



校園霸凌與關係修復 四書橄欖枝

委託及指導單位 | 教育部

製作單位 | 國立臺北大學橄欖枝中心

林民程 林育聖 周愷嫻 侯崇文 陳志瑋 黃朝義 簡宛瑩 著

目錄

前言	i
名詞釋義	iv
第一書 臺灣的校園霸凌	
第一章 校園霸凌的過去與現在 ©林育聖/陳志璋/簡宛瑩	1
第一節 校園霸凌五年趨勢	1
第二節 當前校園霸凌事件的面貌	6
第二章 校園霸凌在不同學制的差異 ©林育聖/陳志璋/簡宛瑩	16
第一節 國小校園霸凌的現況	16
第二節 國中校園霸凌的現況	23
第三節 高級中等學校校園霸凌的現況	30
第四節 結論	38
第三章 日本防止霸凌相關立法與實施困境 ©黃朝義	43
第一節 前言	43
第二節 日本2013年制訂「霸凌防止對策推進法」介紹	43
第三節 日本2015年制訂「霸凌防止基本方針」介紹	46
第四節 日本霸凌防止相關立法實施後面臨的困境	49
第五節 解決霸凌問題之諮詢窗口	51
第二書 臺灣校園霸凌對策	
第四章 校園霸凌與正向管教 ©林育聖	55
第一節 前言	55
第二節 管教的四種態度	56
第三節 正向管教的反作用力	59
第五章 校園霸凌與修復正義 ©侯崇文	62
第一節 前言	62
第二節 修復正義的定義	64
第三節 修復正義與解決學生衝突之關係	66
第四節 修復正義的誤解	72
第五節 結論	75

第三書 校園霸凌與修復實踐

第六章 修復正義如何實踐 ©林育聖	81
第一節 前言	81
第二節 不同層次的修復實踐	82
第三節 修復實踐中「對話圈」	83
第四節 結論	89
第七章 「對話圈」言談與溝通情境 ©林民程	90
第一節 前言	90
第二節 「對話圈」背後的理論對比	91
第三節 創造「對話圈」的理想言談情境	96
第四節 「對話圈」中「壞」的言談情境	101
第五節 「對話圈」中可以接受的言談情境	103
第六節 結論	109
第八章 「對話圈」的團體動力學 ©周憐嫻	113
第一節 前言	113
第二節 「對話圈」的團體動力	114
第三節 修復實踐與個人諮商、團體治療、家族治療之差異	120
第四書 防制校園霸凌的未來方向	
第九章 校園霸凌面貌不是永恆不變 ©周憐嫻	125
第一節 年齡增長在霸凌事件上的微妙角色	125
第二節 玩鬧、報復、旁觀與霸凌	127
第三節 被低估的網路霸凌	129
第四節 霸凌事件中最難處理的是親師關係	130
第五節 行政與教師處理積極但無後備資源	133
第十章 微調校園霸凌之對策 ©周憐嫻	135
第一節 現行校園霸凌防制準則與通報分類的修正	135
第二節 改變學校面對校園霸凌的態度	141
第三節 養成學生同理心與恥感，以「對話圈」解決衝突	143
第四節 替教師解決實施「對話圈」或修復實踐的實務困境	144
參考文獻	147

圖表目錄

表 1-1-1	103 年學度至 107 學年度校園霸凌事件通報類型	1
表 1-1-2	107 學年度各類型校園霸凌事件成立與否	3
表 1-1-3	各學制校園霸凌事件知悉至通報時間	4
表 1-1-4	霸凌被害經驗 (107 學年度)	7
表 1-1-5	霸凌被害經驗 (106 學年度)	9
表 1-1-6	學生被欺負經驗	10
表 1-1-7	學生被欺負後告知對象	12
表 1-1-8	被欺負後，學校人員得知後之處理狀況	13
表 1-1-9	調查問卷霸凌情境判別	13
表 1-1-10	學生認知事件嚴重及霸凌認知	15
表 1-2-1	103 年學度至 107 學年度國小校園霸凌事件通報類型	16
表 1-2-2	107 學年度國小各類型校園霸凌事件成立與否	17
表 1-2-3	國小學生被欺負經驗	18
表 1-2-4	國小學生被欺負後告知對象	20
表 1-2-5	國小學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況	21
表 1-2-6	國小學生認知事件嚴重及霸凌認知	22
表 1-2-7	103 年學度至 107 學年度國中校園霸凌事件通報類型	23
表 1-2-8	107 學年度國中各類型校園霸凌事件成立與否	24
表 1-2-9	國小學生被欺負經驗	26
表 1-2-10	國中學生被欺負後告知對象	27
表 1-2-11	國中學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況	28
表 1-2-12	國中學生認知事件嚴重及霸凌認知	30
表 1-2-13	103 年學度至 107 學年度高級中等學校校園霸凌事件通報類型	31
表 1-2-14	107 學年度高級中等學校各類型校園霸凌事件成立與否	32
表 1-2-15	高級中等學校學生被欺負經驗	33
表 1-2-16	高級中等學校學生被欺負後告知對象	35
表 1-2-17	高級中等學校學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況	36
表 1-2-18	高級中等學校學生認知事件嚴重及霸凌認知	37
表 3-7-1	修復正義與哈伯瑪斯的溝通行動理論的異同	93
表 3-7-2	修復正義「對話圈」的操作步驟與四大宣稱的組合關係	97

圖 A	橄欖枝中心修復式正義相關名詞釋義圖	vi
圖 1-1-1	104 ~ 107 年度不同學制學生被霸凌經驗趨勢	5
圖 2-4-1	Social Discipline Window	55
圖 3-6-1	金魚缸模式的「對話圈」	87
圖 3-7-1	六大區塊的參與者角色	106
圖 3-8-1	同理心、團體、整合式恥感與「對話圈」等修復實踐目標之關連骨架	115
圖 3-8-2	對立衝突的兩造當事人	118
圖 3-8-3	修復實踐的原型	118
圖 3-8-4	修復實踐之線性論	118
圖 3-8-5	修復實踐之鏈結論	118
圖 3-8-6	單一當事人治療/處遇	121
圖 3-8-7	類似行為陌生人治療/處遇團體	121
圖 3-8-8	加害人家族治療/處遇團體	121
圖 3-8-9	加、被害人熟人修復圈	121

前言

臺灣從2011年在桃園發生了某國中長期學生霸凌遭學校忽略事件，該事件被媒體揭露後，引發社會、家長與學生對校園霸凌事件的恐慌。後續該案被監察院糾正，教育部啟動了新一代且重要的法規與政策規劃，於2012年通過「校園霸凌防制準則」，讓學校、學生、家長對於處理校園學生之間霸凌事件有了處理遵循依據。該準則最重要規範有四點：一，校園霸凌事件的定義；二，校方處理相關事件之程序；三，校方輔導或懲處方式；四，後續的救濟程序。

有了法規依據，教育部也在2015，2018年兩次修正霸凌事件的校安通報系統，確保學校端在實務程序與處理上，能對應新法規的制訂。

教育部也於2014年起至今，逐年委託臺北大學進行校園霸凌調查研究、宣導研習、研擬政策等工作，臺北大學受委託後，成立了「橄欖枝中心」，在已有的三級輔導、校園社工、心理輔導諮商中心等機制外，以此中心推動「修復正義」、「修復實踐」、「和解圈」、「對話圈」等方式，提供校方與師學另一種處理霸凌及學生衝突事件的解決方案。

2015年「橄欖枝中心」在嘉義市成立「嘉義橄欖枝分中心」、2016年在高雄市成立「高雄橄欖枝分中心」，2017年在金門成立「金門橄欖枝分中心」，2018年協助司法院少家廳規劃校園事件修復訓練課程，2019年受臺南少年法庭、臺南輔諮中心諮詢校園少年案件修復會議，試圖以修復正義解決進入司法程序的校園學生之間的衝突事件或霸凌事件。換言

之，「橄欖枝中心」是第一個將教育與司法正式接軌的平台，共享知識與經驗，共同解決校園內的學生問題蔓延至司法的情況。到了2019年臺北市輔導諮商中心規劃與「橄欖枝中心」進行進階修復正義讀書會，進而簽訂了備忘錄，臺北市教育局也將「橄欖枝中心」正式納入解決學生衝突或霸凌事件之轉介單位。

五年來，「橄欖枝中心」在地方政府、校園、司法體系中緩緩而目標明確的耕耘，從其所接觸的業務與經驗來說，2019年可說是一個里程碑，不論從校園霸凌之宣導量、案件量、出版量、舉辦活動量及觸及率，2019年均到達五年來最高峰。

本書是總結過去五年之研究，簡單的說明研究成果。本書共分為四書：第一書分析校園霸凌事件的趨勢、文獻、對策。第二書說明以正向管教與修復正義的理論，第三書闡明「對話圈」進行校園關係修復實踐之過程與根據。最後第四書，提出未來校園霸凌法規、政策、實踐的建議。



國立臺北大學犯罪學研究所特聘教授兼所長
國立臺北大學橄欖枝中心107-108年度計畫主持人

名詞釋義

一、前言

近年來國內關於「修復式正義」的研究與政策如雨後春筍般遍地而生，但因皆參考國外文獻後進行釋義與衍伸，故在中文的名詞解釋上便有許多不同的說法。本章節藉由整理國內司法與教育政府機關與常見民間機構所使用的名詞設定來進行釋義，讓讀者在閱讀本書或是其他相關書籍時能更清楚的理解其所要表達的含意。

二、何謂修復式正義

澳洲國家大學教授 John Braithwaite 提出「修復是正義是一種因為犯罪或不公正所帶來的傷害，任何相關的人，大家共同討論犯罪或不公正的帶來的傷害，以及如何修復關係的努力。」（Braithwaite, 2004）；另，Braithwaite（2019）在個人網站上再次定義修復式正義：「修復式正義在於修復受害者，修復犯罪加害人，以及修復社區。它的基礎是：因為犯罪帶來傷害，所以正義應該要痊癒（because crime hurts, justice should heal）。」詳細說明則於本書第五章第二節。

而 Restorative Justice 在華文區有許多不同的意譯，在香港依香港城市大學黃成榮教授主持之復和綜合服務中心及其著作皆翻作「復和公義」，而在中國則根據中國法院網的相關研究發表，將其翻作為「恢復性司法」。在國內亦有的不同翻譯（修復式正義及修復式司法），原因主要為一開始概念出現運用的場域為司法場域，因此「修復式司法」的翻譯才會與「修

復式正義」同時並存，其中法務部《修復式司法方案》即是。

三、橄欖枝中心名詞釋義

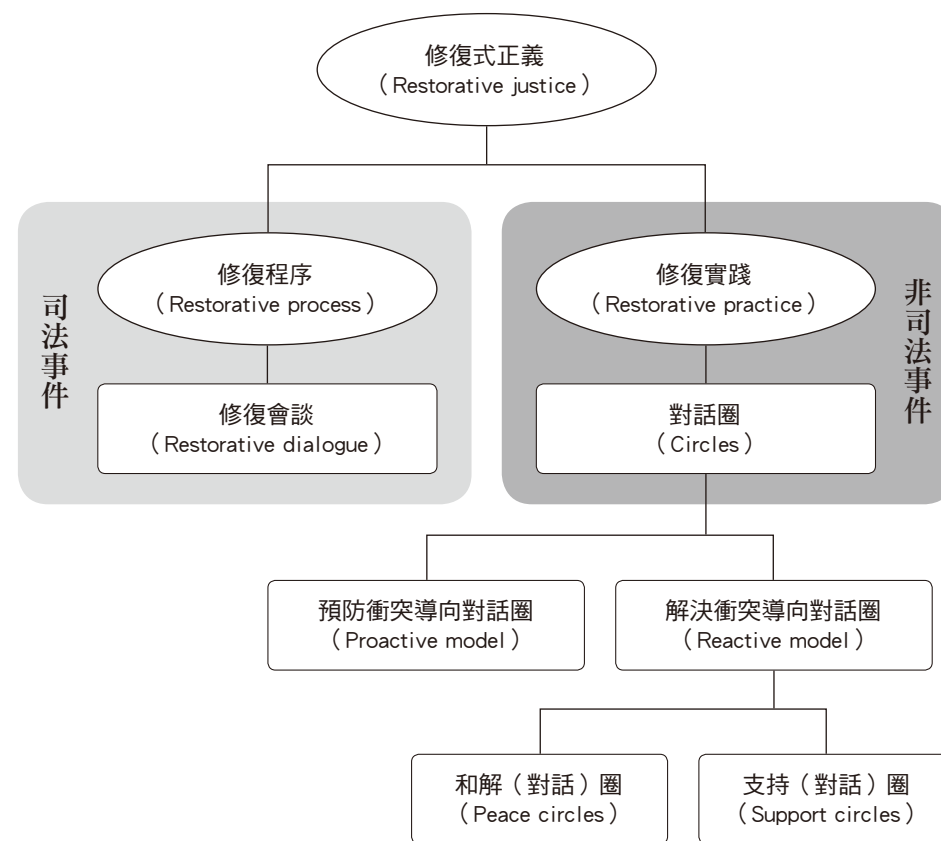
修復式正義常用於司法相關事件，根據法務部《修復式司法方案》通常將做法稱作修復程序 (Restorative process)，主要以被害人與加害人調解模式 (Victim Offender Mediation, VOM)、家庭協商會議、和解圈 (Peace making circle) 和社區修復委員會 (Community Restorative Boards) 為主要實施模式；而聯合國則將其細分為六種類型的修復會談 (Restorative dialogue)，兩者的分類依據皆在於參與成員越來越多與適合實施的對象及其情況而有所不同，而引領修復程序的人則稱為修復促進者 (Facilitator)。

橄欖枝中心宗旨為運用這樣的概念處理校園衝突與霸凌事件，因其並非於司法場域，而Brenda Morrison (2007) 及Margaret Thorsborne & David Vinegrad (2006) 在其校園霸凌與校園安全的相關著作中，皆以修復式實踐 (Restorative practice) 稱之，且為避免限縮Restorative (修復) 的核心理念，應將重點回歸至「修復」二字，實踐只是將其具體化，故本中心認為宜從其稱之為修復式實踐 (Restorative practice)。

而其運用的方式統稱為對話圈 (Circles) 並根據相關文獻並依其原文將操作對話圈的引領者稱為促進者 (Facilitator)。Morrison (2007) 對於校園進行修復式實踐提出三級預防架構，可分為以下三個階段：(一) 重建關係 (二) 修復關係 (三) 鞏固關係；及Hendry (2009) 則依對話層次不同分為預警模式與反應模式，根據以上理論，中心將對話圈 (circles) 分為預防衝突導向對話圈 (Proactive Model) 及解決衝突導向對話圈

(Reactive Model)。其中後者為校園霸凌發生時的參考方向，即為和解對話圈 (Peace circles)，並可根據成員的性質不同參酌加入支持對話圈 (Support circles) 以盡可能的提高修復式實踐的運作流暢。

參酌Paul McCold & Ted Wachtel (2003) 提出的Type and Degrees of Restorative Justice Practice，並根據以上討論後，歸納出以下分類圖供讀者參考：



* 橢圓形代表概念與統整性名詞；方形則代表具體與操作性名詞。

圖A 橄欖枝中心修復式正義相關名詞釋義圖

第一書 臺灣的校園霸凌



第一章 校園霸凌的過去與現在

林育聖 / 陳志瑋 / 簡宛瑩

第一節 校園霸凌五年趨勢

一、官方通報事件之趨勢約十萬分之二十

教育部新改版之校安通報系統於2014年1月1日正式上線，將校園霸凌事件通報範圍放寬，只要疑似霸凌事件，在未確認霸凌是否成立之前，皆先以知悉霸凌事件通報，以達到及時掌握之目的。

比較教育部改版後校安系統中通報為疑似或確定霸凌事件，103學年度至105學年度，校園霸凌事件通報數皆於600件上下小幅變化。然而，106、107學年度卻有減少趨勢。

若以人口比例來看，因少子化之緣故，每年註冊學生數逐漸下降，在通報率上，103至105學年度校園霸凌事件通報率有逐年上升之趨勢，但106與107學年度之通報率持平，無再度上升趨勢，維持約每10萬註冊學生20件之通報率（詳見表1-1-1）。

表 1-1-1 103年學度至 107學年度校園霸凌事件通報類型

通報類型	學年度					總計
	103	104	105	106	107	
	(2,874,861)	(2,754,374)	(2,637,198)	(2,545,398)	(2,479,839)	
知悉疑似肢體霸凌	193	205	202	188	152	940
	33.68%	33.06%	34.12%	35.27%	29.69%	33.22%

知悉疑似 言語霸凌	123	138	149	115	121	646
	21.47%	22.26%	25.17%	21.58%	23.63%	22.83%
知悉疑似 關係霸凌	85	94	98	66	66	409
	14.83%	15.16%	16.55%	12.38%	12.89%	14.45%
知悉疑似 網路霸凌	34	51	45	24	33	187
	5.93%	8.23%	7.60%	4.50%	6.45%	6.61%
知悉疑似 反擊型霸凌	1	3	3	1	5	13
	0.17%	0.48%	0.51%	0.19%	0.98%	0.46%
知悉霸凌事件 達嚴重影響身 心之事件	27	36	34	14	0	111
	4.71%	5.81%	5.74%	2.63%	0.00%	3.92%
知悉霸凌事件 達嚴重影響身 心之確認事件 ¹	110	93	61	125	135	524
	19.20%	15.00%	10.30%	23.45%	26.37%	18.52%
總計 通報率(件 /100,000)	573	620	592	533	512	2830
	19.93	22.51	22.45	20.94	20.65	

* 107學年度資料僅統計至108年5月15日

二、通報霸凌案件成案約四分之一

自106學年度起，『知悉霸凌事件達嚴重影響身心之確認事件』，更改類別名稱為『確認為校園霸凌事件』，所有為判定為霸凌事件皆屬此類別。若判定霸凌事件不成立，則維持原通報類型。

表1-1-2為確定霸凌事件及疑似事件各類通報類型分配情形。與過去通報資料一致，霸凌通報事件以肢體（42.32%）、言語（33.13%）、關係

¹ 於106學年度起，『知悉霸凌事件達嚴重影響身心之確認事件』更改為『確認為校園霸凌事件』。

（17.37%）為主要通報類型。

107學年度512件校園霸凌通報事件中約四分之一確定為霸凌事件，而確定成立比例最高為肢體霸凌（28.30%），其次依序為言語霸凌（27.11%）與關係霸凌（24.14%）。

表 1-1-2 107學年度各類型校園霸凌事件成立與否

通報類型	霸凌成立與否		總計
	成立	不成立	
肢體霸凌	60	152	212
	28.30%	71.70%	42.32%
言語霸凌	21	66	87
	24.14%	75.86%	17.37%
網路霸凌	8	33	41
	19.51%	80.49%	8.18%
反擊型霸凌	1	5	6
	16.67%	83.33%	1.20%
總計	135	377	512
盛行率 (件/100,000)	26.37%	73.63%	
	5.444		

三、九成以上霸凌事件通報時間均符合規定

依照規定，疑似校園霸凌事件屬乙級事件，確定校園霸凌事件屬甲級事件，不論甲級或乙級事件皆為法定通報事件，應於知悉後24小時內，於校安通報網通報。

107學年度共512件校園霸凌事件通報，絕大多數通報（472件；92.19%）符合24小時之通報時限。超過24小時通報時限之31件

(6.05%)，約有半數(16件；51.61%)於48小時內完成通報；而有3筆通報事件為知悉事件2週後才進行通報。另外，有少數通報事件(9件)在尚未知悉前就進行通報，此可能為通報人員對『知悉事件』認知錯誤，亦或是資料輸入錯誤。

國小之校園霸凌事件符合通報時限比例與整體通報事件類似，延誤通報事件中，僅有約三分之一的事件能在48小時內完成通報。未能於48小時內完成通報之事件中有兩件於知悉一週後才進行通報。

國中之校園霸凌事件符合通報時限比例，雖然是三種學制中最低，但仍有超過9成的事件於通報時限內完成通報。延誤通報的事件約有近六成是在知悉事件後的3~7天間通報。通報時間與知悉時間差超過2週的三件事件中，國中階段之通報佔2件。

高級中等學校之校園霸凌事件超過通報時限之比例最低(4件；4.17%)，且無通報事件嚴重延誤通報。此可能因為高級中等學校負責通報之學務人員多為軍訓教官流動率較低。

表 1-1-3 各學制校園霸凌事件知悉至通報時間

知悉至通報時間	總計	學制		
		國小	國中	高級中等學校
總通報數	512	243	173	96
錯誤通報	9	4	4	1
	1.76%	1.65%	2.31%	1.04%
符合時限 (24小時內)	472	225	156	91
	92.19%	92.59%	90.17%	94.79%
超過時限	31	14	13	4
	6.05%	5.76%	7.51%	4.17%
48小時內	10	5	3	2
	32.26%	35.71%	23.08%	50.00%

2-7天	16	7	7	2
	51.61%	50.00%	53.85%	50.00%
8-14天	2	1	1	0
	6.45%	7.14%	7.69%	0.00%
2週以上	3	1	2	0
	9.68%	7.14%	15.38%	0.00%

四、學生自陳霸凌事件呈現上升趨勢

與過去三年資料比較，整體學生疑似霸凌比例皆呈現上升趨勢，由104學年度15.3%上升至107學年度22.3%，且逐年穩定上升。

以學制觀察發現，除了國小階段，其他學制學生被霸凌比例亦呈現上升趨勢。值得注意的是，高級中等學校學生被霸凌比例逐年穩定上升，但仍是各學制中最低的霸凌比例；除了105學年度，國中生被霸凌的比例亦是逐年上升且於今年度躍升為第一(見圖 1-1-1)。

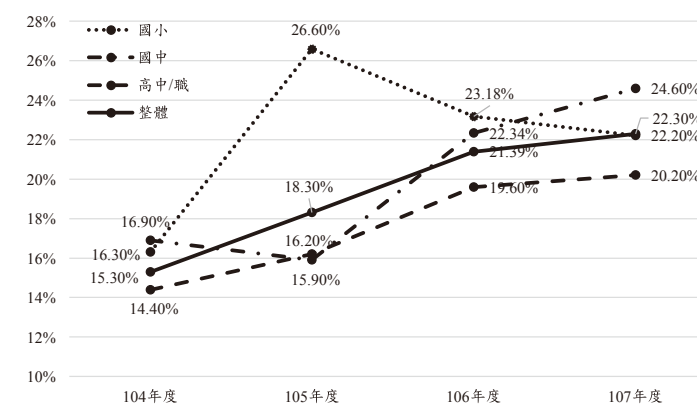


圖 1-1-1 104 ~ 107 年度不同學制學生被霸凌經驗趨勢

第二節 當前校園霸凌事件的面貌

107學年度第二學期，作者以分層隨機抽樣調查國內各縣市國小、國中、高中五至十二年級在學學生，回收有效樣本共8625份²。因各級學校回收率不一，為求準確估計，作者以加權³後之資料進行分析，以期樣本各學制、性別、公私立之學生比例符合107學年度註冊學生比。

調查結果顯示，受訪學生中34.28%表示在上個學期曾經有被欺負的經驗，與106學年度之55.14%比較有減少之趨勢。

與過去資料相比，女生(37.86%)曾被欺負的比例高於男生(30.99%)。若不包含言語攻擊(嘲笑、取不雅綽號、罵髒話)，仍有27.7%的受訪學生曾有被欺負的經驗。

一、霸凌者性別、類型、學制特徵

若以北歐學者Olweus之測量方式以「每月發生2～13次以上」為霸凌之判定，107學年度受訪學生中22.3%學生在上個學期中有連續被欺負的經驗，即有疑似被霸凌之可能。在這些疑似被霸凌學生中，最常見的攻擊方式以言語暴力(19.25%)最常見，其次為肢體暴力(6.23%)。

雖然107學年度資料顯示，男生曾被欺負低於女生；但持續被欺負之比例男生(27.53%)仍高於女生(16.62%)。男生各形式經驗亦高於女生，

2 學生問卷資料蒐集時間為2019年5月9日至2019年6月29日。

3 依據教育部統計處教育統計查詢網107學年度註冊學生數，依公私立、學制、年級、性別加權，加權後分析結果可能為非整數。以下結果以四捨五入至整數呈現次數分配，百分比則以四捨五入前之原始數據計算。因此結果可能出現次數一樣但百分比些微不一致之狀況。

並以肢體暴力(2.34倍)、網路暴力(1.88倍)與言語暴力(1.84倍)最為明顯(詳見表1-1-4)。

若以國小、國中、高中等不同學制來看學生疑似被霸凌的經驗，以國中最高(24.60%)、其次是國小(22.22%)，而高級中等學校學生中疑似被霸凌比例最低為(20.15%)。

107學年度延續106學年度主觀霸凌被害之測量，調查結果顯示在詢問受訪學生在上個學期是否遭受霸凌前先提供霸凌之清楚定義⁴，以此測量主觀被霸凌經驗。結果顯示僅有1.57%之受訪學生於107學年度上學期期間曾遭受霸凌。

比較不同性別之主觀被霸凌比例，女生(1.59%)被霸凌之機率略高於男生(1.56%)。不同學制間比較發現，主觀被霸凌機率隨著年齡增加而減少。

表 1-1-4 霸凌被害經驗 (107學年度) (N=8625)

通報類型	總計 (8625)	性別		學制		
		男生 (4486)	女生 (4139)	國小 (2034)	國中 (3203)	高中/職 (3389)
被欺負經驗	2957	1390	1567	864	1048	1045
	34.28%	30.99%	37.86%	42.48%	32.72%	30.84%
疑似被霸凌經驗	1923	1235	688	452	788	683
	22.30%	27.53%	16.62%	22.22%	24.60%	20.15%

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

肢體形式	537	385	152	164	215	158
	6.23%	8.58%	3.67%	3.96%	6.71%	4.66%
知悉疑似 網路霸凌	34	51	45	24	33	187
	5.93%	8.23%	7.60%	4.50%	6.45%	6.61%
言語形式	1660	1106	554	379	670	611
	19.25%	24.65%	13.38%	18.63%	20.92%	18.03%
關係形式	414	236	178	142	151	120
	4.79%	5.26%	4.30%	6.98%	4.71%	3.54%
網路形式	162	108	53	30	66	66
	1.87%	2.41%	1.28%	1.47%	2.06%	1.95%
主觀被霸凌 經驗	135	70	66	56	48	31
	1.57%	1.56%	1.59%	2.75%	1.50%	0.91%

二、被害人性別、類型、學制特徵

與 106 學年度比較，在性別方面，整體男生與女生被霸凌比例相對較去年成長，但女生僅微幅上升。在霸凌形式方面，學生在肢體、關係及網路霸凌形式皆微幅上升。其中，肢體與言語霸凌形式，其男生被霸凌比例上升，但女生卻呈現下降現象；關係與網路霸凌⁵形式則呈現男生與女生被霸凌的比例皆呈現增加之趨勢。

5 因應網路型態的改變，本年度將網路攻擊行為從過去之 2 種形式，增加為 8 種形式。此改變可能為網路霸凌被害比例增加之原因。

表 1-1-5 霸凌被害經驗 (106 學年度) (N=8625)

霸凌類型	總計 (5772)	性別		學制		
		男生 (3053)	女生 (2719)	國小 (1286)	國中 (2097)	高中/職 (2390)
被欺負經驗	3182	1767	1415	827	1192	1163
	55.14%	57.88%	52.05%	64.32%	56.87%	48.68%
疑似被霸凌 經驗	1235	784	451	298	468	468
	21.39%	25.68%	16.58%	23.18%	22.34%	19.60%
肢體形式	324	213	111	96	144	84
	5.61%	6.97%	4.09%	7.46%	6.88%	3.50%
言語形式	1131	735	397	263	426	443
	19.60%	24.06%	14.60%	20.42%	20.32%	18.53%
關係形式	258	149	109	70	99	88
	4.47%	4.89%	3.99%	5.47%	4.74%	3.68%
網路形式	48	30	19	6	16	27
	0.84%	0.98%	0.68%	0.45%	0.75%	1.13%
主觀被霸凌 經驗	336	213	123	111	135	90
	5.83%	6.98%	4.52%	8.66%	6.42%	3.78%

表 1-1-6 呈現今年受訪學生曾經遭受到的各種不同攻擊行為類型，言語傷害是學生最常面對的攻擊類型。本書所列舉 16 種常見之攻擊行為類型，最常見之三種類型為當面嘲笑 (34.3%)、被罵髒話 (33.9%)、未經我同意拿走或破壞我的東西 (27.7%)，前兩者屬於言語霸凌，另一項則屬於肢體霸凌。屬於網路攻擊行為之帳號被冒用或假裝是我來 PO 文或罵別人 (2.2%)、隱私被公開在網路上 (2.3%)，及把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上 (2.7%) 為最少受訪學生曾經面對的三種欺負類型。比較

8種常見之網路攻擊行為類型中，學生最常面對的攻擊行為類型為「突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入」（6.0%），其次為「手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊」（5.1%）。

表 1-1-6 學生被欺負經驗 (N=8625)

攻擊行為類型	從未有過	曾發生過				
		合計	曾經有過 1-2次	每月 2-3次	每週 1次	每週發生 好幾次
當面嘲笑我	5667	2958	2227	257	209	264
	65.7%	34.3%	25.8%	3.0%	2.4%	3.1%
給我取不雅的綽號	6360	2265	1784	149	78	253
	73.7%	26.3%	20.7%	1.7%	0.9%	2.9%
用髒話罵我	5701	2924	1604	284	155	881
	66.1%	33.9%	18.6%	3.3%	1.8%	10.2%
故意排擠、孤立我	7512	1113	944	75	16	78
	87.1%	12.9%	10.9%	0.9%	0.2%	0.9%
向別人說我壞話	6569	2056	1696	167	66	127
	76.2%	23.8%	19.7%	1.9%	0.8%	1.5%
未經我同意拿走或破壞我的東西	6238	2387	2039	157	60	131
	72.3%	27.7%	23.6%	1.8%	0.7%	1.5%
故意打我，或踹我、推我、撞我	7509	1116	826	113	43	134
	87.1%	12.9%	9.6%	1.3%	0.5%	1.6%
恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事	8161	464	368	29	24	44
	94.6%	5.4%	4.3%	0.3%	0.3%	0.5%
在網路上散播關於我的謠言	8282	343	315	11	4	14
	96.0%	4.0%	3.7%	0.1%	0.0%	0.2%
我的帳號被冒用，或假裝是我來PO文或罵別人	8432	193	177	6	2	8
	97.8%	2.2%	2.1%	0.1%	0.0%	0.1%

在公開的討論區、班版、群組被攻擊	8323	302	271	14	5	11
	96.5%	3.5%	3.1%	0.2%	0.1%	0.1%
手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊	8183	442	388	25	10	19
	94.9%	5.1%	4.5%	0.3%	0.1%	0.2%
我的隱私被公開在網路上	8428	197	170	10	8	9
	97.7%	2.3%	2.0%	0.1%	0.1%	0.1%
突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入	8107	518	481	10	5	23
	94.0%	6.0%	5.6%	0.1%	0.1%	0.3%
我的照片、影片或錄音被惡搞，然後上傳到網路上	8338	287	250	20	8	9
	96.7%	3.3%	2.9%	0.2%	0.1%	0.1%
把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上	8389	236	179	18	20	19
	97.3%	2.7%	2.1%	0.2%	0.2%	0.2%

三、學生面對霸凌求助者約五成

在遭受其他同學欺負的時候，言語暴力、肢體暴力或是網路暴力之求助比例與去年（均不到五成）相比，比例上升，分別為57.3%、49%、52.7%。而遭遇關係暴力之求助比率仍然最高，有65.9%的學生會告訴其他人或求助。以下分析將同學與朋友、男女朋友、學長姐及校外哥哥或老大合併計入「求助同儕」，學校師長及輔導室或學務處合併計入「求助校方」。

表1-1-7顯示，被欺負後有告訴其他人的受訪學生中，不論遭受何種欺負方式，求助同儕的比例最高（80.2%～86.5%），其次為父母/家人（38.8%～44.7%），而會向校方的比例均不及向同儕求助的一半（15.9%～30.4%）。其中值得注意的是，學生求助朋友對家長的比例約2倍左右（1.79

倍～2.23倍），然而，學生求助朋友對校方則產生明顯的差異，尤其以網路被害為最（5.07倍），其次則是關係被害（3.89倍），再者言語被害（3.44倍）及肢體被害（2.55倍）。此結果顯示，當發生網路霸凌及關係霸凌時，學校較無法藉由被欺負學生求助獲得訊息，而增加及時發現處理此類型的霸凌事件之難度。

表 1-1-7 學生被欺負後告知對象

被害類型	曾經被害	會求助	求助對象		
			同儕	父母家人	校方
言語被害	3979	2280	1951	939	567
	46.1%	57.3%	85.6%	41.2%	24.9%
關係被害	2263	1491	1262	660	324
	26.2%	65.9%	84.7%	44.2%	21.8%
肢體被害	2681	1315	1055	588	414
	31.1%	49.0%	80.2%	44.7%	31.5%
網路被害	1318	694	601	269	118
	15.3%	52.7%	86.5%	38.8%	17.1%

四、幾乎所有學校知悉後會介入處理學生霸凌事件

表 1-1-8 呈現若學校得知衝突事件，後續的處理情況。不論何種類型，97%以上的受訪學生表示學校得知後會介入處理；而學生對於學校老師處理，超過八成以上學生表示至少有部分問題得到解決，且六成五以上學生表示滿意（65.0%～73.7%）。在學校介入處理後，肢體與網路暴力問題上，約8%的被害學生表示情況還是一樣或更嚴重，四成的學生表示沒有再發

生過。而言語與關係暴力問題上，分別有17.5%與15.2%的學生表示因為學校的介入情況沒有改善甚至更嚴重，僅有不到三成（言語：26.1%；關係：26.7%）的學生表示沒有再發生過。

表 1-1-8 被欺負後，學校人員得知後之處理狀況

行為類型	對學校老師的處理滿意度						類似事情有沒有再發生？			
	滿意	還算滿意	普通	不太滿意	很不滿意	沒有處理	更嚴重	還是一樣	稍好一點	沒再發生
言語暴力	229	152	124	36	18	8	6	92	315	146
	40.4%	26.8%	21.9%	6.3%	3.2%	1.4%	1.1%	16.5%	56.4%	26.1%
關係暴力	122	88	84	17	9	3	4	45	187	86
	37.8%	27.2%	26.0%	5.3%	2.8%	0.9%	1.2%	14.0%	58.1%	26.7%
肢體暴力	166	140	82	13	5	9	1	33	208	163
	40.0%	33.7%	19.8%	3.1%	1.2%	2.2%	0.2%	8.1%	51.4%	40.2%
網路暴力	54	25	33	3	2	2	2	8	59	48
	45.4%	21.0%	27.7%	2.5%	1.7%	1.7%	1.7%	6.8%	50.4%	41.0%

五、學生認為「排擠型霸凌」最為嚴重

在霸凌認知方面，本書於問卷中設計了六種學生衝突情境，以下將此六種情境簡稱為「阿魯巴」、「勒索」、「排擠」、「娘娘腔」、「扭打」、「小賤人」事件，各情境文字敘述如表 1-1-9。

表 1-1-9 調查問卷霸凌情境判別

情境簡稱	情境敘述
阿魯巴	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。
勒索	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。

排擠	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。
娘娘腔	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。
扭打	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。
小賤人	小瑜與好友美美因故反目成仇，小瑜便每天在臉書上發佈美美是小賤人的訊息。

其中，「勒索」、「排擠」、「小賤人」等事件符合霸凌要件；非霸凌事件中，「阿魯巴」為不具惡意非攻擊行為之錯誤慶祝方式；「娘娘腔」之情境為非惡意且當事人亦可開心接受之外號為產生傷害；「扭打」則為單次衝突。

符合霸凌要件中之三事件，「排擠」與「小賤人」事件皆有九成以上之受訪學生認為是嚴重事件（94.9%；93.8%），且95.4%學生亦正確認知此事件為霸凌事件。然而，「勒索」事件共計87.6%學生認為是嚴重事件，且僅有55.7%的學生認為是霸凌事件。值得注意的是，對於「勒索」事件的嚴重程度判斷相對其他事件低，且僅超過半數的受訪學生正確認知為霸凌事件（詳見表1-1-10）。

在非霸凌事件的三種情境中，題目所述情境應屬非攻擊狀況的「娘娘腔」事件，超過九成（90.5%）的學生認為屬於嚴重事件，同時也有超過九成（92.6%）的學生錯誤認知其為霸凌事件；85.6%的學生認為「阿魯巴」事件為嚴重事件，且有超過八成（82.6%）的學生錯誤認為題目所描述之阿魯巴情境為霸凌事件；明顯單次衝突的「扭打」事件，認為嚴重的比例是六種情境中最低的（74.2%），但仍有76.9%的學生錯誤認定此為霸凌事件。

表 1-1-10 學生認知事件嚴重及霸凌認知

事件類型	事件嚴重程度					霸凌與否	
	非常嚴重	有點嚴重	不太嚴重	完全不嚴重	沒意見	是	否
霸凌事件							
勒索	4391	3167	480	237	349	4804	3821
	50.9%	36.7%	5.6%	2.8%	4.0%	55.7%	44.3%
排擠	7248	940	69	154	214	8227	398
	84.0%	10.9%	0.8%	1.8%	2.5%	95.4%	4.6%
小賤人	6365	1728	107	148	277	8232	393
	73.8%	20.0%	1.2%	1.7%	3.2%	95.4%	4.6%
非霸凌事件							
阿魯巴 (非霸凌情境)	4703	2683	493	338	408	7127	1498
	54.5%	31.1%	5.7%	3.9%	4.7%	82.6%	17.4%
娘娘腔 (非霸凌情境)	5030	2776	256	246	316	7989	636
	58.3%	32.2%	3.0%	2.9%	3.7%	92.6%	7.4%
扭打 (非霸凌情境)	3630	2773	1274	423	525	6632	1993
	42.1%	32.1%	14.8%	4.9%	6.1%	76.9%	23.1%

第二章 校園霸凌在不同學制的差異

林育聖 / 陳志瑋 / 簡宛瑩

第一節 國小校園霸凌的現況

雖然國小之通報率變化趨勢與整體趨勢一致，呈現先上升後穩定，但其變化幅度則更為明顯。從 103 學年度與整體通報率類似之每十萬註冊學生 19.8 件，105 學年度上升至高於整體通報率之每十萬註冊學生 24.45 件，接下來之 106、107 學年度又恢復與整體通報率類似之每十萬註冊學生約 21 件（詳見表 1-2-1）。

表 1-2-1 103 年學度至 107 學年度國小校園霸凌事件通報類型

通報類型	學年度					總計
	103 (1,252,762)	104 (1,214,360)	105 (1,173,882)	106 (1,146,661)	107 (1,158,557)	
知悉疑似肢體霸凌	115	118	135	105	108	581
	46.37%	42.75%	47.04%	43.57%	44.44%	44.86%
知悉疑似言語霸凌	38	50	57	42	50	237
	15.32%	18.12%	19.86%	17.43%	20.58%	18.30%
知悉疑似關係霸凌	36	42	42	36	28	184
	14.52%	15.22%	14.63%	14.94%	11.52%	14.21%
知悉疑似網路霸凌	4	14	7	7	8	40
	1.61%	5.07%	2.44%	2.90%	3.29%	3.09%
知悉疑似反擊型霸凌	1	2	2	1	2	8
	0.40%	0.72%	0.70%	0.41%	0.82%	0.62%

知悉霸凌事件達嚴重影響身心之事件	12	12	15	5	0	44
	4.84%	4.35%	5.23%	2.07%	0.00%	3.40%
知悉霸凌事件達嚴重影響身心之確認事件	42	38	29	45	47	201
	16.94%	13.77%	10.10%	18.67%	19.34%	15.52%
總計	248	276	287	241	243	1295
通報率(件/100,000)	19.80	22.73	24.45	21.02	20.97	

* 107 學年度資料僅統計至 108 年 5 月 15 日

國小校園中各類型通報比例最高的三類依序為，肢體霸凌（55.46%）、言語霸凌（26.47%）、關係霸凌，相較於整體趨勢（42.32%），國小（55.46%）校園霸凌事件通報有更高比例為肢體衝突事件。所有 243 筆通報事件中，約兩成判定霸凌成立。但判定霸凌成立之比例卻僅有 18.18%，遠低於整體趨勢之 28.30%。然而，網路霸凌雖僅有 13 筆通報事件，卻有近四成事件判定霸凌成立。

表 1-2-2 107 學年度國小各類型校園霸凌事件成立與否

霸凌類型	霸凌成立與否		總計
	成立	不成立	
肢體霸凌	24	108	132
	18.18%	81.82%	55.46%
言語霸凌	13	50	63
	20.63%	79.37%	26.47%
關係霸凌	5	28	33
	15.15%	84.85%	13.87%
網路霸凌	5	8	13
	38.46%	61.54%	5.46%

反擊型霸凌	0	2	2
	0.00%	100.00%	0.84%
總計	47	196	243
盛行率(件/100,000)	19.34%	80.66%	
	4.057		

一、國小學生被霸凌經驗

下列表1-2-3呈現國小學生曾經遭受到的各種不同攻擊行為類型，雖然言語傷害亦是國小學生最常面對的攻擊類型。但本書所列舉16種常見之攻擊行為類型，最常見之三種類型為當面嘲笑（38.9%）、被罵髒話（36.7%）、未經我同意拿走或破壞我的東西（34.9%），分屬言語與肢體攻擊行為，趨勢和整體學生一致。屬於網路攻擊行為之公開我的隱私（2.0%）、帳號被冒用或假裝是我來PO文或罵別人（2.4%）、照片或影片或錄音被惡搞，然後上傳到網路上（2.6%）、把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上（2.6%）為最少受訪學生曾經面對的四種欺負類型。與整體趨勢一致，學生最常面對的網路攻擊行為類型為「突然突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入」（8.7%），其次為「手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊」（4.8%）。

表 1-2-3 國小學生被欺負經驗 (N=2034)

攻擊行為類型	從未有過	曾發生過				
		合計	曾經有過 1-2次	每月 2-3次	每週 1次	每週發生 好幾次
當面嘲笑我	1243	790	634	59	45	52
	61.1%	38.9%	31.2%	2.9%	2.2%	2.6%

給我取不雅的綽號	1353	681	536	42	31	71
	66.5%	33.5%	26.3%	2.1%	1.5%	3.5%
用髒話罵我	1288	746	480	90	49	127
	63.3%	36.7%	23.6%	4.4%	2.4%	6.3%
故意排擠、孤立我	1612	421	353	38	9	22
	79.3%	20.7%	17.3%	1.9%	0.4%	1.1%
向別人說我壞話	1435	599	489	60	23	27
	70.6%	29.4%	24.0%	2.9%	1.1%	1.3%
未經我同意拿走或破壞我的東西	1324	710	613	50	16	30
	65.1%	34.9%	30.2%	2.5%	0.8%	1.5%
故意打我，或踹我、推我、撞我	1582	452	348	43	23	37
	77.8%	22.2%	17.1%	2.1%	1.2%	1.8%
恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事	1859	174	143	12	7	13
	91.4%	8.6%	7.0%	0.6%	0.3%	0.6%
在網路上散播關於我的謠言	1973	60	56	-	2	2
	97.0%	3.0%	2.8%	-	0.1%	0.1%
我的帳號被冒用，或假裝是我來PO文或罵別人	1985	49	48	-	-	-
	97.6%	2.4%	2.4%	-	-	-
在公開的討論區、班版、群組被攻擊	1960	74	63	7	2	2
	96.4%	3.6%	3.1%	0.3%	0.1%	0.1%
手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊	1936	98	89	2	2	5
	95.2%	4.8%	4.4%	0.1%	0.1%	0.3%
我的隱私被公開在網路上	1993	40	34	1	3	2
	98.0%	2.0%	1.7%	0.0%	0.2%	0.1%
突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入	1857	176	162	6	2	7
	91.3%	8.7%	8.0%	0.3%	0.1%	0.3%
我的照片、影片或錄音被惡搞，然後上傳到網路上	1981	53	49	2	2	-
	97.4%	2.6%	2.4%	0.1%	0.1%	-

把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上	1980	53	43	-	3	7
	97.4%	2.6%	2.1%	-	0.2%	0.3%

二、國小學生霸凌求助比例高

將樣本依學制區分，國小學生被欺負後之求助的比例最高。與全體學生的趨勢相同，求助比例相對較高，國小學生在遭受關係暴力後求助比例最高（68.1%），其次依序為言語暴力（62.2%）、肢體暴力（58.4%），而最低的是網路暴力（54.0%）。告知對象的比例，皆以同儕比例最高，之後為父母/家人、最低為校方。此外，國小學生面對關係（36.6%）與網路暴力（23.4%）時，向學校師長求助比例明顯低於言語（42.2%）與肢體暴力（50.8%）。（詳見表 1-2-4）

表 1-2-4 國小學生被欺負後告知對象

被害類型	曾經被害	會求助	求助對象		
			同儕	父母家人	校方
言語被害	1095	681	517	395	288
	53.8%	62.2%	75.9%	58.0%	42.2%
關係被害	684	466	338	280	171
	33.6%	68.1%	72.5%	60.1%	36.6%
肢體被害	834	487	333	284	247
	41.0%	58.4%	68.4%	58.4%	50.8%
網路被害	339	183	142	91	43
	15.3%	52.7%	77.7%	49.7%	23.4%

三、九成以上國小會介入處理小學生霸凌事件

學校得知國小學生之衝突事件，99%以上的受訪學生表示學校會介入處理。而學生對於學校老師處理的狀況，不論何種類型皆有80%以上學生表示至少有部分問題得到解決。其中關係與網路暴力方面，學校得知後全部都有進行處理。學校介入後，不論何種暴力類型，超過七成之學生表示滿意（73.6%～79.5%）。網路暴力問題上，4.5%的被害學生表示情況還是一樣或更嚴重，47.7%的學生表示沒有再發生過。肢體暴力問題上，並沒有任何被害學生表示變得更嚴重，8.2%的被害學生表示情況還是一樣，42.4%的學生表示沒有再發生過。而言語及關係暴力上，學生表示介入情況沒有改善之比例分別為14.6%及14%；遭受言語暴力的被害學生，學校處理後有1.4%的學生表示情況更加嚴重；言語（27.9%）與關係（29.8%）僅不到三成左右的學生表示沒有再發生過。（詳見表 1-2-5）

表 1-2-5 國小學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況

行為類型	對學校老師的處理滿意度						類似事情有沒有再發生？			
	滿意	還算滿意	普通	不太滿意	很不滿意	沒有處理	更嚴重	還是一樣	稍好一點	沒再發生
言語暴力	148	64	54	13	7	2	4	42	161	80
	51.4%	22.2%	18.8%	4.5%	2.4%	0.7%	1.4%	14.6%	56.1%	27.9%
關係暴力	83	43	34	9	2	0	0	24	96	51
	48.5%	25.1%	19.9%	5.3%	1.2%	0%	0%	14.0%	56.1%	29.8%
肢體暴力	116	80	40	8	2	2	0	20	121	104
	46.8%	32.3%	16.1%	3.2%	0.8%	0.8%	0%	8.2%	49.4%	42.4%
網路暴力	26	9	9	0	0	0	2	0	21	21
	59.1%	20.5%	20.5%	0%	0%	0%	4.5%	0%	47.7%	47.7%

四、國小學生認為排擠型霸凌最嚴重

符合霸凌要件中之三事件，皆有九成以上之國小學生認為是嚴重事件（91%；95.5%；95.4%），且絕大多數之學生亦正確認知「排擠」與「小賤人」事件為霸凌事件（96%；95.6%）。值得注意的是，對於「勒索」事件僅有64.8%的學生正確認知為霸凌事件；相較於「排擠」、「小賤人」，學生普遍認為此事件之嚴重程度與正確判定為霸凌事件之比例明顯低於另外兩事件（詳見表1-2-6）。

在非霸凌事件的幾種情境中，89.2%的學生認為「阿魯巴」事件為嚴重事件，且88.2%的學生錯誤認為題目所描述之阿魯巴情境為霸凌事件；明顯單次衝突的「扭打」事件有75.7%的學生認為是嚴重的事件，有77.2%的學生錯誤認定此為霸凌事件。此外，題目所述情境應屬非攻擊狀況的「娘娘腔」事件，認為嚴重的比例是三種非霸凌情境中最高的（89.7%），且有89.5%的學生錯誤認為此情境事件為霸凌事件（詳見表1-2-6），與去年「娘娘腔」事件為六種情境中最低比例之結果有強烈對比。

表 1-2-6 國小學生認知事件嚴重及霸凌認知

事件類型	事件嚴重程度					霸凌與否	
	非常嚴重	有點嚴重	不太嚴重	完全不嚴重	沒意見	是	否
霸凌事件							
勒索	1235	617	87	39	56	1318	715
	60.7%	30.3%	4.3%	1.9%	2.8%	64.8%	35.2%
排擠	1750	192	16	31	45	1951	82
	86.1%	9.4%	0.8%	1.5%	2.2%	96.0%	4.0%
小賤人	1548	392	21	23	51	1943	90
	76.1%	19.3%	1.0%	1.1%	2.5%	95.6%	4.4%

非霸凌事件							
阿魯巴 (非霸凌情境)	1359	455	58	78	84	1794	240
	66.8%	22.4%	2.9%	3.8%	4.1%	88.2%	11.8%
娘娘腔 (非霸凌情境)	1168	658	80	58	69	1821	213
	57.4%	32.3%	3.9%	2.9%	3.4%	89.5%	10.5%
扭打 (非霸凌情境)	912	629	289	90	114	1571	463
	44.8%	30.9%	14.2%	4.4%	5.6%	77.2%	22.8%

第二節 國中校園霸凌的現況

與整體通報校園霸凌事件比較，國中端的整體通報率並無明顯變化趨勢，過去三年通報率皆維持在每10萬註冊學生28件左右。但國中階段之校園霸凌事件通報率，明顯高於國小（20.97件/100,000）與高級中等學校（13.78件/100,000）階段（詳見表1-2-7）。

表 1-2-7 103年學度至107學年度國中校園霸凌事件通報類型

通報類型	學年度					總計
	103	104	105	106	107	
知悉疑似肢體霸凌	(803,233)	(747,724)	(687,204)	(653,273)	(624,407)	179
	26.29%	30.13%	28.57%	33.87%	16.76%	28.37%
知悉疑似言語霸凌	43	51	49	42	37	143
	20.19%	22.27%	25.93%	22.58%	21.39%	22.66%
知悉疑似關係霸凌	30	27	27	15	21	84
	14.08%	11.79%	14.29%	8.06%	12.14%	13.31%

知悉疑似 網路霸凌	15	21	22	9	18	58
	7.04%	9.17%	11.64%	4.84%	10.40%	9.19%
知悉疑似 反擊型霸凌	0	1	1	0	3	2
	0.00%	0.44%	0.53%	0.00%	1.73%	0.32%
知悉霸凌事件 達嚴重影響身 心之事件	13	15	12	6	0	40
	6.10%	6.55%	6.35%	3.23%	0.00%	6.34%
知悉霸凌事件 達嚴重影響身 心之確認事件	56	45	24	51	65	125
	26.29%	19.65%	12.70%	27.42%	37.57%	19.81%
總計	213	229	189	186	173	631
通報率(件 /100,000)	26.52	30.63	27.50	28.47	27.71	

* 107學年度資料僅統計至108年5月15日

不同於整體趨勢，107學年度國中階段通報霸凌事件以言語霸凌（60件；35.71%）超過肢體霸凌（58件；34.52%）成為最多霸凌通報類型。國中階段173件校園霸凌通報事件中，有65件（37.57%）判定霸凌成立，不論是成立件數成立比皆為各階段中最高。其中又以肢體霸凌成立比例最高（50%）。在霸凌確定事件中最常見之三種類型就與整體趨勢一致，依序為：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌。（詳見表1-2-8）

表1-2-8 107學年度國中各類型校園霸凌事件成立與否

霸凌類型	霸凌成立與否		總計
	成立	不成立	
肢體霸凌	29	29	58
	50.00%	50.00%	34.52%
言語霸凌	23	37	60
	38.33%	61.67%	35.71%

關係霸凌	12	21	33
	36.36%	63.64%	19.64%
網路霸凌	0	18	18
	0.00%	100.00%	10.71%
反擊型霸凌	1	3	4
	25.00%	75.00%	2.38%
總計	65	108	173
盛行率 (件/100,000)	37.57%	62.43%	
	10.410		

一、國中學生被霸凌經驗

下頁表1-2-9呈現國中學生曾經遭受到的各種不同攻擊行為類型，言語傷害是學生最常面對的攻擊類型。本章所列舉16種常見之攻擊行為類型，最常見之三種類型為被罵髒話（36.1%）、當面嘲笑（34.9%）、未經我同意拿走或破壞我的東西（28.9%），分屬言語傷害與肢體攻擊行為，趨勢和整體學生一致。在國中學生最少面對的三種欺負類型則與全體學生之趨勢一致，屬於網路攻擊行為之帳號被冒用或假裝是我來PO文或罵別人（2.2%）、隱私被公開在網路上（2.2%），及把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上（2.4%）為最少受訪學生曾經面對的三種欺負類型。與整體趨勢有些微不同，學生最常面對的網路攻擊行為類型為「手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊」（5.9%），其次為「突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入」（5.7%）。

表 1-2-9 國小學生被欺負經驗

(N=3203)

攻擊行為類型	從未有過	曾發生過				
		合計	曾經有過 1-2次	每月 2-3次	每週 1次	每週發生 好幾次
當面嘲笑我	2085	1117	834	109	85	88
	65.1%	34.9%	26.1%	3.4%	2.7%	2.8%
給我取不雅的綽號	2338	865	679	63	28	95
	73.0%	27.0%	21.2%	2.0%	0.9%	3.0%
用髒話罵我	2046	1156	619	112	46	379
	63.9%	36.1%	19.3%	3.5%	1.4%	11.8%
故意排擠、孤立我	2822	381	335	18	2	26
	88.1%	11.9%	10.5%	0.6%	0.1%	0.8%
向別人說我壞話	2416	786	643	63	29	50
	75.4%	24.6%	20.1%	2.0%	0.9%	1.6%
未經我同意拿走或破壞我的東西	2277	925	782	60	28	55
	71.1%	28.9%	24.4%	1.9%	0.9%	1.7%
故意打我，或踹我、推我、撞我	2784	418	312	43	11	52
	86.9%	13.1%	9.7%	1.3%	0.4%	1.6%
恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事	3055	148	126	9	5	8
	95.4%	4.6%	3.9%	0.3%	0.2%	0.2%
在網路上散播關於我的謠言	3061	141	134	5	-	2
	95.6%	4.4%	4.2%	0.2%	-	0.1%
我的帳號被冒用，或假裝是我來PO文或罵別人	3132	70	65	1	4	-
	97.8%	2.2%	2.0%	0.0%	0.1%	-
在公開的討論區、班版、群組被攻擊	3086	116	110	2	1	3
	96.4%	3.6%	3.4%	0.1%	0.0%	0.1%
手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊	3013	190	171	13	1	5
	94.1%	5.9%	5.3%	0.4%	0.0%	0.2%

我的隱私被公開在網路上	3132	70	61	3	1	5
	97.8%	2.2%	1.9%	0.1%	0.0%	0.2%
突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入	3019	183	172	3	2	7
	94.3%	5.7%	5.4%	0.1%	0.1%	0.2%
我的照片、影片或錄音被惡搞，然後上傳到網路上	3095	107	90	9	1	7
	96.7%	3.3%	2.8%	0.3%	0.0%	0.2%
把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上	3126	77	53	9	6	9
	97.6%	2.4%	1.7%	0.3%	0.2%	0.3%

二、國中學生遭關係霸凌後的求助比例最高

國中學生被欺負後會向他人求助的比例以關係暴力最高（64.7%），接著是言語暴力（59.1%），之後依序為網路暴力（51.5%）、肢體暴力（46.2%），與全體學生趨勢一致。與國小學生相比，除網路被害外，面臨各類型的暴力時求助比例明顯下降。關於求助對象，不論被害類型為何，向同儕求助的比例最高，其次為父母/家人、向學校求助的比例最低。與國小學生相比，國中生告訴長輩（父母、師長）的比例明顯下降；反之，告訴同儕（朋友/同學）的比例明顯上升。（詳見表 1-2-10）

表 1-2-10 國中學生被欺負後告知對象

被害類型	曾經被害	會求助	求助對象		
			同儕	父母家人	校方
言語被害	1520	899	772	343	203
	47.5%	59.1%	85.9%	38.2%	22.6%
關係被害	861	557	485	230	108
	26.9%	64.7%	87.2%	41.2%	19.5%

肢體被害	1028	475	398	195	119
	32.1%	46.2%	83.7%	41.0%	25.1%
網路被害	512	264	228	99	46
	16.0%	51.5%	86.4%	37.6%	17.6%

三、幾乎學校均會介入處理國中生遭霸凌事件

學校得知國中學生之衝突事件，95%以上的受訪學生表示學校會介入處理。而學生對於學校老師處理的狀況，肢體與網路暴力皆有93%以上學生表示至少有部分問題得到解決，言語及關係暴力則有超過80%的學生表示至少獲得部分問題解決。在言語（62.7%）及肢體暴力（69.2%）上，超過六成以上學生表示滿意；關係（56.9%）及網路暴力（58.7%）則不到六成學生表示滿意。網路及肢體暴力問題上，分別有6.1%和6.7%的被害學生表示情況還是一樣或更嚴重，並各別有37.8%和40.4%的學生表示沒有再發生過。關係及言語暴力在學校介入處理後，學生表示因為學校的介入情況沒有改善甚至更嚴重之比例分別為15.9%及19.6%，關係（25.2%）與言語（25.6%）卻僅有二成五的學生表示沒有再發生過。（詳見表1-2-11）

表 1-2-11 國中學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況

行為類型	對學校老師的處理滿意度						類似事情有沒有再發生？			
	滿意	還算滿意	普通	不太滿意	很不滿意	沒有處理	更嚴重	還是一樣	稍好一點	沒再發生
言語暴力	67	61	47	15	9	5	0	39	109	51
	32.8%	29.9%	23.0%	7.4%	4.4%	2.5%	0%	19.6%	54.8%	25.6%

關係暴力	30	32	34	6	5	2	3	14	63	27
	27.5%	29.4%	31.2%	5.5%	4.6%	1.8%	2.8%	13.1%	58.9%	25.2%
肢體暴力	44	39	28	3	1	5	1	6	61	46
	36.7%	32.5%	23.3%	2.5%	0.8%	4.2%	0.9%	5.3%	53.5%	40.4%
網路暴力	18	9	15	3	0	1	0	3	25	17
	39.1%	19.6%	32.6%	6.5%	0%	2.2%	0%	6.7%	55.6%	37.8%

四、國中學生認為排擠型霸凌最為嚴重

符合霸凌要件中之三事件，皆有約九成之國中學生認為是嚴重事件（87.4%；94.7%；93.5%），且絕大多數之學生亦正確認知「排擠」與「小賤人」事件為霸凌事件（95.5%；96.3%）。值得注意的是，對於「勒索」事件僅有52.8%的學生正確認知為霸凌事件；相較於「排擠」、「小賤人」，學生普遍認為此事件之嚴重程度與正確判定為霸凌事件之比例明顯低於另外兩事件，但之間之差距與全體學生相比幅度較小（詳見表1-2-12）。

在非霸凌事件的幾種情境中，87.2%的學生認為「阿魯巴」事件為嚴重事件，且85.2%的學生錯誤認為題目所描述之阿魯巴情境為霸凌事件；明顯單次衝突的「扭打」事件有75.7%的學生認為是嚴重的事件，79.6%的學生錯誤認定此為霸凌事件。此外，題目所述情境應屬非攻擊狀況的「娘娘腔」事件，認為嚴重的比例是三種非霸凌情境中最高的（90%），且有94.3%的學生錯誤認為此情境事件為霸凌事件（詳見表1-2-12），與去年「娘娘腔」事件為六種情境中最低比例之結果有強烈對比。

表 1-2-12 國中學生認知事件嚴重及霸凌認知

事件類型	事件嚴重程度					霸凌與否	
	非常嚴重	有點嚴重	不太嚴重	完全不嚴重	沒意見	是	否
霸凌事件							
勒索	1596	1204	174	80	149	1692	1511
	49.8%	37.6%	5.4%	2.5%	4.7%	52.8%	47.2%
排擠	2675	358	29	55	85	3058	145
	83.5%	11.2%	0.9%	1.7%	2.6%	95.5%	4.5%
小賤人	2353	642	40	54	114	3084	119
	73.5%	20.0%	1.3%	1.7%	3.6%	96.3%	3.7%
非霸凌事件							
阿魯巴 (非霸凌情境)	1801	992	138	118	154	2727	475
	56.2%	31.0%	4.3%	3.7%	4.8%	85.2%	14.8%
娘娘腔 (非霸凌情境)	1869	1012	90	94	137	3020	183
	58.4%	31.6%	2.8%	2.9%	4.3%	94.3%	5.7%
扭打 (非霸凌情境)	1343	1084	435	143	197	2549	654
	41.9%	33.8%	13.6%	4.5%	6.2%	79.6%	20.4%

第三節 高級中等學校校園霸凌的現況

在臺灣，103 ~ 107 學年度高級中等學校學生校園霸凌事件通報率變化趨勢與整體資料類似，但僅為整體資料之三分之二，每學年每 10 萬註冊學生約通報 14 件校園霸凌事件。

表 1-2-13 103 年學度至 107 學年度高級中等學校校園霸凌事件通報類型

通報類型	學年度					總計
	103	104	105	106	107	
知悉疑似肢體霸凌	(818,866)	(792,290)	(776,112)	(745,464)	(696,875)	53
	19.64%	15.65%	11.21%	18.87%	15.63%	15.45%
知悉疑似言語霸凌	42	37	43	31	34	122
	37.50%	32.17%	37.07%	29.25%	35.42%	35.57%
知悉疑似關係霸凌	19	25	29	15	17	73
	16.96%	21.74%	25.00%	14.15%	17.71%	21.28%
知悉疑似網路霸凌	15	16	16	8	7	47
	13.39%	13.91%	13.79%	7.55%	7.29%	13.70%
知悉疑似反擊型霸凌	0	0	0	0	0	0
	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
知悉霸凌事件達嚴重影響身心之事件	2	9	7	3	0	18
	0.81%	3.26%	2.44%	1.24%	0.00%	1.39%
知悉霸凌事件達嚴重影響身心之確認事件	12	10	8	29	23	30
	4.84%	3.62%	2.79%	12.03%	9.47%	2.32%
總計	112	115	116	106	96	343
通報率(件/100,000)	13.68	14.51	14.95	14.22	13.78	

* 107 學年度資料僅統計至 108 年 5 月 15 日

高級中等學校校園霸凌事件通報類型與整體資料有些許的不同，肢體霸凌持續減少，而言語與關係類型明顯增加，言語霸凌比例最高（45.26%）。雖然肢體霸凌所佔之通報比例仍為第二常見之類型，但與關係霸凌之通報件數僅有一件之差距。雖然肢體霸凌通報事件判定霸凌成立之比例最高（31.82%），但霸凌成立之通報事件，與國中、小不同的是，

言語霸凌最多。霸凌類型間之消長中，可發現發生於高級中等學校學生間之衝突事件，較國中小所發生之事件更為複雜、隱晦。

表 1-2-14 107 學年度高級中等學校各類型校園霸凌事件成立與否

霸凌類型	霸凌成立與否		總計
	成立	不成立	
肢體霸凌	7	15	22
	31.82%	68.18%	23.16%
言語霸凌	9	34	43
	20.93%	79.07%	45.26%
關係霸凌	4	17	21
	19.05%	80.95%	22.11%
網路霸凌	3	7	10
	30.00%	70.00%	10.53%
反擊型霸凌	0	0	0
			0.00%
總計	23	73	96
盛行率 (件/100,000)	23.96%	76.04%	
	3.300		

一、高級中等學校學生被霸凌經驗

下頁表 1-2-15 呈現高級中等學校學生曾經遭受到的各種不同攻擊行為類型。與整體趨勢一致，言語傷害是學生最常面對的攻擊類型。本章所列舉 10 種常見之攻擊行為類型，最常見之三種類型當面嘲笑（31.0%）、被罵髒話（30.1%）、未經我同意拿走或破壞我的東西（22.2%），分屬言

語傷害與肢體攻擊行為，趨勢和整體學生一致。在高中學生最少面對的三種欺負類型則與全體學生之趨勢一致，屬於網路攻擊行為之帳號被冒用或假裝是我來 PO 文或罵別人（2.2%）、隱私被公開在網路上（2.6%），及把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上（3.1%）為最少受訪學生曾經面對的三種欺負類型。與整體趨勢一致，學生最常面對的網路攻擊行為類型為「突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入」（4.7%），其次為「手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊」（4.6%）。

表 1-2-15 高級中等學校學生被欺負經驗 (N=3389)

攻擊行為類型	從未有過	曾發生過				
		合計	曾經有過 1-2 次	每月 2-3 次	每週 1 次	每週發生 好幾次
當面嘲笑我	2339	1050	759	89	79	124
	69.0%	31.0%	22.4%	2.6%	2.3%	3.6%
給我取不雅的綽號	2669	720	569	45	19	87
	78.8%	21.2%	16.8%	1.3%	0.6%	2.6%
用髒話罵我	2367	1022	504	82	60	375
	69.9%	30.1%	14.9%	2.4%	1.8%	11.1%
故意排擠、孤立我	3079	310	257	19	5	29
	90.8%	9.2%	7.6%	0.6%	0.2%	0.9%
向別人說我壞話	2718	671	564	44	13	50
	80.2%	19.8%	16.6%	1.3%	0.4%	1.5%
未經我同意拿走或破壞我的東西	2636	753	643	46	16	46
	77.8%	22.2%	19.0%	1.4%	0.5%	1.4%
故意打我，或踹我、推我、撞我	3143	246	166	27	8	44
	92.7%	7.3%	4.9%	0.8%	0.2%	1.3%

恐嚇、威脅或強迫我做我不想做的事	3247	142	99	8	12	23
	95.8%	4.2%	2.9%	0.2%	0.4%	0.7%
在網路上散播關於我的謠言	3247	142	125	5	2	10
	95.8%	4.2%	3.7%	0.2%	0.1%	0.3%
我的帳號被冒用，或假裝是我來PO文或罵別人	3314	75	64	5	2	4
	97.8%	2.2%	1.9%	0.1%	0.1%	0.1%
在公開的討論區、班版、群組被攻擊	3277	112	98	6	2	6
	96.7%	3.3%	2.9%	0.2%	0.1%	0.2%
手機或通訊軟體收到讓我不舒服攻擊我的訊息或簡訊	3235	154	129	10	7	8
	95.4%	4.6%	3.8%	0.3%	0.2%	0.2%
我的隱私被公開在網路上	3302	86	75	6	3	2
	97.4%	2.6%	2.2%	0.2%	0.1%	0.1%
突然被踢出群組或是同學另開群組不讓我加入	3230	159	148	2	1	8
	95.3%	4.7%	4.4%	0.0%	0.0%	0.2%
我的照片、影片或錄音被惡搞，然後上傳到網路上	3263	126	111	9	5	2
	96.3%	3.7%	3.3%	0.3%	0.1%	0.1%
把我出糗或被欺負的影片上傳到網路上	3283	106	83	8	11	4
	96.9%	3.1%	2.4%	0.2%	0.3%	0.1%

二、高級中等學校遭關係霸凌後求助比例最高

高級中等學校學生被欺負後會告訴其他人的比例以關係暴力最高（65.2%），接著是網路暴力（52.8%），之後依序為言語暴力（51.3%）、肢體暴力（43.0%）。與國小學生相比，除網路被害比例類似外，其餘三類型求助比例都有明顯下降。與國中生相比，言語被害與肢體被害的求助比例下降，但關係被害與網路被害的求助比例卻有微幅上升。關於求助對

象，不論被害類型為何，告訴同儕的比例最高，其次為父母/家人，向學校求助比例最低。（詳見表 1-2-16）

表 1-2-16 高級中等學校學生被欺負後告知對象

被害類型	曾經被害	會求助	求助對象		
			同儕	父母家人	校方
言語被害	1363	700	310	105	40
	40.2%	51.3%	44.3%	15.0%	5.7%
關係被害	718	468	217	85	19
	21.2%	65.2%	46.3%	18.2%	4.2%
肢體被害	819	352	147	55	20
	24.2%	43.0%	41.8%	15.5%	5.7%
網路被害	466	246	119	47	16
	13.8%	52.8%	48.2%	19.0%	6.4%

三、九成以上高級中等學校會介入處理學生霸凌事件

學校得知高級中等學校學生之衝突事件，95%以上的受訪學生表示學校會介入處理。而學生對於學校老師處理的狀況，不管任何暴力類型皆有超過八成（81.4%～85.7%）學生表示至少有部分問題得到解決。除了關係暴力（48.9%），其他類型皆超過五成以上學生表示滿意（53.9%～59.6%）。各類型在學校介入處理後，學生表示因為學校的介入情況沒有改善甚至更嚴重之比例不到兩成（14.3%～18.6%）。在高級中等學校學生中，經學校介入後網路暴力有35.7%沒有再發生過；肢體（26.7%）及言語暴力（21.6%）不再發生的比例不到三成；不到兩成的學生表示關係

暴力（18.6%）在學校老師介入後沒有再發生過。（詳見表 1-2-17）

表 1-2-17 高級中等學校學生被欺負後，學校人員得知後之處理狀況

行為類型	對學校老師的處理滿意度						類似事情有沒有再發生？			
	滿意	還算滿意	普通	不太滿意	很不滿意	沒有處理	更嚴重	還是一樣	稍好一點	沒再發生
言語暴力	14	27	23	8	2	2	2	10	46	16
	18.4%	35.5%	30.3%	10.5%	2.6%	2.6%	2.7%	13.5%	62.2%	21.6%
關係暴力	10	12	16	2	3	2	1	7	27	8
	22.2%	26.7%	35.6%	4.4%	6.7%	4.4%	2.3%	16.3%	62.8%	18.6%
肢體暴力	7	21	14	2	1	2	0	8	25	12
	14.9%	44.7%	29.8%	4.3%	2.1%	4.3%	0%	17.8%	55.6%	26.7%
網路暴力	10	7	10	0	1	1	0	4	14	10
	34.5%	24.1%	34.5%	0%	3.4%	3.4%	0%	14.3%	50.0%	35.7%

四、高級中等學校學生認為排擠型霸凌最為嚴重

符合霸凌要件中之三事件，皆有約九成之高級中等學校學生認為是嚴重事件（85.8%；94.8%；93.2%），且絕大多數之學生亦正確認知「排擠」與「小賤人」事件為霸凌事件（95.0%；94.6%）。值得注意的是，對於「勒索」事件僅有 52.9% 的學生正確認知為霸凌事件；相較於「排擠」、「小賤人」，學生普遍認為此事件之嚴重程度與正確判定為霸凌事件之比例明顯低於另外兩事件，但之間之差距與全體學生相比幅度較小（詳見表 1-2-18）。

在非霸凌事件的幾種情境中，81.9% 的學生認為「阿魯巴」事件為嚴重事件，且 76.9% 的學生錯誤認為題目所描述之阿魯巴情境為霸凌事件；明顯單次衝突的「扭打」事件有 71.9% 的學生認為是嚴重的事件，74.1%

的學生錯誤認定此為霸凌事件。此外，題目所述情境應屬非攻擊狀況的「娘娘腔」事件，認為嚴重的比例是三種非霸凌情境中最高的（91.4%），且有 92.9% 的學生錯誤認為此情境事件為霸凌事件，與去年「娘娘腔」事件為六種情境中最低比例之結果有強烈對比。

表 1-2-18 高級中等學校學生認知事件嚴重及霸凌認知

事件類型	事件嚴重程度					霸凌與否	
	非常嚴重	有點嚴重	不太嚴重	完全不嚴重	沒意見	是	否
霸凌事件							
勒索	1561	1347	219	118	144	1794	1595
	46.1%	39.7%	6.5%	3.5%	4.2%	52.9%	47.1%
排擠	2823	390	25	68	84	3218	171
	83.3%	11.5%	0.7%	2.0%	2.5%	95.0%	5.0%
小賤人	2465	695	46	71	112	3205	184
	72.7%	20.5%	1.4%	2.1%	3.3%	94.6%	5.4%
非霸凌事件							
阿魯巴 (非霸凌情境)	1543	1235	298	143	170	2606	783
	45.5%	36.4%	8.8%	4.2%	5.0%	76.9%	23.1%
娘娘腔 (非霸凌情境)	1993	1106	86	93	110	3148	241
	58.8%	32.6%	2.5%	2.7%	3.3%	92.9%	7.1%
扭打 (非霸凌情境)	1375	1060	550	190	214	2512	877
	40.6%	31.3%	16.2%	5.6%	6.3%	74.1%	25.9%

第四節 結論

綜合本章分析結果，可以歸納當前校園霸凌的現況：

一、官方通報校園霸凌事件類型無法反應多重樣態的霸凌事件

改版後之校安系統能達到預期目的，鼓勵學務人員於疑似霸凌事件發生時儘速進行通報，俾使教育主管機關可即時掌握校園霸凌事件。然而，校安系統中各霸凌類型並非互斥。霸凌事件發生時，往往合併多種不同類型之攻擊方式。因此，區分校園霸凌事件類型，不但無法提供未來分析之可靠資料，也同時造成學務人員通報時之困擾。官方通報系統應提供可多種類型選項，而非僅能選擇單一類型。

二、低估網路霸凌樣態多元化

手機上網的普及與社群、通訊軟體的普及，已顯著改變人與人的互動方式與內容。網路的特性造成過去不可能成為霸凌的單一行為，變成極有可能不斷重複傷害他人的霸凌事件。當校園衝突事件涉及網路媒介時，『重複發生』此要件，應以被傷害學生是否重複暴露於此訊息取代。網路霸凌防制上，不可僅聚焦在網路上之行為，更重要的應該是處理人與人間的衝突。本年問卷資料顯示網路霸凌有增加趨勢，此趨勢一部份可以歸因於本年度增加更多網路攻擊樣態，但也不可否定過去的調查資料低估網路霸凌之盛行程度。資料手機上網及社群、通訊軟體的普及，已顯著改變人與人的互動方式與內容。過去不可能成為霸凌的單一行為，今日已變成極

有可能不斷重複傷害他人的霸凌事件，而當校園衝突事件涉及網路媒介時，『重複發生』之要件，應以被傷害學生是否重複暴露於此訊息取代。

在學學生遇到的網路霸凌事件之參與者多數是班上同學；換句話說，網路上的衝突與攻擊事件，多數是學校衝突的延伸。因此，面對網路霸凌不應僅聚焦在網路上的行為，更重要的應該是處理人與人間的衝突，以及帶來的可能傷害。

三、言語與關係衝突的深層原因

若受訪學生選擇讓學校師長知道欺負事件時，絕大多數學生表示學校有介入處理，且學校介入後至少都有得到部分改善。然而，各霸凌類型皆呈現隨著學生年齡增加，霸凌事件不再發生的比例卻呈現下降的趨勢。其中言語及關係暴力的處理成效較低，滿意程度亦隨著年齡增加而下降。此結果顯示言語與關係暴力發生背後往往有更深層的問題。若師長在處理這類衝突事件時，僅處理當次的表面衝突，並無法減少未來衝突的發生，甚至學生僅將表面的衝突地下化。因此，在面對學生的衝突事件時，除了處理當次事件外，更應理解造成衝突的因素，並引導學生思考討論解決問題的方案。

四、學生無法區分霸凌與一般暴力事件差異

在霸凌認知上，普遍學生對於校園衝突或潛在危險事件皆有危險意識，且感受到其嚴重性。對於言語霸凌及關係霸凌，絕大多數學生皆能正確認知為霸凌事件，但對於長期遭到勒索情形的霸凌意識則較為薄弱。另

一方面，針對不具惡意非攻擊或單次衝突之非霸凌事件中，卻有超過七成的學生錯誤認知其為霸凌事件，顯示學生對於霸凌的定義仍感到模糊。值得注意的是，針對「娘娘腔」之非惡意且當事人亦可開心接受之外號情形，亦高達九成以上的學生認為屬於霸凌事件，同時亦認為是嚴重事件。這顯示目前關於霸凌與性平之宣導以深入學生知識核心，但是仍欠缺正確區分霸凌與非霸凌事件，而造成學生面對非霸凌事件時錯誤解讀。未來宣導時，除了教導學生如何區辨霸凌與非霸凌事件外，也需讓學生知道不論是否為霸凌事件，學校都會以教育為目標處理學生衝突事件。以避免學生產生僅有霸凌學校才會介入處理之錯誤認知。

五、霸凌事件的性別差異逐漸縮小，女生間霸凌更難處理

比較五年趨勢資料發現，男生為主要之霸凌者與被霸凌者，但男女間之差異具有縮小之趨勢，甚至在今年學生問卷結果男女生被欺負經驗出現反轉，女生比男生有更高比例之被欺負經驗。此外，發生與女生間之霸凌事件之手法更為精緻，在判定上比其他狀況更為困難。此現象除了需要持續深入研究外，在調查及後續輔導時，應更加注意不同性別在不同案件上的優勢與盲點。

六、國小階段手法單純，但網路霸凌有增加趨勢

本章分析發現，國小階段校園霸凌事件通報數高於國中、高級中等學校階段，但判定霸凌成立比例最低。此結果與過去研究結果一致，國小階段學生尚未進入青春期，與同學發生衝突時，向師長求助之比例較高。加

上，此階段之學生攻擊行為樣態與手法仍屬單純，主要仍以肢體攻擊方式為主，即使有其他攻擊手法，但仍顯粗糙。事件發生後師長皆能及早介入，避免衝突繼續惡化，因此實際霸凌成立比例較低。

此外國小階段之網路霸凌事件成立比例為三種學制中最高。除了因為國小階段之學生較不熟悉網路情境中之匿名特性，減低網路霸凌調查難度外；加上網路特性，霸凌者單一一次的行為，可能對被霸凌者產成多次且重複之傷害，造成網路霸凌通報事件有較高之成立比例。

七、國中霸凌手法以肢體為主，但言語及關係霸凌逐漸增加。

本次研究中，校園霸凌事件通報率與確定率國中皆為最高之階段。國中階段之霸凌，肢體攻擊行為仍是霸凌成立事件中最普遍被使用之類型。然而，言語攻擊與關係操弄與國小階段相比，其比重有明顯增加之趨勢。若以所有通報事件而論，言語霸凌已取代肢體霸凌成為國中階段中通報事件中最多之類型。國中階段之防制工作，除肢體衝突仍須注意外，也同時需要增加其他衝突類型之比重。

八、高級中等學校學生霸凌手法與方式更趨複雜

相較於國中小之霸凌事件，發生於高級中等學校階段之霸凌事件有兩項明顯不同點：1. 通報與確定事件皆低；2. 肢體霸凌逐漸被言語、關係霸凌取代。低盛行率究竟是隨著學生年齡增加而減少霸凌發生，抑或是高級中等學校學生學習到較為「文明」之手段處理人際衝突，造成高級中等學校學生霸凌事件，判定上較為困難。此問題仍需進一步研究討論。此外，

亦有研究指出，隨著年齡增加，發生人際衝突時為減低社交風險，青少年向成人求助的比例降低。因此，此階段除了培養學生解決人際衝突的能力外，更應教導青少年如何正確評估實際狀況與自身能力。若無法單獨解決時，即應向師長求助。

比較年齡與求助對象發現，向長輩求助（父母、師長、校方單位）比例以國小最高，向同儕（同學朋友、男/女朋友、學長姐、校外哥哥或老大）求助比例則為國中階段最高。而高級中等學校學生不論求助對象為何，皆為比例最低之階段。隨著學生年齡增加向長輩求助意願減低；但同儕求助的比例則是先上升後下降，在國中階段最高。

第三章 日本防止霸凌相關立法與實施困境

黃朝義

第一節 前言

日本霸凌問題之受到媒體報導，應從昭和33年（1958年）福島縣某二年級中學生受到霸凌，反抗中殺死同年級生案開始。嗣後，被霸凌兒童反抗案件以及被霸凌者自殺案件頻傳，1970年代後半段可謂最為嚴重，被稱為「霸凌元年」。其間霸凌案件不僅有所謂的流行與週期問題，所發生（認知）的件數暴增，結果引起了社會上普羅大眾的關心。尤其是，日本新聞媒體以平成24年7月日本滋賀縣大津市發生霸凌中學生自殺身亡案件為背景大肆加以報導，保護受霸凌者立法問題頓時成為法案推動的依據。終於，以此案件為緣起，平成25年（2013年）6月日本第183次國會，審議完成「霸凌防止對策推進法」（以下略稱推進法）（平成25年法律第71號），並於同年9月28日施行。

第二節 日本2013年制訂「霸凌防止對策推進法」介紹

一、日本的「霸凌防止對策推進法」（下稱「推進法」）規定中，其中最重要的內容有：

1. 霸凌定義及禁止：兒童感到身心受到痛苦之行為，被認為包含給兒童等身心苦痛之行為（「推進法」第2條、第3條）；
2. 學校霸凌防止基本方針：霸凌防止的具體計畫與教員研修，明確臚列了學校計畫（「推進法」第11條）；
3. 地方公共團體需設置「霸凌問題對策聯絡協議會」（「推進法」第14條）；
4. 學校實施道德教育防止霸凌之義務（「推進法」第15條）；
5. 實施定期調查以及諮詢體制之建立（「推進法」第16條）；
6. 網路霸凌的對策（「推進法」第19條、第20條）；
7. 霸凌防止措施：早期發現、適切與迅速的處理（「推進法」第8條），且為防止霸凌，學校設置霸凌對策委員會（複數教職員與專家等關係人組成），並置對策主任（「推進法」第22條）；
8. 霸凌措施：學接獲通報或知曉學籍兒童受霸凌情報，應即進行調查，調查結果分別向兒童、家長、學校設置者報告（「推進法」第23條）；
9. 保護霸凌的被害人及輔導加害人（「推進法」第26條）；
10. 重大案件調查：調查方針須向受霸凌兒童或其家長說明，並須獲得同意，亦即學校當局有霸凌調查與情報資訊提供之義務（「推進法」第28條）；
11. 學校有向教育委員會與地方公共團體報告義務以及地方公共團體長官所為的再調查（「推進法」第29條、第30條、第31條）；
12. 調查成員構成：進行調查之組織成員必須是非利害關係人（「推進法」第32條）。

二、「推進法」之其他相關內容

（一）霸凌概念

霸凌防止對策推進法首次規定了「霸凌」的定義，明確禁止霸凌兒童等內容。簡而言之，很明確的規定，加害人使行為對象的兒童感到身心痛苦的行為即為「霸凌」，而有無被霸凌不作表面與形式的判斷，係依據被害人的主觀感覺以為判斷（亦即其基本方針所強調者）。

（二）保護霸凌的被害人

一旦發現霸凌行為，「推進法」規定，即發生有照顧被害人與被害人監護人之義務。例如，安排與輔導員諮商機會；讓霸凌者在另一間教室學習；被害人在生命或人身安全受到威脅時，應向警察機關通報。透過此些安排努力，規定了支援被害人與被害人監護人之義務。

（三）網路霸凌的對策

依據「推進法」規定，即便是對於透過SNS等網路所為的霸凌行為，學校與家長也應加以指導，防止霸凌的發生。再者，實際上遭受到霸凌之情形，也記載著得以要求地方法務機關協助刪除發送霸凌之情報資訊以及特定發信者以為對應處理（「推進法」第19條）。

（四）學校當局有霸凌調查與情報資訊提供之義務

一旦有霸凌輔導諮詢或有疑似霸凌發生之情形，學校當局有義務調查該霸凌之事實。該當於重大霸凌案件，該校的負責人或該校隸屬下所設置的組織，有義務應即著手進行調查。在實務之運作下，從調查公正與中立觀點而論，大都會成立第三者委員會（由律師與專家所組成）。調查之結果，對於受到霸凌的被害人或其監護人，提供情報資訊。惟「推進法」仍

存有未就霸凌調查方法具體加以規定之遺憾。

（五）學校報告義務以及地方公共團體長官可提請再調查

遇有重大霸凌案件時，學校當局必須透過教育委員會向地方公共團體長官報告。地方公共團體長官一方面可決定為霸凌案的再調查；另一方面，地方公共團體長官與教育委員會亦可決定採取霸凌再犯防止之措施。

（六）對加害人的處分

對霸凌的加害人的處分（屬任意性處分），包含對加害人為停止上學處分與上課（出席）停止等措施。惟是否為上述處分，係交由校長、教師與教育委員會的判斷，現實面而論，加害人未受到嚴格處罰的例子較多。

（七）實施道德教育防止霸凌之義務

為防止霸凌發生，「推進法」規定學校有義務對於霸凌之定義、霸凌是犯罪、為人不能為霸凌等事項加以教導，同時有義務對兒童實施使其能孕育出，諸如對人溫柔與體貼的道德教育。律師也應經常到學校，傳授有關防止霸凌的課程。

第三節 日本2015年制訂「霸凌防止基本方針」介紹

與「推進法」關係密切的另一個法令，是2015年10月文部科學省（日本教育部）制定了霸凌防止等的基本方針（依據「推進法」第13條制訂，下稱「基本方針」）。經2017年修正、2019年又修正了部分基本方針內容（平成29年3月修正，如同法所說「一定之人的關係」係指與該兒童學生有任何形態之人的關係，包含師對生的關係，師對生也適用霸凌規

定）（文部科學省2015頒「いじめの防止等のための基本的な方針」（亦即「基本方針」，第5頁）。其主要內容為：

一、變更霸凌觀念之認知範圍

早期「吵架或起鬨惡作戲」行為並非霸凌定義之對象。2019年法規修正後，將只要被害人感受到有被霸凌之「吵架或起鬨惡作戲」行為修正為包含於霸凌的對象。霸凌的定義較先前規定的範圍更為寬廣。亦即迄2017年4月為止，原本只屬於吵架或起鬨惡作戲而不列入霸凌之行為亦成為霸凌行為。此解決了迄今無法解決之吵架或起鬨惡作戲的霸凌行為，使校方得以對應處理。

二、學校霸凌對策與霸凌情報共有之義務化

學校一旦發生霸凌事件，原則上校內教職員要共享此情報，且學校要全體採取必要對策（「基本方針」第27頁）。全體老師一起解決霸凌問題，自然得以形成由複數人對霸凌行為所為狀況判斷之支援體系（「推進法」第23條）。亦即校內教職員整合成一容易共有情報之環境。再者，倘若學校怠於不為報告與情報共有之情形，有可能會受到來自教育委員會的懲戒處分。

三、強化與變更未然防止與早期發現霸凌的指導

霸凌的未然防止，即便是在未就學兒童或幼兒期兒童也應對之採取尊

重對方的行動以為霸凌的未然防止，或者在上課時亦應將霸凌取為題材，讓兒童每個人分別加以思考，並採取得以相互討論的架構組織（「基本方針」第26頁）。

在有關早期發現的修正方面，學校應配置學校諮詢人員與社會工作人員，實施相關霸凌的意見調查，讓學生能夠瞭解到週遭罷凌事件諮詢之重要。

四、變更霸凌之應對

「基本方針」要求義務化延長霸凌再發生的確認期間，以及要求實施與受霸凌後之被害人的諮詢等，此可謂為在於強化防止霸凌再發生之活動。另外，為對應被害人倘若屬於發育未健全者、歸國子女、性別判斷有障礙者或難民等情狀，「基本方針」制定了採取個別對應方式，以及為對應霸凌問題，「基本方針」也制定了須強化與律師或教育委員會派遣而來之諮詢顧問間的彼此相互聯繫合作。

五、得以對應重大霸凌案件之組織架構

重大霸凌事件發生之情形，為能得以調查與判斷，在學校或地方自治體裡，鼓勵設置有專門組織（由律師、精神科醫師、學識經驗者、心理及社福社工人員等專門知識經驗者組成）。更重要的是，不僅指學校，即連地方自治體或教育委員會也須整合成得以相互聯繫的體系（「基本方針」第31頁）。

第四節 日本霸凌防止相關立法實施後面臨的困境

有關日本實施「推進法」，及修正「基本方針」後，霸凌防止對策仍有很多問題無法完全對應。最為明顯的是，立法或修法後，霸凌案件未見減少。以下說明「推進法」至今仍無法完全解決之問題。

一、對教師或學校無罰則

「推進法」規定，對加害者可為任意性之處分。對教師或學校並未規定罰則。因此，造成了對於霸凌案件之處理陷於過度從寬的難點（或不處理）。輿論上雖有高度要求，期待未來「推進法」增列對現場教職員使其須負某些責任之條文。目前因「推進法」尚無罰則，此並非僅只一教師的問題，現實上有學校在霸凌案件發生時，將霸凌案件置之不管，因而社會再燃起修法之聲浪。

二、不同地方公共團體間對應的差別

「推進法」規定，學校與地方公共團體間應結合連繫一起合作，決定對霸凌問題之對應處理。惟因依地方公共團體之不同，存有對霸凌案件之處理過於寬鬆而無法為人民接受的指責。換言之，確實一些地區容易發生霸凌案件，但學校或地方公共團體態度的消極，即便是霸凌案件發生後也置之不處理，引起民眾質疑。

三、未規定霸凌調查方法

「推進法」規定，對於霸凌案件調查之義務化，但由於未規定具體的調查方法，結果因地區之不同而產生對霸凌案件認知數之落差。例如依據2017年的調查，全國各都道府縣對霸凌案件認知數的落差，最大達19倍。如前所述，「推進法」由於對教師與學校未訂有罰則，對於霸凌案件的對應經常不是往後推延，或所為調查內容的不充分。

四、霸凌案件有可能以「爭執」類型處理而結案

所謂霸凌，簡而言之，係指特定兒童受到心理的或物理的攻擊行為。一般而論，即便是週遭人未有感受到被霸凌之行為，只要被害人感受到加害人有霸凌行為，即可成立霸凌行為。但一方面因對加害人的處分未列為義務化，另一方面對教師與學校的處分未明確加以規定，因而有學校對霸凌行為只以單純的爭執行為加以處理，難說未有不為充分對應處理之情形。舉例而言，2019年發生在廣島吳市的霸凌案件，即使當時學校發生了如此重大霸凌案件，學校當局卻仍未以重大霸凌案件加以處理。

如此一來，依學校之不同，仍然出現了未必全依（或執行）「推進法」或文部科學省（教育部）通達所設定的處理對應方式，因而日本社會與專家，普遍認為要根絕霸凌案件之發生，恐怕尚有一段路要走。

第五節 解決霸凌問題之諮詢窗口

霸凌問題一旦置之不管勢必有惡化傾向，因此早期發現與早期對應處理頗為重要的。日本當局作法是，設置專門諮詢窗口以為對應，亦即一旦知道小學生遭受到霸凌時，相關人得在儘早時間內向專門窗口諮詢採取相關解決對策。例如：

一、律師諮詢

在分別受到暴力與竊盜霸凌，或者即便找學校諮詢也無法解決時，相關人得向律師諮詢。受到霸凌而找律師諮詢或許有人認為是小題大作，惟若霸凌諮詢案件一再增加就有需要，況且霸凌防止對策推進法有規定著強化與律師聯繫合作的方針。因為律師具有法律知識可為解決問題，有需要時必須試著向律師諮詢。

二、兒童熱線支援中心諮詢

兒童熱線支援中心為18歲以下小孩得以利用的諮詢窗口，接受電話與線上聊天的免費諮詢。倘若屬於重大霸凌或與學校諮詢有困難等之情形，對小孩可勸導其利用。

三、法務省人權擁護局諮詢

法務省人權擁護局設有“兒童人權110專線”，作為電話諮詢窗口，

並設有“網路人權諮詢受理窗口”。兩窗口之特色為不論成人與兒童都可以使用，諮詢時得以連接到最近的法務局或地方法務局，因此，霸凌問題也可以向學校以外單位請求協助。

四、學校諮詢

在學校學童遭受到霸凌時，直接向學校諮詢被認為最能及早對應。倘若想及早解決，必須與導師或專屬的諮詢師進行諮詢。惟因有些學校不對霸凌案件作積極處理，因而無法協助對應處理，或者學校認為會使問題複雜化而不作處理，反而惡化霸凌案件。



第四章 校園霸凌與正向管教

林育聖

第一節 前言

目前身為父母與師長的這個世代，在成長過程中出現不恰當行為或霸凌行為時，體罰應該是記憶中不可或缺的元素。體罰確實可以達到讓學生立即順從的效果，卻也同時造成許多不樂見的結果，其中包含：阻礙道德內化、增加偏差、反社會與攻擊行為、降低心理健康……等（Gershoff, 2002）。基於這些研究的結果，2006年聯合國發表的「全球兒童受暴研究」（Pinheiro, 2006），建議各國明定法律禁止體罰。

在臺灣，2006年12月27日修正公布之『教育基本法』修正案中，訂定『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，造成身心之侵害』，明文禁止體罰。隔年6月22日教育部頒佈《教育部推動校園正向管教工作計畫》，使臺灣教育正式開始正向管教時代，當然也適用於處理學生霸凌行為。

根據人本教育基金會問卷調查指出，2006年立法過後體罰率有明顯下降的趨勢：從2005年國中69.60%、國小56.20%，減少至2008年國中31.3%。然而，自2008年起國中小之體罰率並無明顯下降趨勢。報告中推論體罰無法持續下降之趨勢顯示，多數教師願意捨棄體罰，也有不倚賴體罰的能力，但仍有教師無法實際施行正向管教。（人本教育基金會秘書處，2016）

盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲和張雨霖（2016）回顧2008年至2016年探討正向管教議題之相關研究，相關研究結果皆指出，正向管教有助於師生關係以及教學品質，但多著重於理論與觀念而欠缺實務探討。雖然聯合國教科文組織所出版的「正面管教法」（聯合國教育科學文化組織，2007）中提供正向管教的四步驟：描述適當的行為、清楚說明原因、必須進行確認、強化適當的行為。亦提到許多正向管教策略，提供給教師參考。此外，2016年教育部頒訂之『學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項』第二十二條亦明列教師得採取之適當正向管教措施。然而，第一線教師在實務上並無清楚架構可供依循，以致實際面對管教學生時要運用「正向管教」仍有其困難。造成許多老師擔心在零體罰的時代根本無法管教學生。

本章將以分析管教的四種態度開始，並說明校園霸凌與正向管教理念的相容性，以及正向管教的反作用力。

第二節 管教的四種態度

人際互動過程中，衝突的發生是無法避免。肩負起管教責任的師長，在處理學生的衝突事件時會有幾種不同的管教態度。Wachtel and McCold（2001）結合「控制」與「支持」兩個變項提出了Social Discipline Window，其中「控制」的定義為紀律的界定與否，而「支持」則定義為鼓勵。以這兩個變項的結合將管教分為四種態度：應報、放縱、忽視與修復（如圖2-4-1）。

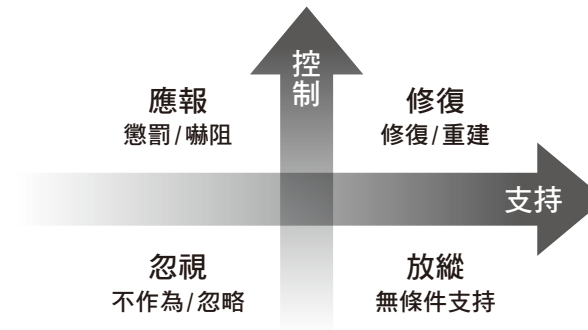


圖2-4-1 社會紀律之窗 (Social Discipline Window)

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

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

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

1. 發生了什麼事情？

2. 要責備誰？
3. 什麼是合適的懲罰？

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

1. 懲罰常以羞辱的方式來進行，例如：公告記過。
2. 在記過或懲罰的同時將犯錯的學生與沒犯錯的學生定義好學生與壞學生兩群，但是並沒有相對應的儀式行為讓犯錯的學生有機會重新被認同。
3. 公開的懲罰宣判犯錯的學生是學校的麻煩製造者。
4. 違規行為會成為學生的自我認同的一部分。

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

1. 發生了什麼？
2. 誰受到影響？怎麼樣的影響？
3. 我們如何將所造成的傷害恢復正常？

4. 我們學到了什麼？未來如果遇到類似的情況能有什麼不同的選擇？

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

1. 「和解圈」的過程以對每個參與者的尊重平衡對於行為的不贊同。
2. 過程中有將行為標記為偏差的方式，但同時也有再次接納犯錯學生的儀式。
3. 所謂的不認同對象是行為而非參與的個人。
4. 參與者不會將偏差納入他的自我形象之中。

第三節 正向管教的反作用力

過去，在校園衝突事件發生後，體罰（應報模式）是許多管教策略中常被使用的策略之一。隨著時代的改變零體罰與正向管教政策的提出後，老師被要求使用更為正向的方式來進行學生的「行為管理」。然而，對於「正向管教」片面理解之下，常流於形式主義而造成稱讚與獎賞的過多使用（放縱模式），阻礙學生對自身行為負責的發展。更甚者，有些學生學到了如何利用這個機制獲得他們想要的地位與獎賞。

儘管教育主管機關不斷的推廣正向管教，藉由嫌惡刺激來減少學生偏差行為的再次發生的懲罰模式（例如：記過、勞動服務……等）仍受到不少學校的青睞。懲罰模式或許可以得到快速抑制偏差行為的效果，但卻無法發揮長期減少偏差行為的效果。更有證據顯示，對於最常出現偏差行為

的學生而言，懲罰模式是最沒有效果的（Hendry, 2009）。許多老師在面對「零體罰」政策，與大量使用稱讚與獎賞的「正向管教」失靈的狀況下，面臨『零管教』的困境之中而無所適從，甚至失去教育的熱誠，而採取忽視不作為的態度。

然而，僅使用大量的稱讚與獎賞並非真正的正向管教。Nelsen（2006）指出所謂的正向管教是教導學生成為一個負責任、尊重他人且具有問題解決能力的人。而有效的管教方式必須具備下面五個要件：

1. 幫助學生感到歸屬與自身的重要性。
2. 同時表現溫暖而堅定的態度。
3. 具長遠的效果。
4. 教導學生重要的社交與生活技巧。
5. 鼓勵學生探索自己的潛力。

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

1. 相互尊重：成人以堅定的態度傳達學生在當下環境所需表現的行為，並且以溫暖的態度回應學生的需求。
2. 瞭解學生行為背後的原因與信念，而非單純試圖改變學生的行為。
3. 有效的溝通與問題解決能力。
4. 管教的目的是教導學生未來面對問題時正確的反應方式，而非懲罰或放任。

5. 重點在問題的解決而非懲罰。

6. 除了成功之外，更要鼓勵學生的努力與進步。

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

第五章 校園霸凌與修復正義

侯崇文

第一節 前言

修復正義 (restorative justice) 概念是很晚近的事，學者中以澳洲國家大學教授 John Braithwaite 最負盛名，影響也最大。

Braithwaite 修復正義主要的作品寫於 1989 年的《犯罪、恥感與整合》(Crime, Shame and Reintegration)，以及後來與他的同事 Toni Makkai (1994) 兩人合寫的《恥感整合規範標準之遵從》(Reintegration shaming and compliance with regulatory standards)。Braithwaite 稱他的理論為「整合恥感理論」(re-integrative shaming theory)，他強調：恥感能發揮作用，激發不犯罪力量，「人與社區的整合」和「人受到社會支持」是其關鍵。

上述「整合恥感」論點正是修復正義理論的核心，無論是犯罪人的矯正，或被害人受傷的彌補、療癒，都必須建立在人與人，人與團體，關係恢復與整合之上。

Braithwaite 提出修復正義時亦是在呼籲，犯罪學界需要進行理論典範轉移 (shift of theoretical paradigm)，他認為，傳統的犯罪學太過於強調犯罪控制，完全依賴警察、法院、監獄建立社會秩序，但效果卻不彰。Braithwaite 新的犯罪學典範則強調人道的、非懲罰的刑事司法精神建立社會秩序。另外，他也強調：過去的犯罪學只強調受害人與加害人，但不強調社區的角色，他認為，加害人、被害人、社區，三者都應該是刑事司

法過程的重心，其中，我們要讓犯罪人為自己錯誤的行為負責，另外，犯罪學也應該重視犯罪帶來的傷害的問題，包括受害人的金錢與心理傷害，也包括犯罪帶來犯罪人、被害人，以及更廣大社區關係的傷害問題 (Braithwaite, 2000)。Braithwaite 強調，傷害的關係是刑事司法要面對與處理的問題。

修復正義強調實踐，理論必須屈服於行動之下，只有實際採取行動，人類犯罪帶來的衝突與社會秩序的威脅才有改善的可能。如此，修復正義是一種行動，一種實作，一種實踐，需要實際行動，用計畫與方法來改變犯罪對社會所帶來的傷害，包括：加害人、被害人，以及犯罪所傷害的社區或團體，才能達成目的。也因為修復正義實踐的本質，犯罪學者有稱修復正義為修復正義實踐 (restorative justice practices)，或修復實踐 (restorative practices) 的。

Braithwaite 自己則是推動修復正義理論與實踐的佼佼者，他長期投入相關問題研究，也身體力行，實地到受害災區現場主持修復會議，促進世界和平，也推動修復正義社會運動的前進。

作為實際行動，修復正義有其工作原則：「促進對話、恢復關係、解決紛爭」。促進對話通常是透過第三者，稱為促進者 (facilitator)，他最為重要的工作在於安排見面與對話，本質上屬於加害人、受害人及社區相關成員之間的聯繫 (connections) 工作。促進者也要用一個較為非正式，且易於控制對話的方式來進行；同時，促進者也要創造一個使參與者感到舒服的氛圍，他們可以為自己或者為別人講話，這在於抒發衝突帶來傷害的感受，也是對未來雙方關係恢復可能性的努力。總之，強調加害人、被害人和社區的對話是修復正義的行動原則，且在於修復人與人，人與團體的關係，如此方能達成犯罪矯正，建立社會秩序之目標。

第二節 修復正義的定義

Braithwaite 這樣定義修復正義：

「修復是正義是一種因為犯罪或不公正所帶來的傷害，任何相關的人，大家共同討論犯罪或不公正的帶來的傷害，以及如何修復關係的努力。」（Braithwaite, 2004）

Braithwaite（2019）在個人網站上再次定義修復正義：

「修復正義在於修復受害者，修復犯罪加害人，以及修復社區。它的基礎是：因為犯罪帶來傷害，所以正義應該要痊癒（because crime hurts, justice should heal）。」

Braithwaite 的定義有下列幾個要素：

第一，犯罪或不公正帶來了傷害。犯罪自古皆有，但犯罪人往往帶來受害人或社區生命、財產的傷害與損失，另外，犯罪也伴隨著許多間接的傷害，心理的，人際關係的，且有些時候，犯罪的間接傷害嚴重性程度更大，負面影響也深遠。

第二，受到犯罪傷害的相關人可以是：犯罪加害人，被害人，或者是團體其他人，或是社區的人，這些都是修復正義要處理的對象。

第三，修復正義強調犯罪相關人共同的對話、溝通、會議、討論等。

第四，修復正義最終目的在於得到正義，所以受害人必須要能療傷止痛，加害人必須為行為負起責任，另外，受到傷害的社區也得到正義，恢復秩序。

美國學者 Howard Zehr（2015）也定義修復正義，他說，修復正義是一種生活，一種哲學，並以 3R 作為基礎，包括：「尊重」（respect），「責任」（responsibility），「關係」（relationship）。尊重是人與人彼此之間的尊重，我們必須彼此尊重對方，儘管他是犯罪人，他傷害你，傷害社會。責任是加害人行為責任的問題，犯罪人必須為他的行為負起法律的責任，也必須負起道德責任。至於關係則是人與人，人與社區關係恢復的問題。「尊重」，「責任」，「關係」，三者是修復正義核心課題，也是修復正義要成就的目標。

以法國社會學家涂爾幹（Durkheim, 1895, 2013）社會事實¹（social facts）的觀點來定義修復正義，或可以改寫為以下文字：

「犯罪或偏差帶來的傷害，透過尊重與負責任的對話，嘗試恢復人與人，人與團體關係的一種實際行動與實踐，並在於給人參與社會的能力與動機，進而達成社會秩序建立之目的。」

亦即修復正義必須面對犯罪帶來的傷害，以及必須以對話方式尋求對於衝突當事人最有利的解決方法，基本上，大家可以進行面對面的溝通、談判、協商、仲裁，以療傷止痛，解決問題。

修復正義是一種教育過程，從對話中，犯罪人體認了自己行為的責任，並學習是非對錯的價值觀，進而增進自己社會適應的能力；至於受害人，他們能從修復過程中感受到支持，並透過道歉、賠償等方式，作為受害人的補償，以使修復過程成為有意義的行為，進而願意寬恕對方，並發展出正面、積極的人生態度，重新出發。

修復過程在於凝聚居民共同情感，並為衝突當事人尋找可能的社區資

1 社會事實是法國社會學者涂爾幹（Durkheim）的概念，強調人類行為受到社會事實的影響，例如：文化、道德規範、社會制度等（侯崇文，2019）。

源，讓他們有機會參與，成為社會分工中具有意義的成員，如此才是社區安全的保障；而對於犯罪人或受害人，只有他們在社會分工中有角色、功能，才能確保他們的人格發展，以及激發對這世界的正向態度。

第三節 修復正義與解決學生衝突之關係

一、修復正義是人道主義的

修復正義致力於化解衝突，恢復人與人之間的關係，也嘗試去改變一個人，使人們更有參與社會，貢獻社會的意願，這是非常實際，也是非常人道主義的精神。

修復正義鼓勵對話，強調寬恕、原諒、關係修復、傷害修復等，基本上，修復正義使犯罪人、被害人及更大社區的關係都得以修復，這也是非常人道主義的。

修復正義反對刑法上過度聚焦於犯罪人的懲罰或犯罪人的矯正，相反的，修復正義用更為人道的精神關懷受害者，使受害者獲得賠償，幫助受害人走出被害陰影。

修復正義也聚焦於加害人的矯治，透過對話，認識犯罪的傷害，以及犯罪的責任，另外，修復正義嘗試恢復人與人，人與社會的關係，給人正向力量，不再犯罪，這也是非常人道主義的。

修復正義並透過第三者，即促進者，安排衝突當事人，包括：加害人，受害人，以及社區相關成員，大家建立一個對話機制，通常促進者公平看待對話的每一個人，促進者也積極的創造一個較為非正式且易於控制對話

的情境，以解決犯罪帶來的傷害與衝突，這些都是人道主義的表現。

二、修復正義是社會事實的

修復正義運用了涂爾幹社會事實（social facts）的概念。依據涂爾幹（Durkheim, 1895, 2013）的論點，社會事實為一種事物，一種真實存在的東西，社會規範、社會價值、法律、社會制度等，這些都是社會事實。社會事實是活生生的東西，影響著我們的生活作息，也影響我們的態度、價值觀，以及與人互動的方式；也因此，人必須和社會連結，必須參與社會分工，才能過著正常的生活，而如果我們失去了和團體的連結，人對自己所生活的環境毫無興趣或人被團體刻意的隔離、排斥，將導致他們無法參與活動，而出現迷亂，喪失社會控制功能，無法約束人類行為，其結果便是犯罪與偏差。

根據涂爾幹（Durkheim, 1895, 2013）社會事實的觀點，修復正義主張，「加害人、被害人與社區，三者都是修復正義的重心。」修復正義嘗試修補人與人，人與社區的關係，而這也是人類行為學習與改變的基礎。

Braithwaite（1994）曾這樣寫道：

「因此，當恥感是更加的整合的，這時社會控制理論產生作用（意謂減少犯罪），而當恥感是在一個標籤的環境，這時標籤與犯罪次文化理論占了上風（意謂增加犯罪）。」

Braithwaite認為，一個犯罪人在犯罪之後出現了遵守社會規範的恥感，但如果犯罪人所生活的環境是一個排斥、標籤、羞辱的，這時候恥感是無法產生抑制犯罪作用的；相反的，如果犯罪人有了恥感，且他生活的環境是寬容、瞭解與接納的，這時恥感則產生抑制犯罪的作用，犯罪人提

高遵守規範意願，不再犯罪。

我們看到社會事實的重要，恥感配合上團體的接納與整合，將可以有效提升法律遵從意願，而這也是改變偏差行為的力量；也因此，修復正義強調，人必須與社會、社區，或團體結合，只有這樣，修復過程才具有意義，才能發揮改變人的作用。也因為這道理，加害人，被害人，社區三者是修復正義的核心，修復正義必須討論如何恢復人與人，人與團體關係的問題，三者必須整合，且缺一不可，只有受到社區的支持，人們才有展現遵從社會規範的可能。

三、修復正義是實用哲學的

美國哲學家，也是教育家約翰·杜威（John Dewey）博士（Dewey, 1938）曾提出實用哲學的概念，強調科學知識在於處理人的問題，例如：人口學，都市貧窮，或者少年犯罪問題等，以及明白如何面對以及適應人類生活的環境。杜威也說，人類必須透過生活經歷，不斷的與人溝通、才能學習、持續發展。

修復正義基本精神相信見面，溝通，互動，就有改變人的機會。修復正義也在於促進人與人的對話，並且恢復人與人，人與團體的關係，讓人與人可以再一起，有合作，也有競爭，但更為重要的：每一個人都要有參與社會團體的能力與機會，這些都是修復正義的實用哲學，以及知識幫助人類生活適應的價值。

四、修復正義是實踐的

本章一開始時提及：修復正義強調理論必須要屈服於行動之下，只有實際行動才有改變的可能。行動是改變人的開始，沒有行動，就沒有見面與對話，也沒有關係修復的機會。

舉例而言，作者曾一位中輟生對話實際行動，主動邀集修復式對話。作者邀請了中輟學生的監護人，他的舅舅，導師，班上兩位同學，一位是好朋友，一位是模範生，以及校長，一起出席「對話圈」。我們大家坐下來，先請這位離家的同學講話，她沒有講太多，只是低下頭，眼淚一直掉。之後，請和她最好的同學講話，她說很想念她。也請家長講話，導師講話。總之，透過實際的行動與對話，過程中，中輟生知道對錯，更找到支持的力量願意來改變自己。如果我們沒有採取行動，就看不到這位中輟生的改變。

修復正義現在成為全球性的社會運動，許多國家，許多的社團，都致力於用和平與人道的，用非懲罰的方法，讓做錯事的人認錯，改邪歸正，進而恢復社會和諧。社會運動也在於喚醒民眾提高對於自己或社會議題的認知與了解；有些社會運動則在於實際的幫助受害者，幫助人們療傷止痛，恢復人際關係，給人走入世界的能力與意願。

社會運動團體通常需要提出許多計畫與策略以影響更多的人，有致力於國際政治迫害的，如「國際修復正義」（Restorative Justice International）；有受刑人的，如美國的「正義與和解中心」（The Centre for Justice & Reconciliation）；有社區問題的，如加拿大的「社區正義開跑」（Community Justice Initiatives），或者挪威國會更通過法律建立「國家和解服務中心」（National Mediation Service）；有校園霸凌的，如臺北大學

的「橄欖枝中心」。

五、修復正義是多元策略運用

修復正義有很多的作法，作者認為，透過平等的對話與溝通，以及關係修復或彌補，另外就是恢復人與社會、團體的連結，只要能夠成就這三種功能者，我們都認為是可行的修復正義做法。

法務部提出了以被害人、加害人的調解（victim offender mediation, VOM）的修復正義，鼓勵對話來達成雙方關係之恢復。只是，法務部調解的作法缺少創造個人與社區團體整合的哲學思想。另外，加害人與被害人都不願意見面，也使得法務部推動的方案困難重重，成果相當有限。

加害人、被害人的對話（victim-offender dialogue），這用於嚴重的犯罪傷害，例如殺人犯罪。這種對話必須由受害人主動提出，犯罪人則仍在監禁，對話的時候，往往還需要一個有經驗的促進者。

面對面會議（face to face meeting）也是修復正義的方法，加害人、被害人，同時也有支持者，例如：家人、朋友，甚至於社區的人，人數不要多多，大家以會議方式進行對話，協商，共同討論衝突發生的事實，帶來的影響，並尋求關係修復可行性的做法。

家庭會議（family conference）也是修復正義的做法。會議由家庭成員依據修復正義的方法與原則進行，大家面對家庭衝突問題，例如：小孩意見與父母相左，小孩行為偏差，父母生氣，這時，大家在平等與自願的原則之下，分享事件本質，以及帶來的傷害或影響，最後則討論如何面對或解決問題等，家庭會議可以有效解決家庭衝突，成為父母教養之做法。

另外，「和解圈」（peacemaking circles）也是非常普遍的修復正義作

法，除衝突當事人外，也邀請當事人的其他人，例如：間接當事人、支持者、緩衝者，大家圍成圈圈，進行對話，恢復關係，並嘗試提出共同接受的解決方案。「和解圈」通常需要一個主持人，參與者也必須是自願的；另外，對話過程中彼此都是平等的，沒有階級、身分地位差別的。

六、修復正義是生命歷程的

荷蘭學者Jan Kok（2007）強調，生命歷程典範在於探討個人一系列位置變化的次數，稱之為事件；事件在時間上的互動，稱為軌跡（trajectories）；事件與事件之間的差距則稱之為持續時間（duration）。修復正義及實踐，是指一個事件之後發生在個人身上的變化稱為軌跡，至於事件帶來個人生命歷程變化，出現了其他生命事件，這些的變化屬於持續的時間。

Braithwaite提出的修復正義強調，衝突當事人進行面對面對話、溝通、談判、協商，稱之為修復過程（the process of restoration），其目的在於使衝突當事人得以療傷止痛，關係修復，進而激勵參與社會的動機，這論點使修復正義具教育與犯罪預防目的，也成為改變人生的重要生命事件。

另外，修復正義也在於改變人，尤其是犯罪人，使他們更願意為其行為負起責任，成為不犯罪力量，而這正是修復正義生命歷程理論典範的價值。

第四節 修復正義的誤解

臺灣坊間有許多解決衝突的作法，也被認為是一種修復正義的實踐，但他們都不是，以下說明之。

一、修復正義不是調解

我們社會有許多衝突，他們多數是透過協調、調解解決，而沒有進入法院程序，其中，組織最大者為各市區公所，以及鄉鎮公所的調解委員會，他們調解的項目非常的多，以房屋租賃或買賣糾紛，房屋漏水，交通事故傷害之賠償等案件最為普遍。

調解委員會通常聘請地方上具有聲望人士擔任，並不必具備社會科學知識，但以達成和解，受害人得到合理賠償，雙方並不再訴訟作為主要目的。但修復正義則致力於衝突關係的恢復，並尋找資源，使衝突當事人得以參與社會分工，增強工作能力，這些都是調解委員會所沒有的功能。

二、修復正義不是道歉，寫悔過書

2009年，法務部曾舉辦修復正義的徵文比賽「有話對你說」，此活動在於表達加害人對於他們自己犯罪行為的認錯，並表示歉意與悔改；至於被害人部分，則希望他們在接到加害人的悔改信後，能夠選擇原諒。基本上，這樣的活動在於使加害人與被害人，雙方都能走出生命的陰霾（2009/10/8聯合報），但這做法並不完全符合修復正義精神，因為缺少中間促進對話的調停人，也缺少參與活動的自願性，更重要的，單方面的悔

過書往往未能帶來雙方關係的改善。

三、修復正義不是善意的溝通

臺灣有有人推動「善意溝通修復協會」，嘗試要以醫療上善意溝通技巧來化解衝突，進行修復調解，但這不是修復正義。

善意溝通主要用於處理醫病關係，是一種醫生與病人溝通的技巧。醫生給病人信息，尤其是疾病噩耗的傳遞，可以是語言的，或者非語言的，善意溝通則在於平衡醫生帶來的醫學信息，以及這些信息可能帶來病人，或家人激烈的情緒反應。善意溝通技巧往往可以很有效的連結醫生的信息與病人及其家屬的病情的認知。

然而畢竟醫療關係不同於犯罪，加害人、被害人的關係，醫生很有權威，他們和病人的關係不是平等的，在醫療情境，善意溝通有利於傳遞病情給當事人，或其家屬；然而，修復正義當事人處於對立與衝突情境，第三者往往必須站在公正，平等的立場，主持會議，方能帶來雙方有意義的對話與結果。當然更為重要者，修復正義應該更聚焦於破壞關係如何恢復的問題，大家必須向前看，讓加害人與被害人有重新參與社會與團體的動機，而這是善意溝通無法成就者。

四、修復正義不是同理心

法律扶助基金會在網站上這樣寫著：「犯罪後透過善意溝通及同理心，協助當事人療癒創傷、復原破裂關係。所以，同理心被納入修復正義的工作原則，用同理心來激發願意原諒，願意幫助對方，而更為重要的，用同

理心來達成衝突當事人的和解。」同理心（empathy）是一種諮商輔導的技巧，鼓勵當事人站在他人立場，去了解，或體諒他人情緒與想法，這有助於個人的情緒控制，而同理心也有助於發展個人的正向行為，使人更願意去幫助別人。同理心更是律師協商的技巧，讓當事人能從對方立場，瞭解對方的想法，以達成和解。

修復正義從溝通、互動與對話的過程中，重新定義彼此的關係，以及重新解釋雙方的角色，恢復關係，並發展出正向對人，對這世界的態度，這才是修復正義的價值。而在面對一個犯罪衝突的情境，同理心是否使受害人願意原諒對方，或願意恢復關係，達成修復正義的目標，這並無直接關係。

五、修復正義不是「喬」事情

臺灣政治圈常聽到「喬」事情，政黨公職候選人，甚至於總統選舉，都聽過用此方法解決，大家協商就好了，不必透過公開的競選程序。另外，立法院對法律條文之制定或修改，經常吵吵鬧鬧，爭議不休，這時有人出面，大家關起門來，用「喬」的方式來使法案能順利通過。臺灣早年農業社會也經常用「喬」的方式處理衝突，一些農人因為搶水，搶地，經常發生打架衝突，甚至於暴力殺人事件，很多時候，都由地方上有聲望的人士出面，協助雙方談妥賠償金，事情就用這方法解決，案子則不送法院。

「喬」是以和諧或較為和緩的方式解彼此緊張或衝突的情境，經由第三者讓雙方消除爭議，只是，修復正義和「喬」的調解有很大差異，首先，「喬」有半強迫的意思，和解並不是雙方都同意，往往是先由協調者提出一個解決的方式，之後尋求當事人的同意，其方式可能是勸說，或政治或

人情施壓。其次，「喬」的主角是主持人，不是衝突的當事人，這與修復正義的精神不一致。第三，「喬」只重視解決衝突，並不尋求恢復衝突當事人未來的互動關係。

第五節 結論

修復正義有多方面功能，它是確實採取行動，解決問題的實踐，也是致力於世界和平的社會運動。另外，修復正義強調對話與關係恢復的修復過程，這給人走入世界的能力，具有教育上的實用哲學與犯罪學上的預防目的。而就社區或團體而言，修復正義帶來關係的改善，提升社區、團體的凝聚力與共同情感。

修復正義必須承認人性的存在，也是修復正義理論與實作思考的源頭。因為人性，人自私、以自己為中心，人類行為的目的在於帶給自己最大的快樂，如此，社會上才發生競爭、適應、暴力與衝突的問題，這雖然是很正常的社會現象，卻是修復正義嘗試要解決的課題。

人類還有社會性，人有和人互動的渴望，人也有參與社會的慾望，另外，人追求地位，身分，以及政治、社會角色，這些也是每個人想要的，不管是一般的人或者是犯罪的人，大家都是一樣的。也因此，我們必須重視人類社會性的議題：人不能脫離社會，人類如果不參與社會，就會出現迷亂，變得無所謂，沒有自我控制力，社會對他也沒有控制力。而當缺少了社會連結，一個人就迷失自己，喪失自我規範的力量，各種的表現也就下降，偏差行為出現。如此，作為犯罪學的修復正義，也必須討論人與人，人與社會的整合，以及社會連結的問題。

修復正義理論其實和其他犯罪學理論一樣，乃是學者們對於社會秩序如何維護與建立長期思考得來的結晶。我們知道，古典犯罪學派向舊時代挑戰、力求改革，改革用於契約社會，用懲罰嚇阻犯罪，強調懲罰的快速性及確定性，以建立社會秩序；犯罪學實證學派也在努力找出犯罪原因，以預防犯罪；修復正義也有相同目的，致力於結合各種犯罪學理論，找出有利於改變人的因素，尤其是建立整合的社區，並透過互動，恢復人際關係，提升犯罪人社會適應能力，參與社會、建立秩序。

Siegel (2011) 對於修復正義有一些疑慮，包括：(1) 其是作為政治的運動，抑或是矯治的過程？然修復正義應該要定位到較高的層次，超越個人、團體、社會，因為它所追求的是全球的人道價值與和平；(2) 應要承認修復正義有文化與社會的差異。因為修復正義要如何從多元的社會中找到大家的共識，或者找到共同的修復正義做法，這是很困難的；(3) 平衡犯罪人與受害者的需要，這是相當艱難的事情；(4) 修復正義可能只有短期的效果，忽略了長遠的矯治需要。最後，Siegel 也批評，修復正義的作法未能一致、沒有統一範本，將使修復正義推動時喪失焦點。

修復正義在實務執行時，最大的困難是加害人與被害人不願意見面，這使推動上困難重重，尤其對於犯罪案件，被害人非常不願意和加害人見面，他們擔心帶來二次傷害。

權力濫用也是修復正義最頭痛的問題，尤其是學校發生的霸凌事件，家長往往介入，干預學校的處理，處理結果如果不滿意，他們不接受，繼續鬧，或者向更高的單位陳情。家長干預學校的運作十分普遍，作者曾經看到小孩在衝突之後，已經沒事，高興的和對方做好朋友，玩在一起，但家長卻放不下，他們堅持要懲罰學生，老師要負責，如果處理不當，他們又持續的向政府部門告訴，使得小小的衝突事件，沒完沒了，學校，無論

是校長，老師，同學，家長，都受到不停的困擾，修復式會議在家長干預下，無從召開。

校園安全感以及學生對於團體共同價值的信賴，這些校園環境因素，可以成為修復正義的實踐的利器，只可惜很多教育工作者忽略其重要性。學校環境如果是有高度凝聚力的，可以提高社會控制力，也有利於修復式會議的推動。相反的，校長不願處理衝突，不想問題擴大，但這結果卻讓大家失去對學校的信賴，往往使問題越來越嚴重，越來越大，不可收拾，老師自然也沒有意願要進行修復正義的對話了。

媒體的權力，政治的權力，它們都影響修復正義之公正性，但卻違背修復正義的工作原則。推動修復正義實踐時，必須防範，避免權力干預。

文化上來說，西方人很容易進入「對話圈」(circle)，開展對話程序，但這在東方社會是較為困難的，衝突的當事人要他們再一起，大家圍成圈，來面對面對話，溝通，解決問題，這在東方社會通常是需要一個較高聲望的人，才能夠做得來。不像西方，這是一件很自然的事情，有了問題，透過平等的、對話的機制解決。

「對話圈」(circle) 有時會帶來更大的衝突。舉例而言，作者曾在小學進行關係修復會議，學生家長要提告所有學校的老師，同班同學，以及所有的家長，當時雙方的衝突可說非常的大。後來在進行修復式會議的「對話圈」時，校園裡同樣情景又出現了，學生家長又在該同學面前，把他們的行為舉止又羞辱了一次，說出他們不喜歡該學生的事情，結果這位同學控制不了自己的情緒，當場生氣的摔了椅子，極度憤怒的走出教室。

修復正義的實踐確實有許多挑戰，但寄望本章之說明，有助於幫助讀者找到修復正義多元，且可行之實踐方案與策略。

第三書 校園霸凌與修復實踐



第六章 修復正義如何實踐

林育聖

第一節 前言

如前章所述，近年來許多犯罪學者提倡修復正義作為傳統應報正義的另一種選擇。兩位學者Edgar and Newell（2006）整理出八點修復正義的核心價值：

1. **療癒**：療癒傷害是修復正義最基本的目的，在修復正義的過程中首先必須要釐清傷害。在釐清傷害後共同找出修補傷害的解決方式。
2. **自願參與**：修復式實踐的參與者必須在充分了解相關資訊後，自己決定是否參與修復式實踐。
3. **尊重**：不論是行為人或被行為人都必需被公平尊重的對待。在最基本的層次上，這是無條件的義務。雖然行為人在傷害別人時並不尊重他人，但這絕對不可以被用來當作不尊重行為人的原因。
4. **賦權**：在彼此平等的地位上，沒有任何參與者支配其他人，或被其他人支配。而在參與修復式實踐的過程中，修復式實踐是否成功的關鍵在於主要衝突的各方，是否可以在不被恐嚇、沒有恐懼下表達心中的感受與意見，並且以主動的角色參與解決方案的討論。
5. **包含所有參與者**：所有參與者都有機會自由的表達意見並參與決策，這與賦權有高度的連接。
6. **平等地位**：簡單的說，修復式實踐的過程的整個過程中都要維持各方

參與者的尊嚴。所有參與者都有平等的地位參與討論與決策，以確保修復式實踐不是僅為被傷害者或造成傷害者一方服務的過程。

7. **負責任**：在傳統應報的價值觀中，違規者（犯罪人）要為其違反規定（法律）負責。然而，在修復式實踐中，行為人要為其行為所造成的傷害負責，在修復式實踐的過程中重視的人與人之間的關係。
8. **問題解決**：修復式實踐的目標是找尋撫平傷害的解決方法。在修復式實踐進行的過程中，將重心從「誰有罪」與「該如何懲罰」轉移到「誰有責任」與「如何解決問題」。

比較修復式實踐的核心價值與Nelsen（2006）所提倡的正向管教，在其目標與價值觀都不謀而合。在目前零體罰以及正向管教的政策下，當教師進行班級經營與面對學生不恰當行為時，修復式實踐應可成為有效處理方式的選擇之一。

第二節 不同層次的修復實踐

教師在校園運用修復式實踐時有許多不同的選擇，從最正式的修復式會議，到日常生活中的修復式對話，除了少數一對一進行的修復對話外，多數修復式實踐都以對話圈（Circle）的方式進行。Hendry（2009）將這些不同的選擇以主動預防或被動回應分為兩類：

預警模式（proactive model）：此模式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。其中包含：與個別學生的修復對話、促進學生間對話討論的「對話圈」（Circle-based approaches）。

回應模式（reactive model）：本模式是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，模式為調解或修復正義和解會議。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%的特殊學生與較嚴重之案件，依其程度分為同儕調解（Peer mediation）、修復式溝通（Restorative conversations）、修復式會議（Restorative conferences）。

關於回應模式的使用時機與注意細節，讀者可參考橄欖枝中心發行之『橄欖枝「和解圈」操作手冊』。本章將聚焦於運用修復式實踐預警模式的基本原則、運用時機、模式、以及應注意之細節。

第三節 修復實踐中「預防衝突導向對話圈」

「預防衝突導向對話圈」屬修復式實踐的預警模式，可用來協助學生認識彼此、建立連結、對班級、學校事務提供意見、對需要協助的學生提供支持。「對話圈」可用不同的方式來進行，其內容、結構、參與成員也不盡相同。但都包含共同的觀念與價值觀：

平等：每個參與「對話圈」的成員都有平等的權利、義務。

安全與信任：因為「對話圈」的座位排列，每個人在「對話圈」中都可以被看到、聽到，藉此參與的成員可以學到信任彼此，並感到安全。

責任：每個人都有機會對於「對話圈」的結果進行討論、共同決策。

促進而非說教：「對話圈」是促進參與成員彼此安全對話，而非提供特定成員說教的舞台。

共有：「對話圈」是所有參與成員共同擁有的。

連結：藉由聆聽彼此的回應建立參與成員的連結。

一、「對話圈」的準備

規劃「對話圈」時，最重要的準備之一就是決定問題。一般而言，「對話圈」需要在促進成員相互瞭解與協助教學中取得平衡。首次參與「對話圈」的學生可能會對此模式感到焦慮或抗拒，此時可以嘗試從大家覺得安全且不困難的議題開始討論。

不管選擇什麼議題，在開始前都必須要清楚讓學生瞭解「對話圈」的目的與需依循的準則。「對話圈」的主要目的有二：（1）讓參與的學生更瞭解彼此；（2）提供機會去支持在個人或學業上需要幫忙的同學。讓學生瞭解「對話圈」的目的同時，也需要向參與的學生說明：（1）在「對話圈」進行的過程中可以放鬆，但仍須嚴肅看待談論的內容；（2）不可捉弄或嘲笑其他同學。上述的兩個準則都是為了，讓參與「對話圈」的成員能在分享想法時感到安心。

一般而言，可以用來作為破冰的問題可以是：「談談你喜歡的事物」、「我有什麼興趣？」、「這學期的目標」、「談談今天的感受」、或者是「一個好朋友應該具有什麼特質」。此外，因為課程相關的問題通常較為客觀中性，也可作為破冰問題的選擇之一。以安全且容易回應的議題開始，逐漸建立成員對「對話圈」的信心後，才可討論較為個人的議題。

為了讓參與成員覺得被看到、聽到，同時間不應該有兩人以上同時發言。發言信物（talking piece）則是可以達到此目的、讓學生集中注意力並維持「對話圈」順暢進行的有效工具。任何能安全傳遞的東西都可以作為

發言信物，例如：鉛筆盒、絨毛娃娃。在「對話圈」進行的過程中，基本規則就是只有拿到發言信物的人才可以發言。但是如果老師或促進者要提出意見或邀請進一步澄清的話，則不在此限。

二、發言順序

「對話圈」進行時發言順序有三種主要模式：按照位置依序發言、非順序發言、金魚缸模式。「對話圈」的進行過程中，可以僅使用一種模式，也可以在不同階段彈性運用不同模式。

依照座位依序發言是最容易說明與進行的模式。第一位成員發言之後，就由依照座位依順時針或逆時針方向依序發言。可以讓自願發言的成員指定他的右邊或左邊同學發言；或者是由主持「對話圈」的老師先發言，然後決定坐在老師右邊或左邊的同學開始依序發言。

第一位成員發言內容的結構與長度，對於其他成員是很重要的參考基準。因此，為了確保「對話圈」的品質，主持「對話圈」的老師除了可以自己先發言豎立標準以外，也可以私下安排幾位信任的學生，在需要的時候自願或指定開始發言。

依序發言的好處是，讓每位「對話圈」的成員都有同等的機會可以表達自己的想法。如果有成員希望可以等一下再發言或者想要跳過的話，可以溫和的再邀請一次或是先跳過這位成員。不想發言通常是因為害羞或害怕所造成的結果。此時，正向支持的情境中鼓勵害羞成員發言通常有不錯的效果；此外，也可以試著讓不想發言的成員找朋友或同學，幫忙他想想看可以說些什麼。要記得，如果在「對話圈」的過程中有成員跳過而沒有表達過自己的想法時，在「對話圈」結束前要找機會再次邀請該成員發言。

另一種模式是依照「對話圈」當時的狀況而非依照固定的順序進行發言。這種模式適合運用在有特別問題需要解決。有成員想要表達想法時，原則上要先舉手，在得到主持「對話圈」的老師認可後，拿到發言信物（如果有的話）後才可以發言。

相對依序發言模式，這種模式比較無法確保每位成員都能講到話。主持的促進者要仔細觀察並注意每位參與成員的意見與想法都能被聽到。如果有成員在過程中都沒有說話，可以告訴沒有說話的成員「在「對話圈」中希望可以聽到每個人的想法，說說你的想法嗎？」，以此邀請該成員說話。或是可以在收尾階段，依序請每位成員說說『在這次的「對話圈」中我學到的一件事』。這樣可以確保每位成員都有參與感，並且作為「對話圈」的結尾。

在人數較多的團體卻沒有足夠時間進行「對話圈」時，可選擇金魚缸模式。金魚缸模式分為內圈與外圈（見圖3-6-1），內圈是主要參與成員進行討論，而外圈是讓其他團體成員作為觀察者。內圈可以留下一個空位，這空位讓外圈想要參與的團體成員進到內圈參與「對話圈」。完成發言後回到外圈，把這個空位留給其他想參與對話的成員。在內圈留下一個空位可以讓外圈的成員感受到，如果他們想要幫忙或參與是有機會的。因此提高外圈成員對於內圈討論內容的注意力。

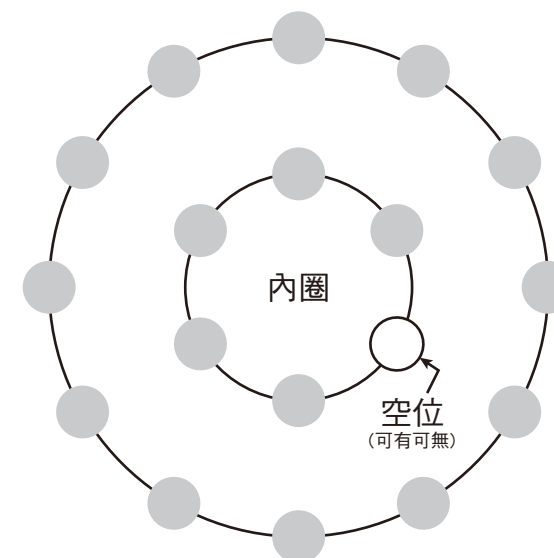


圖3-6-1 金魚缸模式的「對話圈」

三、「對話圈」的時點與主題

因為「對話圈」具有成員是共同體的象徵，使其成為最廣泛運用的修復式實踐的模式之一。僅僅讓團體成員圍坐成一個圓圈，就可以創造團體成員相互連結的感覺；如果老師和學生們一起圍坐成圓圈時，也可以增進老師與學生間關係。預警模式的「對話圈」可以有不同的使用時機與主題。以下將介紹幾種可以使用的情境與提問的問題。

起始「對話圈」（check-in circle）通常在學期、課程、活動開始時進行的「對話圈」。進行的長度不限，但是通常都傾向僅有幾分鐘較短的模式。可用來處理人際、學業問題或者是讓學生訂定目標。以下是適合在起

始「對話圈」的範例問題（Costello, Wachtel, & Wachtel, 2010）：

- 你今天覺得如何？
- 這個週末最開心或最低潮的事情是什麼？
- 這星期在學校你最期待什麼？
- 對你而言，完成作業最大的挑戰是什麼？
- 今天、這星期、這學期、今年、或這堂課……你的目標是什麼？

收尾「對話圈」（check-out circle）則是在學期、課程、活動……等一段時間要結束前所進行的「對話圈」。和起始「對話圈」一樣，可聚焦在人際、學業、或回顧學生訂定的目標是否達成。以下是一些收尾「對話圈」中可以用來提問的範例（Costello et al., 2010）：

- 今天你最喜歡的是什麼？
- 在接下來的課程、週末有什麼是你期待的？
- 請讚美一位今天/這星期表現不錯的同學。
- 說說你今年的目標，以及你目前努力的進度。

使用起始與收尾「對話圈」並沒有所謂的正確與錯誤，有些老師會每天都進行，而有些老師則是選擇每星期進行一次。

「對話圈」也可以達到對學生的行為期待的目的。在學期初、校外教學、或特別活動前藉由「對話圈」讓學生討論訂定班規或在接下來活動中大家需要遵守的共同行為規範。相較於老師訂下規定，藉由「對話圈」所產生的規範學生有較高的意願與動機遵守。通常學生自己討論出來的規

範，與老師訂定的規定不會差異太多。當然，在討論的過程中老師也可以參與並補充不足之處。

第四節 結論

「對話圈」的運用沒有絕對的正確或錯誤，只要不違背修復式實踐的核心價值都可以產生正向的效果。Costello et al.（2010）指出進行「對話圈」時需要注意的三個重點：

「對話圈」的形狀很重要。有時候會因為場地的關係，或有些學生會刻意坐在其他同學後面而使得「對話圈」不是圓形，這時記得要請學生移動一下位置，或者是重新安排成員們的座位以確保每個人都可以看到其他人也可以被看到。也就是說，盡量讓「對話圈」的形狀不要偏離圓形太多。

相信「對話圈」。在「對話圈」進行的過程中，有時候會有些沒有預期的議題被提出來討論。若學生已經熟悉「對話圈」時，所產生的結果仍然會有正向效用。相反的，若是促進者或團體成員第一次進行「對話圈」，成員對於「對話圈」信任感尚未形成的狀況，對於沒有在規劃內並涉及較為敏感及深入的議題，就必須要審慎考慮是否繼續討論或適時中斷。

「對話圈」可刺激問題解決。預警模式的「對話圈」可有效處理後續可能發生的問題。當老師與學生逐漸熟悉「對話圈」的進行，就可以討論較為敏感或深入的議題。Costello et al.（2010）建議預警模式與反應模式的「對話圈」比例應為80比20。在進行預警模式「對話圈」的過程中，班級成員間的社會資產逐漸累積，成員間的衝突或問題不再是破壞班級的危機，而是另一次學習的機會。

第七章 「對話圈」言談與溝通情境

林民程

第一節 前言

今日反全球化運動風起雲湧，必定讓年過九十的哈伯瑪斯陷入深思。大量外國移民與北非、中東難民湧入歐洲間接導致的英國脫歐、德國新納粹興起、法國黃背心運動，以及西班牙加泰隆尼亞地區的獨立運動，整個歐盟顯得離心離德，加上太平洋彼岸極右派的川普當選美國總統，其推行的美國優先政策所衍生出的國內外衝突，在在挑戰哈伯瑪斯的溝通行動理論、審議民主理論與後國族國家的理論建構。他的理論企圖解決系統危機，但是在他這些理論提出了三、四十年之後，世界的系統危機反而擴大了。

事實上哈伯瑪斯並非「天真」的理念型。哈伯瑪斯認為哲學家不是國家的老師；「現在怎麼辦」的問題不是哲學家的任務，也非專長，而有待公民參與者們自己嘗試回答（Habermas, 1992: 199-200）。面對現實問題時，哲學家的專長在於對此問題進行思辨，找出原理原則。完整的原則本來就接近理念型，這不是說這些原則脫離現實，而是在現實之上。本章是在解決「現在怎麼辦」的問題，而不是純粹哲學思辨；在運用哈伯瑪斯的溝通行動理論中的概念分析校園「對話圈」的過程與問題，區分「可接受的言談情境」與「理想的言談情境」之間的差距。

本章首先將說明修復正義「對話圈」近來在校園的發展；其次將闡

釋哈伯瑪斯的溝通理論提到的「理想的言談情境」的論述，如何對教育現場的「對話圈」帶來啟示與反省；第三，體認到現場的言談情境未必符應哈伯瑪斯所提的「理想的言談情境」，那麼，做為一個「對話圈」的促進者（也就是主持人）如何在隨時面對的不完美的言談情境中面對問題、克服問題，最後協助衝突的雙方解決問題與降低衝突呢？這些是本章核心問題。

第二節 「對話圈」背後的理論對比

一、修復正義與應報正義之差異

與修復正義（restorative justice）相對的概念是應報正義（retributive justice）。後者指涉針對違法與違規的行為者施予相對應之賠償或處罰，以彰顯公平的正義；所謂一報還一報、以眼還眼，社會利用司法審判來懲治犯罪，或是校園運用記過、勞動服務來處罰違規行為，都屬於應報正義的範疇。修復正義則關心犯罪或衝突之後，所有當事人關係的修復與心靈的療癒，此種正義必得彼此間由充分的對話與更深度的理解才能達成。許多實證資料顯示修復正義的實施在降低犯罪人的再犯率、校園中學生重犯的比例上、學生學業的穩定上有不錯的改善效果。臺灣自2010年左右開始將司法上的修復正義正式引入校園，期望能降低校園內的霸凌與衝突（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016；侯崇文，2018）。

應報正義與修復正義都涉及公權力的塑造¹，但是一硬一軟。應報正義是將加害者與受害者至於公權力的平台上，分別與公權力發生個別關係；此處的公權力乃是一個抽象的強制權威，與當事人呈現的是「他-我」關係。而修復正義則是將加害者、受害者與相關人等置於一個平等對話的平台上面，呈現一個「你-我」關係²，其中的權力關係是隱含性的，要點在集體的諒解。哈伯瑪斯的溝通行動理論卻是以硬的公權力的構築作為主要目標的，與應報正義的目標一致，那麼為什麼要用他的理論概念來分析校園修復正義的「對話圈」呢？為釐清這個問題，有必要將兩者的起源、內容與目標做一番比較以理解其異同。

二、修復正義與哈伯瑪斯的溝通行動理論的異同

修復正義的原型源自逾 1974 年加拿大的執法人員逮捕倒兩名犯罪人，要執行刑罰前突然意識到要仿效印第安部落處理衝突的方式，於是便請社區受害者一同開會。主持人依據原住民化解衝突的習慣，請相關人等圍成一個圓圈，輪流講述對事件的看法與感受。過程中，兩位犯罪人真切感受到自己的錯誤，內在的愚昧彷彿被照亮，主動負起賠償修復的責任，而犯罪行為對社區所造成的傷害似乎也在對談中獲得療癒（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）³。加拿大的司法單位覺得相當神奇，於是在一些案子採

1 修復式實踐可能會發生在一對一的私人場合，此時不涉及公權力的運作。但本文談的是「對話圈」的實踐，此圈必包含三人或以上，是公開場合，過程後段也會尋求可能的共識與責任性約束，在可運作的情況下必然伴隨內隱性的公權力的秩序，故呈現軟性的公權力。

2 一開始可能會有「你們-我們」的敵對人馬緊張關係，但經過一對一面面對話後，可能形成更親切的「你-我」關係。

3 臺灣原住民部落也有類似以修復正義精神化解衝突的儀式（許華孚、卓雅華，2011）。

取修復式「對話圈」的形式，獲得不錯的效果。隨後在北美、澳洲與歐洲開使用此種方式來修復加害者與受害者，以及他們與社區的關係。之後，逐漸將其形式與精神引進校園，化解學生之間的衝突。

表 3-7-1 修復正義與哈伯瑪斯的溝通行動理論的異同

	修復正義	哈伯瑪斯的溝通行動理論
原型/起源	原住民部落	18世紀英國的咖啡廳、沙龍、俱樂部、雜誌、報紙
正義的類型	實質正義	以程序正義實現實質正義
危機類型	小結構/生活世界	系統發展與生活世界發展不同步的整合危機
參與者類型	參與者被精心挑選過	公民自主參與
在世存有態度	強調情緒的流動與互相瞭解	強調理性辯證與共識
目標	關係、情緒、財產損失、身體傷害、安全感、尊嚴、法律秩序、和平、社會支持的修復	形成可做為共同行動基礎的共識
共同點	(一) 非扭曲的溝通 (二) 四大宣稱：真誠性、可理解性、真實性、正當性	

因此，修復正義是一種實質正義。它並不滿意於只強調法律之前人人平等的形式正義，也不滿意讓案子跑流程之後尊重集體議決結果的程序正義，它企圖將受害者、加害者或事件相關人（或社區）大家一起坐下來，在避免權威/權力扭曲的情境下平等對話，談談事件的影響、彼此受傷的狀況與內心深刻的感受，也避免讓受害人覺得不公平反過來變成加害人的冤冤相報循環，讓社區集體的安全與和平獲得最後保障的實質正義。

為達成修復正義希望「財產損失、身體傷害、安全感、尊嚴、法律秩序、和平、社會支持的修復（Braithwaite, 2002）」這一個目標，就必須

要深刻對話，所花的時間精力不可謂少，因此參加者必須精心挑選受衝突事件影響的當事人，特別是那些可以深刻述說事件影響始末的相關者。也因此它針對的是小結構或生活世界（指涉文化、社會、人格）的衝突問題展開的溝通行動，而非對大結構的系統問題進行公民論證。

主持修復正義「對話圈」的促進者對世界持有的態度---也就是「在世存有」的態度，是充分體認到所有當事人在事件中與對談中情緒的流動、表情細微的變化，有時會關注到當事人無法表達的感受，而會協助當事人將這樣的情緒與感受呈現出來讓大家瞭解。

相較於修復正義從當代的原住民社會借取經驗，哈伯瑪斯將溝通行動理論的原型追溯到18世紀英國的咖啡廳、沙龍、俱樂部、雜誌與報紙所呈現出的溝通環境，哈伯瑪斯將它稱做「公共領域」；在這個時空中，科學的發展足以抑制宗教勢力的絕對控制，自由經濟市場的蓬勃又足以使人們脫離傳統的封建規範，而且當時的科技與資本主義又不像今日龐大到足以扭取溝通情境（Habermas, 1989）。這一個時空似乎是最理想的公共領域，哈伯瑪斯一生便致力於復原這樣的公共領域。

哈伯瑪斯認為當代民主社會最大的危機在於根植於物質生產活動的「系統（包含政治、經濟、社會、後國族等面向的）」發展與根植於詮釋行動的「生活世界（包含文化、社會、人格的）」發展不平衡所造成的整合危機。當時哈伯瑪斯面對的德國公民擴大參與式的民主進行了七十年，歷經納粹的獨裁統治與所發動的第二次世界大戰所遺留下的傷害，而且正遇上個世紀七十年代跨國的學生運動。哈伯瑪斯提出的反省是資本主義社會下工具理性的過渡膨脹，促使系統在生活世界殖民。因為社會過度分化的結果，至使公民將政治上的決定交給專業技術人員與官僚，包括社會福利制度與教育等相關制度都工具理性化了，而陷入了韋伯所謂的「理性籠

牢」之中。於是這種公共領域「去政治化」的結果，造成當代的認同、合理性與正當性，甚至合法性的-----也就是系統性的危機。

哈伯瑪斯認為化解系統性危機的方式是擴大公民參與的同時，參與者之間進行有效的溝通與理性辯證，而促使系統發展與生活世界發展進行「再平衡」，人們的生活世界對系統發展產生了新的共識，並成為共同行動的基礎。有效的溝通需要滿足四大宣稱：語言的「可理解性（comprehensibility）」、溝通雙方都能體認到對方誠意的「真誠性（truthfulness）」、溝通所面對的事件可以讓參與者感到真實無欺的「真實性（truthiness）」、溝通的內容符合道德與情境倫理的「正當性（rightness）」，而且缺一不可。構築了四大宣稱，便構築了公共領域、構築了「理想言談情境」（Habermas, 1984a）。公民社會中的實質正義只有在四大宣稱俱足的溝通過程中才足以彰顯出來，也就是，程序正義是實質正義的必要條件。而支配溝通行動背後的理性，哈伯瑪斯稱之為「溝通理性」，其面對世界（在世存有）的態度是啟蒙的、以理性辯證去接近集體生活，特別是在現代性尚未完成的情況下。而在此態度下的溝通行動，能體認互為主體的存在（主體間性），能去除工具理性的獨斷與單面向，因此哈伯瑪斯認為溝通理性是比其他理性更好的理性。

然而，在現實的溝通情境中人們因為權力、策略、金錢或效率等因素考量，四大宣稱常常難以俱足，變成所謂「扭曲的溝通」。哈伯瑪斯認為批判哲學的任務便是在揭露阻礙理想言談情境的條件，以達成「非扭曲的溝通」（Habermas, 1984a）。

修復正義「對話圈」與溝通行動理論雖在原型/起源、正義類型、面對的危機類型、參與者類型、在世存有態度、所欲達成目標上都有所不同，但是對創造一個非扭曲溝通與滿足四大宣稱的理想言談情境，卻都抱

持深刻的期許。只是哈伯瑪斯的的溝通行動理論在落實上常被認為太過天真 (Turner, 1986)，甚至與一些理論家的觀察截然相反，例如傅科便認為權力無所不在 (暗示著溝通的扭曲也無所不在)，又如 Niklas Luhmann (1982) 觀察到人們是在金錢與權力複雜的支配環境中互動而達成相互理解的 (暗示著在不理想的言談情境中也能達成理解)。哈伯瑪斯也承認自己的假定可能 (但不必然) 違背溝通現實，不過這樣的虛構 (fiction) 在操作上仍然是有效的 (黃瑞祺，1986)。這種天真與現實之間的緊張性，不禁讓我們想問修復式「對話圈」在溝通的過程中，是如何達成互相理解與產生可能共識？我們對修復式「對話圈」的考察到底能為溝通行動理論帶來多大程度的回饋？要回答這樣的問題，我們先仔細來考察「對話圈」會面臨的三種言談情境。

第三節 創造「對話圈」的理想言談情境

理想的言談情境既然是哈伯瑪斯在思考溝通問題時所設定的「沒有扭曲的溝通情境如何可能？」的問題，我們必須先問「溝通情境會被什麼扭曲呢？」在教育現場，權力或是霸權便會扭曲溝通情境。作為一個老師在與權力比較高的校長溝通時，可能會發現自己溝通起來會有點畏首畏尾；作為一個學校的行政人員在與教育局的督學或其他主管溝通時，恐怕有時也會覺得這些人官大學問大。這都表示彼此在溝通時是處在一種扭曲的言談情境當中，彼此都有所保留。

哈伯瑪斯認為在非扭曲的言談情境中才会有成功的溝通。他對語用學考察的結果發現言談情境之中語言的運用要滿足四大宣稱才可能會有成

功的溝通：真實性指涉溝通對象彼此之間對事實、對於個人之外的自然世界的認知、並且在講述這樣的事情時讓人感覺到是真的；真誠性指涉對自己的感受、或是說對個人的內在自然世界的表達讓人感覺是真誠的；正當性指涉互動時彼此所尊重的或依據的倫理和社會規範表現到言語和態度上，或建立的社會關係上是正當的、適切的 (又稱為適切性原則)；可理解性指涉語言作為溝通「外在的自然世界」、「內在的自然世界」以及「我們的社會世界」這三大世界的媒介⁴，需要具備可理解性，也因此溝通者在使用不同語言的狀況下，需要透過翻譯才能產生基本的理解。若能同時滿足這四種宣稱，溝通行動才能達成真正的理解並產生共識。

表 3-7-2 修復正義「對話圈」的操作步驟與四大宣稱的組合關係

	「對話圈」的操作步驟	可對應的四大宣稱的組合
暖場	幫助參與者建立現場的安全感並說明會議的目的	真誠性、正當性
釐清事實	確定事件之主議題與次議題--- 確定事件的脈絡	真實性
表達想法與感受	尋求彼此之同理、理解、諒解，釐清行動者在事件中不同之生活/工作條件之限制	真誠性、正當性、可理解性
尋求可能共識	1.不讓情況繼續惡化 2.降低衝突 3.建立初步的善意關係/歸屬感 4.補償	正當性
個人表述	兼顧參與者的自主與承擔	真誠性

4 哈伯瑪斯認為有四種行動類型：目的論行動、規範控制行動、自我中心的戲劇式行動，與溝通行動；前三類行動分別預設著外在的自然/客觀世界、我們的社會世界、內在的自然/主觀世界，但是只有在溝通行動中才同時指涉前三個世界，以便對情境協商出共同的定義 (Habermas, 1984b: 85-102)。

若我們將這四大宣稱對照修復正義「和解圈」的幾個步驟，可以增加我們對每一個步驟內容的了解與掌控⁵。首先，暖場主要是以真誠性與正當性作為溝通的主要宣稱。在暖場的時候，促進者（主持人）要告訴大家開這一個「對話圈」的目的與規則，他需要讓所有人都知道他是真誠地想要協助大家面對問題，他要「道說」，盡可能讓大家感受到誠意。再來，為了讓現場有安全感，促進者提出來的規定必須有正當性與適切性，例如不帶攻擊性的言語、不打斷別人的說明、臨時想說話要舉手等等幾個規定，並且說明因為在會議進行的過程中可能會有人違反了規定，在適當的時機主持人會用這三個規則來制止當事人以維持秩序，希望大家能夠諒解。

其次，釐清事實階段溝通的主要宣稱是真實性。此階段的要點在將已發生的事實或事件以相對客觀的方式描述出來。因為每一個人的視角可能著重點不一樣，因此描述出來的事實（複數）會如同外在於當事人而存在的自然世界。有時候談到的事實會有爭議，此時有經驗的促進者會有技巧的帶入下一個階段，當氣氛稍微緩和之後，再回頭來面對爭議性事實以及所應承擔的責任。因為修復式實踐中的和解不主要是針對事實在和解，更多是事實背後的價值和情緒在和解。這當然隱含著真實性在某種程度上會對溝通的過程帶來某種緊張感，這是由於當事人所處在的視角和利害關係不同所造成的。

第三，表達想法與感受階段溝通的主要宣稱是真誠性、正當性與可理解性。當事人要表達對事件的真正感受，並且解釋在什麼樣的狀況下、怎麼樣的社會條件下做出了這樣的行動，為行動的正當性說明理由或根據。

5 關於暖場、釐清事實、表達想法與感受、尋求可能共識、各自表述等程序進一步內容可參考林民程（2017：131-5）。

相關的參與者要還原衝突發生的現場行動者背後的想法以及受到的影響，讓彼此之間都能互相感受到「我真的是這樣想的」「我真的有這樣的感覺」「……我做這件事情真的有我的原因」。這一個階段最主要的目的就是達成彼此的理解，理解彼此的感受和想法。有時現場會出現一些略具攻擊性、威脅性或容易造成誤解的言語，這時促進者（或調停現場的資深老師）就要設法把這些語言「轉譯」成為可理解的、比較不具威脅性的語言。例如當同學提到「某位同學之所以要這樣做，主要在想引發大家的注意」此時，促進者感覺這種說法對某位同學來說可是具有威脅性的語言，會讓他不安，就可以把這一句話轉譯成「這位同學吃所以這樣做，是因為他想表示友善的行為，但是卻不曉得給別人帶來困擾」。

第四階段尋求可能共識的溝通之主要宣稱是正當性。參與者在此階段要針對「如何不讓情況惡化」、「如何降低衝突」以及「如何解決衝突」這幾個等級強烈性不同的問題提出自己的建議或承諾。這種承諾就是為了建構未來的「我們的社會世界」，這一個承諾而導引的未來的行動要具有適切性與正當性。在這一個階段不會去希望大家的未來「一定要」達成什麼樣的目標這樣的共識，而是針對上述三種不同等級的問題提出個人的承擔，能夠為這個團體的和諧、互相理解、減少衝突盡怎麼樣的努力。

第五個階段個人表述的溝通主要的宣稱是真誠性。個人表述雖說只是每個人自己的獨白，但是它在傳達會議中最後可能也是最重要的訊息，這是基於個人自主下願意做的承擔。這種從自己「內在的自然/主觀世界」流淌出來的聲音最能夠看到這一場「對話圈」對他們所造成的擾動、反思以及對未來的期許。對個人而言，個人表述雖然是一種單向溝通的模式，但現場的參與者共同打出的不同顏色的單向光線卻很可能匯聚成白光照耀未來。

上述五個階段的說明與分析，我們將發現對於促進者而言，真誠性是最先也是貫穿全局的必要條件。雖然四大宣稱在不同階段有不同的著重點，但是如果促進者無法激起參與者的真誠性，則沒有任何一個階段可以維繫正進行中的溝通行動。有時參與者為了自我保護會忽略事件的真實性、情緒激動指責對方忽略了正當性、堅持己見忽略了可理解性，這些忽略，有經驗的促進者都有辦法克服，唯一無法克服的是有參與者被懷疑不夠真誠，而讓其他參與者不想談下去。

在理想的言談情境裡除了有這四大宣稱之外，哈伯瑪斯認為溝通行動應該與「策略行動」（Habermas, 1984a）劃清界線。因為策略行動下的言談會帶著強烈的目的性，會將溝通當成達成目的的工具，並且會想要控制言談的目標，從中獲取利益。這樣的溝通容易造成扭曲性的溝通，不但無法達到真正的理解，而且參與者的真誠也會大受質疑。在「對話圈」或和解會的現場，若有人抱持著以減刑或是銷過作為目的，就會讓整個現場導向談判或妥協，而不是關係的修復，常常破壞了以理解作為目標的溝通行動。

哈伯瑪斯在回答「溝通如何可能」的問題時，架構了溝通理性這麼一個概念。這個理性裡面包含了真實性、真誠性、正當性和可理解性等四大宣稱。他企圖走出代表主體的純粹理性，而建構出或是發現主體與主體間可以互相溝通的另一種理性-----一種互為主體性的理性。是因為這種溝通理性的存在，才讓人與人之間的溝通成為可能。但是，從上面的分析也同樣可以看出「對話圈」所面對的現場和理想的言談情境有一段差距。在「對話圈」的現場有人會互相指責、會情緒不安、會有哭泣，有時為了讓情緒能安定下來，某些參與者會走來走去；有時某些參與者進到會場會不想或者不敢講話，不敢把自己的委屈和所看到的、做過的事情講出來；或者為

了某些理由不承認自己做過的事，或者講的理由讓人難以置信，或者在現場兩個人針鋒相對甚至不歡而散，或者是帶著策略性的目的進到會場。在這種顛簸不平的路面開車，與在理想的高速公路開車（哈伯瑪斯的理論像是在論述「高速公路如何可能」的問題）自然要有不同的認知與策略。

第四節 「對話圈」中「壞」的言談情境

相對於理想的言談情境，「對話圈」中壞的言談情境指的是那一些無法產生互相理解及共識的談話情境。此種情境概由三種因素引發⁶：第一個因素是因為參與者帶進了策略性行為。某一參與者將溝通設定為談判，同時設定了底線。接著將事實的描述變成「對質」。為了達成所設定的目標，只做選擇性傾聽，只想說服對方接受自己的意見，有時甚至扭曲事實，製造有利自己的形勢。將達成談判的目標界定為成功，沒完成目標明確界定為失敗。以施加壓力博倒對方，使對方屈服為手段。他創造了一個敵對的言談情境，使其他參與者處在不安當中。

第二種因素是因為促進者的主持功力訓練不足造成。首先他可能因於參與者對事實真相的爭議而走不出來；其次他可能在溝通雙方分享想法與感受的過程中，遇見持續性的循環卻不知解脫；第三是有一方想主導全局時，卻未及時糾正或找不出處理的策略，使另一方的參與者認定主持不公平；第四是有一方不承認他的所作所為時，促進者卻不知道怎麼化解雙方

6 關於筆者所羅列之因素與說明，皆由筆者實際主持會議（超過二十場以上的調停經驗、演講時三十場以上現場演練）之經驗，以及演講時學員的發問長期歸納而得。不敢說所蒐集的干擾案例已經飽和，但至少不能面對的情境越來越少。

的敵對情緒；第五是一次討論的議題太多，沒有逐項討論，而使軸線不清；第六是參與者中有些人無法同理對方的行為（像具有亞斯症者），促進者在現場無法引導其感受而導致受害者不滿。這些狀況都處理讓現場陷入混亂，引發參與者的厭煩。

第三種因素是因為事前的權威性配置不佳所造成的。例如找進來的學生不太願意說話；或是現場老師的人數比學生還多，讓學生不敢說話；或是涉及到性別議題時，男女生比例不當或只找單一性別進來討論，造成議題討論內容深度以及支持性不足；或是參與成員之間隱含著不對等的權力關係，使得雙方的對話都有所保留。這些配置不佳的結構使得系統扭曲的言談情境出現。

在壞的言談情境中，參與者會困窘不安、想說的話說不出口、傾聽的能力大減、敵意增加，最後不知所為而來而離開。為減少壞的言談情境的出現，促進者必須採取必要的措施。首先，針對參與者帶進的策略行為，促進者應該引導他們去認識雙方存在的不同生活條件所能採取的有限性行為，取得對方的諒解，以降低策略性行為對溝通過程所造成的傷害，並且減少策略行為發動者的失落感。其次，我們建議促進者至少要自我磨練三到四次，並且針對每一次會談過程與結果仔細檢討溝通成功與失敗的原因，以行動研究的模式記錄下自己的學習心得，如此才比較能熟練「對話圈」出現的種種狀況。第三，要避免權威性配置不佳所造成的缺陷與影響，促進者可以透過會前會妥善的挑選參與者 並且讓參與者事先練習會場上的表達方式；會場中在參與者有一方失去均衡的時候適時支持較弱勢的一方；在當大家講不出話來時又可藉由自我揭露引起話題，多談生命與生活的經驗感受，以間接的路線迂迴完成溝通的任務。

第五節 「對話圈」中可以接受的言談情境

「可接受的言談情境」之提出乃基於以下問題：在現實場域中，對話的樣態很難達成理想的言談情境之宣稱、同時要避免壞的言談情境出現時，我們應該重新建立哪些條件以方便對話穩定的進行，並且到達我們（促進者）的目標。理想的言談情境就像是在高速公路上，我們可能非常平穩順暢的達到目標；但是在高速公路上我們也常會因為遇到車禍或一時車流量太大而發生堵車現象，有時候甚至還上不了高速公路。有時我們的目的地是高速公路無法到達的，那麼就必須走一些市區道路或是鄉間小道，路面顛顛，但是只要企圖心夠，通常可以到達。

哈伯瑪斯在論述溝通行動中的一個小瑕疵，卻可以協助我們從「理想的言談情境」過渡到「可以接受的言談情境」。在他出版的專書《Communication and the Evolution of Society (1984a)》所述及的「社會行動」可以區分為策略行動、溝通行動、符號行動以及工具行動等等。策略行動已經在本章前面談過，符號行動和工具行動不是本章的重點，我們想專注在他談的溝通行動上面。

在溝通行動中哈伯瑪斯又將它區分成共識行動以及導向於理解的行動 (1984a: 209)。當然哈伯瑪斯不會天真地以為不用理解就能產生共識；他的本意應該是在溝通行動中有一種行動是以產生共識為終點，另一種行動僅止於產生理解。問題是這兩種行動真的如哈伯瑪斯所隱含的是一個分叉路嗎？兩種行動如果繼續往前走，真的會越離越遠嗎？事實上當我們正視「對話圈」應該以理解還是以共識做為首要目標」這一個問題時，前一

階段的討論已經隱含著以理解作為目標比共識作為目標來的務實⁷。共識非常可能只是理解之後的附帶產物。常常會聽人家說「因誤解而結合，因理解而分開」應該是錯誤的詮釋。因為行動中的人不會真的因誤解而去結婚，彼此之間一定有一些基本的理解才去結婚，後來因為理解的更深了所以才會選擇分手（筆者一位朋友的前妻在雙方爭吵後常常說：「我都沒有變，是你變了」我們或許可以理解我的朋友聽到前妻講這樣的話時，情緒被勒索了，心裡多少是沮喪的，因為好像他必須為離婚的結果負完全責任。事實上非常可能是他前妻真的都沒有變，但是我的朋友越來越了解他的前妻了才有離婚的行動）。如果我們將「結合」視為共識的話，那麼人們因為彼此間理解程度不深所形成的共識將會因為更深入的了解而產生了更多的歧見，最後分手。因此 共識的強度非常可能只是溝通雙方相互理解的深度的反應。

或許我們可以相信在理想的言談情境裡溝通容易產生共識，但是是否有利於互相理解的深度？-----理解對方的情緒感受想法，還有身體語言。這樣的理解是否在理想的言談情境裡也能完成？這些問題的答案應該都是否定的。

為了促進更深的理解，我們如何建構一個可以接受的言談情境呢？我們認為必須正視溝通現場的四大限制性條件⁸。第一是行動條件的多元性：漢娜鄂蘭（Arendt, H., 1906-1975）將「多樣性」視為人行動的條件。她認為在這一點上沒有任何人與過去、現在或未來存在的人完全相同（2015：59）。第二是理解的有限性：維根斯坦（Ludwig Wittgenstein, 1889-1951）

7 參見文章「理解乎？共識乎？-----論證校園修復正義「對話圈」目標的優先性問題」（林民程，2018）。

8 關於前三個條件更深入之討論，請參考林民程（2018）（同上註）。

認為要達成觀點的一致，意味著生活方式達成一致（1953:11e）。這意味著人們彼此間的觀點是無法完全一致的，我們無法完全理解一個人。第三是權力對抗的維度和特徵永遠無法根除：傅科認為權力無所不在，而且有權力就有反抗（Foucault, 1978）；因此權力的概念必然存在著對抗性的內容無法在任何情況下忽略它。第四，比較簡單，是溝通時間的有限性。以下我們將以因應這四個條件在修復式「對話圈」實務運作-----也就是可接受的言談情境，集中在兩個議題進行論述，首先是「對話圈」中權威性配置的必要性議題，其次是包容與詮釋情緒性的言行的議題。

一、「對話圈」中權威性配置

「對話圈」的設計必須有一種「內隱性」的權威安排。「對話圈」發生的地點不是在一個明顯的權威建築中，例如法院、學務處裡面；「對話圈」進行時的內在規範也不是明明白白的寫下條文要所有人遵從。它不是明顯的權威性配置，而是一種隱藏性的、基於互相尊重的、道德性的權威配置。以下就時間原則、參與者的挑選與座位原則、減少系統扭曲原則、主持人、保護弱勢原則等五部分進行說明：

（一）就時間的有限性考量：促進者還有參加的學生和老師不可能有無限長的時間來做自由對談。特別是參加的人一多，時間若一拉長，中途常會有人因需要上課而離開，無法在現場貢獻他對衝突事件的理解，非常可惜。而且時間一拉久，有些人就會覺得不耐煩。再說，如果在課堂上以一節課作為指導學生修復式和解的對談，在國小只有40分鐘，在國中只有45分鐘，在高中也只有50分鐘，因此我們必須設計在有限的時間裡面讓各種不同的意見可以充分反映出來的對談流程。

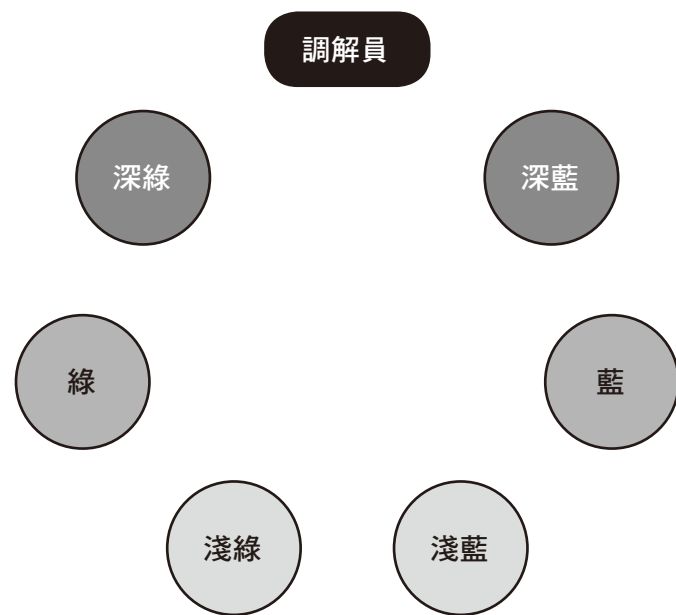


圖 3-7-1 六大區塊的參與者角色

(二) 就意見的充分性方面：為了在有限的時間裡面讓具有代表性的意見充分反映出來，我們仿造臺灣政黨競爭的光譜（如圖3-7-1所示）設計了六大區塊的參與者角色-----深藍、深綠、藍、綠、淺藍、淺綠與中立-----來參加對談；也就是衝突雙方都要為他們挑選支持者，但支持的程度必須有所差別，最好還包括一個中立者。這種有層次性的「意見-情緒階梯」，在短時間內可以更有效的將各種事實、想法、感受以及建議展現出來。現場座位的安排也依據這個次序分別坐在促進者的左右兩旁形成一個圓圈，衝突雙方旁邊跟著支持者會有比較穩定的情緒。

(三) 就減少「系統性的扭曲溝通」方面：此類溝通發生在隱藏性的策略行為中（Harbermas, 1984：209）。公開的策略行為可以導引到對等談判，還不至於造成溝通的扭曲，但是當溝通雙方處在一個不對等的權力關係當中時，例如校長跟老師之間、老師跟學生之間，或是受刑人與監獄管理人之間，平常相處為了「便利生活」就已經有一些隱藏性的策略行為了。所以不對等的權力關係在「對話圈」裡面互動的時候，這種隱藏性的策略行為也會自然而然浮現出來，就容易發生系統性的溝通扭曲。在筆者進行的一次師生和解中，平常喜歡說話的學生變得不太敢講話，似乎很難放開心胸講話，可能怕後面的處置。而權力較大者的老師可能為了方便以後控管，也無法暢開心胸。這種隱藏性的策略關係又可以視為一種倫理關係的維持。因此「對話圈」設定了權力關係平等的成員進行溝通的條件，目的在方便互相理解、放開心胸、自我表達，避免有任何後續權力壓迫或可能遭到的報復。當然這並不是說權力不對等的衝突關係完全不能溝通，促進者在會前會妥善溝通，傳達「對話圈」的目標真情對話、修復關係，還是有可能達到雙方滿意的狀況。

(四) 「對話圈」的設定中唯一有較高權力者就是主持人/促進者：促進者必須設法利用權力維持秩序、降低爭議、推動對話的進行、深化彼此的了解，並且找到可能的共識。

(五) 積極為弱勢的一方找到足夠的支持者與辯護人。俗語說「人多勢眾」，支持某一當事人的人數的多寡會影響到對談時的權力結構的平衡。弱勢的一方在「對話圈」中會處在不安的狀況，為了能讓現場更為穩定、更具安全感與歸屬感，必須說服足夠的其他學生協助較弱的一方辯論，無條件的支持相對弱勢當事人。相對穩定平衡的權力關係結構，可以避免弱勢的當事人產生受害者心理，而阻礙的更理性的溝通。

二、包容與詮釋情緒性的言行

除了要嚴厲制止任何具有攻擊性傷害性的行為之外，在「對話圈」的內容都應該包容其他種情緒和行為-----這是基於人行動條件的多樣性原則。在「對話圈」的現場上可能會有爭執、搶話、比中指、甚至因焦慮走來走去，或表現出尷尬、沮喪、傷心、憤怒的表情或言語，促進者除了要制止之外，還要盡可能地承接起這樣的感受與言語，並將它們轉變成為可以接受的、易於溝通的、易於理解的語言-----這是基於理解的有限性原則。也就是說學生對事物與事件理解的有限性，讓他們產生這些言語與感受，作為一個主持人、調解員以及促進者一開始先接納，但是隨後有義務將這些顛簸的路面稍作整平，把他們拉回、「轉譯」到具正當性和可理解性的言談情境，並且協助說出行動的處境。

「可接受的言談情境」目的在克服、並且考量到溝通時間的有限性、人行動條件的多元性、人類理解力的有限性，以及權力在人類社會的存在性。在這四大特性下我們企圖建構、維持一個可談論、可溝通的空間以達到互相理解、產生約許共識的程序。在這樣的條件與目標下，我們首先對「對話圈」進行一些權威性配置：先將「對話圈」設定在五十分鐘上下可以解決的範圍。因此，為了讓對某一個困擾的事件或行為的各種意見能妥當而充分的反應上來，「對話圈」設定了六大顏色區塊的意見的代表成員。為了減少隱藏性的策略行動浮現出來干擾溝通，而將參與者主要設定在權力平等的成員之間才能參與溝通；當然也可以加一些權力不對等的人（例如在學生之間的對談時加入導師）進來，只是與權力較高者的和解要更為細心。另外，「對話圈」賦予促進者相對高的權力來維持秩序，完成步驟。同時，為讓「對話圈」中當事人雙方有更平衡的權力關係，會強制協助較

弱勢的第一方找到支持者與辯護者，以減少扭曲性的溝通。第二個議題必須考慮包容「對話圈」中情緒性的言行，把他們放在一個合理性的地位來對待；並且適度地詮釋這些情緒性的言行，使他們產生可溝通性。這是一個有摩擦力的世界，我們只有腳踏在有摩擦力的地面才能前進（Mouffe，霍偉岸譯，2007）。

第六節 結論

理想的言談情境因為對談現場時間的有限性、人行動條件的多元性、人類理解力的有限性，以及權力關係在人類社會的必存性等四個限制畢竟難以達成，但是「對話圈」操作過程：暖場、釐清事實、表達想法與感受、尋求共識、各自表述等五個過程中所追求的原則，實實在在包含了哈伯瑪斯所提煉出的真誠性、正當性、真實性與可理解性等宣稱，也確實可以成為修復正義「對話圈」溝通過程的指引；分析中也發現四大宣稱中的真誠性是讓對談過程呈現意義主要來源。另一方面由於參與者的策略性行為、促進者的主持功力訓練不足、事前的權威性配置不佳等因素，至使發生「壞的言談情境」並非不可克服，需要理論與更多的實務經驗來支撐。而且促進者只要參與的「對話圈」次數越多就會發現在某些時候還是會陷入壞的言談情境。此時透過適當沈默、機智、幽默、經驗，還是有辦法走出來。促進者可能會受一點刺激，但是在經驗值的累積上面卻寶貴無比。可接受的言談情境可說是上述兩者的折衷，它關注到對談時間長度的適當性、意見的充分性、減少扭曲溝通的可能性、細膩選擇參與的支持者等原則。因為是折衷，所以嘗試的幅度就可以很大，例如依靠解決問題的性質

不同，我們可以抽離學生來作「對話圈」，也可以直接在班上進行「對話圈」。這會衍生出不同的倫理規範和運作秩序。這三種言談情境大概可以比擬成在高速公路、泥濘的石頭道路，以及塞滿車子的市區道路等三種路況行進，促進者可以根據會談的路況來決定到底該開跑車、越野車，還是一般的摩托車。

有論者建議「可接受的言談情境」應該改為「合理適切的言談情境」，似乎讓人較易理解。筆者以為「合理適切」一詞會指涉第三人自旁觀者的角度觀看「對話圈」中的現實狀況，以及促進者操作的過程符合一定的合理性與情境倫理，至少在本章的闡述中看似如此。只是，筆者以為若從促進者的角度出發，一開始所面對的情境通常具有一定的緊張性，參與者的言談舉止常常超乎合理適切的規範，如同「壞」的言談情境中所出現的言行，促進者的力氣主要花在謹慎駕駛於凹凸難測卻「可接受的」路面，以求安全抵達目的地。「合理適切的」路面對促進者而言就是「理想的」。

校園修復正義「對話圈」到底對哈伯瑪斯的理論可以帶來怎麼樣的回饋呢？上一個世紀的90年代，當代民主政治的發展提出了一個新的課題：當民眾認為民主政府的合理性、合法性和正當性不足時——也就是系統性危機發生時，該如何是好？於是一些政治學者根據哈伯瑪斯的論述提出了審議式民主的主張。審議式民主的學者大略把民主分成「比較不細心的民主」和「比較細心的民主」兩種，前者是指透過多數決、宣傳、選舉投票、媒體力量、示威遊行，還有民粹而取得政權，而來決定政策的民主；後者則是指透過更扎實、謹慎的理性辯證而決定政策並且執行政策的一種民主——也就是審議式民主。審議式民主企圖孕育的兩種非常不同又互相關聯的後果：一是自主性的提高，二是集體共同感的增長。為了實現平等參與以及上述兩個目的，學者建議應該更明確的關注到團體動力的分佈問

題（Sander, 1997）。但是由於社會階層和文化背景的不一樣，使得在許多會議中團體動力的分佈產生不均勻，常常使得許多民主討論會議所輸入的不是自主感，也不是共同感，而是疏離感。之後，開始有一些學者（如Chantal Moufee）主張包容/溝通民主的形式與包容不同文化背景的人口進來，並且採取可以允許表達不同觀點的模式而不是尋求共識的模式（霍偉岸譯，2007）。我們認為與審議式民主同時期發展的修復正義，正是可以調整審議式民主的不足。哈伯瑪斯的溝通理論中的四大宣稱、非扭曲溝通等等概念彷彿是「成功溝通」這部機器的零件或骨架，若單獨運作起來將顯得沒血、沒肉、沒氣。依本章分析，「成功溝通」必須經歷「自由穿梭在語言規範的邊境處」逐漸「安排/安置」這些零件，才能讓溝通的有效性獲得生機。四大宣稱只是成功溝通的必要條件，而非充要條件。

本章的討論，或許也方便我們觀看當前政府推動「促進轉型正義」政策與手段在社會上所造成的爭議（包括促轉會扮演東廠、歷史人物銅像的砍頭等事件）。筆者以為「促進轉型正義」是屬於系統正當性危機的議題，這樣的議題是否也應該由修復正義的角度切入才會更為完整？

詩體若出現在哈伯瑪斯的論述脈絡中是不可思議的。但是讀者從筆者上面的分析也會領略本章不似哈伯瑪斯式的論述。本章認為促進者在會前會與「對話圈」中必然要面對海德格所謂「在世存有」的存有論議題，也就是對整體世界展現的態度。既然本篇是對教育現場的哲思，海德格認為「思」與「詩」乃同源的存在，詩有時比辯證更接近真實。本章以下將以寓言的詩體語境表達出促進者與其他參與者語言的關係，並做為本章的結束：

語言在找尋同伴
兩個人坐的那麼近 卻難以交流
或是交流起來誤解如此之多 都因為語言找不到同伴
就像孤獨的旅行者 在崇山峻嶺之中
被名為愚蠢、謬誤、罪孽、吝嗇等山頭阻擋
或被喚作恐懼、傲慢、嫉妒、憤怒、貪婪、色慾還有厭煩等等野獸追捕
卻找不到同伴
徘徊遊蕩 茫茫蒼涼
促進者提著小小的燈籠
為各路語言帶路
以微弱的火光吸引各路語言
翻越山頭前來
一處曠野
一簇篝火
一起相聚
面對這些山頭與野獸
互相訴說旅途的訊息
活絡孤獨的語言
促進者有時要阻擋 被野獸追趕的語言 要避免他衝撞其他語言 造成同類
相殘 所以有必要照亮語言 暫時嚇跑野獸
他得轉譯語言、詮釋語言 如同對語言的按摩撫慰，協助精疲力竭的語言
休息過後重新甦醒
於是「對話圈」裡 語言開顯語言
他們互相協助 熟悉這一個共存的天地
領略野獸的習性
只是，他們的相聚不會太長
促進者有他自己的旅途 下一場歷險 必須離開
而各路語言 也要各奔前途 回到各自的領地耕耘
但是在往後的相遇 在被野獸追擊時 在山頭迷路時 語言就更容易找到
夥伴了
此刻 語言之魔在清澈的夜空裂嘴恣笑
為這一場心靈探險
為他的即席創作
為他的牙齒滴下的光芒

第八章 「對話圈」的團體動力學

周愷嫻

第一節 前言

不論是刑事案件或其他校園衝突事件中，被害人在事件中，最大的需求通常是所謂的「實踐正義」或口語稱「給個公道」，如此抽象的概念，就司法審判或行政調查制度的設計而言，可以落實的具體作為，就是透過程序正義，針對加害人「定罪量刑」或「懲處賠償」。但這兩種的具體作為，無法平復加害人與被害人關係的破損，以及被害人的情緒（如：報復、憤怒、恐懼、悲傷等）。尤其是被害人若生命或身體遭受重大傷害，或加、被害人雙方相互認識，或雙方仍會有見面、甚至需長期相處的機會，這種破損的關係或情緒平復的需求就會更為強烈，這也是傳統司法審判或行政調查以加害人為中心的制度設計中，難以滿足的。

另一方面，傳統的司法審判或行政調查，不論是定罪量刑或是懲處賠償，係透過一般或特別預防的嚇阻機制，來抑制加害人再犯，期待再犯減少，創造社區或環境的安全。但是很多實證研究證明，除了確定性之外，不論是嚴厲性、快速性等嚇阻效果對抑制再犯效果均無太大效果。所以前述第二種或第三種目標，司法或行政調查的成效非常有效。

修復正義相對於傳統司法審判或行政調查，其目標有三：

1. 修補被害人的傷害，增加被害人對本案司法或行政（如：學校或其他行政機關）處理的滿意度。

2. 減少加害人再犯。
3. 增加社區或所處環境的安全。

修復正義中的「對話圈」可以說是一個賦予加害人與被害人雙方最大權限的機制，是一個達成公平正義的軟性機制。表面上，比傳統司法審判或行政調查較大的效果是達成第一個目標，亦即滿足被害人的情緒需求或撫平雙方受影響的社會關係。

但是很多參與或促進修復正義會議者或參與「對話圈」者，有時為了營造友善氣氛，有時過於重視撫平單一方面的傷痛，未重視另一方可能受到二次傷害；有時過於重視需達成最終協議，忘了加害人及被害人才是此種機制的中心；有時過於強調減少後續司法資源的浪費，急於結案了事。因此，一旦司法或行政機關要採取修復正義時，不斷的檢視執行後，是否達成了前述三個目標，是一個必要工作。

第二節 「對話圈」的團體動力

透過召開加害人、被害人或其支持者、社區利害相關者共同參與的修復會議或「對話圈」、「和解圈」等實踐方法，為何及如何可達成前述三種目標？

首先，對於滿足被害人情緒表達與平復的機制，修復會議或各種實踐方法提供了被害人或其家屬、支持者、社區利害相關者一個安全、公平的場域，表述其因為本次事件或加害人所為受到的各種影響或傷害，其言說權被平等且認真的對待，因此，滿足被害人等相關的情緒表達效果，不言自明。

其次，修復會議、「對話圈」、「和解圈」或相關實踐方法如何達成第二項減少加害人再犯或乃至於第三個目標社區安全呢？這背後的原理，需回到修復正義的最重要概念「整合式恥感」（reintegrated shaming），亦即創造一個安全、公平環境讓加害人感受到自己行為對被害人、家屬、社區造成的影響或傷害，進而產生恥感，從而再度被被害人或社區接納，重新整合會到正常生活，復歸社會。相對的，這種恥感在僅強調舉證、指責、究責、憤怒、羞辱下，絕對無法產生，且不但無法促發加害人的恥感，反而可能造成其「羞憤感」、「防衛心」、「反擊自保」，造成自我放棄或再犯、甚至觸犯毀滅性、更為嚴厲犯罪之反效果。

如何讓加害人在一次或幾次的修復會議或「和解圈」過程中，產生整合式恥感？本章認為整合式恥感與個人的同理心有關，而激發個人的同理心又與其所處的社群或團體接納度有關（參閱圖3-8-1），而第二與第三個目標也有階段性。圖3-8-1是本章認為修復正義可以達成三目標的骨架，以下說明之。

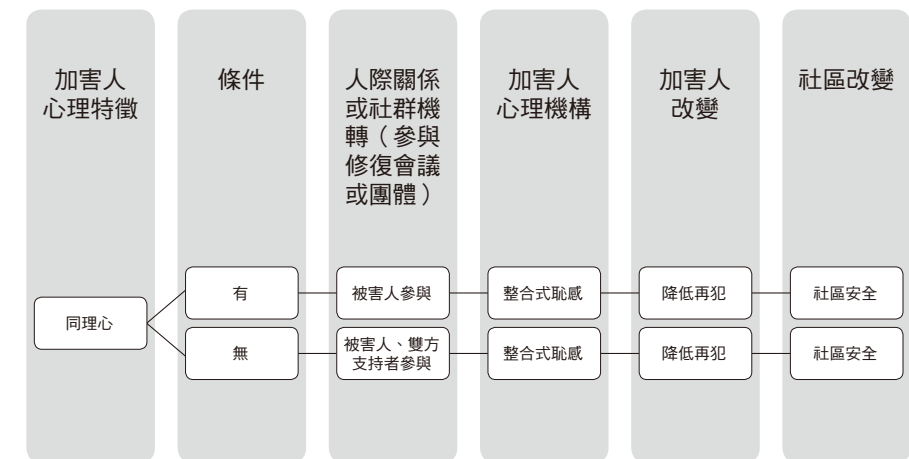


圖3-8-1 同理心、團體、整合式恥感與「對話圈」等修復實踐目標之關連骨架

圖3-8-1 修復正義理論骨架中的第一個元素是同理心。過去的犯罪學研究顯示，加害人（或嚴重犯罪人）與一般人最大的差異之一，是前者顯著缺乏同理心（參閱Farrington et al主編「發展犯罪學與生命歷程犯罪學牛津手冊」，第18章，2019）。我國學者的研究也發現隨機殺人犯與常人在人格社會心理背景上，唯一具有統計顯著差異的是低同理心（參見周儵嫻、吳建昌、李茂生，2017）。

具有同理心者，較不會以自我為中心，傷害他人的利益，影響他人的權益。一旦有了傷害他人利益的行為後，也較能在聆聽被害人或社區的傷害後，因為同理心或較具彈性的想法設身處境，激發出歉意與恥感。無同理心者，僅思考到自己的利益，無法體會行為對他人的影響或傷害，即便是聆聽了被害人或社區所受的傷害，也難以感受其情其理。但舉辦一場或幾場修復會議、「對話圈」或「和解圈」又如何能促發無同理心之加害人的恥感呢？

如圖3-8-1所示，有同理心者，可以在一群陌生人或熟人聚會的場合，因為理解被害人受到的影響與傷害，引發知恥之心。缺乏同理心者，難以在陌生人間產生前述知恥之心，甚至可能因為各方的指責，轉化為腦羞成怒，與被害人發生更為嚴重的衝突，雙方均可能遭遇二度傷害或二度標籤。但是若在熟悉自己的熟人之前，感受到安全與被接納，在放下心理防衛機制的環境下，聆聽被害人或其家屬的因事件受到的影響與傷害，若被害人或其家屬描述可以引發加害人之支持者的同理心，這種熟人的同理心連帶引發加害人的感同身受，即可有觸發整合式恥感之機轉。

為什麼有加害人之支持者或共同生活的社群參與的修復會議如此重要？圖3-8-2至圖3-8-5本章以分解圖來解釋此過程。

如圖3-8-2所示，加害人因為犯罪事件，受到大眾檢視，但大眾對於

加害人與其日常，通常毫無所知。任何缺乏社會脈絡的個人，都是單面向人。在不瞭解犯罪人或加害人的背景下，其邪惡冷酷行為會成為唯一定義此人的標準，又因缺乏其他訊息，此行為也會被極度放大檢驗，於是「一個行為」於是等同了「一個人」，「邪惡行為」也等於「妖魔」或「壞人」，壞人與被害人處於完全不瞭解之對立衝突中（參見圖3-8-2）。修復正義試圖透過一個中間人（通常稱為「促進者」（facilitator），亦即會議的主持人），召開會議，讓加害人與被害人坐下來，討論發生事件、對雙方造成的影響或傷害，尋求未來解決方法（參見圖3-8-3）。圖3-8-3是修復正義的原型，這樣的會議因為促進者的作用，把原來獨立的原子結合起來，但重要的是加害人與被害人均需藉由促進者之手而相互修復連結，均需放棄一些自己原先的堅持與能量，被害人願意接納，加害人要有恥感，均需放棄自己原先的堅持與執著，也就是需有雙方高度同理心。會議中若任何一方缺乏同理心，可能僅有情緒發洩或相互指責功能，對修復關係或減少再犯毫無幫助。

因此，要讓加害人這個「妖魔」恢復為「常人」，須賴平常接納或瞭解此人、或與此人共同生活的社群來描繪或言說（如圖3-8-4及圖3-8-5所示），換言之，把加害人重新放回其社群中，使之受到接納，同時，以其社群力量，共同改變加害人，是修復會議的核心。舉例而言，加害人除了犯罪人或加害人角色之外，一定也是他人的子女、父母、祖父母、手足、情人、朋友、同學、同事、同行、同業、鄰居、同鄉、提供服務或被服務者，或其他認識人，這些社群關係網絡中，必然可以且願意描述或提供加害人的其他常態生活面向，可讓單面向妖魔人變成多面向常人。「壞人」可被接納為常人，修復會議的本身就創造了加害人一個「公平、安全」的對話環境。其次，加害人支持者若因被害人描述的傷害及受到的影響而引發同

情與感傷，其情緒變動能促發加害人的同理心，本章稱此為「抱枕效應」（Cushion Effect），熟識的人與在乎的人等同於「抱枕」，消除了雙方情緒可能爆衝的力道。換言之，加害人也許對被害人或其家屬無同理心，但是難免因自己的父母、子女、在乎的人在被害人前落下的眼淚或愧疚而不受影響、或稍有讓步，甚至願意主動放下部分堅持。所做所為造成親友傷心羞愧，觸動加害人的恥感，願意修補與被害人損害的關係或情感。這也是加害人、被害人雙方同意參加的修復會議中，最好有雙方的支持者或直接間接被影響之社區成員參與的團體動力學，有了寬容接納加害人的成員參與修復會議，等於雙方都有了「抱枕」，營造安全、公平、同理、接納加害人的場域，才有能量釋放、恥感醞釀的機會，才有修復關係或平息情緒之可能。

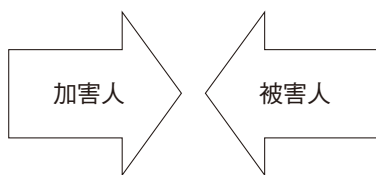


圖 3-8-2 對立衝突的兩造當事人

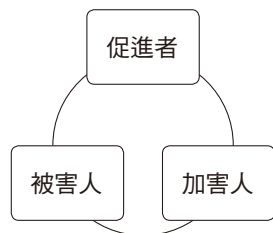


圖 3-8-3 修復實踐的原型

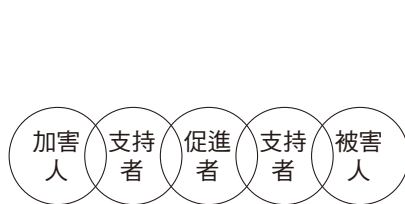


圖 3-8-4 修復實踐之線性論

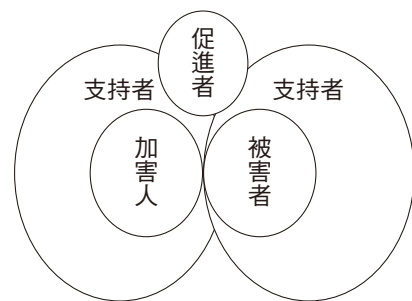


圖 3-8-5 修復實踐之鏈結論

至於圖 3-8-4 與圖 3-8-5 的差異，圖 3-8-4 是修復正義的「線性論」，亦即促進者是連接雙方及支持者的「羈絆點」或「聯繫點」（bonding），通常這樣的促進者須是已經與雙方熟悉者，才能產生如此的強烈鏈結。若無促進者的連結，雙方關係立即切斷。在原住民社區、小型社區、學校或關係緊密的村落、初級社會中，長老、牧師、村長、族長、學校師長，或可扮演此一角色。但缺點是促進者可能過於介入事件，而失去其公平性，且初級社會一旦轉變於次級社會，緊密熟悉的社群很容易斷裂，人際關係原子化後，相互羈絆或鏈節的機制仍須回到個人及人為的社群團體中。

圖 3-8-5 是修復正義的「鏈結論」，此種型態中促進者角色與重要性相對縮小，即便在不熟悉雙方及其支持者社群的情況，仍可因為雙方支持者對加害人及被害人的描述，以及事件影響的說詞，而產生共通性，雙方支持者是修復會議創造出來的，透過對話或會議，讓雙方團體靠近對方。支持者團體愈鄰近對方，愈能拉近被包容的加害人與被害人之間的距離，產生相互「羈絆之心」。促進者在此種模式中，扮演了催化雙方產生羈絆之作用。一旦羈絆作用被催化出來，眾人都能放下部分執著能量，讓出一些空間，看見與聽見「常人」、「被害人」與「惡人」的即近甚至重疊之距離。每個人的空間被讓度出來，就沒有什麼「大惡」，不可以被理解，也沒有什麼「惡人」不能重新被社群與被害人接納。可以被接納重回社會的人，有了羈絆之心，又怎麼可能對所為惡行，毫無羞恥之心？有了羞恥之心，又怎會不生修補惡害之意？

第三節 修復實踐與個人諮商、團體治療、家族治療之差異

除了一對一個別輔導諮商或治療外（參見圖3-8-6），輔導、諮商、精神醫學領域等早已發展了成熟了團體治療或支持團體技術。其中，與犯罪人治療課程中，最為著名、歷史悠久、科學成效較佳的是匿名戒酒團體或匿名戒毒團體（alcoholics/drug anonymous group）（Kelly, 2017）。其餘如被害人或創傷者支持團體（參見圖3-8-7）。這些團體都是透過具有相同境遇、疾病或問題行為者的聚合，創造團體動力，改變行為。此外，還有透過家族治療來改變個人行為或治療個人創傷的團體（參見圖3-8-8）。

戒酒團體或治療團體主要是把相似行為的陌生人組合起來，透過同樣的問題，相互同理、相互支持，創造一個不被道德或法律評價的環境，讓參與者願意談論自己的「問題」或「行為」（不是談論「自己」），也因此此類團體的組合主軸是「問題」、是「行為」，不是「人」。因為是陌生人的組合，團體動力要發生作用，帶領者必須花很多的時間打破界線，建立信任，還需要成員保持匿名與保密。

家族治療（family therapy）或家庭諮商（family counselling）最早正式出現是1942年美國婚姻諮商協會的手冊中，是一種心理治療方法，以個人或家人為對象（Rivett and Buchmüller, 2017）。方法上，以單一當事人（可能是加害人，也可以是被害人）為主，邀請其家人一起參與，透過陳述、描繪、分析、對話、衝突、情緒表達，重新省察家人相處方式與問題，找到個人與家人的問題點。這樣的團體成員都是非常親近者（也可能極其陌生，更可能又熟悉又陌生），雖然無須建立團體成員間的信任或保持匿名，但團體帶領者可能需花很大時間在打破平日默會、改變既定習慣

的尷尬狀態上，且成員可能需要高度自我揭露傷痕與秘密，參與者一開始常感不安，甚至在團體會議之後不知如何重新相處。

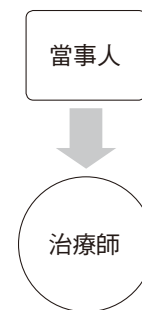


圖3-8-6 單一當事人治療/處遇

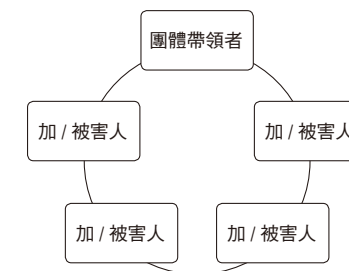


圖3-8-7 類似行為陌生人治療/處遇團體

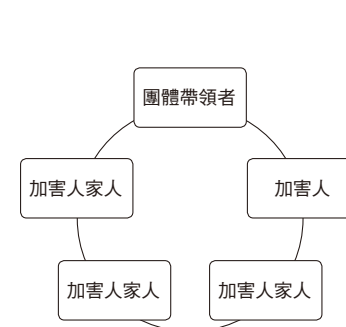


圖3-8-8 加害人家族治療/處遇團體

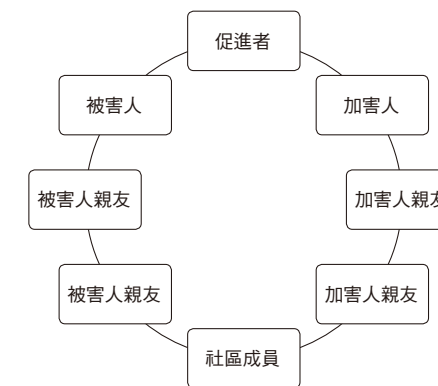


圖3-8-9 加、被害人熟人修復圈

前述這些技術成熟的團體治療或課程，與修復正義的團體會議差異為何？如圖3-8-9所示，修復正義團體會議最重要的將加害人與被害人聚合

第四書 防制校園霸凌的未來方向

一處，也讓雙方各自熟悉的親友或社區成員參與。這樣的會議既非完全為陌生人的團體，也非完全熟悉者的團體（但若案件發生在熟識者之間，也可能所有參與者均有一定程度的熟悉度，如家暴案件雙方當事人）。不論是哪一些人參加，這個團體組合的主軸是「人」，參加者談論的是「加害人」、「被害人」的「人性」，以及這些人因為加害人的行為所受到的傷害。加害人的「行為」可能會被評價，但「人」會被原本熟悉的支持者接納。

很少有人願意或相信加害人為自己行為的辯解，但也許有人願意聽聽加害人親友對加害人的描述，以及這些支持者如何因為熟悉加害人，也深受犯罪結果之痛苦。原本熟悉加害人的支持者，他們的陳述將會提供一個平臺給被害人的支持者。這些非為當事人的被害人支持者，透過加害人支持者的描述，也許可以讓渡一些空間來理解加害人。被害人支持者的理解創造了被害人可以釋放一點傷害的痛苦。原本快要溢出的痛苦與憤怒，因為自我縮小一些，心中於是有了縫隙，也就有重新看見、聽見加害人的可能。

簡言之，治療團體或者是單一當事人熟人圈團體，或者是以「問題」為核心的陌生人團體，但修復正義團體是以「人」為核心，將雙方當事人熟人圈（支持者）組合起來的團體。與各種治療或支持團體之所以不同，在於修復正義會議中的支持者與熟人圈或其社群有著「抱枕效應」，可以化解當事人雙方一促即發的衝突對立情緒的力量，增加加害人與被害人面對面時的柔軟度，且參加人員也不需過度自我揭露。



第九章 校園霸凌面貌不是永恆不變

周愷嫻

根據五年的追蹤研究、實踐與理論耙梳，本章提出以下幾點臺灣校園霸凌特性與變化。

第一節 年齡增長在校園霸凌事件上的微妙角色

官方記錄之校安通報，過去幾年之霸凌通報事件有逐漸減少之趨勢。自104學年度之620件，減少為107學年度之512起。雖然註冊學生數亦逐年減少，但通報率仍呈現減少趨勢（104學年度：22.51件/100,000；107學年度20.65件/100,000）。103至105學年度校園霸凌事件通報率似有逐年上升之趨勢。然而，106與107學年度之通報率，並未延續前三學年度之上升趨勢，而呈現維持約每10萬註冊學生20件之通報率。比較各學制之通報狀況，發現霸凌發生之高峰期為國中階段。霸凌則隨著年齡成長而有趨漸複雜之趨勢，資料顯示，國小、國中通報事件仍以肢體衝突為主，而肢體霸凌逐漸被言語、關係霸凌取代。

學生自陳問卷的分析結果，雖然長期遭受欺負的學生仍屬少數，但比較本年度與過去三年問卷結果發現，整體學生疑似霸凌比例皆呈現上升趨勢，由104學年度15.3%上升至107學年度22.30%，且逐年穩定上升。

男學生遭受霸凌的比例高於女學生。以肢體暴力型態出現之欺負行為，隨著學生年齡增加而逐漸減少。而學生最常面對的是以言語方式進行

之傷害類型，且隨年齡成長而減少的比例並不明顯。與前一年資料比較，關係與網路霸凌形式，不論男生與女生被霸凌的比例皆呈現增加之趨勢。

比較校園霸凌的官方紀錄與兩種不同自陳問卷測量方法，在被害率與變化上都有其共通性與不同的部分。這三種測量方式最大差異為被害率，以多次被害作為潛在霸凌被害最高；提供霸凌詳細定義後詢問主觀被害次之；官方記錄則最低。官方記錄與自陳多次被害經驗皆指出，言語攻擊是學生日常生活中最常預見的霸凌形式。官方記錄與主觀被霸凌經驗呈現減少的趨勢，而客觀長期被害之比例卻呈現增加趨勢。這些差異並非顯示特定測量工具無法真實反應校園霸凌問題，而是不同霸凌測量工具提供霸凌防制工作不同資訊。若學生主觀不認為曾遭同學霸凌，但客觀被欺負之指標卻回答常態性的遭受欺負。這差異可能是學生間衝突持續發生，但未演變成至勢力不對等；也有可能是學生在長期遭受霸凌卻未意識到自身之處境。另外亦有可能學生客觀上沒有被欺負之事實，卻主觀認為自己遭受霸凌。此種狀況可能意味著學生互動間不友善之氛圍已漸漸成形；也有可能是該學生藉此透露之求助訊息。

此外，比較今年與去年之學生問卷結果發現，被欺負學生比例減少，但有連續被欺負經驗學生比例確有上升趨勢。此結果指出雖然整體校園環境有改善，但是少數長期被欺負的學生之處境確有惡化的可能性，學生間衝突事件更加集中。學校師長在處理學生衝突時，應更加注意不應僅顯現於表面之單一衝突事件，更應深入瞭解學生衝突發生之原因與整體班級與校園氛圍。

雖然官方記錄之霸凌盛行率明顯低於自陳報告，但隨著學生年齡的增加霸凌盛行率會先上升後減低的趨勢卻是一致的。然而學生主觀認知被霸凌比例隨著年齡逐漸減少。比較國中小之間的改變，肢體衝突並未減少，

但言語衝突與關係操弄確有增加趨勢。對於上述變化的趨勢應將霸凌防制重點向下延伸至國小，而國中之重點除肢體衝突外，更要注意其他較不易發現之言語攻擊與關係操弄。

高級中等學校霸凌低盛行率，究竟是隨著學生年齡增加而減少霸凌發生？或學生隨著年齡增加，逐漸學得面對霸凌的能力？抑或是高級中等學校學生學習到較為「文明」之手段處理人際衝突，造成高級中等學校學生霸凌事件在判定上顯得較為困難？此問題仍需深入研究。此外，亦有研究指出，隨著年齡增加，青少年為了減低社交風險，減少向成人求助，導致偏低的霸凌盛行率。因此，此階段除培養學生解決人際衝突能力外，更應教導青少年如何正確評估實際狀況與自身能力，倘若無法單獨解決時，即應向師長求助。

第二節 玩鬧、報復、旁觀與霸凌

本書的資料分析顯示霸凌者欺負或霸凌其他人的主因可分為「玩鬧」與「報復」兩大類。對於「玩鬧」部分，在不同階段應採取不同預防措施。國小階段的學生，建議教導如何拿捏人際互動的輕重。藉此可以讓學生瞭解無心造成別人傷害的遊戲與調皮，若沒有好好控制，很有可能造成別人的傷害。然而，國中之後的學生，對此人際互動的輕重應有一定之認識，以「玩鬧」作為其原因，很有可能是瞭解自身行為已造成別人的傷害感到愧疚，為了避免認知失調而產生的合理化歷程。此外，國高中學生語言能力亦發展到一定程度。因此，對於國高中的霸凌者，可運用橄欖枝會議或其他修復式實踐的方式讓霸凌者余包容的環境中，面對自我不適的情緒，

承認並承擔起應有的責任。若霸凌者的原因為「報復」，應於平日教導學生如何使用和平、文明的方式解決人際衝突，方可預防因報復而產生之欺負或霸凌事件。

在高中生霸凌者中，有近五成受訪者認同其霸凌他人的原因包含「獲得成就感」與「他們讓我覺得自卑」。目前高級中等學校已包含至12年國教之中，但仍有部分高級中等學校學生，連國中小階段熟練之基礎知識都未獲得。到了高中學生間成就差異越來越大，雖有多元發展但學業成就仍為主要關注重點。對於無法於學業及少數在傳統校園中被認可的方面獲得成就感的學生，藉由欺負其他同學還獲得成就感、減少自卑，可能是這些學生還能鼓起勇氣留在校園僅剩的唯一選擇。對於這類的霸凌者應協助探索自身之價值與長處，方能減少學生以欺負或霸凌其他同學作為其尋求自我價值的唯一手段。

過去資料分析顯示，目睹霸凌事件發生時，僅有少部分學生願意挺身而出。根據旁觀者效應，旁觀者可能因「從眾」、「責任分散」等因素，認為霸凌並非嚴重事件，或認為一定有別人會出手協助被霸凌者，而使其成為冷漠的旁觀者。對於避免旁觀者效應之發生，可讓學生瞭解旁觀者效應如何影響其行為，當目睹霸凌事件發生時，學生就有足夠之知識基礎協助後設認知監控自己的行為，以避免成為冷漠的旁觀者。此外，大多數人的行為決策，並不是選擇最正確而是最先浮現出來念頭，因此若環境中有足夠的助人訊息的話，當學生目睹霸凌事件發生時，助人行為的腳本就更容易被提取，而出現助人行為。

當旁觀者無能力制止霸凌事件發生時，雖然告訴師長尋求協助是可能且有效的選項之一。然而，正值青春期的學生心中卻面臨「告密者」與助人間的兩難。對此，學校應建立多元的求助管道，以減少學生之兩難情境。

第三節 被低估的網路霸凌

學生之網路霸凌被害率有明顯上升。此趨勢一部份可歸因更多網路攻擊樣態，但也不可否定過去的研究低估網路霸凌之盛行程度。資料手機上網及社群、通訊軟體的普及，已顯著改變人與人的互動方式與內容。過去不可能成為霸凌的單一行為，今日已變成極有可能不斷重複傷害他人的霸凌事件，而當校園衝突事件涉及網路媒介時，「重複發生」之要件，應以被傷害學生是否重複暴露於此訊息取代。

在學學生遇到的網路霸凌事件之參與者多數是班上同學；換句話說，網路上的衝突與攻擊事件，多數是學校衝突的延伸。因此，面對網路霸凌不應僅聚焦在網路上的行為，更重要的應該是處理人與人間的衝突，以及帶來的可能傷害。此外，因為網路的特性，也應教導學生在網路安全與網路禮儀。

此外，也應讓學生知道若遭受網路霸凌時該如何處理。如過去研究曾有學者建議學生以「兩不五要」解決網路霸凌：1. 不馬上回應；2. 不重複看霸凌訊息；3. 要保留訊息；4. 要離開網路環境，做其他的活動；5. 要告訴別人這個事件；6. 要與他人進行談話；7. 要相信自己。（呂詩涵 & 胡嘉文, 2015）

本書研究也發現多數網路霸凌事件之參與成員僅限於以相互認識的學生間，相較於校園外之網路霸凌相對單純。若學生間發生網路攻擊事件時，學校介入後很快的相關文章、貼圖、影片就能刪除。也因此，曾遭受網路攻擊的受訪學生表示，在校方介入後效果明顯、有效。只是，學生間發生衝突的原因並未因此而解決，此外在監控與約束難有長期效果。我們認為期待學生事事都向師長報告，不僅是緣木求魚，也與教育目標背道而

馳。不如協助學生提升解決人際問題的能力。並且在衝突情境中，能正確評估自我能力是否可解決當下之人際衝突。若無法解決就應向師長求助。

第四節 霸凌事件中最難處理的是親師關係

雖然近年學校與教育主管單位在防制霸凌上的努力，讓多數家長信任學校處理霸凌之機制，但在認知上，家長、老師、學生與承辦人員對霸凌事件認定標準頗不一致，這可能也是具有爭議性之校園霸凌事件產生原因之一。為了讓各方對此均有比較一致的標準，避免因為標準認知不一致產生的誤解，甚至是對立，惡化學生霸凌所受到的傷害，應透過教育、宣導等方式對霸凌事件相關定義加以解釋與說明。

在傳播與教育此項法規認定標準的方式上，可能因對象不同而有差異對象。學生端最為容易，因為透過老師的說明與解釋，多數學生應該都能瞭解霸凌的定義與本質。其次比較容易接近的群體是老師與承辦人員，兩者均可以透過定期教育與訓練，獲得正確的認定方式與通報規定。最困難者，應屬於家長團體，因為學生家長參與家長會或其活動者屬於少數，多數家長僅在一學期少數的親師會中會到學校，因此，要能傳播霸凌事件認定標準給家長的最適合場合是學校的親師會。但在操作上，學校親師會通常每次時間不會超過1-2小時，學校與導師也有許多政策宣導、親師活動須要透過親師會達成，因此想要在有限的時間內，再安插說明校園霸凌事件的本質與認定標準，頗為困難。

除了不斷持續向家長宣導外，負責制訂霸凌標準的主事者方面，亦要負起說明與解釋的責任。這可以透過教育部網站、各級政府教育局處室

網站、各校學校網站、平面與電子媒體傳播、家長書面手冊、教師研習、影片製作等達成此目標，尤其現今互動式媒體與行動網路蓬勃熱絡，或可發展以雲端網路或行動裝置軟體為傳播載體，在此平台上提供霸凌定義知識、相關資源、互動問答、公播版影片或資料等，讓學生、家長寓教於樂，在家中或休閒時間均能充實霸凌知識，逐步建立正確觀念，拉近家長、學生與校方對霸凌事件認知之差距。最後，對於學生非屬霸凌事件的暴力或偏差行為，亦應透過宣導讓校方、學生、家長均能認知到學校應依輔導管教辦法予以輔導與協助，避免出現「學校不處理非霸凌事件」等之錯誤認知。

我們的資料分析也顯示，家長顯然喜歡重罰的霸凌政策，但是我們都知道，重罰只會進一步傷害加害人與被害人，也傷害彼此的關係，甚至於傷害他們心裡，不是解決問題的方法，更不是教育的作法。教育強調學生行為的改變，是一種生命歷程的理念，強調在學校教育過程中，帶來學生行為的發展，尤其是透過上課，透過師生對話，溝通，互動，以及團體社區的參與與接納，以增強知識能力，自我概念，以及人格成長，這才是教育要做的事情，而這也是修復正義的方向與內容。

通常小孩在學校發生霸凌衝突，心情都會受到影響，例如，生氣，焦慮，不想上學，不想讀書，因此，家長應該留意小孩這些行為，和他們溝通，如果小孩不想，也可以到學校了解是否發生暴力衝突事件。

學生問卷結果顯示不到半數的學生在遭受欺負時會讓家長知道。因此，父母親察覺學生的霸凌被害，明顯低於學生之自陳被霸凌經驗，且比例隨著學生年齡增加而減少。因此，家長在觀察到學生行為與平常有不同時，這可能是學生發出的求救訊號。家長在關心學生在學校與生活上所遭遇到的困難並提供支持外，隨著學生逐漸長大，也要留些空間讓學生自己

學習如何自己面對、解決問題。更重要的是，當衝突發生時學生才是主角，千萬不要本來只是學生間的簡單衝突，最後演變成家長間的戰爭。

幸運的是，多數的家長認為自己學生所就讀學校霸凌問題並不嚴重，但有約三成到四成受訪家長表示不清楚霸凌問題。不論是否曾有實際學校處理經驗之的家長，都對學校處理學生問題有一定程度以上的信任度。然而有經驗的家長對學校信任度隨著學生年齡增加而減少，但整體家長對學校的主觀信任度卻隨著學生年齡增加而增加。這可能是因為隨著學生的年齡增加，願意主動告知家長、老師的比例減少，會進入學校處理程序的事件往往都有相當程度的嚴重性。且很可能已經錯失最佳處理時機。若家長與學校間的信任基礎不足，很可能對處理結果不甚滿意。此外，多數被媒體報導之校園事件都是負面事件，也加深家長與學校互動過程中的不信任。

調查研究資料顯示，有半數以上家長錯誤認定為霸凌事件。此錯誤比例與過去幾年之資料相比，雖不明顯但似有增加之趨勢。雖然對於家長霸凌宣導應傳達以下兩個重點：第一個重點是要讓家長瞭解霸凌與一般校園暴力的差異；若無法達到第一個目標的話，那第二個重點就顯得更為重要：要不斷的向家長傳達，當學生在學校發生衝突時，不論是否成立霸凌事件，學校都會嚴肅處理，而且是以教育的目標在處理學生的衝突事件。如果可以在衝突還沒發生前就將此訊息傳達給家長，在真正發生衝突事件時，家長就可以較為理智與學校合作。

第五節 行政與教師處理積極但無後備資源

當前校園之教師與承辦人員對於符合霸凌要件的情境判定皆有相當高的正確率。然而，若情境未符合霸凌要件時，仍有相當比例的受訪者做出錯誤之假警報。此外，分析校安通報資料發現國小學務人員處理霸凌事件較為生疏。另外，在面對霸凌事件時，多數學務人員皆會積極介入並尋求資源，但一般教師在尋求資源上似乎較不積極。

有超過一半的承辦人將『是否通報』視為處理霸凌事件之困難。此結果可歸咎於多數學務人員經驗不足，對於霸凌處理流程仍有誤解或疑惑之處。且仍有部分學校對霸凌處理繁雜程序有所抗拒，採用先協調、安撫，若協調不成才成案進入程序。這或可減少行政資源的消耗，但也可能累積被霸凌家長心中的不滿。這些結果皆指出學校在面對霸凌事件時的兩難情境，「通報，然後面對複雜的程序與被主管機關關注的風險；不通報，沒有複雜的程序，但需承受會不會就此結束的不確定感」。本書認為加強宣導或可減少因不熟悉處理流程所造成之未通報或延誤通報的狀況。但真正的關鍵在於，簡化通報程序、學校發生霸凌事件去污名化、與教育主管機關後續資源協助才能真正減少學務人員心中通不通報的困境。

如果在資源充足且親師信任關係穩固時，所有霸凌事件，甚至是非霸凌事件皆能以高規格處理，對於學校維護校園安全並無負面影響；然而，若資源或親師信任不足時，不但造成學校有限資源的消耗，更可能造成嚴重的衍伸事件甚至影響到學生，以及家長與學校的關係。因此，加強穩固家長與教職人員間的信任關係是非常值得重視的課題；且在霸凌宣導宜重質不重量，除讓家長、學生對霸凌有正確認識外，更應在霸凌尚未發生時，即正確且有效地將「學校面對學生衝突事件，不論霸凌與否都會抱持著教

育的初衷，協助學生在衝突事件中學習未來面對衝突時正確的解決方式」資訊傳達給家長。此外，不論是否有足夠的信任關係與行政資源，一旦霸凌處理程序啟動，無可避免的可能會對相關學生產生負面影響，例如：對疑似霸凌與被霸凌學生產生標籤效應、一事多罰、引發被害人的自私行為等。

第十章 微調校園霸凌之對策

周愷燭

本書認為當前校園霸凌情況有所增長，但政府也制訂了相關法規、教育訓練、輔導機制，處理校園霸凌事件。但當前的對策仍有需精進的空間，尤其是政策目標需要更為明確，法規需要大幅修訂，提供校方多元處遇方案與資源，才能符合未來校園霸凌型態的需求。本書建議先就以下四方向進行微調。

第一節 現行校園霸凌防制準則與通報分類的修正

一、校園霸凌防制準則的修法建議

教育部於101年頒佈「校園霸凌防制準則」，作為各級學校於校園霸凌事件實施相關防制與處遇作為的依據，然而在實際校園實行上卻有其困難之處。「校園霸凌防制準則」處理程序內容主要係援引「校園性侵害性騷擾性霸凌防治準則」而來，但校園霸凌事件與校園性平事件之本質即有所差異。

首先，根據文獻研究（如：Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1995, 1997; O'Connell et al., 1999）顯示，校園霸凌多半在公開場合進行，非純為私密性、個別性的侵犯，亦即霸凌涉及之當事人範圍除了兩造外，尚有教師、同學，甚至有跨班級、跨校同學等旁觀者在場。採取公開或半公開

方式的霸凌，才能達到霸凌者羞辱嘲笑等目的，與私密侵犯行為差異甚大。

第二，霸凌之行為人與被行為人關係，不若如性侵害等類案件明確易判。

據此，目前的準則中忽略了校園霸凌中霸凌者、被凌對象與其他同屬範疇內相關人等之間權力不對等所造成的霸凌結構問題。因此，即使遵循準則中之有關校園霸凌防制、調查、確認、輔導程序，通常僅能處理霸凌結構的一角，無法改變已經成形的整體（班級）霸凌氛圍。

為改善準則中可能的缺漏，本書提出五點修法建議：

（一）霸凌文字定義之修正

相較於法律上犯罪事件有其清楚之成立要件，準則中的校園霸凌定義成立要件模糊。此外，合議庭法官在審理犯罪事件時，有法律所賦予的強制力，霸凌因應小組卻無任何強制力進行調查。同一犯罪事件，不同合議庭法官可能做出不同之判決。因此，霸凌因應小組對於霸凌事件之判定必定有其模糊性，無法滿足事件各方之期待。然而，學校與司法系統之最大的不同處在於，不論是否為霸凌事件，學校都應將此衝突事件視為學生學習的機會，教導學生未來在面對類似問題是有更好的反應方式。學校應於衝突事件未發生時，讓家長瞭解霸凌事件與否並不重要，重要的是如何掌握機會，讓學生學到正確的人際互動方式，以減低霸凌判定後與家長之溝通障礙。若疑似霸凌事件發生後，進行霸凌調查時也應在調查訪談進行前再次與家長澄清，「霸凌調查屬行政調查，並無法律證據力。其主要目的在於為後續學生輔導規劃蒐集資訊，並非以懲處或刑罰為目的。不論霸凌是否成立，學校對於涉及事件之學生皆會進行輔導與相關處遇」以避免家長對於霸凌調查結果有過高之期待。

另一方面，校園霸凌防制準則第三條有關霸凌定義，於霸凌影響結果的認定上涵攝過於廣泛。本書認為可以以下兩種選項替代目前第三條內容：「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、生理或財產損害，且足以影響正常學習活動之進行」。亦即，霸凌行為若產生（一）「使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境」或（二）「難以抗拒，產生精神、生理或財產損害」，且前述二項之一足以影響正常學習活動之進行，即可構成。或者修正為「使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，而難以抗拒，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」。亦即，霸凌行為若使他們處於具有敵意或不友善之校園學習環境，且有以下兩種之一的情況（一）「難以抗拒，產生精神、生理或財產損害」，或（二）「影響正常學習活動之進行」，即可構成。」

提出前項文字修正理由為，準則第三條有關霸凌定義涵括各類行為內涵與樣態方式，但在影響結果認定上，只要滿足「處於具有敵意或不友善之校園學習環境」、「難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害」、「影響正常學習活動之進行」這三種情形之一，即足以成為疑似霸凌案件，需啟動調查。因涵攝過於廣泛，易將非霸凌事件納入調查而發生濫訴之情況，故可朝上述兩種方式限縮結果要件。

第一種修正方向為第一階段需發生使他人「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」兩種情況之一，而產生「足以影響正常學習活動之進行」之結果，始能認有霸凌之虞。

至於，第二種修正方向為以第一階段需以「使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境」為要件，而產生「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」兩種結果之一，始能認有霸凌之虞。

兩案修正文字均在增加足以成為疑似霸凌事件要件之門檻，並須符合 Olweus 對於霸凌「故意的、重複的、不對等的權力」的定義，減少判定時之模糊空間。此外，前述各種影響要件，以條列方式呈現，文字將會更為明確與可讀。

（二）增列霸凌的相關人

本書也建議準則第 14 條處理霸凌事件調查程序「當事人」除行為人、被行為人外，增列「相關人」。因為霸凌事件之防制非僅處理事件中「下手實施之人」，建議調查與輔導策略均擴及集體或整體霸凌結構，因此擴增「相關人」概念，可將老師、在場助勢、旁觀者等納入。「相關人」定義範圍，屬開放性概念，依事件而定，在處理校園霸凌（輔導與協商）程序中應視情況調整。

此外，校園霸凌防制準則第 14 條為處理霸凌事件程序之規定，但其並未包含「相關人」。未經調查程序的「相關人」，卻可根據第 19 條第 2 項之規定對其採取輔導計畫，欠缺程序正當性。

（三）刪除準則第二章「校園安全及防制機制」

刪除之理由為第二章「校園安全」各條內容為各級學校維護校園安全空間的基本認知與宣示，於校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則已有規定，於此再規定並無實質效益，對事件預防與輔導亦缺乏關係連結。如修法者認第二章仍有訓示之必要，建議刪除第二章第五條有關校園物理空間規劃之規定。此乃因校園霸凌是學生在人際關係與社交互動上展現出權力差異的偏差事件，85% 以上的霸凌發生在班上同儕在場之場合（例如：

教室、操場）（Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1995, 1997; O'Connell et al., 1999），每起霸凌行為平均有 4.3 名學生參與，旁觀者可達 14 人（O'Connell et al., 2010）。此外，林育聖（2011）等人分析國內通報資料，在有清楚說明發生地點的霸凌事件中，超過七成的霸凌發生於教室、走廊等眾人輕易得以視見之處。各研究均顯示出校園霸凌多半發生於公開場合，第五條規定與校園霸凌事件本質有所出入，反而讓人誤解為校園霸凌事件多發生在學校不為人知的隱蔽處或陰暗角落。

（四）準則第三章「校園霸凌之處理程序及救濟方式」之修正

本書建議未來修訂準則時，將第三章依其內容分訂為：第二章「受案與調查程序」、第三章「輔導與協商程序」、第四章「救濟程序」等三章。理由為霸凌事件之處理在本質上即與性平事件對行為人之究責與被行為人之輔導有別，而應將有關整體霸凌結構之調查程序及輔導程序各以專章訂定。建議本章節規定內容重新整理，將處理程序分為受案與調查、輔導與協商、救濟等方面。

其次，受案與調查程序：校方受案後，組成因應小組，由因應小組任命三人調查小組，為避免對案件及調查對象產生預斷或先入為主的想法，調查小組成員應為與霸凌調查對象不具利害關係與身分之客觀中立者，並須有迴避機制。調查對象為被行為人、行為人（本次行為下手實施者）及相關人，由調查小組調查後認定是否為霸凌事件。

新增之輔導與協商程序一章，目的為若霸凌事件成立，校方自因應小組中，三人調查小組以外之人組成輔導協商小組。輔導協商程序中，除納入被行為人、行為人外，尚須包含在場助勢、旁觀者、老師等「相關人」，並訂定輔導計畫，其目的在改善整體霸凌結構。而相關人的定義則屬開放性概念，可在輔導程序中不斷調整。

新增之救濟程序一章，應載明行為人與被霸凌人對調查與處理結果不服之申復、申訴、訴願等行政救濟。另於學校受理申復後，應由調查小組、輔導協商小組以外之客觀中立者成立三人或五人小組，受理申復事宜。

（五）霸凌調查人員之培訓

本書建議教育部應制訂霸凌調查小組的調查注意事項，以及調查小組之初階、進階培訓計畫與認證，以統一各校調查小組的調查程序，控管調查結果之公正性與品質。

二、通報分類商榷

本書比較學生自陳被欺負經驗及校安通報系統中所通報之霸凌事件，發現校安通報系統能快速呈現疑似校園霸凌事件之發生數，卻無法快速呈現霸凌事件之基本細節，失去將霸凌事件分類之意義，更造成官方霸凌統計上無法忠實呈現實際發生之霸凌事件。2014年1月1日啟用之新改版之校安通報系統，除原有之肢體、言語、關係、反擊、網路四種霸凌類別外，新增「知悉霸凌事件達嚴重影響身心之事件」與「知悉霸凌事件達嚴重影響身心之確認事件」，並無法減少學務人員在通報校園霸凌事件時無法確定是否為霸凌以及屬於何種霸凌之困擾。此外，本年度學生問卷調查與過去類似研究所呈現之霸凌發生率一致，並無明顯增加或減少。然而，在改版前後一年，霸凌年通報數增加約200件，這雖然表示新版校安通報使負責通報之學務人員更願意通報，但所增加之通報案件是否為假警報仍屬未知。

另一方面，校安系統中各霸凌類型並非互斥。霸凌事件發生時，往往合併多種不同類型之攻擊方式。因此，區分校園霸凌事件類型，不但無

法提供未來分析之可靠資料，也同時造成學務人員通報時之困擾。建議類型應改為使用之攻擊行為類型，且可選擇多種類型，而非僅能選擇單一類型。

本書提出未來校安通報系統分類改版之建議：

（一）比較霸凌事件使用之欺負手法與通報霸凌類別之一致性。目前所使用之單一類別是否需修改為「欺負手法」並允許勾選多項手法

（二）分析通報事件是否符合霸凌要件，以釐清改版後所增加之個案是否為假警報或確實減少霸凌黑數，忠實呈現校園霸凌變化之趨勢。

但改版後之校安系統能達到預期目的，鼓勵學務人員於疑似霸凌事件發生時儘速進行通報，俾使教育主管機關可即時掌握校園霸凌事件。

第二節 改變學校面對校園霸凌的態度

有人的地方就會有衝突，不論是哪一種進步社會，校園霸凌是不可能不發生的，只是程度以及處理方式的差異。學生在學校受教育的目的之一，就是學習如何解決人際衝突，因此本書認為霸凌或校園暴力事件發生數不能作為學校績效的評斷標準，有無校園暴力事件或霸凌事件發生並非重點，重要的是在衝突發生後，學校如何協助學生從這個事件中學習到未來如何正確的面對人際衝突。

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

若主管機關可繼續扮演學校支持者角色，對於處理妥善學校給予鼓

勵；對於未妥善處理的學校，在給予行政懲處的同時，仍佐以事後輔導協助解決學校資源或專業問題，若表現改善，則仍應給予鼓勵。

對於學務人員更迭頻繁的問題一直存在，近兩年雖有些微改善，但仍有一半以上之學務人員經驗不足。此項問題可從短與長期兩方面來改善：

一、短期改善方法

（一）加強學務人員培育訓練

短期內無法解決學務人員更迭頻繁問題的前提，地方教育主管機關可以加強學務人員上線前在職訓練，提供新手學務人員專業輔導技能，以及學務人員基本的工作角色資訊。

（二）建立互動式資源網

藉由互動式資源網，透過庫存的輔導資料庫，可以減少新手學務人員面對霸凌事件時，因經驗不足或高壓所造成的困擾，甚至於輔導上發生錯誤的情形。

（三）建立地區合作人才資料庫、互助網

目前除都會區學校外，許多學校面臨少子化危機，因而縮小規模，這類學校的學務人員更迭更為頻繁，甚至有部分學校以代理老師作為生教組長。這類型的學校在面臨霸凌事件時，除經驗不足外，學校教職人員也不足，若有家長請求申復，可能會因利益迴避而使參與會議人員發生不足的情形，對此，地區教育主管機關應建立地區合作人才資料庫及互助網。此資料庫及互助網除了提供相關人才資訊外，亦可進行「學務人員的大手拉小手計畫」，讓新手學務人員有向資深學務人員學習的平台。

二、長期改善方法

學務人員在高級中等學校學校狀況尚屬穩定，這部分原因可歸功於多數高級中等學校學校之生教組長由教官兼任，有效發揮輔導功能，但不久之後教官將退出校園，並以校安人員代替，未來校安人員在學校的角色為何，應即早規劃。此外，專業校安人員進入高中校園後，若能發揮功能，未來國中小亦可採取此模式。再者，目前學校已有專輔老師專責負責個案之二級輔導工作，未來可考慮專業學務人員進入校園，以減少學務人員更迭頻繁之問題。最後，在增加人力並專業化後，同時也需要思考如何提升學務人員榮譽感，強化學校服務與工作之動機。

第三節 養成學生同理心與恥感，以「對話圈」解決衝突

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

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

多元宣導。

本書提及的「對話圈」或修復實踐，根本目標為修復事件雙方受到的傷害，重建雙方與社群的關係，營造和平的校園氣氛。從心過去實踐成果來看，「對話圈」可處理的校園學生事件類型，不限於霸凌事件，其他如中輟、社交技巧不佳、同性或異性愛情導致學生間的誤會與傷害、情緒障礙學生的團體適應、學生人際關係衝突等，雖有中途停止、暫時評估不適宜進入會議的案例，但也能展現「對話圈」的成效。

另一方面，從本書第一章的趨勢分析結果，可看出校園霸凌事件盛行率正在減緩中。校園行政、師生關係、學生關係有了較好的改善，但是政策該保持的信念是，校園學生事件本來就是學生學習的一環，霸凌事件減少了，學生還是有太多自我、人際、課業、家庭關係的功課需要學習。

導因於家庭與課業的中輟問題、不尊重他人與同理心的言語傷害、缺乏社交技巧導致不好的人際關係，集體排擠或羞辱他人的價值觀，這些行為種類，不論是否顯有被害人，正好都是可以透過「和解圈」或「對話圈」教育，改變學生行為背後的動機或擴大其支持圈，增加自信心。如果導師可以經常在班級實施「和解圈」或「對話圈」解決各種危害性不高但經常發生的學生事件，並透過評估驗證成效，或許就能在導師班級經營的工具箱中，增加一種有利的工具。

第四節 替教師解決實施「對話圈」或修復實踐的實務困境

多數教師以及橄欖枝中心實踐「和解圈」或「對話圈」的成效分析顯示，這是一個費時但治本、長效的策略，其效果是可以降低當事學生所

受的傷害、增加加害學生與其他同儕對事件造成被害人傷害的同理心，更重要的是學生透過經常舉行的班級「和解圈」或「對話圈」，學習到自我反省、解決衝突的能力，這種能力也許透過輔導策略，也可達成，但絕非懲罰或忽略事件可以培養的。校園輔導霸凌事件中傷害他人與被傷害的學生，也需要花很長的時間，目前學校的輔導老師不足，僅能因應較為嚴重事件的學生輔導，輔導頻率有限，且輔導了其中一方學生，還不知道回到教室場域，事件的另一方是否可以同步改善觀念或行為。天天在班級裡發生的學生衝突與霸凌事件，輕重程度不一，根據學生調查結果，多半屬於言語霸凌，且學生認知的嚴重度不高，真正嚴重肢體霸凌件數不多，也會隨著學生年齡增加自然減少。因此，透過導師隨時在班級進行「和解圈」或「對話圈」活動，不但可以因應危害性較輕但發生頻率較高的霸凌事件類型，將珍貴的輔導資源留給更為嚴重的學校安全事件，更可以在日常教室活動中，不間斷的練習內化，培養學生尊重他人的言行習慣。

但認同且願意實踐「和解圈」或「對話圈」的教師，除了家長無意願的困境外，更常遭遇上課時間緊湊，難以找到實施時間，且學校同事不認同或冷漠以待。

對克服意願實施「和解圈」或「對話圈」，本書具體建議：

(一) 在各級學校的輔導課程中，將「和解圈」或「對話圈」技巧列為教學目標之一，如此一來，導師與輔導老師可採用協同教學方式，將實際上遇到的事件，在輔導課中執行。

(二) 鼓勵教師在每週班會或中午午休時段，實施「和解圈」或「對話圈」。實際上的鼓勵措施，可以透過成立橄欖枝分中心或分校的方式，請求中心依照教育部補助項目與規定編列預算，透過教師主持會議所撰寫的紀錄或報告，給予教師額外的會議主持費用，並貼補學生的會議點心費

用。

至於同事對「和解圈」或「對話圈」的不認同，或某些學校缺乏鼓勵教師創新作為的氣氛，也許難以在短期內立即改變，而承辦人員流動更迭，對校園霸凌防制工作的穩定與「和解圈」或「對話圈」理念之傳承也是欲克服的障礙。本書認為，並不需要以強力、硬性的方式說服教育工作者，反而若能透過先行者的示範，展示熱情與成效，自然而然能讓後來的追隨者自動效法。這好比一個表演場合，第一排的觀眾先站起來探知表演內容，第二排觀眾因為想要看清楚舞台，也站起來觀賞。第三、四、五……一百排的觀眾見狀，也只好起身看見表演。這兩年橄欖枝中心提供了一個舞臺表演，先行實驗的教師就是第一排觀眾，未來則藉由成立各地分中心，依不同對象辦理在地宣導、培訓研習等活動，一方面讓種子教師由下而上推廣，另一方面讓各校教育主管的認同，進而由上而下支持，如此便能讓第二排、第三排教師都站起來，校園的氣氛就會改變，同事的冷漠就會轉為相互請教與虛心學習。

參考文獻

- 《いじめ防止策推進法》(2013)。
- 《いじめの防止等のための基本的な方針》(2015)。
- 人本教育基金會秘書處(2016)。杜絕體罰，落實教育—人本教育基金會二〇一六國中小校園問卷調查報告。人本教育札記(329)，10-17。
- 法務部(2016)。法務部推動「修復式司法試行方案」實施計畫。檢自：<https://www.moj.gov.tw/ct.asp>。
- 聯合國教育科學文化組織(2007)。正面管教法：接納、友善學習的教室(李美華，Trans.)：人本教育基金會。
- 周儵嫻、吳建昌、李茂生(2017)。陌生者間(含隨機殺人)之犯罪特性及防治對策研究。臺北：法務部司法官學院委託研究報告。
- 林民程(2017)。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。收錄於侯崇文、周儵嫻、林育聖等合著，三省橄欖枝：校園霸凌及其防制對策(頁127-145)。臺北市：臺北大學橄欖枝中心。
- 林民程(2018)。「理解乎？共識乎？—論證校園修復式正義「談話圈」目標的優先性問題」，收錄於侯崇文、周儵嫻等合著，三省橄欖枝：校園霸凌及其防制對策(頁119-128)。臺北市：臺北大學橄欖枝中心。
- 林宏濤(譯)(2015)。H. Arendt 著。人的條件。(The Human Condition)臺北市：商周。
- 侯崇文(2019)。犯罪學—社會學探討。臺北市：三民書局。
- 侯崇文(2018)。修復式正義在校園的運用，收錄於侯崇文、周儵嫻等合著，三省橄欖枝：校園霸凌及其防制對策(頁107-117)。臺北市：臺北大學橄。
- 許華孚、卓雅苹(2011)。原住民地區修復式正義之實踐與啟發，中央警察大學警學叢刊，41(5)，1-23。
- 陳怡成、鄭若瑟、謝慧游(2016)。校園法治教育的新思維：修復正義。臺中市：社團法人臺中律師公會。
- 黃瑞祺(1990)。批判理論與現代社會學。臺北市：巨流。
- 黃成榮(2004)。復合公義在香港的應用和實踐。江蘇社會科學，2004(2)，85-88。

盧玉燕、吳相儀、陳學志、林秀玲、張雨霖(2016)。教室裡有春天：正向管教獲獎教師之情境式正向管教策略分析。[The Analysis of Situational Positive Discipline Strategies by Positive Discipline Awarded Teachers]。教育心理學報，48(2) 159-184. doi:10.6251/bep.20150917。

霍偉岸(譯)(2007)。C. Moufee著。審議民主抑或競爭式的多元主義(Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism)。節錄自應奇、談火生(主編)，審議民主(頁353-361)。江蘇：人民出版社。

Braithwaite, J.(1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge Press.

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

Braithwaite, J.(2002). Setting standards for restorative justice. *British Journal of Criminology*, 42, 563-577.

Braithwaite, J.(2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Oxford: Oxford University Press.

Braithwaite, J.(2004). Restorative justice and de-professionalization. *The Good Society*. 13(1), 28–31.

Braithwaite, J.(2019). John Braithwaite – War, Crime, Regulation. <http://johnbraithwaite.com/restorative-justice/>.

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*(1st ed.). Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.

Dandurand, Y., & Griffiths, C. T.(2006). *Handbook on restorative justice programmes*. UN.

Dewey, J.(1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Durkheim, É.(1895, 2013). *The Rules of Sociological Method: And Selected Texts on Sociology and Its Method*, translated by W. D. Halls. New York: Free Press.

Edgar, K. & Newell, T.(2006). *Restorative Justice in Prisons: A Guide to Making it Happen*. Winchester (UK): Waterside Press.

Farrington, D. P., L. Kazemian, and A. R. Piquero(Eds)(2019)*The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology*. OXFORD, UK: OXFORD PRESS.

Faucault, M.(1978). *The History of Sexuality*, vol. 1. New York: Random House Press.

Gershoff, E. T.(2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579. doi:10.1037/0033-2909.128.4.539

Habermas, J.(1984a). *Communication and the Evolution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J.(1984b). *The Theory of Communicative Theory*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J.(1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of*

Bourgeois Society(trans. by Thomas Burger). Cambridge: Polity.

Habermas, J.(1992). *Life-Forms Morality and Task of the Philosopher*, In Peter Dew, *Autonomy and Solidarity: Interviews with Jürgen Habermas* (pp. 187-210). London: Verso.

Hendry, R.(2009). *Building and restoring respectful relationships in schools : a guide to using restorative practice*. London ; New York: Routledge.

Hopkins, B.(2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London: J. Kingsley Publishers.

Kelly, J.(2017)Is Alcoholics Anonymous religious, spiritual, neither? Findings from 25 years of mechanisms of behavior change research, *Addiction*, 112(6): 929-936.

Kok, J.(2007). Principles and prospects of the life course paradigm. *Annales de demographie historique*, 203-230.

Luhmann N.(1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.

Makkai, T. & Braithwaite, J.(1994). Reintegrative shaming and compliance with regulatory standards. *Criminology*, 32(3), 361-385.

McCold, P., & Wachtel, T.(2003). *In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice*.

Morrison, B.(2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.

Nelsen, J.(2006). *Positive discipline* (Rev. ed.). New York: Ballantine Books.

Pinheiro, P. S. d.(2006). *World report on violence against children / Paulo Sérgio Pinheiro, Independent Expert for the United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children*. xix, 364 p. .:

Rivett, M. and J. Buchmüller(2017) *Family Therapy Skills and Techniques in Action*. NY, USA: Routledge.

Sanders, L.(1997), *Against Deliberation*, *Political Theory*, 25(3), pp. 347–376.

Thorsborne, M., & Vinegrad, D.(2006). *Restorative practices in schools: Rethinking behaviour management*. Margaret Thorsborne and Associates.

Turner, J. H.,(1986). *The Structure of Sociological Theory*. Belmont, Calif. : Wadsworth Pub. Co.

Wachtel, T., & McCold, P.(2001). Restorative justice in everyday life. In H. Strang & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice in civil society* (pp. 114-129). Cambridge: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L.(1953). *Philosophical Investigation*. Oxford: Basil Blackwell.

Zehr, H.(2015). *The Little book of Restorative Justice: Revised and Updated*. Good Books.

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

四書橄欖枝：校園霸凌與關係修復 / 林民程等著.
-- 初版. -- 臺北市：臺北大學橄欖枝中心，2020.02
168面；17×23公分.
ISBN 978-986-98802-1-3 (平裝)
1.校園霸凌 2.問題學生輔導 3.文集
527.47 109002315

四書橄欖枝

校園霸凌與關係修復

發行人 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心
出版者 國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心
地址 104臺北市中山區民生東路三段67號教學大樓8F20室
電話 886-2-8674-1111 # 18011、67107
傳真 886-2-2673-7100
作者 林民程 林育聖 周懋嫻 侯崇文 陳志瑋 黃朝義 簡宛瑩
美術設計 及思有限公司
插圖繪製 曾湘玲
印刷執行 新北市維凱創意印刷庇護工場
初版一刷 2020年1月
定價 新臺幣300元整
I S B N 978-986-98802-1-3

缺頁或破損請寄回更換

版權歸作者所有，內容權責由作者自負

