

國立臺灣師範大學科技與工程學院圖文傳播學系

碩士論文

Department of Graphic Arts and Communications

College of Technology and Engineering

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

日本電影有關校園霸凌之主題分析

Theme Analysis of Japanese Movies on School Bullying



指導教授：劉立行 博士

Advisor: Liu, Li-Hsing, Ph.D.

中華民國 114 年 6 月

June 2025

謝誌

碩士生涯至此告一段落，從一開始彷彿漂浮在汪洋中不知道該寫什麼題目，到之後的閉上眼睛就出現「我真的寫得出來嗎？」的念頭，到現在真的完成一本論文了，回頭望，真是一段不可思議的旅程。

在過程中，首先要感謝的是我的指導教授，劉立行教授，從一開始踏入劉家班後，劉老師總是用中氣十足且宏亮的聲音告訴我們：「我們的 lab 要快樂學習！」我也確實非常快樂地學習著，雖然寫論文的過程碰壁是無可避免的，但老師總是用我們能夠理解的方式教導著我們，讓我們能夠一步一腳印地完成整本論文。感謝擔任學位論文口試委員的陳柏文教授以及廖珮玲教授，不吝給予我的論文意見及反饋，讓我能夠更完善、精進整本論文的內容。同時，感謝擔任論文計畫口試的委員，杜聖聰教授與邱琪瑄教授，在論文處於計畫階段時提供建議，讓我得以及早修正、精進內容。感謝系上曾經教導過我的教授們，以及給予協助的助教們。

接著，要感謝我的家人們，尤其是我的父母，讓我能夠無後顧之憂地快樂學習著！總是支持著我的任何決定，在我快樂時能夠一同分享愉快，在我低落時，我知道那裡永遠有個堅實的避風港。再來，要感謝碩班遇到的朋友們，姿蓉、佩萱、顯頡、宜芹、宛琳、軒榛，能夠認識這些如此棒的人是我的幸運，想念那些一起上課、吃飯、為論文煩惱的每個片刻！

碩士生涯的後半段，我至校外找了份實習，當時面試官問我：「妳覺得讀碩士值得嗎？」我沒有思考太久，便回答：「我覺得很值得，因為讀碩士的過程中，讓我更接近我熱愛的領域，做了許多嘗試，也因此認識了許多優秀的人。我深刻體會到，能夠做自己熱愛的事，並樂在其中，是多麼幸福的一件事！」最後，感謝每一位出現在我生命不同階段的人！

摘要

日本政府於 1986 年對「霸凌」進行了第一次的明確定義。文部科學省所進行的校園霸凌調查最新報告中顯示，2023 年日本的校園霸凌認知數達到歷史新高，共計 732,568 件。電影作為一種媒體文本，是反映社會的一種產物，透露出不同時代的意識型態與精神。本研究旨在探討日本電影如何呈現校園霸凌事件，以 21 世紀的八部日本電影為研究對象，聚焦霸凌事件中的受害者、加害者、旁觀者與教師四方角色，並依據 Erikson 社會發展理論，著重分析角色在個體、家庭與校園端的表現。本研究採質性研究的主題分析法，對電影內容及角色對話進行編碼並歸納主題。

研究結果顯示，有關校園霸凌的日本電影中，受害者會為了減少受到霸凌的頻率而改變自己或順從加害者，亦可能在無法忍受時進行反擊；受害者通常隱藏痛苦，無法向外求助，或出現自我傷害的行為。心理上，霸凌使受害者產生恨意、情感麻木、沒有歸屬感，或認為旁觀者的冷漠助長了霸凌。受害者因身份特殊而成為目標。受害者家庭的支持與否對個體產生影響。加害者會規避自身的霸凌行為。透過操控他人來維持在群體中的權力，並使用不同方式合理化霸凌行為。當面臨反制或法律後果時，部分加害者會開始警覺。加害者與受害者角色會因不同情境而發生轉變，反映角色間的流動性。負面的家庭環境可能使加害者以霸凌發洩內在壓力。旁觀者表現包含沈默、因群體壓力而參與霸凌，或挺身幫助受害者，其行為多受到同儕的影響。當旁觀者被他人發現與受害者接觸後，往往成為群體中的焦點。旁觀者家長期望簡單化處理霸凌事件。教師的處理方式中，部分選擇忽視或敷衍了事，而部分透過具體行動改善校園霸凌問題。有教師本身為加害者，利用權力對學生造成傷害。或因缺乏敏感度導致事件處理延誤。亦有教師因霸凌所帶來的個人創傷影響其日後行為。

關鍵字：校園霸凌、日本電影、主題分析

Abstract

The Japanese government provided an official definition of “bullying” for the first time in 1986. According to the latest report from the School Bullying Survey conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), the number of recognized school bullying cases in Japan reached a historic high in 2023, totaling 732,568 incidents. As a form of media text, film functions as a social product that reflects societal conditions and reveals the ideologies and spirit of different times. This study aims to explore how Japanese films portray school bullying. Eight Japanese films of the 21st century are examined, focusing on the roles of victims, perpetrators, bystanders, and teachers in bullying incidents. The analysis draws upon Erikson’s theory of psychosocial development, examining how each role is represented at the individual, familial, and school levels. A qualitative thematic analysis was employed to code the film content and character dialogues, through which recurring themes were identified.

The research findings indicate that in Japanese films depicting school bullying, victims may change themselves or comply with bullies in an attempt to reduce the frequency of bullying, or retaliate when the situation becomes intolerable. Victims typically conceal their suffering, refrain from seeking help, and may resort to self-harming behaviors. Psychologically, bullying may lead to feelings of hatred, emotional numbness, a lack of belonging, and the perception that bystander apathy enables further harm. Victims are often targeted due to their distinct personal characteristics. Family support—or the lack thereof—profoundly influences the victim’s experiences.

Perpetrators are often shown avoiding acknowledgment of their own bullying behavior. They maintain social dominance by manipulating others and rationalize their actions in various ways. Some begin to exhibit awareness or remorse when faced with opposition or legal consequences. Roles between bullies and victims can shift depending on context, reflecting the fluidity of power dynamics. Negative home environments are sometimes portrayed as contributing to perpetrators’ use of bullying to release internal stress.

Bystanders exhibit a range of behaviors, including silence, participation due to peer pressure, or actively helping the victim. Their actions are largely influenced

by social dynamics within the peer group. When a bystander is seen associating with the victim, they may become the new focus of attention. Parents of bystanders are often depicted as seeking simplified resolutions to bullying issues. Teachers, likewise, are shown responding in various ways—some ignore or downplay the problem, while others take concrete actions to improve the situation. In some portrayals, teachers themselves are perpetrators, using their authority to inflict harm. Others delay intervention due to a lack of sensitivity or awareness. In certain cases, teachers' own trauma related to bullying is shown to affect their later behavior.

Key words : School bullying, Japanese films, Thematic Analysis



目錄

謝誌.....	i
摘要.....	ii
Abstract.....	iii
表次.....	vii
圖次.....	x
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	8
第三節 名詞釋義.....	9
第四節 研究範圍與限制.....	10
第五節 研究流程.....	11
第二章 文獻探討.....	12
第一節 學齡期兒童、青少年相關理論.....	12
第二節 校園霸凌相關定義與研究.....	19
第三節 日本的校園霸凌概況.....	22
第四節 臺灣校園霸凌相關研究.....	29
第三章 研究設計與實施.....	33
第一節 研究架構.....	33
第二節 研究方法.....	34

第三節 研究對象.....	37
第四節 主題分析流程與編碼方式.....	51
第四章 電影的主題分析	54
第一節 電影文本中受害者的分析.....	54
第二節 電影文本中加害者的分析.....	79
第三節 電影文本中旁觀者的分析.....	101
第四節 電影文本中教師的分析.....	116
第五章 研究結論與建議	130
第一節 研究結論.....	130
第二節 研究建議.....	139
參考文獻.....	141
壹、中文部分.....	141
貳、西文部分.....	143
參、日文部分.....	146
肆、網路部分.....	146
附錄.....	148

表次

表 1.1.1 日本學制.....	6
表 2.1.1 Erikson 社會心理發展階段.....	13
表 2.3.1 日本對於霸凌定義的變遷.....	22
表 2.4.1 有關校園霸凌文本之研究.....	29
表 2.4.2 傳播媒體與校園霸凌行為關聯之研究.....	32
表 3.3.1 研究對象.....	38
表 3.3.2 《青春電幻物語》角色簡述.....	40
表 3.3.3 《青鳥》角色簡述.....	41
表 3.3.4 《告白》角色簡述.....	43
表 3.3.5 《藏在心中的惡魔》角色簡述.....	44
表 3.3.6 《三角草的春天》角色簡述.....	46
表 3.3.7 《十二個想死的少年》角色簡述.....	47
表 3.3.8 《破碎的瞬間》角色簡述.....	48
表 3.3.9 《怪物》角色簡述.....	49
表 3.4.1 電影中與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表範例.....	51
表 3.4.2 主題分析編碼表對應表範例.....	52
表 4.1.1 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 a.....	54
表 4.1.2 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 b.....	57
表 4.1.3 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 c.....	60
表 4.1.4 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 d.....	63
表 4.1.5 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 e.....	65
表 4.1.6 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 a.....	66
表 4.1.7 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 b.....	70
表 4.1.8 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 c.....	71

表 4.1.9 受害者的個人身份為主題之編碼分類表 a.....	72
表 4.1.10 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 a.....	75
表 4.1.11 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 b.....	76
表 4.1.12 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 c.....	77
表 4.2.1 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 a.....	79
表 4.2.2 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 b.....	81
表 4.2.3 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 c.....	82
表 4.2.4 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 d.....	86
表 4.2.5 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 a.....	88
表 4.2.6 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 b.....	90
表 4.2.7 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 c.....	93
表 4.2.8 加害者的個人身份為主題之編碼分類表 a.....	97
表 4.2.9 加害者的家庭情況為主題之編碼分類表 a.....	99
表 4.3.1 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 a.....	101
表 4.3.2 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 b.....	104
表 4.3.3 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 c.....	107
表 4.3.4 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 d.....	109
表 4.3.5 旁觀者的心理狀態為主題之編碼分類表 a.....	110
表 4.3.6 旁觀者的個人身份為主題之編碼分類表 a.....	111
表 4.3.7 旁觀者的家庭情況為主題之編碼分類表 a.....	114
表 4.4.1 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 a.....	116
表 4.4.2 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 b.....	119
表 4.4.3 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 c.....	122
表 4.4.4 教師的個人行為為主題之編碼分類表 a.....	124
表 4.4.5 教師的個人行為為主題之編碼分類表 b.....	126

表 4.4.6 教師的個人行為為主題之編碼分類表 c.....	128
表 5.1.1 校園霸凌事件中以受害者為主體之主題歸類表	131
表 5.1.2 校園霸凌事件中以加害者為主體之主題歸類表	134
表 5.1.3 校園霸凌事件中以旁觀者為主體之主題歸類表	136
表 5.1.4 校園霸凌事件中以教師為主體之主題歸類表	138



圖次

圖 1.5.1 研究流程圖	11
圖 2.3.1 2013 年至 2023 年日本校園霸凌認知件數.....	24
圖 2.3.2 令和三年（西元 2021 年）至令和五年（西元 2023 年）日本各年級校園霸凌 認知件數	26
圖 3.1.1 研究架構圖	33



第一章 緒論

本研究旨在探討有關校園霸凌議題之日本電影，透過分析電影文本中，與校園霸凌事件相關之內容與對話，試圖歸納出日本在呈現校園霸凌議題上的情況和方式。據此提出研究目的與問題。本章節內容包括研究背景與動機、研究目的與問題、名詞解釋、研究範圍與限制，並對各節次進行論述。

第一節 研究背景與動機

一、日本流行文化的輸出

全球化的時代下，各國超越地域與時間上的限制，在政治、經濟、文化等層面有了更多的互動與交流，使得全球各地串連起來（Held，2004）。日本流行文化自 1980 年代起，逐漸蔓延至亞洲各國。透過漫畫、動畫、遊戲、偶像、電視劇、電影等媒介，向他國展示自身的軟實力。

臺灣作為亞洲國家之一，加上地處日本附近，成了日本流行文化輸出的重要接收國。臺灣深受日本流行文化的影響，甚至出現「哈日」現象，以及「哈日族」一詞。這波潮流並非一時促成，依循整體脈絡可見，日本流行文化經過多年累積與沈澱，1990 年代末期的偶像劇成了這股潮流的引爆點（邱琬雯，2003）。至今耳熟能詳，在日本演藝界舉足輕重的藝人，如：木村拓哉、松隆子等皆發跡於此年代。筆者出生於 1990 年代末期，成長過程與日本流行文化風靡的鼎盛時期重疊，這些流行產物可謂伴隨著我成長，從漫畫、動畫、電視劇到電影無一不與日本相關。

透過不同媒介傳達出的文本內容，記載著社會的各式意識形態、權力關係以及變遷，對社會的流動性和多樣性有著高敏銳度（游美惠，2000；Fairclough，2003）。筆者作為一位閱聽眾，長期接收這些富有文化意涵的文本，初步發現日

本嘗試透過不同方式來探討「校園霸凌」此議題，也因此對日本產生「校園霸凌頻繁」的刻板印象，刻板印象係指人們對某種人事物或群體所持有的概括印象（McGarty et al.）。以下將列舉日本在不同媒介，包括漫畫、動畫、電影、電視劇中所呈現出的校園霸凌議題：

（一）漫畫

日本為 ACG（指動畫 Anime、漫畫 Comics、遊戲 Games）產製大國，早在 1950、60 年代便開始發展漫畫與動畫產業，並透過電視台、漫畫月刊進行傳播（吳孟芯，2019）。2010 年前後，由臺灣尖端出版社出版的《夢夢少女漫畫月刊》，內容連載了日本集英社發行的《Ribon》月刊中的少女漫畫，當時可謂風靡整個國中女學生圈。這些漫畫以青少年階段的校園戀愛故事為主，當中也包含了許多青少年面臨到的課題，其中包括校園霸凌。直接談及校園霸凌的日本漫畫更是不鮮少，例如：《Life～人生～》（2002）、《三角草的春天》（2007）、《校舍的後方埋藏著天使》（2011）、《PIKA☆ICHI-正義之星》（2012）等，常以「學生間的遊戲」之名，實則行校園霸凌。

又或是家喻戶曉的《哆啦 A 夢》（1969）中，胖虎總是目中無人地用拳頭和言語攻擊比自己弱小的人，主角哆啦 A 夢便是大雄遭受欺負時的救星。但現實生活中並沒有哆啦 A 夢，若漠視校園霸凌的問題恐導致學生不敢上學、對學校產生恐懼（張智峯，2014）。

教育學者許芳慈（2022）以 Freire 的批判教育理念來探究日系漫畫，從批判的角度分析漫畫中的各種社會意識，包括：種族、性別、階級、暴力，並研究潛藏在漫畫中的意識形態對於臺灣中學生之影響；Berkowitz（2020）抽樣了 50 個以青少年為客群的漫畫，發現這些故事當中，至少包含一個同儕霸凌或校園暴力事件的比率超過 65%。

（二）動畫

校園霸凌相關的日本動畫，許多人會想到京都動畫公司製作的《聲之形》（2016），此動畫電影改編自大今良時創作的漫畫《聲之形》（2014），漫畫版的前身是作者出道前，於 2008 年投稿講談社《週刊少年 Magazine》後贏得新人獎的單篇漫畫。但由於故事內容涉及校園霸凌與聽覺障礙使得作品延緩發表，直到 2011 年，在講談社《別冊少年 Magazine》主編的極力爭取下才得以正式發表原版內容。

改編成電影版的《聲之形》於 2016 年在日本上映，總票房突破 22 億日圓（一般社団法人日本映画製作者連盟，2016）。2017 年於臺灣上映時總票房為 6866 萬（國家電影及視聽文化中心，2017），並於同年的東京動畫獎（東京アニメアワード）榮獲年度動畫，以及文化廳媒體藝術祭（文化庁メディア芸術祭）的動畫部門優秀獎。《聲之形》不僅在票房和獎項上都獲得佳績，故事所傳達的核心理念亦受到日本政府重視，日本政府特地印製了《聲之形》的海報，並發放給國內小學至大專院校間的各式教育機構（蕭美智，2022）。

（三）電影

由日本著名導演岩井俊二執導的《青春電幻物語》（2001）中，融合了許多青少年議題，包括霸凌、逃學、竊盜、援交等，以及青少年次文化中的追星活動更是貫穿整部片。電影呈現了各式霸凌型態，從言語、肢體到網路都可從片中一一分析之，可謂日本描述校園霸凌的經典之作。

另外，2010 改編自湊佳苗同名小說的《告白》，此片以教師復仇為主軸，開啟教師與學生間的心理攻防戰，片中亦提及到同儕間的霸凌狀況；2004 年由是枝裕和執導的《無人知曉的夏日清晨》中，講述著四個年幼小孩在被父母遺棄後，無依無靠的他們如何繼續生存下去，故事中亦安排了在學校受到霸凌而不到校上課的女高中生一角，她和四位被遺棄的小孩成了相互依賴的存在。

（四）電視劇

2005 的《改造野豬妹》，在當時關東地區獲得平均 16.89% 的收視率。劇中描述女主角小谷信子長期遭受到同儕的霸凌，包括被言語冷嘲熱諷、制服被同儕用油漆塗鴉等，校園風雲人物的雙男主見義勇為，試圖改造女主角以改善霸凌的情況；2018 年的《Unnatural 法醫女王》，以法醫這個職業去解開一個個非自然死亡的事件，此劇在關東地區獲得平均 11.1% 的收視率。全劇共十集，每集可看為一個單篇故事，分別探討不同社會的議題，第七集討論到校園霸凌，「殺人遊戲」為該集的標題，劇情為，網路上出現殺人直播，直播主透過直播要求法醫們在時間內解開直播間內一具屍體的死因，最終揭曉那具屍體是位長期遭受霸凌而自殺的青少年。

2019 年播出的《3 年 A 班—從此刻起，大家都是我的人質》，劇情圍繞著一位學生的自殺事件，該班的美術老師在畢業前幾天挾持全班同學，並要求同學們需於時限內解決老師佈下的挑戰，透過解開一次次攸關生死的謎題，帶出欲探討的核心議題，網路霸凌。戲劇尾聲揭曉自殺同學長期受到同儕的言語霸凌、網路霸凌，以及旁觀者的漠視而最終走上絕路。劇中老師說道：「每個人都知道如果拿刀子傷人，對方會流血受傷，但是大家往往忘記了，言語有時候也會變成兇器，它跟刀子無法比較，會更深、更尖銳的刺傷你的心。」以戲劇作為媒介，期望喚醒大眾對於言語霸凌、網路霸凌的反思。本劇首播於日本電視台的週日晚間時段，由於隔日為上班、上課日，於此時段播放的戲劇收視率普遍處於平淡。而根據 Video Research 於關東地區統計的資料顯示，此劇獲得平均收視率為 11.5%，最終集迎來 15.4% 的高收視率。

（五）小結

綜合上述，日本嘗試用不同的媒介與故事來呈現校園霸凌議題。媒體文本

是反映社會的一種產物，透露出不同時代的意識型態與精神（唐維敏，1996）。例如，《聲之形》於 2008 年因題材的關係，好不容易展露頭角的素人漫畫家無法刊登獲獎作品，事隔三年，在前人努力爭取與社會演變下才得以讓此作問世。直至 2016 年，此漫畫改編成動畫電影，並在國內與國際上獲得佳績，亦成為日本政府推廣的作品。

二、近年日本校園霸凌概況

「霸凌」一詞由 " Bully" 音譯而來，係指孩子們之間蓄意對他人的惡意欺凌或壓迫（兒童福利聯盟文教基金會，2011），是長期存在於校園中的問題。

研究校園霸凌的先驅 Olweus（1994）對「霸凌」之定義為：一個人長期、反覆受到他人的蓄意負面行為。Olweus（1994）提出 20 世紀 80 年代至 90 年代初，許多國家開始注意到校園霸凌的嚴重性，例如：日本、英國、荷蘭、澳洲等國家，日本屬亞洲國家中較早意識此校園問題的國家。

1980 年代前的日本對於「霸凌」一詞沒有太多的清楚界定，當時人們認為這是孩童間的嬉戲打鬧，且屬於成長階段的正常行為。直至 1984 年與 1985 年期間，當時有 16 名學生疑似因受到校園霸凌而自殺身亡，隨著社會問題一一浮現，1980 年代開始才逐漸有學者對校園霸凌進行研究（滝充，1992；Yoneyama & Naito, 2003）。

由於浮現的社會案件與問題，日本文部科學省（相當於臺灣的教育部）在昭和 61 年（西元 1986 年）第一次對「霸凌」有明文界定，並在平成 6 年（1994 年）、平成 18 年（2006 年）、平成 25 年（2013 年）分別對「霸凌」的定義進行修正與調整。

本研究主要探討日本電影中，如何描述校園霸凌事件與事件中的人物。有

鑒於相關的日本電影中，幾乎以普通學校為主，加上特殊教育為另外的專業領域，因此本研究不涵蓋特殊教育之範疇。根據表 1.1.1 的日本學制可劃分為小學、國中以及高中：

表 1.1.1 日本學制

	就讀年長	年齡層	備註
小學	6 年	6-12 歲	義務教育
國中	3 年	12-15 歲	義務教育
高中	3 年	15-18 歲	

資料來源：文部科學省

根據日本文部科學省於 2024 所公布的《問題行為、拒課等學生輔導中的各種問題調查》最新報告中顯示，2023 年日本校園霸凌認知件數為 732,568 件，創下歷史新高的紀錄。比前一年的 2022 年增加 50,620 件（7.4%），等同於每 1,000 名學生中，便有 57.9 件霸凌認知件數。

三、教育者與校園霸凌

日本自 1980 年代開始，對校園霸凌的定義進行了三次修改，經歷了四波高峰。2005 年因發生了嚴重的學生自殺事件，使日本校園霸凌現象來到第三波高峰，此次，日本政府採取比以往兩次更嚴厲的態度。2006 年 11 月，當時的首相安倍晉三在「教育再生會議」中發表了「緊急建言」，內容提到：「對於學童必須徹底地教導他們，霸凌是反社會的行為，……，學校必須明訂指導與懲戒的標準，並以毅然的态度面對這些學童。」（李茂生，2014）。這說明了學校與

教育者在校園霸凌事件中扮演著重要的角色。

教育社會學之父涂爾幹認為教育是一種機制，兒童與青少年透過這個機制練習，使智能、道德、行為發展到一定程度，學會接受並實踐社會的規範，使個人有系統地社會化，社會便得以延續。當中，涂爾幹十分重視「道德教育」，道德包含規訓（discipline）、依附與社會團體（attachment and social groups）、自主性（autonomy）（譚光鼎，2016）。

組成「校園」的核心成員包括學生和教師，依照上述的日本學制為國小至高中時期，年齡約莫落在 6-18 歲，即為兒童與青少年時期。「校園」為此階段個體主要的活動場域，亦是人際關係的重要範圍。過往，日本社會對於校園霸凌事件的發生，有些人會將矛頭指向學校、教師、教育系統、家長等，認為他們對青少年有著重大的影響，是負有重大道德責任的人，並從道德上譴責他們沒有履行自己的職責（伊藤茂樹，1996）。教師作為校園中的第一線教育者，如何應對校園霸凌，皆是研究者想要探討的。

第二節 研究目的與問題

基於上述研究背景及動機，本研究主要目的與研究問題如下說明：

「校園霸凌」是在力量失衡的狀態下，重複對他人身體、心理、精神、權益上造成傷害的惡意行為（Cheng et al., 2011）。從調查數據上可見日本近年的校園霸凌事件呈增加的情況，顯然是個需重視的社會議題，如何預防及降低發生率是當務之急。

21 世紀開始，科技快速成長，手機和網路的普及使得現代人與其無法分割，為人們帶來方便的同時也衍伸出不少問題。以社群網路為例，青少年階段正處於發展人際關係、尋找認同的關鍵時期，此時，社群網路成了聯繫同儕的重要管道，是融入群體、在群體中得到認同的一種方式。也因此發展出新型的霸凌型態（劉國兆，2005；Peaslee，2011）。考慮到不同霸凌型態的出現，本研究以 21 世紀作為分界線，將抽樣範圍的起點訂在 2000 年後的日本電影，整體範圍為 2000 年至 2024 年的日本電影。

本研究試圖對選取之樣本進行主題分析，一一拆解文本內容，透過對劇情的深入探討，統整並歸納探討此議題之日本電影的方式，期望提出針對受眾、從業者或是教育者在探討霸凌議題上，或未來學術研究上的參考與反思。

根據上述研究目的，發展下列研究問題：

- 一、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的受害者？
- 二、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的加害者？
- 三、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的旁觀者？
- 四、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的教師？

第三節 名詞釋義

本研究的主要名詞釋義如下：

霸凌 (Bullying)：

日文中稱為「いじめ」(ijime)。自 1986 年起，日本政府對「霸凌」做了清楚界定。至今，經過了三次定義的修改，根據 2013 修改後的最新定義為：受到相關人際關係中的人，在生理或心理上的攻擊，造成該行為主體的兒童或學生感到身體和精神上的痛苦。且發生地點可能是校內或校外。

臺灣方面，「霸凌」係指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，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，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響進行正常的學習活動。

第四節 研究範圍與限制

依據研究目的與問題，以及實際研究過程中之考量，本研究所訂定的研究範圍與限制說明如下：

本研究範圍針對有關校園霸凌的日本電影進行分析與研究。鑒於 21 世紀的來臨，科技迅速發展之下所衍生出不同的霸凌形式，因此研究範圍以 21 世紀為界，選取 2000 年後的日本電影作為研究之對象。研究文本中的故事背景以日本、日本校園為主，且角色就讀於小學、國中或高中，不包含特殊教育。主要探討議題為校園霸凌，無法推論至其他國家的電影，以及其他社會議題。



第五節 研究流程

基於上述，於此提出的研究流程如下：



圖 1.5.1 研究流程圖

第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節為學齡期兒童、青少年相關理論，包括兒童與青少年的社會心理發展階段、自我認同理論以及道德發展階段；第二節為校園霸凌的定義與類型，包括霸凌的定義、常見的霸凌類型，以及透過黑羊效應說明霸凌事件中主要三方，受害者、加害者、旁觀者的心理狀態；第三節為日本的校園霸凌概況，以日本政府提出的定義與調查說明之；第四節為臺灣校園霸凌相關研究。並對各節次進行逐一說明：

第一節 學齡期兒童、青少年相關理論

日本學制分成為小學（6-12歲）、國中（12-15歲）以及高中（15-18歲），小學的6-12歲為學齡期兒童，國中與高中的12至18歲則是所謂的「青少年」（teenager）（衛生福利部，2014）。此節將以社會學、心理學的角度切入，以了解學齡期兒童以及青少年這兩大群體。

一、Erikson 社會心理發展階段

構成社會的基本條件為「至少兩人以上，並且有相互合作關係」，在社會學的基本概念中，重視社會裡個人與個人、個人與團體、團體與團體間的互動關係。校園是來自不同團體（家庭）的個人所建構而成團體，可將其視為一個社會組織（中根千枝，1984；譚光鼎，2016）。

心理學家 Erikson 於 1950 年代建立了社會心理發展階段(psychosocial stage theory of developmental)，將人類從出生至死亡的生命週期分為八個階段，每個發展階段都有個體必須解決的重要課題，稱為心理社會危機（psychosocial

crisis)。普遍情況，人們能夠順利解決當階段的心理社會危機，迎接並適切地應付下個階段的挑戰，但有些人未能妥善處理當階段的危機與問題，則需要在人生未來的日子中，繼續處理這些問題，例如，成年人因未處理好青少年時期的認同危機，「自我認同」一課題對成年後的自己產生種種影響。發展階段、年齡 / 生命週期、重要發展任務、社會心理危機、人際關係範圍如下：

表 2.1.1 Erikson 社會心理發展階段

階段	年齡	重要發展任務	心理社會危機	人際關係範圍
1	0-18 個月	哺乳、 餵食	信任對不信任 (trust vs. mistrust)	父母
2	18 個月- 3 歲	如廁	自主獨立對羞怯 (autonomy vs. shame and doubt)	父母、 親戚長輩
3	3-6 歲	探索	主動對內疚 (initiative vs. guilt)	家庭成員
4	6-12 歲	學習	勤奮努力對自貶自卑 (industry vs. inferiority)	同學、 老師
5	12-18 歲	同儕	自我認同對角色混淆 (identity vs. role confusion)	同儕
6	成年早期	親密關係	親密對孤獨 (intimacy vs. isolation)	朋友、 伴侶
7	成年中期	工作與 為人父母	愛心關懷對頹廢遲滯 (generativity vs. stagnation)	工作場所、家 庭

整理自：教育心理學：理論與實際（第三版）

日本學制分成為小學（6-12歲）、國中（12-15歲）以及高中（15-18歲），兩階段的重要發展任務與人際關係範圍都與校園、同儕密不可分。對應到社會心理發展階段，小學為第四階段的學齡前兒童，國中及高中落在第五階段的青春前期，因此以下將對這兩階段做更詳盡說明：

1. 第四階段 勤奮努力對自貶自卑（6-12歲，學齡期兒童）：

小學是進入正式學校體制的的第一階段，從以父母為主的家庭步入校園，面對到的老師及同儕增加，兒童的社會互動圈擴大，老師及同儕對個體的重要性逐漸上升，父母對個體的影響力則漸趨式微。此階段的兒童重視自己想要完成的事情，Erikson 認為在過程中，若兒童經驗到的成功比失敗還多，便能帶來勤奮努力的感覺（a sense of industry），對自己、自我能力產生正面的美好感覺，進而養成勤奮、積極進取的性格；反之，兒童經驗到的失敗比成功還多，則會產生負面的自我形象（self-image），這種無能感（feeling of inadequacy）可能阻礙兒童的學習，養成自貶自卑的性格，且畏懼面對生活中的困境，使得此心理發展危機阻礙日後的人格發展，但是，有時兒童經歷到的「失敗」並非真正的失敗，可能是未達到自己的標準，或是父母、師長、他人對自己設下的標準，而認為這是失敗的經歷。

2. 第五階段 自我認同對角色混淆（12-18歲，青春前期）：

國中及高中落在第五階段的青春前期，介於兒童與成年的中間階段，個體的生理及心理皆處於快速變化的重要時段，加上面臨學校的課業壓力，以及逐漸

複雜化的人際關係。「我是誰？」對於青少年是很重要的課題，他們需要不斷質疑和重新定義先前所建立的心理社會認同，在探索過程逐漸摸索並重新整合出自己的定位，以及自己相信的意識形態，建立起自己的自我感（sense of self）或是所謂的自我認同（ego identity）。

因此，這階段的個體主要面臨的危機是自我認同（identity）以及多重角色的混淆，若在整個自我探索過程中，未能妥善整合自己所經驗的歷程，可能使得個體產生角色混淆（role confusion）的危機，進而影響到未來的發展。

二、Marcia 自我認同理論

Marcia（1996）以 Erikson 的社會心理發展階段為基礎，對青少年在青春階段「認同」做了更詳盡的分類。並以承諾（commitment）與危機（crisis）劃分，共分為四大類，類型及說明如下：

1. 早閉型認同（foreclosure）：

個體的認同是基於父母的選擇，而非自己所追求的選擇，例如，醫生世家出生的小孩，受父母的職業選擇影響，從小便立志從醫，個體過早建立認同，未經歷過認同危機，是一種假認同（pseudo-identity）。此認同通常過於僵化、呆板，個體較難應對未來人生中遇到的危機。

2. 迷失型認同（identity diffusion）：

青少年對於自己的認同處於迷失徬徨的狀態，不知道自己的定位與未來目標為何。未投入過自我探索的過程或任何的意識形態，也未對認同的任何一方做出承諾，即使經歷過認同危機，但在自我探索上，並未得到更清晰的方向。

3. 未定型認同 (moratorium) :

青少年對認同處於尚未定型之階段，對於自己的定位與未來目標尚未明確。投入過自我探索的過程或任何的意識形態，但並未對認同的任何一方做出承諾。例如，在職涯發展上，多方嘗試不同領域的事物，但尚未找到真正有興趣、能夠在該領域找到認同的情況。

4. 定向型認同 (identity achievement) :

青少年在自主、自由意志下，對於自己的定位與未來目標有了清楚的決定。

三、Piaget 與 Kohlberg 的道德發展階段

在過往研究中顯示，霸凌行為與道德脫離之間可能存在著關係 (Wang et al., 2016)，社會中若沒有讓大家知道如何與人溝通，或是避免傷害他人的規則，將嚴重影響社會的運作 (Slavin, 2013)。

涂爾幹認為教育是一種機制，透過這機制，兒童與青少年培養智能、道德、行為，學會遵守社會規範，實現有系統的社會化，促使社會的延續，當中，涂爾幹十分重視「道德教育」(譚光鼎，2016)。

關於道德的發展，Piaget (1964) 認為個體在發展認知的過程中，對道德問題會有更複雜地了解，他針對兒童提出了兩個道德發展階段，第一階段是針對年齡較小的兒童 (約 6 歲之前) 的「他律道德」(heteronomous morality)，又稱為約束道德 (morality of constraint)，此時的道德以「限制關係」(relations of restraints) 為主，個體的對錯決定是基於他人所訂定的規則及限制；第二階段是針對年齡較大的兒童 (約 10-12 歲) 的「自律道德」(autonomous morality)，亦稱為合作道德 (morality of cooperation)，從第一階段的他律道德到第二階段的自律道德過程中，兒童的生活圈逐漸擴展，與同儕有更多的互動和合作後，

對於原有規則的觀念及道德產生變化，認為「規則」被視為經由群體協商而形成的合法約束，而所謂的「對」是在群體合作和相互尊重的前提下所採取的行動，兒童的道德隨著認知發展的過程，從他律進展至自律。

Kohlberg (1964, 1971) 基於皮亞傑 Piaget 的道德發展階段論，提出了自己的一套理論，他將人類的道德判斷和發展分為三個時期，六個階段，時期、階段及說明如下：

1. 前習俗道德期（約 7-10 歲）：

此時期的規則是由他人訂定的。（他律）

a. 懲罰與服從取向（Punishment and Obedience Orientation）：

個體對於行為好或壞的判定，是來自於行為過後產生的結果。

b. 相對功利取向（Instrumental and Relativist Orientation）：

個體認為能滿足自己與他人需求時，即為對的行為，重視公正、互惠的原則，例如，你若幫我抓背，我就幫你抓背。

2. 習俗道德期（約 10-16 歲）：

個體的生活圈從家庭逐漸擴展至校園，人際關係的範圍隨之增加，學會開始接受規則，有時會因團體需求而放棄個人需求，認為自己所屬團體提出的期望或規則是有意義與價值的，為重視同儕合作的時期。

c. 好男孩—好女孩取向（Good Boy-Good Girl）：

此階段的個體認為取悅他人、幫助他人且得到他人正面的反饋便是對的行為，所謂的「好」是透過他人對自己的認可而確立的。

d. 法律秩序取向（Law and Order Orientation）：

遵守法律以及社會規範即是「對」的行為，重視維持社會的秩序。

3. 後習俗道德期（16歲以上）：

個體會依照自己認同的倫理觀點來建立自己的價值觀。

e. 社會契約取向（Social and Contract Orientation）：

重視生而為人的權利，以及社會大眾普遍的共識，為了使社會更好，法律並非一成不變的。

f. 普遍倫理原則（Universal Ethical Principle Orientation）：

所謂「對」是取決於人的「良心」，良心是依循著普遍倫理原則，是種抽象概念，如：正義、平等、人權等……。若法律違反前述原則，不僅可以不遵守，更是不應該遵守，認為正義高於法律，例如，希特勒對於猶太人的法律制度。

四、小結

綜合上述 Erikson 的社會發展理論，個體離開家庭進入校園後，學生長時間待在校園中，主要的人際關係範圍是同儕與老師，使個體對同儕團體產生強烈的歸屬感。

不同的環境與脈絡會形成不同的同儕文化，在偏差或反叛型文化的同儕團體中，受害者與加害者通常屬於同一群體。例如，日本青少年中的受害者明知自己在群體中遭受到霸凌，但由於認為需要維持整個群體的友誼，往往是集體利益優先於個人利益；抑或是受害者害怕在班級中被孤立，即使在群體中受到霸凌仍無法脫離該群體，這種與群體感到疏離又有依附需求的矛盾情感，通常也是導致受害者痛苦的原因（Yoneyama & Naito, 2003； Naito & Gielen, 2005）。

第二節 校園霸凌相關定義與研究

一、校園霸凌之定義與類型

根據臺灣教育部的校園霸凌防制準則，「校園霸凌」係指相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為。構成霸凌的要件如下：

1. 持續性：霸凌行為「持續」地發生。
2. 侵害樣態：以言語、文字、肢體等各種方式對他人直接或間接造成傷害。
3. 故意行為：行為是故意為之。
4. 損害結果：使他人感到害怕，造成身心、財產受損或影響正常學習活動等結果。

兒福聯盟研究員邱靖惠、蕭慧琳（2009）所提出的常見校園霸凌型態，大致分為六大類，而霸凌事件中不一定僅是單獨的霸凌類型，可能伴隨著多種類型發生。霸凌型態與說明如下：

1. 肢體霸凌：對他人進行肢體上的毆打、推、踢、撞等，會對身體造成傷害的行為，亦包括搶奪財物等。是臨床上最容易辨識的霸凌類型。
2. 言語霸凌：透過言語嘲笑、威脅或是恐嚇他人，對其造成傷害，此類型容易使對方在心理上受到傷害。
3. 關係霸凌：主要藉由操弄團體中的人際關係，控制同儕間的友誼，將受害者拒絕或排除在團體之外，使其斷開與社會的連結，此類型與言語霸凌常伴隨著發生。
4. 反擊霸凌：受害者長期受到霸凌而進行的反擊行為。可能是受害者為了報復

而對加害者產生的攻擊行為，或是受害者對比自己更弱勢的人產生霸凌行為，皆屬反擊霸凌。

5. 性霸凌：以言語、肢體等方式對「性」相關，如：性別特徵、性別特質、性傾向、性別認同等面向進行的惡意攻擊，對他人造成侵犯之行為。
6. 網路霸凌：以「網路」為媒介，在網路上的社群平台、聊天室、留言區等，對他人進行的霸凌行為，包括散佈不實或是詆毀他人的影像及文字等。由於網路霸凌具匿名、不受時間地域限制之特性，散佈距離更加廣泛且難以找尋源頭，容易造成更大的傷害。

日本文部科學省對校園霸凌的調查報告中，將霸凌行為分為九項主要情況，情況分別如下：

1. 被冷落、取笑、罵髒話、威脅或說難聽的話。
2. 被一群人排擠或忽視。
3. 假裝玩耍時被輕撞、打或踢。
4. 被嚴重地打、撞或踢。
5. 被勒索金錢或物品。
6. 錢財被藏匿、偷竊、弄壞或丟棄。
7. 被迫做令人難堪、尷尬或危險的事。
8. 在電腦、手機等媒介中被誹謗、中傷或騷擾。
9. 其他。

九項當中，不管在小學、國中、高中階段，「被冷落、取笑、罵髒話、威脅或說難聽的話」都是佔比最高的情況，且比例遠高於其他項目。小學和國中階

段佔比第二高的為「假裝玩耍時被輕撞、打或踢」。高中階段在平成 25（2013 年）之前，「假裝玩耍時被輕撞、打或踢」同樣是佔比第二高的情況，但自平成 25（2013 年）開始，「在電腦、手機等媒介中被誹謗、中傷或騷擾」成了高中階段校園霸凌型態佔比第二高的情況，且直至今日仍是如此。由此可發現，社群網路的興起改變了校園霸凌的型態，且此型態相較小學、國中，更容易發生在高中階段。

過往日本對於霸凌的研究發現，以性別的面向切入，男性的霸凌型態多偏向肢體霸凌，屬於較外顯的霸凌行為；而女生方面，則偏向言語或是關係霸凌的類型，屬於較內隱、不易察覺的（Crick & Grotpeter, 1995; Naito & Gielen, 2005; Ando, & Simons-Morton, 2005）。

二、黑羊效應（Black Sheep Effect）：

社會心理學家 Tajfel 與 Turner（1979）提出的社會認同理論（Social Identity Theory）中，認為人類會受到他人以及身處的社會環境影響，進而決定自身的行為，此理論重視內群體與外群體之間的關係。

「黑羊效應」以社會認同理論為基礎，意指在一個群體內，針對不同個體的喜歡與否，人們相較群體外部的成員，會對群體內部的成員有更極端的判斷（Marques et al., 1988）。校園霸凌的發生是一種團體的歷程，整個過程中包含受害者（victims）、加害者（bullies）以及可能在場的旁觀者（bystanders），陳俊欽（2004）與陳美鏞（2019）以黑羊效應來說明霸凌事件中，主要三方的心理狀態如下：

1. 受害者：

於白羊群中的黑羊，在群體內是最醒目的存在。猶如無助的黑羊，不曉得自

己做了什麼，遭受到他人這樣的對待，難以逃離這樣的生活。

2. 加害者：

如持刀的屠夫，認為我方是正確的一方，受害者一定事出必有因才會遭到欺負；或是不分青紅皂白、不清楚發生什麼事的人，因從眾心理而隨群眾起舞。雖可能知曉這是不對的行為，但為了讓自己有歸屬感和被接納感，如同羊群的集體意識與行為。

3. 旁觀者：

非黑羊，也未加入屠夫群體的白羊，認為黑羊與屠夫群體中都有錯，不想被牽扯進任何事件與群體中，選擇自保，成為漠視的白羊。

第三節 日本的校園霸凌概況

一、日本對於校園霸凌定義的變遷

1980年代前，日本對「霸凌」的概念模糊，沒有清楚的定義。伴隨著重大的社會問題浮現，1980年代開始，才逐漸有學者針對校園霸凌進行研究(滝充，1992)。

由於出現的社會案件與問題，日本文部科學省（相當於臺灣的教育部）在昭和61年（西元1986年）第一次對「霸凌」有明文界定，並在平成6年（1994年）、平成18年（2006年）、平成25年（2013年）分別對「霸凌」的定義進行調整與修正。日本對「霸凌」定義的變遷如下：

表 2.3.1 日本對於霸凌定義的變遷

年份	定義	修改之處	特殊紀事
----	----	------	------

昭和 61 年 (1986 年)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 單方面攻擊比自己弱小的人。 2. 對身體和心理持續地攻擊。 3. 讓對方感到非常痛苦。 4. 學校已證實了這個霸凌事實。(相關學生、霸凌的詳情等) 5. 事發地點可能是校內或校外。 	
平成 6 年 (1994 年)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 單方面攻擊比自己弱小的人。 2. 對身體和心理持續地攻擊。 3. 讓對方感到非常痛苦。 4. 事發地點可能是校內或校外。 	<p>*刪除第 4.「需經學校證實這個霸凌事實。」</p> <p>*決定是否構成「霸凌」不應流於表面或形式，應站在受害學生的立場上。</p>
平成 18 年 (2006 年)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生在心理、身體或精神上受到與其有某種關係之人的霸凌情況。 2. 事發地點可能是校內或校外。 	<p>*不應從表面或形式上判定某一行為是否構成「霸凌」，而是應站在受害學生的立場上進行判定。</p> <p>*刪除「單方面」、「持續」、「非常痛苦」的「非常」等字眼。</p> <p>*加害者與受害者之間有某種關係。</p>
平成 25 年 (2013 年)	<p>受害者受到相關人際關係中的人，在生理或心理上的攻擊，造成該行為主體的兒童或學生感到身體和精神</p>	<p>2013 年頒布《霸凌預防措施促進法》，將</p>

上的痛苦。且發生地點可能是校內或校外。

霸凌的定義寫入法律。

資料來源：日本文部科學省（研究者整理）

二、日本校園霸凌認知件數

日本文部科學省每年會對各大校園進行校園霸凌的相關調查。自 2013 年起，調查範圍開始包含通信制高中，通信制度高中的學生不需每天到校，可透過網路或其他方式在家自學，此學習方式能提供學生個性與時間上更多的彈性空間，常做為接收中輟學生的教育設施（UF Japan 日本留學中心，2018；駐大阪辦事處派駐人員，2021）。因此，下方歷年日本校園霸凌認知件數的折線圖自 2013 年起開始繪製起，2013 年至 2023 年日本校園霸凌事件數如下：

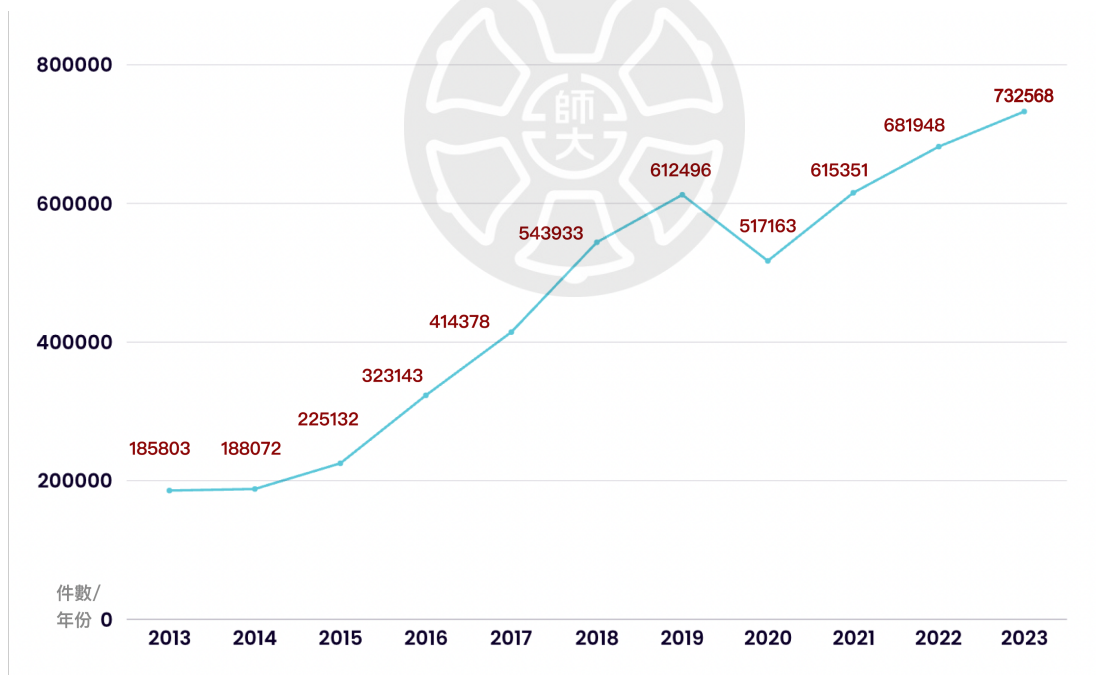
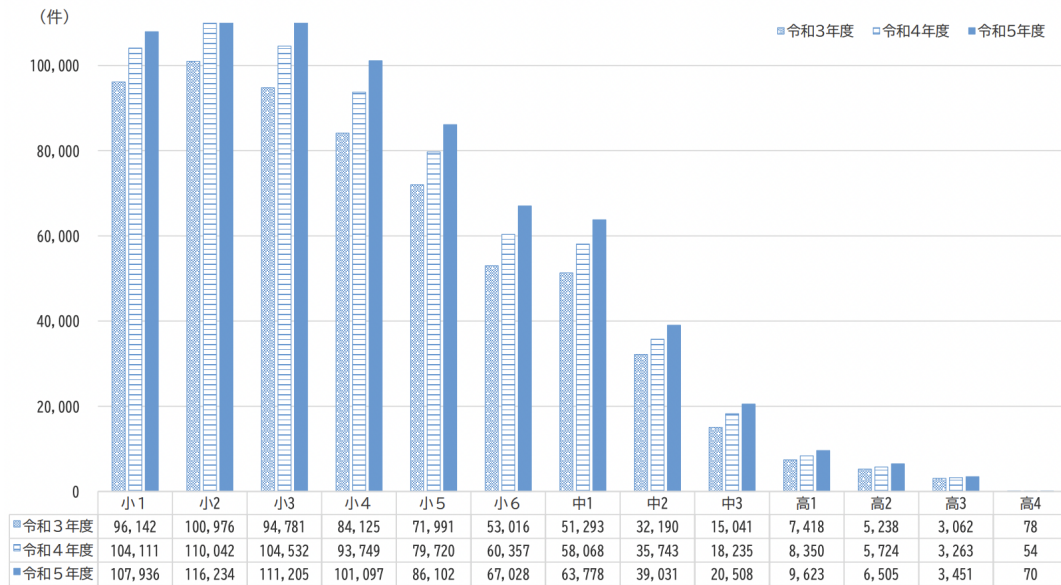


圖 2.3.1 2013 年至 2023 年日本校園霸凌認知件數

資料來源：文部科學省，研究者整理



※ 各学年の認知件数には、特別支援学校小学部・中学部・高等部の認知件数を含む。

圖 2.3.2 令和三年（西元 2021 年）至令和五年（西元 2023 年）日本各年級校園霸凌認知件數

資料來源：文部科學省

在文部科學省的最新調查報告(2024)中可見，日本的霸凌認知件數在 2020 年一度減少後，又連續三年呈上升的狀態，並在 2023 年達到歷史新高，共計 732,568 件。比前一年的 2022 年增加 50,620 件 (7.4%)，即為每 1,000 名學生中便有 57.9 件霸凌認知件數。

文部科學省 (2024) 的調查分析報告中提到，2023 年霸凌情況創新高的可能原因有，人們對於「霸凌」的定義逐漸有更深入的了解。以及，日本政府在 2022 年對反霸凌措施有了更積極的作為，除了對學生進行了問卷調查外，也透過諮詢對不同個案進行更深入的理解。調查行動的改變，使得受害者敢於說出口，這亦是事件數上升的原因之一。在這些個案當中，不少學生表示在社群網路上受到霸凌，相對難以察覺的網路霸凌事件增加，使得整體事件數上升 (文部科學省，2023)。2020 年起，人們受到 COVID-19 疫情影響，停班停課使得校園活動受到影響，限縮了人與人之間的實體互動，人們整體生活型態的改變。

受調查的學生表示在社群網路上遭受到霸凌，以及其他形式的網絡霸凌，網絡霸凌數的增加提高了整體霸凌案件數（文部科學省，2023）。

根據調查結果的分析，日本校園霸凌事件數自 2013 年起，一直呈增加的狀態，但在 2020 年事件數量大幅減少。推測可能的原因為，2020 年因 COVID-19 對人們的生活產生許多變化，人與人之間的實體互動減少，校園的集體活動都受到限制，同學們面對面的實體互動機會減少。加上疫情當前，校方積極宣導疫情相關資訊，防止病毒的傳播，以及避免疫情造成的偏見與歧視，比以往更加重視對學生的指導等，使得霸凌事件數量減少（文部科學省，2021）。

校園霸凌事件數在 2020 年大幅減少，但在 2021 年卻又再次上升。2021 年雖仍處於 COVID-19 疫情中，但人們逐漸建立起整個防疫系統，學習與病毒共存。學校逐漸恢復實體授課，同學們之間的實體接觸機會增加，這可能是使霸凌事件數量再次增加的原因（文部科學省，2022）。

三、校園霸凌的可能成因

霸凌事件的發生包含許多因素，不同個案背後都有著錯綜複雜的成因。爬梳過往的相關研究，統整出發生校園霸凌事件的可能因素有以下三點：

1. 高競爭環境下的學業壓力：

日本在二戰後的 1947 年，放棄了自明治時代以來的複線型教育制度（dual system），改採美國單線型（ladder system）的六三三教育制度，即為現行的小學六年、國中三年、高中三年的制度。這樣的教育制度將所有學生放到一樣的標準之上，學生學習相同內容，弱化個體間在能力、經濟等不同面向的差異性，進而造就了文憑主義與惡性競爭。

在高壓力的競爭環境下，學生們需經歷無數次的考試和競爭才得以進入自

己理想中的學校。面對來自家長、學校及同儕的壓力，青少年們需花費大量時間在學習上，不僅在學校，也需在課堂之餘參加補習班或是輔導，學生長時間處於高壓、焦慮的狀態，卻無法好好排解壓力。（岡安孝弘、高山巖，2000；劉國兆，2005；秋山博介，2008；Peaslee，2011；李茂生，2014）。

2. 科技進步與社群網路的普及：

進入 21 世紀後，科技快速成長。對現代人來說，手機和網路已成為生活中不可或缺的物品。對青少年而言，社群網路更是聯繫同儕的重要管道，是融入群體、在群體中得到認同的一種方式，在此情況下，社群網路成為最新型態的霸凌工具之一（劉國兆，2005；Peaslee，2011）。

社群網路打破時間與地域的限制，使得這樣的霸凌型態難以追查到加害人，且加害人可以 24 小時進行攻擊，又因網路為虛擬空間，學校及教師很難即時察覺並掌握情況等。時至今日，2022 年的校園霸凌調查分析報告中指出，學生受到網路霸凌的案件增加，使得整體霸凌事件數上升。

為因應新型態的霸凌手法，文部科學省於 2008 年公佈了對抗手冊，業者方面，也試圖開發能讓老師容易察覺、掌握學生使用網路社群情況的軟體，企圖增加校方能夠介入的機會。但由於難以掌握的暗數仍偏多，無法有效掌握全局，解決之道和霸凌事件處於防不勝防的狀態（大久保輝夫，2013；李茂生，2014）。

3. 集體主義：

日本的集體主義觀念使得人人追求與他人保持一致。在校園中，學生期望融入群體，某些因各種因素而在群體中突出的學生難以加入任何團體，而被孤立或排擠，進而引發霸凌事件。當某人成為受霸凌對象，其他學生可能為避免自己成為異類，而跟著進行霸凌，或是選擇旁觀，即使這並非他們的本意（楊嶺等，2020）。日本民族非常依循階級與秩序，日本人對於人與人、人與國家的關

係看法都建立在他們對等級制度的信賴基礎上 (Benedict, 2018)。在校園中，教師擁有管理學生的權力，學生在權力主導下的人際關係下，對掌握權力的人一味順從，進而對社會地位比自己弱小的進行壓制 (Yoneyama & Naito, 2003)。

日本學校的主要目標之一是培養學生成為「理想的日本人」。學校教育的基本原則是，期望透過有效的集體管理來提高學生的服從性。因此，建立「小組」、「小群體」為學生建立學校生活的框架，排除學生的個體差異性，使學生在一個群體當中「與他人相同」是日本學校社會化的核心主題 (Yoneyama & Naito, 2003)。社會人類學家中根千枝 (1984) 在《縱向社會的人際關係》一書中提到，日本社會中人際關係的影響力，與個體和他人實際接觸的時間長短和深度成正比，因此，在日本的各個社會群體中，新成員往往處於關係網的最底層，這即是日本人的團體意識 (李吉行, 2023)。

另有一說為，日本人民在江戶時期主要以村落型態而居。村落型態仰賴人與人之間的相互扶持，其中，有十件重要之事，即為成人禮、結婚、生產、蓋房屋、照顧病人、水災、法事、出遠門時協助看顧、火災和葬禮。若有個體違背全村規定之事，便會遭到其餘村民的冷漠處理，除了上述十件事情中的火災和葬禮外，在大多數其他情況下，村民會抱持著「我們不必伸出援手」或是「放過事情也不會對我們造成傷害」而不提供協助，全村拒絕合作便構成了排擠，即為關係霸凌的一種，此情況被稱為「村八分」(むらはちぶ)(角田晶生, 2020; 洪采嫻, 2020)。

第四節 臺灣校園霸凌相關研究

一、有關校園霸凌文本之研究

校園霸凌潛藏著許多複雜的成因，此議題涉及了許多層面。我國關於校園霸凌之相關研究大多以教育、法律、社會及行為科學學門為主，以傳播、人文或是教育學門切入之研究，大致能夠分為兩大類，第一大類為針對某（多）項文本進行分析，研究論文名稱及研究文本如下：

表 2.4.1 有關校園霸凌文本之研究

研究者	論文名稱	研究文本
顏家棟 (2013)	媒介與真實？報紙再現校園霸凌事件報導之研究	2010 年 10 月 1 日至 2012 年 9 月 30 日間報紙所報導的校園霸凌事件
林雨君 (2020)	從榮格人格理論探討校園霸凌角色以《漢娜的遺言》為例	美國小說《漢娜的遺言》
蕭美智 (2022)	日本動畫電影《聲之形》再現的校園霸凌文化	日本動畫電影《聲之形》
呂佳樺 (2023)	《奇蹟男孩》與《爬樹的魚》中的校園霸凌與自我認同探索	美國青少年小說《奇蹟男孩》、《爬樹的魚》
陳繪羽 (2023)	中國電影《少年的你》再現的校園霸凌文化	中國電影《少年的你》
洪秀宜 (2024)	《別告訴愛麗絲》的霸凌書寫	英國青少年小說《別告訴愛麗絲》

資源來源：本研究整理

顏家棟（2013）針對 2010 年 10 月 1 日至 2012 年 9 月 30 日間，以報紙為媒介，對臺灣校園霸凌事件的報導進行分析，並結合個案深度訪談，研究結果共有八大點，一、媒體與教育部對校園霸凌的定義有差異，重點在行為是否長期反覆，不僅是媒體報導的考慮。二、校園霸凌事件若造成的傷害外顯，越容易引起媒體關注。三、新聞報導中呈現出的事件受害者為女性、加害者為男性時，容易引起輿論重視，即使傷害行為不大。五、以學制劃分，容易引起媒體關注的排序為國中、高中職，再者為國小。六、校園霸凌事件投訴至民意代表時，通常會吸引媒體報導。所報導的事件發生地大多集中媒體資源較多的都會區。七、媒體更容易報導參與人數較多的校園霸凌事件。八、學校處理校園霸凌事件時，校方若與家長有足夠的溝通，且做足處理霸凌事件的準備，能降低霸凌事件對學校的衝擊。

林雨君（2020）以美國小說《漢娜的遺言》為研究之文本，以榮格的人格類型理論探討文本中，霸凌角色（受害者、加害者、旁觀者）與人格類型的關係。研究結果顯示，加害者是外向型人格的可能性較高，受害者或旁觀者是內向型人格的可能性較高。

蕭美智（2022）以日本動畫電影《聲之形》為研究對象，透過符號學和鏡頭分析，研究電影中主角們在自我概念上的變化和轉折。並進一步擴展分析師長、旁觀者，最終至整個群體，總結出電影透過面對面、重建、修補、包容等方式實踐修復式正義，處理校園霸凌事件。

呂佳樺（2023）運用社會心理學的觀點探討美國青少年小說《奇蹟男孩》與《爬樹的魚》中的校園霸凌事件。分析霸凌行為的潛在因素、發生場域以及角色的心理狀態，並透過社會認同理論來研究受害者的個人發展，研究結果顯示旁觀者在制止校園霸凌中扮演關鍵角色。

陳繪羽（2023）使用語言學與符號學分析霸凌主題的中國電影《少年的你》，

從家庭端、校園端、社會端三個面向分析出的結果為：加害者的家庭未提供制止、矯正以及解決加害者偏差行為的功能，受害者來自單親家庭，在面對多重生活壓力的情況下，儘管母親關心女兒，但陪伴相對較少，因此受害者需要獨自面對生活困境；學校對於霸凌行為的敏感度不高，在升學體制下，學校重視成績優先於生活輔導，使加害者更加猖獗，受害者失去對校園的安全感，同儕兼旁觀者的漠視或附和加劇對受害者的傷害；社會中的法律無法有效保護受害者、制裁加害者，使得受害者失去對公權力的信任，以及社會治安的死角讓受害者擔憂加害者會對自身進行報復行為。

洪秀宜（2024）分析英國青少年小說《別告訴愛麗絲》，研究結果為，原本天真活潑的主角愛麗絲在歷經霸凌事件後，從害怕、憤怒、勇敢面對到最後的放下，於過程中得到成長與蛻變，受害者面對事件的態度對劇情發展有著重要的影響；三位加害者遇意外後便反思自身的行為並嘗試彌補過錯，整體事件幕後的主要指使者亦在重要關頭覺醒，找回良善之心。化解加害者的惡意行為在扭轉劇情上有著重要功能。

二、傳播媒體與校園霸凌行為之關聯

另一類則是著重在實際的校園現場中，傳播媒介與校園霸凌行為之間的關係，而此類目又可細分為兩個子項目，第一項為，運用科技媒體探討校園霸凌議題之成效，如：運用虛擬實境作為傳播媒介，透過虛擬實境呈現校園霸凌議題對臺灣學生在認知、意識或是道德上的相關性。（盧意等，2023）。第二項為，青少年接觸傳播媒體中可能帶有的霸凌、反霸凌或暴力內容後，與霸凌、反霸凌行為之關聯，如：鄭心穎（2019）《接觸媒體反霸凌資訊與國高中生校園霸凌及網路霸凌行為之關聯性研究》中的研究結果顯示，國高中生接觸越多反霸凌資訊與反霸凌態度成正向關係；接觸越多反霸凌資訊與霸凌行為成負向關係；

又或是黃妙玟（2008）的《父母管教方式、收看暴力電視節目與校園霸凌之相關研究—以台北縣國小高年級學童為例》抽樣台北縣十五所小學，共 850 位國小高年級為研究對象。結果顯示，校園霸凌行為的產生會受到收看暴力電視節目的影響，且與收看頻率、父母的管教方式息息相關。

表 2.4.2 傳播媒體與校園霸凌行為之關聯研究

研究者	論文名稱	傳播媒介
鄭心穎 (2019)	接觸媒體反霸凌資訊與國高中生校園霸凌及網路霸凌行為之關聯性研究	各式傳播媒體
林維德 (2019)	向霸凌說不！探究受害者與旁觀者在沉浸式虛擬實境中的同理表現	虛擬實境
張佳耘 (2021)	虛擬實境在校園霸凌旁觀者行為影響因素研究之應用	虛擬實境
王聖皓 (2021)	多媒體電腦輔助教學對國小學習障礙學生校園霸凌覺知之研究	多媒體電腦
簡彤恩 (2022)	虛擬實境在校園霸凌旁觀者行為以及道德勇氣研究之應用	虛擬實境
盧意 (2023)	結合多重角色體驗的虛擬情境學習模式對國小生提升校園霸凌意識之研究	虛擬實境

資源來源：本研究整理

第三章 研究設計與實施

本研究欲探討有關校園霸凌的日本電影。透過質性研究中的主題分析法，對文本進行系統性的分析，統整並歸納出日本電影如何呈現校園霸凌相關的議題。為說明本研究的設計與實施，本章節將分為三個節次，第一節為研究架構；第二節為研究方法，此節將對主題分析進行說明；第三節為研究對象，包含抽樣方式、抽樣標準，以及最終的研究對象；第四節為整體分析的流程與編碼方式。

第一節 研究架構

本研究旨在探討有關校園霸凌議題之日本電影，試圖歸納出日本在呈現相關議題的方式。因此根據本研究文獻資料的蒐集，規劃出研究架構圖，如下：

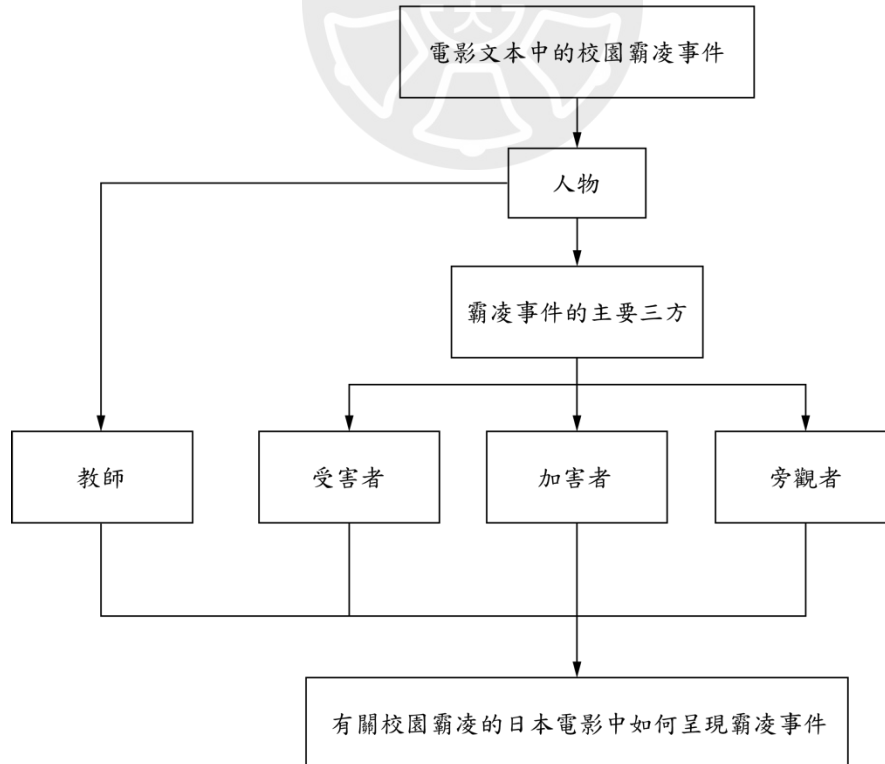


圖 3.1.1 研究架構圖

第二節 研究方法

本研究採質性研究中，文本分析方法之一的主題分析法，對文本進行有系統性的分析。質性研究著重自然情境的脈絡下與被研究對象的互動，關注由符號、意義所建構出的社會事實，從多元視角了解各式社會脈絡下，外顯或內隱的意識形態、主觀經驗等（胡幼慧，2008；潘淑滿，2022）。

文本分析自 1960 年代開始發展，游美惠（2000）認為，文本分析是文學理論家將文學作品進行拆解，並觀察這些被拆解成的部分是如何建構起此文本（seeing how the parts fit together）。而文本詮釋則是對內容進行深入探討，將某些知識傳統中相連的價值觀，如：符號學理論、女性主義、社會學等應用在文本中。

夏春祥（1997）在文學（literary）的脈絡下切入，認為「文本」（text）是由「作品」（work）演變而來的，「文本」（text）最初意指原來的文章，或是用來當作註解的文本，具有開放、不自足、不完滿之概念；「作品」（work）擁有著自足、完滿之概念，需要對該作品擁有一定的先備知識才能夠加以闡述及解釋。隨著時代的演進，「文本」與「作品」常被參雜使用，「文本」不僅與文學有關，且具有普遍的文化意義。Bainbridge（2008）認為，任何能夠提供意義的事物皆可視為文本。

主題分析法（Thematic Analysis）為質性研究中，文本分析的方法之一，經常用於對質性資料進行分類並呈現典型的主題。主要目的在於發現蘊含在文本背後所的主題，以及該主題背後欲傳達的意義與內涵。試圖對龐大、看似瑣碎的文本內容進行系統性的分析與歸納，透過對文本素材一一抽絲剝繭，歸納出回應研究問題的發現。以主題的方式呈現，用來解釋文本中蘊含的深層意義（高淑清，2001；Namey et al., 2008）。主題分析是從文本的資料內容中尋找出

共同主題，並用語言文字書寫下這些主題的共同意義。主要用意為，找出在某一個特定現象所蘊含的本質意義（Barritt et al., 1984）。

主題分析法強調的是發現取向的開放性編碼，有別於內容分析或其他編碼分析方式，會先預設資料分類的方法。主題分析著重在找出現象的意義，而該現象如何被經驗。此處的「主題」為文本中常出現的元素，包括主張、慣用語或情境脈絡下的意義等（Van，2016）。

Boyatzis（1988）在《主題分析與編碼發展》一書中提到，主題分析是一種有系統性，依照步驟觀察整體情境脈絡、文化或互動關係的訊息分析方式；是一種看見（a way of seeing），爬梳感覺並說明其道理（a way of making sense）的分析方式。

Braun 和 Clarke（2006）提出的主題分析方法被廣泛使用在質性研究中。他們將主題分析法定義為「一種從資料中辨識、分析及揭示組型/主題（identifying, analyzing and reporting patterns/ themes）的方法（高淑清，2008）。並認為主題分析是一種用於辨識、組織和洞悉資料的主題型態和意義的方法（轉引自吳啟誠、張瓊云；2020）。

Braun 和 Clarke（2006）提出了進行主題分析的六個步驟為：熟悉資料、進行初步編碼、尋找主題、檢視主題、定義主題、撰寫報告，各步驟的簡述如下：

- 一、 熟悉資料：反覆觀看欲分析的文本，熟悉並沈浸在文本內容中。記下初步想法，為接下來編碼做準備，編碼是在整個分析過程中不斷發展和定義的。研究者需反覆且仔細地觀看挑選出的八部電影，並將電影內容透過文字轉錄下來，尤其針對電影中描述的校園霸凌事件，並著重在受害者、加害者以及旁觀者三方，在個體端、家庭端與校園端的呈現。其轉錄的目的是為了對文本有更透徹的理解，並進行分析。

- 二、 產生初步編碼：熟悉文本後，針對回應研究問題的內容提出初步想法，擷取有用資訊，並將文本組織成有意義的分類，編碼過程即是分析的一部分。研究者在審視文本後，針對內容提出回應到研究問題的初步編碼。
- 三、 尋找主題：將已完成的編碼整理成潛在主題，此階段著重在分析更廣泛的主題層面，將編碼分析至每個能回扣到研究問題的主題中。
- 四、 檢視主題：檢查主題是否與第一層的編碼（步驟二）和整個主題（步驟三）相關，生成分析的主題編碼表，可能會發現潛在的新主題。
- 五、 定義主題：不斷進行分析，以完善每個主題的具體內容，以及分析所講述的整體故事，確定每個主題明確的定義和名稱。
- 六、 撰寫報告：將對文本內容的分析、歸納與統整的結果，透過具有說服力的說明，回應至研究問題，將研究結果與研究問題連結在一起，撰寫成一篇學術論文。

主題分析法強調對文本整體的理解，分析過程依循著「整體—部分—整體」的流程。第一階段為，對文本的整體閱讀與反思；第二階段為，部分分析與歸納；第三階段為，整體理解與詮釋，著重在文本間來回的詮釋（高淑清，2008）。Gadamer（2013）認為情境脈絡中的意義具有延展性，亦與主體有著交互作用，分析者在綜觀整體與細察部分的過程中來回省視，以達對文本真正了解的境界。

第三節 研究對象

一、抽樣方式及流程

本研究欲分析與歸納有關校園霸凌主題的日本電影，由於日本電影眾多，難以全面掌握母群體，因此本研究採立意抽樣（purposive sampling）。立意抽樣又稱為判斷抽樣，為非隨機抽樣，常用於質化研究，是根據研究者的需要，主觀且有標準地選擇要研究的樣本（吳麗珍等，2014）。

1980年代起，日本因諸多的社會問題，日本政府在1986年對「霸凌」做出了第一次的清楚界定。直到今日，日本對霸凌的定義進行了三次的修改。研究校園霸凌的先驅 Olweus 在1994年對「霸凌」進行了定義，係指一個人長期、反覆受到他人的蓄意負面行為。

1980年代起，日本開始向外輸出流行文化，並在1990年代達到高峰。誠如研究背景與動機所述，可從日本輸出的流行文化產物中發現「校園霸凌」議題不斷被提及。鑒於隨著21世紀的來臨，科技迅速發展，衍生出不同的霸凌形式，因此本研究以21世紀為界，選取2000年後的日本電影作為樣本，研究範圍涵蓋2000年至2024年的日本電影。

選取研究對象的第一階段為，以「校園霸凌」、「電影」、「日本」、「いじめ」、「映画」、「Bullying」、「Japanese」、「Japan」、「Movies」等關鍵字，透過字詞間不同的排列組合於網路上進行搜尋，並結合串流平台上，對各作品設定的標籤，進行第一階段的樣本選取。

接著一一觀看第一階段選取出的樣本，並對其進行第二階段的篩選，選出最終研究對象。第二階段選取樣本的條件如下：

1. 根據日本的學制，故事中角色設定是一般國小、國中、或高中學生（不包

含特殊教育學校)。

2. 故事進行的場域以學校為主。
3. 故事內容明顯與校園霸凌主題有關。
4. 根據研究問題，電影需描述到「受害者」、「加害者」和「旁觀者」三方。
5. 根據研究問題，電影需描述到「教師」一職。

基於上述的取樣標準，最終選取出八部研究對象，樣本資料如下：

表 3.3.1 研究對象

編號	年份	電影名稱	電影主視覺	導演
A	2001	《青春電幻物語》 (リライ・シュシュの すべて)		岩井俊二
B	2008	《青鳥》 (青い鳥)		中西健二
C	2010	《告白》 (告白)		中島哲也

D 2017

《藏在心中的惡魔》
(傷だらけの悪魔)



山岸聖太

E 2018

《三角草的春天》
(ミスミソウ)



内藤瑛亮

F 2019

《十二個想死的少年》
(十二人の死にたい子どもたち)



堤幸彦

G 2021

《破碎的瞬間》
(砕け散るところを見せてあげる)



SABU

H 2023

《怪物》
(怪物)






是枝裕和

二、研究對象簡介

A. 《青春電幻物語》

蓮見雄一與班上的風雲人物星野修介因為同樣加入劍道社而成為好友。卻在暑假社團前往沖繩旅行後，星野性格大變，曾經與蓮見是好友的他，開始霸凌蓮見。蓮見默默忍受一切，偶像莉莉周周是他逃離現況的唯一出口。某次，蓮見在排隊入場莉莉周周的演唱會時，被星野撕毀了入場票券。之後，星野獨自入場聆聽演唱會。隱忍霸凌多時的蓮見，在星野聽完演唱會出場後，蓮見趁著散場人群混亂之際將刀刺向了他，使得星野身亡。

表 3.3.2 《青春電幻物語》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	蓮見雄一	國中生，曾經和星野是好朋友，透過星野的介紹而成為莉莉周周的超級粉絲。暑假和星野一群人到沖繩遊玩後的新學期開始，遭到星野的霸凌。喜歡久野。
	星野修介	和蓮見同班，成績優異，家境優渥，國小曾被霸凌過，升上國中後是新生致詞代表。和蓮見一群人去沖繩的那個暑假，家裡經營的工廠倒閉，家庭離散。開學後的新學期開始霸凌他人。
	津田詩織	和蓮見、星野同班。被星野握有自己的情色影片，需透過援交賺取錢財給星野。



久野陽子

和蓮見同班。受到班上男同學的喜愛，女同學的排擠，琴技高超。國小曾和星野同班。



佐佐木
健太郎

和蓮見同班，是該班班長。喜歡津田。



神崎栖

和蓮見同班。以她為首的五人小團體，排擠著久野。



犬伏

和蓮見同班，會霸凌班上的同學。某次，對星野嗆聲後，反被星野霸凌。

B. 《青鳥》

野口因長期受到同學的霸凌而企圖自殺，未成功的他轉離了原本的學校。事件後的新學期，一位患有口吃的新老師，村內老師，來到野口原本所在的班上。他每天會對野口空著的座位問候，以提醒班上同學曾經做過的事情。另外，學校在校園設立了「青鳥信箱」，提供學生匿名發言。試圖更了解學生平常難以言喻或是無法公開說明的事情，期望降低校園霸凌以及其他校園事件的發生。

表 3.3.3 《青鳥》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
----	------	----



園部

國二年一班的學生。



村內

幫養病的高橋老師代課，成為二年一班導師。是市立教育委員會派來的。有口吃的症狀。



野口

國二年一班的學生，受到班上同學的霸凌而留下遺書並企圖自殺。自殺未遂後轉離原本的學校。家中開便利商店，常被同學要求從家中免費帶東西至班上。



井上

國二年一班的學生，野口遺書中提到的加害者之一。



梅田

國二年一班的學生，野口遺書中提到的加害者之一。



石野

東之丘中學訓導組的老師，和島崎老師一起負責「青鳥信箱」。



島崎





和石野老師一起負責「青鳥信箱」。



C. 《告白》

一位中學教師，森口悠子，在班上最後一次的課堂中，揭露自己的女兒因受到班上兩名學生的惡意行為而死亡。她為此展開報復行動，向學生說明自己在兇手的營養午餐牛奶中，加入了愛滋病患者的血液。全班同學陷入恐慌並相互猜忌著，對疑似兇手的同學進行霸凌。

表 3.3.4 《告白》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	森口悠子	國 1 年 B 班的班導師，是位單身母親，獨自撫養女兒，愛美。愛美的爸爸因為婚前檢查出患有愛滋病，而未與森口結婚。
	愛美	森口悠子的女兒。放學後會到森口任教的學校等媽媽下班。被 1 年 B 班中的兩位同學害死。
	渡邊修哉 (少年 A)	成績優秀。母親自幼就離開他，他非常想獲得母親的關注與認同。是殺害愛美的主嫌，因此事成為全班霸凌的對象。
	下村直樹 (少年 B)	被渡邊邀請加入殺害愛美的行動。是將愛美丟入水中，最終導致她死亡的人。
	北原美月	國 2 年 B 班的班長。因未加入全班對渡邊的制裁行為，而成為霸凌的對象。




寺田良輝

國2年B班的導師。接任森口老師的班級。

D. 《藏在心中的惡魔》

在東京就讀國中的葛西舞，因父母工作調動的原因，舉家搬至鄉下，她便到位處鄉下的南高中就讀。在東京的學校時，葛西曾與他人對同班的小田切詩乃施以嚴重的霸凌。轉至南高中後，葛西湊巧與詩乃為同班同學。葛西認出詩乃後，依舊對過去所做的行為毫無歉意。從大城市轉至鄉下學校的身份特殊性，使葛西花費更多力氣融入新班級。同時，詩乃在班上揭露葛西過往霸凌自己的行為，使葛西成了這個班級共同霸凌的對象。

表 3.3.5 《藏在心中的惡魔》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	葛西舞	原本居住於東京，因父親工作的關係而搬至栃木。高中於栃木縣的南高中1年C班就讀。國中與詩乃同班，與其他三位同學一起霸凌詩乃，在霸凌事件中屬於把風的角色，無實際動手。
	小田切詩乃	國中時期叫做玖村詩乃，國中與葛西同班，受到葛西一群人的霸凌。高中就讀於栃木縣的南高中1年C班。



藤塚優里亞

1 年 C 班的學生，是班上的大姐頭。在班上有自己的四人小團體，是對葛西進行霸凌的主要加害者。國中與名取、近藤就讀同一所學校。



名取靜

1 年 C 班的學生，藤塚的四人小團體成員之一。與藤塚、近藤就讀同一所國中，當時受到同儕霸凌，被藤塚解救。



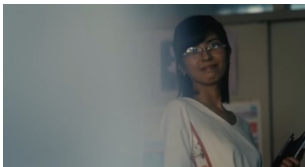
近藤千穗

1 年 C 班的學生，性格安靜，國中與藤塚、名取就讀同一所學校。



榮千翔子

1 年 C 班的學生，與小田切的關係很好。




大瀬戶翠

1 年 C 班的導師。

E. 《三角草的春天》

從東京轉到鄉下學校就讀的國中生野咲春花，在新班級遭受到嚴重霸凌，她僅剩的一位朋友是同為轉學生的相場暎。某日，野咲家中發生的一場大火使得她失去雙親，妹妹重傷住院。縱火者是那些霸凌她的同學們，以及一位同為霸凌受害者的人。這件事讓原本一直默默忍受霸凌的她，決定對加害者進行報復。







表 3.3.6 《三角草的春天》角色簡述

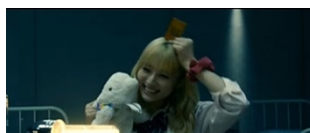
角色	角色名稱	簡述
	野咲春花	因為父親工作的關係，從東京轉學到鄉下的大津馬國中3年1班。家中成員有父母，以及一位年幼的妹妹。父母雙亡後，由爺爺撫養。
	小黑妙子	班上的大姊頭，加害者的團體以她為首。是野咲轉學到這個學校時，第一個跟她講話的人。夢想成為一位美髮師。班上同學都認為妙子喜歡相場，事實上，妙子是對野咲有好感。
	相場暁	和野咲一樣是轉學生，與奶奶同住。喜愛攝影，是班上唯一會幫助野咲的人。與野咲是曖昧關係，實際上是個恐怖情人。
	佐山流美	野咲不在學校時，妙子一群人轉移至的霸凌對象。為了表現自己而縱火燒了野咲一家，是縱火案的主謀。
	久賀秀利	喜愛跟隨妙子。縱火案的主要參與者。
	南老師	3年1班的導師。容易嘔吐。國中時也就讀大津馬國中，當時受到嚴重霸凌。

F. 《十二個想死的少年》

電影講述十二位在生活中遇到困境，而想尋求安樂死的青少年的故事。當中，有兩位角色所遇之事與校園霸凌有關。一位是健一，他在學校裡長期受到霸凌，向父母反應卻未得到所期待的支持；另一位為信男，他因為受到霸凌而將加害者從樓梯上推下以致死亡。

表 3.3.7 《十二個想死的少年》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	健一	編號二的參與者。在求學過程中受到霸凌。
	信男	編號九的參與者。在求學過程中受到霸凌，最終殺害了主要加害者。
	蜜繪	編號三的參與者。
	真二郎	編號五的參與者。
	芽衣子	編號六的參與者。為了盡快進行集體安樂死，將反對方的信男從樓梯上推下。
	聖吾	編號十的參與者。







編號十一的參與者。

麻衣

G. 《破碎的瞬間》

一位充滿正義感的高中三年級生，濱田清澄，在朝會時目睹一年級的學妹，藏本玻璃被集體霸凌。自那次後，他對玻璃有更多的關切，並會站出來保護她以避免受到霸凌。清澄對「英雄」滿懷憧憬，玻璃深信 UFO 的存在，兩人一拍即合，有了許多互動。

表 3.3.8 《破碎的瞬間》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	藏本玻璃	高一生。受到同儕嚴重的霸凌。與父親、阿嬤同居。父親有暴力傾向。
	濱田清澄	高三生。父親為了救掉到河裡的人而溺水身亡。這使他擁有強烈正義感，目睹藏本玻璃受同儕霸凌，選擇挺身而出幫助她，因此被一年級的學生稱為「閒長」，意為「很閒的學長」。
	田丸玄悟	濱田清澄的同班同學，時常與濱田一起行動。
	尾崎	濱田清澄的同班同學，有一位就讀一年級的妹妹。



尾崎

尾崎的妹妹，與藏本玻璃同班。



無特別描述

藏本玻璃的父親，有暴力傾向，殺害了玻璃的母親以及阿嬤。





無特別描述

濱田清澄的母親，是一位護理師。

H. 《怪物》

一位單親母親，麥野早織發現自己就讀小學五年級的兒子，麥野湊，出現異常的行為。她懷疑兒子在學校受到老師的霸凌，便到學校與校方理論，但校方否認此事，面對質疑也是態度消極、不斷地閃避問題。被指控的保利老師告知麥野母親，其實麥野湊才是班上的加害者。最終才揭開，班上一位性別特質較陰柔的男同學，星川依里遭到班上同學的霸凌。麥野為了保護星川不被他人欺負而做出的行為，被保利老師誤以為麥野是加害者。

表 3.3.9 《怪物》角色簡述

角色	角色名稱	簡述
	麥野湊	目前就讀小學五年級，來自單親家庭。
	星川依里	目前就讀小學五年級，麥野湊的同班同學。性別氣質偏陰柔，因此受到班上同學的霸凌。



保利道敏

麥野湊與星川依里的班級導師。



麥野早織

麥野湊的母親，丈夫已去世。



星川清高

星川依里的父親，有酗酒的情況，
有暴力傾向。



第四節 主題分析流程與編碼方式

此節將說明分析流程與編碼方式。本研究著重分析霸凌事件中主要的三方，受害者、加害者、旁觀者以及教師一職。並參考 Erikson 社會發展理論中，人生各階段的人際關係範圍，著重事件中主要的三方在個體端、家庭端與校園端的情況。主題分析法是研究者透過系統性的步驟，發掘出文本資料中的共同主題，以及背後欲表達的本質意義與內涵（高淑清，2008）。

本研究依照 Braun 和 Clarke (2006) 所提出的主題分析步驟。前期步驟中，研究者需反覆觀看文本，並透過文字將內容轉錄下來，以利後續進行編碼的步驟。根據研究目的與問題，將電影中描述到的校園霸凌事件，以及可能涉及霸凌事件背後的相關成因，透過文字進行轉錄。透過審視電影中與校園霸凌相關的場景、事件及對白等，以進行編碼。電影中與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表範例如下表：

表 3.4.1 電影中與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表範例

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
D-1	教室中。詩乃在班級中揭露葛西在前一所學校霸凌自己的事情，教室中噓聲滿場，葛西追著離開教室的詩乃。	葛西質問詩乃：「妳在搞什麼鬼？剛剛那齣戲是想幹嘛？我什麼時候霸凌過妳？妳記性沒那麼差吧？霸凌妳的人是千春和詩織，和我有什麼關係。」 回憶畫面顯示，霸凌詩乃的過程，實際動手將她埋進水裡的共計三人，葛西未實際動手，她在一旁用手機，並觀看整個霸凌行為。 詩乃：「我就是討厭你這點，絕不會	a 曾經的加害者認為霸凌行為中，沒有動手就不是加害者 b 曾經的加害者仍未自覺自己的霸凌行

髒了自己的手，只管自己退到安全線 後冷眼旁觀，很開心是吧？」 葛西：「我說過那是...。」 詩乃：「妳休想把自己撇得一乾二 淨，臭蟑螂。」	為 <hr/> c 加害者群 體中的領 導者未實 際進行霸 凌行為 <hr/> d 曾經的受 害者對加 害者懷恨 在心
---	--

完成八部電影的轉錄與編碼後，接著，將所有編碼依據其主詞進行分類，歸納至霸凌事件中的主要三方角色：受害者、加害者、旁觀者，以及教師等不同類目。

以下將以「受害者」的類目為例進行說明。在熟悉資料並完成編碼後，將意義相近的編碼進行統整與歸納。在此過程中，持續尋找主題、檢視主題，並最具說服力的文字來定義每一類別的主題。最終，在「受害者」類目中歸納出四個主要主題，包括：「受害者的外在表現」、「受害者的心理狀態」、「受害者的個人身份」以及「受害者的家庭情況」。

接下來，針對四個的主題進行更深入的統整與分類，進一步找出次級主題。下表為「受害者的外在表現」主題中，所進行的次級主題分類範例。最後，再對尋找出的次級主題進行分析與論述。

表 3.4.2 主題分析編碼表對應表範例

次級主題	編碼	順序
個體受到霸凌時，	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-1-b
所呈現出的外在	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-8-a

表現為沈默和忍耐	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-14-a
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	C-6-a
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	E-1-d
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	G-6-b
	受害者面對霸凌行為呈忍耐的狀態	B-6-e
	受害者的情緒無處宣洩	A-8-b
	受害者面對霸凌，試圖反抗但無效	C-5-c
	受害者被加害者握有把柄	A-7-a



第四章 電影的主題分析

本研究旨在探討有關校園霸凌的日本電影中，如何呈現霸凌事件中主要的三方，受害者、加害者、旁觀者，以及教師一職。本章節針對八部有關校園霸凌的日本電影進行主題分析，擷取出電影文本中與校園霸凌有關的內容及台詞，並將其轉錄成文字，再進行編碼、歸類和分析。此章節共分為四個節次，分別對霸凌事件中的主要三方，以及教師進行不同主題的分析。

第一節 電影文本中受害者的分析

根據「研究問題一、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的受害者？」本節將對出現在文本的霸凌事件中的受害者進行分析與論述。研究過程中，選取了八部與校園霸凌相關的日本電影，將其中涉及霸凌事件的內容轉錄為文字，並進行整理與編碼分析。透過多次反覆觀看與分析，逐步歸納出潛在的主題。最終尋找出多次出現的主題包括：「受害者的外在表現」、「受害者的心理狀態」、「受害者的個人身份」以及「受害者的家庭情況」。以下將針對這些主題進行論述。

一、受害者的外在表現

1. 為了緩解霸凌情境的發生而做出的外在表現：「個體透過改變自己，以面對霸凌」、「個體順從加害者以尋求認同」

表 4.1.1 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體透過改變自己，以	受害者大幅度改變自己的外在形象	A-12-a
面對霸凌	受害者以改變自己，來面對霸凌	G-7-h
	受害者以改變自己，來面對霸凌	G-10-c

	受害者用自己的信念面對霸凌事件	G-7-f
個體順從加害者以尋求認同	個體努力討好班上的同學	B-6-c
	受害者用極端手法向加害者表現自己	E-14-b
	受害者替加害者的霸凌行為找藉口	G-6-a
	受害者替加害者的霸凌行為找藉口	G-10-b

從這兩個次級主題可發現受害者期望降低受到霸凌頻率而做出的外在表現，在「個體透過改變自己，以面對霸凌」的次級主題中，樣本 A《青春電幻物語》的受害者，久野陽子，因為出眾的外貌而受到班上多數男同學的喜愛，這也成為她遭受女同學排擠與討厭的原因之一。久野長時間受到關係霸凌，某次，她遭受到嚴重的霸凌，當時的她被同學誘導到四下無人的工廠中，埋伏在旁的一群同班同學突然衝出，將她壓制並對其施以性暴力。此事發生後，久野將自己的一頭長髮剃光，並以光頭的樣貌回到班級中。久野試圖改變自己的外在樣貌，讓自己的外貌不符合社會對於女性的期待，以弱化吸引力，從而降低她人針對自己的霸凌行為。

另外，在樣本 G《破碎的瞬間》，藏本玻璃為霸凌事件的主要受害者，她在校園中遭受到同儕的嚴重霸凌。大她一屆的濱田學長是主要協助藏本面對霸凌的人。從以下藏本與濱田談論到關於藏本受霸凌一事的對話中可見，藏本表達了對於「讓自己變強」的渴望，顯示了受害者對於「改變自我」的需求，以因應所面對到的霸凌，它代表了受害者的自我保護機制；另一方面是試圖強化自己在霸凌情境中的權力關係，以避免受到霸凌。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-5-h

藏本：「我也要變強，把幽浮給擊落。我該如何才能做到？」

濱田：「最重要的是你的心態，要成為英雄，得靠心態去達成。想要當上英雄的意願要夠強，然後去改變自我。」

藏本：「改變自我…。也就是所謂的『變身』吧？」

濱田：「沒錯，變身。玻璃，你一定要變強，因為我會變得更強，想著它，相信它，再去變身。」

藏本：「好。」

在樣本 G《破碎的瞬間》的另一個事件中，受害者的台詞中亦傳達出相近的訊息。當受害者藏本再次受到霸凌時，被濱田詢問是否將受到霸凌一事告知父母，藏本回覆「我想再讓自己努力一下」。當受害者在他人提議向長輩求助的情況下，而選擇了「再讓自己努力一下」，反映了她將自我改變視為應對霸凌的優先方式之一。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-10-a

藏本：「我有跟老師說，就先這樣…。我想再讓自己努力一下……。」

在「個體順從加害者以尋求認同」的次級主題中，以樣本 E《三角草的春天》為例，主要受害者之一的佐山流美，為了向加害者展現自我以獲取認同，而放火燒了同為受害者的野咲春花一家。從以下流美與加害者群體的對話中可見，受害者透過順從加害者的要求，採取了極端手段來證明自身價值，在權力關係十分不對等的霸凌情境中，試圖強化自己、弱化同為受害者的權力和地位，以降低自己受到霸凌的頻率。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-14-b

女同學 A：「真的要下手嗎？，超好笑的。」

久賀：「流美，妳如果只是唬弄我們就死定了。」

流美：「沒膽的人就滾回去，趁還沒後悔之前。」

女同學 A：「這傢伙在說什麼？」

男同學 A：「真有膽量，我看妳是吃了秤砣鐵了心。既然如此，我們也全力幫忙，是吧？」

男同學 B：「沒錯。」

.....

流美：「小妙，敬請期待！」

妙子：「你們加油吧。」

在樣本 B《青鳥》中，長期受到霸凌而試圖自殺的受害者，野口。在校期間，被同儕要求從家中經營的便利超商帶東西至學校，並免費贈送給班上同學。從以下主要加害者，井上，回憶敘述當時的霸凌情境，可見野口迫於同儕壓力，試圖討好同儕以融入群體，從受害者的外在表現上看，他對於同學不合理的要求顯得積極應對，但實際上是一種受壓迫下的妥協行為。他的順從並未獲得真正的認同，反而強化了同儕的霸凌行為。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-6-c

井上：「記得第一次的時候，我隨口叫他帶巧克力過來，他竟然帶了一整箱，一共有三十幾個巧克力，大家都嚇一跳。他一副很高興的說『我很拼喔』，所以我們才覺得那傢伙超聽話，跟他要求的東西越來越貴。我們又沒有掐他脖子威脅他。」

2. 「個體對霸凌行為忍受到一定程度後，對加害者進行反擊」

表 4.1.2 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
------	----	----

個體對霸凌行為	受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊	A-15-a
受到一定程度後，對加害者進行反擊	受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊	C-6-b
受害者進行反擊	受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊	D-6-a
	受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊	E-13-a
	受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊	F-2-b
	受害者長期受到父親暴力對待，對父親進行反擊	G-12-c
	曾經的受害者希望加害者受到痛苦的對待	D-8-b
	曾經的受害者對於曾經的加害者受到霸凌而感到愉悅	D-10-a
	曾經的受害者希望加害者受到痛苦的對待	D-12-a

將編碼表進行分類與歸納後，可發現在「受害者的外在表現」之主題中，由多次出現相近意思的編碼所歸類出的次級主題有「個體對霸凌行為忍受到一定程度後，對加害者進行反擊」。在八個研究樣本中，共有六部出現此情況，且相關編碼不斷重複出現。誠如兒福聯盟所提出的六大常見霸凌型態中的「反擊霸凌」，意為受害者在長期受到霸凌後而進行的反擊行為。可能是受害者為了報復而對加害者產生的攻擊行為，或是受害者對比自己更弱勢的人產生霸凌行為，皆屬反擊霸凌。在霸凌的情境中，受害者往往處於權力較弱的一方，缺乏有效的反制手段。然而，當受害者面對長期的心理與生理壓迫時，可能會因特定事件的觸發而進行反擊，並將壓抑已久的情感付諸行動，施加於加害者或是比自己權力更弱者。

從樣本 D《藏在心中的惡魔》中可見，葛西舞在國中時期為霸凌的加害者之一，當時的同班同學玖村詩乃受到葛西一群人的嚴重霸凌。升上高中後，葛西和詩乃再次同班，詩乃懷著對葛西的恨意，希望葛西受到同樣的霸凌對待，她在新班級中向全班說明了葛西的過往惡行，試圖製造和操控全班的輿論風向，使葛西受到嚴重的關係霸凌和肢體霸凌等，葛西的身份從過往的加害者身份變

為受害者。詩乃對於葛西受到霸凌而感到愉快，從以下對話可見詩乃基於復仇心態，希望曾為加害者的葛西受到嚴重的霸凌對待。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-8-b

詩乃在葛西旁邊跳邊說：「小舞～朋友數為零，孤零零吃飯飯，還不如一隻臭蟑螂。」葛西無視她轉頭離開，被詩乃抓住手。

詩乃：「給我更加更加更加更加更加更加更加更加更加痛苦吧。妳連地獄的入口都還沒到，怎麼辦呢小舞，要不之後就別來上學了，或者跳軌自殺，上新聞吧，上報紙吧。」

而同樣在樣本 D 《藏在心中的惡魔》中，對現為受害者的葛西進行嚴重霸凌的加害者是藤塚優里亞，對其的霸凌型態主要以外顯的肢體霸凌為主，例如，將她關在儲藏室、用油漆潑灑她等。葛西在受到霸凌的過程中多處於沈默和忍耐的狀態，但長時間的積累下來，葛西決定對加害者進行復仇，透過拉攏同伴，製造人與人之間的誤會和操控全班的輿論風向，使藤塚和詩乃陷入關係霸凌當中。對霸凌加害者進行反擊和報復。

另外，在樣本 A 《青春電幻物語》中，蓮見雄一是電影霸凌事件中的主要受害者，他長期遭受同學星野修介的嚴重霸凌。對於蓮見，「莉莉周周」是他熱愛的歌手，她的音樂與存在對蓮見而言是巨大的慰藉，是蓮見忍受霸凌時的重要支持力量。然而，這一支柱卻成為加害者進一步壓迫蓮見的工具。在電影尾聲，當蓮見排隊進入莉莉周周的演唱會時，遇到同樣準備參加演唱會的星野，因蓮見的位子較好而被星野要求與自己交換門票，迫於壓力，蓮見只能聽從命令，交換後，星野卻將蓮見的門票撕毀，使蓮見無法入場，剝奪了他見到莉莉周周的機會。這件事不僅摧毀了蓮見最後的一片精神綠洲，也正式成為他對加害者進行反擊的契機。最終，蓮見在演唱會散場時趁著人群混亂，埋伏在場地

外等待星野離開，並對其展開反擊，最終將星野殺害。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-15-a

星野：「你怎麼還在？沒人跟你搭話嗎？再見。」

蓮見在人群中大叫：「莉莉！莉莉出現了！莉莉現身！是莉莉！」

人群開始騷動、推擠，尋找著莉莉。蓮見趁亂走向星野，用刀刺向他，隨即離開。星野倒地身亡。沒有人知道犯案者是誰。

3. 無法與他人求助的受害者：「個體受到霸凌時，所呈現出的外在表現為沈默和忍耐」、「個體不敢向家長求助」、「個體內在與外在表現不同」

表 4.1.3 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
個體受到霸凌時，所呈現出的外在表現為沈默和忍耐	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-1-b
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-2-b
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-8-a
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	A-14-a
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	C-6-a
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	E-1-d
	受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態	G-6-b
	受害者面對霸凌行為呈忍耐的狀態	B-6-e
	受害者的情緒無處宣洩	A-8-b
	受害者面對霸凌，試圖反抗但無效	C-5-c
受害者被加害者握有把柄	A-7-a	
個體不敢向家長	受害者不敢告訴父母在學校遇到的霸凌事件	B-8-a

求助	父母不知道小孩在校園遇到的霸凌事件	D-5-a
	個體不願意和父母講述在學校遇到的霸凌事件	D-5-b
	受害者不願讓家人知道自己所遇到的霸凌情況	G-5-c
	受害者不願讓家人知道自己所遇到的霸凌情況	G-10-a
	受害者對霸凌事件採息事寧人的態度	G-10-d
個體內在與外在	受害者外在表現與心理狀態大不相同	B-5-a
表現不同	受害者外在表現與心理狀態大不相同	B-6-b
	受害者外在表現與心理狀態大不相同	B-13-c

在霸凌情境中，受害者的外在表現多呈現出「無法向他人求助」的狀態，以下將對所歸類出的三個次級主題中進一步分析：「個體受到霸凌時，所呈現出的外在表現為沈默和忍耐」、「個體不敢向家長求助」以及「個體內在與外在表現不同」。在「個體受到霸凌時，所呈現出的外在表現為沈默和忍耐」的次級主題中，共有六部樣本呈現出受害者的相關外在表現。說明了受害者在霸凌發生時，往往壓抑自己的情緒與需求。在霸凌事件中，加害者與受害者之間存在明顯的權力和地位不對等，受害者常處於孤立無援、無法融入群體的情況中。這可能是使得受害者多呈現沈默和隱忍的原因，抑或是出於對加害者的恐懼，害怕挑戰加害者會受到更嚴重的加害行為，進一步加深受害者處於孤立無援的處境。

在「個體不敢向家長求助」的次級主題中，透過樣本 B《青鳥》與樣本 G《破碎的瞬間》可見，受害者在面對霸凌時，因種種考量而選擇不向家長求助。在樣本 B《青鳥》中，受害者野口不斷被同儕要求從家中經營的便利超商帶物品至學校無償分送，野口迫於同儕壓力而無法拒絕，逐漸形成霸凌事件。這種持續性的剝削使野口承受極大的心理壓力，最終他選擇自殺。從以下野口寫的

遺書中可見，個體無法向父母說明發生在自己身上的霸凌事件，以及對父母深深的歉意與壓力，認為自己辜負父母的期望而感到自責。這一情境顯示，受害者因害怕父母對其感到失望，或認為問題無法解決，而放棄向家庭尋求支持，最終以自殺應對霸凌的困境。

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-8-a

野口寫著：「爸爸，媽媽，對不起，爸爸努力工作開這家店，我卻偷店裡的東西，我真的受不了了，我要以死謝罪。」

而在樣本 G 《破碎的瞬間》中，受害者藏本同樣表現出不願被家長知道自己受到霸凌一事。藏本在學校內是霸凌事件的受害者，在原生家庭中亦受到有暴力傾向的父親的暴力對待，形成雙重受害的處境。藏本既害怕自己的父親，也因對家庭的恐懼而選擇隱瞞自己在校園的遭遇，無法向任何人求助的情況之下，進一步加深了她的孤立感。僅能以持續忍受霸凌，也不願讓父母察覺自己的困境。

樣本 G 《破碎的瞬間》，編碼 G-5-c

藏本：「但…如果不乾的話…我就…不能回家。我不想被人…發現我這樣。」

樣本 G 《破碎的瞬間》，編碼 G-10-a

濱田：「對了，老師會向你爸報告這件事嗎？」

藏本搖頭。

濱田：「好歹也該去找你爸談一下吧。」

藏本：「談什麼？」

濱田：「談什麼？當然是霸凌的事啊。我知道你不想讓你爸擔心。」

在「個體內在與外在表現不同」的次級主題中，顯示了受害者在受到霸凌時，內心真實情感和外在表現之間的落差。樣本 B《青鳥》中，受害者在受到霸凌時所呈現出的外在表現多為代表「愉快」的「微笑」，與普遍對於受到霸凌而呈現出的「痛苦」表現不同，這使他人難以直觀察覺到受害者的痛苦。根據文本中的描述，野口常以模仿來取悅同學，試圖融入群體。島崎老師提到，自己因野口的外在表現上「很有人緣」，而對他內心的痛苦毫無察覺。加害者井上也回憶，野口以玩笑的語氣應對不合理的同儕對待，試圖掩蓋真實的情感需求。而這種外在的「微笑」實際上可能是一種自我防衛和融入群體的方式。是對外部壓力的應對，也是對內部情感的壓抑。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-5-a

島崎老師：「二年一班原本是很正常的班級。雖然野口同學有些好動，但他也很正常，他常常用模仿來取悅同學，很有人緣。我根本不曉得原來他那麼痛苦，高橋老師及每個老師都不知道。」

樣本 B《青鳥》，編碼 B-5-a

井上：「可是他一直在笑，命令他做越困難的事，他反而越想逗我們笑，說『放過我一碼啦』。」

4. 「個體忍受自己受到霸凌，但不願讓為自己發聲的人受到傷害」

表 4.1.4 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 d

次級主題	編碼	順序
個體忍受自己受到霸凌，	受害者保護為自己發聲的同學	D-18-a
但不願讓為自己發聲的	受害者保護為自己發聲的同學	G-9-d
人受到傷害	受害者保護為自己發聲的同學	H-7-f

「個體忍受自己受到霸凌，但不願讓為自己發聲的人受到傷害」之次級主題，是由三個樣本中的編碼所歸類而成。說明受害者在面對霸凌時，雖然自身處於極度不利的情境中，但依然試圖以自己的方式保護那些為其發聲者。展現出受害者在承受霸凌帶來的痛苦與壓力之際，仍然有保護與自己站在同一陣線者的責任感。在樣本 H《怪物》中，受害者星川受到男同學們欺負時，班上的女同學，黑田，幫助星川復原被加害者弄亂的桌椅。黑田的此舉挑戰了加害者的行為，進而成為加害者欲攻擊的對象。在加害者決定擴大欺負範圍時，被原本的受害者星川拒絕其命令，此舉既是在保護黑田免於受到羞辱，也是在試圖為黑田的行為正名，避免她因為替自己發聲而成為加害者攻擊的下一個目標。

樣本 H《怪物》，編碼 H-7-f

男同學 A：「星川，你說『黑田同學的黑豆』看看。」

……

男同學 A：「怎麼不說？你說『黑田同學的黑豆』看看。」

星川：「我不覺得像，所以說不出來。」

樣本 G《破碎的瞬間》中，當原本是旁觀者的尾崎，出面制止加害者同學 A 對於受害者藏本的霸凌行為時，因其行為違背加害者的立場，同學 A 即擴大霸凌的範圍，將尾崎視為下一個進行霸凌的對象。當下，受害者藏本選擇站出來，替尾崎擋下了加害者丟向她的加害工具（菸餅），並說出「如果只針對我，我可以忍」，展現出受害者個體忍受自己受到的霸凌，但不願讓為自己發聲的人受到傷害之外在表現，此行為表現出，受害者對於與自己站在同一陣線之人的責任感。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-9-d

同學 A：「你現在也是大家的公敵了。那就讓大家見識一下我的快速直球。」

語畢，便拿起地上掉落的荻餅，並丟向尾崎。一旁的同學們拍手叫好。藏本站出來替尾崎擋下了荻餅。

藏本：「『絕不會為了自己而戰』，如果只針對我，我可以忍，不過…。」

5. 「個體因霸凌而導向自我傷害」

表 4.1.5 受害者的外在表現為主題之編碼分類表 e

次級主題	編碼	順序
個體因霸凌而導向自我傷害	受害者受到霸凌而有輕生的行動	B-4-a
	霸凌讓受害者產生自我懷疑	D-20-e
	受害者會自我傷害	D-21-a
	受害者因長期受到霸凌而有尋死的行為	F-1-a
	受害者將受到霸凌的原因歸咎於自己	F-2-c
	受害者會自我貶低	H-6-a
	受害者會自我貶低	H-9-b
	受害者將雙親失和的原因歸咎於自己	G-7-c
	受害者將雙親失和的原因歸咎於自己	H-9-c

在「個體因霸凌而導向自我傷害」次級主題中顯示了，在霸凌情境中，受害者長時間且反覆受到他人的蓄意負面行為，對個人的心理和生理造成傷害。受害者不僅承受來自加害者的直接壓力，還可能因內化他人對自己的負面評價或羞辱，而陷入對自我價值的質疑與否定，或是做出自我傷害的行為。樣本 D 《藏在心中的惡魔》中，當受害者詩乃被加害者嘲笑，已事隔許久仍擺脫不了霸凌的陰影時，從以下詩乃的回應可見，持續性的言語攻擊不僅讓詩乃受到極大且長久的痛苦，也因這些言語削弱對於自我價值的肯定，最終將受害者導向至「死亡」的自我傷害情境中。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-20-e

詩乃情緒激動地說：「怎麼可能擺脫得了！每天都要聽到別人說那麼過分的話，甚至覺得自己是不是應該消失、應該去死！連父母都變得神經兮兮！」

在樣本 F 《十二個想死的少年》中，從受害者信男的話語可見，受害者將霸凌的原因歸咎於自身，認為他人的霸凌行為源自於自己的能力突出，是自己的能力成為惹人厭惡、引發霸凌的原因。進一步深化對自我價值的否定，這亦是一種隱性的自我傷害表現。

樣本 F 《十二個想死的少年》，編碼 F-2-c

信男：「該怎麼說呢…。我從以前就比一般人能幹，或許是這樣才惹人厭吧。」

二、受害者的心理狀態

1. 個體因霸凌而產生的心理影響：「個體對他人懷有恨意」、「霸凌對個體造成嚴重的負面影響」、「個體對於受到霸凌感到麻木」

表 4.1.6 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體對他人懷有恨意	曾經的受害者對於加害者懷恨在心	D-1-d
	曾經的受害者對於加害者懷恨在心	D-8-a
	受害者對於加害者懷恨在心	F-2-a
	受害者希望其他同學成為受霸凌的對象	E-7-a
	受害者對同為受害者的人產生恨意	E-8-c

霸凌對個體造成嚴重的負面影響	霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害	A-6-a
	霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害	D-10-b
	霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害	D-20-c
	霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害	G-5-a
	霸凌對受害者造成永久且嚴重的身心傷害	B-13-a
	霸凌對受害者造成長期且嚴重的身心影響	E-15-b
	霸凌對受害者造成永久的傷害	D-10-c
	霸凌對受害者造成永久的傷害	D-20-d
	受害者因受到霸凌而不敢上學	A-6-b
	受害者對他人有高度警戒心	G-5-b
個體對於受到霸凌感到麻木	受害者對於霸凌事件感到麻木	G-7-e
到麻木	受害者對於霸凌事件感到麻木	H-10-a

在「個體對他人懷有恨意」的次級主題中顯示，受害者長期處於負面的霸凌情境之下，在心理狀態上容易產生對於他人的恨意，這恨意可能成為受害者對於加害者或比自己弱小者進行反擊霸凌的驅動力。在樣本 D《藏在心中的惡魔》和樣本 F《十二個想死的少年》中，透過受害者的言語可見個體對於加害者有深層的恨意。樣本 D《藏在心中的惡魔》中，曾經的受害者詩乃，在見到曾經的加害者葛西正經歷著嚴重霸凌時，對其的反應是嘲笑，持幸災樂禍的態度，並希望以更極端的方式讓葛西經歷痛苦，顯示了受害者內心仇恨的外化表現。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-8-b

葛西無視她轉頭離開，被詩乃抓住手，詩乃：「給我更加更加更加更加更加更加更加更加更加痛苦吧。妳連地獄的入口都還沒到，怎麼辦呢小舞，要不之後就別來上學了，或者跳軌自殺，上新聞吧，上報紙吧。」

在樣本 F《十二個想死的少年》亦有相似的情境，受害者信男受到嚴重霸凌後，將對加害者的恨意轉而成為殺意，最終，這種情緒轉化為實際的報復行動。

樣本 F《十二個想死的少年》，編碼 F-2-a

信男：「我是帶著殺意而做的。那時我剛好遭受嚴重霸凌，我殺了當時的主導人。」

在「個體對他人懷有恨意」的次級主題中，受害者通常將恨意指向加害者。然而，在樣本 E《三角草的春天》中，情況卻有所不同，受害者流美的恨意並非針對加害者，而是轉移至另一名同為受害者的野咲身上。由於野咲未到校，流美成為加害者進行霸凌轉移的目標，承受了原本施加在野咲身上的傷害。在這種情境下，流美將自己的痛苦歸咎於野咲，認為她的缺席是自己遭受霸凌的原因，從而將內心的恨意轉向同為受害者的野咲。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-8-c

女同學 B（加害者）：「妳不覺得那個女的很可惡嗎？妳怎麼想？」

流美：「我想殺了她，我希望她去死。」

在「霸凌對個體造成嚴重的負面影響」的次級主題中，共有六部樣本呈現出受害者因受到霸凌，而對生理與心理上造成深層且長遠的負面影響。在樣本 E《三角草的春天》中，3 年 1 班的導師，南老師，在就讀大津馬國中的學生時期遭受過嚴重霸凌，這段經歷並未隨著時間的流逝而被撫平，反而伴隨著她進入成年生活，對其身心健康造成了持續性的傷害。南老師選擇以重新回到學生

時期遭受到霸凌的大津馬國中擔任老師，試圖以不同的身份別與自己的過往進行和解，從以下南老師所說的「我好想從大津馬國中畢業！」話語可見，霸凌的傷害對受害者造成長期且深遠的生理和心理傷害。

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-15-b

南老師對家長們大吼：「不！我是老師！為了覆蓋那段被霸凌的不堪過去，我決定回到國中，重新面對！就算當上老師，還是想在學校交朋友！我好想從大津馬國中畢業！僅此而已！」語畢，老師奔跑出學校。

在樣本 D 《藏在心中的惡魔》中亦顯示了霸凌造成受害者嚴重的負面身心影響。當受害者詩乃看見曾經的加害者葛西受到霸凌後的狼狽情況時，詩乃先是因加害者受到同樣遭遇而感到愉悅，但此景觸發她過去被霸凌的創傷性回憶，使得她發生呼吸急促、情緒崩潰的反應，最終需通過服用藥物來穩定自己的狀態。此舉反映了霸凌所帶來的長期創傷，也表明霸凌所帶來的負面影響深遠至需透過藥物來控制情緒。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-10-b

詩乃看見葛西被霸凌後，一人頭髮凌亂地靠牆坐在廁所地上，便露出了燦笑，但燦笑後轉為呼吸急促，她掐著自己的脖子轉身跑離開廁所。詩乃跑到校園一角，伴隨著急促的喘息，跌坐在地板，並猛吞了好幾粒從口袋拿出的藥丸。她回想起國中那段在廁所被多人霸凌的日子，被人把頭壓進水中、被人壓倒在地、被剪頭髮、被扒開衣服，最後剩下全身凌亂的自己靠牆坐在地上。

在「個體對於受到霸凌感到麻木」的次級主題中，可從樣本 G 《破碎的瞬間》和樣本 H 《怪物》中可見，兩位受害者藏本與星川，對於霸凌情境的無力

感，心理狀態逐漸對此感到麻木，以「就這樣吧」、「停止去感受」的心理狀態來面對無力改變的霸凌困境。

樣本 G 《破碎的瞬間》，編碼 G-7-e

藏本：「我當時覺得『就這樣吧』，不知不覺，我對任何事都抱持著『就這樣吧』的心態。被霸凌是如此，其他所有的事都是如此，畢竟眼睛看不到，伸手碰不到，就算我說它存在，也不會有人信。都是我頭上那片天空的幽浮的錯，所以我對一切都無能為力，只能放棄。」

樣本 H 《怪物》，編碼 H-10-a

星川：「你會停止去感受。」

麥野：「我是星川依里嗎？」

星川對麥野露出微笑。

2. 「個體認為旁觀者的漠視是霸凌事件中的加害者之一」

表 4.1.7 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
個體認為旁觀者的漠視是霸凌事件中的加害者之一	受害者認為旁觀者都是加害者的其中一員 曾經的加害者、現在的受害者認為旁觀者的漠視助長了霸凌情況	B-15-a D-22-c

在霸凌事件的主要三方中，旁觀者相較另外兩者的角色，較不屬霸凌事件的核心。但也可能因其冷漠、無作為而成為霸凌情況惡化的推手。在樣本 B 《青鳥》和樣本 D 《藏在心中的惡魔》的受害者視角中，旁觀者的不作為等同於對加害者行為的默許，甚至助長了霸凌的發生。

在樣本 B 《青鳥》中，受害者野口的遺書指控「其他所有人」為加害者，

言下之意為看見或知曉霸凌事件的人都為加害者。在樣本 D《藏在心中的惡魔》中亦透露出此訊息，受害者葛西在全班面前控訴班級裡的旁觀者，說他們冷眼旁觀的態度，將其視為霸凌的加害者之一。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-15-a

女同學 B：「我知道了，野口同學的遺書，第三個人的名字，我媽去問了家長會的人，第三個人寫的是『其他所有人』。」

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-22-c

葛西：「這個班級有人被霸凌！這個班級有人被霸凌！到底誰在霸凌？到底誰被霸凌？真正有錯的是誰？小田切？藤塚？還是我？最可惡的是誰？你們一個個，袖手旁觀、斜眼竊笑，沒意思了就換一個目標繼續欺負，昨天的敵人是今天的朋友嗎？開什麼玩笑，不感興趣！與自己無關！冷眼旁觀！因為你們這些人，我們每一天都像活在地獄，我絕對不能原諒，不能原諒自己，也絕不能原諒你們這些旁觀者。」

3. 「個體在群體中無法得到認同或歸屬感」

表 4.1.8 受害者的心理狀態為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
個體在群體中無法得到認同或歸屬感	個體渴望得到他人的認同	C-7-c
	個體渴望得到他人的認同	C-9-b
	受害者對所屬群體沒有歸屬感	D-17-b
	受害者對所屬群體沒有歸屬感	H-6-d
	受害者對所屬群體沒有歸屬感	E-3-d

在霸凌事件中，受害者往往在群體中處於被孤立的狀態。群體的冷漠與排擠讓受害者渴望得到他人的認同，以及對於群體的歸屬感。在樣本 C《告白》，受害者渡邊修哉在成長階段缺乏家人的陪伴，使得他渴望透過他人的稱讚來尋求認同以填補內心的缺口，從以下渡邊受到他人稱讚後的反應可見，他對於外界認同的需求。

樣本 C《告白》，編碼 C-7-c

北原：「好厲害，修哉你好厲害！」

渡邊心想：「其實這樣就夠了，我只是想被別人稱讚。我沒有媽媽，總是獨自一人。」

在樣本 H《怪物》中，受害者星川在新班級結交到朋友之後的反應，顯示了他對於群體歸屬感的低期待和初始疏離感，以至於對群體並無歸屬感。

樣本 H《怪物》，編碼 H-6-d

星川：「我本來以為在這個班也交不到朋友的。」

三、受害者的個人身份

1. 「個體在所屬群體中，因個人特質或身份較特殊而與群體中的他人有異」

表 4.1.9 受害者的個人身份為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體在所屬群體中，因	受害者在班級群體中較為突出	A-9-a
個人特質或身份較特	受害者在班級群體中較為突出	F-2-f
殊而與群體中的他人	受害者在所屬群體中是新加入的人	D-3-c

有異	受害者在所屬群體中是新加入的人	E-1-c
	受害者在所屬群體中是新加入的人	E-3-e
	受害者是整個群體的公敵	G-3-a

在「受害者的個人身份」主題中，透過歸類編碼，統整出的次級主題為「個體在所屬群體中，因個人特質或身份較特殊而與群體中的他人有異」。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》與樣本 E 《三角草的春天》中的受害者皆為從東京轉至鄉下學校的新加入者，均具有「外來人」的身份特徵。從以下兩段加害者對受害者所說的話語可見，加害者不斷針對「受害者為外來人」的身份進行攻擊，強調受害者的個人身份與群體中的他人之差異性。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-3-c

名取（加害者）聽聞後，在班上和葛西（受害者）面前，大聲地稱葛西為「東京來的霸凌女」。

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-1-c

女同學 A（加害者）：「野咲（受害者），妳不如回東京吧？」

在樣本 E 《三角草的春天》中，當受害者野咲與野咲的父親試圖向老師說明受到霸凌一事，而老師卻是以息事寧人、消極的態度處理此事。從以下野咲的自述中反映出受害者對自身處境的認知，她與其他同學在成長背景、社會關係等方面存在明顯差異，而這種「外來者」的身份使她難以融入群體，更加劇了她被孤立的處境。

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-3-e

野咲心裡唸著：「這裡是個偏遠的小鎮，包含我在內，今年只有十幾個畢業生。其他人都從小就認識了，未來應該也將彼此相伴，到死為止。」

另外，在樣本 A《青春電幻物語》與樣本 G《破碎的瞬間》中，受害者因個人特質的突出而成為霸凌的目標，說明身份特質與群體排斥之間的關聯性。樣本 A《青春電幻物語》受害者之一的久野陽子，因受到班上男同學的喜愛，而受到女同學的嫉妒，進而對久野進行關係霸凌。久野的琴技優越，但因為受到班級中主要的女生群體排擠，使久野無法在學校的合唱比賽中進行鋼琴伴奏，剝奪了她參與學校活動的機會，進一步強化她在班級中的孤立地位。加害者群體不斷強化自己在班級上的權力，使受害者在霸凌事件中更加孤立無援。

在樣本 G《破碎的瞬間》中的受害者藏本玻璃，藏本為一年級的學生，從以下就讀三年級的尾崎對於藏本的描述可見，藏本被全一年級的人稱為「公敵」，加害者透過霸凌行為，故意將她污名化為「腦子有問題」以及標籤化為「全一年級的公敵」，將她視為群體之外者，以此鞏固群體內部的認同感，並透過言論在全校各年級的學生間，擴大對於受害者的排斥範圍。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-3-a

尾崎：「並不是，我妹也讀一年級。你成為了他們八卦的話題，他們說有個三年級的和藏本針講了話，只要沾上那女的就完了。那女的腦子有問題，她是全一年級的公敵。」

四、受害者的家庭情況

1. 「個體得到家人的正向支持與介入」

表 4.1.10 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
------	----	----

個體得到家人的正向支持與介入	受害者的家人給予個體支持	A-3-a
	受害者的家長向老師反應霸凌事件	E-3-a
	受害者的家人知道個體在學校所遇到的霸凌狀況，並感到難過	E-2-a
	受害者的家人知道個體在學校所遇到的霸凌狀況，並給予支持	E-5-a

在八部樣本中，受害者的家長在知道自己小孩受到霸凌的情況之下，給予正向支持的共有兩部樣本，包括樣本 A《青春電幻物語》和樣本 E《三角草的春天》。在樣本 A《青春電幻物語》中，受害者星野的母親以「改善小孩在學校的社交環境」為方式進行介入，給予小孩正向的支持。從星野的同學回憶敘述中可見，星野的母親知道自已的小孩在學校受到霸凌，以「善待星野的同學」的方式，希望以此增加小孩在學校的人緣，以減少星野在學校被孤立的情況。

樣本 A《青春電幻物語》，編碼 A-3-a

同學 D：「年齡不是重點，美女就是美女。……我上次去他家過夜，他媽媽給我吃很多好料，我猜那是反霸凌的手段之一。」

同學 B：「反霸凌是什麼情況？」

同學 D：「有錢人常用那招啊，請客吃好料，幫孩子交朋友。」

同學 B：「我懂了。」

在樣本 E《三角草的春天》中，受害者野咲春花的父母知曉春花在學校受到霸凌後，春花的父親帶著春花至學校向老師反應，但老師對於霸凌事件的消極與不作為，讓春花的雙親決定不再讓春花去學校，以避免再受到嚴重的霸凌對待。這些積極介入的行動都展現出受害者家庭給予個體的支持。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-3-a

南老師：「這樣就代表我的學生霸凌她嗎？」

野咲父親：「南老師，春花也是妳的學生吧？」

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-5-a

父親：「春花，那種學校不用再去了。」

母親：「妳不必顧慮我們。」

父親：「因為我被調職，才會搬來這裡，對不起，就快畢業了，妳在家好好休息吧。」

母親：「等上高中後，一定會認識好朋友的。對吧？」

2. 「個體未得到家人的支持與介入」

表 4.1.11 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
個體未得到家人的支持與介入	受害者父母知道小孩受到霸凌後並未給予支持	F-1-c

與前一個次級主題相反的情況為「個體未得到家人的支持與介入」。在樣本 F 《十二個想死的少年》中，受害者健一因受到霸凌而向父母提出想轉學的意願時，父母不僅未嘗試與小孩進行溝通，未表現出任何正向的支持外，反而對他的需求進行了否定和指責。加劇了受害者的無助感，最終使受害者走上尋求安樂死的道路上。

樣本 F 《十二個想死的少年》，編碼 F-1-c

麻衣：「你有跟父母說嗎？」

健一：「說是說了，但我一提到想轉校，他們就把我罵個臭頭。」

3. 「個體身處於負向的家庭環境中」

表 4.1.12 受害者的家庭情況為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
個體身處於負向的家庭環境中	受害者的雙親失和	G-7-a
	家庭情況影響到受害者的處事態度	G-7-d
	受害者來自有家庭暴力的家庭	G-7-b
	受害者來自有家庭暴力的家庭	G-11-a
	受害者來自有家庭暴力的家庭	G-12-a
	受害者來自有家庭暴力的家庭	H-3-a
	受害者來自有家庭暴力的家庭	H-12-b
	受害者父親是犯罪者	G-11-b
	受害者父親是犯罪者	G-12-b
	受害者的父親會對個體施暴	H-12-a
	受害者的父親會對個體施暴	H-13-a
	個體成長過程中少了家長的陪伴	C-7-b
	個體成長過程中少了母親的陪伴	C-8-a
	個體成長過程中少了家長的陪伴	C-9-a
	個體成長過程中少了家長的陪伴	H-13-b

在「個體身處於負向的家庭環境中」的次級類目中，由三部樣本的編碼歸類而成。在樣本 C《告白》中，受害者渡邊修哉從小缺少母親的陪伴，對於母親的認同有極大的渴望。在樣本 G《破碎的瞬間》與樣本 H《怪物》中，兩位受害者藏本玻璃與星川依里均來自家庭暴力的環境中，父親皆會對他們本人施以暴力，樣本 G《破碎的瞬間》中的父親亦會對家中的其他成員進行施暴，這使得個體的家庭形成一個充滿恐懼與壓抑的生活環境。從以下樣本 H《怪物》

的對話中更顯示，當保利老師試圖從家庭層面介入，幫助受害者星川依里時，卻當即被個體的父親阻止，並用羞辱性的言語描述受害者，阻斷來自校園端的支持力量，也削弱處理霸凌事件的可能性。對於正處於成長階段的兒童與青少年來說，家庭與校園構成了他們生活中最重要的兩大人際關係範疇。這些霸凌受害者在校園中往往處於孤立無援的情境中，而在與校園端同樣重要的家庭端中，他們也無法得到正向的支持及友善的環境，在這樣雙重孤立的情境下，更容易加劇受害者的心理壓力與孤立感。

樣本 H 《怪物》，編碼 H-3-a

保利老師：「關於依里同學…。」

星川父親：「他確實很麻煩！不用學校提醒，我也會負責管教兒子。」

保利老師：「麻煩？他是很好的孩子。」

星川父親：「不行…他啊…是個怪物喔。他的腦不是人腦，而是豬腦。所以啊，我打算把他變回人類。」

第二節 電影文本中加害者的分析

根據「研究問題二、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的加害者？」本節將針對電影文本中的霸凌事件中，所出現的加害者角色進行分析。將編碼進行歸類及統整後找出不斷重續的主題為「加害者的外在表現」、「加害者的心理狀態」、「加害者的個人身份」與「加害者的家庭情況」。以下將對不同主題進行論述。

一、加害者的外在表現

1. 「個體規避自己的霸凌行為」

表 4.2.1 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體規避自己的霸凌行為	加害者以正面話語包裝霸凌行為	C-1-c
	加害者以正面話語包裝霸凌行為	E-6-a
	加害者以正面話語包裝霸凌行為	E-8-a
	曾經的加害者不願談論過往做過的行為	D-3-b
	曾經的加害者不願談論過去的霸凌行為	B-6-d
	學生在老師面前隱瞞霸凌事件	D-9-a
	學生在老師面前隱瞞霸凌事件	D-11-a
	加害者不承認自己的霸凌行為	D-15-a

在「個體規避自己的霸凌行為」的次級主題中，從以下樣本 C《告白》和樣本 E《三角草的春天》所擷取出的對話可見，加害者會以正面的話語包裝其霸凌行為，嘗試合理化以規避自己的施害行為。這種現象可能基於霸凌事件中加害者與受害者的權力不對等關係，加害者認為自己對於受害者的行為是權力

上位者對於權力下位者的給予，抑或是一種嘲諷受害者的行為。

在樣本 C《告白》中，受害者美月被全班取了帶有貶低與嘲笑意味的綽號「美呆」，這一行為卻在班級內得到集體的拍手喝采，同學們用「可愛」這樣具有正面意涵的詞彙，來形容受害者在非自願的情況下，被取出帶有負面意涵的綽號。

樣本 C《告白》，編碼 C-1-c

同學們拍手叫好地說：「美呆好可愛…！」

樣本 E《三角草的春天》中，當受害者在被加害者小妙強行亂剪頭髮時，旁邊的共同加害者以一句「真是賺到了」進行嘲諷，顯示出加害者透過正面話語包裝霸凌，進一步合理化其施害行為。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-8-a

女同學 B：「小妙將來想當美髮師，免費幫你剪髮，真是賺到了。」

另外，加害者為了規避霸凌行為所呈現出的外在表現有「隱瞞」、「不承認」，或是在談及自己曾做過的霸凌行為時選擇「迴避話題」。在樣本 D《藏在心中的惡魔》中，主要加害者藤塚在被旁人提醒應停止霸凌行為時，選擇裝作不知情以迴避對話，規避承擔自身行為所造成的後果。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-15-a

男同學 A：「你不是畢業後想成為理髮師嗎？要是被發現就不好了。你還是趁早收手吧，別等大家都覺得沒意思了。」

藤塚：「你說的都是什麼，完全聽不懂。」

樣本 B《青鳥》中，當主要加害者井上，提及旁觀者園部可能參與過霸凌

行為時，園部選擇打斷井上的話，試圖阻止相關話題的繼續，迴避了可能對他人進行霸凌一事的責任。

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-6-d

井上：「園部你有過一次吧，是洋芋片對不對，是你叫他帶的。」

園部：「夠了，不要再說了。」

2. 「個體拉攏他人並排擠受害者，以鞏固自己的群體」

表 4.2.2 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
個體拉攏他人並	加害者強迫旁觀者加入霸凌行為	A-1-e
排擠受害者，以	加害者群體中的人不敢不服從群體中的領導者	A-10-b
鞏固自己的群體	加害者要求旁觀者不和受害者互動	H-5-b
	加害者要求旁觀者加入霸凌行為	H-7-c

在加害者的外在表現中，透過分析與編碼可歸納出「拉攏他人並排擠受害者，以鞏固自己的群體」的行為模式。顯示出加害者企圖強化群體內部的凝聚力，以鞏固自己在霸凌事件中的權力和地位。樣本 A 《青春電幻物語》中，加害者群體對受害者蓮見進行霸凌時，加害者群體中的小弟 A 和小弟 B 強迫受害者的同伴參與霸凌，迫使他們服從自己的命令，並以羞辱性的行為孤立蓮見，進一步壓低受害者在群體當中的地位。反映了加害者通過拉攏他人，強化受害者的孤立感，來穩固自己在群體中的主導地位。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-1-e

小弟 A 要蓮見的兩位夥伴一起加入朝蓮見做出自慰的動作。

小弟 A 拿起地上的石頭朝蓮見丟去，並說：「給我跟好。」

.....

小弟 B 讓蓮見的兩位夥伴留下。

小弟 B：「你們給我留下來，盯著這傢伙到他射出來為止。」

小弟 A：「給我好好採樣。」

在樣本中 H《怪物》中，加害者大翔對受害者星川進行霸凌時，加害者試圖拉攏旁觀者麥野加入自己的行為當中。以「整人遊戲」之名合理化霸凌行為，試圖降低行為的嚴重性，使旁觀者更容易接受並參與其中。麥野在加害者群體的強迫下，迫於同儕壓力無法拒絕，僅能加入霸凌行為。麥野的加入強化了加害者群體的凝聚力，鞏固加害者在群體中的地位。

樣本 H《怪物》，編碼 H-7-c

此時，麥野走進教室。

大翔：「麥野你也來...快點...這是整人遊戲啦，整人遊戲...快動手。」

男同學 A：「請動手吧，弄多一點，儘管動手。」

麥野拍打板擦，讓粉筆灰掉落在星川的桌上。

男同學 A：「多弄一點，多一點...。」

3. 個體操控他人的外在表現：「群體中的領導者間接操控他人進行霸凌行為」、「個體想控制違背自己立場者」

表 4.2.3 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
群體中的領導者間	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	A-1-d
接操控他人進行霸	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	A-11-d

凌行為	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	A-13-b
	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	D-1-c
	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	E-1-b
	加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為	E-14-c
個體想控制違背自己立場者	加害者在霸凌事件後想改變，但被另一位加害者認為是假正義	B-3-a
	加害者嘲諷出面幫助受害者的個體	G-4-c
	加害者要抓到霸凌事件的舉報者	A-1-a
	加害者要抓到霸凌事件的舉報者	D-18-b
	原本的受害者未到校的情況下，加害者轉移對其他同學進行霸凌	E-6-b
	加害者對霸凌事件採息事寧人的態度	A-13-c

從三個樣本的編碼歸類出「群體中的領導者間接操控他人進行霸凌行為」之次級主題。在樣本 A《青春電幻物語》、樣本 D《藏在心中的惡魔》和樣本 E《三角草的春天》都呈現出加害者群體中的領導者未直接參與具體的霸凌行為，領導者以自己在群體中的地位和權力，操控其他成員進行實際的霸凌行為，自己則是旁觀。在樣本 A《青春電幻物語》中，星野修介作為加害者群體的領導者，透過語言指使手下對受害者久野陽子施以暴力。他未直接參與具體行為，而是以命令和壓迫的方式使其他成員成為施暴的執行者。星野強迫同為受害者的蓮見將久野引誘至工廠，並讓手下在廠房內對久野施以性暴力，他則站在工廠外抽菸，將自己置身於事外。

樣本 A《青春電幻物語》，A-11-d

蓮見被要求將久野騙到廢棄工廠。久野獨自進入工廠後，被星野一群人施以性暴力。

.....

蓮見在一旁痛苦地哭泣。

星野在一旁抽菸。

在樣本 D《藏在心中的惡魔》中，加害者群體中的領導者亦呈現出此外在表現。當曾經的加害者葛西舞受到受害者詩乃的指控時，葛西試圖以「未直接動手」、「僅在旁邊觀看」為由否認自己參與過霸凌，與霸凌事件劃清界線，並將責任推卸給群體中其他有實際動手的成員，認為自己只是霸凌事件的局外人。但從詩乃的話語中可見，雖然葛西並未親自動手，但實際上利用自己在群體中的權力與地位操控他人，並對詩乃受到霸凌一事冷眼旁觀。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-1-c

葛西質問詩乃：「……我什麼時候霸凌過妳？妳記性沒那麼差吧？霸凌妳的人是千春和詩織，和我有什麼關係。」回憶畫面顯示，霸凌詩乃的過程，實際動手將她埋進水裡的共計三人，葛西未實際動手，她在一旁用手機，並觀看整個霸凌行為。

詩乃：「我就是討厭你這點，絕不會髒了自己的手，只管自己退到安全線後冷眼旁觀，很開心是吧？」

葛西：「我說過那是……。」

詩乃：「妳休想把自己撇得一乾二淨，臭蟑螂。」

在「個體想控制違背自己立場者」的次級主題中，從樣本的編碼可見，加害者試圖控制那些與自己意見或立場不一致的個體。在樣本 A《青春電幻物語》與樣本 D《藏在心中的惡魔》中，皆出現加害者在霸凌事件曝光之後，欲抓到

曝光自己行為者的外在表現。在樣本 A《青春電幻物語》中，當加害者的霸凌行為被學校知道之後，加害者群體中的小弟 A 質問受害者蓮見是否向學校「打小報告」，即使蓮見否認，加害者依然以自己預設的立場，在未經確認真相的情況下，認為蓮見在說謊，並對其施以霸凌行為。

樣本 A《青春電幻物語》，編碼 A-1-a

小弟 A：「你是不是向學校打小報告？」

蓮見：「我沒有。」

小弟 A：「騙人。」

在樣本 B《青鳥》中，當曾經的加害者梅田，在自己犯下的霸凌事件之後試圖改過自新。當班上發生類似霸凌事件時，梅田主動介入並阻止加害者的行為時，卻被同班的男同學 A 斥責，更被加害者男同學 E 稱其行為是「假裝正義」。說明了加害者群體對違背自己立場者的排斥。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-3-a

梅田：「不要故意鬧人家。」

男同學 E：「什麼？」

男同學 A：「梅田，閉嘴。」

梅田：「你很吵。」

男同學 E：「你超噁的，少在那邊假裝正義。」

4. 個體遭到反制行為後而做出的應對行為：「個體遭到反制行為而停止霸凌」、「個體因自身經歷過霸凌而自我反省」

表 4.2.4 加害者的外在表現為主題之編碼分類表 d

次級主題	編碼	順序
個體遭到反制	加害者受到他人霸凌後，便停止原本的霸凌行為	A-4-c
行為而停止霸凌	加害者受到受害者的反擊後，便停止霸凌行為	C-7-a
	加害者受到受害者的反擊後，便停止霸凌行為	F-2-e
個體因自身經歷過霸凌而自我反省	曾經的加害者遭受到霸凌後，開始檢討自己的行為	D-17-a
	曾經的加害者遭受到霸凌後，開始檢討自己的行為	D-22-a

此兩個次級主題皆呈現了加害者在遭到反制行為後，所做出的應對行為。在「個體遭到反制行為而停止霸凌」的次級主題中，呈現出加害者在受到他人的攻擊，或是受害者的反擊行為後便停止了霸凌行為。樣本 A《青春電幻物語》中，當加害者犬伏於班級中對他人進行霸凌時，旁觀者星野試圖阻止其行為時，犬伏不僅未因此收手，反而以嘲諷性語言挑釁星野，試圖進一步壓制其干預行為。面對犬伏的霸凌與挑釁，星野採取極端的反制行為，即使用刀具對犬伏進行攻擊。犬伏的霸凌行為因星野的攻擊而終止，自己也因反制行為而受到羞辱。此事件後，原本屬於旁觀者的星野成為加害者，而犬伏從原本的加害者成為受害者，說明加害者遭到反制行為後，除了因直接受到威脅而停止其行為，還可能因失去在群體中的地位與權力，而從加害者轉變為其他角色，例如，受害者或群體中的邊緣成員。

樣本 A《青春電幻物語》，編碼 A-4-c

犬伏捧著星野的臉說：「不敢嗆人就別逞強，你的臉都快抽筋。」

犬伏走到教室後方，準備從桌上跳下攻擊躺在地上的同學，

從桌上跳起時，星野把桌子踢走讓犬伏跌倒在地。

同學們開始尖叫。

同學：「那傢伙手上有刀。」

星野拿起椅子砸向躺在地上的犬伏。

同學們尖叫。

星野用美工刀割下犬伏的頭髮。

在樣本 C《告白》中，渡邊修哉和他的同班同學以為渡邊患有愛滋病，大家因此對他避之唯恐不及，深怕被傳染。同時，渡邊修哉因一些原因成為班級共同霸凌的對象。渡邊面對長期的集體霸凌，他皆以沈默和隱忍來面對。直至某次，渡邊選擇對加害者進行反擊。渡邊利用同學對疾病的恐懼，主動強吻其中一名加害者，並對加害者群體中的他人拋下「要是誰再做這種事，我下次就和他舌吻。開個玩笑。」此舉打破了他以往所呈現出的隱忍表現，也直接利用加害者的心理弱點，產生極大的反擊作用。自此之後，從同為受害者的北原的獨白可見，加害者群體在受到受害者的反擊之後，便終止一切的加害行為。

樣本 C《告白》，編碼 C-7-a

北原心想：「七月，班級裡已經不再有人欺負和排擠修哉了。」

從樣本 D《藏在心中的惡魔》可發現「個體因自身經歷過霸凌而自我反省」之次級主題。在原本學校為加害者的葛西，在轉入新學校後，因環境的轉變而改變她在群體中的地位，葛西不再是擁有權力的一方，而是成為新環境中的霸凌受害者。葛西在自己經歷霸凌的過程中，逐漸意識到霸凌對受害者造成的負面傷害。在這段經歷中，葛西開始審視自己過去霸凌他人的種種行為，並產生後悔情緒與自我反省的心理變化。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-17-a

葛西：「好久沒有這樣笑了，果然還是這邊好。」

朋友：「然後呢，那邊的小團體怎麼樣呢？」

葛西：「不能更糟了。我到底是怎麼了，怎麼會變成這樣。最近有點後悔自己以前的所作所為。」

二、加害者的心理狀態

1. 「加害者在霸凌行為觸及犯罪或造成嚴重後果時開始自我警覺」

表 4.2.5 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
加害者在霸凌行為	加害者對霸凌的最低底線是不觸法	A-1-c
觸及犯罪或造成嚴重後果時開始自我警覺	當霸凌行為觸犯到犯罪時，加害者感到恐懼	A-13-a
	當霸凌行為觸犯到犯罪時，加害者感到恐懼	E-9-a
	霸凌導致的結果大於原定想像時，加害者感到恐懼	E-9-b
	加害者在受害者發生輕生的事件後，開始自覺自己的行為不對	B-14-a

將三部樣本的編碼進行歸類後，可在加害者的心理狀態主題中，再歸類成「加害者在霸凌行為觸及犯罪或造成嚴重後果時開始自我警覺」之次級主題。在樣本 A《青春電幻物語》、樣本 B《青鳥》與樣本 E《三角草的春天》都呈現出，當加害者對受害者進行霸凌所導致的結果，觸及到犯罪或超過原定預期時，加害者會感到恐懼或反思；抑或是加害者會避免可能觸及到犯罪的霸凌行為。樣本 A《青春電幻物語》中，當加害者群體中的其他成員試圖以石頭攻擊受害者時，群體中的領導者星野立即出面制止，並以一句「會出人命的」要求該成員停止此行為。說明了即使星野作為加害者群體中的領導者，參與並支持霸凌

行為，他仍然具有一定的危機意識，試圖避免霸凌行為升級成可能觸及法律的犯罪行為。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-1-c

在一旁觀看的星野：「喂！不要用石頭，會出人命的。」

在樣本 A 《青春電幻物語》與樣本 E 《三角草的春天》中，加害者的行為明顯超越了霸凌的範疇，升級至犯罪，並導致不可挽回的後果。在樣本 A 《青春電幻物語》中，加害者群體對受害者實施了誘拐與施以性暴力；樣本 E 《三角草的春天》中，加害者群體蓄意放火燒毀受害者的家，導致受害者的家人全部喪命於火海中，僅留下受害者本人倖存。這些事件展示出，當加害者的行為導致的後果，超出預期或觸及法律並升級成嚴重的犯罪問題時，加害者的心理狀態發生明顯的變化，個體可能開始感到恐懼、驚嚇、內疚等多種複雜情緒，亦可能出現推卸責任的行為。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-13-c

同學 A：「星野那傢伙，不好好教訓一次不行。」

神崎：「久野那次要不是他開口，也不會變成這樣。」

同學 A：「是你要我幹的。」

神崎：「我叫你去收拾他，誰說要強暴她了？混帳！」

同學 A：「沒說，沒聽到。」

同學 B：「那是星野下的指示，沒錯吧？」

神崎：「沒錯，就是這樣。」

同學 B：「該讓他去好好贖罪了。」

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-9-a、E-9-b

女同學 A：「你們變成軟腳蝦了嗎？」

女同學 B：「可是…我們殺了人了啊。」

女同學 C：「對啊，都是久賀的錯。」

久賀：「別這麼說，我只想嚇嚇他們，沒想到會變成這樣。想出這個點子的人，真是嚇死我了。」語畢，便望向流美。

在樣本 B《青鳥》中，受害者因長期承受霸凌而試圖自殺，當加害者得知受害者輕生未遂後，主要加害者井上所說的「幸好，幸好他還活著」，表達了對受害者未喪失生命的慶幸，並透露出愧疚與悔悟的心理狀態。當霸凌對個體造成的影響超越了心理或生理界線，升級成危及生命安全時，加害者意識到行為的嚴重性，心理狀態從而轉變為恐懼、自責，或是自我反思。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-14-a

井上：「幸好，幸好他還活著。」

園部：「嗯，真的很慶幸。」

2. 個體對霸凌的認知差異：「個體對『霸凌』的定義有認知落差」、「個體輕忽霸凌對受害者的傷害」

表 4.2.6 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
個體對「霸凌」的定義有認知落差	加害者未意識到自己的霸凌行為	B-6-a
	曾經的加害者仍未自覺自己的霸凌行為	D-1-b
	曾經的加害者仍未自覺自己的霸凌行為	D-2-a
	曾經的加害者認為霸凌行為中，沒有動手就	D-1-a

不是加害者		
個體輕忽霸凌對受害者的傷害	曾經的加害者不理解受害者所受的痛苦	D-20-a
	曾經的加害者認為霸凌所造成的創傷會隨著時間沖淡的	D-20-b
	加害者認為反省並向受害者道歉後便結束了	B-13-b
	加害者知道霸凌行為造成他人不適	E-8-b
	加害者輕忽霸凌導致的結果	E-9-c

樣本 B《青鳥》與樣本 D《藏在心中的惡魔》在加害者的心理狀態主題中呈現出「個體對『霸凌』的定義有認知落差」之次級主題。樣本 B《青鳥》中，主要加害者井上持續向受害者野口，要求從家中經營的便利超商帶零食至學校，並免費贈送給自己。野口在面對這樣反覆無償被索取的過程，都以開玩笑的方式應對著，長時間積累下來，使得野口做出輕生一舉。在前一小節分析受害者外在表現的主題中，樣本 B《青鳥》所呈現出的次級主題為「個體內在與外在表現不同」。野口長期受到同儕的壓迫，但外在表現多以微笑應對之，這種表現無形中降低了加害者對霸凌行為的敏感度，使加害者沒有意識到自己的行為已構成霸凌。從井上所述的「我們真的有霸凌野口嗎？」中得知，加害者對霸凌行為的定義和認知，與實際造成的傷害之間存在落差。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-6-a

井上：「那個村內真讓人不爽，故意責備我們，這樣他就高興了。我們真的有霸凌野口嗎？」

園部：「你這不是廢話，不然野口怎麼會做那種事。」

井上：「可是他一直在笑，命令他做越困難的事，他反而越想逗我們笑，說『放過我一碼啦』。」

在樣本 D《藏在心中的惡魔》中，加害者群體中的成員葛西未直接對受害

者詩乃進行霸凌，她以旁觀者的身份為其他加害者把風，並冷眼旁觀了整個霸凌過程。當葛西與曾經的受害者詩乃再次重逢，面對詩乃的指控，葛西斷然否認自己與霸凌行為有任何關聯，她強調「霸凌妳的人是千春和詩織，和我有什麼關係。」這一言論表明，葛西將自己定位為局外人，認為未親自對受害者動手、未直接參與霸凌行為等於沒有對詩乃進行霸凌。葛西的想法顯示了加害者對自身行為的認知落差，她認為自己並未參與霸凌行為，但受害者清楚知道葛西在事件中的旁觀與默許推動了霸凌行為。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-1-a、D-1-b

葛西質問詩乃：「……我什麼時候霸凌過妳？妳記性沒那麼差吧？霸凌妳的人是千春和詩織，和我有什麼關係。」回憶畫面顯示，霸凌詩乃的過程，實際動手將她埋進水裡的共計三人，葛西未實際動手，她在一旁用手機，並觀看整個霸凌行為。

詩乃：「我就是討厭你這點，絕不會髒了自己的手，只管自己退到安全線後冷眼旁觀，很開心是吧？」

葛西：「我說過那是……。」

詩乃：「妳休想把自己撇得一乾二淨，臭蟑螂。」

在「個體輕忽霸凌對受害者的傷害」之次級主題中，樣本 D 《藏在心中的惡魔》呈現了加害者對霸凌後果的認知不足及輕視。主要加害者葛西在國中時期與他人對小田切詩乃實施了嚴重的霸凌行為，具體行為包括：一群人將詩乃的頭按入水中、將她強行壓制於廁所地板上、隨意剪她的頭髮等。長時間對其進行肢體及言語上的強烈攻擊。升上高中後，葛西與詩乃再次相遇，葛西面對詩乃對自己霸凌行為的指控毫無悔意，並冷嘲熱諷地表示：「真可悲啊，不管過多久，都擺脫不了國中的記憶。」從葛西的回應中說明了，加害者輕忽了霸凌

對於受害者所造成的負面影響。將過往行為簡化為可被忽視的記憶，未能體認到霸凌造成的負面後果。另外，從「不管過多久」的語句中可見，加害者不僅忽視了霸凌對受害者的長期影響，還間接要求受害者應在短時間內從創傷中恢復。然而，從角色設定可知，葛西在國中長期霸凌詩乃，而兩人於高中再次相遇，兩次相遇所橫跨的時間至多二到三年，至短可能僅隔一個暑假。加害者要求受害者在短時間內完全走出霸凌的創傷，突顯了加害者高度輕忽霸凌行為所導致的負面心理影響。詩乃的回應進一步揭示了受害者難以走出創傷的事實，並具體說明霸凌帶來的負面影響，顯示加害者與受害者對霸凌後果的認知落差。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-20-a、D-20-b

葛西：「真可悲啊，不管過多久，都擺脫不了國中的記憶，真是可悲啊，小田切同學。」

詩乃情緒激動地說：「怎麼可能擺脫得了！每天都要聽到別人說那麼過分的話，甚至覺得自己是不是應該消失、應該去死！連父母都變得神經兮兮！」

3. 以其他名義合理化霸凌行為：「個體以『玩』之名，行霸凌之實」、「個體以『實施正義』來合理化霸凌行為」

表 4.2.7 加害者的心理狀態為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
個體以「玩」之名， 行霸凌之實	加害者認為霸凌行為是在「玩」	D-14-c
	加害者認為霸凌他人的行為是好笑的	E-14-a
	加害者認為霸凌他人的行為是好笑的	G-1-a
	加害者認為霸凌他人的行為是在開玩笑	G-1-c

	加害者認為霸凌他人的行為是在開玩笑	G-9-b
	加害者認為霸凌他人的行為是在開玩笑	H-11-a
	加害者認為霸凌他人的行為是個遊戲	H-5-a
	加害者認為霸凌他人的行為是個遊戲	H-7-b
	加害者認為老師提醒受害者的存在是個遊戲	B-2-b
	加害者認為霸凌所造成的後果是好笑的	A-13-d
個體以「實施正義」	加害者認為霸凌行為是在實施正義	C-2-a
來合理化霸凌行為	加害者認為霸凌行為是在實施正義	C-3-a
	加害者認為霸凌行為是在實施正義	C-5-b
	加害者認為霸凌行為是在實施正義	D-3-a
	加害者認為霸凌行為是在實施正義	D-13-b
	加害者認為霸凌行為是幫他人進行報復	E-1-a

在「個體以『玩』之名，行霸凌之實」的次級主題中，從編碼分析表中可見五部樣本中的加害者皆展現了這一心理狀態。在這類情境中，加害者往往將霸凌包裝為一種「玩」或「玩笑」，將霸凌行為合理化。以樣本 D《藏在心中的惡魔》為例，以藤塚為首的加害者群體，他們將受害者長時間關在體育館儲藏室中，當他們意識到該將受害者釋放時，主要加害者藤塚所說的「有她才好玩」一語，顯示出加害者將霸凌行為娛樂化的心理狀態。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-15-a

名取：「差不多該放她出來了吧。」

藤塚：「也是呢，有她才好玩。」

其他同學：「肯定很好玩，那我們快點！」

樣本 G《破碎的瞬間》中，當尾崎的妹妹出面試圖制止加害者的霸凌行為時，卻被加害者以「就只是鬧著玩」、「你那麼認真幹嘛？」、「大家都是因為知道笑

點在哪才笑的」等語言進行反駁。以「鬧」和「笑點」等詞語來形容霸凌行為，試圖弱化霸凌行為的嚴重性，並將維護受害者的人描繪成不懂幽默、反應過度的異類。

樣本 G 《破碎的瞬間》，編碼 G-9-b

尾崎妹妹：「你們夠了喔！我們班的人都這麼冷血喔！鬧夠了吧！週六那件事也是！你們是在幹嘛？」

同學 A：「啥？就只是鬧著玩啊，你那麼認真幹嘛？超恐怖的。」

同學 B：「大家都是因為知道笑點在哪才笑的，尾崎之前不也都一直在笑？」

同學 C：「此刻最糟糕的就是你，尾崎。明明就只是個笑梗，卻突然暴走。」

同學 D：「你腦子有病吧，超恐怖的。」

在樣本 H 《怪物》中，加害者之一的男同學 A 對星川進行了「假裝玩耍時被輕撞、打或踢」之行為，這一行為是日本政府將霸凌分為九項主要情況的其中一點，亦是國小、國中階段常出現的情況之一。加害者在星川毫無預警的情況下，對他做出違背個體意願的攻擊行為，且以「外星人」的稱呼進一步對星川進行言語霸凌。另外，加害者對原本和星川在說話的麥野說「你怎麼跟外星人講話呢？」，說明了加害者試圖強化星川在群體中的孤立感。最後，男同學 A 推完星川後，以一句「這是整人遊戲，嚇到了嗎？」來合理化自己的行為，將霸凌行為淡化成一種無傷大雅的娛樂，而在星川回答「沒有」之後，加害者說他為「不配合星人」，進一步說明了加害者認為霸凌行為是「玩」的心理狀態。

樣本 H 《怪物》，編碼 H-5-a

原本麥野與星川正在進行對話，一位男同學 A 喊了一聲「咚！」

並從星川背後用力推了他一把。星川因此跌坐在地上。

男同學 A 對麥野說：「你怎麼跟外星人講話呢？」

男同學 A 對跌坐在地的星川說：「這是整人遊戲，嚇到了嗎？」

星川：「沒有。」

在一旁的男同學 B：「真不配合，你是不配合星人吧。」

在「個體以『實施正義』來合理化霸凌行為」的次級主題中，以樣本 C 《告白》和樣本 D 《藏在心中的惡魔》為例。樣本 C 《告白》中，受害者渡邊修哉因蓄意殺害班級導師的女兒，而成為班上霸凌行為的主要對象。加害者群體透過「制裁積分表」的方式，將針對渡邊的傷害行為量化，並以積分制的形式鼓勵同儕參與，進一步強化「制裁」行為的合理性。加害者不僅將霸凌行為合理為對「錯誤」的懲罰，還營造出一種群體參與感，強化加害行為的「正當性」，顯示加害者以「正義」的名義來合理私刑化的行為。當「正義」被扭曲利用時，即成為加害者實施霸凌行為的藉口。

樣本 C 《告白》，編碼 C-3-a

班上同學間的手機簡訊傳著：「渡邊修哉的制裁計分表，大家盡情制裁他吧」、「殺人遭天譴！收集制裁積分！！」的訊息，訊息中記錄著每個學生的計分。故意撞擊渡邊、於渡邊的桌上塗鴉、在渡邊的鞋櫃堆滿垃圾等，對渡邊造成傷害的行為皆可獲得分數。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》中亦呈現出相似的情境。在此情境中，受害者葛西過去曾在舊班級對他人實施過嚴重的霸凌行為。進入新班級後，葛西過往

對他人霸凌一事被揭露，這成為現在加害者群體攻擊的理由。當班上的旁觀者近藤私下向加害者名取表達反對意見，試圖阻止針對葛西的霸凌行為時，名取的回覆充分顯示了加害者對其行為的自我正當化。她表示，這種行為是在「教訓」葛西，而非毫無來由的惡意攻擊。同時，將自己的行為與「正義的夥伴」進行類比，強化加害者群體行為的正當性。反映了加害者將霸凌行為視為一種「正義」的表現。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-13-b

近藤：「像昨天那種事，我還是覺得不太好。」

名取：「那就是在教訓教訓她啦。」

近藤：「但是大家一起欺負她不好啊。」

名取：「是嗎？但是什麼變態英雄，都是五個人打倒一個人，這就是所謂正義的夥伴啦。」

三、加害者的個人身份

表 4.2.8 加害者的個人身份為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
受害者與加害者角色的轉化	現在的加害者過往曾受過霸凌	A-2-a
	家庭情況發生劇變使個體成為加害者	A-11-a
	曾經的加害者成為受害者	D-8-c
	曾經的加害者成為受害者	D-12-b

在加害者的個人身份主題中之次級主題為「受害者與加害者角色的轉化」。樣本 A《青春電幻物語》與樣本 D《藏在心中的惡魔》中皆呈現了這種角色轉換的現象。在樣本 A《青春電幻物語》中，國小時期為霸凌受害者的星野修介，

在國中時期因家中發生劇變，使星野的性格發生極大變化。自此之後，曾與星野是好友的蓮見雄一成為他主要的霸凌對象，星野亦指使他人對曾是國小同學的久野陽子施以性暴力。從以下星野的同儕神崎，對其敘述可見，家庭劇變是星野成為加害者的重要關鍵。星野在霸凌事件中的角色從國小時期的受害者，在國中階段徹底轉變為加害者。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-11-a

神崎：「你知道嗎，這裡本來是星野家開的工廠，公司倒閉，家人離散，少爺會走歪也是難免的，是不是。」

樣本 D 《藏在心中的惡魔》則呈現了相反的情境。曾經在原校中是一名加害者的葛西舞，因轉學而失去了在原先班級群體中的地位和權力。同時，她在新班級中與曾經的霸凌對象詩乃相遇，在詩乃的指控下，使得葛西在新環境中被孤立，角色從曾經的加害者轉變為現在的受害者。當詩乃在新學校與葛西再次相遇時，以一句「我現在混得比妳好」顯示了兩人在霸凌事件中地位、權力與身份之間的轉變。這兩個案例都顯示出霸凌事件中受害者與加害者身份之間的流動性，並非固定不變，可能受到許多因素影響。個體的身份並非一成不變，是會在不同情境中隨時發生改變。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-12-b

詩乃：「妳管我神經病還是怎樣，反正我現在混得比妳好。」

四、加害者的家庭情況

1. 「個體在負面的家庭環境中成長」

表 4.2.9 加害者的家庭情況為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體在負面的家庭環境中成長	加害者的家庭失和	A-11-b
	加害者的家庭屬高壓教育	E-11-a
	加害者在家中沒有自由	E-11-b
	加害者來自有家庭暴力的家庭	E-12-a

根據表 4.2.9 的編碼表可在加害者的家庭情況為主題中，歸納出「個體在負面的家庭環境中成長」之次級主題，此次級主題包括樣本 A《青春電幻物語》與樣本 E《三角草的春天》之編碼內容。在樣本 A《青春電幻物語》中，從他人對於主要加害者星野的描述可見，他的家庭因工廠倒閉而陷入破裂狀態，導致家庭結構的劇變，使星野失去家庭的支持與關愛。

樣本 A《青春電幻物語》，編碼 A-11-b

神崎：「你知道嗎，這裡本來是星野家開的工廠，公司倒閉，家人離散，少爺會走歪也是難免的，是不是。」

在樣本 E《三角草的春天》中的加害者妙子，從她與父親的對話可見，妙子的父親對她採取了高度控制的教育方式，試圖全面掌控她的學業與未來職涯規劃，剝奪她在學業和人生選擇上的自主權，壓抑妙子的自主性與自我實現需求。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-11-a、E-11-b

妙子父親：「我聽妳媽說了，我不會讓妳去東京上學。」

妙子：「但是這裡沒有美髮學校。」

妙子父親：「等妳高中畢業，爸爸我會幫妳決定工作。」

妙子：「幫我決定…那我的夢想呢？」

妙子母親：「孩子的爸，妙子連國中都還沒畢業呢。」

妙子父親：「聽好了，我不準妙子自己搬出去。」語畢，便離開家中。

妙子母親：「下次何時回來？」

妙子父親：「確定後再跟你說。」

從這兩個樣本對於加害者所呈現出的家庭情況可見，負面的家庭環境，包括家庭破裂、家庭控制或情感支持的缺失，使得正處於青少年階段的個體在家庭端無法獲得滿足。他們可能將情緒轉向此階段主要的人際關係範圍，學校或同儕間進行宣洩，進而以霸凌行為來釋放內心壓抑的情緒。



第三節 電影文本中旁觀者的分析

本節根據「研究問題三、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的旁觀者？」針對出現在電影文本中的霸凌事件，當中的旁觀者角色進行分析。透過編碼、分類與統整，逐步歸納出反覆出現的主題，共分為四大主題，當中包括：「旁觀者的外在表現」、「旁觀者的心理狀態」、「旁觀者的個人身份」以及「旁觀者的家庭情況」。以下將針對這些主題進行深入探討與分析。

一、旁觀者的外在表現

1. 「個體在霸凌發生時，是沈默、無視或隨之起鬨」

表 4.3.1 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體在霸凌發生時，是沈默、無視或隨之起鬨	旁觀者對霸凌行為選擇沈默	A-4-b
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默	A-5-a
	旁觀者無視霸凌事件	B-11-a
	旁觀者對於霸凌行為選擇無視	H-8-a
	旁觀者對霸凌行為選擇無視或沈默	H-5-c
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	A-9-b
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	A-11-c
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	C-1-d
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	D-11-b
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	G-2-b
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨	G-4-a
	旁觀者對霸凌行為選擇沈默	E-4-d
	旁觀者隨著班級整體輿論風向起鬨	D-4-a

在旁觀者的外在表現中，透過對於樣本的編碼可統整出「個體在霸凌發生時，是沈默、無視或隨之起鬨」之次級主題。在八部研究樣本中，共有七部樣本呈現出相關外在表現。反映出旁觀者面對霸凌事件時，往往採取不介入，或是一同加入加害行為。這些外在表現可細分為幾種情境，首先是「沈默」，旁觀者選擇保持沉默，既不發聲也不干預，試圖在不介入事件的情況下保護自身安全。抑或是旁觀者迫於加害者的權威或群體壓力，選擇屈服於現狀而不採取行動，不敢做出任何違反加害者或群體立場之行為。以樣本 A 《青春電幻物語》為例，加害者星野是一位持有刀械的人物，曾對他人以刀械進行暴力威脅，是具有一定危險性的人物。當星野對受害者犬伏進行高度屈辱性的霸凌行為時，四位站在星野身邊的同學始終保持沈默，未採取任何行動制止霸凌。他們的沈默反映了，在面對加害者星野時所感受到的壓力和恐懼，特別是星野的不確定性與威脅性使得旁觀者更加不敢輕舉妄動，避免做出任何可能被視為挑戰加害者的行為。

樣本 A 《青春電幻物語》，編碼 A-5-a

犬伏在田中脫衣換和褲子，直至全裸地跪坐在泥濘中。

星野：「喂，臭狗。喂，你擅長游哪種泳？你叫犬伏，所以是狗爬式吧。」

犬伏全裸地在泥濘中游狗爬式。

.....

星野：「夠了，上來。」

犬伏爬到田邊，星野一腳把他踢回田裡。

星野：「騙你的。」

犬伏跌回泥濘中。星野大笑。其餘四位同學全程沈默地站在星野旁邊。

其次的外在表現有「無視」，旁觀者雖目睹霸凌事件，卻刻意忽略，既不支持受害者，也不參與加害者的行為，藉此保持自身的中立立場。如同樣本 H《怪物》中，當旁觀者麥野目睹霸凌行為，且受到受害者星川的求助時，他選擇無視星川的求救，直接離開現場。

樣本 H《怪物》，編碼 H-8-a

男同學 A：「好臭...。」

麥野進入廁所。三位男同學隨即離開。

星川不斷敲門並說：「請開門！請開門！麥野同學？是麥野同學吧？放我出去。」

麥野看著星川被鎖住的廁所門，便離開了。

最後為「隨之起鬨」，部分旁觀者因受到群體氛圍影響，或是迫於群體壓力，選擇加入加害者群體，透過嘲笑、鼓掌或其他支持形式強化霸凌行為。當旁觀者選擇隨之起鬨時，他們便由被動的旁觀者轉變為主動參與的加害者，成為促使霸凌事件持續發生的推手。以樣本 C《告白》為例，當一位同學為受害者北原美月取了具負面意涵的綽號「美呆」時，班上的其他同學迅速加入對北原的言語欺負，形成了一種群體性的霸凌。從以下對話可見，原本為單一同學的低喃，透過全班同學的起鬨迅速蔓延開來，甚至教師也加入起鬨行列，使得事件的傷害範圍快速擴大。

樣本 C《告白》，編碼 C-1-d

.....

寺田老師：「請起立，謝謝。美月妳有什麼綽號嗎？」

某同學低喃：「美呆。」

北原在心中默念：「我小學時一直被叫『美呆』。美月是阿呆，美呆。」

寺田老師：「美呆啊？那我以後就叫妳美呆囉。」

同學們拍手叫好地說：「美呆好可愛…！」

全班：「美呆！美呆！美呆！」

寺田老師亦跟著同學起鬨，邊拍手邊高喊「美呆。」

2. 「個體在霸凌發生時，有實際的作為」

表 4.3.2 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
個體在霸凌發生時，有 實際的作為	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	A-2-c
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	A-4-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	D-13-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	D-15-b
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	D-19-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	E-4-c
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	G-1-b
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	G-3-b
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	G-8-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	G-9-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	H-7-a
	旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為	H-11-b
	旁觀者有實際行動幫助受害者	G-4-d
	旁觀者給予受害者幫助，使受害者勇於面	G-7-g

對霸凌

旁觀者試圖保護受害者，以避免受到霸凌 G-8-b

旁觀者問受害者是否告知老師霸凌的情況 G-2-a

旁觀者問受害者是否告知老師霸凌的情況 H-9-a

在旁觀者的外在表現為主題中，透過五部樣本的編碼可歸類出「個體在霸凌發生時，有實際的作為」之次級主題。以樣本 G《破碎的瞬間》為例，受害者藏本在眾目睽睽的朝會上遭受到群體霸凌，旁觀者濱田目睹受害者被用垃圾和鞋子攻擊時，果斷出面制止並中斷了加害者的霸凌行為。濱田的行動不僅即時中止了霸凌行為，也傳達對霸凌行為的明確否定，說明旁觀者在霸凌事件中的積極態度。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-1-b

濱田看見站在人群中的藏本，被站在她四周的同學用垃圾丟擲。突然，藏本的后腦勺被一隻鞋子重擊而發出了聲響。同學們竊笑。

.....

同學 D 拿起另一隻鞋子準備再丟向藏本。

濱田握住同學 D 的手說：「夠了喔。」

同學 D：「只是鬧著玩啦，不好意思。」

樣本 E《三角草的春天》中，同樣展現了旁觀者主動作為的情節。當受害者野咲在班級中遭到群體霸凌時，旁觀者相場選擇挺身而出，透過直接譴責加害者久賀的行為來阻止霸凌事件的延續。同時，相場不僅當即制止霸凌行為，還主動呼喚老師，希望透過權力較高者的介入，進一步處理霸凌問題。

樣本 E《三角草的春天》，編碼 E-4-c

同學們將死掉、正流著血的鳥放在野咲的抽屜當中。久賀對著正背對學生寫黑板的南老師說：「南老師，野咲同學的桌子發生了可怕的事。」

.....

相場：「你們真的很無聊，妳也一樣，別再開了。」

久賀：「不關妙子的事，我啦，是我幹的。」

.....

相場：「南老師，老師！」

在樣本 G《破碎的瞬間》和樣本 H《怪物》中，皆出現旁觀者在得知受害者受到霸凌後，主動詢問受害者是否願意將情況告知老師的情況，顯示出旁觀者希望透過受害者向高權力者求助，以阻止霸凌行為的期望。

樣本 G《破碎的瞬間》，編碼 G-2-a

濱田：「嘿...那個...我都看到了，他們很常對你這樣嗎？你要不要去跟班導講啊？」

樣本 H《怪物》，編碼 H-9-a

麥野：「要不要跟保利老師說？保利老師人很好喔。」

綜上所述，通過對樣本中的編碼與分析可見，與校園霸凌有關的日本電影中，對於旁觀者的描繪，呈現出積極介入的情況。這些旁觀者會在霸凌發生時試圖出面制止，突顯旁觀者的介入在阻止霸凌事件中產生的作用。

3. 旁觀者在群體壓力下的行為：「個體不願違背霸凌的群體，因此於私下給予受害者幫助」、「個體迫於群體的壓力，非自願性地加入霸凌行為」

表 4.3.3 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
個體不願違背霸凌的群體，因此於私下給予受害者幫助	願意給予幫助的旁觀者要在加害者群體不在場才有所行動	D-14-d
個體迫於群體的壓力，非自願性地加入霸凌行為	旁觀者受於同儕壓力，加入霸凌行為 旁觀者受到同儕慫恿而加入霸凌行為	H-7-d B-11-b

透過對樣本 D《藏在心中的惡魔》的內容進行編碼與歸類，可在「旁觀者的外在表現」歸納出「個體不願違背霸凌的群體，因此於私下給予受害者幫助」之次級主題。加害者群體將受害者葛西長時間關在體育館的儲藏室，當他們將葛西釋放後，葛西因忍耐過久而當眾漏尿，面臨極大的身心羞辱。旁觀者大倉最初與加害者群體及圍觀群眾一同離開現場，未展現任何公開反對或支持受害者的行為。然而，當人潮散去後，大倉獨自一人折返回到葛西身邊，遞上一條毛巾和一條褲子以供更換，隨後又迅速離開，避免引起注意。

大倉的行為說明了旁觀者因不願違背群體壓力，而選擇在公開場合保持沉默，但在私下對受害者進行援助，採以間接介入的方式介入霸凌事件。反映出旁觀者在面臨群體霸凌氛圍時的矛盾心理，進而影響其外在表現。他不在眾人面前給予受害者幫助，因其行為可能意味著直接挑戰加害者以及群體的共識。為了避免招致報復或孤立，選擇在不暴露個人立場的情況下，為受害者提供實質性的支持。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-14-d

人群離開後，男同學大倉折返回來，給葛西一條毛巾和褲子後又離開了。

在「個體迫於群體的壓力，非自願性地加入霸凌行為」的次級主題中，以樣本 H《怪物》為例，麥野作為旁觀者，受到主要加害者大翔與男同學 A 的群體壓力，最終被動地參與對星川的霸凌行為。加害者大翔以「這是整人遊戲」的語言合理化霸凌行為，試圖弱化霸凌行為的負面影響，和減輕麥野從事此行為所帶來的罪惡感，而男同學 A 以言語煽動，進一步催促麥野加入行為。在此情境下，麥野最終選擇妥協，拍打板擦讓粉筆灰落在星川的桌上，完成了加害行為的外在表現。此情境顯示了旁觀者在群體壓力下，被動加入霸凌行為。麥野並非主動參與霸凌行為，而是迫於群體及加害者的壓力所進行的外在表現。然而，他的行為仍然展現出一定程度的克制，從男同學 A 所說的「多弄一點」中可見，麥野僅進行相對輕微的加害行為，說明他在依循群體壓力與維持內心道德之間尋求的一個平衡點。從加害者大翔、男同學 A 的行為以及麥野的反應來看，群體壓力在霸凌事件中扮演了重要的推動角色。這種壓力不僅迫使旁觀者加入霸凌行為，也進一步鞏固了霸凌事件中的角色權力結構。

樣本 H《怪物》，編碼 H-7-b

此時，麥野走進教室。

大翔：「麥野你也來...快點...這是整人遊戲啦，整人遊戲...快動手。」

男同學 A：「請動手吧，弄多一點，儘管動手。」

麥野拍打板擦，讓粉筆灰掉落在星川的桌上。

男同學 A：「多弄一點，多一點...。」

4. 「個體以自保為優先，與霸凌事件保持距離」

表 4.3.4 旁觀者的外在表現為主題之編碼分類表 d

次級主題	編碼	順序
------	----	----

個體以自保為優先，與霸凌事件保持距離	旁觀者為了自保而與受害者保持距離	D-7-a
	旁觀者制止選擇發聲阻止霸凌行為的人	D-11-c
	旁觀者要受害者不在大眾面前和自己有互動	H-6-b
	個體的家長要求小孩專注於學業上，不被牽連	B-7-c

在以「旁觀者的外在表現」為主題的分析中，可歸類出次級主題「個體以自保為優先，與霸凌事件保持距離」。此次級主題說明了旁觀者在面臨霸凌事件時，基於自我保護的心理，選擇避免直接介入霸凌事件，或與受害者建立關係。樣本 D《藏在心中的惡魔》中，在班級群體中被孤立的受害者葛西，試圖與旁觀者阿部建立友誼時，阿部的回應呈現其明顯的自保心理。阿部雖然表面上未直接拒絕葛西的請求，但卻明確地表達了她對維持距離的需求。從阿部的回應「不關我的事，和你當朋友對我來說有什麼好處嗎？」可見，旁觀者在群體壓力下對自身利益的考量，並透過這種保持距離的態度，維持在班級中的安全與中立地位。

樣本 D《藏在心中的惡魔》，編碼 D-7-a

葛西：「我好像都被大家誤會了，我剛搬過來這裡，心裡很沒底，如果可以的話，想找個人說說話，如果你不介意的話，我們能偶爾聊聊天嗎？」

阿部：「恩，我不介意。但是，我們可做不了朋友，不關我的事，和你當朋友對我來說有什麼好處嗎？」

樣本 B《青鳥》中，屬於旁觀者角色的園部，其母親對園部的指導進一步強化了旁觀者「以自保為優先」的外在表現。當園部的母親知道學校重新討論先前發生的霸凌事件時，對園部所說的「總而言之你不要被牽連」一語顯示了，家庭對個體自我保護的重視。並將個體的學業視為最優先考量的順序，避免因

介入霸凌事件而承受風險或分散精力，以確保自己的安全與利益不受影響。

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-7-d

園部母親：「總而言之你不要被牽連，全心全意唸書，明年就要考高中了。」

二、旁觀者的心理狀態

1. 「迫於外在的同儕壓力，個體無法做自己想做的事」

表 4.3.5 旁觀者的心理狀態為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
迫於外在的同儕壓力，個體無法做自己想做的事	旁觀者喜歡與受害者互動，但害怕被群體中的他人知道與受害者有互動	H-6-c

在「旁觀者的心理狀態」為主題中，透過對樣本 H 《怪物》的編碼可歸類出「迫於外在的同儕壓力，個體無法做自己想做的事」之次級主題中。在樣本 H 《怪物》中，旁觀者麥野在面對受害者星川時，雖以朋友的身份表達內心的情感支持，但因受到班級內部同儕壓力的影響，不敢在公眾場合中對星川表現出友好態度。從麥野所說的「我們是朋友沒錯...。但別在大家面前跟我說話。」展現了其內心的矛盾。麥野喜歡與星川互動，但又迫於班級群體的霸凌氛圍，選擇不在公眾場合與星川有所互動，僅能在私下試圖維持與星川友誼。從旁觀者麥野的反應顯示了，旁觀者在霸凌事件中，因群體壓力而壓抑自身行為的心理狀態。他們可能知道加害行為的錯誤，卻選擇避免與受害者過於親近，以尋求在群體中的歸屬感，抑或是避免因與受害者有過多接觸，而成為新的霸凌目標。

樣本 H 《怪物》，編碼 H-6-c

星川：「我本來以為在這個班也交不到朋友的。」

麥野：「我們是朋友沒錯...。但別在大家面前跟我說話。」

星川：「好喔，我不會找你說話。」

麥野：「謝謝。」

三、旁害者的個人身份

1. 「與受害者接觸的個體成為群體中突出的人」

表 4.3.6 旁觀者的個人身份為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
與受害者接觸的個體成為群體中突出的人	與受害者有接觸的個體即成受矚目的對象	G-3-c
	與受害者有接觸的個體即成受矚目的對象	G-4-b
	幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象	G-9-c
	幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象	H-7-e
	幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象	H-11-c
	旁觀者未一同加入霸凌行為即成為被加害者	C-5-a

在「旁害者的個人身份」為主題中，透過對事件內容所進行的編碼，可歸納出「與受害者接觸的個體成為群體中突出的人」之次級主題。在樣本 G《破碎的瞬間》中，當旁觀者濱田在學校朝會上，出面阻止群體對受害者藏本的霸凌行為後，便成為群體議論的焦點。濱田在公開場合表現出對受害者的關懷，即等於公開挑戰群體的集體共識，進一步打破群體的既定秩序。從濱田的同儕尾崎所說的「只要沾上那女的就完了」，說明群體對藏本的排斥已延伸到與她接觸的任何個體。濱田出面阻止加害者的霸凌，以及與受害者接觸的行為，使他成為群體霸凌文化中的異類，從一個普通的旁觀者變成了群體中突出的

「八卦的話題」。

樣本 G 《破碎的瞬間》，編碼 G-3-c

尾崎：「並不是，我妹也讀一年級。你成為了他們八卦的話題，他們說有個三年級的和藏本針講了話，只要沾上那女的就完了。那女的腦子有問題，她是全一年級的公敵。」

在此次級主題中的另外一種情境為，當旁觀者試圖幫助受害者或中斷霸凌行為時，他們便會成為新的霸凌目標。在樣本 H 《怪物》中，當旁觀者麥野介入霸凌事件，並公開中斷加害者大翔與男同學 A 對星川的霸凌行為後，即成為加害者群體嘲諷和攻擊的對象。在事件中，加害者大翔與男同學 A 正以丟擲抹布和以惡意言語攻擊的方式羞辱受害者星川。當抹布意外掉到麥野的桌上時，男同學 A 要求麥野將抹布傳回去給他，而麥野選擇將抹布歸還給星川。這一舉顯示了旁觀者拒絕加害者的要求，亦中斷其加害行為，等於公開挑戰加害者在群體中的權力和地位。當加害者受到他人挑戰後，便以言語攻擊違反自己立場者。此事件顯示了旁觀者在霸凌事件中的身份如何快速轉變。一開始，麥野是事件的旁觀者，但當他選擇介入霸凌事件後，其個人身份被迅速重塑為「異類」或是「受害者」。

樣本 H 《怪物》，編碼 H-11-c

大翔把顏料擠在星川的座位上。

星川發現後，開始用抹布擦拭桌上的顏料。

大翔：「喂，這時候應該要笑吧。」並搶走星川的抹布。

男同學 A：「傳過來...傳過來這裡。」

在互相丟抹布的過程中抹布掉落到麥野的桌上。

大翔：「湊，傳過來！」

男同學 A：「湊，傳給我...傳過來！」

麥野將抹布還給星川。

大翔：「你跟星川很要好嗎？你喜歡星川嗎？」

男同學 A：「好噁！喂！你們兩個好相親相愛喔！」

大翔和男同學 A 拍手起鬨地說：「相親相愛...！」

與上述相似的情境亦出現在樣本 C《告白》中。當旁觀者北原未加入班級對受害者渡邊的霸凌行為，即成為加害者攻擊的目標。班級中，同學們對受害者渡邊設立了「制裁積分」的制度，對渡邊進行攻擊行為即可得分，以此制度作為對受害者進行霸凌的媒介。加害者利用這一機制，迫使全班學生參與對渡邊的霸凌行為。然而，由於北原的「制裁積分」為零，這說明她未曾參與對渡邊的霸凌行動，因此被加害者群體懷疑是「打小報告的人」，認為她與渡邊站在相同立場，進而成為班級共同加害的對象，北原從原本的旁觀者變成受害者。北原因拒絕參與霸凌而成為新的攻擊目標，她的行為挑戰了班級中，加害者所建立的霸凌文化與秩序，這顯示旁觀者若選擇不順應霸凌群體的規範，可能因此受到同樣的霸凌行為。

樣本 C《告白》，編碼 C-5-a

同學將班長北原推到地板說：「是妳打小報告的吧？」

北原：「不是！我沒...不是我！」

北原心想：「我被懷疑是因為，全班只有我的制裁分數是 0 分。」

同學們把北原和渡邊兩人一同甩到地上。

同學：「竟然站在殺人兇手那邊，美呆，妳沒有感情嗎？你不同情悠子老

師嗎？」

同學們架著兩人，強迫跪在地上的兩人相互嘴對嘴親吻，並拍下兩人的親吻照。

北原：「住手！放開我！」

四、旁觀者的家庭情況

1. 「個體家長對霸凌事件處理的反應與期望」

表 4.3.7 旁觀者的家庭情況為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
個體家長對霸凌事件處理的反應與期望	學生家長希望霸凌事件結案後就不要再提起	B-7-a

在「旁觀者的家庭情況」為主題中，透過對樣本 B《青鳥》的內容進行編碼，可歸納出「個體家長對霸凌事件處理的期望」此次級主題。樣本中呈現了旁觀者園部的家庭，在面對學校重新討論先前霸凌事件時，家長對該事件的態度與期待。從以下園部和雙親的對話內容中可以看出，園部的父母對學校重新處理霸凌事件持不耐煩的態度。園部的母親提到「那老師又想把以前的事情翻出來」，顯示她對於重新檢討舊事抱有抗拒心理，認為已發生、已處理之事不需再重新提起。園部的父親則直接質疑學校的行動是否必要，表示「那個人不是在遺書上寫了霸凌他的學生？處罰那些人不就好了」，表明他認為事件已經有了結論，無需再進行追究。最後，從園部母親對其所說的話可見，園部的家長將孩子的學業和未來視為優先考量，避免園部因捲入事件而分心，傳遞出旁觀者家長對於事件的解決方式傾向於簡單化處理的期望。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-7-a、B-7-b

園部母親：「這次新來的老師是那個？」

.....

園部母親：「那老師又想把以前的事情翻出來。」

園部父親：「學校到底在搞什麼，那個人不是在遺書上寫了霸凌他的學生？處罰那些人不就好了。」

.....

園部母親：「總而言之你不要被牽連，全心全意唸書，明年就要考高中了。」



第四節 電影文本中教師的分析

根據「研究問題四、日本電影有關校園霸凌的文本中，如何呈現事件中的教師？」本節將對出現在文本的霸凌事件中的教師進行分析與論述。研究過程中，選取了八部與校園霸凌相關的日本電影，將其中涉及霸凌事件的內容轉錄為文字，並進行整理與編碼分析。透過多次反覆觀看與分析，逐步歸納出潛在的主題，當中包括：「教師知道霸凌情況而漠視」和「教師的個人行為」兩大主題。以下將針對這些主題進行深入探討與分析。

一、教師對霸凌事件的處理方式

1. 「教師知道霸凌情況而漠視」

表 4.4.1 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
教師知道霸凌情況而漠視	老師知道霸凌事件，而不處理	A-10-a
	老師無視學生之間的霸凌行為	C-1-a
	老師漠視一切學生之間的霸凌行為	D-11-d
	老師漠視一切學生之間的霸凌行為	D-14-a
	老師漠視一切學生之間的霸凌行為	E-4-a
	校方及老師可能知道霸凌事件的發生，而未介入	B-4-b
	老師未真正了解霸凌事件	C-4-b
	老師知道班上存在霸凌情況而不介入	D-11-e
	老師知道班上存在霸凌情況而不介入	D-14-b
	老師知道班上存在霸凌情況而不介入	D-21-d

老師知道班上存在霸凌情況而不介入	E-3-b
老師知道班上存在霸凌情況而不介入	E-4-b
老師知道班上存在霸凌情況而不介入	E-10-a
老師漠視一切學生之間的霸凌行為	D-16-a
老師不承認霸凌事件的發生	C-4-a
老師不承認霸凌事件的發生	D-9-b
老師接到舉報卻未妥善處理	D-19-b
老師漠視一切學生之間的霸凌行為	D-21-b

在「教師對霸凌事件的處理方式」的主題中，透過將編碼歸類出「教師知道霸凌情況而漠視」之次級主題。在八個研究樣本中，有五個樣本顯示了教師對於學生霸凌情況採取冷漠或視而不見的態度。其中，樣本 D《藏在心中的惡魔》清楚地呈現此情況，從以下兩段編碼，反映了兩位教師在面對霸凌情況時的冷漠態度。

在編碼 D-11-d 中，大瀨戶老師在班上與學生共同準備文化季活動時，主要加害者藤塚為了對受害者葛西進行霸凌，而將班導大瀨戶老師支開。然而，大瀨戶老師並未完全離開班級，而是站在門外目睹了整個霸凌事件的發生，但她選擇保持沉默，既未阻止加害者的行為，也未對受害者表示任何支持，而是冷漠地觀看著，讓受害者繼續承受來自同儕的傷害。在編碼 D-14-a 中，同樣呈現出教師對霸凌情況視而不見的情境。當受害者葛西被加害者群體長時間關在儲藏室內時，男老師 A 明知葛西被困，甚至親耳聽到她的求救聲，卻毫無行動地直接離去。這種行為不僅反映了教師對霸凌事件的漠視，也進一步助長了霸凌行為的「合法性」，讓班級中的學生誤以為教師默許甚至支持此類行為，並對受害者造成了更加深重的心理創傷。教師這種對霸凌事件的漠視行為向學生傳遞了一種訊息：即便發生霸凌，教師也不會干涉。教師的冷漠態度會對班級集體

文化產生影響，進一步促使霸凌的形成與惡化。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-11-d

大瀨戶老師在班上協助。

藤塚：「剩下的讓我們來做吧。」

大瀨戶老師聽聞後便離開班級，剩下學生們在教室。

名取從背後架住葛西使她無法動彈，藤塚拿起刷子在葛西臉上畫上一長條的紅色顏料，並說：「啊，真對不起，原來葛西你在啊，你今天太老實了，我都沒注意到你。」

.....

大瀨戶老師其實尚未離開班級，她站在門外目睹這整起事件，卻不發一語地直接離開。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 E-10-a

男老師 A 站在儲藏室外，聽著葛西不斷地敲門求救，他卻毫無行動便離開了。

從以下樣本 E 《三角草的春天》的內容可以看出，教師南老師在知道學生之間發生的霸凌事件時，並未採取有效的介入處理，反而展現了一種逃避的態度。教師南老師知道學生流美，遭到以小妙為首的加害者群體的霸凌，她將複雜的霸凌問題簡化為受害者與加害者之間的個人糾紛，並以「她不是討厭妳嗎？」一語試圖檢討受害者。教師實際給予的建議為，讓受害者遠離加害者，而非採取適當措施保護受害者或阻止加害者。這種處理方式不僅未能有效解決霸凌問題，還可能進一步加劇受害者的孤立感。教師這種處理方式在一定程度上是對霸凌行為的一種默許，甚至可能強化加害者的權力地位，使其認為自己

的行為不會受到懲罰。

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 D-14-a

南老師：「我希望妳畢業前別再跟小妙往來，她不是討厭妳嗎？我希望大家能開心畢業，不想惹上麻煩。」

2. 「教師處理霸凌事件的態度消極、潦草或流於形式」

表 4.4.2 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
教師處理霸凌事件	校方在受害者企圖自殺後，介入處理	B-4-c
的態度消極、潦草	老師對霸凌事件採息事寧人的態度	D-21-e
或流於形式	老師對霸凌事件採息事寧人的態度	E-3-c
	老師對霸凌事件採息事寧人的態度	E-10-b
	老師對霸凌事件採息事寧人的態度	H-1-a
	校方對霸凌事件採息事寧人的態度	H-2-a
	校方及老師輕率地處理霸凌事件	F-2-d
	校方不對霸凌事件進行調查而直接下結論	H-2-b
	校方對霸凌事件採消極的處理態度	H-2-c
	校方對霸凌事件採息事寧人的態度	H-4-a
	校方希望霸凌事件結案後就不要再提起	B-4-e
	校方未盡到保護受害者的責任	B-7-b
	校方處理霸凌事件流於形式	B-4-d
	校方處理霸凌事件流於形式	B-10-a
	校方對於霸凌事件的處理流於形式或口號	B-11-c

校方與老師對於霸凌事件的處理，流於形 B-12-a

式或口號，並不是真正想進行改變

校方以學校的整體為第一優先考量 B-9-b

學校重視學生的升學 B-1-b

在「教師處理霸凌事件的態度消極、潦草或流於形式」次級主題中，呈現出校方或教師對霸凌事件的處理方式，雖然表面上進行了介入，但實際上缺乏真正的效果，未能有效解決根本問題，使其流於一種表面的形式。以樣本 B《青鳥》為例，當受害者野口因長期受到霸凌而企圖輕生，此事件引起校方的注意，消息迅速地從班級傳到校方、再透過媒體向外傳到社會上。從以下島崎老師的回憶敘述中可見，校方的主要處理方式是讓事發班級的學生集體撰寫悔過書。然而，從「叫他們重寫好多次，稿紙一定要超過五張」、「為了不引起外界反彈，由校長帶領大家一起檢查，直到所有老師認可為止」這些話語可見，校方迫於社會輿論壓力，最終呈現給大眾觀看的悔過書是經過老師和校長一一檢查、加工過後的版本，顯示出校方對悔過書內容的高度控制，其目的是確保對外呈現的悔過書內容符合社會期待。這種情況顯示出校方更注重對外展現其「介入處理霸凌事件」的情況，校方的處理方式流於形式，悔過書僅是對外界交差的一種方式，未使學生真正面對自身行為及其後果，並且忽略學生的真實反思空間，反而是一種集體重複、如同機械式的應付作業，成為了應對外界壓力的一種表面作業，而非真正致力於解決問題的根本。另外，從島崎老師所說的「好像在背考試的答案一樣，大家寫出一堆相同的詞」，更突顯了校方流於形式化的處理方式。學生在此情境下容易出於應付的心態，為了迎合校方的要求而撰寫內容單一或相似的悔過書。校方更關注悔過書的外在呈現是否符合標準，而非關注學生是否真正內化、進行反思，此方式對改善班級氣氛及阻止霸凌行為的成效有限。

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-10-a

島崎老師：「這份悔過書，我叫他們重寫好多次，稿紙一定要超過五張，為了不引起外界反彈，由校長帶領大家一起檢查，直到所有老師認可為止，叫他們重寫了五、六次，但是每重寫一次，就越來越看不見學生的面貌，每個人寫的都一樣，『要替別人照想』、『互助幫助』、『跟大家好好相處』、『成為一個珍惜友情的班級』。孩子們是抱著什麼心情寫的？好像在背考試的答案一樣，大家寫出一堆相同的詞，『反省』或是『後悔』之類的，我們叫他們寫這些東西，到底對他們有什麼幫助？」

在樣本 H 《怪物》中，同樣呈現了類似的情境。當家長投訴兒子麥野湊疑似受到班級導師保利老師的不當對待時，校方並未對事件的來龍去脈進行任何的調查和了解，便急於召開記者會，推受到投訴的保利老師向大眾承認並為事件道歉。這種急於對外回應的做法顯示，校方並非基於事實和證據而作出應對。另外，從教師 A 和 C 的話語中可見，比起釐清霸凌事件的全貌和真相，校方更著重於平息輿論和維護學校的外在形象。最後，校長作為校園中最具權威的人物，其對霸凌事件的態度採「事實究竟如何都無所謂啦」。此點充分說明了校方對事件真相的漠視，亦說明校方在處理霸凌或衝突事件時，主要目的是為了避免事態進一步擴大或影響校方形象，學校的行動僅停留在表面層次，其重點在於應付家長與外在的壓力，並試圖維護學校的聲譽，而非真正處理解決學生間或教師與學生之間的衝突。

樣本 H 《怪物》，編碼 H-2-b、H-2-c

保利老師：「我沒有打他，只是手剛好撞到，我能向家長說明。我只是要阻止麥野抓狂的行為。」

教師 A：「怪罪到孩童身上的話，只會點燃家長的怒火。」

教師 C：「要是她告上教育委員會，整間學校都會被處分。」

教師 A：「一不小心的話，所有人…。」

保利老師：「但其實…。」

校長：「事實究竟如何都無所謂啦。」

3. 「教師嘗試積極處理霸凌事件」

表 4.4.3 教師對霸凌事件的處理方式為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
教師嘗試積極處理 霸凌事件	老師試圖了解學生的狀態	B-1-c
	老師有意教育學生	B-2-c
	老師試圖教育學生	B-9-a
	老師試圖教育學生	B-13-d
	老師不遺忘任何一位學生	B-9-c
	老師提醒班上同學記住受害者的存在	B-2-a
	校方知道霸凌事件且有進行處理	B-1-a
	老師知道霸凌情況，且介入處理	A-6-c

與前述的兩個次級主題相比，「教師嘗試積極處理霸凌事件」的次級主題中，呈現出教師對霸凌事件的處理態度相對積極。此次級主題主要由樣本 B《青鳥》所進行的編碼歸類而成。樣本 B《青鳥》中，村內老師為電影中積極處理霸凌事件的主要角色，其對受害學生野口的關注與努力，反映了教師在面對學生遭受霸凌時的一種使命感與責任感。樣本中的受害者野口，因長期受到霸凌而企圖輕生，在輕生未遂後，野口轉離開原本的學校。在此事件發生後，村內老師成為該班級的新代課導師，他透過「將野口同學的桌椅擺回原本所在的位子」

一方式，不斷提醒加害者們，自己對他人所做過的事情。試圖透過具體行動喚起學生對野口遭遇的反思，以及對班級整體氛圍的重新審視，將霸凌事件視為一個不可輕易劃下句點的問題。村內老師並未將這一事件簡單視為過去，而是在課堂中通過象徵性的儀式來引導學生正視此事的重要性。例如，對空無一人的野口座位說「野口同學，歡迎回來」，並堅持每天對其道「早安」，以此提醒其他同學野口在班級中的存在感。即便受到霸凌事件中的主要加害者井上的質疑，認為其行為是一種「處罰遊戲」，村內老師以堅定的態度回應道「人生在世界上，所有事情都不是遊戲。」這一語除了是回應當下井上所述的「懲罰遊戲」，更意指班級中曾對受害者野口所做過的霸凌行為。顯示村內老師無時不刻透過與學生的互動進行教育。

村內老師將野口的桌椅擺回原位一舉，引起班上同學及家長們的反彈，這使得村內老師被校方約談，從編碼 B-9-c 中可見，校園管理者對維護學校形象與秩序的優先考量，將關注重點放在如何維護學校的整體運作和「不遺漏任何一人」的表面目標上，然而，從「野口同學自行離開」一語所見，校長認為受到霸凌而轉學的野口是出於自我意願。村內老師認為校長的比喻忽視了個體的感受，他反問道「野口同學不想下船，絕對不想下船」這一回應，突顯了村內老師對個別學生處境的關注，亦展現出教師為了學生權益而勇於與校方溝通的積極態度。

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-2-a、B-2-c

.....

值日生將桌椅搬到野口原本的位子。

村內老師看著野口的桌椅說：「野口同學，歡迎回來。」

學生們看向老師。

早川：「老師，野口已經轉學了。」

村內老師：「嗯。」

井上：「那是什麼？是處罰遊戲嗎？」

村內老師：「這…不是遊戲。人生在世上，所有…事情都不是遊戲。」

樣本 B 《青鳥》，編碼 B-9-c

校長：「村內老師，關於那件事，的確有很多需要我們反省之處，我想老師您有自己的看法，我也尊重您的看法，但我們現在最應該思考的是，早日讓本校回歸正軌。我時常把學校比喻為船，最重要的是不要遺漏任何一人，把所有孩子送到畢業的港口，令人遺憾的是，野口同學自行離開，東之丘中學這條船，但是現在這艘船還坐著 356 名學生，我們有義務將所有人送到下一個目的地，您聽懂我的意思嗎？」

村內老師：「暈船的學生怎、怎麼辦？野口同學不想…下船，絕…對不想下船，二年一班需…要野口同學的桌子。」

二、教師的個人行為

1. 「教師為霸凌事件中的加害者」

表 4.4.4 教師的個人行為為主題之編碼分類表 a

次級主題	編碼	順序
教師為霸凌事件中的加害者	老師為霸凌事件的加害者之一	C-1-b
	老師為霸凌事件的主要加害者	F-1-b

在此主題中，透過將樣本 C 《告白》和樣本 F 《十二個想死的少年》的編碼進行歸類，可整理出「教師為霸凌事件中的加害者」之次級主題。在樣本 C 《告白》中，當班級中的學生對受害者美月取了帶有負面意涵的綽號「美呆」時，

寺田老師不但未加以制止，反而以認同的態度，與加害者、旁觀者一同起鬨，成為霸凌事件中的加害者之一，以自己的言行進一步強化了學生間的霸凌行為，對班級中的其他學生產生了不良示範。教師在校園中具有重要的示範作用，其行為往往被學生視為價值判斷的參考。然而，寺田老師加入起鬨的行為，在一定程度上為班級中的霸凌行為提供了「合法性」，讓學生誤以為霸凌是被允許的行為。對於處於價值觀養成階段的學生而言，這種行為可能對其價值觀的形成造成長期的負面影響。寺田老師的參與，不僅加深了受害者美月的心理傷害，置受害者於更為孤立無援的情境當中。同時，也是潛在地鼓勵了其他學生的霸凌行為，助長了班級內的霸凌氛圍，增加了事件再次發生的可能性。

樣本 C 《告白》，編碼 C-1-b

……

寺田老師：「請起立，謝謝。美月妳有什麼綽號嗎？」

某同學低喃：「美呆。」

北原在心中默念：「我小學時一直被叫『美呆』。美月是阿呆，美呆。」

寺田老師：「美呆啊？那我以後就叫妳美呆囉。」

同學們拍手叫好地說：「美呆好可愛…！」

全班：「美呆！美呆！美呆！」

寺田老師亦跟著同學起鬨，邊拍手邊高喊「美呆。」

在樣本 F 《十二個想死的少年》中，透過對樣本中的事件和內容所進行的編碼為「老師為霸凌事件的主要加害者」，並將該編碼歸在「教師為霸凌事件中的加害者」此次級主題中。樣本中，一場聚會聚集了十二位有尋死念頭的孩子，其中一位參與者健一，因在校期間受到嚴重霸凌而有意尋死。從以下對話中可

以清楚看出，在健一所經歷的霸凌事件中，教師作為加害者的角色，不僅未能制止霸凌行為，反而是帶頭對健一進行加害的始作俑者。健一描述，霸凌行為最初由班導師發起，隨後逐漸擴大至同儕間，最終形成了一個持續性的集體霸凌環境。教師為霸凌事件的領導者，此情況不僅可能會導致學生效仿，還會為霸凌行為提供一種「合法化」的錯誤認知，讓其他學生認為這是被允許的行為。健一提到其被霸凌的時間已經超過兩年，在教師的領導下，霸凌行為由教師個人擴散至同儕間，進一步演變成一種持續性的集體霸凌。使受害者的處境更加孤立無緣，受到同儕的孤立之外，更因教師的參與，失去了向校內權威人士尋求幫助的可能性。這使得健一陷入雙重孤立的困境，不僅來自於同儕，亦來自應該提供保護的教師。

樣本 F 《十二個想死的少年》，編碼 F-1-b

聖吾：「你被霸凌多久了？」

健一：「大概兩年了。把國中也算進去就更久了。」

麻衣：「被同學霸凌嗎？還是社團的人？」

健一：「一開始是班導起的頭，後來越鬧越大…，最後就變得一發不可收拾了。」

2. 「教師對霸凌事件的敏感度不足」

表 4.4.5 教師的個人行為為主題之編碼分類表 b

次級主題	編碼	順序
教師對霸凌事件的	老師未察覺到霸凌事件的發生	B-5-b
敏感度不足	老師認為霸凌是正常的行為	D-21-c

在「教師的個人行為」主題中，從樣本 B《青鳥》、樣本 D《藏在心中的惡魔》與樣本 G《破碎的瞬間》的編碼可歸類成「教師對霸凌事件的敏感度不足」之次級主題。這些樣本顯示出教師對校園中的霸凌事件缺乏足夠的敏感度，使其未能及時介入並採取相對應的措施，甚至可能在有意或無意中縱容霸凌行為的發生。以樣本 B《青鳥》為例，受害者野口常以開玩笑的方式，回應同學們多次無償索取物品的不合理要求，野口長期忍受此霸凌情境並在最終試圖輕生。在輕生事件發生後，從以下島崎老師對事發班級的敘述，島崎老師形容受害者野口是個「好動」且「很有人緣」的學生，並認為他經常用模仿取悅同學，似乎在班級中表現良好，然而，這些外在表現是野口應對霸凌的方式。島崎老師說明自己以及其他教師完全未察覺到野口的困境，說明了教師們於班級中潛在霸凌行為的感知不足。也突顯了霸凌現象在校園中可能以極為隱晦的方式發生。

樣本 B《青鳥》，編碼 B-5-b

島崎老師：「二年一班原本是很正常的班級。雖然野口同學有些好動，但他也很正常，他常常用模仿來取悅同學，很有人緣。我根本不曉得原來他那麼痛苦，高橋老師及每個老師都不知道。」

而在樣本 D《藏在心中的惡魔》中，則呈現出更為極端的教師反應，即大瀨戶老師雖然知道學生之間發生了嚴重的霸凌情況，卻選擇不介入，甚至認為霸凌是「正常的事情」。校醫曾治療過大瀨戶老師班上的學生詩乃，她因割腕而滿手是血，而向保健室尋求治療。校醫在發現詩乃的自殘行為後，主動向大瀨戶老師了解班級的情況，並以「您們班裡沒問題吧？」進行試探性提問，然而，大瀨戶老師立刻意識到校醫所指的是霸凌問題，並試圖將其合理化。她在回應中將霸凌描述為一種「正常」且「常見」的現象，認為過多的干預是沒有必要

的，學生應該自行面對霸凌，進而找到適應或「生存」的方法，透過面對霸凌找到自己的生存之道。

在大瀨戶老師的觀念中，她將學生個人的抗壓與適應能力視為解決霸凌問題的核心，完全忽略了霸凌對受害者所帶來的心理與生理傷害，將解決問題的責任全然推給受害者，進一步加重了受害者的孤立感與無助感，讓他們處於更加脆弱的情境當中。此外，教師這種消極不處理、「認為霸凌是正常」的態度，也強化了班級的霸凌氛圍，潛在地支持或默許了加害者的行為。

樣本 D 《藏在心中的惡魔》，編碼 D-21-c

校醫：「老師，您們班裡沒問題吧？是不是有什麼問題？」

大瀨戶老師：「有不存在問題的世界嗎？有問題是很正常的吧？霸凌不管在哪裡都很常見，與其旁人插手，不如自己找到生存下去的方法，這樣孩子才更健全。」

3. 「教師的個人創傷」

表 4.4.6 教師的個人行為為主題之編碼分類表 c

次級主題	編碼	順序
教師的個人創傷	老師在學生時期遭受過嚴重霸凌	E-15-a

在「教師的個人行為」此主題中，較特殊的個案為樣本 E 《三角草的春天》的教師一職，透過編碼可歸成「教師的個人創傷」一次級主題。從以下南老師對家長的話語可見，南老師現職作為一位老師，在過去的學生時代亦就讀於現今任教的大津馬國中，當時她曾遭受到嚴重的霸凌，並對她造成長期的心理創傷。南老師重新回到受到霸凌的場域，並以教師的身分面對曾經的創傷，試圖透過角色及立場的轉變，重新面對過往痛苦的經歷。從南老師所說的「為了覆

蓋那段被霸凌的不堪過去」和「重新面對！」都可看出她想要重新改變自己成長經驗的決心。然而，從南老師的反應可見其在心理上尚未恢復。她的情緒化表現，特別是在公開場合中的情緒崩潰和突發地嘔吐，都反映了學生時期因霸凌所帶來的嚴重創傷未被妥善處理，至今仍持續影響著她的日常工作與人際互動。

樣本 E 《三角草的春天》，編碼 E-15-a

南老師發狂地對家長們吼：「不！我是老師！為了覆蓋那段被霸凌的不堪過去，我決定回到國中，重新面對！就算當上老師，還是想在學校交朋友！我好想從大津馬國中畢業！僅此而已！」語畢，老師奔跑出學校。



第五章 研究結論與建議

本章共分為兩節，第一節為研究結果，將分析結果對應至研究問題，並進行論述；第二節為研究建議，根據研究結論提出相關建議。

第一節 研究結論

1980年代前，日本對「霸凌」的概念模糊，尚未有明確的定義。伴隨著重大的社會問題浮現，1980年代開始，才逐漸有學者針對校園霸凌進行相關研究。根據日本文部科學省所進行的校園霸凌認知件數調查，2024年最新的調查報告顯示，2023年日本校園霸凌認知件數達到歷史新高，總計732,568件，相當於每1,000名學生中即有57.9件認知霸凌事件，顯示出校園霸凌已成為日本長期存在且嚴峻的社會問題。

本研究旨在探討日本電影如何呈現校園霸凌事件，聚焦霸凌事件中的主要三方角色，即為受害者、加害者與旁觀者，以及校園中具重要影響力的「教師」一職。並依據Erikson社會發展理論中，人生各階段的人際關係範圍，分析主要三方角色在個體端、家庭端與校園端的情況。電影作為一種媒體文本，是反映社會的一種產物，透露出不同時代的意識型態與精神。本研究針對電影中有關校園霸凌事件的劇情，並對內容及角色台詞上進行深入探討，試圖歸納探討此議題之日本電影的方式，期望提出針對受眾、從業者或是教育者在討論霸凌議題，或未來學術研究上的參考與反思。

為達研究目的及回應所提出之研究問題，本研究採主題分析法，從研究文本的資料內容中尋找出共同主題，並用語言文字書寫下這些主題的共同意義，旨在找出某一個特定現象所蘊含的本質意義，透過對文本素材一一抽絲剝繭，歸納出回應研究問題的發現，並以主題的方式呈現，用來解釋文本中蘊含的深

層意義。

一、有關校園霸凌之日本電影中的「受害者」

表 5.1.1 校園霸凌事件中以受害者為主體之主題歸類表

主題	次級主題
受害者的 外在表現	個體透過改變自己，以面對霸凌
	個體順從加害者以尋求認同
	個體對霸凌行為忍受到一定程度後，對加害者進行反擊
	個體受到霸凌時，所呈現出的外在表現為沈默和忍耐
	個體不敢向家長求助
	個體內在與外在表現不同
	個體忍受自己受到霸凌，但不願讓為自己發聲的人受到傷害
個體因霸凌而導向自我傷害	
受害者的 心理狀態	個體對他人懷有恨意
	霸凌對個體造成嚴重的負面影響
	個體對於受到霸凌感到麻木
	個體認為旁觀者的漠視是霸凌事件中的加害者之一
個體在群體中無法得到認同或歸屬感	
受害者的 個人身份	個體在所屬群體中，因個人特質或身份較特殊而與群體中的
	他人有異
受害者的 家庭情況	個體得到家人的正向支持與介入
	個體未得到家人的支持與介入
	個體身處於負向的家庭環境中

此小節以受害者為主體，並透過對內容及角色對話進行的編碼，將編碼歸類至對應之主題，即為「受害者的外在表現」、「受害者的心理狀態」、「受害者的個人身份」及「受害者的家庭情況」，再依據編碼內容，在各主題之下，細分及歸納成次級主題。

根據表 5.1.1 所統整出的，以受害者為主體之主題歸類表。在「受害者的外在表現」主題當中，顯示受害者為了緩解霸凌情境的發生而做出的外在表現。當中包括，透過改變自己以應對霸凌環境，或是順從加害者以尋求認同，其目的都是為了減緩受到霸凌的頻率。當霸凌行為超出受害者所忍耐的極限時，受害者可能會對加害者進行反擊性霸凌。此外，也展示出受害者無法與他人求助的外在表現，例如，受害者在面對霸凌時，呈現沈默與忍耐的狀態，以及不敢向家長說明自身受到霸凌的情況以及與之求助，另外，也可能發生受害者的內心與外在表現存在差異，內心承受霸凌所帶來的痛苦，而外在表現出與心境相反的樣貌，這些情況都顯示出受害者難以向外界求助的困境。而在一些受害者的外在表現中，顯示其忍受著自身受到的霸凌，但不願讓為自己挺身而出的人受到傷害，當加害者開始攻擊為受害者挺身而出的人時，受害者會出面阻擋加害者對他人的攻擊行為。最後，當受害者長期受到霸凌，又無法尋找到有效的支援系統時，霸凌可能導致受害者走向自我傷害的行為，例如，將自己受到霸凌的原因歸咎於自己、會自我貶低，抑或是較外顯的自我傷害，包括，有輕生念頭或是自殘行為等等，顯示霸凌對受害者所帶來的負面影響，以及可能造成的結果。

在「受害者的心理狀態」主題中，可見個體因霸凌對心理造成的影響，當中包括個體對他人懷有恨意，對象可能為加害者或是同為受害者的人。另外，亦可見霸凌對受害者的身心造成長期且永久的負面傷害，可能出現受害者需透過藥物控制自身情緒之情況，或是受害者在長大成人之後，仍會因學生時期所

受到的霸凌陰影，而時常出現突發性嘔吐之情況。最後，可能出現受害者對於自己受到霸凌一事，感到麻木的心理狀態，受害者在長期受到霸凌且無法制止的情境下，對於該情境的無力感逐漸形成麻木的心理狀態。在受害者的心理狀態主題中，出現受害者將旁觀者的漠視視為加害者之一的情境，認為這種消極的態度間接促成了霸凌事件的持續發生。透過分析受害者的台詞，顯示出受害者在家庭端或是學校端的群體中，缺乏認同與歸屬感，加深了受害者在心理層面的孤立感。

在「受害者的個人身份」主題中，受害者因個人特質或身份的特殊性，容易在群體中顯得格格不入，進一步成為加害者進行霸凌的目標。當中可能包括，受害者為轉學生，在群體中為新加入者，具有「外來人」的身份特徵，此情況與中根千枝（1984）及李吉行（2023）的觀點一致，他們指出，日本社會中人際關係的影響力，與個體和他人實際接觸的時間長短和深度成正比。因此，在日本的各個社會群體中，新成員往往處於關係網的最底層。或是個體因某方面的技能突出，可能為琴藝高超、學習成績優異等原因，使得他人嫉妒或是其他原因而對其進行霸凌。

在「受害者的家庭情況」主題中，主要分為個體的家人在得知霸凌事件的情境下，對事件是否進行介入、是否給予個體支持。與校園霸凌有關之日本電影呈現出家庭的正向支持，家人們積極替受害者尋求解決之道；然而，亦呈現出家庭成員未提供任何的支持，甚至在受害者向家長提出求助的情況之下，對個體的需求進行了否定和指責。另外，受害者可能身處於負向的家庭環境中，當中包括，個體家長有暴力傾向且會對受害者施暴；或是個體自幼缺少家長的陪伴。個體於校園端遭受到孤立，在家庭端亦得不到支持，甚至在家庭端也是受害者的角色，這些皆進一步加劇受害者的孤立與無助感。

二、有關校園霸凌之日本電影中的「加害者」

表 5.1.2 校園霸凌事件中以加害者為主體之主題歸類表

主題	次級主題
加害者的	個體規避自己的霸凌行為
外在表現	個體拉攏他人並排擠受害者，以鞏固自己的群體
	群體中的領導者間接操控他人進行霸凌行為
	個體想控制違背自己立場者
	個體遭到反制行為而停止霸凌
	個體因自身經歷過霸凌而自我反省
加害者的	加害者在霸凌行為觸及犯罪或造成嚴重後果時開始自我警覺
心理狀態	個體對「霸凌」的定義有認知落差
	個體輕忽霸凌對受害者的傷害
	個體以「玩」之名，行霸凌之實
	個體以「實施正義」來合理化霸凌行為
加害者的	受害者與加害者角色的轉化
個人身份	
加害者的	個體在負面的家庭環境中成長
家庭情況	

此小節以加害者為主體，透過對內容及角色對話進行的編碼，將編碼歸類至對應之主題，當中包括「加害者的外在表現」、「加害者的心理狀態」、「加害者的個人身份」及「加害者的家庭情況」四大主題，再依據編碼內容於各主題之下，細分並歸納成次級主題。

根據表 5.1.2 所統整出的，以加害者為主體之主題歸類表。試圖探討校園霸凌事件中，加害者的不同面向。在「加害者的外在表現」主題中，個體會規

避自身霸凌行為的外在表現，可能的情况有，以正面話語包裝霸凌行為、加害者拒絕談論與事件相關之話題等。另外，加害者會透過拉攏群體中的他人並排擠受害者，藉此擴大加害者的群體，弱化受害者在班級中的權力和地位，強化受害者的孤立感。加害者會出現欲操控他人的外在表現，當中包括加害者群體中的領導者，會操控他人進行霸凌行為，而非親自執行相關加害行為，是利用自己在群體中的權力，以言語或其他方式指使他人進行霸凌行為，自己則是在霸凌發生時當把風者，或者僅僅作為旁觀者冷眼觀看，將自己置身於事件之外，保持「局外人」的姿態，藉此降低自己受到懲罰的風險，也使加害者能在群體中繼續維持自己的地位。當加害者察覺自己的霸凌行為被他人揭露時，其外在表現可能有試圖尋找舉報者的身份，又或是加害者嘲諷出面幫助受害者的個體，這些都展現了加害者試圖控制違背自己立場者的情况。當加害者受到他人的反制行為，或是在群體中的權力與地位受到挑戰時，其霸凌行為可能因此終止。此外，部分加害者在自身經歷霸凌後，開始對自己曾做過的行為進行自我反省，顯示加害者遭到反制行為或霸凌角色的轉變後會做出的應對行為。

在「加害者的心理狀態」主題中，當加害者的霸凌行為觸及犯罪層面或導致嚴重後果之際，加害者會對其感到警覺，開始意識到行為所帶來的負面影響。例如，部分加害者可能對其行為造成的法律後果感到恐懼，又或是對自己的行為開始進行反思。此外，可能會出現加害者對「霸凌」的定義存在認知差異的情况，具體而言，部分加害者未意識到自身行為已構成霸凌，例如，個體認為在霸凌情境中未親自動手就不算是加害者。這些認知落差使加害者難以認知其行為所造成的影響，進而輕忽霸凌行為對受害者所帶來的負面傷害。另外，可能出現加害者以其他名義合理化霸凌行為的情况。例如，加害者將其霸凌行為包裝為「玩」或「開玩笑」等，弱化行為的傷害性，並掩蓋對受害者造成的實質傷害。加害者亦可能基於主觀判斷，將霸凌行為合理化為「正義之舉」，即認為霸凌行為是在維護某種群體秩序或懲罰他人的過失。這些心理狀態說明了加

害者在施以霸凌時，缺乏對其行為的全面認知，和試圖以其他名義合理化其行為，來規避行為所造成的負面影響與責任。

在「加害者個人身份」的主題中，受害者與加害者角色之間存在著動態轉換的可能性。個體在不同情境下可能由受害者轉變為加害者，可能是家庭劇變影響到個體的性格與行為，或是個體進入新的環境，而改變在群體中的權力和地位，這些皆反映出霸凌行為中的權力流動性，會改變其個體在事件中的角色。

最後，在「加害者家庭情況」的主題中，本研究發現負面的家庭環境對加害者的行為具有潛在影響力。成長於缺乏支持、充滿衝突或功能失調的家庭中，可能導致個體透過霸凌行為發洩內在壓力，進一步加劇霸凌行為的發生。

三、有關校園霸凌之日本電影中的「旁觀者」

表 5.1.3 校園霸凌事件中以旁觀者為主體之主題歸類表

主題	次級主題
旁觀者的 外在表現	個體在霸凌發生時，是沈默、無視或隨之起鬨
	個體在霸凌發生時，有實際的作為
	個體不願違背霸凌的群體，因此於私下給予受害者幫助
	個體迫於群體的壓力，非自願性地加入霸凌行為
	個體以自保為優先，與霸凌事件保持距離
旁觀者的 心理狀態	迫於外在的同儕壓力，個體無法做自己想做的事
旁觀者的 個人身份	與受害者接觸的個體成為群體中突出的人

此小節以霸凌事件中的旁觀者為主體，透過對內容及角色對話進行的編碼，將編碼歸類至對應之主題，當中包括「旁觀者的外在表現」、「旁觀者的心理狀態」、「旁觀者的個人身份」及「旁觀者的家庭情況」四大主題，再依據編碼內容於各主題之下，細分及歸納成次級主題。

在「旁觀者的外在表現」主題中，有關校園霸凌的日本電影呈現出的旁觀者外在表現有，當旁觀者目擊或知曉霸凌事件的發生，會呈沈默或無視霸凌行為的狀態，選擇不介入事件以自保，此情況與陳俊欽（2004）和陳美鏞（2019）所提出的，以黑羊效應說明霸凌事件中旁觀者的狀態相同，即旁觀者認為受害者與加害者群體都有錯，旁觀者不想被牽扯進任何事件與群體中，選擇自保，成為漠視的一方。或是旁觀者迫於加害者的權威與群體壓力，選擇屈服於現狀而不採取行動，亦有選擇挺身而出阻止加害者霸凌行為的旁觀者，透過直接譴責加害者，保護受害者，或是尋求權力較高者的介入，進一步阻止霸凌行為的發生。此外，也存在融合上述兩種情境的外在表現，即旁觀者雖然想要幫助受害者，但因受到群體壓力的影響，僅能選擇在非公開場合中私下提供幫助。同時，亦有旁觀者雖不願參與霸凌行為，但在同儕壓力的逼迫下，最終以非自願的方式加入加害行為中。上述兩種狀況與楊嶺等（2020）所提出的情境相同，即日本基於集體主義觀念，使得人人追求與他人保持一致，因此在校園中，當某人成為受到霸凌的對象時，其他學生可能為避免自己成為異類，而跟著進行霸凌，或是選擇旁觀，即使這並非他們的本意。顯示出群體壓力對旁觀者行為選擇上扮演重要關鍵。部分旁觀者會基於對自身利益的考量，並透過這種保持距離的態度以明哲保身，維持在班級中的安全位置。

在「旁觀者的心理狀態」主題中，旁觀者往往受制於外在的同儕壓力，導

致其無法實踐內心真正的想法，僅能壓抑自身行為的心理狀態，形成心理上的矛盾與掙扎。例如，旁觀者想與受害者成為朋友，但迫於班上的霸凌文化，旁觀者不敢與受害者在公眾場合中有過多的接觸，以避免違逆加害者群體的立場，進而可能成為加害的目標。

在「旁觀者的個人身份」主題中，電影所呈現的情境有，當旁觀者被他人發現與受害者接觸或給予受害者幫助時，常會使其在群體中變得突出。從原本相對隱身的狀態轉變為群體內的焦點，進而承受來自他人的審視或批評，會被視為與群體立場不一致性的存在，成為加害者霸凌的新目標。

最後，在「旁觀者的家庭情況」主題中，電影呈現出家長對霸凌事件的處理反應與期望。個體家長將孩子的學業視為首要考量，試圖避免孩子因捲入霸凌事件而分散注意力或受到負面影響，家長往往傾向於採取簡單化的處理方式，以減少事件對個體的影響。

四、有關校園霸凌之日本電影中的「教師」

表 5.1.4 校園霸凌事件中以教師為主體之主題歸類表

主題	次級主題
教師對霸凌事件的處理方式	教師知道霸凌情況而漠視 教師處理霸凌事件的態度消極、潦草或流於形式 教師嘗試積極處理霸凌事件
教師的個人行為	教師為霸凌事件中的加害者 教師對霸凌事件的敏感度不足 教師的個人創傷

此小節以校園中的教師為主體，透過對內容及角色對話進行的編碼，將編

碼歸類至對應之主題，包括「教師對霸凌事件的處理方式」和「教師的個人行為」兩大主題，再依據編碼內容於各主題之下，細分及歸納成次級主題。

在「教師對霸凌事件的處理方式」主題中，顯示出教師面對校園霸凌事件時的處理方式。研究顯示，部分教師在得知學生發生霸凌事件後，選擇視而不見，對問題不予干預或介入。此外，也有教師選擇介入，但其處理態度消極、潦草，或流於形式化，僅為應付家長或大眾的要求，並未真正解決事件核心問題。然而，亦有教師展現出高度的責任感，積極處理霸凌事件，透過具體且有效的行動，向加害者清楚傳達其行為的嚴重性，努力改善整體校園氛圍，試圖減少霸凌事件的發生。

在「教師的個人行為」主題中，研究顯示，少數教師為霸凌事件中的加害者，教師不僅未能制止霸凌行為，反而是帶頭對學生進行霸凌的加害者。以自己較高的權力對學生造成傷害。此外，教師對霸凌事件的敏感度不足，例如，對學生之間的互動缺乏觀察，導致霸凌事件的延誤處理；或因教師對霸凌定義的認知偏差，而不介入處理學生之間的霸凌行為。最後，在有關校園霸凌的日本電影中，呈現出涉及教師個人創傷的特殊情境。教師在學生時期曾遭受過嚴重的霸凌，而這些經歷所帶來的負面影響並未隨著時間的推移而消散，反而在他們成為教育工作者後，持續對其心理狀態和職業行為產生深遠的負面影響。

第二節 研究建議

基於研究目的與問題，本研究以日本電影為母群體，採用立意抽樣的方式，最終挑選出八部 21 世紀中，與校園霸凌有關的日本電影作為研究對象。研究過程中，聚焦於電影中涉及校園霸凌事件的內容與角色對話，並運用質性研究中的主題分析法，深入分析這些媒體文本中所反映的社會意識形態、權力關係

以及其變遷。

在選取的八部電影中，角色設定的年齡範圍包括一組小學、四組國中及三組高中，小學至高中的年齡跨度，對應於 Erikson 社會心理發展階段的「勤奮努力對自貶自卑」及「自我認同對角色混淆」兩個階段。未來的研究可進一步聚焦於更精細的學年劃分，深入探索不同年齡層角色的心理與行為模式，從而更全面地探討日本電影在呈現校園霸凌議題中的方式。

本研究以電影作為研究文本的對象。在前述的研究背景與動機中所提及，日本除了「電影」此媒介外，亦透過不同形式的媒體文本講述與校園霸凌有關的故事。未來可針對不同媒介的文本進行延伸研究，例如：漫畫、動畫、電視劇等，探討其在呈現校園霸凌議題上的差異及其背後的文化意涵。另外，本研究以日本電影作為研究對象，未來可以針對臺灣或是其他國家的電影文本進行分析、比較等研究延伸。



參考文獻

壹、中文部分

- 中根千枝 (1984)。縱向社會的人際關係 (林顯宗譯)。水牛。
- 李茂生 (2015)。日本校園霸凌的現況與對策。法令月刊, 66(2), 24-40。
- 吳孟芯 (2019)。ACG 與角色經濟。臺灣經濟研究月刊, 42(9), 64-71。
- 吳啟誠、張瓊云 (2020)。主題分析在教育研究上的應用。特殊教育發展期刊, (69), 29-42。
- 吳麗珍、黃惠滿、李浩銑 (2014)。方便取樣和立意取樣之比較。護理雜誌, 61 (3), 105-111。
- 邱琬雯 (2003)。日本流行文化在台灣與亞洲 2。遠流出版事業股份有限公司。
- 邱靖惠、蕭慧琳 (2009)。臺灣校園霸凌現象與危機因素之解析。兒童及少年福利期刊, 147-170。
- 胡幼慧。質性研究--理論、方法及本土女性研究實例。巨流圖書公司。
- 夏春祥 (1997)。文本分析與傳播研究。新聞學研究, 54 卷, 141-166。
- 高淑清 (2008)。質性研究的 18 堂課 首航初探之旅。麗文文化。
- 唐維敏 (1996)。大眾傳播研究方法—質化取向。五南圖書出版。
- 許芳慈 (2022)。用批判的角度閱讀漫畫書：以弗雷勒理論探討臺灣中學生如何受日系漫畫影響。麗文文化。
- 游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究, 8 卷, 頁 5-42。
- 陳俊欽 (2014)。黑羊效應：心理醫師帶你走出無所不在的霸凌現象。凱特文

化。

陳美璿 (2019)。老師，請您保護我——談校園霸凌之預防與處遇。臺灣教育評論月刊，8(10)，161-168。

陳繪羽 (2023)。中國電影《少年的你》再現的校園霸凌文化。南華大學傳播學系碩士論文。嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/dmqtbfb>

黃妙玟 (2008)。父母管教方式、收看暴力電視節目與校園霸凌之相關研究——以台北縣國小高年級學童為例。銘傳大學教育研究所碩士在職專班。臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/n9at32>

楊嶺、方藝霖、畢憲順 (2020)。日本校園霸凌的問題，防治及其經驗啟示。中國青年社會科學，39 (6)，128-135。

鄭心穎 (2019)。接觸媒體反霸凌資訊與國高中生校園霸凌及網路霸凌行為之關聯性研究。世新大學廣播電視電影學研究所(含碩專班) 碩士論文。臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/cbuad8>

潘淑滿 (2022)。質性研究：理論與應用 (Vol. 43)。心理出版社。

劉國兆 (2015)。霸凌問題的社會學分析：日本與臺灣的比較研究。比較教育，(79)，59-95。

蕭美智 (2022)。日本動畫電影《聲之形》再現的校園霸凌文化。南華大學傳播學系碩士論文。嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/yd63u2>。

譚光鼎 (2016)。教育社會學(第二版)。學富文化。

Benedict, R. (2018)。菊與刀：日本文化的雙重性格 (2018 全新修訂版) (陸徵譯)。遠足文化。

Slavin, R. (2013)。教育心理學：理論與實際（第三版）（張文哲譯）。學富文化。

貳、西文部分

Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (3), 268-297.

Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). Analyzing phenomenological descriptions. *Phenomenology+ Pedagogy*, 1-17.

Bainbridge, J. (2008). Textual analysis and media research. *Media and Journalism*, 265.

Berkowitz, D. E., & Berkowitz, D. E. (2020). Depictions of School Violence and Bullying in Young Adult Manga. *Framing School Violence and Bullying in Young Adult Manga: Fictional Perspectives on a Pedagogical Problem*, 31-48.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.

Cheng, Y.-Y.; Chen, L.-M.; Ho, H.-C.; Cheng, C.-L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School PsychologyInternational*, 32 (3), 227 - 243.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66 (3), 710-722.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*.
Routledge.

Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. A&C Black.

Held, D. (Ed.). (2004). *A globalizing world?: culture, economics, politics*.
Routledge.

Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. *Review of child development research*, 1, 383-431.

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 1(51), 23-92.

Larsen, P. (2002). Media contents: Textual analysis of fictional media content. In
A handbook of qualitative methodologies for mass communication research
(pp. 121-134). Routledge.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3 (5), 551.

Marques, J. M., Yzerbyt, V. Y., & Leyens, J. P. (1988). The “black sheep effect” : Extremity of judgments towards ingroup members as a function of group identification. *European journal of social psychology*, 18(1), 1-16.

McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (Eds.). (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*.
Cambridge University Press.

Naito, T., & Gielen, U. P. (2005). Bullying and ijime in Japanese schools: A sociocultural perspective. In *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* (pp. 169-190). Boston, MA: Springer US.

Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques

- for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, 2(1), 137-161.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). Boston, MA: Springer US.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Peaslee, E. (2011). Adolescent suicide in Japan: The fatal effects of Ijime (Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University).
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56 (65) , 9780203505984-16.
- Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: *Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Wang, C., Ryoo, J.H., Swearer, S.M. et al. Longitudinal Relationships between Bullying and Moral Disengagement among Adolescents. *J Youth Adolescence* 46, 1304-1317 (2017).
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British journal of sociology of education*, 24(3), 315-330.
- Young, S. D. (2000). Movies as equipment for living: A developmental analysis of

the importance of film in everyday life. *Critical Studies in Media Communication*, 17(4), 447-468.

参、日文部分

大久保輝夫. (2013). [講演記録] スマホ時代のネットいじめ. *教育デザイン研究*, (4), 12-19.

伊藤茂樹. (1996). 「心の問題」 としてのいじめ問題. *教育社会学研究*, 59, 21-37.

岡安孝弘, & 高山巖. (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究*, 48(4), 410-421.

秋山博介, & アキヤマヒロユキ. (2008). 生徒指導の現状と課題について: どのようにして非行, いじめ, 不登校を解決していくか. *実践女子大学生活科学部紀要*, 45, 13-20.

張智峯 (2014)。從漫畫哆啦 A 夢所看到的社會現象。 *科學與人文研究*, 2(4), 41-56。

滝充. (1992). “いじめ” 行為の発生要因に関する実証的研究 質問紙法による追跡調査データを用いた諸仮説の整理と検証. *教育社会学研究*, 50, 366-388.

肆、網路部分

NOVA (2021年9月30日) 京都動畫全球最賣座作品《電影版聲之形》6月12日感動再現! NOVA 網。

<https://www.nova.com.tw/article/eg/content/615ac9d41c35e>

UF Japan 日本留學中心（2018 年 2 月 17 日）。日本知識＋不去學校也可以上學的通信制高中。

<https://www.facebook.com/share/p/9GWQJYP1Vy1p9N4e/>

一般社団法人日本映画製作者連盟（2017 年 1 月）。2016 年（平成 28 年）興行収入 10 億円以上番組。

https://www.eiren.org/toukei/img/eiren_kosyu/data_2016.pdf

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。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm

民視新聞網（2022 年 7 月 17 日）。京都動畫全球最賣座作品《電影版聲之形》再次賺人熱淚。民視新聞網。

<https://www.ftvnews.com.tw/news/detail/2022717W0024>

角田晶生（2020 年 7 月 14 日）。悪しき因習「村八分」その内訳と、維持しなければならない残りの”二分”って何？。Japaaan。

<https://mag.japaaan.com/archives/123245>

兒福聯盟（2011 年 2 月）。2011 年台灣校園霸凌現象調查報告。

https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2141

洪采姍（2020 年 11 月 27 日）。「村八分」日本自古以來最嚴重的霸凌行為：始於鄉村的私刑，從百年前延續至今。太報 TaiSounds。

<https://dev.taisounds.news/news/content/84/10921>

TFAI-國家電影及視聽文化中心（2017年5月）。每月票房公告。

<https://www.tfai.org.tw/boxOffice/monthly>

駐大阪辦事處派駐人員。（2021年10月31日）。日本通信制高中的存在感越發明顯。臺灣教育研究資訊網。

<https://reurl.cc/96Dqra>

附錄

附錄 1. 《青春電幻物語》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
A-1	汽車回收廠。 星野把蓮見叫到汽車回收廠。星野的兩位小弟正在霸凌蓮見。	星野：「你有沒有搞清楚為何會變這樣？」	a 加害者要抓到霸凌事件的舉報者
		小弟 A：「你是不是向學校打小報告？」	b 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態
		蓮見：「我沒有。」	
		小弟 A：「騙人。」	c 加害者對霸凌的最低底線是不觸法
		星野：「喂，辻井，那不重要，都過來。」	
兩位小弟把蓮見推倒在地上，並毆打他。 …… 兩位小弟朝蓮見做出帶有自慰含義的動作。 …… 小弟 A 要蓮見的兩位夥伴一起加入朝蓮見做出自慰的動作。 小弟 A 拿起地上的石頭朝蓮見丟	d 加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為		
e 加害者強迫旁觀者加入霸凌			

		<p>去，並說：「給我跟好。」</p> <p>在一旁觀看的星野：「喂！不要用石頭，會出人命的。」</p> <p>小弟 A：「那有什麼問題嗎？」</p> <p>星野：「別玩了，我們走。噁心死了。」</p> <p>小弟 B 讓蓮見的兩位夥伴留下。</p> <p>小弟 B：「你們給我留下來，盯著這傢伙到他射出來為止。」</p> <p>小弟 A：「給我好好採樣。」</p> <p>.....</p>	行為
A-2	<p>車站。</p> <p>星野和國中同學在車站遇到國小時霸凌過星野的人。</p>	<p>星野的國小同學：「星野同學？」、「是星野耶。」、「不小心遇見討厭鬼了。」「他居然沒有被霸凌。」、「瞪個屁啊。」、「不准看過來」、「眼睛不要亂瞄。」</p> <p>星野的國中同學：「可以去揍人嗎？」、「不要啦。」</p> <p>星野：「別理他們。」</p> <p>星野的國小同學用鐵罐丟向星野，鐵罐砸到他的頭。</p> <p>星野的國小同學：「不愧是星野。」、「誰叫你不長眼睛。」、「給我滾遠一點，別礙眼了。」</p> <p>星野的國小和國中同學開始向對方的群體噓聲。</p>	<p>a 現在的加害者過往曾受過霸凌</p> <p>b 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態</p> <p>c 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p>
A-3	<p>天橋上。</p> <p>星野的四位國中同學的對話。</p>	<p>同學 A：「他可能真的被霸凌過。」</p> <p>同學 B：「被霸凌的人搖身一變，翻身成為兒童會長，原來他也是苦過來的。」</p>	<p>a 受害者的家人給予個體支持</p>

同學 C：「不過他不像會被霸凌的人。」

……

同學 D：「……我上次去他家過夜，他媽媽給我吃很多好料，我猜那是反霸凌的手段之一。」

同學 B：「反霸凌是什麼情況？」

同學 D：「有錢人常用那招啊，請客吃好料，幫孩子交朋友。」

同學 B：「我懂了。」

- | | | | |
|-------|-----------------------------------|---|-------------------|
| A-4 | 教室中。新學期開始，犬伏在班上欺負同學，星野見狀後，與犬伏的對話。 | 犬伏用書包打了辻井的頭並說：「辻井，你的頭是怎麼回事？」
辻井：「我染頭髮了。」
犬伏抓著辻井的頭髮說：「誰准你去染頭髮的？明天之前去染回全黑。」
星野：「犬伏，你哪有資格說那種話，自己去照照鏡子。」
犬伏：「啊？」
星野：「你的頭髮也是...。」
犬伏：「我的頭髮有問題嗎？」
星野：「你有資格講人家嗎？」
犬伏邊笑邊捧著星野的臉說：「不敢嗆人就別逞強，你的臉都快抽筋。」
犬伏走到教室後方，準備從桌上 | a 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為 |
| <hr/> | | | |
| | | b 旁觀者對霸凌行為選擇沈默 | |

跳下攻擊躺在地上的同學，從桌上跳起時，星野把桌子踢走讓犬伏跌倒在地。

同學們開始尖叫。

同學：「那傢伙手上有刀。」

星野拿起椅子砸向躺在地上的犬伏。

同學們尖叫。

星野用美工刀割下犬伏的頭髮。全班沈默。窗邊聚集了其他班級的學生。

c 加害者受到他人霸凌後，便停止原本的霸凌行為

A-5 田邊。
星野和四位同學站在田邊，犬伏在田的泥濘中，星野正在霸凌犬伏。

犬伏在田中脫衣換和褲子，直至全裸地跪坐在泥濘中。

星野：「喂，臭狗。喂，你擅長游哪種泳？你叫犬伏，所以是狗爬式吧。」

犬伏全裸地在泥濘中游狗爬式。

星野：「給我好好游。喂，來。」

星野把包包丟到泥濘中。

星野：「撿回來，快撿。用咬的拿過來，用嘴巴咬。」

犬伏全裸地爬去用手撿包包。

星野：「怎麼可以用手，要用嘴巴咬。」

犬伏用嘴巴咬包包。

星野：「夠了，上來。」

犬伏爬到田邊，星野一腳把他踢回田裡。

星野：「騙你的。」

犬伏跌回泥濘中。星野大笑。其餘四位同學全程沈默地站在星野

a 旁觀者對霸凌行為選擇沈默

		旁邊。	
A-6	教室中。犬伏受到星野的霸凌後，不敢到校。老師與班上同學告知此事。	<p>小山內老師站在講台上說：「老師去跟犬伏同學聊過了，他似乎不想再來上學了。」</p> <p>小山內老師走下台邊走邊說：「這是全班同學的問題，你們需要討論為何會導致這種情況，有誰要發表意見的？」</p> <p>全班沈默。</p> <p>小山內老師發現同學間傳遞著一張紙，紙上畫著小山內老師，並寫著「小山內，處刑。」的字。</p> <p>小山內老師沈默地看向同學。</p>	<p>a 霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害</p> <hr/> <p>b 受害者因受到霸凌而不敢上學</p> <hr/> <p>c 老師知道霸凌情況，且介入處理</p>
A-7	橋邊。蓮見和兩位夥伴正在跟蹤要去進行援交津田。	夥伴 A：「你明白那是怎樣的工作嗎？反正只要跟緊她就好了，就這麼簡單。星野拍到了她的情色影片，她已經逃不掉了，肯定會被吃乾抹淨。」	a 受害者被加害者握有把柄
A-8	回家路上。蓮見被夥伴 A 要求送津田回家。蓮見和津田的對話。	<p>津田：「聽說你被星野他們勒索？」</p> <p>蓮見不語。</p> <p>津田把從夥伴 A 那裡拿到的錢給蓮見並說：「給你。」蓮見伸手接錢。</p> <p>津田把紙鈔砸到蓮見的頭，紙鈔</p>	a 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態

散落一地。

津田：「撿啊。」

蓮見蹲下身準備撿錢。津田把他踢倒，並打他。蓮見沈默，邊走邊閃躲。

津田用腳把散落在地上的紙鈔踩爛。

蓮見沈默地看著她。

津田把包包甩在地上後，跑進一旁的河裡，讓自己全身濕透。

蓮見沈默地在河邊看著她。

b 受害者的情緒
無處宣洩

A-9 音樂教室。
學生們正在
為了合唱比
賽練習。

班長：「井澤同學說她不行了，希望換人，久野同學，拜託你幫忙。」

井澤：「對不起。」

班長：「先來試試就好。」

換成久野彈鋼琴。

班長：「好，重新開始。請起立。」

女同學 A：「等等，為什麼是久野彈琴？」

女同學 B：「又沒有人選她出來。」

班長：「因為井澤同學狀態不太好。」

男同學 A：「為什麼不能讓久野彈？」

女同學 C：「那是多數決的結果。」

男同學 A：「你們明明就知道久野彈最好。」

.....

a 受害者在班級
群體中較為突出

b 旁觀者對霸凌
行為選擇沈默
或是隨之起鬨

女同學 B：「那如果久野也自願退出呢？」

女同學 D：「夠識相就該主動退出吧。」

女同學們：「退出！退出！」

.....

女同學 A：「我們走吧。」

五名女同學們離開教室，不參與練習。

同學們此起彼落地說：「哪有這樣子的。」、「佐佐木，我們也可以回去了嗎？」

.....

五位女同學離開教室，而中斷練習。

.....

老師：「這是怎麼回事？她們為什麼那麼針對久野？」

A-10 音樂教室。五位女同學離開教室，而中斷練習。老師出現查看情況。	班長：「老師，拜託你不要那麼天真。這是霸凌，擺明了是霸凌。」 老師：「我就是不懂為什麼要霸凌她？」 班長：「霸凌需要理由嗎？神崎只是單純看她不順眼而已。」 老師：「其他人呢？」 班長：「神崎說一，那群人不敢說二。」	a 老師知道霸凌事件，而不處理 <hr/> b 加害者群體中的人不敢不服從群體中的領導者
A-11 廢棄工廠外。	神崎：「你知道嗎，這裡本來是星野家開的工廠，公司倒閉，家人	a 家庭情況發生劇變使個體成

	<p>蓮見被要求將久野騙到廢棄工廠。久野獨自進入工廠後，被星野一群人施以性暴力。神崎、蓮見和星野在工廠外。</p>	<p>離散，少爺會走歪也是難免的，是不是。」 蓮見不語。 星野的手下們在廠房內對久野施以性暴力。 神崎看著廠房內邊笑邊說：「好痛好痛好痛。好嗨。」 蓮見在一旁痛苦地哭泣。 星野在一旁抽菸。</p>	<p>為加害者</p> <hr/> <p>b 加害者的家庭失和</p> <hr/> <p>c 旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨</p> <hr/> <p>d 加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為</p>
A-12	<p>教室內。老師點名中。</p>	<p>久野在老師點名進行到一半時走進教室。 久野將頭髮剃成光頭。 全班沈默地看著她。 津田看到後哭泣。</p>	<p>a 受害者大幅度改變自己的外在形象</p>
A-13	<p>廢棄汽車中。神崎和對久野施以性暴力的人的對話。</p>	<p>同學 A：「星野那傢伙，不好好教訓一次不行。」 神崎：「久野那次要不是他開口，也不會變成這樣。」 同學 A：「是你要我幹的。」 神崎：「我叫你去收拾他，誰說要強暴她了？混帳！」 同學 A：「沒說，沒聽到。」 同學 B：「那是星野下的指示，沒錯吧？」 神崎：「沒錯，就是這樣。」 同學 B：「該讓他去好好贖罪了。」 同學 A：「不過這些傢伙不構成戰</p>	<p>a 當霸凌行為觸犯到犯罪時，加害者感到恐懼</p> <hr/> <p>b 加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為</p> <hr/> <p>c 加害者對霸凌事件採息事寧人的態度</p> <hr/> <p>d 加害者認為霸</p>

		力。」	凌所造成的後
		神崎：「1、2、3、4、5，五對一，	果是好笑的
		足夠弄死星野了。」	
		……	
		同學 C：「我覺得不要把事情鬧大	
		比較好，萬一鬧到報警，大家都	
		會被逮捕。我猜啦」	
		同學 A 邊笑邊說：「可是久野太好	
		笑了，沒想到她會去剃光頭，連	
		星野也傻眼了。」	
		神崎：「混帳，鬧出人命一點都	
		不好笑。」	
A-14	莉莉周周演 唱會會場 外。 蓮見正在排 隊入場，被 星野遇見。	星野：「幹嘛無視我。別不理 人。」 …… 星野：「你的座位在哪？票給我 看。」星野搶走蓮見的門票。 星野：「你的比較好，跟我交換 吧。可以吧？就這樣喔。」 蓮見沈默。 星野：「我有點渴，去買可樂。」 語畢，便把蓮見從排隊動線中推 離。 …… 蓮見買完可樂，在人群中尋找星 野。蓮見看見遠方的星野，兩人 對視時，星野在他面前將蓮見的 門票揉掉並丟掉。之後，星野朝 蓮見揮了手便轉身離開。	a 受害者面對霸 凌行為呈沈默 和忍耐的狀態
A-15	莉莉周周演 唱會會場	星野：「你怎麼還在？沒人跟你搭 話嗎？再見。」	a 受害者長期受 到霸凌後，對

外。 蓮見的票被 星野丟掉而 無法入場， 他在場外等 到散場。	蓮見在人群中大叫：「莉莉！莉莉 出現了！莉莉現身！是莉莉！」 人群開始騷動、推擠，尋找著莉 莉。蓮見趁亂走向星野，用刀刺 向他，隨即離開。星野倒地身 亡。沒有人知道犯案者是誰。	加害者進行反 擊
--	---	-------------

附錄 2. 《青鳥》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
B-1	教師辦公室。 新學期開始，校長和主任在教師辦公室喊話。	校長：「新學期即將開始，剛才我見過來上學的學生，他們對那件事表現充份反省，也正在重新面對學校生活。三年級要迎接關鍵的考季，為了讓所有考生考上理想學校，以及一二年級同學能順利升級，全體學生和教師，都一起以全新的心情加油努力。」 主任：「接著請訓導組的石野老師。」 石野老師：「是，上個學期末，經由學生會討論決定的『青鳥信箱』，從今日起設置在校內三個地方，我們每周一次跟總務委員的學生一起確認信箱，向各位報告。負責人是我跟島崎老師。」	a 校方知道霸凌事件且有進行處理 b 學校重視學生的升學 c 老師試圖了解學生的狀態

<p>B-2 教室中。 班會上，村內老師讓當天的兩位值日生到倉庫搬已轉學的野口同學的桌椅回班級中。</p>	<p>村內老師：「那...張椅子，原...原本在哪裡？」 全班沈默。 村內老師：「班...長，早川同學。」 早川：「靠窗邊第三個位子。」 村內老師：「從...小林同學開始，往後退一個。」 村內老師對兩位值日生說：「來，拿...到這邊。」 值日生將桌椅搬到野口原本的位子。 村內老師看著野口的桌椅說：「野口同學，歡迎回來。」 學生們看向老師。 早川：「老師，野口已經轉學了。」 村內老師：「嗯。」 井上：「那是什麼？是處罰遊戲嗎？」 村內老師：「這...不是遊戲。人生在世上，所...有...事情都不是遊戲。」</p>	<p>a 老師提醒班上同學記住受害者的存在</p> <hr/> <p>b 加害者認為老師提醒受害者的存在是個遊戲</p> <hr/> <p>c 老師有意教育學生</p>
<p>B-3 教室中。 下課時間，學生們在教室裡。</p>	<p>男同學E將女同學A的手機搶走，並說：「這個手機是什麼？我來看看。誰寄來的簡訊？」 女同學A試圖拿回手機：「還給我。」 男同學E：「誰寄的？」 女同學A：「還給我！」 女同學A拿回自己的手機。</p>	<p>a 加害者在霸凌事件後想改變，但被另一位加害者認為是假正義</p>

男同學E：「叫個屁。」
全班沈默看著這兩位，突然梅田開口說話。
梅田：「不要故意鬧人家。」
男同學E：「什麼？」
男同學A：「梅田，閉嘴。」
梅田：「你很吵。」
男同學E：「你超噁的，少在那邊假裝正義。」

B-4 會議室中。
主任與村內
老師進行對
話。

主任：「聽說你把野口的桌子放回教室了？有好幾位二年一班的家長打電話來抗議，孩子們也非常不安。關於野口哲也同學的事，我想你也很清楚來龍去脈，善後這件事花了很大的心力，可以請你看看這些嗎？」
語畢，便將二年一班的反省書和事故報告遞給村內老師。
主任：「我們跟二年一班每一位同學，與他們的家長一起面談，花費近一個月的時間，讓他們寫下正式的悔過書。好不容易平息的風波又再掀起波浪，如果再這樣下去，學校整體又會受到動搖，最棘手的是來自家長的抗議。高橋老師因此心力交瘁，請假的時候還被許多家長說成是曠職或是不負責任。」
村內老師翻開主任給的文件夾，

a 受害者受到霸凌而有輕生的行動

b 校方及老師可能知道霸凌事件的發生，而未介入

c 校方在受害者企圖自殺後，介入處理

d 校方處理霸凌事件流於形式

		當中是以「國二生自殺未遂」、「企圖上吊自殺」、「懷疑遭到霸凌而自殺」、「校方無視霸凌問題」、「老師無視霸凌問題」、「綽號『便利商店男』」為標題的新聞報紙們。	e 校方希望霸凌事件結案後就不要再提起
B-5	教師辦公室中。 村內老師在自己的座位上翻著紀錄野口的檔案夾，突然被坐在旁邊的島崎老師搭話。	島崎老師：「二年一班原本是很正常的班級。雖然野口同學有些好動，但他也很正常，他常常用模仿來取悅同學，很有人緣。我根本不曉得原來他那麼痛苦，高橋老師及每個老師都不知道。」	a 受害者外在表現與心理狀態大不相同 b 老師未察覺到霸凌事件的發生
B-6	餐廳中。 井上與園部的對話。	井上：「那個村內真讓人不爽，故意責備我們，這樣他就高興了。我們真的有霸凌野口嗎？」 園部：「你這不是廢話，不然野口怎麼會做那種事。」 井上：「可是他一直在笑，命令他做越困難的事，他反而越想逗我們笑，說『放過我一碼啦』。」 園部：「嗯。」	a 加害者未意識到自己的霸凌行為 b 受害者外在表現與心理狀態大不相同

	<p>井上：「記得第一次的時候，我隨口叫他帶巧克力過來，他竟然帶了一整箱，一共有三十幾個巧克力，大家都嚇一跳。他一副很高興的說『我很拼喔』，所以我們才覺得那傢伙超聽話，跟他要求的東西越來越貴。我們又沒有掐他脖子威脅他。」</p> <p>園部：「我記不得了。」</p> <p>井上：「園部你有過一次吧，是洋芋片對不對，是你叫他帶的。」</p> <p>園部：「夠了，不要再說了。」</p> <p>井上：「如果沒有那件事，你也不會被拖下水。煩死了，明明一切已經結束了，都是那個新導師害的。」</p>	<p>c 個體努力討好班上的同學</p> <hr/> <p>d 曾經的加害者不願談論過去的霸凌行為</p> <hr/> <p>e 受害者面對霸凌行為呈忍耐的狀態</p>
<p>B-7 園部家。園部一家正在家中一起吃飯。</p>	<p>園部母親：「這次新來的老師是那個？」</p> <p>……</p> <p>園部母親：「那老師又想把以前的事情翻出來。」</p> <p>園部父親：「學校到底在搞什麼，那個人不是在遺書上寫了霸凌他的學生？處罰那些人不好</p>	<p>a 學生家長希望霸凌事件結案後就不要再提起</p>

	<p>了。」</p> <p>園部母親：「有三人，已經知道兩個人。」</p> <p>園部：「我不知道。」</p> <p>園部母親：「聽說第三個人是高橋老師，明明知道野口同學的事，還故意不聞不問。」</p> <p>園部父親：「學校的處理態度很糟，但把遺書拿給媒體的家長也有毛病。」</p> <p>園部母親：「不這麼做，不能消氣吧。」</p> <p>園部父親：「為了開便利商店辭掉上班族的工作，搬來不到兩年就發生這種事，家長應該也承受不住。」</p> <p>園部母親：「總而言之你不要被牽連，全心全意唸書，明年就要考高中了。」</p>	<p>b 校方未盡到保護受害者的責任</p> <hr/> <p>c 個體的家長要求小孩專注於學業上，不被牽連</p>
<p>B-8 某空間。 野口正在書寫遺書。</p>	<p>野口寫著：「爸爸，媽媽，對不起，爸爸努力工作開這家店，我卻偷店裡的東西，我真的受不了了，我要以死謝罪。」</p> <p>書寫完畢後，一滴液體滴在字跡上。</p>	<p>a 受害者不敢告訴父母在學校遇到的霸凌事件</p>

-
- B-9 會議室。正在進行教師會議。
- 主任：「對於村內老師把野口同學的桌子放回教室一事，二年一班的家長紛紛表示抗議。大多的家長要求馬上撤走桌子，其他年級的人也開始抗議了。如果有什麼意見，請各位儘管說出來。」
- 校長：「村內老師，關於那件事，的確有很多需要我們反省之處，我想老師您有自己的看法，我也尊重您的看法，但我們現在最應該思考的是，早日讓本校回歸正軌。我時常把學校比喻為船，最重要的是不要遺漏任何一人，把所有孩子送到畢業的港口，令人遺憾的是，野口同學自行離開，東之丘中學這條船，但是現在這艘船還坐著 356 名學生，我們有義務將所有人送到下一個目的地，您聽懂我的意思嗎？」
- 村內老師：「暈船的學生怎、怎麼辦？野口同學不想...下船，絕...對不想下船，二年一班需要野口同學的桌子。」
- 在場的所有老師沈默。
-
- a 老師試圖教育學生
-
- b 校方以學校的整體為第一優先考量
-
- c 老師不遺忘任何一位學生
-

<p>B-10 教師辦公室。 村內老師翻閱著二年一班同學們所寫的悔過書。</p>	<p>島崎老師：「這份悔過書，我叫他們重寫好多次，稿紙一定要超過五張，為了不引起外界反彈，由校長帶領大家一起檢查，直到所有老師認可為止，叫他們重寫了五、六次，但是每重寫一次，就越來越看不見學生的面貌，每個人寫的都一樣，『要替別人想想』、『互助幫助』、『跟大家好好相處』、『成為一個珍惜友情的班級』。孩子們是抱著什麼心情寫的？好像在背考試的答案一樣，大家寫出一堆相同的詞，『反省』或是『後悔』之類的，我們叫他們寫這些東西，到底對他們有什麼幫助？」 村內老師沈默。 島崎老師：「我們到底要用什麼方式教導學生？」 村內老師沈默，並離開辦公室。</p>	<p>a 校方處理霸凌事件流於形式</p>
<p>B-11 校園一角。 村內老師正在燒學生們寫的悔過書。畫面為園部寫的悔過書。</p>	<p>園部悔過書上寫著：「我沒有發現野口同學受到霸凌，不過這只是我的藉口，說不定我只是假裝沒看到而已。我也曾經有一次受到同學慫恿，跟野口同學要求過東西，為什麼當時我會做出這種事，為什麼我不能勸阻同學，我想當時我沒有勇氣拒絕，我做了人最不应该做的事，我覺得自己很可恥，不管再怎麼反省也無法</p>	<p>a 旁觀者無視霸凌事件</p> <hr/> <p>b 旁觀者受到同儕慫恿而加入霸凌行為</p>

	<p>改變事實，但是現在我知道我對野口同學做出不應該的事，我為此深刻反省，深感悔過，為了野口同學，本校必須再次杜絕霸凌事件。</p>	<p>c 校方對於霸凌事件的處理流於形式或口號</p>
<p>B-12 會議室。 老師及學生委員一同看青鳥信箱中的信件。</p>	<p>其中一封信件寫：「討厭一個人就能霸凌他嗎？難道因為喜惡是個人自由，所以可以霸凌別人？」 學生委員將信件內容寫在黑板上，被石野老師制止。 石野老師：「夠了，不用記錄。」 石野老師將信件拿給學生委員並說：「這個拿去丟。把信箱放回原位，下週再繼續。」 園部：「石野老師。」 石野老師：「什麼事？」 園部：「請告訴我，討厭某個人就算是霸凌嗎？」 石野老師：「那封信是你寫的？」 園部：「不是。但是我也不懂，請告訴我。」 石野老師：「那就算是霸凌，大家共同討厭某個人，排擠他或對他使壞，就是霸凌。」 園部：「可是假如我只是默默的...，默默在心裡討厭他，就不是霸凌對不對。」 石野老師：「即使你只有在心裡默默的想，也會表現在態度跟行</p>	<p>a 校方與老師對於霸凌事件的處理，流於形式或口號，並不是真正想進行改變</p>

為上，一個人影響另一個人，一直增加。」

園部：「那老師沒有討厭的人嗎？」

石野老師：「沒有，如果我對學生偏心，那我要怎麼當老師。」

園部：「我不是指學生。你沒有討厭的大人嗎？你身邊沒有過這樣的人嗎？」

石野老師：「二年一班寫了那麼多悔過書，只學會講一些歪理嗎？」

園部：「我不是這個意思。」

村內老師：「園部同學，不...要說了，你...做錯了。」

石野老師：「村內老師說的對，你去冷靜冷靜，再仔細想想。」

村內老師：「大家都錯了，大家都錯了，園部同學現在認真說出意見，他認...真的說，我們要認真回答才對。霸凌指的，不是單純討...厭某個人，也不是很...多人討厭某個人，霸凌是踐...踏某個人，折...磨他，而且沒...意識到他在受苦，對他受...苦的聲音充耳不聞。」

學生委員：「關於這個問題的看法，我們下次...。」

園部站起並說：「我討厭這個信箱，這種東西一點用處也沒有。」語畢，便跑出會議室。

B-13 二年一班的
教室。
園部跑回二
年一班的教
室，將野口
桌上的印記
擦掉。

園部：「老師，為什麼保留野口
的位子？為什麼每天早上對野口
的位子打招呼？」
村內老師：「因為野口同學，想...
一直待...在這間教室。他想待...在
這裡，可是沒有辦法，其實他想
跟大家一起坐...在這裡，所以我
一...直叫他的名字，大家瞧不起
野口同學，完全不想把他當成一
回事，甚至沒發現他的痛苦，所
以我...在班上想...重視他。」
園部：「可是他本人已經不在
了，不管做什麼他都不知道。」
村內老師：「野口同學不在了，
但是大家還在。」
園部：「所以對我們集體處罰
嗎？這根本是處罰，不允許我們
忘記野口，處罰我們。」
村內老師：「不是這樣的。」
園部：「不然是為什麼？」
村內老師：「是責任。」
園部：「我們已經反省過了，也
很後悔，也跟野口去道歉了，打
算要重新開始。」
村內老師：「這太卑鄙了，重新
開始這句話太卑鄙了，野口同學

a 霸凌對受害者
造成永久且嚴
重的身心傷害

b 加害者認為反
省並向受害者
道歉後便結束
了

不會忘記，我不知道他...是埋怨你們，憎恨你們，還是原諒你們，可是他一生絕...對不會忘記，大家對野口做了令他永生難忘的事，然而...你們卻想忘記他，這不是太卑鄙了嗎？不...可以忘記野口，不可以忘記你們對...他做的事，這是責任，不管構不構成犯罪，你...們都必須對...自己做的事負責。」

園部：「那時野口笑了，笑著對我們說『饒過我好不好』、『一點都不好玩』、『真是地獄』、『

真的是最後一次了』、『沒有安可了喔。』、『接下來我就要去死了喔。』」

村內老師：「世上有百種人，有像老師這樣，不拼...命說就表...達不出來的人，也有像野口同學，不開...玩笑就講不出內心話的人。」

園部：「我常常在他家的便利商店看雜誌，他其實希望我對他伸出援手，可是我卻跟著大家一起笑他，每當他說『真是地獄』，我就笑他，當我說出洋芋片的時

c 受害者外在表現與心理狀態大不相同

d 老師試圖教育學生

候，他有一瞬間看了我的臉，用非常悲哀的眼神看我一眼，我因此明白了，他遺書上寫的人是我，他一定把我的名字寫在第一個，一定是這樣沒錯。」

村內老師：「不...要忘記現在的心情，然後不時回...想這個感受，為...了將來的你，不可以忘記他。」

園部：「老師，我這麼做，以後可以變得更勇敢嗎？」

村內老師：「你不必馬上變勇敢，人本來都是很脆弱，所以才...要努力去變得勇敢。」

B-14 洗手台。

園部和井上的對話。

園部：「我可以問你一件事嗎？你跟梅田只有在欺負野口時，才會感情變特別好。」

井上：「這個嘛，你說的也是。」

園部：「真是爛人。」

井上：「什麼？什麼爛人。」

園部：「不只是你，梅田跟我，我們都是爛人。」

井上尷尬笑。

園部：「他在新學校交得到朋友嗎？」

井上：「交得到，世上有比我們善良一萬倍的人。」

園部：「嗯。」

井上：「幸好，幸好他還活著。」

a 加害者在受害者發生輕生的事件後，開始自覺自己的行為不對

		園部：「嗯，真的很慶幸。」	
B-15	走廊上。 女同學 B 和 園部對話。	女同學 B：「我知道了，野口同學的遺書，第三個人的名字，我媽去問了家長會的人，第三個人寫的是『其他所有人』。」	a 受害者認為旁觀者都是加害者的其中一員

附錄 3. 《告白》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
C-1	2 年 B 班的 教室中。 新導師，寺 田良輝與學 生們開班 會。	<p>寺田老師和同學說明下村患上心病，為了要營造讓下村願意回歸校園的氛圍，而提出了「輪流抄寫筆記，每週一次，由班長和自己負責輪流送到下村家」的意見。</p> <p>寺田老師：「不好嗎？美月妳覺得呢？」</p> <p>北原：「好。」</p> <p>寺田老師：「請起立，謝謝。美月妳有什麼綽號嗎？」</p> <p>某同學低喃：「美呆。」</p> <p>北原在心中默念：「我小學時一直被叫『美呆』。美月是阿呆，美呆。」</p> <p>寺田老師：「美呆啊？那我以後就叫妳美呆囉。」</p> <p>同學們拍手叫好地說：「美呆好可愛...！」</p> <p>全班：「美呆！美呆！美呆！」</p> <p>寺田老師亦跟著同學起鬨，邊拍手</p>	<p>a 老師無視學生之間的霸凌行為</p> <hr/> <p>b 老師為霸凌事件的加害者之一</p> <hr/> <p>c 加害者以正面話語包裝霸凌行為</p> <hr/> <p>d 旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨</p>

邊高喊「美呆。」

- C-2 2年B班的同學A向渡邊扔牛奶，便對他說：「你完全沒在反省吧。」
教室中。
同學們間的對話。
- 渡邊脫下沾滿牛奶的外套後，離開了教室。
同學們見這情況後，開始在渡邊的作業簿上寫「渡邊修哉，去死吧！」的文字。也把渡邊桌椅中的東西全部甩在地上，把他的書丟到垃圾桶等等。
- a 加害者認為霸凌行為是在實施正義
-

- C-3 通訊軟體。同學們以手機簡訊傳著渡邊修哉的制裁積分表。
- 班上同學間的手機簡訊傳著：「渡邊修哉的制裁積分表，大家盡情制裁他吧」、「殺人遭天譴！收集制裁積分！！」的訊息，訊息中記錄著每個學生的計分。
故意撞擊渡邊、於渡邊的桌上塗鴉、在渡邊的鞋櫃堆滿垃圾等，對渡邊造成傷害的行為皆可獲得分數。
- a 加害者認為霸凌行為是在實施正義
-

- C-4 2年B班的教室中。
寺田老師與學生們開班會。
- 寺田老師：「『這個班上有霸凌的問題，被欺負的人是渡邊修哉同學』，昨天收來的作業筆記裡夾著這張紙條，學生鼓起勇氣寫來的紙條。我不會視而不見，這不是霸
- a 老師不承認霸凌事件的發生
-

		<p>凌，是嫉妒，有人羨慕成績名列前茅的修哉，因此找他的碴，就算修哉比較會讀書，不見得你就比他差！會讀書是修哉的個性，每個人都有不同的個性，我希望大家盡量找出自己的個性，我會好好看著每個人的。」</p>	<p>b 老師未真正了解霸凌事件</p>
C-5	<p>2 年 B 班的教室中。 同學們間的對話。</p>	<p>同學將班長北原推到地板說：「是妳打小報告的吧？」 北原：「不是！我沒...不是我！」 北原心想：「我被懷疑是因為，全班只有我的制裁分數是 0 分。」 同學們把北原和渡邊兩人一同甩到地上。 同學：「竟然站在殺人兇手那邊，美呆，妳沒有感情嗎？你不同情悠子老師嗎？」 同學們架著兩人，強迫跪在地上的兩人相互嘴對嘴親吻，並拍下兩人的親吻照。 北原：「住手！放開我！」 北原心想：「老師...這個班級太不正常了。」</p>	<p>a 旁觀者未一同加入霸凌行為即成為被加害者</p> <hr/> <p>b 加害者認為霸凌行為是在實施正義</p> <hr/> <p>c 受害者面對霸凌，試圖反抗但無效</p>
C-6	<p>2 年 B 班的教室中。 同學們間的對話。</p>	<p>一位女同學們朝北原揮著手機畫面，畫面中顯示著北原與渡邊的親吻照。 渡邊用美工刀在自己的食指上割了一刀，將流下的血液塗抹在同學的臉上、以血液靠近他們。同學們見</p>	<p>a 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態</p>

		<p>狀紛紛閃躲、逃離教室。渡邊奪走一位女同學的手機，並將其摔在地上。</p> <p>渡邊：「你那些煽動霸凌的簡訊太明顯了，星野同學。」</p> <p>語畢，渡邊抓住星野並吻了他。</p> <p>渡邊：「以後再做這種蠢事，小心我把舌頭伸進去，開玩笑的。」</p>	<p>b 受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊</p>
C-7	<p>某廢棄大樓。</p> <p>北原與渡邊的對話。</p>	<p>北原心想：「七月，再也沒有人敢欺負修哉了。」</p> <p>北原對渡邊設計出的新機器感到驚奇。</p> <p>北原：「好厲害，修哉你好厲害！」</p> <p>渡邊心想：「其實這樣就夠了，我只是想被別人稱讚。我沒有媽媽，總是獨自一人。」</p>	<p>a 加害者受到受害者的反擊後，便停止霸凌行為</p> <hr/> <p>b 個體成長過程中少了家長的陪伴</p> <hr/> <p>c 個體渴望得到他人的認同</p>
C-8	<p>回憶片段。</p>	<p>渡邊的成長過程中，媽媽親自教授他許多電子工程的知識，若渡邊學不會便會打他，對他說：「為什麼不懂？為什麼連這種事都不會？要是沒有你就好了。」</p> <p>渡邊不斷對媽媽說：「對不起...對不起...」</p> <p>渡邊心想：「受不了的父親決定離婚。母親決定重回學者之路，也選擇拋棄了我。」</p>	<p>a 個體成長過程中少了母親的陪伴</p>
C-9	<p>餐廳中。</p> <p>北原與森口</p>	<p>北原：「修哉只是太寂寞了，他只</p>	<p>a 個體成長過程中少了家長的</p>

的對話。	是想吸引媽媽注意。希望已分別... 拋棄他的母親認同他，所以才 會.....。」 森口大笑。	陪伴 b 個體渴望得到 他人的認同
------	---	-------------------------

附錄 4.《藏在心中的惡魔》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
D-1	教室中。 詩乃在班級 中揭露葛西 在前一所學 校霸凌自己 的事情，教 室中噓聲滿 場，葛西追 著離開教室 的詩乃。	葛西質問詩乃：「妳在搞什麼鬼？剛 剛那齣戲是想幹嘛？我什麼時候霸凌 過妳？妳記性沒那麼差吧？霸凌妳的 人是千春和詩織，和我有什麼關 係。」 回憶畫面顯示，霸凌詩乃的過程，實 際動手將她埋進水裡的共計三人，葛 西未實際動手，她在一旁用手機，並 觀看整個霸凌行為。 詩乃：「我就是討厭你這點，絕不會 髒了自己的手，只管自己退到安全線 後冷眼旁觀，很開心是吧？」 葛西：「我說過那是...。」 詩乃：「妳休想把自己撇得一乾二 淨，臭蟑螂。」	a 曾經的加 害者認為 霸凌行為 中，沒有 動手就不 是加害者 b 曾經的加 害者仍未 自覺自己 的霸凌行 為 c 加害者群 體中的領 導者未實 際進行霸 凌行為 d 曾經的受 害者對加 害者懷恨

<p>D-2 通訊軟體。葛西將錄到詩乃的影片傳給國中一起霸凌詩乃的同學們。</p>	<p>同學們見影片後說道：「你見到玖村那個活蟑螂？就是那個死氣沈沈的四眼？」</p>	<p>a 曾經的加害者仍未自覺自己的霸凌行為</p>
<p>D-3 1年C班的教室中。名取多日未到學校，回歸校園後見到生面孔的葛西，藤塚向她講述昨天發生的事件。</p>	<p>名取聽聞後，在班上和葛西面前，大聲地稱葛西為「東京來的霸凌女」。名取走進葛西並朝她的頭上倒水，並說：「現在知道了吧，被人欺負是什麼滋味。」</p> <p>葛西欲離開教室但被名取擋住，並要求葛西向詩乃道歉。</p> <p>葛西：「真囉唆，關你什麼事。」</p>	<p>a 加害者認為霸凌行為是在實施正義</p> <hr/> <p>b 曾經的加害者不願談論過往做過的行為</p> <hr/> <p>c 受害者在所屬群體中是新加入的人</p>
<p>D-4 1年C班的教室中。葛西關教室門時不小心夾到名取的手。</p>	<p>詩乃突然尖叫並說：「我...我當時也被這麼對待過。」</p> <p>藤塚：「妳剛剛是故意的吧？」名取向藤塚哭訴：「好痛啊。」葛西說：「不是，這怎麼會是故意的。」</p> <p>同學們起鬨對葛西說：「滾回去。」</p>	<p>a 旁觀者隨著班級整體輿論風向起鬨</p>

<p>D-5 葛西家中的廚房。</p> <p>母親詢問葛西轉學後的學校生活。</p>	<p>母親：「在新學校過得如何？習慣了嗎？」</p> <p>葛西：「一般般。」</p> <p>母親：「還是鄉下好啊，超級治癒，孩子們看起來都樸素又善良，早上還會跟人打招呼呢。」</p> <p>葛西：「喔。」</p>	<p>a 父母不知道小孩在校園遇到的霸凌事件</p> <p>b 個體不願意和父母講述在學校遇到的霸凌事件</p>
<p>D-6 1年C班的教室中。</p> <p>葛西看見自己的桌子被寫滿謾罵的文字，抽屜被放滿垃圾。</p>	<p>藤塚：「葛西～你怎麼啦，表情這麼可怕，還盯著垃圾桶看」。</p> <p>葛西拿出手機錄自己被寫滿髒字的桌子以及藤塚一群人。</p> <p>藤塚對鏡頭比了中指並說：「你拍什麼拍。」</p> <p>葛西走向藤塚並把她桌上的書本撕破。</p> <p>藤塚對葛西大吼：「開什麼玩笑！」</p> <p>葛西：「原句奉還給妳。」</p> <p>名取對藤塚說：「沒事的，我把我的教科書借你。」</p>	<p>a 受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊</p>
<p>D-7 學校泳池邊。</p> <p>同班同學阿部給葛西資料。</p>	<p>葛西：「我好像都被大家誤會了，我剛搬過來這裡，心裡很沒底，如果可以的話，想找個人說說話，如果你不介意的話，我們能偶爾聊聊天嗎？」</p> <p>阿部：「恩，我不介意。但是，我們可做不了朋友，不關我的事，和你當朋友對我來說有什麼好處嗎？」</p>	<p>a 旁觀者為了自保而與受害者保持距離</p>

<p>D-8 學校泳池邊。</p> <p>詩乃在阿部離開後出現在葛西面前。</p>	<p>詩乃：「朋友大作戰失敗了喔，真懷念，某人以前好像也跟我說過一模一樣的話。說什麼『不關我的事』，看來還是有點關係呢。」</p> <p>詩乃在葛西旁邊跳邊說：「小舞～朋友數為零，孤零零吃飯飯，還不如一隻臭蟑螂。」</p> <p>葛西無視她轉頭離開，被詩乃抓住手，詩乃：「給我更加更加更加更加更加更加更加更加痛苦吧。」</p>	<p>a 曾經的受害者對於加害者懷恨在心</p> <hr/> <p>b 曾經的受害者希望加害者受到痛苦的對待</p> <hr/> <p>c 曾經的加害者成為受害者</p>
<p>D-9 學校走廊上。</p> <p>某老師與1年C班導師大瀨戶翠的對話。</p>	<p>某老師：「之前那個轉學生如何，融得進來嗎？」</p> <p>大瀨戶老師：「恩，感覺很不錯，她來了之後感覺整個班級都團結起來了，成了一個大群體，看上去也很開心。」</p>	<p>a 學生在老師面前隱瞞霸凌事件</p> <hr/> <p>b 老師不承認霸凌事件的發生</p>
<p>D-10 校園一角。</p> <p>詩乃看到葛西被藤塚一群人霸凌。</p>	<p>詩乃看見葛西被霸凌後，一人頭髮凌亂地靠牆坐在廁所地上，便露出了燦笑，但燦笑後轉為呼吸急促，她掐著自己的脖子轉身跑離開廁所。詩乃跑到校園一角，伴隨著急促的喘息，跌坐在地板，並猛吞了好幾粒從口袋拿出的藥丸。她回想起國中那段在廁所被多人霸凌的日子，被人把頭壓進水中、被人壓倒在地、被剪頭髮、被扒</p>	<p>a 曾經的受害者對於曾經的加害者受到霸凌而感到愉悅</p> <hr/> <p>b 霸凌對受害者造成嚴重的身</p>

		開衣服，最後剩下全身凌亂的自己靠牆坐在地上。	心傷害
			c 霸凌對受害者造成永久的傷害
D-11	1年C班的教室中。同學們在班上為了文化祭而做準備，製作道具、佈景等。	<p>大瀨戶老師在班上協助。 藤塚：「剩下的讓我們來做吧。」</p> <p>大瀨戶老師聽聞後便離開班級，剩下學生們在教室。</p> <p>名取從背後架住葛西使她無法動彈，藤塚拿起刷子在葛西臉上畫上一長條的紅色顏料，並說：「啊，真對不起，原來葛西你在啊，你今天太老實了，我都沒注意到你。」</p> <p>葛西要逃出教室，便被同班的男同學攔住，其他在場同學，有人沈默，近藤小聲地說：「不要這樣。」卻被阿部給阻止。</p> <p>大瀨戶老師其實尚未離開班級，她站在門外目睹這整起事件，卻不發一語地直接離開。</p>	<p>a 學生在老師面前隱瞞霸凌事件</p> <p>b 旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨</p> <p>c 旁觀者制止選擇發聲阻止霸凌行為的人</p> <p>d 老師漠視一切學生之間的霸凌行為</p> <p>e 老師知道班上存在霸凌情況而不介入</p>

D-12 學校廁所中。 葛西到廁所清潔自己，詩乃同時在場。	詩乃：「妳連地獄的入口都還沒到，怎麼辦呢小舞，要不之後就別來上學了，或者跳軌自殺，上新聞吧，上報紙吧。」 葛西：「神經病。」 詩乃：「妳管我神經病還是怎樣，反正我現在混得比妳好。」	a 曾經的受害者希望加害者受到痛苦的對待 b 曾經的加害者成為受害者
D-13 回家路上。 近藤和名取的對話。	近藤：「像昨天那種事，我還是覺得不太好。」 名取：「那就是在教訓教訓她啦。」 近藤：「但是大家一起欺負她不好啊。」 名取：「是嗎？但是什麼變態英雄，都是五個人打倒一個人，這就是所謂正義的夥伴啦。」	a 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為 b 加害者認為霸凌行為是在實施正義
D-14 學校的體育館裡。 文化季時，藤塚一群人用拖把把葛西鎖在無人的體育館儲藏室。	男老師A站在儲藏室外，聽著葛西不斷地敲門求救，他卻毫無行動便離開了。 過了一陣子後。 名取：「差不多該放她出來了吧。」 藤塚：「也是呢，有她才好玩。」 其他同學：「肯定很好玩，那我們快點！」 藤塚一群人把門打開後，見到葛西因被關在儲藏室太久而當眾漏尿。 藤塚：「誰來拍個照啊，手機拍照啊，拍啊。」 近藤：「夠了！求你們別再這樣了，	a 老師漠視一切學生之間的霸凌行為 b 老師知道班上存在霸凌情況而不介入 c 加害者認為霸凌行為是在「玩」

		<p>藤塚。」</p> <p>藤塚：「一副偽善者的嘴臉是怎麼回事。」</p> <p>人群離開後，一位男同學，大倉，折返回來，給葛西一條毛巾和褲子後又離開了。</p>	<p>d 願意給予幫助的旁觀者要在加害者群體不在場才有所行動</p>
D-15	<p>操場上。</p> <p>營火晚會上男同學A與藤塚的對話。</p>	<p>男同學A：「你不是畢業後想成為理髮師嗎？要是被發現就不好了。你還是趁早收手吧，別等大家都覺得沒意思了。」</p> <p>藤塚：「你說的都是什麼，完全聽不懂。」</p>	<p>a 加害者不承認自己的霸凌行為</p> <hr/> <p>b 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p>
D-16	<p>教師辦公室內。大瀨戶老師桌上放著寫著「1年C班有人被霸凌」的紙條。</p>	<p>大瀨戶見紙條後若有所思。</p> <p>其他老師：「怎麼了嗎？」</p> <p>大瀨戶老師：「沒事。」</p>	<p>a 老師漠視一切學生之間的霸凌行為</p>
D-17	<p>東京市區內。</p> <p>葛西與之前在東京的學校的朋友們碰面。</p>	<p>葛西：「好久沒有這樣笑了，果然還是這邊好。」</p> <p>朋友：「然後呢，那邊的小團體怎麼樣呢？」</p> <p>葛西：「不能更糟了。我到底是怎麼了，怎麼會變成這樣。最近有點後悔自己以前的所作所為。」</p>	<p>a 曾經的加害者遭受到霸凌後，開始檢討自己的行為</p> <hr/> <p>b 受害者對</p>

			所屬群體 沒有歸屬 感
D-18	1年C班的 教室中。 大瀨戶老師 詢問藤塚有 關「1年C 班有人被霸 凌」的紙條 一事。藤塚 拿著紙條質 問全班。	藤塚：「快點，給小翠告狀的人，舉 起手來。」 近藤緊張地握緊雙拳，低著頭。 葛西：「這還用說，當然是我做 的。」 近藤聽到葛西這麼說後，非常驚訝地 看著她。 藤塚知曉後，將一瓶墨汁倒到葛西頭 上，便說：「好厲害。」	a 受害者保 護為自己 發聲的同 學 b 加害者要 抓到霸凌 事件的舉 報者
D-19	回家路上。 近藤和葛西 的對話。	近藤：「那個，剛才謝謝妳。」 葛西：「你還真是個蠢蛋，一眼就能 看出來那種老師不管用。不過，會匿 名告狀的人一定沒看出來吧。」 近藤：「我不喜歡霸凌人的事情，真 的不喜歡，可是又不知道怎麼辦。」	a 旁觀者試 圖阻止加 害者的霸 凌行為 b 老師接到 舉報卻未 妥善處理
D-20	學校泳池 邊。 詩乃與葛西 的對話。	詩乃：「偷偷摸摸地，你到底在搞什 麼鬼？利用別人偷偷摸摸，做些像蟑 螂一樣噁心的事，又打算借刀殺人 嗎？你果然一如既往呢。」 葛西：「真可悲啊，不管過多久，都 擺脫不了國中的記憶，真是可悲啊， 小田切同學。」 詩乃情緒激動地說：「怎麼可能擺脫 得了！每天都要聽到別人說那麼過分	a 曾經的加 害者不理 解受害者 所受的痛 苦 b 曾經的加 害者認為 霸凌所造 成的創傷

	<p>的話，甚至覺得自己是不是應該消失、應該去死！連父母都變得神經兮兮！」</p> <p>詩乃吃藥讓自己情緒緩和下來。</p>	<p>會隨著時間沖淡的</p> <hr/> <p>c 霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害</p> <hr/> <p>d 霸凌對受害者造成永久的傷害</p> <hr/> <p>e 霸凌讓受害者產生自我懷疑</p>
D-21	<p>學校保健室。</p> <p>校醫和大瀨戶老師的對話。</p> <p>校醫曾治療過割腕而滿手是血的詩乃。</p> <p>校醫：「老師，您們班裡沒問題吧？是不是有什麼問題？」</p> <p>大瀨戶老師：「有不存在問題的世界嗎？有問題是很正常的吧？霸凌不管在哪裡都很常見，與其旁人插手，不如自己找到生存下去的方法，這樣孩子才更健全。」</p> <p>校醫：「老師，您覺得學校是什麼地方？」</p> <p>大瀨戶老師：「和平的職場。」</p>	<p>a 受害者會自我傷害</p> <hr/> <p>b 老師漠視一切學生之間的霸凌行為</p> <hr/> <p>c 老師認為霸凌是正常的行為</p> <hr/> <p>d 老師知道班上存在霸凌情況而不介入</p> <hr/> <p>e 老師對霸</p>

			凌事件採 息事寧人 的態度
D-22	1 年 C 班的 教室中。 葛西在講台 對全班大 喊。	葛西：「這個班級有人被霸凌！這個 班級有人被霸凌！到底誰在霸凌？到 底誰被霸凌？真正有錯的是誰？小田 切？藤塚？還是我？最可惡的是誰？ 你們一個個，袖手旁觀、斜眼竊笑， 沒意思了就換一個目標繼續欺負，昨 天的敵人是今天的朋友嗎？開什麼玩 笑，不感興趣！與自己無關！冷眼旁 觀！因為你們這些人，我們每一天都 像活在地獄，我絕對不能原諒，不能 原諒自己，也絕不能原諒你們這些旁 觀者。」 葛西站上桌子，指著班上的每個同學 吼：「你也是！你也是！你也是！去 死吧。」	a 曾經的加 害者遭受 到霸凌 後，開始 檢討自己 的行為 b 旁觀者隨 著班級整 體輿論風 向起鬨 c 曾經的加 害者、現 在的受害 者認為旁 觀者的漠 視助長了 霸凌情況

附錄 5. 《三角草的春天》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
E-1	後山的空 地。 野咲與妙子 一群人的對	三位女同學見到她後說：「她還真的 來了。」 女同學 A：「野咲，勸你別再把鞋子 放在鞋櫃裡了。」語畢，就將野咲	a 加害者認為 霸凌行為是 幫他人進行 報復

話。

的鞋子扔進空地的一個大坑當中。
女同學 B：「討厭，我沒辦法，這樣她明天要怎麼上學？」
女同學 C：「我才不敢去撿呢，絕對沒辦法。」
女同學 A：「她要下去嗎？」
女同學 B：「一路好走。」
野咲為了撿鞋子而走下大坑當中，卻不小心跌倒了。
女同學 C：「不准看我們，醜女。」
女同學 A：「野咲，妳不如回東京吧？」
女同學 B：「真捨不得。」
女同學 A：「相場被妳這種醜女偷走。小妙會是什麼心情？妳不明白嗎？」
此時，另一群男同學走近。
久賀：「好可怕。妙子，我們回去吧。」
男同學 A：「妳們女生超無聊的。」
女同學 A：「囉唆。」
妙子：「其實...我之前就說過了，我完全不在乎相場，但是...。」
女同學 B：「我明白。」
女同學 A：「是啊。」
妙子望向野咲，兩人對視後野咲別開眼神。
妙子：「走吧。」

b 加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為

c 受害者在所屬群體中是新加入的人

d 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態

E-2 回家路上。
野咲與家人在路上相

野咲全身髒兮兮地走回家，路上被家人們遇到。
野咲妹妹：「找到了，姊姊！」野咲

a 受害者的家人知道個體在學校所遇

	遇。	<p>妹妹見到姊姊全身的樣子後開始哭泣。</p> <p>野咲抱住妹妹說：「小祥...小祥...妳別哭，不要哭...。」</p> <p>野咲父母見狀後，也一同抱住兩人，四人相擁而泣。</p>		<p>到的霸凌狀況，並感到難過</p>
E-3	<p>學校會議室中。</p> <p>野咲父親到學校向老師反應野咲在學校所遇到的霸凌情況。</p>	<p>南老師：「這樣就代表我的學生霸凌她嗎？」</p> <p>野咲父親：「南老師，春花也是妳的學生吧？」</p> <p>南老師：「喔...。」</p> <p>野咲父親：「妳這個人...。」</p> <p>南老師：「野咲先生，本校今年就要廢校了，在這關鍵時候別把事情鬧大吧？」</p> <p>野咲心裡唸著：「這裡是個偏遠的小鎮，包含我在內，今年只有十幾個畢業生。其他人都從小就認識了，未來應該也將彼此相伴，到死為止。」</p>	<p>a</p> <p>b</p> <p>c</p> <p>d</p> <p>e</p>	<p>受害者的家長向老師反應霸凌事件</p> <hr/> <p>老師知道班上存在霸凌情況而不介入</p> <hr/> <p>老師對霸凌事件採息事寧人的態度</p> <hr/> <p>受害者對所屬群體沒有歸屬感</p> <hr/> <p>受害者在所屬群體中是新加入的人</p>
E-4	<p>3年1班的教室中。</p> <p>學生們正在上南老師的</p>	<p>同學們將死掉、正流著血的鳥放在野咲的抽屜當中。</p> <p>久賀對著正背對學生寫黑板的南老師說：「南老師，野咲同學的桌子發</p>	<p>a</p>	<p>老師漠視一切學生之間的霸凌行為</p>

	<p>課。</p> <p>生了可怕的事。」</p> <p>南老師沒有回應。</p> <p>久賀：「假裝沒聽到啊？」</p> <p>相場：「你們真的很無聊，妳也一樣，別再鬧了。」</p> <p>久賀：「不關妙子的事，我啦，是我幹的。」</p> <p>相場：「幼稚。」</p> <p>久賀：「蛤？」</p> <p>相場：「幼稚。」</p> <p>久賀坐回自己的位子上。</p> <p>相場：「南老師，老師！」</p> <p>南老師依舊不理台下的學生，繼續寫板書，突然，南老師一陣噁心，衝出教室嘔吐。</p>	<p>b 老師知道班上存在霸凌情況而不介入</p> <hr/> <p>c 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p> <hr/> <p>d 旁觀者對霸凌行為選擇沈默</p>
<p>E-5 野咲家。野咲與雙親的對話。</p>	<p>父親：「春花，那種學校不用再去。」</p> <p>母親：「妳不必顧慮我們。」</p> <p>父親：「因為我被調職，才會搬來這裡，對不起，就快畢業了，妳在家好好休息吧。」</p> <p>母親：「等上高中後，一定會認識好朋友的。對吧？」</p>	<p>a 受害者的家人知道個體在學校所遇到的霸凌狀況，並給予支持</p>
<p>E-6 3年1班的教室中。妙子和另外三位女同學的對話。</p>	<p>女同學C：「小妙，野咲連請三天假，會不會不來了？」</p> <p>妙子：「天曉得。」</p> <p>女同學A：「派人去探病就知道啦。」</p> <p>女同學B：「我們人真好對吧。」</p> <p>妙子：「流美！」</p> <p>女同學A：「你去說服野咲明天來上</p>	<p>a 加害者以正面話語包裝霸凌行為</p> <hr/> <p>b 原本的受害者未到校的情況下，加害者轉移對</p>

	學，否則就再次由妳升格當『目標』。」語畢，便用針刺向流美。 男同學 A：「把人踢走又叫她回來，妳們真的很壞。」 女同學 A：「吵死了。」	其他同學進行霸凌
E-7	野咲家。 流美到野咲家探望她。 流美：「妳是真的發燒嗎？」 野咲：「嗯。」 流美：「已經康復了嘛？」 野咲：「嗯。」 流美：「太好了。」 野咲：「對不起。」 流美：「野咲同學，妳病好了吧？明天來學校吧，否則我會很困擾。」 野咲：「困擾？但我不想再去學校了...。」 流美：「什麼？不會吧？不行，野咲同學不來，就換我當受害者了！」	a 受害者希望其他同學成為受霸凌的對象
E-8	3 年 1 班的教室中。 一群同學圍著觀看正在幫流美亂剪頭髮的妙子。 女同學 B：「小妙將來想當美髮師，免費幫你剪髮，真是賺到了。」 妙子：「跟這無關吧。」 女同學 A：「妳髮型太醜，才看起來才這麼陰沉。」 流美發狂似地邊笑邊說：「原來如此。」 妙子：「流美，感覺如何？有變清爽了嗎？」 流美：「好輕盈喔，真不錯。應該吧...。」 妙子抓著流美的頭髮說：「怎麼可能不錯？」	a 加害者以正面話語包裝霸凌行為 b 加害者知道霸凌行為造成他人不適

	<p>女同學 B：「妳應該把野咲帶來學校的。」</p> <p>流美：「是。」</p> <p>女同學 B：「妳不覺得那個女的很可惡嗎？妳怎麼想？」</p> <p>流美：「我想殺了她，我希望她去死。」</p>	<p>c 受害者對同為受害者的人產生恨意</p>
E-9	<p>校園一角。縱火的學生們聚集在一起。</p> <p>女同學 A：「你們變成軟腳蝦了嗎？」</p> <p>女同學 B：「可是....我們殺了人啊。」</p> <p>女同學 C：「對啊，都是久賀的錯。」</p> <p>久賀：「別這麼說，我只想嚇嚇他們，沒想到會變成這樣。想出這個點子的人，真是嚇死我了。」語畢，便望向流美。</p>	<p>a 當霸凌行為觸犯到犯罪時，加害者感到恐懼</p> <hr/> <p>b 霸凌導致的結果大於原定想像時，加害者感到恐懼</p> <hr/> <p>c 加害者輕忽霸凌導致的結果</p>
E-10	<p>會議室。南老師與流美的對話。</p> <p>南老師：「我希望妳畢業前別再跟小妙往來，她不是討厭妳嗎？希望大家能開心畢業，不想惹上麻煩。」</p> <p>流美：「請問，老師...。」</p> <p>南老師：「什麼？」</p> <p>流美：「對老師而言，小妙是怎麼樣的人。」</p> <p>南老師：「當然是『朋友』啊，幹嘛問這個？」</p>	<p>a 老師知道班上存在霸凌情況而不介入</p> <hr/> <p>b 老師對霸凌事件採息事寧人的態度</p>

E-11 妙子家中。妙子一家的對話。	<p>妙子父親：「我聽妳媽說了，我不會讓妳去東京上學。」</p> <p>妙子：「但是這裡沒有美髮學校。」</p> <p>妙子父親：「等妳高中畢業，爸爸我會幫妳決定工作。」</p> <p>妙子：「幫我決定...那我的夢想呢？」</p> <p>妙子母親：「孩子的爸，妙子連國中都還沒畢業呢。」</p> <p>妙子父親：「聽好了，我不準妙子自己搬出去。」語畢，便離開家中。</p> <p>妙子母親：「下次何時回來？」</p> <p>妙子父親：「確定後再跟你說。」</p>	<p>a 加害者的家庭屬高壓教育</p> <p>b 加害者在家中沒有自由</p>
E-12 女同學A家中。女同學A與父親的對話。	<p>女同學A父親向女同學A丟東西：「不要發泡酒，白痴！」</p> <p>女同學A：「爸爸...。」</p> <p>女同學A父親：「再去買一次。」</p> <p>女同學A：「可是現在很晚了，我也沒錢重買。」</p> <p>女同學A父親：「叫妳去就去！」</p>	<p>a 加害者來自有家庭暴力的家庭</p>
E-13 後山的空地。野咲與女同學們的對話。	<p>女同學A：「我啊，其實以前每天都想死，但看見她媽媽的焦屍時，我心想，我絕對不要死，這是我第一次有這種想法。」語畢，使用腳把野咲踢倒在地。</p> <p>女同學A邊抓著野咲的頭髮邊說：「因為...看起來超痛苦的。煩死了，妳快點去死好不好？」</p> <p>野咲拿起一旁的鑽子刺向女同學A的眼睛。</p> <p>女同學A：「混帳！野咲！」</p>	<p>a 受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊</p>

		野咲拿起一旁的斧頭砍向女同學A，直到她死亡。 女同學A：「爸爸...。」	
E-14	校園中。 流美提議要縱火。她提著一桶汽油和其他霸凌的同學走在校園中。	女同學A：「真的要下手嗎？，超好笑的。」 久賀：「流美，妳如果只是唬弄我們就死定了。」 流美：「沒膽的人就滾回去，趁還沒後悔之前。」 女同學A：「這傢伙在說什麼？」 男同學A：「真有膽量，我看妳是吃了秤砣鐵了心。既然如此，我們也全力幫忙，是吧？」 男同學B：「沒錯。」 男同學A：「相對的，妳這主謀者要是怯場，我就殺了你。」 久賀：「現在是怎樣？測試她的膽量。妙子也會去吧？」 妙子：「無聊，我要回家。」 流美：「小妙，敬請期待！」 妙子：「你們加油吧。」	a 加害者認為霸凌他人的行為是好笑的 b 受害者用極端手法向加害者表現自己 c 加害者群體中的領導者未實際進行霸凌行為
E-15	校園中。 失蹤學生的家長們聚集到學校，質問南老師。	家長：「好幾個學生失蹤了你卻如此冷靜。」 流美母親：「我女兒說過，南老師把妙子當成朋友這女人瘋了！」 南老師：「要是被這點小事嚇到，怎麼有辦法當老師？」 橘同學的父親向南老師丟東西：「聽說妳是大津馬國中畢業的，妳是不是被霸凌過？我感覺得出來，看著妳就覺得不爽，是不是被霸凌到腦	a 老師在學生時期遭受過嚴重霸凌 b 霸凌對受害者造成長期且嚴重的身心影響

袋壞了？妳害怕我們的孩子嗎？其實是妳把學生殺了吧？」

又轉頭向其他家長說：「你們也很清楚吧？自己的孩子不是被霸凌的對象，而是霸凌別人的那一方。」

南老師發狂地對家長們吼：「不！我是老師！為了覆蓋那段被霸凌的不堪過去，我決定回到國中，重新面對！就算當上老師，還是想在學校交朋友！我好想從大津馬國中畢業！僅此而已！」語畢，老師奔跑出學校。

附錄 6. 《十二個想死的少年》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
F-1	會議室。 十二位青少年的對話。	麻衣：「小健，你是被霸凌才想尋死的吧？」 健一：「誼？」 麻衣：「你時不時會讓人覺得有點煩。」 健一：「抱歉。」 聖吾：「輪不到你說。」 麻衣：「啥？為何？」 健一：「看得出來啊？嗯...你說對了。」 麻衣：「果然是這樣啊？」 聖吾：「你被霸凌多久了？」 健一：「大概兩年了。把國中也算進去就更久了。」	a 受害者因長期受到霸凌而有尋死的行為 <hr/> b 老師為霸凌事件的主要加害者 <hr/> c 受害者父母知道小孩受到霸凌後並未給予支持

麻衣：「被同學霸凌嗎？還是社團的人？」

健一：「一開始是班導起的頭，後來越鬧越大...，最後就變得一發不可收拾了。」

麻衣：「你有跟父母說嗎？」

健一：「說是說了，但我一提到想轉校，他們就把我罵個臭頭。」

F-2 會議室。
十二位青少年的對話。

信男：「但是一年前，我殺了同校學生。」

蜜繪：「不是意外之類的嗎？」

信男：「我是帶著殺意而做的。那時我剛好遭受嚴重霸凌，我殺了當時的主導人。」

健一：「跟我一樣...。」

麻衣：「真意外，小健倒還能理解。」

聖吾：「別這樣說。」

信男：「該怎麼說呢...。我從以前就比一般人能幹，或許是這樣才惹人厭吧。」

蜜繪：「但...對方已經不在了吧？那你為何又來到這裡？」

信男：「我做得不留痕跡，很簡單地就被當成意外處理了，霸凌也停止了。但是...那之後才是地獄的開端，我想說出一切，想受不了，無法隱藏著秘密繼續活下去。」

真二郎：「但你要棄權嗎？」

a 受害者對於加害者懷恨在心

b 受害者長期受到霸凌後，對加害者進行反擊

c 受害者將受到霸凌的原因歸咎於自己

d 校方及老師輕率地處理霸凌事件

e 加害者受到受害者的反擊後，便停止霸凌行為

f 受害者在班級群體中較為突出

信男：「我當時的做法跟芽衣子一樣，把人從樓梯推下去。我心想原來感覺是這樣，自己做的事又回歸己身。所以剛才那聲謝謝是發自內心說的，讓我痛快多了。要死隨時都能死，就算獨自一人也能辦到。但我想在那之前自首，把一切都說出來。」

附錄 7. 《破碎的瞬間》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
G-1	學校的體育館。 學校正在進行朝會，長官在台上講話，講台側邊前方站著老師們。	濱田看見站在人群中的藏本，被站在她四周的同學用垃圾丟擲。突然，藏本の後腦勺被一隻鞋子重擊而發出了聲響。同學們竊笑。 同學 A：「那是誰的啊？」 同學 B：「這樣會被罵啦。」 同學 C：「實在有夠搞笑。」 同學 D 拿起另一隻鞋子準備再丟向藏本。 濱田握住同學 D 的手說：「夠了喔。」 同學 D：「只是鬧著玩啦，不好意思。」	a 加害者認為霸凌他人的行為是好笑的 b 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為 c 加害者認為霸凌他人的行為是在開玩笑

<p>G-2 學校的體育館。 朝會結束後，同學們離場。濱田上前關心蹲在地上撿垃圾的藏本。</p>	<p>濱田：「嘿...那個...我都看到了，他們很常對你這樣嗎？你要不要去跟班導講啊？」 藏本不語，也沒有理會濱田。 濱田上前摸了藏本的肩膀說：「我跟你說...。」 藏本尖叫。 濱田：「沒有啦，我...。」 藏本尖叫。 濱田：「我...。嗯...對不起。」 藏本邊尖叫邊跑離開體育館。 一旁的同學們：「嚇死人了。又是她喔，有夠煩的。」</p>	<p>a 旁觀者問受害者是否告知老師霸凌的情況</p> <hr/> <p>b 旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨</p>
<p>G-3 濱田的教室中。 濱田和田丸正在吃便當，尾崎和他們的對話。</p>	<p>尾崎：「你有在朝會跟她說話吧？那個一年級的詭異女孩。」 濱田：「啊，那件事喔。」 尾崎：「那個人是你妹喔？你們長得不像耶。」 尾崎：「並不是，我妹也讀一年級。你成為了他們八卦的話題，他們說有個三年級的和藏本針講了話，只要沾上那女的就完了。那女的腦子有問題，她是全一年級的公敵。」 濱田：「那女孩的名字叫『藏本針』？」 尾崎：「就這樣。」</p>	<p>a 受害者是整個群體的公敵</p> <hr/> <p>b 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p> <hr/> <p>c 與受害者有接觸的個體即成受矚目的對象</p>
<p>G-4 藏本的教室中。 濱田到藏本</p>	<p>濱田走到藏本的教室看見，藏本坐在自己的位子上，經過她位子的同學都用力踢了她的桌子，桌</p>	<p>a 旁觀者對霸凌行為選擇沈默或是隨之起鬨</p>

<p>的班級中要找她。</p>	<p>子因此被踢到一旁，桌上的文具散落一地。 同學 A：「喂，踢這麼狠，你完了。」 藏本蹲下身撿文具。</p>	<p>b 與受害者有接觸的個體即成受矚目的對象</p>
	<p>同學 A：「好臭喔，光是站著就一股臭味。」 同學 A 注意到站在教室門口的濱田。 同學 A：「正義英雄來這耍帥了。」</p>	<p>c 加害者嘲諷出面幫助受害者的個體</p>
	<p>田丸：「清澄，我能體會，但我們就快畢業了。」 濱田：「你看。」 同學 A 在濱田和田丸面前把藏本的椅子踢倒。 濱田：「看不下去了，惡勢力需要被制裁。」 濱田走進藏本的教室，把她的桌椅回復原狀。</p>	<p>d 旁觀者有實際行動幫助受害者</p>
<p>G-5 學校的廁所。 濱田發現藏本被鎖在學校廁所裡，並且被潑了四桶水。濱田要將她從廁所中救出來。</p>	<p>藏本：「我很早之前...就覺得...一定要向你道歉，朝會時...學長你...替我出聲，我那時...搞不清楚狀況，以為你要對我做什麼...你突然碰我...我怕...所以...嗯...對...對不起。」 濱田心想：「玻璃並不是用懷著敵意的眼神在盯著我看，她只是在努力不讓自己的淚水留下。」 藏本：「還有鞋櫃...名條的事...是學長...你做的吧？」</p>	<p>a 霸凌對受害者造成嚴重的身心傷害</p> <p>b 受害者對他人有高度警戒心</p> <p>c 受害者不願讓家人知道自己所遇到的霸凌情況</p>

濱田：「那種事不算什麼啦。」
.....
濱田：「總之，你得趕緊出來。
你也很想回家吧？」
藏本：「我不能...回去。」
濱田：「為什麼？」
藏本：「因為我...被潑了水。」
濱田：「看起來是這樣。」
藏本：「我本來以為...之後就會乾
了。」
濱田：「哪可能會乾？冬天耶，
不會自然風乾的。」
藏本：「但...如果不乾的話...我
就...不能回家。我不想被人...發
現我這樣。」
濱田：「你是說被你父母發現你
被霸凌？」
藏本：「因為我爸爸...很擔心我。
我不想...讓我爸為了我而操心，
絕不...。」
濱田：「所以你媽不在？」
藏本：「我家裡...有阿嬤在。」

G-6 學校的廁所。 濱田將藏本	藏本：「那些水...有四桶那麼多... 嘩...從上面倒下來。」 濱田：「前面！快把扣子扣上，	a 受害者替加害 者的霸凌行為 找藉口
---------------------	---	---------------------------

從廁所中救出後，幫她處理濕掉的制服的過程中，濱田與藏本的對話。

快。」

藏本：「越來越...覺得...他們是惡魔，但那些...是自來水，應該是那邊的...洗手台...，這樣想...又覺得好險喔...，因為如果是...，廁所裡的...尿...之類的髒水的話，就真的...。」

濱田：「想不到你的話這麼多？但不說話又讓人覺得害怕...，那你還是多說點吧。」

藏本：「好...我就覺得...也不算太糟，不過他們還是有佛心的一面...，最後那桶水...是溫水，滿體貼的，雖然很快就變冷了。」

濱田：「他們是幾點對你做這些事的？」

藏本：「嗯...，兩點多左右吧...。」

濱田：「都過了三個多小時了，還真是有夠體貼的。」

藏本點頭。

b 受害者面對霸凌行為呈沈默和忍耐的狀態

G-7 濱田送藏本回家的路上。濱田與藏本的對話。

藏本：「最早提到幽浮這件事的，是我爸爸。四年前的冬天，我媽離家出走了。」

濱田：「因為離婚？」

藏本：「她現在應該在某處吧。」

濱田：「所以是下落不明喔？」

a 受害者的雙親失和

藏本：「我爸似乎知道她在哪。好像有去找過她，還談過話。她現在可能已經另組家庭之類的了。」

濱田：「這樣啊。」

藏本：「我能體會我媽的心情，我爸為人十分嚴厲。總是會對我媽說些不好聽的話，只要是一般人都會想逃走，但當時的我只吵鬧著問說：『為什麼？』、『媽媽去哪了？』我還問：『媽媽是不是不要我了？』、『是不是因為我不是乖寶寶？』我爸聽了之後就回了這些話：『玻璃，是幽浮。他媽的錯不在你。』」

藏本：「……不過，這些都錯不在我，這也不是我爸的錯，也不是我媽的錯，一切的一切，全都是幽浮的錯。我當時覺得『就那樣吧』，不知不覺，我對任何事都抱持著『就這樣吧』的心態。被霸凌是如此，其他所有的事都是如此，畢竟眼睛看不到，伸手碰不到，就算我說它存在，也不會有人信。都是我頭上那片天空的幽浮的錯，所以我對一切都無能為力，只能放棄。可是，學長幫我找到幽浮了。」

濱田：「我？什麼時候？」

藏本：「星期一，我親眼見到

b 受害者來自有家庭暴力的家庭

c 受害者將雙親失和的原因歸咎於自己

d 家庭情況影響到受害者的處事態度

e 受害者對於霸凌事件感到麻木

	<p>的，有各英雄突然現身，發現我受到幽浮攻擊。他守護著我，為我而戰，與我同一陣線……。」</p> <p>濱田：「我不覺得我做了什麼了不起的事...。」</p> <p>藏本：「不，你有。我也因此才了解到『對呀，可以挺身反擊的啊』，學長，那玩意現在依然在空中撒下天羅地網要抓我。」</p> <p>濱田：「這也太超現實了啦，還撒網呢。」</p> <p>藏本：「我也要變強，把幽浮給擊落。我該如何才能做到？」</p> <p>濱田：「最重要的是你的心態，要成為英雄，得靠心態去達成。想要當上英雄的意願要夠強，然後去改變自我。」</p> <p>藏本：「改變自我...。也就是所謂的『變身』吧？」</p> <p>濱田：「沒錯，變身。玻璃，你一定要變強，因為我會變得更強，想著它，相信它，再去變身。」</p> <p>藏本：「好。」</p>	<p>f 受害者用自己的信念面對霸凌事件</p> <hr/> <p>g 旁觀者給予受害者幫助，使受害者勇於面對霸凌</p> <hr/> <p>h 受害者以改變自己，來面對霸凌</p>
<p>G-8 上學路上。尾崎遇到走在一起的濱田與藏本，三人的對話。</p>	<p>尾崎妹妹：「藏本？隔壁是『閒長』...所以你真的是藏本？你給人的感覺有點不同耶。」</p> <p>藏本不語。尾崎妹妹從包包裡拿出一個眼鏡盒給藏本。</p> <p>尾崎妹妹：「這給你，你偶爾會帶著它上課吧？少了它，你應該很頭痛。」</p>	<p>a 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p> <hr/> <p>b 旁觀者試圖保護受害者，以避免受到霸凌</p>

藏本不語。尾崎妹妹把眼鏡盒放在藏本的手上。

尾崎妹妹：「我們那群人星期六去了 KTV 唱歌，然後，應該是七點左右吧，我們聽到八卦說你被關了起來，我們放不下心，跑去了那間廁所，沒想到空無一人。不過那玩意就留在地上。那些傢伙有夠可惡的，一點都不好笑。」

G-9 藏本的教室中。

班上一群人正在霸凌藏本。

班上同學把濱田給藏本的萩餅倒到地上。

尾崎妹妹：「你們夠了喔！我們班的人都這麼冷血喔！鬧夠了吧！週六那件事也是！你們是在幹嘛？」

同學 A：「啥？就只是鬧著玩啊，你那麼認真幹嘛？超恐怖的。」

同學 B：「大家都是因為知道笑點在哪才笑的，尾崎之前不也都一直在笑？」

同學 C：「此刻最糟糕的就是你，尾崎。明明就只是個笑梗，卻突然暴走。」

同學 D：「你腦子有病吧，超恐怖的。」

同學 A：「你現在也是大家的公敵了。那就讓大家見識一下我的快

a 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為

b 加害者認為霸凌他人的行為是在開玩笑

c 幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象

	<p>速直球。」語畢，便拿起地上掉落的萩餅，丟向尾崎。一旁的同學們拍手叫好。</p> <p>藏本站出來替尾崎擋下了萩餅。</p> <p>藏本：「『絕不會為了自己而戰』，如果只針對我，我可以忍，不過...。」</p> <p>同學 A：「閉嘴，聽不懂啦。」並朝藏本用力丟了萩餅。</p> <p>濱田衝到藏本的面前擋下了萩餅。</p> <p>藏本：「學長...。」</p> <p>濱田：「好痛，想不到萩餅那麼硬？」</p> <p>藏本：「學長，不好了...。」</p> <p>濱田：「這樣真的不太好。」</p> <p>濱田的鼻子被萩餅打到而流血。老師走進教室，看到正在用衛生紙止鼻血的濱田。</p> <p>老師：「嗯？到底怎麼回事？濱田？你這個樣子挺有趣的。」</p> <p>濱田：「不，並不有趣。」</p>	<p>d 受害者保護為自己發聲的同學</p>
	<p>G-10 學校的保健室。</p> <p>濱田與藏本的對話。</p> <p>濱田：「對了，老師會向你爸報告這件事嗎？」</p> <p>藏本搖頭。</p> <p>濱田：「好歹也該去找你爸談一下吧。」</p> <p>藏本：「談什麼？」</p> <p>濱田：「談什麼？當然是霸凌的事啊。我知道你不想讓你爸擔心。」</p>	<p>e 老師輕忽霸凌事件的嚴重性</p> <p>a 受害者不願讓家人知道自己所遇到的霸凌情況</p> <p>b 受害者替加害者的霸凌行為找藉口</p> <p>c 受害者以改變</p>

		藏本：「我有跟老師說，就先這樣...。我想再讓自己努力一下，畢竟我並沒有被他們打，而實際上，我也都沒有受傷。就這樣讓事情平息下來，才是最好的。」	自己，來面對霸凌
			d 受害者對霸凌事件採息事寧人的態度
G-11	湖邊。 藏本父親將藏本的阿嬤殺害。將屍體裝進行李箱後丟入湖中。	藏本父親將行李箱丟入湖中後，不小心溺水。 藏本父親向藏本求救：「玻璃！玻璃！」 藏本上前抓著父親的手，將他拉起。 藏本父親：「這樣你就徹底成為我的共犯了。」	a 受害者來自有家庭暴力的家庭 b 受害者父親是犯罪者
G-12	藏本家。 藏本父親見自己殺人一事形跡敗露，便將濱田和藏本殺害。濱田和藏本被攻擊到滿身是血地倒在地，處於垂死邊緣。	藏本：「你是要...放火？」 藏本父親：「咦？你還活著？」 藏本：「爸，你是要放火嗎？」 藏本父親：「對啊，我別無選擇了。我準備好要放火燒了這小子的家，查了地圖，卻找不到他家。對了，我問你，根本沒有那個地址吧？不要成天只會說謊好嗎？你能在死前當個乖孩子該有多好，你就是這樣，才會被我殺掉，白痴。喂，你有在聽嗎？死了啊？死到臨頭還這麼任性？真是的，少在那給我碎碎念。」 藏本從地上爬起，拿起高爾夫球竿砸向她的父親，並將其殺害。	a 受害者來自有家庭暴力的家庭 b 受害者父親是犯罪者 c 受害者長期受到父親暴力對待，對父親進行反擊

附錄 8. 《怪物》與校園霸凌事件有關的內容與對話編碼表

順序	場景、事件	內容、對話	編碼
H-1	學校中的儲藏室。 麥野的媽媽到學校指控保利老師疑似對麥野湊有霸凌行為。學校的其他老師因而找上保利老師。	<p>教師 A：「麥野湊的家長跑來抗議了。」</p> <p>保利老師：「咦？抗議什麼？」</p> <p>教師 B：「你眼神很凶，感覺很不好，請待在這吧。」</p> <p>保利老師：「我什麼都沒做，有誤會的話我能解釋。」</p> <p>教師 B：「事情鬧大就糟了，我們已經習慣面對家長了，交給我們吧。」</p> <p>……</p> <p>教師 A：「家長面談時，他媽媽有說他要考國中嗎？」</p> <p>保利老師：「有，她有提過。」</p> <p>教師 A：「若因為霸凌而轉學的話，就沒辦法應考了。」</p>	<p>a 老師對霸凌事件採息事寧人的態度</p>
H-2	教師辦公室。 保利老師向校長、其他老師反應自己被誤會一事。	<p>保利老師：「我沒有打他，只是手剛好撞到，我能向家長說明。我只是要阻止麥野抓狂的行為。」</p> <p>教師 A：「怪罪到孩童身上的話，只會點燃家長的怒火。」</p> <p>教師 C：「要是她告上教育委員會，整間學校都會被處分。」</p> <p>教師 A：「一不小心的話，所有人...。」</p> <p>保利老師：「但其實...。」</p> <p>校長：「事實究竟如何都無所謂</p>	<p>a 校方對霸凌事件採息事寧人的態度</p> <hr/> <p>b 校方不對霸凌事件進行調查而直接下結論</p> <hr/> <p>c 校方對霸凌事件採消極的處理態度</p>

		啦。」	
H-3	星川家。 保利老師到星川家訪視。星川父親邊喝酒，邊，呈微醉的狀態和老師進行對話。	保利老師：「關於依里同學...。」 星川父親：「他確實很麻煩！不用學校提醒，我也會負責管教兒子。」 保利老師：「麻煩？他是很好的孩子。」 星川父親：「不行...他啊...是個怪物喔。他的腦不是人腦，而是豬腦。所以啊，我打算把他變回人類。」	a 受害者來自有家庭暴力的家庭
H-4	學校中的階梯。 校方為了平息家長的憤怒而召開記者會。記者會前，保利老師與校長、其他老師的對話。	保利老師：「我沒有，我真的什麼都沒做。」 校長：「我想也是呢。」 保利老師：「那就請不要這樣，拜託。」 教師 B：「現在反駁只會招來更多批評。」 保利老師：「那當時為什麼...。」 校長：「你要保護學校啊。」語畢，便轉身離開。 教師 A、B：「老師，我們走吧...。」	a 校方對霸凌事件採息事寧人的態度
H-5	校門口。 上學時間，學生們紛紛來到學校。	原本麥野與星川正在進行對話，一位男同學 A 喊了一聲「咚！」並從星川背後用力推了他一把。星川因此跌坐在地上。 之後男同學 A 對麥野說：「你怎麼跟外星人講話呢？」	a 加害者認為霸凌他人的行為是個遊戲 b 加害者要求旁觀者不和受害者互動

	<p>男同學 A 對跌坐在地的星川說：「這是整人遊戲，嚇到了嗎？」</p> <p>星川：「沒有。」</p> <p>在一旁的男同學 B：「真不配合，你是不配合星人吧。」</p> <p>經過的同學紛紛越過星川進入學校。</p> <p>保利老師：「星川早安，你怎麼了？」</p> <p>星川：「老師早安，我的鞋子掉了。」</p>	<p>c 旁觀者對霸凌行為選擇無視或沈默</p>
H-6	<p>音樂教室。</p> <p>麥野和星川兩人將鈴鼓搬到音樂教室放。星川將偷帶到學校的零食與麥野分享。</p> <p>星川：「要保密喔。我沒有直接碰到，不髒喔。」</p> <p>麥野：「我不覺得髒啊。」</p> <p>星川：「你可能會被傳染到我的病。」</p> <p>麥野：「我只是沒想到你會帶零食來學校。是什麼病？」</p> <p>星川：「我有說過吧？」</p> <p>麥野：「你的腦...真的是豬腦嗎？」</p> <p>星川：「我本來以為在這個班也交不到朋友的。」</p> <p>麥野：「我們是朋友沒錯...。但別在大家面前跟我說話。」</p> <p>星川：「好喔，我不會找你說話。」</p> <p>麥野：「謝謝。」</p>	<p>a 受害者會自我貶低</p> <hr/> <p>b 旁觀者要受害者不在大眾面前和自己有互動</p> <hr/> <p>c 旁觀者喜歡與受害者互動，但害怕被群體中的他人知道與受害者有互動</p> <hr/> <p>d 受害者對所屬群體沒有歸屬感</p>
H-7	<p>教室中。</p> <p>兩位男同</p> <p>大翔：「岳，他還沒來嗎？」</p> <p>在一旁的女同學黑田說道：「大</p>	<p>a 旁觀者試圖阻止加害者的霸</p>

<p>學，大翔與 A 某正在將粉筆灰撒在星川的座位上。</p>	<p>翔，別這樣。」</p> <p>男同學 A：「好臭...。」</p> <p>此時，麥野走進教室。</p> <p>大翔：「麥野你也來...快點...這是整人遊戲啦，整人遊戲...快動手。」</p> <p>男同學 A：「請動手吧，弄多一點，儘管動手。」</p> <p>麥野拍打板擦，讓粉筆灰掉落在星川的桌上。</p> <p>男同學 A：「多弄一點，多一點...。」</p> <p>星川進入教室。</p> <p>負責把風的男同學，岳：「他來了...。」</p> <p>大翔從麥野手中搶走板擦後，和男同學 A 各自跑回自己的座位。</p> <p>星川看到麥野後，麥野低頭返回自己的座位。</p> <p>黑田：「我來幫你吧。」</p> <p>星川：「謝謝。」</p> <p>大翔：「你反應好冷淡。啊，星川同學，黑田同學的痣很像黑豆吧？」</p> <p>黑田：「蛤？」</p> <p>大翔：「在這裡，就在這裡。」</p> <p>男同學 A：「星川，你說『黑田同學的黑豆』看看。」</p> <p>黑田：「這些我拿走囉。」</p> <p>男同學 A：「怎麼不說？你說『黑田同學的黑豆』看看。」</p> <p>星川：「我不覺得像，所以說不</p>	<p>凌行為</p> <hr/> <p>b 加害者認為霸凌他人的行為是個遊戲</p> <hr/> <p>c 加害者要求旁觀者加入霸凌行為</p> <hr/> <p>d 旁觀者受於同儕壓力，加入霸凌行為</p> <hr/> <p>e 幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象</p> <hr/> <p>f 受害者保護為自己發聲的同學</p>
---------------------------------	--	--

出來。」
大翔：「你幹嘛站在女生那邊？
你是女生嗎？外星女生？」
岳指著自己的嘴唇說：「我的嘴
唇很軟喔。」
班上男同學開始嘲笑並起鬨地
說：「親親...。」男同學們架著星
川。
某班上同學：「真的別鬧了
啦。」
麥野目睹一切。開始在班上瘋狂
甩東西，全班的目光從星川變到
麥野上。

H-8 學校的廁所 中。 三位男同學 把星川鎖在 廁所裡。	男同學 A：「好臭...。」 麥野進入廁所。三位男同學隨即 離開。 星川不斷敲門並說：「請開門！ 請開門！麥野同學？是麥野同學 吧？放我出去。」 麥野看著星川被鎖住的廁所門， 便離開了廁所。離開時，遇到保 利老師。 保利老師對麥野說：「你去尿尿 啊？」 星川獨自敲著廁所門說：「怪物 是...誰呀？」 保利老師走進廁所：「怎麼...。」	a 旁觀者對於霸 凌行為選擇無 視
---	---	-------------------------

H-9 廢棄的車廂上。 麥野與星川的對話。	<p>麥野：「要不要跟保利老師說？保利老師人很好喔。」</p> <p>星川：「他只會說我不像男生而已。」</p> <p>麥野：「你不想說嗎？」</p> <p>星川：「因為我的腦是豬腦啊。」</p> <p>麥野：「你的腦才不是豬腦。你爸爸錯了。」</p> <p>星川：「我爸爸人很好喔，他說一定會治好我的病。他說治好的話，媽媽就會回來了。」</p> <p>麥野：「我不覺得你有病。」</p> <p>星川：「他是我爸爸，我不能亂說話。」</p> <p>麥野：「我家也不能亂說話。」</p>	<p>a 旁觀者問受害者是否告知老師霸凌的情況</p> <hr/> <p>b 受害者會自我貶低</p> <hr/> <p>c 受害者將雙親失和的原因歸咎於自己</p>
H-10 廢棄的車廂中。 麥野與星川正在玩猜字卡遊戲。玩家需要將抽到的字卡放在自己的額頭前方，透過對方的提示猜出字卡上的單詞。	<p>星川：「你擁有很特別的技能。」</p> <p>麥野：「我很會踢嗎？」</p> <p>星川：「不會踢。」</p> <p>麥野：「我會咬人放出毒素嗎？」</p> <p>星川搖頭地說：「你被敵人攻擊時，會放鬆全身，放棄掙扎。」</p> <p>麥野：「那才不是技能呢。」</p> <p>星川：「你會停止去感受。」</p> <p>麥野：「我是星川依里嗎？」</p> <p>星川對麥野露出微笑。</p>	<p>a 受害者對於霸凌事件感到麻木</p>
H-11 教室中。 美術課上，	<p>大翔把顏料擠在星川的座位上。星川發現後，開始用抹布擦拭桌</p>	<p>a 加害者認為霸凌他人的行為</p>

<p>同學們正在用顏料作畫中。</p>	<p>上的顏料。</p> <p>大翔：「喂，這時候應該要笑吧。」並搶走星川的抹布。</p> <p>男同學 A：「傳過來...傳過來這裡。」</p> <p>在互相丟抹布的過程中抹布掉落到麥野的桌上。</p> <p>大翔：「湊，傳過來！」</p> <p>男同學 A：「湊，傳給我...傳過來！」</p> <p>麥野將抹布還給星川。</p> <p>大翔：「你跟星川很要好嗎？你喜歡星川嗎？」</p> <p>男同學 A：「好噁！喂！你們兩個好相親相愛喔！」</p> <p>大翔和男同學 A 拍手起鬨地說：「相親相愛...！」</p>	<p>是在開玩笑</p> <hr/> <p>b 旁觀者試圖阻止加害者的霸凌行為</p> <hr/> <p>c 幫助受害者的旁觀者變成被霸凌的對象</p>
<p>H-12 星川家門口。</p> <p>麥野到星川家找他。麥野、星川與星川父親的對話。</p>	<p>星川父親：「就告訴他吧。」</p> <p>星川：「我的病治好了，之前讓你擔心了，但我已經沒事了。」</p> <p>麥野：「治好什麼？」</p> <p>星川：「就是變正常了。」</p> <p>麥野：「你本來就很正常喔。」</p> <p>星川父親：「你喜歡的女生住在奶奶家附近對吧？」</p> <p>星川：「她叫新藤綾香。」</p> <p>星川父親：「謝謝你一直以來陪他玩。」</p> <p>星川：「謝謝你。」</p> <p>語畢，星川父親關上家門。麥野打算離開。</p> <p>星川突然開門：「抱歉，騙你</p>	<p>a 受害者的父親會對個體施暴</p> <hr/> <p>b 受害者來自有家庭暴力的家庭</p>

的。」
星川父親把他抓進家中並關門。
麥野：「星川同學...！」
星川家中傳出的對話。
星川：「放開我，好痛！」
星川父親：「為什麼你這次不乖乖照做？我要再處罰你。」
星川：「好痛！」
星川父親：「你給我閉嘴！」
星川：「不要！」

H-13 星川家的浴室。 麥野到星川家中找他，發現無人應門，麥野走進星川家找他。	星川被麥野發現他獨自浸泡在家中的浴缸。 麥野將他從浴缸中抱出，發現星川身上滿是傷。	a 受害者的父親會對自己施暴 b 個體成長過程中少了家長的陪伴
---	--	------------------------------------
