

# 從亞斯伯格症學生特質探討校園霸凌事件

梁碧明

國立東華大學特殊教育學系  
助理教授

連允香

國立東華大學特殊教育學系  
身心障礙與輔助科技碩士班研究生

## 摘要

本文旨在回顧國內近五年(2007-2011)亞斯伯格症與校園霸凌相關文獻，包含校園霸凌定義、類型、因素；亞斯伯格症人際特質、亞斯伯格症和霸凌關聯性；及霸凌預防、因應策略等，期能藉由呈現文獻彙整結果，正視亞斯伯格症與霸凌的議題，提昇更多學校、教師、家長的了解與關注。

關鍵詞：亞斯伯格症、校園霸凌、社交互動

## 壹、前言

近年關於校園霸凌的問題層出不窮，回顧受霸凌者相關特質之研究(Carley, 2008; Coloroso, 2003; Dubin, 2007)可發現：與眾不同的行為者往往容易成為霸凌者的目標，主因是他們不符合「常態」而被霸凌(引自嚴麗娟, 2010；引自魯宓、廖婉如, 2011；引自王慧婷, 2011)。鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰(2009)更指出弱勢族群是易遭受霸凌的對象；對於某些外表與一般人無異的亞斯伯格症者而言，Coloroso 也說明其明顯障礙及缺乏言語或肢體能力保護自己更是霸凌者的現成藉口。因此，本文旨在回顧國內近五年(2007-2011)亞斯伯格症與校園霸凌相關文獻。研究者以「亞斯伯格症」及「校園霸凌」為關鍵字搜尋國內碩博士論文及 Google 學術網資料庫，發現大部分文獻偏向亞斯伯格症的教養、行為問題，並未發現任何霸凌的直接相關文獻；再次以「身心

障礙」及「校園霸凌」為關鍵字進行搜尋，則找出間接相關的八篇文獻；另外參考教育部防制校園霸凌專區網站，亦獲得國內在防制校園霸凌的相關資訊。故本文首先探討校園霸凌之定義、類型及因素；繼而說明亞斯伯格症人際互動特徵、及受限社交困難而可能成為被霸凌者的原因；最後針對亞斯伯格症特殊需求提供預防霸凌及因應輔導策略等，期待藉由文獻探討結果，能助於了解如何避免及因應亞斯伯格症遭受校園霸凌，並提出未來可行研究方向之建議。

## 貳、校園霸凌

霸凌(bullying)是近年熱門討論之教育議題，也是一個長期隱存於校園的現象。以下針對國內霸凌的定義、類型、盛行率及其影響因素等進行評析，藉以窺探校園霸凌的全貌。

### 一、定義





我國教育部(2010)更新修正校園霸凌的  
表 1

校園霸凌新舊定義對照表

舊定義	新定義(2010)
1. 學生之間相對勢力(權力、地位)不對等	1. 具有欺負他人的行為
2. 欺凌行為長期反覆不斷	2. 具有故意傷害的意圖
3. 具有故意傷害意圖	3. 造成生理或心理上的傷害
4. 造成生理或心理上侵犯的結果	4. 兩邊勢力(地位)不對等
	5. 其他經校園霸凌因應小組討論後認定者

定義，表 1 針對新舊兩種定義條列比較。

如表列霸凌新舊定義間，主要差異在於舊版定義強調霸凌是「長期反覆不斷」的欺凌行為，且四項要件需同時具備才構成霸凌事件；而新版將限制放寬為「具有欺負他人的行為」，且增訂「其他經校園霸凌因應小組討論後認定者」，以針對任何特殊案例產生的可能性，再者只要符合其中一項要件即構成霸凌行為。從以上新舊兩版校園霸凌定義的比較，可知國人對霸凌議題的重視，因此將條件放寬至只要發現欺凌行為，不須長期反覆亦是形成霸凌的條件之一，期能提高親師生對校園霸凌的敏感度，也能避免過度傷害的造成；另外即是擴及其他經過校園霸凌因應小組確認的可能案例，更可看出全面反霸凌的堅定與謹慎之處。

## 二、類型/盛行率

我國教育部定義校園霸凌的類型包括：(1)肢體霸凌：毆打身體、搶奪財物等；(2)關係霸凌：排擠孤立、操控人際等；(3)言語霸凌：出言恐嚇、嘲笑污辱等；(4)網路霸凌：散佈謠言或不雅照片等；(5)反擊霸凌：受凌反擊等；(6)性霸凌：校園性侵害或性騷擾等負面行為；這些行為對受害者皆會造成生理及心理創傷。陳姿伶(2010)針對台北市某國中進行問卷調查也發現：校園霸凌類型中以言語霸凌最為普遍。藉由以上校園霸凌的類型

可以讓家長、相關教育者判斷受害者的受霸凌類型，而尋求相關的法律及對治方法。

其次盛行率方面，根據兒童福利聯盟(2011)歷年調查發現：校園中約六成學生曾有過被霸凌的經驗，其中一成多學生經常或每天都會被同學欺負；國小四、五、六年級學童最近兩個月在學校經常甚至每天被同學欺負的比例，從 2007 年的 9.9%，上升到 2010 年的 16.1%，攀升速度實在驚人。截至於 2011 年 1 月針對五、六年級國小學童及國中一、三年級學生的問卷調查結果，更顯示 18.8% 的學童經常被霸凌，且近一成(10.7%)的學生坦承本身即是霸凌者，可見校園霸凌現象有逐年增加的趨勢，亦是相關教育人員必須關注的議題。

## 三、影響因素

校園霸凌事件的產生相關影響因素可分為個人、學校、及家庭三方面。

(一) 個人因素：包含霸凌者與受霸凌者的個人特質。

### 1. 霸凌者

楊宜學(2009)認為個人成為霸凌者的主要特質為：(1)贊成暴力行為的態度；(2)情緒控制起伏過大、易怒；(3)自我中心、不會考慮別人或反省自我；(4)溝通技巧欠缺同理心、不會使



用合適字眼、且文不能對題；(5)具有不良的習慣嗜好，如吸菸、喝酒、翹家、翹課等，以上皆會影響霸凌行為的產生。Coloroso(2003)認為霸凌者具有七種人格特質，包括(1)霸凌者膨脹的自我；(2)嫉妒他人而孤立其選定的目標；(3)對目標充滿敵意與報復，且不顯露情緒；(4)有某種學習障礙，且社交能力不良；(5)同時是受害者也是加害者，會惡意攻擊傷害他的人；(6)成群結隊做出單獨一人時不會做的霸凌行為；(7)組成幫派的霸凌者，對幫派過於狂熱，缺乏同理心與懺悔(引自魯宓、廖婉如，2011)。綜合以上論見，霸凌者的主要人格特質是自我中心、缺乏同理心、無法接受差異性，且具有偏差的行為態度。

## 2.受霸凌者

鄭英耀等人(2009)指出易被霸凌的學生主要為三種類型：(1)言行失當者：言語或行為失當而激怒別人；(2)弱勢族群：在言語溝通、動作反應及身材方面屈居劣勢；(3)異類學生：長相、條件、言行舉止與眾不同的學生。陳姿伶(2010)也表示會干擾同學上課或自卑的學生，最容易遭受到欺凌；過動症狀越無法克制的學生，也易遭受「言語」或「身體」霸凌。由此可看到身心障礙學生本身已是弱勢族群，若再加上受到霸凌傷害，則是弱勢中的弱勢族群，更值得關注。Coloroso(2003)認為受霸凌者容易被當成目標的特質包括：(1)新搬遷轉學；(2)學校中年紀最小；(3)受過創傷；(4)被動、焦慮、缺乏自信、容易跟隨或討好別人；(5)有些行為讓其他人感覺厭煩；(6)不願意打架、寧願和平解決爭端；(7)害羞、內向、安靜、膽怯、敏

感；(8)窮困或富裕；(9)霸凌者認為目標的種族或血緣、性別與性傾向、宗教是劣等且可以被鄙視；(10)聰明、有天才；(11)外表異常：如戴牙套或眼鏡、患有皮膚疾病；(12)生理特徵有別於大多數人；(13)生理或心智障礙；這些孩子被霸凌的可能性比其他者高三倍(引自魯宓、廖婉如，2011)。Jannan(2008)提出受霸凌主要有兩種型態：(1)被動型受害者；(2)挑釁型受害者。被動型受害者主要是在人格上較軟弱及退縮，自尊心亦較低弱；挑釁型受害者則是有注意力集中的問題，且有過動的傾向，容易激動且愛出鋒頭(引自林碧清，2011)。綜合上述，被霸凌者的共同特質是個人呈現不同程度的「與眾不同」，且不容於霸凌者所能接受的範圍而被鎖定為目標。

(二)學校因素：主要是身為旁觀者的同儕、及學校師長如何看待與處理霸凌事件，進而帶給整個霸凌事件的影響。

### 1.同儕旁觀者

旁觀者是協助霸凌者形成霸凌事件的角色之一。Coloroso(2003)引用Burroughs的論點：「沒有無辜的旁觀者」及「旁觀者為何要站在那裡？」(引自魯宓、廖婉如，2011)，這道出了身為旁觀者的同儕，只要目睹霸凌事件，無論是否認同霸凌者，就算不認同，沒有採取阻止的行動就是間接促成了霸凌事件，且Coloroso歸納五種不同的旁觀者類型：(1)霸凌的追隨者—擔任霸凌的角色，但不是他發起的；(2)支持者/被動霸凌者—支持霸凌，但是不擔任主動霸凌的角色，會站在旁邊煽風點火；(3)被動支持者/可能的霸凌者—喜歡霸凌但是不表現

出支持；(4)不涉入的觀眾—沒有選邊站，只是對於情勢漠不關心；(5)可能的防衛者—不喜歡霸凌且認為應該要幫忙，但沒有真正行動。然而這些旁觀者沒有挑起霸凌卻願意參與攻擊，或對被霸凌者冷漠以對的理由包括：(1)害怕自己受傷；(2)害怕成為霸凌者的新目標；(3)擔心插手會使情況惡化；(4)不知道該怎麼辦。Coloroso 提到這些理由會讓旁觀者逐漸支持霸凌，最後有可能成為霸凌者(引自魯宓、廖婉如，2011)。葛婷婷(2010)研究出國中生對被霸凌者的觀點是「被霸凌者不被同儕接納」、「個性白目被討厭」等，故認為被霸凌者應主動調整其行為個性，所以通常都呈現漠視的行為，有人煽風點火，少有人伸出援手，原因是學校靠不住，多次幫忙無效而受挫，因此放棄制止霸凌行為。如上述各種旁觀者不涉入的理由，皆是害怕自己也會受到傷害，因此在旁觀者不願主動干涉霸凌的情況，甚而有助長霸凌的狀況下，促成了整個霸凌事件。

## 2. 學校師長

多數的霸凌事件都發生在校園內，因此校方及師長們處理的態度不但是家長們關心的議題，也是促成霸凌事件的可能原因。Dubin(2007)認為大部份教師不會覺得霸凌是他們遇過最嚴重的學生問題，這代表教師們對霸凌的察覺有待加強(引自王慧婷，2011)。研究(Dubin, 2007; Jannan, 2008)顯示，霸凌問題通常未被教師察覺及被輕忽縮小；甚而當企圖在教師面前霸凌的學生，而教師未採取任何介入時，會讓這些學生認為霸凌是可以被

接受的行為；另對旁觀者來說，這種不聞不問的態度若發生在教師面前而不被譴責的話，旁觀者就會把這種冷漠的態度當成一種允許的暗示(引自王慧婷，2011；引自林碧清，2011)。因此在霸凌事件中，教師應該首要處理霸凌者而非被霸凌者。Morley(2009)也強調教室內的霸凌通常是無形且易被忽略的，從教師開始對學生有意無意的嘲諷，或針對課堂上的霸凌事件放大處理，會突顯被霸凌者的問題，更使被霸凌者受到傷害。

葛婷婷(2010)根據國中生旁觀者的角度認為成人通常不知道霸凌行為的發生，直至霸凌行為變嚴重後才開始介入，其高壓式的管教通常短暫且無效，反而加重霸凌行為，甚而有霸凌者及旁觀者因教師的不當處置而受到傷害。報章媒體(曾佳俊，2011)曾報導一名國小教師針對一名亞斯伯格症小一男童長期對女童擁抱及觸摸的行為忍無可忍，竟將男童雙手捆綁，並拿出菜刀作勢剝砧板威嚇男童，同班有女童因此畫面而頻頻做惡夢，此舉讓亞症男童及班上女童皆受到身心傷害，此新聞亦突顯教師對於班級霸凌事件「以暴制暴」的錯誤處理，而非以教育立場關注特殊學生的問題行為，因此師長的處理態度亦是值得關切的議題。

(三) 家庭因素：家庭是孩童第一個接觸到的環境，在家庭裡發生什麼樣的現象是霸凌呢？Coloroso(2003)提到恐嚇、威脅、排擠、折磨與嘲弄並不只是手足間的爭吵或同儕間的衝突，這些都可以是霸凌的行為(引自魯宓、廖婉如，2011)。因此遇到這些現象時，家長不能掉以輕心認為是很平常的事情。另外 Coloroso、O'Moore 與 Minton(2004)皆提到懲罰或肢體懲罰



只會教導孩子更有攻擊性與傷害性，且懲罰會貶低、羞辱、剝奪孩子的人性，這些懲罰方式很類似於肢體霸凌及言語霸凌，且未能有效改變孩子的霸凌行爲(引自李淑貞，2007)。

Coloroso 更具體說明三種家庭的影響(引自魯宓、廖婉如，2011)：

### 1. 磚牆家庭

此家庭主要讓孩子服從秩序、規矩，以及嚴格的階級統治，孩子會有被操控、威脅，且常被忽略、否決、嘲弄的感覺，此會成爲霸凌孩童的良好訓練場，或讓被霸凌孩童更確定自己缺乏價值與能力。這樣家庭的父母屬於權威式的父母。陳姿伶(2010)更驗證父母親管教採權威方式之學生，在校比較容易遭受欺凌。

### 2. 水母家庭

與磚牆家庭相反的是水母家庭，缺乏穩定的結構，充斥著縱容與放任的氣氛，孩子被寵慣或放棄、羞辱，甚至利誘、獎賞與懲罰來操控，他們會變得高傲、驕縱、害怕、愛報復。這樣的父母主要採放縱式的教育方法。

### 3. 骨幹家庭

骨幹家庭的特徵主要是在所有行爲中，設法平衡自我與社群，他們鼓勵互相依靠，沒有暴力循環，只有越來越大的關懷圈。這樣家庭的孩子能夠學會愛自己，關懷其他人，能夠與人互相尊重。這樣的父母主要示範與教導尊重，提供一致性、穩定性及公平性，屬於民主式的父母。

由以上得知家庭管教互動模式對孩子是否成爲霸凌事件參與者的影響性。因此，無論霸凌加害或受害者絕對事出有因，必須省思他們是否來自具霸凌氣息的成長環境，耳

濡目染下習得不當態度與行爲，才會促發之後校園霸凌事件的產生。

## 叁、亞斯伯格症

亞斯伯格症(Asperger's syndrome，簡稱AS)是屬於泛自閉症(autism spectrum disorder，簡稱ASD)的類型之一。依據《精神疾病診斷與統計手冊》第四版(簡稱DSM-IV)(American Psychiatry Association，1994)對AS診斷標準的三大特徵爲：一、社會互動有質的損害；二、行爲、興趣及活動的模式相當侷限重複而刻板；三、無臨床上明顯的一般性語言遲緩等。AS由於社交技巧的困難，因此在人際互動上會有一些障礙及讓人無法理解的行爲產生，以下即探討AS人際互動的特徵，及分析其較易成爲霸凌對象的可能原因。

### 一、人際特徵

AS主要特徵之一是社會互動和非語言溝通困難，或無法靠著直覺明白他人的社交線索—在日常生活中扮演重要角色的暗示、訊號或分享方式；其二是難以理解他人與個人想法差異，每位AS個人的困難程度也不盡相同(引自嚴麗娟，2010)。因爲AS擁有以上社交困難，也許了解AS者會對這些特徵傾向正面解讀，即了解AS個人表現沒有負面含意；相反之，若對AS完全不了解者而言，即會對其行爲特徵產生負面解讀。Carley(2008)依據其個人AS的限制，將每項特徵整理出負面解讀及正面解讀。其中一例是「說話方式像老師，音調平板」，這樣與人互動的特徵通常容易讓同儕感到乏味，故其負面解讀爲「笨拙到令人厭惡的地步，常妨礙潛在關係進一步發展」；正面解讀則爲「利用文字能力的優勢，作努力清楚的表達」(引自嚴麗娟，2010)。以此特徵來看，主要是



AS 受限於本身固著興趣或行爲而產生的說話模式及情緒表達，若未與人互動則較無問題，一旦與人互動時，這些特徵對不了解 AS 的人而言就會是種困擾，因而引發許多負面解讀。

Dubin(2007)亦以當事者的角度來談 Wing(2001)所提出的缺陷三元素：社交互動、溝通、及思考和訊息處理過程的缺陷，這些缺陷會造成 AS 在人際互動的困難，同時也是造成上述行爲特徵的原因。另外 Dubin 提到 AS 另一項受人矚目的特徵就是低挫折容忍力，大部分患者亦有感覺統合的問題，因此從家庭環境進入學校環境時會對外界刺激異常敏感，例如鐘聲及火警鈴聲的響起、遇到陌生的代課老師、課表的更動等都會引起 AS 兒童情緒失控，進而就會使其行爲不當、不受約束且無法控制(引自王慧婷，2010)。總言之，上述行爲特徵皆使 AS 當事者在人際互動上產生許多困難：溝通不良、被當作怪胎、不能理解他人情緒、太過誠實而招致同儕反感等，這些都是在雙方互相不能理解的狀況下而產生的人際困難，因此 AS 要如何適應社會；他人要用如何眼光看待 AS 是個值得雙向思考的議題。

## 二、易受霸凌之原因

兒盟(2009)針對霸凌的影響因素，亦特別強調個人生理缺陷的特質，例如注意力缺陷過動症、語言障礙、學習障礙等，因學生具有以上障礙，使得行爲與眾不同而易遭受他人排擠。鄭英耀等人(2009)也指出言語溝通及行爲反應屈居劣勢的弱勢族群，因常惹惱他人以及看不順眼而容易成爲霸凌者的目標。張正芬、王慧婷(2011a)亦提到校園中的弱勢學生，如自閉症類學生常成爲霸凌的受害者，可能是因爲他們本身的障礙或症狀，而無心做出或說出「令人不爽」、「白目」亦或

「小霸凌」的事情，而同儕也因不了解或不能體會該障礙而進行他們認爲「合理性的報復」，而產生難以招架的「大霸凌」。

Coloroso(2003)在統整受霸凌者之特質時，特別提到有自閉症傾向的孩童通常有很特別的行走姿勢，注意力狹隘而專注，不太能解讀社交線索，因此是很容易被模仿姿勢及嘲笑的目標，或他們很容易被說服去做讓他們惹上麻煩的事，這些都是霸凌者的娛樂(引自魯宓、廖婉如，2011)。Carley(2008)提到泛自閉症兒童一開始就完全搞不清取笑的概念，與一般孩童相較，很容易因其他人的公開侮辱而更覺得羞辱；且其動作技巧問題和行爲差異更容易成爲潛在的欺凌目標。例如遭到別人持續欺侮時，反而誠懇地詢問對方：「爲什麼你要那麼做？」不知不覺中會讓自己陷入更惡劣的狀況，因爲這彷彿給霸凌者一個暗示：他們選對了目標，而增強他們的敵意，想要強加暴力在別人身上以引發恐懼和驚慌(引自嚴麗娟，2010)。Dubin(2007)更提到自閉症傾向的孩子就是容易被霸凌者鎖定的對象，他提出幾項研究驗證：Heinrichs(2003)指出94%的AS常常爲霸凌所害。94%是個很高的數據，代表一百位AS當中，有九十四位受到霸凌事件的傷害；另Konstantareas(2005)發現二十二名十一到十九歲的自閉症者中，有二十二位習慣性地成爲同儕欺負的受害者，換言之在此研究中的自閉症者是百分之百遭受欺侮；Little(2002)更指出有自閉症傾向者受到霸凌的機率是一般孩子的四倍(引自嚴麗娟，2010)。在AS的家庭教養方面，姜寶月(2009)指出由於亞斯伯格症初期狀況不明顯而易讓家長錯過早療，確診後因心疼孩子而有所偏袒及過度包容，因此同一個家庭亦有失衡的手足關係，讓非AS手足因遭遇冷落產生疏離及排斥感。綜合以上文獻的結果，可知泛自閉症兒童遭受霸



凌的原因主要是個人在語言溝通及動作姿勢的與眾不同、及個人察覺到受霸凌的反應程度較慢；除個人障礙原因外，易讓人忽略的原因是學校師長、同儕、家長、手足等旁人在自閉症疾患的無知及有限瞭解。此結果不禁讓人擔憂這樣特殊兒童，在他人不瞭解的社會上生活著，有可能因為特徵的不被了解而遭受排擠或誤解，甚至成為霸凌者容易下手的對象。

### 三、預防霸凌及因應策略

鑑於個人、學校、及家庭三方對校園霸凌的影響重要性，身為教育者應該協助這些泛自閉症兒童改善人際互動的困難，讓他們得到應有的尊重。因此建議擬定相對應的賦權被霸凌者、賦權學校與教師、及賦權家長等預防方法及因應策略。

(一) 個人方面：Dubin(2007)認為要賦權被霸凌者，讓被霸凌者能勇敢站出來，而不是只能默默接受霸凌(引自王慧婷，2010)。

**1.讓察覺霸凌成為 IEP 的一部分：**Dubin 認為將重點放在發展社會目標，讓 AS 學生能夠察覺霸凌的意圖，及當它發生時該怎麼做。例如一個年度目標是 AS 學生這學期會察覺霸凌事件，而且當霸凌發生時可以有能力應對。

**2.練習當一個不會挑撥的受害者：**AS 容易不自覺地誠實說出惹惱別人的話，因此可以訓練 AS 盡量婉轉表達，同理他人觀點，才不會因為惹惱別人而遭受攻擊。陳麗英(2009)運用團體諮商的介入改變亞斯伯格症兒童的人際互動情況，其學習效果符合社會學習理論的觀點，在人際互動團體諮商中，成員互為彼此的楷模，並從彼此交換想法中獲得肯定。洪潔倫(2010)應用藝

術治療的方式，讓亞斯伯格症兒童藉由自由繪畫及文字描述的心理治療活動中放鬆心情、建立信任關係、分享個人心情、進而體會他人想法，最後不但減少行為問題，且越來越能融入團體生活。另外 AS 極需要不同於一般的社交技巧學習，例如關於食、衣、住、行等與人際互動生活技巧，若能以漫畫插畫的方式配合文字說明，如此淺顯易懂可讓兒童自行閱讀(劉萌容，2010)。

**3.停止杞人憂天的思考模式：**Dubin 提出 AS 有時容易因為無法融入人群而產生焦慮感，因此很容易崩潰後產生的怪異行為，被別人視為怪胎而成為霸凌者設定的目標，故可以訓練 AS 停止焦慮的思考，每當焦慮感一出現就要停止思考，避免崩潰的場景出現。

(二) 學校方面：張正芬、王慧婷(2011d)引用 Dubin(2007)賦權學校與教師的看法：賦權學校的作法可向全校學生宣布學校的預防校園霸凌規準，說明其內容與相關規範，並請學生遵守；賦權教師的作法可以是在教師專業訓練，以建立良好的師生互動，在督促學生遵守學校規範與處理霸凌問題時會有正面效果。Dubin 建議當有 AS 學生在班級時，身為教師可以參照下列具體作法：

**1.正面評價：**若有需要在班上向學生揭露 AS 學生的診斷，應該要著重正面的部分，而非缺陷部分，即如上述例證以正面解讀看待 AS 行為特質。

**2.尋找獎勵模範行為的方法：**因為 AS 容易有高道德的傾向，因此教師可利用此點藉機讓 AS 成為道德模範的角色。

**3.霸凌法庭及霸凌信箱的設置：**霸凌法



庭是讓霸凌行為在全體學生中能見度更高，霸凌信箱的手法較不極端，學生可把請願書丟進霸凌信箱中，讓不敢面對面或用口語呈報霸凌事件的兒童有機會申訴其受霸凌的經過。

**4.利用環境再造策略：**AS 因為比較敏感而常易失控，讓自己成為霸凌者的目標，因此教師要避免如此狀況，即應善用預告及調整環境策略。例如已知隔天要消防演習，為了避免 AS 聽到火警鈴的響聲而崩潰可以事先告知並準備耳塞，減低兒童因不尋常的反應導致所受到的霸凌。

張正芬、王慧婷(2011b)提到「沉默」是造成霸凌持續不斷在校園發生的原因，旁觀學生、教師、學校的沉默，以及家長的不知情，這些角色的沉默或無法有效承擔，就必須有一個系統性的機制來教導、支持校園生態內所有的關係人，這就是全校性正向行為支持 (School-wide Positive Behavior Support, 簡稱 SWPBS)。SWPBS 的核心概念就是透過預防機制減少學生問題行為的發生，一旦全體學生透過支持系統學到正向的行為模式，自然而然，霸凌事件也就會逐漸減少。張正芬、王慧婷(2011c)引用 Olweus 的四項原則說明建立全校性的環境：(1) 給予學生溫暖且正向的關注。(2) 嚴格制止不適當行為。(3) 以友善且非肢體性原則規範學生霸凌行為。(4) 無論在學校或家裡，成人要成為受尊敬的管理者。

反觀國內目前也因霸凌事件頻繁，而在教育部(2011)成立防制校園霸凌專區，總統馬英九更提出處理霸凌的四項原則：「主動發掘、明快處置、配合偵辦、對外說明」等，期勉校園霸凌的減少。另為宣導反霸凌，財團法人青年發展基金會更邀請流行歌手蕭敬騰拍攝「我的同學是老大—霸凌終結篇」影

片，透過有趣劇情安排及詼諧逗趣的人物對話，傳達防制校園霸凌最重要的關鍵—「勇敢說出來」。劇中忍者教師隱身於學校各角落，適時出現在霸凌事件發生時，提供現場學生適當的處置與輔導建議，讓飾演學生角色的蕭敬騰及班上同學具備「正義的力量」，校園霸凌得以立即獲得處置與輔導，免除學生繼續遭受霸凌。基金會現已將此影片授權教育部作校園宣導之用，各校學生可在綜合領域、社會領域、人權議題、性別平等議題上課時觀摩此影片並討論。教育部也已配合完成國中小的教學指引，內含活動設計(學習單)、體驗活動、教學應用等，希望教師透過相關教學活動帶領學生參與討論，更瞭解防制校園霸凌的觀念及作法。防制校園霸凌最困難的是，學生發現霸凌或遭受霸凌不敢說出來，教育部鼓勵當事學生和旁觀學生勇敢反應，可打 24 小時專線 0800-200-885 投訴，絕對保密。

(三) 家庭方面：張正芬、王慧婷(2011d)引用 Dubin(2007)賦權家長的做法為：家長可利用電視節目或電影，讓孩子藉由某個人物對話與舉動，練習分析人際互動間言語及動作可能表示的意涵；家長可以教導孩子尊重別人；透過參與學校活動及家長座談會與班上其他教師及家長認識交流；善用聯絡簿與教師保持聯繫等。Coloroso(2003)認為父母可以有些做法以避免孩子在家庭環境中培養霸凌的氣息，例如重視紀律的養成；創造「做好事」的機會；培養同理心、教導友誼能力；密切觀察孩子所接觸的資訊；接觸更有建設性的活動；教導孩子「保持善念」等(引自魯宓、廖婉如，2011)。花費時間教導孩子這些事情是值得的，可讓家裡不再有霸凌的現象出現，孩子也





不會把霸凌行為帶到學校。另外 Coloroso 及 O'Moore 與 Minton(2004) 皆提出父母應該注意的警訊，包括放學後孩子的情緒、外表(衣服或物品是否被亂畫或被藏起)、及可能有的傷口來源等(引自李淑貞，2007)。最後提醒 AS 學生家長要注意的則是網路霸凌，Dubin(2007)認為因為 AS 會無心機地在網路洩露個人弱勢，讓霸凌者有機可乘，因此父母要控管子女上網交友的情形，並和學校師長保持良好溝通。

#### 肆、結論與建議

綜合以上校園霸凌及亞斯伯格症之相關文獻內容，彙整呈現如圖 1。校園霸凌事件的影響因素包括個人、學校、家庭等；亦衍生相呼應的預防方法及因應對策，即賦權被霸凌者、賦權旁觀者、賦權學校與教師、賦權家長等。因此我們必須正視對抗霸凌不只是單方面的責任，而是多元觀點與方法的應用。尤其針對亞斯伯格症學生的特殊社交需求，更需要教師及家長更廣而敏銳的覺察力，才能協助亞斯伯格症學生預防霸凌、減少霸凌、遠離霸凌所帶來的可能傷害。

因應本文結果也對未來研究方向提出建議：一、亞斯伯格症者自我倡議：國外文獻已有亞斯伯格症者現身說法個人遭受霸凌經驗，以提出相關建議與呼籲。反觀國內研究較多聚焦父母教養心路歷程，或著墨於亞斯伯格症者的人際互動及不當行為，較少以亞斯伯格症受霸凌者的立場與觀點作為探討主題。建議後續研究可朝此方向發展相關研究，提升亞斯伯格症者發聲機會，促使其重要他人聽見其心聲。二、正向管教及友善校園：落實正向管教及營造友善校園是預防霸凌的重要作法。建議未來研究可朝此議題深

入探究，不僅全面地以普通教育學生為主，更能嚴謹地考量特殊教育亞斯伯格症學生的個別化需求，應可提供具體而有效的參考範例。

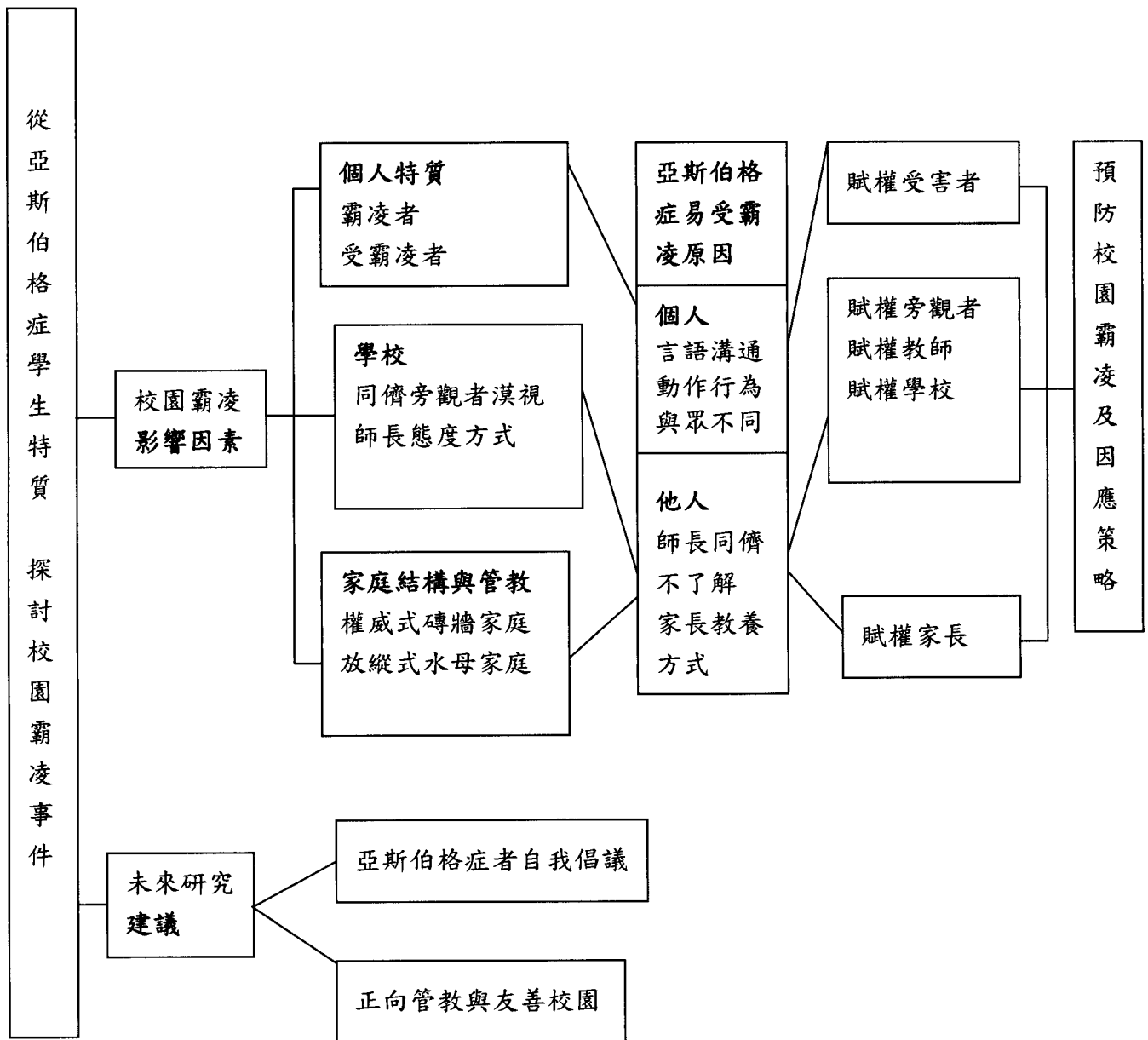


圖 1 文獻彙整結果

### 參考文獻

- 王慧婷(譯)(2010)。亞斯伯格症與霸凌問題。(原作者：N. Dubin) 台北市：心理。(原著出版年：2007年)
- 孔繁鐘、孔繁錦(譯)(2005)。DSM-IV 精神疾病診斷準則手冊。(原作者：American Psychiatry Association) 台北市：合記圖書。(原著出版年：1999年)
- 李淑貞(譯)(2007)。無霸凌校園：給學校、教師和家長的指導手冊。(原作者：M. O'Moore & S. J. Minton) 台北市：五南。(原著出版年：2004年)
- 林碧清(譯)(2011)。只能被欺負嗎？零霸凌，這樣做就對了！(原作者：M. Jannan) 台北市：推守文化創意。(原著出版年：2008年)
- 兒童福利聯盟文教基金會(2009)。霸凌影響因素：個人生理缺陷。兒盟瞭望。





- 兒童福利聯盟文教基金會(2011)。反霸凌、要和平。2011年臺灣校園霸凌現象調查報告。台北：兒童福利聯盟文教基金會。
- 洪潔倫(2010)。運用藝術治療於亞斯伯格症學生之人際關係研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 姜寶月(2009)。遇見星星小王子~大手牽小手，我們陪你走(未出版之碩士論文)。靜宜大學，台中市。
- 教育部(2010)。認識校園霸凌。【教育部防制校園霸凌專區】。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>
- 教育部(2011)。認識校園霸凌。【教育部防制校園霸凌專區】。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>
- 張凌瑜(2008)。由校園霸凌事件探討低年級兒童的攻擊行爲。台灣教育，653，48-49。
- 張榮顯、楊幸真(2010)。玩耍？霸凌？國小高年級男童性霸凌者經驗之探究。教育學誌，24，41-72。
- 張正芬、王慧婷(2011a)。營造友善校園「賦權自己和他人，對抗霸凌」之一。牽引，266，6-8。
- 張正芬、王慧婷(2011b)。營造友善校園「賦權自己和他人，對抗霸凌」之二。牽引，267，7-8。
- 張正芬、王慧婷(2011c)。營造友善校園「賦權自己和他人，對抗霸凌」之三。牽引，268，17-18。
- 張正芬、王慧婷(2011d)。營造友善校園「賦權自己和他人，對抗霸凌」之四。牽引，269，14-15。
- 陳麗英(2007)。亞斯伯格與高功能自閉症兒童人際互動團體諮商方案之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 陳姿伶(2010)。從受害者促發理論觀點分析國民中學校園欺凌事件—以臺北市某國中為例(未出版之碩士論文)。國立台北大學，台北市。
- 曾佳俊(2011年7月12日)。恐怖 師開刑堂 菜刀剃砧板 嚇小一童。蘋果日報。取自 <http://tw.nextmedia.com/>
- 葛婷婷(2010)。國中生旁觀欺凌行爲的經驗(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 楊宜學(2009)。台南市國小高年級學生校園霸凌行爲之研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰(2009)。教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫。教育部委託之專題研究(編號：0970128296)，未出版。取自：<http://ir.lis.nsysu.edu.tw:8080/handle/987654321/41606>
- 魯宓、廖婉如(譯)(2011)。陪孩子面對霸凌。(原作者：B. Coloroso) 台北縣：心靈工坊文化。(原著出版年：2003年)
- 嚴麗娟(譯)(2010)。與亞斯伯格症快樂共處。(原作者：M. J. Carley) 台北市：智園。(原著出版年：2008年)
- 劉萌容(2010)。泛自閉症者的社交能力訓練：學校沒有教的人際互動法則。台北市：書泉。
- Morley, G. (製作人)、Sleeth, S. (導演)(2009)。處理教室的霸凌行爲【DVD】。台北市：百禾文化授權公播。





## **A Literature Review on School Bullying : From the Perspective of Asperger's Syndrome**

Pi-Ming Liang

Assistant Professor, Department of Special  
Education, National Dong Hwa University

Y. S. Lien

Graduate Student, Department of Special  
Education, National Dong Hwa University

### **Abstract**

This paper reviewed the literature of Asperger's Syndrome (AS) and school bullying for the past five years from 2007 to 2011. First of all, the paper introduced the definitions, types, and causes of school bullying. Secondly, the interpersonal characteristics of AS, and the relevance between AS and school bullying were discussed. Finally, the prevention and intervention strategies of school bullying were suggested. By presenting the result of the literature review, it is expected to address the concerns of AS and school bullying, as well as to promote more understanding in such issues for schools, teachers, and parents.

**Keywords:** Asperger's syndrome, school bullying, social interaction

