

本論文獲得法務部司法官學院110年傑出碩博士犯罪防治研究論文獎

國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系

輔導與諮商博士班

博士論文

以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗

A Study of the Influence of Life Experiences of Juvenile
Correctional School Students: Adlerian Perspectives

指導教授：蕭文博士

研究生：張倪綸

中華民國 109 年 2 月

國立暨南國際大學博士論文考試審定書

諮商心理與人力資源發展學系 輔導與諮商博士班

研究生 張倪綸 所提之論文

以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗
A Study of the Influence of Life Experiences of Juvenile Correctional School
Students: Adlerian Perspectives

經本委員會審查，符合博士學位論文標準。

學位考試委員會

楊 瑞 珠	委員兼召集人
陳 斐 娟	委員
林 鈞 宏	委員
李 俊 德	委員
蕭 文	委員

中華民國 109 年 1 月 6 日

致謝辭

這本論文能夠完成，要感謝的人太多。

首先想感謝的就是我的指導教授蕭文老師，若沒有蕭老師的一路鼓勵、支持、陪伴和教導，不會有今天的我，更不會有這本論文的出現；老師豐厚的學養和精闢的見解讓我以能夠身為老師的徒弟為榮，尤其最後這幾個月老師總是鉅細靡遺地指導我該如何精練論文的深度和可讀性，簡直就像被絕世高手灌輸內力般地功力大增，只可惜我的資質駑鈍，還需要勤加練功才不枉師傅的苦心。

也特別感謝楊瑞珠老師不僅多次榨出自己的休息時間引導我該如何用更貼近阿德勒的精神反思研究發現，更照顧我的身心，以行動支持我的家人；老師的身教溫暖厚實地影響了我的生命，讓我親身體驗了什麼叫做如流水般綿長深遠的鼓勵與陪伴；能與楊老師相識，絕對是我人生中難以取代的美好際遇。

這段求學之路走了七年，途中的各種否定、懷疑、限制和挫折曾使這條路崎嶇難行，但我非常感謝所上老師們的教誨與鼓勵讓我有勇氣走了過來。謝謝慶鴻老師直爽豪情地帶著我紮實又毫無顧慮地累積許多實務工作經驗，精進磨練我的專業知能；謝謝妙容老師的關心與支持，我時常感動於您對弱勢族群的真切關懷與不計代價地奮力投身，若非有老師當時的課程安排，我不會有機會接觸到我的非行啟蒙老師，這本論文的主題也不會出現；謝謝祥和老師課內、課外不藏私的分享，您數次在我沮喪時給我直接有力但又輕鬆幽默的鼓勵，讓我安然度過許多難關；謝謝富聰老師時常在我拋出各種好奇疑問時，都能真誠又邏輯清晰地陪我討論和給我建議，也謝謝您在我狀況不好時的包容，讓我能夠用自己的步調慢慢走出困境；此外，也要謝謝助教欣怡的陪伴和協助，你的細心和效率總讓我可以很快獲得協助，有你作為行政上的後盾真的讓我減輕很多很多焦慮和煩惱。

還有好同學采蓁，謝謝你讓我看見什麼叫做堅持，謝謝你在許多時候的陪伴和互相打氣；也謝謝玟好學姐、靜芳學姐、幸利學姐和馨慧學姐總是不時稍來問候和關心，讓我倍感溫暖；還有博班群組裡一大家人的鼓勵，你們是讓我得以穩定心性、擁有接受不完美的勇氣，學會更加謙卑慢慢走向終點的重要動力來源。

謝謝口試委員斐娟老師和俊德老師的諸多指點，謝謝斐娟老師溫柔又務實地回饋有關研究方法和研究結果呈現的模糊，協助我看見論文中的盲點，讓我可以有機會將論文脈絡梳理得更加清晰；謝謝俊德老師不僅清楚指出有關研究結果呈現可能帶來的誤解，更提供我許多選擇的路徑，讓我可以有具體的方向進行論文之修改。再次謝謝兩位老師願意撥空詳讀我的論文並給予我很多的肯定與鼓勵，不僅給了我繼續修改論文的動力，更給了我很充實又美好的口試經驗。

我也想謝謝在我生命中曾經出現的非行少年和受訪的少年們，從你們身上看見的無限可能，是我完成論文的能量來源；也感謝明陽中學給我很多意見和回饋的麗文主任、秀宜老師、儀君老師、惠君老師、慈愛老師、其祐老師、豐榮老師、明偉老師、晉禕老師、秋香老師與侯董，還有許多我不曉得名字，但總會在校內關心我、和我打招呼的老師們，若非有你們的友善、照顧、協助、打氣與鼓勵，我無法完成這麼龐大的論文工程。

還有當然要謝謝樂 talk 夥伴們，謝謝你們願意投入團隊的付出，一起為這個社會做點事，讓我知道我的堅持並不孤單；特別是憶慈和逸仙，在數不盡的日子裡，你們是分擔我滿滿焦慮與困惑的重要支持；謝謝憶慈總是相當真誠地分享你的所思所想，謝謝逸仙總是神來一筆地點出問題的精髓，謝謝你們和我一起大哭大笑，豐富了我的生命，陪著我一起完成了這浩大的論文工程。

最後，謝謝家人的打氣和默默陪伴；謝謝我的另一半，宇平，謝謝你分擔了很多家務讓我可以心無旁騖，謝謝你總是陪著我面對一個又一個挑戰，若沒有你在身邊，我想我不可能走過這漫漫長路；謝謝總能讓我紓緩緊繃情緒的大黑、小白、FiFi 和小伍，謝謝你們給我很多愛。最後，我想把這本論文獻給我的媽媽，還有天上的爸爸以及我的小老虎橘糯米，你們是這本論文的靈魂，我總算完成了，希望你們也能以我為榮。

倪綸 寫於高雄

109.01

論文名稱：以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗

校院系：國立暨南國際大學教育學院諮商心理與人力資源發展學系

輔導與諮商博士班

頁數：252

畢業時間：中華民國 109 年 02 月

學位別：博士

研究生：張倪綸

指導教授：蕭文博士

摘要

本研究目的在於深入瞭解收容少年之生活經驗，於回應入校前、後種種不同人事物及環境時，其想法、感受、信念和行為偏好與阿德勒心理學的精神相符情形如何。本研究以蘇格拉底 FLAVER 模式的問句進行半結構式之訪談，與九名少年和 10 名矯正人員進行訪談，取得訪談文本共 36 份，採取質的研究取向，以現象學為方法論，對文本進行分類和歸納。

研究發現包含「矯治處遇輔導內涵」：（1）規範明確的矯治處遇機制是幫助學生建立安全連結的必要條件；（2）促進學生與社會的連結可持續濃厚學生的社會情懷；（3）矯治處遇內容符合少年之優越需求能改善其自卑情結；和（4）符合關鍵 C 的矯治處遇策略可以協助學生調整其生命風格。「少年入校前生活經驗」：（1）從整體觀理解學生的生命風格，更能清楚掌握學生的需求與行為目的；（2）少年的超越目標不脫離對歸屬、肯定、平等與尊重的追求；和（3）重大失落事件足以扭轉少年的人生方向。「少年入校後生活經驗」：（1）矯正人員是影響少年改變不可或缺的重要資源；（2）少年內在社會情懷的提升是促使少年不走回頭路的前置條件；（3）了解學生的生命風格是規劃矯治處遇策略的基礎；和（4）勇氣是影響少年是否能採取行動改變的關鍵。

本研究亦依據研究結果進行討論和反思，並提出建議供未來研究及實務工作者參考。

關鍵字：阿德勒心理學、關鍵 C、收容少年、少年矯正學校、生活經驗

Title of thesis: A Study of the Influence of Life Experiences of Juvenile Correctional
School Students: Adlerian Perspectives

Name of Institute: Ph.D. Program of Guidance and Counseling,

Department of Counseling Psychology and Human Resource

Development, College of Education,

National Chi Nan University

Pages: 252

Graduation Time: 02/2020

Degree: Doctor

Student Name: Ni-Lun Chang

Advisor Name: Dr. Wen Hsiao

Abstract

The purpose of this study is to understand how the thoughts, feelings, beliefs, and behavioral preferences of juvenile delinquents correspond to the spirit of Adlerian perspectives when reacting to different life experiences and environments before and after juvenile correctional school admission. This study was conducted with 9 juvenile delinquents and 10 correction staffs through semi-structured interviews under the Socratic FLAVER questions. A total of 36 texts were recorded, then categorized and summarized with phenomenology as the methodology.

The findings of this research suggest three aspects containing the “connotation of treatment counseling”, “juvenile life experience before entering school” and “life experience after a juvenile enters school”.

First, the “connotation of treatment counseling” that which suggests (1) a standardized treatment is a necessary condition for helping juvenile delinquents students to establish a safe connection; (2) promoting the connection between students and society may help the students to enrich their social interest; (3) the self-care and infinity of the juvenile can be significantly improved when the content of corrective treatment is in line with the action of the juvenile; and (4) the corrective treatment strategy in line with Crucial Cs allows students to adjust their life style.

The second aspect is “juvenile life experience before entering school”: (1) a holistic perspective on the life style of the students can be helpful to better understand the students' needs and behavioral goals; (2) the juvenile delinquents' transcendence goals are all about the pursuit of affirmation, sense of belonging, equality, and respect;

and (3) a significant loss can affect and reverse the direction of a juvenile delinquent's life goal.

The last aspect is “life experience after a juvenile enters school”: (1) correction staffs are indispensable resources that affect the makeover of the juvenile delinquents; (2) the improvement of social interest is the prerequisite for the juvenile delinquents not to re-offend; (3) treatment strategies should be made after the better understanding and knowledge of the juvenile' life style, and (4) courage is the key that determines the juvenile delinquents to take action to change.

Further discussions and suggestions are also provided by the researcher based on the findings.

Keywords: Adlerian, Crucial Cs, Juvenile Delinquents, Juvenile Correctional School,
Life Experiences

目次

致謝辭	i
摘要	iii
Abstract	iv
目次	vi
表目次	viii
圖目次	ix
第一章 研究背景與動機	1
第一節 研究緣起	1
第二節 研究動機	3
第三節 研究目的與問題	11
第四節 名詞定義	11
第二章 文獻探討	15
第一節 阿德勒心理學理論內涵	15
第二節 少年矯正學校特色與現況	33
第三節 少年入校前的生活經驗樣態	37
第三章 研究方法	47
第一節 研究取向與方法	47
第二節 研究參與者	50
第三節 研究工具	54
第四節 研究資料處理	57
第五節 研究嚴謹度	58
第六節 研究倫理	59
第四章 研究結果	63

第一節	校內矯正處遇機制與內涵	63
第二節	收容少年之生活經驗與成長脈絡	89
第三節	以阿德勒心理學觀點探究收容少年之生活經驗	111
第四節	重要議題的對話與思考	177
第五章	綜合討論	203
第六章	研究發現與建議	221
第一節	研究發現	221
第二節	研究限制與建議	225
參考文獻	.....	231
一、中文文獻	.....	231
二、英文文獻	.....	237
三、網路部分	.....	240
附錄	.....	241
附錄一、	明陽中學校外研究案申請書	241
附錄二、	明陽中學保密切結書	243
附錄三、	研究錄音申請表	244
附錄四、	學生參與研究同意書	246
附錄五、	家長同意書	247
附錄六、	矯正人員參與研究同意書	248
附錄七、	矯正人員訪談大綱	249
附錄八、	收容少年訪談大綱	250

表目次

表 3-1	研究參與者篩選依據表.....	51
表 3-2	研究參與者初步選取結果一覽表.....	52
表 3-3	完整研究參與者背景資料表.....	53
表 3-4	最後選取之九名研究參與學生背景資料表.....	53
表 3-5	其他研究參與者背景資料表.....	54
表 3-6	資料編碼說明表.....	58
表 3-7	評估質性研究品質之指標對照表.....	59
表 4-1	矯正人員矯治處遇策略內涵.....	86
表 4-2	少年們生活經驗中的自卑與缺陷.....	114
表 4-3	少年們早期經驗內容.....	119
表 4-4	少年們入校前的私有邏輯.....	124
表 4-5	少年們入校前生命風格中關鍵 C 的呈現.....	130
表 4-6	少年們的行為目的.....	134
表 4-7	少年們的超越目標.....	139
表 4-8	少年們「從自卑到超越」的歷程架構.....	142
表 4-9	少年們入校後的生活經驗內容.....	160
表 4-10	矯治處遇對少年們入校後生活經驗之影響.....	171

圖目次

圖 2-1	社會情懷與心理健康之關係圖	18
圖 2-2	阿德勒心理學架構圖	20
圖 2-3	錯誤行為目的架構與路徑圖	24
圖 2-4	四種性格型態與行為目標示意圖	26
圖 2-5	關鍵 C 與錯誤行為目的對照圖	27
圖 2-6	社會生活的具體策略內涵	29
圖 2-7	改變歷程圖	32
圖 2-8	明陽中學課程分類架構圖	35
圖 2-9	少年入校前常有之生活經驗	40
圖 2-10	有無社會情懷之生活態度對照圖	42
圖 4-1	矯治處遇機制內涵與阿德勒心理學關鍵 C 概念對照圖	87
圖 4-2	少年「人我觀」句型示意圖	89
圖 4-3	成長脈絡軸線圖	90
圖 4-4	小森的成長脈絡軸線圖	91
圖 4-5	小洋的成長脈絡軸線圖	94
圖 4-6	小林的成長脈絡軸線圖	96
圖 4-7	小樂的成長脈絡軸線圖	98
圖 4-8	小鹿的成長脈絡軸線圖	100
圖 4-9	小紋的成長脈絡軸線圖	102
圖 4-10	小紅的成長脈絡軸線圖	104
圖 4-11	小華的成長脈絡軸線圖	106
圖 4-12	小敏的成長脈絡軸線圖	108
圖 4-13	從自卑到超越的歷程圖	140
圖 4-14	改變歷程圖	159

圖 4-15 矯治處遇對少年之改變影響圖.....	170
圖 4-16 少年入校前後之生活經驗發現統整圖.....	175
圖 4-17 少年入校前後生活經驗與矯治處遇介入之影響示意圖.....	198
圖 6-1 本研究發現之整體架構示意圖.....	225

第一章 研究背景與動機

本章第一節將和讀者分享研究者開啟此研究之起源；第二節則會說明選擇以此主題作為研究主題之動機為何；第三節針對研究動機濃縮聚焦而成的研究目的與問題做一說明；第四節則根據後續研究內容會使用的特定名詞賦予以定義說明。

第一節 研究緣起

2014年的冬天，因著課程需求，我開始和一名安置機構中的少年工作，那是研究者的第一個非行少年案主。在那之前，我已有不少和青少年工作的經驗，但從來沒有想過自己會接觸到此一族群，對於「非行少年」的認識也僅止於書本的介紹和新聞上的報導，於是在和該少年第一次談話之前，看著手中的基本資料，我的腦海裡已經開始在想像等一下進到諮商室的會是怎樣一個凶神惡煞的學生。上課鐘響，走到我面前的卻是一個身材瘦弱、眉清目秀、臉上掛著靦腆笑容的孩子，看他小心翼翼地脫了鞋子放好，只覺得是不是哪裡弄錯了，如果沒看過他資料，大概根本不會覺得他和犯罪有什麼關係。

後來和這位少年的會談持續了一整年，在這過程中，與其說我幫著他學會了什麼，倒不如說，他幫我打開了進入非行世界的大門，是我日後開始鑽研相關知識的啟蒙老師。

2016年春天，我選擇進入明陽中學實習；明陽中學是我國專門收容觸犯刑法，且本刑五年以上少年犯的機構，開始實習前，我閱讀了許多相關文獻，如曾浚添（2003）談少女犯罪的自我觀演進過程、陳祖輝（2009）談女性殺人犯之生命歷程、戴伸峰（2010）談非行少年本身對犯罪行為的認知、何明晃（2014）從生命故事角度談少年的成長背景與經歷，或如賴文玲（2015）談作者輔導少觀所學生的經驗，希望可以先充實自己對這群學生的認識；然而實際進入到場域中才發現，需要面對的學生其實和一般學校學生沒什麼兩樣，雖然確實有相關文獻中所提到的特質，但在和一般相較之下，在這裡的學生在面對人情世故的處理態度其實更為單純。

社會普遍對於收容少年還是存在著許多迷思和偏見，我自從踏進諮商的領域之後，總是時時提醒自己要放下對許多人事物的刻板印象，特別在之前有了和非行少年工作的經驗之後，更會特別留意自己是否會受到刻板印象的影響；殊不知在準備要開始與收容少年談話前，我透過閱讀學生的判決書來瞭解學生的背景資料，眼看文件上寫著的都是一些刑事案件如強盜、重傷害、妨害性自主等罪名，加上案情過程的描述，卻又不禁有些緊張，不曉得等會兒來的會是怎樣刺龍刺鳳、性格頑劣又難以溝通的學生。結果，學生身上確實有些刺青，但除此之外跟一般青少年也沒什麼不同，甚至，逐漸接觸較多收容少年之後就能發現在他們一派輕鬆、彷彿天塌下來都不怕的保護殼外表之下，其實不過是渴望能夠擁有一份歸屬感，得到一份發自真誠的關心。

不同學派或理論對於個體犯罪的原因有著不同的看法，有些認為是因為經濟因素促使個體犯罪，或者是因為環境、遺傳甚至認為犯罪乃肇因於其生理之異常。可是這樣的推斷往往無法解釋：在同樣家庭、環境下的個體，為什麼有的會犯罪，有的卻不會犯罪？長期的累犯在某個時間點又是為什麼能夠突然決定要改過向善？但這些問題若從阿德勒心理學來看，則不難理解。

Adler (1931) 認為犯罪者其實和平常人無異，一樣會希望自己被肯定、受歡迎，仍然也會追求自我超越；但犯罪者確實有一個較大的特點值得關注：「對其他人不感興趣。」在與他人的合作中，犯罪者往往參與到達某一個程度或是發現遇到的問題無法解決、超過其所能負荷和處理限度的時候，就會選擇以犯罪的方式來幫助自己逃離那樣的困頓。想改善這樣的迴圈，必須要瞭解養成這種行為模式的原因為何，並且培養犯罪者關懷他人和與他人合作的勇氣。阿德勒曾說：萬事皆取決於觀點，少年對於當下生活經驗之解讀，會直接影響其面對困境挑戰時的態度，也就是說，當少年能夠和他人有更多互動、願意自律負責，且可以覺得投入班級活動的過程有其意義及價值，便可說其社會情懷已然被喚醒，而少年面對挑戰時的態度也會更加正向積極。

阿德勒心理學認為個體的改變歷程可分為四個階段，分別是建立關係、心理評估、心理洞察與再教育，其中「心理評估」便是用來了解個體對事物觀點和態

度為何的重要關鍵，若能了解個體獨有的行事準則，就能進一步反饋給個體（促進個體心理洞察），並鼓勵個體學習面對挑戰的新方法。

這樣的論點引起我的共鳴：若可以更多了解收容少年們從過去到現在的生活經驗，知道少年們如何看待這樣的經驗，是否可從中找到其因應環境和種種生活經驗而養成的生命風格為何？更進一步探討，或許也能夠更理解當初少年欲透過犯罪想要達成的目的或想被滿足的需求為何？換句話說，解決問題的核心如果是藏在少年目前的生活經驗當中，那麼針對生活經驗予以同理和澄清，會不會更能知道如何協助少年克服生活的挑戰並且學會增加有益於社會的行為？

甚至，如果可以讓少年身旁日日相處的矯正人員更了解他們內心的想法與狀態，會不會不只能給予更符合少年所需的陪伴與教導，甚至也更能促進收容少年想要且願意改變的動機？

第二節 研究動機

研究者根據前述脈絡衍生出對現況的疑問，因而想針對收容少年生活經驗有更多的探究與了解，並使用阿德勒觀點作為探究收容少年生活經驗內涵之理論架構。因此，著手針對相關現象和文獻進行整理。

一、我國犯罪少年現況與再犯情形

（一） 犯罪少年現況

目前國內犯罪少年的整體現象。根據法務部的統計資料顯示（法務部，2015），在過去 10 年中，少年人口數日趨減少（由 1,944,062 人降至 1,586,278 人），照理其犯罪人口數也應逐步遞減，然而，在 2007 年每 10 萬人平均有 455.44 人犯罪，至 2012 年上升為每 10 萬人平均 644.55 人犯罪，隨後二年稍微下降至 2014 年的每 10 萬人平均 580.89 人犯罪，但在 2015 年時又上升為每 10 萬人平均 656.76 人犯罪。

將上述數據轉換為少年兒童犯罪人數與國內總犯罪人數相比之犯罪率百分比來看，則 2007 年少年兒童約佔全國犯罪人數的 5.21%，至 2012 年攀升

到最高點 6.92%，2015 年則略降至 6.01%。是什麼原因讓少年兒童的犯罪率在過去五年有如此「積極躍進」的表現？這樣的數據又隱藏了什麼樣的訊息？

根據少年事件處理法第一條之一的規定，少年事件又可以分為少年保護事件和少年刑事案件，基於少年宜教不宜罰的理念，盼能給少年多一次的機會，故近年來少年事件多判以訓誡、保護管束、感化教育或安置輔導為主；判處保護處分之少年兒童占了整體少年兒童犯罪的九成以上，而觸犯刑事案件者則由 2007 年的 4.6% 一路起伏至 2015 年降至 2.51% 為 10 年最低。在此論述基礎下，是否可推測，雖然以刑事案件交辦之比例大幅降低，但其犯行卻也相對重大，或是少年更加難以管束，因而無法僅給予保護處分？

（二） 少年再犯情形

許多人談到犯罪相關議題，不可避免都會談到有關「再犯率」的增減，追根溯源與 Wolfgang, Robert, & Thorsten (1972) 的經典研究有很大關係；其研究結果指出在 84% 的犯罪案件中，約有 53% 是曾經的收容少年或是經常性的累犯少年所為，而在這 84% 的犯罪事件當中，更有 50% 的案件是上述累犯或再犯少年中的 18% 所為；換句話說，有將近 80% 的犯罪事件是由 20% 的再、累犯少年所為，可見一旦成為罪犯，其再犯機率之高不容小覷（陳仲文，2010；游淑貞，2003）。然而這樣的研究結果雖然成功讓大眾關注到預防再犯的重要性，但同時卻也使得社會大眾不斷被加深「罪犯就是罪犯」、「不期待他們改變」、「再犯只是遲早」的刻板印象而無法被動搖。

但事實上，再犯率的計算會隨著各機構使用的計算期限和判定標準不同而有所差異，欲一概而論會有其限制，故各司法單位雖仍會自行評估，但在法務部（2007）出版的報告中也指出，由於各地方法院衡量再犯率所使用的標準不一，因此在能夠提出統一效標之前，將不再公開相關數據。於此之前，青少年犯罪的再犯率約在四成上下浮動（法務部，2006），但此數據至今已逾 10 年，當前的再犯率是否上升或下降，應針對個別機構的情形予以討論。

那麼明陽中學的再犯情形如何？根據明陽中學陳前校長宏義於其博士論文提供之校內統計資訊所示，近五年（2012 年到 2016 年）出校總人數為 426 人，再犯人數總共為 22 人（此再犯追蹤採用高標準檢視，不論出校時間多長，只要追蹤到再犯即列入統計），其平均再犯率約為 5%；若觀察逐年再犯追蹤情形，則 2012 年和 2016 年的再犯率分別是 7% 和 2%，呈現持續下降之趨勢（陳宏義，2017）。然而，研究者認為再犯率低僅是呈現了校園矯正的外在效度，並不能直指核心地瞭解收容少年在整個矯正過程中經歷與學習到了什麼，也無法確認當前的矯正過程對收容少年的影響為何。但明陽中學的再犯率相當之低，顯示收容少年在接受矯正處遇的過程中，勢必獲得、學習、體會了些什麼，才使得少年能夠在出校之後重新開始。

游淑貞（2003）整理犯罪少年耗費社會成本的相關研究指出，社會每增加一名非行少年，便需要增加至少 10 倍的成本代價；姑且不論社會是否需要投入更多人力、物力來介入輔導，光是少年本身的發展便已受到阻礙，其家庭成員需要為少年花費的心思和時間更是可觀。若這些少年的犯行確實較為重大，那麼當前持續入校的新生數量不減，日益繁重的行政、教學和輔導負擔，該如何在有限的人力、物力和時間成本下，使每一次的輔導介入都能達到足夠的效益，如何讓投入成本獲得最大效益（意即在有限的資源下，使每個收容少年都能夠得到最適當的教育與輔導協助）恐怕更值得探討。若能夠針對少年在接受矯治過程的學習與改變予以深究，除了可以使相關人員更瞭解這群少年的樣貌，也能夠作為矯正人員在訂定少年輔導策略之依據。

透過上述資料的整理，研究者回想整個歷程，突然覺得不難理解為什麼社會大眾那麼容易對這些少年有偏見？即使如研究者已受過許多訓練，在初期與這些少年接觸時，也會受到外在因素的干擾而產生先入為主的刻板印象，更何況是完全無法接觸到這群少年的一般民眾或是輔導人員，當然只能夠透過書報雜誌、政府統計資訊或是口耳相傳的印象來認識他們。

不同的文章固然會顯現出少年不同的面貌，然而在閱讀相關分析資料時，卻多以其犯罪行為出發，用各種數據解釋其環境背景、犯行種類或再犯率；如此，

這些管道所描述的少年們，是否能反應出其真實的樣貌？還是只會讓人們覺得這群少年就是犯行重大、無惡不作，進而更加深其成見？

二、研究者的所見所思

自研究者進入明陽中學實習開始，便深刻感受到校內氛圍和一般外界對矯正學校的刻板印象非常不同，首先是一進二門就有大大的造景鯉魚池，不只有多條鯉魚悠游其中，還有幾隻烏龜會在石頭上曬太陽；再往走廊前進則會陸續看到一隻接一隻的貓咪，而且路旁還放置多個校內教師專門為其量身打造的貓屋、貓跳台；早晨走往輔導處短短的一小段路上，不只會看到學生們勤勞打掃的身影，還能聽見每個學生恭敬有禮的「老師好」。

根據研究者在明陽中學實務現場和少年多有互動的過程中，發現對於大多數在明陽的學生而言，可能由於刑期較長的原因，收容少年的心境態度會有不同的變化；例如剛入校的學生可能也會和其他少年收容機構一般僅是等待離開，不願配合也不想學習，當時間久了方會逐漸開始沉澱、反思自己過去所為。記得有位入校還不到一年的學生曾說：「我也不想讀書，反正我刑期算短啦，混一混日子就可以出去啦，何必那麼認真」，但另一名已入校二年，刑期較長之學生則說：「沒辦法啊，又出不去，只好乖乖唸書，順便沈澱一下自己。」

這樣的情形隨之帶給研究者很大的疑問是：「如果刑期比較長、判刑比較重，反而可以讓學生有更深刻具體的改變，那以後遇到犯罪少年一律求處重刑不就好了？」「如果這個現象是人盡皆知，但還是不偏向重判之原因為何？」「如果刑期比較長，對學生的改變較有助益，那麼如果刑期短的學生入校後，要如何尋求改變？」

記得有次和陳前校長宏義提及我對校內氛圍及學生特質的想法，校長告訴我：「這裡的學生剛入校時，其實也都還是會有那些脾氣，可是慢慢在新生班透過老師的陪伴和關心，他們也大多能夠感受到這裡和他們以前待過的地方不一樣，我們好好對他們，他們也會知道，加上來這裡的學生刑期都比較長，日子久了也會比較懂得去想，自然慢慢就會開始改變。」談話過程中深刻體會到校長對

少年的用心，以及對明陽中學輔導矯正介入模式的信心。在我看來，校長和阿德勒對於收容少年的想法極為相似，一樣都使用肯定及信任的想法和態度來和少年相處，透過讓少年學習觀察和體會旁人的關心加強其社會情懷，並從生活中讓少年自然體悟到自己仍然可以擁有選擇，而非永無翻身之日。

此一番話讓研究者不禁思索，促使學生願意改變的原因，肯定不只是因為刑期夠長能夠沈澱，那麼除此之外，還有什麼能夠引起學生的改變動機呢？

三、少年入校前常見之生活經驗

從阿德勒的觀點來說，個體之所以無法改變，乃是由於其內化了從小到大挫敗生活經驗所帶來的自卑感，於是在面臨挑戰時便容易因缺乏勇氣而選擇逃避或不適當的補償。為瞭解少年能夠產生改變的要素，勢必需要知道他們過去生活的經驗與因應態度為何，方能夠配合現今的生活經驗，從整體脈絡中尋找到有意義的蛛絲馬跡。

一般大眾常認為犯罪少年常是出生於貧困、單親、社經地位低下之家庭，然而根據周愷嫻（2004）的研究顯示，家庭月收入愈高、父親從事愈高階主管之家庭，家中少年出現偏差行為的比例並不亞於前述生活條件較弱勢之家庭，家長對於孩子的教養態度和實際能夠陪伴孩子的時間才是孩子會否出現偏差行為的重要因素。換句話說，家庭逐漸失功能和少年周邊正向連結漸淡才是造成少年逐漸偏離正軌之主因。

以此論述延伸，則可發現許多文獻不約而同的指出少年出現偏差行為之軌跡極為相似：國小中低年級表現正常甚至可謂優秀，但從高年級開始可能因家中變故，造成家長管教漸鬆、課業成績退步，學生開始會與師長發生衝突等情形，逐漸將孩子推向家外尋求其他負向友伴之支持與陪伴。在此同時，少年往往也會受到友伴之影響，開始使用合法（菸、酒）或不合法（毒品）之物質，使得回家之路遙遙。（Hirschi, 1969；Liu, 2011；曾浚添，2003；王伯頌、曾麗娟和陳怡潔，2010；邱慶華和龔心怡，2015；楊士隆、張梵孟和曾淑萍，2016）

四、少年矯正學校相關研究

有了對於相關背景及現況的瞭解，接著再看過去以明陽中學或其收容少年為對象的研究，大致可分為幾個主題：

1. 描述收容少年生命故事、特質及適應情形（陳政琳，2009；楊秀宜，2008；趙彥博，2006）。
2. 明陽中學與他校收容少年的比較（吳培綺，2002；陳美冠，2004；戴伸峰和楊芳梅，2010）。
3. 少年學習相關歷程（吳建德，2004；林瓊玉，2016；黃宜寧，2005；潘金瑞，2007；薛宜貞，2007）。
4. 矯正處遇介入模式與評估（余育斌，2003；高郁晴，2013；崔儀君，2013；許文雄，2003；賴擁連，2015；鄭麗文，2006）。
5. 矯正輔導成效與因素探討（陳宏義，2017；陳振盛，2005；楊秀宜，2013；簡文拱，2015）。

上述研究雖然在提供外界對於這群收容少年能更進一步認識已有相當之貢獻，但是整體而言，近五年內的研究偏少，且多數皆為校內矯正人員所執行之研究，雖然內部人員之研究可提供更真實且詳盡的內容，卻也難免會有對收容少年之主觀意識干擾。

有關收容少年研究數量偏少的可能原因，游淑貞（2003）曾在其碩士論文中提到，實務現場的工作者往往受限於工作繁忙，無法投入太多心力於研究上，因此研究大多仍須倚賴外界研究者，然而我國法律對於收容少年相當保護，一般研究者亦不容易進入該場域；研究者之所以會產生研究動機，往往會從身邊取材，若是生活周遭難以接觸到此族群學生，自然不易對其產生研究動機。

此論述也說明了為何前述多為校內人員之博、碩士論文研究成果，少有外界人員參與。研究者有感於自身對此一族群之熱情，期待可以具體對校方或學生有所貢獻，加上根據研究對象的獨特性、關鍵性和啟示性等選擇原則而言，明陽中

學的收容少年確實是個值得探究之對象，故本研究遂選擇以明陽中學之收容少年為研究對象，希望能夠從一個和以往不同的觀點來描繪收容少年的樣貌。

社會變遷帶動少年生活背景的改變，目前新收入校的犯罪趨勢也逐漸產生變化，在這樣的狀況下，如何真實貼近並瞭解收容少年的生活經驗，同時透過深入瞭解以找出其真正的內在需求，使得相關處遇能夠更精準有效地促進收容少年願意自我反思、重新調整生活態度，便是研究者欲研究的重點與訴求。

阿德勒認為每個個體都有積極向上、追求卓越的潛在能量，即使是犯有重大罪行的收容少年，也都擁有這樣的特質；這樣的特質在個體成長的過程中，若是沒有善加引導甚或直接被壓抑，遂可能衍生為少年出現犯罪行為的原因。張淑慧（2013）亦以復原力之觀點探究少年中止犯罪之歷程，認為少年並非無法改變，但走向改變需要透過少年對自主決定、外在資源和互動學習的態度持續地覺察與建構；此研究呼應了阿德勒認為過度關注個體失敗的面向，終究會忽略個體所擁有的能力，對於引導其回到正軌沒有幫助的觀點，其研究結果更與阿德勒強調犯罪行為已然產生便無法改變，因此更該關注的是個體如何解讀自己曾經的行為，並且探究如何引導其重拾勇氣往正確方向前進之論述。以下從此基礎更進一步說明阿德勒之觀點如何談論收容少年。

五、阿德勒觀點對收容少年之解讀

阿德勒認為人類天生就是具有社會性的群體，任何的問題都是來自於人際關係的問題，之所以會產生這樣的困擾，則是因為沒有具備足夠的勇氣來面對挑戰。若追溯收容少年的早期回憶，會發現其家庭大多是採取過度忽視、過度保護、過度控制或是過度溺愛等教養方式，而少年在這樣的生長環境中，容易誤解自己在家裡的定位及角色，加上無人協助辨認和解釋，慢慢便會抑制了其發展社會情懷（Social Interest）的能力；當少年選擇以犯罪的方式來逃避自己無法面對的困境，便是缺乏社會情懷、不在乎他人感受的象徵。（Highland, Kern, & Curlette, 2010；王玉妃，2009）

楊瑞珠（私人對話，2017）表示欲觀察一個人是否具有社會情懷，可由四個面向來看：連結（Connection）、能力（Capable）、價值（Count）和勇氣（Courage），這四個要素可簡稱為關鍵C，能夠較具體地協助我們用來解釋個體的生活態度是否朝著含有社會情懷的方向發展。其中「連結」意指個體能夠與他人建立關係，可以合作不競爭；「能力」是個體更重視過程而非結果，願意看見自己擁有的能力並且自制自律；「價值」代表個體透過實際行動與回饋得知自己的貢獻具有價值，因而感到有所歸屬；而「勇氣」則是個體能夠擁有足夠勇氣面對挑戰和困難並且能夠接納不完美。

個體在生命的各個時期會受到環境因素的影響而形成不同之生活態度，故而出現不一樣的行為反應；擁有社會情懷會促使生活態度較為正向積極且樂於接觸人群，反之則會使個體缺乏勇氣面對自我及他人。

陳振盛（2005）從矯正人員與收容少年的互動情境和關係中建構少年產生行為改變之要素，認為矯正人員在制度上和少年互動的方式，及人員與少年的人際互動情形是影響少年產生行為改變的關鍵；在其研究中認為已經「變好」的學生，對於矯正人員通常較能認同，對於班級的活動也更投入，對自己未來不會再犯也極有把握。此結論與上述阿德勒的觀點不謀而合。阿德勒曾說萬事皆取決於觀點；少年對於生活經驗之解讀，會直接影響其面對困境挑戰時的生活態度，也就是說，當少年能夠願意和他人有更多互動、願意自律負責，且能夠覺得投入班級活動的過程有其意義及價值，便可說其社會情懷已逐漸被喚醒，於是，社會情懷會進一步影響少年的生活態度更加正向積極，與環境之相處也能更為融洽。

綜上所述，研究者在實習的過程中，看見校內各項矯正機制、處遇課程、輔導內涵和少年們的改變歷程中，似乎隱藏了許多阿德勒心理學的精神，因而想更深入了解少年們生活經驗之內涵，了解少年在回應入校種種不同人事物及環境時，其想法、感受、信念與行為目的為何？並從中探究少年在校內諸多行動中，所體驗、觀察到之現象本質為何，其本質與阿德勒心理學之間會有什麼樣的關聯或是衝突？

為呼應本研究訴求，研究者遂選擇強調理解過程脈絡而非結果呈現的質性研究取向及深度訪談，作為後續資料蒐集的方法，並以強調探究現象本質之現象學為研究方法論，進行相關資料的歸納、分類與統整。

第三節 研究目的與問題

綜合於實務現場的觀察和文獻之整理，使研究者將研究方向逐漸聚焦於瞭解收容少年如何看待入校後所面對的一切人事物，入校後的生活經驗對少年之意義？不同刑期及犯行之少年所擁有的生活經驗有什麼樣的差別？而不同刑期及犯行之少年又是如何看待自己過去及現在的生活經驗？

如上所述，本研究所欲探究之的研究目的如下：

1. 以矯治處遇角度探究校內輔導之內涵。
2. 探究收容少年之生活經驗。
3. 以阿德勒觀點為架構探究收容少年之生活經驗。

本研究所欲探究之的研究問題如下：

1. 以矯治處遇角度探究校內輔導之內涵為何？
2. 收容少年之生活經驗與成長脈絡為何？
3. 以阿德勒觀點為架構，探究收容少年之生活經驗為何？

第四節 名詞定義

一、阿德勒心理學

阿德勒心理學，原稱為個體心理學（Individual Psychology），最初取自該理論認為個體乃一無法分割之整體的喻意，故以否定字首「in」加上分離/分割「dividual」字詞為理論之命名，後人直接照字面意義將「individual」翻作「個體」心理學，較難呈現其理論精神，故本研究以阿德勒心理學代稱之，較能使讀者直覺連結阿德勒提出之理論精神。

二、少年矯正學校

我國依據「少年矯正學校及教育實施通則」於民國 86 年設立二所以校園模式提供少年矯正處遇的機構，分別為收容判定接受感化教育處分少年之「誠正中學」，與收容觸犯刑法少年受刑人的「明陽中學」；2019 年亦將原少年輔育院改制為誠正中學桃園分校與彰化分校。本研究的研究場域為明陽中學，其在法律上的定位是收容罪刑較重大的少年犯。根據刑法，舉凡觸犯公共危險罪、強盜、搶奪、殺人、傷害、妨害自由、詐欺、恐嚇及擄人勒贖、贓物、槍砲彈藥刀械管制條例、毒品危害防制條例或妨害性自主等罪的未成年罪犯，皆會移送至明陽中學（明陽中學，2017）。為避免和其他矯正學校混淆，故在本研究中皆以明陽中學稱之。

三、收容少年

研究中所指「收容少年」，係為在其年滿 14 歲而未滿 18 歲時，觸犯刑法如公共危險罪、強盜、搶奪、殺人、傷害、妨害自由、詐欺、恐嚇及擄人勒贖、贓物、槍砲彈藥刀械管制條例、毒品危害防制條例或妨害性自主等罪之「少年」。雖然目前在校收容少年之平均年齡超過 18 歲，但因多數學生入校時未滿 18 歲，且其學業、生活經驗也於國、高中前便止步，故本研究仍稱之為「少年」或「犯罪少年」。而移送至明陽中學服刑者稱「收容少年」（包含男性與女性）；因明陽中學為矯正學校，故於本研究文中也稱之為「學生」。

四、矯正人員

本研究所指矯正人員，係指於明陽中學中任職之教師、教導員和輔導教師，有可能對少年產生影響者皆屬之。由於在收容期間能夠影響少年生活經驗者並無特別限定為教師、教導員或輔導教師，故在本研究中亦不將矯正人員限定為輔導教師。在文中若需要特定呈現其身份時，分別以教師、教導員或輔導教師稱之。

五、生活經驗

生活經驗於本研究中係包含收容少年的入校前、後之生活經驗。入校前生活經驗包含從出生後之所見所聞所想，一直到犯罪確立進入明陽中學就讀前；其餘舉凡入校報到起一切以少年為主體所經歷的課程、校園活動、團體競賽、技職訓練、舍房休閒、獎賞懲戒、團體或個別諮商及醫療介入等皆包含於入校後生活經驗中，但未包含出校後生活經驗。

六、關鍵 C、社會生活的具體策略

Bettner & Lew (1989) 從阿德勒的理論概念中整理出關鍵 C (Crucial Cs) 概念，包括連結 (Connect)、能力 (Capable)、價值 (Count) 與勇氣 (Courage)，為方便推廣和記憶，取其四個英文字母的第一個字母，又可將此稱為「關鍵 C」。目前在臺灣對此概念並未有統一的說法，大多稱之為關鍵 C 或 4C，然而研究者認為此種代稱並不好親近，無法直觀瞭解其意涵，因而向臺灣阿德勒心理學會創會理事長，同時也是北美阿德勒心理學會代言人的楊瑞珠教授請益，後以「社會生活的具體策略」為其命名 (楊瑞珠，私人對話，2019，6 月)。於此論文中，為利於閱讀，會穿插使用「關鍵 C」或「社會生活的具體策略」稱之。

第二章 文獻探討

本研究主要欲了解收容少年入校前、後之生活經驗，並探討明陽中學的矯治處遇內涵，了解少年入校前的生活經驗對少年入校後解讀矯治處遇時有何影響，再以阿德勒心理學的觀點來與諸多現象進行對話，探究其現象之本質與阿德勒心理學之間有什麼樣的關聯。因應研究欲探討之內容，本章遂進行相關文獻之整理與對話。

本章內容之安排如下：第一節探討阿德勒心理學的理论內涵，內容包含阿德勒心理學的重要基本假設和相關重要概念的內涵；第二節介紹少年矯正學校的特色和現況，包含校園歷史沿革、矯治處遇規範、課程設計理念與特色和收容少年之背景與現況；第三節則回顧過去文獻談及之少年入校前的生活經驗，透過文獻的整理，對少年們的樣貌有初步輪框的理解。

第一節 阿德勒心理學理論內涵

本研究採用阿德勒心理學觀點作為了解收容少年生活經驗之理論根據，除了是因為其理論之完整性極高，也因為有許多當代心理學者公認阿德勒的理論對 21 世紀的心理學，包括存在主義、社會建構論、認知行為治療、家庭婚姻治療、現實治療、焦點短期諮商、敘事治療、團體諮商、遊戲治療，以及近期的正向心理學有著深遠的影響；如同意義治療法大師——弗蘭克（Victor Frankl）之稱頌：

「阿德勒是首位敢揚棄佛洛伊德學說的人。人，不再被視為產物、驅力與本能之下的犧牲者或人質；動力與本能是來自能使人類活生生地表達與行動的素材。」
理情行為治療學派（REBT）大師——艾里斯（Ellis）也說：「若沒有阿德勒學派的耕耘，理情行為學派恐怕也無法樹立。阿德勒，遠遠超越佛洛伊德的地位，可真正說是現代心理學之父。」（黃英俞，2017；楊瑞珠、米勒林與布雷根，2010），顯見阿德勒心理學的理论內涵深厚且擁有相當程度之前瞻性，足夠支持本研究進行對整體現象之探究與理解。

此外，阿德勒心理學在極早期便針對曝險少年的偏差行為和犯罪議題有許多深入的探討和解釋，也是首先將社會因素納入心理健康考量之理論，並且強調透過個體主觀解讀的現象才是個體的真實，是故本研究認為阿德勒心理學對於想要探討犯罪少年過去的生活經驗如何影響學生犯下罪行而進入明陽中學，少年又如何能在明陽中學的生活經驗中產生變化，是最為適當的理論參考。

為使讀者可對阿德勒心理學有一定的先備知識，以下遂從阿德勒心理學的基本主張談起，並分別將與本研究相關之概念整理如後，包含社會情懷、自卑與缺陷、生命風格、整體觀、錯誤行為目的、關鍵C、行為動能、優越需求和改變歷程。

一、阿德勒心理學基本主張

根據 Ansbacher & Ansbacher (1956) 整理阿德勒心理學的 12 個基本主張，可瞭解阿德勒理論的主要概念與假設，曾端真 (2018) 再將此 12 主張依特性分為三個主題：「行為的目標導向性」、「人格的自我一致性」和「人格的社會嵌入性」。以下分別說明其內涵（整理自 Ansbacher & Ansbacher, 1956；曾端真，2018；楊瑞珠等人，2010）：

（一） 行為的目標導向性

說明人類所有行動皆有由自卑感邁向優越感的基本動力，而行動方向的目标則為個體期待人生理想的虛構目標。虛構目標出於潛意識中對愛與歸屬的社會性需求，個體未必能清楚瞭解，但卻成為其生命成長的決定性因素。

（二） 人格的自我一致性

指根據前述的目標觀點，個體所有意識與潛意識的心理歷程都是朝向目標邁進，因此生命風格呈現自我一致性，而表面看似矛盾的言行其實只是一個整體的不同面向而已。個體自幼成長經驗累積出的主觀知覺稱之為統覺基模，形成個體獨性特與主觀的特殊詮釋。阿德勒認為萬事取決於觀點，因此無論是個體的遺傳、生理現象與環境都只能提供框架與可能性，最終發展仍取決於個體的主觀特殊詮釋選擇如何解讀與如何因應，並形塑成為個體的獨

特人格，亦即生命風格。從另一角度來說，正由於個人的主觀詮釋是可選擇、改變的，因此個體擁有主體性，不受遺傳、生理現象與環境等外在框架的限制，無論在何種情境下都仍然具有生命改變的可能性與創造性。

（三） 人格的社會嵌入性

楊瑞珠等人（2010）表示「阿德勒心理學是一社會心理學，它強調個體的延伸和擴大，以及社群感或社會情懷的提升」，此論述可說明阿德勒心理學為何強調人是嵌入於社會情境當中，所有言行必須放在個體的人生任務和社會脈絡中才能真正被理解，而社會情懷則成為個體的心理健康指標。具有高度社會情懷的人願意朝向有益社會、貢獻他人的方向發展，並擁有勇氣面對失敗與不完美；不健康的人其內在虛構目標則朝向自我中心導向的優越感，對自卑感與可能的失敗過於敏感，因此逃避自己的人生任務以及與他人真實連結，選擇以自我保護模式來面對困境。整體來說，阿德勒的個體心理學認為個體嵌入在社會脈絡中建構出主觀的統覺基模，以其主題性與創造性選擇如何詮釋及因應，統整生命中的各層面一致性地朝向虛構目標邁進，形塑出屬於個人獨特的生命風格（Ansbacher & Ansbacher, 1956；曾端真，2018；楊瑞珠等人，2010）。

二、社會情懷（Social Interest）對個體之影響

「社會情懷」指的是「個體如何回應社會環境的挑戰」（Ansbacher & Ansbacher, 1956），具有社會情懷則是阿德勒用來描述個體心理健康的理想狀態（楊瑞珠等人，2010）。

阿德勒認為個體在出生前六年和家庭的互動關係會大大影響個體往後面對生活之態度，不同個體間之差異會根據其所擁有之社會情懷的強弱表現出來。具有社會情懷的生活態度，在和他人相處時，是採取合作取向而非競爭輸贏，和人群的交往由於重視過程之努力更甚於結果，因此願意從失敗經驗中學習，也可以感到安全、有歸屬感，不因自己的不足而過度自卑，能夠相信自己的能力，在有需要的時候能夠求助或助人；此外，面對不同的意見，可以有勇氣提出建設性的回

饋，知道自己的貢獻有其價值，不批評也不和他人比較，故而對生活有信心和希望，即使面對挑戰也可以有能力承擔，對於不完美也較能夠接納。（Bettner & Lew, 1996；Nicoll, 1996）

如下圖 2-1 所示，社會情懷是一個動態的概念，可以從個體對人群的「貢獻/接納」及「合作/連結」意願來瞭解；總和個體展現「合作/連結」與「貢獻/接納」二種行為的表現，便可在座標圖上標示出其社會情懷發展之程度。（Adler, 1927；Ansbacher & Ansbacher, 1956；楊瑞珠等人，2010）

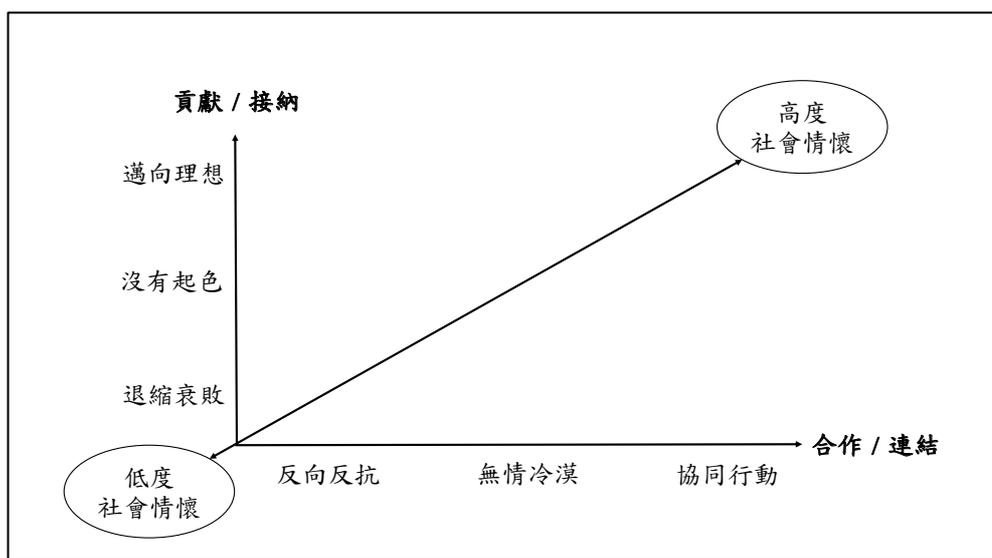


圖2-1 社會情懷與心理健康之關係圖

資料來源：楊瑞珠等人（2010）

人是社會的動物，從嬰兒呱呱落地的那一刻起，與社群的連結便開始了；在其成長的過程中，透過與外界的互動，個體會知覺到自己與外界的連結。透過生物學觀點可以簡單清楚地說明為什麼人是社會的動物；在大自然法則中，適者生存，能力較弱的個體需要團結以壯大其力量，才能在環境中生存；人類相較於大自然的其他物種而言，力量更顯薄弱，因而從有歷史紀錄以來，人類便不是單獨的生活，而會透過分工合作讓彼此的生活更有保障；這樣的情形演化至今仍然適用，於是我們可以理解，人們對社群的依賴是必然的（Adler, 1927；楊瑞珠等人，2010）。

三、自卑與缺陷對個體的影響

從嬰兒呱呱落地開始所接觸到的一切人事物將影響他對這個世界的理解與感知，他會逐漸學習到什麼是重要的、什麼是被認可的；被「認可」代表被接納，這對於一個尚未有自主能力的嬰孩來說是相當重要的，唯有被接納了，才能保障自己可以在這個環境被完好的照顧、成長與茁壯，而這份安心就會成為他最初所擁有的歸屬感。雖然一個嬰幼兒還無法用言語或概念表達自己，但是他會在和環境的人事物的各種互動中逐漸發現自己的限制和能力，漸漸透過自己的創造性能量開始發展對於生活的態度與行動法則（Adler, 1927）。

試想，若是自己長時間都處在相對弱小和無助當中，凡事只能倚靠別人代勞，自己的意念又無法順暢傳遞給他人，那會讓自己產生怎麼樣的感受？在阿德勒的理論當中，嬰孩從一出生到他能夠真正自主，有很長一段時間皆須面臨這樣的困境，因此，阿德勒認為，每個生命的開端皆會擁有這樣的自卑感。需特別注意的是，此處的「自卑」並非負面的詞語，其更像是個體對於不平等狀態的一種感受；自卑可以是促進個體往前的動力，因為感到自己有所不足，所以能夠嘗試改變，勇於挑戰。但是，自卑同樣可以是個體選擇逃避的理由；如何選擇，端視個體如何解讀。（Adler, 1927；Sweeney, 1998）

簡而言之，阿德勒心理學的概念可從圖 2-2 的架構圖來理解。每個個體都擁有五項基本的生命任務，包含工作、愛、社會關係、自我接納和與世共處（或是靈性發展），在面對這些生命任務之時，個體會和外界有頻繁互動，也會在過程中產生必然的自卑感，再次強調，這裡所稱之自卑感，乃是主觀感到與他人不平等，不一定是真的在能力或物質上差於他人；當個體感到自卑時，可選擇往右走或是往左走，往右代表個體朝向具有社會情懷的方向前進，他在面對困難時所採取的策略較多會是合作取向且樂於貢獻的；倘若是往左走，則會日漸傾向自我關注，過多的自我關注會導致個體容易放大許多缺陷或不足，因而會偏好用不恰當的補償方式來讓自己好過，或乾脆逃避問題不面對（楊瑞珠等人，2010）。

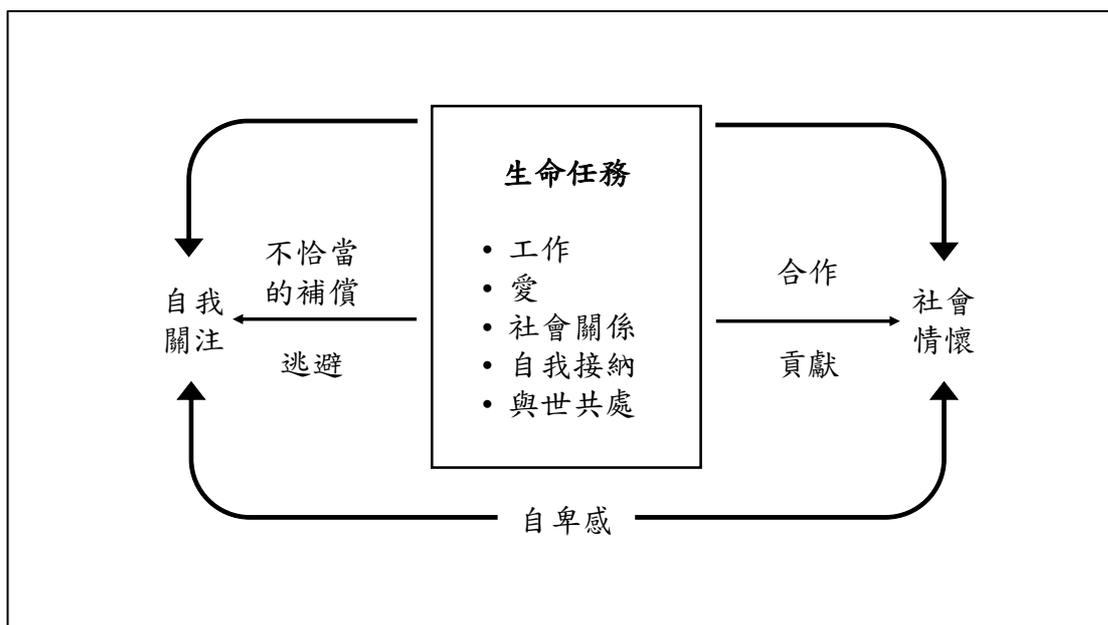


圖2-2 阿德勒心理學架構圖

資料來源：楊瑞珠等人（2010）

四、生命風格（Life style）

「生命風格（Life style）」指稱的是一種由經驗累積，面對不同情境事物時所產生的心理與生理狀態；面對環境的變動會促發個體產生不同的行為反應，此行為反應目的是為了讓個體內可以獲得調適與平衡；生命風格也可看成是個體行為背後的動機，是對事物主觀的想法，也可說是生活的習慣。在區立遠（譯）（2017）根據阿德勒德文原典所翻譯的「認識人性」一書中，將之根據德文（Lebenslinie）的意義翻譯成「生命軸線」，意指個體成長過程中，就像有一條線貫穿過去連結至今，類似於生命線的概念，因著個體對於經驗之看法而往某個特定方向前進，故而透過了解生命軸線的軌跡，可以看出個體生命的走向與目標，而此前進的方式與動力，在過去英文翻譯稱為 Behavior Pattern 或 Movement，中文則使用行為模式稱之，然而在此書中根據德文 Bewegungslinie 原意翻為行動軸線。

生命軸線或行動軸線的概念對應於中文的意義，可使讀者更了解生命風格的最初的意涵在於表達個體有一核心內在的方向，即使面對不同選擇和抉擇也會依循同樣的方向前進，然而採用生命風格之說法，更能呈現其為「帶領我們經歷成功與失敗的行為策略與自我守衛之總和」的核心概念（楊瑞珠等人，2010），因而本研究仍採用生命風格的說法。

生命風格是個體在面對外在環境時複雜但穩定之心理反應，也是個體行為傾向的根據，意即透過固定觀察個體的外顯行為，能夠探知其內在對外界刺激之解讀。個體會透過自身對外界的觀察和互動，慢慢瞭解社會的遊戲規則，然而不同的個體面對同樣的情境仍可能會有不同的解讀，這是因為每個人面對生活的看法皆取決於他獨一無二的生命風格（Adler, 1927；Mullis, Kern & Curlette, 1987；Sweeney, 1998）。

依照阿德勒所說，為了探索「生命風格原型中主要的片片瓦瓦」，可藉由探索早期經驗回憶（Early Recollection）來獲得重要線索（鍾瑞麗譯，2017）。早期回憶是指個人單一的、明確的，最好在十歲前發生的事件回憶；個人會選擇性的在意識與潛意識當中記得特定回憶，而選擇記得這些早期回憶並非巧合，當我們將早期模式與目前的世界觀、因應方式連結並看見其一致性時，即可發覺個人對自我、信念與優越目標的投射（Crandall & Reimanis, 1976；Kern, Stoltz, Gottlieb-Low & Frost, 2009；Rubio, Krieger, Finney & Coker, 2014）。因此，早期回憶可視為生活形態的精華版本，藉由檢視早期回憶的線索，有助於拼湊出個人的生命風格樣貌（Sweeney, Myers & Stephan, 2006），然而，要瞭解生命風格應該要從整體觀來做全面的瞭解，不能片段的解讀。

五、整體觀

阿德勒心理學又稱個體心理學，所謂「個體」是指每個人都是獨特的個體。而個體心理學意即「一門強調個體差異性、獨特性、整體性，以及重視個體成長歷程和生活脈絡的心理學」。阿德勒心理學相當重視以統整觀點看待個體，認為生命是以動態發展，個體不斷朝著虛構的優越目標邁進，因此若嘗試以片面的文

字、測驗、數字、標準、類型等方式說明，將無法真實理解其生命風格，就像是照片無法完整呈現出影片中呈現的情境、視野與感動的落差感。若只是為了便利而將個體硬生生套用，必然將失去個體獨特的存在意義與動態發展脈絡（Adler, 1927；曾端真，2018；鍾瑞麗譯，2017）。

阿德勒認為，個體以其獨有的生命風格作為軸線貫穿成長歷程，所有意識與潛意識表現皆朝向此一方向邁進。掌握個體的生命風格主題是極具藝術性的任務，需整合個體各項表現，從看似典型的模式當中察覺出各項變數的細微差異，進而辨識出屬於個體獨特的生命主旋律。生命風格主題的辨識能力能讓治療者不被個體表面的言行矛盾所迷惑，對處遇個體的困境核心更有效能，能預測其發展並促進個體產生改變（Ansbacher & Ansbacher, 1956；楊瑞珠等人，2010；鍾瑞麗譯，2017）。

六、錯誤行為目的

阿德勒心理學派知名學者 Driekurs 提出兒童會極力想找到歸屬感，但在尋找時若變得沮喪，其社會情懷將會逐漸被削弱，並且開始不顧一切地試圖透過他人來獲取肯定，以錯誤的行為目的作為確認自我定位的策略；Driekurs 指出常見的錯誤行為目的共有四種：獲取關注、爭權、報復與放棄，分述其內涵如下（整理自周昱秀譯，2012；程翼如、萬光珊、蔡美香和鍾巧鳳譯，2019）：

（一） 獲得關注（Attention）

以此為目標的兒童認為只有當他們是注意力中心時，自己才是重要、有意義、有價值與歸屬的，若失去注意力則變得渺小且不重要，因此這類兒童會不斷尋求注意力以獲得安全感。

（二） 爭權（Power）

這類兒童相信只有當他們掌權時，自己才有價值，因此需要能夠控制自己、他人或情境，才能獲得安全感，否則將變得不重要與毫無價值。

（三） 報復（Revenge）

以報復為目標的兒童嘗試將他人對自己造成的痛苦與傷害尋求懲罰他人或至少扯平，並以先發制人的反擊作為保護自己的方式。此情形的兒童因挫折感到受傷時，易以報復方式發洩在他人身上；兒童若只經驗過痛苦的關係，甚至會相信建立與維持關係的方式就施加痛苦。

（四） 放棄（Proving Inadequacy）

此情形的兒童是真實強烈地感覺氣餒，受困於不足與不能勝任的感覺，因此藉由消極、逃避來保護自己免於受到生活中的要求，即便氣餒的心情與所面對的問題之間事實上不成比例。

Ansbacher（1988）進一步統整 Dreikurs 提出四種錯誤行為目的的發展方向和阿德勒提出的社會情懷架構如圖 2-3。圖中結合四個錯誤行為目的，依照「積極／消極」與「建設性／破壞性」區分為四個向度，共同交織出兒童錯誤目的和行為模式的關聯表。由圖中可見當兒童以「積極且具建設性」的方式來達到「獲得關注」的目標，其行為就會導向成功，但若兒童以「積極的破壞性」方式追求「獲得關注」的目標，則其行為往往會令人感到討厭；其餘項目可以此類推。

圖中的 a 線顯示為兒童問題行為最常見的惡化路徑：從最左邊「積極／建設性」的方式開始尋求關注，但若兒童無法獲得滿足，則會開始採取「積極／破壞性的關注」的方式繼續爭取關注，若兒童仍無法獲得關注，就會開始用更多具有破壞性的舉動為自己爭取權利或報復，然而可想而知，在這樣的過程中，與社會互動的過程必然會持續累積相當程度之氣餒。b 線為常見頻率次一級的路線，轉變方向也同樣自右至左至下，c 線則由「消極建設的關注」直接抵達「消極破壞的放棄」，顯示個人狀態為失能。

圖中另一值得注意的重點在於理解行為目的和類型之間沒有單純一對一的關係，從「積極／消極」角度可連結到任何自信、勇氣和自尊的相反面，而當兒童根據他們的勇氣或自信作出積極或消極的反應時，其實便是在反映他們嬰兒時期對自己的評價（Adler, 1927；Adler, 1931；Ansbacher, 1988；Bitter, 1991）。

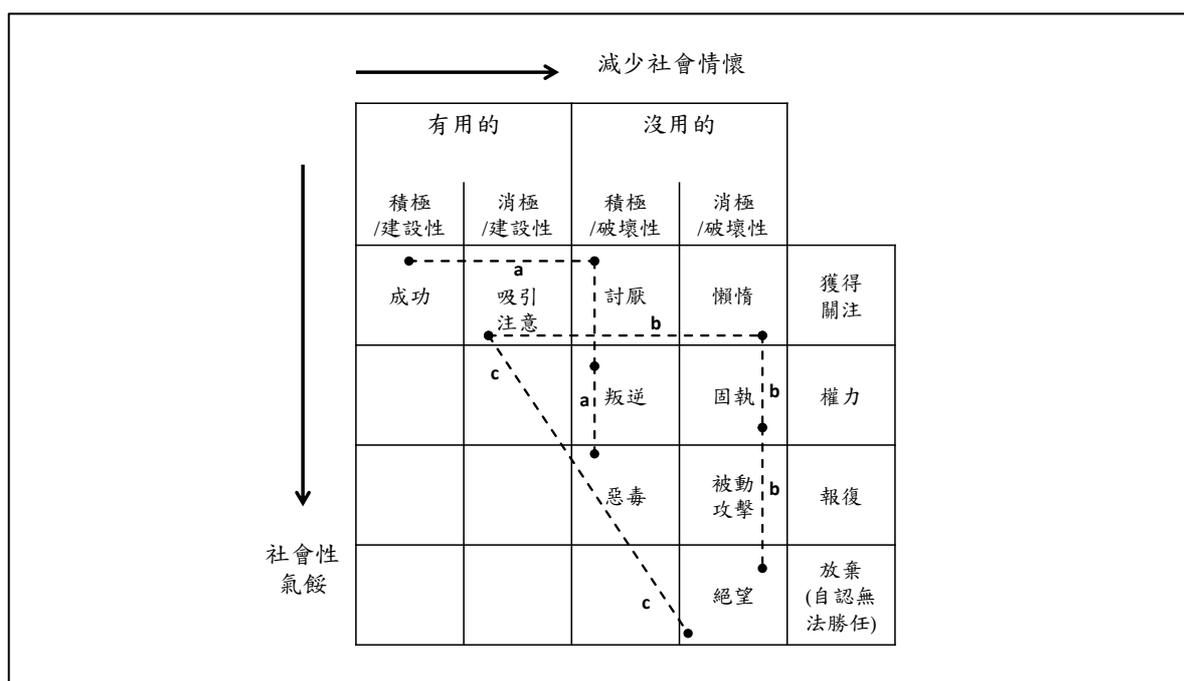


圖2-3 錯誤行為目的架構與路徑圖

資料來源：Ansbacher (1988)

除了上述四個錯誤行為目標之外，Kelly & Sweeney (1979) 提出錯誤行為目標應用在青少年身上可再增加三個目標：追求刺激感、取得優越感和尋求被同儕接納，從神經科學之角度來看，腦神經科學專家 Daniel Siegel 認為個體在青少年階段的腦部神經傳導基本迴路會促使青少年發展出迥異於兒童時期的四個特質，此四項特質可好可壞，此處為了與錯誤行為目標相對應，故說明此四項特質可能帶來的壞處，分別是渴望報酬的驅力增加，導致青少年為了特別熱衷於追求刺激，如同錯誤目標的「追求刺激感」；極欲和同儕建立連結而與成人疏離，和「尋求被同儕接納」目標一致；情緒特別容易高張導致過度衝動；思考模式的改變，讓青少年特別在意自己與他人之間的比較，此則與「取得優越感」相關 (Miller & Taylor, 2016; Sweeney, 1998; 李淑珺譯, 2018; 楊瑞珠等人, 2010; 顧景怡譯, 2015)。

Ansbacher (1988) 進一步結合 Dreikurs 四種錯誤行為目的和阿德勒於 1933 年提出以「社會情懷」與「活動力」構成的四種性格型態與行為目標示意圖如圖 2-4。

阿德勒曾提出「活動力」可視為一種人格的變項，並認為當活動力與社會興趣兩個維度結合時，這兩項的發展程度成為生活型態最主要的架構，並形成四種人格型態，分別為（1）社會利益型，隨時預備好合作和貢獻，能同理他人的需求，帶來幫助、常理、融入人類發展的貢獻當中；（2）索取型，最常出現的類型，任何事都期待並倚靠他人；（3）支配／統治型，童年時的人際關係或多或少都生活在支配態度之中。如果遭遇困難時，此類型的人會變得較缺乏社會性，但較多活動力；和（4）迴避型，此類的人面對問題時多為旁觀者以逃避失敗，神經症與精神病患者多為此類型（Ansbacher & Ansbacher, 1956；楊瑞珠等人，2010）。然而阿德勒並不贊成將類別概念放在認識個體時使用，甚至將不同個體一概而論，其認為分類只應該是在概念上為了想要更多了解相似個體的特質，方便深入探討或是教學之用（Kefir & Corsini, 1974）。

此一主張可從阿德勒所提倡的整體觀概念來理解。阿德勒認為每個行為、想法都只是整個個體的許多部份之一，若未能了解個體行為背後的目的，而僅針對單一行為予以懲罰，對於要改變該行為是完全沒有意義的。就像錯誤行為目標僅是生活型態的一部分，當個人自童年開始於不斷的選擇與詮釋當中逐漸累積出屬於自己的私有邏輯，並以此朝向超越或補償目標的路程時，其脈絡將形成個人的生命風格，形塑出自我傾向的人格型態（Adler, 1927；Barton-Bellessa & Shon, 2015；McKay & Christensen, 1978），每個個體都是獨一無二之存在，因而雖然可透過類別的整理加深對個體脈絡的認識，但是透過探索個人的錯誤行為目的更能理解其社會情懷偏向富有或缺乏程度，進而促進個人洞察在人際困境背後的心理需求與補償模式，幫助個人真實理解自己並願意做出改變。

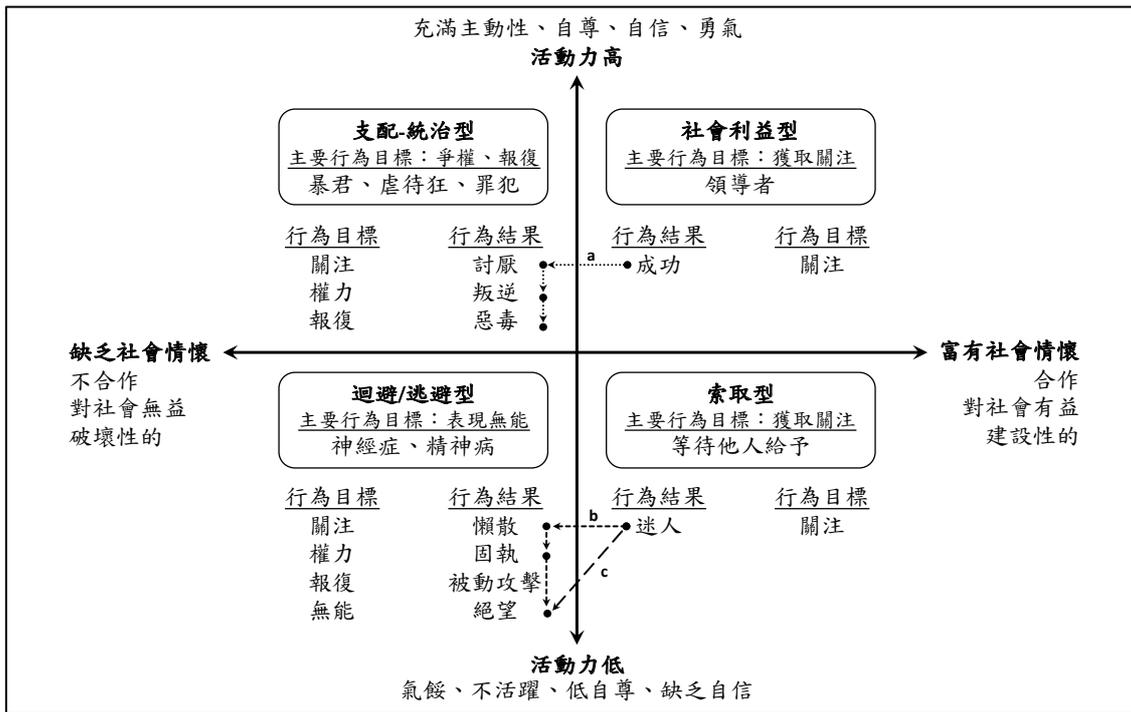


圖2-4 四種性格型態與行為目標示意圖

資料來源：Ansbacher (1988)

七、關鍵 C

個體在發展生命任務時，有其最基本的需求和目標，從這樣的需求和目標中可萃取出歸屬感 (Belonging)、能力感 (Improvement)、價值感 (Significance) 和勇氣 (Encouragement) 等四個要項，Bettner & Lew (1989) 認為人際互動關係中的需求皆可涵蓋於內；而為了更容易推廣這樣的概念，則進一步將這四個概念以連結 (Connect)、能力 (Capable)、價值 (Count) 與勇氣 (Courage) 呈現，稱之為關鍵 C (Crucial Cs) (Canney, 2017)。

Bettner & Lew (1996) 將關鍵 C 的概念與 Dreikurs 和 Soltz 於 1964 年提出的錯誤行為目的加以連結，使得關鍵 C 的內涵更容易被理解、更具整體觀，也說明關鍵 C 不僅可作為個體的行為目標，也可作為改變的策略 (Bettner & Lew, 1989；周昱秀譯，2016)。以下關鍵 C 之內涵，便從錯誤行為目的的概念說起。

從圖 2-5 可看到個體的錯誤行為目的其實就等同於缺乏關鍵 C 時會表現出的特質，此時透過提供個體所需的連結、能力、價值或勇氣，便可幫助個體表現出符合社會情懷的行為。此一連結之概念在於若個體能夠感覺與他人有連結，代表他不需要時時注意有沒有人關注自己，因此也不需要時時爭取他人的注意；個體覺得自己有能力就會有自信，則不需要靠著爭奪別人的權力來證明自己更能掌控權力；個體如感到自己的存在很有價值，也認為自己可以為群體帶來貢獻，自然不會認為需要透過傷害別人來證明自己的存在；而若是個體感到自己是有勇氣的，就不會害怕接受挑戰，也不需要放棄或感到氣餒（Ansbacher & Ansbacher, 1956；Bettner & Lew, 1996；周昱秀譯，2016）。

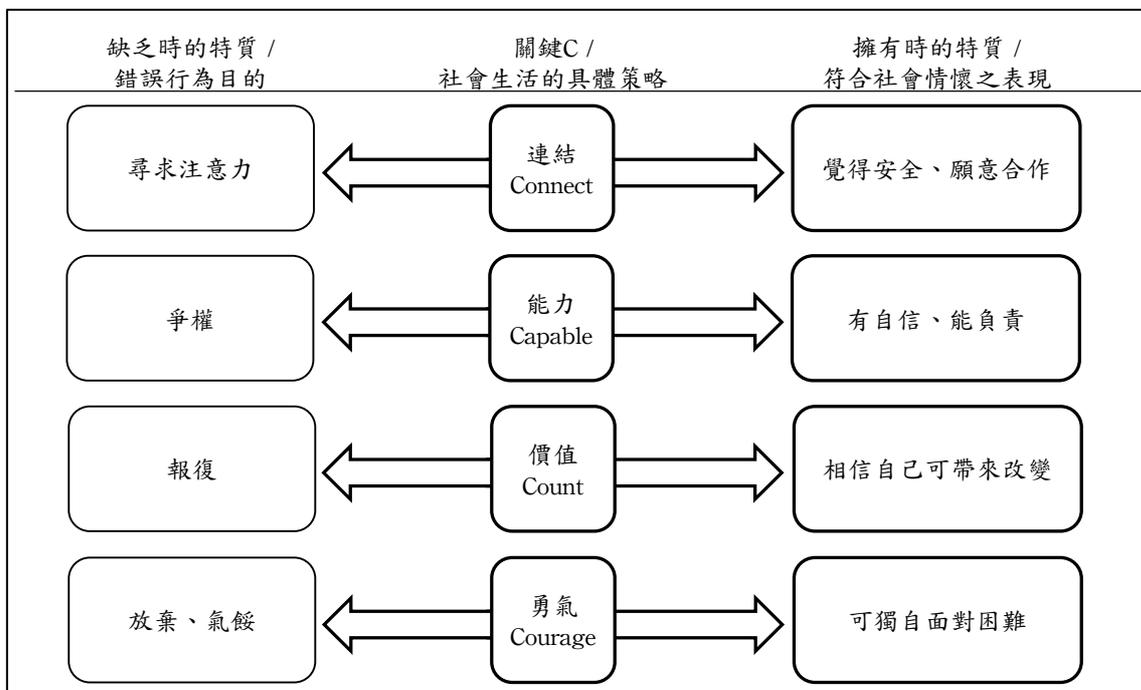


圖2-5 關鍵 C 與錯誤行為目的對照圖

資料來源：Bettner（2014）

將關鍵 C 之概念與 Dreikurs 提出的錯誤行為目的（Goals of Misbehavior）概念結合，可用以幫助家長辨識孩子不當行為表現出的需求，並且從關鍵 C 的角度提供可以因應的方法；Bettner & Lew（1996）特別說明了前三個 C 是提供家長能夠盡量滿足孩子需求的做法，如此關懷孩子後則可以提升孩子的最後一個 C，也

就是勇氣，讓孩子不需要再透過不當行為獲得滿足。阿德勒認為當個體可以感到被鼓勵、擁有勇氣，就會朝著具有社會情懷的方向發展，願意與人合作、相互關心，若覺得氣餒、挫折，就會愈加自我關注，因此個體在表達和接納鼓勵、願意尊重他人且樂於付出的時候，會感到特別充實與滿足（Conway, 2000；Jackson, 2014）。

楊瑞珠（私人談話，2019年6月）根據上述對關鍵C和社會情懷的理解與說明，認為可以「社會生活的具體策略」作為更能幫助讀者瞭解關鍵C內涵之命名；換句話說，符合關鍵C的生活態度，也可說就是符合社會情懷之生活態度。以下分述關鍵C之內涵（Bettner, 2014；Bettner & Lew, 1996；程翼如等人譯，2019；臺灣阿德勒心理學會，2017）：

（一） 連結（Connect）

人們能夠得透過合作而非競爭的方式建立連結，會和群體互相分享並感到和社群有其歸屬與連結感，進而覺得安全，也因此，為了整體和諧之發展，在必要時不會害怕求助，在他人有需要時也不會吝於助人；此一能夠感到自己擁有歸屬與安全的狀態，便是與他人有所連結的表徵。

（二） 能力（Capable）

個體的表現好壞在不同脈絡當中會有不同的詮釋，因此個體應能夠重視自己努力的過程而不只是關注於結果成敗。同時，由於知道結果如何都不能作為評判自己價值的依據，故而願意從錯誤中學習。在這樣的信念之下，個體能感到有能力、信心，也能自制自律、負責、自立自主。

（三） 價值（Count）

在與他人的互動中，明白自己可以製造機會帶來改變，能夠提供具有建設性且真實的回饋，因而我們將感到自己的存在有其意義，也知道我們的貢獻是有價值的，並透過這樣的互動找到歸屬感。

(四) 勇氣 (Courage)

理解困難是為了讓我們產生克服害怕、不批評比較或責備的勇氣，所以我們能有信心和希望，知道自己可以有不同的選擇，於是面對困難有抗壓力，必要時可獨自面對困難，更能夠勇於接納不完美。

黃英俞 (2017) 指出，臺灣阿德勒心理學學會創會理事長楊瑞珠教授曾將關鍵 C 概念延伸至青少年輔導甚至是組織管理之策略；意即關鍵 C 最一開始的出處雖然是用於說明如何輔導兒童或少年，但其概念因符合社會情懷，也就是阿德勒對於健康個體的描述，故可推廣至各個領域，以之作為促進個體心理健康之策略或目標。詳細作法與具備或缺乏關鍵 C 時之個體特質如圖 2-6 所示。

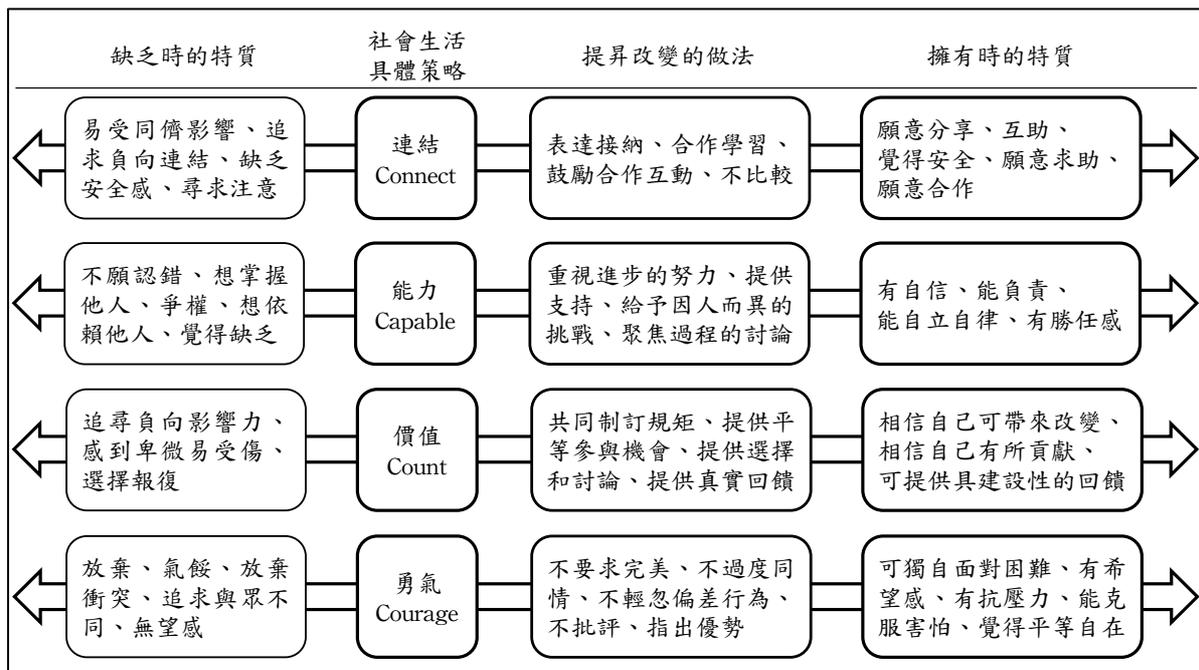


圖2-6 社會生活的具體策略內涵

資料來源：Bettner (2014)

八、個體行為目的引發的動能

Miller & Taylor (2016) 從大腦神經科學的角度說明個體的早期生活經驗會形成特有的訊息傳導途徑，遇到新事物時，大腦會先從過去建立完成的訊息傳導

途徑來解讀訊息，但若此途徑是由錯誤私有邏輯組成，則個體便會選擇以錯誤行為來解決問題；從神經科學談改變，重點在於應用神經可塑的特性，其機制不在於如何將一個新的行為模式加入取代原有行為模式，因為神經迴路已然形成，故而最好的方式是讓個體能夠有其他選擇路徑，加強大腦使用新路徑的頻率，讓舊路徑自然少用而被大腦淘汰。這樣的論點說明了懲罰無用的原因，因為懲罰的用意在於希望建立個體面臨「情境」所採取之「行為」與「不該做」之間的連結，然而大腦訊息傳遞路線的留存準則在於「用進廢退」，因此懲罰之於大腦的解讀，仍會需要辨識「情境」與「行為」，故無法消除此路徑。

回到關鍵 C 之所以能夠帶來改變的探究，其原因便在於介入時不強調其錯誤行為，而是將重點放在學生的優勢，持續透過協助學生與他人增進連結、肯定其能力、讓學生有機會為群體帶來改變並且採用鼓勵讓學生可以提升面對挑戰的勇氣。過程中不斷創造新的訊息處理途徑，並且強化此路徑能夠帶來的滿足與成就感。當學生發現自己不再需要用原本的方式才能獲得滿足，也逐漸學會用新的方式肯定自我，如此一來，大腦內新的訊息傳導路徑便會日益拓寬。

九、優越的需求

阿德勒認為青春期的個體由於逐漸感受到自己能力的增長和面臨新的外界挑戰，基於優越需求，會想要證明自己不再只是個孩子，但若是少年在成長過程中本身沒有獲得足夠的訓練與準備，面對挑戰時自然會感到挫折或害怕，而其過去內在發展出可能不甚明顯的錯誤私有邏輯便會在此時展現出來；此時如果家長、老師面對少年的改變有錯誤解讀，想要採取命令、指責、評價甚至懲罰的方式改正少年的行為，則只會加深少年對於環境不友善、自己面對的是巨大挑戰之想法；因而欲協助少年修正錯誤行為，給予面對挑戰的勇氣和協助少年裝備能夠面臨挑戰的準備，會比直接懲罰更為適切（Adler, 1931；Ansbacher & Ansbacher, 1956；彭正梅和彭莉莉譯，2018）。

十、改變歷程

Henry T. Stein 蒐集了阿德勒相當完整的歷年著作，整理並撰寫了 12 冊的阿德勒臨床實務工作全集，其先行本對古典阿德勒學派深層心理治療（Classical Adlerian Depth Psychotherapy, CADP）的治療 12 階段有鉅細彌遺的說明，此 12 階段分別為建立關係、資訊、澄清、鼓勵、了解治療師的解釋、自我覺知、情緒突破、不同的作為、增強、社會情懷、目標的重新定向和支持與啟動；阿德勒在治療一開始便相當強調關係建立、雙方平等與建立合作等概念，接著下一階段則可透過各式的評估工具和談話，取得有關案主的相關資訊，並且在接下來的治療階段當中，使用鼓勵、各種有創意的方式和這些素材與案主工作，一直進行到自我覺知階段之前，治療師對案主的階段性目標，是讓案主能夠承認，治療師對於自己的形象、猜測和其生命走向確實沒有偏誤（鍾瑞莉譯，2017）。

阿德勒認為所有的問題都脫離不了人際的困擾，因此想要讓後續治療可以展開，初期建立良好關係自是當然要件之一；上述提到治療師須以平等態度和案主工作，此一考量是為了讓案主理解，改變的責任並不僅在於治療師身上，而是需要兩人共同參與，正如阿德勒所說，當個體感到自卑時，容易產生依賴和逃避，治療師若採取高高在上的專家角色，那麼便是讓案主能夠繼續使用他慣有的逃避和依賴與之互動，此一方式對案主和治療過程沒有任何好處；而合作的概念更是如此，背後的用意都在於提醒案主，需要為自己的改變負起責任，案主必須願意採取主動，不能只是被動等著治療師幫自己解決問題（Adler, 1927；Ansbacher & Ansbacher, 1956；鍾瑞莉譯，2017）。

從自我覺知階段開始，治療師可以進一步把案主生活中該承擔的責任還給案主，並且慢慢引導案主提升自我覺察；在這個階段中，案主能夠知道自己過去的偏誤行為是如何開始、何時養成，並且明白若是這樣的行為模式持續不改變，可能會為自己帶來什麼樣的影響，因此案主需要學習到的重點，是自己可以有所選擇，案主可保有選擇是否要嘗試改變的最終決定權；此外，阿德勒相當強調「行動」，不僅是外在實際的行為，也包含了個體內在的動能，若有了相當的洞察、

受鼓勵而產生的勇氣和可執行的活動力，改變就能開始發生。（Ansbacher & Ansbacher, 1956；鍾瑞莉譯，2017）

改變的最終目標就是要協助個體理解自己的私有邏輯和生命風格，並且確認個體對優越感的追求，能夠對社會有益，並能為個體帶來健康和幸福而非錯亂和自我關注；也就是說，個體過去太過自我中心的習慣需要透過治療過程中予以引導和鼓勵，鼓勵個體採取新的行動，讓個體可以自發地遠離錯誤目標。然而，阿德勒也強調，在這段歷程中，必須將時間和不同行為對個體帶來的影響納入評估。（Adler, 1931；楊瑞珠等人，2010；彭正梅和彭莉莉譯，2018）

後來的學者將上述過程濃縮成四個大階段的改變歷程，分別是建立關係、心理評估、心理洞察和重新導向（再教育）（楊瑞珠等人，2010）；本研究選用此架構說明少年入校後生活經驗，將四階段中的心理評估及心理洞察分別以入校後觀察與感受、觀察與感受和自我覺察之內容對應其內涵，如圖 2-7 所示。

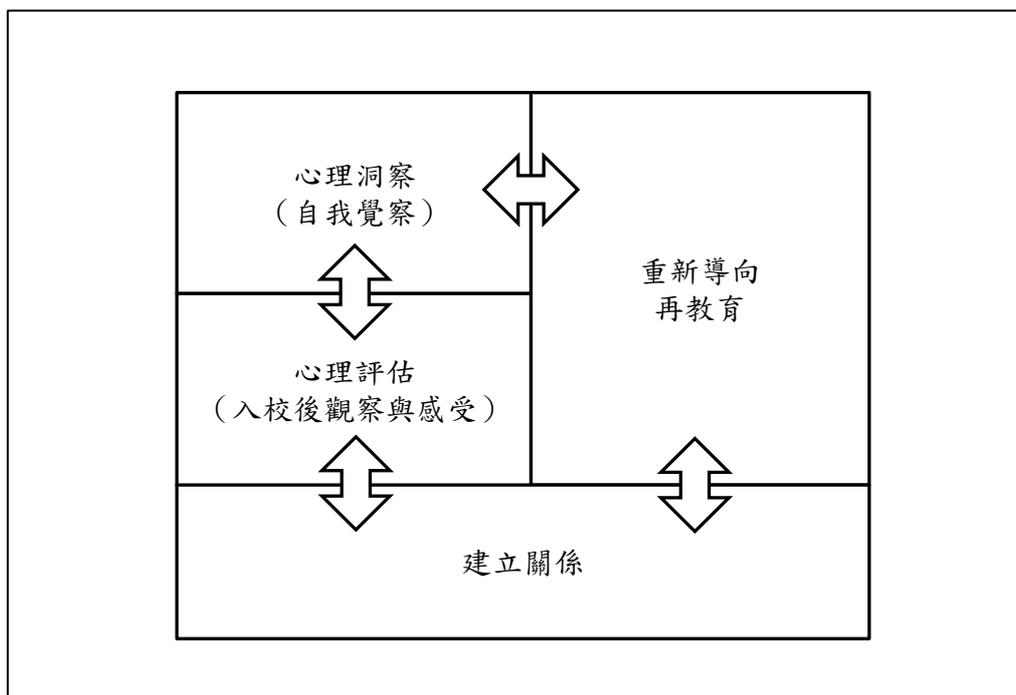


圖2-7 改變歷程圖

資料來源：楊瑞珠等人（2010）

第二節 少年矯正學校特色與現況

一、明陽中學歷史沿革

綜觀國內法規與演進，我國未成年罪犯矯正制度主要經歷三次更迭。1973 年及 1978 年期間，為因應國民教育法對青少年接受國民教育的保障，政府依照私立學校法和補習教育法分別於新竹少年監獄與桃園、彰化、高雄三所少年輔育院辦理附設補校業務。「臺灣高雄少年輔育院」即為現今高雄明陽中學之起源，負責收容臺灣省南部七縣市暨福建省金門縣等所在地之地方法院少年法庭裁定交付感化教育之男性少年。

然而初辦之時資源不足，難免成效不彰。是故，行政院於 1990 年指示少年監獄、少年輔育院應充實資源並予以學校化，並由教育部出面協調，將原少年監獄、少年輔育院所設之補校改制，轉與所在地附近的國民中小學、高級進修補習學校合作，成立一般各級學校補校分校，此為第二次司法矯正史上第二次改革。臺灣高雄少年輔育院此時適逢配合高雄市區東遷，於 1995 年六月遷建至現址，總經費耗資七億。新院設計古典樸實，著重教育情境營造、提供廣闊活動空間與舒適單向的寢室設計。

政府第二次改革雖立意良善，但所謂「一般各級學校補校分校」多為其合作學校附設或資源、師資共享，不易貫徹矯正學校的需求與宗旨，在人事聘任與調度上也有問題，故此法務部研擬第三次改革，決定將少年監獄、少年輔育院改制為正式學校，並於 1999 年五月六日三讀通過「少年矯正學校設置暨教育實施通則」。有此法源依據，全國首見的少年矯正學校「明陽中學」與「誠正中學」同時改制正式成立，明陽中學之收容對象亦更改為全國之少年刑事案件受刑人。2011 年時，法務部矯正署成立，矯正學校也正式由教育部改隸屬法務部矯正署，未成年罪犯矯正學校之改革史至此暫告一段落。（明陽中學，2017）

二、明陽中學矯治處遇規範、課程設計理念與特色

明陽中學組織類似於一般學校，但成員除了有教師之外，尚有教導員、管理員、行政人員、替代役等不同角色，較一般學校而言是更多體系的組合，而相較一般監所的科層體制，明陽中學的從屬關係明確，有較多的自主空間。此一彈性，使得矯正人員在回應收容少年時可更貼近其需求。

（一） 班級編制與生活規範

收容少年於明陽中學在生活常規上具有嚴格且明確之規範，但也提供了適當休閒放鬆時間與設備；周昱秀譯（2016）曾說，要培養孩子擁有具備社會情懷的思辨能力及擁有面對困難挑戰的勇氣，必須給予適當、固定但具有彈性的規範；就此觀點而言，明陽中學當前的運作模式對於少年要重新建立良好生活態度確是一大助益。明陽中學的班級編制分為新生班、正式班級和靜思班，在班級以外的不開封時間，學生皆須待在舍房之中。

（二） 課程規劃精神與設計理念

明陽中學創立之初對於課程規劃有三大主軸核心，分別是生命的整合、輔導學生身心發展及引發學生學習動力，而校方課程主要分為三類（如圖 2-6 所示），分別是正式課程、非正式課程及抽離式課程；正式課程包含有新生班課程、學期課程和寒暑假課程，非正式課程包含全校性活動和班級競賽活動、個人輔導和舍房及違規房課程，抽離式課程則包含社團課程和臨時班課程（林瓊玉和陳宏義，2017）。

阿德勒相當重視教育，在他談到學校教育如何影響學生時指出，學校課程的設計需要彼此有連貫和統一的信念或目標、需要有趣，並要能夠與現實生活有所連結，同時，阿德勒認為學業的學習過程同時也應該要能夠兼顧教育和培育學生發展健康的人格（Lew & Bettner, 1998；彭正梅和彭莉莉譯，2018）。

根據林瓊玉（2016）在針對明陽中學課程演變歷程之研究中說明，明陽中學將「輔導精神」和「教學彈性」視為矯治處遇中最重要的兩大要素，不

同課程類別各有不同的訴求目標，但課程本身除了能夠傳遞知識之外，更像是一個表達關心和建立師生連結的媒介；以此一觀點而論，與阿德勒的教育理念十分相符。

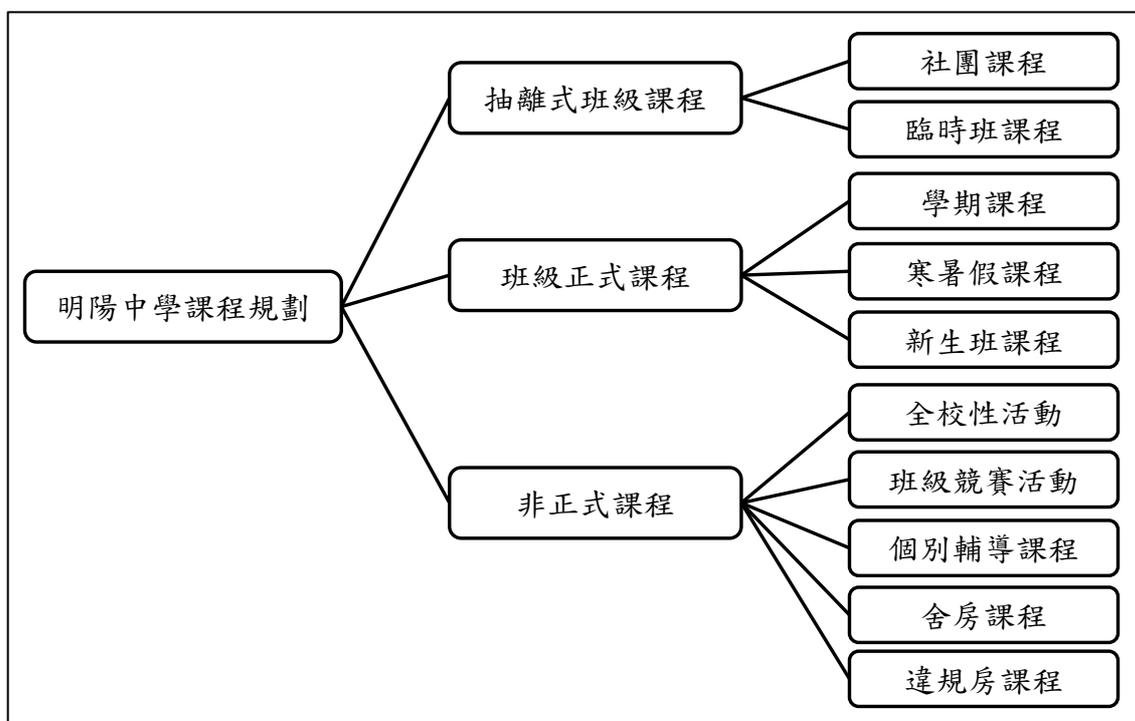


圖2-8 明陽中學課程分類架構圖

資料來源：林瓊玉和陳宏義（2017）

（三） 相關活動規劃

Nicoll（1996）從阿德勒心理學的角度探討學校的教育目標，認為學校除了要提供學生學習基本學識的機會，更需要讓學生學習提升自己的能力和責任感，以及社會參與的社交技巧，此外，要能夠讓學生有良好的學習，學校系統本身的整體發展是否能夠符合社會脈絡也相當重要。整體來說明陽中學為學生規劃了相當多元的輔導處遇方式，與 Nicoll 之提倡相當符合。

校內時常舉辦大量活動如馬拉松、宋詞答數暨基本教練競賽、美食提案賽、英文歌唱比賽、班際排球賽和班際直笛比賽等，除提供受刑少年揮灑精力也建立正向同儕關係；此外，活動多採用以班級或團隊為單位參與的方式，用意便在刺激學生學習團隊合作，並藉此增進其榮譽感與成就感。

除上述活動之外，明陽中學也著重培育學生於明陽季刊投稿、陶藝展覽、音樂課和美術課時的個人能力，根據研究者的觀察，學生多半樂於學習樂器，如鋼琴、吉他或是加入管樂隊學習管樂器，甚至時常有表現不俗之學生參與校外競賽取得優良成績，如全國高中職陶藝競賽、廣達文教基金會舉辦之廣達游藝獎--導覽達人等。另一方面，明陽中學也有多項技能訓練課程，包含汽車修護、中餐烹調筆食、烘焙食品麵包、餐旅服務、機器腳踏車修護等課程，藉由技能學習協助受刑少年獲得一技之長，不僅增加學生的自信心，同時增強學生未來出校後能夠融入社會的生存能力。

楊瑞珠等人（2010）提到，個體從自卑到超越的過程需要結合社會平等、同理、鼓勵和教導，可操作的策略包含五大原則（5R）：尊重（Respect）、慣例（Routine）、規範（Rules）、權益（Rights）和責任（Responsibilities），若與校內矯治處遇機制的規劃互相比對，可發現校內課程規劃架構與精神確實能夠提供學生一個穩定學習並且可以協助學生慢慢超越內在自卑的環境。

（四） 矯治人員輔導處遇

輔導處目前有九名專任輔導教師，為收容少年提供各項多元化生涯暨心理輔導，讓收容少年認識內心、增強改變動機並探索自我和了解生涯發展。其輔導可大致分為三類：發展性輔導、介入性輔導以及處遇性輔導。發展性輔導為全面性、預防性輔導，舉凡新生入校、人際關係、性別教育、生涯輔導與出校前輔導皆在此類，並以輔導活動課程、心理衛生課程、主題性活動與講座，以及出校生返校座談會、小團體輔導、出版輔導刊物等形式廣泛施行。介入性輔導為針對特定類型個案進行主動介入輔導、包含違規、消費金額過高、妨害性自主案、毒品案、家暴案、提報假釋及轉介個案等，提供個別式輔導。處遇性輔導則是針對具有精神症狀和觸犯妨害性自主案之學生，依規定進行強制治療及處遇，以協助學生更深層的心理需求，進而改善其犯罪行為。

在校內輔導之餘，明陽中學也結合社會資源，舉辦紋身去除活動、就業博覽會暨就業媒合活動，或與更生保護協會及勞工就業中心合作，協助學生與社會接軌。並引進社會認輔志工，以入校或通信方式提供學生更周全的關懷。同時，在學生出校後，輔導教師亦會持續追蹤關懷學生的社會適應狀況，並提供諮詢或轉介服務。（明陽中學，2017）

陳育鼎（2017）對同為矯正學校的誠正中學進行少年適應狀況之研究，根據其研究結果顯示，收容少年們的學習狀況普遍會受到監禁生活壓力、管教人員支持情形和次文化壓力影響，其中，影響誠正中學學生願意學習的最大因素便是管教人員的支持與否；簡文拱（2014）對明陽中學學生教化輔導成效進行研究之研究結果也指出，學生認為老師對於自己有絕對性的幫助；因而矯正人員之於學生的影響可見一般。本研究認為監禁生活和次級文化同樣影響著明陽中學的學生，此為無可避免之壓力來源，但是學生如何看待此壓力，可以影響學生對壓力的解讀，而能夠引導學生用正確方式解讀壓力的，矯正人員仍扮演了重要一角。因此在從矯治處遇的角度了解校內輔導之內涵的同時，矯正人員所採取的矯治處遇策略，也將會一併進行探討。

三、收容少年背景和現況

明陽中學所收容的收容少年，乃是犯罪時年齡 14 歲以上未滿 18 歲之少年，若刑期較長，則於明陽中學被收容至 23 歲後移至其他監所繼續執行。此外，自 2012 年 3 月起，明陽中學附設高雄少年觀護所燕巢分所及勒戒處所，亦依法收容 12 歲以上未滿 18 歲之女性收容少年（包含保護事件、刑事案件與物質濫用之罪刑）。本研究僅就觸及刑事案件之少年為研究對象。

第三節 少年入校前的生活經驗樣態

阿德勒認為若是個體的生命風格缺乏社會情懷，便容易顧己私利、獨善其身且傾向炫耀能力，以求在群體當中能夠勝過其他人。學生入校後若無適當的引導，便容易依循過去的生活習慣與人相處，如趙彥博（2007）的研究曾對明陽

中學的學生常有的違規行為與態度做一整理，包含口角鬥毆、自我傷害、偷抽煙、私釀酒、賭博和私藏違禁品等，這些行為的背後目的不外乎是發洩對環境人事物的不滿、藉以逃避眼前挫折、取得掌控感及意欲高於他人的優越感作祟。

缺乏社會情懷非一日即可養成，乃是累積了許多氣餒生活經驗之結果，故研究者整理各文獻中探討犯罪少年常見之生活經驗如下：

一、收容少年入校前常有之生活經驗

許多少年在國小中低年級時期往往都是成績優秀、表現穩定之孩子，但因為家中發生變故，出現家長疏於管教、課業成績退步、與同學或學校師長發生衝突等情形，逐漸將孩子推向家外尋求其他同儕之支持與陪伴；當然也有些少年從小就長期受到不當管教，因而影響其人格養成；然無論是何種情形，當少年進入國中階段，恰好也會因為進入青春期而更容易衝動，和更多與類似經歷背景之同儕頻繁結交的機會，於是無論知道或不知道目前的行為不適當，都容易因為同儕勸說而愈陷愈深，使偏差行為愈演愈烈（林坤龍，2016；侯南隆，2000；曾浚添，2003；黃鴻禧，2018；蕭佳心，2011）。

一般大眾常認為犯罪少年常是出生於貧困、單親、社經地位低下之家庭，而相關之研究也不在少數，顯示這樣背景之家庭確實容易埋下少年日後犯罪之導火線。然而根據周愷嫻（2004）的研究顯示，家庭月收入愈高、父親從事愈高階主管之家庭，家中少年出現偏差行為的比例並不亞於前述生活條件較弱勢之家庭。此研究結果彰顯一個現象，亦即家長的社會地位愈高，其實無法保障孩子能夠得到足夠的照顧，反之，家長對於孩子的教養態度和實際能夠陪伴孩子的時間才是對孩子是否出現偏差行為的重要因素。

王伯頌、曾麗娟和陳怡潔（2010）在其訪談逃家少年之生活經驗研究過程中發現少年出現偏差行為之軌跡雖然不同，但是整體而言仍然呈現大同小異之現象，其研究發現當家庭環境出現變化時，常讓少年無所適從，於是開始不想待在家中，而往往同時會影響其在校成績退步使少年更加容易因為沒有成就感就蹺

課、逃學。雖然上述研究對象僅有兩名少年，但在研究者過去與數名少年接觸的經驗當中，確也時常能夠觀察到這樣的生活歷程與經驗。

除了前述收容少年入校前常有的生活經驗，物質的使用也是收容少年入校前常有的行為。楊士隆、張梵孟和曾淑萍（2016）在少年觀護所安置之非行少年為對象的物質使用研究中發現，將近九成的非行少年約在 13 歲左右開始/曾有抽菸之行為，之後則有很大機率開始飲酒和嚼食檳榔；有管道接觸到非法物質之非行少年，往往會從愷他命開始（平均開始接觸之年齡為 14 歲），若持續使用，則約到 15 歲會開始使用第二級毒品，至 17 歲時則開始使用一級毒品，此外，合併使用不同物質的現象更是普遍。

周愷嫻（2004）根據臺灣教育長期追蹤資料庫所做出的研究則進一步告訴了我們，無論家庭環境如何，若家長在家陪伴孩子的時間相對缺乏，孩子總是需要面對孤單與被疏忽的教養，缺乏足夠之鼓勵與支持，相較後來會發生偏差行為的比例也會大幅上升。林千芬（2014）於其博士論文針對影響少年犯罪相關因素進行結構方程模型（SEM）之分析，歸納出五項影響最大的因素分別為家庭功能薄弱、社區環境不良、同儕關係負向、個人特質不佳及學校適應困難，顯然與前述文獻研究結果相當吻合；其進一步探究此五項因素相關程度，發現家庭功能與社區環境有高度相關，而家庭功能愈差少年人格特質愈不佳、愈容易導致少年發展負向同儕關係，負向同儕關係與人格特質則與學校適應困難有直接影響，顯示家庭功能與其能夠選擇生活之社區環境會互相影響，而家庭功能又對於少年個人及同儕關係之發展息息相關；此外，上述關係會進一步影響少年在學校的適應情形，若於學校適應狀況愈不好，少年走向犯罪之機率則愈大。

綜上所述可知，家庭功能、少年人格特質、同儕關係、社區環境和校園適應對於少年犯罪各自扮演了不同的催化作用，本研究將相關研究所探討到之因素加以整合呈現如圖 2-9。

由圖中可知，少年犯罪成因複雜，若想了解少年犯罪原因和如何協助少年不再犯罪，只從少年犯罪本身的單一面向加以理解必然不夠，尚需要理解不同原因

對於少年之影響，以及少年對於不同因素之想法與感受（Ioana, 2013；Maschi, Hatcher, Schwalbe & Rosato, 2008）。

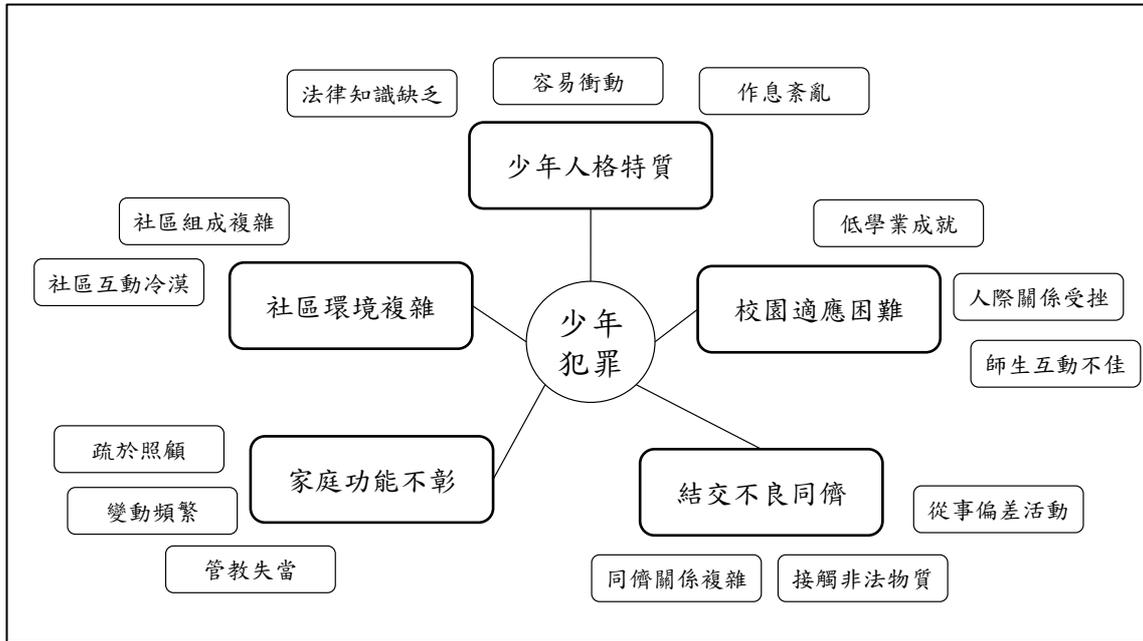


圖2-9 少年入校前常有之生活經驗

資料來源：本研究整理

二、孤獨缺乏合作之生活經驗養成偏差生活態度

在上述常見的少年生活經驗延伸可與許多文獻研究互相連結呼應，許多研究不約而同皆指出，少年的性別、年齡和父母管教方式與其偏差行為具有顯著相關，家庭失功能和與學校連結漸淡更是造成少年慢慢偏離正軌之主因，此外，當少年生活中接觸較多偏差同儕，也容易使少年產生偏差行為；這是因為此時的偏差行為和其依附關係相關，青少年主要的依附對象多為同儕、父母及學校團體，若少年的家庭功能不彰，會使少年自然趨向能夠提供其依附之同儕或是學校團體，此時依附對象是否能夠提供正向依附關係，會是影響產生偏差行為與否的重要因素（Booth, Farrell & Varano, 2008；Krohn & Massey, 1980；MacKinnon-Lewis, Kaufman & Frabutt, 2002；邱慶華和龔心怡，2015；鄭豫珍，2004）；許多研究也指出，不同類型的犯罪可能和個體本身的個人、同儕或環境因素有關，然而並非所有少年經歷相同事件都會走向犯罪，這個不可忽視的事實提醒我們不

可忽視個體差異，唯有深入了解犯罪背後成因才能真正理解犯罪行為之目的並據此給予協助（Hirschi, 1969；Miller, 2014a；Miller, 2014b；Miller, 2014c；Rubio, Krieger, Finney & Coker, 2014；陳淑貞和翁毓秀，2006；黃俊傑和王淑女，2001；譚子文和張楓明，2013；譚子文、董旭英和張博文，2015）。

阿德勒心理學在此部分亦提出解釋，其認為每個個體都需要追尋一份歸屬感，若是在家中無法獲得，則在其逐漸年長之後，便會向同儕尋得；而當其為了獲得歸屬感，便可能產生錯誤目標，進而產生錯誤行為；長此以往，少年對於生活的解讀便會成為其回應生活的私有邏輯和生命風格，因而一開始覺得不對的方向，久了也會變成少年認為理所當然的生活方式。

三、從阿德勒觀點談收容少年之生命風格

Adler（1927）提到，由於孩子從小需要成人的照顧，因此自然會覺得自己能力不如人，此時若是成人回應孩子的方式是命令、指責、苛刻或疏忽，便會加深孩子認為自己做不到、做不好和自己不重要也沒有能力的想法，所以儘管成人的所作所為並不恰當也不正確，孩子也只能一再退讓。為了追求日後的平靜與安全，孩子會給自己設下目標，並且自然發展出能夠朝向目標前進的策略與方法。

但若是長期處在無法感到安全的環境，孩子對於未來的不確定，會使其自卑感日漸加深，那麼有可能出現兩種結果，一種是變得極度自卑，因而不再有辦法和外界正常相處；另一種則是因為對未來再也無法獲得安全感而過度焦慮，於是會極盡所能追求任何可以填補這種不安感的方法，也就是所謂的過度補償：因為過度放大自己不足，害怕更多失去，孩子會不斷追求權力與優越感，於是他可能容易憤怒、衝動和急躁，甚至不斷侵犯干擾他人，因而無法與人建立良好關係。

如下圖 2-10 所示，當個體不適當的補償愈來愈多時，會逐漸趨往自我關注，而其容易出現的特性則如圖片左方所示的比較競爭、敵意相向、威脅恐嚇等；在圖片右方則是相對於左邊特質而言，具有社會情懷時會有的表現。統整圖 2-10 之內容及前述收容少年常之生活經驗，研究者將收容少年容易有的生活風格樣態大致分為下列四個面向來說明：

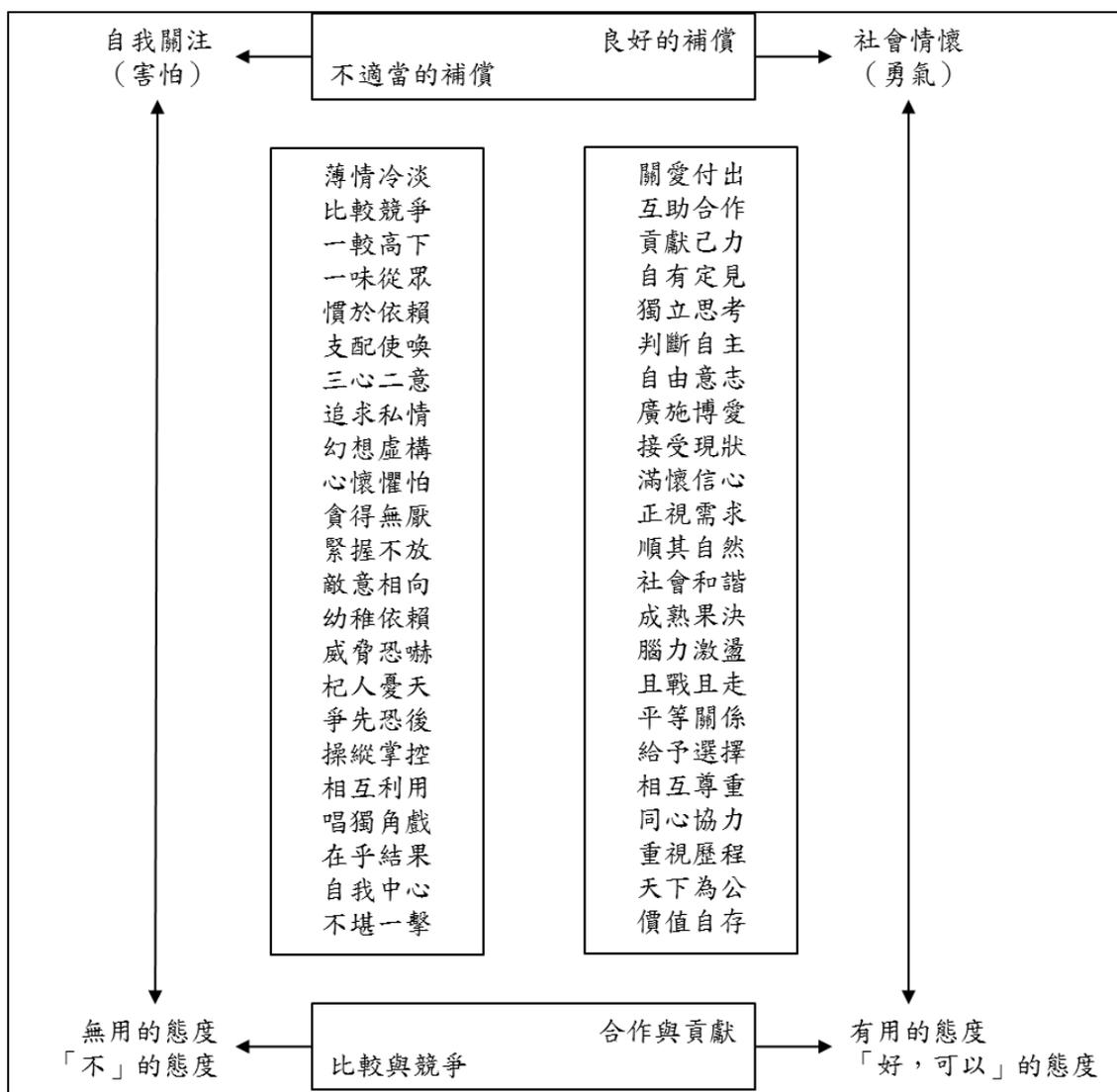


圖2-10 有無社會情懷之生活態度對照圖

資料來源：楊瑞珠等人（2010）

（一）較少的社會情懷（Social Interest）

個體擁有對群體生活的渴望和追求，例如我們或多或少都會隱約或清楚地覺得和他人之間存在著某些關係，不自覺會在意他人對我們的觀感，也會考量自己的作為是否能夠被他人所「認可」。Adler（1927）指出社群本身的要求會規範人與人之間的關係，而這些關係自始就是理所當然的「絕對真理」。沒有任何人能夠獨立於社群之外生存，然而，也沒人是合作與社會情懷的完美典範，只是犯罪者的缺乏程度比一般人更甚（Adler, 1931）。

阿德勒認為人類天生就是具有社會性的群體，任何的問題都是來自於人際關係的問題，若追溯犯罪少年的早期經驗，可發現少年雖然一開始仍擁有社會情懷的潛能，但由於在家或學校無法被正面培養，會發現其家庭大多是採取過度忽視、過度保護、過度控制或是過度溺愛等教養方式，這樣的生長環境，容易使少年誤解自己在家裡的定位及角色，加上無人協助辨認和解釋，慢慢便會抑制了其發展社會情懷的能力（Adler, 1931；Highland, Kern, & Curlette, 2010）。

日漸因備受忽視而感到被剝奪或是過於被溺愛而導致不在意他人感受之少年，當其對特定需求產生慾望時，便容易尋求以社會認為不當的方式表現出不良之行為，進而達到引人注意、報復、爭取權力或放棄嘗試的四種錯誤目標（Ansbacher & Ansbacher, 1956；Bitter, 1991；Bettner & Lew, 1996）。

（二） 過度自卑或優越的情結

自卑感可以是激勵個體的動力，也可以是個體往過激反應邁進的推力。收容少年往往因為無法和他人建立良好的互動關係，因此將所有焦點放在自己身上，無論是感到過度自卑或是過度追求優越都一樣，差別在於個體對於生活所採取的態度是被動或是主動。不斷追求優越的情結，是個體用來讓自己覺得還有活下去的價值的方法，也就是前述為了達到「平靜」與「安全」之目的所採取的手段（Adler, 1931）。

通常，少年為了能夠勝過他人，便會抗拒和一般人一樣承擔共同的責任；由於其好勝心態在幼年時期因為過度被打壓而完全無法獲得滿足，所以當其長成少年，有了自己的力量之後，便會在生活各個面向追求優越感。若是情結更嚴重者，則會不斷打壓他人，既使這樣的行為無法讓自己獲得更高的地位，但只要能夠讓他人失敗，自己就能相對優於他人（Adler, 1927；McKay & Christensen, 1978）。

（三） 享樂利己之目的取向

少年在追求優於他人時，會在許多面向表現出來，然而因為少年並不具有足夠的能力獲得他人真心的尊敬與信任，於是就會轉而使用相對容易吸引他人崇拜的方法，例如擁有更多的金錢、物質和特權；少年並非沒有人際需求，只是他們沒有正當手段可以建立良好人際關係，因此當少年發現金錢物質容易吸引他人靠近，而且自己的價值觀不會受到這群人的排斥後，自然會愈陷愈深，甚至認為這是唯一獲得人緣的途徑（Adler, 1927；Ansbacher & Ansbacher, 1956；Shon & Barton-Bellessa, 2015）。

（四） 鼓勵與勇氣的缺乏

如同備受推崇的神經科學家 Fallon 在發現自己的大腦竟然和心理變態者（Psychopath）的大腦結構極度相似之後，接下來他採取的行動是想辦法探索為何自己擁有同樣大腦卻沒有成為犯罪者；最後他的結論是「我是一個親社會的心理變態...我是一個幸運的心理變態」；因著一個充滿愛與關懷的家庭教育，Fallon 既使有著心理變態的大腦，讓他沒有走向犯罪（瞿名晏譯，2017）。

阿德勒亦認為，既使孩子出現偏離社會情懷的行為目標，只要給予足夠的包容與鼓勵，一樣能夠使孩子逐漸重新獲得面對困難之勇氣。但是孩子之所以會逐漸成為我們眼前的犯罪少年，就是因為在他們遇到困難時，沒辦法獲得足夠的鼓勵和支持，他們所擁有的，往往是打罵責備，或是不停的說教與要求；在他們的成長過程中，可能不知道關懷為何物，也無法理解自己能夠獲得肯定與鼓勵（Ansbacher & Ansbacher, 1956；Bettner, 2014）。

小結

透過上述整體之討論，可發現由於針對國內收容少年的研究仍相當有限。洪蘭譯（2015）指出，預防犯罪是阻止犯罪的唯一辦法，因此有必要了解犯罪原因並據此找出合適的預防及介入處遇方法；據其研究顯示，犯罪除了可能和大腦先天性的缺損有關，也和後天的社會環境（特別是系統支持與否）大有關聯，甚

者，若是同時有先天缺損加上後天系統支持不足，則個體產生犯罪行為的機率則會成級數倍增。

Lew & Bettner (1998) 認為對於已產生前述錯誤目標與不良行為的受挫兒童或少年，可以透過關鍵 C 的方式來引導少年避免錯誤目標，從而讓其感受到自己依然可以備受重視，並能夠重新培養勇氣面對挑戰。個體的行為脈絡其實皆是有跡可尋，並非無法改變，故研究者亦希望透過此研究，讓相關工作者可以更多瞭解這群少年的特性與去除不必要的刻板印象。此時若能夠理解生活經驗將如何影響少年之生活態度，相信便更能夠在有限的時間內，以更加能夠促進少年社會情懷之策略，給予學生極大化的幫助。

第三章 研究方法

此章節旨在說明本研究所使用的研究方法及相關程序內容，共有七節，分別討論本研究進行過程中的各個要項，包含：一、說明本研究選取研究取向原因及所採取之研究方法；二、介紹研究對象之特色與選擇依據；三、研究中所使用研究工具；四、本研究如何進行研究資料分析；五、如何確保本研究的研究嚴謹度；以及六、研究者審慎遵守之研究倫理內容。

第一節 研究取向與方法

研究方法的選擇取決於研究者欲研究之目的與問題，研究者基於過去在明陽中學實習的經驗發現，校內各項矯正處遇之課程或輔導內涵似有許多與阿德勒心理學相互呼應之處，因而促使研究者想要更加了解其輔導內涵與矯治策略之做法，並且進一步理解這樣的生活經驗會給予少年什麼樣的感受與影響，再以阿德勒心理學之觀點與其整體脈絡相互對話。研究並非意欲驗證阿德勒心理學是否可用於矯正學校之處遇，或是針對校內矯治處遇進行成效分析，而在於深入瞭解少年之生活經驗，於回應入校前後種種不同人事物及環境時，其想法、感受、信念和行為偏好與阿德勒心理學的精神相符情形如何。現象學研究所探究的本質即為現象，關注的重點在於被研究者與世界之間的意識活動，不只是事件，也不是單一個體的脈絡或意象，而是當事人於真實生活經驗中透過行動所衍生之體悟與感受。因而研究者選擇採用現象學作為本研究之方法論。

一、研究取向

現象學研究強調問題的整體性、情境性與關聯性，著重於盡可能忠實地從受訪者的描述中，如實反映受訪者於場域中行動時所關注之焦點，並透過深入的理解與具體描繪，呈現現象的本質。現象會因為不同個體之詮釋而有不同之解讀，然而本質可透過反思所得，本質的探究能夠從個別的經驗中尋出普遍經驗，進而

瞭解事物最原始之樣態，是對一切萬物最基礎的認識（李維倫、賴憶嫻，2009；洪漢鼎，2008；陳向明，2002）。

胡賽爾的現象學認為事物皆有其本質，然而往往個體只會停留於對其事物之示現（Presence），未能體悟其實存（Existence）之前卻太快假設其實存，於是無法理解本質；以現象學之說法，欲了解本質需將現象還原，亦即必須將過去對現象的知識懸置，透過存而不論的方式，以個體的直觀經驗進行反思，不預設任何立場，採用充滿創造性的想像，探索其現象之本質（李維倫、賴憶嫻，2009；高淑清，2008）。換句話說，現象學關心的並非外在之現象描述，而是當事件發生時，個體在行動中對於其經驗之形構過程（李維倫譯，2004）。

任何可能影響事實呈現之詮釋與類推都不應出現在現象學之研究中，現象學研究特別強調直觀之重要性，胡賽爾認為在展示場域事件與成員經驗之間複雜關係的構成時，自然也能從那樣不斷來回的現象中找到問題之本質，因此，現象學避免對文本分析，取而代之的是透過不斷閱讀和時常反思以掌握其本質，進而獲得對意義和行動的務實領會（李政賢譯，2014；陳向明，2002；張芬芬譯，2005）。

本研究欲了解少年在整個生活經驗脈絡歷程中的所思所感，少年對於生活經驗之解讀會受到生命風格的影響，其生命風格亦會隨著不同少年對於生活經驗的不同感受而發展成不同之優越需求，進一步再影響其生活經驗；故本研究所探討的並非是個固定、客觀、可測量或是永恆不變的科學真理，而是充滿多元、變動與無限可能的過程與現象。

綜合以上論述與整理，為達到研究目的，本研究選擇以質的研究為取向，採現象學為方法論，並使用深度訪談作為蒐集文本之方法，在基於自然且無法完全預測研究結果之現象場域中，保持彈性和開放的態度，深入瞭解種種現象背後的內涵、意義和影響，以至最後能夠協助研究者形成對本研究目的及問題之回應。

二、研究方法

深度訪談是不斷建構意義的會話過程，透過傾聽，鼓勵受訪者自然毫無掩飾地盡量敘說。質性研究的深度訪談（In-depth Interviews）多採用半結構式或非結構式的訪談方法，訪談者需創造一個接納、安全、信任與同理的訪談氣氛，並關注每一位受訪者的個人獨特見解，讓受訪者有極大空間說出對生活經驗的主觀感受。以 Seidman 提出的深度訪談概念來說明，本研究深度訪談藉由三個層次的提問，逐步進入受訪者生活世界之經驗核心（高淑清，2008）。

第一層為聚焦在生命歷史的經驗描述，從瞭解受訪者的過去生活經驗及歷史脈絡談至目前情況，訪談時盡量以開放式問句提問，避免使研究參與者產生防衛而無法暢所欲言；第二層為圍繞著目前生活經驗的細節，如「典型的一天」，以蒐集受訪者目前經驗的細節描述和印象深刻的事件描述；第三層為邀請其反思生活經驗的意義，此意義指受訪者對其經驗的認知與情感，透過刺激受訪者不斷思考而經驗到意義建構的過程。此三層次能促使受訪者回顧過往、描述現在並賦予意義，進而進一步產生意義再建構、前瞻與反思。（高淑清，2008）

訪談過程的氛圍、研究者與受訪者的關係是否維持友善，都能夠影響文本資料蒐集的豐厚；為確保在次數有限之狀況下，能夠讓受訪者感到放鬆、安全，研究者除秉持平等、尊重的態度，也透過蘇格拉底式問句的精神來編寫本研究之訪談大綱（請參考附錄七、八），並在實際進行訪談時，以蘇格拉底式的精神與受訪者進行訪談。

蘇格拉底式的提問著重於向對方保持尊重式好奇的提問（Respectful Curious Inquiry, RCI），也就是只使用開放式問句，以 FLAVER 模式作為談話之準則：在談話當下保持對目標之專注（Focus）、同理地傾聽（Listen）、評估其優勢和動機（Assess）、確認對方的獨特性並適當鼓勵（Validate）、投入且樂在其中（Enjoy）並且適當澄清，以充滿創意的直覺、想像及同理取代無效的資訊蒐集（Replace）（楊瑞珠等人，2010）。

第二節 研究參與者

一、研究對象介紹

明陽中學為國內唯一收容觸犯刑法之收容少年的矯正學校，而收容之少年更是國內罪刑較重大者，其獨特性可見一般；而少年在接受矯正期間所接受的處遇，將影響其未來出校的作為，因此透過瞭解少年在校期間的生活經驗，除了有助於矯正人員設定處遇策略，也能使收容少年更加瞭解自己的生活經驗如何影響其行為，促進其反思過去犯行，並以符合社會情懷之方式規劃未來，同時提升其改變的意願及動機，其關鍵程度甚是重要。此外，收容少年常給人較深的刻板印象與排斥，本研究從阿德勒觀點切入，使讀者可從新觀點瞭解收容少年的生活經驗，用不同角度看待及反思「犯罪」對於少年之意義；加上前文曾提到，關於此一族群的研究並不多，故本研究遂選擇明陽中學之收容少年為研究對象。

二、研究參與者選取過程說明

少年在校內雖然大部分時間面對的都是同樣的管制規範和矯正人員，但在基本操練和課程之外，不同刑別所接受的處遇略有不同；例如觸犯妨害性自主的少年需要接受性侵治療處遇，觸犯毒品危害防制條例亦會額外參與治療團體；此外，刑期長短對於少年如何解讀其生活經驗亦有重要影響（許文雄，2003；陳振盛，2005；趙彥博，2006）。故本研究採立意抽樣（A Purposive Sample），以不同犯行和刑期的收容少年為對象，以刑期為主要區別，犯行為次要區別，透過訪談來瞭解少年的入校前後之生活經驗。

進一步說明各選取依據及訪談對象篩選過程如下（以下相關數據取自陳宏義，2017）：

（一）三種刑期區間

根據統計資料顯示，至 2016 年底校內學生共有 179 名，而少年之刑期以判決四至六年者為最多約佔 45.3%，其次為一至三年約 36.9%，七年以上

則為 17.9%；故研究者邀請矯正人員協助推薦刑期一至三年、四至六年和七年以上，口語表達能力良好的學生至少各一位。

(二) 四種犯行種類

如上所述，至 2016 年底校內學生共有 179 名，當中犯行以毒品案佔 32%為最多，其次為妨害性自主佔 25%、強盜佔 20%、殺人及重傷害佔 20%；因考量部分犯行之刑期不一定能夠符合上述三種區間，如殺人及重傷害少有判決一至三年的徒刑，毒品案少有判刑至七年以上之徒刑，故本研究將犯行種類作為次項選取依據。

(三) 實際篩選過程

經矯正人員協助依據上述二項條件初步篩選出適合名單，再請各班輔導老師協助推薦名單中口語表達能力良好之學生，接著由研究者親自向學生說明參與研究內容、進行方式，並取得其參與意願後，方才正式將該名學生列入訪談名單。初步篩選依據如下表 3-1。

表3-1 研究參與者篩選依據表

	一至三年	四至六年	七年以上
毒品案	一位男學生	一位男學生	一位男學生
妨害性自主	一位男學生	一位男學生	一位男學生
強盜	一位男學生	一位男學生	一位男學生
殺人及重傷害	一位男學生	一位男學生	一位男學生
不計犯行	一位女學生	一位女學生	一位女學生

經過初步篩選訪談對象後發現，強盜及妨害性自主無七年以上刑期之適合人選，殺人及重傷害案別無一至三年刑期之適合人選，經與矯正人員討論，因詐欺案入校之少年人數近年來有快速上升之趨勢，故改由選取因詐欺案入校之少年為替代對象，二人之刑期皆落在四至六年。而女生班目前僅有四名受刑人，計有一至三年之少年一名，四至六年刑期之少年三名，無七年以上刑期之少年，雖與先前預定邀請訴求不盡相同，但過去研究少有女生班少年的相關內容，故考量其身份之獨特性，仍全部納入訪談對象名單內。經

過說明及邀請，此四名女學生皆願意接受訪談。初步選取結果共計 15 名學生，如表 3-2 所示。

在研究者進行完全部學生之第一次訪談後，有二名學生因違規移至靜思班，不適合再接受訪談，分別是毒品案及強盜案，刑期皆為四至六年的學生。此時恰好和輔導老師談話時發現有一刑期落在一至三年間，犯行為殺人未遂的學生，先前由於考量學生可能快要申報假釋故沒有推薦，但討論後發現應可來得及在學生假釋前訪談完畢，遂將此名學生納入訪談名單中。

表3-2 研究參與者初步選取結果一覽表

	一至三年	四至六年	七年以上
毒品案	一位男學生	一位男學生	一位男學生
妨害性自主	一位男學生	一位男學生	無
強盜	一位男學生	一位男學生	無
殺人及重傷害	無	無	二位男學生
詐欺	無	二位男學生	無
不計犯行	一位女學生	三位女學生	無

(四) 訪談少年背景資料

經上述過程篩選後之訪談對象，包含 12 名男學生與四名女學生，其中少數未滿 20 歲之學生，依規定除了取得學生參與研究同意之外，亦在取得其家長之同意後始進行訪談。訪談結束後，發現學生訪談所提及之議題及回應內容雖有個別差異，然而也出現大部分重複之情形，因此考量足夠回應研究問題之需求和文本資料飽和度，與指導教授討論後決定從 16 名學生中再選取其中九名學生作為後續分析之主要依據。

因考量女生班學生之身份特殊性，故四名女學生之文本全數保留。男生班的名單選取則以學生文本完整度較高、入校時間長短和犯行為為參考依據，選擇刑期區間落在一至三年的小森、小洋和小鹿；刑期於四至六年區間的小林和刑期七年以上且已在校內最長的小樂。

完整訪談名單及其背景資料如表 3-3，其中研究參與者編號係依據其在所屬刑期區間學生中之學號先後順序排列（但學號因考量保密原則不予呈現）。

表3-3 完整研究參與者背景資料表

編號	代稱	性別	刑期區間	刑期	入校時間 (截至 108/5)	犯行	備註
S1	小森	男	1-3 年	3 年 8 個月	2 年 3 個月	對未成年性交家暴	選取
S2	小洋	男	1-3 年	3 年 9 個月	2 年 2 個月	毒品防制條例	選取
S3	小四	男	1-3 年	3 年 7 個月	10 個月	強盜/恐嚇取財	未選取
S16	小鹿	男	1-3 年	2 年 8 個月	1 年 6 個月	殺人未遂	選取
S4	小巴	男	4-6 年	4 年	1 年 9 個月	強制性交	未選取
S5	小新	男	4-6 年	4 年 10 個月	1 年 7 個月	毒品防制條例	違規
S6	小東	男	4-6 年	4 年	1 年 5 個月	強盜	違規
S7	小林	男	4-6 年	4 年 6 個月	1 年 3 個月	毒品防制條例/詐欺	選取
S8	小偉	男	4-6 年	5 年 8 個月	1 年 1 個月	詐欺	未選取
S9	小樂	男	7 年以上	20 年	6 年 4 個月	殺人	選取
S10	小元	男	7 年以上	8 年 2 個月	4 年 1 個月	傷害致死/強制性交	未選取
S11	小藍	男	7 年以上	7 年 7 個月	1 年 3 個月	毒品防制條例	未選取
S12	小紋	女	1-3 年	2 年 6 個月	1 年 4 個月	毒品防制條例	選取
S13	小紅	女	4-6 年	4 年 6 個月	3 年	強盜/毒品防制條例	選取
S14	小華	女	4-6 年	5 年 10 個月	1 年 9 個月	強盜/詐欺	選取
S15	小敏	女	4-6 年	4 年 6 個月	1 年 10 個月	強盜	選取

為使讀者清楚本研究訪談資料分析對象，研究者將最後選取之九名研究參與學生資料獨立呈現於表 3-4。

表3-4 最後選取之九名研究參與學生背景資料表

編號	代稱	性別	刑期區間	刑期	入校時間 (截至 108/5)	犯行	年齡	出生序	備註
S1	小森	男	1-3 年	3 年 8 個月	2 年 3 個月	對未成年性交家暴	22	老大	-
S2	小洋	男	1-3 年	3 年 9 個月	2 年 2 個月	毒品防制條例	21	老么	已獲假釋
S7	小林	男	4-6 年	4 年 6 個月	1 年 3 個月	毒品防制條例/詐欺	19	老大	-
S9	小樂	男	7 年以上	20 年	6 年 4 個月	殺人	22	獨子	已移監
S16	小鹿	男	1-3 年	2 年 8 個月	1 年 6 個月	殺人未遂	20	中間子女	已獲假釋
S12	小紋	女	1-3 年	2 年 6 個月	1 年 4 個月	毒品防制條例	18	獨子	-
S13	小紅	女	4-6 年	4 年 6 個月	3 年	強盜/毒品防制條例	20	老么	已獲假釋
S14	小華	女	4-6 年	5 年 10 個月	1 年 9 個月	強盜/詐欺	21	獨子	-
S15	小敏	女	4-6 年	4 年 6 個月	1 年 10 個月	強盜	20	老大	-

三、矯正人員研究參與者

少年解讀其生活經驗內涵會受到其主觀之影響，考量研究結果能夠更加準確地反映其生活態度之樣貌與改變過程，本研究遂將邀請上述接受個別訪談之研究參與者的矯正人員接受訪談，透過其觀點從旁瞭解少年因應生活經驗所表現之生活態度情形。並同時以矯正人員之觀點，瞭解校內矯正輔導之內涵。

接受訪談之矯正人員名單如表 3-5，包含輔導教師與教導員。輔導教師主要負責學生心理健康之追蹤與輔導，非隨時跟班；教導員則主要負責管理學生日常生活一切作息與規範，少年開封後，教導員皆會隨班管束。

表3-5 其他研究參與者背景資料表

身份	任職年資	訪談日期	訪談時間(分鐘)
輔導教師 T1	19 年以上	108/04/23	60 分鐘
輔導教師 T2	19 年以上	108/04/23	60 分鐘
輔導教師 T3	19 年以上	108/04/24	90 分鐘
輔導教師 T4	19 年以上	108/04/24	70 分鐘
輔導教師 T5	19 年以上	108/04/24	80 分鐘
輔導教師 T6	19 年以上	108/04/25	130 分鐘
輔導教師 T7	19 年以上	108/04/25	180 分鐘
輔導教師 T8	19 年以上	108/05/02	80 分鐘
教導員 T9	6 年以上	108/05/23	60 分鐘
教導員 T10	10 年以上	108/05/28	90 分鐘

第三節 研究工具

一、研究者

在質性研究中，研究者本身對研究的走向及觀察佔有重要的影響，故根據鈕文英（2013）提出之寫作要點，說明研究者相關經歷、知識、想法及學習背景。

（一） 研究者與研究場域之關係

研究者於研究場域實習、研究與訪談之時間，前後總共累積近三年，對於研究場域之脈絡有足夠程度之熟悉與觀察機會。研究者於研究場域期間有

機會參與和觀察校內各項活動的進行，也時常與矯正人員們交談，對校內相關活動、制度與規劃了解甚多，因此研究者在進行本研究的前置性經驗應屬充分。

（二） 研究者的專業知識

研究者目前就讀博士班七年級，所有必修及選修學分已全部修畢，其中包含與研究主題較多相關之「諮商理論專題研究」、「社區諮商理論與實務專題研究」、「社區特殊議題專題研究」、「諮商倫理與法律」、「進階社區諮商實務」及「進階社區諮商實習」等。就讀博士班七年以來，始終刻意保持接案（國、高中生）、受督或持續接受專業取向之訓練，以累積專業知識並且維持與案主工作之敏銳程度。

（三） 研究者對非行少年之認識

研究者對於「非行少年」之接觸始於 2014 年，與非行少年之工作持續一整年後，隔一學年（2016 年 02 月到 2017 年 1 月）則進入明陽中學進行社區諮商實習一年，後續也於明陽中學協助進行為期一年多的少年性侵犯治療處遇成效評估研究案（2017 年 9 月到 2018 年 12 月）期間研究者亦保持參與相關主題的研習進修，對於少年的特質與相關知識的把握有一定的水平，也能對於少年言語背後隱藏之意涵擁有相當程度的敏銳與覺察，因而不會讓研究產生隔靴搔癢的窘境。

（四） 研究者於阿德勒心理學之相關訓練

研究者自 2011 年於暨南大學舉辦之阿德勒學派國際研討會第一次非透過書本知識而是與許多阿德勒學派國際學者實際接觸後，不僅體驗到阿德勒心理學的豐富涵養，並對於其強調鼓勵、整體觀、平等、包容和尊重的精神相當感興趣而開始閱讀相關書籍。研究者在 2016 年臺灣阿德勒心理學會創立後立即投入受訓於其專業課程，至今已取得學會親師諮詢師/親子生活教練最高階講師及督導資格、讀書會帶領人、生涯教練和婚姻與伴侶成長團體諮

詢師等資格認證。對於阿德勒心理學之內涵有相當程度之理解與內化，有足夠能力可探究現象中與阿德勒心理學精神相互呼應之處。

二、協同研究者

為了提升本研究之嚴謹度與減少研究者本身因素對文本所帶來的偏誤解讀，故本研究邀請熟悉本研究主題、研究方法論和阿德勒心理學的協同研究者參與研究。研究者每次訪談結束後皆會和協同研究者分享該次訪談之反思，並且透過協同研究者的客觀意見，協助研究者釐清該次訪談可能存在之盲點，作為下次訪談之修正參考。由於本研究分析文本數量龐雜，故協同研究者除了協助文本編碼，更在每次欲開始進入下一階段分類歸納時，協助研究者再次反思分類依據，並在各主軸皆歸納完畢後，與研究者一起將文本中的發現，反覆與本研究之研究問題相互核對，促進研究者對相關資料之再驗證。在研究者進入研究結果撰寫階段時，研究者每完成一個段落，皆會邀請協同研究者扮演三角驗證角色，協助研究者反思研究中呈現之內容是否符合受訪者之原意，盡可能減少研究者於眾多文本中迷失之偏誤。

三、研究案相關申請表單

根據明陽中學校外人士申請進行研究案之相關規定，研究者將準備研究案申請單、保密切結書及研究錄音申請表，連同研究計畫書一併送往明陽中學審查。經校方審查通過後，始進入校園進行後續研究工作。相關表單內容請參閱附錄一至三。

四、參與研究同意書

本研究之參與研究同意書簽署對象包含學生及矯正人員。簽訂參與研究同意書除了可保障雙方之權益，由於本研究之研究對象屬於「易受傷害之族群」，故透過和學生說明參與研究同意書內容，亦可協助學生詳細瞭解本研究欲蒐集之資料，並且讓學生有提出疑問或是拒絕參與研究之機會。在參與研究同意書當中，

研究者將會詳細說明本研究之目的與蒐集資料之方式，並說明其受訪內容皆會保密，若有需要呈現於論文中之內容，亦會將有機會辨識出學生身份之訊息刪除。

而矯正人員之參與研究同意書中，除了上述內容之外，則特別提醒矯正人員在參與研究過程中所取得有關學生之個人資訊，僅供研究使用，不應作為對學生日常評分之參考依據。學生、學生家長及矯正人員之「參與研究同意書」內容請參閱附錄四至六。

第四節 研究資料處理

本研究旨在瞭解少年對於生活經驗之感受與想法，以現象學之方法論透過深度訪談法蒐集文本，不以特定方法對文本進行分析，僅以質的研究對文本進行概念、類別及主軸之歸納。

首先研究者將觀察資料、訪談資料依照不同研究參與者分別整理，並謄錄成逐字稿以便後續進行編碼。在研究者完成訪談及逐字稿謄寫後，先與協同研究者進行逐字稿的評分者信度分析，將意義單元與相關概念進行初次編碼，經過雙方討論達到一致性 90% 以上後，再開始進行正式概念、類別與主軸之編碼，若編碼完成發現有意見相歧之處，則進行討論至取得共識為止。

本研究的資料編碼依據以下架構進行：第一碼為研究參與者的身份與代稱，若研究參與者身份為第一位受訪學生則以 S1 代稱，第二位受訪學生以 S2 代稱，以此類推；若研究參與者身份為矯正人員，則第一位受訪矯正人員以 T1 代稱，第二位受訪矯正人員以 T2 代稱，以此類推；若研究參與者身份為研究者本身，則以 A 為代稱開頭，若訪談對象為第一位受訪學生則以 AS1 代稱，若訪談對象為第三位受訪矯正人員則以 AT3 稱之。第二碼為訪談次數，第三至五碼為對話段落。詳細說明請參閱表 3-2。例如：(S1-2-35) 即代表身份為第一位受訪學生在第二次訪談中的第 35 個對話段落。

表3-6 資料編碼說明表

	第一碼	第二碼	第三至五碼
涵義	研究參與者代稱（英文及數字代表學生/輔導老師/教導老師編號）	訪談次數/類別	對話次序
說明	<ul style="list-style-type: none"> • 研究者：AS1、AT2 • 學生：S1、S2... • 輔導老師：T1、T2... • 教導老師：T9、T10 	數字1、2、3代表第一次訪談、第二次訪談和第三次訪談	自數字1至999代表第1個對話段落至第999個對話段落

第五節 研究嚴謹度

質性研究無法似量化研究般採用信、效度作為評估研究品質之指標，乃是因為二者在研究設計及執行的過程中有許多異歧；質性研究中講求的是在過程中逐步浮現設計的精神，為確保研究論文的品質，需針對所採用之研究取向及方法來調整協助評估研究品質之指標。本研究為質性研究，特別重視資料取得之真實與分析時之客觀，因而研究者採用可信賴性、可靠性、可轉換性與可確認性等指標，幫助研究者檢視整個研究過程是否能夠維持研究品質並確保研究之嚴謹度。相關指標內涵與本研究之檢核與作法如表 3-7。

本研究之研究對象主要是校內收容少年，研究者對於少年而言，是新鮮和陌生的存在。對於部分少年而言，由於長期在校中總是面對同樣的人事物，倘若有新人可以對話，反而會讓少年覺得躍躍欲試；但是當然，若少年僅是抱持著來聊天的心態，對於研究在意之內容分享可能有所侷限。相對而言，也有些少年態度較為謹慎防衛，面對研究者可能會保有敵意和戒心，此一狀況對於研究者蒐集資訊也會產生負面影響。無論是什麼心態之少年，對於研究而言皆是重要的資訊來源，因此研究者在取得研究參與同意之時，除了將研究目的解釋清楚，讓少年知道他們所說內容對於研究之價值；此外，也讓少年理解自己擁有拒絕的權力，而參與研究過程中的所思所想亦會受到保密處理，不會影響其任何在校之評分。此一作法除了是尊重受訪少年、保障研究進行之順利，也是研究者對於研究嚴謹度之具體作為。

表3-7 評估質性研究品質之指標對照表

	質性研究可信指標	本研究之檢核與做法
可信賴性 (Credibility)	研究者對研究場域、研究議題的持續涉入及研究者本身的研究與觀察能力，確保其蒐集和詮釋資料之真實。	研究者於研究場域實習、研究與訪談之時間累積近三年，對於研究場域之脈絡有足夠程度之熟悉與觀察機會，可在訪談過程中直接與受訪者針對所述不清楚之處加以澄清與核對，確保資料蒐集之可信賴性。
可靠性 (Dependability)	說明於研究過程中，研究者能否和受訪者建立良好關係以取得可靠資訊；和研究者是否能夠不時反思及檢核資料分析步驟細節，以得到可靠之分析結果。	研究者有多年與青少年工作經驗，善於傾聽與提供支持，能與受訪者建立良好關係，讓受訪者因感受安全與尊重而願意與研究者有諸多分享；此外，研究者於研究場域進行訪談空檔也能與校內教師交流對校內生活之觀察與想法，使研究者在閱讀和分析文本時更貼近受訪者生活脈絡。
可轉換性 (Transferability)	檢核研究者是否能夠如實呈現文本資料背後的脈絡情境，將受訪者之想法與感受化為文字。	研究者採用三角驗證(Triangulation)之方法，透過研究者、協同研究者與指導教授對文本分析之意見交流，降低主觀干擾，使研究者對參與者的理解更為周全。
可確認性 (Confirmability)	研究者持續保持其立場之客觀及中立，並且可在過程中與受訪者相互確認彼此的敘說和理解是否一致。	研究者將受訪者分享之內容整理完成後，將分析結果與呈現架構直接交由受訪者進行確認，以確保研究者未過於主觀，並且能夠忠實呈現受訪者的生活經驗。

資料來源：整理自鈕文英（2013）；高淑清（2008）；盛智明與韓佳譯（2012）

第六節 研究倫理

研究倫理是研究者在研究進行時所需遵守的道德規範，尤其在特殊場域更需要遵照相關規範，使得研究在涉及利害關係或倫理兩難時有決斷之根據；遵守倫理規範對於研究者、研究本身、研究參與者和研究場域皆有助益，不僅可使研究者在每一個研究步驟有所依循，也可使研究品質提升（Neuman, 2006；陳向明，2002）。能夠謹慎小心並尊重每位研究參與者、保障研究參與者利益和福祉、適當維護參與者的身心不受傷害，和主張每位參與者皆能受到公平正義之對待，是最主要的核心倫理原則（吳芝儀，2011）。

本研究之研究對象因以收容少年為研究對象，故在符合前述核心倫理原則之外，更將依循中華民國犯罪學學會研究倫理規範（鄭瑞隆，2012）作為倫理抉擇時的判斷依據；特別注意以下款項之規範：「第三條第一、二項，研究者應尊重研究對象之基本權力、尊嚴與價值，不得因對象之年齡、性別、種族、民族、國籍、宗教、社經地位、性取向與司法記錄而有所歧視或差別待遇。研究者應加強對個人、文化、角色差異敏感度，以避免犯罪學研究上之偏見、標籤與污名化問題產生。」「第 14 條第二項，因為年齡、社會地位、權力不對等等因素，而容易受到傷害之研究對象，例如兒童及少年、新移民家庭之受暴者、監所受刑人或收容人、接受福利補助者等，研究者應設法使干擾最小化。」「第 18 條第三項，研究者應設法排除侵害秘密之潛在威脅，如將可直接或間接識別之個人資訊刪除、隨機選取研究對象、運用統計方法等。」「第 19 條第一項，研究者欲將自研究對象所得之資料，分享給其他研究者時，應得到研究對象之同意。」和「第 22 條第三項，對於受到司法機關剝奪自由之研究對象，研究者除應取得司法機關之許可外，亦應徵詢其本人參與研究之意願。」

以下根據上述規範之概念，說明本研究如何依循研究倫理進行研究：

一、知後同意

研究者在研究開始之前，皆會先取得參與者之參與研究同意書，此舉用意在於告知參與者有關研究進行之目的、資料處理方式及研究潛在風險為何，使研究參與者瞭解研究之內涵，使參與者能夠在覺得安全的情形下同意參與研究，並願意盡可能地提供訊息。研究者提醒自己務必尊重相關人員參與研究之意願而非以強迫手段進行資料之蒐集；並在充分告知研究相關注意事項且確認研究參與者無其他疑問後，方請參與者簽署研究參與同意書。同意書的內容包括：研究者基本背景資料、研究目的、研究參與者的權益、文本保密及資料處理方式等。

二、匿名保密

考量研究參與者與學校身分特殊，任何可能洩漏個人資料之訊息皆匿名以代稱呈現；相關文本、資料及訪談錄音檔在研究期間，皆以密碼鎖定檔案開啟權

限；在研究確定完整結束後，予以銷毀。同時，亦會讓受訪者知道有哪些人（指導教授、協同研究者）會接觸到研究資料，並告知相關資料保存與保密的方式，並詢問受訪者是否有其他考量需研究者特別注意及處理。

在研究者與受訪者進行最後一次訪談時，研究者會讓受訪者知道過去訪談內容會如何呈現於本研究當中，並且將相關資料直接給予受訪者閱讀，請受訪者確認內容是否符合其生活經驗、是否有需要修改之處，並且取得受訪者對於研究者所給予代稱之認同或調整。

此外，研究者亦會配合法務部政令執行規定，若發現研究結果發現相關業務有改善之空間，將先告知校方以做為未來發展之參考，不在未經校方同意之前，逕自公開研究內容，造成校方權益受損。

三、潛在傷害與風險

本研究雖盡可能避免任何會影響研究參與者的干擾元素，然而在研究過程中仍可能藏有潛在風險使參與者受到傷害；如在受訪過程中可能會因為回憶起難過痛苦的經驗而情緒低落。若發生此類情形，研究者當立即停止訪談，並提供支持及緩和空間，待其情緒恢復並同意繼續接受訪談再重啟訪談。由於談及過去生活經驗，可能會涉及參與者較為隱密、敏感且難以啟齒的內容，因而研究者必堅守倫理原則，不就個人好奇而向參與者探究與研究主題無關之問題，也尊重參與者有不願意回答之權利，以確保參與者能夠自在於訪談的過程。

在實際進行研究訪談過程中，受訪者因談及過去重要事件時偶有情緒波動時，研究者皆會稍緩訪談，以提供支持和給予時間緩和情緒緩為主，待受訪者認為自己可以繼續，研究者亦會再次確認受訪者當下情緒狀況，並且讓受訪者自由選擇延續或者改變話題。

每次訪談結束前，研究者皆會和受訪者確認當下情緒與該此訪談過程感受，多數受訪者認為能夠重新整理這些過去經驗，對自己也有幫助，可更了解自己，少數受訪者表示沒有特別感覺，無受訪者認為訪談過程造成自己不適。

四、易受傷害族群之研究倫理考量

「易受傷害族群」於本研究中之定義為「因所屬情境、位階而減損其自主性者」（蔡甫昌和許毓仁，2013）。此類研究參與者沒有足夠的自主權，較容易為了贏得好印象或是避免受到脅迫而加入研究；故研究者在過程中特別注意研究參與者是否因權力、資訊不對等而有所顧慮及保留，並適時澄清、再保證和確認研究參與者明白自己受訪的內容皆會予以匿名處理，相關資料也會加以保密，且隨時保有退出研究的選擇權，不會因退出而影響校內表現評分或給予處分。若在訪談過程中有任何不適，將協助轉介輔導教師。研究進行至尾聲，全數受訪者皆未表達受訪過程中有任何不適，多數則認為訪談過程輕鬆，可以談談自己少有機會跟他人說起的經驗，是蠻好的經驗。

第四章 研究結果

本研究主要目的在於瞭解收容少年之生活經驗，從矯治處遇的角度先了解校內輔導之內涵，並且探究少年們對於自己生活經驗的想法與感受，進而從阿德勒心理學的理论內涵探究矯治處遇對少年們入校後生活經驗之影響。為達到此研究目的，本研究不使用特定之研究工具或設計來侷限可能探知的問題內涵，僅選擇以現象學為方法論，使用深度訪談作為蒐集文本，以質的研究為取向整理歸納資料，保持彈性和開放的態度，深入瞭解現象背後的內涵與意義。

本章呈現以訪談文本進行歸納整理後之結果。本研究透過訪談大綱進行半結構式訪談，訪談過程中，以蘇格拉底式的問句跟隨受訪者所談及的內容與訪談大綱要項相互連結與澄清，除了讓受訪者可以盡情談及其感想與心得，也不致脫離大綱主軸。本研究共訪談 16 名學生（各二至三次）、八名輔導教師（各一次）與二名教導員（各一次），每次訪談時間平均一至二小時。根據研究目的與問題，在此章以四個小節分別陳述研究結果。包含第一節「校內矯正處遇機制與內涵」，從矯正人員觀點探討校園課程設計內涵與矯治處遇策略，瞭解少年身處環境之脈絡；第二節「收容少年之生活經驗與成長脈絡」，從學生對自己過去生活經驗的敘說中，整理學生入校前後的重要生活經驗內涵；第三節「以阿德勒心理學觀點探究收容少年之生活經驗」，以阿德勒心理學之觀點回應學生對生活經驗之想法與感受；第四節「重要議題的對話與思考」，則在統整前面三節內容後，將前三節內容未提及但仍然相當重要之議題補充說明，包含學生與矯治人員矯治介入之相互對話、時間因素對學生之影響，和少年回顧入校前後生活經驗的感受與體悟。

第一節 校內矯正處遇機制與內涵

根據林瓊玉（2016）探討明陽中學課程演變過程的研究指出，目前校內課程規劃總共可分成三類：正式課程、非正式課程及抽離式課程。課程設計主要依據「融合輔導的教學」精神，除了課程本身的知識傳授之外，教師帶給學生直接的

影響力更是重要，也因此，明陽的課程架構雖然固定，但教師們隨時會依照學生的需求做內容和授課方式的彈性調整。

我們當然有進度表啦！但是那個進度表，我們大致上還是按照原本計畫在進行，可是如果說有時候因為一些臨時的狀況，我必須要做一些處理，那我可以彈性的去把，譬如說今天預計的進度，我就先不上，我可以可能再加另外東西進來。（T3-1-055）

所謂的臨時狀況，除了是學生生活或情緒需要特別支持，也包含配合矯正署當時的政令宣導主題，需要在適當時間傳遞給學生。以輔導課程為例，各年級的輔導課程有三大主題，分別是人際關係、性別教育和生涯規劃。除了主題課程之外，也會因應矯正署的政令宣導訴求，讓學生有機會認識到不同的資源。

我們大概一年級原則上我們是上人際關係，二年級會上性別教育，三年級會上生涯規劃，那這個是主要的課程。……可能署裡面要宣導或是覺得什麼比較重要的，像可能防性的一些宣導啊，或是酒駕的宣導啊，或是反毒的宣導啊，反霸凌的宣導，或是一些社會一些支援，例如馬上關懷這一些。甚至我們之前，之前教育部有一個青年就業儲蓄帳戶，他這也是一個方案，我們也會宣導。（T2-1-009）

整體而言，明陽中學的矯治處遇課程設計係以「輔導」為主軸，課程和教學內容都強調要融入輔導的精神，教師們透過不同創意、彈性調整，讓學生能夠在接受矯治處遇的過程中，不只是學習，更能透過各種與教師或同學的互動，了解自己、發現自己的能力和不足；是以，輔導精神與教學彈性是矯治處遇中最重要之二項要素，此二者缺一不可（林瓊玉，2016）。本研究統整此二部分，從矯正人員訪談內容中，萃取矯治處遇之機制與輔導內涵，並分別從「正式課程設計內涵」、「非正式課程設計內涵」、「抽離式課程設計內涵」和「矯正人員矯治處遇策略」等四個主題，探究矯治處遇機制對學生之影響。以下分別說明其內容。

一、正式課程設計內涵

正式課程包含有新生班課程、學期及寒暑假課程。正式課程設計除了傳授學生學科知識，也讓學生能在學習過程中陶冶心性，增進對自我與他人的認識。

（一） 新生班課程

學生在入校進到正規班級之前，最先接觸到的場所是新生班。新生班除了有一般學科的安排，也有輔導課程陪伴學生慢慢熟悉校內的制度。學生於新生班會被要求靜心，也會有一些柔性課程（如禪坐）協助學生早日定心進入學習狀態。

一般就是學生先進來我們學校來，一定先去新生班嘛！新生班就有新生班的輔導老師，可能會做一些生活適應上面的一些輔導。（T2-1-009）

用意比較像是一般學校，……，可以先有一個了解說，你來這個地方，跟一般監所哪裡不一樣，為什麼要來這裡，然後可能在這邊，有那些你在下班級之後你應該先去了解的，……，就是先接受你要來這裡的事實，……，可以怎麼樣去幫你自己規劃後面的時間，……，對自己在這段時間，有一些自己的規劃跟想法，生活目標的設定這樣子。（T7-1-002）

要讓他們知道，什麼是他們應該先知道的，下班級就可以就位了，……，第一個認識學校學校環境嘛，就我們有那些班，然後有那些處室，然後那些老師這樣，……，他們這些角色到底是，在生活中扮演什麼角色。（T7-1-003）

除此之外，在新生班階段，也會透過課程讓學生了解校內體制的運作方式，但由於學生剛入校因為仍在煩惱校外的感情問題，導致情緒不穩的情形較多，輔導老師亦會根據當時學生狀態彈性調整授課內容。

本來新生班，我們大部分都在做讓他們了解學校的狀況，學校的一些運作，認識學校嘛。可是那一次我就覺得說在還沒有認識學校之前，更重要應該是他們的這感情的部分，要怎麼處理，怎麼去面對自己的感情問題，所以我就特別做了有一堂課我就特別拿來教（情感教育）。（T3-1-056）

（二） 學期課程

明陽的班級編制各有其課程主軸，學生能夠自行根據興趣選擇自己想要學習的主題。當學生在新生班約二至三個月後，學生會被編入正式班級，然而由於學生入校時間不一，考慮學制的因素，可能會先在某個班級寄班，待下一學期方才能夠選擇自己想要的班級。

每年都會大概七月的時候，七、八月會讓學生選填志願，他們將來要去什麼班，會讓他們填三個志願，對，學校有中餐、烘焙、汽修、機修之類的，這個班他們就可以選他們要去那裡。（T2-1-022）

若是學生選擇進入證照班，則其當學期的生活目標便會是要考取該張證照。考取證照能讓學生出校後的生涯多一種選擇，也有許多練習合作分工的和提升技藝能力的機會，不同班別更可透過證照課程的試做練習，和全校師生產生連結。例如接近考照日期的學期，學生們所烘焙的麵包或中餐班所炒的餐點會在完成之後，分送給全校師生品嚐，並邀請師長們給予回饋，小吃或中餐班也會在期末邀請全校師長參與共享美食作品的發表，這些過程都能給學生帶來以往所沒有經歷過的成就和滿足感。更重要的是，學生透過這樣的學習，就算未來出校後沒有要賴以為生，往往也會覺得至少是學了一技之長，可以和從前無所事事的自己有所區別。

像我們學校的這些證照班啊！不管是中餐啊、烘焙啊、或是汽機修啊或像電腦啊！這些東西，其實這個都以前他們都會是沒有學到的東西，但在這邊有這個能力之後，他們也會說其實我出去不一定會做，可是他們有這個能力做，他可以煮給家人吃啊！那有一些同學就真的很想說我想要出去煮給我的家人吃，然後知道我跟以前不一樣，他們覺得那是一個很、很 Happy 的、很快樂一個事情。
(T2-1-064)

此外，輔導課的設計，除了前面提到不同年級有不同的授課主題之外，主要還是會依照學生的狀態和需求彈性調整授課內容，以學生出校後能夠實際運用得到的能力為課程設計重點。像是輔導老師發現學生出校後對於找工作有自己的想法，於是逐年調整課程的規劃，最後發現需要把金錢管理的概念加入生涯規劃課程的授課重點之一，讓學生在出校賺錢之後，懂得如何管理金錢，了解有哪些理財工具和管道，也教導學生如何分配儲蓄、日常花費和預備金的比例。

在生涯這個議題，像我，去年應該帶三年級，然後帶三年級的時候，生涯早期，生涯就想說教他們求職啊，面試啊，然後寫履歷啊然後找工作啊，早期我們的上課的內容，大概是這些，……，後來發現這些，東西對我們學生一點都不受用，……他們出去基本上，他們找工作根本不需要履歷，他們就是朋友介紹，……，有一段時間覺得說，那就給他們認識各行各業職業的東西，其實也是有用，但是你就要去篩選說，那些是他們能力可為，……，後來這幾年，……，設定其實是金錢管理，……，不管任何工作，一定會有收入，收入之後你怎麼處理錢，這個眉角就變成你有能力上面的差別。(T7-1-072、073、074)

學生對於學習興致缺缺的原因很多，面對不同的學生，如何引起其學習動機，原本就是每個老師都需要面對的挑戰。在明陽的學生過去多半是學業成就不佳，對於學習欠缺自信和興趣，加上同學之間學業程度階段不同，在課程的安排上，更需要矯正人員因應學生需求來設計不同的內容和課程進行方式。

我覺得要應該是說供需嘛，我們提供給學生，那他們的需求是什麼，我發現如果只是單純比較是知識面的東西，還是要有，但是不能全都是知識面的東西，因為我發現學生比較會抗拒，他們會覺得說，「喔，上課又是上這些東西」，他會覺得都是知識嘛，又要學這個，又要背這個，又要了解這些，我發現他們的學習動機就沒有那麼強。（T3-1-045）

在訪談的過程中，研究者發現輔導老師們在設計課程時，為了讓學生可以有學習動機，又同時可以讓學生未來有機會學以致用，總是會不斷更新教材，引進許多時下流行的題材，或選擇和學生較貼近的語言來與學生分享。

我們只要人家的東西，好的東西，應用上其實都可以給他們蠻大的一些鼓舞衝擊，給他們一些新的一個創意，這是一個刺激，讓他們也能夠接軌。因為這種東西，比如說我會教他們直播拍賣，現在最流行的阿直播拍賣現在的狀況是怎麼樣，你要怎麼去經營直播拍賣這種東西，他們就很有興趣，那你這種東西一教會之後，他們一出去就可以馬上應用，他就可以賺錢，那這也是一種隨著不同社會的那個變化。（T5-1-037）

我常會講吃到飽餐廳的概念，.....把來明陽當做說你就是要來吃到飽餐廳的話，.....，你什麼都不挑，都試試看，試試看，你出去總是會覺得吃飽啊，如果你什麼都挑，你當然還是覺得，出去了、時間花了，你還是覺得肚子很餓這樣子，很空虛這樣子，我都用這種簡單的概念跟他們講。（T7-1-083）

（三） 寒暑假課程

除了一般學期中的課程規劃之外，寒暑假時期的課程，因為沒有學制中學分數的硬性規定，矯正人員們多會針對當時學生需求和社會資源開設相關課程。

暑假期間比較不用考慮到那個學生的學分數啊，課堂排課那些問題嘛！那時間會比較彈性，所以像我們有幾年就會安排暑假期間有一些生涯規劃的，一些系列性的活動的安排，那有的時候就會安排小團體。（T4-1-003）

校內學生過去對於學習往往不太熱衷，對於制式課程的學習也容易產生排斥，因而矯正人員需要帶入不同的媒材來引發學生的興趣。

我覺得就是要多去思考他們的需求，然後還有就是他們思考的脈絡方式，因為他們其實比較是那種就是圖像性的思考模式嘛！所以太多文字的東西他們其實是第一個啊沒有辦法理解，第二個就是也拒絕學習，所以有時候就是要搭配一些影片做引導。(T1-1-010)

課程內容的設計，端看不同教師如何安排。以輔導課程為例，多數輔導老師仍是鼓勵學生能夠多發言，雖然學生發表的言論內容不一定符合常理，但此時老師的回應方式，對學生就會是相當重要的回饋和提醒。

比如說我上去性別教育的時候啊！你跟他們談那個男性的，那些青春期的年輕人，對於生殖器官或者是對於性的一些議題，他們會有一些東西會好奇嘛，有興趣嘛或者是有一些不見得是正確的觀念啊！阿我是覺得像我的立場，我就是直接反正就直接跟他們挑明的講啊！錯誤的觀念也是直接跟他們挑戰啊！(T4-1-029)

由於學生開封後大部分時間都依照正式課程的規劃上課，包含有新生班課程、學期課程和寒暑假課程。新生班課程除了一般學科的安排，也規劃了輔導課程陪伴學生慢慢熟悉校內制度規矩，此外更有一部分的時間是較柔性的課程，目的在於協助學生早日定心學習。學期課程則依不同班級課程之主軸各有進度，每年約七、八月時，學生能夠自行根據興趣選擇自己想要學習的主題（如中餐、汽機修、小吃、烘焙、園藝或陶藝等）而編入該班級，不同課程規劃不同考取證照的機會，學生在學期課程的學習，除了有機會可以為自己增添一張證照，也能習得一技之長，為未來出校職涯規劃加分。相對前二者的課程規劃，寒暑假課程期程雖然較短，但也相對較有彈性，多會由學校教師針對當時學生需求和能夠連結之社會資源開設相關課程。

正式課程的規劃內涵，目的除了要讓學生可以增進學科知識、豐厚內在資源，更是希望能夠讓學生學會如何「應用」所學。而在正式課程的授課過程中，教師們與學生的互動關係和相處過程，都可能成為啟動學生改變的契機。例如能夠在學習過程中回顧過去重要的生命故事，在分享討論的過程中鼓勵學生彼此合作互動以增進連結感，或是在學生選擇願意回應發表意見時，給予真實的回饋，使學生了解自己的意見也有其價值，此外，從班級主題課程到課程進行方式，正式課程的規劃都提供了選擇與討論空間，讓學生感到不再只能被動接受安排。

二、非正式課程設計內涵

非正式課程設計包含全校性活動、班級競賽活動、個人輔導、舍房課程與違規房課程。明陽中學為少年規劃了相當多元的輔導處遇方式，如訓導處、教務處和輔導處都有各自負責的全校性活動。

其實全校的活動，就是由訓導處在規劃，然後就是全校都會參加，阿如果是有關於一些什麼詩詞吟唱的，然後就是學習方面的、唱歌的、音樂的，就會是請教務處規劃，然後如果是例如說毒品的、妨性的，或是家暴的一些宣導，就比較會是輔導處的規劃這樣子。（T1-1-002）

（一） 全校性活動、班級競賽活動

大量的活動規劃，旨在提供各式舞台，讓學生有機會參與和表現自我，尤其是在學業成就感較低的學生，在活動過程中就能有機會獲得肯定。

學校的活動其實蠻多的喔！.....就是會希望給學生一些舞台，所以他們會有機會，在不同的活動場合做一些參與。.....這兩個同學學業成績都不好，他們的那個認知，理解的那個部分，是比一般同學弱一點，可是在這種場合，他們會得到掌聲，而且會被肯定。（T4-1-014、019）

在活動籌備過程中，也能夠讓學生、甚至師生彼此之間有更多非正式課程的互動，可拉近師生之間的距離，也能激發學生的潛能，讓學生能擁有挑戰自我的機會，從中獲得對自我能力的信心。

學生也會組織他們的能力，就是說他搞不好他以前，他沒有辦法像這戲劇比賽，搞不好沒有辦法去組織，可是欸他這個機會，他就可以組織班上誰誰誰來負責什麼。他以前他是不可能的，他沒有這個領導能力，可是你賦予他，他覺得他沒想到他很意外，自己其實可以做到。（T2-1-064）

除了激發學生潛能之外，有些學生本來就對於某些活動特別有興趣，因而當學校有相關活動時，學生也能夠透過活動參與增進和其他同學的連結，或是在過程中提供自己的想法，進而感到自己在團體中的付出有其價值。

就是有些學生，他其實是很喜歡跳舞的，很喜歡音樂的，所以學校只要在辦活動：詩詞吟唱、軍歌比賽，然後什麼音樂比賽，其實他們就是在那個練習或是整合的過程中，我覺得那個學習都會可能觸發改變。（T1-1-035）

(二) 個人輔導

非正式課程中，學生個人輔導也是矯治處遇中相當重要的一環。透過不同輔導老師的輔導談話，能夠在學生需要情感支持或宣洩時有個出口，也能夠透過不同談話主題，協助學生在校的生活適應更好。個人輔導有三種進行時機，一種是固定至少一個月一次的輔導，輔導老師會針對不同學生的需求設定輔導目標。

每個學生的差異性真的蠻大的，有些會著重在他家庭，有時候會著重在他的女朋友，也會著重在他自己的人際下去處理，有些會著重他自己的生活習慣，……，我會針對這個學生他的需求是什麼，他想要改變是什麼。(T2-1-049)

第二種是學生主動表示有需求或因有突發狀況經由教導老師轉介時進行，例如學生有些較為緊急的狀況，若能夠及早介入，可以協助緩和學生情緒，與避免爭執的發生。

比如說有些學生已經有即將要衝突的可能性，如果是透過轉介或是我們有觀察到，那我們當然要趕快介入了解一下，總是避免傷害者造成。(T4-1-041)

我們會做那個簡式健康量表，……，我們就會知道說他有沒有睡眠的問題啊，有沒有什麼情緒的困擾，……，所以我的目標就是關心他的情緒，是不是有適應的問題，那了解之後如果真的有需要還是轉介給醫務室，讓身心科去處理這樣子。(T3-1-036)

另有一種是任務型的談話，例如學生要報假釋前、學生違規後或是因應校內規範的需求。例如在學生剛到新生班的一個月內，輔導老師需要建立學生的個案分析資料，雖然是任務性質，但此時仍會是和學生建立關係的好時機；輔導老師可以邊搜集資料邊透過這次的談話了解學生目前入校的適應情形，視情況予以協助。

個案分析就會問的比較詳細，也算第一個調查，對他們的調查，然後會了解他們的身心狀態，還有他們的家庭背景，在外面的求學經驗，人際互動的狀況，就是一次算是比較完整的其實他是一種調查，我們叫做新收的調查，那他其實也是一種輔導，因為透過這樣的方式去跟學生做一些背景資料的收集，然後建立關係，然後順便了解一下他在學校進來這一段時間的適應狀況，因為那份個案分析就要在一個月內完成，入校一個月內完成。……我會覺得那一份其實透過那一份來跟學生建立關係，其實是很好的一個方法。(T3-1-004、010)

(三) 舍房、違規房課程

除了日常開封在外的時間，其餘時段學生皆須待在舍房，因而校方也為舍房時間規劃了部分課程，例如提供給勵學班學生的升學輔導和假日社團活動。但若是學生違規經處分後，則會離開原有舍房前往靜思班，依照處分輕重，在靜思班狹小的舍房中開始「靜思」。在靜思班的期間，學生大多數時間都會被要求靜坐反思，部分時間則一樣會被要求閱讀、抄寫或背誦相關規範，如校規守則、弟子規和論語等，此外，日常班級的學習進度，少年一樣需要透過自習跟隨進度，不會因為身處靜思班而停止。靜思班的課程設計主要在於給予少年一段沈澱的空間，強制性地把學生從原本熟悉的環境拉開，讓學生不得不對自己的行為有所反思，屬於學生違規所需面對的自然結果。

有一個違規學生他蠻有趣的，他確實違規的時候，他所有的談話，他還是以事件為主，但是因為就是有蠻多事件嘛等等，都談了差不多了，他終於靜下心了，終於下班級之後 我覺得他自己有些反省。(AT8-1-041)

等到學生的心比較安靜下來，當時的輔導介入往往能夠提供少年較大的幫助。也有許多少年是靜思班過程中開始和師長有較頻繁的接觸，也因為遇到挫折，在其願意求助之後，體會到老師們的關心與支持。換句話說，校內學生違規，對老師們而言，第一反應不會是責備，而是一個可以更靠近學生的契機。

心靜下來他們不管做讀書也好，學技訓也好，或是跟輔導老師談話做改變也好，或者修補跟他們家人的關係，其實只要心要靜下來才有辦法去、有情感的部分才會出來。(T2-1-032)

非正式課程包含全校性活動和班級競賽活動、個人輔導和舍房及違規房課程。全校性活動和班級競賽活動的舉辦，主要用意在於提供各式舞台，讓學生有機會參與和表現自我，尤其是學習成就較低的學生，在此類活動中相對會比較有機會被看見；此外，在比賽籌備過程中，可拉近師生之間的距離，增進和其他同學的連結，也能激發學生的潛能，讓學生有擁有挑戰自我的機會。個人輔導則多數由輔導老師負責進行。進行個人輔導的時機可分為固定至少一個月一次的輔導、學生主動表示有需求或經由教導老師轉介時的輔導和任務型的輔導；除了追

蹤與確保學生日常身心狀況之外，也協助學生建立學習目標、修補學生與家人之間互動關係或規劃生涯等。舍房及違規房課程則例如提供給勵學班學生的升學輔導，或是被判定違規後需要在靜思班進行的靜坐、閱讀、抄寫或背誦相關規範，旨在強制性地把學生從原本熟悉的環境拉開，讓學生對自己的行為有所反思。

整體而言，非正式課程的規劃內涵，旨在藉由不同的活動促使學生學習共同合作設計規劃活動表現，建立信心，提升其能力感，並且鼓勵學生透過互助合作，加深與彼此的連結感，讓學生在過程中有所反思、覺察，也藉機尋找自我的能力，練習肯定及提升自信。

三、抽離式課程設計內涵

抽離式課程包含有社團課程和臨時班課程。主要設計用意在於讓學生有機會選擇在正式課程之外，符合興趣的學習目標。由於不是所有的學生都能夠在學科領域取得成就感，所以校方除了前述正式課程及非正式課程之外，尚有能夠讓學生暫時跳脫班級編制的課程可以學習成長。

(一) 社團課程

校內有許多社團可供學生自由選擇有興趣的類別參與學習。例如校內的藝術欣賞社，在社課時間除了教授學生如何欣賞藝術畫作，也鼓勵學生練習如何導覽一幅作品，並且參與校外比賽，接近比賽日期的時候，學生也會抽離班級加強練習。由於學生能夠自主選擇想要參加的社團，因此在社課時間多能投入且感到樂趣。透過這樣的課程設計，學生有機會選擇一些自己過去未曾接觸過的事物，也有機會看見自己內在不一樣的能力。

像我們有一些出去的學生，就之前參加比如說我有開寵物水族社等等，……，他那個很成功呢就賺很多錢，就是因為在這邊就不小心養了魚，喜歡上養魚，然後出去之後就走這一條路。(T5-1-033)

校內社團課程除了能夠帶給學生成長學習，也能讓學生在平日生活裡有所寄託，有個目標可以靜下心去面對，對學生而言是很重要的穩定因子；而

若還能因此有機會對外表現自己的所學，對學生來說，更是一個翻轉對自我觀感的重大契機。

像以前，我想他會去導覽我很意外，像這麼、這麼安靜的人會去導覽，那個導覽要講很多，要練習很多，所以我覺得這個不錯呢！我是覺得欵他，他真的走出他自己的路。（T2-1-095）

像我前幾天輔導一個學生他喜歡養魚，他說「我看到那個自己養的魚生小魚，覺得好溫馨喔！然後看到魚死了又很難過。」就是說他很，他真的會很專注的去做。（T2-1-068）

（二） 臨時班課程

臨時班除了一般校園常見的補救教學和升學輔導之外，較為特殊的則是公差班，例如幫忙修剪校園花草樹木、協助校刊編輯排版、圖書館書籍歸檔整理或是水電修繕等，看起來似乎不起眼的公差工作，實則是遵循師徒制的方式，長時間一對一的教學與練習。此外，如若遇到學生要比賽或表演，有時也會將學生抽離班級進行加強訓練。校方對於學生能夠外出比賽多抱持鼓勵與支持的態度，對學生而言，能夠在服刑期間代表學校外出表演或比賽，甚至可以得獎獲得肯定，更是顛覆自己過去的生活經驗。

他覺得欵他們可以出去，代表明陽出去，他們也覺得很光榮啊！原來這是一個很好的連結啦！說花燈啊什麼之類的，那那個都是一個很好的聯結，就是就是他個人的參加外面的一些小比賽，對我覺得倒是一個意外的一些不錯的一些經驗。（T2-1-062）

抽離式課程的設計，著重在彌補學生於正式或非正式課程中所無法獲得滿足的學習需求，包含校方鼓勵學生外出比賽，讓學生獲得受矚機會；多元社團選擇讓學生有機會接觸過去不曾接觸過的事物，可以趁此學習樂器、養殖水族或學做花燈；而擔任公差也能學習和精熟不同技藝與服務校園。學生在此類課程中能夠與教師及同學有密切合作機會，也因為距離縮短，學生可以輕易感受到師長對自己的用心與無私指導，此舉不僅能夠增強學生與師長彼此之間的關係連結，也能讓學生更有勇氣面對挑戰。

四、矯正人員矯治處遇策略

「變，是永遠不變的真理。」

平日偶爾和輔導老師們聊起學生最近的情形，最常聽到的就是「某某學生昨天……」、「剛剛接到電話，某某學生……」。於是老師說了上面這句話，一語道盡校內的日常。除了時刻保持教學彈性之餘，為了因應各種變化和突發狀況，矯正人員的矯治處遇策略於其與學生互動時更顯重要。研究者矯正人員訪談文本之編碼依據，將矯正人員矯治處遇的策略內涵分述於下。

(一) 聚焦於學生的正向意圖

明陽的學生過去很少或幾乎沒有受過肯定，而他們周圍的「大人」們也往往因為學生曾經犯錯，就認為學生不可能再有改變，見到任何的黑影，不分青紅皂白就先開槍。學生沒有解釋的機會，久了也沒有想要解釋的動力，甚至他們會內化：「既使我解釋了，也沒人會相信」的信念。然而許多學生犯罪背後往往不是真心作惡，只是選擇用錯誤的方式去達到自己的目標。

像有的孩子，他去賣毒品，或是去詐騙，他們其實賺到的錢有一部分是拿給家人，……，我說你可能用一個理由去呼嚨家人，可是家人一定知道你是為了不讓他們擔心，我相信你把錢拿回家，你又不想讓家人擔心，然後你自己去承受那個壓力，我可能隨時會被抓進來的壓力，我相信你也過得很辛苦，每次我只這樣講，我覺得學生的眼淚都快掉下來了。(T3-1-108)

當輔導老師可以如此聚焦於學生的正向意圖，學生除了能感受被同理，也會覺得這個老師似乎懂我，自己和老師之間的距離或許是可以靠近一些。

(二) 不拿學生跟別人做比較

每個人的自卑都是從比較而來，當個體覺得自己和他人不對等的時候，就會感覺自卑。明陽學生過去的生活中最不缺乏的就是被比較，例如「你怎麼都不跟那個誰誰誰學一下」、「哥哥姊姊都很乖，你怎麼這麼不聽話」，或是後來學生自己乾脆覺得「我要比別人強才不會再這樣被念、被欺負」。然而這麼容易的比較，在明陽的矯正人員心中卻很少出現。多數的矯正人員

認為，學生進了明陽之後，就是一個新的開始，無論過去他犯的是什麼罪，都該給予改過的機會。

我覺得不應該標籤這個（犯行），對我覺得沒有，我覺得應該都一樣。（T2-1-102）

此處正好引起研究者的反思，由於研究者原先假設不同犯行的犯罪少年，可能會有不同的生活經驗或是行為特質，然而在多次與矯正人員及學生談話的過程中，研究者發現自己這樣的假設，其實也是在對學生進行比較與分類，相關反思內容將於第五章再多加討論對於此一發現之反思整理。

（三）對學生的想法和行為表達接納

若想增進學生與他人的連結，首要讓他感覺外界是友善的，自己跨出那一步是安全的。要讓個體有安全感，個體才會願意多分享一點、多付出一點，如果個體對於一個環境感到緊繃有壓力，自然會偏向要保護自己，不願意跟外界有太多連結。明陽學生對於矯正人員的防備心往往相當重，一方面是因為過去可能有被傷害過，一方面則是因為矯正人員和學生的假釋脫離不了關係，而多了這一層利益關係，就會使輔導工作較難推行。較為困難，不等於沒有機會重新建立正向的連結，矯正人員還是可以先釋出善意，尊重並接納學生的抗拒。

他不想談，其實我們觀察得出來，如果我們發現他都很表面，那我們大概就知道，那可能今天不適合碰這個話題。（T3-1-034）

和明陽的學生相處需要有耐心，在等待學生願意說出自己內在想法的過程中，讓學生覺得自己是安全的，是可以被接納的，學生才會願意慢慢嘗試跟這個老師多說一點，多建立一些連結。

我會覺得與其去反駁他們，那他們一定是，那我就跟導師說正當的就好了，出去我還是做我的嘛！那與其這樣我還不如讓他們說實話啦！讓他們想想在這樣子的工作環境，他怎麼保護自己，不要傷害別人，不要被傷害，我覺得比較多目前跟我談偏門大概是這樣子！（T8-1-014）

在學生過去的經驗中，只要自己透露一些偏差想法或做出不合常規的行為，往往就馬上被貼上標籤，然而在明陽的老師們，對於學生的表達多予以尊重和接納，藉此慢慢贏得學生的信任和認同。

（四） 提供合作學習的機會

若是回顧學生入校前的生活經驗，會發現學生常常是生活作息紊亂，因而來到明陽一開始最大的挑戰，就是要調整作息和學習適應學校的生活常規。建立規矩的概念是為了有個明確的規範，可以讓孩子在成長過程有所依據，不至於需要自己碰碰撞撞地尋找邊界，就可以明白自己所處位置，了解自己什麼時候該做什麼事。

改變他們的生活的習慣，到學校就是蠻不錯就是這些作息很正常，對啊！讓他們自己該守的規矩，大概都會叫他們去遵守，對啊！學生只要可以會配合，（改變）機會就很大。（T2-1-020）

調適自我適應校內的生活作息，本身就是一種和環境的合作，透過這樣的過程，能讓學生對校內生活更有認同。此外，校內許多大小活動，也是讓學生彼此有許多合作學習的機會。

這些比賽其實會讓他們讓學生有在一起的感覺，然後會有向上的精神。（T2-1-015）

透過此一長期累積過程，可以讓學生對自己的班級更有向心力。而學生彼此之間的互相學習，則可以促進整體的生活規律和關係連結。

（五） 時常鼓勵互動參與

校園許多因素交互作用能夠促使學生產生改變，然而其中有關學生與家人關係的修復，更是促使改變發生最有力的催化劑。然而要更動家長對學生過去的既有印象並不容易，家長對學生犯罪的各種複雜情緒也很可能在互動過程中不自覺地轉嫁給學生。此時矯正人員在當中扮演協調牽線的角色就相當重要；除了導師，輔導老師也多會在能力可及的前提下，盡量協助學生嘗試修復和家長的關係。

那個同學的家長，我們大概就是她來學校的時候，比如說懇親會，或者是像他是特教生，他會來開 IEP 會議，那我們會跟他提，我們觀察到他的進步，然後

會給媽媽一些回饋，就是說，其實媽媽如果鼓勵他，他可能就是會表現得更好。(T4-1-099)

此外，近來校內身心障礙或是需要特殊教育協助的學生人數增加，然而大多數學生過去對於相關知識比較缺乏，甚至會因此有霸凌的行為或態度，但是在校內老師們都會盡量宣導讓同學們了解這類學生的狀態，並鼓勵學生們能夠學習尊重、練習以平等的態度和諧相處。

有一些純粹是他可能比較弱勢，那我們會宣導就是幫助大家知道他可能是什麼樣的，假設就是身心障礙的問題，所以他有些地方當然沒有辦法如大家的期待，那就鼓勵大家接納他啊！(T4-1-073)

(六) 重視過程中的努力和改變

努力不一定會有好的結果，有好的結果也不一定帶來改變，然而，如果不努力，好的結果與改變肯定不會發生。因此，只要學生在行動的過程中有所改變，無論大小，都是改變。

搞不好他以前會動手打，現在只有罵，對不對，搞不好以前罵十句，他搞不好這次罵三句了，對不對，他的頻率跟質會變得不一樣。(T2-1-078)

我說你怎麼有辦法在這邊，從完全不會到可以彈一首那麼優美的音樂？他的琴彈得非常好，他在外面完全沒有學過，他進來就是老師教的，自己練習。

(T3-1-114)

(七) 透過鼓勵建立學生信心

矯正人員除了可以看到學生的努力和改變，也願意把這些改變和努力的過程回饋給學生知道。透過指出優勢、努力的過程和表達這件事對自己意義的鼓勵，勝過只是強調結果的稱讚。

我說你真的好厲害、好認真、好厲害，我說我做不到，我說我沒有辦法像你這麼專注做這件事，我說這件事是我沒有辦法做到的，我說你做到了。(T3-1-114)

尊重個體去走他的生命的道路，因為生命故事是他自己的，然後我們拍拍手的是不管怎麼樣的環境你都可以把自己活成這樣，就該給自己掌聲，……，我陪伴這些孩子就是，……，在這種環境之下，你可以活到這樣，所以學生其實也很驚艷，覺得你不是來檢驗我的，你是來幫我看到我的樣子，……，我們都不是看到缺點跟毛病的，都看到你可以活到這麼堅強的韌性，你真的是不簡單。

(T6-1-128)

大多數時間，雖然輔導老師因為要避免利害關係，盡量不介入班級事務，但是在班上授課或個別談話時，仍會盡可能給予學生肯定和鼓勵。

我們輔導老師大概就是在旁邊關心、了解，那可能可以做比較多就是給學生肯定啊！大概可以做比較多就是這個。（T4-1-025）

（八） 提供支持以面對挑戰

當學生遇到挑戰的時候，也許不覺得自己需要被協助，有時也會認為自己就可以解決，此時矯正人員的做法通常會是尊重學生的選擇，不強行介入給予意見，但仍會透過關心或是肯定，對學生的選擇表示支持，讓學生能夠放心用自己的方式嘗試面對。

我們輔導老師能夠幫助就是讓他的這個想法，要堅定他的想法，他這樣做是對的，想到家人想要他不想要走回頭路，這個是對的，要堅定他繼續走下去。（T2-1-040）

重點還是想方法能協助他們啦，可是，不行就是要承認說那方法不能用，那換方法這樣子，重點是說，如果這個學生他是願意的，他願意，當然我們就覺得說，那老師幫你多做。（T7-1-068）

當學生擁有足夠的支持，開始練習自己面對挑戰，就會慢慢發現自己原來也擁有處理事物的能力。

我有遇過整個家庭是失功能的，幾乎失功能，我會覺得那個家長，其實他根本平常不太關心小孩，那他來關心小孩的時候是有目的的，……，那我就幫那個孩子，他以後的目標，他要先自己可以穩住，獨立自主，他自己強壯了，再去面對家裡那一塊。（T4-1-101）

既使面對的是同樣的問題，不同學生都會有不同的作法，因此矯正人員要給予學生的，不是解決某個問題的答案或作法，而是給予學生足夠的信心，讓學生可以用自己的辦法去處理或面對各種挑戰。

（九） 給予因人而異的挑戰

不同學生擁有的生活經驗皆不同，需要強化的生活能力也不同，因此，要培養學生對自己能力的信心，也需要考量學生不同的情況給予適當的挑戰。

有一個學生他就是判六個月還是八個月，……，態度不好，就是因為他找不到目標，可是到後來就是因為他，他有透露說，他出去想要去接他爸爸的事業，……，那你是不是要懂得管理，所以就是變得說要去引導他，那你就去借一些管理的書或是雜誌，……，每天自己排進度，譬如說比較容易看的，你就一天看一本，那不容易看的你可能就一個禮拜看個一本兩本這樣子，後來我就有發現他確實有試著去做，後來就感覺他就整個面相也不一樣了，就會覺得他變得不像剛進來那樣子，就看什麼都不順眼，這樣子就慢慢在調整。（T3-1-024）

彈性評估學生的各種狀況，給予因人而異的挑戰，能夠幫助學生用適合他們的步調來做最好的學習。當學生用適合的方式逐步完成矯正人員給予的挑戰，便也是逐步對自己的能力取得遞增的信心。

（十） 聚焦於過程而非結果的討論

當學生想要改變的時候，仍需要透過不斷試誤來慢慢發現自己的能力，也才會慢慢重新建立對自己的信心。在這個過程中，結果不一定盡如人意，若是檢討結果，就和學生過去的生活經驗一般無二，也可能讓學生只專注於事情結果的好壞，無法看見自己過程中的努力。

學生也都想改變，只是他能不能夠接受你用的方式，因為那一種方式用錯了，其實又會衍生更大的衝突，那學生就會卡在情緒上面。（T3-1-042）

更適合的方式，是陪同討論過程中的困難與替代方式，實事求是地專注於事件的本身，給予學生足夠的空間和時間，一步一步慢慢前進。

（學生）總是有不足的地方嘛，就讓他去找一些找方法，可能他可以去問老師啦，或是他會多一些時間讓他去做練習，那還有一個他的自我建設很重要，就會覺得他自己，還就是趕不上別人，就有一點想要放棄，所以自我建設也是很重，這些方法都是學生他們自己想，我們當一個諮商者就是協助他，就是讓他這個計畫繼續做下去。（T2-1-017）

當矯正人員可以做到讓學生專注於過程中的討論，也可讓學生跳脫過去總是被檢討被責備，然後選擇逃避或是反抗的負向循環。此外，聚焦於過程的討論，無論事情發展如何，都一直可以有無限延伸的探討可能，不會因為事情的落幕而停止。

（十一）給予真實的回饋

學生過去缺乏明確的引導，導致生活無所依歸。因為不曉得該怎麼做、該做些什麼，結果就會隨著他們的私有邏輯和生命風格採取不適當的方法來達到自己的目的。因此，在矯治處遇的過程中，給予學生真實的回饋是相當重要且必要的作法。根據研究者和許多學生互動的過程也發現，學生並不會因為矯正人員給予真實的回饋就覺得被針對，反而會很感謝老師們願意指出他們的錯誤。學生們透過老師的回饋，會認為自己仍然被關注，仍然「有救」，也會因為覺得老師願意認真回饋，而認為自己還有一些存在的價值。

（有些教導老師）對學生非常的關注，會針對他們的一些，可能覺得那一些需要改進的地方，會提醒他們，所以學生會想到欸其實真的我要這樣子去這樣子繼續衝動下去？（T2-1-015）

除了給予學生真實的回饋，矯正人員彼此之間為了學生的溝通，學生也會看在眼里。

我就直接在檯面上講，講清楚我做到什麼了，但我希望你們可以協助什麼，為了這個孩子我們大家一起努力，我都是這樣講的啦！（T3-1-123）

給予真實的回饋，並不等於採用直接甚至針對的方式給予回饋，換句話說，採用學生可以接受的方式給予真實的回饋，不會帶來衝突，反而能夠讓學生感受到師長對自己的用心，因而感受到自己仍然值得被好好對待。

（十二）提供選擇和討論

要排擠一個人最簡單的方法，就是什麼事情都不跟這個人討論，讓他永遠只能被動接收訊息；若要讓一個人覺得自己被尊重認可，則要反其道而行。盡量提供學生能夠自主選擇的權利，也讓學生有機會表達自己的想法，透過討論交流，再決定自己要採取什麼樣的行動。輔導老師在授課時，若遇到學生抗拒原本的課程安排，老師會採用較彈性的作法，和學生進行討論，聽聽學生想要的是什麼，然後自己可以給的是什麼，取得二者的平衡。

會溝通啦，然後問他們覺得怎麼樣的模式，或是這個課程要上什麼，會跟他們做一些討論。（T1-1-013）

輔導老師在和學生個別談話時，也不會給太多建議，而是會提供足夠的訊息，陪同學生討論如何面對當前的困境，並且由學生做最後的選擇。

我還是會讓學生做選擇啦！他到底要回去家裡重新做聯結，還是他一開始要選擇跟家人，跟家人分開。（T4-1-102）

許多學生過去並不習慣這樣的方式，剛開始可能會覺得抗拒，會想要從老師那邊獲得建議和做法，然而學生的未來不可能時時有人幫忙做決定，因此還是需要讓學生練習幫自己做決定。

就給他跟他討論，那這樣的狀況，你有什麼可能性，怎麼辦，你覺得怎麼樣比較好，阿我覺得反正我都不做決定，他最後就會做決定，他最後就做決定了啊，阿他就會有一個跨出去那一步的經驗。（T4-1-116）

透過自己幫自己做選擇的過程和所帶來的自然結果，學生會知道自己並不如自己所想的那般無能為力，因而會慢慢覺得自己也許可以為自己在意的場域或事情帶來一些改變。

（十三）製造機會讓學生能夠有所貢獻

當學生開始認同自己或許能夠為群體有所付出，也要有適當的時機和場合讓學生確實可以有所貢獻，因此在生活中製造相關機會，並鼓勵學生參與服務，便能讓學生再一次確實體認到，自己可以帶來的貢獻為何。像是近來學校的特教學生人數有上升的趨勢，老師們便會鼓勵願意付出的學生給予協助。

要跟這樣特教生生活在一起，其實都要很多很努力的適應，你不要講學生，我覺得他們也會不容易，這個時候就看喔！有的學生就是閃啊，保持距離呀！阿偶爾會有一些學生的特質是他們比較願意多照顧他們一點。（T4-1-083）

有些學生原本就樂於助人，有些學生則會總是一副事不關己的態度，但無論是什麼原因，當矯正人員能夠帶著學生去服務、去付出，自然會慢慢感受到「給予」的快樂和成就感。

我們有時候就變成說，先帶著他去做，然後他才有辦法去感受到，因為他沒有跨出去那一步，就真的有點感受不到。（T3-1-106）

要培養學生對自我價值的認可，相對來說不是那麼容易，因為學生的氣餒不是短時間造成，有些甚至是相當根深蒂固的自我價值低落。然而，在校內的時間，透過矯正人員的帶領，雖然短時間可能無法看出成效，但是矯正人員們仍然選擇堅持，如此至少能在學生心中埋下一顆種子，待日後時機成熟時慢慢發芽茁壯。

(十四) 不批評、不論斷

當一個學生進到明陽，就已經在為過去的所作所為付出代價，這個時候給予再多的批評和論斷，都無法讓過去已發生的事情消失，因此，雪上加霜不會讓這些少年更好，只會讓學生更想要逃避或是抗爭來幫自己找到一個出口。要讓學生有機會往更有勇氣的方向前進，不需要批評也毋須論斷，學生發現過去常用的方法無法引起什麼反應，才有機會思考是否有其他面對挑戰的方法。

他們比較不能接受的就是老師當著他們的面去數落他，……，可能確實那個問題也是存在的，只是我覺得處理的技巧很重要嘛，就是用學生他能夠接受的方法。(T3-1-042)

如果是學生既有背景的困境，任何的批評和論斷也無助於學生對自身背景的接納，因此輔導老師往往如實地面對，並且讓學生理解，無論過去如何，現在都是新的開始，遇到什麼困難，會有老師願意伸出援手。

我會覺得說是因為，我們真的願意幫他，然後真的是站在他的立場，不會去批判他們，因為他們兩個家庭都不好。(T8-1-024)

(十五) 陪伴學生練習接納不完美

有時候，學生經過很多的努力，已有了初步的改變，然而在和家人相處的時候，家人的反應卻不如預期，甚至仍然用過去一貫的態度和學生互動。有時即使學生出校，家長也還是會質疑學生的改變是否能夠持久。這些都是家人常見的反應和互動，因為雖然學生在校內有了許多改變，但在家人眼中，一是因為過去的印象太過深刻，二是因為長時間沒有一起生活，要能夠相信學生有所改變，也需要時間適應。因此矯正人員都會告訴學生，要接納這樣的狀況，並且讓學生明白，這不是因為家人不願意相信，而是彼此都需

要時間去適應這些改變。「讓他知道說那沒關係啊，你出去之後你就證明給你媽媽看啊..就這樣子啊！（T4-1-098）」給予學生接納現況不完美的勇氣，才能讓後續的改變持續發生。

（十六）給予適當空間，不過度同情

在處理女生班的部分，大部分是情緒的問題，都是小問題啦！都是譬如說跟老師的關係不好或是跟同學的關係不好，那這個在處理上就要格外的小心，就是要更細膩。（T3-1-038）

學生入校前的生活經驗常常會讓人感到心疼，然而師長的憐憫，會讓學生感到自憐，一旦學生陷入自憐的情緒，就會更加沒有勇氣去面對自身的挑戰和困難。例如女生班的學生常因為情緒或人際問題感到沮喪和失落，過去的生活經驗讓學生習慣依賴他人或直接逃避面對問題，這些都是缺乏勇氣的表現。為了讓學生能夠更有勇氣學習面對自己的困難，不過度的同情或憐憫相當重要，尤其是面對女生班學生時，同理和同情的分寸更需要拿捏得當。

有時候助人者很容易產生救世主情結，然而，為了培養學生擁有面對挑戰的勇氣，不需要給予過多的協助，而是可以給予基本的支持，陪學生討論並支持學生採取行動。當學生在學校內被培養出足夠的勇氣，出校後遇到問題，就不會再像過去用錯誤的方式來解決或逃避。

他後來家裡面有狀況，他自己離開家，阿他就打電話跟我們討論，他怎麼辦？那我們當然告訴他，那你應該要先找工作，他已經在做，他不是沒有做，他已經去找工作，阿他錢不夠多，開始想到他之前跟那個，這也不是我教他的，他之前跟我們學校的志工誰誰誰，他知道他可能可以幫他，他自己去跟人家聯絡，找到社會資源，他有地方住，我覺得他那個對我來說，我就覺得那是一個很好的例子。（T4-1-118）

（十七）不輕忽偏差行為

矯正人員對於學生有許多包容，也很願意給予肯定和鼓勵，是因為明白很多舉動都是來自於學生過去生活經驗的結果。然而，接納不等於認同，若學生有需要指正，尤其像是日常生活常規或是態度的偏差，矯正人員則會明確讓學生知道，這樣的行為和態度需要調整。

我覺得我們老師被利用是還蠻常的事情，其實自己心裡都知道啦！有時候就請老師打電話，不然就是像那個筆呀！像是請老師給我筆啊，阿其實我們輕微的就裝睜一隻眼閉一隻眼嘛！我覺得比較要嚴詞的，嚴詞的去指正的我覺得也是會的。（T8-1-029）

「如果是很過份的，我們當然會適時的指出啦！（T4-1-037）」有明確規範，也要確實執行，才能讓學生明白，自己的行為和態度應該如何調整。

通常都是這樣子，前面可能也都是有一些機會，譬如我都會先用講的，我告訴你這樣子不好，但是你如果還是一樣依然故我，還會有這個問題出來，或是他惹的事情，譬如說他跟人家吵架吵得比較兇，有時候他們罵的很難聽，對不對？你也知道他們罵的都很難聽，我就這樣嚴厲的指責他們，然後我會罰他們。（T9-1-022）

犯錯不需要給予批評，但需要溫和且堅定地提出，讓學生學習尊重制度，不需要猜測或試探矯正人員的底線。加上適當的鼓勵，學生便能透過這樣的過程練習反省，以及採用更有勇氣的方法面對自己的不當行為。

全校不是每個老師都可以硬來硬就要什麼規矩做什麼，但是我可以，可是我不選擇這條路，我是選擇另外一個方式，這種方式比較會內化，……，比如說他一些問題，他跟老師在那邊亂，覺得是老師的錯他沒有錯，我就糾正他的態度，你的態度就是有問題。（T10-1-038、39）

（十八）指出優勢予以肯定

鼓勵是最快能夠讓人獲得勇氣的方法，輔導老師們也總是不吝給予學生一次又一次的鼓勵和肯定，即使學生的表現不盡理想，但是老師們還是可以從中找到學生的優勢給予肯定。指出優勢，指出每個人的努力，就算結果不那麼理想，還是能夠獲得肯定，如此可以幫助學生更去看重自己過程中的努力，肯定自己的能力，下一次遇到類似的情況，就能更有勇氣面對挑戰。

覺得他處理不錯的地方，我就會說老師覺得你這個部分處理得很好耶！就是肯定他，他就會覺得自己有正能量，老師已經肯定他就產生能量。（T3-1-040）

每一次我都會鼓勵他們，真的我會覺得我就會看到那一些人的努力，比如說排球比賽，有那幾個非常的亮眼，雖然我們第一場就輸了之類的，但是那些亮眼的人，我一定就是會讓他知道，他表現得很棒。然後像上次直笛比賽，我們又是中下，就是中偏下，但是那個吉他的同學就是彈的很好，或是大家把歌詞背完了，就是會讓他們知道其實結果不重要，而是你們每一個人都有在台上，有發亮，我都看到了。（T8-1-084）

矯正人員發自內心的鼓勵，讓學生擁有過去很少或根本沒有擁有過的肯定，能夠讓學生慢慢發覺自己身上的優勢。這樣的過程看似輕巧，但卻能夠讓學生知道，除了自怨自艾，自己也能選擇讓自己更有勇氣。

統整上述矯正人員的矯治處遇策略，可依關鍵 C 之內涵進一步歸納為四大類，分別是「增進學生與他人的連結」、「加深學生對自我能力的信心」、「提升學生對自我價值的認可」和「培養學生面對挑戰的勇氣」。研究者根據社會生活的具體策略概念將矯正人員訪談文本之編碼整合，並將其與上述關鍵 C 架構對照，呈現矯正人員矯治處遇的策略內涵如下表 4-1。

從表 4-1 可知，目前矯治人員的處遇策略與阿德勒心理學的關鍵 C 內涵可相互呼應，分別可歸納為「增進學生與他人的連結」、「加深學生對自我能力的信心」、「提升學生對自我價值的認可」和「培養學生面對挑戰的勇氣」等面向。「增進學生與他人的連結」的作法包含「聚焦於學生的正向意圖」、「不拿學生跟別人做比較」、「對學生的想法和行為表連接納」、「提供合作學習的機會」和「時常鼓勵互動參與」。「加深學生對自我能力的信心」的做法包含「重視過程中的努力和改變」、「透過鼓勵建立學生信心」、「提供支持以面對挑戰」、「給予因人而異的挑戰」和「聚焦於過程而非結果的討論」。「提升學生對自我價值的認可」的做法包含「給予真實的回饋」、「提供選擇和討論」和「製造機會讓學生能夠有所貢獻」。「培養學生面對挑戰的勇氣」的做法包含「不批評、不論斷」、「陪伴學生練習接納不完美」、「給予適當空間，不過度同情」、「不輕忽偏差行為」和「指出優勢予以肯定」。

表4-1 矯正人員矯治處遇策略內涵

阿德勒心理學關鍵 C 架構	矯正處遇策略內涵
增進學生與他人的連結	<ul style="list-style-type: none"> • 聚焦於學生的正向意圖 • 不拿學生跟別人做比較 • 對學生的想法和行為表達接納 • 提供合作學習的機會 • 時常鼓勵互動參與
加深學生對自我能力的信心	<ul style="list-style-type: none"> • 重視過程中的努力和改變 • 透過鼓勵建立學生信心 • 提供支持以面對挑戰 • 給予因人而異的挑戰 • 聚焦於過程而非結果的討論
提升學生對自我價值的認可	<ul style="list-style-type: none"> • 給予真實的回饋 • 提供選擇和討論 • 製造機會讓學生能夠有所貢獻
培養學生面對挑戰的勇氣	<ul style="list-style-type: none"> • 不批評、不論斷 • 陪伴學生練習接納不完美 • 給予適當空間，不過度同情 • 不輕忽偏差行為 • 指出優勢予以肯定

目前矯正人員所採取的眾多輔導策略，與關鍵 C 諸多概念不謀而合，然而在當中，有關提升學生對自我價值認可的策略較少。要提升學生對自我價值的認可，除了表 4-1 所提及的三種做法，也還包含讓學生有較多平等參與各項事務的契機，如同輔導老師說到「雖然我們這邊已經盡量不要做到讓他們有那個什麼大隻的，還小隻的叢林社會，可基本上那種生態還是有。(T2-1-042)」學生容易受到校內次文化的影響，彼此之間還是會有誰高誰低的比較，針對這樣的狀況，創造一些機會讓學生能夠平等參與或表達自己意見，也許是可以嘗試的方法。

整體而言，採用阿德勒心理學關鍵 C 作為矯治處遇策略的依據是相當可行也值得參考的觀點。改變是長期連續不間斷的過程，因而在關鍵 C 中的每一個要素在改變過程當中隨時都會互相影響。例如當學生對環境有所連結之後，自然會希望對群體有所貢獻，然而想要有貢獻之時，就會需要對自己的能力有信心，或是需要擁有接納不完美的勇氣，才比較能夠產生採取行動的動能，就如同前述老師

們的許多做法當中，呈現出一個很大的重點，便是要能夠隨著學生的狀況彈性修改當下的作法。這是尊重個別差異的體現，也是學生能感到被用心對待的關鍵。

小結

本節依照目前校內規劃正式課程、非正式課程及抽離式課程之架構進行分析，加上矯正人員的矯治處遇策略，形成完整矯治處遇之圖像如圖 4-1。研究者將阿德勒學者所提的關鍵 C 概念（連結、能力、價值與勇氣）與之相互對照，發現在三類課程設計架構能夠催化學生的改變，而矯正人員矯治處遇策略則是促進學生改變的確切作法。

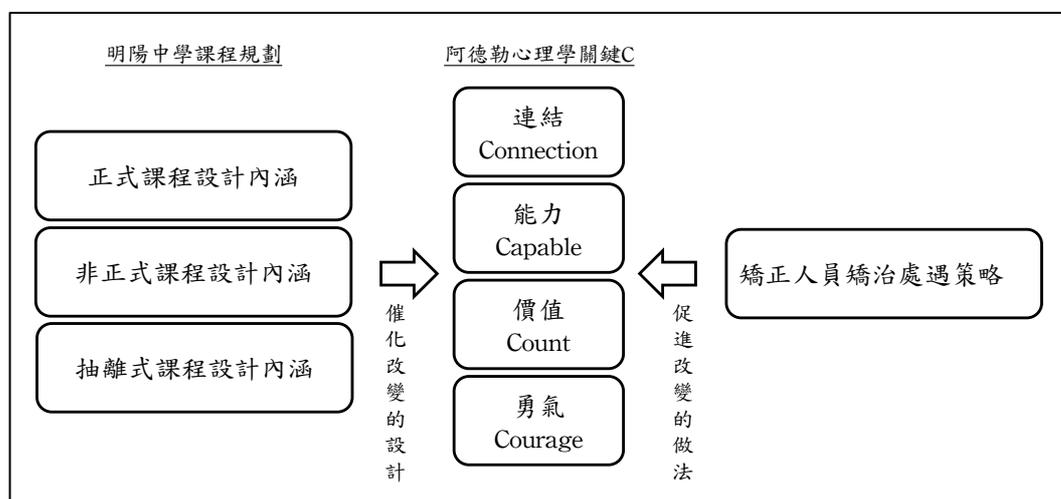


圖4-1 矯治處遇機制內涵與阿德勒心理學關鍵 C 概念對照圖

首先談到佔據學生生活大部分時間的正式課程規劃包含有新生班課程、學期課程和寒暑假課程，目的在於協助學生能夠早日定心投入學習、累積基本學養、幫助學生習得一技之長或考取證照，重點在於讓學生學會如何「應用」所學，並在過程中透過矯正人員與學生的互動，讓學生可在潛移默化中獲得矯正性經驗。非正式課程包含全校性活動和班級競賽活動、個人輔導和舍房及違規房課程。活動類課程旨在提供學生表現的舞台，讓學生可以有機會學習合作並且嘗試新挑戰以發現自己的潛能，個人輔導、舍房及違規房課程，則強調陪伴學生在生活過程中有所反思、覺察，並且逐步累積面對挑戰的勇氣。抽離式課程的設計，則可彌

補學生於正式或非正式課程中所無法獲得滿足的學習需求，像是各類競賽、社團活動或擔任公差，讓學生和矯正人員有更緊密的接觸與互動。

矯正人員的矯治處遇策略，也可從個體社會生活的具體策略來理解和歸納，分別包含有「增進學生與他人的連結」、「加深學生對自我能力的信心」、「提升學生對自我價值的認可」和「培養學生面對挑戰的勇氣」。

每個個體從一出生就需要和他的環境有所連結，如同剛入校的學生到了陌生的環境也需要和此處產生連結，因此協助學生能感受到自己和他人可以有更多的連結，能幫助學生逐漸接受自己需要在校內待上一段時日，如此也較能夠把生活的重心安頓下來，並且更願意分享和互助，情緒也會更為穩定，如此便有助於改變的產生。

當學生在校內慢慢嘗試與外界建立連結時，互動的過程以及自己對於互動結果的想法，都會受到過去生活經驗中自卑經驗的影響，使之不自覺採用過去面對困境時的熟悉作法。若在此時要打破過去行為模式的循環，可透過鼓勵增加學生對自我能力的信心，來強化或堅定學生改變的意願。

犯罪少年的自我價值感低落幾乎已是公認的事實，從阿德勒的觀點來看，在明陽的學生都是氣餒的孩子，過去生活經驗中每個需要關注、鼓勵、肯定和被接納的時刻，他們總是無法得到想要和需要的對待，直到他們做出大人不能接受的行為，似乎得到一些關注，但卻也因此獲得更多的責備、批評和論斷。於此情境下，少年選擇犯罪也是因為無法感受到自己對社會能有什麼貢獻，因而乾脆選擇更加自我關注的方式來取得自我成就感。

然而個體追求卓越的需求是與生俱來的，每個人都有追求平等互動的渴望，因此，在校內要提升學生對自我價值的認可，便需要強化學生和外界互動的質與量，讓學生慢慢在一連串的互動過程中，重新找回付出的意願，並且從中找尋能夠有所貢獻的自我價值感。

第二節 收容少年之生活經驗與成長脈絡

於此節中，本研究將分別呈現受訪少年的生活經驗與成長脈絡。

一、小節內容呈現方式說明

呈現方式將從少年在三次訪談皆結束後自述的人我觀開始，透過自我、人我與世界觀的呈現，可理解少年們在訪談結束當下對自我、他人、生命和世界的想法和其當下的心理運作模式，和少年整體的行為動向（曾端真，2016；楊瑞珠等人，2010）。此處特別選擇如此呈現，用意在於營造如同研究者一般先看見他們的現在的模樣才了解他們的過去的過程，鼓勵讀者從少年最直接的文字及他們對自己故事的題名中先認識他們，感受他們不如一般刻板印象中的難以溝通甚至性格乖張，反思並放下內心可能有的刻板印象，再隨著研究者的文字深入了解他們的過去。

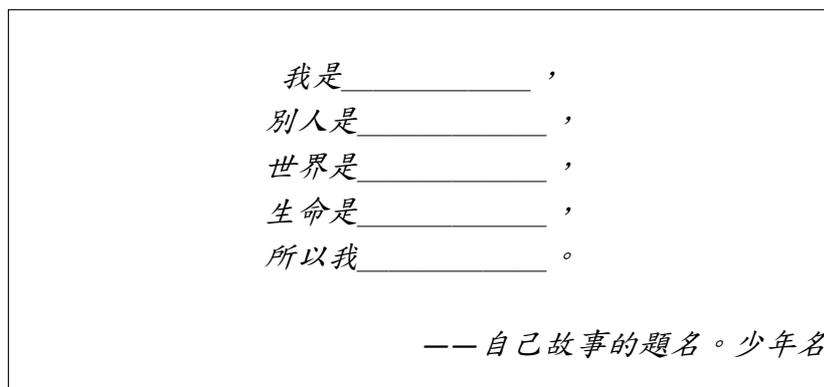


圖4-2 少年「人我觀」句型示意圖

接著是成長脈絡軸線圖（如圖 4-3 所示），讓讀者可對少年如何一路走進明陽中學有初步的認識。圖中依照少年成長脈絡依循由下往上的軸線陳列重要訊息，軸線左邊摘錄少年於訪談過程中所談及的「重要事件」，軸線右邊則為影響少年生命風格形成與改變的重要脈絡、主觀認知和覺察，以「影響生命風格之重要轉折」簡稱之；此處需特別說明，以阿德勒心理學談成長脈絡的概念，並不強調階段或類別，其強調的是個體在每一個與他人互動的過程中，如何覺知並且選

擇自己的行動，在個體不同時間點的成長，皆需要不停地做出選擇，而每一次的選擇都是其生命風格的展現，累積而成的生命風格則會再造就下一個選擇，而選擇之後則在面臨之後的結果，如此不斷重複，是此圖欲呈現之精神。然而為方便讀者閱讀和理解少年的成長路徑，故而圖中仍從少年的「學習階段」劃分為不同區塊呈現，並在最右方加以標示。圖中事件與中心軸線之距離無意義，僅為方便閱讀之版面呈現。

「成長脈絡」對個體的影響不言而喻，一如前述提到的生命風格概念，在訪談過程中，學生談及其改變的發生，顯然都不只是單一事件的結果，是持續受到某些特定事件之影響、再影響，累積導致最後犯罪事件的成立。因而本研究選擇呈現學生的成長脈絡軸線，並根據成長脈絡軸線說明少年入校前後的生活經驗，和少年對於其生活經驗之想法與感受。旨在使讀者更能夠了解其生活經驗如何影響犯罪行為的發生。

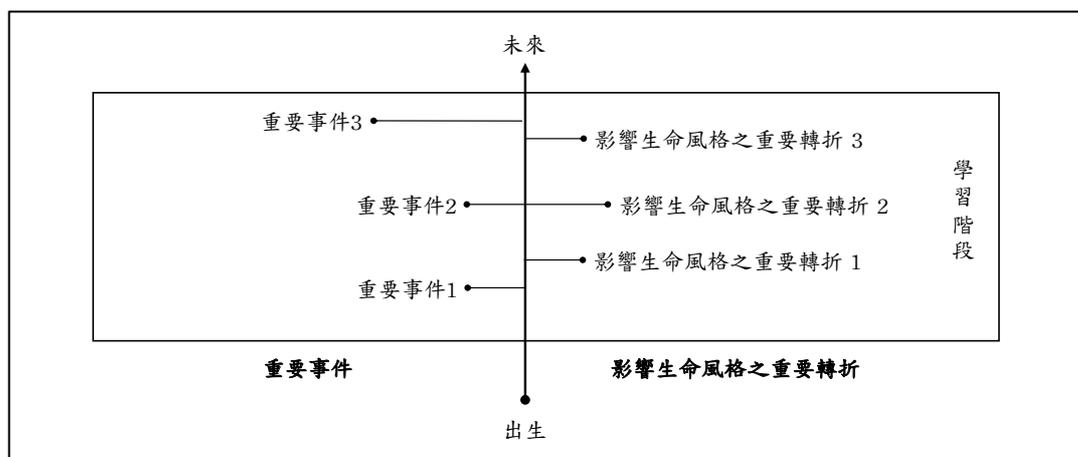


圖4-3 成長脈絡軸線圖

二、少年們的故事

以下遂分別呈現九名少年的生活經驗。

(一) 小森的故事

我是一個重新開始的人，別人是我生命中的過客，

世界是無限大的，生命是一切的來源，所以我要活出屬於自己的人生。

——走出自己的新人生。小森

初見小森，覺得他似乎是個很安靜的學生，原以為會有點難聽到他分享太多故事，但聊開了之後，發現小森其實很願意也很喜歡說說自己想法，只是可能對自己不太有自信，所以在許多的肯定和鼓勵之後，才漸漸聽他說出一些內在糾結又充滿矛盾的想法。下圖為小森的成長脈絡軸線圖，從圖中可看出小森犯案的脈絡和小森犯案後及進明陽之後的重要轉變。

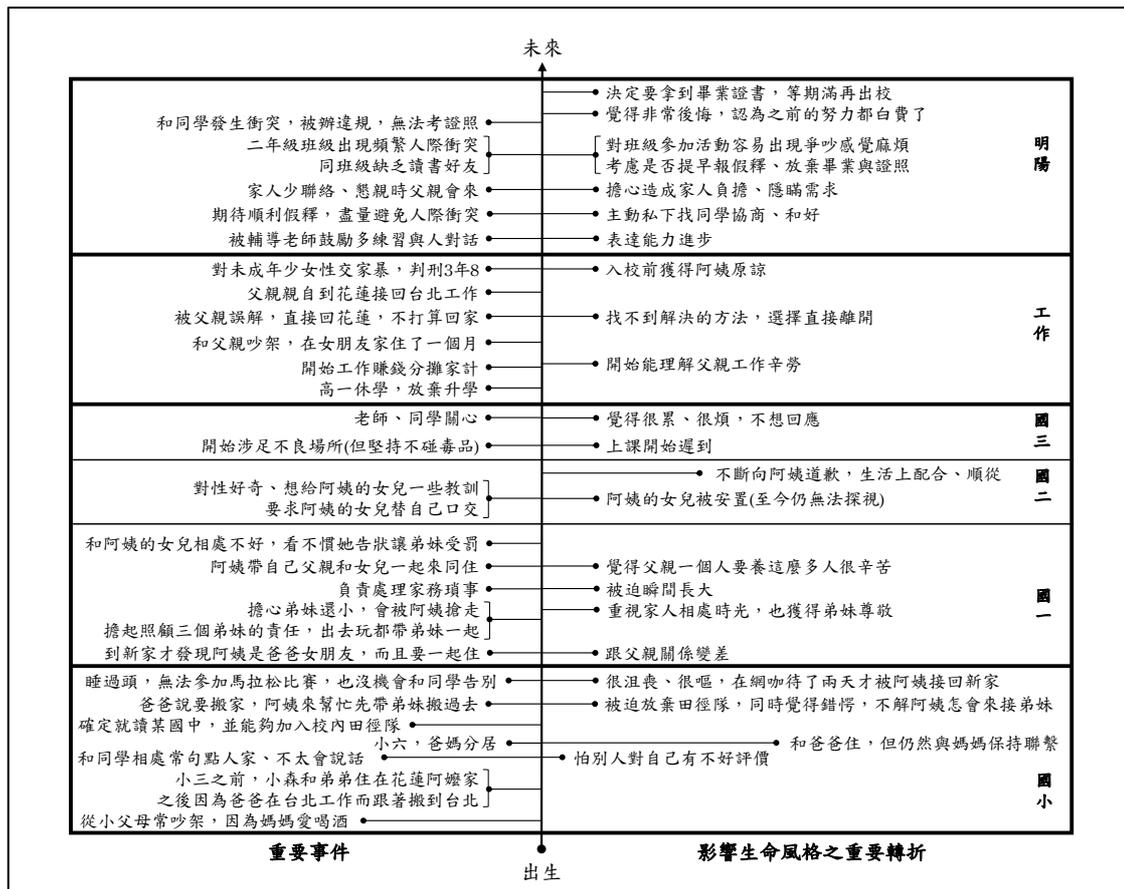


圖4-4 小森的成長脈絡軸線圖

小森一家人是從後山花蓮起家的原住民，爸爸為了討生活到台北工作，媽媽待在花蓮居住，小森和弟弟則由和媽媽住在附近的外婆照顧，直到國小三年級才全家一起到台北生活。小森從有印象起爸媽就常為了媽媽愛喝酒吵架，一路吵到國小六年級，媽媽告訴小森和弟妹們「我受不了了」之後，就在凌晨獨自坐車回花蓮，爸媽從此分居。國小畢業後，小森面臨了一連串打擊，先是因為爸爸說要搬家而被迫放棄自己喜歡的田徑隊，後來也因故沒機會和同學們告別，到了新家又發現爸爸竟然在和媽媽保有婚姻關係的同時，帶了新女友回來住，甚至隔沒多久，阿姨連她的爸爸和女兒也都帶來一起居住。小森眼看爸爸要養家裡這麼多人，一方面心疼，另一方面也對爸爸不諒解，父子關係變得疏遠。

小森原是家裡的老大，在國一那年更突然變成小大人，不僅負責照顧年幼弟妹、處理就學各樣手續、幫忙打點家務，還要面對家裡的新成員，心裡壓力很大。但小森是個負責任又重視家庭的孩子，即便被迫面對一連串事務，小森還是努力面對，雖然因為在意他人評價而變得寡言，可是只要自己有可以出門玩的機會，就一定會帶三個弟妹同行。相對四兄妹的好感情，阿姨的女兒在家則顯得格格不入，相處時有爭吵。至小森升上國二後，一方面對性感到好奇，一方面也覺得要給點教訓，讓阿姨的女兒不敢再欺負弟妹們，所以就私下要求阿姨未滿 14 歲的女兒幫自己口交。

爾後冗長的訴訟歷程中，種種挫折讓小森覺得疲憊、煩躁，於是小森從國三開始遲到、蹺課，直至高一覺得仍無心課業，乾脆放棄升學改去爸爸工作的工地一起賺錢分攤家計。小森進入職場後更深刻體會爸爸的辛勞，而持續上訴的這些年也看見爸爸努力為了能讓自己減刑而籌錢、奔波、上訴、再上訴，兩人的父子關係逐漸修復，小森也盡量聽話、配合並多次向阿姨道歉，終於在進入明陽之前獲得阿姨原諒。

入校後，有輔導老師關懷，也有可以一起唸書的好同學，讓小森願意好好靜下來唸書；起初希望能好好完成學業、考取證照並拿到畢業證書後期滿返家分攤家計和照顧家人。沒想到服刑至今卻遇到多起同儕衝突、挑釁，臨

考證照前更因衝動違規讓小森過去的努力彷彿完全白費。然而在最後一次和小森的談話中，小森沒有讓自己選擇消沈，而是決定要繼續完成學業，等期滿再離校開始新生活。

(二) 小洋的故事

*我是獨立的，別人是群聚的，
世界是美好的，生命是珍貴的，
所以我能更好。*

——*超越生命的價值。小洋*

第一次和小洋談話，小洋剛結束比賽的訓練，聽完研究的目標後，很自然地侃侃而談他的想法，是個很願意表達也很樂於協助旁人的學生，從言談之中感覺得出來自從入校後，小洋始終很認真在反思過去，也相當珍惜在學校能夠獲得的資源。在最後一次的訪談，小洋看著研究者整理的成長脈絡軸線圖初稿，恍然大悟地說「我終於知道自己為什麼會變成這樣，原來我的過去那麼不堪」，但隨即能夠看見眼前自我的成長和蛻變，因此當說起訪談結束後沒幾天小洋就能獲得假釋出校，小洋充滿期待和勇氣，並寫下簡潔有力的「人我觀」作為訪談的句點。

雖然可能連他自己都沒有意識到，但小洋是個時常孤單的孩子，一直努力成為一個能夠依靠自己活下去的人。在出生前，小洋的父母就已經分分合合許多次，出生後就跟著只差一歲的哥哥一起交給爺爺、奶奶照顧，爸爸是家裡時常「又進監獄了」的大人，而所謂的「犯罪」只不過就是指爸爸會不在家而已。

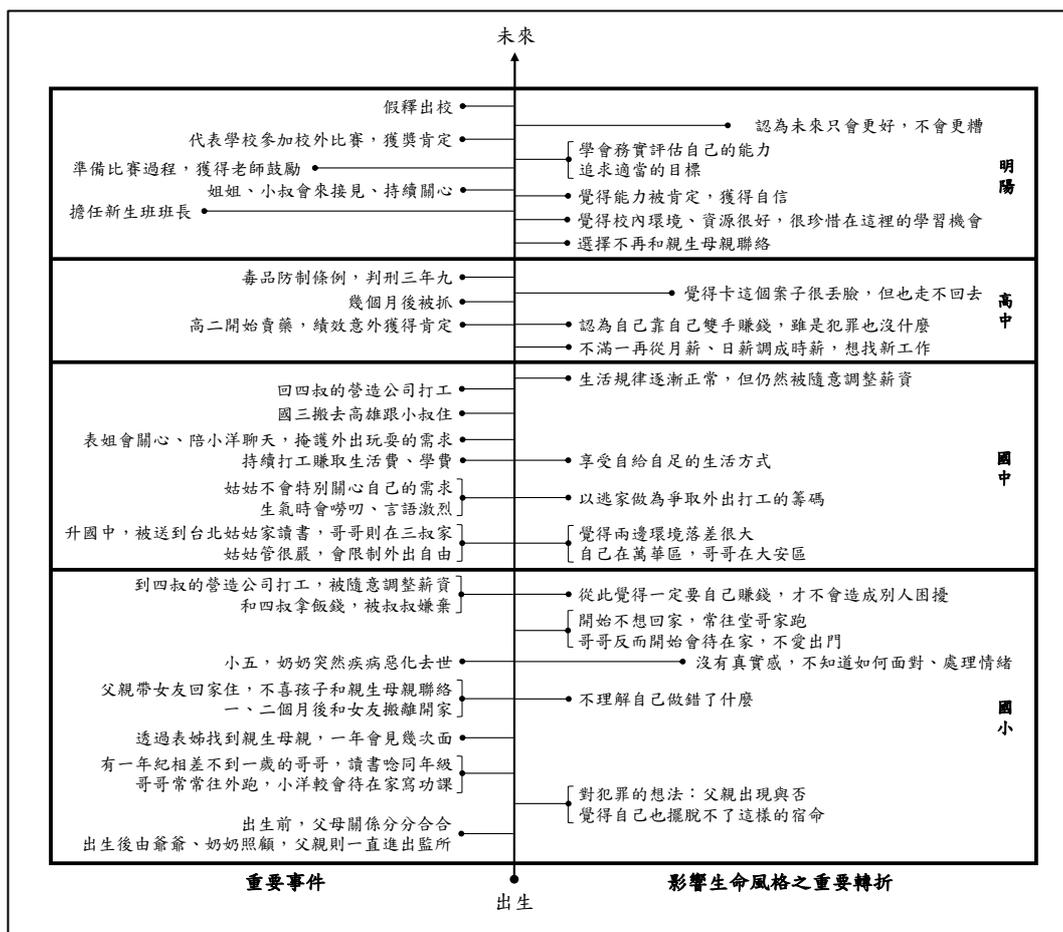


圖4-5 小洋的成長脈絡軸線圖

小洋小時候很乖，相較於調皮的哥哥，他放學後會就回家做功課。小三時在親近的表姊幫忙下，小洋能夠跟親生媽媽通上電話，但卻被爸爸的女友發現了。爸爸把小洋臭罵一頓，接著就憤怒的搬離家中。小洋覺得很無辜，他不理解大人之間的紛爭，也不明白自己想找到親生媽媽究竟是犯了什麼錯？小五時，一直照顧兩兄弟長大的奶奶突然過世了，爺爺變得很消沉，小洋則是一點真實感都沒有。喪禮結束後，面對放學後空空的家裡，一切都感覺很怪，哥哥變得放學後就回家，但小洋卻只想每天往堂哥家跑。後來，小洋到四叔的公司上班，其實表現還不錯，卻會被四叔任意嫌棄、扣薪水。小洋從此下定決心一定要靠自己賺錢，才不用依賴別人和造成別人的困擾。

這個決心在國中被送到台北的姑姑家居住之後更為明顯，當時即使有表姊關心，但面對強力管束又喜用言語傷人的姑姑，小洋不惜用逃家作為爭取

打工的籌碼，並成功從國一開始打工，享受自給自足的愉快，生活也逐漸穩定，然而高中回四叔的公司上班不順，轉而跟著朋友販毒。

販毒對小洋來說其實沒什麼，只是另一種賺錢的手段，但幾個月後被抓讓小洋感到很丟臉，並自認為再也走回不去了。小洋被判刑進入明陽前，得知媽媽已經另有家庭，選擇不再跟媽媽聯絡。進入明陽之前，小洋曾待過其他矯正機構，認為相較之下在明陽有很好的資源、很好的老師，因而相當珍惜在這裡學習的機會。小洋的潛力也在服刑期間被老師發覺，擔任班長、代表學校參加比賽並獲獎，讓小洋更有自信、更願意磨練自己的能力，並相信未來能夠越來越好。

（三） 小林的故事

我是一個有趣的人，別人是一樣的存在，

世界是生命的共載體，生命是可貴的，

所以我更要好好的活下去。

——*蛻變。小林*

跟小林的談話過程中，始終覺得他尚有一絲童稚的外表，卻又處處透出成熟充滿歷練的氣息。每次和小林的訪談都超過兩小時，因為小林總能夠侃侃而談他過去生活的種種，在他的分享中，除了有他獨有的價值觀，更有對生活的各種想法和評論。小林的重要成長脈絡如下圖，從圖中可知小林是如何慢慢選擇讓自己走上如今這條路。

小林是個很有想法的孩子，對過往成長歷程認為：「從以前一直到現在我都能分辨對錯，一切都是我自己在我自己清楚的狀況下選擇這些的路。」如果是個這麼思慮清晰的孩子，怎麼還會明知故犯的走上犯罪路途呢？

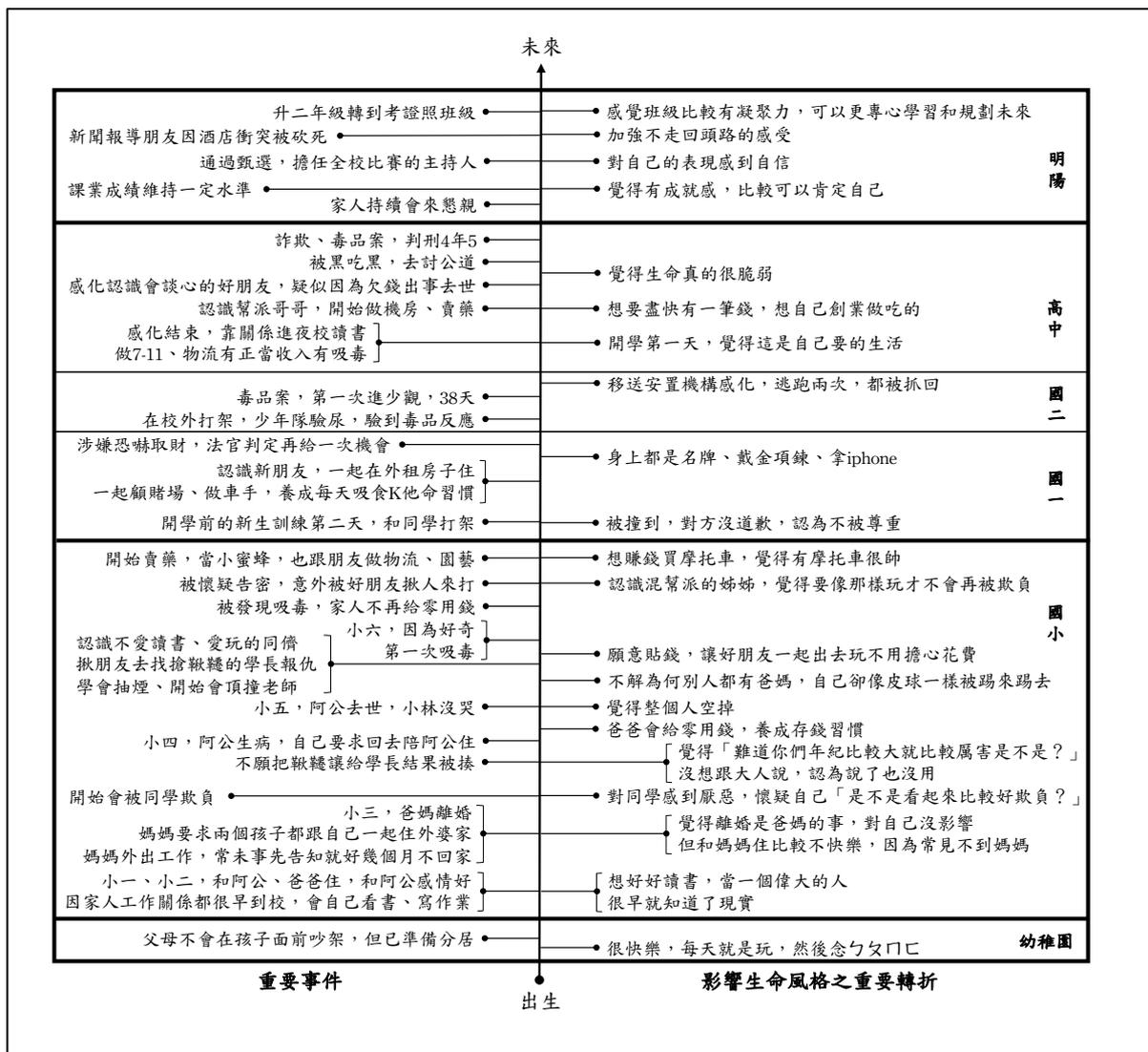


圖4-6 小林的成長脈絡軸線圖

小林幼年很快樂，那時全家人都在一起，每天玩耍、學習，期待未來成為偉大的人。然而爸媽當時雖沒在孩子面前吵架但卻已準備分居，並在小林八歲時正式離婚。在媽媽強烈爭取下，小林和弟弟都被帶去跟媽媽一起住，但以前跟爸爸住的時候，爸爸要出門工作都會先說，媽媽卻常常沒有告知時間地點就外出工作多日甚至一個月都找不到人。媽媽不在家，負責照顧兩兄弟的外婆管不動就打人，偏偏弟弟很喜歡找小林玩，小林也正值愛玩鬧的年紀，一旦弄哭了弟弟，自己總少不了挨揍。

在學校裡，總是獨立又名列前茅的小林不易融入同儕，甚至容易被同儕戲弄、霸凌，讓小林不禁疑惑「我是不是看起來很好欺負？」後來為了陪伴快過世的阿公而搬去跟爸爸住，小林不解自己為什麼好像皮球一樣在大人之間被踢來踢去，在五、六年級的階段開始跟愛玩的同學聚在一起，認識了四個好兄弟，也認識了一些國、高中生。小林認為就是要這樣玩才不會被瞧不起，所以覺得好玩就嗆嗆老師，平日外出會出錢給兄弟用，在一起就是抽煙、吸毒、泡網咖或是結夥報仇、打架。雖然家人發覺孩子碰毒後立刻斷絕零用錢，但已經嚐到各種甜頭的小林如何能接受管教？於是在販毒當小蜜蜂之外，也和朋友一起去做物流打工賺錢，因應自己的開銷所需。

上國中後，雖然多少還有去學校，但更多時間則是跟著高中學長顧賭場、做詐騙，那時的小林賺了許多錢，身上穿戴的都是名牌和金項鍊，日子過得相當得意，未料不久後便因吸毒被安置感化。執行完畢後，小林想過一般人的生活，為了要盡快賺一筆錢來創業，小林選擇跟著新認識混幫派的哥哥做機房詐騙和賣藥。不久後聽說感化時認識的好友去世，初次感到生命脆弱，但發現自己被黑吃黑之後，仍為了要討回公道而聚眾鬥毆。

進入明陽後，小林被迫停下賺錢之路，重拾課本，多學了一些才藝，在眾人掌聲中慢慢學會自我肯定；小林和持續來懇親的家人之間也逐漸修復關係。至今，明陽同學的勸誡加上新聞又播出昔日朋友被砍死的新聞，讓小林增強不再走回頭路的念頭。雖然小林似乎還沒完全改變，但在明陽的日子的確成為他重新思索人生的起點。

（四） 小樂的故事

我是懷抱許多夢想的，大部分人是利益至上，見風轉舵的，

世界是給我磨練、給我回憶的地方，

生命是獨一無二的，所以我更要走我自己所想的路。

——相信自己。小樂

第一次和小樂見面時，只見一個高高的男孩，大大方方地走進會談空間，坐下後說話聲音卻小小柔柔、小心翼翼的，彷彿在戒備著什麼一樣。然而小樂幾乎有問必答，很坦然面對自己的過去。小樂的重要成長脈絡如下圖，圖中呈現小樂一路走來的生命經驗與如何犯下重案。

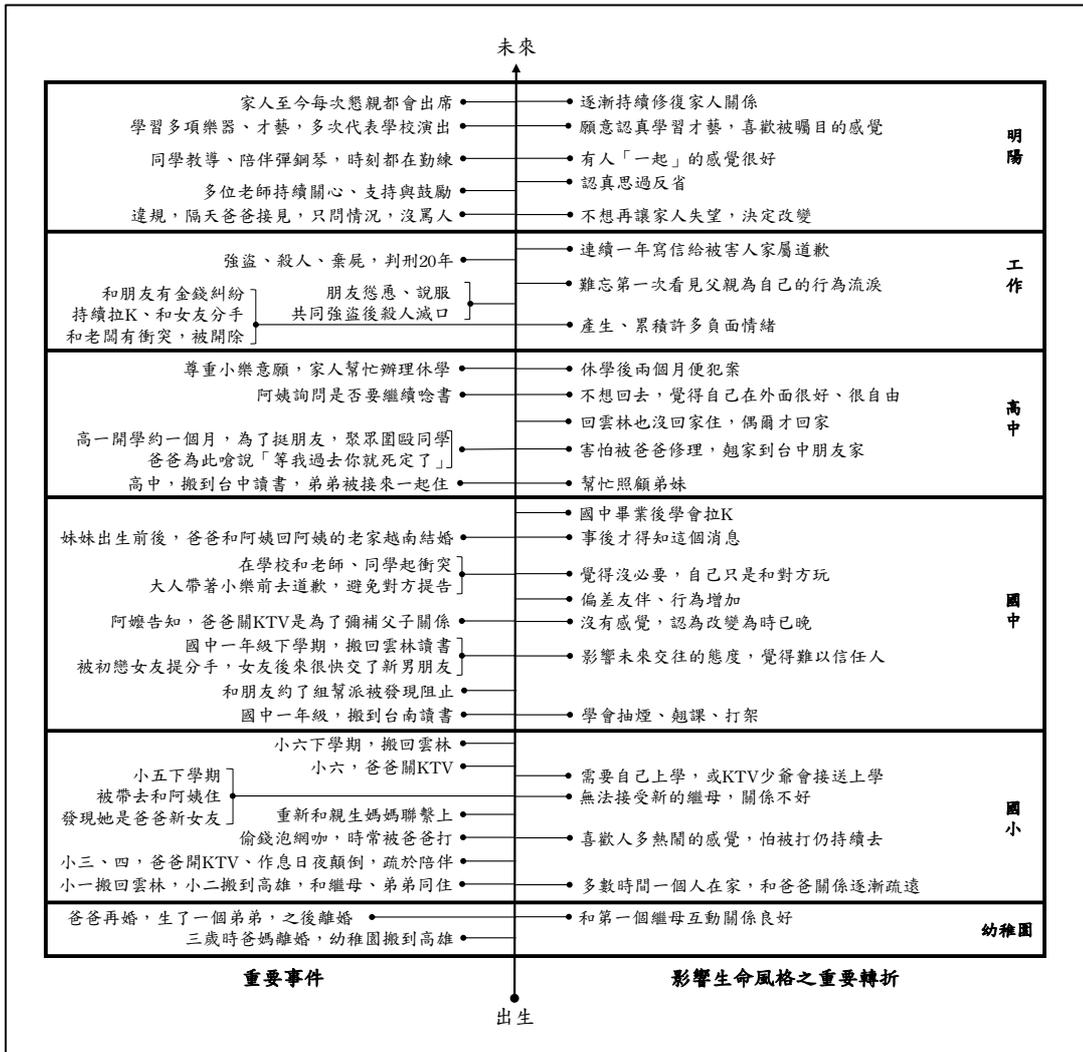


圖4-7 小樂的成長脈絡軸線圖

小樂小時候是個聽話、乖乖唸書，而且成績還不錯的孩子。即便三歲開始經歷了爸媽離婚，跟著爸爸搬到高雄，爸爸再婚後又生了個弟弟，但不久又離婚等種種變動，小樂沒讓爸爸多操心，跟繼母關係也很不錯。升上國小後，爸爸為了工作和婚姻變動，一下搬回雲林、一下搬回高雄，小樂從沒任性或抱怨。直到小三開始，爸爸轉行開 KTV 後作息日夜顛倒，小樂幾乎見

不到爸爸，連上學都是 KTV 的少爺幫忙接送，回到家幾乎只有自己一個人。

小樂實在是太寂寞了，他開始偷錢跑去網咖，即使知道會被爸爸發現甚至痛打也不停止，反而認為既然都會被打，那就要玩個夠本再回家。對小樂來說電動根本不是重點，而是網咖總是充滿好多人，有好多可以作伴的朋友！小五之後，爸爸和第二個繼母結婚且再次搬回雲林，但這次小樂心中已經有生母和繼母，無法再容下第三個人，雖然第二個繼母很願意照顧小樂，但二人始終關係不好。

國一時爸爸把小樂送到台南去唸書，不料卻發現小樂在學校和朋友想組幫派，爸爸才終於痛定思痛帶小樂再度回到雲林老家照顧。然而即便此時從阿嬤那裡得知了爸爸的用心，小樂只覺得為時已晚，對修復親子關係沒有感覺。國中階段的小樂衝動又暴力，即使讓爸爸不得不出面擺平許多糾紛也無悔意，直到高一時某次衝動圍毆同學後，自知闖禍的小樂輟學失聯，逃家去找朋友打工玩耍。家人想盡辦法聯絡到小樂後，知道責打也無法讓小樂回家，選擇尊重他的意願並協助辦理休學。被家人「接納」的小樂彷彿海闊天空，兩個月內整天玩樂、談戀愛和吸毒，但不久後卻被老闆開除，惹上金錢糾紛，甚至和女友分手，一連串的打擊讓小樂輕易受到友人的慫恿而犯下殺人案。

犯案後的小樂，第一次看到強悍的爸爸為了自己落淚，開始出現後悔的感覺，並且連續一年寫信向被害人家屬道歉。進入明陽後，小樂學著珍惜服刑多年都不放棄自己的家人，也慢慢願意接受老師們的鼓勵和同學的協助，成為多次代表學校演出音樂表演的重要演奏者。儘管此時的小樂已因為年滿 23 歲而移至成人監所繼續服刑，未來的人生道路還不知如何重啟，但是在明陽的生活，確確實實讓他重新理解了自己仍有無限可能。

(五) 小鹿的故事

我是沈穩的，別人是我人生中的配角，

世界是亂的，生命是說長不長、說短不短的，所以我的人生要活得精彩。

——輝煌的人生。小鹿

遠遠看見小鹿走來，覺得這個高高帥帥的學生，有點不擅言詞和些微的害羞內向；談話時偶爾會在他的眼神中看見一閃而過的戾氣，但更多時間看見的卻是毫無心防又爽朗樂天的性格。小鹿的成長脈絡如下圖，在圖中可看出小鹿在各時期的生活歷程如何養成其面對挫折和挑戰的態度。

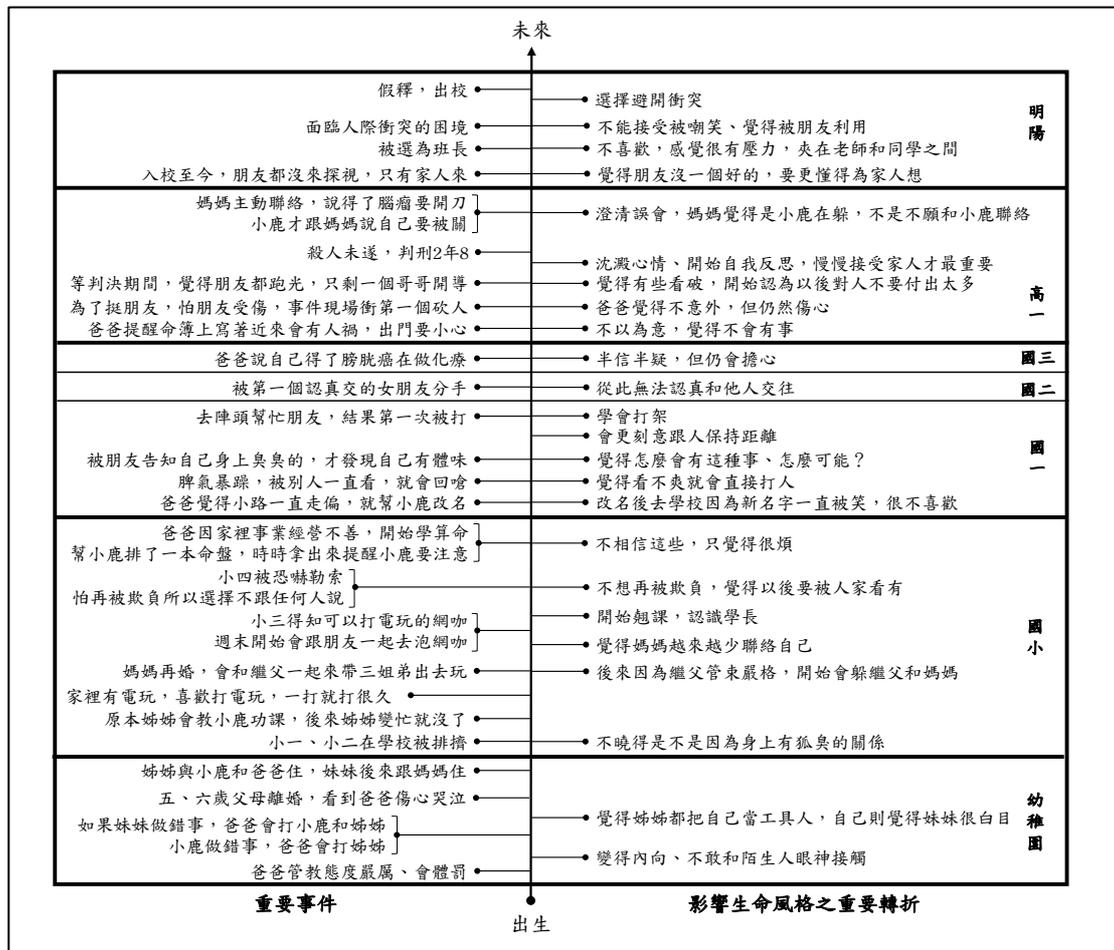


圖4-8 小鹿的成長脈絡軸線圖

小鹿從很小的時候就因為爸爸嚴格教養和體罰，造成性格較內向退縮。幼稚園時爸爸媽媽離婚了，小鹿和姐姐跟著爸爸，妹妹後來則跟著媽媽住。內向的小鹿在國小就莫名被排擠，終日在電動世界玩到廢寢忘食。大約小三時媽媽再婚，媽媽和繼父會來帶著三個孩子出去玩，小鹿雖然開心，但也害怕、躲避繼父的管束。在媽媽和繼父看不到的時候，小鹿持續跟著朋友到網咖，開始會蹺課，也認識同在網咖的學長。小四的某天，小鹿遇到某位網咖好友的哥哥私下恐嚇勒索，小鹿為了不要節外生枝而選擇隱忍不告訴任何人，但也在小小心靈種下「要被人家看有」的信念。

升上國中後，小鹿發現自己有體味而刻意疏遠他人，覺得只有與校外友人在一起時不會被排擠。某天，被尋仇幫派圍毆「開啟」小鹿逞兇鬥狠的打架能力，深信江湖私鬥規矩，常為了義氣不經思考地聚眾鬥毆。到了高中，也是無預警的某天，小鹿和朋友接到通知要去幫忙聚眾尋仇，前往途中聽說敵方嗆見面就要砍，因此小鹿到現場後，未看清情勢就搶第一個動手，沒想到真的嚴重砍傷對方頸部，也因此被判刑。

等待進入明陽服刑的期間，小鹿開始反省對父親造成的負擔並試著安定下來，也感嘆所謂的「朋友」在事發之後根本全跑光。小鹿進入明陽後，從新生班下班後沒多久就承擔班長職務，但不善領導的他，夾在老師和同學意見之間相當困擾，但由於小鹿不願讓父母擔心，期待早日假釋返家讓家人寬心，於是學習壓抑脾氣不與他人衝突。

(六) 小紋的故事

我是活潑的人，別人是百種個性的人，

世界是上帝創造的，生命是可貴的，

所以我獨一無二。

——獨一無二的我。小紋

初次和小紋談話，只見是一個嬌小的女孩，當研究者還在說明訪談如何進行，小紋率真的態度，馬上引得研究者哈哈大笑。然而隨著訪談的進行，

才漸漸發現小紋過去的生活是如此複雜又飽受傷害。下圖為小紋的成長脈絡軸線圖，從圖中可見小紋在各時期的重要經歷，是如何讓她一步一步地逐漸深陷困境。

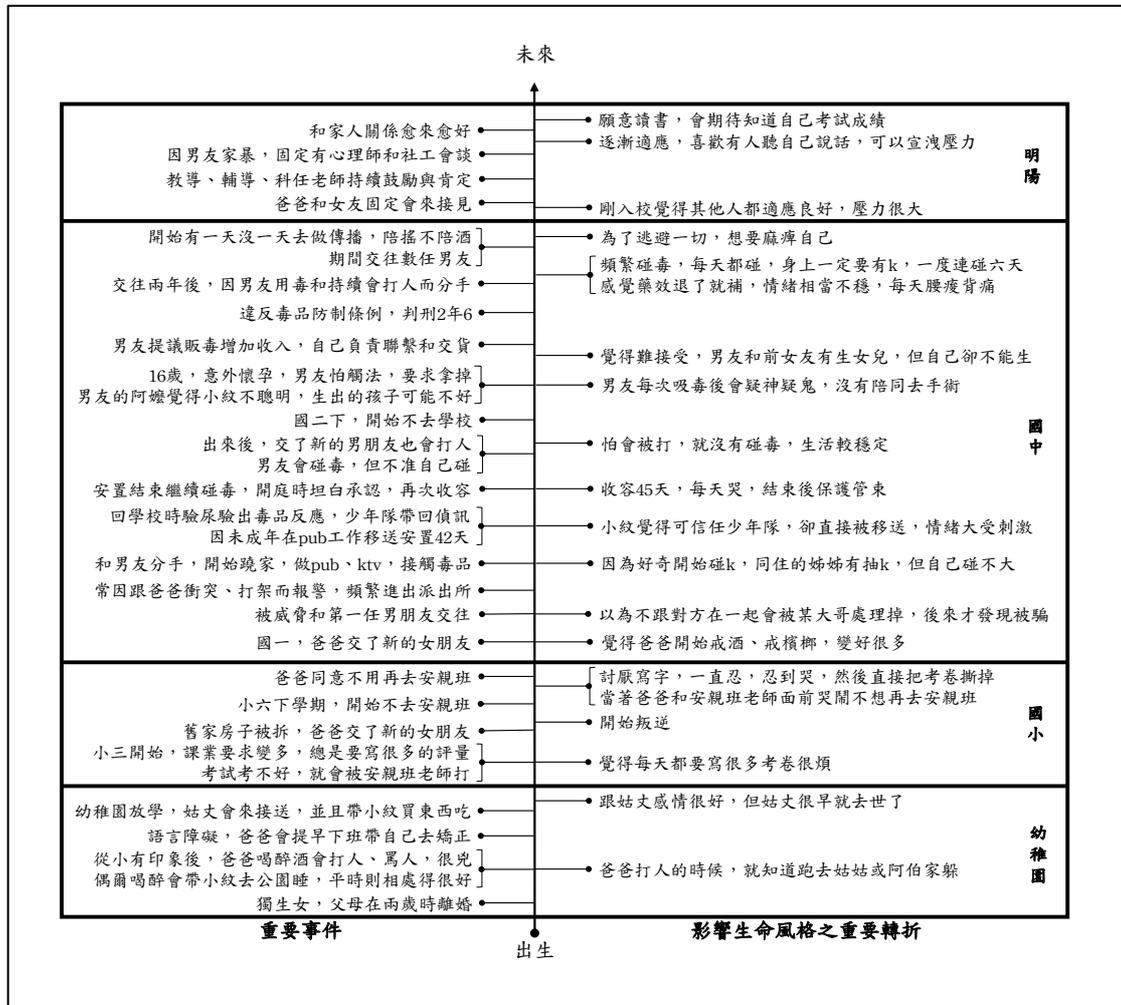


圖4-9 小紋的成長脈絡軸線圖

小紋是個很直率、沒心機的女孩。爸媽在兩歲時已離婚，這些年都是爸爸帶大的，雖然父女相依為命，爸爸也很關心小紋，但只要一喝酒就會嚴重打、罵，或帶小紋去公園過夜，親子關係就這樣在一下溫暖、一下暴力當中交錯，小紋的心也在一下愛爸爸、一下恨爸爸當中擺盪。小紋一直到小六都還算是乖孩子，小六下學期終於爆發，強硬抗議不願再接受安親班的高壓教

育，升上國中也開始行為偏差，即使爸爸嘗試戒煙、戒酒，也已經拉不回來了。

小紋很容易信任人甚至有點天然呆，被第一任男友拐騙交往、被打，蹺家吸毒返校後還有碰毒品卻答應老師去驗尿，坦然告知少年隊自己在 pub 上班而被移送，安置結束後老實告訴法官自己仍在吸毒所以再次被判收容，收容的日子不好過，小紋從被收容的第一天哭到最後一天。

執行結束後，小紋順著新男友的意思不再吸毒，看似穩定了兩年，但過程中男友同時有打人家暴和吸毒的問題，甚至後來小紋在 16 歲意外懷孕後，男友因為害怕觸法便要求小紋去墮胎，事後還提議小紋一起販毒增加收入，讓小紋攤上此次刑責。由於這任男友家暴問題無解，小紋終究還是選擇分手，然而太過失落痛苦變得自暴自棄，每天靠著毒品麻痺自己，為了有免費毒品就做傳播陪搖，只求能夠逃避現實，什麼荒唐、糟蹋自己的行為都有。

這些年一直很痛苦、很孤單也過得很荒唐的小紋，直到進入明陽之後才被迫完全安定下來。雖然還有許多生活習性要適應，但在明陽有班長肯定她、有持續懇親，甚至也為了自己戒菸的爸爸關心她、有各個老師鼓勵她，還有家暴社工和心理師成為她的支持。在這麼多關懷環繞下，小紋漸漸適應明陽的生活，心理壓力也逐漸慢慢宣洩，變得比較坦然。

（七） 小紅的故事¹

和小紅一起前往會談室準備開始訪談時，只見小紅快步進到會談室，先把椅子擦了擦，等研究者坐下了才坐下。訪談過程中，小紅說話直接但有條理，一派輕鬆談起的過去生活經驗中，卻充滿了各種誤解、針對和否定。下圖為小紅的成長脈絡，從圖中可看出小紅在各時期的經歷如何累積挫折至最後犯案，也能看出小紅進明陽之後的重要轉變。

¹ 因小紅較早離校，故僅有訪談二次，無「人我觀」之內容

從第一次轉學開始，笑不出來的小紅開始被同學誤會排斥，他不想屈就幼稚的同學，自然靠往同樣邊緣的同學們，於是從小六開始小紅交友圈越來越複雜，讓他一進入國中就被導師「關心」，諷刺的是，這也是第一次有老師主動關心他。

可惜小紅發現導師表面關心小紅，背地裡卻叫別人不要靠近他，對學校失望的他開始蹺課、吸毒、不服管教、不守校規，訓導主任連續三年刻意刁難都仍無可奈何。嚴重偏差的小紅終於得到媽媽關心，卻伴隨大量合理、不合理的體罰；少年隊也頻繁的檢驗甚至刁難。倔強不屈的小紅最終沒有變好，也放棄領取畢業證書。他畢業後沒有念高中，而是跟朋友廝混、販毒，生活無聊時想找更多刺激，就和伙伴帶著西瓜刀去路上隨機嚇路人。

他不在乎販毒與搶劫併案判決，卻無法忘記在宣讀判決剎那看見母親掉下的眼淚。進入明陽後，媽媽來信重複說著會在家裡等他，小紅也想早點回家而努力不要違規。漸漸過了一年多，小紅轉念接受服刑事實，思索自己可以做點什麼好？結果做了自己從沒想過的事：開始學習。小紅的謹守與改變都被教導老師看在眼裡，決定任命小紅擔任班長。

小紅這輩子總被忽略、誤解、歧視，從沒想過竟有師長會肯定自己，他很認真接下這份任務，努力思考如何帶領班級、成為同學與老師間的橋樑。小紅的堅強、平等、膽識與韌性完全彰顯出來，甚至每天自省並擴充彈性調整自我。現在的小紅已經成為同學敬佩、老師肯定的好學生，不僅順利拿到高中畢業證書，也已獲假釋返回期待已久的家。

(八) 小華的故事

我是害羞內向的，別人是努力面對一切的，

世界是許多不同的，生命是活下去的意義，

所以我要珍惜現在所有的。

——*囚出新世界。小華*

小華是個很會說故事的孩子，在每次的訪談過程中，他總是鉅細彌遺的告訴研究者關於每件事情發生的詳細過程；任何開心的、不開心的、挫折的、難以面對或憤怒不解的情緒都會一五一十地說出來。在訪談的過程中，很真實的感受到小華對於與人連結的需求，也感受到他內在的單純和迷惘。下圖為小華的成長脈絡，由圖可知小華各時期重要經歷是如何對他產生影響。

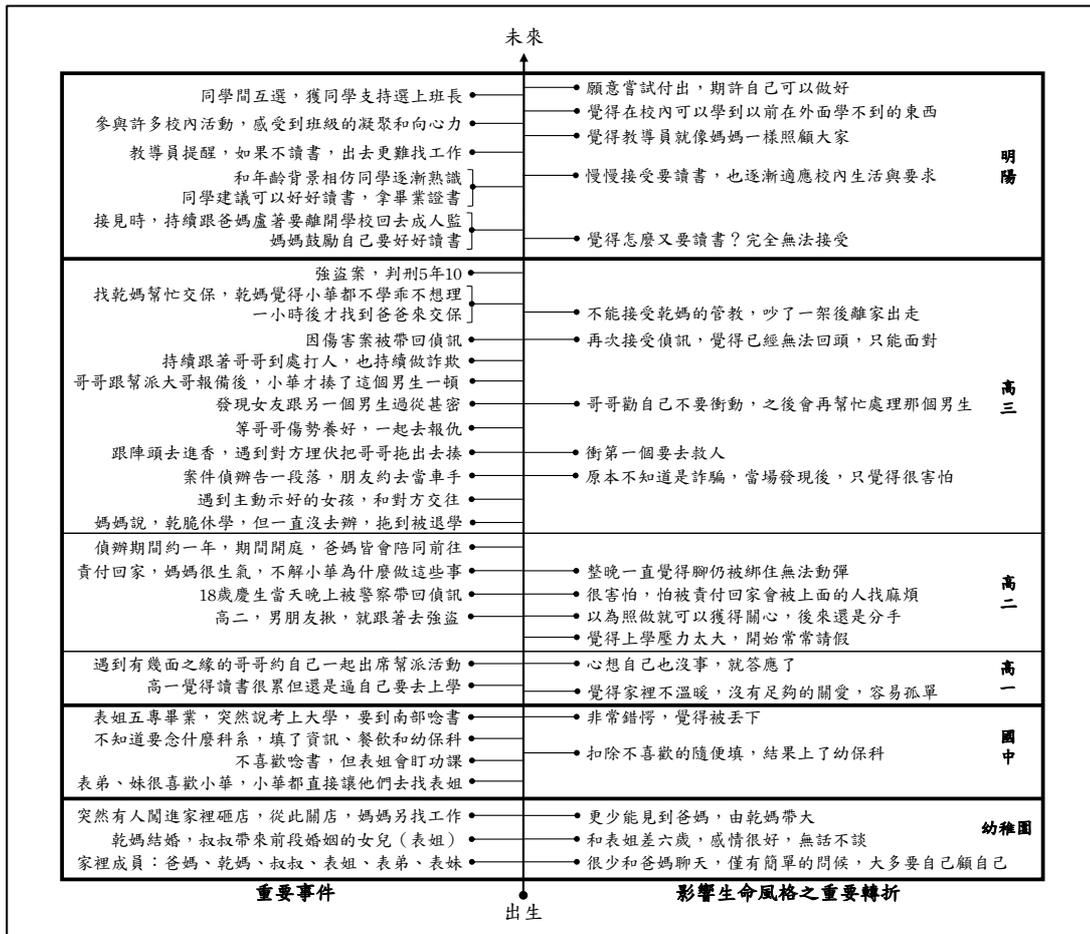


圖4-11 小華的成長脈絡軸線圖

小華是個孤單的孩子。對於童年，她沒有多說，只知道爸爸媽媽為了工作大多在外地工作，從自己17個月大開始，就都是同住的乾媽在幫忙照顧自己。乾媽結婚的對象帶了他前段婚姻的女兒一起來同住，小華喊他表姐，兩人差了六歲，但是感情很好，幾乎無話不談，直到表姐突然說考上大學要到南部唸書，小華的生活頓時失去的重要的依靠。

小華不是愛唸書的孩子，從小因為還有表姐盯著，所以一直忍耐到高二時才開始受不了，時常裝病請假。請假到後來，媽媽忍不住叨念乾脆休學算了，小華也就樂得不去上學。大約那陣子，孤單的小華想要有伴，就跟著朋友到處玩。只要朋友說去哪，小華也不多想，就乖乖跟到哪。朋友要結夥去強盜、打架，她也跟著去，「做什麼都在一起，他們應該就會注意到我了吧」，小華是這樣想的。

犯案後第一次被偵訊時是 18 歲生日當晚，小華很害怕很害怕，但偵訊結束一段日子之後，朋友來揪，小華仍舊繼續跟著朋友去做車手或去打架。但是跟在幫派哥哥身邊，小華是個非常聽話、情義相挺也不離不棄的好妹妹。小華覺得自己已經回不去最清白的自己，也難以和家人有更多互動，於是這個哥哥成為小華心裡的重要依靠，讓小華義無反顧地持續關心和支持。

半年內，結夥打人似乎成為小華的生活常態，但直到第二次犯案被帶回偵訊時，家人才知道小華在外是如此生活。而後，爸爸花錢交保帶小華回家，面對乾媽又生氣又傷心地說想把小華銬在家裡，小華選擇頂撞乾媽並乾脆離家出走，直到被帶進監獄服刑前，小華才重新又再害怕起來。

剛進入明陽時的小華非常不能接受又要唸書，在同學和老師們的鼓勵下才慢慢願意重拾課本。在明陽的生活有許多身不由己，但也有許多在外頭接觸不到的新鮮資源，小華漸漸開始思考和學習，也漸漸體會到原來當初那個跟著朋友到處惹事的自己，原來心中那麼孤單、那麼渴望得到多一點溫暖。如今，有了教導老師像媽媽一樣的關心，有同學們的互相鼓勵陪伴，甚至也推舉小華擔任班長，為小華接下來的日子，增添了許多可能。

(九) 小敏的故事

我是很可愛的小女孩，別人是有好有壞的人，

世界是很大的，生命是很重要的，所以我還是很可愛的。

——我只是一個小女孩。小敏

還記得第一次和小敏談話前，還正在跟小敏說明訪談的進行方式，小敏已經很自然地跟研究者聊了起來。小敏常常一邊撥弄著自己的頭髮，一邊跟研究者說起他的過去；小敏是個貼心的孩子，很想被看見，也不否認自己很「公主」。下圖是小敏的成長脈絡，可看見小敏從小到大對感情的渴望，也能看見感情為小敏帶來的影響。

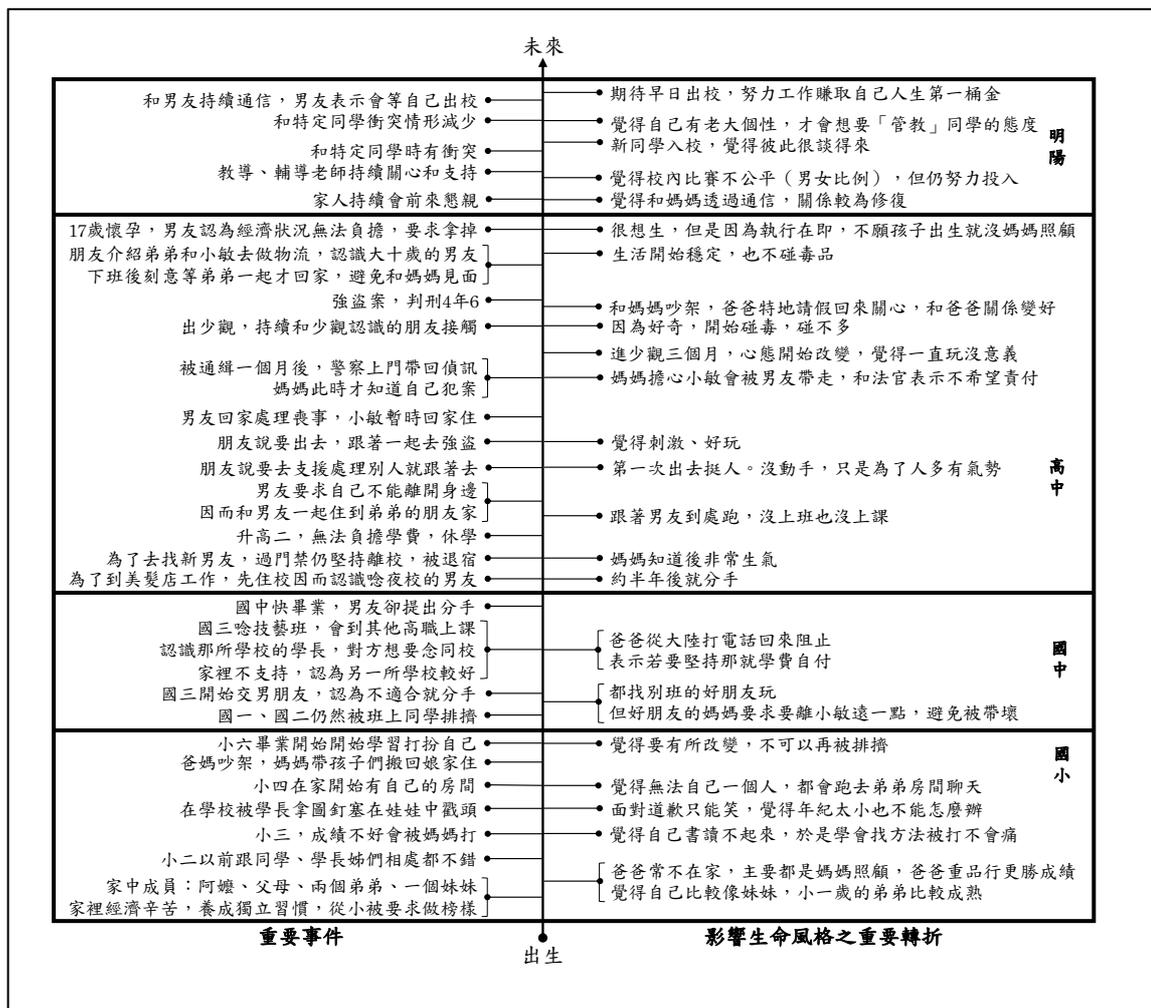


圖4-12 小敏的成長脈絡軸線圖

小敏雖然是長女，卻覺得當姐姐太累了，相較之下更渴望被呵護、照顧。小時候家人關係都還不錯，雖然對長期在外地工作的爸爸不太親近，但和媽媽的感情一直很好。然而大約從小三開始，由於媽媽相當重視課業表

現，所以小敏只要功課不好就會被媽媽打，加上在學校因為長得不夠好看被同儕排擠、被學長欺負，小敏在畢業後，決心開始學習打扮自己，讓國中可以有個重新開始的生活。

不料升上國中的小敏卻仍然無法被同班同學認同，於是小敏只會去找別班的好朋友玩，但好朋友的媽媽卻要求朋友要離小敏遠一點，免得影響成績。直到國三上學期，小敏遇到了初戀，首次獲得被疼愛的感覺，於是就此展開了她的青春戀愛史，後來為了能跟別班朋友繼續待在一起，小敏轉到技藝班就讀並在國三參訪時，小敏認識了某高職的學長，在愛情的吸引下，小敏堅持想到學長的學校讀書，但卻和父母的意見強烈衝突，以致爸爸放狠話表示小敏若堅持就要自付學費。小敏為愛毅然決然仍然選擇到學長的學校就讀，但在學費和制服費都繳清了之後，學長卻和小敏分手。

不願屈服的小敏在暑假就先到高職住校，同時開始在爸爸朋友的美髮店打工，因而認識了念夜校的男友，大約維持了半年後分手，又認識了另一個新男友，為了和新男友在一起，小敏被以不聽規勸擅自在外過夜的理由遭學校退宿而搬回家住。到了高二，住家離學校較遠，加上小敏開始無力負擔學費，於是選擇休學跟著當時的男友在校外住。當男友和他人結仇後，又因過度擔心小敏安危而讓小敏跟著他到處借宿。借宿過程中認識一對夫妻，什麼都沒想的小敏認為大家都是朋友，被朋友叫出去幫忙就去了，導致犯下多起強盜罪並被通緝。

小敏躲回家住一個月後，直到警察上門當天，媽媽才知道犯案的事，非常不能接受，而小敏在少觀所三個月出來後明顯感覺母女關係變得疏離，還跟媽媽吵架，難過的小敏只能悶在心中，爸爸知道後便特地請假回來關心，讓小敏備感溫暖，也重新和爸爸修復了關係。

小敏在等候判刑的過程中透過朋友進入物流公司工作，生活逐漸穩定，也新交了男友。男友幫助小敏穩定工作、遠離毒品，也認識小敏的家人，幫助小敏重新回歸一般生活，至今也仍在等待小敏從明陽假釋，成為小敏新生活的重要支柱。小敏進入明陽後，透過懇親和寫信稍微恢復母女關係，也獲

得學校多位老師、同儕的正向支持，讓小敏能適應環境並穩定身心。現在的小敏變得比較會思考，比較會多想像自己的未來，也期待未來離開明陽後能好好賺進第一桶金，經營屬於自己的人生。

讀者於閱讀完少年們的成長脈絡和故事後，可了解少年們並非一出生就是一心想要犯罪，相對的，少年們往往是經歷一連串家庭、學校或是人際關係挫折，無法有足夠勇氣面對內在失落或外在環境的挑戰，加上沒有獲得適當的管教與引導，於是少年們為了想超越自己的自卑，便以各種充滿自己創意，但往往不合法理的方式滿足自己的需求。

小結

阿德勒曾說「我們必須把所有的心理現象都視為一個不可分割的整體的許多部分」（Ansbacher & Ansbacher, 1956），包含從少年們的人我觀開始最直接認識他們的語言和自我概念，接著從成長脈絡軸線圖可了解九名受訪學生各自在成長過程中的重要事件和發展脈絡，並據此能夠在每位少年的精華成長故事中對少年有較為整體的認識。不從犯罪事實來認識少年，是能夠真正認識少年最重要的關鍵，雖然九名少年的生活經驗各有不同，但每個人皆並非一開始就想要走偏、甚至犯罪，因此更須注意的是少年如何從早期經驗中一步一步發展出私有邏輯和生命風格，並且理解行為背後隱藏的目的。

少年們會走進明陽中學的原因各有不同，從少年們的成長脈絡軸線圖中可發現少年們早期的生活經驗似乎皆出自極為相似的「樣板」，然而由於少年們對於早期經驗的解讀不同，其未來各自的發展亦不同，在瞭解少年們的生活經驗之後，更重要的仍是需回到少年對事件的主觀感受與詮釋，方能確實掌握其生命風格與優越需求。

第三節 以阿德勒心理學觀點探究收容少年之生活經驗

在上一節，可瞭解少年們的成長脈絡如何影響其生命風格而導致犯罪而進入明陽中學，入校後的經驗又如何對少年產生影響。在此小節中，本研究進一步由少年們的主觀詮釋描述其入校前後之生活經驗，並透過阿德勒心理學的理论內涵探究其現象意涵之本質。

一、少年們對於入校前生活經驗之想法與感受

研究者進一步將文本中歸納而出少年入校前生活經驗之各個主軸內容分別於後方段落說明，包括自卑缺陷、早期經驗、私有邏輯、生命風格、行為目的與超越目標。

(一) 自卑缺陷

以下說明此主軸之下的二類別內容，包含心理自卑與生理缺陷。

1. 心理自卑

九名少年小時候皆經歷了大大小小的家庭變動或是家庭暴力，包含父母離異、新增成員或照顧者換人，目睹家暴或是自己被家暴等。

我爸，那一陣子有稍微比較愛喝酒，還是會工作，只是我們小孩子看起來就是，不太喜歡，對啊。然後又來，我爸又交一個女朋友，我也是覺得不太喜歡，因為，怎麼講，我媽自己走掉，我爸又不把我媽帶回來，然後再去交另一個，而且也沒離婚，所以對我們小孩子應該是有點陰影啦。(S1-1-32)

媽媽也是有講，就是說，就是怎麼講，反正講我爸不好，那時候我就是，也不知道什麼事，就是媽媽又分開了，阿分開的時候我爸是有很難過，我是有看到我爸在那邊傷心的哭啊。(S16-1-17)

少年們對於家裡的這些變動往往都是被動接受，沒有人告訴自己到底發生什麼事，就算自己不喜歡，也無法改變什麼。

應該說...就是說離婚之後，爸爸先跟第一個女生在一起，啊有生一個我弟弟。啊之後又沒在一起了，差不多...到高雄那段時間，.....，就是我現在的繼母，第三個就是我現在的繼母，他們有結婚了，.....，(和繼母)不親啊。抗拒啊，會心裡面抗拒。啊當然表面還是就還好，因為畢竟都生活在一起，啊他

們...說白了，那時候我小孩子啊，他們是大人，對啊，我也沒資格多說什麼啊，啊就只能說爸爸怎麼、怎麼過活就只能跟著過。(S9-1-22、37)

在上述的家庭變動之外，家庭暴力也是讓少年從小感到無力和自卑的重要原因。小紅從小就常常目睹父母家暴，對於一再發生的家暴，小紅已不覺得害怕，反而只覺得無奈和不耐煩。

他們打完架，我爸就會自己跑出門啊，就會不想要回來的概念，然後出去（客廳）又看到我媽在那邊，然後要嘛他就好好的坐在那邊，要嘛他就，嗯，躺著，要嘛他就坐在地板，要嘛他就割腕，所以我就看看他，我就無言，我哥也無言，小朋友那種無言，可是不會害怕，就覺得，那時候就有個無奈是，這是搞哪一齣。.....覺得他們三不五時在那邊吵，很煩，所以我覺得就是，講話沒有重點才會吵架，然後就是一定是愛碎碎念，然後一邊被唸，不爽，才會打架，所以我不喜歡被唸。(S13-1-154、158)

小紋則是從小和父親相依為命，在他眼裡，父親什麼都好，但就是喝酒之後會變另一個人。

跟爸爸是相處得還不錯，但爸爸會喝酒，他喝酒蠻兇的。他喝酒很兇，然後一喝下去就會罵我吧，虐待我吧。他喝酒醉就懶得回家了，然後就載著我一起去睡公園。(S12-1-21、23)

雖然每個家庭難免都會面臨變動，但頻繁且持續發生的家庭變動在少年們的生活經驗裡處處可見，少年們尚且來不及消化上一個變動，下一個變動又已產生，因而少年們解讀家庭變動的方式往往是無奈、無能為力、無法多說、只能照單全收等氣餒的態度。

手足關係是另一個常見影響少年自卑的重要因素，當手足的境遇和自己不同，很容易讓少年覺得自己不如人。小洋長大後回想過去的生活，覺得自己如果可以跟哥哥一樣被照顧，今天也許就不需要走到犯罪這條路。

我有一個親哥哥，年紀也很近，讀同年級，等於我們一起從國小畢業，我們兩個一起被送到台北，可是我們兩個住的環境就真的差很多，我住在萬華他住大安，就我給姑姑照顧這樣，.....，哥哥他是給三叔他們照顧，.....，我到日後就漸漸看到差別，就是，給姑姑照顧，.....，似乎就是得不到那種好像真的被照顧的感覺。(S2-1-18、20、21)

小鹿從小喜歡打電玩，在他眼裡，姊姊和他不是同一類人，「姊姊是讀書人啊，跟我就不一樣的(S16-1-23)」，這樣的信念也讓他更無心於課業。

然而手足不一定是競爭關係，小敏雖然因為從小被要求照顧年幼的弟弟妹妹而被迫獨立，但年紀較近的大弟卻也是小敏讓自己能夠依賴的手足關係。

畢竟我是最大的，我也希望有個哥哥。我也跟我弟講過這件事情，對啊，我會跟他說，欸，你當哥哥好不好？我想當妹妹。人家雖然剛開始說他像哥哥的時候，他會...無言，然後翻個白眼。可是後面他也慢慢覺得，算了算了，當哥哥、當哥哥。(S15-1-280、281)

小敏自己心中的手足排序不是老大，卻被要求承擔老大的責任，「其實很...他算成熟吧，反而是我比較幼稚。(S15-1-276)」這樣自卑的心理，讓小敏在離開家，一路一直被動尋求被愛。

2. 生理缺陷

小一小二我感覺是被欺負被排擠的，就是在學校沒什麼朋友，有朋友就是兩三個，然後其他就是，可能是我小三的時候比較早發育，就是青春痘長比較快，他們就會笑說，你很噁心啊什麼的。我在想，可能也是因為有狐臭的關係啦，.....，就是跟不認識的人啦，要聊天還是什麼，會隔比較開啦。(S16-1-31、S16-2-58)

國小都被排擠...然後小六畢業那時候，我就告訴我自己，我國中的時候不可以再排擠，我要...就是...就是我小時候很、真的，像現在也很醜啊，但我小時候真的更醜。然後我就告訴自己我要好好讓自己變漂亮，不可以再讓別人看不起我，對呀，然後就...開始有點...外觀的改變，對呀。學著怎麼打扮自己什麼的啊。(S15-1-179)

在少年入校前生活經驗中會發現，若是少年擁有部分生理缺陷，則相當容易引起其自卑。如小鹿因為自己有體味而覺得需要跟別人刻意保持距離；小紋小時候的語言障礙則影響他的人際關係，讓他總是被同學嘲笑；而小敏的臉型較方，也讓小敏覺得自己在外表總是輸人一等。

綜上所述，少年們入校前生活經驗中的自卑與缺陷可分為心理和生理二類別內涵來理解，內容彙整分類如下表 4-2。表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及，因此研究者選擇留白，以忠實呈現學生在該部分的感受或影響較少的事實。

表4-2 少年們生活經驗中的自卑與缺陷

自卑與缺陷	心理	生理
小森	家庭變動/手足關係	-
小洋	家庭變動/手足關係	-
小林	家庭變動/手足關係	-
小樂	家庭變動	-
小鹿	家庭變動/手足關係	體味、青春痘
小紋	家庭暴力	語言障礙
小紅	家庭變動/家庭暴力/手足關係	-
小華	家庭變動	-
小敏	家庭變動/手足關係	外表

(二) 早期經驗

根據文本之整理可知少年們擁有相當雷同的早期生活經驗，本研究將其歸納為四個類別，分別為家庭經驗、教養方式、學校生活及人際經驗，分別於下方說明。

1. 家庭經驗

少年生活經驗中若出現重大失落，往往會成為少年人生的轉折關鍵，一是因為沒有辦法理解發生什麼事，生活卻已全然變調，二是因為沒有人發現少年當下需要的陪伴，使得心裡的空洞和傷口變大，轉而往外尋求能夠填補的關係或生活。

我個人是認為阿嬤過世這個這件事，讓我變得不喜歡回家，我也是到進來的時候，我回想才發現，欸為什麼那時候阿嬤過世了之後，我變得很喜歡跟堂哥他們混在一起，我有時候我寧願在在他們家過夜我也不要回家，……，我沒有料到說，最後住院這段時間，會是最後陪伴他的時候。阿他走的那一天也是蠻突然的，我是覺得說好像開玩笑一樣，前面就是剛在家裡辦喪事的時候，覺得心理都沒有什麼感覺，阿是到有一天在那個辦法會，阿就是全部家人都要跪下來，我才突然意識到我阿嬤好像是真的過世了。(S2-1-28、32)

生活的變動也是讓少年常常需要面對的困境。生活的變動包含搬家、轉學、照顧者換人或因為有弟妹而需要提早成熟獨立等等。小紅小時候因為父母離婚而被迫搬家兩次，搬家對小紅的影響就是需要同時轉學並重新適應新學校，然而這對小紅而言並不容易，於是一切就從那個時候開始變了調。

小學大家都覺得我很跽，對，因為我，一二年級一所學校，三四年級一所，五六年級一所，阿都是因為搬家，所以我一到第二所學校的時候，都陌生吧！不笑阿，不笑別人就覺得怎麼不笑很跽這樣子，所以聽到的聲音就是說這個女生怎麼那麼跽，……，然後到第三所小學也是，毀在那個我的自我介紹，老師要轉學生自我介紹，然後我不知道要講什麼？然後我就罵了一句髒話。（S13-1-1）

小林面對搬家，不如小紅那般適應不良，但是太常更動的結果也不禁讓小林心生懷疑與怨恨。

就是比較早知道現實吧。我也有去怨恨過，說為什麼別人都有爸爸媽媽，可是我卻是搬來搬去，一下可能爸爸帶，一下媽媽帶，一下外婆帶，我為什麼會像個皮球一樣被踢來踢去？（S7-1-122）

小樂在小五的時候也面臨了生活的重大變動，他的生命裡來了一個新媽媽，讓他非常不能接受：

我知道她跟我爸爸在一起的時候，我已經比較有自己獨立的想法了。啊因為我這個人本來就是比較看感情啦，……，因為我那時候整個情感的寄託都是在我弟弟的媽媽，就是我第二個媽媽。結果後面突然、突然爸爸跟這個…繼母在一起當下，雖然說還小，但是我思想已經獨立，……，所以我表面上沒說什麼，但是心裡一定會有些距離這樣子。（S9-1-68）

生活變動幾乎是每個少年都會面臨的問題，生活變動造成的後續結果則會加重少年對環境的不信任或是對自我認同的錯亂。像是小森面對父母離異的重大失落之後，隨即面對的是迎面而來的經濟、課業和家務壓力，在一夕之間被迫長大。

就，壓力就是，家裡的經濟嘛，然後又要照顧弟弟妹妹們，然後課業壓力，對啊，我要照顧好自己，又要照顧弟弟妹妹，然後有時候又要想，他們，怎麼講，就是有時候他們需要什麼，需要辦什麼，需要弄什麼，都要幫他們想。因為我爸爸他是不會去辦什麼東西的，然後他也不太認識字啊，然後其實需要什麼，幾乎都是我去辦。（S1-1-57）

2. 教養方式

嚴厲、體罰和疏忽是最容易導致孩子自卑、氣餒的教養方式，然而此類教養方式正好也是少年們最常遇到的教養方式。像是小樂的父親在他有印象以來都是忙於工作，自己常常感到孤單，即使父親後來把經營多年的 KTV 關了想回來好好和小樂相處，兩人的父子關係卻以然破了大洞補不回去。

我早上上課不是我自己走路，……，不然就是我爸公司，住在我們家的少爺載我去。啊就是等於說我跟我爸爸講話的就是...早餐的錢啊，還是買早餐，還是說學校什麼事，啊...不然就是因為我、我有讀安親班，我爸給我補習，然後...補到八點的時候，有時候在課...補習班客廳等、等到九點多，快十點，他才來載，啊帶我之後，晚餐買一買之後就回家，啊然後我爸爸又去公司（KTV），就等於說我們家這整棟，整棟房子就只有我一個人在家。（S9-1-32）

有一次就是我忘記什麼事，我阿嬤直接就跟我說啊...你知道你爸爸...現在為什麼要回來做這個工作嗎？我說我不知道，他說他現在想要彌補我，因為他之前做那工作都...就是跟我疏遠，就是沒什麼真正關心我，他現在做這個就可以每天在家跟我相處，他要彌補我，我說...我不知道，對呀，……，沒什麼感覺，因為那個距離，……，日夜顛倒這持續三、四年，從我...國小、國小...差不多二、三年級的時候，持續到六年級，對啊，三、四年的時間，都、都這樣子過。（S9-1-75、76、78）

小樂父親嚴厲的管教風格，加上長期的疏忽，讓小樂很沒有安全感，長大後有次在學校和其他同學起衝突，因為害怕父親，甚至乾脆就曉家再也不回去。

就是我會怕我爸爸...學校的部份其實沒什麼事情，但我那時候就是怕我爸爸，我爸爸那時候晚上...我...因為我被留到晚上，啊我...就...我爸爸、我就收到我爸爸的電話，跟我說...他就直接噏我說，……，等我回去台中你就死定了。我就說...喔好。掛掉之後，我就打電話給我朋友，他來學校載我，……，來那個...台中跟他哥哥住，……，就是都沒有、都沒回家。（S9-1-133）

小鹿的父母在小鹿五、六歲時就已離婚，父親的管教風格不太嚴厲，但是因為學了算命，幫小鹿排了命簿之後便常常在小鹿身邊耳提面命，讓小鹿不勝其擾；而小鹿的母親再婚，雖然後來也都會和繼父一起帶孩子們出去玩，但是繼父對小鹿也是嚴厲管教的風格，讓小鹿覺得害怕就開始避不見面，更沈浸於泡網咖。

爸爸就是家裡的事業沒搞好，然後沒賺錢，然後就是搞，就是去學算命的之類的東西，……，他說，他從我國小的時候就幫我算好了，就是他有我寫一本，就是類似我有幹麻幹麻，我會卡官司什麼什麼的，然後他講的是蠻準的，但我就是賭藍他，就是不信這個咩。（S16-1-53）

媽媽後來再婚的那個繼父蠻兇的，以前會怕他。……繼父就說，你要去打電腦可以，但你要去之前要打電話給他，然後就有幾次沒打然後被他抓到，就被繼父抓到。（S16-1-43、44）

3. 學校生活

學校生活對於家庭功能不彰的孩子而言可起到第二個家的作用，然而如同小紅在學校沒機會得到適當的陪伴和管教，甚至被視為禍根，受到許多不公平的對待；小紋從小在安親班只有成績不好就會被打的經驗；小華面臨高中許多考試和檢定要求應接不暇，這些學校生活經驗對少年們而言，卻無異只是另一個壓力的來源。

國一新生入學開始，我的座位就在垃圾桶旁邊啊，不然就是廚具櫃旁邊，就是最後一排角落，那我覺得這也沒差，這樣要翹課或要睡覺也較方便。到國三的時候我不能上去二樓，我不能上去教室，我們訓導主任他怕我會搗亂秩序，他覺得我是個禍根。然後一去學校我就只能，坐到訓導處前面，或坐到輔導室裡面，這樣，然後我又因為這樣我會不想去學校，然後後面我也是翹課，到第三天我一定要去學校了，我又翹課，翹到中午我才進去，我們訓導主任就先用那個藤條打我三下屁股，他就說，你趴著，就是拱橋，他說你遲到多久就給我趴多久，我整整趴了一個中午跟下午兩節課。(S13-1-12)

學業中斷是少年們將自己推往觸法的另一重要指標，如同小森、小樂、小鹿、小紋、小華和小敏在入監服刑之前，皆是在學業中斷之後，開始和偏差友伴密切來往，雖不盡然都會因而墮家，但是此時的同儕關係早已取代家的地位。

他們（家人）是跟我講，啊也叫我說...要不要回去讀書？叫我好好想一下，.....，沒多久我直接打電話說我、我沒有要讀，我要在外面做我的工作就好了。因為就是那時候在外面沒有受到家人的拘束，都跟朋友在一起之後就覺得說，生活、生活過得很好啊，對。(S9-1-135)

（就讀高一）幾個禮拜而已，就那時候看不懂，就不想去了。(S16-1-36)

後面沒有上班也沒有上課，就到處跑啊。那...想去哪裡就去哪裡啊，.....，後來就是我跟我那時的男朋友就住在他們...那對夫妻的家，然後他們說要出去，啊就一起出去啊，後來就犯下這條案子啦。(S15-1-117、140)

4. 人際經驗

少年們之所以會和偏差友伴如此合得來，往往是因為先在一般的人際關係遇到挫折甚至被霸凌，像小紅覺得到了新學校之後，都沒有人要跟他做朋友，但是卻有另一群愛玩的朋友願意接納他，小紅自然就和他們走在了一

起。而小林和小鹿除了人際關係挫折，更曾受到霸凌，也因為受到霸凌經驗影響，認為以後不能再這樣被欺負，於是開始逞兇鬥狠。

我到三年級其實也都有被學長揍過，……，他們那時候，學校有那個盪秋千嘛什麼的，想要坐，他們就把我推下來，我就問他們憑什麼這樣，難道你們年紀比較大就比較厲害是不是？可想而知那就當然被揍啊，被三個人這樣。真的我就無言，也有哭啦，……，可是這件事在我心裡有一點怨恨在，我到五年級有那些朋友之後，我就去報仇啊，我就欺負看他們，看他們啊現在國中生就比較厲害是不是？我說你是沒有被國小生打過是不是。（S7-1-109、110）

之前也有被欺負過，可能是想說不要被欺負。之前國小打網咖的時候，剛才想到的，就是有遇到那種就是，欺負我的，也是一群的，就是五個左右，啊其中一兩個，就是會，那時候就跟我來借腳踏車，阿我去要回來的時候，他就說，欸啊你腳踏車放這邊放這麼久，那保養費算你三千塊，就在那邊算有的沒的，然後就說不然這樣子好了，給我三千塊就好了。然後我是沒給他啦，然後那時候沒給就被他們打。（S16-2-75、76）

人際挫折不一定會將少年推向暴力，也可能是像小森和小敏一般，在遇到人際挫折後或霸凌經驗後，選擇比較壓抑的方式默默接受，並轉向其他方式尋求認同。如同小紋、小華和小敏皆轉而尋求感情或友伴關係的慰藉，為了維繫感情，即使知道會觸法也不在意。

那時候就是想說有錢可以賺，阿兩年的那個男朋友有欠當舖錢啊，所以那時候可能是比較缺錢。（S12-1-146）

因為那時候，我那時候只需要一個關心而已，因為那時候爸爸、媽媽他們都不在家這樣，覺得家裡不溫暖，覺得朋友給我的比較...很多的溫暖這樣子。（S14-1-176）

綜觀少年們的早期經驗內容，可歸納為家庭經驗、教養方式、學校生活與人際經驗等四個類別，表 4-3 統整少年們早期經驗之內容，其中表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及，因此研究者選擇留白，以忠實呈現學生在該部分的感受或對少年影響較少的事實。

表4-3 少年們早期經驗內容

	家庭經驗	教養方式	學校生活	人際經驗
小森	重要失落/生活變動/- 承擔家務/經濟壓力		學業中斷	人際挫折
小洋	重要失落/生活變動	嚴厲管教/缺乏陪伴/- 缺乏關愛		-
小林	重要失落/生活變動	算命預言/缺乏陪伴	-	人際挫折/霸凌經驗
小樂	重要失落/生活變動	嚴厲管教/遭受體罰/ 缺乏陪伴/缺乏關愛	學業中斷	感情挫折
小鹿	重要失落/家人病痛	嚴厲管教/算命預言	學業中斷/學業挫折	人際挫折/感情挫折/ 霸凌經驗
小紋	重要失落	虐待施暴	學業中斷/學業挫折	人際挫折/感情挫折
小紅	生活變動	遭受體罰/缺乏關愛	不平等待遇/被放棄 放任	人際挫折
小華	重要失落/經濟壓力	被放棄放任/缺乏陪伴 /缺乏關愛	學業中斷/學業挫折	感情挫折
小敏	經濟壓力	遭受體罰/缺乏陪伴	學業中斷	人際挫折/感情挫折/ 霸凌經驗

(三) 少年入校前私有邏輯

少年們長期受到挫折所導致的自卑，使少年們認為信任旁人不如信任自己，於是逐漸發展成較為自我中心的私有邏輯，本研究將少年於文本內的私有邏輯歸納為不能被欺負、我行我素又如何、自己低人一等、同儕幼稚不可靠、不能成為家人負擔和金錢是籌碼等六個類別，以下分述之。

1. 不能被欺負

少年們認為自己不能被欺負的主要原因多來自於過去的人際挫折或霸凌經驗，但由於自己的家庭經驗又讓少年覺得自己沒有能力反駁些什麼，於是便容易選擇採取更加激烈的方式來獲得尊重以補償其自卑。

在小森的例子中，先後經歷了媽媽離開和阿姨加入，讓小森非常不能釋懷，而阿姨的女兒在這時候進入新家庭，小森便認為至少要保護好自己的弟妹，不能受到阿姨女兒的欺負。

(和阿姨女兒的關係)還好,不怎麼好,就,怎麼講,我們四個,反正他女兒跟我們這邊四個小孩不好,對啊,因為,他女兒脾氣不好,然後我們脾氣也還不是,也會吵,但不會動手。(S1-1-38)

而小林則是因為小學三年級時被學長欺負過,在小六又受到朋友懷疑而被打,逐漸認為自己不能再忍氣吞聲,「就是覺得說,這樣玩,才會有人怕我這樣(S7-1-108)」。

2. 我行我素又如何

出自於自卑情結,少年們通常更希望可以受到尊重和接納。在小紅的生活經驗中可看到,小紅的個性其實很樂於合作,但是若是合作無法受到尊重,小紅便會以不配合的方式消極地表現自己的抗議。

在學校的時候要驗啊!我在外面國中的時候啊,就是一定找我啊!對,要嘛就找其他人,要嘛就只找我,反正每次我都有,對呀,我沒有吸的時候,我就欸,我一開始都會配合他們驗尿,可是驗到後面,我就覺得我沒有吸,我為什麼還要配合你?就是不管我有沒有吸,我為什麼要配合你?可是一開始我會配合,然後到後面我就不配合啊,阿不配合就是會帶回去啊。(S13-1-114)

當少年認為外界對自己不友善,少年們便習慣用自己的方法來自我照顧,對少年而言,外界不在乎自己,自己也不需要太過客氣,少年們的行為因此被解讀為我行我素,而少年所想要的雖然可能僅是為了尋找能夠讓自己安心或被尊重的方法,但因為過去經驗讓少年認為解釋了也沒有用,於是也就接受了旁人的指控,也會逐漸開始認為「就算我行我素又如何?」反正解釋與否都不會改變他人對自己的看法,便乾脆放棄。

小樂從小就被疏於照顧,孤單的小樂找到的方法除了到處玩耍,就是偷父親的錢去網咖待上一整天,雖然回家總是被揍,但小樂也不知從何解釋起,於是也就不多解釋,任由自己被誤解。

我從國小就常常泡網咖,啊我又沒錢,我都是直接偷我爸的錢,啊我...偷不是偷百元的,我是直接這樣三、四千抽起來,啊我就是...早上六點多直接過去開、開八小時,開開開...時間快沒了,覺得怎麼才下午而已,再開,開到晚上,因為我就覺得說...反正我...回去一定會被打,那我就是在(玩夠本)。欸...會、會怕,會怕被打,但是每次都是打不怕。就是我每次做完之後我都會、就會想、會在那邊緊張說回去要被打還是怎樣,但是每次被處理完之後又、又還是做。.....就是說我想要在人多、比較熱鬧的環境,.....,很多人的聲音,我聽

起來也比較安心、開心這樣子。跟在家裡一個人玩天堂那種感覺有差。(S9-1-147、153、156)

3. 自己低人一等

少年們外在行為的逞兇鬥狠往往讓旁人誤會少年的本性也是如此，然而少年內在其實也很想要表現好、想要被注意、被關心：「只是想要被人家更加的關心，更加的注意。(S12-1-135)」，「那時候強盜，……，也是跟朋友，然後覺得會不會被他們關心到吧。(S14-1-175)」但長期的挫折造成少年們對自我價值的懷疑，認為自己已不再清白，做了壞事沒辦法再回頭，乾脆繼續做下去。

對，人生已經走錯路了，已經回不去了，回不去...之前最清白的那個我了，對。已經、已經回不去可以當乖乖牌，可以乖乖唸書的那一個我了。(S14-1-191)

小紅一開始願意承認是自己找朋友一起蹺家，是為了保護朋友，但久而久之別人反而認為什麼都是小紅做的，雖然對於小紅而言這樣的指控並不公平，但從小累積的習慣，也讓小紅不願再多做解釋以免再度受傷。

跟我翹家的那位女生她爸爸會打她，然後我又覺得說不希望他爸爸打他，然後我就可是是有時候是他約我出去翹家，阿有時候是我約她來我家，可是我不會主動約他去外面趴趴造，……，我不想要我的朋友被打，被他爸打，因為跟我蹺家的那個女生會跟我說我爸爸會打我，然後所以說要我講說是我，然後久而久之在學校發生什麼事啊！我就會說對啊是我什麼都是我。就不想讓其他人有事，然後可是到最後都覺得說，不用問就知道是你，那個又不是我願意的感覺了，這個有差。(S13-1-11、12)

少年們感到不如人的例子比比皆是，在小林的故事中，雖然小林並不後悔自己選擇的道路，但是內在還是認為這樣的選擇讓自己和別人不一樣，因此會刻意和還沒有走偏的朋友保持距離。

我不是個正常人啦，我不是個平凡人，我就不會想去跟他們，因為萬一我跟他們聯絡，他們又跟著我，又開始騙什麼的，我會蠻自責的啦。(S7-1-229)

4. 同儕幼稚不可靠

在少年們的早期經驗中可看到少年們從小經歷許多變動和挫折，雖然相當渴望家庭的溫暖，但往往得到的只是傷害。於是當少年們發現有另一群人

和自己的經驗類似，互相取暖便成為很好的選項。像是小華因緣際會之下和混幫派的哥哥走近，哥哥便逐漸成為自己生活重要的依靠。

我一直打電話給他、一直打、一直打，就是無法接聽、無法接聽、無法接聽這樣，就是有一個關機的感覺這樣子。我一直去打聽這樣，就覺得我哥哥怎麼會突然...突然憑空消失了，明明就前一天還有跟他聊天，隔天人就不見了。奇怪，到底發生什麼事？我很擔心，我是不知道他是...又被人家押走了，還是什麼這樣子。然後我就問我哥哥的媽媽，因為我跟他媽媽也很好這樣子，啊就問他啊我就問說阿姨，那妳知道哥哥去哪裡了嗎？她說哥哥已經在做偵訊的當天已經被收押了。我說怎麼會這樣子？對，很突然的，就是我哥哥突然、很突然的就不見了，突然很...就被收押了這樣子，啊我就這兩個月都一直在外面，一直傳訊息給我哥哥講說，哥我真的很想你，趕快回來好不好？對，就是留訊息給他這樣子。（S14-1-88）

小森面對家庭的困境，選擇默默接受，由於小森不善言辭，少有談得來的朋友，加上小森認為其他朋友不見得理解自己的處境，於是與其跟朋友廝混，小森反而更願意試著讓自己成為更稱職的大哥，以此獲得弟弟妹妹們的支持與尊敬。

只要我可以帶他們，我就我們去，我就一定是帶他們，一定是全部都帶啊，像我家那邊沒有車子，只有機車，機車沒辦法帶他們，我就坐大眾運輸。是很累，可是至少，至少是家人，家人出去玩。（S1-1-196、197）

少年在家庭受挫之後，轉而尋求溫暖與支持的對象不一定是同儕，更多時候反而是比少年年長的友伴。小鹿和小紅因為從小被排擠，不約而同地認為同儕很幼稚，對小鹿來說，年紀稍長的友伴不會為自己的青春痘或是體味而排擠自己，反而是父母之外，還會認真和自己勸說、講道理的重要朋友。

他們想法比較成熟。我會現在這樣，是因為之前那些國中的朋友，才有這個個性，不然我現在應該是很屁的。就是我國中的時候我會看不起我同年紀的，或比我小的，我都盡量找比我大的，玩啊去做一些事情。因為他們有時候也會跟我講一些道理啊。比如說高中的朋友說，看我沒有讀書什麼的，會叫我不要翹課之類的，也是會勸啦。（S16-1-32、33）

5. 不能成為家人的負擔

在校前的生活經驗中，少年們對於家人可說是又愛又恨，對小樂而言，家人決定了自己的許多生活變動，自己沒有辦法有自己的聲音，很多事情只能被動接受。

我沒有資格去說不要還是幹嘛的。對，啊那個時候在他們眼中我也是一個小朋友而已，就是什麼事情大人來處理就好，小孩不要插手。（S9-1-107）

對小森和小洋而言，家庭已經有許多變動，自己就更不能成為家人的負擔，於是小森一肩扛起了照顧家人的責任，小洋則是開始尋求可以自己打工賺錢的機會。

我國小那時候就是有打工一段時間，我家我，我叔叔那時候是用營造公司，然後我就是去幫忙這樣子，就是工作一段時間，阿其實我從國小時候我就有知道說必須自己賺錢，才不會造成人家的困擾，這~這個想法，因為我小時候也是在跟叔叔要午餐費的時候，我敲門，他可能剛睡醒這樣，然後我跟他說我要幹嘛！然後就說哇無喜臨爸(台語-我不是你爸)，要拿錢為什麼找我拿？其實我可能當時也蠻受傷的。很多小時候片段真的被無法釋懷，尤其是我發現我進來之後，很容易回想以前的事情，就是不經意呀，會想到阿當下的感覺是怎樣！（S2-1-57、58）

6. 金錢是籌碼

少年們透過金錢的取得，開始可以自給自足、不用依賴他人的這種感覺，往往能給少年帶來莫大的滿足感。小林認為「錢是我交際的籌碼。就是我能，我能在生活上的籌碼，這是我人生的賭注吧。（S7-1-173）」，而小洋會選擇要賺快錢，則是因為想要養活自己，不需要再依賴別人，對生活的掌握度能夠提高。

可是這也是我日後會變的主因，因為我享受過那種自己滿足自己，自己工作自己養活自己那一種，我已經體會過這種感覺，到了我就是真的完全沒唸書之後，我還是一樣這種心態，阿我要走偏之前，其實我覺得說，我當時 15 歲了，在我們家營造公司做，就覺得說我 15 歲就在這邊做，多做幾年日後應該是很有成就，只是，就是因為跟叔叔，他對於我薪水就是很有爭議，.....，我想說阿完蛋了下個月又要失工了，當時就一直在積極的在找工作，阿我為了快速找工作，就是當時剛好身邊又有在賣藥的朋友，就是陰錯陽差就踏偏了，踏錯一步。（S2-1-73、76）

綜上所述，本研究統整少年們的私有邏輯如表 4-4，表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及之處，因此研究者選擇留白，以突顯學生在該部分的感受或影響較少的事實。從表中內容可知，少年們其實並非自大，而是自卑，往往有較低的自我價值感，而透過挺朋友的方式能夠讓少年們感受到自我價值。此外，少年們對家人的想法是複雜的，家人可能是讓少年擁有自信的來源，也可能是讓少年嚴重挫折的關鍵。最後，金錢

對一般少年而言或許不是很主要的議題，但在小林和小洋的故事中，金錢卻是能夠幫助他們擁有掌控權的重要籌碼。整體而言，若以客觀角度分析少年們的私有邏輯，會發現其中充滿了矛盾，然而這樣的矛盾也正凸顯了少年內在的混亂，與少年們極需被看見的內心世界。

表4-4 少年們入校前的私有邏輯

	自我保護	自我享樂	自我價值	友伴關係	家人	金錢
小森	不能被欺負	不碰毒品	-	人際衝突很麻煩	要照顧家人/ 不能成為負擔	-
小洋	-	賣毒沒什麼	宿命難改變/ 無法回頭	-	不能成為負擔	金錢是籌碼
小林	不能被欺負/ 理當被尊重/ 要比別人兇	-	自己不是正 常人	-	-	金錢是籌碼
小樂	-	要玩夠本/ 自由很重要/ 我只是愛玩	-	感情是為了 陪伴/朋友要 相挺	小孩沒說話的 份	-
小鹿	不能被欺負	我行我素	守江湖規矩	同儕很幼稚	-	-
小紋	-	賣毒沒什麼/ 無法偷拐搶騙	想要表現好	-	家人很重要	-
小紅	理當被尊重	我行我素	敢做敢當/ 誤會就算了	同儕很幼稚	-	-
小華	-	-	沒人注意我/ 無法回頭	朋友要相挺	-	-
小敏	不能再被排擠	好玩刺激才不 無聊	沒辦法獨處/ 自己不好看	-	-	-

(四) 少年入校前生命風格

前述私有邏輯若一再被強化，則會慢慢塑造出更穩固的生命風格，本研究整理少年入校前生命風格並分述於後。

1. 講求道義、順從和合作

少年們在他人眼中雖然似乎都是和一群牛鬼蛇神之類的朋友在一起，但其實在和朋友的關係中，少年們往往非常注重彼此之間的關係連結，如同小

林雖然販毒、詐欺和打架，但是在小林身邊的人，小林並不認為自己需要高高在上、擺個身段，而是重視互相照顧，講求道義。

我為了要照顧我身邊的人，我可以去交際應酬什麼的，但是我沒有要因此而去欺負別人，覺得我自己很了不起，很高高在上的。該給人的就是要給人。像我做這些東西，人家幫我做事，我也是該給人家就給人家，……，就是我知道阿他們也會吸毒，那我就，欸，有賺錢，那我帶你們去搖頭，你們不用自己出，就這樣。不會你們幫我賺錢，我還要吃你們的錢。對啊。（S7-1-166、279）

小紅也相當重視自己和他人的互動關係，雖然小紅本身長期被誤解，但小紅反而非常不願意別人也受到和自己一樣的委屈。小華雖然不像小林有許多金錢，但是小華在哥哥被圍毆的時候，即使其他人都跑光了不敢出來幫哥哥作證，自己也還是覺得應該要去幫哥哥說話，由此可清楚明白，當少年覺得和他人有所連結時，很願意互助，更相當重視相處的道義。

少年們對於歸屬感的追求相當熱衷，當少年覺得在某個群體裡頭可以獲得歸屬，往往樂於分享、合作，也很願意順從全體的規則，儘管這樣的規則不一定合乎社會道德規範，但也不能否認他們本質上確實具備的合作意願和能力。

2. 容易衝動和負向思考

少年們給人的感覺常常是容易衝動，情緒敏感又不穩定，在小樂的故事中，由於早期生活的變動讓小樂總是沒有能夠穩定發展的環境，也沒有機會被教導如何面對情緒，「很多事情我會選擇壓抑，就是壓在自己的心裡面，也不太想說出來給人家聽。（S9-2-59）」加上父親嚴厲的教養風格，讓小樂對於一些細微變動特別敏感，因此造成小樂情緒變化又大又快。

可能前一秒還笑笑的，可能中間講到什麼，我心裡突然感覺不好，我就馬上變臉了。可能主要最大的部分是說，我應該對除了自己以外的任何人都沒有到一個完全的信任。從小就這樣，自我防備比較重。（S9-2-56、62）

少年不擅長面對自己的情緒，連帶影響感情經驗的挫折，例如小鹿和小樂在國中時期經歷的初戀都不甚順遂，造成小樂和小鹿後來皆無法信任感情。小樂認為感情可以給予一些陪伴，但因為不喜歡面對分手的失落，所以

小樂始終有個備胎，一次不會只和一個女生交往；而小鹿在被分手後很傷心，於是就算重新有交往對象，也不敢再太過投入。

我是覺得他是去找他之前的男朋友啦，個人覺得。啊我是不知道啦，我是覺得而已。……，就是被甩啊，然後傷心了很久啊。然後後面交的女朋友就，不知道為什麼就是沒有感覺。就是不敢用心去交，因為就怕傷到。（S16-2-14、25、26）

3. 相信自己可獨立自主

青少年們因為家庭背景的關係，獨立自主的能力往往相對突出。像是小森國中後就一肩擔起家務，小林、小樂、小洋和小紅在生活裡也都早早認清自己無法依賴家庭支持，所以很早就要求自己學習獨立。然而能夠獨立自主的能力於少年們的主觀感受而言，往往不是引以自豪的感受，而是迫於現實中不得不的選項無可奈何。例如小洋覺得自己獨立是因為成長過程中父母親的缺席，「那都是從小就培養的，因為爸媽不在身邊呀！想要幹嘛都必須要靠自己。（S2-1-77）」小林也是從小因為家人工作關係，自己早早就需要到學校，並幫自己安排一切：

（我從小）就是個蠻獨立的小孩，但是我也知道那時候我也能分辨什麼是對錯的，一直到現在我也都能分辨什麼對錯，一切都是我自己在我自己清楚的狀況下選擇這些的路。（S7-1-9）

4. 過度依賴和極力想證明自己

從前述整理中可發現少年有許多偏向自我關注的私有邏輯，當少年感受不到他人對自己的肯定，為了補償內在的自卑，遂會逐漸發展出過度依賴或者過度想要證明自己的生命風格。在小洋、小鹿和小林的故事中，克服自卑的方式，是想盡辦法要證明自己。例如小洋在被叔叔不公平的隨意調整薪資之後，小洋便興起要自己做出一番成績的念頭。

我是也覺得說想要跟叔叔拼、賭一口氣啦！我靠...靠自己的方式賺錢給你看，然後後來我就變成跟賣不下去的朋友一起賣，繼續賣藥這樣子。（S2-1-81、82）

對於女學生而言，則較常出現過度依賴的生命風格，以小華、小紋和小敏來說，為自己找到一個可以依賴的對象，自己是否獨立或從中取得能力感

似乎就顯得不那麼重要。對女學生而言，感情或關係議題可以是挫敗失落的來源，也可以是滿足和鼓勵自己的力量，這是相較於男學生而言較大的不同。例如在小敏的例子中，感情反而才是提升自己能力感的來源：

還沒跟他（男朋友）在一起的時候，我是出門就會有人幫我付錢，對，然後我跟他在一起生活之後，變得說，我不會想要讓他一直幫我付什麼錢。我會覺得說，我們兩個現在一起住，那他就兩個人一起平均分攤生活費用，就是開銷，不要說全部都是丟在一個人身上。（S15-2-132）

5. 重視關係中的自我貢獻

少年們對於自己是否能夠在關係中帶來貢獻皆很重視，但由於自己走的是偏路，因此少年們往往不認為自己有何貢獻，也不認為自己的存在具有什麼價值，在少年們的心理，自己只是做了當下該做的，並不會因此特別認可自己的行為。

女學生們對於在關係中貢獻的想法和男學生大致相同，然而女學生更在意自己於感情或關係中的付出與被需要。例如小紋為了幫忙負擔男友的債務而幫忙販毒；小華看見自己哥哥被打，「我就想要去救我哥哥，我就衝第一個，我就想去救我哥哥（S14-1-74）」之後更因為其他人都逃跑了剩小華一個，讓小華更覺得自己的付出很有價值，也讓自己跟哥哥的感情更加深厚。小紅則是為了朋友不會被家人打而願意把一切責任攬到自己身上。

我就說是我是我，……，我不想要我的朋友被打，被他爸打，因為跟我驕家的那個女生會跟我說我爸爸會打我，然後所以說要我講說是我。（S13-1-11）

6. 自我中心和追求優越感

青春期階段隨著自我認同和追求優越感的需求逐漸升高，忙亂無章的少年若無獲得適當引導，往往會更關注自己更勝於他人，也更無法忍受被否定或丟面子。小森就曾提到有次和父親爭執，最主要原因就是不知道要如何面對衝突，也因為自己缺乏自我價值感，更無法接受在外人面前被不留情面地對待，於是顧著自己生氣，什麼也沒說就直接離家出走。

有一次出去，直接出去一個月沒有回來，……，我跟我爸吵架，工作的時候吵架，我爸直接拿器具丟我，然後我也是直接走掉，……，小孩子啊，不會想啊，只會想著逃離當時的地方，就離開，應該是說，找不到方法跟理由面對，

所以才，對啊，……，那時候因為也是很多人，認識我爸、認識我的，……，我就說不是我了，他還拿東西丟我。雖然我沒有被丟到，可是我還是蠻賭藍的，很生氣的。（S1-1-202、204、205、207、209）

7. 坦然面對困境

少年在入校前的個性通常都是氣餒、挫折的，但有時也相當有勇氣。例如小紋面對旁人對自己的詢問總是相當坦然、毫不遮掩地有問必答；小紋自己的解讀是自己太笨了，所以才會不懂得保護自己，然而卻也能顯示出小紋生命風格中誠實和勇於承擔的優勢。

我有次去學校，學務主任就說「欸你好久沒回來，啊回來驗尿一下」我就「喔，好啊」……，就笨啊，人家說什麼就好好好。然後之後進入安置所。哎，會進入安置所也是因為我信任少年隊。他去學校抓我你知道嗎？他就說「欸有事問你啊，回去少年隊那邊泡個茶啊，問你一下話就放你回來了」放我一顆芋頭蕃薯啦（台），放到我就被送去屏東你知道嗎？（S12-1-68）

後來出來一個月沒多久，……，我又開始碰毒品，這中間我有進去法院就是要開毒品的庭，結果開最後一庭的時候，法官就問我說「你有沒有碰毒品？」我說「有阿」，然後他就什麼，然後他就開始念毒品的名字，然後他唸到什麼我就「喔有，喔沒有」，然後就「好，收容」，我就火花去（台），出來一個月沒多久又進收容。（S12-1-68）

小紅對於自己要被關的結果也很坦然接受，他始終覺得自己的所作所為「是就是，不是就不是」，沒有必要隱瞞，這就是小紅的生命風格，即使面對刑責也依然坦然。

就覺得，就跟犯錯被罵懲罰道理是一樣的。就跟犯案被關判刑，就是很條列式的……對，我不會多想說，啊我會怎麼樣、我會被判多久，我不會預設立場，我覺得最終就是被關嘛，啊被關就被關嘛（S13-1-187、188）

8. 習慣壓抑和放棄挑戰

由於無法有勇氣面對挑戰，所以容易選擇逃避，逃避成了習慣，遇到困境或者難以面對的情緒時，就會選擇壓抑或直接放棄；這是少年們在入校前最常見的行事模式。小紅在國三時被收容，交保後原本想著可以去參加畢業典禮，但卻被阻止，後來去詢問自己的畢業證書也不順利，面對這樣的情形，小紅不爭也不吵，儘管心裡原本有些期待，但也就選擇壓下自己的情緒而直接放棄領取證書。

我國三還沒有畢業我就被關了，然後被收容，……，交保十萬塊出去，然後隔沒幾天，……，國中的那個畢業典禮，然後我就去啊！然後我們學校主任跟組長還不准我進去會場，就是說，我一定又要去搗亂，噢好吧！我連一束畢業胸花都沒有。……他們還在討論說我要結業還是肄業，對，然後我就，好吧！我就走了，完全不管他要再說什麼，那張證書，就到現在我還沒有拿到那張證書。（S13-1-25、28）

少年們這樣的舉動常常被解讀為不尊重師長、我行我素或是自視甚高，然而此時小紅的離去，並非代表自己不在意，只是過去太多的經驗讓自己學習到，再爭再吵也沒用，不如自己先放棄不管，至少可以讓自己好受一些。

綜上所述，可知少年的一舉一動背後往往都有各自不同的原因，雖然有些原因看來像是無理取鬧，但也並非全然的惡。為使讀者可更清楚了解少年們生命風格之本質，本研究透過阿德勒心理學的關鍵 C 概念將少年們的生命風格依照具備或缺乏關鍵 C 時的行為傾向進行歸類，統整少年入校前生命風格中關鍵 C 之呈現情形如表 4-5 所示；表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及，因此研究者選擇留白，以突顯學生在該部分的感受或影響較少的事實。

表4-5 少年們入校前生命風格中關鍵 C 的呈現

	連結感		能力感		價值感		勇氣	
	具備	缺乏	具備	缺乏	具備	缺乏	具備	缺乏
小森	-	情緒衝動/ 易受影響	務實	-	-	逃避困境	-	習慣壓抑
小洋	-	-	獨立自主	要證明自己	-	-	坦蕩	-
小林	要有道義	-	獨立自主	要證明自己 / 願為選 擇負責	-	愛玩愛刺激	-	-
小樂	-	情緒衝動/ 負面思考/ 難信任感情	獨立自主	-	-	愛玩愛刺激	-	習慣壓抑
小鹿	順從/ 樂天開朗/ 有福同享	難信任感情	-	要被看有	-	-	-	習慣壓抑
小紋	願意信任/ 順從	-	-	感情是重要 依靠	貢獻	-	誠實坦然	-
小紅	不冤枉人/ 補償合作	缺乏安全感	獨立自主	-	貢獻	-	誠實坦然	逃避挑戰
小華	要有道義/ 順從	-	-	感情是重要 依靠	貢獻	-	-	-
小敏	合作	-	-	感情是重要 依靠/依賴	-	-	-	放棄

(五) 少年入校前行為目的

在了解少年的生命風格之後，便可更加理解少年們選擇採取某些行為的目的為何。以下遂將少年常出現的行為目的歸納為四大類分別說明。

1. 追求他人目光和被接納

少年在人際互動若不順遂，自然會往可以相處得來的朋友靠攏，雖然少年們也多半知道這群朋友有可能帶自己愈走愈偏，但是尋求與他人的連結，是少年們更想要追尋的目標。例如小樂小時候常常偷拿爸爸皮夾裡的錢，到網咖泡一整天，為的不是因為網咖的遊戲比較新、比較好玩，而是因為在家

太孤單，到網咖人很多，加上自己有錢，別人也很樂意攀談，滿足了小樂在家缺乏的連結感。

我想要在人多、比較熱鬧的環境，加上那個時候因為環境的問題我就是...不是看電視就是玩家裡的電腦，啊我家裡就有電腦，為什麼不在家裡玩？就是說我一個人而已，啊對啊，所以我就是說要不然去網咖，比較人...那種環境很熱鬧，很多人的聲音，我聽起來也比較安心、開心這樣子。跟在家裡一個人玩天堂那種感覺有差。(S9-1-156)

小洋第一次嘗試賣藥就成功，發現自己在這樣的工作中可以獲得別人的注意，「我在那兩個小時把那些毒品賣掉，.....，就突然就給了人家一個說，欸這個小孩不簡單喔。(S2-1-96)」而且和這些朋友在一起不用擔心不被接納，於是透過賣藥來賺錢自然成為小洋心裡很好的一個選項。

你從正常生活，變到不正常生活，起初啦，就是跟一群朋友在一起，然後原本正常生活的時候，可能幾點我們就要先休息，隔天還要工作，可是失去那份工作之後，你又接觸了這群朋友，你就想到隔天不用上班，我跟他們就可以混到比較晚，漸漸的把自己融入了他們生活裡面，然後就開始習性變得他們一樣，他們早上睡覺晚上賣藥，開始慢慢也覺得，好像這也是工作，也是賺錢的方法，似乎沒什麼，然後就走偏了，人就是這樣子，被身邊的事情改變，然後就盲目了。(S2-2-127)

2. 爭權和取得優越感

在旁人眼中那些挑釁、不聽勸，甚至是離經叛道的行為，往往是少年們為了證明自己，或是做來讓自己可以感受到自己並非那麼無能的一種表現。小洋升國中之後被送到台北和姑姑住，由姑姑管教，然而姑姑的嚴格控管繞小洋覺得完全無法自主，因而選擇逃家讓姑姑妥協，為自己爭取到可以外出打工的機會。

我那時候甚至因為，為了出去工作就直接逃家，就是用這當籌碼逃家，你不讓我出去工作賺錢，我就是逃家！阿當然一次就逃出去第一次，姑姑又去學校找我，就是跟我說，好阿，同意我去工作。所以等於我一二年級的時候，有一半時間是自己賺錢，自己繳學費，阿自己滿足自己的。(S2-1-55)

小洋後來選擇賣藥，也是因為覺得自己可以做得不錯，似乎沒有那麼無能，總是要靠叔叔才能賺錢。

小紅在學校時一樣常常被評價或貶抑，雖然小紅不會用言語反抗，但是會選擇直接從行動表達自己的想法，除了是明白表示自己不願意妥協，也是在表達自己有能力為自己的選擇負責。

那時候是覺得說是挑釁的心態，你搜一隻（手機）我還有一隻，你再搜一隻，我也還有一隻。……學校沒有幾個會跟那個主任公然挑釁，可是，我也沒有要挑釁他，我只是要讓他知道，我沒有怕，我不怕他。（S13-1-19）

3. 報復並追求刺激

在少年們談到的諸多行為目的中，甚少是單純基於報復心態而行動，更多是想要透過追求刺激來感受自我價值。小敏在家表達意見未獲得支持，「因為賭氣，然後就這樣，變現在這樣。就跟家人賭氣，又去住人家家，就就就這樣。（S15-2-134）」小敏一方面確實想要透過自己的行為表達自己不被家裡支持的難過，讓家人也嚐嚐自己的感受，但另一方面更吸引小敏這麼做的原因，其實是因為覺得和朋友出去犯案很有趣、刺激。

小森從國小升國中時面臨一連串的變動，到了新家又發現家裡多了一個「阿姨」，更甚是這個阿姨帶了一個「新妹妹」，而且這個新妹妹還會欺負自己的弟弟妹妹，對一切極為不滿的小森沒有發洩的對象，於是要求新妹妹幫自己口交，除了證明自己才是家裡的大哥，藉此報復阿姨和新妹妹的「介入」，同時也因為性刺激而能夠讓自己獲得滿足。

小鹿的例子則是更明白地說明了刺激對少年的重要。小鹿認為自己之所以愛打架，主要是打架當下的刺激感能讓自己感到自己的存在。

類似這樣吧。以前就是愛打架的時候會覺得啊就是興奮，我也不知道為什麼會興奮，就是越打會越有那個感覺，會有興奮感，啊現在想想就會覺得自己以前很蠢啊，就是在興奮幹嘛啊。（S16-1-125）

單純為了報復的小林，在小四的時候被學長霸凌，為了證明自己值得被尊重，找到機會就跑回去報仇；高中急於證明自己的時候，卻被黑吃黑，小林思慮再三，也選擇必須給對方一些教訓，讓對方知道自己不是對方可以惹的對象。

這件事（被學長霸凌）在我心裡有一點怨恨在，我到五年級有那些朋友之後，我就去報仇啊，我就欺負看他們，看他們啊現在國中生就比較厲害是不是？我說你是沒有被國小生打過是不是？（S7-1-110）

我會做黑吃黑那件事情，只是要讓他們知道。因為我這條線才剛開始建起來而已，卻有人要黑吃黑我了，那我這件事不處理，那是不是有更多人要來弄我？（S7-1-273）

4. 放棄和逃避

前述的行為，想當然其實都無法補償少年內在真正的自卑，因而選擇放棄，成為少年們最簡單又可以合理化一切不如意的辦法。值得注意的是，在研究者訪談的九名學生中，四位女學生皆有明顯放棄和感到氣餒的行為與態度，但是在五名男學生當中，有三名男學生幾乎沒有表達出任何相似的態度。小森和小鹿認為自己個性本來就比較沒有主見，所以通常都較為被動接受變化，也不認為自己可以改變些什麼，遇到困難比較直接會選擇放棄。

小華的放棄，在表姐突然離家求學後開始發酵，過去的小華雖然不愛上學，但有表姐的鼓勵，總還會跟著要求自己認真，但表姐離家後，小華頓失依靠，又要幫著照顧家裡兩個表弟妹，不能適應的小華，開始對上學意興闌珊，常常藉故請假，最後乾脆休學。

小紋和小紅的放棄，最令人感到熟悉。小紋因為一連串身心的挫折，進而放棄照顧自己，開始用藥物麻痺自己；小紅也是因為長期的被忽視和人際挫折，選擇逃進藥物的迷幻世界中，讓自己可以跳脫現實生活的煩悶。

我靠藥物麻痺自己吧。因為我跟這個兩年的男朋友發生蠻多事，因為他會打我，然後我也為了他拿過小孩啊，然後就傷心啊，然後就墮落自己。放棄自己，自我放棄。（S12-1-70）

（吃藥）會很...飄飄然，然後會很放鬆啊，對很快樂！.....，就是我自從會吸毒以後，我的身上一定都會有 K，對，一定有，不然就是偶爾會有咖啡包，我就會吃，自己一個人也可以吃，就是很愛吃的感覺。.....我知道我朋友要來找我，我們只是要出去吃飯而已，可是我就是出門前我會喝一包咖啡，然後阿因為他開車嘛！我就在車上聽他的音樂，對，就是自己沈浸在那個世界。（S13-1-98）

本研究發現若細細探究其他三名男學生談話的內容，再與小紅、小紋和小華的敘說相比對，其實比起直接表達自己想要放棄或感到氣餒，他們更多

是不想要承認自己會選擇放棄，因此談到相關主題時，會說出更多自己透過爭權、尋求刺激或取得優勢的方式來補償自卑的作法。

綜合以上說明，本研究將之與阿德勒心理學關鍵 C 的內涵對映，將少年入校前行為目的歸納如表 4-6，表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及，因此研究者選擇留白，以突顯學生在該部分的感受或影響較少的事實。從表中可知，少年們最常有的行為是爭權和取得優越，而這些行為的背後，其實只是為了想要證明自己的能力。

表4-6 少年們的行為目的

	缺乏連結感	缺乏能力感	缺乏價值感	缺乏勇氣
小森	被同儕接納	取得優越感	報復/追求刺激	放棄、氣餒
小洋	獲取注意力	爭權/取得優越感	追求刺激	-
小林	-	爭權/取得優越感	報復	-
小樂	獲取注意力	取得優越感	-	-
小鹿	被同儕接納	爭權/取得優越感	追求刺激	放棄、氣餒
小紋	獲取注意力/被同儕接納	爭權/取得優越感	-	放棄、氣餒
小紅	被同儕接納	爭權/取得優越感	追求刺激	放棄、氣餒
小華	獲取注意力/被同儕接納	爭權/取得優越感	追求刺激	放棄、氣餒
小敏	獲取注意力/被同儕接納	爭權/取得優越感	報復/追求刺激	放棄、氣餒

(六) 超越目標

經過前面從少年們的早期經驗、私有邏輯、生命風格和行為目的之探討，此處再歸納出少年們想要用來補償自卑的超越目標包含獲得關注和歸屬感、贏得肯定、取得尊重、獲取認同及追求平等四個類別，並分述如後。

1. 獲得關注和歸屬感

早期被疏於照顧的小樂，一直以來都很喜歡別人關注自己，小時候的他會做出各種出乎大人意料的事「我小時候是從巷口那個車子，從他們車頂這樣跳，一路跳跳跳，這樣跳到巷尾，就從他們車頂這樣，就很皮啊。(S9-3-23)」為吸引注意力，小樂可說是無所不用其極。

啊主要也不是我的事情，就是說...我們班的同學跟我說，隔壁班的同學有人瞪他，我說瞪？我說你有對人家怎樣嗎？他說沒有啊，走過去而已他就瞪我，我說喔好，等我一下，阿我們班就去揪其他班的，就是在一節最長的那個下課的時候，直接在隔壁，啊然後我是站在...他們兩個在這邊，我就站在他們中間。
(S9-1-127)

少年會發展出追求歸屬感和被關注的目標，跟早年家庭生活經驗缺乏照顧非常相關。小敏出生的時候，家裡經濟比較吃緊，所以身為長女的他，一路看著爸媽工作辛苦，想要被關注卻也不敢爭取，後來小自己一歲的弟弟出生，小敏樂得把弟弟當哥哥一樣對待，「我不喜歡一個人孤單。我連我在家裡，我一個人...我沒辦法一個人待在房間，我都會跑去找我弟取暖。(S15-1-180)」想要成為他人關注焦點的目標，在國三開始談戀愛之後，彷彿給了小敏一個方向，發現被追求、被愛的感覺很好，「我就是不喜歡一個人的感覺啊。(S15-1-271)」於是談戀愛成了小敏生活的重心，一個分手就再找一個，後來的犯案，也就在這樣的脈絡下，因為跟著男友住到朋友家，而開始跟著一起去犯案。

然後後面沒有上班也沒有上課，就到處跑啊。那...想去哪裡就去哪裡啊，就...他也帶我回去他家住啊，然後住在朋友家啊，.....，那時候我就開始有犯案啊。(S15-1-117)

在小紋身上也能夠看到類似的關聯。小紋是家裡的獨生女，小時候雖然有爸爸、姑丈和阿伯照顧，但是爸爸喝醉就會變一個樣，甚至會對小紋施暴，和自己很親近的姑丈也在小紋上小學前就因病去世，讓小紋特別渴望家庭的溫暖，也希望自己能夠多被關心和照顧。

我最近有一次寫信回去我跟他們說，我只想要找尋，我以前所有的回憶，所有的感情，就是想要變回以前的我，就是那種被你捧在手上的那個我。我就跟他們這樣說，想要全家團聚的那種感覺。因為爸爸和阿伯他們的感情，在我在外面的時候沒有很好，然後就說希望你們可以好一點什麼什麼的，.....，我說我只想要一個，過年啦，就偶爾可以全家人聚在一起的感覺，就大家庭的感覺，我就想要那個感覺而已。就想要得到一個關心吧，還有被注意到。(S12-1-134)

2. 贏得肯定

小洋第一次賣藥的經驗很好，陰錯陽差地一下就把手上的貨給賣光。

「感覺說，好像自己也有辦法把一件事做完。就是等於說，把以前原本在工作上的成就轉嫁到他上面來。（S2-1-95）」

這樣的成就感對小洋而言不只是表面被肯定，更重要的影響，是補償了少年從小只能受制於他人的無能感。「那都是從小就培養的，因為爸媽不在身邊呀！想要幹嘛都必須靠自己。（S2-1-77）」從小開始，小洋就知道如果想要什麼都必須靠自己努力。

其實我從國小時候我就有知道說必須自己賺錢，才不會造成人家的困擾，這個想法，因為我小時候也是在跟叔叔要午餐費的時候，我敲門，他可能剛睡醒這樣，然後我跟他說我要幹嘛！然後他就說「哇毋係臨拔（台語-我不是你爸），要拿錢為什麼找我拿？」其實我可能當時也蠻受傷的。（S2-1-57）

因而對於能力感的追求，在他的各個行為中展露無遺。像是在被叔叔嫌棄的時候，小洋在意的不是被推開、也不是想著如何報復叔叔，反而「我也是覺得說想要跟叔叔拼、賭一口氣啦！（S2-1-81）」

3. 取得尊重和獲取認同

小林小時候總是被家人早早帶到學校孤單一人，父母離婚之後，「搬來搬去，一下可能爸爸帶，一下媽媽帶，一下外婆帶，我為什麼會像個皮球一樣被踢來踢去？（S7-1-122）」，生活完全無法自主，讓小林特別在意自己是否能夠被認真好好對待，「人家不能不尊重我什麼的（S7-1-27）」。對小林而言，如果自己在家裡更有份量一些，或許自己就可以用自己喜歡的方式和家人在一起，「我自己跟爸爸說我要回去跟阿公住啊，我要回去照顧他啊，不然你們也都不在。（S7-3-74）」這個目標驅動著小林尋求能夠讓自己更獲得尊重的方法。

我一開始也是做領錢的做了一兩次，後面有人了我就沒有要下場，我就抽成就好，他也講說好阿 Ok 啊，我就幫忙他顧啊，那我就抽成。那時候我 13 歲，13 歲那時候 13 歲我已經摩托車了，然後身上都是名牌啊什麼的，戴金項鍊什麼的，就覺得很帥，用 iPhone 什麼的。就覺得，那時候就覺得我好像蠻喜歡這種生活的。（S7-1-58）

小紅和小林的早年經驗很像，父母的離異讓自己承擔了許多自己不願意承擔的變動。小紅也因為被迫搬家和換學校，導致後來人際遇到許多挫折。

他們就會說，大人的事小孩不要問啊，所以那時候當下我知道，我也要有改變（搬家），就覺得，阿你們大人的事，小孩不要問，阿你們大人的事，小孩，也不要牽扯你小孩啊。（S13-1-54）

小紅的父母離異前，常常爭執甚至互毆，小紅也曾試圖向大人求救，但卻因為同樣的事情發生太多次，「他們就說以後吼，這種事情就打 113，教我跟我哥打 113，阿我也聽不懂什麼是 113，嘿啊，就算了。（S13-1-154）」這樣的經驗讓小紅感覺大人似乎也不太在意自己的感受，因而對這樣的態度特別敏感。像是長大後，小紅並未被列管，少年隊前來卻二話不說就要求小紅驗尿，讓小紅感到非常不被尊重。

就是，我沒有吃（毒品），對呀，我也不想給你驗，就算驗不到我也不想驗，我不會怕...我不會怕驗尿，可是我就是，不需要配合你。.....（就覺得）被懷疑啊。對，而且很煩，就三不五時被找麻煩的感覺。（S13-1-117、131）

小鹿也曾經歷過父母離異，但是小鹿印象更深的，是姊姊從小就把自己當工具人使喚，而爸爸的管教方法則是採連坐法，因此自己常莫名被修理，沒有辦法改變什麼。這對小時候的小鹿而言，似乎說明著如果你的存在不夠有份量，你就只能逆來順受，這時的小鹿對於自己的存在感到相當卑微。

（回想早期回憶）就是那時候被排擠的畫面，就是班上同學，就是知道他們排擠我，可是事情也不知道是什麼事情，就是覺得莫名其妙。.....，小學三年級的時候好像也是一樣，有換教室換老師，但是有些同學都還是一樣，然後他們就會說我怎樣我怎樣，然後我就開始不想去學校了，就走偏了。（S16-1-112）

長大後，小鹿想要為自己爭取別人的尊重，「打架都是想說，不要讓人家來欺負，要讓人家怕你，不要被人家欺負這樣子。（S16-1-57）」

應該是想出頭吧，應該是出頭的關係，那個想法就是說，出名啦，.....，我覺得是面子的關係。就是你今天跟全部的人講說我不敢打你，就是會在意別人眼光，就是你會怎麼看我。大概就這樣吧，就是丟臉然後面子。（S16-1-66、75）

4. 追求平等

小華還小的時候，越南籍的媽媽就忙著做生意，始終沒有太多時間陪伴小華。小華印象很深刻的是，一個媽媽忙著備料的午後，突然有陌生人進到

店裡砸店，小華甚至因此被波及受重傷。家裡平時沒有和人結怨，因此遭遇橫禍的原因，對小華至今而言仍是無法理解的謎。在那次的事件之後，小華的媽媽就把店收了，雖然無法確認這次事件是否是因為小華媽媽的國籍而遭受的不平等對待，然而對小華而言，這樣的經驗已然留下深刻印記。「我原本還在畫畫，結果那些人就不知道怎麼冒出來的，……，把我們店裡的玻璃櫃都砸碎了。（S14-3-69）」一直乖乖聽話的小華，遭遇到人生初次的震撼教育，平等的概念對小華雖然還很遙遠，可是不平等的影響卻深烙在小華心上。

想要追求被平等對待的小華，卻始終生活在不甚平等的家庭環境中。同住的表姐在小華升高中之前無預警的表示自己要去外地唸書後就搬離開家，平時和表姐幾乎無話不談的小華感到非常錯愕，於是小華生活頓失動力。開始想要讓自己變得與眾不同，期待可以讓旁人願意正視自己的存在。這樣的目標在遇到幫派哥哥之後，似乎有了實現的可能。

我就跟他講說這兩個月，哥我真的很想你。對，我一直在外面很乖的一直在等你，這樣子，一直等你出來，然後他就跟我講說，啊...在這兩個...他不在的這兩個月，我有沒有乖乖的？我說有啊，我都一直很乖的，一直在等著你出來，其他的、其他年輕人就不用去理他了，……，在他需要的時候我們出去幫他，可是在你需要的時候他沒有出來幫你。我覺得那些年輕人就不要去管他了，只要我在就好這樣。（S14-1-93）

哥哥後來一如小華期待的看重他，也很照顧小華，讓小華義無反顧地跟著哥哥到處打人。小華對平等的重視，在他因為傷害案被帶回偵訊後回家和乾媽的衝突可見一般。在外頭，小華感覺自己是很與眾不同的，但是回家後乾媽的一陣責罵，是標準上對下的態度，讓小華完全無法接受。

我媽媽很生氣就是說，我真的很想把妳銬在家裡面，妳知道嗎？對，然後我說妳銬啊，妳憑什麼可以...因為那時候，那個媽媽是...我乾媽，不是我自己親生的媽媽。對，然後我就跟她講說，妳憑什麼可以銬我，把我銬在家裡面？妳又不是我自己親生的媽媽，妳為什麼...妳憑什麼？（S14-1-107）

對平等也特別在意的小森是原住民，「我從小，就是他們會一直叫我番仔番仔番仔（台）（S1-2-50）」，雖然小森認為「那些同學都，國小同學，叫我番仔的其實都是跟我很好的，所以我大概都知道他們在開玩笑。（S1-2-50）」可是

長大後遇到別人這樣稱呼自己，「他們有時候就會為了那幾句罵我，就會吵起來了。（S1-2-50）」

小森對平等的追求，可從他回想影響自己最多的人物中清楚得知。對小森而言，自己的家庭、自己的身份都沒辦法選擇，可是平等可以靠自己爭取和選擇。

我覺得應該是我國小老師吧，因為他教我，人生下來就是，雖然沒辦法選擇自己的人生、自己的爸媽，至少你可以選擇自己的未來，然後你該怎麼走，可以自己那個，可以自己讓自己走。（S1-1-237）

下表 4-7 整理少年們的超越目標，表內空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少或完全沒有談及，因此研究者選擇留白，以突顯學生在該部分的感受或影響較少的事實。雖然少年們可能各自會有內在最核心的超越目標，但此處為了使讀者能夠對收容少年的超越目標有整體概念的理解，因而表格並未標示每位少年最核心的目標。

表4-7 少年們的超越目標

	獲得連結感	獲得能力感	獲得價值感	獲得勇氣
小森	-	-	取得尊重/獲取認同	追求平等
小洋	-	贏得肯定	取得尊重/獲取認同	追求平等
小林	-	贏得肯定	取得尊重	-
小樂	獲得關注	贏得肯定	取得尊重	-
小鹿	-	-	取得尊重/獲取認同	追求平等
小紋	獲得關注	贏得肯定	取得尊重	追求平等
小紅	尋求歸屬感	贏得肯定	獲取認同	追求平等
小華	獲得關注	贏得肯定	-	追求平等
小敏	尋求歸屬感	贏得肯定	-	追求平等

二、以阿德勒心理學觀點探究少年入校前生活經驗

研究者於探究其生活經驗之本質時，發現從阿德勒心理學中「從自卑到超越」的歷程（楊瑞珠等人，2010）（如圖 4-13）為參考架構，可更完整呈現上述少年們對於入校前生活經驗之想法與感受。

阿德勒心理學認為人生而自卑，可能是來自生理的缺陷，也可能是因為在與環境的互動中發現自己和外界的不對等關係而感到自卑，為了克服自卑，會透過個體創造性能量進行超越或補償（圖 4-13 ①）。在出生後的一連串生活經驗中，個體對早期經驗（研究者將入校前的生活經驗皆納入早期經驗之討論範圍）的感受與想法，會逐漸塑造出個體的私有邏輯與生命風格（圖 4-13 ②、③），私有邏輯與生命風格指的是個體對外環境事物獨有的思考脈絡和行事準則，私有邏輯在個體六歲前會透過與外界不斷互動的經驗而被形塑出來，當私有邏輯進一步內化為個體的行事準則，則可稱之為個體的生命風格。私有邏輯和生命風格會影響個體如何對外界做出反應，也就是其行動軸向，並且產生能夠使個體擁有優越感或補償自卑的行為目的或意義感（圖 4-13 ④），而由此目標所採取的犯罪行為，便是導致少年必須入校為其行為負責的主因（圖 4-13 ⑤）。

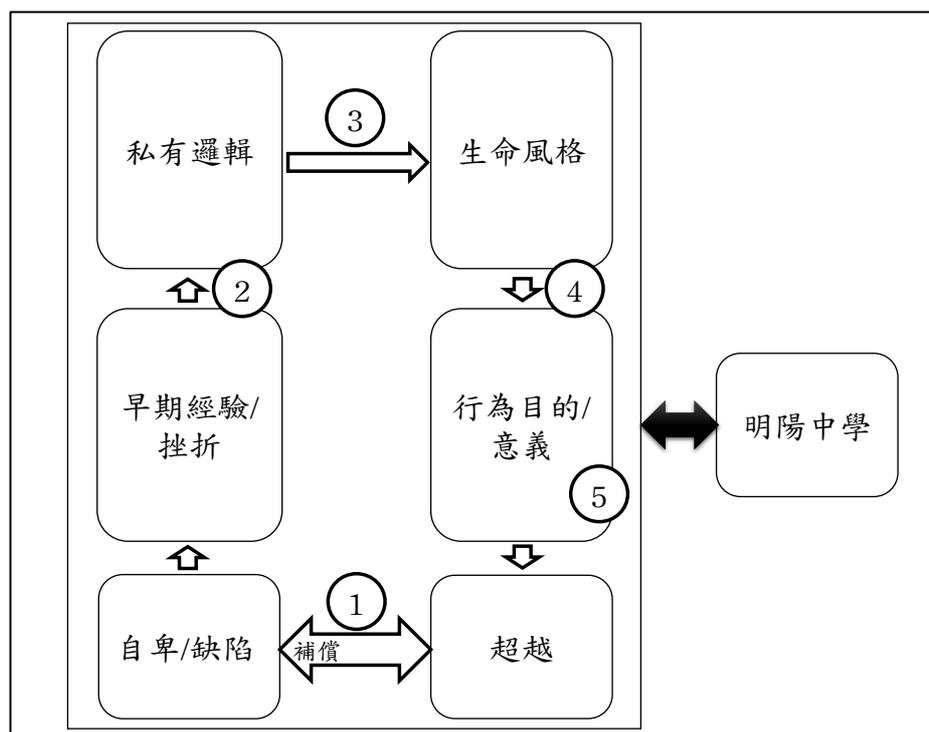


圖4-13 從自卑到超越的歷程圖

資料來源：楊瑞珠等人（2010）

綜上所述，研究者採用阿德勒心理學的概念，將少年們入校前的生活經驗，以「自卑到超越」的歷程整理呈現如表 4-8 所示，使讀者能夠更了解少年們從早

期困境發展出的私有邏輯、生命風格與後來採取行為之目的，並且了解少年們內在需要取得的優越，也就是其行為軸向的目標，是如何影響他們走進明陽中學。

從表 4-8 之內容可更完整了解，少年們的內在自卑除了來自生理的缺陷，也會受到家庭變動和手足競爭的影響，因而從家庭層面、家長教養方式、學校生活和人際互動挫折的面向來理解自卑對少年的影響，可以找出少年的私有邏輯在自我保護、自我享樂、自我價值、友伴關係、家人和金錢等部分特別明顯偏向自我關注。由私有邏輯延伸而成的生命風格，可以從阿德勒心理學關鍵 C 的概念來理解，雖然少年們更在意自我關注，然而並非完全不具有社會情懷，少年會因為缺乏與他人的連結感而容易衝動、沒有安全感，但少年依然願意與自己認同的群體合作；而一般對少年最常有的刻板印象不外乎「講不聽」、「行事乖張」又「沒有禮貌」，往往是少年用來證明自己能力、追求自我價值和具備坦然接納後果的勇氣的表現。

此外，少年的行為雖然讓人難以接受，但在少年追求被同儕接納、獲得關注、爭權和取得優越感、報復並追求刺激及放棄和逃避的行為背後，其實是為了追求與他人的連結、渴望被關注和得到歸屬感、期待被肯定、尊重與認同以證明自己的價值，並透過追求平等，讓自己更有勇氣面對挑戰等超越目標。

表4-8 少年們「從自卑到超越」的歷程架構

	小森	小林	小樂	小洋	小鹿	小紋	小紅	小華	小敏
自卑缺陷	家庭變動/ 手足關係	家庭變動/ 手足關係	家庭變動	家庭變動/ 手足關係	家庭變動/ 手足關係/ 體味、青春痘	家庭暴力/ 語言障礙	家庭變動/ 家庭暴力/ 手足關係	缺乏陪伴	家庭變動/ 手足關係/ 外表
早期經驗	重要失落/生活變動/承擔家務/經濟壓力/學業中斷/人際挫折	重要失落/生活變動/算命預言/缺乏陪伴/人際挫折/霸凌經驗	重要失落/生活變動/嚴厲管教/遭受體罰/缺乏陪伴/缺乏關愛/學業中斷/感情挫折	重要失落/生活變動/嚴厲管教/缺乏陪伴/缺乏關愛	重要失落/家人病痛/嚴厲管教/算命預言/學業中斷/學業挫折/人際挫折/感情挫折/霸凌經驗	重要失落/虐待施暴/學業中斷/學業挫折/人際挫折/感情挫折	生活變動/遭受體罰/缺乏關愛/不平等待遇/被放棄/放任/人際挫折	重要失落/經濟壓力/被放棄/放任/學業中斷/學業挫折/感情挫折	經濟壓力/遭受體罰/缺乏陪伴/學業中斷/人際挫折/霸凌經驗
私有邏輯	不能被欺負/人際衝突很麻煩/要照顧家人/不能成為負擔	不能被欺負/理當被尊重/要比別人兇/自己不是正常人/金錢是籌碼	要玩夠本/自由很重要/我只是愛玩/感情是為了陪伴/朋友要相挺/小孩沒說話的份	賣毒沒什麼/宿命難改變/無法回頭/不能成為負擔/金錢是籌碼	不能被欺負/我行我素/守江湖規矩/同儕很幼稚	想要表現好/家人很重要/賣毒沒什麼/無法偷拐搶騙	理當被尊重/我行我素/敢做敢當/誤會就算了/同儕很幼稚	沒人注意我/無法回頭/朋友要相挺	不能再被排擠/好玩刺激才不無聊/沒辦法獨處/自己不好看
生命風格	情緒衝動/易受影響/務實/逃避困境/習慣壓抑	要有道義/獨立自主/要證明自己/考/難信任/感情/自己/坦蕩/願為選擇負責/愛玩愛刺激	情緒衝動/負面思想/獨立自主/愛玩愛刺激/習慣壓抑	獨立自主/要證明自己/坦蕩	難信任/感情/順從/樂天開朗/有福同享/要被看有/習慣壓抑	願意信任/順從/感情是重要依靠/貢獻/誠實坦然	不冤枉人/缺乏安全感/補償合作/貢獻/逃避挑戰	要有道義/順從/合作/獨立自主/感情是重要依靠/貢獻	合作/獨立自主/感情是重要依靠/依賴/放棄
行為目的	報復/ 放棄、氣餒/ 被同儕接納/ 追求刺激感/ 取得優越感	爭權/ 被同儕接納/ 追求刺激感/ 取得優越感	獲取注意力/ 追求刺激感	獲取注意力/ 爭權/ 取得優越感	爭權/ 放棄、氣餒/ 被同儕接納/ 追求刺激感/ 取得優越感	獲取注意力/ 爭權/ 放棄、氣餒/ 被同儕接納	爭權/報復/ 放棄、氣餒/ 被同儕接納/ 追求刺激感/ 取得優越感	獲取注意力/ 爭權/ 放棄、氣餒/被同儕接納	獲取注意力/ 爭權/ 被同儕接納/ 追求刺激感/ 取得優越感
超越目標	取得尊重/ 獲取認同/ 追求平等	贏得肯定/ 取得尊重	尋求歸屬感/ 贏得肯定/ 取得尊重	贏得肯定/ 取得尊重/ 獲取認同/ 追求平等	取得尊重/ 獲取認同/ 取得尊重/ 獲取認同/ 追求平等	尋求歸屬感/ 贏得肯定/ 取得尊重/ 獲取認同/ 追求平等	尋求歸屬感/ 贏得肯定/ 獲取認同/ 追求平等	尋求歸屬感/ 贏得肯定	尋求歸屬感/ 贏得肯定/ 追求平等

三、少年們對於入校後生活經驗之想法與感受

促成少年們入校後的改變因素彼此之間沒有必然的先後順序，每個事件都可能成為影響少年改變的關鍵，因此以下敘述，雖因文章呈現必然有先後之分，但仍須提醒讀者，實際情形的交織影響遠比文字描寫複雜許多。

(一) 建立關係

阿德勒認為所有的困擾都來自於人際，也因此，要有所改變，勢必也脫離不了「關係」，因而研究者便從少年與週遭環境的關係互動開始說起，包含學生和家人、同學與矯正人員的關係連結與變化。

1. 修復與家人之關係

可能是出於少年刻意迴避，也可能是家人受各種因素影響，「家人相處」在少年們入校前的生活經驗中往往是缺漏的，九個少年全都經歷過大大小小的家庭變動或是家庭暴力，包含父母離異、新增成員或照顧者換人，目睹家暴或是自己被家暴等，家人通常是造成少年最初挫敗經驗的來源，因此，入校後若能夠有機會修復家庭關係，對少年的意義甚為重大。像是小樂從小被爸爸極為嚴厲的方式管教長大，但是爸爸在小樂入校違規後的第一次接見，給了小樂意想不到的回應，埋下小樂心生改過的念頭。

我在這邊違規啊，不顧刑期打人，我爸爸，我打完隔天，還是隔兩天就會客，.....，第一個想的就是，阿死定了，.....，我到時候接見爸爸知道了又要被他罵、被他幹樵這樣，.....，我那時候很緊張，阿結果我爸爸進來，我已經做好被他罵的心理準備了，結果他一來，我就喂嘛，他就說「怎麼了，發生什麼事？你把事情跟我說。」然後我就跟他說，然後他這中間都沒有生氣，然後就是講完之後他就說「啊你自己要會想一點，不要再怎樣怎樣怎樣」，就跟我腦海中模擬的不一樣，阿回去我靜坐的時候就一直在想想想想。（S9-2-19）

加上家人持續會來辦理接見和出席懇親，讓小樂更加珍惜家人，也因為與家人關係的修復，讓小樂更能肯定自己的價值。

他們的支持啊，不離不棄啊。阿因為我被判那麼重，阿其實我在明陽看很多人的家裡，也是有一部分人的家人都是沒有在聯絡啊。阿我講懇親，我到現在快八年了，沒有一次懇親是家人沒有來的。（S9-2-23）

小紋入校後，認為爸爸為了自己改變了很多，讓小紋覺得自己很受重視，知道家人都在等著自己早日出校，不僅讓小紋情緒安穩許多，也願意配合家人的期待，調整過去的習慣。

可能是跟爸爸的關係吧，因為之前在外面跟爸爸不好啊，現在變好了，我很開心。而且，……，我爸為了我改變蠻多，我爸為了我戒菸，可是，沒有戒酒，他就多少會喝酒。那時候懇親我跟他說，「啊你酒戒了沒？」「沒啦，啊喝比較少了。」我說「那以後我出去，我煙也吃少一點。」（S12-2-157、160）

2. 同學間互相關照與鼓勵

少年入校之初若是能和同學有個好的開始，對於學生未來融入環境會很有幫助，像是小華入校之後，原本不知道如何融入，也不想融入班級，但由於同學們的主動關照，加上樂於鼓勵與分享自己的經驗，讓小華漸漸適應，原本煩躁的心境也慢慢平穩下來。

剛來的第一天，我不敢進教室，因為不認識的我不會去講話，然後罰站過沒有多久，到吃飯的時候，……，他是這邊的班長，然後叫我吃飯，然後，……，走進去教室裡面好了，走進去，我就默默地不講話，坐下來，然後位子後面就有人拍我，他說他叫○○，我就說你好，然後說後面那個是○○，我說你好，然後問說，班上誰最小，……，我就說我可以不要猜嗎？我不想猜。好煩喔，不認識的。然後那時候○○就拍我講說，一個尊重。……，他說，你看班上這麼多人，你看一下誰最小？我那時候好像猜○○吧。喔那時候應該是猜說誰最大，我好像是猜○○，那時候可能就是笑笑說，沒有，我是班上最小的。……，然後那時候我就印象還蠻好的。（他們這樣有幫助你適應嗎？）有，因為我那時候剛來的時候，就是很，心情很煩躁這樣，很煩，每天在那邊上課上課上課，阿我就明明不想上課，你又一非要上課上課上課。就很煩欸。後來就想說，都來這邊了，還是乖乖上課好了。（S14-2-38、40）

由於少年在校內接觸最多的就是同學，因此同學間若能互相支持與鼓勵，少年往往會更願意學習合作與付出。例如小林原本對自己不感興趣的事物不太理會，但因為和自己班長的互動不錯，所以願意主動站出來回應班級的需求。

下次我一定不會參加，因為班長要走了。因為我們兩個配合得還不錯，如果跟他配就蠻好玩的，其他人就不知道還有沒有能這麼敢玩啦。（S7-2-60）

小洋剛下班級和同學一起學習烘焙的時候，因為進度不太一樣，一度讓小洋感到不平衡，但後來得到同學之間的幫助和關心，讓小洋比較能夠放心慢慢追上進度。

那時候就是也有人（同學）會鼓勵，跟我講說，他跟我不同組，但是他過來跟我講說，跟我講說，那個誰誰他們，就是我們之前暑假是有練習過，所以我們做得比較快，那你就慢慢學。（S2-2-42）

甚至後來也能夠和同學互相照應，相互合作，讓彼此都可以跟上進度。

就是說如果有人比較慢的，我們會互相叫一下，假設我們很好同學的一組，然後我們是一起，我們分一二場，第一場先上去做，然後做到你所有麵團都打完了，你第二場才進去，可能兩個都一起進去之後，就互相看一下說，看對方是不是跟自己有做到相同速度。（S2-2-50）

3. 創造與矯正人員之連結

少年在入校前和師長的關係大多不太親近，但是入校後，除了同學以外，最常接觸的就是各個矯正人員，當少年有機會創造以前未能擁有的人際連結，並且得到正向的回饋，如此便能形成一矯正性經驗，讓少年明白自己可以嘗試信任。因而矯正人員對少年的態度，會影響少年如何解讀這個環境的友善與否。像是小森很感念老師在自己多次面臨與同學衝突的情境下即時提醒和引導，才沒讓自己被辦違規；原本難以信任他人的小樂在違規期間，因為仍持續受到師長們的鼓勵而非指責，故而覺得自己或許可以嘗試信任，並且願意嘗試改變。

那時候，我的輔導老師嘛，……，就反正很多老師都鼓勵啊，阿說什麼脾氣內在的，這個本身的問題，很難馬上說改就改，到現在我其實有改但是沒有完全改啊，但是能以外在的條件，比如說下去學習一些什麼東西啊，這個我是還可以做到。（S9-2-19）

類似的經驗常常在學生接受訪談時提及，可見少年在校內與矯正人員們的互動，確實影響學生很大。尤其是女生班的學生，在提及矯正人員對自己

的影響時都表示，覺得自己的教導老師就像自己的媽媽一樣，會指正他們可以再多加強之處，但也很願意照顧、關心自己。

他就在那邊啊，就是燈塔啊。對啊，你不知道幹嘛，就是無聊也會去找他，無聊也會去觀光的那種概念，阿你迷失也可以去找他，他就在那邊。(S13-2-92)

我跟老師說，老師，你真的很像我們的媽媽，第二個媽媽。他說真的嗎？為什麼？我就跟他講說，你都會關心我們的身體狀況啊。……他給我們很多溫暖，雖然他是一個老師沒有錯，然後他教導我們很多，他教我們說，該做什麼就做什麼。然後他其實也是像朋友一樣，跟我們聊聊天啊，打打鬧鬧這樣子啊。為什麼會有一個老師願意把老師這個職位先丟到旁邊，用朋友的方式來聽我們訴苦這樣子。其實很少老師，完全沒有老師會聽我們這樣講。(S14-2-92、94、98)

女生班的小紅、小華、小紋和小敏提起教導老師，眼神總是發光似的。雖然他們不約而同地說起剛入校時都覺得這個老師似乎不苟言笑、太過嚴肅又要求很多，但相處一段時間後就發現，老師的關懷與陪伴很真，看似嚴厲的要求，其實也都是為了讓自己重回正軌。

(二) 觀察與感受

與環境建立關係後，對環境持續觀察和感受，會成為學生每天的日常。這些日常成為刺激學生產生新體驗、新想法的基礎，不斷累積的新經驗，會在學生心裡慢慢發酵，是促進自我覺察的重要過程。因而研究者將學生的各種觀察與感受逐一呈現於下方，使讀者可更接近學生入校後的經驗感受。

1. 人我互動及對矯治處遇制度的觀察與感受

小鹿的刑期較短，對於校內的人我互動及制度感受不深，然而入校前的生活經驗影響入校後他對人我互動的看法，覺得「不能為別人而活啦，不能對別人太好。(S16-2-91)」因此雖然自己後來被指派當班長，但卻只是讓小鹿重憶起入校前的不好經驗，加深自己對旁人行為的不適感，甚至覺得被孤立，無法靜下心學習。

（當班長）壓力很大，就是什麼事情都丟給我做，然後其他人做錯事情，被罵的就是我。就是我的感覺就是，老師覺得我沒有管好他們，但是在這邊你要管什麼？他們也不是那麼好管。……。管了被他們講話，然後不管被老師罵。然後他們什麼事情就會，阿你班長欸，你去跟老師講啊、你去跟老師要東西啊。然後一開始我都會做，然後後面好像就我應該的一樣，一點小事情就都要我去做。（S16-2-131）

相對小鹿而言，小洋的刑期也不算太長，但小洋入校時間約比小鹿多了一年。從小洋在新生班的生活開始，便一直覺得師長們很願意關心和照顧自己。小洋在入校前一直都在追求被肯定的感覺，擔任新生班的班長之後，受到許多師長的肯定，擔任班長一職對小洋的影響就相對小鹿要大得很多。在小洋的眼裡「真的是覺得明陽，沒什麼好嫌，真的沒什麼好嫌。（S2-2-75）」因此小洋除了能夠認同校方的制度規劃，也願意接受自己在校內就是一個學生，能夠好好用心學習。

（學校）對於學生的課業安排真的很詳細，可能會深入的看看說你這個同學是不是適合，就是說在這個班級，然後來分配嘛。依我所知道的好像是每學期要開始之前，他們會開會說這個同學適合去哪一個班級。這是這個學校很棒的地方，你今天填了這班級，你有沒有，就是評量過自己，是不是夠資格去到那裡，讓老師他們來為你審查。（S2-2-69）

小紅在入校初期，對環境毫不在意，「（當班長前）我都飄在太空中。（S13-2-38）」但當了班長之後，開始「讓我，站在地球上啊。（S13-2-37）」，於是小紅對環境有了更多的觀察，和矯正人員有更多的互動，小紅認為校內老師都很為學生著想，可惜學生並未皆能如此回應師長的用心。

（對明陽的想法）就，染缸裡面你要自己找漂流木啊，我覺得啦。不知道欸，現在太多人，不管是裡面還是在外面，總是想要吃魚，不喜歡拿釣竿，所以我覺得這邊的老師，是會願意教你拿釣竿的，只是這邊的人沒有大多想要拿，都在等魚吃。（S13-2-151）

小敏認為儘管校內有些制度不公平，但是自己還是可以盡量做好自己能做的，「（參加比賽）就努力啊，就反正就是，發揮到最努力，就是，你就是用心的去投入他，不會得名也是沒辦法啊（S15-2-9）」不需要一直糾結難以改變的現況。

2. 接受矯治之正負向感受

接受矯治處遇最先面臨的，就是生活模式的變動，平常在外頭可以隨意找自己喜歡的食物吃，入校後這個最基本的需求，有時也成了無奈的源頭。小森覺得校內飲食沒有不好，至少還能溫飽，但就是有那麼一絲無奈。

這邊有時候太鹹，不然太油要不然太怎樣，就這樣，我們也沒辦法，我們不吃就會餓死，所以就勉強要吃，有時候，有時候沒有味道我們也還是一樣吃啊，有時候忘記放鹽還忘記放什麼的，我們還是照吃啊，很像在吃，呃，比吃素還痛苦。可是不能不吃，要不然就只能回去舍房吃泡麵啊，可是吃泡麵也是在消耗銀彈。(S1-2-90)

有些在校外很理所當然的舉動，在校內僅管只是自己的無心之舉，也可能被放大要求和檢視。

就是別人，假設說，今天一個人沮喪，阿我只是想說關心他，這樣擦肩而過關心他而已，老師就會說，你們兩個在幹嘛？(S14-2-3)

有時候老師會覺得說，是我們同時做一件事情，可是那不是壞事喔，可是老師就會覺得說是在指使。(S13-1-240)

學生其實也不是不能理解自己當前的處境，也明白自己在校內需要接受矯治處遇，然而過去和現在生活經驗的交織影響，難免也還是會有情緒。

有一些老師啊，會覺得說，他的教學方式是對的，但我們四個同學，大多數是無法接受的。(S13-2-121)

像有時候我們會也是會意見不合啊，那我覺得說可以怎麼樣做，應該說，他已經想到另一個方法了，然後他就不參考人家說法，直接擋掉，然後我就覺得算了算了。然後就變成說，我有想法也不會，我沒有想法也不對，那你要我怎麼樣。(S15-2-69)

(學生)比較沒有多的權利，有些作法，會讓我們對機關有些失望。就是感受而已，就是有理也會被弄到沒有理。我們知道我們會被剝奪，但是你不該，讓我們對的變錯的嘛。這個就很嚴重了欸。(S7-2-155、156)

除了日常的生活經驗之外，較容易引起學生負面感受的，是校內活動的籌備經驗。

像我們這次比賽，我們全班，比其他那些男生還要多努力啊，我們衣服、道具什麼的，雖然我們道具可能沒有到這麼好，可是我們的唱雖然也沒那麼好，可是我們很認真，然後只有第五名，然後其他男生只是站在那邊唱，然後就有二、三名。(S15-2-6)

像這種東西，如果你全班一起投入，那是不是就很好？可是沒有人要投入啊，大家就想說我在關捏，我去投入這個幹嘛？我在搞活動的時候我也想說，我自己不太想搞這個，而且我也不太想要上台表演之類的，就為什麼你要搞一個全班的活動。(S16-2-147)

然而雖然學生難免抱怨，可是也理解學校安排這些活動是為了能夠讓學生在過程中多多學習。

還是有好有壞，壞的就是壓力比較大。好的就是學習吧，比如說你上台第一次緊張，後來慢慢慢慢就不會了。應該算有（學到東西）。例如說就是上台的壓力，就是，不算壓力啦，就是第一次會緊張，啊第二次第三次就慢慢不會了，就慢慢會那個，就比較適應，比較適應台上，就台下很多人也不會緊張。(S16-2-148、149)

校內的一切很難讓所有學生都滿意，然而事情的一體兩面也促使學生思考自己身處其中，能夠選擇如何面對。

比較穩定的人會覺得說這裡是一個好的地方，就是充滿願景、人生希望的地方嘛，但是如果講出去給人家聽，人家也不一定相信，因為我看到兩種人，因為就是，一個說機關不好，一個說機關好。但是總會有人說好跟壞。我自己是覺得有好有壞，因為他們說壞的我也贊同，他們說好的我也覺得好像也是這樣。(S7-2-150)

這邊是有一個逼不得已，就是因為這邊有逼不得已，所以才會使，某些同學去思考改變。(S13-2-151)

學習在校內是個重要且不可或缺的元素，雖然少年們入校前對於學習都興致缺缺，但是明陽營造出的學習氛圍，卻讓許多學生獲益良多，甚至喜歡也期待不同的學習機會。

環境好，讀書環境也不錯，老師也好相處，……，這裡的老師會依你的程度去教你，……，讓你慢慢學習這樣上，不會像外面通通都放給你，然後教一教就等考試而已，這邊老師是不會，……，不會什麼都不懂就直接在那邊考。(S1-2-83)

明陽的價值本來就在這裡啊。阿我也不會想說有一天我會學這麼多樂器方面的東西啊，阿這個就是明陽給我們的資源啊，的可能性啊。阿不然其實真的沒有想說會去學什麼東西，就不要說其他東西，就光讀書，可能之前也不會想。阿主要是說，其實我覺得吼，欸不止我覺得啦，很多人都覺得啦，音樂可以人家改變欸。（S9-2-14）

學校，學習。讓我可以靜下心來學習的地方。（S12-2-165）

還蠻喜歡的，還蠻期待輔導課的，不知道為什麼。內容跟老師都喜歡。因為我覺得多學一點，出去也比較知道多一點事情。（S14-2-52）

此外，矯正人員的陪伴和教導，也讓學生更願意投入學習。

跟老師相處上很 ok，因為同學人數不多，老師不會很忙，所以你有什麼事找老師的話，可能是老師都很願意聽你講。（S2-2-67）

這邊老師不會像外面一些老師，覺得我們是被關的小孩這樣，這邊老師都把我當外面的學生在看待，.....，覺得還不錯啊，就反正覺得他們很好很不錯！就這邊老師其實都還蠻喜歡的，而且這邊老師其實都很用心在教我們。（S15-2-59、60）

雖然少年們對矯治處遇的感受有正有負，但在這樣包容接納的氛圍之下，學生們開始慢慢理解自己需要學習接受規範，並且逐漸提升自己處於當下的覺察與想法，讓未來的改變有機會發生。

（三） 提升自我覺察

學生們的自我覺察往往不見得是因為受到什麼特定的事件的啟發，反而比較像是小洋在回顧自己的改變時所說，「不可能平白無故就會這樣想，可能無形當中經過什麼事，在怎麼樣生活之下，產生這些想法。（S2-2-64）」因此接著所提的自我覺察內容，除了談及少年自我覺察的內容之外，也連帶會提及可能促發覺察的脈絡。

1. 不得不面對刑期的無可奈何

刑期的長短雖和學生的改變與否不完全相關，但短刑期的學生確實較容易浮躁、不容易調整心境來適應環境。以學生的感受，刑期長一些，會有種

「不得不」的推力，因為也沒有其他事情可以做，自然就會比較願意好好靜下來念書。

應該就是太無聊了吧，就是都沒有事情做，就是一個閒得發慌，對，所以你就會自己找事情做，阿不然就覺得說，啊不然學點什麼好了，不然看個什麼好了。（S13-2-132）

那時候剛進來一年的時候，我覺得好開心喔，終於撐過一年了耶，好快喔。然後又一轉眼，欸，兩年了耶，好快喔，然後明年就要報了。對呀。就是告訴自己說...在這邊乖乖的，就可以出去了，對呀。就是讓自己忙起來。（S14-1-143）

然而短刑期的學生並非每個都無法好好學習和融入校內生活，只要學生能夠找到想要努力的目標，也會願意合作。例如小鹿認為自己雖然刑期很短，但因為想要早些出校讓家人安心，所以總會讓自己盡量避開衝突。

家人吧，應該是家人的關係。因為我進來前就沒有打算要繼續玩下去。就是工作為主、賺錢為主。.....，在外面你耍屌就是處理你而已啊，因為你耍屌，就是用勢力壓你啊，你就不敢耍屌了，你就會安靜下來。啊你在裡面你又不能幹嘛，他在那邊叫囂或是幹嘛，你就只能當他是空氣這樣就好了。（S16-1-9、70）

小紋則是很想要早日出校陪爸爸、陪男友，絲毫不願意讓自己有被留下的機會，也因此願意嘗試著配合校內的作息。

能早一天出去是一天啊，誰想待在這個鬼地方，不是鬼地方，誰想待在這個沒有自由的地方？比較喜歡自由。反正我覺得說，違規一次，可能就要延後半年才能夠出去了，半年多長啊。兩年六對我來說好久喔。我現在前前後後加起來現在已經關九個月了，我覺得好久喔，可是他們都說很短啊，因為他們都關更久，然後他們就會說「在哭什麼啦」，可是對我來說很久啊，沒有關過那麼久的。.....，想做的事情，回去陪爸爸，趕快出去找男朋友（笑），要不然不知道飛去哪裡了。（S12-2-75、76、78）

2. 對自我的了解與反思

我看過太多短刑期出去又回來的啊，我看過太多太多了，對啊，雖然我是關一趟，但我總比那些一下子出去，就是，忘記關過的感覺的還比較好，我倒不如一趟就長一點，感覺比較深刻一點。我就是時時刻刻提醒自己啊，因為五年欸，不短這樣。我還沒出去就一直想一直想這樣，我不想要像他們一樣，好了傷疤忘了痛，對啊，不值得。.....你關了也是一天，你找事情學也是一天，那你倒不如找事情學。（S13-2-127、128、129）

刑期影響的「不得不」，是促使學生產生改變的催化劑，而少年在矯治處遇過程中的各種觀察和感受，則是讓少年可以更了解自己，並且能反思生活的重要元素。小森入校後，因為案別的關係，需另外接受性侵加害人的治療團體與談話，在接受治療後，小森慢慢學會反思自己過去所為，開始覺察自己當初行為的不當，也看見自己的轉變。

我覺得我犯罪，嗯，怎麼講，讓我自己思考為什麼那時候那麼愛玩，然後又為了這些事情，我應該算，我打這四年官司，我覺得這是在逃避，因為，因為那時候我，講實在的，每個人一犯罪都覺得自己沒有錯，對啊，那時候一開始我也覺得我自己沒有錯，後來我進來關，我覺得我這四年在逃避，而且我也很對不起、對不起那個，我犯錯的對方。（S1-2-142）

講實在的，進來也是增加社會經驗的，因為講實在我出去，如果我現在還在外面，不一定會像現在這樣成熟，說不定過程跟以前一樣就是，轉個幾萬塊，就花個幾萬塊。說不定我還不會拿錢回家裡。（S1-2-90）

不同學生在接受矯治處遇的過程中，會有不同的感受和覺察，但在這次的訪談過程中，學生們往往會提到在參與活動、上課、社團，甚至是違規靜思的經驗中，老師會引導他們更認識自己，使得少年們願意思考自己還能做些什麼，而不只是在校內虛度光陰。

從去年經驗（比賽準備歷程）之後，就讓我慢慢比較了解說自己適合用怎麼樣的方式去看待事情。（S2-2-101）

就是說不要放棄自己啊，就是說我雖然刑期長，可能要在這邊蠻久的一段時間，但是，就是轉換角度想，這個是不是也是讓你可以讓你多學習一點東西啊，讓你回去社會，不管是對社會或對你自己會有幫助的一些事情。（S9-2-20）

3. 對犯罪歷程的覺察

學生細究自己過去犯案原因，不外是認為受到同儕影響、不曉得行為會觸法、想證明自己和想要出頭，因此入校後重新回想當初，學生大多悔不當初，但卻又感謝自己能夠有這樣的經歷，才有機會到明陽改頭換面。

如果我沒有被抓，我可能現在在外面還是一樣吸毒吧。（S12-2-167）

小紅回想起當時的過程，只覺得「荒唐吧，對啊，玩得太開心了。（S13-1-184）」

我們不知道那樣是強盜喔，就是，書讀得不够多啦，就覺得說，我們只是想要嚇他們，就只是想要看你，看他們害怕的表情，很無聊啦。.....我們只是要嚇他，結果他們就很害怕，他們就真的什麼東西都丟出來啊。然後反而我們是傻住了，.....，其實講白一點，我們也不知道拿西瓜刀是觸法的，是來這邊才知道，原來在那邊拿刀、拿西瓜刀是什麼涉違法。（S13-1-167、173、180）

小樂對自己的犯案歷程不願再多想多說，只是認為「啊最主要是...當然最好是...當初就不該做這個事啊。（S9-1-101）」。小樂犯下重案，認為主要是聽信朋友意見，認為這樣做不會有事，但是事發後卻發現自己同案的朋友把犯案責任都推到自己身上，讓自己非常氣憤。入校後，小樂選擇不再和自己同案的朋友有所往來，直到同案要移監之前，自己才算是和自己也和對方和解。

被他洗、有點被他洗去了。啊我就是...其實我也只動一開頭而已，啊也是我同案叫我動一開始而已，啊重點就是那一開始也是算致命傷，然後後面的筆錄他也是...原來...看才知道原來他當初叫我這樣做不是沒有理由的，他就可以推託啊，推託他不知情啊。（S9-1-91）

第一他...判都判那麼...判都已經判...也都判那麼久了，啊第二就是說我們也關到尾聲，就是要報假釋了。我想說那、那就算了，啊就過去的事情那就放給它去，因為也不能說全部怪他，就是兩邊都有錯嘛。然後我只要自己知道說出去我不會跟他有聯絡就好了。（S9-1-96）

由於學生們都是因為犯案才入校，雖然矯正人員不見得會提起他們過去的犯行，但學生卻是常常會想起過去。

其實就蠻雲淡風輕的說，就是不懂事啊，就一個字啊，貪啊。可是說真的哪個人不貪啊。.....，當我想要證明這個（自己有能力）的時候，我就已經被利益綁在身上了。我想要用最少的東西去賺取最大的利益，就是貪啊。想證明啊，那其實就是貪啊。（S7-2-162、134）

我也不知道我在幹嘛，真的那天，我不知道我那天在幹嘛，應該是太衝動..... 應該是想出頭吧，應該是出頭的關係，那個想法就是說，出名啦。（S16-1-65、66）

回想過去的經驗讓學生感到遺憾、荒唐甚至丟臉，但也正因為感到自卑，所以會產生想要超越的動力。

我覺得很可惜吧，選錯路，如果我選對了路，可能，因為我之前也沒想過，今天竟然會在這裡。有想過啦，但是沒想到那麼真實吧。（S12-2-162）

就覺得當初很傻啊，為什麼要因為賭氣，然後就這樣，變現在這樣。就跟家人賭氣，又去住人家家，就就就這樣。就只能面對。（S15-2-134）

我那時候卡這個案子，就一直在反覆開庭的時候，開始漸漸覺得，卡住這個案子很丟臉，有可能因為我在卡這個案子之後我還沒有脫離那環境，所以我就針對身邊的人，比起來就覺得好像自己很丟臉。（S2-2-121）

4. 思考未來改變的可能

當少年們自我覺察到一定程度，就會發現自己過去有些錯誤的想法，像是小鹿所說「之前的人會覺得說，你會越關越大尾，然後你關了會認識越多人，可是你親自進來關之後，你就不會這樣想了。（S16-1-69）」於是少年們會開始理解，改變勢在必行。

我那時候在新生班嘛，來沒多久老師就讓我去當公差，然後就是後來讓我就是當新生班的班長，可是我是覺得說，在那時候，那個老師就無意間可能有培養我一點責任感，也讓我得到一點點成就感就是說，就是說我真的可以這樣受到人家肯定，到後來當然就是漸漸希望說，自己好像做什麼事都會得到人家的肯定，那你為了得到人家的肯定，就去做很多事情。尤其是當你越想被人家在乎那個時候，就會想說，那我該怎麼做，就讓我在乎旁邊的人。（S2-2-160）

看自己出發點在哪兒，假如說你沒有好像是想要變得更好，就什麼都無所謂，當然就是再給你千百個可以進複賽拿佳作的機會，你還是這樣子而已，可是如果你有，真的想變好的話，就給你一個機會就好，你也會鼓起勇氣去抓住它。（S2-2-158）

（四）重新導向

奠基於關係下的觀察、感受和自我覺察，逐漸催化影響學生產生改變，每個學生接受矯治處遇的過程中，或多或少都會學到有別於過去生活習慣之外的新態度、做法和人我互動模式。以下遂為讀者逐一說明。

1. 超越過去自我中心的生活態度

學生過去的生活裡，多數時間只專注在自己身上，但是在刑期執行一段時間後，開始懂得感受他人的關心，並且將總是放在自己身上的注意力，用更有社會情懷的方式分散到其他人身上。小紅可算是最明顯的例子。原本只活在自己世界裡的小紅，入校後依然自我，但教導老師看到了小紅的潛力，選擇讓小紅當班長，給予了小紅很大的肯定和信心，這是小紅過去最缺乏的，於是小紅開始學習與人相處、交流。

其實我還沒當班長之前，我是很搞不清楚狀況的，就是活在自己的世界，就旁邊的就是，嗯，旁邊要幹嘛，我就，喔你們去，然後我就做我自己的事情這樣。……就是，因為那時候我在我的世界裡。對啊，他還蠻勇敢的（選我當班長）。也很開心他給我這個機會。（S13-2-35、41、42、43）

小森也是在矯治處遇的過程中，慢慢懂得反思過去，理解爸爸的付出，學習去感受爸爸的辛苦。

我幾乎都是最後一刻他要走了我才會抱他。因為我不是，我也不知道怎麼講，因為我怕我爸難過，因為都是每次他辛苦這樣下來南部看我，因為又不到半天，兩三個小時又要回去了，所以都蠻，很痛苦。然後我爸又在那邊工作工作到，然後又不會想那個（照顧自己），我覺得我蠻不孝的。我覺得我自己啦，這樣想。（S1-2-93）

小林原本較為自我，但由於在班上有班長這個好夥伴的陪伴，也開始願意挺身承擔一些責任。

不是我怎麼會想去，是沒有人要去，沒有人要去，然後我看大家都不去，阿等下抽籤又不甘不願的，然後我就，好啦，我跟班長去好了。（S7-2-55）

小敏小時候被要求當個老大就要做為榜樣，幫忙照顧弟妹，但是內在卻覺得自己無法得到弟妹一般的關愛，因此過去總希望永遠當個孩子，希望旁人可以把自己當個公主一樣照顧，然而在校內的生活讓小敏漸漸學習長大，覺得自己其實也有些能力可以幫助自己爭取自己未來想要的生活。

以前的我可能會覺得說，我不想長大，可能大人世界好複雜好累喔，可是到我現在這個年紀，……，我會覺得說，我一直當小孩子，又有什麼意義？變成說，我一直停留在原地，我選擇不想長大，這樣不太 ok。（S15-2-153）

2. 修正原有做事習慣

許多矯正人員都時常會和學生們分享一些價值觀，也會鼓勵學生多多嘗試挑戰自我。小林和班長自願代表班上參與全校活動的主持人遴選，選中之後，原本因為沒有靈感所以想要現場發揮、不打算寫稿，但是負責訓練主持人的老師和小林說了寫稿的重要，鼓勵但不強制小林一定要寫稿，充分的授權，讓小林選擇嘗試挑戰原本不擅長的寫稿，結果一發不可收拾地寫了洋洋灑灑好幾頁的主持稿。

我就想一想，不然，我事先，我六點在看電視的時候，看一半，我就想，不然拿起來看一下好了，我把他們的稿拿出來看，然後就想，不然寫寫看好了。阿結果一寫就沒有停了。我寫完還很自戀的說，我真是太佩服我自己了。然後我同房的還說「你臉皮還真他媽的特別厚啊。」（S7-2-68）

更如同小樂和小森說的，在校內可以學到一些過去沒機會學習的知識，也會有一些新的挑戰，在這些學習和挑戰之中，自己的心性和態度會獲得啟發，知道自己可以選擇不同的作法，讓自己的未來有新的可能。

脾氣還是那個啊，但是真的好很多了。真的有試著控制，不要說練鋼琴好了，包括吉他還是說一些樂器什麼的，我們都是要從零到有的，啊這中間的過程就是要有個堅持和忍耐啊。阿你的堅持和忍耐就是說你要怎麼讓自己去學會，這個你根本不會的東西。磨練自己的心性啦。阿這個剛好是我們最缺乏的啊。（S9-2-15）

我覺得這裡就是讓你本身學習一些，你不會的知識跟一些事情，等到你學習夠了，你出去就會換一個換一個環境，或換一個方式去學習更多知識和事情，對啊。我覺得這邊，然後進來關可以讓你思考你的未來，跟你的過去做了什麼樣的事，然後把以前做不好的，不對的事情，思考要怎麼做好，然後讓未來變，讓自己未來變得更好，不要再走以前的路。（S1-2-140）

3. 調整人際互動模式

少年們在入校前往往對自己較沒自信，容易受到他人眼神或言語影響，導致自己過於情緒化甚至挑釁對方，惹出事端。在進入明陽後，由於師長很理解學生容易有的脾氣和習慣，多半會秉持肯定與鼓勵的態度對待學生，也能夠包容少年在一定限度內的衝動，於是讓少年們願意自我接納，不管面對

同學還是老師的意見，都較能學習用相互尊重的心來面對歧見。小森和小洋都提到，當與他人發生衝突的當下，很可能讓自己失去客觀的判斷，但老師們的引導會幫助自己重新檢視，並且多一點思考，讓自己有機會選擇不同的處理方式。

我剛進來，我也是幾乎都是一直在跟人家吵架的，要不然就是吵吵吵，不爽，有可能就會動手，……聽很多老師講，同學講，後來慢慢改變說，很多事情都要看，看事情的經過和結果，因為你們很多經過，有些事起先有好好講，到後來就是會有好結果，但是你愈跟人家吵，後面就愈沒有好結果，對啊。……就是慢慢慢慢調、調到現在，就是我覺得就是順順的，順順的待就好。……你吵越兇，你最後也沒有得到什麼，你不如好好跟人家講。阿不然就是，不要講，至少不會起衝突。（S1-1-147、151）

那時候老師先了解，就是找我去了解，我把我的觀點講給他聽，老師就是也是笑笑的跟我講說，其實我們兩方就是，可能都太過於把事情放大，就是可能情緒上來，就是看不到身邊的點，只看到自己。（S2-2-116）

小鹿在入校前是個血氣方剛的少年，有事就是直接先動手再說，但在學校裡，他學會了溝通，「後來有私下找他講，然後他也是講說給老師面子，我也希望到此為止。（S16-2-166）」小華也慢慢學會了可以先讓自己冷靜下來，釐清狀況再做反應。

之前在外面的想法就是，因為我之前是走幫派那邊的那一塊，然後如果說哥哥他們需要支援的話，我就會直接去。假如說如果在這邊，一個奇摩子不好的話，就是雙方這樣子冷靜下來，先自己冷靜下來，冷靜下來再去瞭解說剛剛為什麼會這樣子。（S14-2-79）

除此之外，矯正人員的陪伴和包容，也逐漸溫暖小樂的心，讓他原本極其防備且封閉的心房，稍微打開了一點縫，慢慢願意試著說出一些自己的想法，讓別人可以更理解自己。

就試著放開心，去跟我自己覺得說還真的可以信任的人去講一下話，心裡話，嘗試著。阿當然還是會有防備，就是說不會把完全的，不會把整個心裡的事情講出來，但可能是會一點一點的講出來。（S9-2-63）

四、以阿德勒心理學觀點探究少年入校後之生活經驗

研究者認為於探究少年們入校後生活經驗之本質時，發現從阿德勒心理學中「改變歷程」（楊瑞珠等人，2010）（如圖 4-14）為參考架構，可提供較完整概念來呈現上述少年們的想法與感受，以下說明之。

在阿德勒心理學描述個體改變歷程之架構中（如圖 4-14），認為改變的發生無法離開關係而獨立存在，因而在關係的建立之上，對個體進行心理評估，並促進其心理洞察，接著透過重新導向或再教育，使個體的改變能夠逐步發生。然而此一改變歷程並非一步到位，需透過逐步逐次不斷循環，將眾多小小的改變，慢慢累積成為更大的改變（故圖中以雙箭頭示之）。本研究認為透過此改變歷程四階段了解少年的改變如何發生，可清楚對應至前述之主軸分類。

第一階段為「建立關係」，關注少年如何在新的環境中與他人建立或修復關係（圖 4-14 ①）；第二階段為「心理評估」，可對應於少年的評估觀察向度，聚焦於少年入校後對明陽矯治處遇的觀察與感受（圖 4-14 ②）；第三階段為「心理洞察」，可用以了解少年透過其觀察與感受帶來的自我覺察內涵（圖 4-14 ③），如何影響少年產生改變（圖 4-14 ④）；最後是第四階段「重新導向、再教育」，可呈現少年們於接受矯治處遇後的行為模式或生命風格（圖 4-14 ⑤）。

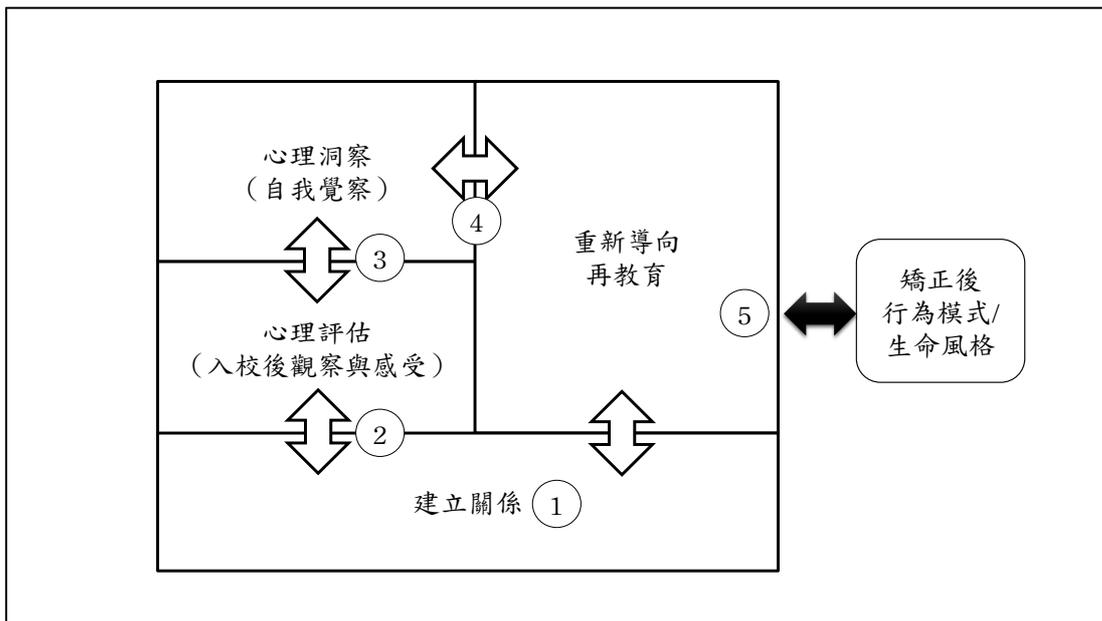


圖4-14 改變歷程圖

資料來源：整理自楊瑞珠等人（2010）

綜合上述，研究者遂將少年們入校後的生活經驗，歸納整理如表 4-9。其中編碼類別的數量不能單一解讀作為少年是否改變較大、較多的依據，較合適的理解方式為：每一大項的編碼，皆表示少年在校內的經驗和成長。

根據表 4-9 之內容，首先可注意到的是少年們在與環境人事物建立關係對他們的幫助。學生們透過和家人重新修復關係，找回內在對家的歸屬，穩定自己在校內的情緒，開始產生想要改變的念頭；同學間互相照顧讓少年可以更快適應校內作息，當學生與同學的關係良好，學生會比較願意配合規範，甚至能夠主動付出與合作；再加上矯正人員與學生的關係建立，讓學生重新經驗過去少有的信任與肯定，這三種關係的修復和建立，遂成為促使學生邁向改變的重要基礎。

有了關係的基礎，在校內的人我互動、對矯治處遇制度的觀察與感受，就能夠協助少年增加對自我觀感的認識。無論是人我互動、對處遇的正、負向感受，往往會在矯正人員的引導下，讓學生逐漸了解自己在校內就是在為過去的行為負

責，體悟到自己需要學習接受規範，且可以選擇是否要讓自己穩定下來學習，為自己創造一點不一樣的未來。

表4-9 少年們入校後的生活經驗內容

	建立關係	觀察與感受	自我覺察	重新導向
小森	創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思/ 改變的可能	調整生活態度
小洋	同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思/ 改變的可能	調整生活態度/ 修正做事方法/ 調整人際互動模式
小林	同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思/ 改變的可能	調整生活態度
小樂	修復與家人的關係/ 同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思	調整人際互動模式
小鹿	創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思/ 改變的可能	調整人際互動模式
小紋	修復與家人的關係/ 同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思	調整生活態度/ 修正做事方法
小紅	修復與家人的關係/ 同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思/ 改變的可能	調整生活態度/ 修正做事方法/ 調整人際互動模式
小華	修復與家人的關係/ 同學互相關照/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 改變的可能	調整生活態度/ 修正做事方法
小敏	修復與家人的關係/ 創造連結	人我互動/ 矯治處遇制度觀察/ 接受矯治的正向感受/ 接受矯治的負向經驗	刑期的影響/ 自我了解/ 犯罪的省思	調整生活態度

學生對自己的現況有了諸多的感受和評估之後，再進一步探討這些感受和評估對學生的意義和影響，往往就能夠發現學生已經開始對自己有更多的認識。要提升少年的自我覺察，需要很多情境、脈絡的醞釀，像是許多學生都表示自己因為刑期的限制，不得不好好想想自己的未來，而在校內日復一日的規律生活和矯正人員的陪伴教導下，則會促進少年反思過去的自己、犯罪時的自己還有現在的自己，是否能夠有些不同，自己是否可以為自己做點什麼改變？

當少年開始思考改變，此時矯治處遇的各種規範、課程內容的催化，加上矯正人員們的包容與陪伴，就能夠讓學生慢慢能夠超越過去自我中心的態度，願意修改原有做事不顧後果的習慣，開始能夠嘗試進行一些挑戰，並且願意調整自己與人相處的模式，不再讓情緒衝動蓋過一切，逐漸回歸到穩定又富有社會情懷的生活型態。

五、矯治處遇對少年們入校後生活經驗的影響

在理解少年們於入校後生活經驗中的種種觀察、感受、自我覺察與態度、做法如何改變之後，接下來研究者進一步說明，矯治處遇對少年們的影響及少年們因而產生的改變。

（一） 強化連結

學生入校後，不禁需要學習和同學、師長相處，也會和家人重新修補關係、建立連結，就像小樂所說，覺得在校內的生活中，常常有很多機會遇到衝突，，因此會需要學習「磨合啊，就不同個性、不同地區的人怎麼去磨合相處啊。（S9-2-78）」和家人的重新相處也會讓學生感受到自己不需要孤身一人面對所有問題，因此只要感到自己在校內的定位漸漸清楚，自然會願意學習合作、尊重，「進來關後我覺得，比較會想，做事之前都會想，然後顧慮到前後，對啊，不會再像以前。（S1-1-145）」甚至為了解決問題，也因為可以有安全感而願意求助。

1. 願意和他人互動合作

經歷明陽中學的矯治經驗，少年們生命逐漸有不一樣的轉變。為了承擔起班長的職責、帶領同學完成課業或活動等各項挑戰，小紅從對師長爭權、對班級事務冷淡的人，變得主動思考如何協調班級同學共同完成活動，重視團隊重要性並接納不同意見。

我覺得成功不是一個人的。就算你是主要人物，但你一個人不可能成功。我覺得啦，再怎麼厲害的人，一個人也不會成功啦。……，就是你不要去堅持自己一定是對的，你可以一個核心是自己的，但你旁邊的小圓球可以是別人，……，因為結果就是要更好嘛。（S13-2-56、149、150）

小林雖然總是說著自己不想對班內事務涉入太多，但卻開始願意在自己可接受的範圍內配合、付出。

如果要配合什麼就配合一下，有時候沒辦法就還是要犧牲一下，比如說沒有人要去參加比賽，像是作文啊什麼的，沒有人參加，那個東西大家看完就全部丟到我這邊。（S7-2-171）

學生不再以自己的利益為最優先考量，很重要的基礎，在於學生開始覺得自己和班級、同學或師長有所連結，能夠覺得安全，才會願意付出和合作。

2. 能夠互相尊重、坦然面對自我困境並適時求助

互相尊重對小敏來說並不容易，因為過去的種種經驗背負在身上，讓小敏一直希望自己可以得到更多人的關注和照顧，雖然知道要尊重他人，但內在更希望可以被當成一個小公主。但現在的小敏如果遇到同學不開心、有爭執時，開始能夠學習尊重並理解對方的感覺，進而願意跟同學一起繼續面對挑戰；面對老師時也能放下過往對「老師」這個角色的不信任，改以尊重態度向老師求助「因為他算是最靠近我們的阿，我真的沒辦法我就會跟他講，我真的沒辦法。（S15-3-178）」

我們練習的過程。雖然會有吵架，可是最主要也是想讓對方更好，讓我們全班更好啊。（S15-2-39）

像我不太喜歡別人管啊，可是沒辦法啊，然後就，至少有個老師可以一直跟你說一些，提醒你的話。（S15-2-49）

小紅性格直爽，無論是否有把握，面對課業壓力總是坦然以對。

你已經知道如果你自己管不好自己，人家一定會來管你，可是你不希望人家來管你，你又不管好自己，你就只會被人家唸，阿不喜歡被念，你就管好自己。（S13-2-148）

過往的小紅面對麻煩、困境總是先逃避，想追求刺激或逃避現實時就一味躲在朋友與毒品當中。現在的小紅會停下來思考自己到底是需要還是想要，並從中選擇最需要、最適合自己的抉擇。

我還是什麼事，不管大事小事，我都還是會問我自己到底要幹嘛？我需要嗎？這樣。需要的就去，沒有那麼需要其實也還好的話，就先放著，等哪一天真的，可是我沒有忘記他，就是，如果未來真的是很需要或是什麼的，再去處理他，不然就是，像是幫助也是啊，吃東西也是，不餓的話就不要吃，嘴饞就不要吃。對啊，就是我需要與不需要，我想要還是不想要。（S13-2-146）

（二） 提升自我能力的覺察

改變必須從自己做起，「我覺得說要改變別人，不如先想想自己，人只能改變自己。（S2-2-60）」小洋這麼說，正好為少年們的改變下了一個註解。在校內的矯治處遇，其實都只是不斷催化和提升少年改變的動力，真正要讓少年能發生改變，仍需要少年本人願意開始行動。

過去少年無法採取行動，除了是缺乏勇氣，更是因為不知道自己到底有多少能力，不曉得自己可以完成什麼、甚至不知道自己能夠做些什麼，於是停滯在眾多的衝突和自我滿足之中。然而入校後的矯治過程，正好大力加強了少年們缺乏的能力感，不斷提升學生對自我能力的覺察和肯定。

1. 對自我能力的肯定

小紋在入校前對學習有很大的挫敗感，但在他入校後，「學直笛，學會直笛了，考試考很好，然後像我們園藝課種東西，採收了吃到，喔，開心。（S12-2-107）」就連要上台表演都順利完成，「讓我覺得，喔，其實也可以演得很好

啊。一開始我都會怕說忘詞啊，忘記動作，結果還好，排練幾次我就熟了。（S12-2-110）」

小洋則是在一次參加比賽的意外下發現自己能力不差，而在持續參賽的過程不斷累積和修正自己舊有的做事風格，慢慢增加對自己能力的信任與肯定。

我當時是很突然的就有了那個身份，參加那個比賽。如果以身邊外行人來看，就覺得說，你今天是找去那個當墊背的，幹嘛那麼累，讓自己那麼難看，可是我無意間我進到複賽，就是可能會發現自己，似乎真的做得到。（S2-2-87）

套句小紅說的話「就是一個，可以就做，就是比較會覺得自己可以，比較是以自己為出發，不會說是要做給誰看。（S13-2-113）」在理解自己能力之後所採取的行動，和過往不得已而為之的行為有很大的差別，少年可以因為肯定自己的能力而選擇去嘗試，並在嘗試之後，經由結果的回饋，再次加深對自我能力的肯定。

2. 自治自律並可接受他人建議

像我現在參加這屆導覽，我們這星期結果要出來了，我不知道我是不是能夠進複賽，但是我就抱著一個心態就是說，我沒進，比較輕鬆，如果我進了，只能算是撿到的，那就把它做好，……，後來我就發現，如果真的努力了，你今天要考試，你有認真看，考試當下你就平常心把它寫完，那你就知道說你自己，有什麼資格拿到什麼樣的成績，不必要去患得患失。（S2-2-93、98）

於此論文書寫的同時，導覽的結果已經出爐，小洋不僅得到相當好的名次，更已獲得假釋出校。在最後一次和小洋的談話中，小洋相當肯定自己這樣的改變，也認為正因自己可以調整好心態，沒有患得患失，因此得到獎項肯定時，等於是給自己再加倍的認同。

同樣是已經出校的小紅，也不只一次提到，就是因為知道自己可以做到，所以旁人給的建議，自己不會覺得是針對自己，而是真心為了要讓自己更好才會有那樣的意見。

像有時候，因為我講話很直，太直接了，可是老師也說，他知道我是就事情來講，但是我還是要修飾我的用詞，……，一開始我都會反駁老師說，我以前或許更爛、更扯，講話口氣更差這樣，可是後面經過一個晚上，因為我每個晚上都會想一下一整天的事情，統整一下，然後，隔一天可能有想法了，我可能就會跟老師講，老師我知道了，要更好嘛，就會用一個比較輕鬆的態度去跟他前一天的事，就代表我有聽進去，但我會跟他講說，我現在可能做不到，但我會做。對，我沒辦法馬上，但我會去前進。(S13-2-120)

因為知道自己並非毫無能耐，所以即使目前還無法做到百分之百的改變，但卻能夠有信心慢慢讓自己朝向那個目標前進，就像小敏所說的，「我現在雖然想要完成我自己的目標，我又不能做什麼，我只能多聽，我只能多聽多參考。(S15-2-157)」

(三) 明白自我價值

理解自己有能力，會讓學生更願意去付出，而在持續付出的過程，得到的回饋也會讓學生發現自己的付出有其價值，進而加深自己的能力感，也更加肯定自我價值。

1. 覺察自我存在價值

小紅回頭省思犯罪經驗，重新以尊重、同理的角度思考，帶著這樣的新眼光看待家人，小紅更能體諒媽媽隱藏在叨念和不信任背後的擔心，並自我勉勵未來要接納媽媽的困境，並相信自己可以用不同以往的方式和媽媽相處，減輕媽媽的焦慮。

因為他也是擔心害怕才會念，因為沒辦法再失去第二次了啦，對啊，我也不想再失去自由一次了，……，在唸的之前，比方說，一回來，我媽可能會說，你又去哪裡了什麼之類的，倒不如我要出去前，就跟他說我要去哪裡、要幹嘛，阿如果他說不要，不要，好，那就不要，……，不然就是約她一起出去走一走之類的，一起去買個東西還是什麼的，就不要讓他覺得說，我只會往外跑，就一樣把他留在家裡，我不要讓他有這種想法。(S13-2-156)

小森對自己不太有信心，可是對於想為家人付出的心力卻是毫不猶豫。

像我進來我有覺得，我有在想以前的生活，想完，我覺得我以前過得生活不是很好，所以我想出去，出去努力，然後好好賺錢、存錢，然後有了一筆錢，買房子，然後讓自己的家人住在一起，不要再這樣到處搬家，或是一直這樣為

了，有時候我在外面也是，因為我們家有時候會為了房租吵架，對啊，所以我不希望再為了房租吵架，這樣我願意出去，累一點努力一點，想辦法要拼個幾年，然後存了一點錢，用正當的方式去存錢，然後去買個，雖然不是北部也不是哪裡，至少買回來是我自己的家，對啊，我覺得是這樣。（S1-2-140）

小紋和小森很像，也是相當肯定自己能夠為家裡帶來不同的生活氣象，更樂於用自己的改變陪家人一起改變。

我爸為了我改變蠻多，我爸為了我戒菸，可是，沒有戒酒，他就多少會喝酒。那時候懇親我跟他說「啊你酒戒了沒？」「沒啦，啊喝比較少了」我說「那以後我出去，我煙也吃少一點」，他就跟我說「阿，不要吃煙啦，吃煙沒用啦（台）」我就說「那你吃酒就有用？（台）」他馬上安靜！（S12-2-157、160）

2. 樂於貢獻自己的所長

小林在校內慢慢透過一些活動的參與覺察了自己的能力和價值，他認為透過這些覺察「可以確定我自己的方向，可以把自己放到對的位子，確認自己的位子。（S7-3-263）」幫自己找到一個定位，「覺得可以做得更好啊（S7-3-262）」，讓自己能夠在那個位子上為群體帶來一些貢獻。

小紅在當班長期間，不禁學會了管理自己，也影響同學一起改變。小紋剛入校時，對環境不熟悉，也因為刑期短而比較心浮氣躁，然而小紅時時會陪他聊、會要求小紋要遵守規矩，讓小紋從一開始的無法接受，慢慢體會到小紅的用心。

我跟他（小紅）說，我終於知道為什麼，我跟你講喔，他現在就是管我比較嚴格。……，我有跟他說，我終於知道你的用心良苦，為什麼你要這樣兇啊什麼的，我知道你的好了，因為他這樣逼我，就是他就是當壞人的那個，但是他最終就只想要我好。（S12-2-122）

小紅在還未出校時，也有已出校的同學會寫信來，小紅儼然大家的榜樣，和過去完全不管事的小紅完全不同，只要有人找他幫忙，他總是不吝於給予回饋和建議。

像很多出校的同學，剛出去就會寫信來說，家人就覺得說，就是一樣，看你可以忍多久？之前你就是安捏啦（台），就是，啊家人就是會唸啊，啊可是我就

會跟他們講，是事實就不要怕人家講，就要去學著接受，讓他們、讓父母知道，你真的不是以前的你。（S13-2-155）

（四） 找回勇氣

多數學生認為自己在校內最大的收穫，是重新有了勇氣可以面對挑戰，學生可能是先感受到自己有能力，所以願意挑戰，但也可能是先受到旁人鼓勵所產生的勇氣，因而願意挑戰，並且從中獲得能力感。

1. 願意嘗試並克服挑戰

由於校內有許多新鮮的比賽、課程、活動或社團，一個接一個，學生只要願意，會有很多機會可以選擇是否要面對挑戰。小敏在這樣的氛圍下，清楚地發現了自己原來在不知不覺中，開始能夠有勇氣去面對這些挑戰，並且也願意嘗試克服自己的壓力。

因為其實以前我會逃避，就覺得自己沒辦法，我連嘗試都不想去試，然後在這邊前陣子因為有那個比賽，……，然後那時候我整個壓力就是很大，但是可是我又覺得，我還是要把這些事情做完，還是要做好來，就還是去試啊。（S15-3-174）

對學生而言，在校內的生活經驗能夠幫助自己累積很多能量，小洋雖然只有短短三年八個月的刑期，在校也只有兩年多，可是小洋時常的反思和覺察，讓他敏銳地發現自己跟以前已然不同，如今的他重拾勇氣，對未來充滿希望。

這根本就是生命的轉捩點，因為人生歷練沒有一帆風順嘛，如果我順順的走，遇到這些道路的時候，可能會磨掉你的志氣啊，磨掉你的信心，阿你的人生就真的平淡無奇，可是我今天是因為掉入了，就好像掉到地獄的感覺，如果我能夠爬起來的話，我相信我以後走的路，都是光明的。（S2-2-137）

2. 感覺與他人平等

擁有勇氣的其中一個特質，就是可以覺得自己和他人平等、可以自己面對挑戰，不需要害怕擔心。小洋在學習烘焙的過程，因為比原班級同學進度慢了一些，所以剛開始會有些緊張焦慮，但是在同儕的陪伴和老師的指導

下，小洋漸漸長出信心和勇氣，不因為進度不同而感到自卑，反而認為別人進度較快，也正好讓自己有個模範可以觀察。

讓我有一個有跡可尋，不然因為我不知道說，這到底說這樣東西怎麼做，然後我就只能看，可是看的，人家在忙也不可能教我，這只能自己摸索，但是知道今天他會用，那我就知道說那我自己一定也可以學得會。（S2-2-40）

小森始終覺得自己和校內的其他同學很不一樣，覺得自己並非十惡不赦的壞孩子，面對其他同學們時，總覺得和其他人格格不入，似乎自己是比較弱勢的一方。直到最近，小森感覺自己似乎有些改變，除了不再害怕和同學們相處，也想通大家都是平等，不需要刻意強調差異。

因為我在這邊跟外面的生活方式就不一樣，就是讓我比較有信心去與他們生活、去了解他們，讓我自己可以去與他們溝通。因為當初我進來其實就知道，這邊的人，我跟他們的生活圈就不太一樣，……，我覺得你自己要突破那個點，然後再走出那一步，才有辦法跟他們互相和平共處。（S1-3-98）

3. 對未來抱持希望

擁有勇氣的另一個重要觀察要項之一，是個體並不覺得自己已經完美，而是知道自己仍有不足，卻仍願意嘗試面對挑戰。小紅回顧過去的自己，覺得「要懂自己要幹嘛，就是你要壞也是你自己要壞的啊，不可以怪人家，我真的覺得不能夠怪人家。（S13-2-171）」懂得負責，願意真實地面對自己，讓小紅更有勇氣接納過去的自己，「我有更多那個，我有更肯定自己啊，然後會再繼續想想，我有什麼可能啊。（S13-2-166）」

之前可能是比較墮落吧，自我放棄啊，然後，不相信人，這是我社工對我說的「自我墮落、自我放棄、不相信人」，感覺過去的我生活是黑暗的，現在是光明的。（S12-2-156）

能夠接納自己並且重新懷抱希望，乍看似乎是常被提及的簡單概念，但其實要能讓一個人對未來感到有希望，並非如此簡單，何況是對於過去毫無希望感的學生而言，無疑是相當大的突破，顯然在校內的生活經驗能夠賦予學生這份勇氣，更讓學生相信自己不需要走回頭路，一樣可以好好面對挑戰，突破困境。

我是，希望自己可以慢慢往好的那一方走，我是不擔心我出去的狀況怎樣，只是在想早點出去然後好好工作為了家人，對啊，我是不擔心交不交到朋友，朋友是你有心就會遇得到，有緣分就會遇得到，就會交到好的。(S1-2-149)

其實我覺得出去，只會更好不會再更差啦，能夠多差，再差也是像現在這樣子失去自由，想著說只能更好就好，不要去做一些無謂的掙扎，因為，你畢竟也是要有行動，才會變成比較好阿。(S2-2-134)

整體而論，經歷矯正經驗後，少年們透過與家人、同學和矯正人員關係的重新建立與連結，感受和開始檢視當前的生活，並逐漸能夠覺察和反思過去給自己的影響，並願意抱持希望來面對未來。少年們在矯正過程中獲得超越自己人生困境的勇氣與信心，也發現自己有些潛能值得肯定，若在校的經驗能夠回應學生入校前的自卑超越目標，則學生對自我的覺察和改變往往會更加明顯和具體。

六、以阿德勒心理學觀點探究矯治處遇對少年們入校後生活經驗的影響

在改變歷程中所產生的新行為，會為個體創造出新的矯正性生活經驗，並同時影響個體修正原有的私有邏輯、生命風格與行為目標，進而可能發展出適當的超越目標，以合宜的方式補償過去的自卑。

本研究透過此一連續性的歷程，將上述新的生命風格整理出相關類別，發現可與阿德勒心理學關鍵 C 的內涵相呼應，呈現少年在一連串的生活經驗洗鍊之後，出現什麼樣的改變，此一關鍵 C 的構面可配合第一節矯治處遇的做法，對照學生在矯治處遇過程中有哪些改變，了解少年如何使用矯正後的態度回應其根本超越的目標，如圖 4-15 ⑥ 所示。

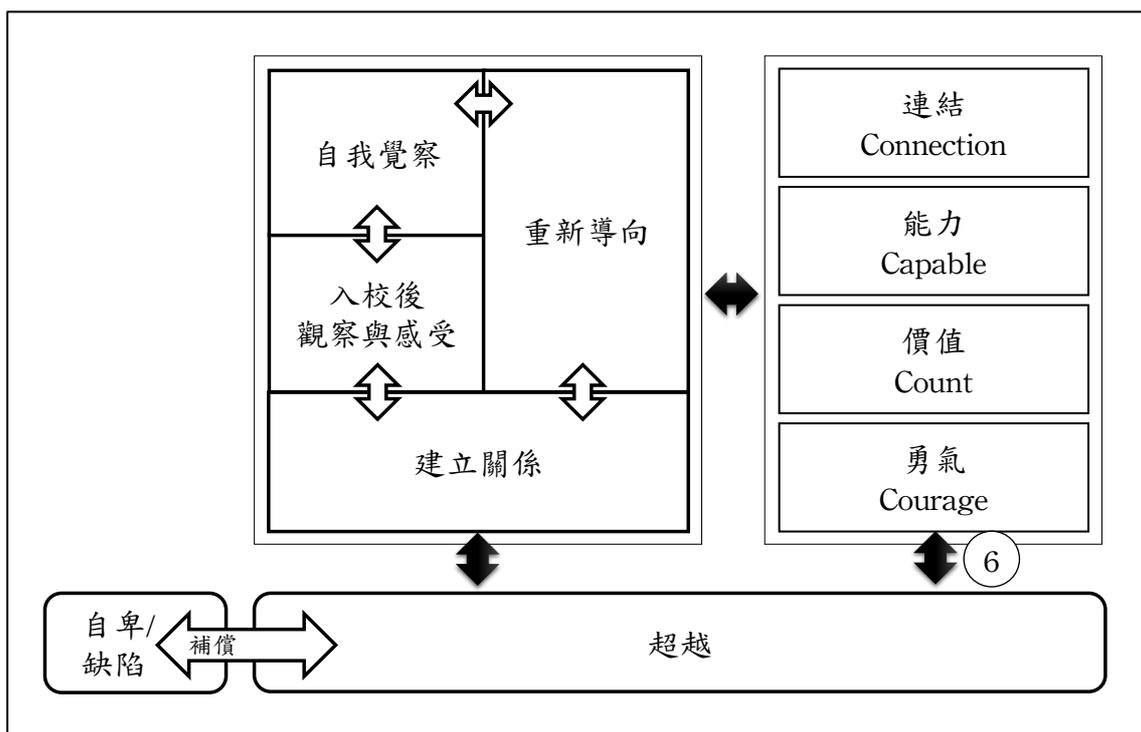


圖4-15 矯治處遇對少年之改變影響圖

研究者將矯治處遇對少年們的影響內容依據阿德勒心理學的關鍵 C 構面進行分類與歸納如下表 4-10 所示，其中不同類別的編碼數量不能單一解讀作為少年是否改變較大、較多的依據，較合適的理解方式為，每一大項的編碼，皆表示少年在校內的經驗和成長；部分空白處，代表在整體訪談編碼中，學生甚少談及的部分，因此研究者選擇留白，以突顯學生在該部分的感受或影響較少的事實。

從表 4-10 整理之內容可更清楚矯治處遇對少年們入校後生活經驗之影響，學生在明陽與同學、師長甚至家人的相處經驗，能讓學生們不斷學習和練習與他人建立連結，並在過程中更認同自己在班上的角色定位；於參與活動的經驗中，學生可以發現自己的潛能並逐漸肯定自己是對他人有貢獻的人，進而期待在假釋返家後也能為家人帶來貢獻，讓家人從自己的轉變中獲得安慰；當學生經歷矯正期間各項挑戰，重新感受到的勇氣，便能讓學生不再像過往遇到挫敗就逃避、放棄，反而能積極面對並信任自己有能力可以克服人生挑戰。

表4-10 矯治處遇對少年們入校後生活經驗之影響

少年	連結	能力	價值	勇氣
小森	願意合作/ 願意求助	可接受他人建議	相信自己能為家人帶來改變	願意接受挑戰/ 覺得平等自在/ 對未來抱有希望
小洋	願意合作/ 願意求助	能勝任課業/ 能自治自律/ 可接受他人建議	-	願意接受挑戰/ 覺得平等自在/ 對未來抱有希望
小林	願意合作/ 相互尊重	能勝任課業/ 能自治自律/ 可接受他人建議	相信自己能帶來改變/ 願意付出	願意接受挑戰/ 覺得平等自在/ 對未來抱有希望
小樂	願意合作	能勝任演出需求	-	願意接受挑戰
小鹿	相互尊重	能自治自律	願意付出	願意接受挑戰
小紋	願意合作/ 相互尊重/ 願意求助	能勝任課業/ 可接受他人建議	-	-
小紅	願意合作/ 相互尊重/ 願意求助	能勝任課業/ 能自治自律/ 可接受他人建議	相信自己能帶來改變/ 願意付出	願意接受挑戰/ 覺得平等自在/ 對未來抱有希望
小華	願意合作/ 願意求助	能勝任課業/ 可接受他人建議	願意付出	願意接受挑戰/ 覺得平等自在/ 對未來抱有希望
小敏	願意合作/ 願意求助	能勝任課業/ 可接受他人建議	相信自己能為家人帶來改變/ 願意付出	對未來抱有希望

整體而言，矯正後的生命風格讓學生們更為正向且具有社會情懷，過去為了克服自卑所採取的行為雖然無法完全消弭，然而卻已多了更多能夠贏得肯定與自我認同的正向優越感。

小結

本節以阿德勒心理學之觀點探究少年們的生活經驗，研究者先從少年們述說的文本初步整理出少年於入校前後的生活經驗內涵，再引阿德勒心理學各個重要觀念與之呼應，使少年的生活經驗脈絡可有更完整的呈現，也讓讀者能夠更清楚少年們生活經驗的本質。

一、少年們入校前生活經驗

於此部分，研究者透過阿德勒心理學「自卑到超越」的歷程概念整理少年從早期經驗發展出的自卑、私有邏輯、生命風格與後來採取行為之目的，並進一步歸納出少年們的行動軸線方向，也就是少年想要取得的超越目標，研究者從阿德勒心理學所強調的整體觀來描述少年們成長的脈絡，讓讀者可以更完整的圖像來理解少年犯罪的脈絡。

少年們會走進明陽中學的原因各有不同，少年們除了生理的缺陷之外，家庭變動和手足競爭也是造成少年自卑的來源，在這樣的自卑基礎下，少年們對於早期經驗的解讀，會有各自不同的發展。少年們早期的生活經驗可從家庭層面、家長教養方式、學校生活和人際互動挫折找到極為相似的「樣板」：在家庭層面，少年們往往經驗到家裡的經濟壓力、生活變動和重大失落（如親人過世、父母離異）；父母的教養方式則大多為嚴厲、體罰或疏於照顧與陪伴；少年的學校生活經驗大多都曾經驗過學業中斷和挫折；而與人相處的經驗中，則不乏被排擠、被霸凌和經驗感情挫折。

早期經驗帶給少年們的私有邏輯，也就是少年們對經驗的想法可分為六個面向來理解：自我保護、自我享樂、自我價值、友伴關係、家人和金錢。家庭經驗是少年自我價值的來源，但卻往往也是重要挫折的源頭，少年們自我價值普遍偏低，覺得自己比不上一般人，所以特別是比較年長朋友的陪伴，成為少年們很重要的人際支持；由於自我價值不高，少年更在意自我享樂和自由，覺得自己應該要被尊重，所以要比別人更兇、比別人厲害，這樣才不會被欺負，因此金錢在這當中扮演的角色，就是讓少年可以獲得身份地位和自由的籌碼。

私有邏輯透過生活經驗不斷累積，逐漸成為少年的生命風格，從社會生活的具體策略（關鍵C）來分析，可發現少年們並非完全缺乏社會生活的正向連結、能力、價值和勇氣。少年們會因為缺乏與他人的連結感而容易衝動、負向思考且沒有安全感，但是當少年尋找到可接納自己的友伴群體時，依然能夠透過合作、講道義的方式維繫彼此間的連結。少年最容易引起刻板印象的「怎麼講也講不

聽」的舉動和態度，往往是因為少年缺乏能力感而用來證明自己的行為，或是過度依賴的傾向才讓少年們離不開既有的友伴，然而少年有時也依然能夠肯定自己的能力，只是這樣的能力通常是因為需要提早獨立而培養出來，所以對少年們而言，並不容易以這些獨立能力為傲。同樣在旁人眼中離經叛道的行為，其實是少年認為只有透過關注自己和追求刺激，才能感受到自我價值的私有邏輯，但少年有時其實也認為自己可以帶來一些貢獻，因而會願意付出；男、女學生對於貢獻、付出的想法不太一樣，男學生通常認為自己並非有特別貢獻，自己只是做了應該要做的事，而女學生的價值感則來自在感情或關係中的付出和被需要。最後談到勇氣的部分，缺乏勇氣讓少年們習慣壓抑和放棄，但少年們有時也擁有我們意想不到的勇氣，對於自己的現況毫不隱瞞，相當坦然接納檢驗並承擔後果，然而這樣的態度也容易被解讀為「毫不在乎」。

少年們入校前的生活經驗整理至此，其行為目的已是顯而易見。少年們會透過追求他人目光和被接納來增進與他人的連結，透過爭權和取得優越來提升自我能力感，藉由報復和追求刺激可讓少年感到自我存在的價值，面對挑戰直接選擇逃避和放棄，則不會讓自己有失敗的機會。瞭解少年們的行為目的後，我們仍能夠回歸到少年們於社會生活的具體策略來找出其想要補償自卑的超越目標，包含欲尋求與他人連結而獲得關注和歸屬感、贏得肯定以尋求自信和成就感、取得尊重和獲取認同以提升自我價值感和追求平等讓自己更有勇氣面對挑戰。

二、少年們入校後生活經驗

在整理少年們入校後的生活經驗時，研究者發現可以阿德勒心理學談及的「改變歷程」四階段為架構，理解少年對其生活經驗之感受及其如何被觸發改變的過程，並且從少年們於社會生活具體策略的改變情形了解少年如何使用矯正後的態度回應其內在核心想要超越的目標。

在改變歷程中，少年透過和家人重新修復關係、與同學互相照應並和矯正人員建立良好互動關係，讓少年逐漸對生活環境感到安全，產生想要改變的念頭，

因而願意配合校內規範。因為覺得安全，少年開始可以將對自我的關注轉移到對環境的觀察，包括在校內的人我互動和對矯治處遇制度的正負向感受，讓學生逐漸解自己正在為自己的過去負責，未來不會就此中斷，想要如何發展的決定權仍握在自己手中。在此基礎下，刑期的限制，成為促使學生認真反思過去、犯罪還有現在的自己，是否能夠有些不同的催化劑，矯治處遇的各種規範、課程內容的設計，則引導少年開始超越過去的自卑，於是少年們開始願意和他人互動合作、相互尊重，坦然面對自我困境並適時求助；對自我能力的覺察也使學生更願意為自己負責，並可接受他人建議；在逐漸被肯定和付出的過程中，學生們發現自己能夠帶來改變，就會樂於貢獻自己的所長，並且慢慢覺察自己存在的價值；於是，身上背負的勇氣愈來愈多，進而使學生感覺與他人平等、願意嘗試接受挑戰，更能夠對未來抱有希望和期待。

三、矯治處遇對少年們之影響

透過少年們於社會生活的具體策略可將少年們入校前後之生活經驗做一對照，當少年在充滿滋潤的環境中生活，便能夠採用更具有社會情懷的方式回應環境中的人事物，因而在校內的種種人際互動關係，讓學生持續學習和調整自己與他人建立連結之方式，並在過程中累積對環境的安全感；在參與活動的經驗中，學生則透過合作與挑戰，慢慢探索自己的潛能並逐漸肯定自己對群體可以有所貢獻的人，進而期待在假釋返家後也能為家人帶來貢獻，讓家人從自己的轉變中獲得安慰；於是在上述的過程中，學生不斷重新經驗到的勇氣，會成為學生面對生活的養分，讓學生可以更加積極面對並信任自己有能力克服不同的挑戰。

綜上所述，研究者將前述少年們所談及的入校前後之生活經驗發現進行統整如圖 4-16，根據少年們入校前的生活經驗，可知少年在成長過程中的自卑或缺陷如何影響其對於早期經驗之解讀，連帶影響從中而生的私有邏輯與生命風格，藉以理解少年本欲透過偏差或犯罪行為背後達到的優越目標為何（如圖 4-16 第 I 部分）。

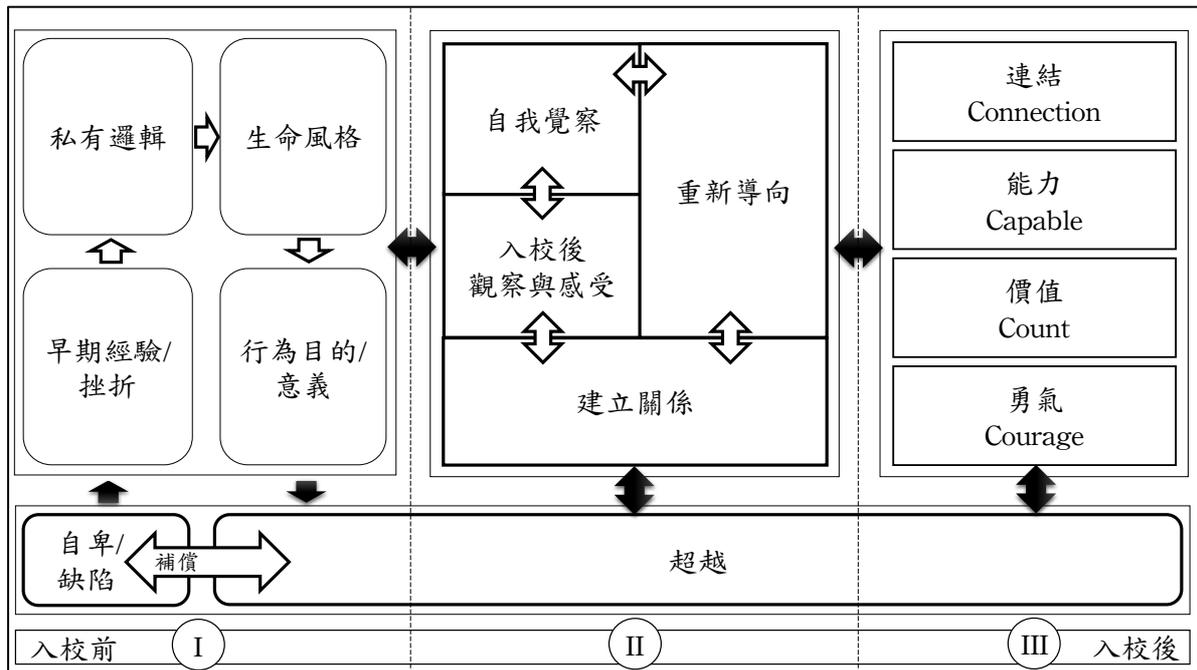


圖4-16 少年入校前後之生活經驗發現統整圖

帶著如此生命風格之少年進到明陽中學後，透過矯治處遇的介入，開始進入阿德勒心理學理論中所提到的改變歷程。在此改變歷程中，校內矯治處遇的內涵介入，透過少年的主觀理解與感受，可交互思考對其帶來什麼樣的自我覺察，促使少年開始選擇不一樣的方式面對生活（如圖 4-16 第 II 部分）。

最後在圖 4-16 的第 III 部分是少年矯正後的行為模式與生命風格，此時可將少年回應自身優越需求的方式，對應入校前的自卑經驗，了解矯治處遇的作法回應了少年過去生活經驗中的哪些自卑缺陷，並提供新的矯正性經驗，進而促使少年能夠往更有社會情懷的方向發生改變。

第四節 重要議題的對話與思考

從第一節到第三節的內容，分別對應研究問題整理了校內矯治處遇機制和矯正人員的矯治策略、少年入校前的生活經驗及入校後的改變歷程，三者關係息息相關，尤其是矯治處遇策略如何能夠影響少年入校後的生活經驗並使之產生改變意願，此一連結在研究問題雖未提及，然卻是引起研究者進行此研究之動機來源。研究者認為若是矯正人員能夠更了解少年們的生活脈絡，應能給予更符合少年所需的陪伴與教導，也能夠促進少年想要並且願意採取行動改變的念頭。此一疑問隨著研究過程逐漸獲得了證實，因而研究者特於此處多加說明，讓讀者可以更清楚本研究之研究問題相互之間的影响和連結。

從整體觀而言，研究者認為須將三者綜合在此節中方能呈現本研究之完整脈絡，因而研究者統整前面三節內容，首先將矯治處遇策略與學生對矯治介入的感受相互映證，並以阿德勒心理學觀點解析學生能夠產生改變之關鍵，再補充說明時間因素對學生之影響，並於尾聲傳遞學生回顧自己入校前後生活經驗的感受與體悟。

一、學生與矯治人員矯治介入之相互對話

在前幾個小節中，說明了學生與矯正人員的互動情形，可知矯正人員所採取的矯治策略，相當符合阿德勒心理學的關鍵 C 內涵，故而確實感動了學生，且讓學生因此產生改變。此處再次使用阿德勒心理學的關鍵 C 架構將矯治處遇策略與學生對矯治介入的感受相互映證，增進讀者理解少年改變的整體脈絡。並探究矯治處遇之所以能夠深入影響學生內在感受，並能夠激發學生勇氣之原因。

(一) 懷抱平等概念的矯治介入

犯下不同罪行對於學生而言，是生活階段的結果，對於矯正人員而言，進到學校就是一個重新開始的契機，無論過去的罪行為何都已過去，更重要的是接下來的生活，能夠如何重新開始。

尤其是從事這個行業，一定不要先入為主，他犯了什麼什麼，哇，那個新聞報了怎麼樣，那個就不要去管他，……，我就知道這個是判什麼案，我不會去很去追究，很知道說他們怎麼樣去做這件事情，沒有去打標籤，打標籤是他進來第一天的態度，那個就打標籤，他們會叫老師好，那個講什麼他就做什麼的，另外一種，就是那個鳥樣，真的是看了會吐血，這種就會打標籤，我比較討厭不是他們的案件，是從頭開始他進來那個樣子。（T10-1-085）

多數受訪學生認為，明陽和自己待過的其他矯正機構最大的不同，在於不會一直被提醒自己是個犯人，也不太會有被視為低等公民的感受。

就跟外面學校差不多啊，不會讓我覺得是在監獄啊，雖然是不能夠玩手機啦，但是也還好，沒玩手機也覺得還好。……，就感覺不是被當作受刑人在對待啊（S12-2-152、153）

感到不平等就會產生自卑，少年入校前的生活有太多自卑的經驗，導致少年遇到無法面對的問題就直接逃避，或以更強烈的手段補償自己的自卑。因而若是可以在這最基礎的概念下給予少年平等的對待，就能夠讓少年擁有矯正性經驗，可以更靠近觀察自己真實的樣貌。

矯正人員友善、真誠但保有界限的接納與包容，在學生需要的時候，能適時讓學生感到「有人願意關注、幫助我」，此為師生間能否建立連結的重要影響。矯正人員一般都很願意傾聽學生的煩惱，也樂於協助學生釐清困擾。這樣的陪伴與專業介入，聚焦於學生的苦惱，並協助紓解，可讓學生覺得自己被理解，不被針對，「有壓力啊，就全部吐出來啊，有苦想訴苦就全部訴出來啊，就感覺心裡會比較舒服了。（S12-2-41）」。

他說他晚上連續好幾晚做這樣的夢（夢到被害人血淋淋的坐在站在我的床邊），問我怎麼辦！……我就帶他做空椅法然後就跟被害人做對話，……然後跟他對話，然後就是過了一段時間之後，他就跑來跟我說，老師那個夢就再也沒有出現了這樣子，……然後而且我也覺得他對我的態度也不一樣，就是對我很有信任，……都會主動來求助，不會是那種不信任或是抗拒的一個關係。（T1-1-048）

不需擔心被比較或貶抑，學生能自在發展人我關係。例如小樂過去很難對旁人說出自己心裡的想法，但長期的陪伴和支持讓小樂願意嘗試開口，於是他發現當自己願意這麼做，老師「會給我一些鼓勵啊，然後以我講出來的部

分的問題去讓我知道，啊讓我知道以後就可以慢慢去改。(S9-2-64)」在這樣的過程中，學生可以獲得過去少有的接納、包容與肯定，重獲人我互動的安全感。

當然在一開始，學生對於矯正人員的信任感很低，這多半是過去的生活經驗影響，也是因為學生對環境沒有安全感。

可能我有那個戒心吧，所以才不知道怎麼跟他們講，……(和老師聊)都是聊家裡，跟他聊同學，也是怕突然我講到什麼不該講的，或是我跟他講完後，他跟同學聊一聊又突然講出來。(S1-2-153、155)

老師們也知道學生的心情，所以不會刻意強迫學生表達，反而會盡量以行動贏得學生們的合作與信任。

我覺得任何事情出發點，我就是看看怎麼樣能夠讓他們的傷害減到最低，不管是家庭或是學校，他們如果做違規事情啊，還是盡量以保護他們為原則，所以他們是願意相信我的。(T8-1-016)

學生會將矯正人員的付出看在眼裡，雖然不見得能輕易表露出自己內在的感受，但仔細觀察，總有些人與人的互相關懷與連結在學生心裡滋長著。

就是對那個老師，那他找我講話，我臉都不看他，然後他講，我就點頭，就不會理。但是後面回去想想之後，覺得這樣不行，因為那個老師他很關心我，他對我真的很好，後面我就跟我們老師報，說我去找他。……他真的是對我很關心啊。……(看到他的反應)好想哭喔，但是我不會哭啦。……會心裡酸酸的，會皺眉頭，會想說，啊我為什麼要這樣對他？(S9-2-66、67、68、69)

到頭來就覺得，很開心啊，就是驚訝，原來我可以這樣，原來不知道欸，要感謝燈塔。其實關五年，也是感謝的人不多，就是一個燈塔。對啊，教導老師。就是他啦。(S13-2-162)

此外，一味的包容和接納並不會讓學生有太大的變化，「他們很需要原則性的東西，規矩要清楚啦(T7-1-068)」，適當的引導和規矩，才能讓學生在知道底限的情況下，安全地調整自己的行為。像是長期帶領新生班的教導老師也說，學生入校後，最先要學習的就是禮貌和規矩。

剛開始應該是強迫式的，看到任何人，比如說我會講說，穿制服的叫做主管，你穿便服的，你不認識你就喊他老師好，不管他是校長、副座秘書還是誰，都一樣喊老師好，就沒有問題，所以說他們在我的手上，如果我有親眼看到，他們沒有做這些事，我會糾正他們，就從這邊開始。（T10-1-006）

譬如說他以前他頭髮，他就是要綁得這樣高高的，阿我就不讓他這樣綁，……，但是我會跟他講理由，……，我今天我對他們覺得不 ok，我都會講理由給他們聽，我跟他說我不要讓你這樣，我說你這樣子你會變得一個很特立獨行。（T9-1-047）

如同小華所說的「他（教導老師）教導我們很多，他教我們說，該做什麼就做什麼。（S14-2-91）」小森也說「像我在這邊學，學到，最簡單說就是人的，人的...人的相處。（S1-1-134）」當學生們感受到矯正人員真心的關懷和平等的對待，就會願意和矯正人員合作，願意學習如何用符合社會情懷的方式與人互動相處，這個過去幾乎是少年們共有的人際困擾，也就能夠漸漸轉化成為穩定學生的力量。

（二） 滴水穿石般的肯定

當他做好的時候，就寫肯定他的話，告訴他，他做的很好，以前剛開始，譬如說，因為我會叫他們寫日記啦，交給我看的。對，盡量是寫給我，不是他們私人日記，就是一個交流的一個方式，譬如說，他有時候會寫說，怎麼樣怎麼樣的，……，我就給他讚，就一個讚，然後他就會說他收集幾個讚之類的啦。（T9-1-046）

都是很平常裡面的去做一些對他們的，應該講如果是影響的話，應該都是這種很平常的東西，這樣子的東西去慢慢的去累積起來的，去形塑啦或是說去要求或是說去做一些影響。（T9-1-051）

矯正人員的肯定，有時能夠對學生產生的影響遠超乎我們所能想像，「多做的這個就是，其實我們在這個過程中多做一些，你可以幫助學生很多，你可能會意想不到。（T10-1-072）」很多改變無法一觸可及，但是日積月累的影響，卻會在點滴中成為少年心中的養分。

在這邊如果他接觸到的，他接觸到很多對他有正向的影響力的環境跟人，或者是有比較多人肯定他、接納他，那他自己也慢慢累積一些能量，或者是經驗，他就可能有有機會就慢慢就改變，或脫離他過去的那些生活方式，或者是思維的方式啦！（T4-1-094）

他們一般進來就可能，陌生環境就會遇到就是不確定感嘛，然後一進來就，哇！生活作息的落差這麼大，所以說適時的幫，如果他熬得過去，慢慢的他會慢慢習慣。（T10-1-009）

能力感，就是讓學生覺得自己可以做得好！為了強化學生的能力感，矯正人員除了會提供支持，更時常鼓勵學生盡量多嘗試，「其實我們都很樂意去給孩子這方面的回饋，過程中其實我覺得就是一直給他們鼓勵吧。（T5-1-015）」「我在乎的是過程，我喜歡鼓勵的都是過程（T6-1-122）」，又或者當學生有機會參與挑戰時，適當地給予方向，讓學生可以在過程中獲得成就感。

讓他們不會覺得迫不得已（來參加主持人訓練），而且我還要更強化他說，我要讓你翻轉，因為有一個真的很顧人怨，然後真的是被推出來，然後說我沒關係，我一定讓他們給你拍拍手，你知道後來他做完那個之後，他以後走路都有風。（T6-1-076）

下次如果又那麼衰被選上，至少是會比較有自信心去面對這件事情，……，我以前可能沒有試過，但現在知道可能在這方面，我也可以弄得很好。（S7-2-75、S7-3-263）

回顧學生們入校前的生活經驗，對照至學生在校內的改變，可發現矯治處遇的過程若能夠引導學生超越過去生活經驗引起自卑的癥結，那麼學生的自卑或優越情結便不攻自破，能夠帶來意想不到的改變。以擔任班長一職為例。

他從來就是一個被否定的學生，一個小孩子。因為他當班長以後，我就是賦予他一個責任，一個榮譽吧，叫他去扛這個責任。（T9-1-044）

過去小紅最缺乏的便是被肯定，也無法明白自己存在的價值，擔任班長時由於需要帶領班級參與各項活動，便能逐漸發現並信任自己有能力克服挑戰，這樣的經驗正好回應入校前總是不受肯定和質疑的生活經驗，因而讓小紅有機會超越過去存在已久的自卑，於是重新建立自信，理解即便失敗也不用害怕再次嘗試。

接受現實啊，接受自己的不足，接受自己的，可能沒有那麼好，可能自己試了還是做不到，然後學著接受人家的懷疑啊，任何負面，我們都接受。不要只當那種，可以好聽的那種。我覺得啦，人家沒有要害我，只是我自己去走偏

了。……，到頭來就覺得，很開心啊，就是驚訝，原來我可以這樣，原來不知道欸。（S13-2-160、161、162）

然而同樣是擔任班長，也需要帶領班級參與各項活動，但若學生入校前的生活經驗缺乏的不是能力感，則雖然同樣能幫助學生建立自我價值，但學生最需要面對挑戰的勇氣卻未受到足夠回饋和培養，以致這樣的經驗帶給他的成就感遠小於他的焦慮和煩躁感。

（當班長）壓力很大，就是什麼事情都丟給我做，然後其他人做錯事情，被罵的就是我。就是我的感覺就是，老師覺得我沒有管好他們，但是在這邊你要管什麼？他們也不是那麼好管。……。管了被他們講話，然後不管被老師罵。然後他們什麼事情就會，阿你班長欸，你去跟老師講啊、你去跟老師要東西啊。然後一開始我都會做，然後後面好像就我應該的一樣，一點小事情就都要我去做。（S16-2-131）

當學生沒有自信時，容易在與人的互動中陷入爭權的模式，不斷想要證明自己有能力、自己可以比他人還要好，甚至也會挑釁矯正人員。但若慢慢賦予學生自信，讓學生開始感到自己其實也有些能力可以把事情做好，學生自然不需要再爭，而能夠聚焦於自己身上，思考自己要如何把生活過好。

我們雖然弱小，可是我們有盡自己的努力去學習自己，然後去想要讓自己得到什麼會自己去努力，……，因為自己人生那麼長，人生是自己的要自己過，不要遇到什麼就一直叫人幫忙，有些難關就是要自己過了才會成長。（S1-3-138）

生命本身要說他要多可貴，其實沒有，我們要去超越才有辦法更好，因為我生命本身其實他沒有什麼價值，他是因為這段，是因為超越這些東西，才能夠變成他。（S2-3-173）

在矯正人員的眼裡，學生常常就像個等待琢磨的玉石，甚至就像自己的孩子，在外界看來罪大惡極的犯罪少年，在校內都成為老師們願意悉心呵護的幼苗，「我覺得我都身兼媽媽角色，老師的角色，跟輔導的角色（T9-1-066）」、「我像他們媽媽一樣，我其實都覺得，我的每一個孩子心裡都很棒的！（T8-1-085）」也都很樂於觀察學生的每一個進步，並且真誠地引以為傲。

他也是一個腦筋很頓，然後念書不行的，……，像英文對他們來講，也是天書，可是你看嘛，他們自己，他就想出辦法，注音也好幹嘛，就是唸起來，所以他後來的成績也不錯，他成績可以拿到進步獎，因為他好像曾經就第三名，以他來講，真的很不容易的事。（T9-1-032）

（三） 自然結果與邏輯結果的實踐

在阿德勒心理學的概念中並不推崇行為改變技術的做法，因此不談獎勵或懲罰，其重視的是為自己所選擇的行為負責。在練習承擔自然結果或邏輯結果的過程中，學生需要面對自己行為的後果，因此在校內規範下，學生能夠逐漸找到適當的做法和練習為自己的行為負責。

在校內的自然結果可以校規為參考。例如，學生不守規矩就會被辦違規或扣分、違規就會被延長可報假釋的時程、拿到獎狀可以為假釋加分，又或者學生不願配合班級活動，自然也會需要承擔來自其他同學質疑的壓力。

在外面的話，一個奇蒙子的話就是開始找人開始支援，開始夾，開始打這樣。如果說我今天錯這樣，也是先動手再說，然後再讓被害人講這樣，然後在這邊不能動手，雖然想動手，可是會想到自己的刑期這樣。（S14-2-78）

被辦違規之後的靜思期間，有時會成為學生改變的契機。這是因為學生在過程中明白自己確確實實需要為行為負責，沒有逃避的空間；由於這樣的處遇是學生在違規之前就可預想到的必然結果，因而學生若能接納這不是懲罰，而是一個幫助自己練習承擔結果的過程，那麼學生便能夠開始反省自己的衝動，甚至重新立定志向、改頭換面。

我覺得他是一個需要沉澱自己之後他才可以重新再找到自己的目標，所以我覺得違規對他是有幫助的，我覺得讓他違規是好的。（T3-1-033）

邏輯結果則需要靠矯正人員引導學生思考自己願意接受什麼樣的後果，當無法達到約定好的標準時，學生就需要承擔自己所承諾過的後果。和自然結果的差別，在於矯正人員願意賦權給學生，並且讓學生擁有可討論的空間，在這樣的過程不但可訓練學生為自己負責，也能增進學生的自信。

通常說我指責他們，通常也都是他們自己做錯，他們也都明白，基本上他們都不會覺得我在刁難，或是我在找麻煩，就是不服氣的狀態，……，就是說，我就是對這件事情是認真的，你就是該要受這樣處分，我有時候會給他們自己說，選說那要罰什麼？就是讓他們自己講。（T9-1-028）

處罰和邏輯結果乍看很像，最大的差別在於矯正人員的介入，是為了顯示權威或者是為了讓學生學習負責。在下面情境中所提及的「處罰」，本質上並非處罰而更接近「邏輯結果」的運用。

我通常就是說，會給你一些時間，但是到後來你如果，再有這樣的情形，我就開始處罰了。……譬如說你看罰個靜坐一天，說實在的也沒有多重，可是他們就會在意呀，他會知道這就是一個不對的行為，老師已經在意了，就是不同意了，然後你要接受處分了，我覺得那個意義應該是大於，他今天被處分的這個輕或重這個東西。（T9-1-055、57）

上述做法的本質來自需要提醒學生為自己的行為負責，不任由學生用過去習慣的方式吸引注意力，並非是矯正人員「控制」學生的手段，而是已經過說明，主要目的在於讓學生知道自己的行為並不合適；矯正人員並未禁止學生的行為，學生仍可選擇用舊有的行為模式，但此時矯正人員會明確地將責任還給學生，讓學生自己承擔行為的後果。

讓學生感到自己被需要、被重視，真誠回饋並陪伴學生一起思考如何讓自己成長，就能逐漸讓學生感到自己的存在價值，學生會逐漸清楚自己的定位，也就會更知道未來自己能夠為自己、為他人做些什麼，能夠勇敢面對未知。

研究者在小洋即將假釋出校前進行了第三次的訪談，看到小洋神采奕奕的走來，話語中充滿感恩和珍惜。小洋述說自己在近兩個月接連得到了生命給自己很多的回饋，除了已然畢業，也考到了證照、比賽得獎、得以假釋，「尤其在最後這兩個月真的是大豐收。（S2-3-174）」

今天的談話會出現在今天，我覺得也是最巧妙的安排，因為我原本在想說，啊我快要出去，……，出去之前會不會有什麼輔導或幹嘛，對啊，然後我覺得說，能夠在我出去之前，將我以前發生的這些事情，通通都有個整理，對我往後而言啦，比較輕鬆，也比較有動力繼續走下去。（S2-3-177）

在協助學生建立自我價值感的過程中，不需給予虛幻不切實際的讚美，此時更為重要的，是真實的回饋讓學生知道，自己還能如何改進，並且給予機會思考如何面對挑戰或挫折。

他的直接跟尊重，他不會在那邊跟你說一些婉轉的話，可是他的直接也不會去傷人，然後他會去尊重，他會說，你可以去試看看，也會肯定，啊不行再改。（S13-2-165）

在當班長以前的小紅，是個活在自己世界、不愛管事的學生，但教導老師看到小紅的潛力，「我還是可以觀察得到他的，他這個人的特質啊，所以就要把他拉出來啊。（T9-1-042）」在老師眼裡，小紅就是一個缺乏被肯定的孩子，因此特別選他當班長，「我就是賦予他一個責任，一個榮譽吧，叫他去扛這個責任。（T9-1-044）」

被選上當班長的小紅，一開始確實不知所措，但這個肯定對小紅意義非凡，彷彿看到了自己也能夠為這個班級有些貢獻。

就...啊不然要怎麼辦的那種想法，阿就我了啊！啊我也是穿上那個班長的背心才真的，啊，真的是我。才比較有知覺，.....，萬事起頭難吧。不管什麼事，你要去做，一定會覺得說，可以嗎？行得通嗎？但，先做嘛，不行再修啊，一定可以的。我會這麼覺得。要不然你在那邊，還沒做就放棄，不然就是聽人家說，啊不行啦，就，不行我越要行！（S13-2-40、48）

（四） 逐步建立信心的矯治策略

勇氣和鼓勵的概念在許多學派都會出現，然而卻只有阿德勒心理學把這樣的觀念用作為核心理念。鼓勵之所以能夠讓個體具備勇氣，在於鼓勵的本質不斷傳達「接納」、「肯定」、「尊重」和「平等」的訊息，能夠讓個體知道自己不需要完美，一樣可以獲得肯定，因此會願意去嘗試挑戰，並從中獲得能力感與價值感。阿德勒認為犯罪是氣餒的表現，要讓學生不再犯，就需要培養他關懷別人和與他人合作的勇氣。

他會用一些方法告訴我們，像我們寫作業，其實他也會告訴我們就是說，會回覆我們，.....，有時候是一個鼓勵，有時候是一個方向，像我們比賽其實，老師也是幫我們很多啊，就是像什麼動作阿，他也親自教我們怎麼演啊。（S15-2-46、47、48）

阿德勒心理學相當強調「行為目的論」，從學生入校前的生活經驗可知，學生可以為了吸引注意力、爭權、報復、氣餒等行為目的，採取各種足以構成違法的行動；學生在校內如若感到被接納，他就不需要一再吸引他人注意；學生若能覺得被肯定，就不需要爭權來證明自己；如果學生覺得自己是被尊重的，那麼他也不需要報復；若是他感到自己與他人平等，那麼便不會感到氣餒。也就是說，當學生的行為目的若漸漸朝向具有社會情懷的方向發展，再加上矯正人員適當的引導，則學生自然會發展出符合社會情懷的行為表現。

個體都有追求卓越的天性，也都持續不斷地有學習的慾望，然而過去的生活經驗，可能讓學生習慣放棄和逃避，因此，需要慢慢建立學生的信心，給予一些成功經驗。

你剛來是要，一定要叫做，你心理學叫做煮蛙效應啊，就是慢慢要用這個方式，慢慢來，一件一件來遇到事情再處理，有一點過份過頭的時候，那還是要先處理，要一件一件、一天一天、一點一滴去慢慢處理，你不能馬上接手，馬上就規定東規定西的。（T10-1-037）

建立信心的過程中，當然會遇到不如預期的挫折。

畢竟啦，也不是一拉他出來，他就可以做得很好，她剛開始也是哭哭啼啼，然後情緒起伏很大的。因為當壓力來，他那個人其實情緒也是很情緒化、起伏很大的人，但是我們就是要從旁鼓勵他，然後增強他的信心，然後支持他。（T9-1-044）

面對老師這樣的陪伴，學生自然可以慢慢面對自己的不足、接納自己的不完美，也開始學著面對挑戰。

接受現實啊，接受自己的不足，接受自己的，可能沒有那麼好，可能自己試了還是做不到，然後學著接受人家的懷疑啊，任何負面，我們都接受。不要只當那種，可以聽好聽的那種。（S13-2-160）

以前遇到困難就逃避啊，然後不想去面對，如果是有壓力的話就不太想去做。那時候剛穿上這件（班長）背心的時候，壓力就很大，覺得喔好煩喔，又要幹嘛幹嘛再幹嘛的，煩就不想做這樣子，後面我們教導老師說，這個就是要讓你抗壓，就是抗壓的練習，我就覺得，喔，那也不錯喔。（你也願意去挑戰看看？）對啊，後面現在就做得還蠻習慣的。（S14-3-197、221）

學生在練習長出勇氣的過程中，遇到挫折的習慣反應可能會用舊有的習慣來面對，然而此時不過度同情，是讓學生可以跳脫過去框架的重要介入。

通常我也會給他們一個哭的時間，就是一段時間，譬如說我們該跟你講的，該那個給你時間過了，你如果還在那個，我都會說，看了還在哭，我就會說你就靜坐一天，像小紋就是這樣，他以前剛來很愛哭，到最後我就說，你如果再哭，你就要禁足，他就會很緊張，他就會警惕不要再哭了。（T9-1-054）

小紋面對老師的要求，並不覺得不合理，心裡相當服氣，儘管剛來的時候「比較有壓力，那時候壓力很大，每天哭，……，後來是老師慢慢跟我開導，說啊他們一開始來也是怎樣怎樣怎樣（S12-2-33）」到現在小紋的學習表現愈來愈好，對於老師的教導，他很自然地認為老師「很像媽媽一樣欸，……，該嚴肅的時候要嚴肅，可以接受。（S12-2-98、155）」

在前面的章節內容分別說明了矯治處遇的介入、少年入校前的生活經驗和入校後對矯治介入的感受，此部分遂將矯正人員對少年的想法、感受與矯治策略與少年對於矯治處遇的感受與想法做一對照，理解矯治處遇之所以能夠深入影響學生內在感受，並能夠激發學生勇氣之原因，主要在於學生能夠感到平等、獨立、安定，因而能夠超越自卑。

矯治人員能夠懷抱平等概念進行介入，不把學生視為次等公民的對待，友善、真誠但保有界限的接納與包容，讓學生覺得不需擔心被比較或貶抑，可以自由地與人互動，覺得和過去入校前的生活經驗很是不同，此為學生建立安全感與發展連結的重要基礎。其次，矯正人員的肯定、鼓勵和引導，讓學生有機會嘗試過去未曾嘗試的挑戰，學生發現自己的每一個進步，都能被看見，甚至感受到矯正人員真誠地引以為傲，此種細水長流般的肯定，便帶領著學生慢慢覺察並相信自己的能力。另外一個影響學生轉變的要素，在於矯正人員能夠善用自然結果與邏輯結果的概念促進學生學習為自己負責，例如違規就需要到靜思班為自己的行為負責，但儘管在靜思班的環境並不舒適，矯正人員的持續關心，卻很有機會成為影響學生改變的契機；在日常生活中，矯正人員偶爾也會給予學生一些自由表達意見的空間，這樣的作法讓學生感到被尊重和在意，因而儘管矯正人員的規矩

較嚴格，學生也能理解其用心，並且知道自己能做什麼、該做什麼，在逐漸明白自己的定位之後，也會更願意為自己的行為負責。

許多學生認為自己在校內獲得最多的就是面對挑戰的勇氣，前述矯正人員不斷傳達「接納」、「肯定」、「尊重」和「平等」的訊息，便是讓學生可以提升勇氣的重要因素。學生認為矯正人員總是會不吝於給予自己鼓勵，當自己遇到困難的時候，知道矯正人員會陪著自己一起面對，讓學生不那麼害怕，也能願意繼續挑戰，並接納自己無法、也不需要做到完美，一樣可以獲得認同。

二、時間是催化少年改變所不可或缺的元素

阿德勒心理學特別強調整體觀的重要，明陽中學的課程規劃架構和矯正人員矯治處遇策略對於促進學生的改變，有絕對程度的影響和幫助，多數在校內執行超過一年的學生，都能夠慢慢感受到師長對自己的用心與關懷。然而，除了學生私下的次文化仍會影響彼此之間的互動，有些系統因素也是矯治處遇過程中不可忽略的影響變數。

改變非一朝一夕的就能看到成果，當一個學生進到明陽中學之後，馬上會感受到校內對於學生學習態度和生活常規的要求相當重視，此外，整體校園的氛圍、師生的互動關懷和時間變項，這些如流水般穿梭在日常生活中點滴的影響，雖不如課程設計架構顯而易見，也無法如矯正人員矯治處遇策略般具體，但仍是影響學生生活經驗相當關鍵的影響因子。研究者為使讀者能夠更加了解少年接受矯治處遇的生活經驗整體樣貌，因而將前面小節未提及，但卻不可忽略的時間影響說明於下。

（一） 成長階段的自然發展

會被判決進入明陽的學生，都是因為在未滿 18 歲的少年時期犯下刑案，然後續可能因為司法程序或是被舉報時間較晚，導致進入明陽的時候都已超過 18 歲。從發展的角度來看，個體的大腦在這一個階段本就會慢慢趨於成熟，故而在此階段於明陽執行刑期，隨著時間漸逝，少年在想法和衝動

控制的成熟度部分也會有所成長。此時若再加上矯正人員們的陪伴和教導，往往能夠順利讓少年學會漸漸安頓下自己的躁動，進而在明陽中尋找重新出發的方向。

我覺得他們也是在成長欸，好像在這個階段、這個年齡，好像也是蠻關鍵的，就是由叛逆開始走到穩定的這個過程。好像有這樣一個現象，如果遇到比較是這種抗拒的，我覺得就把他看成他正在青少年那一種叛逆階段吧。……，其實我覺得會成長欸，……，因為很多很多正向的老師會一直鼓勵、關懷他，讓他慢慢會去接受環境和這樣的人事物，我覺得是慢慢發生、慢慢成熟的過程。

(T5-1-045)

在時間的催化下，學生能夠靜下心來慢慢更認識自己，開始體會到學校的用心和對自己的幫助，也會因為年齡因素更懂得替自己的未來打算。

這一趟真的是確定（以後不會再犯）了啦，因為以前才十幾歲，十六、十七，還在未成年範圍裡面，阿我覺得我二十歲，我自己可以辦很多事情了，我可以辦門號啊，自己都可以啊，不需要到家人。到我不需要家人的時候，就是我該自主自立的時候啦。（S7-2-131）

時間催化少年的改變是每天都在發生的，但有時候是內在的心境或想法改變，在行為表現上不一定能夠發覺，但有時行為的改變卻會在某些時刻突然出現。

他不是一瞬間，他是在這邊待了好長一段時間之後，發現到最後他真的有變了。有一些喔，甚至是說有一些是出去之後我們才確定他變了，在這邊的時候，我們都還覺得還有老師會覺得這個傢伙出去可能很快就再進來了，這個是會有一些真的跌破眼鏡，過去有一些出去真的變了，阿真的是變了。（T4-1-091）

他覺得犯了在這邊那個講太多、太出風頭，都沒好事，他決定低調的、安安靜靜的趕快配合做任何事情，假釋出去比較實在一點，那他就一直改變。（T8-1-044）

（二） 催化改變的醞釀時程

時間的催化，加上矯治處遇對學生的影響，往往在學生入校大約一年左右開始發生。在此次研究訪談中，學生們也不約而同地表示自己開始改變，大概也都是這樣，於是研究者將學生們所分享的原因整理於此：

1. 日復一日重複規律無趣的生活

少年們談起引發自己想要改變的想法，有部分原因是認為校內生活太過無趣，因此開始想讓自己做點不同的事。

那時候中間借提然後不在，……，因為在這邊就是一個封閉的，只能學習，然後上課，回舍房，開封、不開封，這樣陸陸續續陸陸續續，這樣重複每天做一樣的事情。可能想說，都已經進來，就只能學習。（S14-2-21、58、59）

應該就是太無聊了吧，就是都沒有事情做，就是一個閒得發慌，對，所以你就會自己找事情做，阿不然就覺得說，啊不然學點什麼好了，不然看個什麼好了，……，就，就會想，啊我還有多久，啊你都要這樣嗎？（S13-2-132、134）

但若如果刑期只有一兩年，小紅認為即使前面的一年過得再無趣，自己也不會有動力想要改變。

因為我現在是四年半嘛，那假設說我現在是判一年六或兩年六，我會覺得說，我都廢一年了，阿我都要報假釋了，那我幹嘛要去學那些有的沒有的？可能想法會覺得說，啊學那個沒有用啦。就倒不如，反正要報假釋啦，那就玩到報假釋就出去啦。一定是這樣，一定。（S13-2-136、137）

2. 與同學磨合趨於穩定

入校一年或一年半開始產生改變，扣除前三個月在新生班的時間，大約是經過一至二個學期，對學生而言，這樣的期間正好會和同學磨合到比較穩定的狀態，互相也比較了解彼此，能夠從旁人聽取一些經驗，就會讓自己逐漸穩定下來。

應該是因為下了班級，然後跟整個班上，就是磨合，你如果有改變，這是一定就是磨合 ok 了，然後你在這個期間，對外就是可能，哪一班，我裡面跟幾個有熟，到最後變成是，可能整個明陽的同學，可能就是每一班都認識，如果我相信，如果你們，就是到達這樣子的話那可能將來生活都會很穩定，因為就算你，發生什麼事這樣請人去了解，然後去開解。（S2-2-143）

因為你一年到一年半，你遇到的人也很多，知道的人生經驗也很多，你在這一年到一年半之間，總有人的想法是想要勸你，啊講久了就，聽他講有道理，就覺得好像真的是這樣欸。（S7-2-142）

3. 想到家人的付出

小樂在入校一年九個月的時候違規，但該次違規卻是讓他產生改變的重要契機，因而小樂覺得，入校一兩年左右的時間，可能正好是情緒耐受的極限，因此刑期的影響會在這時候成為至關重要的因素，加上家人對自己的關心，就會引發自己思考是否要穩定下來尋求早日出校的機會。

應該說是比較，一定都可以認可的就是刑期啊，為了自己的刑期啊。總不可能一直不穩，然後辦違規，跟人家吵架，然後期滿吧。阿你這樣子的心態的話，日子過過過，一直被辦違規，阿要期滿，那萬一你被判十年呢？你不就要被關十年才要出去？阿不然正常你十年的話，少年的話，你四五年、五六年就可以出去了。這個是最現實的。應該大家大部分都是這個原因啦。……以我們的心態就是說，阿當然在裡面這樣子，家人一直付出，當然能出去、趕快出去陪家人就趕快出去陪家人，讓家人看到自己的改變啊。（S9-2-34、36）

（三） 刑期長短的被動影響

過去明陽學生的總刑期多數落在四到六年的區間，少數短刑期的學生，待執行率足夠申報假釋時，通常也會在校內執行一至二年，加上多數學生為長刑期，情緒和心境較為穩定，相互影響的結果，不至於讓短刑期的學生太過浮躁。然而目前總刑期為一至三年的學生人數日益增加，在明陽執行的期間不會太長，前述能夠讓學生慢慢產生改變的歷程較難在短刑期學生身上產生影響。

最近還有一年的，我有看到一年的，然後也有前陣子也來那一種六個月八個月的，就是可能就是詐欺的，詐欺就判很輕，對，然後他們就是也不會報假釋啦！通常他們都是待到期滿就出去了。（T3-1-022）

隨每人的刑期不同，學生對於生活經驗的想法不盡相同，從矯正人員的角度，認為若是刑期較長的學生，往往會有較穩定的發展，相對短刑期的學生，則可能因為覺得自己只是進來過個水，校內一些證照考試、畢業證書還沒拿到就又要出校，所以不想也不願配合校內許多規範。對於長刑期的學生而言，短刑期學生的性情比較不平穩，若同處一班多少也會讓自己的情緒受到影響。許多老師們對此現象皆認為，學生若能夠好好在這個校園裡待足夠時間，較有益於學生的改變。

如果說以這邊矯正學校的立場來講，受教育還我覺得他們留的時間不夠長，他們改變有限，改變是有限的，就是因為教育嘛！也需要一點時間嘛！矯正也需要一點時間嘛，對，其實若可以呆個3年左右，他的效果會比較好。（T2-1-012）

以矯正人員的觀察，刑期長一些，確實能夠增加學生的穩定性。

我發現刑期如果在5年左右的，超過5年的他們的穩定性會比較高，因為他們已經接受就是我就必須要在這邊待比較長的時間，可以說比較認命啦！他們就會覺得說好，就算報假釋大概也要三年吧！那好好讀書吧！把高中讀完反而比較容易，一進來就設定目標，然後那一種判兩,三年的他們通常都會覺得說，反正又不能畢業，來這邊也只不過呆一年多，兩年就會出去了，他們就可能在設定目標上面，就他們就沒有那麼快。（T3-1-018）

而短刑期學生的心性較為浮躁，也會連帶影響刑期長的學生。

其實刑期比較長的學生，他們也很怕遇到刑期很短的，如果同一房裡面有刑期很短的，那些刑期長的人他們就會覺得他們日子會比較不好過，因為就是感覺那些刑期短的，會找他們麻煩，然後他們也不敢怎麼樣，只是他們會覺得說，因為我想要報假釋，所以我不敢違規，可是那個人（刑期短）他無所謂啊！他就覺得說大不了，我給你跟你打架我們一起上去了，他覺得那個人就是他覺得我在上面待到期滿我也沒有關係，因為他可能只會待一年兩年這樣子。（T3-1-020）

以學生的觀點是，阿我刑期短啊，阿捏再怎麼關也關不了多久啦（台）。因為被關的人的概念是，我有的是本錢玩，假設說判五年以上一定不會玩，然後像現在很多一年六啊、一年三的那種，就覺得說，我為什麼要聽你的話？我再怎麼玩，我也是一年三，最多最多你關滿我，也才一年十這樣。對啊，所以我為什麼要去理你？（S13-2-138）

反正假釋，刑期短也不一定報得過，比如說一年多，你要關到分數到了，那你也差不多快出去了，那也不用報，就不爽誰就弄誰這樣。（S16-1-9）

一切的改變都需要時間，時間自然也是使改變不可或缺的元素。最直接可對學生產生影響的，是發展階段的心智自然成熟。少年皆為未滿18歲時犯案判刑，從犯案到入校的期間可能會因訴訟、司法程序或被拘捕時間的不同，使得學生在入校時便已超過18歲。年齡加上大腦生理發展的成熟，讓學生能夠逐漸願意接受引導而慢慢穩定。成年和未成年的刑責不同，也讓少年懂得警惕，明白出校後再犯的代價遠超過當前。

學生不約而同認為自己入校後一年多會開始產生改變，細究原因，學生認為是校內日常生活太過規律，於是自然會想有些改變；也有學生認為是因為人際磨合日漸穩定，有助於安心學習；再者則是因為家人的陪伴和期許，讓學生受到感動，決心不想再讓家人失望。

時間對學生的影響有好有壞，差別可能在於刑期的長短。以矯正人員的觀點會認為刑期長一些，對於學生的穩定會較有幫助，從受訪學生的觀點來說，短刑期的學生認為自己已有許多改變，改變並非取決於刑期長短，而是在於能不能想到家人對自己的擔心和期待。但對中長刑期的學生而言，也認為刑期長一些，對自己的幫助更大。探究原因，在於學生如何面對刑期的「不得不」，會成為一種推力，讓學生需要正視自己的處境，並嘗試改變。

三、少年回顧入校前後生活經驗的感受與體悟

研究者在與每個學生訪談過程中，常會詢問學生對於回顧自己整體生活經驗的感受與想法，並且請學生試著回想，若是有個人，在某個時間點介入了自己的生活，做了些什麼，讓自己不至於走偏，那個人可能是做了什麼？若獲假釋出校了，最希望誰看到自己的什麼改變？並且讓學生自由發想，希望透過研究者的論文，能夠傳遞些什麼訊息讓讀者可以更了解他們？

接受訪談的九名學生，刑期都已執行接近或超過一半，除了小紋和小鹿之外（二人刑期皆不超過三年），都在明陽生活最少超過兩年的時間，在前面的章節中，可知他們在矯治處遇的過程下，都有相當多的反思和覺察，也都渴望能夠變得更好，能夠讓身邊的人肯定自己。然而，前列章節篇幅和主題有其限制，難以將他們內心的感受完整表述，因此研究者特在本章即將結束之際，將學生的珍貴想法呈現於此。除了用以作為本章節之收尾，也可加深讀者對少年們的認識。

(一) 別因為我們曾經犯罪，就斷定我們十惡不赦

不要讓別人覺得我們是不會想、然後犯過錯的人，我們有些人進來是因為家庭的關係，或者被迫，因為家庭破碎需要什麼，我們才去爭取，然後逼不得已才去犯錯的。然後希望不要用異樣的眼光來看我們進來的人。(S1-3-134)

以我的情況來說，雖然犯的案子，跟被判的刑很重大，但是並不代表，我們這些犯大案子的，就是心裡很邪惡、殘暴、很壞的那種。希望人家不要因為我的案子就斷定我是怎樣。(S9-3-147、148)

反正，不知道欸，我不覺得自己壞。我覺得會犯罪的人，或許有自己的逼不得已，或是，不然就是太無聊。就是被害跟害人，是都有受到傷害的，只是都只會站在自己的立場去思考。(S13-2-170)

(二) 多點鼓勵、陪伴和肯定，我也許可以不一樣

若是有個人，在某個時間點介入了自己的生活，做了些什麼，讓自己不至於走偏，那個人可能是做了什麼？

會一直鼓勵的人吧。不是什麼事情都拿來責備。就是不能偏向一邊，要都有啊，不能一直責罵下去，會反彈啊。(S16-3-180)

正義感。如果旁人就是，當我有一些被欺負，他跳下來說，不要這樣子，我會覺得蠻有，蠻欣賞的。.....如果一直都有人在我身邊肯定我，我應該就會覺得蠻有自信的。(S7-1-312、317)

(三) 我最希望出校後能夠讓家人看到我真的已經改變

「希望爸爸能看到我有成長，而不是覺得我還是不努力啊。.....就多給我一些笑容就好了啦，不要一看到我就是壞小孩這樣。(S7-2-164、165)」

「給他們看到我的改變就是，給他們看到我學到什麼東西啊，我就只想讓他們知道我在裡面學到什麼。(S9-2-37)」

「就真的沒走回去(回頭路).....(希望他能跟我說)你好棒喔，我女兒長大了。(S12-2-170、171)」

「最先失望的是他們(家人)，所以我想讓他們最先有希望。(S13-2-154)」

(四) 趁著還能回頭時，趕緊回頭，別走冤枉路

學生們大多對於都希望是能夠把自己的故事分享給和自己有類似境遇的人，期待能夠用自己的經歷，提供作為借鏡。

「看我的故事，然後，不要走錯路了。(S12-3-160)」

針對剛剛聊的，我不怕別人知道，因為我有想過說，是不是以後我真正可以變好的時候，再跟和我有相同情況的人分享說，我是怎麼變好的。(S2-1-108)

不要陷入太深，如果知道自己走錯路，就是趕快回頭，沒有陷很深，你回頭還有救，可是如果你真的說陷入太深，你回頭也是這樣了。(S14-3-243)

學生回顧自己整體入校前後生活經驗的感受與想法，都有相當多的反思和覺察，少年們不約而同表示渴望自己能夠變得更好，希望獲得家人或朋友的肯定。研究者邀請少年們自由發想，希望透過研究者的論文，能夠傳遞些什麼訊息讓讀者可以更了解他們？少年們的回應包含「別因為我們曾經犯罪，就斷定我們十惡不赦」、「多點鼓勵、陪伴和肯定，我也許可以不一樣」、「我最希望出校後能夠讓家人看到我真的已經改變」和「趁著還能回頭時，趕緊回頭，別走冤枉路」。透過少年們真實的回饋，可知少年們在意的仍是被誤解與缺乏肯定；此外，值得一提的是，少年們也能夠站在過來人的角度，期待可以透過自己的經驗，勉勵正在走向但還未犯罪的少年及時回頭，顯見其社會情懷已有相當程度之萌芽。

小結

本小節主要在於補充說明本研究三個研究問題相互之間的影响和連結，尤其是針對矯治處遇策略如何影響少年入校後的生活經驗並使之產生改變意願進行說明。此一連結在研究問題雖未提及，卻是引起研究者進行此研究之動機來源，因而研究者選擇於本小節說明在研究過程中逐漸獲得釐清之結果，包含矯治處遇策略與學生對矯治介入的感受相互映證，並以阿德勒心理學觀點解析學生能夠產生

改變之關鍵，再補充說明時間因素對學生之影響，並於尾聲傳遞學生回顧自己入校前後生活經驗的感受與體悟

透過將矯正人員對少年的想法、感受與矯治策略與少年對於矯治處遇的感受與想法進行對照，可發現激發學生勇氣之原因，主要在於學生能夠感到平等、獨立、安定，因而能夠選擇符合社會情懷的方式來超越自卑。

學生建立安全感與發展連結係建立於矯治人員的平等態度和真誠但保有界限的接納與包容，由於此經驗與學生過去經驗不同，於是能夠引發反思；而矯正人員的肯定、鼓勵和引導，則讓學生有機會嘗試過去未曾嘗試的挑戰，並且逐漸看見和信任自己的能力。矯正人員能夠善用自然結果與邏輯結果的概念能促進學生學習為自己負責，透過給予學生自由表達意見的空間，能讓學生感到被尊重和在意，簡言之，高關懷後的高要求，能讓學生不因矯正人員的嚴格而反抗，反而能夠理解其用心，並且更加清楚知道自己能做什麼、該做什麼，在逐漸明白自己的定位之後，也會更願意為自己的行為負責。「接納」、「肯定」、「尊重」和「平等」的訊息透過矯正人員的處遇介入不斷傳達給學生，是讓學生可以提升勇氣的重要因素。

此外，時間是使改變發生不可或缺的元素。最直接的便是發展階段的心智自然成熟，大腦生理發展的成熟，讓學生能夠逐漸願意接受引導而慢慢穩定。成年和未成年的刑責不同，也讓少年懂得警惕，明白出校後再犯的代價遠超過當前。進一步探究發生改變的時間點，學生們不約而同大概是在自己入校後一年多開始，一方面是因為規律生活自然會引發改變念頭，一方面是於校內人際磨合日漸穩定，有助於安心學習；再者則是因為家人的持續陪伴和期許，讓學生受到感動，決心不想再讓家人失望。同樣的時間因素若用於探討刑期長短對學生之影響，以矯正人員的觀點會認為刑期長一些，對於學生的穩定會較有幫助，從受訪學生的觀點來說，短刑期的學生認為自己已有許多改變，所以刑期長短不是主因，重點在於能不能想到家人對自己的擔心和期待。但對中長刑期的學生而言，也認為刑期長一些，對自己的幫助更大。探究原因，在於面對刑期的「不得不」，會自然產生一種推力讓學生願意正視自己的處境。

最後，當學生回顧自己整體入校前後生活經驗的感受與想法時，能夠明白少年們最在意的仍是希望不再被誤解與獲得更多肯定，尤其是家人對自己的看法，對少年更是至關重要。此外，少年社會情懷的增進，也能從其過來人的角度給出的建議看出端倪。

總結

本章主軸在於呈現以訪談文本進行歸納分類後之結果。本研究主要目的在於瞭解收容少年之生活經驗，故以四個小節分別陳述研究結果並回應本研究之研究問題，包括第一節「校內矯正處遇機制與內涵」，從矯正人員觀點探討校園課程設計內涵與矯治處遇策略；第二節「收容少年之生活經驗與成長脈絡」，整理學生入校前後的重要生活經驗內涵；第三節「以阿德勒心理學觀點探究收容少年之生活經驗」，以阿德勒心理學之觀點探討學生入校後矯治處遇對其生活經驗之影響，第四節「重要議題的對話與思考」，則在統整前面三節內容後，將前三節內容未提及但仍然相當重要之議題補充說明。

研究者將本章節所呈現之研究結果整合如圖 4-17 所示，校內規劃正式課程、非正式課程及抽離式課程做為矯治處遇之架構，加上矯正人員的矯治處遇策略，形成明陽中學內完整矯治處遇之圖像。當學生入校後，會同時受到入校前生活經驗所形成之超越目標和矯治處遇介入的影響，再與入校後經過生活經驗帶來的重新導向結果互相牽動。為說明此脈絡互相之關聯，本研究透過關鍵 C 之概念貫穿矯治處遇輔導內涵與少年入校前後對生活經驗之想法與感受，使讀者可以較為清楚本研究結果之呈現脈絡。

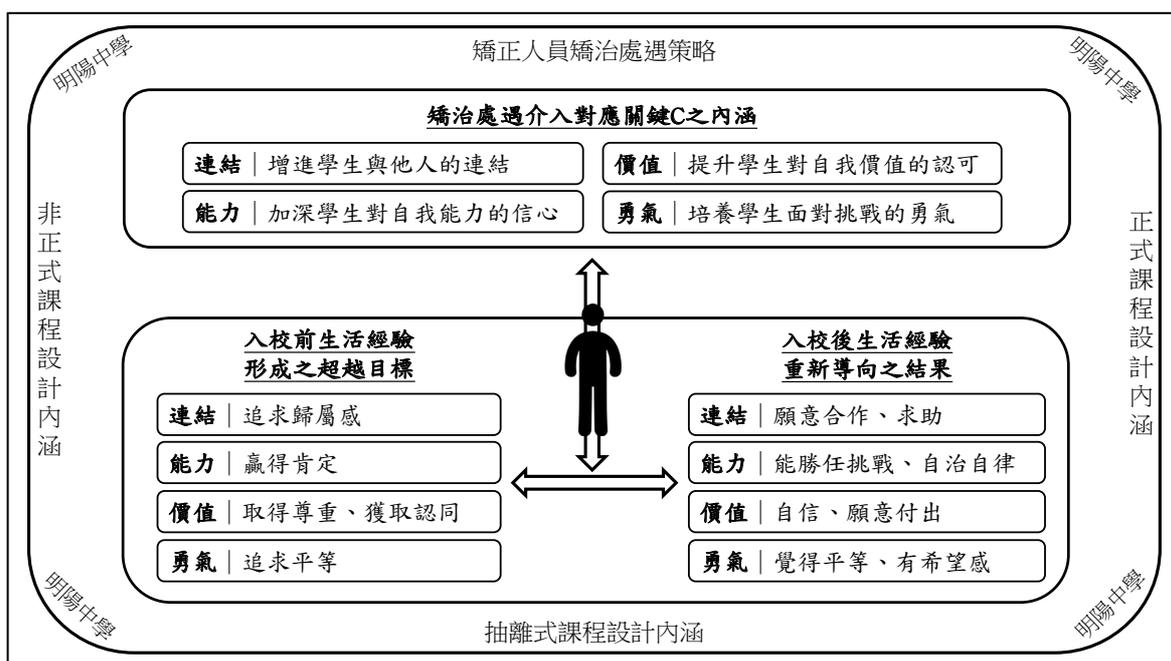


圖4-17 少年入校前後生活經驗與矯治處遇介入之影響示意圖

一、校內課程規劃設計內涵

校內課程規劃分為正式課程、非正式課程及抽離式課程。正式課程規劃包含有新生班課程、學期課程和寒暑假課程，目的在於協助學生能夠早日定心投入學習、累積基本學養。非正式課程包含全校性活動和班級競賽活動、個人輔導和舍房及違規房課程。旨在提供學生表現的舞台，讓學生可以有機會學習合作並陪伴學生在生活過程中有所反思、覺察，並且逐步累積面對挑戰的勇氣。抽離式課程的設計，則可彌補學生於正式或非正式課程中所無法獲得滿足的學習需求，讓學生和矯正人員有更緊密的接觸與互動。

(一) 正式課程引領學生融入校園

正式課程包含新生班課程、學期課程和寒暑假課程。少年們入校後最先遇到的「衝擊」，便是發現這裡真的是一所會要求自己讀書的「學校」，學習本身對於學生而言多半是遙不可及的記憶，然而校內十分強調讀書學習，

開封的時間超過一半都在上正規課程；本研究發現少年們透過最初在新生班的學習，會逐漸瞭解校園文化和規範，入一般班級之後，則能夠比較融入校園的生活，並持續深化培養自己安定下來的心性。簡言之，正式課程就像是定錨作用，讓學生可以逐漸安定心情，除了可以透過學習逐漸建立對事物不同的思考能力，也能在學習中改變自己浮躁難耐的個性。

（二）非正式課程催化學生自我覺察

非正式課程包含全校性活動和班級競賽活動、個人輔導和舍房及違規房課程。本研究發現少年們對非正式課程的感受不一，有些學生覺得太多活動和競賽，有些學生則覺得自己在籌備過程中成長不少；此一不同的感受，來自於在籌備和練習的過程中是否有被支持。本研究認為學生在參與非正式課程的各種感受，都是顯示出其生命風格的最佳時機；學生如何體會和解讀自己在學習過程中的情緒，透過矯正人員適當的引導，可成為催化學生連結入校前生活經驗、增進自我覺察的契機。

（三）抽離式課程激發學生無限潛能

抽離式課程包含社團和臨時班課程。少年們參與抽離式課程的經驗相當多元，本研究發現這類課程對學生的影響，小從打發時間、學點新鮮事之外，也能大到讓學生全心投入、自發練習，最終得到全國性競賽大獎進而完全改變學生原本的自我觀感。由於此類課程用意在於補足其他課程較少可提供給學生的資源和學習，因此彈性和多元性相當高，相對也較能夠激起學生的熱情，開發內在無限的潛能。

二、矯治處遇介入對應關鍵C之內涵

矯正人員的矯治處遇策略，可從關鍵C的概念來理解和歸納，而此概念運用於瞭解少年對生活經驗之想法與感受，能夠很容易了解學生當下面對社會生活的具體策略與感受為何，當學生能夠感受到自己與環境有所連結就能夠覺得安全、

願意合作；若學生感受到自己具備能力，則會願意自治自律，不需與師長或同學爭奪權力；當學生可以明白自己也能為群體帶來貢獻，就會更相信自己存在的價值，並且減少採取傷人和報復的行為發生；最後，若學生能夠感受到自己不需要追求完美一樣能夠獲得肯定、了解自己的優勢與獲得足夠的鼓勵，則學生會覺得自己更有勇氣，能夠樂於接受挑戰，並且覺得平等自在，提升自己的抗壓力。

學生們透過矯正人員的支持、陪伴與鼓勵、肯定，則會逐漸感覺自己所處環境安全可以信任、體會和覺察自己的能力所在、發現自己可以帶來貢獻和願意接受更多的挑戰。對學生而言，矯正人員是在接受矯治處遇過程中除了同學以外，關係最密切也最常相處的對象，因此矯正人員的一言一行、一舉一動其實都有可能成為影響少年改變的重要關鍵。

三、入校前生活經驗形成之超越目標

少年們入校前的生活經驗大多伴隨著多重挫折、失落和誤解，少年們雖然因此走向犯罪，然而行為背後的目標更值得關注與了解，唯有明白生活經驗對於少年的意義，才能了解少年真正的需求與缺乏，並給予適當的回應與協助。從少年入校前生活經驗可知少年們雖然更在意自我關注，然而並非完全不具有社會情懷，少年確會因為缺乏與他人的連結感而容易衝動、沒有安全感，但少年依然願意與自己認同的群體合作。少年的許多行為雖然讓人難以接受，但在少年追求被同儕接納和獲得關注、爭權和取得優越、報復和追求刺激及放棄與逃避的行為背後，可明白其依然擁有追求與他人的連結、渴望被關注和得到歸屬感、期待被肯定以證明自己的價值和追求平等讓自己更有勇氣面對挑戰的超越目標。

四、入校後生活經驗重新導向之結果

學生入校後會持續經歷一連串的改变，改变的發生與少年入校前生活經驗息息相關，少年入校後，校內矯治處遇的課程規劃架構能夠催化少年的改變，而矯正人員的矯治處遇策略介入則會帶動少年的改變。在改變歷程中，少年透過和家

人同學和矯正人員修復與建立關係的過程，逐漸對生活環境感到安全，開始從自我關注轉移到對人我互動和對矯治處遇制度的觀察與感受，並且開始反思過去、犯罪還有現在的自己，是否能夠有些不同，而矯治處遇的各種規範、課程內容的設計，則引導少年開始產生更多自我覺察，透過矯正人員適當的引導，少年會逐漸明白自己其實仍有選擇，不需要抓著過去的信念一樣可以生活得很好。

於是少年們開始願意和他人互動合作、相互尊重，坦然面對自我困境並適時求助；對自我能力的覺察也使學生更願意為自己負責，並可接受他人建議；在逐漸被肯定和付出的過程中，學生們發現自己能夠帶來改變，就會樂於貢獻自己的所長，並且慢慢覺察自己存在的價值；於是，身上背負的勇氣愈來愈多，進而使學生感覺與他人平等、願意嘗試接受挑戰，更能對未來抱有希望和期待。

五、時間因素的影響

時間因素對少年們的影響，可從三個面向探討，一為成長階段對少年的影響，二為催化改變的時程因素，三為刑期長短對少年之影響。首先思考成長階段對少年的影響，主要原因在於大腦生理發展使心智自然成熟，讓學生能夠逐漸穩定，靜心思考出校後再犯的代價；其次在研究過程中可發現學生們約莫皆在入校後一年多開始發生改變，其原因一方面是來自規律生活引發少年的改變念頭，一方面則是因為人際磨合逐漸穩定，再者也可能是因為家人的持續陪伴和期許，讓學生受到感動，而決心不願再讓家人失望。最後，時間因素若用於探討刑期長短對學生之影響，以矯正人員的觀點會認為刑期長一些，對於學生的穩定會較有幫助，但對於學生而言，刑期長短對學生的影響多寡，在於自己對於刑期之看法。

六、學生回顧生活經驗之感受與想法

少年們回顧生活經驗時最在意的是希望不再被誤解與獲得更多肯定，尤其希望家人能夠改變對自己的想法，願意相信自己已經改變，此外，少年認為若是過去能夠有人多給予自己一些鼓勵或陪伴，自己很可能會和現在有很大的不同；最

後，少年皆很坦然願意分享自己的故事，尤其希望可以過來人的角度，鼓勵還未完全走偏的少年可以早日回頭。

第五章 綜合討論

第四章已從阿德勒心理學的概念發現，入校前的生活經驗塑造出少年們的生命風格和行動軸向並且影響少年逐漸走往犯罪，而在入校後透過校內矯治處遇的介入，會引發少年們在矯治處遇過程中的反思、覺察甚至改變。然而該章節中的論述較像是畫面截圖般的停留在許多個各自獨立的視角，缺乏從整體觀的概念瞭解少年們的生活經驗何以產生改變，因此本章遂從阿德勒心理學的整體脈絡將前述研究結果進一步分析與討論，並援引相關文獻輔助說明，分別針對各重點內涵進行討論。

一、重大事件足以扭轉少年的生活走向

在第四章探討少年們入校前生活經驗時，本研究發現在少年各自的成長脈絡中皆經歷了父母離婚/分居、親人過世、搬家轉學、嚴重體罰、父母疏於照顧、目睹/遭受暴力或校園霸凌等重大事件或失落。

阿德勒認為早年環境對個體的影響很大，若是過早對孩子有太多過高的要求，很容易讓孩子因為達不到標準而覺得自己一無是處；大人們若是疏於照顧，孩子則會懷疑自己是不是不重要？似乎自己永遠都不能表達自己的意見，或者表達意見也沒人會理睬。就像小紅從小面對父母的暴力行為，儘管曾經嘗試過求救，但是因為次數太頻繁而被長輩輕輕帶過，甚至父母也會直接表明小孩不要愛管閒事。小紅學會保持沈默，但卻仍然受到影響需要搬家和轉學，這樣的矛盾在小紅心中長成巨大的自卑，在年紀稍長一些遇到人際挫折時，小紅很自然便認為他人跟家裡的大人一樣看不起自己，而自己也不需要多作解釋；然而這樣的沈默，卻被解讀為叛逆和挑釁的象徵。

阿德勒認為犯罪是一個人為了自身利益而故意傷害他人的行為（Adler, 1931），從少年們的成長歷程來看，確實發現少年們一路上光是要保護自己不受傷害已然耗盡心力，「只求生存，無暇求成長」（曾端真，2018）貼切地說明

了少年們的處境。沒人教導少年們如何與人合作，於是少年們在一連串的挫折之後，選擇以犯罪作為從挫折困境中解脫的唯一方式（Ansbacher & Ansbacher, 1956）。

在成長的重要時刻缺乏大人的教導，更讓少年們無法好好面對眼前的挑戰，於是持續受挫，也只能讓少年們更加自我關注與自我保護。侯南隆（2000）指出喪親是影響少年是否產生偏差行為的關鍵事件，最主要原因在於少年無法消化事件帶來的衝擊，也無方法能夠面對，因此轉而從偏差行為宣洩痛苦。本研究發現在經歷類似重大失落或生活變動時，少年往往也會因為缺乏支持和陪伴，尋求偏離常軌的方式發洩情緒或安慰自己；此時若再加上旁人的指責和懲罰，更容易讓少年們認為自己確實受到外界欺負和看不起，而增強他們需要「贏」過這一切不公平的信念。

雖然此次研究無法就少年們生活經驗中的重大事件深入探詢，然而研究者發現在訪談過程中，若學生對自己在入校後生活經驗中的反思進行與入校前生活經驗的統整與連結，能夠有助於少年提高自我覺察並提升改變意願，顯示此確為重要議題，值得後續研究或矯正人員多加關注。

二、少年犯罪的行為目的來自被關注、肯定、尊重和平等的需求渴望

本研究整理九名收容少年對於入校前生活經驗之想法與感受，發現若只透過少年的犯行和入校資料上的各種分類調查項目，雖然能夠解讀少年的某些行為，但卻彷彿只是得到許多破碎的圖片，無法拼湊出少年的完整圖像。阿德勒認為凡事取決於觀點，也就是說，少年們儘管生活經驗相似，但是其對於自己的生活經驗都各有不同的主觀詮釋，同樣的事件雖然可能同樣發生在不同少年身上，但少年們各自不同的詮釋不僅會影響少年如何形塑其生命風格，亦會影響未來的行動軸向；進一步說明此概念，意即若欲了解少年的生命風格，絕對不能遺漏少年對過去經驗的主觀詮釋（Ansbacher & Ansbacher, 1956）。

瞭解少年的生命風格是為了理解其行為目的，阿德勒認為孩子為了尋求歸屬，會用自己的創造性能量發展出各種不同的行為，但其目標往往很單純；阿德勒的大弟子 Dreikurs 也曾說，孩子若是受到想獲取注意力的行為目標影響，理由是因為他們認為唯有自己得到他人的關注，才能顯得自己足夠重要（周昱秀，2012）。從小樂、小紋和小敏三人的生活經驗中可發現這樣的脈絡：小樂只要搗蛋鬧事，爸爸就會回來幫自己處理善後；小紋持續需要語言復健，爸爸就會陪自己去醫院；小敏只要成績不好，媽媽就會特別在意；然而當這樣的行為模式不斷重演，大人們便會逐漸失去耐性，少年們開始得不到想要的回應，行為就會逐漸加烈，並且朝向同儕間尋求自己的歸屬，結果，小樂聽了朋友的意見選擇共同犯案，小紋和小敏則為了尋找感情歸屬而犯罪。

阿德勒認為孩子會自己做出對環境的詮釋，然而因為知識經驗不足，往往會產生錯誤的解讀，小洋解讀從小寄人籬下的生活經驗認為只能靠自己才不會造成別人的困擾，於是姑姑的管束反激起小洋擔心失去證明自己能力的機會，而與姑姑陷入爭奪權力的循環，更加渴望獲得其他證明自己的機會，於是販毒，就這麼成了小洋「理所當然」的選擇。

小林、小鹿和小紅從小受到許多不公平對待、打壓和否定，當他們被欺壓到超過自己可以吞忍的極限後，開始用激烈手段報復對方以換取尊重的做法，此與阿德勒心理學提到孩子之所以會選擇報復的目的相呼應，當孩子確信自己不被喜歡，又沒有任何權力可以為自己平反，就會選擇反擊或報復的觀點一致；因為若能讓對方感到受傷，至少代表自己還有一些影響力，而對方因為自己的反應而拒絕接納，也能證實自己對於「我不被愛」的這個想法是對的。然而值得一提的是，愈是會採取報復行為的孩子，其實愈是特別渴望愛，若是旁人看不出這些行為背後的目的，由於自己也因孩子的報復而感到受傷，自然很難回應孩子真正的需求（Adler, 1927；周昱秀，2012）。

還有一種常見的行為目的是選擇放棄或是呈現氣餒，彷彿只有展現出自己有多麼無能，才有機會受到家人的關注，阿德勒學派學者 Dreikurs 認為氣餒的孩子認為自己完全沒有成功的機會，與其嘗試了仍舊失敗，乾脆什麼都不做（周昱

秀，2012）。就像小華和小森便是覺得自己的存在似乎對其他人而言並不那麼重要，因此也不求表現，只希望自己能夠和其他人一樣被平等對待、順順地過日子，但這樣的需求未被滿足，他人卻走進自己的生活，打亂了原有的平靜，於是二人放棄原有對生活的期待而走向犯罪。

綜上所述可知，少年犯罪的行為目的其實是出自被關注、肯定、尊重和被平等對待的渴望，此一概念也可與當代阿德勒心理學學者認為個體的生命風格雖各有其獨特性，但卻不脫對於歸屬、肯定、尊重與平等的目標追求之論述呼應（Bettner & Lew, 1996）。

三、矯治處遇機制是少年獲得安全連結的重要來源

校方強調規律和秩序，但在不同課程主軸之間亦讓學生有選擇的空間，各個課程非以成績為唯一要求，教師們也不會刻意刁難，而會配合學生不同程度，採取學生確實有唸書就可以得到分數的方式進行測驗，因此學習本身更像是一個媒介，讓學生可以透過付出努力和獲得成績的方式逐漸建立對自己的信心，並能夠慢慢靜心融入校內學習的氛圍。

校內規範與彈性教學配套，給予學生的不是放任和刻板教條式的高壓控管，而是高度關懷與支持；少年入校前經歷的往往是不停的變動與衝撞，家中若非沒有長輩會特別約束，便是已然無法約束少年的行事態度，學校也只是另一個讓少年感到沒有歸屬和安全感但卻會處處限制自己的環境。入校後的各種規範雖然需要讓少年花時間適應，但這樣的規範卻相對給了學生過去少有的安全感，讓學生知道自己需要面對什麼樣的體制，應當如何配合，於是能夠減輕心中的猜測和不確定（Adler, 1927；Lew & Bettner, 1998；Sweeney, 1998）。

這樣的論點可從阿德勒心理學的論述中獲得支持，其認為在一個擁有明確規範、固定可預測的日常和重視個體權益的環境下，將能夠為孩子帶來極大的安全感，有助於學習和人格發展（周昱秀，2012），校方建立規律可預期的作息與課程架構，因應學生需求而盡可能彈性提供不同管道和學習方式，和楊瑞珠等人

(2010)指出以尊重、規律、責任、規範和權益為原則之策略能為個體塑造安全穩固環境的論點相似；環境因素的穩定加上彈性的作為，能讓學生可以感受到自己仍擁有選擇權，消滅被監禁的壓迫感，因而逐漸願意安頓身心。

此外，本研究發現當少年能夠逐漸安頓身心後，學生也會因為自己正在被囚禁而產生的「不得不」，強化其改變的動力。並非只要進入明陽就能夠喚起少年們改變的動力，而是這樣的規範，類似於阿德勒心理學教養概念中自然結果與邏輯結果的應用。Dreikurs認為父母不需要為孩子的行為負責，父母的責任在於讓孩子學會為自己的行為負責（周昱秀譯，2012）。學校建立了校規，有既定的矯治處遇規範，當少年做了違規的行為，自然需要為自己的行為負責；學生需要學習判斷什麼可以做，什麼不可以，由於校內有哪些行為會違規，學生都知道，若仍是選擇動手（無論是主動或被動）就需要接受違規的處份。然而這樣的處分並不應該是用來作為嚇阻學生不能違規的威脅，而在於強調學生在行動之前需把這個可預見的後果納入行動與否之考量。

本次研究未能針對校內違規事件的處理細節多加了解，然而從研究結果可知，矯正人員和部分學生認為受到違規處分並非壞事，這樣的轉折可以是改變的起點，但確實也有學生認為被辦違規一定會煎熬難以接受；本研究認為產生這二種不同差別感受的原因，在於學生認為到違規房是對自己的行為負責，或者只是去接受懲罰。也就是說，當校方能夠將違規房設置作為某些行為的必然結果，而非用來威嚇學生的懲罰，將能使違規房用作促發學生改變的功能發揮更大影響。

四、與社會接軌的課程設計加深少年的社會情懷

校內的文化與一般大眾對監所想像中的封閉、高壓不同，校內時常會有校外單位參訪，也會邀請不同單位、機構講者和學生分享人生經驗，甚至也會鼓勵學生創作，並協助學生將作品帶出校外參展，或透過社團課程學習，讓學生有機會到校外表演或參賽。

少年入校前的生活經驗總是不被待見，過多的限制或貶抑使少年們誤解自己的地位，身邊也沒人能夠給予正確的教導；阿德勒認為罪犯的人格特質在孩子四、五歲時就會顯現，由於他對世界和自己有了錯誤的評價，於是會沈溺在自己是「被忽視」的感覺當中，並且在往後的生活，不斷尋找能支持自己論點的「證據」；在這樣的生命風格養成過程中，少年只會愈來愈自我關注，無法也沒機會學習與他人合作，更不用說能夠對社會如何做出貢獻（Adler, 1927；Ansbacher & Ansbacher, 1956）。

小森入校前是個氣餒又缺乏活動力的孩子，凡事只想著得過且過就好，生活環境和家庭成員的變動，讓小森愈來愈不想與其他人相處，甚至也得出一個「自己就是句點王」的結論來合理化自己的行為。然而在入校後為了要幫自己選擇班級和社團，小森開始會思考自己想要的是什麼；老師的鼓勵不僅協助小森看見自己的潛能、學會和善地與人相處，也引導小森懂得反思並學習如何靠自己面對各種問題，小森也逐漸肯定自己其實有機會再成長。小森後來選擇參加的都是偏實用性質的社團，小森認為這樣學了以後出去才用得到，用得到才能幫自己找到好一點的工作、有好的收入來幫忙分擔家裡的經濟壓力。小樂原本也是個只在意別人是否有關注自己的孩子，於是偷錢、打架、各種搗蛋的行為都只是小樂的日常之一，但在校內的學習，讓小樂有機會可以學習與同學合作學習樂器，並且代表學校出外表演，用能夠回饋社會的方式獲得關注。

校內的課程本身除了能夠教授知識，更是傳遞社會情懷精神的管道，這個管道不僅可以讓矯正人員表達關心和建立師生連結，也能透過與社會接軌的方式，讓學生不會因為在校內就與外界完全隔離，反而能夠更加留意自己與社會之關係，逐漸豐厚自己的社會情懷。

五、與少年超越目標相符的矯治處遇策略減少其過度補償

本研究發現矯正人員對少年的矯治處遇皆相當真誠與全心期待可以給予每個學生所需的協助，也樂於給予學生諸多機會學習、練習和表現，然而由於入校的

學生多是因為入校前生活經驗太過氣餒，因此除了給予勇氣、肯定和支持之外，也需要針對其超越目標給予協助，以求能夠更具體幫助學生反思和教導學生能夠如何採取行動並增進學生的社會情懷。

阿德勒認為若是個體選擇了錯誤的行為模式而導致犯罪，就必須要讓個體明白自己做出這些選擇的原因（Ansbacher & Ansbacher, 1956），也就是說，讓學生了解自己過去的生活脈絡如何塑造出他的生命風格、如何選擇犯罪，將有助於他知道自己的困境能夠如何被突破；當學生知道自己的生命風格如何影響自己的各種行為，問題就不再是無解，而是明白自己仍能選擇如何塑造未來。換句話說，當學生能夠瞭解自己的生命風格或超越目標為何，就能讓學生明白自己可以如何超越自卑，而不需用過度補償的方式走向自我關注。此一概念可給予矯治處遇介入的反思是，當矯正人員可協助或預先看出學生的生命風格，就能給予相對應的處遇策略，提供可幫助學生採取更具社會情懷的方法回應其自卑。

小洋在新生班被任命為班長，過程中獲得許多肯定，讓小洋尋求被肯定的超越目標獲得回應，讓他在入校一開始就能夠思考未來規劃，並下定決心要有所改變；小紅入校時只活在自己的世界，但當自己被教導老師任命為班長之後，促使他開始學習為群體做出貢獻，也因此獲得同學們的支持和尊敬，讓小紅得以超越過去的自卑，認真反思和規劃未來，整個人可謂煥然一新。但是同樣擔任班長，對於小鹿而言就只是重複讓他經驗了入校前被同儕排擠的自卑，不僅無法增進小鹿的自我認同，反而讓小鹿覺得時常被挑釁。由此可知，同樣的任務對於不同少年不盡然可起到相同的作用，仍需要矯正人員協助瞭解少年的超越目標，確認所給予的矯治策略能夠符合其所需，方能促進少年的改變。

六、獲得關注、肯定、平等對待和勇氣讓少年逐漸願意合作與貢獻

校內矯治策略方向相當重視鼓勵、引導、同理和肯定學生等精神，這樣的策略精神與阿德勒心理學所提的平等、鼓勵、教導、賦能和同理等 5E 原則相當相似；Adler（1927）指出當孩子面臨衝突時，除了陪伴釐清其當前的情勢，也可肯

定孩子願意為自己負責、不衝動行事的態度，若加上同理孩子當下的情緒，並引導孩子如何轉化這樣的情緒，能夠讓孩子明白自己不需要一人面對，也不會讓孩子感到自己被恣意貼上壞孩子的標籤，於是安全地思考自己究竟想要怎麼做，藉此發展孩子內在的潛能。楊瑞珠等人（2010）也指出，如此給予信任和賦能的作法，對於催化個體的改變是重要的動力來源。

當校方從頭到尾都將改變與否的選擇權交在學生手中，這樣的信任和賦能，也符合阿德勒曾經提出對教育者的想法。阿德勒認為教育者的天職除了需要確保學生在校園裡不會感到挫折，更需要讓早已受挫的學生重新尋回自信，若能夠讓學生在教室裡感到彼此地位平等，那麼學生自然會對其他同學產生興趣與樂於合作（Ansbacher & Ansbacher, 1956）。

校內透過各式課程的參與和活動、競賽的籌備，讓學生有機會接觸過去沒機會嘗試的挑戰，像是許多學生皆認為校內有很多資源、老師，或是軟硬體設備都是以前沒機會接觸的，因此在校內有機會學習時，會感到特別新奇，而在慢慢學會不同技能的過程，學生會感受到自己逐漸能夠克服一些困難，並且學習為自己負責，當學生能夠改變過去以逃避面對自我懷疑的方式，就能夠逐漸正視自己的能力，此時再加上矯正人員以富含社會情懷的接納與尊重，便能讓學生逐漸內化其經驗，並且將矯正人員的接納與尊重，轉化為自己對自己的接納與尊重，甚至能夠再轉化為對他人的接納與尊重，進而讓學生願意嘗試合作並且開始對他人有所貢獻。

七、去除標籤的平等與尊重協助少年修復與重建人我關係

在入校前的生活經驗中，少年們往往會用一些容易引起衝突的言語或態度與人互動，並換來幫助少年更加認同自己果然不好的指責與否定，接著合理化自己的行為；然而少年們常提到覺得校內的矯正人員與過去生活經驗中的大人很不一樣，尤其是不會再為學生貼更多標籤的作法，讓他們感到很被尊重。

輔導教師們不放過每個可和學生建立關係的機會，在每次與學生接觸的過程裡傳遞關懷和支持，就算只是走在路上與學生偶遇，老師們都會相當認真地回應少年的每一句話或用心慎重地傾聽學生的需求；使得少有被如此好好對待和用心傾聽的學生，能夠持續在一個倍感滋潤的環境中生活，逐漸獲得想要讓自己更好的動力，並朝向有益於社會的方向學習成長。

楊瑞珠等人（2010）提到，若把個體想往自我關注的動能比喻成讓帆船前進的風，那麼不讓他繼續這麼做的方式，就是把風移除；當矯正人員長期皆是以平等且尊重的態度對待少年，其實便是把少年過去習慣朝向自我關注的風給移除，促使著少年必須學習採用其他方式來適應環境。

阿德勒認為學校的教育目標除了應提供學生學習基本學識的機會，更需要讓學生學習提升自己社會參與的社交技巧（Nicoll, 1996），加上個體所有的困境都與其人際關係脫離不了關係（Ansbacher & Ansbacher, 1956），因此從矯正人員開始以身作則，提供少年不同以往的人際互動經驗，讓少年在過程中慢慢學習可以如何修改自己的態度，避免再和他人起衝突，甚至有些少年更會因此開始學習如何修復或重建與家人之間的關係。

八、身處富含社會情懷之環境使少年生命風格產生改變

本研究發現矯正人員諸多矯治處遇策略可對照阿德勒心理學的關鍵 C 架構進一步歸納分為四大類，分別是「增進學生與他人的連結」、「加深學生對自我能力的信心」、「提升學生對自我價值的認可」和「培養學生面對挑戰的勇氣」，在此四個類別的策略做法中，本研究發現目前在「提升學生對自我價值的認可」部分的策略多元性相對較低，而學生自陳的自我價值感也偏低；研究者認為此一現象可能與矯正文化的限制有關，雖然此次受訪之矯正人員對於學生的處遇策略多以鼓勵為主，但在整體校園氛圍中，認為需要強力限制少年的行為，才能夠讓少年有所改變的態度依然普遍存在。然而由於本研究未針對學生自我價值進行施

測衡量，故無法確切知道學生目前的自我價值雖仍然偏低，但若與剛入校時相比是否其實已有顯著提升？

儘管如此，根據阿德勒心理學之概念可知，當孩子受到外界太多挫折就會認為自己是不被愛的壞孩子，於是報復或傷害他人會成為孩子唯一的價值來源；由於這樣的行為是一再一再受挫的結果，所以其實這些孩子也是最需要被接納、被鼓勵和被認同的；若是持續打壓或是一味斥責和要求，只會讓孩子覺得自己果然很壞，因而持續增加孩子傷害或報復他人的動機；若想幫助這樣的學生，除了要給予更大量的鼓勵之外，也需協助他們提升自我價值感（Adler, 1927；Bettner, 2014；周昱秀譯，2012）。

少年們談起入校後對環境的感受，最常談到的就是矯正人員的關心和陪伴；社會情懷就像是品格特質一般，當學生感受到環境友善，也會學習透過符合社會情懷的方式追求優越，回應環境的方式態度於是隨之改變。個體總是不停地向身處環境作出反應，而在每個選擇如何回應的當下，都是累積形成個人生命風格的過程。再加入改變歷程的觀點論之，矯正人員透過阿德勒心理學關鍵 C 概念中四種富含社會情懷的方式與學生建立關係，能夠讓學生感受到被關注和肯定，遂逐漸從自我關注轉為向外關注，透過觀察自己與環境的互動，漸漸在嘗試中獲得勇氣，同時學生亦會逐漸反思和覺察自我過去的私有邏輯、錯誤目的，並且在矯正人員持續的引導和示範下，學會透過合作與貢獻，重新導正自己的生命風格與行動方向。

細究其原因，或許可從腦神經科學的角度來理解：入校後許多與人相處上的新刺激，會讓學生對同樣的事情產生不同的想法，因而能夠因應不同想法而採取不同做法（Miller & Taylor, 2016）。像是小華曾說，自己真正願意接受入校後需要讀書，動力其實是來自於在師長、家人和同學的諸多鼓勵；他認為教導老師有站在自己的立場，不強迫也不威脅地陪著分析當前可以擁有的選項，讓自己可以選擇自己想為自己訂定的目標。當矯正人員以富含社會情懷的態度對待學生，能夠讓學生經歷矯正性經驗，並且喚起學生對生命任務（工作、愛與隸屬、社會關係、自我接納、與世共處）的追求。過去的犯行沒有成為小華身上的標籤，反而

得到一視同仁的教導和陪伴，小華不需要擔心自己的表現會被評價，於是可以逐漸靜下心來觀察其他同學的做法，選擇一個自己也能接受的方式開始行動，進而使自己的生命風格產生變化。

九、生命風格改變使學生情緒日趨穩定

少年們會因為過去塑造出的生命風格而對入校後的生活經驗產生各自不同的解讀和感受，小洋從小處在混亂的家庭環境中，一直覺得需要靠自己爭口氣才能讓自己擺脫受人控制、被人評價的處境；這樣的信念沒有包含合作的概念，所以讓小洋愈發自己關注而無法考慮到旁人的感受。小洋入校後曾差點因為一件小事跟同學動手，雙方皆無惡意，但是小洋卻會一直覺得自己是受害方。類似的事件在校內很常見，由於少年們身上佈滿過去生活的傷痕，他們只知道自己很敏感、很容易不高興，但卻不知道這些情緒從何而來。

研究者是最後一次和小洋的訪談中呈現了他的成長脈絡軸線圖和說明研究者從本研究架構對他的了解為何，小洋最後表示他突然明白自己怎麼會走到現在的樣子，也連結到自己許多的反思和發現，認為自己在明白這一切之後，好像可以不再被早年家庭經驗困住，能夠嘗試為自己真正想要的生活努力。阿德勒認為情緒取決於個體的目標和生命風格，若是個體持續陷在情緒當中，儘管處理當下的情緒有助於個體緩解受苦的感受，但卻無助於把火熄滅，充其量只是把煙霧揮散；若想要撲滅源頭，仍需要在協助個體改變其生命風格的脈絡下處理

（Ansbacher & Ansbacher, 1956；鍾瑞麗譯，2017）。這樣的論述，從小洋的例子可清楚得到應證。

十、持續且大量的鼓勵幫助少年超越其自卑情結

本研究發現，當矯正人員能夠點出學生做了些什麼努力，除了可以讓學生感受到自己與他人的連結，更能夠了解這些努力原來值得肯定，由於鼓勵的元素來自於學生，學生也會學習到原來自己不需要總是依賴別人帶給自己滿足，一樣可

以為自己做些能夠讓自我感覺良好的行為。此外，鼓勵學生的每個微小努力，也能讓學生明白自己不必一下達到多大的目標，因而能夠更願意一點一滴累積努力，不過度誇大自己的需求。

當學生對環境感到更安全、人際磨合日漸趨緩，或是家人的持續陪伴會讓學生決心想改變，但由於採取的是自己過去不熟悉的行為模式，因而可能會覺得沮喪挫折，此時矯正人員的角色就彷彿治療師一樣，需要適時給予鼓勵，持續協助學生看見自己的進步，並且明白，若學生此時產生抗拒，是因為這與學生過去的生活習慣不同，而這樣的抗拒主要是因為學生仍缺乏勇氣讓自己「有用」。阿德勒認為此時逼迫或強制介入，只會讓學生更加退縮，可採取的方法是持續用溫和但堅定的態度贏得學生的合作，引導學生一次選擇一小個挑戰即可，特別重要的是需要讓學生明白，此時改變能否成功的關鍵仍在於他自己（Ansbacher & Ansbacher, 1956）。

校內彈性課程規劃的理念和執行成果相當值得肯定，一如校內矯正人員總是以許多鼓勵和包容取代責備和懲罰，這樣的做法確實可以提升少年面對挑戰的勇氣，也能讓少年感到自己被在意。學生的自卑情結可能在許多情形下顯現，例如部分學生提起校內的活動，也就是非正式課程的設計時，常會覺得這些活動有點擾民或覺得準備過程很麻煩，但當研究者詢問若有老師協助引導、陪同討論或是一同參與其中會不會比較有意願參與？此時學生皆不約而同地認為這樣會好很多很多，顯見學生前述感受是來自於學生不知道怎麼籌備的自卑感才會想要選擇逃避。

Adler（1931）指出每個人都有不同程度的自卑感，每個人面對和想要擺脫自卑的方式皆不同，但是生物的本能會讓我們無法忍受自卑、缺陷或不足，如同剛出生的嬰兒不需要教導也會為了自己的生存而極力吸引家長的注意，這就是擺脫自卑最早的表徵（Adler, 1927）；只是若個體缺乏勇氣，採取的方式又無法真正消滅自卑，則只能透過不真實的優越感，逃避自卑的事實，或是採取逃避的做法，眼不見為淨，任由自卑感作祟而愈形氣餒；但若如果個體可以直接坦然面對自卑，接受自卑也是自己的一部分，個體便會理解，自己不需要逃避，只需要把

自卑轉化為超越的動力，讓自己不再為自卑所苦。因而若矯正人員能夠適當陪同學生釐清困境並引導其合作，將更有助於少年超越其自卑情結（楊瑞珠等人，2010）。

十一、 研究者的研究再反思

研究者於進行研究過程中，對於研究設計、研究場域和阿德勒心理學產生部分反思，因與研究問題不盡相關，因而於此處陳述。

（一） 對研究設計的反思

本研究呈現少年們各自採取了不同的行為策略，期待可以回應自己生命風格中對於優越之需求，然而由於沒人教導少年們使用合作的方式行動，因而少年們只有逐漸增加和社會相處的氣餒，也同時日漸喪失社會情懷。過去研究時常認為犯罪少年成長歷程中經歷家庭失功能、偏差友伴或家長虐待的比例較一般非犯罪少年高（林坤隆，2016；周悛嫻，2004），雖然本研究受訪學生也大多有相似經驗，然而從認識少年生活脈絡的過程中可知，真正影響少年行偏踏錯的，並非這些生活事件本身，更重要的是少年們如何解讀這些經驗，和少年們採取什麼樣的行動來因應這些事件。

將不同犯行的少年分門別類進行研究，試圖從一個大的整體找出不同犯行可能擁有的早年經驗或人格特質，是許多研究人員會採取的研究主題，就像研究者一開始在規劃如何選取研究對象時，也犯了這樣的錯誤。阿德勒不支持任何的分類學，因為他強調每個個體都各自擁有獨一無二的價值，而且都需要透過整體脈絡才能被了解，若是採用了分類標準，就會把個體切割成一塊一塊，忽略其個人在整體脈絡中的角色和需求。研究者進行研究之前，認為不同犯行、不同刑期的少年可能有不同的人格特質，其生活經驗也應該會展現出不同的樣貌，然而這其實就是研究者已經先用分類的標準來對這些少年做了刻板的認定。

本研究整理了九位不同犯行和刑期學生的生活經驗發現，其成長脈絡雖有部分雷同，但是與少年最後犯下的案別並無直接相關。犯行就像是個症狀，在不同人身上都有可能發生，然而誰會出現什麼症狀、什麼時候會出現、如何出現，卻是和其生活經驗息息相關。

阿德勒認為雖然有些個體的知覺模式很相似，但並不代表可以把相似樣貌的個案分門別類，「以為可以創造一個類型學的假說，甚至理論上將案件整理成典型的類別，並強制將這些不同的生命形式歸類」（鍾瑞麗譯，2017）。本研究雖以關鍵 C 概念作為少年們入校前後生活經驗的呈現架構，但同樣強調每個少年在其主觀解讀生活經驗的過程有許多差異，分類的呈現是為了讓讀者能夠以清楚、簡易並且符合阿德勒心理學概念的方式進行個案解讀。

研究者原先假設不同罪行的犯罪少年，會有不同的生活經驗或是行為特質，然而在多次與矯正人員及學生談話的過程中，研究者發現自己這樣的假設，其實也是在對學生進行比較與分類。從研究結果可知，若是以阿德勒心理學對人性之論述，少年入校前的犯罪行為僅是一種「症狀」，雖然可能在同樣犯行類別的學生身上可看見相似影響少年產生此行為的原因和脈絡，然而仍不應作為某些犯行學生必然會有何種特質、個性或成長脈絡之推論。例如在本研究中，同樣是犯下毒品防制條例的小林、小洋和小紋，其生活脈絡便截然不同，因此仍須回到整體觀的視野，瞭解不同學生們之所以採取該行為之原因，方能不帶評價地與學生建立關係，並且協助學生培養超越自卑所需具備之能力與勇氣。

（二） 對研究場域的反思

從少年們分享的生活經驗中可發現，矯正人員對學生的幫助甚大，除了提供支持、陪伴，也會引導學生反思與覺察，然而學生們也提到，科任教師、教導員、導師和輔導教師對於他們來說，其實差別不大，最大差別在於教導員每天陪著他們一起生活，而其他老師則是視情況出現。學生們皆沒有

否定輔導教師對自己的陪伴和支持，只是約有一半學生表示自己並不特別需要輔導教師，因為自己沒有心情不好，可能其他情緒比較低落的同學比較需要；其他學生則認為多一人可以陪自己聊聊很好，尤其如果自己心情不好的時候，如果不方便跟教導員說，就可以找輔導教師，顯見學生們對輔導教師的定位較偏向紓解情緒的認知，但本研究從輔導教師的角度理解的工作實務內容其實遠超過此。

從整體矯治處遇策略內涵可知，輔導教師在平日與學生互動的任何時刻其實皆具備提升學生自我肯定、催化學生自我覺察與省思的影響，然而學生之所以會窄化輔導教師的角色定位，應和輔導教師所負責業務繁雜有關，使得未能適當讓學生明白輔導教師與學生或班級之界線。從前述阿德勒的觀點可知，情緒的紓解只是將煙霧揮散，輔導更重要的目標應在於協助學生了解自己的困境，並且提供勇氣和將責任交還給學生，鼓勵學生可以採取更積極的行動策略來幫助自己。

從研究發現能瞭解過去的生活經驗對這群學生影響重大，極需有人陪伴和引導，讓少年有重拾社會情懷之勇氣，目前刑期較長的學生，大多能夠在矯正人員的陪伴下，於入校一年多後開始逐漸穩定，但短刑期學生可能自入校至出校皆難以定心；面對當前短刑期學生人數增加，要能夠贏得學生的合作，雖一樣需從建立關係開始著手，然而卻需要投注更大量的時間與心力。

林家興（2014）對全台諮商心理師執業情形調查結果顯示，每名專任諮商心理師每週平均工作時數為 40.72 小時，服務案量約為 7.2 人次，諮商實務工作時數約 12.74 小時，佔工作時數之 31.29%；行政工作時數約 24.32 小時，佔工作時數約 59.72%，換算平均每週、每一人次可享有 1.77 小時的諮商服務。若以此研究結果對應校內輔導工作現況，統計至 108 年 11 月底在監執行人數共有 139 人，校內每名學生皆需要積極予以輔導，若每週、每一人僅以 1 小時之談話時間計算，每週需要的談話時間為 139 小時，扣除主管行政職務一名人力，均分給八名輔導教師負責，則每名教師每週實務工作時間需花費 17.38 小時，超出平均值甚多，平均每天僅是投入與學生談話的時

間就需佔據半個工作天，但輔導教師們尚有例行行政工作、授課或是相關機構的臨時交辦業務需處理，簡單計算則可知其工作負荷嚴重超標，勢必會擠壓到學生輔導工作的推行。

對應本研究發現，研究者認為校內現有輔導教師之年資與輔導知能皆在水準之上，並非無法應付校內輔導需求，然而其業務量過大、過雜，確會影響輔導品質。本研究認為增設心理師與社工師有其必要，然而並非出於當前校內輔導教師的能力不足，而是透過增設輔導人力可協助專業分工，例如校內能夠劃分輔導與諮商的區別，針對不同需求的學生予以適當的專業陪伴。輔導教師、心理師與社工師彼此不應存在競爭關係，而是透過不同專業的互相合作，提供學生更全面的協助與幫助，並減輕現有過重的輔導負擔，提升校內矯治處遇的精緻與專業化程度。

明陽中學身為全台唯一收容觸犯刑法少年的矯正學校，收容之少年更是國內罪刑較重大者，將此場域之工作時數與其他機構相比已然太過輕忽輔導工作之重要，而實際比對結果更顯現出校內輔導人力之不足。因而研究者認為場域中輔導人力缺乏之現況，應取得更多關注與協助。

（三） 對阿德勒心理學的反思

研究者在進行研究過程中因閱讀眾多阿德勒原典或相關學者之論述而對阿德勒心理學有更進一步的認識與體悟，再透過本研究將阿德勒心理學之理論與研究結果相互來回對映，發現矯治處遇現場之現象與阿德勒心理學有諸多可相互呼應之處；本研究採取的現象學方法論也相當符合阿德勒一再強調「我們必須用他的眼睛去看，用他的耳朵去聽」（Ansbacher & Ansbacher, 1956）的精神。

阿德勒心理學派的學者們曾將許多心理學理論與阿德勒心理學之命題交互比對，發現有多處相符，後來學者們所發展出的各個理論內容趨勢也都與阿德勒最初提出其理論相當符合；受到阿德勒心理學影響之理論多不勝數，包含存在主義、個人中心、完形心理學、現象學、馬斯洛需求理論、意義治

療、認知行為治療、理情行為治療、社會建構論、現實治療、焦點短期諮商、敘事治療、團體諮商、家庭婚姻治療、遊戲治療、正向心理學甚至新精神分析學派.....等（Ansbacher & Ansbacher, 1956；楊瑞珠等人，2010；鍾瑞麗譯，2017），其理論之豐富與涵蓋性極大，超乎研究者原本的認知。

Ansbacher & Ansbacher（1956）認為後續心理學之發展和阿德勒心理學理論的相仿並非巧合，研究者認為這和阿德勒擅長從生理現象解讀心理現象，也使其心理現象不再抽象難以理解有關，同時，生理現象的自然發展更能夠被具體檢驗和深入探究，因而為其理論架構提供了厚實基礎；也如Ansbacher 夫婦所說，阿德勒並不簡化任何現象，但會從生理現象中看見個體的動力，因而找出其想法，從其主觀詮釋瞭解個體所面對的世界。故而其理論是建立於瞭解各個現象之「本質」而成，自然能夠用以理解各個本質延伸而成的現象。

根據上述反思，研究者認為阿德勒心理學對於校內矯治處遇可提供最大的貢獻，在於能夠為各個矯正人員的矯治處遇策略提供一整體架構，協助矯正人員在進行對學生的評估理解時，可以據其架構蒐集所需資訊以形成對學生的整體圖像，透過瞭解學生之生命風格，看懂學生行為背後的超越目標為何，並以此融合各自原有矯治處遇風格與取向之作法，進一步訂定處遇策略和規劃不同專業之分工，使校內矯治處遇策略更加具體但不失彈性。

第六章 研究發現與建議

本章旨在呈現本研究之整體結論，並依據結論提出研究限制與建議，第一節為研究結論，第二節包括研究限制與研究建議。

第一節 研究發現

本研究主要目的在於瞭解收容少年入校前之生活經驗，如何影響他們對入校後矯治處遇的想法與感受，由於本研究採取阿德勒心理學之觀點進行探究，故特別注重從整體視角對少年有較全面的認識，因而分別先從矯治處遇的輔導內涵談起，再探究少年們入校前的生活經驗，以此二者為研究基礎，最後探究少年們對於入校後生活經驗的想法與感受。

研究者於初接觸明陽中學時便感覺此處與一般大眾印象中的監所氛圍很不同，有幸進入校內長時間實習的期間，實際與矯正人員、學生們互動的經驗，讓研究者逐漸看見校內運作的模式和精神與阿德勒心理學的精神有許多相互呼應之處，如矯正人員包容接納且平等對待學生的態度、彈性規劃讓學生能夠自由選擇的課程、鼓勵促進社會情懷的教學理念...等，學生們也多能認真負責、願意改過甚至謙虛有禮，這樣強烈的落差感，讓研究者期待可以更認識少年們進入明陽之後的生活經驗如何影響少年產生這樣的轉變。因此，本研究的研究目標並非為了驗證明陽中學的矯治處遇是否有成效，而是欲理解收容少年對入校前後生活經驗的想法與感受，並透過阿德勒心理學的理论基礎作為思考架構進行分析。

本節遂在前述脈絡下，透過質的研究為取向，使用深度訪談作為蒐集文本之方式，與九名少年（每名少年皆訪談二至三次，一次 60 至 90 分鐘）和十名矯正人員（各一次，時間平均為每人一至二小時）進行訪談，分別瞭解他們對於校內矯治處遇輔導內涵和少年入校前後生活經驗之想法與感受，再將文本分類歸納作為提取現象本質之根據。並透過研究結果與討論歸納矯治處遇輔導內涵、少年入校前生活經驗與少年入校後生活經驗等三大研究主軸之研究發現，分述如下。

一、矯治處遇輔導內涵

本研究發現校內矯治處遇的三大課程類別，規劃了學生於收容期間的各項學習架構，包括正式課程、非正式課程與抽離式課程，除了可以增進學生基本學養，也能成為多元學習、培養社交生活技能的舞台，更可以發揮矯正人員以身教影響生命之精神。除了課程規劃，校內矯正人員的矯治處遇策略也是帶動學生逐漸產生改變的重要影響因素。以下進一步分別說明本研究歸納關於矯治處遇輔導內涵之發現。

（一）規範明確的矯治處遇機制是幫助學生建立安全連結的必要條件

本研究發現少年們從最初在新生班的學習開始，便會逐漸瞭解校園文化和規範、瞭解自己未來所需面對的作息和挑戰和過去不同；加上矯正人員的支持與陪伴、作息規律而正常，少年們可以暫時不需要再為了生存煩惱，而能夠逐漸穩定浮躁心情，慢慢融入校園的生活，並持續深化培養與環境之間安定、安穩和安全的連結。

（二）促進學生與社會的連結可持續濃厚學生的社會情懷

本研究發現矯正人員於規劃課程內容時，時常會將社會趨勢、新知融入教學，也透過社團課程鼓勵學生將作品參展，校方也常會邀請不同單位、機構講者和學生分享人生經驗讓學生可以適度與社會接軌，讓少年有機會學習看見自己的優勢，可促進學生思考如何從對社會有益的方式為自己爭取榮譽，持續培養並加深學生的社會情懷。

（三）矯治處遇內容符合少年之優越需求能明顯改善其自我關注的自卑

本研究發現當矯正人員能矯治處遇介入方向能回應少年的超越目標，並且具體幫助學生反思和教導學生能夠如何採取行動，能使學生習得如何採取對社會有益而非自我關注的方式超越自卑，並且更願意合作。

（四）符合關鍵 C 的矯治處遇策略可以協助學生調整其生命風格

本研究發現學生透過矯正人員的支持、陪伴與鼓勵、肯定，逐漸會感覺自己所處環境安全可以信任、體會和覺察自己的能力所在、發現自己可以帶來貢獻和願意接受更多的挑戰。對學生而言，矯正人員是在接受矯治處遇過程中除了同學以外，關係最密切也最常相處的對象，因此矯正人員的一言一行、一舉一動都有可能成為影響少年改變的重要關鍵。

二、少年入校前生活經驗

從本研究結果中可知，少年們入校前的生活經驗大多伴隨著多重挫折、失落和誤解，少年們雖然因此走向犯罪，然而行為背後的目標更值得關注與了解，唯有明白生活經驗對於少年的意義，才能了解少年真正的需求與缺乏，並給予適當的回應與協助。以下分別說明本研究歸納關於少年入校前生活經驗之發現。

（一）從整體觀理解學生的生命風格，更能清楚掌握學生的需求與行為目的

少年無論是入校前後的偏差行為都很容易讓少年被誤會是不願改過或者故意挑釁，然而本研究發現這樣的誤解來自於對少年生命風格的不理解，唯有從整體觀探究少年整體生命風格的行動軸向，方能掌握其每個行為背後的目標為何，並理解如何增加少年對自己行為的覺察與改變動機。

（二）少年的超越目標不脫離對歸屬、肯定、平等與尊重的追求

少年從早年經驗建立的生命風格相當多重，然而本研究發現其最終超越目標的追求，透過整理觀可從對歸屬、肯定、平等與尊重的需要來理解，但仍須對應少年對其經驗的主觀詮釋，方能正確掌握其生命風格之行動軸向。

（三）重大失落事件足以扭轉少年的人生方向

根據本研究結果發現，少年入校前皆經歷過關鍵重大失落事件，該事件也往往會成為少年逐漸行偏踏錯的轉折，事件本身不必然伴隨重大創傷，然而卻必然對少年造成主觀認定之重大衝擊，且多半未有他人協助少年整理該事件對自己的影響，使少年只能任由時間將錯愕失落的情緒深藏於心。

三、少年入校後生活經驗

本研究發現學生入校後會持續經歷一連串的改变，改变的發生與少年入校前生活經驗息息相關。校內矯治處遇的課程規劃架構能夠催化少年的改变，而矯正人員的矯治處遇策略介入則會直接帶動少年的改变。以下分別說明本研究歸納關於少年入校後生活經驗之發現。

(一) 矯正人員是影響少年改变不可或缺的重要資源

本研究發現由於少年們入校前性格之敏感，使之入校後對於矯正人員的互動更加有感；少年在入校後與矯正人員關係建立之品質，會直接影響其對於環境的認知與自我評價，進而影響未來在校內生活的行動策略。

(二) 少年內在社會情懷的提升是促使少年不走回頭路的前置條件

本研究發現當學生能夠逐漸採用更具社會情懷的方式回應環境，所得到的回饋會使少年了解自己不需要為過去感到自卑，而能夠將其自卑化為動力，甚至願意以其學習到具有社會情懷的相處模式，類化至與家人的互動，修復並預防家庭關係的脆弱。

(三) 了解學生的生命風格是規劃矯治處遇策略的基礎

個體與生具有尋求超越自卑的動力，但是錯誤的解讀會影響其面對自卑的態度。本研究發現協助少年進行對自我概念、親情渴望、服刑體悟、犯罪歷程與其生命風格對照之反思，能夠促使其更有動力思考自己的未來方向。

(四) 勇氣是影響少年是否能採取行動改变的關鍵

本研究結果顯示少年在入校後與環境相處過程中，從與他人建立關係開始便會不停觀察環境和人我互動的情形，於是持續累積的反思會成為少年改变不可缺乏的先決條件。但由於採取行動開始改变所需面對是更大的未知，學生若是缺乏勇氣讓自己感覺「有用」，則可能會覺得沮喪挫折，反之則能夠逐漸從行動中找回自信。

整體而言，本研究之研究發現可統整如圖 6-1 所示。

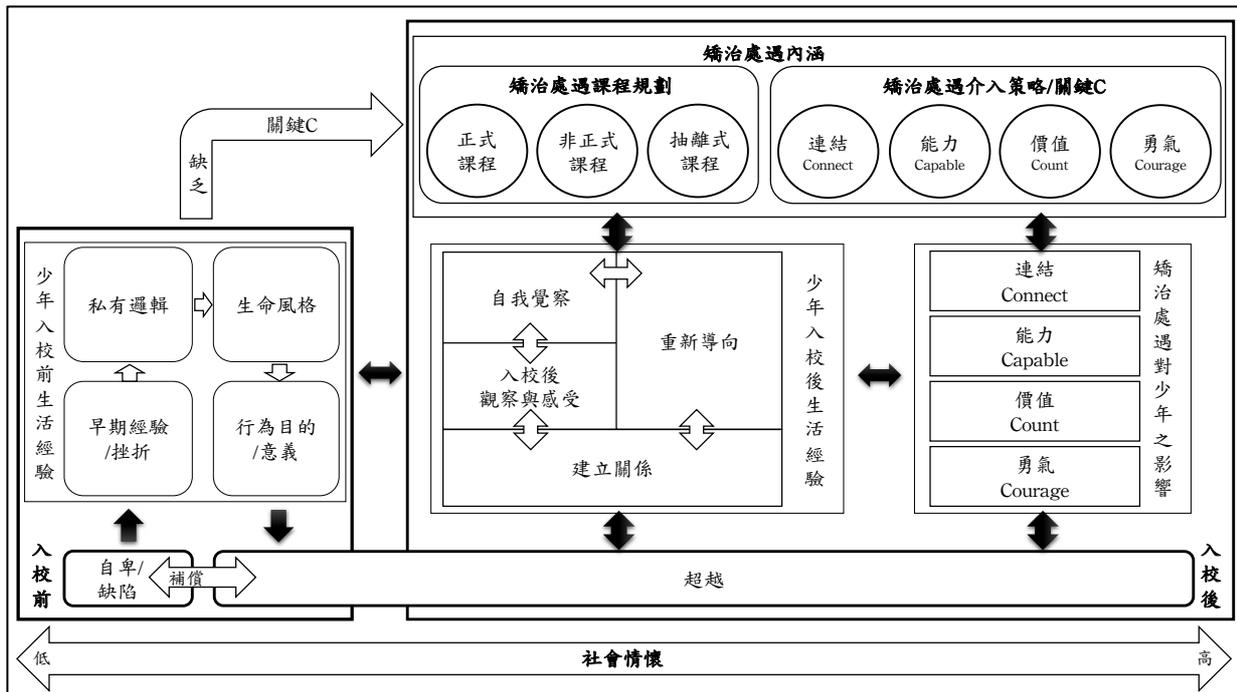


圖6-1 本研究發現之整體架構示意圖

綜合以上研究發現所歸納出之整體架構，可清楚從整體觀視野瞭解收容少年的生活經驗如何塑造出他的生命風格，擁有何自卑與超越目標，帶著這樣缺乏社會情懷的生活樣貌進到明陽中學之後，由於校內矯治處遇透過課程規劃加上符合關鍵 C 原則之矯治處遇策略陪伴學生走過改變歷程，能夠不時建立與修正少年社會生活的具體策略，於是學生遂能夠朝向符合社會情懷的方向發展，也能勇敢面對挑戰，用更恰當的方式超越過去的自卑。

第二節 研究限制與建議

本節經由統整研究問題、研究發現及研究討論之內容，提出各項建議、研究限制與未來研究建議。

一、建議

本研究之研究對象雖然是矯正學校之收容少年，有其年齡與背景之特殊性，然而根據研究發現所提出的建議，皆能適用於相關領域之實務工作者、一般助人工作者、心理師或對此領域有興趣之夥伴。

(一) 建立關係應列為一切矯治處遇介入前之首要考量

矯正人員與學生之間關係建立之品質，對於少年日後接受矯治處遇和自我評價有重要且絕對性的影響，故而本研究建議無論少年的刑期長短，與少年建立良好互動關係皆應列為各項矯治處遇介入前的優先考量，特別是短刑期之學生，相對於協助訂定於校內生活之目標，建立良好關係應是更為重要之目標。此外，協助少年與家人修復關係或者發展校內人際社交互動技巧，同樣有助於少年與家人及校內同學建立關係，因此亦可做為促進學生校內適應和提升改變動力之矯治處遇策略參考。

(二) 從整體觀概念更能精準掌握學生的行為目的

了解收容少年入校前生活經驗有助於了解少年行為目的和其追求優越的補償模式，本研究建議校方可以此作為個別化矯治處遇策略之依據，增進輔導工作的精緻與深入程度。除此之外，在一般實務工作上，從整體觀了解案主的成長脈絡同樣可以協助增進案主的自我覺察與改變，是相當值得熟悉與應用的觀點。

(三) 協助學生提升自我了解以調整其生命風格

了解個人成長脈絡有助於個體釐清自身獨有的生命風格，覺察生命風格對自己所帶來的影響，則能夠幫助學生在面對挑戰或困境時，理解自己的情緒來源、優越需求和超越目標，於是可進一步選擇自己想要採取什麼行動，而不會陷於困境。行動後的結果則可運用再次加深少年對自己的了解，逐漸開始微幅調整其生命風格往更符合社會情懷的方式前進。

(四) 對於不同學生的個別需求應提供其個別化的矯治策略

校內矯正人員多認為少年入校後就是重新開始的契機，對少年的過去不太多做過問，然而除了前述說明了解少年成長脈絡有助於調整生命風格之外，本研究認為適當協助學生整理過去重大失落事件對於矯治處遇的介入會有極大幫助，其必要之因在於學生面對重大事件的想法，會成為影響其生命風格的關鍵，信念隨之轉折的原因往往也會是協助學生改變的重要切入點。因而特別建議矯正人員於對於情緒較高張或不服管教之學生，須給予個別化的矯治處遇介入，協助學生能夠梳理過去生活經驗塑造之生命風格，瞭解生命風格對自己造成的影響為何。然而本研究需強調，對少年入校前生活經驗有所瞭解的重點不在於要挖掘少年的傷痛或失落，而是需知道少年對事件的主觀詮釋，如此方能掌握少年的生命風格，並採以更符合社會情懷的方式引導學生未來的行動策略。

(五) 協助學生增加社會參與以穩固其社會情懷之發展

本研究發現學生的社會情懷是影響其改變的重要因素，而社會情懷的培養除了校內環境的薰陶，更需強調與社區之連結，因而本研究建議校方能夠在現有規劃之餘，持續建構協助學生接觸社區之可能管道，採取修復式正義之概念，讓學生能夠以有益於社會的方式為自己過去的行為負責。

(六) 維持溫和且堅定的態度以提升少年的勇氣

每個少年都是獨一無二、不可取代的個體，儘管其過去的行為不值得予以尊重，然而身為個體的價值卻不容忽視；為了提升其價值感，懲罰、貶抑、評價甚至忽視都無助於改變現況，最根本的作法是透過提升少年的勇氣，使少年能夠逐漸擺脫過去的氣餒並且選擇為自己採取行動改變。因而本研究建議在面對少年時，除了維持接納、尊重與平等的態度，更需採取溫和但堅定的態度，提升少年願意嘗試的勇氣，再透過過程中的觀察和回饋，加深少年對連結、能力和自我價值的感受，使少年能夠為自己逐步發展符合社會情懷的生命風格。

二、研究限制與未來研究建議

本研究進行過程隨著對研究對象的認識加深，閱讀文獻範圍的擴散，深感研究尚有許多可再加深、補強之處，然而接受本研究的不完美，將此自卑化為對未來研究發展之超越動力，應更能符合阿德勒心理學之精神。故以下說明研究者在本研究中所感研究限制，並對此提出未來研究之建議。

(一) 了解少年成長過程中重大事件對學生之影響

本研究發現少年在成長時期遇到的重大事件如父母離婚、分居、親人過世...等，足以扭轉少年人生方向，行為逐步愈形偏差；然而本研究因此議題與研究主題有所偏離，於倫理的顧慮上未請學生針對此轉折多做深入探討，但發現重大事件對學生之影響不容小覷，值得有志於此之研究者針對此一主題深入探討，若能探究其影響，並了解學生對重大事件的想法，有助於未來預防工作的推行和發展實務工作的處遇介入策略。

(二) 建立學生於校內關鍵 C 感受之評估追蹤工具

本研究發現矯治處遇策略針對提升學生自我價值感的策略相較其他關鍵 C 架構的類別要少，學生自我價值感也偏低，然而策略數量較少並不同於質量較差，學生的自我價值也可能已有相當程度的提升。若能理解矯治處遇策略對於學生在自我價值層面的影響，發展關鍵 C 的評測工具，對於未來矯治處遇策略的評估則能增添更具體可比對之依據。

(三) 增加研究參與者之多元類別

本研究透過深度訪談邀請不同犯行及刑期之收容少年為主要研究對象，為了能夠更全面理解學生入校後的生活經驗，遂同時邀請了與少年時有接觸之輔導教師與教導員接受訪談，透過其觀點從旁瞭解少年因應生活經驗所表現之行為態度。然而研究者從研究過程中發現，家人對學生的影響極大、校內許多抽離式課程之競賽或是技訓課程對學生的影響也甚大，社會矯正處遇制度之規劃帶給學生的幫助或衝擊更不容小覷；因而若能以本研究研究結果

作為根基，進一步從整體觀探究矯正系統中各角色對學生的想法與期待，相信會在矯治處遇的領域中獲得更多收穫。

(四) 針對阿德勒心理學不同概念作深入之應用探討

研究者原先自認對阿德勒心理學之理論有一定的掌握程度，方選擇使用其作為分析本研究之架構，然而愈是深入學習與探究，愈是發現自己的不足；由於阿德勒心理學之範疇實在又廣又深，每一個理論概念都相當值得成為一個獨立的研究主題，因而建議未來可針對阿德勒不同之主軸概念，進行個別化的研究，想來必可有更多能與本研究相互應證與對應探討之處。

(五) 提升跨領域研究之整合，豐富研究可討論之範疇

本研究於文獻探討及研究討論時皆提及腦神經科學對於理解阿德勒心理學和學生有相當之助益，然而研究者力有未逮，未能將此概念作更精深之探討，實覺可惜，故期待未來研究相關領域之學者，能夠將生理、心理與社會因素相互結合，加強全人視野的研究深度。

(六) 參與研究同意書之內容可更詳細充實

為了便於閱讀，本研究所使用之參與研究同意書之書寫較為簡明，雖然相關細節皆於訪談開始前與受訪者詳加說明並在確認受訪者無任何疑問後方才開始訪談，然而經口試委員提醒及研究者之反思，仍認為面對易受傷害族群之研究，應可將相關內容如研究倫理內容、資料如何使用細節、若於研究過程中感到不適之處理方式...等描述詳加說明。由於此次研究訪談已經結束，故僅能與此說明，建議後續相關領域研究者進行研究時能更加審慎。

參考文獻

一、中文文獻

- 王玉妃（2009）。阿德勒取向之非行少年早期記憶研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系，新竹市。
- 王伯頌、曾麗娟、陳怡潔（2010）危機邊緣少女生活歷程之研究。稻江學報，5（1），253-277。
- 何明晃（2014）。探訪一位因釋字第 664 號解釋意外獲釋虞犯少年之生命經驗。青少年犯罪防治研究期刊，6（2），81-130。
- 余育斌（2004）。藥物濫用少年與其社會網絡之互動要素分析：以高雄明陽中學收容少年為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所。嘉義縣。
- 吳芝儀（2011）。以人為主體之社會科學研究倫理議題。人文社會科學研究，5（4），19-39。
- 吳建德（2004）。繪畫治療的美學觀點以美學的觀點詮釋繪畫治療在明陽中學實施的成效（未出版之碩士論文）。南華大學美學與藝術管理研究所，嘉義縣。
- 吳培綺（2002）。輔導工作對犯罪少年生活適應成效之相關研究--以少年矯正學校為例（未出版之碩士論文）。靜宜大學青少年兒童福利學系，台中市。
- 李政賢（譯）（2014）。質性研究：從開始到完成（原作者：Yin R. K.）。高雄市，五南。（原著出版年：2011）
- 李淑珺（譯）（2018）。第七感（原作者：Siegel D. J.）。台北市，時報。（原著出版年：2009）
- 李維倫（譯）（2004）。現象學十四講（原作者：Sokolowski R.）。台北市，心靈工坊。（原著出版年：2000）

- 李維倫、賴憶嫻（2009）。現象學方法論:存在行動的投入。中華輔導與諮商學報。25，275-321。
- 周昱秀（譯）（2016）。**孩子的挑戰**（原作者：Dreikurs R. & Soltz V.）。台北市，書泉。（原著出版年：1964）
- 周愷嫻（2004）。社會階級與少年偏差行為關係。犯罪學期刊，7（1），31-47。
- 林千苓（2014）。**少年犯罪行為成因之模型建構研究—以結構方程模型（SEM）檢驗**（未出版之博士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所，桃園市。
- 林坤隆（2016）。不同類型犯罪少年與被虐待經驗之關聯性研究。青少年犯罪防治研究期刊，8（2），199-267。
- 林家興（2014）。臺灣諮商心理師執業現況與執業意見之調查研究臺灣諮商心理師執業現況與執業意見之調查研究。教育心理學報，45（3），279-302。
- 林瓊玉（2016）。**少年矯正學校課程演變之研究---以明陽中學為例**（未出版之博士論文）。國立台中教育大學教育學系，台中市。
- 林瓊玉、陳宏義（2017）。少年矯正學校課程模式之研究—以明陽中學為例。矯正期刊，6（2），69-104。
- 法務部（2006）。**少年犯罪概況法務統計**。台北市，法務部保護司。
- 法務部（2007）。**少年犯罪概況法務統計**。台北市，法務部保護司。
- 法務部（2015）。**犯罪狀況及其分析**。台北市，法務部保護司。
- 邱慶華、龔心怡（2015）。社會連結、低自我控制與非行少年偏差行為之研究—以臺灣地區少年矯治機構為例。彰化師大教育學報，27，69-100。
- 侯南隆（2000）。**我不是壞小孩—喪親少年的生命故事與偏差行為**（未出版之碩士論文）。南華大學生死學研究所，嘉義縣。
- 洪漢鼎（2008）。**重新回到現象學的原點：現象學十四講**。台北市，世新大學出版中心。

- 洪蘭（譯）（2015）。**暴力犯罪的大腦檔案：從神經犯罪學探究惡行的生物根源，慎思以治療取代懲罰的未來防治計畫**（原作者：Raine A.）。台北市，遠流。（原著出版年：2014）
- 高郁晴（2013）。**我國少年矯正學校人員對非行少年之管教觀研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班。台北市。
- 高淑清（2008）。**質性研究的 18 堂課—首航初探之旅**。高雄市，麗文文化。
- 區立遠（譯）（2017）。**認識人性**（原作者：Adler A.）。台北市，商周。（原著出版年：1927）
- 崔儀君（2014）。**現實治療取向班級輔導活動對少年矯正學校學生自我控制與自我效能之輔導成效-以明陽中學為例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所。嘉義縣。
- 張芬芬（譯）（2005）。**質性研究資料分析**（原作者：Miles M. B. & Huberman A. M.）。台北市，雙葉書廊。（原著出版年：1994）
- 張淑慧（2013）。**犯罪少年中止犯罪歷程之研究—以復原力觀點分析**（未出版之博士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所，桃園市。
- 盛智明、韓佳（譯）（2012）。**好研究如何設計？用量化邏輯作質化研究**（原作者：King G., Keohane R. O., & Verba S.）。新北市，群學。（原著出版年：1994）
- 許文雄（2004）。**少年矯正學校矯治處遇評估之研究—以明陽中學為例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 郭豫珍（2004）。Hirschi 控制理論的原初觀點與發展：家庭與父母管教方式在子女非行控制上的角色。**犯罪學期刊**，7（1），49-80。
- 陳仲文（2010）。**台灣少年累犯其犯罪嚴重性、多樣性與再犯性之縱貫性研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學企業管理研究所，屏東縣。
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。台北市，五南出版。

- 陳宏義（2017）。少年矯正人員輔導工作之研究—以明陽中學為例（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所，高雄市。
- 陳育鼎（2017）。收容少年監禁適應狀況及其影響因素之研究（未出版之博士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所，桃園市。
- 陳政琳（2009）。犯罪少年暴力行為適應歷程之研究—以明陽中學為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育經營與管理研究所，台南市。
- 陳美冠（2004）。犯罪青少年依附關係、解釋風格與自尊之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系。彰化縣。
- 陳振盛（2005）。矯正學校學生與矯正人員對矯正行為的建構（未出版之博士論文）。國立中山大學中山學術研究所，高雄市。
- 陳祖輝（2009）。女性殺人犯之生命歷程研究（未出版之博士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所，桃園市。
- 陳淑貞、翁毓秀（2006）。非行少年依附、解釋風格與自我概念之相關研究。**輔導與諮商學報**。28（1），29-50。
- 彭正梅和彭莉莉（譯）（2018）。**阿德勒心理學講義 2：兒童的人格教育**（原作者：Adler A.）。台北市，經濟新潮社。（原著出版年：1930）
- 曾浚添（2003）。少年（女）初次發生非暴力偏差或犯罪行為其演變過程及自我觀之研究。**犯罪學期刊**，6（1），187-227。
- 曾端真（2016）。傾聽生命故事與敘說的療癒力：阿德勒學派心理治療。台北市，張老師文化。
- 曾端真（2018）。鼓勵孩子邁向勇氣之路—阿德勒學派案例解析與策略。台北市，張老師文化。
- 湯淑貞（2003）。輔導介入對非行少年不再犯之影響研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系。彰化縣。

- 程翼如、萬光珊、蔡美香、鍾巧鳳（譯）（2019）。**遊戲中的伙伴—阿德勒取向的遊戲治療**（原作者：Kottman T. & Meany-Walen K.）。台北市，心理。（原著出版年：2016）
- 鈕文英（2013）。**研究方法與論文寫作**。台北市，雙葉書廊。
- 黃宜寧（2005）**提昇少年矯正學校學生理化科學學習動機之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學科學教育研究。彰化縣。
- 黃俊傑、王淑女（2001）。家庭、自我概念與青少年偏差行為。**應用心理研究**，11，45-68。
- 黃英俞（2017）。**資訊科技在非營利組織運作中所扮演之功能與績效初探-以臺灣阿德勒心理學會為例**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學軟體工程與管理學系碩士班，高雄市。
- 黃鴻禧（2018）。**矯正機構收容少年欺凌被害經驗與生活適應關聯性之研究**（未出版之博士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所，桃園市。
- 楊士隆、張梵孟、曾淑萍（2016）。青少年非法藥物使用進階之實證調查：以收容少年為例。**藥物濫用防治**，1（2），1-25。
- 楊秀宜（2008）。一位少年殺人犯的生命經驗之敘事研究。**諮商輔導學報：高師輔導所刊**，18，1-31。
- 楊秀宜（2013）。**暴力犯罪青少年接受敘事諮商之改變歷程研究**。（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所，高雄市。
- 楊瑞珠、米勒林、布雷根（2010）。**勇氣心理學**。台北市，張老師文化。
- 趙彥博（2007）。**少年矯正學校收容人副文化之研究—以明陽中學為例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 劉思如（2016）。**青少年矯正教育的雙重規訓與再社會化**（未出版之碩士論文）。國立聯合大學資訊與社會研究所，苗栗縣。

- 潘金瑞（2007）。法務部少年矯正學校學生學習現況之研究-以明陽中學為例（未出版之碩士論文）。樹德科技大學經營管理研究所。高雄市。
- 蔡甫昌、許毓仁（2013）。易受傷害族群研究之倫理議題。台灣醫學，17（6），662-675。
- 鄭瑞隆（2012）。中華民國犯罪學學會研究倫理規範。犯罪學期刊，15（2），95-111。
- 鄭麗文（2006）運用焦點解決諮商協助即將出校學生之行動研究—以明陽中學為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所。高雄市。
- 蕭佳心（2011）。犯罪少年進入矯正學校前欺凌/被欺凌行為之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 賴文玲（2015）。囚困少年：NO.6103。台北市，黎明文化。
- 賴擁連（2000）。台灣地區毒品犯罪者戒治處遇成效之研究（未出版之碩士論文）。中央警察大學犯罪防治研究所。桃園市。
- 戴伸峰（2010）。少年矯正學校收容少年對非行原因之認知研究。青少年犯罪防治研究期刊，2（1），75-92。
- 戴伸峰、楊芳梅（2010）。矯正學校收容青少年與一般在學青少年之可能自我比較關聯研究。青少年犯罪防治研究期刊，2（2），141-160。
- 薛宜貞（2007）。藝術治療構畫的生命面龐—以明陽中學學生為個案的歷程詮釋（未出版之碩士論文）。國立成功大學藝術研究所。台南市。
- 鍾瑞麗（譯）（2017）。從個體到群體：古典阿德勒學派深層心理治療入門（原作者：Stein H. T.）。台北市，張老師文化。（原著出版年：2013）
- 瞿名晏（譯）（2016）天生變態：一個擁有變態大腦的天才科學家（原作者：Fallon J.）。台北市，三采。（原著出版年：2014）
- 簡文拱（2014）。矯正學校少年受刑人教化輔導成效關聯性之研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學經營管理研究所，高雄市。

譚子文、張楓明（2013）。依附關係、低自我控制及接觸偏差同儕與青少年偏差行為關係之研究。《當代教育研究季刊》，21（4），80-120。

譚子文、董旭英、張博文（2015）。依附、參與、抱負、信念與青少年學業適應問題關係之研究--社會控制理論的再檢視。《青少年犯罪防治研究期刊》，7（1），91-139。

顧景怡（譯）（2015）。《青春，一場腦內旋風》。（原作者：Siegel D. J.）。台北市，大好書屋。（原著出版年：2013）

二、英文文獻

Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Putnam.

Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. New York, NY: Harper Torchbooks.

Barton-Bellessa, S. M., Lee, J., & Shon, P. (2015). Correcting misconceptions about Alfred Adler's psychological theory of crime in introductory criminology textbooks: Moving Adler's theory of crime forward. *The Journal of Individual Psychology*, 71(1), 34-57.

Bettner, B. L. (2014). *The six essential pieces of the parenting puzzle*. Media, PA: Creative Press.

Bettner, B. L., & Lew, A. (1989). *Raising kids who can*. Newton Centre, MA: Connexions Press.

Bettner, B. L., & Lew, A. (1996). *A parent's guide to understanding and motivating children*. Newton Center, MA: Connexions Press.

Bitter, J. R. (1991). Conscious motivations: An enhancement to Dreikurs' goals of children's misbehavior. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 47(2), 210-221.

Booth, J. A., Farrell, A., & Varano, S. P. (2008). Social control, serious delinquency, and risky behavior. *Crime & Delinquency*, 54(3), 423-456.

- Conway, C. E. (2000). Using the Crucial Cs to explore gender roles with couples. *The Journal of Individual Psychology*, 56(4), 495-501.
- Crandall, J. E., & Reimanis, G. (1976). Social interest and time orientation, childhood memories, adjustment and crime. *The Journal of Individual Psychology*, 32(2), 203-211.
- Highland, R. A., Kern, R. M., & Curlette, W. L. (2010). Murderers and nonviolent offenders: A test of Alfred Adler's theory of crime. *The Journal of Individual Psychology*, 66(4), 435-458.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Ioana, I. M. (2013). No one is born a serial killer! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, 324-328.
- Jackson, W. C. (2014). The circle of courage: The socialization of youth in the 21st century. *Reclaiming Children and Youth*, 23(3), 16-20.
- Kefir, N., & Corsini, R. J. (1974). Dispositional sets: A contribution to typology. *Journal of Individual Psychology*, 30(2), 163-178.
- Kelly, E. W., & Sweeney, T. J. (1979). Typical faulty goals of adolescents. *School Counselor*, 26, 236-246.
- Kern, R. M., Stoltz, K. B., Gottlieb-Low, H. B., & Frost, L. S. (2009). The therapeutic alliance and early recollections. *The journal of Individual Psychology*, 65(2), 110-122.
- Krohn, M., & Massey, J. (1980). *Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond*. *Sociological Quarterly*, 21(4), 529-543.
- Lew A. & Bettner B. L. (1998). *Responsibility in the classroom: A teacher's guide to understanding and motivating students*. Newton Center, MA: Connexions Press.
- Liu, J. (2011). Early health risk factors for violence: Conceptualization, evidence, and implications. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 63-73.

- MacKinnon-Lewis, C., Kaufman, M. C., & Frabutt, J. M. (2002). Juvenile justice and mental health: Youth and families in the middle. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 353-363.
- Maschi, T., Hatcher, S. S., Schwalbe, C. S., & Rosato, N. S. (2008). Mapping the social service pathways of youth to and through the juvenile justice system: A comprehensive review. *Children and Youth Services Review*, 30, 1376-1385.
- McKay, G. D., & Christensen, O. C. (1978). Helping adults change disjunctive emotional responses to children's misbehavior. *Journal of Individual Psychology*, 34(1), 70-84.
- Miller, L. (2014a). Juvenile crime and juvenile justice: Patterns, models, and implications for clinical and legal practice. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 122-137.
- Miller, L. (2014b). Serial killers: I. Subtypes, patterns, and motives. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 1-11.
- Miller, L. (2014c). Serial killers: II. Development, dynamics, and forensics. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 12-22.
- Miller, R., & Taylor, D. D. (2016). Does Adlerian theory stand the test of time: examining individual psychology from a neuroscience perspective. *Journal of Humanistic Counseling*, 55, 111-128.
- Mullis, F. Y., Kern, R. M., & Curlette, W. L. (1987). Life-style themes and social interest: A further factor analytic study. *Individual Psychology*, 43(3), 339-352.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods*. Boston: Pearson Education, Inc. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicoll, W. G. (1996). School life-style, social interest, and education reform. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 52(2), 130-149.
- Rehman, G., & Manzoor, A. (2003). Early recollections of Pakistani criminal offenders: A validity study. *Journal of Individual Psychology*, 59(2), 187-192.

- Rubio, J. S., Krieger, M. A., Finney, E. J., & Coker, K. L. (2014). A review of the relationship between sociocultural factors and juvenile psychopathy. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 23-31.
- Shon, P. C. H., & Barton-Bellessa, S. (2015). The assumption of rational choice theory in Alfred Adler's theory of crime: Unraveling and reconciling the contradiction in Adlerian theory through synthesis and critique. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 95-103.
- Sprouse, D. S., Ogletree, S. L., Comsudes, M. M., Granville, H. G., & Kern, R. M. (2005). An Adlerian model for alliance building. *The Journal of Individual Psychology*, 61, 137-148.
- Sweeney, T. J., Myers, J. E., & Stephan, J. B. (2006). Integrating developmental counseling and therapy assessment with Adlerian early recollections. *The Journal of Individual Psychology*, 62(3), 251-269.
- Weng, X., Ran, M. S., & Chui, W. H. (2016). Juvenile delinquency in Chinese adolescents: An ecological review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 26-36.
- Wibbelink, C. J.M., Hoeve, M., Stams, G. J. J.M., & Oort, F. J. (2017). A meta-analysis of the association between mental disorders and juvenile recidivism. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 78-90.
- Wolfgang, M. E., Robert F., & Thorsten, S. (1972). *Delinquency in a birth cohort*. University of Chicago Press.

三、網路部分

明陽中學 (2017)。官方網站：<http://www.myg.moj.gov.tw>

臺灣阿德勒心理學學會 (2017)。官方網站：<http://www.tsap.org.tw>

Canney, M. (2017). Adlerian parent training. Retrieved from <https://alfredadler.edu/library/masters/2017/mark-canney>

Sweeney, T. J. (1998). Adlerian counseling: A practitioner's approach. Retrived from <https://books.google.com/books>

附錄

附錄一、明陽中學校外研究案申請書

明陽中學校外研究案申請書

申請日期：108 年 02 月 00 日

申請人姓名	張倪綸	性別	女
身分證字號	E*****		
申請人地址	802 高雄市*****		
申請人聯絡方式	09*****		
研究單位	國立暨南國際大學諮商心理與人力發展學系 輔導與諮商博士班		
研究案名稱	以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗		
研究案負責人	張倪綸		
檢附文件	■研究計畫書		
研究方式簡述 (研究對象、人數、問卷量表、訪談.....)	研究以訪談方式進行，相關說明如附件 A		
預期效益簡述 (含對本校之正向性發展內容)	研究者於貴校實習期間，發覺貴校矯正處遇之內涵與阿德勒心理學相互輝映，故欲進一步探究收容經驗對學生之影響及意義，並以阿德勒之理論架構，向貴校提供理解學生之不同面向，除可更加理解學生面對處遇經驗之想法，亦能促進學生反思並提升改變的意願及動機。此外，研究結果將能協助校方對當前矯正處遇內容賦予理論意義，也有助於矯正人員設定處遇策略，更加精確地提升輔導品質與成效。		
預計入校時間	108 年 02 月 -108 年 07 月		
簽署研究資料 保密切結書	<input checked="" type="checkbox"/> 同意 <input type="checkbox"/> 不同意		

備註：

1. 本校接受本研究案申請後，將於兩星期內召開審查會，審查結果將在 1 個月內，以電話告知申請人。
2. 通過申請審查者，請貴 研究單位行文本校，以利研究進行。
3. 業務聯絡人：輔導教師 許 OO 07-6152115 轉 212

附件 A—研究進行方式說明

一、訪談對象—學生

由輔導老師協助推薦刑期一至三年、四至六年和七年以上，口語表達能力良好的男學生至少各一位，學生犯行則以毒品案、妨害性自主、強盜、殺人及重傷害等案別為主；女學生則不計犯行，一至三位口語表達能力良好者即可；訪談人數共約 15 人。每人訪談 3 次，一次約 90 分鐘。（訪談人數需求如下表）

	一至三年	四至六年	七年以上
毒品案	一位男學生	一位男學生	一位男學生
妨害性自主	一位男學生	一位男學生	一位男學生
強盜	一位男學生	一位男學生	一位男學生
殺人及重傷害	一位男學生	一位男學生	一位男學生
不計犯行	一位女學生	一位女學生	一位女學生

二、訪談對象—矯正人員（與學生有直接接觸之教師、教導人員或輔導老師）

為瞭解矯正人員對學生輔導處遇的想法，及期待能從不同面向瞭解學生之改變情形，亦欲邀請輔導主任及上述受訪學生之相關矯正人員接受訪談，一次約 60 分鐘。

附錄二、 明陽中學保密切結書

保密切結書

本人（以下簡稱甲方） 張 OO ，於明陽中學（以下簡稱乙方）進行「以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗」研究期間，甲方知道研究者需取得乙方所有研究對象之同意後，始得進行資料之蒐集，及嚴守保護研究對象個人隱私之責。甲方並應將其得知乙方所有研究對象之真實姓名、地址、身份證字號、照片等個人身份資料，於研究報告中隱藏處理不得洩漏，且避免相關資料於研究之外使用。

另為配合法務部有關政令，甲方於研究過程中，若發現乙方業務運作有需改進之處，應先告知乙方以作為未來發展之參考；並同意研究結果涉及影響乙方權益部分，若未經乙方許可不得發表於新聞媒體。甲方研究完成後並贈送乙方三份成果報告，作為乙方業務參考及藏書之用。甲方同意若有違反乙方之規定時，則甲方願無條件負一切法律責任，並即終止本研究工作。

立切結書人（研究者）

姓 名：張 OO （簽章）

身份證字號：E*****

地 址：高雄市*****

中 華 民 國 108 年 02 月 日

附錄三、 研究錄音申請表

錄音申請書

民國 108 年 02 月 日

明 陽 中 學 惠 鑒：

茲依下列所記諸項內容，擬至 貴校進行【以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗】之錄音，隨申請書附【明陽中學校外研究案申請書】，謹請惠予協助。

【 錄 音 申 請 內 容 】

一、研究名稱：

以阿德勒觀點探究少年矯正學校收容少年之生活經驗

二、錄音內容：

學生入校後所主觀知覺的生活經驗及其想法

三、錄音場所：

明陽中學個別諮商室

四、錄音日期：

民國 107 年 03 月 01 日（星期五）上午 08 時 00 分至

民國 107 年 07 月 31 日（星期三）下午 17 時 30 分止

五、錄音現場負責人：

（一）姓名：張倪綸

（二）單位：國立暨南國際大學輔導與諮商博士班

六、錄音相關人員及設備：

(一) 工作人員數：1 人

(二) 工作人員姓名及單位：張倪綸/暨大輔諮所

(三) 錄音所需機器、材料種類：

SONY 錄音筆 (ICD-AX412F)

七、保密原則：

錄音僅供本研究資料之蒐集，研究生嚴守保護研究對象個人隱私，不得公開放映攝影及錄音內容，亦不得將相關資料於研究之外使用。

申請人：張倪綸

單位名稱：國立暨南國際大學輔導與諮商博士班

地址：802 高雄市*****

負責人：張倪綸

機 長		
關 核	准 否	
首 准		

附錄四、 學生參與研究同意書

參與研究同意書

本人_____經研究者詳細說明研究目的與性質後，同意參加國立暨南國際大學諮商心理與人力發展學系輔導與諮商博士班研究生張倪綸所進行「少年矯正學校收容少年之生活經驗」之研究，對個人相關經驗進行資料的蒐集及訪談。

經由詳細說明後，本人已充份了解有關我參與此研究的各項權利與義務：

- 一、 研究者將**遵行研究倫理**來進行研究，故可確保本人之有關權益。
- 二、 深度訪談旨在瞭解本人對於**生活經驗**之想法。
- 三、 本人同意訪談過程中可**進行錄音**，以做為研究分析之用。
- 四、 研究者對本人所提供之訪談內容及錄音資料有**保密責任**，蒐集之資料僅供研究用途，對於從本人身上所獲得的個人特定資訊，亦不會透露給他人，而研究所蒐集之足以辨識個人背景的資料內容需**匿名或加以刪除**，方呈現於研究報告中。

參與者簽名： _____ 日期： _____ 年 _____ 月 _____ 日

研究者簽名： _____ 日期： _____ 年 _____ 月 _____ 日

附錄五、 家長同意書

家長同意書

親愛的家長：

您好，我是國立暨南國際大學諮商心理與人力發展學系輔導與諮商博士班研究生張倪綸。我將於明陽中學進行「少年矯正學校收容少年之生活經驗」之研究，對學生相關生活經驗進行資料的蒐集及訪談。希望能有機會邀請您的孩子，協助我更了解收容少年所經歷的生活經驗及該經驗對他們的影響為何。無論您是否同意孩子參加研究，**皆不會影響孩子在校成績、老師觀感或相關待遇**，然而您的同意和協助研究進行，將能夠讓這群學生更有機會被認識及獲得更適切的支持與陪伴。

竭誠邀請您能在評估下列資訊後，**同意**讓您的孩子協助研究進行，或是對研究提出任何寶貴意見、問題與指導：

- 一、 我將**遵行研究倫理**來進行研究，故可確保學生之有關權益。
- 二、 深度訪談旨在瞭解學生對於**生活經驗**之想法。
- 三、 研究將邀請學生接受三次訪談（一次約 90 分鐘），為了資料紀錄的正確性，訪談過程中將**進行錄音**。
- 四、 我對學生所提供之訪談內容及錄音資料會負起**保密責任**，蒐集之資料僅供研究用途，對於從學生身上所獲得的個人特定資訊，亦不會透露給他人，而研究所蒐集之足以辨識個人背景的資料內容將會**匿名或加以刪除**，方呈現於研究中。

*我已瞭解研究內容及可能的效益與風險，

我同意_____（請填寫學生姓名）參加研究。

家長簽名：_____日期： 年 月 日

研究者簽名：_____日期： 年 月 日

附錄六、 矯正人員參與研究同意書

參與研究同意書

本人_____經研究者詳細說明研究目的與性質後，同意參加國立暨南國際大學諮商心理與人力發展學系輔導與諮商博士班研究生張倪綸所進行「少年矯正學校收容少年之生活經驗」之研究，對個人相關經驗進行資料的蒐集及訪談。

經由詳細說明後，本人已充份了解有關我參與此研究的各項權利與義務：

- 一、 研究者將**遵行研究倫理**來進行研究，可保本人之有關權益。
- 二、 訪談旨在瞭解本人對於少年**生活經驗**之想法。
- 三、 本人同意訪談過程中可**進行錄音**，以做為研究分析之用。
- 四、 本人對於過程中取得少年對生活經驗之看法有**保密責任**，蒐集之資料**僅供研究用途**，對於從研究受試者身上所獲得的個人特定資訊，亦**不作為**少年日常表現評分之根據。
- 五、 研究者對本人所提供之訪談內容及錄音資料有**保密責任**，蒐集之資料**僅供研究用途**，對於從本人身上所獲得的少年個人特定資訊，亦不會透露給他人，而研究所蒐集之足以辨識個人背景的資料內容需**匿名或加以刪除**，方呈現於研究中。

參與者簽名： _____ 日期： _____ 年 _____ 月 _____ 日

研究者簽名： _____ 日期： _____ 年 _____ 月 _____ 日

附錄七、 矯正人員訪談大綱

一、以全校整體學生為對象

1. 請問以您的瞭解，一個學生從入校到出校，大概會經歷哪些矯正處遇的課程與活動？
2. 根據您的理解，校內活動、課程或輔導的設計或規劃目的為何？實際進行的內容和方式有哪些？以您的立場會期待能夠帶給學生什麼樣的學習呢？
3. 請問學生對於校內活動、課程或輔導的參與度如何？較受學生歡迎的內容有哪些？您認為可能是什麼原因造成的呢？
4. 您覺得學生在參與學校不同活動、課程或輔導的**過程**中，學生普遍的態度或看法如何？能否請您分享印象較深的活動、課程或輔導經驗？
5. 你覺得學生在面對活動、競賽、課業或輔導**處遇結果**時的態度如何？學生通常有哪些常見的反應和態度？有什麼是特別令您印象深刻的嗎？

二、以個別學生為對象

1. 整體而言，您會如何形容該名學生？您對該名學生的第一印象為何？
2. 你覺得學生在面對活動、課程或輔導的過程中需付出努力是抱持什麼態度？面對活動、競賽、課業或輔導處遇結果時的態度如何？學生對於活動的自發參與程度如何？常見的反應和態度如何？
3. 在參與活動、課程或輔導的過程中，學生對於要提供有建設性且真實回饋的態度如何？您覺得學生對於自己在群體當中的價值有何想法？
4. 您覺得學生面對活動、課程或輔導時，其信心和希望感程度如何？學生面對過程產生之困難會以什麼樣的態度因應？您覺得學生對於自己可能無法完美、完善做完每件事的態度如何？
5. 整體而言，您認為參與校內活動、課程或輔導，對於學生「增加和別人的連結程度」、「肯定自我能力」、「覺得自己之作為有其價值」和「能夠有勇氣面對挑戰」的影響或幫助如何？
6. 您覺得該名學生在入校之初和目前的表現有何差別？您覺得入校後的生活對該名學生之影響為何？
7. 在您印象中，該名學生從入校至今，最讓你感到印象深刻的是什麼呢？

三、對於本研究是否還有些想分享或是回饋的？

四、為求能夠更全面理解校內處遇規劃之內涵，及對該名學生有更多認識，是否能夠請您推薦您認為適合接受訪談的對象？

附錄八、 收容少年訪談大綱

第一次訪談

1. 小學、國中甚至高中時候的你分別是個什麼樣的學生？你的家人、朋友或老師通常都會怎麼形容你？當中有什麼樣的改變嗎？
2. 這次的犯罪事件是怎麼發生的？事件發生的當下你有什麼想法？
3. 從事發到確定進入明陽的過程中，你經歷到些什麼？有什麼樣的感覺？
4. 如果邀請你形容家裡的氣氛，你會怎麼形容？家裡有哪些人？你有兄弟姐妹嗎？你的手足排行是？這個排序如何影響的生活？
5. 從小到大你有沒有什麼偶像、榜樣或是影響你特別深的人？他是如何成為你的偶像、榜樣或如何影響你的？
6. 若現在邀請你回想三個 10 歲前的回憶，分別會是些什麼樣的事件呢？
7. 親友多久來探望你一次？他們來的時候，你們通常會聊些什麼？看到他們的時候，你的感覺如何？有誰是你特別想見到但卻沒有來過的人嗎？

第二次訪談

1. 上次的訪談後，你有再想到什麼想要先分享的嗎？
2. 距離入校至今，你曾經參加過哪些活動？有曾經重複參加的活動或競賽嗎？活動的內容是什麼？你最喜歡和最不喜歡活動的哪些部份？這些內容給你的感覺如何？你覺得參與這些活動，對你有什麼樣的影響？
3. 從入校至今上過哪些課程？你最喜歡的課程是什麼？老師都怎麼安排課程內容？你最喜歡和最不喜歡課程的哪些部份？這些內容給你的感覺如何？
4. 入校到現在，接受過哪些輔導呢？輔導的內容有哪些？你最喜歡和最不喜歡的內容分別是什麼？這些內容給你的感覺如何？
5. 在一般開封/不開封的日子裡，從起床開始，到晚上睡覺為止，你一整天的生活內容是怎麼樣的？什麼事情會讓你特別印象深刻？是什麼原因讓你特別印象深刻？
6. 入校至今，讓你印象最深刻的的事情是什麼？什麼原因讓你特別印象深刻？

7. 你覺得明陽中學是個什麼樣的地方？如果有機會，你會怎麼跟別人介紹這裡？怎麼跟別人描述你在這裡的生活？
8. 你如何看待現在的自己？你覺得現在的自己是個什麼樣的人？你會怎麼介紹你自己？過去的你什麼樣子的？現在的你有了什麼樣的改變嗎？你覺得這個改變是怎麼發生的？

第三次訪談

1. 上次的訪談後，你有再想到什麼想要先分享的嗎？
2. 整體而言，你對你現在生活的想法如何？你覺得在明陽的生活跟以前有什麼不一樣的地方嗎？怎麼不一樣？你喜歡這樣的改變嗎？你覺得這種改變對你的影響是什麼呢？
3. 在參與學校不同活動、課程或輔導的過程中，你覺得大家對於合作的態度如何？你自己的想法又如何？如果遇到麻煩時，同學之間對於互相幫忙的想法為何？
4. 你對於在活動、課程或輔導的過程中付出努力有什麼樣的感覺？面對活動、競賽、課業或輔導處遇結果時的感覺如何？你覺得大家對於活動的自發參與程度如何？你的參與程度又如何？
5. 在參與活動、課程或輔導的過程中，你對於要提供有建設性且真實回饋的想法如何？你覺得你在群體當中的角色是怎麼樣的？你覺得自己對於群體而言的價值如何？
6. 你覺得自己是有信心和希望去面對這些活動嗎？是什麼原因讓你感到自信和充滿希望呢？你對於面對過程產生之困難有什麼感覺？你通常會怎麼解決困難？你覺得自己對於自己可能無法完美、完善做完每件事的感受如何？
7. 整體而言，參與這些活動，對於讓你「增加和別人的連結程度」、「肯定自我能力」、「覺得自己之作為有其價值」和「能夠有勇氣面對挑戰」的影響如何？
8. 你最希望誰能看到你的改變？你覺得他們看到你的改變之後會有什麼樣的感覺？你希望他們看到你的改變之後，能給你什麼樣的回應？

9. 你對於接下來在校內的生活有什麼想法或規劃？對於未來出校後的生活有什麼想法或規劃？你有什麼想法、期待或擔心？
10. 你覺得經過這三次的訪談，對你有什麼樣的影響或感受？
11. 還有什麼想分享或是回饋的？
12. 如果我想更多瞭解你，你會建議我去請教誰？