

校園欺凌與臺灣學校 社會工作的發展

林萬億

前言

學生欺侮學生的行為存在於校園內已久，各國皆有，其中有些還被制度化成為組織文化的一環，例如軍隊、學校、球隊、社團的學長制，進而被發展成為學長有特權在學弟妹入營、入學、入隊、入社初期，進行所謂新生訓練，合法教訓學弟妹，其中不乏過當管教行為，例如，要求學弟妹奉獻金錢、幫學長洗衣被、跑腿打雜，甚至提供性服務。

由於校園欺侮行為的吸睛特性，被寫成小說，進而拍成電影的已不在少數，例如，改編自 1974 年史蒂芬·金（Stephen King）的小說《嘉莉》（Carrie）的電影《魔女嘉莉》，描述高中校園同儕排擠、欺侮，暴力行為。當時，這本小說被許多美國校園列為禁書，芬蘭甚至禁演這部限制級的電影。瑞典新銳導演艾佛瑞德森（Tomas Alfredson）改編自瑞典文學獎同名暢銷小說的恐怖電影鉅作《血色入侵》（Let the right one in），雖為恐怖電影，也涉及三個

同學長期欺侮一位同學的校園欺凌行為。本片獲獎無數，好萊塢更將之改拍為《噬血童話》（Let me in）。美國導演范桑特（Gus van Sant）所拍的小成本電影《大象》（Elephant），也受到廣泛的討論。日本也有出色的校園暴力電影，如東寶出品，小栗旬主演的《熱血高校》；最近由松隆子主演的電影《告白》更是其中的經典，獲得日本電影界的高度評價。

然而，對臺灣的校園來說，校園欺侮事件不只引發社會的關注，也成為推動學校社會工作的引爆點。兩次國民教育法修正，針對學校輔導體制的改良都與校園暴力事件發生後媒體的批評、家長的施壓、學者專家的倡導、民意代表的呼應息息相關。本文試圖將校園欺凌與學校社會工作的發展結合，探討校園欺凌的產生、過程、處置與預防，並討論學校社會工作在處理校園欺凌事件中的角色，以及臺灣學校社會工作的展望。

壹、校園欺凌與專業輔導體制改革

1995 年是我國學校社會工作發展轉折的一年，當年公布施行的「兒童及少年性交易防治條例」，規定中途學校應聘社工、心理、特殊教育等專業人員，提供從事性交易之兒童、少年特殊教育。同年，行政院教育改革審議委員會的第一期諮議報告書中也建議建立校際輔導網絡，設置臨床心理、諮商輔導與社會工作人員，以便使學校輔導制度發揮其應有功能。然而，關鍵的臨門一腳卻是發生於當年 12 月 15 日臺北市議員揭發成淵國中男生集體勒索、性騷擾同班女學生案。事件發生後，學校處理遲緩與不夠專業，引起社會各界嚴厲的批判。曝露了學校教師、輔導體系力量的薄弱。於是，人本教育基金會和立委翁金珠、周荃合辦「建立校內支援系統，社工人員進入校園—讓成淵國中事件不再重演」公聽會，倡議學校應聘用經過專業訓練的社會工作人員進駐（林萬億、王靜惠，2010）。

隔年 10 月 13 日，新竹縣竹東分局在竹東一處臺西鵝肉店五樓，破獲一起少年集體殺人案，共有 16 名青少年涉案殺害一名 14 歲的錢姓賽夏族少女，涉入者大多是國、高中（職）的中輟生。事件發生後，社會為之震驚。於是，倡議學校要積極找回中輟生，就成為全國教師、家長、專家關注的焦點（李天健，1997；林萬億、王靜惠，2010）。

社會各界在震驚校園性騷擾與少年虐殺事件殘暴之餘，不僅為少年犯罪年齡下降、犯罪類型殘暴的趨勢憂心，更不得不正視當時國中、小學平均中輟率已達 0.3%（教育部教育統計，1996）的事實，遂要求學校加強輔導專業知能與人力，迫使國民教育法進行修正。范巽綠、王拓、翁金珠等立法委員結合學者林萬億主張將學校聘用社會工作者納入編制。終因教育體系強力反對而作罷，只在法中第十條第四款明訂「輔導室得另設具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人」。

復迫於廣大的民意壓力，教育部向行政院提議，希望能逐年設置 1,695 位專業輔導人員進入學校，來加強輔導行為偏差與適應困難的學生，以解決學校輔導工作的困境。教育部遂於 1996 年推出的「國民中學試辦設置專業輔導人員計畫」，希望在國民中學中，擇校試辦設置專任輔導教師或專業輔導人員。最後在行政院協商實施計畫的會議中，將方案定位為試辦性質，員額總數不超過 81 人（林家興，1999）。並在試辦期滿後進行成效評鑑，若成效良好則交由地方政府自編經費繼續辦理。

令人感慨的是，臺灣學校輔導體系的建立不知犧牲多少學生的權益才換來的。無獨有偶，爆發於 2010 年年底桃園縣八德國中的校園欺凌事件，則是另一次促成臺灣學校輔導體系完善建構的機會。八德國中傳出有女學生被同學強拍裸照、老師遭到學生威脅、學生帶西瓜刀進教室等。八德國中有 64 名（超過半數）教師不滿校長沒有積極處理學生欺凌事件，連署要求校

長下台而爆發。最後桃園縣政府將校長停職，以平息眾怒。這事件加速了國民教育法第十條的再次修正，使得臺灣學校社會工作發展得以再向前邁進一步。

其實，在臺灣的校園裡八德國中的案例絕非僅有。然而，在民意如排山倒海的壓力氛圍下，加上立法委員管碧玲的積極推動，不只讓立法院儘速通過軍教課稅案，也促成國民教育法第十條的再次修正。100年1月12日修正立法院國民教育法第十條，明定國小24班以上設輔導教師1人，國民中學每校置1人，21班以上者，增置1人。輔導主任與輔導教師以專任為原則。101年8月實施，實施後5年內逐年完成設置，全國國中小將新增專任輔導教師2,156人。

此外，國中、小得視實際需要，另設置專任專業輔導人員，班級數55班以上的學校，至少設專任專業輔導人員1名；直轄市、縣（市）政府應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計20校以下者，置一人，21校至40校者，置2人，41校以上者以此類推。據此，全國需設置602名專任專業輔導人員，相較於目前全國各縣市聘用106名，可望增加496名專任專業輔導人員。每年所需經費新21.7億元，由教育部視實際需要補助之。

教育部並於2011年6月23日頒布「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府設置專任專業輔導人員實施要點」，內容包括設置目的、薪資、設置方式、督導、考核等，以作為各縣市推動設置專

任專業輔導人員的依據。臺灣學校專業輔導團隊的建立就寄望於此一修法。

貳、校園欺凌行為

霸凌（bullying）這個字在臺灣採音譯，與原意有出入，譯為欺凌或欺侮比較正確。因為欺凌事件不見得有如此惡霸。其因場合不同有許多類型，如職場欺凌（workplace bullying）、校園欺凌（school bullying）、軍隊欺凌（bullying in the military）、教學欺凌（bullying in the teaching）、學術欺凌（bullying in academia）等。

校園欺凌是校園暴力與破壞行為的一種，一般都認為是最常見的校園暴力行為之一（Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001），且往往是嚴重校園暴力的前奏（Leary, Kowalski, Smith, & Phillips, 2003）。校園暴力與破壞行為是學生間、師生間，校外侵入者和學校師生間的相互傷害，以及師生與校外侵入者對學校公物的破壞。其行為包括：侵害生命或身體的犯罪行為，或以強暴、威脅或其他手段壓抑被害人之抵抗能力和抵抗意願，以遂行特定不法意圖的犯罪行為，以及對校園公物的損毀、破壞。據此，校園內的欺（霸）凌、恐嚇、勒索、鬥毆、騷擾、破壞公物等都是校園暴力行為的一環。

校園欺凌最早被挪威學者歐維斯（Olweus, 1993）定義為是一種企圖傷害他人的身體或心理的重複攻擊行為。進一步

歐維斯 (Olweus, 1997) 強調權力 (power) 的重要性，認為欺凌行為來自身體的優勢與心理的強勢。Smith 與 Sharp (1994) 也認為校園欺凌是系統性的權力濫用 (The systematic abuse of power)。因此，校園欺凌隱含兩個重要元素：具有權力關係的負向行動 (negative action)、重複持續一段時間 (Olweus, 1993; Craig & Pepler, 2007)。負向行動包括造成他人傷害或不舒服，不論是身體接觸、語言表達，或其他方式。

校園欺凌可能是直接攻擊與間接攻擊等兩類。直接攻擊包括身體、語言的攻擊 (Olweus, 1991; O'Connell, Pepler & Craig, 1999)；間接攻擊包括關係攻擊與社會攻擊 (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Galen & Underwood, 1997)。雖然歐維斯 (Olweus, 1993) 認為欺凌是長期的、負向的、造成他人身體、心理、社會的傷害行為。但是，如果在某種特殊情形下，單一造成他人嚴重的傷害事件，也不排除在欺凌之外。其實，欺凌行為往往是由單一行為，逐漸累積成為持續的行為 (Byrne, 1993)。而欺凌的形式不重要，重要在於讓他人覺得受到威脅與恐懼 (Tattum, 1997)。

歸納以上各家說法，校園欺凌是發生於與校內或校外，學生長期、重複地欺侮或騷擾其他學生的行為，包括語言的、身體的、情緒的，導致受害者身體、心理、社會關係受到痛苦折磨。其類型包括以下幾種：

1. 身體欺凌：身體傷害、踢、打、撞、

敲擊、打耳光、拉扯背包、用鞋跟敲打、推擠、用水淋、偷竊、搶奪財物、惡作劇、戲弄、攻擊等。

2. 情緒欺凌 (關係霸凌)：散佈惡意的玩笑、排斥某人加入團體、脅迫某人成群結黨欺負他人、刻意忽略他人 (冷漠對待)、騷擾、激怒、背後說人壞話、不讓名為朋友的分享秘密等。

3. 言語欺凌：用髒話罵人、嘲笑他人的外貌身體與穿著、給他人取不雅的綽號、逼問他人說出不想說的話、用言語騷擾等。

4. 網路欺凌：透過網路散播不利於他人的文字、於部落格或網站張貼不適當的圖片，或利用他人的帳號、姓名散播謠言或欺騙留言等。

5. 性欺凌：以有關性、身體性徵及性別作為嘲笑或譏諷他人的行為，或以性有關的動作、言語侵犯他人的身體或人格，如罵人婊子、公廁、北港香爐，或撫摸他人身體、脫衣、要求手淫、口交，或進行性愛表演等。

6. 同志欺凌：以性取向作為嘲笑、譏諷他人的行為，如嘲笑他人很娘等。對男女同性戀、雙性戀、跨性別 (LGBT) 的同志欺凌的嚴重性，在美國已發展出另一個概念稱凌遲 (bullycide)，亦即 LGBT 被欺凌與騷擾而產生壓抑與痛苦，而加害者根本無須動手已經達到令其自殺的效果 (Wallace, 2011)。

即使校園欺凌的定義已廣為各界接受，但是，就學生與教師的角度來看，這些定義的內涵也有輕重之分。Naylor 等人

(2006) 研究英國的校園欺凌行為發現，有三分之一的受訪學生只認定直接的欺凌才算。教師也有一成持相同看法；有 5.3% 的受訪學生與 2.9% 的受訪教師不認為社會排除或間接攻擊是重要的欺凌定義的內涵；有 9% 的受訪學生認為重複攻擊與否不重要。至於權力不平衡的概念有 70% 的受訪教師覺得很重要，但只有 40% 的學生覺得重要。關於欺凌行為是否為意圖傷害他人，只有 3.9% 的受訪學生覺得意圖是重要的，但是 25% 的受訪教師卻是覺得意圖很重要。說到欺凌行為的後果，31.4% 的受訪學生覺得重要，而 76% 的受訪教師覺得重要。顯示學生與教師對校園欺凌的關切點有明顯差異。

若從上述校園暴力的定義來看，包括師生間的攻擊行為也算校園暴力。但是，當在討論校園欺凌時，又大多僅限在學生間的相互攻擊。較少文獻研究教師攻擊學生，或學生攻擊教師。Terry (1998) 調查學生欺凌教師，發現過半的教師提及曾被學生欺侮，包括態度傲慢、取綽號、不合作、身體威脅、偷東西等。同樣地，研究也發現，有三分之一教師承認欺侮學生，如語言羞辱、諷刺、取綽號、貶抑等。James 等人 (2008) 的研究也發現 30.8% 學生反映曾被教師欺凌，男女學生沒有性別差異。方式大都是挑別、討厭、取笑、放棄學生、批評學生笨、罵學生是廢物或人渣、罵學生沒水準、歸咎學生、掐喉嚨、抓頭髮、掐衣領、用課本丟學生、用拳頭搥、推倒、踹腳後跟、罰站、用東西丟、吼叫等。相反地，學生也有 28.2% 承認曾經欺

侮教師，包括不理他、激怒、搗亂、取綽號、散播謠言、不服從、取笑、不給面子、吼叫、用東西丟、恐嚇、威脅、碰觸胸部或陰部、把教師的東西藏起來、惡作劇等。

實務上，將教師欺侮學生歸類為教學欺凌，教師欺侮教師歸類為學術欺凌。以利將校園欺凌聚焦在學生間的攻擊行為。

我國教育部採自上述各家定義將校園欺凌的成立要件定為：

1. 具有欺侮行為；
2. 具有故意傷害的意圖；
3. 造成生理或心理的傷害；
4. 雙方勢力（地位）不對等；
5. 其他經學校防制校園霸凌因應小組確認。

進一步為了行政便利，校園欺凌事件均應經過學校防制校園霸凌因應小組確認。

從教育部的校園霸凌定義中可以看出一些疑義。首先，略去長期、重複的概念，使偶發、單一事件也被歸類為校園霸凌。雖然，歐維斯 (Olweus, 1993) 也不反對某些情況下的單一事件可歸為校園欺凌。但是，如果不定義清楚，就會演變成只要一次學生間的騷擾紛爭就被判定為校園欺凌。從上述學生與教師對欺凌事件定義的差異，即可看出不能單方面來看待學生間的騷擾紛爭問題。

其次，忽略社會關係的傷害。亦即，教育部的定義將欺凌的後果簡化為身體與心理的傷害，忽略社會關係的傷害，例如學生間的社會孤立、社會排除等。第三，將校園欺凌幾乎等同於校園暴力，這是誇

大校園欺凌行爲，有趕時髦之嫌。其實不能因爲校園欺凌報導出現，就放下校園暴力事件不管，專門對付校園欺凌，且將之等同於校園暴力事件，使處置焦點失準。一旦校園欺凌風潮冷卻，很可能連校園暴力防制也一併被封箱冷藏了。這對校園學生輔導制度的推動來說並非好事。

第四，過份強調「霸」(地位、勢力)的概念，使校園欺凌惡霸化、犯罪化。教育部接受兒童福利聯盟的用詞，將學生間的欺侮行爲採用誇張、渲染的霸凌概念，嚴重扭曲歐維斯(Olweus, 1993)的原意。歐維斯(Olweus, 1993)將校園欺凌行爲特別標示出來，其目的是希望看到在校園暴力事件之外的一種流傳於學生間的欺侮行爲。其實，嚴重的身體傷害，根本就是校園暴力，無須再另行取一新名詞來套用。而是要在關切校園暴力之餘，注意那些持續而隱諱不宣的欺侮行爲，例如嘲笑、排擠、孤立、取樂、惡作劇等。英文 Bully 是從高大、強壯、粗壯、公牛的(bull)衍生而來，的確有身體、實力的不對等關係。但是，它更強調仗勢欺人的意味。不見得一定是惡霸才會仗勢欺人。反而，將欺凌惡霸化會讓欺侮別人的人被惡霸化，亦即抬高他的身價，跨大他的神勇，使欺侮別人變成是一種累積惡霸資歷的行動。這不就是教育制度在建構一種新的學生偏差行爲的層級標籤嗎？民間團體可以如此操作，教育部門不宜跟進起舞。教育部長吳清基於2011年3月31日宣示「校園霸凌是犯法的行爲，...未來有霸凌、暴力行爲一律送警察局，依少年事件處理法處理。」

這就是典型的將校園欺凌惡霸化、犯罪化的政策定位。又立法院也於2011年6月9日三讀通過《性別平等教育法修正案》。根據此修正法案，未來若在校園內嘲笑同學娘砲、娘娘腔、男人婆或死 gay，都將歸類爲性霸凌，須接受性平教育輔導，情節嚴重者則將遭到退學處分。這也是將校園欺凌行爲犯罪化的另一例證。當社會一窩風誇大校園欺凌的嚴重性，就會出現新威權主義，將語言使用背後複雜的文化經驗簡化爲政治的正確與否，妄加論斷爲犯罪與否的依據，其實無助於從根本瞭解校園少年文化，也將使校園學生間的關係變得緊張萬分。

最後，教育部於2010年3月16日與2010年4月23日兩次召開會議對認識校園霸凌事件下結論，確定校園欺凌事件均應經過學校防制校園霸凌因應小組確認。這其實是給校園霸凌因應小組很大的自主裁量空間。說實在的臺灣的校園內各種小組已多如牛毛，不差多這一個。但是，問題就在這些小組成員知道如何認定校園欺凌行爲嗎？會不會真如教育部吳部長說的：「一律送法辦」？將校園欺凌弄到一切都寄望於法律解決，那校園還剩下什麼？

參、校園欺凌的普及率

兒童福利聯盟於2011年1月3日至1月14日針對臺灣19個縣市(不含澎湖、金門、連江等離島縣市)國小五、六年級抽樣調查，回收有效樣本1,516份。調查發現，18.8%的受訪者自述「最近兩個月內

經常被同學霸凌」。其中關係霸凌（人際關係排擠等）占 77% 最多，言語霸凌占近 60%，肢體霸凌占 10%。近一成受訪者坦承最近兩個月內曾欺侮、嘲笑或打同學。被霸凌者 67% 覺得難過和受傷，51% 選擇「忍一忍就過去了」，32% 會「偷偷報復他」，10% 反過來「巴結對方」，7% 轉到網路上報復，僅 22% 會勇敢告訴對方不該這麼做。受霸凌學童逾半數不會找大人求助，四分之一透露「覺得不如死了算了」。

臺北市政府教育局也於 2008 年調查 6 萬 1 千多學童，發現其中有 3,378 名學生表示，曾有遭毆打、勒索等事件；但該年臺北市校安通報的霸凌事件僅 20 件，顯見通報系統，完全不能反映事實。以臺北市 282 個學校計算，每年校園霸凌事件未曾超過 70 件。換言之，每年約 5 個學校才發生 1 件霸凌事件，當然不可信！為何如此多的通報黑數，因為較不嚴重、財物損失較輕、輕微身體傷害及沒有武器被使用者通常不會被通報。因此校園暴力事件能掌握的案件數往往遠少於實際發生案件，但是卻深深影響許多學生的校園生活。

再來看看世界各國的經驗。美國 2001 年進行一次大規模的調查發現六到十年級的學生有 29.9% 曾經涉入中度或經常的校園欺凌事件。13% 學生承認曾欺凌別人，16.9% 學生曾被欺凌。在這 16.9% 的學生中也有 6.3% 承認自己也欺凌過別人 (Nansel, Overpec, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001)。

世界衛生組織 (WHO) 2001 年至 2002 年針對 31 個先進國家的學生進行調查，受

訪學生達 15 萬 5 千人。結果發現，受訪學童在過去 2 個月間，曾遭受欺凌的比率平均約 35%；其中最低的瑞典約 15%，最高的立陶宛則為 65%。大多數國家男童受到校園欺凌的經驗略多於女童，只有法國、斯洛凡尼亞、匈牙利例外。

世界衛生組織 (WHO) 復於 2003 年至 2005 年針對 15 個開發中國家學童進行調查，受訪學生近 7 萬人，調查結果大抵類似。從最嚴重的桑比亞 67% 到較輕的中國 23%。不分國家經濟發展、民主化程度如何，校園欺凌一樣存在，只是程度不同。

肆、校園欺凌的動力

如前所述，校園欺凌是一種持續地針對個人或團體的負向行爲。有欺侮人的人 (Bullies)，亦即加害者，就會有被欺侮的人 (Bullied)，亦即受害者。當然，其中也可能出現受害者也曾是加害者 (Smokowski & Kopasz, 2005; Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2007)。通常校園欺凌涉及集體行動，因此有旁觀者。而促成校園欺凌行爲發生的外部環境，最被關切的是社會氣氛 (Social climate)，往往校園欺凌事件來自校園的社會氣氛多於個人病理 (Roland & Galloway, 2004)。Meyer-Adams 與 Conner (2008) 研究發現學校若發生校園欺凌事件，學生就會認定學校是不安全的環境，當學生認為學校心理社會環境不安全，就會出現攻擊性行爲，或攜帶武器到學校已保護自己。香港學者 Lam 與 Liu (2007) 指出產生校園欺

凌事件的原因有五：個人因素、家庭因素、同儕因素、大眾媒體、學校環境。本文針對校園環境、加害者、受害者、旁觀者四個面向來分析校園欺凌行為的動力關係。

一、負向的校園社會氣氛 (Roland & Galloway, 2004; Meyer-Adams and Conner, 2008)，包括

1. 校長領導無方。
2. 對學生低期待。
3. 學生不被尊重與支持。
4. 教職員間缺乏共識與凝聚力。
5. 學校缺乏社區認同。
6. 教師不當的行為示範。
7. 教職員間缺乏相互瞭解、關心、支持。

二、加害者

(一)個人特質：(Smokowski & Kopasz, 2005)

1. 權威性格。
2. 好支配他人，如校園中的大哥、大姊頭。
3. 好嫉妒。
4. 想引起他人注意。
5. 易怒。
6. 害怕競爭。
7. 缺乏同理心。
8. 有偏差行為。

(二)家庭因素

1. 缺乏溫暖、友善的家庭照顧。

2. 不當的家庭教養。
3. 缺乏正向的行為模範。
4. 兒童虐待、疏忽的受害者。
5. 從家庭中習得暴力行為，如黑道家庭、家庭暴力。

(三)學校生活因素

1. 校園生活常遭挫敗。
2. 爲了提升在校園或同伴中的地位。
3. 在校園中習得暴力行為，如被體罰。
4. 校園欺凌受害者（反擊式欺凌、報復式欺凌）。
5. 受同伴影響（欺凌共犯）。
6. 學校縱容，如不通報、通報但不處理、從輕發落、不教育、不輔導、不協助。

三、受害者

Harlow & Roberts (2010) 調查美國紐澤西州與德州的十年級到十二年級學生 1,002 人，發現，校園欺凌的受害者的社會人口特徵是男生多於女生，與 Nation, Vieno, Perkins, & Santinello (2007) 的研究相似，非洲裔的受害比率高於其人口比率，成績差的受害較成績好的多，與父母分開住的比與父母同住的受害機會較高。顯示，校園欺凌有某種程度針對性。通常以下學生較易被鎖定成爲受害者：

1. 新生、轉學生。
2. 孤鳥型人物。
3. 缺乏自信。
4. 愛出鋒頭。
5. 人緣不佳、白目。
6. 社會支持網絡較弱。

- 7.低學業成就。
- 8.身體瘦弱。
- 9.身心障礙者。
- 10.注意力不全過動症。
- 11.好挑釁別人。
- 12.低自尊。
- 13.人際關係技巧差。

四、旁觀者

1.受集體欺凌心智 (bully mentality) 所制約。

- 2.習慣以團體欺凌解決問題。
- 3.對受害者缺乏同理心。
- 4.無法認識到欺凌的成本與後果。
- 5.愛湊熱鬧者。

6.團體的順服者、追隨者、死黨，不洩漏欺凌秘密以博取小團體友誼，或獲得小團體支持。

校園欺凌的旁觀者之所以不離開現場，或不加制止，往往是受到欺凌心智的制約，或是集體壓力的左右，不只旁觀，一旦進入集體欺凌情境的情緒加溫，相互

激盪，就開始加油添醋、鼓動情緒；進而，動手加入成為共犯。許多少年集體性侵事件，或傷害事件，都是在如此的心態與壓力下鑄成。

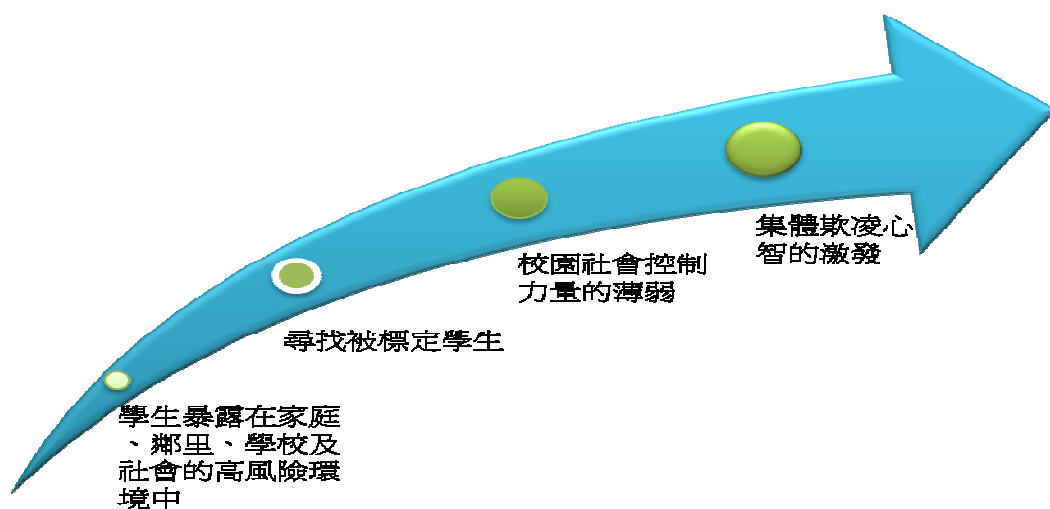
香港學者 Lam 與 Liu (2007) 發現校園欺凌有一個路徑如下：

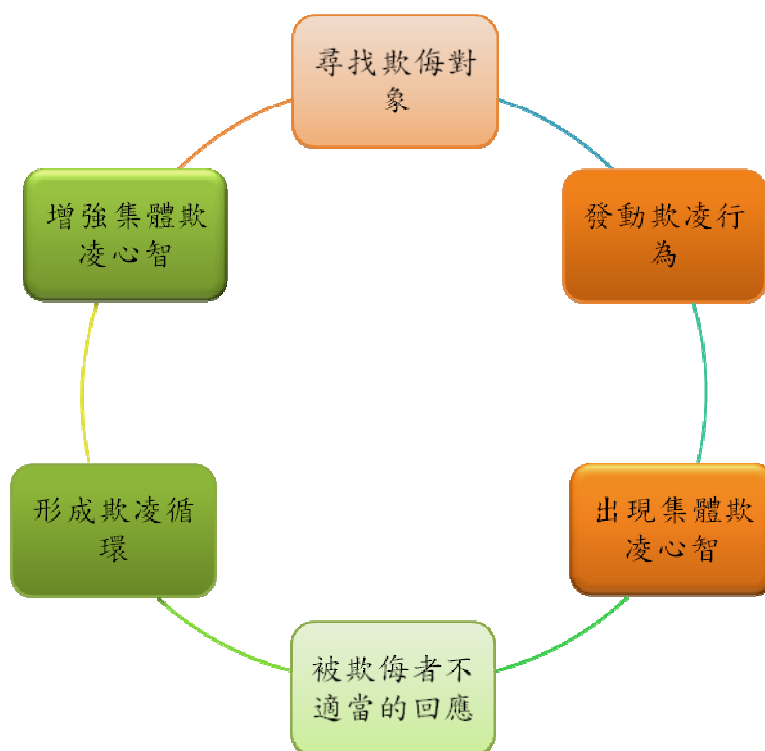
- 1.拒絕階段：尋找受害者。
- 2.實行階段：一步步朝向欺凌行為。
- 3.持續階段：加害者從欺凌別人中獲得滿足。

此時，如果出現鼓舞因素，如獲得物質報償、心理安全、樂趣、情緒宣洩等，欺凌事件會持續較久。反之，如果出現一些抑制因素：如學校懲處、家長介入、道德良心發現、警方介入等，加害者與旁觀者就會撤退散去。

- 4.撤離階段：撤退，一哄而散。

本文重新整理出以下的校園欺凌行為路徑。如果沒有抑制因素（學校、家長、社區、司法體系等介入），校園欺凌路徑就會演變成欺凌循環。





伍、校園欺凌的後果

校園欺凌對受害者之所以傷害很大在於其集體性與長期性，而比較不是因為其嚴重程度。校園欺凌的受害者受到的負面影響（Smokowski & Kopasz, 2005; Whitted & Dupper, 2005）如下：

1.心理方面：情緒困擾、自信心降低、低自尊、沮喪、壓抑、恐懼、焦慮、睡眠障礙、價值觀改變、暴力循環，嚴重者甚至導致創傷後壓力疾患（PTSD）。

2.生理方面：受傷（輕者皮肉外傷、重者肢體傷殘）、自殘或自殺。

3.學業方面：成績退步、逃學、懼學、拒學等。

4.人際關係方面：人際疏離、社交能力降低、被同儕排擠、社會撤離等。

5.學校方面：校園規範瓦解、社會控制力薄弱、學生恐懼、教師不安、教育品質低落。

6.家庭方面：經濟損失、親師關係緊張。

7.社會方面：社會對教育制度不信任、社會不安、治安惡化、威權主義抬頭、以暴制暴。

陸、發現校園欺凌受害者

校園欺凌行為既然是普遍存在著，那為何通報量如此之低？可能是受害者礙於

權力不對等，心生恐懼而不敢告知他人。因此，最接近學生的教師、家長，應該及早發現，及早介入。本文從實務經驗中試擬一些跡象提供辨識潛在的校園欺凌受害者：

- 1.外傷：出現無法解釋的傷痕。
- 2.孤獨：很少有朋友願意跟他在一起。
- 3.懼學：出現懼學、中輟現象。
- 4.拒學：出現不尋常的遲到現象。
- 5.成績：成績突然低落。
- 6.無趣：突然對校園活動沒有興趣。
- 7.改變：突然改變行為模式。
- 8.情緒：出現情緒低落、哀傷、恐懼、痛苦、壓抑。
- 9.病痛：抱怨頭痛、肚子痛，或其他身體不舒服。
- 10.食慾：胃口不佳。
- 11.睡眠：睡眠障礙。
- 12.惡夢：驚嚇、做惡夢。
- 13.焦慮：出現焦慮、不安。
- 14.自信：對自己的外表、成就、表現失去信心。
- 15.金錢：零用錢突然不夠用。
- 16.物品：經常說東西掉了。
- 17.空間：對某些地方感到恐懼。

教師、家長、學校輔導教師、學校社會工作師一旦發現學生有以上的跡象，應立即進行瞭解、評估，才能讓受害學生覺得受到關注與重視。

柒、如何防制校園欺凌

校園欺凌行為的防制一定要教育主管

機關、學校、家長、社區通力合作才有可為。荷蘭在1995年由四個家長協會聯合推出一個全國性的反校園欺凌方案，稱為國家教育反欺凌議定書(National Education Protocol Against Bullying, NEPAB)(Limper, 2000)，進行全國學生欺凌調查(Bullying Test)，讓教師瞭解學校、班級學生受欺凌情形，再結合教師、學校、學區教育委員會，共同討論防制校園欺凌方案。接著，義大利、奧地利、比利時、丹麥等國家都跟進使用同樣方法來防制校園欺凌。世界各國均依各自不同的教育體制、社會文化，提出防制校園欺凌方案。本文將之整理如下，以共國內參考：

一、學校如何防制校園欺凌

- 1.在乎：確認學校知道學生在學校發生了什麼事。
- 2.認知：瞭解欺凌可能出現在不同的年級、學校、校內外。
- 3.成因：記住欺凌的成因很多元，可能是醫學、精神醫學、心理、發展、家庭、社會等面向。
- 4.校規：落實校園反欺凌法規。
- 5.通報：建立校園通報、申訴管道，讓學生遇到被欺凌即可投訴。
- 6.處理：針對欺凌事件立即召開會議處理。
- 7.懲處：懲處加害者。
- 8.回應：對加害者立即與相當的懲處。
- 9.反欺凌：清楚讓學生知道欺凌是不被接受的行為。
- 10.友善校園：強化校園尊重、照顧、

安全的教育。

11.溝通：加強學校行政、教師、學生、家長間的溝通。

12.校安：增加校園容易出現欺凌的地點，如廁所、花園、菜園、倉庫、圍牆邊、死角的巡邏。

13.合作：教導學生合作學習活動。學生越能學習到協力決策（Collaborative decision-making）行爲，越能有親社會行爲（Pro-social behavior），就越不會有欺侮弱小的意圖（Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2007）。

14.訓練：協助學生訓練情緒控制與發展同理心。

15.支持：鼓勵學生發展正向的同儕關係。學校要教育教師有支持讓學生發聲的習慣。學生學習被尊重發聲，就能在被欺凌後通報，或當下立即反映（Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2007）。

16.示範：教師要扮演反欺凌的重要示範角色，不要成爲教育欺凌弱小學生的角色示範者。亦即，不做不必要的懲罰，不濫用體罰，不歧視弱小與低成就學生（Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2007）。

17.課外活動：發展多元的課外活動，滿足學生學習興趣。

18.保護：提醒家長教導孩子保護自己，抵抗欺凌。

19.提告：如果欺凌持續發生，要向欺凌者的家庭請求賠償，才可能制止行爲繼續發生。

二、學校如何協助校園欺凌受害者

1.揭露：請受害者把事情經過說出來，如果當事人拒絕，就展開調查。

2.評估：調查後，必需找到問題所在，提出介入計畫。

3.處置：協助受害者醫療、諮商、心理治療、關係重建、課業補救等。

4.會議：通知雙方家長到學校開會，決定處理方式。

5.溝通：與受害者、家長、教師溝通，告知事情進展。

6.監控：監控加害者行爲，保護受害者免於繼續受到欺凌。

7.隔離：如果欺凌行爲維持繼續發生，告知家長，必要時得驅離加害者，如在家管教，或留置輔導。

8.懲處：召開懲處會議，依加害程度、人數、期間，決定懲處。

9.公道：執行懲處，以還受害者公平正義。

10.移送：如果涉及少年事件處理法、刑法等嚴重違法事件就應該移送法辦。

三、家長如何協助校園欺凌受害者

1.關切：讓你的孩子知道你相信他被欺凌的說法，而且你很在乎這件事。孩子被欺凌後亟需知道有人站在他這一邊，且願意幫助他。

2.確認：再確認欺凌這件事情有沒有辦法解決？

3.支持：讓他知道你不認爲他有什麼錯，即使他有還擊。但是，現在他仍然是

受害者。

4.教導：教導你的孩子如何解決被欺凌的問題。強調孩子也要自己知道如何處理問題。藉由學習如何保護自己，讓你的孩子可以在其他情境下用得上。社會能力（Social competence）與自我效能（Self-efficacy）不足往往是長期被遭欺凌的很重要因素，家長有必要協助子女培養這些能力（Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2007）。

5.求助：讓你的孩子知道求助老師，或其他大人是正當的。讓他練習如何向他人求助。

6.發展：確認你的孩子有健康的人際關係。如果不是，要教導他如何與他人發展正向的人際關係。

7.交友：鼓勵你的孩子邀請同學或朋友到家裡做功課、作客，或聚餐。

8.同伴：建議你的孩子找幾個比較要好的朋友一起玩，一起回家。

9.親師：如果有必要，與班級家長委員、教師討論這件事。

10.反欺凌：記住，欺凌不是人生發展階段都必需經歷的常態過程。幫助你的孩子學習對抗欺凌才是正途。

11.協力：問你的孩子學校如何處理他的欺凌事件？問他有沒有其他的辦法可以幫助解決這件事？討論你們可以一起做些什麼來防止欺凌繼續發生。記住，提醒你的孩子，要採取任何行動前都要知會你。

12.適當回應：教導你的孩子以有膽識、堅定的方式回應別人的欺侮。

13.預演：讓他在家裡練習角色扮演，

培養信心，發展社會技巧，勇敢說出「我不喜歡這種行為，不要再惹我。」

捌、學校社工參與防制校園欺凌

學校社會工作者面對撲天蓋地而來的校園欺凌報導，早就被淹沒在校園無處不暴力的陰影裡。事實上是這樣嗎？這種情形曾發生於 1990 年代的美國。當時，校園暴力陰影籠罩，媒體不斷報導校園暴力充斥校園，出現諸多誇大校園欺凌的迷思：（Astor et al., 2005）

一、校園謀殺死亡事件頻傳？

因於 1999 年 4 月 20 日發生葛倫彬高中（Columbine High School）的槍擊事件，12 位學生與一位教師被殺、另有 21 位學生受傷，這是美國歷史上死亡人數排第四的校園槍擊事件。僅次於 1927 年的巴斯小學（Bath school）、2007 維吉尼亞理工大學（Virginia Tech）、1966 年的德州大學（University of Texas）。事實上，1992～1993 年美國校園暴力事件死人數 57 人，1998～1999 年人數一樣，包括葛倫彬高中死亡的 12 人。扣除 1992～1993 學年、1998～1999 學年，從 1992 年到 2000 年間美國校園的謀殺事件死亡人數維持穩定，從 28～34 人之間，並沒有惡化。但是，因為一次突發的校園謀殺事件就把美國校園暴力化到人人自危。

二、校園到處可撿到槍枝？

因為葛倫彬高中槍擊事件使得美國人

民懷疑校園到處都是槍枝。然而資料顯示 1993 年到 1999 年美國教育部的調查，學生在調查前 30 天有攜帶槍枝進入校園的比率從 12% 掉到 7%，到了 2001 年更下滑到 6.4%。可見，媒體報導校園槍枝浮濫是誇大的。

三、校園到處有鬥毆？

校園暴力事件最常見的是身體攻擊。然而，資料顯示學生報導被打的經驗從 1993 年的 16% 降到 2001 年的 13%，涉入校園肢體衝突的學生比率從 1993 年的 42% 降到 2001 年的 33%。亦即，美國校園到處在打架的說法也是誇大其詞。

四、校園黑道逍遙法外？

臺灣也有相同的經驗，只要在黑道大哥的喪禮上看到理平頭的白襯衫、黑西褲少年就誤以為校園充滿黑道的身影。其實也是誇大之詞。美國教育部的校園犯罪調查報告指出從 1995 到 1999 年間，學生涉入幫派的比率從 29% 下滑到 17%。亦即，美國學生參加幫派的經驗並沒有增加。

五、校園路上不安全？

同樣地，學生報導在通學路上感到不安全的比率也下降中，1995 年是 29%，1999 年掉到 17%。並沒有顯示因為槍擊事件導致學生覺得到校路上更不安全。

六、校園欺凌頻傳？

前述世界衛生組織（WHO）研究發現美國校園欺凌普及率在 33~36% 間，排名

中間。Nansel 等人（2001）的研究也指出 10.6% 的樣本報導有偶而欺凌他人，8.8% 表示經常欺凌他人。8.5% 報導偶而被欺凌，8.4% 報導每週一次，或更頻繁被欺侮。30% 左右的受訪樣本指出涉入校園欺凌事件，13% 曾欺凌別人，10.6% 被欺侮，6.3% 兼具兩者。可見美國校園欺凌事件沒有想像中嚴重。多半是媒體的炒作，家長、教師的過度緊張。

七、教師與學校社會工作者才是校園暴力最大受害者？

的確在校園暴力事件的討論中普遍關切的是學生。美國的資料顯示，從 1992 到 1996 年，教師有 7.6% 的受害率。其中中學教師的危險性高於小學教師。男老師的危險性又高於女老師（4.1% 對 2.6%）。至於學校社會工作者的全國性調查顯示有 35% 報導曾經被攻擊。其中報導來自學生的攻擊有 77%，來自家長的攻擊有 49%，來自幫派的攻擊有 11%。無疑地，除了學生家長擔心子女會被校園欺凌外，老師、學校社會工作者才更應該擔心人身安全。但是，教師、學校社會工作者防制校園暴力，責無旁貸。因此，提醒教育部門不要忽略教師與學校社會工作者的校園暴力支持與預防方案（Astor et al., 2005）。

相反地，校園也存在諸多低估校園欺凌的迷思：(Graham, 2010; Bakema, 2010)

1. 加害者是低自尊與被同儕拒絕。其實不然，很多加害者是班級的老大，或大姊頭，他們有時享受欺侮人的快感。
2. 在學校被欺侮是人生成長過程中的

一部分，那個人在學校沒有被欺侮過？事實上，還是有很多人在學校沒被欺侮過。被欺侮並不是必要的成長經驗。校園欺凌絕對是錯誤的與有害的（Craig & Pepler, 2007）。

3.一旦成爲被欺侮的人，就永遠會被欺侮，有些人天生欠揍。這也不正確，很多校園欺凌是件是情境造成的，不是個人的病理。尤其是學校環境縱容的結果。

4.男生用體力，女生用關係欺侮別人。這也不盡然，很多男生也用語言、關係欺凌他人；女生也會加諸他人身體的傷害。校園欺凌既是身體的施暴，也是關係的問題（Craig & Pepler, 2007）。

5.零容忍欺凌政策就會減少校園欺凌。這也是一廂情願的想法。校園欺凌原因多元，不可能只靠懲罰、移送法辦就能解決。

6.校園欺凌只是加害者與受害者兩造間的關係。循此想法，就會出現懲罰加害者、保護受害者就夠了。這也是過度簡化校園欺凌事件。如前所述，校園欺凌是一組多重因素互動的結果。

7.校園欺凌是學校的問題，應該由教師去承擔。事實不然，校園欺凌是學校環境、學校行政、家長、學生個人、媒體、社會共同的問題。

8.倘若把事情掀開來，只會更糟。這就是讓校園欺凌得以持續長期存在的關鍵之一。如果不掀開何以能協助受害者。

因此，學校社會工作者要站在專業的立場，正視校園欺凌的問題，不能受迷思左右，隨風起舞。在校園暴力預防上學校

社會工作者可以做哪些事？學校社會工作者要積極參與校園欺凌預防與介入方案的推動，甚至扮演部分方案的啓動者。Astor 等人（2005）的研究發現，美國校園常見的校園暴力介入方案包括以下幾類；而 Whitted 與 Dupper（2005）則將學校社會工作者可以介入的校園欺凌預防方案以學生層次、班級層次、學校層次來區分，內容大致相同。Craig 與 Pepler（2007）則將校園欺凌防制方案分爲四個支柱：教育訓練、評估、預防與介入、政策與倡導，缺一不可：

（一）社會工作與諮商服務

- 1.暴力危機介入。
- 2.受害者協助與支持服務。
- 3.個人或家庭諮商。
- 4.受害者或旁觀者的創傷後壓力疾患團體。
- 5.種族、宗教、族群衝突標定團體服務。
- 6.兒童虐待教育。

（二）技巧訓練

- 1.衝突管理。
- 2.社會技巧訓練。
- 3.親社會行爲課程。
- 4.人際技巧練習。
- 5.兒童攻擊行爲團體。
- 6.領導訓練。

（三）同儕方案

- 1.正向同儕文化。

- 2.友誼俱樂部。
- 3.課後運動或俱樂部。

(四) 社區方案

- 1.反幫派方案。
- 2.社區暴力服務方案。
- 3.父母支持團體。
- 4.教會團體或青年團契。

(五) 教師為本的方案

- 1.教師支持團體或反暴力訓練。
- 2.班級經營。
- 3.反欺凌運動。
- 4.針對加害者、受害者、旁觀者的課業方案。

(六) 物理環境改善方案

- 1.加裝金屬探測器。
- 2.加強警衛。

除了協助發展上述以校園為本的欺凌與受害者介入方案 (School-based bully and victim intervention programs) 外，學校社會工作者在校園欺凌事件上可以著力的地方還很多，如前所述的建置與暢通通報管道，及早發現受欺凌者，鼓勵知情者、受害者通報，協助受害者接受治療，協助進行加害者行為修正，協助進行旁觀者教育方案，支持家長進行親職教育，協助學校建立輔導團隊；還要包括倡議校園的和平的文化。

當今校園充斥著責難文化 (Culture of blame)，對校園欺凌事件採零容忍懲罰途徑 (Zero-tolerance punitive approaches)，

缺乏以支持為本的途徑 (Supported-based approaches) 來教育學生 (Bray & Lee, 2007)。固然，懲罰對嚇阻校園欺凌事件的蔓延有一定的成效。但是，也帶來諸多問題，例如，懲罰錯誤或過當；短期效果不易持久；學生會學習如何避免被抓到；產生報復心理，特別是被冤枉的學生；與學校教育強調學習的經驗不一致；缺乏積極學習正向行為的誘因；強化校園欺凌的權力不對等本質；容易造成學生與教師之間的對立關係。這種動不動就懲罰的校園文化，其實無助於校園欺凌事件的預防。以支持為本的途徑反而有助於正本清源，協助學生認清人際界線、權利與義務、瞭解受害者的經驗。研究均指出由上而下的反校園欺凌立法，或是強力移送法辦並不是防制校園欺凌的有效策略，反而是由下而上由關係利害人協力的方案執行較有效。改變校園文化需要長期的耕耘，端賴教師、學生、家長、社區一起努力，很難靠由上而下加強懲處可以達成 (Terry, 2010; Bray & Lee, 2007; Limper, 2000)。

促進師生關係與消除暴力是每天的工作，不是一次反欺凌運動就可以終結校園暴力 (Craig & Pepler, 2007)。校園欺凌也不是任一個專業可以單獨扛下來的，必需跨專業的合作，包括學校行政人員、導師、體育老師、學校諮商師、學校社工師、家長等 (Biggs, Simpson, & Gaus, 2009)。

玖、臺灣學校社會工作的未來

既然國民教育法因校園欺凌事件而修

正，充實學校輔導人力箭在弦上，不得不發。但是，如何規劃才是較佳策略？不但影響未來校園欺凌事件的防制，也關係到學生整體的受教權保障甚鉅，也才不會辜負受到校園欺凌學生的犧牲。本文建議：

一、建構完善的學生輔導專業體制

1.確實充實學校專任輔導教師。

2.大型學校置學校社會工作師一人，小校則集若干校置學校社會工作師一人，駐站學校社會工作師支援鄰近學校。

3.由導師、輔導教師、學校社會工作師組成校園輔導團隊。

4.各縣市另於教育局（處）下設學生心理諮商中心。

5.學生心理諮商中心置專任臨床心理師或諮商師若干人，分區負責與校園輔導團隊合作。另與社區臨床心理師或諮商師簽約，協助各學校處理學生心理健康問題。

倘若，不將學校社會工作師進駐於學校，而是將之集中設在學生心理諮商中心之下，會出現以下缺點：

1.學校社會工作師將淪為社區資源整合者的單一角色，無法充分發揮社會工作的多元視角，學校社會工作的功能盡失，遲早會淪為科層體系的冗員。

2.學校社會工作師無法深入學校體系，就無法扮演學生、學校、家庭、社區評估與介入的角色；校園輔導團隊仍缺家庭、社區、社會的視角。

3.學校社會工作師若只是扮演學生心理諮商中心的社區資源整合角色，其與區域社會福利服務中心的社會工作人員角色

將重疊，資源浪費，甚為可惜。

一旦，學校社會工作師進駐校園，不論單一大型學校，或駐站一校，支援鄰近學校，其與相關部門，或相鄰專業，必須分工合作，才能達成專業團隊工作的效果。因此，以下試擬各種專業、部門間的分工模式。

二、以服務對象或事件的分工模式

1.輔導教師：中輟、學習障礙、情緒障礙、人際關係障礙、網路成癮、校園暴力（含欺凌）、師生衝突等。

2.社會工作師：性侵害、兒童（少）虐待與疏忽、濫用藥物、少年犯罪、性交易、貧窮、校園暴力（含欺凌）、危機事件、家長、社區等。

3.心理師：憂鬱、自傷、自殺、情緒障礙、學習障礙、創傷症候群、網路成癮、行為偏差等。

4.精神科醫師：心理衛生。

三、學校輔導團隊與學生心理諮商中心的合作

1.轉介：學校發現發展遲緩、學習障礙、情緒障礙、人際關係不佳、行為偏差、憂鬱、自傷、自殺、創傷後壓力疾患等學生應先進行評估與初級預防、二級介入之後，如有需要轉介給學生心理諮商中心尋求後續協助。

2.評估與介入：學生心理諮商中心於接案、評估後，進行二級介入，或三級介入。

3.團隊評估：學生心理諮商中心視個

案需要得至學校與學校輔導團隊進行介入為本的團隊評估 (Intervention-Based Team Assessment, IBTA)。

4.後續服務：學生心理諮商中心於諮商結束後將學生轉回學校輔導團隊，進行後續協助(follow up)。

5.預防宣導：學生心理諮商中心應協助各學校進行網路成癮、藥物濫用、性教育、自殺防治等心理衛生預防宣導。

6.諮詢：學生心理諮商中心應各校教師之申請，協助進行教學、生涯發展、心理衛生等的諮詢。

7.人力發展：學生心理衛生中心接受各學校申請，協助辦理輔導教師、認輔教師、輔導志工有關學生心理衛生議題的推廣教育。

四、學校輔導團隊與社會局區域社會福利服務中心、家暴中心的合作

1.轉介：學校發現學生家庭有高風險、貧窮、家庭關係、戶籍、健康保險、重大傷病、寄養、收養、隔代教養、單親、外籍配偶、家庭暴力、性侵害、性交易等兒童與少年權益相關需求或問題時應先進行評估後，轉介給社會局區域社會福利服務中心，或家暴中心尋求後續協助。

2.評估與介入：社會福利服務中心、家暴中心於接案、評估後，進行服務提供。

3.團隊評估：社會福利服務中心、家暴中心社會工作人員得視個案需要至學校參與介入為本的團隊評估 (IBTA)。

4.後續服務：社會福利服務中心、家暴中心於服務提供後，轉知學校輔導團隊

進行後續協助。

如果上述各專業、部門能分工得宜、通力合作，不只校園欺凌事件能有效因應，其他相關校園學生問題也將可有效獲得處置。而不會出現新增人力，卻無新增效能的窘境。當然，有部分專業人力的職掌並非學校能置喙，就必須仰賴縣市教育主管機關協調社會局(處)配合。至少，學校輔導團隊的建立與縣市學生心理諮商中心的分工合作是縣市政府教育局(處)能著力的。

結論

校園欺凌往往是家長、學校縱容的結果，息事寧人只會增強欺凌循環。但是，誇大校園欺凌於事無補，只會「惡霸化」加害者，讓學生陷入恐懼中。擴大對校園欺凌的定義，會混淆校園暴力與校園欺凌，無助於校園安全的推動。一味將校園欺凌事件移送法辦只會讓校園欺凌防制計畫失焦。單獨制訂反校園欺凌法無濟於事，也沒有必要。讓警察、教官進入校園處理欺凌，只會弱化教育能力，無助於解決校園欺凌問題。親師合作、學校在乎、社區關注、警政協力、專業介入才有可能防制校園欺凌。

學術與實務研究的共識是除非持續與永續地執行校園欺凌方案，否則校園欺凌事件仍會層出不窮(Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry, & Murphy, 2008)。因此，反校園欺凌不只是一次全國總動員式的宣傳

活動；增聘學校專業輔導人力也不是一年內必須聘足的趕業績作法。而是，逐步漸進，有計畫、有組織地建立有效能的專業輔導體系，長期投入校園學生需求與問題的解決。

隨著政治民主、經濟發展、社會變遷、校園開放，學生的需求與問題日益多元。原有學校輔導系統已不足以因應多重且複雜的學生問題。即使再增添輔導教師、心理諮商師、學校社會工作師，也不可能完全解決校園學生問題。必須建構完整的輔導專業團隊與落實教訓輔協力合作，始能奏效。

國民教育法第十條的再修正，給了臺灣學校輔導團隊完善建立的大好機會。如果制度設計錯誤，再好的良法美意、人力投入、預算挹注，也是徒勞無功。如果只是為了應付了事，草草設計，快快結案，也將虛擲資源投入。當下亟需建立以導師、輔導教師、學校社會工作師為核心的校園輔導團隊，再加上學生心理諮商中心的專業支援，以及社會局、警察局的全力配合，建立以學校為本的輔導工作團隊，才是正途。

（本文作者林萬億現為臺灣大學社會工作學系教授）

📖 參考文獻

- 李天健 (1997)，當青春筆記染成血腥悲劇：新竹少年虐殺事件調查報告，人本教育札記，101 期，62-69。
- 林萬億、王靜惠 (2010)，學校社會工作進入校園，編入林萬億、黃韻如編學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作，臺北：五南出版。頁 79-114。
- Astor, R. A. et al., (2005). School Safety Interventions: best practices and programs, *Child & Schools*, 27:1, 17-32.
- Bakema, C. (2010). How To Stop Bullying in Schools: A Dutch Way, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 3 : 52, 77-84.
- Biggs, M. G., Simpson, C. G. and Gaus, Mark D. (2009). A Case of Bullying: Bringing Together the Disciplines, *Children & Schools*, 31:1, 39-44.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bray, L. & Lee, C. (2007). Moving away from a culture of blame to that of supported-based approaches to bullying in schools, *Pastoral Care*, Dec. 4-11.
- Byrne, B. (1993). *Coping with bullying in schools*. Dublin: Columbia Press.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice, *Canadian Psychology*, 48:2, 86-93.

- Crick, N. R., Casas, L. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in pre-school. *Child Development*, 33:4, 579-588.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Targets of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(3), 673-680.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Graham, S. (2010). What Educators Need to Know About Bullying Behaviors, *Kappan*, Sept. 66-71.
- Harlow, K. & Roberts, R. (2010). An Exploration of the Relationship between social and psychological factors and being bullied, *Children & Schools*, 32:1, 15-26.
- James, D. J., Lawlor, M. Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. Murphy, N. (2008). Bullying Behaviour in Secondary Schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17: 160-173.
- Lam, D. O. B. and Liu, A. W. H. (2007). The Path through Bullying—A Process Model from the Inside Story of Bullies in Hong Kong Secondary Schools, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24:1, 53-77.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, Rejection, and Violence: case studies of school shootings, *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Limper, Rob (2000). Cooperation Between Parents, Teachers, and School Boards to Prevent Bullying in Education: An Overview of Work Done in the Netherlands, *Aggressive Behavior*, 26: 125-134.
- Meyer-Adams, N. and Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools, *Children & School*, 30:4, 211-221.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment, *JAQMA*, 285, 2094-2100.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D., & Santinello, M. (2007). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211-232.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.

- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22:4, 437-452.
- Olweus, D. (1991). Bully/target problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/target problems in school. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 241-260.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. (pp.2-19). London: Routledge.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in schools: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies, *Children & Schools*, 27, 101-110.
- Tattum, D. P. (1997). A whole-school response: From crisis management to prevention. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 221-232.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence, *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Terry, T. M. (2010). Blocking the bullies: has South Carolina's Safe School Climate Act made public schools safer? *The Clearing House*, 83, 96-100.
- Wallace, J. A. (2011). Bullycide in American Schools: Forging a Comprehensive Legislative Solution, *Indian Law Journal*, 8, 735-763.
- Whitted, K. S. and Dupper, D. R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools, *Children & Schools*, 27:3, 167-177.