

好孩子怎么会干坏事——欺凌者的自我辩护及道德推脱

黄向阳

【摘要】 认知失调理论和自我一致理论可用于考察校园欺凌嫌疑人自我辩护的心理过程及其与欺凌行为的相互作用,以解释学生对同伴的主观恶意自何而来、好孩子何以会干坏事、人们何以会选择性遗忘自己欺负同伴的往事。学生打闹之类的行为一旦造成伤害,就会引发肇事者认知失调;为了缓解认知失调的压力,肇事者倾向于在内心进行与积极正面的自我认知相一致的自我辩护;自我评价高的肇事者在造成严重伤害时,其自我辩护伴随于道德推脱过程,在内心将伤害事故归咎于受害者;这种自我免罪的道德推脱又会促使肇事者以更进一步的攻击来证明其自我辩护,于是发生确实的欺凌;而欺凌引发更加严重的认知失调、自我辩护;欺凌者在道德推脱中加深对受欺凌者的恶意,最后陷入欺凌与自我辩护的恶性循环。实践和研究表明,共同关切法和拆拼法可以防止欺凌者陷入这种恶性循环。

【关键词】 校园欺凌; 认知失调; 自我辩护; 道德推脱

【作者简介】 黄向阳,华东师范大学教育学部教育学系教授,基础教育改革与发展研究所研究员(上海 200062)

本文谈论的是校园欺凌,但欺凌并不限于校园。单位里有欺凌,那是职场欺凌;村子里、小区里有欺凌,那是社区欺凌。阶级压迫可谓阶级欺凌,种姓歧视可谓种姓欺凌,种族歧视可谓种族欺凌,国际霸权可谓国际欺凌。可以说,欺凌无所不在,其表现形式五花八门,且层出不穷。就校园欺凌而言,恃强凌弱,攻击和伤害同学的身体,损坏同学的衣物,抢夺和讹诈同学的钱财,迫使同学为自己效劳,固然是欺凌;说同学坏话,违背同学意愿传播其隐私,或者无中生有造谣、传谣,毁坏同学的名声,用粗话、脏话辱骂同学,给同学取叫不雅的绰号,用语言威胁恐吓、折磨、羞辱同学,也是欺凌;活动中故意忽视和排斥同学,挑拨离间破坏同学关系,仗势欺人,倚众欺寡,结伙疏远、孤立和排挤异己,还是欺凌。^[1]如此界定校园欺凌的话,几乎每个学生都受过欺凌,几乎每个学生都欺凌过别人。

有意思的是,多数成年人都记得学生时代被人欺凌的经历,却打心眼里否认自己欺凌过别人。这种心态影响到我们对校园欺凌的反应:得知自己的孩子受同伴欺负,我们怒不可遏,一定要讨回公道;得知自己的孩子欺负同伴,我们矢口否认,想尽办法把事情圆说成是孩子打闹过头,或者解说成是没有伤害意愿的恶作剧。听到别人家的孩子遭受校园欺凌,我们感同身受,甚至比自己受欺负还难受。我们义愤填膺,充满伸张正义的激情,强烈要求惩治那帮肆无忌惮的坏蛋、恃强凌弱的恶棍。这个时候我们全然忘记了自己也曾经欺负过别人,也没有意识到自己的孩子也可能参与校园欺凌。怎么会这样?

人们普遍认为,凡是欺负同学的孩子都是坏孩子,坏孩子才干坏事欺负同学。好人不

干坏事，好孩子不欺负同学。这是一种与事实不符的迷信或偏见。研究已经证明，好人也干坏事，好孩子也欺负同学^[2]。要是留意的话，就会发现：有些人是父母跟前的乖孩子，老师心中品学兼优的好学生，众多同学眼里的好伙伴。他们对多数同学相当友善，彬彬有礼，却对某个与众不同、被大家看不顺眼或者看不起的同学很不客气，伙同众人甚至带头取笑、捉弄、攻击、孤立、排挤这类同学。他们拥有正常的是非观念，并且自认为自己既聪明又正派，总之认为自己是好人。正因为他们拥有如此积极的正面的自我认知，一旦做出伤害同学的事，就会发生非常糟糕的心理变化。这种变化如果没有得到恰当的疏导，就会生发出越来越明显的恶意，进而强化并合理化类似的伤害行为，由衷地相信自己没有干坏事欺负同学。学术上对于这种心理与行为的互动过程有诸多解释^[3]，其中认知失调理论以及由此发展出来的认知一致理论或自我一致理论颇具说服力，而且为中止这种互动过程提示了有效的干预取径。

一、伤害行为引起的认知失调

孩子们在一所学校一个班级里共同学习，朝夕相处，形成亲密的同学关系。且有老师们在一旁严密监管和相机教导，他们几乎不可能一开始就心怀恶意去伤害自己的同学。可是，正因为长期朝夕相处，学生间难免发生磕碰和摩擦。更何况，儿童生性喜爱嬉戏打闹，在学校生活中容易形成许多成年人看不上甚至不理解的恶趣味，比如，给同学和老师取各种各样只有他们自己觉得好玩的绰号，拿好朋友的尴尬事取乐开玩笑，或者联手去捉弄恶搞某个同学，或者使小性子邀集一伙同伴起哄某个同学，从中取乐。学生间绝大多数的矛盾都源于这种相互取乐式的玩笑和打闹，或者缘于只想取乐却无意伤害同伴的取笑、捉弄和恶作剧。诸如此类的行为乃是学校所不喜，所不许，一旦发生就会被劝阻，被喝止，甚至遭到训诫或惩罚。但是，它们并不属于校园欺凌。即使它们产生了实际的伤害，学校依然不会将学生本无意伤害同伴的攻击行为当成校园欺凌来处理。^[1]

问题在于，这类行为一旦过火，产生误会、矛盾、伤害，受害学生会难过，肇事学生也会忐忑不安。肇事者心中不安，一方面是因为担心要承担责任，甚至受到责难和惩罚，另一方面是因为他们发现自己做了错事，而这种新认知又与自己已有的认知并不一致。这种心理现象就是社会心理学家费斯汀格(Leon Festinger)所说的“认知失调(cognitive dissonance)”^[4]。根据费斯汀格的理论，正常人的内部认知是相互协调的，不可能同时拥有两种或多种心理上不一致的认知。可是，人们在生活和学习中又会不断形成新的认知；当新的认识与已有认知不一致时，就发生认知失调。如前所述，肇事学生像大多数人那样对自己持有积极的认知，认为自己是聪明正派的好人，另一方面又发觉自己干了一件伤害同学的坏事，心中便有了两种相互矛盾的认知。肇事者心里一边想“我是好人不干坏事”，一边想“我干了伤害同学的坏事”，就会产生认知失调。越是自认为聪明正派的学生，认知失调越严重。

认知失调越严重，当事人内心就越难受。这种难受感好似饥饿感，又像好奇心，令人不舒服，驱使个体进一步思考或者采取行动。如同饥饿感促使人寻找食物，好奇心促使人去一探究竟，认知失调的不适感也是一种内驱力，促使人想方设法消除或减轻内部的认知

失调。那么，学生在嬉笑、打闹、恶作剧中伤及同学时，无法容忍自己的内心存在两种相互对立的认知（“我是好人不干坏事”与“我干了伤害同学的坏事”），这种认知失调所造成的不适感会促使他们做出什么样的心理或行为反应呢？

从逻辑上说，可能存在三种认知协调策略。第一种是“存旧拒新”策略，即坚持原有认知（“我是好人不干坏事”），否弃新的认知（“我干了伤害同学的坏事”）；第二种是“弃旧纳新”策略，即否弃原有认知，接纳新的认知；第三种是“新旧兼修”策略，也就是给新旧认知添加新因素，弥合新旧认知之间的差距，从而使两者协调共存于内心。然而，由于伤害行为所致的认知失调事关自我认知（积极正面的自我形象），肇事学生几乎不可能像人们普遍期待的那样选用第二种策略（承认自己伤害到同学）进行认知协调。在缺乏外部压力或恰当疏导的情况下，加害者普遍采取第一种策略缓解自身的认知失调。

正如阿伦森（Elliot Aronson）的发现，自我认知在个体认知系统中居于核心地位，大多数严重的认知失调都跟个体的自我认知有关。正常人一般都认为自己是好人不干坏事，是聪明人不干蠢事，总之持有积极的自我认知或正面的自我形象。因此，一旦内心出现与之冲突的认知，进而发生认知失调，人们普遍倾向于采取与这种正面自我认知相一致的协调策略，去减轻甚至消除内心的认知失调。^[5]对于校园伤害肇事者来说，这种认知协调策略意味着他们会设法在内心对伤害事故进行合理化。阿伦森将这种内部合理化伤害行为的心理过程称作“自我辩护（self-justification）”⁶。

二、缓解认知失调的自我辩护

根据观察和研究，校园伤害肇事者会在内心进行形形色色的自我辩护。^[7]其中，捍卫正面自我认知最为直截了当的自我辩护，就是在心里否认自己干了伤害同学的坏事，或者否认自己所做的事产生了伤害。肇事者在心里要么说：“我只是吓唬她一下，又没有真打她”“他看上去并没有受伤”；要么说：“我们只是在打打闹闹”“我是弄痛了他，可他也弄痛了我，同学之间这么玩一玩很正常”；要么说：“我在伸张正义给他一个教训”。他们一旦否定自身行为的伤害性，或者视之为正常行为，甚至视之为正当行为，他们对自身行为的判断就变得与他们的正面自我认知一致起来了，心里就会好受许多。

可是，有些伤害显而易见，不容否定。肇事者在内心不得不承认伤害事实，就会进行淡化伤害的自我辩护，以伤害其实微不足道为由说服自己：“我出手很轻的”“有人在小题大做”。伤害者甚至进行美化伤害的自我辩护，以伤害行为另有大义为由说服自己：“我这么收拾他，别人就不会再修理他了”“这是防止她受到更大的伤害”“他会从中吸取教训，从此以后不再闯祸了”。如此淡化或美化自己的所作所为，肇事者的认知失调就会得到缓解，内心就会趋于平静。

若是伤害严重，无法淡化，更无法美化，肇事者在内心不得不承认伤害严重，他就会诉诸动机进行自我辩护，以自己不是故意为由说服自己：“我不过是开了个玩笑而已”“我只是想取乐，并没有想要伤害对方”“这是个意外事故”“我其实是在对她表示好感，根本

就不想伤害她”“这是个无心之过”。肇事者一旦在内心将伤害合理化为无心之过，其对自身行为的判断就能与其自我认知协调起来，内心就不会那么纠结了。

如果在内心承认自己就是想故意整同学，整人者通常就会进行归咎对手或归咎环境的自我辩护，以自证清白，自我免罪。整人者在自我辩护中认为自己是无辜的，是被迫做出了伤害行为。他们说服自己相信：“这是个不可理喻的危险分子，我不先动手就会遭殃”“我这样做，他才不敢把我做过的事情捅出去”。他们甚至说服自己相信自己的所作所为不过是对挑衅行为做出的正当防卫反应，在内心不停地对自己说：“是他先惹我的”“谁叫这个家伙臭显摆”“这是她必须付出的代价，谁让她前几天朝我翻白眼”“他对女生出言不逊，这是他应得的教训”。如果受害方确实无辜，肇事者无法说服自己将过错归咎于对方，便转而归咎于环境，说服自己相信自己的所作所为乃是环境所迫，而非个人所愿，从而实现自我免罪。肇事者一旦将责任推给他人，或者推给不可抗拒的环境，就会原谅自己的伤害行为，甚至觉得自己在做正当的事情。^[8]施害者用诸如此类的借口说服自己是迫不得已才伤害同学时，他们对于自身行为的判断就能与其正面自我认知一致起来，从而心安理得。

综上所述，校园伤害肇事者因伤害同学而发生认知失调，自我一致的内在动力驱使他们在内心通过增加种种有关伤害事件的新认知进行自我开脱。这种自我开脱既可以承认自己做了伤害同学的基本事实，又可以坚守一向积极的自我认知，从而减轻因伤害而起的认知失调。有所不同的是，上述多数自我辩护一般来说并不会引发进一步的伤害行为，反而会使继续加害失去理由；唯独承认自己有伤害故意的自我辩护往往会引发进一步的加害行动。这是因为，施害者说服自己相信加害行为是一种迫不得已的自卫行为或报复行为，其实就是为自己开脱责任——“不是我的错”“错不在我”，而将过错归咎于受害者——“是他的错，他活该”。这种归咎会加深施害者对受害者的恶意。

三、自我辩护中的道德推脱

校园伤害肇事者内心从否认伤害到淡化或美化伤害，从承认伤害—否认主观故意到承认主观故意—归咎受害人，其自我辩护的强度在不断增加。越自以为聪明正派的施害者，越有可能陷入归咎受害者的自我辩护之中。当施害方的自我辩护聚焦于受害方的问题时，受害方在施害方心目中的形象就会越来越坏，直到最后变成他们的眼中钉、肉中刺。

施害者在内心承认有伤害故意又为之辩护，几乎都会从受害方寻找借口，将伤害之过归咎于受害者，拿受害者当下的以至过往的某种过失或冒犯行为来为自己的伤害行为辩护。受害者做过对不起施害者的事，成了施害者消除因伤害而起的认知失调的最具自我说服力的理由。除此之外，施害者还经常拿受害者与众不同且不受人待见的某种特征当作自我辩护的借口。

同学与众不同的体型、身高、长相、发育状态、装束成了一些受害者的借口。如同在一群体型正常的学生中超重者与瘦弱者容易成为众人的笑柄，在一群体重超标者当中体型好的学生容易成为大家排斥的对象；如同长相不佳的学生可能被取“恐龙”之类的绰号，长相

俊秀的学生可能被同学招惹甚至骚扰;如同一群孩子可能会嘲笑恶搞提早发育的伙伴,进入青春期的少年又可能会取笑那些还没有发育的同伴;如同穿着朴实的学生群体可能看不惯打扮时尚或奇特的同伴,穿着时鲜的学生群体也可能看不起穿着寒碜的同学。受害者诸如此类与众不同的身体或生理特征,成了施害者内心自我辩护的借口。

同学与众不同的个性和社会特征也可能成为伤害的借口:活泼的学生群体可能排斥文静木讷的同伴,文静的学生群体则可能对活泼话多的同学翻白眼。同学与众不同的成就和表现也可能成为同伴攻击和伤害的由头:学业成绩好的班级可能不待见成绩差的同学,学习成绩差的班级则可能不待见成绩好的同学;与老师关系亲密的学生群体可能排斥疏远老师的同学,与老师关系平淡的班级则可能忌讳与老师关系亲密的同学……尽管这些借口非常琐碎,极其无聊,在旁人看来根本就不能成为他们攻击和伤害同伴的正当理由,但是它们确实经常成为施害者在内心替其伤害行为进行自我辩护的借口。

阿伦森发现,这种“错不在我”而将过错归咎于受害者的自我辩护,会使施害者进一步的攻击行为变得更加容易。在自我一致的内在动力驱使下,施害者以更严重的攻击加害于受害人,以证明之前的自我辩护。^{[9] 20-21} 他们从具体归咎受害人的某个过失、某种冒犯、某方面令人讨厌的个人特点,逐渐演变成对受害者本人进行归罪甚至诋毁,以说服自己相信受其攻击的人可恶至极,可恨至极,活该倒霉。班杜拉(Albert Bandura)发现,这种由“错在对手”的归罪会引起施害者对受害者的贬低和愤恨,为更严重的虐待提供了进一步的道德辩护。

[10] 90

加害者在这种道德辩护的鼓舞下,甚至可能在加害过程中发动更多同学参与围攻,引来更多的同学进行围观。围攻和围观不仅加剧受害人的痛苦,也放大加害者的快感。从认知失调与一致论角度看,围攻和围观还助长加害者的嚣张气焰——在加害中公然为自己行为辩护,痛斥受害人的种种不是。另一方面,目击受害者遭受虐待,也会引发目击者内心失调,导致他们在心中甚至在口头上贬损受害人。^[11] 加害者和围观者众口一词的声讨,让加害者心安理得,也迫使受害人在内心修正自我认知。二战之后诸多研究早已发现,得到辩护的虐待行为可能比公认的残酷行为对人类造成更严重的后果。未披正义外衣的虐待使作恶者受到谴责,披着正义外衣的虐待则使受害者备受责备;当受害者因为自己的困境受到众口一词的指责时,他们可能最终会相信自己确有遭人贬低的人格特征。^[12] 因此,与不试图为自己辩护的不人道行为相比,被加害者自我免罪的不人道行为更有可能给受害者灌输自我轻视的情绪。

加害者在心里归罪并诋毁受害人的自我辩护,在班杜拉看来,就是一种道德推脱(moral disengagement)的心理过程¹³。这种心理过程的一面是加害者在内心试图摆脱基于个人道德标准的自我制裁,另一面则是不断对受害人进行丑化、非人化、妖魔化,并且不断加深对受害人的憎恶和敌意。如果说肇事者一开始的伤害行为中尚无明显恶意,甚至可以说几乎没有恶意的话,那么,他接下来因道德推脱式的自我辩解所致的新的加害行为就带有明显的恶意

了。如果说他起初的伤害行为还不是名副其实的欺凌行为，至多算是疑似欺凌的话，那么，现在他就真在欺凌同伴了。^[7]而且，真正的欺凌一旦发生，自认为聪明正派的欺凌者又会发生更加严重的认知失调，其自我辩护就不再有其他选项，而聚焦于归罪受欺凌者的选择性道德推脱。

四、道德推脱下的欺凌行为

严重的欺凌会导致自恃正派的欺凌者在强烈的自我辩护中将所有的责任全部归咎于受害者。就像班杜拉的研究所揭示的那样，这种道德推脱最终使攻击者在内心将欺凌对象非人化(dehumanisation)¹⁴。欺凌者若要摆脱或减弱对自身残酷行为的自我谴责，均普遍倾向于在内心认定其攻击对象不是人，即剥夺欺凌对象作为人的资格。欺凌者一旦将欺凌对象非人化，就不再视其为有感情、希望和关切的人类同胞，而视为亚于人类的物体(sub-human objects)。欺凌者一旦将欺凌对象非人化，视之为人格有缺陷的人，或者将其动物化或妖魔化，就会理直气壮地攻击、奚落、排挤、孤立他们。欺凌者这么做，非但不会感到内疚，更不会于心不忍，反而会有一种伸张正义的使命感、为民除害的光荣感。到了这个地步，再令人发指的暴力性欺凌，他们都不会觉得有什么不妥。^[7]

这样的结果令人震惊和沮丧，所幸并非所有的伤害都会导致施害者自我辩护到道德推脱以致非人化加害对象的地步。相对而言，严重的伤害更可能导致加害者归罪受害人的自我辩护。米尔格拉姆(Stanley Milgram)在做“服从实验”时注意到，大多数实验对象在按照实验者的要求对出现差错的学习者实施了极其危险的电击之后，都会通过责备受害者来进行自我辩护。^①米尔格拉姆的研究报告就有这方面的记录：“很多受试者会在伤害学生之后，对其进行强烈的贬低，‘他太愚蠢和顽固了，就应该被电击’这样的话并不少见。在做出伤害行为之后，受试者觉得必须将受害者看成一个毫无价值的人，之所以对他进行惩罚，是他的智力和性格缺陷所导致的必然结果。”^{[15]11}而戴维斯(Keith Davis)和琼斯(Edward E Jones)所做的另一项虚拟电击实验则表明：人若自知伤害他人越深，就越需要自我辩护，以维护其面子或正面自我评价。^[16]加害者一旦说服自己相信受害人罪有应得，在伤害他们之后就会更加憎恨他们，这样会导致他们变本加厉地伤害受害人。

也不是每个施害者都需要依靠归咎和诋毁乃至非人化加害对象来减少心理失调。根据认知失调/一致理论，自尊心最高的人在做过残忍的事之后，会感受到自己的所作所为与他们对己的高看形成极大的反差，从而产生最为强烈的心理失调，他们会比那些平均自尊水平的人更加努力去减轻这种失调。^[6]因此，自我评价高、自我价值感强的人比自我认可度低、自尊心弱的人更有可能通过归罪并非人化伤害对象的道德推脱来进行自我辩护。对于自尊心弱的人，粗暴的伤害行为并不会与他们的自我概念发生太多的冲突。他们反而倾向于自我否定和相对平庸的自我定位，因为他们认为自己并不完美。而那些具有极高自我认可度的人，一旦伤害他人，就必须让自己确信所伤害的是一个可鄙之徒，因为像自己这样的好人不会伤害无辜的，受到伤害的那些家伙一定是罪有应得。正如格拉斯(David C Glass)的一

项实验所证明的那样，加害者自尊心越强，对其伤害对象的诋毁就越多。^[17]

也不是所有的受害者都会被加害者归罪、诋毁和非人化。根据认知失调/一致理论，孤立无助毫无还手之力的受害者，比全副武装有能力还击和抵抗的受害者更有可能遭到施害者诋毁。面对后一种受害者，施害者会感到没有必要通过诋毁他们来减轻因伤害而起的心理失调。博施德(Ellen Berscheid)与她的同事合作做了一项虚拟的电击实验，印证了这一假设。他们让实验对象以为自己将在学习实验中对学习者真地实施电击。实验者告诉一半的实验对象随后要与他们电击过的学习者对换角色，因此他们明白遭其电击的学习者接下来会进行报复。实验结果显示，这一半实验对象几乎没有诋毁那些遭其电击却有同等报复能力的学习者，而另一半实验对象则普遍诋毁那些遭其电击却毫无还手之力的学习者。^[18] 这项实验的结果表明，施害者面对力量明显弱于自己根本不可能有效还击的受害人时，内心会有强烈的失调，普遍倾向于通过归罪、诋毁和非人化加害对象来进行自我辩护。

后果严重的校园欺凌事件恰恰具备上述三个条件。欺凌者自认为自己是聪明正派的好人，对受欺凌者保持着力量上的压倒性优势以至对方无法招架无力自保，并且意识到自身行为对欺凌者产生了严重伤害。在这种情况下，欺凌者的认知失调强烈到足以使欺凌者采取归罪受欺凌者的自我辩护，在道德推脱中否定欺凌对象的做人资格。而这种非人化又会引发新的欺凌，从而陷入自我辩护与欺凌行为相互强化的恶性循环。

五、恶性循环的破解之道

津巴多(Philip Zimbardo)有言:这个世界充斥善与恶，善与恶相互渗透，界限模糊不清。天使可以变成恶魔，恶魔也可以变为天使。天使变成恶魔的例子最典型者莫过于西方有关路西法变成撒旦的宗教传说。路西法是明亮之星，早晨之子，是上帝最宠爱的天使。上帝后来创造了亚当，米迦勒按上帝的旨意将亚当带领到众天使面前让他们参拜。路西法断然拒绝参拜，率领一群堕落的天使投身地狱，变成了恶魔撒旦。在弥尔顿(John Milton)的《失乐园》中，撒旦作恶多端，却自我辩解:与其在天堂为奴为婢，不如在地狱称王称霸。在听信谗言以为自己无论如何都不能重返天堂之后，撒旦实施邪恶计划，以毁坏上帝最爱的杰作来报复上帝。撒旦化身为蛇，引诱亚当和夏娃忤逆上帝，偷吃禁果。上帝将亚当和夏娃贬入人间受苦受难以赎其罪，同时宣称撒旦一族也终将获得救赎。^[19] 可撒旦一旦走上邪恶之路，就难以回头。撒旦扮演恶魔的角色，谋同女巫继续诱惑人类，为害人间。就像津巴多所说，撒旦一族的恐怖手段孕育出了前所未有的邪恶体系。津巴多在那场颇具争议的“斯坦福监狱实验”中发现了人间类似的悲剧:人类即使是像路西法那样蒙恩于上帝的天使，在日常生活中也有可能因为特殊的际遇而扮演种种社会角色，在不知不觉中对他人做出难以置信的事，从而堕落成魔鬼撒旦。津巴多将这种现象称作“路西法效应”。^[20]

校园欺凌的发生和恶化过程就存在类似的“路西法效应”。孩子们一开始宛如纯洁无瑕的天使，在求学中团结友爱，结成亲密的同学关系;朝夕相处又不免发生摩擦甚至伤及同学，伤害事故导致自我期许高的肇事者在内心发生严重的认知失调，自我一致的内驱力引导认

知失调者自我辩护;自我辩护者一旦在心里将过失归咎于受害人,进行道德推脱,就可以缓解内心的认知失调;但是这种道德推脱又会促使自我辩护者以更进一步的攻击来证明其自我辩护,于是发生真正的欺凌。欺凌导致坚守正面自我形象的欺凌者更加严重的认知失调,进而再次引发上述自我辩护的心理过程;欺凌者从归咎受害人恶化为诬陷受害人,以说服自己相信其攻击对象可恶至极,罪有应得;这种将欺凌对象非人性化的道德推脱,导致欺凌者针对其眼中的“坏人”采取更加凶狠且肆无忌惮的新的欺凌行动。欺凌行为与自我辩护相互作用,相互强化,形成一个内卷的心理闭环,使陷入恶性循环之中的欺凌者难以自拔。在认知失调的压力之下,在自我辩护的引导之下,一个自己和别人心目中聪明而正派的好孩子就这样一步一步地从欺凌嫌疑人变成认知失调者,从自我辩护者变成道德推脱者,最终变成了名副其实的校园欺凌者,人们眼中恃强凌弱的校园霸王。

然而,以上所述乃是最坏之可能。仔细琢磨天使堕落的整个过程,校园伤害肇事者在每一个环节都有避免进一步自我辩护的其他心理选项。如果肇事者不在心里为伤害行为作自我辩护,或者虽然有所辩护但立即停止,而在行动上改过自新,放弃自我辩解,那么,一切都会不一样。诚然,从口头到心底都承认错误是一件困难的事,对于正在建构正面自我形象的青少年学生尤其如此。可是,一旦口头上公开承认错误,承认欺凌及其伤害的事实,并且不予自我辩解,认错者内心就会发生强烈的认知失调,促使其采取“新旧兼修”的策略进行协调,即在内心同时修正对自我及伤害事件的认知:承认自己确实犯下了伤害同学的过错,同时认为自己是一个会犯错误但能够承认错误并及时改正错误的好孩子。这两种认知相互一致,认错者的内心重新获得平衡。自我认知修正又会促进认错者进一步采取行动去弥补过失,主动修复自己伤害和破坏的一切。而修复行为又会使补过者在内心进一步将自己看成是虽会犯错却能及时认错、改过、补过的好孩子。也就是说,最初主动的口头认错会引导出自我认知修正与友善行为相互促进的良性循环。

以上所述是最好的可能,最理想的结局。但在最好与最坏之间,尚有其他选项。普通人在犯错时难免在内心自我辩护以捍卫美好的自我形象,如果校园伤害肇事者的自我辩护止步于在内心否认、淡化、美化其伤害行为及后果,在行动上依然会终止伤害,因为终止伤害与其自我辩护所捍卫的自我认知相一致。问题在于当施害者承认自己有伤害故意时,其自我辩护会陷入归咎、诋毁、非人化加害对象的道德推脱的深渊,致使其进一步采取更加凶狠且肆无忌惮的新的欺凌行动。因此,在疑似欺凌事件刚刚发生时或者欺凌行为尚轻微时,不但需要及时制止欺凌嫌疑人的攻击和伤害行为,更要设法淡化或抑制伤害事件给肇事者造成的认知失调,防止其自我辩护陷入归罪加害对象的道德推脱之中。防止欺凌嫌疑人陷入归咎、诋毁、非人化加害对象的道德推脱的深渊,就是防止其主观恶意的产生及扩大。

研究表明,零容忍欺凌行为,严惩重罚欺凌者,对明目张胆的欺凌行为可以起到一定的制止、威慑和预防作用,但难以改变欺凌者对欺凌行为以及欺凌对象的态度。因为惩罚本身就可以成为停止欺凌的理由,受罚者不再需要另找理由对终止欺凌进行自我辩护。^[21] 严惩

重罚反而会加剧欺凌者的认知失调，激起其对欺凌行为的强烈自我辩护，加深其对欺凌对象的憎恨和敌意，进而采取外人不易察觉的阴暗方式实施更加凶狠的欺凌。由于他们成功地说服自己确信“错不在我”，各种迫使其认错、悔过、道歉、承担后果、接受惩罚的措施，在他们眼里就成了一种冤屈、羞辱和不公。他们渴望伸张正义，甚至实施报复，为自己讨回公道。因此，不顾一切对校园欺凌零容忍，对欺凌者严惩不贷，是一种貌似充满正义实际上却充满风险的粗暴做法。^[22]

不要说严惩重罚，连严厉的训斥甚至温和的劝诫都有可能加剧欺凌嫌疑人的认知失调。瑞典乌普萨拉大学皮卡斯(Anatol Pikas)曾经设计一套谈话脚本，训练和指导大学生使用“劝诫法(Persuasive Coercion method)”，到中小学去做青少年团伙欺凌治疗。^[23]皮卡斯发现，欺凌劝诫法的成效受制于劝诫者在劝诫对象心中的权威性。其实，这种方法未必奏效还另有原因。一方面，劝诫中的强制令人不快，学生即使听从劝诫停止欺凌行为，也未必改变态度；另一方面，劝诫中的责备还会激起欺凌者自我辩解，将其引入怨恨和加害欺凌对象的误区。

基于经验教训，皮卡斯发明了“共同关切法(Shared Concern method)”，用以调解学生间疑似欺凌事件。^[24]此法非同寻常之处在于，调解员对事故中的过错保持建设性忽视，不预先侦察过错，不责备欺凌嫌疑人，不强求其赔礼道歉。^[25]这些调解策略淡化或抑制了疑似欺凌事件所致的认知失调，避免了欺凌嫌疑人在自我辩护中产生或加深对受害人的憎恨和敌意。欺凌嫌疑人在调解中逐渐专注于对受害人艰难处境共同关切，进而主动提出解决问题的建设性方案，最后终止欺凌并与受害人达成和解。这类友好行为引发欺凌嫌疑人一系列新的认知失调，与正向自我认知相一致的自我辩护导致其说服自己相信曾经伤害过的那个同学其实蛮可爱且值得尊重，由此引发更加友善的行为。这种以善意替代恶意、以一个小小的善举(终止欺凌)促发进一系列善举(更多的补救和保护行动)的神奇效应，正是共同关切法屡试不爽、几无败例的关键所在。^[27]共同关切法特别适用于学生中间发生的疑似欺凌事件，适用于欺凌事件发生的初期和中间阶段。我国试用者报告，“它对欺凌事件的升级和恶化有着较为有效的管控，对稳定欺凌者和嫌疑人的情绪、改变其思考问题的方式有着较大的帮助，是欺凌事件处理中的前期工作方法。”^[26]其实，共同关切法在严肃处理特别严重的校园欺凌事件中也有用武之地。澳大利亚中小学的实验表明，在严惩欺凌者之前及之后辅以共同关切法加以调解，有助于化解因欺凌行为及惩罚措施引发的怨恨和愤怒，有助于当事双方告别不快的过往，重修于好。^{[27] 89-90}

皮卡斯的共同关切法，为欺凌嫌疑人减轻伤害事件所致的认知失调，防止其主观恶意的萌发和蔓延，同时触发其善意和友善行为，开辟了一条非同寻常的道路。在这条道路上，阿伦森甚至走得更远，发明并极力推广一种名为“拆拼法(Jigsaw method)”的小组合作学习方式。^[28]此法不惩罚，不责备，不强求赔礼道歉，也不调解。它对学生间发生过的欺凌事件心照不宣，既往不咎，而只是将他们安置在拆拼课堂之中，将卷入欺凌事件的学生弄在

一个学习小组里，让他们在结构化合作学习中不得不互教互学。^[29]这种在学习上帮助对手的行为会引起帮助者强烈的心理失调，缓解失调的自我辩护又会促使帮助者选择性关注帮助对象的优点或可爱之处，逐渐说服自己相信这个家伙其实蛮可爱，是个值得帮助的人。^[21]冲突双方一旦改变彼此的看法和态度，拆拼课堂里就无人可恨了。这种化积怨于合作学习的拆拼法，如同化恶意于调解的共同关切法，不都是打破欺凌行为与道德推脱之恶性循环的妙招么？

参考文献：

- [1]黄向阳. 学生中的欺凌与疑似欺凌——校园欺凌的判断标准[J].全球教育展望,2020(9).
- [2] Hymel S, Schonert-Eichl K A, Bonanno R A, Vaillancourt T, Henderson N R. Bullying and morality: understanding how good kids can behave badly [M] // Jimerson S R, Swearer S M, Espelage D L. Handbook of bullying in schools: an international perspective. Routledge, 2010.
- [3]伍麟, 白仲琪.为何不道德行为容易重复发生?——基于心理学的解释[J].华中师范大学学报,2019, 58(2).
- [4] [美] 利昂·费斯汀格.认知失调理论[M].郑全全, 译. 杭州:浙江教育出版社, 1999.
- [5]Aronson E. Dissonance theory: progress and problems[M]// Ableson R P, Aronson E, McCuire W J, Newcomb T M, Rosenberg M J, Tannenbaum P H. Theories of cognitive consistency: a sourcebook. Chicago: Rand McNally, 1968 .
- [6][美]埃利奥特·阿伦森, 乔舒亚·阿伦森.社会性动物(第12版)[M].刑占军, 黄立清, 译.上海: 华东师范大学出版社, 2020.
- [7]顾彬彬.恶意是怎么消失的——“共同关切法”与“皮卡斯效应”[J].教育发展研究, 2020(22).
- [8] Bandura A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency[J]. Journal of Moral Education, 2002, 31(2) .
- [9] [美]卡罗尔·塔夫里斯, 艾略特·阿伦森.错不在我:人们为什么会为自己的愚蠢看法、糟糕决策和伤害性行为辩护?[M]. 邢占军, 等, 译. 北京:中信出版社, 2014.
- [10] Bandura A. Moral disengagement : how people do harm and live with themselves[M]. Worth Publishers, 2015.
- [11]Lerner M J, Miller D T, Just world research and the attribution process: looking back and ahead[J]. Psychological Bulletin, 1978, 85(5).
- [12]Hallie P P. Justification and rebellion[M]// Sanford N, Comstock C. Sanctions for Evi.

San Francisco: Jossey-Bass, 1971 .

[13]Bandura A. Mechanisms of moral disengagement[M]// Reich W. Origins of terrorism: psychologies, ideologies, theologies, states of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

[14]Bandura A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency[J]. Journal of Moral Education, 2002, 31 (2).

[15] [美]斯坦利·米尔格拉姆.对权威的服从:一次逼近人性真相的心理学实验[M].赵萍萍,王利群,译.北京:新华出版社,2013.

[16]Davis K E, Jones E E. Changes in interpersonal perception as a means of reducing cognitive dissonance[J]. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 61 (3) .

[17]Glass D C. Changes in liking as a mean of reducing cognitive discrepancies between self-esteem and aggression[J]. Journal of Personality, 1964, 32(4) .

[18]Berscheid E, Boye D, Walster E. Retaliation as a mean of restoring equity[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10(4).

[19]英约翰·弥尔顿.失乐园[M].金发桑,译.长沙:湖南人民出版社,1987.

[20] [美]菲利普·津巴多.路西法效应:好人是如何变成恶魔的[M].孙佩姣,陈雅馨,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2015.

[21]黄向阳,阿伦森.不让一个孩子受伤害:校园欺凌与暴力的根源干预[J].教育研究,2019 (12)-

[22]顾彬彬.从严惩到调解:校园欺凌干预取向的演变及趋势[J].教育发展研究,2019 (4).

[23]Pikas A. Sa stoppar vi mobbning (so we stop mobbing) [M]. Stockholm: Prisma, 1975.

[24]Pikas A. Sa bekampar vi mobbning i skolan (so we fight mobbing in school) [M] - Uppsala: Ama dataservice forlag, 1987.

[25]Pikas A. New developments of the shared concern method[J]. School Psychology International, 2002, 23(3) .

[26]孙隽云.运用共同关切法干预校园欺凌的个案实施[J].中小学班主任,2021(9).

[27]Rigby K. The method of shared concern: a positive approach to bullying in schools[M]. Australian Council for Educational Research Ltd, 2011 . tension : the jigsaw route to learning and liking[J]. Psychology Today, 1975 , 8 (2) .

[28]Aronson E, Patnoe S. Cooperation in the classroom: the jigsaw method[M]. Pinter, Martin Ltd, 2011 .