

## 建構和平友善的校園文化： 校園修復式取向的觀點

陳祖輝

### 壹、前言

2004 年 12 月教育部公布「友善校園總體營造計畫」，依其計畫整體策略主要有五個面向，分別是：一、體現生命價值的安全校園（推動生命教育）；二、建立多元開放的平等校園（推動性別平等教育）；三、建構和諧關懷的溫馨校園（推動學生輔導體制）；四、營造尊重人權的法治校園（推動人權教育、推動校園正向管教）；五、創造普世價值的學習環境（教師在職教育納入性別平等教育、人權教育、生命教育等主題）。2010 年以來校園霸凌（school bullying）問題佔據媒體版面，迫使政府開始加強校安問題解決，其中包括重視學校社工的建置，以及透過校園宣導認識校園霸凌類型與成因，以提高對該問題的敏感性（李宜芳，2011：3-12）。

另一方面，臺灣基層教師兼任行政工作情形相當普遍，工作壓力甚大且心有餘而力不足，政府往往推出由上而下的主題性政策計畫（林志偉，2009：3），導致類

似「友善校園總體營造計畫」可能流於形式，例如在「營造尊重人權的法治校園」方面，部分學校較少提出具體實際有效作法？反倒多流於口號與理念宣導，最常見之校園推廣活動如作文與辯論比賽等，對提升友善校園文化有限。

法務部於 2010 年 2 月挑選士林、板橋、宜蘭、苗栗、臺中、臺南、高雄、澎湖等 8 個地檢署試辦「修復式司法/正義」（restorative justice），其中臺南地檢署係國內首次將修復式司法試辦結合該市教育界，透過臺南市安順國中（陳泰華教師及其團隊負責）與白河區玉豐國小（謝慧游等教師負責）進行「修復式正義運用於處理校園霸凌試辦計畫」，成為近年以具體作法落實校園友善計畫之代表。本文亦有鑑於此，盼進一步結合國外推動修校園復式正義之經驗，讓各校在建構和平的友善校園文化上，找到有意義和方便操作之參考方向。

## 貳、校園修復式正義：修復式取向之衝突處理模式

### 一、修復式正義簡介

#### (一) 修復式正義定義

「修復式正義」(註 1)(restorative justice)又稱社區性司法(communitary justice)或整合性司法(integrated justice)，係一種以透過會議、調解、道歉、寬恕、賠償、服務、社區處遇等方式，回復犯罪所造成的傷害，和平解決犯罪案件的仲裁制度(莊忠進，2003；Prains，1997)。修復式正義的做法有別於傳統應報式正義，它強調的是：社會的衝突面向而非違反「法律觀點」、著重修補損害的一種「關係式正義」、建立和平創建(peacemaking)的對話與協商機制、重視被害人、加害者與社區三方面關係損傷的事實、重視被害者的聲音與權益、鼓勵加害者擔負應有的補償責任等條件的參與。所以它是一種將：被害人、加害者、社區三方面「帶入」(bring into)非敵意討論情境的理念策略。Tony

Marshall(1997)為修復式正義下了這樣的定義：「修復式正義是一項特殊犯行的所有利害當事人共同聚在一起，共同處理犯罪後果及其未來的過程」。Bazemore & Walgrave 則將修復式正義更簡單地界定為：「任何主要目的為回復犯罪所造成的損害之活動，均稱之」(許春金，2002)。由此可知，修復式正義的哲學理念著重於「關係的治癒」(the healing of relationship)，而非該行為在法律上所觸犯的法律實害為何？它並非否定應報式正義的「懲罰」(punishment)，更進一步地說，它反而看重應報式正義仍帶有「補償」的「替代性懲罰」意味，只不過不需要太快直接訴諸「暴力」刑罰，讓已受損的「被害人—加害者」之間是否還有治癒彼此關係的「希望」(hope)？如果有，鼓勵加害者發展出一種「道德直覺」(類似同理心)，願意擔負賠償、道歉之責，進一步逐漸緩和關係間的衝突緊張關係。下表為修復式正義與應報式正義的簡單比較：(許春金，2002：545)

表 1 修復式正義與應報式正義的對照表

修復式正義	應報式正義
* 犯罪是一種人與人之間關係的破壞。	* 犯罪是對國家的危害。
* 犯罪帶來回復的責任。	* 犯罪是違反法律。
* 審判由犯罪者、被害人以及社區共同參與。	* 審判決定罪責並帶來痛苦，僅有加害人參與。
* 審判是為了回復、和解以及安定人心。	* 審判是犯罪者與國家間的對抗。

資料來源：許春金(2002)。修復式正義的理論與實踐一文。

## (二) 修復式正義的起源與發展

### 1. 起源

源自人類最早的無首領式社會，由於當時個人非常強烈地依附於團體倘個人犯錯，則必須設法修復與團體關係，否則被逐出的後果，將無法生存於當時社會。現代土著民族的補償與儀式性活動，如當肇事時，應由雙方部落長老召開會議，討論如何進行補償事宜，目的在避免雙方火拼與無謂的犧牲，進而衍生日後復仇循環，國外最著名的有紐西蘭毛利人、巴西亞馬遜河沿岸土著部落等（莊忠進，2003；許春金，2009）。

### 2. 發展

1974 年率先由加拿大掀起現代修復式正義的制度，接著美國、澳洲、紐西蘭、日本等先進國家陸續評估以修復式正義處理犯罪問題（許春金，2009）。2002 年台灣開始實施的緩起訴處分，其具有修復式正義精神，要求加害人向被害人道歉賠償、立悔過書、參與社區服務、接受治療等。

### 3. 理論基礎

(1) 明恥整合理論（Reintegrative Shaming Theory）：澳大利亞學者 John Braithwaite 於 1988 年提出「明恥整合理論」（Reintegrative Shaming Theory），該理論將「羞恥」（shame）列為理論的核心位置，並強調羞恥可進一步區分成：「整合性羞恥」（reintegrative shaming）與「烙印性的羞辱」（stigmatic shaming）兩種。「整合性羞恥」的社會，會增加個體間之「互賴」

程度，形成高「共信」的社會，據以發生高社會控制而減低犯罪的發生。相反地，在「烙印性的羞辱」的社會，個體間的「互賴」程度低，彼此信任感不足，因此對於犯罪者及其行為，將採取排除的處理手段（黃富源，1992：93-98；陳曉明，2006：77）。準此，John Braithwaite 以此理論逐步在修復式司法中實踐，從其近期研究發現，修復性司法對暴力犯罪有顯著預防再犯成效，但最重要的關鍵因素在於，被害者相信加害者的懺悔與道歉，而加害者也願意將被害者的傷痛，理解成親身感受，如此彼此相互信賴，方能和平處理問題。

(2) 社會互賴理論（Social Interdependence Theory）：美國學者 Deutsch, M 於 1949 年發展出「合作」與「競爭」兩個社會心理學上之觀察指標，後來其學生 Johnson, D. & Johnson, R. 兩兄弟據此發展出「社會互賴理論」，強調團體的共同目標影響成員之間的互動方式，任一成員的變化亦會對其他成員產生影響，個人目標與團體目標緊密相連。積極的互賴關係（positive interdependence）係指透過團體成員創造出合作的環境，將可發展出積極的互賴關係；反之，消極的互賴關係（negative interdependence）說明團體中成員若一直處於競爭且互不信任的環境，則發展出消極的互賴關係（Johnson, D. & Johnson, R., 2012）。目前國外修復式正義運用於校園，大多以此理論開發出合作學習的觀念，強調校園修復式正義的實踐需要透過教學上的合作學習以達成排解衝突與預防衝突發生之團體目標。

### (三) 修復式正義的基本原則

綜合當前修復式正義觀點相關研究 (Zehr, 1990 ; Umbreit, 1996 ; Van Ness & Heetderks, 2001 ; CSC, 2011 ; 陳祖輝, 2012), 修復式正義的基本原則主要有 9 項如次：

#### 1. 傷害 (harm)

「傷害」是修復式正義當中的核心要件，它所指的不單是違反法律的犯罪行為，同時指涉的是與個人、財產、人際關係、社區之間的損傷。修復式正義看重的「傷害」，除了討論犯罪行為所造成的傷害，它更著重在法律以外「關係上」的傷害。

#### 2. 接納 (inclusion)

啟動修復式正義，即犯罪事件中所有受影響的當事人，都處在一個「締結」關係 (engagement) 的狀態。這裡頭的關係當事人，包括被害人、加害人、雙方當事人的支持者 (家人、朋友、其他重要人士) 與社區人士等。傳統刑事司法處理過程，往往排除被害人與社區人士等角色，現代的刑事司法則應該將這些被排除的人接納進來，而「接納」的組成，包括傳達被害人聲音、易接近性，以及享受參與過程和獲得支持的歸屬感覺。

#### 3. 課責 (accountability)

修復式正義允許犯罪者因犯行製造的傷害，直接承擔責任；對社區而言，犯罪者被給予一個機會，向大家證明他們在犯罪補償中所扮演的貢獻角色。在課責中需要聆聽所有各種觀點，以及瞭解發生了哪

些真實 (truth)。所有的案例裡，課責指涉的不只是對犯罪接受刑事責任，同時提出傷害和因傷害衍生之需求而接受責任。

#### 4. 安全 (safety)

安全具有兩個面向，首先，安全即回復因犯罪衝擊前的安全需求；其次，安全指涉的是參與修復式正義過程中的安全需求 (身體的、情緒的、心理的)，尤其在修復性調處 (restorative intervention) 中，建構一個支持結構，讓所有參與者權力在不均衡的情形下，處於一個安全的環境。另一方面在修復式正義處理的過程中，安全也指涉著所有參與者的權利是值得受尊敬的。

#### 5. 轉型 (transformation)

轉型指涉修復式正義「向前看」 (forward-looking) 的意涵，包括治療、個人成長、傷害的修補、正向關係的修復，以及擴大個人與社區關係的創造與再創造。

#### 6. 選擇 (choice)

係修復式正義所有參與者的選擇，包括參加的選擇、過程的設計、活動中的限制、時間架構，以及在調解或對話過程中，完全地反映參與者的需求與想法。

#### 7. 人本主義 (humanism)

強調修復式正義包括尊敬、憐憫、莊嚴、誠實、開放與成長，同時公平與平等更是過程中的基本要件。

#### 8. 互動 (interaction)

對於犯罪所帶來的衝擊與影響，無論採取直接或間接的溝通都是必要的。溝通的方式有很多種，如面對面的會議、通信

與影像傳遞、代理人穿針引線、網路上討論，以及參與各種團體活動的傳話。

#### 9. 整體論 (holism)

修復式正義考量個別參與者之廣泛與完整價值，包括每個人圍繞在環境中對身體、心理、情緒、精神和社會關係脈絡的各項功能。對於每位參與者的精神組成(價值觀、意識型態、宗教信仰、教育水準、生活習慣)，以及對於修復經驗能深度地連結他們自身的信仰系統，是很重要的。

### (四) 實踐修復式正義的常用模式

#### 1. 被害人與加害者調解/對話 (victim-offender mediation/ dialogue)

該過程提供被害者在一個安全與結構性會談的情境下，會面他們的犯罪者，並透過有訓練的調解員，對加、被害雙方在犯罪事件上的討論，調解的過程包括：在自願的基礎上，允許被害人面對加害者；鼓勵加害者學習理解被害者的犯罪衝擊，對傷害的承擔責任；提供加、被害人正視傷害與發展處理計畫的機會（許春金，2009：511）。

#### 2. 家庭團體會議 (family group conferencing)

將受犯罪事件影響的所有人員，包括事件當事人雙方、各自指定之支持者、家屬、親朋好友及社區重要人士等聚在一起，共同討論該事件的解決方式。該模式常出現在紐西蘭與澳洲等地，主要受毛利人傳統土著文化的影響，會議規模通常 30 人以內，由受過訓練的專業人員，通常是採雙調解人制進行（許春金，2009：

512-513；陳祖輝，2012）。

#### 3. 和平圈 (peacemaking circles)

和平圈源自於土著民族的文化與傳統之中，它包含治療圈 (healing circles)、社區圈 (community circles) 或審判圈 (sentencing circles)。和平圈不僅處理當前的刑事問題，同時也為了建立一個安全、和平、公義與人間有情的社區而發展出的核心信仰；另一方面，該活動嘗試揭開底層社會問題，以及儘可能平衡修復彼此關係，同時活動中的「討論」(discussions) 將處理更廣泛的犯罪與預防問題。

該活動進行方式，由兩位調解人共同主持會議，透過「說話信物」(talking piece)，如手杖、羽毛、布娃娃或可愛等象徵物依序傳遞，建立活動的說話次序與進行方法。發言採順時針方向，依序發言，拿到「信物」時方可發言，若暫時無意見，可傳遞給下一個人說話；惟跳過發言，當拿到信物發言時，代表只允許一人發言，其他人必須緘默並專注傾聽 (Pranis, 2003)。

## 二、修復式正義運用於校園

在國外，修復式正義運用於校園不過是近十年的事，其中美國針對校園應報式的校園體罰已體會許多苦果，加上槍枝氾濫，校園簡單的衝突事件，最終以瘋狂屠殺終結，令美國許多學校思索正向替代管教方案 (謝慧游，2007：21)，如校園調解方案會是比較和平且帶有教育意涵的一種方式。臺南市安順國中教師陳泰華 (2010) 認為，修復式正義之概念並非僅與犯罪有

關，其實務上引用並不僅只於此，它可以落實到我們的日常生活之中，在學校、工作場所、社區及其他各種場所中的爭執事件均可藉修復式正義概念加以處理、解決，以提高整體社會的「公民性」。修復式正義與應報式正義不同之處，在於「修補傷害」的過程重於「懲罰錯誤」的目的。若將其套用至教育系統上，從修復式正義的立場來看，學生的偏差行為不僅是違反法律、校規，更重要的是它對被害人、家庭、班級、學校或社區造成傷害，輔導與管教其著眼點應是協助學生修復傷痛、排解衝突，而不是用於處罰加害者之上的一種實踐方式。

當前國外校園實施修復式正義情形而言，其中要以美國、英國、加拿大、澳大利亞、紐西蘭及香港為主要代表性地區。根據國際修復式正義實踐學會（International Institute for Restorative Practices）官網資料顯示，在 2005 年起，開始針對英、美地區高中試辦校園修復式正義，其中主要目的在回應校園暴力事件頻傳等問題。Karp 和 Breslin（2001）研究指出，美國明尼蘇達州部分公立學校，如 Seward Montessori、Lincoln Center、Kaposia 等小學，以及 Princeton、South St. Paul 等高中於 1997-1998 年開始推動校園修復式正義活動，其執行內容包括對學生暫緩執行記過、退學等處分，要求犯事學生及其家長參加學校舉辦之修復式會議和團體對話會議等，結果發現校園修復式正義確實能改善校園暴力風氣，提升學生與師生間相互信賴關係，根據 Karp 和 Breslin 研究

發現，實施校園修復式正義後，暴力事件發生率大幅下降 20%-50% 左右。另 Forgays 等人（2004）針對美國高中校園青少年法庭（Teen courts）進行研究，結果顯示透過校園遴選學生擔任陪審團之陪審員從事審理校園衝突事件，大體上均較過去傳統由老師或校規懲處的滿意度來得高，且犯事者當事人對同儕陪審團建議替代懲罰之作法，認為公平的比例達 65%-88%，顯見校園修復式正義在國外校園具有正面的評價。

鄰近的香港，自 1999 年開始，由香港城市大學黃成榮教授在北區青少年外展工作隊推動「受害者與犯事者和解會議」計畫（透過在校外設立專責平臺，處理學校內或校外青少年衝突事件）（香港立法會，2007），2005-2006 年間共成功舉辦 19 次和解會議，和解後犯事者與被害人關係修復情形已有顯著改善，例如在 19 次會議中，有 8 次會議出席者的關係得以「修復」（願意互相接納對方和恢復友好關係），9 次會議的出席者對另一方的看法出現「改觀」（由原先負面看法轉為正面和肯定），2 次會議的出席者表示會議後雙方關係變化不大，維持「普通」關係。然而，即便香港「受害者與犯事者和解會議」活動評估多為正面，惟仍出現：未有具系統/完善之轉介機制、社會大眾與家長對修復式正義觀點認識不深（甚或質疑）、推動該和解會議耗時費力等限制問題，故若要長期推動仍有學校結構性因素（校方姿態保守或學校師長不願改變現狀）與現實資源有限（推動相關方案均屬外展單位自力籌募經費，

政府並無經費支援）等問題亟待解決。

### 三、全校性取向的修復式正義：預警與回應模式

#### （一）全校性取向的修復式正義簡介

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

根據 Hendry（2009：34-35）及謝慧游（2007：28）介紹全校性取向（Whole school approach）之修復式正義內涵，如附圖所

示，主要分成以下三個區塊：

#### 1. 金字塔底層區塊（預警式取向）

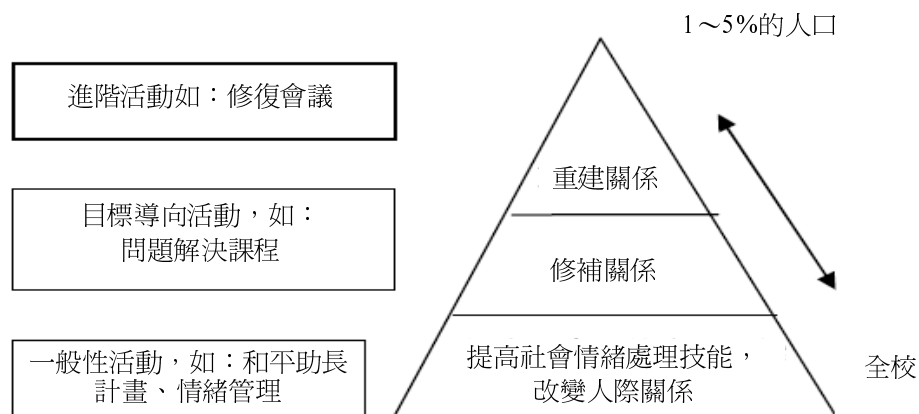
越接近底層，所涉及的人越多，層面也越廣，是屬於全校性的關係，故可透過社會與情緒知能的發展建立全校性的價值與風氣，強化和諧的人際關係，並發展如何處理人際關係之技巧，此部分屬於融入日常生活課程的教學內容。

#### 2. 金字塔中間區塊

指的是修復關係，藉由進一步發展目標導向的活動，如教師可蒐集日常生活案例，透過案例討論，或是以想定方式讓同學討論問題解決之道，並以此提升學生因應問題的處理能力。

#### 3. 金字塔頂端區塊（回應式取向）

上層區塊則是重建關係，越接近上層，所涉及的人越少，而針對特殊少數人，如對高關懷群學生所採取之特殊處理方法，如召開針對性的修復式會議（restorative conference）、同儕調解（peer mediation）等活動。



附圖 全校性取向的修復式正義，摘自范慧瑩（2009）碩士論文

## (二) 全校性取向的模式

### 1. 預警模式

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

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

包括「衝突解決技巧」、「情緒智商」兩類課程。「衝突解決技巧」課程，通常融入於學校內生命教育、心理輔導之短期課程（課程為期一週左右）。該課程主要聚焦於學生面對衝突時，增進如：培養學生在衝突中清晰使用適當的語言，以表達其想法和感受；建立他們的衝突解決技巧（傾聽、同理心、注意力轉移、談判、妥協）；提供實踐策略（適當的語言和腳本、想像、深呼吸）。

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

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

大部分的圓圈活動必須立基於幾點原則：一是在圈內的參與者必須出於自願。二是在圈內的每一個人均是平等的，且發

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

#### (3) 交朋友 (Buddying)

此方法通常運用於小學或國中階段的同儕關係之中，通常由高年級學生對低年級學生創造正向人際關係，對高關懷學生團體提供關懷（類似大學中的家族認輔傳統），使其偏差行為不致惡化或再發生。

#### (4) 顧問指導 (Mentoring)

透過學校的認輔機制，可建立三種顧問指導，包括同儕顧問（peer mentoring）、教師顧問（staff mentoring）、校外顧問（other adult mentoring）。這三種顧問當事人在從事認輔工作前，均需接受訓練，並學習相關輔導的技巧，如傾聽、同理心、生涯發展、行為改變技術等。針對高關懷



群時，通常採取「一對一」的合作關係，顧問通常會提供被認輔者「參考腳本」，使其嘗試模仿成功者個案經驗，改變其自身遭遇問題。

## 2. 回應模式

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

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

學校同儕調解係由兩位學生經毛遂自薦或老師推薦，渠等受過調解基本訓練後擔任調解員，由同學之間自行處理衝突事件，有時會比老師介入干預效果更好，因此國外許多學校已將此方式視為中小學的反校園霸凌策略之一。另一種係由學校老師、外界教育專業團體、諮商師、社工師、專業調解人士從事學校衝突的調解活動。校園各種衝突關係，該由何種調解者進行調解，如下表 2：

表 2 校園衝突事件員之調解

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

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

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

對話促進者或調解員採取「事實－結果－未來」的結構進行當事人對話，因此一開始時讓當事人雙方開放性的回答，各

抒己見，對話促進者可以問三個問題：一是事情是怎麼發生的？二是發生當時你想到什麼？三是今後要如何解決問題會比較好？提問範本如下表 3：

表 3 對話促進者提問範本

<p>階段一、事實：發生什麼事？</p> <p>一、你能告訴我發生什麼事嗎？</p> <p>二、我真的很想知道發生當時你想些什麼？</p>
---

<p>三、你能接續告訴我在今天以前發生什麼事嗎？</p> <p>四、我想聽您說你必須說的事情。</p> <p>五、此時此刻你的感受為何？</p> <p>◎對話促進者做出小結，並確認雙方陳述的重點，告知任一方需要承擔的責任可能有哪些？</p>
<p>階段二、結果</p> <p>一、你認為這次事件影響到哪些人？（對肇事者）</p> <p>二、你認為自己受到的影響是什麼？（對受害者）</p> <p>三、還有其他人受到影響？</p> <p>四、你認為他們受到什麼影響？</p> <p>五、你現在如何看待這件事？</p> <p>◎對話促進者做出小結，並確認雙方陳述重點，瞭解任一方的行為所帶來的影響可能有哪些？</p>
<p>階段三、未來</p> <p>一、你認為該如何導正錯誤？</p> <p>二、可以承諾今後如何不再犯錯？</p> <p>三、你認為需要我們哪些協助俾利於自己不再犯錯？</p> <p>◎對話促進者鼓勵肇事者可以對受害者做出正面回應，並給予承諾不再侵犯對方？</p>

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

(3)修復式會談（Restorative meetings）  
如學生之間的衝突糾紛，如果情節不嚴重的事件，可由經培訓過的高年級同學擔任調解者，舉行同儕調解（peer mediation）活動，或召開全校性的同儕陪審團（peer jury）會議等，由學校招募學生擔任陪審員，並就事件向當事人公開提問，最後建議學校是否給予肇事者懲罰？或提供其他替代懲罰之建議。

(4)修復圈（Restorative circles）  
此種將當事人雙方及重要他人圍成圓圈之作法，其操作流程與前揭「預警模式」之和平圈（peaceful circles）作法相同（討

論事實－結果－未來，必須傳收到說話信物才能發言，其餘時間均需安靜傾聽說話者發言），通常它運用時機方面主要有二：一是針對某一事件所造成之傷害（harm），提供所有遭受傷害之人支持性療癒；二是肇事者承認自己的行為已造成傷害，並對他人構成影響，為了能夠承擔責任並設想彌補方法以避免再犯，此一條件若成熟，則可採用修復圈。

(5)修復式會議（Restorative conferences）

當在校準備舉行修復式會議，其意味著處理之傷害事件屬棘手且問題較為複雜

之條件下必須採取大型會議作法。基本上，此類作法，主張應擴大參與者來源，不能全數為學校師長或學生，還必須包括學生家長、校外專業人士、司法人員或當事人指定之支持者，會議人數通常約 15-20 人以內。由兩位以上之學校老師或校外專業調解者扮演對話促進者，對話促進者會在詳細調查事件過程後，進行登門拜訪、邀請參加會議及說明會議進行方式，會議提問腳本通常係對話促進者於會前先沙盤推演，會議討論內容接近結構性晤談方式，可參考自紐澳的家庭團體會議 (family

group conference，簡稱 FGC) 之操作過程。

## 參、校園修復式正義實踐：教案案例

### 一、案例簡介

1.時間：2011 年某月。

2.案例（如下表 4）：基於研究倫理，筆者將案例內之當事人與學校名稱做隱去來源處理，部分敏感部分亦予以改寫，避免發生研究倫理問題。

表 4 校園霸凌事件案例過程簡明表

學校：某國中	霸凌類型：學生間
修復式會議參與者：某處室組長、輔導主任、當事人雙方。	填表者：修復式正義促進者
犯事者年級/性別：八年級/女男皆有	被害者年級/性別：八年級/女
<p>一、事件描述</p> <p>某校八年級某班同學約 8 人，<u>常有意無意對同班某位同學取綽號、叫綽號，或以不雅詞語譏嘲、笑罵</u>，導致該位同學身心受創，無法面對同學及學校生活。</p> <p>二、事件經過</p> <p>(一)事件發生當時老師及校方皆不知悉，因犯事學生言語霸凌被害同學均在平時下課、掃地及休息時間，犯事者十人隨時你一言、我一語，似有意、又刻意說說笑笑進行。直到被害同學家長知悉，委託親戚到校告知輔導室，之後遭霸凌同學家人接續到校陳情。</p> <p>(二)遭霸凌同學家長陳情當日，該班導師參加研習不在學校，輔導室獲知後，立即先請被霸凌同學說明事情大略經過，再請犯事者之中某位同學至輔導室說明她所知道事情經過，並請其寫下，此時校方才知道牽涉同學約 8 人。輔導室又分別邀請所有相關犯事同學寫下他們所知事情經過及個人言行。</p> <p>(三)輔導室邀請曾參與「修復式正義」研習的某組長商討，經討論後認為，受害學生心理需要立即被安撫，又擔心因為事情曝光再次遭同學排斥指責孤立；而加害同學錯誤觀念及言行未被指正；受害同學家長擔心女兒持續受害而校方皆未處理，</p>	

因此有必要立即召開修復式會議，初步協助學生在校時的各方相處，關係能夠修補，受傷能夠停止。

資料來源：某縣市國中

## 二、案例討論

### (一) 事件背景分析

本案為典型之言語霸凌行為，此種介於集體霸凌與開玩笑之間的「傷害」行為，基本上在學校內很容易被忽略，且學校老師也不易發覺。因此從本案以觀，受害同學在家長向學校陳情後，才發覺事態有異，凸顯導師對受害同學的問題掌握，可能略有遲緩。其次，班級同學沒有人通報或伸張正義，此可能原因有二：一是受害同學的人際關係有弱點或缺乏支持力量，二是犯事同學形塑好玩且不是霸凌的錯誤印象，讓班上同學不認為應該「小題大作」，凸顯班級同學缺乏向老師舉報問題同學行為（受害同學或犯事同學）的可能性。整體而言，班級對正義的觀念不足，師生與同學間人際關係的疏離，是滋長集體霸凌氣焰的溫床。因此本案下情不能上達之原因出在「班級內第一線」，因為第一線的處置有問題，所以輔導室處理時只能回應問題，無法事前預警。

### (二) 適用校園修復式正義之評估

本案雖然無法事前預警處理，為最後在回應問題階段，索性輔導室委請處室某組長（對修復式正義有基本認識）協助，方能展開一系列處理方式。鑑於本案犯事

學生對受害者出於偏見或開玩笑之動機，其攻擊行為以言語霸凌為主，因此在輔導策略上，對犯事者與被害者採取修復式對話會議或活動，將有助於釐清犯事者的偏差觀念，也可以強化被害者人際關係脆弱環節，加上校園修復式正義活動分成很多種類型，基本上不會對犯事者產生報復或懲罰，因此適合在學校試辦，另本案的被害者家長已經提出申訴，代表也要邀請加害者家長參與，讓犯事者的家長瞭解自己小孩在校的偏差行為，是否與自身管教觀念有關，可以同步進行反思。

## 三、建議處理方式

### (一) 正常情況：從班級第一線發展修復式對話活動

本案若能掌握事前徵兆，如老師或同學已發現部分同學的言語騷擾不單純是偶發開玩笑事件，而是具針對性和對特殊對象之言語歧視，此時可建議班級藉由班會、導師時間、輔導課等課程時間，由班上針對開玩笑、言語騷擾、言語歧視及言語霸凌等概念進行討論，一方面藉助班上集體之力去劃出各個概念之界線與紅線，另一方面也要讓疑似言語霸凌的同學感受到被霸凌者之心境（讓弱勢的同學或曾遭到他人戲弄、欺侮的同學敢於發表自己的心路歷程），並從對話促進者（通常為導師）

穿針引線，讓霸凌者體認到自己是霸凌者，並理解到自己的行為已經對他人造成傷害，並可能間接影響他人（讓疑似霸凌的同學省思可能間接波及影響到哪些人），接著試圖喚起班上同學的羞恥感與正義感，促進者應傳達「知恥近乎勇」之觀念，強調做錯事不可恥，可恥的是不知自己錯在哪？或不承認自己有錯？倘若班上經過全班討論後，可透過教育性的啟發，藉由促進當事人雙方改善彼此關係，如試著尋找彼此日常生活當中的優點？有哪些缺點？如果知道別人優點，可以大聲講出來，給予表揚。如果是缺點，可以寫張卡片私下提醒？同時，還可以刻意安排課程分組或體育課時讓雙方必須形成互助的一組，盡力促成當事人雙方放下對彼此成見，言歸於好。

## **(二) 特殊型況：由校方邀請具修復式正義調解經驗教師或校外人士介入處理**

本案若校方未能事前掌握問題徵兆，且傷害已造成，此時建議校方應籌組調查小組，組成人士包括導師、輔導老師、學務處老師等，先針對當事人事件經過進行調查，然後交由具修復式正義調解經驗教師或校外人士介入處理，通常舉行之活動，包括前往雙方當事人家庭訪視，邀請學生家長參加修復式會議，或經告知家長，在家長可能不到場的情況下，採取和平圈（修復圈）、同儕調解、同儕陪審團（peer jury），視問題處理情況，再評估如何促進兩造和好？誠然，也可能因為學校舉行修復式正義活動，而有犯事者不願參

與之情形（若被害者不願參加，則活動必須停止），此種情況發生時，建議先從犯事者家人著手，透過家人鼓勵參與，倘其仍不願意，則需尊重選擇，在不得已的情況下，才交由校方按照傳統模式懲處，惟懲處內容，除記過外，建議挾帶其他具有補償錯誤之條件，藉此讓其感受到犯錯不是只有懲罰記過而已，還需要接受某些反省動作達成悔過。

## **肆、執行條件與限制因素評估**

### **一、執行條件：促進對話的六大原則**

O'Connell, T. & Wachtel, B. & Wachtel, T. (1999) 指出，學校教師進行修復式會議時，促進對話具有六個原則，分別如下：

#### **(一) 加強意識**

詢問有關引起兩造彼此站在對方角度思考或理解對方感受的問題，如「事件發生當時你在想些什麼？能感受到對方的想法嗎？」讓雙方在衝突發生後，能開始冷靜地相互瞭解彼此的想法與感受。

#### **(二) 避免責備與說教**

如果在對話過程中，對話促進者（通常是老師）採取傳統責備或說教的方式容易導致學生自我防衛，視自己為受害者，而無法注意到他人的感受。

#### **(三) 鼓勵肇事者說出自己的真正感受**

鼓勵肇事的學生說出自己的想法與感受，並讓他知道說出真相是可以讓他人考

慮原諒他的必要過程，同時也需要多傾聽他人想法，過程中可以讓雙方彼此站在同理心的角度進行對話，肇事的同學要多從被害同學的角度思考造成的傷害，然後願意承擔起責任，並願意修補關係。

#### (四) 對話過程中容許不先追究是非對錯

在修復式對話中，其重心在協助彼此平等性對話，而不是立即要考究是非對錯，因此讓兩造雙方各自思考自己的對與錯，促進對話者最好不要以法官之姿，判斷誰對或誰錯？

#### (五) 對事不對人

將犯錯的行為與肇事者個人切割開，例如不要對肇事的學生說：「他做了一件不對的行為，基本上他是一位壞學生」，有時不要在對話過程中帶有帶有道德判斷與評價，這將不利於鼓勵雙方對話，也不利於讓兩造對話者信任對話促進者。

#### (六) 給予道歉認錯的機會

對話促進過程除了發現真相與抒發雙方情感外，還需要讓肇事者自己懂得犯錯之處，知道羞愧而願意承擔責任修補傷害，對話促進者可問肇事者：「你知道錯在哪裡了嗎？說出來或許可以讓被害者考慮給你道歉的機會？」

## 二、限制因素評估

### (一) 學校將修復式正義活動視為「政策樣版」

目前實務上校園修復式正義在國內推廣情形尚未普及，且該業務宣導多屬各縣市地檢署與教育局合作，如此才有機會推廣至部分學校。在少數試辦學校發現，若該校校長與校園文化屬於開放性、實驗性高的學校，校園修復式正義的推廣比較看得到成果。但大多數試辦學校目前多停留在宣傳階段，除可能因學校對該理念瞭解不深外，最重要是學校習慣於將新理念視為「政策樣版」，當作應付教育局評鑑考核之用，或是當成教師課程教學的工具之一，反而無助於讓校園修復式正義在學校紮根，改造校園文化。

### (二) 教師對修復式正義的認同與否攸關問題解決結果

推動校園修復式正義活動費力耗時，對於第一線的教育工作者而言，不是非常有吸引力的工作，因此在校老師通常選擇採取傳統性懲罰或運用教師個人影響力，處理校園衝突事件。鑑於校園修復式正義的成功推動，不在於經費問題，而在於人的問題，如有熱誠的老師扮演對話促進者，加上有厚實的行政團隊支援活動進行，如此才有機會看到改變，但教育體系畢竟有時比較封閉保守，加上教師亦需承擔教學以外之其他行政事務，以及推動該方案缺乏獎勵誘因（如老師盼藉推動該活動可以換得減少任課時數，或其他行政獎勵），故能否認同校園修復式正義活動，乃至於願意推動該活動，恐怕是多數老師裹足不前的原因。

### (三) 學校處理校安問題若無法滿足外界期待易遭外力干擾

學校處理校安問題，時常遭受外界干擾，例如家長、民代等外界勢力影響，加上修復式正義不主張懲罰，此點恐易使外界對學校不積極處理校安問題產生誤解。對此，許多學校為避免衍生背負遭責難之困窘，大多採取消極懲罰以回應外界的關切，例如南部某試辦學校曾與地檢署合作，邀請校安問題當中的被害人參與修復式正義對話，結果在舉行前，被害人曾遭肇事者方面的言詞壓力，結果尋求民代介入，反導致學校、教育局遭受到民代質詢責難，該問題最後難以進入對話調解反而多轉入司法程序處理。

### (四) 家長應報式主義與學校競爭氛圍等舊管教典範不易捐棄

社會學者孔恩(Thomas Samuel Kuhn)於1962年發表重要概念「典範轉移」(paradigm shift)(程樹德等譯,1989)，係指在信念或價值或方法上的轉變過程。從一個處於危機中的典範轉移到一個新的典範，絕非一個累積性的過程，即不是把一個舊典範修改引伸就可完成的過程。相反的，它是在一個新基礎上重新創建研究領域的過程；典範轉移過程是複雜的，且需要長時間的，在轉移過程中可能有典範間相互競爭問題，不過若能成功完成典範轉移，將會帶來科學革命的機會，為人類跨越舊時代帶來新的景象。

因此傳統家長或學校管教方式之舊典

範觀(正義觀)是基於應報正義觀點之上的權力觀(以暴制暴)，認為此乃對恢復公平與秩序最為有效。但修復式正義則屬新典範觀點，不主張懲罰，強調相互合作與自願參與恢復公平正義的過程，鑑於整體社會文化期待正義的恢復應具有效、快速等內涵，故一時在我國學校推動修復式正義恐難以被接受，除非校方願意從少數案例或不具爭議之案件上，不斷地經過實驗累積經驗，提高說服的證據，進而慢慢轉換校園管教典範，讓校園管教方式可以有創新和跨越的可能。誠然，從社會互賴理論的觀點得到啟發，基於學校升學主義與招生辦學等結構性因素持續作祟下，學校文化中的競爭氛圍仍大於合作氛圍，教師教學的方式普遍也以符應升學為目標，因此對於學生發生衝突和緊張時，大多難以透過有效合作的方式解決，更遑論在學校設立專責修復式正義平台機制，記過與懲罰在實務操作上相對較為簡單，故仍是解除校園衝突的主要手段，其最終目的都是要回應家長應報式主義的期待，因此學校在維繫舊典範的基礎上很難跳脫既有窠臼而敢於嘗試新的典範。

要發生新舊管教典範轉移，改進之道仍在於透過教育方式，先在校園塑造出「可選擇性」的正義觀(可選擇傳統的懲罰或採取對話和解的方式)，透過校方與家長間的溝通，以及觀念介紹，但不強加於每位家長接受新的管教典範，但至少讓家長知道不是一定要靠懲罰才能獲得真正的正義，也可以藉由其他的選擇，讓校園衝突由危機可能化為轉機，進而慢慢調整傳統

管教典範的堅持，使得校園修復式正義逐步獲得發展空間。

## 伍、結論

當前國內校園「友善校園」活動被固定在開學的第一週內舉行，大致停留在象徵意義大於實質的政策宣傳階段，校園修復式正義具有實驗與創造性的特質，將有助於更強化「友善校園總體營造計畫」之不足，建議教育單位可藉由師資培育、班親會、學校教學工作坊及輔導課等相關管道，嘗試進行試辦，設法結合實際校園文化，以發展出符合學校自身在地化的經驗，鑑於目前國內對校園修復式正義的理解與宣導尚未普及，且教育部與各縣市教育局對該活動方案尚無提供完整配套措施，因此短期內對各校的吸引力不大，但對於教師個人嘗試融入日常教學與班級經

營，則已出現許多新創意教學計畫，如國立臺北大學犯罪學研究所成立「橄欖枝中心」積極培訓基層教育人員，以及臺南市安順國中、玉豐國小已有第一線教育人員應用於校園霸凌輔導工作上，且產生許多正面迴響，再加上臺南地檢署積極與臺南市教育局學生諮商輔導中心充分合作，正尋求培訓種籽教師，以深耕基層，盼能以此司法與教育單位合作模式，引起其他縣市相關單位重視，讓「友善校園」之真正目的可以被實踐。

（本文作者為國立臺北大學社會工作學系兼任助理教授；中央警察大學犯罪防治研究所法學博士）

**關鍵詞：**校園修復式正義、修復式取向、友善校園、校園霸凌、全校性觀點

## 註釋

註1：Rrestorative Justice 一詞，國內傾向與日本一樣的翻譯，譯成「修復式正義」，其意指強調當事者間關係之修復，與社區關係之重建；終極理想目標將期盼加害人能成功地復歸社會，預防再犯。顧名思義取其重要的：「修復」與「復歸」之意涵。至於「回復性司法」的翻譯則純屬莊忠進個人之詮釋稱呼，故本文願意順從當前多數所公認的翻譯稱呼，以俾呼應其概念之精神所在。

## 參考文獻

孔恩著，程樹德等譯（1989）。*科學革命的結構*。臺北市：遠流。  
李宜芳（2011）。*學校社工回應校園霸凌事件之研究：以新北市為例*。中國文化大學社會福利學系碩士論文。臺北：中國文化大學。



- 林志偉 (2009)。國民小學教師對友善校園認知與實踐調查之研究。國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文。屏東：國立屏東教育大學。
- 范慧瑩 (2009)。修復式正義運用於國中欺凌事件之成效探討。國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文。臺北：國立臺北大學。
- 香港立法會 (2007)。有關運用恢復性公義概念於違法青少年之意見。香港立法會 CB(2)1697/06-07(01)號文件。
- 許春金 (2002)。修復式正義的理論與實踐。刊於國立臺北大學主辦之「2002 年犯罪問題研討會」宣讀之論文。
- 許春金 (2003)。修復式正義的實踐理念與途徑：參與式刑事司法。犯罪與刑事司法研究，1 期。臺北：臺北大學犯罪學研究所。
- 許春金 (2009)。人本犯罪學：控制理論與修復式正義。臺北：三民書局。
- 莊忠進 (2003)。論回復性司法。警學叢刊，33 卷 4 期。桃園：中央警察大學。
- 陳祖輝 (2012)。信仰為基礎的監獄修復式正義：以「桑樹計畫」為例。矯正期刊，1 卷 2 期。桃園：法務部矯正署。
- 陳泰華 (2008)。修復式正義應用於學生輔導管教之可行性研究。國立中正大學犯罪防治學系碩士論文。嘉義：國立中正大學。
- 陳泰華 (2010)。臺南市安順國中推動「修復式輔導與管教試行方案」實施計畫草案。臺南市：安順國中。
- 陳曉明 (2006)。修復性司法的理論與實踐。北京：法律出版社。
- 黃富源 (1992)。明恥整合理論--一個整合、共通犯罪學理論的介紹與評估。警學叢刊，23 卷 2 期。桃園：中央警察大學。
- 臺南市教育局 (2011)。運用「修復式正義」推動校園反霸凌衝突事件實驗計畫成果發表會報告。臺南：臺南市學生輔導諮商中心。
- 謝慧游 (2007)。美國有關校園體罰與小學班級管教實務之研究。教育部：教師出國研究報告。
- CSC. (2011). International perspectives on restorative corrections: A review of the literature. *Corrections Service Canada*. <http://www.csc-scc.gc.ca/text/rj/litrvw-eng.shtml>.
- Forgays, D. K., Demilio, L. & Schuster, K. (2004). Teen court: what jurors can tell us about the process. *Juvenile and Family Court Journal*, Vol.55(1): pp25-33.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2012). Restorative Justice in the classroom: necessary roles of cooperative context, constructive conflict, and civic values. *Negotiation and conflict management research*, Vol.5(1), pp4-28.
- Johnston, G. (2002). Restorative justice: ideas, values, debates. Cullompton: Willan Publish-

ing.

- Karp, D. R. & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth & Society*, Vol.33(2). pp249-272.
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools*. NY: Routledge.
- Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for learning*, Vol.17(3), pp144-149.
- Marshall, T.F. (1997). Restorative justice: an overview. Home Office.
- Pranis, K. (1997). Peacemaking circles: restorative justice in practice allows victims and offenders to begin repairing the harm. *Correction Today*, Dec. 1997, pp72-80.
- Pranis, K., Stuart, B., Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles: from crime to community*. USA: Living Justice Press.
- O'Connell, T. & Wachtel, B. & Wachtel, T. (1999). *Conferencing handbook*. The Piper's Press.
- Umbreit, M. (1996). *Responding to important questions related to restorative justice*. St. Paul, MN: Center for Restorative Justice & Peacemaking, School of Social Work, University of Social Work.
- Van Ness, D. W. & Heetderks, K. (2001). *Restoring Justice* (2<sup>nd</sup> ed.). Cincinnati: Anderson Publishing.
- Van Ness, D. W. (2011). Prisons and restorative justice. In *Handbook of restorative justice* (Johnstone, G. & Van Ness, D. Eds., pp.312-324). New York: Routledge.