

國立臺灣大學法律學院法律學系碩士班



碩士論文

Graduate Institute of Law

College of Law

National Taiwan University

Master thesis

校園霸凌處遇對策之台日比較—以霸凌事件之少年司

法處遇為中心

A Comparative Analysis of Anti-Campus-Bullying Policy

in Taiwan And Japan-

Focusing on Treatment of Bullying in Juvenile Justice

System

許博鈞

Po-Chun Hsu

指導教授：李茂生博士

Advisor : Mau-Sheng Lee, Ph.D.

中華民國 109 年 7 月

July 2020

## 謝辭



直到開始書寫這篇謝辭，才開始感受到寫作論文這段將近兩年的旅程也將暫時地畫下句點。從四年前有幸進到法研所就讀後，我無時無刻都在反問自己，平時所思考的事物到底能否在社會上發揮其作用，能真正讓社會變得更加包容，直到寫作本篇論文時，這種希望能夠做出些小小改變的期待仍舊存在。

在此要先感謝我的指導教授李茂生老師，從大學的刑總課上徹底的顛覆了我對於法律的想像，到看見老師在監獄學、少年司法的耕耘，都再再激勵、指引著我邁步向前的決心與方向。而當我決定赴日短期留學時，老師也給予了許多指導與協助，對於老師真的只有數不盡的感謝，僅以寥寥數文表示最深沉的謝意。

接著，對於兩位口試委員，謝煜偉老師與林琬珊老師在百忙之中撥冗給予這篇論文的指導跟扎實的建議，都點出了這篇論文中許多不足之處，並指引了改進的方向，對於兩位老師的指導在此也深表感謝。謝老師在我的研究生涯中，是另一位讓我感佩的恩師，從大學的犯罪學啟蒙，到研究所的多次研究方向指引，都是謝老師開啟了我拓展研究領域的大門。在留學的過程中，我也同樣受到謝老師的許多協助，對於老師真的是滿滿的感謝與尊敬。

最後，對於我在一橋大學的指導教授葛野尋之老師，也同樣在此敬表感謝。葛野老師給予了我許多研究方向、寫作架構上的指導，且在指導的過程中，充分地感受到老師對於學術的堅持與熱忱，以及對我的關心與鼓勵。也感謝一橋大學的本庄武老師對論文的研究方法、論述內容的詳實指導。

另外，也要感謝研究夥伴閔凱，在日本的一年期間中，給予我生活上與研究上的許多支持與鼓勵。還有在台灣時一起激勵彼此的子恒、建誼、佑軍、涵茹學姊，以及提供寶貴意見的奕延、育賢學長，都讓我寫作的過程得到許多支持的力量。



## 摘要

近年來，霸凌在我國已逐漸形成嚴重的教育問題。但對於霸凌處遇的相關問題，卻相當少見於司法界的討論中。本文擬從少年司法的角度切入，就霸凌的概念、成因與現行的處遇對策做簡單介紹後，討論少年司法在霸凌處遇中的機能，並以此連結霸凌事件中少年司法與教育體系之處遇，讓少年司法得以在霸凌事件中，扮演更為積極的角色。考量到我國霸凌研究起步較晚，本文在前半段會先參考鄰國日本的霸凌研究成果。透過比較我國與日本的霸凌現象，先行釐清霸凌的相關概念後，在後半段針對霸凌在少年司法中的意義，以及少年司法在處理霸凌事件中如何因應霸凌事件的特性進行調整來加以檢討。

第二、三章中，本文首先針對霸凌的相關概念進行介紹。首先，從日本對於霸凌構造的研究中，可看見霸凌是一種具有傷害性的互動結構，且霸凌的意義會隨著政策的內容而有所調整。在現行的霸凌對策下，本文將我國與日本的霸凌對策區分為懲戒、規範內化與修復式處遇三種類型，並從處遇的成效、對少年的成長之影響等因素分析後，認為現行霸凌處遇中的修復式處遇是一種相對較好的處遇策略。同時，本文也認為若要更全面地推動修復式處遇，有必要考量將少年司法納入霸凌處遇的一環。

而在第四章中，本文透過社會系統論中「結構耦合」的理論，描繪出少年司法與教育系統在霸凌處遇中相互合作進行霸凌處遇的方式。並在檢視少年司法的立法目的後，重新將少年司法在霸凌處遇中的角色定位於「修復少年周邊關係」。延續此一脈絡，在第五章中，本文認為現行少年司法與教育體系的分工基準需要考量到「機能最適性」，進而分配彼此在霸凌程序中的修復機能。而在少年司法的實務運作中，於調查、審理階段均應在修復式處遇的基礎上，與教育體系進行合作，以使霸凌事件得以受到更為全面的處理。

關鍵詞：校園霸凌、霸凌之定義、霸凌之成因、霸凌政策、社會系統、修復式處  
遇、健全自我成長、少年司法



## Abstract



In recent years, campus bullying has become a serious educational problem in Taiwan. However, the issues about bullying are very few in the discussion of judicial scholars. So, this thesis would like to examine bullying issues from a juvenile justice perspective.

At first, this thesis will introduce the meaning of bullying, and then take a look at its risk factors and the anti-bullying policy in Japan and Taiwan. Then, this thesis will examine the function of juvenile justice in anti-bullying policy, and try to connect the education and judicial system in anti-bullying works. By this way, we can make juvenile justice system play a more positive role in anti-bullying works.

In consider at the anti-bullying research in Taiwan is still very young. In the former half of the thesis, it conferences the anti-bullying research resource in Japan in order to make the conception of bullying more clearly. And then, in the latter half, the thesis will focus on cases about bullying in juvenile justice. Focus on how to define bullying in juvenile law, and how to take a process for cases which is about bullying.

In chapter 2 and chapter 3, the thesis introduces the concept about bullying. First, from the research about construction of bullying in Japan, we can realize that bullying is a harmful relationship between students. However, the concept of bullying is not changeless, it changed due to the government's policy.

And then, the thesis separate the anti-bullying policy in Taiwan and Japan into three kinds, which include penalty, Discipline and Restorative Justice. By the analysis of the effect of policy, and the affect to growth of juvenile, the thesis consider that the Restorative Justice policy may be the best choice of bullying policy. And if we would

like to make Restorative Justice policy more useful in anti-bullying works, we shall let juvenile justice system play a more positive role in anti-bullying works.

In chapter 4, the thesis uses the concepts in *Niklas Luhmann's* social system theory to describe the cooperation of juvenile justice system and education system as 'structural coupling'. With analyzing the purpose of juvenile law ,it describe the juvenile justice system as a role to 'restore the relationship between juvenile delinquent and people around him'. According to this ,the division between juvenile justice system and education system shall consider the effective restoration of bullying relationship. Therefore, in the process of juvenile justice, the juvenile court must take the restoration of bullying into consider ,and cooperate with education system to make sure the juvenile court can cope with bullying case more appropriately.

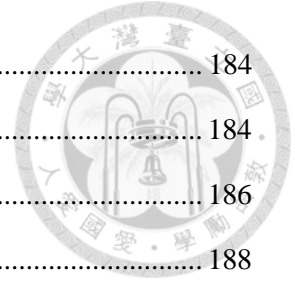
Key words: campus bullying, definition of bullying ,factor of bullying ,anti-bullying policy, social system, restorative justice, healthy self-development, juvenile justice.

# 簡目



第一章 導論 .....	1
第一節 研究動機 .....	1
第二節 文獻回顧 .....	2
第三節 研究範圍與限制 .....	3
第四節 研究架構 .....	5
第五節 名詞定義 .....	7
第二章 台灣、日本校園霸凌概念的演進與定義 .....	11
第一節 校園霸凌問題之起源與「霸凌三要素」 .....	11
第二節 台灣、日本校園霸凌問題之演變 .....	15
第三節 校園霸凌概念之重構 .....	30
第四節 小結 .....	45
第三章 台、日校園霸凌之成因與現行處遇策略 .....	47
第一節 校園霸凌如何形成：台、日校園霸凌現象之成因比較分析 .....	48
第二節 台灣與日本現行之霸凌對策 .....	66
第三節 台日校園霸凌處遇策略之分析 .....	77
第四節 小結 .....	89
第四章 少年司法於霸凌事件之運用—機能與定位 .....	92
第一節 霸凌處遇中的少年司法 .....	92
第二節 霸凌處遇中的少年司法介入之目的與機能 .....	105
第三節 少年司法與教育系統協同運作之可能性—以系統論的觀點出發 .....	119
第四節 小結 .....	135
第五章 少年司法於霸凌事件之處遇策略 .....	137
第一節 霸凌於少年司法中之定位 .....	137
第二節 少年司法對於霸凌事件之調查程序之思考 .....	150
第三節 少年司法對於霸凌案件之審理 .....	164
第四節 小結 .....	181

第六章 結語—未完的「霸凌修復」 .....	184
第一節 本文內容之整理 .....	184
第二節 將來研究之展望 .....	186
參考文獻 .....	188





# 詳目



第一章 導論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 文獻回顧.....	2
第三節 研究範圍與限制.....	3
第一項 研究範圍.....	3
第二項 研究限制.....	5
第四節 研究架構.....	5
第五節 名詞定義.....	7
第二章 台灣、日本校園霸凌概念的演進與定義.....	11
第一節 校園霸凌問題之起源與「霸凌三要素」.....	11
第一項 前言.....	11
第二項 霸凌(bully)概念的起源.....	11
第三項 霸凌(bully)之概念與「霸凌三要素」.....	13
第二節 台灣、日本校園霸凌問題之演變.....	15
第一項 日本霸凌對策之概要.....	15
第二項 日本霸凌對策的四波變化.....	17
第三項 日本霸凌對策與霸凌定義之關聯.....	23
第四項 台灣校園霸凌問題之發展與定義.....	25
第三節 校園霸凌概念之重構.....	30
第一項 霸凌概念之性質—本質與建構的複合體.....	30
第二項 霸凌的「建構」—教育系統與霸凌之界定.....	32
第三項 霸凌之「本質」—學童間互動之多層構造.....	38
第四節 小結.....	45
第三章 台、日校園霸凌之成因與現行處遇策略.....	47
第一節 校園霸凌如何形成：台、日校園霸凌現象之成因比較分析.....	48
第一項 個人層面的霸凌現象成因.....	48

第二項 團體層面的霸凌現象成因 .....	53
第三項 社會、文化層面的霸凌成因 .....	63
第四項 小結 .....	65
第二節 台灣與日本現行之霸凌對策 .....	66
第一項 校園霸凌處遇之分析架構 .....	66
第二項 日本現行霸凌政策概覽 .....	68
第三項 日本校園霸凌之處遇機制 .....	70
第四項 台灣現行霸凌對策概覽 .....	72
第三節 台日校園霸凌處遇策略之分析 .....	77
第一項 台日校園霸凌處遇策略之比較分析 .....	77
第二項 現行霸凌處遇對策之檢討 .....	81
第三項 霸凌處遇之現實困境 .....	85
第四節 小結 .....	89
第四章 少年司法於霸凌事件之運用—機能與定位 .....	92
第一節 霸凌處遇中的少年司法 .....	92
第一項 少年司法於霸凌處遇中運用之困境 .....	92
第二項 日本霸凌處遇中少年司法之定位與機能 .....	95
第三項 台灣霸凌處遇中少年司法之機能 .....	99
第四項 台灣與日本霸凌對策中的少年司法之定位比較 .....	101
第二節 霸凌處遇中的少年司法介入之目的與機能 .....	105
第一項 少年司法之制度目的與內涵 .....	105
第二項 我國現行少年司法之基礎構想 .....	111
第三項 我國少年司法之機能與運作形式 .....	116
第三節 少年司法與教育系統協同運作之可能性—以系統論的觀點出發 .....	119
第一項 少年司法於霸凌處遇之妥適性再考 .....	119
第二項 少年司法於霸凌處遇之機能再考 .....	124
第三項 作為修復式處遇延伸的少年司法 .....	127

第四項 少年司法與教育體系偕同運作之模式—以系統論之視角觀察.....	130
第四節 小結.....	135
第五章 少年司法於霸凌事件之處遇策略.....	137
第一節 霸凌於少年司法中之定位.....	137
第一項 前言.....	137
第二項 「霸凌事件」的範疇.....	137
第三項 霸凌於少年法中的規範性質.....	140
第二節 少年司法對於霸凌事件之調查程序之思考.....	150
第一項 少年司法與教育程序之接點再考.....	150
第二項 霸凌之調查程序簡介.....	153
第三項 霸凌調查程序之再考.....	156
第三節 少年司法對於霸凌案件之審理.....	164
第一項 少年事件之審理原則.....	164
第二項 少年事件審理之進行.....	167
第三項 不付審理處分中之霸凌修復.....	172
第四項 協商式審理與霸凌修復.....	174
第五項 交付觀察處分與霸凌修復.....	180
第四節 小結.....	181
第六章 結語—未完的「霸凌修復」.....	184
第一節 本文內容之整理.....	184
第二節 將來研究之展望.....	186
參考文獻.....	188

## 圖目錄

圖 1 日本霸凌歷年統計數量之變化 .....	19
圖 2 霸凌結構概念圖 .....	31



## 表目錄

表 1 日本霸凌定義之變化整理表 .....	16
表 2 台灣主要報紙歷年霸凌事件報導統計表 .....	26
表 3 日本文部科學省 2018 年霸凌事件司法處遇統計資料 .....	97



# 第一章 導論




## 第一節 研究動機

自 1970 年代末期，校園暴力事件的描述多出了一個新的詞彙：霸凌(bully)，此一概念逐漸影響世界各國的教育體系，並促成日本、英國等國家的相關法令修正。然而，在霸凌概念廣為各國所接納之後，霸凌並未就此消失，反而隨著各國因應對策而快速轉變型態，直到如今，霸凌儼然成為世界各國的社會共同體所面臨的共通問題。台灣亦不例外，自 2000 年代首度引入霸凌的概念以來，霸凌事件在台灣社會便層出不窮，而要對台灣的霸凌問題找出解方，其中一條捷徑便是借鏡外國的霸凌應對經驗，並將其配合台灣教育體系與法制的現狀加以調整。而在諸外國中，尤以日本的校園霸凌處遇動向值得關注，以霸凌態樣觀察，日本和台灣的霸凌行為態樣相仿，均以關係霸凌、言語霸凌等型態為大宗，且種族議題在日本與台灣，皆與霸凌的關聯性不高。同時，日本與台灣的少年法制亦有相當程度的近似性，台灣於 2012 年施行之校園霸凌防制準則，亦借鏡了日本 2006 年以降的霸凌對策作為模範。以此觀之，日本的霸凌對策，似得作為台灣於設計霸凌處遇時，加以借鏡的對象。其自 1970 年代以來歷經四次霸凌處遇的轉變，而其歷次的處遇皆面臨了極為嚴峻的挑戰，值得我們分析並加以深思。

關於霸凌的政策與論述，向來為教育界的擅場，法界對此議題的著墨則相對較少。然而，作為少年非行的一環，實有必要將霸凌處遇置於少年事件的脈絡中思考，而非僅止於教育場域的論述。霸凌議題並不僅是教育政策，也是少年非行的處遇對策之一環。事實上，在嚴重霸凌案件中，各國法制上亦規範司法與教育的相互配合，但對於司法應扮演何種角色、司法與教育系統間在霸凌案件中應如何合作，在我國均未被細加討論。

然而，在霸凌嚴罰化的浪潮之下，少年司法作為「嚴罰化」策略的一環而被引入部分霸凌行為的處理程序。因此，司法方面亦必須重視此種特殊類型的案件

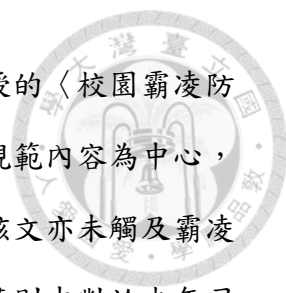


是否適宜以既有的少年司法體系加以處理，以及少年司法在處理霸凌案件時應採取何種立場，如何與現有的教育體系相互協調，這些均是在做為少年非行之一環的霸凌面臨嚴罰化浪潮之下，少年司法須確保少年之「健全自我成長」所不得不面對的課題。

霸凌在我國作為一個新穎的教育議題，可說是一個尚在發展，而仍有許多可深入探討之處的領域。在我國教育界雖有針對本土的霸凌進行實證研究，但研究框架多為直接援引歐美國家的理論框架，且未見針對霸凌的比較概念與問題流變進行深入梳理的研究。是以，本文擬由霸凌的比較概念為始，簡介日本與我國霸凌問題的變化與概念差異後，針對日本與我國的成因論與處遇策略進行分析比較，以此確立對於霸凌問題及現行處遇的相關認識後，進一步梳理霸凌場域中少年司法與教育處遇的交互狀況。以此對於法律界的霸凌處理開拓新的研究場域。

## 第二節 文獻回顧

關於霸凌事件之司法處遇的討論，在我國法律界尚屬乏人問津。以筆者的搜尋能力所及，我國截至目前(至 2020 年 6 月)，在法界關於霸凌的相關學術討論文獻僅有四篇，也多偏向綜合介紹的導論式文章。其中，許育典教授的〈校園霸凌的法律分析〉一文整理了近年教育界對霸凌的定義及類型，並區分霸凌的具體行為類型來涵攝法律要件，屬於導論性的文章，而無更深入討論司法與教育在霸凌問題上的定位與互動。另一篇則為李茂生教授的〈日本校園霸凌的現狀與對策〉，本篇文章介紹日本校園霸凌處遇機制至 2012 年為止的三波發展，並對於日本當前的處遇機制提出批判性的思考。在霸凌定義上，李文強調霸凌與日常衝突的區辨，並依不同程度的霸凌事件建立不同介入機制。在處遇上則對日本政府的規範式處遇提出批判，並以結構性要素的觀點重新詮釋霸凌。李文所提出的觀點可做為規範上界定霸凌的初步思考基礎，但就其界定標準則並未多加著墨，而就霸凌處遇上其所提出的處遇方向要如何在具體實踐中運作亦值得進一步延伸。



而對於霸凌相關規範的探討部分，筆者目前僅見李茂生教授的〈校園霸凌防治準則之商榷〉一文，該文主要以霸凌防制準則之立法過程、規範內容為中心，檢討該準則所規範之霸凌對策在校園實務上運用之疑難。然而該文亦未觸及霸凌事件進入少年司法程序之後的相關討論。僅論及目前霸凌防制準則中對於少年司法參與之規範過於空泛，可能導致司法成為教育排除犯罪少年之機制的隱憂。相對於此，目前我國實務對於少年法在霸凌事件中的具體運作，僅李明鴻法官之〈校園霸凌事件中司法與學校的合作關係〉一文約略提及，然而對於霸凌事件在實務上的實際操作，該文僅強調霸凌屬於教育問題，而著重於司法要與學校合作的議論。對於具體上司法與學校如何進行合作，以及霸凌事件在司法中具體的運作情形，仍留下相當大的探索空間。


從上述整理中，本文簡單介紹了目前我國法律界對霸凌對策之相關研究成果。從既有的研究成果中，不難發現在霸凌與少年司法的議題上，留下了相當大的真空地帶。這點不僅反映在學術研究的領域，就連在實務的層面上，對於霸凌事件中少年司法的運作之相關討論，亦相當缺乏。而在既有的研究中，也多未談論到少年司法應如何回應霸凌事件，與少年司法在霸凌處遇中應該扮演何種功能角色之問題。我國的霸凌研究在近年雖有相當幅度的增長，但仍多侷限在教育或福利體系內，因此串聯司法與教育以處理霸凌之研究，仍在萌芽階段。因此，本文試圖在我國既有的霸凌研究基礎上，整合日本的相關研究成果，對於在霸凌問題中，司法與教育之合作處遇進行初步的探討。

### 第三節 研究範圍與限制

#### 第一項 研究範圍

本文的研究範圍係以未成年學生於校園中相互間之霸凌現象做為研究之對象。





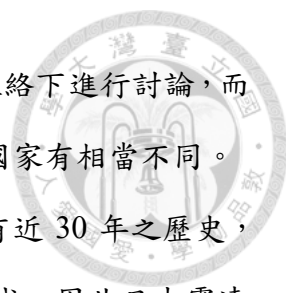
霸凌概念自 1980 年代發展至今，雖已非僅包含校園霸凌，亦旁及於各種生活中相關的人際互動關係。舉凡職場霸凌、網路霸凌等概念，均已脫離校園的場域。同時，即便在學校場域內的霸凌行為，亦不限於學生之間，而可能包含家長、老師介入甚至參與的霸凌行為。本文相當清楚，過往僅以學校中的少年為關注對象，強調學校、少年特性的霸凌研究亦受到現今研究之許多挑戰，是以本文選用此一「核心」領域作為論述主題，勢必面臨研究領域過於狹隘之質疑。然而，縱使校園霸凌已非霸凌的唯一態樣，目前我國的霸凌管制相關法令仍僅限於兒童相互間的校園霸凌行為，而未旁及於其他生活中之霸凌行為。究其原因，可導因於制度上或現實上所面臨之種種困難，而無法就社會內一切互動情境下之霸凌進行規制。因此，本文作為規範研究，亦僅得在規範所及的範圍內進行探討，對於其餘力有未逮之部分，僅得先行割愛。

而在校園霸凌的討論中，現今為止的討論可分為霸凌成因、防制與處理三個軸線進行，且主要環繞在對未成年學生的處置之上，而關於霸凌處遇對象的區分，亦會連結到當霸凌事件惡化後，延伸而出的司法介入型態。本文主要關注的司法介入型態係以少年司法為中心，故就前端霸凌處遇對象之設定上，亦僅以少年學生為本文之研究對象。而所謂少年學生，依循少年事件處理法之定義，限縮於 12 歲以上，18 歲以下之人。<sup>1</sup>

在制度比較之對象上，本文以日本作為主要的比較對象。主要係基於三點原因：首先，我國少年法制與霸凌防治準則均受到日本法相當程度之影響，故在比較制度上兩者具有相當的近似性，可供國內調整現行法規之參考。再者，我國對於霸凌議

---

<sup>1</sup> 少年事件處理法第 2 條參照。因考慮到霸凌事件之性質，本文僅環繞在少年保護事件之處遇上，故限於第 2 條所定之 12-18 歲之少年外，至於原 85-1 條所規範的 7-12 歲兒童之保護處遇，因已修法刪除，現行法之下這些兒童亦不會進入少年程序，故排除於本文討論範圍之外。



題的發展與日本具類似的脈絡，均將霸凌議題置於校園暴力之脈絡下進行討論，而未將種族歧視議題納入霸凌議題的討論脈絡之中，此點與歐美國家有相當不同。第三，相較於我國霸凌研究尚在發展之中，日本的霸凌處遇已有近 30 年之歷史，且日本的處遇策略是以其本土之相關霸凌事件作為對象開展而成，因此日本霸凌研究發展的方式，或許得以做為我國將來開展本土研究之方式。因此，在霸凌成因論與霸凌概念之發展上，本文會援用日本既有的研究成果來加以討論與比較，並以此思考我國開展本土之霸凌研究之方式與策略。

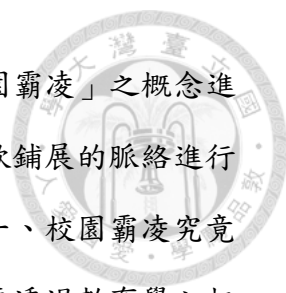
## 第二項 研究限制

本研究所處理的對象既然是校園霸凌與少年法的交錯之處，首先即排除掉許多場域的霸凌現象，但須強調的是，對於本文所排除的霸凌類型，本文並非認為其與校園霸凌屬於兩種截然不同的霸凌現象，僅係因為討論標的限制而排除。

此外，限於少年法的討論亦無可避免地會排除以成人為處遇對象的霸凌行為，在校園霸凌的構造上，成人的角色實屬不可或缺，例如教師與父母在霸凌現場中，往往起到非常重要的作用。但宥於少年司法處理範圍的限制，本文無法深入探究成人與少年在霸凌場域中相互作用的過程，以及對於參與霸凌的成人之處理機制。僅會在部分內文中，簡要的點到現行的霸凌處遇中對成人的處遇所面臨的困境，以及在少年司法中如何將成人納入修復式處遇的一些簡單思考。

最後，宥於研究方法的限制，在霸凌的成因與處遇策略部分，本文僅得整理先行研究相互之間的倡議與批判，無法以實證研究的方式對先行研究有所回應，此外就本文第五段所初步提出的構想之部分，仍欠缺有力的實踐基礎得以支撐本文的論據，故本文的觀點究竟實效性如何，仍須仰賴將來的實證研究或霸凌處遇之實踐來加以檢視。

## 第四節 研究架構



本研究共分為六章，本章先就本文之研究範圍，亦即「校園霸凌」之概念進行初步界定，並簡短介紹本文的研究背景與方法後，就本文所欲鋪展的脈絡進行梳理。接著，本文的討論會分為兩大問題意識進一步開展，第一、校園霸凌究竟應該被如何理解？又應該如何處理？對於這兩個問題，本文主要透過教育學之相關研究進行梳理。第二、少年司法在霸凌處遇中的機能為何？當霸凌進入少年司法後，少年司法又應該如何因應霸凌的特色來進行對應？對於此一問題，本文會先聚焦在教育與司法之間的合作關係進行檢討後，再進入司法處遇中的程序個別對於少年司法因應霸凌事件的具體形式進行討論。針對本文的兩點問題思考，接下來的篇章將分為兩大部分來分別回應。

第一部分本文會先就台灣與日本的霸凌現象進行介紹，並比較兩國之霸凌處理策略。本部分共包含第二及第三章。第二章首先爬梳「霸凌」在世界上如何形成一個被關注的「社會問題」後，就霸凌問題的演變分別分析日本以及台灣所面臨的霸凌問題與政府對策的演進過程。於此所分析的演進過程結合日本、台灣官方與學界霸凌定義之變遷整理後，可將模糊而變動的霸凌定義梳理出較清晰的脈絡。在建立霸凌定義的發展脈絡後，本文擬就規範的角度對當前霸凌定義提出批判，而揚棄傳統以行為界定霸凌的方式，而將霸凌視為一種互動中產生出的架構，並抽取出既有研究中的部分概念以重新勾勒出較為清晰且有據的霸凌樣貌。以此連貫少年司法與教育體系的「霸凌」概念，開拓在少年司法中處理霸凌事件的可能。

第三章則就霸凌的成因與當前所實際運用之對策進行梳理。對於霸凌的成因討論，本文會先將日本與台灣之霸凌成因論區分為個人、團體、社會文化三個面向觀察後，就上述成因的討論進一步與霸凌的處遇策略相互連結，分析各個成因論與現行的各類霸凌處遇之間的關聯後，以霸凌處遇的現況對於處遇對策及相對應的原因導向提出反思。最後，本文會透過日本與台灣的霸凌處遇之比較，分析現行的校園霸凌對策面臨的困境，



第二部分則會分析少年法於霸凌的處理程序中之機能，以及在探討少年法於霸凌程序中的實際運用情況後，對於現行少年法在霸凌事件中可能的運作空間進行探討。此部分會區分為第四章與第五章來進行探討。

第四章由理論面構築少年法在霸凌事件的角色與機能。本章首先探討少年法於霸凌事件運作之困境，接著，本文透過少年法的目的—健全育成由社會系統的概念切入，整理少年法中關於少年健全自我成長權之論述，提出少年司法處理霸凌事件的正當化基礎，並以此回應教育體系對少年司法的質疑。最後，本文試圖立基於協助少年自我成長的觀點，構建出少年法與教育行政在霸凌事件中偕同運作的模式。

第五章則就第四章提出的架構進一步落實於我國少年司法中，探討霸凌事件在少年司法中的意涵與範圍，並具體討論少年司法與教育體系在霸凌處遇中的分工之相關規範後，對於少年司法在調查與審理階段中處理霸凌事件所遭遇的問題進行探討，並提出本文對於少年司法中霸凌事件的處理觀點。

第六章則先簡單回顧本文內容後，簡單總結本文之研究成果，並對於將來之相關研究提出可能之發展方向。

## 第五節 名詞定義

### 一、霸凌

目前國內所稱的霸凌現象可粗略分為廣狹兩義，狹義的「霸凌」僅指稱發生於學校場域內，由學生之間所引發的霸凌現象，而廣義的霸凌則泛指一切人際互動狀態下的霸凌現象。而本文的討論軸心則會放在前者，換言之，若無特別標註，本文以下所指稱的霸凌，僅限於發生於校園內，由學生群體間所發生的攻擊行動。而不及於教師對學生的直接攻擊行為，或是發生於非學校與其關聯場域的少年群體相互間的攻擊行動。

關於霸凌的定義，由最初提出霸凌概念的學者 Olweus 為首，各國的學者與政府當局皆對於霸凌的意義由巨觀至微觀的各種角度，做出寬窄不一的詮釋。

若簡單分析各個霸凌定義，不難發現光就台灣、日本學界與政府所提出的定義，即明顯地欠缺共同的上位概念與核心要素。而霸凌在欠缺抽象性概念的前提下，直接被援用為操作性概念的結果，便導致各個霸凌研究所指涉的對象有相當程度的不一致性。<sup>2</sup>

本文擬在第二章透過霸凌的政策演變、定義整理以定義規範上的「霸凌」概念與性質。但關於本文所引述的各個研究與政策所指涉的「霸凌」則因台、日政府與研究者的立場差異，而可能與本文所界定的「霸凌」有相當程度的出入，於此先行敘明。


## 二、校園霸凌

本文所稱的「校園霸凌」係指以校園為運作場域，且發生於學生團體之間的霸凌行為。本文中偶爾以「霸凌」代稱者，均係指稱「校園霸凌」而不包含廣義的霸凌態樣。關於「校園霸凌」的涵義如此界定，主要依據本文所欲深入討論的三條軸線：校園、少年、教育與司法而來。

相較於現代型的其他霸凌行為，校園霸凌有三個特殊的性質，使其在討論上和政策取向會被特別看待。首先，校園霸凌發生的場所為「校園」，學校構成了校園霸凌最為特殊的要素，校園不僅僅是霸凌的場所，其本身由社會所建構的高度封閉性、以及內涵的諸多矛盾要素，如競爭—合作、平等—差異等，都和校園霸凌的發生密切相關。因此作為環境成因的核心要素，「校園」的特性在理解校園霸凌時可說是不可或缺的要素。依學者 Everett W. Reimer 之定義，學校是「於

---

<sup>2</sup> 姚逸葦(2016)，〈いじめの国際比較における概念分析の方法に関する検討〉，《京都社會學年報》，24号，頁181。



受教師監督的教室內，要求特定年齡群之人依時出席的機構」<sup>3</sup>而對於在教室內的生活，Jackson p.w 將之區分為三個構成要素：在群眾之中學習、學校作為評價環境、明確區別強者與弱者。對學生而言，學校的活動幾乎都需要和其他人一同進行，故學校的學習活動可說是由諸多團體活動組合而成。而學校作為一個評價環境，由最顯而易見的，對於「成績」的評價開始，學生的舉止均會受到來自同儕或大人的頻繁的外在評價。最後，學校明確的畫出成人與學童之間的強弱界線，並透過各項規則彰顯此一界線的存在。在 Jackson 的三個教室互動情境的要素之下，三者彼此交織成霸凌的絕佳搖籃。「校園」在校園霸凌問題所扮演的角色相當重要，1970 年代為何霸凌問題會起源於校園霸凌，校園霸凌又何以在公權力強行介入後迅速激化與變貌，解析校園的特性均是回答此一問題的關鍵要素。對此，本文將於第三章中分析既有的觀點如何將校園與學級制度與霸凌相互連結。

接著，校園霸凌中雙方必定為少年或兒童，教師之間、教師與兒童相互間的霸凌行為並非屬現行法規所定義之校園霸凌的範疇。而霸凌處遇過往雖集中於教育場域，但作為霸凌處遇的節點，但在我國與日本的現行校園霸凌防治相關規範中，均規定了情節嚴重的霸凌，須轉於警察、司法與社政單位進行處理。由此一來，校園霸凌便不僅僅是教育的問題，而必須綜合包含司法在內之各項處遇來加以檢討。

最後，校園霸凌的處遇機制通常委由教育體系來加以處理，是以無論於研究上或是傳統的領域區分，霸凌均被劃歸教育相關領域，而較少被司法相關領域觸及。然而，一如前所述，校園霸凌的教育性質經常淡化其在少年法中的討論脈絡，而寬任教育體系內部的高強度介入，甚至導致司法和教育體系在霸凌議題上難有一貫的討論脈絡。進而導致「霸凌行為」的處遇僅能止步於教育體系內。司

---

<sup>3</sup> 柳治男(2003)〈学校という組織〉，森重雄、田中智志等編，「近代教育」の社会理論，頁 60。勁草書房：東京。

法體系在受教育體系所移交的霸凌事件，則係針對少年的「非行」進行處遇，兩者各偏重其一，而難以相容。

此外，要注意的是，因為我國在立法上切割了「性霸凌」與其他類型之校園霸凌之處遇，而將性霸凌歸於性別平等教育法，以類同於性騷擾、性侵害之處遇方式來對應<sup>4</sup>。故為避免討論過於龐雜，在本文的討論中，對於涉及我國霸凌防制策略之部分，所謂校園霸凌係指校園霸凌防治準則中所規範的類型，而不及於性霸凌之處處理程序。但就本文之立場而言，性霸凌既屬霸凌行為之子類型，且與性騷擾、性侵害等行為態樣有著本質上的差異，現行區分處理的方式似有重新加以檢討之必要。

---

<sup>4</sup> 楊雅音(2015)《我國校園霸凌防制制度之研究—以校園霸凌防制準則為中心》，國立台北教育大學教育學院教育經營與管理學系文教法律碩士班碩士論文，頁 99。

## 第二章 台灣、日本校園霸凌概念的演進與定義



### 第一節 校園霸凌問題之起源與「霸凌三要素」

#### 第一項 前言

在各個霸凌研究中，論者都會面臨到一個特殊且複雜的問題，即所謂的「霸凌」到底應該如何定義，以及應該如何比較各個定義分歧的霸凌研究。霸凌的定義在各國的教育對策以及各家論者之間均有不同。有論者指出，因為各國霸凌定義均有差異，因而對於霸凌的國際比較必須先就霸凌定義進行討論，方得確立所比較的對象的同質性。對此，早期的論者亦已留意到霸凌定義模糊的問題，如學者森田洋司即指出「在某些輕微的霸凌，當事人與局外人之間對於霸凌的認知有相當程度的落差」，學者石飛和彥亦指出「現今雖然多數人都認知到所謂的「霸凌」現象的存在，但一旦試圖去界定霸凌現象，就發現霸凌現象的輪廓消失了…倒不如說，這種界定上的困難才是霸凌的核心特色」。<sup>5</sup>

然而，為何霸凌定義如此欠缺一致性，是本文首先所關心的問題。因此，本文首先透過爬梳霸凌概念的起源，分析目前國際上常見的「霸凌三要素」所代表的意義。並討論為何霸凌欠缺統一的抽象概念之理由。接著，本文會透過日本的霸凌定義與對策演變之探討，分析日本霸凌概念的變化與日本霸凌發展的關連後，以此回顧台灣的霸凌發展與台灣的霸凌定義。最後，從本文的立場出發，試著搭配現行的霸凌對策來檢討我國霸凌定義的問題。

#### 第二項 霸凌(bully)概念的起源

目前被廣泛地運用的「霸凌」一詞，可追溯回 1960 年代的瑞典。北歐的斯堪地那維亞半島是世界上最早將霸凌現象加以捕捉、定義的地方，其中最早為瑞

---

<sup>5</sup> 石飛和彥(1999)〈「いじめ」の實踐的行為の形式構造〉，《教育・社会・文化：研究紀要》，第 6 号，頁 32。



典學者 Heinemann 在 1969 年提出的 mobbing 概念<sup>6</sup>，用以指涉學生集團對特定被排除的個人的攻擊行為。此一概念源自於動物行為學與社會心理學，在動物行為學中，mobbing 係指動物集團對其他動物所發起的集體攻擊，在社會心理學中，則是指集體性、無組織的行動。


此一概念所指涉的暴力行動，在 1970 年代初期於斯堪地那維亞半島上引起關注，然而 mobbing 的概念僅能詮釋偶發性的、無組織性的行動，難以完整詮釋學生之間的欺凌行為，故此一概念與現今的霸凌仍有相當的差距，反而較為貼近突發性校園暴力的意義。對於現今意義下霸凌研究的系統性發展，一般則會追溯回 1970 年代的挪威。

挪威在 1970-1980 年代受到瑞典研究的影響，媒體與家長團體開始關注校園暴力的問題，但此一時期政府雖開始委託卑爾根大學展開小規模的校園暴力事件的問卷調查，但校園政策尚未因此波潮流而受到影響。<sup>7</sup>直到 1982 年，一位學生受到同級生的長期肢體暴力而自殺，才引發政府單位的重視，1983 年，挪威教育省委託卑爾根大學心理學系教授，發展心理學專家 Dan Olweus 以全國中小學生為對象，舉行了第一次的全國性校園暴力防止調查。在此之前，olweus 已協助挪威政府於 1973 年與 1978 年進行兩次小規模的調查。在調查過程中，olweus 發現到既有的 mobbing 定義無法詮釋在 1973 年與 1978 年兩次小規模調查中挪威學生與教師於問卷中提及的暴力現象，透過對既有問卷內容的整理，olweus 在 1978 年於英國出版 *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* 一書，以 bully 一詞取代北歐通用的 mobbing，成為霸凌現象在北歐諸國以外的英語圈內通用的描述性詞彙。其研究成果受到挪威政府的重視，因而委託其進行 1983 年的全國

---

<sup>6</sup> Dan Olweus(著)川口仁志(譯)(1998)，《世界のいじめ—各国の現状と取り組み》，頁 92。金子書房：東京。

<sup>7</sup> Dan Olweus(1998)同前註 6，頁 119。



性研究。Olweus 在 1983 年的問卷中將其概念重新定義為「一個學生被一名或多名學生惡整，惡言相向的時候，就是被霸凌。若被毆打、腳踢、脅迫或監禁，也是一種被霸凌的狀態。這些事情發生的很頻繁，且被霸凌者難以從霸凌中保護自己。但力量相等的學生吵架；或是打架的情形並非霸凌。」<sup>8</sup>。此為霸凌的初期定義，在此一調查中，由 830 間學校所選出的 13 萬名 1~9 年級生中，高達 15% 的學生曾有遭受或成為霸凌者的經驗，其中霸凌者約 7%、被霸凌者則約 9%。<sup>9</sup>以此研究為基礎，挪威政府展開對於霸凌的處遇策略，隨後在 1987 年的歐洲校園霸凌會議上，Olweus 的主張被歐洲各國廣為採納，也影響了隨後的歐洲各國對於校園暴力與霸凌事件之處遇策略。

### 第三項 霸凌(bully)之概念與「霸凌三要素」

關於霸凌的定義，由最初提出霸凌概念的學者 Olweus 為首，各國的學者與政府當局皆對於霸凌的意義做出寬窄不一的詮釋，本文以下針對 Olweus 最初的定義，以及日本與我國教育當局的霸凌意義來加以討論。

Olweus 在其著書中認為校園霸凌係指「一個學生長期重複地處於一個或多個學生的負面行為中」，此一界定強調了三點特徵：

1. 霸凌為有傷害意圖的攻擊或負面行為
2. 霸凌為長期反覆的行為
3. 霸凌起源於人際之間的權力失衡

這三點特徵的界定，相當程度地影響了歐美各國對於霸凌的界定。並在 1990 年代透過日本學者的引進傳入日本，影響了日本界定霸凌的基準。學者森田洋司

---

<sup>8</sup> Dan Olweus(1998)同前註 6，頁 121。

<sup>9</sup> Dan Olweus(1998)同前註 6，頁 122。



將其稱為「霸凌三要素」，即關係性權力失衡、受害性與持續性，此一基準也影響了日本學界對霸凌之認定標準<sup>10</sup>。

同樣的，我國的民間團體在 2000 年代導入霸凌概念後，這三個要素也成為我國學界詮釋霸凌概念的重要判斷因子。在霸凌防治準則制定後，對於該準則的霸凌定義，亦有論者認為現行的霸凌定義缺乏「完整的三要素」而不完整，故應參照 Olweus 之定義來加以修正<sup>11</sup>。

然而，從與他國的比較中，可發現各國政府對於霸凌的定義，並不完全依循「霸凌三要素」來制定，而會因應各國霸凌對策的運作而調整其概念。由霸凌三要素被創設出來的歷史以觀，可以看出 bully 最初是為了與 1970 年代興起的 mobbing(當時北歐國家用以描述校園暴力的詞彙)概念相區分，而並非指涉特定的互動狀態或行為模式。換言之，霸凌的三個要素並非去描述霸凌「是什麼」，而只是提供一個與校園暴力區別的標準。

由上述可知，校園霸凌最初的定義是在 mobbing 的基礎之下，試圖與之區分而被界定出來的校園暴力態樣。因此霸凌最初僅在校園暴力的脈絡下，被視為校園暴力問題的一種分枝。<sup>12</sup>霸凌是在此一脈絡下，從日常生活與 mobbing 中被「比較」出來的概念。因而，霸凌的要件自始即以重視操作性與和其他暴力行動之間的區別性為目標而設計出來。<sup>13</sup>這個原因也導致日後霸凌在各國的發展上，為了便於識別、區辨等原因而被多次調整的理由——正因為所謂的「霸凌」定義自

---

<sup>10</sup> 森田，同註 22，頁 119 以下。

<sup>11</sup> 教育部，〈校園霸凌防制準則全文修正草案條文對照表—公聽會後修正版〉，第三條之立法理由。

<sup>12</sup> 值得一提的是，Olweus 本人對此有不同的主張，其認為暴力應限定於施加物理性力量於他人身上的情形，而一般所稱的「校園暴力」則應屬於攻擊行為而非暴力行為。而霸凌則劃歸於攻擊行為之脈絡下討論。Olweus，同前註 6，頁 99。

<sup>13</sup> Olweus，同前註 6，頁 96。



始便非指涉出一個特定事物或現象之本質的基準，這個基準會隨著制定政策者對霸凌現象的認知，以及霸凌政策、霸凌相關研究的需要而隨之調整。

## 第二節 台灣、日本校園霸凌問題之演變

### 第一項 日本霸凌對策之概要

日本的校園霸凌概念與對策之發展有著與世界各國相當迥異而相似的過程。如前文所述，台灣與歐美諸國的霸凌概念皆相當程度受到了 Olweus 在 1983 年的研究的影響。但日本則是在 1980 年代開始將霸凌與校園暴力相互區隔，而獨自的發展出專屬於日本的霸凌概念與對策研究後，才在 1990 年代末期透過學者的引進而意識到日本與諸外國霸凌問題的近似性，進而開始導入霸凌的比較研究。是以，在觀察日本的霸凌對策之演進時，首先要注意的是，以 1990 年代的第二波霸凌高峰為分界，日本的霸凌對策才正式跟前述的 bully 概念相互連結。而 80 到 90 年代的第一波霸凌高峰，則是純粹將霸凌視為日本社會獨有的問題而加以對應。因此，日本的霸凌對策便產生了一個明顯的斷裂，1980 年代到 90 年代初期的霸凌對策均聚焦於日本泡沫經濟末期的社會以及日本文化與對人關係對於學校生活的影響。而 90 年代末期以降的研究則開始出現一個新的傾向，即是將霸凌視為一個廣泛人類社會均存在的互動問題，而開始轉向霸凌的風險控管、借鏡外國霸凌對應經驗的方向。

日本的霸凌議題由 1970 年代開始受到重視，依日本學者的劃分，日本的霸凌對策可分為四個時期，又稱為「四波霸凌對策」，每一波霸凌對策的高峰均由一個重大霸凌事件為開端，進而引發輿論影響，導致政府對策產生重大的轉變。有趣的是，日本政府官方所提出的校園霸凌概念，也隨著每波對策的轉變而逐漸改變其定義。本文認為，從日本的霸凌發展中，可發現霸凌概念的轉換，與其對策的變化有著密切的關連。以下，本文先將日本的霸凌定義的分歧整理如下表後，再綜合日本霸凌對策的轉變，就日本霸凌概念的演進來加以檢討。

表 1 日本霸凌定義之變化整理表<sup>14</sup>



	1986 年	1994 年	2006 年	2013 年
霸凌的主體	(行為者)對於比自己弱勢的一方	(行為者)對於比自己弱勢的一方	特定學童從互動關係中的他人	與特定學童同一學校，或與該學童具有一定之互動關係的其他學童所為之
行為	單方地持續施加心理、身體上的攻擊行為	單方地持續施加心理、身體上的攻擊行為	遭受到心理上、物理上的攻擊行為	予其心理或物理上影響之行為(包含透過網路為之者)
結果	使對方感受到深刻的痛苦	使對方感受到深刻的痛苦	而感到精神痛苦	使該行為的對象之特定學童感受到身心痛苦者
確認霸凌的觀點	學校得以確認該事實存在	立於受霸凌者的觀點來判斷	無	無
場所	不問校內、校外所為均屬之	不問校內、校外所為均屬之	不問校內、校外所為均屬之	不問校內、校外所為均屬之

<sup>14</sup> 文部科学省、〈いじめの定義の変遷〉。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf) (最後瀏覽日：20200211)

## 第二項日本霸凌對策的四波變化

由 1980 年代初期，霸凌現象在日本開始受到標定與重視。<sup>15</sup>依學者高德忍於《霸凌問題手冊：分析、資料、年表》中的整理，霸凌現象開始受到關注起源於 1978 年的滋賀縣野洲町中學生傷害事件，以及隔年爆發的上福岡第三中學事件，在這兩起事件中，前者是長期受霸凌的兩位國中生以菜刀刺殺長期霸凌他們的 4 名同學，造成 1 人死亡、兩人重傷的案件。後者則次長期受霸凌的學生留下遺書後自殺的案件。這起事件受到媒體的廣大關注，也讓霸凌在翌年(1980)年舉辦的全國日本國中校長會議中成為重要議題。<sup>16</sup>

然而在此一時期，對霸凌的處遇對策除了非難霸凌者外，亦會批評受霸凌者「軟弱」、「不知抵抗」，甚至在上福岡事件中，受害者就讀的學校在受害者自殺後甚至將霸凌的主因歸咎於受害者的「種族」導致他被排擠<sup>17</sup>。在 1984 年文部省發行的「小學生指導手冊 3」中，亦觸及到霸凌的議題，但僅將此做為兒童互動的不良模式，或是對於不合群者的制裁。其中亦認為被霸凌者的性格「軟弱、易引起周圍反感」而提出批評。<sup>18</sup>

在此一時期，教育方面的處理並未將霸凌作為一種共通現象而深入分析其成因，僅學校針對個案提出的調查報告，整體防治對策停留在用第三者的角度公平地訓斥霸凌者與被霸凌者好好相處的模式。<sup>19</sup>然而，在此手冊發布的隔年，即有 12 名學生因受霸凌而自殺，此一現象引發媒體對政策的疑問，面對媒體的壓力，

---

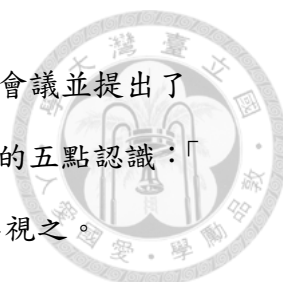
<sup>15</sup> 今津孝次郎 (2007)《增補：いじめ問題の発生・展開と今後の課題—25 年を総括する》，頁 171。黎明書房。

<sup>16</sup> 今津，同前註 15，頁 21。

<sup>17</sup> 該事件受害者為在日朝鮮人，今津，同前註 15，頁 28

<sup>18</sup> 今津，同前註 15，頁 30

<sup>19</sup> 今津，同前註 15，頁 31



文部省於 1985 年 6 月召開「兒童學生問題行為之檢討會議」該會議並提出了「緊急提案—霸凌問題解決之道」，該提案中揭示了政府對霸凌的五點認識：

1. 霸凌是影響到兒童身心的重大問題，已經無法和單純打鬧同等視之。
2. 霸凌和當今兒童的心理問題密切相關，與兒童不明辨是非、欠缺自制力與同理他人痛苦的心緊密相關。
3. 霸凌由學校人際關係所衍伸，與教師的指導緊密相關，在學校生活中對於異己的排除傾向是霸凌的土壤，教師的不良對應導致學生的不信任而讓問題更加惡化。
4. 霸凌與家庭教育緊密相關，家庭教育機能低下，過度的課業負擔使學生壓力增加也是霸凌的背景成因。
5. 霸凌需要緊急與長期對策，特別是今日的物欲社會讓兒童心靈貧乏，人際關係不成熟與欠缺紓壓手段皆是霸凌產生的背景。」

然而在該會議召開的隔(1986)年 2 月，東京都的富士見中學 2 年級生鹿川裕史被發現於盛岡車站的公共廁所內自殺，媒體在順著鹿川的遺書深入挖掘後，發現鹿川的死因與長期受霸凌有關，對鹿川的霸凌擴及整個學年的學生，其中甚至有老師參與對鹿川的霸凌行動。校方在事件爆發後緊急懲處涉案的教員，但因涉及學生太多而讓輿論充斥對於校方管理的非難。文部省臨時教育審議會在四月緊急做成「關於教育改革的第二次彙報」，其中強化學生諮詢資源、重新檢討教員配置、強化警察、社福機關的聯繫等等。此波霸凌對策也成為日本政府首次針對霸凌問題提出處理策略，學者將其稱為「第一波霸凌對策」。

而就當時霸凌的定義來看，從上表的整理中，我們可以發現，當時的日本政府仍是將霸凌視為「霸凌者的個人行為」來處理。是以，該定義主要仍是以霸凌者的行為為出發點，且是以「學校可確認」為判斷要件，將霸凌的處理對象限定於較外顯的攻擊行動。有趣的是，日本的第一個霸凌概念，與 olweus 最初的霸凌

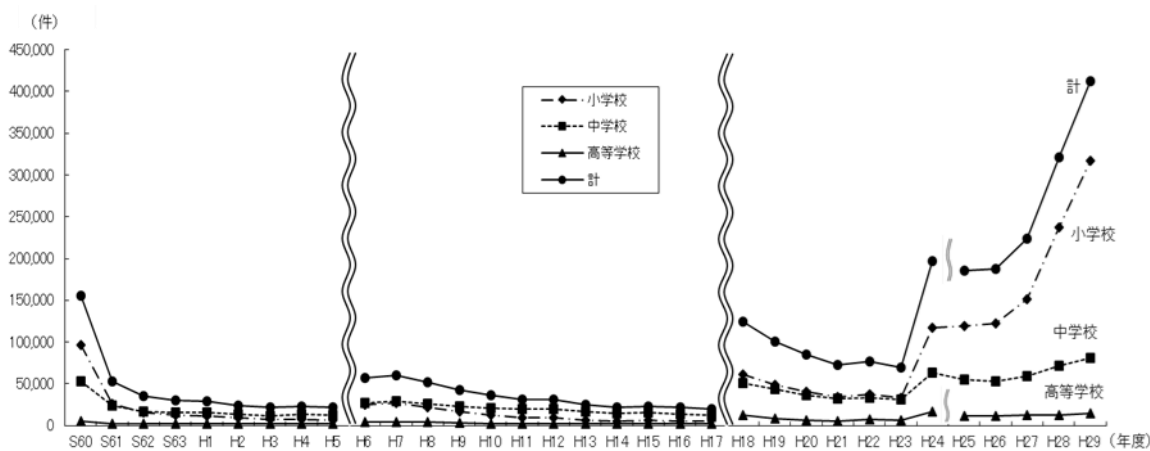


定義呈現了相當的近似性，皆以行為的持續性、群體中強弱關係的不對等性作為區分霸凌與校園暴力的要素。

此一理解也呈現在第一波霸凌對策的運作之上，第一波霸凌對策將霸凌視為「加害者對受害者施暴」的二元關係，其處遇對策相當程度的承繼了校園暴力的對應模式，即是透過學校與警察的聯合運作，懲罰、威嚇加害者，同時，該對策也將霸凌的惡化歸咎於受害者的軟弱，認為受害者的性格「軟弱、易引起周圍反感」而要求其改善。

在此一對策施行後，日本的霸凌事件數呈現了陡降的趨勢，在短短的三年內，政府公布的霸凌事件數便減少到了原先的 1/3 左右，從下圖一的 S60(昭和 60 年，即 1986 年)到 H6(平成 6 年，即 1994 年)間，可看到霸凌事件數在 1986-1988 年的大幅下降後呈現穩定的少數。

圖 1 日本霸凌歷年統計數量之變化<sup>20</sup>



然而，多數論者均認為，這一時期的減少並非象徵著霸凌被有效的防治，相反的，霸凌開始「陰沉化」，從表面上的暴力行動轉向難以被發現，躲在成人眼

<sup>20</sup> 文部科學省(2018)，《平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について》，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/10/1422020.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm)。(最終瀏覽日：2020/06/01)





皮之下的行為。打破此一寧靜的表面者，便是在 90 年代中期的，另一波霸凌的高峰再度登場，學者將之稱為「第二波霸凌」。

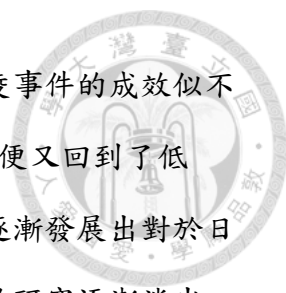
1994 年 11 月末，愛知縣的中學二年級學生大河內清輝於自家內自殺，在其所留下的遺書中，指出同年級的數名學生多次向他勒索高額的金錢，這點也成為輿論對他自殺原因的認定，朝日新聞於 12 月 3 日到 11 日連日以大篇幅報導大河內清輝的事件，形成第二次輿論的高峰，文部省在 12 月 9 日緊急召開「霸凌對策緊急會議」，該會議中對於霸凌者的態度採取相當尖銳的立場，認為霸凌是「不被社會、家庭、學校所容許的」行為，同時，對於該事件的霸凌者，則採取了相當嚴厲的措施。

在霸凌的定義上，第二波霸凌對策將過往的認定基準由學校認定的行為外觀改變為以受害者的被害感來認定霸凌，換言之，在有學生因霸凌而受有損害時，學校即應積極採取行動。此次的定義改動雖未變動將霸凌視為加害者個人行為的基本視角，但在被害的認定上則開始轉向以被害者的主觀認定為中心的判斷觀點。除了反映日本政府試圖應對霸凌行為逐漸隱密化的趨勢外，也開始重視被霸凌者內心所受到的傷害。

在第二波霸凌對策的轉向上，最重要的點便是導入了外國研究的比較，霸凌不再是日本獨有的問題，在霸凌原因的分析上也轉向團體互動關係與個人特質的結合。第二波霸凌對策也針對學校的隱蔽採取了強力的手段，除了增列學校校方對霸凌事件的通報義務外，也制定出校方不當處理的罰則。此外，對於加害者的處罰也進一步嚴厲化，在重大霸凌事件的處理上，導入了司法與警察的介入機制。<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> 淺田 瞳、原 清治(2018)〈高等学校におけるネットいじめの実態に関する実証的研究〉、《佛教大学総合研究所紀要》，第 25 号，頁 16-17。



然而，第二波霸凌對策以懲處為壓力迫使學校不得掩蓋霸凌事件的成效似不明顯，由上圖可看出，霸凌事件數僅在 1994 年有些許成長後，便又回到了低點。與此同時，日本的教育學者在與西方霸凌現象的比較中，逐漸發展出對於日本霸凌現象的許多詮釋與理論。過往著重於日本傳統社會文化的研究逐漸淡出，取而代之的則是對於日本學校中人際互動模式的探討成為霸凌研究的主流。而對於學校的霸凌責任研究中，相較於政府以道德訓誡與懲處的方式，學界則由學校教員的負擔、學校文化等觀點試圖解決校方傾向消極處理霸凌事件的問題。

在第二波霸凌對策施行後約 20 年間，日本的霸凌案件數再度呈現穩定的低點，但這個平靜的表面仍然在 2006 年 10 月，被福岡縣的瀧川事件所打破。一名男國中生因為霸凌而自殺，其遺書被公開後，霸凌再度受到關注，而教育界意識到政府 20 年來的霸凌政策，造成了大量的霸凌事件被學校所隱蔽，而對於霸凌防治上亦無明顯成效，民間的輿論導致內閣會議於該年 11 月 29 日緊急召開「教育再生會議」，在會議中除了要求更嚴懲霸凌者，放寬將霸凌者停學的要件，也將霸凌的問責對象擴及旁觀起鬨的學生。在此波對策中，亦利用中小學校的班會課程與學生會組織宣導霸凌防治。在強調嚴厲執行的另一面，日本政府也著手強化學校與社區組織間的聯繫，企圖將霸凌防治轉化為社會工程。<sup>22</sup>學界雖對於政府將眼光擴展至社會的發想表示贊同，但亦有見解憂心過度的強調嚴罰化會導致霸凌政策的崩解<sup>23</sup>。

在此波對策中，將過往的霸凌防治擴及於「日常預防」的層次，而建立起「三階段霸凌預防對策」，即日常預防、疑似事件的迅速對應與確為霸凌事件的

---

<sup>22</sup> 森田洋司(著)李欣怡(譯)(2017)，《霸凌是什麼：從教室到社會，直視你我的暗黑之心》，頁 103。經濟新潮社：台北。

<sup>23</sup> 指滋賀縣大津市立中學的男性國二生因為霸凌而自殺的案件



對應。利用中小學校的班會課程與學生會組織宣導霸凌防治，將霸凌防治對策擴及於日常的道德教育之中。<sup>24</sup>

第三波霸凌對策也對於過往的霸凌定義做出極大的修正，在 2006 年文科省公布的定義中，霸凌的定義由行為人中心轉向了「受害者中心」，其主要界定的對象變成「被害者在互動關係中受到的傷害」，而非行為的性質。此一定義轉變一方面極大地擴大了霸凌的範疇，也展現出對霸凌的性質的重新理解。霸凌的定義內涵從「行為」轉換到了「傷害」，而揚棄了過往區分霸凌與校園暴力行為的「持續性」要素，而以加害者與被害者的關係性加以取代。這次的霸凌定義轉換可說是相當程度地反映了日本學界對霸凌的主流觀點，但仍有論者認為，若不要攻擊者的主觀要件，仍可能讓霸凌定義失之過寬。

在第三波霸凌對策將霸凌定義大幅度放寬後，可看見上圖中從 2006 年到 2012 年之間，霸凌的件數有了明顯的增長，然而，第三波霸凌對策雖然將霸凌對策導向社區的系統性處理，卻欠缺相應的制度性配套措施，而導致實際上運用的困難。此一問題在 2012 年的大津事件成為輿論矚目的焦點，日本政府遂於同年迅速通過「霸凌防治促進法」的立法，使日本的霸凌對策首次以制度化的形式呈現。學界將此稱為「第四波霸凌對策」。

第四波霸凌政策以日本政府應對 2012 年的大津事件之後續處理為開端，值得關注的是，該事件的受害者家長自行向兒子的同班同學調查兒子的死因後，發現許多同學表示兒子曾經遭受霸凌，而懷疑他可能因霸凌而自殺，但此一調查卻被校方強行中止，校方並出面否認死者曾經受過霸凌。家長遂直接將所收集的學生回覆交給警方，而導致霸凌嫌疑人被逮捕，最後該霸凌事件之加害少年被送交少年司法進行處遇。以此事件為契機，日本自民黨在 2012 年 10 月 23 日設置「自民黨教育再生實行本部」，於隔月的 11 月 21 日發表的中間結論中宣告「霸

---

<sup>24</sup> 長尾英彥 (2014) 〈いじめ問題に関する覚書〉，《中京法学》，48 卷第 3、4 号，頁 277。

凌防制對策促進法」的立法。<sup>25</sup>該法律的草案在自民黨政府的強力推動下，終於在 2013 年 6 月立法通過，成為第一部專門針對霸凌處理的法律。<sup>26</sup>然而，這部急速通過的法律，卻也引來在野黨對法案內容「嚴罰化」的質疑聲浪。學界方面亦有對於政府重視強化對兒童的規範內化與懲處，卻未對形成霸凌的背景成因進行進一步的處理感到不安的聲音。

在 2012 年的霸凌防制對策促進法中，霸凌的定義再次被修正為：「與特定學童就讀同一學校的其他與其有一定人際關係的其他學童，對特定學童施加心理上或物理上影響的行為(包含透過網路所為的行為)，而使對象學童感到身心痛苦的行為」在此一定義中，霸凌被再度以行為人的視角來加以定義。但相較於第二波霸凌對策前的定義，此一定義限定了霸凌者與被霸凌者間須存在「一定的人際關係」，同時，對於行為的內容幾乎毫無定義，僅附加了「使對象學童(受害者)感到痛苦」的要素。此一定義反映出了日本學界對霸凌是一種「關係性的產物」的認識，但有趣的是，在霸凌防治法中的定義，並未強調霸凌者與被霸凌者之間關係性的強弱，反而以互動關係中攻擊行為的存在來判斷霸凌的成否。

### 第三項 日本霸凌對策與霸凌定義之關聯


綜觀日本四波霸凌之政策變化，首先從表面上來看，可發現政府的歷次重大政策改變均與重大霸凌事件所引發的輿論抨擊密切相關。同時，霸凌的處遇雖然逐漸擴大處遇範圍，卻仍然維持將加害人、被害人分別處遇的結構，也逐漸強化霸凌處遇的強度。<sup>27</sup>然而，從數據上看，除了第一波霸凌對策有明顯減少霸凌事件的件數之外，之後的霸凌對策在抑制霸凌事件上均無明顯效果。然而，依照多數教育學者的觀點，第一波霸凌對策與其說減少了霸凌事件，毋寧讓原本較易

---

<sup>25</sup> 松澤一真(2018)〈いじめ防止対策推進法の立法過程に関する研究—前決定過程(pre-decision making process)に焦点を当てて〉，《共栄大学教育学部研究紀要》，第3号，頁64。

<sup>26</sup> 長尾，同前註24，頁239。

<sup>27</sup> 李茂生(2015)〈日本校園霸凌的現況與對策〉，《法令月刊》，66卷2期，頁28。



識別的肢體霸凌迅速轉化為成人不易識別的關係、言語霸凌事件，<sup>28</sup>這種變化也被學者稱為霸凌的「陰沉化」。對於此一原因，曾有論者批評文科省的霸凌對策過於重視對加害者的究責，而未重視對霸凌原因的處理。也有論者消極的認為霸凌問題是根植於日本社會的社會問題，無法透過霸凌對策來減少或消除。

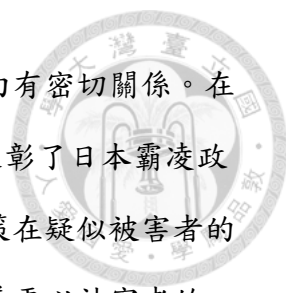
然而，從本文的觀點來看，所謂的「霸凌」自始就不是一個固定的概念，而是隨著教育政策的變化而逐步調整。這點在日本的霸凌定義之轉變中亦可看到。本文認為，日本的校園霸凌的定義的變化大致上被兩條軸線相互牽引，一為對霸凌本質的理解，另一則為霸凌對策的方向。這兩條軸線的作用在日本霸凌的變化相當明顯。首先，從霸凌本質的軸線來看，在日本，早期的霸凌研究多將霸凌單純理解為加害—被害的二元關係。<sup>29</sup>然而，隨著團體取向的霸凌研究逐漸發展，這種個人歸因式的、二元化的結構觀也逐漸受到挑戰。例如，學者森田洋司指出，過往研究聚焦在霸凌者發動霸凌的動機與誘發因子上，卻忽視霸凌應該是一個團體現象，必須在一定的集團內部才能形成霸凌。故霸凌集團除了霸凌者、被霸凌者外，其周邊也必須存在一個以旁觀者、鼓譟者所形成的封閉集團空間，才能讓霸凌問題持續惡化。<sup>30</sup>這種結構一般被稱為「霸凌的四層結構」，相當程度地影響了往後日本的霸凌定義。此後，雖然霸凌的團體結構略有變化，但多數研究均肯認了霸凌存在一種集團式的構造。這種認知的轉換也相當程度反映在日本霸凌的定義變化上，從2006年的定義中可看出，霸凌的定義開始重視霸凌者與加害者周邊的互動關係，而在日本政府的霸凌定義中，行為的性質也從霸凌「本身」轉化為霸凌的表彰機制。

---

<sup>28</sup> 李茂生，同前註27，頁29。

<sup>29</sup> 神田光啓，(1994)〈いじめの研究情報の検討〉，《教育情報研究》，頁8。

<sup>30</sup> 森田洋司、清水賢二(1996)，《いじめ—教室の病い》，頁43。金子書房：東京。



另外，從制度的軸線來看，日本的霸凌定義亦與制度的轉向有密切關係。在1986年的定義與1994年的定義中，對於判斷霸凌的視角轉換表彰了日本霸凌政策從同時譴責加害與受害者到區別處遇的轉向。其後的霸凌對策在疑似受害者的保護上也依循1994年政策的軸線，也可看到2006年的霸凌定義更以受害者的「被害」為中心來加以定義，與強化被害保護的霸凌對策相互結合。

因此，當回顧日本的霸凌政策變遷時，我們可以發現，從1985年至今的四波變化中，無論是對「霸凌」性質的理解，或是對霸凌的處理方式，都發生了極大的變化，這些變化也牽動著日本政府的「霸凌」的定義範疇。然而，霸凌也不僅是政府定義所形構出來的產物，在學童的學校生活中，仍存在一塊被成人的教育系統所標定的部分，這部分雖然會隨著時間而變化，卻仍舊持續的存在。本文將之稱為「霸凌的本質」。因此，在下段中，本文會就現行霸凌對策所標定的對象進行檢討後，試著提出本文對於「霸凌」概念的理解。

#### 第四項 台灣校園霸凌問題之發展與定義

「霸凌」此一詞彙首見於台灣媒體是在2004年的8月31日，當天兒童福利聯盟文教基金會公布第一份校園霸凌的報告——「2004年國小兒童校園霸凌(bully)現象調查報告」，該報告將其所引用的bully一詞譯為霸凌，可說是此一現象在中文界的翻譯起源，該報告引發媒體關注，由2004年8月31日至9月4日，各大媒體均引用該報告內的數據報導台灣的校園霸凌現象，甚至將其與少年犯罪現象<sup>31</sup>與當時盛行的體罰廢除爭議相連結。該報告中顯示，小學生中有約6成已有目睹霸凌經驗。然而在五天的熱潮過後，霸凌報導便於媒體上短暫的銷聲

---

<sup>31</sup> 劉韻詩，〈多關懷少暴力 莫讓孩子成霸凌 校園小霸王長大後 高達六成是罪犯 缺乏管教、家庭暴力讓童稚心靈蒙塵 父母師長焉能不慎呼〉，《人間福報》2004/09/01



匿跡，直到隔年 9 月兒福聯盟公布最新年度霸凌報告後又短暫的興起一波討論。

霸凌在報紙媒體報導上的曝光率分別如下表<sup>32</sup>

表 2 台灣主要報紙歷年霸凌事件報導統計表

2004	19
2005	27
2006	41
2007	71
2008	102
2009	122
2010	656
2011	1036
2012	303
2013	321
2014	311
2015	641
2016	341
2017	305
2018(至 8/17 止)	218

由上表可見，由 2004 年媒體首見霸凌一詞以來，台灣在 2010 年與 2011 年呈現霸凌報導的高峰，其中又以 2010 年的轉折最為重要，在該年三月，內政部警政署邀集教育界的專家學者召開「學生霸凌行為定義、態樣、評估標準及相關作為」研商會議，初步產出關於霸凌的官方定義。在該會議中，仍然以類似於校園暴力的應對方式來處理霸凌，如加派警力、嚴格取締，甚至展開校清專案等方

<sup>32</sup> 於漢珍新聞智慧網搜尋關鍵字「霸凌」所得筆數，扣除單純形容詞等無涉霸凌事件後的結果



式都曾納入討論。然而，警界卻已出現對於透過警力來嚴厲取締霸凌的質疑，而認為應採取以學校為主軸的對應方式，僅在嚴重霸凌事件方由警方介入的觀點

<sup>33</sup>。

但在該年底，八德國中爆發嚴重的學生霸凌事件，媒體連日以大篇幅報導該國中的數起霸凌事件，甚至將學生與幫派相連結，在此一推波助瀾下，2010年底與2011年初媒體對霸凌的報導激增，輿論亦傾向嚴罰涉及霸凌的少年，於短時間內霸凌議題以許多暴力場景與聳動標題呈現於大眾眼前，引發對於霸凌事件、甚至少年法整體的嚴罰化熱議，而當時的政府亦在第一時間加派警力巡邏校園，採取鎮壓手段來遏止霸凌行為<sup>34</sup>。有論者認為，台灣社會看待霸凌的方式與對策，正如 cohrn 所描述的「道德恐慌」現象，而以「反霸凌戰爭」描述該等現象。<sup>35</sup>

受此影響，教育部於2011年三月公布「校園霸凌防制準則」草案<sup>36</sup>，並於隔年7月26日完成立法，成為我國目前處理霸凌事件的主要法源依據。然而，校園霸凌的處理爭議並未隨著立法化而間歇，反而因為校園霸凌防制準則的規定模糊與配套措施不足而讓教育界產生無所適從之感。

台灣的霸凌定義受到歐美定義的影響頗深，最早的霸凌定義源自引入霸凌概念的2004年兒福聯盟校園霸凌報告，該報告引述英國學者 mark cleary 的定義，將霸凌定義如下：

---

<sup>33</sup> 林滄崧(2010)，〈校園霸凌與警察〉，《刑事雙月刊》，46期，頁16。

<sup>34</sup> 中央社，「八德國中學生下課 派警力戒護」，

<https://tw.mobi.yahoo.com/%E5%85%AB%E5%BE%B7%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E7%94%9F%E4%B8%8B%E8%AA%B2-%E6%B4%BE%E8%AD%A6%E5%8A%9B%E6%88%92%E8%AD%B7-20101223-061511-853>

<sup>35</sup> 黃郁琇(2014)，《當代反校園反霸凌戰爭之研究》，國立成功大學法律學系碩士論文，頁28。

<sup>36</sup> 教育部臺軍(二)字第1010052332B號公告





「霸凌通常指蓄意且具傷害性的行為，通常會持續出現在固定孩子之間的一種欺凌現象。」

此一定義將霸凌描述為一個「行為」，而以「蓄意、傷害性」來界定霸凌行為。此外，從定義中的「通常」一詞，可認為這一定義並非去界定霸凌的具體內涵，反而更貼近一種經驗式的歸納。

相對於此，台灣官方最早的霸凌定義則為 2010 年由教育部會同內政部警政署與專家學者所提出之定義：「霸凌者具有口頭上及肢體上的欺侮行為而且具有故意傷害的意圖造成受凌者生理上或心理上的傷害，雙方勢力（地位）不對等關係。」<sup>37</sup>

但台灣教育部於 2014 年研擬校園霸凌防治準則時，則提出了截然不同的定義：「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。<sup>38</sup>

此一定義後來規範於我國校園霸凌防治準則第三條。可發現此一定義在準則的制定過程中發生了相當程度的轉變，究其原因，在於我國立法時並未承繼先前教育部之研究成果，而是另行透過援用校園騷擾、性侵害防治之相關規定，直接嫁接成防制霸凌的規範<sup>39</sup>。從霸凌防制準則第一條的立法理由來看，現行的定

---

<sup>37</sup> 陳淑卿、陳國彥(2016)，〈由變調「安全校園」淺談校園霸凌〉，《人文社會電子學報》，11 卷 2 期，頁 66。

<sup>38</sup> <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp> 教育部校園霸凌防治中心，瀏覽日期 107/08/31

<sup>39</sup> 李茂生，〈校園霸凌防制準則之商榷〉，《再話橄欖枝》，202 頁。

義是以性別平等教育法中的「性霸凌」<sup>40</sup>之概念為基礎，綜合西方霸凌學者的定義而修正而成。若對比性騷擾防治法中「性騷擾」之概念，可發現性騷擾與性霸凌的規範架構上基本相似<sup>41</sup>，而在定義的結構上，霸凌與性霸凌的構造也相當類似，均是以「人→行為方式→行為對象→行為的內容→結果」為基礎結構<sup>42</sup>。

這種特殊的立法形式也導致了台灣的霸凌定義呈現了相當特殊的構造，相較於上述日本與北歐透過與校園暴力的區辨所衍生的霸凌定義，我國現行的霸凌定義則是著重在與「性騷擾」的區辨，因此無論是在定義的形式上，或是上述的「霸凌三要素」在我國定義中呈現的方式也有相當大的不同。一方面，為了與性騷擾「行為」做出區別，準則的定義仍然維持了將霸凌視為行為的觀點，且整體架構上更偏向以「特定行為態樣」而非行為背後的互動狀態作為區分的規範。另一方面，我國對於「地位不對等性」的理解，並非是將其視為霸凌者與受害者間的互動關係下的產物，而是將其視為加害者積極透過行動而創造出的「貶抑」，並透過被害者的「難以抗拒」來加以彰顯，並將貶抑與其他傷害行為類型並列。

總結而言，我國校園霸凌概念之發展在準則立法的前後顯然出現了明顯的斷裂，而現行準則的規範形式也同樣受到許多論者的質疑，有論者認為，性騷擾與

---

<sup>40</sup> 性別平等教育法第2條第五款：「性霸凌：指透過語言、肢體或其他暴力，對於他人之性別特徵、性別特質、性傾向或性別認同進行貶抑、攻擊或威脅之行為且非屬性騷擾者。」

<sup>41</sup> 性騷擾防治法第2條：「本法所稱性騷擾，係指性侵害犯罪以外，對他人實施違反其意願而與性或性別有關之行為，且有下列情形之一者：

一、以該他人順服或拒絕該行為，作為其獲得、喪失或減損與工作、教育、訓練、服務、計畫、活動有關權益之條件。

二、以展示或播送文字、圖畫、聲音、影像或其他物品之方式，或以歧視、侮辱之言行，或以他法，而有損害他人人格尊嚴，或造成使人心生畏怖、感受敵意或冒犯之情境，或不當影響其工作、教育、訓練、服務、計畫、活動或正常生活之進行。」

<sup>42</sup> 有趣的是，性霸凌是霸凌的一種子類型，原本應該先有霸凌定義後才會發展出性霸凌的概念，但我國的立法過程卻是反過來，先定義出性霸凌後才以性霸凌為基礎界定出上位的「霸凌」概念

<sup>43</sup> 李茂生，同前註39，頁204。



霸凌明顯是不同的現象，將兩者在概念上加以類比，甚至在霸凌防治對策上亦援用性騷擾防治之措施，可能有不當處理霸凌之嫌<sup>43</sup>。亦有論者認為，應仿效外國立法例，將霸凌三要素納入霸凌定義方為完整。

然而，從上述討論中，本文認為所謂的「霸凌三要素」本身也是透過與校園暴力區隔而生的定義，並不是構成霸凌定義所必需的部分。此外，從日本的經驗來看，校園霸凌的定義並非試圖去表彰「霸凌」的根本內涵，毋寧會隨著兒童間互動關係的變化，以及政府的教育對策的需要而改變。若要重新檢視霸凌定義的話，必須考量到兩個面向，亦即兒童互動狀態的界定與教育政策的觀察視角。以下本文將試圖整理我國與日本現行對策下的霸凌意義應該如何界定，並試著提出本文的觀點。

### 第三節 校園霸凌概念之重構

#### 第一項 霸凌概念之性質—本質與建構的複合體

由上述的各種定義中，我們可以看見各國的定義在早期均聚焦在行為態樣的描述，且在教育界對於霸凌的定義可說是越來越加寬泛，然而正如論者所言，過度寬泛的霸凌定義，雖然可能有助於教育者識別霸凌傾向的行動，卻無助於霸凌的規範，甚至可能讓規範難以運作。<sup>44</sup>反面來說，過於狹隘的定義，則會讓霸凌問題及時受到發現與輔導的機率降低，而讓霸凌問題在教育系統的漠視下逐漸惡化。

然而，要給出霸凌的定義並不容易，在社會科學上，本質論(essentialism)與建構論(Constructionism)的對立關係可說是恆久的命題。亦即是說，一個事物究竟是存在著某種獨有的、與眾不同的核心本質，還是被人類所觀察並賦予意義，而從其他事物區分出來。這點在霸凌的定義上亦相當重要。也就是說，我們究竟應

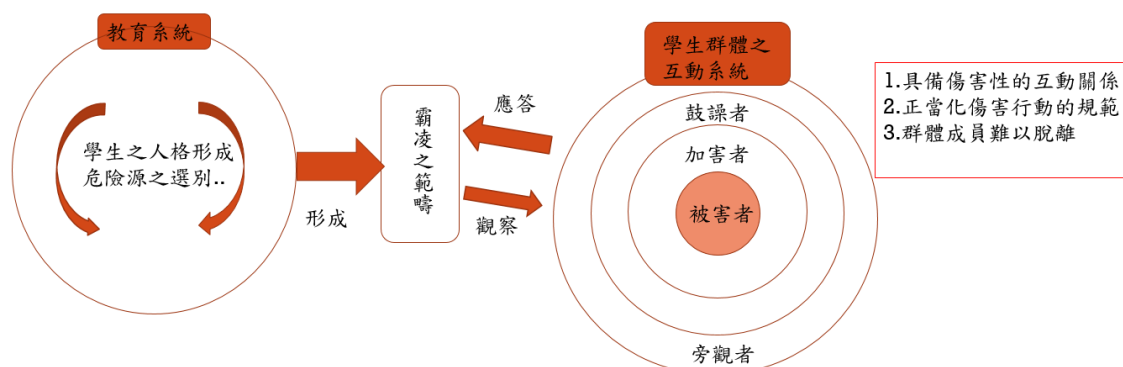
---

<sup>43</sup> 李茂生，同前註 39，頁 204。

<sup>44</sup> 李茂生，同前註 27，頁 27。

該將霸凌視為有某種核心要素或內涵的概念，還是應該認為霸凌只是透過政策需要而被與其他狀態所界定出來的差異標準，本身並不具備核心的內涵？在前文中，透過對於 OLWEUS 提出霸凌概念之背景的爬梳，我們可以確定霸凌最初是為了與 1970 年代興起的 MOBBING 概念相區分，而並非指涉特定的互動狀態而生。由此來看，我們似乎可以認為霸凌的性質是「建構式」的。但即使如此，也並不意味著霸凌不存在著一定的「實存」。對於當代建構論者而言，縱使自然物質的存在經過了社會文化、話語的建構而被人類所認識，也並不代表物質本身就不存在一定的實體，只是這個實體本身並非獨立於社會文化的建構而存在，而會依循著當代的社會文化而被述說<sup>45</sup>。因此，在本文的觀點下，縱使採取建構論的途徑，也並不代表本文完全否定霸凌的「實存」。從上文的整理中，我們可以發現霸凌的範圍會隨著政策的轉變而改變，換句話說，「什麼是霸凌」這件事其實是相當政策性、建構性的產物。但是，在政策所指涉的範圍內，仍然存在著一個「被政策所指涉的實存」，而這個實存仍與社會文化脈絡下所產生的建構緊密結合，而對於要如何識別出霸凌政策中所指涉的存在，本文則會於第三項中加以說明。

圖 2 霸凌結構概念圖



<sup>45</sup> 鄭斐文(2013)〈社會建構論、批判實在論與行動者網絡理論觀點下的身體與社會：以肥胖議題為例〉，《臺灣社會學刊》，第 53 期，頁 148。

## 第二項 霸凌的「建構」—教育系統的運作與霸凌範圍之界定

雖然近代社會中的「霸凌行為」早已經不限定於學生團體間的霸凌態樣，但本文認為，所謂的「霸凌」，仍與教育系統的運作難以截然二分。從時序上看，霸凌概念之所以最早從教育系統內被界定，而逐漸擴及於其他社會互動的面向，並非偶然，而是教育系統先從學生的互動狀態標定出霸凌後，該標定的基準再被援用到社會的其他面向。因此，從霸凌的界定到對應，都可以看出教育系統運作的特色。然而，要討論教育系統與霸凌的觀點前，必須先確定本文所討論的「教育系統」所指為何。因此，本文打算先透過尼可拉斯·盧曼(Niklas Luhmann)的社會系統論之觀點的援用，來解釋教育系統運作的狀況，再透過此一理解解釋教育系統如何將特定學生間的互動形式建構為「霸凌」。

### (一) 盧曼之社會系統論與教育系統之意涵

盧曼所提出的全社會系統觀點，是將神經科學的系統觀運用到社會互動理論的建構，而發展出其獨特的「自我指涉」系統觀。<sup>46</sup>盧曼首先提出許多透過運作產生分化的系統，如生命系統、心理系統與社會系統。<sup>47</sup>而社會系統的整體稱為全社會系統，在全社會系統下，因進一步的機能分化而形成許多不同的系統，而組成各種機能分化的社會系統的基本元素便是「溝通」。<sup>48</sup>是以，學界亦將盧曼的社會系統稱為「溝通系統」。<sup>49</sup>這種系統的特色在於，其運作狀態是「既封閉又開放」

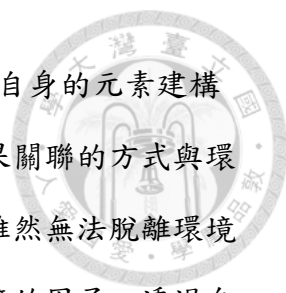
---

<sup>46</sup> 赤坂真人(2009)《社会システム理論生成史—V.パレート・L.J.ヘンダーソン・T.パーソンズ》，頁96。関西学院大学出版会：兵庫。李茂生(2000)，〈少年犯罪的預防與矯治制度的批判——一個系統論的考察〉，《國立臺灣大學法學論叢》，29卷2期，頁24。

<sup>47</sup> 精確來說，系統的基本運作會產生區別內在與外在的「界線」，此稱自我指涉，透過此一運作的持續進行，系統因此得以與其他系統相區隔。Niklas luhmann(著)，李君韜(譯)(2015)，《社會中的法》，頁66，五南：台北。

<sup>48</sup> 田中智治、山名淳(2004)《教育人間論のルーマン》，頁5，勁草書房。

<sup>49</sup> 保田 卓(2006)〈教育システムの構造〉，稻垣恭子編《子ども・学校・社会——教育と文化の社会学》，頁221。世界思想社：京都。



的。盧曼將系統以外的存在定義為「環境」。系統在運作上透過自身的元素建構自身，其運作是「自我再製」的，故可說系統在運作上是以因果關聯的方式與環境結合，但在運作的過程卻又同時區隔出環境與其自身。系統雖然無法脫離環境的一些先決條件而存在，但在系統運作的過程中卻會區隔出環境的因子，透過自身的元素生產其自身。但系統的運作上一方面對於外於自身的環境處於封閉的狀態，但卻又受到外在環境的激擾，同時也會對環境進行觀察，因此又可說是對環境開放。<sup>50</sup>此外，盧曼並未選擇「主體」，而選擇了溝通做為系統的基本元素，對其而言，無論是主體或是主體的行動均非系統的一部分，而只是系統存在的「基本條件而已」，系統只透過溝通的運作所形構而成。<sup>51</sup>

系統論的最大特色在於溝通內涵的高度偶然性。對盧曼而言，社會系統透過溝通來運作，而此一溝通透過人類的觀察而被歸因於特定的人類溝通行動之中。故「雖然系統的溝通是系統之間的運作過程，但立於人的視角，則會觀察到人在進行溝通」。然而，對於盧曼來說，溝通卻是在一個充斥著偶然、難以預期的情況下進行。其將溝通區分為三個進程，即訊息選擇、傳達與理解。而溝通是由「某個系統理解到他正在進行溝通」開始，系統間透過一連串的溝通進行運作。而在諸多訊息中如何選擇一個訊息進行傳達，以及在諸多理解可能性中如何理解一個訊息，都充斥著不確定性，盧曼將其稱為「雙重偶連性」。

而在盧曼提出的諸多系統中，教育可能是最為複雜而難解的功能系統。在其觀點中，教育系統存在著至少兩種不同的運作形式，即「選別」與教育。這兩種運作並非互斥的存在，而是相互輔助，相輔相成。

---

<sup>50</sup> Margot BERGHAUS(著)，張錦惠(譯)(2016)，《魯曼一點通—系統理論導引》，頁 79。暖暖書屋：新北。

<sup>51</sup> Margot BERGHAUS，同前註 50，頁 51。

首先，對於「教育」的概念，盧曼透過「教育的意圖」來界定教育的概念。盧曼認為，任何透過教育形式進行的溝通，都是一種「教育」<sup>52</sup>。所謂教育的意圖，是一種讓教育者與被教育者的、各式各樣的意識狀態得以於系統內共存的象徵性媒介<sup>53</sup>。所謂的教育意圖，並非是指教師個人的主觀意念，而是教育系統中的一種運作形式，這種運作必須是被教育系統界定為「善」的存在，透過將特定目標設定為「善」、將特定的教學計畫、教育理念認定為「有用」，並將之投影到學生之上<sup>54</sup>，以此影響學生的「人格形成」。

而所謂的選別概念，則是因教育系統將自身視為「具備善意的存在」，而使得在教育系統內，透過特定基準進行「選別」的運作難以避免地存在<sup>55</sup>。選別不只是在教師與學生間運作，學生亦透過選別手續的結果形成對自身與他人的交互評價。然而，透過評價者進行的選別機制，並不能直接視為是教師對學生的上對下之權力的行使，教育系統的選別毋寧是為了達成對教育系統而言「最善」的結果而持續進行的一種運作形式<sup>56</sup>。

## (二)教育系統與霸凌建構

本文認為，現行霸凌定義的建構或許可視為教育系統內部分化的運作形式，若觀察霸凌的運作模式，從「什麼是霸凌」的界定到特定行為「是不是霸凌」的標定，均環繞著教育系統的運作媒介，即選別與教育。

首先，如前所述，霸凌的構成範圍會隨著霸凌防制的策略而轉變。由校園霸凌的歷史中，我們可以認識到由校園暴力到霸凌的變化，根源於教育體系的教育對策轉換，在校園暴力對策中，主要在於辨別出校園的「危險源」並加以排除，

---

<sup>52</sup> Niklas Luhmann(著)，村上淳一(譯)，《社会の教育システム》，頁 63，東京大学出版会：東京。

<sup>53</sup> Niklas Luhmann，同前註 52，頁 64。

<sup>54</sup> Niklas Luhmann，同前註 52，頁 68。

<sup>55</sup> Niklas Luhmann，同前註 52，頁 75。

<sup>56</sup> Niklas Luhmann，同前註 52，頁 85。




可說是一種對於危害教育體系運作的「不良學生」加以選別的運作形式。但在霸凌的對策中，雖然仍存在篩選、排除危害教育體系的霸凌者之方針，卻逐漸傾向將霸凌認識為學生內在的潛在風險，而試圖透過修復、輔導等教育形式影響學生的人格形成。換句話說，從校園暴力到霸凌的處理機制，其實是一種運作形式逐漸變換的過程。而霸凌政策也從對特定個體的排除轉向規範意識的形塑，或是以改善學生性格為中心的道德教育等。

然而，霸凌的標定並非是一個單向的過程，每一次的霸凌對策轉換，會透過教師與學生的互動，反饋影響學生的互動模式。此一影響從日本霸凌對策與霸凌態樣的變化來觀察即可略窺一二。由上文中提及之德岡的研究中，我們可以認識到，在 1980 年代的校園霸凌潮中，不僅僅是兒童互動關係產生了變化，也包含教育體系對特定互動狀態的評價由校園暴力轉向為一個新的概念：霸凌。本文認為，這個變化也同時受到當時教育政策轉換所影響，在校園暴力對策中，主要在於辨別出校園的「危險源」並加以排除，當時的教育政策主軸在於識別出有威脅的外部因子以「保護」校園的純淨。但在霸凌的對策中，雖然仍存在排除危害的方針，卻逐漸轉向將霸凌認識為學校內涵的扭曲或不潔，而轉向對於學生團體意識、抑或規範意識的形塑，甚至以霸凌風險控管為中心的道德教育等。而教育對策的轉換則又透過霸凌的預防機制影響了學生的互動模式，在初期以外顯的暴力行為來識別霸凌的預防機制運作之下，使得明顯可被辨識的，以肢體衝突為主的攻擊行為逐漸減少，取而代之的是，透過人際疏離或是暗地中傷等較「隱晦」的攻擊行為，而逐漸難以為成人所察覺。

因此，我們可以發現，成人教育體系的運作確實對學童的互動模式產生了干擾，但此一干擾卻似乎無法深入學童的互動關係之中，而較停留在表面的行為態樣之轉變，有趣的是，當霸凌對策的成效「不如預期」時，則又會反饋回霸凌預防對策的修正上。因而產生了一個霸凌對策與霸凌行為相互循環影響的狀態。





總結來說，若延續上述台日政府的認識，將霸凌視為學童群體內的攻擊現象，則教育政策的轉變其實跟霸凌態樣的轉換形成相互影響的關係。是以，特定的霸凌對策雖然在抑制特定霸凌態樣中產生一定效果，但卻會讓學童的互動關係發展出新的攻擊態樣，而使霸凌對策的效果趨弱，進而必須隨之調整。

而關於霸凌的「標定」本身，亦與教育系統的運作息息相關。在學童的互動過程中，並不存在「是/不是霸凌」的二值符碼，一個行為、抑或是一個狀態是否構成霸凌，只存在於教育體系識別的過程中。那麼，此一運作又是如何進行的呢？

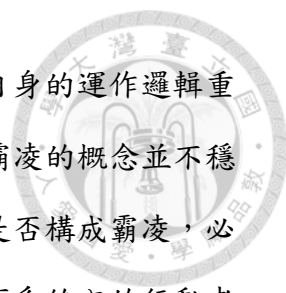
關於霸凌問題的建構觀點，另一個觀察視角則是從「霸凌如何被述說」來開展。秦野伸介將霸凌的言說區分為「揭發霸凌的言說」與「實踐霸凌的言說」，其以被害者在霸凌言說中的位置為觀察重心，透過阿圖色(Althusser)的召喚—應答的分析模組建構出「霸凌的受害者」，進而建立起一套「形塑與抹煞受害者」的霸凌言說<sup>57</sup>。被害者在霸凌的言說中，透過應答的方式將自身投入進社會的霸凌言說之中，而成為了「受害者」，成就自身的主體性。<sup>58</sup>

在秦野所提及的「揭發霸凌的言說」中，教育系統對霸凌的建構始於「受害者」的告發。在兒童的互動關係中，存在多種敘事版本，然而，在被界定為「霸凌」的事件中，多是被害者的敘事進入教育體系，而被教育體系加以評價與標定。因此，做為霸凌核心的其實是「受害者對自身遭遇的敘述」，極端來說，在霸凌的群體中甚至不一定存在一個明確的加害者(例如在關係霸凌中常見的「被大家疏遠或討厭」)但一定會至少有一名提供敘事，讓教育系統可以跟兒童的互動產生連結的受害者存在。

---

<sup>57</sup> 秦野伸介(2000)，〈「いじめ」言說の二重性〉，《教育・社会・文化：研究紀要》，第7号，頁51。

<sup>58</sup> 秦野，同前註57，頁55。



當有兒童的被害敘事進到教育體系後，教育系統便會依循自身的運作邏輯重新建構此一敘事，來判斷是否構成霸凌。如前所述，在日本，霸凌的概念並不穩定，而會隨著教育政策而改變其定義。因此，特定的互動狀態是否構成霸凌，必須透過教育系統的內部運作來決定，且此一運作狀態會隨著教育系統內的行動者所欲處理、所能處理的範圍而變化。因此，在教育實務上，霸凌的概念並非總是依循霸凌政策中的定義，而是會隨著實際處理的狀況而有所改變。

然而，霸凌是否僅僅是成人的「建構」呢？傳統建構論的論者認為，校園霸凌並非 1970 年代後期才「出現」的現象，而是 1970 年代末期才被「觀察到」或可說是重新界定的現象。對於這種轉換，早期曾有論者指出，此係因為教育觀點的進展，讓問題的歸因不單純歸屬於學生的「偏差行為」而透過霸凌觀點重新敘述問題以轉換歸因視角，藉以減輕「偏差學童」的標籤化作用。

此一論點將霸凌視為「被大眾媒體所建構的標籤」，可說是把霸凌拆解為「無法特定的行為」附著上「名為霸凌的主觀定義」。持此一論點者認為，霸凌是被建構出來的情況性定義，本身並不具備實體。<sup>59</sup>

與之相對的，另一派論者則認為霸凌是一個透過言說所創造的「空間」，霸凌並非是個別行為的堆積，而是讓許多行為或現象被置於特定文脈之中，被加以述說的空間。<sup>60</sup>霸凌可說是某種「被不存在的共同體所拒斥」的諸種現象。此派論者一方面肯認霸凌是由言說所建構，但也反對完全忽視霸凌的實存，而主張霸凌應是位在言說與實存間的「被述說的真實」。<sup>61</sup>

依照上文中提及的秦野的觀點，多數霸凌問題的言說探討集中於「揭發霸凌問題的言說」，亦即霸凌問題如何被受害者或是大眾觀察、述說。但有另一種存

---

<sup>59</sup> 德岡秀雄（1988），〈自己成就予言としてのいじめ問題〉，《関西大学社会学部紀要》，第 20 卷，頁 168-169。

<sup>60</sup> 石飛，同前註 5，頁 39。

<sup>61</sup> 石飛，同前註 5，頁 41。



在實踐場域的霸凌言說則相對未被重視。即存在於霸凌場域，構成霸凌的「實踐的言說」。秦野認為，在霸凌的場域中，同樣存在一個讓受害者「成為受害者」的言說，因此霸凌並不僅是一種言說的建構，其中亦包含了某種實踐。

本文認為，若將霸凌全部視為教育系統在建構，恐怕難以解釋在未被教育體系所標定的霸凌事件中，對受害者及其他參與者所造成的實質影響。因此，本文認為，霸凌仍存在一個「被標定的本體」，這個本體雖然並不易掌握，但可透過觀察兒童間的互動形式而稍稍界定其外觀。在下段中，本文將會試圖對現行定義下之霸凌的「實存」來加以探討。

### 第三項 霸凌之「實存」—學童間互動之多層構造與霸凌的形成

#### 一、霸凌之構造

關於霸凌究竟「是什麼」，於學理和實務上均未達成一致的共識。而在本文的立場而言，霸凌的「實存」並不是一個永恆不變的概念，反而會隨著教育對策與教育環境的改變而不斷變化，因此本段中所指的「霸凌」，精確來說，是「現行霸凌概念下所指涉的實存」，故這個霸凌意義只存在於「現在」而不一定可以反映出過往的霸凌對策中所要處理的霸凌態樣，在此先行說明。

如上文所述，早期的霸凌研究多將霸凌與校園暴力行為加以對比，而把霸凌單純地理解為加害—被害的二元關係。<sup>62</sup>然而，隨著對霸凌者與受害者周邊學童的團體研究逐漸發展，這種個人歸因式的、二元化的結構觀也逐漸受到挑戰。在日本，學者森田洋司指出，過往研究聚焦在霸凌者發動霸凌的動機與誘發因子上，卻忽視霸凌者所造成的傷害會透過一個團體現象來維持並增幅。因此霸凌要符合持續性的要素，必須存在一個「包圍受害者」的集團內部才能形成。故霸凌集團除了霸凌者、被霸凌者外，其周邊也必須存在一個以旁觀者、鼓譟者所形成的封閉集團空間，在此一場域內四種參與者相互影響，才讓受害者難以脫離，而

---

<sup>62</sup> 神田，同前註 29，頁 8。

使霸凌問題持續惡化。<sup>63</sup>這種結構一般被稱為「霸凌的四層結構」，相當程度地影響了往後日本的霸凌研究發展。此後，雖然霸凌的團體結構略有變化，但多數研究均肯認了霸凌存在一種集團式的構造，而非單純的加害—被害關係。

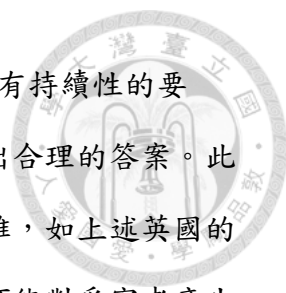
然而，即使現今的霸凌研究多數肯認霸凌中存在一個包裹式的構造，但絕大多數的學者與教育實務仍將霸凌界定為「加害者/加害集團」對受害者所為的「傷害行為」，在其理解下，所謂的霸凌架構僅是霸凌的背景事實，而非霸凌行為本身。

然而，霸凌是否適合被理解為一個行為或多種行為的複合？由近代霸凌研究的發展來看，把霸凌當作霸凌者的個人行為早已經是過度簡化的推論，且與現今研究的動向有相當明顯的衝突。以我國與日本的校園霸凌相關法規中對於「校園霸凌」的界定來看，霸凌的定義基本將霸凌限定在霸凌者的個人行為。然而，無論是教育實務或是研究上均將霸凌的周邊參與者亦納入霸凌事件的處遇對象中。然而，從定義中所呈現的霸凌結構來看，若僅將霸凌視為霸凌者個人的行為，則除了直接霸凌者以外的參與者就無法被涵納進這類霸凌的概念之中，而形成「霸凌周邊」的存在。如此將形成一個難以解消的矛盾，即一方面認為霸凌的處遇對象包含霸凌者以外的周邊團體，這些參與者卻又無法被霸凌的定義自身所包含。因此，若要將霸凌單純解釋為一個或多個持續性的行為的集合，並非妥適。

此外，就操作面上來看，從行為態樣上區分玩鬧與霸凌，即已經相當困難。首先，現行我國教育實務上最常用的區分基準在於判斷行為的次數多寡，若僅是單次性的行為則非屬霸凌，而須有一定時間之持續方屬霸凌行為。然而，這種區分在日本實務上卻曾造成非常棘手的問題。若要確認行為持續發生，則必須霸凌情形已存在一定時間，且教師有足夠證據得以證明確有多次攻擊行為。抑或是要放任攻擊行為持續進行方可判斷為霸凌行為。這點導致霸凌證明上的困難，

---

<sup>63</sup> 森田，同前註 30，頁 22。




也讓日本於 2006 年的修正中刪除了持續性的要件。然而，若沒有持續性的要件，如何區辨單純的攻擊行為與霸凌行為，日本實務也沒有給出合理的答案。此外，在「不對等性」的判斷上，霸凌行為的認定也同樣面臨困難，如上述英國的次霸凌行為，即面臨縱使處於對等環境下，過度的攻擊行為仍可能對受害者產生嚴重的影響，且在學生團體之間的權力關係流動快速的情況之下，單一時點的權力狀態並不當然反映長時間的權力狀態。因而，若以行為時居於優勢地位者作為霸凌之加害者時，常常會導致在不同時點介入會抓出不同的加害—被害關係。導致關係不對等的要件在認定上相當不易。從單一行為開展的觀察視角也容易受制於行為的框架，而導致被判定為行為人與被害人的霸凌參與者之處遇與其他的參與者之間產生極大的落差。

由上述討論可發現，以行為來定義霸凌行為在規範上的效果並不理想，那麼，若不將霸凌視為行為的話，要如何在規範上界定霸凌的態樣呢？對此，有論者認為應由行為的嚴重程度，亦即實際的傷害結果來界定霸凌，其將日常生活中的輕微人際衝突定位為受容許的攻擊手段，而逾越此一界線的攻擊行動，於尚未達到非行程度者則為教育單位應介入的霸凌行為。而若攻擊行動達到非行程度，則須由司法單位協助介入處理，但此一介入亦須謹慎，不宜造成標籤等負面影響。<sup>64</sup>

雖然此一分類仍相當模糊，且仍難以劃定霸凌與日常衝突的界線，但也提供另一種思考方向，若由結果的嚴重程度來規範霸凌，其區別的對象是「日常的衝突關係」，因此在此一觀點下，霸凌並非是做為單一個人的「行為」，而是一群人互動下的特定狀態。本文認為，這點可由霸凌的性質來思考。在上段與本段中，我們不難發現霸凌定義的變遷，是逐漸的從規範學童間的傷害行為，擴張到包含了原本屬於學童日常互動的諸種關係。因而創造出過往所無的「關係霸凌」的概

---

<sup>64</sup> 李茂生，同前註 27，頁 26。森田洋司將其稱為「霸凌光譜」，見森田，同前註 22，頁 175。



念。如同論者所言，日常生活的語境處處都是霸凌的入口。當有一個受害者，被一個想像的共同體，或稱為「學級集團」排除，這便是所謂的「霸凌」<sup>65</sup>。基此，我們或許可以將霸凌描述為一種「日常場面」中所擷取的片段，更精確來說，成人所觀察的霸凌，並非是一個或多個特定的行為，而是某種學童的互動狀態、或是一個「互動的結構」。霸凌的「結構」嵌合在日常互動的場景中，甚至在教育者尚未進行觀察時，霸凌其實就是學童日常互動的一部分。而霸凌則是因為具備某些可被觀察的特性，而從諸多的場景或互動模式中被截取、標示出來。至於一般所見的「霸凌行為」毋寧僅是在霸凌結構中較容易被觀察的要素，而非霸凌結構本身。


這種定性並非筆者個人的主張，日本學說中，對於霸凌的團體性成因與構造的分析中便已展現出類似的傾向，但其等並未進一步延伸到定義的轉換。如藏永瞳、片山香、樋口匡貴與深田博己這四位學者的研究中，便以「角色取得」來描述霸凌事件中旁觀者與霸凌者、受害者間的角色轉換，以及旁觀者的態度對霸凌的影響。其發現當旁觀者的角色傾向於受害者時，則霸凌容易趨緩，反之，消極旁觀的人則有相當比例會成為潛在的主動霸凌者。<sup>66</sup>此一研究中揭示了，霸凌的「周邊角色」對於霸凌行為的影響並非是單純的消極隔絕外部介入，而是相互的、積極的作用。此外，石戶教嗣(2002)的研究中則明確的將霸凌定性為「互動系統」，並進一步對於傳統的行為定性提出質疑。

因此，更進一步來說，霸凌構造中的「加害人」與「被害人」甚或是旁觀者等，均只是霸凌結構互動下的角色，而非特定個人的存在。雖然在一些霸凌案

---

<sup>65</sup> 石飛和彥(2012)〈いじめ問題にみる教育と責任の構図〉，《教育社会学研究》，90卷，頁87。原文在此稱為「不在の共同体」意指這種共同體並非事實上存在的學級集團，而是在霸凌言說中被述說的、虛擬的「共同體」

<sup>66</sup> 藏永瞳、片山香、樋口匡貴、深田博己(2008)〈いじめ場面における傍觀者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響〉，《廣島大學心理學研究》，第8号，頁49-50。



例中，角色可能會固著在特定人身上，但並不代表霸凌的角色必然會與特定個人產生對應。是以，本文所理解的霸凌構造，更像是加害、被害、旁觀與鼓譟者等多種角色所構成的互動結構，而至於這幾種角色的扮演者是否固定，並非判斷霸凌的重要要素。

## 二、霸凌之界定基準

那麼，在規範上要選擇何種特性來描述霸凌的「構造」？無論是台灣或日本目前的教育學說中，均極少以「構造」來界定霸凌現象。然而，本文認為，過往的學說中其實给出了一些界定霸凌性質的提示，亦即「四層構造」與霸凌三要素之概念。從四層構造中，我們可以看到一個以受害者為中心的封閉式構造，此一構造呈現兩個特質，即受害者「位居中央」且「難以脫離」。

若將這兩個特質搭配前揭的霸凌三要素來觀察，我們可以發現霸凌三要素得以在將霸凌視為「互動構造」的觀點下，得到截然不同的詮釋，以下本文將簡單整理本文對於「霸凌三要素」的理解，以及如何將重新詮釋後的霸凌三要素運用為霸凌與日常互動區分之基準。

### 1. 霸凌之核心要素：傷害

首先，由上述的各家定義中，不難發現其均環繞著一個極為核心的要素：受害感。日本多數論者認為，霸凌的核心要素便在於「受害者的被害感覺」。此乃因為霸凌的效果經常是內在的，無法由外部的行為或狀態明確判斷。<sup>67</sup>且相較於實際的傷害，在界定霸凌上更有意義的是「主觀的、內心的」被害感受。<sup>68</sup>霸凌於心理學中被視為一個創傷事件，故對於心理學者而言，霸凌亦應透過被害者的內在創傷來加以判斷為妥。

---

<sup>67</sup> 森田，同前註 22，頁 138。

<sup>68</sup> 森田，同前註 22，頁 139。

此外，上文中亦提及，由建構的觀點來看，霸凌是一個言說所建構出來的真實。而位居霸凌言說核心者，便是「被害者的言說」亦即受害經驗的述說。<sup>69</sup>然而，這種言說並非單純的建構出虛擬的受害者形象，而是對於實際在霸凌結構中所產出的，受到主觀或客觀的損害之人所為的「表白」。

接著，在規範上究竟應該選擇主觀的「被害感」或是客觀<sup>70</sup>的「傷害」來描述霸凌？在此，本文認為仍應以客觀的「傷害」而非參與者本身的被害感來界定霸凌，理由如下。

從霸凌的認定過程來看，對於霸凌的觀察者(成人)而言，霸凌是「隱蔽」的，必須經由參與兒童的言說才能被觀察者所發現。而霸凌言說必定需要受害者地位的填充才得以確立。然而，規範意義上的霸凌仍需經過調查、確認後方會被加以確認。在此確認的過程中，「傷害」的概念便不僅僅是被害者的主觀，而被成人的共同主觀所取代。因此，最終形成霸凌定義的傷害，必定不是受害者主觀上的被害感受，而是一個被成人所確認的「客觀上的傷害」。

由規範正當性的觀點來看，以傷害作為規範介入與否的判斷基礎亦有其意義。縱使手段較為輕微，霸凌處遇的本質仍是對於學童行為自由的干預，而這種干預同時包含了懲戒與保護的雙重面向，因此介入手段與要件的判斷上應受到自由主義的界線所限制。就限制的基礎上，若從懲戒面向上來看，近代對於懲戒性措施的正當性依據多採取約翰·彌爾所提出之傷害原則來觀察，國家干預人民自由的唯一正當的目的係在保障其他的人民不受傷害。<sup>71</sup>對於傷害的判斷，費恩伯格進一步延伸出福祉利益與將來利益的區分。所謂福祉利益，是以現存的條件來

---

<sup>69</sup> 石飛，同前註 5，頁 202。

<sup>70</sup> 精確來說，所謂客觀應該是社會共同體的共同主觀，但為了搭配學說的慣用詞語，本文在此仍然選擇客觀一詞。

<sup>71</sup> 林育賢(2018)《情感、冒犯與刑事立法：論冒犯行為之可罰性界限》，國立臺灣大學法律學研究所碩士論文，頁 116。





判斷一個人的將來發展利益。而將來利益則牽涉某種尚未成形的人生狀態或規劃。對於前者，可以透過規範保護實現福祉利益的條件而界定出傷害的範疇，但後者則難以透過規範加以保障。<sup>72</sup>如此一來，傷害原則的「傷害」概念便不僅是物理上的狀態改變，而包含於心理層面的狀態變化或減損。

在費恩伯格的詮釋下，其對於傷害的範圍給出了極為寬廣的定義，包含身體與心理，甚至可能及於將來的傷害。而在實證上，霸凌的「傷害」比起身體上的機能減損，更常見的是心理的創傷(trauma)。依兒童福利聯盟於2017年之調查，92%的被霸凌者在成年後仍對兒童時期的霸凌事件感到害怕，顯示其內心仍受到霸凌的事件影響<sup>73</sup>。

## 2. 霸凌之「不對等性」：正當化特定角色之傷害性行動的團體規範

另一個用以區別霸凌與日常互動狀態的基準，本文認為可以採納「互動關係中的傷害性行動是否在群體規範中被正當化」來加以判定。日本社會學者內藤朝雄指出，學生在校內互動的過程中，有相當的概率會形成與市民社會規範不同的、獨有的規範體系，例如以成績、人際、外貌打扮等等作為團體內的獨有「規範」等等。這些規範體系也難以避免的會在學生群體內部形成位階性的秩序。而在這種關係性的權力中，關於權力的運用便會變得相當關鍵，依內藤的觀點，當這種權力逸脫了市民社會對於侵害他人之界線的規範時，對於霸凌者而言，攻擊被害者也僅僅是一種「很潮」的行為<sup>74</sup>。接續內藤的論點，本文認為，所謂的「不對等性」，應結合傷害之正當性的要素來觀察，霸凌與日常互動的分界點在於，在學生團體間的關係性權力中，是否存在著將某個特定群體成員對另一群特

---

<sup>72</sup> 林育賢，同前註71，頁117。

<sup>73</sup> 兒童福利聯盟，《2017年台灣社會大眾校園霸凌經驗調查報告》，<https://www.children.org.tw/research/detail/69/1355>(最後瀏覽日：2019/03/11)

<sup>74</sup> 內藤朝雄(2007)《いじめ学の時代》，頁172。柏書房：東京。



定群體成員的攻擊行動正當化的機制，若此一機制存在，且進一步發展出傷害結果的話，即可能得以被視為霸凌的互動關係。


### 3. 霸凌之「持續性」：關係性角色的固著

而關於霸凌的持續性要素，在將霸凌視為「關係構造」的觀點下，本文認為應該理解為霸凌關係中「角色」的固著化。依循前述的定義，霸凌關係中存在著將對於特定角色的攻擊行為正當化的內部規範。而當此一規範持續存在，持續地讓群體中一個或多個成員處於「受害者」的角色時，本文將之稱為「角色的固著」。所謂的角色固著並不限定於一定要由同一個人持續扮演受害者的角色，相反的，縱使受害者不斷地變換，只要「受害者」的角色持續存在於互動關係之中，即屬本文所稱的角色固著。

本文之所以透過此一概念來界定持續性的意義，一方面在於避免以行為界定持續性所造成的判斷困難。同時也試圖對於角色不斷轉換的霸凌現象提出可供識別的基準。如前所述，霸凌關係的核心在於「被害」的存在，因此所謂的角色固著，亦著重於「受害者」的持續存在，因此只要一個關係中持續產出扮演「受害者」角色的群體成員，而群體內亦透過內部規範正當化對受害者的傷害行為，並確實造成特定群體成員因而受有心理或物理上傷害時，即屬本文所認定之「霸凌的互動結構」。

## 第四節 小結

在本章中，本文簡單爬梳了台灣與日本的霸凌防制對策與霸凌概念之演變，並以此分析兩國的霸凌定義與霸凌對策之間相互影響的關係。透過對於日本的霸凌定義與對策變化之觀察，可以發現到日本的霸凌對策從 1980 年代針對暴力行為的對策逐漸轉向為現今關注學童間互動關係的策略。而霸凌的定義也從規制外顯的攻擊行為逐漸轉向規範不對等的互動關係下所可能產生的非物理性攻擊的規範。由此，本文認為霸凌的概念並非透過一定的本質性要素而建立，而是與其他



暴力行為區隔所設計出的概念，這也導致了霸凌的定義範圍實質上受到了霸凌政策的牽引，因此，本文採用當代的建構論者的觀點，來檢視當代的霸凌定義與內涵之間相互牽動的關係。現今意義下的霸凌，並非僅是單純被建構出來的虛擬產物，從台日兩國的霸凌定義來看，現在的霸凌概念仍然指涉了一個帶有傷害性的互動構造，因此本文認為霸凌仍然存在一個可被界定的內涵，即學生之間的互動結構。在此一互動結構中，具備一個允許特定成員之攻擊行為的團體規範，此一團體規範透過集體間的持續互動而形成一個新的日常互動構造，且團體中的成員不易自力脫離時，本文認為這種互動狀態即是現今的霸凌定義所指涉的「霸凌現象」之意涵。

在本文的認識下，霸凌的內涵有雙層的結構，第一層是教育體系透過觀察學童間的運作後，經由教育系統內部綱要所產出的「霸凌定義」，而在此一定義下被界定、區辯出來的互動結構，則是霸凌的內涵。從系統論的觀點來看，教育體系所生產的霸凌概念之所以不包含教師參與的部分，是因為教育體系在運作上區隔了教師與學生，而霸凌的概念與霸凌之對策也正是在此一區隔中方得確立。而透過系統間的耦合現象，霸凌的概念亦不會僅限於教育系統內部，而會連帶影響到其他處理霸凌問題之系統內部運作，制於此一運作如何進行，則會在第四章中詳細加以討論。

在本章中，本文討論了霸凌定義、對策與霸凌之概念的關聯，然而對於霸凌對策的內涵以及處遇策略則尚未深入加以討論，在下段中，本文會從霸凌成因的討論切入，觀察霸凌概念、成因與策略之間互相影響之特性。並分析現行教育體系之霸凌策略，最後，本文會就現行霸凌處遇所面臨的問題進行檢討後，將視角拉回到少年司法上，檢討現行少年司法在教育體系中可能扮演的角色與機能。

### 第三章 台、日校園霸凌之成因與現行處遇策略

對於校園霸凌的成因，在心理學、犯罪學與社會學各個領域均有廣泛的討論，而各種成因分析也會進一步的影響到各領域所提出的霸凌對策。日本自 1980 年代的霸凌研究開始，以霸凌與學校、社會病理間的關聯為軸線，對於霸凌的各種成因進行了相當多面向的討論。此點與歐美以霸凌對策為主軸的研究途徑有相當的不同。<sup>75</sup>以 2000 年為斷點，可發現日本的成因研究從早期的單一歸因漸漸走向多元歸因，其中尤以森田洋司與內藤朝雄的研究最為顯著。<sup>76</sup>

然而成因研究的複雜化也同樣導致在研究整理上的困難。如李茂生將各種研究區分為「表層」與「深層」成因研究。<sup>77</sup>將對霸凌者個人的歸因視為表層研究，而將對於教育制度與文化的反思、團體互動等視為深層研究。而石戶教嗣則將霸凌成因論區分為兩條交錯的軸線，以外在/內在、構造/過程兩條軸線的交錯來界定諸種霸凌成因的類型。<sup>78</sup>

相較於日本的相關研究，我國的本土研究則較集中於霸凌者採取攻擊行動之「個人」的成因論，而較少觸碰到霸凌互動之結構如何影響結構內的學生之行動的研究，更未見分析台灣社會中如何產出霸凌問題，又對霸凌問題產生何種影響。而在成因論的分析中，台灣並未如同日本一般，發展出許多獨有的分析架構，多僅為援引既有的外國研究架構以分析國內霸凌問題。因此，以下本段將先

---

<sup>75</sup> 石戶 教嗣(2016)，〈システムとしてのいじめ：ネットワークの視点から見た教育方法の再検討〉，《川口短大紀要》，30 卷，頁 102。

<sup>76</sup> 石戶，同前註 75，頁 103。如森田的研究包含了心理層面、團體互動層面甚至文化制度影響論，可謂相當多元的成因論。然而森田並未進一步指出各個成因之間的關聯，各個可能因素又如何影響霸凌成因。

<sup>77</sup> 李茂生，同前註 27，頁 30。

<sup>78</sup> 石戶，同前註 75，頁 101。

對日本的霸凌原因進行文獻梳理後，結合台灣本土的成因論之相關整理，對霸凌之原因進行簡要的分析。



## 第一節 校園霸凌如何形成：台、日校園霸凌現象之成因比較分析

### 第一項 個人層面的霸凌現象成因

#### 第一款 日本之個人層面原因分析

本文首先就日本之個人層面的成因相關之研究加以梳理，此種分析方式的關注焦點在「霸凌者何以從事霸凌行為」、「被霸凌者何以被霸凌」，故基本上是以單獨的個人作為其關注焦點。在日本的霸凌研究中，此類型常見於早期的霸凌研究，其區分霸凌者、受霸凌者，檢視並歸納霸凌者與受霸凌者的常見人格特質。

而在分析方法上，個人層面的分析相當程度集中於臨床心理、犯罪心理學、發展心理學與動物行為學的分析取徑之上。本文將前兩者合稱為「非行心理學」，而就此兩類分析取徑之良窳加以討論。

#### (一)非行心理學的觀察視角

在非行心理學的觀察中，最常見的分析類型之一便是將霸凌者、被霸凌者的人格特質透過問卷的方式進行量化統計，進而指出某些人格特質或環境因素會形塑出「霸凌者」與「被霸凌者」而導致霸凌的產生。<sup>79</sup>這種個人特質的歸因方式早於 Olweus 於 1983 年於挪威所進行的問卷調查中即已展開，於 1980 至 1990 年代的霸凌處遇對策雛形期相當盛行，至今雖已受到許多挑戰，但仍成為許多國家之教育體系內識別潛在霸凌參與者的指標。

Olweus 透過 1983 年的挪威全國性調查與 1983-1984 年的瑞典全國性調查分析指出，霸凌者與被霸凌者具有某些「典型的」特徵。<sup>80</sup>就霸凌者而言，其偏向支配(dominance)型人格特質，通常身體較為強壯、喜歡以力量命令他人、家庭功

<sup>79</sup> 神田，同前註 29，頁 8。

<sup>80</sup> Dan Olweus，同前註 6，頁 102。

能薄弱、脾氣暴躁、衝動、不安感強烈、容易受挫、對暴力有些扭曲的態度或觀念、同理心較低或反應較冷淡、擅長利用關係以達到其目標等等。而就被霸凌者而言，則可再細分為被動的被霸凌者與挑釁式的被霸凌者，前者有較內向、害羞、感受性強、安全感低、害怕受傷、緊張、焦慮、身材瘦小、欠缺同儕陪伴等特質。而後者則雖然也有低安全感的特質，但會透過拒絕式的反應與攻擊行為加以外顯。<sup>81</sup>

而這種研究取向也呈現在日本早期的霸凌研究中，如前述的日本文部省於1985年的通告中，即認為「霸凌和當今兒童的心理問題密切相關，與兒童不明辨是非、欠缺自制力與同理他人痛苦的心緊密相關。」而在學者神田光啓的統整中，早期的心理學研究也多是從兒童的心理特徵出發，將主要焦點集中於分析霸凌者與被霸凌者的性格、行動傾向與規範意識等特徵<sup>82</sup>。學者瀧充指出，1990-2000年初期的研究相當程度集中在加害者與受害者特性的分析，且多將「兒童個人的性格問題」作為霸凌之主要發生原因<sup>83</sup>。爾後雖有納入旁觀者、鼓譟者的討論，但仍舊集中於討論旁觀者之規範意識低落、同理心薄弱等人格特質。

## (二)動物行為與霸凌

對於個人因素的研究之另一個路線，則是動物行為論的論者，此一論述出現甚早，早於1970年代後期瑞典的mobbing研究中即以此類研究為大宗。動物行為的論者以古代心理學(生物學)來說明人類的攻擊機制形成霸凌，美國心理學者A. Bailey研究發現人類腦部深層的運作機制與其他哺乳類動物有相當近似之處，在動物的腦中，食慾與性慾的中樞均在間腦(Diencephalon)附近，因此一個中樞神經的興奮都容易引發其他中樞神經的興奮感。這是動物為了確保生存與繁衍的必

---

<sup>81</sup> Dan Olweus，同前註6，頁104。

<sup>82</sup> 神田光啓，同前註29，頁8。

<sup>83</sup> 瀧充(1992)，〈“いじめ”行為の發生要因に関する実証的研究〉，《教育社会学研究》，50卷，頁369。



須慾望能夠獲得滿足而發展的機制。一旦慾望無法被滿足，便會誘發壓力進而影響腦部下達攻擊「敵人」的指令，壓力而導致的憤怒狀態，是人類固有的攻擊性被喚醒的象徵。因此，攻擊會帶來欲望的滿足，進而引發快感，以此詮釋霸凌行為，可認為霸凌=攻擊是一種征服式的快感滿足，是一種人類的本能反應。<sup>84</sup>

而更進一步的支撐點是，奧地利動物行為研究學者 Konrad Lorenz 指出，對於同類的攻擊行為抑制機制，在人類以及其他靈長類動物的腦部似乎並不存在。相較於多數動物先天發展出對於同類之間的攻擊抑制機制，讓多數動物群集內部可免於互相攻擊。人類以及印度、日本古猿的腦中則並沒有發現此一機制的存在，然而，這種機制的欠缺卻可能將人類的群集導向完全的弱肉強食，甚至導致群集的瓦解，因此人類發展出後天的「社會」機制壓抑對群體內的攻擊性。如宗教、法律等，用外部規範限制人類先天的攻擊欲望，甚至對腦部形成某種暗示，進而壓抑或限制人類的攻擊欲望。而這些後天形成的壓抑機制，則儲存於腦部的前額葉之中。

動物行為學者進一步將霸凌區分為兩種類型，第一種是「順位型」，1922年，挪威學者在研究家禽行為時發現被圈養的家禽群體中出現「順位」，在上位的家禽會攻擊、支配下位的家禽，而這種現象隨著家禽圈養方式的變化亦有不同，在籠子或牧欄中的家禽此狀況較為明顯，而圈養於牧場的家禽則較不明顯，相類似的情況在狗或是猴子的群集中亦可看見。學者因而指出，空間的管理可能是霸凌現象形成或是加劇的原因，閉鎖度越高的空間，越容易出現對於群體內劣位者的攻擊行動，此一攻擊行動反覆實施後即會形成霸凌行為。另一種則是「排除型」，即對動物團體內部的異質者施加攻擊並排除的行為。這種行為在哺乳類群集中亦可看見類似狀況，論者認為這種動物行為亦是造成另一種霸凌的生物成因之一。

---

<sup>84</sup> 小田 晉(1997)，《非行といじめの行動科学》，頁 48-53。フレーベル館：東京。



## 第二款 我國之個人層面原因分析

我國兒福聯盟在 2004 年引入霸凌時，對於霸凌成因的分析亦集中在霸凌者身上，雖然該報告中將「霸凌成因」區分為個人、家庭、學校三類，但前兩者均將霸凌成因放在「霸凌者行為的成因」之上，如該報告中就「家庭成因」部分論述為：「...家庭中對孩子缺乏關注和溫暖，提供攻擊行為的模範...都是助長孩子成為霸凌兒童的原因。」<sup>85</sup>。因此，在本文之區分下，兒福聯盟所區分的三種類型都是「霸凌者採取攻擊/受害者放棄反抗」的原因，本質上都環繞在對於特定個人之行動模式的歸因論，均屬於個人層面的原因論觀點。兒福聯盟之霸凌成因分析相當程度影響到我國教育實務與學界對霸凌成因的理解，我國目前的論述亦不乏以此種觀點切入者<sup>86</sup>，此種論述將霸凌視為單一學生的偏差行為，因而認為透過歸納參與霸凌學生的特質並及早追蹤處遇，即可在早期預防學生偏差行為=霸凌的發生。

## 第三款 個人層面原因分析之檢討

上文中簡單介紹了我國與日本的個人層面之霸凌原因分析，可發現雖然純粹個人歸因的研究在日本 2000 年之後的研究逐漸失去主導地位，但仍然在我國的霸凌研究佔有相當重要的位置。然而，此種個人歸因式的論述在研究方法上有兩點難以解決的問題，首先，受限於研究範圍與方式的限制，各個研究所提出的指標性因素間欠缺一貫的體系，甚至在許多不同類型、文化之下的霸凌研究會產生相互矛盾的結果。如 Olweus 早期的研究中分析的身體能力特質(霸凌者強壯、被霸凌者瘦弱)即顯然受到當時盛行的肢體霸凌的影響，但在非肢體的關係霸凌、言語霸凌等類型，身體的強弱與霸凌結構中的權力位置的關係卻反而會倒轉過來。

<sup>85</sup> 兒童福利聯盟(2004)《國小兒童霸凌現象調查報告》，頁 9。

<sup>86</sup> 王美恩(2011)《終結霸凌-洞察孩子內心世界，打破霸凌的惡循環》，頁 35，親子天下：台北。邱靖惠、蕭惠玲，《台灣校園霸凌現象與危機因素之解析摘要》，頁 10，兒童福利聯盟：台北。黃宛婕，〈扭曲的正義—談校園「關係霸凌」之輔導策略〉，《中等教育》，第 63 卷第 3 期，164 頁。





此外，這種以個人心理、生理歸因為導向的研究也被質疑當研究者選用特定指標來進行統計之時，早已混入人為恣意選擇的疑慮，而僅是強化社會對霸凌者或被霸凌者既有的標籤化印象而已。<sup>87</sup>

再者，後續心理學研究者在更大範圍的霸凌研究中指出，當研究對象擴大為不同學習場域、類型的霸凌後，先行研究者在小範圍的霸凌研究所提出的各項關於霸凌者與被霸凌者特質，在統計上均呈現低度相關<sup>88</sup>，而無法支撐霸凌者/被霸凌者必然與某項特質相互連結。我國亦有實證研究在分析了受到霸凌之新住民少年的受霸凌之原因後，發現這些青少年的家庭狀況、個人特質等原因，均非推估被霸凌風險高解釋力變項。<sup>89</sup>亦即是無法僅因青少年個人的家庭、性格等因素即推定其可能遭受到霸凌的風險。因此論者亦認為，應納入團體、社會等視角的分析，方得有效且全面地討論霸凌之成因<sup>90</sup>。

對此，Olweus 於其自身在 1983 年的研究中雖亦指出相類似的觀點，但其並未進一步把視角從個人的身上移開，故仍強調消弭霸凌者個人攻擊性、或是被霸凌者的挑釁背後所蘊含的侵略性等個人層面的處遇方向<sup>91</sup>。甚至在其後的實證研究中亦發現，在霸凌的實際情況中，有相當比例的霸凌參與者是同時具備霸凌者與被霸凌者身分的人，故從個人層面的成因來檢討霸凌何以發生的研究，在現今雖然仍有一定地位，卻已非唯一詮釋霸凌的可能方式。甚至若過度聚焦在個人原

---

<sup>87</sup> 滝充，同前註 83，頁 378。

<sup>88</sup> 邱獻輝(2012)〈校園霸凌者諮商介入的挑戰與突破〉，《青少年犯罪防治研究期刊》，4:2 期，頁 35。滝充，同前註 83，頁 377。

<sup>89</sup> 鄭維瑄、蘇金蟬(2013)〈誰容易被欺負？青少年個人及家庭特質與被霸凌風險相關性研究〉，第三屆城市社會論壇 全球化背景下城市兒童、青少年與家庭國際學術會議報告，頁 9。

<sup>90</sup> 鄭維瑄(2011)〈霸凌成因與處遇—社會生態觀點〉，《社區發展》，第 135 期，頁 198。

<sup>91</sup> Delwyn P. Tattum (著)，David A. Lane (著)，影山 任佐 (譯)，齋藤憲司(譯)《いじめの発見と対策—イギリスの実践に学ぶ》，頁 94。日本評論社：東京。



因之討論上時，將導致視角不當集中在霸凌者與被霸凌者身上，而讓霸凌群體對霸凌的影響難以被加以釐清。

另外，動物行為論者的主張在霸凌概念與 mobbing 概念分家後，即受到許多質疑，其根本的因素在於該論者簡單的將攻擊行為等同於霸凌行為<sup>92</sup>，而將對人類攻擊心理的解釋直接援用到 mobbing 以及霸凌議題上，而無法區辨兩者的成因差異，亦難以解釋何以霸凌在特定互動群體中特別容易產生。

時至今日，雖然純粹由個人氣質、人格等因素出發的霸凌成因論在日本學界已非主流觀點。但多數見解仍並未完全揚棄個人原因的討論，而是將個人原因與社會、群體因素等影響綜合性地加以討論。因此，對於個人特質的分析，仍在霸凌處遇對策的擬定上佔有一席之地。然而，在學界逐漸體認到霸凌並非只是異質的「他者」的異常行為後，隨後面臨的問題及是，若霸凌不應、亦無法僅僅作為「霸凌者個人偏差行為」而看待時，傳統對於校園暴力的處理模式便難以在霸凌事件運用。緊隨著個人成因論普遍受到普遍地質疑，另一波以團體視角分析霸凌成因的觀點也隨之興起，然而正如前文所言，個人與團體成因在目前研究中並非純相互替代的關係，而毋寧是互相補充彼此的不足。目前多數觀點下霸凌成因可說是混合了個人與團體成因的複合式因素。這種發展的途徑也與犯罪學上對於犯罪原因論的觀察進程有相近之處。

## 第二項 團體層面的霸凌現象成因

### 第一款 日本之團體層面原因論

在日本目前關於霸凌成因的論述中，另一種常見的論述即是由霸凌形成的團體互動為觀察對象，分析學生之間的團體互動如何形成霸凌。此類研究以社會學者的研究為大宗，如社會生態論點、符號互動論點、甚至是系統論的觀點等，均有論者主張。

---

<sup>92</sup> 森田，同前註 22，頁 49。



### (一)社會心理互動論與霸凌成因

日本學者內藤朝雄指出傳統的成因研究所存在的諸多衝突，其將傳統原因區分為幾個相互衝突的子類型：情感聯繫的濃密化/稀薄化、青少年的過度幼稚/過度早熟、青少年身處的社會秩序的瓦解/過度連帶。並指出這些原因論內部的相互矛盾。但相較於批判既有研究之有效性，內藤則認為正是這些矛盾形構成少年的「體驗構造」<sup>93</sup>。而這些矛盾的存在，具有多種不同意涵，一部分反映了社會秩序的多角觀察，另一方面則反映出主體與秩序互動的錯綜關係。其立基於符號互動論的觀點，以社會生態理論來詮釋霸凌的社會—心理機制。

內藤首先將當前日本的社會以「中間集團集權主義」來加以闡釋，其認為當前的日本社會中的「個人」在特定的制度、政策環境之下被嵌入某種強制性的「共同體」中。<sup>94</sup>社會則由許多箝制個人的共同體所形構而成，而霸凌則發生於此種「具有強制性的共同體」之中。

人類在日常生活中，透過日常的溝通創造出「小社會」的秩序，並生存於其中。這些秩序相互交錯形成社會的生態秩序網絡。<sup>95</sup>人類在一定環境條件下接觸的社會狀態，帶來人類個體存在的內部質變，進一步的，這些變化後的個體的接觸會在下一個時點產出另一個社會狀態，於生態學中將其稱為正向回饋(positive feedback)。而這種理論，必須透過在特定條件下，將特定機制凸顯，而同時讓其他機制消退的「模範現象(model)」來加以識別<sup>96</sup>。

內藤首先提出「人際—內在螺旋」(Interpersonal Intrapsychic spiral, IPS)的概念，所謂IPS係指循環地生產出人們體驗社會、自我、他者的結構，以及於該結


---

<sup>93</sup> 內藤朝雄(2013)《いじめの社会理論》，頁54。柏書房：東京。

<sup>94</sup> 內藤，同前註93，頁22。

<sup>95</sup> 內藤，同前註93，頁40。

<sup>96</sup> 內藤，同前註93，頁44。



構中一邊體驗一邊產生的、自我再製的社會秩序的集合。<sup>97</sup> 內藤認為，主體對於外部的選擇與判斷並非由內在的(Intrapsychic)過程所產生，而是由內在過程與人際過程交錯地、螺旋式地產生。主體透過附和環境內的氣氛，導致其內在狀況改變，此一改變會進一步透過主體間的溝通連鎖導致下一個時點的場內氣氛變動。因此團體秩序便是透過各個順應「氣氛」的主體所形構而成。

舉例而言，在團體中，每個人在決定要如何展現自我時，並不單純依賴內在的慾望，而是會同時順應團體的氛圍而不作出「破壞團體秩序」的舉動，但每個人的舉動透過溝通的偶連關係，又會再一次地形成不同的團體秩序，而人們又會受到此種團體氣氛的影響再一次選擇自己的行動。故對於團體秩序的类型，即可說是一種螺旋式的、交錯作用的過程。這種由「現時、現地」共同生活的眾人間的獨特規範秩序，會成為人們遵循的對象，產生成為規範準據的秩序。

內藤假設了三種社會—心理機制，首先，是關於人內在的自我形塑機制，其將之稱為 $\alpha$ ，此外，構成市民社會穩定運作的核心秩序則稱為秩序 $\gamma$ ，而將形成霸凌的社會—心理機制稱為 $\beta$ 。其並進一步地援用精神分析的觀點，認為這種機制是「處於匱乏之中，試圖追求全能感」的機制<sup>98</sup>，且會和其他機制夾雜形成複雜的混和態樣。在一般情境之下，各種機制相互交織，但在模範現象之下，機制 $\beta$ 則會被特別凸顯出來，讓其他混雜的機制退至社會的背景。透過這種規範的依據，某個事物在秩序體系內的對/錯便被分割出來，透過對/錯的溝通累積，規範作用與規範準據便會由此形成。

在社會上，這種規範作用以「神、王」等等作為依歸時，人的生命對比於此變的不值一提。而當依據變成「風氣、跟風」的情況時，則可以解釋這種將人的生命貶抑的狀況。在學校中以「跟風」作為規範基準的秩序相當明顯，這種秩序

---

<sup>97</sup> 內藤，同前註 93，頁 59。

<sup>98</sup> 內藤，同前註 93，頁 61。



的善惡觀決定於團體內部自己形成的好/壞標準，合群、好相處的人是「好人」，搞不清楚狀況、把氣氛搞僵的人是「糟糕的傢伙」，在嚴重的霸凌時，參與者經常有的「遊戲心理」，便是一種跟風秩序的依存—產出。在這種秩序特別突出的情況，外在的人性道德尊嚴等都變得無關緊要。

這種「氛圍」是一個有指向性的線，有中心與邊緣，在中心的人「位階較高」邊緣者的位階則較低，在跟風秩序中的人們，具有嚴格的身分地位區別，而不服從這種規範的人，則會被「處罰」，若是和自己身處的身分地位作出不相符的舉動，則可能成為集團霸凌的對象。而當這種「跟風」的秩序和集團權力政治機制結合後，即形成霸凌的「群生秩序」。<sup>99</sup>

內藤關於多重社會秩序的考察，相較於上述單線式的霸凌研究確實更加的深入，但關於內藤的研究仍有些許可議之處。首先，內藤假定整個社會中存在一種讓市民社會穩定運作的秩序  $\gamma$ ，而霸凌發生的根本原因在於秩序  $\gamma$  在校園情境中退居背景所導致。因此解消霸凌的關鍵在於如何避免學校形成以  $\beta$  秩序為中心，內藤認為只須引入市民社會的規範，甚至解消學校作為強制性的共同體即可緩解此一狀況。然而，內藤的論述預設了霸凌的出現必須存在一個「被制度性隔離的心理—社會共同體」，而所謂「市民社會」中則是以一種規範式的行動準則作為彼此互動的基礎，其對於社會的理想預設也連動到其所提出的解決之道上。然而，在學校制度持續存在的狀況下，單純引入市民社會的規範，或是法律的強制力進入教育系統內，毋寧是適得其反，只會進一步強化既有的規範控制措施。若由系統論加以觀察，則可說是忽略了教育與法系統間的符碼、媒介的差異。此外，在社會—內在系統的交互溝通中，內藤似乎預設了此一溝通的正確性，然而，訊息的傳遞、理解都充斥著諸多不確定性，因此在內藤預設的 IISS 系統中，個人如何接收、理解到團體的「氛圍」，都可能因為各種偶然性的交織而引發諸

---

<sup>99</sup> 內藤朝雄 (2013)、〈いじめ (特集 いじめ問題とその対応)〉、《犯罪と非行》、176 期，頁 75。



多不同的變項，而難以一概而論的認為個人必定會精準的接收到團體的氛圍而採取(其所認為)適當的行動。

## (二)霸凌與同化團體

在近代霸凌研究中，許多論者指出霸凌團體存在「過度同化」的特色，團體互動過程的同化行動成為霸凌誘發、惡化的重要因素。<sup>100</sup>而對於同化作用形成霸凌行動的過程，學者竹川裕雄以團體心理的形成為基礎，檢視班級團體的運作如何形成霸凌，將形成霸凌的集團心理分成五種類型。本文以下就竹川整理之五種類型依序檢視，並將見解相仿之觀點整理如下：

### 1.集團內位階性霸凌

新班級剛形成時，集團內成為對彼此的情報仍相當欠缺，因而成員之間會針對各種情境「附加定義」(對於各種生活情境，利用既定的模式或個體的獨自方式來決定應對策略)，此過程除了共有的部分外，也會伴隨著私人的部分，而後者則會在溝通時產生不一致，而使集團內產生些許因不一致所導致的混亂。

在彼此熟悉後，各成員會漸漸察覺到彼此私人定義的差異，而將自己內部的個體定義向群體的共有定義加以修正，創造出群體的共有規範或共有目標，當此機制逐漸成形，此時對於共有定義察覺較弱或適應較不良的人就會被凸顯出來。在集團成員內，基於「情境觀察能力」和「情境協調能力」的差異所生的位階就會形成<sup>101</sup>。

此一概念與內藤於上段提出的觀點相仿，但內藤進一步將形成此一情況的動力以心理—社會機制加以描述。然而，竹川與內藤均假定團體的成員會逐漸配合

---

<sup>100</sup> 橋本攝子 (1999)，〈いじめ集団の類型化とその変容過程--傍観者に着目して〉，《教育社会学研究》，64期，頁125。関 真伍、鈴木朋子、堀井俊章(2018)〈いじめの停止にかかわる諸要因の検討〉，《教育デザイン研究》，9期，頁16。

<sup>101</sup> 竹川裕雄(2006)，《いじめ現象の再検討—日常社会規範と集団の視点》，頁63，法律文化社：京都。



團體氛圍而修正內在自我的展現，而可以使群體的溝通逐漸趨向一致化，然而，這種對於溝通的預設仍令人存疑，且無法回應 olweus 肢體霸凌的實證研究中，霸凌者與被霸凌者同處於團體的邊緣之特色。

## 2. 集團內成員連結性

在新形成的班級中，通常是由教師或是隨機性的來將成員分配團體中的角色以順利運作團體生活。此稱為正式角色(formal character)然而隨著集團生活變更，各個形式角色的功能也會逐漸轉變或是喪失、變更該角色原來設定的目標機能，而在團體生活中會逐漸形成另一種維持團體運作、適應各種團體情境的角色分配，在集團成員連結性越強者此一傾向會更明顯。此稱非正式(informal)角色。非正式角色可能是自然形成、也可能是為了補充正式角色的不足而生。而在一些初期正式角色上，容易在初期呈現平等狀態的集團內凸顯其存在，而較易成為霸凌的對象<sup>102</sup>。

## 3. 斥責型霸凌與群體規範

在集團成員的定義共有化過程中，針對各集團成員的一些行為樣式的細部拘束也會隨之形成。亦即作為集團規範的「情境協調規則」會逐漸成形。此一規則在集團安定化的過程中會拘束各成員的行為方向及適性，成員間對此一規則形成一種不成文的默契，而在有成員違反此一規則時，則容易被敏銳的感知，進而誘發「制裁」違規者的集體霸凌行為。此一制裁手段的執行若沒有一個抑止機制存在，可能演變成長期化、慣習化的嚴重霸凌行為<sup>103</sup>。

---

<sup>102</sup> 竹川，同前註 101，頁 64-65。

<sup>103</sup> 竹川，同前註 101，頁 65。



關於此類霸凌之成因，亦有學者將之稱為「叱責型」霸凌。即霸凌者與助勢者立於團體內規範的優勢地位，而試圖透過霸凌以「導正」受害者的行為。<sup>104</sup>這種霸凌容易得到群體成員的支持與認同，甚至當受害者同屬於霸凌集團一員時，亦容易認同霸凌者的行為而將霸凌歸因於自身。

#### 4. 群體認同的建構與他者的排除

在集團逐漸安定後，各成員間會形成一種身為集團一員的連帶感及榮譽感。青少年傾向以「感覺」來判斷事物的好壞，在群體認同的建構過程中，容易形成一種群體性的感情連鎖，當對一個人感覺「不佳」時，透過群體的共同機制排除其於群體之外，這種機制的運作在團體成員內部形成一種情境適應的內部狀態，建立對於自己歸屬團體的防衛意識，當此一意識指向某一些特定者，此一機制長期化運作後，可能形成霸凌<sup>105</sup>。

#### (三) 霸凌的社會系統觀點

對於系統論對霸凌的觀察，學者石戶教嗣認為，霸凌參與者間的互動應該視為一個不斷進行排除、包攝的霸凌溝通系統。<sup>106</sup>其將霸凌的形成區分為五個階段：

首先，其將學童間的日常嬉鬧視為霸凌系統的原初狀態—溝通網絡。而在此一階段的霸凌尚未形成自我再製的系統，僅是在學生互動過程中不斷變換的溝通網絡。<sup>107</sup>

---


<sup>104</sup> 大西 彩子, 黒川 雅幸, 吉田 俊和(2009)〈児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—〉,《教育心理学研究》, 57 卷, 325 頁。

<sup>105</sup> 竹川, 同前註 101, 頁 66。

<sup>106</sup> 石戶, 同前註 75, 頁 100。

<sup>107</sup> 石戶, 同前註 75, 頁 102。






而當學生間的互動過程開始使特定對象產生些許不快感時，雖然這些互動仍然根基於日常互動狀況中，但卻開始被賦予特定的意義(如對於拖累大家的人的懲罰等等)。這種情況的霸凌是一種「差異的嬉戲」。石護認為，雖然此時學童間加害被害的關係仍處於流動狀態。但已經可以觀察到孩童的嬉戲逐漸地逸脫了日常領域。<sup>108</sup>

當特定行動進一步建構起「霸凌」的符碼後，該行動可視為霸凌者明確的發出「霸凌」的訊息，在情報與傳達的部分均可被認識為霸凌。反面而言，縱使霸凌方的情報與傳達之中有不明確的訊息，但被霸凌方對於其之溝通理解為「霸凌」時，此時霸凌的溝通系統仍可運作，是以，只要有被賦予霸凌意義的溝通存在，霸凌之溝通系統便可持續運作，此時的霸凌便可稱之為「溝通系統」。須留意的是，石護在此又進一步區分「霸凌行動」與「霸凌溝通」，其將霸凌行動定位為「有明確行為歸屬對象的霸凌行為」，而將霸凌溝通視為「歸屬對象不明的霸凌行為」，並認為霸凌溝通不適用二重偶連性，因為二重偶連性是透過學習「不符期待」的過程，而使系統對於期待的再度調整來處理。但欠缺可期待對象的霸凌溝通則不在此限。

對於石戶的觀點，本文認為仍有幾點值得思考之處。首先，石戶的論理並非援用系統理論的框架，而僅是以系統理論的名詞對其論述進行詮釋。關於系統理論中的溝通、二重偶連性等核心概念均與盧曼的原意相去甚遠。詳細而言，對盧曼而言，溝通是構成系統的基本元素，而組織、互動框架均是溝通，石戶對於溝通的理解有過度窄化的問題，同時，將溝通與行動、組織並列亦造成溝通概念的混淆。此外，二重偶連性僅是描述溝通的不確定性，對於任何形式的溝通，均存在此一特性，盧曼亦曾明確表示，不可能有「不存在偶然」的溝通。因此石戶認為「霸凌溝通不適用二重偶連性」之論點，實令人感到些許違和。

---

<sup>108</sup> 石戶，同前註 75，頁 105。



此外，石戶認為霸凌是「被兒童賦予霸凌意義的溝通」，但本文認為，現實上的霸凌與其說是兒童對自身行動的詮釋，毋寧是成人對於兒童行動的觀察，換言之，兒童間的溝通，可能會因為其所建構的互動模式不同，有各式各樣的自我詮釋，但將這些溝通賦予「是/不是霸凌」的二值符碼者，並非兒童，而是立於教育者的身分，對兒童互動進行觀察的成人。

是以，本文認為，若僅將兒童間互動關係描述為「霸凌系統」，顯然有許多難解之處，首先，霸凌與否的符碼自始至終是在教育系統的運作下所產生，而非由兒童互動中生成，且兒童的互動中，被標定為霸凌的行動與日常行動時常處於非常模糊的狀態，而並未形成明確的界線，從此觀點來看，要將霸凌行為本身視為獨立的自我再製系統，與盧曼的論點有相當的衝突。

## 第二款 我國之團體成因研究

相較於個人成因的霸凌研究，團體成因之相關討論在我國似乎仍未形成獨立的研究領域。甚至於我國在引介日本團體成因論之學者內藤朝雄的研究時，亦較為著重於內藤討論個人攻擊行為之成因的部分，而未言及其對於團體規範與氛圍形成的討論<sup>109</sup>，實屬可惜。

當然，相較於日本社會，我國對於「集團性」的討論，甚或集體意識等塑造都遠遠不及，然而，是否能以此論定我國之霸凌不存在團體性的歸因，亦有疑問。中研院社會所的吳齊殷在一篇以 1077 位國中生為對象所進行的三年期之追蹤研究中指出，若有支持、接納團體存在的學生，被霸凌的機率會大幅度的降低。而在此一研究中，吳亦認為霸凌是團體中的成員競爭主導權之過程，而在此過程中的攻擊行為其實是一種確保自己地位的手段<sup>110</sup>。從此一研究結果中，可發

---

<sup>109</sup> 石國棟(2013)〈日本反霸凌對策〉，《校園霸凌：學理與實務》，頁 202。台北：高等教育出版。

<sup>110</sup> 研之有物，用「交友」逆轉人生！<https://research.sinica.edu.tw/teen-friend-network-wuchyiin/>(最後瀏覽日：2020/06/01)

現到台灣的霸凌現象仍非單純個人歸因可以解釋，從霸凌者的選擇、到同儕團體默許特定攻擊行動等現象，均可認為霸凌現象背後存在著團體因素之影響。然而，對於台灣霸凌現象中存在的團體因素，目前尚未見到詳細的討論，故仍有待後續研究解明。

### 第三款 團體成因論之分析

團體成因論在 2000 年後逐漸在日本社會中占有重要的位置。以森田洋司的四層結構論為濫觴，社會學者的研究為基底的討論在日本開展出許多型態的觀察視角。與上述個人層面之成因論的差異在於，此種霸凌的成因聚焦在群體互動對個人行動產生的影響，例如群體認同的建構、群體互動所形成的規範等等。群體認同的形成，通常是藉著界定差異，亦即劃分「我群」與「他群」的界線，而逐漸形塑我群內部對於共同體的歸屬感。人群之間的同與異，一方面在象徵上藉著再現的行為標誌出來，另一方面則在社會上藉著納入或排斥某些人群而劃分出來。<sup>111</sup> 而在學生集團中，由於學生群體的邊界被學校制度所固著，因此被排斥的人群並無法在物理上脫離所屬群體，而會持續被排擠到邊緣、持續性地產生群體的不適應感。這種群體間的排除、序列以及規範形成均在當代的日本霸凌研究中佔有相當重要的位置。

然而，強調霸凌現象中的團體成因並不代表否定了在集團中的個人之能動性。雖然行動上受到群體的影響，但集團中的個人仍然存在著選擇如何行動的可能性，並以此做出選擇。因此在當代的團體成因論中，無論是上文中提及的內藤、竹川或森田，均不排斥個人成因的論點，而毋寧是採納了個人成因之論點後，進一步拓展霸凌成因的視角。因此，與其說群體成因是探討霸凌團體對霸凌

---

<sup>111</sup> 蕭阿勤(1999)〈1980 年代以來台灣文化民族主義的發展：以「台灣(民族)文學」為主的分析〉，《台灣社會學研究》，第 3 期，頁 7。

現象之影響，更毋寧說是探討霸凌團體與團體中的特定個人如何在互動之過程中產生出霸凌的結構。



### 第三項 社會、文化層面的霸凌成因

#### 第一款 日本的社會文化層面之霸凌成因論

最後，本文整理了關於社會、文化的變遷影響霸凌的研究。在本文的分類下，所謂社會文化層面之研究，是指特定的社會文化如何影響霸凌的形成與特性之研究。這種研究的特色之一是，在其觀察視角下，霸凌現象就像是一面鏡子，映照出社會中互動關係的歪曲樣貌。

依筆者之搜尋能力，在我國文獻中尚未找到有明確將我國的社會、文化特質與我國本土霸凌現象相互連結，進而分析我國霸凌現象之特性的研究，因此本段會以日本的研究為主軸，並輔以筆者個人的分析與檢討。


在日本，此類研究以 1980 年代至 1990 年代為主要的研究高峰期，其內涵主要以「1970 年代末期的社會、文化轉變對青少年身心的影響」為關注焦點。此種研究認為霸凌在 1970 年代末期「急速增長」必定與該時期的社會、文化變化息息相關。此外，關於文化的研究則由早期的日本文化論為始，該研究認為「日本文化固有的病理現象造成霸凌現象的產生」。然而，這種論點在霸凌的跨國研究展開後受到相當程度的挑戰。現在的文化研究則集中於青少年的特殊團體文化、以及各國固有的文化態樣如何影響霸凌的發生狀況。

#### (一)70 年代的社會變遷與霸凌成因

學者前島康男在整理日本 1990 年代的論述中，將青少年的「思春期糾葛」認定為形成霸凌的重要背景原因。<sup>112</sup>其認為霸凌產生於兒童在思春期時學習獨立的過程中所產生的糾葛心理，在學校、家庭與社會的影響下扭曲而形成的支配慾

---

<sup>112</sup> 前島康男(1995)《いじめ—その本質と克服の道すじ》，頁 79。創風社：東京。



望。<sup>113</sup>而這種扭曲的根源，則蘊含在日本 1970 年代的一系列社會變遷之中。這些變化可大致分為三類：企業文化的轉變、家庭形式的轉變與升學主義影響之下對於中學生教育環境的轉化。前島認為，霸凌的互動關係是一種「權威式、不對等的」關係，這種關係源自於當代企業文化從傳統的年功序列制轉向能力主義，強調競爭、小團體式的管理風格，以及家庭觀念中的性別、長幼概念。這些概念影響兒童對人關係的型塑。<sup>114</sup>除此之外，現代社區的重組也讓兒童的地域性遊玩集團消滅，進而讓兒童的人際能力弱化。而 1970 年代逐漸成為主流的升學主義的課業壓力導致的倦怠感讓學童內心浮現逃離日常的渴望，而追求某種祭典式的解放感。這種解放感成為兒童「脫序」行為的動力來源。<sup>115</sup>

## (二) 日本文化論與霸凌成因

在霸凌概念的發展初期，霸凌被視為日本獨有的現象。因此當時的論者便以「為何日本文化會孕育出霸凌」為中心。這種論述大致可以發展成兩條軸線：第一個軸線是以日本的兒童心理發展進路與歐美的差異為中心進行的分析。該觀點認為，日本人的教養過程中會建立起一個強烈的母—子依附關係，在社會化的過程中，這種依附傾向會導致日本人的情緒較為早熟，且較為順從長輩、社會或團體。換言之，在社會化的過程中，日本人對於情緒一體感的追求較諸其他民族更為強烈。<sup>116</sup>第二個則是與日本人生活集團組成的特質進行的分析。其認為日本文化的最小單元並非個人，而是在社會中經由人際屬性、地緣屬性形成的小群體，是以在日本文化中，相較於個人，團體間的互助與和諧扮演了更重要的角色。<sup>117</sup>

---


<sup>113</sup> 前島，同前註 112，頁 78。

<sup>114</sup> 前島，同前註 112，頁 81。

<sup>115</sup> 前島，同前註 112，頁 91。

<sup>116</sup> 土居健郎(2007)《「甘え」の構造(增補普及版)》，頁 70-71。弘文堂：東京。

<sup>117</sup> 竹川，同前註 101，頁 69-70。



這兩個特質造就了日本社會強烈的集團連帶性質，也連帶影響了近代日本的霸凌問題。持此一論點的論者認為，這種特質導致日本人在集團內產生了「過度適應」的問題，追求一體化的集團對於「異質者」進行的排除便是日本霸凌問題的本質。


#### 第二款 社會文化研究之分析

然而，如前所述，日本文化論初期的立足點：「霸凌是日本的特有現象」，在跨國霸凌研究出現後已經無法成立，而日本文化論將日本文化與歐美文化截然二分的做法也引發相當程度的質疑。是以，現今以日本文化分析霸凌成因的論點已非主要之霸凌成因討論。

不過，日本文化論的觀點亦值得我們加以反思，雖然霸凌已確認並非日本獨有之現象，但於進行跨文化之霸凌比較研究時，亦必須留意到各國特殊的社會、文化背景的差異。在此一層面上，日本文化論仍有相當的價值，日本學者的比較調查中亦指出，日本的霸凌行為相較於北歐諸國而言，更集中於團體的排擠、忽視等手段，而較少以肢體暴力手段呈現。此一差異相當程度上也支撐了日本文化的特殊性在跨國比較時的分析效力。

#### 第四項 小結

從上文的整理中，可發現日本的霸凌成因研究中目前以團體結合個人因素之成因論點較具代表性。而我國則大多聚焦於個人層次的霸凌成因論點，且持續透過心理學等研究取徑分析個人特質在霸凌事件中的作用。對於我國與日本的成因論發展為何呈現如此差異，可能有許多因素。首先，我國霸凌對策發展較晚，且目前對於本土的霸凌研究仍停留在初期階段。從外國的經驗來看，初期的霸凌研究多集中在處理霸凌者個人的研究，因此霸凌研究的進程可能是我國與日本成因研究差異的因素之一。此外，關於「團體」之於個人的影響的相關研究，因為日本社會的特性讓日本的此類研究發展相當蓬勃，也連帶影響了日本學者對霸凌成因的分析。而我國中對於個人在團體中受到的拘束感相較於日本社會較為稀薄，



因此對於團體影響個人行動的研究在我國發展也遠較日本為晚，或許此一原因影響了我國與日本的成因分析亦未可知。進一步來看，成因論的研究方向之差異也反映在我國與日本在霸凌政策上的差異，此一差異究竟為何，又產生了什麼樣的影響，則有待下段加以分析。

## 第二節 台灣與日本現行之霸凌對策

### 第一項 校園霸凌處遇之分析架構

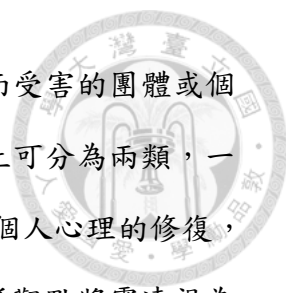
在上文中，本文簡要的整理了日本由 1985 年至 2012 年為止的霸凌政策的整體特色。在本段，本文將聚焦於日本對於校園霸凌事件發生後之處理機制。有鑑於霸凌處理機制的種類繁多，本文將其依照目的區分為規範內化、預防(加害者排除、懲處)與修復式處遇三個類型來討論，以下對本文採取的區分基準為簡要的說明。

本文將對台、日霸凌的各種處理機制，以目的區分為三種取向，第一種取向是將霸凌者視為霸凌的危險因子，這一取向反映在霸凌政策時，在日常階段中採取早期識別、早期對應可能帶有霸凌或被霸凌者特質的學生。而在霸凌發生後的處理，則採取排除、隔絕霸凌者，或是對參與霸凌之人進行懲處等作法，這種處遇形式，本文將其稱為預防導向的處遇策略。

而規範內化處遇則是透過教育、輔導等手段，將市民社會的規範導入霸凌者或霸凌結構之中，或是喚起霸凌者的規範意識，進而消除霸凌的方式。傳統的規範內化包含日常之法治教育、反霸凌班規、反霸凌宣導，以及霸凌事件發生後對於霸凌者或霸凌之群體進行規範教育或輔導措施。而近年亦有透過輔導諮商、團體輔導等手段，強化霸凌者或霸凌群體的規範意識，進而讓參與者形成集體規範意識而消除霸凌行為之處理策略<sup>118</sup>，本文將之稱為「心理取向之規範內化」。

---

<sup>118</sup> 關真伍、鈴木朋子、堀井俊章，同前註 101，頁 16。



相較於上述兩者，另一種處遇類型則是著重在修補因霸凌而受害的團體或個人，本文將其稱為「修復導向」的處遇策略。修復的方向大致上可分為兩類，一種觀點將霸凌視為個人的心理病理，主張透過霸凌者/被霸凌者個人心理的修復，化解霸凌的傷害，同時也達到預防霸凌再次發生的目的。另一種觀點將霸凌視為團體病理，採取霸凌團體內的修復作為處遇手段，旨在於防止霸凌問題繼續惡化，並透過和解或問題解決等方式，解決團體的病理現象。此種觀點會更進一步的將霸凌認定為社會病理，亦即霸凌不僅是學童的問題，同時也涉及了家長、社區或學校的因素，而試圖透過多面向的整合處遇來修復霸凌現象背後呈現的社會病理問題。

學者周愷嫻指出，在許多案例中，霸凌與日常衝突十分不易區分，而上述的預防性處遇機制在面臨模糊地帶的事件時反而容易讓事件更加惡化，而難達到預期之效果，故應納入修復式正義的觀點來思考霸凌處遇<sup>119</sup>。

修復式正義是由和平創建犯罪學(peacemaking criminology)所衍生出來的概念，其重在處理行為者與受害者或社區間關係的重建<sup>120</sup>。修復式處遇的方式有幾種常見的模式，其中在霸凌處理上最常見的形式便是「和解圈」、修復式會議與橄欖枝會議模式<sup>121</sup>，此種概念與上述機制的差異在於，其不強調霸凌問題的「共識解決」或是「釐清事實」，而以追求霸凌團體內部關係的恢復為目標。<sup>122</sup>

---


<sup>119</sup> 周愷嫻(2020)〈對話圈的團體動力學〉，《四書橄欖枝》，頁 113。國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心：台北。

<sup>120</sup> 侯崇文(2014)〈橄欖枝中心的理論基礎—修復式正義理論〉，《一吋橄欖枝》，頁 138。商鼎數位：台北。

<sup>121</sup> 許后宜(2017)〈運用修復式正義處理校園霸凌之實務經驗〉，《教育部 106 年度防治校園霸凌理論與實務研討會論文集》，頁 75。

<sup>122</sup> 林民程(2017)〈論證校園修復式正義對談圈目標的優先性問題〉，《教育部 106 年度防治校園霸凌理論與實務研討會論文集》，頁 127。





從目的上來看，修復式處遇依照其所欲修復的對象不同，也可區分為許多類型。本文在此先簡單列出在少年非行的領域中常見的修復態樣。首先，最常見的修復式處遇主要在處理因加害行為而受損害的被害人，主要透過讓加害者認錯，道歉或補償被害人的方式進行修復<sup>123</sup>。而另一種修復態樣則進一步將加害者與被害人周邊的社群納入，而追求加害者、被害人與社區之間的「再整合」。至於最後一種修復，則是將重點放在加害者周邊關係的修補，相較於上述兩者，這種修復態樣較強調加害少年的「被害人」特性，而主要關注於修復造成少年做出非行為的周邊關係<sup>124</sup>。近年來，雖然台灣與日本的霸凌準則中尚未出現修復式處遇的明文規範，但在霸凌處遇中已經開始廣泛利用修復式處遇進行關係之修復。

## 第二項 日本現行霸凌政策概覽

在本節中，為了探討教育與司法接軌之領域，本文將簡要介紹台日兩國之整體霸凌對策後，將討論聚焦於在霸凌事件發生後之相關處理機制。目前台灣與日本的霸凌處理機制皆以教育場域內的處理為主，而司法部分的處理機制則尚未針對霸凌建立起個別的處遇機制。故在本部分中的討論多集中於教育行政的處遇策略。關於現今少年司法中的霸凌處遇之運用，則留待第四章再進行詳細的論述。

日本的文部科學省在2014年10月11日，依據霸凌防治對策促進法公布了《霸凌防治等目的之基本方針》，該規範在2018年歷經修正後，成為當前日本教育體系的霸凌對策指南。<sup>125</sup>

在該方針中，日本政府重申了2006年的「以毅然決然之處遇，使霸凌者自我覺察其責任」的取向，也延續了地方、學校與保護者(PTA、家長教師聯合委員會)的聯繫體制。大致上來說，日本的霸凌對策可歸納出幾點特徵：

---

<sup>123</sup> ゲリー・ジョンストン(著)、西村康夫(監訳)、『修復的司法の根本を問う』、第61頁。

<sup>124</sup> 葛野尋之、『少年司法における参加と修復』、第141頁。

<sup>125</sup> 文部科學省(2016)，《いじめの防止等のための基本的な方針》。



1. 原則上將加害方與被害方分別處遇，對於被害者以保護、預防二次受害為主軸，而對於加害者則以隔離、懲處或輔導為主。
2. 以事前的預防與早期應對為中心建構霸凌防制制度：依照霸凌防制對策促進法的規定，日本政府的霸凌對策由三個部分所構成，即日常預防、霸凌事件的發現與調查與霸凌事件之處理。其中，霸凌的日常預防主要是以道德教育、兒童法治意識的強化為中心，讓霸凌「消弭於無形之中」，這也是目前日本霸凌預防的「核心對應策略」。而在組織體制上，日常預防也要求學校需建置學童諮詢處，並強化與其他機關的定期聯絡機制。
3. 對於加害者的對應更趨嚴厲：在日本總務省公布的「基於對霸凌防制對策的推展之調查結果所為之勸告」中，彙整了文科省對加害者採取的嚴厲措施。  
「…此外，就具體上的對應而言，(現行霸凌對策)規範了  
i) 所有犯罪行為均必須通報警方、ii) 停學、或在個別指導教室進行授課  
iii) 徵詢加害學童的轉學意願…」在歷次的霸凌對策上，可看到日本對於加害者的處遇由校內懲處逐漸轉向以學校為中心而納入司法、社區等處遇機制。而在霸凌對策內的定位上，亦可看見日本政府將警察與司法機關納入「對加害者的處罰」的傾向。
4. 強化多機關協力體制：2012 年的霸凌政策的重點之一，便是將多機關的協力機制制度化。於霸凌防制對策促進法中，日本政府要求學校對現有機能進行擴充，並導入學校與外部機關協力處理霸凌的機制。前者如駐校律師(school lawyer)、駐校社工師(school social worker)，而後者則包含學校與警察機關的聯絡體制、學校與社會福利機關的聯絡體制等等。而在重大霸凌事件的防制上，也強化了既有的兒童諮詢所(兒童相談所)、法務局人權保障中心(人權擁護センター)與都道府縣警察的學童諮詢、通報機制<sup>126</sup>。

<sup>126</sup> 總務省(2018)《いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勸告》，頁 41。



### 第三項 日本校園霸凌之處遇機制

首先，關於消極預防的措施，主要可分為對加害者與被害者的隔離措施，以及將加害少年排除於學校之外的諸種措施。前者主要是以避免被害者的被害持續所為的暫時性措施，而後者則多帶有懲戒的性質。就隔離措施的部分，霸凌防制對策促進法 23 條 3 項與 4 項之規定，學校於受理霸凌事件後，為避免被害再度發生，得尋求心理、社福專業人員的協助，對加害者進行輔導，或暫時將加害者與被害者的校園內生活環境分離、請加害者暫時停止出席上課等。這些隔離措施多僅為調查時之暫時措施，在尚未確定霸凌事實前即可為之，但仍需考量對學生受教育權的限制是否過當。


相較於此，霸凌防制對策促進法 25 條所規定的懲戒則是將霸凌視為「絕對的惡」而為的措施。相較於暫時性隔離措施，懲戒會考量到霸凌者的行為態樣，以及採取的措施之嚴重程度。依照影響學生受教權之程度可區分為法律處遇與學校所為的事實上處遇。前者如停學、退學等，而後者則包含了訓誡、生活指導等。

值得一提的是，即使在定位上非屬懲戒措施，文科省卻將尋求警察機關介入視為「徹底保護被害人」的方式。<sup>127</sup>教育實務也會將移送司法機關視為懲戒的一環，換言之，縱使霸凌事件滿足 23 條 6 項的移送要件，在日本的學校實務上仍會就少年的行為嚴重度、行為後態度等事項決定是否移送。學者柴田守於其調查中指出，對於現場教師而言，尋求司法機關的介入是一種「可能對加害學童產生危害」的決定<sup>128</sup>，是以，縱使霸凌事件該當通報要件，教師亦傾向單獨由校內解決，僅在認為加害者需要更為嚴厲的懲戒時方會選擇通報警方。

---

<sup>127</sup> 文部科學省(2018)，《学校におけるいじめの防止、早期発見、いじめに対する措置のポイント》，頁 6。

<sup>128</sup> 柴田守(2018)，〈少年司法機関との連携に関する学校教育現場の意識(1)--児童・生徒の暴力やいじめの対応や指導の連携強化にむけて〉，《長崎総合科学大学紀要》，58 卷 1 号，頁 24。



而關於積極預防的措施，在霸凌防制對策促進法 23 條 3 項中，規定了對於霸凌者的指導義務。「學校依前項規定所為之事實確認程序，確認霸凌存在之情形，為使霸凌停止與預防再發，得以校內的複數教職員，於尋求具心理、福利專業者之協助下，持續地對受霸凌之學童及其監督者進行支援，或對為霸凌之學童等進行指導，或對其監督者進行建議。」

就上述規定中的「對霸凌者的指導」而言，日本在 1985 年的緊急提言中即有認為「霸凌...與兒童不明辨是非、欠缺自制力與同理他人痛苦的心緊密相關。」<sup>129</sup>，因此，1986 年的霸凌政策中即導入對加害者個人的生活指導，試圖以此建立加害者的規範意識。而在 2012 年的對策調整後，導入了心理、社福專家的諮詢制度，即透過專家的技能對霸凌者進行指導。但在 2018 年的統計上，以專家進行的指導僅佔了全部個人指導中的 2.6%，大多仍以班級導師為之。

另外，在 2006 年的霸凌政策調整後，受到學界的影響，部分地區的也導入了霸凌團體的集體規範建立的對策。是以，雖然在霸凌防制對策促進法中仍僅有對霸凌者個人進行指導的規範，但仍有部分民間團體跟市教委、學校合作導入了個案式的團體生活指導，對於發生霸凌事件的群體成員進行規範教育與道德教育。

而就指導的方針上，文科省則要求學校「以(加害)學童的成長為主旨，在教育的考量下，以毅然地態度進行對處。」並強調霸凌「不得僅因隨意的道歉而解決」<sup>130</sup>。

然而，相較於個人指導的規範，對於學童指導的內容在法規上並無明文規定，特別在團體指導的部分，目前仍較以日常生活中的指導為主軸。因此亦有論

---

<sup>129</sup> 今津，同前註 15，頁 31。

<sup>130</sup> 文部科學省(2017)，《いじめ防止等のための基本的な方針》，頁 30。



者認為，現行文科省的政策仍僅侷限於個人的規範內化，而尚未意識到群體規範內化的必要性<sup>131</sup>。

最後，在修復式對策上，日本的法規中尚未有明文的規範，但在文科省的霸凌處理案例指引中，亦有介紹現場教員所為的修復式處遇的案例。是以此一對策雖尚未有明確的制度化規範，在教育實務與霸凌對策上均逐漸推動實踐。

值得一提的是，日本的學者、文科省與教育實務對於「修復」的內涵理解極為分歧。首先就修復的對象而言，部分教育實務重視受害者損害的修復，亦有論者重視霸凌群體的整體關係的修復，也有將重心放在霸凌背後所隱含的少年問題的修復者。此一差異也會影響到修復進行的方式與場域。而關於修復所側重的面相，有論者認為修復應以取得明確的「修復成果」為導向，但亦有論者認為應該著重於對話的過程，而不在於達到一個雙方一致的結果。例如學者竹原幸太便主張，霸凌產生於互動關係中的構造扭曲，因此修復式處遇的對象應考量到所有霸凌參與者的需求與損害，包含加害者、受害者以及其他霸凌參與者，並透過多方的對話與傾聽達成修復<sup>132</sup>。

#### 第四項 台灣現行霸凌對策概覽

台灣的霸凌對策由八德國中事件後，產生了根本性的改變，台灣既有的霸凌對策，係將霸凌置於校園暴力的脈絡下加以理解，而多採取懲罰、監視等排除對策。<sup>133</sup>此一對策在八德國中事件達到了極致，教師、媒體連日的報導、指控與實名曝光下，該次事件的霸凌學生受到輿論大量的抨擊，霸凌嚴罰化的聲量也隨之

<sup>131</sup> 坂田仰(2016)，《いじめ防止対策推進法 全条文と解説》，頁 77。學是出版：東京。

<sup>132</sup> 宿谷晃弘、竹原幸太(2018)〈いじめ予防における修復的アプローチの可能性に関する覚書〉，《東京学芸大学紀要・人文社会科学系》，69号，頁 154-155。

<sup>133</sup> 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)，頁 29。

高漲。值得關注的是，在該次事件中所折射出的霸凌者形象，與過往校園暴力時期的形象有相當的近似，均是「擾亂校園的異質者」，如同論者所言，「當一群八德國中老師出面說：我們也被霸凌了。所有他們指控的孩子，都從教育裡被切割了。這些學生成為製造學校動亂的人，成為敗壞的根源，而不是要來接受教育的學生。回想新聞畫面裡老師拿出被撕下的口袋，控訴校園裡有亂撕其他學生上衣口袋的口袋幫霸凌，那種憤怒受害的表情，讓人都忘了他是老師，而只以為他是受害者。」<sup>134</sup>

但是，八德國中事件的餘波並未完全反映在校園霸凌防制準則之制定上，如前文所言，我國校園霸凌的防制準則相當大程度地受到了性侵害防制的影響，在策略上並非完全採取嚴罰化的觀點，而是以校園安全環境、個人輔導策略為中心的機制。在本段中，本文先就我國霸凌對策之內容作簡單之介紹後，同樣針對霸凌行為發生後所採取的處遇進行檢討。

概略而言，我國霸凌對策係採取「三級預防」的做法。第一級預防係針對平日的校園管理進行安全強化、道德教育。值得一提的是，在第一級預防的策略上，除了日常生活中的道德教育外，校園霸凌防治準則延續了對校園暴力的防治策略，以校園環境的安全強化作為霸凌之未然防止的另一個主軸。第二級預防則是要求學校對霸凌積極採取調查、發現之措施。且當學校發現疑似霸凌事件，即應啟動調查確認機制。而第三級預防則為霸凌事件發生後，學校應行的處置。包含進行甲種或乙種校安通報、將霸凌者列入追蹤個案，組成霸凌輔導小組進行後續追蹤輔導，甚至將嚴重的霸凌者移送警政或諮商單位處理等。<sup>135</sup>在三級預防中，與霸凌事件的處理較有關連性的僅有第三級，但就處理的方式目前我國法規

---

<sup>134</sup> 馮喬蘭(2017)〈開始反霸凌？那麼我們還得要反思哪些事？〉，《教育部 106 學年度防制校園霸凌理論與實務研討會論文》，頁 108。

<sup>135</sup> 臺北市政府教育局，防制霸凌工作各級學校應行工作重點：

<http://www.sljh.tp.edu.tw/oldwebs/final/doc/17.pdf>(最後瀏覽日：2019/01/15)

則無進一步規範，在實際運作上，學校大致上會區分為兩種手段，一種是以學務處為主的訓導手段，主要包含記過、停學、留校察看、訓誡、甚至派遣體育老師監視霸凌者的行動等。另一種則以導師、輔導室為主的輔導手段。

雖然在規範上對於霸凌者的第三級預防採取訓輔並重的觀點，但實際上因為輔導人力的缺乏，加上在分離處遇的前提下，被霸凌者經常受到優先處遇，而導致霸凌者經常只有訓誡或懲罰。在處遇上又受限於霸凌的行為分類，單純以行為來區分霸凌處遇，忽視外在行為與霸凌者的內在關聯<sup>136</sup>。

在我國，校園霸凌的防治策略仍是以學校為中心進行。目前的校園霸凌方針會先區分行為的嚴重程度後，依照行為的態樣與後續處理情況區分處理。情節較輕微者，以口頭訓誡、師長關懷、輔導等方式來處理；若遇到較嚴重的情形，則會對參與霸凌者加以懲處、並通告雙方家長、連同訓導處共同處理。若屬於霸凌防制準則 20 條所訂之「情節嚴重」之情形，則轉由警方介入處理<sup>137</sup>。然而，從規範面來看，針對霸凌事件的相關處理措施，除了散見於各教育法規中的停學、退學等措施外，在我國霸凌防制準則中亦規範了「輔導」的措施。其餘則多為未明文規範，可由學校獨立處理的事實行為。

關於校園霸凌的處理，主要規定於校園霸凌防治準則 19 條 1 項前段：「學校完成調查後，確認成立校園霸凌事件者，應立即啟動霸凌輔導機制，並持續輔導行為人改善。」同條 2 項則規定：「前項輔導機制，應就當事人及其他關係人，訂定輔導計畫，明列懲處建議或第十四條規定之必要處置、輔導內容、分工、期程，完備輔導紀錄，並定期評估是否改善。」由本條的規定中，可大致將我國霸凌準則中的防治策略區分為幾種類型：

---

<sup>136</sup> 邱獻輝(2012)，〈校園霸凌者諮商介入的挑戰與突破〉，《青少年犯罪防治研究期刊》，4 (2)，頁 49。

<sup>137</sup> 教育部(2015)，《101 至 103 年度校園霸凌 調查分析研究期末報告》，頁 11。



懲處：雖然準則內並未有明文列出懲處的類型，但在教育實務上，懲處主要僅針對霸凌者所為，包含教師訓斥、校規處罰等由學校所為之事實行為，及輔導轉學、停學或退學等，依照教育法規所為之法律上處分。

預防性處遇：依照準則第 14 條的規定，在校園霸凌事件調查處理過程中，為保障行為人及被霸凌人之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，必要時，學校得預先為下列處置，並報主管機關備查：

- 一、彈性處理當事人之出缺勤紀錄或成績評量，並積極協助其課業，得不受請假、學生成績評量相關規定之限制。
- 二、尊重被霸凌人之意願，減低當事人雙方互動之機會；情節嚴重者，得施予抽離或個別教學、輔導。
- 三、避免行為人及其他關係人之報復情事。
- 四、預防、減低或杜絕行為人再犯。
- 五、其他必要之處置。

這些處置措施均在透過減低霸凌者與被霸凌者接觸的機會，而避免二次被害的發生。這些規範原本係在調查程序進行中的暫時措施，但依照 19 條一項的規定，即使在確認霸凌事件成立後，仍可持續進行隔離霸凌者與被霸凌者以避免再度發生霸凌之情事。

輔導：學校的輔導又會依據個案的情況分為三級，初級由導師、輔導老師進行常態性輔導、二級由輔導室專責進行個案輔導，三級則限於校內難以處理的情況時，將個案轉介於校外機構進行輔導。<sup>138</sup>而就輔導會議的具體進行流程，準則中並無明確定義，以馬公高中為例，於確認霸凌事件後，除了移送學務處懲處外，

---

<sup>138</sup> 豫章工商三級輔導機制介紹，

<http://www.ycvs.ntpc.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/58/198792742.pdf>。(最後瀏覽日：

2019/01/15)相同觀點者：李英姿，(2018)〈校園霸凌事件處置歷程與困境之案例分析〉，《青少年犯罪防治研究期刊》；9 卷 2 期，頁 127。





也會轉介輔導室與教官室進行輔導會議，會議邀集導師、輔導老師、學務人員、社工、少年隊、雙方家長等人員共同參加，以評估學生具體改善狀況，導正偏差行為。<sup>139</sup>

這種處遇模式將霸凌視為一個問題或是「偏差行為」，是應該被扭轉、導正的存在，將霸凌歸類於「霸凌者的偏差行為」而對霸凌者設計了一系列的改造、輔導與排除措施。此亦為目前我國霸凌實務上最為廣泛運用的做法。<sup>140</sup>

然而須留意的是，在我國霸凌處遇程序中，雖然於校園霸凌防治準則要求須對於霸凌者與被霸凌者均採取後續輔導措施，但對於如何輔導、輔導人員執掌以及輔導方向均無明確硬性規定，導致各級學校的實行上有相當的差異。<sup>141</sup>此一規範雖係考量到我國城鄉教育資源的巨大落差而刻意模糊規定<sup>142</sup>，但各級地方政府對於霸凌的理解與中央有相當出入，且各自發展出不同的處理方式，導致處遇策略上產生重大分歧。以新竹縣為例，該縣將校園霸凌與幫派、毒品、性侵與校園暴力並列，而認為校園霸凌屬於校園暴力的一環，而其處遇策略則包含學校與少年隊警力合作、對霸凌者採取較嚴厲的策略。<sup>143</sup>

相較於上述兩個取向之處遇策略，修復式處遇在我國之起步稍晚，且目前仍尚未形成穩定的制度。目前我國主要的推手之一為台北大學犯罪學研究所之「橄欖枝中心」(The Olive Branch Center, OBC)，該中心透過與學校轉介以及校安中心，與學校進行個案合作之機制，以對話圈的形式推行霸凌事件中雙方關係人透

---

<sup>139</sup> 賴俊生(2016)，〈預防校園霸凌之重要性與對策—以國立馬公高中防治校園霸凌為例〉，《國教新知》，63卷4期，頁92。

<sup>140</sup> 邱獻輝，同前註88，頁51。

<sup>141</sup> 李英姿，同前註138，頁128。

<sup>142</sup> 此一理由為教育部內部修法會議所提出之理由，並未明示於我國之立法理由，筆者係由訪問參與修法之相關人士所得。

<sup>143</sup> 少年隊校園SAFE、霸凌止步，新竹縣政府新聞。

[https://www.hsinchu.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=153&s=107418](https://www.hsinchu.gov.tw/News_Content.aspx?n=153&s=107418)(最後瀏覽日：2019/01/16)

過對話而達成修復之方法<sup>144</sup>。而各縣市政府也陸續開始與橄欖枝中心進行合作，推展修復式對話的運用。然而，在目前而言，學校對於修復式處遇的運用仍屬消極，且修復式處遇的經驗因多為個案式處理，導致處遇經驗也容易隨著人員流動而無法有效傳承。

### 第三節 台日校園霸凌處遇策略之分析

#### 第一項 台日校園霸凌處遇策略之比較分析

以上本文簡單整理了台灣與日本的霸凌對策，接著，本文將先將台灣與日本的整體霸凌策略做簡單的比較分析後，延續上述的預防、規範內化與修復式對策的分類，分析台灣與日本霸凌對策的優劣。

霸凌研究者姚逸葦曾經以傅柯的治理性分析，探討台灣與日本的霸凌對策中所顯現的治理策略。對於台灣的霸凌防治策略，姚認為「台灣的霸凌對策正體現了一種「生權力」的治理技術。...台灣的教育部在對應霸凌問題時，對霸凌加害者採用了以輔導、矯正以及在未然防止的階段所實施的教育與矯正作為主要手段。...輔導教育並非僅針對學生的外在行為，而滲透到學生的內在。也就是說，台灣的霸凌對策的分針，是將所有學生教育成「依循社會共有之規範，被社會所需要的」健全的個人，而對於逸脫規範者則盡可能透過矯正讓其回復為「健全的個人」<sup>145</sup>。而對於日本的對策，姚則認為日本是「將霸凌視為所有學童均有一定機率遭遇的風險。因此，其對策的重心並非在對於逸脫者的矯正與處罰，抑或是對有身心問題的學童進行矯正，而是放在減低霸凌風險的發生機率。<sup>146</sup>」

---

<sup>144</sup> 周愷嫻、林育聖、侯崇文，〈當前校園霸凌防治政策之改善建議〉，《一吋橄欖枝》，頁 257。

<sup>145</sup> 姚逸葦(2019)，〈いじめの対策と「学校の境界」中国大陸、台湾、日本のいじめ対策をめぐる比較研究〉，《21世紀東アジア社会学》，2018 卷 9 号，194 頁。


<sup>146</sup> 姚逸葦，同前註 145，195 頁。



姚的分析確實凸顯了台日的霸凌策略的不同特色，然而，本文認為仍有幾點須進一步討論的地方。首先，從理論面而言，在傅柯的觀點下，法—主權、風險控制、規訓等三個權力運作的形式並非獨立存在，而是共同構成現代治理的權力機制。是以，姚的分析中將台灣的霸凌對策用「規訓」的權力模式、將日本的霸凌對策用「風險控制」的權力模式來詮釋，似乎有僅偏重特定的權力運作面向，而無法完整窺見霸凌對策的權力運作的樣貌。那麼，若將傅柯的權力運作形式之概念用來檢視霸凌對策的話，要如何理解法—主權、規訓、安全(風險管理)在霸凌對策上的共同運作呢？從《安全、治理、人口》中，傅柯將法—主權的權力形式理解為「以懲罰或法律來抑制、解決問題」的機制；而規訓則為「運作於個人的身體上，將其主體化=臣從化的權力」；最後，安全的機制則是「評估特定現象發生的蓋然率後，計算控管風險成本後設定社會對特定風險的容許限度」。

從本文的整理而言，無論是台灣或是日本，在霸凌對策上均有以懲罰或隔絕來抑制霸凌問題的預防對策，也有將規範內化於個人的輔導、指導對策，同時，兩國也均有評估霸凌風險因子後，試圖整合社區資源來控制霸凌風險源的風險管理策略。是以，我們可以說這三種權力運作形式同時存在台灣與日本的霸凌對策當中。然而，從台灣與日本的制度面上來看，兩國的霸凌政策側重的角度則略有不同。在台灣的校園霸凌防制準則中，校園霸凌對策的主幹仍是以對霸凌者的校內輔導為主軸，而霸凌準則中對於社區、心理等資源的連結，也多是輔助輔導機制的運作。相對而言，日本從2006年以來雖仍保留傳統的嚴罰、規範內化的機制，卻逐步納入學校外部的資源，以強化對霸凌風險因子的控制。確實，從權力運作的面向上來看，兩國對於霸凌防制的權力運作策略逐漸轉向不同的方向。

然而，從更根本的問題來看，為了進一步理解這些權力運作的根基，我們需要進一步探討這些權力機制背後所依循的「真理」究竟為何。或者更精確來說，台灣與日本的霸凌對策的核心目的究竟為何？以及這些對策中究竟勾勒出什麼樣的「教育」圖像？以下先行分析這兩個問題後，再以本文的觀點來加以回應。



首先，從對於霸凌的想像來看，我們可以觀察到台灣和日本的霸凌政策呈現出來的「霸凌」，似乎是一種可以被消除的逸脫行為。在前一章對於霸凌之定性的討論中，本文認為對於霸凌問題的定性會相當程度地依循著霸凌對策的方向。從日本現今的霸凌防制策略來看，現在的日本似乎傾向將霸凌視為一種「異常的關係中所產生出來的逸脫行為」，而這種關係得以被教育體系加以導正，進而將霸凌解消於日常生活之中。而台灣的霸凌政策雖然受到了性騷擾防治對策的影響，而較傾向於預防特定個人的攻擊行為。但在實踐上，台灣的霸凌防制仍以輔導、團體規範教育為最大宗，由此仍可看出台灣對於攻擊行為後的「異常關係」之重視。因此從霸凌對策的比較上，本文認為台日兩國對於霸凌態樣的想像仍然具備相當的一致性。

接著，從整體霸凌對策的比例上來看，台灣與日本的霸凌對策仍然相當重視對於霸凌的事前預防，只是在方式上略有不同。台灣因為受到性騷擾規範的影響，在事前預防之部分，同時運用了預防外顯的攻擊行動的校園監控方式，以及預防學童互動關係扭曲的道德教育與日常輔導教育。而日本則較為著重在道德教育與規範教育等面向。兩國對策中均反映出對於霸凌可以透過「教育」而改善、甚至消弭的期待。然而，當霸凌事件發生後，這種期待遭到霸凌參與者的違反時，對於霸凌者處遇，則又可看到嚴厲的排除、預防措施之運作。在近代少年保護機制的發展中，亦可看到許多相類似的政策發展，一方面強化對於少年之純潔的保護，但另一方面將逸脫於純潔形象的少年排除於保護機制之外。然而，這種霸凌對策中呈現的「正常」的學校生活，究竟是教育的現實，抑或是理想中的烏托邦，恐怕逐年攀升的霸凌事件已經給了最好的答案。

而無論是台灣或日本，對於霸凌事件發生後的處遇規定多只有寥寥數文，且在處遇對策上，除了強化懲處與預防面向外，對於規範內化策略的有效性、改善方向，以及修復式策略的導入等的討論均較霸凌的事前預防少了許多。而霸凌的



事後處遇也多聚焦在避免被害人再度受害的討論上，對於加害者的處理，甚或是對於其餘霸凌參與者的處理之討論均相當侷限。


因此，值得思考的議題是，面對霸凌，究竟應該如何因應方得有效處理霸凌問題。對此，學者李茂生認為，以傷害他人為基礎的不對等權力關係，是一種人性必然的產物，這種關係存在於人類的一切互動關係之中，難以完全根除。因此霸凌政策的方向不應著眼於從未然上消除霸凌，而應是與霸凌「周旋」，協助學童尋找出與霸凌共生的契機<sup>147</sup>。

然而，在本文的觀點下，霸凌既然是一個被成人所標定的概念，則所謂「消除霸凌」其實是將被成人所選取、標定的問題現象給加以消除。換言之，既然霸凌的定義並非是在界定「霸凌」的本質，而是標定了成人介入處理的界線，那麼霸凌便非必然是一種「不可消除」的現象，毋寧說，要形式上消除霸凌的話，只需要把霸凌的定義定的非常狹窄便可讓霸凌從統計數據中「消失」<sup>148</sup>。當然，這種忽視霸凌關係中產生出的傷害之做法並非本文的主張。而是當教育一步步擴張霸凌對策的處理對象之範圍，從表層的攻擊行為到更深層的互動關係，甚至兒童的內在人格的處理時，霸凌處理對策中隱含的對於兒童的純潔想像與現實中的兒童形象的乖離也會逐漸浮現。而霸凌之所以難以消除，其根本的原因之一在於教育體系逐漸擴張了「霸凌」的範圍。以此觀點來看，從台灣與日本的霸凌定義範圍與採行的手段來看，兩國之現行的霸凌對策，已經不僅在防止兒童的攻擊行動，而進一步深入、調整兒童間的互動關係。然而，若要徹底消除兒童之間的不對等互動關係，非但可能會導致對兒童人格的高度干涉，也殊難想像這種手段能夠達成其所預期的目標。在此一情形下，才導致霸凌「難以消除」的結果。

---

<sup>147</sup> 李茂生，同前註 27，頁 38。

<sup>148</sup> 在日本總務省 2018 年的報告書中，提及有許多通報霸凌案件數為 0 的學校，都採取了明顯較文科省公布之定義更為狹窄的霸凌認定標準。因此極端來說，只要成人不去界定霸凌，形式上我們就可以真正達成「霸零」。總務省，同前註 126。



前述的李茂生教授的論述或許可以提供一個思考的途徑，亦即是說，比起追求讓兒童的互動關係維持和諧的表象，將政策的重心置於傷害結果的回復與抑制傷害範圍的擴大或許更具效果。在此一觀點下，現行霸凌對策「頭重腳輕」的特性勢必需要加以調整，而對於具體霸凌事件發生後，學校與關係機關對參與者之處遇亦有深入檢討之必要。

## 第二項 現行霸凌處遇對策之檢討

在上文中，本文將台灣、日本的教育體系之霸凌對策區分為消極預防(排除)、規範內化與修復式處遇等三個面向來討論，但一如上文所述，在教育體系內運用的處遇方式，多會依據實際狀況調整處遇策略，故在實際處理上，經常不只運用一種方式來處理。<sup>149</sup>

然而，我國與日本在制度設計上雖然皆逐漸以輔導、修復概念作為霸凌對策的核心理念，但實際運用上，仍不免採用強制性的預防措施，且在輔導、諮商資源有限的偏鄉學校內，此一傾向更加明顯。

以下，本文先就三個不同處遇策略衍生的問題進行討論後，再就霸凌處遇在執行上所遭遇的其他問題進行分析。

### 第一款 預防對策之問題

首先，對於上述的以排除、防堵加害者為導向的預防對策，雖然有耗費資源較小，對應迅速等優點而為台灣、日本的霸凌對策所採納。但此一對策仍存在許多難以處理的問題。第一，有相當比例的霸凌，並不會隨著霸凌者的離開而終止，若未妥善處理霸凌情境中的參與者，解消霸凌情境的話，只會讓霸凌再度重演。第二，若未考量到霸凌的根本性原因，僅僅將霸凌者排除的話，非但無助於根本地解決霸凌中所隱含的少年發展問題，更可能因為不當的嚴厲處置而讓霸凌的參與者所面臨的發展困境更加惡化。

---

<sup>149</sup> 李英姿，同前註 138，頁 135。



無可否認地，預防對策能夠做到表面上對於霸凌者究責的效果，也能在社會矚目的霸凌事件爆發時，迅速對應輿論的批判。另外，在一些急迫情況之下，在霸凌處遇的早期階段，預防措施仍能夠達到暫時緩解霸凌行為的被害的效果。然而，不論是由協助少年的成長的觀點，抑或是由解決霸凌之根本問題的觀點來看，預防對策都有難以解決的缺陷存在。

## 第二款 規範內化對策之問題


規範內化的措施預設了霸凌者或霸凌群體「遵從規範的意識薄弱」，而須由教育指導、輔導等形式來使其建立遵循。對於此種處理方針，學者內藤朝雄認為，這種策略預設了霸凌的必須依存於一個「被制度性隔離的心理—社會共同體」，這種群體係透過跟我們所身處的市民社會迥然相異的規範而運作，而所謂的規範內化，即是透過將市民社會中的規範導入此一群體中，改變其彼此互動的基礎<sup>150</sup>。

相較於預防措施，規範內化處理的對象更加深入學生群體互動關係的核心，然而，這種深入的處理也反映了此一政策的困境。整體而言，規範內化的目的在於消除學生團體互動關係的扭曲，本質上可說是一種「根絕霸凌於未然」的手段。在霸凌處遇中，規範內化的策略主要也是著眼於在日常的教育中防範霸凌，而非事後處遇。在這種情況下，規範內化的策略極可能落入本文所提及的困境。亦即在無法完全根絕、扭轉學生群體中的「歪曲」之情況下，此種對策可能流於純粹的引入市民社會的規範，或是法律的強制力進入教育系統內，毋寧是適得其反，只會進一步強化既有的規範控制措施。從台灣的輔導經驗來看，即可發現在偏鄉的學校中，因為輔導人力的缺乏，加上在分離處遇的前提下，被霸凌者經常受到優先處遇，而導致霸凌者經常只有訓誡或懲罰<sup>151</sup>。

---

<sup>150</sup> 內藤，同前註 99，頁 82。

<sup>151</sup> 邱獻輝，同前註 136，頁 49。



另一方面，在有足夠資源的學校中，此一對策也難以達到讓學生間的互動關係對等化的成果。如前所述，在當今社會中，不對等的權力關係存在於各種社會中的互動關係中，若這是社會互動的常態的話，要兒童間的互動關係維持平等與和諧則是對其人性的扭曲，這種「規範」也和市民社會相脫節，而變成一種過度理想化的想像。是以，在現行的規範內化對策下，毋寧可以重新思考「規範」的本質為何，應如何界定規範之內涵與內化的程度，方得有效地讓兒童間的傷害行為減少。

### 第三款 修復式對策之問題

最後，關於修復式處遇，我國與日本目前學說雖有提倡，但均在民間團體自行運作的階段，而尚未在處遇制度上被明文化。然而，修復式處遇的首要問題是，處遇的內涵過度曖昧，且關於處遇目的的理解也相當分歧。因此若要討論修復式處遇的優劣，則必須先特定「修復」一詞所指為何。在本文前段中，提及在少年事件中常見的三種修復型態，以下僅就這三種修復態樣在霸凌處遇中可能面臨的問題進行討論。

首先，最狹義的修復概念，僅限於加害者與受害者間雙方關係的修復。但這種修復運用在霸凌處遇中，則有讓霸凌結構再度回到加害—被害的二元構造，且忽視了霸凌團體對霸凌的影響因素。在實踐上，當造成嚴重傷害之霸凌事件發生時，往往難以取得受害者或其家屬的諒解<sup>152</sup>。甚或在一般的霸凌事件中，過度重視加害者的道歉或贖罪，可能讓此種修復流於形式上讓加害者道歉的手段，而無法真正處理到霸凌問題的核心。

而第二種修復的態樣，則是修復霸凌群體的內部關係，亦即是將霸凌視為群體中所產生的惡害，透過修復此一惡害來達成群體關係的修復。相較於對霸凌團

---

<sup>152</sup> 侯崇文(2020)《校園霸凌與修復正義》，《四書橄欖枝》，頁 76。台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心：台北。





體的規範內化手段，此種修復手法並不強調對於「扭曲的互動關係」的導正，而較傾向透過對話引導的機制讓學童關係中引發霸凌的原因得以被釐清，再針對該原因進行處理，以使該關係回復和平狀態。

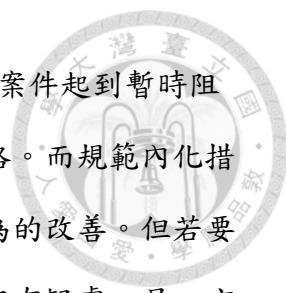
相較於上述的受害者修復，此種對霸凌關係整體的修復更能深入處理霸凌問題，而在實踐面上，此一修復式策略的論者也較重視對話的過程，而非關係復原的結果。以此而言，此一手法較不會面臨到如同規範內化論者的困境。然而，在此一手法中，個人的需求會退居於共同體的和平之後，此一手法雖可因應霸凌的群體特性，卻無法真正處理到霸凌群體中的個人之需求。此外，就實踐面上來看，團體式修復需要相當程度的諮商專業能力，一旦不當地進行修復，後果可能會導致霸凌更加惡化，甚至讓受害者更無立錐之地。學者指出，現代型霸凌經常是在「霸凌者並未意識到自己行動的惡意」下展開，而霸凌的形成更與霸凌團體的共感、集體意識密切相關，此外，相較於另外兩種修復式處遇策略，團體式的修復式處遇經常要求霸凌群體的集體參與。在這種霸凌狀況下的修復式處遇，常常會讓受害者再度被霸凌團體的集體秩序所包覆，而在集團共感的運作下反而讓霸凌者更加「理直氣壯」。<sup>153</sup>

最後一種修復的態樣，則是重視「非行原因」的復原。在霸凌事件中，此種修復態樣關注「引發霸凌的個人因素」的修復，在此種修復概念中，霸凌並非是單純的傷害事件，同時也表彰了參與霸凌者可能經歷的成長創傷。故須透過每位霸凌參與者的生長背景等因素，來理解其行動的原因後進行修復與調整。

這種修復的手法將目光轉回個人，在霸凌事件中，若單以此手法進行的話，可能有忽視霸凌的群體關係的危險。然而，若搭配對霸凌團體的修復式觀點來運用的話，這種修復則可能在針對參與霸凌的少年個人的處遇中，起到補充的作用。

---

<sup>153</sup> 內藤，同前註 93，頁 33。



綜合上述，在現行的霸凌處遇中，預防的手段雖可在特定案件起到暫時阻止損害擴大的緊急措施，卻不適宜作為對霸凌行為人的處理策略。而規範內化措施若僅是單純地將法秩序規範導入霸凌群體，並無助於霸凌行為的改善。但若搭配心理、教育的技法讓霸凌群體建立規範意識，一方面成效仍有疑慮，另一方面可能陷入不當扭曲少年人格的疑慮。最後，對於三種修復式處遇的態樣，加害與被害人修復的形式與霸凌的特性無法契合。而對霸凌關係的群體處遇與對霸凌原因的個人修復處遇之搭配應用，或許可作為未來霸凌對策思考的方向。

### 第三項 霸凌處遇之現實困境

#### 第一款 家長與學校之衝突

對於教育者而言，在霸凌處理程序內最為棘手的問題，便是家長對霸凌處理的抗拒。傳統的教育學者對於霸凌的成因討論主要均聚焦在兒童集團內部如何形成霸凌，然而，近年也越來越多學者提及，霸凌問題之所以成為嚴重的社會問題，除了兒童集團的諸成因外，家長與學校在其中的作用也不可忽視<sup>154</sup>。

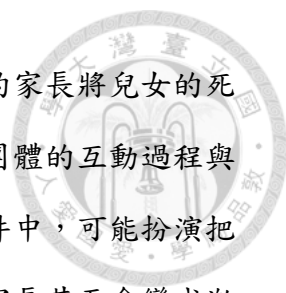
此外，家長方面的處理也是霸凌事件難以妥善處理的重要因素，研究指出僅有不到 10% 的霸凌者家長認識到兒女的霸凌行為，且於校方通報後仍有約 4 成的家長選擇相信孩子並未有霸凌行為，而不願配合校方後續動作，進而導致霸凌者參與程序的意願降低，甚至讓處理程序難以運作。<sup>155</sup>

2018 年 3 月 9 日的台灣教育部所舉辦的一場以教師為主要對象的霸凌研討會現場投票中，多數教師認為霸凌事件的處理中最為棘手的便是應對學生的家長。家長對於霸凌事件的介入除傳統觀點下的成因觀點外，在霸凌「問題化」的過程，家長扮演了將兒童間的互動外顯化、問題化的關鍵角色。在日本著名的三

---

<sup>154</sup> 周愷嫻，〈校園霸凌面貌不是永恆不變〉，《四書橄欖枝》，130 頁。國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心：台北。

<sup>155</sup> 森田，同前註 22，頁 165。



次重大霸凌事件，如天津事件、愛知事件中，均係因為自殺者的家長將兒女的死因歸諸於霸凌，而引發輿論對於霸凌的高度重視，進而讓學生團體的互動過程與學校的處理機制暴露於社會的檢視之下。家長在不同的霸凌事件中，可能扮演把隱蔽的霸凌問題揭露的角色，但同時，在一些極端的事例中，家長甚至會變成激化霸凌問題的角色。<sup>156</sup>造成一個人選擇自殺的原因極其複雜，社工學者對於造成自殺的諸種歸因提出了「自殺的危機路徑」的觀點。依其分析，在一些被認定為因霸凌而自殺的事件中，霸凌很可能只是自殺危機進路的開端之一，而非完全地、最終地導致受害者自殺的原因。<sup>157</sup>

然而，在針對霸凌自殺事件的指控中，輿論或家長卻主要聚焦於「霸凌」的因素上，這點亦值得我們加以思考。若是讓霸凌的後果惡化到不可收拾的因素不僅僅是「霸凌」本身，而擴及於家庭、學校甚至社會時，社會輿論急切地把責任歸屬於霸凌者的現象的成因可能有多端，如保護者的罪惡感、成人與兒童對於發言權的掌握落差，或是對成人歸因可能產生的操作困難等等。這些因素的作用情況仍待進一步的研究來加以檢證，但可以確定的是，造成受害者自殺或是其他嚴重後果的因素，反映的是受害者周邊整體輔助系統的失能，而非單純僅是同儕霸凌而已。

如前所述，在霸凌問題惡化的現實因素上，教育者最普遍認同的因素便是家長的強硬介入。在實務上，學校於處理霸凌事件時有通知霸凌參與者的家長之義務。甚至在程序上，家長也會擔任學童的程序代理人而得以實質參與程序的運作。雖然校園霸凌防治準則第 4 條 5 項、第 18 條 1 項均課與霸凌者的家長配合

---

<sup>156</sup> 李英姿，同前註 138，頁 157-158。於實際霸凌案件中，霸凌者屬於高風險家庭，但家長抗拒外部介入且不願讓霸凌者接受諮商輔導，而被霸凌者的家長則不斷威脅學校採取高壓手段否則訴諸媒體等。

<sup>157</sup> 戶田典樹(2018)〈学校教育における社会福祉機能導入の必要性：「天津中学いじめ自殺事件」を題材にして〉，《神戸親和女子大学大学院研究紀要》，卷 18，頁 34。



調查之義務，但並未有相應的效力規範，導致實際上若遭遇到家長不願配合之情形，往往難以落實。<sup>158</sup>

而在霸凌實務上，疑似霸凌者的家長若不信任學校的處理方式，除了拒絕配合之外，甚至會透過提告、或訴諸媒體、民意代表等方式來要脅學校停止處遇或調查流程。若發生此種情形，則往往使校方承受到極大的壓力，而遵從民意代表或家長之意見。<sup>159</sup>學校在欠缺法源依據與強制手段之情形下，也僅得尊重家長意思而難以採取進一步的行動。<sup>160</sup>

此外，在家庭本身亦屬於霸凌肇因的要素之一，或該家庭係屬高風險家庭之情形，學校得以採取的手段也相當有限。在實務上，學校僅得與家長進行對談、勸導，而無直接介入家長之管教方式的管道。

#### 第二款 基層教師之人力負擔問題

在教育體系內，另一個現實面上極為嚴峻的問題是霸凌處理對基層教師造成的龐大負荷，可能讓原本即已相當緊繃的基層教師人力更加無法負擔，而使教師對於霸凌處理趨於消極。此一現象同樣發生在台、日兩國的霸凌處遇中。在日本的統計中，近年的霸凌處遇雖然鼓勵多機關參與處理，但仍約有 9 成 5 的霸凌事件是由校內單獨處理，且多為導師擔任主要處理者的角色。然而，依照 2016 年日本的教員勤務狀況調查，小學教師平均工時為一天 11 小時 45 分鐘，中學教師則已經超過 12 小時，且這些計算還不包含在宅工作的時間與假日出勤時間，因此，目前日本約有 5 成的教師工時已經超過「過勞死」的基準線<sup>161</sup>而在基層教

<sup>158</sup> 校園霸凌防治準則 18 條 1 項。

<sup>159</sup> 吳孟憲(2017)〈處理校園學生衝突或霸凌事件中家長介入之影響〉，《再話橄欖枝》，頁 172。國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心：台北。

<sup>160</sup> 林育聖、侯崇文、周愷嫻，〈當前校園防治霸凌政策之改善建議〉，《一吋橄欖枝》，頁 257。商鼎數位：台北。

<sup>161</sup> 內田良(2019)、「教職員の多忙化問題—法学と教育学から考える（特集：教員の多忙化問題）」、『法学セミナー』、773 期、25 頁。

師中，亦有人主張，霸凌之發現之所以困難，與教師分身乏術，對班級管理的時間與心力下降，且難以撥出時間處理學生間之衝突有密切關聯<sup>162</sup>。此外，在第二波霸凌對策修正以降，文科省為了解決學校隱匿霸凌的問題，對教師課予了相當繁雜的處理義務，這些義務也同樣為霸凌防制對策促進法所繼受，也導致基層教師面臨到需分身乏術地處理霸凌，抑或是受罰的兩難處境<sup>163</sup>。

### 第三款 基層教師參與霸凌之情形

在教育研究中，基層教師的角色多以學生的保護者或霸凌處理者的形象呈現。然而，在霸凌現場中，班導師參與或誘發霸凌行為的案例，無論在我國或是日本均所在多有。在我國，人本教育基金會透過中學生問卷統計的結果發現，約莫半數的中學生曾受過教師的言語霸凌行為<sup>164</sup>。而在日本的重度霸凌事件中，亦不乏教師主動參與、或間接促進霸凌行為的情形，如造成第一波霸凌政策轉向的模擬葬禮事件中，班導師即參與了班上對被害者的霸凌行動，並協助對外掩蓋霸凌發生的事實<sup>165</sup>。不過，無論是我國或日本，教育體系中的霸凌處遇皆未曾將教師納入處理範疇。且在我國與日本的霸凌防制規定中，雖均有討論是否納入教師放任或助長霸凌的懲處規定，但最後均無疾而終。從教育系統的運作上來看，此一結果並不令人意外。因為在教育系統中，教師的角色在於維繫「教育」的運

---

<sup>162</sup> 小島秀一，《教員がいじめを抱え込まないために 情報共有のために国・自治体・学校がすべきこと、教員が知っておきたいこと》

<https://www.meijitoshu.co.jp/eduzine/opinion/?id=20170857>(最後瀏覽日：20191025)

<sup>163</sup> 宿谷晃宏、竹原幸太，《いじめ予防における修復的アプローチの可能性に関する覚書》，頁139。

<sup>164</sup> 聯合新聞網，〈老師對學生的言語霸凌更可怕 人本指國家要扛責〉。

<https://udn.com/news/story/6885/4185815>(最後瀏覽日：20200707)

<sup>165</sup> 池上正樹，〈教師も加わり“葬式ごっこ”中学生の壮絶いじめの実態〉。

<https://diamond.jp/articles/-/72634>(最後瀏覽日：20200707)



作，而非「教育」的對象。因此教師必須透過教育系統內部的汰除機制來處理，而無法與學生一起接受霸凌「教育」。

然而，不適任教師的汰除或懲處機制在我國與日本均難以順暢運作，一方面，現行的教育行政體系下對教師的不當參與霸凌行為欠缺有效的對應機制，而基於教師職務保障等壓力，也難以直接採取汰除手段，但其他較為緩和的懲處機制之實效性卻也飽受論者質疑<sup>166</sup>。在日本的民事判決中，雖認為教師須負有安全顧慮義務違反之責任<sup>167</sup>，但對於教師的責任違反後對應的措施除了賠償之外，似乎欠缺其他得以妥善處理教師參與或促成霸凌問題之理由的措施。而在強力的汰除機制難以運作的情況下，參與或助長霸凌的教師對班級的不當管理若無可資處理的管道，亦可能導致霸凌處理上的破口。

#### 第四節 小結

在本段中，本文從霸凌的發生原因中歸納出，霸凌的成因除了參與者的個人心理或生長背景等因素外，也包含了同儕團體互動時形成的互動構造之影響。在此一概念下，霸凌是一個由複數人所形成的互動群體之產物，因此在解決霸凌問題之策略上，也不僅限於對特定個人的處遇，而應該將整個霸凌結構納入考量之中。

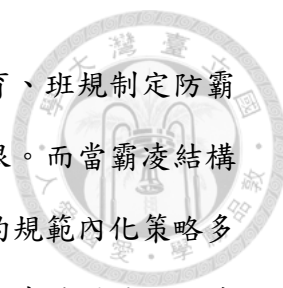
然而，從現行的霸凌處遇來看，在資源相對缺乏的情形下，部分學校傾向以懲罰、預防霸凌者再度進行霸凌行為的方式來處理霸凌行為。但這種方式非但無法妥善處理霸凌結構的問題，更可能讓霸凌者背負所有霸凌的責任，而直接面對成人社會的責難，也可能對其成長過程造成不利的影響。另一方面，多數教育機

---

<sup>166</sup> 松井妙子，〈いじめに加担した教師を守る腐りきった教育委員会の呆れた言い訳〉。

<https://www.mag2.com/p/news/412993/2> (最後瀏覽日:20200707)

<sup>167</sup> 熊丸光男(2013)〈いじめ自殺事件と学校・教師—愛知私立女子高生いじめ自殺事件判決について—〉，《帝京大学教育学部紀要》，第2号，頁129。



關採取的規範內化策略，在近年也逐漸受到挑戰。例如法治教育、班規制定防霸凌條款等形式上的規範內化策略，對於霸凌的預防效果相當有限。而當霸凌結構形成後，外部的規範也不易內化進霸凌結構中，進而導致傳統的規範內化策略多僅流於形式。近年來，雖有教育實務者嘗試透過心理、諮商等方式試圖更深入地內化規範意識到霸凌參與者之中，但這種以成人預先設定好的框架來試圖「扭轉」少年內心之不良傾向的處遇方式，卻也有著與過往的少年司法類似的隱憂，亦即，對於無法透過規範內化改善行為的少年，可能被視為處遇無效之對象而遭到教育體系的排除。

最後，關於近年許多論者所提倡的修復式處遇，或許是應對霸凌較為可行的方式。但此類處遇在實踐面上也遇到許多障礙。首先，單純在受害者與加害者之間進行的修復式處遇，可能導致霸凌回歸加害者與受害者的對立，而忽視霸凌的參與者背後的結構性因素。而團體式的修復若貿然在霸凌結構尚未妥善處理前即進行，則可能讓受害者陷入二次被害的風險之中。另外，對於個別少年周邊關係的修復，則會受限於學校的能力範圍、家長的不配合或是學校難以完全掌握少年的生長背景等因素而難以在教育體系內運作。最後，在教育體系的運作之下，對於教師參與霸凌行為的情況亦難以有效地處理，而可能為將來的霸凌留下隱憂。

從上文之整理中，修復式處遇雖可作為解決霸凌問題之可能的思考方向，但在實際面上，單由教育體系處理霸凌時，宥於資源、處理權限或專業能力等限制，並無法完整地運作修復式處遇。因此，若要在霸凌處遇中尋求修復式處遇的可能性，則需透過教育體系與外部機關之合作方能較為全面地執行。在現行的處遇對策中，我國與日本也多透過與社福機關的合作來運作修復式處遇。然而，若以此檢視現行少年司法在霸凌對策中扮演的角色時，則可以發現在修復式處遇中，少年司法的角色相當曖昧不明。然而，本文認為，對於教育體系面臨的困境，少年司法的介入亦可帶來些許有利的改變。但若要使少年司法得以參與霸凌之修復，則少年司法在霸凌事件中所扮演的角色便有重新檢視的必要，對此，本

文擬於第四章中針對少年司法在霸凌處遇中的機能，以及少年司法與教育間之可能的合作形式進行更深入的討論。





## 第四章 少年司法於霸凌事件之運用——機能與定位

### 第一節 霸凌處遇中的少年司法

#### 第一項 少年司法於霸凌處遇中運用之困境

在前半部分，本文簡單梳理了台灣、日本對霸凌事件的定義比較、成因分析與台日現行教育體制下的霸凌對策。接著，本文將就霸凌事件中司法系統的機能與處遇方式進行檢視，並提出本文對於少年司法在霸凌事件中如何加以因應的論點。

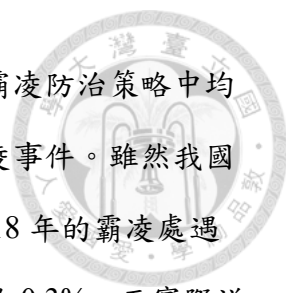
#### 第一款 教育體系與司法體系之衝突

不論是台灣或日本，在少年司法的相關討論中，絕少觸及校園霸凌的相關討論，司法實務對於霸凌的概念也相當陌生，甚至在涉及霸凌的少年非行案件中，霸凌的相關事實也鮮少成為少年法院的考量因素。<sup>168</sup>無論在我國或日本的少年法中，對於霸凌的特殊性及對應的處理措施均未有明確規範。實際上，少年司法對於霸凌認識的不足也確實反映在審理程序中，依照日本律師協會之資料，進入司法體系的霸凌相關事件的當事人，相較於直接因為霸凌事件而進入司法程序的當事人，更多是曾經受過霸凌的當事人因為他案而進入少年程序，換言之，霸凌在少年事件較多的定位並非作為行為或行為動機，而是做為行為人的背景因素而呈現。<sup>169</sup>進而，縱使是在為數不多的、由霸凌所引發的非行事件中，此類事件進入少年程序後，霸凌在少年事件中的定位也相當模糊，日本甚至有實務見解認為霸凌僅屬於教育層次的問題，而不應納入少年司法的考量因子中。<sup>170</sup>

<sup>168</sup> 野田正人(1995)〈いじめと少年司法(課題研究『いじめ』問題と少年司法の限界)〉《犯罪社会学研究》，20卷，頁43。

<sup>169</sup> 齊藤豊治(1995)〈いじめの不可視性と少年司法の限界(課題研究『いじめ』問題と少年司法の限界)〉《犯罪社会学研究》，20卷，頁15。

<sup>170</sup> 齊藤，同前註169，頁17。



對於此一狀況，最簡單的可能原因是，雖然台灣與日本在霸凌防治策略中均納入了司法體系的協助，但司法體系卻幾乎沒有實際處理到霸凌事件。雖然我國目前尚無明確的統計數據，但從日本的統計數據來看，日本 2018 年的霸凌處遇中，有司法機關介入的事件僅有 496 件，佔全體霸凌事件數量的 0.3%，而實際送交家事法院審理的案件更僅有 61 件，約僅占 0.015%<sup>171</sup>而正因為霸凌事件涉及司法的案例過於稀少，導致在日本司法實務的討論上，對於霸凌問題的處理之討論寥寥無幾，且多未深入探討如何因應霸凌之特性來處理霸凌問題。

然而若更深入來看，造成此一困境的原因可以區分為兩大部分來討論，首先從制度上來看，無論是在台灣或日本的霸凌防制政策中，司法的角色都僅限於處理「犯罪問題」，而對於司法與學校的分工狀況，兩國的霸凌政策均未明確規範，而僅以「有犯罪問題時，需由司法機關依少年法加以處理」一筆帶過。是以，在台灣與日本的霸凌對策中，司法機關的機能似乎僅有「處理犯罪問題」，但是，這種機能要如何與教育體系的霸凌政策相互連結、司法機關要如何因應霸凌的特性來處理霸凌問題，則未見諸於政策的討論。

另外，從教育實務的角度來看，教育界普遍認為司法系統的法/不法之二值符碼難以充分評價霸凌問題，且司法系統可能造成少年被貼附上非行少年之標籤，造成少年發展之不良影響。此外，霸凌問題涉及的層面除了少年外，環繞著霸凌事件的學校、家庭等問題也是重要因素，但在教育實務的觀點下，少年司法系統似乎僅重視對行為的課責，而無法妥善地對霸凌事件進行處遇。

---

<sup>171</sup> 文部科学省、児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（平成 29 年度）[https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=00000112655&cycle=0&tclass1=000001120595&tclass2=000001120695&tclass3=000001120697&stat\\_infid=000031764137&result\\_page=1&second=1&second2=1](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=00000112655&cycle=0&tclass1=000001120595&tclass2=000001120695&tclass3=000001120697&stat_infid=000031764137&result_page=1&second=1&second2=1)（最後瀏覽日：2020/04/23）



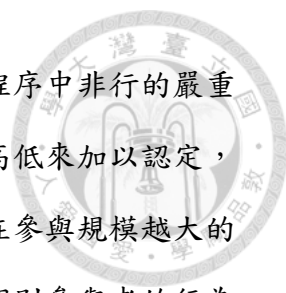
另外，從司法的角度來看，霸凌的概念在司法系統中究竟應該如何評價，尚未有明確的答案。另一方面，少年法著重於少年個人的處理模式亦有難以對本質上屬於團體行為的霸凌進行充分的處理的問題。

上述來自教育界的質疑與司法內部的困境確實反映了少年司法在霸凌處理上的侷限性，但同時也呈現了教育體系對於少年司法過度簡化的理解，由其中亦可看見近年少年司法二分化、嚴罰化的部分縮影。

對於上述的幾個問題，在本章中本文均會逐一加以探討。在本章中，本文首先會比較台灣與日本的少年司法在霸凌事件的處遇中所扮演的角色與其機能後，分析日本霸凌處遇中少年司法的現況後，反思我國少年司法在因應霸凌事件上所面臨的問題。接著，本文擬以盧曼(Nicolas Lumann)的系統論的觀點切入，探討我國少年法的運作形式後，以對於非行少年的保護為軸線，串聯起我國少年法與教育行政體系間在霸凌事件上相互協作的理論基礎。以此論述少年司法於霸凌事件之處遇中所具有之機能與定位。

## 第二款 霸凌概念於少年司法中特殊處理之必要性

在進入霸凌與少年法的討論之前，首先須回應者，在於少年法究竟應否重視霸凌事件的處遇，抑或如同既有的法制一般，並無區分霸凌處遇與一般非行處遇的必要呢？上段提及，現行對霸凌的處遇都限定於教育體系內，一旦脫離教育體系，其他處遇機制都無針對霸凌特別設計的處理機制。然而，依照校園霸凌防治準則第20條的規定：「校園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社政機關（構）或檢察機關協助，並依少年事件處理法、兒童及少年福利與權益保障法、社會秩序維護法等相關規定處理。」一方面針對「情節嚴重」的霸凌事件明確劃定出司法介入的空間，卻又無相關配套措施，導致現行處遇產生了明顯的斷裂。光是「情節嚴重」的概念，在少年非行的判斷與霸凌事件的判斷就會產生落差，以霸凌者與非行少年身分重疊的事件來看，在教育體系中，霸凌事件的嚴重



程度大多藉由參與規模、造成傷害的程度等來判定。但在少年程序中非行的嚴重與否則取決於個別行為涉及的非行態樣，以及少年須保護性的高低來加以認定，而霸凌的涉及規模與個別非行的嚴重程度經常呈現反向增長。在參與規模越大的霸凌事件中，因為參與人數造成參與霸凌的道德門檻的下降，個別參與者的行為反而可能較為輕微，須保護性也相對較低。

然而，受到法律保留原則的限制，少年法的處遇仍需限定於犯罪與虞犯的框架內，如此一來，如何在此一框架內將霸凌納入作為處遇要素，便是亟需加以確認的問題。

此外，霸凌可說是一種「團體狀態」，而非單純的行為框架可以容納，若僅以傳統的行為或虞犯觀點觀之，均無法妥善應對霸凌的週邊要素。而在霸凌事件中，學校、教育機關、家長或監督者已非單純的少年保護機構，而可能變成製造霸凌問題之一環，在霸凌事件的審理程序時，審理程序的參與者與少年之間的關係亦有重新檢視的必要。

最後，就霸凌的處遇程序方面，少年法的程序亦可能與教育體系內的霸凌處遇程序產生斷裂或衝突，而有加以確認與調和的必要。

原則而言，霸凌事件皆會先在教育體系內進行確認、調查、處遇，依照前章提及的霸凌相關處遇規定，縱使在「情節嚴重」的霸凌事件，亦須進行此一處遇流程。然而，依照少年事件處理法的規定，少年法院於受案後亦須針對少年進行調查、審理與處遇。那麼，在具體的個案中，兩個程序之間的關聯性如何，均有待進一步探討。此外，少年法傳統的個案式(casework)處遇程序要如何面對霸凌的團體色彩，亦值得進一步思考。

## 第二項 日本霸凌處遇中少年司法之定位與機能

在日本 2012 年的霸凌防制對策促進法中，最重要的改變便是將學校與其他機關的協力體制明文化。其中，學校與司法機關的協力規定規範於該法的第 23

條 6 項。依該規定，學校在「認定霸凌應被視為犯罪行為來加以處理時，得與該管警察署協同對應該霸凌行為。若在學於該學校之兒童的生命、身體或是財產有發生重大危害之虞時，應通報警察署尋求適當的援助。<sup>172</sup>」從上述規定中，可看出霸凌事件中，學校須跟警方通報的情形有兩類。

(1) 學校認定霸凌應被視為犯罪來加以處理之情形，在此一情況下，雖然霸凌是否該當於犯罪原則委由學校做第一次的認定，但因為學校通常不具備認定犯罪行為成立與否的能力，在實際運作中，學校會就疑似成立的案件諮詢警方的兒童支援中心或法務局的人權諮詢專線之意見。另外，縱使該當此一要件，學校仍可視實際的情形判斷是否需要通報警方。

(2) 在學之兒童的生命、身體或財產有產生重大損害之疑慮時。在此一情形，霸凌防制對策促進法中直接課與學校通報義務。因此，原則上在學校判斷霸凌有造成學童重大損害之疑慮時均應通報警方介入處理。

為了擴大學校與警察的連結，日本政府也著手整備既有的學校與警察連絡制度，並導入退休警員到學校擔任連絡窗口的校園支援者制度(スクールサポーター)。在霸凌政策的指導方針中，亦呼籲應該擴大警方的介入，以達成妥適處理犯罪行為之效果。

然而即使如此，在霸凌事件中，司法機關介入的比率仍然偏低。在文科省對學校與司法機關合作處理霸凌事件之統計表(下表)中可看出，於 2018 年的霸凌事件中，司法機關介入處理的案件僅有 496 件，而大多數案件皆是由非正式的警察輔導來加以處理。實際進入少年法院者僅有不足百件。而這些案件也大多僅被課與保護處分，其中僅有一例被收容於少年院，而無案例被逆送於刑事法院。由此

---

<sup>172</sup> いじめ防止対策推進法 23 条 6 項：「学校は、いじめが犯罪行為として取り扱われるべきものであると認めるときは所轄警察署と連携してこれに対処するものとし、当該学校に在籍する児童等の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるおそれがあるときは、警察署に通報し、適切に、援助を求めなければならない」



結果可說，日本的霸凌事件中，縱使是嚴重的霸凌事件，絕大多數的個別非行事實仍然相當輕微。

表 3 日本文部科學省 2018 年霸凌事件司法處遇統計資料

区 分	小学校				中学校				高等学校				特別支援学校			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
警察の輔導	0	59	0	59	0	136	4	140	0	27	2	29	0	4	0	4
家庭裁判所の保護的措置	0	0	0	0	1	38	2	41	0	15	4	19	0	1	0	1
少年刑務所への入所	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
少年院への入院	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
保護観察	0	0	0	0	0	12	0	12	0	3	0	3	1	0	0	1
児童自立支援施設への入所	0	3	0	3	0	12	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0
児童相談所	0	78	1	79	1	85	2	88	0	1	1	2	0	2	0	2
計	0	140	1	141	2	284	8	294	0	46	7	53	1	7	0	8


173

從上表中可以看到，警察機關在霸凌的司法處遇中扮演了相當重要的角色，一方面，警察機關的移送與否決定了少年司法是否開啟的條件，如前所述，霸凌案件是否該當犯罪的判斷，在實務上學校會諮詢警方的意見來加以判斷<sup>174</sup>，而縱使構成犯罪的情形，警方亦得以透過輔導等事實上之微罪處分來加以處理。另一方面，警察機關實質上擔負起大部分霸凌案件的司法處遇，在霸凌對策中，也僅規範了警察機關與學校的聯絡機制。是以，在霸凌事件發生後，得以在早期階段介入並偕同學校來對霸凌事件加以對應的僅有警察機關。

雖然警察機關在霸凌防制上居有重要地位，但在日本的少年法制中，警察的地位卻有相當爭議。由少年法的全件送致主義的設計中可以看出，在少年法中，

<sup>173</sup> 文部科学省（2018）《児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（平成 29 年度）》，23 頁。

<sup>174</sup> 横山実(2017)，〈少年警察活動の展開と現在の課題〉，《警察政策》，第 19 卷，頁 191。



警察並不負擔少年之健全育成的任務，而僅是作為發現少年非行的機關而存在。是以，在少年法中，警察機關並無對少年進行處遇的權限。然而，在少年警察活動規則第8條中，卻賦予警察機關得以在受到家長、非行少年或學校機關之請求時，對少年進行指導、建言等措施。此外，同條第2項亦規定，在得到監督人許可後，警察得以在少年的家庭、學校與交友關係改善前，對少年持續地進行輔導。這些事實上的措施在非行事實輕微的霸凌案件中，成為警察對加害少年「微罪處分」的依據。

而就最廣為警察機關所運用的「繼續輔導」制度而言，執行輔導的機構主要為各都道府縣警察下所設置的少年支援中心(少年サポートセンター)、或是少年諮詢保護中心(少年相談・保護センター)，會依各都道府縣的編制而有所不同。而在其中，主要擔任輔導工作的是專責輔導的「少年指導委員」，也包含地方上的志願者所擔任的「少年輔導員」、「少年警察協助員」以及法定編制的，而從運作上來看，少年諮詢保護中心處理的對象並不僅限是加害者，也會擴及對於霸凌受害者之處理。

而對於加害少年輔導的部分，目前以筆者的能力，尚無聚焦討論的資料，然而從警察廳的文告與霸凌對策中，仍可看出一些端倪。首先，再2010年的警察廳生活安全局少年課長通達中，便強調「需要促進少年規範意識的提升與羈絆的強化」，而從鳥取縣的警察機關對於霸凌處遇的理解中，可看到警察機關相當程度依循了文科省對霸凌處遇機制的要求。而採取了隔絕霸凌者、使霸凌者「認知到自己的錯誤」作為其處遇目的<sup>175</sup>。從這些情形以觀，警察機關的處遇絕非單純的「輔導」，而相當程度地對霸凌者採取帶有究責色彩的訓誡、以及以司法強制力為後盾的規範內化措施。

---

<sup>175</sup> 鳥取県警察、学校におけるいじめ問題への的確な対応について(例規通達)

<https://www.pref.tottori.lg.jp/258869.htm>(最終瀏覽日：2020/05/11)



另一方面，在非行事實調查的程序中，亦可看到檢警機關將霸凌定調為「具高度串供可能性的共犯事件」而需對個別參與者突破心防取得正確的證詞。在此一基調下所為的調查程序，亦會讓被移送警察機關的少年承受極大的心理負擔<sup>176</sup>。

警察機關的處理方針相當程度地影響到現場教員對司法處遇的認知，從現場教員的記述中，也可看到即使符合通報義務規定的案件，學校仍會選擇盡量不通報警察。從學者的實證研究中，也顯示相較於社福、醫療等協力機關，學校教職員工對於司法機關的態度較為抗拒，信賴感也偏低<sup>177</sup>。在教育現場中，可以看到一個有趣的論述是，一旦霸凌必須被作為犯罪行為來處理，意味著霸凌無法透過教育體系的內部機制來解決。因此對於教育人員而言，將霸凌者移交警察體系也意味著對於教育的放棄。因此，在日本的霸凌處理機制中，司法處遇的機能便成為了承接「無法被教育」的學童的機制。而從警察機關的處理中，可以認為司法機關的處理仍是以預防、規範內化作為主軸。因此多數案件的「司法處理」均限於警察的輔導或訓斥，反而真正進入非行事件處理程序的事件較為少數。

### 第三項 台灣霸凌處遇中少年司法之機能

我國校園霸凌防治準則中對於司法的相關規定，僅有兩個模糊的規範。首先是校園霸凌防治準則第 10 條第 2 項：「學校召開防制校園霸凌因應小組會議時，得視需要邀請具霸凌防制意識之專業輔導人員、性別平等教育委員會委員、法律專業人員、警政、衛生福利、法務等機關代表及學生代表參加。」該規定允許學校得以裁量納入司法人員協助霸凌因應小組的調查與處遇決定程序。而另一個規定則是 20 條，該條文規定：「校園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社

---

<sup>176</sup> 在日本實務上，曾有警察用強硬且粗魯的語氣威脅少年而取得證詞的事件，如近年的高井戶警察署事件即是一例。

<sup>177</sup> 柴田守，同前註 128，頁 28。





政機關（構）或檢察機關協助，並依少年事件處理法、兒童及少年福利與權益保障法、社會秩序維護法等相關規定處理。」然而，對於「情節嚴重」的解釋，校園霸凌防治準則中並未明確說明。同樣的，在準則中究竟期待司法機關扮演何種角色，亦未見明確的定位。

而從立法理由來看，霸凌防制準則 20 條係依循教育部的「各級學校防治霸凌作業要點」所制定<sup>178</sup>。而從該作業要點中，可看到司法單位的介入被定位於「輔導追蹤」階段的處遇中。而對於該處遇，教育部的說明如下。

「啟動輔導機制，積極介入校園霸凌行為人、被霸凌人及旁觀學生輔導，必要時結合專業輔導人員協助輔導，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。」

由此我們可以暫先認為，在霸凌對策中，台灣的司法體系的機能是輔導對策的輔助或延伸性角色。而且僅在有重大傷害結果發生的霸凌事件中，方會有司法體系之介入。

而對於司法應如何介入霸凌事件，因為目前並無特殊規定，故仍須回歸少年事件處理法與少年警察之相關法規適用。與日本相仿的是，我國的校園霸凌仍以警察機關的介入處理為主軸，在實務上，警察的角色也並不僅限於少年非行的調查機關，而甚至直接變成霸凌的輔導機關。

另外，對於處理霸凌事件的機關，我國主要是以各縣市政府的少年警察隊作為少年犯罪事件的專責機關，部分縣市則會成立少年輔導委員會，負責警察之少

---

<sup>178</sup> 教育部《校園霸凌防治準則草案》

<https://www.scribd.com/doc/57339561/%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C%E9%98%B2%E5%88%B6%E6%BA%96%E5%89%87%E5%85%AC%E8%81%BD%E6%9C%83%E7%89%8820110531>(最終瀏覽日：2020/05/25)

年輔導事務<sup>179</sup>。而各縣市的警察機關在組織模式上也會有所差異，在台北市的少警隊中，以少年輔導組為處理少年輔導的專責機構，而少輔組的成員除了警察員外，亦編制社工員擔任輔導職務。而輔導的方式除了傳統的個案輔導外，也會採用調解會議的形式，將霸凌者、受霸凌者與師長納入對霸凌原因進行檢討，但在實際運作上，受害者與其家長為避免二次被害，幾乎很少參與霸凌調解會議<sup>180</sup>。

至於少年法院與少年法庭等少年司法機關，在霸凌處遇中亦與日本的少年法院類同。實際上，在霸凌事件之處遇流程中，少年司法屬於極為後端的處遇，須待偵查機關移送事件或經他人對少年提起訴訟後方會開啟程序。少年進入少年司法程序後，我國實務確實會顧慮霸凌的特性，而對程序做出些許調整。如在少年法庭開庭時，允許教師列席旁聽，並對於霸凌者學校生活的狀況等事項發表意見。此外，在決定保護處分時，亦可將少年交付於學校觀察。此外，就執行層面上，也可將少年的保護處分交由學校進行執行<sup>181</sup>。然而，少年法院實務的措施仍然是基於少年法的基礎框架而進行，是以，在現行的少年司法的處理中，除了較為重視學校的要素外，似乎無法明確看到對霸凌案件的特殊對應。

#### 第四項 台灣與日本霸凌對策中的少年司法之定位比較


上文中，本文簡單討論了台灣與日本的霸凌對策中少年司法的運作狀況。首先，無論是台灣或日本，在霸凌處遇中，跟教育機關有直接協力關係的都是警察機關，少年法院體系在霸凌處遇中並不會直接跟教育機關產生連結，也並未在以教育為中心的霸凌處遇中扮演明確的角色。相對而言，警察機關的角色更為複雜，也重要許多，然而，雖然霸凌處遇以及教育界的討論均將警察機關視為司法體系的一部分，但從法制上來看，得否直接把警察當作司法機關仍有疑問。

---

<sup>179</sup> 蕭憲仲(2013)，〈台北市少年警察隊應用修復式正義處理少年事件之研究〉，中央警察大學警察政策研究所碩士論文，頁 40。

<sup>180</sup> 同前註 179，頁 83。

<sup>181</sup> 李明鴻，〈校園霸凌事件中司法與學校的合作關係〉，《再話橄欖枝》，213-214 頁。



當然，在霸凌處理中的警察機關並非都是以司法機關的定位而呈現，粗略而言，警察可以區分為職司犯罪預防或其於警察行政事務的行政警察，以及在犯罪發生後，進行偵查行動的司法警察。而在霸凌處遇中，從日常的預防、學校的處遇諮詢到重大霸凌事件的處理等均有警察機關的角色，這些處遇中的警察機關並非全然都是作為司法機關而存在，然而，本文著重的點在於霸凌的事後處遇部分，在此環節中，警察機關的處理偏向事後的對應手段，而為少年司法所規範，故屬於司法機關的一環。因此，在本文中，仍將進行霸凌事件事後處理的警察機關納入司法機關的一部分進行討論。

如前文所談到的，在台灣與日本的少年法中，均設計了全件移送制度。因此在法制設計下，警察機關的角色其實僅限於對非行事實有無的調查，而實際擔負少年健全育成的機關則是少年法院。然而，從台灣與日本的警察機關的處理中，都可以看到警察機關並不僅只擔負霸凌相關非行事實的調查，甚至直接透過輔導、訓誡等手段，實質上參與霸凌問題的處遇。然而，執行這些處遇策略的少年警察機關雖然是專責處理少年的警察單位，卻並未如同少年司法人員一般有著嚴格的資格與專業上的條件限制，也導致警察機關常見透過較為嚴厲的手段來對少年進行懲戒或規範內化的措施。而警察機關的處遇方式也相當程度地影響了現場教員對警察機關的認識，導致學校教師傾向將較為嚴重的霸凌事件送交警方，因此形成了一個循環：只有行為態樣較嚴重或教育體系無法處理的少年方會進入司法單位，而司法單位的處遇也會成為霸凌處理中最嚴厲的處遇手段。若此一狀況持續，可能使司法的功能質變為一種對少年的懲罰手段。

這種現象的另一個結果是，在以教育界為主導的霸凌對策中，警察機關儼然成為司法機關的代表，警察機關的處遇模式影響了教育體系對司法機關的整體認識。無論是台灣或是日本的教育界中，均可看到此一現象。而從日本教師對司法機關的信任度偏低之事實中，亦可看出日本的警察機關之處遇方式與教育體系期待之落差。



而從現在的運作來看，在台灣與日本的霸凌對策中，司法機關的機能其實仍是霸凌對策的延伸，換言之，對於霸凌對策來說，司法機關的定位較像是輔助教育機關的存在，目的上仍在於強化或輔助教育系統對應霸凌的目的。因此，司法機關的介入仍然可以被整合進上段中提及的霸凌處遇的三個目的導向，即懲罰、規範內化與修復。從上述的整理中可以看出，台灣與日本的霸凌對策中，司法機關的角色似乎都被定位在處理「犯罪問題」的機關。然而，若從實際運作上來看，台灣與日本的司法機關所扮演的角色卻有些許的不同。從日本的運作來看，文部科學省在其霸凌對策中將司法機關的介入定性為「犯罪行為的事後處理」，從字面上來看，霸凌或犯罪行為僅是評價機制的不同，前者是教育系統的評價，而後者則為司法系統的評價，兩者之間理應互不相關。但是，在教育體系的論述中，犯罪卻被賦予了另一種負面的意涵，例如有論者認為，霸凌應該是「未達到犯罪程度的行為」，如此才「能夠在學校內來處理」<sup>182</sup>，亦有論者認為，只有嚴重的霸凌行為才會可能該當犯罪等。

從這種論述中，我們可以看到在教育體系內，實質上將「犯罪」賦予了另一層面的、強烈的負面意涵。犯罪行為並不單只是法律系統對行為的評價結果，同時也蘊含了教育系統的負面評價。也正因如此，職司「犯罪處理」的司法機關在以教育體系為主的霸凌處遇中，難以避免地被視為帶有嚴罰的色彩的處遇。不過從日本與台灣的實踐來看，我們都可以看出，司法體系的機能遠遠不僅是究責與處罰。從日本的運作上來看，警察機關的運作核心毋寧是透過具有強制力的手段，以強化少年的規範意識，在手法上較傾向規範內化的手段。而台灣的司法處遇中，亦可看到少年司法試圖透過與學校組織合作，以使少年能服從學校組織的規範來做為處遇的目的之論述。從兩國的實踐中，我們可以看到台灣跟日本的司

---

<sup>182</sup> 林斌(2014)〈英美校園霸凌防制政策：教育法之觀點〉，《當代教育研究季刊》，第二十二卷第三期，頁 59。



法體系的處遇似乎仍是規範內化措施的延伸，而非如同教育界所預設的以究責與懲罰為主的手段。

然而，更深入來看的話，台日兩國的司法體系所採取的規範內化手段仍有所不同。從定位設定上來看，日本的文科省在霸凌處遇中，將警察機關的介入定位為「毅然之對應」的一環，而從日本的移送基準來看，實際上會送到司法機關的案件，多為行為態樣較為嚴重，或是造成身心重大傷害後果的事件。因此，從移送基準來看，教育體系對於是否將霸凌者移送司法機關處理的決定中其實已經伴隨對霸凌者的行為評價在內，而帶有恫嚇霸凌者的意涵。另外，警察或少年司法機關對造成重大傷害結果的霸凌者，亦採取了較為高壓或嚴厲的手段來加以處理。而不僅是單純地讓霸凌者得以內化社會規範而已。

另外一方面，台灣的司法處遇則是設定在輔導機制的延伸之上，從此一設定來看，台灣的司法處遇定位上與日本即略有不同，換言之，在霸凌處理機制的設計上，司法處遇的核心是在補足教育機制的規範內化能力。是以，在實際運作上，教育體系移送到司法機關處理的事件，除了出現嚴重結果的案件外，也包含輔導無效或學校難以透過輔導機制處理的重大案件。因此司法處遇的定位上雖然仍有以霸凌者的行為責任判斷的要素，但主要著重的點仍是學校的規範內化措施運作有效性的判斷。

然而，從霸凌對策的角度來看，台日現行的霸凌對策中，司法處遇的效果仍讓人存疑。上一章中，本文分析了霸凌的特性，而認為霸凌是一種群體中產生的現象，因此對於個人的處遇能否有效的處理本質上屬於群體現象的霸凌，已有疑問。另一方面，在比較預防、規範內化與修復等三種目的的霸凌對策之問題時，從目前教育學的文獻上來看，形式上的規範內化以及含有懲處色彩的預防策略，對於霸凌防制的成效也不明顯。而從台日現行的司法處遇中，雖然傾向略有不同，但兩者均採行了以形式上規範內化與預防為主要目的的處遇策略。但是這種針對霸凌者個人的處遇形式，一方面反映了以個人為中心的司法處遇的侷限性，



也與現行霸凌對策的視點格格不入。在此一情形下，從日本的運作中，我們可以看到司法處遇逐漸成為霸凌處遇中的邊陲，在統計上，也可看出現場教員對司法處遇的不信任度遠高於福利、社區或醫療機構。在台灣，也有主張認為，將霸凌者交由司法處遇非但無益於改善霸凌問題，反而可能導致加害者的污名化問題，而排斥司法處遇的介入。

那麼，霸凌處遇中究竟有無司法處遇得以發揮機能的地方？司法又可以在霸凌處遇中扮演什麼角色呢？對於這些問題，本文認為，需要透過對少年司法的目的與機能的深入討論來解答。以下，本文將首先透過少年法的制度目的來思考少年法在霸凌處遇中可能的定位後，再透過梳理在霸凌處遇中，教育與司法可能的協力方式，對於少年法所扮演的角色與機能來加以探討。

## 第二節 霸凌處遇中的少年司法介入之目的與機能

### 第一項 少年司法之制度目的與內涵

#### 第一款 「少年」的圖像—在成人與兒童之間擺盪的少年

要檢討霸凌處遇中少年司法的機能，首先要先思考少年司法之制度本身的目的及其內涵為何。少年法的核心內涵，與「少年」概念的形成息息相關。少年司法的少年圖像

對於少年的規範定義，依照少年事件處理法第 2 條的規定，少年，指十二歲以上未滿十八歲之人。而刑法第 18 條則將限制責任能力的年齡限定於 14 歲以上，18 歲以下。多數觀點認為，刑事規範上對於責任能力的界定，是以對於規範的認識與對自身行為的控制能力為基礎加以設定。由各國立法過程觀察，對於規範上責任年齡的設定並未完全與實證上的發展階段相契合，反而會因為刑事政策的變化而隨之更動<sup>183</sup>。責任能力的設定，也反映出刑事司法的理性人預設係以成人為中心，而未成年人在刑事法上則是作為理性人的反面表列而存在。

<sup>183</sup> 德岡秀雄(2009)《少年法の社会史》，頁 67，福村出版：東京。

但須留意的是，刑法上並未提及「少年」的概念，那麼，少年法的少年概念應該如何理解？多數論者將少年法的少年概念與刑事法上的限制責任概念加以類比，而將少年的概念界定為發展過程中，雖有一定認識與控制能力，但心智尚不成熟、且性格仍有可塑性的發展階段。

「少年」做為成長歷程在法律上被獨立出來，可說是在近代法的許多偶然交織下所產生的結果。許多社會文化並沒有所謂少年時期的概念，在這些文化中，兒童到成人之間並沒有一個過渡的時期，而是直接透過成年舉辦的儀式、禮儀轉換而成。少年的概念在西方起源甚晚，在 16 世紀到 17 世紀，兒童在藝術中被視為一種神聖的、純潔的象徵，而在啟蒙運動後，兒童才漸漸作為發展歷程的一環而受到重視。少年則是在兒童發展的概念中，逐漸由兒童階段分離出來的概念。少年一詞最早用來指涉特定發展歷程可見於 1760 年代的法國<sup>184</sup>，語意的起源於拉丁語中的「朝向(ad)」與「發展(alesere)」，此一語意亦象徵了在少年概念被運用的初期，主要強調其「發展」的面向，而有一個向著成熟/成人的強烈指向性。<sup>185</sup>到二十世紀初，心理學的發展開始填充少年作為「發展階段」的內涵，此時少年作為發展「階段」之一環的理解在心理學界成為多數見解，典型的發展論述如皮亞傑(piaget)的認知發展階段論、克恩柏格(kulnburg)的道德發展論等。

早期少年法與少年福利的發展，受到此一理解的影響，多預設少年為脆弱而須保護的形象。這個形象是由早期少年司法的倡議者透過「兒童」概念轉化而成的產物<sup>186</sup>，此一觀點也影響了英、美等國 20 世紀初期的少年法制發展，在此一風潮中，少年被定位為父母管教不當的「受害者」，而強調國家需補足父母未給

---

<sup>184</sup> 許靜文(2009)《臺灣青少年成長小說中的反成長》，頁 44。秀威資訊：台北。

<sup>185</sup> 許靜文，同前註 184，頁 46。

<sup>186</sup> Elizabeth .S.Scott(著)，高維儉(譯)，〈兒童時期的法律建構〉，《少年司法的一個世紀》，頁 145。商務印書館：北京。



予的愛與仁慈。在此一浪潮下，「少年」的形象被賦予了兩個特質：即上文中提及的未成熟與可塑性，以下我們分別檢視這兩項特質。

從早期的少年法以降，許多論者認為少年因處於不穩定，道德尚未發展完全的階段，容易受外部環境影響，故若對於犯錯的少年，以教育替代懲罰手段，則可矯正其環境因子，使其避免繼續犯罪，此稱「可塑性」。<sup>187</sup>此一理論係根基於發展心理學而來，在對發展心理學的粗淺理解上，少年時期的心理與環境交互作用相當顯著，相對於成熟後的固著性，於少年階段的發展較容易因環境而改變。<sup>188</sup>因此，有論者認為非行少年的問題應該被作為一種社會病理而加以理解，非行少年是因為生理上的因素而受到社會影響的犧牲者，應該強化對其之保護，而非處罰。亦有另一派論者認為，基於功利主義的觀點，對於「較可改善」的少年更應強化保護、調整有害於少年發展的環境以達到健全少年發展的效果。<sup>189</sup>

接著是「不成熟性」，此一觀點大致上又可區分為兩個面向：第一個面向是少年對於規範的認識能力與控制能力較成人有所不足。第二個面向則是認為少年在社會上應對環境惡害的能力有所不足。這兩者都基於同一個前提而來，即少年的心智發展上相較於成人而言是「有所不足」的。許多發展心理學者主張，少年的道德認知，社會發展均較成人有所不足，因此在法律上應予以寬減。<sup>190</sup>此一論點亦為上述兩個面向的論者所引述，持第一個觀點的論者認為，少年因為賀爾蒙的影響，情緒控制能力較成人低落，且在道德生涯的發展上，對於行為可能受到的道德評價認識亦相較於成人低落，因此在罪責上應給予較輕微的評價。<sup>191</sup>而第二個觀點則重視

---

<sup>187</sup> 武內謙治（2015），〈少年司法改革と非行理解・少年司法の社会性（課題研究 少年非行と非行少年処遇の過去・現在・未来）〉，《犯罪社会学研究》，40 卷，頁 71。

<sup>188</sup> 白井利明（2016），〈発達心理学から十八歳を考える〉，《九州法学会会報 2016》，頁 83。

<sup>189</sup> 葛野尋之（2003），《少年司法の再構築》，頁 384。日本評論社：東京

<sup>190</sup> 葛野，同前註 189，頁 382。

<sup>191</sup> 葛野，同前註 189，頁 383。



少年在社會上自主生活能力的不足，以此認為少年的非行是少年在社會求生的一種反抗或吶喊，而認為應該給予其較為寬容的評價。

從對少年的特性之論述中，我們可以發現少年被賦予的兩項特色，成為建構少年法制的重要依據。從少年的可塑性中，可以推導出對於非行少年以福利或教育替代懲罰，對其成長較具正面意義。而從未成熟性中，則可支撐對少年採取較為「寬容」處置的依據。這兩者共同構成少年法的核心思想——少年的健全成長的根基。

### 第二款 少年法的制度目的——少年之健全自我成長

我國少年法的第一條開宗明義地寫道：「為保障少年健全之自我成長，調整其成長環境，並矯治其性格，特制定本法。」。相似地，日本亦於少年法第一條規定<sup>192</sup>：「本法期許少年之健全成長，而兼以執行關乎非行少年之性格矯正與環境調整之保護處分；以及對少年之刑事事件採取特殊措施為目的。」由此可知，我國與日本在少年法的目的上，均以「保障少年之健全成長」作為少年法的立法目的。

然而，對於少年健全成長的內涵之詮釋，我國與日本的立法上則採取了不同的解釋方式。1948年，在GHQ的壓力之下，日本少年法修正引入美國的保護色彩濃厚的少年法制，也將健全育成的理念導引到日本的少年法中，當時的論者認為，少年的非行原因導因於少年思想與生理發展的不成熟與衝動，且非行少年的家庭欠缺良好的教育機能，是以國家有義務對於這種少年進行教養與協助，讓其得以健全成長成人。這種濃厚的無差別教育主義思想和日本社會中既有的對於觸法與非行少年與福利少年二分處遇的框架相結合，導致日本少年法立法初期即將

---

<sup>192</sup> この法律は、少年の健全な育成を期し、非行のある少年に対して性格の矯正及び環境の調整に関する保護処分を行うとともに、少年の刑事事件について特別の措置を講ずることを目的とする。

司法少年與福利少年二分處理。<sup>193</sup>而此一想法的背景，則是日本當時所引入的國親思想(*parens patriae*)，該觀點認為國家定位上應類同於少年的「父母」，而負有保護少年的義務，法院立於救濟者的角色，應該對於被認定為須保護的少年施以救助。<sup>194</sup>

然而，隨著 70 年代以降的兒童權利浪潮與嚴罰化浪潮的展開，過往的少年法這種普遍性的國親思想，受到兩方面的挑戰。一方面，少年法的嚴罰化鬆動了對少年不成熟與可塑性的預設。法律在既有的少年群體內又進一步用這兩個標準區分出了「相對成熟」與「無法改善」的少年，而將之切割於少年保護措施的適用之外。另一方面，兒童權利論者則在兒童權利宣言的基礎上，認為少年法的強制手段過度干涉兒童自我的成長權利，毋寧是將兒童做為國家的客體，而非成長的主體。在這兩波浪潮下，舊有的國親思想也隨之加以修正。

當今，日本學界有認為，所謂的健全育成，應是將非行視為「少年所面臨的問題」，而透過對少年生長環境的介入與調整，來保障少年人格發展的健全性與自主性，也就是說，所謂的健全育成是以「尊重兒童的人格自主性為基礎，保障其人格發展的健全性與自主性」<sup>195</sup>然而，此一論者雖謂尊重兒童之自主性，但仍然認為少年的發展尚不成熟，故仍需由少年法進行違反少年意願之強制處遇，故此一自主性的保障僅是在程序中賦予少年更多話語權，而非對少年司法之強制力的批判。

---

<sup>193</sup> 森田明 (2001)，〈少年法の歴史的展開—「児童福祉政策的保護」と「刑事政策的保護」の確執〉，猪瀬慎一郎、森田明、佐伯仁志編，《少年法のあらたな展開：理論・手続・処遇》，頁 15，東京：有斐閣。

<sup>194</sup> 葛野，同前註 189，頁 103。

<sup>195</sup> 葛野，同前註 189，頁 52。



相對於日本，我國在舊法時代並未全盤採納美國的少年法制，國民黨執政之威權時期基於「管訓」少年的思維，將少年法定位在刑事特別法<sup>196</sup>。我國舊少事法於1962年制定，該法制訂初期台灣仍在國民黨政府的黨國體制(party-state relationship)之下，作為黨國體制下控制少年思想的一環，其立於維持治安的根本立場，雖於立法目的中宣稱係依據美國法制而定，<sup>197</sup>但在黨國體制之下，該法的目標與美國法顯有出入，其旨在透過「管教、訓導」等方式，將「結黨成群、到處滋事」的少年的心性加以改造<sup>198</sup>，認為「少年之心智尚未成熟，易多所憤恨而生偏激心態，近而趨向犯罪，故應透過輔導及教化導引少年身心之健全發展」<sup>199</sup>。而對於虞犯的立法，亦立於「防範犯罪於前」的預防觀點<sup>200</sup>，與福利色彩濃厚的美國舊少年法制大相逕庭。例如，作為舊法少年矯正設施之下的輔育院，其主要的處遇內容即包含了「思想考核」、「管訓」等項目，且以軍事管理為原則。<sup>201</sup>在此一時期，對於健全育成的理解多是由國家上對下的對少年「教化」，透過軍事化的管理方式，讓少年成為黨國體制下有用的人才。

而在政治自由化後，我國的少年法亦於1997年做了通盤修正，新少年法中參考了當時日本的少年法制，並加入立法者獨有的理解進行詮釋，成為我國獨有的特色。乍看之下，新少年法所揭示的「健全自我成長」之概念與日本戰後的立法十分神似，我國許多學者亦援用日本法上對於健全發展權之詮釋來解釋我國條文。傳統對此之詮釋為「少年正處於成長的過渡期，身心發展尚不完全，因而其

---

<sup>196</sup> 李茂生(2018)，〈我國少年事件處理法的檢討與展望——以刑事司法與福利行政兩系統的交錯為論點〉，《少年事件處理法論文集——一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁322。台北：新學林

<sup>197</sup> 立法院議案關係文書院總字483號，政府提案426號，頁3。

<sup>198</sup> 立法院議案關係文書院總字483號，政府提案426-2號，頁2。

<sup>199</sup> 丁國權(1991)，〈少年問題及其防護〉，《軍法專刊》，37卷11期，頁26。

<sup>200</sup> 立法院，同前註197，頁4。

<sup>201</sup> 少年輔育院條例第38條。



心志容易被環境所左右。國家基於保障少年不受不良環境影響成長的保護義務，施以適切的教育或保護，得以重塑少年的健全人格」<sup>202</sup>。

對於法律上的「少年」概念之理解向來與「發展」之概念相結合，因此所謂「健全自我成長」於多數見解之理解下亦被置於線性發展之脈絡下加以理解。然而在新少事法的立法者之理解下，其試圖脫離線性成長的概念，而將少年的階段視為一種「獨立且獨特的」階段。本於對於普遍式人性尊嚴的理解，立法者於論述少年的成長與人格時，認為少年的個人尊嚴是獨特且無法替代的，少年並非是任何成人的投射，故少年司法保障的健全「自我」成長，應該是透過新型國家權力的運作，讓現在處於難以自保或容易受傷的階段的少年，有一個得以留取精力尋找自我認同的空間。<sup>203</sup>是以比起「可塑性」，新少事法對自身的期許更希望守護少年的「將來性」。然而，基於將來的無可預期，新少事法的著重點不在於引導少年的生命，而僅是保護少年不被現在的環境因子侵擾，得以獨立地創造其自身的將來。

## 第二項 我國現行少年司法之基礎構想

上文中，本文簡單比較了我國少年法與日本少年法的不同發展階段中，對於少年健全成長的不同理解。以下，本文會順著我國少年法的討論脈絡，接著談我國現行少年法中的幾個重要的基礎構想。最後以此總結我國少年法的制度目的與其機能。

我國在 1997 年修正少年事件處理法時，正逢保護思想受到美、日最嚴重衝擊之時。但與各國相反的，我國並非讓少年法走向嚴罰化、二分化的處遇，反而

---

<sup>202</sup> 猪瀬慎一郎（2001），〈少年審判制度の基本問題〉，猪瀬慎一郎、森田明、佐伯仁志編，《少年法のあらたな展開：理論・手続・処遇》，頁 61，東京：有斐閣。

<sup>203</sup> 李茂生(2018)，〈新少年事件處理法的立法基本策略：後現代法秩序序說〉，《少年事件處理法論文集：一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁 147，台北：新學林。

試圖於法制面上進一步強化保護機能的運作，並試圖擺脫過往國府時期的管訓色彩。

值得一提的是，在 1997 年的立法中，立法者運用了盧曼的社會系統觀點與後現代犯罪學的研究成果，對於少年法的修正提出兩個重要的概念，本段就此兩個概念簡單整理，並以此重新描述我國少年法在理論面上所做出的嘗試。

#### 第一款 少年司法的系統：蝴蝶吸子

在立法者所建構的少事法基本概念中，一個重要的概念即是「蝴蝶吸子」，此一概念結合後現代犯罪學與系統論的理解，將整個少年司法理解為一個雙環面系統。

盧曼對於系統的樣貌，僅指出系統的封閉性，但並未進一步將其所描述的系統用幾何圖象加以描繪。在盧曼的觀點下，系統遍及於全社會之中，是以，社會系統的全貌是「無以描述」的，只能透過系統觀察的視角窺見系統的一部分。換言之，透過不同的系統觀察視角，系統也會呈現出不同的樣貌。這些觀察運用其獨自的二值符碼(binary code)對社會進行觀察，因此，雖然系統觀察的對象都是社會，但系統會因為其自身的符碼、媒介的差異而有不同的觀察，這些觀察也都呈現出部分的社會系統，而正因為每個系統各自進行觀察，且無任何系統得以完整觀察社會的樣貌，因此每一個不同的觀察也因此得以在各個系統中獨立的運行。

204

在立法者李茂生教授的闡述中，對於少年事件的觀察，也一樣符合上述的特色。當法律系統對少年事件進行觀察，其運用的二值符碼為「合法/非法」，在此一觀察視角下的少年事件，會被拆解而置入諸種法律要件的判斷之中。例如，對每個非行事實進行合致/不合致的判斷、對於每個適用的處分進行妥當/不當的判

---

<sup>204</sup> 黃鈺堤(2014)〈魯曼行政官僚系統理論之初探〉，《行政暨政策學報》，第五十九期，頁 33。



斷等。極端一點來說，少年事件中呈現的諸種元素，在法律系統中均是作為合乎法律規定/不合乎法律規定的判斷對象而存在、亦僅作為此而存在。

反之，在少年的意識、內在面中，對於事件亦有其獨特的觀察視角。此一觀察與法律迥然不同，依循著少年之心理系統獨有的二值符碼進行觀察。因此，可以說對於同樣的個別事件，至少便存在兩個不同的觀察，且彼此同時存在。

循著此一脈絡，李茂生教授將少年的人生比擬為一個不斷移動的粒子，而少年非行僅是在其人生的某個瞬間的「事件」，其雖會受到外在的司法與內在的個人心理系統的牽引，但仍會朝向未知的將來持續運行。為了詮釋此一現象，李老師引入後現代犯罪學中「混沌理論」的吸子的概念來加以詮釋少年司法的「自我再製」系統<sup>205</sup>。

混沌理論中的吸子概念，是挪用了量子力學的概念，其意指運動的動態體系所呈現的運行狀態。在吸子的運動中，存在著許多不確定的分歧點，因此，在吸子的運動中，每一個運動狀態都存有無數的可能性，而難以事先預測。

在混沌理論的觀點下，社會的秩序即如同吸子的運動一般，充滿了不可預期性。是以，李老師借用吸子的概念來詮釋少年事件的樣貌，而在眾多吸子中，其選擇了勞倫茲吸子(或稱蝴蝶吸子)<sup>206</sup>的圖像來加以詮釋。其認為，蝴蝶吸子的兩

---

<sup>205</sup> 李茂生(2018)〈少年犯罪的預防與矯治制度的批判——一個系統論的考察〉，《少年事件處理法論文集——一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁 227。台北：新學林。

<sup>206</sup> 勞倫茲吸子是氣象學家愛德華·羅倫茲 (Edward Lorenz) 於 1961 年所提出的一種吸子類型，該運動極度仰賴初始設定，當初始值設定不同也會隨之改變其軌跡，這些軌跡並不會重複，而有無數種運動的可能性，但總是在特定的範圍內。巨觀來看，這些軌跡會形成一個獨特的雙螺旋形，與蝴蝶的兩邊翅膀相似，因而被稱為蝴蝶吸子，而勞倫茲觀察出的現象亦被稱為蝴蝶現象。

蕭如珀、楊信男(2008)〈本月物理史〉，《物理雙月刊》，三十卷一期。

在此，李老師僅先以蝴蝶吸子的圖像來詮釋系統的耦合，而後則援用部分蝴蝶吸子的概念詮釋少年法系統。

翼分別代表了兩個不同系統在少年事件的交匯，其中一端為司法系統，而另一端則可能存在各種系統，包含少年的心理系統、或是教育系統等等。而少年則是其中不斷運動的粒子，其人生的軌跡對於兩個系統而言均是無可預測的偶然。

兩個系統在少年犯罪的事件上交會於一點，在此點上司法無法干涉少年心理系統的意義賦予，反之亦然。是以，在這一點上，少年擁有著「無法被觀測的」無限可能。<sup>207</sup>

當然，李老師對於混沌理論與系統理論的挪用亦受到許多質疑，首先，關於吸子的概念，其並未完全依照後現代犯罪學對其之詮釋，甚至在少年司法系統的描繪上，李老師僅借用了蝴蝶吸子的圖像(由無數個平躺的8字形之軸線所構成的雙環面)，甚至是將其重新描繪成一個蝴蝶狀的幾何圖案，而未援用蝴蝶吸子的意義，是以，在這點上便可能質疑是否有運用吸子概念來詮釋的必要。

另外，在系統論的觀點，李老師對於耦合的概念也與盧曼的原意有所落差。同時在對於心理系統的理解也並未完全依循盧曼原本所提出的概念體系。是以，精確來說，李老師僅是借用了混沌與系統的部分概念，而創造一個其獨有的少年司法理論。對於系統中的二元符碼，李老師亦將「犯罪=非理性」之符碼重新定義為「犯罪=生存的吶喊」之符碼。<sup>208</sup>此一概念亦反映出近代犯罪社會學的觀點，強調外在環境對行為人的影響，而將犯罪理解為社會安全網不足下的產物。在少年犯罪的情況，近代少年犯罪的論者亦指出，相較於具有獨立經濟能力與自我負責能力的成人。少年非行的原因相當大的程度受到外在的成人社會影響，如不當教養、虐待等所形成的心理創傷，或是父母經濟情況不佳導致少年的生活基本需求無法滿足，甚至受到成人利用為犯罪工具等等。

---

<sup>207</sup> 李茂生，同前註 205，頁 234。

<sup>208</sup> 李茂生，同前註 205，頁 239。



## 第二款 少年司法的保護結構：同心圓結構

此一結構係將上述環面的一翼以斷面呈現之態樣。立法者以少年為核心，為追求其最佳利益而設計了雙層保護圈，在第一層是親權者與教育者，第二層則是司法與行政機關。此兩者間形成一種階層關係，第二層的工作僅係在確認第一層的回復或狀態，只有在第一層被破壞時才會取代第一層之機能，做為最內側的少年人格是一個「不可視」的，不得干預的環境，第二層的少年司法系統，與其外部的社會之間也是一個向外畫出的環面空間，社會的反映對少年司法，也是不可視的，甚至應予以抗拒的空間。<sup>209</sup>在立法者的預設下，在制度上應透過兩條軸線將少年保護的諸種規範加以整合，即處遇流程與參與程度。<sup>210</sup>

同心圓理論在 1997 年的少年法修正後，亦逐漸受到實務所肯認，<sup>211</sup>然而，同心圓的概念非僅是少年法的基礎理念，亦涉及少年法與其他保護機制的相對關係，是以，對於同心圓理論的意涵，有再加以確認的必要。

同心圓的概念揭示了幾個意義：少年法對有害環境的抗拒、少年法的補充性，以及少年法對於少年人格形成的「不干涉」立場，此外，同心圓理論其實並不僅將少年法在少年保護體系中的定位標示出來，也同時標示出少年保護系統的構造，並創造一個各個保護機制相互搭配運作的理論構造基礎。首先就抗拒而言，同心圓觀點預設了非行少年周邊的社會環境，可能對少年的健全成長產生不利的影響，是以，在少年法中應對於環境的不利影響予以抗拒、暫時隔絕，而少年司法的目的即在提供一個讓少年得以暫時不受環境影響之場所。此一概念亦成為少年法的強制性處遇的理念基礎。

---

<sup>209</sup> 李茂生，同前註 205，頁 230

<sup>210</sup> 李茂生，同前註 205，頁 241

<sup>211</sup> 如台南地院少家庭謝瑞龍庭長即援用此一概念說明少年法的基礎，見謝瑞龍，從校園霸凌-談少年保護事件的處理態度與觀念





而同心圓理論所揭示的補充性原則在程序上的具體落實則為不告不理原則，少年法將自身定位為一個被動的、補充性的保護制度，故「僅」在判定家長、學校等第一層保護圈喪失機能時，司法體制方會予以介入。在制度上，少年事件處理法第 17、18 條規定亦明示了少年法院的「被動受案」之特色。

這種被動的特色導因於少年法的刑事司法特質，相較於其他保護手段，少年法仍難以擺脫刑事司法的固有特性，如責任歸屬<sup>212</sup>、強制性手段等，故在適用上，少年司法仍僅在較為和緩的教育、監護機制無法發揮機能時，方會有限度的介入，其手段與介入之事由均受到相對嚴格的限制。

而關於介入的界線，則是同心圓理論中經常被忽略的部分，同心圓的重要概念便是少年法不應積極侵入作為核心的少年人格，而僅在修復、保護少年不被外在侵擾。是以在同心圓的概念中，各個保護環節是「相互獨立」的運作，而位居其中的少年的的人格形成(健全成長)，僅在逾越社會界線時成人方會介入，且此一介入僅是輔助少年繼續的成長，而不進一步干涉。

### 第三項 我國少年司法之機能與運作形式

在結合了 1997 年少年法修正的修法者所提出的系統論觀點後，以此回顧我國少年法第一條之「健全自我成長」，便可更深入地了解到我國少年司法系統的機能及其運作之形式。透過蝴蝶吸子的概念，修法者重新詮釋了對於「成長」的想像。在成長的論述中，經常可見到一個較為線性的敘述，在這種敘述中，「少年」是由一個「以社會化的成人作為終點」的成長歷程中被切割而成的時期。於上段中，本文對「少年」一詞的語源分析亦可見到此一情形。這種成長的觀念起源甚早，在此一觀點之下，兒童到成人是一個逐漸成熟、適應社會的歷

---

<sup>212</sup> 當然，在此的「責任」要如何理解也是重要的問題，相較於成人司法，少年司法中的責任在擺脫理性人預設後，應該如何歸屬，如何劃定其範疇？本文會在後續第五章簡要地加以討論。



程，兒童與少年的形象則是由一個理性的、社會化成人的負面表列所形構而成。此種觀點稱為「線性」成長觀。

線性成長觀在發展心理學的早期發展中獲得相當的支持，在線性成長觀的框架下，兒童、少年相較於成人是「有缺陷的、不足的」因此可以、且應該受到法律特別的保護。這種「保護」，往往伴隨著對兒童自由的控制，同時也相應地對兒童課與較輕微的法律上義務。


然而，少年的定位在線性發展觀之下會面臨成人與兒童的拉鋸。如前所述，少年在線性發展觀之下被視為成人與兒童的過渡帶。關於少年的言說基本朝著成熟=成人，而建構出一整個對於「不成熟的」少年的保護體系。而這種區隔一如兒童所面臨的困境，在「不成熟的主體」中，並不存在少年的主體性，僅有著一群被法所觀察、標定的群體。<sup>213</sup>

不過，新少年法中卻對既有的線性少年觀做出了不同的理解。在蝴蝶吸子的概念中，我們可以看到在立法者的論點中，少年的人生是一個動態的、不可預測的動點，而這個動點的未來，則是任何系統都無法觀測的「原點」，換言之，立法者試圖讓少年法中對「健全」的預設維持空白，而讓少年法中的少年形象呈現出有無限將來的可能性，亦即上文中提及的「將來性」。透過此一預設，立法者試圖迴避線性成長觀的問題，而在少年法中賦予少年作為個體的存在地位。

然而，少年司法終究是以強制力干涉少年意願的手段，無可避免地難以擺脫國親思想的質疑，對此，新少年法的立法者終究還是對少年的行為可能性設下了界線，亦即，在少年犯下罪行或具備虞犯事由，且已經難以在社會上得到支援時，少年法便會強制介入少年的生長，試圖將少年從犯罪中帶離。因此，新少年法中所稱少年的「無限可能性」似乎仍然是在「試圖讓少年不繼續為非行行為」的前提下所展開。

---

<sup>213</sup> 李茂生，同前註 203，頁 140。新學林：台北。



而同心圓的理論則呈現出新少年法的兩個側面，首先在定位上，少年司法的位置是在同心圓的外側，且機能上則是修補、暫時性替代同心圓內側的家庭與學校之機能。因此，最終擔負起陪伴少年成長的責任者，仍然是家庭與學校，而少年司法僅是一個暫時性的、補充性的協助措施。這一概念在近年廣為實務家所採納，也成為我國在討論少年司法與其他制度之定位區分時的基礎論述之一。

此外，同心圓理論的範疇並不僅限於少年司法，而是對於整體的少年保護對策的模型，在此一概念之下，家庭、學校等保護少年的機制，都無法真正如系統所預期地干涉少年的內心，並造成成人所期待的變化。所有的外在刺激對於少年的心理系統而言，都僅是系統外部的激擾，它們可能得以改變少年的心理系統的運作形式，也可能被吸納進原本的運作之中。因此，同心圓理論的另一個面向是，對於少年心理系統的干涉，都會因為少年的複雜性而出現偶然的結果。不僅少年司法如此，教育系統亦是如此。

### 第三節 少年司法與教育系統協同運作之可能性——以系統論的觀點出發

#### 點出發

從上段中，本文簡單討論我國少年司法中「健全自我成長」的意涵，並以此延伸出我國少年法之機能與制度定位。在本節中，本文則會再度回到霸凌處遇的討論，檢討在霸凌處遇中，少年法與教育系統應該如何偕同運作，方得有效的對應霸凌問題。對此，本文首先會先回應教育界對少年司法介入常見的兩個批判，即對非行少年的標籤化問題，與少年司法無法妥善處理霸凌事件之疑慮。再回應教育界之疑慮後，本文會首先從機能的觀點切入，檢視少年法在霸凌處遇中可能發揮的機能後，延續上文中的系統論之觀點，考察霸凌處遇中的少年司法系統與教育系統如何偕同運作以處理霸凌問題。

#### 第一項 少年司法於霸凌處遇之妥適性再考

##### 第一款 教育系統對少年司法介入之拒斥

上文所提及關於少年法中的健全自我成長之目的，雖可運用於各個少年保護體系，但在教育體系的觀點中，許多論者卻認為，教育與司法對少年的處理模式有相當出入，而在教育實務中，相較於福利、社區等協力機關，教育體系也較為排斥少年司法在霸凌事件的介入，於前文所談及的日本實證研究中，學者柴田守針對埼玉縣、千葉縣的教師進行問卷調查後發現，中小學校的教師約有7成以上認為霸凌事件應由學校與相關教育機構處理，而在需要其他機關配合時，教師對於司法機構的信賴亦遠遠低於其他處遇機關。<sup>214</sup>這個現象，在我國教育界的主張中亦相當常見，其主要理由大致可分為兩個部分：

#### 1. 司法介入可能對兒童產生標籤作用

---

<sup>214</sup> 柴田守，同前註128，頁24。

持此一觀點的論者認為，基於犯罪學者 Lemert 所提出的標籤理論(Labeling Theory)<sup>215</sup>，當個人被重要他者貼附上偏差者的標籤，因為汙名化的影響，被標籤者容易因此處於分配的弱勢，而又因自證式預言作用的影響，被標籤者傾向繼續其偏差行為，接受身為犯罪者、偏差者的自我形象。因此，當教師尋求警察或其他司法單位介入霸凌處遇，會讓身為加害者的兒童被貼附上犯罪者的標籤，進而讓兒童持續其偏差行為而難以完全杜絕霸凌。因此，在霸凌處遇上，應限定於教育體系無法獨自處理的重大事件方允許司法機關介入。

## 2. 霸凌處理與司法的目的性不同

另一個重要的主張是，少年法與霸凌處遇會有根本上的目的衝突。從教育界的論點中，可看見一種論點：其將少年法等司法的運作邏輯稱為「刑事正義邏輯」，認為少年司法是強調應報正義、對規範違反的回應以及懲罰邏輯。<sup>216</sup>相對的，其則認為校園霸凌處是著重於平復霸凌的傷害、將霸凌關係導回正常並回應霸凌參與者的需求。<sup>217</sup>此外，少事法是針對身為加害者的個別少年進行處遇，但現行教育體系內霸凌處遇中，這種個人式的處遇則往往難收效果，而教育學者亦多傾向使用團體輔導或會談等，以霸凌團體整體為對象的形式進行處遇。

在此觀點下，持此一論點的學者，似乎將霸凌定位為團體現象，是以其認為有效的處理機制應以團體處遇的手段為主，旨在於化解學生團體成員相互的霸凌現象，亦或是修復學生團體的關係，而其對於少年司法系統的理解則相當側重少年司法的刑事司法特質，而將少年法的目的依照刑事司法的邏輯定位為究責與懲罰，進而認定少年司法與教育無法相容。是以其主張可約略為：非但少年司法在

---

<sup>215</sup> 許春金(2007)《犯罪學》，修訂五版，頁 395，台北：三民。

<sup>216</sup> 姚清輝 (2014)〈從學校行政領導者的角度分析校園霸凌事件的處理〉，《一吋橄欖枝》，頁 208。

<sup>217</sup> 姚清輝，同前註 216，頁 209。



霸凌事件原則無置喙的餘地，校園霸凌的處遇機制亦難以適用少年法相關原則與處理機制。

## 第二款 對教育系統的不安之回應

關於上述兩點質疑，本文認為均有值得進一步討論之處，以下就兩點質疑分別加以討論。

### 一、回應標籤理論

標籤理論認為，司法處遇會對少年造成標籤化的負面作用，然而，在少年事件的流程裡面，少年以「非行少年」的身分暴露在社會的網絡之中越久，其標籤作用應該是更為劇烈才對。在教育體系內部的霸凌處遇程序，其保密程度常因為支援網絡的需要而遠較司法處遇為低<sup>218</sup>，在處遇時所紀錄下來的個人資訊，經過傳播之後所導致的標籤作用，可能尤勝於法官的司法決定以及後續處遇。<sup>219</sup>而在外國的實證研究也顯示，社區處遇對少年的標籤化作用相當顯著，甚至連原本應該受到少年事件守密原則保護的少年，也因為教育或其他社會機構並沒有完善的守密機制而導致真實身分洩漏，進而在處遇結束後影響其身心和家庭。

回到理論面來談，標籤理論主要的基礎，是社會學中的符號互動論，其中近代對標籤理論的詮釋多由 Goffman 的汙名化(stigma)理論與自證式預言的概念出發，這兩者都是社會學裡相當令人耳熟能詳的論述，但放在霸凌處分的論證上面則不免有些怪異。汙名的意義是在社會互動過程中，因個人的真實社會身分、或是個人對外展現的屬性，以及社會規範對個人的期待所產生的不一致關係。<sup>220</sup>因

---

<sup>218</sup> 相關佐證可參林育聖(2016)〈校園霸凌現況分析〉，《教育部 106 年防治校園霸凌研討會手冊》。該實證研究顯示中學學童不願通報霸凌的因素之一在於「身分曝光的可能性疑慮」，可見校園霸凌的處理程序保密程度仍有相當疑慮。

<sup>219</sup> 李茂生(2009)，〈轉向制度的立法意旨與未來展望〉，未出版，頁 3。

<sup>220</sup> Erving Goffman (著)，曾凡慈 (譯) (2010)，《汙名—管理受損者身分的筆記》，頁 3，台北：群學。

此與其說司法作用產生了汙名，倒不如說是社會對於「非行少年」此一虛擬身分的認識而產生了汙名，而當大眾對於非行少年有所想像時，加諸強大的輿論及社會內監視網絡，就有可能產生次級標籤行為<sup>221</sup>，而要降低此一影響，並非單純改變處遇模式即可解決，過早將尚未建立新的自我認同的少年放進社會裡的差異互動情境之中，反而使其受貶抑身分顯在化，更會導致標籤作用產生的不良反應加劇。要解決此一問題除了需要積極改變社會大眾對於非行少年的認識之外，現狀上更應該積極執行保密措施<sup>222</sup>，讓少年對他自己的受貶抑身分得以透過個人傳記的選擇性揭露來加以管理。<sup>223</sup>

而自證式預言(self-fulfilling prophecy)則認為當社會上人們先入為主的判斷，無論其正確與否，都將或多或少的影響到人們的行為，以至於這個判斷最後真的實現。<sup>224</sup>以此觀之，去司法處遇和自證式預言的現象根本無關，人們關心的是「非行少年」的身分，而非其受過司法處遇與否。故縱使不採取司法處遇，並不會使少年擺脫非行少年的標籤，而當少年因為教育機制的保密措施不彰，而使其個人情報赤裸裸地攤在社會中時，在社會互動過程中更可能促進自證式預言現象的發生。事實上，最早提出標籤化現象的 Tannebaum 即已提到，「警察，觀護人對於矯治邪惡的努力，容易滋生出更多的邪惡，因此解決之道便是拒斥將犯罪的邪惡戲劇化。」<sup>225</sup>在其論點中，可看到重點並不在處遇的形式上究竟採取教育或是司法的手段，反而強調社會不應過度凸顯犯罪人之行為殘忍，而應進行全人式的詮釋。

---

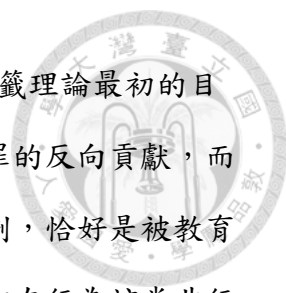
<sup>221</sup> Goffman, 前揭註 220, 頁 16。

<sup>222</sup> 薛巧翎(2014)《司法院釋字第 664 號後虞犯制度改革之政策方針及其合理性——以司法院少事法研修會草案為中心》，頁 163，國立台灣大學法律學研究所碩士論文。

<sup>223</sup> Goffman, 前揭註 220, 頁 70。

<sup>224</sup> Richard J. Gerrig, Philip G. Zimbardo (著)，游恆山(譯)(2004)，《心理學》，頁 548，台北：五南。

<sup>225</sup> 許春金，前揭註 215, 頁 399。




此外，「有限度地」使用標籤理論本身亦有相當的疑慮。標籤理論最初的目的的是尋求除了司法以外處理犯罪的方式，以及討論司法對於犯罪的反向貢獻，而並非作為「區別」處遇之用，更何況標籤理論原本要處理的案例，恰好是被教育場域所「放棄」的非行少年。是以用標籤理論來區別處遇，但卻在行為該當非行時又不去運用標籤理論的結果，其實是對於嚴重霸凌者的體系內排除手段，或是教育體系對於保護的放棄，均與標籤理論原本的意旨相悖。是以，若要完整地貫徹標籤理論的觀點，毋寧是要放棄一切對少年懲罰或標記的手段，而改以修復或是其他協助少年成長的手段為宜。抑或是在處遇階段均嚴格保密，以使少年得以不背負著被汙名者的標籤與他人進行互動。

## 二、少事法於霸凌處遇之有效性再考

對於少年司法不適於處理霸凌的批判，本文認為可分為兩個層面回應，第一，綜合上段來看，本見解對於少年法的性質顯然有所誤解。其僅偏重少年法的司法性質，而忽視少年法的根本上所具有的福利性格。在前文中，本文曾談及在教育體系對少年司法的認識中，多以警察機關的特性來認識少年司法系統，因此在其認識中，相當側重少年司法的刑事司法之面向，而較忽略少年司法之「健全自我成長」的目的。以前文提及的少年法的目的與機能而言，少年司法的核心目的，是在保護因非行行為而可能面臨社會排除的少年，並透過調整少年生長的環境讓少年持續保有向未來前進的動能。少年法的性質上近似於刑事司法與福利系統的耦合，其在運作上僅是援用司法系統的強制性質，而並未將司法系統的罪責歸屬之運作形式一併援用，因此在少事法中其所重視的，與其說是少年非行的可責性，倒不如說是對於少年「須保護性」的判斷，其著重於判斷個別少年的環境是否需要司法介入保護。因此，與其說少年司法是刑事司法的一種特別法，倒不如是對於刑事司法介入少年非行的拮抗，其核心思想仍為「保護少年健全自我成長」，在此一基本預設上，少年司法與教育、福利等少年保護體系才得以建立起保護少年的同心圓。





另一方面，此一見解確實反映出少年法既有制度在霸凌問題上的侷限性，在以非行少年個人之成長的對應框架下，處遇設計上少年法目前的處遇仍以少年個人為中心進行設計，故目前的少年法並無法就具有團體色彩的霸凌行為進行完全的處理。依照前段中本文的整理，在現今教育規範的認識之下，霸凌並非單純可理解為霸凌者的個人行為，而是包含旁觀者、鼓動者與被霸凌者的團體互動現象，受限於非行少年個人之處遇的少年法難以涵蓋霸凌行為的整體處理。少年法的各種制度均以少年個人處遇為主，且關於少年須保護性的認定基礎亦限縮於少年法列舉的虞犯事由與刑事犯罪。

對於此一問題，本文亦認同教育界的質疑有其道理。從機能上而言，若僅以非行少年為中心進行處理，縱使在處遇上，現行少年法可透過參加審理等手段將霸凌群體的其他成員有限度地納入處遇中，仍無法完全將霸凌群體的成員作為處遇的對象。因此，就目前的制度而言，能最全面處理霸凌群體的，仍然是教育領域。然而，縱使在霸凌處遇上，少年司法無法全面性地處理霸凌問題，但少年司法在霸凌處遇中仍然可以扮演協助教育體系處理的角色，在教育體系無法妥善處理霸凌問題的情形，少年司法仍可以介入協助。此外，在上文提及的同心圓的概念中，司法在保護少年上僅立於補充性的位置，只在學校與家庭失能時方會介入並進行保護處遇。由此觀之，少年法的處遇本來就非全面性的替代學校來保護少年，而毋寧是學校無法發揮保護機能之補充手段。因此雖然少年法無法完全對應霸凌的團體特質做出處理，但若要完全否定少年法在霸凌處遇中的機能，則又言之過早。

## 第二項 少年司法於霸凌處遇之機能再考

在前段中，本文簡單回應了教育體系對霸凌處遇中納入少年司法的疑慮。在本文的觀點中，現階段的霸凌處遇中，仍有教育體系無法完全處理，而需要其他機關協助的地方。而少年司法則得以在其中發揮協助少年健全成長的作用。然



而，若觀察霸凌處遇中的機關合作，則可發現在多機關合作中，教育機關仍然佔據核心的位置，而其他機關的機能則更多是輔助教育機關的霸凌處遇。因此，在檢討其他機關的機能時，可以思考的方向是，這些機關是作為何種處遇方式的延伸而存在、而這些機關的固有運作模式如何透過處遇的延伸與教育體系相互協作。

在本段中，本文亦延續上述架構的討論，首先先分析前一章中提及的預防、規範內化與修復等三種處遇態樣在少年法中的運作態樣後，對於少年法在霸凌處遇中的機能，本文亦會由這三種處遇方式之延伸來加以討論。

上文中，本文以目的取向將現行霸凌處遇區分為三種類型，第一種是預防目的之處遇型態，主要的目的在於透過隔離加害者、恫嚇或懲處加害者的方式，防止加害者再度為霸凌行為。如前所言，這種處遇方式雖然廣泛被實務上所運用，但也受到許多學者的批判，因此並非妥適的處理方式。而現今在霸凌處遇中的少年司法，透過警察機關對於重大非行事件的即時強制介入，以及警察的訓斥或具壓迫性的詢問，都是帶有預防、威嚇性質的處遇模式。

而在少年法院的處遇上，則偏向與學校合作對少年進行規範教育，同理心教育等規範內化的機制。規範內化的機制包含了較為表層的法規、校規等形式上規範的教育，以及更為深層的，透過輔導、諮商等技法對少年的人格進行調整與改善，以使少年習得同理他人痛苦之能力而不再進行霸凌行為。這種規範內化的技法也包含了對個人的規範內化與團體的規範內化，但在我國目前少年司法的規範內化則僅停留在對個人的規範內化為限，包含警察的輔導措施，少年法院在審理過程中的保護觀察或是教師參與審理等過程均屬於此一類型。

最後則是修復式的處遇，如前文所述，修復式處遇又可依照其實踐狀況大致區分為被害人與加害者間的關係修復，以及發生犯罪之共同體間的關係修復與以加害者、被害人各自為中心進行的周邊關係修復等三類。在前文中提及，目前的霸凌處遇中，亦有以個案的形式進行修復式處遇，而在司法機關的部分，我國警



察機關亦有以個案的形式，在輔導的過程中推動加害少年與被害者的修復式處遇<sup>226</sup>。另外，部分警察機關的社工員亦會與學校合作，讓加害者、受害者與教師有對話的平台。

如前文所討論的，我們可以發現近年台灣少年司法對於霸凌處遇的形式其實包含了預防、規範內化與修復式處遇的延伸。然而，在這些處遇中，真正擔負起少年司法中健全育成之責任的少年法院卻彷彿隱形一般，在霸凌處遇中的角色相當曖昧不明。反而是原本作為事實調查機關的警察機關，卻不斷擴充權限而成為了事實上的處理機關。

此外，警察機關處遇的有效性與正當性亦非毫無爭議。如前所述，目前警察機關介入的形式仍是以再犯預防、法制規範的內化為大宗。但前者並不適宜作為霸凌處理的方式，後者的成效性也同樣受到實證研究的質疑。而雖然警察機關在輔導的過程中加入修復式正義的精神，但仍以加害者方的處理為大宗，而重視加害者的謝罪，反省等方式。這種形式的修復式處遇同樣在近年引發流於形式道歉的質疑，而警察機關的處遇背後則是以問責為基底的警察處遇方針，是否能有效調和兩者間的衝突，仍有許多疑問。

相較於警察機關，無論在台灣或是日本，少年法院的機能則更加薄弱，在實質上處理霸凌的權限被警察機關掌握的情形。少年法院受理的案件多為較為重大的霸凌非行事件，而少年法院受理的時間也多與學校的霸凌處遇有所間隔而難以合作。結果便導致少年司法與學校的合作形式僅剩下縱向的、以少年法院命令學校參與的形式來進行。方向上也較為侷限在規範的內化上。

而從理論上思考，預防的觀點來看，將霸凌者視為危險源，而與之相對的，被視為須保護對象的並非單純是被霸凌者而已，而包含了整個可能受到霸凌影響的學級集團。該處遇仍然奠基在學校純潔的想像之上，而將霸凌者視為危害此一

---

<sup>226</sup> 蕭憲仲，同前註 179，76 頁。



純潔性的存在而予以排除。這種處遇方針本質上是作為保護的例外而存在，而與少年法的目的相互衝突，故預防觀點不適宜作為少年法之定位。


另外，就規範內化而言，這種方式是建立在肯認少年的可塑性之基礎上，試圖透過規範影響、改變少年的內在。在此一觀點下，霸凌行為本身彰顯了少年內在的不成熟，而只要導正了少年的不成熟所導致的行為偏差，即可讓少年健全成長。然而，這一觀點仍是根基於線性成長觀，而仍會與過往的少年法產生類似的問題，亦即對於「無法透過輔導來導正」的少年，可能仍然會回流到預防、排除的對策。另一方面，從同心圓的觀點來看，無論是教育系統或是司法系統的運作，對於少年心理系統產生的激擾會如何影響少年心理的變化，都存在著偶然，若由成人預先設定了健全的框架，則可能會讓無法達到成人預期之「健全成長」的少年受到更嚴厲的待遇。因此，少年法的內在目的與規範內化對策仍存在衝突，此一對策並非少年法在霸凌對策中應有之機能。

若要從理論上對現狀有所突破，則或許可以思考的方向是，從少年法之健全自我成長的目的來看，扮演推手的少年司法系統在霸凌處遇中適合扮演什麼樣的角色，以此探討司法是否有其他可能得以跟教育合作的契機。

若回顧上面的整理，我們可以發現目前鮮少討論到少年司法在對於加害少年個人之修復上，所可能扮演的角色。一方面，若將少年司法作為修復式處遇的延伸，則會面臨到少年司法與修復式處遇之內在衝突如何化解的問題。另一方面，將霸凌加害者作為修復對象的處遇，與現在的教育體系要如何整合，亦未見討論。在下段中，本文將對於少年司法可否在對加害者個人的修復中扮演起延伸之修復式處遇的角色，以及少年司法可發揮的作用進行進一步的討論。

### 第三項 作為修復式處遇延伸的少年司法

在前段中，本文提到了現在少年司法常見的兩種參與霸凌處遇的方式，都可能與少年司法的目的與固有之機能有所扞格。然而，若將少年法作為霸凌處遇之修復式處遇的延伸，是否可以避免上述本文所提及的問題，仍須再深入考慮。



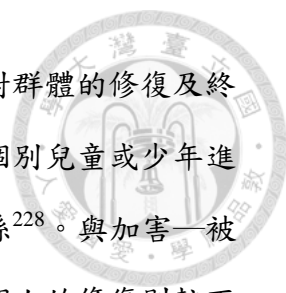
首先，前文提到了三種修復的態樣，然而，這三種修復的態樣是否能夠與少年司法相互結合，仍須分別檢視。首先，強調加害者與被害者關係的修復，非但在教育場域的處理中引起爭議，也與少年法的目的具有相當程度的緊張。這種修復關係中必須存在等待修復的「加害」與「被害」，而其主要目的也是讓加害者對被害者道歉或補償。這種加害與被害對立關係明確的機制與現今學界主流將霸凌視為團體現象的觀點並不相襯。而若採取這種明確區分加害者與被害者的策略，亦可能更進一步惡化原本霸凌群體的關係，而難以達到期待的成效。此外，這種要求加害者修復與被害者關係的形式，亦與少年司法中所關注的「健全自我成長」相衝突。學者指出，這種形式的修復無可避免要少年在審理過程中「承認自己的錯誤」並向被害者致歉或補償以修復關係<sup>227</sup>。但在健全自我成長的觀點下，過度苛責少年的非行行為反而讓少年對司法產生更強的不信任感，也導致少年與司法機關間的緊張關係，因此在現階段而言，本文認為少年司法不宜進行此種類型之修復為妥。

而群體關係的修復雖然得以較為全面地處理霸凌團體的問題，但前文提及現今少年法的架構上相當難以將霸凌群體納入處遇範圍，因此若以群體修復之觀點來看，少年司法的作用便會相當微弱，故亦不適合以此作為少年司法的機能。然而，若僅重視群體修復，亦會有過於壓抑個人在群體中地位的問題，因此單以群體修復來處理霸凌問題仍有所不足，故仍需透過其他機制加以輔助。

而最後一種修復則是對少年個人的修復，此種修復態樣的原型便是由少年司法而來，對於採此一論點的學者而言，非行事件中並非單純的表彰少年的加害者之側面，同時亦展現了少年受到社會壓抑下的被害性質。如前章中所言，此一論點下的非行少年之形象不局限於他在個案中的加害者或被害者之身分，而更為複雜地去檢視非行背景的諸種因素對少年行為的影響，並協助少年得以度過名為

---

<sup>227</sup> 葛野尋之(2009)《少年司法における参加と修復》，頁147，日本評論社：東京。



「非行」的難關。而若將這種修復運用於霸凌處遇時，相較於對群體的修復及終於發生霸凌現象的群體，這種修復措施則是傾向對參與霸凌的個別兒童或少年進行與其周邊關係的修復，而非僅著重於修補發生霸凌的互動關係<sup>228</sup>。與加害—被害關係修復相比，兩種修復雖均著重於特定的個人，但對少年個人的修復則較不明確將加害者與受害者區辨而分別處遇，反而試圖維持少年形象的複雜，並試圖找出少年參與霸凌背後的原因進行修復。因此相比於加害—被害關係的修復，此種修復較可免於將霸凌窄化為加害受害者對立構造的批判。


當然，這種修復的觀點仍是針對個別少年的處理，對於化解群體現象的機能仍然有限，因此對於形成霸凌團體之原因的處理，仍須仰賴群體視野下的修復觀點或是群體規範內化之措施，因此本文認為，這種修復措施僅是針對群體修復所不足之處的補足措施，而無法成為霸凌對策整體的指針。

從少年法的目的與機能而言，針對少年個人周邊關係的修復與少年司法的整合性亦較其他修復為佳。首先，這種修復雖然仍存在部分社會共同體的觀點，但並不強調犯罪是對共同體的危害，相對的，這種修復認為犯罪是少年與其周邊的共同體出現危機或是損害的表徵。在這點上，少年周邊關係之修復論點對於非行的視角與少年司法的認識較為接近。從構造上看，這種修復的觀點是以少年為中心，而輻射出去修復少年與周邊環境之關係，這點與少年司法以少年為中心，而介入調整少年周邊環境之構造有相當的近似性。因此若要將修復式的觀點作為連結少年法與教育處遇的橋樑，此種修復的態樣較上述兩者或許更具實踐上的可行性。

綜上所述，從現行少年法的架構來看，以修復式的處遇作為連結少年法與教育體系之霸凌對策的橋樑，或許較為妥當。而修復式處遇中，本文認為以修復少

---

<sup>228</sup> 葛野，同前註 227，頁 141。此外，亦有學者提及在修復式處遇中應重視加害者所受到的「傷害」，詳見宿谷晃弘、安成訓（2010）《修復的正義序論》，第 16 頁。成文堂：東京。



年及其周邊關係之處遇較適宜做為連結兩個系統之用。因此，少年法在霸凌處遇中的位置，或許可以扮演修復少年與其周邊環境之機能的角色。那麼下個問題是，若將周邊關係的修復作為連結少年法與教育的橋樑，那教育與少年司法系統之間的合作會呈現什麼樣的態樣呢？在下段中，本文透過系統論中「結構耦合」的理論取徑來討論教育與司法系統相互合作下的運作狀態。

#### 第四項 少年司法與教育體系偕同運作之模式—以系統論之視角觀察

在本章中，本文討論了少年司法與教育體系在理論基礎上可能存在的親近性。於此，本文進一步透過盧曼的系統論中「結構耦合」的論點，分析兩者在修復少年的周邊關係之目的下，協同運作的理論基礎。在前文提到，從理論面上來看，修復少年的周邊關係可作為在教育系統霸凌處理與少年司法之間建立偕同運作關係的橋樑。然而，縱使少年法系統與教育系統均以修復少年周邊之關係為其綱要性目的，但要如何將兩系統的運作產生關連，仍須進一步思考，對此，本文擬就系統論的概念加以延伸，以盧曼提出之結構耦合(耦連)觀點，思考在霸凌事件中司法與教育系統的整合可能。

##### 第一款 司法與教育的調和—以結構耦合之思考出發

現行我國教育系統內的霸凌處遇，一旦脫離教育系統而進入司法系統後，教育系統對霸凌的理解與處遇便無法持續開展。在此意義下，當教育將司法單純理解為懲罰或強制性處遇時，那麼現行霸凌防治準則第 20 條的規定，也僅能單純的理解為教育系統對於被放棄的少年的「剪除」，兩個系統之間的處遇便會出現明顯的斷裂。本文認為，現今在霸凌事件中兩個系統對彼此的陌生，相當程度上可說是受到此一現象的影響。

在前文中，本文分析教育與司法在處理少年霸凌事件的理論中，均採取以保護少年健全自我成長為中心之目的。更進一步而言，近代的兒少保護體制，均是在保護少年的統一目的下分離而形成，是以本文認為，應該進一步考量的是，在



保護兒少的分工運作之下，如何使司法與教育在保護少年健全自我成長的核心目的下，於霸凌體系協調、整合運作。

回到前文所提及的系統觀點，如前文所述，在系統的觀點下，各個機能分化的系統在運作上是封閉的，透過系統內部元素(溝通)持續地產生新的元素來加以運作。在盧曼的預設中，法律與教育各自作為一個封閉、自我再製的系統，原則各個系統的持續運作都是來自自身的不斷產出，而不會與外部環境相互溝通運作。在教育系統內，除了學業的「選拔」之外，也重視對於兒童與少年之人格形塑與「社會性」的建構，而法律系統則是透過法/不法的區分，建構起一個期待性的規範，同時持續確保自身的正確性。

誠然，系統在運作上是「自我再製」的，對於系統以外的諸種事物，從系統的視角來觀察，其他的系統僅是做為系統的環境。環境的諸種因子並不會直接進入系統的生產運作之中，但環境的變化卻會「干擾」系統的作用。<sup>229</sup>而當特定的系統基於某個契機，使其運作上預設了環境的相關特色，而在運作上持續依賴該環境的干擾時，這種相互運作的過程，稱為結構耦合。<sup>230</sup>

那麼，結構耦合又是如何運作的呢？依照盧曼的觀點，結構耦合是系統與其自身以外的事物—環境的交互運作模式，這種互動模式與一般的激擾相比，更高度的依循一定的選擇架構來運作。系統透過內部運作將外在環境的激擾編制進自身的運作中，從而形成一個不斷自我再製的過程。因此在系統內部來看，結構耦合的運作仍然依循著系統運作的綱要來進行。

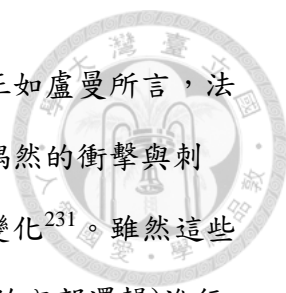
本文認為，結構耦合的觀點，或許可以作為重新思考在司法體系內對霸凌處遇程序重新整合的契機。法律的運作經常導入其他環境中的元素，例如由政治系

---

<sup>229</sup> 黃鈺堤，同前註 204，頁 30。

<sup>230</sup> Niklas Luhmann，同前註 47 頁 517。劉濤(2018)〈區分、再入和溝通媒介：結構耦合概念的理論維度與運用前景〉，《社會理論學報》，第二十一卷第一期，頁 166。





統正當化自身，或是少年法透過福利系統轉化歸責的符碼等。正如盧曼所言，法律雖是自身不斷演繹的系統，但全社會的環境仍不斷提供法律偶然的衝擊與刺激，這些刺激透過法律自身演繹的機制對法律造成了持續性的變化<sup>231</sup>。雖然這些運作在被法律系統納入後，仍會依循法律系統的綱要(法律語言的內部邏輯)進行運作，但仍然相當程度的影響，甚至改變了法律系統的運作構造。

若對法律系統的運作加以觀察，可發現在霸凌事件中，教育系統對於霸凌事件的運作機制可能產生對於法律系統的刺激，進而影響法律系統的運作，反之，教育系統亦會在與法律系統產生關連後，影響到自身的運作形式。因此本文認為，透過對於少年自我健全成長之保護的目的，少年法與教育系統在霸凌處遇上得以觀察到結構耦合的現象。

綜上所述，立於法律系統的觀察視角上，本文認為得以將少年周邊關係之修復作為連結兩個系統的媒介，以此觀察兩個系統在霸凌處遇產生的結構耦合。對於此一機制的建構，本文擬於下段中詳細討論。

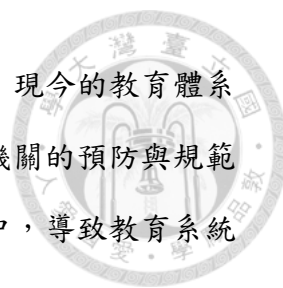
#### 第二款 作為司法與教育系統結構耦合之修復式處遇

依上所述，本文認為可以透過結構耦合的概念，作為建構連結司法與教育之霸凌處遇的理論基礎。首先，在本文的理解之下，所謂結構耦合的系統是，透過一個連結機制，讓兩個系統之間把對方的元素納入，進而在系統的綱要下轉化該元素以形成自我再製。簡單來說，當系統間以特定的媒介機制而相互耦合時，兩個系統各自會受到耦合的環境元素刺激而對於自身的運作產生改變。而此一改變會依循兩個系統各自的運作綱要來進行。

對少年法與既有的霸凌處遇相互耦合的觀察，首先要先確立兩者的連接機制。如上所述，我國之校園霸凌防治準則第 20 條可說是明文將教育體系與司法體系相互連結的規定。在現今的霸凌處遇上，以「重大結果或犯罪之處理」為接

---

<sup>231</sup> Niklas lumann，同前註 230，頁 306。



點，兩個系統以懲處與規範內化機制為連結而形成耦合。因此，現今的教育體系對司法的不信賴，或許正是在與司法的耦合之下，接受到警察機關的預防與規範內化處遇之刺激，被整合進教育系統的學生的「選別」之運作中，導致教育系統的運作上將司法系統置於「無法教育」兒童的排除機制。

而若轉換一下兩者的連結機制，或許可以使司法與教育的結構耦合發生不同的變化。下文中，本文嘗試透過引入修復式處遇作為兩者的連結機制，以此分析少年司法與教育的結構耦合可能發生的變化。首先，如前所述，修復式處遇在教育體系與司法系統內原本均依照各自的運作形式來加以處理。如在教育系統內，「修復」的對象可包含到具有學籍之涉及霸凌的所有學童，且學校可能較為側重在霸凌中身心受創的學童，或是因為霸凌而顯現出較需要外部資源介入處理的兒童。但在司法系統內，得以進行修復的對象則以非行少年個人為限。因此，對於少年法而言，少年在霸凌群體中扮演的角色較為次要，主要的區分仍是少年是否有過非行行為。此外，在學校的處遇機制中，舉凡懲罰、規範內化或是修復等各種霸凌處遇的手段，都被視為教育機能的一環。這些機制的運作方式雖有些不同，但在核心的理念上皆依循教育系統的目的，亦即「人格塑造」的目的為中心進行運作。因此，以人格形塑為中心而開展出來的修復式處遇，在學校所為的處遇內部形成了一個以受處遇對象—學童為中心的密集網絡。在教育體系意義下的修護，可說是包含了教師對學童人格之形塑權力的肯認，而試圖透過諸種繁複的運作機制以有效地形塑學童的理想樣貌。

在此一「修復」之意義下，教育系統內的處遇呈現出早期、多元與緻密的特色。受到其本身的教育目的影響，教育系統會以較為緻密且多元的手法以介入、影響少年的人格形成為中心進行運作。然而，教育系統得以修復的「關係」也較為限縮，僅限於校內學童的群體關係，而難以進一步的擴及少年的整體生活。

但在少年司法系統內，對於少年的積極介入與塑造並非少年司法的主要目的，少年司法主要仍在於承接少年並給予少年喘息的空間，因此少年司法的「修

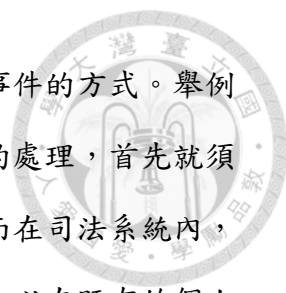


復」中對於少年人格干預的程度則相對稀薄許多，主要在於開啟少年擺脫非行的契機，而較不積極透過司法干涉、指引少年人格的形塑。然而少年司法所以介入的關係則更為全面，更能透過合作的形式介入少年的校外交遊、家庭關係的修復與調整。

而在手段上，教育系統的處理手段偏向目的導向，在處理上偏向採取以實現處遇目的之有效手段，手段選擇上也較有彈性，但多不具有直接的限制性。但法律系統則受到規範依據、正當法律原則等系統運作的形式，手段選擇上相對受限許多。是以，雖然兩個系統均是以「修復少年周邊關係」為其目的，但其實卻各自依循內部固有的邏輯而產生了完全不同的詮釋與運作。

而在此一基礎上形成的結構耦合狀態，並不會直接改變任何系統原先的運作方式，而毋寧是讓兩個系統基於各自的修復觀，而將對方的運作元素導引進自身之中，進而對各自的運作產生些許刺激，以導引出轉變的可能性。簡單來說，當教育系統與司法系統透過修復式處遇形成耦合狀態時，少年與教育系統對於霸凌事件的處理，均可能會產生程度不一的轉變。但這些運作上的轉變，仍會依循教育體系與司法體系中既有的運作模式來產出。那麼，若要以修復式的觀點建立司法與教育的結構耦合的話，兩者可能產生什麼樣的變化呢？以下，本文試著預測修復式的連接機制對兩個系統之可能的變化。

首先，在教育系統內，可能仍是依循現有的處遇機制來應對霸凌，然而，當少年法不再作為預防與規範內化的承接機制，而是做為修復式處遇的承接機制時，教育系統便無法透過少年法來將「無法管教」的少年排除出系統之外，而必須試圖在教育系統可及的範圍內修復霸凌參與者的周邊關係。當然，教育系統的「選別」仍然會持續的運作，只是在霸凌處遇中，強化修復的連結或許能夠讓教育系統的資源分配發生些許的變動，而成為強化修復式運作的契機。另一方面，在少年司法系統中，雖然仍是依循既有的法律架構以及少年事件的處理框架，來進行少年周邊環境的修復，但在霸凌事件中，教育體系對於霸凌成因、性質的理



解可成為對應霸凌事件修復的參考，而影響少年司法處理霸凌事件的方式。舉例而言，在教育的霸凌處理中，納入少年司法後，對於霸凌事件的處理，首先就須考量到教育與司法的銜接機制需要重新以關係修復作為基礎。而在司法系統內，在霸凌事件中，少年法的關注重心可能因此產生些許的模糊化，以在既有的個人處遇架構下，將霸凌的集團現象納入周邊關係修復的思考框架中。

#### 第四節 小結

在本段中，本文簡單地討論了少年司法在霸凌處遇中運作的現況與可能面臨的困境，並對於少年司法與教育體系可能的合作方向與形式提出了本文初步的構想。本文認為，現行的少年司法作為霸凌處遇中預防與規範內化機能的延伸，但此一處遇方式與目前教育的基本方針產生落差，因而讓少年司法與教育體系之間的連結性降低，也讓教員對司法制度能否處理霸凌產生高度的不信任感。因此，本文認為應該從少年司法中對於少年健全自我成長之保障為基礎來思考，重新定位少年法在霸凌事件中的機能。亦即以對少年(學童)個人的關係修復為基礎，使兩個系統得以在霸凌處遇中產生耦合現象。進而使教育體系內的霸凌處理與少年司法的霸凌事件之處遇能夠更進一步產生激擾而影響彼此。本文希望得以藉此一方面扭轉霸凌處遇的嚴罰化浪潮，另一方面則能夠讓霸凌事件在少年司法中得到更多的重視，而非僅被作為「發生在校內的暴力事件」來處理。

不過，結構耦合後的兩個系統雖然會干涉彼此的運作，但這種干涉並不一定會讓兩個系統間的關聯更加緊密，甚至可能因為系統對刺激產生排斥而使兩個系統反而更加疏離。因此，在思考教育與少年司法的結構耦合如何運作時，也須留意到如何避免造成少年司法或教育系統之間對彼此的排斥，否則可能非但無益於現況的改善，也可能導致兩個系統之間產生更大的疏離。

然而，以修復為基礎的耦合現象會如何影響少年司法的運作，實際上又該如何在少年法現有的架構內進行處遇，均尚未被詳細地討論。在下段中，本文會從

連結機制的建立開始，以少年法為中心，討論霸凌事件中，修復少年周邊環境之處遇在少年司法之運用，並對現行制度下可能產生的困境提出本文的觀點作為結語。



## 第五章 少年司法於霸凌事件之處遇策略



### 第一節 霸凌於少年司法中之定位

#### 第一項 前言

於上一章中，本文討論到少年司法在霸凌事件運作的現況，以及可能對此一現況帶來改變的理論之策略。就理論面而言，本文認為將少年周邊關係之修復作為整合少年司法與教育體系運作的契機，可能是在少年法制與教育體系的現狀下，值得加以思考的方案。而在運作面上，對於教育與司法在霸凌處遇中可能的整合型態，本文則透過盧曼之系統理論中所提出之結構耦合的觀點，詮釋少年司法與教育兩個運作形式差異甚大的系統在透過少年周邊關係之修復進行連結後，對兩者的運作上可能帶來的改變。而在討論兩系統的結構耦合時，曾提及來自外部的激擾對系統所產生的改變，仍需透過系統自身的運作來形成新的運作形式，因此於本章中，本文以涉及霸凌之少年周邊關係的修復觀點，在少年司法中的實際運用為主軸，著眼於霸凌處遇在少年司法中可能的應用與局限。首先，本文會先就作為少年司法與教育體系之連結機制的校園霸凌防制準則第 20 條進行檢討後，就我國現行少年法之調查、審理與處遇制度中，對涉及霸凌事件的少年所進行的修復要如何運作進行檢討，試圖從制度層面上，提出在結構耦合的理解之下，司法系統內的霸凌事件之處遇會產生如何的變化。

#### 第二項「霸凌事件」的範疇

在少年法中，目前尚不存在所謂霸凌的概念，因此，少年法中的「霸凌事件」在目前的少年法中，仍須置於非行的脈絡下來加以描述。那麼，首先必須確立的是，要如何描述「霸凌事件」。廣義上來說，所謂霸凌事件，係指一切因霸凌之影響而誘發之非行事件。例如日本學者野田正人即採取此一概念，而將少年法院所受理的「霸凌事件」分為五類。



第一類為霸凌者的所有行為被評價為一個非行事實的案件，在此一類型中，霸凌的整體均須置於非行事實的框架下進行評價。但此一案件在實務上最為罕見。

第二類為霸凌的部分行為被作為交付審判事由(非行事實或虞犯事由)，在此，司法評價的重心便會側重於被納入的部分，而在實務上可能導致在霸凌事件中司法與教育處理與關注對象產生差異。此亦為日本的霸凌處遇實務上最常見的類型之一，日本著名的愛知事件與鹿川裕史事件均屬此類。

第三類為霸凌作為重要背景事實，但霸凌本身並未被作為交付審判事由。此類事件中的霸凌至多僅為須保護性的判斷對象，而主要爭議點在於，應否與如何在須保護性中評價霸凌。此類型的界線較為模糊，同時，學者對於此種事件是否得以稱為霸凌事件亦有疑慮。

第四類則是霸凌中被定位為被害者的行為人，因為反擊霸凌者而成為處遇對象的事件。在此類事件中霸凌同樣作為須保護性的判斷依據而出現，且實務上亦有在此類案件採取較為輕微處遇之跡象。

第五類是受害者因為霸凌的影響或延伸而為非行行為的情形，如因受同學勒索，缺乏現金而去偷竊等。<sup>232</sup>

上述五種分類均奠基在兩個基礎上，第一，其將霸凌的性質視為霸凌者的「行為」，而區分出第一類(全部霸凌行為作為非行事實)與第二類(部分霸凌行為作為非行事實)。第二，其將霸凌在少年法中的規範性質區分為「非行事實」與「須保護性背景事實」兩類，而將第一、二類型與第三、四、五類型區分開來。然而，在本文的立場上，上述採取廣義定義霸凌事件的觀點實有檢討的必要。首先，就其分類基礎而言，將霸凌視為霸凌者的行為，會造成處遇視角過度偏向霸凌者與被霸凌者之間，而難以兼及霸凌的團體特質，因此以行為觀點看待霸凌並

---

<sup>232</sup> 野田，同前註 168，頁 42-44。



無實益。因此本文認為若要結合霸凌群體的概念來看的話，所謂的霸凌事件，應限定於非行行為係在霸凌群體內發生，且該行為被霸凌群體賦予意義的事件。另外，若將霸凌事件的範圍限縮在司法與教育體系相互銜接合作的事件中的話，所謂的霸凌事件會限縮於經過教育體系之霸凌處理機制之事件，在此一觀點下，前述的五種類型即有重新檢視、整理的必要。

首先，關於前述第一、二、四類型的事件，均是「在霸凌團體的互動過程中所產生的非行行為」，此類事件中霸凌結構與開啟審理事由之間的關聯性最為強烈，同時該非行事實也會處於教育與司法的交錯點上，會同時接受到教育系統的霸凌處遇與司法系統的非行處遇來處理。因此這幾類事件均屬本文所討論的「霸凌事件」的範疇。

而前述的第三、五類事件則是「受霸凌所影響而衍生出來的非行」，在第三類事件中，該非行事實並非發生於霸凌的互動過程中，而毋寧是霸凌的傷害所造成的後續影響，故此類事件中霸凌的考量較偏向於霸凌/受霸凌的經驗如何影響非行少年的身心，而非霸凌的互動過程中對少年非行所產生的影響，同樣的，這種類型的事件也不會有校方的霸凌處遇程序進入處理，在本類事件的審理中，霸凌變成了一個內在於非行少年的主觀要素，而非具體的處遇客體，因此本文認為，此類事件應非屬本文所指涉的「霸凌事件」。

而在第五類事件則較為特別，此類事件中非行事實亦脫離了學生間的互動狀態，但非行的背景成因卻與霸凌結構的存在緊密相關。但若以本文之定義來看，此類事件仍非屬「霸凌事件」，一來在事件的結構上，霸凌仍只是做為非行的動機要素，而非足以讓少年透過獨特的社群規範正當化自己非行事實的構造。以上文中提及的受害者為了給霸凌者勒索金，而去偷竊金錢的例子而言，與霸凌者「命令」受害者去偷竊的例子相比，前者的行為動機雖然與霸凌緊密相關，但他偷竊的行動本身在霸凌群體中並沒有獨特的意涵。相反的，在後者的情形，偷竊的行為實質上是受害者服從加害者的指示所為，在此一情形中，仍可見到霸凌的





不對等關係對偷竊行為的直接影響。因此，前者仍不屬於本文所著眼的「霸凌事件」。

然而，上述兩類事件雖非本文欲討論的範疇，但這種類型的事件卻占了日本實務上的霸凌事件中相當大的比例<sup>233</sup>。反而透過學校移送、與霸凌互動關係直接相關的事件僅占較少的比例。由此一現象中，一方面或許反映出了學校跟司法機關連結的不足，另一方面，亦得以發現到霸凌所造成的傷害若未妥善處理，將來即可能成為少年從事非行行為的契機。

進一步而言，我們也得以思考在霸凌事件的審理中，如何定性霸凌，亦即是說，如何在少年法既有的框架之中接納霸凌的概念。在下段中，本文將進一步探討霸凌的概念在少年法中所具有之意義。

### 第三項 霸凌於少年法中的規範性質


在上文中，本文確認了少年非行事件中「霸凌事件」的範疇，然而，下一個問題是，應該如何在少年事件處理法中界定「霸凌」的性質。在日本實務上，霸凌在司法體系內可能有三種不同的評價方式，一是將霸凌直接視為非行行為的一部或全部，另一則是將霸凌視為量定少年保護處分輕重的判斷依據，而最後一個則是將霸凌定位為「不良行為」，而由警察方面加以處理。然而，上述三種定位方式仍有再次檢視的必要。

第一，在將霸凌行為視為非行事實的觀點下，霸凌並非是少年法中規範的非行行為或虞犯事由的一種，非行行為仍然是傷害、恐嚇等該當於刑法構成要件之行為<sup>234</sup>。這種觀點為我國許多學者與實務家所採取，。也可說是對霸凌最直觀的理解換言之，在此一觀點下，所謂「作為非行行為的霸凌」其實只是從霸凌的整體框架中，部分地抽取出該當於構成要件行為的要素，而被放進少年法的框架中

---

<sup>233</sup> 齊藤，同前註 169，頁 15。

<sup>234</sup> 許育典(2011)〈校園霸凌的法律分析〉，《月旦法學雜誌》，第 192 期，頁 103。



而已。這種定義下的霸凌行為，在少年法並不具有獨立的意義，而會變成僅存在於教育法中的概念。從部分實務家的論述中，亦可看見此一論點。然而，這種論點中隱含的危險是僅重視霸凌的行為外觀，而忽視了霸凌行為的背景所存在的群體作用對少年行為的影響。若僅因少年法中無明確規範而認為霸凌「只是存在教育中的概念」的話，對於因霸凌而生的非行行為之評價將有失之輕重之虞。

若僅是單純將霸凌置入少事法的既有架構，而未重視到霸凌相較於一般非行之差異的處理模式，導致少年法院體系的人員對於霸凌的相關概念缺乏理解，進而只能模糊地在霸凌事件中，將霸凌僅僅作為加重、減輕處遇的理由，而缺乏對於霸凌性質、成因之認識，將可能導致法官之處遇決定無法充分因應霸凌所具有的特質而失之偏差。<sup>235</sup>

第二，在將霸凌定位為須保護性判斷事由的觀點中，裁判者對於霸凌如何整合進既有的須保護性之判斷，亦無法見到其論述的一貫脈絡。如前述的第四類案件中，對於在霸凌中受害者的報復行動，論者認為，霸凌被作為減輕須保護性的依據，主要是考量到動機較可同情。然而在霸凌者之霸凌行為成為非行事實的第二類事件中，裁判者卻將非關於非行事實的其他霸凌傷害(如被害人因不堪霸凌壓力而自殺，但此一自殺在非行事實的成立上並非評價重點者)，一併作為加重處遇的考量，反而霸凌者做出非行事實的動機因素在此類事件中沒有發生明顯的效果，且將霸凌群體造成的後果一概歸諸霸凌者承擔，亦非妥當。進一步而言，無論是將非行行為範疇外的霸凌結果當成加重事由，或是將反擊霸凌當成減輕事由，都與須保護性的既有判斷架構相互衝突，甚至隱含有譴責、重罰加害者之懲罰性的色彩。

---

<sup>235</sup> 如在涉及被霸凌人自殺而受到媒體披露的愛知事件，日本家事法院對於涉及霸凌之少年的處遇，相較於同類型事件嚴厲許多。詳參齊藤，同前註 169，頁 17。



因此，從上述之日本少年法院運用霸凌的狀況來看，在少年法實務上若不釐清霸凌在少年法中的意涵，則可能導致實務上既對霸凌欠缺充分的認知，也難以在少年法的框架下邏輯一貫的定位霸凌行為。因此在本段首要釐清者為，在既有的結構下，要如何在少年法中給予霸凌初步的定位。

#### 第一款 作為非行行為的霸凌

首先，本文認為霸凌並不宜被理解為非行行為。理由有四：

##### (一)霸凌於概念上並不符合單一行為的要素，亦難以滿足集合行為的要件

現今少年司法規範體系就非行行為的認定係與刑法構成要件評價連動，故霸凌若規範為非行行為，則勢必須滿足刑法中「行為」的要件。但是，依照第三章的定義，教育界多數見解所劃定的霸凌行為需具備「處於不對等關係之下」以及「持續性」兩點特質。但是，就持續性概念而言，霸凌並非是在一次性或密接的時空間內所發生的連續行為，而無寧是相當分散且各自獨立的行為組合而成。是以，無論採取因果行為論、目的行為論，霸凌均不符合傳統行為論中自然行為單數的概念，要視為接續的一行為亦相當困難。若要在概念上將霸凌視為「一行為」則唯一的選項是將霸凌理解為法律上的行為單數，即將霸凌視為集合行為方可。

但集合行為的定義須限定於「構成要件所規範之行為，其本即預定反覆實施多數同種類行為，故將多次行為包裹視為一行為」故集合行為應為多數同類行為所構成，以此觀之，霸凌並非屬規範上的集合行為。是以，在規範上霸凌無法與現行行為論的任何要件相容。自然也難以被非行行為的框架所涵納。

##### (二)霸凌定義為行為造成霸凌與少年司法的疏離

其次，目前在教育法規範體系內將霸凌視為一個由行為與行為背景的團體現象之聚合體，而將霸凌群體中發生的各次攻擊行為統括視為一個整體來加以處理，但司法體系則完全相反，霸凌現象在司法上並不具有整體性的意義，反而是各個非行行為本身成為司法處遇的對象。這種處遇方式也說明了霸凌行為與非行



行為在規範適用上的混雜，導致每個體系「各司其職」而皆無法充分處理霸凌與其中所存在的非行行為。

### (三)霸凌定義為行為導致規範視角不當集中於霸凌者

此外，將霸凌視為行為，則必定存在行為人=霸凌者，以及非行為人=霸凌群體內之其他角色，而目前以行為為規範對象的體系則會容易將處遇對象限定於霸凌者，而將其背後的霸凌團體之影響忽略不計。但此一方向正與霸凌處遇的整體方向相悖，且難以有效化解霸凌的傷害。此外，在實證研究中亦指出，將霸凌歸屬於加害者的行為，而進一步區別出加害者與受害者而施以不同處遇，在實際操作上，會因為加害者與受害者身分常具有重疊性而難以運作。學者邱珍琬便在針對台南地區學童的霸凌研究中指出，在台南地區的國小學童中，有 41% 的學童同時是加害者也是受害者，國中則有有 35% 的學生同時是加害者也是受害者。此一結果便顯示出在縱向觀察「一段時期」的互動過程後，在不同時期的群體中攻擊/被攻擊者可能易位，進而使加害者、被害者的區分漸趨模糊。

若更進一步思考，將霸凌行為個別賦予規範上的評價，甚至道德上的評價是否有意義？誠如霸凌定義所顯示的現實，個別的攻擊行為可能僅是人際互動的日常行為，本身的傷害效果微乎其微。而霸凌所欲處理的傷害結果，是在逐漸脫軌的攻擊行動中堆砌而成的，故在規範評價上不太可能切割個別行為來處理，而只能將複數的攻擊行動視為一個整體來看待。但將霸凌定位為霸凌者的行為，卻恰好會與這種處理模式產生格格不入的狀況。因為霸凌的角色轉換，在成人沒有深入觀察霸凌群體的互動模式，即貿然將霸凌群體的人加以定位，反而會導致霸凌的整體視角更加片面而晦暗不清。

### (四)霸凌「行為」與霸凌本質的矛盾

最後，本文認為霸凌不宜規範為特定人的行為之最關鍵理由在於，就目前對霸凌的本質之研究成果而言，霸凌早已逸脫加害—被害的二元對立關係，而是一個以群體的各種互動過程所構成的互動模式。如 Olweus 於晚近研究所提出的「霸

凌圈」(bully circle)，或森田洋司所提出的「四層構造」，均提出霸凌是在一個複雜的團體互動過程所形成、極化。而若將霸凌視為霸凌者的個人偏差行為，則又將霸凌轉回加害—被害的二元對立關係，而難以對應其群體性的特質。

據上，本文認為在少年司法的規範體系，將霸凌理解成非行行為並不適當。那麼，若霸凌不是一個「行為」則必須透過其他定性將霸凌納入少年司法體系之內。

### 第二款 作為虞犯事由的霸凌

那麼，若在現行少年法的虞犯事由內新增「參與霸凌」是否為可能的方案呢？本文認為，從虞犯事由的特性來看，此一作法仍有疑慮。現行的虞犯少年之規定，規定於少年事件處理法第3條第1項第2款<sup>236</sup>，是由該款所列之三點虞犯事由與綜合該款本文與第二項之要素加以判定的虞犯性所組成。亦即，少年在具備虞犯事由後，經由少年法院判斷其生活環境對少年之成長有所危害，須及時予以保護時，方會予以保護處分。日本學者武內謙治指出，虞犯少年處遇本身可說是「對有遭遇(成人)社會危害之虞的少年的保護措施」，其性質上是一種「危機的表徵」是以虞犯的處理高度委由少年法院裁量，本質上反映少事法個案保護的柔軟性<sup>237</sup>。

而在我國，李茂生教授亦於新少年法修正時為文指出，基於少事法「保護少年自我成長」的目的，少年法係根基於「保護優先主義」而制定的一種特殊福利

---

<sup>236</sup> 「少年有下列情形之一，而認有保障其健全自我成長之必要者：

- (一) 無正當理由經常攜帶危險器械。
- (二) 有施用毒品或迷幻物品之行為而尚未觸犯刑罰法律。
- (三) 有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為。

前項第二款所指之保障必要，應依少年之性格及成長環境、經常往來對象、參與團體、出入場所、生活作息、家庭功能、就學或就業等一切情狀而為判斷。」

<sup>237</sup> 武內謙治(2013)〈少年司法の人的対象(2) 虞犯少年〉，《法学セミナー》，2013.01，頁125。



及司法程序。而虞犯事實和犯罪事實均是反映少年須保護性的外在表徵，僅為一種判斷「須保護性」之依據。<sup>238</sup>

因此，所謂「虞犯」是一種特定少年的情狀、狀態，是以虞犯事由具有濃厚的規範意涵，必須委由司法實務者實質判定，無法以條文明確界定。是以我國及日本的虞犯事由均十分抽象而不明確，即係根基於虞犯的特性<sup>239</sup>。承上述所言，「虞犯事由」可說是一種近乎突破社會底限的「狀態」，而為了輔助判斷虞犯少年的需保護性，方有「虞犯性」的要求，而虞犯性則須委由實務工作者為具體判定。<sup>240</sup>

那麼，參與霸凌是否是一種「可能突破社會底線的狀態」呢？從本文對霸凌的認識而言，現行的霸凌概念毋寧是日常互動的延伸，是一種學校互動關係的常見態樣。這種狀態本身並不具備表彰參與者「可能突破社會的容許底線」，因此若要將霸凌增列為虞犯事由，從理論上來說並非妥適。

另一方面，所謂的虞犯係「尚未過渡到犯罪的狀態」，而若尚未產生出犯罪行為的霸凌本身大多還停留在早期互動關係中逐漸形成不對等狀態，但尚未透過群體機制將攻擊行為正當化的階段。從分工體制來看，此一階段仍以教育體系之處理為主，少年司法要在此一階段介入亦不合適。因此，就現階段的處遇分工來看，本文認為亦不適合將霸凌新增列為虞犯事由。

### 第三款 作為須保護性判斷事實的霸凌

本文認為，較為妥適的定性或許是將霸凌理解為，在判斷非行少年周邊的須保護性時，所需依據的事實。在少年法的立法精神中，「保護非行少年」的目的可說是區別少年法與成人刑事司法的核心元素。因此，作為支撐保護精神的「須

---

<sup>238</sup>李茂生(1996)〈八四年版少事法草案起草經過及評釋(下)〉，《刑事法雜誌》，40卷1期，頁48。

<sup>239</sup>李茂生(2009)〈釋字第66四號解釋評釋—憲法的顛預與天真〉，《台灣法學雜誌》，137期，頁35。

<sup>240</sup>李茂生，同前註239，頁34。



保護性」的預設，對於少年司法中的少年形象至為重要。然而，須保護性的概念卻十分的曖昧，甚至會隨著對於少年法之目的認知的不同而有所變化。須保護性的基礎概念是「由社會的觀點來看，須受到保護的狀態」在近代法之下，須保護性的對象可說是以兒童福利系統為其核心所建構而成，在初期少年法的保護觀之中，少年也被類比為「兒童」而被納入要保護的對象之中。是以，基於保護少年的觀點下，少年的「須保護性」之判斷成為決定少年處遇的重要依據。

在保護主義的觀點中，少年法比起對於少年的非行進行問責與預防，毋寧是更加重視少年透過非行所呈現出來的傷痕，因此，在保護的觀點下，真正影響到少年法院判斷的，可說是透過少年的非行、成長環境與人格等因素綜合而成的「須保護性」。

關於須保護性的內涵，學說上仍莫衷一是，有論者認為須保護性的核心在於「判斷少年將來的不確定性/單一性」，判斷上扣於「少年自我健全成長」的保護，故首要判斷者為阻礙少年健全成長之「非行嚴重性」，包含非行事實、人格與成長環境等指標因子。接著需判斷保護的契合性，包含適宜採取的手段，以及現實上機關有無執行手段的能力等判斷因子。<sup>241</sup>然而，亦有論者認為，在須保護性之判斷上，除前述兩者之外，亦須加入基於社會防衛觀點而產生的考量因子，亦即，須就少年非行的相關背景，如動機、行為態樣等事由進行評估，並對於少年的行為危險，再犯可能性納入考量為妥。<sup>242</sup>

本文認為，少年的「須保護性」之考量事由，仍應限於保護相關之事實為妥，而不應納入社會防衛相關之事實。如前所述，在保護優先的概念之下，少年法的機能只在於保護少年的成長，並同時取代掉刑罰的防衛與排除之效果。是以，刑事司法之固有機能旨在於防止過度恣意、忽視少年主體性的「保護」而設

---

<sup>241</sup> 李茂生，同前註 203，頁 171。關於後者又被稱為「保護相當性」。

<sup>242</sup> 丸山雅夫(2016)《少年法講義》，三版，頁 202。東京：成文堂。

下的界線，故司法機能的運作不應破壞或妨害少年司法的保護本質。<sup>243</sup>以此來看，在須保護性的判斷上，若加入了刑事司法應報或預防的觀點，將導致少年法的保護目的產生偏移，而向究責的司法方向傾斜，且附加預防的考量非但造成少年保護機制的潛在衝突<sup>244</sup>。是以，在解釋上，本文支持台灣多數學者的觀點，而認為須保護性事實中不應納入預防或應報等因子的考量為妥。

誠然，須保護性事實的內涵仍會隨著裁判者對於「須保護性」的理解、運作而有所不同。但仍可以粗略區分為兩大類別：與非行行為的背景相關聯的事實，以及與保護處分必要性相關聯的事實。是以，本文認為，更精確來說，霸凌在少年法中可以被分別置入非行背景判斷與處分必要性之判斷的框架之中，分別加以檢視。而若要用一個名詞來描述這些事實的集合，在本文的理解下，霸凌於少年法中的定位，是環繞在非行少年周邊的諸種要素，本文援用少年事件處理法第一條之概念，將之稱為「環境」。在此所稱的環境，與上述系統論中的環境有所不同，以下本文先簡單描述環境的概念後，再詳述將霸凌定位為環境的理由。

#### (一) 霸凌「環境」之概念定性

首先，關於本文所稱的「環境」，粗略上可包含圍繞於個人生存周邊的一切人、事、物。心理學者 Bruno Frank J.將環境進一步區分為物質環境與社會環境，其中社會環境包含環繞在人類生活周邊的物質環境，也包含人類所接觸的情境、互動關係。除了物質的實體之外，人類生活的各種系統亦屬於社會環境的一部分。

此一「社會環境」的概念為社會生態系統論所引用，該理論強調人的行動與其所身處的社會之間存在相互影響的關係。而在福利法規中的「環境」概念，一般而言均係指稱後者，即由人的各種生活系統所構成的社會環境。

---

<sup>243</sup> 葛野，同前註 189，頁 352-353。

<sup>244</sup> 如少年的行為有高度預防必要，但少年周邊的保護圈仍健全的情形，是否





而本文以及少年法中所稱的「環境」概念，均係指涉由人的互動、生活系統所構築而成的「社會環境」。是以此一環境的本質自不排斥人的活動，故在霸凌環境中的各種活動，如傳統上定義的攻擊行為，甚至被霸凌者或旁觀者等各種行為與活動均構成霸凌環境的要素。

依照我國少事法第一條：「為保障少年健全之自我成長，調整其成長環境，並矯治其性格，特制定本法。」其中所揭示的少年法重要任務便是透過少年成長環境的調整來保障少年的健全成長。此外，少事法第 19 條一項亦將環境列入少年調查官社會調查的一環，是以，環境在少年法上可說是重要的須保護性判斷要素。同時，少年法對於少年的處遇考量亦會將環境調整納入裁量範疇。在須保護性的判斷上，環境被少年法賦予了雙重的意義，首先，在社會調查時，少年調查官需先調查少年周邊的社會環境是否對少年產生不利的影響，因此環境的第一個意涵便是「非行的原因要素」。第二點則是在處遇決定時，少年法院須透過對家長、教師等人的訊問形成對少年周邊環境的認識，藉以選擇對少年之最佳處遇。是以，環境的第二個意義可說是「對於處遇決定的判斷要素」。將霸凌定位為環境，亦可在少年法上賦予霸凌雙重意涵，一來，對於霸凌事件中的非行少年而言，霸凌環境與其非行的成因可說是密不可分。在前文中，透過實證研究的爬梳，近代教育學者多同意霸凌並非單純導因於霸凌者個人行為，而受到霸凌群體的顯著影響，故本文在前段將霸凌描述為「正當化對特定對象暴力行動的人際互動模式」。在霸凌者的行為被評價為非行行為的事件中，霸凌與其非行的成因具有密不可分的關係。

接著，在處遇決定的層面上，針對霸凌事件中的非行少年應採取何種處遇措施，亦必須評估少年與霸凌環境之間的關聯性。具體而言，在評估處遇時，仍須留意到霸凌事件的性質上仍是教育場域內產生的問題，對於霸凌的處理方針會涉及到少年法與教育的分工問題。另外，少年的行動與霸凌情境的關係應被列入考



量，同時，霸凌的特性對個人行為所產生的效應，是否會隨著少年脫離霸凌環境而緩解或淡化，亦可作為評估處遇的指標。

## (二)霸凌環境與「霸凌行為」

在前文中，本文將霸凌視為判斷少年行為之須保護性事實的一環。結合本文對於霸凌定義的理解來看，在教育場域中的霸凌，是一種互動的結構，或可說是「關係性的連續」，而當此一關係進入少年法後，並不適宜透過非行行為來加以詮釋，而須透過「環境」的概念來理解霸凌事實之於少年非行的關係。然而，飛行事實作為少年法介入的前提要件，亦須找到一個在教育場域內的對應項目。對此，本文認為所謂的「霸凌行為」，精確來說，是在霸凌的互動關係中所生產出來的攻擊行為，或許可作為非行事實在教育場域中的對應標的。而從整體的耦合結構來看，在教育體系內，霸凌行為是在霸凌中發生的所有攻擊行為的集合，只要足以表彰出霸凌結構存在的行為態樣都是霸凌行為的一環。但在少年司法中，受到少年法第3條的限制，僅有該當於刑法之構成要件事實的行為，才會在少年法中被加以評價，因此從行為的軸線來看，少年司法其實是從教育體系的「霸凌行為」中擷取了片段的、值得被司法所評價的行為來做為非行事實。有鑑於此，本文認為將霸凌置於行為的脈絡中理解並不適當，已如前述。

### 第四款 小結

總結而言，教育場域中的霸凌可以粗略地分成兩條軸線來討論，第一個是「行為」的軸線，對傳統的霸凌論者而言，霸凌是一種連續性的行為，因此當霸凌進入少年司法系統時，少年司法系統是擷取了「部分」的行為片段進行評價對象。但就本文的立場而言，採取行為的軸線非但可能造成教育場域內無法全面檢視霸凌現象的問題，也會讓霸凌的特殊性在少年司法中無法發揮。因此本文採取了另一個軸線來觀察霸凌，亦即「關係性」的軸線。在本文的理解中，霸凌是一種連續性的互動關係，或是說，是一種在互動中逐漸固著化的結構。而當這種結構進入少年司法中，少年司法得以透過須保護性事實中「背景環境」的概念來將




「霸凌關係」納入少年司法之中。然而，雖然本文不以行為軸線來理解少年司法中的霸凌行為，但霸凌的關係結構中所產生的行為仍舊在少年司法中扮演了「介入之前提要素」的角色。以當前少年司法的架構來看，若霸凌結構中欠缺該當於非行事實的行為時，少年法亦無介入的空間。因此行為的態樣在判斷少年法有無介入之必要時，仍然扮演了限制少年法過度介入教育處理的角色。只是在少年法的評價中，行為僅是「霸凌的產物」，而非霸凌本身而已。

## 第二節 少年司法對於霸凌事件之調查程序之思考

### 第一項 少年司法與教育程序之接點再考

在本節中，本文擬就霸凌事件在少年司法中「審理前」的階段之修復式處遇之運用可能性進行分析。在本文的理解下，所謂的審理前，包含了進入少年事件審理程序前的所有司法程序，可大致區分為警察等偵查機關的受案、初步調查階段、由少年調查官所進行的調查程序及其關聯處遇兩大部分。審理前的處遇對於少年司法與教育體制的合作與銜接有著相當重要的影響，如前所述，在教育體系對於司法之機能的理解之上，審理前處遇的方式扮演了重要的地位。現今的教育體系對少年法的機能之理解，相當程度上與審理前之警察處遇有所關連。此外，亦有論者指出，審理前處遇對於建立少年與司法機關間的初步信任有相當重要的意義，若審理前處遇時未能讓少年與司法機關間建立初步信任關係，可能有害於審理階段的處遇效果。因此，本節擬就霸凌事件審理前處遇的部分，區分為「警察之相關處遇」以及少年調查官所為之調查處分及其相關措施進行討論。但有鑑於少年事件之審理前程序相當龐大，本文以下僅會節選部分與霸凌之修復式處遇較具關連的處遇或程序進行檢討。

首先要先思考的是，若以修復少年與其周邊環境之關係作為霸凌處遇中少年司法的機能，現行霸凌防制準則的規範中關於少年司法與教育體系之銜接規定之內容似有再加以檢討之必要。如前所述，現行的霸凌防治準則第 20 條規定：「校



園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社政機關（構）或檢察機關協助，並依少年事件處理法、兒童及少年福利與權益保障法、社會秩序維護法等相關規定處理。」，前文中已提過，雖然我國並未如同日本在法規中對所謂「情節嚴重」賦予定義，但在解釋上仍採取與日本頗為類似的方式，即限於「造成他人身體、生命、財產等重大損害後果之霸凌行為」。如前所述，這個要件基本上是将少年法置於「對重大事件的處理」的位置上，而較為重視少年法在霸凌程序中扮演的、透過強制力對少年進行規範內化與預防的角色。因此，若將少年法轉化為以修復為主軸的角色時，此一要件即有重新加以檢視的必要。

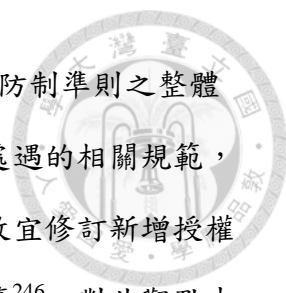
首先，可以先思考的是，所謂的「銜接要件」，除了反映少年司法所處的制度位置外，也應該反映在修復式處遇之下少年法與教育體系的分工機制。然而，有論者指出，現行的 20 條完全無法反映出少年司法與教育機關間的關係與其互動模式，此一規範形式也反映出本條並未有效地發揮銜接點的機能<sup>245</sup>。對此，本文亦採相同觀點，因此若要使教育與司法在修復式處遇之下相互互動，應該就本條之規範態樣予以重新檢討為妥。

延續前段的討論，本文將銜接規定的內容拆解成「少年司法的制度位置之標示」以及「少年司法與教育之機能分配」兩部分進行探討。首先，關於少年司法的制度位置，依照第四章中提及的同心圓理論之觀點，少年司法僅在教育體系破損或無法處理少年的問題時方會予以介入。另外從現行的制度規範來看，少年司法得以介入的態樣亦僅限於該當霸凌該當非行行為之情形。依照上述歸結，我們可以得出少年司法介入的兩個前提要件：

1. 教育體系無法透過自身的機制妥當處理參與霸凌之少年的關係修復。
2. 不論是以何種身分，參與霸凌的少年的行為該當於非行行為之要件。

---

<sup>245</sup> 李茂生，同前註 39，頁 237。



而對於 20 條內容的調整的，難以避免地會涉及到現行霸凌防制準則之整體性的調整。有論者認為，現行霸凌防制準則中欠缺實行修復式處遇的相關規範，導致實際運作上，學校的處遇仍多以針對個人的輔導為主軸，故宜修訂新增授權學校得以對霸凌團體的參與者進行霸凌之修復式處遇的相關規範<sup>246</sup>。對此觀點本文亦表贊同，因為若現行霸凌防制準則欠缺對於修復式處遇規範的明文，則單純將 20 條修改會顯得相當突兀而難以與其他教育處遇的相關規範相結合。因此，若在得以新增修復式處遇規範的前提上，20 條作為修復式處遇的銜接點，方得與整體的霸凌處遇進行較為一貫的解釋。

依此前提來看，若在霸凌防制準則中加入關於修復式處遇的規範，現行的 20 條可能的修正方向是，於 20 條中加入「霸凌行為有該當犯罪行為之虞，且經霸凌處理會議評估後認難以於校內進行修復式處遇者」作為轉介少年司法機關的要件。

然而，所謂「難以於校內進行修復」的概念仍有進一步討論的必要。首先，在產生重大生命身體法益侵害結果的霸凌事件中，受害者方的家長經常要求對加害少年進行嚴厲處罰，在此情形下，若要於校內進行修復式處遇，幾乎無法得到家長的同意而陷入難以執行的處境。在此一情形中，若透過少年司法的強制力進行介入，或許是一條可能的路徑。此外，若霸凌原因與牽涉對象涉及到少年的家庭、校外交友等情形，單憑校內處遇可能無法完整修復霸凌關係時，亦得以透過少年司法的介入匯集社區與學校的資源共同進行處理。

---

<sup>246</sup> 周愷嫻(2020)〈微調校園霸凌之對策〉，《四書橄欖枝》，頁 138，國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心：台北。



## 第二項 霸凌之調查程序簡介

### 第一款 霸凌事件之「調查」程序

在我國現行霸凌事件之相關處遇中，「調查程序」可以區分為三個類型，第一種是教育體系內針對霸凌事件所為之霸凌調查程序，第二種則是警察機關在受理教育單位移送之霸凌案件後，就霸凌案件所涉及的相關行為事實所進行的初步調查，第三類則是少年法院對於霸凌事件所進行的調查程序。在少年法的諸種程序中，位於前端的調查程序攸關少年法與教育體系整合的關鍵，而調查程序也不僅著重於調查，其自身亦是少年法中「健全自我育成」概念之體現，因此本文認為，少年司法中對於霸凌的修復式處遇不僅要著眼在審判階段的處遇，調查階段對於少年與其周邊關係之修復同樣具有著巨大的影響力。而除了實踐修復式處遇的運作外，如何透過調查階段來整合司法與教育的運作，亦是值得思考的課題。


關於警察階段的處遇程序，本文已於第四章中討論，故在本段中，本文會先分別介紹霸凌的學校行政調查程序，與司法調查程序等兩類調查程序之概念與運作形式後，就霸凌事件中，司法、警察與學校行政三個調查程序如何互相協調運作以達成霸凌事件之修復，來試著提出本文的觀點。

### 第二款 我國少年司法調查程序概覽

我國少年法中對於少年的調查，可概分為兩大類型，第一類為少年法院針對少年的非行事實、審理要件等調查，一般稱為「法律(要件)調查」。此種調查在於確認少年是否該當少年法處遇之法定要件，以便進行接續的審理與處遇。<sup>247</sup>於霸凌事件的實務上，法律調查可能面臨到難以確認具體非行事實的問題，一件霸凌事件可能包含多種非行事實，且因為霸凌通常不易探知其全貌，在非行事實的存否上經常有證明不易的問題。

---

<sup>247</sup> 黃進生(2003)《我國少年事件調查審理制度之研究--以少年權益保障為中心》，國立中正大學法律學研究所碩士論文，頁 65。



對於經少年法院(庭)受理的少年事件，我國現行少年事件處理法 19 條 1 項規定：「少年法院接受第十五條、第十七條及前條之移送、請求或報告事件後，應先由少年調查官調查該少年與事件有關之行為、其人之品格、經歷、身心狀況、家庭情形、社會環境、教育程度以及其他必要之事項，提出報告，並附具建議。」此為「審前調查」制度。我國對於所有經受理的案件均一律要求須經審前調查，而不區分是否屬於少年保護或刑事案件。<sup>248</sup>在審前調查中，少年調查官除須針對少年之非行或虞犯事實進行調查(即前述之法律調查)外，亦須針對少年的生長背景、環境等因素進行調查。此種調查又被稱為「社會調查」。<sup>249</sup>為避免少年調查官過於偏重事實調查，實際運作上仍會以少年的背景為主軸。社會調查主要由少年調查官獨立進行，依照少事法第 9 條規定，少年調查官須受社工、心理諮商專業之訓練，俾其在程序中得以運用諮商、輔導之技術取得必要之人格資訊。<sup>250</sup>

在調查活動上，少年調查官除可藉由親自訪談少年或法定代理人外、少年事件處理法 25 條之規定，請求學校、警察機關或其他相關機構提供相關資料。而調查過程中若遇到少年或家人不配合的情形，調查官則可以通知書請其至法院進行調查。若對方仍未配合，則可以法院通知之方式命少年或其法定代理人到法院報到進行調查。

如上所述，調查官的調查內容主要集中於少年的人格、環境相關資料，此類調查主要並非著重於非行事實，而是進行少年需保護性的判斷。雖然在審理上，少年法院仍握有最終定奪須保護性之權力，但法院仍需以少年調查官的報告內容作為判斷的基礎材料。且在審前處遇的決定上，少年調查官的意見亦會作為少年

---

<sup>248</sup> 黃進生，同前註 247，頁 91。

<sup>249</sup> 黃進生，同前註 247，頁 88。

<sup>250</sup> 黃進生，同前註 247，頁 154。



法院判定是否不付審理的關鍵依據，是以，調查官的社會調查報告可說是對於少年須保護性之判斷最為重要的證據之一。

### 第三款 霸凌事件之學校行政調查程序

在霸凌事件的處理中，「霸凌調查」係指校方在獲知疑似霸凌事件後，學校內的霸凌防制小組所展開的調查程序。而少年法中的調查程序，則是在霸凌調查後，霸凌防制小組判定符合移送司法處遇之要件，而移送於司法機關後，司法機關所進行的調查程序。為了說明的完整性，本文會先就校內的霸凌調查程序做簡單的說明後，再就本段探討的中心，亦即司法機關所進行的調查程序進行探討。

在霸凌事件中，調查程序可說是霸凌處遇的最前端，也是當前教育實務上最為棘手的一環。我國校園霸凌防治準則對於霸凌調查的規定最為繁複，在實行上亦爭議叢生。是以，在探討校園霸凌對策時，前端的調查程序經常成為議論的核心。

依我國霸凌防治準則第 10 條第 1 項之規定，校園霸凌之調查則由個案式的防制校園霸凌因應小組所負責，而此一機構則由學校組織為中心而組成。同時，第 10 條第 2 項亦規定：「學校召開防制校園霸凌因應小組會議時，得視需要邀請具霸凌防制意識之專業輔導人員、性別平等教育委員會委員、法律專業人員、警政、衛生福利、法務等機關代表及學生代表參加。」

對於此一小組會議的成員，在法規上保留了相當的彈性，除了校內成員之外，實務上對於可能涉及非行的霸凌事件，依照實際的需求與能力，亦會尋求警察機關或其他外部機構的參與，並對於可能之司法處遇提供建言<sup>251</sup>。而在一些較

---

<sup>251</sup> 案例可參：臺南市新化國民小學防制校園霸凌因應小組會議紀錄

<http://163.26.179.6/~sh6bwp/wp-content/uploads/2016/02/1031113-%E8%87%BA%E5%8D%97%E5%B8%82%E6%96%B0%E5%8C%96%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E9%98%B2%E5%88%B6%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C%E5%9B%A0%E6%87%89%E5%B0%8F%E7%B5%84%E6%9C%83%E8%AD%B0%E7%B4%80%E9%8C%84.pdf>(最終瀏覽日：20200301)



為複雜的案件中，霸凌因應小組亦會邀集專家學者另行組成「調查小組」對霸凌事件進行深入調查。

依照準則第 15 條 1 款的規定，調查程序應給予「雙方當事人」陳述意見之機會。若參酌立法理由之解釋，本款之「雙方當事人」應僅指霸凌者與加害者，而不包含旁觀者等霸凌之周邊參與者。此外，基於修復關係、釐清事實等教育、輔導上之考量，學校得評估是否使行為人與被霸凌人對質，但僅以雙方當事人同意，且無不對等之情形為限。

在霸凌案件進入司法程序的情形，依照霸凌防制準則第 17 條第 1 項規定，學校防制校園霸凌因應小組之調查處理，不受該事件司法程序是否進行及處理之結果所影響。本條基本上勾勒出現行的準則中對於學校的調查程序與司法調查程序之關係的理解。從現行規定之立法理由來看，學校的調查程序與司法調查程序目的截然不同，司法的程序在於確認行為人的法律上責任，而學校的校園霸凌調查旨在釐清霸凌參與者的責任，故兩者得同時並行處理<sup>252</sup>。另一方面，這條規定也彰顯出在時序上，學校的通報義務被劃歸在「調查」階段，因此司法與教育的調查程序並不一定具備當然的先後關係，司法調查與霸凌調查之程序可能同時一起運作<sup>253</sup>。

### 第三項 霸凌調查程序之再考


#### 第一款 少年調查官與學校調查程序之關係再考

上文中，本文簡單介紹了霸凌的司法與學校之調查程序的內容，在本段中，本文會就現行調查程序中，司法與教育如何共同運作以進行霸凌的修復式處遇程序。

---

<sup>252</sup> 校園霸凌防治準則第 17 條第 1 項之說明參照。

<sup>253</sup> 楊雅音，同前註 4，頁 115。



首先，在組織面上，我們可發現現行的學校霸凌調查制度上，準則 10 條 2 項其實預留了司法參與的可能空間，但現實上，霸凌因應小組的成員卻極少看見司法機關的參與，而多僅有警察機關的成員，因此可說少年法對霸凌事件的調查與教育體系的調查程序在現行運作上幾乎是完全分離的狀態。這一點從準則 17 條的立法理由中亦可見一斑。亦即在立法者的預設中，司法調查之目的在於追究霸凌者的法律責任，而霸凌調查則再釐清霸凌狀況，以給予行為人適當的懲處<sup>254</sup>。正因為與霸凌調查之處理目的、處理對象均有不同，故兩者應該相互獨立，互不干涉。

然而，這種相互分離狀況卻導致現行的霸凌處理與司法調查上出現了銜接上的障礙。從上文中的介紹中，可看到在少年司法的調查程序中，對於少年須保護性之事實的調查屬於相當重要的環節。而在霸凌調查中，舉凡霸凌發生的情形、霸凌行為發生的原因背景等等，均與霸凌事件的須保護性之判斷息息相關。因此，若能適度整合校園之霸凌調查與少年法之調查程序，對於少年調查官而言應可取得更多有助於判斷少年須保護性之資料。

而從少年之關係修復的角度來看，現行的調查程序亦有加以整合的必要。如前所述，在本文的理解下，少年司法與教育的分工機制應是透過在協助少年個人與其周邊關係進行修復的基礎上進行合作。因此，少年司法與教育並非單純「各司其職」，而必須進一步理解到彼此的狀況以填補彼此的不足。以教育體系而言，本文於第三章中談論到教育體系在處理霸凌事件時可能遭遇的困境，如親師關係處理不易、學校資源較為受限或對於涉及校外的霸凌事件難以完全處理等等。而在少年司法的部分，也同樣面臨無法兼及處理霸凌群體、無法讓進入司法程序的少年全面的與霸凌群體進行群體關係之修復等問題。因此在修復式處遇的觀點下，少年司法與教育其實是相互補足的關係，而非如同霸凌防制準則的立法

---

<sup>254</sup> 楊雅音，同前註 4，頁 96。



者所預設的「各自為政」的關係。因此，若要能妥善的讓少年司法與教育體系得以在修復式處遇上互補，霸凌處遇中的調查程序與少年司法中的社會調查亦有相互整合的必要性。

然而，若要將校園霸凌事件之學校調查程序與司法程序加以整合，應如何為之，依筆者資料蒐集能力所及，目前國內尚未見到相關討論。以下僅就筆者的一些思考來分析在實際面上，少年司法與學校的霸凌處遇如何在調查環節相互合作以達成協助少年修復周邊關係之可能性。

### 一、學校與司法調查同時並行之情形

首先，若在司法程序與學校之調查程序同時運作之情形，本文認為，或許可以透過校園霸凌防治準則第 10 條第 2 項，將少年調查官納入霸凌因應小組之運作，使少年調查官得以在學校調查過程中獲得與霸凌相關的第一手資料。同時參與霸凌因應小組之過程亦得作為社會調查之一環。以下簡單說明本文的觀點。

對於霸凌因應小組的定位，本文並不贊同準則之立法中提及的，僅將因應小組定位為「釐清霸凌參與者責任並決定校方應給予的適當處遇」的角色。然而，若要真正讓多機關整合得以有效運作，霸凌因應小組在霸凌處遇的決定上，應不限於校內處遇的決定，而得以作為一個類似於轉介委員會的角色，匯集各個得以利用來處理霸凌問題的資源以達成合理處理霸凌問題的效果。為了詳細說明，本文認為可以援用少年司法中「轉向委員會」的構想來闡釋霸凌因應小組的定位。以及在此一定位下少年調查官得以扮演的角色。

所謂的轉向委員會，是指在少年司法中的「轉向處分」之決定程序中，由少年司法與警政、社福與社區等相關少年保護機構共同參與，以決定是否得以對非行少年進行轉向處分的單位。轉向處分(diversion)並非我國之法律上用語，其含義上係以其他處遇代替司法處遇<sup>255</sup>，旨在使虞犯、微罪或初犯少年遠離「官方

---

<sup>255</sup> 高偉文(1997)，《少年事件轉向處分之研究》，頁 3，國立政治大學法律研究所碩士論文。

的」司法體系，而代以非正式處遇。Dean Rojek 將其定義為「使觸法少年脫離傳統司法程序的過程」<sup>256</sup>

然而，轉向委員會在少年司法的運用上卻受到許多質疑，從轉向委員會的服務對象而言，我們可以發現只限於微罪、初犯或虞犯少年，對於累犯或較重罪、矚目犯罪的少年則被排除在轉向處分之外，只能走向少年司法，如此一來，便形成了一種分流現象：責任較輕或是虞犯少年走向以福利為導向的轉向處分、而責任較重的犯罪少年則留在少年司法體系之中。因此，即有論者認為，轉向處分可能造成少年司法走向兩極化、嚴罰化的疑慮<sup>257</sup>。

但在霸凌處遇的運用上，本文認為，霸凌因應小組或可參照轉向委員會的組織及精神，但可避免轉向委員會制度所可能產生的負面影響。首先，霸凌處遇與轉向處分的性質上完全不同，相較於轉向處分是先預設了司法處遇不適宜處理輕罪少年，而將輕罪、虞犯少年脫離司法處遇，學校的霸凌處遇則是預設了學校處理霸凌事件的優先性，而在學校難以自力處理的範圍外，才尋求可能運用之校外資源進入處理。因此在霸凌處遇中，教育體系仍然是主要且優先的霸凌對應機關，而司法體系仍是立於補充教育體系處理之不足的位置。在此一理解下，以少年的修復為基礎，而建構司法與教育間得以相互協力的平台，其目的並不在於切割參與霸凌之少年的處理，而是讓原本斷裂的兩個處遇得以在修復少年關係之目的基礎下相互整合。

其次，相較於轉向處分可能引發的「兩極化司法」之疑慮，將此一制度導入霸凌處遇毋寧是剛好得以緩和原本逐漸兩極化的霸凌處遇。相較於現行的司法處遇與教育體系之處遇之間明顯斷裂，而司法體系僅能扮演較為消極的懲處與規範

---

<sup>256</sup> 高偉文，前揭註 255，頁 10。

<sup>257</sup> 周懷嫻、陳吳南(2009)，〈「虞犯」：真的道德恐慌，假的風險治理〉，《社區發展季刊》，128 期，頁 70。



內化機能，若能使少年司法系統內的人員參與教育體系的調查，並得以就少年之處遇形式進行討論，或許更能促進少年司法與教育的合作，而達成共同修復少年周邊關係之目的。

而在本文之預想下，霸凌因應小組之機能應是積極評估對霸凌參與之少年的最適處遇的機關。因為霸凌問題之處理涉及少年的家庭、團體生活與個人心理等多個面向，若要全方位地處理霸凌問題，除了教育場域內的團體互動問題外，亦包含許多難以透過教育場域單獨處理的問題。若得以讓少年司法、福利機關等得以處理更廣泛面向問題的機關參與霸凌事件的調查與處理，在少年與其周邊關係修復之處遇的合作上或許得以更加順暢。

然而，就現實面上而言，若繼續維持以學校為中心建置霸凌因應小組的現況，可能導致本文的建議於現實上難以達成。有論者指出，現行霸凌因應小組因有準則 11 條的「3 日內開始處理程序」之時限壓力，導致難以找到合適的外部機關加以配合。此外，目前既無可供學校參考的霸凌處理專家人才資料庫，也無其他協助學校得以尋求外部專家協助的機制，因此若要尋求外部機關參與霸凌調查，往往耗費學校過多的行政成本而導致教員對於外部專家參與之態度較為消極

258。

若要擴大司法機關參與霸凌因應小組的可能性，本文認為現行的霸凌因應小組之相關措施或許有幾個可能的改善方向。首先，在現行架構下適度因應霸凌事件的複雜程度放寬處理時限，而在霸凌事件同時開啟司法調查時，亦可考慮於現行之社會調查程序中讓少年調查官得以積極與學校之霸凌因應小組配合進行調查，並將校方對涉及非行行為之霸凌參與者的處遇納入須保護性之考量要素中。此外，考量到學校行政資源的侷限性，或許可考慮在教育主管機關下設置非常設

---

<sup>258</sup> 宋承翰(2015)《臺北市高中職以下學校防制校園霸凌因應小組成員之校園霸凌防制知識與態度研究》，天主教輔仁大學教育領導與發展研究所在職專班碩士論文，99 頁。



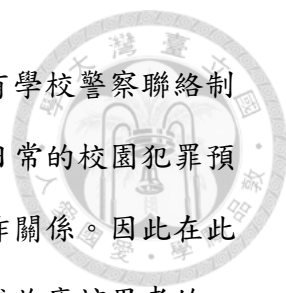
之霸凌處理委員會等機關，以此來整合既有的霸凌資源協助學校處理重大之霸凌事件。

## 二、學校之行政調查先於司法調查之情形

而在多數情形下，學校先發現疑似重大之霸凌事件，但司法尚未介入處理，甚至學校方面對於是否移交司法處理亦尚無定論的情形最為常見。目前的調查程序中，校方若認定霸凌情事重大，多仰賴警方的介入與法律意見作為決定是否移送司法程序的依據。在前章中，本文提及現行的警察機關與學校之間的連結，多是透過此一機制所形成。

然而，如前章所言，現行的運作亦造成教育體系與少年司法體系的霸凌處遇產生斷裂，而警察體系在少年司法中的機能也從法律所預設的「發現飛行」的角色擴張成為輕微之不良行為的處理角色，雖然我國少年事件處理法之修正案中亦明文賦予警察之少年輔導委員會處理虞犯事件的權限，但在該條尚未適用的現在，警察體系權限的擴張仍然是值得加以思考的議題。而在霸凌事件的處理中，要如何避免因警察機關的權限擴張而弱化少年司法與學校的連結，是本段想要深入探討的議題。

首先可以思考的是，若要在現行霸凌因應小組的調查中，引入司法機關的參與的話。因為不告不理原則之限制，少年司法機關仍不得主動介入調查。故仍然必須透過學校或警察機關的移送方可讓少年司法進入霸凌處遇程序內。因此或許可以思考的是，若學校認定霸凌事件有構成非行事實之疑慮，且有少年司法介入處遇之必要時，得透過少事法 17 條之規定將案件通報少年法院。然而，在實證研究中亦顯示，霸凌因應小組的教員對於法律相關的處理多較不熟悉，特別是對於刑事處遇要件之該當與否，多仍仰賴警察機關的判斷，因此在現行體制之下，要求學校主動向司法機關通報，似有些困難。因此，為了增加學校與司法機關的連結，或許可以參考日本設置校內律師，抑或是在司法機關內建立學校得以利用的霸凌諮詢專線。



然而，在學校與警察機關的合作程度上，我國雖不若日本有學校警察聯絡制度、學校支援制度等緊密連結學校與警察系統的機制，但透過日常的校園犯罪預防、毒品預防等手段，學校與警察之間仍然具有相當程度的合作關係。因此在此一情形，與其說要讓學校與少年司法機關直接合作進行處遇，或許應該思考的是，現行的學校、警察與司法的三方互動關係要如何加以調整，方得有效地運作少年的修復處遇。

### 第二款 霸凌事件之社會調查之思考

回到少年司法中來看的話，現行霸凌事件進入少年司法後，在社會調查階段究竟應該如何處理，才能有效地協助少年進行修復，亦值得加以討論。通常的少年事件中，社會調查著重於少年個人的生長經歷，透過發展心理學的觀點，對少年個人走向非行背景的原因進行調查，並尋求可利用於使少年脫離非行的契機之相關資源<sup>259</sup>。因此在調查的對象上，亦是以少年個人為出發，對少年的家庭、關係、經歷等事項進行調查，已如前述。從修復關係之觀點來看，社會調查的功能相當重要，社會調查的內容非但是讓司法機關得以更全面的理解少年非行的背景動機，也能釐清少年的社會關係中可用於修復式處遇的諸種資源。此外，社會調查的過程中也可被視為廣義的修復之一環，因此少年調查官在與少年進行調查時所採取的溝通技法亦是社會調查中相當被重視的環節。

然而，在霸凌事件中，霸凌的結構對於少年的非行行為具有相當強烈的影響，但在霸凌結構的調查中，卻經常可能存在著對霸凌的多種敘事，導致霸凌結構通常無法僅透過對單一參與者的調查而得以釐清其全貌。然而，現行的霸凌調查中，受害者或霸凌的揭發者之敘述卻占了相當重要的位置，在教育實務中，也有著為了避免受害者的二度傷害，教育者在處理霸凌時不會過度懷疑受害者的論述，因此在教育體系的霸凌處理中，「受害者」的論述相較於其他參與者的敘述

---

<sup>259</sup> 丸山，同前註 242，頁 250-251。

佔了相當重要的位置，而加害者或其他參與者的說詞與受害者出現矛盾時，亦因此容易傾向被認定為「未意識到自己犯的錯」或是「為了自己卸責」之說詞。

然而，這種認定形式雖可避免讓受害者受到更深的傷害，卻也讓其他霸凌參與者的話語空間受到壓縮。雖然本文亦認同在霸凌之不對等關係下，受害者對於主觀上傷害的感受可能與其他參與者落差甚大，故若採納了其他參與者，特別是加害者的敘事，則可能會忽視掉霸凌對被害人造成的傷害而導致嚴重的後果。因此教育政策上選擇傾向信賴被害者的敘事，亦有其理由。然而，在少年法中，這層顧慮則較不容易發生。因為少年法所處理的霸凌事件多已產生出重大結果，且教育體系也已經介入處理。因此霸凌事件的社會調查之目的，毋寧是更重視在非行少年為何在霸凌的結構內採取攻擊的行動。在此一情形下，少年個人的敘事會扮演相當重要的角色，它除了可能提供另一個角度的敘事外，也某種層面上反映了少年對自身行為動機的主觀上理解。因此，從社會調查的角度來看，無論少年在霸凌結構中扮演什麼角色，非行少年自身對於霸凌結構的敘事皆是重要的參考資料。

此外，若要更全面的呈現霸凌結構的話，亦必須掌握其他霸凌參與者對於霸凌結構之敘事，進而比對各人之間對霸凌理解上的差異。而對於各個霸凌參與者的敘述之間的差異亦須謹慎以對，從第一章中，本文提及霸凌是一個夾在建構與事實之間的構造。而在霸凌的結構中，可能存在極為多種詮釋攻擊行為的觀點。站在不同角色上的參與者，對於霸凌的認知可能天差地遠。如第三章中提及的，對此一現象的可能解釋之一是，因為各個參與者對於霸凌中存在的群體規範之適應與感受度的差異，造成依循群體規範所為的攻擊行為在不同參與者的眼中呈現出來的面貌可能差異極大，更遑論可能自始至終均未進入群體中的「成人」。因此，不應僅因為各參與者的敘事與校方霸凌調查所認定之事實的版本有所出入、或是對於傷害行為顯得輕描淡寫，即斷定該敘述是少年的卸責或逃避之詞。這些





差異更可能的反映了少年們對自己行為的主觀認知，或是反映了霸凌結構的群體規範在少年身上運作的痕跡。

總結而言，在社會調查的階段，少年調查官為了更全面的掌握霸凌的樣貌，應該以少年的敘事為中心，收集霸凌之相關參與者的敘述，而非僅是透過學校的調查報告或是教師之敘述來理解霸凌事件。若少年調查官得以參與學校的霸凌調查，對於霸凌事件的調查亦可更加直接的接觸到多面向的觀點，因此從程序上，本文亦認為應可盡量讓少年調查官得以進入霸凌調查程序中，與既有的學校體系合作進行霸凌事件之調查。

### 第三節 少年司法對於霸凌案件之審理

在少年司法的「健全自我成長」之目的下，少年事件的審理程序並不僅在於認定事實與決定少年的處遇，同時也是使少年得以「健全成長」之處遇的一環。在本段中，本文擬就少年司法中的霸凌事件於審理階段中應如何進行少年與其周邊關係之修復進行討論。在本節中，本文會先整理少年事件之諸項審理原則後，再檢討這些原則如何運用於霸凌事件之審理。而在霸凌事件審理之檢討上，則會就前章提及的霸凌之特性，以及如何運作周邊關係修復之可能性來加以討論。

#### 第一項 少年事件之審理原則

少年事件的審理是由少年法官對少年非行事實、虞犯事由以及須保護性的判斷程序。基於對少年健全自我成長的保障，少年事件的審理原則亦以保護思想為基礎，而將審理過程中所帶有的司法色彩加以緩和。

一般認為，少年事件的審理有幾個重要的原則：

##### 一、個案審理原則

少年審理與成人刑事審理程序的最重要區別，在於少年程序的「個案性」，基於福利機能的要求，少年事件的審理，除了確認非行事實外，亦須透過裁判者與少年的面對面對談以確認少年的「須保護性」。是以，少年事件原



則採取個案審理，即針對少年個別設定合適的審理方式，並以少年的個案處遇之方式的考量為審理的重心。

此外，個案審理在程序上可分為兩個面向，首先，為了讓法官得以較為全面的評估少年的非行歷程，在案件管轄上，對於少年的數個非行事件，少年法院得裁量以合併管轄、審理為之。此外，審理階段也須就少年個人之相關事實進行考量後，擬定對少年最適之處遇策略。

## 二、非要式性審理

基於個案處遇(casework)的觀點，少年法在審理程序中原則並未明定審理的進行方式，僅要求須以「懇切之態度」為之，甚至可無須於法庭內部進行。<sup>260</sup>此一原則可說是對少年法特色的重要體現。蓋在傳統觀點下，審理過程被理解為少年法官「教育」少年的場域，故並不限定於任何形式，僅需有讓少年透過審理過程認識到自己的「責任」而讓法官得以做出適當的處遇即足。<sup>261</sup>

然而，傳統觀點的「教育」目的仍然隱含了成人透過處遇試圖控制、重塑少年人格的觀點。基於少年法保障少年自主成長的精神，少年的主體性在審理程序中亦應獲得確保，

因此，本文認為毋寧由另一個面向來理解此種程序，從機能的觀點來看，少年事件的審理程序著重在法官如何理解到少年的需求以及處遇最適性，是以，非制式化的審理可以讓法官針對個別少年的需求調整審理的方式，以少年自我成長的觀點來看，個案審理的核心意義在於讓少年有個得以自由表達的場域，在這個場域內，大人的角色反而更傾向於成為一名聆聽並試圖理解少年的存在，而非僅

---

<sup>260</sup> 丸山，同前註 242，頁 219。我國少年事件處理法亦同此旨，見少年事件處理法 35 條：「審理應以和藹懇切之態度行之。法官參酌事件之性質與少年之身心、環境狀態，得不於法庭內進行審理。」

<sup>261</sup> 丸山，同前註 242，頁 220。日本少年法 22 條 1 項。



是「教育少年自覺自己責任」的存在而已。<sup>262</sup>因此，所謂的非要式性審理，係賦予少年司法的審理形式得以因應少年成長的各種不同的需求而變化其審理態樣，而非僅是強調去除刑事司法之制式化審理色彩而已。

### 三、非公開審理原則

少年審理的另一個核心內涵即為非公開審理。此點在我國與日本的少年法中亦相當地一致。我國少年事件處理法 34 條亦規定：「調查及審理不公開。但得許少年之親屬、學校教師、從事少年保護事業之人或其他認為相當之人在場旁聽。」相較於刑事訴訟法追求審理的公正性而原則採行公開審理，少年法的整體程序為避免少年因身分公開而導致復歸社會的困難，向來一貫採行保密原則，在此一基礎下，少年審判亦採行非公開審理。<sup>263</sup>

然而，非公開審理在被害人權利之浪潮下，卻也受到了相當的挑戰。如前所述，少年法的核心概念是在保全少年的自我健全成長，可說是以少年的療傷與將來的可能性為最重要的考量要素。在此一觀點下，保密原則讓少年無法被社會所標定，盡量減低少年被社會標籤化的可能性，同時，少年審判涉及少年的成長經歷、身心狀況等資料，在隱私權保護的考量下，亦應以秘密行之為妥，是以，非公開原則向來是少年法的核心處遇原則之一。<sup>264</sup>

但在制度實踐上，我國對秘密審理的落實仍多有改進之處。如少事法對於洩密的罰則輕微，且在網路時代下傳統對於出版業者的罰則亦難以是用於網路使用者。如 2008 年的方姓女國中生姦殺案，主嫌之一的 14 歲少年的身分便完全暴露

---

<sup>262</sup> 葛野尋之(2003)，〈少年法改正と子供の自己決定〉，《法律時報》，75 卷 9 号，頁 56。

<sup>263</sup> 丸山，同前註 242，頁 222。

<sup>264</sup> 丸山，同前註 242，頁 222。葛野尋之(2010)，〈少年事件の刑事裁判と公開原則〉，《刑事法ジャーナル》，21 号，頁 35。

在網路社群之中，甚至連學籍資料都被公開散布於網路上。因此要如何在現今貫徹秘密審理原則中對少年隱私的保障，亦是另一個值得加以思考的課題。



## 第二項 少年事件審理之進行

當調查程序結束後，少年法院會依據調查結果決定是否開啟審理程序，目前我國少年法所規範的少年事件類型共可分為三類，分別是少年保護事件、少年刑事事件與不付審理之事件。所謂少年刑事事件，係指少年法院依少年事件處理法 27 條 1 項或 2 項，將少年以觸犯五年以上之重罪、或考量犯罪情節重大及少年之相關情狀後裁定移送檢察官依刑事案件之程序所處理之事件。然而，我國雖無明確統計資料，但從少年法具有相類似規範的日本之數據來看，少年因霸凌事件而受到少年刑事案件處理之案件微乎其微，在 2019 年的統計中僅有 1 件。這個結果並不令人意外，從霸凌事件之特性來看，多數霸凌事件均沒有嚴重的暴力行為，而是匯集了許多日常生活中輕微的傷害、辱罵行為而成。縱使在發生重大結果的霸凌事件中，個別的行為人所採取的攻擊本身亦多是相當輕微的非行，但卻因為霸凌結構的增幅造成了嚴重的被害後果。是以，在討論上為了聚焦，本文會略過少年刑事事件的討論，將下文的論述焦點著重於少年保護事件與不付審理之事件的討論上。

少年法院依照少年事件處理法 28 條，少年法院認為無付保護處分之原因或以其他事由不應付審理者，應為不付審理之裁定。而 29 條亦規定：「少年法院依少年調查官調查之結果，認為情節輕微，以不付審理為適當者，得為不付審理之裁定，並為下列處分：

- 一、告誡。
- 二、交付少年之法定代理人或現在保護少年之人嚴加管教。
- 三、轉介福利、教養機構、醫療機構、執行過渡性教育措施或其他適當措施之處所為適當之輔導。



前項處分，均交由少年調查官執行之。

少年法院為第一項裁定前，得斟酌情形，經少年、少年之法定代理人及被害人之同意，轉介適當機關、機構、團體或個人進行修復，或使少年為下列各款事項：

- 一、向被害人道歉。
- 二、立悔過書。
- 三、對被害人之損害負賠償責任。

前項第三款之事項，少年之法定代理人應負連帶賠償之責任，並得為民事強制執行之名義。」

29 條所定的「裁量不付審理」，在學理上亦屬於轉向處分的一環。與審理前轉向處分不同的點在於，這類型之轉向處分仍會先進入少年程序，並由少年法院依照少年的生活環境、須保護之程度等裁量是否對少年進行轉向處分。在此一類型的轉向處分中，少年調查官在調查程序中所做的調查報告，對於法院評估是否不付審理具有相當重要的影響。

此外，我國於 108 年修正時，亦將本條與轉介修復事處遇相互連結，因此本條第 3 項規定於少年法院進行不付審理之裁定前，得先行將少年轉介於他機關進行修復，或履行一定之補償被害人之事項。

然而，本條所稱之修復，與本文所主張的修復觀有些許不同。首先，從 29 條三項之各款中，可以看出立法者設想的修復態樣仍是以加害、被害關係之修復為主，而非本文所主張的「少年周邊關係之修復」。此外，本條的修復並非於少年法既有的程序內進行，而是透過轉介於他機關進行處理。這種立法形式仍然未規範在少年法既有的程序中進行修復，因而也並未觸碰到「少年法得否進行少年脂關係修復」的核心問題。對此，本文擬在下一項中，對本條之內容及本條在霸凌事件中之運用時再詳細探討，於此先行打住。

而若少年法院不為「不付審理」之處分時，則進入少年事件之審理程序。基於非要式化審理的精神，少年事件處理法 35 條規定：「審理應以和藹懇切之態度

行之。法官參酌事件之性質與少年之身心、環境狀態，得不於法庭內進行審理。」，依本條規定，少年事件之審理過程得以較為彈性，在實務上則會使少年、少年的家長、輔佐人、調查官與法官以圓桌對談之形式，尋求對少年之健全成長最有效之處遇方針，此稱「協商式審理」<sup>265</sup>。

少年司法中的協商式審理程序向來是修復式少年司法的主要戰場。支持導入修復式司法的論者主張，協商式審理之目的既係使少年得以擺脫非行行為而健全成長，其手段上亦近似於以少年為中心的修復圈、修復式會議制度，因此在審判中可納入修復式正義的觀點，對少年與其周邊關係進行修復，使少年得以更順暢地復歸於社區<sup>266</sup>，同時，也能讓少年更積極地面對自己之錯誤，而達成與被害人之和解<sup>267</sup>。

然而，亦有論者對於在審理程序中導入修復式司法仍持保留態度，有論者認為，若將修復式司法導入少年審理程序中，則勢必須讓被害人參與審理程序，而原本以少年為中心的審理程序也會變成少年、被害人與社區三方並重的關係。而在既有的少年審理程序中，並未限制各方參與者陳述的內容，因而被害人個人或其他相關人的被害細節，即可能明確的呈現在少年法庭中，而影響法官對少年的判斷。同時，這種構造本身也與少年司法以少年為中心的精神相互背離，因為在修復式司法中，並非僅以少年為核心，而須兼顧被害人與社區的角色，這個特質亦與少年健全自我成長之觀點不符<sup>268</sup>。


---

<sup>265</sup> 翁逸玲(2015)《修復式正義在少年事件之運用》，國立中正大學法律學研究所碩士論文，頁45。

<sup>266</sup> 蔡坤湖(2013)〈人本修復性司法：一個少年法官的反思〉，《律師雜誌》，342期，頁12-13。

<sup>267</sup> 張知博(2015)〈修復式司法初探——以少年司法制度為中心〉，《法令月刊》，67期，頁79。

<sup>268</sup> 謝如媛(2018)〈少年修復式司法的批判性考察——從少年的最佳利益到利益衡平？〉，《政大法學評論》，152期，頁143。



然而，上述兩個論點中的「修復」均與本文所採的修復觀點略有不同，依本文的觀點，對於少年周邊關係的修復並不以被害人參與為必要，在此種修復概念中，少年自身內含的「被害性」才是修復的對象，因此上文中的批判並不一定當然適用在本文所主張的概念中。而對於本文所主張之修復觀點如何運用於審理程序中，則待下一段中再詳細展開討論。

在審理程序中，少年法院審理的對象以少年的非行事實之確認與須保護性之判斷為主。所謂非行事實之審理，係指少年法院透過少年調查官之報告、少年與相關人之陳述等證據認定構成非行行為的相關事實之存否，非行事實之存在亦是少年保護處分之前提要件。而須保護性之認定則是透過少年之行為背景、社會資源、處遇最適性等考量因子，認定應對少年採取之保護措施及程度。在前文中，本文將霸凌事實歸類於「須保護性」之一環，故對於霸凌事件之須保護性的認定，亦須包含對於霸凌結構之確認，以及霸凌結構對非行之影響，並進一步對其進行評價。

而對於得以參與審理之主體，在現行少年法中，由於少年審理採非公開審理，故僅依法須出席審理與經少年法庭裁量後得以出席審理之人，方能參加審理。現行少年審理僅以非行少年為軸心，故除了進行審理的少年法官與輔助須保護性判斷之少年調查官外，少事法 32 條 1 項規定：「少年法院審理事件應定審理期日。審理期日應傳喚少年、少年之法定代理人或現在保護少年之人，並通知少年之輔佐人。」是以，在法律上規定應參與審判者，僅有少年、保護人與輔佐人。而所謂「輔佐人」依照少事法 31 條與 31-1 條之規定，除經法院同意外，原則以律師為限，此為保護者的「審判出席權」。

在審理程序中，保護者出席權之意義在於，協助法院釐清少年的生活狀況，並輔助少年進行政序，此外，由於少年的保護處分經常需有保護者的配合，故保護者的配合意願亦會做為法院判斷少年社會資源之依據，進而成為決定少年處遇



的審酌因素之一。<sup>269</sup>由於保護者之出席涉及與少年之程序利益、須保護性之判斷息息相關，故現行少事法 31 條規定「應」傳喚少年之保護者，同法 36 條亦規定，於訊問時應予保護者陳述意見之機會。

相較於此，依少事法 34 條，少年法庭得以允許少年之親屬、學校教師、從事少年保護事業之人或其他認為相當之人在場旁聽。現行審理程序對於教師的參與則僅限於審判的「旁聽」而無法成為程序的當事人。而本條的「其他相當之人」，實務之解釋上限於須「有助於少年權利的保護、促進審理的教育機能及處遇的實效」之人，故解釋上並不包含被害人及其家屬在內<sup>270</sup>。至於日本法上爭議頗大的被害人旁聽，則尚未明文規定於我國之少事法中。

綜合上述，我們可以初步地描繪出少年法中的審理主體，係以少年本人為中心，而旁及於輔助法院認定少年之非行事實與須保護性之人。此一結構的設計也呼應了少年審理的目的，呈現以非行少年個人為中心而擴散的構造。然而，這種結構要如何因應霸凌事件之特性進行調整？霸凌事件中的各個參與者又在審理程序中扮演什麼樣的角色？下文中均會對此進行進一步的探討。

最後，依照少年事件處理法 44 條 1 項：「少年法院為決定宜否為保護處分或應為何種保護處分，認有必要時，得以裁定將少年交付少年調查官為六月以內期間之觀察。」，而關於執行觀察之機關，依同條 2 項之規定，少年法院得徵詢少年調查官之意見，將少年交付適當之機關、學校、團體或個人為之，並受少年調查官之指導。此為「交付觀察」制度，交付觀察制度與日本法中的「試驗觀察」類似，均是少年法院在評估處遇之前的一個短期處遇制度。此一制度主要的目的在於給予少年一段在社會中調整其生活形式的時間，並以此評估少年的須保護性，進而給定少年適當的處遇。在修復式處遇的觀點下，交付觀察同樣扮演重要

<sup>269</sup> 廣瀨建二等(2010)《少年事件重要判決 50 選》，頁 130。立花書房：東京。

<sup>270</sup> 謝如媛(2011)《犯罪被害人參與少年司法程序之研究報告》，頁 47。





的角色，透過交付觀察制度的運作，少年得以在處遇決定前回歸社區進行修復，進而改變少年的須保護性而影響其之處遇。而交付觀察制度在霸凌事件中又該如何運用，本文亦會在下段中詳細討論。

### 第三項 不付審理處分中之霸凌修復

在上段中，本文介紹了少事法 29 條之運用與理論基礎，本條是目前之少年法中唯一明文與修復式觀點相連結的制度。而本條所稱之修復觀點，應較近似於加害者、受害者與社區之三角式修復關係，已如前述。在前文中亦提及本條並非直接在少年法中運作修復制度，而是提供一個使少年得以轉出司法程序，透過其他機制進行修復的管道。因此本條所稱的修復與本文所界定之少年司法中進行的「周邊關係修復」並不相同，在此先行敘明。

無論如何，不付審理之處分與修復式處遇的關聯性既已被明文規範，則在本文之修復觀點下，如何在霸凌事件中運用此一處分即為重點所在。依照少事法 29 條之規定，少年法院得在經被害人、少年與少年之家長同意之下，將少年轉介適當機關、機構、團體進行修復。而在霸凌事件中，可以深入思考的是：首先，在何種情形下，少年法院得為不付審理之判斷；其次，在此一規範中的「修復」包含什麼樣的內涵，又可以如何進行。

關於第一點，在一般的少年事件中，少年法院裁量不付審理的理由，包含非型態樣輕微、或是經過調查程序之處遇後少年之須保護性降低，且少年週邊有足夠支持資源等<sup>271</sup>。而在霸凌事件中，亦可援用此一觀點來進行思考。在前文中，本文提到霸凌在少年法中是作為須保護性之判斷事實而存在。因此在霸凌事件中，須保護性的降低或許可理解為霸凌的結構因為調查程序中的處遇及學校之相關處遇而逐漸轉變為日常互動的結構，在前文中提及，在一些霸凌事件中，加害者的攻擊行為與霸凌的嚴重後果均與霸凌結構的存在與催化密切相關，因此當霸

---

<sup>271</sup> 丸山，同前註 242，頁 323。



凌結構不復存在後，加害者再為攻擊行為的可能性也會隨之減少，同時，加害者的行為也難以引發傷害性的結果。在此一情形下，或許得以作為加害少年之須保護性下降的指標，而得以轉介其他團體單位進行進一步之修復處遇。

然而，要讓霸凌結構逐漸扭轉並不容易，在一些情形下，縱使在審理時霸凌結構仍尚未完全回歸日常互動，仍得以轉介其他團體進行修復。例如，當少年法院認定少年的非行行為與霸凌結構緊密關聯，而少年個人的非行原因並不明顯的情形，本文認為亦得考量轉介其他團體單位進行修復處遇。簡單來說，當霸凌調查的結果中發現霸凌者為非行行為是受到霸凌群體中的氛圍、結構影響，導致對自身行為之正當化，或是霸凌團體中並沒有一個明確的加害者，而是許多成員都可能成為加害者的情形下，若為非行行為之霸凌者本身的社會支持亦相當充足，而在個人成長經歷上也無明顯須要少年法介入的情形時，亦得考慮透過不予審理的方式將少年轉介由其他機關進行修復。在此一情形下，主要考量點在於修復之角色分配的最適性，在前文中本文提及，少年司法中的修復主要著重於以少年個人與其周邊關係之修復，而在霸凌事件中，這種修復亦是聚焦於少年為霸凌行為的個人因素，而霸凌群體等團體現象之修復，則難以透過少年司法來加以處理。因此若法院認定少年參與霸凌之主因是受到結構的影響，而少年自身並無其他須透過保護處分來加以處遇之事由時，亦得以轉介其他適宜處理團體修復之機關進行修復。

而依本文的理解，在不付審理處遇中的「修復」存在著相當廣泛的解釋可能性。本條中的修復得以包含上文中提到的三種修復型態，包含加害者與受害者間的關係修復、霸凌團體之間的修復與加害者與其周邊的生活關係之修復。透過本條之轉向處分，少年司法得以更全面地考量三種修復態樣在霸凌處遇中之交互運用，而得以選擇對少年之健全成長最為有利的處遇形式。在此種審理前的轉向處遇中，少年司法得以透過處遇必要性與處遇最適性的兩項指標來評估是否將少年轉介由他機關進行修復，因此在不付審理之處分中，少年司法也須就少年在霸凌

情境中的參與狀況、霸凌情境對少年之影響、教育或其他機關之處遇得否有效解消霸凌情境、少年參與霸凌之傷害是否適宜透過少年司法加以修復等理由進行考量後方得加以判斷。



#### 第四項 協商式審理與霸凌修復

如前所述，在少年司法是否適合導入修復式處遇之爭論中，協商式審理與修復式處遇的潛在衝突是最常被論及的問題。如前述所整理的一般，多數論者認為，修復式處遇無可避免地必須使加害者與受害者共聚一堂，共同參與程序方得實踐。若受害者、加害者、社區之三角關係有所缺乏則並非所謂的修復式處遇<sup>272</sup>。因此這種處遇也會與少年法中以少年為中心的處遇方針產生衝突，而不宜貿然運用在協商式審理中。對於此一論點本文亦表贊同，確實，如第四章中所談到的，無論是傳統的加害—被害修復觀或是與被害社群之修復觀點在少年法中的運用都可能導致少年法的運作上產生矛盾，且會導致審理過程中的角色混亂與衝突，因此上段中的轉向機制向來也被認為在少年司法中運作修復式正義觀點之較為合適的做法。但是，在本文的觀點下，所謂的修復式正義的意涵並非如此侷限，所謂的被害與加害者之間的修復，僅是修復式處遇的一種概念類型，而非修復式處遇的核心內涵。事實上，任何符合修復式正義之價值的處遇都可以視為修復式處遇之一環，甚至修復式正義本身也是諸多實踐中歸結而出的理論體系，而不具備統一的內涵。因此，縱使加害—被害之修復不適合直接運用在少年審理中，亦不得以此一概推翻其他的修復式處遇運用在少年司法中之可能性。毋寧說少年司法得以透過與其他機關間之相互配合而達成更多不同面向、不同機能之修復。本文所主張的「修復少年與其周邊關係」之觀點，仍是以少年本人為中心所

---

<sup>272</sup> 陳昭穎(2014)《修復式正義應用於處理校園霸凌事件之實施過程與評價》，中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文，頁 18。



進行的修復處遇，是以，在協商式審理程序中運行修復時，並不必然會面臨道上文中提及的問題點。


而若要在協商式審理之程序中運行霸凌事件之修復時，仍然必須考量到幾點問題，首先，審理處遇的修復會以何種形式呈現、又與少年法之相關處遇的關聯性如何？其次，現行的協商式審理之程序中，要如何因應霸凌事件之修復的特性進行調整？關於這兩點問題，下文中均會一一加以討論。

#### 第一款 協商式審理之周邊關係修復的內涵

在現行少年法中，少年事件的審理並非只是少年法院單方面的事實確認程序，同時也是一個讓少年得以自我成長而擺脫非行的程序。在立法者的預設中，審理階段需要盡可能地創造一個讓少年得以信賴、安全的情境，讓少年得以自在地進行內在的表述<sup>273</sup>。在此一過程中，少年法官既扮演了引導少年表述的角色，也必須就少年的表述進行評估，因此少年法官的角色並非是超然的審理者，也必須積極介入並輔助少年透過表述自我而進行的成長過程。而在參與霸凌的少年之周邊關係之修復的概念下，協商式審理的過程也是一個釐清霸凌結構對少年非行為的影響，也讓少年得以逐漸脫離霸凌結構之影響的過程。承前段所言，霸凌因為重層結構的特性，每個參與者從自己角度出發所看見的霸凌並非一定完全相同。是以，與其追求一個「客觀」的霸凌敘事，毋寧透過少年與各個參與者的主觀敘事之比對，得以讓審理者評估少年在霸凌中扮演的角色、霸凌對少年行為的影響等因素，進而考量對少年之處遇方針。因此在協商式審理中，讓少年從自身角度出發敘述霸凌的參與經驗，以及少年對自己在霸凌結構中所為的行為之檢視都是相當重要的環節，而從修復式觀點的角度來看，讓少年透過述說自身觀點，並與其他參與者對話的過程，也是一種促進少年自省、成長的契機。

---

<sup>273</sup> 李茂生，同前註 196，頁 334。



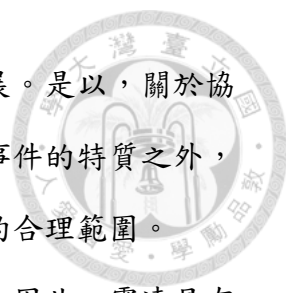
更進一步來看，決定少年在霸凌中的行動之要素並非僅有霸凌結構，也包含少年個人生活中的相關因素，例如少年的家庭背景、校外交友關係等等，這些少年周邊的關係是學校的霸凌處理中較難觸及的部分，但在協商式審理中，也可以透過關係人參與對話的形式，讓少年與既有的人際關係之間得以開啟修復關係中傷害的契機。不過，在審理過程中的修復式正義所追求的目標究竟應該如何設定亦是向來所爭議的焦點。有論者質疑，修復式處遇的處理結果亦可能會影響到少年法院判斷少年處遇的結果。然而，從近年的修復式正義的理論基礎來看，追求一個和平回復的結果並非修復式處遇的唯一目的，修復式處遇亦可著重於關係人對話的過程，將重心放在讓關係人得以持續進行對話，而非以雙方是否達成共識或和解為唯一指標。在此一觀點下，縱使審理中的修復並未透過審理過程達成少年與周邊關係人的和解，這些對話的過程也足以作為修復的一環，而少年法院的判斷也得以如何讓少年得以持續進行與周邊關係人之修復為判斷基礎來思考少年之處遇方向。總結而言，本文認為協商式審理中的修復式處遇之目的是透過少年法院的架構，維持少年與周邊的關係人對話、溝通的平台，其目的並非透過協商式審理達成終局的和解，而僅是開啟少年對話的一個過程，法院在考量處遇時，亦可將處遇視為周邊關係修復之延伸而納入考量。

## 第二款 協商式審理中修復式處遇的運作

而在霸凌事件之協商式審理的過程中，如何運作少年周邊關係之修復，也是一個複雜的問題，下文中，我們簡單將審理過程中區分為「得以參加審理之人的範圍及角色」與「審理對象與修復對象」來加以討論。

### 一、審理程序參與者之範圍

在霸凌事件中，首先面臨的問題是：何人得以參與霸凌的審理程序。在教育體系所為的輔導程序中，我們可以認為較為全面的處理模式是將霸凌團體整體作為處遇對象。然而，在少年程序中，主要著重於保障少年的健全自我成長，程序參與者的範圍則是以非行少年個人為中心而擴展。同理，從修復少年周邊關係之



觀點來看，修復式程序之參與者的範圍也是以少年為中心而開展。是以，關於協商式審理程序中，得以參與之主體的範圍，需一方面兼顧霸凌事件的特質之外，也必須在現行少年法的處遇綱要內進一步探討霸凌事件參與者的合理範圍。

在前文的分析中，本文將霸凌視為團體互動下的互動架構，因此，霸凌具有較諸一般非行事件更強烈的團體色彩，換言之，形塑出霸凌的並非是非行少年個人，而是一個共享特殊規範的群體，然而，不同角度的參與者對於群體規範的認知亦可能有相當程度的不同，同時，不同參與者對於霸凌的敘事亦可能有極大的落差，因此要拼湊出霸凌事件的完整圖像，似有必要將霸凌參與者納入審理的主體。然而，在少事法 34 條的脈絡下，重新審視程序參與者的定位後，便會發現霸凌結構中的其他參與者，除了非行少年本人以外，目前的少年法並無容納其他霸凌參與者參與審理的明文規範，已如前述。

對於此一情形，本文打算先討論少年法處理霸凌事件時，應側重之點為何，再以此延伸探討有無擴張審理階段中之參與人員，將霸凌的參與者納入之必要性。

在前文中，本文提及少年司法與霸凌處遇在霸凌事件中的結構耦合，是以少年周邊關係的修復作為媒介，而在少年審理中，核心的問題仍然是少年健全自我成長的保障，少年在霸凌事件中周邊關係之修復仍需在不違背保障少年成長之意旨下方得運作。若以此一思考為前提，在協商式審理中，仍應以少年的健全成長作為核心目標，因此若特定人的參與有害於少年之健全成長，甚至可能讓協商式審理產生質變時，則需相當慎重。然而，若要將霸凌參與者納入審理，首當其衝的便是在霸凌結構內與非行少年相對之人的參與，例如非行少年為加害者時，被害人方的參與，反之亦然。如前所述，與非行少年對立方之人的參與，雖有助於少年法院得以直接聆聽到更多元的霸凌敘事，卻也可能陷入「被害人參與」的爭議之中，非但有可能讓審理程序走向雙方對立的構造，也會讓被害人的情感與陳述直接的影響到法官的判斷。然而，若要將霸凌參與者完全排除於審理之外，卻



也可能導致審理時忽視霸凌框架對於身處於霸凌中的少年之非行所產生的影響，非但難以認識到少年採取非行的深層動機，也會連帶忽略少年身處的教育環境對少年的潛在傷害。

然而，從少年周邊關係之修復來看，霸凌結構之調查固然重要，但若顧及少年周邊關係的處理的話，少年的家庭、生長背景等因子的調查也同樣重要。若因調查霸凌結構而導致協商式審理讓少年得以自在述說自己的「故事」的立意破滅，則不免有些捨本逐末之感。而從另一方面來說，在調查程序中，少年調查官若已與學校相互合作而將霸凌參與者的角色配置明朗化，且透過訪談等方式收集了霸凌參與者對於霸凌結構之敘述時，這些資料雖然並非第一手之敘述，仍得以作為少年法院認定霸凌事實之媒介，因此對於審理中納入其他霸凌者參與之必要性，本文仍持保留的態度。

## 二、程序參與者角色之思考

在前文中，本文提及少年事件處理法將家長、教師等參與者定位在第一層保護圈中「保護」少年之人。但本文認為，在霸凌事件中，對於家長與教師的角色定位亦可做更深入的思考。首先，在霸凌事件中，教師的角色可能有著非常多重的面貌，一方面，教師對班級的管理不良等因素，可能是誘發霸凌的一個環節，而教師處理不當亦可能讓霸凌結構所造成的傷害更加惡化的原因。因此在一些霸凌事件中，教師可能是霸凌結構中較難被看見的潛在推手。另一方面，在教育體系中，教師多為處理霸凌事件的主要角色，因此教師可能作為教育體系中之修復式處遇的主導者，而與少年司法相互配合進行霸凌事件的修復。最後，教師也可能扮演著將來承接少年回歸教育體系的角色，而成為少年復歸社會的承接者之一。而家長的身分也可能有著多重的面貌，如前所述，霸凌事件中家長的介入經常是造成教育場域內處遇困難的因素之一，而從既有的個人層面之霸凌研究中，亦可看到家長對於霸凌者之影響，也可能是讓霸凌者採取攻擊行為的原因之一。



因此，立於修復少年周邊關係之視角來看，家長的身分並不僅是保護者，同時也可能是需與少年進行關係修復的對象，在霸凌修復的過程中亦可考量將家長納入處遇對象之中。

而對於教師的角色，亦須先釐清教師在霸凌事件中扮演的角色後，再進一步思考教師的參與可發揮之機能與教師在審理階段的角色定位。在第三章中，本文提到在一些案例中，教師亦可能直接或間接的參與霸凌，而成為霸凌集團的一員。若教師亦直接或間接助長了霸凌結構的惡化，在此一情形下，在進行霸凌關係修復時，教師亦可能成為須與少年修復關係之對象，而非僅是保護少年之存在。而在教育體系的霸凌處理中，並無法直接讓教師與參與霸凌的學生一起參與修復，因此在少年司法中，或許得以透過使教師以關係人的身分，參與協商式審理中所運作的修復式程序。不過，相較於少年，教師在少年司法中並無法成為直接當事人，因此在協商式審理中，僅得在尊重教師的意願之下，使教師參與審理程序而間接性的達成讓教師加入修復式處遇的效果。

而當教師是教育體系中霸凌程序的主要處理者時，教師的參與亦可成為教育與司法相互連結的契機，透過教師的參與讓少年法院理解到教育體系中難以處理的部分，進而在少年司法中設法加以因應。

### 三、霸凌事件之審理對象與修復對象

最後，關於霸凌事件的審理對象，若依循少年法中的架構，可區分為非行事實與須保護性事實來加以檢討。關於非行事實之部分，係確認霸凌結構中被非行之要件所框現出的行為態樣，已如前述。而對於須保護性之事實，依本文立場，可區分為行為相關之事實與處遇相關之事實。在行為相關之事實中，霸凌結構如何形成、又如何影響少年在霸凌結構中的行動均是重要的判斷指標。進一步來說，少年個人的攻擊行為是否是霸凌結構中的內部規範所「允許」的行動，少年在霸凌結構中的角色為何，少年是依循既有的霸凌結構運作，抑或是創造出了全新的霸凌結構，而自己作為結構的主導者均是考量霸凌事件之行為相關事實時的





重要指標。而關於處遇相關的事實，則需考量到少年在社會中既有的支持網絡、霸凌結構是否得以透過學校或其他機關之處遇而改善或解消、使少年參與霸凌結構並為非行行為之原因得否透過處遇而解消等等，也是霸凌事件中重要的判斷指標。

至於日本之霸凌判決曾經納入考量的「雖無法直接歸責於少年之行為，但卻因霸凌導致的自殺或其他後果」，是否適宜納入須保護性之考量，本文仍持相當懷疑的態度。確實，實務上霸凌事件經常出現少年個人之行為與造成的傷害結果產生高度落差的情形。本文亦不否認，日常中無以逃脫、持續累積的惡意會給人造成極大、甚至於瀕臨崩潰的壓力。但從少年司法的觀點中，將霸凌結構產生的惡果全部歸諸於少年一人，而以此對少年量定更嚴重的處遇形式。可能讓應報歸責的思想滲入少年司法的判斷中，也與少年健全自我成長的保障無明確關聯。更可能與既有的須保護性之判斷構造相衝突。因此在評估須保護性時，仍應限定於少年參與霸凌之程度、少年在霸凌結構中採取的行動等與少年之非行背景直接關聯的事實，不宜貿然將整體霸凌結構的惡果全部歸諸於少年承擔。

#### 第五項 交付觀察處分與霸凌修復

最後，本文簡單就交付觀察處分中可能運作之霸凌修復進行檢討。如前所述，交付觀察處遇(或稱試驗觀察處遇)之目的在於輔助少年法院就少年之生活改善成效進行短期間的評估，以此決定最終處遇之內容。而在此一處遇中，少年法院得在評估少年的行為狀況後，將少年交付與適當的機關，並對於少年進行一定之指示。此一處分非但是少年法院評估少年處遇之一環，也是一個讓少年得以透過改變生活形式或接受短期的社會內處遇進而影響少年須保護之程度的過程。

而在交付觀察中，也是一個得以對霸凌事件進行關係修復的契機。從修復式處遇的觀點來看，與不付審理之處分類似，交付觀察也同樣是一個連結少年司法與其他機關所為之修復處遇的形式。透過交付觀察之運用，少年法院可與學校之

修復處遇合作，而讓少年暫時參與學校、社福等機關之修復機制，並以此評估處遇之必要性。




#### 第四節 小結

以上本文簡單地從少年司法之程序中出發，檢討了霸凌事件在少年司法的調查、審理中運作之特性。有鑑於目前司法相關之霸凌處遇資料相當罕見，許多部分僅憑本文觀點闡述，仍有許多缺漏與不足之處。

我國少年司法在目前的霸凌處理機制上，似乎並未意識到霸凌事件的特殊性。認為輕微霸凌行為僅需教育體系以輔導、校內懲處方式處理，僅涉及刑事不法且情節嚴重的霸凌行為方會使警察機關介入，而在司法機關介入後，司法機關亦僅專注處理少年之非行的部分，而所謂的「霸凌」似乎仍停留在教育機關內部，而不及於司法處遇中。然而，從外國的經驗來看，日本在 2012 年修正霸凌防治對策法的同時，文部省亦發函要求各學校「關注成立犯罪的霸凌行為(非行霸凌)，並與警方協同解決」，將霸凌者、受霸凌者之間明確地貼上加害者、被害者的形象而將霸凌簡化為二元對立的樣貌。<sup>274</sup>這種理解也反映了日本政府對於霸凌採取嚴罰傾向的側面，同樣的現象也發生在美國，政府逐漸強化霸凌事件的司法對應，對於霸凌採取較為嚴苛的應對手段。但也恰好是這種嚴罰化的傾向讓實務上產生了奇妙的翻轉：雖然司法體系尚未出現對應霸凌的特殊處遇程序，但教育體系開始因應司法體系介入霸凌事件而調整其自身的處遇內容，並添加許多專為霸凌事件所增設的修復式前導程序。<sup>275</sup>如美國部分地區近年開始推行的「同儕調解計畫 (Peer Mediation Program)」即是將其他未涉入霸凌的學生作為調解委員，而以教師、社工人員輔助，將霸凌群體聚集起來商討對於霸凌事件的解決之道。

<sup>274</sup> 山口直也(2013)《いじめ問題に対する少年司法の課題：いじめ防止対策推進法の成立に寄せて》，〈教育と社会〉，23期，頁4。

<sup>275</sup> 林斌，同前註182，頁10。

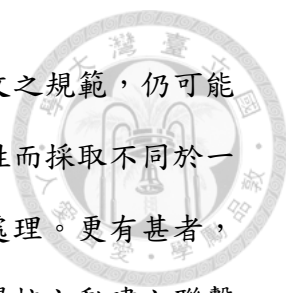


這種轉變也反映了當司法缺乏對於霸凌事件的充分理解時，司法在霸凌事件的機能可能流於表面性的問責與處罰，而無法真正觸及霸凌問題的核心，也讓司法的保護少年健全自我成長之機能受到進一步限縮。為此，在本段中本文提出兩點思考方向，一是透過修復少年與其周邊關係之處遇將司法與教育體系之霸凌相互串聯，進一步在調查階段中將學校與司法體系之調查程序進行整合。二是在少年司法的各個程序階段中，如何在保障少年健全自我成長的綱要下運行霸凌事件的修復式處遇。

首先要再次強調的是，本文並不認為少年司法得以完全地處理霸凌事件的關係修復，因此若要使霸凌事件得以進行更為全面的關係修復，則必須讓學校、社福等機關共同分工合作，方能達成更全面的效果。

就結論上而言，本文認為司法與學校之間的分工機制應以修復式處遇之機能最適性、同心圓理論作為兩者分工之考量基礎。此一分工機制不僅體現在霸凌防制準則 20 條之規定，也同樣反應在少年司法的不付審理、交付觀察等處遇機制內。在本文的觀點下，少年司法絕非解決霸凌事件的唯一途徑，甚至亦非最佳的解決方式，越是複雜難解的霸凌事件，越需要更多機關間的整合，方得因應各個處遇形式的特性，更全面性地處理霸凌事件。

而在少年司法中，本文試圖同時在維持現行之保障少年健全自我成長的綱要下，兼顧及霸凌事件的特性進行修復式處遇。不可諱言地，在保障非行少年的架構下，霸凌之團體特質在少年司法中會受有相當的限制，少年司法看待霸凌事件的視角也會隨之轉換為以少年為中心的觀察結構，而非觀察整體霸凌結構的互動。然而，從日本的經驗來看，現行霸凌事件在少年司法中的占比相當稀少，若要改變少年司法的既有框架來處理霸凌事件，非但可能導致與少年健全自我成長相衝突的情境，在現階段來說也難以落實。因此，本文認為在少年司法既有之框架下，因應霸凌問題之特色來處理霸凌事件，在現階段或許是較為可行的做法。



然而，若僅是在個案中因應霸凌問題的特性來處理，而欠缺明文之規範，仍可能無益於現狀的改善，因為縱使有特定法官意識到霸凌問題的特性而採取不同於一般事件之處理方式，仍難以影響整體少年司法對於霸凌事件之處理。更有甚者，若學校與司法之間之聯繫機制欠缺明文時，亦難以期待司法或學校主動建立聯繫機制。因此，或許可以考量的方式是，在不變更現行法的架構之前提下，以細則或霸凌事件審理辦法等形式，透過行政法規來規範霸凌事件在少年司法中的處遇方式。如此一來，或許得以在兼顧少年法的固有框架之基礎下，在具體處遇流程中考量霸凌事件的特色來進行審理。

## 第六章 結語—未完的「霸凌修復」

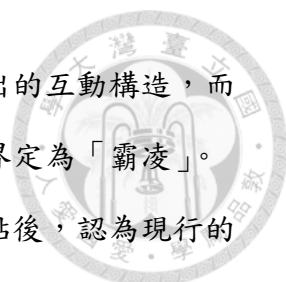


在本文中，筆者先從台灣與日本的霸凌現象的發展中，探討了兩國之霸凌對策與霸凌定義之關聯，並提出筆者對於霸凌的「雙層式」構造的觀點。接著，透過我國與日本既有的原因論之整理，將霸凌成因區分為個人、團體互動與社會文化影響等三個面向進行檢討後，介紹了現行主流之霸凌原因論點後，結合現行台、日的霸凌政策，檢討霸凌原因對於現行之霸凌對策的影響。進而，從現行霸凌對策中，本文試圖尋找少年司法的落腳點，並將少年司法在霸凌對策中重新定位為「修復少年與其周邊關係」的角色。最後，透過此一角色的設定，本文檢討了霸凌事件在少年司法中的意義、教育與司法體系的合作形式、以及霸凌事件從調查到審理的各個階段中之可能的處理方式。

### 第一節 本文內容之整理

以下，本文先回顧全篇之論點，並簡單整理各章節所提出之結論後，就本文研究之界線與將來研究之方向作簡要之展望。

在第二章中，本文首先就目前歐美主流觀點採取的「霸凌三要素」出發，檢討霸凌定義的形成之過程，由歷史的爬梳中，本文認為目前多數學者所認同，構成霸凌核心要素的「霸凌三要素」本身亦是透過與校園暴力之對比所形成，因此此一定義可隨著政策性的操作而調整，並非指涉霸凌的絕對要素。接著，本文以此觀點來檢視台灣與日本的霸凌定義之形成過程後，由日本霸凌對策與定義之變化中，描繪出日本之霸凌政策和定義變化間之關聯性，亦即是說，霸凌定義並不具備一定之內涵，而是會隨著政策而隨之調整。接著，對於霸凌之構造，本文認為霸凌是一個「被述說的實體」，霸凌的概念雖是由教育體系所建構而成，但霸凌定義仍然指涉了特定的實體，對於此一實體的內涵，本文並未採取多數學說之攻擊行為觀點，而認為霸凌的本質在於「引發攻擊行為的互動構造」。因此，在




本文的觀點下，霸凌是一個被教育體系從學童互動關係中擷取出的互動構造，而此一構造透過「傷害的敘事」而得以被教育者所觀察，進而被界定為「霸凌」。

在第三章中，本文先檢討台灣與日本對霸凌形成之相關論點後，認為現行的霸凌成因應屬霸凌結構的參與者與霸凌結構共同構築而成，而此一構築的過程亦會受到各個社會文化之差異而有些許之不同。因此，在思考霸凌問題時，參與者個人的行為因子、霸凌結構的群體規範、互動關係中產生的象徵性符碼均是需要加以考量的要素。而這些要素亦會進一步連結到霸凌之處遇上，在分析台日兩國之霸凌處遇後，本文認為，現行的預防、懲處無法真正觸及霸凌的核心問題，而規範內化處遇亦可能陷入既有霸凌政策之循環性難題中。而霸凌的修復式處遇雖仍存有執行面上之困難，卻是一個值得深入思考的方向。進而，對於現行修復式處遇可能面臨的困境，本文認為，少年司法的介入可能是得以輔助教育體系之修復式處遇運作之契機。

延續此一脈絡，在第四章中，本文就少年司法在霸凌處遇中的角色定位進行討論。首先，關於教育界對於在霸凌處遇中納入少年司法之懷疑，本文認為，教育界對少年司法的不信任與少年司法在霸凌處遇中之現狀有密切的關連，因此或許得以透過改變少年法在霸凌處遇中之機能與定位而獲得緩解。而對於少年法在霸凌處遇中可能扮演之機能，本文則延續第三章中關於修復式處遇的討論，進一步將修復式處遇加以細分後，採取以修復少年周邊關係為導向之處遇作為少年司法在霸凌處遇之機能，以此開啟少年司法與教育體系合作處理霸凌事件之契機。接著，對於司法與教育合作之形式，本文則援用了盧曼在系統論中提出之「結構耦合」之論點，而認為霸凌之修復式處遇可做為使教育與少年司法系統產生結構耦合的媒介，進而讓兩者的運作形式受到彼此的刺激而產生變化。

在第五章中，本文則聚焦在司法體系如何實際上與教育體系相互整合以處理霸凌事件。首先，筆者就霸凌事件的範圍與霸凌在少年司法中之意義進行討論，而將霸凌事件界定為「與霸凌結構具直接關聯性之事件」，而在霸凌事件中的霸



凌，則作為須保護性之判斷事實的一環而存在。接著，本文透過修復式處遇的脈絡，進一步討論在霸凌程序中少年司法與教育的銜接機制與少年司法在各階段中如何因應霸凌之特性進行修復式之處遇。首先，對於司法與教育的銜接機制，本文認為現行之霸凌防制準則 20 條應將修復式處遇的最適性列入移送司法與否之評估基準。而在調查程序中，少年調查官亦可透過與學校合作進行調查的形式，直接地獲取霸凌參與者的證言，以更全面性地理解霸凌之構造。最後，在審理階段，可透過交付觀察處分與不付審理處分之運用，整合多方資源進行霸凌事件之修復。而在協商式審理的程序中，亦可針對少年與其周邊關係進行修復與調整，並以此做為調整少年之保護處分之依據。

## 第二節 將來研究之展望

在本文中，透過霸凌事件的修復，筆者試著在司法體系與教育體系間建立初步的連結。然而，宥於筆者能力與篇幅所限，文中對霸凌對策與少年司法之運作的討論仍然相當粗淺。期待將來得以在霸凌對策中看見更多司法實務參與運作之軌跡，持續地開展少年司法與霸凌處遇的結合，而讓在霸凌結構中受傷的少年，得以在霸凌處遇逐漸嚴罰化之浪潮下，獲得稍微喘息的空間。

而在第四章中，談及霸凌處遇中司法與教育這兩個系統可能產生的結構耦合現象，但對於教育體系的運作，同樣侷限於筆者能力與篇幅，而未能深入地加以討論。然而，正如同原本屬於教育系統中的「霸凌」概念進入司法系統後，對司法系統之運作所產生的影響一般，少年司法中的理念與運作形式也同樣可能影響教育系統內的霸凌處遇的運作方式。亦如第四章所言，若少年司法對教育的刺激讓教育系統產生排斥、抗拒之感時，反而可能讓兩系統的偕同運作更加難以達成，因此如何在教育系統的綱要內發揮少年司法的影響，進而讓少年司法不再只是一個排除掉「重大事件」之加害者的機制，而能在霸凌處遇中獲得更明確的機能與意義，仍有待後續論者加以考究。本文期待，透過妥善的處遇整合，少年司

法得以跟教育、家長等第一層保護圈整合，在霸凌處遇中形成一個回流式的修復機制。或許此一想望過於理想，但筆者仍衷心期盼，本文的研究能夠稍稍地激起司法界對於霸凌事件關注的漣漪。

最後，不可諱言地，要達成本文所期許的目標，在現實上仍要克服許多困局，宥於本文能力與見識的限制，在此僅能對後續研究提出本文之期待，以期許後續研究得以在現實上能更有所突破。首先，在第三章中提及，教育處遇目前面臨的問題包含了家長介入霸凌處理，以及教師參與霸凌時的處置等等，都難以透過現行的處理機制有效地對應。即使在少年法中，對於家長與參與霸凌的教師亦難以有所著力，僅得透過使其間接參與程序，或是親職教育等手段來試圖改善家長與教師對霸凌結構的影響。因此，教師或家長的處理雖不在本文討論範圍，但若無法落實對於家長與教師介入霸凌結構時的處理，則可能導致無法妥善處理霸凌結構的窘境，故此一議題期許後續研究得以持續開展。

此外，關於警察介入的影響，雖然在第五章中本文認為應該強化少年法院體系與教育體系的連結，但仍無可避免地在許多案件中須由警察扮演中介的角色，因此警察機關的處理對霸凌事件的影響，仍必須透過警察機關本身的改變方得較為徹底的改善。特別是對於警察機關的介入所實質上產生出來的規範內化與懲罰的效果要如何淡化，也必須深入討論如何檢視警察機關在霸凌事件中所扮演的腳色。但關於警察機關的角色與機能要如何轉換，仍有賴後續研究加以分析。





## 參考文獻

### 一、中文文獻

#### (一)專書

許春金(2007)《犯罪學》，修訂五版，台北：三民。

許靜文(2009)《臺灣青少年成長小說中的反成長》。台北：秀威資訊。

Erving Goffman (著)，曾凡慈 (譯) (2010)，《汙名—管理受損者身分的筆記》，台北：群學。

Margot BERGHAUS(著)，張錦惠(譯)(2016)，《魯曼一點通—系統理論導引》。新北：暖暖書屋。

Niklas Luhmann(著)，李君韜(譯)(2015)，《社會中的法》，台北：五南。

Richard J. Gerrig, Philip G. Zimbardo (著)，游恆山 (譯) (2004)，《心理學》，台北：五南。

丸山雅夫(2016)《少年法講義》，三版。東京：成文堂。

森田洋司(著)李欣怡(譯)(2017)，《霸凌是什麼：從教室到社會，直視你我的暗黑之心》。台北：經濟新潮社。

#### (二)期刊及論文集之論文

Elizabeth .S.Scott(著)，高維儉(譯)，〈儿童时期的法律建构〉，《少年司法的一个世纪》，頁 125-156。北京：商務印書館。

丁國權(1991)，〈少年問題及其防護〉，《軍法專刊》，37 卷 11 期，頁 26-33。

石國棟(2013)〈日本反霸凌對策〉，《校園霸凌：學理與實務》，頁 199-219。台北：高等教育出版。

吳孟憲(2017)〈處理校園學生衝突或霸凌事件中家長介入之影響〉，《再話橄欖枝》，頁 167-178。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。



- 李明鴻，〈校園霸凌事件中司法與學校的合作關係〉，《再話橄欖枝》，頁 203-222。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。
- 李英姿(2018)〈校園霸凌事件處置歷程與困境之案例分析〉，《青少年犯罪防治研究期刊》，9 卷 2 期，頁 118-171。
- 李茂生(2009)〈釋字第六六四號解釋評釋—憲法的顛預與天真〉，《台灣法學雜誌》，137 期，頁 31-40。
- 李茂生(1996)〈八四年版少事法草案起草經過及評釋(下)〉，《刑事法雜誌》，40 卷 1 期，頁 44-68。
- 李茂生(2009)，〈轉向制度的立法意旨與未來展望〉，未出版
- 李茂生(2015)〈日本校園霸凌的現況與對策〉，《法令月刊》，66 卷 2 期，頁 24-40。
- 李茂生(2018)，〈我國少年事件處理法的檢討與展望—以刑事司法與福利行政兩系統的交錯為論點〉，《少年事件處理法論文集—一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁 321-356。台北：新學林
- 李茂生(2018)，〈新少年事件處理法的立法基本策略：後現代法秩序序說〉，《少年事件處理法論文集：一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁 95-188，台北：新學林。
- 李茂生(2018)〈少年犯罪的預防與矯治制度的批判—一個系統論的考察〉，《少年事件處理法論文集—一部以贖罪心理與道德決斷形塑出來的法律》，頁 189-290。台北：新學林。
- 李茂生，〈校園霸凌防制準則之商榷〉，《再話橄欖枝》，223-241 頁。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。
- 周愷嫻(2020)〈微調校園霸凌之對策〉，《四書橄欖枝》，頁 137-145。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。



- 周愷嫻(2020)〈對話圈的團體動力學〉，《四書橄欖枝》，頁 113-124。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。
- 周愷嫻，〈校園霸凌面貌不是永恆不變〉，《四書橄欖枝》，125-134 頁。台北：國立台北大學犯罪學研究所橄欖枝中心。
- 周愷嫻、陳吳南(2009) ，〈「虞犯」:真的道德恐慌,假的風險治理〉，《社區發展季刊》，128 期，頁 60-72。
- 林民程(2017) ，〈論證校園修復式正義對談圈目標的優先性問題〉，《教育部 106 年度防治校園霸凌理論與實務研討會論文集》，頁 127。
- 林育聖(2016)〈校園霸凌現況分析〉，《教育部 106 年防治校園霸凌研討會手冊》。
- 林育聖、侯崇文、周愷嫻〈當前校園防治霸凌政策之改善建議〉，《一寸橄欖枝》，頁 253-268。商鼎數位：台北。
- 林斌(2014)〈英美校園霸凌防制政策：教育法之觀點〉，《當代教育研究季刊》，第二十二卷第三期，頁 49-89。
- 林滄崧(2010)〈校園霸凌與警察〉，《刑事雙月刊》，46 期，頁 16-21。
- 邱獻輝(2012)〈校園霸凌者諮商介入的挑戰與突破〉，《青少年犯罪防治研究期刊》，4 (2)，頁 27-62。
- 侯崇文(2014)〈橄欖枝中心的理論基礎—修復式正義理論〉，《一寸橄欖枝》，頁 137-145。商鼎數位：台北。
- 姚清輝 (2014)〈從學校行政領導者的角度分析校園霸凌事件的處理〉，《一寸橄欖枝》，頁 197-217。
- 張知博(2015)〈修復式司法初探—以少年司法制度為中心〉，《法令月刊》，67 期，頁 68-82。
- 許后宜(2017)〈運用修復式正義處理校園霸凌之實務經驗〉，《教育部 106 年度防治校園霸凌理論與實務研討會論文集》，頁 75。



- 許育典(2011)〈校園霸凌的法律分析〉，《月旦法學雜誌》，第 192 期，頁 97-107。
- 陳淑卿、陳國彥(2016)〈由變調「安全校園」淺談校園霸凌〉，《人文社會電子學報》，11 卷 2 期，頁 64-75。
- 馮喬蘭(2017)〈開始反霸凌？那麼我們還得要反思哪些事？〉，《教育部 106 年度防治校園霸凌理論與實務研討會論文集》，頁 107-109。
- 黃鈺堤(2014)〈魯曼行政官僚系統理論之初探〉，《行政暨政策學報》，第五十九期，頁 1-54。
- 劉濤(2018)〈区分、再入和沟通媒介：结构耦合概念的理论维度与运用前景〉，《社会理论学报》，第二十一卷第一期，頁 165-186。
- 蔡坤湖(2013)〈人本修復性司法：一個少年法官的反思〉，《律師雜誌》，342 期，頁 12-19。
- 鄭斐文(2013)〈社會建構論、批判實在論與行動者網絡理論觀點下的身體與社會：以肥胖議題為例〉，《臺灣社會學刊》，第 53 期，頁 143-152。
- 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)，頁 8-29。
- 蕭如珀、楊信男(2008)〈本月物理史〉，《物理雙月刊》，三十卷一期，頁 67-69。
- 蕭阿勤(1999)〈1980 年代以來台灣文化民族主義的發展：以「台灣（民族）文學」為主的分析〉，《台灣社會學研究》，第 3 期，頁 1-51。
- 賴俊生(2016)〈預防校園霸凌之重要性與對策—以國立馬公高中防治校園霸凌為例〉，《國教新知》，63 卷 4 期，頁 87-96。
- 謝如媛(2011)《犯罪被害人參與少年司法程序之研究報告》。
- 謝如媛(2018)〈少年修復式司法的批判性考察——從少年的最佳利益到利益衡平？〉，《政大法學評論》，152 期，頁 125-186。

### (三)學位論文



宋承翰(2015)《臺北市高中職以下學校防制校園霸凌因應小組成員之校園霸凌防制知識與態度研究》，天主教輔仁大學教育領導與發展研究所在職專班碩士論文。

林育賢(2018)《情感、冒犯與刑事立法：論冒犯行為之可罰性界限》，國立臺灣大學法律學系碩士班碩士論文。

翁逸玲(2015)《修復式正義在少年事件之運用》，國立中正大學法律學研究所碩士論文。

高偉文(1997)《少年事件轉向處分之研究》，國立政治大學法律研究所碩士論文。

陳昭穎(2014)《修復式正義應用於處理校園霸凌事件之實施過程與評價》，中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。

黃郁琇(2014)《當代反校園反霸凌戰爭之研究》，國立成功大學法律學系碩士論文。

黃進生(2003)《我國少年事件調查審理制度之研究--以少年權益保障為中心》，國立中正大學法律學研究所碩士論文。

楊雅音(2015)《我國校園霸凌防制制度之研究—以校園霸凌防制準則為中心》，國立台北教育大學教育學院教育經營與管理學系文教法律碩士班碩士論文。

蕭憲仲(2013)《台北市少年警察隊應用修復式正義處理少年事件之研究》，中央警察大學警察政策研究所碩士論文。

薛巧翎(2014)《司法院釋字第 664 號後虞犯制度改革之政策方針及其合理性——以司法院少事法研修會草案為中心》，國立臺灣大學法律學系碩士班碩士論文。

#### (四)政府資料

教育部(2015)《101 至 103 年度校園霸凌 調查分析研究期末報告》。

教育部〈校園霸凌防制準則全文修正草案條文對照表—公聽會後修正版〉。

教育部〈校園霸凌防治準則草案〉。

<https://www.scribd.com/doc/57339561/%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E>



5%87%8C%E9%98%B2%E5%88%B6%E6%BA%96%E5%89%87%E5%85%AC%E  
8%81%BD%E6%9C%83%E7%89%8820110531(最終瀏覽日：2020/05/25)

教育部校園霸凌防治中心。

<https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>(最後瀏覽日期 107/08/31)

教育部臺軍(二)字第 1010052332B 號公告。

立法院議案關係文書 院總字 483 號，政府提案 426-2 號。

立法院議案關係文書院總字 483 號，政府提案 426 號。

臺北市政府教育局，防制霸凌工作各級學校應行工作重點。

<http://www.sljh.tp.edu.tw/oldwebs/final/doc/17.pdf>(最後瀏覽日：2019/01/15)

#### (五)新聞及網路資料

研之有物，用「交友」逆轉人生！<https://research.sinica.edu.tw/teen-friend-network-wuchyiin/>(最後瀏覽日：2020/06/01)

少年隊校園 SAFE、霸凌止步，新竹縣政府新聞。

[https://www.hsinchu.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=153&s=107418](https://www.hsinchu.gov.tw/News_Content.aspx?n=153&s=107418)(最後瀏覽日：  
2019/01/16)

中央社，〈八德國中學生下課 派警力戒護〉。

<https://tw.mobi.yahoo.com/%E5%85%AB%E5%BE%B7%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E7%94%9F%E4%B8%8B%E8%AA%B2-%E6%B4%BE%E8%AD%A6%E5%8A%9B%E6%88%92%E8%AD%B7-20101223-061511-853>(最後瀏覽日：20190807)

豫章工商三級輔導機制介紹。

<http://www.ycvs.ntpc.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/58/198792742.pdf>。(最後瀏覽日：  
2019/01/15)

兒童福利聯盟，《2017 年台灣社會大眾校園霸凌經驗調查報告》，

<https://www.children.org.tw/research/detail/69/1355>(最後瀏覽日：2019/03/11)



臺南市新化國民小學防制校園霸凌因應小組會議紀錄。

<http://163.26.179.6/~sh6bwp/wp-content/uploads/2016/02/1031113-%E8%87%BA%E5%8D%97%E5%B8%82%E6%96%B0%E5%8C%96%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E9%98%B2%E5%88%B6%E6%A0%A1%E5%9C%92%E9%9C%B8%E5%87%8C%E5%9B%A0%E6%87%89%E5%B0%8F%E7%B5%84%E6%9C%83%E8%AD%B0%E7%B4%80%E9%8C%84.pdf>(最終瀏覽日：20200301)

## 二、日文文獻

### (一)專書

- 赤坂真人(2009)《社会システム理論生成史—V.パレート・L.J.ヘンダーソン・T.パーソンズ》。兵庫：関西学院大学出版会。
- 今津孝次郎(2007)《増補：いじめ問題の発生・展開と今後の課題—25年を総括する》。東京：黎明書房。
- 葛野尋之(2009)《少年司法における参加と修復》。東京：日本評論社。
- 葛野尋之(2003)《少年司法の再構築》。東京：日本評論社。
- 坂田仰(2016)《いじめ防止対策推進法 全条文と解説》。東京：學是出版。
- 宿谷晃弘、安成訓(2010)《修復的正義序論》。東京：成文堂。
- 竹川裕雄(2006)《いじめ現象の再検討—日常社会規範と集団の視点》。京都：法律文化社。
- 田中智治、山名淳(2004)《教育人間論のルーマン》。東京：勁草書房。
- Dan Olweus 等(著)森田洋司等(譯)(1998)《世界のいじめ—各国の現状と取り組み》。東京：金子書房。
- 土居健郎(2007)《「甘え」の構造(増補普及版)》。東京：弘文堂。
- 徳岡秀雄(2009)《少年法の社会史》。東京：福村出版。



内藤朝雄(2007)《いじめ学の時代》。東京：柏書房。

Niklas Luhmann(著)，村上淳一(譯)，《社会の教育システム》。東京：東京大学出版会。

廣瀬建二等(2010)《少年事件重要判決 50 選》。東京：立花書房。

前島康男(1995)《いじめ—その本質と克服の道すじ》。東京：創風社。

森田洋司、清水賢二(1996)《いじめ—教室の病い》。東京：金子書房。

## (二) 期刊及論文集之論文

浅田瞳、原清治(2018)〈高等学校におけるネットいじめの実態に関する実証的研究〉，《佛教大学総合研究所紀要》，第 25 号，頁 15-31。

石飛和彦(1999)〈「いじめ」の実践的行為の形式構造〉，《教育・社会・文化：研究紀要》，第 6 号，頁 31-52。

石飛和彦(2012)〈「いじめ問題」にみる教育と責任の構図〉，《教育社会学研究》，90 卷，頁 83-98。

猪瀬慎一郎(2001)〈少年審判制度の基本問題〉，猪瀬慎一郎、森田明、佐伯仁志編，《少年法のあらたな展開：理論・手続・処遇》，頁 55-84，東京：有斐閣。

大西彩子、黒川雅幸、吉田俊和(2009)〈児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—〉，《教育心理学研究》，57 卷，頁 324-335。

神田光啓(1994)〈いじめの研究情報の検討〉，《教育情報研究》，頁 7-15。

葛野尋之(2003) 著〈少年法改正と子供の自己決定〉，《法律時報》，75 卷 9 号，53-56 頁。

葛野尋之(2010)〈少年事件の刑事裁判と公開原則〉，《刑事法ジャーナル》，21 号，頁 34-39。



藏永瞳、片山香、樋口匡貴、深田博己(2008)〈いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響〉，《広島大学心理学研究》，第8号，頁41-51。

齊藤豊治(1995)〈いじめの不可視性と少年司法の限界(課題研究『いじめ』問題と少年司法の限界)〉《犯罪社会学研究》，20巻，頁4-20。

柴田守(2018)〈少年司法機関との連携に関する学校教育現場の意識(1)--児童・生徒の暴力やいじめの対応や指導の連携強化にむけて〉，《長崎総合科学大学紀要》，58巻1号，頁19-45。

秦野伸介(2000)〈「いじめ」言説の二重性〉，《教育・社会・文化：研究紀要》，第7号，頁45-58。

白井利明(2016)〈発達心理学から十八歳を考える〉，《九州法学会会報2016》，頁80-85。

宿谷晃弘、竹原幸太(2018)〈いじめ予防における修復的アプローチの可能性に関する覚書〉，《東京学芸大学紀要・人文社会科学系》，69号，頁127-164。

関 真伍、鈴木朋子、堀井俊章(2018)〈いじめの停止にかかわる諸要因の検討〉，《教育デザイン研究》，9期，頁15-22。

武内謙治(2013)〈少年司法の人的対象(2) 虞犯少年〉，《法学セミナー》，2013.01，頁124-128。

武内謙治(2015)〈少年司法改革と非行理解・少年司法の社会性(課題研究 少年非行と非行少年処遇の過去・現在・未来)〉，《犯罪社会学研究》，40巻，頁68-83。

戸田典樹(2018)〈学校教育における社会福祉機能導入の必要性：「大津中学いじめ自殺事件」を題材にして〉，《神戸親和女子大学大学院研究紀要》，巻18，頁31-42。

徳岡秀雄 (1988) 〈自己成就予言としてのいじめ問題〉, 《関西大学社会学部紀要》, 第 20 卷, 頁 159-180。

内藤朝雄 (2013) 〈いじめ (特集 いじめ問題とその対応)〉, 《犯罪と非行》, 176 期, 頁 66-83。

長尾英彦 (2014) 〈いじめ問題に関する覚書〉, 《中京法学》, 48 卷第 3、4 号, 頁 223-245。

野田正人(1995) 〈いじめと少年司法 (課題研究 『いじめ』 問題と少年司法の限界)〉 《犯罪社会学研究》, 20 卷, 頁 37-50。

橋本攝子 (1999) 〈いじめ集団の類型化とその変容過程--傍観者に着目して〉, 《教育社会学研究》, 64 期, 頁 123-142。

保田 卓(2006) 〈教育シテムの構造〉, 稲垣恭子編 《子ども・学校・社会——教育と文化の社会学》, 頁 216-234。京都: 世界思想社。

松澤一真(2018) 〈いじめ防止対策推進法の立法過程に関する研究—前決定過程 (pre-decision making process) に焦点を当てて〉, 《共栄大学教育学部研究紀要》, 第 3 号, 頁 59-74。

森田明 (2001) 〈少年法の歴史的展開—「児童福祉政策的保護」と「刑事政策的保護」の確執〉, 猪瀬慎一郎、森田明、佐伯仁志編, 《少年法のあらたな展開: 理論・手続・処遇》, 頁 1-34。東京: 有斐閣。

山口直也(2013) 《いじめ問題に対する少年司法の課題: いじめ防止対策推進法の成立に寄せて》, 〈教育と社会〉, 23 期, 頁 3-12。

柳治男(2003) 〈学校という組織〉, 森重雄、田中智志等編, 《「近代教育」の社会理論》, 頁 93-127。東京: 勁草書房。

姚逸葦(2016) 〈いじめの国際比較における概念分析の方法に関する検討〉, 《京都社会学年報》, 24 号, 頁 179-196。



姚逸葦(2019)〈いじめの対策と「学校の境界」中国大陸、台湾、日本のいじめ対策をめぐる比較研究〉，《21世紀東アジア社会学》，2018 卷 9 号，頁 185-199。

横山實(2017)〈少年警察活動の展開と現在の課題〉，《警察政策》，第 19 卷，頁 170-200。

### (三)政府資料

総務省(2018)《いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告》。

鳥取県警察，〈学校におけるいじめ問題への的確な対応について（例規通達）〉。<https://www.pref.tottori.lg.jp/258869.htm>(最終閲覧日：2020/05/11)

文部科学省〈いじめの定義の変遷〉。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf)(最後閲覧日：2020/02/11)

文部科学省，〈児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（平成 29 年度）〉。

[https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=00000112655&cycle=0&tclass1=000001120595&tclass2=000001120695&tclass3=000001120697&stat\\_infid=000031764137&result\\_page=1&second=1&second2=1](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=00000112655&cycle=0&tclass1=000001120595&tclass2=000001120695&tclass3=000001120697&stat_infid=000031764137&result_page=1&second=1&second2=1)(最後閲覧日：2020/04/23)。

文部科学省(2016)《いじめの防止等のための基本的な方針》。

文部科学省(2017)《いじめの防止等のための基本的な方針》。

文部科学省〈平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について〉。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/10/1422020.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm)。(最終閲覧日：2020/06/01)。

文部科学省(2018)《学校におけるいじめの防止、早期発見、いじめに対する措置のポイント》。

