

微歧視與校園霸凌-人際互動的潛在危機

應愛

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

根據兒童福利聯盟於 2023 年發佈「台灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告」指出，其針對 8000 多名兒少進行調查，有 15% 的兒少表示曾遭遇校園霸凌；而在曾遭微歧視的兒少中，約有 34% 亦經歷過不同形式的霸凌（兒童福利聯盟，2023）。微歧視與霸凌在校園中普遍存在，數據顯示，曾遭受微歧視的兒少更容易成為霸凌的目標。在與他人互動時，我們可能出於「開玩笑」的心態，不經意地表達出一些帶有貶低或嘲諷意味的言論，內容可能涉及他人的外貌、行為或學業表現等。這些話語也許是無心的玩笑，卻可能對他人造成心理上的不適與傷害。當被談論者表達不滿時，談話者常常會說類似「你不要那麼在意啦」、「我只是開玩笑而已」、「這樣說又不會怎麼」或「我又不是故意的」等語句，試圖弱化或合理化自己的言論。在人際互動中，微歧視有時被視為無傷大雅的玩笑。然而，微歧視往往為霸凌事件的開端，逐漸演變為排擠或霸凌行為（兒童福利聯盟，2022）。即便某些言行並非故意，受害者仍可能深感困擾與心理受傷。

因此，微歧視如能及時識別與適當干預可防止情況惡化為霸凌，阻止其對受害者造成傷害（兒童福利聯盟，2023）。言論為人們表達觀點、情感、價值觀和對他人的看法的主要方式。言語若出於良善，能夠化解紛爭、舒緩緊張局勢，甚至挽救生命；若帶有惡意，則可能引發傷害甚至擴大衝突。如談論者為故意且持續性的散播謠言或惡意評論他人以操控人際關係，孤立受害者，進而使其陷入孤立、被誤解或標籤化的狀態，此即 Hugh-Jones 與 Smith（1999）所述之社交霸凌。孔子於《論語·陽貨》中言：「道聽而塗說，德之棄也」。此句亦提醒我們，未經證實的言論即為謠言，對聽聞之言論，應保持批判性思維與理性的態度，避免盲從或輕率傳播。微歧視與霸凌之間的界線有時模糊不清，處於微妙的狀態，我們或許無意中成為他人眼中的加害者，甚至演變為霸凌者，亦可能成為下一個受害者。

二、微歧視、校園霸凌之定義與形式

根據兒童福利聯盟（2023）對微歧視之定義，其為日常生活中對特定族群的無意的歧視、侵犯或危害，施行者的言行通常為細微、隱性而不易察覺，且施行者常認為自己的言行是無害的，甚至是正當的。例如針對個人的外貌、家庭背景、身心健康狀況、性別及性傾向等特徵之微歧視。雖然，施行者可能不具明顯的敵意，看似微不足道、細微卻帶有歧視的言行；但是，受害者通常會經歷敵意、輕視、羞辱等情緒。而當微歧視之言行具有目的性、故意、持續性且造成受害者的

傷害時，其顯然已成為霸凌。

霸凌可分為公開的霸凌與隱蔽的霸凌，前者為顯易見且易於識別，後者為隱藏、微妙且難以識別（Hugh-Jones & Smith, 1999）。公開霸凌的形式包括觸身行為，如拳打腳踢，或可觀察到的言語，如取笑和侮辱；隱蔽霸凌的形式較難以識別，其包括手勢和威脅之眼神、低語、排斥、限制某人坐位和交談對象等形式（Burger, 2022）。Olweus（1993）將校園霸凌（Bullying at school）定義為學生於長時間內反覆遭受一名或多名同儕的欺凌或騷擾，霸凌行為上顯現於肢體的攻擊（如踢、打）、言語的傷害（如嘲弄、威嚇）、關係孤立（如排擠），以及對他人身體特徵或性別的貶損性評論等形式。根據教育部（2024）之《校園霸凌防制準則》進一步對校園霸凌闡述，其涉及學校內、外的學校成員（包括學校校長、教師、學生、工友等）之個人或群體透過言語、文字、圖畫、肢體動作、網際網路等形式，以持續且故意的行為，直接或間接地導致受害者處於敵意的環境，造成受害者身、心或財產上的損害、影響其學習等。不論施暴者與受害者是否來自同一所學校，凡該行為發生於教育環境且具有霸凌特徵者皆屬校園霸凌之範疇。

Terasahjo 與 Salmivalli（2003）之研究結果顯示，霸凌在初期時，往往被人們視為無害，甚至遭到合理化。此外，霸凌者傾向於將其不良行為的根源或責任推諉至受害者（Hara, 2002）。如霸凌者認為受害者性格內向、不善於社交而將其忽視或孤立（Veenstra et al., 2007）。亦有性格過於順從（Olweus, 1993）或外貌特徵異於他人者遭受到霸凌者的戲弄、奚落和霸凌（Magin et al., 2008）。而 Wong 等（2013）指出，霸凌行為較常見的原因為建立社會地位、獲取物質利益、尋求樂趣、情緒釋放等。雖然，任何學生皆可能為霸凌者的目標，但與眾不同者、內向且不善言辭者、缺乏人際社交者、情緒波動較高者、抑鬱或焦慮者等更容易成為霸凌者的目標（Hugh-Jones & Smith, 1999）。因此，學校應時刻保持警覺，密切留意任何可能出現的霸凌跡象（Burger, 2022）。

三、微歧視、校園霸凌之應對措施

（一）校園微歧視與霸凌的預防及處理策略

當微歧視尚在初始階段時，學校與教師應及時處理、介入，避免從微歧視逐漸發展為衝突，甚至最終演變為霸凌事件，教師應以身作則並鼓勵學生尊重他人，每個人都應受到平等對待，避免任何形式的歧視與偏見；重視多元文化教育，增進學生面對不同特質的群體多些理解與尊重，故校方處理微歧視的態度非常重要（蕭莊全，2022）。而校方對霸凌事件的處理態度亦是預防和抑制霸凌的關鍵（何熙國，2012）。Burger（2022）指出，校方應明確宣示對校園內任何形式的霸凌行為採取零容忍態度，並積極宣導霸凌行為可能導致的後果與相關規範。校方應營

造正向校園文化，推動正向的同儕互動，強化監督機制，培養尊重、關懷的核心價值觀。亦可建立校方管理者、教師、家長與學生的多元防治體系，促進共同參與霸凌防治措施的規劃與執行。

校園霸凌雖難以立即根除，但可透過旁觀者的力量降低其危害（陳利銘，2013）。若旁觀者未能適當介入，甚至以冷漠態度對待，可能無意中助長霸凌行為的擴散（何熙國，2012）。Latane 與 Darley（1968）提出「旁觀者決策歷程模式」，分析可能影響旁觀者採取行動的情境因素。其認為此五個步驟並非單獨發生，而是互相連貫，且任何一環結受到干擾，都可能影響旁觀者是否進行助人行動。第一步是旁觀者注意到事件的發生，並判斷事件是否需要其幫助；第二步是確認事件需要處理；第三步是旁觀者準備承擔責任，但「旁觀者效應」可能會稀釋責任感，進而降低介入意願；第四步是旁觀者考慮如何幫助，若缺乏知識或能力，則可能感到無所適從；第五步是實際行動，若過程中出現猶豫或障礙，則無法提供幫助。因此，校方應加強對旁觀者行為的教育，幫助學生認識自己在霸凌情境中的角色與責任，避免旁觀者的消極態度成為霸凌行為持續或擴大的因素。針對霸凌事件的處理，學校應召集家長、教師及相關行政人員，聽取各方陳述以還原事件經過，並根據學校既定的學務管理規範進行處理，確保處置的公平性與教育性（何熙國，2012）。

（二）校園霸凌事件處理程序

校園霸凌零容忍，若發現霸凌行為，可立即通報學校。學校將依規定啟動調查程序，並與相關人員協力解決，提供受害者支持，確保學生的安全。依據教育部（2024）所訂定的《校園霸凌防制準則》之處理程序如下：

1. 初步評估

教師發現學生疑似遭受霸凌時，應進行初步評估其是否為霸凌事件。

2. 啟動處理程序

校長召集成立防制霸凌因應小組進行評估確認。若事件成立，啟動霸凌防制輔導機制。對相關學生（加害者、受害者、旁觀者）進行輔導，視事件嚴重性提供專業心理諮商。

3. 行為導正

若情節嚴重，應轉介專業心理諮商人員進行輔導並長期追蹤觀察，導正偏差行為。

4. 依法通報

依據教育部（2024）之《校園霸凌防制準則》第十七條規定：學校校長及教職員工得知似為霸凌事件時，皆應立刻向學校所定之權責人通報，並由其向學校所屬主管機關通報，且通報不得超過二十四小時。若兒童或少年被霸凌至情節嚴重或已有傷害結果之程度，未依法通報者，將面臨法律與行政責任。通報程序與時效是處理霸凌事件的重要環節，學校與教師應熟悉相關規定，避免因延誤通報造不良後果。

（三）校園霸凌可申訴管道

面對校園霸凌，你並不孤單，請勇敢說出來！可向相關單位反映，保護自己；同時，也能幫助他人。

1. 向學校、教師、家長反映

學校皆設有投訴信箱或電子郵件，讓教師、家長或學生能夠隨時反映霸凌事件。學生亦可向教師、家長告知霸凌情況，學校會根據投訴內容進行調查和處理。

2. 向信任的同學或朋友反映

學生可向信任的同學或朋友反映問題，尋求他們的支持和協助，以便在有需要時向學校或相關單位反映事件。

3. 向縣市反霸凌投訴專線投訴或撥打 1999 便民專線

學生及家長可向所在地的縣市反霸凌專線投訴，亦可以撥打 1999 便民專線，反映校園內發生的霸凌事件。

4. 向教育部反霸凌專線 1953 投訴（24 小時）或專區留言

教育部設有 24 小時的反霸凌專線，可撥打 1953 將霸凌事件反映給相關單位。教育部設有防制校園霸凌的專區，學生及家長可以在專區留言與反映相關問題。

四、家長的輔導策略

當孩子捲入微歧視與霸凌事件（以下簡稱為事件），不論其角色是加害者、受害者或旁觀者，家長應了解事件全貌並根據孩子的角色進行引導，協助其面對

與學習適當的應對方式。

（一）我的孩子可能涉及事件時

家長可鼓勵孩子坦誠面對問題，開誠布公地討論事發經過，了解孩子的觀點及其行為的動機。以教育而非暴力的方式進行處理，孩子才不會將暴力視為解決問題的手段。請孩子站在受害者的立場，思考自己如果位於受害者的處境會有什麼感受？讓孩子從情感層面理解他人並培養同理心。家長與孩子討論未來的行為選擇，讓孩子反思未來遇到類似情況時，應該如何表達情緒、如何處理衝突而不傷害到他人，引導其建立尊重他人差異與包容的心態。

（二）我的孩子為事件的受害者時

家長應保持冷靜，以利於處理孩子的情緒與情況。避免直接聯繫霸凌者的家長；因為，並非所有霸凌者的家長都會以積極的態度回應。因此，家長可與孩子了解事件的經過，如參與者、發生的時間、地點、方式（言語、身體或社交霸凌等），做好記錄以便後續處理。談話過程中，孩子可能會感到尷尬或羞愧，這是常見的情緒反應，家長應鼓勵孩子表達自己對事件的想法和感受，以促進情感與壓力的釋放。並教育孩子「正視」霸凌者的行為；因為在大多數情況下，忽視霸凌行為往往會導致情況的惡化。同時，專家建議家長應聯繫校方，並讓學校作為事件的調解者，這是最理想的處理方式（Burger, 2022）。家長與校方、導師聯繫與說明孩子遭遇事件的始末，以便校方進行事件的釐清與處理。若孩子表現出抑鬱或焦慮的跡象，家長應及時尋求專業心理輔導的協助（Goldsmid & Howie, 2014）。

（三）我的孩子為事件的旁觀者時

即使孩子只是事件的旁觀者，家長也應與孩子討論其對事件的看法與情緒反應。旁觀者通常在最初選擇保持沉默或遠離；但是，在群體效應或自我保護機制下，旁觀者可能逐漸成為加害者；亦可能成為下一個受害者。Banyard（2015）指出，教育旁觀者目睹霸凌行為時，採取積極且正向的行動非常重要，亦是抑制霸凌事件發生的重要因素。家長可讓孩子了解其在事件中的角色和責任，引導孩子應該如何處理、如何保護自己、如何向他人尋求協助、如何協助受害者。根據Latane 與 Darley（1968）提出的「旁觀者決策歷程模式」，家長應適時教導孩子識別事件嚴重性，判斷是否需要介入援助，加強其對事件的敏感度和判斷能力，例如討論哪些情況需要他們提供幫助。此外，提醒孩子向教師或家長尋求協助是有效的方式，亦可保護自己的安全。同時，讓孩子理解在事件中，實際行動的重要性。旁觀者正面的作為不僅能幫助受害者，也有助於減少微歧視及霸凌事件的

發生。因此，無論是給予受害者安慰或尊重、及時向教師或家長尋求協助，都是勇氣與責任感的展現。

五、結語

微歧視與校園霸凌在初期階段及時介入是最為理想的處理時機。然而，教師在處理此類事件時，往往也會面臨些許困難。例如，微歧視通常缺乏明顯的攻擊性，教師與學校難以及時察覺。相對而言，霸凌行為雖然較為明顯且直接，但受害者與旁觀者往往因擔心遭到報復而選擇隱忍。而旁觀者的正向行動對揭發霸凌行為有著抑制作用，但學生因擔心自己會成為霸凌者的下一個目標而退縮。尚需加強旁觀者的觀念，協助受害者通知學校、老師，也是一種解決問題的方式。有時微歧視與霸凌行為界限不甚明確，亦會延誤各方干預時機，隨著時間推移，受害者、霸凌者與旁觀者的角色可能發生轉換，形成霸凌行為的惡性循環，造成角色認定的困難。此外，受害者可能對學校的介入產生疑慮，擔心自己會被責怪或貼上負面標籤，不願讓教師、輔導老師或家長介入。而霸凌者則否認自己的行為而拒絕與教師或輔導老師溝通。

因此，學校、家長與學生們應共同合作，學校與教師應積極宣導心理輔導、反微歧視與反霸凌教育，幫助家長與學生認識微歧視與霸凌的危害、了解應對策略，提升家長與學生對相關事件的敏感度，促使其及時發現與識別問題，與學校共同尋找解決問題的最佳方式，推動有效的通報機制，讓學生在遇到問題能及時尋求幫助。家長亦應在家庭中落實相關教育，並且與學校保持密切聯繫，關心孩子在學校的情況。重視事件並鼓勵受害者與旁觀者勇於揭露微歧視或霸凌行為，主動向學校、教師或家長尋求協助，才能讓霸凌者/加害者有所警惕。唯有學校、家長與學生們的共同合作，才能有效預防與妥善處理校園中的微歧視與霸凌問題，促進友善的校園環境。

參考文獻

- 何熙國（2012）。被遺忘的主角：霸凌事件的旁觀者（未出版之碩士論文）。國立臺北大學。
- 兒童福利聯盟（2022）。2022臺灣兒少微歧視現象與校園霸凌調查報告。
https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2494
- 兒童福利聯盟（2023）。2023臺灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告。
https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2658

- 陳利銘（2013）。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊，14(3)，56-63。
- 教育部（2024）。《校園霸凌防制準則》。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000683>
- 蕭莊全（2022）。微歧視：校園霸凌的前奏曲，該如何處理？
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/12994>
- Banyard, V. L. (2015). *Toward the next generation of bystander prevention of sexual and relationship violence: Action coils to engage communities*. Springer Science + Business Media. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23171-6>
- Burger, C. (2022). School bullying is not a conflict: The interplay between conflict management styles, bullying victimization, and psychological school adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11809.
- Goldsmid, S., & Howie, P. (2014). Bullying by definition: An examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 210-225.
- Hara, H. (2002). Justifications for bullying among Japanese schoolchildren. *Asian Journal of Social Psychology*, 5(3), 197-204.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British journal of educational psychology*, 69 (2), 141-158.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D., & Smith, W. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *Scandinavian journal of caring sciences*, 22(3), 430-436.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing

- Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). She is not actually bullied: The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behaviour*, 29(2), 134-154.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child development*, 78(6), 1843-1854.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292.

