

校園霸凌新啟思：以敘事治療團體突破教育工作難題

方旦媛

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生

一、前言

校園霸凌防治一直是教育界的難題，對於校園霸凌受凌學生的教育輔導更是成為校園處遇的焦點。受凌學生長期處在受凌的情境下，對身心健康及發展會有深遠的負面影響，其較一般的孩子更易傾向低自尊，易感覺沮喪、孤獨、焦慮、不安全感，孤獨的感覺通常在霸凌結束之後還是會持續（孫慧芳、游振鵬，2012）。如何幫助受凌學生走出霸凌陰影，絕對是值得教育工作者深思的問題。

校園輔導室是受凌學生的「避風港」，但這個「港灣」並未能全然安撫與守衛住這些受傷的孩子。目前臺灣教育環境採用學校三級輔導工作模式，但輔導工作較為固化，未能針對不同需求的學生發展貼合的輔導模式。筆者認為，若想破解此困境，急需不斷革新傳統教育輔導思維，尋求專為適切於受凌學生的輔導方針。根植於受凌學生需求，敘事治療團體以「再建構」的輔導理念，力求能有效介入於受凌學生群體，以其治療技術將受凌學生從「受害者」轉化成「主導者」，培育出新的生命力量，突破對於受凌學生的學校輔導難題。

二、急需突破的「受凌學生」處遇困境

（一）看到「受凌學生」的特殊性

學校工作中，不斷遇到遭遇校園霸凌而失落受困的學生，作為一名學校輔導老師，我能為他們做些什麼？現在的處遇方式是適合的嗎，還可以更貼合嗎？教育因以學生為本，身為教育工作者亦有著為學生福祉努力的責任。在教育工作中常常感覺到教育現場的限制，固化的輔導模式並不能真正滿足不同需求的學生群體。為受凌學生創造更適切的輔導方法，亦是學校輔導的重要課題。

國內外學者針對受凌學生類型有不同劃分，有學者認為受凌學生包括攻擊型受凌者（Aggressive Victims）及被動型受凌者（Passive Victims）兩種類型。其中，攻擊型受凌者在情感、行為、家庭等方面等問題更為嚴重，而被動型受凌者於受凌者中佔比較高（Hanish & Guerra, 2004）。林采霖（2011）指出，受凌學生可分為目的型受害者、挑釁型受害者、被動型受害者。目的型受害者指為獲取特殊目的而有計劃涉入、招致被害行為的受害者；挑釁型受害者因衝撞到團體規範，使受害時不易得到協助；被動型受害者指被動成為加害者攻擊目標的受害者，其受霸凌原因多樣。受凌學生類型中，被動型受凌者佔比最高，故本文探討受凌學生為被動型受凌者。

受凌學生在遭受校園霸凌事件後，會對其遭受霸凌的場域產生恐懼情緒，從而產生逃避行為，如逃學等情況；更甚者會採取攻擊性的行為，如報復霸凌者等行為。受凌學生將學校視為曾遭受或可能遭受霸凌的場域時，焦慮、恐懼的情緒會導致其無法進行正常學習（Batsche & Knoff, 1994）。受凌學生遭遇校園霸凌後身心受創、情緒不穩，易引起厭學情緒，甚至導致行為偏差。因此，針對於受凌學生輔導工作不可與傳統的學生輔導工作混為一談。

（二）臺灣教育環境下「受凌學生」的輔導困境

根據王麗斐（2022）所撰「國民中學學校輔導工作參考手冊（第二版）」顯示，現今臺灣社會針對學生輔導工作採取生態合作取向的學校三級輔導工作 WISER 模式，提供發展性輔導（W）、介入性輔導（ISE）、處遇性輔導（R）之三級輔導，使學校輔導發揮全面性、及早介入與多元資源整合之效。然而，目前教育環境雖大力推行以生態合作取向用於學生輔導工作，但實際實施卻屢遇困境。林郁倫、陳婉真、林耀盛與王鍾和（2014）提出，目前部分學校重訓育、輕輔導，導致輔導工作在學校組織中地位低落；學校場域以輔導學生人數、活動舉辦次數等表面績效來評量輔導工作，導致輔導工作從專業化趨向於行政化。筆者認為，校園霸凌類型多樣，各類型常交織於同一霸凌事件中，迫使受凌學生遭受多重傷害校園霸凌，關注受凌學生心理健康尤為重要。但當前針對於受凌學生的輔導工作並未真正實現全面性的系統合作，更偏向於學校輔導教師的「單打獨鬥」，導致輔導效能大打折扣。面對受凌學生心理健康問題的複雜性和嚴重性，受凌學生的輔導應更聯合多方力量，學校輔導需不斷創新，以多元視角看待學生心理健康，彌補校內輔導系統的不足。

三、敘事治療團體在校園霸凌事件上之應用

（一）敘事治療的主要內涵

敘事治療（Narrative Therapy）是由 Michael Whit 和 David Epston 為代表人物，以後現代、社會建構思想為核心，讓個案通過可解釋的故事來建構自己的生活意義，此故事之後將被個案當作「真相」來看待。敘事治療的核心目標是為了幫助個案擺脫外在問題的壓迫和所在系統主流故事的影響，從而重新建立自己的個人力量（譚晨，2017）。敘事治療與傳統治療有極大的差別，敘事治療認為世界存在主觀真實而非客觀真實，因此人們的自我認同是被社會所建構出來的，人必須經由自我的創造與環境的互動才能建構真實的主體經驗。人擁有成為創造者的能力，可以從主體經驗中超越社會環境所加諸的限制（黃素菲，2018）。其強調諮商是合作對話的歷程，諮商師需通過對話幫助案主由受主流文化敘事影響的單薄問題敘事逐漸發展出多元豐富且令自己滿意的「新故事」，從而使案主與故

事之間的關係得以改變（趙燕，2019）。以敘事治療「再建構」的核心理念入手，貼合受凌學生「重塑過去」的輔導需求，打破傳統學校輔導較為固化的輔導模式，促使受凌學生透過技術破除遭受霸凌的「舊故事」，以新視角重看過去受傷經驗，培育出「新的力量」。

（二）敘事治療團體模式的可行性

敘事治療團體是諮商師與團體成員共寫故事的再建構過程，敘事治療大師 Michael White 曾針對敘事治療諮商師提出了一些較為重要的治療方式：(1)採取合作諮商的立場；(2)幫助個案將自身與問題分隔，問題外化；(3)準確指出個案被他們的問題所壓迫並找到獨特的結果；(4)將獨特結果與問題連結起來，自我敘說令其自身滿意的故事導向；(5)邀請重要成員見證個案新的自我敘說；(6)紀錄並實踐「新故事」；(7)將「新故事」帶給受困於「壓迫故事」的人，助其脫困。敘事治療團體將相似經歷的成員齊聚，透過諮商師的領導和成員的相互啟發，會更容易外化問題，成員自身也會變成一個獨特的結果從而創造新故事。新故事經由其他成員的反應確認時，成員會成為彼此故事的見證者，從而提升自我效能感（陳紅莉，2011）。敘事治療團體較於其他團體模式，更能從受凌學生特性出發，以多元創新的觀點突破當前學校團體輔導工作單一的處遇模式，為學校輔導提供了一個新的選擇。學校輔導老師以團體帶領者的身分進入受凌學生團體，運用治療技巧幫助學生將自己與問題分隔，讓有受凌學生以新視角敘說各自故事並成為彼此支持。

四、敘事治療團體介入受凌學生的具體作為

敘事治療團體以輔導老師與受凌學生合作的立場，運用問題外化、新增支持性聽眾及改寫故事等核心技術，緩和受凌學生孤獨情緒。透過團員生命經驗的分享和穩定支持，受凌學生在輔導老師的引導中建構新的生命故事，以更包容的視角接納自己，實現自我認同。敘事治療團體中重要技術的應用策略，是團體發揮效能的關鍵。

（一）受凌經驗融合及問題外化

受凌學生的性別與年齡等背景變項的不同，可能會影響其在面對校園霸凌事件選擇不同的因應策略。當發生霸凌事件時，年齡較大的青少年比起國小的孩童更容易採用直接反擊（Camodeca & Goossens, 2005）。儘管目前於性別教育中強調性別平等，並鼓勵受害者要勇於說出口，但是受到華人文化的影響，對於男性該選擇哪些因應策略，仍存在傳統化的刻板印象及偏見，導致男同學較不會選擇對外尋求協助及支持（王俐淳、陳利銘，2018）。受凌學生選擇不同的因應策略

使得受凌經驗各不相同，受凌學生的獨特性仿佛讓其置身孤立無援的境地。但受凌學生又因霸凌事件情緒不穩，自我效能感降低，急需社會支持。

敘事治療團體可使得受凌學生在敘說過程中融合彼此生命經驗，發掘相似的受凌經驗。當其發現自己的感受並不單一，更可以理解自己的痛苦並不是來源於自身的問題，而是由外在原因所造成的。透過團員的交流和啟示，更容易將問題外化，將自身和問題分隔開（陳紅莉，2011）。團員能將彼此的故事聯繫起來，一個學生的講述能夠帶動其他學生的分享。透過講述故事，他們有機會命名已經做到的改變，或者是能夠列出創造改變的希望。在這個過程中，團體強調、強化了所作出的選擇——獨特的結果，這些獨特的結果是發展更偏好故事的基礎（趙燕，2017）。問題故事轉移為問題的外化故事後，受凌學生可以從中抽離以新的視角看待故事，將自己從問題故事的受害方變為主導方。

（二）新增支持性聽眾及改寫故事

敘事治療團體中，諮商師和其他團體成員會共同陪伴特定成員建構新故事，成為強有力的支持性聽眾。受凌學生將故事與信任的人分享並進行對話，可以打破自身思維的框架，從而對舊有故事有新的發現。學生情緒經驗重現，在敘說中統整自我認同，推動新故事的誕生，並以新故事的形式發展新的互動模式（蔡健功，2016）。諮商師引導特定學生合作編寫出新故事，邀請所有團員從自身文化脈絡出發，主動分享與問題故事相關之經驗或觀點，透過團體的持續對話提升特定學生的信心與效能，而其他團員亦從中獲得學習和反思（黃慧森，2016）。

五、結語

受凌學生遭受霸凌事件後，需進行心理建設，重獲社會支持。敘事治療團體作為一種以人本主義為內核的團體，為受凌學生的學校輔導工作帶來新的啟思。其問題外化、改寫生命故事等治療技術，能幫助受凌學生擺脫外界帶來的限制，發掘自身力量。敘事治療團體介入受凌學生群體，其以「再建構」的形式，利用團體支持幫助受凌學生將問題外化，建立自信心重寫故事，使得受凌學生從問題故事的「受害者」變為「主導者」。

敘事治療團體對學生來說是一個全新的空間，允許創造環境，並用互動的形式來建構全新的主體經驗。受凌學生在團體中接收到成員支持，發展成員間相互關懷的關係，從獲得支持，抒發壓力。團體成員以合作模式共同塑造故事，作為彼此新故事的見證者。綜上所述，筆者認為敘事治療團體應用於受凌學生群體可突破當前學校輔導工作固化的盲點，其治療理念與受凌學生輔導需求具有一定適切性。故筆者希冀敘事治療團體能進入受凌學生的校園輔導場域，以創新形式實

現對受凌學生的輔導效能。

參考文獻

- 王俐淳、陳利銘（2018）。校園霸凌受凌者的因應策略與其知覺有效性之研究。《教育研究學報》，52(2)，21-38。
- 王麗斐（2020）。國民中學學校學校輔導工作參考手冊(第二版)。臺北市：教育部。
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛與王鍾和（2014）。心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰：由台北市國中輔導人員之觀點。《輔導與諮商學報》，36，37-64。
- 林采霖（2011）。受傷者的話療—聆聽校園霸凌受害者的生命故事（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學新聞研究所，臺北市。Doi:10.6342/NTU.2011.01783
- 孫慧芳、游振鵬（2012）。青少年霸凌行為與教育因應策略。《教育與家庭學刊》，3，51-63。
- 陳紅莉（2011）。敘事治療在團體工作中的運用與思考。《社會科學家》，1，114-116。黃素菲（2018）。《敘事治療的精神與實踐》。臺北：心靈工坊。
- 黃慧森（2016）。敘事取向團體督導歷程之多元文化議題處理經驗。《諮商與輔導》，363，037-042。
- 蔡健功（2016）。霸王卸甲：受霸凌者的自我敘說（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系，臺中市。
- 趙燕（2019）。敘事治療在諮商實務中的應用—以重要關係失落青少年個案為例。《輔導季刊》，55(3)，061-071。
- 趙燕（2017）。敘事團體諮詢的研究進展。《南京曉莊學院學報》，5，102-106。
- Corey, G. (2017)。《心理諮詢與治療的理論及實踐》（譚晨譯）。北京：中國輕工業出版社。（原著出版於 2011）
- Batsche, K. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165–174.

- Carr, A. (1998). Michael White's narrative therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(4), 485-503.

- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 17-38.

