

南華大學社會科學院傳播學系碩士班

碩士論文


Department of Communication

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

日本動畫電影《聲之形》再現的校園霸凌文化
Campus Bullying Culture Represented in Japanese
Animated Film “The Shape of Voice”



蕭美智

Mei-Chih Hsiao

指導教授：張裕亮 博士

Advisor: Yu-Liang Chang, Ph.D.

中華民國 111 年 6 月

June 2022

南華大學
傳播學系
碩士學位論文

日本動畫電影《聲之形》再現的校園霸凌文化
Campus bullying culture represented in Japanese
animated films “The Shape of Voice”

研究生： 蕭美智

經考試合格特此證明

口試委員： 杜聖燾
張子松

指導教授： 張裕亮

系主任(所長)： 趙明華

口試日期：中華民國 111 年 6 月 30 日

謝詞

回憶碩士班這些日子以來，深刻體認到人生充滿了許多的契機，值得去追尋，可以有機會開闊自己視野，看著完成論文的那一刻心中充滿無限喜悅與感動，為自己的人生留下足跡。

我要感謝指導教授張裕亮教授，對我的論文總是耐心地指導，給予寶貴的意見，引導我釐清研究的方向，不斷修正使論文漸趨完善，才能讓我的研究過程如此順利。其次要感謝大綱口試以及正式口試的三位委員，本系教授張子揚老師、銘傳大學廣播電視學系的杜聖聰老師以及指導教授張裕亮老師，感謝老師們對論文的提點，悉心的指導，提出了精闢的見解與建言，讓我的研究能夠更臻完整，也感謝系上的每一位教授，在這裡我學習到的不只是專業能力，還有許多人生的哲理及思辨能力，使我受益良多。

另外，感謝碩士班的同學們瑞卿、芮語、繪羽、毓卿、敏媛，在我求學的過程中，給我諸多的協助與鼓勵，回顧那段求學的時光，雖然辛苦但是與你們一同學習的歷程，感到格外的溫暖，分享生活上、教學上的趣事，讓我衷心珍惜這份情誼。更感謝服務學校裡的同事、一群好姊妹們及在台北的品欣，總是給我鼓勵，你們只問付出、不求回報的溫情長存我心。

最後感謝我的父母，無論我做任何決定，您們總是支持我，也感謝最親愛的老公，因為有你的陪伴督促，給我安定的力量，也要感謝兩位可愛的女兒總是為我加油，研究能夠順利完成。

學生 蕭美智謹識

中華民國一百一十一年六月

南華大學社會科學院傳播學系碩士班

中文摘要

校園霸凌問題一直是普遍存在的社會問題，受到大眾的極大的關注。因此教育部在每學期第一週推動友善校園週，以學生為主體，共同營造友善的校園生活環境，降低校園霸凌的發生。並成立『橄欖枝中心』，由專業人員組成的非營利組織，透過「和解」的方式解決衝突，必須有「心理層面的轉換」為基礎，被害人心裡只有放下心中的陰影，才算是真正釋懷，才能符合「修復式正義」的精神。

本研究論文援引符號學、鏡頭分析，從電影文本向度分析《聲之形》這部日本動畫電影中再現的校園霸凌文化之現象並從《聲之形》電影裡，探討面對校園霸凌時，先由主角個人本身自我概念的變化開始分析，接著擴大到師長及旁觀者的態度影響的層面，最後是整個團體的和解過程，透過面對面、重建、修補、包容，每個人都能重新審視自己，放下心中的芥蒂，敞開心胸接納對方，實踐修復式正義的精神，也是校園霸凌事件最理想的處理方式。

關鍵字：校園霸凌文化、修復式正義、自我概念、聲之形

ABSTRACT

Campus bullying has always been a common social problem, which has received great attention from the public. Therefore, the Ministry of education promotes the friendly campus week in the first week of each semester, with students as the main body, to jointly create a friendly campus living environment and reduce the occurrence of campus bullying. An "olive branch center" was set up. A non-profit organization composed of professionals to resolve conflicts through "reconciliation" must be based on "psychological transformation". Only when the victims put down their shadows in their hearts they can be truly relieved, and they can comply with the spirit of "restorative justice".

This research paper cites semiotics and lens analysis to analyze the phenomenon of campus bullying culture reproduced in the Japanese animated film "The shape of voice" from the perspective of film text. From the film "The shape of voice", it discusses that when facing campus bullying, the analysis begins with the change of the protagonist's own self-concept, then expands to the level of the influence of teachers and bystanders' attitudes, and finally the reconciliation process of the whole group, through face-to-face, reconstruction, repair and tolerance, everyone can re-examine themselves, put down their disagreements, open their hearts to each other, and practice the spirit of restorative justice. This is also the best way to deal with campus bullying.

Keywords: Campus bullying culture, Restorative justice, Self-concept, The shape of voice

目錄

謝詞.....	I
中文摘要.....	II
ABSTRACT.....	III
目錄.....	IV
表目錄.....	V
圖目錄.....	VI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
第三節 章節安排.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 日本動畫電影綜觀.....	7
第二節 聽障生的特殊教育.....	12
第三節 自我概念.....	18
第四節 校園霸凌與防治.....	23
第五節 相關文獻回顧.....	30
第三章 研究方法.....	33
第一節 研究對象.....	33
第二節 劇情介紹.....	35
第三節 符號學分析.....	40
第四節 鏡頭分析.....	46
第四章 研究分析與發現.....	60
第一節 自我概念在一般生與聽障生中面臨霸凌行為的影響.....	60
第二節 師長及同儕對於校園霸凌的態度.....	74
第三節 《聲之形》中的和解策略再現修復式正義精神.....	84
第五章 結論.....	99
參考文獻.....	103

表目錄

表 2.1：常見校園霸凌樣態.....	24
表 2.2：修復式正義與懲罰式正義之比較.....	29
表 3.1：《聲之形》角色介紹.....	35
表 3.2：皮爾斯符號三種類型.....	42



圖目錄

圖 3.1：皮爾斯之意義的元素.....	41
圖 3.2：索緒爾的符號模型.....	43
圖 3.3：羅蘭·巴特對索緒爾的語言符號提出之結構體系.....	43
圖 3.4：羅蘭·巴特「符號」意義的兩個層次.....	44
圖 3.5：特寫照片.....	47
圖 3.6：大特寫照片.....	47
圖 3.7：全景照片.....	48
圖 3.8：中景畫面.....	49
圖 3.9：遠景照片.....	49
圖 3.10：極遠景照片.....	50
圖 3.11：水平角度照片.....	51
圖 3.12：仰角鏡頭照片.....	51
圖 3.13：俯角鏡頭照片.....	52
圖 3.14：左右橫搖照片.....	53
圖 3.15：上下直搖照片.....	53
圖 3.16：升降鏡頭照片.....	54
圖 3.17：推軌鏡頭照片.....	54
圖 3.18：跟拍照片.....	55
圖 3.19：手持攝影照片.....	55
圖 3.20：伸縮鏡頭照片.....	56
圖 3.21：空中搖攝照片.....	56
圖 3.22：淡入照片.....	57
圖 3.23：溶接照片.....	58
圖 3.24：跳接照片.....	58
圖 3.25：劃接照片.....	59

圖 3.26：圈入照片	59
圖 4.1：硝子拿出筆談用筆記本，引發同學對她的好奇心（特寫） ..	61
圖 4.2：俯角鏡頭呈現筆記本溝通，同學好奇圍觀（特寫→全景） ..	61
圖 4.3：硝子總是面帶微笑試圖與同學溝通（中景）	61
圖 4.4 即使被霸凌還是不停的說著抱歉（特寫）	62
圖 4.5：硝子無法融入（全景）俯角鏡頭呈現積極態度（中景）	62
圖 4.6：硝子造成同學的尷尬（中景），故漸漸被孤立（遠景）	62
圖 4.7：伸縮鏡頭呈現將也大叫，同學的錯愕（特寫→全景）	62
圖 4.8：以水平視角呈現硝子受到驚嚇的表情（中景）	63
圖 4.9：植野好奇的跟硝子借助聽器，將也借來玩玩（中景）	63
圖 4.10：將也接過助聽器，卻嫌髒而往窗外丟棄（中景）	63
圖 4.11：將也把筆記本丟入水池，硝子獨自尋找（中景→全景）	64
圖 4.12：將也提出要跟硝子做朋友，硝子激動落淚（中景）	64
圖 4.13：將也會與硝子相約一同到橋上餵魚（中景）	65
圖 4.14：醫生的無奈，奶奶的憂慮（特寫→特寫）	65
圖 4.15：以俯角鏡頭呈現硝子的無助與難過（中景）	65
圖 4.16：以左右橫搖拍攝硝子用口語及將也的錯愕（中景）	66
圖 4.17：水平視角及左右橫搖拍攝面對將也反應（中景→全景）	66
圖 4.18：以伸縮鏡頭拍攝呈現硝子對將也的告白（遠景→中景）	66
圖 4.19：硝子一臉錯愕的表情，羞憤的跑離現場（腳部特寫）	66
圖 4.20：植野將責任歸咎硝子，硝子不安與無助（大特寫）	67
圖 4.21：硝子準備自殺，將也在千鈞一髮抓住硝子（全景→特寫）	67
圖 4.22：硝子感受到同學的關懷並給予鼓勵（中景→特寫）	68
圖 4.23：硝子與同學逛文化祭（中景）硝子建立自信（特寫）	68
圖 4.24：俯角鏡頭呈現被球砸（全景），被壓住脖子（中景）	69
圖 4.25：島田的話，孤立了將也（中景→全景）	69
圖 4.26：手伸向天空求助無門（大特寫）以黑幕呈現被孤立	69
圖 4.27：黑幕、解不開的線，將也擺脫不了的命運（全景）	69

圖 4.28：大筆現金（特寫）母親頭髮凌亂耳朵流血（中景）	70
圖 4.29：將也母親發現將也準備自殺（特寫）	70
圖 4.30：母親欲燒掉現金，威脅打消自殺念頭（特寫→大特寫）	70
圖 4.31：將也常摀著耳朵，也無法正視別人的臉（中景→中景）	71
圖 4.32：自行車事件，將也伸出援手幫助永束解圍（全景→中景）	71
圖 4.33：將也接受永束，臉上的「X」掉落（上下直搖）	72
圖 4.34：對永束來說，將也是符合定義的好友（中景→特寫）	72
圖 4.35：將也希望跟硝子做朋友（中景），並約定下次見（中景） ..	72
圖 4.36：將也接受了人群，感動落淚（全景→特寫）	73
圖 4.37：植野提出質疑時，老師一臉不耐煩（全景→中景）	74
圖 4.38：將也捉弄硝子，竹內老師只有簡單的提醒（中景）	75
圖 4.39：老師對硝子朗讀課文表現出不耐煩的表情（中景）	75
圖 4.40：竹內老師只是象徵性的斥喝將也兩句（全景）	75
圖 4.41：校長處理霸凌，竹內老師不希望惹麻煩（全景→中景）	76
圖 4.42：竹內老師憤怒地拍桌點名石田就是霸凌者（特寫）	76
圖 4.43：將也上課模仿硝子的發音朗讀課文（中景）	77
圖 4.44：以伸縮鏡頭拍攝，凸顯將也上課的行為（特寫→全景）	77
圖 4.45：運用伸縮鏡頭呈現旁邊同學並沒有制止（特寫→全景）	77
圖 4.46：將也接到助聽器後，嫌棄的往窗外丟去（中景）	78
圖 4.47：將也多次奪取硝子的助聽器（中景→特寫）	78
圖 4.48：助聽器被丟出窗外（遠景）、被丟入垃圾桶（近景）	78
圖 4.49：助聽器被丟入水池中（近景）	78
圖 4.50：將也澆花時，直接往硝子頭上淋（遠景）	79
圖 4.51：將也口出惡言並把筆記本往水池裡丟（中景）	79
圖 4.52：硝子獨自在水池裡尋找（遠景）	79
圖 4.53：以玩笑的話語反而助長了事件的發生（特寫）	80
圖 4.54：植野發現硝子戴著助聽器（特寫）	80
圖 4.55：植野借助聽器，卻不假思索地丟給將也（中景）	80

圖 4.56：植野排擠願意學手語的佐原（中景）	81
圖 4.57：川井在旁圍觀（全景）（特寫）	81
圖 4.58：川井潸然淚下說自己不會做那種事情（中景）	82
圖 4.59：島田、廣瀨在一旁幫忙，島田搭腔（中景→全景）	82
圖 4.60：島田、廣瀨兩人在一旁圍觀（中景）（大遠景）	82
圖 4.61：仰角鏡頭呈現將也為首的三人的小團體（中景）	83
圖 4.62：佐原主動舉手配合（全景），並積極學習（中景）	83
圖 4.63：將也母親得知將也霸凌硝子的行為（中景）	84
圖 4.64：將也母親到銀行領錢（全景）170 萬日圓（特寫）	84
圖 4.65：賠償助聽器的錢並相約到咖啡店談（中景）	85
圖 4.66：將也到手語教室尋找到硝子（中景→全景）	85
圖 4.67：硝子看到將也，不假思索的拔腿就跑（中景→全景）	85
圖 4.68：將也從背包裡拿出一本皺巴巴的筆記本（特寫）	86
圖 4.69：將也比出手語，硝子很驚訝（中景）	86
圖 4.70：將也比出成為朋友，硝子心裡仍在顫抖（中景）	86
圖 4.71：將也重新審視可以成為朋友嗎？（特寫）	86
圖 4.72：將也記得硝子說過她都會給鯉魚餵麵包（遠景）	87
圖 4.73：撿到麵包優惠券，正是去見硝子的理由（俯角鏡頭）	87
圖 4.74：將也找見面的理由，兩人敞開心胸談（中景）	87
圖 4.75：硝子也在想見將也的理由（特寫）	88
圖 4.76：硝子與將也約定下次再見（中景）	88
圖 4.77：將也做蛋糕（全景），母親看到非常生氣（中景）	88
圖 4.78：質問硝子，兩人安撫媽媽的情緒（全景→近景）	89
圖 4.79：氣氛尷尬，但硝子媽媽態度有所改善（全景→中景）	89
圖 4.80：將也與硝子一同搭火車前往太陽女子學院找佐原（中景）	90
圖 4.81：硝子聽說將也在幫她尋找佐原（文字敘事）	90
圖 4.82：將也與硝子發現後方有人在叫硝子（特寫→遠景）	90
圖 4.83：佐原用手語跟硝子道歉（全景→特寫）	90

圖 4.84：兩人相談甚歡（特寫→中景）	90
圖 4.85：將也要找植野（全景），但他非常怕貓（中景）	91
圖 4.86：在街上偶遇，植野主動找將也打招呼（遠景→特寫）	91
圖 4.87：植野搶助聽器，被將也制止了（全景）	91
圖 4.88：植野質疑將也，最後不歡而散（全景→遠景）	92
圖 4.89：將也敞開心胸（中景），真柴臉上「X」掉落（特寫）	92
圖 4.90：相約在橋上新舊朋友彼此認識（中景）	92
圖 4.91：川井雀躍地催促著大家（中景）	93
圖 4.92：植野突然熱情地拉著硝子的手（全景）	93
圖 4.93：將也問佐原與植野的關係（遠景）	93
圖 4.94：同學間能夠互相扶持（遠景）	94
圖 4.95：受到同學的誇讚讓將也心裡非常高興（中景）	94
圖 4.96：同學臉上充滿歡笑（近景），感受朋友間的情誼（特寫） ..	94
圖 4.97：兩人放下心中的芥蒂（中景→特寫）	94
圖 4.98：將也無法直視別人的臉（特寫→中景）	95
圖 4.99：將也介紹他的班級，同學臉上的「X」逐漸模糊（全景） ..	95
圖 4.100：川井想湊齊一千隻紙鶴為將也祈福（上下直搖）	95
圖 4.101：同學間的談話變得能夠互相包容體諒（特寫）	96
圖 4.102：硝子的驚訝，植野害羞轉頭（中景）	96
圖 4.103：將也邀請同學一起逛文化祭（特寫）	96
圖 4.104：熱鬧的文化祭（全景）	97
圖 4.105：摀著耳朵再次打開，大家臉上「X」都掉落（中景→全景）	97
圖 4.106：將也已經可以面對文化祭中的人潮（大遠景）	97
圖 4.107：同學間互動良好，硝子與同學的互動也很融洽（全景） ..	97
圖 4.108：將也不禁感動落淚（特寫）西宮結弦（特寫）	98
圖 4.109：永東、川井（特寫）	98
圖 4.110：佐原、西宮硝子（特寫）	98

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

校園霸凌 (school bullying) 是一個學生長時間、反復的曝露在一個或多個學生主導的負向行為之中，它有三個特點：惡意攻擊行為、重復性和權力不平衡¹。校園霸凌比我們想像的要多很多，有時家長和老師眼中的「笑話」足以讓受霸凌的孩子陷入無盡的深淵。起初校園霸凌可能是個人行為的小事，如果不及時加以重視和制止，必將蔓延到更多的兒童和整個學生群體。兒童福利聯盟 2018 年的「台灣校園霸凌防制現況調查」近 70% 的學生在校園內受到霸凌，其中 65% 原先是旁觀者，近 20% 曾經被霸凌，近 10% 曾經霸凌他人，近 10% 曾經是霸凌者也遭受過被霸凌²；根據家扶基金會 2019 發佈的「兒童自我保護態度與行動調查」超過 30% 的兒童害怕被霸凌，但只有 22% 的家長知道他們的孩子在外面被欺負³。這些調查顯示霸凌不再是少數人會遭遇到的處境，而是學校和家庭必須共同面對的問題，但家長往往對孩子在學校狀況一無所知。

筆者目前服務之學校推行「三好校園」，所謂「三好」就是「做好事、說好話、存好心」通過身體力行、口說好話和心靈的具體實踐，做有益於世界的好事；說一些有用的好話；永遠用仁慈心祝福他人，讓善良的種子在你我心中開花結出果實。星雲大師說：「行三好」就像是在實踐生活中的「真、善、美」。我們在生活中應堅持的基本原則，可以為校園品德教育注入生命之水，增進師生之間的友好關係，塑造和諧校園文化；然後從學校擴展到社區，實現社會和諧。在 110 學年度第一學期開始推行「瞭解及尊重身心障礙者」，而隨著教育部推動融合教育，目前身心障礙

¹ D.Olweus, "Bullies on the playground." *Children on playgrounds* (1993), pp. 85-128.

² 「2018 台灣校園霸凌防制現況調查」，兒童福利聯盟，2019 年 1 月，2022 年 1 月 18 日檢索，取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2237。

³ 「兒童自我保護態度與行動調查」，家扶基金會，2022 年 1 月 18 日檢索，取自 https://tfcfrg.ccf.org.tw/?action=reply_text&class_id=4&did=2711&order_by=999&page_totle=10&page=1。

學童們安置方式主要是接受融合教育，即和普通班的同儕一起學習及生活，這也使得教育實務上面臨了諸多挑戰，尤其是在身心障礙學生遭受霸凌的問題更是值得我們關注。

日本超人氣動漫《鬼滅之刃》從去年開始在校園掀起了一波動漫熱潮，而在電影版《鬼滅之刃：無限列車篇》中其實蘊含了許多不同於一般動漫所傳達的價值觀，家長與孩子可以藉由一同觀賞中互相探討，從中得到新的領悟，也因此讓我們對於動漫有所改觀，動漫中的情節不同於真實的世界，充滿了天馬行空的想像，滿足人類在現實生活中所達不到的願望，讓人可以暫時逃離現實世界，暫時忘卻心中的煩惱與憂愁。日本動畫電影《聲之形》(日語片名：聲の形，英語：The Shape of Voice) 2016年上映，由山田尚子執導，吉田玲子編劇，改編自大今良時的同名漫畫《聲之形》，片中男主角與女主角之間從一開始的霸凌者與受害者的關係演變到後來互相理解與寬容的過程，也讓許多觀眾深受感動。《聲之形》劇情從國小開始，在這個不完全懂事的年齡，沒有真正理解霸凌的概念，只是把欺負當作娛樂。電影中不僅討論霸凌的問題，還深入地描述聽障生因為「融合教育」這個特殊教育政策，聽障學生被安置在普通班上課所面臨的困境。

筆者服務於國小，擔任高年級班導師十幾年，升上高年級的學生，人際互動是最難處理的問題，因為一些無法隱忍的小毛病為日後埋下了導火線，引發霸凌現象的發生，當時透過網路搜尋到這部日本動畫電影《聲之形》內容主要在探討霸凌問題，在日本與台灣都極為賣座，並且看到已經有老師已經運用在班級輔導之中，所以在教學過程中放映給學生觀看，並進一步與學生討論霸凌的問題並以同理心的方式去理解身心障礙者所面臨的困境。學生們開始思考對人生的態度，思考自己的價值，思考自己的選擇。看著孩子們在校園中遇到迷路的身障生，會主動帶他回班級，透過這部影片開啟了學生不一樣的行為模式。因此筆者特別關注這部電影，就這部電影內容中的霸凌及聽障問題做更深入探討。

身心障礙兒童的固有特質使他們容易遭到霸凌，加上認知和身體能力的限制

可能會限制他們的體育活動和防禦能力，他們也可能在語言或社交方面表現不佳，甚至衝動、固執、不服從、過度興奮或學習成績不佳等情形⁴。動畫電影是動態、具聲光效果，比靜態平面的漫畫更能讓人投入情境之中。動畫電影已經成為孩子們心中不可抗拒的潮流，有機會利用動畫電影的力量進入他們的心理，甚至讓他們思考自己的內心世界。這樣，在家長和老師的支持下，動畫電影也可以成為孩子積極成長的動力，透過動畫電影與孩子一起成長⁵。筆者希望通過動畫電影的聲光效果吸引學生觀看，從而達到輔導的目的，並鼓勵正向行為，讓孩子學會建立正確的行為模式，解除霸凌危機。



⁴ P. J. Kononoff, A. J. Heinrichs, & D. R. Buckmaster, "Modification of the Penn State forage and total mixed ration particle separator and the effects of moisture content on its measurements." *Journal of dairy science*, 86(5), (2003), pp.1858-1863.

⁵ 「暴力動漫也可以帶給小孩正面的影響嗎？」，**人本教育基金會**，2022年1月18日檢索，取自 <https://hef.org.tw/journal374-2/3/>。

第二節 研究目的與問題

《聲之形》漫畫版因涉及「霸凌」與「聽障」等敏感議題，受到日本社會高度關注，導致漫畫一度無法出版。由於作品包含了社會大眾對聽障者歧視性行為的情節，入選後被要求暫緩刊登。經《少年 Magazine》的多次聲明並與日本的聾啞聯盟協商，獲得大力支持。後來因為讀者熱烈反映，出版社將內容改編重製，才終於順利連載⁶。

《聲之形》想要表達的核心之一便是聲音的「形狀」，即人是如何通過有形的、物化的、可觸的、可見的語言符號以及非語言符號來傳達心聲，「霸凌」是電影所探討的其中一個環節。日本民族性強、團結、愛國、為社會團體鞠躬盡瘁的大環境下，緊繃的精神狀態下，生活壓力是很大的，學校同儕間的霸凌、社會的漠視，比起台灣社會，日本學生是需要更多的支持。

筆者發現日本政府還製作了《聲之形》海報，分發給日本的小學、中學、義務教育學校、大專院校、中等教育學校和特殊支持學校等教育機構，還製作了專門的活動網站。可以看出，這部作品還擴展了人性的自我救贖，傳達了尊重和寬容等品德教育的美德。引發一系列的討論和好評口碑加持下，也成功吸引了臺灣聽障人士協會的關注，甚至用行動來包場支持這部罕見的高品質動畫電影⁷。

筆者在教學現場將日本動畫電影《聲之形》播放給學生觀看，引發學生熱烈的回響與討論，使筆者欲從影片中角色本身的自我概念、老師和同儕間的態度及對於霸凌行為的處理方式來探討，透過本論文提出以下三個研究問題做深入分析與探討。

問題一、探討《聲之形》裡，自我概念對一般生與聽障生在面臨霸凌行為的影響程度為何？

⁶ 「聲之形-大今良時原創漫畫」，[中文百科知識](https://www.easyatm.com.tw/wiki/%E8%81%B2%E4%B9%8B%E5%BD%A2)，2022年1月18日檢索，取自 <https://www.easyatm.com.tw/wiki/%E8%81%B2%E4%B9%8B%E5%BD%A2>。

⁷ 「《電影版聲之形》極具教育意義，獲日本政府大力支持」，[開眼電影網](http://app2.atmovies.com.tw/news2/NF1703107986/)，2017年3月10日，2022年1月18日檢索，取自 <http://app2.atmovies.com.tw/news2/NF1703107986/>。

問題二、探討《聲之形》中，師長及同儕對於校園霸凌的態度如何間接影響事件的發展？

問題三、探究《聲之形》中，有哪些和解策略符合修復式正義的精神？



第三節 章節安排

本文分為五個章節，第一章為緒論，透過研究背景的描述引出研究動機與目的，深入了解後提出研究問題。

第二章為文獻探討，首先探討日本動畫電影綜觀、聽障生的特殊教育、自我概念、校園霸凌與防治，最後，回顧有關動畫電影《聲之形》的相關文獻。

第三章為研究方法，在電影劇情介紹後，運用符號學分析和鏡頭分析，敘述電影《聲之形》如何刻劃出校園霸凌的真實樣貌，以及呈現了哪些值得探討自我概念與同儕間的互動關係與霸凌行為處理。

第四章為文本分析，針對電影《聲之形》探討自我概念對一般生與聽障生在面臨霸凌行為的影響程度為何？深究師長及同儕對於校園霸凌的態度如何間接影響事件的發展？及影片中，哪些和解策略符合修復式正義的精神？

第五章為結論，歸納本研究的成果。

第二章 文獻探討

在本章中，首先探討日本動畫電影綜觀，分析日本動畫電影對台灣教育的影響，其次，則是對於《聲之形》劇情裡的聽障生會面臨困境在現今全球特殊教育趨勢中的融合教育中會如何因應。接著，自我概念的發展對於同儕間的互動有何影響？再者，分析校園霸凌中霸凌者、被霸凌者和旁觀者心理層面的差異導致角色的不同，所衍生出符合現代社會的修復式正義，在本章中會一一闡述。本章最後一節也會回顧《聲之形》的相關文獻，使得本研究更具完整性。

第一節 日本動畫電影綜觀

壹、漫畫與動畫

漫畫是指通過各種手繪表達某種想法；它是一種藝術的表現，用簡單及誇張之手法來描述生活瑣事或新聞時事。最常運用變形、象徵、比擬、暗示、影射等方法，形成連續幽默詼諧的情節組合，以獲取諷刺或歌功頌德的效果。一般娛樂的作品是作者設計一個虛擬的世界與規則，通常創造搞笑性的人物。另外具有高強度的諷刺性或帶有幽默感的繪畫，具有較強的社會性。日本漫畫是世界具代表性的主流文化之一，也是在世界中較為知名的漫畫王國，800年前，日本人模仿中國的畫作，以誇張的表現手法，當時稱這種畫作為「鳥羽繪」。德川時代則流行簡筆畫，當時稱為「漫画」，是最早漫畫兩字的出現。傳統漫畫均須靠人工手繪，場景和動作沒有電腦軟硬體支援所以製作耗費大量人力，不太可能做出細緻的瞬間畫幅。在日本漫畫中也把生活場景片段繪製進漫畫，這種漫畫也算是藝術表現的形式，就像一般小說用文字表達、繪畫表現傳達不同的意象。傳統漫畫大體上是以書刊的形式表達，而動畫卻是以影視節目傳達為主軸。以表現形式分為單幅的漫畫、多格的漫畫、劇情的漫畫等不同形式；若以題材分類則大致可以分為冒險、科幻、歷史、推理、運

動、校園……等漫畫。校園漫畫是以校園為舞臺，描繪學校發生的各種場景，而一般因為受眾群體關係，大多以學生為中心人物。隨著時代演變，其分類與細項也更多元化。漫畫並不僅是帶有諷刺性或嘲笑性的娛樂作品⁸。隨著時間的更迭，加入更多的漫畫家或是動漫作者的人生體悟，以及對事物的看法表現於漫畫中。我們可發現在觀看動漫內容中所隱藏的意義是內心不受重視的事物。

動畫是一種綜合性的藝術，它融合了漫畫、繪畫、文學、電影等眾多藝術類於一身的藝術表現。通過把人物的動作、表情、變化等分解後畫成多個瞬間動作的畫，再使用攝影機拍攝成連續一系列的畫面，給閱聽人視覺產生連續變化的畫面。基本的原理和電影、電視相同，即是視覺暫留原理。動畫的分類大致上沒有統一的標準；從製作技術來看，動畫可分為傳統以手工繪製為主的動畫和以電腦軟硬體輔助製作的電腦動畫。根據動作的表現形式區分，動畫分為接近自然動作的「完善動畫」和使用簡單誇張的「局限動畫」。從視覺空間的效果來看，可分為 2D 平面動畫和 3D 立體動畫。從播放效果來看，可以分成連續動畫與互動式動畫。而動畫是將一些有生命或無生命的物體擬人化和誇張化，賦予人的感覺和動作，將場景架空加以繪製使其更加真實。

貳、日本動畫的歷史發展

在已知的日本動畫作品中，最早的一部作品可以追溯到 1906 年，一套名為「一百塊開心的臉」的動畫；但人們認為日本動畫的最初發展追溯至 1920 年代，從二零年代開始日本電影工作者將最新的西方動畫製作技術帶回日本，並嘗試製作動畫。日本第一部電影動畫短片是由下川凹天製作的「清潔工人芋川棕三」，1917 年 1 月開始播出⁹。

⁸ 陳仲偉，「日本漫畫 400 年：大眾文化的興起與轉變」，東海大學社會學系博士論文，2009 年。

⁹ 「日本動畫歷史」，Wikiwand，2022 年 1 月 20 日檢索，取自 <https://www.wikiwand.com/zh-tw/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB%E6%AD%B7%E5%8F%B2#/%E5%88%9D%E6%9C%9F%E7%99%BC%E5%B1%95>。

1956 年，由東映動畫有限公司的東映動畫開始製作彩色版動畫電影。而東映動畫第一部推出的日本動畫作品在 1958 年上映的「白蛇傳」。「白蛇傳」的風格類似於迪士尼的動畫作品，包括使用的音樂和動物幫助。東映動畫的作品在六零年代和七零年代之間仍然保有迪士尼動畫的風格。同時，東映動畫的風格也將加強作者在各個角色上的獨創性。雖然日本的電影工作者很早的時期開始製作動畫，但在 1963 年才出現日本第一部大受歡迎的動畫，漫畫作品「小飛俠阿童木」被改編成動畫的版本由漫畫大師手塚治虫所創作，在富士電視台於元旦播出。六零年代晚期，日本動畫開始發展不同的故事主題，手塚治虫開始製作以成人主題的動畫電影，包含藝術題材和大量性感刺激的動畫。其中三部試製的動畫是：一千零一夜、埃及妖后和哀傷的貝拉透娜。

在 1970 年代，日本動畫發展更進一步，摒棄了西方技術的路線，並創作屬於自己獨特風格的科幻動畫。當時著名的作品包含「雷朋三世」和「鐵甲萬能俠」，而長壽動畫則是「多啦 A 夢」、「蠟筆小新」、「名偵探柯南」、「麵包超人」、「海賊王」和「火影忍者」。此時，一些電影工作者如宮崎駿和押井守也在動畫製作中嶄露頭角。七零年代末期，美國星球大戰的成功經驗，讓更多以宇宙背景為主的動畫逐漸興起。1973 年松本零士製成的電視動畫作品宇宙戰艦大和號就是在這種背景下被改編成電影動畫，或稱為劇場版動畫。八零年代鼎盛時期的宇宙戰艦大和號劇場版奠定了日本動畫黃金時代的基礎。在這段期間，日本動漫界發生重大改變，日本的次文化擁護者（後來簡稱作御宅族）開始製作動漫雜誌，這些雜誌的出現帶動了動漫畫的狂熱¹⁰。

參、日本動畫特質與對台灣教育影響

日本動畫製作公司製作的動畫與一般卡通片的風格不大相同。日本動畫的特

¹⁰ 「日本動畫歷史」，[維基百科](https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB%E6%AD%B7%E5%8F%B2)，2022 年 1 月 20 日檢索，取自

<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB%E6%AD%B7%E5%8F%B2>。

點是畫面對比強烈、個性化、跌宕起伏的情節以及鮮明的角色性格。故事通常有各種不同的背景，針對較大範圍的閱聽人所設計。

早期日本動畫包含了以下特點：一、整個作品系列是採用特殊繪畫材料在賽璐珞片上繪製而成的“賽璐珞動畫”。在使用木偶、粘土等立體素材，以及使用油畫、沙子、剪紙等材料的作品不包含在內。二、運用說話者的嘴型的變化「動作畫法」(PAKU)作畫，和將同樣一組連續動作的畫面重複使用的「保存備用法」(BANK)等方式製作。為了提高製作效率，通常需要每秒使用 12 張以上的繪畫即「兩格拍攝法」才能呈現的場景，改用 8 張繪畫「三格拍攝法」來呈現。以此方式製作的作品，與外國製作的賽璐珞動畫（例如迪斯尼動畫）相比作品數量較少。三、作品內容不再是簡單的戲劇呈現或敵我對抗，而往往表現出電影中人物、情節和主題之間的複雜關係¹¹。

日本動畫對台灣最早影響且較為深遠可以追溯至上世紀六零年代日本漫畫大師手塚治虫所繪製第一部的長篇作品，也就是今日的「原子小金剛」。早期大多強調「孝」與「善」正面的教育意義，主題人物設定多為年幼且極為懂事善良，熱愛接觸大自然且性格開朗，嬌小身軀之下，卻擁有著非凡的勇氣和毅力，身邊圍繞許多忠心耿耿的可愛小動物，彼此相依為命、相互扶持且情感深厚，如小英的故事、萬里尋母、咪咪流浪記等。也有從人性的角度思考問題，將動物人性化、擬人化，故事劇情多關於年幼動物因環境迫使需獨自面對困境，對所遭遇事物變化展現出堅強與勇敢的一面，最終能獲得真誠的友誼，如小蜜蜂、小獅王……等。另一主軸是拯救世界、維護正義與和平。雖然這些角色很年輕，卻足智多謀且膽識過人，故事內容多強調「邪不勝正」理念。此種小英雄組合，有個人也有團體，其中「科學小飛俠」是日本動畫史上極為重要的影片之一¹²。

¹¹ 「日本動畫」，中文百科，2022年1月20日檢索，取自 <https://www.newton.com.tw/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB>。

¹² 「日本漫畫之神的苦惱：手塚治虫自傳《我是漫畫家》」，轉角國際文化視野，2022年1月20日檢索，取自 https://global.udn.com/global_vision/story/8664/3249003。

上述主題大致都是設定一個簡單聰明的人物形象和勤勞上進個性的特質，如今已完全擺脫這種端正有禮框架模式，強調角色人物獨特的行為特質。近 10 年來，日本漫畫、動畫、電玩作品中的熱門主題是「擬人化」。國家、電車、車站、木炭、軍艦、家電、日本刀、細胞、蕈類……等包羅萬象，幾乎所有作品皆可成為擬人化的題材創作，這僅限於以擬人化為主角的作品，若是把「會說話的動物」、「會變成人的動物」的作品都算是擬人化作品，那些數量將不計其數。本文所探討之動畫電影《聲之形》幾乎跳脫傳統的框架，將主題人物描寫得更深刻，對各項議題也更大膽細膩而不設限，因此影響也較為深遠而震撼。

宮崎駿的動畫電影大多牽涉人類與自然的關係，他的作品往往表現出兒童心理及青春期的思想。宮崎駿在《風之谷》中展現了許多人生智慧、生命關懷和生命實踐，這些都常與宮崎駿對生活的態度一致。在動畫中主角的表現與故事發展都顯現出對生命的關懷和智慧的實踐；通過動畫中呈現的元素運用在生命教育實務課程與教材裡，可以引導孩子在課程中學習生命智慧、生命關懷和生命實踐的內涵¹³。

《鋼之鍊金術師》愛力克兄弟對人是以「全人」的看法，而且人必須坦然去面對所有的情感慾望，才能成為完整的「自我」，並從宇宙萬物中體驗到生命，體認到人類的渺小與無能。此作品能為生命教育提供另一個的視角，重新審視生命、人、自我與大自然……等議題，並引領人對生命議題進行反省與思考¹⁴。

動畫《崖上的波妞》雖然是一個簡單的故事，但是就如同宮崎駿發表此作品後之感言「在這樣的時代總該告訴大家些什麼」；在複雜的社會中，品格教育尤其重要，從小培養信守承諾與勇於接受挑戰的人生態度才是孩子未來生存的最大保障。將此作品故事與 97 課綱環境教育議題相結合，運用動畫進行影片延伸教學，在環境意識、環境認知和環境行動策略應能達到顯著效果¹⁵。

¹³ 隋翠華，「宮崎駿動畫風之谷之生命教育相關內容研究」，國立臺北教育大學生命教育教學碩士論文，2019 年。

¹⁴ 劉靜宜，「漫畫《鋼之鍊金術師》的生命教育意涵」，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2019 年。

¹⁵ 許婉禎，「宮崎駿動畫中的環境教育意涵—國小三年級學生對動畫《崖上的波妞》中隱含環境教育之認知研究」，大葉大學碩士論文，2012 年。

第二節 聽障生的特殊教育

壹、日本特殊教育

在江戶時代晚期，相當數量的聾啞和失明兒童在寺廟接受教育。自 1875 年，京都的一所小學接受聾啞兒童，並在 1878 年成為一所獨立學校，是日本特殊教育之始¹⁶。日本政府對於身心障礙的教育在初期態度較為消極，都是以民間私人成立的機構辦理，1978 年京都建立第一間盲啞院。而 1979 年後，日本確立以「盲校、聾校、養護學校」為主軸的特殊教育制度，建立特殊教育體系，成為強制性學校，包括身心障礙兒童在內的所有學生都入學¹⁷。此為日本特殊教育正式發展的開端。2007 年 4 月，修訂並公佈了《學校教育法》，提供了特殊學校、普通學校的特殊班和資源班等安置模式。除支援建立和擴大實施特殊教育的網路外，促進融合教育，擴大特殊教育的對象；隨著特殊教育發展理念的轉變，日本的特殊教育體系致力於建構一個包容性教育體系，以滿足所有學生的需求，從而促進日本共生社會的形成和發展。

日本特殊教育的發展，主要有兩種形式：一種是分離(segregation)式教育是傳統的方式，此方式在日本特殊教育中起主導作用；另一種是融合(integration)教育則是近年來新出現的方式，在日本特殊教育中有著重要的輔助功能，這兩種特殊教育各有特點，分述如下。

所謂分離式教育，將身心障礙兒童與健全兒童分開，根據身心障礙的類型和障礙程度，在盲人學校、聾啞學校及養護學校和普通國中小的特殊班級實施特殊教育。這種教育制度有利有弊，其優點是可以根據學生身心障礙的類型和障礙程度，進行特殊而精緻的教育；由於這種教育將身心殘疾兒童限制在身心障礙兒童的狹小社

¹⁶ 張正芬，「日本特殊教育的改革」，**國立教育資料館**，教育資料集刊第 46 輯，2010 年 6 月，頁 101-118。

¹⁷ 西永堅，「特殊教育からインクルージョンへ (特別支援教育の現在と未来)」，**共生科学研究：星槎大学紀要** (12)，(2017.3)，頁 25-36。

交圈裡，對於他們自主性和社會性的發展不利，這正是其劣勢所在。

所謂融合式教育，是指使身心障礙兒童接受教育並與一般健康兒童共同生活的特殊教育。對於身心障礙兒童，這種教育可以拓展他們生活中的經驗，發展他們的自主性和社會性，使他們能掌握適應將來社會的能力；對健康兒童而言此種教育體系可以使他們消弭對身心障礙兒童的歧視和傷害，培養同理和幫助身心障礙兒童與他們一起生活和學習的態度。對於普通學校的教師而言，在教育身心障礙兒童的過程中，他們可以不斷反省和達到真正教育的目的，從而提昇和發展學校教育的願望和力量。

貳、接受融合教育聽障學生面臨困境

聽覺障礙是源自先天或後天因素，導致聽力受損，無法像普通人一樣正常接收聲音資訊。根據聽力損傷的程度可分成輕度、中度、重度和全聾。輕度患者受影響較小，但中度及以上患者即使佩戴助聽器仍存在聽力損失問題；由於聲音和語言功能的嚴重缺陷，重度和完全性耳聾可能無法與他人進行口頭交流。不同聽覺部位的損傷導致的聽力受損也會影響助聽器的有效性。聽覺障礙學生的特點和發展有很大的個別差異。如前所述，融合教育旨在促進身心障礙兒童與普通班同儕的學業和社會融合。然而，聽力障礙學生是一個高度異質的群體，無論聽覺障礙程度如何，聽障生在普通課堂上都面臨著學業參與和社會隔離的困難¹⁸。

國小聽障生在一般禮儀和行為規範等方面的表現良好，聽力障礙學生的家長表示孩子在學校可以遵守班規，按時完成老師指定的工作¹⁹。年齡也會影響聽障生的適應，年紀較大的聽障生有較多的時間及經驗，獲得更多的適應技能。常規適應在小學階段的養成，且身心的發展較國小階段更加成熟，更能配合老師，遵守班級和學校的規範。

¹⁸ T. Most, S. Ingber, & E. eled-Ariam, "Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), (2012).pp.259-272.

¹⁹ 邱梅芳，「國中普通班聽覺障礙學生學校適應及相關因素研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，國立屏東大學特殊教育學系碩士論文，2016年。

聽障生的學習適應狀況普遍不佳，聽障生遇到困難，往往有放棄或依賴他人的態度，造成他人困擾，若是在團體合作時，會影響同儕的觀感而被拒絕。家長都期待在融合教育體制下，可以提升聽障孩子學業表現，但普通班的教學方式，加上教學內容材料日漸困難，需要更多抽象的理解思考，則會導致聽障生學習困難，影響學業表現，並在長期的學習中產生一種無力感²⁰。

一、影響聽障生學校適應的個人因素

(一) 聽力損失程度、障礙影響程度：聽力損失對個體在各方面的發展與適應的影響是廣泛的，聽力損失程度影響聽障生的整體學校適應、教室參與、學業成就及人際互動²¹。

(二) 溝通能力：溝通能力是聽障生必備的重要能力，對其在課堂參與、學業成就、人際互動及社會適應有重要影響，亦能反映其學校生活適應之概況。聽障生因為早期鑑定、早期語言訓練、使用助聽輔具、早期介入和教育政策的轉變，使得聽障生在語言和溝通能力的表現有改善。溝通能力越好的聽障生在學校適應的表現也越好，對情緒行為發展也有正面的影響²²。

(三) 學習動機：聽障生因為聽力損失，使其在學習上受到不少限制，但若有積極的學習態度，應能突破限制，學習動機對普通班身心障礙學生的學習成果有直接影響²³。

(四) 自我概念：聽力損失本身會影響聽障生對自我的看法，也會從他人身上感受到許多負面的感覺，這是聽障生面臨的一大問題。普通班聽障生的學校適應在自我概念的表現最差，他們會在意自己的障礙，缺乏自信並覺得自己與眾不同，且

²⁰ 吳麗明，「臺北縣市聽覺障礙學生父母對融合教育滿意度之調查研究」，國立台灣師範大學碩士論文，2009年。

²¹ 王文科、李乙明、謝建全、洪榮照、紀昭安、林玉霞，**特殊教育導論**，台灣五南圖書出版股份有限公司，2015年。

²² 李珮瑜、程鈺雄、劉人豪，「國小聽障生社會技能之研究」，**東臺灣特殊教育學報** (13)，2011年12月，頁71-98。

²³ 林義宸，「影響國中普通班身心障礙學生學習成果之個人、家庭因素研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，國立臺南大學教育學系測驗統計碩士論文，2012年。

不受重視²⁴。

二、影響聽障生學校適應的家庭因素

(一) 家庭社經地位：家庭社經地位對子女學業表現或教育成就有顯著影響，且家庭的社經地位較高的子女，從父母提供的課業協助覺知家長期望，因此也影響其學業成就的表現。聽障生的家庭社經地位愈高，較能提供充分的資源協助子女學習，因此反應在子女的發展上，語言溝通能力提升，進而影響學習表現、社交技巧及社會適應能力²⁵。

(二) 父母教養態度：家庭功能的核心就是父母教養態度，父母在孩子的成長過程中所滿足其生理上和心理上的需求，提供一個安全、撫育、關愛與支持的成長環境，對於日後青少年的表現將有所影響²⁶。

(三) 家長期望：父母對聽障孩子有較高的期望，孩子的學習表現也讓父母滿意²⁷，和聽力正常家長比較起來，聽障家長有較多的現實期望，會積極促進孩子獨立、自力更生的能力。

雖然「融合教育」的想法是善意的，其目的是希望特殊學生能夠漸漸適應一般社會，最終可以獨立生活。由於這種經歷，普通學生須了解社會中有各式各樣不同的人。普通人要學著如何去幫助和理解他們，使其能夠在一個健全和開放的社會中自由自在獨立更生的生活，而不是選擇採取排斥、抵制和分離的措施。在這樣的制度背後需要所有教師、家長和學生的支持與合作。

參、國小聽障學生與同儕接納的互動模式

在目前融合教育趨勢下，聽障學生進入普通班的人數日益增加，聽障學生本身

²⁴ 邱梅芳、黃玉枝，「國中普通班聽覺障礙學生學校適應及相關因素之研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，**屏東大學學報：教育類**(1)，2017年，頁1-47。

²⁵ 王蘭青，「國小普通班聽障學生社會技能之研究」，國立臺東大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，2006年。

²⁶ 林崇德等譯，Damon 等合編，**兒童心理學手冊：社會、情緒和人格發展**，上海市：華東師範大學，2009年。

²⁷ 林佳穎，「影響聽覺障礙兒童家長使用早期療育福利滿意度的相關因素分析-以台北縣市為例」，中國文化大學社會福利學系碩士論文，2010年。

影響同儕接納的身心特質，以及融合教育對於聽障學生的支持程度，成為聽障學生融合於普通班級，和同儕建立與發展關係的重要關鍵，更是影響其同儕接納的表現。

小學階段的兒童是發展同儕接納關係的關鍵時期，這是因為個體的整個生活重心，已經從家庭轉移到學校及同儕的團體上。此時期培養的道德觀、人際間的互動、甚至是待人處事與人生觀，對日後青春期甚至長大成人，都將有深遠的影響²⁸。

和普通學生一樣，聽障學生也需要同儕的陪伴、接納，才能獲得心靈上的滿足。對身心障礙者而言，最主要的障礙並非是本身的障礙，而是正常人對於他們的態度²⁹。成功的聽障者除了擁有自信與積極進取的個人因素，還有他人的接納與關愛，這是培養積極正向的人格特質與學習動機的環境因素。因此，同儕的接納對聽障學生在融合教育的環境中擁有良好的人際關係及身心健全發展是極為重要的。

對國小學生而言，若一位同儕對聽障同學持正向的態度，則周圍其他同儕也會受到影響接納聽障同學，進而陸續影響全班同學。若同儕之間彼此的態度或自身的認知不一致時，教師可在教學時提供更多支持態度或行為的訊息，引導學生改變態度，透過消除認知障礙達到平衡。

透過輔導課程或有關活動可以改善接納身心障礙同學的態度。課程內容的設計可依據態度的三大成分：行為、認知、情感傾向，對應出三個基本目標：提供相關資訊、提升同理心、增長接納行為³⁰。在決定選擇教學材料及設計活動時，應考慮訊息內容對國小學童的適切性（認知層面）、如何讓學童感同身受（情感層面）、及接納身心障礙同儕時可以採行的方式（行為傾向），並引導學童尊重個體、瞭解彼此的同質性、欣賞他人的歧異性。

肆、聽障生的特殊支援

融合教育已經是特殊教育中發展的主流，依據 1993 年在聯合國通過的「障礙

²⁸ 蕭娟娟，「因礙而在-身心障礙兒家長之自我敘說」，國立屏東大學社會發展學系碩士論文，2019 年。

²⁹ 葉振彰，「彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究」，國立彰化師範大學碩士論文，2005 年。

³⁰ 陳彥穎，「國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究（以臺東縣為例）」，國立台東大學碩士論文，2011 年。

者機會均等實施準則」第六條提出：普通教育有責任要提供身心障礙者融合式教育，並在學校中給予障礙者必要的支持服務及教師所需的支援系統³¹，即是教育單位應提供特殊學生相關的支持系統，使其在融合環境中真正地有效的學習。

每位聽障學生都有自己的獨特性，所以為了在融合教育中獲得有效、適當的教學，必需為他們建立一個個別且全面性的支持系統。普遍來看，聽障生使用的支持系統包含有提供電子輔具設備和有關人員配置，例如筆記抄寫員、人工電子耳及 FM 調頻器等，但對於重度和無法配戴輔具的聽覺障礙學生而言，這些系統的成效顯得非常有限的³²，而研究指出即使有配置筆記抄寫員，聽障生仍舊無法僅憑筆記中去理解課堂內容³³。

聽障生還有手語系統的支持，手語可以促進身體感覺並增強學習的記憶，聽覺障礙學生指出學習手語可讓他們在生活中增加更多的快樂與自信。但就目前而言，台灣在這方面整體的系統還不完善，曾有聽覺障礙學生指出他所就讀普通高中時，並沒有老師會在上課中使用手語，學校也沒有提供任何資源來幫助他³⁴。

綜合上述，除了筆記抄寫員和電子輔具器材外，手語也是聽障生支持系統的選擇之一，台中清水國小在 2016 年與台中啟聰學校合作，進行每週一次的手語課程，不但使聽覺障礙學生受惠，普通生也喜歡學習手語，並在學習的過程中認識到聽覺障礙學生的需求³⁵。

³¹ 邱上真，「普通班教師對特殊需求學生之因應措施，所面對之困境以及所需之支持系統」，國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育中心，**特殊教育研究學刊**(21)，2001 年 7 月，頁 1-26。

³² 楊雅惠，「聽覺障礙學生聽力評估之分析研究」，**溝通障礙教育** 4(2)，2017 年 12 月，頁 1-23。

³³ 鄧宏如、張少熙，「體育系聽障生學習適應之個案研究」，**臺大體育學報**(14)，2009 年 3 月，頁 17-32。

³⁴ 周怡君，「個別化原則與台灣融合教育：聽障青年的融合教育經驗分析」，**社會分析**(10)，2015 年 2 月，頁 47-86。

³⁵ 曾冠茹、林秀錦，「融合教育下提供手語支持系統對聽障兒童與班級師生的影響」，**溝通障礙教育** 4(2)，2017 年 12 月，頁 25-54。

第三節 自我概念

壹、自我概念的定義

美國心理學之父威廉·詹姆士(William James)是十九世紀初最早研究有關自我概念議題的學者，他認為「自我」不應該只有一個，而是由「主體我」與「客體我」兩部分組合而成，而客體我亦可再分為社會我、精神我、物質我三部分，是為階級化且多向度的自我概念³⁶。

簡而言之，自我概念是指一個人對自己的觀點、感受和態度的總體看法。每個人都想很好地解釋自己，整合自己的態度、感受和印象，評估自己喜歡還是厭惡，從而判斷自己的價值。同時，在自我概念形成的過程中，也會對成功環境中的角色產生了影響。因此，自我概念就是自己對自己的看法，通過自己的看法來更好地瞭解自己。對於健康的心理，良好的自我概念是必要條件。具有積極自我概念的人往往在待人處世方面容易產生成功的經驗。從外界獲得回饋，在團體或個人中變得更有效率、更快樂。這樣成功經驗提昇了對自己的看法，因此自我概念是預測一個人行為和成就的重要指標³⁷。

貳、自我概念的發展與特性

自我概念的發展是一個連續的過程，不易被清楚地切割。根據自我概念的結構將其分成軀體我、社會我和心理我。自我概念的發展可以分為三個時期³⁸：

一、第一時期：軀體我

個體形成最原始的自我概念狀態，大約為從出生到三歲。在發展過程中，個體通過感知行為瞭解自己的身體意象，是最初的自我概念，是指經驗的學習結果。此

³⁶ 郭為藩，**自我心理學**，台北：師大書苑，1996年。

³⁷ 黃惠惠，**自我與人際溝通**，台北：張老師文化事業股份有限公司，1996年。

³⁸ 同註 36。

時，自我最主要的功能就是適應自然環境，滿足生存需要。

二、第二時期：社會我

大約從三歲到青春前期，社會文化對個人的影響最為深刻。在此一階段，兒童會通過角色認同，使自我心理的層面更加客觀，其行為將逐漸與社會規範相同。此時，學校生活和遊戲是影響自我概念發展的重要元素。在遊戲過程中，兒童會通過同儕給他們的社會自我印象來瞭解自己的能力，並獲得情感需求的滿足。

三、第三時期：人格我

大約從青春前期到成年的十年是個體發展、自我概念整合和自我概念成熟的重要階段。在這一階段中，個體在生理、情感或思想上都有了快速的成長，如出現了第二性特徵、豐富的想像力、敏捷的邏輯推理能力等。個人從主觀的角度理解物體。此時，客觀性（自我和心理）的成熟，產生了自我的價值體系。

自我概念具有下列的特性：1.具有他人取向：自我概念很大程度的受到他人影響，經過與他人互動、評價回饋中，逐漸積累起來，形成自己的觀點。2.自我概念是自我建構的體系：個人的主觀意識、認知和體驗，將會形成一個基本的模式或框架當作參照，形成與外界溝通時的基礎；3.自我概念是自己對自己的描述；4.自我概念是自我界定與自我形象的總和³⁹。

美國心理學家費茨（W.H. Fitts）以臨床經驗所發展而成的田納西自我概念量表（Tennessee Self-Concept Scale），對於自我概念有更詳細的闡述，他認為自我概念包括：1 自我認同：是指個體對自我現狀的理解和認同；2.自我滿意：是指個人對自我狀態的滿意程度或接受程度；3.自我行動：是指個人接受或拒絕自己後的實際應對行為；4 生理自我：是指個人對自己的身體、健康、外貌、技能和性別的看法；5 道德倫理自我：是指個人對自己的道德、行為和信仰的看法；6.個人自我：是指個人對自身價值評價、情感和個性特徵的看法；7.家庭自我：指的是個人作為家庭成員的價值觀以及他們對彼此的信任感；8.社會自我：指的是個人的價值觀和與他

³⁹ 黃德祥，*小學生命教育的內涵與實施生命教育的理論與實務*，台北：寰宇出版社，2000年，頁241-253。

人溝通的能力。林邦傑在編制和修訂田納西自我概念量表時，“自我概念”分為九項：生理自我、道德倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我批評、自我認證、自我接納和自我行動，作為了解自我概念的工具⁴⁰。

教育心理學家沙維爾森 (Shavelson)、哈伯納 (Hubner)、斯坦頓 (Stanton) 提出「自我概念的階層模式」，在多階層特徵方面，強調個體自我概念具有多個階層的，由較低階層的自我知覺逐漸發展到較高階層，從而形成整體的自我概念⁴¹。他將自我概念分為三個層次，第一層是一般自我概念，第二層的自我概念是分為學業和非學業。第三層將學業自我概念具體劃分為特定學科(包括歷史、數學、科學、英語等)的自我概念，非學業自我概念分成社會自我概念(包括有意義的他人和同儕)、身體自我概念(包括外表和體能)、情緒自我概念⁴²。

參、增進自我概念的策略

自我概念不是天生的，它是由出生後與環境的持續互動逐漸形成的⁴³。主要通過語言互動來探索外部環境與自我之間的關係，並將其內化為自我概念，隨著個體的生長和成熟而不斷發展和變化，兒童在二歲半的抗拒期與十二到十四歲的青春期中這兩個過渡期，更是在自我概念發展過程中是很重要的角色⁴⁴。

自我概念的建立可以從我們與他人互動過程中，透過他人的眼光認識自己、評價自己；而個人的自我概念，也會影響到人際互動過程中如何展現自己。在國小階段，自我認同的發展是一個重要的階段目標，而同儕關係更是人際關係中重要的部分，對其發展的過程有重大的影響⁴⁵。小學教育是個體自我概念發展和社會化進程的重要階段。從出生到入學，大多數接觸者都是家庭成員。進入小學後，他們開始

⁴⁰ 林邦傑，「田納西自我概念量表之修訂」，*中國測驗學會測驗年刊*(27)，1970年。

⁴¹ Richard J., Shavelson, Judith J. Hubner, and George C. Stanton, "Self-concept: Validation of construct interpretations." *Review of educational research*, 46(3), (1976), pp. 407-441.

⁴² 吳裕益、侯雅齡編製，*國小兒童自我概念量表*，台北：心理出版社，2000年。

⁴³ Peter W. Gurney, *Self-esteem in children with special educational needs*. New York: Routledge, (2018).

⁴⁴ 郭為藩，*自我心理學*，台南市：開山書局，1975年。

⁴⁵ 何秋蘭，「國小學童自我概念與同儕關係的研究」，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，2004年。

與老師和同儕互動交流的過程中，小學生處於皮亞傑（Piaget）的具體運思期，他們開始關注友誼，不再堅持唯一的想法，不再像先前一樣以自我為中心，考慮他們的行為對身旁的人的影響，關心他人的行為對自己的利益，對社會，也可以更客觀地看待自己，建立一個獨特的自我價值體系⁴⁶。國小階段兒童是從主觀自我到客觀自我的階段。此時，在重要他人的支持下感受到愛、認可和尊重，便可以發展積極的自我概念，提高自我價值，充分發揮自己的潛力。國小高年級的孩子，「我是誰」的議題開始漸漸成為思考核心，此時期自我探索的活動可帶領他們走向自我認同、自我肯定或是自我懷疑、自我否定，因此在童年時期需建立積極的自我概念。

青少年早期的身心變化會影響自我認同和自我價值的發展，這一階段的學生已經有了基本的道德規範，更加關注在自我態度的展示和人際關係的良好表現。因此，他們會表現出關心、合作、分享和其他有益於社會的行為。在兒童時期，能夠培養正向的自我概念和有益的社會能力，將有助於青春時期的人格健康發展⁴⁷。

在社交技巧、溝通技巧、情緒表達能力不足或是對於差異較不友善的環境下，聽障學生有可能會慢慢對自我產生負面印象，因而產生較負向的自我概念。低自我概念造成低自尊的情形，他們會覺自己和別人不一樣，覺得自己做不到許多事情，或是對許多事情消極，對自己沒有信心，漸漸不想要了解自己真正可以做到的事情，表現出失真的自我行為，或是對自己表現低評價，顯現出低自尊的情形。因此若師長能及時的協助低自我概念的學生，接納自己並發展較正向的自我概念，將更有自信的面對未來的困境。

社會心理學者伯恩（Byrne）認為影響自我概念變化的兩個重要因素是能力感和對他人的評價。自我概念是透過和他人交流、想像著其他人對自己的看法，以及在他們面臨其他變化時回顧自己的結果而形成的。因此，個人對自己的看法是他人的反映。至於能力感，可以說成功或失敗的經歷會影響自我概念的改變，這可能是

⁴⁶ 陳李綢，「國小兒童自我概念發展之研究」，*中國測驗學會測驗年刊*(30)，1983年，頁93-100。

⁴⁷ 張錦花、夏如春，「性別、學業成就、父母管教態度對民族國小兒童自我概念之影響」，*臺南師院學生學刊*(10)，1988年，頁85-94。

通過能力感實現的。因此，能提供孩子們成功的經驗，使他們產生能力感，較有機會改變他們的自我概念，並向積極的方面轉變⁴⁸。綜合上述理論歸納出以下幾點：

一、接納自己：引導學生真正瞭解自己，認識自己，認同自我，進而接納自己，喜歡自己，給予自己積極的自我評價。此時，才可以進一步引導自己思考如何改變自己，讓自己變得更好，達到自我理想的階段。

二、獲得成功的經驗：成功的經驗可以讓學生證明自己的能力，增強自我效能感。教師的工作是幫助他們為困難的工作設定明確的過程和目標，並安排機會讓他們做一些成功和愉快的任務，從而建立他們的自信，讓他們也有自我實現的意識，從而提高他們積極的自我評價。

三、語言的正增強：重要他人給予的實際評價，可以通過閱讀書籍中的知識或與他人交流來獲得。提供參加各種活動的機會，增加生活經驗，在與家長、老師或其他人相處的過程中給予他積極的回饋和鼓勵，可以激發學生對自己的期望，幫助學生培養積極的自我概念。

四、提供替代經驗：藉由觀察和學習，間接地學習他人的經驗。看到他人成功的表現，會增強自我效能感。因此，有效的榜樣對自我能力的影響非常重要。在日常教育中，我們可以通過繪本介紹勵志人物的努力，或與具有類似能力的學生分享成功經驗的故事，並從中學習經驗，從而激勵自己，提高對自己的正向思考。

總之，在小學情感課程領域，自我概念和自我發展的教育是激發孩子的內在意識，教育每個孩子成為自己的主人，有必要設計和推廣與自我概念有關的預防和發展主題的相關課程。通過課堂情感實施預防性和發展性心理諮詢教育課程，增強個體情感意識、自我理解和情感能力的培養；並借助班級團體所營造的成長動力，幫助個體自我認同、自我評價和自我理想的建立，引導兒童與自己、他人和環境互動、誘導和調整，從而有效提高自我概念⁴⁹。

⁴⁸ D.Byrne, *An introduction to personality: Research, theory, and applications*. Prentice-Hall. (1974).

⁴⁹ 周盛勳，「班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果」，國立新竹師範學院輔導教學碩士論文，2002年。

第四節 校園霸凌與防治

壹、霸凌的定義

挪威心理學家奧維斯（Dan Olweus）於 1979 年提出霸凌（bullying）一詞，可謂是霸凌行為研究的先驅。而之後國內外的學者有關研究都指出，霸凌行為時常存在校園中會嚴重影響學生們的身心健康。「霸凌」的特徵有一、一個人在長時間反覆處在一個人或多人負向的行為當中，自身的安全很難受到保護⁵⁰。廣義的霸凌可被定義為：反覆出現攻擊行為或讓他人感到不舒服並意圖傷害他人。二、在時間與行為上有重複出現，所為霸凌行為有語言、精神、身體等，包括直接之攻擊、排斥威脅或間接性的排擠拒絕行為。三、霸凌者與受害者兩者之間有明顯勢力不對等狀態，包括生理或心理上，而對於受害者不利的情況。四、霸凌行為常導致受害者身心之痛苦，出現負向認知思考，表現焦慮、情緒低落等人格權與健康權之影響，間接有拒學、懼學等不利於受教權行使的結果⁵¹。

教育部在 109 年 7 月 21 日校園的霸凌防制準則修正條文中指出，霸凌是指個人或多人持續以文字、符號、圖畫、言語、網際網路、肢體動作、電子通訊或其他方式，間接或直接對他人故意的排擠、戲弄、貶抑、騷擾或欺負等行為，使他人處於不友善或具有敵意的環境下，產生不管是生理上還是精神上或財產上的損害，或影響正常的學習活動進行⁵²。

根據日本文部科學省統計，2019 年度全日本 61 萬件校園霸凌通報案件中，數量最多的前 3 個年段，分別出現在小學一到三年級。與 10 年前高峰期集中在國中一年級的趨勢明顯不同。而國小最常出現的霸凌行為中，口語嘲弄、威脅占 6 成以

⁵⁰ D. Olweus, "Stability of aggressive reaction patterns in males: a review." *Psychological bulletin*, 86(4), (1979), pp.852-875.

⁵¹ M. B. Greene, "Bullying in schools: A plea for measure of human rights." *Journal of Social Issues*, 62(1), (2006), pp.63-79.

⁵² 「校園霸凌防制準則修正條文 109 年 7 月 21 日」，教育部，2022 年 1 月 20 日檢索，取自 <https://bully.moe.edu.tw/details/141>。

上，假裝在玩卻趁動手打人的霸凌約為 2 成、刻意排擠則有 1 成左右⁵³。

貳、霸凌的類型及角色

一、霸凌的類型

教育部將霸凌分成五類：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、網路霸凌及反擊霸凌。但霸凌事件的發生，通常不會只出現單一種的型態，也會同時發生多種類型。教育部將每種類型，都舉例說明⁵⁴，參見表 2.1。

表 2.1：常見校園霸凌樣態

霸凌類型	舉 例
肢體霸凌	搶奪財物、對他人身體推、打、掐、撞、踢等行為等。
言語霸凌	嘲笑污辱、取綽號、出言恐嚇等。
關係霸凌	1.排擠孤立、聯合他人來欺負別人等。 2.這類型的霸凌常涉及到言語霸凌。
網路霸凌	1.刻意引戰、散播謠言、留言攻擊、網路跟蹤、散布他人個資、假冒他人網路身分、發布攻擊或詆毀的圖片、影片等。 2.上述三種霸凌類型除了肢體霸凌外，言語、關係霸凌也都有可能從網路來實施。
反擊霸凌	受害者不堪被霸凌，而選擇反擊或欺負比自己弱小的人，成為霸凌者。

資料來源：「常見校園霸凌樣態」，教育部，2022 年 1 月 18 日檢索，

https://bully.moe.edu.tw/problem_details/43。

校園霸凌事件層出不窮，受害者與霸凌者之間的人格特質及性別有著有其獨

⁵³ 「日本校園霸凌低齡化成警訊，小二生成霸凌高峰群」，親子天下 2021 年 5 月 4 日，2022 年 1 月 20 日檢索，取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5089574>。

⁵⁴ 「常見校園霸凌樣態」，教育部，2022 年 1 月 18 日檢索，https://bully.moe.edu.tw/problem_details/43。

特的成因與形成脈絡。霸凌者在外型上通常比受害者高大壯碩、具有侵略性、個性活潑不易感到焦慮。在父權的社會觀念之下，男孩從小就被塑造「男人氣概」之形象，為了維護，就會出現大欺小的攻擊行為。比較柔弱、陰柔特質男性的學生則比較容易成為霸凌中的受害者。在這種權力不對等關係導致了校園霸凌。權力的不對等還包括個人的性別、階級或種族差異等，更是和權力密不可分。例如父權、社會階級、異性戀社會與主流社會大眾群體的價值等，會影響權力的含意與對權力的評價⁵⁵。

在霸凌事件發生時，大都有旁觀者在現場，除了霸凌者與受害者需要接受輔導及協助以外，教師與旁觀者的態度也是校園霸凌事件的重要關鍵因素。霸凌類型的複雜性對旁觀者行為有顯著影響。旁觀者與受害者糟糕的關係，也會使得旁觀者樂見受害者遭受霸凌。旁觀者越多或越沉默更是助長校園霸凌的溫床⁵⁶。

旁觀者在整個事件中扮演著「觀眾」的角色，他們看似微不足道，卻可能使霸凌行為產生「助長」效果，不但強化霸凌行為，也滿足了霸凌者受崇拜的渴望。當兒童面對霸凌時，看到受害者的痛苦與難堪，同情心會油然而生，儘管他們很想伸出援手，卻又難擺脫立場選擇上的矛盾，這使他們擔心自己跟受害者有牽連，也害怕會被霸凌者歸類。「默許」霸凌繼續上演的無涉入者，也會夾雜著罪惡感、無力感和不安全感，因為他們既不願看到受害者的遭遇，卻也思考著告密和揭發，要付出的代價。當壓力如排山倒海而來時，便可能選擇屈服，甚至化身為參與者，一同加入霸凌的行列⁵⁷。

綜上所述，我們可瞭解在霸凌行為中，「霸凌者」、「受害者」、與「旁觀者」的行事風格與人格特質的差異，心理危機發展的差異，及其霸凌行為的關鍵性意義，雖然在實際的霸凌案例中，基於「預防」觀點的立意和考量，三者都是教育輔導的

⁵⁵ 李淑菁，「性別化學校的形塑過程：一個案例研究」，*教育與社會研究*(13)，2007年6月，頁121-156。

⁵⁶ 何熙國，「被遺忘的主角：霸凌事件的旁觀者」，台北大學犯罪研究所碩士論文，2012年。

⁵⁷ R.Heinrichs, *Perfect targets: Asperger syndrome and bullying: Practical solutions for surviving the social world*. AAPC Publishing. (2003).

主體。

參、校園霸凌事件的防治與處置

校園霸凌事件的發生，對受害者的生理、心理、社會三方面影響既深遠又長久，為了有效防治校園霸凌，必須家庭、教師和學校密切配合，互相合作，才能有效率的制止及預防校園霸凌事件發生，防治策略敘述如下：

一、家庭方面：家庭氛圍與孩子的身心發展和人格特質有密切的關係，保持良好的親子關係和親子互動，管教方式採用身教重於言教，教導孩童正確的社交方式，改善人際關係。多關懷孩童在學校與同儕間的互動及在校的學習情形，才能第一時間瞭解事件的經過。當孩子被霸凌時，要明確的告知做錯事的人是霸凌者而不是自己，勇敢的說出來，沉默只會助長霸凌行為。教導孩子如何處理霸凌事件，尋求學校老師協助⁵⁸。

二、教師方面：教師要隨時審視自己，提升專業知識，在教育課程中引入各種社會資源，豐富教師的教學內容，經常和家長互動，使學校和家庭都能掌握孩子在學校的交友及學習情況。霸凌事件發生，鼓勵孩子正向面對，教育孩子們相互尊重，培養同理心和正義感。教導旁觀者在面對霸凌行為時要勇敢說出來。運用多元的教學策略，讓學生學習面對霸凌事件的正確應對方式⁵⁹。

三、學校方面：校園霸凌常發生在隱密地點，透過加強硬體設備和人力資源，改善校區死角。加強校園規範宣導，瞭解校園霸凌是不被允許及違法行為。加強學校辦理校外安全及預防宣導。教育部在每學期第一週推行為友善校園週，學校需進行校園霸凌防制的教育宣導，培養學生尊重他人的處世態度，並適時在有關課程中結合時事實行機會教育，鼓勵學生遇到校園霸凌事件儘早提出檢舉或申請調查，以

⁵⁸ 林雅萍、任慶儀，「國中校園學生霸凌現象之個案研究：以丁丁國中為例」，國立臺中教育大學區域與社會發展學系，**區域與社會發展研究**(2)，2011年12月，頁247-282。

⁵⁹ 游淑靜、范熾文，「認識、辨識與防治校園霸凌事件之重要」，**臺灣教育評論月刊**，9(11)，2020年11月，頁94-100。

利學校調查處理及蒐證⁶⁰。霸凌事件發生時，須建立完善的霸凌事件的通報機制與處理流程。加強學生的法律認知，培養學童守法，減少校園霸凌行為，與家長共同參與校園霸凌之防治。對於受害者進行諮商和生理、心理輔導並長期追蹤，協助受害者能恢復其正常生活。

一旦校園霸凌事件確認成立，應立即啟動防止霸凌的輔導機制，積極介入校園霸凌者、被害人及旁觀者的輔導，並配合專業的輔導老師輔導學生，確保長期追蹤觀察，糾正學生的偏差行為。校園霸凌行為是屬於情節重大的個案，學校應該立即請求警政、檢察機關或社政機關（構）的協助，並依據兒童及少年福利、少年事件處理法與社會秩序維護法、權益保障法等相關規定處理。對於已確認的校園霸凌個案，根據個案影響程度，由校外徵詢教育局處代表或教育部國民及學前教育署確認列管方式為學校處理或是案件監督，並按照規定續報⁶¹。

教師、家長、學生也要充分的了解校園霸凌，接受學校教育課程，擁有正確的觀念，才能有「零霸凌」的校園生活。

肆、修復式正義

教育部設立橄欖枝中心的橄欖枝和解圈 (The Olive Branch circles)是該中心處理校園間衝突事件的方式；簡而言之，橄欖枝中心最重要的宗旨是利用修復式正義的概念，來處理校園霸凌事件中的霸凌者、被害者的衝突，以最和平之方式來解決校園霸凌的衝突事件，減少再發生機率。其意義在於營造一個和平、安全信任的學校環境，使所有學生在學校活動期間內，都能有效的學習與成長⁶²。

2012 年法務部提出「運用修復式正義理念處理校園霸凌事件實驗計畫」。這將有助於解決校園事件與關係修復，為學生提供更佳的政策體系，創造有利校園關係

⁶⁰ 陳淑卿、陳國彥，「由變調 [安全校園] 淺談校園霸凌」，*人文社會電子學報*，11(2)，2016 年 3 月，頁 64-75。

⁶¹ 同註 59。

⁶² 侯崇文，「橄欖枝中心計畫簡介」，2022 年 2 月 8 日檢索，取自 https://www.chsmr.chc.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/71/pta_399_6690925_68822.pdf。

的生活圈。教育部 2020 年 7 月 21 日修正發布「校園霸凌防制準則」增列學校在校園霸凌事件宣導、處理或輔導中應善用修復式正義策略，在校園全面推廣，並作為學生與法治教育的一部分，增訂鼓勵學校在宣導、調查處理過程中善用修復式正義概念與策略，以促進和解修復關係。我國政府對於「修復式正義」的認識與推廣運用上，已從中央司法體系延伸到各地方政府，並在各級學校進行有計劃性的發展與推廣。

修復式正義包含了十種價值其中有修復人類的尊嚴、財產的損失、健康或身體的傷害、受損害的人際關係、社區、環境、自由、和平、自主還有公民的責任。學者楊崇森在「修復式正義理論與運作之再檢討（上）」修復式正義方案之基本價值或特色中有更深入的區分為四種（一）面對面（Encounter）：注重面對面溝通，受害者及其家人與霸凌者及其家人創造機會見面討論霸凌事件的前因後果。（二）修補（Amends）：霸凌者希望彌補所導致的傷害。（三）重建（Reintegration）：修復受害者與霸凌者的圓滿關係。（四）包容（Inclusion）：讓霸凌事件有關當事人參與解決的機會⁶³。

修復式正義不只是和解，更是關係恢復與重建。修復式正義強調心裡的轉變，和解才具意義，才能發揮改變人的作用，因此，霸凌者、受害者都是修復式正義的核心⁶⁴。修復式正義和解圈實踐上文化層面的問題，建立於溝通和對話為基礎，以求發現真相，並作為行為責任與關係恢復之依據。修復式正義與懲罰是正義的比較如下表，參見表 2.2。

⁶³ 楊崇森，「修復式正義理論與運作之再檢討」，**全國律師：法學論述**，2020 年 1 月，頁 39-54。

⁶⁴ 洪千涵，「修復式正義對受害者損害影響－以泰雅族為例」，**臺北大學犯罪學研究所碩士論文**，2009 年。

表 2.2：修復式正義與懲罰式正義之比較

	修復式正義	懲罰式正義
犯罪定義	社會關係衝突	違反法律規定
參與者	霸凌者與受害者	霸凌者與國家
執行方式	多元，能修復損害即可	為難霸凌者
執行目的	1.解決衝突 2.修復遭破壞的關係	1.懲罰霸凌者 2.疏離霸凌者
重視焦點	未來關係修復	過去危害懲罰
受害者權利	受重視	受忽視
霸凌者責任	1.對受害者道歉、賠償 2.努力修復人與人的關係	1.接受刑罰 2.對自身行為負責
霸凌者、受害者對話	有	無
執行結果	當事人皆滿意的結果	不一定皆滿意的結果
修復功能	1.具體損害修復 2.抽象損害修復 3.關係修復	具體損害修復

資料來源：洪千涵，「修復式正義對受害者損害影響—以泰雅族為例」，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2009年。

第五節 相關文獻回顧

日本動畫電影《聲之形》（日語片名：聲の形，英語：The Shape of Voice）由京都動畫所製作，由山田尚子執導、吉田玲子編劇，改編自大今良時的同名漫畫《聲之形》，電影於 2016 年 9 月 17 日在日本首映，2017 年 3 月 24 日在台灣上映，並於 2017 年 2 月至 6 月間在全球各地上映。上映後受到觀眾廣大的迴響與共鳴，校園霸凌問題與聽覺障礙的議題受到熱烈討論。在 2020 年 6 月 12 日於台灣盛大重映，目前國內無相關的論文撰寫，因此，本文選擇三篇期刊作為回顧，經由比較與分析，力圖讓本研究呈現更完整的風貌。

王鈺天慧在 2017 年發表「描繪聲音的形狀：漫畫《聲之形》與同名動畫片敘事比較研究」指出《聲之形》與文學敘事不同，雙重性是電影敘事的主要特點。漫畫是介於文學和電影之間的一種藝術形式，與動畫電影有著相同的敘事策略，但聲音敘事與非聲音敘事有著本質的區別。本文以日本漫畫大今良時的漫畫作品《聲之形》和山田尚子的動畫電影《聲之形》為研究對象，從畫面敘事、聲音敘事和雙重敘事三個層面梳理了漫畫與動畫的敘事差異和變化⁶⁵。

孫載斌在 2018 年電影文學發表「《聲之形》：少年成長物語」中提到《聲之形》這部電影在當年被認為是日本一部現象級的動畫電影，不僅票房不錯，還獲得了第 40 屆日本電影學院獎最佳動畫提名。可謂是一部關於少年成長殘酷的故事，成長的代價摻雜著先天殘疾和校園霸凌而被放大了。硝子與將也幾乎都為了成長付出了生命當作代價，但值得慶幸的是，他們透過接納現實和相互理解拯救了彼此。文章從三方面解析《聲之形》：個體的生存空間、成長與表達、成長的創傷性體驗⁶⁶。

劉維翠在 2019 年東南西北期刊中發表「從《聲之形》看日本的校園欺凌」中提到，日本動畫電影《聲之形》講述了善良，但有聽覺障礙的西宮硝子，和曾經霸

⁶⁵ 王鈺天慧，「描繪聲音的形狀：漫畫《聲之形》與同名動畫片敘事比較研究」，上海大學上海電影學院，**電影新作**(6)，2017 年，頁 102-106。

⁶⁶ 孫載斌，「《聲之形》：少年成長物語」，攀枝花學院，**電影文學**(4)，2018 年，頁 93-95。

凌她的石田將也之間的故事。校園霸凌問題對受害的學生乃至整個社會產生負面影響。為了應對和預防校園欺凌，除政府立法外，家庭、學校和社會方面的努力都很重要，被霸凌的孩子也必須加強身心素質的建設，與不完美的自己和解⁶⁷。

回顧上述三篇有關《聲之形》的期刊研究成果，可以發現電影運用獨特的雙重敘事手法來陳述劇情，以聲音敘事與圖像敘事為動畫電影中視聽的雙敘事，在聲音敘事當中，敘述者的外加音與不同人物的聲音幫助閱聽人確定了敘述主體，石田將也在成為心理聽障人士之後，圖像敘事直觀的表現便是在其他人物臉上畫出一個「X」，以象徵將也的心理狀態是拒絕傾聽他人的聲音。在故事接近尾聲時，將也與硝子以及朋友們打破了彼此心中的隔閡，相約一同逛學校文化祭。為了表現將也從封閉的心理聽障問題中恢復，展現了一個大全景，並以許多人臉上的「X」同時飄落，角色的面孔全部展現出來，電影當中的圖像敘事在聲音敘事的輔助下呈現出一種極強的感染力。

《聲之形》由日本聾啞聯盟監修，喚起社會大眾對校園霸凌、聽障及自殺議題的重視。電影宣傳的標語「鼓起勇氣，向你傳達我的心聲」，與日本文部科學省的理念相同，雙方共同合作宣傳對遭受到霸凌的學生，提供協助管道以及特別支援教育資訊，防止自殺與校園霸凌，普及對身障兒童的關懷⁶⁸。

根據《聲之形》相關文獻研究，內容上較少聚焦在校園霸凌事件的處理歷程。本文研究主軸側重從三方面分析校園霸凌問題，首先由角色本身的自我概念理論剖析，論述其不同的自我概念對角色在整個事件的影響，其次旁觀者及教師的態度影響著整個霸凌事件的發展，最後在以校園霸凌的三方面的關係修復，運用修復式正義理論探討角色間和解的模式。

⁶⁷ 劉維翠，「從《聲之形》看日本的校園欺凌」，*東西南北*(15)，2019年，頁194。

⁶⁸ 「《電影版聲之形》極具教育意義，獲日本政府大力支持」，*Yahoo 奇摩電影*，2017年03月09日，2022年1月18日檢索，取自 <https://movies.yahoo.com.tw/article/%E9%9B%BB%E5%BD%B1%E7%89%88%E8%81%B2%E4%B9%8B%E5%BD%A2-%E6%A5%B5%E5%85%B7%E6%95%99%E8%82%B2%E6%84%8F%E7%BE%A9-%E7%8D%B2%E6%97%A5%E6%9C%AC%E6%94%BF%E5%BA%9C%E5%A4%A7%E5%8A%9B%E6%94%AF%E6%8C%81-112926010.html>。

本論文將在下一章的研究方法採用符號學結合敘事結構分析及鏡頭分析，呈現電影蘊含正向意義，進而分析電影所傳遞的教育意涵，帶給校園霸凌中輔導的新觀點，以作為輔導學生處理校園霸凌問題的參考模式。



第三章 研究方法

本研究針對日本動畫電影《聲之形》，利用符號學、鏡頭分析，對文本再現意義進行探討。本章節分為四個小節，第一節以《聲之形》作為研究對象進行論述，了解其選取的電影背景與價值。第二節為電影劇情介紹，透過詳細的解說使讀者對《聲之形》能有更具體的理解。第三節和第四節將闡明針對《聲之形》進行文本分析所運用的符號學和鏡頭分析。

第一節 研究對象

近年來學生觀看動畫影片有逐漸增加的趨勢，常成為學生下課聊天對話中談的話題，在學生的文具用品中處處可見日本動漫《鬼滅之刃》的相關產品，足以發現日本動畫對學生的影響力。此外，日本動畫提供了多樣性的故事講述方式，向不同年齡的閱聽人傳達不同的主題。因此日本動畫在國外取得了前所未有的迴響，《灌籃高手》、《美少女戰士》和《七龍珠》就是不錯的例子⁶⁹。而電影《聲之形》延續京都動畫最為擅長的校園友情的題材，也接續了極具藝術感的唯美畫風及對細節的精心雕琢、豐富的細節、飽含情緒的鏡頭語言，帶給閱聽人極大的視覺享受，日本知名動畫導演新海誠，也對《聲之形》讚不絕口：「充滿了認真細緻的構思，畫面、色彩和情緒都呈現得很唯美⁷⁰。」筆者藉由這個現象，以電影版《聲之形》作為研究對象，探討校園霸凌的問題。

《聲之形》在各大電影網站上的評分依然亮眼，在爛番茄上新鮮度高達 94%，IMDB 網站上達到 8.3 分，Metacritic 上的多位影評人更給到了 80 以上的高分⁷¹。

⁶⁹ 「一起來了解日本動畫「アニメ」如何影響全世界！」，日本訊息，2022 年 2 月 18 日檢索，取自 <https://jpninfo.com/tw/58384>。

⁷⁰ 「擊敗《你的名字》奪得最佳動畫，連導演新海誠都盛讚《聲之形》」，每日頭條，2017 年 9 月 12 日，2022 年 2 月 18 日檢索，取自 <https://kknews.cc/comic/b46q6am.html>。

⁷¹ 「《聲之形》曝光「救贖與成長」版預告溫暖動人」，每日頭條，2017 年 9 月 7 日，2022 年 2 月 18 日檢索，取自 <https://kknews.cc/comic/pqqke8e.html>。

更值得一提的是，《聲之形》並未放大「校園霸凌」的負面情緒，正如導演山田尚子所言，這部電影在製作過程中「試圖避免負面的元素」。溫馨柔和為基調、感人但不感傷的配樂、劇情脈絡圓滿和解，都讓閱聽人在觀看影片提供新的視野。

從電影版《聲之形》第一個場景，出現的是一串英文 A point of the Light，看似無關的句子貫穿整部電影，而不僅僅是聲音的形狀。在夜空中，當仰望著月亮，最後變成了照亮夜晚的煙火。在黑暗的地方，前面的亮光就是生命的出口。只要敞開心胸就能放下過去，開始邁向未來。

因先天聽覺障礙，硝子的童年遭受了很多痛苦，事實上，不僅僅是發生在水門小學，從多次轉學經驗中，可以知道她一定經歷過很多霸凌事件。即使如此，硝子依舊露出她的招牌笑臉，而石田將也是霸凌者，同時處於被霸凌者的立場，所以他產生對被霸凌者的排斥心理，但卻又會懊惱自己對硝子的行為，心裡產生矛盾。這種細膩的心思，才讓閱聽人為之共鳴，將劇情推向一波的高峰。

這部以校園暴力為主題的電影引起了很多人的反省，它深入刻畫的角色內心世界，對校園霸凌行為進行了多層次分析，進而發展出一場錯綜複雜的和解過程，從愚蠢無知、畏縮退縮至補償贖罪。這種微妙的思維，讓讀者產生共鳴和感動。當將也終於讓「X」全部褪下時，這正是努力追尋改變的人，最具正向的禮物。筆者希望透過正向的方式，輔導學生對於校園霸凌的認識及處理。

第二節 劇情介紹

電影版《聲之形》是一部於 2016 年上映的日本動畫電影，由山田尚子執導，吉田玲子編劇，劇情改編自大今良時所著的漫畫《聲之形》。主要講述聽覺障礙少女西宮硝子和曾經霸凌她的頑皮少年石田將也的故事。所扮演的角色如下表，參見表 3.1。

表 3.1：《聲之形》角色介紹

角色中文、日文名字及配音員	照片	角色介紹
中文：石田將也 日文：石田將也（いしだしゅうや） 配音：入野自由 松岡茉優（小學生）		小學時期的孩子王，但是自從和硝子發生霸凌事件以後，就被周圍的同學孤立了。此後他與孤獨和自我厭惡作鬥爭。
中文：西宮硝子 日文：西宮硝子（にしみやしろうこ） 配音：早見沙織		先天性聽覺障礙的少女，在生活中經歷溝通困難和失敗，為了避免與他人產生摩擦，喜歡帶著親切的笑容。
中文：植野直花 日文：植野直花（うえのなおか） 配音：金子有希		將也的小學同學，在班上與同學關係好，是團體中的領導者，但也因為個性的緣故經常和周圍的人發生衝突，一直暗地裡喜歡將也。

中文：佐原美世子

日文：佐原 みよこ (さはら
みよこ)

配音：石川由依



將也的小學同學，有雀斑的溫柔的女孩。升高中生後與將也們重逢。透過學習模特兒的專業領域，增強了自信心。

中文：川井美樹

日文：川井みき(かわいみき)

配音：潘めぐみ



在小學、初中、高中擔任班長，是正義感很強的優秀學生。對在高中同學真柴心懷好感。

中文：島田一旗

日文：島田一旗(しまだかず
き)

配音：西谷亮

小島幸子(小學生)



將也的小學同學，在硝子遭霸凌的事件發生後，第一個帶頭排擠將也。

中文：廣瀨啓祐

日文：広瀬 啓祐(ひろせ け
いすけ)

配音：増元拓也

武田華(小學生)



將也的小學同學，在硝子遭霸凌事件發生後，與島田合夥排擠將也。

中文：竹内

日文：竹内(たけうち)

配音：小松史法



將也的小學老師，漠視硝子在學校的處境。

中文：永東友宏

日文：永東友宏(ながつかと
もひろ)

配音：小野賢章



將也的同學，第一次交到朋友。有我行我素的性格。他的頭髮蓬鬆像棵花椰菜，體型微胖，非常幽默，所以經常把將也叫作也將，並一起活動。

<p>中文：真柴智 日文：真柴智(ましばさとし) 配音：豐永利行</p>		<p>高中時將也的同學。是個聰明的花美男，對將也產生了好奇，也變成好友關係。</p>
<p>中文：西宮結絃 日文：西結絃(にしみや ゆづる) 配音：悠木碧</p>		<p>西宮硝子的妹妹，是位初中生。爲了守護自己最喜歡的姐姐，對周圍的人非常的關心。因此，他以少年般的外貌保護姊姊。</p>
<p>中文：石田美也子 日文：石田美也子(いしだ みやこ) 配音：雪野五月</p>		<p>將也的母親，經營一家理髮店。</p>
<p>中文：西宮八重子 日文：西宮八重子(にしみや やえこ) 配音：平松晶子</p>		<p>西宮硝子與結絃的母親，待人嚴謹且不苟言笑。</p>

資料來源：「公式サイト」，映画「聲の形」，<http://koenokatachi-movie.com/character/>。
 及 Gimy 劇迷線上看 <https://gimy.one/v/201669350/hd.html>。

《聲之形》男主角石田將也是個頑皮的小學生，每天遊手好閒，跟好朋友一起玩鬧，沒有煩惱，也不用擔心生活瑣事，直到新來的轉學生，外表看起來很正常，但耳朵聽不見。將也開始在班上帶頭霸凌硝子，並多次損毀硝子的助聽器，他的死黨島田和廣瀨喜歡跟著起鬨，班上的女同學植野、川井在背後取笑硝子，甚至帶頭排擠對硝子釋出善意的佐原。硝子的家長向學校通報，助聽器多次被毀壞，並且告知從開學到現在已弄壞八個高單價的助聽器，導師與其他一同參與霸凌行為的同學驚愕之餘，他們心照不宣地把責任全都推到將也身上。事件發生後，霸凌者將也

成了被霸凌的對象，遭到其他同學的排擠，如：藏拖鞋、在桌子上寫字、撕破作業課本……等，且原本的兩個好友島田與廣瀨也帶頭霸凌將也。將也與硝子無法相互理解，大吵一架後硝子就轉學了。

當他升上中學時，因為島田刻意散播消息，將也因為有霸凌他人的前科而遭受到同學們的排擠，選擇把自己跟外界隔離，作為對自己的懲罰。孤獨的他終於體會硝子當時的痛苦，也明白硝子當時的隱忍。有一天，將也發現除了家人，他看不到別人的臉，他周圍的每個人臉都有一個大寫的「X」，就像貼上了兩道OK 蹦一樣，此時，他萌生輕生的念頭，並決定在自殺之前將筆記本歸還給硝子，他到硝子的手語教室，想見硝子最後一面並請求她的原諒。兩人見面時，將也把硝子的筆談筆記本歸還並用手語向硝子道歉，卻無意間打出了「我想和你當朋友」的手語，表示想與她重新做朋友，硝子頗為震驚，一起去橋上餵魚的兩人，約定好下次再見面，將也在母親的勸阻下打消了自殺的念頭。

與硝子的重逢之後，將也想改變自己，在學校裡，將也目睹同學永束友宏被同學霸凌。將也將自己的腳踏車借出為永束解圍，因此交到這五年來第一個朋友永束。將也再次去找硝子時，遭到自稱是硝子男友的結絃阻止。在永束的幫助下成功與硝子見面，並有了良好互動，最後約好下次再見面。之後結絃逃家被將也發現。將也對結絃表明自己想彌補硝子的心意，獲得了結絃的信任，後來揭露原來結絃是硝子的妹妹。

將也與硝子一同去拜訪小學同學佐原美世子。佐原看到將也帶著硝子一起時頗為驚訝。為了避開佐原與硝子的交談，將也藉機離開，剛好與發傳單的小學同學植野直花迎面而過。將也到植野工作的地點，但兩人不歡而散。他開始反思自己與硝子的關係，想要更加了解對方。一天，將也發現硝子在橋上餵鯉魚，於是他走上前去。當時將也正準備買麵包，硝子給了他一份禮物，鼓起勇氣向他表白。由於聽力障礙影響了發音，使將也無法理解她在說什麼，因為將也把日文的「喜歡」聽成「月亮」。導致硝子很喪氣的回家，告訴妹妹結絃她的表白失敗。

在學校將也的同學川井和真柴智也加入了硝子一行朋友的行列，一起去了遊樂園，他們在遊樂園遇到了植野。在過程中，將也和朋友在一起感受到久違地快樂，但卻遇到在遊樂園工作的島田，想起了不好的往事。結絃偷偷錄下硝子和植野在摩天輪上的對話，植野把將也所遭遇到的一切不如意歸咎於硝子身上。

過沒多久，川井在班上透露將也曾經霸凌過硝子，讓原本不知道內情的永束和真柴感到非常震驚。大家在橋上爭吵，甚至揭穿彼此的傷疤，自責到極點的將也口出惡言，導致大家不愉快地走了，橋上只留下硝子、將也與結絃三人。幾天後，將也跟平常一樣在橋上等待硝子，但前來的人是結絃。知道硝子的奶奶過世，將也為使硝子振作起來，便約她出去玩，在旅程中硝子注意到將也有點不對勁，一直自責地把所有的錯都歸咎於她自己。

將也與硝子相約一起參加煙花大會。硝子找藉口離開。不久後，結絃請將也到家中拿取相機。當將也上樓走入房裡時，發現硝子正站在陽台上準備往下跳，將也為了救起硝子而掉入河中。在將也昏迷的期間，硝子嘗試修補大家的關係，且夢到將也在夢中與她道別而受到驚嚇醒來，跑到河邊哭泣。將也醒來在河邊找到硝子。將也表明一切都是他的過錯，讓硝子不必難過。過去他也曾經選擇自殺，但現在他希望硝子幫助自己活下去，並為他以前的錯誤行為道歉，表達想和她成為朋友的想法。

出院後，將也發現在他昏迷期間，同學對他的想法逐漸改變，過去斥責他的人也改觀了。最後，將也與朋友們一起參與學校的文化祭，放下對外界的隔離，重新自信地面對美好的生活。

第三節 符號學分析

隨著法國結構主義意識形態運動的蓬勃發展，誕生於 20 世紀 60 年代中期的應用符號學理論是符號學研究電影藝術上新的分支。使用結構語言學研究方法去分析電影作品的結構形式，基本上是屬於一種方法論。1964 年，法國學者梅茲（Christine mez）出版了《電影：語言還是言語》（Film Language: A Semiotics of the Cinema）一書，標記著電影符號學的產生。電影符號學是以瑞士結構主義語言學家費迪南·狄·索緒爾（Ferdinand de Saussure）的理論為基礎。以語言學的電影符號學第一階段有三個研究範疇：一、確定電影的符號特徵，二、區分電影符碼的類別，三、分析電影文本的敘事結構⁷²。

電影符號學力求突破上述局限，由只關注電影的描述結果，研究作品內在的符號及符號系統，進而運用精神分析的方法，研究電影作品的呈現過程以及符號的產生和認知過程。從狹義的符號分析轉變為符號的心理分析，從靜態的外延轉變為動態的內涵。

奠定現代符號學理論之人則推屬瑞士語言學家索緒爾和美國哲學家皮爾斯（Charles Saunders Perice）。

符號不僅被視為意義的表達和感知，現代符號學理論皮爾斯從哲學家的角度研究人們對自身經歷和周圍環境的理解逐步認識符號、使用者和外界實體之間三角關係是研究「意義」不可少的方法。皮爾斯提出在某些條件下，符號對使用者來說是一種可感知的「再現體」，表示呈現使用者表達他心中創造同樣的符號。符號所代表的事物是「客體」，但並不完全是指客體。另一方面，符號也指明了一些實際或內在的想法，就是由符號形成的「解釋」，它是一個從心理學概念出發，透過客體來決定。符號、客體和使用者結合產生的「解釋義」，意義的生成存在於符號、

⁷² 「電影符號學 Semiology」，國家電影及視聽文化中心，2022 年 2 月 10 日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=412。

客體和使用者之間的互動，這是一個符號化的過程⁷³，參見圖 3.1。

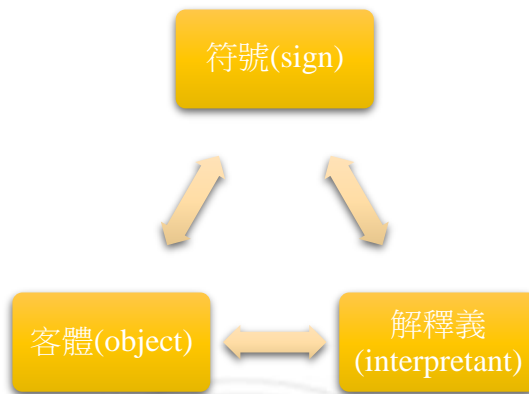


圖 3.1：皮爾斯之意義的元素

資料來源：John Fiske 著，張錦華等譯，**傳播符號學理論**（台北：遠流出版事業有限公司，1995 年）。本研究重新繪製。

皮爾斯將符號分成 3 種基本類型，第一種是圖象性「icon」的符號，也就是符號與它所指涉及的對象有內在的相似或相同的特質，例如男士洗手間和女士洗手間門上的菸斗和高跟鞋；第二種是索引性「index」的符號，即符號與所指涉及的對象有自然的因果關係，例如煙是火的指標，風向計與風；第三種是象徵性「symbol」的符號，即符號與它所指涉及的對象兩者之間並沒有任何實際上的關聯，只是社會文化中約定成俗的習慣，例如「跟人握手」在某種文化中是一種歡迎或道別的符號象徵，而此類最多且最複雜的莫過語言文字。然而這些類別的符號，並不是分類區別或互相排斥的，一個符號可能含有不同類型的屬性，其區別取決於產生的背景，並為許多領域所廣大接受與應用⁷⁴，認為外在世界是因為符號而得以被分類和理解的，此外整理符號學可做為一種研究方法，其中利用深度聚焦方式以理解符號和人與社會文化三者之間的互動關係，而其中也包含了研究人們意義溝通的法則⁷⁵，參

⁷³ 張錦華等譯，John Fiske 著，**傳播符號學理論**，台北：遠流出版事業有限公司，1995 年。

⁷⁴ 楊裕隆，「符號理論與應用」，**科學發展**(478)，2012 年 10 月，頁 16-22。

⁷⁵ 陳明珠，「符號學研究的反身自省：返回符號體系的思考」，**圖書資訊學研究** 2(2)，2008 年 6 月，頁 17-38。

見表 3.2。

表 3.2：皮爾斯符號三種類型

	圖象性	索引性	象徵性
表達方式	類似	因果關係	傳統
例子	男洗手間--菸斗 女洗手間--高跟鞋	煙是火的指標 風向計與風	與人握手--歡迎或 道別
過程	可以目擊	可以想出	必須學習

資料來源：陳明珠，「符號學研究的反身自省：返回符號體系的思考」，*圖書資訊學研究* 2(2)，2008 年 6 月，頁 17-38。

索緒爾認為語言系統是「儲存在個人腦子裡的社會產物」，有結構性的符號系統以及可視作一種集體的社會規約，將成為人類交流的語言它分為兩類：語言和言語。所謂的语言活動同時屬於個人和社會它顯示了一個已建立的系統及其演化狀態，是自由的、可變的。在言語活動中，語言具有社會性和傳統性。語言是穩定的、同質的，屬於符號系統。就言語而言，它是一種人類語言的使用完全基於個人意願⁷⁶。索緒爾在「普通語言學教程」提出符號學（semiology）：他將語言視為一個符號系統，認為每一個符號都是由「符號具」和「符號義」兩種層面，參考圖 3.2，前者指的是可察覺的、看得到或聽得到的信號；後者則是抽象的心靈意象⁷⁷。

⁷⁶ 游易霖、李少瑜，「探討電影戲劇和文化再現的符碼」，*設計研究學報*(13)，2021 年 10 月，頁 57-74。

⁷⁷ 李亞傑，「從商品符號消費與商品流行美學的角度探討台灣當代設計趨勢」，*人文暨社會科學期刊* 3(1)，2007 年，頁 46。

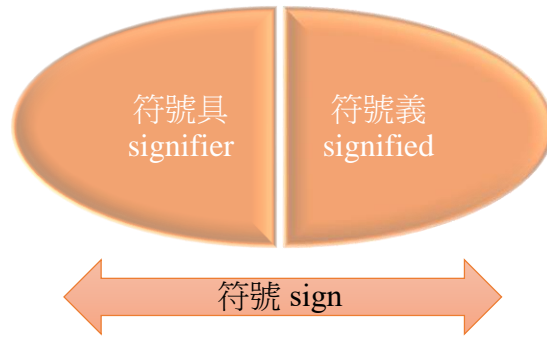


圖 3.2：索緒爾的符號模型

資料來源：李亞傑，「從商品符號消費與商品流行美學的角度探討台灣當代設計趨勢」，*人文暨社會科學期刊*3(1)，2007 年，頁 46。本研究重新繪製。

符號所代表的意義是根據整個社會和文化體系而定的。符號本身沒有內在意義，而是由社會文化體系決定的。認為語言是一種符號系統，一個符號（**sign**）同時包含兩種層面——「能指」（**signifier**）與「所指」（**signified**），前者是依據語言所發出的聲音、色彩、型態或書寫下來的記號，後者是該符號的概念或代表意義⁷⁸，參考圖 3.3。

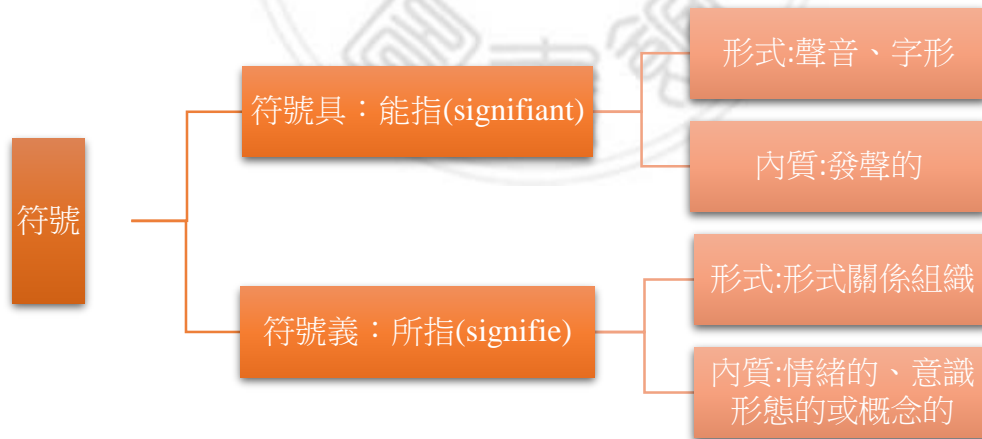


圖 3.3：羅蘭·巴特對索緒爾的語言符號提出之結構體系

資料來源：趙飛帆，符號學應用於平面廣告創意與視覺風格之影響-以泰國、日本、台灣為例，*國立臺灣師範大學設計研究所碩士論文*，2009 年。

⁷⁸ 趙飛帆，「符號學應用於平面廣告創意與視覺風格之影響-以泰國、日本、台灣為例」，*國立臺灣師範大學設計研究所碩士論文*，2009 年。

法國羅蘭·巴特(Roland Barthes) 理論核心「符號」包含有兩種層次的意義：第一層次是明示義(denotation)：一般常識；符號明顯的意義，描述符號中符號具、符號義之間，及符號和所牽涉的外在事物的關係。第二層次有三種方法：一、隱含義(connotation)：解釋符號如何與使用者情感和其文化意涵，是依據第一層次的符號具所產生的，同時受到解釋者與符號或客體所影響。二、神話(myth)：一種從文化中去思考事物的方式，一種概念性理解事物的方式，強調神話的改變是以順應文化價值而做改變⁷⁹，參考圖 3.4。

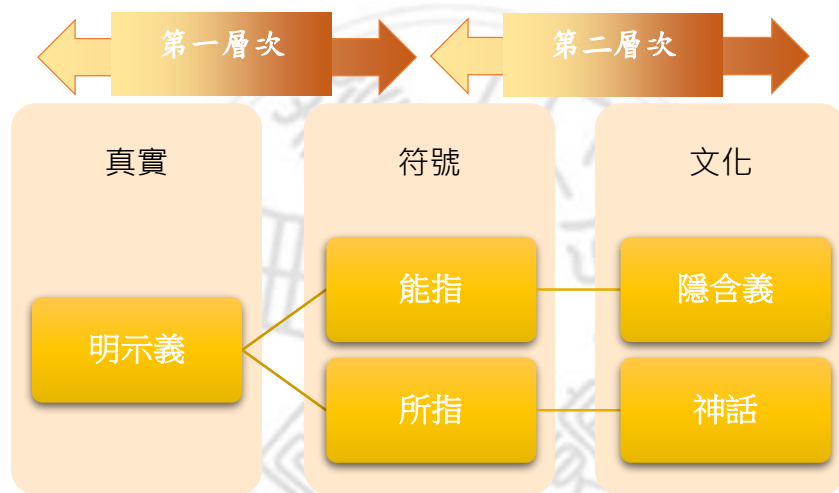


圖 3.4：羅蘭·巴特「符號」意義的兩個層次

資料來源：張錦華等譯，John Fiske 著，**傳播符號學理論**（台北：遠流出版事業有限公司，1995 年）。本研究重新繪製。

《聲之形》動畫電影中，石田將也在成為心理聽障人士之後，圖像敘事直觀的表現便是在其他人物臉上畫出一個「X」，以象徵將也的心理狀態是拒絕傾聽他人的聲音。在故事接近尾聲時，將也與硝子以及朋友們打破了彼此心中的隔閡，相約一同逛學校文化祭。為了表現將也從封閉的心理聽障問題中恢復，展現了一個大全景，並以許多人臉上的「X」同時飄落，角色的面孔全部展現出來，電影中的圖像

⁷⁹ 同註 72。

敘事在聲音敘事的協助下表現出一種極大的張力與強烈的感染力。

透過符號學來分析電影的符號系統與文本結構，和隱藏在真實現象背後的文化思維。在視覺傳達方面，人們更多地解讀圖像符號，可以滿足閱聽人在短時間內體驗到的感受。閱聽人將在生活中投射自己的記憶和畫面，以產生聯想和共鳴⁸⁰。因此，如何分析和解讀符號系統，成為進一步理解動畫電影的文化和符號意義的關鍵。



⁸⁰ 陳伯拯，「以符號學觀點分析動畫角色圖像的象徵性」，中原大學商業設計學系碩士論文，2005年。

第四節 鏡頭分析

透過鏡頭拍攝下不同的取鏡距離、取鏡角度、攝影機運動及轉場效果呈現豐富多變的電影語言。在電影的拍攝過程中，每個鏡頭的構建方法多種且多樣，如何在電影中呈現氣勢磅礴的全景、富有戲劇性的中景、描寫細緻入微的特寫鏡頭，吸引觀眾的目光。動畫中沒有真人演技，但在動畫中依然有可以匹敵真人表演的演技。

壹、取鏡距離 (Camera Distance)

電影鏡頭的差異通常決定於視景框內能收納多少題材而定，一般來看，鏡頭主要取決於角色的多少部分可以被看到，而不是由攝影機和被拍攝物體的距離，因有時一些鏡頭會影響距離感失真，例如，望遠鏡頭可以快速地從遠景轉變為特寫，但與被拍攝物體的距離並沒有改變。取鏡距離大致可分為六種⁸¹：

一、特寫 (Close-up)

特寫鏡頭是近距離的拍攝人物或物體，以便閱聽人更清楚地捕捉細節；特寫鏡頭是一種強而有力的表現手法，它不僅可細膩地表現出人物的情感或將閱聽人的注意力吸引到小地方，提供情節線索，還能增強電影節奏感，將角色和閱聽人的情緒推向高潮。這種拍攝方式是一種更貼近角色和主題的方式，在有限的移動空間有助於讓閱聽人更加入戲⁸²。如圖 3.5，左圖特寫是硝子的家長向學校反應懷疑孩子在學校被欺負，校長在全班同學面前詢問，當下竹內老師憤怒的握拳敲桌子請欺負硝子的同學站起來。右圖特寫是石田將也到手語教室試圖尋找西宮硝子時，被硝子的妹妹結弦拒絕在門外，身為將也的好朋友永東與結弦在教室門口起衝突。

⁸¹ 「取鏡距離 Camera Distance」，國家電影及視聽文化中心，2022 年 2 月 10 日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=162。

⁸² 同註 80。



圖 3.5：特寫照片

資料來源：Gimy 劇迷線上看 <https://gimy.one/v/201669350/hd.html>。

二、大特寫 (Extreme Close-Up)

大特寫縮寫為 ECU 或 XCU，是一種構圖非常滿的特寫鏡頭，能將微小的物體或人物的某部分做誇張放大，如：角色臉部鏡頭，只顯出眼睛、鼻子嘴唇部位，藉以強調主角當下的情緒與臉部細節等；最適合表達充滿情感和戲劇張力的場景鏡頭，可將人物的想法傳達給閱聽人⁸³。如圖 3.6，左圖為學校通知將也母親，將也在學校發生的事，便帶著將也到西宮家向硝子的母親道歉，在車上等待的將也發現母親回來時，大特寫出耳環不見了，耳朵流著鮮血的畫面。右圖是西宮結弦逃家躲在公園的遊樂器材裡被將也發現，將也沒有責怪她把跳水畫面放到網路上，以至將也被停學一周，大特寫結弦露出不可思議的眼神。

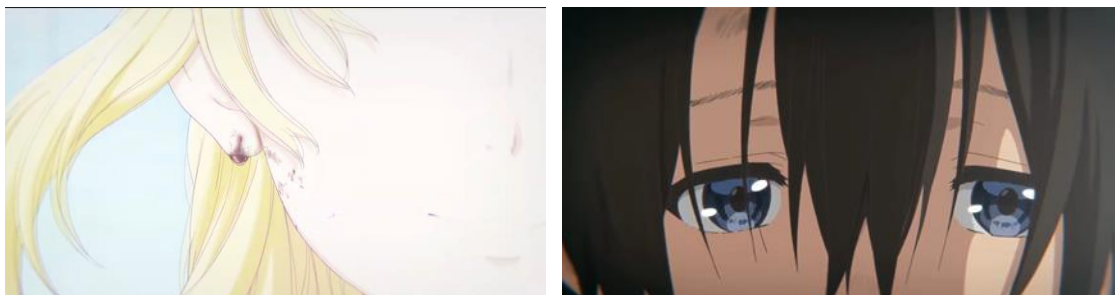


圖 3.6：大特寫照片

⁸³ 同註 80。

三、全景 (Full Shot)

全景鏡頭包含角色全身外觀，因此可觀察角色的造型、肢體語言以及與其他角色的互動，用意在於讓閱聽人驚艷，視覺效果讓人印象深刻。而遠景、中景及全景之間的切換，是電影很常見的構圖，當攝影機鏡頭越遠，態度越中立，甚至會造成疏離感，相反，鏡頭越接近角色，情緒訴求就越強烈⁸⁴。如圖 3.7，左圖為硝子的家長向學校反應懷疑孩子在學校被欺負，校長在全班同學面前詢問有沒有見過有人欺負硝子同學，完整的拍攝教室裡人物的整體畫面，包括校長的動作、以及學生的反應和面部表情等。右圖將也與幾位同學利用課後時間在教室黑板寫上硝子的壞話，完整的呈現教室的全景。

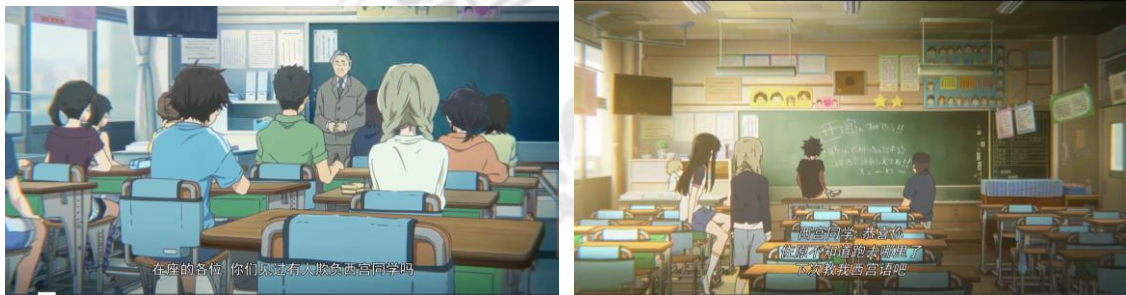


圖 3.7：全景照片

四、中景 (Medium Shot)

中景是特寫跟遠景間標準的對話鏡頭，拍攝角度在角色腰部以上。這是演員最常使用的鏡頭，將閱聽人的視角作為對話的鏡頭距離。因此，角色的情感、表情與其他角色間的互動被觀察得更為密切。以膝上取鏡稱為中全景鏡頭，而中特寫鏡頭則是角色胸部以上的部分，上述鏡頭通常用在拍攝人物的對話，全景和中景較接近現實生活中我們與他人互動的角度。如圖 3.8，左圖老師請將也站起來念課文，他學著硝子用奇怪的聲音念課文。右圖是上課時間，將也故意在硝子後面大聲說話，測試戴助聽器的硝子是否聽得到。

⁸⁴ 同註 80。



圖 3.8：中景畫面

五、遠景 (Long Shot)

通常是使用廣角鏡頭拍攝，將角色的全身及周圍廣闊環境，給閱聽人帶來整體環境的風格，縮寫為 LS。遠景以所拍攝視界的大小可分為：一、大遠景，可呈現十分寬闊的場景，如浩瀚的自然景色，較大遠景畫面中的人物或物體，往往只是如同斑點般的大小。二、遠景，拍攝人像全身及人物附近廣闊的空間和環境，主要用於表現環境和氣氛。三、半遠景，一般來說，在拍攝角色的全身活動和及其背景時，畫面上不留間隙。拍攝遠景鏡頭的目的是盡可能地捕捉細節，並向觀眾呈現角色的世界，透過遠景鏡頭增加了製片價值和景深，充分展現場景和地點⁸⁵。如圖 3.9，左圖是利用遠景展現日本櫻花之美也呈現出將也與硝子在橋上見面。右圖是利用遠景展現日本的市容景觀也呈現將也與硝子相約的畫面。

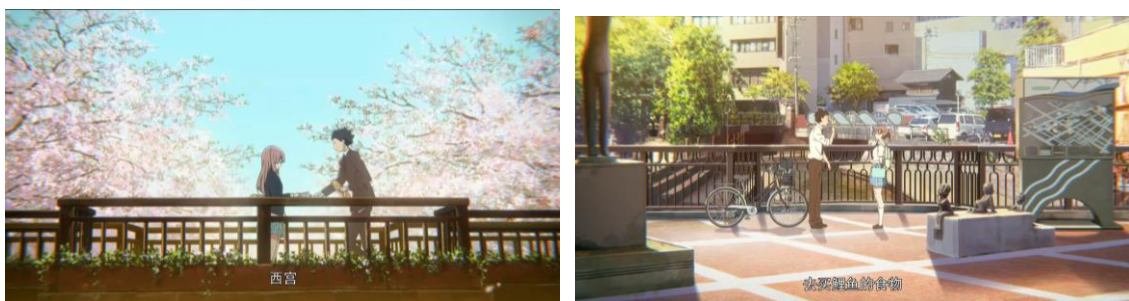


圖 3.9：遠景照片

⁸⁵ 同註 80。

六、極遠景 (Extreme Long Shot)

使用廣角鏡頭拍攝非常寬廣的場景，極遠景特別適合用於拍攝城市鳥瞰、自然或其他延伸場景，展現出寬廣浩瀚的環境。極遠景的畫面中包含的物體或人物，通常只有小斑點。如圖 3.10，左圖利用極遠景展現日本動畫唯美的櫻花景致。右圖是將也母親帶著將也去西宮家道歉，將也在西宮家附近發現硝子在餵鴿子，將也為了不讓硝子發現，躲避中意外絆倒嚇得鴿子飛起，利用極遠景展現日本動畫唯美的河邊景致。



圖 3.10：極遠景照片

貳、取鏡角度 (Angle of Framing)

攝影機高度拍攝大致可分為水平角度、仰角度和俯角度三種⁸⁶。

一、水平角度 (Straight-on Angle)

所謂水平是指與地平線平行，如果鏡頭偏向一側，場景框架將傾斜，傾斜鏡頭拍攝並不常見，但有些電影會故意運用這種鏡頭，傾斜可以創造一種非常具顛覆性的視角⁸⁷。如圖 3.11，左圖當硝子轉入將也的班級，老師請硝子自我介紹，硝子拿出筆記本上面寫著她的耳朵聽不見，希望請同學寫在這本筆記本上跟她溝通，將也

⁸⁶ 「取鏡角度 Angle of Framing」，國家電影及視聽文化中心，2022 年 2 月 12 日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=155。

⁸⁷ 同註 85。

與同學露出驚訝的表情。右圖結弦逃家後，將也帶她回家一起吃晚飯。



圖 3.11：水平角度照片

二、仰角鏡頭/低角度鏡頭（Low-angle Shot）

仰角鏡頭是把攝影機放置在相對較低的地方，從下而上以仰角拍攝，也稱低角度鏡頭。仰角鏡頭會使被拍攝的角色在視覺上顯得比平常更大，帶有一種尊重或優越感⁸⁸。如圖 3.12，左圖將也在小學階段是個孩子王，常帶頭四處玩耍，以仰角鏡頭帶出將也孩子王的特質。右圖將也與同學們相約一起參加東地高校文化祭的活動，利用仰角鏡頭將對東地高校文化祭活動的期待完整呈現。



圖 3.12：仰角鏡頭照片

三、俯角鏡頭/高角度鏡頭（High-angle Shot）

俯角鏡頭是把攝影機放置於高於一般視野的位置並從上到下俯角拍攝，也稱高角度鏡頭。俯角鏡頭在視覺上感覺角色被困在空間中，使用在狹窄的空間中是很適合的，例如從電梯的正上方拍攝，把整個攝影機升高到被拍攝物件的正上方，也

⁸⁸ 同註 85。

稱為鳥瞰鏡頭（Bird's Eye View Shot）⁸⁹。如圖 3.13，左圖硝子剛轉入時，同學好奇的圍在她旁邊，與她用筆記本溝通。右圖將也與硝子在搶筆記本時，筆記本不慎掉入河裡，硝子急忙跳入水裡撿，將也慌張不知如何是好，在橋邊欲跟著跳下水裡撿筆記本。



圖 3.13：俯角鏡頭照片

參、攝影機運動（Camera Movement）

攝影機運動是「移動景框的能力」，使用移動攝影機就可以達到移動取鏡，以下是幾種常見的攝影機運動⁹⁰：

一、左右橫搖（Pans）

攝影機放在固定位置，模擬閱聽人的左右視野的變化，可以追蹤物體的移動或完整觀看場景⁹¹。如圖 3.14，從左圖至右圖利用移鏡頭來呈現出國小時硝子試著融入同學中，但將也不願意接受硝子釋出的善意。

⁸⁹ 同註 85。

⁹⁰ 「攝影機運動 Camera Movement」，國家電影及視聽文化中心，2022 年 2 月 12 日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=158。

⁹¹ 同註 89。



圖 3.14：左右橫搖照片

二、上下直搖 (Tilts)

攝影機放置在固定的位置，模擬閱聽人上下觀看到視野的變化，直搖會產生上下擴大空間的感覺，如追蹤物體的移動或仰頭看建築物⁹²。如圖 3.15，永束是將也上高中願意敞開心胸接受的第一個朋友，將也敞開心胸接納時，永束臉上的「X」就會掉落。



圖 3.15：上下直搖照片

三、升降鏡頭 (Crane Shots)

攝影機放置在帶有機械手臂的升降機。因機械手臂的靈活性高，可以做出許多變化，比如圓弧運動、垂直起降、斜升降或其他不規則運動，以及俯角或仰角的視野。升降鏡頭拍攝使用可以用來顯示大型事件和氣勢，如果一個上升鏡頭，它可以讓觀眾遠離劇情的感覺，相反，下降鏡頭則可以將觀眾從另一空間帶入故事的效果。如圖 3.16，將也跟著硝子跳入河中撿筆記本，將也浮出水面時，看到硝子又再潛入水裡時，大喊硝子的名字，鏡頭移至天空，帶觀眾進入想像的空間。

⁹² 同註 89。

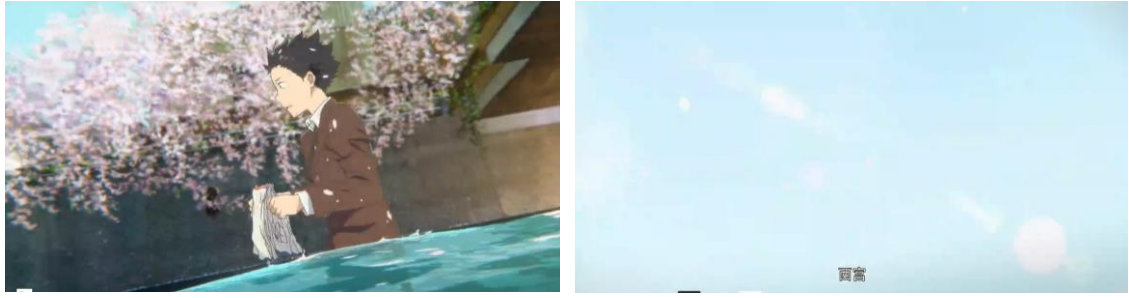


圖 3.16：升降鏡頭照片

四、推軌鏡頭 (Dolly Shots)

推軌鏡頭是將攝影機放置在台車上，攝影機在軌道上平穩推進、拉出或橫向滑動，由於拍攝時間較長，有跟拍的感覺。由於推軌鏡頭是將攝影機直接推進、拉出，角色與環境之間的空間感不會受到影響，這與伸縮鏡頭不同⁹³。如圖 3.17，當將也的母親知道將也準備自殺，激烈的質問將也，並要求他放棄自殺的念頭。



圖 3.17：推軌鏡頭照片

五、跟拍 / 移動鏡頭 (Following Shot / Tracking Shot)

移動攝影機拍攝的鏡頭，會把攝影機架在汽車、移動車或升降機上；移動鏡頭對於場景的展現更靈活且有戲劇性，尤其在拍攝長鏡頭時，是一種很重要的攝影手法。為了使拍攝的穩定性提高，攝影機穩定器(Steadicam)在 70 年代問世，攝影師得以平順地移動攝影機，穿梭在一連串的场景中。如今，攝影機的穩定性輔助技術是非常成熟，如 Movi-pro 可更平順地拍攝動態畫面⁹⁴。如圖 3.18，硝子的母親不願

⁹³ 同註 89。

⁹⁴ 同註 89。

意孩子與將也接觸，看到逃家的結弦與將也在一起，便動手打了將也並試圖拖著結弦回家。



圖 3.18：跟拍照片

六、手持攝影 (Hand-held Shots)

隨著輕便型攝影機出現，攝影師可以輕鬆地手持或扛在肩上移動拍攝。因為手持攝影機的畫面容易晃動，跟一般電影所看到的穩定畫面不遑相同，一些電影工作者反而會故意模仿這種效果，以新聞、模擬紀錄片或表達眩暈、瘋狂情緒⁹⁵。如圖 3.19，硝子的母親不願意孩子與將也接觸，看到逃家的結弦與將也在一起，心中莫名得火氣，畫面搖晃呈現出硝子母親動手打了將也的憤怒。



圖 3.19：手持攝影照片

七、伸縮鏡頭 (Zoom Shots)

透過改變鏡頭的焦距，伸縮鏡頭就可以使被拍攝物體拉近或推遠，快速改變視角。然而，由於焦距的變化，主體與環境之間的空間感也會發生變化。與推軌鏡頭

⁹⁵ 同註 89。

不同，伸縮鏡頭不用移動攝影機就可以改變視野，是使用快速變焦從遠景到特寫。伸縮鏡頭和推軌鏡頭之間存在視覺差異。由於推軌鏡頭實際穿過空間，所以主體將具有立體透視感。在伸縮鏡頭中，所有物體都會以相同的比例放大或縮小，從而產生景深壓縮感，伸縮鏡頭的特點是可以快速變化視角，並切割角色的反應，並以突然的方式凸顯戲劇性⁹⁶。如圖 3.20，利用伸縮鏡頭凸顯將也在上課中對硝子的捉弄行為。



圖 3.20：伸縮鏡頭照片

八、空中搖攝（Aerial Shots）

空中遙攝鏡頭大多是在直升機上進行拍攝，可視作升降鏡頭的變異，但變動的範圍跟方向都更大，有時呈現自由和抒情的意涵，可產生大場面的效果。如圖 3.21 左圖利用空中搖攝的鏡頭呈現出東地高校文化祭盛大得場面。右圖是坐在雲霄飛車制高點上，往下俯衝的畫面，呈現出角色心中的驚恐。

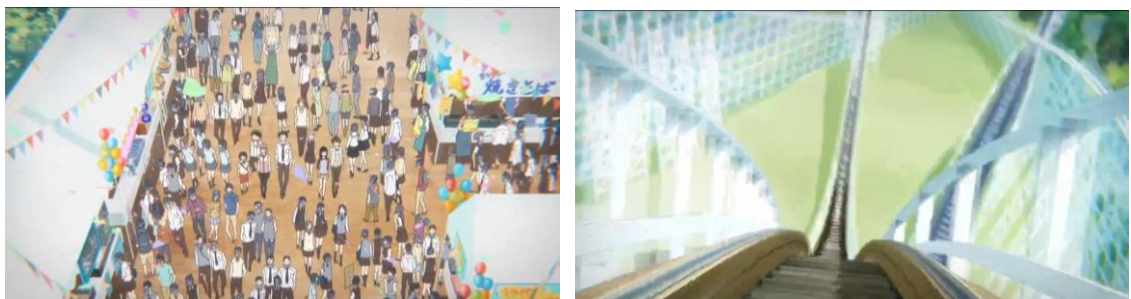


圖 3.21：空中搖攝照片

⁹⁶ 同註 89。

肆、轉場效果 (Transition)

轉場特效能為影片電影創造流暢的節奏，運用不同的電影剪接技術使電影生成節奏，也增加了場景在轉換間更多樣化的敘事模式，影響了電影的完整性及感染力⁹⁷。

一、淡入/淡出 (Fade In/Fade Out)

電影裡淡入淡出的效果就如同劇院裡的布幕，告知閱聽人場景的更換；畫面的淡入是指從黑色的畫面逐漸出現影像轉亮，而淡出是指明亮畫面逐漸轉淡變為完全黑。這種技巧經常被使用在交待場景、時間或空間的變化⁹⁸。如圖 3.22，從左圖至右圖以淡入的手法來表示場景的轉換。

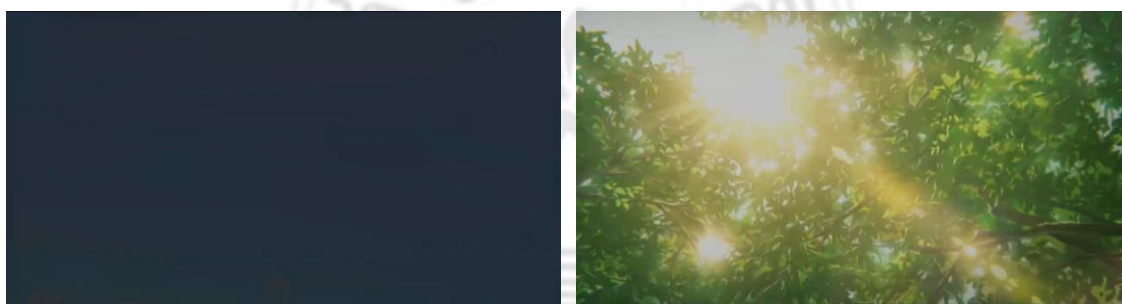


圖 3.22：淡入照片

二、溶接 (Dissolve)

漸進式的轉場技巧，一個場景在淡出時，另一個場景逐漸淡入。鏡頭的後段淡出和鏡頭的前段淡入，同時在銀幕上短暫呈現。溶鏡呈現從一個場景轉換到另一個場景的時間差異或空間轉換，有時也可呈現同一場景的時間差異。由於溶鏡有柔和的視覺效果，所以通常用在緩慢或抒情的節奏⁹⁹。如圖 3.23，左圖以溶接的手法來表示硝子欲拉起跌倒的將也，但落空了。右圖以溶接的手法呈現永東欲透過結弦的

⁹⁷ 「5 大電影剪接手法！輕鬆掌握影片轉場、剪輯技巧」，**巨匠電腦**，2022 年 2 月 13 日檢索，取自 <https://www.pcschool.com.tw/blog/designer/film-editing>。

⁹⁸ 同註 96。

⁹⁹ 同註 96。

相機瞭解將也的情況。



圖 3.23：溶接照片

三、跳接 (Jump-cut)

也稱為跳剪，表示兩個以上的鏡頭是以不連戲的方式剪接的。跳接打破以連戲的剪接原則將最精彩的畫面和對話剪接在一起，有時也因為突然地省去時間，反而造成一些喜感，常用在驚悚、動作或是喜劇場景¹⁰⁰。如圖 3.24，結弦與將也透過影片觀看摩天輪上硝子與值野的爭執。



圖 3.24：跳接照片

四、劃接 (Wipe)

鏡頭從銀幕的一端移動到另一端，劃去前面一個鏡頭。劃接也可以用如翻卡片的方式呈現，新的場景看來像是卡片的另一面。這是一種流暢的轉場技巧，再轉換

¹⁰⁰ 同註 96。

場景時，戲劇的節奏無放鬆的風險。如果拍攝過程中，場景調度的元素將場景劃去而不是透過後製處理，那就是自然劃接¹⁰¹。如圖 3.25，左圖是將也欲阻止硝子翻閱筆記本的爭搶畫面，之後利用劃接方式將畫面移至另一端，另一端是右圖筆記本已落入水中的畫面。

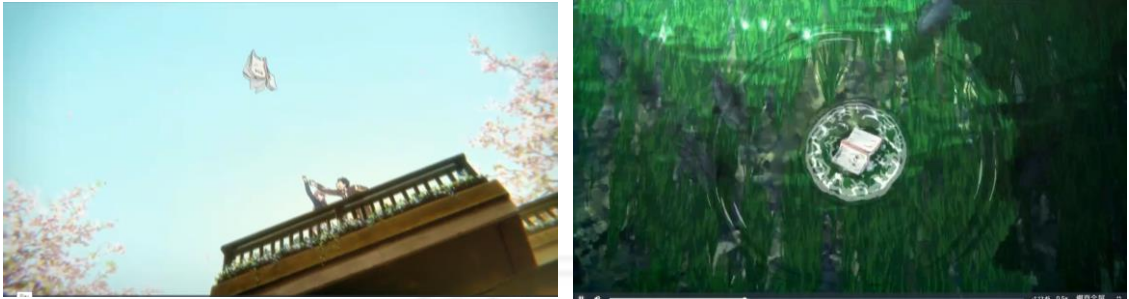


圖 3.25：劃接照片

五、圈入/圈出 (Iris in/Iris out)

用一個圓使畫面的外圍覆蓋，並將這個圓逐漸縮小，直到消失在畫面中，這叫圈出；相反的過程稱為圈入。圈入和圈出通常會並用。固定的圈在早期的電影上常會被用來改變影像外形，並將畫面中的戲劇性元素分離。常使用圈的方法，以呈現出戲劇性取景目的，賦予了主觀的成分。圈的方法常出現在模仿電影早期風格的電影中，產生懷舊的效果¹⁰²。如圖 3.26，利用圈出的方法橫跨整個畫面，讓效果從上到下、從左到右營造進入夢境的畫面效果。

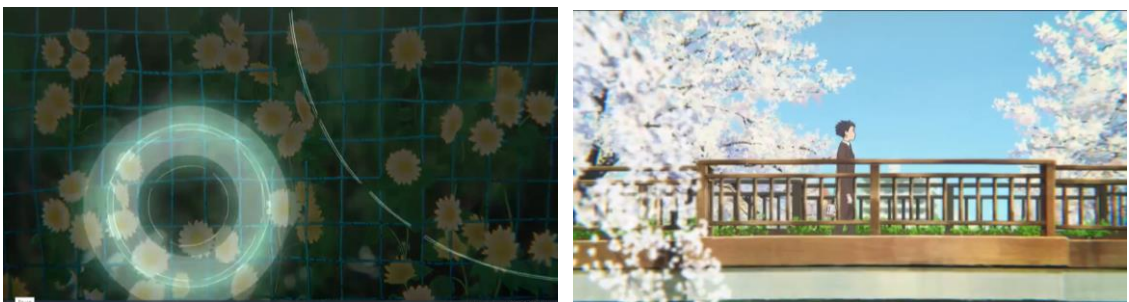


圖 3.26：圈入照片

¹⁰¹ 同註 96。

¹⁰² 同註 96。

第四章 研究分析與發現

本章節針對《聲之形》進行文本分析，以文字說明搭配動畫電影截圖的方式呈現，結合符號學和鏡頭分析論述。第一節分析動畫《聲之形》自我概念在一般生與聽障生中面臨霸凌行為的影響，第二節分析動畫《聲之形》師長及同儕對於校園霸凌的態度，第三節分析動畫《聲之形》中的和解策略再現修復式正義的精神。

第一節 自我概念在一般生與聽障生中面臨霸凌行為的影響

透過《聲之形》電影分鏡分析及文本向度分析，筆者發現電影《聲之形》中角色受到校園霸凌的影響，所呈現自我概念的問題，有著非常細膩描述，不僅對自己失去自信、對自己產生負面評價、身陷憂鬱的情緒中，甚至計畫自殺。所幸的是，在同儕間的心境改變，相互鼓勵與包容下，重建正向的自我概念。以下是筆者以聽障生西宮硝子、一般生石田將也的角度分別來探討面臨霸凌行為後自我概念的改變。

壹、以聽障生「西宮硝子」的角度來探討

剛轉入新班級時的硝子，積極展現出想要努力融入班級的團體生活中，在自我介紹時，準備「筆談用的筆記本」，而影片用特寫鏡頭將閱聽人的注意力吸引到筆記本上，提供劇情線索，增強電影節奏感，將角色和閱聽人的情緒推向硝子的聽障身分（如圖 4.1）。希望能藉由筆談的方式跟同學溝通，剛開始同學對她好奇而接近她，而影片用俯角鏡頭、伸縮鏡頭呈現硝子剛轉學時，同學好奇的圍在她旁邊，與她用筆記本溝通（如圖 4.2）。



圖 4.1：硝子拿出筆談用筆記本，引發同學對她的好奇心（特寫）

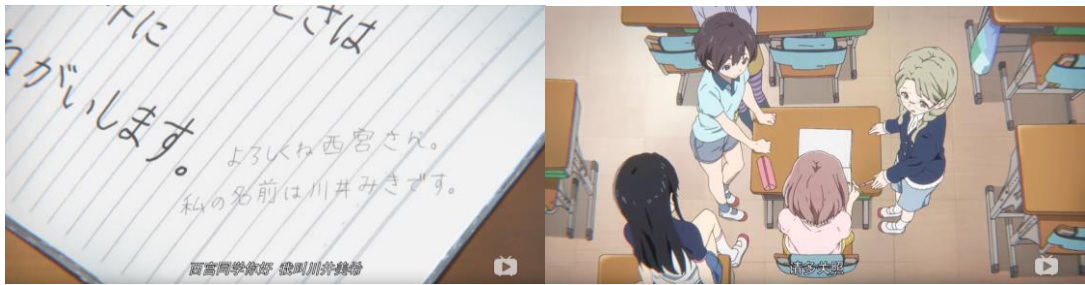


圖 4.2：俯角鏡頭呈現筆記本溝通，同學好奇圍觀（特寫→全景）

就符號學而言，對這個階段的硝子來說，在能指部分上，外表總是笑臉迎人，看似開朗的個性（如圖 4.3），而在所指部分上，硝子的內心卻對周遭環境充滿不安全感，也產生不信任，面對不合理的事情，壓抑自己的情緒，內心覺得自己總會給別人帶來麻煩，所以她總是以微笑來面對同學對她的責難，或是即使被霸凌導致耳朵受傷，還是不停的說著抱歉（如圖 4.4），硝子急於融入團體當中，主動想要加入團體談話（如圖 4.5），反而使同學尷尬不已，不知如何跟她說起，也讓硝子漸漸被孤立（如圖 4.6），自我概念逐漸低落。



圖 4.3：硝子總是面帶微笑試圖與同學溝通（中景）



圖 4.4 即使被霸凌還是不停的說著抱歉（特寫）



圖 4.5：硝子無法融入（全景）俯角鏡頭呈現積極態度（中景）



圖 4.6：硝子造成同學的尷尬（中景），故漸漸被孤立（遠景）

硝子在班上因聽覺障礙的因素，開始被霸凌，硝子認為自己做得不夠好，因此不被同學喜歡，將也與同學對硝子的助聽器感到新奇，想測試助聽器的功能便在硝子耳邊大叫（如圖 4.7），常使硝子受到驚嚇（如圖 4.8）。



圖 4.7：伸縮鏡頭呈現將也大叫，同學的錯愕（特寫→全景）



圖 4.8：以水平視角呈現硝子受到驚嚇的表情（中景）

植野發現硝子戴助聽器感到好奇，所以跟硝子借來看看（如圖 4.9），但因將也的起鬨，多個助聽器成為玩鬧的物品並被隨意丟棄（如圖 4.10）。就符號學而言，在能指部分上，助聽器是聽障生的輔助品。而在所指部分上，助聽器成為同學玩鬧的物品。最後丟失多個助聽器引發硝子家長的不滿憤而轉學。



圖 4.9：植野好奇的跟硝子借助聽器，將也借來玩玩（中景）



圖 4.10：將也接過助聽器，卻嫌髒而往窗外丟棄（中景）

硝子在國小時，因為將也的找她麻煩，硝子一直想解釋，最後將也把她的筆記本丟到水池裡（如圖 4.11）。就符號學而言，在能指部分上，筆記本丟入水池中，而在所指部分上，筆記本代表硝子想和同學交朋友的希望，將它沉入水底意味著絕

望。這種隱形的痛苦，展現出自我概念逐漸低落。



圖 4.11：將也把筆記本丟入水池，硝子獨自尋找（中景→全景）

高中時期的將也鼓起勇氣找當初被霸凌的硝子時，硝子原本選擇避開將也，但在將也把筆記本還給硝子的同時，一邊用手語比出要跟硝子做朋友，這同時解開了硝子那封閉已久的心，長久以來的傷痕都出自於將也，但將也的後悔與真情流露已超越了聲音的隔閡，讓硝子真正感受到了以至於激動落淚（如圖 4.12）。

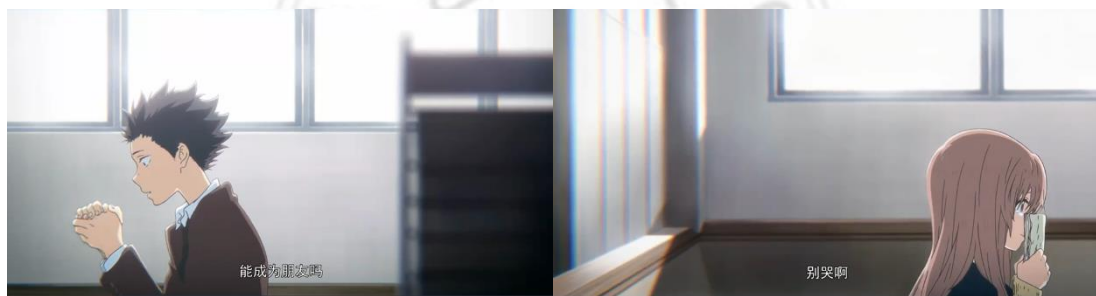


圖 4.12：將也提出要跟硝子做朋友，硝子激動落淚（中景）

硝子固定星期二會帶著麵包在橋上餵魚，就符號學而言，在能指部分上，硝子在橋上餵魚，而在所指部分上，在餵魚的時候，從魚群的動作、嘴巴一開一合的以及爭先恐後游過來搶食的樣子，硝子才能感覺到被需要，也能夠在此重建自我概念。電影鏡頭以左右橫搖的方式呈現將也與硝子一同到橋上餵魚（如圖 4.13）。



圖 4.13：將也會與硝子相約一同到橋上餵魚（中景）

高中時的硝子在奶奶陪同下到醫院檢查聽力，當醫生告知硝子的右耳情況惡化完全失聰，這對一心想要跟正常人過著相同的生活的硝子來說是個嚴重的打擊。此時影片以特寫鏡頭醫生的無奈及奶奶的憂慮（如圖 4.14），接著以俯角鏡頭呈現硝子的無助與難過（如圖 4.15）。



圖 4.14：醫生的無奈，奶奶的憂慮（特寫→特寫）



圖 4.15：以俯角鏡頭呈現硝子的無助與難過（中景）

硝子鼓起勇氣，綁起馬尾想以正常人說話溝通的方式和將也表白，就符號學而言，在能指部分上，硝子綁起馬尾及用口語方式溝通，而在所指部分上，硝子知道右耳失聰，試圖改變命運，所以從外表開始改變，挑戰正常人溝通方式，而影片以水平視角、中景及左右橫搖拍攝硝子用口語溝通與將也的反應希望硝子用手語表

達（如圖 4.16），硝子面對將也的反應，查覺到是不是自己的聲音很奇怪？然後，影片以全景拍攝呈現將也顧及硝子的自尊心，進而安撫硝子（如圖 4.17）。而後硝子對將也表白，但將也竟然聽錯了（如圖 4.18），羞憤的硝子直接跑離現場（如圖 4.19），這無疑地，對硝子再次打擊，接二連三的挫折，硝子的自我概念又更低落了。



圖 4.16：以左右橫搖拍攝硝子用口語及將也的錯愕（中景）



圖 4.17：水平視角及左右橫搖拍攝面對將也反應（中景→全景）



圖 4.18：以伸縮鏡頭拍攝呈現硝子對將也的告白（遠景→中景）



圖 4.19：硝子一臉錯愕的表情，羞憤的跑離現場（腳部特寫）

硝子與同學相逢後，終於擁有一群朋友，但沒想到她夢寐以求的朋友，在看似愉快的遊樂場之旅，因為植野在摩天輪上對硝子小時候的抱怨，將國小階段霸凌行為的責任歸咎於硝子，責怪硝子破壞了當初班上的和諧氣氛，也因為她的緣故，將也失去了朋友，植野告訴硝子，即使過了五年後的現在還是很討厭她，這似乎告訴硝子，所有的朋友關係因為她而瓦解了（如圖 4.20），這時因為擁有朋友好不容易提升自我概念又降低了。



圖 4.20：植野將責任歸咎硝子，硝子不安與無助（大特寫）

最疼愛硝子的奶奶去世，也讓硝子十分悲傷，又目睹朋友們橋上見面時，因為當年的霸凌事件而產生矛盾。硝子總是認為自己帶給身邊的人不幸，長年累積的壓力使她想要結束生命、斷絕痛苦，此時硝子的自我概念已經盪到谷底了。電影鏡頭以全景呈現硝子站在窗台上準備自殺的畫面，隨後以特寫的畫面呈現將也在千鈞一髮之際抓住硝子的手將她救起（如圖 4.21）。

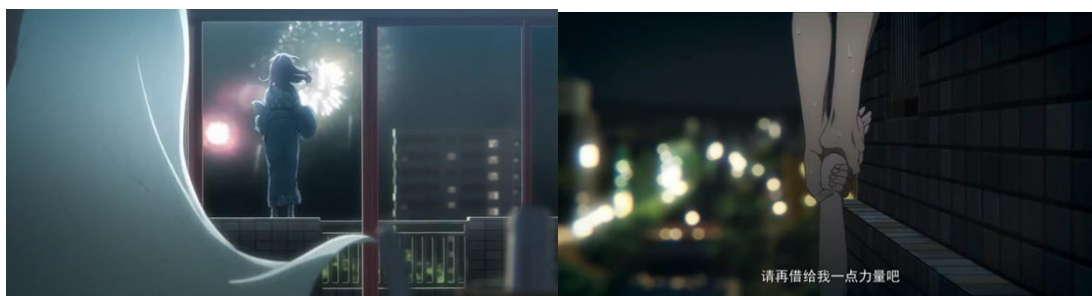


圖 4.21：硝子準備自殺，將也在千鈞一髮抓住硝子（全景→特寫）

被救後硝子仍然處在自責狀態，母親和結弦的維護、植野嚴厲指責，仍毫無反抗在將也母親面前下跪道歉。在經歷這一連串的事情之後，硝子終於開始醒悟到，知道一味地自責、逃避，是無法解決問題。她一直未曾敞開心扉讓同學了解自己，也忽視了周遭的人對她付出的愛，所以決定幫將也找回被自己破壞的友誼。開始把將也的朋友一個一個找回來，硝子的努力，影響了周圍的人，也感受到同學的互相關懷，同學們開始放下心中的成見，恢復了難能可貴的友情（如圖 4.22）。



圖 4.22：硝子感受到同學的關懷並給予鼓勵（中景→特寫）

將也出院後相約去學校文化節，此時同學們的心態已經有了極大轉變，最終硝子與植野也和解了，硝子的自我概念也恢復正向了（如圖 4.23）。



圖 4.23：硝子與同學逛文化祭（中景）硝子建立自信（特寫）

貳、以一般生「石田將也」的角度來探討

在霸凌硝子的事件後，將也反而成為全班霸凌的對象（如圖 4.24），不僅是小學六年級，就連整個國中階段，也是獨自的渡過。「大家最好不要接近將也，因為他會霸凌別人。」島田的一句話，讓將也的國中生涯遭受孤立（如圖 4.25）。就符

號學而言，在能指部分上，一隻手指向天空，而在所指部分上，表示將也求助無門（如圖 4.26）。鏡頭利用黑幕及解不開的線，強化將也擺脫不了被孤立命運，攝影機取景角度，運用俯角鏡頭在視覺上感覺將也被困在其中（如圖 4.27）。



圖 4.24：俯角鏡頭呈現被球砸（全景），被壓住脖子（中景）



圖 4.25：島田的話，孤立了將也（中景→全景）

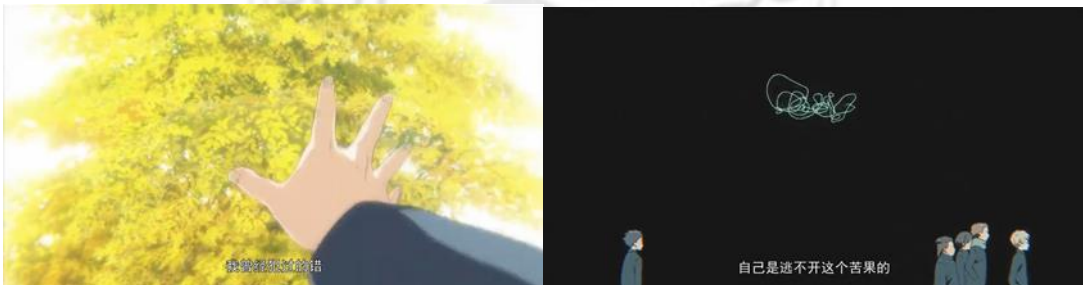


圖 4.26：手伸向天空求助無門（大特寫）以黑幕呈現被孤立

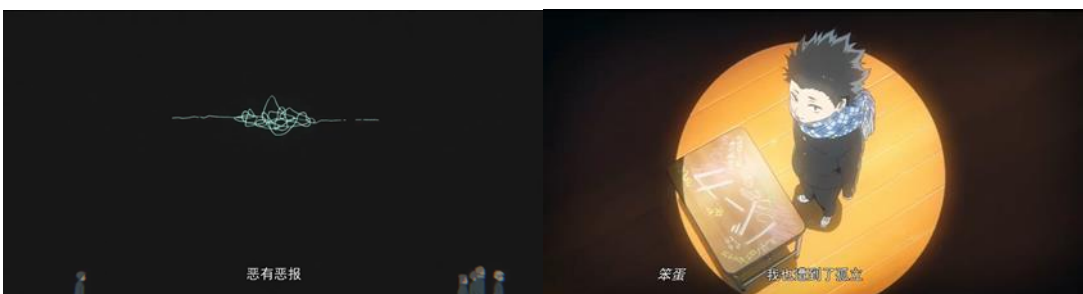


圖 4.27：黑幕、解不開的線，將也擺脫不了的命運（全景）

真正對將也內心產生極大衝擊的事情，鏡頭以特寫呈現行員拿給母親大筆現金、中景呈現母親凌亂的頭髮和流血的耳朵（如圖 4.28），將也相當產生自責，此時，硝子已經轉學，以將也為首的小團體也已經瓦解，在家面對母親感到內疚。



圖 4.28：大筆現金（特寫）母親頭髮凌亂耳朵流血（中景）

將也自殺前想補償母親的損失，所以開始打工存錢、賣掉房間裡的物品、在日曆上倒數，將 170 萬日圓放在母親的枕邊，準備自殺。這時的自我概念已蕩然無存了。幸好母親發現將也房間收拾的異常乾淨，故質問將也（如圖 4.29），母親欲燒掉將也給她的 170 萬日圓，威脅將也打消自殺的念頭（如圖 4.30），阻止了自殺的發生。



圖 4.29：將也母親發現將也準備自殺（特寫）

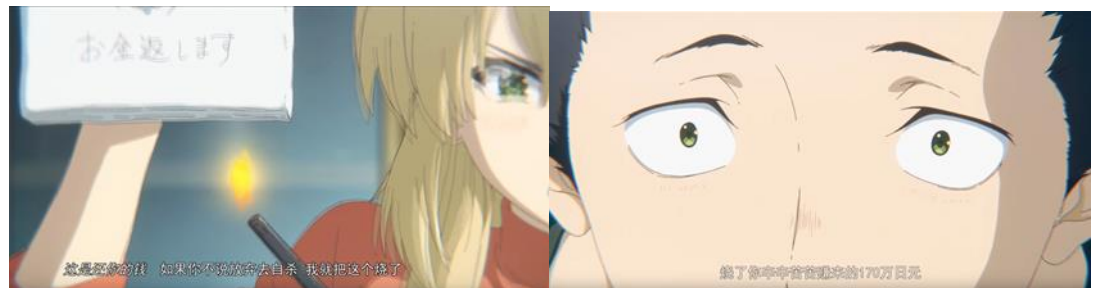


圖 4.30：母親欲燒掉現金，威脅打消自殺念頭（特寫→大特寫）

將也自從被霸凌後，開始封閉起自己的內心，總是覺得旁人在說他壞話，在嘲笑他，不敢去面對別人，無法與他人互動，使得將也越來越厭惡自己。很明顯，鏡頭畫面中常出現將也不敢看別人的臉的畫面，直到高中還是無法擺脫被霸凌的陰影，所以選擇不看也不聽，也無法正視別人的臉，所以周遭每個人的臉上都出現了「X」，不敢聽到別人說傷害他，所以他經常捂住耳朵（如圖 4.31），受到被霸凌的影響，展現出自我概念低落。

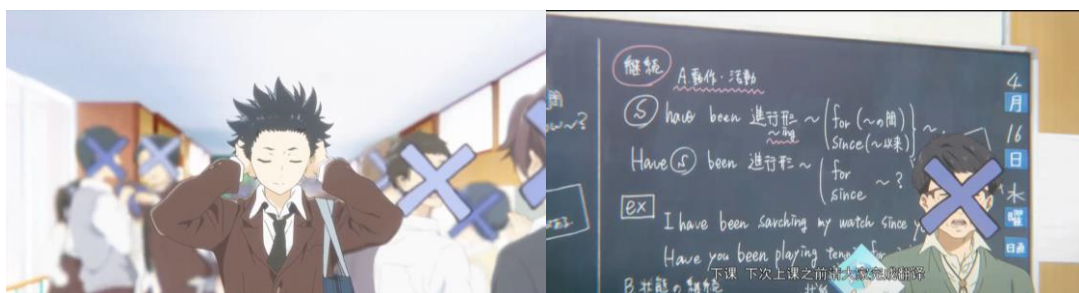


圖 4.31：將也常摀著耳朵，也無法正視別人的臉（中景→中景）

自行車事件，在危急之際，將也主動伸出援手幫助永東解圍（如圖 4.32），永東的熱情，漸漸地融化了將也的心，走出了封閉的世界，永東臉上的「X」自動脫落，成為將也的朋友（如圖 4.33）。當將也執著於與硝子是否是朋友，是否能再去見她時，並思考朋友的定義時，恰好碰到永東，討論了這個問題。對永東來說，將也是符合定義的好友（如圖 4.34）。



圖 4.32：自行車事件，將也伸出援手幫助永東解圍（全景→中景）



圖 4.33：將也接受永東，臉上的 X 掉落（上下直播）



圖 4.34：對永東來說，將也是符合定義的好友（中景→特寫）

將也體會到人情冷暖，他開始改變了，承認過錯、悲觀、後悔，在自殺前，要做的最後一件事，把國小用來筆談的筆記本還給硝子並道歉。當見面時，將也卻說出希望可以跟硝子做朋友，並約定下次見（如圖 4.35）。

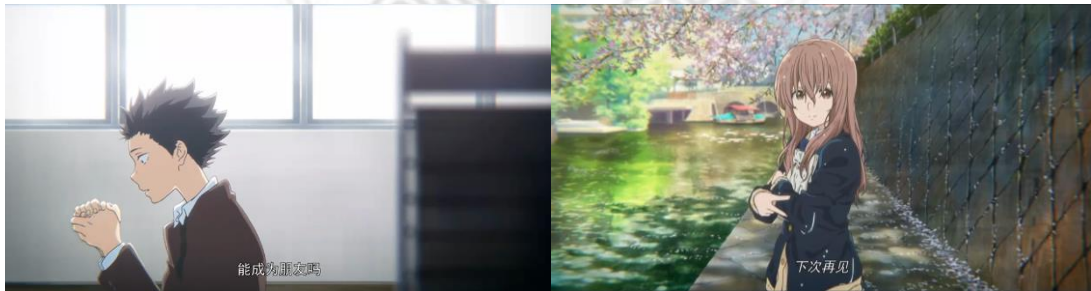


圖 4.35：將也希望跟硝子做朋友（中景），並約定下次見（中景）

陪伴硝子尋找佐原，阻止植野再次霸凌硝子，將也想要去彌補硝子所做出的努力。最後，爲了硝子，將也承諾會看著每個人的臉，並且與他人溝通。敞開封閉的心扉，溝通變得順暢。在將也終於敞開心扉，「X」全部落下時，終於放下過去，開始邁向未來。將也來到文化祭，接受了人群，感動落淚（如圖 4.36），就像是迎接

新生，從封閉的世界走出來，從黑暗走向光明。將也建立了正向的自我概念。



圖 4.36：將也接受了人群，感動落淚（全景→特寫）

在面臨被霸凌時，不管是聽障生，還是一般生都會造成自我概念低落，需要外界的協助，使其可漸漸恢復正向的「自我概念」。



第二節 師長及同儕對於校園霸凌的態度

《聲之形》電影中呈現聽障生安排在普通班進行「融合教育」，這個特教政策背後，要有全體老師、家長、同儕的支持與配合，使聽障學生可以慢慢適應社會環境，最後可以獨立生活。而普通生也會因為相處互動的經驗，了解社會有各種不同狀況的人，普通班學生要學會理解他們、幫助他們，所以在面對校園霸凌問題時，師長及同儕的態度尤為重要。同儕可分為顯性霸凌者及旁觀者，顯性霸凌者是指直接做出霸凌行為的人，旁觀者又可分成三類型，冷眼旁觀型、煽風點火型、伸出援手型，以下是筆者以師長、同儕的角度分別來探討他們的態度，對於霸凌事件的影響。

壹、教師自掃門前雪：竹內老師放任霸凌行為，並未及時有效的處理。

硝子這位特殊聽障學生轉入班級，國小班級導師竹內並沒有表現出更多的教育熱忱。當音樂老師鼓勵學生們一起學習手語，與硝子溝通能夠更順暢地交流時，學生舉手問道：「不能寫在筆記本上嗎？」就符號學而言，在能指部分上，學生質疑為什麼不能寫在筆記本上嗎？而在所指部分上，這意味著為什麼全班都要為了硝子而學習手語，這時老師並未給出合理的解釋，最終硝子和同學之間的鴻溝並沒有消弭，而影片用水平視角、全景及伸縮鏡頭拉到中景的畫面展現出導師竹內事不關己冷漠的態度（如圖 4.37）。



圖 4.37：植野提出質疑時，老師一臉不耐煩（全景→中景）

教師未能適時提出幫助、放任霸凌行為的發生，竹內老師一直都知道有霸凌行為，他看到將也在課堂上捉弄硝子，使得硝子受到驚嚇，只有一個簡單的提醒：「現在還在上課呢！」（如圖 4.38），但只在發生時簡單制止霸凌者的行為，這是不夠的。



圖 4.38：將也捉弄硝子，竹內老師只有簡單的提醒（中景）

對於硝子用不清楚的發音來朗讀課文，老師表現出一臉不耐的表情（如圖 4.39），並未給硝子適當的鼓勵，給其他同學正向的引導，甚至將也模仿硝子的發聲方式朗讀課文時，引來全班哄堂大笑，竹內老師也只是象徵性的斥喝兩句（如圖 4.40）。



圖 4.39：老師對硝子朗讀課文表現出不耐煩的表情（中景）



圖 4.40：竹內老師只是象徵性的斥喝將也兩句（全景）

最後當校方接獲硝子媽媽的來電，校長到教室處理硝子被霸凌事件，竹內老師根本不想了解發生什麼事情，更不用說是解決問題了，他只希望這些事情不會給他

帶來麻煩（如圖 4.41），竹內老師憤怒地拍桌點名將也就是霸凌者（如圖 4.42）。



圖 4.41：校長處理霸凌，竹內老師不希望惹麻煩（全景→中景）



圖 4.42：竹內老師憤怒地拍桌點名石田就是霸凌者（特寫）

竹內老師放任霸凌行為的發生，並未及時有效的處理。對竹內老師而言，他只是以工作的心態從事教育。

貳、顯性霸凌者：代表人物是石田將也、植野直花，直接對被霸凌者做出霸凌行為。

一、石田將也

將也上課模仿硝子不清楚的發音朗讀課文（如圖 4.43），引來班上同學哄堂大笑。將也的座位在硝子後面，把書捲成喇叭狀，往前方在硝子的耳邊大喊，使得硝子受到驚嚇，而影片以水平視角、伸縮鏡頭的方式拍攝，凸顯將也在全班上課時，做出霸凌的行為（如圖 4.44）。



圖 4.43：將也上課模仿硝子的發音朗讀課文（中景）



圖 4.44：以伸縮鏡頭拍攝，凸顯將也上課的行為（特寫→全景）

利用下課時間，將也在黑板寫硝子的壞話，旁邊同學覺得做得有些過分了，將也不以為意，造成同學也不再制止，反而圍在一旁觀看（如圖 4.45），硝子進教室發現時，卻佯稱為硝子擦掉那些壞話。

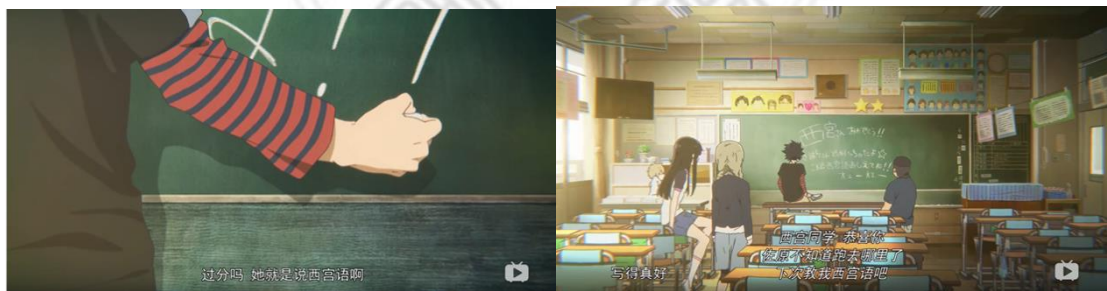


圖 4.45：運用伸縮鏡頭呈現旁邊同學並沒有制止（特寫→全景）

植野跟硝子借助聽器，將也看到後直接向植野要來玩玩，當將也拿在手中時卻嫌棄助聽器，直接往窗外丟去（如圖 4.46），爾後，將也多次奪取硝子的助聽器，隨意把玩丟棄，有時丟到垃圾桶，有時丟入水池中（如圖 4.48、圖 4.49），在最後一次拔取硝子的助聽器時，導致她耳朵上鮮血直流（如圖 4.47）。



圖 4.46：將也接到助聽器後，嫌棄的往窗外丟去（中景）



圖 4.47：將也多次奪取硝子的助聽器（中景→特寫）



圖 4.48：助聽器被丟出窗外（遠景）、被丟入垃圾桶（近景）



圖 4.49：助聽器被丟入水池中（近景）

將也造成硝子耳朵流血，同學的驚呼聲，使得將也心中有些許害怕，但作為孩子王的他，不甘示弱只好把不滿的情緒發洩在硝子身上，在澆花的時，直接往硝子頭上淋下去(如圖 4.50)，造成硝子全身溼透，掃地時故意將灰塵往硝子身上掃……

等等。硝子欲向將也表示友好，而拉著他的手，將也直接回絕說出惡毒的言語，說出硝子碰到他噁心死了的話語，讓硝子放開他，並拿起硝子的筆記本往水池裡丟去，獨留硝子一人在水池裡尋找她的筆記本（如圖 4.51）。

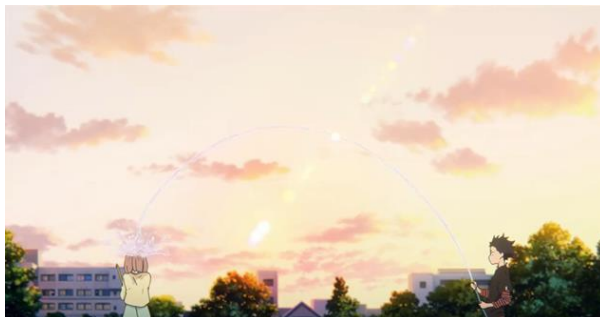


圖 4.50：將也澆花時，直接往硝子頭上淋（遠景）



圖 4.51：將也口出惡言並把筆記本往水池裡丟（中景）



圖 4.52：硝子獨自在水池裡尋找（遠景）

石田將也剛開始因好奇而玩鬧，但旁觀者的起鬨，也為了鞏固他孩子王的地位，所以越發過分的霸凌硝子，他發現硝子不會反擊，便逐漸變本加厲，而將也本來就是班上帶頭的角色，在班上他的作為不會有人提出異議，甚至在班級中這種氛圍逐漸遭到默許。

二、植野直花

植野直花的個性直率，當她好惡會直接表現出來，將也在黑板上寫滿硝子的壞話時，植野以看熱鬧的心態說出這樣有點過分，她用玩笑的話語反而助長了事件的發生（如圖 4.53）。



圖 4.53：以玩笑的話語反而助長了事件的發生（特寫）

植野發現硝子戴著助聽器（如圖 4.54），好奇的跟硝子借來看，但將也跟她借來玩玩時，植野卻不假思索地把助聽器丟給將也（如圖 4.55）。



圖 4.54：植野發現硝子戴著助聽器（特寫）



圖 4.55：植野借助聽器，卻不假思索地丟給將也（中景）

喜多老師提出了手語教學的想法，老師說學習手語能讓硝子更方便和同學們溝通，而植野直花表示學手語很麻煩的想法，童言童語的道出社會現實的殘酷：我

們為了讓少數的聽障生感到方便，而使多數正常人陷入麻煩？這時只有佐原舉手願意學習。因此，以植野為首的小團體，開始在背後詆毀佐原（如圖 4.56），這導致了硝子和佐原在班上更是惡名，達到惡意排擠這兩位同學的目的。



圖 4.56：植野排擠願意學手語的佐原（中景）

參、旁觀者的態度：旁觀者的態度可分為以下三種類型

一、冷眼旁觀型：不肯挺身而出但又合理化自己行為的川井美樹。

川井看來是個模範生，當同學在黑板上寫下對硝子不友善的言語時，川井並沒有參與，只是在一旁觀看（如圖 4.57）。因此，川井並也沒實際參與霸凌，而是一個冷漠旁觀者，不肯挺身而出但又合理化自己行為。在霸凌事件發生後，她總是會說：「我有告訴將也別這麼做。」川井的心裡並不願意替硝子解決問題。霸凌事件爆發後，當將也被老師和同學指名是霸凌者時，將也指責川井也有說硝子的壞話，川井這時已經潸然淚下（如圖 4.58），保持了好學生形象博取大家同情。

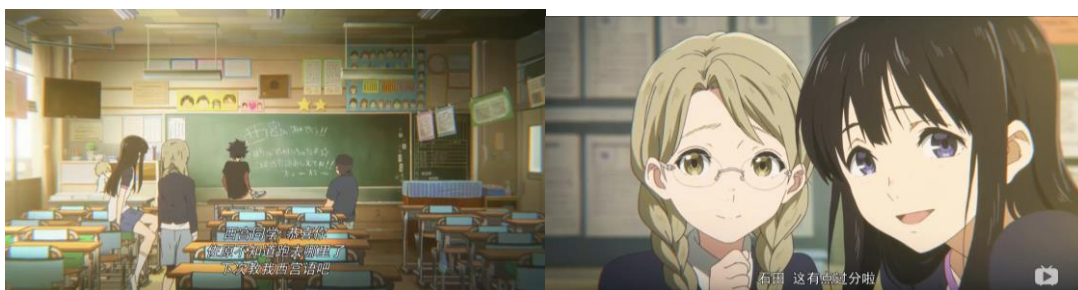


圖 4.57：川井在旁圍觀（全景）（特寫）



圖 4.58：川井潸然淚下說自己不會做那種事情（中景）

二、煽風點火型：總是在一旁看熱鬧並且吆喝叫囂的廣瀨啓祐、島田一旗。

將也在霸凌硝子時，島田、廣瀨兩人總是在旁圍觀（如圖 4.59、圖 4.60），一開始，他們還會因罪惡感、道德價值觀，或社會的規範而出言相勸。但隨著時間的推移，漠視就成了理所當然。很快地，他們兩個人要麼加入一同霸凌，要麼視而不見。

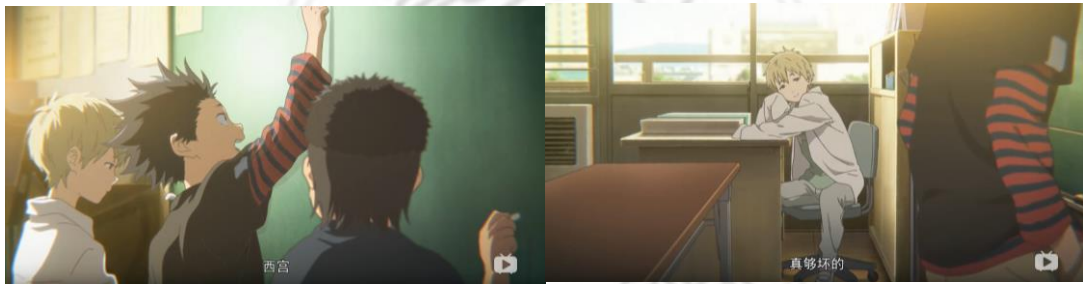


圖 4.59：島田、廣瀨在一旁幫忙，島田搭腔（中景→全景）



圖 4.60：島田、廣瀨兩人在一旁圍觀（中景）（大遠景）



圖 4.61：仰角鏡頭呈現將也為首的三人的小團體（中景）

當島田、廣瀨作為旁觀者目睹整個霸凌事件時，他們只是袖手旁觀，並未積極介入，這會放縱將也，讓他覺得自己的行為得到了團隊的認可。因此，校園霸凌中旁觀者的行為，會影響霸凌行為是否持續，島田、廣瀨若在旁吆喝叫囂，霸凌事件將更加惡化；或是袖手旁觀，也會使得將也認為自己的行為是被默許而持續為之。

三、伸出援手型：主動接納同學並提供協助的佐原美世子。

音樂老師鼓勵同學一起學手語，才能更方便與硝子溝通，但當同學提出質疑舉手發問：「不是可以筆談嗎？」，佐原卻舉手表示願意學習手語，並積極學習（如圖 4.62）。



圖 4.62：佐原主動舉手配合（全景），並積極學習（中景）

佐原願意主動接納聽覺障礙的硝子，是個正面的角色，為了更方便與硝子溝通積極學習手語，但只有她一個人願意學習手語接納與一般生不同的硝子，導致她也遭到同學的排擠，最後因為無法忍受被排擠而轉學了。

第三節 《聲之形》中的和解策略再現修復式正義精神

《聲之形》電影敘述著男主角石田將也從一位霸凌者，轉變成受害者，在角色對調後，將也心理帶著許多遺憾，這種情緒一直伴隨著他上高中。從國小時是個意氣風發的孩子王，轉變成了無法面對別人，孤立自己，並試圖結束自己的生命，在自殺前想透過彌補國小時所犯的錯誤，去尋找女主角西宮硝子，學習手語與她當朋友，才產生出後面的故事，是符合修復式正義的精神，也呈現出以下四個特色：

壹、面對面：注重面對面溝通，為受害者、霸凌者與他們家人願意參與見面討論霸凌事件的機會。

將也母親由學校老師那邊得知將也在學校霸凌硝子的行為（如圖 4.63），先到去銀行領出賠償助聽器的費用 170 萬日圓（如圖 4.64），隨即帶著將也前去硝子家道歉，將也母親將聽器的費用賠償給硝子母親，硝子母親請將也母親去咖啡店談談（如圖 4.65）。受害者的家人與霸凌者的家人願意參與見面討論霸凌事件，並做損害賠償。



圖 4.63：將也母親得知將也霸凌硝子的行為（中景）

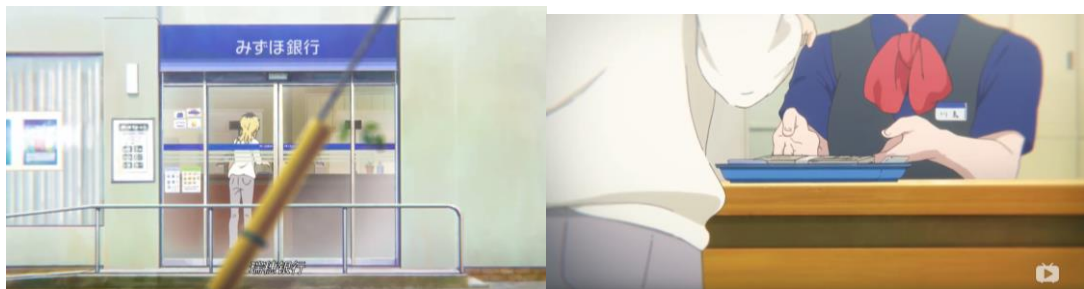


圖 4.64：將也母親到銀行領錢（全景）170 萬日圓（特寫）



圖 4.65：賠償助聽器的錢並相約到咖啡店談（中景）

這位代表著童年噩夢的將也忽然出現在硝子面前，硝子不知道該如何面對他，所以不假思索的拔腿就跑（如圖 4.66、圖 4.67），將也在後面一路追過去，硝子沒想到的是，將也從背包裡拿出一本皺巴巴的筆記本（如圖 4.68），這是國小筆談用的筆記本還保存到現在，讓硝子更為驚訝的是將也還學會了手語（如圖 4.69）。硝子心裡仍在顫抖，但她也想了解，當年將也為何會做出那些霸凌的行為，現在又為何會出現在自己面前（如圖 4.70），這是打開硝子心扉的一個機會。這個機會的出現是因為硝子和將也願意相互溝通，因此霸凌者與受害者之間開始了面對面的溝通。

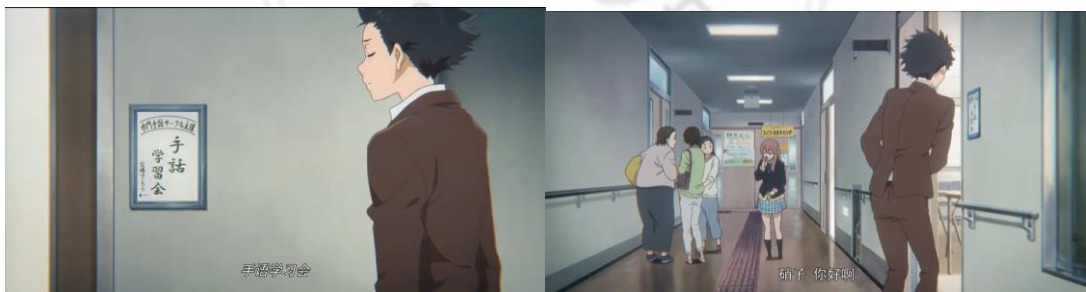


圖 4.66：將也到手語教室尋找到硝子（中景→全景）

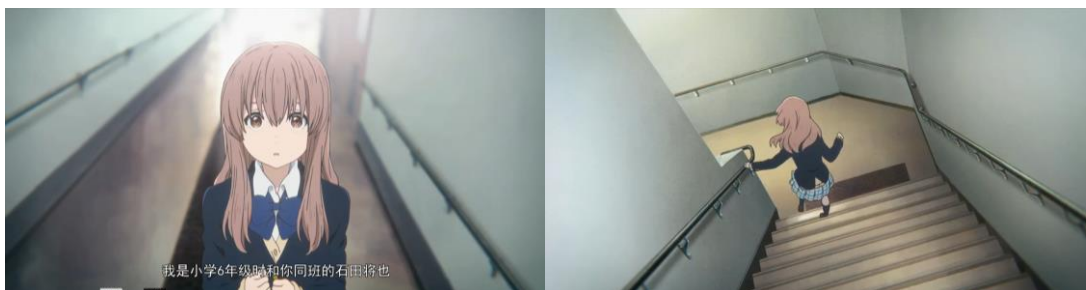


圖 4.67：硝子看到將也，不假思索的拔腿就跑（中景→全景）

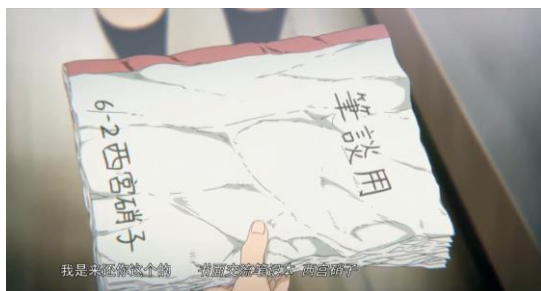


圖 4.68：將也從背包裡拿出一本皺巴巴的筆記本（特寫）

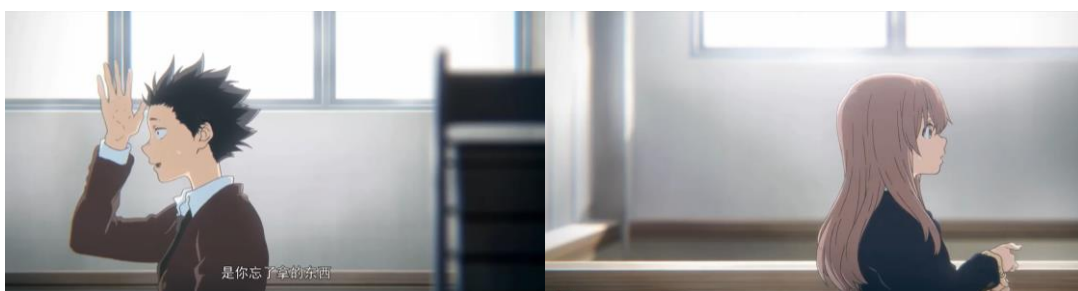


圖 4.69：將也比出手語，硝子很驚訝（中景）

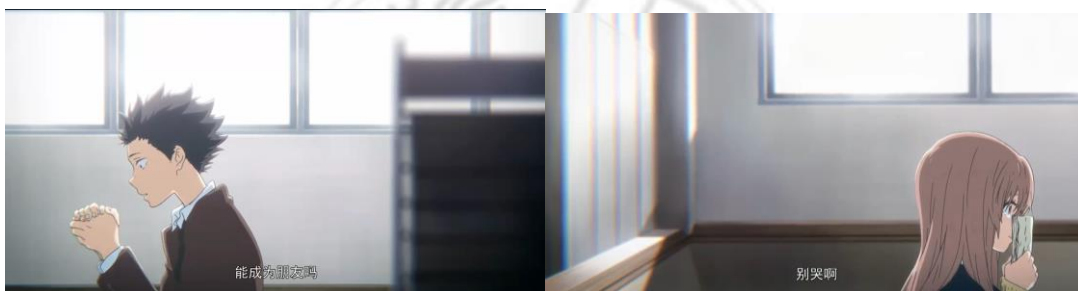


圖 4.70：將也比出成為朋友，硝子心裡仍在顫抖（中景）

當將也試圖和硝子做朋友時，每個人開始嘲笑將也，因為當初他做的那些霸凌行為，現在去和硝子做朋友，感覺就像黃鼠狼給雞拜年。此時已經是高中生的將也因為當年的霸凌事件造成心理陰影，在學校裡交不到朋友，讓他開始重新審視朋友的重要性（如圖 4.71）。



圖 4.71：將也重新審視可以成為朋友嗎？（特寫）

將也不知該找什麼理由去見硝子，猶豫不決時，將也記得硝子說過她都會給鯉魚餵麵包，剛好在路上撿到新開麵包店的優惠券，這正是買麵包去見硝子的好理由，於是將也帶著法國麵包到橋邊找硝子（如圖 4.72、圖 4.73）。

見到硝子，將也表現出猶豫的神情說出：很早以前就想來見硝子。但他一直思考該不該見硝子。因為他經常回憶著過去，感覺自己沒有資格見硝子。也不明白他們到底算不算朋友，結果沮喪兩個星期。硝子心裡感到震驚，發現將也害怕被別人拒絕而陷入困境，和她印象中的將也不同。將也說出來後感到如釋重負。硝子的心裡告訴自己，這次好像不一樣了。看著將也的笑容，硝子心想，也許他們真的可以成為朋友（如圖 4.74、圖 4.75、圖 4.76）。



圖 4.72：將也記得硝子說過她都會給鯉魚餵麵包（遠景）

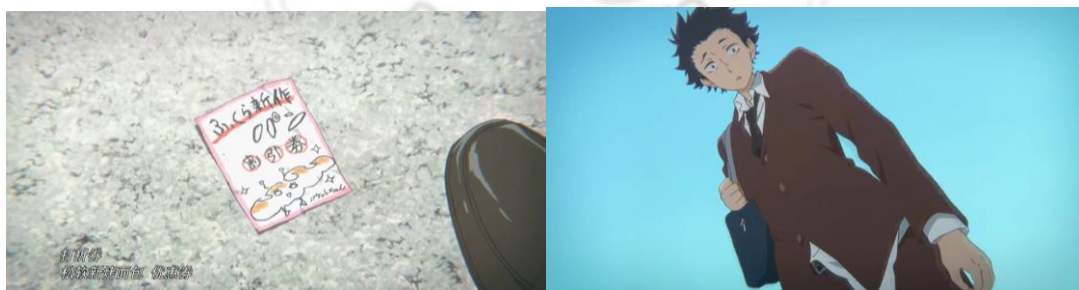


圖 4.73：撿到麵包優惠券，正是去見硝子的理由（俯角鏡頭）



圖 4.74：將也找見面的理由，兩人敞開心胸談（中景）



圖 4.75：硝子也在想見將也的理由（特寫）



圖 4.76：硝子與將也約定下次再見（中景）

貳、修補：霸凌者修補與受害者之家人的關係。

在將也與硝子開始有了良好的互動下，將也受到硝子與結弦的邀請到家裡為硝子的媽媽慶生，將也被賦予給硝子媽媽做生日蛋糕的光榮使命，雖然剛回到家的硝子媽媽看到將也在家中顯得非常的生氣，並且質問硝子為什麼把將也帶回家，在硝子及妹妹結弦的安撫之後，氣氛雖然尷尬，但硝子媽媽對將也的態度確實有所改善，並在媽媽的同意下邀請將也一同參加煙花大會（如圖 4.77、圖 4.78、圖 4.79）。



圖 4.77：將也做蛋糕（全景），母親看到非常生氣（中景）



圖 4.78：質問硝子，兩人安撫媽媽的情緒（全景→近景）



圖 4.79：氣氛尷尬，但硝子媽媽態度有所改善（全景→中景）

參、重建：修復受害者與霸凌者的圓滿關係。

小學六年級的霸凌事件後，將也被同學孤立了。不管是受到他人排擠、還是自卑心作祟，使得長期孤單的將也發展出彘扭的性格。幸運的是，硝子即時給予將也勇氣，使得將也開始改變。當將也詢問硝子是否有想聯絡的小學同學時，硝子提到佐原。只因當時音樂老師詢問班上同學是否有願意學手語時，佐原是唯舉手願意學手語的同學。可惜善良的佐原成為植野的箭靶。植野的冷言惡語，使得佐原感到害怕，選擇了轉學。

將也很在意硝子正在尋找佐原這件事，他幫忙打聽佐原的聯絡方式，而且還帶著硝子一同去太陽女子學院找她。所以在將也的協助下，硝子與佐原再次重逢（如圖 4.80、圖 4.81、圖 4.82）。令人驚訝的是，佐原學會了手語。佐原用手語為小學的事情向硝子道歉，那天兩個女孩用手語聊了很多事情，拼湊出小學的事，她們一起經歷的事以及分開後各自的經歷（如圖 4.83、圖 4.84）。無論是聲音還是手語的表達，都是溝通的橋樑，當溝通開始時，內心也會跟著打開，硝子跟佐原的關係也獲得重建。



圖 4.80：將也與硝子一同搭火車前往太陽女子學院找佐原（中景）

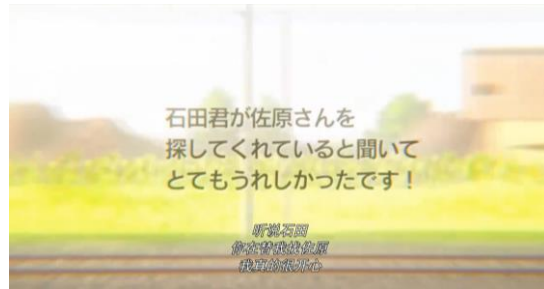


圖 4.81：硝子聽說將也在幫她尋找佐原（文字敘事）

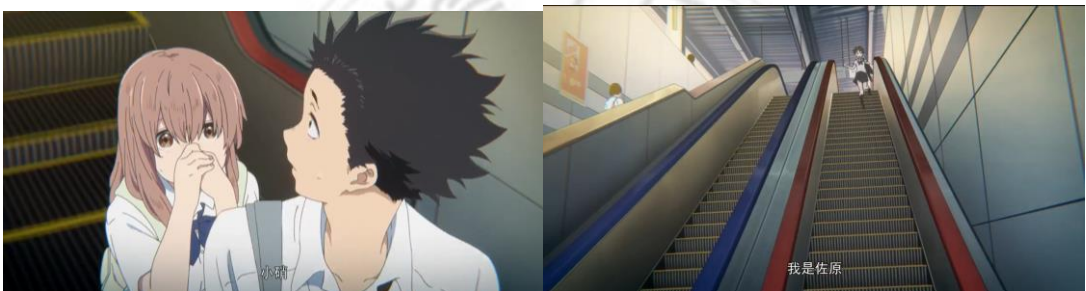


圖 4.82：將也與硝子發現後方有人在叫硝子（特寫→遠景）



圖 4.83：佐原用手語跟硝子道歉（全景→特寫）



圖 4.84：兩人相談甚歡（特寫→中景）

將也第二個要找尋的人是植野，將也與永東到植野打工的貓店，由將也的打扮看來他是非常怕貓，所以將全身包裹的密不透風，卻也未能跟植野說話聯繫（如圖 4.85）。反而在街上偶遇，植野主動找將也打招呼並說出當初後悔沒有理睬將也，並且跟將也道歉（如圖 4.86）。隨後看到買完東西出來的硝子，植野想要以小學時代搶助聽器的方式對待硝子，結果被將也制止了（如圖 4.87），植野質疑將也可以跟自己曾經欺負的同學做朋友，最後不歡而散（如圖 4.88）。雖然與植野的關係並未獲得有效的進展，但卻已是往前邁進一步。



圖 4.85：將也要找植野（全景），但他非常怕貓（中景）



圖 4.86：在街上偶遇，植野主動找將也打招呼（遠景→特寫）



圖 4.87：植野搶助聽器，被將也制止了（全景）



圖 4.88：植野質疑將也，最後不歡而散（全景→遠景）

將也承擔責任，幫助硝子與佐原搭起了溝通的橋梁後，也透過川井的關係，結交了同班同學真柴，當將也願意敞開心胸接納真柴，這時真柴臉上的「X」就自動掉落（如圖 4.89），在新舊的緣分連結後，將也與硝子妹妹、永東、佐原、川井、真柴，在橋上形成了小團體（如圖 4.90）。就符號學而言，在能指部分上，橋梁是一條連接河流兩端的通道，而在所指部分上，橋梁代表著團體間能夠開始溝通建立感情的橋樑。



圖 4.89：將也敞開心胸（中景），真柴臉上「X」掉落（特寫）



圖 4.90：相約在橋上新舊朋友彼此認識（中景）

一群好朋友相約到遊樂園玩，川井雀躍地催促著大家，先去排隊搭乘雲霄飛車，大夥兒跟著邁開腳步往雲霄飛車的方向前進（如圖 4.91），這時卻看到植野熱情地

拉著硝子說話（如圖 4.92），最後植野也一起加入了遊樂園遊玩的行列。



圖 4.91：川井雀躍地催促著大家（中景）



圖 4.92：植野突然熱情地拉著硝子的手（全景）

尋求改變的佐原，想讓自己變得越來越好，因此去學手語，她希望不要讓自己後悔；所以長大後的佐原才願意敞開心扉去接受植野，因為植野還是有值得她學習的地方（如圖 4.93）。當硝子因為乘坐雲霄飛車造成身體不適，同學能夠主動照顧硝子（如圖 4.94），看到將也用手語關心硝子時感到非常訝異並讚美將也得改變，將也受到同學的讚美，心裡非常高興（如圖 4.95），看著同學們臉上充滿笑容，將也的內心是雀躍不已的（如圖 4.96）。將也在努力尋求改變、重建同學間友誼的過程中，將也看到同學們心裡的轉變，也表示正在重建並修復受害者、霸凌者與其他同學的圓滿關係。



圖 4.93：將也問佐原與植野的關係（遠景）



圖 4.94：同學間能夠互相扶持（遠景）



圖 4.95：受到同學的誇讚讓將也心裡非常高興（中景）

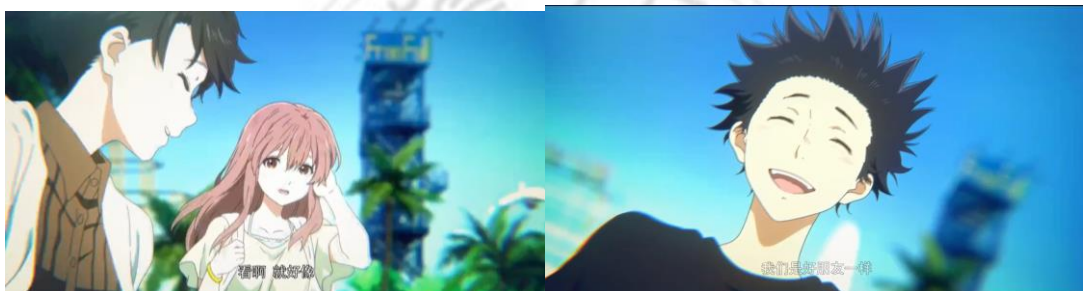


圖 4.96：同學臉上充滿歡笑（近景），感受朋友間的情誼（特寫）

肆、包容：為霸凌事件有關當事人提供參與解決之機會。

將也救了硝子，此時，將也給自己一個新的機會，硝子成為了他生存的勇氣，兩人放下心中的芥蒂，敞開心胸懇談，希望跟大家道歉，能夠消弭大家心裡的陰影，兩人也互相鼓勵，成為彼此最重要的羈絆（如圖 4.97），也象徵了兩個人拋下了過去的過錯，珍惜當下並挑戰未來的考驗。



圖 4.97：兩人放下心中的芥蒂（中景→特寫）

同學發現住院的將也回到學校，硝子看到將也不敢直視同學的臉，就符號學而言，在能指部分上，將也低著頭眼睛一直看地面，而在所指部分上，表示將也無法敞開心胸面對同學所以低著頭看地面，這對將也來說心情會比較輕鬆(如圖 4.98)。在硝子的鼓勵下，將也帶著硝子到他的班級，面對同學時，發現同學臉上的「X」逐漸改變，就符號學而言，在能指部分上，同學臉上的「X」逐漸變得模糊，而在所指部分上，表示將也受到硝子的鼓勵下願意敞開心胸接納同學(如圖 4.99)。



圖 4.98：將也無法直視別人的臉（特寫→中景）

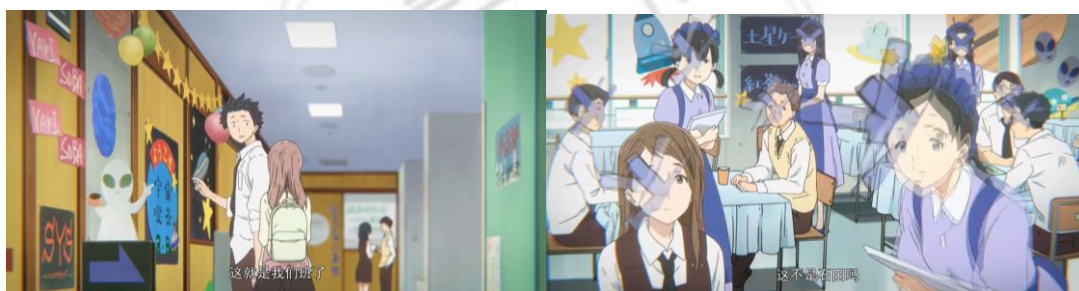


圖 4.99：將也介紹他的班級，同學臉上的「X」逐漸模糊（全景）

國小同學一起到學校看將也，川井放下心中的芥蒂，帶著紙鶴送給將也，這些是將也住院期間，川井想要湊齊一千隻紙鶴來為將也祈福(如圖 4.100)。在良好的互動下，大家更能放下心中的成見，願意敞開心胸包容對方，使得同學間的談話變得能夠互相包容體諒，發現對方的優點並能給予讚美(如圖 4.101)。



圖 4.100：川井想湊齊一千隻紙鶴為將也祈福（上下直搖）



圖 4.101：同學間的談話變得能夠互相包容體諒（特寫）

最後大家見面時，面對總是不斷道歉的硝子，植野竟出然說：「算了，這就是你。」並且比出手語，讓大家都感到驚奇。就硝子與植野之間的互動，她們已經達成了和解。看著植野因為害羞而轉頭離開的背影（如）圖 4.102，植野的改變成為將也的勇氣，若有所思的將也下定了決心，邀請同學一起逛文化祭（如圖 4.103）。



圖 4.102：硝子的驚訝，植野害羞轉頭（中景）



圖 4.103：將也邀請同學一起逛文化祭（特寫）

《聲之形》電影的結尾在文化祭中（如圖 4.104），將也用手摀住耳朵再次打開時，他重新聽到了文化祭中「聲音」，就符號學而言，在能指部分上，將也看到大家臉上的「X」都掉落了，而在所指部分上，意味著將也不再背負著後悔及罪惡感，而能夠真正敞開心扉與人相處，將也不禁感動落淚（如圖 4.105、圖 4.106、圖 4.107、

圖 4.108)。最後的結局，以特寫的方式呈現每個人臉上都是充滿笑容（如圖 4.109、圖 4.110）對未來充滿希望。



圖 4.104：熱鬧的文化祭（全景）



圖 4.105：摀著耳朵再次打開時，大家臉上的「X」都掉落了（中景→全景）



圖 4.106：將也已經可以面對文化祭中的人潮（大遠景）

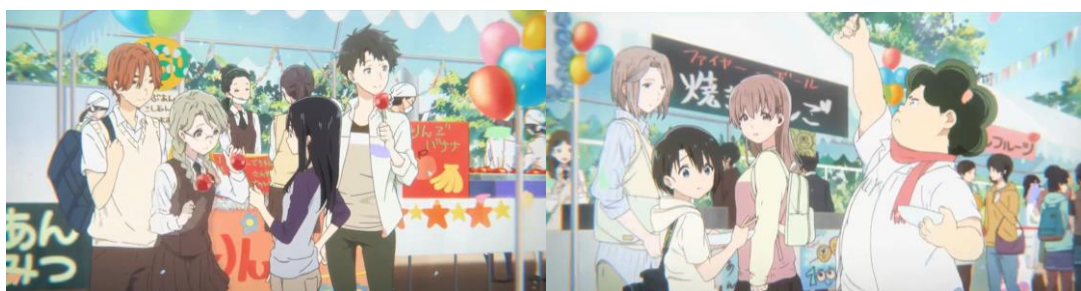


圖 4.107：同學間互動良好，硝子與同學的互動也很融洽（全景）



圖 4.108：將也不禁感動落淚（特寫）西宮結弦（特寫）



圖 4.109：永束、川井（特寫）



圖 4.110：佐原、西宮硝子（特寫）

透過受害者與霸凌者及其家人面對面溝通，願意參與解決霸凌事件，身為霸凌者的石田將也努力修補與受害者西宮硝子家人的關係，並重建修復受害者與霸凌者的關係使其圓滿，以及霸凌事件有關當事人提供參與解決之機會，並且能夠轉變心態、互相包容，這就是運用修復式正義解決霸凌行為的精神。

第五章 結論

《聲之形》日本動畫電影是自大今良時的同名《聲之形》漫畫改編，因為涉及聽障及霸凌議題，電影上映時引發熱議。影片中採用雙主線敘事，分別從石田將也及西宮硝子的角度敘事，講述年少無知的石田將也霸凌聽障生西宮硝子的故事，在霸凌事件爆發後，其他的同學雖然也跟將也一起霸凌硝子，但同學們都無法認知自己的錯誤，在他們的心中都是將也在欺負硝子，他們只是在旁邊觀看而已。將也提出其他同學也有霸凌行為時，立即被同學們否認了。因為當時他們總是合理化自己的行為。但這部影片最具意義的是在於霸凌事件後，他們從原本的愚蠢、畏縮、逃避責任，到願意面對面處理問題、彌補過錯、重建關係、並能包容彼此的不美好，這一路的心境的轉變，讓彼此放下心中芥蒂，最後重獲新生。《聲之形》影片中女主角是聽障生，想要表達聲音的“形狀”，在於傳達心意的方法不只是語言一種，所以電影中加入了聲音敘事，將無形的聲音對應出有形的聲音，如霸凌時快節奏且刺耳的鋼琴聲。

回應本論文第一個研究問題，探討《聲之形》裡，自我概念對一般生與聽障生在面臨霸凌行為的影響程度為何？筆者認為影片《聲之形》呈現西宮硝子和石田將也兩人面臨霸凌時，自我概念的變化。西宮硝子因為身為聽障生的緣故，在學校常面臨挫折也遭受到校園霸凌，雖然總是笑臉迎人總說對不起，但自我概念一直處於低落的狀態，雖然高中時期的將也幫助她找回朋友，使得自我概念略有增長，但敵不過同儕一句傷害的話，原本自卑的硝子將所有的過錯一肩扛起，因為自己的因素，破壞了原本好不容易建立起的友誼，自殺的念頭在心理日漸滋長，這時的自我概念已是蕩然無存。幸運的是將也救起了硝子，也讓她重新檢視自己的內心，積極的面對問題，逐漸重拾正向的自我概念。石田將也原本是個意氣風發的孩子，因為霸凌硝子的事件爆發後，遭受到好友的背叛，面臨老師、同儕的指責，反而成為遭受霸凌的對象，受到霸凌的將也「自我概念」也逐漸開始低落，開始自我封閉，聽不見

別人的聲音、也看不到同學的臉，無法面對人群，開始安排所有事情並計畫自殺，這時的自我概念已蕩然無存。幸好被將也的母親石田美也子所識破，及最後一件事是跟硝子道歉還未完成，即時攔阻了悲劇的發生。為了彌補硝子做了很多的努力，也漸漸增長了自我概念，到最後能夠正視同學的臉，也重拾正向的自我概念。

由上述論述中證實自我概念與與校園霸凌行為是呈現負相關，且以同儕關係層面對校園霸凌行為的影響力最強，更加切合《聲之形》影片中，校園霸凌事件發生及同儕關係影響著西宮硝子與石田將也的自我概念，最後在硝子與將也的互相鼓勵及朋友圈的建立，恢復正向的自我概念，在運用同儕關係增強自我概念方面，教師首先可透過輔導提升學生的自我能力，增加學生的自信心，營造正向的班級氣氛和凝聚力，可以增強同儕間正向的互動。當學生遇到同儕衝突時，應瞭解事情發生的始末，才能理解同儕間的相處問題，適時教導正確的社交技巧。並能發展出同理心，從站在他人的角度去理解對方的感受，設身處地為他人著想，進而尊重和同理他人，並建立正向的同儕互動模式。對於特殊生及人際關係欠佳的學生進行個別輔導，尋求專業輔導老師協助，改善人際關係。

回應本論文第二個研究問題，探討《聲之形》中，師長及同儕對於校園霸凌的態度如何間接影響事件的發展？筆者從電影文本向度分析，發現劇情前半段敘述竹內老師無力解決霸凌問題，放任霸凌行為的擴大，以致無法收拾。在校園霸凌中，教師的角色尤為重要，影片中的竹內老師是個自掃門前雪的態度，只要不讓自己惹上麻煩就好，他一直都知道班上有同學霸凌西宮硝子，但卻未能及時提出幫助，放任霸凌行為發生，反而造成霸凌行為越演越烈，最後到了不可收拾的地步，只好揪出石田將也成為替代羔羊。這種方式並未能有效解決，反而石田將也成為受到霸凌的對象，如此作法導致問題並未解決，反而變得更加劇烈。同儕中除了顯性霸凌者之外其餘剩下的就歸屬於旁觀者，而旁觀者又分為三種類型，冷眼旁觀型的川井，雖然總是在旁圍觀，這會讓霸凌者認知他的行為被默許的，只會讓事件更加惡化，因此必須讓學生知道事不關己的態度，都可能是助長校園霸凌的幫兇。煽風點火型

的島田和廣瀨，兩人總是在將也旁邊助威吆喝，剛開始還會顧忌社會的道德觀，但久而久之已經習以為常，並認為這是理所當然的，在硝子被霸凌的事件爆發後，將也成為指責的對象，島田、廣瀨兩人自然而然的成為了下一位霸凌者，反而換將也受到霸凌。伸出援手型的佐原美世子，因為佐原釋出的善意，讓硝子一度感受到同學的溫暖，但佐原勢單力薄寡不敵眾，在面對植野為首的小團體施壓下而轉學了。

綜觀所述中證實，老師在處理校園霸凌時，若可以適時糾正將也的霸凌行為，並給予明確合理的規範，讓將也更清楚知道哪些行為是霸凌行為，是不被允許的。教導他正確的情緒管理，以同理心關懷他人，教導積極正向的社會技巧，必要時也可以尋求心理輔導專家的協助，矯正霸凌行為。尤其對於在是融合教育中，被安排在普通班上課的西宮硝子，能給予更多的支持和協助，普通班學生學會尊重與體諒，讓硝子能夠融入團體生活，適應未來社會的需要。而在面對被霸凌的學生時，須鼓勵學生勇敢的說出來，以堅決果斷的態度來面對，並尋求周圍同學的支持。針對影片中的聽障生西宮硝子來說，無法用言語清楚表達內心想法，即使被霸凌，硝子臉上還是會擠出笑容並且寫下對不起。硝子心中有著根深蒂固的想法，她覺得自己被霸凌是給同學添麻煩了。此時老師需要教導硝子結交更多朋友及正確的社交技巧，不僅可減少被霸凌的機會，也可以改善人際關係。旁觀者對霸凌行為的影響是不容小覷的，需教育旁觀者在目睹霸凌時，主動制止或向老師報告，利用同儕的力量來改善校園霸凌行為，對於受害者來說，能有同儕的挺身而出介入制止或能給予安撫，並協助將霸凌事件告知學校及師長即時介入處理，不僅能降低對受害者造成的傷害，更能降低霸凌事件所帶來的負面影響，減少校園霸凌事件的發生。

回應本論文第三個研究問題：探究《聲之形》中，哪些和解策略符合修復式正義的精神？《聲之形》主要呈現修復式正義的精神，可分為以下四個特色：

第一、面對面：注重面對面溝通，為受害者、霸凌者與他們家人願意參與見面討論霸凌事件的機會。影片中霸凌者石田將也的母親石田美也子主動聯繫被害人西宮硝子的母親西宮八重子，願意參與見面討論霸凌事件，並做損害賠償。當事人

將也在高中時，主動到手語教室尋找硝子，將筆記本還給硝子並與她成為朋友。

第二、修補：霸凌者修補與受害者家人的關係。將也與硝子成為了朋友關係後，藉由硝子母親生日，試圖修補與硝子母親的關係，剛開始硝子母親並不願意見到將也，但在硝子與妹妹的安撫下，氣氛雖然尷尬，但硝子媽媽對將也的態度確實有所改善，並能相約一同參加煙花大會。

第三、重建：修復受害者與霸凌者的圓滿關係。受害者硝子提出想要聯絡國小的同學，將也幫忙打聽並協助聯絡，將佐原、植野、川井、真柴、結弦、永束等新舊朋友聯繫起來，建立了小型的朋友圈。

第四、包容：為霸凌事件有關當事人提供參與解決之機會。影片發展到最後，硝子被將也救起，硝子也重新審視自己，放下心中的芥蒂，也因此事，這個朋友圈的同學都能敞開心胸，接納不完美的對方。《聲之形》中霸凌者、受害者、旁觀者心境的轉換，真正打開心扉與他人相處，這正是修復式正義的精神。

由上述的回應中發現「修復式正義」是校園霸凌事件最理想的處理方式，讓全班同學、霸凌者、受害者皆可獲得最妥善的處理及輔導，而不僅僅處罰霸凌者和安慰受害者，加上內心轉換過程及基礎，受害者心裡只有真正放下，才能夠釋懷，不僅是針對霸凌者、受害者雙方，旁觀者也必須認同才有效果。

在此篇論文中透過利用本身所學的符號學分析和鏡頭分析，從電影文本向度分析《聲之形》這部日本動畫電影中再現的校園霸凌文化，結合筆者所從事的教職工作中在面對校園霸凌事件的經驗所述，利用修復式正義理論以及目前服務學校正在推廣中的三好校園政策著手，能有助於教職人員在面對校園霸凌事件提供另一個教育思考及解決的方向，對於家長也可以從旁協助輔導學生發展良好的自我概念以及面對霸凌事件之有效的因應策略。

參考文獻

一、 中文書籍

王文科、李乙明、謝建全、洪榮照、杞昭安、林玉霞，**特殊教育導論**，台灣：五南圖書出版股份有限公司，2015 年。

吳裕益、侯雅齡編製，**國小兒童自我概念量表**，台北：心理出版社，2000 年。

林崇德等譯，Damon 等合編，**兒童心理學手冊：社會、情緒和人格發展**，上海市：華東師範大學，2009 年。

郭為藩，**自我心理學**，台南市：開山書局，1975 年。

郭為藩，**自我心理學**，台北：師大書苑，1996 年。

張錦華等譯，John Fiske 著，**傳播符號學理論**，台北：遠流出版事業有限公司，1995 年。

黃惠惠，**自我與人際溝通**，台北：張老師文化事業股份有限公司，1996 年。

黃德祥，**小學生命教育的內涵與實施生命教育的理論與實務**，台北：寰宇出版社，2000 年。

二、 中文期刊

王鈺天慧，「描繪聲音的形狀:漫畫《聲之形》與同名動畫片敘事比較研究」，上海大學上海電影學院，**電影新作**(6)，2017 年，頁 102-106。

李亞傑，「從商品符號消費與商品流行美學的角度探討台灣當代設計趨勢」，**人文暨社會科學期刊** 3(1)，2007 年，頁 46。

李珮瑜、程鈺雄、劉人豪，「國小聽障生社會技能之研究」，**東臺灣特殊教育學報** (13)，2011 年 12 月，頁 71-98。

李淑菁，「性別化學校的形塑過程：一個案例研究」，**教育與社會研究**(13)，

2007年6月，頁121-156。

林邦傑，「田納西自我概念量表之修訂」，**中國測驗學會測驗年刊**(27)，1970年。

林雅萍、任慶儀，「國中校園學生霸凌現象之個案研究：以丁丁國中為例」，**國立臺中教育大學區域與社會發展學系，區域與社會發展研究**(2)，2011年12月，頁247-282。

周怡君，「個別化原則與台灣融合教育：聽障青年的融合教育經驗分析」，**社會分析**(10)，2015年2月，頁47-86。

邱梅芳、黃玉枝，「國中普通班聽覺障礙學生學校適應及相關因素之研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，**屏東大學學報：教育類**(1)，2017年，頁1-47。

邱上真，「普通班教師對特殊需求學生之因應措施，所面對之困境以及所需之支持系統」，**國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育中心，特殊教育研究學刊**(21)，2001年7月，頁1-26。

孫載斌，「《聲之形》：少年成長物語」，**攀枝花學院，電影文學**(4)，2018年，頁93-95。

陳李綢，「國小兒童自我概念發展之研究」，**中國測驗學會測驗年刊**(30)，1983年，頁93-100。

陳淑卿、陳國彥，「由變調 [安全校園] 淺談校園霸凌」，**人文社會電子學報**11(2)，2016年3月，頁64-75。

陳明珠，「符號學研究的反身自省：返回符號體系的思考」，**圖書資訊學研究**2(2)，2008年6月，頁17-38。

張正芬，「日本特殊教育的改革」，**國立教育資料館，教育資料集刊**(46)，2010年6月，頁101-118。

張錦花、夏如春，「性別、學業成就、父母管教態度對民族國小兒童自我概

- 念之影響」，**臺南師院學生學刊**(10)，1988年，頁85-94。
- 曾冠茹、林秀錦，「融合教育下提供手語支持系統對聽障兒童與班級師生的影響」，**溝通障礙教育** 4(2)，2017年12月，頁25-54。
- 游淑靜、范熾文，「認識、辨識與防治校園霸凌事件之重要」，**臺灣教育評論月刊** 9(11)，2020年11月，頁94-100。
- 游易霖、李少瑜，「探討電影戲劇和文化再現的符碼」，**設計研究學報**(13)，2021年10月，頁57-74。
- 楊崇森，「修復式正義理論與運作之再檢討」，**全國律師：法學論述**，2020年1月，頁39-54。
- 楊雅惠，「聽覺障礙學生聽力評估之分析研究」，**溝通障礙教育** 4(2)，2017年12月，頁1-23。
- 楊裕隆，「符號理論與應用」，**科學發展**(478)，2012年10月，頁16-22。
- 鄧宏如、張少熙，「體育系聽障生學習適應之個案研究」，**臺大體育學報** (14)，2009年3月，頁17-32。
- 劉維翠，「從《聲之形》看日本的校園欺凌」，**東西南北**(15)，2019年，頁194。

三、 碩、博士論文

- 王蘭青，「國小普通班聽障學生社會技能之研究」，國立臺東大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，2006年。
- 吳麗明，「臺北縣市聽覺障礙學生父母對融合教育滿意度之調查研究」，國立台灣師範大學碩士論文，2009年。
- 何秋蘭，「國小學童自我概念與同儕關係的研究」，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，2004年。

何熙國，「被遺忘的主角：霸凌事件的旁觀者」，台北大學犯罪研究所碩士論文，2012年。

林義宸，「影響國中普通班身心障礙學生學習成果之個人、家庭因素研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，國立臺南大學教育學系測驗統計碩士論文，2012年。

林佳穎，「影響聽覺障礙兒童家長使用早期療育福利滿意度的相關因素分析-以台北縣市為例」，中國文化大學社會福利學系碩士論文，2010年。

周盛勳，「班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果」，國立新竹師範學院輔導教學碩士論文，2002年。

邱梅芳，「國中普通班聽覺障礙學生學校適應及相關因素研究-以特殊教育長期追蹤資料庫為例」，國立屏東大學特殊教育學系碩士論文，2016年。

洪千涵，「修復式正義對受害者損害影響－以泰雅族為例」，臺北大學犯罪學研究所碩士論文，2009年。

陳仲偉，「日本漫畫 400 年：大眾文化的興起與轉變」，東海大學社會學系博士論文，2009年。

陳彥穎，「國小學生對身心障礙同儕接納態度之研究（以臺東縣為例）」，國立台東大學碩士論文，2011年。

陳伯拯，「以符號學觀點分析動畫角色圖像的象徵性」，中原大學商業設計學系碩士論文，2005年。

許婉禎，「宮崎駿動畫中的環境教育意涵－國小三年級學生對動畫《崖上的波妞》中隱含環境教育之認知研究」，大葉大學碩士論文，2012年。

張君鈴，「臺中市國小高年級學童自我概念，學校生活適應與校園霸凌行為關係之研究」，中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文，2012年。

隋翠華，「宮崎駿動畫風之谷之生命教育相關內容研究」，國立臺北教育大學

生命教育教學碩士論文，2019 年。

葉振彰，「彰化縣國小學習障礙學生同儕接納態度之研究」，國立彰化師範大學碩士論文，2005 年。

趙飛帆，「符號學應用於平面廣告創意與視覺風格之影響-以泰國、日本、台灣為例」，國立臺灣師範大學設計研究所碩士論文，2009 年。

劉靜宜，「漫畫《鋼之鍊金術師》的生命教育意涵」，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，2019 年。

蕭娟娟，「因礙而在-身心障礙兒家長之自我敘說」，國立屏東大學社會發展學系碩士論文，2019 年。

四、 網頁資料

「2018 台灣校園霸凌防制現況調查」，兒童福利聯盟，2019 年 1 月，2022 年 1 月 18 日檢索，取自

https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2237。

「5 大電影剪接手法！輕鬆掌握影片轉場、剪輯技巧」，巨匠電腦，2022 年 2 月 13 日檢索，取自 <https://www.pcschool.com.tw/blog/designer/film-editing>。

Gimy 劇迷線上看，2022 年 2 月 18 日檢索，

<https://gimy.one/v/201669350/hd.html>。

「一起來了解日本動畫「アニメ」如何影響全世界！」，日本訊息，2022 年 2 月 18 日檢索，取自 <https://jpninfo.com/tw/58384>。

「公式サイト」，映画「聲の形」，2022 年 2 月 18 日檢索，

<http://koenokatachi-movie.com/character/>。

「日本動畫歷史」，Wikiwand，2022 年 1 月 20 日檢索，取自

<https://www.wikiwand.com/zh->

tw/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB%E6%AD%B7
%E5%8F%B2#/%E5%88%9D%E6%9C%9F%E7%99%BC%E5%B1%95。

「日本動畫歷史」，**維基百科**，2022年1月20日檢索，取自

<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB%E6%AD%B7%E5%8F%B2>。

「日本動畫」，**中文百科**，2022年1月20日檢索，取自

<https://www.newton.com.tw/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%8B%95%E7%95%AB>。

「日本漫畫之神的苦惱：手塚治虫自傳《我是漫畫家》」，**轉角國際文化視野**，2022年1月20日檢索，取自

https://global.udn.com/global_vision/story/8664/3249003。

「日本校園霸凌低齡化成警訊，小二生成霸凌高峰群」，**親子天下** 2021年5月4日，2022年1月20日檢索，取自

<https://www.parenting.com.tw/article/5089574>。

「兒童自我保護態度與行動調查」，**家扶基金會**，2022年1月18日檢索，取自

https://tfcfrg.ccf.org.tw/?action=reply_text&class_id=4&did=2711&order_by=999&page_totle=10&page=1。

「取鏡距離 Camera Distance」，**國家電影及視聽文化中心**，2022年2月10日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=162。

「取鏡角度 Angle of Framing」，**國家電影及視聽文化中心**，2022年2月12日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=155。

侯崇文，「**橄欖枝中心計畫簡介**」，2022年2月8日檢索，取自

https://www.chsmr.chc.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/71/pta_399_6690925_68822.pdf。

- 「校園霸凌防制準則修正條文 109 年 7 月 21 日」，**教育部**，2022 年 1 月 20 日檢索，取自 <https://bully.moe.edu.tw/details/141>。
- 「常見校園霸凌樣態」，**教育部**，2022 年 1 月 18 日檢索，
https://bully.moe.edu.tw/problem_details/43。
- 「《電影版聲之形》極具教育意義，獲日本政府大力支持」，**開眼電影網**，2017 年 3 月 10 日，2022 年 1 月 18 日檢索，取自
<http://app2.atmovies.com.tw/news2/NF1703107986/>。
- 「電影符號學 Semiology」，**國家電影及視聽文化中心**，2022 年 2 月 10 日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=412。
- 「《電影版聲之形》極具教育意義，獲日本政府大力支持」，**Yahoo 奇摩電影**，2017 年 03 月 09 日，2022 年 1 月 18 日檢索，取自
<https://movies.yahoo.com.tw/article/%E9%9B%BB%E5%BD%B1%E7%89%88%E8%81%B2%E4%B9%8B%E5%BD%A2-%E6%A5%B5%E5%85%B7%E6%95%99%E8%82%B2%E6%84%8F%E7%BE%A9-%E7%8D%B2%E6%97%A5%E6%9C%AC%E6%94%BF%E5%BA%9C%E5%A4%A7%E5%8A%9B%E6%94%AF%E6%8C%81-112926010.html>。
- 「暴力動漫也可以帶給小孩正面的影響嗎？」，**人本教育基金會**，2022 年 1 月 18 日檢索，取自 <https://hef.org.tw/journal374-2/3/>。
- 「擊敗《你的名字》奪得最佳動畫，連導演新海誠都盛讚《聲之形》」，**每日頭條**，2017 年 9 月 12 日，2022 年 2 月 18 日檢索，取自
<https://kknews.cc/comic/b46q6am.html>。
- 「《聲之形》曝光「救贖與成長」版預告溫暖動人」，**每日頭條**，2017 年 9 月 7 日，2022 年 2 月 18 日檢索，取自
<https://kknews.cc/comic/pqqke8e.html>。

「聲之形-大今良時原創漫畫」，中文百科知識，2022年1月18日檢索，取自
<https://www.easyatm.com.tw/wiki/%E8%81%B2%E4%B9%8B%E5%BD%A2>。

「攝影機運動 Camera Movement」，國家電影及視聽文化中心，2022年2月12日檢索，取自 https://edumovie.culture.tw/activities_info.php?id=158。

五、 英文書籍

Byrne, D., *An introduction to personality: Research, theory, and applications*. Prentice-Hall. (1974).

Gurney, Peter W. *Self-esteem in children with special educational needs*. New York:Routledge, (2018).

Heinrichs, R., *Perfect targets: Asperger syndrome and bullying: Practical solutions for surviving the social world*. AAPC Publishing. (2003).

六、 英文期刊

Greene, M. B., “Bullying in schools: A plea for measure of human rights.” *Journal of Social Issues*, 62(1), (2006) ,pp.63-79.

Most, T., Ingber, S., & eled-Ariam, E., “Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion.” *Journal of Deaf Studies and Deaf*

Education, 17(2), (2012).pp.259-272.

Kononoff, P. J., Heinrichs, A. J. & Buckmaster, D. R., “Modification of the Penn State forage and total mixed ration particle separator and the effects of moisture content on its measurements.” *Journal of dairy science*, 86(5), (2003), pp.1858-1863.

Olweus, D., “Stability of aggressive reaction patterns in males: a review.” *Psychological bulletin*, 86(4), (1979).pp.852-875.

Olweus, D., “Bullies on the playground.” *Children on playgrounds* (1993),pp. 85-128.

Shavelson, Richard J., Judith J. Hubner, and George C. Stanton. “Self-concept: Validation of construct interpretations.” *Review of educational research* ,46(3), (1976), pp. 407-441.

七、 日文期刊

西永堅，「特殊教育からインクルージョンへ（特別支援教育の現在と未来）」，共生科学研究：星槎大学紀要(12)，(2017.3)，25-36.