



# 校園霸凌防制及 案例彙編手冊

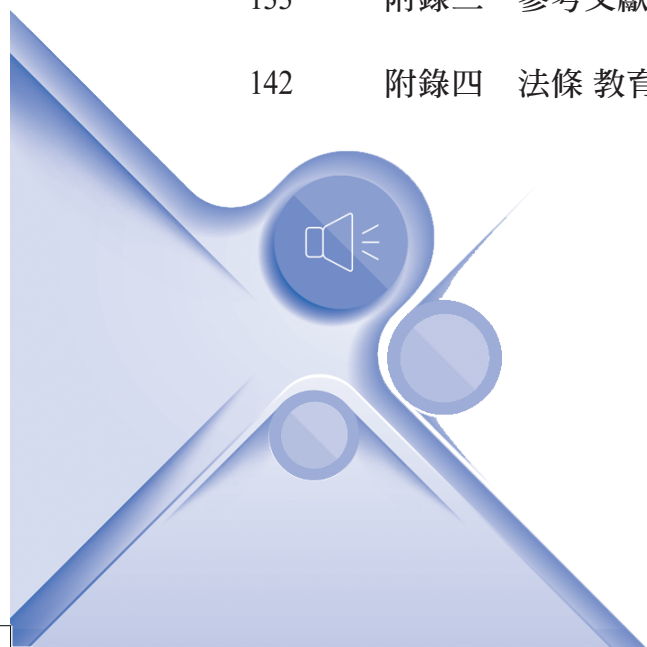
指導單位：教育部

主編：國立中山大學 陳利銘



## 目錄

6	主編序
9	第一章 霸凌的定義與成因（蘇梓恆、陳利銘）
20	第二章 校長如何推動防制校園霸凌（蘇梓恆、陳利銘）
27	第三章 教職員如何協助防制校園霸凌（蘇梓恆、陳利銘）
34	第四章 對霸凌者的輔導管教策略（陳章其）
43	第五章 對受凌者的輔導發展策略（許家芬）
47	第六章 提升霸凌旁觀者介入的策略（蘇梓恆、陳利銘）
58	第七章 網路霸凌的因應對策（陳薇汝、陳利銘）
70	第八章 如何以善意溝通策略來化解霸凌事件（鄭若瑟）
80	第九章 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件（謝慧游）
99	第十章 如何以支持團體法來化解霸凌事件（王怡今）
109	附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析（彭惠鈺、陳利銘）
130	附錄二 校園霸凌事件處理流程圖
133	附錄三 參考文獻
142	附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則







# 主編序

校園霸凌議題近年來受到學術及實務界的重視，根據諸多研究結果顯示，校園霸凌的發生率高且頻繁，其對學生身心靈的負面影響亦相當嚴重，因此各國政府及相關民間單位皆相當重視，紛紛提出防制政策及改善措施。

教育部亦於 2012 年頒布《校園霸凌防制準則》，並因應趨勢逐步調整，2020 年修訂了準則的內容，針對校園霸凌案件判定之定義進行變更，將師對生霸凌一項納入其中，備受各界關注。本書根據霸凌的定義及成因（第一章）、防制措施的推動（第二～三章）、輔導管教的策略（第四～六章）、因應與化解的方式（第七～十章）及實際案例與處理流程（附錄一、二），分成五大議題，共 10 章（外加兩篇附錄），希望能讓教育現場的同仁們更深入的瞭解校園霸凌議題，並協助各位在面對相關問題時有一個有效處理事件的參考書籍。

第一章首先介紹霸凌的定義及成因，霸凌的種類主要分成四大類，分別為言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌及網路霸凌，學生的霸凌建議以「勢力失衡（強欺弱、大欺小、多欺少）」、「惡意傷害行為」及「重複發生」三個要點作為判定標準，這些皆於第一章的內容中有詳細介紹。

接著，第二、三章介紹推動校園霸凌防制措施的方法，由於管理範圍的大小、職務及權限差異、平常互動的對象及接觸的時間長短皆不同，因此分別以校長及教職員的角度各自闡述能有效執行的推動方式。

另外，霸凌事件中包含三個角色，分別是霸凌者、受凌者及旁觀者，因此第四、五章根據霸凌者及受凌者所面臨的不同情形提出適合的輔導發展策略，第六章則是探討如何有效提高旁觀者介入霸凌事件的意願，希望在校園霸凌發生的第一時間能有更多人願意挺身而出。

網路霸凌在科技及網路蓬勃發展後越發嚴重，因此第七章分從學生、教師及家長的角度提出因應策略，希望大家在面對傳播快速且影響廣泛的網路霸凌事件時能有效應對。而善意溝通策略、修復式正義及支持團體法則是現今教育現場經常使用的霸凌化解策略，因此第八～十章中將詳細介紹各種策略的實際使用方式，希望能協助各位在面對校園霸

凌事件時可以妥善處理，不僅化解該起霸凌事件，也能有效調節涉入人員（霸凌者、受凌者）往後的同儕關係，以及保持學校及家長間的順暢溝通。

最後，附錄一提出許多「疑似」校園霸凌事件的案例，並運用第一章介紹的內容協助各位判斷是否為霸凌事件。附錄二則是教育部頒布的校園霸凌事件處理流程圖，希望能協助各位在面臨校園霸凌事件時，知道該如何處理相關的行政手續。

校園霸凌防制刻不容緩，第一時間的及時遏止、積極介入及有效改善，甚至提前宣導以防止霸凌行為的發生，都是相當重要的，希望本書能為教育現場的各位同仁帶來幫助，為校園霸凌防制盡一份心力。本書出版時間相當緊迫，疏漏難免，各位讀者在閱讀時若發現任何錯誤，歡迎來函指正。

主編

陳利銘 謹誌於國立中山大學教育所暨師培中心

中華民國一一〇年一月十五日





# 1

## 第一章 霸凌的定義與成因

蘇梓恒

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心





## 01 霸凌的定義與成因

校園霸凌（School bullying）從 1970 年代開始成為被受重視之議題，時至今日各國政府、各類組織及各領域學者皆投入諸多資源進行研究，希望藉由了解校園霸凌相關議題以制訂有效策略，減少校園霸凌事件的發生。目前國際上對於校園霸凌的研究除了持續針對學生霸凌外，近期亦開始關注教師對學生的霸凌行為進行探討，有研究指出 45% 老師承認，在他們的教學生涯當中曾經最少霸凌過學生一次（Twemlow et al., 2006），甚至有 88% 的學生回報曾經在學校受到老師的虐待行為（Fromuth et al., 2015），而在台灣關於教師霸凌學生的事件偶有所聞，可見教師霸凌的行為在校園內也不容小覷。

關於校園霸凌趨勢的調查，聯合國教科文組織（UNESCO）於 2018 年的資料顯示，目前全球平均仍有約三分之一之兒童及青少年會經歷到校園霸凌事件；而在不同地區的趨勢仍有所不同，根據國際組織 Health Behavior in School-aged Children [HBSC]（2015）的數據及陳利銘與陳季康（2020）整理近年相關研究之數據，在學生霸凌趨勢的部分，較早施行防制霸凌的規劃與策略或受到政府投放資源關注的地區，盛行率相對較低，如北歐地區，約 5 ~ 15%，其他地區如美國約為 10 ~ 30%、東歐地區約為 30 ~ 60%，非洲地區約為 30 ~ 50%、亞洲地區約 10 ~ 30%，在台灣地區約 10 ~ 20%；關於教師霸凌部分，以半年或一年曾發生一次為截點，西方之教師霸凌盛行率約 50 ~ 70%，東方國家之教師霸凌盛行率約為 20 ~ 40%。

## 校園霸凌的定義

關於校園霸凌，第一步可以先了解 WHO（2020）在對兒童與青少年的霸凌部分之定義，這些行為指的是對未成年的個體進行一切形式的攻擊行為，行為施行通常涉及主要照顧者或其他權威（或有權力）人士，行為形式為個體非自願地受到另一個體（或一群體）進行攻擊或虐待行為，會重覆發生且會造成身體、心理或社交傷害。

以教育部於 109 年度重新修訂的校園霸凌防制準則中，所修訂的校園霸凌與霸凌行為觀之，校園霸凌指的是，「相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為」，本次修訂特別將校長及教師、職員、工友這些在校

園內與學生權力不等的角色一併納入；值得注意的是，只有學生被霸凌，才算是校園霸凌；若是教師或校長被霸凌，並不列入教育部校園霸凌定義的範疇中。而霸凌行為的定義為「個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善環境，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。」

不論是國際組織上的定義，或者國內教育部之定義，可以發現校園霸凌可以包含以下要素：

- 對他人的不當行為（如攻擊、虐待、貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為）
- 霸凌者與受凌者處於勢力不對等的狀態（如非自願與個人或集體）
- 霸凌行為會重覆、持續地發生
- 受凌者會受到身體、心理、物質等傷害的後果

就上述的霸凌定義說明後，以下將闡述學生霸凌行為及教師霸凌行為的分類與內涵：

## 1. 學生霸凌行為的定義與分類

在霸凌研究中，可定義為「在勢力失衡的狀況下，對受害者的身體、心理、物品或權利造成損害的重複惡意行為」，具有勢力失衡（power imbalance）、重複發生（repetition）與惡意傷害行為（negative behavior）等三大特徵（Cheng et al., 2011; Olweus, 1993）。

學生霸凌行為主要分成四種類型，肢體霸凌（physical bullying）、言語霸凌（verbal bullying）、關係霸凌（relational bullying）以及網路霸凌（cyber bullying）：

■ 肢體霸凌的相關行為以有直接身體之傷害或有物質破壞為主，例如：對當事人進行身體的拉扯、毆打或是使用物件造成傷害，或對當事人的擁有物進行強佔、藏匿、勒索或破壞等。

■ 言語霸凌的相關行為以使用語氣或用字的方式對當事人進行心理層面之傷害，例



## 01 霸凌的定義與成因

如：對當事人進行恐嚇、騷擾、取難聽的綽號或以尖酸刻薄的語言內容傷害當事人。

■ 關係霸凌的相關行為以透過操弄人際與社交關係對當事人造成心理及社交層面的影響，例如：破壞他人友誼、直接拒絕當事人加入某個同儕團體進行活動、或命令他人對當事人進行忽略的行為。

■ 網路霸凌的相關行為以在網路透過不同的平台與媒介對當事人造成傷害，例如：在網路對當事人發佈不實訊息與資訊以抹黑當事人，或透過網路進行公開或直接私人的身分攻擊等，因為具有可大量且輕易傳遞分享之特性，故即便僅發生一次亦算是構成網路霸凌。

上述的霸凌行為，National Center for Educational Statistics (2020) 統計數據指出女性多數受到言語或關係霸凌，男學生則以肢體霸凌行為較多；而霸凌行為多數發生在學校樓梯間與教室裡，約 40%，其次為學校餐廳與學校外面約 20 ~ 30%，有約 10 ~ 20% 發生在如學校巴士、更衣室或網路場域中。一般而言，就霸凌的判定標準，若學生在一個月內施行或受到合計最少兩次上述的相關行為，則可判定為學生霸凌事件，必須要介入處理。

### 2. 教師霸凌行為的定義與分類

在教師霸凌的相關研究，有不少種類的行為屬於教師霸凌的範圍，而這些行為亦相當近似，例如：教師攻擊 (teacher aggression)、教師不當行為 (teacher misbehavior/maltreatment)、心理虐待 (psychological abuse)、言語虐待 (verbal abuse)、情感虐待 (emotional abuse) 或肢體虐待 (physical maltreatment / abuse) 等。關於學者對教師霸凌的定義，舉例如下：

■ 使用超出合理性的規訓管教，過度責罰、操弄及貶低學生，而此舉將長期危害學生的狀態 (Datta et al., 2017)。

■ 老師因個人理由或無法使用正常方式獲取學生的注意力，而逕用不當的行為包括輕蔑、羞辱、嘲笑、忽視、威脅恐嚇以及操弄恐懼感等，造成孩子的羞恥，影響其情緒

狀態 (Fromuth et al., 2015)。

陳利銘 (2020) 整合校園霸凌的內涵及各國研究對教師霸凌的詮釋，對教師霸凌的定義為「對一般學生在認知、情緒、社會關係或身體上造成不良後果之重複式情感虐待及肢體虐待行為，超出正常管教範疇。」包括以下幾項要素：

- 濫用權力：使用超出自身正常權力範圍來對學生進行各種管教行為，甚至進行不當管教。
- 重複：該行為已重覆發生或持續發生。
- 虐待行為：以情感虐待或肢體虐待來對學生進行管教。
- 傷害結果：教師霸凌行為會對學生的認知、情緒、社會關係或身體造成不良後果，造成學生身心層面的傷害與痛苦。

根據教師霸凌相關研究的行為範圍分類，大致上分為兩類型，肢體霸凌與情感霸凌 (陳利銘、陳季康，2020)：

- 肢體霸凌相關行為以造成學生身體傷害或影響為主，例如：對學生拉扯頭髮、打耳光、直接毆打或用東西丟；又如禁止學生用餐、拒絕上廁所或去保健室的緊急需求、甚至將學生反鎖或固定在某個空間等。
- 情感霸凌相關行為以造成學生心理傷害或影響為主，例如：在公開場合大聲羞辱學生、用尖酸刻薄的語氣或恐嚇造成傷害的方式對待學生、又或如針對學生的家庭背景當眾說壞話以及直接教唆其他學生進行欺負行為等。

就判定而言，建議若得悉教師在一個月內施行或學生受到合計兩次以上的相關行為，則可判定為教師霸凌事件，必須要儘快介入處理。

### 3. 教師霸凌與違法處罰

根據教育部 (2020) 在法規所示，教師在教育過程中，為減少學生的違規或不當的行為，必需對學生進行的輔導與管教措施，但這些行為也應要與學生違規行為之情節輕



## 01 霸凌的定義與成因

重相當，並符合平等及比例原則，且經過審酌情狀及考量後施行，教師施行管教處置若超過或不符合平等及比例原則時，則為不當管教。不當管教當的範圍包括了教師霸凌與違法處罰，而法規對於違法處罰之定義如下（教育部，2020）：

■ 教師親自對學生身體施加強制力之體罰（毆打、毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等）。

■ 教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰（命令學生自打耳光或互打耳光等）。

■ 責令學生採取特定身體動作之體罰（交互蹲跳、波比跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面、上下樓梯或其他類似之身體動作等）。

■ 體罰以外之違法處罰（誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等）。

■ 未列入之情形，符合法定要件（基於處罰之目的、使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害等要件）者，仍為違法處罰。

教師霸凌與違法處罰兩者均屬於嚴重的不當管教，兩者均包含了體罰及身心虐待，在行為範疇上具有部分重疊性。那麼教師霸凌與違法處罰的區分差異在哪呢？以下針對違法處罰及教師霸凌進行初步釐清：

■ 違法處罰較偏重於對體罰之敘述，教師霸凌則是包含肢體虐待及情感虐待，兼含兩者。

■ 違法處罰未提及重複性，也就是說一次行為也算是違法處罰；但教師霸凌則需具有重複性，至少需兩次以上才算，但所指的重複性並非指單一行為的重複，例如一次肢體虐待加上一次情感虐待，即符合重複性的定義。

■ 違法處罰涉及的多是身心受到侵害的狀況，教師霸凌則可能對學生認知、情緒、社會關係或身體上造成不良後果，如教師指使或聯合同學排擠特定人員，在分辨時不見得屬於違法處罰，但已屬於教師霸凌。

## 學生霸凌的成因

Wong 等人（2013）指出，進行校園霸凌的目的可以分成兩類，情感性以及工具性。以情感性層面而言，進行侵略性行為或惡作劇等霸凌行為，對霸凌者只是作為一種娛樂消遣，或是對受凌的對象看不順眼，透過攻擊及霸凌行為進行發洩；另以工具性層面而言，則是以透過霸凌行為從受凌者身上得到物質（財物或任何物件）、權力以及地位。

而該研究針對台灣師生進行分析，指出潛在（高風險）受凌的學生在社交行為，或多或少會有不良的狀態，容易造成潛在受凌學生的關係不佳，導致其他同儕會因缺乏對他們的理解，甚至是誤解而形成對這些潛在受凌的學生的負面印象，使他們更容易成為受凌的高風險目標。另外，Wong 等人（2013）的研究結果統整出台灣師生認為有三類型的學生容易成為潛在受凌的對象，包括言行失當學生、弱勢族群學生與異類學生：

■ 言行失當學生會使用不適合的言辭或行為去挑釁起他人的憤怒，例如：故意跟別人唱反調、經常亂喊亂叫、破壞課堂、長期盯著別人等。

■ 弱勢族群學生包括有身心的缺陷（例如過動、自閉、學習障礙、肢體障礙或行動不便）、個性非常害羞或內向（例如容易過度服從、安靜或恐懼）、或有特殊外觀的學生（如過高、過矮、笨拙等）。

■ 異類學生其背景或行為有異於其他學生，可以是在成績或平常表現特別的優秀或特別的差、有特別的家庭背景與文化、不遵循傳統的性別角色或有非一般的性傾向、或是轉學生與歸國學生等。

而潛在（高風險）霸凌者又如何成為霸凌者呢？影響學生成為霸凌者的因素有很多，而這些因素可以分為家庭因素、個人因素、學校因素及社會因素四大類（江文慈，2004；兒福聯盟，2019；Elliott, 1997；Elliott et al., 2002）：

### ■ 家庭因素

霸凌者多數在家庭裡會呈現兩種特質，一是缺乏陪伴和溫暖、疏忽管教，想要透過偏差行為得到父母的重視及關注；二是家庭使用專制威權或家中經常有偏差榜樣、高度



## 01 霸凌的定義與成因

衝突或打罵行為，在孩子的觀念中會形成一種偏差的認知，而在校園亦會習慣以這樣的暴力方式解決事情。

### ■ 個人因素

霸凌者的個人特質多數為傾向激動易怒之性格，或者是具有心理或神經系統的缺失或疾病，以致在情緒管理是容易失控的，而變成與別人意見不合就展現出動手的狀況；另外一種特質則是在人際社交被孤立的一群，有可能曾經有受創經驗，使他們可能在社會化適應情況較差，遇到問題時較不會合理地表達自己的不滿，會有更多的偏差行為，甚至是透過使用霸凌的方式來解決問題。

### ■ 學校因素

若學校未有訂定有效管理的規範及周詳適合的霸凌防治政策及相關之宣導教育，會造成校園成員對霸凌行為抱持姑息的態度，霸凌狀況也會增加；或老師對於攻擊行為的負向態度和處理的技巧、管教方式不當、或與學生關係不佳等，甚至學校在成績上的競爭風氣，都可能會增加校園霸凌行為的發生。

### ■ 社會因素

現在大眾傳播媒體的過度渲染以及充斥暴戾之氣的社會環境，使學生容易產生錯誤的認知，認為「要欺負別人，才不會被欺負」的心態，誤導以霸凌行為來解決人際問題；另外在青少年發展階段，所謂「近朱者赤、近墨者黑。」其行為最容易受到同儕行為影響，接受有霸凌行為的同儕就容易受其影響而加入霸凌行列。



## 教師霸凌的成因

儘管多數教師安份守己，認真負責，但仍然有少部分老師會對學生進行霸凌或虐待的行為，以下為造成教師霸凌可能的因素（陳利銘，2020）：

### ■ 信念因素

有些老師抱持著某種認知或信念，相信使用體罰或暴力管教是最有效的唯一方法，也有迷思認為這樣的方式對某些學生才有效，可以強制改善或建立學生的品格，或者會認為不這樣管教，只會增加學生的問題行為等。

### ■ 能力與壓力因素

有些老師可能為了保持自己身為老師的專業與面子關係，在某些情況下會使暴力管教或霸凌行為，來操弄或掌控班級秩序來彰顯權威；又或者老師因訓練不足、知覺到較大的工作壓力時，為追求處理效率而使用這樣的方式去管理班級。

### ■ 個人經歷因素

有些老師則是因為一些個人經歷，例如：在家庭成長過程中被父母經常使用不當的體罰、在就學時曾經涉入霸凌事件中、又或者在現在的教師職涯中受到學生的霸凌對待，有可能影響其採用過當的管教行為，而惡化為教師霸凌。

## 校園霸凌的影響

校園霸凌所造成的後果是不容忽視的，特別對於涉入霸凌的各個角色（霸凌者、受凌者、旁觀者及雙重角色者），若缺乏專業人員如教師、輔導人員、心理師的適時介入進行正確處理，將會讓這些學生在成長及生活過程中受到極大影響，例如在個人成長方面會受到各種身心症狀的負面影響，像是常見的創傷後壓力症候群（PTSD）、憂鬱症、焦慮症、低自尊及社交孤獨感等，造成個體化的發展異常與遲緩，最糟的情況甚至是會引發自殺的念頭及實際自殺的行為；至於校園生活方面，會因為對校園生活有陰影，失去



## 01 霸凌的定義與成因

對於學習的積極感，影響學業表現，也會因霸凌事件變得對在校園內社交有恐懼，結果影響與同儕的關係，最後可能會發生逃學或中輟的情況，在長期的身心問題及校園適應的影響下，會導致更多的校園相關問題產生（Eastman et al., 2018；Hinduja & Patchin, 2017；Mucherah et al., 2018；Oh & Song, 2017；Zerillo & Osterman, 2011）。

相較於一般學生間的霸凌行為，教師作為學生成長時期的重要他人，學生受到越多老師在身體與情感層面的傷害，學生更容易成為班級中的被忽略或是被拒絕一群，而教師霸凌及虐待行為造成的負面影響更為嚴重，除了上述提及的各種身心症狀外，常會伴隨著創傷後壓力症候群（PTSD）跟反應性依戀障礙（RAD）的相關症狀。教師的霸凌與虐待行為更會造成學生的低自尊感以及低估自己的能力，讓學生深植一種認為自己是無用的，甚至是無意義的存在，在校園及日常生活中也會呈現嚴重的社會疏離感，不值得被其他人接受、不值得期待任何好的事情發生、也會冷漠地避免與他人有過多的接觸，最後使自己邊緣化，結果使道德感與生活感敗壞，最後難以形成良好的自我形象及跟不上自我發展進程，加上學生對於學校及老師的不信任，且過於苛刻、高壓及充滿針對性的老師行為，其人格會因為受到這樣的行為而扭曲並有更高風險產生包括霸凌行為在內的危險行為（Longobardi et al., 2015）。





## Key points

不論是學生霸凌還是教師霸凌，霸凌行為會建構出有害的校園風氣，當校園的霸凌行為變成常態可被接受的形式後，會影響學生對於行為在其環境及認知的接受程度，校園內會更容易發生霸凌事件（Banzon-Librojo et al., 2017）。霸凌問題不見得會隨著孩童年齡成長而消失，反而會有可能將霸凌的習慣或是受霸凌的陰影，持續到下一個成長階段，甚至在成人以至一輩子都會受到其影響，因此如何防制校園霸凌的發生，在第一線的教育人士責任非常重要及應以密切關注。

- 目前全球平均仍有約三分之一之兒童及青少年會經歷到校園霸凌事件，學生霸凌在台灣地區約為 10 ~ 20%，教師霸凌（含體罰）在東方國家約為 20 ~ 40%。
- 學生霸凌三個定義要點：勢力失衡、重複發生、惡意傷害行為。
- 學生霸凌四種類型：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、網路霸凌。
- 教師霸凌的定義要點：重複發生、造成傷害結果的虐待行為。
- 教師霸凌兩種類型：肢體霸凌、情感霸凌。
- 教師霸凌與違法處罰兩者均屬於嚴重的不當管教，但兩者在對於行為描述、重複性與傷害狀況並不一樣。
- 三類型的學生容易成為潛在受凌的對象，包括言行失當學生、弱勢族群學生與異類學生，且多數社交關係不佳。
- 四個潛在因素讓學生容易成為霸凌者：家庭因素、個人因素、學校因素、社會因素。
- 造成教師霸凌的因素來自於：信念因素、能力與壓力因素、個人經歷因素。

# 2

## 第二章 校長如何推動防制 校園霸凌

蘇梓恒

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心



校園中的風險事件變得層出不窮，因此如何讓校園維持安全的環境對校長而言變得非常重要。校長這個位置最大的特質及需求，莫過於在整體政策的理解與通盤規劃，因此校長必須要對霸凌及其如何影響校園網絡要有充份的背景知識，靠著自身的經驗及自我要求發展出其專業性，且要運用自身的領導能力帶領校園各職級人員一起為友善校園而努力。在校長推動防制校園霸凌的部分，有幾個要點可以供校長作為參考：建立強而有力的領導支援、制訂全校範圍的反霸凌政策、提供全校教職員全面的訓練。

## 建立強而有力的領導支援

在整體政策的理解與規劃，最基本且核心的是校長個人的領導力。研究指出領導力對形塑組織內對於某事物的心理擁有權乃是非常重要的因素，身為領導者會透過個人行為及組織規範行為影響部下，建立整個組織環境的風氣，進而影響部下在組織中面對事件的態度及行為。因此套用在學校環境，校長的作為非常重要，對於當中的反霸凌政策與程序的實施與管理，以及承諾與付出的態度。當校長積極推動計畫時，因為其行動力與影響力，樹立處理此類行為的標準與態度時，會影響教職員對於計畫的正面態度與積極實施的動機，有效的領導會提供一個明確的願景分享給教職員，並容易將價值觀與目標推及到整個校園環境，結果會形塑出校園反霸凌的風氣，加上若教職員知覺領導者是抱持開放及合作的態度時，教職員會更快速地融入實施計劃的氛圍當中，也會因此形塑出霸凌防制的心理擁有權之自覺與知覺（Li et al., 2017）。

在支援與實施霸凌防制計畫的執行面部分，校長領導其中最直接的影響為計畫中所能分配的資源與人力配置，以及有多少外力可以支援，這些決策很大程度的影響計畫是否可以順利執行及運作，即使已有著採取措施解決霸凌行為的意識和承諾，也有可能因資源及人力問題使教職員工在執行時有配合上的問題。因此校長在落實執行面時可以先檢視以下三點（Molnar-Main & Cecil, 2014）：

1. 組織能力：包括配合執行時學校的資源，結構和組織在執行實務的能力。



## 02 校長如何推動防制校園霸凌

2. 執行成員的能力：包括教職員個人的投入，承諾和自我效能。
3. 自身領導的能力：包括自身穩定性，共同執行的精神和對持續改進的承諾，以及領導者對計劃要求的清楚理解。

校園內外的行政支持、執行可行性以及教職員對計畫的接受度等因素對於實施計劃是否成功至關重要（Elliot & Mihalic, 2004）。另外，在執行計畫的過程中，校長仍要持續地關注整體執行狀況，以讓教職員感受到校長在計畫的積極性以及有方向性引導計劃走向成功，關於這部分校長可以檢視以下三點是否有所準備（Gregory et al., 2007）：

1. 正在執行的實務策略中若與預期有所差距，如何找出差距來源的評估方式。
2. 使用防制策略期間得到的評估結果與資訊，持續決定更適合目前校園的防制執行方針。
3. 透過經常性與學校相關人士的會議（教育局處、教職員、家長、學生）去討論計劃可能成功以及可以實施的要素。

領導力對於在校園執行反霸凌計劃，為非常關鍵的成功因素（O' Higgins et al., 2010），校長個人的能力與態度尤其重要，校長未必能夠眼見八方耳聽四周地去管理校園，但可以鼓勵教職員對於某特定策略更加關注與付諸行動，也會認定維持校園風氣並不會只是領導者的責任；若校長對於某些議題並不重視，其價值觀也會影響到其他校內教職員對該議題的重視程度，如教師沒有看到校長對於霸凌政策進行優先考慮與處置，那教師在改變學生行為方式的能力上就會受到限制（Farrelly et al., 2017）。

## 制訂全校範圍的反霸凌政策

為了對全校制訂適宜的應對措施，校長必須要清楚了解整體及其所屬學校中霸凌事件的性質與其盛行狀況，包括在霸凌事件當中，所有涉入事件學生的年級、性別、時間、發生的場所以及對學校風氣所造成的影響等的相關資訊，另外還要包括霸凌的類型盛行

率，例如：是屬於肢體、言語、關係或網路霸凌行為等，且研究指出，學生多數不願舉報霸凌事件，多數事件通常沒有老師或其他人知情（Unnever & Cornell, 2004），因此這些完整的盛行率數據及資料可以作為校園內關於防制霸凌策略的基準參考，並且可以於每年進行一次相關的調查及審視，可以針對某些個別數據進行每年度的政策調整改善與加強，能夠更有目標性的減少相關霸凌事件及改善校園風氣（Astor et al, 2010）。

另外，針對霸凌的政策制訂，若校長並沒有為此作出明確的指引及執行支援的方向，校內教職員也會對介入的動機與方式抱持著不確定性，轉而變成學生遇到事件時要告訴校方也會猶豫不決且變得非常困難（Trujillo-Jenks & Jenks, 2017）。因此建議政策的制訂時，校長應要以上述提及要收集之霸凌事件相關資料為基準，透過基準資料的辨識，確認校內反霸凌所需要立即處理或需要逐步改善的部分，以下幾個面向可以作為制訂反霸凌政策的基礎框架（Farrelly et al., 2017）：

1. 在校園規範中，需要一個明確、清晰的描述表示對於各種類型的霸凌行為是不允許及不可接受的。
2. 對於所有類型的霸凌行為的定義，以及提供範例參考。
3. 所有學校相關人士（教職員、家長、學區相關單位）要清楚對於校園及學生安全的權利與義務。
4. 針對教職員、學生、家長有各自的指南手冊，詳細引導當遇上任何霸凌事件時，以其身份可以採取的程序、措施及行動。
5. 關於霸凌行為的相關後果。
6. 預防及介入策略，並對慣性霸凌者設立預防手段。

此外，完整的政策應透過不同的管道（例如：小冊子、電子報、會議、學生手冊等）傳遞給學校相關人士，並建立程序來監控實施情況，以評估其政策效果是否需要修正；另應宜參考家長、教師、職員以及學生對於反霸凌及霸凌事件的相關意見，更能讓制訂政策時兼顧到各個面向的完整性，且能使他們感受被重視及願意投注更多支持與承諾在內。



## 02 校長如何推動防制校園霸凌

### 提供全校教職員全面的訓練

霸凌行為可能在學校的任何地方、或在往返學校的途中發生，若教職員忽視這些細節或不進行介入時，就等於在默許「霸凌在學校是可被接受」的訊息給其他人，事實上霸凌亦常發生在教職員看不到的時間和地點，所以當他們觀察到與霸凌相關的行為或意識時立即進行制止尤其重要，在立即涉入的同時亦等同告訴學生「霸凌是不可接受的」，如此學生將知覺到學校是關注他們的，學生會了解到當未來發生事件時，學校是可以幫助他們的，而他們會更有意願主動求助（Eliot et al., 2010）。因此校園內的教職員都應該要做好準備，透過足夠的專業訓練，在發生霸凌事件的當下可以立即進行識別並作出反應。

就教職員傾向不涉入處理霸凌事件的部分，校長可以參考以下四個影響因素以作出適切的訓練安排（Letendre et al., 2016）：

1. 沒有意識當前的事件為霸凌事件或低估霸凌事件的普遍性。
2. 對解決霸凌事件的能力缺乏信心。
3. 缺乏班級經營的技能。
4. 有其他會妨礙進行涉入的原因（例如：教師本身對霸凌的態度等）。

另外，通常當事人符合某些受凌者的特徵時，教職員才會介入霸凌事件。（Mishna et al., 2005），意即受凌者已經展現出很明顯的困擾跡象時才會考量介入，但事實上發展到這種地步才介入為時已晚。因此可以透過與霸凌相關之訓練（例如：霸凌的定義與辨識、構成霸凌的因素、霸凌與受凌的跡象、霸凌對個人發展的影響、霸凌介入的實務應用與預防操作等），來使教職員提高面對霸凌事件時的辨識能力及個人能力。

在校園內進行預防和涉入霸凌行為的知識與技能面的發展，對受凌者提供協助以及增加介入霸凌事件的意願，為減少霸凌行為的重要因素（O' Brennan et al., 2014）。而當學校教職員在霸凌防制計劃中的付出是被重視以及有足夠的資源時，他們會更積極地



介入處理霸凌事件。

雖然說訓練可以有效提升教職員在面對霸凌事件的處理程度，但相對校長在制訂訓練時亦要注意以下三點，以避免訓練效果成效不佳（Letendre et al., 2016）：

1. 許多訓練的確可以提高教職員對霸凌涉入的知能，但未必可以應對及有效的減少校園中的霸凌行為與受凌人數，因此參考過去曾實施的預防計劃的執行狀況與針對目標非常重要。

2. 訓練不能期待短期就能有效果，霸凌防制訓練可能是員工在職培訓、家長與教師的面談、學校集會或個別教職員的專門課題。雖然在執行初期這些方式未必有明顯的效果，但對於教職員必須要予以耐心，這些訓練及付出是非常重要的，長期下來才會逐漸看到效果的出現。

3. 訓練之餘亦要注意教職員在訓練需求的可接受程度，例如：工作負荷量是否能讓該教職員接受高強度或高頻率的訓練，若教職員自身的壓力及注意力大部分放在其他地方，即使接受訓練後，他們可能也只能傾向使用或實施要求簡單的事項，而選擇性地忽略那些需要投注時間的事項，如此將失去執行訓練的好意及實施計劃的完整性。





## 02 校長如何推動防制校園霸凌



### Key points

- 校長領導會直接影響計畫中所能分配的資源與人力的配置，以及需要考量校園內外的行政支持、執行可行性以及教職員對計畫的接受度等因素。
- 領導校園所有相關人士對於霸凌防制的討論和專業發展，包括學生、家長和社區成員等。讓他們表達對校園中霸凌行為的看法，從而使他們開始參與整個霸凌防制的計劃。
- 校長必須要清楚了解所屬學校中霸凌事件的性質與其盛行狀況，識別其校園中出現的霸凌行為，設立適切的霸凌處理程序，專門解決校園的霸凌問題。
- 通過持續交流有關霸凌防制計劃的概念，確保所有相關人士了解他們在涉入和防止校園霸凌中的角色及作用，了解且願意協助霸凌防制計劃。
- 整個學年中對所有相關人士進行定期持續的專業發展與訓練。
- 透過每年度的基準數據以了解霸凌防制策略的成效，並在檢視後為之後學年度調整策略。



# 3

## 第三章 教職員如何協助 防制校園霸凌

蘇梓恒

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心





## 03 教職員如何協助防制校園霸凌

教職員作為第一線面對學生的角色，更容易影響到學生對於霸凌的態度與行為，那麼教職員在協助防制校園霸凌策略上可以怎麼做呢？相關研究指出在霸凌行為較少的學校，多數具有幾項特徵，例如：校園環境有清楚的管教規範、正向的師生關係、教職員對於知覺對霸凌事件的自身信念以及發生霸凌時介入的技術等（Låftman et al., 2017）。

### 班級經營要制訂合理的規範

#### 1. 討論班規與解決衝突

教師在班級經營時，除了校園內的一般已有的規範外，亦可以對班級另外制訂要遵守對抗霸凌及不當暴力的規則，以及定期與班級成員討論關於霸凌以及同儕間的各種問題，或是教導班級成員在遇到問題時，如何解決衝突、情緒管理、問題解決技能及發生霸凌事件時保護自己的方式（Sherer & Nickerson, 2010）。

#### 2. 以適當管教來替代嚴苛處罰

適當的規訓手段有助於影響霸凌的減少（Datta et al., 2017），但要注意的是要使用「適當」與「適合」的規訓才對於改善霸凌問題有所幫助，原本霸凌者可能有已存在的身心問題需要處理，若教師使用過於苛刻或懲罰性的規訓會造成反效果，例如：使用公開恐嚇或指責的方式處置霸凌者，不但沒有幫助或改善，且會導致霸凌者進一步心理傷害；又或者，例如：使用長期到校但禁止上課或停學處分這樣的極端規訓方式，會使學生失去與其他正面的同儕以及作為榜樣的教師接觸，而其霸凌行為只會變得更加細微及隱密的方式進行，而且也會導致霸凌者長期缺乏教學指導，形成學業困難與對學校的疏離，最後增加中輟的機會。因此班級經營中，有效的規訓方式並不是過重的或無效的罰則，教師是需要考慮使用適當比例原則的懲處，以及是否有機會去進行相關的技能與社交行為的成長（Chin et al., 2012）。

### 3. 注意座位及分組狀況

除了在規訓的部分，教師在管理及領導班級時，因兒童及青少年的行為容易被班級氛圍及與老師教學的品質影響，因此要注意在班級中的座位安排，以及在教學中所使用的分組策略，這些都會為在校園及班級中對學生之間的關係作為定調，建議教師可以多注意座位結構或分組教學時，是否有學生被忽略或是排擠，接著與組別或班級成員進行溝通與調整。

### 4. 營造支持班風及避免競爭

教師在班級經營時若提倡過多的競爭性及社會比較，會導致更多的霸凌事件發生（Di Stasio et al., 2016），多數老師會不自覺的傾向於稱讚表現出眾、合規的學生，另標榜行為不佳的學生為麻煩製造者，會造成班級中的階層化以及競爭狀態為常態，容易引發出與同儕間的負面情緒，與忽略其他層面的關注與學習。因此，教師可以鼓吹正面積極的學習風氣，告訴每一個人都有值得互相學習及協助的部分，當班級是有凝聚力、友善及充滿支持性的，將有效降低霸凌事件發生（Datta et al., 2017）。

## 與學生保持正向友善的關係

影響霸凌事件的其中一個重要因子為知覺師生關係支持程度，已有相當的文獻資料支持其關係，良好師生關係對於學生發展有正面影響，包括社交面、行為面、同儕關係面以及關於對學業的承諾和成就等，以及可以減少受凌情形（Longobardi et al., 2018）。老師也可以主動留意班級中學生的狀態，例如：是否有原本很活潑開朗的學生，突然變得非常內向、害怕與同儕接觸等，這樣的情形老師可以主動去關心學生，了解學生是否有遇到包括霸凌事件在內的任何問題。當學生知覺老師是照顧的、感到被尊重的，感受到老師在關係上的公平性，學生會有更好的青春期發展、親社會行為及學業成就感，學生也會信任老師及在有需要的時候主動尋求協助（Datta et al., 2017）。

另有研究指出若學生是被老師忽略或是經常有衝突，這些邊緣化的學生加上學業成



## 03 教職員如何協助防制校園霸凌

就及問題行為會成為霸凌事件增加的原因，所以身為教師可以思考，自身對待學生的態度及行為是否因不同的學生而有差別，例如：是否對品學兼優的學生比較關注，投放更多資源在其中、是否透過一視同仁的對待方式瞭解邊緣化的學生。教師對學生的關係會影響同儕的社交互動，且會導致更高頻率的霸凌事件，甚至與老師關係不好的受凌者也會有較嚴重的心理症狀（Huang et al., 2018）。

在促進師生關係部分，Gregory 等人（2010）建議教師應多使用民主威信（高關懷高控制）的管教方式去營造與班級所有學生的正面關係，可以有效地減少霸凌的出現，而民主威信的管教包括下列幾個要點：

1. 教師對學生的行為表現有所期待，並對行為建立清楚的要求，讓學生按照要求自己行為，必要時才予以命令或處罰。
2. 師生間能開放式的溝通，且尊重學生的獨立性與自主性。
3. 師生能對彼此的需求及觀點給予回應與承諾。
4. 教師對學生適時給予情感上感性的支持，與理性的規定並存。

因此，若教師能提供給學生平等、一致且溫暖的關係，可以正面影響學生在校園生活中被排擠的狀況，也能夠改善學生間的社交風氣，且能減少霸凌問題（Cornell et al., 2015），甚至與老師關係較好的受凌者，不止受凌之負面症狀會減緩，其成績及學業投入的負面影響也能夠大幅降低（Troop-Gordon & Kuntz, 2013），也較不會逃避校園生活，也較少反社會及攻擊傾向，並在學習行為上增加自我目標導向、合群及承諾，且更有動力遵守校園規定。

## 知覺對霸凌事件的自身信念

在面對霸凌事件時，因教師的個人信念，將會影響老師對於霸凌事件中的介入及給予建議的方式，若教師認為霸凌是作學生時期一些常態的經驗，甚至經常低估霸凌事件

的頻率，容易導致某些霸凌事件沒有被關注，或者從教師的觀點而言可能認為事件並沒有嚴重到需要介入，甚至認為有些只是學生對某些笑話或行為過度敏感以致無法接受，或是視這些攻擊行為乃是成長的部分經驗而不是被當作霸凌事件看待，抱持如此的信念將低估霸凌事件所造成的社交、情緒、學業等的負向影響。另外，教師也不應高估學生的能力，若老師期望學生們能自己去解決這些紛爭的時候，事實上結果只會讓霸凌繼續且越變嚴重（Troop-Gordon & Ladd, 2015）。因此，對於霸凌事件的知覺與信念，老師可以自我詢問三個問題：

### 1. 「我認為霸凌是什麼？」

如果老師認為霸凌是很正常的事情，就會認為學生要學會怎樣自我捍衛以面對這些霸凌經驗，而無需教師介入，不過這樣的信念是不合理的（DeOrnellas & Spurgin, 2017）。首先霸凌並不只是簡單的衝突，其中包含著權力不對等、重覆，學生要不求外力獨自解決這樣的衝突是非常困難的，因此老師在知道霸凌事件出現時必須要主動去了解及進行協助。

### 2. 「我認為哪些行為是霸凌行為？」

肢體霸凌是最容易發現且最易被介入的霸凌事件，但對於察覺關係霸凌則非易事（Demaray et al., 2013），如果本身並未有感覺到在你的班級中有霸凌的發生，可以從學生的角度看看是否有一些潛在的衝突或者破壞關係的行為出現。舉例如某位老師認為在他的班級中沒有霸凌，但在與其討論到關於班級的一些社交行為的時候，有發現某一位學生會攜帶一些禮物給其他同學，但每次都會特別忽略其中一位，而這並非獨立及單一的事件，教師可能就忽略了關係霸凌正在發生的事實（Troop-Gordon & Ladd, 2015）。而老師只要忽略這些細節跟事件，而一再重覆地發生，學生們就會更加認為這些行為是可接受，而形成更多類似的行為出現。

### 3. 「我的個人經驗是否影響處理霸凌事件？」

如果老師過去曾涉及霸凌事件，如老師本身曾為霸凌者，其對於班級中產生的霸凌



## 03 教職員如何協助防制校園霸凌

行為也會更消極且視而不見，而身為老師所帶出的負面行為，也導致學生間更高頻率的霸凌事件（Oldenburg et al., 2015），如果老師曾為受凌者，其因過去的負面經驗而為避免介入霸凌事件。但另一方面，若老師擁有受凌的經驗，事實上更能同情及更有能力去停止此類型的霸凌行為，因此，老師必須要知道過去的經驗是否在影響著他們在面對霸凌事件時的行為與態度。

### 辨識與介入霸凌事件的技術

關於老師與學生知覺到對於霸凌事件的介入其實是有所差異的，研究數據指出受凌者會向老師通報的比例為 46%（National Center for Educational Statistics, 2019），而且老師一般認為他們介入霸凌狀況比起學生回報的來得多（Newman & Murray, 2005），但事實上老師通常只會辨識及介入可見的霸凌事件，如肢體或直接的言語霸凌行為，而甚少介入間接的霸凌行為。若教師缺乏足夠的訓練，針對關係霸凌是非常難以察覺的，加上學生多數認為老師的介入會讓事情變得更糟，因此學生會傾向對朋友傾訴，而甚少向校方尋求協助（Bradshaw et al., 2018）。因此，當老師有參加足夠的防制霸凌相關的訓練時，對於霸凌的知能被增強的時候，會反映他們在防制霸凌實施有主導權及連結感，老師會有內在動力認為自己能夠駕馭及主動介入（Li et al., 2017），如此學生在遇到霸凌事件時也會願意信任校方尋求協助。

### 其他教職員可以怎麼做

關於校園安全，其他教職員層面部分，過去研究指出防制霸凌策略成效不佳，來自於教職員對於政策內容不知所措，不確定自己在政策內的角色定位，也不清楚該要執行的內容，或者是他們要負責的業務過多，但時間太少，直接影響了教職員工可承接防制霸凌相關任務的空間（Bruening et al., 2018）。對於每學年需要執行的防制霸凌策略，必須清楚了解自身以及所屬單位的職責及任務，確定是否有足夠個人及單位資源去協調及實行。



然而，部分教職員會有「這或許不是我的工作職責」的心態，而沒有向學校回報問題行為的責任，Trujillo-Jenks 與 Trujillo（2017）建議要讓所有教職員理解在校園內任何時候都必須要有身為成人的職責，例如：在課餘時間在校園內高風險區域進行巡視監督以作預防，並定期讓他們參與相關訓練，以增強他們在辨識及實務處理霸凌事件的能力，例知：知道哪些事情是正常的而哪些不是；或者知悉所屬學校有執行的各種回報管道（例如：電話、回報單、匿名信箱等），確保在霸凌事件發生時能適時的進行干預及盡快接觸受凌者作適當處理，還有了解可以支援事件後續處理的管道。



## Key points

- 霸凌行為較少的學校具有幾項特徵：清楚的管教規範、正向的師生關係、教職員知覺對霸凌事件的自身信念及霸凌介入的技術。
- 不能盲目懲罰，要使用「適當」與「適合」的規訓才對於改善霸凌問題有所幫助。
- 良好師生關係對於學生發展有正面影響，包括社交面、行為面等，且能減少霸凌問題。
- 面對霸凌事件，教職員自問三問題：「我認為霸凌是什麼？」、「我認為哪些行為是霸凌行為？」、「我的個人經驗是否影響處理霸凌事件？」。
- 當老師參加足夠的防制霸凌的訓練，會有內在動力認為自己能夠駕馭及積極執行，學生遇到霸凌事件時會更願意信任尋求協助。
- 其他教職員對於執行的防制霸凌策略，必須清楚了解自身以及所屬單位的職責及任務，確定是否有足夠資源去協調及實行。
- 所有教職員理解在校園內任何時候都必須要有身為成人的職責，以及知悉學校執行的各種回報管道及追蹤方式（電話、回報單、匿名信箱等）。



# 4

## 第四章 對霸凌者的輔導 管教策略

陳韋其 輔導主任  
高雄市八卦國民小學



「老師，剛剛某某某故意把我的鉛筆盒往外丟。」

「老師，剛剛下課的時候某某某都不讓我和他們一起打球。」

「老師，剛剛午休時間某某某一直故意踢我椅子。」

「老師，剛剛某某某打我的肚子。」

上述這些控訴，老師您是否曾經經歷過呢？面對欺負人的學生，身在教育第一線的老師，您心中是如何看待這個孩子的呢？心中現起的第一個真實反應又是如何呢？

「欺負人就是不對！」

「十足的惡霸！」

「以大欺小，以強欺弱！」

「怎麼處罰都沒用！根本講不聽！」

「各種方法都用盡了，我只希望兩年趕快過去……」

中央研究院社會學研究所吳齊殷研究員以社會學的角度，觀察青少年霸凌行為為何層出不窮？關鍵在於大人長久忽略的青少年之間錯綜複雜的「友誼網絡」特性。不同成長背景、能力與價值觀的青少年，會逐漸自成一群或遭排擠落單，而彼此為了在「班級」這個宛如社會縮影的「縮小版社會」中競爭「社會地位」，「霸凌」行為其實是模仿大人踩著別人往上爬的社會化行為。在面對這樣的複雜脈絡，聽出行為背後的「心聲」，給予溫暖正向的支持陪伴，建立和善堅定的規範，提供社會情緒學習的技巧，是面對霸凌者時，作為教師、家長、心輔工作人員或社工時可參酌的方向。



## 04 對霸凌者的輔導管教策略

### 輔導霸凌者的步驟、應對姿態與輔導策略

#### 給予溫暖正向的支持陪伴

##### ■ 平靜以對，陳述事實，告訴孩子你聽到什麼

老師作為一個協助者，應避免質詢的口氣。例如：「大華，你為什麼要跟班上其他人說不要和小明玩？」、「大華，今天老師聽到有同學說，你和班上學說不要和小明玩。」

##### ■ 不責罵，先傾聽。

不帶批評，帶著關心與好奇，讓事情全貌得以被看見，建立接下來互動的良性關係。如果我們只想直接制止、改變或是忽視這些行為，不去理解行為背後存在的情緒，多數時候這類行為都會一再反覆出現。但同時，我們也應該留意，如果我們只用情緒概念來理解行為，我們最直接能接觸到的可能就只會是孩子表面顯現出的生氣、攻擊、憤怒。因此，我們會反射式地出現回擊、回罵、斥責、控制等。那麼我們可以怎麼「解讀」這些負面行為，並採取適合的回應呢？

當接收到來談者傳達的訊息時，不妨、停下來問問自己，霸凌者的行為背後真正要傳達的是什麼？透過這個問題的思索和了解，我想知道的是在這「外顯行為」背後，他的「內在狀態」是如何？因此，我們可以透過下一個步驟來釐清或找出這部分的答案。

### 藉由問問題瞭解內在需求

兒童心理學家魯道夫·德瑞克斯（Rudolf Dreikurs）提出「錯誤的行為目標」概念。他認為孩子會出現負面的偏差行為通常是為了「引起注意」、「爭取權利」、「尋求報復」或是他已經「自暴自棄」了。

接下來，筆者將透過一些例子，來帶著各位有機會輔導霸凌者的工作者更貼近霸凌者的內心。希望各位老師在面對這樣的孩子，能夠拋下先入為主的觀念，透過一些問題，去了解孩子未被滿足的內在需求。

## 1. 引起注意：

當孩子想被其他人看見時，有時候一不小心就用了造成他人困擾的行為或偏差行為來吸引老師或家長的關注。

曾有一個孩子，父母親分居，主要照顧者為父親，然而父親又時常因為工作不在家。長期下來，孩子便開始感受到被忽略的感受。因此他開始闖禍，包含偷竊，欺凌其他同學。一次對話過程當中，孩子對我說：「我寧願被罵被打，也不要沒有人理我。」這位孩子攻擊他人，做錯事的確是事實，但他受傷的心卻也是真實的存在。

另一種引起注意則是想要與對方產生關係上的親密或連結，舉例來說，有一些剛入青春期的青少年，會用作弄喜歡對象的方式，試圖與喜歡的對象產生關係或互動。筆者就曾接觸過，為了追一個女孩，小男孩每天都會用掃把追趕心儀女孩，或是故意嚇女孩。以為這樣對方會覺得自己很幽默有趣。

### ■ 輔導策略（發展性輔導）：引導有意義行為，每日作息表。

當我們了解了孩子的內在需求，輔導這類「為了引起注意」的霸凌者時，假若我們要滿足他的需求，除了打罵，我們是否有其他選擇？答案是肯定的。我們可以將他們引導到「有意義的行為」，包含從事日常生活練習，照顧自己，照顧環境，並配合「每日作息表」。他們尋求注意是因為被忽略，因此他們可能是鑰匙兒童；他們的三餐，可能是照顧者將錢放在固定處，或是餐券，讓孩子單獨去購買。但孩子可能會有種種因素，最後選擇不吃，或將錢挪去他用，衍生更多問題。因此，一方面我們配合每日作息表，引導孩子照顧好自己，一方面透過讚美肯定孩子建立了良好的作息，進而滿足他需要被關注的需求。老師們可以先透過建立在學校的作息，當孩子每次記得且達成了應該做到的事情，就具體肯定他的努力。具體指的是老師應避免使用「恩！很棒哦！」這樣較為籠統的說法。較正確的方式可能會像是「老師今天有發現你下課前，有主動把下一節課要用的東西放在桌上，我覺得你進步了。」或是「老師有發現你今天掃地時間，有主動去幫忙其他組的同學，老師覺得你做得很好」，清楚且溫暖的指出他做得好的那部分。完成了學校的部分，再慢慢引導他回到家之後也能做好各種日常大小事。這時候，老師可以在孩子隔天來學校的時候，問問孩子：「老師有看到你有完成買晚餐跟吃晚餐。你



## 04 對霸凌者的輔導管教策略

能不能跟老師說說看，你怎麼買的呢？」確定孩子不是為了得到關注，隨便應付。

那麼如果引起注意的霸凌者，事實上照顧者都長期與孩子處在一個空間，只是互動上出了問題。那麼就仍舊需要回到親師溝通的部分去邀請家長一起為了孩子做努力。此外，學校端也可以利用小團體或是個體諮商時，教導孩子正確的人際互動方式。

### 2. 爭取權利，獲得尊重，尋求報復：

許多學生或孩子，當他們發覺教師或同儕權力對其造成威脅，便可能出現霸凌他人的行為，某種程度上是顯示出了他們的脆弱與不安全感。有些人會用攻擊、防衛的方式，讓對方「知道」自己的界限，其實想獲得的就是對方的尊重。他們經常展現出來的行為，就是講話口氣不佳，甚至攻擊，或是用相反的疏離、保持距離方式，但這樣的方式卻讓雙方離得更遠。

此外，程度較嚴重的，可以用台灣某一部電影作為例子。事件發生在一所啟聰學校，霸凌者因為過去遭到師長的性侵害，後來進而轉變為加害者。開始性侵或性霸凌同儕。這位受害者，為了怕別人再來欺負他，只好建立起自己的權勢地位。電影中也呈現出「不配合霸凌者，就換旁觀者被欺負」，因此旁觀者只好一起加入霸凌行列。

#### ■ 輔導策略（發展性輔導+介入性輔導）

事情若已經發生到如電影般嚴重的程度，心理輔導的介入是絕對必要的。但若孩子只是單純的想要當個小霸王，或是想要營造「這個班級我掌權」的氛圍，或是透過霸凌他人的方式來得到安全感，這時候，在發展性輔導階段。我們必須堅定的告訴霸凌者我們了解他的需求，但並不認同他以攻擊他人的方式來達到目地。此外，給予其展現權力的方式，例如擔任小老師，協助班務等亦是一個很好的開始。老師也可以訂定如「電器長、作業長、路隊長」等職務，且必須讓全班了解這些職務的價值與重要，要求學生必須聽從並尊重當值者。引導孩子相互合作，同時示範如何「透過把一件事情做好而自然地得到他人敬重」，引導孩子了解，受人尊重，得到權力不一定需要透過霸凌或暴力行為。

### 3. 心理因素

有時，孩子亦有可能是因為家庭給予的壓力過大，有時他們會選擇傷害自己，有些則選擇傷害他人。長期下來，便演變為霸凌的情況。若遭遇此種情況，必要時仍然需要召開個案會議，邀請家長以及學校專輔教師，或外部專家，例如學輔中心或家庭教育中心出席。從家長的身上去改善霸凌者的行為。

總而言之，攻擊、惡作劇、霸凌乃至於其他各種老師們所定義的「行為偏差」或「問題行為」，最初的源頭都不是為了作怪；出於無知、好玩、無助等因素的頻率可能更高。建立自信，給予歸屬感，結合外部資源，幫助其建立目標並陪伴著孩子穩定地向著目標前進。薩提爾裡頭有一句經典名言：「我們無法改變過去，但我們能改變過去事件對我們的影響。」輔導霸凌者時，老師、心輔人員、社工乃至於家長，請陪伴著孩子，讓孩子了解，雖木已成舟，但只要過去的錯誤不再是未來的阻礙，那麼我們永遠可以為了未來努力。

## 建立和善堅定的規範

### 1. 為不被接受的行為設限，同理情緒，但不認同行為。

在我們理解了霸凌者的內在需求後，設立規範，教導霸凌者行為 - 後果責任的概念仍有其必要性。但請注意，這邊說的是「規範」，而非「懲罰」。規範不等同於懲罰。

為什麼不提懲罰呢？蒙特梭利博士提出「獎懲無用論」，認為如果孩子已經自己找到動力與方向，獎勵或懲罰對他們來說其實都是多餘的。他提出如果只是害怕被懲罰，並非由內而外瞭解自己的錯誤，那麼當懲罰或威權者不在時，孩子便馬上現形，甚至變本加厲。同樣的概念，洪蘭教授也曾提到，當孩子上學只是在想辦法不犯錯時，他不是在学习，他是在應付。

簡言之，老師或心輔人員，應該以和善且堅定的態度給予孩子規範，保有其歸屬感與價值感，帶出長期且正向的影響。和善指的是對孩子保持溫和、友善的態度，避免孩



## 04 對霸凌者的輔導管教策略

子喪失歸屬與價值感。避免霸凌者最後出現「反正我就是爛，你也不相信我會變好」的態度，進而不願意改變自己的霸凌行為。堅定則是對規範保有堅持穩定的態度。避免過於和善，做出錯誤妥協，輔導霸凌者的過程中反而失去原則，規範本身亦失去了規範該有的功能。

### 2. 陪伴善後，讓孩子處理其能力可及的後果。

舉例來說，造成受凌者受傷，導致受凌者出現一些日常生活上的不便，這部分可以由霸凌者來協助。也須留意這樣是否會增加衝突發生的機會，更重要的是尊重受凌者的意願。此時，促成兩者之間的合作，可以利用修復式正義的方法來進行。

#### ■ 提供社會情緒學習的技巧（Social and Emotional Learning, SEL）

提到社會情緒學習，也許老師們第一個想法是：「平常上課都趕不完了，我哪有時間教這個？」這個考量或想法，Aha 創新學院創始人顧遠老師的一段說明，便能夠回應老師們的擔憂。顧老師說：「事實上，如果真的重視 SEL，甚至不一定需要專門開設相關的課程，而是在任何的教學活動和教學場景中都能體現出 SEL 的元素，幫助學生在這些方面取得發展。從設置專門的『情緒空間』，到由學生自行商議規則參與管理學校事務；從學科教學中加入文化多元性和價值觀的審辨性思考，到項目式教學中小組活動的設計和反思；這些都會有助於學習者在社會和情感方面的發展。或許最簡單易行的一條建議是：在和學習者的對話中，在詢問『你怎麼認為？（what do you think?）』之前，先問一句『你的感受如何？（how do you feel?）』。」

簡單來說，SEL 可以被視作是老師呈現出來的，在面對問題或挑戰時的應對姿態，也就是前面所說的老師的示範，或是我們常說的身教。因此，所有的學習或教學都蘊含著 SEL。這是在發展性輔導，老師們平常可以做到的。

SEL 會關注以下五方面的成長：自我認知的能力（Self-Awareness），自我管理的能力（Self-Management），認知他人的能力（Social Awareness），建立人際關係的能力（Relationship Skills），和自我決策的能力（Responsible Decision Making）。若今天特別針對輔導霸凌者，老師們可以怎麼做呢？



### ■ 自我認知

在自我認知的部分可以帶著孩子去體會跟分析自己在攻擊他人當時以及攻擊過後的感受。當下是憤怒嗎？是對自己的憤怒或是對他人的憤怒？是哀傷嗎？事後有懊悔嗎？或是覺得無所謂呢？

### ■ 自我管理

可以與資源班老師，或是外部專家合作，利用固定時間引導霸凌者去控制自己的情緒，無論自己是因為何種緣故而開始想要霸凌他人，在覺察到自己的情緒後，該如何去接納、面對與調適自己的情緒。

### ■ 認知他人

筆者曾經跟隨國立中山大學的陳利銘副教授做過一項研究，探討霸凌的成因。其中，「受凌者先惹怒霸凌者」、「為了好玩」、「不喜歡受凌者的行為」、「受凌者與霸凌者之間有尚未解決的衝突」是最為常見的四個成因。這個部分可以透過引導霸凌者去思考，這樣的行為導致的結果對事件是否有正面的影響？對自己的影響又有哪些？

### ■ 建立人際關係

這部分除了帶著霸凌者去努力，亦可邀請專輔老師透過班級團體輔導的方式，引導班上其他同學去發現霸凌者的改變，協助他重新建立人際關係。

### ■ 自我決策

這個環節在和霸凌者討論規範時，是挺重要的一環。透過引導霸凌者，「你可以做到什麼來幫助自己？」及「你願意做到什麼程度？」，由於事前已經透過建立霸凌者的價值感與歸屬感，這時，霸凌者的回饋往往會超乎我們的想像。



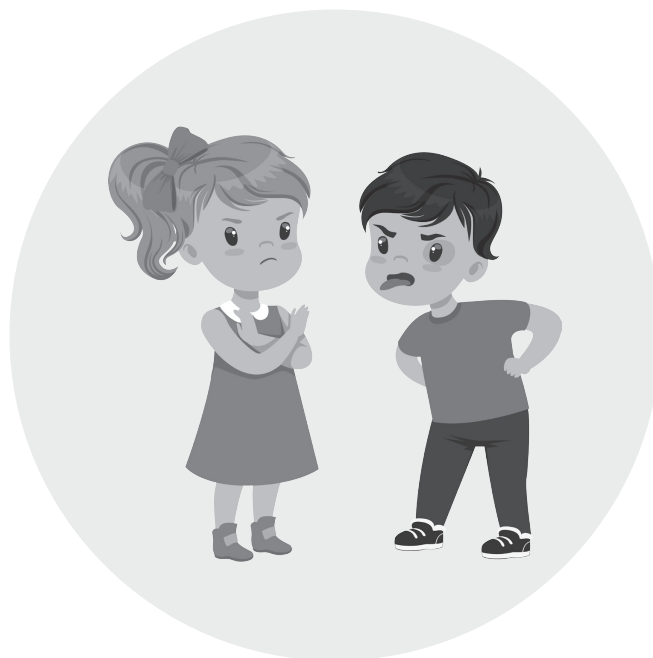
## 04 對霸凌者的輔導管教策略



### 結語

如同薩提爾的冰山理論，我們在面對孩子的霸凌行為時，必須把握「先關心心情，再處理事情」的原則。了解孩子外顯行為底下的感受、期待、渴望等「內在需求」。理解後，再建立規範。霸凌者起初可能會反反覆覆，時好時壞，這時候老師們別忘了自己的「社會情緒示範」，請把握不動怒的堅持重複管教的原則。也應停止事後諸葛，相信孩子已經從負責善後中學習到經驗。

最後，再一次強調，在輔導霸凌者的過程中，教師或其他大人所扮演的示範作用極為重要。身為一個示範角色，我們該呈現的是我們如何冷靜且理性的看待問題，發現並調整自己的情緒，為自己的所有行為負責並改善。





# 5

## 第五章 對受凌者的輔導 發展策略



許家芬 分區督導  
高雄市學生輔導諮商中心



## 05 對受凌者的輔導發展策略

### 「孩子，我們陪著你面對和成長」

當霸凌事件發生時，有一種典型的聲音會傾向檢討受凌者：「根本沒這麼嚴重，你太小題大作了」、「你自己就很有問題，如果你好好的，別人幹嘛這樣對你」、「大家都這樣長大的，是你太脆弱吧？」等等。這些聲音似乎在表達「你覺得受傷是因為你本來就有問題 / 你太脆弱了」、「不想被欺負就要靠自己硬起來」的價值觀。導致受凌者也不禁自我懷疑「這真的是我的錯嗎？」過去較沒有輔導經驗的師長們、家長們，在聽聞孩子被欺負時，可能會又不捨、也又氣又急的勸告受凌者「你不要理他就好」、「你閃著點他就好了」、「你不會打 / 罵回去嗎？」、「告訴老師 / 家長，他們會處理」，而不幸的是，當受凌者真的這麼反應後，通常下場會更慘。原因是霸凌行為的出現與維持的成因是複雜的，是人際互動下的產物，只關注在受凌者的行為改變而不去考量受凌者的內在需求與人際互動的脈絡，通常很難達到導正並消弭霸凌行為。

霸凌事件中包含著：霸凌者、受凌者、旁觀者三種角色，這三種角色的互動模式中，包含外顯的（例如：語言、動作）和內隱的（例如：信念、動機）表達，這些表達通常都可以視作：個體希望滿足某一種「需求」而進行的心理和身體活動。而這三種角色的需求與行動，常不自覺的無比契合，就像鑲嵌無間的齒輪，讓他們即使在互動中苦不堪言，但同時也滿足了自己的某些需求，導致三方都很難去做改變，例如：霸凌者滿足了權力的需求（我是老大我說了算）、受凌者滿足了歸屬感的需求（我忍耐一點說不定他們就會把我當成朋友）或旁觀者則滿足了安全的需求（快點選邊站一起打落水狗，不然下一個被處理的就是我）。這些需求可能是多樣化的、高度個別差異的、甚至是扭曲的內在需要，可能產生自個體在發展的過程中，扭曲的人際互動所造成的情感傷害、或是受限制的心理發展等等。

在進行對受凌者的教育與輔導的介入時，建議輔導人員可以透過兩個面向來理解受凌者。一個面向是「受凌者的成長史」：他的先天氣質傾向為何（可參考九大氣質的分類）、他是怎麼長大的（生命史中的重大事件）、從家庭生活中他學習到如何與他人互動（父母教養類型、手足互動）、家庭支持的力道如何、他過去如何發展人際互動、優勢和劣勢為何等等。常用的策略或是工具可以參考阿德勒取向相關的理論技術，例如：

家庭星座、早期回憶、家庭氣氛、典型的一天，以及家族治療取向的家庭雕塑等等。

另一個面向是「受凌者目前的人際互動」：在霸凌事件中他與霸凌者、旁觀者的關係如何？他的其他社會資源、情感支持的網絡如何？個人在環境的脈絡中與他人互動就像是舞蹈一般，有個人獨舞、有跟親近的人雙人舞、有群舞、甚至有人選擇不上舞台。常用的策略或是工具可以參考像是阿德勒取向的在學校的「典型的一天」、心理劇取向的「社會原子」的盤點與呈現。

在這兩個面向所呈現的資訊中，重點在於受凌者當事人他如何感受和理解這些事件與關係，而這些經驗又如何影響他的認知、形成他的信念、最終引導著他如何去滿足內在的需求。為了全面性的瞭解受凌者在這兩個面向上的經驗，可以運用情緒臉譜、阿德勒取向五大生命任務的檢核、蘇格拉底式的問話或薩提爾冰山理論等等工具來協助受凌者自我探索。

形成對受凌者的理解與發展輔導策略是相當具有個別差異的歷程，透過與受凌者建立信任合作的關係，陪伴他去回顧與再次覺察自己是如何感受、如何認知與如何行動的，而藉由真實發生在他身上的人際互動狀況，去理解與分辨哪些是霸凌者、旁觀者必須去成長與學習改變的、而那些是受凌者他自己可以去成長與學習改變的。

這也是一段「價值澄清」與「再決定」的歷程。過去受凌者可能用有限的生活經驗或是較侷限的認知、直覺式的應對霸凌者與旁觀者，現在透過輔導的介入，輔導人員可以協助受凌者有意識地去做價值上的選擇，例如：是忍耐委屈被群體接納比較重要，還是能保護自己維持自尊更為重要？這絕對不是簡單的選擇題，而是要考量在兩個極端中，各個成分程度多少的問題，然後還要學習提升自我悅納、擴充彈性、發展如何辨識關係的停損點的能力，還有堅定界線等等。常用的技術可以參考自我肯定訓練、社交技巧訓練、果敢技術等等。

透過價值的澄清，受凌者會在輔導人員和支持他的人的協助下重寫劇本，再決定他現在乃至將來希望自己如何表達自己並且與他人互動。這是一個循環不斷也保持彈性的歷程，隨著當事人越來越清楚的覺察自己的作為和他人的回應是否能符合他的期待，進



## 05 對受凌者的輔導發展策略

而滿足他的內在需求，如若不行，則再做調整即可。我們除了協助受凌者覺察、價值澄清、再決定外，還要陪伴他檢核行為的效果，和提出修正的策略。

在處理霸凌事件時，常常會聽到兩造雙方會表示「是他先……（白目）我才……（動手）的」、「只要他不……（欺負我），我就……（不鬧他）」這樣的話語，這反映了「責任不在我身上」、「錯的是對方，他先改了我才要改」的消極心態，在這樣的推托責任下，霸凌者、受凌者與旁觀者可能都沒有意識到，自己的某些態度跟行為正是餵養並壯大霸凌行為的貢獻者之一，但這個歷程往往是不自覺的，身為輔導人員需要以溫和的同理與專業的引導，協助參與當中的人看到自己用扭曲的行為來滿足自己的何種需求，唯有理解到這個需求，並且學習如何用合宜的行為替代原本的行為，個人的自我表達與人際互動才能從根本向善發展。

霸凌者、受凌者、旁觀者三種角色在霸凌事件中都是受到傷害的人，其中受凌者所承受的身心壓力更是嚴重，感謝有細心又專業的教育人員與輔導人員，陪伴著孩子與其家庭去面對這樣的現況、並且學習改變現況，讓孩子有機會發展健康合宜的人際互動，重新收穫美好的學校生活。





# 6

## 第六章 提升霸凌旁觀者 介入的策略

蘇梓恒

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心





## 06 提升霸凌旁觀者介入的策略

### 涉入霸凌之旁觀者類別

Olweus 在 1993 年將涉入霸凌的角色區分為霸凌者（bully）、受凌者（victim）、雙重角色者（bully-victim）及未涉入霸凌者（non-involved），然而在霸凌事件現場常見多人涉入其中，通常會有旁人在場，而上述分類則未提及在現場旁觀的角色，但事實上除了霸凌者與受凌者外，旁觀者的作為及存在，會確實影響到霸凌事件的發展，而且旁觀者也會受到霸凌事件的影響造成不同程度上的身心狀況。

Salmivalli 等人在 1996 年的研究中，將霸凌事件中的角色分為六大類型：霸凌者、受凌者、隨從者（assistants）、吆喝者（reinforcers）、挺身者（defenders）、局外者（outsiders）。霸凌者、隨從者、吆喝者這三種角色可稱為廣義的霸凌者（pro-bullies），皆應當作霸凌者角色進行介入輔導及處理。另外，挺身者、局外者這些角色統稱為廣義的旁觀者：

- 霸凌者一般為發動及進行整起霸凌事件的主導者。
- 受凌者為在霸凌事件中接受到霸凌者等人的各種不當行為對待之對象。
- 隨從者通常會協助霸凌者進行霸凌行為，例如在霸凌時幫霸凌者壓制受凌者或是加入霸凌現場行為等。
- 吆喝者會在霸凌事件中，在旁邊叫囂與煽動霸凌，力挺霸凌者，使霸凌者得到鼓舞而使霸凌事件更嚴重，且使受凌者的情勢更為惡化。
- 挺身者作為支援受凌者的一方，在目睹霸凌事件時會力挺受凌者、與其共同協助面對霸凌者或在事發後安慰受凌者，以及協助尋求支援。
- 局外者則是在霸凌事件發生時保持中立或假裝沒有看到事件的發生。

校園霸凌事件中，旁觀者的行為會影響霸凌行為的持續及嚴重程度，只要旁觀者出現了輕微程度的吆喝叫囂，對霸凌者來說，會讓霸凌者得到正面的回饋而使得霸凌事件更加惡化；若在霸凌同學的當下，身旁多為吆喝者、隨從者，則會明顯助長霸凌者的勢力，而進一步傷害受凌者，甚至可能使霸凌事件持續；即使旁觀者袖手旁觀而未進行介入，



也是對霸凌者作為一種正面的回饋，可能會放縱霸凌者，使其覺得自己的行為是被默許或被群眾所接受而持續為之；而若旁觀者積極主動出面制止或尋找協助，對於受凌者來說，能有挺身者出現介入制止，或適時地受到他人安撫，並協助將霸凌事件告知校方及師長使其即時介入，此舉能減緩對受凌者造成的負面影響，能大幅降低霸凌行為事件以及所帶來的傷害（陳利銘，2017）。

另外，以社會學習理論的觀點而言，孩童在某些情況下會受到同儕影響，並模仿這些角色的行為，換句話說若霸凌事件沒有適時發現及介入處理，其實等於縱容及默許這些事件發生，亦會潛在地吸引下一個霸凌者出現（O'Connell et al., 1999）。旁觀者的數量相較於其他角色來說亦是最大的一群，Song 與 Oh（2017）的研究亦說明局外者佔據旁觀者的大多數，因此為了防止錯誤的模仿行為，以造成更大的傷害，更應善用同儕中旁觀者的力量，讓更多旁觀者願意介入霸凌事件，以協助受凌者或能尋求協助與進行通報，讓校園環境因有旁觀者的挺身而變得更友善。

## 影響旁觀者介入的因素

校園霸凌事件中存在著很多旁觀者，而這些旁觀者在校園環境中，其作為或不作為的舉動都會增強霸凌的嚴重性，但是當中甚少旁觀者會傾向去保護受凌者（Nocentini et al., 2013）。據過去的資料統計在霸凌事件發生當下，有接近九成霸凌事件是有旁觀者在場的，而這些旁觀者只有不到兩成的比例願意成為挺身者去介入霸凌事件。

旁觀者在霸凌事件非常重要，但旁觀者會因為不同因素影響而不作為，陳利銘（2013）指出，在霸凌事件中旁觀者多數選擇不採取任何行動或不介入，主要是受到三種因素影響：

### ■ 個人因素

#### 1. 不知如何面對目前情況與缺乏有效應對策略

霸凌事件發生的時候，有可能是未遇到過這樣的狀況或者因沒有受過任何的應對策



## 06 提升霸凌旁觀者介入的策略

略學習，而缺乏介入的策略，結果導致自己不知道能做什麼或者該做什麼，加上擔心自己介入霸凌事件，可能會讓情況變得更糟糕，因此產生不願插手的念頭。

### 2. 害怕被盯上或報復

擔心會被霸凌者視為下一個霸凌對象，自己也會受到霸凌的對待及傷害，在這樣的恐懼之下，基於自身的安全考量或能力有限，多數置身事外選擇成為局外人。

### 3. 認為事件沒有那麼嚴重或與自己無關

選擇成為旁觀者，普遍想法會認為霸凌事件在學校就是會發生，並不是什麼嚴重的事情，即使看著在眼前發生也不認為會有非常嚴重的問題；又或者認為跟自己沒有直接關係，甚至受凌者未必是自己認識的人，不知道當中的關係，覺得不需要多管閒事插手不必要的事情，只要管好自己就好。

## ■ 同儕因素

### 1. 害怕被同儕拒絕與順從同儕規範

校園生活中，同儕關係是非常重要的部分，例如：霸凌者為自己相熟之同儕團體成員，又或者受凌者為團體成員皆不喜歡的對象的時候，旁觀者極有可能會因要順從內團體同儕間的「默契」與「規定」，或害怕事後會被同儕排擠而不願挺身協助受凌者。

### 2. 怪罪受害者

旁觀者認為受凌者受到霸凌，一定是有曾經做了某些行為或有某些問題導致需要承受這樣的行為。換句話說，「可憐之人必有可恨之處」，認為這是受害者活該接受的事情。

### 3. 責任分散

旁觀者效應意指，旁觀者人數越多的時候，趨前救助的傾向越低。在霸凌事件裡，若有其他學生在場的時候，應該上去幫助的責任不致完全集中在一人，而分散到在現場的各個旁觀者身上，以致降低挺身行為的發生。

## ■ 學校因素

### 1. 不想告訴師長

多數學生並不想告訴老師或家長，是因為學生認為師長在處理霸凌事件是靠不住的。老師是站在第一線面對學生的人，但卻會因為學生表現出的行為與態度，或因其自身的信念偏差而不去重視霸凌事件，一旦學生認為師長會忽略霸凌事件或讓霸凌事件發生而不介入，會造成學生認為旁觀者也不需要多事關注，又或者意識到老師也會害怕介入受傷時，學生會認為連老師都不敢介入，沒有樹立身為老師的權威及責任感，於是旁觀者就更加不會選擇挺身而出告訴師長。

上述這些因素在霸凌事件中對旁觀者會造成不一的影響，容易造成旁觀者對於成為挺身者的自我效能程度不足，以致即使在不同因素下得知霸凌事件是不正確及不允許的事情，仍會在事件中出現道德疏離的狀態，而不進行任何積極的介入行為（Jungert & Perrin, 2019），導致在真正發生校園霸凌事件時，旁觀者願意出面挺身相助及指控的學生其實相對少數，讓學生錯失了在第一時間伸出援手的機會。

## 如何讓旁觀者願意介入的策略

Chen 等人在 2016 年提出旁觀者在霸凌事件中，旁觀者考慮介入的歷程模式，有四個階段，分別為「個人評估階段」、「選擇介入策略階段」、「被質疑與威脅階段」及「重新評估階段」：

### ■ 個人評估階段

面臨霸凌事件時，旁觀者會先進行自我評估，包括對該事件的知覺嚴重性、自我責任感、被觸發的情緒、與事件中受害者的特徵以及各人的關係，來決定是否挺身介入霸凌事件。



## 06 提升霸凌旁觀者介入的策略

### ■ 選擇介入策略

如果選擇成為挺身者，會再度評估事件情況的嚴重性以及自己與受凌者的關係，以考慮及選擇適當的防禦方式來介入，例如：想辦法通知老師、當下出面制止霸凌者或安慰受凌者等。

### ■ 被質疑 / 威脅

此階段的挺身者，會因為協助受凌者而受到霸凌者的質疑或威脅。

### ■ 重新評估

因受到霸凌者的質疑，而使得挺身者再一次進入評估的循環，是否要繼續介入霸凌事件及協助受凌者等行為。針對此階段，旁觀者在霸凌事件中再度會因情境給予的條件而評估是否介入成為挺身者。

針對旁觀者不願介入的各種原因以及上述的歷程階段而言，那麼，要增加旁觀者願意成為挺身者介入霸凌事件的話要怎樣做呢？以下是關於在不同面向提升旁觀者介入的方式：

### ■ 自我效能與旁觀者介入之信心

自我效能定義為知覺自我在創造預想行動及結果的能力（Bandura, 1997），其概念使用在霸凌事件中挺身為有一定程度風險的行為，但當旁觀者有足夠的自我效能時，在面對霸凌事件較能清晰知覺到其狀況的嚴重程度，且更能辨識自己是否有執行阻止事件的行動能力。足夠的自我效能感將會提供旁觀者信心與動機加入成為挺身者的行列（Pozzoli et al., 2012），因此學校可以適當地安排增強學生自我效能的活動與課程。

而校園環境裡，會敢於在霸凌事件中積極介入的旁觀者都是有較強的社交地位或者是較為受歡迎的身份（Waasdorp & Bradshaw, 2018），這些學生在其社會身份認同及自我效能屬於較高的一群，因此老師在班級經營時可以支持或指派班中的這些學生成為反霸凌行為的榜樣與活動代表，透過他們的形象協助反霸凌宣導，以及遇到霸凌事件時積極挺身或挺身成功的例子，其表現出來的態度與責任感亦會影響到其他一般學生對霸凌事件的看法，認為這樣的同學也有著積極地阻止校園霸凌事件的行為，如此會讓他們產

生對防制霸凌事件的認同及對自己產生相關的自我規範，從而增加他們的自我效能，及在面對事件時願意挺身的責任感。

此外，Xie 與 Ngai (2020) 的研究指出，隨從者與吆喝者在自我效能程度相對較差；人們在面對事件時的因應策略，會因自身的自我效能分為兩種：一種為有足夠的自我效能，會主動地解決目前遇見的問題，以霸凌事件為例子則是會作為挺身者去介入，而另一種為自我效能不足，以逃避問題或避免麻煩後果的作為，亦即作為挺身者反擊這件事對他們的內在規範不符合，也沒有認同此行為的價值，或是覺得自己無法用行為去掌控與改變結果，進而放棄介入，在霸凌事件中的隨從者、吆喝者及局外者則為此例，因此提升學生的自我效能有另一個好處，就是在一定程度減少隨從者與吆喝者的狀況。

#### ■ 同理心與旁觀者的情緒

同理心的定義為是否能明白或能共享他人情緒的能力，以往的研究說明同理心程度高的學生越不容易出現霸凌行為，另外也發現同理心的程度與挺身者間有正向的關係存在 (Jolliffe & Farrington, 2006)。旁觀者有足夠的同理心的話，會因為觸發及感受到與受凌者事件中所擁有的情緒及感受，在情感層面相較同理心程度一般的人，更會有共同感受而更容易決定介入霸凌事件，也不會受到受凌者是否為自己認識的人，或者是否屬於自己內團體的人而有考慮介入的差別 (Xie & Ngai, 2020)；另外的研究亦指出，過去有受凌經驗的人，在沒有其他的旁觀者在場時，會增強其進行挺身行為的機會 (Song & Oh, 2017)，因此從此結果延伸，同理心的程度會影響旁觀者在不同的關係與責任情況下是否要為受凌者挺身而出。

對此學校可以增強學生的同理心的程度，如可參考芬蘭的 KiVa 反霸凌方案，方案主要為提升對霸凌的覺察、每個人在目睹霸凌事件時的責任與結構化行動、增加對受凌同儕的同理心以及提供在霸凌事件介入支援的安全策略，透過如角色扮演、電腦遊戲及觀看相關電影及影片的討論，去觸發在霸凌事件關於各個角色在事件當下的情緒與認知，可以使學生在霸凌事件中更好地觸發感受到受凌者的情感，並及促進學生同理心的能力，這是一個簡單但非常有效的策略，以增加學生成為挺身者的意向 (Williford et al., 2012)。



## 06 提升霸凌旁觀者介入的策略

### ■ 情況嚴重性與旁觀者的防衛策略

學生會考慮介入霸凌事件的其中一個條件是，對於當下的狀況是否輕易能掌控，以及是否能輕易的制止霸凌事件的進行。

因此，學校也可以透過工作坊或課程討論，針對作為挺身者介入霸凌事件時可利用的相關技能，如何判定現場發生的確為霸凌事件與事件當時的嚴重程度，以及，根據自身條件在不同的情況下，能夠使用適合的工具或方法，例如在涉入霸凌事件中，主要以男性居多，而男學生比較會知覺自己有足夠的能力來制止霸凌事件，因此可以培養他們對校園環境周遭所發生的事情的敏感度，使事件發生時，有能力阻止的男學生可以先即時進行介入動作，另外女性學生在霸凌事件中可能會自覺比較少對於危險情境下控制的能力（例如：事件已發展到有肢體打鬥等傷害行為），因此可以鼓勵女性學生在介入時，不用跟現場硬碰硬或挑戰霸凌者，而是可以透過在安全情況下通報老師，或者在後續安慰受凌者及對於被排擠的學生表示關心。透過相關的課程與討論，說明挺身者不同情況可以執行的策略，進而增加學生在旁觀霸凌事件時，面對霸凌情境時知覺對當下狀況之嚴重程度評估能力，及若要挺身而出時所擁有的防制策略。

### ■ 受凌者的關係與旁觀者的挺身

Latane 與 Darley（1970）提出的旁觀者效應說明，旁觀者在事件狀況時會產生責任分散，影響其是否要進行助人行為。例如若學生感覺到如果現在的狀況是他們同學面對也不會想要插手幫忙的話、又或者霸凌者為自己相熟之內團體成員或受凌者為內團體成員皆不喜歡的對象，若再加上受凌者不是自己認識的人，如此也會大大降低旁觀者的想要挺身的意願（Barhight et al., 2017）；另外，學生一般認為霸凌事件並不會導致很嚴重的後果，也跟自己沒有太直接的關係的時候並不會特別想要挺身介入事件，除非情況危急如受凌者已受到明確傷害，才會考慮出手相助（Jenkins & Nickerson, 2017）。

關於在霸凌事件，挺身與否考量到與受凌者的關係部分，學校可以透過班級課程或課餘活動討論及引導關於霸凌的內涵與意義，學校對於防制的霸凌的期望等，讓他們了解群體是如何涉入霸凌，維持以及助長霸凌行為，以及為何每個人都有需要去參與校園的改變，另可以重點說明，例如：霸凌無分輕重緩急，也不分在校園內受凌的是誰，不

管是否為認識的同學或者對受凌者有喜惡與否，只要發現時大家都應及時制止，而不是因為什麼樣的原因而作視若無睹。

除此之外，上述提到在校園中有較高社會地位的學生，他們有較明確的社會認同的概念，容易觸發如協助受凌者的親社會行為，因此老師亦可邀請他們作為同儕支持系統（諮詢、調解、夥伴、指導）的帶領者，訓練他們介入事件的技能，以能在霸凌事件的潛在觸發期，進行期間及後續提供受凌者不同類型的支持，有同儕支援在其中能有效減少攻擊行為及更容易解決衝突，透過他們的帶領可增進整體同儕關係，並發展出一種霸凌是不允許且大家互相關懷的關係，以增強在面對霸凌事件時會相互協助積極制止的風氣。

#### ■ 旁觀者介入的個人正反面評估

旁觀者在霸凌事件中會因情境給予的條件而評估是否介入成為挺身者。此部分學生在涉入事件會有兩種關於是否要介入的評估向度（Xie & Ngai, 2020）：

1. 挑戰性評估：主要為評估介入事件後是否會有好的結果產生，例如：在介入霸凌事件後是否會變成更有自信與受歡迎的人。

2. 威脅性評估：主要為評估介入事件後是否會有不好的結果產生，例如：介入霸凌事件會不會讓其他同學不再喜歡自己或者會不會受到後續的傷害。

因此，學校可在透過不同的方式宣導反霸凌規範時，給學生重點地了解，在霸凌中作為挺身者可以導致的正面結果，而這結果並不是只有解決當下事件，更能影響後續越來越少的霸凌事件的出現，協助友善校園環境的營造，也會因挺身介入而讓自己更受信任與歡迎，也會增加自身的滿足感與自豪感，有助於學生在事件現場時的介入評估。除了宣導正面結果外，學校也可針對校園進行明確不接受任何霸凌行為的規範，此舉可以讓學生們明白，就學校環境是非常支持學生，且不會允許任何人進行傷害其他人的行為，可以減少學生在霸凌事件威脅性評估而選擇不作為的影響。



## 06 提升霸凌旁觀者介入的策略

### 老師的態度與成為挺身者的關鍵

想要加強學生在霸凌事件中願意挺身的機會，若老師或其他教職員積極的對於霸凌事件有所防止，亦會提高旁觀者想要積極協助的意願（Waasdorp et al., 2011）。因此，需要讓學生能建立起對教師在面對霸凌事件處理能力的信心，教師本身適宜定期接受反霸凌的專業訓練，維持及提升處理霸凌事件時的情境反應知能與介入技術操作，能對每一次的霸凌事件都能妥善且積極的處理，加上對霸凌事件的適當的同理心，老師能夠從理解進入到關懷，不帶有批判的心態，並會為孩子採取必要的協助行動。如此一來，老師對學生的態度與關係與處理方式給了學生信心與安全感，以及挺身後得到老師的認可學生則更能信任老師有足夠能力支持而願意挺身而出（Jungert & Perrin, 2019）。

### 如何協助局外者成為挺身者

針對局外者的角色而言，看似是在校園霸凌行為當中為一個不表態的中性角色，但事實上對霸凌不作為，就是間接地認可及常態化霸凌行為的出現。當然，旁觀者決定成為局外者的原因遠比所看到的要複雜更多，就上述的面向而言，局外者可能在挑戰性評估與威脅性評估時經驗到衝突而無法進入介入行為決策的歷程與行動，或是缺少足夠自我效能的動力及同情心的專注、又或是自身的經歷考量而選擇不作為等因素。因此對於局外者或者是潛在的局外者，輔導老師可以去嘗試了解他們在決策歷程中所遇到的複雜及困難，是否來自於對情境評估的衝突或不適，又或者是來自於對霸凌事件缺乏敏感度的部分等，試圖用自我認知改變或喚起減弱等方法減低他們在面對事件時的焦慮緊張感或想要逃逸等感受，更進一步可以透過邀請局外者學生在班中進行行為觀察以培養對事件的敏感度，或邀請有曾為挺身者的學生一起進行小組討論與經驗分享。



綜合而言，霸凌發生在霸凌者與受凌者的勢力不平衡，且多數為因團體動力將該霸凌關係持續著，霸凌事件並非在個體層面產生影響，也會影響到在學校的整個風氣（Cornell & Bradshaw, 2015）。若能培養學生足夠的個人能力、以及適當環境的支持，介入霸凌事件成為挺身者這個信念能改變他們在霸凌事件中的角色，並進一步轉化成為每一位學生的內在信念，霸凌事件將可有效地及持續地減少，而營造更有善的校園環境（Ahn & Chin, 2014）。



## Key points

- 旁觀者的角色之所以非常重要，是若越多同學增強或支持霸凌，就會有越多的霸凌事件發生，而反之，對於受凌者的支援及挺身越多，霸凌事件就會越少。
- 影響學生不願介入的三大因素：個人因素、同儕因素、學校因素。
- 增強學生的自我效能感與同情心可以增加學生成為挺身者的動機，使學生在面對霸凌事件中更願意挺身制止。
- 學校需要讓學生在霸凌辨識有足夠的知能。
- 著重宣導防止霸凌的正面結果與認可，可使學生得到成為挺身者的外在增強。
- 在校園裡，霸凌事件不管輕重，不管是誰受到霸凌，也絕對需要他們的協助以維持校園風氣。
- 想要加強學生在霸凌事件中願意挺身的機會，需要讓學生能建立起對教師在面對霸凌事件處理能力的信心。
- 局外者面對霸凌卻不作為，就是間接地認可及常態化霸凌行為的出現。



# 7

## 第七章 網路霸凌的因應 對策

陳薇汝

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心



隨著科技的日新月異，網路的蓬勃發展，為人們的生活帶來便利，卻也潛藏著危險。根據 Digital 全球暨各國年度報告顯示，台灣網路使用滲透率高達 86%，且台灣人平均每日花費近三分之一（即八小時）的時間在網路上（Kemp, 2020）。在廣泛且長時間的使用情形下，網路霸凌的案件數因而大幅提升。兒童福利聯盟（2020）的調查結果指出，有 36.3% 的兒童曾遭遇過網路霸凌，且有近五成（47.0%）的學生曾涉入網路霸凌。由於網路霸凌具有可快速且大量傳播的特性，因此對學生的身心健康有著劇烈的影響。該研究亦發現，有超過三成（31.2%）的學生為此感到沮喪，或者對人際社交互動感到憂慮與緊張（23.6%），甚至有 10.7% 孩童曾出現自殺或自傷的念頭。如此嚴重的後果，令人不敢輕忽，且絕對有需要及早防範或慎重處理。

## 網路霸凌的定義及行為判定

網路霸凌即指使用數位科技載具與產品進行霸凌行為。常見的載具包含電腦、平板、手機或遊戲機等，而網路霸凌則常經由社交媒體（例如：Facebook、Instagram、Tweeter、Snapchat 或抖音 Tik Tok 等）、通訊軟體（例如：簡訊、電子郵件、Facebook Message、論壇或聊天室等）或網路遊戲在線進行，具有快速傳播、大量共享及容易參與的特性，因此即便僅發生一次仍構成網路霸凌。其目的是要讓受害者感到害怕、生氣或羞愧，具體的行為例如：

1. 在社交媒體上散佈謊言或發布某人的尷尬照片。
2. 通過通訊軟體發送具傷害性的消息或威脅。
3. 假冒他人並藉其身分發送卑鄙的訊息。

儘管各國法律對網路霸凌的認定與處置尚有些微差異，但部分網路霸凌行為已明顯構成非法或犯罪行為，且因層出不窮及影響廣泛，故近年來受到各國政府的高度重視。再者，實體的霸凌與網路霸凌經常同時發生，但是網路霸凌會留下數位足跡，因此受害者（或相關人士）可以提供紀錄（例如：螢幕截圖），作為有效的證據，用以阻止該行為的蔓延（UNICEF, 2020; stopbullying.gov, 2020）。



## 07 網路霸凌的因應對策

### 一、給學生的建議

#### (一) 如果我被網路霸凌

當遭遇網路霸凌時，你會感受難過、生氣或恐慌等負面情緒，覺得自己不被理解，甚至孤立無援。但請相信你絕對不是獨自一人，你的周遭有很多人會陪伴著你一起度過難關。如果你面對網路霸凌卻一時不知道怎麼處理，這裡有幾個策略，你可以嘗試看看。

##### 1. 不要立即給予情緒性回覆，並堅持自我信念

網路霸凌的目的就是要讓受害者感到傷心、煩躁或自我懷疑，進而做出情緒化的反應，以取悅霸凌者。所以當你感覺被網路霸凌，且情緒激動時，請不要給予任何帶有情緒性的回覆，以避免落入圈套並讓情況變得更複雜。

同時，請不斷告訴自己以下幾個信念：

(1) 這不是我的問題：請記得，這些評論與你無關，不要因此而懷疑你的信念或責怪你的做法，該負責任的是說出這些話的人。

(2) 我理解每個人都有各自的信念或看法：我們身處在自由開放的環境，因此每個人都能表達不同的意見。並且告訴自己：「雖然對方用不好的方式呈現，但我可以選擇不要與他們一樣。」

##### 2. 暫時離開

當人們的情緒異常高昂或低落的時候，面對事情較容易忽略理性思考，而直接做出情緒化的反應，這便是霸凌者想要看到的結果。因此，當你感覺被網路霸凌時，請先放下你的手機或離開你的電腦，給自己一段冷靜的時間與空間。這段時間請不要反覆思考相關內容，去做一些能讓自己稍微放鬆的事情，例如：吃喜歡的食物、洗個澡或跟寵物嬉戲等。

### 3. 冷靜後再跟進

當你覺得情緒已經較為平靜，在自願的情況下可以重新上網，或者請朋友或家人陪你一起，並在回覆之前先針對情況做正確且適度的理解。請使用中立的字句及冷靜的語調試著與對方交談以解決問題，因為有時候對方可能沒有意識到他們的行為已經對你產生負面影響，甚至構成網路霸凌。在寫完回覆並欲發布前，可以稍作停留，重複閱讀要送出的訊息，並反問自己的感受及訊息是否完整傳達你的想法。

### 4. 截圖保存證據

螢幕截圖是通報網路霸凌最有利的方式。當霸凌者意識到自己可能因此惹上麻煩時，會刪除相關的評論或照片，而螢幕截圖將會是強而有力的證據，確保你之後的任何行動（例如：學校行政程序、法律訴訟等）都有所依據。

### 5. 減少使用時間（不要重複閱讀或觀看）

如果對方持續發佈你不喜歡的言論、張貼令你不悅的照片或在網路上做一些不友好的行為，你可以選擇遠離這些負面的資訊。可行的方法像是減少使用社交媒體的時間、解除好友關係或關閉手機及電腦等，當對方發現你毫無反應便會覺得無趣，旁觀者也會轉移目光，霸凌行為便會逐漸的減少或消失。你也能暫時離開網路世界，聚焦在現實生活中，與家人和朋友共度美好的時光，增加開心的回憶。

### 6. 通報並封鎖

由於網路霸凌已受到大眾的關注，因此多數的社交媒體或網站都設置了檢舉功能，你可以藉由檢舉來保障自身安全。他們會介入調查，若證實違反了規範，將會撤銷貼文/圖，並警示對方，達到阻止的效果。如果你已嘗試過，但情況仍舊很糟糕，你可以先收集相關資訊，並使用以下的方式進行申訴：

(1) 撥打教育部校園反霸凌專線：0800-200-885。或者向學校教師及精神科醫師尋求諮詢。



## 07 網路霸凌的因應對策

(2) iWIN 網路內容防護機構設有申訴專區，可以填寫申訴表單，或者撥打諮詢專線：(02) 2577-5118。

(3) 更加嚴重的情況亦可撥打 110，尋求警方的協助。另外，衛生福利部亦有 24 小時免付費的安心專線：1925，若霸凌行為已造成心理及情緒上的負面影響，這個專線可以提供專業的心理諮商服務。

### 7. 加強網路使用安全意識

使用密碼保護你的科技裝置（例如：手機、電腦等）及帳戶，確保僅本人（及監護人）知悉密碼，且需定期更改，以確保個人數位資訊的安全。另外，在分享照片、影片或發布個人資訊前，請三思而後行，因為一旦發布便可能無法刪除，一定要特別謹慎。

#### （二）如果我發現有人被網路霸凌

旁觀者的不聞不問或部分參與，對被霸凌者而言也是一種傷害，因此若你認識的朋友正遭受網路霸凌，或你發現有人正在實行網路霸凌，你可以在保障自身安全的情況下，給予他們一些幫助。你可以嘗試以下幾種方式：

##### 1. 不分享、不評論並進行匿名通報

網路上的資訊流通快速，因此影響的範圍相當廣泛，當你發現網路霸凌行為時，請不要分享或評論資訊，可以馬上螢幕截圖保留證據，並使用匿名檢舉的功能，讓專業人士協助調查並阻止事態擴散。雖然只是簡單的點擊或打字動作，卻可能影響另一個人的人生，甚至拯救他 / 她的性命。

##### 2. 通知老師或信任的成人

如果被霸凌者是你的同學、朋友或認識的人，你可以將相關訊息私底下告知老師或者信任的成人，例如：父母、親戚或教職員等，由他們出面處理。

## 二、給家長的建議

### （一）如何發現網路霸凌

當網路霸凌發生時，孩童通常不願意向父母或老師報告，除了情感上覺得難堪以外，更多的是害怕遭到長輩的責罵、敷衍，甚至是沒收其使用電子設備的權利。因此，家長可以試著觀察孩童的言行舉止，進而判斷其是否正遭受網路霸凌。孩童遭遇網路霸凌時常見的跡象可能包含（但不僅止於）：

1. 使用電子設備及網路期間或之後情緒低落
2. 收到訊息或電子郵件時表現出緊張或不安
3. 排斥或拒絕參與各項（學校或家庭）團體活動
4. 學習表現明顯下滑
5. 睡眠或食慾情況改變（通常變得較差）
6. 情緒起伏大（例如：突然地憤怒或難過）或出現偏激行為（例如：自傷）
7. 想要停止使用電子設備與網路

### （二）我的孩子遭受網路霸凌

當您的孩子向您求助，或者發現孩子正遭遇網路霸凌，您可以試著採取以下措施，以協助並陪伴他 / 她度過難關：

#### 1. 提供安慰與支持

您可以向孩子分享之前遭受霸凌的經驗、感受及處理方式，這可以幫助他 / 她減少孤獨感。再者，請讓您的孩子知道這不是他們的錯，而且告知家長的決定是對的，表揚其做了正確的事，並向他們保證，一定會陪他 / 她一起解決問題。



## 07 網路霸凌的因應對策

### 2. 向老師（或校長、輔導老師）告知情形

教育部對霸凌議題相當重視，積極宣導校園反霸凌，鼓勵孩童遭遇網路霸凌時，不要害怕，一定要勇敢說出來。因此，學校有處理網路霸凌的相關規定，您可以藉由告知校方以獲取專業的協助。但在告知前，請先和您的孩子討論，擬定使其感到自在的方案（由於霸凌者可能是學校裡的人，您的孩子需要長時間的待在那個環境並與他們相處，因此請一定要讓孩子有心理準備，以免引發後續效應）。

### 3. 協同孩童一起處理

面對網路霸凌，家長的心疼與心急可以想見，但是代替孩童處理並不是最適切的方式，因為事件是發生在他 / 她的社交圈中，家長過於積極的介入反而有可能造成其心理不適及影響未來的人際發展。因此，協同孩子一起處理，藉此機會學習與成長，也會讓孩童更願意將事情告知予您。

首先，請提醒您的孩子不要對網路霸凌的文字或圖片做出回應，因為此行為可能會使情況變得更糟。再者，請協助保留相關的訊息及圖片，這些證據將有助於未來採取任何動作。最後，跟孩子討論後續的處理方式及分析可能面臨的情況，並保證會一直都在身邊支持者他 / 她。

### 4. 開啟兒童安全模式或設定些許限制

由於網路相關問題層出不窮，因此多數的電子設備、電信公司、網站或軟體都設有兒童安全模式，家長可以自行設定或與業者溝通，於特定的時段或針對特定的網頁進行暫時性的關閉。又或者，可以與孩子討論後，將電子設備放置於家中的公共區域，或者限制使用時間或特定的軟體，這些方式都能有效的減少網路霸凌的發生。

### 5. 了解孩童的網路世界

家長可以嘗試在社交媒體與您的孩子成為好友（Facebook）或追蹤其動態（Instagram），以了解他們的社交情況，但是請盡量避免公開評論或責罵其張貼的任何內容，並保護他們的隱私。若能站在關心的角色卻不過度干涉，也會讓孩子更願意與您分享他們的生活。



## 6. 教導孩童網路安全知識

家長可以藉此機會教導您的孩子如何保護自己的網路安全，例如：不要在網上公布過多的個人資訊、定期更換密碼、不要與他人共享密碼、送出任何訊息前要三思而後行等，確保他們理解保護個人資訊及維護網路安全的重要性。

### （三）我的孩子對其他孩子網路霸凌

發現您的孩子網路霸凌另一個孩子時，您一定相當震驚、生氣與難過，但是請不要因此而放任或隱瞞，而應該積極教育與解決。您可以試著使用以下的策略來協助您的孩子改善（Teens Health from Nemours, 2020）：

#### 1. 堅定且認真的與其談論此事件

請以堅定的態度及認真的語氣與您的孩子談論他們的網路使用情形，讓他們理解其行為已經造成他人的負面影響，並可能導致嚴重且永久的傷害，強調任何形式霸凌都是不可被接受的。

#### 2. 適當的限制其使用電子設備

家長可以告知您的孩子，若情況沒有改善（或於情況改善前），您將會考慮限制其使用電子設備的權利。若基於安全考量，一定要攜帶電子設備，也會設定安全模式，由您掌控他們的使用權限。

#### 3. 與老師（或校方人士）告知情形

家長可以請老師一同關注孩子的行為及協助其改善，若霸凌對象也在同一個環境，老師也有機會能一併關懷。如果您的孩子因此而有難以控制情緒的情況，也可以請輔導老師給予專業的諮詢，這可以幫助孩子更好的情緒控管，亦能提高其社交能力，進而減少霸凌的情形。



## 07 網路霸凌的因應對策

### 4. 樹立榜樣

您可以為孩子建立網路使用的好榜樣，養成其網路使用的好習慣，並讓其了解網路的好處與危險，以避免未來發生類似的情形。

## 三、給教師的建議

### （一）如何發現網路霸凌

E 世代的孩子們由於自小開始使用電子設備與網路，可能較老師更擅長操作，加之不同年齡所使用的社交媒體或應用程式（APP）有所差異，故教師很難自網路上發現網路霸凌的情形。但是，老師可以根據學生的行為表現來判斷是否有網路霸凌的行為發生，常見的表現包括（但不僅限於）：

1. 於使用電子設備或網路期間或之後變得難過、生氣、沾沾自喜或異常亢奮
2. 排斥參與團體活動
3. 學業成績明顯下滑
4. 關閉（或新開）社交媒體帳戶
5. 在教師靠近時會試圖隱藏電子設備或突然噤聲及轉移話題

### （二）發現網路霸凌可以如何處理

網路霸凌相較於其他霸凌行為更難在學校環境中被發現，老師們除了積極運用教室經營管理為學生創造安全的學習環境外，亦可利用長時間置身於學生團體中的優勢，較其他人更早且更容易的發現學生在同儕中的行為變化，以此來解決或預防網路霸凌。以下為面對網路霸凌行為，教師可以嘗試採取的措施：

## 1. 私底下向學生詢問

如果您認為有網路霸凌的情形正在發生，您可以試著向學生詢問。由於網路霸凌具有快速傳播的特性，涉及範圍可能較廣泛，故除了當事人外，亦可向其他學生（例如：常使用電子設備或人際關係較好的學生）旁敲側擊，並詢問是否有相關的證據，但請一定要對其身分保密，以維護他們的安全。

## 2. 與相關學生的家長討論

聯絡相關學生的家長（或監護人）並與其討論是絕對必要的，因為網路霸凌的場所不僅限於學校內及上學時間，因此一定要讓其知悉，並一同給予協助。在這個事件的過程中，教師擔任著學生、家長與學校之間的溝通橋樑，至關重要。

## 3. 協助學生處理相關情形

若學生主動告知遭受網路霸凌或發現網路霸凌，無論霸凌者是否為校內學生，教師都需要教導並協助學生處理。首先，請學生提供相關證據，由教師儲存備份。再者，若有必要可以邀請家長，向其說明相關情形並一同討論，以學生的意願為主，商討可行的處理計畫。最後，陪同學生通報，可使用網站或社交媒體提供的檢舉功能，亦可進一步報告輔導室相關人員，或使用教育部的反霸凌專線或 iWIN 的線上申訴，並持續追蹤後續發展。請特別注意學生的身心靈是否受到影響，建議採取個別輔導，以幫助其恢復。

## 4. 教導學生網路安全相關知識

教師可藉此機會設計相關課程，教導學生如何保護線上的個人資訊及維護自身及他人的網路安全。再者，可以與輔導老師合作，進行情緒管理、同理心、或自我認知等相關課程，雖然與霸凌議題沒有直接關聯，但可藉此提高學生的個人意識，以減少網路霸凌的發生。



## 07 網路霸凌的因應對策



### Key points

- 調查結果指出，台灣有 36.3% 的兒童曾遭遇過網路霸凌，亦有近五成（47.0%）的學生曾涉入網路霸凌，且實體的霸凌與網路霸凌經常同時發生。
- 網路霸凌的受凌者中，有超過三成（31.2%）的學生為此感到沮喪，或者對人際社交互動感到憂慮與緊張（23.6%），甚至有 10.7% 孩童曾出現自殺或自傷的念頭，對學生的身心健康有著劇烈的影響。
- 網路霸凌即指使用數位科技載具與產品進行霸凌行為，具有快速傳播、大量共享及容易參與的特性，因此僅需發生一次即構成霸凌。
- 網路霸凌會留下數位足跡，因此受害者（或相關人士）可以提供紀錄（例如：螢幕截圖），作為有效的證據，用以阻止該行為的蔓延。
- 面對網路霸凌，學生可使用「七步驟」幫助自己擺脫網路霸凌的困境。「七步驟」分別是「不要立即給予情緒性回覆，並堅持自我信念」；「暫時離開」；「冷靜後再跟進」；「截圖保存證據」；「減少使用時間（不要重複閱讀或觀看）」；「通報並封鎖」；「加強網路使用安全意識」。
- 教師與家長可觀察學生的行為表現以發現網路霸凌，而後運用各項策略協助學生解決，更重要的是對受凌學生心理狀態的恢復，以及網路使用素養及網路安全觀念的培養。



# 8

## 第八章 如何以善意溝通策略 來化解霸凌事件

鄭若瑟 醫師

中國醫藥大學附設醫院精神部



校園霸凌的確是一個嚴重的問題，除了當下的身心受創，學習障礙之外，無論霸凌者與被霸凌者都有很高比率造成一輩子的負面影響。許多大型國際研究顯示，被霸凌者成年後增加焦慮、憂鬱、精神病、自殺企圖、注意力障礙等問題，霸凌者則有較高的：焦慮、憂鬱、反社會人格、物質濫用、精神病、犯罪、暴力、性暴力等。然而從大家的經驗與發展心理學來看，學生的問題行為都是成長過程中慢慢「發展」出來的，是一種對環境的「適應」，每個霸凌者並非生下來就會霸凌別人，他們小時候都是跟大家一樣，是那個「鄰家可愛的小孩」。中研院吳齊殷研究員對霸凌完成了一個大規模、長時間的追蹤研究，他和台灣北部、中部、南部和東部的國高中合作，透過問卷、訪談、視訊紀錄持續觀察 49 個不同班級、總共 1,077 名國高中生，追蹤分析各班同學於求學的三年期間的友誼網絡動態變化。他指出青少年霸凌行為背後有其社會化意義，即「在班級中爭奪更好的「社會」地位。青少年友誼網絡中，也存在著如同戰國中後期諸侯之間的競合關係，此與國際上的研究有類似的發現。因此，霸凌固然是一個違規的行為問題，但它如同每次學生犯錯一樣，如果成人適當的對待，都是一次學習成長的機會。

在 2006 年起由芬蘭教育部委任 Turku 大學發展一套預防及處理霸凌 KiVa 方案（Kiusaamista Vastaan）為國際上經由嚴謹的科學研究認為最成功的方案之一。實驗初期對 1-3 與 7-9 年級採隨機分配介入組與對照組各 78 所學校進行，之後再擴大到全國 2000 多所學校，近年來更被英國、意大利、荷蘭、愛爾蘭、西班牙、南美洲等多國採用，相關論文很豐富。KIVA 使用電腦軟體遊戲課程（小學）、網路論壇（中學）、小組討論、演練、戲劇表演等課程，來認識及如何共同合作因應霸凌問題。亦以設計全校性海報、標語、圖示及發送父母指導手冊，用來協助家長解決孩童霸凌問題。成立教職員小組（3 人）與導師針對涉入者進行個別面談並持續追蹤，教師鼓勵潛在支持者（較利他者），支持受害學生。他們在 2007-2008 年間曾做了一個「老師處理態度」的對照研究，隨機分配 40 所學校（小學 21 所，中學 19 所）教師採取非對質的方式，39 所學校（小學 18 所，中學 19 所）則採取對質方式。研究期間共發現 341 件霸凌事件（小學 188 件，中學 153 件），老師處理後讓學生以匿名電腦問卷測量他們感受到老師的態度，以及要停止霸凌行為的意圖強度。結果發現感受到提升同理心（empathy arousal）及行為譴責（condemning the behavior）能有效地增加停止霸凌的意圖，感受到被責備者則無此效



## 08 如何以善意溝通策略來化解霸凌事件

果。提升同理心與行為譴責皆最高時，其停止霸凌的意圖達到最強。行為譴責與責備是很不同，前者著重在行為，後者則是對「人」的責備。此與美國犯罪心理學家 Hosser、Tangney 等之研究可以相呼應，犯錯後有羞恥（shame）感的人，是一種自我價值的貶抑和否定，產生「我是壞人」的自我感，會採取否認或逃避策略，長期追蹤再犯率較高，心理與成癮問題也較多；但犯錯後有愧疚（guilty）感的人，產生的是「我做了壞行為」但自我感仍完整，故會採取承擔責任和補救策略，長期追蹤再犯率較低，心理與成癮問題較少。因此，大人如何對待犯錯的孩子，能否保持尊重、同理的方式，決定行為是否改善，是否能有所成長而非自暴自棄，與主流價值漸行漸遠。故國際上防治霸凌主要策略為教導學生適應技巧、同理心、溝通與社交技巧、數位公民素養教育等。

同理心是什麼？美國學者魏斯曼（Wiseman）教授的解釋較清楚，她說同理心共有 4 個關鍵態度：

1. 我們要站在別人的觀點去看事情，即所謂換位思考。但這還不夠，仍要做到其他 3 項。
2. 不評價，不管其觀點是好壞，跟你的價值相同還是不同，都能夠開放地去理解它，不評價它。
3. 能夠辨識對方的情緒，知道他現在的感受是什麼。
4. 我們兩個人可以用情緒來溝通，因為當你看到他有感受，你自己也會有一些感受，所以當你們能夠分享這些感受，你們關係就會連結在一起。

同理心最重要是「連結」而非「解決」。如此便可以達到感受層次，對方得到情感的支持。但是如果我們只停留在感受上面的討論，常常是不知道下一步要做什麼？「我知道你難過，我知道你生氣，我知道你傷心……然後呢？」然後我們不知道要接著要怎麼做。

美國心理學博士、少年諮商與衝突化解專家－馬歇爾·盧森堡（Marshall B. Rosenberg, PhD）提出了更深度的同理溝通－善意溝通（非暴力溝通，Nonviolent Communication），這是啟蒙自人本主義心理學所發展的一種溝通與深度同理心訓練。善意溝通在同理感受之後，幫我們再深一層了解之所以有這些感受，是內在什麼需要沒有被



滿足？能滿足需要，我們的心情才能轉換，生命得到動力。善意溝通已在世界超 65 個國家設立中心，運用到家庭、校園社會情緒教育（Social Emotional Learning）、校園衝突和霸凌預防與調處，職場、司法上。它有具體的操作方法，讓不具有心理學背景的人也可以快速學習。善意溝通之理論認為：慈悲是天性，暴力則是來自教育與學習，我們所做的每件事都是為了自己的需要服務，別人對我所做的事，只是他們所知為了滿足自己的需要所能做的最好方式。傷害別人的行為，本質上是以悲劇的方式來滿足自己的需要。但由於每個人都有自己固有習慣之思考方式，把自己的評論（評價）誤為客觀事實，產生許多負面情緒與暴力語言，造成溝通困難與衝突。若能轉變談話和聆聽的方式，不再照習慣反射式地反應，區別觀察與評論，區分感受和想法，去明瞭雙方感受和需要，有意識地使用語言，具體地表達請求連結與合作。自然能相互同理對方，發現更有效而較少傷害的方式來滿足彼此需要，化解衝突，修復關係。其核心在於「不需要壓抑自己，真誠地找出同時滿足彼此需要的策略」，故善意溝通不只是一種說話技巧，更是一種思維與價值觀。

善意溝通在師生間建立夥伴關係，創造互助的學習群體，進而改造學校，增加學生學習的興趣、成就感和留在學校的意願。世界最快樂國家的評比丹麥過去 10 多年都排在前 3 名，他們在 1870 年代就已經推動學生同理心教育，在 1993 年的時候擴大推動，全國 6 到 16 歲的孩子，每週都有一個小時的必修「同理心」課程。下面 QR CODE 可以看到丹麥教育部的記錄片，看看他們如何用善意溝通以同理心處理在幼稚園小朋友及少年的衝突。在以色列，有些學校訓練學生擔任和平使者（peace maker），在同學間發生爭議時，和平使者以善意溝通之方法，幫助衝突雙方放下主觀判斷，理解彼此真正的感受和需要，化解衝突，重新連結關係。如果我們的學生能學會以此方式解決生活中事務與衝突，不但能建立和平健康的校園，他們未來人生一定能結識更多真誠朋友，在職場、家庭更和諧美滿。

善意溝通的第一件事情就是不要講傷害的話。我們往往都是在被批評、被挑剔、被嫌棄的教養中長大的，自然很容易學習到許多批判式的語言跟思考習慣，在大腦形成許多神經迴路，這些自動化的思考跟語言，非常容易傷害到人際關係，造成衝突。盧森堡博士把它歸納成為 4D 語言，它們的共同特性是由大腦發出來理性語言，從我的立場改變別人的想法，而不管這個人現在的狀態是什麼，所以說是 4D 語言是「只講事情，不



## 08 如何以善意溝通策略來化解霸凌事件

講心情」。這 4D 是：

診斷（Diagnosis），例如：道德判斷、論斷、貼標籤、比較、批評、分析、揣測他人動機、指正、勸導、提供自以為是的解決方法。

否認（Denial），例如：否認自己的責任、否定對方想法或感受、敷衍搪塞、給軟釘子。

命令（Demand），例如：指示、要求、命令、威脅、恐嚇、情緒勒索讓對方內疚非做不可。

應得（Deserve），例如：告訴人家應該怎麼做、不應該怎麼做、講大道理、用責任去框別人。

善意溝通不講 4D，要講 4C（4 componence），即用 4 個溝通同理的元素改善溝通的本質。

### ■ 善意溝通第 1 個元素是 [ 觀察 ]

觀察不同於評論。我們人類的大腦為了適應環境，從我們的祖先開始演化出非常有效率的系統，也就是我們對蛛絲馬跡可很快速的判斷，在充滿洪水猛獸的遠古時代，能保護人類能快速警戒，應付危機，免於滅絕。但對人際之間，這種快速判斷，往往也會造成我們人與人之間的衝突。如：我們看到一位學生趴在桌子上，如果我們直接解讀就是他在睡覺，甚至再延伸為他真是懶惰，他太不尊敬我了，不給老師面子，我不糾正他，以後大家就有樣學樣，我怎樣帶班……，就愈想愈多，愈想愈嚴重，這是人類數千年演化之後早已在基因中埋好的「自動化思考」機制。可是細想一下，一個人趴在桌子上除了睡覺還有沒有別的可能性？他可能是肚子痛或頭痛、他可能他被欺負了心情壞在哭、他可能在煩惱或思考……。而如何解讀也決定我們心情，如果我們覺得他是不尊重你，你心裡面自然會生氣，但是如果你知道他是受委屈或身體不舒服，相信老師的心情就會不一樣，講話或處理的態度也不一樣。所以當我們很武斷地快速判斷並說「你上課為什麼在睡覺？在偷懶嗎？」，他如果不是，必然不服或感到很委屈。遇到個性強的學生可能就回嗆老師，或者回家跟家長哭訴，如果家長對老師信任感不足，就可能懷疑老師是針對他的孩子，更誇張的甚至投訴老師霸凌……。所以善意溝通，要我們使用「觀察式語言」來表達，也就是像攝影機一樣，看到一個人趴著，我們只說「看到你趴在桌

子上」，後面不加上任何的解讀，因為攝影機是不會知道他是睡覺還是身體不舒服，這樣子第一時間就會避免了誤會或關係緊張。

#### ■ 善意溝通第 2 個元素是 [ 感受 ]

感受不同於想法。感受對我們人際的關係是非常重要的，表達感受可拉近人與人的距離。如果你的朋友、你的同事或是你的長官，平常都是面無表情，你不知道他現在是高興還是難過，你會不會覺得這個人很可怕？很陰沉？同樣我們做老師的，如果在學生面前也是沒有任何的感受的表達，我們跟學生的距離就相當的疏遠。其實我們都有很多感受，感受反映我這個人的狀態，正面的感受反映我的需要被滿足，負面的感受反映我某些狀況不好、我的需要沒有被滿足。感受很重要，它幫我們理解別人。感受也不是想出來的，就像酸甜苦辣、身體冷熱、肚子餓……是反映我身體的感覺，快樂憂鬱是反應心理的狀況。所以當你說跟學生說：「你不要哭，不要難過，不要生氣」，其實他是做不到的，因為那並不是他想出來的，若硬要控制，他心裡面那份強大的能量就會從其他的地方尋找出口。如果我們常常這樣教育學生，他變成不斷壓抑自己的感受，對自己感受覺察能力變得非常遲鈍，自然也無法感受別人的心情，同理心也會變差。有時候我們也會誤把一些想法當做感受，而造成溝通上的誤會，例如：我們說我覺得你不尊重我、我覺得你否定我、我覺得你忽視我。雖然我們都用「覺得」這兩個字，可是這裡的覺得是一種「想法」，是我們解讀別人做了什麼，如果我們把它當作感受說出來，對方聽到的是一種指責，就會造成彼此之間的緊張。

#### ■ 善意溝通第 3 個元素是 [ 需要 ]

需要不同於策略。需要是人類生命生存的要素，就是大家最熟悉的馬斯洛 5 個層次的需要論，即基本生理、安全、愛與歸屬、自尊以為自我實現。人的每個行為都在滿足自己的需要，所以需要也是我們生存的動力。而滿足需要的方法可以很多種，如你肚子餓你可以吃飯，可以吃麵包，也可以吃意大利麵。很多衝突就是卡在我們要求一定的做法，這些做法只是一種策略，我們忘記了我們這些策略是為了要滿足某些需要。所以如果幫孩子找到真正的需要，並且討論滿足需要的不同方法，他就有可能選擇比較符合社會規範的方式，停止違規的行為。這個就是「正向行為支持」（positive behavior support）的理論。傳統的行為主義以賞罰基礎是從動物行為身上發展出來的，但是用



## 08 如何以善意溝通策略來化解霸凌事件

在人類的教育身上，就會發現往往效果不佳，甚至會產生反效果。因為人類會思考、判斷、會有所選擇，人類非常在意自主性，會反抗權威。自 1980 年代起，Meyers 等學者提出要以正向思考的方式看待問題行為，認為行為問題的發生，應該有其目的或用意，如果能掌握問題行為發生的原因或動機，進而教導正確的行為表達方式，問題行為自然得以減少。正向行為支持有四項假設：（一）問題行為與環境脈絡有關；（二）問題行為對當事人具有功能（作用，即善意溝通講的滿足需要）；（三）徹底了解當事人的社會脈絡及其行為功能才能有效的介入；（四）正向行為支持計畫根基於當事人中心的價值並尊重其尊嚴、偏好和目標。在美國有超過 7,000 所中小學執行全校性正向行為支持（School-wide positive behavior support, SWPBS），有效降低犯罪與暴力，增進學業成果。學習善意溝通的孩子，可以找到不同方法去滿足他的需要，而且由於他能夠同理對方的需要，會尋找出可以同時兩邊滿足兩方需要的方法，會變得聰明圓融。在這裡分享香港天主教聖文德小學善意溝通的小案例。一位有過動傾向的孩子—小龍常常用筆戳前面女同學小玉的背，小玉覺得很煩，他們的爭執持續不斷。老師運用感受卡和需要卡請他們選出自己的感受，小玉選了煩躁，不舒服，小龍選了好玩有趣。老師再進一步去討論他們的需要是什麼？小玉選出她需要安靜，專心上課，小龍選了友誼這個需要，原來他希望跟小玉做朋友陪他玩。後來他們很快就達成協議，下課的時候小玉陪小龍一起玩，上課的時候小龍不要干擾小玉，這樣子兩個需要就可以同時得到滿足。學生的衝突包括霸凌，在於滿足深層的需要，老師們能不能有創意地跟孩子一起找到滿足需要的不同方式，他們自然會發展出符合社會規範的正向的行為。在丹麥的影片，大家可以看到老師怎麼幫助被欺負的同學、欺負人的同學，和他們全班透過善意溝通去看到他們的需要是什麼，最後討論出如何解決的方法。其實霸凌只是冰山的頂端，下面是許許多多日常小的衝突，所以如果在孩子平常就學會如何因應衝突，就可以避免到演變成霸凌事件。

### ■ 善意溝通第 4 個元素是 [ 請求 ]

請求不同的命令。所謂命令就是讓人家有壓力，非做不可的感覺，沒有人喜歡被人家壓迫，每一個人都需要有自主性。所以當我們感受到對方是壓迫你、脅迫你，你要縱然是勉強服從，心裡面仍會非常嘔，要不然就直接拒絕，或者是陽奉陰違，這都不是我們想要教育的目的。而且從神經生理學的學習理論來看，如果孩子的大腦沒有經過分析

判斷，不斷做選擇，他不會建立決策的神經迴路。他如果只是聽從命令，沒有機會反覆思考判斷，他就學不會。所以如何幫助孩子去分辨需要，然後選擇解決的方法，幫助他建立神經迴路，這才是教育上有用的，他可以學會一輩子用不完的能力。所以開放地「請求」，讓他自由做決定，心甘情願地執行，才能夠達到我們教育的效果。要如何請求？請求連接與合作。當我能夠瞭解自己及對方的感受和需要，而且表示我們願意一起來看這些感受，有誠意去找一個方式來同時滿足兩邊的需要，這時兩個人會因為這種真誠而建立起連結。請求的第二個重點是合作，要有具體可行的方法，明確人事時地物，這樣才有辦法執行。不過合作更重要的是我自己可以先做什麼？再請對方一起來合作，而不是只要求對方配合我，否則就會變成另外一種命令或勒索。例如：我需要尊重，我什麼都不做就等著你要尊重我，就不是好的請求。需要尊重的前提是我也能夠在語言態度上，讓對方覺得自在、平等及被尊重，才能夠建立相互尊重。回到前面提到的中研院和國際研究，霸凌的人希望透過這樣子的方式能夠取得在班級裡面的優勢或控制權，也就是被歡迎的、被支持的。我們可不可以去討論或設計，讓孩子都有不同特色的朋友圈，讓不同專長個性的孩子都能夠有所表現，滿足想酷、想表現的需要，就有可能降低霸凌的發生。

校園是培養未來社會公民的基地，是親密的學習社區。校園中任何一件違反校規事件或傷害事件，往往不止一兩個人受影響，班級、老師、家長及行政主管都可能被牽涉其中。傳統應報式的賞罰機制，並沒有處理到人與人的關係，且犯錯的人被處罰後也易感覺到自己也是受害人，覺得不公平。根據臺北大學的調查，老師覺得處理霸凌事件最大的困擾就是調查的結果無論如何，兩邊都不滿意。很多校園衝突或霸凌事件因為在第一時間未做有效的處理，讓衝突從小變大，從個人到家長，甚至演變成若干小團體間對抗，有些甚至走到法院訴訟，媒體的負面報導等等，讓校長、教師們焦慮、挫折與困擾不已。然而學校設定各種規範與罰則，目的本就不在處罰，而是教育學生學習正確價值觀與行為。修復式正義 1970 年代由北美開始發展，最原先是處理刑事案件，它的焦點由處罰行為人轉換成如何聚焦在受害人的需要，以及如何修補傷害上。2000 年左右得到聯合國向會員國推荐，各國實施後，得到相當好的效果。英國研究發現，每一分所投入修復式正義之成本，避免了 3.7~8.1 倍之犯罪成本。到 90 年代普遍在校園推動，特別是



## 08 如何以善意溝通策略來化解霸凌事件

用來處理學生犯規的行為。英國教育部 2010 年委託倫敦大學進行全國校園防制霸凌策略之使用與效果調查，共完成 1,378 所學校之調查，教師及教育行政人員認為最有效策略為「發展修復精神與文化」和「同儕調解」。傳統應報式正義的教育重視對錯、責任，只橫斷面地看待違規行為、照章處罰的做法容易對行為人刺激他的防衛心，啟動「羞恥羅盤」，他不會真誠地願意承擔自己的責任。修復式正義則希望讓學生、老師了解規範的積極意義在維持關係的和諧，在以人為本的前提下，犯錯者得以被同理與接納，幫助他看到自己選擇了一個悲劇的方式來滿足需要，讓孩子犯錯之後，不要逃避責任、不要惱羞成怒、不要憤世嫉俗、不要自暴自棄，而能超越「羞恥羅盤」的防衛反應，把恥感轉變為「愧疚與懊悔」。因此他才有能力同理他人，知道他人因自己行為所受的影響和傷害，進而願意承擔責任，努力修補傷害。其推動可減少學生衝突、輟學、提高學習成績，讓校園更安全與更健康。善意溝通是一種深度同理心，提供了具體的方法協助教育者在孩子違規或霸凌的時候，進行修復式教育，調解衝突師生或親師之間的衝突。下面的 QR Code 可以看到我們製作的一部善意溝通修復霸凌的教學影片《一起找星心》，它是來自幾個已經告到法院，後來修復成功案例加以改編的，讀者可以仔細去觀摩體會。最後我們片中一句台詞作為本文的總結：

**【處罰看的是過去，教育重視的是未來！】**



## 延伸閱讀：

- 馬歇爾·盧森堡（Marshall B. Rosenberg）著，阮胤華譯，愛的語言—非暴力溝通。光啟文化，2009
- 瑟蓮娜·魯斯特（Serena Rust）著，賴雅靜譯：狼的溝通，長頸鹿的溝通：如何把話說得更巧妙。究竟，2011
- 陳怡成、鄭若瑟、謝慧游：校園法治教育的新思維-修復式正義。台中律師公會出版，2016（電子書下載網址：<https://www.tctbar.org.tw/userfiles/upload/0321-1.pdf>）



# 9

## 第九章 如何以修復式正義化解 班級衝突及霸凌事件

謝慧游 培訓師  
美國國際修復式正義學院註冊培訓師





## 什麼是修復式正義 (restorative justice) ？

修復式正義又稱修復式司法，約略自 1970 代開始興起於西方的司法體系。基本上刑事司法談的是如何將犯人繩之以法，使其受到應有的懲罰，而修復式正義則進一步談論如何鼓勵與協助犯錯的人正視其行為所造成的影響與傷害，進而承擔責任，同時鼓勵與協助受傷害的人覺察自己的需要，雙方及其他受影響的人一起透過對話，共同探討傷害與需要，以及如何承擔責任，彌補傷害，修復關係。

刑事司法 Criminal Justice	修復式司法 Restorative Justice
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 犯了什麼法？</li> <li>• 誰犯的？</li> <li>• 他們應得的是什麼？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 誰受了傷害？</li> <li>• 他們的需要是什麼？</li> <li>• 這些是誰的責任？</li> </ul>

▲ 圖1 三個不同的問題 (Three Different Questions)

資料來源：改編自Zehr, H. (2015). *The Little Books of Restorative Justice, Revised and Update*. New York: Good Books. p.31

霍華德澤赫 (Howard Zehr)，美國推動修復式正義之先驅之一，對修復式正義有如下之簡要闡釋：<sup>1</sup>

- 本質上修復式正義是一種理念架構，一種看待犯錯 (wrongdoing) 的特殊方式。
- 修復式正義是以關係取向的方式來面對問題、衝突，及傷害，是從關係的角度來了解犯錯，重視人與人之間的對話。

<sup>1</sup> Howard Zehr's Definition of Restorative Justice <https://www.youtube.com/watch?v=HZJzMTw9UNw> 擷取日期：2020 年 10 月 27 日



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

- 修復式正義可以有很多種實踐，常見的實踐有圓圈（circles）、被害人加害人會議（victim-offender conferencing）、家庭團體會議（family group conferencing）。
- 修復式正義有一整個連續體的實踐，有些是完全修復，有些是修復較少，但仍某方面受修復式正義指引著。
- 三個原則：傷害與需要、責任、參與。
- 三個價值：尊重（Respect）、責任（Responsibility）、關係（Relationship）。
- 三個問題：誰受了傷害？他們的需要是什麼？這些是誰的責任？

### 校園修復式正義

修復式正義在校園的應用又稱為修復式實踐（restorative practices）、修復式取向方法（restorative approaches）或修復式正義實踐（restorative justice practices）等。本文會交互使用上述名詞。另外，司法上有關加害人與被害人的用語，本文會以行為人與相對人或受害人的用語來代替，以貼近一般校園情境。

面對學生的違規犯過，修復式實踐採取一種高控制與高支持的態度（Costello, Wachtel, & Wachtel, 2009）。切割行為與行為人，強調不被認同的是行為，要獲得控制的是行為，而非人。再則，提供行為人高度的支持，也就是尊重行為人的尊嚴與需要，同理行為人的經歷，保障行為人的權利，提供行為人解決問題與衝突的平台和工具，並與行為人一起合作解決問題與衝突。透過高度的支持來鼓勵與幫助行為人自發改變行為，並且密切關注與積極追蹤，使不當行為的強度與發生頻率降低，甚至使不當行為消失，以達到對行為的高度控制。

司法上的修復式正義通常指的是事後的回應，而在教育上，學校不僅要處理不當行為、衝突或霸凌事件，學校更需要致力於教導這類行為與事件的預防及和平解決的方法。如同司法上的修復式正義一樣，校園修復式正義也可以有許多不同的實踐方式。本文主要將聚焦在介紹修復式實踐連續體（restorative practices continuum），說明修復式實踐連續體如何應用於不當行為、衝突或霸凌的預防階段，即關係的建立與強化；以及如何應用於不當行為、衝突或霸凌的回應階段，即關係的修復與重建。

## 修復式實踐連續體

修復式實踐連續體，從非正式到正式大致可分為五種實踐方式，老師們可因時制宜、因地制宜，針對不同的人，不同性質與程度的事件採取不同的實踐方式。如下圖所示，由左至右，實踐的方式越來越結構化，也就是越來越正式，需要更完善的規劃與更多時間來準備，而參與的人也可能會更多。因此在不同情況下，整個修復式實踐的過程可能是短短幾分鐘的時間，也可能是幾十分鐘、幾小時，甚至是幾天或幾個月。



▲ 圖2 修復式實踐連續體(Restorative Practices Continuum)

資料來源：Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T., (2009). *Restorative Practices Handbook for Teacher, Disciplinary and Administrators*. International Institute for Restorative Practices. p.12

茲就此五種實踐方式說明如下：

### 情感陳述 (Affective Statements)

在對行為做出回應時，說出具體明確的行為並說出個人的感受或所受到的影響。情感陳述就是個人情感的表達，是修復式實踐連續體中最基礎的實踐，每天都可以使用。例如：

「你剛才說老師很不公平，老師聽了心裡很難過。」



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

你剛才說老師很不公平說出具體明確的行為，不評論行為人的好壞，將行為與行為人分開。

老師聽了心裡很難過說出自己的感受，強化自我覺察，促進自我同理。

情感陳述亦可結合非暴力溝通（non-violent communication, NVC）<sup>2</sup>或稱善意溝通（compassionate communication），補充加上表達自己的需要與請求。例如：

「你剛才說老師很不公平，老師聽了心裡很難過。老師很重視公平，也很希望你們肯定老師的做法。你可以跟老師說說看你覺得哪裡不公平嗎？我們一起來看看怎樣可以更公平，好嗎？」

又如，可以嘗試將「阿強，上課不要坐兩腳椅，不要搖桌子。講不聽！」轉換為「阿強，看到你上課坐兩腳椅、搖桌子，我很生氣，因為我很重視上課的秩序，可以請你現在坐好嗎？」

情感陳述也可以用來回應正向的行為。例如：

「小萱，老師看到你主動幫忙清理烤肉後的垃圾，老師心裡很感動，謝謝你幫忙。」

情感陳述強調說出具體明確的行為，不對行為人的好壞進行評判，同時避免責備與說教，因為責備與說教容易激起行為人的防衛機制，專注於保護自己，而無法傾聽與同理對方所表達的觀點和感受。例如：

老師：「就算你們很生氣，你們也不能打人啊！動手打人就是不對！」

行為人甲：「那又不會痛，又沒有流血。」（否認或淡化行為的結果）

行為人乙：「是阿智叫我打的。」（歸責於第三人）

老師：「你都沒在看路嗎？眼睛瞎了嗎？還把人撞倒！」

行為人：「誰叫他自己不閃開！」（歸責於受害人）

<sup>2</sup> 非暴力溝通（nonviolent communication）四元素：觀察、感受、需要、請求。

老師：「不可以說人家是白癡。說別人就是在說你自己。」

行為人：「好、好、好，他很聰明，好棒棒，這樣可以吧。」（表面順從、反諷）

情感陳述鼓勵師生以正向、尊重的方式來表達感受與所受到的影響，這樣的表達可以幫助導正負向行為與強化正向行為。日常生活中，老師示範與教導情感陳述，日積月累，學生就會慢慢了解與體會一個行為可能造成什麼樣的影響，同理自己與他人的感受，以及建立起正向的表達方式與正向的人際關係，而這正是預防與回應衝突的重要一步。

情感陳述鼓勵師生以正向、尊重的方式來表達感受與所受到的影響，這樣的表達可以幫助導正負向行為與強化正向行為。日常生活中，老師示範與教導情感陳述，日積月累，學生就會慢慢了解與體會一個行為可能造成什麼樣的影響，同理自己與他人的感受，以及建立起正向的表達方式與正向的人際關係，而這正是預防與回應衝突的重要一步。

## 修復式問句 (Restorative Questions)

修復式問句源自澳洲推展修復式正義之先驅泰瑞歐康諾 (Terry O' Connell) 於 1991 年所發展出來的會議促進者稿本 (Conference Facilitator's Script)。修復式問句又稱情感性問句 (affective questions)，因為這些問句引導當事人說出他們的感受。修復式問句是一種開放式的、非責備的問句，聚焦在探討傷害、需要、責任。不當行為、衝突或霸凌事件發生時，修復式問句可用於個別詢問行為人和相對人，而衝突雙方若互為行為人，彼此相互受到傷害時，修復式問句則可依情況交互使用。雖然有些不當行為可能沒有明確或直接的受害人，像是破壞公物、亂丟垃圾、曠課、說謊、作弊、抽菸等，修復式問句仍有助於促進行為人反思與覺察，以及承擔責任。同樣的，在沒有明確行為人的情況下，例如偷竊、匿名誹謗等，修復式問句一樣可以讓受害人有機會說出自己的經歷，讓自己的心聲被聽見。又或有時受害人只希望有人聽聽他的遭遇，不想或覺得不需要與行為人對話，這時也能透過修復式問句來讓受害人感受到關懷與同理，而這對被邊緣化的學生或是受傷害的學生來說尤其重要。



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

### 修復式問句 (Restorative Questions)

詢問行為人：

- 發生了什麼事？
- 那時候你有什麼想法？
- 從事情發生到現在，你有什麼想法？
- 有誰受到這件事的影響？受到什麼影響？
- 你認為你需要怎麼做來讓事情好轉？

詢問相對人(受害人)：

- (發生了什麼事?)
- 事情發生時你有什麼想法？
- 這件事對你及其他人造成了什麼影響？
- 讓你感到最難過(最煎熬)的是什麼？
- 你認為怎麼樣才能讓事情好轉？

▲ 圖3 修復式問句(Restorative Questions)

資料來源：Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T., (2009). *Restorative Practices Handbook for Teacher, Disciplinarians and Administrators*. International Institute for Restorative Practices. p.16

修復式問句指引著對話的方向，讓對話不偏離軌道；這些問句可以幫助聚焦，讓對話不流於泛泛而談；此外，問句與問句之間彼此有緊密的連結，循序漸進引導對話的起承轉合，依序探討事件的發生經過，當事人的觀點，事件所造成的影響與傷害，因傷害而產生的需要，最後探討如何承擔責任、彌補傷害與修復關係。

詢問行為人：

#### ■ 發生了什麼事？<sup>3</sup>

了解事件的發生經過，讓當事人有機會說出自己的故事。此問句的基本假設是：每一個人都擁有不同的世界觀，都具有自己獨特的觀點，而每個人的觀點都需要獲得傾聽與尊重。

#### ■ 那時候你有什麼想法？

促進行為人覺察自己行為的動機與根本原因，探索自己內在的需要。而若受害人聽到行為人的想法時，也可讓自己不再受困於無止境的猜測或因錯誤的猜測而妖魔化行為人，或是將受害歸咎於自己。

<sup>3</sup> 在事件狀況尚未釐清前，或是雙方當事人可能互為行為人與受害人時，此問句可用於詢問衝突雙方。

■ 從事情發生到現在，你有什麼想法？

引導行為人在看到行為所造成的影響與傷害後，覺察自己的內心是否產生什麼樣的變化，看待事情是否有不一樣的地方，想法是否有改變之處。若行為人的想法與感受能夠獲得尊重與同理，這個問句往往能夠引發行為人的懊悔之意，像是後悔當初不應該那樣做。

■ 有誰受到這件事的影響？受到什麼影響？

促進行為人正視自己的行為後果，深入觀察與思考自己和他人受到什麼影響與傷害，並促進行為人嘗試同理受害人及其他相關人的處境和感受。

■ 你認為你需要怎麼做來讓事情好轉？

鼓勵行為人思考如何為自己的行為承擔起責任。行為人是事件的當事人，擁有事件的所有權，因此有權利與責任對事件提出自己的想法，積極參與，展現更正錯誤與彌補傷害的誠意和能力。

詢問相對人（受害人）：

■ 事情發生時你有什麼想法？

促進受害人回顧事發當時的想法，覺察與同理自己當時的反應。

■ 這件事對你及其他人造成了什麼影響？

促進受害人覺察事件的漣漪效應，除了自己本身之外，身邊其他人也可能受到影響與傷害。探索自己與身邊其他人的需要，為提出相對應的滿足需要的策略與方案做準備。

■ 讓你感到最難過的是什麼？

促進受害人思考與覺察在所受的各種影響與傷害中，什麼是自己感到最難過的、最要緊的、最在乎的。找出最關鍵之處以助釐清各種需要的輕重緩急，讓需要獲得更適當的回應。



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

### ■ 你認為怎麼樣才能讓事情好轉？

鼓勵受害人思考如何為自己所想要的未來發聲，而非由他人來安排或支配。受害人是事件的當事人，擁有事件的所有權，有權對事件提出自己的想法，積極參與，決定自己想要的彌補方式，展現自己對未來的希望與掌控力。

修復式問句與情感陳述的運用亦從小型即席會議貫穿至圓圈、修復會議或家庭團體會議，而修復式問句更是促進各種修復式對話的重要工具。

## 小型即席會議 (Small Impromptu Conferences)

學生衝突處處可見，舉凡操場、球場、遊樂場、走廊、車棚、福利社、學生活動中心、教室等等都可能發生衝突的地方。小型即席會議即是在事發當下或短時間內立即透過修復式問句來促進雙方對話，化解衝突。這樣的對話通常是立即性的，幾乎不需要什麼準備。舉例說明如下：

第二節課間活動練習慢跑，小安哭著來跟老師說小勳抓他的頭髮。老師請小安和小勳一起來談談。

老師：小安，剛剛發生了什麼事？

小安：就是我没有怎樣，小勳就抓我的頭髮。（邊說邊哭）

老師：現在你感覺怎麼樣？

小安：有點痛。

老師：老師看看，哪裡痛？（小安摸自己頭痛的地方，老師輕輕揉了一下小安手摸的位置）



老師：現在感覺怎麼樣？

小安：比較不會痛了。

老師：好，等一下如果還會痛，要去給護士阿姨看一下喔。（小安點點頭）

老師：小勳，你說說看剛剛發生了什麼事？

小勳：主任說剛跑完步不可以馬上蹲下來，不然很喘會噎到。

小安：可是我的腳很痠啊。

老師：所以是剛剛跑操場的時候，小安跑完蹲下來，是這樣嗎？（小安點頭）

老師：小安蹲下來，然後呢？

小安：然後小勳就抓我頭髮。

小勳：我叫他起來他就都不起來啊！

小安：可是我又不會喘。

老師：所以，小勳你怕小安跑完蹲下來會噎到，所以你要叫他起來。小安沒有起來，然後你就抓他的頭髮。（小勳點頭）

老師：你抓小安的頭髮，小安感覺會痛，你有沒有什麼話想跟小安說呢？

小勳：跟他說對不起。

老師：好，你想要現在跟他說嗎？

小勳：小安，對不起。

小安：沒關係。

老師：那下次可以怎麼做呢？

小勳：跟他用講的。



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

老師：嗯，小安，你覺得呢？（小安點點頭）

老師：兩位還有沒有什麼要說的？（兩人皆搖頭）

老師：那這樣都可以嗎？（兩人皆點頭）

老師：好，謝謝你們。那就這樣喔。你們先去玩。

實務上，有時因情境或時間的關係，並不會所有的問句都會依序問到，而問句的用詞也會依當事人的年齡與認知而有不同的轉換。另外，在對話即將結束時詢問雙方是否還有什麼話要說，以確保當事人獲得充分陳述的機會。最後的感謝則是肯定大家一起合作，化解衝突。在小型即席會議中若發覺事件較為嚴重或複雜，則可進一步以圓圈或更正式的會議來處理。

除了上述修復式問句外，以下問句也可以適時彈性運用，以促進對話的順利進行：

- 對這件事你有什麼感受？
- 你覺得你可以怎麼做讓他心情好一點呢？
- 你覺得怎麼樣你的心情才能好一點呢？
- 下次你可以怎麼做呢？
- 怎麼樣才能避免再次發生類似的衝突呢？
- 你希望他可以怎麼做呢？
- 對於他所說的，你有什麼想法？你覺得怎麼樣？

## 圓圈 (Circles)

圓圈源自於北美洲原住民的談話圈 (Talking Circle)，可應用於營造班級的正向氛圍與和平文化，預防不當行為、衝突或霸凌的發生，即關係的建立與強化；亦可應用於不當行為、衝突或霸凌的回應階段，即關係的修復與重建。因此，圓圈可說是修復式實踐連續體中應用範圍最為廣泛的。簡而言之，圓圈的進行就是大家圍圈而坐，一起來討論與分享，一起來解決問題與衝突。依不同情境與活動性質，圓圈可大可小，可以是全班一起進行，也可以是針對少數幾人來進行。具體而言，圓圈的應用範圍大致歸納如下：

- 了解與確認活動起始階段或過程中的狀態 (check-in)，像是心情、感想等。
- 了解與確認活動結束階段的狀態 (check-out)，像是心情、感想等。
- 感謝、道歉、道別、新生介紹、分享、慶祝等。
- 討論與分享有關課程的內容或連結。
- 主題課程 (社會情緒、溝通技巧、同理心、隱私、負責、衝突解決等)。
- 討論有關班級或團體之議題 (班規、工作分配、戶外教育、偶發事件等)。
- 解決問題、衝突、霸凌等。

圓圈的進行通常包含下列五個基本要素 (Pranis, 2005)：

■ **儀式 (ceremony)**：以正向的話語來開場，或再加上特別的布置，例如在圓圈的中心擺上花朵或點上蠟燭等，讓參與者感受到圓圈的神聖性與特殊性。結尾時感謝大家的參與及付出，表達祝福，讓大家沉澱思緒，做好準備，回歸日常活動。

■ **發言信物 (a talking piece)**：一個可以促進發言的物件，像是球、小玩具、娃娃等。手握發言信物者是唯一可以發言的人<sup>4</sup>，繞圈傳遞發言信物，一次一個人發言，這樣有助於大家將注意力集中在發言者，同時也保障每一個人的發言權。拿到發言信物者若沒有

<sup>4</sup> 促進者因角色任務的關係也可以在沒有發言信物的情況下發言。



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

話要說，只要傳遞給下一位即可。發言信物是一種促進安全、公平，與秩序的發言輔助工具，若大家經過練習後，已經建立起發言的規範，那麼有時沒有發言信物也可以。

■ **促進者 (a facilitator or keeper)**：促進者可說是圓圈的帶領者或主持人。促進者的主要任務是營造尊重與安全的對話環境，促進對話。在進行關係建立與強化的圓圈時，促進者的工作包含設定議題、設計提問與活動、維持秩序與掌控流程等，促進者本身也可以表達自己的想法與感受，可以是分享者；而在進行關係修復與重建的圓圈時，促進者可以透過修復式問句引導衝突雙方及其他相關的人或是全班同學一起共同來探討事件的經過、影響與傷害，以及需要與責任，此時促進者的角色是中立的，需要盡量避免評判、建議、說教、勸導等。

■ **指引 (guidelines)**：指引是建立尊重與安全的對話環境的重要工具之一，可以由促進者來設定，也可以由參與者大家一起來討論決定。常見的指引有尊重、保密、真誠發言、依序發言、用心聆聽、正向的語言等。

■ **共識的決定 (consensus decision-making)**：在付出時間與心力之後，若能達成某種共識的決定，大家都會感到很有成就，同時因為是共識，大家也會更願意去遵守或實踐。雖然有時候不會達成任何共識，但只要圓圈的過程是尊重的、公平的，彼此的觀點與需要獲得理解與關注，這個過程就具有價值與意義（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）。

修復式正義是要幫助行為人與相對人重新獲得自我價值與尊嚴，重新融入社群、團體、班級，重新獲得歸屬感。重新融入的前提則是原本就存有良好的關係，因此運用圓圈來建立與強化關係跟運用圓圈來修復與重建關係是同等重要的。

## 修復會議或家庭團體會議 (Restorative Conferences, Family Group Conferences)

在修復式實踐連續體中，修復會議或家庭團體會議是屬最正式的會議，由於是處理較嚴重與複雜的事件，因此通常需要進行會前訪談與評估。修復會議的參與者有可能單純以學生為主，也有可能包含家長、師長或其他相關的人。而家庭團體會議則特別強調家人的參與，希望透過家人來鼓勵行為人做出適當的決定並提供行為人相關的資源與支持。

修復會議是非常結構化的正式會議，通常遵循著一定的程序，且會議中的座位也會經過特別的安排，以盡可能營造安全的會議環境。以下為常見的會議程序及座位安排：

會議程序：

### ■ 會前訪談

- 訪談行為人及其支持者
- 訪談受害人及其支持者
- 評估（身心狀況、表達能力、對話意願、期待等）
- 討論會議的地點、日期、時間，及特殊需求等
- 擬定會議風險管理計畫（conference risk management plan）

### ■ 會議

- 開場（歡迎、感謝、介紹、目的、流程、規則等）
- 對話
- 協議
- 結尾（感謝、祝福、點心等）

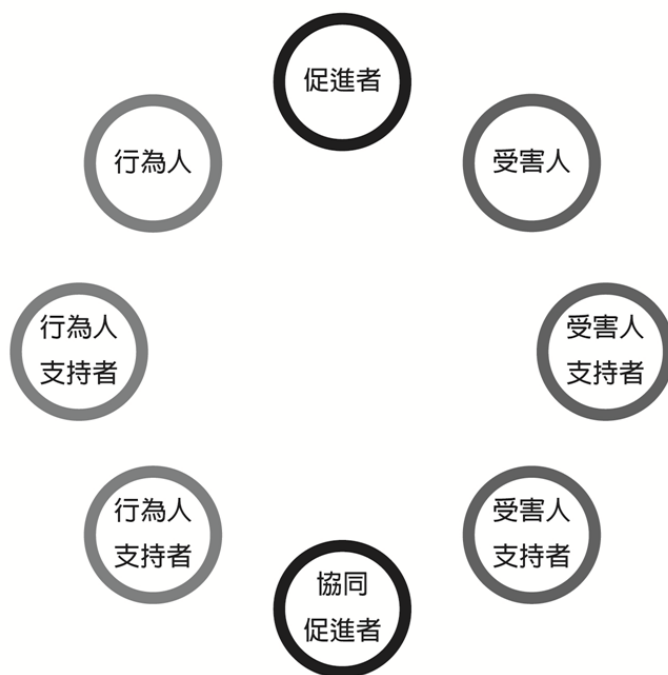


## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

### ■ 會後追蹤（轉介，若有需要的話）

座位安排：

座位與人數依實際狀況而定，原則上衝突雙方及其支持者分坐在促進者的兩側。是



▲ 圖 4 修復會議或家庭團體會議參考座位圖（座位與人數依實際狀況而定。原則上衝突雙方分坐在促進者兩側。）

否需要協同促進者也是依情況而定，協同促進者可以協助相關事項的聯繫、訪談、記錄、管理秩序、製作協議書等。

會議中，促進者透過一系列的提問來引導會議的進行，基本上會議談論的事項包含事件的發生經過、事件發生的原因、事件所造成的影響與傷害、因傷害而產生的需要，以及如何承擔責任與彌補傷害等。促進者可依此大方向來設計提問，或可依循固定的稿本來提問。然而即便是依循固定的稿本，促進者仍可視個別情況需要而彈性提問。以下為會議促進者稿本（Conference Facilitator's Script）摘要：

### 會議促進者稿本 (Conference Facilitator's Script) 摘要

1. 開場(歡迎、感謝、介紹、目的、流程、規則等)
2. 詢問行為人：
  - 發生了什麼事？
  - 那時候你有什麼想法？
  - 從事情發生到現在，你有什麼想法？
  - 你認為有誰受到你行為的影響？
  - 他們如何受到影響？
3. 詢問受害人：
  - 事件發生時你有什麼反應？
  - 對於所發生的事你的感受怎麼樣？
  - 讓你感到最難過的是什麼？
  - 你的家人和朋友聽到這個事件時反應是怎麼樣的？
4. 詢問受害人支持者：
  - 聽到這個事件時你有什麼想法？
  - 對於所發生的事你的感受怎麼樣？
  - 讓你感到最難過的是什麼？
  - 你認為最要緊的議題是什麼？
5. 詢問行為人支持者：
  - 聽到這個事件時你有什麼想法？
  - 對於所發生的事你的感受怎麼樣？
  - 讓你感到最難過的是什麼？
  - 你認為最要緊的議題是什麼？
6. 詢問行為人：
  - 現在你有沒有什麼想要說的？
7. 詢問受害人：
  - 你會想要今天的會議達成什麼樣的結果？
8. 詢問行為人：
  - 你認為怎麼樣？
9. 詢問雙方：
  - 有沒有其他想要說的？
10. 結尾(感謝、祝福、點心等)

節錄與改編自：

Wachtel, T., O'Connell, T., Wachtel, B. (2010). *Restorative Justice Conferencing: Real Justice and The Conferencing Handbook*. pp.165-168

▲ 圖 5 會議促進者稿本摘要



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件

家庭團體會議雖沒有固定的稿本，但會議的進行仍有一定的型態（Macrae & Zehr, 2004）。以下為家庭團體會議進行步驟：

**家庭團體會議進行步驟**  
**(Steps through a Family Group Conference)**

1. 開場(Opening)
  - 禱告(如果適當的話)
  - 介紹
  - 概要說明
  
2. 資訊分享(Information sharing)
  - 事實摘要
  - 受害人所受影響概要說明
  - 行為人的回應
  - 形成計畫的相關資訊
  - 點心(非必要的)
  
3. 家庭商議(Family deliberations)
  
4. 達成協議(Reaching agreement)
  - 提出計畫
  - 協商
  - 確定計畫
  
5. 結尾(Closing)
  - 禱告(如果適當的話)

資料來源：  
Macrae, A., Zehr, H. (2004). *The Little Book of Family Group Conferences : New Zealand Style*. Intercourse, PA: Good Books. pp.38-39

▲ 圖 6 家庭團體會議進行步驟



或是，家庭團體會議可基本上分為三部分。首先，由專業人士，像是社工師、心理師、輔導老師、警察、觀護人等簡述問題梗概、法律狀況，及相關服務資源，接著是「家人獨處時間 (family alone time)」<sup>5</sup>，也就是會議中的專業人士會暫時離開會場，留行為人及其家人在會場中共同討論出一個行動計畫，最後邀請先前暫時離開的專業人士回到會場，由行為人及其家人向大家說明他們的行動計畫，接著大家一起共同討論此行動計畫，以期達成共識的決定 (Costello, Wachtel, & Wachtel, 2009)。



## 總結：

在修復式正義實踐上，老師們平日可從情感陳述、修復式問句、小型即席會議，以及著重關係建立與強化的圓圈開始練習起，從日常生活的實踐中，一步一步、一點一滴慢慢累積經驗與信心，同時也讓同學們慢慢建立與熟習正向與尊重的表達方式及解決問題的方法。接著老師們可參加相關研習或閱讀相關書籍與觀看相關影片，以進一步學習如何操作化解衝突與霸凌的圓圈或修復會議或家庭團體會議。最後，校園修復式正義的運用是化解班級衝突及霸凌事件可行且有效的方法之一，但並非是萬靈丹。事實上，老師們往往需要在不同的時間、空間，與人力等資源的條件下，依學生個別狀況與事件性質來採取各種不同的策略與方法，以在化解班級衝突與霸凌上達到可能的最大成效。

<sup>5</sup> 「家人獨處時間 (family alone time)」又稱「家庭會議 (family caucus)」，也就是「家庭商議 (family deliberations)」，是家庭團體會議的重要元素。



## 09 如何以修復式正義化解班級衝突及霸凌事件



### 相關網路資源：

霍華德澤赫對修復式正義的定義 (Howard Zehr' s Definition of Restorative Justice)

<https://www.youtube.com/watch?v=Lh-SjCEr-Zs>

修復式實踐連續體 (Restorative Practices Continuum IIRP)

<https://www.youtube.com/watch?v=nRwtbR0zX1k&t=217s>

小學修復式取向案例 (Restorative Approach Example- Primary School) (中文字幕)

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_2j5Qtie7Fk](https://www.youtube.com/watch?v=_2j5Qtie7Fk)

利用對話圈支持班級經營 (Using Dialogue Circles to Support Classroom Management)

<https://www.youtube.com/watch?v=qTr4v0eYigM>

修復式正義一圓圈 (Restorative Justice-Circle)

<https://www.youtube.com/watch?v=38w-WO5qeDY>

師生修復式正義圓圈 (Teacher-Student Restorative Justice Circle) (中文字幕)

<https://www.youtube.com/watch?v=pPRzKM2Cf6s&t=63s>

修復會議 (Restorative Conference 1 18 16)

<https://www.youtube.com/watch?v=XPuajScuHa8>



# 10

## 第十章 如何以支持團體法 來化解霸凌事件

王怡今 老師  
高雄市立明華國民中學輔導教師





## 10 如何以支持團體法來化解霸凌事件

十年前，八德國中校園霸凌案件，迫使台灣教育界正視霸凌事件處理之重要性，但根據教育部提供之統計資料，106年至108年國中小校園霸凌通報案件數仍然逐年攀升中，由106年的通報件數469件、107年通報件數431件、108年通報件數611件，持續增加。或許有人認為這是反霸凌教育的無用，但也有人認為此為學生反霸凌意識的崛起，導致通報件數較高的統計數據。筆者身為輔導人員並在國中端任教多年，發現的問題卻是預防霸凌之輔導人力缺乏及智識不足。

當年，八德國中校園霸凌事件後，教育部感知其嚴重性，希望投入輔導資源以遏止校園霸凌事件之產生，所以通過國民教育法修正法案，其明訂二十四班以上的國中小學應設專任輔導教師；直轄縣市政府與五十五班以上國中小學，皆需設專任的專業輔導人員，依此法案，民國100年至106年已大量投入輔導人力共兩千多名。另，制訂「校園霸凌防制準則」。依「校園霸凌防制準則」第二十九條揭示：「學校完成調查後，確認校園霸凌事件成立時，應立即啟動霸凌輔導機制，並持續輔導當事人改善。」此霸凌輔導機制實為校內輔導人員主責，筆者經手多次校園霸凌輔導案件，發現自霸凌事件的產生、通報，乃至成案，可能就已佔據霸凌者及受凌者過半的校園時間，後端的輔導資源實無法讓受凌者的心理傷口妥善癒合，若能加強霸凌事件的初級預防，或許能減少傷害。

國民中學學校輔導工作手冊內，所揭示的WISER發展性輔導工作其強調「預防為先」，並提及三項原則：（一）全校做（whole school principle）：校長、各行政單位人員、全體教師（含輔導人員）應共同推動及執行相關措施；（二）聰明做（working smart principle）：每位推動者應運用智慧，有效能和有效率地推動工作達到防範未然；（三）雙贏做（win-win principle）：發展性輔導的執行要由易而難……並且目標明確、理念清晰、容易執行。「校園霸凌防制準則」第六條明訂：「學校應加強校長及教職員工生就校園霸凌防制權利、義務及責任之認知。」此與「全校做」之理念相符，但多數教職員工卻缺乏此方面智識，而多數防制霸凌專業研習，仍僅將學務處及輔導室人員列為必要參加對象，霸凌事件爆發後，還是得仰賴學務處的處置及輔導室的輔導資源之介入，尚未達到「聰明做」及「雙贏做」的發展性輔導工作之原則。

由此可知，一、校園霸凌之初級預防概念尚未形成。二、導師或者任課老師的防制霸凌智識不足。三、未有具體可行的防制霸凌方法供初級輔導工作者實施。

## 支持團體法介紹

「支持團體法」(Support Group Method, SGM)是由 Maines 與 Robinson 於 1994 年所提出之霸凌防制策略，當時英國政府自覺霸凌狀況日益嚴重，雖英國各級學校亟力發展全校霸凌防止策略，但效果不彰。而後各國學者進行支持團體法之實證研究，將經驗複製至自己國家。Young (1998) 研究發現，51 所國小、4 所中學，共 55 個案例採用支持團體法。其中有 80% 個案取得立即性成功、14% 是延後成功，意指團體成效在三至五次的面談中才顯現，6% 是有限成效，也就是實施之後，受凌者指出仍然有霸凌事件發生，但受凌狀況從嚴重到變得可忍受。Smith 等人 (2007) 針對 57 位教育局人員及 59 所實施 SGM 學校填答問卷，結果發現在過去五年內，近七成學校實施支持團體法，57% 學校會持續實施 SGM。而多數的教育主管機關及學校將支持團體法評定為有用的方法。Thompson 與 Smith (2011) 收集 1378 份學校問卷 (888 所初級學校、387 國民中學、82 所特殊教育學校、21 所轉介學校)，發現 285 個霸凌事件中，有 67% 的霸凌事件被完全制止，其中實施支持團體法之成功制止率為 76%。Kvarme 等人 (2016) 針對 19 位 12-13 歲的學童，實施支持團體法，發現能有效且持續停止霸凌事件的產生。以上研究皆顯示支持團體法的有效性，但綜觀台灣推行霸凌防制方法多年，卻一直無專家學者將支持團體法列入霸凌防制之考量，其實支持團體法簡單易操作，確實符合 WISER 發展性輔導工作原則中的「聰明做」及「雙贏做」的原則。

支持團體法中，共有七個步驟：教育人員與受凌者面談、教育人員召集霸凌事件相關人員，並與其面談、解釋問題、共負責任、請團體成員提出想法、交由團體成員處理、再次面談。本節將細究其步驟。



## 10 如何以支持團體法來化解霸凌事件

### 一、教育人員與受凌者面談

當教育相關工作者發現霸凌事件後，可與受凌者討論在這事件中其感受及情緒。若受凌者較不擅言詞，教育人員可鼓勵受凌者使用圖畫、文字或是其他能抒發情緒之物品，表達其感受。面談期間，請將討論焦點專注於受凌者對霸凌事件之情緒，不討論事件原委，教育人員僅需知道霸凌事件有誰涉入。且，教育人員可讓受凌者知道，教師的介入是為了協助受凌事件好轉，並不是為了做出懲處，可免於受凌者處於擔心被報復的情境中。

### 二、教育人員召集霸凌事件相關人員，並與其面談

教育人員需召集霸凌事件相關人員（內含霸凌者、旁觀者、挺身者），此成員組合可免於標籤化，也能減輕該團體成員之心理壓力。但，此團體成員不包含受凌者，若包含受凌者，有可能會讓受凌者在團體中被指責。

### 三、解釋問題

教育人員可將代表受凌者感受之圖畫或文字，展示給團體成員，讓團體成員理解受凌者之感受，請團體成員以同理的角度，思考若自己也為受凌者的話，可能會有的情緒及感受。在此原則中，一樣不談論事件原委，避免流於相互指責。

### 四、共負責任

教育人員須強調，召集此團體並非要懲處或究責，而是希望團體成員能負起責任，共同改善受凌者的狀況。

### 五、請團體成員提出想法

教育人員可多鼓勵團體成員提出改善受凌狀況的方法，由於團體成員的能力不一，在此過程中，有用建議須多給予鼓勵，若有惡意的建議，則可忽略。

## 六、交由團體成員處理

在面談結束前，教育人員可重複每位團體成員需執行的建議，並且安排下次面談時間。教育人員也需表達團體成員願意負責的勇氣及參與，接著給團體成員一週的時間去執行其建議。

## 七、再次面談

（一）教育人員可先與受凌者面談，了解這周以來霸凌狀況的變化，並了解受凌者的感受。

（二）接著，再與支持團體成員個別面談，鼓勵成員說明這周自己所執行的狀況。若團體成員執行狀況得當，教育人員可適時給予增強；若團體成員執行狀況不如預期，也可鼓勵其繼續努力，可待下次面談再說明。教育人員需安排下次面談，面談次數通常為2次，但教育人員可依視霸凌狀況是否減緩來調整次數。與團體成員各別面談的原因，是希望各自執行與陳述，而避免相互間的比較所造成的壓力。

上述支持團體法具備幾項優點：

### ■ 正向且增權賦能

身為教育工作者，我們皆期待教育是一份向上向善的工作。支持團體法希望團體成員能負責，也是期待成員能透過此過程，理解自己具備帶給他人快樂或者是幫助他人的能力，並且能將此能力銘記心中，適用於各種情境。

### ■ 有效率不費時

筆者於國中端發現，多數教育人員自認無法遏止霸凌狀況的發生，是因其課務或行政工作繁忙，無法妥善處理。透過團體與成員的共負責任，教育人員可將責任交付給學生。與其他霸凌防制策略相比下，支持團體法中，學生才是主導者，教師則傾向引導的角色，執行上較有效率，符合「聰明做」之原則。

### ■ 具體可行的操作步驟

筆者於前述曾提及，發展性輔導工作應交付所有教育人員推動。支持團體法的步驟



## 10 如何以支持團體法來化解霸凌事件

具體且簡易，不須高強度的輔導訓練或諮商技巧，導師、任課老師，乃至行政單位人員，都可使用，其符合「雙贏做」之原則。

### ■ 不加責罵或懲罰

現行教學現場中，面對疑似霸凌事件發生，多數教師可能會採用責備或是懲罰處理，因其快速且可以在當下遏止，但隨著懲罰的效力消退，霸凌事件可能再度發生。且依據心理學家 Kohlberg 的人類道德發展階段，國中小的學生多數已從道德成規前期的避罰服從導向，推進到道德成規期，此階段學生的道德建立在責任感的要求，所以使用責罰易流於無效，應透過責任交付建立其道德觀念。

## 支持團體法的實務操作

支持團體法是為了因應英國當時的教育現況，所產生的防制霸凌方法，筆者認為因時代轉變及國家教育文化的不同，在支持團體法的實作上，可略為作出調整。筆者於國中端實施支持團體法後，整理出實例及要點，供參考：

### 一、建立支持團體法流程 SOP

建議教育人員們可先將支持團體法的步驟，以及各步驟的重點提問列表。一來除了可執行各個步驟外，也可稍作紀錄。此外在召集團體成員時，原方案建議的團體成員人數為 6～8 位，成員在初次面談時，很容易七嘴八舌、你一言我一語，反而導致團體失焦，此時，教育人員的重點提問及引導可有效協助團體成員聚焦討論。若教育人員對此法熟稔後，便可依照團體情境，衍伸出不同的支持團體法的方式。

### 二、導師及任課老師的角色觀察

支持團體法不僅符合 WISER 發展性輔導工作三級原則，其實交由導師或任課老師實作更加合適。因導師及任課老師的日常觀察，對霸凌事件的關係人的召集將會更加精準。



以下為實務例子：

小庭在班上發言時，都會被其他學生制止或回嗆，認為小庭說的是廢話，班上某些學生甚至會刻意離間小庭，使小庭分組找不到組員。筆者在與小庭面談後，召集支持團體成員後，幾次團體會議後均未收其效。

從小庭的例子中，可知支持團體法是有可能失效的。筆者同時身為小庭班上任課老師，在與導師討論及觀察後發現，真正動用關係霸凌離間小庭的霸凌者，並非小庭初次面談時，所提及的霸凌者，有時，關係霸凌者會藏於霸凌團體之後。在小庭的案例中，阿鄭其實才是關係霸凌者，但阿鄭為躲避懲罰，操弄小文出面鼓譟或離間小庭，使小庭認為小文才是霸凌者。在與導師釐清事實後，筆者邀請阿鄭成為團體成員，在幾次面談後，小庭也感受到霸凌狀況減緩中。

由於目前是資訊爆炸的時代，學生們學習力強，無可避免地將會有許多擅於操弄的學生，就支持團體法而言，擅長關係操弄的學生將會是一大限制，所以導師及任課導師的觀察就相對重要，且更加有效率。

### 三、挺身者的選擇

有時受凌者認為他身邊並無挺身者，就需要導師或任課老師篩選班上可能的挺身者，加入支持團體中，以下舉例：

小美從國一開始，就無法融入班級，到了國二狀況更加嚴重，除了學生會公開在課堂上數落小美外，每當要分組搬桌椅時，同學們都不敢移動小美的桌椅，也不敢坐小美的椅子。教師發現此狀況後，便詢問找小美聊聊，但小美說全班都霸凌她。

按小美的例子，原先小美並無提供任何挺身者，跟導師討論過後，決定將班上較有正義感的學生阿樺納入團體，並追加與小美的一次面談，與小美再次核對阿樺與小美的互動，小美說阿樺的確不會與班上同學一起起鬨，但協助小美的次數也不多。根據任課老師觀察，阿樺能與班上帶頭霸凌者相互抗衡，有正義感之餘，心理素質強大，只是缺乏他人增強，透過導師及任課老師的行為增強及鼓勵，將阿樺納入團體後，有效轉化團體動力為正向積極。



## 10 如何以支持團體法來化解霸凌事件

### 四、引導材料的搭配使用

筆者任教於國中端多年，感知到學生們對於想法及感受表達較為拙劣。在支持團體法的步驟中，幾乎都是需要霸凌相關事件者表達其情緒或感受，此時教師們的引導技巧十分重要。倘若教師們能適時搭配引導材料的使用，則能讓團體成員或受凌者更能具體表達其感受。可參考下例：

弘明是一名注意力不足過動症（ADHD）的學生，由於其課業表現及情緒反應，在班上總是無法融入團體，甚至會有特定學生惡意激怒他，引發其情緒反應，讓其他學生認為弘明很愛發脾氣，不想與弘明交朋友。筆者了解弘明的狀況後，打算使用支持團體法，除了教導弘明正確的情緒管理方式，同時也請弘明抒發他受凌時的感受，但弘明的特殊狀況，一直無法完整的表達。

其實像弘明有特殊狀況的孩子，在團體中被霸凌的案例不在少數，除了使用支持團體法，讓其他學生了解弘明的狀況外，特殊狀況的孩子在面對情緒表達的能力又較其他孩子弱，可加強其情緒表達。筆者在此案例中，初次面談時，使用情緒卡讓弘明選擇其感受，另外，還假設了多種圖片情境，讓弘明去挑選相對應的情緒卡，此卡片能幫助教師們準確地核對受凌者的情緒。而在支持團體法中，適用的情緒引導材料尚有：

#### ■ 百變情緒卡 / 情緒識別卡

百變情緒卡是由彰師大輔導與諮商學系，高淑貞教授所設計編製；而情緒識別卡則由台南大學附設實驗小學老師，溫美玉老師所研發設計。此兩套牌卡除了有多種情緒單字外，另搭配不同的表情圖片，幫助學生辨認、對應相對情緒。倘若教師們想自行製作情緒卡片，則須注意情緒形容詞的篩選，並且一定要搭配表情圖片或情境演練，才能讓學生正確辨認。

#### ■ 情緒繪本 / 霸凌情境繪本

在召集霸凌事件關係人進行面談時，其中有兩步驟為「解釋問題」及「共享責任」，在這兩步驟中，激發團體成員的同理心為主要關鍵，若能讓團體成員理解受凌者在校園的感受，較能有效交付責任予團體成員。而繪本的架構及長度，適合用於團體時間。筆

者在支持團體中使用的是「不是我的錯」繪本，該繪本使用簡單的線條及大量留白，勾勒出學生在校園生活中，同儕關係所面臨的問題，同時，此繪本也強調責任問題，恰巧為解釋問題及共享責任步驟間，搭起轉換的橋樑。另外，團體的組成也包含「旁觀者」，此繪本說明了旁觀者的處境，也能激發旁觀者轉變成為挺身者。



▲ 百變情緒卡。



▲ 情緒識別卡。



▲ 繪本：不是我的錯。

## 五、妥適的獎勵及增強

在筆者帶領過的支持團體法中，召集成員面談時，多使用口頭的社會性獎勵，但不會在初次會議就提起事後的獎勵增強，避免學生是為了獎勵而參加支持團體，扭曲支持團體法之真義。以下為一參考例子：

阿昇在此次支持團體法中為旁觀者，從原先不配合的樣態，轉變為能提出自身想法，並且協助受凌者。筆者於事後，將阿昇的轉變告知其班導師以及多位任課老師，並鼓勵老師們能私下多多增強阿昇。此一作法，讓阿昇在班上變得更有自信，且會主動幫助其他人。

其實從阿昇的例子，可以了解獎勵及增強對學生的重要性。筆者曾嘗試過的獎勵方式，除了社會性獎勵外，也使用榮譽卡集章以及物質獎勵，但面對不同的學生給予不同獎勵方式是最大原則，而且使用延宕增強能夠更有效果。



## 10 如何以支持團體法來化解霸凌事件

### 支持團體法的限制

支持團體法在校園中推行還是有其限制的，有時教育人員更需審慎評估該情境，決定是否施作支持團體法來防制霸凌事件的產生。

#### ■ 關係操弄型學生的應對

上述例子中，阿鄭就屬於操弄型學生，但阿鄭情節較輕微，所以在與導師討論後，還是決定將阿鄭納入團體會議中。但若操弄狀況嚴重，並且將霸凌者納入團體時，反而有可能導致團體動力盡失，故，教育人員需預先觀察霸凌者的角色類別。

#### ■ 雙重角色者

筆者曾經遇到一學生同時為受凌者，也為霸凌者，該生在班上因衛生習慣較差、出言不遜，班上的人皆不喜歡他，但他同時又霸凌比他更弱小的學生。筆者評估後，認為此一情形不適用於支持團體法，因召集的團體人員多數重疊，所以筆者後續採用個別輔導的方式以化解霸凌情形。

#### ■ 師長的影響

筆者曾在某次的團體召集後，遇到團體學生主動告知要退出團體，經了解後，是其父母不希望他涉入其中，導致自身狀況難堪，支持團體法的執行是遵照團體成員的意願，所以筆者還是讓該生退出團體，並且肯定學生參與團體的勇氣。但由此例可知，雖然事前已與師長們進行溝通與說明，但有時仍無法改變其觀念，僅能更換團體成員，以利團體順利進行。

支持團體法在國外已非新興的防制霸凌概念，但相較於其他防制霸凌方法，支持團體法更有系統性且易於一般教育人員操作，且其內涵是正向積極的，並符合目前推行的WISER發展性輔導工作三級原則，所以鼓勵各教育人員能嘗試支持團體法以杜絕霸凌事件在校園的發生。



# 附錄一

## 學生霸凌與教師 霸凌案例分析

彭惠鈺 老師

高雄市永芳國民小學

陳利銘 副教授

國立中山大學教育研究所暨師培中心





## 校園霸凌定義與判定的標準

依民國 109 年修訂公布的校園霸凌防制準則中的定義，校園霸凌指的是「指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善環境，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。」在準則中亦律定了校園霸凌所指涉的對象，「指相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生（以下簡稱教職員工生）對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為。」換言之，校園霸凌的受害者僅止於學生，包括生對生、師對生都算是校園霸凌，但，家長對學生、學生對老師等類型行為則不納入其中。教育部對校園霸凌的定義，可與世界衛生組織（WHO）的霸凌判定三要件相互對照，見表 1。也就是說，只要疑似霸凌行為符合 WHO 的三要件：惡意傷害行為、勢力失衡、重複，即可判定為霸凌事件，而該判定完全與教育部之定義一致相符（唯網路霸凌因具有大量且輕易傳播分享之特性，故僅需發生一次即算成立）。

然而，若是教師霸凌，由於教師與學生之間本身就存在著權力、地位的差異，若是仍採取上述之三要件，在勢力失衡的部分就會產生疑義。因此，建議在判定教師霸凌時，取消「勢力失衡」。另外，依教育部臺教學（二）字第 1080044103 號函的說明：「學校常以教師主觀動機為教育目的而認其行為非屬體罰，混淆處罰之定義，並逕以不當管教錯誤認定之。爰本部主張體罰與違法處罰俱為不當管教措施之一種，惟有情節輕重之差異，與本注意事項精神、意旨並無扞格，且不因教師主觀動機而認定之。」簡言之，教育部主張不能以為教育目的或是為了學生好等理由，而將體罰簡化為不當管教，也就是說，只要有造成學生傷害的行為就算，不以其動機或目的而有差異。以此觀點推論至教師霸凌，教師不能以教育目的或是為了學生好等藉口，來對學生進行霸凌行為，不能以其動機或目的而將教師霸凌簡化為不當管教。就此而言，宜改以「傷害行為」及「重複」等兩要件來進行教師霸凌的判定，仍符合教育部對校園霸凌的定義。見表 2。

表 1 WHO 判定霸凌三要件與教育部定義對照

WHO 判定霸凌三要件	教育部定義
惡意傷害行為	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 直接或間接對他人故意为貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為。</li> <li>■ 使他人處於具有敵意或不友善環境，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。</li> </ul>
勢力失衡（大欺小、多欺少、強欺弱）	個人或集體
重複	持續

表 2 教師霸凌判定兩要件與教育部定義對照

教師霸凌判定兩要件	教育部定義
惡意傷害行為 <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 直接或間接對他人故意为貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為。</li> <li>■ 使他人處於具有敵意或不友善環境，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。</li> </ul>
勢力失衡 <sup>2</sup>	個人
重複	持續

註 1：不能以教師主觀動機為教育目的來混淆體罰或教師霸凌，因此宜刪除 WHO 判定三要件中的「惡意」，以傷害行為來認定之。

註 2：師生間原本就存在勢力失衡，因此宜刪除 WHO 判定三要件中的「勢力失衡」。



## 學生霸凌參考與判斷案例（依新聞案例及實務經驗見聞進行情境改編）

### ■ 案例一：一隻鞋子

夏天炎熱，學生能夠進到有冷氣的圖書館閱讀，真的是一種享受。小芸是生長在單親家庭的孩子，就讀於國小六年級的學生。她的父母早在二年級就離異，以前還小，媽媽每天放學都會接送她，如果晚了點，媽媽會請小芸在學校中廊等媽媽接送。由於家裡總要有人養家活口，小芸的媽媽好不容易找到工作，只好在五年級的時候讓她自己的女兒，自己走路回家。

小芸是個乖巧愛看書的孩子，老師每周都會帶孩子到圖書館看書，這天……

小芸跟著班上同學把鞋子脫下，放在外面的走廊，整齊的排好，其他同學從後面蜂擁而上，把她的鞋子踢亂了。圖書館員看到一片凌亂的鞋子，就拿起一隻掉在乾淨木地板上的鞋子，怒氣沖沖地問：「這是誰的鞋子？這麼髒，還沒有排好！」小芸一看館員手上那隻鞋子，心臟頓時漏跳一拍。前緣已稍有掀起狀，鞋底因為穿了很久，灰黑不堪到認不出原本的白色。

高舉著鞋子的館員，面目橫張大聲怒罵：「你們再不承認是誰的，我就要把它丟進垃圾桶！」小芸慌了，因為那是媽媽得到新工作賺來的第一個月的薪水幫她買的。她只好緩緩舉起了手，怯懦的說：「……是我」原以為圖書館員會就此停止怒罵，沒想到繼續說道：「以後你們班鞋子沒排好，就不要來圖書館看書！」小芸忍不住說：「我明明有排好，是後面同學把它踢進來的……。」

從這件事後，班上有些同學覺得是小芸的鞋子太髒才會引起注意，還白日地跟館員頂嘴，害他們班有時去圖書館，冷氣都不開。讓他們對小芸漸漸心懷恨意。

閱讀課程不只帶到圖書館看書，有時老師一疊文章發下去，常常需要螢光筆劃重點。班上有些調皮的同學，常常沒帶或跟別人借，有次小芸的螢光筆被借到不見了，詢問最後誰借走，卻無人回應。小芸不敢跟老師說，回家等媽媽工作回來，文具店早就關了。



偏偏今天老師忽然要檢查螢光筆，怎麼辦呢？老師請沒帶螢光筆的同學站起來，小芸害怕被處罰而且認為自己有螢光筆，只是被別人借到不見了，應該沒有錯，於是靜靜的坐在位置上。這時候，忽然有一個同學說：「老師，小芸沒有帶螢光筆，沒有站起來。」小芸緊張到直冒冷汗，旁邊同學一直催促她趕快站起來，但她覺得自己沒有錯，坐在位置上跟同學說：「我有帶螢光筆，但被別人借到不見！」老師並不相信小芸所說的話，還很生氣的說：「既然有人不肯承認自己沒錢買螢光筆，還怪同學把她的筆借不見，那就那一排的同學都要處罰抄課文不能下課。」小芸很難過，因為她不是故意要害同學，她是真的有螢光筆……即使如此，同學越來越不喜歡小芸。

恨意如漣漪般的暈開，下課的時候，同學們常常會在她附近大聲說「有些沒爸的孩子就是沒教養」、「垃圾孩子」、「白賊仔」等難聽的話，似乎是說給她聽。然後，下課她只想躲起來，不想讓人找到。

教室裡還是像日常一樣，老師一直在改簿子，同學們聚在一起嘻笑，去圖書館看書時，小芸的那一隻鞋子最後被同學惡作劇拿去丟了，小芸更是不敢跟圖書館員說，那一天她一跛一跛只穿一隻鞋子回教室，老師覺得她沒受傷，同學笑得很開心，卻沒人聽到小芸心碎的聲音。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於學生霸凌事件？	是。
是否有惡意傷害行為？	是。 1. 同學們說難聽的話、罵人。 2. 丟鞋子。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。 1. 同學們多次針對同一人罵人。 2. 惡作劇。
是否勢力失衡（大欺小、多欺少、強欺弱）？	是。 1. 多對一。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例二：懸案

班上轉來了一位轉學生，叫作華亭，皮膚黝黑，臉型方方正正，長的不算好看，但人乖巧，講話小聲。由於個性內向，剛轉來時，下課常常一個人在教室裡閒晃或靜靜地坐著。有一同學在班上人緣好，家境優渥，父母親社會經濟地位高，她的名字叫作玲玲，只要她出聲，幾乎沒有其他人敢反對，因此老師任命她當班長。

有次上課時，華亭注意到班長上課會在老師寫黑板時，偷偷傳紙條，當老師轉回面向學生時，正巧那張紙條掉在華亭的桌腳附近，老師見狀前去拾起，發現紙條上面充滿著老師的壞話。老師閱讀完，大不悅，立刻詢問是誰寫的，這時候沒人敢出聲，班長忽然站起來說：「會不會是華亭？我剛下課看到她好像在那邊寫紙條？」有一些同學異口同聲：「對啊，華亭是轉學生，可能她不適應學校生活吧？老師，上面寫些什麼？」於是，老師詢問：「華亭是不是你寫的？」只見，華亭怯弱的說：「老師，不是我寫的。」班長聽到華亭否認又說：「那是誰寫的，給我們證據。」

當時班級氣氛越來越凝重，老師知道上面的筆跡不是轉學生的，礙於課程進度，便此作罷。華亭原以為事情就這麼結束了，下課要去上廁所時，忽然被三個不認識的女生擋路：「你就是華亭，對吧！聽說你剛剛說老師的壞話，跟我們到那個掃地間，不然就要你好看！」華亭聽了很害怕，用眼角餘光看向同學，卻沒有人伸出援手，只好跟著她們進到掃地工具間。

一進到掃地工具間，立刻被蓋布袋，痛毆一頓，她以為自己會掛掉的前一刻，看到地板上的名牌鞋子，好像在哪裡看過，而這笑聲也很熟悉……

掀開布袋，她看到剛剛上課幫班長講話的那些同學，班長要脅她如果不聽她的話，接下來上學的日子會讓她生不如死。華亭彷彿看到一個活生生的惡魔站在眼前，同學們似乎都長出了獠牙。

回到教室上課，老師看到華亭趴在桌上，詢問剛剛是不是發生什麼事情，她眼眶含著淚，但她看到旁邊的同學在瞪著她，班長又站起來催促老師趕快上課，進度都教不完

了，華亭只是生理期到，肚子不舒服趴著。老師心裡感到怪異，由於不是導師，未立即介入，因此將轉學生的狀況告訴導師。

導師聽完便開始調查實情的起因，才發現班長呼風喚雨的程度，早已在網路上成形，只要在班上有讓班長不開心的人物，在群組裡就會集體謾罵，群組內的人如果不罵，就會成為隔天被罵的對象，如果有人想要退出群組，就會在網路造謠，並花錢找人在學校修理那個讓班長不順眼的人。其家境背景優渥可以把此事壓下，沒權沒錢的轉學生成了揭開這件事情的受害者。

華亭是轉學生，並不知道這個群組的存在，再加上看到班長可能是帶頭作亂的真兇，曾經差點被汗巖。同學們事後回想當時的他們怎麼那麼壞，竟然跟著欺負轉學生，有的人表示是因為沒有跟著欺負，或是伸出援手的人，有可能就是下一個受害者，因此只能冷漠視之。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於學生霸凌事件？	是。
是否有惡意傷害行為？	是。 1. 群起汗巖。 2. 蓋布袋被打。 3. 網路造謠謾罵。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。 1. 多次不同的欺侮行為。
是否勢力失衡（大欺小、多欺少、強欺弱）？	是。 1. 多對一、群組。 2. 糾眾排擠。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例三：同學會

十年未見，由當年跟大家積極要好的同學，藉由臉書強大的聯繫功能，順利邀請到許多當年要好的朋友。子瑄猶豫著要不要參加，因為在當時，班上發生了一件不可思議的事情，校護與教官忽然衝進來，聯絡班導，接著一陣救護車鳴笛聲駛進校園。

子瑄沒有到臉書上通知的地點，而是走進知名連鎖咖啡店。海蛇女神的圖樣在白色的牆壁上，眼神直視的牆角座位，已有三位同學等著她。談到那一天，此時透明窗外，閃過一陣紅色亮光，帶著大家回想到那段往事的時空……

羞澀的年代，即使手機沒有那麼發達，但網路謠言一樣很恐怖。班上的大晴跟小晴是感情很好的姐妹花，下課常常一起去合作社買便當，參加同一個社團 - 管樂社。有天大晴跟小晴社團提早結束後，一起去籃球場欣賞管樂社學長打球的帥姿，尖叫吶喊聲，此起彼落。悲劇的開始是來自於她們同時喜歡上這位學長，小晴決定偷偷先向學長告白，請朋友幫忙轉交情書給學長。

很不幸的，這封情書似乎就像電影情節般，隔天被貼在班上公佈欄，娟秀的字體，文情並茂，很有禮貌的署名加祝福語，真摯的情意展露無遺，只是上面多了兩個大大的螢光綠筆寫下的字「噁心」。小晴不管在走廊上或坐在教室裡，都感到非常不自在，每個人看到她好像在談論她。

小晴一如往常和大晴一起到管樂社練習，在她打開自己的櫃子拿樂器時，樂器上面與櫃子門竟貼滿了碎紙，甚至寫滿了髒話與批評。其中有一張很醒目，寫道「PTT 黑特版」。小晴將此事告知管樂社指導老師，老師並不以為意，應該只是小小的惡作劇，愚人節快樂之類的遊戲。然而，小晴在練習時，整個不專心，而大晴在旁注意到了，但未詢問，因為心裡還繫掛著他們喜歡上同一位學長這件事。

這天逛街，同為管樂社的學生子瑄撞見大晴私下約了學長出去，就像一對情侶，很不巧地聽到了他們的對話內容都是在批評小晴以及「PTT 黑特版」的事情，子瑄很疑惑的心想大晴跟小晴不是好朋友嗎？怎會在背地裡批評小晴呢？

小晴實在擋不住好奇心，即使知道可能會傷害到自己，還是找到「PTT 黑特版」看到十幾個標題「公審 XX 高中 X 樂社同學」，心想該不會是在寫她自己吧？點進去一看，

發現上面有很多 ID 完全不認識，有幾個似乎是管樂社同學，而其中兩個很熟悉 - 她的好朋友大晴與學長，他們是網路罵最兇的兩個。

當天晚上小晴陷入被背叛的失望與極度難過情緒，失眠到半夜，隔天完全不想上學，於是跟母親說身體不舒服不想去學校，再隔天，小晴完全把自己關在房間裡，說不想上課，母親詢問都不回答，讓人十足擔心。第三天，小晴彷彿沒事，但已在書包裡藏了把美工刀……當天下午小晴在大家面前自殘，救護車開進來急救。

命是救回來了，但傷痕已在大家心上烙下。學校事後調查，發現小晴沒有出去房間的時候，在她的日記本寫滿了結束生命的念頭。子瑄與其他管樂社社員早已知道黑特版有人被公審，卻遲遲沒有人通知學校與當事人得知，因為他們覺得這件事情是三角戀，跟他們無關，冷漠看著上面的留言。

十年後，子瑄沒有去管樂社同學會，選擇與其他朋友聚會，並思索著當時如果有人阻止網路公審這件事，那個人會不會是下一個公審的對象？如果能夠結合這些旁觀者的力量，能不能阻止悲劇發生？

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於學生霸凌事件？	是。
是否有惡意傷害行為？	是。 1. 網路公審與造謠。 2. 情書被公開。 3. 好友與學長背叛。 4. 被貼滿惡言紙條。
是否重複(同一行為重複或不同行為併用)？	是。 1. 多次不同的欺侮行為。 2. 網路霸凌因具有大量且輕易分享傳播的特性，故僅發生一次仍算是霸凌行為。
是否勢力失衡(大欺小、多欺少、強欺弱)？	是。 1. 多對一、群組。 2. 糾眾排擠與網路謠言攻擊。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例四：鬼抓人

「鬼抓人」這個遊戲在以前稱作「躲貓貓」，就是一群人裡面選一個人當鬼，在倒數 30 秒裡，閉上眼睛，等到張開眼睛時，遊玩的同學都已經躲好。由於遊戲規則簡單，學校教室多、轉彎處、廁所等地方都是學生愛躲藏的地方，其中最刺激的地方莫過於，中間的鬼可能已經換人當，卻未能知道，而學生只要稍加動個腦筋，可能又是另一個遊戲。

然而，這種遊戲讓某些喜歡肢體接觸與語言創作能力高的學生很容易「變調」。近來，阿傑跟別人玩的鬼抓人遊戲常常讓人喊「痛」，比如：同一群人聚在一起，一起討論選出一隻鬼後，不是躲起來，而是明目張膽的可以一起圍攻這隻鬼，起初，大家說好不可以用打的，但後來阿傑發現如果可以碰到別人的肢體，這個遊戲能夠讓人更加投入，說好不能打頭跟臉，因為老師會罵。

這節下課，阿傑夥同其他好朋友，選出一個人當鬼，大家興致非常高昂把看過的「鬼滅之刃」情節與招術，紛紛拿出來演，一個不小心，阿傑被絆倒，感到很痛，其他三個同學見到他絆倒以為是在演戲，一個一個疊上阿傑的肚子，此時，老師經過看到他們都笑笑的，應該是在玩，沒有制止。上課時，阿傑感到生氣，明明就說好不可以讓人感到太痛，結果其他同學像沒良心的人，看到自己被絆倒，竟然用撲的方式壓到身上，回去一定又要黑青被爸爸媽媽念。

同學們玩得意猶未盡，又再揪阿傑出來玩「鬼抓人」，這次好巧又是阿傑當鬼，當鬼的人只能乖乖的被打，剛剛上一節下課被壓在地板的恨還沒消除，怎能輕易地當鬼？於是，阿傑就出餽主意說：「以前當鬼的不能還手，但是你們看鬼滅之刃，鬼不都是會反擊嗎？所以從這次開始當鬼的可以反擊！」同學們很輕易的被說服了，阿傑當鬼，一群人圍攻，一片混亂下，阿傑的拳頭不小心揮到了阿輝，阿輝覺得好痛，於是立刻又絆倒阿傑，摔在地上，阿傑是鬼，可以被圍攻，結果又像上節課大家又壓過來，阿傑心生不甘，很生氣也絆倒另一位同學，並把他壓在地上，掌摑對方。此時上課鐘響，有人舉手跟老師報告剛剛有人在打架，結果阿傑說他們是在玩，另一人面有難色但說是在玩鬼抓人，鬼可以反擊。老師覺得男生們打打鬧鬧很正常，因此沒有特別再調查此事。

問題就發生在被打到頭的那位阿輝，心生惡意，心想下次玩鬼抓人一定要阿傑好看！隔天下課，阿輝夥同其他兩位同學，故意引誘阿傑到老師不會經過的廁所，由於阿傑又被選中當鬼，其他兩位同學人高馬大，順理成章地把阿傑架到廁所裡，讓他動彈不得。阿輝想起昨天的恨意，反正只要不打頭跟臉就好，就打身體黑青衣服會遮住的地方 - 肚子，卯足全力幻想自己是鬼滅之刃的男主角，用力毆打眼前阿傑這隻鬼，力道之大，讓阿傑喊不要打了，但失去理智的阿輝哪聽得下去話，另外兩位同學覺得很好玩，非常入戲，繼續架住阿傑，於是，阿傑足足被打了一整節下課，掉下眼淚，直說他不想玩了。同學們回「玩不起，就不要玩啊！你要是敢跟老師說，你等一下就完了。」

上課時，阿傑哭著回教室，說自己被打。沒想到架住阿傑的同學們跟阿輝因為害怕東窗事發，就跟老師說是在跟阿傑玩，因為他發明了一種遊戲可以打來打去。

一節課很快過去了，下課鐘聲響起，又是阿傑當鬼被打，其他同學們似乎也覺得可以繼續打他，因為每每阿傑被打就回到教室跟老師告狀，老師又覺得他們有時候一起玩，有時候又打來打去，真是不好判斷。最後家長跑到學校跟校方反映……

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於學生霸凌事件？	是。
是否有惡意傷害行為？	是。 1. 被絆倒壓在地上。 2. 被架到廁所打。 3. 被打。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。 1. 多次被打。
是否勢力失衡（大欺小、多欺少、強欺弱）？	是。 1. 多對一。 2. 糾眾攻擊。



## 教師霸凌參考與判斷案例（依新聞案例及教學現場見聞進行情境改編）

### ■ 案例五：菜鳥老師

意氣風發的黃姓老師，應屆考上正式老師，上班的第一天，教室亂成一團，上課時只要覺得太吵，就慌張得大聲喊「安靜」，效果大概只有三秒鐘有效。教室很快又恢復成亂哄哄的樣子。這樣的狀況持續了大概一週，黃姓老師開始感到厭煩，心想：「為什麼每次上課都這麼吵，我已經這麼兇了還是沒有效？」於是他想起以前小時候，班上都很安靜，他是很乖的那種學生，因為只要一出聲，老師不是只有罵人，可能還會捏鼻子、彈耳朵、打額頭種種的恐怖樣貌。

今天的黃姓老師面對亂哄哄，地板髒兮兮的教室狀況感到非常的不耐煩，忽然動了一個念頭，難不成真的只能體罰學生，學生才會聽話嗎？他在教室走廊看到畚箕被學生玩到壞掉的把手部分，詢問：「哪個同學把畚箕弄壞的？」沒想到沒有人承認，甚至有學生說「老師就是你啊，不就是你把它弄壞的嗎？」用嬉鬧瞎起鬨的方式，鼓譟其他同學吵鬧。這時黃姓老師受不了了，直接在那位學生的手打下去「吵什麼吵！沒有證據你為什麼亂說話」聲響很大，同學們都嚇到了，接下來整節課都沒什麼人敢說話。

黃姓老師感受到原來「體罰這麼好用」只要打個兩下，學生就嚇得像什麼一樣。於是，黃姓老師暗暗決定，只要學生犯錯就打，而且相信家長一定會支持，因為他是為學生好，現在大家都流行「虎媽」教養方式，她也開始把「虎媽」跟「嚴格」掛上等號。

一個月後，黃姓老師班上學生變得非常聽話，因為只要不順老師的意思，學生就會被體罰。黃老師知道體罰的威力，可以讓學生變得很乖，於是，就把使用體罰的範圍擴大，比如說：考試不及格就要被打幾下，東西沒帶來就要被彈耳朵，甚至上課只要出一點聲響，就把學生罵到體無完膚。

某天上課，黃姓老師在班上指名道姓的說某某某是「媽寶」，同學們從此就給這位同學許多奇怪的綽號。這位同學回到家說班上同學亂取綽號，又打電話給老師，希望老



師能夠處理同學，但黃姓老師覺得是這同學的行為有問題，因此跟家長理論起來，結下雙方不滿的因子。

黃姓老師現在一看到這同學就有厭惡的感覺，有同學看到他在走廊上吐口水，跑來跟黃姓老師告狀，詢問後知道吐口水是因為有人罵他「三字經」。結果黃姓老師在處理時，卻只有罵這同學，並說他「沒家教」，他反問老師為什麼只處罰他，沒有處罰罵三字經的人？黃姓老師氣不過，一巴掌攔下去。

這同學回到家時，家長看到孩子臉色不對勁，還說想要請假不上學。家長得知孩子在學校的情形後，隔天就衝到學校說自己的孩子被老師欺負，感到莫名的害怕。校方立即成立調查小組，這件事對第一年教書的黃姓老師打擊很大，因為他覺得他是在解決學生的行為問題，為何最後落此下場？

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於教師霸凌事件？	是。
是否有情感或肢體虐待行為？	是。 1. 針對「某同學」取綽號「媽寶」，未阻止同學對某同學的亂取綽號。 2. 對「某同學」不合理的處置與同學的糾紛。 3. 掌攔「某同學」。 4. 辱罵「某同學」，例如：沒家教。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例六：做工的孩子

國中考試課業壓力大，各班導師無不比拚考試成績，以證明自己的教學能力，可憐的學生為了有效率的得到好成績，每天犧牲掉正常應有的自主學習時間，以及探索個人生涯規劃的興趣。

張姓老師知道只要將班上後端的學生成績拉起來，班上的總平均就能拉高不少，因此特意將那幾位學生私下叫來，一一詢問家裡的經濟狀況，並強制他們繳學費補習。然而，有一名學生覺得自己為什麼要參加這種莫名其妙的補習課程？他想要減輕家庭負擔，直截了當地跟張姓老師說「我不要讀書，以後要去做工」。張姓老師只覺得這孩子真是不長進。

這天考試成績發下，那位沒有補習的學生得到異常的低分，他發現張姓老師改錯，多扣了 10 分，舉手跟老師說。沒想到，張姓老師堅持不改回分數，認為是他偷偷改掉成績。之後，有幾次張姓老師會接近這同學，一開始輕拍這位學生的頭，後面幾下不知為何越來越重，並講了一些話中有話的東西，讓這位同學有種被侮辱的感覺。

有些時候，張姓老師會針對這同學未完成作業，連帶處罰班上同學，導致同學們很討厭他。有好幾次他要拿考卷時，同學就故意伸出腳，絆倒他，結果張姓老師不但不處理，反而更進一步的嘲笑他「北七」，並說：「如果這同學不存在，全班平均不知道拉高多少？大家就不用寫那麼多作業啦！」

除此之外，全班更是壘罩在隨時要接受張姓老師的情緒炸彈，同學們都感受到張姓老師恐怖的罵人功力。由於張姓老師的作業甚多，對於遲交作業的學生大聲罵「笨蛋聽不懂人話，是不是？」、「你去撞牆算了」等難聽字眼，且幾乎每天 2~3 次，因此全班同學都懼怕，不敢不遵從張姓老師的命令。有幾次甚至說要鼓勵學生關懷社會，而播放腥羶色的新聞與影片。

後來，家長知道了，告狀到學校，由學校做初步調查，發現張姓老師確實有情緒不穩的問題，緊接著召開教評會，張姓老師表示這學期以來，校方給予許多老師在考試成

績上的壓力，沒考好的班級未來要幫忙招生或積分降低被超額，又發現有些學生根本已經放棄讀書，要如何提升平均成績呢？壓力大到掉頭髮，並坦誠只要壓力過大，他自己本身的躁鬱症就會發作，至於公開播放腥羶色的影片確實是違法的，張姓老師願意接受相關的法律責任。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於教師霸凌事件？	是。
是否有情感或肢體虐待行為？	<p>是。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 拍這同學的頭，話中有話，讓這同學有種被侮辱的感覺。</li> <li>2. 連坐處罰，讓同學們討厭某一同學</li> <li>3. 常罵「笨蛋聽不懂人話，是不是？」、「你去撞牆算了」等字眼。</li> </ol>
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例七：風紀股長

每個班幾乎都有風紀股長，當導師不在的時候以及科任課，風紀股長會記下上課不乖、下課搗蛋的名字給老師，維持班級規範。在早期，有許多學校都會舉辦整潔秩序比賽，班班競爭，讓學生追求班級的榮譽感。

這位擔任國小的老師，著名的嚴格認真，處處要求學生行為規範與座位整潔。然而，每當學生犯錯時，罵起人來可以非常的難聽，傷害學生的自尊，學校因此常常接到家長的投訴電話，例如：孩子被罵「bitch」、「賤」等不堪入耳的話。

這位老師選出了兩位風紀股長，不管是不是真的不乖，只要被風紀股長記到，老師就可以對那位學生做任何處罰，例如：有位學生的早餐蔥油餅吃了一半留在桌上，風紀股長記下給老師，老師在第二節下課就把那塊蔥油餅丟出去，讓學生跪著去撿回來，其他同學默不吭聲，兩位風紀股長覺得這樣很好笑，甚至覺得他活該。後來這位老師覺得兩個風紀股長根本不夠，應該要人人互相監督，於是就用一對一配對方式，如果抓到不乖與不守秩序的同学，就要互打巴掌，打出聲響的那種力氣，有同學覺得這個制度好像很好玩，以身試法，結果那天他跟同學互打十下，手臂都紅起來痛，就不敢繼續玩了。

人人監督的管理方式讓學生跟學生之間並沒有因此而和諧，班級氣氛漸漸轉變成互揭瘡疤、沒有信任與安全感。這位老師的管教方式最令學生不舒服的一次是風紀股長登記到的女學生與打小報告的同學故意說某位男學生上課發呆，這位老師竟處罰他們「互相親吻」，同學以為老師是說說而已，忽然有人起鬨，竟來真的，老師就跟大家說這是在演戲。

家長找到學校，老師把責任推到風紀股長與起鬨的學生。學校接投訴家長的電話，習以為常，一開始仍相信這位老師的說法，認為是學生的行為問題引起的，且這老師教學沒有問題，秩序整潔比賽也常常得冠軍。然而，依照程序，校方得介入調查，這才發現這種「互相監督」恐怖的班級氣氛，其中這老師多次使用不當的處罰方式，尤以指使同學對同學做不當的行為居多。校方緊急處置，結束這場風暴。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於教師霸凌事件？	是。
是否有情感或肢體虐待行為？	<p>是。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 罵學生「bitch」、「賤」，傷害學生的自尊。</li> <li>2. 跪著撿蔥油餅，被同學嘲笑。</li> <li>3. 人人監督、互打巴掌，班級氣氛轉為互揭瘡疤、沒有信任與安全感。</li> <li>4. 逼迫男女學生互相親吻，宣稱是演戲。</li> </ol>
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例八：抄寫越抄越好？

某縣政府，有民眾向教育處投訴，某校的英語老師用考試抄寫的方式讓他的孩子對英語心生恐懼。此校接到通知後，立即將英語領域的老師集合開會討論此事，林姓老師被針對且扛下寫解釋的報告。

林老師教英語的方式是抄寫與背誦英語單字，複製以前國中老師教他英語的方式，認為學習就是要一直苦背與抄寫。根據他以前在國中學英語的經驗，他只要寫超過十遍，就一定會有印象。然而，英語學習向下延伸，林老師是在國小任教高年級英語，覺得高年級學生學習能力與國中生無差異。某一個班級，王姓學生由於上課注意力容易不集中，常不自覺的離開座位走動，導師已將此上課狀況告知家長，但家長以為導師是要將學生貼標籤，遲遲未將學生帶給兒童身心內科檢查。

林老師為了讓學生可以背更多的單字，每次上課都要考試，如果考不好，就要罰寫交作業。王同學上課常常打斷老師上課，或不自覺離開座位說要跟同學借橡皮擦，讓林老師對這班的王同學印象很差，再加上導師跟林老師交情很好，林老師已有耳聞導師跟王同學的家長處得並不好，因此心想可以藉由考試罰寫來對王同學加以懲罰，例如：每當王同學交不出罰寫作業，就在大家面前訓話，指王同學是「遲交大王，可列入金氏世界紀錄」等話來激怒他，讓同學們覺得他被數落是活該。正如林老師的數落所預料，王同學的英語考得很不好，藉此訓話王同學上課不專心，還怪別人？並要求王同學每寫錯一字就得罰寫一百次，錯十字就要寫一千字。王同學常常罰寫到凌晨 3、4 點才能完成，隔天上課疲憊不堪，精神不佳。

因為過多的罰寫功課，導致精神頹廢的王同學正好合林老師的用意，讓他上課一直睡覺，這樣上課就不會被打擾。王同學的家長看到孩子每天的罰寫功課這麼多，常常寫到半夜 3、4 點，隔天根本沒有精神學習。忍不住了，一狀告到教育處，要求校方要跟高年級的老師們說不可以派那麼多罰寫作業，根本寫不完，學生壓力太大，不想上學。

校方先跟林老師知會，林老師回答罰寫是為了這孩子好，如果他上課專心，回家用

功讀書，就不用寫那麼多罰寫作業，家長卻這樣誤會他，讓他很難過。林老師扛下寫解釋的報告，同時也透過其他老師的小道消息得知就是王同學的家長所告狀的。

校方原以為事情就這樣結束，沒想到林老師後來上課時，直指班上有人去告狀，而班上同學懷疑就是王同學所為，開始排擠他，林老師更是以嘲諷的方式讓王同學難堪。後來，林老師不但沒有停止罰寫作業，反而在任教的班級裡，更不斷的在老師們與同學們面前批評王同學與其家長，說服他自己的用心良苦竟被家長誤會。在那之後，王同學的罰寫作業竟然越來越多，且不論下課還是放學就是不斷地抄寫，沒寫完就又被加重，彷彿來到了永遠寫不完的抄寫地獄。

王同學的家長不能理解自己的告狀，並沒有停止林老師的罰寫作業，甚至讓自己的孩子成了眾矢之的，感到非常自責。學校有其他老師輾轉得知這件事情，覺得這樣下去學校可能會出事情，盡快跟校方有力人士知會，進行調查，得以阻止更大的錯誤。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於教師霸凌事件？	是。
是否有情感或肢體虐待行為？	是。 1. 指王同學是「遲交大王，可列入金氏世界紀錄」等難堪話。 2. 同學開始排擠他，林老師更是以嘲諷的方式讓王同學難堪。 3. 不斷地抄寫，沒寫完就又被加重，永遠寫不完。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。



## 附錄一 學生霸凌與教師霸凌案例分析

### ■ 案例九：隱形房間

隨著少子化影響，學校漸漸多出一些閒置空間，有些教室被拿來作為科任教室使用，有些則是空間過於狹小，因此被拿來當作儲藏室，如果不仔細觀察，這些空間其實都有人出入。

王姓導師曾在補習班的升學資優班教書，面對的學生個個聰明，由於是繳學費來上課的，因此學生上課都不會吵鬧，非常專心。這年，少子化也衝擊到補習班，讓他的薪水非但沒有因為通膨而調升，甚至有所減少，因此決定報考並考上公立學校。他第一次到公立學校帶班，發現學生非常被動，讓他不禁感嘆以前站在白板前面教書的風光時刻，只要他一講話，每個學生抄筆記都來不及了，怎還會講話呢？

這次王老師開始在黑板上寫重點時，又有幾位學生，忽然開始講話，其中有一位李同學刻意講得有點大聲，讓王姓導師聽到：「老師上課好無聊……抄筆記又沒有用，幹嘛，抄（操）啊！」當下王老師火冒三丈，用力過度把粉筆「喀拉！」折成兩半，王老師大罵：「剛剛是誰在罵髒話？我知道剛剛聲音是李同學！」其餘學生眼神呆滯，還不知道發生什麼事情，正好下課鐘響，李同學就被王老師帶到一個隱形房間。

這個隱形房間鮮少有人得知或出入，幾乎只有王老師會使用。一開始李同學覺得可以單挑老師很有趣，但聽到王老師對他的辱罵，李同學被激怒忍不住先動手了。扭打一番，不僅發出巨大聲響，後來王老師的力氣比較大，把李同學打到跪地求饒。

王老師就跟他說：「我打你是出於自我防衛，你罵我還打人，除了要記大過，等著退學或轉學，如果你敢把事情鬧大，我就要你好看！」講這句話的時候，其實王老師在發抖，不是氣到發抖，而是擔心被人發現。兩人走出房間時，沒有被任何人撞見，李同學害怕自己真的要被退學更不敢跟任何人講這件事。

經過三天，王老師發現大家似乎冷漠習慣了，竟沒有人知道這件事情。開始常常在課堂上揶揄李同學，只要李同學回答錯誤就被王姓導師用課本「巴頭」，並讓同學嘲笑他，還跟大家說以後只要成績不好、行為乖舛的同學就要跟李同學坐在同一區，稱為「笨



蛋區」。大家避之唯恐不及，開始排擠李同學，而李同學因為對王老師心生害怕，根本不敢反抗，任由王老師跟同學取綽號，例如：考試考不好的笨蛋、連字都不會寫的笨蛋、飯桶人等。

有一天，李同學的家長中午忽然送便當進到教室前，聽到自己的孩子怎麼被叫「笨蛋」？同學跟老師還無動於衷，孩子回到家，詢問完才知道發生了這麼大的一件事情，立刻打電話給校方，校方緊急依照程序處理並調查。李同學被老師打一事，雖然沒有驗傷證明，但已心生恐懼。

案例判定	分析與理由
此案例是否屬於教師霸凌事件？	是。
是否有情感或肢體虐待行為？	是。 1. 李同學進到隱形房間後被打跟罵。 2. 李同學被威脅不能告知，心生害怕。 3. 用課本一直針對李同學「巴頭」。 4. 讓同學嘲笑李同學。 5. 將李同學劃分到「笨蛋區」，讓同學排擠他。
是否重複（同一行為重複或不同行為併用）？	是。

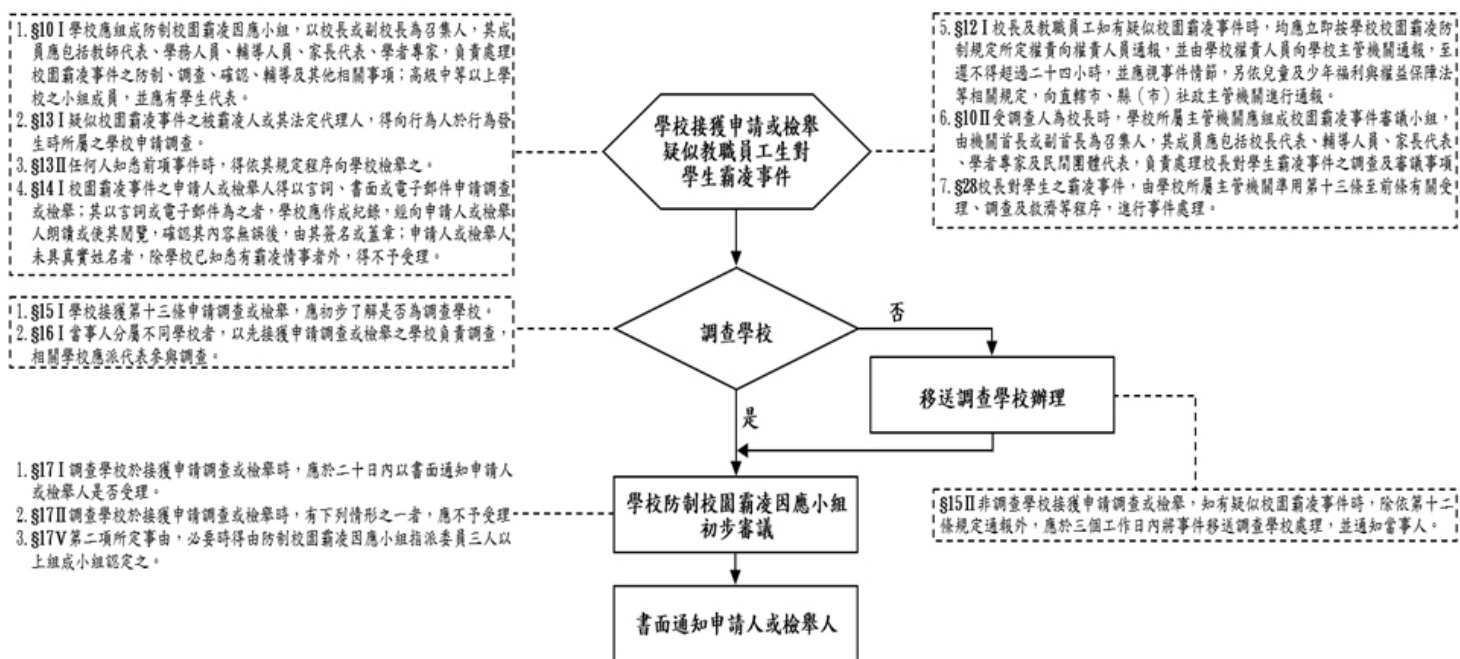


## 附錄二

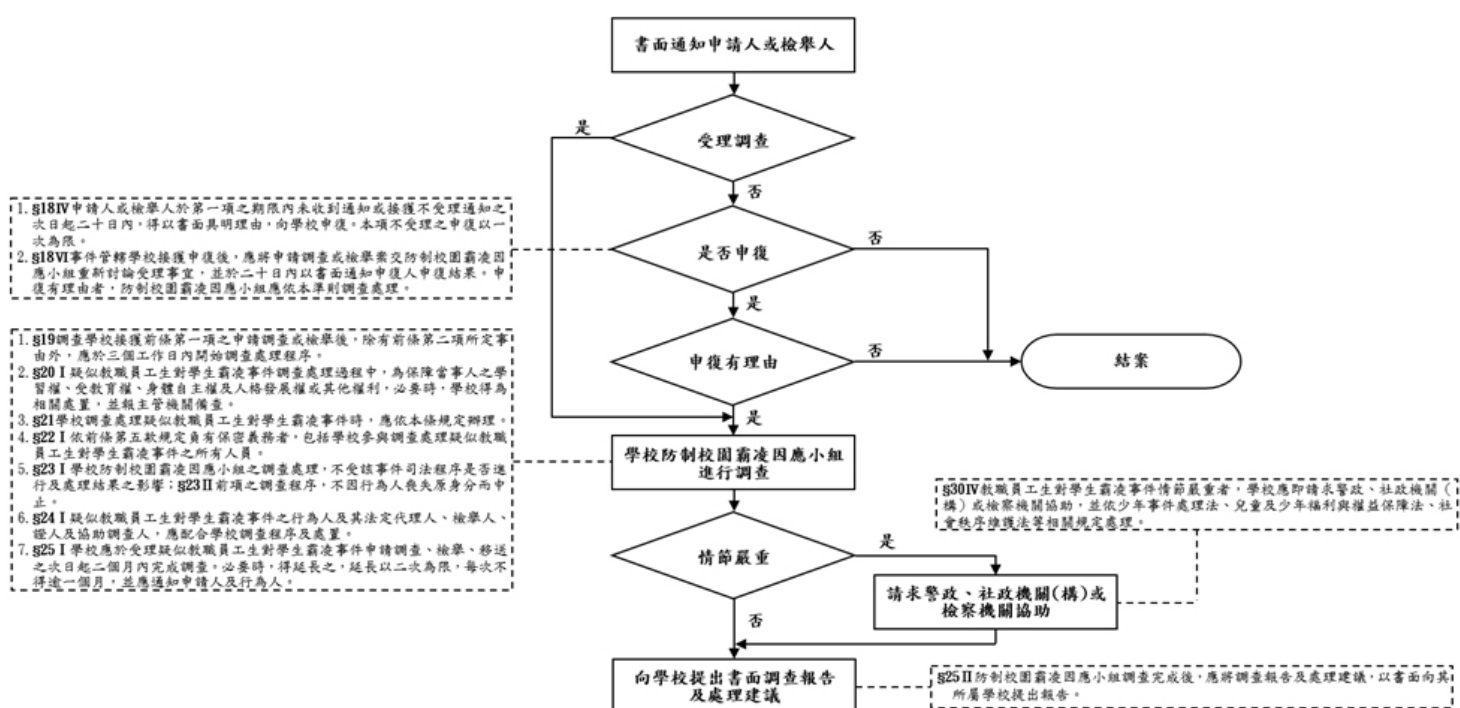
### 校園霸凌事件處理 流程圖



## 校園霸凌事件處理流程圖 -1



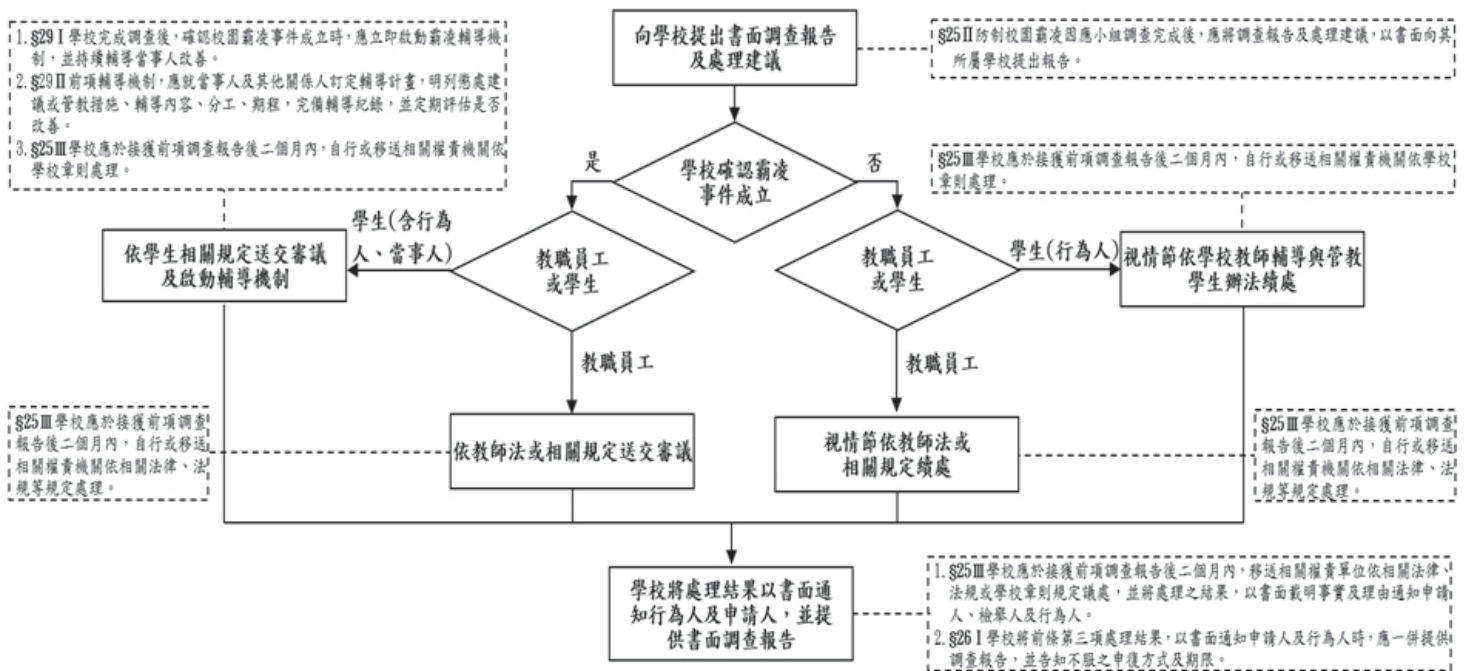
## 校園霸凌事件處理流程圖 -2



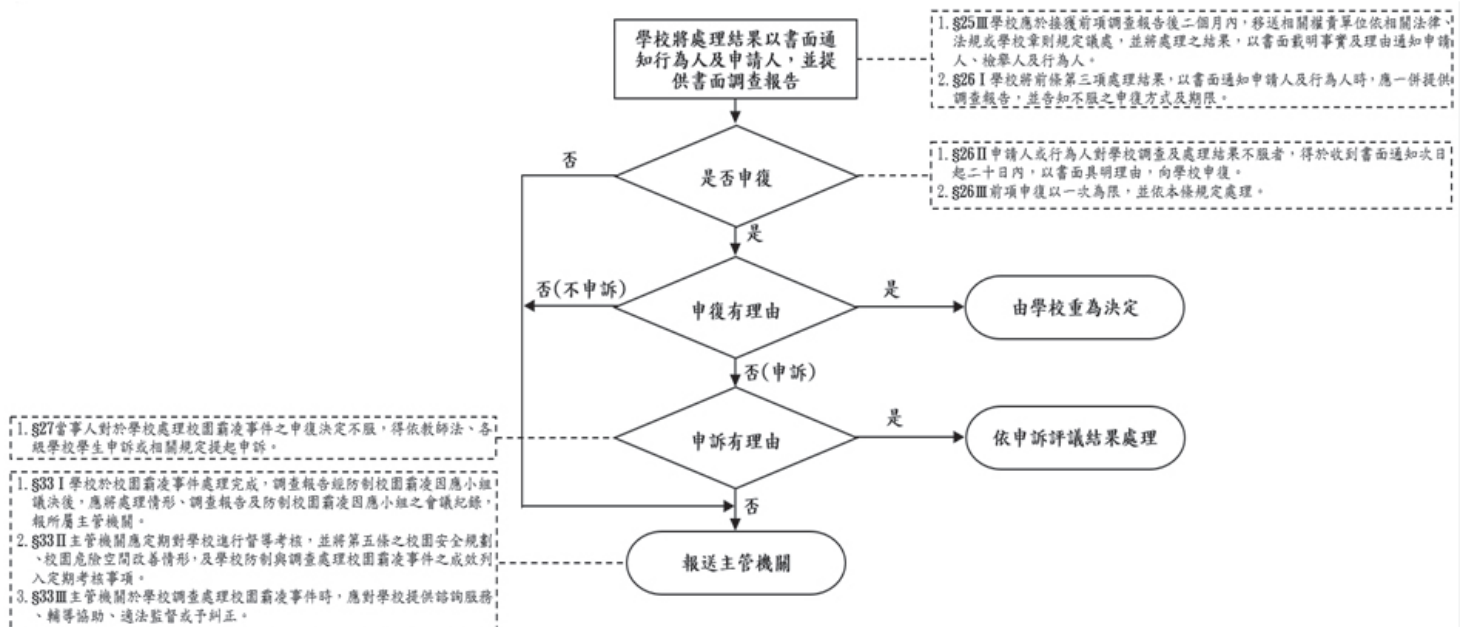


## 附錄二 校園霸凌事件處理流程圖

### 校園霸凌事件處理流程圖 -3



### 校園霸凌事件處理流程圖 -4





# 附錄三

## 參考文獻





### 附錄三 參考文獻

- 江文慈 (2004)。正視校園中的欺凌事件。《諮商與輔導》，221，6-10。
- 兒童福利聯盟 (2020 年 10 月 22 日)。2020 台灣學生網路霸凌現況調查。兒盟資料館。  
<https://www.children.org.tw/research/detail/69/1733>
- 兒福聯盟 (2019 年 9 月 17 日)。2009 年台灣校園霸凌現象與危機因素之解析。兒盟資料館。  
<https://www.children.org.tw/research/detail/69/235>
- 教育部 (2020)。校園霸凌防制準則。教育部。
- 教育部 (2020)。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。教育部。
- 陳利銘 (2013)。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。《人文與社會科學簡訊》，14(3)，56-63。
- 陳利銘 (2017)。對校園霸凌行為知覺嚴重性研究的分析與建議。《學校行政》，107，182-194。  
<https://doi.org/10.3966/160683002017010107010>
- 陳利銘 (2020)。教師霸凌。未出版之書稿。
- 陳利銘、陳季康 (2020)。教育部 109 年度防制校園霸凌宣導及調查研究計畫。教育部；國立中山大學教育研究所暨師資培育中心。
- 陳怡成、鄭若瑟、謝慧游 (2016)。校園法治教育的新思維：修復式正義。臺中市：臺中律師公會。
- Ahn, H., & Chin, Y. (2014). Bystander's role in the con of bullying research trends and task. *The Journal of Yeolin Education*, 22(4), 95-117.
- Amstutz, L. S. (2009). *The Little Book of Victim Offender Conferencing*. Intercourse, PA: Good Books.
- Amstutz, L. S., Mullet, J. H. (2005). *The Little Book of Restorative Discipline for Schools*. Intercourse, PA: Good Books.
- Amy, O. (2018, October 1). *New data reveal that one out of three teens is bullied worldwide*. UNESCO News. <http://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying>
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research?. *Educational researcher*, 39(1), 69-78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>

- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of adolescence*, 57, 18-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., Grasseti, S. N., & Morrow, M. T. (2017). Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(3), 394-400.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1046180>
- Ben-Joseph, E. P. (2018, April). Cyberbullying for Teens. Teens Health from Nemours.  
<https://kidshealth.org/en/teens/cyberbullying.html>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Larson, K. E., & Johnson, S. R. (2018). *Coaching teachers in bullying detection and intervention*. In: Gordon J. (eds) *Bullying Prevention and Intervention at School*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_4).
- Bruening, R. A., Orengo-Aguayo, R. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. (2018). Implementation of antibullying legislation in Iowa schools: A qualitative examination of school administrators' perceived barriers and facilitators. *Journal of school violence*, 17(3), 284-297.
- Chen, L. M., Chang, L. Y., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37(3), 289-302. <https://doi.org/10.1177/0143034316632282>
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32(3), 227-243. <https://doi.org/10.1177/0143034311404130>
- Chin, J. K., Dowdy, E., Jimerson, S. R., & Rime, W. J. (2012). Alternatives to suspensions: Rationale and recommendations. *Journal of School Violence*, 11(2), 156-173.  
<https://doi.org/10.1080/15388220.2012.652912>
- Cornell, D., & Bradshaw, C. P. (2015). From a culture of bullying to a climate of support: The evolution of bullying prevention and research. *School Psychology Review*, 44(4), 499-503.  
<https://doi.org/10.17105/spr-15-0127.1>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000038>



### 附錄三 參考文獻

- Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T. (2009). *Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T. (2010). *Restorative Circles in Schools*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teachers and other school staff. *School psychology review*, 46(4), 335-348.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091-2100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.018>
- DeOrnellas, K., & Spurgin, A. (2017). *Teachers' perspectives on bullying*. In *Bullying in School* (pp. 49-68). In: Rosen L., DeOrnellas K., Scott S. (eds) *Bullying in School*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_3)
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher–student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of adolescence*, 65, 101-110.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.007>
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- Elliott, M. (1997). *101 Ways to Deal with Bullying: A Guide for Parents*. Hodder & Stoughton.
- Elliott, M., Besag, V., Brown, K., Frost, L., Gobey, F., Halbert, E., Hamilton, C., Harrison, H., Jones, E., Lowenstein, L.F., Maskell, P., Mellor, A., O'Moore, A. M., Pearce, J., Rogers, W. S., Smith, D., & Stephenson, P. (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pearson Education.
- Evans, K., Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education*. New York:



Good Books.

- Farrelly, G., O'Higgins Norman, J., & O'Leary, M. (2017). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 151-167.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1246258>
- Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B., & Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(2), 127-135. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntv085>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gregory, A., Henry, D. B., Schoeny, M. E., & Metropolitan Area Child Study Research Group. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American journal of community psychology*, 40(3-4), 250-260.
- Hershenson, K. (2017, July 07). *7 Ways to Deal with Cyberbullying*. The talkspace Voice. <https://www.talkspace.com/blog/7-ways-to-deal-with-cyberbullying/>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child abuse & neglect*, 73, 51-62.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>  
<https://doi.org/10.29837/CG.200405.0004>
- Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher–student relationships, and psychosocial outcomes. *School psychology quarterly*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1037/spq0000249>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 43(3), 281-290.  
<https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 540-550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Jungert, T., & Perrin, S. (2019). Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying. *Journal of adolescence*, 77, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.001>



### 附錄三 參考文獻

- Kemp, S. (2020). *Digital 2020: 3.8 Billion People Use Social Media*. We are social.  
<https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media>
- Kids Health Behavioral Health Experts. (2020). *Cyberbullying for Parents*. Kids Health from Nemours. <https://kidshealth.org/en/parents/cyberbullying.html>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*.  
Appleton-Century-Crofts.
- Letendre, J., Ostrander, J. A., & Mickens, A. (2016). Teacher and staff voices: Implementation of a positive behavior bullying prevention program in an urban school. *Children & Schools*, 38(4), 235-243. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw032>
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Chen, Y. L. (2017). Preventing School Bullying: Investigation of the Link between Anti-Bullying Strategies, Prevention Ownership, Prevention Climate, and Prevention Leadership. *Applied psychology*, 66(4), 577-598.  
<https://doi.org/10.1111/apps.12107>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of interpersonal violence*, 33(8), 1327-1347. <https://doi.org/10.1177/0886260515615144>
- Macrae, A., Zehr, H. (2004). *The Little Book of Family Group Conferences : New Zealand Style*. Intercourse, PA: Good Books.
- McLean, S.(2020)。網路失控：情色勒索、網路霸凌、遊戲成癮無所不在！孩子的安全誰來顧？（張芷淳譯）。好優文化。（原著出版於2014年）
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Molnar-Main, S., & Cecil, H. (2014). Readiness and bullying prevention. *A public health approach to bullying prevention*, 149-172.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

- National Center for Educational Statistics. (2019). *Student reports of bullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Victimization Survey*. US Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019054.pdf>
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help?. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 347-365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.347>
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence, 36*(3), 495-505. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>
- O'connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence, 22*(4), 437-452.
- O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing homophobic bullying in second-level schools*. The Equality Authority.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 870-880
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International, 37*(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Pointer, L., McGoey, K., Farrar, H. (2020). *The Little Book of Restorative Teaching Tools*. New York: Good Books.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development, 21*(4), 686-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes*. Intercourse, PA: Good Books.
- ReachOut. (2020). *Five strategies for dealing with cyberbullying*. ReachOut.com <https://au.reachout.com/articles/5-strategies-for-dealing-with-cyberbullying>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on*



### 附錄三 參考文獻

*Aggression*, 22(1), 1-15.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.

<https://doi.org/10.1002/pits.20466>

Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319-336. <https://doi.org/10.1177/0143034317699997>

StopBullying.gov. (2017, September 19). *Tips for Teachers*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/tips-for-teachers>

StopBullying.gov. (2020, July 21). *What is Cyberbullying*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it>

The United Nations International Children's Emergency Fund. (2020). *Cyberbullying: What is it and how to stop it. 10 things teens want to know about cyberbullying*. UNICEF, Task Force on Cyberbullying. <https://www.unicef.org/end-violence/how-to-stop-cyberbullying>

Troop-Gordon, W., & Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 41(8), 1191-1202.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60.

Trujillo-Jenks, L., & Jenks, K. (2017). *Principals and School Resource Officers' Perspectives on Bullying*. In *Bullying in School* (pp. 69-94). In: Rosen L., DeOrnellas K., Scott S. (eds) *Bullying in School*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_4)

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour Jr, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International journal of social psychiatry*, 52(3), 187-198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(5), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>

- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of school violence*, 10(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164>
- Wachtel, T., O'Connell, T., Wachtel, B. (2010). *Restorative Justice Conferencing: Real Justice and The Conferencing Handbook*. Pipersville, PA: The Piper's Press.
- WHO. (2020, June 8). *Violence against children*. World health organization detail.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology*, 40(2), 289-300.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2013.837030>
- World health organization collaborative cross-national survey(2015, August 31). *Publications: Data Visualisations*. Health Behavior in School-aged Children.  
[http://www.hbsc.org/publications/datavisualisations/bully\\_victim.html](http://www.hbsc.org/publications/datavisualisations/bully_victim.html)
- Xie, H., & Ngai, S. S. Y. (2020). Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China. *Children and Youth Services Review*, 110, 104762.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104762>
- Zehr, H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice, Revised and Updated*. New York: Good Books.
- Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving schools*, 14(3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/1365480211419586>



# 附錄四

## 法條

教育基本法及  
校園霸凌防制準則



## 教育基本法

### 第 1 條

為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。

### 第 2 條

人民為教育權之主體。

教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。

為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。

### 第 3 條

教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。

### 第 4 條

人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。

### 第 5 條

各級政府應寬列教育經費，保障專款專用，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。

教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之。

### 第 6 條

教育應本中立原則。

學校不得為特定政治團體從事宣傳或活動。主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或活動。

公立學校不得為特定宗教信仰從事宣傳或活動。主管教育行政機關及公立學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何宗教活動。



## 附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則

私立學校得辦理符合其設立宗旨或辦學屬性之特定宗教活動，並應尊重學校行政人員、教師及學生參加之意願，不得因不參加而為歧視待遇。但宗教研修學院應依私立學校法之規定辦理。

### 第 7 條

人民有依教育目的興學之自由；政府對於私人及民間團體興辦教育事業，應依法令提供必要之協助或經費補助，並依法進行財務監督。其著有貢獻者，應予獎勵。

政府為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理；其辦法由該主管教育行政機關定之。

### 第 8 條

教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。第二項霸凌行為防制機制、處理程序及其他應遵行事項之準則，由中央主管教育行政機關定之。

### 第 9 條

中央政府之教育權限如下：

- 一、教育制度之規劃設計。
- 二、對地方教育事務之適法監督。
- 三、執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。
- 四、中央教育經費之分配與補助。
- 五、設立並監督國立學校及其他教育機構。
- 六、教育統計、評鑑與政策研究。
- 七、促進教育事務之國際交流。
- 八、依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。

前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方。

### 第 10 條

直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。



前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長為召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師工會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表；其設置辦法由直轄市、縣（市）政府定之。

#### 第 11 條

國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之。

前項各類學校之編制，應以小班小校為原則，中央主管教育行政機關每年應會同直轄市、縣（市）政府推估未來五年學生及教師人數，以規劃合宜之班級學生人數及教師員額編制，並提供各校必要之協助。

#### 第 12 條

國家應建立現代化之教育制度，力求學校及各類教育機構之普及，並應注重學校教育、家庭教育及社會教育之結合與平衡發展，推動終身教育，以滿足國民及社會需要。

#### 第 13 條

政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。

#### 第 14 條

人民享有請求學力鑑定之權利。

學力鑑定之實施，由各級主管教育行政機關指定之學校或教育測驗服務機構行之。

#### 第 15 條

教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。

#### 第 16 條

本法施行後，應依本法之規定，修正、廢止或制（訂）定相關教育法令。

#### 第 17 條

本法除中華民國一百年六月十四日修正之條文，其施行日期由行政院定之外，自公布日施行。



## 校園霸凌防制準則

### 第一章 總則

#### 第 1 條

本準則依教育基本法第八條第五項規定訂定之。

#### 第 2 條

本準則所稱主管機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。

#### 第 3 條

本準則用詞，定義如下：

- 一、學生：指各級學校具有學籍、學制轉銜期間未具學籍者、接受進修推廣教育者、交換學生、教育實習學生或研修生。
- 二、教師：指專任教師、兼任教師、代理教師、代課教師、教官、運用於協助教學之志願服務人員、實際執行教學之教育實習人員及其他執行教學或研究之人員。
- 三、職員、工友：指前款教師以外，固定、定期執行學校事務，或運用於協助學校事務之志願服務人員。
- 四、霸凌：指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善環境，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。
- 五、校園霸凌：指相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生（以下簡稱教職員工生）對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為。

前項第四款之霸凌，構成性別平等教育法第二條第五款所稱性霸凌者，依該法規定處理。

#### 第 4 條

各級主管機關及學校應以預防為原則，分別採取下列防制機制及措施，積極推動校園霸凌防制工作：

- 一、主管機關應彈性調整及運用學校人力，擔任學生事務及輔導工作，並督導學校建構友善校園環境。
- 二、主管機關及學校應加強實施學生法治教育、品德教育、人權教育、生命教育、性別平等教育、資訊倫理教育、偏差行為防制及被害預防宣導，奠定防制校園霸凌之基礎。
- 三、學校每學期應定期辦理相關之在職進修活動，或結合校務會議、導師會議或教師進修研習時間，強化教師、職員、工友（以下簡稱教職員工）防制校園霸凌之意願、知能及處理能力。
- 四、學校得善用退休校長、退休教師及家長會人力，辦理志工招募、防制霸凌知能研習，建立學校及家長聯繫網絡，協助學校預防校園霸凌及其事件之協調處理，強化校園安全巡查。
- 五、學校應利用各項教育及宣導活動，向學生、家長、校長及教職員工說明校園霸凌防制理念及事件調查處理程序，鼓勵學生、家長、校長及教職員工申請調查或檢舉，以利學校即時因應及調查處理。
- 六、學校於校園霸凌事件宣導、處理或輔導程序中，得善用修復式正義策略，以降低衝突、促進和解及修復關係。

家長得參與學校各種防制校園霸凌之措施、機制、培訓及研習，並應配合學校對其子女之教育及輔導。

主管機關應寬列第一項推動防制工作及校園霸凌事件處理程序之預算；必要時，得由中央主管機關視實際情形酌予補助。

## 第二章 校園安全規劃及校園霸凌防制機制

### 第 5 條

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

### 第 6 條

學校應加強校長及教職員工生就校園霸凌防制權利、義務及責任之認知；學校校長、教職員工生於進行校內外教學活動、執行職務及人際互動時，應發揮樂於助人、相互尊重之品德。

校園霸凌防制應由班級同儕間、師生間、親師間、校長及教職員工間、班際間及校際間共同合作處理。



## 附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則

### 第 7 條

學校應透過平日教學過程，鼓勵及教導學生如何理性溝通、積極助人及處理人際關係，以培養其責任感及自尊尊人之處事態度。

學校及家長應協助學生學習建立自我形象，真實面對自己，並積極正向思考。

### 第 8 條

主管機關及學校對被霸凌人及曾有霸凌行為或有該傾向之校長及教職員工生，應積極提供協助、主動輔導，並就學生學習狀況、人際關係與家庭生活，進行深入了解及關懷。

### 第 9 條

校長及教職員工應以正向輔導管教方式啟發學生同儕間正義感、榮譽心、相互幫助、關懷、照顧之品德及同理心，以消弭校園霸凌行為之產生。

校長及教職員工應主動關懷、覺察及評估學生間人際互動情形，依權責進行輔導，必要時送學校防制校園霸凌因應小組確認。

校長及教職員工應具備校園霸凌防制意識，避免因自己行為致生霸凌事件，或不當影響校園霸凌防制工作。

### 第 10 條

學校應組成防制校園霸凌因應小組，以校長或副校長為召集人，其成員應包括教師代表、學務人員、輔導人員、家長代表、學者專家，負責處理校園霸凌事件之防制、調查、確認、輔導及其他相關事項；高級中等以上學校之小組成員，並應有學生代表。

受調查人為校長時，學校所屬主管機關應組成校園霸凌事件審議小組，由機關首長或副首長為召集人，其成員應包括校長代表、輔導人員、家長代表、學者專家及民間團體代表，負責處理校長對學生霸凌事件之調查及審議事項。

學校召開防制校園霸凌因應小組會議或學校所屬主管機關組成校園霸凌事件審議小組時，得視需要邀請職員工代表或具霸凌防制意識之專業輔導人員、性別平等教育委員會委員、法律專業人員、特殊教育專業人員、警政、衛生福利、法務等機關代表及學生代表參加。

各級主管機關應辦理或協調師資培育之大學、設有社會工作或輔導系、所

之大學、其他專業團體、機構提供適當之培訓機會或督考學校辦理培訓課程，以充實小組成員之培訓管道。

#### 第 11 條

學校應依本準則規定，訂定校園霸凌防制規定，並將第六條至第九條規定，納入學生手冊及教職員工聘約中。其內容應包括下列事項：

- 一、校園安全規劃。
- 二、校內外教學及人際互動應注意事項。
- 三、校園霸凌防制之政策宣示。
- 四、校園霸凌之界定、樣態、受理窗口及通報權責。
- 五、防制校園霸凌因應小組工作權責範圍。
- 六、校園霸凌之申請調查程序。
- 七、校園霸凌之調查及處理程序。
- 八、校園霸凌之申復及救濟程序。
- 九、禁止報復之警示。
- 十、隱私之保密。
- 十一、其他校園霸凌防制相關事項。

#### 第 12 條

校長及教職員工知有疑似校園霸凌事件時，均應立即按學校校園霸凌防制規定所定權責向權責人員通報，並由學校權責人員向學校主管機關通報，至遲不得超過二十四小時，並應視事件情節，另依兒童及少年福利與權益保障法等相關規定，向直轄市、縣（市）社政主管機關進行通報。

依前項規定為通報時，除有調查必要、基於公共利益考量或法規另有規定者外，對於行為人及被霸凌人（以下簡稱當事人）、檢舉人、證人及協助調查人之姓名或其他足以辨識其身分之資料，應予以保密。

### 第三章 受理、調查及救濟程序

#### 第 13 條

疑似校園霸凌事件之被霸凌人或其法定代理人（以下簡稱申請人），得向行為人於行為發生時所屬之學校（以下簡稱調查學校）申請調查。



## 附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則

任何人知悉前項事件時，得依規定程序向學校檢舉之。

學校經大眾傳播媒體、警政機關、醫療或衛生福利機關（構）等之報導、通知或陳情而知悉者，視同檢舉。

### 第 14 條

校園霸凌事件之申請人或檢舉人得以言詞、書面或電子郵件申請調查或檢舉；其以言詞或電子郵件為之者，學校應作成紀錄，經向申請人或檢舉人朗讀或使其閱覽，確認其內容無誤後，由其簽名或蓋章；申請人或檢舉人未具真實姓名者，除學校已知悉有霸凌情事者外，得不予受理。

前項書面或依言詞、電子郵件作成之紀錄，應載明下列事項：

- 一、申請人或檢舉人姓名、聯絡電話及申請調查日期。
- 二、申請人申請調查者，應載明被霸凌人之就讀學校、班級。
- 三、申請人委任代理人代為申請調查者，應檢附委任書，並載明申請人及受委任人姓名、聯絡電話。
- 四、申請調查或檢舉之事實內容，如有相關證據，亦應記載或附卷。

### 第 15 條

學校接獲第十三條申請調查或檢舉，應初步了解是否為調查學校。非調查學校接獲申請調查或檢舉，知有疑似校園霸凌事件時，除依第十二條規定通報外，應於三個工作日內將事件移送調查學校處理，並通知當事人。

### 第 16 條

當事人分屬不同學校者，以先接獲申請調查或檢舉之學校負責調查，相關學校應派代表參與調查。

前項事件行為人已非調查學校或參與調查學校之教職員工生時，調查學校應以書面通知行為人現所屬學校派代表參與調查，被通知之學校不得拒絕。學制轉銜期間接獲申請調查或檢舉之事件，管轄權有爭議時，由其共同主管機關決定之；無共同主管機關時，由各該主管機關協議定之。

### 第 17 條

調查學校於接獲申請調查或檢舉時，應於二十日內以書面通知申請人或檢舉人是否受理。

調查學校於接獲申請調查或檢舉時，有下列情形之一者，應不予受理：

- 一、非屬本準則所規定之事項。
- 二、無具體之內容或申請人、檢舉人未具真實姓名。
- 三、同一事件已處理完畢。

前項不受理之書面通知，應敘明理由。

第二項所定事由，必要時得由防制校園霸凌因應小組指派委員三人以上組成小組認定之。

#### 第 18 條

申請人或檢舉人於前條第一項之期限內未收到通知或接獲不受理通知之次日起二十日內，得以書面具明理由，向學校申復。

前項不受理之申復以一次為限。

事件管轄學校接獲申復後，應將申請調查或檢舉案交防制校園霸凌因應小組重新討論受理事宜，並於二十日內以書面通知申復人申復結果；申復有理由者，防制校園霸凌因應小組應依本準則調查處理。

#### 第 19 條

調查學校接獲第十七條第一項之申請調查或檢舉後，除有同條第二項所定事由外，應於三個工作日內召開防制校園霸凌因應小組會議，開始調查處理程序。

#### 第 20 條

為保障校園霸凌事件當事人之學習權、受教育權、身體自主權、人格發展權及其他權利，必要時，學校得為下列處置，並報主管機關備查：

- 一、彈性處理當事人之出缺勤紀錄或成績評量，並積極協助其課業、教學或工作，得不受請假、學生成績評量或其他相關規定之限制。
- 二、尊重被霸凌人之意願，減低當事人雙方互動之機會；情節嚴重者，得施予抽離或個別教學、輔導。
- 三、避免行為人及其他關係人之報復情事。
- 四、預防、減低或杜絕行為人再犯。
- 五、其他必要之處置。

當事人非屬調查學校之教職員工生時，調查學校應通知當事人所屬學校，依前項規定處理。

前二項必要之處置，應經防制校園霸凌因應小組決議通過後執行。



## 附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則

### 第 21 條

學校調查處理校園霸凌事件時，應依下列方式辦理：

- 一、調查時，應給予雙方當事人陳述意見之機會；當事人為未成年者，得由法定代理人陪同。
- 二、避免行為人與被霸凌人對質。但基於教育及輔導上之必要，經防制校園霸凌因應小組徵得雙方當事人及法定代理人同意，且無權力、地位不對等之情形者，不在此限。
- 三、不得令當事人與檢舉人或證人對質。但經防制校園霸凌因應小組徵得雙方及其法定代理人之同意，且無權力、地位不對等之情形者，不在此限。
- 四、學校基於調查之必要，得於不違反保密義務之範圍內，另作成書面資料，交由當事人或受邀協助調查之人閱覽或告以要旨。
- 五、學校就當事人、檢舉人、證人或協助調查人之姓名及其他足以辨識身分之資料，應予保密。但基於調查之必要或公共利益之考量者，不在此限。
- 六、申請人撤回申請調查時，為釐清相關法律責任，調查學校得經防制校園霸凌因應小組決議，或經行為人請求，繼續調查處理；主管機關認情節重大者，應命學校繼續調查處理。

### 第 22 條

依前條第五款規定負有保密義務者，包括學校參與調查處理校園霸凌事件之所有人員。

依前項規定負有保密義務者洩密時，應依刑法或其他相關法規處罰。

學校或相關機關就記載有當事人、檢舉人、證人及協助調查人姓名之原始文書，應予封存，不得供閱覽或提供予偵查、審判機關以外之人。但法規另有規定者，不在此限。

調查處理校園霸凌事件人員，就原始文書以外對外所另行製作之文書，應將當事人、檢舉人、證人及協助調查人之真實姓名及其他足以辨識身分之資料刪除，並以代號為之。

### 第 23 條

學校防制校園霸凌因應小組之調查處理，不受該事件司法程序是否進行及處理結果之影響。



前項之調查程序，不因行為人喪失原身分而中止。

#### 第 24 條

校園霸凌事件之行為人及其法定代理人、檢舉人、證人，應配合學校調查程序及處置。

學校於調查前項事項程序中，遇被霸凌人不願配合調查時，應提供必要之輔導或協助；被霸凌人拒絕接受輔導或協助時，主管機關應視實際情形，積極協助學校處理。

#### 第 25 條

學校應於受理疑似校園霸凌事件申請調查、檢舉、移送之次日起二個月內完成調查；必要時，得延長之，延長以二次為限，每次不得逾一個月，並應通知申請人及行為人。

防制校園霸凌因應小組調查完成後，應將調查報告及處理建議，以書面向其所屬學校提出報告。

學校應於接獲前項調查報告後二個月內，自行或移送相關權責機關依相關法律、法規或學校章則等規定處理，並將處理之結果，以書面載明事實及理由通知申請人、檢舉人及行為人。

#### 第 26 條

學校將前條第三項處理結果，以書面通知申請人及行為人時，應一併提供調查報告，並告知不服之申復方式及期限。

申請人或行為人對學校調查及處理結果不服者，得於收到書面通知次日起二十日內，以書面具明理由，向學校申復；其以言詞為之者，調查學校應作成紀錄，經向申請人或行為人朗讀或使閱覽，確認其內容無誤後，由其簽名或蓋章。

前項申復以一次為限，並依下列程序處理：

- 一、學校受理申復後，應即組成審議小組，並於三十日內作成附理由之決定，以書面通知申復人申復結果。
- 二、前款審議小組應包括防制校園霸凌領域之相關專家學者、法律專業人員或實務工作者。
- 三、原防制校園霸凌因應小組成員不得擔任審議小組成員。
- 四、審議小組召開會議時由小組成員推舉召集人，並主持會議。



## 附錄四 法條 教育基本法及校園霸凌防制準則

- 五、審議會議進行時，得視需要給予申復人陳述意見之機會，並得邀所設防制校園霸凌因應小組成員列席說明。
- 六、申復有理由時，由學校重為決定。
- 七、前款申復決定送達申復人前，申復人得準用前項規定撤回申復。

### 第 27 條

當事人對於學校處理校園霸凌事件之申復決定不服，得依教師法、各級學校學生申訴或相關規定提起申訴。

### 第 28 條

校長對學生之霸凌事件，由學校所屬主管機關準用第十三條至前條有關受理、調查及救濟等程序，進行事件處理。

## 第四章 輔導及協助程序

### 第 29 條

學校完成調查後，確認校園霸凌事件成立時，應立即啟動霸凌輔導機制，並持續輔導當事人改善。

前項輔導機制，應就當事人及其他關係人訂定輔導計畫，明列懲處建議或管教措施、輔導內容、分工、期程，完備輔導紀錄，並定期評估是否改善。當事人經定期評估未獲改善者，得於徵求其同意後，轉介專業諮商、醫療機構實施矯正、治療及輔導，或商請社政機關（構）輔導安置；其有法定代理人者，並應經其法定代理人同意。

學校確認成立校園霸凌事件後，應依事件成因，檢討學校相關環境、教育措施及輔導資源，立即進行改善。

### 第 30 條

前條輔導，學校得委請醫師、臨床心理師、諮商心理師、社會工作師或律師等專業人員為之。

學校執行輔導工作之人員，應謹守專業倫理，維護學生接受輔導專業服務之權益；必要時，曾參與調查之防制校園霸凌因應小組成員，應迴避同一事件輔導工作。

### 第 31 條

校園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社政機關（構）或司法機關協助，並依少年事件處理法、兒童及少年福利與權益保障法、社會秩序維護法等相關規定處理。

## 第五章 附則

### 第 32 條

學校校長、教職員工生或其他人員有違反本準則之規定者，應視情節輕重，分別依成績考核、考績、懲戒或懲處等相關法令規定及學校章則辦理。

### 第 33 條

學校於校園霸凌事件處理完成，調查報告經防制校園霸凌因應小組議決後，應將處理情形、調查報告及防制校園霸凌因應小組之會議紀錄，報所屬主管機關。

主管機關應定期對學校進行督導考核，並將第五條之校園安全規劃、校園危險空間改善情形，及學校防制與調查處理校園霸凌事件之成效列入定期考核事項。

主管機關於學校調查處理校園霸凌事件時，應對學校提供諮詢服務、輔導協助、適法監督或予糾正。

### 第 34 條

本準則自發布日施行。

國家圖書館出版品預行編目資料

校園霸凌防制及案例彙編手冊/陳利銘主編. -- 初版. -- 高雄市：國立中山大學師資培育中心, 2021.03  
面；公分  
ISBN 978-957-9014-88-5(平裝)  
1.校園霸凌 2.學校輔導 3.教育政策  
527.4 110003404

## 校園霸凌防制及案例彙編手冊

主 編：陳利銘

作 者：陳利銘、王怡今、陳薇汝、陳韋其、許家芬、  
彭惠鈺、謝慧游、鄭若瑟、蘇梓恒

發行人：國立中山大學師資培育中心

出版者：國立中山大學師資培育中心

地 址：804高雄市鼓山區蓮海路70號

電 話：(07)525-1551

傳 真：(07)525-5892

初版一刷：2021年3月

定 價：新臺幣300元整(平裝)

ISBN：978-957-9014-88-5

版權所有・翻印必究