



校園霸凌問題與社會工作處遇

吳維綸

壹、前言

以現代家庭組織型態與教育制度而言，一個正常的學生在步入社會以前，除了在家與父母、手足相處之外，許多的時間幾乎在學校校園裡，從小學階段開始起算，直至高中（職）畢業為止，人至少要在校園中生活十二年，因此學校校園生活幾乎可以說是除了家庭生活以外，佔據人生很重要而且也很漫長的一個成長學習階段。

近來由於校園霸凌事件頻傳，加上新聞媒體的大篇幅報導，引起社會各界與執政者的關注與重視，且囿於學校輔導人力不足的因素，學術界倡議社會工作與學校輔導系統合作，運用社會工作專業知識與各種理論、技巧，形成學校輔導團隊，因此社會工作進入校園，在臺灣儼然將成爲一種新趨勢。

貳、校園霸凌的定義與類型

根據 2011 年兒童福利聯盟調查發

現，有接近 2%國小學生與 18.8%國中生表示「最近兩個月內，經常被同學霸凌（每月 2、3 次以上）」，觀察 2007 年至今 4 年來的變化，增加幅度高達 6 成。此外，也有一成左右（10.7%）的學生坦承「最近兩個月內有欺負、嘲笑或打同學（每月 2、3 次以上）」（呂政達，2011）。

校園霸凌議題在其他國家也屢見不鮮，例如美國調查發現，每 4 個孩子就有 1 人遭受霸凌，其中有 8%因此害怕上學，平均每個月翹課 1 天；紐西蘭約有 75%學生 1 年內最少遭到霸凌 1 次（呂政達，2011）；挪威在 1983 年秋季針對霸凌行爲做了全國性調查，結果顯示所有 7 至 16 歲學生當中，有 15%的人與霸凌行爲有關；英國愛爾蘭也做了類似研究，得到的結果是 31.3%的小學生和 15.6%的中學生，曾在最近一個學期遭受學校惡霸的欺凌（Mona Moor、Stephen James Minton, 2007，李淑貞譯，2011）；日本校園欺侮問題在 9 年前最高峰時期，高達 6 萬件，以國中發生件數最高，其次是小學和高中（陳慈幸，2005）。由上述統計數據得知，校園

霸凌是目前世界上許多國家共同面對的一個問題，而臺灣在兒童、青少年階段的學生，霸凌問題特別嚴重，也倍受重視。

一、校園霸凌的定義

世界各國的學者們對於校園霸凌，因為該國的文化背景因素，導致對於校園霸凌有不同的看法，因此迄今為止，並未有統一的定義，在此將文獻中有關校園霸凌的定義，試整理如下：

(一)日本的定義

國內學者陳慈幸（2005 年）曾指出日本學理構成「霸凌」現象之要件為：「同一集團內同儕互動過程當中處於優勢之一方對於弱勢的一方施予精神上以及身體上的痛苦。」惟日本對於行使「霸凌」之當事人兩造並無指出其年齡層，由此可以類推解釋「霸凌」之現象，在於廣義之意，非侷限於幼年人。但我國實務當中，所謂「霸凌」，通常指長期存在於校園之現象，「專指」孩子們之間惡意欺負的情形。

(二)挪威的定義

根據挪威知名的學者 Dan、olweus 認為，校園霸凌之定義為：「學生長時間並且重複地被暴露在霸凌者主導的欺負或騷擾中，或是該學生被鎖定為霸凌對象而成為受凌兒童的情形。」（許育典，2011 年）

(三)英國的定義

英國認為校園霸凌是一個學生或一群學生對一個在真實狀況中無法自我保護的

學生，施以長期的暴力，不論在精神上或肢體上，且施暴者施加在受害者身上的傷害行為，非但是蓄意的，而且是毫無正當理由。（Mona O'Moor、Stephen James Minton, 2007, 李淑貞譯，2011）

(四)臺灣的定義

教育部經全國會議討論後，認為校園霸凌要件為：「學生具有欺侮行為且有故意傷害意圖，此種霸凌行為造成被害者生理或心理傷害，同時兩造雙方勢力（地位）不對等。」但校園霸凌事件均應經過學校防制校園霸凌因應小組確認。

此外，兒童福利聯盟認為，校園霸凌係指校園內長期、重複且勢力不平等的兩方，造成單方面（被霸凌者）的心理壓力，這些心理壓力將會影響學習意願、學習能力、自我價值感、情緒困擾等（王美恩，2011）。

綜合上述，臺灣目前對於校園霸凌的定義並未採取日本的說法，普遍均採用「狹義」的定義，認為校園霸凌係指：「發生在學校校園中，某一位學生或一群學生，展現其強勢的力量，對於校園中較為弱勢的學生重複地欺侮對方，且欺侮的結果造成受害學生在精神上與身體上產生痛苦與負面影響。」

惟筆者認為，校園中倘若有教職員以暗中鼓勵或默示的方式，使一位學生或一群學生，去欺侮特定的弱勢學生，藉此逼迫其轉學或達成某項不正當目的，此時應採日本學界的廣義見解，不應顧及兩造雙方的年齡，應該將此類教職員的行為也視

為「校園霸凌」事件。

二、校園霸凌的類型

雖然校園霸凌目前仍未有一致的定義，但校園霸凌的類型，已經有普遍共通的看法，校園霸凌的類型大致上可以區分

成直接霸凌與間接霸凌（Savage & Savage, 2009，林進材、林香河著，2011），其中直接霸凌對於受害者的傷害是立即且直接，大致上可以分成：言語霸凌、肢體霸凌、E 霸凌、姿態霸凌與性霸凌（詳見表 1）。

表 1：校園霸凌類型表

| 類 型 | 行為態樣 |
|-------|--|
| 肢體霸凌 | 推、打、踢、捏、踹、持武器攻擊等 |
| 言語霸凌 | 辱罵、言語恐嚇 |
| 姿態霸凌 | 威脅姿態（怒瞪對方） |
| E 霸凌 | 使用電子郵件或簡訊傳遞威脅訊息 |
| 反擊型霸凌 | 通常以肢體霸凌、語言霸凌反擊居多 但有部分國家（如：美國）會演變成校園槍擊案件 |
| 性霸凌 | 校園性侵害、性騷擾、性猥褻 |
| 關係霸凌 | 孤立同學 |
| 網路霸凌 | 利用網路社群（如：facebook、雅虎奇摩家族、無名小站部落格等）發起排擠或不利某位學生的活動 |

吳維綸整理自：林進材、林香河（2011），《反霸凌完全手冊》，頁：10

間接霸凌主要是以「關係霸凌」與「網路霸凌」為主，關係霸凌例如在校園中故意孤立某位學生，並且操控其同儕社交關係。目前臺灣網路相當發達，許多校園霸凌加害者常會以網路社群為工具，發起排擠或不利受害學生的活動，此為網路霸凌的型態。

參、校園霸凌與少年偏差或犯罪的關係

根據教育部民國 99 年數據資料顯示，99 年校園霸凌總計 288 件，其分別為肢體霸凌 217 件、關係霸凌 18 件、網路霸凌 4 件、言語霸凌 48 件、反擊型霸凌 1 件，若與校園一般鬥毆事件（1,127 件）、暴力偏差行為（602 件）數據相較，次數相對的少，但卻反應出臺灣校園學生霸凌件數，有漸漸提升趨勢，必須關注此項議題，並且及時處理。

校園霸凌在某種程度上來說是相當惡劣與暴力，也因此容易與少年偏差或少年

犯罪提出來討論。近期學術界有所謂「少年非行」的名詞出現，有學者認為我國現行法制規範上並無「少年非行」之字眼，一般學者使用「少年非行」應該是指少年的「偏差行為」而言（許福生，2010）。

參照犯罪學的研究，少年偏差行為通常是指青少年違反社會倫理道德與法律規範的行為；少年犯罪行為顧名思義，係指青少年的行為已觸犯刑罰法律，因此可以得知少年偏差行為之定義與範圍較為廣泛，同時也包含少年犯罪行為。若論及彼此之間的關係，一般而言三者常相互地影響，例如在校園中的肢體霸凌，校園霸凌加害者的行為同時符合少年偏差與少年犯罪行為的定義，也將影響日後校園霸凌的法律適用，由於此類霸凌行為已嚴重違反刑罰法律與社會倫理道德，因而常被社會譴責。

至於女學生群體間常見的「關係霸凌」或「網路霸凌」，其行為態樣通常是暗中較勁，因此常不具備直接的攻擊或傷害，而且有時受害者必須經過一段時間才能察覺，甚或有人不覺得此種霸凌類型的可怕，此時無法與少年犯罪或少年偏差行為產生關聯，此種類型的校園霸凌行為，可能未觸犯刑罰法律，違反社會倫理之說亦難認可，以目前社會生活而言，即使成人的世界裡，左鄰右舍也有厭惡彼此而不相往來的情形，很難認定此情形即是「違反社會倫理道德」，因此「關係霸凌」或「網路霸凌」必須視情況而定，不能斷言此類行為即是少年偏差行為。

欲區分校園霸凌與少年犯罪或少年偏

差行為，在某些時候確實有灰色地帶存在，難以清楚地辨別，但區分後確實可以釐清法律上的適用範圍與責任關係，同時也能夠明確地指出處置單位，提供受害者求助管道，保障其救濟途徑。

實際上校園霸凌因其行為態樣與類型彼此都有不同，學校常是第一時間接觸校園霸凌案件，對於某些學生欺侮同學的情形，是否屬於校園霸凌，或者僅是單純的偶發事件，由學校先自行討論，較具有實際上的意義，亦能使個案於後續受到合適的處遇。

肆、關於校園霸凌的應變措施與處理方法

目前教育部針對校園霸凌事件的處理應變措施，將其分成「發現期」、「處理期」與「追蹤期」。首先在發現期的處理措施部份，教育部除了設置全國的申訴電話，各縣市的教育局（處）也有反霸凌申訴專線，提供學生或其家長求助，此外學校也不定期在校園內實施不記名「校園生活問卷」，一旦青少年學生反應有遭受校園霸凌的情形，將由學校介入調查、處理。

針對前項通報事件而言，學校透過「評估」、「確認」、「求證」三大項步驟，區分該事件是否為校園霸凌事件，若該事件確實屬於「校園霸凌」，將由學校啟動專業輔導機制，或者轉介社會工作者，提供適當輔導或處遇，並且再評估及後續追蹤輔導。

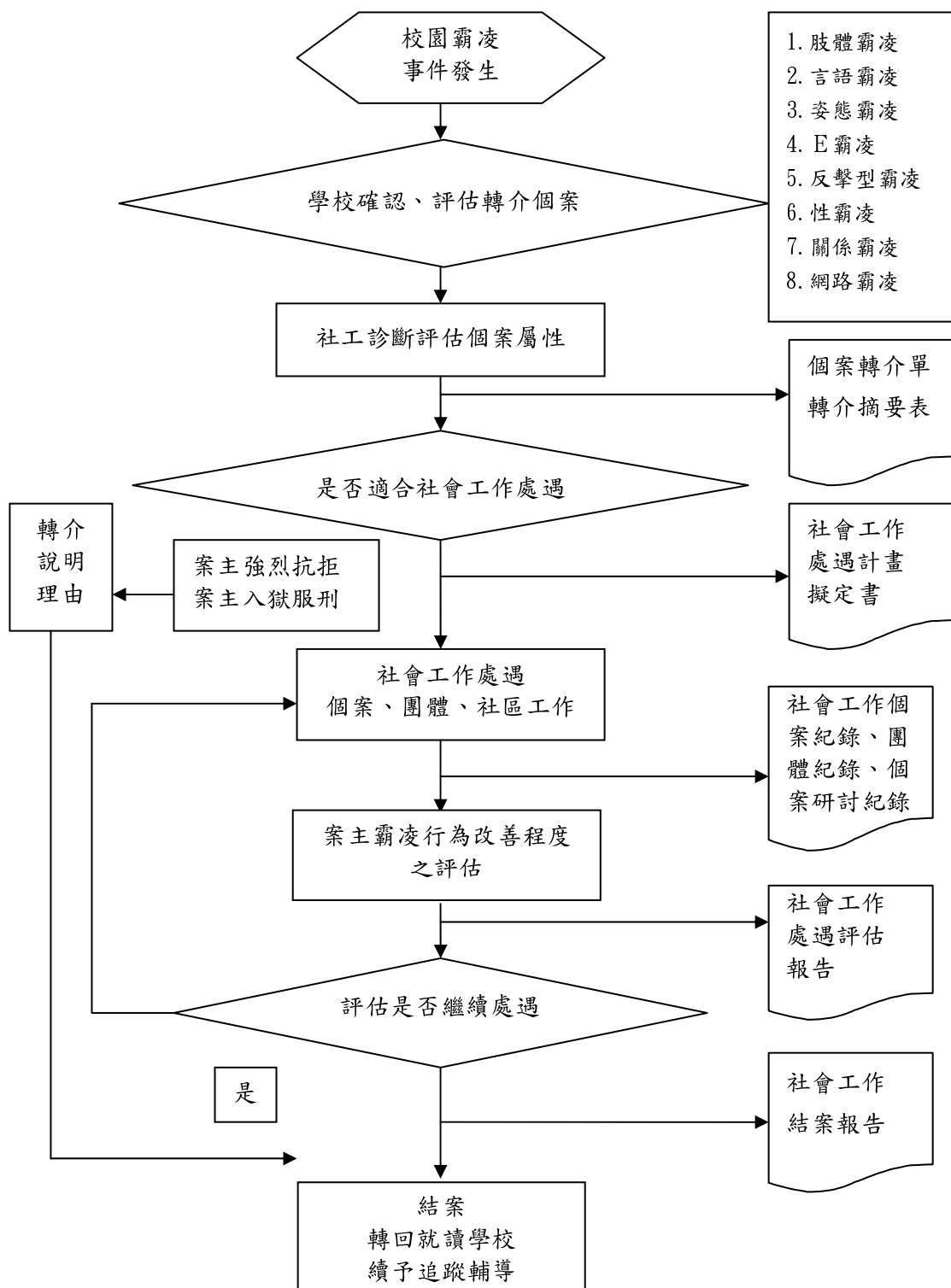


圖 1：校園霸凌事件社會工作處遇流程

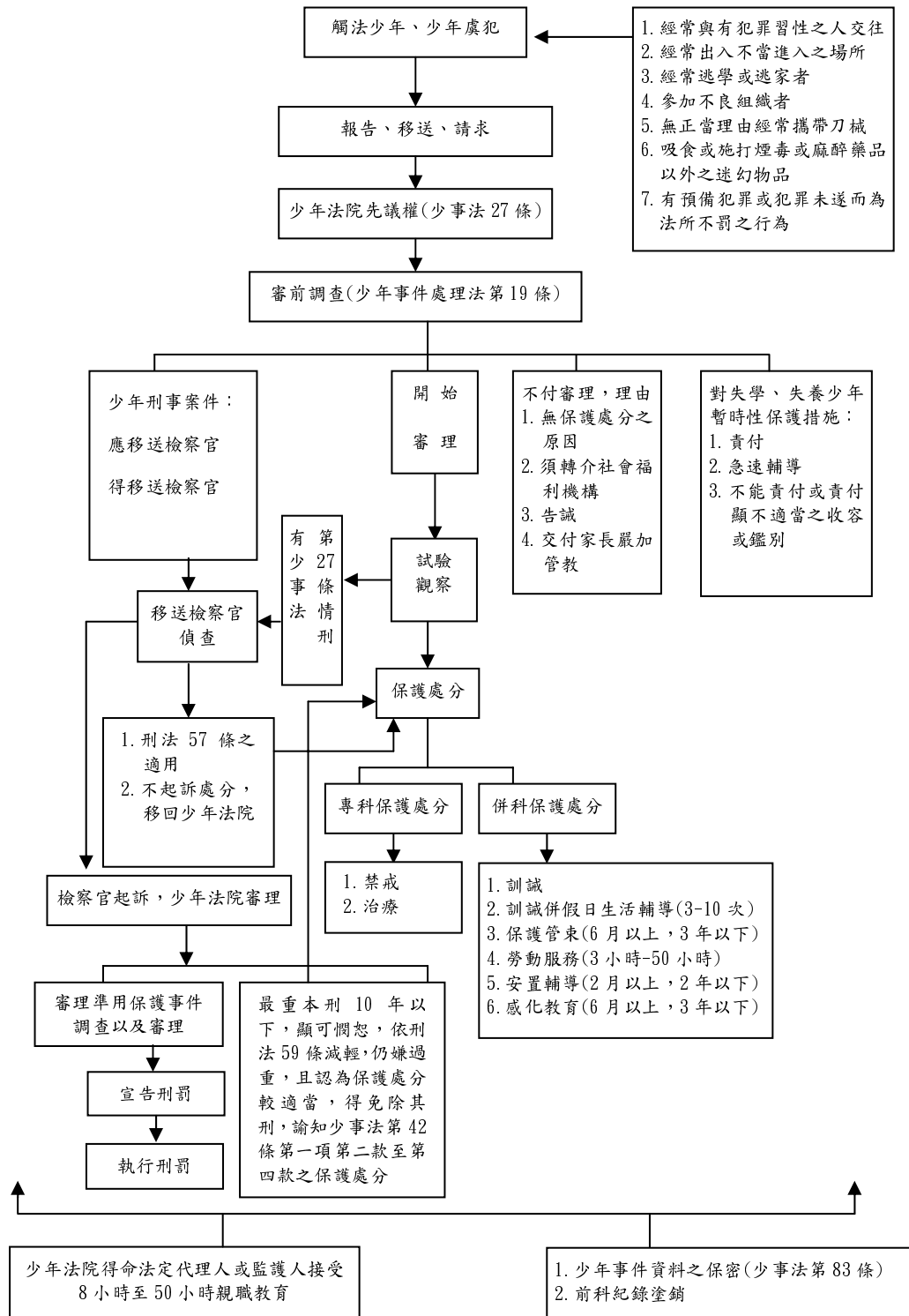


圖 2：臺灣地區少年事件處理流程

社會工作在現階段處遇校園霸凌事件的程序中（請參考圖 1），當學校疑似校園霸凌事件發生後，由學校內部先行確認案件屬性，再決定是否適合轉介社會工作機構，社會工作者評估後，決定受理此件校園霸凌案件時，除了填具個案轉介單之外，也與案主初步的會談，正式受案後，將採取社會工作各項處遇方法，並瞭解校園霸凌事件個案的改善情形，評估是否繼續處遇，倘該項校園霸凌案件當事人皆已獲得大幅度改善，霸凌加害者的行為已有正向改變，且受害者、旁觀者能習得正確的因應技巧，校園生活適應也恢復正常，則社會工作者將予以結案。

另外前面曾提及校園霸凌事件有時也是少年犯罪事件，例如校園性霸凌或者肢

體霸凌，甚至勒索獲取財物等，此種類的霸凌事件加害者，也可能因觸犯刑罰法律而進入少年司法體系中，此時將依照《少年事件處理法》予以處置（請見圖 2）。

伍、青少年校園霸凌的法律相關議題

縱然青少年校園霸凌的行為，可能已觸犯刑罰法律，但由於青少年身心發展尚未健全，涉世未深，將依刑法第 18 條第 1 項規定：「未滿 14 歲人之行為，不罰。」及同條第 2 項規定：「14 歲以上，未滿 18 歲人之行為，得減輕其刑。」關於校園霸凌可能涉及的刑法議題，請參閱表 2。

表 2：校園霸凌與刑法議題

| 霸凌類型 | 可能涉及的刑事法律責任 |
|-------|---|
| 肢體霸凌 | 刑法第 277 條（普通傷害罪及加重結果犯） 刑法第 278 條（重傷害罪） 刑法第 304 條強制罪 |
| 言語霸凌 | 刑法第 305 條（恐嚇危害安全罪） 刑法第 309 條（公然侮辱罪） 刑法第 310 條（誹謗罪） 刑法第 346 條第 1 項（恐嚇取財得利罪） |
| 姿態霸凌 | 刑法第 305 條（恐嚇危害安全罪） |
| E 霸凌 | 刑法第 305 條（恐嚇危害安全罪） 刑法第 310 條（誹謗罪） |
| 反擊型霸凌 | 刑法第 277 條（普通傷害罪及加重結果犯） 刑法第 278 條（重傷害罪） 刑法第 305 條（恐嚇危害安全罪） 刑法第 309 條（公然侮辱罪） 刑法第 310 條（誹謗罪） |

| 霸凌類型 | 可能涉及的刑事法律責任 |
|------|--|
| 性霸凌 | 刑法妨害性自主罪章、刑法第 277 條（普通傷害罪）、刑法第 278 條（重傷害罪） |
| 關係霸凌 | 刑法第 309 條（公然侮辱罪）、刑法第 310 條（誹謗罪） |
| 網路霸凌 | 刑法第 310 條（誹謗罪） |

吳維綸整理自：王澤鑑等編纂（2011），《最新綜合六法全書》。

霸凌行為常直接導致被害人產生其人格、身體健康、名譽或者財產上受到損害，霸凌受害者除了可以尋求民事侵權行為損害賠償救濟之外，常被討論的不外乎是刑法議題。其中直接霸凌類型中，由於肢體霸凌通常可能會造成受害者身體或健康受損，嚴重的話將導致身體上的機能毀敗或嚴重減損，造成受害學生重大不治或難治之疾患，因此肢體霸凌會涉及到刑法普通傷害罪或重傷害罪議題，同時肢體霸凌也有可能使用強暴、脅迫手段，使受害者行無義務之事或妨害受害學生行使權利，因而觸犯刑法第 304 條強制罪。

言語霸凌常是在校園裡的公開場所侮辱他人或以具體指摘不實消息的方法為之，因此可能涉及刑法第 309 條公然侮辱罪或刑法第 310 條誹謗罪。學者認為「侮辱」是以抽象的語言、文字或姿態攻擊他人的名譽，這些抽象的語言、文字或姿態，屬於貶抑的價值判斷，無真偽的內涵，例如罵人「豬八戒」、「狐狸精」；而「誹謗」是以虛構的事，傳述於公眾，誹謗之語，有真偽的內容（不是真，即是假）（林東茂，2009），同時刑法第 309 條的要件之一是「公然」為之，換言之如果學生在自家房間內私下開罵，將不成立公然侮辱罪，至

於「公然」的定義，目前法律實務上認為，只要「使不特定的多數人得以共見共聞」的狀態，即是「公然」。

從社會工作的實務案例中發現，許多霸凌加害者常當著校園裡或班上眾多同學的面對受害者辱罵髒話，或者不實地指摘某位同學與學校老師有性關係，此部份已涉及到刑法公然侮辱或者誹謗罪。但倘若言語霸凌其真正目的是要求被害人提供金錢或財物，或真得想對被害學生的安全不利，此部份又分別涉及到刑法恐嚇取財得利罪或恐嚇危害安全罪。

姿態霸凌者常以怒瞪或者擺出威脅他人的姿勢，使受害者因而有生命、身體或安全遭受威脅的感覺，亦將可能涉及恐嚇危害安全罪。但必須注意的是，倘若霸凌加害者僅單純地虛張聲勢，故意嚇唬對方，實際上並沒有足夠的實力為之，此時將不成立刑法第 305 條恐嚇罪。

有些霸凌加害者會透過傳遞簡訊或電子郵件方式，以文字的方式威脅或警告受害者，例如時常傳簡訊：「勿搶男友，否則要妳死得很難看。」，此時受害學生若有生命安全受到威脅的感覺，亦應涉及刑法第 305 條恐嚇危害安全罪。

校園的反擊型霸凌加害人，通常其本

身已是校園霸凌的受害者，基於報復的心理，轉而對更弱小的學生反覆地施以欺侮行為，因此其涉及的刑法議題，與肢體霸凌、言語霸凌或姿態霸凌有高度重疊的可能，反擊型霸凌嚴重的話，在許多國家（如：美國、德國）會釀成校園槍擊命案，導致學生或老師喪命，但由於臺灣地區槍枝取得並不是那麼方便，且警察機關也大力取締非法的槍械，因此「校園槍擊命案」在臺灣的反擊型霸凌型態中幾乎未出現。

關於性霸凌，其行為常觸犯刑法妨害性自主罪章，同時校園裡學生之間的某些性霸凌行為（例如：「阿魯巴」），亦可能致使受害學生下體受傷或因而失去生殖的生理機能，因此亦有觸犯刑法普通傷害罪或重傷害罪的可能。

關係霸凌的加害者，主要目的是使受害者產生被孤立的狀態，為了達成此一目的，往往散佈不實消息，或毀損他人名譽，此時可能涉及刑法誹謗罪。在網路霸凌部份，與關係霸凌類似的是，網路霸凌係利用網路社群（facebook）或部落格（blog）等，在虛擬的世界中提出針對某位學生的排擠運動或不利於被害者的行動，為達成此一目的，可能會有誹謗他人的情形，亦可能涉及刑法第 310 條誹謗罪。

陸、社會工作在學校霸凌事件中的處遇策略

囿於現階段學校輔導系統人力有限，導致學校處理校園霸凌事件常心有餘而力不足，因而社會工作正好符合現代校園裡

學生的需求。社會工作者可運用生態系統觀點，定期家庭訪視、學校訪視，改善個案家庭內的問題，並且適度地引入社會福利資源，運用個案工作、團體工作，確切地改善校園霸凌問題，關於校園霸凌的社會工作處遇策略，如下所述。

一、瞭解誰才是真正的霸凌加害者

校園霸凌事件中，常是擁有權力的一方長期地欺侮較為弱小的一方，造成其精神上或身體上的傷害，雖然學校介入調查，有時卻因為霸凌加害者的特質（例如：成績優秀、長相漂亮等），使學校教師聽取霸凌加害者的陳述而受到誤導，社會工作在後續的處遇將面臨許多阻礙與考驗，此時處遇計畫首先應釐清，誰才是真正的霸凌加害者，以下列舉一個實際案例：

國中校園的下課鐘聲響起，長期愛打小報告又喜歡以言語霸凌他人的小君（暱名），經過阿智（暱名）的座位旁，朝阿智扮一個鬼臉，並且罵他「死人妖」，阿智受不了侮辱，欲找小君討回公道，不料雙方在走廊追逐中，小君不小心摔一跤，跌得鼻青臉腫，小君馬上到導師辦公室告狀，並且向導師陳述阿智如何長期地欺侮她，導致她再次受傷，學校經開會討論，校方與導師選擇相信小君所說，並找阿智來問話，由於阿智在班上課業成績一向倒數，上課時不專心聽講，下課時吵鬧喧嘩，給導師、科任老師印象很差，小君則是相反，小君長得白白淨淨，成績在班上 10 名以內，學校最後認定阿智為校園霸凌加害者，經評估後，轉介給社會工作者進行處

遇，至於小君，繼續在班上對阿智持續地以言語霸凌。

上述例子中可以反映出，許多霸凌事件，其真實狀況並非導師或學校所評估、認定，因此處遇前，首先要向學校釐清「誰才是需要改變的案主」，避免某些真正的案主由於平常表現優異，讓學校老師在心中對其有「乖孩子」的印象，反而容易使其霸凌行為受到忽略。

二、評估加害者身心狀況

(一)霸凌加害者與非自願性案主

每個校園霸凌加害者的家庭成長背景或個人身心狀況皆不同，因此學校將校園霸凌事件轉介給社會工作者正式受案後，社會工作者常面臨到評估的議題，特別是許多霸凌加害者，其實是「非自願性案主」，此類非自願性案主有著共通的行為特徵，例如：抗拒會談、冷漠地回應社會工作者、針對某些敏感議題保持緘默、否認一切霸凌行為等。

鑑於霸凌加害者常抗拒配合，因此學校輔導團隊在實務上與心理師合作運用專業評估工具，透過心理測驗，評估霸凌加害者或者受害者與旁觀者，瞭解其身心狀況後，擬訂處遇計畫。

(二)心理測驗的起源與簡介

教育界最早使用科學化心理測驗的人，首推法國比奈與西蒙，這兩位學者設計出科學化的量表用來篩選出法國智能不足的兒童，並及早提供特殊教育。爾後世

界各國也跟進發展心理測量工具，到了 21 世紀，舉凡監獄受刑人假釋的篩選、家庭暴力加害人的評估，以及學校的職業輔導，皆持續地運用此類科學評估工具。

(三)與心理師合作

既然社會工作者屬於學校輔導團隊的一環，面對校園霸凌事件時，常會參考學校心理師的測驗結果與評估，了解霸凌加害者目前的身心狀況，方便後續處遇計畫的擬定與進行。

關於誰有取得測驗結果的資格呢？有學者認為僅有下列人員能取得：受試者、未成年人的父母、機構規定的人員、學校機構、專業同僚、人事管理員與對話的相關人員（僅限於會議中討論的專家學者）

（Howard B. Lyman，2010 簡茂發等譯，2010）。由於社會工作者在進行處遇時，常與輔導團隊的心理師對話，以瞭解案主身心狀況，且社會工作本身就有一套專業的倫理守則，有其保密的義務，因此社會工作者不僅有取得心理測驗結果的資格，若能善心理師的測驗結果，亦將有助於後續的處遇。

三、擬定社會工作處遇計畫

由於心理測量工具，並非完全 100% 準確，僅為評估案主的參考依據，實際上當社會工作者面臨校園中的霸凌加害者時，還是要運用各項處遇方法擬訂處遇計畫，才能真正達到改善加害人的目的，常見的處遇計畫如下：

(一) 提供校園霸凌加害者正確的行為參考

實務案例中，社會工作在針對霸凌加害者處遇時，可以與加害者討論其身心特質或行為（見表 3），並且提供正確的訊息，例如與案主討論衣著整齊、乾淨的重

要性與象徵意義，同時可以運用團體工作的實施，建立霸凌加害者合作、誠實與參與團隊活動的特質，此外藉由每次社工會談訪視的個案紀錄，清楚地呈現出案主的改變意願與改變成效。

表 3：青少年受他人喜愛與不受他人喜愛的特質

| 受他人喜愛 | 不受他人喜愛 |
|---|---|
| 1. 個人儀表 | 1. 個人儀表 |
| 乾淨整潔 修飾整齊 適當衣著 | 骯髒、邋遢 衣著過時不合身 衣著不適當 |
| 2. 社會行為 | 2. 社會行為 |
| 參與活動 社會技巧：良好態度、能說善道、機智、穩重 | 不參與、隱遁 喧嘩、吵鬧、態度不佳、無禮、粗魯 |
| 3. 個人的品質 | 3. 個人的品質 |
| 仁慈、富同情心 合作、與人相處脾氣好 不自私、慷慨、助人、考慮別人 | 殘暴、敵意、不感興趣 好辯、蠻橫、脾氣差、支配、發牢騷 不考慮別人 |

摘錄自：黃德祥（2000），《青少年發展與輔導》，頁：517

(二) 社會工作者與學校澄清或溝通

社會工作者於處遇時，應針對個案的特殊屬性與身心狀況和學校溝通、澄清，例如某些學生確實因為罹患特殊疾病或者精神疾患，致使教師與學生會誤認案主愛挑釁他人，例如妥瑞氏症的學生、亞斯伯格症狀學生，通常這類學生因為疾病因素使其在學校往往不受歡迎，也因長期被貶抑，致使這些學生成為霸凌加害者的機會

增加，此時社會工作者向學校適度的澄清與溝通將有助於學校接納與包容，營造出友善的校園。

四、向下紮根的社工處遇

鑑於校園內的學生問題與成因越來越複雜，過去較為單純的校園生活也因為校園裡學生的霸凌行為而受到挑戰與影響，原有的輔導系統，開始呈現出人力與資源的不足，使得校園裡霸凌問題無法徹底改

善，因而開始出現團隊合作模式，身為學校輔導團隊成員之一的社工，應有效地發揮社會工作特有的工作方法與理論，並且「向下紮根」，及早介入處遇，也儘量避免被學校輔導團隊誤認為是「另一種形式」的諮商心理師專業。

根據研究，曾是霸凌兒童的男性，到24歲止，有60%的人至少有一次的犯罪紀錄，有40%的人高達三次或三次以上的犯罪紀錄；非霸凌兒童者僅10%有犯罪紀錄，顯示兒童時期的霸凌行為與青少年期至成年期的犯罪行為息息相關（陳慈幸，2005），社會工作由於常進行外展服務或家庭處遇，相較於學校的輔導老師或心理師更能夠瞭解案家生態系統、案家成員相處狀況、家庭內外資源與限制等，且兒童行為的可塑性比青少年時期高，因此社會工作者應向下紮根，從兒童霸凌加害者開始進行處遇，避免案主將來成為青少年期的霸凌加害者。同時面對國中、高中（職）霸凌加害者進行處遇時，亦應與案家會談，瞭解案主過去霸凌經驗或受霸凌的感受、案家人與學校處理的情形，以利後續處遇。

五、預防勝於治療－法治教育宣導

（一）藉由法治教育改善青少年校園霸凌的迷思

由實務工作中可以得知，許多霸凌加害者並不認為自己的霸凌行為是錯誤且惡劣，他們有個共通點就是有著同樣的說法與迷思來看待「霸凌」這種行為，也因此

校園霸凌加害者常遵循自己的錯誤認知，致其在學校欺侮的行為不斷地重覆出現。

例如性霸凌的加害者會認為「阿魯巴」是一種「同性友誼」的象徵，其本身對於法治觀念的欠缺，唯有透過法治教育的實施，改善此類的迷思，建立起尊重與守法的觀念，才能有效地解決霸凌的情況。此時，社會工作者將在學校扮演「資源連結者」的角色，透過邀請合適的專家學者針對相關的法律議題予以宣導。

（二）法治教育的正反兩面

現行學校法治教育的實施依據，係根據教育部中華民國八十八年十一月二十五日臺（八八）訓（一）字第八八一四八七七八號函所訂定的《各級學校法治教育實施要點》，該要點明確地規範各級學校推展法治教育應配合辦理的事項，其中「高級中等以下各級學校推展法治教育實施策略」中，明文規定每學年應舉辦4次學生宣導活動。

法治教育向來有正反兩種意見，支持正面說法的人認為，透過法治教育可以提升學生對法律與尊重他人的認識，避免誤觸法網。但持反對說法的人則認為，由於霸凌行為常與犯罪行為高度重疊，倘若使學生瞭解太多法律規定，將減輕刑罰的威嚇力，同時也使某些霸凌者更有恃無恐，促使情形更嚴重，學校教育人員、心理師與社會工作者，更難介入處理，實際上依據社會工作在校園霸凌個案處遇的實務運作情形而言，採正面說法似乎較具意義。

柒、檢討與建議

綜觀臺灣學校社會工作發展，從 1968 年倡議讓社工進入校園開始，至 1977 年 C.C.F. 參照香港學校社會工作的方法與內容，由民間社福團體開始試辦，之後隔了 10 幾年，教育部推出「國民中學試辦專業輔導人員方案」，幾乎同時期，先前某些地方政府（如臺中縣、臺北縣、新竹縣等）於 1998 年開始推行學校社會工作方案，這當中學校社會工作以駐校、駐區（巡迴）型態提供專業處遇服務（林萬億、黃韻如，2007），社會工作為進入校園，不斷地努力與奮鬥。

再進一步推算，民國 100 年 1 月 12 日，立法院正式三讀通過《國民教育法》第 10 條修正案，社會工作者將轉而於未來融入學校輔導團隊中，但關於校園霸凌處遇，仍有以下幾點尚待檢討與改善，臚列於下。

一、加強學校相關人員的通報責任

依照教育部指出，臺灣地區國中生曾遭受霸凌的比率為 2%，總人數約 1 萬至 2 萬人遭受過霸凌（許育典，2011），惟實際上學校的通報數據遠低於調查數據。顯見面對校園霸凌問題時，部分學校普遍有未

通報的情況發生，因此建議相關人員應落實通報責任。

二、避免霸凌受害者二次傷害

通常一樁校園霸凌事件發生後，許多受害者不敢聲張，且常於事件處理後，受害者也不若霸凌加害人受到關注與資源的挹注，甚至有受害學生採取轉學或成為反擊型霸凌加害人，此時社會工作者應對於霸凌受害者家訪與追蹤一段時間，適時地引入資源，避免受害者二次受到傷害，或者因為心理的不平衡而轉變成校園中的另一位小霸王。

三、社會工作應扮演家庭與學校間的溝通平臺

由於社會工作近年來強調「外展式服務」，透過家庭訪視較能掌握案家的現況與動態，因此學校社會工作者應協調案家與學校教育機構之間的關係，澄清彼此的期待或誤解，使校園霸凌加害者或受害者，均能獲得一致且公平的對待，建立安全且友善的校園。

（本文作者吳維綸現為財團法人幸福福利文教基金會社工員、國立中正大學法律研究所碩士研究生）

參考文獻

教育部校園安全暨災害防救通報處理中心（2010）。99 年各級學校校園事件統計分析報告，2011/07/04 下載於：<https://csrc.edu.tw/FileManage.mvc?page=2>。

- 王美恩（2011）。終結霸凌－洞察孩子內心世界、打破霸凌的惡循環，臺北：天下雜誌。
- 林萬億、黃韻如（2007）。學校團隊輔導工作－學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作，臺北：五南。
- 林東茂（2009）。刑法綜覽，臺北：一品文化。
- 李淑貞等（譯）（2007）。Mona O'Moor, Stephen James Minton 原著，無霸凌校園，臺北：五南。
- 林進材、林香河（2011）。反霸凌完全手冊－案例與策略，臺北：五南。
- 呂政達（2011）。從霸凌到和解，臺北：金塊文化。
- 許福生（2010）。風險社會與犯罪治理，臺北：元照出版社。
- 許育典（2011）。校園霸凌的法律分析，月旦法學，192，97-103。
- 簡茂發等（譯）（2010）。Howard B. Lyman 原著，測驗分數及其意義－分析與應用，臺北：心理出版社。
- 陳慈幸（2005）。組織犯罪與被害人學，臺北：濤石文化。
- 黃德祥（2006）。青少年發展與輔導，臺北：五南。