

二、校園偏差或霸凌事件之處理與輔導觀點

（一）對被害學生而言

前已描述，在校園中遭受暴力攻擊或霸凌的學生，通常在身心上都會產生嚴重程度不一的創傷症，如：出現害怕或不願上學、蹣課或逃學、上課難以專心、成績表現低落、學校適應能力降低、與家人或同儕產生衝突、自我封閉、難與人建立友誼關係、形成低自尊、焦慮、孤獨…等情況。因此，學校可視這些心理創傷症狀的嚴重程度，給予陪伴諮商至心理治療不等之協助，因心理復原之需所從事各種活動的時間，建議學校應在其請假上予以彈性處理；若有利於心理復原之需，亦建議可在學習空間上予以彈性調整。

對遭受校園暴力被害的學生而言，其復原過程首重支持與信任。就支持面，學校可透過與家長之聯繫合作，共同從事各種支持與陪伴作為，諸如鼓勵家長短期內陪伴被害學生到校上學、導師可指定同一班級較為友善之同學與其共同從事學校活動、導師可在各種學校活動當中陪伴在旁或與之談話…等，任何可以表達出支持被害學生「你有權利在學校正常生活學習」的行為樣態，都可視為一種支持行動。

就信任面，學校可先將令被害學生感受恐懼的霸凌情境予以破除，並在面對偏差事件發生時，皆能秉持「嚴謹了解、立即反應、確實處理」的態度，讓被害學生相信學校有決心處理校園偏差或霸凌事件；再者，透過導師平時的觀察以及對友善同學們的詢問，了解被害學生的近況後，適時的與被害學生談話並從中了解其需求加以協助，從主動與溫暖的作為當中取得被害學生對教師同儕們的信任，以加速其心理復原。

（二）對加害學生而言

少年階段是偏差行為出現較為頻繁的時期，絕大多數偏差少年經歷過此一時期的發展乃至成人階段後，皆能恢復其正常言行而融入於社會之中，此乃在處理少年偏差事件時應持有的基本概念。因此，學校面對與處理校園偏差事件之加害學生時，有以下三個要項應加以注意：



二、校園偏差或霸凌事件之處理與輔導觀點

1. 辨別是「次文化（Subcultural）」現象或「中立化（Neutralization）」現象

少年偏差的原因眾多，一時之間要去分辨其實不太容易，因此造成學校在處理偏差學生時產生許多困擾，往往也令教師在輔導策略上束手無策。基本上，輔導偏差行為學生之前要先了解其偏差質性，換句話說，要先了解學生究竟是不知道該偏差行為的錯誤性？還是知道該偏差行為的錯誤性卻裝糊塗而明知故犯！

有些少年因受其生長環境的影響，無論是父母管教內涵、鄰里氣氛或是社區文化都可能在少年成長過程中對其產生重大的影響，而現今各種暴力偏差資訊來源多元的狀況下，學生接收到的偏差訊息，所學到的偏差言行恐怕都超出教師們的想像與掌握。此時這種來自於對偏差訊息缺乏過濾與檢視的學習，若使學生在認知系統中產生偏誤，就形成了所謂「次文化」現象。所以我們常常可以看到或聽到許多學校發生偏差事件時，經調查結果，學校會稱該事件是「（加害）學生玩過頭」、「（加害）學生沒有惡意」…等語，但遺憾的是，有時其玩過頭或沒有惡意下，卻對受害學生造成嚴重的傷害。當教師處理學生偏差事件時，若發現學生具有此類「次文化」現象特徵時，輔導策略乃在深入了解學生的偏差「次文化」現象建構的範圍有多大、深度有多深，再據以去解構其偏差認知並重建正確的觀念給該偏差學生，必要時還必須與其家庭溝通配合。

相對於「次文化（Subcultural）」現象的學生偏差特徵，稱之為「中立化」現象。所謂偏差少年的「中立化」現象係指有些偏差學生清楚了解正確的價值觀念與態度，但是他們卻學習到一些『技巧』，使他們能中立（合理）化這些偏差行為，藉以衝破正確價值觀的束縛，好讓他們的行為能漂浮於合法與不合法之間。當學校面對這樣的偏差學生時，輔導策略即在於深化這些偏差學生對正確價值觀與言行的信仰，並降低偏差學生對中立化藉口的使用。

2. 辨別是「初級偏差（Primary Deviance）」或「次級偏差（Secondary Deviance）」

所謂「初級偏差」係指初次偏差或輕微的偏差，其對一個人自我形象的影響很小，根據犯罪學者研究的說法，偏差行為若是因生理、心理或其他社會因素所造成，均屬「初級偏差」，舉凡情緒衝動、煩躁挫折、家庭變故…等因素下所產生的偏差行為皆屬之；又若學生在初級偏差行為產生後，他人不斷地對其偏差行為給予不適當的負向反應，則會令該偏差學生逐漸修正其角色與形象，最後即會毫無保留的

投入到偏差活動當中，此即為「次級偏差」，若學校在處理學生偏差事件時，發現該事件的偏差學生呈現低羞恥感現象，基本上即可判定是為「次級偏差」。

面對「初級偏差」學生的輔導策略，一方面要投以同理的態度，另一方面要取得其控制自己情緒與言行的承諾，至於是否要採取校規懲處策略，則可視其偏差行為在客觀上的侵害程度，以及在主觀上是否具有惡性而定。因此，面對「初級偏差」學生時，大多會配合「個別化」處理策略。

而面對「次級偏差」學生的輔導策略，基本上因該類偏差學生的羞恥感較低、對處理者的敵意較深，因此在處理時應以更深層的同理與其相處，任何輔導作為都必須與其建立信任關係後為之，方能見諸效果。然而，因「次級偏差」學生於早期不斷遭受他人污名標籤其言行與形象，因此其回復正常言行所需的時間，通常較「初級偏差」學生較長，在回復期間內再發生偏差行為的可能性也較高，當教師們發現「次級偏差」學生於輔導後所產生的偏差行為，在數量上逐漸減少，在質性上逐漸減輕，即表示該「次級偏差」學生已漸有改悔的現象，應持續投注溫暖性的輔導，培養其成就感，轉移其注意力，切莫半途而廢。

3. 避免「標籤效應（Labeling）」的產生

前述已稱，當學生在初級偏差行為產生後，他人如果不斷地對其偏差行為給予不適當的負向反應，則會令該偏差學生逐漸修正其角色與形象，最後即會毫無保留的投入到偏差活動當中。這種原本可以透過簡單輔導即可喚回其正常性的偏差，但卻遭受缺乏了解學生的人，無端加諸污名與苛責於其身上，造成學生改善無門、回頭無路的困境過程，即稱為「標籤效應」。

並非每個人對「初級偏差」學生給予負面回應都會造成「標籤效應」的產生，而是該學生認為重要的人所做出的言行回應，對其傷害尤其深重，諸如：父母、師長、重要同儕、令學生尊敬或學習的對象…等等皆屬之；另外，對學生的負面回應也並不一定需要故意造成，有時不經意的一句話、缺乏情緒控制下的言行…等等，都可能在學生的內心當中造成創傷，進而啟動其「標籤效應」的運作。因此，處理學生偏差事件時，輔導管教人員應注意避免有太多情緒性的言行。

（三）對全體學生而言

值得注意的是，霸凌是一種團體動力的結果，因此除了積極輔導受害者、加害者外，以積極的班級經營改善欺負同學的氛圍，才能有效解決霸凌問題。每當學校有偏差事件發生，尤其是重大的校園偏差或霸凌事件時，學校應該都會實施所謂的「案例教育」、「機會教育」，或在各班級當中實施團體輔導，以防止該類事件再度發生。若僅是如此，則此類的「案例教育」、「機會教育」或團體輔導都只是治標，尚無法達到治本。

美國研究校園偏差與霸凌行為的學者Allan L. Beane博士曾提出一項防止校園偏差與霸凌事件的治本觀點，即從事「校園總體情境營造」，透過校園情境的營造與改善，以達到降低校園偏差與霸凌行為發生的機率。基此，他提出「校園3R」觀點，作為營造校園友善環境的基本原則（Beane, 2005）：

1. 規則（Rule）

學校應制訂各種處理學生偏差或霸凌的規範與機制，並且要讓學生清楚知道，學校有處理校園偏差霸凌的規範與機制，當校園中發生偏差或霸凌事件時，這些偏差或霸凌者將會受到這些規範與機制公平且公正的處理。

2. 權利（Rights）

學校應該透過各種教育活動的場合，讓學生清晰知道，每一位學生都應享有在一個安全環境下學習並享有相同的權利，並不會因為學生個別條件的優劣高低而在學校當中受到不同的待遇。

3. 責任（Responsibility）

學校應該從各種制度或教師們的言行當中，讓學生清晰知道，老師們一定會對所有的學生盡到「輔導」及「監護」的責任。因此，當有人從事偏差或霸凌行為時，老師們一定會對這些偏差或霸凌者進行糾正輔導；又當有人受到同學的欺負或霸凌時，老師們也一定會對這些被欺凌的學生盡到監控保護的責任。



三、正向管教技巧的建議

（一）培養「溫和理性」的管教態度

教師處理校園偏差事件主要目的，乃在於了解該偏差事件發生的「事實」，而非如同警察辦案般查辦學生的「犯行」。因此，如何讓偏差學生能夠真誠面對老師的詢問，則可以透過溫和理性的態度，一方面去感染學生真誠互動的氣氛，另一方面也可以透過此一氣氛去了解該偏差行為產生的經過與事實。一般而言，溫和理性的特徵可包括以下的態度作為：

1. 了解與控制自己（教師）的情緒。
2. 與學生建立信任關係。
3. 具備溝通的能力。
4. 習得基本的輔導與諮商技術（打破僵局、傾聽、同理心）。
5. 對事（偏差行為）不對人（偏差者）。
6. 態度溫和而堅定，嚴格不苛刻。

（二）理解「既愛又恨（ambivalence）」的管教關係

曾有心理學家探討人類個體成長的過程，發現孩子在與其父母的互動關係當中，一方面必須依賴父母親一切資源的提供，一方面得接受父母親對他的管教，因此而形成一種「既愛又恨或愛恨難明（ambivalence）」的關係（黃富源，2000）。這種關係經驗是人類很早的一種體會，但卻一直隱藏在內心深層當中，當日後個體感受到這種既依賴又受到限制的管教關係情境出現時，「既愛又恨」的矛盾情結便會浮現出來。在社會上的「民眾對警察」、在校園裡的「學生對老師」、在軍隊裡的「士兵對軍官」等，都會有複製此種矛盾情結的可能。

因此，教師可能在校園當中感受學生時而依賴教師的指導協助，時而排拒或反抗教師的指導糾正，當教師感受這種矛盾情境出現時，此乃正常的管教關係型態。此時教師們可以耐心的等待學生自行修正偏差，或伺機主動予以輔導溝通。反之，教師在教學實務當中也常常會對偏差學生有一種評價——「其實他（偏差學生）的本質並不壞，只是…」，這種偏差學生本質並不壞，但卻會做出偏差行為的現象，也是從教師觀點出發所

形成的「矛盾情結」；又者，當學生偏差行為一發生當時，教師可能極為生氣、憤怒，可是當要對該名學生實施懲罰時，又會慮及該名學生的本質或前途，通常又輕輕放下，此也是種另類的矛盾情結。

（三）採取「循序漸進」的管教過程

偏差行為的矯正並無法一蹴可及，就如同許多偏差行為的形成也是歷經一段期間的涵化一樣。再者，教師在校園當中面對學生產生偏差行為時，在短時間內其實也很難去辨別出該學生偏差行為的深度與廣度。因此，在矯正輔導上有所謂「個別化」策略，在操作上可根據學生的偏差深度，採取「循序漸進」的管教路徑。

項目	溝通	勸導	說服	談判	強制
管教強度	弱 ←————→ 強				
管教型態	啟發	指引	灌輸	命令	懲罰
互動狀況	平等	感情	理解	立場	明恥整合
管教效果	認識	吸收	接受	清楚	？

圖1 管教路徑圖（資料來源：林滄崧，2010）

從圖1中可知，對學生實施管教的過程可橫跨5個階段，管教強度由弱至強分別為「溝通」、「勸導」、「說服」、「談判」與「強制」等：溝通：溝通的管教強度，師生相對地位比為5：5，管教型態著重於啟發學生對某一項價值觀念或行為輕重的認識。因此師生的互動，可立於朋友般的平等狀態。換言之，當遇到學生的偏差行為是為初犯、偶發犯或意外犯時，教師可成為學生「亦師亦友」當中「亦友」的平等角色，以補充學生在生活教育上之不足，或矯正學生遭受扭曲的觀念言行。

1. 溝通：

溝通的管教強度，師生相對地位比為5：5，管教型態著重於啟發學生對某一項價值觀念或行為輕重的認識。因此師生的互動，可立於朋友般的平等狀態。換言之，當遇到學生的偏差行為是為初犯、偶發犯或意外犯時，教師可成為學生「亦師亦友」當中「亦友」的平等角色，以補充學生在生活教育上之不足，或矯正學生遭受扭曲的觀念言行。

2. 勸導：

勸導的管教強度，師生相對地位比為6：4，管教型態著重於指引學生對某一項價值觀念或行為輕重的再認識。因此，師生的互動尚還可立於朋友般的平等狀態，但此時還要再涉入許多情感成分以循循善誘。換言之，當遇到學生的偏差行為是再犯時，教師可成為學生眼中苦口婆心的朋友或老師，以矯正其偏差言行。

3. 說服：

說服的管教強度，師生相對地位比為7：3，管教型態著重於讓學生去理解該偏差行為的後果，對被侵犯者以及自己造成何種程度的傷害性。因此，師生的互動會跨入到如父母或長輩般，以灌輸正確價值觀及言行舉止的方式，讓學生去接受老師的糾正與指導。換言之，當遇到學生的偏差行為又為再犯時，教師可逐漸採取正式嚴謹的態度，讓學生感受到該偏差行為已受到老師的監控與注意。

4. 談判：

談判的管教強度，師生相對地位比為8：2，管教型態乃轉變成以命令的方式令學生遵守相關規範。此時，從事輔導管教的老師可以針對該偏差行為表明立場，讓學生很清楚的知道當其偏差行為再犯時，會受到學校校規或社會法律何種程度的制裁。換言之，當遇到學生的偏差行為是累犯或成為霸凌者時，教師可針對校規如何規範處罰該偏差行為，當學生再犯時會受到何種程度的處分，應當讓學生完全清晰了解。甚至當其行為已觸及違反刑罰法令的邊緣時，亦應一併告知其偏差或霸凌行為已涉及犯罪的程度，若又再犯時，學校會依照規定通報警察機關介入處理。

5. 強制：

強制的管教強度，師生相對地位比為9：1，管教型態乃以懲罰方式為之，令學生從相對的懲罰當中達到嚇阻其再犯偏差行為的可能。當管教路徑走到需要採取強制懲罰時，基本上，這些偏差學生都已是在校園當中不斷累犯或長期反覆不斷實施霸凌者，因此，在處理上更應謹慎，甚至應尋求外在資源加以協助處理。

學校針對實施懲罰的內涵可包括三方面：一是接受校規上的行政懲罰，諸如：申誡、記過、記大過…等；二是令偏差學生或霸凌者履行「受輔導義務」，諸如：接受諮商輔導中心的輔導課程、校園義務勞動…等；三是若學生的偏差或霸凌行為已觸及犯罪領域時，則應通報警察機關協助判斷處理。

在強制階段的管教上，教師對偏差學生的互動狀態應採取「明恥整合」的態度（意即「改過與接納」的態度與作法），亦即當學生透過懲罰而知錯且也激發出他的羞恥感之後，應當再展開雙臂接納他並整合到整個校園當中，而且不僅僅是輔導管教的老師需要如此，整個校園都應該針對接受懲罰後的學生抱持「明恥整合」的態度，讓犯錯受到懲罰的學生不致因受到異樣的眼光而逐漸「標籤化」、逐漸遠離校園。

