

南華大學  
教育社會學研究所  
碩士論文

糾葛於「生活世界」與「系統」之間——  
國中教師處理校園霸凌之實踐邏輯

Intertwining between Lifeworld and System : On the  
Logic of Practices of the Junior High School  
Teachers' Dealing with Bullying

研究生：簡雅慧

指導教授：鄒川雄 博士

中華民國一〇一年三月十九日

南 華 大 學  
教 育 社 會 研 究 所  
碩 士 學 位 論 文

糾葛於「生活世界」與「系統」之間的霸凌  
問題——國中教師處理校園霸凌之實踐邏輯

研究生：簡雅慧

經考試合格特此證明

口試委員：

陳川西  
周玉  
鄒川雄

指導教授：鄒川雄

系主任(所長)：鄒川雄

口試日期：中華民國 101 年 3 月 19 日

# 謝 誌

本論文的完成要感謝很多人…

首先，要感謝我的指導教授鄒川雄老師，當我的論文方向還未確定，內容雜亂無章之時，給予我鉅觀思維之引導，使我能確立研究主軸，每當我寫作遇到瓶頸、慌亂之時，老師總能耐心聆聽、細心指導，使我能建立信心逐步完成這本論文。也要感謝口試委員陳川正老師與周平老師給我的指導與建議。還要感謝教社所的老師們，提供豐富且多元的學習環境，讓我能從不同視角與高度看待教育問題，從中獲益良多。

其次，要感謝9位研究所同窗，在這二年中，大家彼此相互扶持、感情融洽，讓我的研究所生活更加精采。謝謝惠文學姐、昀嫻、淑惠與如源，在我無助與難過之時給予支持與鼓勵；謝謝慶昇在英文摘要的幫忙；感謝其純在論文訪談對象上的建議。更要謝謝所有研究參與者（考量研究倫理，無法一一羅列名字），沒有你/妳們的分享，不會有這本論文的產出。除此之外，還要感謝在我寫作過程中給予我鼓勵與加油的所有同事朋友們。

最後，要感謝我的老公元龍，在我研究所進修期間給予我鼓勵、支持與包容，並且時常父兼母職，因為有你的陪伴與分擔，使我能順利完成學業，謝謝你！當然還要感謝兩個寶貝：會景與靖雯，謝謝你/妳們能體諒媽媽有時忙於工作與學業而無法在旁陪伴，謝謝你/妳們，寶貝。

在此還是要謝謝大家的關心、鼓勵與幫忙。因為有您，這本論文終於完成了……。

雅慧 謹致

2012年3月19日 於南華教社所

## 摘 要

本文試圖由教師實踐觀點對霸凌議題進行反思。旨在探討國中教師面對學生霸凌事件時的處理邏輯與策略；國中教師在生活世界中處理霸凌事件時所遇到的困境，以及國中教師面對政府系統反霸凌策略所產生的因應模式。主要研究參與者為8位國中教師，採質性研究取向，立意取樣之後以半結構的深入訪談方式獲得資料，並輔以相關文件進行分析。

研究結果發現，生活世界中所產生的霸凌問題，最好能夠在生活世界中解決，生活世界中解決霸凌問題的媒介與手段，乃是人與人之間的善意、友愛與互為主體性的溝通。在教育現場中的生活世界主體是「學生」與「老師」，就讓老師發揮愛心與熱情，以「溫柔」的力量來化掉「暴力」，由此可知，「老師與學生」才是解決霸凌的主角。此時，系統的力量（輔導人員、社工師、心理諮商師、法令規章等）應作為生活世界背後的支援系統，在彼此相互信任的立基點上成為教師與學生的後盾，而非系統自己變成主角，君臨天下且強勢的作為，終將造成生活世界扭曲的回應！

研究者基於研究結果提出下列幾點建議：教師應充實專業，打破「理所當然」與「偏見」的框架；團結力量大，教師、家長與政府之間應相互合作，成為有力的「金三角」；零體罰應有相關配套措施，並非無限上綱；國中校園應成立多元社團；孩子、家長與教師均應充實相關法律知識，各盡其責，而非責任推諉；系統政策應融入生活世界，在互為主體的前提下進行溝通。

關鍵字：實踐邏輯、霸凌、生活世界與系統

## ABSTRACT

The thesis attempts to reflect upon the bully agenda from the vantage point of junior high school teachers. It aims to deal with the areas ranging from their logic of practice and strategies in the midst of on-campus bullying to the quagmire they encounter in the lifeworld to their reactions responsive to the governmental anti-bullying deployment. It is conducted by interviewing eight junior high school teachers for gaining semi-structural ,qualitative data along with relevant documents for analyses.

The findings of this research suggest that bullying incidents be solved within lifeworld, the means and/or media in or of themselves for settling conflicts. And the means and/or media hinge largely upon interpersonal bona fides alongside inter-subjectivity of each other. To be more precise, it is students and teachers who are the major roles in educational scenarios. Only when teachers' love and passion and tenderness are vis-à-vis students' problems can the violence of bullying be alarmingly liquidated. Meanwhile, instead of accommodating dictatorially overbearing mien, the system (counseling personnel, social workers, psychology counselors, decrees, stipulations, and the like), on the other hand, should act as a back-up bolsters for lifeworld in case its policies backfire when tweaked responses from lifeworld occur!

The implications of this research are wrapped up as follows: (1) as in breaking the mode of "taking it or granted" and of being prejudicial, teachers should upgrade their professional expertise; (2) teachers, parents and governments should go hand in hand with one another to forge a powerful "golden triangle" to battle on-campus bullying; (3) rather than knowing no bounds, the zero-tolerance of corporal punishment should be complemented by other relevant measures of assistance to restore educational normalcy; (4) armed with law-related information, students, parents and teachers should take on their own responsibilities, not lending themselves to playing the finger-pointing game; and (5) the system should be merged into lifeworld to seek mutual communication and interactions on the premise of inter-subjectivity.

Keyword: the logic of practice, bullying, lifeworld/ system

<b>第一章</b>	<b>緒論</b>	1
<b>第一節</b>	<b>研究背景與動機</b>	1
一、	教師生活世界的實踐邏輯	2
二、	系統邏輯的介入	3
<b>第二節</b>	<b>研究問題與目的</b>	4
<b>第二章</b>	<b>文獻探討</b>	6
<b>第一節</b>	<b>霸凌行為的定義</b>	6
一、	霸凌行為研究的源起與意涵	6
二、	玩耍還是霸凌？	7
三、	霸凌行為之型態與霸凌角色之定義	8
<b>第二節</b>	<b>相關實證研究</b>	9
一、	相關實證研究之五大方向：多採量化研究	9
二、	霸凌事件中教師角色的重要性	10
三、	期望與實踐之間的落差	10
<b>第三節</b>	<b>政府反霸凌相關研究</b>	12
<b>第四節</b>	<b>理論的視角</b>	14
一、	「系統」與「生活世界」	14
二、	由「社會控制理論」到「實踐理論」	15
三、	父權制：霸權型男子性	17
四、	文明化	17
五、	污名理論	18
<b>第三章</b>	<b>研究設計</b>	19
<b>第一節</b>	<b>研究方法與分析架構</b>	19
一、	研究方法	19
二、	分析架構	20
<b>第二節</b>	<b>研究工具</b>	21
一、	研究者背景	21
二、	訪談綱要	21
三、	研究參與邀請函	21

	四、 訪談同意書.....	21
	五、 效度檢核函.....	21
第三節	研究樣本.....	22
	一、 選取研究樣本.....	22
	二、 受訪對象背景資料.....	22
第四節	研究過程可能的威脅.....	26
第五節	研究倫理.....	27
<b>第四章 教師面對生活世界中校園霸凌事件之實踐邏輯與策略.....28</b>		
第一節	穿著校園霸凌外衣的父權/性別議題.....	30
	一、 娘娘腔.....	31
	二、 生性懦弱與身材瘦小者.....	34
	三、 小結.....	38
第二節	「文明化」框架下的霸凌行為.....	39
	一、 個人衛生習慣不好.....	39
	二、 白目之人.....	45
	三、 無法專注上課的孩子.....	47
第三節	虛假的正義之士：用暴力尋求認同的孩子.....	51
	一、 「提供成績以外的舞台」的 A 老師.....	52
	二、 依賴學務處的 B 老師.....	54
	三、 「剛柔並濟」的 D 老師.....	55
	四、 無力於「生活世界破裂」的 E、F、G 老師.....	57
	五、 小結.....	59
第四節	那些老師教我的事.....	60
<b>第五章 系統政策與教師生活世界的實踐.....62</b>		
第一節	教師生活世界的處境與困境.....	62
	一、 家長與教師間的不信任.....	62
	二、 家，變了—生活世界的破裂是問題的根源.....	64
	三、 後力無援.....	65

四、	教室位置配置之影響	66
五、	分數的迷思	67
六、	沒有牙齒的老虎	67
七、	「體罰有效」真的只是一種迷思？	68
第二節	「反霸凌」政策與教師實踐	71
一、	上有政策、下有對策	72
二、	一切僅止於「通報」？績效主義造成的後果	73
三、	形式主義、表面文章與虛偽造假	75
四、	警察、教官可成為得力助手？	77
五、	該接受輔導的學生還是教師？	78
<b>第六章</b>	<b>結論與建議</b>	<b>80</b>
第一節	研究結論	80
第二節	研究建議	82
<b>參考文獻</b>		<b>85</b>
<附錄一>	訪談大綱	89
<附錄二>	研究訪談邀請函	90
<附錄三>	訪談同意書	91
<附錄四>	效度檢核表	92



## 第一章 緒論

「我們在系統之中，系統也在我們之中。人們參與社會體系，會發生什麼事，取決於兩件事：一是系統本身，以及它運作的方式，另一是人們不時身處其中，通常會有的作為。人們會有什麼作為，通常要看人與系統的關係，以及與其他人的關係<sup>1</sup>。」系統會影響我們作為實踐者的想法、感受與行為，靠著就是鋪陳出阻力最小的路（系統政策），亦即是最經濟與省時的路。然而，這些阻力最小的路真的能幫助教師解決生活世界的霸凌問題？我們知道，系統邏輯與生活世界的實踐邏輯均無法單獨存在，兩者相互依存，校園霸凌問題是生活世界的問題亦是系統急於解決的議題，如果兩者解決邏輯不同，將會產生何種張力？教師在生活世界面對校園霸凌之實踐邏輯為何？面對系統政策會產生何種因應模式？此乃本研究關懷之主軸。

本章於第一節中說明研究背景與動機，並在第二節中提出問題意識與研究目的。

### 第一節 研究背景與動機

差不多半年的時間，我每天都一直哭。出事那天坐救護車的時候，我看他在掙扎，我叫他，他的手腳阿一直在掙扎，不能說話，眼睛一直流眼淚，我一直叫他：「媽媽在叫你，你不要怕，不要怕。」到基督教醫院，他們用長的包巾，一手一腳都綁得緊緊，我抱著他，不然他一直掙扎，他一直掉眼淚，我說：「你不要怕，媽媽在你身邊！」<sup>2</sup>

引文是葉永鋕媽媽對出事當天的口述情形。看完後內心總是一陣悸動<sup>3</sup>，覺得這孩子還有好多話想說，好多事想做，但一切都來不及了！在《擁抱玫瑰少年》一書，內容記載西元 2000 年 4 月 20 日屏東高樹國中的葉永鋕事件，其因為具有陰柔特質傾向，在校園中經常受到嘲弄欺凌，欺凌者們集體脫葉永鋕的褲子，看看他是不是有男性生殖器。這些孩子自認為僅是出自於好奇，並沒有惡意，然而，導致葉永鋕心中存著極大的恐懼與羞辱，連上廁所都無法安心，甚至後來在學校廁所離奇死亡<sup>4</sup>！由此可知，同儕間有時看似玩耍的舉動，卻早已隱藏了致命的危機！

研究者不禁要問：學校老師或是永鋕導師難道都不知情嗎？為什麼沒有人出面處理？當

<sup>1</sup> Allan G. Johnson (2001: 22-23)。

<sup>2</sup> 取自台灣性別平等教育協會 (2008: 74)。

<sup>3</sup> 研究者只要想著永鋕當下的痛苦，永鋕媽媽的緊張與無助，總會一陣心酸，心中充滿不捨！心想：永鋕有錯嗎？他不應如此被對待！學校、導師難道不知情嗎？為何會讓這種事情發生？他的貴人在哪裡？

<sup>4</sup> 葉永鋕住在屏東，就讀高樹國中三年二班，從小就喜歡烹調、女紅、打毛線、摺紙、掃地、洗衣或幫客人洗頭。個性較為陰柔，亦即具有女性主流特質，爸爸、媽媽很能接受這個事實，很疼愛他；左右鄰居也稱他很賢慧，是個好孩子，一點都不排斥他。不過，永鋕從國中起就嚴重遭受同學歧視與欺凌！男同學們笑他像女生，很噁心，有的人還會動手打他，甚至還會趁他上廁所的時候，大家聯合起來脫他的褲子，想看看他到底是男的還是女的，嚇得永鋕不敢在正常下課時間上廁所，只能趁著上課時間獨自一個人去。2000 年 4 月 20 日上午，葉永鋕利用第四堂課下課前五分鐘徵求老師同意後奔向廁所，但就此一去不回；下課後，才經同學發現他躺臥在血泊中，左後腦勺有明顯的撞傷……。

時學校很多老師根本沒有察覺（以致事發之後，才詢問葉的同學為什麼沒有將此事告訴老師）；有的認為孩子強行脫永鈇褲子只是好奇而已，並不過份；有的知道了只是「罵一罵」<sup>5</sup>。曾在葉永鈇就讀國中任教的某位教師表示：「我根本不知道該怎樣去處理這樣的事，我一點相關的知能也沒有，不只面對永鈇，就連其他學生來跟我說：『老師，誰誰誰在打誰』，我也不知道我能做什麼，或者，就裝作沒看到，當個隱形人。我心裡明白，永鈇在經歷我過去害怕的事，而我束手無策。永鈇走後，我非常自責，才開始認真思考，面對被欺負的學生，我到底該做什麼？讓我可以不再繼續在類似事件裡，選擇逃跑。」<sup>6</sup>每位教師對此事的看法與態度均不相同<sup>7</sup>，有的渾然不知（或可說是故意忽略）、加以責備、無能力解決，甚至曾經在求學階段有過同樣成長經驗，但卻不知如何伸出援手加以幫助，或者可說是害怕再次面對自己的舊傷口而選擇逃避。

## 一、教師生活世界的實踐邏輯

在校園場域中，面對權力不對等的霸凌事件，教師本身的生活經驗與慣習<sup>8</sup>影響著自身處理邏輯，而教師的實踐態度，亦將影響整個事件的發展。2002年，研究者進入國中服務，期間轉調過三間學校。在不同的教學場域與十多年的國中教書生涯，發現國中孩子們之間確實存在著霸凌問題，只是有嚴重與輕微之分。在校園中，嚴重的霸凌行為，老師、家長與學校相關單位一定會立即介入處理，然而，某些看似輕微的暴力事件卻常常被忽略，而其有時卻是嚴重校園霸凌的導火線！因此，若能於第一時間有效預防與處理，將是防制校園霸凌事件產生的關鍵，這可說明教育工作者對於學生間霸凌行為的重視，有其必要性。雖然教師習性會影響處事邏輯，但習性會隨著所處場域的需求有所調整與改變，它是具有彈性的<sup>9</sup>，葉永鈇事件為社會帶來一顆震撼彈，如果那時師生、教師與家長之間保持有效的溝通，悲劇可能不會發生。教師如何調整自身的思維邏輯？如何看待霸凌事件？將是值得關注的重點。

再者，研究者在自身的工作場域觀察到，對於霸凌事件有些老師積極處理，卻不一定有成效，甚至導致自己身心受創；有些教師卻覺得沒那麼嚴重，選擇忽略不處理；有些老師卻能因應不同個案而有其不同的處理策略以及因應的智慧。霸凌事件不只是表面的衝突打架問題，背後可能伴隨著更複雜的家庭功能失調等社會性結構因素，社會對教師有所期待，甚至有人認為師資培育課程中，教師不是有上過「班級經營」、「輔導與諮商」等相關教育課程，為什麼沒辦法預防與解決校園霸凌問題？研究者自身工作場域的同事多屬中產階級，多數教師求學過程所處的環境與經驗，與

<sup>5</sup> 取自台灣性別平等教育協會（2008：33）。

<sup>6</sup> 取自蕭紫涵（2007）。

<sup>7</sup> 但可知的是，在那當時，永鈇的貴人一直沒出現！

<sup>8</sup> 慣習是一種結構形塑機制（structuring mechanism），其運作來自行動者自身內部，儘管慣習既不完全是個人性的，其本身也不是行動的全部決定因素。用 Bourdieu 的話來說，慣習就是生成策略的原則，這種原則能使行動者應付各種未被預見、變動不居的情境，就是各種既持久存在而又可變更的性情傾向的一套系統，它通過將過去各種經驗結合在一起的方式，每時每刻都作為各種知覺、評判和行動的母體發揮其作用，從而有可能完成無限複雜多樣的任務。作為外在結構內化的結果，慣習以某種大體上連貫一致的系統方式對場域的要求作出回應（Bourdieu & Wacquant, 1998：19）。

<sup>9</sup> 參考【註 6】。

現今在學校所面對孩子的行為模式相差甚遠，或是教師本身處理事情的慣習無法因應現今多變的校園生活。因此，研究者試圖將霸凌問題從教師生活世界的視角出發，探究在學校、家長與社會大眾期待下，教師如何進行溝通與處理？現場教師面對霸凌問題到底遇到了哪些困難？進而從中反思存在於校園場域的霸凌問題。

## 二、系統邏輯的介入

系統存在於生活世界中，除了現場教師的實踐邏輯會影響校園霸凌事件的發展之外，系統邏輯將牽動著教師的實踐態度。前陣子經由媒體接二連三報導校園場域裡的霸凌事件之後，政府相關單位感受到社會的論述壓力，於是教育部長於2010年底請來國內高中職550多名校長召開「防制校園霸凌總動員行動」，宣導防制霸凌政策。對於最近外界不斷有恢復體罰的聲音，部長表示「不能體罰、懲戒可以」，體罰等於鼓勵學生以暴制暴，零體罰仍是重要政策<sup>10</sup>。之後卻又爆發多起校園霸凌事件，顯示政府宣導成效有限，於是部長於2011年3月激動表示，嚴重的霸凌行為將送法辦<sup>11</sup>！為了改善霸凌問題，教育部制訂了「各級學校防制校園霸凌執行計畫」<sup>12</sup>，並且規定一旦發生了霸凌事件，教師、校長與地方政府都有責任，倘若未能及時加以妥善處理，學校的教師與校長考績不得為甲等，而地方政府則會面臨到被扣減獎補助款的處罰。值得注意的是，當霸凌事件發生時，教師必須面對：如何減少孩子（霸凌者、被霸凌者、旁觀者）的傷害？該如何與家長溝通合作，符應家長的期待？如何面對與因應政府的系統性策略？這些挑戰頗為困難及複雜，也絕非一兩次的親師、親子、師生溝通就能解決。相對的，面對政府系統化策略所產生的壓力與無助，以及來自家長與學校的期待或從中所產生的無力感，均將左右教師處理霸凌事件之實踐邏輯，進而產生不同的因應模式。

以往學校多會站在學生立場著想，不想讓學生留案底，因此都是留校察看，導致學生不知警惕，教育問題愈來愈嚴重，變得一發不可收拾，家長也可能因為校園霸凌事件頻傳，對校園治安失去信心，進而請保鏢到校保護自己的孩子<sup>13</sup>。由此可知，校園霸凌事件若處理不當，將引發學生、家長、教師、學校與社會連帶性的恐慌。可以理解的是，政府企圖以系統化的策略解決霸凌問題，對於校園霸凌防制相關政策，立意相當良善，但是這套系統化策略，是否能幫助現場教師解決生活世界的問題，進而改善校園霸凌現象？「以法治霸」難道就不是暴力？社會進而興起「警力、教官是否應進駐校園」之討論聲浪，警力與教官的介入，真的能幫助解決校園霸凌問題嗎？研究者認為，每位教師均有其成長的歷史脈絡，從中養成的階級與權力概念，將會影響教師教學或處事上的慣習，這些慣習的能動性，使得教師可以調整自己的實踐策略。面對現場霸凌問題與政府相關的霸凌政策，現場教師如何調整自己的實踐

<sup>10</sup> 取自香港中國通訊社（2010/12/24）。<http://www.hkcna.hk/content/2010/1220/80442.shtml>。

<sup>11</sup> 吳清基對媒體強調：「教育部對霸凌事件該宣導的都宣導過了，不再容忍學生做出霸凌行為，一定要讓霸凌者知道傷害別人要負責。」取自中廣新聞網（2011/3/31）。<http://www.bcc.com.tw/>

<sup>12</sup> 依據中華民國95年4月28日台軍字第0950057598號令「教育部改善校園治安一倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」辦理。主要目的：鑑於校園霸凌事件為學生嚴重偏差行為，對兩造當事人、旁觀者身心均將產生嚴重影響，為防制校園霸凌事件，建立有效之預防機制及精進處理相關問題，特訂定本執行計畫（100年1月10日臺軍(二)字第1000002200號函發布）。資料來源：教育部防制霸凌專區：<http://140.111.1.88/>

<sup>13</sup> 名人、明星、企業家才有的 body guard（貼身保鏢），首度出現在高雄市某國中校園裡！一名國三學生家長憂心霸凌現象，竟僱用貼身保鏢護送孩子全程上下學。孩子上課時，保鏢就在校門口警衛室待命，孩子步出校園，保鏢寸步不離，引起全校師生側目；還有學生私下猜測，保鏢手中提的是與總統維安同級的防彈手提包（中國時報，2011/03/12）。<http://camera.chinatimes.com/PhotoView.aspx?fid=13601&pid=175651>

邏輯，這是個有趣且值得關注的議題。

經由上述之動機說明，確立了研究者對本研究主題之深入探討。再者，目前國內有關校園霸凌的研究論文，經由研究者從全國博碩士論文、學術期刊等資料查詢得知，大多偏重於網路霸凌、探究霸凌者與被霸凌者特性，或將品德相關教育融入課程設計之研究<sup>14</sup>，尚未有針對國中教師處理校園霸凌事件實踐邏輯之研究。而且，實證研究中大多採取計量方式，缺乏對歷史脈絡的關注與探究，因而更增強研究者探究此問題之動機。

## 第二節 研究問題與目的

### 為何選擇國中場域？

根據Olweus（1996）的研究指出，在歐洲的校園裡，國中霸凌者的比例較國小高兩倍，且在即將完成一階段的學業之際，霸凌行為的發生率會更為增高，如小學六年級、國中三年級即為霸凌的高危險年齡層；Hanish等人指出霸凌行為通常在八、九年級較為顯著（杜淑芬，2010：11）；教育部於2010年委託中山大學所做的「校園霸凌現況調查與改進策略計畫」以中等學校為研究對象，研究顯示，不管在霸凌者、被霸凌者或旁觀者國中所佔的比例均比高中、職所佔的比例高；邱靖惠、蕭慧琳（2009）研究國內國中、小校園霸凌現況結果指出，國中校園霸凌比例比國小高；另依教育部「校園安全暨災害事件通報作業系統」之通報資料統計，民國94至96年各級學校校園霸凌事件，計有：大專院校176件，高中職校1,051件，國民中學1,124件，國民小學275件，亦顯示出校園霸凌事件在國中階段所佔比例最高。由上述國內外的資料可推論，國中校園霸凌現象最為嚴重，加上研究者本身也是國中教師，因此選擇國中教師為研究對象。

### 問題意識與研究目的

教師處理霸凌問題歷程複雜多變，教師的專業知能是否足以解決現場問題？教師絕對不是萬能之人，但卻擔負許多的社會期待，隨著時空背景的轉換，教師與學生之間的關係有所改變，所謂「知識的教導者」已經轉型為「學識的引導者」。教師在教室內高高在上的「權力」神話開始剝落，在知識傳授上與學生之間漸漸走向平行關係。政府制定防制校園霸凌事件相關政策時，教師角色總是在重重的權力架構底下的最下層，有著一種深深的無助感<sup>15</sup>。面對權力不對等的霸凌事件，教師本身的生活經驗與習性(慣習)影響著自身處理方式，過程中教師以不同的思維邏輯看待霸凌問題，因而產生不同的實踐策略。明知預防勝於治療，多數教師卻找不到著力點，現場教師在實踐過程中遇到了哪些困難？真正需要的支援為何？

<sup>14</sup> 參考【註20】。

<sup>15</sup> 引自施家祺（2006）。

或是直接選擇不面對，其因應的智慧為何？政府希望教師能早期發現並且即時處理，並且想藉由制定相關法令幫助解決校園霸凌，可行嗎？教師若無法達到政府期待，又會產生哪些因應模式？上述問題皆值得關注，亦為本研究之主軸。

研究者深覺現今霸凌事件應著重防制與處理，國外文獻礙於國俗民情之不同，有參考研究上之限制。然而，國內文獻缺少現場教師實質經驗分享，因此，本研究將藉由國中教師生活世界實際的處遇經驗來反思霸凌問題，並且試圖以「生活世界」與「系統」的視角，以及兩者之間所產生的張力，提供不同的觀點。

綜上所述，本研究的研究目的為：

- (一) 探討國中教師面對學生霸凌事件時的處理邏輯與策略。
- (二) 探討國中教師在生活世界中處理霸凌事件時所遇到的困境。
- (三) 探討國中教師面對政府系統反霸凌策略所產生的因應模式。

## 第二章 文獻探討

### 第一節 霸凌行為的定義

#### 一、霸凌行為研究的源起與意涵

校園霸凌行為，早在1850年時，《湯姆就學記》(Tom Brown's Schooldays)這本書中就已經記載了這個伴隨著學校存在、並且在校園中普遍發生的問題與現象了(洪福源, 2003: 88)。在1960年代後期與1970年代初期,瑞典的社會首次開始關注霸凌問題,他們稱之為mobbing或是mobbing。1972年,瑞典醫生Heinemann最早對於因種族問題引起的學童霸凌問題做調查研究。繼Heinemann之後,挪威學者Olweus也開始有系統的研究這個普遍存在於校園中的問題。Olweus指出現今在國際間, bullying的用法已經獲得普遍性的接受(張顯榮, 2010:13-14)。繼Olweus之後,歐洲、美洲、亞洲,澳洲等地區19個國家的研究者陸續加入了霸凌議題的研究行列。校園霸凌議題在九十年代後期,已經成為了全球共同關注的議題(闞慧英, 2004: 8-9)。

隨著時代的變遷,國內對於bully一詞,有多種的名詞解釋。2004年以前,國內研究者都將bully翻譯為欺凌,甚至有將bully一詞譯為「暴力」,國內新苗文化在1998年翻譯Michele Elliott的著作《101 Ways to deal with Bullying》一書時,便將bully譯成「暴力」。國內更早期對於霸凌的研究則是將它歸類於校園暴力;而早期及近期也有學者將霸凌行為歸類為攻擊行為之下,在2004年之後, bully譯為欺凌或霸凌都出現於相關論文中(張顯榮, 2010:15)。然而不管是欺凌、暴力或是攻擊行為它的本質卻是不變的,本研究將使用霸凌這個名稱。

國際間對於霸凌問題最早投入研究的是挪威學者Olweus,他對於霸凌所下的定義為:一個學生,當他/她被另一個學生或更多的學生以負向行為重複的、長期的對待,稱之為受到霸凌或是受欺凌(Olweus 1993: 9)。Roberts延續Olweus的看法,認為霸凌與權力和控制有關;Smith and Sharp認為霸凌的連續性與重複性本質來自於「系統性的權力濫用」,因此受害者很難去抵抗(李淑菁, 2010:122),Smith與Sharp並指出,在任何環境中皆有可能發生霸凌行為,而發生在學校的稱為「校園霸凌」(張顯榮, 2010:19)。Clark和Kiselica認為霸凌行為主要有幾種方式,包括:語言的威脅、侮辱、貶損或身體上的敵意姿態、抓、推、打等,從輕微的戲弄到嚴重的團體暴力皆有,使受害者受到身體的、口語的或心理上的攻擊,故意引起受害者心裡害怕及傷害(魏麗敏, 2003: 25)。洪福源(2002)也認為霸凌是攻擊的一種形式,但是霸凌不是為攻擊而攻擊,其目的是在於獲得支配地位或權力。例如:身形高大的甲男童仗著自己身強力壯,長期脅迫弱小的乙同學幫他寫作業,那麼甲男童的行為我們可以稱之為霸凌行為。他指使乙同學幫他寫作業就在於獲得支配地位,他也藉著他的身材優勢獲得指使乙同學的權力。由此可知,權力不均分辨霸凌行為的一大特徵。

教育部在「教育部防制霸凌專區」網站中的資料下載區裡的「霸凌行為定義、態樣與特

質」一文中，將校園霸凌定義為：兩造勢力（地位）不對等、攻擊行為長期反覆不斷、具有故意傷害的意圖、呈現生理或心理侵犯的結果。卻又在2011年1月24日在同一網站上的「防制校園霸凌中央、地方及學校分工合作」一文中指稱：為明確霸凌定義與相關防制作為，於2010年3月起多次邀集學者專家、學校學務主管、相關單位及團體代表共同研商。並於同年12月中、下旬全國教育局處長會議、高中職校長及國中校長會議討論修正後，明定校園霸凌要件為：具有欺侮行為、具有故意傷害的意圖、造成生理或心理的傷害、雙方勢力（地位）不對等、其他經學校防制校園霸凌因應小組確認。教育部對校園霸凌的最新定義將「長期反覆不斷」的要件刪除，研究者認為這是對的做法。基於研究者周遭生活經驗的觀察，以及新聞報導的霸凌事件，校園霸凌確實具有權力間的不對等、故意傷害的意圖，進而造成孩子生理或心理傷害，但卻不一定是「長期反覆不斷」，有時可能一次的霸凌行為，就造成了不可挽回的悲劇。為了及時預防與防止悲劇發生，本研究將採取教育部對霸凌的最新定義，亦即將「長期反覆不斷」此一要件刪除。

綜上所述，我們提出構成「霸凌」的要件有：

- (一) 該行為必須出於傷害或騷擾之故意（具有故意傷害的意圖）。
- (二) 該行為須屬負面且具暴力性質者，類型可分：
  1. 肢體負面行為，例如：打、踢、摔等。
  2. 口語負面行為，例如：直呼同學之不雅綽號、嘲諷、揶揄、傳播謠言等。
  3. 心理負面行為，例如：操弄友誼關係、故意孤立某人，使之不被同儕所接納。
- (三) 力量失衡狀態（權力不對等）：行為人與被害人之間的力量，實際有或隱藏著不平衡之狀態，恃強（霸凌者）凌弱（霸凌被害人），亦即力量較大之一人或多人壓制他方力量較小者。

## 二、玩耍還是霸凌？

由上討論可知，國內外學者進行校園霸凌相關研究時，對「霸凌」已有所定義。但重要的是，老師或家長發現孩子本身或身邊發生霸凌事件時，能否即時介入關心與處理，將影響之後結果，事實上，來自系統的明確定義或指令，很難應付來自生活世界的複雜狀況。因此，知道霸凌的定義卻不知周遭已有霸凌情況產生，就失去即時處理與預防的最佳時機！家長或老師可能會有這樣的疑問：孩子們在學校常常打打鬧鬧，實在很難分辨是玩耍還是霸凌？多數人認為「孩子不犯錯就不是孩子了。」的確，社會給予孩子或青少年犯錯時仍有改過的寬容，讓學生能從基本的錯誤中同樣獲得學習。但霸凌的程度不同於一般的犯錯行為，它的傷害已遠超過孩子或大人的想像。霸凌並非是「一時衝突」、「莫名其妙」或「一時糊塗」等打架鬧事的情形，霸凌也不是孩子的打鬧遊戲或抵抗，而是種征服，是權力間的不對等（董子毅、王麗雲，2007：144）。美國總統歐巴馬說：「我們要破除『霸凌只是一種無害的成長儀式或成長階段必經儀式』的迷思，我要強調，他不是這樣，霸凌可能對青少年帶來破壞性的後果」<sup>16</sup>。歐巴馬以自身經驗提醒大家，應對以玩耍之名行霸凌之實的同儕遊戲加以預防與

<sup>16</sup> 取自呂政達（2011：100）。

重視。國外研究發展出一些區辨指標<sup>17</sup>：打鬧（玩耍）時面部表情高興或愉悅，霸凌是猙獰或兇狠；打鬧（玩耍）時用力程度適度，霸凌時是激動、失去控制的；打鬧（玩耍）參與意願是自主的，霸凌是被動的；打鬧（玩耍）角色可能轉換，霸凌時角色是固定的；打鬧（玩耍）之後會繼續玩耍，霸凌後卻一哄而散；打鬧（玩耍）並非蓄意，而是童心未泯，霸凌是有意傷害；打鬧（玩耍）對像與時間均不一定，而霸凌是重複長期欺壓。

然而，研究者覺得上述的對於玩鬧與霸凌的判斷有待爭議，因為，霸凌者在過程中臉部表情也可能是歡愉的；霸凌者也可能主動參與，不一定是被迫參加；玩鬧過火時，也可能使盡全身的力氣傷人，甚至有時會激動到失去理智；霸凌者與被霸凌者可能彼此就是下課時的玩伴，時常玩在一起；玩鬧過程孩子也會帶有故意捉弄的成分在；玩鬧的遊戲情節也可能重複的發生。相關研究亦指出：孩童在玩鬧期間，可能因為分際的不當拿捏，擦槍走火變成「肢體性霸凌」，再者，霸凌者與被霸凌者之間的權力不均等，並非全然不變，隨著抵抗的發生，兩者之間的權力關係可能移轉（張顯榮，2010），顯示玩耍與霸凌間的定義並無一定的規準，重要的是，教師與家長如何在衝突發生的潛伏期與萌芽期<sup>18</sup>就能適時發現，進而預防衝突的爆發。

其實對霸凌者、被霸凌者、旁觀者、家長、教師與整個社會來說，霸凌事件引起的漣漪效應所造成的結果是多輸的局面，不管所持論點為何，都應正向面對，這絕對不是「對/錯」二元論的問題，該探討的是當「個案」發生時它的背景結構因素與歷史脈絡為何，再來選擇處理的態度，重要的是，容忍或忽略霸凌現象，就是另一種霸凌，別試著想忽略「它」，若存在著問題，必須勇於正視問題，才能解決問題。

### 三、霸凌行為之型態與霸凌角色之定義

教師必須對霸凌型態相當了解並且保持一定的敏感度，才能有效預防與即時處理。按照欺凌手段、方式的不同，大致可區分為關係霸凌、言語霸凌、肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌、網路霸凌六大類<sup>19</sup>。值得注意的是，上述這六種霸凌型態不一定單獨呈現，這些行為會重複出現在霸凌關係中，因此教師在處理霸凌事件時，要注意的面向可能更多，因為同一位受害者有可能同時被肢體、言語所攻擊，並且伴隨著關係霸凌上的排擠。是否能妥善處理，對現場教師可謂是一種挑戰。

霸凌行為中，依行動本身的主動與被動性來區分，大致有三種角色，簡述如下（邱靖惠、蕭慧琳，2009：6）：

（一）霸凌者（bully）：在學校或同儕團體中，重複對其他同儕或某些特定對象進行傷害、恐嚇、威脅、或刻意排擠的人。

<sup>17</sup> 取自國小兒童校園霸凌現象調查報告。兒童福利聯盟文教基金會（2004）。

<sup>18</sup> 潛伏期：當一些不均衡的權力存在，但是當事者未覺察有權力濫用的情形；萌芽期：一些當事人逐漸了解霸凌已經發生；爆發期：被霸凌者已經受害，且霸凌者與旁觀者也清楚發生此事（2007 兒童校園霸凌者現況調查報告。兒童福利聯盟文教基金會）。

<sup>19</sup> 取自國小兒童校園霸凌現象調查報告。兒童福利聯盟文教基金會（2004）。



(二) 受害者 (victim)：被霸凌的對象，其中有些甚至是長期被霸凌者，對其身心健康與發展造成深遠的負面影響。

(三) 旁觀者 (witness)：即任何一個知道霸凌正在發生的人，有些旁觀者主動「推波助瀾」協助霸凌兒童進行傷害性的行為，即便只是在旁觀看，對霸凌者而言，仍有正增強的效果。

邱靖惠、蕭慧琳 (2009: 6) 在「台灣校園霸凌現象與危機因素之解析」研究中指出:單純以霸凌角色為分類的處遇方式，在臨床上執行可能有所困難，原本是受凌者角色的兒童，可能在另一種場域中，轉變成霸凌者。再次說明了處理霸凌事件的複雜性，亦可看出教師必須要謹慎且小心的處理霸凌問題。學校是社會的縮影，社會若充滿暴戾之氣，身處環境中的人們怎會祥和？校園亦是如此，面對霸凌事件，教師必須顧及不同視角，若一味的以暴制暴，身處校園的孩子豈能和善？教師的實踐處理邏輯影響了霸凌事件的過程與結果，相對的，教師的教育理念、面對政策系統所產生的壓力與無助，以及來自家長與學校的期待或無力感，均可能左右教師的處理霸凌事件的態度，這之間的弔詭關係，將是本研究關注的問題。

## 第二節 相關實證研究

### 一、相關實證研究之五大方向：多採量化研究

「霸凌」議題成爲國內近年來相關實證研究之熱門主題<sup>20</sup>，研究者整理相關文獻，發現相關研究大致分爲五大方向<sup>21</sup>。

表 2-1：相關實證研究之五大方向（研究者自行繪製）

研究 方向	探討國中小、高職等不同地區的網路霸凌現象或網路被害人的特質分析。	探究國中小、高中職或大學生霸凌受害者受傷程度的相關研究。	關於學生間霸凌行為經驗之研究。	霸凌行為之人格特質與親子關係之相關研究。	將生命教育、品德教育與反霸凌的相關知識融入不同的課程設計中，或是藉由閱讀治療的行動研究。
篇數	約12筆	約11筆	約10筆	約4筆	約11筆

其中張佩翔 (2009) 以台中縣698位國中生爲有校研究樣本，分析國中生對**教師處理校園霸凌之行為方式**的滿意度與與校園霸凌行為呈現正相關且具有顯著預測力；董瑾瑜 (2006) 在其研究中以訪談方式了解國中教師對學生偏差行為的處理方式，對本研究深具啓示，但其著重教師有效管教方式之探討，並未涉及社會層面分析，而且在分析內容中並未包括霸凌行

<sup>20</sup> 之前文獻中提到，2004年之後，國內用霸凌一詞的研究陸陸續續出現，研究者在2011年6月24日於「台灣博碩士論文知識加值系統」輸入「霸凌」一詞，查閱以「霸凌」爲論文名稱的資料就有74筆，其中於2008年發表的有20筆，於2009年發表的有33筆。在這些研究中，有70筆資料以校園間的霸凌行爲爲研究主題。

<sup>21</sup> 研究者在2011年6月24日進行整理統計。

為。以「霸凌」命題，探討教師實踐邏輯以及其因應反霸凌政策所產生的行為模式之研究，目前為止付之闕如。

再者，對於霸凌相關實證研究大多均採量化研究方式<sup>22</sup>，缺乏對歷史脈絡的關注與探究，相關學者<sup>23</sup>認為，找出實踐意義與價值，正是許多質性研究重大意義之所在。因此，本研究將進行質化研究，了解教師現實生活世界中處理霸凌事件的實踐邏輯與因應策略，以及了解教師從中所遇到的困難與面對系統化的反霸凌政策的看法。試圖由不同的視角與透過初步的反省，提供一個對於校園霸凌反思的觀點。

## 二、霸凌事件中教師角色的重要性

許多相關實證研究顯示，教師教育實踐態度對學生偏差行為<sup>24</sup>有所影響，足以凸顯出教師在處理類似事件的重要性。例如：孫仲山(1995)的研究中指出，教師正向、積極的行為，會使學生激起見賢思齊的仿倣行為。李玉蟬(1996)的研究也發現，教師若是使用體罰的方式來進行管教，將導致學生產生更多的暴力行為與霸凌事件。而吳芝儀(2000)及蘇英仲(2001)的研究亦指出，教師若使用負面的問題解決方式，包括負面的語言及體罰等，則和校園暴力與霸凌行為的產生有高度的相關。張怡真(2008)以台灣教育長期追蹤資料庫進行次級資料分析，研究對象為台灣地區92學年度18903名就讀國中三年級學生。結果發現教師採用支持度越高的管教方式時，國三學生偏差行為的發生頻率愈低。

另有研究發現指出<sup>25</sup>，在各種學校因素中，對所有青少年的偏差行為造成最大影響的是教師的排斥。就教育社會學的觀點而言，學校因素對學生行為的影響最直接者，首推教室內師生互動的本質。周懷嫻(2001)認為教室內的社會體系係由教師和學生共同組成，教師代表了社會體系的領導者，學生則代表具有獨特次級文化的同儕團體，兩者各有其特殊角色，並進行密切的互動。教師每天在與學生互動中，總是不停地審酌與進行各種決定，這些決定很可能會深深地影響學生的學校生活和未來人生，亦即教師如果對學生採取負面、排斥的行為時，容易造成學生偏差行為的產生。由此可知，教師處理校園霸凌的實踐邏輯是值得關注的一環，因為教師的處遇態度將會影響整個事件的發展。

## 三、期望與實踐之間的落差

然而，近四十年來，人民生活水準大為改善，加上知識爆增，國民學習意願增強，父母對子女的教育要求也越來越高，家長對教師角色的期望自然越來越多元，早已超過了韓愈的：「師者，所以傳道、授業、解惑也」中對教師角色的定義了。教學情境進一步受到社會大眾的因素而更形複雜，由於每一個家長對其子女皆有不同的期望，特別這些不同的期望又隨社

<sup>22</sup> 根據研究者初略統計，70筆資料中，只有6筆採質性研究取向。

<sup>23</sup> 鄒川雄、陳川正(2008:110)。

<sup>24</sup> 針對青少年的偏差行為，可概分為兩大類：第一類、反社會行為，如外導性的攻擊行為、偷竊行為、離家出走等行為。第二類、非社會行為，如內導性的攻擊行為、孤獨、羞怯、極端緘默、不與人來往、自卑、自虐等。而目前被界定為偏差的行為有：逃學、逃家、賭博、抽煙、打架、偷竊、飆車、喝酒、傷害、無故攜帶刀械、吸毒、恐嚇勒索、毀損公物、自殺、閱讀黃色書刊、出入不良場所(許春金、孟維德，1997；張楓明，1999)。

<sup>25</sup> 周懷嫻(2001a、2001b)。

會變遷而持續改變，此種現象將對教師產生可觀的壓力，並導致摩擦甚至是衝突。就如Waller所言家長與教師間期望的不一致，將產生持續性的衝突，因為教師根本無法滿足每一位家長。即使期望一致亦會發生類似的結果，其中牽涉到合理性與可行性，例如家長的要求可能超乎教師的能力或工作負擔，或是學生的能力與態度無法配合（姜添輝，2000：13）。面對霸凌事件，學生、家長與政府對教師均有所期待，教師扮演教育工作第一線的執行者，在處理複雜的校園霸凌問題時，大多數教師均會秉持專業的態度與熱忱，希望結果能符合社會大眾對他/她的期待，但是，也許生活世界裡有許多教師無法解決處理的問題，加上如果政府與家長期待教師能夠將霸凌事件徹底趕出校園，顯然現場教師在教育實踐場域中的實際情境並無法符應此種期望，此時，矛盾無助之情油然而生。

個人是在社會期望之下，經過教育和社會化的歷程後，逐漸習得符合自己身分地位的角色，並根據他人的角色期望從事恰如其分的表現。因此，角色兼具「被期望的行為」與「實際表現的行為」兩種內涵，包含個人被期望與個人被鼓勵實現的權利與義務，前者與「角色期望」的性質相同，而後者則與「角色實踐」的概念相符（林家瑜，2006：9）。可想而知的是，當角色期望與實踐之間有所落差時，就會產生角色衝突、矛盾與壓力。霸凌事件因素複雜多變，光期待教師解決問題是不夠的，根據兒童社會化的發展觀點，家庭中的父母親所扮演的角色，在兒童心智認知發展與人際關係的互動上，佔有舉足輕重的地位。父母親如果瞭解自己在兒童霸凌行為上，可能有重大的影響，多採用正向有效的教養方式，讓兒童學會良好的人際互動方式，將有助於減少霸凌行為的發生（羅佳芬，2002）。張楓明（2006）在研究中明白指出：父母、教師及同儕對於國中生初次偏差行為的發生，實扮演著重要的角色。其中，父母及教師更是防止國中生初次偏差行為發生的重要影響力量，因此，親師間之互動與合作顯得格外重要，的確為未來值得共同努力的方向。霸凌行為可以被改變，但需要學校、教師和家長共同合作與努力，大人在這過程中扮演關鍵性的角色。細心的家長可以敏銳察覺出孩子的變化，及時給予適當的協助與關懷。而學校與教師更可以在霸凌事件中擔任仲裁的角色，糾正施暴者不好的行為，也可輔導受害者的心靈（吳若女，2005）。

綜上所述，我們還是要說，教育是一種專業，教師應該有專業的技術、認知以導正學生行為，讓孩子們明瞭生命是建立在互相尊重的前提之下，而不是輕率的利用父權思維式的「不打不成器」權威。只有在尊重和愛的環境下成長的孩子們才會懂得如何尊重別人，這些孩子長大之後，才懂得尊重自己與他人（林麗玉，2008）。老師對於攻擊行為的態度和處理技巧都是關鍵性的因素。若師長採正向支持態度，校園霸凌行為相對較少。透過老師建立溫暖且接納的校園風氣，使師生之間互動良好，同儕間彼此尊重，可使孩子人際相處有良性的發展（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。再者，如Foster所言，教師要經常去審視自己不經意的偏見對於社會經濟背景較低、不同性別、族群、甚至不同能力的學生的影響，否則再多的教育政策及措施，也無法改變什麼（李淑菁，2008：4）。然而，在反省教師的同時，家長是否可以降低對教師的期待？並與教師相互合作；政府是否可以不用系統化的框架來看待「人」的問題？存在生活世界的霸凌問題就是生活世界裡大家的問題，如何相輔相成將是問題解決的關鍵。

### 第三節 政府反霸凌相關政策

教育部於 2006 年曾推動「友善校園總體營造計畫」，該計畫涵蓋「學生輔導體制」、「性別平等教育」、「人權教育」、「生命教育」等四大層面，再由此四大介面引進資源，整合發展出洋洋灑灑的三十二項重點措施，主要目標為降低校園裡的暴戾之氣，改善學生的偏差行為。不過，校園中的霸凌情況真有所改善嗎？校園變得更友善了嗎？由頻傳的校園暴力事件可知，此計畫成效屬有限！2010 年 12 月桃園縣八德國中爆發學生槍教師，說要叫人拿槍到校砍人，讓 64 名忍無可忍的教師集體向立委投訴，使校園霸凌亂象浮上檯面<sup>26</sup>，霸凌問題似乎蔓延到學生與教師之間！教育部面對各方壓力，成立 24 小時反霸凌專線，重新擬定反校園霸凌計畫，並且將權責明定分配，提供「系統化的策略」，目的是要解決校園霸凌問題。弔詭的是，系統化的策略真的可以幫助教師解決現場困難？或是一棒打下之後製造出更多生活世界的問題？首先，我們先來了解系統對於校園霸凌問題之解決策略。系統於 2011 年依據「教育部改善校園治安—倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫<sup>27</sup>」辦理「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，主要處理策略分為三級<sup>28</sup>：

表 2-2 各級學校防制校園霸凌執行計畫（研究者整理繪製）

一級預防  (教育與宣導)	應著重於學生法治、品德、人權、生命及性別平等教育，培養學生尊重他人與友愛待人之良好處世態度，透過完善宣導教材、辦理學校相關人員研習活動，分層強化行政人員、教師及學生對於霸凌行為之認知與辨識處理能力。
二級預防  (發現處置)	成立中央跨部會、地方跨局處維護校園安全聯繫會報，研提防制策略；敦促各級學校與警察(分)局完成簽訂「校園安全支援約定書」，強化警政支援網絡；擴大辦理記名及不記名校園生活問卷調查表，對反映個案詳查輔導；如遭遇糾紛事件，除應迅即判斷屬偶發或霸凌事件，並依據校園霸凌事件處理作業流程，循「發現」、「處理」、「追蹤」三階段，成立校內「防制校園霸凌因應小組」。
三級預防  (輔導介入)	啟動輔導機制，積極介入霸凌、受凌及旁觀學生輔導，必要時結合專業心理諮商人員協助輔導，務求長期追蹤觀察，導正學生偏差行為。若霸凌行為已有傷害結果產生，如屬情節嚴重個案，應立即通報警政及社政單位協處及提供法律諮詢，以維護當事人及其法定代理人權益，必要時將個案轉介至專業諮商輔導矯治。

<sup>26</sup> 取自蘋果日報（2011/03/31）。<http://tw.nextmedia.com/>。

<sup>27</sup> 中華民國 95 年 4 月 28 日台軍字第 0950057598 號令。

<sup>28</sup> 教育部防制霸凌專區：<http://140.111.1.88/>。

在二級發現處置階段裡，強化了警政支援網路，並擴大辦理「校園生活問卷調查表」的實施，還成立了「防制校園霸凌因應小組」，並且程序化霸凌事件處理流程，從處理流程我們可以了解，學生有疑似霸凌個案，導師應依權責輔導學生，評估偏差行為類別、屬性及嚴重程度，再決定是否請求學校支援協助。疑似霸凌案件或是重大校安事件，均應送請學校防制校園霸凌因應小組等會商確認，該小組由校長召集，成員包含導師、學務人員、輔導教師、家長等或視需要請社工人員、少年隊代表協助，若個案經確認為霸凌行為，應列甲級通報。除此之外，亦明訂了督導考核<sup>29</sup>與權責歸屬<sup>30</sup>問題的作法，並安排定期與不定期訪視<sup>31</sup>，對學校考評結果在公立學校部分列入校長辦學績效年終考核，以及校長遴選之重要參考；私立學校部分則納為獎補助款設算重要指標。這些策略能否幫助教師處理生活世界裡的霸凌問題？政府政策將影響教師處理霸凌事件的態度，當教師無法達到系統要求時，又會有何因應的智慧與邏輯產生？上述問題皆值得關注。

另外，為了加強輔導學生偏差行為與高關懷及適應困難學生之輔導工作，全面建置國民中小學校園輔導機制，充實輔導人力，立法院於2011年1月12日三讀通過國民教育法第10條，規範各縣市政府及國民中小學應依法置專任專業輔導人員(含臨床心理師、諮商心理師、社會工作師)<sup>32</sup>。研究者於自身工作場域觀察，校園裡的輔導人員人數真的不足，現場教師又是如何看待專業輔導人員進駐校園？此問題亦值得探究。

從上述政府相關政策我們可以了解系統出自善意的政策制定，由專家學者制定的系統化策略看似嚴謹，而現實生活世界的教師又是如何實踐？政府在意的權責分配、責任分工甚至督導監視，現場教師又是如何看待？在校園霸凌處理流程中，教師站在第一線「界定」的位置，不但要面對教師專業的考驗，還必須承擔背後長官監督與考核的壓力，過去多年來，政府面對教育問題的改革方案或解決措施，大多使用一種「系統」典範的思維方式，而非「生活世界」典範的思維方式，如此看來，政府對於校園霸凌問題亦是如此的心態，這種心態通常把問題歸諸於系統的缺失，當無法解決時就再「改良系統」。本研究試圖以現場教師「生活世界」的觀點，與政府的「系統策略」相互參照，從中進行反思，期盼以不同的視角對校園霸凌問題進行反省。

<sup>29</sup> 中央督考地方；地方督考學校；學校督考老師。中央：教育部（軍訓處、訓委會、國教司）。地方：教育行政主管機關（單位）。學校：各級學校校長或行政主管。老師：學校教職員、社工員（教育部防制霸凌專區：<http://140.111.1.88/>）。

<sup>30</sup> 老師：預防、處理得當，校長給予鼓勵肯定；未處理，學校列入考評。學校：預防、處理得當，教育主管機關(單位)予以鼓勵肯定；未處理：列入校長辦學績效考評。地方：預防、處理得當，中央公開表揚；處理失當，列入獎補助款預算參考（教育部防制霸凌專區：<http://140.111.1.88/>）。

<sup>31</sup> 定期訪視：各縣市派督學或相關權責人員每學期至少訪視各校乙次。國立及私立高級中等學校由本部派督學每學期至少訪視乙次。自100年度起，防制校園霸凌列為本部統合視導重要項目。不定期訪視：針對肇生重大事件或處置失當之單位及學校，依督導考核權責進行不定期查訪，其中屬「錄案督導」及「本部查處」者均於二個月完成（教育部防制霸凌專區：<http://140.111.1.88/>）。

<sup>32</sup> 各直轄市、縣(市)政府所屬國民小學及國民中學校數合計20校以下者，置1人，21校至40校者，置2人，41校以上者以此類推；班級數達55班以上之國中小，每校應至少置專任專業輔導人員1人，以落實國民中小學學生輔導工作（中時電子報 2011-01-13。<http://news.chinatimes.com/>）。

## 第四節 理論的視角

### 一、「系統」與「生活世界」

我們可以了解，影響校園霸凌的原因不管是學業成績、家庭因素、資訊媒體或學校教育等，都是「生活世界的問題」，都存在於現實生活中，需要靠溝通不斷協調與解決。Habermas是當代德國著名的批判理論學家，他認為文化現代性發展的內在原則必不是工具理性，而是一種建立在相互主體性之上的理性溝通，它內含一種尋求相互理解的程序性原則。Habermas把這種會內化於我們身心狀態中，並成為我們說話與行動之理性溝通能力稱之為「溝通理性」或「實踐理性」。他認為今日資本主義社會的根本問題在於，系統的功能理性壓倒了生活世界的實踐理性，造成生活世界的殖民化（鄒川雄，2006：172）。面對校園霸凌，政府希望藉由系統策略來解決校園霸凌問題，重點是，政府認為校園霸凌是學生所引發的問題、是家長管教的問題、是教師要有能力辨識與防制的問題，但這不就是整個教育系統的問題嗎？明白的來說，政府想要用系統化的策略來解決現實生活世界的霸凌問題，可行嗎？因此，研究者將從Habermas的「系統」與「生活世界」觀點出發，藉由教師真實生活世界所遇到的霸凌經驗來反省與檢討校園霸凌相關議題。Habermas在其巨著「溝通行動理論」中提到「系統」與「生活世界」雙層次社會模型理論（Habermas,1987），研究者將引用此觀點作為處理本研究的主要視角，希望藉此另類思考來啟發更有意義的價值。

哈伯瑪斯堅持，在「文化再製」、「社會整合」與「社會化」領域中，生活世界的運作原則（即透過溝通行動達成意義理解、認同、共識與愛等）仍是不可或缺的成分。如果在這些領域中讓「系統原則」（國家權力或貨幣機制）將生活世界的功能取而代之，則生活世界的問題，例如：暴力、疏離、精神疾病，就會因應而生，哈伯瑪斯將這種現象稱之為「生活世界的殖民化」（鄒川雄、陳川正，2008）。然而，研究者認為可將這樣的觀點拿來分析教育場域所發生的問題，例如：本研究中，教師在教育現場期待著系統幫忙解決問題，疏於生活世界的師生溝通，霸凌現象就會因此減少？還是因而產生更多的暴力事件？哈伯瑪斯的觀點深具啟發的意義。

據研究者親身在工作場域中的了解與相關研究顯示，霸凌事件中的兩造雙方的孩子（霸凌者與被霸凌者），大多來自弱勢家庭，有著極為不利的社會條件，例如：單親、中低收入戶、隔代教養等。我們依循批判取向的教育社會學的基本假定，這些社會處境與條件處於弱勢的孩子，由於原本的經濟與文化資本的明顯匱乏，因此他/她們本來就處在教育競爭過程中的弱勢，因而最終造成弱勢階級的「社會再製」的現象（Bourdieu & Wacquant,1998）。原生家庭無法給予她們正向的支持，有時反而是較多負面的文化與教導（例如：髒亂、罵髒話、暴力等），絕非僅僅是孩子自己本身故意打人或不想讀書的問題，而是涉及到這些學生整體環境及條件的問題。換句話說，這些孩子為何不讀書？為何放棄學習？為何使用暴力？為何不將自己打理乾淨？這不單純只是經濟因素問題，而是一個更深層的「生活世界破裂」的問題。

一個缺乏愛、缺乏自尊與自我認同的孩子，要如何去愛別人？一個得不到家庭溫暖與支

持，缺乏社區及團體歸屬的孩子，要如何奮發向上，找尋屬於自己的目標？每個人又要想辦法求生存，所以，就各找縫隙來鑽。找老師與同學的麻煩，可能就成為他們尋找存在意義的途徑之一。也就是說，校園霸凌問題不僅是一個孩子的暴力或偏差行為問題，而是一個涉及弱勢族群的整體社會生活問題。此問題該如何改善？若教師單純的以訓導及輔導的機制加上政府制定規範的系統策略來處理，似乎無法解決真正的問題。我們也許必須想到他/她們的家庭與社區的生活世界，是否能夠提供他/她們一個積極正面的教育環境。用哈伯瑪斯的語言，我們可以這樣說，這個教育環境的營造不僅僅是一個系統問題，更是一個「生活世界」的問題<sup>33</sup>。

把每個學生帶上來係近十年來教育發展的首要目標，如何協助條件較為薄弱、適應困難或行為偏差的學生提高受教性，已成為當前學生輔導工作最重要的課題，從八十年起「教育部輔導工作六年計畫」，以及後續的「青少年輔導計畫」、「兩性平等教育實施方案」、「中輟學生通報及復學輔導方案」、「加強學校法治教育計畫」、「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合方案」、「生命教育中程計畫」、「人權教育實施方案」等，均為教育部努力耕耘的具體措施<sup>34</sup>。由此可知，過去多年來台灣對於改善校園暴力問題，大多使用一種「系統」典範的思維方式，這種思維方式通常將問題歸諸於系統的缺失，因此，政府的作法在於「改良系統」，但似乎成效不彰。在上述政府反霸凌的政策中提到，教師若發現（或未發現）霸凌事件而不通報，將會受到上級長官的處罰，但是，有時教師若想以「人」的溝通方式解決生活世界的霸凌問題，未依系統規定通報，被上級長官發現後將會受到責難。此時，對教師來說，解決霸凌問題就是「通報」即可解決，因為通報之後就符合系統邏輯，但是，生活世界的霸凌問題真的就此解決？此問題值得關注。

王順民（2010）表示，糾結在霸凌行為的背後，可能是來自於起哄、嘻戲、好玩、搞鬼、覬覦、妒忌或英雄主義的學生個體範疇；也有來自對於施虐、受害、目睹之多造關係的集體範疇；更有它潛存於成績導向、升學為尚以及標籤化問題學生而來的文化性迷思，換言之，在某個層次上，校園霸凌的受害者不單單只是學生本人，還包括學校環境與整個教育制度，甚至擴及社會。因此，對於校園霸凌的對應策略，自然也是要擴及到對於深層之結構性環境條件的討論。總的來說，霸凌問題就是「人」的問題，就是「生活世界」的問題。在此，本研究想藉由現場教師的處理實踐策略，提供另一種思維方式，從「改造生活世界」的視角來討論霸凌問題。

## 二、由「社會控制理論」到「實踐理論」

眾多不同之犯罪學理論中，少年犯罪生物學與少年犯罪心理學通常著重於個人原因之解釋與探討；少年犯罪社會學理論則強調社會原因之解釋與探討。而其中犯罪社會學理論對於偏差行為的理論解釋則更為廣泛、更為深入，正如「偏差行為基本上是存在於社會環境中」，而社會學家則皆認為，青少年偏差行為與種種社會關係密不可分，這種共同的論點，普及所有解釋犯罪行為的社會理論之中（董旭英，2003：31）。然而，眾所週知的是，單就犯罪社會學所建立的理論便已不勝枚舉，惟當中最具代表性者當推Hirschi（1969）的社會控制理論<sup>35</sup>

<sup>33</sup> 鄒川雄、陳川正（2008）。

<sup>34</sup> 取自：友善校園總體營造計畫，2007。網址：[http://guidepaper.edu.tw/?menu=4&subject\\_sn=186](http://guidepaper.edu.tw/?menu=4&subject_sn=186)。

<sup>35</sup> 社會控制理論（social control theory）是國內探討青少年偏差行為運用及驗證最多的理論觀點（張初，2005），

(social control theory；亦稱社會鍵理論social bond theory) (郭豫珍, 2004)。

近年來國內諸多學者均認為Hirschi (1969)所提出之社會控制理論較適合解釋台灣青少年偏差及犯罪行爲。原因是我們對青少年的要求, 諸如學業成績, 乃至於將來的事業開創、家庭建立等方面, 相當符合社會理論控制之觀點。再者, 一般認為青少年犯罪種因在家庭失敗、不聽管束及學校教育失敗, 亦與社會控制理論之主張相當一致(張楓明, 2003:56)。然而, 本研究探討的雖然是國中霸凌問題, 但卻嘗試以教師生活世界的實踐邏輯觀點與政策的視角出發, 因此, 探究的重點不在青少年本身, 而是教師觀點。不過社會控制理論的社會性觀點, 對研究者具有相當大的啓發, 在其理論四大社會鍵中提到:如果師長跟學生之間的依附關係很緊密, 將會降低孩子的犯罪率; 教師在教育過程中, 若能引導孩子找到學校生活重心與成就, 使孩子們願意奉獻與參與教育或社團活動, 亦可降低學生的犯罪動機; 最後, 教師應懂得尊重孩子的想法, 以身教的方式教導學生懂得尊重他人或團體, 當其社會規範越強, 越不會違反規則<sup>36</sup>。上述資料均顯示了教師態度對師生溝通關係的重要性。

綜上所述, 顯示了**教師的生活實踐邏輯將影響孩子的犯罪情況**。在Bourdieu的實踐理論中提到, 在實踐中, 行動者並非面臨一個密不通風的結構, 行動者自身也不是一個具備完全自我意志的主體, 而是一個在歷史承繼中, 帶有階級與權力關係, 並養成一定慣習<sup>37</sup>的行動者。然而, 慣習並非是一個不變的結構, 它不僅是從歷史中產生出來的, 其中更充滿許多空隙, 正是在這裡, 人類許多實踐策略才展開來<sup>38</sup>。

在Bourdieu的分析中, 帶著歷史性慣習的行動者, 在實踐時會進入一個關係性的場域中, 展開符號與資本的鬥爭。每位教師均有其成長的歷史脈絡, 從中養成的階級與權力概念, 將影響自身教學與處事慣習, 這些慣習的能動性, 使得教師可以調整自己的實踐策略。本文試圖由教師面對校園霸凌事件時的處理邏輯與策略, 來探究存在於霸凌問題背後的結構因素, 並藉由現場教師面對政府反霸凌政策時的實踐邏輯, 來探究行動者的因應模式。

本文第一章中提到, 系統邏輯與生活世界的實踐邏輯均無法單獨存在, 兩者相互依存, 生活世界在系統之中, 系統也在生活世界之中。鄒川雄(2006)整理了Polanyi、Bourdieu與Habermas三位學者對於系統與生活世界的實踐邏輯觀點:

---

指美國犯罪學者Hirschi 集合各家控制理論學者之所長, 於1969年《犯罪的原因》「Causes of Delinquency」一書中所提出之控制理論(control theory)。社會控制理論認為: 人性本為非道德的動物, 都有犯罪的自然傾向, 因此, 犯罪是不需要解釋, 而不犯罪或守法的行爲才需要解釋; 人類要是不受外在法律的控制和環境的陶冶與教養, 便會自然傾向於犯罪, 而這些外在的影響力量, 如家庭、學校、職業、朋友、宗教及社會信仰甚至於法律及警察等即是所謂的「社會控制」。在這種社會化過程中, 人和社會建立起強度大小不同的社會鍵(social bond)而防止一個人去犯罪。赫胥更進一步指出, 社會鍵的要素有四: 附著(attachment)、奉獻(commitment)、參與(involvement)、信仰(belief)。當人們與社會連繫薄弱或破裂之時, 則可能產生偏差行爲; 而當個人與社會的連結堅強而緊密, 個人的行爲便愈會控制在順從的方向, 不會發生偏差行爲(張楓明, 2003)。

<sup>36</sup> 取自董旭英、張楓明、李威辰(2003:31)。

<sup>37</sup> 參考【註7】。

<sup>38</sup> 取自鄒川雄(2006:170-171)。



表 2-2 系統邏輯與生活世界實踐邏輯（鄒川雄，2006：172-173）

	系統（理論）的邏輯	生活世界（實踐）的邏輯
Polanyi 觀點	明言的（ <b>explicit</b> ）知識 客觀超然的知識	默會的（ <b>tacit</b> ）知識 個人的體現（ <b>embodiment</b> ）知識
Bourdieu 觀點	學究的理性（ <b>scholastic reason</b> ） 智識中心主義	類比的理性（ <b>analogical reason</b> ） 實踐的理性 慣習+場域+資本
Habermas 觀點	主體中心主義 （ <b>subject-centered reason</b> ） 工具理性、功能理性	相互主體性（ <b>intersubjectivity</b> ） 溝通理性、溝通能力

三位學者的觀點形塑了社會理論典範的變遷。教師在生活世界面對學生間的霸凌問題時，將隨著系統邏輯調整自身的處理策略系統邏輯，然而，系統邏輯必定由一套具有命題或規則的知識或論述所組成，當系統策略站在「主體(系統)/客體(生活世界)」邏輯時，將與生活世界的實踐邏輯產生張力，此時生活世界的實踐者將因著自身的慣習、所處的場域與既有的資本調整自身實踐邏輯去因應系統策略，最後，可能無法解決問題，問題依然存在於生活世界中！若能由系統邏輯為中心轉化到以生活世界邏輯為中心，亦即轉化為「主體（系統）/主體（生活世界）模型」的實踐知識或行動知識，由生活世界的視角出發，了解生活世界實踐者的真正需求與問題，系統與生活世界在互為主體的情況下溝通，相信可能更有助於解決生活世界中的校園霸凌問題。

### 三、父權制：霸權型男子性

社會學家強森(Johnson)在《性別結》(The Gender Knot)一書中所用的隱喻：我們都是在男性中心的父權價值滋養下成長茁壯的一棵父權樹(patriarchal tree)，從提供養分的根莖到樹幹以及茂密的樹葉，就好像承載著父權價值信念的家庭系統與社會制度<sup>39</sup>。一切以男性為中心的生活世界助長了競爭、侵略與壓迫，霸權型男子性成為主流性別特質，以父權體制為核心的性別二元框架被再製到校園中，校園裡具陰柔懦弱性格的孩子容易成為被霸凌的對象，霸凌者藉此彰顯自己的主權地位，進而讓校園容易成為發生霸凌事件的危險場域！然而，生活世界中的人們是否因此無法解構父權結構的制度而僅能一再複製？當然不是，我們和社會之間的關係，以及我們如何參與社會，都對我們看待事物的方式有相當大的魔術效果。教師在處理校園霸凌事件時應打破二元性別框架，以尊重多元性別觀點教導學生，就有跳脫父權樹而具備性別平等權意識的可能性。

### 四、文明化

Elias (2009) 指出，歷史的經驗向我們展示了羞愧和難堪這一感覺的變化在「文明」的過程中起著如何重要的作用。社會的好惡標準發生了變化，於是，由社會所培養起來的不快和恐懼也隨之發生了變化，人的恐懼心理的社會起源是文明過程中的核心問題之一。華人社會在好幾世紀之前在宴席上是不用餐刀的，對於許多中國人來說，歐洲人進餐的方式是不文明的，當我們在判斷一種就餐行為是「文明的」還是「不文明的」時候，主要原因是取決於我們的難堪感覺。因此，「會不會令人難堪」、「會不會令人恐懼」成為人們判斷文不文明行為

<sup>39</sup> 卓耕宇、達努巴克 (2009：122)。

的規準。

我們知道在以前的中國社會是不洗澡的，但演變至今不洗澡、身體發臭骯髒是文明化社會所不允許，甚至恐懼與這樣的人接近！在校園生活中亦是如此，如果有學生衛生習慣不好(例如：位子垃圾很多、衣服黑黑的甚至發出臭味)，將成為被霸凌的主要對象，因為這樣的外表會另文明化社會中的人們覺得難堪且恐懼！然而，值得省思的是，今天所謂「文明人」所特有的行為方式並非與生俱來，倘若今天所謂的「文明人」能回到他所處社會的過去階段，那麼他就會看到現今被他斥為「不文明」的舉動在那些社會是常見的！

## 五、污名理論

當陌生人出現在我們面前，有跡象顯示出他具有某種屬性，使他在可能符合的人群類別中有別於其他成員，並且該屬性又是比較不好的那種——最極端的狀況是，一個徹頭徹尾的壞胚子、危險人物或軟弱者。如此一來，他在我們心目中就會從一個完整而普通的人，降級到一個受污染且貶低的人。這樣的屬性就是一種污名，特別當它的貶抑效果很強時更是如此；有時它也會稱為弱點、缺陷或殘疾。此外還有一點要注意：並非所有不好的屬性都會造成污名，而是只有那些與我們對個人應屬類型的**刻板印象**不符合的屬性，才會列入討論（Goffman, 2009）。然而，我們容易在最初的缺陷上再加上一大堆缺陷，進而產生「偏見」，例如：「骯髒」的孩子容易再被冠上「醜陋」、「智商不足」等污名。

## 第三章 研究設計

所謂「設計」是指用來說明研究者如何進行研究的計劃（黃光雄主譯，2004）。而質性研究方法就是指關於社會現象的經驗研究，較不依賴量化的資料與方法，而較依賴對於現象性質直接進行描述與分析的方法（齊力，2005）。Maxwell（高勳芳譯，2001）指出，質性研究適用於想了解研究參與者對於某事件、情境和她們所涉及的行動的意義，以及他們對人生和經驗敘述的意義。常透過研究者與研究對象之間對話來蒐集資訊，以瞭解研究對象的內在經驗與主觀價值的感受，一般小型研究中，因侷限於人力與財力，研究者本身擔任訪談員，以及研究者本身即是一種研究工具。亦即是質性研究的精神在於研究者自己的觀察、訪談、感受、理解、歸納、分析等能力，研究者原有的生活經驗、知識、信念等，做為認識和了解受訪者的工具（引自陳美惠，2002）。此外，在訪談的研究過程中，研究者必須時時檢核與反省自己主觀意識、價值觀、情感與舊經驗，甚至是偏見等，才不至於造成訪談失真（詹永名，2007）。

考量本研究目的旨在探索學校場域中，國中教師面對校園霸凌事件之實踐邏輯，進而從中探究其所遇到的困境以及對於反霸凌政策之見解。因此，研究者採取質性研究的途徑，嘗試去理解或洞察個人內在心理歷程主觀層面的思維脈絡。期許以質化研究取向來達到本研究的研究目的。

### 第一節 研究方法與分析架構

#### 一、研究方法

訪談可以說是社會科學研究非常重要的資料蒐集方法，通常會預設一個目標，有特定的問題，希望能聽到受訪者敘說的經驗與觀點（畢恆達，2010：102）。本研究採質性研究取向，立意取樣之後以半結構的深入訪談方式獲得資料，並輔以相關文件進行分析。質性研究是一種以描述性文字呈現的解釋性研究，對一個地區或特定環境之脈絡下發生的過程，具豐富的敘述及詮釋。其所獲得之結果是較具彈性、多元且有創造性的而非普遍單一原則。且透過質性研究方法可以得到更接近事實真相的資料（朱美瑰，2008：47）。本研究乃在研究受訪教師之個別經驗，而後分析其經驗歸納為主題，以求深入了解其意義。

Krathwohl指出，若研究為較新的研究領域或主題，已有的研究為數稀少或所知有限，乃以試探發現為先，而不在證實或檢證時，則多運用質性研究。且「質化研究」適用於揭露並解釋一些鮮為人知的現象，對於一些人盡皆知的事，也能採取新鮮又具創意的切入點；再者，對於量化方法無法鋪陳的一些細緻複雜的情況，倒也頗為得心應手（朱美瑰，2008：47-48）。根據本研究之目的，研究者將以哈伯瑪斯系統與生活世界的觀點探究國中教師於生活世界處理校園霸凌之實踐策略，以及對於政府反霸凌政策之見解，透過當事人的主觀經驗，進行一度建構，再經由研究者之反省與分析，進行二度建構。檢閱過去相關的霸凌文獻，國內、外之研究多採量化之調查統計為主，沒能閱讀到屬於經驗的深層詮釋，加上國外研究國情各異也不宜將研究結果全盤移植，且國內研究中試圖以國中教師為主體，來探討處理霸凌事件的實踐邏輯歷程研究尚付之闕如，本研究乃具備初步探索性質，是以，本研究將採行質性研究。

## 二、分析架構

國中教師面對現場霸凌事件有其自身的處理邏輯與策略，而其實踐邏輯會因所處場域的符號與資本鬥爭而有所調整。本文試圖由國中教師面對霸凌事件之實踐邏輯的觀點出發，探究現實生活世界教師的處理策略，由教師的處理策略中了解與分析其所面對的困境；並從中論述面對系統政策教師如何調整與因應（如圖 3-1）。

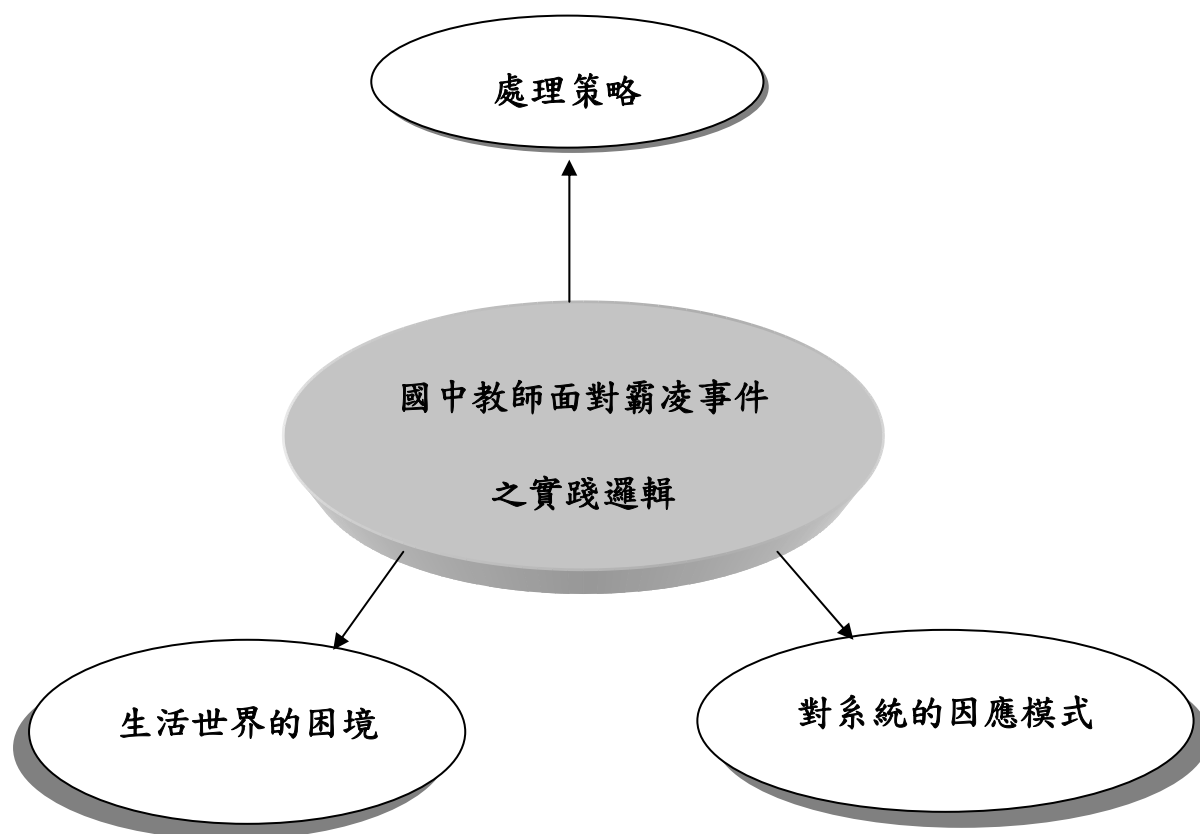


圖 3-1 研究分析架構（研究者繪製）

本文主要資料來源乃是來自教育現場教師經驗分享。在資料收集之後，資料分析是採取資料化約、資料展現與結論等步驟。在每一次訪談之後，資料逐字逐句分析並進行開放性譯碼。訪談部份則是在每次訪談結束之後，會反覆的聆聽訪談錄音的內容，再將訪談內容以逐字稿的方式呈現。為了能夠對於研究問題與訪談內容更加了解，逐字稿的繕打皆是由研究者自行完成，藉由親自騰寫逐字稿過程，從中進行反思。然而，本研究不但檢視與分析受訪教師在學校場域處理與防制霸凌的現象，也對我們自己的檢視與分析進行反思。亦即，研究者將對自己所蒐集的資料進行深度的解讀和詮釋，也對自己對資料的蒐集、分析與深度解讀進行自我反思。鄒川雄與陳川正（2008）指出，我們可以將這種「反思」取向稱之為研究的「雙重反思」，換言之，就是反思研究對象，也反思研究自身；或者可以這樣說，我們不但要反思研究對象所進行的「一度建構」，更要反思我們如何對這些一度建構進行「二度建構」。

本研究目的並非想發現一套解決校園霸凌之標準作法，而是希望藉由教師生活世界的處遇經驗，從不同的視角來看待霸凌問題，以及從教師的教育實踐中獲得啟發。教師在處理複雜的霸凌事件時，所要考量的面相相當多，研究者試圖在第四章中由鉅觀的角度分析教師之實踐邏輯與策略，從中論述在霸凌事件背後之結構性因素。並在第五章中討論系統政策與教師生活世界實踐的發展模式，探討兩者之間的張力及其有趣且弔詭的關係。

## 第二節 研究工具

### 一、 研究者背景

在質化研究中，研究者本身即為研究工具，而與被研究者所建立的關係就是完成研究的手段(高勳芳譯，2001：98)。研究者本身從事於教育工作已 11 年，現為專任教師，大學時期曾研修社會學、教育社會學、教育心理學、行為改變技術、班級經營、輔導原理與實務、教育與職業輔導、生涯發展、教育行政等相關學分。研究所方面，亦曾修習社會科學研究方法、教育社會學研究法、教育改革與實務、教育社會學理論、教育政策與實踐等學分，在理論與實務都具有一定的學識及能力。因此，對於研究工作充滿自我期許及抱負。

### 二、 訪談綱要

瞭解受訪者的想法是訪談研究的中心目標，訪談的目標不見得能回答全部的問題，也未必能涵蓋研究問題的全部，而一個結構鬆散的訪談綱要（a loose interview guide）或許可以提供一些架構讓研究雙方做接觸（黃光雄主譯，2004）。要讓訪談法真對研究目的發揮效用，你需要向受訪者詢問一些特殊的事件以及行為，而不是只有一般性或抽象的意見而已(高勳芳譯，2001：113)。本研究係採質的研究取向，透過參與研究者的訪談來搜集資料，因此針對研究主題及目的，初步編製乙份訪談大綱，經與指導教授討論後修正為正式的訪談綱要（附錄一）。

### 三、 研究參與邀請函

進行訪談前，對於參與本研究之教師，均已建立熟絡的連繫管道，然為表達研究者高度誠摯的邀請之意，仍以書面正式邀請的方式，扼要簡述本研究問題之重要性、預期目的、進行方式、訪談內容的保密約定及參與者的權利等事項，讓受訪者感受殷切期盼分享其經驗之尊重態度（附錄二）。

### 四、 訪談同意書

基於個人資料保密及研究倫理，在實施訪談前明示將以全程錄音的方式進行，除讓研究參與者能有事先的心理準備外，並授權同意將錄音內容轉譯為逐字稿，做為學術研究用途，俾利後續之資料分析（附錄三）。

### 五、 效度檢核函

效度檢核函之目的主要是在提高訪談資料的效度，將受訪者所陳述之談話內容，在謄寫成逐字稿之後，請原研究參與者閱讀核對，檢視文字的詞句結構能否充分表達其原意，並加以補充或修定之（附錄四）。

### 第三節 研究樣本

#### 一、 選取研究樣本

本研究採「立意取樣」，這種取樣方式，特意選擇特定的場景、人物以及事件，以便獲取其它的抽樣方法無法獲得的重要資訊。其刻意選擇某些時間、場景以及受訪者，以便針對研究問題來提供答案，這是進行質化研究時，考量抽樣決策的最重要因素（高勳芳譯，2001：104）。因此，研究者透過職場上的人際脈絡，選擇能達到自己研究目的的樣本。經由平日的觀察以及與同事、指導老師討論之後，我將研究在相同工作場域中六位認真負責且曾經處理過霸凌事件的老師。除了將對這六位老師進行研究之外，還選取了一位經由同事介紹，在別的學校任教，卻因為處理班上霸凌事件而身心受創，最後決定留職停薪在家休息的老師，以及曾經出庭為葉永鋕事件當證人的老師，總共八位受訪者。

研究者與受訪者先期建立友善的互動關係，表達從事學術研究之立場與研究動機及目的，並探詢本身接受深度訪談的意願。在初步瞭解研究者所欲探討之主題後，受邀者老師均願意分享自身經驗。

所以，本研究的研究對象包括研究者自身工作場域及他校之老師，採立意取樣以獲得豐富的資訊，篩選研究對象的原則如下：

- （一）國中老師。
- （二）認真負責<sup>40</sup>，處理過學生霸凌事件，並願意分享個人的經驗與看法。
- （三）同意將訪談內容納入本研究中。
- （四）研究對象預計 8 位。

#### 二、 受訪對象背景資料

雖然有六位受訪者與研究者本身在相同的工作場域，但是因為學校教職員人數眾多，平常大家又忙於工作，彼此間不甚熟識；而另外兩位不同工作場域的受訪者，也是因為此次研究才建立關係，之前完全不認識。因此，當研究者的第一次邀訪，他/她們就都能答應接受訪談，欣喜之餘，更深表謝意。受訪者之背景資料<sup>41</sup>如下：

<sup>40</sup> 研究者認為教師採取認真負責的態度，卻依然無法解決生活世界的霸凌問題，是個有趣的現象，值得探討與關注，因此，將「認真負責」納入篩選對象的原則之中。

<sup>41</sup> 受訪者的匿名代稱是依據「邀訪時間」設立。

表 3-1 研究對象背景資料一覽表（研究者繪製）

匿名代稱	性別	現職	年齡	年資	選取原因
A	男	導師	約 40 歲	約 15 年	在校園中，會看到 A 老師班上的同學在導師辦公室前面靜坐(盤坐)，為什麼會知道是 A 老師班上的同學呢？因為 A 老師常常會陪坐在旁！長期下來深感好奇，經由詢問與 A 老師同辦公室的老師得知，只要 A 老師班上的學生上課吵鬧、打架或是有其他違規事件，就會被請來辦公室前面靜坐。並且從其它同事口中得知，A 老師曾經當過某縣市慈輝分校的主任，辦學積極、認真負責、熱心於教學，對於處理霸凌事件頗有經驗，除此之外，還利用了某些方法改善了校園裡的暴戾之氣，於是，A 老師成爲我極力邀訪的對象。
B	男	導師	約 42 歲	約 14 年	幾次經過 B 老師的班級，都會不經意的聽到 B 老師提高聲調跟班上的孩子說：「好啦好啦，不要講話啦！」但是，孩子的聲音一樣大聲！其他同事大多肯定 B 老師的教學態度，認真負責，對孩子很有耐心，但卻不得其法。研究者從旁詢問其它任課老師，了解班上孩子的情況，發現班上有欺凌事件，而且大多數均由學務處幫忙處理，不過，可確定的是 B 老師不管在早自修、午休以及下課時間，常常出現在自己的班級關心學生，但孩子遇到問題卻一樣找學務處幫忙，這弔詭且有趣的現象讓研究者想邀訪 B 老師當本研究的受訪對象，分享處理霸凌事件的相關經驗。

C	女	留職停薪中	約 39 歲	約 10 年	決定論文方向後，在一次與同事的聊天過程中，得知她有一個在其它學校任教的朋友，教學認真、態度積極，不過卻因為處理班上孩子的霸凌事件而導致自己身心受創，回家後常常還想著學校的事，並且晚上因此事還常常失眠。最後，C 老師與家人商量之下，決定暫時離開工作場域稍作休息（留職停薪）。研究者好奇於她如何處理霸凌事件？為何會傷的這麼深需要留職停薪重新調整？從中遇到了哪些困難？於是，決定邀訪 C 老師當本研究的受訪對象。
D	男	導師	約 42 歲	約 14 年	D 老師在學校的帶班風評良好，認真負責、關心學生，與學生之間亦師亦友，許多家長還會指定要讓自己的孩子到他班上就讀。聽其它同事說 D 老師對於班上同學的霸凌事件均能妥善處理，而且 D 老師很有自己的想法，許多會議都勇於發言表達自己的意見，研究者因此萌生邀訪之意。在一次學校會議中，利用休息時間空檔有機會與 D 老師閒聊，當他知道我的論文研究主題時，馬上告訴我：「妳可以訪問我阿，我有好多話想講。」研究者開心的跟 D 老師說謝謝，並且馬上跟 D 老師確定訪談時間，迫不急待想聽聽 D 老師的經驗分享！
E	男	生教組長	約 35 歲	約 10 年	因為本研究將討論到反霸凌的相關政策，幾經考量，決定研究對象需包含行政人員，如此更可增加研究內容的豐富性。而與霸凌處理流程最直接相關的行政人員就是學務處的「生活教育組組長」與輔導室的



					「輔導組長」，於是，研究者決定要邀訪「生活教育組組長」E 老師。E 老師工作認真負責，積極幫助老師處理學生事件，經驗豐富且具耐心，但是，平常同事間忙於自身教學與行政事務，鮮少聊天，與 E 老師不甚熟識，抱持著忐忑的心情邀請 E 老師接受訪談，一開始 E 老師不解為何要找他，經由研究者誠懇且詳細的解釋之後，E 老師便欣然接受邀訪了！真是太開心了！
F	女	輔導組長	約 44 歲	約 17 年	F 老師是輔導組長，教學認真負責，曾是研究者所帶班級的任課老師，所以知道 F 老師上課活潑生動，孩子都很喜歡她。又輔導組長是處理霸凌事件時，最主要的相關行政人員之一，故 F 老師成爲我的邀訪對象。因爲之前的合作關係，與 F 老師較爲熟識，但仍怕被拒絕，在告知我的研究目的後，F 老師也爽快答應接受訪問，願意分享自身想法與心得。
G	男	訓導主任	約 45 歲	約 20 年	在研究者的工作場域裡，G 老師的工作態度認真積極，敢做敢當的個性，不但讓大多同事欽佩，也讓許多學生敬畏，身爲學務主任的他，處理過許多學生之間的霸凌事件，經驗豐富。研究者很想請他分享相關經驗，但是又怕 G 老師太忙因而拒絕我的邀訪，所以遲遲不敢開口邀請他接受訪問。不過，爲了本研究的豐富性，研究者抱著「期待又怕被拒絕」的心情開口邀請他接受訪問，當他知道我要研究的主題時，馬上就答應我的邀訪，真是太感動了！

H	男	學生諮商中心輔導組長	約 38 歲	約 10 年	H 老師現任某縣市諮商輔導老師，之前在研究所某堂課程中看過他接受訪問的文章，文章內容是由「葉永鋕事件」論述對霸凌的觀點，研究者覺得 H 老師頗有自身想法與獨特見解，而且間接得知他輔導學生認真負責且頗有成效，所以，想請他擔任我的研究對象。研究者起初以為他服務於某縣市的國中，但是打電話過去詢問時，才知道 H 老師已經轉調至某縣市的學生諮商中心。於是我又撥電話到諮商中心，終於找到 H 老師。跟 H 老師告知我的研究身分與研究目的之後，老師欣然答應接受我的訪問，讓我不勝感激。
---	---	------------	--------	--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 第四節 研究過程可能的威脅

每一種質化研究的類型-----描述、闡釋和理論都有其特別影響效度的威脅，其中又以研究者的偏見以及研究者對於研究場景或個人的影響，也就是一般通稱的反應(高勳芳譯，2001：134)。以下將對本研究可能出現的效度威脅與修正方式做簡單的說明：

- (一) **在描述的過程中，如何確定我的資料沒有錯誤或不完整？**解決此威脅最好的方法就是將訪談過程錄音或錄影，再逐字記錄，以解決這樣的問題。本研究為降低此效度威脅，對於受訪者的訪談內容，全都以錄音記錄，並且在三天內親自打字做成逐字稿，除此之外，還將訪談當下受訪者的表情、語氣與情緒據實詳細的描寫，盡可能的增加資料的豐富性，詳細而完整的呈現真實狀況。
- (二) **在闡釋研究者的觀點時，如何避免加入太過主觀的意識型態？**解決此效度威脅最重要的方法為：嚴謹的、系統化的理解受訪者對於各種事件的想法，而不是以自己狹隘的想法來框限受訪者的言語和行爲。研究者在訪談與研究過程中，將盡量以客觀的角度檢視與分析受訪者的經驗與想法，避免主觀的意識型態介入分析過程，當然在分析過程中可能難免會有較主觀之批判，但絕對僅針對事件評論，不觸及任何人身攻擊。並且會將整理好的逐字稿，懇請受訪者校對，提高效率。
- (三) **如何避免偏見的產生？**為了避免研究者在研究過程中，存在著太多個人主觀偏見，研究者將盡可能尋求他人的回饋意見，包括指導老師、同儕或同事的建議，並且會由旁人提點之意見中進行反思，再進行二度建構，藉此方式來降低個人偏見之威脅。

- (四) 如何知道教師對於自己的說明是真的？在受訪者進行分享得過程中，可能會將自己的處理過程加以美化修飾，但是，在研究者選取訪談對象時，其實已經初略了解受訪教師的處事態度<sup>42</sup>，除此之外，進行訪談與解讀分析時，研究者會謹慎嚴謹觀察受訪者之言說態度與表情，斟酌受訪教師分享內容之可信度，並且盡其所能的由訪談內容之前後文比對其正確性。受訪對象如果在相同工作場域且分享之學生個案相同時，我會將教師的描述與處理方式進行交叉比對以印證教師的說法，並且會另外訪問相關人士或收集相關輔導記錄檢證教師之說法。

## 第五節 研究倫理

### 以研究參與者之決定為優先考量

本研究屬於質性研究，以深度訪談方式進行資料蒐集，在可能遭遇研究困難時，會盡力去排除困難，及教育研究以「人」為研究，所以涉及一些道德價值的約束，研究者必須切實遵守，即所需注意的研究倫理。研究都會存在研究倫理的考量，倫理可視為對研究對象的保護。對質化研究而言，更應將保護研究對象免於傷害列於首項，其次為對於研究對象的隱私與秘密的保護；再者，不可有欺騙行為出現。本研究訪談對象為現職教師，有些還與研究者同一工作場域，在研究呈現上恐有涉及隱私的疑慮，為保護受訪者，故在資料呈現與分析上會用代號表示，不涉及任何影射意涵。

#### 一、研究進行前

- (一) 尊重受訪者自由抉擇的權利，其是否願意接受調查研究？相關問題是否願意回答？均由受訪者自行決定，不強迫其接受。
- (二) 研究者在研究進行之前，就將影響研究對象參加意願的因素，告知研究對象。對於其它層面的疑問，研究者也儘可能的回答。

#### 二、研究進行中

- (一) 初次訪談時，研究者將簡單說明訪談目的、訪談所需時間、問題內容與訪談資料的匿名處理，以及是否可進行錄音，都經過受訪者同意。
- (二) 尊重受訪者的情緒及感受，不管是場地的選擇、時間的決定，以及個人隱私的維護等，都儘量以受訪者立場考量。
- (三) 訪談過程中，需使受訪者回溯過去經驗，若引起不愉快或負面情緒，研究者立即進行安撫，且受訪者有權利隨時中止訪談，不需任何理由與解釋。

#### 三、研究進行後

- (一) 尊重受訪者的隱私權，本研究所得的資料都列為機密，不將其資料外洩，例如本研究個案均採代號表示。

---

<sup>42</sup> 「選取原則」與「選取原因」中已說明受訪教師之基本處事態度。

- (二) 訪談資料的詮釋與分析，要如實呈現事實真相，避免誤解及過度臆測。
- (三) 當研究者的專業追求真相與訪談者的個人權益及隱私有衝突時，以後者為優先考量。
- (四) 謹慎處理各種相關訪談資料，例如將訪談記錄與錄音帶等資料放置於專屬置物櫃中，所有的資料皆不外流。

## 第四章 教師面對生活世界中校園霸凌事件之實踐邏輯 與策略

霸凌事件的發生，除了必須是故意的、負面的，其中一個最重要的因素即是雙方之間權力不均等。也就是說在校園中，教師如何判定國中學生的糾紛是否屬於霸凌事件，還是學童之間的玩鬧，可以從雙方的權力是否均等去判斷。這裡指的權力不均，可以是年齡、身型大小、力量與侵犯性等面向的不同。但是，現場教師對於學生之間是玩耍或是霸凌，各有其實踐邏輯與解決策略，本章將由八位受訪者的訪談逐字稿資料中，歸納整理出霸凌者與被霸凌者的相關類型，再藉由教師的實踐邏輯與處理策略進行分析與反思。然而，本章節之整理與分析，目的並非獲得一套解決校園霸凌的標準方式，而是希望藉由教師生活世界的處遇經驗，從不同的視角來看待霸凌問題，以及從教師的教育實踐中獲得啟發。

Foucault指出權力的特徵就在於：它不只是人際間的靜態關係，而是一些人對於另一些人的行動模式；它必須在各種權力的關係網絡中存在才能實際運作。權力關係並不是抽象和靜止不動的，而是在鬥爭的行動中形成和存在（高宣揚，2004：173）。教師在處理複雜的霸凌事件時，所要考量的面相相當多，針對霸凌事件裡的學生類型，就無法直接用「被霸凌」與「霸凌」來做區分，因為霸凌他人者同時也可能是被霸凌者，權力會產生流動，而權力間不可預期的移轉正是霸凌事件複雜的主因。因此，研究者經由受訪者的訪談內容進行編碼，歸納整理霸凌現場學生之特質，進而作類型化區分。

在受訪教師的訪談內容中，研究者歸納出六種霸凌可能之類型<sup>43</sup>：「娘娘腔」、「生性懦弱與身材瘦小者」、「衛生習慣不好的孩子」、「白目之人」、「無法專注上課的孩子」、「用暴力尋求認同的學生」，本章試圖由學生間可能的霸凌類型，探究與分析受訪教師之實踐邏輯。面對這些可能的霸凌類型，教師均有不同的解決策略，用教育社會學鉅觀角度分析此問題時，發現在其背後存在著社會結構因素。首先，「娘娘腔」、「生性懦弱與身材瘦小的學生」遭到霸凌，其實是父權社會底下的受害者，他們性別氣質不符合主流陽剛特質，在生活世界裡就容易被霸凌；其次，「個人衛生習慣不好」、「白目之人」、「上課吵鬧無法專注的孩子」都被認為不懂基本禮貌，這些行為在文明化的社會裡不被接受，自然就容易被貼標籤、被排斥，多數人對這些孩子的一舉一動就容易產生偏見，進而被孤立；最後，有些孩子習慣用「正義之名行暴力之實」，這些孩子從「替天行道」、「打抱不平」等生活世界的基本價值的維護中獲得「成就感」，試圖尋找屬於自己的舞台，期待被認同。

綜上所述，研究者在第一節中以父權/性別觀點分析教師處理娘娘腔、生性與身材瘦小之實踐邏輯；第二節則以「文明化進程」的概念探討教師的處理策略；第三節以「尋求認同」的角度論述現場教師如何面對這些「虛假的正義之士」（如圖4-1）。

<sup>43</sup> 本研究所提出之類型並不能窮盡所有霸凌關係，只是將本研究受訪者所分享的經驗歸納整理。例如：受訪者中亦有老師分享自己身為原住民而被霸凌的經驗，但因沒有其它老師分享相關原住民被欺凌經驗，所以，並無將此類型納入分析類型中。

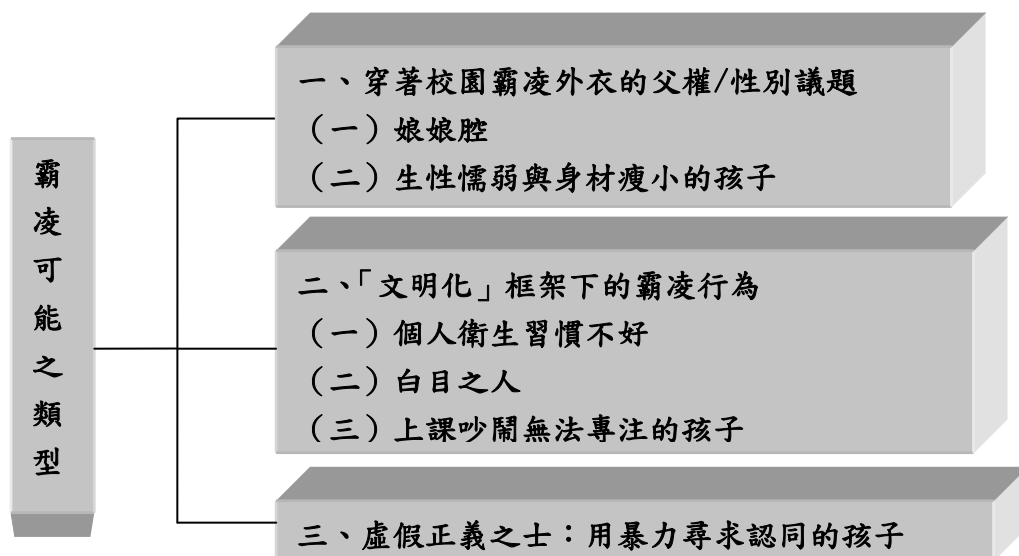


圖4-1 本章分析架構（研究者繪製）

## 第一節 穿著校園霸凌外衣的父權/性別議題

從生活世界的角度出發，我們被網綁在性別二元框架的承傳中，他的核心是父權體制，這個體制根源於生活世界深遠的傳統。「父權體制」不是另一種意指「男人」的說法，它指的是一種社會，而社會指的不只是一群人而已。既然如此，「父權體制」不是指我或任何男人或男人的集體，而是一種男人和女人都參與其中的生活世界。一個社會是父權的，就是它有某種程度的男性支配（male-dominated）、認同男性（male-identified）和男性中心（male-centered）。在父權體制的社會中，以控制為一切的基礎（Johnson,2008：22-23）。這樣的結果助長了競爭、侵略與壓迫，一方面男孩為了要符應狹窄的陽剛模型，他們的生活中充滿著控制、主導、競爭與攻擊性，並且貶抑感情中的依戀、柔弱等特質，藉由霸凌具有陰柔、懦弱性格的孩子來展現男子氣概的主權地位，缺乏尊重多元性別文化概念。校園中那些性別角色不合主流規範的學生，他們恐懼上學！因為，他們常常被罵：「娘砲」、「死 gay」、「人妖」、「不男不女」，校園因而成了集體進行性霸凌的危險場域。家長或教師如果處理不當，還可能在她/他們的性別認同傷口上灑鹽。

我國於 2011 年對「性霸凌<sup>44</sup>」嚴加定義，希望別再發生類似葉永鈺事件的相關悲劇，但卻無相關具體配套措施，況且生活世界的溝通行動與社會規範，無法藉由系統政策之績效管理主義而馬上有所改變。在教育現場面對教育改革與問題時，政府制定系統策略大多採取由上而下的操作與執行方式，忽略體現民意相互主體性的溝通與了解，因此，可能在政策「投

<sup>44</sup> 立法院於 2011/06/08 三讀修正通過性別平等教育法部分條文，性霸凌比照性侵害、性騷擾規範，罵人「死 gay」、「娘砲」、「娘娘腔」或「男人婆」等均屬「性霸凌」。修法新增性霸凌定義：指透過語言、肢體或其他暴力，對他人之性或性別特徵、性別特質、性傾像、性別認同進行貶抑、公敵或威脅行為且非屬性騷擾者（中央社 2011/06/08）。網址：<http://www2.cna.com.tw/>

入」生活世界時產生實踐的扭曲（包括學生、家長及教師），進而無法達到預期目標，甚至可能產生非預期結果。如果教師對於父權體制霸權亦認為理所當然，「於法有據」又能如何？學校雖是社會的縮影，卻亦可成為反轉社會某些刻板印象與價值規範之場域，進行改變之前，必須了解存在於生活世界霸凌外衣底下的父權/性別規範，唯有了解問題本質，並在互為主體之情況下才能進行有效溝通進而解決問題。

因此，本文試圖由受訪者的訪談逐字稿資料中，歸納整理出與性別相關的霸凌類型<sup>45</sup>：「娘娘腔」、「生性懦弱與身材瘦小者」，藉由教師處理霸凌事件之邏輯進行分析與反思。

## 一、娘娘腔

傳統上，父母對於不同性別的出生嬰兒即給予不同的「貼上標籤」(LABELING)。研究發現，嬰兒的父親雖然只被允許在醫院的育嬰房外觀看嬰孩，母親只有簡單的摟抱、餵養動作。但是當雙親向親友們描述嬰兒的特徵時，明顯地，女嬰多被形容為柔軟、脆弱、嬌小、漂亮、細緻；男嬰則較多被形容為堅硬、強壯、警覺、倔強、有活力。但事實上，剛出生的男女嬰兒在生理特徵上差異並不大。由此可見，父母眼中的男女嬰之所以不同，主要是「貼標籤」的結果。孩童長期處於「性別刻板化」的氛圍中，自然潛移默化的學得許多性別刻板印象的行為(黃麗莉, 2009: 16-17)。研究者認為，除了教養孩子要能獨立堅強，同時也能溫柔敏感，將以生活世界裡實際發生的狀況來判定行為的合宜性，而不是根據她/他的性別。

男性與女性原是爲了區分個體的生理特徵，之後由於社會角色的演出，延伸了男性與女性的不同角色，接著，爲了使得社會分工固定化，因而延生出男女兩性角色在心理與行為有所不同，這也是性別刻板印象的來源(黃麗莉, 2009: 21)。在台灣的學校現場，學生同儕之間性別氣質比較溫文的男同學，經常獨自面對其他男同學的諸多言語羞辱，取笑他們不夠男子氣概，甚至往往伴隨肢體暴力(蕭昭君, 2009: 150)，訪談中A老師與H老師都處理過具有陰柔氣質的男學生被霸凌的個案，甚至H老師本身就具有陰柔氣質的特質，也正因如此，兩位老師對於「娘娘腔」個案產生不同的處理邏輯與策略。

### (一) 認為「理所當然」的A老師

「性別暴力」產生的根因是性別氣質二分教育。如果說一個文化不斷告誡男孩們不可以像女孩，即使年紀很小，二元差異的認知基模已在男孩腦中奠定基礎。當大人告訴他們不可以像女孩，男孩們就會覺得身上的女性特質令人嫌惡，必須剷除得一乾二淨。在努力成爲男孩的過程，「娘娘腔」的標籤對男孩而言是最大的污辱，而舉止氣質像女孩的同儕最讓他們瞧不起。簡言之，性別氣質二分教育，造成嘲笑娘娘腔、辱罵同性戀的校園文化(黃淑玲, 2009: 284)。楊幸真(2007)指出，同儕間的相互監督與規範，讓性/別文化與異性戀常規論述得以繼續在校園中發揮影響。因此，男孩們恐懼表現出自己的陰柔特質，並且藉由彼此的監督，來排擠那些具備有陰柔特質的男孩。而這樣的排擠可以是透過言語霸凌(稱呼「娘娘腔」)或是肢體霸凌(脫褲子檢查是否有小雞雞)的方式來執行，而稱呼「娘娘腔」或是脫別人褲子都構成了性霸凌！A老師班上就有這樣的個案。

<sup>45</sup> 研究者必須重申，本研究所提出的類型並不能窮盡所有霸凌關係，只是將本研究受訪者所分享之經驗歸納整理。例如：本文並未出現「具有陽剛氣質的女性」，通常具有此類特質的女生容易被稱爲「男人婆」，亦屬於性霸凌的一種。

班上同學遇到這種事情的話，就會故意去欺負他，因為他們覺得娘娘腔很好笑、很好玩。同學會故意搓他一下，個案就用女生的語氣說：討厭。所以，變成有一部分同學下課就想要去捉弄他，用言語刺激他說：嗨，小姐。個案會說：「我很生氣喔，討厭。」大家就覺得更高興，有時還會故意拉他的褲子或是推他一下，但是，同學不會故意去弄他的生殖器啦，只是會故意推他一下，或是尿尿故意看他一下，然後他又會說：ㄟ，討厭(A20110412)。

明顯可知，該位學生遭受班上同學性霸凌！個案覺得自己並沒有做什麼，為什麼其它人要欺負他？A 老師表示：我會問他說為什麼他們要欺負你？他就會說：「我又沒幹嘛。」在他自身認為根本很正常阿，但是，旁邊的人會覺得他的語氣、動作或行為，像這樣【A 老師手指蓮花指，身體搖來搖去，模仿個案】，旁人會覺得很像女生，但是他自己覺得很正常阿。A 老師也覺得個案的舉動跟常人不太一樣，所以，他的處理策略是：告訴個案別人會欺負你，是因為你有男生的身體卻表現出女生的語氣和動作，並且請個案調整自己的動作，盡量有男子氣概一點，講話要有力量、大聲一點。然而，一直到個案三年級畢業，「娘娘腔」的特質依然沒改變。

由此可知，如此的處理策略並沒有真正解決問題，個案有可能成為第二個葉永鋇！A 老師表示，主要是因為他的行為不偏激，所以，其它同學也不會變本加厲。但是，這是在 A 老師看的到的地方，在 A 老師看不到的角落，或是有時孩子玩過頭，可能發生無法挽回的悲劇！甚至在性霸凌過程中，已造成個案心裡嚴重的創傷。A 老師試圖改變個案「娘娘腔」特質來解決霸凌問題，但卻也明白知道這些特質是孩子與生俱來的，A 老師將「非男即女」的二元性別框架視為理所當然，因此要求個案須「自我調整」，這正是生活世界中根深蒂固之觀念所造成的結果。值得省思的是：該改變的是個案「娘娘腔」特質，還是學校性別文化框架？然而，研究者認為，有些老師真的不知道如何跟學生分享接受不同性別意識的觀念，而這正是學校體制要加強、教師要自我增能的地方，強化教師尊重不同性別特質的多元性別概念，教師有了正向的性別氛圍能量，才能有助於解決生活世界的霸凌問題。

不過，從另一視角來看，A 老師的處理邏輯亦可能是為了保護孩子的安全，因為在這父權體制下的學校性別文化，具有陽剛氣息的男子氣概仍是性別主流，父權文化彰顯的價值就是控制和男子氣概<sup>46</sup>。若外顯舉動不具主流特質，容易被同儕次團體甚至教師所排斥或畏懼，在生活世界裡選擇依附主流價值，仍是「求生存」最佳抉擇！

## (二)「接納與同理」的 H 老師

H 老師本身具有原住民血統與陰柔氣質，對於因為膚色與種族被同儕歧視較無深刻感受，他認為原住民之間會相互幫助，形成一股力量，但「娘娘腔」之間不會形成聯盟，甚至不會(或是「不敢」)互相認同與支援，感覺孤立無援卻又無法順從主流偽裝自己的性別特質，如此的成長過程讓 H 老師非常能同理具有此種特質的孩子，讓我們先從他的自身經驗談起。

### 1. 自身經驗

小一升小二時，就開始有人叫我娘娘腔，就變成我的綽號了，還有一個綽號叫丫頭，我國小的時候是因為性別特質，人家都會嘲笑「娘娘腔」那些詞，其實在國小那算是我的日常生活，每天都會被霸凌，連帶的只要跟退縮的行為有關的反應，同學都會拿這個來嘲笑我，就是有一個氛圍：男生不應該這樣子。性別上的氛圍(H20110705)。

H 老師覺得當時他的老師想保護他，但是他覺得老師還是無法感同深受與理解為何他會

<sup>46</sup> 取自 Allan G. Johnson (2008: 152)。



有如此的特質，更無法體會他當下的感受，重要的是，無法改變整個社區與學校對於一個具有女性特質的男性的暴力氛圍！在這樣的成長環境，H 老師不斷壓抑自己，導致原本個性開朗的他，在學校變的不愛講話。然而現今社會，一個具有「娘娘腔」特質的學生，所受到的歧視不只來自同學的嘲笑，還包括網路媒體之傳播速度以及整個社會的論述壓力，如果教師不瞭解，就很難進行溝通，無法溝通，就無法解決問題，例如：H 老師的老師、A 老師。

瞭解是基本的，更專業的應該是我要用他聽得懂、看得懂的語言跟他互動，那個語言不是只有文字，不是只有語句，還包括文化符碼，那個都是他們平常在表達事情理解事情的元素阿，我要能夠了解，然後知道如何使用這些文化符碼。現在想起來就會覺得：當老師一定要了解其它的面向，才有機會解決問題。...然而，對於一般的老師比較難理解，如果你問一個老師說：「你班上有一個常常被欺負的娘娘腔學生耶，那個老師可能就會反應說：對阿，好娘娘腔喔，他常常被人家欺負，他的動作這麼娘娘腔，被人家欺負好像很理所當然(H20110705)。

A老師就有此種思維，反觀教育現場，將「具有陰柔氣質學生就會被欺負」視為理所當然的教師為數多少？這是值得探究及省思的問題。然而，學生與老師之間本來就存在著文化差異，因此，老師應該試著去了解學生的文化背景，了解學生的文化脈絡，不應被塑造成只會教書的工具，就如Freire<sup>47</sup>所說「身為教育者，我們既是藝術家，也是政治家，我們從來就不是技術人員。」不論是藝術家或政治家均須面對生活世界的問題，而技術人員（或稱為教書匠）卻是系統的產物，如果不瞭解學生，你所教的東西都是沒用的。教育也能重構教師與多元學習者間教與學的權力，創造民主平等的溝通關係，透過生活世界的對話溝通，增進師生之間的緊密關係，相信必可降低暴力氛圍，而非像系統對老師要求的，在教師不同的個性與文化背景之下，卻希望用同樣合乎系統規章、辦法或指令的模式做事。Johnson（2008：147）表示，生活在父權文化中，意味著我們得去學習男女被期待的表現，瞭解規範我們行為和表現的賞罰規則。男人嘲笑其他男人的脆弱和易受傷害。這些觀念提供我們視為理所當然的日常真實，以及我們和其他人的互動場---持續地形塑、再造共享的世界觀。這意思不是說父權體制潛藏的觀念決定了我們之所思、所感與所為，但這的確意謂著參與在父權體制中，我們就必須去面對和處理這些觀念。可理解的是，教師應調整本被視為理所當然的價值論述（這是一種生活世界的覺醒與調整），將有助於改善教育現場的性別暴力氛圍。

## 2.處理的個案

H 老師曾經處理過一個個案，名叫小豪（化名），他是班上的班長，之所以被選為班長是因為班上沒人要當班長之外，就是因為小豪具有「娘娘腔」特質，每次上台宣布事情，陰柔的語氣與舉動總會引起全班大笑，班上覺得他當班長很好玩。

班上同學會鬧他，如果我跟他在談的時候，其實不會直接針對這件事情來討論，我會跟他一起看繪本或說故事，跟他說類似特質的學生很多，就是讓他瞭解我對這件事情的看法是完全接受的。嗯，他也會提到說班上同學怎麼看待他，他其實不太在意，口頭上是這樣說，但是他表現出來就是很沉默，在班上都不講話，可是他又做班長，我就問他：老師有什麼可以幫你的地方你要跟我講，其實他後來都沒說。但是接受他做為一個性別少數，我覺得這件事很重要，至少他來跟你談的時候，他是開心的，至少在學校他有一個可以講話的人，不會有人

<sup>47</sup> 取自黃聿芝（2008：7）。

評價他，我覺得是好的(H20110705)。

H老師以同理的實踐態度來面對小豪的陰柔特質，接受他做為一個性別少數，並且透過其它方式讓孩子知道他並不孤單、並不特殊，的確讓孩子找到認同與歸屬。而對於班上其他的孩子，H老師認為不能全班直接宣導，這樣做太明顯，對小豪跟其他同學都不好，於是，就私下找班上幾位同學出來討論如何幫助小豪，雖然最後沒辦法讓全班完全不嘲笑小豪，但至少讓受害者知道班上嘲笑他的同學只是少數幾個，其它同學只是因為當下的情境跟著笑出來，並沒有惡意。除此之外，H老師會私底下跟其他同學溝通，讓他們知道「跟著笑」這件事情會傷害小豪，讓他們有一個互相了解的機會。並且找機會在班上再講一次「葉永鈺事件」，希望藉此讓孩子產生同理之心。至於帶頭嘲笑的學生，H老師會如何處理呢？

後來我有找帶頭嘲笑的學生，跟他們談說：這件事情對於小豪的影響是什麼，那幾個男生其實會知道這個情況，我就說那有沒有可能改變呢？他們說：有可能改變阿。就是透過這種方式阿，情況才慢慢改善。在班上做大的宣導，其實有時候要看時機，當然如果沒發生事情是最好的，先打很多的預防針，如果真的事件發生時，其實不太適合再把幾個帶頭的抓出來打，很多學校都會這樣，不行絕對不行，因為打了，他們就會覺得說：「你讓我被打，就是你！那我要不要笑得更用力，一定要的阿，本來沒什麼事現在可能連書包都會飛走。不能讓他們覺得因為他們做了這件事情，所以就受了嚴重的懲罰。因為要糾正的是概念，培養尊重人，這比較長遠，那立即的就是說：我讓你知道那個概念，不能因為對方的性別特質而嘲笑，效果蠻好的阿（H20110705）。

由上述可知，H老師運用生活世界中實踐的智慧，他認為霸凌這件事情不能只有處理霸凌的人與被霸凌的人，它牽涉到的是整個文化體系的問題，一定是某個地方被投了一顆炸彈，那個彈叫做「暴力」！它具有渲染力，某個地方有暴力氛圍之後，你要把解決問題，並不是蓋住它，而是讓它變成很多點點的小爆炸，爆完、釋放掉之後就沒事了，盡量把那個殺傷力減到最低。但H老師也明白指出，這種結構性的問題，其實很難立即解決，教師需要長期投入與累積經驗去應付隨時可能發生的狀況。

父權體制是一個社會，由一些特定的社會關係和觀念組織而成。作為個人，我們參與其中。弔詭的，我們參與其中不只意謂著我們的生活受它形塑和影響，同時也給了我們機會去改變或維持它（Johnson,2008：134）。同樣面對娘娘腔特質的孩子，A老師和H老師的處理邏輯完全不同，其因成長歷史脈絡形塑出不同文化的觀點與慣習，由此看來，如何打破父權體制下的性別枷鎖，應是現場教師應有的共識，瞭解與傾聽弱勢孩子的聲音成為師生溝通的第一步，如果教師堅持用性別二元框架看待現場霸凌問題，暴力氛圍將不會改善。再者，如H老師所說，對於霸凌者亦不應再使用暴力，以暴制暴的做法只會讓暴力因子持續下去，霸凌現象將無法改善。正所謂身教重於言教，教師以尊重的做法教孩子「如何尊重他人」，將可能達到事半功倍之效。然而，在父權樹下的權力爭奪除了陰柔特質學生受到排斥之外，個性懦弱與身材較為瘦小者亦是被欺凌的對象。

## 二、生性懦弱與身材瘦小者

父權結構可見於權力不平等分配所造成的壓迫之中，也展現在人類生活各個面向的男性支配模式裡，從日常會話到全球政略（politics）。就本質而論，父權體制將權力、支配和控制

置於人類存在的核心，不只是男女之間的兩性關係，也存在於男性之間，男人為爭奪地位、維持控制權並保障自己不被其他男人控制或打倒而激烈鬥爭時，尤其是如此（Johnson,2008：149）。大自然裡各種物種均想盡辦法求生存，每天上演「若弱強食」的戲碼，就連人類也不例外，身材瘦小的外型常常成為他人攻擊的目標，個性懦弱容易受他人指使或利用，其中明顯看出權力間的不平等，校園生活亦是如此。在被欺負的小朋友中，六成<sup>48</sup>是因為個性、身材較吃虧，他/她們不知道如何求助，也較缺乏資源，因而更容易淪為遭霸凌的對象。

柯諾借用馬克思主義理論家葛蘭西（Antonio Gramsci）主張的階級文化霸權（hegemony）概念，提出霸權型男子性理論。「霸權型」男子性是社會中大多數人公認「最厲害」、「最像男人」、「最令人稱羨」、「勸為眾人表率」的，其所強調的男性特徵在社會上站有主導與優勢的地位，人們同意並接受之，所以才稱它是「霸權型」男子性。男性在發展性別認同的過程中，大都會參照「霸權型」的定義，並且依據該標準被人評價。「霸權型」男子性的殺傷力是在於：它強化陽剛特質可以增進全體社會利益，貶抑懦弱瘦小之女性特質（黃淑玲，2009：281-282）。由此可知，生性懦弱、身材瘦小等特質容易成為上述具有「霸權型男子性」迷思的人排斥，因為，基本上他們認為男人為了證明男人本色，會特意張顯幹醜、粗獷、肌肉結實、蠻勇或逞兇鬥狠等傳統的陽剛氣質。多位受訪者亦分享在教育現場中的確看到「霸權型男子性」欺負弱小的現象。其中，E老師表示：先天上個子小的，人家就會喜歡玩你，玩久了不懂的分寸，可能就會有其他的方式出現。所以我都嘛跟我自己的孩子說，至少你給我長大隻一點，人家就不會看你好欺負啦。

#### （一）「說之以理、動之以情」的D老師

D老師表示班上存在強者欺負弱者的生態，包括言語、肢體霸凌。

被霸凌的孩子通常不敢來講，因為通常被霸凌的孩子都是比較膽怯、比較懦弱的，他會怕來跟老師講之後，會有更嚴厲的報復，所以有的被霸凌的同學到最後發生很嚴重的悲劇，都是因為一開始不敢告訴老師，老師根本不知道(D20110617)。

D老師提出一個重要的觀點：受害者選擇隱忍，將可能造成更大的悲劇！值得省思的是，當孩子鼓起勇氣求救時，教師及父母態度將成為事情發展的關鍵，葉永鈇事件提醒我們應重視孩子求救的訊號，避免悲劇重演。再者，如果孩子不敢發聲，應多加鼓勵，建立其信心，而D老師的做法是對被霸凌的孩子說之以理、動之以情。

我會私底下念他，我會跟他講，你要學著勇敢一點，要不然，今天如果我保護你，那你國中畢業之後呢？沒人保護你之後呢？你不就又被欺負嗎？你永遠會遇到這樣的情況。所以，我會告訴他們，你要堅強，你要學會處理事情，如果你真的沒辦法解決，你一定要跟老師講，如果你不講，我什麼都不知道，你可能永遠都被欺負。但是我也有鼓勵他們啦，把敵人化為朋友(D20110617)。

由D老師的訪談內容可知，他亦希望孩子自己能「勇敢一點」，此時仍可能再製「霸權男子性」的價值觀！除此之外，我們可以理解到在霸凌事件的處理，除了對霸凌他人的孩子要教育之外，被霸凌的孩子如果懂得適時的求救，必可挽回許多不幸的悲劇。然而，對大多數生性懦弱的孩子來說，他們寧願選擇隱忍，甚至覺得沒關係，是他們自己願意的，亦即在這霸權體制下的受霸凌者，卻也甘願屈服於威權體制，這也正是教師較難處理的地方。

<sup>48</sup> 取自呂政達（2011：79）。

他們會說：老師沒關係，是我自己願意幫他倒廚餘、買東西的。在這種情況之下，我比較難處理。他們會覺得說：如果我這樣做的話，那個人就不會給他多餘的欺負，或是說，曾經發生過幫人家到廚餘的孩子，跟別班有衝突，還是要他去倒廚餘的那個人，出來幫他解決問題(D20110617)。

這呈現一個有趣的現象：霸權男子性框架下的受害者，亦是受益者。這種霸凌者與被霸凌者之間的弔詭關係，讓現場教師面臨處理與不處理的窘境，存在於學生生活世界裡的緊密關係，讓霸凌事件變得更複雜，教師必須試著理解被霸凌者的實踐邏輯（自我保護策略），進而讓學生更信任老師，願意向老師求救。然而，在這相互依存的關係之外，亦可能產生不一樣的結果，例如：有些孩子選擇壓抑、積蓄他們所感受到的羞愧，而且清楚記得每一件嘲弄與羞辱，並藉一再重複的拒絕、羞辱、羞愧、氣憤行爲，將規範邊際化（marginalization），最後，以霸凌或嚴重暴行回擊，勇敢地跟生存搏鬥，甚至表明可以犧牲所有，以維護他的「自尊、尊嚴」（pride, indignity and self-esteem）（鄧煌發，2007）。此時，被認為生性懦弱、身材瘦小者，將成爲不可預期的霸凌者，而且傷害程度可能是整個社會無法承載及想像的。

男性化和女性化的符號價值形成一套井井有條的「象徵秩序」，從小銘刻在人們的腦海裡，逐漸構成人們理解世界、評價事物，以及實踐男子性、女子性<sup>49</sup>的認知基模。這套象徵秩序彷彿是一道無形的暴力，讓人們不知不覺中屈從於它（所以稱爲「象徵暴力」）（黃淑玲，2009：274）。校園裡有人一旦僭越，例如：男子個性陰柔、身材瘦小，就會引來異樣眼光，甚至遭受歧視與懲罰，霸凌事件油然而生。如何軟化、消除這道無形的暴力，將成爲降低校園霸凌事件發生率的關鍵，尊重多元個體、破除性別刻板印象應成爲教師潛在課程主要目標。

## （二） 認為「好成績」是保護色的 F 老師

F老師提出一個有趣的觀點：

我覺得成績好也是一種保護色，有一個同志導演，叫陳俊志，之前接受媒體訪問就講到以前自己很瘦小，瘦小比較容易被指使，但是因為成績好，成績好就會被編到好班，好班比較不會有這種問題，這就變成是他的保護色（F20110624）。

每一個社會在不同時代都會對男性有特別的想像與期待，這些想像與期待又是反映該社會重視的道德與價值觀。澳洲學者羅伊(Kam Louie)認為在傳統中國社會有兩種理想的男子性並存：「文人」與「武人」，分別尊奉孔子（文聖）與關公（武聖）作爲典範；知識菁英們推崇文聖，而一般老百姓則是膜拜武聖。才能與道德之外，男子身體也在文武的評價中。孔子也好，關公也罷，允文允武是古代菁英應備的特質。羅伊指出，由於文人的能力獲得較高的社會評價，報酬也較多，於是菁英階級奉文人爲男子性的典範；但是一般老百姓仍以武人爲範本（黃淑玲，2009：269-270）。H 老師亦表示：我小時候成績蠻好的，都是班上第一名，老師都會保護我，會想盡辦法讓我不要受到欺負，可是言語上就真的很難避免，沒辦法二十四小時都受到老師的保護。由此可推論，在多數屬中產階級的教師眼中以及依成績區分的「好班」社群裡，「成績好」儼然成爲男子性的典範，即便具有陰柔、身材瘦小等特質，也不會成爲被霸凌的

<sup>49</sup> 「男子漢」或「男子氣概」都是男子的特性，在英文稱爲 masculinity，本文譯成「男子性」。「男子性」與「女子性」的簡單定義是：天生身體結構不同的男女，在實踐（或挑戰）社會角色的過程中，舉凡表現在身體、外貌、性、言行、舉止、妝扮、人格、工作、職業、權力、責任等各個面向的樣態特徵（黃淑玲，2009：269）。

對象！華人生活世界的元素（文人、士大夫階級的文化）使得好成績變成保護色。在現實世界，不可否認一般人仍高度重視學歷，看輕勞力工作，中產階級菁英包括工程師、律師、醫師、企業經理等等，好似古代文人的現代類型，從小到大成績優異，從各種考試中勝出之後，才能擠進明星大學熱門科系。然而，在這些以「文人」為典範之外的生活世界呢？如前文所述「一般老百姓仍以武人為範本」，因此，躲在「好成績」保護傘下的孩子畢竟不多！

有些家長堅持讓自己孩子在國中階段就讀私校，為的就是讓孩子能夠在安全的校園裡生活，能夠平安的畢業；有些家長堅持要學校能力分班，也是怕自己的孩子在常態編班下成為被欺凌的對象。不過，就讀私校與能力編班的作法真的是杜絕孩子被欺凌的正確方法嗎？相關研究<sup>50</sup>指出：學生的學業成績表現、能力分班的教育政策，以及學生對學校的疏離是形成校園暴行發生的主因！畢竟第一名只有一個，對於大多數沒有「好成績」外衣可穿的孩子該怎麼辦？身材瘦小加上成績不好難道就是該死？在不斷將孩子分類、分級的教育政策下，會讓大多數孩子更加迷惘，亦可能會讓多數孩子在尋求認同的過程中產生暴戾之氣。這是值得省思的問題。

### （三） 反其道而行的G老師

在父權迷思之下，有些孩子會恐懼女性特質，尤其是自己身上的女性特質，因此，為了證明自己是一個男人，他可能剝去身上所有他覺得會失去男子氣概的愛、溫柔與和煦，甚至以暴力證明自己是男人（黃淑玲，2009：286）。但不代表具有男子氣概就真的失去愛與同理之心，G老師的實踐邏輯就是反其道而行，激發霸凌者的惻隱之心。

身材瘦小、很善良的那種人，被欺負之後，你再把牠帶去給那些欺負的人看，你只要當面指著他說：這種小孩你們也動得了手！我相信大尾的、有良知的人，絕對不會再動他(G20110627)。

G老師表示，讓他擔心的不是真正「大尾」的孩子，而是那些「狐假虎威」、「仗勢欺人」的「俗阿」（台語）。

有一些喜歡奉承巴結的，他喜歡尋求自己有很大的武力，就是利用別人的武力來欺負別人，他本身就是一個受欺負者，但是又是霸凌者，這種人很多，真正很善良的人會被哪一種人欺負呢？就是這種人，他喜歡去糾眾，然後來欺負別人的，這種人才會去欺負善良的人，如果真正是老大性格的，會去欺負到中間那種人，……所以你說要去處理霸凌現象，就真的那麼單純嗎？沒有啦（G20110627）！

對於這些「中間人士」，G老師認為最難處理，也處理不完。可理解的是，錯誤的情感教育將導致男孩間盛行殘酷文化。由於缺乏情感教育，一個男孩若遇到壓力或是遇到殘酷的同儕文化時，將傾向以習得的所謂「男人」的方式來面對，亦即憤怒、激動及情緒抽離，日復一日，他將失去與人溝通以及發展同理心的知能，最後的結果常是將憤怒發在一個最軟弱的目標身上。一個男孩若對自己的痛苦麻木不仁，別人的痛苦也不會激起他太多的痛苦反應。如果說葉永鈺是男孩殘酷文化的犧牲者，那些帶頭欺壓他的同學，可能就是錯誤情感教育的犧牲者（黃淑玲，2009：286）。殘酷文化是傳統生活世界父權體制下，男孩子之間盛行的一種文化，如果沒有成人的干涉、調停，霸凌往往會成為循環的「食物鏈」，在被霸凌的孩子心裡，會期待一個強者當靠山，要他/她們學會獨立去對抗，恐怕是很艱難的任務。人群裡身材

<sup>50</sup> 取自鄧煌發（2007）。

小的、力氣弱的，就容易變成遭霸凌的對象，或許有沒有同理心不是問題，體型才是問題？當政治族群取代血緣族群在台灣激烈對立時，恃強凌弱仍是常會擦槍走火的變奏曲。如果沒有真正彼此尊重、包容的文化當保護網，國民在學校歲月沒有學到反霸凌的素養<sup>51</sup>，或許，校園盛行的霸凌現象，也只是這個社會的小縮影（呂政達，2011：45-46）。

因此，整個社會該修正的是性別情感教育。貝特、寇特和坎伯提出「雌雄同體的包容溝通」模式，是人人皆應努力再教育自己的目標，才有助於人際互動成功。普萊克甚至建議，要超越傳統性別角色定義與期待，以建立「心理雌雄同體」來統合人人皆有陰性與陽性自我，打破性別刻板常模，在教育現場中，應增進兩性的溝通效能（葉德蘭，2009：43）。其實性別與溝通的影響，未經學術研究之發現與解釋，在日常生活中我們也早有深刻的經驗與體會：過去的成長經驗影響了溝通，生活世界也會受到我們溝通過程的影響而有所改變。現場教師可自我省思：在自己與學生溝通過程中，是否再製了性別不平等的關係？而我們是否有可能不做符碼與常模之囚犯？若真能如此，校園將呈現不同的性別氛圍，暴戾之氣將會有所改善。

### 三、小結

澳洲著名的性別研究學者柯諾（Connell）認為不同階級、族群與性傾向的男性表現出明顯不同的男子性。柯諾主張男子性的發展是依據四種彼此緊密關聯的性別關係——權力、勞動、情感與象徵。在象徵關係方面，許多男生還是信奉一些傳統男子性準則，例如：不能像女孩、不能太軟弱、不能哭泣、權威、競爭、粗魯、罵髒話等等（黃淑玲，2009：277、280）。在父權體制底下，「身為男人」似乎被要求的更多，爲了要更合理化男性認同與男性中心的社會生活組成模式，成年男人必得跟成年女人有絕對的區別。爲了展演男子氣概與鞏固男子性地位，娘娘腔、身材瘦小與生性懦弱的男子將成爲被排斥與攻擊的對象，霸凌事件因此而起。

Johnson（2008：133）指出：我們其實需要努力去了解和改變世界，但我們卻常常輕忽它或者視之爲理所當然。我們不去探究社會體系如何促成像男性憎惡與欺凌具有女性特質的男性的社會問題，反而一直執迷於對霸凌相關法令規章的辯論。假如我們的目的是要改善世界，這些都不會有什麼助益。我們需要了解並處理產生和孕育社會問題的社會根源，這些社會問題通常會反應在個人的行爲上。我們要先了解到我們都參與比我們更大的東西（父權體制），它雖不是我們創造出來的，但是我們有能力可以透過決定如何參與來發揮影響。

可知的是，父權體制並非靜態的，而是一種持續進展的過程，可以形塑與被形塑<sup>52</sup>。隨著社會經濟文化的變遷，整體的性別關係也跟著變動，假如一個社會有壓迫關係（例如：父權體系下的霸權式男子性），那麼生活、長大於其中的人們就會傾向接受它、認同它，並且認爲它是「正常的」，認爲它是不須多加評論的。任何體系中都有阻力最小的路，我們很難不去遵循。如何改善這層壓迫關係成爲當務之急，打破性別二元框架，整體社會的性別關係將更和善，現場教師若能用不同的方式來參與這個體系，以便改善我們自己，以及改變形塑我們但也被我們形塑的生活世界，整個學校的性別氛圍將會變得不同，因爲，一直被我們承繼著的父權體制已被改善。然而，除了必須打破父權體制框架之外，在文明化的進程中，沒禮貌、不衛生的人，也常常成爲眾人污名、排擠與欺負的對象，以下我們就來探討「文明化」框架

<sup>51</sup> 解決之道在於在生活世界中培養一種包容文化的素養，這種素養是長期養成的，而非單靠系統的法令規章。

<sup>52</sup> 取自 Allan G. Johnson（2008：153）。

下的霸凌行爲。

## 第二節 「文明化」框架下的霸凌行爲

Elias (2009: 106) 表示，在社會變遷中存在著一種被稱爲羞愧、難堪界線的前移運動，或者是被稱作「教養」或「文明」這樣的東西。今天所謂「文明人」所特有的行爲方式並非與生俱來，倘若今天所謂的「文明人」能回到他所處社會的過去階段，那麼他就會看到現今被他斥爲「不文明」的舉動在那些社會是常見的 (Elias, 2009: 1)。近幾世紀，嬰兒從出生後就被教養：手不可以放到嘴巴、不可以咬指甲、講話要得體等等規範，當人們爲使兒童達到某種放棄欲望的程度和形成某種感情模式時，越來越多地使用「有害健康」的說法和「衛生的理由」。

然而，這些理由有些只是具有理性的外表，即主要是出於成年人的難堪和羞恥的感覺<sup>53</sup>。亦即，社會內部形成了一些和平的團體，某些行爲準則逐步地在發生變化，而社會的監督則越來越具有束縛力。社會準則只是在有限的程度上變成了人們的長期習慣。只要超出了社會規範，就會產生「不文明」、「沒教養」等負面評價。然而，個人不是在真空中做出行爲——發生在我們身上的每一件事情，都和大於我們自己的社會脈絡有所關聯。我們應該考量在這些舉動背後的歷史脈絡，對於某些人來說，這種形式是有意義及其是必要的。以下將由社會文明化、社會規範的觀點分析受訪者分享的霸凌案例。

### 一、個人衛生習慣不好

因爲家庭背景塑造了孩子的不文明，但整個社會會有個既定的偏見，當社會認定一個人不文明的時候，就會產生其它的認定，例如：人格有問題、智商不高。有些行爲方式被置於戒律之下，並不是因爲他們不健康，而是因爲他們會使看到這些行爲的人產生一種難堪的感覺或聯想。形成楷模的圈子通過許多有關部門和制度，逐漸地在更大的圈子裡喚起一種讓人看到自己不體面之舉時的羞恥感（這種羞恥感在這些圈子裡本來是不存在的），和害怕別人會因此而產生難堪聯想的恐懼感。這兩種感覺一經喚起，便會通過某種禮儀，比如像關於要洗澡的禮儀，在社會中普遍地扎下根來。只要人際關係的結構不發生根本的變化，這些感覺便會重複產生。對於年長的人來說，這樣的文化水準已經成爲理所當然的事情。然而，對兒童來說，這種感覺與水準並非與生俱來 (Elias, 2009: 134)。

每一種文化思維都奠基於某一類的文化信念，因爲要對某些東西產生想法之前，我們先得看到它們存在，即使只是存在於我們腦海裡。但是很多文化想法超越了事實這種基本問題，而建構出更複雜的社會真實。我們往往依照社會喜惡來決定排序，好或壞、佳或劣、優越或差勁。例如：男人比女人好、乾淨比骯髒好 (Johnson, 2001: 57)。當孩子缺乏相關文化規範之價值時，會造成系統性的歧視。亦即，生活世界製造了系統性的歧視，孩子不再只是因爲衛生習慣不好而被欺負，進而會擴大到整個生活層面上的偏見，甚至可能連教師都帶有偏見的框架面對學生的霸凌問題。以下是 A 老師、B 老師和 C 老師處理因爲個人衛生習慣不好而被霸凌的孩子的策略作法。

<sup>53</sup> 取自 Elias (2009: 141)。

### (一) 認為盡力就好的A老師

A 老師認為因為衛生習慣不好而被欺負的學生應該負百分之八十的責任，剩下百分之二十才是其它學生的責任，至於導師，他認為導師已經盡力了。

那個學生本身就是很髒、很邋塌，桌子永遠跟垃圾堆一樣，他又不洗澡，好幾天洗一次澡，孩子不太洗澡，桌子又亂七八糟，**長像又不太好看**，同學不想跟他坐在一起，看到他就討厭，就故意罵他、踢他一下，罵他垃圾。而且這樣誰敢在他旁邊吃飯阿，臭死了。所以，有時候他會自己跑到學校地下室吃飯，身體會臭，位置也會臭，抽屜還有一些過期的食物阿之類的 (A20110412)。

「...無論有沒有客觀依據，我們常人都會形成一些概念，認為某人特定的污名起了主要作用，讓他沒有資格勝任某些社交活動。例如，在社會情境中，醜陋給人留下初步的、主要的印象，.....他的醜陋應該不會影響它獨立執行任務的能力，儘管我們這裡會僅僅因為看見他就有的感覺而自然對他產生歧視<sup>54</sup>。」可理解的是，戈夫曼所談的污名與偏見，正是立基於生活世界之上的日常活動所產生出來的。有趣的是，在生活世界中因為個案長得不好看，所以背上了骯髒的污名；還是因為個案骯髒的外表，讓社會產生外表醜陋的聯結？然而無論是「骯髒」或「醜陋」均是社會建構出的價值，進而成為被社會大眾感知的焦點，最後，形成了「偏見」。長的美或醜是主觀的價值判斷，但A老師覺得學生不但因為衛生習慣不好而被討厭，長得不好看也是他被欺負的其中一個原因。生活世界裡社會文化存在著既定的偏見，文明化的社會就是不容許「不文明」的存在，例如：骯髒不洗澡。此時，就會產生取難聽的綽號、言語的辱罵或寫下詆毀的羞辱，甚至是小團體的排擠，這些都是霸凌行爲。

A 老師說該生家裡有低收入戶證明，爸媽都不工作，因為沒有不動產以及沒有合法的工作才能申請低收入戶，所以，孩子的父母親就是故意不工作，政府對於低收入戶是算人頭給予補助，一個月家中一名成員補助三千，該生家有五個人，一個月就有一萬五千塊，孩子在校又可申請其它補助，學費午餐費都可減免。然而，這一萬五千塊大部分都是父親的生活費，父親會將補助款拿去喝酒，未用於改善生活環境！Goffman (2009) 指出，有些人僅僅想要遵守規範（僅僅有良好的願望）是不夠的，因為在很多情況下，此人不能直接控制他/她維繫規範的水準。這事關此人的狀況，而非他的願望，亦即，個案的家庭狀況與社會「乾淨就是基本禮貌」的規範不能一致，並非孩子自身的願望。

我有要求每天來我要聞聞看你有沒有洗澡，當然第一天會洗，但是第三天我就會說為什麼你衣服沒洗，尤其冬天的時候，外套兩三個月都不洗，外面都已經一層白白黑黑的，他說好要洗，但是也沒洗，他說他媽沒空幫他洗，洗澡也是一個禮拜之後就又沒洗了，我問他，他說他忘記了！變成我跟他講，隔天他才會改善。他不洗，我們又不能叫他怎樣，只能叮嚀他，打電話跟他家人講，他家人說：有阿，我問他，他都說有洗阿。所以，我一開始會注意他的衛生，每天不斷叮嚀，到最後如果他的位置很髒亂我就處罰他，但是那種習性惡習難改，處罰他，還是一樣 (A20110412)。

A 老師單單要求孩子無法解決根本問題，也可以這樣說：根本的問題不是出在孩子身上！但是，A 老師已經盡力了。然而，A 老師亦體認到這位被霸凌的孩子是無心散發出臭味，雖然別人直接用行爲、語言去霸凌他，但是，其實他也很快樂阿，他也不會因為這樣而沮喪，就這

<sup>54</sup> 取自 Goffman (2009 : 69)。



樣日復一日，每天都很快樂。這就如 Goffman (2009: 8) 所說：「某人達不到我們對他的實際要求，但相對而言並未因此受到影響.. 他感覺自己是個健全的正常人，而我們反倒不是什麼好人。他雖然背負污名，看起來卻蠻不在乎，也不會為此懊惱。」

A 老師對於該生與霸凌該生的學生所採取的處罰方式是禁足兩天，就是這兩天下課的時候要去辦公室靜坐，每節下課都要去，如果學生有一節未到，他就會到班上找學生，直接用力打屁股兩下。對於比較嚴重的事件，他會叫學生寫心經，而且他帶的班級，上課老師來之前都會靜坐，眼睛不一定要閉起來，但是至少可以讓學生靜下來的。

很多行為改變需要長時間，A 老師認為：一年不可能，兩年也太短，三年也不太可能，但是三年裡面可以讓他，本來百分之九十不正常，畢業時變成百分之三十不正常，可以減少就算不錯了，再來就靠他高中時的改變與造化。每天將正確的理念與想法加以闡述，不斷的重複，慢慢的孩子的心會沉澱下來，心沉澱下來，孩子會慢慢認同對的觀念，之後會內化，內化之後就會改變。

## (二) 積極處理卻傷到自己的C老師

C老師班上有位因為「衛生習慣不好」而被霸凌的女同學。

她在我們班造成我很大的困擾，因為全部的人都排斥她，其實我覺得我自己是蠻用心的，他們一年級還沒進來的時候，我每一個學生都打過電話，而且不是打給學生，是打給國小老師，所以每一個學生在國小是什麼情況我都大概知道，我都有做筆記，我還未帶這個班時，我就知道我們班會有一個骯髒不受歡迎的孩子。.....所以一開始帶這班時我已經先下馬威了，我就已經把之前跟她同班的同學先叫來消毒了，我說:你要給人家重新的機會，你這樣做是有福報的，如果你一直去告訴其他同學說她怎樣怎樣，那你是失德的，你根本就是不會為別人著想(C20110419)。

由C老師的談話間可明白感受到她積極的作為，C老師表示：這個個案維持大概有一個月是有朋友的狀態，是來自別校的同學【指來自不同國小】，她其實不是那麼差的孩子，智力什麼都沒有問題，也很善良。C老師基於善意，想改造班上這位學生的生活。除此之外，C老師還買制服給小花<sup>55</sup>（化名），並在班上安排了兩位小天使給小花，希望兩位小天使能默默在背後幫助小花。但為什麼還是無法解決小花被霸凌的現象呢？C老師說：我這個力量其實是不大的，她家庭的力量才是很大的。該生父親長期失業，母親有陣子離開家裡不知去向，家裡面潮濕陰暗而且沒有洗衣機。但是，研究者認為C老師一開始在班上的做法太過主觀，進而已先將兩造雙方標籤化<sup>56</sup>！「標籤化」正是生活世界中，人際互動常常會產生的現象。不過，我相信C老師無法

<sup>55</sup> C老師希望個案能變成一朵小花，靜靜不動就能有蝴蝶蜜蜂（指其它學生）來與她為伴。

<sup>56</sup> 標籤理論 (Labeling Theory) 是一個犯罪理論。「標籤理論」(labelling theory) 是美國社會學學者貝克 (Howard Becker) 所發明，美國在一九六零年代初期，開始盛行「標籤理論」，對於實證犯罪學所認定的犯罪原因是受「遺傳」及「環境」的影響，深表不以為然，而認為犯罪人實際上是遭受刑事司法機關的貼上標籤所導致。標籤理論認為，人終其一生都會不斷發生大大小小的偏差行為，這是正常的現象，標籤理論稱之為「原始偏差行為」(Primary Deviance, 或稱初級偏差行為)。雖然如此，人卻不一定會就此走上犯罪之路，大多都仍然能夠保有良好的行為分度。不過一旦這種行為被施以某種社會控制（尤其是正式的社會控制，例如刑罰），行為人立刻就得到旁人施加的社會減等標籤 (label)。行為人被貼上社會減等標籤後，遭遇到社會所施加的強大壓力（例如旁人開始會以標籤描述的內容檢視及解釋行為人過去的所作所為，稱為「追溯既往的閱讀」），終於使行為人本身

改變的是小花原生家庭的生活世界，生活世界的破裂與瓦解，才是問題的根源，而「骯髒」、「不乾淨」的外表亦非小花自己所願。

然而，使用嚴謹的管教方式對待學校霸凌別人的孩子，效果又是如何呢？

..在她的桌上吐口水阿，對阿，你常常處理這些事情你就會覺得很難過，丟她的書包，或是踹她的桌子，比如說大家的桌子都是整齊的，但是她來的時候就會看到自己的桌子是斜的，或是被言語的霸凌，比如說：垃圾阿這些言語。有一次讓我印象比較深刻啦，就是全班不吃她抬的飯，你就會覺得說我怎會把這個班帶成這個樣子？本來我很為他們想，但是那時候我是很不為他們想，我只為這個個案想，我很氣他們，然後就狠狠的訓他們一頓。我請小孩跟小孩道歉，再請小孩跟爸爸媽媽道歉，我都會叫他們跪下跟父母道歉..

(C20110419)。

C老師對自己以及班上學生的期望頗高，平常還會帶班上孩子讀經<sup>57</sup>，並且常常讓學生抄寫品德教育的文章，她表示：他們還繼續這樣做【指欺負小花】，我就覺得很挫折，我就覺得我很用力拉，為什麼我拉不動？然而，是否就是太過用力而適得其反？小花到最後已經不敢跟C老師說她被霸凌的事，因為，只要C老師處理完，那些霸凌的人就會回教室跟小花說：「你是老師生的喔，只會回去跟媽媽告狀，怎樣啦，只會跟老師告狀。」反而增加小花跟班上孩子的距離，最後，小花就不想到學校讀書，變的意志消沉，而C老師一直覺得是自己不好，沒把班上同學教好，沒把小花保護好，多重壓力下，自己的情緒已受到影響，甚至影響到私人生活。

我常常覺得身心疲憊，回來家裡的時候，對於家裡的孩子可能就沒辦法做很好的照顧，因為會煩躁，而且為了這件事【指小花被霸凌的事】，我回家常常做惡夢。在國中你知道那些國中男生，真的是，循循善誘、愛的教育真的很難，就是有一點困難度，在你很忙的時候。所以，當下就會用強硬制止的方式，有時你會醒不過來，然後會比較喜歡用這種模式之後，回來不小心就用了這樣的方式對你的孩子，其實這是很不好的模式，我覺得自己有職業病的感覺(C20110419)。

研究者對於C老師的分享頗有所感，現場教師如果太過執著，不懂得放下，就很難做好情緒的轉換，有時必須放寬視野用鉅觀角度分析問題，結構性的因素不是單靠教師即可解決，A老師「盡力就好」的實踐邏輯可提供參照。將綁在自己與學生身上的繩子拉得太緊，對彼此都不好，適時將繩子放鬆，軟調的處理方式，應可降低彼此間的傷害。最後，C老師讓小花轉學了。

我覺得她怎麼調整都很困難，我後來讓她轉學了，她現在不在我們學校，我看不下去，我覺得她繼續在我們學校實在是太悲慘了，連別班都知道她，連別班走過去都”ㄍㄛ”這樣【眼眶泛紅，掉眼淚，約30秒沒講話】。有一些事情就是情感太重。可是我讓她轉學之後，她的情況就變得很好<sup>58</sup>(C20110419)。

---

也開始發生自我概念的認同轉變，而改變行爲，使自己的行爲更符合標籤的描述（稱爲「自我預言的實現」或「邪惡的戲劇化」）。最後成爲一個更嚴重的犯罪者後的偏差行爲，稱爲「衍生偏差行爲（Secondary Deviance，或稱次級偏差行爲）」。（資料來源：<http://zh.wikipedia.org/zh-hk/%E6%A0%87%E7%AD%BE%E8%AE%BA>）

<sup>57</sup> C老師會逐字逐句解釋經文內容，並且要求孩子抄寫與背誦。

<sup>58</sup> 小花轉學至某縣市的慈暉分校。此學校的制服、餐點與住宿均由校方提供，而且學生必須住宿。研究者推論：因爲慈暉分校的作法補足小花原本生活世界的破裂點，加上周遭同學與老師對小花並無任何「刻板印象」，讓小花的生活能重新開始。

由此可知，改變環境、轉換空間有時真的可以讓沸騰的霸凌現況稍微降溫，但小花的問題真的解決了嗎？教師面對複雜的霸凌事件，必須了解學生個人的問題，必然會有一個社會結構在後面，老師要對抗這個人(指處理學生的問題)，還要去處理這個人的社會結構，包括：家庭系統、社區系統，那是不可能的事，教師必須要有這個概念。警察大學助理教授林滄松表示：霸凌問題責任不能全放在老師身上，學校、社會應提供支援，並成為老師的後盾<sup>59</sup>。教師背後最好有一個支援系統，能夠是將自己的負面情緒或負面能量轉介掉，並且應該意識到：處理霸凌事件不應該將自己執著於學生個人行為上做文章，且應降低自我期待，否則可能無法解決問題，還會延伸出其它不可預知的問題。解決衝突絕不是單一老師的責任，所以事件的參予者，如：霸凌者、被霸凌者、旁觀者等，都應該要學會解決衝突的步驟。讓這場衝突戰爭，不是只有老師孤軍奮戰，而是要所有孩子一同來面對衝突事件。

### (三) 認為「骯髒」是保護色，無為而治的B老師

他那種欺負不是所謂的被欺負啦【停了大概三秒鐘】，他這種被欺負不是那種很很…就是說，可能因為他衛生習慣不好，所以人家也不喜歡跟他在一起吧，那種霸凌也沒有說定義那麼很直接啦，我的感覺是說，因為他衛生習慣不好，這也是他的**保護色**阿。

研：什麼意思？

小：保護色阿，人家就比較不會去欺負他阿。

研：為什麼阿？

小：因為他衛生習慣不好，人家也會害怕他阿，我們班上很奇怪，對於這種他們也比較不會喜歡接近阿，反而這樣就像你去碰他，會覺得是一種髒或是一種倒霉阿。他們也會有那種觀念(B20110412)。

在訪談 B 老師的過程中，B 老師一直認為霸凌是近期才創造出來的名詞，其實每個班上都有自己的生態，大自然的力量會相互制約，所以，很多事都是學生之間的玩耍，隔天就好了，對於在班上被孤立的孩子，他認為：其實這也是一種保護色，比較不會受到別人的欺負。但是，他又希望這個孩子離開自己班上：

三年級時，我是一直很希望他到技藝班，其實喔，我覺得他本來就不應該在我們班上，我覺得他應該去輔導室，因為他剛好在界限阿，智力測驗 70 分，70 分就算差個 1 分就應該在輔導室阿，阿你說他笨嗎，好像也都還 OK 阿(B20110412)。

「在生活世界中我們建構了一種『污名理論』，這是一種意識型態，用來解釋某人低人一等和他所代表的危險。『污名理論』有時將基於其它差異的敵意合理化了，我們容易在最初的缺陷上再加上一大堆缺陷<sup>60</sup>。」對於「骯髒」的孩子，有時社會會再給予「智商不足」的標籤<sup>61</sup>，這跟前文提到「骯髒與醜陋」的聯結有著異曲同工之妙。這些孩子在師長同學面前會感到羞恥（被恥笑時會難過），而在父母面前則不會感到羞恥（因為父母給他們的感覺是理所當然），很顯然，這時候的羞恥感是一種社會功能，他的形成與當時的社會結構相符<sup>62</sup>。

<sup>59</sup> 取自陳佩君（2011.01.14）。防制校園霸凌教師需要資源與協助。台灣醒報。網址：  
[http://www.anntw.com/awakening/news\\_center/show.php?itemid=19415](http://www.anntw.com/awakening/news_center/show.php?itemid=19415)

<sup>60</sup> 取自 Goffman（2009：6）。

<sup>61</sup> 但是，根據 B 老師表示，班上的個案真的就是介於這個臨界點。研究者是藉由受訪者的訪談內容進行二度建構與反思。

<sup>62</sup> 取自 Elias（2009：145）。

此時 B 老師採取的策略就是「故意忽略」，認為事情自然就會解決，孩子之間有其自然生態，教師「不方便」積極介入處理。他不認為「孤立」是一種霸凌型態，對於班上因為衛生習慣不好而被孤立的學生，B 老師反而覺得這是一種「好現象」，他說：別人不想理他、不敢接近他，就不會欺負他！然而，個案被孤立時真的不會難過嗎？研究者在訪談 B 老師的過程中，發現 B 老師多所保留，於是轉向輔導室找尋該生相關資料，發現該生有被轉介到輔導室，輔導室也請校外諮商輔導員加以輔導，從相關記錄資料得知該生在班上除了被排擠（關係霸凌）之外，還經常性的被班上某些同學肢體霸凌，輔導記錄中顯示該生在班上並不快樂。結果證明孩子的感受與 B 老師的邏輯顯然有所不同！B 老師雖然嘴巴上說骯髒是該生的保護色，卻明白事實上學生並沒有因為個人衛生習慣不好而受到保護，所以，才將孩子轉介到輔導室，並且希望該位學生最好能離開自己班上，亦可能因為這種實踐邏輯讓 B 老師對該生產生「因為骯髒所以智商較低」的偏見！他認為：像我們班那個智商比較低的，他們比較不會去弄他，因為他們認為他很髒，不敢碰他。

而該生父母離異，他跟爸爸住，妹妹跟媽媽住，爸爸工作不穩定，住的地方沒有熱水可以洗澡，媽媽有空就會載他回媽媽住的地方洗澡，平常晚上回家家裡都沒人，經常一個人在家。無為而治的作法似乎未幫學生解決問題，還可能讓霸凌事件越加嚴重，因為家庭背景塑造了孩子的不文明，但整個社會會有個既定的偏見，當社會認定一個人不文明的時候，就會產生其它的認定，例如：人格有問題、智商不高。其實，被我們稱之為「文明」與「不文明」的行為之間並不存在像「善」與「惡」那樣的對立。我們現在的行為以及我們這一階段的文明很有可能會使我們的後人感到羞愧。為了理解現在的水準，我們必須回顧歷史，追溯使之產生的另一水準。我們習慣於把文明視為一種財富，一種像現在這樣供我們坐享其成的財富，而根本不問我們究竟是如何達到這個水準的，根本不問文明是指一個過程還是指一個過程中我們現在所處的階段（Elias,2009：56-57）。然而，一些我們認為理所當然的風俗習慣，是因為我們從小就適應了現實社會的水準，並對它形成了條件反射的緣故——整個社會必須逐步的、費力地學會並使之固定下來。例如：用手、用袖子或衣服來擤鼻涕是不禮貌的行為，我們知道，衣服上留著這樣的污斑是不禮貌的；不管人多窮，衣服應當永遠保持整潔。可是，在更古老的世代，這些都是理所當然的日常行為<sup>63</sup>。此時，教師應有的是對生活世界中對自身的反省。

因此，當現場教師面對類似個案時，應屏除可能的偏見，此時教師如何看待與處理將成為關鍵，若教師也將此偏見視為理所當然，是否亦是對該生的另一種霸凌？其實對霸凌者、被霸凌者、旁觀者、家長、教師與整個社會來說，霸凌事件引起的漣漪效應所造成的結果是多輸的局面，不管所持論點為何，都應正向面對，這絕對不是「對/錯」二元論的問題，該探討的是當「個案」發生時，它的背景結構因素與歷史脈絡為何，再來選擇處理的態度，重要的是，容忍或忽略霸凌現象，就是另一種霸凌，別試著想忽略「它」，若存在著問題，必須勇

<sup>63</sup> 例如：把臭的東西給別人聞，或者有人自己喜歡聞臭的味道等等。根據今天的羞恥和難堪的水準以及情感控制的模式來看，在與別人交往中所表現出來的這種情感與行為完全是「病態的」、「反常的」、和「不健康的」。假如有人常表現出這種行為，人們就將按照他的社會地位把他關在家裡或是送進瘋人院。倘若這些行為是發生在「私下生活」，那麼最好請一個精神病大夫來矯正這個人不能控制自己的現象。.....在更早以前，人們並不會把這種行為看做「病態的不正常」或者「反常」，而僅僅把它視作一種違反禮貌、禮儀或不策略的行為（Elias,2009：149）。

於正視問題，才能解決問題。進一步來說，偏見來自生活世界，其解決之道亦必須回到生活世界的邏輯，想透過系統邏輯的法律與指令，是無法消除偏見的。

## 二、白目之人

除了上述衛生習慣不好被認為不禮貌之外，講話不得體也會被認為沒教養、不文明，進而被排擠。哈伯瑪斯認為互動或溝通行動是人類活動其中一個重要成分，其包括以「語言」作為中介以及由社會規範所管理的社會制度領域，也就是社會文化的生活世界。互動賦予人類內化的規範或是人格結構，使得人們之間具有產生共識的潛力。在此，哈伯瑪斯是指道德實踐的認知旨趣！因為社會規範的正確性是由義務與期待的互相理解所促成，因此，關切的是意義與詮釋，也就是社會生活如何使互動的兩造被理解與被賦予意義（Andrew,2009）。有些孩子從小所接受的文化教養讓他無法在另一個場域中獲得認同，進而無法與其他人進行溝通，也就是他/她所使用的語言或動作無法在一般的社會規範下與他人產生互動、共識與理解，進而被排擠與孤立，霸凌事件因此在生活世界中產生。

儘管我們常常把人的行為、希望和自我塑造看作與其社會生活相脫離的、自成一體的現象，然而，就其本質來說，這些現象正是人們的行為和人際關係最本質的東西，是社會和心理的具體表現。這一點適用於「語言」。語言不是別的，而是聲音化了的人與人之間的關係本身<sup>64</sup>。研究者由受訪者訪談內容中發現，「衛生習慣不好」的個案在與其他同學互動過程中，講話亦容易被認為得罪別人，例如A、B老師所分享的講話「白目之人」，就是被認為「骯髒」的孩子。

他會講一些得罪別人的話，就是很直接的反應，例如某甲很胖，他就直接說：ㄉㄛ、你很肥喔，那ㄟ阿ㄟ。但是他敘述的是一個真實的現象，他不會判斷，可能他的智商也不是很高啦。常常類似這種事件得罪別人，所以其他同學就踹他一下、罵他一下，等於是一些言語或肢體上的霸凌（A20110412）。

比如說大家上課安靜，可是他沒事就一直瞪著看某一個人，人家就會覺得很煩阿，有時候還會亂念，念東念西的，都會講一些他自認為是好玩，但是別人聽起來就覺得不是這樣，就是隨便亂講話，阿你們老師怎麼樣啦，你們同學怎麼樣啦，都會這樣隨便亂講，同學就不喜歡他（B20110412）。

由此推論，在人際關係互動過程中，容易對某些弱勢族群產生「刻板印象」<sup>65</sup>，在某些社群中，地位鞏固的身居高位者，可以享有偏常的特權<sup>66</sup>，同樣一句話若出自社群中地位較高之人，結果可能變得不一樣。上述兩位老師所說講話不得體的學生，就是班上被認為「衛生習慣不好」而遭受霸凌的個案，其它同學（甚至老師）對這樣的孩子容易產生刻板印象既而產生其它偏見。今天，各種行為準則與條例把人們禁錮得如此之緊，塑造人的習慣的社會控制與壓力如此之大，導致於正在成長的兒童只有一種抉擇：要麼服從社會對行為準則的要求，

<sup>64</sup> 取自 Elias（2009：122）。

<sup>65</sup> 刻板印象只是一組對「社會類屬」(SOCIAL CATEGORIZATION)之簡化且僵化的認知，所以，刻板印象可以是正面、負面或者是中性的，但一般人在用「刻板印象」一詞時大多是負面的意涵。如果刻板印象是負面的，且伴隨著負向的態度，就形成一種歧視或「偏見」(PREJUDICE)（黃麗莉，2009：6）。

<sup>66</sup> 取自 Goffman（2009：189）。

要麼被排除在「有教養的社會」之外。一個沒有達到社會所要求的情感水準的兒童，往往會被某一社會等級或階層視為不同程度的「病態」、「不正常」、「有犯罪傾向」，或者是「不成體統」而被排除在這個圈子之外（Elias,2009：148-149）。D老師班上對生活失去熱情，進而做出「反社會性」行為的孩子，在班上亦成為全班「公敵」。

他對班上團體要參與的事情，他也不會熱情參與，很被動，然後又不願認真學習，上課會搗亂，又常常不守校規，或是課堂上老師在上課，他還在那邊亂敲東西，故意做一些聲音，吹口哨啦，耳機拿起來聽音樂啦，之類的，故意引起老師注意，老師覺得無法上課，就會開始罵全班，同學當然會將矛頭指向那位學生，同學會覺得說你為什麼要老師一直重複管你(D20110617)，

有些孩子講話比較白目一點，很容易就讓人家覺得不爽，講話不得體阿(E20110620)。

如果講話不得體，在小孩的世界哪有考慮那麼多，在大人的社會你講話不得體，我就不理你，但是小孩的世界，有一種人本身就是喜歡讓人家k嘛，講話就是讓人家很討厭阿，或是常常做一些連老師都很討厭的事情，說實在的，那種人一定會被霸凌(G20110627)。

為什麼與特定團體成員的不好經驗，就會導致一生承受偏見、憎恨（歧視）及暴力？主要是由於社會環境鼓勵、支持這種想法。弱勢團體被如此呈現，以致於我們很容易把個人的壞經驗歸於這些弱勢團體的刻板特色。倘若一個猶太人對一位非猶太人不好，後者將前者的壞經驗歸於猶太特性使然---這是受到文化支持的看法---而不是個人的人格或當下的情緒所造成。同樣的情形也會發生在所有被貶抑或受支配的團體身上，包含有色人種和女人。若是沒有這種文化聯結，人們就不會將個人之間不愉快的事情，詮釋成由特別的文化特質所造就而成，也不會讓其他人的社會特質承載著特別的社會意涵。當這種文化連結成了阻力最小的路，那些原本是單獨的個人經驗，就很容易變成被緊緊抓住不放的受貶抑特質，且被概推到所有的弱勢者身上（Johnson,2008：158）！

「常人」和「蒙受污名者」說的不是人而是視角<sup>67</sup>。在這個社會上，人與人之間必須學會自我尊重，並且應懂得尊重他人。每個人的生成脈絡不同，你有你的脈絡、我有我的脈絡，成長環境影響一個人的文化符碼，在家庭以及社區系統學到錯誤的處事態度與慣習，來到學校變成被大家霸凌排擠的主因。此時，教師應該使用多一點柔軟的元素與做法，從不同視角看待問題，融入這些孩子的生活中，必須要把個人的評價放下，然後了解他的社會背景，了解孩子如何被這個結構因素所影響。如此，才比較不會帶著歧視眼光或偏見的框架來解決事情，試圖用學校文化影響回去社區家庭，此概念就是要從內心出發，再來，就是要長時間且持之以恆。研究者深覺教師的文化資本一定比這些孩子來的雄厚，表示我們的生活其實有許多人可以協助，從不同的高度看待問題，許多本來被視為理所當然之事，就會跟著有所變化。

然而，在文明化的進程中，人們不但被教導要注重衛生、保持乾淨、講話要得體之外，還被嚴格要求必須敏感的顧及別人感受，行為準則必須符合他人期待，例如上課時要認真、不可隨意亂走動。如果不符合規範，就容易產生霸凌事件。以下，我們就來探討上課時無法專注所造成的霸凌問題。

<sup>67</sup> 取自歐文·戈夫曼（2009：186）。

### 三、無法專注上課的孩子

一個班級猶如一個小型社會，在教室裡的行為準則可視為文明化的結果，學生坐在位置上接受「文明洗禮」，除了課本知識之外還被教導要有禮貌，上課時必須乖乖坐好，以免影響別人上課權益。然而，學生、教師、課程與規定本身都是價值承載，均帶著不同性別、族群、階級與文化進到教室或學校。教育整個場域配置，有形或無形、有意識或無意識的利於中產階級以上學生的學習，來自社經背景較低的學生可能較難擁有足夠的文化資本(例如：坐好看書、舉手才能發言等課堂基本禮貌)。在課程進行中，中下階層學生較難理解教師使用之精緻符碼，形成溝通與學習障礙，學習效果較差而且較難達到良好的學業表現。於是，有些學生無法專心上課或開始躁動，進而影響其它學生上課權益。

Arnot<sup>68</sup> 認為，來自不同社會背景的學生，人際技巧、言談運用能力、溝通能力迥異，直接影響學習與師生之間的關係，學校是廣大社會的縮影，學生來自不同社會背景，使得教室內學生聲音呈現多元紛雜，其間充斥著各種競逐的聲音，有的大聲、有的小聲、有的容易被聽見、有的到嘴邊就不見了，因此教師應能夠反思教室內的各種溝通方式，試著用不同的方式，跟不同的學生對話，讓所有的聲音被聽見。然而，課堂上教師面對教室裡數十位學生，是否有時間、能力或「是否願意」處理不同聲音，此問題值得討論。本研究中，D老師與F老師分享曾經處理過孩子在上課時做出其它舉動或發出其它聲音影響教師上課，進而被全班攻訐與孤立的案例；G老師則以「將孩子帶在身邊」的處理策略，解決無法專注上課進而專找教師與學生麻煩的個案。

#### (一) 用心良苦的D老師

D老師班上有個孩子上課會聽音樂、發出怪聲、擾亂秩序、上課走動，或是起來拿同學的東西玩，並且會藉故去上廁所一上就上好久。D老師曾經建議家長讓孩子到醫院鑑定是否過動，但是家長認為不需要，沒那麼嚴重。D老師同時深入了解該生的家庭背景。

這孩子在小四那年，媽媽往生了，之後爸爸就對他不理不睬，工作也沒了，如果父親沒工作就會酗酒，酗酒之後就會打他，還把他趕去，他只好去跟阿嬤住，所以，算是隔代教養。但是阿嬤也管不住他(D20110617)。

對於該生在學校的情況，D老師一開始會跟家裡聯繫，但是他發現該生的家庭功能完全喪失，家長部分也無能為力，最後只好自己處理。孩子犯錯的時候，D老師雖會處罰他，不過之後一定會跟他溝通與輔導，並且會再給他機會。期間曾經讓個案擔任班上的合作股長，但是他卻將兩千多塊的班費搞丟，此時D老師的作法是：我跟他說我先幫你還，但是你可不可不要再犯。個案雖然答應了，卻在不久之後又遺失八百多塊！經過查證，才知道他都把錢拿去網咖！D老師就將事情告訴家長，家長說會還錢，但是，孩子回家卻又遭到一頓毒打！之後D老師再推薦他擔任班級幹部時，班上同學極力反對，認為他沒責任感，上課又愛吵鬧，就開始排斥他。該生狀況就是越來越糟糕，D老師覺得最主要的原因是因為他完全得不到家庭部分的支持！變的意志消沉，什麼都無所謂。

家庭方面沒辦法給他任何的管教，家人全部都只是會用打的，爸爸、阿嬤、阿公、伯伯都會打她，因為阿伯跟阿嬤住，弄到最後，他連阿嬤家也不想回去，有時甚至也是十一、二

<sup>68</sup> 取自李淑菁(2008:2)。

點才回去，老人家睡著了，門鎖了，他就破壞人家的門，或是打破窗戶爬進去，弄到阿伯也不喜歡他（D20110617）。

之後，個案覺得大家都不喜歡他，變得非常消極。班上同學幫他取了一個「小狗」的綽號，並且下課趁他不在時，在他桌上吐口水或是將他的桌子踹翻，他都覺得無所謂。個案雖然常常在課堂上搗亂影響上課，做出社會規範下「不禮貌的行為」，但是，其它同學對他的霸凌舉動相對得更顯野蠻！此時 D 老師要求班上同學不可以再做出類似不禮貌的舉動，但是班上同學告訴 D 老師：他又不會在意！D 老師花了好長一段時間協調班上同學和個案之間的關係，發現個案真的什麼都無所謂！這就是最難處理的地方。最後，班上同學雖然已經沒有肢體上的霸凌行為，但是，大多數同學都不理他（關係霸凌），D 老師認為這已是最好的狀況。過程中，只要個案有進步，D 老師就會鼓勵他並且買禮物送他，讓那個孩子得到關愛，D 老師認為：那個孩子在任何一個環境下都得不到肯定，如果老師再放棄他，那孩子就會認為人生什麼都沒有了。但是，教師一個人的力量畢竟有限，放學之後，不可能二十四小時跟在孩子身邊，該生晚上在網咖遊蕩時遇到境遇相同的孩子，得到同儕支持，最後，選擇離家也不來學校上學。

因為家人趕他出去之後，他在外面認識一群朋友，通常孩子變化都是這樣開始的，他覺得家裡沒溫暖，只好到外面尋求溫暖（D20110617）。

個案在校期間，D 老師曾經尋求輔導室協助<sup>69</sup>，並且請諮商師跟孩子晤談。不過，因為孩子自己不來學校而不了了之。

說實話一個禮拜一次或兩次是沒用的，他必須要二十四小時盯著他，他只要離開你的視線，就會開始亂來，比如看到一根棍子，就會拿起來亂揮，亂打，破壞東西（D20110617）。

個案會主動告訴 D 老師家裡發生的所有事情，比如：社工到家關心，他父親完全不配合，還把社工趕走。個案在小學時有打電話給警察，說爸爸對他家暴，但是警察來看完之後，就沒後續動作了。甚至在寒冷的冬天將個案趕出去，個案就到便利商店睡覺。這孩子對老師是信任的，他很喜歡黏老師，因為他覺得老師對他很好，他身邊所有的大人，老師對他最好。但是，孩子為何在課堂上故意搗亂、拒絕學習？為何被霸凌還無所謂？為何翹家、輟學加入堂口？用哈伯瑪的語言，這就是「生活世界破裂」的問題，此時教師能有何作為？

對他，我該做的都做了，口頭輔導、嚴厲斥責，曾經也打過，什麼都有，到後來我跟家長說我這樣同時扮白臉、黑臉不行，我很難做統一的管教，希望家長能配合扮白臉或黑臉。但是，家長就是打完就沒了，也沒跟孩子說分析原因。變成後續的所有處理工作都是我要來處理。…他之後就加入了什麼堂那種，有點類似幫派，然後覺得那邊的人都很好，因為他遇到了很多跟他差不多一樣的孩子，他就不來學校了（D20110617）。

勢單力薄的情況下，教師能影響與改變的畢竟有限。後來個案被抓到法院去<sup>70</sup>，法院最後裁決他必須回來學校完成國民中學義務教育，問題又回到原點。生活世界的溝通行動遠比系統做法來的複雜，D 老師早就預期有此結果，因此，他也不奢望系統能幫他解決什麼問題，

<sup>69</sup> D 老師覺得輔導室也沒做什麼事，只會要求他寫記錄。

<sup>70</sup> D 老師表示個案在外面與人打架鬧禍，之後被抓到警察局。



只希望個案能平安順利的「度過」最後幾個月的國中生涯<sup>71</sup>。

## (二) 深覺「無奈」與「無力」的F老師

### 1. 面對上課聽不懂導致過動的孩子

F老師表示，個案的心智年齡應該在特教班<sup>72</sup>，但是，個案的家長不願意自己的女兒被貼標籤，所以，堅持個案要在普通班級上課。但是因為那孩子的心智年齡不夠成熟，課堂上也聽不懂老師講課的內容，就開始有其他的舉動出現。

那孩子的心智年齡很不成熟，跟小孩子一樣，在班上就**很難生存**，就是一上課就完全聽不懂，聽不懂時就會玩窗簾阿，老師老師老師..一直叫，老師不理她不行，一定要叫到老師理她(F20110624)。

一開始F老師會到班上打預防針，跟班上同學說個案的實際情況，請班上同學包容她，進行團體輔導，不過久了個案還是會影響到班上的上課進度與聽課品質，對班上其他同學不公平，而且長期如此，班上對個案就會產生怨懟之心，會開始言語以及肢體上的欺凌，甚至將她孤立(關係霸凌)。

她媽媽是大陸人，跑走了，就變成她跟她爸爸相依為命。其實有時候你要改變學生，重點在於說，她也覺得她必須要改變，這樣才可能改變，還有就是家長的部分是更難的，你說這個個案，爸爸瘋了真是，你不要多講，多講他就來學校拍桌子罵人，因為他有精神方面的疾病(F20110624)。

此時，教師應該可以尋求系統的幫助，但是F老師表示：

像這種報高風險也沒辦法，因為社工去也都是被罵，就是很不友善，像我打電話去義正課，像這種有精神疾病阿，不能強迫就醫嗎?不行!你怎麼辦，除非他有危及孩子的性命的或是影響孩子就學權益，不讓她來學校，才可以，可是他爸都沒有阿【苦笑】(F20110624)。

此時系統並無發揮作用，但是，換個角度思考，如果系統真的要求類似的家長個案一定要強迫就醫的話，個案將由誰來照顧？送寄養家庭嗎？F老師表示，父女倆相依為命，相互依賴很深，果真將其拆散，結果會較好嗎？生活世界的問題頗為複雜，然而，教師就是在第一線面對這些複雜的問題，這些問題無法像系統想像一樣能夠「直線」解決，而教師正處於「系統」與「生活世界」的交界點，該用什麼思維處理與面對霸凌問題對教師來說可謂是一大挑戰。

### 2. 天生過動，由霸凌者轉為被霸凌者的孩子

一年級時有提到他過動，有在吃藥，那時因為他過動的關係，會影響別人上課，當然老師也有做一些處理，老師會將他的作為稍微**隔離**一下，跟別人不要太靠近，因為他比較沒辦法控制自己，那時也要找學生盯著他吃藥，因為他可能會不想吃或是忘了吃(F20110624)。

F老師因為個案會到資源班<sup>73</sup>上課而認識個案，一年級時個案會捉弄同學，導師將其歸因於他本身沒辦法控制自己的某些舉動而請同學多包容他。但是，時間久了，個案反倒成為全

<sup>71</sup> 個案選擇不要進到教室上課，校方又不能違背系統規定，因此，在校期間個案都在輔導室當公差或「打電動」。

<sup>72</sup> 在「文明化」過程中，只要無法跟上文明規範的人就會被冠上「有病」的字眼，社會認為「智力不足」也是一種病，所以需要接受「特殊教育」。

<sup>73</sup> F老師是輔導室的輔導組長，會任課於資源班。資源班是指，學生在特定的某些課程會從原本班級抽離出來，由輔導室聘請教師個別指導上課。F老師表示，個案有學習障礙，所以，會到資源班實施補救教學。

班欺凌的對像，在班上<sup>74</sup>某些同學常常會利用下課時間起鬨，要求個案做某些猥褻的動作，F老師表示，有一次同學玩過頭了，請個案當場(在教室)表演「打手槍」<sup>75</sup>，並且有同學用手機拍照留傳，因此東窗事發。

我們就先做通報，輔導室通報社會處，訓導處通報校安。學校的立場會覺得孩子難免會犯錯，誰不犯錯，學校就是要給孩子機會，所以希望雙方家長可以和解，不用弄到上法庭，所以就一直居中協調，其實協調很多次啦。加害者比較多人，因為很多人起哄一起玩嘛，然後都談不攏，弄到最後，我們這邊也必須啟動調查小組，就開始做調查，但是我們學校的調查小組不具法律意義啦，只有針對調查結果對學生做懲處、再教育或輔導，如果家長堅持告上法庭，他們還是走他們法庭的部分，我們學校就是內部該做的做一做(F20110624)。

被害者的家長覺得校方都站在加害者那方考量事情，所以，之後許多事都跟學校作對。F老師說：一直到現在，什麼都要找學校麻煩，什麼都要告，一直沒完沒了！個案父母開店做生意，家庭健全完整，但是，就是不滿意學校的處理態度與結果，處處刁難。F老師表示，調查小組基本上都是外聘人員，由曾經受過性侵、性騷等相關課程訓練的人才庫中挑選。此案件調查結果確實有性霸凌之實，但是，相關學生均已升上高中，所以，必須把資料給他們就讀的高中職，進行後續輔導。

其實他是一個學習障礙的孩子，很天真，對他來說沒什麼影響，沒感覺啦，是家長啦，他覺得自己的小孩被欺負。我記得一開始他就是覺得好玩，不覺得被欺負，只是可能玩過頭了(F20110624)！

本文於第二章中提及，「玩耍」與「霸凌」之間甚難定義，當事者一開始覺得好玩可能是爲了配合同儕間的次級文化，然而，許多霸凌事件都是由此而起！「性教育」一直是校園文化中最怕被觸即的一塊，華人社會認爲在公眾場合做出親密舉動是不禮貌的行爲，在公眾場合做出逾越社會規範的不雅舉動更是眾人所不許，但是，這群正值青春期的青少年，對於「性」的好奇並不會因爲處於社會規範的枷鎖之下而有所減少，此時教師應該正向面對，教導正面的「性觀念」與「兩性平等」相互尊重的價值觀，而非讓一群無知且好奇的少年因此促成大錯。

### (三) 將孩子帶在身邊的G老師

G老師處理的個案在學校喜歡出手打人，曾經是問題學生，常常霸凌別人。G老師表示：如果人家有什麼事，就會找他去，只要他去的話，就會出手打人，本身又是過動兒，以前他都有吃藥，改善之後，現在不吃了。在班上上課時，因為坐不住嘴巴又很直阿，他就會跟老師噓聲，所以，常常被趕出來。個案如果被趕出教室，G老師就會將他帶在身邊，陪他一起做勞動服務，一起出公差，他覺得個案本性善良，但是容易被別人利用、容易衝動打人，別人有事都會找他出頭，所以，最好的方法就是陪在他身邊，讓他有一個目標。

他沒有見過他媽媽，他爸媽以前都是在外面混的，很早就結婚，之後爸爸去當兵，媽媽就跑走了，這個孩子很恨他媽媽。他爸媽都曾經因為吸毒被關過。他是一個過動兒，本性善良，只是從小沒有人教他，從小在寄養家庭長大，等到爸爸被關出來，才從寄樣家庭回來

<sup>74</sup> 個案的班級全部都是男生。

<sup>75</sup> 「打手槍」意指「手淫」，把玩自己的生殖器官。

這邊，開始正常的家庭生活（G20110627）。

G老師認為會將孩子帶在身邊是因為他根本就不想上課，對個案來說，上課是一件痛苦的事，而且他在班上上課的時候，老師也痛苦阿！把他帶在身邊一起幫忙愛校服務，個案也樂在其中。再者，個案就沒時間跟其他人在一起，就不會再被利用去惹事生非。

他現在寧願在沙發上打瞌睡，等我出差回來，不然就是其他組長請他做什麼他都很樂意，就是喜歡搬東西，做事情，就是沒辦法上課。現在如果在外面發生什麼事，回來他也甘願受罰，甚至有時在外面看到什麼，都會回來講，已經把我們當做朋友了（G20110627）。

G老師認為，教育政策再怎麼改，就是永遠沒有辦法告訴我們一件事情：你如何讓那些本來就不信你的人信你？他如果不信你，你永遠沒有機會點帶他們，你有多高的教育理想、多好多好的教育政策，都不可能在這裡實現。

人本教育對於處理不好的案子總是會告訴你說：你沒有用心，你們教育專業不夠【放慢速度，拖長音】，但問題點是，有沒有沒辦法跟這個孩子心連心做事情，只要他能夠跟你心連心，什麼事都好做，縱使他會出事，他會看在你跟他的情份上，他會聽你講（G20110627）。

G老師「將孩子帶在身邊」的策略很好，但是，一個老師能帶幾個學生？難道每個學生只要一犯錯就可以不用進教室上課嗎？G老師強調要視情況而定，不是每個個案都適用這種方法，但重點是，他如果願意接近你，你就要帶他，你不能放棄孩子。

用時間慢慢去影響，再跟他講一些比較有意義的事，帶在身邊，變成你長時間的去影響他，那個效果會有，但是也有失敗的，像體育班之前有一個孩子，就真的不行。不過，通常效果還不錯。因為帶在身邊，孩子會覺得你再在乎他，犯錯，你會打他但是他甘願。他也知道自己錯，變成你有帶到他的心，比較不會去欺負人（E20110620）。

幾個世紀以來，人們互相間的制約加強了，對於「好的行為」的要求進一步被強調。所有的行為問題顯的重要起來。人們學會抑制自我情感符應社會期待與規範，社會期許教師能做到教育與教化的功能，且教育傳統上希望教師能使用精緻語言符碼及溝通能力。然而，如G老師所說，如果要解決孩子的問題，必須要了解孩子心，前提是師生之間必須要能溝通，此時，教師必須使用學生聽得懂的語言與符碼與學生進行溝通，了解學生的生活背景與脈絡，亦即教師或教育行政人員應能夠透過批判性的思考，理解不同背景的學生在學校中的社會情境，才能知道如何增加學生自信與學習。教育場域雖然某程度反映或加劇社會關係或社會事實，它同時也可以是反轉的場域，最好的方式就是用「身教」告訴孩子正確的價值觀，在「尊重與關懷」的立基點上，改善孩子的暴戾之氣。

### 第三節 虛假的正義之士：用暴力尋求認同<sup>76</sup>的孩子

記得小時候，非常喜歡一部日本卡通影片：小叮噠（現在已經改名為「哆啦A夢<sup>77</sup>」），故

<sup>76</sup>古特帆等人認為，「認同」是個人內在特質與外在社會文化、結構、價值觀的互動所形成的個體對自己的看法，所以「認同」是個體和社會脈絡互動所形成的，也因此沒有一個認同的歷程中，內在特質的形成可以完全置身於社會結構之外而完成。既是微觀的人格結構，也是巨觀的社會文化層面。以社會建構理論而言，任何一個個體的特質均受到外在環境所形塑，所以認同不單只是「認識自己是誰以及自身的處境」，還涉及「我如何告訴他人我是誰」的歷程（卓耕宇、達努巴克，2009：118）。

<sup>77</sup>由日本漫畫家藤子不二雄(Fujiko Fujio)所畫，原名「小叮噠」，後改名「多啦A夢」，描述一隻擁有神奇法寶的

事中的角色鮮明，主角大雄是一個膽小懦弱又喜歡投機取巧的小男生，偏偏遇到小霸王：胖虎，故事裡胖虎時常假正義之名行欺凌之實，會用暴力的手段獲取自身利益，而大雄總會習慣求助於哆啦A夢，到最後依然沒有解決問題。然而，現實社會中，有多少莘莘學子扮演著「大雄」的角色，總是背著沉重的心情去上課，他們唯一能做的，只是默默承受；又有多少莘莘學子扮演著「胖虎」的角色，因為家庭因素或其他歷史脈絡的影響，養成用暴力解決問題的慣習。研究發現<sup>78</sup>，越自卑的人越自大，自卑的人總覺得別人看不起她/他，她/他就以欺侮別人來滿足自己受傷的心。其實自信來自於同儕對妳/你長期的肯定，要有真正拿得出來的能力才能有信心。如果能讓孩子順性發展，找到她/他天賦的能力，在心靈上有所成長，當他從自己身上找到生命的意義及存在的價值時，說不定霸凌會少一點。

其實，每個人都是解決問題的專家，自己的問題只有自己才能解決。人們常認為「近朱者赤，近墨者黑」，習慣以改變環境來改善困境；網路發達的社會中，就算轉學、搬家也無法防堵暴力。孩子需要一個正確的情緒出口，不管被霸凌或是霸凌別人的孩子，都應引領他們找到自我認同與價值，暴力行為自然會消失<sup>79</sup>。然而，認同可以區分為自我認同與集體認同，自我認同是一種自我界定，而集體認同是對於特定團體的肯認，而將自己與該特定群體視為同一相連的整體。個人認同強調了差異；集體認同則著重相似性，認同被建構在人與人之間同與異的區別，同與異是否被承認，同樣呈現著權力關係運作的結果（卓耕宇、達努巴克，2009：123）。有些孩子從小沒有健全的家庭生活，得不到家人的愛與關懷，甚至遭到周遭親友的貶抑，失去自我肯定的能力進而產生自卑之情，因而向外尋求溫暖，此時，具有相似生活成長脈絡的孩子會自然變成一個群體，甚至加入堂口、陣頭成為特定團體，從中得到集體認同感，這些急於被肯認的孩子可能因此成為幫派、黑道所利用的工具，亦可能將不對等的權力關係帶進校園場域，用暴力解決問題、抒發情緒，並透過霸凌他人展現自身權力以及證明自我存在價值。這類型的孩子通常都是校園裡的「大哥」、「大姐」，教師們如何處理此類型的霸凌問題呢？

### 一、「提供成績以外的舞台」的A老師<sup>80</sup>

A老師在慈輝分校時，處理過霸權型男子性的個案。

他之前已經有很多不良記錄，例如：在班上有人要竄位的時候，他就不高興，像猴王一樣，看到有人慢慢要浮上來，說話很噲，感覺氣是要壓過他時，猴王就要將你壓下去，談不攏就打，誰打贏就是猴王。這個個案很壯，很會打架，手段都很狠，鼻子肚子都直接打，之前曾經加入XX地區的堂口，黑道之類的（A20110412）。

A老師表示，這個學生家裡單親，家境不好，之前在高雄就讀，因為在原學校不斷犯錯，所以，轉調至A老師任教的慈輝分校，不過卻依然時常發生欺凌他人事件。然而，每當有暴

---

貓型機器人，與一群小學生共同生活的故事；劇中許多情節總是多啦A夢幫助男主角大雄對付欺負他的胖虎與阿福。

<sup>78</sup> 取自洪蘭（2011：43）。

<sup>79</sup> 取自張舒涵（2011.1.12）。防制霸凌從傾聽對話做起。台灣醒報。網址：[http://www.anntw.com/awakening/news\\_center/show.php?itemid=19415](http://www.anntw.com/awakening/news_center/show.php?itemid=19415)

<sup>80</sup> A老師曾經在某縣市的慈輝分校擔任一年導師、兩年主任，本章節中分享的案例就是在慈輝分校處理的個案。

力事件發生時，學校傳統作法總是打屁股、記過處分，然後再罰該生罰站或公共服務<sup>81</sup>。

他有太多不良記錄，打舍監是壓倒駱駝的最後一根稻草！因為這件事情已經很嚴重了，舍監也受傷了，學校認為我們已經沒有能力再繼續教導他了，其實過程中，例如罰站的時候，我們也會跟他聊，輔導一下，罰站的目的是就近可看管他，因為已經很多次了，都沒辦法，所以，只好請他回原學校，等於說轉換環境啦，就覺得說我們能力有限（A20110412）。

記過、體罰、監控是這個孩子被對待的方式，當校方通知家長時，他的母親已經習以為常，並且完全接受校方的做法「將孩子送回原學校」，然而，有誰在乎個案學生的情緒？有誰關心他使用暴力慣習的成因？家裡得不到溫暖，在學校也得不到；在家的暴力氛圍，學校依舊存在。研究者深覺，如何讓孩子找到正確的情緒出口才是藉決問題的王道。A老師其實有這部分的體認，歷經一年的主任經驗之後，他決定要做一些改變：為學生尋找課業外在生活世界中的空間與舞台。他認為如果學生沒有足夠的活動空間，內心壓抑、體力不能發洩就容易產生暴戾之氣，所以，他想辦法增加校內的活動空間、休閒以及才藝活動（例如：扯鈴、跳繩、卡拉OK等），並且增設輔導課程<sup>82</sup>，讓孩子接觸較柔軟的資訊以及可談話的對象，使得孩子覺得自己被認同、被關愛，一年下來，校園原本的肅殺之氣果然有所改善。

校長就說：「奇怪，最近都沒收到什麼記過單，沒聽到學生打架、打老師或翹課的事，也沒什麼其它雜務」，因為之前有些家長不滿學校的處理方式，就告到議員那去，議員還要質詢我們，議員說：「晚上十點我要找你們」，我們就得晚上十點去找他！壓力很大（A20110412）。

A老師認為：孩子普遍覺得缺乏關懷，而且沒地方發洩，他覺得人家不愛他，所以他也不想愛人家，此時就會產生偏激的憤怒行為跟想法。因此，他認為應給孩子足夠的運動空間以及社團活動，提供學生表演的舞台，並讓孩子感受到愛與溫暖，長期下來的確改善了校園內的霸凌問題，但是A老師卻也覺得，在跟學生相處的過程中，必須恩威並重、剛柔並濟，他表示：學生犯錯，罰站打完屁股，再給他玩五分鐘電動玩具，他會很高興，只有一昧愛的教育，對孩子來說是沒用的，還是要配合一些比較強烈的措施。然而，A老師擔任主任時，行政支援不足，教、訓、總、輔全都由他一人包辦，不但負責排課、調課，還要申請學校設備維修與學生用品<sup>83</sup>，導師遇到問題無法處理也要由他來接手。

研：那你需要上課？

日：要阿，那邊主任的基本節數九節阿，輔導工作也是一樣阿，導師處理不了，就送過來說：「主任這個學生我沒辦法」，我就跟學生約談阿，談談談阿。…雖然學生有所改變，但是我在上面花非常多時間，這些措施我要無時無刻盯得很緊，早上七點二十之前到校，晚上九點多到家，我覺得好累，很像童話故事裡所說的：兩年，在外面已是十年，而且我老婆說我再這樣下去要跟我離婚（A20110412）！

最後，A老師選擇縣內介聘到另一個學校場域工作。顯見地，A老師心有餘而力不足，

<sup>81</sup> A老師一開始也是如此的處理流程。之後覺得效果不張，而且學生間的暴戾之氣日趨嚴重，所以，之後決定改變作法。

<sup>82</sup> A老師對外募款之後，聘請大學諮商輔導學系學生在固定的時間跟學校的孩子會談，以及請教會志工每個禮拜到校進行輔導工作。除此之外，如果時間許可，還會利用假日帶孩子到慈濟當資源回收的志工，讓孩子體認付出的喜悅。

<sup>83</sup>因為學生都住校，學生從頭到尾的一些用具、衣服與文具全部都是公費，都要幫學生申請。

A 老師表示，他降低學校學生人數會影響學校評鑑結果與教育部經費的補助，董事會對此不甚滿意。因此，當他一離開，如果接替的主任沒有持續相同做法與理念，孩子宣洩情緒的出口與舞台會被再度忽略！被改變的學生畢業了，等待改變的學生進來之後，真正的需求若再度被忽略，霸凌問題依舊存在，期待的是整體社會觀點的改變。

經由空間、社團與輔導會談的多種策略，A 老師讓學生找到重心與自信，暴力氛圍跟著改善，社團是釋放壓力、學習人際融合的地方，宜蘭慈心華福德中學國中部教務主任王智鴻<sup>84</sup>表示：他看過太多被學校、老師放棄的孩子，這些孩子無法在「用分數篩選一切」的教育市場裡找到自己的位置，於是，強大的自我亂竄，延伸成暴力或自卑，最終放棄自我結局。此時，社團讓這些孩子找到舞台。再者，有些孩子從小缺乏關注，藉由團體課程或個別輔導會談讓孩子重建信心、重被肯定，亦可降低暴力事件。但是，如果沒有長時間持續經營，生活世界暴力問題依然會不斷重現。

## 二、依賴學務處的 B 老師

B 老師班上的孩子是學校學務處認為的問題學生，常會糾眾鬧事，以伸張正義之名，行欺凌弱小之實，亦時常無故缺課，B 老師覺得：其實站在訓導處會覺得他的表現不好，但是站在以我們班級來說，其實我覺得 ok 啦，馬馬虎虎啦【笑】。原因是他覺得該生在班上與其它學生算是和平相處，欺凌的現象不算嚴重，甚至當別班要來找班上同學麻煩時，這位同學還會出面幫忙解決。B 老師表示班上這位「正義之士」的家長約束力不夠，所以，才會去霸凌別人。

他爸爸有拿重度殘障手冊，那是肝啦，我覺得是小時候家裡的互動不好，他爸爸、媽媽都沒什麼約束力，如果家長有約束力，小孩怎麼敢霸凌別人或者常常不來學校 (B20110412)。

B 老師表示，如果該生又無故不到校，他會通知媽媽，原則上會讓媽媽幫學生請假，雖然學務處會刁難，但是導師這邊依然會批准，B 老師認為學生請假總比到校鬧事的好。

說真的我們沒有很大的權力阿，如果你不給他請假，不然你就給他退學嘛，可是偏偏又沒有退學的機制，讓他來學校鬧阿鬧，你不覺得很奇怪嗎？現在連到高中都沒有退學機制，很慘啦【笑】什麼都管不了(B20110412)。

當 B 老師班上發生事情時，會習慣拜託學務處處理，甚至當孩子被欺負時，學生會直接跑去找學務處的老師幫忙，而不找導師。他認為霸凌事件會因對象以及學生心情而定：

我的感覺是每個人的接受程度不同，有的人認為他是霸凌，假設有的人跟他是朋友，他的朋友弄他他就覺得很好玩，可能不是他的朋友，他弄他他就覺得這是霸凌(B20110412)。

除此之外，B 老師認為霸凌就是因為家長沒約束力，所以，自己的孩子才會去欺負別人，老師根本沒什麼權力，孩子有問題，家長如果可以自行約束，所有問題通通可以解決，但是現在連家長都無法約束自己的小孩，教師還能做什麼？

除非說你有看到嘛，你如果沒看到你怎麼去處理？假設我們有看到我們就會制止嘛，我們就會處理嘛，但是事實上有些事情我們是看不到的。我們不是全部的時間都在那邊，你懂我意思嗎？你看電視大雄、胖虎，其實我覺得現實生活中裡面，你看卡通那樣演，他也沒辦法對胖虎做什麼制約阿(B20110412)？

<sup>84</sup> 取自李宜蓁 (2011: 94)。十二年國教實戰指南：給父母、老師、學生的新導航。親子天下實戰教養系列之十二。

以前他在高職教書時，認為孩子不好都是因為國中學校沒教好，現在他在國中任教，才發現其實在小學的時候很多價值觀已經形成了，已很難改變。但是，B 老師依然沒放棄班上的任何一位孩子，亦會無時無刻關心班上大小事，認真做好當導師應有的責任，他自我剖析的說：我們就是放不下阿，當然會去注意學生的一舉一動，但是，因為效率不高，所以，就只能用勞力和時間來換取一些效率…。

由此推論，B 老師認為霸凌事件應是學生、學生父母以及學校政府的責任，導師雖有責任但能做的有限，其在教育現場產生矛盾之情，想做事卻覺得權力不夠，因而產生「無為而治」之邏輯，不認為處理相關霸凌事件是他權力所及之事，選擇忽略有時是他的最主要處理策略。

### 三、「剛柔並濟」的 D 老師

D 老師班上有兩個孩子相當強勢，常常叫別人幫他們買東西、倒廚餘，對於班上他看不慣的人、事、物，一開始都習慣用暴力解決，甚至會糾眾孤立某些孩子，造成關係霸凌。

#### （一）有個嘮叨媽媽的班長

班長的媽媽是一個非常嘮叨的母親，爸爸是不管事的家長。因為媽媽太囉嗦、太強勢，平常孩子根本插不上話，無法正常溝通，加上這孩子是獨子，父母的焦點與重心都放在他身上，在家沒有一個發洩的管道，壓力很大，青春期的孩子最需要的是陪伴與傾聽，若一味的要求與指責，孩子是沒辦法接受的。因此，他將在家無法紓解的壓力帶到學校用不正確的方式宣洩。

#### （二）單親的風紀

風紀從小父母離異，與爸爸同住。爸爸的工作晚上都要加班到十點多，所以，這孩子晚上都是沒人管、沒人陪伴。D 老師跟爸爸說：如果孩子晚上都沒人管，有一天他會變壞。爸爸說沒關係，只要晚上十點多他下班時孩子回家就好。因此，風紀每天晚上都會出去外面玩，也認識了一群外面的朋友，他會抽菸、會喝酒，有自己的勢力。

對於霸凌他人的學生我不會用打的，我會跟他們說：你打別人，如果我再打你的話，那麼我也是在對你霸凌。這個部分我通常都是讓他們用寫的，讓他們抄課文，國文註釋之類的，或是第八節留下來寫，主要用意是要培養他們的耐性，你如果對別人多一點耐性的話，就不會去欺負別人，寫東西可以讓你冷靜一下，還有就是可以複習課業(D20110617)。

由此可知，D 老師與 A 老師在這部分有著相同的處理策略—「抄寫」，主要目的均在藉由抄寫培養孩子的「定性」，並且想藉由抄寫的內容發生潛移默化的教育功能（A 老師請孩子抄寫「心經」），除此之外，D 老師還有另外的處理邏輯：

除了強制的處罰方式，我私底下會跟他們溝通，我覺得溝通會比處罰還要重要，但是你不能都沒有處罰，因為他會認為說：反正又沒關係，老師跟我聊一聊就沒事了。所以，我是先處罰再跟他們聊，我覺得這樣會比較好(D20110617)。

顯見地，A 老師和 D 老師的處理策略有著異曲同工之處，均力求「剛柔並濟、恩威並重」，除進行有效溝通之外，還會讓學生知道「底線」在哪，一旦逾越，還是必須接受處罰。然而，上述策略是當事情發生之後所執行的，D 老師認為預防勝於治療，對於霸凌別人的孩子，你必須要好好的去處理他，D 老師試圖挖掘這兩個孩子的領導能力，並給予他們舞台與機會去發揮自身的領導才能。

一年級有軍歌比賽，我讓他們兩個輪流做指揮，去領導我們班，讓他們瞭解：要領導一個班級，並不是只有去欺負人，還要處理所有事情。加上我對他們的信任，我跟他們說：我把班上交給你們，是因為我信任你們，我覺得你們的能力一定可以。因為這兩個孩子在以前就很強勢，我覺得要讓他們的強勢有地方發揮，所以，乾脆讓他們去做一個領導者的地位，讓他們從中學習(D20110617)。

D 老師表示，練習軍歌過程中，班上有學生會跟他們頂嘴，一開始兩位孩子覺得不知所措，甚至想用暴力的方式解決問題，結果卻更糟糕！D 老師跟他們說：「你們一味用強硬的方式對待對方，我也用這樣的方式對待你們嗎？帶人還要帶心，你們如果一直去欺負他們，你覺得他們會完全服你嗎？」過程中，藉由種種的機會教育，讓孩子成長不少，雖然一、二年級時似懂非懂，到三年級之後，他們已都能了解其中道理，此時，亦可看到他們展現成熟的一面。D 老師說：我覺得就是要花很多的心思跟時間，重要的是，還要身教。用軟調的的方式，慢慢了解之後，就慢慢改善了。

D 老師讓師生之間保持暢通的溝通管道，讓學生了解權力的能動性，透過理性的方式為自己負責，並且付出關心與同理於班上的孩子，提供孩子可盡情發揮的舞台，激發他們的專長，長期下來確實改善了原本存在班上緊張的霸凌關係。每個孩子都有自己的成長脈絡與家庭背景，如果教師沒有進入學生的文化脈絡裡去，無法用孩子聽得懂的語言進行溝通，此時教師就無法了解其它面相，也就無法解決問題。D 老師深入學生生活，與學生站在同一高度看待問題，甚至擔任孩子跟家長之間的溝通橋樑。

我常常會去注意一個小細節就是：孩子臉上的表情，因為我覺得「相由心生」這句話是絕對有道理的，孩子的臉變得很快，一個暑假過後，我驚覺班長笑起來的臉是邪惡的，他雖然很強勢會欺負同學，但是笑起來是很可愛的，他有他善良的那一面存在，他心裡還是善良的，那時我發現他漸漸不把學校事情當作一回事，甚至會找藉口不來學校(D20110617)。

D 老師認為，許多孩子都是在放學回家之後出了問題！D 老師班上的班長在二年級升三年級暑假期間結交到一群堂口的朋友，晚上常常不回家，那時班長的爸爸就說：「不回來就算了，就讓他中輟，之後就幫他辦休學，帶他去工作。」家長強硬的態度，讓孩子更討厭家長！

到後來我就鼓勵這個孩子。我們之間的感情不錯，之前我讓我們班舉辦班際籃球三對三鬥牛比賽，我說勝利的同學我要買鞋子送他們，他籃球打得很好，得了第一名，也就得到鞋子，這件事讓他更信任我。所以，發現他在變時，我帶他到外面聊天，聊了好久，我就問他很多問題，分析給他聽，之前他在學校整個沒重心，又不喜歡讀書，我就鼓勵他去 XX 農工的體育班(D20110617)。

D 老師跟班長約法三章：如果我讓你每天早上去練球，你是否願意試著從你的朋友開始改變？…後來發現這個孩子是很多情況下自己不願意變成那樣子的人，我覺得這跟孩子的自我控制能力有關係啦，他願意跟那群朋友疏離。D 老師也試著跟父親溝通此策略，父親也答應配合 D 老師的做法。數月之後，班長順利徵選上 XX 農工的籃球隊，甚至別的學校還來挖角。D 老師表示：這時他突然發現，原來他還是有希望的，之後他一直都不錯，跟爸爸的關係也較為改善。

由上述可知，D 老師所展現的正是以生活世界中較良好的溝通方式來處理霸凌問題，例如：抄寫、發揮個案的領導能力、機會教育、身教、注意學生生活小細節的變化、與學生深入溝通交往、聆聽孩子的抱怨等，均足以例證。



至於班上的風紀與母親之間的緊張關係，D老師的處理策略就是聽孩子「抱怨」，讓風紀覺得老師跟他是同一國的，之後再私底下打電話給家長，提醒家長對孩子別太過緊迫盯人，但是，老師能做的也就僅只於此，親子之間的相處，還是要靠當事者均願意進行有效溝通才行。楊俐容<sup>85</sup>表示，親子關係是每個人一生中最重要的基礎，從家庭出發，不論是孩子的溝通方式或者人際關係，日後都將影響孩子的性格與生涯發展。孩子的安全感主要來自於陪伴。缺乏安全感可能導致自信心不足、人際關係以及溝通表達能力不佳等問題。D老師班上的風紀在家得不到應有的支持，強勢的性格下其實是因為自信不足，因此，在學校習慣以霸權方式對待同學，D老師了解此原因，因此選擇傾聽孩子的心聲，並且找機會讓孩子有發揮的舞台，藉此建立其自信心。這群十三、四歲的國中生，要面對來自升學、家庭等種種壓力，其實心裡很苦，如果教師有能力多做一點，孩子也比較有能量度過生命難關。

#### 四、無力於「生活世界破裂」的 E、F、G 老師

E、G兩位老師都在學務處工作，F老師是輔導組長，訪談過程中，三位老師都有提到國二的小香<sup>86</sup>（化名）。個案的媽媽是介入爸爸原本家庭的第三者，爸媽沒有結婚，所以該生為非婚生子女。媽媽生下她之後就交給阿嬤幫忙照顧，後來阿嬤過逝，就被安置在寄養家庭，期間因為「適應不良」的關係，換過好幾間寄養家庭，到國中階段，小香媽媽把她接回來，因為爸爸年紀較大，已經過世，現今母女倆相依為命。媽媽在特殊行業上夜班，兩人生活作息剛好相反，因此，平常幾乎沒時間一起相處。小香晚上幾乎不回家，並且加入幫派，與一群「志同道合」的朋友到處遊蕩。進入國中之後，一年級暑期輔導就到別班找人，甩別人巴掌，還跟別班的老師嗆聲，只要她看不慣的事，就會出面使用暴力「申張正義」！經過多次輔導無效，又因為牽涉到跨班級的問題，所以，導師就將個案送交學務處，並且長期接受輔導室的輔導老師輔導。但是，導師認為效果有限，霸凌別人的行為依舊存在。

E、G老師表示，該生從小的家庭功能完全失效，得不到家庭溫暖的情況之下，小香選擇向外尋求溫暖與認同，並自認為自己是「正義之士」，喜歡用暴力替他人解決問題，享受在學校當「大姐頭」被需求與尊重的感覺。

不管是不是她的事，看不慣就要管，她覺得自己是在替天行道，比如說別人劈腿不關她的事吧。因為她認識那個男生，她覺得那個女生不對，所以，就把那個女生叫去，甩她十幾個巴掌，對於這種行為已經好幾次了，打不同的人，同樣的行為模式，就是她認為自己有理由，認為自己做的是對的阿，而且她認為有陣頭讓她靠，她不怕。但是，她也替那些陣頭帶來蠻多麻煩的，人家也蠻無奈的（E20110620）。

母親一開始會用悲情攻勢，跟小香說：「如果妳再這樣，不然我們兩個就一起去死一死好了！」但是，卻又力挺自己的女兒，媽媽會全都相信孩子所說的話，不去衡量真正的對錯，曾經在辦公室以及個案班級大聲咆嘯，知道自己理虧之後，會以「忘記吃藥<sup>87</sup>」為由試圖博取同情。學務處也會請輔導室幫忙，F老師表示，得知個案狀況之後，已馬上通報高風險家庭，社會處的社工有開案，社工一直都有持續關心個案的家庭。

<sup>85</sup> 取自親子天下（2011年4月：50）。優質親子關係從親子互動開始。

<sup>86</sup> 為了瞭解當初小香被轉介的原因，研究者懇請小香的導師接受簡要訪談，導師欣然答應，分享個案狀況與轉介原因。

<sup>87</sup> 小香媽媽精神狀況不穩定，長期吃藥治療與控制。

其實有時候個案的問題很多啦，真的很難憑學校方面就可以解決，像這個案子，她的家庭功能非常的差，真的很無力啦！你跟她講十句，不抵她在外面聽人家講一句，我會覺得整個家庭就是不配合阿，現在很多家長就是比較溺愛小孩，或是家長本身忙著自己的生活(F20110624)。

研究發現所謂的青春風暴期，除青少年體內的賀爾蒙大量湧出之外，另一個原因是溝通管道的不暢通。這個年齡的孩子常覺得父母不關心她/他，或關心太多，或者關心的方式不是她/他要的，反正怎麼做都不對，常令父母抓狂。但是如果平常有參與孩子生活，只要孩子情緒一不對勁，立刻化解，就不會累積起來變成滾雪球，一發不可收拾。當記者問比爾·蓋茲的父親如何教出像比爾這樣優秀的三個孩子時，他想了一下，很誠實的說：「我也不知道，我只是盡量參與他們的生活，以身作則給他們看而已。」教養孩子無他，身教而已。做父母的最需要的就是「參與」，參與孩子的大小活動，因為只有參與才会有了解，有了解，溝通才會順暢<sup>88</sup>。小香從小身旁缺乏父母親的陪伴，與母親之間已無法進行有效溝通，一個缺乏愛、缺乏自尊與自我認同的孩子，要如何去愛別人？一個得不到家庭溫暖與支持，缺乏社區及團體歸屬的孩子，要如何奮發向上，找尋屬於自己的目標？換句話說，這些孩子為何不讀書？為何放棄學習？為何使用暴力？這不單純只是親子溝通問題，而是一個更深層的「生活世界破裂」的問題！

學校制度已經快到一個臨界點了！這個學期她的校安通報大概有四次，因為現在霸凌都要通報，我們今年五個霸凌通報個案，她就占了四個。她情緒穩定時或許會跟你對答，甚至給你承諾，但是時間一過，遇到事情又來。心理輔導師來，講了半節課，學生就自己跑走了。所以，這一兩次我們已經有請少年隊幫忙處理，少年隊表示：只要再接到通知，就直接送法辦(E20110620)。

外面的力量太大了，例如加入堂口之類的，外面的力量大於校內關注的力量(F20110624)。

當個案家長知道少年隊有可能會將她女兒帶走之後，還請議員到校質詢「為什麼不讓她的女兒來上學」。鄭瑞隆<sup>89</sup>指出：根據研究，很多時候是「暴力引發暴力」，在家庭、校園常有暴戾之氣，在加上社會媒體的不當渲染，以至於變成一種不當的次文化激勵，甚至不當民意代表的介入或關說，讓孩子再次誤以為「強者無敵」！當前霸凌現象惡化是否肇因於黑幫勢力介入校園，而黑白掛勾又是否是致使政治干預教育和警政，以及校園霸凌者有恃無恐、橫行校園的關鍵<sup>90</sup>？政治不入校園是系統的規定，平和、寧靜、聖潔是社會對校園的想像與期待，但是，生活世界裡的校園生活卻充滿了政治力，政治、行政系統干預了日常生活！

G老師表示，當初學校為了自我保護，已按照系統程序將所有處理經過用紙筆記錄，當下就將所有檔案記錄給議員看，並請教議員該如何處理？此時系統發揮了功效，依法有據的情況之下，讓校方、老師免於政治力的壓迫。雖然化解了當下的危機，但是，G老師清楚的知道，問題依然存在於生活世界裡。

個案永遠不承認自己有錯，自認為自己永遠都是對的！請問這個孩子你怎麼教她？這就是

<sup>88</sup> 取自洪蘭(2011:94)。

<sup>89</sup> 取自陳佩君(2011.1.14)。防止校園霸凌 教師需要的資源與協助。網址：  
[http://www.anntw.com/awakening/news\\_center/show.php?itemid=19415](http://www.anntw.com/awakening/news_center/show.php?itemid=19415)

<sup>90</sup> 取自陳華昇(2010)。

問題所在，她會避重就輕，她會霸凌同學，在辦公室媽媽罵她，她就跟媽媽打架，打完之後她媽媽又會心軟，又會把她帶回家，回家媽媽又鬧自殺。她從小換過四、五個寄養家庭，回歸來說，應該是說她的環境太可憐。…人本教育裡面的老師永遠都是告訴你說：你沒有用心，你們教育專業不夠【放慢速度，拖長音】，但問題是，我沒辦法跟這個孩子心連心做事情，這是現場教師無法突破的點阿，只要她能夠跟你心連心，什麼事都好做，縱使他會出事，也會看在你跟她的情份上，她會聽你講(G20110627)。

對於小香，G 老師雖能理解因為她的生長脈絡導致的暴力舉動，也按照系統規定做事保護了自己，卻依然無力於生活世界的破裂問題，這正是大多數現場教師無奈之處阿！

霸凌一定事涉及所謂的暴力、恐嚇，勒索或是其他問題，造成對方恐懼或怎樣，這樣有沒有犯罪？在我們這個社會上，她/他是有犯罪的阿，可是問題是你要把這些學生塞來我們國民中學裡面，叫我們以愛心去輔導，但是問題是她/他就是不信任你，請問你怎麼辦？她是一個小孩子，沒錯阿，我心裡還是認為她是一個小孩子【提高音調】，她應該是可以獲得原諒，可是問題是一再原諒有用嗎？對大部分的孩子有用，對少數的孩子是沒用的(G20110627)。

問題的關鍵在於「她/他不信任你」，這個信任問題正是生活世界的核心。G 老師還提到政府、霸凌者的父母與被霸凌者的父母的觀點：

上級認為你是應該要有辦法把她/他們處理好，霸凌別人的孩子的家長，認為說她/他想教自己的小孩，可是跟你的觀點不一樣，你也不好做事。被欺負的人認為說你為什麼沒有辦法讓她離開這個學校，或者離開這個環境？這就是我們的無力感阿…。所以家長的態度很重要，我們不是要將責任推給家長，是說，家長跟老師都要有一個正確的觀念就是，你如果可以讓這些小孩子親近你，然後讓他知道哪個地方是不對的，有機會教就要教，不要放著、不要帶過。可是你要讓霸凌現象消失，我覺得是不可能的，因為這個社會就是這樣(G20110627)。

G 老師認為不能放棄任何一位孩子，如果孩子願意親近你時，就應抓住機會進行機會教育，但卻也間接透露霸凌是整個社會與生活世界的現象，相對的，如果要降低校園裡的霸凌事件，是否先該改變的是整個社會氛圍，而不是責任的推諉。

## 五、小結

柯恩(Cohen)提出次級文化理論，他認為低階層少年的犯罪行為，事實上是對中產階級文化和價值觀的一種反抗(黃慧娟, 2004: 7)。柯恩認為下層社會的少年渴望達到中上階層社會生活水準或目標，但由於他們本身各方面條件限制，無法與中上階層社會少年相競爭，導致在學校或社會上競爭遭致失敗，造成心理上的挫折感及適應困難的問題。為解決適應困難的問題，乃逐漸改變其自我觀念及價值結構，以克服其遭遇的困難，因此，逐漸形成其次級文化。他們這些被社會否定的一群人，深感個人力量無法解決問題，乃結合一批共同命運及利害與共的人，組成幫派形成一股巨大力量，以期共同解決其適應困擾之問題<sup>91</sup>。

由上所述可知，有些青少年感受到家長不疼、學校不愛，在追求自我認同並期盼受人肯定的階段，就容易轉向博取成人世界或幫派的認同，例如：加入幫派、打架、欺凌同學等等。

<sup>91</sup> 取自蔡德輝(1996: 82-83)。

當學生在學校被教師或教官以權力壓制多數行爲，讓他們感到不被重視，回到家又得不到父母的關懷時，幫派的活動剛好給了這些少年展現自我、獨立自主，以及被尊重的感覺。這些少年爲了要融入同儕團體的活動，他們認爲接受幫派的領導比遵守社會規範更重要，這也是他們持續參與幫派活動的力量<sup>92</sup>。

霸凌者往往是全校都認識的人物，或許，他/她們的霸凌行爲中，就有著要被全校認識的心態。隨著年紀增長，如果沒有採取有效的消除手段，他/她們的霸凌花招也會跟著變本加厲<sup>93</sup>。在上述討論中，學校裡「大哥」、「大姐」型的霸凌者，都是在尋求認同的過程中加入堂口或幫派，如果教師能在校園中提供其成績之外可發揮的舞台，協助孩子們建立自我肯定的價值，幫忙孩子找尋正確及適當的情緒出口，相信必可降低校園裡的暴力氛圍。然而，教師能做的也只是盡量補足家庭功能的不足，如何能讓這些「正義之士」能夠用對的方式申張正義，還是需要家長與校方的共同配合與努力。誠如G老師所說，我們不能放棄任何一位孩子，但是，當在第一現場的教師需要支援，卻覺得孤立無援甚至遭受質疑與貶抑之時，採取C老師的「忽略」邏輯，不也是一種解決之道！

#### 第四節 那些老師教我的事

質性研究迷人的地方，在於研究者與研究參與者之間的互惠。在質性研究中，研究者本身就是一種研究工具，經由研究者的觀察與訪談，將研究參與者的種種，藉著紙、筆重新呈現出來。出生於中產階級家庭的研究者，回首過往十幾年的教書生涯，似乎均忙碌於教學與班級經營，許多作爲均已成習慣，對於自身面對學生事務的處理邏輯，幾乎均視爲理所當然的對或錯，從未停下腳步進行反思，甚至只用自身所處高度看待師生間之關係與學生問題，甚少進一步理解學生爲何有如此言語與舉動出現，因此增加的是對學生的要求與抱怨，減少的是同理。

然而，在與受訪教師的訪談過程中，研究者自我提醒必須先摒除自身之價值觀與偏見，試著融入這些教師所分享的經驗故事中，隨著教師的述說，研究者彷彿參與其中，由受訪教師的一度建構中，同時進行微觀與鉅觀<sup>94</sup>的反思，再進行二度建構。

研究者之前也教過具有「娘娘腔」特質的學生，同儕間對於陰柔舉動的嘲笑，研究者當時認爲這只是同儕間的玩笑話，並不以爲意，雖未要求學生要增加陽剛之氣，卻也未在班上進行性別平等、尊重多元性別文化之教育，更忽略了個案的真實感受，只提醒學生別玩過火了！研究者從A老師和H老師的訪談過程中，反思與檢討了自身處理邏輯，修正了自己對於性別的刻板印象。

除此之外，從訪談過程中研究者發現，以前總認爲某些學生就是不聽話，故意和老師與學校唱反調，反思之後發現，其實他/她們不是故意不聽話，可能是「聽不懂」我說的話！我用了他/她們聽不懂的語言進行溝通，不但無法解決問題，還可能增加彼此間的隔閡，更了解該重視的是孩子背後「生活世界破裂」的問題，而非只著重於表面看到的暴力行爲。因此，

<sup>92</sup> 取自侯崇文、侯友宜（2002：318-319）。

<sup>93</sup> 取自呂政達（2011：42）。

<sup>94</sup> 微觀所指的是自身的教學態度與價值觀；鉅觀所指的是整個教育場域現今的風氣與結構。

有時不必太過執著於當下孩子就必須服從你的決定，若不懂得適時「轉念」，不但自己可能會身心受創，在不快樂的情緒影響之下，對其它學生亦可能造成言語或態度上的霸凌行爲，唯有放下身段與摒除既有思維，站在孩子的高度去看待這個世界，才能更真實與貼近他/她們的感受。

最後，研究者從受訪教師一度建構的經驗分享中思考到，教師真的需要一套支援輔導系統，我們了解教師並非萬能，尤其處理「人」的問題更加複雜，面對來自不同成長背景與歷史脈絡的學生，教師有時必定會遇到無法解決的問題，此時教師應勇於求助。「求助」並不可恥，可怕的是，堅持用自身既有框架處理多變複雜的霸凌問題，不但孩子間的問題無法得到解決，教師、學校與整個社會將會間接受到傷害，造成「多輸」的結果！教師必須找到合適的情緒出口，並且應提升專業素養進行自我成長，打破既有框架面對學生問題，支援系統就是輔導老師進行此部分的更新。

## 第五章 系統政策與教師生活世界的實踐

不論局部或整體的教育改革，都給教學或教師的角色帶來深刻的變化，給學校和家長關係帶來深刻的轉變，也給學校作為一個肩負特殊使命的組織帶來了深刻的改變。毫不奇怪，我們發現許多教師變得疲倦不堪、心事重重，神情沮喪、心猿意馬、苦不堪言。他/她們的自主性、地位和活力正面臨威脅，但人們依然期望教師們積極和充滿智慧的工作，以便讓那些原本捉摸不定的、雜亂無章和複雜的變革顯得有意義（Ball, 2002：20-21）。

引文是英國教育社會學家S.J.Ball針對教育改革所做的一般性評論，以此描述對照於本研究受訪教師的實踐心情，甚為貼切。本章主要關懷教師處理校園霸凌事件時所遭遇的問題與困境，以及教師面對系統政策時，所因應的具體實踐作法。透過生活世界中教師實踐邏輯的觀點，來分析教育場域中對於校園霸凌事件，教育行動者的基本處境與因應策略。

Habermas認為文化現代性發展的內在原則必不是工具理性，而是一種建立在相互主體性之上的理性溝通（它內涵一種尋求相互理解的程序性原則）。Habermas把這種會內化於我們身心狀態中，並成為我們說話與行動之理性溝通能力稱之為「溝通理性」或「實踐理性」。然而，他卻也覺得現今資本主義社會的根本問題在於：系統的功能理性壓倒了生活世界的實踐理性，造成生活世界的殖民化<sup>95</sup>。在教育現場面對教育改革與問題時，政府制定系統策略大多採取由上而下的操作與執行方式，忽略體現民意相互主體性的溝通與了解，因此，可能在政策「投入」生活世界時產生實踐的扭曲（包括學生、家長及教師），進而無法達到預期目標，甚至可能產生非預期結果。由此可知，系統與教師在互為主體的前提之下，若能進行有效溝通，將獲得最佳效益。

綜上所述，本章在第一節將受訪教師處理霸凌事件的處境與困境歸納整理，並且進行分析與反省；在第二節以教育改革歷程三種不同的發展模式，來進行系統之反霸凌政策與教師生活世界實踐邏輯之論證分析。

### 第一節 教師在生活世界的處境與困境

#### 一、 家長與教師間的不信任

家長我是覺得也有明理的啦，也有不明理的啦，我的感覺啦，其實現代人都有一個矛盾，我們都會覺得說，希望老師能夠把孩子教好，但是，其實他又不相信老師，這是一個很矛盾的情況（B20110412）。

芬蘭有句名言：「教育是芬蘭的國際競爭力」。芬蘭人在總結國家發展的經驗時特別強調的一點就是教育。教師從中扮演很重要的角色，政府給予教師專業的訓練，並且使其享有極大的自主權與管理權，進而教師在充滿熱情的情況下進行反思性的教學，鼓勵孩子獨立學習且從中引導。芬蘭之所以成功，教育是第一功臣，其次是芬蘭教育制度完善，政府和老師、

<sup>95</sup> 取自鄒川雄（2006：172）。

老師和家長之間彼此相互信任（張永興、趙伶，2007）。在芬蘭，政府、教師、家長是個有力量的社群，彼此相互信任提升了整個國家的競爭力。然而，國內家長、教師與政府的關係為何？B 老師點出了矛盾點。

家長動不動就要找議員講什麼，來跟你嗆聲，跟老師嗆聲、跟學校嗆聲，那根本學校也是被霸凌的阿(B20110412)！

現在變成很多家長越來越不合理，變的老師要越來越保護自己，不然永遠都是吃虧的那一個，不管是孩子對還是錯，有些家長就會咬你，或許會沒事，但是，也夠你煩一陣子了，你的熱忱大概就會慢慢被削減(E20110620)。

就是覺得很無力【提高聲調，激動的說】！你能改變的很少阿，我做了但是效果出來的很少阿，最近霸凌議題盛行，看看家長會不會比較重視自己的孩子。家長如果比較重視的話，可能比較願意配合管教自己的孩子，但有的家長就是太溺愛自己的孩子，有時候甚至無法溝通。不然，最近我慢慢有種想法出現：不會像以前那麼積極了(F20110624)。

王秋絨（2009）指出，台灣現今社會外在對教育的期待，家長權力提升，教師得不到應有的支持時，就會出現指責、漫罵教師或教育的誤解。教師會防家長，兩者不在同一條船上，整個社群看不見願景，力量就比較小。研究者在教育現場確實感受到有些教師的熱情被逐漸削弱，面對越來越多的恐龍家長，教師在處理霸凌事件時顯得格為小心，誠如 E 老師所說，結果可能沒事，但是，互相不信任的過程增加的是怨懟、減少的是了解。此時，就會產生 F 老師所說的無力感。然而，D 老師卻有不同的看法。

我必須背後要有支持，不然我不知道我要怎麼去處理孩子的事情，獲得家長支持之後，老師在處理孩子的問題上面就比較得心應手一點。我從一年級就一直跟我們班的家長保持聯繫，然後跟他/她們講我的觀念，我發現家長是可以了解的。我跟他/她們講說其實不是只有老師要努力，家長也需要努力阿。因為，光老師努力是沒有用的(D20110617)。

前一章中我們提到D老師一開始其實也有遇到無法有效溝通的家長，但是，D老師秉持熱情不減的實踐邏輯，雖然無法改變孩子的家庭狀況，卻能盡其所能與孩子交心、與家長聯繫，有時雖然感到無力，卻都不放棄。台北美國學校教務副總校長莫凱倫表示：「我們認為，不懂得和學生、家長溝通的人，就沒有資格當老師<sup>96</sup>。」教學專業和溝通技巧是老師最重要的基本能力，兩者都具備了，親師溝通才有可能做得好。除此之外，友善的溝通環境也很重要，所以，老師在班級內，一開始就應該要和家長建立良好關係，並營造好的教室氣氛，讓學生樂於發表意見，在互為主體的基礎之下保持良善的溝通，必可降低暴力氛圍。當老師花越多時間建立前端關係與溝通了解，後端要「開戰」的機率就會降低。親師關係應建立在情、理、法的架構下，以感情為基礎，學會講理的方法，至於「法」最好能備而不用。

所謂校園霸凌，實則有其蘊釀、累積、過程、情境、衝突到一發不可收拾的演變歷程，而這也指陳出來對於霸凌行為的考察，自當是要針對包括兒少本人、家庭父母、學校制度以及社會環境此一環環相扣的共犯結構，以此來思索相關的配套措施（王順民，2010）。家長、教師與政府若能成為相互合作的「金三角」，整個生活世界將會變得不一樣，霸凌現象亦會跟著改善。因此，學生、家長與教師若能相互信任，一起面對生活世界中衝突與暴力問題，

<sup>96</sup> 取自親子天下（2011年11月：164）。如何化解家長與老師的戰爭。

如此才能產生強大的力量。如此相互信任的生活世界的建立，遠比透過教育行政系統的功能性處裡來的重要許多。

## 二、 家，變了---生活世界的破裂是問題的根源！

爲了追求高速經濟發展，台灣用全球第一的超長工時，拼出世界級的競爭力，卻也拼出亞洲第一高的離婚率、全球倒數第一的出生率，以及許多「缺席爸爸」和「假日父母」，在這另類的世界第一裡，近四成的孩子感受不到家庭的溫暖<sup>97</sup>。家變的衝擊，也直接影響到教育現場。

孩子受到挫折不會處理，**家庭功能喪失**，遇到問題就變成是學習其他不好的對象，這包含家長沒那麼關心孩子，可能時間不夠或是其他經濟因素的影響，造成孩子在外面學得較偏差行為。老師在學校方面他能盡力去督導，但是一回家之後，整個就放空了。有時家長會跟你講一句說：阿我就沒辦法管啦(台)，就是這樣。如果家庭完善，家庭關係ok，那基本上家長會去了解或來關心，不會等到事情很嚴重。我們【指家長與教師】會去關懷、關心之後，基本上小孩子會比較收斂，那個霸凌的人也會比較收斂，但是，有一些家庭關係已經失和的，怎麼可能關心這種事情，對阿，所以**導師其實也是力不從心阿**(E20110620)。其實有時候個案的問題很多啦，真的很難憑學校方面就可以解決，像小香同學的案子【指前文提到的「虛假的正義之士」】，她的**家庭功能非常的差**，現在很多家長就是比較”挺”小孩，或是家長本身忙著自己的生活(F20110624)。

今天這個小孩子有問題，假設我跟家長講，你家長家庭狀況如果很好，自然就會約束自己的小孩，其實所有的問題就通通解決，那現在就是說，可能我們跟家長講，**家長自己也沒辦法約束自己的小孩**(B20110412)。

**家長常常拿孩子沒轍**，第一個因為她們沒什麼教育理念，第二個忙於工作，所以我所謂的「家教」，是家長知道價值觀的對錯，但是就是沒教給孩子。沒從小教起，現在管不了了，很多這種家長(C20110419)。

我就跟家長溝通，每次跟家長溝通完，因為工作的關係，家長是根本沒辦法馬上處理的，發現**家長那邊完全無能為力**，最後只好自己來處理，但是，晚上回去我又看不到、管不到。爸爸晚上要加班，爸媽又離婚，媽媽不在身邊，很難啦(D20110617)。

重點是他/她的家庭觀念，家長給他/她的觀念都不對阿，那你能怎麼樣？有些被霸凌者家裡就是保護過度，所以他/她不懂得社交，有些霸凌別人的人是因為家裡縱容或是無人管教，他也不懂如何處理。講這些不是要把責任推給家長，只是我們**老師真的無法二十四小時陪著孩子啦**(G20110627)。

這些受訪教師的感受，反映出現今台灣社會教育現場大多數教師的心聲，相關研究<sup>98</sup>指出，導致孩子學習低成就的原因，除去先天智力遲緩、情緒障礙等因素之外，高達六成是家庭因素造成，包括家庭功能失常，例如：父母吵吵鬧鬧、家暴、忙於工作少於陪伴等。學習低成就的孩子，往往將成爲霸凌事件中的主角！然而，如G老師所說，教師不是要將教育責任推諉給家長，只是學校應是「責任有限公司」，學校以外的教育責任，父

<sup>97</sup> 取自親子天下(2011年4月號:121)。

<sup>98</sup> 取自親子天下(2011年4月號:130)。



母必須共同承擔。在第四章中教師分享的霸凌事件裡，我們不難發現每個個案的家庭都有其結構性的問題，例如經濟弱勢家庭、單親家庭、父母忙於工作無法陪伴孩子等。這是生活世界中教師無法改變也不方便介入的無奈之處，然而，卻也是降低霸凌事件發生機率的重要關鍵。

台灣的社會福利照顧到經濟弱勢家庭，但是更多中等收入的雙薪家庭、單親家庭，處於「照顧灰色地帶」，也需要協助。藍佩嘉<sup>99</sup>表示，台灣的企業和社會，都「假定」每個家庭裡一定會有那個妻子（媽媽）在家擔負照顧責任，不管她有沒有工作，所以，員工加班成為理所當然之事，台灣的職場文化對「家庭」很不友善，甚至在我們的文化裡，會把超時工作視為一種正面的、對企業的忠誠。礙於經濟考量，父母常常被迫在工作與孩子之間做取捨，如果企業、社會與政府能支持與強化「有善家庭」之觀念，讓父母有時間多陪伴與關心成長中的青少年，相信愛與關懷將可降低生活世界中的暴力氛圍。

### 三、後力無援

我覺得導師分為幾種ㄟ。第一種：非常認真，非常有能力的老師，這沒問題。第二種：非常認真，但是不得其法的老師，有。第三種：不認真，但是運氣好的老師，沒有事。第四種：不太認真，又遇到事情，阿那個小孩子就超級爛。就這樣分類而已阿，雖然導師只要導師，但是至少讓他的行為模式【指學生】在一定的控制底下，那就不會太糟（E20110620）。

如E老師所說，有些教師雖然認真負責，但卻不一定能良善處理所面臨的霸凌問題，在不得其法的情況下，反而傷害到自己。C老師因為處理班上霸凌事件而感身心俱疲，最後，選擇留職停薪，讓自己回歸原點。

**就是一種能量的消耗，霸凌的要輔導，被霸凌的也要輔導，還有旁邊看的人也要輔導，女生跟女生吵架也要輔導，阿怎樣也要輔導！**所以，留職停薪的目的就是讓自己的心再回到原點，然後可以把自己的孩子先照顧好，因為一個老師如果不穩固的時候，他的家庭和學校都很難兼顧，（C20110419）。

事實上，霸凌事件處理過程中每個相關的人（霸凌者、被霸凌者、教師、家長、旁觀者），都需要在生活世界的相互溝通中得到理解與安慰，然而，C老師卻用了一個系統職能的字眼「輔導」，可知C老師正依賴系統在解決生活世界的霸凌問題，結果卻不如預期。可理解的是，許多教師在生活世界中扮演了多重角色，有時難免會產生「角色衝突」<sup>100</sup>。C老師表示：我都被學生霸凌【笑】，等等的一些情緒累積在心裡面造成某程度的影響。一般我們可將教師可分為四種類型<sup>101</sup>，由第四章討論中<sup>102</sup>可了解C老師對班上的作法應屬專制型，當C老師情緒受到影響時，將更難心平氣和處理班上事務，心急之下，與學生之間可能產生壓迫關係。傅柯認為「哪

<sup>99</sup> 取自親子天下（2011年4月號：129）。

<sup>100</sup> 一個體系中阻礙最小的路，在另一個體系卻會遭逢較多的阻礙；社會學家把這種進退兩難的情況稱作「角色衝突」（Allan G. Johnson, 2001：24）。

<sup>101</sup> 取自周鳳美（網站：<http://education.indiana.edu/cas/tt/vli2/what.html>）。教師四種類型：專制型、權威型、自由放任型、漠不關心型。

<sup>102</sup> 「文明化」框架下的霸凌行為：個人衛生習慣不好【積極處理卻傷到自己的C老師】。

裡有權力，哪裡就有抵抗。……一旦存在著權力關係就存在著抵制的關係<sup>103</sup>」。權力與抵抗同時存在，師生無法有效溝通之下，不但霸凌問題無法解決，將可能延伸出更多師生衝突問題。然而，由本文第四章的討論中，不難發現每個霸凌事件案例均有其結構性因素在背後，亦即，並非如外界與系統想像：霸凌就只是暴力行爲。存在其背後的其實是生活世界複雜的社會關係，包括個人與個人、個人與家庭、個人與團體、個人與社會等等，顯示出教師處理霸凌事件的複雜性，此時教師如果依然秉持高度標準與高度自我期待，可能會像C老師一樣無法將心中因此而生的「灰塵」轉介掉，教師可能成爲最大的受害者！C老師不會只是一個個案，我們應從不同視角思考校園霸凌所延伸出來的問題，研究者認爲，教師需要的是一套「支援系統」，不帶任何「評鑑」色彩的支持體系，讓教師遇到問題時能有諮商輔導的窗口，而非單獨作戰到遍體鱗傷。

許多問題可能出在我們身上，我們沒有去發聲，我們沒有去綁白布條抗議或是..【笑】。不知ㄟ（台語），很多都是等他/她三年畢業，熬不住的可能就出去外面了【指學生中途輟學】【笑】，聽請來好悲哀喔，好爛喔【F老師覺得自己不敢對上級表達自己困難之處的作法很爛】【苦笑】（F20110624）！

現場教師大多是被系統規訓的一群禁聲者，一方面沒有辦法明確地意識到文化霸權對教育場域的宰制，另一方面即使意識到這個問題也是無能爲力。在整個霸凌事件中，有時最需要力量和支持的反而是老師，要求老師單兵作戰並不合理。根據Schaarschmidt<sup>104</sup>的觀點，教師認爲獲得社會支持，是最能夠紓解教師壓力的主要原因，而教師情緒智慧與社會支持，大部分爲正相關且達顯著水準。社會支持升高，教師的情緒智慧會跟著提升，如此一來便能有效降低師生衝突，師生之間如果能保持溝通理性，進行有效溝通，相信校園暴力氛圍必將有所改善。然而，這種支持體系，只能產生自相互信任的生活世界（包括系統與生活世界之間的信任關係），加上教師若無法適時提出自己之所需，或是系統與社會論述理所當然的認爲教師必然有能力處理霸凌事件，被壓迫的不只是現場教師，霸凌事件中之學生亦成爲最大受害者。

#### 四、 教室位置配置之影響

我們班級教室靠近訓導處【指學務處】，班上學生遇到事情常常都直接找主任。這時候我比較不好意思，有時候我還是會再出面拜託訓導處處理啦，訓導處都很熱心幫忙（B20110412）。

B老師班上教室位置隔壁就是學務處，當班上有些暴力事件發生時，孩子可就近找學務處老師幫忙處理。B老師表示學校會刻意將「問題」較多的班級排在學務處附近以方便管理與監視，但這也讓B老師獲得行政上的支援，降低處理霸凌事件的壓力。然而，C老師的學校有不同作法。

我們有五個班級，被放到一個很偏遠的地方【C老師一直強調教室位置被發放邊疆】。地理位置真的有很大的影響，像中午水果阿，丟耶，丟外面耶，不惜福的，很亂，訓導主任【學務主任】也很苦惱，就常往我們這棟跑，比較好的班都在另一邊，唉呀，這就是整個

<sup>103</sup> 取自楊大春（2008：114）。

<sup>104</sup> 取自許護馨（2011：28）。

教育體制很不公平的地方，而且我覺得這麼好的班級給他放在訓導處旁邊，很過分，學校根本很過分(C20110419)。

對於C老師的學校而言，這也是一種實踐的智慧，他們將所謂的好班/壞班分開，保障「好班的純淨空間」，這是該校的實踐策略（儘管如此作法是不符合公平正義、有後遺症的作法）。教師處理學生問題時需要支援系統，最直接的就是學校的行政支援，如果導師與行政間能形成合作關係，相信必有事半功倍之效，教師亦不會產生孤立無援之感。

## 五、分數的迷思

我覺得學校是不是應該再多元一點，就不要太單一只看升學，只看成績，提供孩子再多一點可以發揮的舞台，例如：社團，對阿，其實像我們技藝教育<sup>105</sup>就有一點像社團…。因為其實體罰跟輔導是後面的事情嘛(F20110624)。

F老師指出有些孩子就是不喜歡讀書，所以應該給予其它舞台與空間讓孩子發揮與學習，尋找生活目標與重心，不應只著重於智力教育。教育改革過程中，希望孩子們能快樂學習，卻無法取消例行性的考試，一樣是考試領導教學，孩子們承擔了無數的壓力，學習成就低落的學生，較易對學校抱持負向態度，進而造成低學習興趣，使學生容易在人際關係中退縮、孤立、不願承擔責任、表現脫序行爲、否定自我價值。若學生對學習保持負向態度，教師的教學品質勢必無法提升，甚至無法進行師生間的溝通，因而造成課業表現低落，進而產生偏差行爲，甚至以暴力方式宣洩壓力。有些孩子會因為成績不好被排擠，例如不想跟他分到同一組；有些在課業上找不到重心，認為被老師學校忽略，而成霸凌他人的原因。在第四章中A老師與D老師利用提供讀書之外的另一個舞台的實踐策略，成功的處理霸凌問題。由此推論，校園生活若能提供多元生活方式，讓有些孩子雖然沒有家庭支持卻能在學校找到重心與自我，相信必可降低校園暴戾之氣。

建立健全的社團，讓學生在社團天地中合作學習，獲得自尊、自信與成就感，這正是生活世界自行解決問題的良方。英文有句諺語：「沒有什麼叫天才，放對了位置（Niche），讓孩子能力發展出來就是天才。」在未來十二年國教之後，學校應多開設技藝課程與成立社團，讓學生有機會做生涯探究，在活動中認識自己的興趣與潛能。研究者認為，社團是釋放壓力、學習人際融合的媒介，也讓學習低成就的孩子找到發揮的舞台。此時教師自身亦應自覺，不應再當「應試教育」的老師，教師需要學習的是陪伴、聆聽的能力，把學生當成一個人來看待，建立相互尊重信任、安全不被評價的校園環境。不過，前提是，教師亦應處在不在被分類與評價的體系！

## 六、沒有牙齒的老虎

在處理霸凌的生活世界現場，老師是重要的主角，但在政府反霸凌政策的策略運作下，老師卻成為基層最沒有權力的「公權力執行者」，許多基層教師面對恐龍家長就像是「沒有牙齒的老虎」，如B老師所說：面對學生與家長，我們只能叫一叫而已。阿躲在最後面，卻叫的最大聲的就是教育部。教師當然不是要爭取威權（利齒），只是覺得沒有安全感。

<sup>105</sup> F老師的學校固定每個禮拜五下午與社區高職合作，開設汽修、餐飲、電子、電機等相關技職課程讓國三孩子試探學習。

我覺得教師要成立一個**法律團**，如果老師被告，要跟人家去告【笑】，不然就是一天到晚被告，就是很無力啦（B20110412）。

我想說學校必須要有一個**法律顧問**，告訴我們應該如何面對這樣的家長【指時常找學校麻煩，常常告學校的家長】，怎麼去處理（E20110620）。

難道教育系統之上級長官不曉得教師的恐懼嗎？E老師說：許多事情家長不分清紅皂白的就往上告阿，變成是它【指系統】會一直交代下來，這件事情還是會回到我們身上，上級只會增加我們的壓力，很少、幾乎沒有幫我們解決問題啦！E老師並指出系統的運作邏輯只是讓所有民眾知道：它們有在做這樣的事情、它們有立法。實際上，底下人力到底充不充足去做這樣的事情，或是有沒有能力去做這樣的事情，它們才不管！

就像我們很多東西都要二十四小時之內通報，沒有的話你/妳就要被記過，處分校長、主任、教師，反正壓力很大！而且妳知道嗎，叫我們通報我們就通報，有時候妳真的不知道家長的背景是什麼？我是還沒遇到啦，他如果比較有勢力或不講理的話，他會覺得你把我們家的事情「爆料出來」【指通報】，對不對…【露出可怕表情，暗指會受到家長威脅】。可是萬一我們沒通報，我們會被記過。如果真的遇到了【指家長威脅】，我的車子什麼的，或是走在路上都有危險ㄉ！這個教育部會挺我們嗎（F20110624）？

二十四小時內通報，是系統確保自身處理霸凌事件能達成「快速反應」的功能模式，確保自己處理危機的時間管理。然而，它只在乎自己的處理效率，卻未能考慮生活世界中的複雜處境，生活世界中的霸凌問題有時是需要時間、空間與智慧來審慎面對。此時，如果老師做的是對的，系統就不應該讓教師單獨面對家長、媒體、民代甚至司法訴訟，教育單位應該出面相挺，而非讓教師「自生自滅」。當然教師不應只是爭取自己的福利而已，專業團體應該要有很強的專業紀律，並能自己規範自己。然而，現今教育現場，系統並未與生活世界教師做互為主體性之溝通，G老師表示：

教育部只會做官樣文章，在冷氣房裡面做事。上級對這些老師有什麼鼓勵？自己都搖擺不定，造成社會很多質疑，不要講升學制度好了，包括管教霸凌這些，任何事物，它本身就搖擺不定，本身就沒辦法做良好的決定，叫我們這些基層人員怎麼做？人家當然覺得你是一個亂體系嘛，當然就用亂體系的眼光來看你（G20110627）。

G老師的抱怨正是一個生活世界的實踐者，對系統發出極端不信任的呼聲！更值得省思的是，G老師這番話體現多少現場教師內心之感受？值得教育當局注意與琢磨。

## 七、「體罰有效」真的只是一種迷思？

長期研究「教育法」的廖元豪認為：現今老師已經從一種身分，變成一種職業<sup>106</sup>。然而，這是現代化不得不轉變的事情。當老師是一種身分的時候，類似親人、長輩關係，不太需要跟你講權利義務，亦不會計較幾點下班、下課後要不要接家長的電話。然而，現在老師是一種職業，所以，老師要做的是學好專業，而不要再期待與懷念以前的地位。很多家長常認為老師應該可以如何作為，但有很多東西，老師根本做不到，現在學校可以管教學生的手段沒有父母多，學校的管理權在哪裡？有人說芬蘭都不體罰，但不體罰的背後，是家長要負很多責任。在國外，也許不能體罰，但可以要求學生出去，或請警察把學生帶走，因為，他/她已

<sup>106</sup> 取自許芳菊（2011：162）。

經嚴重影響到別人上課；在台灣，學生在班上或校園裡一直鬧，家長也不肯帶回去，甚至有的家長會說：那是學校的事！

我感覺啦，現在教育部根本沒有給我們什麼東西阿，對不對，權力阿，什麼都沒有，就像人家所說的零體罰，外國零體罰人家會制約家長阿，我們也沒有阿，所以，我們公立學校又不像私立學校，私立學校有退學的約束力，我們現在什麼都沒有（B20110412）

這種情況之下，因為上級的關係又要零體罰，事實上，老師在處理時是非常無能為力，甚至連言語上講話都要很小心，都深怕會被家長告（D20110617P16）。

盡量少用打罵的方式，甚至是不能用打罵的方式阿【帶著詭異的微笑說】。效果也有差阿，當你沒任何武器的時候，你能對他怎麼樣，講難聽一點，這是一個不好的武器【指體罰】，但是，當你對他們沒有任何約束力的時候，你能怎麼樣？像它這個法令【指「各級學校防制校園霸凌執行計畫」】我說對我們有幫助就在於：當不行處理了，就送出去（E20110620）。

如E老師所說，此時系統就發生作用，當教師認為無力可管、不想管或不敢管之時，會按照系統程序處理霸凌事件<sup>107</sup>，將孩子送至其它單位，問題就此解決了嗎？孩子不管送至哪個單位尋求協助，最終，還是必須回到學校完成國民義務教育。

現在是九年國教，國中是義務教育，所以他/她們不能不來讀，所以才有所為中輟的問題，不然不來的話就不要給他畢業證書，退學就好，就是不能退學，一定要拜託他來讀阿。所以，像D老師班上今年有兩位同學【其中一位就是被霸凌的學生】不能拿到畢業證書，他們的觀護人都說：「你就讓他們在學校就對了！」它們【指系統】覺得學生在外面會鬧出更多的事、製造更多社會問題、花更多社會成本，所以，就是讓學生這段時間在學校就好（F20110624）。

D老師對於兩位同學愛莫能助，如F老師所說：這對我們來講也是一種考驗，你知道他在學校，但是，他就是沒辦法在班上好好待著上課。此時，校方能做的就是讓孩子待在輔導室，但又會延伸出其他問題：

你叫他在輔導室坐一整天，不可能阿，所以，我們還讓他玩電動玩具，但是，其它孩子會說：喔老師，他怎會那麼好，都不用進來上課。因為其實不喜歡上課的孩子也很多阿！（F20110624），

教師服從系統命令，透過系統策略解決霸凌問題，本來以為問題可藉此手段解決，但問題卻依然留在生活世界。以Habermas的觀點來看，當系統自身就成爲一種手段的時候，生活世界殖民化的問題就出現了（Andrew,2009：20）。此時，生活世界就會以扭曲的方式來展現對系統的支持，也就是一種較爲扭曲的默會慣習會在實踐場域中突現出來<sup>108</sup>。

2008年劍橋大學教育系提出研究報告〈老師的壓力〉<sup>109</sup>，終於吐露真言：「反霸凌」增加的其實只是老師的壓力。這份報告指出，小學生在課堂上挑釁，和老師大小聲的趨勢逐年增多「五年前，小學老師還可將這種偏差行爲，歸咎爲學校道德教育時數不足，現在，這個問題卻歸因於社會型態轉變過快。」重點也不在於老師有沒有體罰權，而是在於小孩子根本

<sup>107</sup> 根據「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，當個案情形嚴重者，可將個案轉介至專業輔導機構、醫療單位治療、社政機構輔導安置或洽司法機關協助。

<sup>108</sup> 例如：教師知道將孩子依系統轉介不一定能解決問題，甚至可能因此讓孩子產生自我否定心態，但是，在無力感或尋求自我保護的情況之下，依然支持系統作法，產生了扭曲性的支持。

<sup>109</sup> 取自呂政達（2011：48）。

不再把老師當一回事。不只是孩子的價值扭曲，連老師都出現「只要孩子在學校不出事就好」的消極態度。這種扭曲性的支持，一方面會促使生活世界更加變形，產生自我殖民；另一方面，它會使系統變成一匹脫韁野馬，它只循著權力和資本自我累積與壯大的邏輯，最終跳脫系統控制之外，產生非預期的結果<sup>110</sup>。結果，教師與學生都在扭曲自己，選擇用扭曲的方式面對系統與生活世界。值得思考的是，當教師不論作什麼事情都有人質疑的時候，請問教師可以做什麼？

做了甚麼東西都是一種體罰，做甚麼都不行，我處罰同學做五下伏力挺身也不行，因為五下伏力挺身也是處罰阿。可是小朋友連做五下的伏力挺身的體能都沒有，這樣的小朋友是好的嗎？我覺得應該要適當的處罰，而不是完全的零體罰，這對孩子一點意義都沒有，因為有的體罰是讓孩子鍛鍊一點體魄，我覺得無可厚非，如果孩子連罰站十分鐘都沒那個體力可以站的話，那算什麼（D20110617）？

D 老師的處理邏輯是「恩威並重」，國民中學負有社會責任，它的任務是讓每個孩子可以成爲一位好公民，具有生存能力跟公民素養。在動輒得咎的生活世界中，教師和學生容易產生扭曲性的交往，校園如何友善？

只要有暴力行爲就送矯治學校，外面的學者講再多都沒有用，重點在於如何處理這些會欺負人的人。這些人你用什麼方法都沒用時，這些人就應該要消失【指送到矯治學校】，這時校園裡才會有所謂的專..家..學..者【拖長音、加重語氣】所說的友善校園。…要不然這個友善校園就是**老師很友善，什麼都不要管阿!**因為根本管不了，阿你對大部分友善的人你不友善他，結果都是對那些不適合的人在友善，他學到的是什麼？一味的縱容，他/她們有獲得任何的好處嗎？只是學得一味的縱容，可以在這邊無法無天（G20110627）。

G 老師表示：只要照著上級指示所做的教育行爲絕對不會有錯，但是，此時無法解決問題。重點是教師本身要用心，要不怕出事才有辦法處理現場問題。

研：你這樣的說法不是很矛盾嗎？

當然是矛盾阿，上面告訴我們本來就是很矛盾的現象阿！你應該要跟孩子輔導，應該要怎樣，要讓他/她們積極向上。其實他們只是看到你的表格有沒有向上，有阿！但是，學生真的改變了嗎？長官不可能給你管教權、體罰權啦，因為只要面臨體罰，就要面對很多法律問題，他們就要去扛阿（G20110627）。

系統的運作，容易變成重視「表面文章」，也就是只重形式輕實質。再者，零體罰缺乏完整配套，因此體罰被無限上綱，使得教師即使想管教，卻怕被過度放大，教師只得忍氣吞聲。相關研究顯示<sup>111</sup>，體罰或是零體罰，並非如一般大眾或是人權團體所想像那麼單純。管教權不足，在管理學生上確實有困難，部分行爲偏差的學生在學校作威作福，這種狀況令人擔心。許多家長總將學生行爲不當的責任歸咎給學校，卻忽略家庭教育的重要。研究者認爲，藉由適當的處罰，讓學生知道做錯事要負責任，藉以讓他們警惕避免再犯，是可行的方法，如A老師與D老師在第四章中分享的「恩威並重、剛柔並濟」的作法，也證實適時處罰是可行的手段。然而，什麼才叫做「適當的體罰」？有這種東西存在嗎？處罰之難，難就難在沒有所謂恰到好處的處罰！「適當的體罰」很難定義，我們發現面對零體罰，教師充滿焦慮與無奈。

<sup>110</sup> 取自鄒川雄（2006：182）。

<sup>111</sup> 取自張永賢（2008）。

師生、家長共同建構的體罰默認體制被打破，有效的管教新制度尚未建立，面對校園權力的失衡與教學現場的脫序混亂，教師常感到有心卻是無力做為。

我們是基於教育的良心去奉獻我們的心力，陪著他/她們成長。我會體罰阿，雖然上級會告訴我：體罰學生是錯的。可是我覺得體罰要做到什麼，讓學生知道你體罰是為他/她好，而且體罰不會出事。出事是指我們不應該體罰到小孩子出事。然後，小孩子在體罰之後還會跟你聊天打屁。我就是喜歡跟孩子混，你只要跟他/她們在一起【指帶到他/她們的心】，他/她們自然就會怕你(G20110627)。

G 老師認為不是凡事都要體罰，有時可用體罰當幌子陪孩子玩，比如：你再抽菸，我就抽你屁股喔【放慢速度，搞笑的說】，但並沒有真的打，此時孩子會理解你是在關心他。系統習慣用管理主義或量化數據來處理生活世界的問題，但是，用 Habermas 的觀點 G 老師正在和學生進行生活世界中的交往行動，過程與規則雖然較為複雜，但是，他們正在進行彼此可以理解的有效溝通。

冷氣房的人覺得說，學生都是善良的，所以，只要你體罰，就是以暴制暴。不是真的會抽他屁股，只是**恩威並施**。但是，專家學者就一定會把它解讀成我們是在**以暴制暴**。我認為**教育不能量化，量化就會僵化**。體罰及管教權的定義是很僵化的，他們只是要釐清有沒有責任，再釐清說有沒有犯了教育的原則。其實，我覺得教育有沒有標準，你就是讓他出去不會有事就是教育；**正常作一個人，這就是教育**，你有辦法把教育量化嗎？不可能，問題會層出不窮(G20110627)。

現今家長意識的抬頭、學生自主權的提升，以及相關法令的規範之下，體罰事件更是令所有教師動輒得咎。如何使親師之間取得和諧平衡，學生尊重老師、老師愛護學生、家長信任學校，學生受教權與教師教學權同時受到尊重與保護，對學校而言，無非是行政與教師的一大挑戰與目標。

## 第二節 「反霸凌」政策與教師實踐

政府系統以滿足組織最大績效為目標，因此採取政策標準化而且具有高度形式操作的特性。但在其政策制定過程進行溝通說服與符號鬥爭的歷程中，未能真正認識到社會生活世界中話語、權力與利益所共同形成的禁制，因而忽略一個被扭曲溝通結構對於生活世界行動者的長期影響。此乃「工具主義模式下」的最大迷思，因為按照工具主義模式的設想，它原本就是要將系統邏輯直接覆蓋到生活世界之上，可將其視為「系統暴力」，然而此暴力並分直接暴力邏輯的展現，更多時候它是以符號（間接暴力）的型態展現<sup>112</sup>。研究者根據受訪教師分享的經驗，以及在自身工作場域的觀察，系統對「反霸凌」政策的推動就是如此！

當系統將「霸凌通報」上網為 SARS 疫情，恨不得在校園門口設「霸凌體溫」測量，將有此傾向的學生通通趕回家。反霸凌運動已脫離教育本色，成為必將失靈的風中口號。台灣不是第一個喊出反霸凌口號的國家，從 2006 年起，英國、美國某些州、澳洲和挪威都把反霸凌當成「教育正確」，反霸凌是地球歷史上最沒有爭議的議題之一，但是效果卻常讓人感到沮喪（呂政達，2011：47）。造成此結果的其中一個原因為：系統暴力的再現。亦即系統用暴力手段欲收即時之效，換來的是生活世界中行動者的扭曲支持與作法，系統再現暴力，強迫生活

<sup>112</sup>取自鄒川雄（2006：177、180）。

世界屈服。以教育改革歷程三種不同的發展模式來看，此三種模式只是關於改革發展的理念型分析，事實上在具體改革歷程中，這三種情況可能同時出現、相互交錯，形成多元紛雜的樣貌。

表 5-1：教育改革歷程三種不同改革模式（鄒川雄，2006：184）

	系統無法融入生活世界	生活世界遭系統殖民	系統融入生活世界之中
採用之實踐模式	詮釋導向模式 工具主義模式	工具主義模式	批判的行動知識模式
主要的實踐邏輯	1. 對抗與爭辯 2. 迴避 3. 陽奉陰違（上有政策、下有對策）	1. 異化與意義危機 2. 脫序 3. 扭曲性支持（系統自我反噬）	1. 系統性格剝除與消融（吸收、轉化） 2. 身體化 3. 制度化

「反霸凌」相關政策落實於生活世界中時，首先可能產生「系統無法融入生活世界」，此時生活世界的行動者會產生對抗與爭辯、迴避或陽奉陰違（上有政策下有對策）之實踐邏輯；其次是「生活世界遭系統殖民」，此時生活世界的行動者會產生扭曲性的支持（系統自我反噬），生活世界中的霸凌問題並未被真正解決；最後，可能產生的結果為「系統融入生活世界之中」，此時系統與生活世界在互為主體的情況下，問題可望獲得真正的解決。

以下是系統面對校園霸凌問題時所採取的法令政策，以及生活世界的實踐者（本文受訪國中教師）所採取之因應策略，研究者試圖將兩者實踐邏輯相互參照，進而探究其中所產生之張力關係。

表 5-2 系統政策與教師生活世界的實踐（研究者自行繪製）

系統政策	教師生活世界的實踐
1. 擴大實施「校園生活問卷調查表 <sup>113</sup> 」。	1. 上有政策下與下有對策。
2. 成立24小時反霸凌專線。	2. 一切僅止於「通報」？績效主義造成的後果。
3. 規定各校成立「防制校園霸凌因應小組」。	3. 形式主義、表面文章與虛偽造假。
4. 制定霸凌事件標準處理（通報）流程。	4. 警力與教官可成為得力助手？
5. 定期或不定期訪視。	5. 該接受輔導的是學生還是老師？
6. 考評結果列為校長辦學績效、年終考核之參考。	
7. 充實校園輔導人力。	

## 一、上有政策、下有對策

對於教育部每年實施的「生活問卷」E 老師表示卻時有助於即早發現霸凌事件，因為如果沒實施調查，孩子比較不會主動陳述。但是，只要某個班級從問卷中出現「可疑」霸凌名單（包括霸凌他人或被霸凌者），導師與行政人員就必須要填報許多表格「證明」有處理，此時就會有生活世界的實踐邏輯出現。問卷調查是以班級為單位，由導師主持，導師的引導方

<sup>113</sup> 根據 E 老師解釋：那是教育部所頒發的制式版本，一年之內學校會做普測，一年兩次，縣市抽測，依學校班級數量決定抽測班級數。比如 60 個班級以上就一個年級抽三個班，並將結果上網填報再做統計。



式將決定孩子的作答態度。

導師如果說：「你如果有什麼事，說出來，老師可以幫你處理。」委婉一點，學生如果有困擾，可能就會寫上去。如果老師嚴肅的說：「沒有甚麼問題ㄟ，如果有問題寫上去之後，我會叫你/妳來問喔。」此時學生可能也會覺得麻煩，乾脆算了（E20110620）。

教師會有如此作法表示系統邏輯未融入生活世界，教師認為系統要的只是「報表數據」資料，而非想要幫忙解決生活世界的霸凌問題。甚至小孩子填寫資料後，導師要做輔導紀錄，孩子不願意回答，但系統又強制要求，此時會產生什麼狀況呢？

我說這張問卷只要你/妳寫上去，那我就要處理，不然請你自己處理！對阿，請他/她自己改掉阿【指將問卷上所寫的擦掉】，就是變成沒有問題，也不用處理。但這是很特殊的狀況啦！有時學生真的會覺得又沒什麼事情，他只是隨便寫寫，也不太想講。比如說網路上的事情，他更不會想講，對阿，就是這樣（E20110620）。

「上有政策，下有對策」之作爲，具體呈現生活世界對系統扭曲性的支持，爲何教師會有如此消極之態度呢？

教育部給我們的是什麼？填填問卷阿，你有沒有受過霸凌？阿有，好，就把學生找來好好輔導，追蹤老師有沒有輔導這個學生，有沒有輔導霸凌人家的學生。**這根本就是坐在冷氣房裡面去決定外面的世界！**對阿，所以沒有用阿，他只是叫老師要通報，通報之後ㄉ，你的行政單位整個官僚體系就不會有事阿，因為你有通報。它們再下來就是看你有沒有做好輔導，你就只好再填寫文件說我有做好輔導，結果這些有用嗎？沒用，對於現實生活是沒用的（G20110627）！

G老師認為系統不注重過程，只在乎「結果」、強調「功效」，形式主義之要求強化生活世界教師陽奉陰違之作法。表面文章確實有避責之效，但卻無助於生活世界教師解決霸凌問題，問題依舊留在生活世界。

## 二、一切僅止於「通報」？績效主義造成的後果

系統制定「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，計畫裡規定：各校需成立「防制校園霸凌因應小組」，並且應制定霸凌事件標準處理（通報）流程。系統將進行定期或不定期訪視，並將考評結果列爲校長辦學績效、年終考核之參考。

這樣列當然沒什麼問題啦，當然ok阿，那些專家列出來的當然ok阿，怎會不ok，你說實務面我們有必要的时候就照這樣就辦阿（E20110620）。

E老師坦白的表示，「原則上」會遵守系統的要求，但是「檯面下」他認為如果發生霸凌事件導師或是行政（指學務處）相互合作，了解、關心學生間到底發生什麼問題，其實大部分事件就可以解決，E老師說：如果所有事情都要這樣去搞【指通報】，那太麻煩了。生活世界有其生活處理邏輯，由第四章教師實踐邏輯中亦可清楚明白處理霸凌事件並非一、兩日即可解決之事。況且在管理主義教條之下，量化數據成爲中央解決問題的主要手段，教師又是如何看待系統績效主義的管理思維呢？

我們可以處理的就盡量處理，因為上面會看你通報的數量，再看你這個學校的作爲。我們通報的數量會變成XX縣的數量部分，萬一我們縣市有關霸凌的通報量在全國的數量裡面算多的，那上面會關心說：爲什麼你們的數量會這麼多？你們有沒有在處理？它們【指系統】

就會來關心你的後續相關作業，比如說你做生活問卷之後有沒有做輔導動作，到底有沒有結案？它會去關心這些事情(E20110620)。

原本系統要求教師必須通報之初衷應是爲了幫忙解決現場霸凌問題，到最後卻變成教師的另一項負擔。E 老師說：這會增加我們的負擔。比方說很多事情就照這個程序來，成案【指確定為霸凌事件】之後就開始跑流程，然後開始做後續的資料動作，以前我們很多都是直接省略掉的。研究者不解哪些可以省略掉，E 老師跟著解釋：

比如說，流程上或是認定上需不需要叫到那麼多人，「防制霸凌因應小組」那個很花時間阿，對阿，通常花那麼多時間，那老師已經可以處理三個小孩子啦，後續的資料記錄更是麻煩(E20110620)。

教師除了要解決生活世界的霸凌問題，還必須面對系統業務上之要求，整個時間都被壓縮，不過「白紙黑字」的填寫記錄卻也保護了現場教師，E 老師表示：對我們是有幫助啦，它【指系統】明確的規範我們該做什麼，或是沒做什麼會被處分這樣，他也是在告訴我們該怎麼做才能**明哲保身**阿啦。F 老師就認爲學校只負責通報，只要依系統通報做事就沒問題，其它後續調查事項，就是其它相關單位的責任。然而，解決霸凌問題真的這麼簡單嗎？D 老師提出了系統不可預期的結果的例子：

有其它學校的老師告訴我，他們學校就是同學跟同學之間有言語上的霸凌，說孩子罵對方三字經吧，對方認爲是言語霸凌，結果對方那個家長跑去告說：「同學霸凌他的孩子，學校居然沒通報。」因為學校通報時，已經過了規定的時間。結果學校的相關人員都要受到處罰。這就很可怕，我覺得這是很誇張的一件事 (D20110617)。

改革並非只是一種觀念的教育，它必須產生一種制度性的力量，也就是它大都會與權力或資本結合，以便將改革具現出來。當知識論述與權力或資本相結合時（事實上這對系統邏輯而言是一個常態），而且當改革者採取工具主義模式時，系統邏輯就會產生極大的力量，面對這樣的情境，實踐場域中的行動者無力反抗，生活世界喪失對抗系統邏輯的力量，最後形成Habermas所謂的「生活世界被殖民化」。事實上，當系統單面向地侵入生活世界中，它不但未能尋求生活世界默會傳統的支持，反而以真理之姿馳騁於實踐場域時，這將會產生改革者意想不到的扭曲景象<sup>114</sup>。面對霸凌通報機制，老師現在都戰戰兢兢，更害怕不去處理會釀成大事端，到時候自己得面對懲戒。但是，當老師介入後，原來只是孩子間的小事，就會化爲大事，老師也不得不處理。在我們過去的少年歲月裡，有些碰撞，或者真的被欺負吧，可以在操場結、操場和，現在，那些孩子間自能縫合的關係裂痕，都將稱爲「霸凌」。

現今的反霸凌政策就是越來越綁手綁腳，反而讓老師會完全伸展不開來，就是甚麼都要去注意。一但沒照這個做的話，就整個都要受處罰，這會讓老師覺得說：**我整天只要注意這反霸凌的東西就好**，我覺得「霸凌」這個詞，到現在已經弄得是無限上綱，擴大到整個什麼東西都叫做霸凌，弄到後來有可能一點點的小事情，學生都叫做霸凌，學生現在正處於懵懂未知時期，認爲「那個是霸凌、這個也叫霸凌」，所以，他就可以去提告，這對孩子的心態來講是好的、是健康的嗎 (D20110617)？

D 老師認爲事實上許多事都是小事，如果老師能夠適當去處理，或者孩子本來不覺得那是霸凌，可是因爲很多人都在說霸凌，孩子就跟著人云亦云，卻不知所以然！把孩子第一線

<sup>114</sup> 取自鄒川雄 (2008：181-182)。

會遇到的問題，全推給老師或校長通報，其實已經對孩子造成心理傷害。孩子從小或許就應該要學習如何調整自己去面對問題，如何使自己不要成為遭霸凌的對象、懂得尊重他人不霸凌別人。如果將責任全都推諉給現場教職人員（當然，正常的程序是會走到那一步），身處於生活世界的人們就跟著扭曲的交往，帶給孩子的是非常負面的教材，亦剝奪了孩子學習勇氣的第一課。研究者認為，該強調的不是負面的論述，而是正向的典範，對於霸凌事件大家異口同聲說立法，其實霸凌背後的原因很多，不是立法就能夠解決，我們應該由樹立典範來導正社會價值，不是光靠立法。柏拉圖說「行善給我們自己力量，也激發別人行善」，陳樹菊的典範，就激勵很多人來行善，典範在於上行下效，孩子會因為崇拜典範而不知不覺去模仿他的行為；相對的，領導人的行為可以將社會風氣導正，此乃系統必須與生活世界的實踐者協商、溝通之主因，而非一味以霸權之姿推行反霸凌政策。

### 三、形式主義、表面文章與虛偽造假

鄒川雄（2008：179-181）指出，任何改革的知識論述並不能存在於真空之中，它必然要融入它所屬的社會生活世界之中，才能真正具有生命；換言之，沒有獨立自主的系統邏輯，系統（包括其中的知識論述）必定依賴生活世界而運作，它以生活世界為根基。當系統無法融入生活世界，改革者通常採取工具主義模式，儘管沒有達成共識，系統下達的命令與規則卻能展現出強制力，此時生活世界雖十分紮實，但也必須採取迴避策略，行動者採行陽奉陰違策略，此時系統被稀釋、模糊化與表面形式主義，最終可能導致系統理想被掏空，執行過程充滿混亂、偽裝與間隙，終至改革失敗。當系統以支配性作法要求生活世界實踐者應為之事時，並未透過協商與溝通之方式了解現實生活之所需，許多資料成為形式上的表面文章。

我遇到過一個導師，我覺得他的模式很安全，所有的記錄表填得相當完整，而且會保護到他自己，我講的是對他個人而言，你說至於這樣有沒有一個最好的結果，不知道，你懂嗎？我們處理的方式是希望能讓事情化小，事情結束小孩子能夠改變，而不是把它擴大。但是，在當下你說教師都用保護自己的方式【填寫完整的表格資料】去處理這樣的問題，那基本上沒辦法做，你就只能看著它【指學生】爛而已(E20110620)。

E 老師更指出，煩雜的行政流程與作業讓相關教職人員很困擾，他認為應該多一點行政人員來處理行政業務之事。H 老師也覺得煩雜的處理流程、開不完的會以及寫不完的記錄表均造成教職人員的另類負擔，最後，終將擠壓到教師與學生互動的時間。

我覺得面對霸凌，不管是法還是人，我覺得重要的是，你對待暴力這個東西，絕對不是用一個鐵的固定的機制就可以解決的問題，一個力道過來，一定要有一個比較柔軟的承接方式，才會得到解決（H20110705）。

系統在工具主義的思維模式下制定了處理的標準程序，套用於生活世界時解決了責任歸屬問題，其它的呢？

我覺得不管它【指系統政策】怎麼樣，我們都是做一樣的事情阿，不管法令怎麼變，妳不覺得我們做的事情都是一樣的嗎？它現在把這個【指霸凌事件處理流程】多弄了出來，而且每一件事情出來，就有一個這樣的小組出現不是嗎？不管什麼小組的成員，都是那些人阿【苦笑】，我覺得都一樣阿。只是，如果它又有這個東西出來，他又會針對這個東西做評鑑，做訪視：你們學校有沒有定期開會阿？你有沒有怎麼怎麼做阿？它要看那些資料阿

(F20110624)。

F 老師認為系統像多頭馬車，許多政策有疊床架屋之感。G 老師感慨的說：

很簡單阿，上級要你給他什麼，你就給他什麼嘛，名單交出去就好了，只要開個會大家舉手阿，這些有用嗎？沒用阿！你成立一個小組就能夠遏止這些現象，這是不可能的！我們的無力感是：當我們要尋求協助的時候，你【指系統】真的有辦法給我們幫助什麼嗎？你只是叫我們填填表格，然後把它送上去，整個官僚體系沒事、沒被罵，他們不會因為這樣而沒有工作，或者他們因為這樣而可以繼續升官，然後我們呢？我們也可以依樣畫葫蘆阿，我們只要把它【指霸凌事件】報上去就好啦，就沒事阿！…可是當事情發生時，請問上級給我們什麼？阿你就報警嘛，他們還是在冷氣房阿，然後我們要面對的不是家長而已喔，外面的力量就來啦。家長、議員、黑道，都會來阿，像這種現象，請問政府上級單位怎麼解決？不可能解決嘛，不可能時你叫我們怎麼做！所以大家在和稀泥嘛，交交報告、填填表格，成立一個防制霸凌小組，ok，有沒有開會？有，好，你們沒事了，這樣就叫解決嗎？沒有(G20110627)！

改革者總是迷信中央統籌規畫，可以由上而下貫徹執行，但其實在執行的過程中，傳統華人所特有的行事理法，也就是「上有政策、下有對策」、「陽奉陰違」等策略會大行其道。系統以所謂「明確遊戲規則」為標竿，忽略了實踐場域中人們默會知識與慣習的作用，它以所謂「正確的理想規範」為指引，忽略了在生活世界中人們的實踐所充滿的權宜性與因應策略；更重要的是，它以所謂「優質與績效的管理主義」為政策工具的核心，忽略了在政策制定與執行過程中人們相互主體性的溝通過程。系統政策所訂定的制度規則，生活世界的教師各有一套應付、迴避的策略，所謂「表面文章」、「形式主義」與「虛偽做假」等風氣，會以更扭曲的型態表現出來。由此可知，改革將會事與願違<sup>115</sup>。

我們現在是花一大筆的錢，去治療那很少發生的事情，我們應該「花大部分的資源，去處理大部分人的情況」，大部分的學生可能都是不知道該如何去面對霸凌，或者是霸凌之前可以怎麼預防，如果，我們把大部分的錢花在這上面，會簡單且容易達到它的功效。

(H20110705)

「反霸凌」本質是為了和平，但卻搞得像「戰爭」。戰線延長，校園裡從此不再「西線無戰事」。孩子和家長感染的是反制、恐慌、焦慮、威脅；校長和老師繃緊神經，部長等著被立委質詢，每個人都會喊「反霸凌」，把有偏差行為的孩子視為公敵，沒有人思考道德防線到底是如何失手的。然而，我們應該為了一個理由，把所有的學校（包括學生與教師）都捲進戰爭裡嗎<sup>116</sup>？如H老師所說，我們應將重心擺在預防工作上，用大部分人的正向力量感化少部分人的暴戾之氣。事實上，反霸凌的種種決策，都是由系統少數行政官員與學者專家所制定，教師成為這些政策的接受者，而非制定者。研究者認為，所謂標準化、明確化的評鑑制度均只是衡量一個教師專業與績效的最低標準，也就是衡量教師的基本義務要求，教師應自我要求、自我增能，提升專業素養，系統應該給予「支持」而非「支配」<sup>117</sup>。當系統邏輯的知識論述要在人與人之間的生活世界應用出來時，它就必須把自己轉化為行動知識。也就是說它

<sup>115</sup> 取自鄒川雄（2008：185-189）

<sup>116</sup> 取自呂政達（2011：48）。

<sup>117</sup> 哈伯瑪斯認為「支配」就是權力與意識型態。表現在人類行動上就是一種被有系統的扭曲的溝通行動（黃瑞祺，2007：132）。

必須剝落自己「主體中心的理性」而向「相互主體的溝通理性」轉化。在生活世界的實踐場域中，它不再能君臨天下的強加在實踐者之上，相反的，它必須以溝通之精神去影響別人、說服別人，與人協商、討論，必要時甚至通過辯論以護衛自己的立場，凡此種種均會讓行動者對改革產生認同、獻身與共識。改革成功代表著「系統的生活化」與「生活世界的系統化」。從文明發展與系統化的角度言之，改革意味著實踐者行動能力的擴大，它促使知識與社會生活的相互涉入，也就是系統與生活世界的相互涉入<sup>118</sup>。如此，系統才能真正發揮功效。

#### 四、警察、教官可成為得力助手？

生活世界中的霸凌問題，如果教師無法解決，是否會想尋求更具威權的警力或教官協助呢？

最好是教官能夠進駐國中阿，如果高中大學她們不要的話，請她們來國中，對阿，我強烈支持，警力應該不至於也不太適合啦，你說學生所犯的事情有沒有到犯法的層級，要一個警力在這邊，我覺得是不需要，太誇張，但是**教官**的性質比較特殊一點，他算是**半個警察半個軍人**，有威嚇的效果，對，我覺得需要(E20110620)，

警察是一個剛硬的東西，他有很多的職責要做，除非你的**警力過剩**，對不對，你說你叫他來管這些事情，如果說他們真的要，其實現在很多警察是蠻有教育愛的，她們不一定會對學生怎樣，但是如果你如果說把警察搬進來當成一個幌子放在那邊，就能夠遏止這些霸凌事件嗎？很難吧！我反而贊成教官可以延伸到國中來，大學可以不要。(G20110627)，

E 老師和 G 老師均認為警力較不適合進駐校園，但是 C 老師與 D 老師有不同的看法。C 老師認為：孩子在青少年的時候，是非觀念有時候是還不清楚的，應該說他/她可能知道是對的或錯的，但是因為他/她在成長，明知道不對，但是就是會去做。D 老師與 C 老師觀點雷同，D 老師表示：因為國中生正好進入青春期，通常男生跟女生真正成熟的階段在高中，所以，在國中階段她們是懵懂無知的時候，加上賀爾蒙激素分泌旺盛，青春期會有反叛性出現，會有反家庭的心態出現，對很多制度不滿。因此，C 老師與 D 老師認為警力的介入有強制恐嚇之效，甚至可威脅孩子如何的作為是犯法的，等到學生再長大一點，就可以明辨是非。F 老師亦認為警力的介入比少年隊感覺更有 power，尤其警察的制服本身就是一種權威的象徵，但是，對於教官進駐校園，F 老師卻質疑其功效性。

我自己之前在高職【指在高職教書】，我覺得有教官蠻好的，對阿，教官分攤了很多事，但是問題是現在不一樣啦，因為以前是可以體罰的，可以怎樣的，現在完全不行不是嗎？現在只能罰站吧，我是覺得現在好像都很強調輔導，對，教官也都只能輔導，如果說他/她們只能輔導的話，進來，我是覺得還蠻質疑的，跟以前真的不大一樣(F20110624)。

除了F老師之外<sup>119</sup>，其他老師均贊成教官進駐校園幫忙處理學生事務。然而，警力與教官的介入，真的能幫忙教師解決生活世界的霸凌問題？研究者的觀點與H老師相同。H老師認為若讓警力與教官進駐校園，以現今體制上來看，很難幫忙教師解決生活世界的霸凌問題。

這就變成「倒因為果」、「倒果為因」的問題。因為有了警察與教官，所以把學校設置成它需要有很嚴格的管控學生的生活秩序的一種方法；還是說我先用了一個很嚴格的生活管控

<sup>118</sup> 取自鄒川雄（2008：183）。

<sup>119</sup> 其實 F 老師也是贊同教官進駐校園，只是覺得在現今之教育環境，教官能做的有限。

方法之後，所以我需要警力與教官進來協助學校？這是需要重新思考的（H20110705）。

H老師覺得如此的作法會讓老師或學生都在扭曲自己、壓迫自己、委屈自己，因為現今教育體制強調教育輔導概念，並且將此視為學校教師之主要職務，如果依賴其它手段，問題終究還是會回歸到教師身上。

假設有一個學生，他因為參加外面的幫派，然後到學校來就行為囂張、霸凌其它同學，不管怎樣，法律對學生的處理方式就是回歸到教育輔導嘛，所以我們其實不太需要去走一遭，讓學生經過司法再回來。…現在大部分法官都是交付學校教育輔導而已，訂了一個刑法其實是沒什麼用的，你叫一個警察進來，其實它有多少能力可以每天都到學校來，我覺得那是一種讓老師的功能退化的方法（H20110705）。

這就是在前面文章中討論的「生活世界遭殖民化」的問題，教師期待系統的幫忙，結果問題依舊回到生活世界，因此，教師不應太過期待其它外力手段能幫忙解決霸凌問題，應與學生站在同樣的高度看待問題，用學生聽得懂的語言、了解學生的生活方式、了解學生的生活處境脈絡，進行互為主體性的有效溝通。

## 五、該接受輔導的是學生還是教師？

為了因應不斷延燒的霸凌事件，立法院快速修法，火速通過《國教法》第十條修正案，增加校園輔導人力，目前國中小輔導老師，多由缺乏輔導專業的各科老師以「減課」方式「兼任」，不具輔導專業，年年換人。

學校的輔導老師**最好**有學分證明，如果沒有的話也沒關係，基本上目前我們學校是沒有一定要是專業，當然有是最好啦，不然就有一些研習請他去，或者就是輔導室自己開會，相互討論，真對個案討論作法。…我覺得輔導老師其實少了一點，現在只有兩位，那你知道案子越來越多，真的還蠻累的(F20110624)。

修法之後，預計五年內專職輔導老師要由現今二百多人增加至二千多人<sup>120</sup>。然而，如此真能終結霸凌？其實，輔導系統將面臨的挑戰相當多。首先，輔導師資的質與量皆不足，短時間難有立竿見影之效，質量並重的前提之下，如何讓輔導老師的輔導專業不斷成長，才是關鍵。第二，責任歸屬不清，有些教師依賴系統解決問題，不管學生大小問題，一律將學生後送，不但問題無法解決，亦可能造成學生二度創傷。最後，社工心理師與學校系統將會有一段磨合期<sup>121</sup>，在制度上，輔導老師屬於學校內編制，社工師、心理師屬地方政府，管理上不易整合，意見不合時，該聽誰的？誰來作主？上述問題皆值得關注。

還有社工進來之後也怕喔，現在國教法第十條修正之後，心理師和社工來，他/她們也是怕政府給她/他們這種不合理性的期待，然後，每一個人進來之後就會說：「你不要以為我們進來之後，學校的霸凌事件就會減少喔。」這是很弔詭的現象，**你沒辦法期待阿**（H20110705）。

如H老師所說：這個社會就是少了一個溫柔的力量嘛，只有溫柔的手才可以化掉所有的暴力。老師要能夠維持關心學生的熱情，所以，教師應該要常常重新更新，讓自己維持在不錯的心理素質，才不易成為暴力的再製者，那研究者不禁要問：最該接受輔導的是學生還是老師？

<sup>120</sup> 參考【註30】。

<sup>121</sup> 指系統（輔導人員）與生活世界（老師/學生）之間的磨合。

老師不僅在教育現場和孩子互動，還得跟家長的價值觀競爭，跟電視散播的道德觀、電腦及手機所形成的即時溝通、慾望立即滿足的文化競爭。研究者認為，如何幫助教師自我更新與增能，應是系統政策首要之務。因此，應該給予教師一套支援系統，不帶任何評價的支持體系，讓教師能夠轉介自身的負面情緒，充電之後再度出發，才能有足夠的能量面對複雜的霸凌問題，亦較不易成爲另類的壓迫者。

## 第六章 結論與建議

本研究根據八位受訪教師分享之訪談資料進行歸納與整理，將教師的處遇經驗進行一度建構，再經由研究者之反省與分析，進行二度建構。試圖以「系統」與「生活世界」的觀點探究國中教師於生活世界中處理校園霸凌之實踐策略，以及國中教師如何實踐政府反霸凌政策與因應模式。本章根據研究目的於第一節中提出結論，並於第二節中提出研究者反思後之建議。

### 第一節 研究結論

本研究試圖由教師實踐觀點對霸凌議題進行反思。如果「霸凌」只是生活世界中單純的暴力事件，教師為何找不到著力點，無法符合期待獨力解決？系統政策立法反霸凌，「依法有據」的情況下，為何校園霸凌事件依舊層出不窮？為何一切被視為「理所當然」可以解決之事，最後，卻產生不可預期的結果？

我們認為，生活世界中所產生的霸凌問題，最好能夠在生活世界中解決，生活世界中解決霸凌問題的媒介與手段，乃是人與人之間的善意、友愛與互為主體性的溝通。在教育現場中的生活世界主體是「學生」與「老師」，就讓老師發揮愛心與熱情，以「溫柔」的力量來化掉「暴力」，由此可知，「老師與學生」才是解決霸凌的主角。此時，系統的力量（輔導人員、社工師、心理諮商師、法令規章等）應作為生活世界背後的支援系統，在彼此相互信任的立基點上成為教師與學生的後盾，而非系統自己變成主角，君臨天下且強勢的作為，終將造成生活世界扭曲的回應！

#### 從「心」開始，剛柔並濟、恩威並重的實踐策略

多位受訪教師均提到用軟性的處理方式可改善學生暴力之氣，例如：日常生活的關心，讓孩子感受到愛與溫暖；將孩子帶在身邊，用身教引導孩子正確的人際價值觀；給予足夠的休閒活動空間，幫忙孩子尋找可以發揮的舞台。這些教師共通的處理邏輯就是「帶到孩子的心」，在日常生活中以同理的態度與學生溝通，但是，不是一味的溺愛與縱容，當學生逾越底線時，還是必須接受處罰，「剛柔並濟、恩威並重」是他們主要處理策略，而且需要長期且持續實施。

#### 多數霸凌事件是「生活世界破裂」的問題

在第四章中，我們討論到教師在生活世界面對校園霸凌問題時的解決策略與實踐邏輯，發現教師無法改變的是「生活世界破裂」的問題！例如：A老師知道班上被霸凌的孩子無心散發出臭味，是因為原生家庭的關係，因此，盡量幫孩子申請補助，卻發現所領的補助費都被個案父親用在「別的用途<sup>122</sup>」了！C老師用心的幫孩子改變骯髒的外表，買制服、鞋子給孩子穿，但是，過沒多久新衣、新鞋又髒了，除了因為家裡沒有洗衣機之外，家長本身也沒有保持乾淨的習慣。D老師面對班上從小被「家暴」長大的孩子，同時扮演嚴父慈母的角色，但在生活世界裡，D老師畢竟不是個案的親生父母，無法二十四小時陪伴在個案旁邊。

<sup>122</sup> 參考本文第 35 頁。



我們不難發現每個個案的家庭都有其結構性的問題，例如經濟弱勢家庭、單親家庭、父母忙於工作無法陪伴孩子等。此時，教師能做的也只是盡量補足家庭功能的不足，但效果畢竟有限，這些問題無法像系統想像一樣能夠「直線」解決，亦是多數教師無奈之處！生活世界的問題頗為複雜，教師就在第一線面對這些複雜的問題，該用什麼思維處理與面對，對教師來說可謂是一大挑戰。

### 錯誤性別情感教育所產生的暴力後果

我們的社會從小對男孩的教育就是：不准哭、要堅強、陽剛，使得多數男孩一遇到壓力就選擇用生氣、暴力或幹醜來宣洩，日復一日，他將失去與人溝通以及發展同理心的知能。有些孩子本身就是一個受欺負者，但是又是霸凌者，因為他必須尋找比他更軟弱的人來宣洩自身的壓力，或是為了取得控制、支配權力與建立在團體中的地位，陽剛特質的建構成爲男孩霸凌行爲的成因。演變到最後，出現許多「狐假虎威」、「仗勢欺人」的霸凌者，這些均是社會錯誤性別情感教育的後果。

### 面對霸凌事件，教師自身容易存在著「偏見」

教師的成長脈絡與生長環境影響其邏輯思維，多數教師承載著社會規範底下的文化框架，面對校園霸凌事件時容易用既有的框架看待問題，許多事情就變的「理所當然」。例如：A 老師認爲「娘娘腔」的孩子必然會被欺負，他的處理策略是教導孩子改變陰柔氣質；B 老師覺得班上衛生習慣不好的孩子本來就不會被喜歡，甚至覺得他智商較低，而且因爲他骯髒、發臭的外表別人不敢靠近，就不會欺負他。

在生活世界裡，父權體制下的「二元性別」框架中，娘娘腔、個性懦弱與身材瘦小者，不符合主流男性陽剛特質，被視爲理所當然會被霸凌的對象；「文明化」進程中，骯髒、講話不得體、不遵守禮節規矩等均被視爲不文明的行爲，理所當然的應被嘲笑、排斥與欺凌；「升學主義」掛帥底下的分數迷思，讓有些孩子選擇用暴力行爲尋求認同，這些人理所當然的被認爲是壞孩子。**現場教師存在上述思維面對霸凌問題，就無法解決問題。**

人被「社會規範」所制約，許多事均被視爲「理所當然」。然而，所有的規範都帶有歸屬和認定的色彩，那些被視爲是外人的人，會被當成違反道德準則的偏差者(deviants)對待，此時就會造成汙名(stigma)的狀況，進而產生「偏見」。教師唯有藉著把自己從身處的狹隘文化框架中（偏見）解放出來，才能用不同的高度看待學生間的霸凌問題，進而用師生彼此了解的語言與符碼進行溝通與問題解決

### 現場教師需要不帶任何評鑑色彩的支援與輔導系統

在本文中提到，處理霸凌事件頗為複雜，有些教師心有餘而力不足，想解決卻不得其法，在多重壓力下自己亦可能成爲被霸凌者；或是在找不到著力點卻又心急的情況下，成爲霸凌者。此時，教師反倒成爲需要被輔導的對象。再者，前述提到在處理校園霸凌事件中，教師可能帶著既有的偏見看待霸凌問題而不自覺，需要支援系統提點迷思。

## 「系統」與「生活世界」彼此都在自我扭曲

研究發現，「工具主義模式下」的系統政策，認為績效管理是王道，理所當然的將系統邏輯直接覆蓋到生活世界之上，不但增加現場教師行政上的壓力，而且讓校園霸凌議題無限上綱。教師爲了避免受罰，必須在規定的時間內「通報」，並且做好「表面文章」，填好表格等待上級長官評鑑，處理這些作業的時間，其實已經可以解決好幾件生活世界中的霸凌事件了。而且，只要教師做好政策規定事項（例如：通報、招開「防制校園霸凌小組」會議），就不會有責任歸屬問題。然而，在生活世界實踐者的扭曲性支持下，問題真的解決了嗎？系統最後還是將學生送回校園，教師還是必須自行面對！

系統考慮的是如何跟人民交代、如何讓百姓看到績效，警力、教官、輔導人員與社工進駐校園，成爲政府「安定人心」的口號或政策，然而，這些外力的介入，真的能幫忙現場教師解決霸凌問題嗎？本研究結論對此持質疑態度！

## 第二節 研究建議

研究者以鉅觀角度分析與反省校園霸凌問題，得到上述結論之後，提出以下之建議。分述如下：

### 教師應充實專業、打破「理所當然」的框架

國中學生正處於人格發展階段的關鍵時刻，很可能從教師以及同儕身上，學習到暴力與迫害的手段與態度，所以，我們必須認真看待且謹慎處理霸凌問題。在校園中，霸凌者、被霸凌者以及霸凌旁觀者，都是需要被關心、教育與協助的對象，對於這群學生，必須從「心」改變，教師若能觸動孩子心靈深處，教育將發揮其最大功效。因此，每位教師應意識到自己在教育場域中的重要性，孩子需要我們專業的協助與用心的關懷，不管「教師」是職業還是身分，我們都應該不斷自我增能與成長<sup>123</sup>，才能持續的更新以及儲備充分的能量，如此，才能有能量、熱情與勇氣面對複雜的霸凌問題。除此之外，教師應跳脫「理所當然」的框架，用不同視角看待身邊的孩子，唯有尊重、接納與同理，才不易用教師的威權對學生進行壓迫，亦較不易產生師生之間的衝突與隔閡。

校園場域是社會再製的場域卻也是反轉的場域，教師自身慣習具有能動性，教師們應該跳脫既有文化框架，試著了解、同理與接納學生，摒除可能的偏見與學生進行溝通，若真能如此，校園暴力氛圍將會有所改善。

### 團結力量大

在芬蘭，政府、教師、家長是個有力量的社群，彼此相互信任提升了整個國家的競爭力。反觀國內教師與家長之間的關係日趨對立，家長期許學校能將孩子教好，卻對教師與整個大

---

<sup>123</sup> 真正教師專業的實質內涵是「持續的自我成長」，而此種專業成長應克服學校與教師的保守文化，彼此間應有更積極的交流活動，從交換教學心得、技巧與教育理論新知中建構自身的教育理念與價值觀。研究者在國中教育現場看到許多教師依然活在「專業孤獨者的狹小世界」，頂著專業光環卻無法解決孩子間的霸凌問題，於是就忍受著內心的煎熬，進而失去教學熱情！

環境充滿不信任；教師缺乏熱情，無法處理的暴力問題全推給家庭教育沒做好、政府給的「權力」不夠；政府「由上而下」制定政策的模式，無法立即挹注教師處理的校園霸凌所需之資源。彼此相互猜忌，互相推諉責任的社群如何能進步？解決霸凌絕對不是單一教師的責任，參與社會的每個人都有其義務，甚至學生都應學會解決衝突的步驟。因此，政府和老師、老師和家長之間彼此應相互信任，我們最終目的都是為了我們的下一代好，惟有團結與信任才能讓教育發揮最大的力量。

### 零體罰應有相關配套措施

零體罰缺乏完整配套，因此體罰被無限上綱，使得教師即使想管教，卻怕被過度放大，教師只得忍氣吞聲。管教權不足，在管理學生上確實有困難，部分行為偏差的學生在學校作威作福，這種狀況令人擔心！不能透過「體罰」管教的方式，絕不代表放任學生錯誤的作為。研究者認為，爭取管教權並不是想要體罰學生，只是想讓學生知道做錯事要受懲罰，藉以讓他們有所警惕避免再犯，「恩威並重、剛柔並濟」是不錯的解決策略，現場教師應該學會在不同的脈絡下採取不同的原則，考慮孩子的情境脈絡因素，而非一昧的遵守理論。此時，系統應「由下而上」了解教師真正需求，避免「動輒得咎」的情形造成校園更多亂象。

### 國中校園應成立多元社團

在以「分數」不斷幫學生分級、分類的主流學校文化裡，營造出唯智主義的教育模式，許多孩子的潛能因此被埋沒，學習的多樣化與樂趣已被各式各樣的考題所取代。許多孩子在這「分數至上」的迷思下，不斷的被貶抑、斥責與打擊<sup>124</sup>，失去立足的舞台與信心，進而用暴力尋求認同，霸凌事件因此而生。研究者認為，生活世界除了分數與課本知識之外，還有許多值得探索的事物，應讓孩子在課業之外找到生活重心與抒發情緒的管道。「社團」是學習人際融合、釋放壓力的生活教育場域，許多學習低成就的孩子有讀書以外的天份，學校社團可提供他/她們發揮的舞台，增加他/她們的信心，將「社團時間」取代「部分考試時間」，多數孩子覺得緊繃、枯燥與無趣的學校生活將會變得不一樣，因之而起的暴力氛圍亦會有所改善。

### 孩子、家長與教師均應充實相關法律知識

預防勝於治療，教育現場除了強化教師班級經營及輔導知能，讓教師能及早辨識問題所在之外，更要強化教師法律知能，了解當校園霸凌事件發生時，如何尋求法律支援與協助，以及其基本應盡義務為何。除此之外，還要讓家長知道，如果疏於管教自己的孩子，家長必須負起法律責任，更要讓孩子清楚明白霸凌別人所應負之法律後果，以及教導孩子如何以機智化解可能被其他同學霸凌的狀況。

### 系統政策應融入生活世界

系統政策常常在一連串的行政手段之後，變得盲從甚至流於口號推動的窘境。猶如在無地基的土地上，建築一個華而不實的城堡。這也反映了現代台灣社會的短視近利，很多的政

<sup>124</sup> 這不也是整個社會對孩子的另類霸凌！

策在還沒有擬好相關配套措施的情形下，爲了順應民意或是圖得明顯而立即的政績，往往一邊執行一邊改正，甚至到最後因爲虎頭蛇尾的三分鐘熱度，導致無疾而終。生活世界的實踐者亦會因爲上頭政策隨風擺動而被搖的暈頭轉向，最後，大家都是做表面功夫！例如：校園場域裡的行政人員或教職人員，常常會實施短期應付的方法來預防霸凌，故「預防霸凌」可能僅是教職人員研習場次中的其中一個選擇，讓防制霸凌幾乎看不見成效！此時，惟有「由下而上」制定政策，系統與生活世界中的參與者進行互爲主體性的溝通，形成新的共識並且在生活世界中被實際實踐（而非形式上的應付），長期成爲人們共同的默會傳統與生活慣習時，系統邏輯與生活世界才算融爲一體，改革才算成功。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 2008「哎喲喂呀」兒童專線來電分析報告。兒童福利聯盟文教基金會(2008)。
- 王順民(2010)關於推動校園反霸凌立法工程的延伸性思考。國家政策基金研究會，網址：<http://www.npf.org.tw/post/1/8804>
- 王秋絨(2009)。從教育愛到教育社群的形成。成人教育通訊創刊號，23-35。
- 王浩威(1998)。台灣查甫人。台北：聯合文學。
- 台灣性別平等教育協會(2008)。擁抱玫瑰少年。台北：女書。
- 朱美瑰(2007)。看不見的拳頭—高雄市國中生網路霸凌經驗之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 呂政達(2011)。從霸凌到和解。新北市，金塊文化。
- 吳芝儀(2000)。中輟學生的危機與轉機。嘉義：濤石出版社。
- 吳若女(2005)。你不可忽視的校園霸凌 誰來救救孩子?。康健雜誌，84，164-178。
- 李玉蟬(1996)。校園暴力問題與防治計畫。諮商與輔導，129，6-12。
- 李淑菁(2008)。誰的聲音被聽見?教室言談的性別、階級與族群意涵。教育部性別平等教育季刊，43。
- 李淑菁(2010)。校園霸凌、性霸凌與性騷擾之概念釐清與討論。社區發展季刊，130，120-129。
- 杜淑芬(2010)。涉入霸凌行為兒童家長親職經驗之敘事研究。國立台灣師範大學教育與心理學系博士論文，未出版，台北市。
- 邱靖惠、蕭慧琳(2009)。台灣校園霸凌現象與危機因素之解析，兒童福利聯盟調查報告。
- 兒童校園「性霸凌」現況調查報告。兒童福利聯盟文教基金會(2006)。
- 兒童校園「霸凌者」現況調查報告。兒童福利聯盟文教基金會(2007)。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2005)。
- 周憐嫻(2001a)。愛上學的孩子，不會變壞嗎?論學校因素與青少年偏差行為之關係。應用心理研究，11，93-115。
- 周憐嫻(2001b)。犯罪與偏差。載於王振寰(主編)，社會學與臺灣社會(頁605-641)。臺北市：远流。
- 周立勳(1986)。國小教師壓力控制信念與職業倦怠關係之研究。高雄師範學院教育研究所碩士論文。
- 林家瑜(2006)。國民中學身心障礙資源班教師角色期望與角色實踐之調查研究。國立台南大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 林麗玉(2008)。生命教育之「虛」與「需」-由目睹校園霸凌現象談起。諮商與輔導，275，19-23。
- 林生傳(1996)。教育社會學。高雄：復文。
- 卓耕宇、達努巴克(2009)。多元性別與同志教育。黃淑玲、游美惠(主編)，性別向度與台灣社會。台北：远流。
- 哎喲喂呀…報告值日生，學校有狀況！兒童校園「非肢體霸凌」現況調查報告。

- 
- 姜添輝(2000)。**論教師專業意識、社會控制與保守文化**。教育與社會研究，創刊號，1-24。
- 施家祺(2006年，3月)。**權力的架構:教師的角色**。台灣立報。2006年3月9日，取自 <http://www.inmediahk.net/node/100337>
- 洪福源(2003)。**校園欺凌行為的本質及其防治策略**。教育研究月刊，110，88-98。
- 洪福源、黃德祥(2002)。**國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究**。彰化師大教育學報，2，37-84。
- 洪蘭(2011)。**理所當為---成就公平正義的社會**。台北市：遠流。
- 孫仲山(1995)。**國民中學階段教師激勵影響學生學習成就的路徑分析**。高雄師範大學學報，6，131-161。
- 國小兒童校園霸凌(bully)現象調查報告**。兒童福利聯盟文教基金會(2004)。
- 張佩翔(2009)。**國中校園霸凌行為與教師處理方式之研究**。靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系碩士論文，未出版，台中縣。
- 張怡真(2008)。**父母教養方式、教師支持與國三學生偏差行為之關聯性研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 張紉(2005)。**青少年偏差及犯罪行為問題**。載於瞿海源、張苙雲(主編)，**台灣的社會問題2005**(頁402-435)。台北：巨流。
- 張楓明(1999)。**社會控制與青少年偏差行為---以雲嘉地區為例**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張永興、趙伶(2007)。**教育可以使小國大有作為**。教育，16，58-59。
- 張楓明(2003)。**社會控制與青少年偏差行為**。載於齊力、董旭英(主編)，**臺灣青少年偏差行為之剖析**(頁53-80)。嘉義縣大林鎮：南華大學教社所。
- 張楓明(2006)。**親子、師生及同儕關係對國中學生初次偏差行為影響之動態分析研究**。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 張榮顯(2010)。**玩耍？霸凌？國小高年級男童性霸凌者經驗之探究**。樹德科技大學人類性學研究所碩士論文，未出版，台南縣。
- 張永賢(2008)。**從華人社會文化脈絡論國小教師體罰的實踐邏輯**。南華大學教育社會學碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 教育部防制霸凌專區**：<http://140.111.1.88/>
- 畢恆達(2010)。**教授為什麼沒告訴我**。台北縣板橋市：小畢空間。
- 許春金、孟維德(1997)。**家庭、學校、自我控制與偏差行為**。中央警察大學學報，30，225-256。
- 許芳菊(2011)。**請重新思考：老師是做什麼的？親子天下第二十九期**(頁162)。
- 許護馨(2011)。**國中生升學壓力之系統動態模型**。南華大學企業管理碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 郭豫珍(2004)。**Hirschi 控制理論的原初觀點與發展：家庭與父母管教方式在子女非行控制上的角色**。犯罪學期刊，7(1)，49-80。
- 陳美惠(2002)。**彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳華昇(2010)。**校園霸凌現象惡化之結構性因素評析**。國家政策基金研究會。

網址: <http://www.npf.org.tw/post/1/8804>

- 陳香綺(2011)。**論莊子哲學對品格教育與友善校園的啓示**。南華大學哲學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃麗莉(2009)。**性別歧視的多面性**。黃淑玲、游美惠(主編)，性別向度與台灣社會。台北：巨流。
- 黃聿芝(2008)。**P. Freire 批判教育學對於教師角色的啓示**。東海教育評論 2008，1，1-16
- 黃慧娟(2004)。**〈論少年幫派之防治策略〉**。《內政部犯罪防治中心學術研討會》1-18。
- 黃淑玲(2009)。**男子性與男子氣概**。黃淑玲、游美惠(主編)，性別向度與台灣社會。台北：巨流。
- 黃淑玲、游美惠(2009)。**性別向度與台灣社會**。台北：巨流。
- 黃瑞祺(2007)。**批判社會學**。台北市：三民。
- 葉德蘭(2009)。**映現/形塑性別的語言溝通**。黃淑玲、游美惠(主編)，性別向度與台灣社會。台北：巨流。
- 董子毅、王麗雲(2007)。**拒絕校園霸凌的智慧與勇氣**。中等教育，58(6)，140-151。
- 董旭英、張楓明、李威辰(2003)。**青少年犯罪與偏差行爲理論**。載於齊力、董旭英(主編)，**臺灣青少年偏差行爲之剖析**(頁31-52)。嘉義縣：南華大學教社所。
- 董瑾瑜(2006)。**國中教師對學生偏差行爲處遇態樣之探討**。國立台北大學犯罪學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 詹永名(2007)。**外籍教師來台生活適應與教學經驗之研究-以台東縣為例**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 鄒川雄(2006)。**通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省**。嘉義縣大林鎮：南華大學教社所。
- 鄒川雄、陳川正(2008)。**部落媽媽與生活世界的再造**。載於周平、蔡宏政(主編)，**日常生活的質性研究**(頁107-136)。嘉義縣大林鎮。南華教社所。
- 楊幸真(2007)。**校園生活中的身體經驗與性別實作：一個民族誌的探究**。女學學誌，24，103-134。
- 楊大春(2008)。**傅柯**。台北：生智。
- 齊力(2005)。**質性研究方法概論**。載於齊力、林本炫(主編)，**質性研究方法與資料分析**(頁1-19)。嘉義縣：南華大學教社所。
- 鄧煌發(2007)。**校園安全防護措施之探討-校園槍擊、校園霸凌等暴行事件之防治**。中等教育，58(5)，8-29。
- 蕭昭君(2009)。**性別權力與校園性騷擾**。黃淑玲、游美惠(主編)，性別向度與台灣社會。台北：巨流。
- 蕭紫涵(2007)。**打破「霸凌」迷思**。人本教育札記，216。
- 蔡德輝，1996，《**犯罪學-犯罪學理論與犯罪防治**》。台北：五南。侯崇文、侯友宜，2002，**〈青少年幫派問題與防治對策〉**。載於蔡德輝、楊士隆編《**青少年暴力行爲-原因、類型與對策**》，309-323。台北：五南。
- 闖慧英(2004)。**國中校園欺凌行爲之個案研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，

花蓮。

魏麗敏（2003）。**校園欺凌行爲、家庭環境與學校氣氛之關係**。台中師院學報，17，21-49。

羅佳芬（2002）。**國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行爲之相關研究**。

國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。

蘇英仲（2001）。**師生不良溝通與校園暴力之關聯性研究**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

## 二、英文文獻（含中譯版）

Bogdan & Biklen 著。黃光雄主譯（2004），**質性教育研究：理論與方法**。嘉義市：濤石文化。

Bourdieu & Wacquant 著。李猛、李康譯（1998）。**實踐與反思---反思社會學導引**。北京：中央。

Ball, S.J. 著。侯定凱譯（2002）。**教育改革—批判和後結構主義視角**。上海華東師範大學。

Edgar, A 著。楊禮銀、朱松峰（譯）（2009）。**哈伯瑪斯：關鍵概念**。江蘇人民出版社。

Elias, N. 著。王佩莉、袁志英譯（2009）。**文明的進程：文明的社會起源和心理起源的研究**。上海：上海譯文出版。

Goffman, E. 著。宋立宏譯（2009）。**污名：受損身分管裡札記**。北京：商務印書館。

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action vol.2, Life World and System: A Critique of Functionalist Reason*. MIT Press。

Habermas, J. 著。郭官義、李黎譯（2001）。**哈伯瑪斯：認識與旨趣**。台北市：風雲論壇。

Johnson, A.G 著（2001）。成令方、林鶴玲、吳嘉苓（合譯）。**見樹又見林：社會學作爲一種生活、實踐與承諾**。台北：群學。

Johnson, A.G 著（2008）。成令方（主譯）。**性別打結—拆除父權違建**。台北市：群學。

Maxwell, J.A 著。高熏芳、林盈助、王向葵（合譯）（2001）。**質化研究設計：一種互動取向的方法**。台北市。心理。

Peter Ustinov 著。薛文瑜譯（2004）。**小心！偏見**。台北縣：左岸文化。



## 〈附錄一〉訪談大綱

### 訪談大綱

- 一、個人基本資料：姓名、年齡、個人興趣、嗜好
- 二、學經歷背景：
  - (一) 畢業學校與系所?擔任幾年的教職?
  - (二) 服務過哪些學校或單位?曾經擔任過的職務?
  - (三) 求學過程中是否曾經有被霸凌、霸凌他人或是看過霸凌事件的經驗?
- 三、處理霸凌事件的經驗
  - (一) 如何知道霸凌事件的發生?
  - (二) 對於霸凌事件中的霸凌人、被霸凌者、旁觀者的處理理念?
  - (三) 讓您印象最深刻的孩子 ?
  - (四) 在處理過程中獲得到哪些啟發?亦或進行哪些反思?
- 四、家長態度：
  - (一) 霸凌他人的家長反應為何?被霸凌者的家長反應為何?
  - (二) 這些家長的職業?婚姻狀況?收入?
- 五、學校態度：過程中學校是否有給予支援?提供哪些資源?
- 六、對於工作場域教師對學生之管教權有何感受與想法?
- 七、對於「是否可以體罰」之議題的想法為何?
- 八、是否知道「防制校園霸凌執行計畫」?處理霸凌事件時，有按照系統流程進行嗎?
- 九、對於政府防制霸凌相關政策的感想為何?
- 十、是否贊成警力或教官進駐校園?

## 〈附錄二〉研究訪談邀請函

### 研究訪談邀請函

\_\_\_\_\_ 老師您好：

我是南華大學教育社會學研究所的研究生，目前從事教職，任教於某縣市的國中，擔任專任教師。素聞老師您教學態度認真負責，因研究上的需要，懇祈您能參與協助本研究。

我的論文題目是：糾葛於「生活世界」與「系統」之間的霸凌問題---國中教師處理校園霸凌之實踐邏輯。主要的目的是想瞭解在您的教學經驗中，對於霸凌事件之處理策略?政府或學校給予哪些支援?從中遇到了哪些困難?對於政府現行的反霸凌相關政策的看法?

祈盼您能提供寶貴的個人經驗，協助本研究之進行，相信在經驗傳承上當有莫大的助益。爲了使研究工作能順利的進行，在訪談過程中希望能予以全程錄音，一方面可以節省重複訪談之不便利性，另一方面則能真實記錄反映您的原意；至於訪談內容僅供資料分析之用途，自當恪守保密原則及研究倫理，以保護您個人隱私權。期待您寶貴經驗的分享！

敬祝

平安喜樂

南華大學教育社會學研究所  
研究生 簡雅慧 敬上  
指導教授 鄒川雄 博士

年 月 日

## 〈附錄三〉訪談同意書

### 訪談同意書

為協助「糾葛於『生活世界』與『系統』之間的霸凌問題---國中教師處理校園霸凌之實踐邏輯。」主題之研究，本人同意接受訪談及錄音，並同意研究者將錄音內容轉謄寫成逐字稿，以做為資料分析之用，俾利學術研究之進行。

受訪者： \_\_\_\_\_ (簽名)

日期： 年 月 日

## 〈附錄四〉效度檢核函

### 效度檢核函

\_\_\_\_\_老師您好：

首先感謝您參與我的研究訪談，將您個人豐富的經驗，在短暫的談話時間內傾囊相授，就個人而言實獲益良多，除汲取參考您的經驗外，對於學術研究也極具探究的價值。

針對訪談的錄音內容，現已謄寫成逐字稿，然因文字的詞意結構有其理解性，是否符合所欲傳達之語句表示，或是需另行補充說明之部份，還勞請您撥冗閱讀加以修定，期能呈現更真實的經驗原貌，藉以提高資料內容的有效性，俾利後續的研究分析。

最後，因限於研究期程之必要，麻煩您將修定之資料於 月 日前完成，寄還至我的E-mail信箱，實不勝感禱之至。

敬祝

平安喜樂

南華大學教育社會學研究所  
研究生 簡雅慧 敬上