

从严惩到调解： 校园欺凌干预取向的演变及趋势

◆顾彬彬

摘要 校园欺凌干预政策长期受正义论的支配,伸张正义的干预措施要么是报应性的惩罚,要么是修复性的调解。零容忍打击和刚性治理取向主导着当前各国反校园欺凌政策。无论是以学校为基地的全方位防治还是法制化的社会综合治理,都牵涉面广、代价昂贵,效果却令人怀疑,还充满风险。以不追究责任、不伸张正义的共同关切为代表的校园欺凌调解,不但给校园欺凌干预政策提供了一种新理论,还有可能使我们找到一种涉及面小、有效而廉价的、与学校教育目标相一致的校园欺凌干预对策。

关键词 校园欺凌干预 零容忍政策 综合治理 共同关切 同伴调解

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.04.009

身居一线的教育工作者习惯于用温和而耐心的方式调解和处理学生之间发生的纠纷,趁机训练和指导学生会和睦相处,并致力于营造团结友爱的课堂和校园氛围。随着校园欺凌现象日趋严重,这种温和而富于教育意义的处理方式备受质疑。有人批评它软弱无力,甚至因此指责校方姑息养奸、纵容欺凌。特别是近年来一些令人发指的校园欺凌恶性事件的连续曝光,引起了广泛社会关注和民众高度焦虑。教育部联合相关部门几度发文严饬并指导各地学校大力治理中小学生欺凌现象,要把校园建成为世界上最阳光、最安全的地方。对校园欺凌采取零容忍政策,动员全社会的力量综合治理、严厉打击以建设无欺凌校园逐渐成了一种社会舆论和政策导向。可是,校园欺凌零容忍政策一经实施就充满了伦理风险,并且给学校和社会埋下了隐患。对欺凌零容忍政策方方面面的检讨使人逐渐意识到未成年人当中发生的欺凌问题有其特殊性,让人不禁留意和回想起那些耐心温和而富于教育意义的校园欺凌调解措施来。

一、从顺其自然到共同关切

同伴欺凌并非当代新问题。有学者将欺凌的历

史追溯到了英国的维多利亚时代、日本的江户时代、朝鲜的王国时代。^[1]其实,同伴欺凌的历史更为久远,在我国至少可以追溯到唐代,^[2]在欧洲大陆则至少可以追溯古罗马时期,奥古斯丁(Saint Aurelius Augustinus)就曾经在雄辩术学校目睹过学长欺负新生的尴尬事。^[3]可以说,同伴欺凌自古有之。

但是,长期以来人们对孩童之间发生的欺负行为并未在意,视欺负和受欺负为个人成长的正常经历。在英国,公众一直认为儿童天性中就有欺负同伴的倾向,同伴欺凌至少在男生当中是一种可以接受的行为。^[4]日本早期甚至将“异己昧(ijime)”(现译为“欺凌”)当作一种惩戒或威胁手段,用来孤立和隔离那些古怪不合群的孩子,以告诫他们紧密团结在一起对于个人生存的重要意义。^[5]我国的传统则倾向于把儿童间的欺负现象与成人间的欺凌现象区别开来,视欺负和受欺负为儿童成长经历的一部分。有研究者甚至认为,群体内的同伴冲突是儿童心理发展的一个必要前提;儿童在自由活动条件下能够找到解决冲突的办法,从中发展自身的社会认知、社会情感、社会技能;过度干预反而会使儿童形成对欺凌/被欺凌的过敏反应,还会剥夺他们学习建设性

顾彬彬/南通大学教育科学学院 (南通 226001)

解决人际冲突的机会。^[6]因而,主张顺其自然、对儿童中常见的轻微欺凌采取“不干预策略”成为一种明智的选择。^[7]

欺凌只有在较为严重时才会引起学校和教师的注意,但一般都在学校传统的管教模式和日常的德育框架下被当作学生交往问题(学生间的矛盾或纠纷)得以处理。有的通过批评、训诫、调解以及惩罚之类的纪律措施制止纠纷,^[8]有的则通过关怀教育,引导当事人相互体谅达成和解,甚至引导强势学生从欺凌弱小转变成帮助和保护弱小。一项为期4年的“学会关心”行动研究表明,小学高年级学生在帮助低年级同学的过程中会体验到权威感、力量感和自豪感,从而放弃以欺负弱小的方式来表现自己的力量和存在感。研究者还借鉴体谅模式设计人际问题情境,引导学生感知和理解同伴的目的和需求,探求表达善意的适当方式。结果表明,这种教育尝试在预防和解决学生冲突方面有积极效果。^[9]诸如此类的教育和干预措施不刻意强调学生纠纷的欺凌性质,甚至故意回避使用“欺凌”标示这类纠纷,可以说是一种不提“欺凌”的反欺凌教育。^[10]

校园欺凌直到1970年代才被视为学校问题,最先引起挪威的纳维亚学者的关注。挪威卑尔根大学奥维斯(Dan Olweus)教授1973出版的《学校中的攻击:欺凌者与替罪羊》和瑞典乌普萨拉大学皮卡斯(Anatol Pikas)教授1975年出版的《如何终止欺凌》开启了这个领域的研究。两位学者实际研究的是令当地人头痛不已的“磨兵(mobbing)”现象——中小学生群体性欺凌问题,但是两者的思路颇有不同。相对来说,奥维斯更多地继承了严格管教的传统,皮卡斯则更多地继承了耐心调解学生冲突的教育传统。两位学者创立的欺凌干预范式各有千秋,在推广中相互竞争,并在竞争中得以发展。

在奥维斯琢磨如何识别欺凌者和受欺凌者时,皮卡斯就在钻研如何终止欺凌了。1970年代以来,他通过不断尝试摸索出一套协助和指导疑似有群体欺凌的群体内部自行解决冲突的程序和方法。1980年代末,他将这套程序和方法称作“common concern method”推介给其他国家和地区,^[11]后经人建议又将其改名为“shared concern method”。^[12]不管哪个英文表述,中文都可以译为“共同关切法”或“共同关注法”。

共同关切法建立在对传统管教措施反思的基础

上。皮卡斯从欺凌干预的研究中发现,群体欺凌在行为动力方面明显不同于个体欺凌,适合个体性欺凌的干预措施未必适合群体性欺凌;具有攻击性人格特征的学生并不都恃强凌弱,从人格特征上作欺凌归因进而寻求解决办法在很多时候是无效的;动用权威训斥和处罚欺凌者,对接受学校价值观系统的小学生可能行得通,对挑战学校价值观系统的中学生却难以奏效,学校试图消灭欺凌,却总是以欺凌的逻辑反欺凌——欺凌一旦发生就进行调查,据此宣判当事学生有无罪错,严肃处理欺凌者,可是这套程序和措施并没有铲除校园欺凌。其背后的强权哲学与欺凌如出一辙,反而在学生中强化着“谁强谁说了算”的欺凌逻辑。传统的管教措施预设欺凌者本性可恶,以此证明打击欺凌的惩罚措施的正当性。但是,这个假设与事实不符。那些欺凌同伴的未成年学生固然顽劣可恨,认定他们本性恶却颇显武断。尤其在群体性欺凌中,欺凌者们心态各异,卷入其中的心地善良者并不少见。

其实,皮卡斯并不反对欺凌发生时采取断然措施立刻予以制止,也不否认对全体学生进行反欺凌教育的正当性,但他关注的是及时发现隐匿的群体欺凌,遵从和平与民主的原则对其进行有效干预,确保群体欺凌在没有产生严重伤害之前就得以化解。皮卡斯主张欺凌干预者首先要了解群体动力学的基本原理,充分理解欺凌群体中每个学生的心理及其变化。为了引导欺凌团伙积极关注其行为对同学造成的困扰,共同关切法把同伴欺凌当作普通的同伴冲突处理,对欺凌嫌疑人采取不批评、不责备的策略,寻求他们的安全感而不寻求其罪恶感。共同关切法模仿解决国际冲突的外交斡旋方式建立了一个调解者“原型(archetype)”来实施对欺凌的调解工作。充当调解人的辅导员采取中立的立场穿梭于欺凌团伙与受欺凌学生之间,分别举行一两次乃至数次协商会谈,最终促成双方当面对谈(调解程序见表1)。

调解工作的重点在于唤起所有卷入事件的学生(欺凌者和旁观者)对受欺凌者困境的关注和同情,尤其是欺凌团伙每个成员对所发生事件的关切。调解的目的在于促使欺凌团伙诚意地提出解决方案,在受欺凌者自愿接受的前提下双方订立和解协议,确保双方关系不出现崩坏的情况。

共同关切法是一种无责备的方法,还是一种无惩

表 1 皮卡斯共同关切法简明程序

<p>第一阶段：与欺凌嫌疑人个别谈话</p> <p>在友好的气氛中，调解员鼓励欺凌嫌疑人对所发生事件说出自己的版本，从中觉察可利用的主导性的群体动力及个人自主的驱动力；鼓励欺凌嫌疑人提出可能受害人也可以接受的解决方案。</p>
<p>第二阶段：与可能受害人个别谈话</p> <p>调解员倾听可能受害人讲述自己的遭遇，询问其对问题解决方案的想法，并向其转达欺凌嫌疑人个人提出的改善建议。可以继续向整个欺凌团伙寻求方案，并将其转告可能的受害人。</p>
<p>第三阶段：与欺凌嫌疑人群体会谈</p> <p>会谈在温馨舒适的气氛中举行。调解员可与他们一边吃零食，一边商谈。他们一旦有好的提议，调解员就予以确认，进而与他们商量，准备好与受害人会面时积极而友善的开场白。</p>
<p>第四阶段：峰会</p> <p>双方在温馨舒适的气氛中会面。欺凌嫌疑人按事先约定，先作积极而友善的开场白。调解员为一开场就可能争吵做好应对预案。在聆听与指挥之间保持灵活的平衡。双方订立和解协议，进而商量一方如若没有遵守协议怎么办。调解员得到类似“不苛求而要宽容”的回答，才宣告谈判结束。</p>
<p>说明</p> <p>第一到第四阶段全都可以重复，或者只做第四阶段的调解。</p>

整理自 Pikas, A., New Developments of the Shared Concern Method. School Psychology International, 23(3), 2002.

罚的方法，适用于尚未涉及暴力犯罪的群体性欺凌的干预，尤其适用于青少年学生欺凌调解。瑞典、芬兰、英格兰、苏格兰、爱尔兰、西班牙、澳大利亚等国均有应用此法的校园欺凌干预项目。报告显示共同关切法在项目学校受到师生的广泛肯定，在减少校园欺凌方面取得了很大的成功，并且未见无效和失败的报告，但是这种方法不易推广。在欺凌团伙与受欺凌学生之间来回斡旋最终促使双方达成和解协议，颇费时间和精力。有那么多孩子受到同伴欺凌，为一个孩子如此耐心付出似乎不切实际。一线教师即使有此耐心也未必把握共同关切法的精义。他们容易误解此法的工作原理，在应用中情不自禁地批评、指责欺负同伴的学生，结果把它变成了皮卡斯共同关切法刻意超越的“暗示性管控法 (suggestive command method)”或“说服性强制法 (persuasive coercion method)”^[13]。另外，共同关切法即使得以准确应用也可能遭致非议，特别是在发生严重的校园欺凌、大众普遍感到愤怒和恐惧时，坚持对欺凌者不责备、不惩罚的共同关切法往往有“姑息欺凌”、“不伸张正义”的嫌疑，不能起到平息民愤和安抚恐慌情绪的作用。因此，皮卡斯的共同关切法远不如奥维斯的欺凌防治项目受到世界各地推崇很可能与此有关。

二、从学校全方位防治到法制化治理

上世纪 70 年代末 80 年代初，奥维斯通过大面积调查了解到校园欺凌的盛行率和严重性，据此认定校园欺凌属于不正常现象，是反社会的攻击行为，不能当作普普通通的学生冲突加以处理。奥维斯及其追随者还对校园欺凌进行归因分析，他们发现，欺凌发生率与学校和班级规模没有正相关；欺凌也不是因为竞争导致欺凌者失败和沮丧从而发生的相关

行为反应。^[14]统计分析的数据并不支持受欺凌者往往因为外部变量而被欺负的假设，外部变量在欺凌中只扮演了一个非常不起眼的角色；学生的人格特质、典型的反应模式及力量强弱才是欺凌发生的重要因素。^[15]这就意味着学校中的同伴欺凌并不是当事双方可以化解的矛盾。

奥维斯认为，问题解决的关键在成年人特别是学校教职员工的态度和行为，尤其强调学校全体教职员工人人发挥权威和正面榜样作用，在温和地关心学生的同时坚决限制其不可接受的行为。学生一旦违规，即予以非体罚性的和无敌意的制裁。为此，1970-1980 年代奥维斯在瑞典和挪威组织实施了 4 个全国性或区域性的大规模“以学校为基地的欺凌防治项目 (School-Based Bullying Prevention Program)”。人们习惯上将其尊称为“奥维斯欺凌防治项目”，也有人根据它的特色称之为“全校反欺凌项目”。

奥维斯在 1993 年正式推出的以学校为基地的欺凌防治项目乃是一个综合防治体系，包括学校、班级和个人 3 个层面 22 种干预措施^[16]（见表 2）。

表 2 奥维斯欺凌防治项目概览

<p>一般前提</p> <p>[1] 意识与参与</p>
<p>学校层面的措施</p> <p>[2] 问卷调查</p> <p>[3] 针对欺凌问题的学校会议日</p> <p>[4] 改善课间休息和午餐时间的监管</p> <p>[5] 更具吸引力的学校操场</p> <p>[6] 联系电话</p> <p>[7] 教职员工会见家长</p> <p>[8] 发展学校社会环境的教师小组</p> <p>[9] 家长圈</p>
<p>班级层面的措施</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 反欺凌班规：澄清，表扬，制裁 ● 定期班会 ● 角色扮演，文学 ● 合作学习 ● 共同的积极的班级活动 ● 班级教师会见家长/孩子
<p>个人层面的措施</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 与欺凌者和受害者严肃谈话 ● 与涉事学生的家长严肃谈话 ● 教师和家长使用想象 ● 来自“中立”学生的帮助 ● 帮助和支持家长（家长文件夹等） ● 欺凌者和受害人家长讨论小组 ● 班级或学校改革

译自 Olweus, D., Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell, 1993: 64.

奥维斯从他本人 1980 年代在瑞典卑尔根市 42 所学校实施反欺凌干预项目的经验总结和统计分析中，识别出项目实施至关重要的 8 个核心要素：成年人对校园欺凌的问题意识及严肃干预的态度、针对欺凌问题的学校会议日、改善课间监管、反欺凌班规、班

会、与欺凌者和受害者严肃谈话、与涉事学生的家长严肃谈话。奥维斯还发现,欺凌问题大有改善的班级有一个不同于欺凌问题改变甚少的班级的鲜明特点——它们都制定了反欺凌班规,并且定期举行反欺凌班会。^[17]这说明,以学校为基地的欺凌防治项目里虽然采取众多措施,奥维斯还从中挑选出8项核心措施,但反欺凌班规和班会才是该项目的重中之重。

与皮卡斯共同关切法局限于在校园欺凌当事人之间的调解不同,奥维斯的项目从学校各个层面采取全方位的措施,防治学生欺凌问题。其中诸多具体措施究竟有多大作用姑且不论,它们至少明确地表达了学校对欺凌问题的高度重视以及防治和打击校园欺凌的坚定意志。人们倾向于相信,这种全方位无死角的欺凌防治项目一旦实施,会对学生产生巨大的震撼、威慑和感染作用,使欺凌者住手收敛、受欺凌者拍手称快。这样的防治项目顺乎民意,合乎民众对学校的期待,一度广受欢迎。该项目在挪威、瑞典、英国、美国等地都有区域性推广,对已有研究报告的元分析表明,这种全校反欺凌措施有显著效果,能将欺凌者/受害者比率减少大约一半。^[18]可是这个数据同时也意味着问题还有一半没解决。奥维斯为此在欺凌防治项目中增加了社区层面的措施,寄希望学校借助所在社区的力量彻底解欺凌问题。^[19]

随着校园欺凌日益严重,以学校为基地的防治欺凌措施受到越来越多的怀疑。人们越来越倾向于认为校园欺凌与其说是一个教育问题,不如说是一个社会问题——它的发生有社会原因,它的影响会造成社会后果,它的治理因而有赖于全社会参与。于是,各国对校园欺凌逐渐采取更加广泛的“社会综合治理”模式,警察、少年法庭、社会管教组织等成为与学校同等重要甚至更重要的校园欺凌治理力量。而在我国,校园欺凌综合治理的力量更为强大。2016年11月教育部、中央综治办、最高人民法院、最高人民检察院、公安部、民政部、司法部、共青团中央、全国妇联联合发布《关于防治中小学生欺凌和暴力的指导意见》,一年之后这9个部门又联合人力资源和社会保障部及中国残联颁布《加强中小学生欺凌综合治理方案》,致力于打造一个由11个政府部门或社会团体齐抓共管的校园欺凌综合治理体系,以分担教育部门独家难以胜任的校园欺凌治理重任。

与全社会参与的综合治理相伴随的是相关法制

建设。1999年美国科罗拉多哥伦比恩高中发生校园枪击事件,两名备受同学欺凌的高中生携枪入校,杀害13名师生后饮弹自杀。这起血案震动全美。此后美国各州陆续出台反欺凌法,明确规定欺凌的定义和适用范围、学区及州政府的职责、欺凌事件的处理程序、对欺凌者的处罚标准、学校安全小组的组建、反欺凌专家和协调员的任命等。^[20]日韩等国纷纷效仿,我国也有人士呼吁借鉴美国经验,^[21]建构反校园欺凌法律体系,^[22]对校园欺凌实行法制化治理,^[23]其中包括进一步完善校园欺凌的法律规制,尽快制定《反校园欺凌法》,成立专门的校园欺凌治理委员会,明晰学校及其他管理主体反欺凌的法定责任,完善校园欺凌的发现、报告与处理机制,完善校园欺凌的法律救济制度。这些措施的兑现意味着校园欺凌治理进入了法制化时代。

三、从人人喊打的零容忍到人人参与的同伴调解

法制化的社会综合治理在强化诸多部门或社会团体防治校园欺凌责任的同时,也大幅度提升了全社会对校园欺凌的敏感和焦虑。在这种人人喊打的“零容忍”的社会舆论下,相关法律、政令和校规也对校园欺凌采取了决不姑息的零容忍政策。一方面,加强学校安保措施。学校先发制人,入口增设金属探测仪,校内布满监控摄像头,聘请更多的安保人员,还增设驻校治安警察,撤除学生储物柜,强制学生使用透明书包,授权对可疑学生进行搜身检查……。另一方面,加大惩处力度。校园欺凌和暴力一旦发生,学校立即启动预案作出反应,依法及时向有关各方通报,对欺凌者严惩不贷——轻则严重警告、严厉训诫,重则体罚、暂时隔离(在校关禁闭或停课在家反省)、开除,甚至逮捕、移交少年司法机构或专门管教机构处理。^[24]

美国对校园欺凌与暴力采取零容忍政策,一个基本考虑就是要用严厉的惩罚发挥威慑或惩戒作用。美国教育部统计材料显示,2005-2006学年度美国19个允许体罚的州共有22万多学生因严重违纪受到过学校体罚。^[25]据报道,大量学生因违纪行为被学校直接开除,2009-2010学年全美就有33万多学生被暂停上课。^[26]可是,美国心理学协会的一项调查显示,在如此严厉惩罚的威慑之下,校园欺凌非但没有杜绝,反而呈愈演愈烈之势。公开的恶性极大的欺

凌事件虽然大幅度减少,隐蔽而阴损的同伴欺凌却数量增多,高压严打并不能铲除校园欺凌现象,只不过使学生之间的欺凌变得更加隐蔽。这些都通过学生的自我报告被正式调查得知。调查还表明,欺凌同伴的学生并没有因受罚而收敛多少,他们在后面更有可能受到更大的惩罚(停课和开除等)。^[27]可见,惩罚措施越严厉就越有可能防治校园欺凌不过是一些人的一厢情愿而已。

零容忍政策还试图发挥惩罚的改造或感化作用。这项政策的拥趸者认为,欺凌者会因为受罚而学会反省,明辨是非,改过自新,全体学生因为知晓欺凌等违规行为能得到确定的处理,会获得安全感;严厉的惩罚有助于恢复正常的学校秩序,特别是采取隔离性的惩罚措施(关禁闭、停课、开除)将那些惹麻烦的学生移走,可以确保其他学生免受打扰,为他们营造一个良好的学习环境。然而,美国心理学协会的调查证明上述直觉性假设并不可靠。首先,尽管有些学生可能将惩罚看作是反省自身行为并改过自新的机会,但总的来说,学生受到的惩罚越重,越难有机会改过自新,越难被学校和班级重新接纳。他们自暴自弃,无论回到学校还是流向社会都是潜在的威胁。其次,由于大部分同伴欺凌并未被校方察觉和处理,接受调查的学生普遍表示学校的惩罚无效且不公平。第三,学校惩罚越严厉,被关禁、停课和开除的学生越多,学生就越不满于学校的生活氛围和管理结构,他们在风声鹤唳的校园里难以有安全感。零容忍政策非但未能营造更积极的学校氛围,反而制造了更加消极的学校氛围。成年人滥用惩罚对付违纪行为,加剧了青春期早期对规则的挑战、青少年发展与学校结构之间的不协调以及青少年与成人间关系的恶化。^[28]现有研究还表明,被开除或暂时停课停学的学生大多数属于社会处境不利者。因此,零容忍实质上可能加剧社会不公,并且不可避免地陷教师于“迫害”欺凌者(青年学生)的境地。^[29]零容忍政策下,教师束手束脚,不能以教育的方式处理学生冲突,只能像法官、警察、保安、狱卒那样处理欺凌问题,耗费大量时间和精力却得不到学生的认可和敬重,其心情沮丧、情绪低落就成了普遍的现象。

即使惩罚不能充分发挥惩戒和改造作用,零容忍政策拥趸们依然坚持严厉惩罚校园欺凌者。这种对报应性正义(retributive justice)的强烈诉求听上去

理直气壮,在实践中却经受不住检验和质疑。校园欺凌的影响远大于报应论者的关注,它不仅伤害到受欺凌的学生,也使旁观学生受到冲击乃至伤害,还破坏了正常的同学关系以及共同生活的正常氛围。对欺凌者实施报应性惩罚乃至严惩固然大快人心,既没有给予受欺凌者救济,抚平其创伤,挽回其损失和尊严,也没有安抚受到冲击的旁观者,更未使遭到破坏的同学关系和群体氛围恢复如初,哪有正义可言?对于少不更事的未成年欺凌者来说,他们也可能成为校园欺凌的受害者。不考虑给他们以改过自新、回归群体的机会,仅以严惩了事,哪有正义可言?难道伸张正义就是要把这些犯了大错的孩子逐出校门,让他们自暴自弃,自生自灭吗?

校园欺凌零容忍政策及其依仗的反欺凌法聚焦于惩罚欺凌者,视惩罚为欺凌发生之后的唯一解决之道,对欺凌同伴的学生以严惩了事乃至开除出学校,无异于剥夺其改过自新的机会,既有悖于学校的教育初衷,也会埋下贻害学校和社会的祸根。身居一线亲自处理校园欺凌的教育工作者对此有深切的体会,正如美国一位小学校长狄龙(James E. Dillon)所言,法制化治理和学校教育的思维定式截然不同。前者认定学生欺凌同伴是一种不应该发生的罪错行为,因此欺凌干预的目标就在于消灭欺凌;后者则认为学生是“半成品”,通过犯错和改正错误方能成长,因此欺凌干预的目标在于改善其人际相处方式。^[30]狄龙以“和平校车”反欺凌项目闻名于美国,他基于数十年处理校园欺凌的经验毫不留情地批评零容忍舆论和政策,面对欺凌问题时一味地责怪某一类人,针对犯错误的学生而不针对其言行进行谴责和评判,采用武力迫使其改正错误,用欺凌的方式制止欺凌,这种思维定式将学校教育引入了误区。^[31]学校的教育目的在于使人为善,使用惩罚的手段以恶制恶,并不能产生善的结果。追求报应性正义的欺凌零容忍政策简单而粗暴,既无惩罚之外的备选措施,也缺少惩罚之前的先行步骤。^[32]

愤怒战胜了同情。人们对校园欺凌义愤填膺,除了强烈要求严厉惩罚外,鲜有积极作为,不但对实施欺凌的未成年人毫无同情,也无视对欺凌所致伤害和破坏的修复。这种对零容忍政策全面而深刻的反思导致校园欺凌干预的诉求朝着“修复性正义(restorative justice)”转向。“修复性正义”或“恢复性

正义”原本是西方 1970 年代以来司法改革的一种新理念^[33]也是社会和解的一种政治哲学^[34]后来用于处理学生违纪行为,化解学生冲突^[35]近年来进一步聚焦在校园欺凌的调解上。^[36]与报应性正义单求欺凌方得到应有的惩罚不同,修复性正义旨在修补欺凌给各方及其关系造成的伤害或破坏,尽可能使其恢复如初。它强调受欺凌者的修复,确保其被侵占的财物得以归还,被破坏的物品得以赔偿,受伤害的心灵得以安抚,受贬损的名义和身份以及受屈辱的人格和尊严得以恢复。它重视欺凌者的修复,确保其意识到欺凌造成的伤害和破坏,承担起改正、修复和赔偿的责任,真诚地向伤害过的同伴赔礼道歉,求得原谅和宽恕,最终藉悔过改过而自新——恢复名义和形象,回归并重新融入同伴群体。它着眼于社会性恢复,不但帮助欺凌实施方与受害方实现和解,恢复双方正常的同学关系;而且恢复遭到欺凌破坏的群体氛围,恢复被欺凌扰乱的班级和学校秩序,实现校园的安定,以达到预防和减少欺凌的效果。

以修复性正义为取向的同伴冲突解决需要多方面的条件:受害方和施害方清晰可辨,双方有会面协商的意愿,在会谈和协商中能够充分而安全地进行接触,并且有调解人提供各方需要的帮助和支持。因此,谋求修复性正义的校园欺凌干预就成了一种多方参与的“整合性协商(integrated negotiation)”^[37]欺凌一旦发生,教师和专业人员就充当调解方,召集涉事方(主要是欺凌者及其家长、受欺凌者及其家长)举行治疗性(修复性)会商,澄清欺凌事件的真相,界定事件造成的伤害及影响,交流各自的感受和诉求,就纠正与修复措施各自发表意见,在协商基础上达成共识。^[38]修复性调解与整合性协商让受欺凌者有机会表达自己的感受和需要,获得最佳的救济方式,使所受的伤害得以修复,所贬低的人格和社会身份重新获得尊重;也让欺凌者有机会意识到自身行为对同伴及环境造成的实际影响,表达悔恨并对自己的行为负责,赔礼道歉,争取宽恕,重塑形象,重新做人,回归正常的学校生活,还让包括欺凌旁观者在内的其他学生有机会参与调解的过程,承担起同伴和解及重建集体的责任。^[39]

邀请欺凌旁观者参与修复性调解,将“同伴调解”或“同侪调解”(peer mediation)的理论与方法重新引入校园欺凌干预和预防实践之中。1960 年代以

来,西方冲突解决研究者、非暴力倡导者、反核战活动家以及法律界人士纷纷开发同伴调解项目,指导和训练中小學生骨干或志愿者学当和事佬(peacemakers)掌握同伴调解的程序和标准,在同伴争吵时挺身而出扮演调解员,创造性、建设性、和平地解决同伴冲突。^[40]欧美及亚洲一些地区和学校一直用同伴调解校园欺凌且成效显著。例如,1997 年新加坡教育部与法院合作,聘请美籍冲突调解顾问在中学校园推行“同侪调解计划”,训练大量学生来担任冲突调解员,有效而及时介入欺凌开始阶段。因效果好、反响大,该计划后来被推广到小学、社区以及各种社会机构,并发展为整合性的“冲突管理计划”。^[41]加拿大、美国、土耳其、西班牙等国诸多学校个案的试验也表明,修复性同伴调解效果显著,而且比报应性的零容忍惩罚更接近于学校的教育初衷。

但是,这种依靠学生内部调解预防欺凌的经验,在貌似强大的以学校为基础的全方位防治体系和法制化社会综合治理体系中并不起眼。同伴调解的理论与方法将同伴欺凌置于学生冲突框架之下,把它当作学生冲突的一种破坏性解决策略加以纠正,跟校园欺凌全校防治和社会综合治理的基本理念颇不一致,因而长期不受待见,还一度被边缘化;直到校园欺凌防治的诉求从报应性正义转向修复性正义,同伴调解的价值才凸显出来、引起重视。它依靠学生的积极参与大大地充实了校园欺凌修复性调解的力量,使伸张修复性正义的欺凌干预实践有可能大面积推广。由于学生充当调解员,同伴纠纷能够及时发现并在冲突失控前就得到和平解决,会大大减少欺凌发生的可能。即使调解失败,欺凌不幸发生,现场其他同伴不再是旁观者而是调解员,欺凌也难以继,也会同时减少欺凌行为因有人旁观而给欺凌者带来的快感和得意以及给受欺凌者带来的痛苦和屈辱。何况,同伴调解本身会发挥自我说服作用,做同伴调解工作的学生若是欺负同伴就会发生严重的认知失调。总之,同伴调解为欺凌干预实现修复性正义提供了一种可靠、有效而廉价的方法。

另一方面,修复性正义也赋予同伴调解以新的精神气质。同伴调解的最终目的在于使冲突双方实现和解,关键在于欺凌者停止伤害同伴并且真诚悔过、改过、补过。但是,修复性同伴调解不把悔过、改过和补过当作欺凌者应得的报应、惩罚或羞辱,而是

视为欺凌者应该承担的修复责任,并且以此为其创造获得宽恕、恢复名义、重塑形象、回归同伴群体的条件。可以说,恢复性同伴调解是一种“无惩罚”的欺凌干预方法。美国学校咨询师培恩(Kim John Payne)甚至发明了一种“无责备”的“社会融入法(social inclusion approach)”指导、训练家长去了解并打破孩子在学校遭受同学取笑和欺负的状态。^[42]近十年来,他将这种方法推广到棍石交加、欺凌盛行的学校当中,通过实施“无责备的同伴调解项目”把欺凌旁观者转变成欺凌调解者,使目睹欺凌行为的学生有勇有谋,不但敢于说不,而且善于斡旋、运用无责备更无惩罚的同伴调解程序和方法去劝阻欺凌,伸张正义,修复关系,促成和解。^[43]

培恩基于修复性正义的社会融入法以及无责备更无惩罚的同伴调解项目令人不由得回想起皮卡斯早年提出并且一直倡导的不责备也不惩罚疑似欺凌者的共同关切法。所不同的是,共同关切法由心理辅导员或训练有素的教师来担当欺凌调解员。实际上,皮卡斯及其追随者在实践中深感教师充当学生欺凌调解员之难。除时间和人手不够之外,教师召集疑似欺凌团伙及可能受害人举行的峰会经常成为双方冲突的延伸,针锋相对的争吵会进一步加剧双方的敌意,换位思考和角色扮演也会强化双方的敌意。这使皮卡斯意识到,学生在激烈的冲突中难以平静地思考。理想状态是,在学生发生激烈冲突之前,双方尚无明确敌意之时,就有人出面调解。这样的调解员不可能由教师来担当,也不可能由少数几个学生骨干或志愿者来担当,而只能由全班学生一起来担当。皮卡斯于是将共同关切法升级为一种人人参与的同伴调解模式,从教师调解逐渐过渡到学生调解,将欺凌事件当事人的共同关切扩展为全班学生的共同关切。皮卡斯设计了一套训练课程,确保“全班人人成为调解员(All in the Class Become Mediators ACBM)”^[44]无论哪个学生发觉同学有冲突的苗头,都能按照共同关切法的基本程序和要求进行同伴调解:在轻松气氛中分别与冲突双方交谈,饶有兴趣地听取双方的意见;一旦冲突双方相互取得信心,就友好地向双方征询对方也能接受的建议;如果没有找到共同解决的提案,就承认调解失败,但通常可以提出一个建设性的议案,以使最后的双方峰会得以举行。

如前所述,全班共同关切的同伴调解与修复性

同伴调解有一个明显的区别:前者人人参与同伴调解,而后者只选拔和训练有才能的学生成为调解员。两种同伴调解还有一个更加本质的区别:全班共同关切的同伴调解要求调解员在欺凌调解中保持中立,不追究责任,不伸张正义,仅仅在冲突双方之间穿梭斡旋,促进双方自愿达成和解协议,是名副其实的调解;修复性同伴调解虽然不把欺凌者悔过、改过、补过的责任视如报应性惩罚,培恩的社会性包容法甚至避免责备欺凌当事人及旁观者,但毕竟要追究责任、伸张正义。调解员主持公道、伸张正义就不得不像法官那样对欺凌者的罪错进行裁判,但这容易引发欺凌者的辩解和反抗,进而加剧欺凌者与受欺凌者的敌对,最终导致同伴调解难以实施。所以,皮卡斯坚决与修复性正义划清界线,在全班参与欺凌调解(ACBM)中坚持共同关切的初衷,不仅指导和训练全班学生采取中立的立场参与同伴欺凌的调解,而且更加彻底地把同伴欺凌看成是一般的学生纠纷,刻意避免追究责任和伸张正义,以保证同伴欺凌成为全班共同关切,共同加以解决。

四、从同伴调解到合作学习

皮卡斯及其追随者始终认为,在应对校园欺凌问题上,共同关切法以及全班学生人人参与的同伴调解比修复性调解及报应性惩罚更有成效。但在另一些学者以及站在反欺凌前线的多数教育工作者看来,一切直接干预校园欺凌的措施都企图快刀斩乱麻、立竿见影、一招致胜,其实却治标不治本。

明尼苏达大学教育心理学教授约翰逊(David W. Johnson)基于社会相互依赖理论,在1960年代就开发并实施了一个“教学生做和事佬项目”,引导学生认识冲突的性质和价值,训练学生轮流担当和事佬,开展整合性协商,调解同伴冲突。^[45]在他看来,天天生活在一起、低头不见抬头见的学生们发生冲突是再正常不过的事。他还强调,这种同伴冲突具有潜在的积极价值,关键在于建设性地解决冲突,从中习得公民价值观。他从观察和研究中发现,学生冲突源于竞争,破坏性地解决冲突之后,遗留下来的依然是相互竞争的消极关系。同伴欺凌就是一种破坏性解决冲突的策略,其问题在于,欺凌即便停止,遭到破坏的双边关系仍然是相互对抗的竞争性关系。在他看来,许多聚焦于个人变量的冲突解决和欺凌干

预不见成效、于事无补,原因就在于它们忽视关系对于个体的意义和影响。^[46]

约翰逊与其兄弟的共同研究表明,只有建设性地解决冲突才能产生合作的积极关系,伸张正义的校园欺凌干预因而立足于关系变量的修复和维系。他们主张在学生冲突发生或矛盾激化之前实行同伴调解,在冲突发生后进行谋求修复性正义的整合性协商;此外,还需要创设一种合作的校园环境,将学校建设成为正义共同体,使学生们得以持久地维系其积极关系并从中习得公民价值观。约翰逊兄弟因而极力倡导以合作学习作为学校的主要教学策略。他们的研究证明,合作学习乃是恢复性正义程序得以有效使用同时降低学生间的伤害性攻击频率的保障。^[47]约翰逊兄弟以此重新构建了欺凌干预的流程:致力于学校道德共同体建设,把学校构建成正义共同体,在一场破坏性的冲突(如欺凌)发生之后,运用建设性冲突解决策略(同伴调解和整合性协商)和合作学习,恢复并持久地维持学生间的积极关系。

德克萨斯大学社会心理学教授阿伦森(Elliot Aronson)的现场实验和开创性研究得出了与约翰逊兄弟相似的结论。1970年代初,阿伦森曾经应邀去帮助奥斯汀学区解决公立学校因推行种族融合政策而引发的大面积种族冲突问题(特别是种族欺凌问题)。他注意到,这类冲突绝大多数起源于课堂,进而扩展至校园各个角落,延伸到校车和街头,且呈愈演愈烈之势。他率领一批研究生进驻校园进行系统的课堂观察发现,传统课堂中的排他性竞争即便不是不同种族学生之间发生冲突的根源,也是加剧冲突的一种重要因素。于是,他设计了一种别具一格的“拆拼课堂(jigsaw classroom)”,诱导学生通过组内分工、组间合作、再回到组内互教互学,在有限的时间内完成复杂且可分解的学习任务。^[48]阿伦森本人的实验以及此后诸多重复实验结果都表明:拆拼课堂中的小组合作学习效率,全体学生特别是社会处境不利学生的学业成绩有显著提高;各族裔学生之间敌意迅速消退,变得相互友好,他们不但喜欢本组同学,也喜欢别组同学,两者没有显著差异。^[49]

基于上述发现,阿伦森对哥伦拜恩高中枪杀案之后美国风声鹤唳的欺凌与暴力零容忍政策及校园安全保卫措施颇不以为然。他调侃,这种从次要原因入手的校园欺凌与暴力防治,如同当年英国名医斯

诺(John Snow)靠拆除水泵把手不让伦敦宽街居民取用河水的方式防治霍乱,乃是一种治标性措施。阿伦森把美国盛行的这种校园欺凌与暴力防治措施戏称为“水泵把手式干预”(Pump-Hand Interventions)。他明确指出,校园欺凌与暴力的根源在于学校和课堂上无处不在的排他性竞争,因此,在学校和课堂中营造合作、同情、仁爱的氛围才是解决问题的根本之道。^[50]如果说约翰逊兄弟意在把学校打造成正义共同体,那么阿伦森意在把学校建设成为关怀共同体。两者虽有不同,但都把根治校园欺凌和暴力的希望寄托于以合作学习取代排他性竞争。这种“根源性干预”才是消除校园欺凌的治本性措施,

约翰逊兄弟以及阿伦森的见解得到了深受校园欺凌和暴力之苦的孩子家长的认同,也得到一线实战经验的检验和印证。其中颇具代表性的是纽约林伍德小学校长狄龙,他是奥维斯欺凌干预项目在美国的积极支持和推广者,但在实践中他把这个项目改造成了颇具美国特色的“和平校车项目”,致力于在校园里、课堂中和校车上营造一种相互尊重与合作的氛围,指导和训练年长的学生在校车和操场等教师难以时刻监管的场合帮助并保护弱小同伴。此举大获成功,同伴欺凌现象几乎绝迹。^[51]这个项目因而深受青睐,广及多国,延至大学。

狄龙积多年反欺凌之经验认定,学生不是问题,而是答案。学生本性友善,并且渴望与同伴友好相处。学校如果真正关心并关照到每个学生,就不会给同伴欺凌以立锥之地。^[52]可见,校园欺凌的症结不在学生,而在学校。在他看来,学校按部就班、纪律严明、严格控制的工厂化设置是包括学生欺凌在内的诸多问题的根源。在学校现有设置下,防治学生同伴欺凌的诸多措施呈现出恃强凌弱、以大欺小的蛮横特点,本质上无异于学生同伴欺凌,可以说是另一种校园欺凌。狄龙因此主张把对欺凌的直接防治重构为对学校的全面改造,以学生为中心,以原则为基础,尊重并信赖学生,善待学生成长中的过错,强化关系,在课堂上鼓励合作学习,营造友善、融洽的校园环境,把学校建设成为更加强大的共同体。^[53]

五、结论

综上所述,对未成年学生欺凌行为的性质、成因及影响的不同认识导致了校园欺凌干预政策的不同

取向。总的来说,目前世界各地校园欺凌干预政策推崇报应性正义取向的零容忍打击,同时,修复性正义取向和人道关怀取向的同伴调解也受到越来越多的重视。然而,教育界更倾向于用合作学习和学校道德共同体建设来发展积极的学生关系,从根本上改造校园欺凌发生的环境。

报应性正义取向不放过欺凌者,认定欺凌是反社会的攻击行为,是欺凌者个人本性邪恶的表现,因而对欺凌者深恶痛绝、嫉恶如仇、毫不容忍,不但严词谴责,还不折不扣地给予报应性惩罚,以使正义得以伸张。

修复性正义取向聚焦于欺凌行为及其对受欺凌者、旁观者乃至欺凌者所造成的伤害以及对群体关系和氛围所造成的破坏,把欺凌看成是一种同伴冲突破坏性解决策略,坚持以整合性协商和同伴调解等建设性策略解决冲突,对欺凌行为有责备,对欺凌者不惩罚,只要求其承担悔过、改过、补过等修复性责任,在此基础上谋求宽恕,达成和解,使正义得以修复。

人道关怀取向刻意避免当事人欺凌感和受欺凌感的加剧,把同伴欺凌当作普通的同伴冲突来处理,

以不责备、不惩罚、不追究责任为原则,确保同伴欺凌成为全班同学的共同关切,训练和指导全体学生参与同伴调解,共同解决欺凌争端。

经过数十年的探索,校园欺凌干预的研究仿佛又回到了起点,似乎是越早出现的校园干预措施和政策越可靠,越贴近学校教育初衷的干预就越有效。遗憾的是,这个结论不容易说服民众和官方。民众和官方对校园欺凌越敏感,就越有可能推崇直截了当的强力干预措施。殊不知,校园欺凌干预措施越直接,越强势,效果就越差,风险也越大。校园欺凌的根本解决之道不在治理严打,也不在预防调解,而在于学校营造正义和关怀氛围,发展学生的合作关系。简而言之,校园欺凌的根本解决之道在教育。

本文系国家社会科学基金教育学一般课题“儿童欺负判断发展研究”(BEA160074)、江苏省社会科学基金项目“反校园欺凌的教育实验研究”(17JYB012)和南通市社会科学基金项目“南通校园欺凌现象治理研究”(2017CNT017)的部分成果。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1][4]Koo, H., A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts[J]. *Asia Pacific Education Review*, 2007,8(1): 107-116.
- [2]张读,裴翎. 宣室志·裴翎传奇[M].上海:上海古籍出版社,2012: 62.
- [3][古罗马]奥古斯丁. 忏悔录[M].周士良译.北京:商务印书馆,1996: 39.
- [5]Hendry, J., *Becoming Japanese*[M]. Honolulu: University of Hawaii, 1996.
- [6]桑标,陈国鹏.校园内外欺负现象的心理学分析与解决策略[J].*当代青年研究*,2000 (3).
- [7]土屋基規, P.K.スミス, 添田久美之, 折出健二編:『いじめととりくんだ国々 - 日本と世界の学校におけるいじめへの対応と施策』, ミネルヴァ書房,2005: 123-136.
- [8]Rigby, K., *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*[M]. ACER Press, 2010: 37-50.
- [9]尤仁德,黄向阳.“学会关心”研究[M].上海:上海三联书店,2001.
- [10]黄向阳,顾彬彬,赵东倩.孩子心目中的欺负[J].*教育科学研究*,2016 (2): 12-19.
- [11]Pikas, A., The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing [A]. E. Munthe and E. Roland, eds., *Bullying: An International Perspective*[C]. London: David Fulton, 1989.
- [12][29]Pikas, A., New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 2002, 23(3): 307-326.
- [13]Pikas, A., How Many Use SCm? Shared Concern Method. <http://www.pikas.se/scm/> [2018-5-4]
- [14]Olweus, D., Low School Achievement and Aggressive Behavior in Adolescent Boys [A]. D. Magnusson & V. Allen, eds., *Human Development: An International Perspective*[M]. New York: Academic Press, 1983.
- [15]Junger, M., Intergroup Bullying and Racial Harassment in Netherlands[J]. *Sociology and Social Research*, 1990, 74: 65-72.
- [16]Olweus, D., *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*[M]. Oxford: Blackwell, 1993: 59-107.
- [17]Olweus, D., *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program* [J]. *Child Psychology and Psychiatry*, 1994, 35(7): 1171-1190.
- [18]Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K., The Effectiveness of Whole School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research[J]. *School Psychology Review*, 2004, 33: 547-560.
- [19]Olweus, D., *Olweus' Core Program against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook* [M]. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen, 2001.
- [20]马焕灵,杨婕.美国校园欺凌立法:理念、路径与内容[J].*比较教育研究*,2016 (11): 21-27.

- [21]方海涛.美国校园欺凌的法律规制及对我国的借鉴——以2010年《新泽西州反欺凌法》为研究视角[J].贵州警官职业学院学报,2016,(2):32-38.
- [22]孟凡壮,俞伟.我国校园欺凌法律规制体系的建构[J].教育发展研究,2017(20):42-46.
- [23]许锋华,徐洁,黄道主.论校园欺凌的法制化治理[J].教育研究与实验,2016(6):50-53.
- [24][美]特朗普.美国学校的安保与应急方案[M].王怡然等译.哈尔滨:黑龙江教育出版社,2016.
- [25]The Center for Effective Discipline, U.S. Statistics on Corporal Punishment by State and Race [R]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Civil Rights, 2010.
- [26]Wood, K., Restoring Our Children's Future: Ending Disparate School Discipline through Restorative Justice Practices [J]. Journal of Dispute Resolution, 2014, 2: 399.
- [27][28]APA Zero Tolerance Task Force, Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations[J]. American Psychologist, 2008, 63: 852-862.
- [30][52]Dillon, J., No Place for Bullying: Leadership for Schools That Care for Every Student[M]. Crowin, 2012.
- [31][53]Dillon, J., Reframing Bullying Prevention to Build Stronger School Communities[M]. Crowin, 2015.
- [32]Duncan, S. H., Restorative Justice and Bullying: A Missing Solution in the Anti-Bullying Laws [J]. New England Journal on Criminal & Civil Confinement, 2011, 37: 701-732.
- [33]吕欣,韩宁.恢复性正义:当代刑事政策的新理念[J].山东公安专科学校学报,2004(5):14-20.
- [34]彭斌.社会和解何以可能?——以恢复性正义为视角的分析[J].学术交流,2012(9):5-9.
- [35]班建武.恢复性正义:处理学生违纪行为的教育维度[J].中国德育,2017(9):14-20.
- [36]吴圆琴.惩罚之外:恢复性司法理念在校园欺凌中的适用[J].安徽警官职业学院学报,2016(4):42-46.
- [37][47]Johnson, D. W. & Johnson, R. T., Restorative Justice in the Classroom: Necessary Roles of Cooperative Context, Constructive Conflict, and Civic Values[J]. Negotiation and Conflict Management Research, 2012, 5(1): 4-28.
- [38]Umbright, M., Mediating Interpersonal Conflicts: A Pathway to Peace. West Concord, MN: CPI Publishing, 1995.
- [39]Morrison, B., School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. Journal of Social Issues, 2006, 62(2): 371-392.
- [40]Johnson, D. W., & Johnson, R., Teaching Students to Be Peacemakers (3rd ed.)[M]. Edina, MN: Interaction Book, 1995.
- [41]林佳璋.霸凌防制教育政策探析[C].2017 4th International Conference on Education Reform and Modern Management, 2017:261-265.
- [42][美]培恩,罗斯.简单父母经[M].杨雪,张欢译.沈阳:辽宁科学技术出版社,2013.
- [43]Christensen, L. M., Sticks, Stones, and Schoolyard Bullies: Restorative Justice, Mediation and a New Approach to Conflict Resolution in Our Schools[EB/OL].(2008-3-19). https://works.bepress.com/leah_christensen/7/
- [44]Pikas, A., ACBM Teacher's Manual (Vers. 6th) , 2002.
- [45]Johnson, D. W., Social Psychology of Education[M]. Edina, MN: Interaction Book, 1970.
- [46]Johnson, D. W. & Johnson, R. T., Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research[J]. Review of Educational Research, 1996, 66(4): 459-506.
- [48]Aronson, E., N. Blaney, J. Sikes, C. Stephan, and M. Snapp, Busing and Racial Tension: The Jigsaw Route to Learning and Liking[J]. Psychology Today, 1975, 8: 43-59.
- [49]Aronson, E. & S. Patnoe, Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method[M]. Pinter & Martin Ltd. , 2011.
- [50]Aronson, E., Nobody to Left Hate: Teaching Compassion after Columbine[M]. W. H. Freeman and Company, 2000.
- [51]Dillon, J., The Peaceful School Bus Program[M]. Hazelden, 2008.

From Punishment to Mediation: A New Orientation against School Bullying Gu Binbin

(College of Educational Science, Nantong University, Nantong 226001)

Abstract: The school bullying intervention policies have been dominated by the justice theory for a long time. Zero tolerance and rigid governance orientation dominate the current anti-bullying policies in various countries. Whether it is the school-based prevention or the comprehensive management of the society under the rule of law, it has a wide range of implications, high costs, doubtful effects and full of risks. Represented by Shared Concern Method which proposes no investigation of guilt and no stress of justice, mediation not only provides a new theory to bullying intervention policy, and could make us find a small, effective, economic bullying intervention countermeasure, with is consistent with the school education targets.

Keywords: school bullying intervention, zero tolerance policy, comprehensive prevention, shared concern, peer mediation