

橄欖枝和解圈 操作手冊(初版)



橄欖枝和解圍操作手冊

國立臺北大學橄欖枝中心 編著

使用方式

人際衝突是孩子成長過程中不可避免的事件，師長們適當的介入可以使這些衝突事件昇華成，孩子學習未來面對衝突事件如何正確反應的機會。本手冊將介紹如何使用橄欖枝和解圈處理校園衝突事件之進行步驟。除了技術性的步驟及細節外，本手冊亦提供在這些步驟背後的理論基礎及其目的，不置於在進行和解對話過程中僅知其然，卻不知其所以然。此外，在每章節最後都有重點整理，以及相關的檢查表。此檢查表可讓有興趣運用橄欖枝和解圈處理校園衝突事件者，對該事件是否適合進入對話進行初步評估，並且在進行過程中快速確認是否有所遺漏。

在教育的第一線的師長們在面對不同事件、不同孩子時，會根據所認同的管教哲學、自身能力、當時情況，以不同的方式加以介入。並沒有任何一種管教方式可以用來解決所有的問題。同樣的，本手冊中所介紹的『橄欖枝和解圈』，也僅是眾多處理校園衝突的管教策略之一，希望讓身處教育現場的師長們，多一項可選擇的管教工具。

管教的四種態度

人際互動過程中，衝突的發生是無法避免。肩負起管教責任的師長，在處理孩子的衝突事件時會有幾種不同的管教態度。Wachtel and McCold (2001) 結合「控制」與「支持」兩個變項提出了 Social Discipline Window，其中「控制」的定義為紀律的界定與否，而「支持」則定義為鼓勵。以這兩個變項的結合將管教分為四種態度：應報、放縱、忽視與修復（如圖 1）。

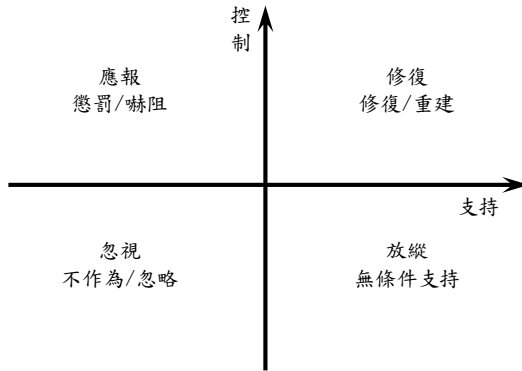


圖 1 Social Discipline Window

忽視：當低控制加上低支持所組成的態度就是忽視。以這樣的態度來管教時，儘管已經發現孩子有不當的行為時還是採取忽視或不作為的因應方式。雖然「技術性忽視」可以減少少數的微小偏差行為，但在大多數的情況下是不合適的。

放縱：低控制與高支持結合為放縱的管教態度。這樣的態度轉換成行動就會在孩子犯錯時為其找藉口，但不提及其行為對於他人所造成的影響。

應報：在放縱的另一個極端則是應報，由高控制與低支持組成。將犯錯的孩子視為懲罰執行的對象，相信可以藉由懲罰犯錯的孩子來嚇阻其不當行為。同時在懲罰的背後，扮演權威角色的師長認為必須要對犯錯的孩子有所作為，以避免放縱或忽視的質疑，藉此對於「潛在犯錯者」給予。嚇阻效果。當師長以應報的態度在處理校園衝突事件時所急需找尋的答案包括(Hopkins, 2004)：

1. 發生了什麼事情？
2. 要責備誰？
3. 什麼是合適的懲罰？。

Edgar and Newell (2006) 指出一般法庭程序具有四項重要特性會讓犯錯者確認自己為犯罪者的角色，而產生污名化的負面效果。在學校中以應報態度面對犯錯的孩子時，也會產生類似的四項特性：

1. 懲罰常以羞辱的方式來進行，例如：公告記過。
2. 在記過或懲罰的同時將犯錯的孩子與沒犯錯的孩子定義好孩子與壞孩子兩群，但是並沒有相對應的儀式行為讓犯錯的孩子有機會重新被認同。
3. 公開的懲罰宣判犯錯的孩子是學校的麻煩製造者。
4. 違規行為會成為孩子的自我認同的一部分。

修復：當高控制與高支持同時具備時則是修復的態度。在修復的態度之下，扮演權威者的師長、造成傷害的人、被傷害的人以及其他同學共同參與並都有機會在修復的過程中有所貢獻。其目的是以開放且有結構的討論關於衝突、傷害與錯誤行為的相關問題。當以修復的態度來處理校園衝突事件時，所要回答的問題就不再是追究誰有罪、要受什麼懲罰；此時所要關注的重點就變成：

1. 發生了什麼？
2. 誰受到影響？怎麼樣的影響？
3. 我們如何將所造成的傷害恢復正常？
4. 我們學到了什麼？未來如果遇到類似的情況能有什麼不同的選擇？

以修復的態度來管教孩子的偏差行為，其中的幾項特性是促成再整合恥感不可或缺的要素(Braithwaite, 1989)：

1. 和解圈的過程以對每個參與者的尊重平衡對於行為的不贊同
2. 過程中有將行為標記為偏差的方式，但同時也有再次接納犯錯孩子的儀式
3. 所謂的不認同對象是行為而非參與的個人
4. 參與者不會將偏差納入他的自我形象之中

好棒棒的正向管教？

過去，在校園衝突事件發生後，體罰（應報模式）是許多管教策略中常被使用的策略之一。隨著時代的改變零體罰與正向管教政策的提出後，老師被要求使用更為正向的方式來進行孩子的「行為管理」。然而，對於「正向管教」片面理解之下，常流於形式主義而造成稱讚與獎賞的過多使用（放縱模式），阻礙孩子對自身行為負責的發展。更甚者，有些孩子學到了如何利用這個機制獲得他們想要的地位與獎賞。

儘管教育主管機關不斷的推廣正向管教，藉由嫌惡刺激來減少孩子偏差行為的再次發生的懲罰模式（例如：記過、勞動服務...等）仍受到不少學校的青睞。懲罰模式或許可以得到快速抑制偏差行為的效果，但卻無法發揮長期減少偏差行為的效果。更有證據顯示，對於最常出現偏差行為的孩子而言，懲罰模式是最沒有效果的（Hendry, 2009）。許多老師在面對「零體罰」政策，與大量使用稱讚與獎賞的「正向管教」失靈的狀況下，面臨『零管教』的困境之中而無所適從，甚至失去教育的熱誠，而採取忽視不作為的態度。

然而，僅使用大量的稱讚與獎賞並非真正的正向管教。Nelsen (2006) 指出所謂的正向管教是教導孩子成為一個負責任、尊重他人且具有問題解決能力的人。而有效的管教方式必須具備下面五個要件：

1. 幫助孩子感到歸屬與自身的重要性
2. 同時表現溫暖而堅定的態度
3. 具長遠的效果
4. 教導孩子重要的社交與生活技巧
5. 鼓勵孩子探索自己的潛力

正向管教的目標是在建立相互尊重的關係，當面對孩子時以溫暖且堅定的態度取代懲罰或放任。而正向管教的工具及概念包含了(Nelsen, 2006)：

1. 相互尊重：成人以堅定的態度傳達孩子在當下環境所需表現的行為，並且以溫暖的態度回應孩子的需求。
2. 瞭解孩子行為背後的原因與信念，而非單純試圖改變孩子的行為
3. 有效的溝通與問題解決能力
4. 管教的目的是教導孩子未來面對問題時正確的反應方式，而非懲罰或放任
5. 重點在問題的解決而非懲罰
6. 除了成功之外，更要鼓勵孩子的努力與進步

藉此達到賦權的目的，讓孩子能夠建立長遠的自信心。因此，正向管教應屬於四種管教態度中的『修復模式』

何謂修復式實踐？

另一方面，近年來許多犯罪學者提倡修復式正義作為傳統應報式正義的另一種選擇。Edgar and Newell (2006) 整理出八點修復式正義的核心價值：

1. **療癒**：療癒傷害是修復式正義最基本的目的，在修復式正義的過程中首先必須要釐清傷害。在釐清傷害後共同找出修補傷害的解決方式。
2. **自願參與**：修復式實踐的參與者必須在充分了解相關資訊後，自己決定是否參與修復式實踐。
3. **尊重**：不論是行為人或被行為人都必需被公平尊重的對待。在最基本的層次上，這是無條件的義務。雖然行為人在傷害別人時並不尊重他人，但這絕對不可以被用來當作不尊重行為人的原因。
4. **賦權**：在彼此平等的地位上，沒有任何參與者支配其他人，或被其他人支配。而在參與修復式實踐的過程中，修復式實踐是否成功的關鍵在於主要衝突的各方，是否可以在不被恐嚇、沒有恐懼下表達心中的感受與意見，並且以主動的角色參與解決方案的討論。
5. **包含所有參與者**：所有參與者都有機會自由的表達意見並參與決策，這與賦權有高度的連接。
6. **平等地位**：簡單的說，修復式實踐的過程的整個過程中都要維持各方參與者的尊嚴。所有參與者都有平等的地位參與討論與決策，以確保修復式實踐不是僅為被傷害者或造成傷害者一方服務的過程。
7. **負責任**：在傳統應報的價值觀中，違規者（犯罪者）要為其違反規定（法律）負責。然而，在修復式實踐中，行為人要為其行為所造成的傷害負責，在修復式實踐的過程中重視的人與人之間的關係。
8. **問題解決**：修復式實踐的目標是找尋撫平傷害的解決方法。在修復式實踐進行的過程中，將重心從「誰有罪」與「該如何懲罰」轉移到「誰有責任」與「如何解決問題」。

橄欖枝和解園校園中的修復式實踐的模式之一，其目標與價值觀都與Nelsen (2006) 所提倡的正向管教不謀而合。在目前零體罰以及正向管教的政策下，當老師及學務人員在面對校園衝突事件時，橄欖枝中心所提倡的橄欖枝和解園，應可成為有效處理方式的選擇之一。

為什麼要這麼做？

自我知覺理論(self-perception theory)指出，個人藉由觀察自己的行為以及行為發生的狀況，來推論自己的態度、情緒和其他內在狀態。當內在線索微弱、模糊或無法解事實，個人就像外來觀察者一樣，必須依靠外在線索推論內在狀態。因此，如果有明顯的外力（例如：懲罰或過度獎賞）要求孩子表現出某些行為時。當孩子自問為什麼時，他們會認為是因為被迫而表現出這些行為。這稱為『過度辯證效應(overjustification effect)』，也就是人們在解釋自己行為時強調凸顯的情境因素，而忽略個人因素。此時孩子的改變是來自於外在動機，一旦師長的監控不再，孩子過去的不當行為將會再次出現。相反的，如果能夠讓孩子若能讓孩子自願、自主、無明顯外在壓力下，可以避免過度辯證效應的發生，更容易引發出孩子改變的內在動機。因內在動機而產生的改變，有較為長遠的效果。

傷害者與被傷害者的需求

從傷害的角度來重新思考衝突與犯罪，可以提供我們一個不同視野來解決衝突？大多數的人都可能會在有意無意之中造成別人的傷害，同時也可能被別人傷害。當人們被問到當他們受到傷害時的需求，往往都很類似 (Hopkins, 2004)：

- 有人可以聽聽我的故事
- 給我一點時間讓我平靜一下
- 有機會可以問問：我什麼是我？我做了什麼造成這樣的結果？
- 做出這事的人能瞭解並承認他的行為對我所造成的傷害
- 真誠、自發的道歉
- 如果可能的話，可以讓事情恢復正常
- 確保事情不會再次發生

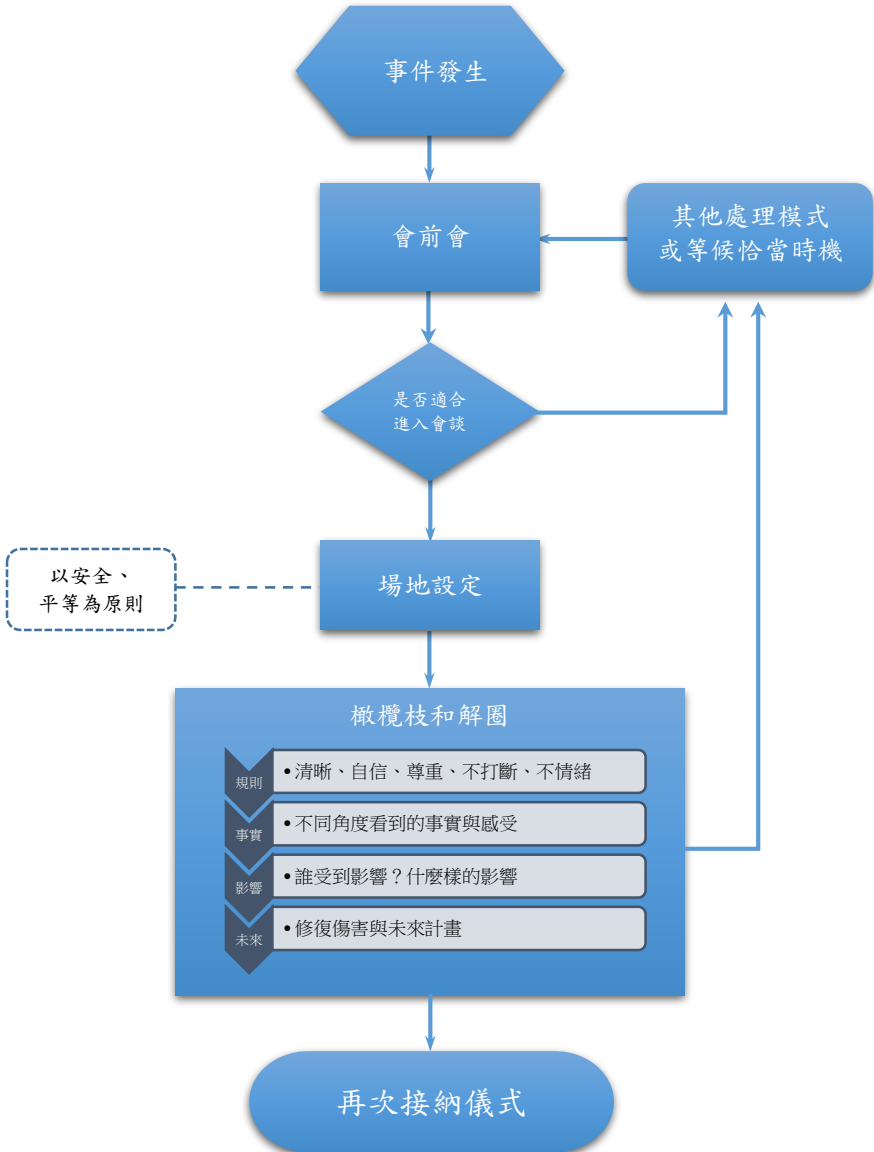
同樣的，當人們被問到如我造成別人的傷害時，不論故意與否，下面的需求經常會被提到：

- 給我一點時間想想
- 有人可以聽聽我的故事
- 有機會讓我對自己和其他人解釋為什麼我做了這事
- 一個道歉的機會
- 一個能夠改善的機會
- 再確認我所造成的影響可以恢復
- 希望不會有怨恨遺留下來

在傳統的懲罰模式中，面對犯錯的孩子所採取的處理模式很少有機會可以創造一個合適的環境讓被傷害的人與造成傷害的人的需求得到滿足。當孩子發生校園衝突事件時，除非雙方都認為師長聽到他們的說法並且得到瞭解之後，不然衝突雙方所受到傷害是不會得到修復的。

橄欖枝和解圈的進行方式

當你覺得橄欖枝和解圈是處理校園衝突的可能方法之一，發生校園衝突後，橄欖枝和解圈可以作為正向管教的方法之一。橄欖枝和解圈的進行步驟如下圖：



步驟 1：會前會 - 邀請參與

會前會工作事項

- 詢問各方可能參與會談成員的意願，並蒐集事件相關資訊，瞭解孩子最關心的重點是什麼
- 先詢問造成傷害的孩子，再問被傷害的孩子
- 協助孩子思考關於這起衝突事件的事實，自身的感受、影響、需要及期待
- 評估是否適合召開橄欖枝和解圈進行對話

不管是何種型態的修復式實踐，自願參與是不可或缺的一個要素，當然橄欖枝和解圈的進行，參與者的自願參加也是不可或缺的。未來主持和解圈的主持人必須讓參與的孩子有安全感，並且相信他可以建立一個安全的對話環境。因此，在和解圈召開前，會前會的準備就顯得非常重要。主要原因如下：

1. 學生所關心的重點往往和師長不同，需藉由會前會來瞭解孩子關心的重點。
2. 不帶評價的去聽孩子對衝突事件的描述，可以建立孩子對師長及橄欖枝和解圈的信任，避免孩子對其行為出現合理化的說詞。
3. 讓可能參與對話的孩子瞭解可能會被問到的問題、經歷的情緒，並適時引導孩子去思考可能的解決方案。
4. 評估參與者在情緒與認知上是否已經準備妥當。

先詢問對於造成傷害有責任者，再詢問被傷害者。如果校園衝突事件有明顯的造成傷害與被傷害者的話，應先與造成傷害有責任者進行會前會。主要是為了避免先詢問被傷害者，被傷害者同意參與後，但造成傷害者不願意參與，而對被傷害者造成可能的二次傷害。在這個階段對於可能參與和解圈的各方可以使用下面的問題來瞭解各方所理解的事實、感受、影響、需要及期待。

對於造成傷害有責任的孩子：

- 你可以告訴我發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 衝突發生之後還發生了什麼？
- 你知道被傷害的同學發生了什麼嗎？
- 你現在有什麼感覺？

在聽過造成傷害者的故事之後，必須要對造成傷害有責任的孩子說明和解圈的進行方式。並且解釋在這個過程中有什麼樣的機會，可以讓孩子對於所傷害的同學表達歉意與彌補。

對於受到傷害的孩子：

- 你可以告訴我發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 這個事件對你造成哪些影響？
- 你現在有什麼感覺？

同樣的在聽完被傷害者的故事後，需要讓被傷害的孩子瞭解和解圈進行的方式。而這時所要對被傷害者解釋的是，在和解圈過程中他們有什麼樣的機會可以對其他人述說這是件如何影響他們，以及他們期待會談有什麼樣的結果。

參與者的選擇

除了衝突雙方的當事人外，在當事人周圍的其他人也有可能是潛在的參與者，這些人扮演的角色可能是：間接當事人、支持者、緩衝者。以下將分別說明如何判定同學、師長、家長是否適合參與，及其在橄欖枝和解圈中可能扮演的角色。

同學。校園衝突事件很少在其他同學不知情的狀況下發生。同學參與橄欖枝和解圈的目的主要是提供一個較為中立的角度來說明事件發生的過程，同時也可能是間接受到此事件影響的間接當事人。此外，若衝突雙方的孩子中，有情緒不穩、內向、或口語表達能力較差者，同學就可扮演支持者的角色，在對話過程給予當事孩子情感上的支持，以及協助言語表達。

師長。師長在一般校園衝突中大多扮演著權威者的角色。若和解圈是由學校的師長主持且有一下因素之一，可考慮邀請學校中其他師長參與，但仍須確保和解圈不過度增加權威色彩，以避免阻礙內在動機的產生：

1. 衝突雙方當事人可能需要校園中其他資源的協助，與該資源有關之師長在場，可即時提供相關資訊與協助。
2. 被傷害的孩子或造成傷害的孩子明確表示希望某位師長參與作為其支持者。此時，這位參與的老師除了支持者的角色外，亦有可能作為衝突雙方間的緩衝者。
3. 參與會談的孩子容易躁動，需要另一位老師協助維護秩序。

家長。在處理學生間衝突事件是否圓滿落幕，家長往往扮演著關鍵的角色。很多時候學生衝突發生後，家長才是問題的關鍵。因此，是否邀請家長參與並非考量重點，需要注意的是如果家長參與的話需要注意的重點。家長以陪同者的角色參與會議，讓孩子是會談的主要角色。發生衝突的是孩子本身而非家長，讓孩子有機會自己做決定解決衝突，如果能夠讓家長看到自己孩子的成熟與解決問題的能力時，家長的問題也會跟著解決了一大半。

參與人數並無絕對上限或下限，但以會談能在 2 小時內結束，且每位參與者都有機會能夠實質參與的原則來考慮參與人數。若無法減少人數，亦可考慮將和解圈分次進行。

可能參與會談的成員，不論其將扮演的是支持著、緩衝者或間接當事人，都需詢問其對於事件與衝突雙方的感受，問題可以是：

- 你知道他們之間發生了什麼嗎？
- 在這之前有什麼事情導致這個衝突的發生？
- 衝突發生之後還發生了什麼？
- 對這個事件你有什麼感覺？
- 你希望事情有什麼解決方法？或者你可以幫什麼忙？

對話不一定越快越好。校園中的修復式實踐可以各種不同的方式來進行。校園衝突事件，學校的介入當然是越快越好，以避免衝突及傷害繼續惡化。然而，如果是長期發生的霸凌事件，必須要先確定參與會談對話的成員必須是自願而且在情緒與認知上有相當的準備。如果有任何一方並不適合進入會談的話，貿然開始會談很有可能會造成更嚴重的傷害。於會前會中所得到的相關資訊，也可以用於在正式會談前，協助發生衝突的孩子規劃相關的輔導措施。

實際操作時，一定會遇到其中一方或雙方的參與者不願意參與會談，但和解員認為已經適合進入會談的狀況。這時對於雙方而言，不要進入會談將會是當下最好的選擇。尊重衝突雙方孩子的決定才可能讓孩子感到賦權並創造一個自願參與的會談。此時可考慮單獨一方與其他孩子進行支持性的對話，作為雙方正式會談的準備。

先求不傷身，再求有療效

會前會的目的在蒐集資料與評估該事件是否適合在此時此刻進入對話。如果出現以下情形，則此事件暫時不適合進入會談：

- 雙方或任一方孩子完全否認自己曾做過的行為，或將自己行為的責任完全歸咎於其他人
- 雙方或任一方孩子的情緒狀態還不穩定，可預見在對話過程中崩潰或失控的可能。
- 雙方或任一方孩子不願意參加

即使最後無法進入會談，會前會中為蒐集資料所問孩子的問題，會鼓勵孩子開始思考過去沒有思考的問題，雖然表面上看來，對解決衝突並無實質幫助，但以教育的角度來看，這有其正面價值。

步驟 1.5：場地設定

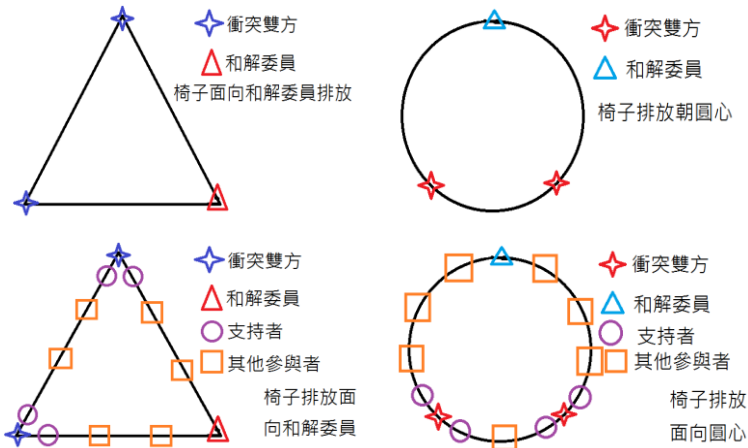
場地設定原則

- 確保對話場地環境舒適且不被打擾、不被窺視
- 所有的椅子盡量一樣，以避免造成權力不對等
- 位置安排務必避免衝突雙方過於靠近或直視

如果各方都願意參與會談後，也敲定合適的時間後，在正式會談前必須要選擇並設定會談進行的場地。會談進行的場地必須確保在進行的過程中不被打擾、不被窺視。所使用的椅子最好都要是一樣或類似的椅子，如果不一樣的話也必須一樣高。不管參與者的年齡、身份以及擔任主持人的和緩員，如果坐在不同的椅子（特別是不同高度）上可能造成不必要的權力不對等 (Hopkins, 2004)。

座位的安排與排列也需要注意，三角形或圓形的排列可以避免衝突雙方過於靠近或直視。如果一開始座位排列過近，在會談開始前，可能會有參與者將椅子向外拉。此外，Hopkins (2004) 也提出其他幾項場地布置時需要注意的事項：

- 避免使用玻璃或易碎的容器裝水，以避免可能的危險。
- 準備面紙以備有參與者情緒激動。
- 注意溫度與空氣流通，不舒服的環境會讓人無法投入。
- 不要離廁所太遠



步驟 2：規則說明

對話的原則

- 三不二要
- 主持人的主要工作是維持安全且有效的對話，並非仲裁者。

當參與者陸續到達會談的場地後，在正式會談開始前，由主持人再次說明會談進行形式以及希望參與者可以遵守的規則以創造一個安全、有效的對話情境。人與人之間彼此傷害是因為衝突，而衝突發生的原因則是溝通出了問題。而橄欖枝和解圈的主要目的就是要重建一個「建設性的溝通（constructive communication）」(Hendry, 2009) 管道。而會談的規則說明就是讓參與者瞭解如何創造一個建設性的溝通，而這些規則可以簡化為三個『要』與兩個『不要』：

- 要**清晰**：清晰表達感受、想法、需要
- 要**自信**：以不貶抑、不傷害他人的方式表達自己的情緒、想法與需要
- 要**尊重**：尊重他人與自己
- 不要打斷他人發言
- 不要使用情緒性的字眼

除了溝通的規則外，也必須要讓和解圈的參與者知道，他們可以在任何時候單獨停止或暫停參與會談，或者是整個會談可以暫時停止讓情緒稍微緩和。

主持人的角色。和解圈對話的重點在公平，主持人的角色在於維持安全的對話環境，而非建議或裁量者。有些老師在處理學生衝突時的模式具有修復式實踐的雛形。然而，因為身份角色的關係，容易在有意無意之間演變成上對下、裁判是非的情形。在這樣的情況下，主持會談的老師就很難被認為是公平的對待發生衝突的各方。

主持人的藝術

因為老師的身份對學生造成的權威感，在橄欖枝和解圈進行過程中並非只會造成負面的效果。若能善加利用，引導孩子自己做出正確的決定，而且認為這個決定並非是屈服在師長的權威下不得不的選擇。如此一來，就能事半功倍。在無法精確拿捏權威多寡的狀況時，以最少權威為原則。

步驟 3：事實 – 聽聽每個人的故事

說故事的原則

- 大家都可以在沒有壓力、安全的環境下說自己的故事
- 誰先發言以『對話順利進行』、『公平』的原則來判定
- 每個人的事實在細節上一定會有出入，若參與者糾結在細節上，務必讓參與者轉移注意力

和解圈主持人的主要任務就是讓每位參與者能夠有機會：

- 從各自的角度去說明發生了什麼，之前發生了什麼而導致這個衝突
- 解釋他們在發生當下的感受，以及現在的感受

在會談的進行過程中，主持人首先要面對的決定就是：**讓誰先發言**？這沒有絕對的標準，有時候需要讓最弱勢的一方開始發言以創造一個「賦權」的感受。有時候讓最先注意到這起衝突事件的人先發言。也可以讓沒法靜靜坐好聽別人把話說完的人先發言。這必須是主持人在會談進行的過程中，依情況去做判斷。而重點在於讓所有參與會談的各方都感受到公平且受到尊重的氛圍。

在會談過程中通常會遇到參與者**沈默或過於簡短的發言**，這時主持人可運用下面的問題或方式鼓勵參與者提供進一步的訊息：

- 你可以多說一些嗎？
- 可以多告訴我一些細節嗎？
- 然後呢？
- 在那之前發生了什麼？
- 在那之後還發生了什麼嗎？
- ... (有時候適時的保持沈默，並表現出很有興趣的看著欲言又止的參與者)
- 重複他說的最後一句話

在每位參與者發言之後，主持人需要將參與者所說的做一個**簡短**的整理。這個動作提供了三個主要的功能：這表現出最少有人在仔細聆聽他在說什麼；讓發言者有機會澄清剛剛發言中不清楚的部分；如果出現憤怒或攻擊性的發言中，也可藉此緩和可能升高的情緒。

此外，橄欖枝和解圈必須在整合**每位參與者以不同角度所詮釋的事實**，**因此而產生的感受**，以及**所期望的需求**的前提下，才能成功解決衝突。因此，主持人必須具備**耐心與同理心**，在不具壓力與匆促的情境下，邀請參與者在每個階段表達他們的想法、感受、以及需求。

步驟 4：影響

說感覺的原則

- 和解圈的重點不是「調查真相，然後宣判有罪或無罪」，而是讓參與者瞭解彼此的感受及所受到的影響
- 要讓衝突雙方都有機會陳述因為此事件所受到的影響，同時也鼓勵其他參與者陳述自身或所觀察到之影響或傷害

參與會談的各方從各自的角度說明事件發生的過程，可能會有所出入。會談的重點不是「調查真相，然後宣判有罪或無罪」，而是讓這個衝突事件相關的人瞭解彼此的感受。修復式實踐聚焦在誰因為這個事件而受到傷害，受到傷害的人需要什麼以及如何修補這傷害。藉由被傷害者親口描述其感受，以及如何能重新出發可以將傷害生動的呈現。一般而言，讓被傷害的孩子說明在事件發生時所受到的影響與衝擊是很重要的，但是如果年紀較小的孩子的話，可以把重點放在會談當下的感受(Hopkins, 2004)。

在這個階段發言的基本架構如下(Hendry, 2009; Hopkins, 2004)：

1. 邀請被傷害者述說受到什麼樣的傷害及影響
2. 詢問造成傷害者是否有需要回應的地方，同時提供讓他們表達歉意的機會以及這個事件後對其造成的傷害或影響
3. 如果被傷害者需要的話，可邀請被傷害者發言
4. 是否有其他人受到影響？是怎麼樣的影響？

讓造成傷害有責任的孩子聆聽被傷害孩子親口描述其行為對別人的傷害，以及後續影響，可以激發孩子的同理心。因為同理心的激發，在這個支持的環境中，讓孩子由內心產生真誠的道歉。同時，被傷害的孩子也有機會瞭解他不是這個事件中唯一被影響的人，還有其他人也同樣受到影響。這提供了兩個重要的功能：讓被傷害的孩子瞭解他並非孤單一人，以及避免讓受傷害孩子過度強調本身受害者的形象，而激發出不必要的自私行為 (Zitek, Jordan, Monin, & Leach, 2010)。

道歉的時機與自私的被害人

道歉不一定能產生正向的效果，如果被傷害者認為傷害者的行為是蓄意，且道歉是具有工具性動機的話，這樣的道歉反而對被傷害的孩子並沒有正向的意義，反而可能造成二次傷害。即使造成傷害者的道歉並非工具性動機，道歉也有其最佳時機。心理學研究發現(Frantz & Bennigson, 2005)，道

歉必須在被傷害者認為造成傷害者已經瞭解，自身行為對被傷害者所造成的影響後，這樣的道歉對於被傷害者才有意義。

同時，心理學的研究亦發現(Zitek et al., 2010)，如果一個人強調其受害者身份或專注於自身被害經驗時，會產生『entitlement』的心態，認為自己所遭受的苦難已經夠了，有權力可以受到更好的對待，而產生自私行為。而且這樣的自私行為並不會侷限在對其造成傷害的加害者，而會擴及到生活中其他面向。相反的，如果能夠提醒受害者，自己也有可能做出傷害別人的行為時，較傾向將加害者的行為解視為環境因素，進而更願意原諒加害者(Takaku, 2006)。大多數的人際衝突中（尤其是關係霸凌）並沒有所謂『純粹的受害者』，在此階段邀請造成傷害的孩子及其他參與者述說自己所受到的影響或傷害，不但可以降低被傷害孩子出現 entitlement 的態度而成為自私的受害者外；還可以讓被傷害的孩子瞭解自身的行為某種程度造成別人的影響、傷害，使其較願意原諒造成傷害的孩子。

步驟 5：未來

提計畫的原則

- 讓孩子自己提建議，盡量不要介入。
- 介入的兩種狀況：a. 提供協助資源；b. 孩子提出帶有羞辱意涵的方案

當參與會談的各方都充分表達自己的感受與瞭解其他人的感受後，就是進到修復傷害與討論未來計畫的步驟了。在這個步驟中每位參與者對於如何讓事情回到正軌、彌補傷害、以及重新出發提出各自的建議與想法，最後彙整出一個所以參與者都同意的共識。

在這個階段發言的基本架構如下(Hendry, 2009; Hopkins, 2004)：

- 詢問被傷害者是否有所建議可以修補傷害？以及未來如何避免類似的事件再次發生？
- 詢問造成傷害的孩子對於被傷害孩子提出的建議是否可能做到？或者他是否有其他計畫？
- 詢問主持人或其他師長可以做些什麼幫助他們達成所答應的事情
- 再次確認參與的孩子們在這個事件中學到了什麼？如果未來遇到類似的情況，可以有什麼不一樣的反應？
- 摘要整理這次會談中建設性的結果，並且感謝每位參與者的參與。

主動及共同參與在這個階段扮演著很重要的角色。由老師或學務人員所主持的會談，常常會忍不住以師長的角色給予建議。雖然這樣的建議不必然會造成負面的效果，但是並非孩子心中認為最重要、最希望看到的結果。會談中，孩子主動提出來的方案，在師長眼中也許不是那麼恰當。但是這種非上對下的要求並無明顯壓力一定要接受的狀況下，當孩子承諾後，遵守承諾的機率明顯高於順從比上對下的要求。原因是在沒有明顯壓力下所產生的動機是內在動機，而師長的要求所產生的是外在動機。外在動機在師長無法監控時就會消失，但是內在動機並不會因失去監控而消失。

雖然主持人的角色是在維持會談的順利以及安全進行，並且適時將參與者所陳述的內容加給整理。不提供意見及左右討論結果是基本原則，但是還是有例外主持人必須介入提供意見的狀況。橄欖枝和解圈（修復式會議）的正向積極的結果是藉由再整合的恥感（re-integrative shame）的機制達成；如果在過程中讓恥感轉變成污名化（stigma）就會造成最嚴重的負面結果。所謂的再整合的恥感指的是，一個人對於自身的行為造成他人的傷害感到羞愧，並正視這種羞愧的感覺，進而負起責任、盡力彌補所造成的傷害。在這樣的過程中，一

個人的價值不會因為單一錯誤行為而貶低(Braithwaite, 1989)。如同修復式的管教態度所相信的一個好人也有可能犯錯，只要能面對錯誤負起責任，還是能被認同的。

另一方面，如果把入與行為緊密連結，認為好人不會犯錯，犯錯的就不是好人。一個人只要犯錯後，就藉由公開的儀式來貶低、羞辱的話，這就是所謂的污名化。而污名化並無法減少偏差行為的再次發生，反而會如同標籤理論(Becker, 1963)所述被經由污名化所貼上的負面標籤，會產成自我形象的修正或自我實現預言(Merton, 1948)造成更多的次級偏差行為。因此，如果在會談過程中所達成的共識或計畫有任何貶低或羞辱的意涵，主持人必須適時介入阻止(Braithwaite, 2004)。

步驟 6：重新接納的儀式

接納的原則

- 好人也有可能做出不好的事情，只要願意承認錯誤並負起責任，還是一個好人。
- 進行的儀式必須在不被強迫、自願下完成，尤其不可強迫被傷害孩子握手、接受道歉或原諒。
- 最後吃吃喝喝可以緩和對話過程的情緒壓力，也重新接納造成傷害孩子的意義。

在共識達成後，整個和解圈也就進入最後一個步驟。在這個步驟大多數都是所謂的儀式行為，雖然沒有明顯意見的作用，但對於參與和解圈的各方都有重要的意義。在此步驟主要的儀式行為有：1. 邀請衝突雙方握手或擁抱；2. 正式會談結束後的非正式互動。

邀請衝突雙方握手或擁抱的這個儀式行為，對於造成傷害的孩子以及被傷害的孩子可能具有轉折點 (turning point) (Laub & Sampson, 2003) 的意義。對於造成傷害的孩子而言，這個動作可以視為當他面對自己錯誤行為並負起責任後，再次被接納為團體的一員。而有「以前種種，譬如昨日死；以後種種，譬如今日生」的意涵；這樣的意涵，即是整個和解圈嘗試達到再整合恥感重要的一環。

對於被傷害的孩子而言（尤其是校園霸凌的被霸凌者），包含了一個「賦權」意涵。被邀請與造成傷害的同學握手或擁抱時，被傷害的孩子具有決定是否接受道歉以及是否原諒的主導權。這樣被賦予決定的機會以及做決定的過程，能讓因長期被欺負而感到習得性無助的孩子重新感覺可以控制自己的生活。

在正式會談後，主持人可以準備一些飲料與小點心，讓參與會談的成員在享用這些食物時同時可以有些非正式、輕鬆的互動。這對於所有參與者而言都是一個重新開始的象徵。

結論

橄欖枝和解圈的原則

- 引發孩子改變的內在動機。
- 鼓勵孩子面對自身錯誤的行為，並負起責任。
- 不要急於告訴孩子什麼是最好的方法，在師長眼中孩子的決定並不一定是最好的。如果孩子的建議不會使事件惡化，而且有改善的可能，都應該尊重孩子的決定。
- 一次的和解圈不可能解決所有問題，只是創造一個改變的契機，讓孩子在接下來的生活中自己去解決問題。
- 處理校園衝突沒有唯一的最佳方式，但會有最適合的方式，有時候是橄欖枝和解圈，有時候是別種方式。

橄欖枝和解圈應用修復式正義的概念提供了一個校園衝突發生時處理的正向管教策略之一。然而，並沒有任何一種管教策略可以適用於每個孩子。同樣的，橄欖枝和解圈也無法適用於所有的人際衝突事件，有些事件、有些孩子適合這樣的對話，有些不適合。在會前會的過程中，讓可能參與者知道將會被問到哪些問題，即使之後無法進行會談，也提供衝突各方一個機會去思考一些過去可能沒有思考過的問題。進入會談的個案也有可能無法達成共識，只要主持人確實維持公平、安全的對話環境，對於參與者而言，還是有助於問題的解決。

成功的橄欖枝和解圈所必要條件是造成傷害的孩子能有**真心的道歉**以及對於**未來行為的具體計畫**，雙方關係的修復則是我們努力的目標。更重要而需注意的是『**要求被傷害的孩子立即原諒造成傷害的孩子是粗魯且錯誤的；原諒與寬容是被傷害的孩子所給予的禮物**』（Braithwaite, 2004, p. 12）。換句話說，即使是成功的和解圈也無法讓原來長久衝突的雙方馬上變成好朋友。但是而這個會談最重要的目的創造一個改變的契機，作為問題解決、關係修復的起點。

問答時間

Q 『橄欖枝和解圈』和『調解』有什麼不同？

A 修復式正義會議與傳統的調解會議在舉行會議之目標上，兩者具有相同的目的，即以和解的方式解決衝突，並追求「雙贏」的結果。

然而，修復式正義會議與傳統的調解會議亦有差異之處，傳統上的調解（mediation）是一種由爭議各方以自願性質，在法律訴訟以外，通過一位（甚或超過一位）調解員的協助下，就爭議事宜進行溝通和談判，以尋求及達到符合各方所需，又為各方所接受的和解方案的另類解決紛爭（alternative dispute resolution）的模式。傳統調解的最終目的是要替調解各方達成和解。和解過程不一定要確切反映爭議各方的法律地位，而是要得出一個各方都可以接受的解決方法。換言之，一般的調解會議強調法律上的效用，但本中心認為在處理校園衝突事件上，不應該過早讓法律的角色進入，本中心的所使用的和解方法亦不具有任何法律效用。修復式會議是以撫平人與人之間的傷害為重心，冀望衝突各方在會議中可以互相理解，並促使行為人負起其責任修補傷害。

Q 在修復式實踐或橄欖枝和解圈的模式下，什麼可以被修復/恢復？

A 下表列出以修復式實踐為基礎的橄欖枝和解圈，可以創造出修復「人與人之間」以及「個人內在」問題的可能契機。

人與人之間	個人內在
有效溝通	自我價值、自尊
對他人的尊重	自信
瞭解別人的感受	覺得比較安全
瞭解自身行為對於別人的影響	瞭解行為對於自己所造成的後果
對於損失或傷害的修復	尊嚴

Q 對什麼樣的人可以運用修復式實踐？很小的孩子也可以嗎？

A 運用修復式實踐並沒有太多限制，大多數的時候只有「時候未到」而非「這個孩子不適合」的問題。國外亦有不少研究表示，運用修復式實踐可以培養幼稚園的孩子的同理心以及衝突解決技巧。

Q 如果學校裡其他人都不參與，只有我一個人可以運用修復式實踐嗎？

A 這個問題可以從兩個層次來看：學生層次與學校層次。先從學生層次來說，學生是聰明的，即使其他老師還是使用應報模式來處

理衝突事件，只有您一個人使用不同管教態度來面對，孩子還是很快就會發現其中的不同，而且會有相對應的轉變。至於學校其他人發現修復式實踐的方式有長遠的效果時，也會漸漸願意試試看。千萬不要小看少數人的影響力。

Q 修復式實踐對於行為人是比較「爽」的選擇嗎？

A 承認自己行為的不妥，或者是在所傷害的人面前做出誠心誠意的道歉通常都不是件簡單的事情，需要承受的心理壓力與勇氣往往大於面對懲罰。修復式實踐對於想要改變的人給予支持，這不就是教育的本質嗎？

Q 要如何確保孩子一定會參與修復式實踐

A 我們可以鼓勵孩子，但沒有任何方式可以確保孩子一定會參加，要讓孩子在瞭解什麼是修復式實踐/橄欖枝和解圈、在過程中會面對什麼問題、有什麼樣的情緒壓力後，讓孩子自己決定是否參加。如此才能滿足『自願參與』進而使孩子產生改變的內在動機。

Q 如果我們開始使用修復式實踐，是不是就不能再使用懲罰、嚇阻模式了嗎？

A 修復式實踐的方式並不與懲罰、嚇阻模式相衝突。在開始運用修復式實踐時，並不是馬上就不能使用其他的管教態度，而是可以逐漸將修復式實踐的觀念融入懲罰之中，這都對管教上有幫助的。就好像是當我們開始健康的飲食之後，也是可以吃其他的食物，只要有一點好的改變，都對我們的健康有助益。

Q 使用修復式實踐會不會很花時間？

A 相較於其他管教態度，單一一次事件使用修復式實踐為基礎的橄欖枝和解圈來處理確實需要較多的時間及資源。以修復式實踐方式處理的校園衝突能產生持續的效果；因此，雖然單次事件所需耗費較多的時間與資源，但是長遠看來，未來衝突事件因此而減少，所以實際整體而言並不會比較花時間的。

參考書目

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders; studies in the sociology of deviance*. London,: Free Press of Glencoe.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J. (2004). Principles of Restorative Justice. In A. V. Hirsch, J. Roberts, A. E. Bottoms, K. Roach, & M. Schiff (Eds.), *Restorative Justice and Criminal Justice: Competing or Reconcilable Paradigms?* (pp. 1-20). Portland, OR: Hart Publishing.
- Edgar, K., & Newell, T. (2006). *Restorative justice in prisons : a guide to making it happen*. Winchester: Waterside.
- Frantz, C. M., & Bennigson, C. (2005). Better late than early: The influence of timing on apology effectiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 201-207.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2004.07.007>
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools : a guide to using restorative practice*. London ; New York: Routledge.
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London: J. Kingsley Publishers.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 193-210.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline* (Rev. ed.). New York: Ballantine Books.
- Takaku, S. (2006). Reducing Road Rage: An Application of the Dissonance-Attribution Model of Interpersonal Forgiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(10), 2362-2378.
doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00107.x
- Wachtel, T., & McCold, P. (2001). Restorative justice in everyday life. In H. Strang & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice in civil society* (pp. 114-129). Cambridge: Cambridge University Press.

Zitek, E. M., Jordan, A. H., Monin, B., & Leach, F. R. (2010).
Victim entitlement to behave selfishly. *Journal of Personality
and Social Psychology*, 98(2), 245-255.
doi:10.1037/a0017168