的角色：不仲裁、不做公證人。雙方在校內和解之時，學務人員須居中，避免雙方情緒失控，引起更大的衝突。
- (四) 學務人員於朝週會或輔導人員入班輔導時，均須強化學生相關知能。輔導室追蹤輔導被行為人，學務處懲處行為人，導師班級經營時，應關注雙方，避免有後續問題出現。

## 二、正面教育意義

當學校發現學生衝突或霸凌事件時，通知家長的目的是要向雙方家長說明事件經過與原由，並透過雙方家長的力量，給予各自子女支持或約束，並向家長說明學校端後續輔導或懲處作為，請家長與學校配合之處。透過事件的處理，讓家長安心，家長認同學校的處理，自然能主動的輔導學生，也讓家長的介入導向正面價值。

### (一) 對學校而言：

家長積極參與學校能使他們對於學校教育的目標與作法更加理解與支持，而學校在家長的建議與期待之下，調整學校的教育措施或方向，間接地提昇了學校教育的績效。同時在第一時間讓家長清楚事件發生的原委及學校處理的步驟與流程，也能讓家長放心。必要時請家長會協助處理，透過第三公證人的協助可讓事情更聚焦處理，也可從中緩頰做兩方的潤滑劑。讓整件事單純化，不會再衍生到教育主管機關及媒體上，徒增學校的困擾。

### (二) 對家長而言：

家長介入後雙方家長碰面大多顧及見面三分情，也可避免孩子回家轉述的不清不楚、避重就輕，讓整件事情需花更多時間再釐清，在學校很明確的掌握處理之下均能大事化小，小事化無。家長是學校推動教育的合夥

人，透過家長的積極參與，除了增進家長與教師互動之外，也能使家長更理解學校的教育目標與作法，進而支持並協助學校的教育工作。而家長的積極參與也讓家長更明瞭孩子的學習實況，並從中獲得較新、較正確的教育觀念，進而改變其教育態度，共同為孩子的教育盡力。

### 三、負面影響：

#### (一) 在學校行政方面：

家長參與學校決策過程，的確能使討論的面向更多元，決策更透明，但是在尋求共識的過程，有可能會使決策更耗時費力，增加不必要的時間成本。而家長的過度干預或是因對學校行政作業的不熟悉的批評，有時會打擊校內行政夥伴的士氣，更嚴重還有可能影響學校在鄰近社區的評價。

#### (二) 對家長而言：

學校處理流程不當，常是校內未達成共識時，即通知被行為人的家長，當家長知悉學生在校被欺負之時，情緒多半相當激動，很可能一被通知就立刻衝進校園，甚至衝進教室教訓行為人。如此，反而模糊了焦點，行為人的家長恰巧可以轉移其子女侵犯別人的過錯給學校的處理不當。

原本是學生間的衝突，最後會演變成家長質疑學校處理事件的能力。家長為學生的法定代理人，因此有權利也有義務參與學生事務，然因家長參與的態度、親師溝通的互信及事件造成的衝擊……等，往往產生不同的結果，茲就家長介入後，所產生的優缺點分述如下：

#### 1.優點：

##### (1)親師合作，相互尊重

親師彼此之間，若平時就有良好的溝通管道，一旦發生校園事件時，家長能尊重教師的輔導管教權，教師亦能尊重家長的監護權及教育選擇權。

##### (2)避免誤會，釐清真相

處理校園事件時，往往受限時間壓力，與學生自我防衛機制，無法立即釐清真相，若當事者家長能於第一時間共同來了解事實，並輔

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

導小孩勇於承擔，必可對真相的釐清有很大的助益。

### (3)適時處理，及時改善

校園事件發生後，有些受害學生往往因有所顧忌而被迫選擇息事寧人，若此時家長能適時關懷，並理性與校方溝通，就能在事態未擴大前，及時解決與改善。

### (4)減少後續，一勞永逸

校園事件若涉及刑、民事訴訟，若當事者家長願意給彼此機會，校方可以公正第三者身分，協助簽訂書面和解書，化解後續可能之訴訟及不必要之紛爭。

## 2.缺點：

### (1)相互制衡，認知落差

家長平時已對學校缺乏信任，一旦發生校園事件後，往往採取質疑方式處理，對任何細節均吹毛求疵，最終無法達成共識，造成更嚴重之結果。

### (2)各說各話，真相難明

若家長所採取的態度是絕對相信自己的子女，一旦學生隱藏真相時，並在無相關證據下，事件終將變成羅生門，真相永難大白，事件無法落幕。

### (3)無法配合，延宕進程

發生嚴重校園事件後，校方在初步了解後，一定會通知當事人家長至校配合處理，但有時家長卻選擇消極性配合或完全不配合，造成處理流程停滯，甚至需重新處理。

### (4)過度干預，後患無窮

家長有時過度保護子女，對校方任何行政措施皆有意見，一旦結果不如家長所意，立即以正式或非正式管道提出意見，造成教育資源不必要之虛耗，甚至最後演變成家長對學校的意氣之爭，造成事件失焦、無法平息。

依「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」第7條規定：家長



對學校輔導與管教學生方式、學校教育事務及其他相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，應提出說明。故學校於情、理、法上，一定會尊重家長的教育參與權，但同時也真誠期盼家長亦能尊重學校教育專業權，彼此互信、協商合作，方為處理校園事件的最佳方式。

## 肆、案例分析

### 一、案例一

#### ◎事件描述

A 生有情緒障礙問題，下課時間與 B 生發生口角衝突，衝突中 A 生情緒失控去將 B 生的桌椅踢倒後離開教室，A 生家長為家長會志工，聽聞後跑到教室罵 B 生，造成 B 生家長的不滿。B 生家長不滿為何家長會志工可以利用在校值班的時間跑到教室罵學生，質疑校園安全出問題及未阻止家長對學生的謾罵。B 生家長投訴民意代表關心此案件，請學校妥善處理。A 生家長得知民意代表介入，以為 B 生家長要用民意代表來打壓學校，造成 A 生家長的不滿。

#### ◎處理經過：

1. 學生衝突由生教組進行管教、輔導老師進行輔導。
2. 家長會志工利用值班時間擅自到班上罵學生部分，請家長會長出面約束志工行為。
3. 學務主任告知 A 生家長，不得到班級罵學生，學生的管教應是學校老師的責任，家長無管教其他學生的權利並希望 A 生家長能跟 B 生家長致意。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

4. 學務主任聯繫 B 生家長表示學校會要求家長會志工不得利用值班機會到班級影響學生學習，並注意校園門禁安全。

### ◎家長介入優點：

1. 家長會能協助介入 A、B 生家長的衝突，化解紛爭。

### ◎家長介入缺點：

1. 學生發生衝突，家長未尋正常管道向校方反映，導致家長到班上罵 B 生，導致 B 生心靈的傷害及 B 生家長的不滿。
2. B 生家長未尋正常管道向校方反映，而請民意代表來關切，造成家長更嚴重的對立。
3. 雙方家長都未向學校反映事件，而用自己的方式去處理，對學生不但沒有幫助更做了最不好的示範。

## 二、案例二

### ◎事件描述

小華個性內向、身材嬌小、又有潔癖、沒有安全感、不愛說話，跟同學很少有互動。同學經常向導師反應小華行為怪異，小華也經常向老師反映同學經常欺負她。有一天小華媽媽打電話到教育部反霸凌專線投訴他的孩子被同學霸凌，小華也在班上跟同學說我媽媽已經告你們霸凌我，造成全班學生及家長的恐慌。

### ◎處理經過：

1. 學校接獲教育部反霸凌專線訊息後立即進行校安通報並召開校園緊急事件處理小組會議。
2. 學務處約談小華及班上同學後發現小華有嚴重的潔癖及缺乏安全感，總覺得同學的每一句話或動作都是想要傷害他。

3. 學務處聯繫小華媽媽，媽媽覺得同學都霸凌小華，但跟媽媽說明霸凌的定義後媽媽才知道此狀況並非霸凌，而是小華不懂得如何與同學互動。
4. 請輔導老師教導小華如何學習與同學互動及建立其自信心。

◎家長介入優點：

1. 家長與學校充分溝通後了解此狀況並非霸凌，而是小華不懂得如何與同學互動。學校對小華進行個別輔導及班級團體輔導後狀況已經改善。

◎家長介入缺點：

1. 家長直接向教育部反霸凌專線投訴，學校啟動霸凌處理機制，最後家長了解並非霸凌事件，也不提出霸凌調查，造成學校行政作業上的困擾。
2. 家長過度介入造成全班學生及家長的恐慌，對小華人際關係不佳的情況並沒有幫助，反而其他同學會更不喜歡她。

### 三、案例三

◎事件描述

全校在禮堂參加朝會活動，校長在台上致詞時部分學生在台下講話，經校長糾正後多數學生皆能安靜聽講，校長致詞結束後輪到學務主任上台報告時，某班 3 名學生持續在台下講話未改善，學務主任請這 3 名學生起立，其中小明腳站三七步並雙手放在外套口袋內態度挑釁，經學務主任糾正後才不甘願的站好，態度依然不佳，當下生教組長將這 3 名學生帶往學務處處理，在學務處時小明態度依然不佳及不配合管教，另 2 名學生則配合教導。3 天後小明父親向教育局投訴學務主任及生教組長不當管教。學校進行校安通報並啟動相關機制，組調查小組調查此事件，調查結論為正當的管教行為並無不法，家長得知結果後不服並向生教組長及學務主任提起傷害告訴，並經常打電話或到校詢問老師事發經過並對老師錄音；另對校長、教務主任提起瀆職告訴、對 3 位調查委員提起偽造文書告訴，總共

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

告了7個人。

### ◎處理經過：

1. 學生在全校面前不服管教，將學生帶離現場。
2. 家長向教育局陳情，學校依規定進行校安通報並啟動相關機制，組調查小組進行調查。
3. 家長不信任學校調查結果憤而提告。

### ◎家長介入缺點：

1. 小明違規在先且態度不佳，家長沒有協助教導反怪學校不該管教。
2. 家長到校自行找老師查案並錄音，造成學校老師的恐慌及學校正常運作。
3. 家長對學校老師提告造成學校老師在管教學生時會有所顧忌。
4. 因家長對老師提告造成老師要面對官司，無法專心於學校工作。
5. 家長過度介入學校管教，結果是學生犯錯的行為學校老師無法給予導正。

## 伍、校園霸凌事件因素分析

- 一、社會行為不當模仿：由於資訊取得快速，學生由社會事件中不當的模仿以獲得快感。
- 二、心理層面需求無法滿足：來自於心理因素包括學習成就低落、同儕關係不佳、強烈的依賴心理、強烈不平衡心理。
- 三、家庭功能不彰，在校園出現反社會行為：如父母離異、單親家庭、隔代教養、非婚生子女、高風險家庭、父母有一方反社會行為。
- 四、幫派滲入校園：幫派滲入校園吸收會員，協助暴力事件、幫派鬥毆、甚至毒品販賣等。

## 陸、結論

由於社會變遷，家庭結構也隨之變，世界各國校園霸凌的現象也相當普遍，學校是教育的場所，不應有校園霸凌情形危害校園安寧，學校需營造溫馨、敦厚、和諧的友善校園環境，霸凌行為是可以被改變的，但需要學校、教師及家長共同合作與努力，而最重要是學生本身的認知，學生要懂得保護自己，尊重別人，讓每個學生都能在安全的校園中快樂學習、健康成長、享受未來生活參與公民社會。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

## 文獻參考

教育部(2005)。教育基本法。2015年4月22日取自

[law.moj.gov.tw/LawClass/LawSingle.aspx?Pcode=H0020045&FLNO=8](http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawSingle.aspx?Pcode=H0020045&FLNO=8)

吳清山(2011)。校園零霸凌。國家教育研究院電子報，第7期

## 第二章

# 裂解親師關係的毒藥——不信任

周愷嫻<sup>9</sup>

### 摘要

本文主要目的是探討當前教師對學生衝突與問題處理的無力感以及家長不信任教師能妥善處理學生問題的來源。藉由 104 年度本文研究團隊收集的 97 份教師與 3,159 份家長之有效問卷分析，發現造成教師認為對處理學生衝突與問題無力感的主要來源是家長不尊重教師處理問題的態度；而家長不信任教師有雙重因素，一類是個人因素（如男性、個人小時負面的學校經驗），另一類是對子女就讀學校問題行爲（如霸凌）嚴重性的認知和子女在校所受的待遇所致。本文認為不信任是親師關係的毒藥，不尊重教師則是否定教師價值。解決方案是透過親師合作，教師鼓勵低文化、經濟、社會資本學生家長參與學校活動，降低家長本身過去對學校的負面經驗。本文建議改變家長對教師過度信任與不信任態度，可以三途徑進行：（一）多鼓勵親師合作、讓平常不參與學校的家長加入學校活動；（二）澄清、解決家長過去的「學校負面經驗」；（三）呈現子女學校的真實樣貌。

關鍵字：親師關係、學生行爲問題、親師信任、教師無力感

<sup>9</sup> 本文發表於 105 年防制校園霸凌研討會，係為初稿，未經作者同意，請勿引用。  
作者 email: sjou@mail.ntpu.edu.tw.

### 壹、研究動機與目的

2001-2006 年之間，遠見雜誌曾經調查過民眾對其他人的信任度，中小學教師穩定保持在各行業中的前三名<sup>10</sup>。2016 年天下雜誌的職業信任度調查中，中小學教師排名僅次於醫生，遠遠高於其他行業（參閱表 1）。同樣的調查中，民眾對社會六大體系的信任度中，教育體系也排名第三，次於災害與治安系統，優於核能安全、司法、食安。這些民間民意調查顯示，中小學教師一直能維持在社會中的聲望與被信任度。

表 1 2016 年天下雜誌調查職業信任度結果

職業	信任	不信任	其他
法官	28.4	65.4	6.2
記者	34.9	58.3	6.8
立法委員	39.0	53.0	8.0
政府官員	40.2	50.7	9.1
地方縣市議員	46.9	45.4	7.7
企業負責人	48.4	37.6	14.0
警察	70.5	26.0	3.5
基層公務員	72.0	22.0	6.0
中小學老師	79.8	13.1	7.1
醫生	88.4	8.9	2.7
社會上多數人	68.9	25.9	5.2

資料來源：天下雜誌網路版

<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5076475>(最近擷取日期 2016 年 8 月 4 日)

另一方面，法務部的公務人員清廉度調查中，教育行政人員在過去十餘年中本也受到民眾高度肯定，但 2013 年起，卻開始下降，且達到顯著程度。加上近年來，以學生為主題，重視家長意見，配合媒體民代處理學校

<sup>10</sup> 請參閱網路 [http://www.gvm.com.tw/Boardcontent\\_23562\\_1.html](http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_23562_1.html)



事務的趨勢下，導致家長減少對教師與學校的信任度，教師感覺在職業中未獲得尊重，教育政策瞬息萬變，無所適從，出現更為嚴重的疏離感。

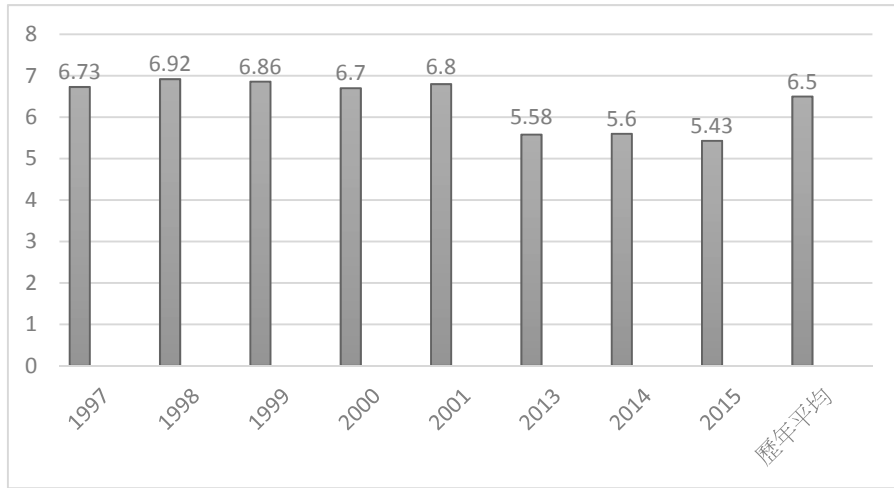


圖 1 1997-2015 年民眾對教育行政人員清廉度評價變化量表分數為 0-10 分，10 分代表非常清廉。

資料來源：法務部網站

<file:///C:/Users/NTPU-User/Downloads/6219114457908.pdf> (最近擷取日期 2016 年 8 月 7 日)

在我國的文化中，教育這個公共制度與公務行政部門，教師與學校行政人員除了依循法規提供傳道授業解惑專業與知識服務外，還比其他部門多了許多法規以外的社會期待，譬如：填補社會不公、通報風險家庭、補強家庭功能等。也因為傳統上，教師在職業上對學生的付出與愛，遠遠超越了法規的義務，也因此，社會、家長與學生一直保有對教師極高的尊重與信任。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

曾幾何時，少數家長開始質疑教師專業、學校行政，學校與教師也認為部分家長難以溝通，是造成在校各種學生問題的主要來源。教師與家長之間信任的裂痕，缺乏親師合作，無疑是一劑毒藥，學生受害最深。教師對學生問題解決的熱誠與自信減少，又不受尊重，等於提前將最後一道可以改變學生行為、也讓處於家庭劣勢的學生改變未來的希望消毀。而家長不放心公共教育體系與教師會善待、教導、處理自己子女的行為問題，也不願意將家庭規範、家長價值與代表公共價值的學校系統，交換、溝通或相互辯證，就提供公共價值的學校與教師的角度而言，只能尊重家長主導學生學習，正反結果難以預料。

另一方面，教師對工作的認知也隨著新世代加入，也在改變。如同社會其他行業一樣，新的世代期待的工作，僅為生活的一部分，職業上的角色、工時、薪資需依照法定規範行事。教師是否仍可以如傳統般需兼有人師、業師、道師這麼多重角色，又是否必須具愛、熱情與犧牲的合理期待，當然有可討論空間或不同意見。

部分教師教學與輔導學生可能逾越分際或未達公共期待，時有所聞。師生關係的變化中，不僅存在於教師對自己的工作認知改變了，學生這一端，與教師相處的方式也不同於過往，尊重、平等、權利更大於權威、順服、義務。

如何使教師在其行業行使專業與克盡職責，又能發揮教育所長，獲得家長信任？如何使得家長再度信任學校，尊重教師？在互信基礎不足的情況下，法制化處理程序似乎是近來解決校園學生問題的一種方法。以性別議題、霸凌為例，近來政府均以制訂法規為解決策略，透過法規組成調查委員會，把處理程序法制化，責任「委員會化」。這樣的策略是否有效解決學校學生問題與衝突？不得而知。但至少顯示了「校園學生事件司法化」後，學校行政、教師卻於以「教育手段先行」，免遭訴訟或免於究責的趨勢。教育現場以教育為出發的處理學生問題，目的、程序、效果絕對不同於以法律程序的處理方式（如霸凌調查小組），前者允許學生犯錯後第二、三、甚或多次改進機會，也教育學生以其他正向行為替代，給予自我學習與成

長的空間，讓師生放心的教育場域中犯錯、自我修正、成長、再修正，再成長，當學生準備好後，一旦進入社會規範，就成為可以為自己行為負責的公民。但前者，不容許學生有犯錯的空間，一旦不當行為有了準司法效果後，等於有害於學生改過的機會，也豎立兩造學生之間對立的高牆，讓學校不再是一個令學生放心、相互信任的地方。

本文主要目的是透過在 2015 年收集的全國教師以及家長問卷，分析教師對學校教育與家庭教育改變學生行為角色的評價，以及家長對教師處理學生衝突與問題不信任來源。藉由比較兩者差異，瞭解親師之間的不信任從何而來，以及背後代表的意義。

## 貳、親師之間的合作與信任感來源

### 一、家長本身與家庭管教問題

多數過去的研究發現認為親師合作是幫助學生學習最好的方法之一（Vincent, 2000; Bouakas and Persson, 2007; O'Donoghue, 2014）。瑞典的研究發現，多數學校老師認為親師合作產生困難，主要原因不在學校，而在家長（Bouskas and Persson, 2007）。Bouakas and Persson（2007）的研究指出在瑞典，從教師的觀點來看，少數族群、移民家長對學校多採不信任、不接觸的態度，主因這些家長覺得學校代表主流社會，而主流社會對少數族群、移民家庭充滿偏見、歧視、反感。而移民家庭的父親對學校不信任感更於母親，母親通常比較容易感受到教師的同理心以及對子女的關懷。英國學者的研究，也一樣顯示男性移民家長與學校的距離與對規範的認知差異大，較難融入或參與學校活動（Reay, 1998）。

研究也顯示，社會、文化、經濟資本愈少的家長，愈會在親師活動中缺席（Crozier, 2000），並非因為這些家長不愛自己的孩子，而是他們畏懼接觸學校，害怕教師或學校對孩子與家庭有成見或不公待遇，不願意接觸

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

學校卻願意把孩子完全交給學校，是這些低社會、文化、經濟資本家長對學校教育的態度。他們的信任來自於畏懼權威、過去經驗、自卑，但以瞭解為基礎的信任，基礎很不穩固，也不利孩子在校的學習。有的家長放手讓學校管教子女，認為學校管教得比自己好，太常接觸學校或干預學生在校活動，好像代表自己不信任學校或教師。想法的背後，其實投射了缺乏社會、文化、經濟資本的家長自己的成長經驗。亦即家長在自己的就學期間，可能就被學校低度對待，自己的家長也很少參與學校活動，所以被教育成不要挑戰或干預學校或教師，教育的專業是不容家長置喙的態度。如此觀念透過世代傳承，形成了低社會、文化、經濟資本的家長，不願意參與學校活動，完全讓學校管理子女，不聞不問。換言之，家長對學校的信任，部分原因來自社會階級問題。這就法國哲學家 Bourdieu (1993: 9) 談及低文化、經濟與社會資本者，透過階級傳承了「命定的社會排除」(the resigned submission to being excluded) 概念。這些人成長後，不會、不懂、也不能抗拒自己的下一代再度被社會排除，對他們而言，這是「宿命」、「應該的」。

對於高文化、社會、經濟資本的家長，他們經常接觸學校或教師，甚至干預，並以自己的社會位置與知識，對學校持批評與懷疑態度。研究也顯示，不信任學校或教師的家長，通常管教子女或者過於嚴厲，或者過於固執己見，過度保護子女，好比較子女成就（也被稱為「怪獸家長」）。學生在校的行為問題，通常是家庭中的問題行為的延伸，也反映了家長無法在家中管教子女行為，乃致將問題行為帶到學校，與其他學生發生衝突（Bouakas and Persson, 2007:97）。

換言之，教師與家長的相對的文化、經濟、社會資本差異，會讓家長對學校有程度不同的信任態度。

## 二、工業社會中家庭與學校分工改變

任何社會進入工業化後，原有家庭功能都發生了改變。過去家庭承擔了經濟、情感、社會化、福利等功能，進入工業社會後，除了情感功能，

其他功能逐漸被社會制度取代。以社會化子女的功能為例，似乎逐漸被學校教育所取代。教育下一代，特別是兒童與少年，究竟是家庭責任或公共（學校）責任，開始有了分歧看法（Persson and Tallberg, 2002）。父母忙於工作，忙於個人成長，以國家替代家庭教育、保護與支持家庭教養子女，不無有其正當性與需求。

工業社會下，家長過度工作，忽略教育子女，一旦子女在校發生行為問題或與同學衝突，解決罪惡感最好的策略，是順勢將責任推給學校。在子女問題前，家長也想扮演「好人」，讓學校、教師或其他同學當「壞人」，是推卸自己未花時間在子女身上最好的方法。

學校與教師被賦予的公共教育責任愈來愈大，愈來愈多元，卻無力監督或管理學生校外或不上學時的學習與行為，更無法改變家長的觀念或行為，導致教師對職業的認同發生重大危機。教師無力管教學生在家行為，家長無暇或不願意參與學生在學活動，這種斷裂，造成親師之間緊張，也是雙方不信任的來源之一。

### 三、教師的尊嚴下降

所有家長都關心自己子女在校學習與行為表現，多數家長都是友善、支持學校與教師工作的，但為何少部分教師會認為家長不信任自己？有人可能會認為教師的職業已經不如以往，受到社會完全的尊重了，導致信任度下降。但是本文一開始舉出的近十年民意調查職業聲望度與信任度，比起其他行業，中小學教師仍然保有社會高度的尊重。

另一個可能因素是，家長不瞭解教師每日在教室裡的教學與輔導活動。雖然每個人都上過學，看過老師的教學活動，但不代表每個人都知道教師教學需要設計課程、準備教學活動、批改作業考卷內容，以及輔導學業落後、行為問題、身心障礙學生所需花費的心力、時間與專業，再加上從未減少過的學校行政工作以及校園安全問題。只要家長嘗試自己在中小學任教一兩週，可能就會比較瞭解教師工作的複雜性，改變對教師工作的想法。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

教師工作尊嚴不受家長信任，另一個也很重要的因素是政治問題。從國家教育政策、地方教育策略、課程大綱、校長遴選制度、教師評鑑制度、教育經費、學校補助款，無一不與政治有關。多年來，教育政治化的結果，良性少，惡果多，只因多數政治人物也許瞭解一些理論與常識，但缺乏對日常教學現場的累積實務。更惡劣的是，只要單一個案發生或被媒體報導，就非常急切的尋找一個代罪羔羊。不幸的是，最容易下手的羔羊通常就是第一線教育現場的教師或行政人員。無分事件對錯，未待調查結果，快速把第一線教育人員推到媒體、官員、民代、利益團體、家長前面道歉，怎么可能不損傷教師的尊嚴？檢視近年媒體揭露各種發生學生事件，不論調查結果為何，少見家長道歉，僅見校方或教師道歉、受罰的趨勢，實難期待由此提升教師尊嚴。

此外，整體管教學生制度的走向也不利於教師教育學生。學生在校犯錯或出現行為問題，比起過去，教師的管教工具愈來愈少。目前所謂的「學校三級輔導策略」(教育部，2007)，仔細檢視其具體內容，無非是「關懷」、「通報或通知」、「輔導室輔導」、「轉介」等手段，對於教室裡的導師，管教班級的工具選擇過少、緩不濟急、無法因應輕重不同事件、且不信任第一線教師處理學生行為的專業。這些工具之所以退縮或如此消極，可能來自於教育行政主管機關必須因應具有攻擊性的學生、偏袒自己孩子的倨傲家長、司法訴訟威脅、行政處分、教育本質轉化為經濟工具等現象。長期而言，若教育、教師淪為提供學生未來經濟生存、社會競爭力的手段，工作尊嚴恐難再恢復。

## 參、研究方法

### 一、樣本與抽樣

本次調查母體橄欖枝中心（2015）在 104 學年度以當年度在學之五至十二年級學生及其家長、班級導師、與負責校安通報之承辦人員等實施問卷。

本調查採分層抽樣，先根據地區將全國各縣市分為北、中、南、東四區（詳見表 2）。四區內再依據公、私立及國小、國中、高中、高職總學生人數，將學校分為八組，各組內採用抽取率與單位大小成比例之等距抽樣法（Probability Proportional to Size, PPS），在每類學校中隨機抽取三所學校為調查樣本學校。抽出樣本學校後，對研究範圍五到十二年級，抽取該年級排列中間之班級進行調查<sup>11</sup>。問卷調查涵蓋範圍是抽出班級之當天在校之全班學生、學生家長及該班導師。

為顧及問卷調查研究之成本、效率、及回收率，班級導師問卷以網路問卷進行；家長問卷則以紙本問卷進行，交由學生帶回家請家長填寫，填寫完成後放入計畫團隊所提供之信封內彌封後由學生帶回學校，由導師收齊後統一寄回研究團隊。問卷於 2015 年 10 月～11 月間發放或上網，共收回家長問卷 3,336 份，扣除無效問卷，共有 3,159 份有效家長問卷<sup>12</sup>，占回收學生問卷（5,741 份）的 58%。班級導師發出 247 份，有效回收問卷為 97 份，回收率 39.29%其中 1 份為無效問卷。

---

<sup>11</sup> 舉例而言，抽樣樣本為國小，該校五、六年級各有五班（五年一班～五班、六年一班～六班），則五年三班及六年三班為問卷調查班級。

<sup>12</sup> 因本研究抽樣的單位為「班級」，而各校班級學生人數不一，故無法估算發出家長問卷的實際數量及回收率。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 2 調查學校樣本涵蓋縣市

	包含縣市
北	宜蘭縣、桃園市、基隆市、新北市、新竹市、新竹縣、臺北市
中	苗栗縣、彰化縣、南投縣、雲林縣、臺中市
南	嘉義縣、高雄市、屏東縣、澎湖縣、臺南市、高雄市
東	臺東縣、花蓮縣

## 二、問卷設計

橄欖枝中心研究團隊設計之問卷曾於 2015 年八月至九月間預試，並請協助預試之老師記錄學生問卷提出之疑問。研究團隊再根據學生所提出問題以及初步分析結果修訂問卷。

家長問卷中，主要題項包括霸凌認知、孩子在學校的被霸凌經驗，也詢問家長對於孩子所就讀學校霸凌狀況的主觀感受，以及是否信任學校能妥善處理學生問題及學生衝突，以及家長本身小時霸凌與被霸凌的經驗。班級導師問卷內容，同樣包括霸凌認知題項，亦詢問老師在面臨校園霸凌事件時，所採取的可能作為；以及處理霸凌事件時之困難。

六種情境題中，三題為符合霸凌要件之霸凌事件，另外三題因為單次意外事件或非攻擊行為，雖為學生不當或問題行為，但故未能符合霸凌定義。

### （一）符合霸凌定義之情境題

- 阿凱常常利用身形高大、孔武有力的優勢，在學校走廊隨機找人威脅要錢。（勒索）
- 阿美因暗戀的男生對婷婷有好感，聯合班上同學整個月不跟婷婷交談。（排擠）
- 小瑜與好友美美因故反目成仇，小瑜便每天在臉書上發布美美是小賤人的訊息。（小賤人）



## (二) 不符合霸凌定義之情境題<sup>13</sup>

- 小偉因講話輕柔，常常被同學起鬨稱作「娘娘腔」，小偉也覺得被這樣叫很有趣。（娘娘腔-與霸凌定義不符）
- 小明期末考成績優異，他的哥兒們為幫小明慶祝，把他抓去阿魯巴。（阿魯巴-與霸凌定義不符）
- 昨天明雄因不滿阿志午休講話太大聲吵醒他，起身用力推了阿志一把，兩人扭打在一塊。（扭打-與霸凌定義不符合）

## 三、樣本人口特性

表 3 是填答的家長與教師的人口特性。近七成填答的家長是母親，教師也以女性居多。家長的平均年齡略大於教師，但兩造基本年齡是相仿的，亦即家長與教師出生的世代頗為接近。教師平均任教 14 年，多數為非常有教學經驗的老師，最資淺者僅任教一年，最長者達 30 年。六成填答家長居住在六都，且子女就讀高中職的家長填答意願較高，但教師樣本偏向任教於非六都地區、國小教師，六都與國中教師的樣本偏少，這些老師可能缺乏填寫意願或過於忙碌無暇填寫。家長的教育程度有四成為大學以上。

---

<sup>13</sup> 本處「非霸凌事件」，並非指「稱他人娘娘腔」、「阿魯巴」、「扭打」等行為不屬霸凌行為，而是指單就下述題目情境而言，或許雖為不當行為，但並不符合霸凌事件要件。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 3 家長與教師樣本之人口特性

人口特性	家長	教師
性別	N(%)	N(%)
父親/男	990(32.3)	31(32.3)
母親/女	2079(67.7)	65(67.7)
年齡		
平均年齡	44.76	40.70
最年輕者	25	26
最年長者	68	60
平均任教年資		
平均年資	--	13.90
年資最淺	--	1
年資最深	--	30
居住/任教地區		
六都	1849(60.2)	39(40.6)
非六都	1220(39.8)	57(59.4)
子女就讀學校/任教學校		
國小	258(8.4)	21(21.9)
國中	487(15.9)	11(11.5)
高中職	2318(75.7)	64(66.7)
私立	1035(33.8)	30(31.3)
公立	2028(66.2)	66(68.8)
教育程度		
高中職五專以下	1843(60.4)	--
大學	1036(34.0)	--
大學以上	172(5.6)	--

## 肆、研究分析結果與發現

### 一、家長對學校處理學生問的信任度

根據分析結果，64%的家長信任學校能妥善處理學生問題與學生衝突，不到 5%的家長對學校採取不信任態度。若將普通信任程度家長計入「信任」的分類，則有超過九成三的家長對學校具有一定程度以上的信任感（參

閱表 4)。但因為持有此項不置可否態度的家長約居三分之一，不論併入「信任」或「不信任」的類別，均無法忠實呈現此類家長的心聲，故本文不進行分類，僅就原始分數進行後續多變項之分析。

表 4 也顯示子女就讀不同年齡層的學校，對學校的信任程度雖趨勢相當，家長的不信任態度（普通或不信任）在子女就讀國中高中職期間，有所提升，也達統計上的顯著水準（ $p=0.012$ ）。亦即多數家長會因為子女年齡增加，降低對學校處理學生衝突與問題的信任度。

表 4 家長對學校能妥善處理學生問題與衝突之信任度

各級學校	非常信任	有點信任	普通	不太信任	一點也不信任	總計
國小	111	61	66	13	2	253
	43.9%	24.1%	26.1%	5.1%	0.8%	
國中	206	105	131	30	3	475
	43.4%	22.1%	27.6%	6.3%	0.6%	
高中職	918	526	722	67	19	2252
	40.8%	23.4%	32.1%	3.0%	0.8%	
總計	1235	692	919	110	24	2980
	41.4%	23.2%	30.8%	3.7%	0.8%	

\*卡方值 = 19.622。p = .012

## 二、導師對家庭與學校功能的看法

表 5 是教師對學生行為問題究竟是家庭或學校責任的看法。數據顯示約一半教師認為家庭對學生的行為管教比學校更重要，另一半認為即使家庭出了問題，學校只要盡力，仍有可為。

此外，第六小題也顯示，教師對處理學生問題的專業多數是有自信的（75%），但教師也認知到家庭與學校對學生行為改變均有影響，家庭影響深遠（第四小題），但負面家庭影響，學校還是可改變他們（第三小題）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

總體平均得分，教師略微偏向學校無力管教家庭帶來的學生行為問題（平均得分=2.45）。

表 5 教師對學校與家庭分工的評價

題組	非常不同意	不同意	同意	非常同意	平均數 (標準差)	總計
1 若學生在家無法守規矩，大概無人能約束了	7 7.3%	43 44.8%	39 40.6%	7 7.3%	2.48 (.74)	238
2 只要學校努力，最難搞的學生也可被收服	5 5.2%	48 50.0%	36 37.5%	7 7.3%	2.47 (.71)	237
3 學生的負面家庭影響，可透過學校改變	3 3.1%	60 62.5%	31 32.3%	2 2.1%	2.33 (.574)	224
4 學生家庭環境對其行為影響深遠，學校可以做的極其有限	0 0.0%	26 27.1%	56 58.3%	14 14.6%	2.88 (.637)	276
5 考量各方因素後，學校其實對學生行為的影響很小	6 6.3%	53 55.2%	33 34.4%	4 4.2%	2.36 (.667)	227
6 當學生在學校吵鬧作亂時，學校或老師應有辦法可以很快解決這些問題	8 8.3%	64 66.7%	23 24.0%	1 1.0%	2.18 (.580)	209
六題總計	--	--	--	--	2.45 (.452)	96

\*2、3、6為反向題，六題總分計分已經將反向題經過處理後之加總。

### 三、家長與教師對霸凌嚴重性與正確性認知比較

本文整理家長與教師對問卷所描述六種疑似霸凌情境之主觀感受，表 6 分析結果顯示，除了「娘娘腔」外，不論在霸凌事件或疑似霸凌情境上，教師認為事件嚴重的比例均普遍大於家長。亦即學生的「勒索」、「排擠」、「小賤人」、「阿魯巴」、與「扭打」事件，教師認定的嚴重度顯然高於家長。這個分析結果指出教師對學生行為問題的敏感度，遠遠高於家長。

表 6 親師對學生行為情境認知嚴重比例 (%)

事件類型	家長	教師
霸凌事件		
勒索	92.1	100
排擠	64.7	97.9
小賤人	97.7	100
非霸凌事件		
阿魯巴	98.8	81.3
娘娘腔	64.7	55.2
扭打	85.3	86.5

至於對霸凌定義認知的正確性，教師判定正確的比例顯然也大於家長。表 7 顯示多數家長與教師對「勒索」、「小賤人」霸凌情境判定的正確性高，但對於關係霸凌的「排擠」事件，約四成家長認為不是霸凌事件。

至於非霸凌情境中，有四到六成的教師誤認為「霸凌」事件，但五到八成的家長也誤認為霸凌事件。親師雖然誤認率都高，但家長的誤解比教師更高，此結果呈現家長在霸凌與校園衝突的定義認知上與教師頗有落差（表 7）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

表 7 親師對霸凌情境判定之正確率 (%)

類型	家長		教師	
	是	否	是	否
霸凌情境的學生衝突事件				
勒索	98.1	1.9	99.0	1.0
排擠	88.1	11.9	94.8	5.2
小賤人	94.2	5.8	96.9	3.1
非霸凌情境的學生衝突事件				
阿魯巴	75.5	24.5	58.3	41.7
娘娘腔	57.6	42.4	46.9	53.1
扭打	53.0	47.0	40.6	59.4

前述分析也顯示了，家長與教師對學生衝突或問題的嚴重性頗有一致認知，但對於事件本身是否符合法定的霸凌定義，則正確性認知均需強化，特別是家長的誤解似乎又遠高於教師。

### 四、為何教師覺得學校無力處理學生衝突與行為問題？

為何教師認為學生行為問題，家庭的責任比較大，而學校的影響力有限？這樣的無力感，存在於哪種教師身上？又與學校、家長有何關連？表 8 分析結果顯示，教師對學校處理學生衝突的無力感，不分男女、無分年資，也與任教城市、學校霸凌情況認知無關。最能夠解釋這種無力感的來源，是家長對教師處理學生衝突專業的尊重。愈感受到家長尊重的教師，愈對學校處理學生問題或行為有信心，也認為學校可以為家庭功能不良的學生盡一份力量。相對的，學校方面的支持，倒是不會顯著影響教師的無力感。

表 8 教師對學校處理學生問題無力感之影響因素

模型	A	B	C
性別 (1=男,2=女)	.067	--	.097
任教年資	-.056	--	.001
任教城市 (0=非六都, 1 六都)	-.117	--	.002
學校霸凌普及性	--	.206	.205
霸凌事件嚴重性認知	--	.013	.007
家長對老師處理學生衝突的尊重	--	-.242	-.246*
校方對老師處理學生衝突的支持	--	-.067	-.070
R <sup>2</sup>	.16	.371	.383

表中數字為標準化回歸係數

+ .10 < p < .05, \* .01 < p < .05, \*\* < p < .01

前述多變項因素分析教師處理學生問題無力感主要來自家長的尊重，還可以從以下這個問題的答案再次確認。本研究問卷中，詢問教師處理學生問題或霸凌事件時，最感到擔心前六大困難。結果顯示六大困難中的第二與第六項，均可能與家長態度有關（表 9）。因此處理學生霸凌或衝突事件時，教師除了關心可能因程序造成學生與班級傷害外，也擔心家長不滿意。

表 9 教師處理霸凌事件之困難（可複選）

題項	人數	%
1.對當事人造成二次傷害	52	53.1
2.調查結果總是有人不滿意	47	48.0
3.讓班級氣氛惡化	46	46.9
4.調查程序相當的繁瑣與冗長	44	44.9
5.不知道事件是否符合校園霸凌防治準則中定義的霸凌事件	41	41.8
6.調查結果與家長期待落差大	35	35.7

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

前述分析結果，充分顯示教師對學校無力處理學生衝突、霸凌、行為問題，主要源自擔心家長對專業的不尊重或不滿意。且一旦缺乏家長的尊重，不論教師個人因素（性別、年資），或校方支持，都無法顯著改變這樣的無力感。

### 五、為何家長不信任學校處理學生問題或衝突事件？

家長對教師的專業尊重，顯著影響教師對學校改變學生行為問題的無力感。但為何有些家長對學校處理學生衝突、霸凌事件，不具信心呢？

表 10 分析結果顯示，本研究受訪的家長中，年紀較大家長、父親比母親不信任學校能妥善的處理學生衝突與問題；此外，小孩愈常與家長討論學校發生的事、子女與本身小時候曾遭霸凌的家長、認為子女就讀學校霸凌問題嚴重的家長，愈不相信學校處理學生衝突與問題的妥善性。

換言之，家長若不認為學校能妥善的處理學生衝突、霸凌或行為問題，有兩大類來源，一類是個人自己的經驗，另一類是子女在學校的經驗。後者看起來是學校可以有所作為而改善，但前者似乎是學校難以改變的。本文在將在結論討論其意義。



表 10 家長對教師處理學生衝突與問題不信任之影響因素

模型	A	B	C
性別 (1=父,2=母)	-.040*	--	-.063*
年齡	.057**	--	.030
子女年級	-.002	--	.010
公私立學校 (0=私立,1=公立)	-.014	--	.006
居住地區 (0=非六都,1=六都)	-.010	--	.010
教育程度	.022	--	-.005
每週與子女晚餐天數	-.011	--	.019
小孩與家長談學校情形	.139**	--	.079**
子女霸凌經驗	--	.023	.031
子女被霸凌經驗	--	-.085**	-.089**
家長小時霸凌經驗	--	.011	.004
家長小時被霸凌經驗	--	-.054*	-.050*
子女學校霸凌普及性	--	-.268**	-.258**
霸凌事件嚴重性認知	--	.127**	.129**
R <sup>2</sup>	.149	.318	.332

表中數字為標準化回歸係數

+ .10 < p < .05, \* .01 < p < .05, \*\* < p < .01

## 伍、結論與討論

本研究使用的分析資料，教師樣本較少，且傾斜於任教於國小、非六都地區，故研究推論上頗為侷限，但也呈現國、高中、職與都會地區教師不喜歡填寫意見的現象。家長問卷的樣本比較平均，且樣本數大，故分析模型的推論基礎比較穩固，以上合先敘明。

就目前的分析結果，本文提出以下兩點反思。

### 一、教師對學校教育改變學生行為的無力感

根據本文分析結果，教師仍然具有專業自信，對於霸凌事件的嚴重度具有敏感性，雖對霸凌定義的認知正確性有待改進，但其處理學生霸凌或

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

問題行為的初心仍在。亦即教師關心的核心仍是對學生與班級同學造成的傷害，並非被行政懲處或司法訴訟問題。

比較值得擔憂的是家長對教師處理學生問題不尊重態度，可能是教師工作無力感、摧毀熱誠最大的來源。2014年金車文教基金會的教師問卷調查<sup>14</sup>顯示教師教學不快樂的因素，由高至低依序是家長配合差（59.2%）、學生不尊重老師（51.4%）、教育政策不確定（47.2%）、行政負擔重（34.3%）。這個問卷調查排名第一的理由與本研究發現不謀而合。而教育政治化問題，在本研究中未能在問卷中呈現，無法分析。但文獻中，除家長問題外，學生本質的改變、政治問題，都是教師工作無力感的重大來源，值得未來研究持續關注。

在民主的時代，尊重與信任需依靠自我表現與努力，不是靠傳統、權威或社會地位而來。教師這個行業所受到的社會信任，承繼了我國文化上一個很占優勢的位置，但絕不能以為理所當然。學生與家長已經產生質變，政治與行政又處處顯示了其影武者的效果，險象環生，若教師不設法努力贏得家長與社會信任，很容易形成無力感、犬儒主義的態度。

至於，尊重代表了對其他人價值的肯定，是一個連接社會關係，產出人際正面報酬最重要的元素（Shwalb and Shwalb, 2006:1）。家長不尊重教師處理學生問題的專業，等於不給予教師正面的人際報酬，也讓教師無法安心或甘心盡責的工作。

鼓勵家長多參與學校活動、多與教師溝通，是解決這個問題根本策略。家長若過於忙碌，可信任教師專業。不主動關心學校或教師活動，也不與老師溝通，只會造成更多教師的困擾。另一方面，教師不讓家長瞭解學校活動，或排除部分低文化、經濟、社會資本的學生或家長，不但無法贏得尊重與信任，還可能讓不信任在代間轉換與傳遞。

---

<sup>14</sup> 請參閱「不被學生尊重，全台五成老師不快樂」。大紀元，2014年9月23日，<http://www.epochtimes.com/b5/14/9/23/n4255261.htm>。最後擷取日期 2016年8月8日。

## 二、家長對教師處理學生問題的不信任

這些呈現顯著的因素中，有些是家長個人因素所致，如性別。有些是家長個人成長過程被霸凌經驗所致，以及個人對霸凌事件嚴重性認知等，均與學生或學生所在學校能力無關。但家長與子女經常討論學校發生的事、子女曾有被霸凌經驗，以及子女就讀學校霸凌普遍性，則反映了子女就學就讀學校與學習經驗的現況。換言之，確保學生在校不受霸凌、學校減少霸凌事件，的確有助於增加家長對教師處理學生衝突的信任感。

值得觀察的有兩點，雖然分析中，有關教育程度、居住地區等與家長文化、社會、經濟資本相關的變項，未達顯著相關，但為何子女與家長經常討論學校發生的事，會讓家長更不信任學校處理學生衝突與問題的能力。此現象代表的意義是，會經常與家長討論學校發生的事，一方面代表親子關係具有可溝通性，另一方面，也可能代表家長少與學校直接接觸，對學校的主要訊息是子女。而子女將在校所見所聞或親身經驗，以自我觀點向家長陳述，而此「自我觀點」是事實呈現？部分事實？或與事實有違？不得而知。但分析結果至少觀察到，子女向家長講述的愈多，家長對學校處理學生事務的信任感愈低。這與過去研究發現一致，亦即部分家長認為與學校或教師接觸是一件可恥或惹麻煩的事，故盡量畏懼於與學校或教師接觸，乃至於產生更多親師之間或對學校教育的誤解與不信任。

另一個重要觀察點是，家長對子女學校的不信任，常是自己的負向學校經驗的投射，自己兒時的遭霸凌經驗，以及對霸凌認知更為嚴重者，常顯示對學校更多的不信任。但是我們的研究並沒有呈現低文化或社會資本（居住於非六都、低教育程度、或子女就讀公立學校等指標）家長，更不信任學校。反而是讓我們理解，讓家長對學校處理學生問題不信任的主要來源，可能因為自己過去未被學校善待的結果。也因此，現在不妥善處理學生在校遭霸凌的經驗，日後學生成為家長時，也可能將過去的負向學校經驗，轉而用同樣的觀點看待子女的學校經驗。更嚴重的是，若代間形成「宿命式」社會排除感，更不利於家長參與學校活動或親師合作。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

前述有關家長不信任學校的發現呼應的信任的心理學研究，也就是信任是混合了個人人生經驗與深刻觀察的態度，自我心理學家 Erikson 的研究認為大多數人是在幼兒時期就開始學習什麼是信任、什麼是懷疑。人從幼小開始，不但需要學習信任，也必須懂得懷疑，才不會容易因受騙或背叛而崩潰，甚至形成負面心理特質。過度信任的傷害，不下於完全不信任的傷害 (Erikson, 1963, 1968)。這項觀點結合 Bourdieu 的文化資本論，可以看見部分家長過度信任學校、完全不參與學校活動的危機，也可以瞭解問題有的家長對學校持有負面與懷疑態度。

本文建議改變家長對教師過度信任與不信任態度，可以三途徑進行：(一) 多鼓勵親師合作、讓平常不參與學校的家長加入學校活動；(二) 澄清、解決家長過去的「學校負面經驗」；(三) 呈現子女學校的真實樣貌。

## 參考文獻

### 中文文獻

教育部，2007，學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。台北市：教育部。

橄欖枝中心，2015，104 年度教育部防制校園霸凌期末報告。台北：教育部。

### 英文文獻

Adams, C. M., P. B. Forsyth, and R. M. Mitchell. 2009, The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly* 45.1 (2009): 4-33.

Bouakaz , L.and S. Persson, 2007, What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education* 1: 97-107.

Bouakaz, L., 2007, Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. *Malmö Studies in Educational Sciences*, 30. Malmö: Högskolan, lärarutbildningen.

Bourdieu, P., 1986, The forms of capital, in Richardson, J. (ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. NY: Greenwood. pp 241-258

Bourdieu, P., 1993, *The fields of cultural production*. Oxford: Polity Press.

Crozier, G., 2000, *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke-on Trent, UK: Trentham Books

Erikson, E.H. 1963, *Childhood and society*. (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E.H. 1968, *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Hornby, G. and R. Lafaele. 2011, Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63.1 (2011): 37-52.

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

- O'Donoghue , K. L., 2014, *Barriers to Parental Involvement in Schools: Developing Diverse Programs to Include Unique Demographics*. NY: State University of New York.
- Reay, D., 1998, *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL
- Shwalb, D. and Shwalb, B. 2006, Research and theory on respect and disrespect: Catching up with the public and practitioners. In Shwalb and Shwalb (eds.) *New Directions for Child and Adolescent Development* pp 1-9. NY: Wiley Press.
- Vincent, C., 2000, *Including parents? Education citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.

## 第三章

# 校園霸凌事件中司法與學校的合作關係

李明鴻

### 壹、前言

校園霸凌問題是當代社會必須面對的問題。實務上，校園內發生之傷害、妨害自由、公然侮辱等霸凌事件，亦有移送少年法庭處理者。如何妥善處理霸凌事件，以達成少年事件處理法保障少年健全之自我成長之目的，並使校園恢復為單純、平安之學習環境，少年法庭與學校間應如何合作達成上開目的，為本文欲探討之內容。

### 貳、霸凌的定義與類型

依據校園霸凌防制準則第三條之定義，霸凌指個人或集體「持續」以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。校園霸凌則指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之霸凌行為。而挪威學者 Olweus 將霸凌定義為一群或一個

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

學生用某種負面的行動，「重複且長期地」對待某特定學生或一群學生 (Olweus, 1993)。

依據上述校園霸凌防制準則及學者對於霸凌之定義，必須行為具備「持續」或「重複且長期」之要件才能構成，僅為一次性、短期之行為，並不能構成霸凌。而且，霸凌應該僅限於行為人出於故意之行為，如因過失行為導致他人受有損害，則非霸凌。

霸凌事件的參與者，可區分為六種角色，分別是霸凌者(bully)、受害者(victim)、協助者(assistant)、助勢者(rein-forcer)、挺身者(defender)、局外者(outsider)(吳明隆、陳明珠, 2012)。霸凌者通常是發動霸凌事件的領頭人物，協助者通常會尾隨霸凌者進行霸凌，助勢者則會在旁叫囂及吆喝(陳利銘, 2013)。霸凌事件的六種參與者，以該行為構成犯罪為前提，霸凌者係直接正犯，協助者因為參與霸凌行為之實施應是共同正犯<sup>1</sup>，助勢者則視其與霸凌者之間有無犯意聯絡或行為分擔，可能與協助者一樣是共同正犯，或僅為幫助犯<sup>2</sup>。

霸凌之種類，可分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、網路霸凌<sup>3</sup>、反擊霸凌及性霸凌(吳明隆、陳明珠, 2012)。

肢體霸凌通常會在被害人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(兒童福利聯盟文教基金會, 2012d)。

言語霸凌主要是係透過語言來刺傷或嘲笑別人，包括辱罵、威嚇、取綽號等(兒童福利聯盟文教基金會, 2012b)。

關係霸凌指行為人透過說服同儕排擠被害人，使弱勢之被害人被排拒在團體之外，或藉此切斷被害人的社會連結，讓被害人覺得被排擠。此一類型霸凌通常涉及言語霸凌，常會散播不實的謠言，或是排擠、離間小團體的成員(兒童福利聯盟文教基金會, 2012e)。

<sup>1</sup> 刑法第28條：二人以上共同實行犯罪之行為者，皆為正犯。

<sup>2</sup> 刑法第30條第1項：幫助他人實行犯罪行為者，為幫助犯。雖他人不知幫助之情者，亦同。

<sup>3</sup> "Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, which is intended to harm others."



網路霸凌指個人或群體使用資訊與通訊技術，以故意、重複、敵意之行為，有意地去傷害他人(Belsey)。

反擊霸凌係指受霸凌者長期遭受欺壓後的反擊行為。反擊霸凌是被害人長期遭受霸凌後的反擊行為。通常面對霸凌時他們生理上會自然的予以回擊；有的時候受害者則是為了報復，對著曾霸凌他的人口出威脅。也有部分被害人會去欺負比他更弱勢的人，這都屬於反擊型的霸凌(兒童福利聯盟文教基金會, 2012a)。

性霸凌，類似性騷擾、性暴力，包括有關性或身體部位的嘲諷玩笑、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、身體上侵犯的行為，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為等(兒童福利聯盟文教基金會, 2012c)。另外，依據性別平等教育法第 2 條之規定，性霸凌「指透過語言、肢體或其他暴力，對於他人之性別特徵、性別特質、性傾向或性別認同進行貶抑、攻擊或威脅之行為且非屬性騷擾者。」

上述之所以必須處理霸凌之定義，理由是在檢視某事件是否構成霸凌或是否犯罪時，可能會得到不構成霸凌，但是構成犯罪之情形。例如，行為人一次性強逼被害之同學脫光衣服，再以手機拍攝被害人裸照後以電子郵件發送全班同學之情形，新聞即以霸凌為標題報導(NOWnews, 2012)。相反的，由於抵觸下述罪刑法定原則、無罪推定原則等，也有雖然構成霸凌，卻不構成犯罪之情形。例如，單純透過說服他人排擠被害人之關係霸凌，如果沒有其他不法之行為，並不構成犯罪。換言之，由於霸凌行為與犯罪，各有其判斷標準，故可能存在「霸凌卻不犯法」或「犯法卻非霸凌」之情形。

### 參、刑事法及少年事件處理法之基本原則

對於校園霸凌行為，在法庭實務上，有時會發現來自於少年（霸凌者）及其家長或被害人、被害人家長因為對於刑事法、少年事件處理法之基本原則有所誤會（行為已經構成犯罪卻認為不構成，或者行為未構成犯罪而認為係犯罪），而於霸凌事件發生後堅持由法院處理之情形。固然，由法院處理可以某程度澄清事實、釐清法律爭議。實則，雙方如於初期即能對相關法律原則有所理解，應可節省雙方耗費於程序上之時間、勞力及金錢。以下，爰就刑事法及少年事件處理法主要之基本原則做一介紹。

- 一、罪刑法定原則：此原則不僅是重要的刑法原則，也屬於憲法層次的憲法原則。罪刑法定原則是指哪些行為係屬於刑法上的犯罪，以及對這些犯罪應該如何加以處罰，均必須在行為人做該行為之前透過法律明確加以規定。亦即犯罪行為的法律要件及其法律效果，均必須事先以法律明文加以規定，刑事法律若未設明文規定加以處罰的行為，即無犯罪與刑罰可言。易言之，行為當時對於該行為如果沒有法律明文的處罰規定者，該行為即不構成犯罪，縱然行為之後，法律對於該行為增設刑罰制裁的規定，該行為同樣不會受到刑法的制裁(林山田, 2008)。我國刑法第 1 條即為罪刑法定原則之明文。<sup>4</sup>
- 二、無罪推定原則：所謂無罪推定原則，係指刑事程序中之犯罪嫌疑人或被告在經過公開而公正之審判確定判決有罪前，應推定其為無罪(林山田, 1999)。在臺灣已經國內法化的公民與政治權利國際公約第 14 條第 2 項<sup>5</sup>，以及兒童權利公約第 40 條第 2 項 b 款 i 目<sup>6</sup>均為無罪推定原則之明文規定。我國刑事訴訟法第 154 條第 1 項亦同。

<sup>4</sup>刑法第 1 條：行為之處罰，以行為時之法律有明文規定者為限。拘束人身自由之保安處分，亦同。

<sup>5</sup>公民與政治權利國際公約第 14 條第 2 項「受刑事控告之人，未經依法確定有罪以前，應假定其無罪。」

<sup>6</sup>兒童權利公約第 40 條第 2 項 b 款 i 目規定，針對被指稱或指控觸犯刑事法律之兒童，「在依法判定有罪前，應推定為無罪」。

- 三、證據裁判原則：刑事訴訟法第 154 條第 2 項規定：「犯罪事實應依證據認定之，無證據不得認定其犯罪事實」，此項規定一般稱為證據裁判原則(林鈺雄, 2010a)。易言之，於法院審理認定犯罪事實時，均應依憑合法調查所得之證據，如果欠缺證明犯罪事實所必要之證據，參照上述的無罪推定原則，法院應該為無罪之認定。在此應予特別說明的，「自由心證原則」係刑事訴訟法規範法官判斷證據證明力之原則，但並非法官得自由判斷，而應受經驗法則及論理法則之拘束，併受證據能力、法定調查程序之限制。<sup>7</sup>
- 四、不告不理原則：法院作為公平審判之機構，在刑事訴訟程序上，未經檢察官起訴之案件，法院不得審理。同樣地，不告不理原則在少年事件中，原則上也應適用(李茂生, 1999)。因此，沒有經過對於少年有監督權人（例如法定代理人）、肄業學校或檢察官、警察、法院<sup>8</sup>等移送或請求<sup>9</sup>，或者包含少年調查官在內的一般人對法院為報告的話<sup>10</sup>，法院無法對該事件進行調查、審理。
- 五、保護優先原則：少年事件處理法第一條規定，本法之目的在於保障少年健全之自我成長，並由成人透過調整少年成長環境，並矯治其性格的方式，來提供少年健全成長的機會。從上述立法目的，或立法理由及學說，均明白顯示少年事件處理法對於少年採取保護優先原則，對於觸犯刑罰法律或有觸犯刑罰法律之虞的少年，應盡可能地加以協助

---

<sup>7</sup> 刑事訴訟法第 155 條：

證據之證明力，由法院本於確信自由判斷。但不得違背經驗法則及論理法則。無證據能力、未經合法調查之證據，不得作為判斷之依據。

<sup>8</sup>為符合不告不理原則，這裡所說的法院是承辦該事件之法官以外的法院。

<sup>9</sup>少年事件處理法第 18 條：

檢察官、司法警察官或法院於執行職務時，知有第三條之事件者，應移送該管少年法院。

對於少年有監督權人、少年之肄業學校或從事少年保護事業之機構，發現少年有第三條第二款之事件者，亦得請求少年法院處理之。

<sup>10</sup>少年事件處理法第 17 條：不論何人知有第三條第一款之事件者，得向該管少年法院報告。

及教育(謝如媛, 2013)。

六、在少年保護事件程序上應一併說明的，是併案處理原則。依據前述霸凌的定義，霸凌行為的成立需具有重複、長期之要件，因此行為人構成霸凌之要件時，有可能已經構成多項罪名，如經檢察官、警察先後移送或一般人之報告，少年法庭應併案處理。<sup>11</sup>

### 肆、少年事件處理法的適用範圍

少年法庭處理之事件，從對象而言，包含七歲以上未滿十二歲之兒童<sup>12</sup>，以及十二歲以上未滿十八歲之少年<sup>13</sup>。部分文獻認為未滿十二歲之兒童無法由少年法庭處理，然此與少年事件處理法第 85 條之 1 之規定並不相符。

而在處理事件之內容部分，少年事件處理法第 3 條區分為觸犯刑罰法律事件以及虞犯事件<sup>14</sup>（即少年有經常與有犯罪習性之人交往、經常出入少

---

<sup>11</sup>少年保護事件審理細則第 5 條：少年法院先後受理同一少年之本法第三條所列事件，應併案處理之。

<sup>12</sup>少年事件處理法第 85 條之 1 第 1 項：七歲以上未滿十二歲之人，有觸犯刑罰法律之行為者，由少年法院適用少年保護事件之規定處理之。

少年事件處理法施行細則第 11 條：檢察官、司法警察官或法院於執行職務時，知七歲以上未滿十二歲之兒童有觸犯刑罰法律之行為者，應依本法第八十五條之一第一項移送該管少年法院。

不論何人知兒童有前項之行為者，得向該管少年法院報告。

<sup>13</sup>少年事件處理法第 2 條：本法稱少年者，謂十二歲以上十八歲未滿之人。

<sup>14</sup>少年事件處理法第 3 條：

左列事件，由少年法院依本法處理之：

一、少年有觸犯刑罰法律之行為者。

二、少年有左列情形之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：

(一) 經常與有犯罪習性之人交往者。

(二) 經常出入少年不當進入之場所者。

(三) 經常逃學或逃家者。

(四) 參加不良組織者。

年不當出入之場所、經常逃學或逃家、參加不良組織、無正當理由經常攜帶刀械、吸食迷幻物品、有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為等情形，依少年之性格，有觸犯刑罰法律之虞者)。前述七歲以上未滿十二歲之兒童，依據少年事件處理法第 85 條之 1 的規定，僅就兒童有觸犯刑罰法律之行為時，才屬少年法庭處理之對象。而十二歲以上未滿十八歲之少年，如果有觸犯法律之行為或者虞犯事由時，均屬少年法庭處理之對象。對於虞犯部分應予說明的是，例如在霸凌者對於被害人實施毆打行為但未成傷之案例中，因為刑法第 277 條之傷害罪並未有處罰未遂犯之明文，依據刑法第 1 條之罪刑法定原則，該行為即不構成犯罪。但因少年事件處理法針對「有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為」列為虞犯之事由之一。所以對於傷害未遂的行為，在少年事件處理法中，仍有可能依據虞犯之規定處理。

從適用少年事件處理法之基準時來說，係以「事件發生時」之時點為準。舉例而言，高中三年級的學生，部分可能已經年滿 18 歲，如果在 104 年 9 月 10 日發生某班級三名學生 A、B、C 共同毆打同學 D，該日 A、B、C 三人都未滿 18 歲，因此 A、B、C 三人都適用少年事件處理法；但是在同年 9 月 20 日，9 月 15 日出生的 A 已經年滿 18 歲，如果 A、B、C 三人在 20 日又動手毆打 D，則未滿 18 歲的 B、C 固然還是適用少年事件處理法，但年滿 18 歲的 A 就不能適用少年事件處理法，而必須依刑事訴訟法之程序，依刑法相關刑罰之規定論罪科刑。

而在刑事訴訟程序中，以告訴作為訴訟要件與否，可分為「非告訴乃論之罪」與「告訴乃論之罪」(林鈺雄, 2010b)。對於告訴乃論之罪，如果未經合法告訴(無人告訴或無告訴權人提出告訴)或告訴已經撤回、已逾告訴期間等，則檢察官應為不起訴之處分，法官應為不受理之判決。換言之，被告並不會受到有罪判決。然而，在少年事件並不以告訴作為程序要件，

- 
- (五) 無正當理由經常攜帶刀械者。
  - (六) 吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。
  - (七) 有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

此由少年事件處理法施行細則第 10 條<sup>15</sup>、少年保護事件審理細則第 21 條第 2 款<sup>16</sup>之規定可知，故在少年事件中縱然撤回告訴，少年法院仍應繼續依少年保護事件程序處理，而不是為不付審理的裁定。

---

<sup>15</sup>少年事件處理法施行細則第 10 條：

少年法院於調查或審理中，對於觸犯告訴乃論之罪，而其未經告訴、告訴已經撤回或已逾告訴期間之十四歲以上少年，應逕依少年保護事件處理，毋庸裁定移送檢察官。

檢察官偵查少年刑事案件，認有前項情形者，應依刑事訴訟法第二百五十二條第五款規定為不起訴處分，並於處分確定後，將案件移送少年法院依少年保護事件處理。其因未經告訴或告訴不合法而未為處分者，亦同。

少年法院審理少年刑事案件，認有第一項情形者，應依刑事訴訟法第二百零三條第三款之規定諭知不受理判決，並於判決確定後，依少年保護事件處理。其因檢察官起訴違背本法第六十五條第一項、第三項規定，經依刑事訴訟法第二百零三條第一款之規定諭知不受理判決確定，而應以少年保護事件處理者，亦同。

前三項所定應依保護事件處理之情形，於少年超過二十一歲者，不適用之。

<sup>16</sup>少年保護事件審理細則第 21 條

少年法院依調查結果，認為有下列情形之一者，應諭知不付審理之裁定：

- 一 報告、移送或請求之要件不備，而無法補正或不遵限補正者。
- 二 本法第三條第一款之事件，如屬告訴乃論之罪未經告訴或其告訴已經撤回或已逾告訴期間，而於裁定前已滿二十一歲者。
- 三 本法第三條第二款之事件，裁定前少年已滿二十一歲者。
- 四 同一事件，業經有管轄權之少年法院為實體上之裁定確定者。
- 五 少年因另受感化教育處分之裁判確定，無再受其他保護處分執行之必要者。
- 六 少年現居國外，於滿二十一歲前無法回國，事實上無法進行調查，或罹疾病，短期內顯難痊癒，無法受保護處分之執行，或已死亡者。
- 七 其他不應或不宜付審理之事由。

## 伍、校園霸凌事件於少年法庭之處理及執行

在說明少年法庭處理校園霸凌事件之流程時，應先予說明少年事件處理法之基本結構－同心圓結構。

少年事件處理法以作為處理對象之少年作為核心，為實現該少年的健全自我成長，於圍繞著核心的第一層保護圈中設定保護義務者，即在少年生活領域中最親近的親權人以及教育人員。第二層保護圈是以審核並促進或修復第一層保護義務者的保護情況以及意願等的國家機關，即少年法官、檢察官與調查官等，作為第二層的保護義務者。第二層的保護義務者只有在判斷第一層的保護圈已經破碎而短期內無法修復，或縱然結構完整但個案的問題已遠超過其處理能力範圍的情形下，才會積極地取代第一層保護圈而成為直接的保護義務者。而同心圓的最外圍是來自於被害人、媒體以及其他的社會大眾的社會力量。第二層保護圈應負起切斷、調節、過濾或汲取處於最外圍的社會力量。以目前的社會狀況而言，對少年的健全自我成長有負面影響的社會力量毋寧是占著多數的地位，為抗拒這種負面力量，於同心圓的設計中是以某程度上與一般社會保持著一段距離的（狹義）司法人員為整個同心圓運作的組織者、統籌者(李茂生, 1999)。易言之，在少年司法的同心圓結構下，少年司法原則上仍以少年的第一層保護圈為優先，盡可能的尋求維護第一層保護圈之功能，並切斷、調節、過濾或汲取來自被害人、社會大眾、輿論的負向或正向社會力量。因此，在校園霸凌事件之處理，少年法庭仍係以此為原則，進行必要之司法作為，以促進或修復作為第一層保護圈的家長、學校之保護情況及意願，並以使少年能改變行為後重返校園為目的。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

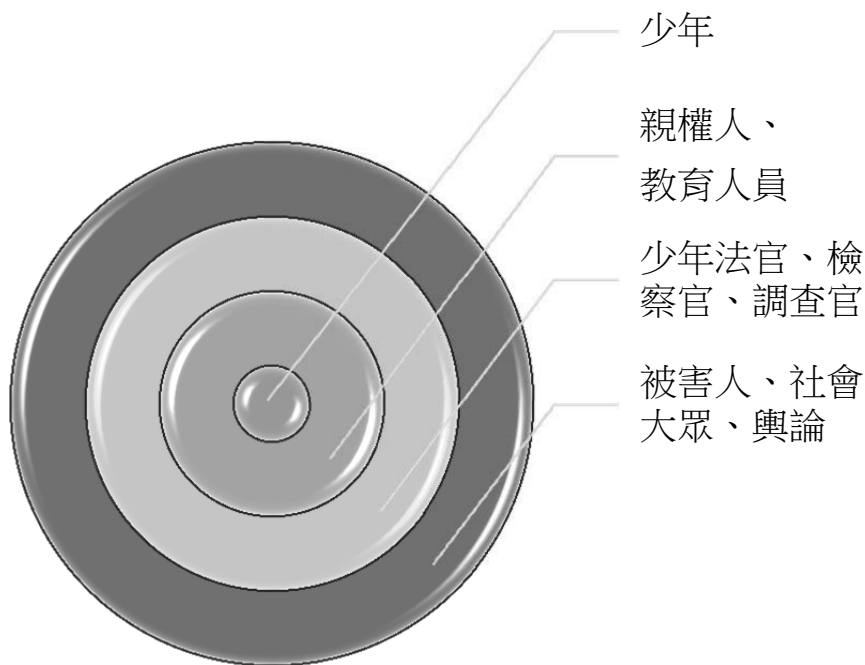


圖 1 少年司法之同心圓結構

當霸凌事件進入少年法庭處理後，首先會交由少年調查官就該少年與事件有關之行為、其人之品格、經歷、身心狀況、家庭情形、社會環境、教育程度以及其他必要之事項進行調查<sup>17</sup>。此調查之重點著重於事件之事由及須保護性(李茂生, 1999)。以霸凌事件為例的話，調查官即需針對霸凌事件有關之行為、次數、期間、家長管教態度、霸凌者在校之輔導記錄等情形進行調查，以判斷該少年之須保護性，並附具建議給予少年何種處遇較為適當。

<sup>17</sup> 少年事件處理法第 19 條第 1 項：

少年法院接受第十五條、第十七條及前條之移送、請求或報告事件後，應先由少年調查官調查該少年與事件有關之行為、其人之品格、經歷、身心狀況、家庭情形、社會環境、教育程度以及其他必要之事項，提出報告，並附具建議。



在少年法庭開庭調查時，雖然調查、審理程序均不公開，但得允許學校教師在場旁聽<sup>18</sup>。於必要時，針對霸凌行為事實之存否、內容、少年重返校園所需之改變內容等，亦有請學校教師以證人身分陳述意見之可能。

在審理階段（由於法條規範之層次，在調查階段得否為交付觀察，有不同意見存在），法官為決定是否給予少年保護處分或者要給何種保護處分，必要時，可以裁定將少年交付少年調查官為六個月以內之觀察。也可以徵詢少年調查官的意見後，把少年交付學校為觀察<sup>19</sup>。在這段交付觀察期間，法官、少年調查官得與學校老師合作，共同擬定少年於校園內應遵守之事項，並隨時保持聯繫，因應少年於校園內之行為，調整相關規範、要求，以避免霸凌行為之發生。<sup>20</sup>

少年保護事件經裁定少年應受保護處分確定後，於執行階段，與前述交付觀察之情形相同，亦得將少年交付學校執行<sup>21</sup>，使少年能於校園內學習

---

<sup>18</sup> 少年事件處理法第 34 條

調查及審理不公開。但得許少年之親屬、學校教師、從事少年保護事業之人或其他認為相當之人在場旁聽。

<sup>19</sup> 少年事件處理法第 44 條：

少年法院為決定宜否為保護處分或應為何種保護處分，認有必要時，得以裁定將少年交付少年調查官為六月以內期間之觀察。

前項觀察，少年法院得徵詢少年調查官之意見，將少年交付適當之機關、學校、團體或個人為之，並受少年調查官之指導。

少年調查官應將觀察結果，附具建議提出報告。

少年法院得依職權或少年調查官之請求，變更觀察期間或停止觀察。

<sup>20</sup> 少年保護事件審理細則第 23 條

少年法院依本法第四十四條規定將少年交付觀察時，應於裁定內指定其觀察期間，並得就應觀察事項為適當之指示。

少年經依本法第四十四條第二項交付適當之機關、學校、團體或個人為觀察時，少年調查官應與各該受交付者隨時保持聯繫，並為適當之指導。

前二項觀察之執行，除另有規定外，得準用有關執行保護管束之規定。

少年調查官應於觀察期滿後十四日內，就觀察結果提出報告，並附具對少年處遇之具體建議。

<sup>21</sup> 少年及兒童保護事件執行辦法

第 5 條：

假日生活輔導處分由少年法院法官於訓誡處分執行後，將少年交付少年保護官或依少年保護官之意見，交付其他具有社會、教育、輔導、心理學或醫學等專門知識之適當機關（構）、團體或個人，於假日利用適當場所行之。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

接受規範、改變行為，學校亦能獲得屬於同心圓第二圈之少年法官、保護官之協助，以恢復校園規範對於霸凌者應有之效果。

經過調查或審理程序後，霸凌事件如經法院認定構成觸犯刑罰法律或有虞犯事由，少年法庭對於少年即霸凌者可能給予之處遇，及處分執行完畢後，非行記錄塗銷年限均如附表 1 所示。

---

前項所稱假日，不以國定例假日為限，凡少年非上課、非工作或無其他正當待辦事項之時間均屬之。

假日生活輔導交付適當機關（構）、團體或個人執行時，應由少年保護官指導，並與各該機關（構）、團體或個人共同擬訂輔導計畫，並保持聯繫；其以集體方式辦理者，應先訂定集體輔導計畫，經少年法院核定後為之。

少年於假日生活輔導期間，無正當理由遲到、早退且情節重大者，該次假日生活輔導不予計算。

第 6 條：

保護管束及勞動服務處分由少年法院法官簽發執行書，連同裁判書及其他相關資料，交付少年保護官執行或依少年保護官之意見，將少年交付其他適當之福利或教養機構、慈善團體、少年之最近親屬或其他適當之人執行之。

少年法院法官為前項指揮執行時，除應以書面指定日期，命少年前往執行者之處所報到外，另應以書面通知少年之法定代理人或現在保護少年之人。

少年無正當理由未依指定日期報到，經少年保護官限期通知其報到，屆期仍不報到者，少年保護官得前往受執行少年住居所查訪，或報請少年法院法官簽發同行書，強制其到場；其有協尋之必要者，並應報請協尋之。

第 7 條：

保護管束處分交由適當之福利或教養機構、慈善團體、少年之最近親屬或其他適當之人執行時，應由少年保護官指導，並與各該執行者共同擬訂輔導計畫，及隨時保持聯繫。少年有前條第三項或本法第五十五條規定情事時，執行者應即通知指導之少年保護官為適當之處置。

表 1 霸凌經認定有觸犯刑罰法律或虞犯事由時可能之處遇及記錄塗銷年限<sup>22</sup>

調查、審理程序	處分種類	紀錄之塗銷
以調查程序終結－轉介處分	一、轉介兒童或少年福利或教養機構為適當之輔導。 二、交付兒童或少年之法定代理人或現在保護少年之人嚴加管教。 三、告誡。	執行完畢 2 年後
以審理程序終結－保護處分	一、訓誡，並得予以假日生活輔導。 二、交付保護管束並得命為勞動服務。 三、交付安置於適當之福利或教養機構輔導。 四、令入感化教育處所施以感化教育。	執行完畢 3 年後

<sup>22</sup>少年事件處理法第 29 條：

少年法院依少年調查官調查之結果，認為情節輕微，以不付審理為適當者，得為不付審理之裁定，並為下列處分：

- 一、轉介兒童或少年福利或教養機構為適當之輔導。
- 二、交付兒童或少年之法定代理人或現在保護少年之人嚴加管教。
- 三、告誡。

前項處分，均交由少年調查官執行之。

少年法院為第一項裁定前，得斟酌情形，經少年、少年之法定代理人及被害人之同意，命少年為下列各款事項：

- 一、向被害人道歉。
- 二、立悔過書。
- 三、對被害人之損害負賠償責任。

前項第三款之事項，少年之法定代理人應負連帶賠償之責任，並得為民事強制執行之名義。

少年事件處理法第 42 條：

少年法院審理事件，除為前二條處置者外，應對少年以裁定諭知下列之保護處分：

- 一、訓誡，並得予以假日生活輔導。
- 二、交付保護管束並得命為勞動服務。
- 三、交付安置於適當之福利或教養機構輔導。
- 四、令入感化教育處所施以感化教育。

少年有下列情形之一者，得於為前項保護處分之前或同時諭知下列處分：

- 一、少年染有煙毒或吸用麻醉、迷幻物品成癮，或有酗酒習慣者，令入相當處所實施禁戒。

- 二、少年身體或精神狀態顯有缺陷者，令入相當處所實施治療。

第一項處分之期間，毋庸諭知。

第二十九條第三項、第四項之規定，於少年法院依第一項為保護處分之裁定情形準用之。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

實務上，校園霸凌事件經移送少年法庭處理之行為態樣，及可能觸犯之刑事責任，整理如表 2 所示。應予說明的，如前所述，因為霸凌之要件之一「持續」或「重複且長期」，因此表 2 所列各種行為態樣，在實務處理之案例中，通常是同一行為重複發生，或者在一段期間內對於同一被害人實施不同行為態樣之行為。如僅為單次之行為，則屬僅構成觸犯刑罰法律之行為或虞犯，而非霸凌。

表 2 霸凌行為可能觸犯之刑事責任

行為態樣	法律責任	案例
傷害他人 身體或 健康	【刑法第 277 條】： 傷害人之身體或健康者，處三年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。 犯前項之罪因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑；致重傷者，處三年以上十年以下有期徒刑。	例如：故意以教室門板夾傷同學。  例如：在實習教室，以鐵鎚攻擊同學之頭部導致聽力喪失。
	【刑法第 278 條】： 使人受重傷者，處五年以上十二年以下有期徒刑。犯前項之罪因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑。	例如：以尖銳物品攻擊被害人眼睛導致失明。
	【刑法第 283 條】：聚眾鬥毆致人於死或重傷者，在場助勢而非出於正當防衛之人，處三年以下有期徒刑，下手實施傷害者，仍依傷害各條之規定處斷。	例如：在多人圍毆同學，導致被害人失明之情形，在場助勢之人。
強制	【刑法第 304 條】：以強暴、脅迫使人行無義務之事或妨害人行使權利者，處三年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。	例如：將自己穿過的球鞋脫下後，脅迫被害同學聞有無臭味；或在營養午餐時，強迫同學不能盛飯。
恐嚇	【刑法第 305 條】：以加害生命、身體、自由、名譽、財產之事，恐嚇他人致生危害於安全者，處二年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。	例如：在教室內對同學說：以後叫人毆打你！
公然侮辱	【刑法第 309 條】： 公然侮辱人者，處拘役或三百元以下罰金。 以強暴犯前項之罪者，處一年以下有期徒刑、	例如：在被害同學的臉書上留言：人之畜生本善。

	拘役或五百元以下罰金。	
誹謗	<p>【刑法第 310 條】： 意圖散布於眾，而指摘或傳述足以毀損他人名譽之事者，為誹謗罪，處一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。 散布文字、圖畫犯前項之罪者，處二年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。</p>	例如：於校園內以言語或於臉書、LINE 等通訊軟體，傳述被害同學在校外當傳播妹、有施用毒品行為之不實言語。
毀損	<p>【刑法第 352 條】：毀棄、損壞他人文書或致令不堪用，足以生損害於公眾或他人者，處三年以下有期徒刑、拘役或一萬元以下罰金。</p>	例如：毀損他人之獎狀。
	<p>【刑法第 354 條】：毀棄、損壞前二條以外之他人之物或致令不堪用，足以生損害於公眾或他人者，處二年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。</p>	例如：毀損被害人之作業簿、書包等。
拍攝製造性交或猥褻照片	<p>【兒童及少年性剝削防制條例第 36 條】： 拍攝、製造兒童或少年為性交或猥褻行為之圖畫、照片、影片、影帶、光碟、電子訊號或其他物品，處六個月以上五年以下有期徒刑，得併科新臺幣五十萬元以下罰金。 招募、引誘、容留、媒介、協助或以他法，使兒童或少年被拍攝、製造性交或猥褻行為之圖畫、照片、影片、影帶、光碟、電子訊號或其他物品，處一年以上七年以下有期徒刑，得併科新臺幣一百萬元以下罰金。 以強暴、脅迫、藥劑、詐術、催眠術或其他違反本人意願之方法，使兒童或少年被拍攝、製造性交或猥褻行為之圖畫、照片、影片、影帶、光碟、電子訊號或其他物品者，處七年以上有期徒刑，得併科新臺幣三百萬元以下罰金。</p>	例如：國二生強逼女同學為其口交，並將過程拍下，多次威脅：「不見面幫我解決就貼在臉書」，時間長達半年(蘋果日報, 2014)。
散布猥褻圖片	<p>【兒童及少年性剝削防制條例第 38 條】： 散布、播送或販賣兒童或少年為性交、猥褻行為之圖畫、照片、影片、影帶、光碟、電子訊號或其他物品，或公然陳列，或以他法供人觀覽、聽聞者，處三年以下有期徒刑，得併科新臺幣五百萬元以下罰金。 意圖散布、播送、販賣或公然陳列而持有前項物品者，處二年以下有期徒刑，得併科新臺幣二百萬元以下罰金。</p>	例如：將持有之未滿 18 歲之被害人為性交、猥褻行為的照片張貼於臉書或 LINE 群組。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

	<p>【刑法第 235 條】： 散布、播送或販賣猥褻之文字、圖畫、聲音、影像或其他物品，或公然陳列，或以他法供人觀覽、聽聞者，處二年以下有期徒刑、拘役或科或併科三萬元以下罰金。 意圖散布、播送、販賣而製造、持有前項文字、圖畫、聲音、影像及其附著物或其他物品者，亦同。</p>	<p>例如：將持有之被害人裸照張貼於臉書、LINE 群組。</p>
--	---	-----------------------------------

## 陸、少年法庭與校園之合作

校園霸凌事件發生即有可能構成少年保護事件而需由少年法庭處理，少年法庭之處遇如未能改變少年之行為，少年返回校園可能又重複霸凌行為。因此，少年法庭與學校實應加強合作，才能實質調整少年之成長環境，矯治其性格，而實質保障少年健全之自我成長。

在法庭實務上，由於校園霸凌事件依據前述校園霸凌防制準則之定義，應具備「持續」或「反覆、長期」之要件，因而校園霸凌事件如經移送少年法庭時，可能被害人已經遭受多次霸凌行為，同時與第一次霸凌行為相隔一段期間。由於時間經過的關係，相關證據可能因此未被妥適保全，而於少年法庭處理時，面臨僅有被害人單方指訴，而沒有其他補強證據之情形。此時，依據最高法院 52 年台上字第 1300 號判例要旨：「告訴人之告訴，係以使被告受刑事訴追為目的，是其陳述是否與事實相符，仍應調查其他證據以資審認。」在只有被害人（即告訴人）單方說法的情形，依據證據裁判原則，僅能認定證據不足，而做出無法認定少年行為構成犯罪之認定。因此，學校如能於校園霸凌行為發生時，就霸凌行為參與者之說法均能使其等撰寫自述書，或記錄參與者之說法，日後該霸凌者之行為如經移送少年法庭處理，當有較為充分之證據供認定事實之用。

另一方面，學校有關少年之行為記錄的提供，也有助於法院在考量給予少年何種保護處分時，在須保護性之要件之審酌，有很大之參考價值。

因為相關行為記錄對於少年平日之行為表現，有較為長期之記載，可以讓法院評估少年再犯可能性等須保護性之因素時，能為更準確之判斷。

對於學校而言，構成犯罪的霸凌事件交由少年法庭處理，相對於在校園內之處理，少年法庭可能具有強制力之優點。少年保護事件程序在調查、審理階段，必要時，可以對少年進行收容；於終局處分可能是長期的感化教育處分；於執行階段有留置觀察或得變更為感化教育處分，此均為具有限制少年人身自由之強制力措施，對於屢勸不改的霸凌者而言，應可發揮相當之提醒效果。

再者，部分校園霸凌事件，可能因為霸凌者家長之縱容或漠視而加強霸凌者的行為傾向。對於霸凌者之家長，如果因為忽視教養，無法與學校共同協力改變少年之霸凌行為，該霸凌事件如構成觸法或虞犯行為而經少年法庭認定屬實時，少年法院得裁定少年之家長應接受 8 小時以上 50 小時以下之親職教育，情形嚴重者並可以公告其姓名。家長如拒絕接受親職教育並得連續處罰新臺幣 3000 元以上 10000 以下之罰鍰，至其接受為止。<sup>23</sup>

論者有以其親身經驗說明學校與檢察署檢察官、檢察事務官如能共同協力，可以讓到校滋事的少年或在校偏差行為的同學，行為上比較收斂(陳泰華，2011)。本文樂觀的以為如果學校與少年法庭、少年調查官亦能共同努力針對校園霸凌事件進行處理，亦應能有效減少校園霸凌事件。

---

<sup>23</sup>少年事件處理法第 84 條

少年之法定代理人或監護人，因忽視教養，致少年有觸犯刑罰法律之行為，或有第三條第二款觸犯刑罰法律之虞之行為，而受保護處分或刑之宣告，少年法院得裁定命其接受八小時以上五十小時以下之親職教育輔導。

拒不接受前項親職教育輔導或時數不足者，少年法院得裁定處新臺幣三千元以上一萬元以下罰鍰；經再通知仍不接受者，得按次連續處罰，至其接受為止。其經連續處罰三次以上者，並得裁定公告法定代理人或監護人之姓名。

前項罰鍰之裁定，得為民事強制執行名義，由少年法院囑託各該地方法院民事執行處強制執行之，免徵執行費。

第一項及第二項罰鍰之裁定，受處分人得提起抗告，並準用第六十三條及刑事訴訟法第四百零六條至第四百十四條之規定。

少年之法定代理人或監護人有第一項前段情形，情況嚴重者，少年法院並得裁定公告其姓名。

前項裁定不得抗告。

### 柒、結論

校園霸凌事件藉由學校協助為行為發生時之證據保全，並提供少年平日於學校之行為記錄、少年之法定代理人面對霸凌事件時之態度、處理模式等，對於少年法庭給予少年何種處分、是否讓少年之法定代理人接受親職教育均為重要之判斷資料。

少年法庭對於有霸凌行為之少年，則可藉由保護事件之調查、審理程序，以及執行階段之相關處遇措施，促使少年能盡可能的回歸、穩定依附於原本之生活環境（家庭、學校），而減少校園霸凌行為之再次發生。

在少年司法之同心圓結構下，作為第一層保護圈的學校及第二層保護圈的少年法庭、調查官，各自之功能雖有不同，然目的均同為使核心的少年能健全自我成長，學校與少年司法系統之合作應是必然，而其具體、有效之合作方式，應可透過個案累積經驗，以共同協力減少校園霸凌事件。



## 參考文獻

### 中文文獻

- 吳明隆、陳明珠. (2012). *霸凌議題與校園霸零策略*. 臺北市: 五南.
- 李茂生. (1999). 新少年事件處理法的立法基本策略－後現代法秩序序說. *臺大法學論叢*, 28(2), 141-228. doi:10.6199/ntulj.1999.28.02.03
- 林山田. (1999). *刑事程序法* (3 ed.). 臺北: 五南.
- 林山田. (2008). *刑法通論(上冊)* (10 ed.). 臺北市: 林山田.
- 林鈺雄. (2010a). *刑事訴訟法(上冊)－總論篇* (6 ed.). 臺北市: 元照.
- 林鈺雄. (2010b). *刑事訴訟法(下冊)－各論篇* (6 ed.). 臺北: 元照.
- 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.
- 陳泰華. (2011). 修復式正義應用於霸凌行為處理之實務分享(二). *法務通訊*(2528), 3-4.
- 謝如媛. (2013). 當少年被移送於檢察官——少年事件處理法第二七條之相關爭議. *月旦法學教室*(131), 39-41.

### 英文文獻

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

### 網路文獻

- NOWnews. (2012, 11 月 1 日). 日本再爆校園霸凌 中學生被同學強拍裸照發全班. Retrieved from <https://tw.news.yahoo.com/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%86%8D%E7%88%86%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C-%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%A2%AB%E5%90%8C%E>

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

- 5%AD%B8%E5%BC%B7%E6%8B%8D%E8%A3%B8%E7%85%A7%E7%99%BC%E5%85%A8%E7%8F%AD-030327753.html  
兒童福利聯盟文教基金會. (2012a, 2012 年 9 月 18 日). 「反擊型霸凌」受害者與加害者一線之隔. Retrieved from [http://www.children.org.tw/archive/report\\_detail/88/123](http://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/123)
- 兒童福利聯盟文教基金會. (2012b, 2012 年 9 月 18 日). 「言語霸凌」肉眼看不到傷口，心理傷害大. Retrieved from [http://www.children.org.tw/archive/report\\_detail/88/121](http://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/121)
- 兒童福利聯盟文教基金會. (2012c, 2012 年 9 月 18 日). 「性霸凌」校園裡大開黃腔. Retrieved from [http://www.children.org.tw/archive/report\\_detail/88/124](http://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/124)
- 兒童福利聯盟文教基金會. (2012d, 2012 年 9 月 18 日). 「肢體霸凌」最令孩子恐懼. Retrieved from [http://www.children.org.tw/archive/report\\_detail/88/122](http://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/122)
- 兒童福利聯盟文教基金會. (2012e, 2012 年 9 月 18 日). 「關係霸凌」最常見，容易被忽視. Retrieved from [http://www.children.org.tw/archive/report\\_detail/88/120](http://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/120)
- 蘋果日報. (2014, 1 月 18 日). 「國中惡霸逼女同學口交」. Retrieved from <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20140118/35587254/>
- Belsey, B. Retrieved from <http://www.cyberbullying.ca/>

## 第四章

# 校園霸凌防制準則之商榷

李茂生

### 壹、前言

民國 100 年 10 月 25 日立法院通過教育基本法第八條的修正案，於其中第二項增添了禁止校園霸凌的規定，且為了落實第二項的要求，新增了第五項，責成教育部訂定防制校園霸凌的準則。

教育部曾在民國 95 年 4 月 28 日發布「教育部改善校園治安一倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫（台軍字第 0950057598 號令）」，其中即有「各級學校防制校園霸凌執行計畫」。雖然該防制執行計畫沒有校園霸凌的定義，也沒有細部的處理流程，但是明確區分因應單位的權責（校內為防制校園霸凌因應小組，校外則為警政及社政單位），而處理的對象也包含了兩造當事人（其稱當事人為霸凌者與受凌者）與旁觀者，且按照一級預防（教育與宣導）、二級預防（發現處置）與三級預防（輔導介入）等階段，提示了執行的策略。<sup>1</sup>

其後，教育部於民國 100 年 2 月 23 日訂定發布「維護校園安全實施要點」統整了藥物濫用、參與不良組織、中輟與霸凌的對策，其中有關防制校園霸凌的一二三級預防對策以及防制的對象並沒有超出「各級學校防制

---

<sup>1</sup> [http://www.ffjh.tyc.edu.tw/BullingHomepage/antibully\\_program\\_1\\_Full.html](http://www.ffjh.tyc.edu.tw/BullingHomepage/antibully_program_1_Full.html) (2017.1.27 參訪)。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

校園霸凌執行計畫」的範疇。其後，教育部更於同年 5 月 26 日將已經通過行政院審議的教育基本法修正草案，提交立法院。而該草案的第八條第五項即是授權教育部訂定霸凌防制準則的規定。但是，不管是「執行計畫」抑或「實施要點」，均只是重點提示而已，當然不符合「準則」的形式要求；於是教育部提早規劃委託國立臺北教育大學文教法律研究所研擬「校園霸凌防制準則草案」，並於將政府草案提交立法院前，即已獲得該研究所提出的結案報告。<sup>2</sup>

教育部以此草案為本，經過與教育相關人士三次的研商會議後，於民國 101 年 7 月 26 日正式公布了「校園霸凌防制準則」。雖然不知此三次的研商會議內容，但是從中華民國全國教師會針對定稿的異議聲明內容或許可以推測本準則應該是得到了與會人士的共識。<sup>3</sup>

詳查校園霸凌防制準則的內容後發覺，本準則的內容幾乎是仿自同年 5 月修訂的「校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則」。然而，性侵害性騷擾與性霸凌本質上就不是同樣的事情，性侵害性騷擾只牽涉到加害人與被害人，反之性霸凌則是一種結構性的人際關係。教育部將性侵害性騷擾與性霸凌置於同一防治準則中，僅是著目兩者間在「性」方面的共同點，卻忽略了侵害騷擾與霸凌間的差異。而校園霸凌防制準則於制訂時參考了校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則，同樣也忽略了一般侵害權利案件與結構性人際關係案件間的區別。

以下就以此為觀察的重點，嘗試評釋校園霸凌防制準則的缺點。

---

<sup>2</sup> 立法院第 7 屆第 8 會期第 6 次會議議案關係文書，院總第 1605 號政府/委員提案第 12633/10297/10353/10532 號之 1，109-112 頁（2011.10.19）。另請參照教育部中華民國 101 年 3 月 26 日臺軍(二)字第 1010052332B 號的公告。該公告預告了「校園霸凌防制準則」的內容，不論在章節抑或條號幾乎就是日後所公布的準則。

<sup>3</sup> 詳參中華民國全國教師會民國 101 年 8 月 3 日全教諮字第 101276 號函。全教會於該函中表明了對於準則的三點不同意見。其一是沒有區分霸凌人與（不願配合調查的）被霸凌人的輔導與協助內容。其二，全教會反對將準則第六條至第九條的規定納入教師聘約中。其三，全教會主張應增列不配合學校調查及處置的法定代理人的處罰規定。其實這三點，根本就不是準則的重點所在。

## 貳、空間安全的建置

校園霸凌防制準則第 5 條規定：「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」。亦即，霸凌防制準則直接準用了性侵害性騷擾或性霸凌防治準則有關空間安全確保的規定（防制策略的一級預防的一部分）。然而，防治性侵害與性騷擾的空間設計果真得以適用於霸凌事件，此誠值得懷疑。

查校園性侵害性騷擾或性霸凌防治條例第 4 條與第 5 條主要是規定校方應「依空間配置、管理與保全、標示系統、求救系統與安全路線、照明與空間穿透性及其他空間安全要素等，定期檢討校園空間與設施之規劃與使用情形及檢視校園整體安全」。校園性侵害性騷擾或性霸凌牽涉到性的問題，雖然性侵害性騷擾或性霸凌的案件有些是公然為之者，例如不正追求、網路上的言詞性騷擾，或特殊性別的集團歧視等，但是大體上有關性的案件都是發生在監視的視線所不及之處，姑不論性侵案件，校園內經常發生的偷窺、竊視或性的觸摸等，大體上都是發生在非公然的、視線所不及之場所。然而與此相反，霸凌事件則是具有集團性與公然性，安全空間的確保一事，事實上是與霸凌的防制沒有多大的直接關係。於規定一般性霸凌事件的防制措施中納入與一般性霸凌較無關係的安全空間確保一事，其實就是一種不當連結，更遑論這類的規定還會造成誤解，讓人們誤認霸凌也是於非公然的場所發生的事件。

或許會有人認為反正縱然少數，亦有性霸凌是發生在非公然的場所，所以校園性霸凌防制準則適用校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則一事，並不是狗尾續貂，仍有其一定的意義。但是只要認清有關校園安全的教育部想法後，就會知道，其實這個準用事實上已經嚴重地扭曲了霸凌的意義。

根據論者的研究，防制校園霸凌的策略，從民國 95 年教育部倡導友善校園的政策（亦即已廢止的「改善校園治安—倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」）觀之，教育部詮釋友善校園計畫執行的目標與方式，是從防制黑道介入校園、暴力及霸凌防制體制的建設、藥物濫用的預防等觀點出

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

發，從這裡可以推知教育部的態度是：「校園環境本質上是健康、安全的，只是學生受到外來勢力影響，學校環境才變得不安全，因此必須掃除這些不良影響，才能營造友善校園」。這種的觀察也可以從教育部編撰的「校園安全手冊」看得出來。<sup>4</sup>但在民國 99 年的反霸凌風潮後，教育部特別將校園霸凌的防制比擬為防疫行動，隱含了教育單位承認學校與學生出現病態，校園環境本身已經不健康、不安全，必須從預防霸凌行為傳染的觀點將問題重心從嚴禁外力介入校園影響學生，演變成防堵這些本性為惡的學生傳染或傷害其他學生，而負面效果則是將這些偏差行為當成要治療的病態行為，並且甚有可能將之排除。<sup>5</sup>

換言之，在校園安全空間的設計上，教育部企圖創設一個黑影無法遁形的明亮空間，雖然表面上是指物理性空間，但是其意涵卻涉及軟性的當事人特質與人際關係的二元區分。其實霸凌事件之所以會難以避免或解決，正是因為霸凌的本質並不存在於加害與被害的當事人間，而是存在於（圍繞著某事件的）整體人際關係氛圍中。根據日本的研究，霸凌通常都會有四層結構。第一層與第二層是加害人與被害人，但其間的區分並不十分明確，兩者間甚至是流動的。而第三層則是在旁鼓譟者，這也算是霸凌的主角之一。至於第四層則是因懼怕被捲入紛爭而採取敬而遠之的態度（甚至是採取默認態度）的旁觀者，以及少數願意積極介入仲裁的人。第四層的人是遏止霸凌事態的關鍵性人物，只要處於第四層的人對霸凌採取冷漠的態度，並且讓想要積極介入仲裁的人得以插手的話，那麼除非有強烈的動機，不然霸凌事件是很難被觸動的。換言之，第四層的人只要對於單獨的欺凌事件採取冷漠的態度，第三層的人就不太容易鼓譟，於是事件就會轉化成簡單的、個別性的欺凌事件，而第一與第二層的當事人也不會因集

---

<sup>4</sup> 國民中小學校園安全手冊裡面，對於校園暴力與霸凌的處理，有特別強調對不法校外人士侵入校園危害事件處置的預防方式與應變措施。詳請參國民中小學公共安全管理手冊工作小組編「國民中小學校園安全手冊」161 頁（2008 年，教育部）。

<sup>5</sup> 黃郁琇「當代反校園霸凌戰爭之研究」成功大學法研所碩士論文，31-32 頁（2014 年）。

團生活上的障礙，而受到巨大的傷害。<sup>6</sup>

由以上的解析可知，將校園霸凌視為於非公然場所進行的單方向欺凌事件一事，是個錯誤的認知。雖然，性侵害性騷擾與性霸凌均有性的元素，於處理時必須留意當事人的隱私問題，將兩者同置於校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則中處理一事，並無可厚非，但是據此即將有關個別性的性侵害性騷擾或性霸凌防治準則中有關消滅視線死角的安全空間確保規範直接引用到校園霸凌防制準則中，則難免將霸凌問題過度簡化之譏。此舉不但不當地限縮了有關霸凌的觀察視角，且進而造成霸凌防制準則中欠缺完整的防制規劃的後果。此事可由以下有關防制準則中有關定義、關係人定義、處置的二分等議題中明確彰顯出來。

## 參、目的與基本防制策略

依據本準則第 1 條規定，準則是依教育基本法第 8 條第 5 項而制訂的。而教育基本法第八條第二項規定：學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。其第五項更規定，第二項霸凌行為防制機制、處理程序及其他應遵行事項之準則，由中央主管教育行政機關定之。據此，準則是認為學生會因為霸凌而身心遭受侵害，其學習權、受教權、身體自主權以及人格發展權等受到限制，因此必須防制霸凌。問題是這種目的規定明顯有二元區分的傾向。此從總則第 4 條、第 6 條、第 7 條、第 9 條的規定內容亦可得知。

準則第 4 條規定主管機關與學校應該以預防為原則，從事在職進修、志工招募研習、家長進修等活動；對於學生應加強其法治教育、品德教育、人權教育、生命教育、性別平等教育、資訊倫理教育、偏差行為防制及被

---

<sup>6</sup> 李茂生，日本校園霸凌的現況與對策，法令月刊第 66 卷第 2 期 33-36 頁（2015 年 2 月）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

害預防宣導；同時也要鼓勵學生「儘早申請調查或檢舉，以利蒐證及調查處理」。至於到底是怎樣的學生才會反霸凌、積極檢舉霸凌？因為準則是以預防的觀點規定的，所以可以從其所確認的模範學生觀點（受大人教導而擁有大人所期待的特質的好學生，其不會霸凌，甚至會積極抗拒霸凌）察覺出成人的期待。

首先是第 6 條的規定：「於進行校內外教學活動、執行職務及人際互動時，應發揮樂於助人、相互尊重之品德」。其次是第 7 條的規定：「鼓勵及教導學生如何理性溝通、積極助人及處理人際關係，以培養其責任感、道德心、樂於助人及自尊尊人之處事態度」。最後則是第 9 條的規定：「教師應啟發學生同儕間正義感、榮譽心、相互幫助、關懷、照顧之品德及同理心，以消弭校園霸凌行為之產生」。

雖然從公民與道德的教育觀點而言，以上諸條的要求均是合理且正當的，這應該是培育公民的基本方針，然而處於特殊的霸凌情境時，如果沒有敏銳的觸角，那麼在這類養成教育下成長的學生，極有可能會成為整個霸凌事件中的第三層角色。換言之，這些條文中所強調的特質雖然可以讓霸凌事件中的第四層角色不要採取默認的態度，甚至鼓勵一些人積極介入關懷，但是如果沒有正確掌握情資，理解第一層與第二層的加害人與被害人間關係的話，這些極富正義感的第四層參與者，甚有可能會轉變成第三層的鼓譟者，以保護第一層的被害人為名，而實際上對名義上的加害人進行霸凌。一旦產生這種情形，事後的處理程序將會變得異常複雜，而且難以收拾。

過度強調這種「具有正義感、榮譽心、互助、關懷、照顧的品德與同理心」的學生，與「不熱心助人、不互相尊重、無正義感與榮譽心、不關懷及照顧同學」的學生間的二元區分，絕非正確理解校園內複雜人際關係之道。以上的誤謬充分展現在其後的「定義」項下。



## 肆、定義

根據本準則第 3 條第 1 項第 1 款規定，霸凌是指：「個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行」。

這個定義規定，是教育部參照性別平等教育法、美國德拉瓦（Delaware）、喬治亞 Georgia）、麻薩諸塞（Massachusetts）、新罕布夏（New Hampshire）等州的反霸凌法案、挪威學者 Dan Olweus 的見解、世界衛生組織青少年健康行為調查報告及國內學者的見解等，而訂定的。<sup>7</sup>

國內多數文獻確實會參考 Dan Olweus 對霸凌的定義。首先，霸凌主要是指一種透過身體的接觸、口頭髮話（例如嘲諷、譏笑、威脅、玩弄、取綽號等）或扮鬼臉、不雅的負面行為，故意排擠他人，或有意圖的試著傷害別人而令對方感到不舒服的現象；而這個現象可進一步歸結成三個重要的要素。(1)重複且長期發生、(2)故意傷害、(3)不對等的權力關係。<sup>8</sup>而在本準則訂出來之前，教育部曾諮詢再三，並將霸凌行為定義為：「霸凌者具有口頭上及肢體上的欺侮行為而且具有故意傷害的意圖造成受凌者生理上或心理上的傷害，雙方勢力（地位）不對等關係」。<sup>9</sup>

許育典也參考 Olweus 與國內教育研究文獻的見解，指出校園霸凌是一個學生長期重複地被一個或多個霸凌者欺負或騷擾，或是被鎖定為霸凌對

---

<sup>7</sup> 校園霸凌防制準則草案總說明，[http://gazette.nat.gov.tw/EG\\_FileManager/eguploadpub/eg018059/ch05/type3/gov40/nm18/Eg.htm](http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg018059/ch05/type3/gov40/nm18/Eg.htm)（2017.1.25 參訪）。

<sup>8</sup> 曾莉婷、吳璧如，校園霸凌防制中被忽略的一環：霸凌旁觀者之探討，學校行政雙月刊，92 期 126 頁（2014 年）。

<sup>9</sup> 陳淑卿、陳國彥，由變調「安全校園」淺談校園霸凌，人文社會電子學報，11 卷 2 期 65-66 頁（2016 年）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

象，成為受凌學生，導致其身心<sup>10</sup>受痛苦的情形。而且，為了尋求同儕認同、壯大聲勢等因素，通常以團體的方式進行。在類型上可以分成肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌以及網路霸凌等六大類。<sup>11</sup>而國內教育研究文獻中，大抵上也是同意以上的六大分類。<sup>12</sup>

奇妙的是當教育部透過準則而將霸凌的定義確定下來時，雖然保留了長期（不過沒有「反覆」一詞）以及寬鬆的「傷害」意涵等兩大要素，但是卻沒有對「不對等的權力關係」予以規定。或謂準則中「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……」等字眼，已經表達了不對等的權力關係。然而，「不對等的權力關係」與「片面的壓抑」其實是有不一樣的面向。

如果認為權力是一種得以掌握或擁有的力量，而霸凌現象的核心就是力量的濫用與支配慾望的展現，那麼「敵意」、「不友善」、「難以抗拒」等字眼確實可以與「不對等的權力關係」等同視之。然而如果認為權力並不單純只是一種得掌控或擁有的力量，而是一種「支配與抗拒／服從」間的關係，則將會理解「不對等的權力關係」意涵著強弱關連，並且弱的一方也不盡然僅是無奈服從而已，其也有可能是依賴著這個關係而獲取存在感，因此會不斷採取反抗的態度，藉此激起更大的強勢支配，並進而維護住人際關係。<sup>13</sup>同理，其他涉及霸凌的人，或鼓譟或默認或強勢介入，這些態度也都可以從不對等權力關係的角度予以理解或定位。其實，若將眼光放遠一點，把觀察的範圍擴及霸凌事件的處理流程時，更會理解「做為關

<sup>10</sup> 許育典對於校園霸凌的傷害採取較寬鬆的認定方式，其認為除了身體完整性的保護外，受凌者心理方面的傷害未必比身體受傷來的輕，沒有必要將心理傷害排除於應保護的基本權範疇外，因此其主張無須與德國基本法作相同的解釋，應該進一步以兒童及少年的身心不受傷害權來理解問題，且透過憲法第 22 條的解釋，將該權利納入憲法概括基本權之內。詳請參照許育典，校園霸凌的法律分析，月旦法學雜誌，192 期 100 頁（2011 年）。

<sup>11</sup> 許育典，校園霸凌的法律分析，月旦法學雜誌，192 期 98-99 頁（2011 年）。

<sup>12</sup> 陳淑卿、陳國彥，由變調「安全校園」淺談校園霸凌，人文社會電子學報，11 卷 2 期 67-68 頁（2016 年）。

<sup>13</sup> 有關當事人間的權力運作關係，詳可參本人所舉實際與虛擬的兩個案例。李茂生，日本校園霸凌的現況與對策，法令月刊第 66 卷第 2 期 13-15 頁（2015 年 2 月）。

係的權力」的意義。此際，強弱關係的雙方將會轉變成處理霸凌事件的校方與霸凌事件的雙方當事人間的關係。校方藉著懲處、輔導等強勢工作（權力運作），強調霸凌的邪惡，而被處理的對象則是採取服從或消極不應的反抗策略，藉此維繫住其與校方間的關係。

以上的解釋甚難被理解，但卻是正確理解複雜的霸凌現象，且將事後處理的機制導向正軌的必要條件。誠如有論者針對媒體的態度為如下的批判。其謂媒體一般在敘述霸凌時，多半將學生間衝突事件定性為霸凌，但並未著墨是否有上述的權力關係不對等或長期重複實施現象。這是因為事件偶發性或長期重複實施的事實情狀難以獲得媒體的關注，但同時也凸顯出霸凌在定義上的難度。<sup>14</sup>其實，訂定準則的教育部，其態度也同於媒體，兩者均過度簡化了霸凌的本質。

過度簡化的結果，即是以下模糊不清的具體定義。談到定義，通常都會分成行為人、行為與結果等三個層面加以探討。首先是行為人部分。

成問題的是準則第 3 條第 1 項第 2 款中所為限定。準則規定校園霸凌是發生在校園內外，同校或不同校「學生與學生間」發生的事態。學校絕對不是僅由學生所組成，還有其他教職員工也是成員之一。霸凌定義的此一部分已經將教職員工等排除於定義之外。難道教職員工不會霸凌學生，或學生不會霸凌教職員工？這種排除完全沒有道理。<sup>15</sup>當然如果是校外人士於社區霸凌學生或教職員工，學校是難以處理，但是如果是校園任何組成分子為行為人時，學校理應加以處理。

此外，準則規定行為人，亦即霸凌者是「個人或團體」。這點表面上看起來不會有問題，實施霸凌行為的人確實是一人或多數人。然而這種定義會將第三層與第四層的參與者排除在調查範圍之外。第三層或許可以用刑

---

<sup>14</sup> 黃郁琇，當代反校園霸凌戰爭之研究，成功大學法研所碩士論文，15 頁（2014 年）。

<sup>15</sup> 不過奇妙的是，根據校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則第 13 條的規定，校長、教師、職員或工友亦可成為性侵害、性騷擾以及「性霸凌」的行為人。換言之，教職員工等如果性霸凌的話，會被依校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則處置，但是若是僅為霸凌行為，則可能僅能依民法、刑法或其他行政法規等，予以處理。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

法上的教唆幫助等共犯概念來予以含括，但是重點的第四層，這或許是不友善環境的一環，卻被排除在外。此點牽涉到後續的輔導對象問題，於此先點到為止。

其次是定義中的行為態樣的問題。準則將此一部分分成兩個層面加以定義，其一是手段，另一則是行為內容。手段是指「言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式」，而內容方面則是「直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為」。雖然有點繁瑣，而且也很難確定其內涵<sup>16</sup>，但是因為還有結果一項可以對行為內容予以限縮解釋（亦即，必須是有可能引起結果的行為類型），所以於此就不再對此加以評論。

最後則是有關結果的規定。準則規定霸凌應產生三種結果，亦即「具有敵意或不友善環境」、「難以抗拒的精神上、生理上或財產上損失」、「影響正常學習活動之進行」，而且這三種結果是擇一即可。但是這三種結果應該是具有層次的關係。換言之，首先要有敵意或不友善的環境，然後身處這種環境下的被凌者客觀上須「身心或財產上受損」，而且據此產生影響到「人格成長以及學習環境（參看目的規定）」的「進行正常學習活動」的障礙。當然，如果認為準則是以預防的觀點，企圖提早介入問題情事，亦即準則是以刑法上預備或未遂的觀點，將結果切割開來，在最早期的預備階段（具有敵意或不友善環境），即認定校方應該介入，則採取三擇一的規定方式一事是無可厚非。然而，發動後續的正式處理機制後，會產生極大的影響，一旦處理不當整個學習情境將會發生無法修補的裂痕，特別是準則本身即具極度善惡二元區分之嫌的情形下，情事可能會一發不可收拾。所以，擴大抑或限縮定義的射程範圍一事，仍是需要再度深思。

---

<sup>16</sup> 例如針對霸凌與一般嬉戲間的區分，家扶基金會就提出了幾個判準。1 不能自由選擇、2 不能改變角色、3 不間斷的傷害行為、4 團體活動的不接納、5 互動關係不對等。如果把「戲弄」套進去判斷，立即會發覺如果要認定「戲弄」內容的行為是霸凌行為，其實這個「戲弄」行為已經包含了「貶抑」、「排擠」、「欺負」等意涵，進而無法區分彼此。有關家扶基金會所提出的判準，詳請參照 <http://www.taiwannngo.tw/files/15-1000-6619,c88-1.php>（2017.1.25 參訪）。

## 伍、霸凌處理程序與事後輔導

首先就整體而言，此程序幾乎完全抄襲性騷擾、性侵害的處理機制。雖然在多元通報、續行調查、積極介入輔導、審級確保以及當事人權益確保方面，都沒問題，但是性騷擾與性侵害案件通常都是單純當事人間的案件，與具有多數人複雜關係的霸凌有間。再者，性騷擾與性侵害案件當事人間處於對立狀態；反之，霸凌事件中當事人關係則曖昧不清，甚至可以對調。從這兩點觀察，立即可以發現準則在這一方面，可以說是沒有理解到霸凌事件的複雜性。

關於後者，其實是個處理霸凌事件時校方或調查人員心態的問題。準則雖然偶而會使用「當事人」的字眼，同等地表達加害人與受害人雙方的地位，但是更多的時候是使用「行為人」以及「被霸凌人」的字眼，表達出雙方的對抗性。在性侵害或性騷擾的案子中，這並沒有錯誤，但是在霸凌事件中，這類的用語使用，或許就會誤導了調查人員等的觀念。

這點只要調查人員等對於霸凌有所理解的話，自然不會產生多大誤謬，但是另一個名詞，亦即「關係人」則問題會比較大。這牽涉到前述第一個問題，亦即霸凌情事的複雜性。

在規定調查處理過程中校方得採行的暫時措施的準則第 14 條中，準則將行為人及被霸凌人定性為調查處理過程中的當事人，但同條第 1 項第 3 款，另外也規定了校方應避免行為人及其他「關係人」的報復情事。此外在準則第 19 條所規定的霸凌輔導機制中，也有要求就當事人及其他「關係人」訂定輔導計畫。但何謂「關係人」在準則當中並未予以明確定義。

儘管草案中提到本準則的第 14 條是參考「校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則」第 25 條所制定的，但是該第 25 條第 1 項第 3 款僅規定：「避免報復情事」，明顯僅是禁止行為人採行報復行動而已，對應過來本準則則增加了「行為人及其他關係人」這一字眼，卻對何謂「關係人」完全沒有任何說明。

通常，霸凌行為會有旁觀者（bystander）存在，旁觀者不僅知情，而

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

且也會以不同角色涉入霸凌行為，其既非霸凌者，亦非受害者。對於旁觀者，文獻主要分成四種類型，亦即協助者（霸凌者的跟隨者，參與霸凌行為）、增強者（作為觀眾，給霸凌者正向回饋，激勵霸凌行為）、局外人（退出霸凌情境，什麼都不做）、保護者（支持或安慰受霸凌者，並積極停止他人霸凌行為）。<sup>17</sup>不過旁觀者在整部準則中的定位並未被凸顯出來。或許準則因為一開始就將防制的策略放在同儕合作、防止且鼓勵反映情況作為反霸凌的策略一環，所以在定義霸凌時，沒有留意到旁觀者的種類區分，但是在處理流程中，才發覺旁觀者的重要性，於是在本條項中加入「關係人」一詞。

從上述旁觀者的類型分析可知，不同旁觀者可能導致情況惡化。<sup>18</sup>準則理應加以處理，而不是僅「制止其報復行動而已。如前所述，針對第三層的參與者，可以利用刑法上的共同正犯、教唆、幫助等概念，將之視為加害方的「當事人」，並加以積極處理。如此一來，本條所謂的關係人，則會排除前述分類的第一與第二類型，而僅指涉第三類型。但是被分類成局外人的第三類型參與者，怎可能會進行報復行動？所以根據反面解釋，應該可以確認準則中所謂的關係人應該就是指協助者與增強者，而且只要不為報復行動，亦不會成為被調查的對象。

至於屬於旁觀者分類中的局外人（亦即本文分類中的第四層的一部分），則可能會從整體的調查與輔導流程中消失。然而，雖然這些旁觀者通常只是袖手旁觀，坐視情形惡化或消極助長惡化，但其角色並非不重要。其之所以會袖手旁觀的理由在於其自身欠缺有效應對手段，且也是為了避免自己被報復、避免自己可能因挺身而出而失去朋友（或甚至若不是自己的朋友，則根本不想挺身而出），或責任遭到分散，認為介入是師長或其他人的責任，如果任意介入可能使自己陷入尷尬情境，所以才會傾向於忽略

---

<sup>17</sup> 曾莉婷、吳璧如，校園霸凌防制中被忽略的一環：霸凌旁觀者之探討，學校行政雙月刊，92期，127頁（2014年）。

<sup>18</sup> 曾莉婷、吳璧如，校園霸凌防制中被忽略的一環：霸凌旁觀者之探討，學校行政雙月刊，92期，127頁（2014年）。

霸凌情事或不告訴師長，甚至會怪罪受害人自身。<sup>19</sup>局外人的增長，直接會影響到第四層參與者中的保護者的勢力削減，或甚至讓保護者根本不會在長期的霸凌事件出現。其應該是形塑不友善環境的重要角色之一，並令被凌者處於孤立無援，甚至於產生依附霸凌者尋求扭曲的人際關係的情境。

姑不論這些被準則所排除的第四層「參與者（關係人）」，僅就第三層的參與者而言，雖然這些人在整體的環節上非常重要，但是既然不是調查程序中的當事人，基本上就不會被調查。或謂他們可以被當成證人而參與調查程序，但如此一來問題就會發生。對於沒有參與調查程序，或縱然參與也僅是以證人的資格參與，此際準則是否可以就該等人員進行後續的輔導？

關於調查後的輔導，準則僅有可謂是泛論的第 19 條規定。此條共分成四項。第一項規定了輔導機制的啟動根據（霸凌事件確認成立），同時要求校方應持續「輔導」行為人改善。為何在啟動根據的條項刻意提及對行為人的持續輔導改善，同時也沒提到懲處，用意不明。或許這正是顯露出訂定準則者真意之處。若不懼過度解讀之譏的話，本文會認為準則已確定真正的邪惡者是行為人，（一時性的）懲處規定在第二項，而第一項則是提醒啟動輔導機制的校方應該「持續」輔導行為人促成其改善（其實不外就是持續監督管制）。

而第二項則規定：「前項輔導機制，應就當事人及其他關係人，訂定輔導計畫，明列懲處建議或第十四條規定之必要處置、輔導內容、分工、期程，完備輔導記錄，並定期評估是否改善」。此第二項規定，補足了懲處的項目，但為說明懲處的對象是誰。關鍵點在於「關係人」。關係人不是當事人，不會經過調查，未經調查則不能釐清其於整個霸凌事件中的角色定位或「貢獻程度」。此際遑論懲處，連輔導都可能沒有確實的依據，如此一來，怎可能在輔導實施流程中說服關係人認清自我的責任，並協助其改善？

至於第三項，準則又回到當事人的輔導議題，關係人從此在輔導機制

---

<sup>19</sup> 陳利銘，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 卷 3 期 58-59 頁（2013 年）。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

中消失。準則規定如果當事人經定期評估未獲改善時，得於徵求法定代理人同意後，將當事人轉介到外部專業機關實施矯正、治療、輔導或安置。或許準則是認為這些轉介機制所導致的拘束遠超過校方得採取的措施，所以不及於情節不重的關係人，而較為核心的當事人，則在獲得法定代理人同意後，得轉介出去進行更為專業的處遇。順帶一提的是，當事人是否同意一事似乎不是準則的重點，而且準則也認為超過二十歲的大學生不會涉入校園霸凌，或縱然涉入也難為進一步的轉介。

最後的第四項，規定了校方的整體善後以及預防責務。準則規定：「學校確認成立校園霸凌事件後，應依霸凌事件成因，檢討學校相關環境及教育措施，立即進行改善，並針對當事人之教師提供輔導資源協助；確認不成立者，仍應依校務會議通過之教師輔導與管教學生辦法，進行輔導管教」。確認不成立時，仍要輔導管教的理由，並不明確，當然該「輔導管教」的內容也不容易確認。不過，這已經不是霸凌防制準則所能干涉，所以僅能提醒校方縱或不成立霸凌事件，仍須留意是否有其他應予以輔導管教的事由。比較成問題的是，本項本來是要求校方為根本的檢討與改善，但卻僅限於「學校相關環境及教育措施」。這種規定只看到表面而已，許多校園霸凌的背後除了有應負責任的教師外，另牽涉到一些學生家長的作為或不作為，甚至在校外生活方面，也會牽涉到整個的社區。此點詳關日本「對於校園內霸凌問題的日常性對應策略（已確認有霸凌事件的學校所採各級對應措施的比率）」的內容亦可得知日本所採整體策略是從內到外，層層發展出去，最後是擴展到家長會與社區。<sup>20</sup>雖然事實上顯示，縱然日本文部科學省有這樣的遠見與規劃，針對最外圍的措施各校的實施狀況並不活絡，顯示出有實施上的困難，但是至少其對應策略已經表達出解決問題的方向。而我國的準則則是連這個遠見都沒有。

關於處理程序，最後值得一提的是第 20 條的規定。準則第 20 條規定：「校園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社政機關(構)或檢察機關

---

<sup>20</sup> 李茂生，日本校園霸凌的現況與對策，法令月刊第 66 卷第 2 期 31-32 頁（2015 年 2 月）。



協助，並依少年事件處理法、兒童及少年福利與權益保障法、社會秩序維護法等相關規定處理」。因為本條是規定在事後輔導的條文之後，所以應該不是指調查中發現情節嚴重，依法透過相關的請求、告發等措施將案件移送與其他單位的情形。於這類的情形，其他機關的處理應該不會妨礙校方的調查程序的進行，亦即兩者應該可以並行。本條按照其在準則中的體系位置，應該是指調查後確定為霸凌，但情節嚴重，校方無法獨立進行其後的懲處與輔導時，得請求相關機關「協助」。此際，即不是雙方個別進行後續懲處與輔導的並行制了，而是互相協力，共同處理霸凌的後續問題。既然是互相協力，雙方機關間的關係與互動模式等，即非本條那麼簡單的規定即可予以規範。準則沒有規定委任立法授權後的再授權，日後不知會不會有相關規範的訂定，也不知現況到底是如何處理。準則公告實施已經即將滿五年，竟然沒有發生問題，顯然此條並沒有發揮多大作用。按整體的氛圍而言，可以揣測類此案件的行為人應該是被切割出去處理了。

## 陸、結論

以上約略回顧了校園霸凌防制準則中，筆者認為仍有商榷餘地的條文。經觀察發現，本準則於一開始的定義以及校園安全空間設置的部分，即已顯露出對於霸凌結構的誤解，不僅採取二元區分的概念，陷入「(過度)保護被霸凌人，嚴懲及輔導霸凌者」的迷思中，甚且還將民國 95 年起即已存在的「旁觀者」排除在外。這種的缺失持續地在後續的調查以及輔導程序中發酵，並導致整體的防制策略上的偏頗或缺失。完全看不出個人關係的修復、透過班級活動或訓導會議或教務會議創建友善學習環境、結合家長及社區成員等的活動擴大防制圈的範疇等具有層次的防制策略。

這種的校園霸凌防制準則雖然可以讓身負防制重責的校方有一個得以遵循的處理流程，但是因為對於霸凌並沒有正確的認識，所以終究僅能解決表面上的問題，或甚至因為暫時性地排除了被標籤化的霸凌行為人，校

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

園回歸平靜，但卻將問題留給社會。校園霸凌是件嚴重的問題，會給所有牽扯在內的人無限的創傷，不及早將真正的問題解決，那麼社會將會遭到後續的反撲。

## 第四部分

# 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

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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，這樣的概念不僅僅適用於正式的刑事司法制度對於犯罪者的反應，也適用於一般社會、家庭與學校場域裡違反規則者的作為。如果面對違反規則者沒有針對其作為給予相對應之懲罰，則會被理解為「放縱」。

Wachtel (2003) 指出對於違規者的反應需在「控制」與「支持」兩個向度上來加以理解(如圖 1)。「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。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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。



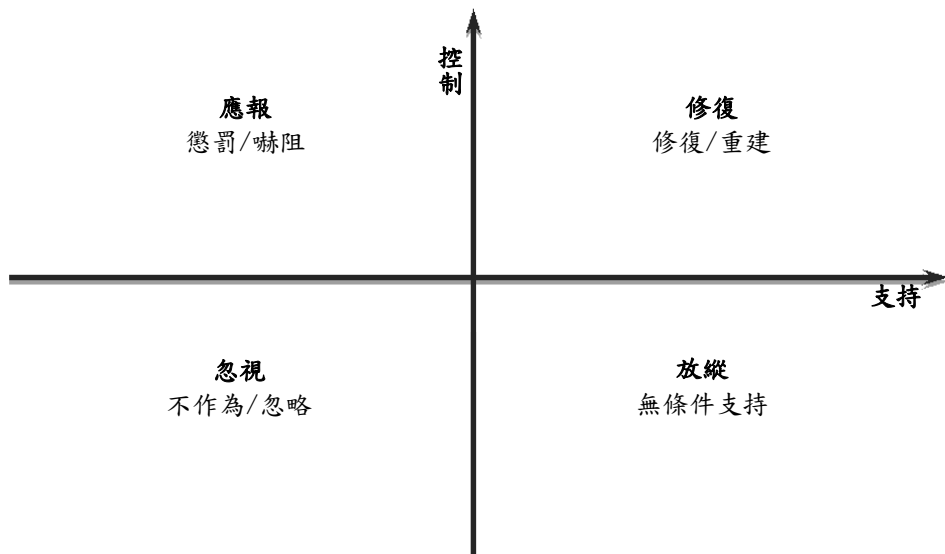


圖 1 學校規訓類型

## 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 2)。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。

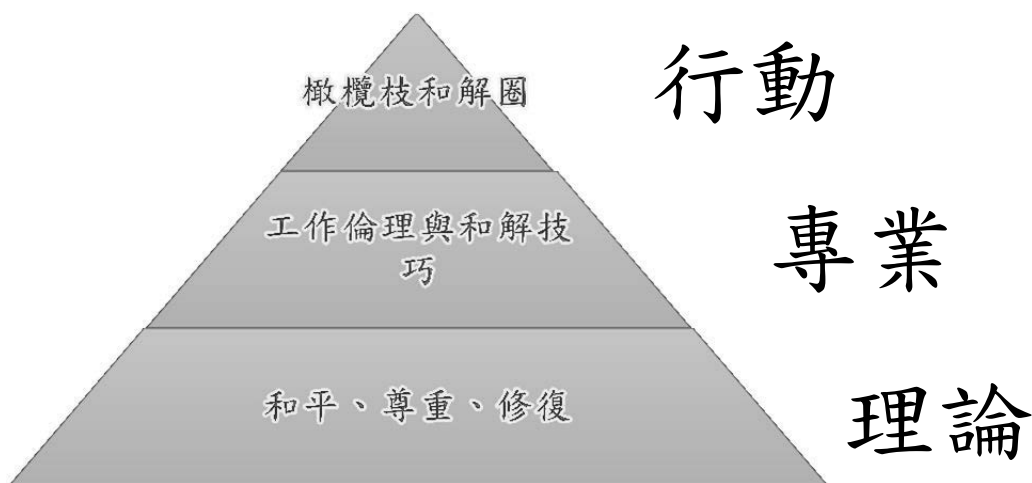


圖 2 橄欖枝中心理念圖

## 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、行為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、業務上之祕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身心恐懼、毀損財物或人身傷害。
  - (3) 若當事人投訴和解委員本中心須啟動調查機制時。
  - (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)

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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「為了權力、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況態。」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為。」(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，或是重複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？

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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為、情緒，以及自己

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

在會議之中的行為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. 成為支持、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 1)
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 1 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. 我曾做過一些難以啟齒的事情	<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"/>
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"/>

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

	非 常 不 同 意	不 同 意	沒 特 別 感 受	同 意	非 常 同 意
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：

# 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

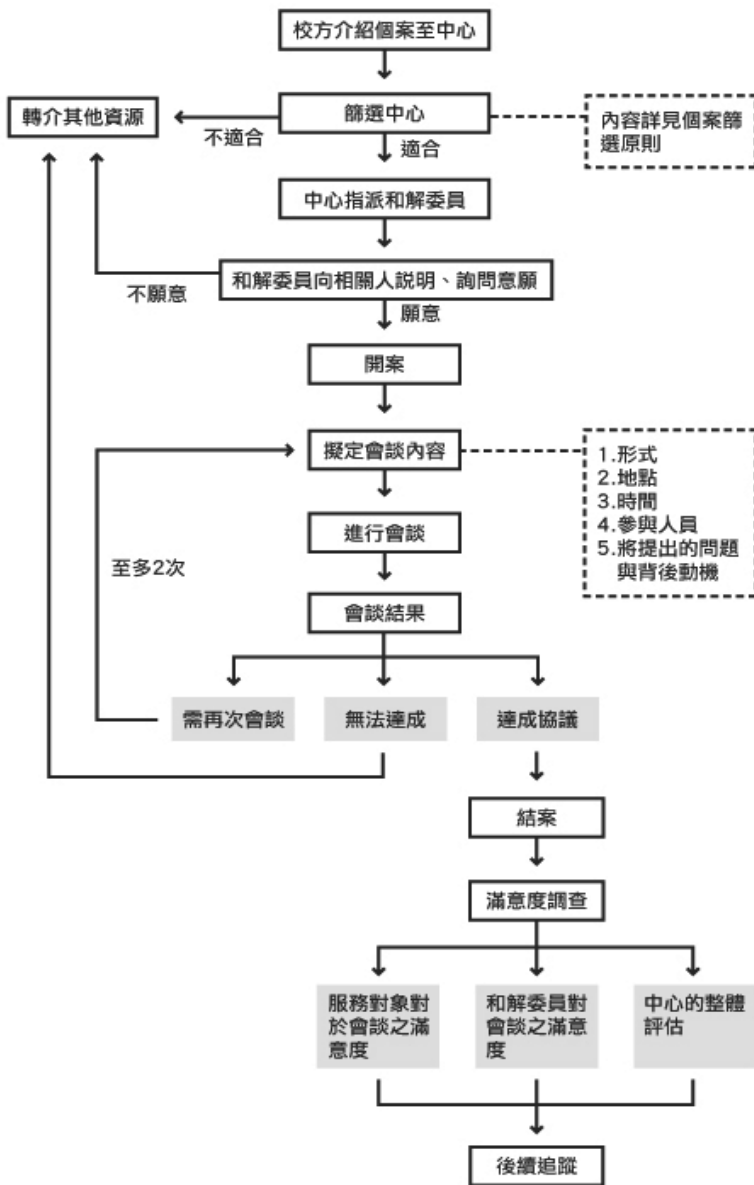


圖 3 開結案流程

## 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。

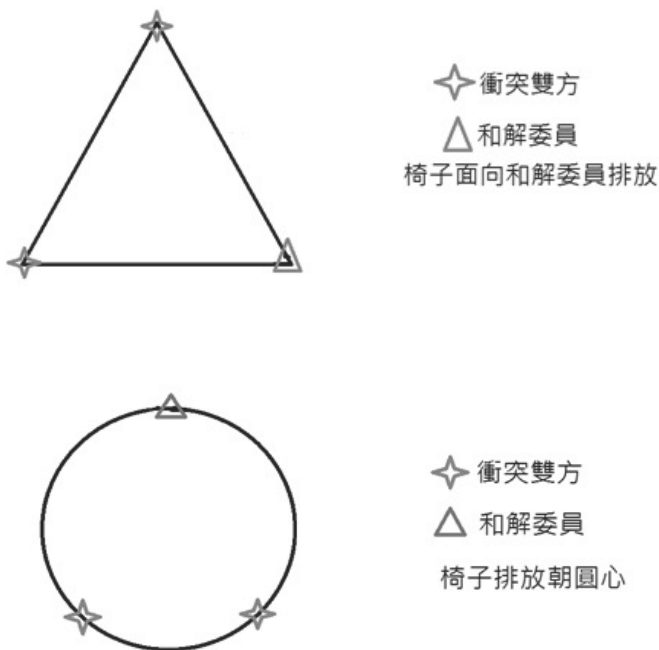
我已閱讀並理解上述規定，並同意進行和解。

日期: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

簽名: \_\_\_\_\_

### 三、會場布置

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，如有少部分人不同意，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。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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： / /

立書人： \_\_\_\_\_ ； 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：\_\_\_\_\_

本中心爲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"/>

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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」意旨收集箱。

## 2. 和解委員意見表

本中心爲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：

你認爲未能達成共識的原因爲何？這些原因是否能克服？

---



---



---



---

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

### 3. 中心對和解會議及委員的滿意度評估表

本中心爲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：

你認爲未能達成共識的原因爲何，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)

達成部分共識(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

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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](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/](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

許春金(2010)，人本犯罪學：控制理論與修復式正義(修訂二版)。台北：三民書局。

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.

### 建議瀏覽網站

International Institute for Restorative Practices: [www.iirp.org](http://www.iirp.org)

Real Justice: [www.realjustice.org](http://www.realjustice.org)

Restorative Justice Online : [www.restorativejustice.org/](http://www.restorativejustice.org/)

香港和解中心 : [www.mediationcentre.org.hk/index.html](http://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 被行為人	先請 A 同學(被行為人)告訴我們事情發生的經過 (說明經過)	被行為人說明衝突事件經過(事實)
和解委員 行為人	請 B 同學(行為人)告訴我們事情發生的經過 (說明經過)	行為人說明衝突事件經過(事實)
和解委員 被行為人	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)	被行為人補充說明(事實)
和解委員 行為人	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)	行為人補充說明(事實)
和解委員	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？	被行為人說明事件對生活的影響

被行為人	(說明生活的影響)	(事實)
和解委員	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？	行為人說明事件對生活的影響
行為人	(說明生活的影響)	(事實)
和解委員	請問 A 同學現在對這事情的感覺是甚麼，對您有甚麼影響？	被行為人說明事件對情緒的影響
被行為人	(說明情緒影響)	(事實)
和解委員	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？	行為人說明事件對情緒的影響
行為人	(說明情緒影響)	(事實)
和解委員	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？	被行為人家長說明事件的影響
被行為人家長	(說明)	(事實)
和解委員	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？	行為人家長說明事件的影響
行為人家長	(說明)	(事實)
和解委員	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？」	其他參與者說明事件的影響
社區居民等	(說明)	(事實)
和解委員	請問 A 同學，您現在希望怎樣做可以讓您的生活恢復正常？	被行為人提出解決方案
被行為人	(提出解決方式)	(結果)
和解委員	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？	行為人提出解決方案
		(結果)

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

行為人	(提出解決方式)	
和解委員	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？」	其他參與者提出解決方案(結果)
社區居民等	(提出解決方式)	
和解委員	請問 A 同學，在聽完大家的想法以後，您覺得哪些是您可以接受的方法？哪些是您不能接受的？	被行為人修正解決方案(結果)
被行為人	(修正解決方式)	
和解委員	請問 B 同學，在聽完大家的想法以後，您覺得哪些是您可以接受的方法？哪些是您不能接受的？	行為人修正解決方案(結果)
行為人	(修正解決方式)	
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
行為人	(第二次修正)	被行為人第二次修正解決方案(結果)
被行為人	(第二次修正)	行為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	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。	家長對解決方案發表意見(結果)
家長	(表達意見)	
和解委員	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？	被行為人提出預防的方式(未來)

被行為人	(提出未來預防)	
和解委員	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？	行為人提出預防的方式(未來)
行為人	(提出未來預防)	
和解委員	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？」	社區居民提出預防的方式(未來)
社區居民等	(提出未來預防)	
和解委員	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？	被行為人家長提出預防的方式(未來)
被行為人家長	(提出未來預防)	
和解委員	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？	行為人家長提出預防的方式(未來)
行為人家長	(提出未來預防)	
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	可不可以請問 A 或 B 同學，是否覺得有任何地方需要修正。	行為人及被行為人修正預防的方式(未來)
被行為人	(提出修正)	
行為人	(提出修正)	
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	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。	
被行為人家長	(說明)	家長補充(未來)
行為人家長	(說明)	
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	最後總結(沒有

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

---

況二) 心評估是否需要下一次的會議,我們會再通知 A 達成協議)  
同學、B 同學、家長及學校。

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 結語  
們的意見收集箱裡。

---

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：

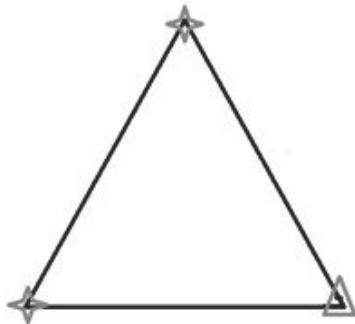
#### (一) 設備

- 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。
- 位置安排範例：

#### (1)

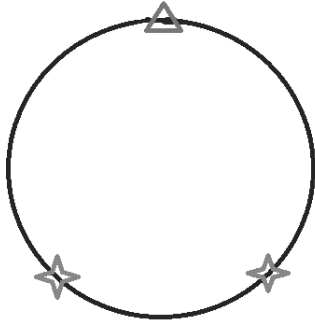


- ✦ 衝突雙方
  - △ 和解委員
- 椅子面向和解委員排放

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

(2)

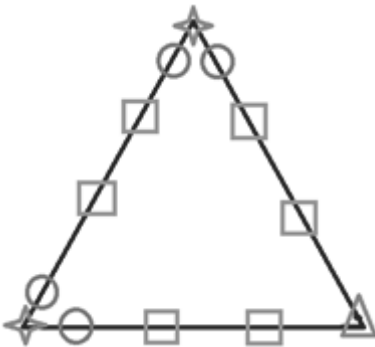


✦ 衝突雙方

△ 和解委員

椅子排放朝圓心

(3)



✦ 衝突雙方

△ 和解委員

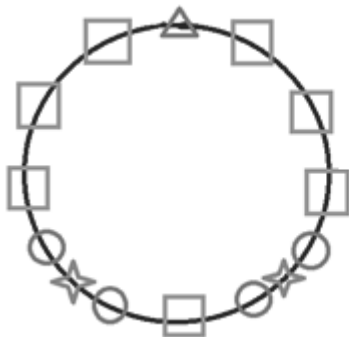
○ 支持者

□ 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

面向圓心



- 塑膠杯水與衛生紙
- 舒適的溫度與光線、通風、安靜

(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. 我曾做過一些難以啟齒的事情	<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"/>

	非常 不 同 意	不 同 意	沒 特 別 感 受	同 意	非 常 同 意
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"/>
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：\_\_\_\_\_

本中心爲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。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

案號：\_\_\_\_\_

時間：\_\_\_\_\_

### 附錄六 和解委員意見表

本中心爲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. 我認爲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：

你認爲未能達成共識的原因爲何？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

本中心爲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：

你認爲未能達成共識的原因爲何，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： / /

立書人： \_\_\_\_\_ ； 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

達成共識 部分達成共識 無法達成共識 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

共識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；

但下列共識事項敬請貴校協助：

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)

達成部分共識 (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：\_\_\_\_\_

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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、行為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、業務上之祕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啟動調查機制時。
  - (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為事件當事人之代理人，且必須向當事人說明之。

## 再話橄欖枝

校園霸凌及其防制對策

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。

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。

10. 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。

11. 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