

國立高雄師範大學特殊教育學系

碩士論文

臺灣少年矯正學校暨輔育院對
身心障礙犯罪學生之服務現況

指導教授：鈕文英 博士

研究生：施安琪 撰

中華民國一〇一年一月

國立高雄師範大學特殊教育學系

施安琪 君所撰之碩士學位論文

臺灣少年矯正學校暨輔育院對
身心障礙犯罪學生之服務現況

業經本委員會審議通過

論文考試委員會主席

張善鵬

委員

委員

鈕文英

委員

委員

劉萌容

指導教授

鈕文英

系主任

王瓊珠

中華民國 101 年 1 月 30 日

謝辭

呼——！終於可以將論文這個大石頭從心中逐漸放下！從開始研究到完成的過程中，一路上經過許許多多的貴人相助，論文才能夠有所成。首先，我想感謝我的家人：對論文大力鼎助的爸爸，沒有他對於矯正系統的諮商和協助，論文絕對沒有辦法順利完成；感謝媽媽雖然身處在金門但仍會不時地關心我的「飽肚」問題，且每每相聚都會用美食和關懷的話語，大大溫暖我的心；謝謝姐姐從小到大對我的呵護，我說過：「你是我的家人也是我的好朋友，body body 你懂的！」再者，我最想感謝的是在論文撰寫的過程中，秉持諄諄教誨的指導教授——鈕文英博士，若沒有您在旁的指導和協助，對於有點完美主義的我，在過程中鐵定會耗費更多莫名的時間和執著，不僅如此，感謝您像母親般的體貼關懷，讓我在瓶頸階段能夠安心地勉勵自己前進，謝謝您！接著，我想感謝在「幸福」和「曙光」兩校的所有研究參與者和內部人員，謝謝您們在百忙中仍願意讓我入校研究並予以大力的協助，其中，我想特別感謝兩校的校長願意給我這個研究新手難能可貴的機會、謝謝「幸福輔育院」科長對我的的指導與照顧，以及謝謝「曙光學校」承辦業務的主任和教師，不僅特地撥空協助我入校的事宜，也在這段期間因為本研究而承受許多壓力和挑戰，想跟您們說：「미안하다」（對不起）和「감사합니다」（謝謝）！最後，我想感謝張英鵬老師、劉萌容老師、林翠香老師、系上的所有老師、吉老師和師母、「黎明學校」和「希望輔育院」內部人員不吝惜的協助，以及所有關心我的親人朋友，謝謝您們！「沒有您們就沒有今天的我」，謝謝您們！今後我會繼續努力，“I love you all”！

臺灣少年矯正學校暨輔育院對 身心障礙犯罪學生之服務現況

摘要

本研究旨在探究少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況及校際間在現況上的異同，遂採取能反映當前資料的「個案研究」設計，經由深度訪談 19 位研究參與者、簡易觀察、非干擾性測量三種方式，蒐集「幸福輔育院」和「曙光學校」（學校化名）兩個「個案」在「教師專業發展、專業團隊合作、家長參與、類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」九個服務向度的資料。研究者考量各向度間會有部分重疊或具有相關性，於是將九個向度再歸納成「教師專業合作及家長服務現況」和「對身心障礙犯罪學生的服務現況」兩大類別，依照這兩大分類整體闡述本研究的研究結果，希冀全面性掌握本研究的方向。

本研究在「教師專業合作及家長服務現況」的結論有三：（1）兩校都辦過特教研習，甚至藉由系統化的特教研習或凝聚校內具理想性教師的力量，以逐步提升教師跨領域的專業知能；（2）兩校都以全校性的短期活動為主，並適度引進或整合社會資源，但「曙光學校」還為部分或全校學生設計長期性的活動；（3）兩校因家長素質或單位性質相似而對於家長參與犯罪子女教育事務傾向保留，但仍會視（身心障礙）犯罪學生情況調整。而「對身心障礙犯罪學生的服務現況」上，也包含三個結論：（1）「曙光學校」對於身心障礙犯罪學生的教育服務較能適性化，「幸福輔育院」補校教師制度則能提供去標籤化的特教交流平台；（2）兩校在班級規模、人員編制、教育人員的特教知能多寡或專業間分權的差異，使得在傳遞身心障礙犯罪學生資訊現況上有所異同；（3）兩校行政職務各以司法、教育專業者擔任，致使對於創新少年矯正教育的態度略

有不同。綜合上述結果可知，兩校對身心障礙犯罪學生的教育逐漸邁向適性化。最後，研究者以本研究的研究結果為基礎，分別對相關單位（含「法務部」、「法務部矯正署」、「幸福輔育院」、「曙光學校」）、未來研究方面提出懇切的建議，謹供日後參考。

關鍵詞： 1.少年矯正學校 2.少年輔育院
 3.身心障礙犯罪學生 4.服務現況

The Current Educational Services for Students with Disabilities/ Delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School in Taiwan

Abstract

This study aimed to explore the current educational services for students with disabilities/delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School, and the similarities or differences between the two schools. The research was a multiple case study design, including two cases called “Shu-kuang” and “Hsing-Fu” high schools, and nine educational service categories called “Teacher Professional Development, Collaborative Team, Parents’ Participation, Types and Characters, Identification and Placement, Course and Measurement, Transition and Follow-up, Behavior management, and Physical Environment”. In order to collect these data mentioned above, this study methods involved in-depth interview, simple observation and unobtrusive measures, especially interviews were conducted with 19 participants who worked in the schools. Moreover, because the aspects of educational services would be overlapped or relative with each other, the author reclassified those categories into two large categories, which were called “the current services for parents’ , teacher’s professional development and collaborative relationship” , and “the current services for the incarcerated student with disabilities”. There were six findings of these two large categories which showed that current educational services for students with disabilities/ delinquency in the schools have become more

appropriate for them. According to the results of the study, the author provides some suggestions for relative units (including the Ministry of Justice, the Agency of Corrections, Ministry of Justice, “Shu-kuang” and “Hsing-Fu” high school) , and the future researchers.

Keywords: 1. Juvenile Correctional School 2. Juvenile Reform School
3. students with disabilities/ delinquency 4. current educational services

目次

表次.....	XI
圖次.....	XII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	6
第三節 名詞解釋.....	7
第二章 文獻探討.....	11
第一節 時代風向引領少年矯正教育的變革與調適.....	11
第二節 少年矯正教育和特殊教育的交集.....	23
第三節 少年矯正教育服務對象和現況.....	28
第三章 研究方法.....	59
第一節 研究設計.....	59
第二節 研究步驟.....	69
第三節 研究場域與研究參與者.....	71
第四節 研究工具.....	75
第五節 資料蒐集與分析.....	80
第六節 研究品質.....	83
第四章 結果與討論.....	87
第一節 教師專業合作及家長參與的結果.....	88
第二節 對身心障礙犯罪學生的服務現況結果.....	104
第三節 研究結果與過程的綜合討論.....	149
第五章 結論與建議.....	163
第一節 結論.....	163
第二節 建議.....	168
參考文獻.....	175
附錄.....	189
附錄一 邀請函.....	189
附錄二 研究參與者同意書.....	190
附錄三 校(院)長同意書.....	191
附錄四 簡易觀察蒐集指引.....	192

附錄五	檔案文件蒐集指引	194
附錄六	檔案資料分析表	195
附錄七	公文函	197
附錄八	曙光學校校外研究案申請書	199
附錄九	授課教師兼班級導師訪談大綱	200
附錄十	資料編號說明	202
附錄十一	轉錄系統表	204
附錄十二	三角驗證紀錄表	205
附錄十三	參與者檢核紀錄表	206
附錄十四	研究活動和省思日誌	207
附錄十五	可靠性和可驗證性審核說明	208
附錄十六	個案研究的品質指標	209
附錄十七	審核者同意書	210

表 次

表 2-1 民國 99 年 11 月底的少年矯正學校暨輔育院學生／受刑人的罪名.....	20
表 3-1 少年矯正學校暨輔育院參與人員訪談次數表	65
表 3-2 少年矯正學校暨輔育院參與人員基本資料表	73
表 4-1 身心障礙與一般犯罪學生的案名、刑期和障礙類別統計資訊	106

圖 次

圖 3-1 研究流程圖	70
-------------------	----

第一章 緒論

本研究希冀從特殊教育的觀點出發，了解國內少年矯正學校暨輔育院對於身心障礙犯罪學生所提供的服務現況，並解析我國結合司法和教育制度的少年首創的矯正機構的服務現況特色，以期提供日後向上提升的建議及瞻望。本章共三節，以第一節〈研究背景與動機〉作基本表述，第二節〈研究目的與研究問題〉提出主要觀點，第三節〈名詞釋義〉分述重點概念。

第一節 研究背景與動機

少年矯正教育（juvenile correctional education）的實施法源，在我國《特殊教育法》（1984）第廿一條已明文規定：「少年監獄、少年輔育院及社會福利機構附設私立特殊教育班，應報請主管教育行政機關核准後辦理。」隨後亦持續納入於《特殊教育法》（1997、2001、2004、2009）。吳怡慧（2008）提及國內將少年矯正教育視為特殊教育的服務形式之一，但這卻也是臺灣教育系統內長期被忽視的一環。

教育系統雖然與時俱進，但青少年犯罪已被國際社會列為世界第三大公害（李義軍，2008），是世界各國普遍關注的社會問題，以新加坡為例，2010上半年的《犯罪形勢》（Crime Situation for Jan-Jun 2010）（Singapore Police Force, 2010）指出：「非法洗錢和性騷擾案件的盛行」、「少年參與犯罪」兩項為新加坡主要的犯罪議題；殷曉菲、潘秀瑋和塗有明（2009）則進一步探究「少年犯罪」議題可側面反映出某一社會文化、道德素養和精神面貌，曝露社會某些層面的弊病與隱憂。國內對於「少年犯罪」的議題，歷年側重實行少年犯罪防治計畫或行動方案等預防措施，但在「犯罪少年的需求」議題上，自1997年成立少年矯正學校以後，少年矯正教育多由少年矯正學校暨輔育院各自推動，以降低犯罪少年的再犯率，這種作法雖能達成一部分因應效果，卻不易根治隨社會進化而滋生

的犯罪污染源，對少年矯正教育需求的整體掌握仍有待強化。當務之急，還必須正視「少子女化」、「少年犯罪的社會案件」、「歷年少年犯罪率和再犯率」這三項趨勢的威脅，可知為有效因應日新的危機，我國少年矯正教育的創新和改革已如箭在弦上，勢在必行，臺灣司法矯正系統必須盡早未雨綢繆，才能有效調適未來少年犯罪日增所帶來的社會衝擊，這是有效落實少年矯正教育的迫切課題。

國內少年矯正教育面臨的第一項趨勢是：「少子女化」。行政院內政部（2008）曾訂定《人口政策白皮書》提供相關推動政策和願景，以便因應新人口議題所引發的衝擊，其中，對於少子女化議題的〈人口變遷趨勢及問題分析〉方面，顯示我國自 1950 年後持續降低的總生育率，至 2009 年總生育率僅為 1.0 人；同時依據「美國人口資料局（U.S. Population Reference Bureau）」（2009）的調查，臺灣已成為目前全世界總生育率最低的國家。這兩份資料都提出了嚴肅的警訊，「少子女化」將無可避免的衍生出國家競爭力、老幼照護、財政收入、教育發展、生態環境、永續發展等負面效應。行政院衛生署（2004）如果僅以提倡「鼓勵生育」衛生教育宣導計畫來因應，可能會過於輕忽此趨勢對整體社會結構的骨牌式衝擊。癥結在於，現行臺灣教育關注的焦點不應局限在普通教育和特殊教育（含資賦優異教育、身心障礙教育），更需要將「少年矯正教育」納入整體規畫，預作周全的擘劃，運用少年矯正教育阻斷犯罪少年的舊習。如李庚霈（2003）所言：犯罪少年常因「犯罪」的標籤陰影而無法順利就業，直接或間接導致其終生都糾結在犯罪的惡性循環中，對於社會而言，不僅造成人力資源的浪費、徒增社會感化成本，同時也妨礙經濟計畫的推動與發展。

國內少年矯正教育面臨的第二項趨勢是：少年犯罪的社會案件逐年增加。國內層出不窮的少年犯罪社會新聞已經屢見不鮮，例如：「22 歲的郭志勇在交付保護管束期間又再犯案」（白錫鏗，2010）、「翁奇楠命案的涉案槍手為年僅 17 歲多的廖國豪」（許國禎等，2010）、「16 歲范姓少年在路上見黎姓少年不順眼便持西瓜刀將其砍成重傷」（黃彥瑜，2010）、「15 歲黃姓少年因哥哥在外積欠

賭債而被迫搶超商」(沈如峰, 2010)、「互瞄引發口角, 16 歲陸姓少年糾眾當街砍 14 歲劉姓少年」(張祐齊, 2010)……, 在在顯示我國「少年犯罪」的暴力問題儼然已成為社會治安的一大殷憂。少年犯罪本身為一複雜且多元的整合型問題, 會隨著社會快速變遷而異動變形, 因此, 有經常檢討政策和措施的必要性(盧鐵榮、蔡紹基、蘇頌興, 2005)。國內目前對於少年犯罪防治應兼具「處理虞犯或犯罪少年」和「如何管理少年犯罪問題」二方向(周儉嫻, 2004), 本研究關注的議題以前者為主, 從特殊教育的觀點切入, 探討當前少年矯正教育實施的現況, 並尋求調適的對策。

國內少年矯正教育面臨的第三項趨勢是: 近年少年犯罪率雖有往下降的趨勢, 但仍占有相當比例。李庚霽(2003, 第 3 頁)綜合文獻資料提到:「少年犯罪是成年犯的縮影, 而少年犯罪有低齡化之趨勢。」為避免少年終身纏繞在犯罪循環中, Monfore(2005, p. 1)提出:「協助少年習得教育技能是預防犯罪和降低虞犯的最有效的取向之一。」Parkinson 和 Steurer 在 2004 年研究也指出「有效的矯正教育可以減少犯罪少年再犯率約 25 至 30%」(引自 Kai Yung & Heng, 2008, p. 58), 呼應了我國少年矯正學校暨輔育院從「刑罰型」轉變為「教育型」的始意。在統計犯罪少年方面, 從法務部保護司《少年兒童犯罪概況及其分析》(2010)的統計表中, 可知歷年犯罪少年的人數在 2008 年至 2009 年間不再逐步下降, 而是呈現略有起伏變化的狀態; 不僅如此, 少年與兒童的犯罪型態更漸趨暴力化、多樣化。雖然這幾乎是世界各國的趨勢, 卻也顯示我國犯罪少年的處遇和管教模式必須更落實創新, 才能有效符合社會安穩發展的需求。綜合上述三項趨勢, 可知一般犯罪少年的受教和再犯議題, 迫切需要更有力的關懷和錦注, 但研究者有感於雙重弱勢的身心障礙犯罪少年窘境較一般犯罪少年更亟需解決, 以及此相關研究相對較為貧乏, 因此, 將研究的對象轉移至身心障礙犯罪少年身上。

雖然我國未來社會發展必須正視犯罪少年矯正教育, 但真正引發研究者對國

內身心障礙犯罪少年矯正教育注目的動機有三：首先發源於家父的薰陶，以及後來蒐集文獻過程的意外收穫。最初的契機是：家父曾任職於隸屬法務部矯正署的少年矯正學校，經常在生活中與研究者分享該校的生活點滴，以及少年矯正學校間的互動發展，受到他多年言教與身教的薰陶，讓研究者對司法系統遇上教育系統所產生的火花特別留意，終於啟發了對於少年矯正學校暨輔育院的興趣；但在撰寫〈美國近十年特殊教育六大名校博、碩士論文主題的分析〉（施安琪，2010）以前，還僅僅停留在好奇的階段，覺得特殊教育和少年矯正教育是兩個截然獨立的系統，少年矯正學校暨輔育院仍是高牆圍繞的隔離之處。

其次，促使研究者定心研究的關鍵是：去年為延續大學時期對特殊教育的理想，開始瀏覽國外博、碩士論文的研究領域，主要參照 2009 年《美國新聞與世界報導》（US News & World Report）排名前六名的指標性特殊教育研究所於近十年發表的博、碩士論文主題。在分析的過程中，發現 Boerman（2002）、Moody（2002）、Tidwell（2003）三篇竟以少年犯罪者為對象的研究，說明特殊教育和少年矯正教育間可能存在的交集。之後，施安琪（2011）在〈臺灣當代特殊教育博、碩士論文主題的發展趨勢〉一文中，整理臺灣特殊教育從 1987 年至 2009 年間，計有 2210 篇博、碩士論文主題，卻發現國內特殊教育的博、碩士論文主題範圍多以特殊教育學校、普通學校的特教班或資源班為限，關於少年矯正學校的特殊教育主題不僅幾乎闕如，甚至毫無關注，更遑論針對身心障礙犯罪少年的議題。面對這樣的差距，引發研究者欲深入研究這塊領域的動機，一方面可以完成家父慇懃的期許，另一方面也可以為國內少年矯正學校暨輔育院提供更開闊的視界。

最後，以身心障礙犯罪少年為研究參與者的原因是，全體犯罪少年屬於異質性高的群體，Nelson、Sprague、Jolivette、Smith 和 Tobin（2008）提及最常見的身心障礙類型是學習障礙、情緒行為障礙、智能障礙、語言障礙四種，顯示身心障礙犯罪少年可能會因為本身出現學習、情緒、行為、智能四方面的困擾，導致

學業表現不佳或學習落後的情況。不僅如此，在失業率方面，Bullis 和 Yovanoff (2006) 研究指出，身心障礙犯罪少年和一般犯罪少年在假釋後的 12 個月內，前者的失業率是後者的 2.5 倍，甚至重返矯正機構比前者多出 1.83 倍的可能性。但可喜的是，此一研究也提到可能脫離上述困境的策略，即犯罪少年在收容期間完成職業課程，則可改善犯罪率和提升就業率。雖然如此，但這群少年常常沒有機會接受相關的職業準備訓練，甚至患有心理疾病的監獄受刑人常在監獄本位的工作計畫中被排除（“Report Slates Lack of Vocational Training for Mentally Ill Offenders”，2009）。因此，提供身心障礙犯罪少年適性的教育服務，遂即成為少年矯正教育的一大關鍵。

為全面性了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況，研究者以特殊教育的觀點切入，在原定的研究計畫中提到「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」這八個服務向度，考量身心障礙犯罪學生從疑似身心障礙的身分，到離校後轉銜之間所需的專業服務。然而，經過整理分析實地蒐集的資料後，認為應增加身心障礙犯罪學生的「類型與特質」現況向度，一方面研究參與者在訪談時都會不經意提到學生的特質為何；一方面也因為國內對於身心障礙犯罪學生在學習、行為或生活上的特質鮮少著墨。另外，身心障礙犯罪學生的「類型與特質」為提供所有特殊教育服務的重要參考依據，不僅能深入了解「鑑定與安置、課程與評量、行為管理、物理環境、轉銜與追蹤」這五個服務現況，以有效符合學生所需的特教服務，延伸至「教師的專業發展」、「教師的專業團隊合作」和「家長參與」這三個向度，則更能考量學生接受到的教育品質、需要的親情關懷、出校的生活適應三種情況。因此，了解國內二所少年矯正學校暨輔育院在向度上的現況和校際間的現況差異，可作為少年矯正機構在提供身心障礙犯罪學生服務上參考，尋求更寬闊的成長空間。

第二節 研究目的與問題

依據上述的研究背景與動機，本研究所設定的目的與問題，分述如下：

壹、研究目的

- 1.探討二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況。
- 2.分析二所少年矯正學校暨輔育院對於身心障礙犯罪學生服務現況的異同。

貳、研究問題

以上述兩項研究目的為基礎，本研究探討的研究問題如下：

- 1.二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的整體教育服務現況為何？
 - 1-1 二所少年矯正學校暨輔育院教師專業合作及家長服務的現況（含教師的專業發展、專業團隊合作和家長參與）為何？
 - 1-2 二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況（含身心障礙犯罪學生的類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境）為何？
- 2.二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生服務現況的異同為何？
 - 2-1 二所少年矯正學校暨輔育院在教師專業合作及家長服務現況的異同為何（含教師的專業發展、專業團隊合作和家長參與）？
 - 2-2 二所少年矯正學校暨輔育院在提供身心障礙犯罪學生服務現況的異同為何（含身心障礙犯罪學生的類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境）？

第三節 名詞解釋

本研究提及的重要名詞，分項定義陳述如下：

壹、少年矯正學校

少年矯正學校的催生，受到 1997 年陳進興綁架白曉燕並撕票的暴力事件影響，再加上陳進興在少年階段曾接受過少年輔育院的相關輔導教育，促使謝啟大等幾位立委對於感化教育制度的研討，以及追緝罪犯而浪費龐大的社會資源問題，採取訴諸法律制定的方式，希望經由國家立法的程序，建立少年監獄和少年輔育院進行改制的法源，以加強少年犯罪的早期矯治，於同年立法院三讀通過《少年矯正學校設置及教育實施通則》（黃如慧，2005）。依據上述通則，我國於 1999 年分別成立國內首創的二所少年矯正學校，包含由「高雄少年輔育院」改制的「明陽中學」，以及在新竹另成立的「誠正中學」，目的在使少年受刑人及感化教育受處分人經由學校教育來矯正不良習性，促其改過自新，適應社會生活。然而，本研究稱的「少年矯正學校」僅指「曙光學校（化名）」，因為「黎明學校（化名）」在 2010 年 1 月至 2011 年 2 月間，僅有一名藥物性精神病的學生且已出院，與本研究旨在了解少年矯正機構對身心障礙犯罪學生的服務現況可能較不符合，因此，不納入研究範圍。

貳、少年輔育院

臺灣於 1956 年在新竹、彰化、高雄三個地區成立「少年感化院」，並於 1958 年至 1959 年間將這三所感化院更名為「臺灣省立桃園少年輔育院」、「臺灣省立彰化少年輔育院」和「臺灣省立高雄少年輔育院」。依據《少年輔育院條例》（2010）第一條規定：「少年輔育院，依法執行感化教育處分，目的在矯正少年不良習性，使其悔過自新；授予生活智能，俾能自謀生計；並按其實際需要，實施補習教育，得有繼續求學機會。」然而，依法實施的補習教育，會有業務監督和教師待遇等問題無法徹底解決（黃徵男，2002），再加上社會觀感問

題，因此，在《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第八十三條明定：「本通則施行後，法務部得於六年內就現有之少年輔育院、少年監獄分階段完成矯正學校之設置」，目前少年矯正學校僅有由「臺灣省立高雄少年輔育院」改制而成的「明陽中學」和新設的「誠正中學」這兩個學校。「臺灣省立桃園少年輔育院」和「臺灣省立彰化少年輔育院」則仍維持原本的體制，但因無法順利改制和成立法務部矯正署的緣故，又先後更名為「臺灣桃園少年輔育院」和「臺灣彰化少年輔育院」，現稱「法務部矯正署桃園少年輔育院」和「法務部矯正署彰化少年輔育院」。本研究稱的「少年輔育院」僅指「幸福輔育院（化名）」，因為研究者在遞送資料申請研究入校的過程中，「希望輔育院（化名）」覺得本研究與學校的性質不符合而婉拒，遂成遺珠之憾。

參、服務現況

國內對於探討少年矯正教育暨特殊教育的研究僅有 Wu（2004）一篇，以多元智能理論為基礎，探討少年矯正學校教師在「專業發展」、「課程與教學」、「行為管理」、「安置與轉銜」這四項的填答狀況，與本研究旨在探討臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生服務現況的主題，兩者在研究參與者的選取和理論依據相當不同，因此，研究者嘗試從我國的相關法規、少年矯正教育的有效實施方式和困難三方面，尋求本研究希望探究的服務現況層面。從分析特殊教育服務提供給身心障礙學生的流程、《特殊教育法》（2009）、《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）、《少年輔育院條例》（2010），和國內外相關文獻（吳怡慧，2008；Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen & Jolivette, 2009; Leone, 1994; Morris & Thompson, 2008; Robinson & Rapport, 1999; The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice, n.d.-b ; The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice, 1998），歸納整理出：「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」八個向度。然而經過整理分析實地蒐集的資料後，又發現

研究參與者在訪談時都不經意地提及身心障礙犯罪學生的類型與特質，有鑒於國內在這方面的研究很有限，遂決定新增「類型與特質」這個服務向度。

上述九個服務向度，可依對象差異再細分成「教師專業合作與家長參與」、「對身心障礙犯罪學生的服務現況」兩個層面，如下：

1. 「教師專業合作與家長參與」方面，包含「教師專業發展」、「專業團隊合作」、「家長參與」三個向度，分別述說如下：（1）以「教師的專業發展」的向度，分析少年矯正教育教師本身的專業知能，分成教師專業品質的把關、學校給予教師的支持服務、少年矯正單位教師應具備的資格條件這些內涵；（2）以「專業團隊合作」的向度，探究不同專業人員間彼此的互動性，從專業間的溝通管道、資料轉銜的策略、互動合作、引進社會資源四方面闡述現況，分析兩校建立不同專業間的溝通橋樑或分配教育資源的異同點；（3）「家長參與」的向度，則是從（身心障礙）犯罪學生家長參與子女教育的管道、家長代表的功能，以及校方對於家長參與子女教育的態度這三個方面，討論身心障礙犯罪學生家長在參與子女教育的角色定位。

2. 關於「對身心障礙犯罪學生的服務現況」部分，主要從「類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」七個向度著眼，分別述說如下：（1）在「類型與特質」的向度上，希望了解少年矯正單位內身心障礙犯罪學生的障礙類別，以及他們在校的處遇是否會受本身的特徵、學生間的次文化而有異同；（2）「鑑定與安置」向度旨在探究全國矯正機構統一新生入校三項測驗的成效、在校內執行身心障礙鑑定和身心障礙犯罪學生的安置現況；（3）在「課程與評量」方面，主要說明犯罪學生在出校前應具備的能力、上課或考試是否依學生個別情況而有所調整，以及在戒護安全考量下，校方提供學生的活動類型；（4）在「轉銜與追蹤」向度上，旨在闡述身心障礙犯罪學生自入校到出校轉銜或追蹤的服務項目，以及可能存在的局限性；（5）「行為管理」向度上，探究目前少年矯正學校

暨輔育院對犯罪學生管教的理念或策略，以及零體罰、歷年犯罪學生的演變或身心障礙學生的特徵而出現的限制；（6）「物理環境」部分，主要從校方的空間設計、教室設備器材、內部網路設置、圖書管理四項資源，評估對身心障礙犯罪學生學習上的限制或裨益。

第二章 文獻探討

由於專論臺灣少年矯正學校暨輔育院的學位論文和參考文獻極為有限，尚屬未開發的學術領域，故本章僅分成三節來探討文獻背景：時代風向引領少年矯正教育的變革與調適、少年矯正教育和特殊教育的交集、少年矯正教育服務對象與現況，俾便了解國內少年矯正教育的沿革，並藉著探討少年矯正學校暨輔育院的相關文獻，概略闡釋身心障礙犯罪少年的服務情況。與一般研究方式不同的是：研究者一改傳統從心理學、犯罪學和輔導諮商學的角度了解一般犯罪少年的現況，轉向採取整合相關文獻後，試圖從特殊教育服務的觀點出發，探討少年矯正機構對身心障礙犯罪學生提供服務的現況，作為探究國內二所少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生服務現況的基礎，進而藉助研究方法得出可行的結論。

第一節 時代風向引領少年矯正教育的變革與調適

臺灣少年矯正教育的緣起和轉化，受時代風潮的影響頗大。本研究的資料蒐集多以《歷史印記——百件珍貴獄政檔案》（法務部，2009）、「獄政博物館」網站資料（2009）、〈日治時期臺灣「不良少年」的誕生〉（王珮瑩，2010）三項為主，闡述國民政府在大陸時期和日據時期兩種同中有異的犯罪少年處遇型態如何演變至今日的少年矯正教育，不僅立法的角度從刑罰轉向保護和教育，連少年矯正機構的體制也進行大幅度的改革，其中包含學校組織、人員配置、收容對象三方面的變革。在時代風向的引領下，國內四所少年矯正機構可能因為適用法源或行政制度的迥異，而在提供身心障礙犯罪學生的服務方面出現質量上的差異。以下分成「法源依據的分歧」和「內部規畫」兩小節，依次闡述。

壹、法源依據的分歧

臺灣對於少年犯罪的處遇，先後經歷重刑罰、刑罰和教育並重、偏重教育三個階段，因為政權一再移遞變遷，導致法源上出現兩個分歧點：一為 1949 年前

國民政府在大陸的司法制度和日本殖民臺灣所實施的司法管轄，這兩個不盡相同的司法體系，直到國民政府接收並播遷至臺灣以後，才逐漸整合為一個相融的系統；二為 1997 年公布施行《少年矯正學校設置及教育實施通則》後，法務部原預定於六年內完成矯正學校的設置，將「新竹少年監獄」、「臺灣桃園少年輔育院」、「臺灣彰化少年輔育院」、「臺灣高雄少年輔育院」四所收容犯罪少年的機構全面學校化，後來卻因為刑事政策的轉向，桃園和彰化二所少年輔育院未能及時改制為矯正學校；稍後又因為時勢轉移，另分為「少年矯正學校」和「少年輔育院」兩種適用不同法源的少年矯正教育機構（法務部，2009），與初衷不同。有鑒於政策斷續變革的影響，在考量未來少年矯正學校暨輔育院的教育走向時，必須全面整體規畫且以立法明確執行，否則又可能會出現同樣接受感化教育的犯罪少年卻面臨不同處遇的情況。以下分成三個時期論述不同的法源依據：

一、日據時期犯罪少年的處遇

日據時期犯罪少年的處遇，可追溯至 1908 年（明治 41 年）日本新刑法的公布，明定「14 歲以下的少年不負刑事責任」，必須仰賴其他輔教方式，即設立感化院，針對未滿 14 歲的犯罪少年進行感化教育；為順應此政策，臺灣總督府遂於隔年（1909 年）在臺北設立全臺灣第一所感化院，命名為「成德學院」，冀望解決犯罪少年和不良少年的問題（王珮瑩，2010）。後來，又因為管理少年犯罪的成效不彰，臺灣總督府便依據 1922 年（大正十一年）4 月府令第九十六號監獄及支監的名稱，將各地「監獄」更名為「刑務所」，同時也設立臺灣第一所專門收容少年犯而命名為「新竹少年刑務所」的機構，在歷史上具有落實法律要求分別監禁成年犯及少年犯的意義（法務部，2009）。一戶二郎曾經在 1926 年描述「新竹少年刑務所」的情況：「由於臺灣女子二十歲以下的犯罪者相當稀少，因為經費的關係，同樣在新竹少年刑務所收容」（引自王珮瑩，2010，第 127 頁），可知當時曾採取男、女受刑犯共同收容的措施，容易引發所內秩序的混亂，滋生感化的枝節。

二、國民政府在大陸時期犯罪少年的處遇

清朝末年國勢衰落，西洋各國開始對清廷多方威嚇壓迫，人權觀念逐漸東傳，民間也掀起指責司法黑暗的潮流，中原大地的犯罪少年處遇需求日漸萌芽。1902年（光緒28年），兩江總督劉坤一、湖南總督張之洞聯名向清廷奏請改良獄政，至1906年（光緒32年）才將「刑部」改為「法部」，下設「典獄司」專責改良司法監獄，風氣所開，直接間接影響了革命軍從武昌起義至民國成立後對於獄政興革的注重程度，國民政府先依據〈臨時約法〉將「法部」改為「司法部」，「典獄司」改為「監獄司」（林茂榮、楊士隆，2010），並且仿效日本而公布刑法（王珮瑩，2010）。然而，受限於戰爭頻仍和國家經費短絀的窘境，直至1922年才由佛教團體成立第一所感化院——「香山感化院」，感化教育因此受到社會的重視，國民政府隨後公布《感化學校規則》，且於隔年更名為「北京感化院」（王珮瑩，2010）。另外，國民政府在大陸時期的感化教育之伊始，以北京的「司法部」於1924年通令各省監獄將幼年犯送往「北京感化院」接受感化教育作為基準點（法務部，2009）。

中國少年監獄的設置始於1933年，在濟南成立中國第一間少年監獄，主要仿效日本「小田原少年刑務所」兼具學業與職業上的訓練（王珮瑩，2010）。爾後，雖屢有增設少年監所的提議，但限於經費困窘而屢屢作罷；到1948年向美國政府請求以「援華難童經費」支應所有工程款項，才籌設了「上海少年監獄」，當時犯罪少年的處遇問題已受到重視。在此時期，法律的編訂也逐步形成，如國民政府「司法行政部」（今「法務部」前身）在1935年公布〈審理少年案件應行注意事項〉第十五條，和1946年《監獄行刑法》，前者主要內容在知會法官及檢察官注意少年事件的判定，後者則是對少年犯有特別的規定如設立少年監獄、調查少年身心健康各項背景資料、給予適當教育等（蔡德輝、楊士隆，2003）。由此可知，國民政府1949年播遷來臺以前，已經陸陸續續建立有關犯罪少年的法源和安置場所。

三、國民政府遷臺後的犯罪少年處遇制度

臺灣犯罪少年的處遇在 1949 年國民政府遷移至臺灣之際，百廢待興，部分承襲日據時期的舊制和建築，亟需重新整頓和改革，尤其，對於迫切需要解決的少年犯罪問題，「臺灣省政府」在 1953 年設立「高雄少年教養院」以因應，這是間專門收容南部不良少年的機構（林萬億，2006）。隔二年，「司法行政部」（今「法務部」）完成六章九十條的《少年法》初稿（周愷嫻，2006），卻延至 1962 年才正式公布，並更名為《少年事件處理法》，法條的內容也有大幅度的修改，從原本保護優先主義的思想，轉向少年犯罪預防的社會防衛態度（郭豫珍，2005）。另外，政府遷臺以後少年矯正教育的肇始，源自 1956 年在新竹少年監獄內規畫專區設立「省立臨時少年感化院」，之後二度搬遷至「臺灣省立桃園少年感化院」，即「臺灣省立桃園少年輔育院」的前身（黃徵男，2002）。同年，在彰化和高雄地區分別成立「臺灣省立彰化少年感化院」和「臺灣省立高雄少年感化院」，後因「感化」二字不利於少年形象，遂於 1959 年將三所感化院更名為「臺灣省立○○少年輔育院」（林萬億，2006）。爾後，又因三所少年輔育院辦理的績效不彰，引起專家學者的批評和社會輿論的詬病，遂於 1981 年由法務部收回接管，隸屬「監所司」，再統一改稱為「臺灣○○少年輔育院」，才使國內少年矯正機構規模趨於完備（黃徵男，2002）。

回溯我國少年矯正教育歷史，《少年輔育院條例》於 1957 年首度公布施行，第四十條第二項即提到：「入院前原在中等以上學校肄業，或已完成國民教育而適合升學之學生，應在院內實施補習教育。」為有效推動少年矯正機構的補習教育，法務部遂依《私立學校法》（1974）、《補習教育法》（1976）規定，分別在「臺灣新竹少年監獄」、「臺灣桃園少年輔育院」、「臺灣彰化少年輔育院」和「臺灣高雄少年輔育院」四所少年矯正機構內自行辦理補校業務，但受限於客觀環境、法律條文規範、經費和師資而難以彰顯成效（黃徵男，2002）。後來雖在 1990 年遵照「行政院」第二十八次治安會報提示，進行少年監獄和少年

輔育院補校的改制，轉與少年矯正機構所在地的一般國民中小學、高級進修補習學校合作，正式成立一般各級學校補校分校，但仍有教學效果不佳、業務無法監督、教師待遇等問題無法解決，因而在 1994 年決議由法務部速訂《少年矯正學校條例》（後更名為《少年矯正學校設置及教育實施通則》），以便有效解決補校分校所帶來的困擾（黃徵男，2002）。

《少年矯正學校設置及教育實施通則》（1997）公布施行後，將「臺灣新竹少年監獄」改成「臺灣新竹監獄」，「臺灣高雄少年輔育院」也改制為「明陽中學」，再另設「誠正中學」，這兩所中學是國內首創的少年矯正學校。然而，桃園和彰化少年輔育院至今仍然尚未改制成功，如果希望將少年矯正教育徹底整合，勢必在法律和政策面上要有所調整，就可能牽涉到桃園和彰化少年輔育院是否適合改制成少年矯正學校的議題。此一議題至少可以從執行需求、最高容額二個角度切入探討，在政策轉變的同時應有較周全的考量：（1）從執行需求上著眼，政策轉變往往顯得倉促，配套措施尚未完全，例如「誠正中學」的建築原是以少年觀護所為設計基礎，最高容額僅一百名學生（姚清輝，2004），但因為政策的異動，轉型為少年矯正學校後，間接導致原「新竹少年監獄」的受刑人必須轉移至「明陽中學」，因為「誠正中學」的建築設計可能會有安全疑慮；（2）倘若從最高容額角度切入，少年輔育院的班級人數為少年矯正學校的兩倍，因而貿然進行改制時，可能衍生出無法完全收容犯罪少年的社會性問題。

上述桃園和彰化少年輔育院改制與否的問題雖然仍有待探討，但可以看出政府對於少年矯正教育業務的態度趨於整體化的思維。舉例而言，有鑑於矯正體系下的矯正機構隸屬不同的主管機關，使矯正業務有日趨龐雜的窘境，加上並未設置專業專責的監督單位，容易因組織間的權限重疊而在權責或事權上有摩擦或難以劃分的問題，出現行政效率有限或虛耗行政資源的情況，尤其監獄、少年矯正學校、戒治所、少年輔育院、技能訓練所原本直屬「法務部」管轄，然而，看守所和少年觀護所卻隸屬於「臺灣高等法院檢察署」（林健陽、任全鈞，2010；法

務部矯正司，2010），政府基於整體化的調適，遂於 2011 年 1 月 1 日成立「法務部矯正署」，力求改進矯正組織結構分歧的問題，將原先隸屬矯正體系下的七種類型的機關，全歸入「矯正署」統一管理，少年輔育院亦更名為「法務部矯正署○○少年輔育院」，如《法務部矯正署組織法》（2010）第一條規定所示。另外，又依據《法務部矯正署少年輔育院辦事細則》（2010）第四條規定，將原本的「教務組、訓導組、保健組、總務組」更換為「教務科、訓導科、衛生科、總務科」，編制擴張後，連帶促進人事的周全，例如：「組長」改為「科長」。一連串的改制，顯示少年矯正教育對於當代臺灣社會的重要性已不容忽視，且應隨時代的遞嬗而創新突破。

貳、內部規畫

1997 年「立法院」三讀通過《少年矯正學校設置及教育實施通則》後，已在國內少年矯正教育圈投下震撼彈，直接衝擊「新竹少年監獄（新竹監獄的前身）」、「臺灣桃園少年輔育院」、「臺灣彰化少年輔育院」、「臺灣高雄少年輔育院」四所少年矯正機構。變革的範圍從少年矯正機構的名稱擴張至整個學校的運作體制，進行大幅度的創新和修正，目的在減少弊端的產生，作更周全的接納。。以下從學校組織、人員配置、收容對象三方面進行論述，比較四所少年矯正機構間的相異處，以便了解國內對身心障礙犯罪學生的服務可能會因其所處的矯正機構而在教育服務上形成差異；以及因為官方缺乏這方面的統計數字，間接導致身心障礙犯罪少年的服務議題長期受到忽略。

一、學校組織的規範

國內首創的兩所少年矯正學校——「明陽中學」和「誠正中學」於 1999 年 7 月 1 日正式啟動校務，少年矯正學校在學校名稱和學校組織架構上，都與少年輔育院有所不同：第一，在學校名稱上，依《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第十一條的規定，少年矯正學校以「中學」的理念設置，遂在學校名稱上由「少年輔育院」轉變成「某某中學」。第二，關於學校組織方面，在分析

《少年矯正學校設置及教育實施通則》第十二條、《少年輔育院條例》（2010）第八條、《國民教育法》（2010）第十條和《法務部矯正署少年輔育院辦事細則》（2010）第四條規定後，略知改制後的少年矯正學校與少年輔育院至少有三項差異：（1）少年矯正學校將一般各級學校所設的「輔導室」提高為「輔導處」，以強化輔導校內學生的心理和行為問題（黃景良，2000）；（2）「警衛隊」在少年輔育院的體制內，原隸屬「訓導組」轄下，但因為考量收容學生的特殊性，將「警衛隊」獨立於「訓導處」，以有效維護校內安全；（3）少年矯正學校相較於一般國民中小學的組織架構，僅增設「政風室」和「警衛隊」，較傾向司法系統的運作之外，其餘差異不大。因此，少年矯正學校暨輔育院兩者在組織架構上，除上述三項差異，其它幾乎相差不遠。

當初設置少年矯正學校的目的，是能更貼近犯罪少年的需求，遂在法律條文上，針對各處室的設計進行更動，因此直接影響行政的內部運作，舉例而言：依據《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第五條，少年矯正學校增設「矯正教育指導委員會」以便設計符合學生的課程、教材，並定期檢討教學成效，但少年輔育院卻沒有類似的指導委員會（黃徵男，2002）。另一例則是：少年矯正學校暨輔育院因為收容不同的判刑對象（少年受刑人或接受感化教育處分者），因而在辦理學生離校手續上有所差異，以「明陽中學」、「誠正中學」、「桃園少年輔育院」為例，這三間機構的相異點在於釋放的類型、釋放的時間、收容對象的年齡、適用總統發布特赦令與否（李清泉，1999）。在收容判刑對象方面，「誠正中學」和「桃園少年輔育院」均收容受感化教育處分的男性少年，「明陽中學」則以男性少年受刑人為收容對象。

再以「釋放的類型」為例，分析這三所少年矯正機構的相異處。縱使《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第四十四條《少年輔育院條例》（2010）第廿七條都提到「應於核准命令預定出院日期或期滿之次日午前，辦畢出院手續離院。」其中，採取「受赦免者」條款作為出校時機，僅適用於「明陽

中學」男性少年受刑人和收容各地女監的女性少年受刑人，但必須依照《監獄行刑法》（2010）第八十三條規定：「受赦免者，除接續執行強制身心治療或輔導教育處分者外，應於公文到達後至遲二十四小時內釋放之。」因此，三所少年矯正機構雖然都辦理出校（院）手續，但「明陽中學」可能會比「誠正中學」和「桃園少年輔育院」多出時間上的規範。綜合上述資料可知：身心障礙犯罪少年會因犯下的罪刑、少年矯正機構的學校組織和行政制度而有不同的處遇，所以，在法院判定安置身心障礙犯罪少年的同時，應採取全面性的周全考量，包含就近安置原則、學生狀況、機構本身所能提供的服務，才能夠有效協助身心障礙犯罪少年的更生。

二、人員配置的差異

制度的異動，需要從人本思想觀念調整起，因為沒有完美無缺的制度（洪蘭，2009）。從少年輔育院轉向少年矯正學校的變革歷程中，少年矯正機構在人員配置方面也有更動，以少年矯正學校暨輔育院母法為例，分別是《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）和《少年輔育院條例》（2010），可知少年矯正學校專業人員的聘用，部分仍沿襲少年輔育院的制度，例如：班級導師、教導員（少年輔育院稱為「訓導員（導師）」）、醫生、藥師、護士等人員編制，不同處有四項，如下：

- 1.是否具有自行聘用教師的權限：少年矯正學校教師的聘用，依《少年矯正學校設置及教育實施通則》第廿二條規定：「矯正學校一般教學部及特別教學部置教師、輔導教師，每班二人，均依教師法及教育人員任用條例之規定聘任。」，這種自行招聘教師和教師的聘任資格，與一般國民中小學任用教師無異，然而因為桃園和彰化少年輔育院 2001 年 10 月 2 日簽報時，無法順利爭取 2002 年的教師員額，故無法依 2000 年預算審查決議辦理（黃徵男，2002），間接說明桃園和彰化少年輔育院尚無法完全改制，也無法自行聘用授課教師，必須視其爭取編制的時機而定。

2.專業人員的聘用有差異：除前述五種相同專業人員編制外，少年矯正學校和少年輔育院在專業人員聘任方面有出入，前者以《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第廿二和廿四條規定為基礎，聘用「醫事檢驗師、護理師、一般教學部及特別教學部教師、輔導教師」；後者則依《少年輔育院條例》（2010）第十四條聘任「心理測驗員及智力測驗員」，可見少年矯正學校的分工再細化，也更貼近一般犯罪少年的需求。

3.教（訓）導員是否身兼數職：少年輔育院的訓導員和少年矯正學校的教導員，均負責學生日常生活指導、管理及課業督導業務，但前者因為無專業輔導教師的編制，導致訓導員必須同時兼任安全管理和輔教的工作，對於學生而言，在角色轉換適應上可能有困難（姚清輝，2004）。

4.行政人員的背景會有校際差異：少年矯正學校和少年輔育院基於「環境學校化」、「觀念學校化」、「學業學校化」和社會安全議題的考量而有教育和司法專業人員進駐，但前者擔任學校行政人員以教育專業者居多，後者則以司法專業者居多，舉例而言，少年矯正學校「教務處」成員由合格教師組成（陳振盛，2004），又遴選教育專業背景者擔任校長，副校長則以司法專業者為主，可以看出「法務部」執行教育刑的決心和用心。

在考核少年矯正學校暨輔育院學生表現事宜上，主要依據《少年矯正學校學生累進處遇分數核給辦法》（1999）第八條、第九條，以及《保安處分累進處遇規程》（2006）第八條的規定，少年矯正學校分為輔導、操行和學習三項進行考核，少年輔育院則是略為不同的操行、教育和習藝成績。其中，《少年矯正學校學生累進處遇分數核給辦法》（1999）第十三條明確規範三項成績的評分者，以操行成績分數為例，「由導師會同教導員考核登記，由訓導主任初核」。然而，在少年輔育院方面，則僅說明評分的依據而沒有具體說明評分者。另外，少年矯正學校暨輔育院的班級導師在專業背景也有異同：少年矯正學校由校內教育背景出身的教師擔任，少年輔育院則多半由院內訓導員（導師）司法專業背景者擔

任，僅少數屬於教育專業背景的部分。上述資料可看出少年矯正學校暨輔育院因為適用法源不同而導致人員配置有所差異，這樣的差異直接影響少年矯正機構身心障礙犯罪學生能夠獲得哪些類型的專業服務，以及機構所提供的服務是否符合其矯正需求。

三、收容對象的特徵

我國少年矯正學校暨輔育院的收容對象依《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第一條、《少年輔育院條例》（2010）第二條規定，可知目前少年矯正機構以收容受刑人和接受感化教育處分的少年為主，由地方法院考量一般犯罪少年的罪刑輕重、個別需求和「就近安置」原則，以「明陽中學」、「誠正中學」、「桃園少年輔育院」、「彰化少年輔育院」四所機構為收容單位。為了解少年矯正學校暨輔育院收容對象的特徵，研究者上網點閱這四校架設的官方網站，蒐集其收容的犯罪少年統計資訊，將收容對象的特徵依照性別、罪名、刑期、犯罪次數、年齡五項指標進行分類，前兩項指標請參照表 2-1。然而，少年矯正學校暨輔育院的分類統計資訊，會因為適用的法源和收容對象的差異而有不同。舉例而言，《少年矯正學校設置及教育實施通則》第四十五條明文規定，一年內定期追蹤學生離校的狀況，但《少年輔育院條例》則沒有類似的硬性規定。另外，在收容對象的部分，因為僅有「明陽中學」的學生屬於刑事徒刑，收容男性少年受刑人和極少數的女性少年受刑人而增設「刑期」的分類指標，一般接受感化教育處分的男性和女性犯罪少年，實際在校的時間平均約一年六個月（姚清輝，2004），遂不需要特別提到刑期長短的問題。

表 2-1 民國 99 年 11 月底的少年矯正學校暨輔育院學生／受刑人的罪名

分類指標	明陽中學	誠正中學	桃園少年輔育院	彰化少年輔育院
性別				
男	270	276	348	209
女	0	0	0	134

（續下頁）

表 2-1 民國 99 年 11 月底的少年矯正學校暨輔育院學生／受刑人的罪名（續）

分類指標	明陽中學	誠正中學	桃園少年輔育院	彰化少年輔育院
罪名				
妨害性自主	43	15	15	20
妨礙風化罪	0	0	0	0
殺人罪	34	23	0	1
傷害罪	11	121	32	23
竊盜罪	5	7	135	148
強盜罪	146	8	8	2
搶奪罪	0	6	9	3
恐嚇罪	0	4	13	9
槍砲彈藥刀 械管制條例	2	2	3	1
肅清煙毒條例	X	0	0	0
麻醉藥品 管理條例	X	3	0	0
擄人勒贖罪	4	X	X	X
毒品危害 防制條例	25	43	77	73
其他	0	30	41	43
虞犯行為	X	14	17	20
總計	270	276	348	343

註：以「人」為單位；X 代表各校統計資訊並沒有此分類項目。

上述五項分類指標，僅能看出一般犯罪少年整體最常犯下的罪刑、男女犯罪比例的多寡，以及矯正機構的招收對象是否以男性為限。為有效區別四所少年矯正學校暨輔育院，仍可將「戶籍」作為分類的指標。舉例而言，從犯罪少年的戶籍選定安置機構，既符合特殊教育「就近安置」的理念，又可增進家人探視的便利，因此多以機構所在地作為區域劃分的依據，如：「桃園少年輔育院」專收臺灣北部地區的男性感化少年、「彰化少年輔育院」收容苗栗以南至臺東的男性感

化少年和全省感化少女、「誠正中學」收容對象原為兩間少年輔育院提供的名單進行遴選（葉眉伸，2009），今轉向由特定地方法院裁定為主，以及「明陽中學」招收全省各地的男性少年受刑人、極少數女性少年受刑人。

除了前述六項指標可作為少年矯正機構的分類基礎外，有關我國少年及兒童的整體犯罪狀況還可查閱法務部出版的《少年兒童犯罪狀況》（2010），依性質分成「全年犯罪人數、10年來犯罪概況、犯罪人口率、再犯率、主要犯罪類型、犯罪原因、個人特徵」七類進行統計。以「個人特徵」為例，分類的指標包含犯罪少年的「性別、年齡、教育程度、中輟學生之犯罪概況、在學與非在學學生犯罪類型比較、就業狀況」六個向度，雖然是從全體犯罪少年的角度進行統計，但可看出國內在犯罪少年特徵分類上，仍側重在犯罪學和一般教育背景的歸類。即使「彰化少年輔育院」自2006年起已提供特殊教育服務給身心障礙犯罪學生

（臺灣彰化少年輔育院，2010），「桃園少年輔育院」也針對學習落後學生提供補救教學措施，對於疑似身心障礙的學生更委請「桃園縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」（簡稱「鑑輔會」）進行相關鑑定工作（臺灣桃園少年輔育院，2008），但目前尚未在矯正系統和「特殊教育通報網」內建立制度化的身心障礙犯罪學生統計資訊，對於身心障礙犯罪學生的特教權益維護較為不利，因為若缺乏明確的統計數據，政府的經費預算規畫不易周全，少年矯正機構的服務資源安排也無所憑藉，易形成少年矯正教育服務的漏洞。

回顧整節內容，可看出國內目前少年矯正教育的三項脈動：

- 1.從「法源依據的分歧」所描述的少年矯正教育發展沿革，可知犯罪少年的處遇會隨著時代的波動而有影響，例如：戰爭、政爭或國家經費短絀的困擾，但整體而言，我國有關少年矯正教育的立法政策逐漸趨向細緻和整合，更能貼近犯罪少年的需求。

- 2.少年矯正學校和少年輔育院因為適用的法源不一，在學校的組織架構和人事編制上雖然有所出入，但改制後的少年矯正學校在提供犯罪少年服務上，

更貼近個別化的理念，分工較細且資源相對較多，例如：林秋蘭在 2002 年的研究發現少年矯正學校的支出成本是少年輔育院的兩倍（引自許文雄，2004）。因此，少年輔育院是否改制為少年矯正學校，仍有待進一步研討。

3.在收容對象方面，可知犯罪少年的收容採取與特殊教育類似的「就近安置」原則，目前少年矯正機構內收容對象的男女人數懸殊，以男性占絕大多數，這可能隱含著女性犯罪少年的權益較不如男性般受重視。

這些趨勢直接點出研究者在執行研究的過程中，除深入了解少年矯正學校暨輔育院對於身心障礙犯罪學生的服務現況和現況間的異同外，應注意時事脈動、校內協助的既有服務、女性身心障礙犯罪少年這三項，以全面地掌握各校實際運作的異同。

第二節 少年矯正教育和特殊教育的交集

明確的界定研究參與者，是學科研究的起點和基礎（高瑩，2007）。在早期階段，少年矯正教育和特殊教育幾乎是完全獨立的兩個學門，但因為從犯罪少年這個高異質性的群體中，發現有高比例的身心障礙犯罪少年，進而導致這兩個迥異的學術領域逐漸有重疊的區塊，即以身心障礙犯罪少年為主的相關研究，其中，盛行率最高的是智能障礙、學習障礙和情緒行為障礙（Leone, 1994）。本節主要分成兩部分，旨在討論有效在少年矯正學校暨輔育院落實特殊教育服務的基石：（1）了解我國《特殊教育法》（2009）在少年矯正機構中施行是否具有合法性，以及評估服務實施過程可能需要考量的向度；（2）分析國內常見的四項分類系統，探討不同分類標準在鑑定身心障礙犯罪少年比例上是否有差異，以作為日後設定身心障礙犯罪少年鑑定標準的參考。

壹、特殊教育法源對身心障礙犯罪少年的適用性

身心障礙少年接受特殊教育服務的比例，可能會受到某些司法權限影響而有所侷限（Leone, Meisel, & Darkeford, 2002），例如：美國《94-142 公法》的規

定，必須提供 3 至 21 歲以下的身心障礙者免費且適當的公立教育（許天威、徐享良、張勝成，2005）；然而，Rutherford、Nelson 和 Wolford（1985）的研究卻指出：在州立少年矯正機構的 33190 位犯罪少年雖然約有 92% 參與矯正教育方案，但其中 7570 位的身心障礙少年，卻僅有 23% 年能夠接受特殊教育的服務。甚至，掌管拘役和監禁身心障礙犯罪少年事務的「少年服務局（Department of Juvenile Services, DJS）」，在當地的州立計畫中，竟沒有被視為參與特殊教育篩選和鑑定過程中的一個機構（Leone, 1994）。這種未能將身心障礙犯罪少年納入少年矯正方案或特殊教育服務的導因，可能是因為在實施過程至少會遇到以下阻礙：（1）因為缺乏有效的篩選、評估和鑑定過程而無法適切地發掘和教導身心障礙犯罪少年；（2）犯罪少年的異質性高，倘若必須依照他們個別學習或行為問題而實施教學策略，可能較為困難；（3）由於犯罪少年多半來自低社經和破碎家庭，假使將家長參與視為少年矯正方案的一環，在執行上可能會四處碰壁；（4）對即將離校的犯罪少年提供有組織性的社區轉銜服務，仍有廣大的進步空間。從上述四項阻礙可知精確的鑑定和適性服務的重要性，但更雪上加霜的是：當身心障礙少年在少年矯正方案內沒有獲得符合其需求的特殊教育服務及其相關服務時，即易因違規行為而被排除在方案外（The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice, n.d.-a）。

我國《特殊教育法》（2009）第三十四條確立特殊教育服務在少年矯正學校暨輔育院內實施的合法性和可行性：「各主管機關得依申請核准或委託社會福利機構、醫療機構及少年矯正學校，辦理身心障礙教育。」雖然國內關於少年矯正機構實施特殊教育服務現況的文獻幾乎闕如，但仍可推知在少年矯正機構實施特殊教育服務可能無法比照一般國民中小學較為單純的環境，必須考量到機構的作息和安全問題，如同 Leone 等人（2002）提到，在少年矯正機構內對身心障礙犯罪學生所施行的教育服務，必須符合機構內有關學業和職業課程的時間和政策。同時，由於特殊教育的花費高於普通教育，因此，還必須將成本效益問題納入考

量的範圍，因為政府原先投注在青少年拘役或服刑的成本約是成人在監服刑的兩倍，再加上矯正政策的走向並非經常以真實的犯罪統計數據或犯罪者本身作為依據，而是深受社會大眾對於犯罪主觀感受的影響（鄭瑞隆、邱顯良、李易蓁、李自強，2007），因而又牽涉到矯正教育能否有效降低再犯率的議題（Lawrence, 1991），吳錦龍（2001）從王淑女和王淑惠在 1991 年針對受刑人少年在服刑前後價值觀改變的研究，和周愨爛於 1996 年發表的《少年輔育院學生社會化模式》研究，提到國內少年矯正教育的成效有限，甚至可能僅在部分犯罪少年身上展現教化功能。

倘若想要有效提供符合身心障礙犯罪少年需求的特殊教育服務，Leone 等人（2002）認為必須強調學習和行為問題的教學策略、家長參與、提供學校－社區轉銜的計畫三項。吳怡慧（2008）則是綜合文獻提出，有效特殊教育本位的矯正課程通常包含功能評量、功能性課程與教學、職業取向的特殊教育、轉銜服務、完整的系統及夥伴關係、教育人員的訓練等六個面向，可知適性教育和評量、轉銜服務、與重要他人密切互動的三大重要性，這樣直接將特殊教育理念套用在少年矯正教育中是否適切？將於後面章節詳細探討。此處要強調的是：特殊教育法源對身心障礙犯罪少年的適用性攸關成敗，身心障礙犯罪少年不但有接受特殊教育服務的正當權益，特殊教育服務的提供更應考量少年矯正學校暨輔育院獨有的特性，不應貿然將一般國民中小學的經驗直接移植至身心障礙犯罪少年身上。

貳、身心障礙鑑定標準的判定差異

Morris 和 Thompson（2008）綜合文獻指出，少年矯正機構中的身心障礙犯罪少年盛行率的範圍從 20%至 100%，顯示研究在人數比例估算上有懸殊且難以精確統計的窘境，如此不利現象的原因相當多元，可能的因素是：學者對身心障礙的定義尚未取得共識、運用不同的分類系統進行鑑定、公私立少年矯正機構繁多、身心障礙犯罪少年分布的範圍廣泛、身心障礙犯罪少年的盛行率會因州而異（Morris & Thompson, 2008; The National Center on Education, Disabilities and

Juvenile Justice, n.d.-a)。例如：比較監獄內所有犯罪者和一般與其同齡的群體後，前者的平均智能傾向較低，這有可能提高發掘學習障礙犯罪少年的困難度（Hayes, 2000; Hayes, Shackell, & Lancaster, 2006; 均引自 Hayes, 2007）。國內目前常見的身心障礙分類系統，主要分成《身心障礙暨資賦優異學生鑑定標準》（2006）、《身心障礙保護法》（2004）、《身心障礙者權益保障法》（2009）、《精神疾病診斷與統計手冊》（*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*，簡稱 DSM）（美國心理協會，2007）四種類別，以下藉由四種分類系統的定義，探討「犯罪是否屬於一種障礙狀態」的問題，並分析這四種分類系統在鑑定身心障礙犯罪少年比例上是否會有差異：

1. 《身心障礙暨資賦優異學生鑑定標準》（2006）第九條提到「嚴重情緒障礙」（今更名為「情緒行為障礙」）的概念性和操作性定義如下：

長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者……鑑定標準如下：
一、行為或情緒顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。二、除學校外，至少在其他一個情境中顯現適應困難者。三、在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之輔導無顯著成效者。

從上述「行為顯著異於其同年齡或社會文化的常態者」、「至少在其他一個情境中顯現適應困難者」、「一般教育輔導無顯著成效者」三項鑑定標準，可知「犯罪」少年應視為特殊教育的服務對象。

2. 《精神疾病診斷準則手冊》（美國心理協會，2007）支持第一項分類系統的觀點，在品行疾患（Conduct Disorder）的定義是：一種重複而持續的行為模式，侵犯他人基本權益或違反與其年齡相稱的主要社會標準或規範，在過去一年曾有「攻擊他人及動物」、「破壞財產」、「詐欺或偷竊」、「嚴重違反規範」四項準則中三項以上的症狀，且三項至少有一項是發生於過去六個月內（美國心理協會，2007），這樣的定義適用於少年矯正學校暨輔育院

的男性和女性犯罪，倘若以此分類系統的定義為主，在 18 歲以前觸犯刑法的少年皆可納入特殊教育的服務範圍。

3. 《身心障礙保護法》（2004），此系統類似《身心障礙暨資賦優異學生鑑定標準》（2006）將身心障礙類別分成十六種，但並沒有將與「犯罪」行為納入障礙的類型中，除非是犯罪少年伴隨感官、認知或情緒等顯著障礙，才能列入服務對象的名單中。

4. 《身心障礙者權益保障法》（2009）的分類系統，則以《國際健康功能與身心障礙分類系統》（*International Classification of Functioning, Disability and Health*）為基礎，依照身體功能將身心障礙者分成八類，「犯罪」少年能否列入服務的範圍內，必須視其犯罪的原因、有無伴隨其他障礙兩項。以犯罪原因為例，蔡德輝和楊士隆（2003）將少年犯罪的原由分成「生物學、心理學、社會學、科技整合趨勢」四項理論來詮釋，個體方面僅有生理（例如：XYY 性染色體異常的男性）或心理（例如：精神疾病）因素所致的犯罪行為，才能夠成為服務的對象。因此，即使《身心障礙保護法》和《身心障礙者權益保障法》有前、後法的關係，但因為採行不同的鑑定標準或分類系統，對於身心障礙犯罪少年的人數估計，可能會有所差異。

整合上述分類系統的界定，國內對於此議題的觀點可能會有以下三種傾向：

- （1）將全部或大部分接受感化教育或刑罰處分的少年納入《特殊教育法》（2009）中的「情緒行為障礙」或《精神疾病診斷準則手冊》（美國心理學會，2007）的品行疾患；
- （2）完全否定犯罪少年可能為情緒行為障礙者，如美國聯邦政府將「社會適應不良但非情緒困擾」一項納為「情緒困擾」的定義中，預先排除已判決或分派至少年矯正機構的犯罪少年，可能被鑑定為有情緒行為障礙的依據（羅湘敏、楊碧桃、黃秋霞、王智玫，2008）；
- （3）疑似身心障礙的犯罪少年必須領有身心障礙手冊或鑑輔會證明，才能列入特殊教育的服務範圍內，但對於有情緒行為需求而不符合《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》（2006）服

務資格者，則視為高危險群，採取全校性介入的預防政策，如 Otto、Greenstein、Johnson、Friedman 在 1992 年的研究提及：「住宿的少年犯罪群體超過 90% 有精神障礙。」（引自 Platt, Casey, & Faessel, 2006, p. 31）。

上述三種對於身心障礙犯罪少年的認定，研究者傾向採取第三項態度，以領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的少年矯正學校暨輔育院的犯罪學生為主，將其在少年矯正機構內所接受的服務現況作為探討的重心。綜合本節「特殊教育法源對身心障礙犯罪少年的適用性」和「身心障礙鑑定標準的判定差異」這兩方面可知，未來若希望能提供身心障礙犯罪少年適性的教育服務，必須思考犯罪少年的「身心障礙」鑑定基礎，以及整合相關單位的人力資源，盡可能在現行的服務中予以精緻化，降低因應個別學生教育需求的成本，才能讓特殊教育能在少年矯正機構內逐漸生根和發揮輔助成效。

第三節 少年矯正教育服務對象和現況

教育最初的出發點，是盡力協助每個孩子找到自己人生的定位，讓他們以「正常」的方式走過各個養成階段，並非加深或強化他們的弱點或貼上負面標籤（陳之華，2009）。Lawrence（1991）提到，少年矯正教育是否能有效降低再犯率仍是飽受爭議的輿論焦點。但無法否認的是：對於身心障礙犯罪少年而言，適性的教育服務會比採取統一標準規範，更能貼近他們的需求且成效較佳。因此，在整理本節的國內、外文獻過程中，主要從書面資料蒐集有關「少年矯正教育教師專業合作與家長參與、少年矯正機構對身心障礙犯罪少年」兩方面的服務現況作探討，前者分成「教師專業發展、專業團隊合作、家長參與」三小節申述；後者則包含「類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」六個向度析論，以求了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況，並作為第三章擬定訪談題綱和蒐集檔案資料的基礎。

壹、教師專業合作及家長的服務現況

對於少年矯正學校暨輔育院的犯罪學生（含身心障礙犯罪學生）而言，教師和家長都具有相濡以沫的影響力，前者在學生留校期間幾乎是 24 小時的陪伴，在角色上既是教導者也近似於家人；後者則提供學生在校時間亟需的心靈關懷，以及出校後的重要支持角色，因此，在了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況上，具有關鍵性的地位。不僅如此，不同專業間或親師間的互動關係，也會直接或間接影響教育服務的品質、學生的情緒起伏或行為問題。以下分「教師專業發展」、「專業團隊合作」、「家長參與」三部分逐一闡述。

一、教師專業發展

少年矯正教育者的職前教育，以一般國民中小學或職業課程訓練居多（Alan & Platt, 2005; 引自 Platt et al., 2006），Platt 等人提到，僅極少數接受矯正教育方案的培訓，而且《少年司法教育促進方案》（Juvenile Justice Educational Enhancement Program [JJEEP], 2008）統計美國加州少年矯正教育教師的教學年資數據，指出大多數教師在同一少年司法教育方案中，年資僅有一至五年，這可能是受到多數少年司法教育方案的實施時間較為短暫，或者是教師的流動率較高等因素影響，進而導致矯正教育品質不穩定、因訓練時間有限而無顯著成效的隱憂（JJEEP, 2008）。可喜的是，在《少年司法教育促進方案》報告中，調查 446 位現任加州少年矯正教育教師從事少年司法教育的決定性因素，發現 58.74% 的教師擔任教職的原因是——想服務高危險群的學生，因此，研究者認為少年矯正教育師資在提供犯罪少年適切的教育服務上，應歸屬至「心有餘而力不足」的層次。如何有效培訓專業的少年矯正教師並提供在職訓練方案，遂成為矯正教育成敗的一大關鍵，因為必須針對犯罪少年與時俱進的需求轉變，進行適性教育和適應技能訓練，尤其 Otto、Greenstein、Johnson 和 Friedman 在 1992 年的研究提到，在住宿犯罪少年群體中，精神障礙的盛行率超過 90%（引自 Platt et al., 2006），這對於少年矯正教育者無疑是項嚴峻的專業挑戰和考驗。

國內少年矯正教師的專業發展現況，從以下兩項資訊可知，矯正教育者所具備的專業知能可能無法有效因應現代犯罪少年的需求：（1）在萬明美和林茂榮（2003）調查身心障礙受刑人在監處遇及適應的研究過程中，曾訪談多位典獄長，發現：可能因矯正人員普遍缺乏特殊教育專業知能，在管教方面形成諸多困擾；（2）少年矯正學校的編班制度採取常態分配原則，師資則以中學教師為主，沒有聘任國小及特殊教育教師，可能造成犯罪少年適應和教師教學的殷憂（黃徵男，2002）。為減少上述弊端，提升少年矯正教育教師的專業知能，費啟宇（1990）的經驗是：接任「明陽中學」生物科教師職位後，即接受「法務部矯正人員訓練所」舉辦的「矯正學校教師、輔導專業研習班第一期」，屬於為期兩週的職前訓練；之後又參加校內兩週的實習課程，課程內容包含少年矯正學校的籌設背景、吳英璋教授對少年矯正教育學校課程設計規畫書、介紹犯罪少年的特徵、法學和監獄學教育、矯正教育工作、急救要領等相關研習；黃景良（2000）也提到「明陽中學」教師兼具教學技巧和輔導才能，並且在實際投入教學前都有兩週專業研習，但在培訓的課程中，似乎沒有認識身心障礙相關內容的研習。

矯正教育教師應具備的專業知能迄今仍未取得共識（Eggleston, 1991）的原因，可能是受到犯罪少年因世代差異而轉變需求的關係，使矯正教育教師的跨專業能力必須隨之提升。如同劉焜輝（2000）提到三種因時代背景的遷移而出現的少年非行種類：第一波「生活型非行」的時空背景是戰後民生物資匱乏的年代，為了生存而有犯罪的行為；第二波「價值觀的衝突或文化衝突所造成的非行」，是受到升學主義盛行、物質繁榮、經濟優先的社會風氣薰染，少年為反抗成人塑造的價值觀或傳統體制而出現的犯罪行為；第三波則是「遊戲型非行」，多半源自青春期反抗心理或破壞性直接表現。另外，還有些因素可能會影響矯正教育教師對身心障礙犯罪少年的服務現況，例如：矯正教育教師對機構的歸屬感和聘任專業矯正教師的編制，前者如 Houchins 等人（2009）研究 78 位在少年司法系統內擔任教師者，綜合其意見而提出教師專業發展可能面臨的四項困境：低落的士

氣、教師對自身和他人沒有清楚的工作期待和發聲、教學助理員不應取代教師的職務、教師發展課程和機會的管道應該更暢通；後者則由甄選矯正教育教師著眼，Roberts、Gehring 針對此議題認為，專業教師應接受密集性的職前訓練、具備相關專業的知識和技能（引自 Smith, 1991），始堪勝任矯正教育教學。

從上述資料可知：教師的專業發展對於能否提供身心障礙犯罪少年適性的特殊教育矯正服務上扮演重要的角色，因此，在聘任專業少年矯正教育教師或許可以效法芬蘭選擇教育系學生的作法，筆試需要考驗個體的跨科界常識，以申論題表達個體對教育和人際關係的觀點，和從心理測驗表現判斷其能否勝任未來矯正教育教學的需求（陳之華，2008），用意在選拔擔任教職後仍保有持續性熱情和終生學習態度者。其中，個體對人際關係衝突的處理策略，對於日後實際面對特教職場有深遠的影響，例如：蕭慧英提到：「喜歡學習成長的老師人數還不夠多，尤其是優秀的老師仍會被打壓。教育界喜歡一起平庸。」（引自江昭青、張靜文、何琦瑜，2008，第 1 頁），所以，僅強調少年矯正教師的專業知能而沒有顧慮其心理的歸屬感，即使再優秀的教師也可能淪為例行公事的教書匠。為了解少年矯正學校暨輔育院教師的專業發展現況，研究者從教師的專業知能、進修程度、發聲管道三個項目進行調查，以了解整體教師的專業發展可能對提供身心障礙犯罪學生服務的影響程度。

二、專業團隊合作

美國 2004 年《障礙者教育促進法案》（*Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEIA*）規定，兒童和少年若符合身心障礙的資格，則有權利要求符合自己需求的特殊教育專業服務，但因為少年矯正機構和公立教育環境在安全等議題考量上持有不同的立場，例如：可能會受到機構內的教育服務經費有限或缺乏專業人員（例如：職能治療師或語言治療師）等因素的影響，致使在提供相關專業服務給犯罪少年的服務面臨困難（Robinson & Rapport, 1999; Warboys & Shauffer, 1985；均引自 Morris, 2008）。目前國內的少年矯正學校暨

輔育院，均有相關專業人員進駐，依《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第廿四條規定，少年矯正學校須有醫師、醫事檢驗師、藥師、護理師、護士等專業人員編制，而少年輔育院則遵照《少年輔育院條例》（2010）第十四條，聘任心理測驗員、智力測驗員、醫師、藥師、護士。雖然少年矯正學校暨輔育院在專業人員編制上有所不同，但都以提供一般和身心障礙犯罪學生適性的相關服務為宗旨，至於服務的傳遞是否以專業團隊合作的模式進行，以及能否提供少年所需的適性服務，則有待進一步的探究。

國內少年矯正學校暨輔育院在專業團隊合作方面最令人稱許的是：「明陽中學」建立的學生輔導新體制，即〈教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案〉，「三合一」是指校內輔導工作必須整合一般教師（教學人員）、訓育人員、輔導人員三方面的力量，稱為班級輔導策略的「鐵三角」（莊豐榮，2010；鄭其祐，2010）。此方案主要引進輔導工作的三級預防觀念，目的在激勵一般教師全面參與輔導學生的工作，結合社區資源，建構學校輔導網路，以提供學生統整且周延的輔導服務（鄭其祐，2010）。然而，專業合作仍有部分疑慮，以融合司法和教育兩種體系文化在少年矯正學校為例，會因為彼此對教育理念、管教方式、態度和觀念的落差（黃景良，2000），而出現意見相左的情境，或彼此需要磨合的事件。舉例而言，Houchins 等人（2009）調查 78 位在少年司法系統內的教師，有關專業團隊合作方面的現況意見是：（1）學校行政沒有提供必要的支持服務以改善學生的教育品質；（2）在分派代理教師上，有些教師主張「特殊教育教師不應代理普通教師」；（3）特殊教育教師在行為管理議題上提出專業自主權的需求；（4）戒護人員接受訓練以體現工作的專業規範、尊重教育環境的目標，強調維護安全而不是管教學生（例如：因對學生的主觀印象而打斷課程的進行）等需要溝通協調的問題。

除上述不同專業人員間的互動問題外，身心障礙少年在一般學校和進入少年司法系統內所能接受的相關服務也有差異，例如：Leone（1994）在 1992 年 6 月

隨機抽取 64 位符合特殊教育服務資格和正接受特殊教育服務的犯罪少年為研究參與者，發現兩者在公立學校階段分別有 12.5%和 14%接受輔導諮商服務，然而實地訪查少年矯正機構後，卻發現這 64 位少年的個別化教育方案都沒有納入該項相關服務。針對少年矯正機構無法提供相關服務給所有符合身心障礙資格的犯罪少年議題上，Meisel 等人（1998）提出二項建議：（1）矯正機構可以藉由多元的行政規畫，包含跨機構地域接洽當地公立學校系統、社區的私人服務機構或矯正機構聘用的方式，增加相關服務的類型；（2）輔導諮商界定為「相關專業服務」的條件是在個體的個別化教育計畫中，並由專業人員提供學生有關其身心障礙情況和學校環境的服務下，始符合條件，否則，輔導諮商不列入相關服務中。由上述建議可知，少年矯正機構與外界互動的必要性，以及服務的提供必須以身心障礙犯罪少年的需求為出發點，而非一味地引進相關資源。

國內目前少年矯正學校暨輔育院都有結合當地學校或社會資源，以增進相關服務的多樣性，以「桃園少年輔育院」和「彰化少年輔育院」為例，前者經常安排認輔老師或宗教志工加強輔導需要或特定宗教信仰的學生，或邀請藝術表演團體、熱心社會公益團體來院舉辦各類活動，以及在寒暑假期間結合大專青年服務社團，辦理青少年成長營（臺灣桃園少年輔育院，2008）；後者在輔導業務方面，則引進相關社會資源，提供妨害性自主和家暴學生特殊輔導方案、得勝課程、宗教或藥癮輔導等服務（法務部矯正署彰化少年輔育院，2011）。因此，愈深入探究少年矯正機構內的專業團隊合作現況，愈能掌握少年矯正學校暨輔育院不同專業間的互動關係、結合社會資源的多寡，進而了解提供給身心障礙犯罪學生的相關服務類型和執行上的優弱勢。

三、家長參與

「家長參與」首度於1975年《全體身心障礙兒童教育法案》（*The Education for All Handicapped Children Act*，簡稱EAHCA; P.L. 94-142）（Weishaar, 2010）提出，更是《障礙者教育促進法案》（2004）的指導原則；我國則於1997年制定

《特殊教育法》，明定家長參與的權利（黃志雄，2007）。上述法案都將家長參與身心障礙子女教育視為特殊教育的重要環節。然而，我國少年矯正學校和少年輔育院的母法，分別是《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）和《少年輔育院條例》（2010），則鮮少提到「家長參與」，前者第八、十五和八十二條主要是申訴管道、家庭訪問，親職教育；後者僅有第10條有家庭訪問，可知家長的角色在少年矯正教育的重要性不如特殊教育強調重視，但這並不表示不重要，如同1991年Kiser在女性受刑人及其家庭的研究中提到，忽略受刑人家庭會影響其復原的能力（引自林豐材，2005）。舉例而言，Freudenberg、Daniels、Crum、Perkins和Richie（2005）的研究，主要探討男性和女性犯罪少年自矯正機構至返回社區的社交和健康情況，發現在967位研究參與者中，71%的主要經濟來源仰賴家庭或朋友。

家長參與犯罪子女在矯正學校教育的重要性，可從以下相關研究發現：

- （1）Holt 和 Miller 在 1972 年針對美國加州高度安全監獄的 412 位受刑人進行研究，發現受刑人在監期間的密切家庭關係與成功假釋有顯著的正相關，認為家庭對於受刑人重返和適應社會生活具有相當的影響力（鄭瑞隆等，2007）；
- （2）林淑玲等人在 2004 年的受刑人親職教育需求研究指出，受刑人對於親職教育的需求以教育程度較高、年齡較輕者最為明顯；
- （3）鄭美玉（1994）以「桃園少年輔育院」的出院學生為研究參與者，找出有效預測再犯的因子，計有加入幫派（85.7%）、父母感情不睦（80.4%）和親子關係不佳（78.3%）等七項，從前三名因子可知家長對於犯罪子女的再犯行為具有影響力。為有效提升家長對犯罪子女的教育功能，《少年事件處理法》（2005）第八十四條規定：「少年之法定代理人或監護人，因忽視教養，致少年有觸犯刑罰法律之行為，或有第三條第二款觸犯刑罰法律之虞之行為，而受保護處分或刑之宣告，少年法院得裁定命其接受 8 小時以上 50 小時以下之親職教育輔導。」針對失職父母加入處置條款，立法的

理念由「處罰父母」轉向「教育父母」，以落實保護青少年成長的目標（曹光文，無日期）。

在預防少年犯罪的親職教育相關研究範疇內，「家長訓練」是最有效的預防策略之一，但鮮少針對訓練犯罪少年家長的有效方案進行探究（Mulford & Redding, 2008）。國內的研究也大多著重在預防少年犯罪的親職教育，有關犯罪少年家長訓練的親職課程研究僅陳麗文（2001）一篇，以法院判定必須強制接受親職教育的高風險家庭為主，並非本研究認定的少年矯正學校暨輔育院學生家長。再加上Meisel等人（1998）提到，家長的角色在少年矯正機構為其犯罪子女施行特殊教育的過程中並沒有出現，這與《障礙者教育促進法案》將家長參與列為重要角色的理念相違背，因此，研究者亟欲了解少年矯正機構提供給學生家長的親職或相關服務的現況。另外，為提升家長參與子女教育計畫的程度，可藉由以下六種方式拉近教師和家長的關係（Houchins et al., 2009; Meisel et al., 1998）：

- （1）以喇叭擴音器宣傳，讓不克參加的家長有機會了解會議的內容；
- （2）個別化教育計畫的會議和家長懇親會挪至同一天舉行：若家長平常無法參與犯罪子女的個別化教育計劃會議，可以將會議的時間移至懇親會，方便家長參與（Leone et al., 2002）；
- （3）家長雖無法成為機構內的編制，但可以擔任社區志工的角色；
- （4）經常性的電訪或拜訪家長；
- （5）發展「家長－學生」的工作坊；
- （6）鼓勵教師走出學校，進入社區。

從上述資料可知「家長參與」在一般學生和身心障礙犯罪子女教育的重要性，雖然國內四所少年矯正學校暨輔育院已逐漸褪去「禁地」的印象，但對某些家長而言，可能仍停留在僅能逢年過節面會（例如：「彰化少年輔育院」辦理母親節、中秋節、春節的懇親會、離校前的親子座談會），而鮮少參與子女教育的任何機會，因此，少年矯正教育教師如何在自己和家長心中搭起一座暢通的運輸橋樑，便顯得相當重要。尤其身心障礙犯罪學生的家長多半屬於低社經地位者，對於教養子女或尋求支持管道等方面的知識有限。為有效協助這群少年假釋後的

小至個人情緒管理，大至社區和家庭環境適應，提供這些家長相關的親職教育資訊和堅持不放棄孩子的信念，都是少年矯正教育教師應主動建構的聯繫事項。

「家長參與」向度的高低，從親職教育、親師關係、家長的主動性三方面進行調查，就可以了解家長參與犯罪子女教育的現況。

貳、對身心障礙犯罪少年的服務現況

身心障礙犯罪少年的特徵，與少年矯正學校暨輔育院所提供的教育服務息息相關。所以探討少年矯正學校暨輔育院對於身心障礙犯罪學生的服務現況，若忽略他們的特徵部分，則容易形成缺漏，下面分成「類型與特徵、鑑定與安置、教學與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」六個向度，逐一敘述之。

一、類型與特徵

國內有關少年犯罪的專書（例如：周愷嫻，2004；蔡德輝、楊士隆，2003；盧鐵榮、蔡紹基、蘇頌興，2005），多半著重在少年犯罪的理論和預防少年犯罪的對策，鮮少提及男女兩性犯罪少年在學業、語言、職業方面的失序特徵，然而一葉知秋，這些因素對於少年矯正學校暨輔育院在實際提供身心障礙犯罪學生服務方面，卻是左右成敗的關鍵；因為唯有提供符合身心障礙犯罪少年需求的適切服務，才能有效提升其各方面的適應能力，因應其未來離校後的社會生活。以下再分成學業、語言能力、職業三項特徵依序論述：

（一）學業特徵

對於整體犯罪少年在學業上的表現，Nelson 等人（2008）綜合文獻指出：少年司法系統內的犯罪少年在閱讀、寫作、口語、數學方面會有嚴重的學業能力缺陷，但不巧的是，個體的讀寫的程度和再犯率卻是互成反比（Leone et al., 2002），即犯罪少年的讀寫能力愈佳，則再犯的可能性便會相對降低。舉例而言，Foley（2001）在回顧二十篇有關犯罪少年學業特徵的研究後，指出這群少年多少都具備一些學業能力，不過，絕大多數的學業程度在五年級至九年級間，也就是說犯罪少年的學業表現多半沒有符合生理年齡預期的發展標準，而且有顯

著學業缺陷者返回少年矯正系統的可能性較高 (Bullis & Yovanoff, 2006)。

比較犯罪少年和同年齡群體在學業上的表現，Leone 等人 (2002) 提到，前者的進展會慢於後者約二或三年，類似的觀點還包含 Bryan、Freer 和 Furlong (2007) 的研究，從 58 位平均年齡在 17 歲的犯罪少年表現中指出，60% 以上的研究參與者在語文和算術的表現沒有達到最低的標準，甚至在英國圖畫詞彙測驗 (British Picture Vocabulary Scale, BRVS-II) 標準化測驗工具的表現，沒有任何一位研究參與者的能力與其生理年齡相當。不僅如此，Leone 等人也提到，假如犯罪少年正處於 18 至 23 歲的階段，仍不熟練閱讀和算術這兩項技能的話，其失業、生活貧窮和無法就讀任何學校的可能性則會相對地提高。因此，犯罪少年已習得的學業能力高低，會直接或間接影響其再犯的可能性和社會適應的狀況。

犯罪少年除了學業能力的困難之外，學業表現也可能受到個體智能高低的影響。早期，有些心理學者認為犯罪少年的智能低於一般少年，例如：Healy 和 Bronner 在 1926 年針對 4000 位犯罪少年施行智力測驗，發現智能在 70 以下的犯罪少年和一般少年的比例分別是 13%、1.5 至 2%。國內方面，研究者蒐尋科學教育期刊文獻資料庫、中文電子期刊服務、EdD 教育論文線上資料庫、國科會社科中心引文索引資料庫、教育論文全文索引資料庫、臺灣碩博士論文知識加值系統、臺灣論文期刊索引系統七個資料庫，僅找到賴保禎 (1973) 有關少年矯正機構學生的智能研究，文中提到黃堅厚在 1958 年以 752 名少年輔育院學生和國防部 1653 位士兵測驗結果作比較，顯示犯罪少年的智能逐漸接近一般少年。賴保禎進一步從「桃園少年輔育院」和「新竹少年監獄」選擇 239 位研究參與者，但因為測驗工具的因素，必須選擇國小畢業以上教育程度較高者，發現詐欺犯的智能高於偷竊犯，但偷竊犯的智能比殺人傷害犯的智能低。不過，因為研究參與者已排除國小肄業教育程度較低者，因此，犯下不同罪刑的少年在智能上是否有差異？仍有待未來實徵研究加以證實。從上述資料可知，倘若犯罪少年的平均智能

和學業能力較一般少年低下的話，由於大部分的測驗工具是以一般少年為主，因而，未來有關鑑定身心障礙犯罪少年的事宜上，可能需要放寬身心障礙的資格標準，否則，遺漏在灰色地帶的犯罪少年相對地也會提高。

（二）語言能力特徵

Sanger、Coufal、Scheffler 和 Searcey（2003）在研究中提到，犯罪群體的溝通問題在 1969 年前已有相關的文獻資料，他們彙整有關犯罪少年語言問題的研究後指出：犯罪少年有溝通問題的發生率為 14%至 84%，這相較於 Bryan 等人（2007）綜合文獻所提出的疑似語言障礙的犯罪少女的盛行率為 14%至 22%，兩者出現明顯的落差，原因可能如 Sanger、Moore-Brown、Magunson 和 Svoboda（2001）綜合文獻指出，疑似有語言障礙的男性或女性犯罪少年卻無法接受語言相關專業服務，可能受到以下八項因素影響：（1）測驗工具（例如：差距標準模式）在評量這些少年的語言障礙和習得技能方面的敏感度不足；（2）難以確定犯罪少年的語言問題是原發性或衍生性的障礙；（3）提供這類犯罪少年服務對行政管理者和跨專業團隊成員而言，都是相當程度的挑戰；（4）語言治療師以生理年齡和語言能力的差距作為鑑定的標準；（5）因為犯罪少女對於語言的規則知識和應用傾向掩飾了潛在的問題；（6）缺乏學習動機；（7）背景知識；（8）反抗情緒。因此，倘若能有效排除可能干擾身心障礙鑑定的因素，對鑑定身心障礙犯罪少年有共識，再克服整合行政運作上的困難，才有可能提供身心障礙犯罪少年適性的相關專業服務。

由於以男性犯罪少年為主的語言困難研究比女性犯罪少年多，目前對於男性犯罪少年可能出現的口語問題就有較多的了解，但女性部分仍有待未來投注更多的心力。關於犯罪少年的語言困難議題，以男性犯罪少年為例，語言問題如下：

（1）從 2000 年 Sanger、Creswell、Dworak 和 Schultz 藉由文化分析了解矯正機構男性犯罪少年溝通行為的研究發現，78 位研究參與者在聆聽的技巧、遵守指令、加入有意義的對話情境、對話過程中運用情感詞彙、主動表達正向情緒這五

方面的能力不佳（引自 Sanger et al., 2003）；（2）研究者綜合相關文獻指出（Bryan et al., 2007；Snow & Powell, 2008），男性犯罪少年可能在下列方面有困難：理解和應用抽象語言（例如：生活俚語或隱喻性的話語）、應用敘述性的言談組織、傳達新奇資訊給新的聽者（由於犯罪少年在表達故事內容起承轉合的能力較不佳，而無法將故事的因果關係完整的傳達聽者）、提字和文法尚未成熟。從前述男性犯罪少年的口語特徵，可知少年矯正學校暨輔育院教師應訓練學生如何描述事件、理解抽象語言（含運用情感性詞彙、俚語和隱喻）和文法的能力，同時，上課的話語應減少隱晦的詞彙，以避免學生學習中斷或無法吸收的困境。

男性犯罪少年雖然可能會遇到上述的語言困難，但實際上，男性和女性犯罪少年的口語表現和所接受的專業服務現況可從以下兩項研究得知：（1）女性犯罪少年方面，Sanger 等人（2001）以平均年齡在 16 歲左右的 67 位犯罪少女為研究參與者，發現有 13 位少女在兩項標準化工具基礎語言的臨床評估（Clinical Evaluation of Language Fundamentals 3, CELF-3）、詞彙測驗（WORD Test）兩項上的表現，至少低於平均數負 1.3 個標準差，其中，雖有 6 位接受特殊教育服務，但沒有獲得語言相關的服務；（2）男性犯罪少年部分，Snow、Powell（2008）則以 50 位平均年齡在 15.8 歲的犯罪少年作為實驗組，和 50 位就讀當地學區公立中學的男性學生作為控制組，結果發現：個體智能差異並非男性犯罪少年口語和社會技巧明顯低於一般男性少年的原因，而且有語言障礙的男性犯罪少年在整體音節表現下的敘述性言談任務、簡式的青少年問題目錄（Inventory of Adolescent Problems—Short Form, IAP-SF）下的延宕反應分測驗表現兩項，均明顯低於一般男性犯罪少年。因此，男性和女性犯罪少年的口語能力表現並不理想，甚至可能需要語言／溝通治療服務，但可惜的是：少年矯正機構並沒有提供類似的相關服務。

（三）職業特徵

「犯罪少年能否順利就業」是成功融入社會的關鍵性指標。Scott（2010）綜

合文獻指出：犯罪者能夠順利就業的益處有個人和社會兩方面，前者包含提供學習擔負責任的機會、穩定生活的基本收支、證實自我價值和尊嚴、規律生活作息和心理健康四項，以之融入社會和拓展社交圈；後者則可以減少預防再犯罪的有形和無形的社會成本。但犯罪少年的就業現況是否如預期般順利呢？其實不然，從 Thompson 和 Cummings (2010) 整合犯罪少年就業問題的相關文獻後可知，社會對犯罪者的接納度很有限，導致有前科紀錄者在就業前景方面會比一般人遭遇更多的困難或限制，例如：教師或美髮師等需要考取相關職業證照的行業不易進入，甚至即使順利從事低薪或高薪的職業，也會很快被資遣，而且往後僅能從事短期約聘工作。這樣的窘境頻仍發生在身心障礙犯罪少年身上，因為一般犯罪少年在就業率和生活品質方面可能比他們的情況較佳 (Wolford, 2000; 引自 Waintrup & Unruh, 2008)。舉例而言，有藥物濫用前科或健康相關問題的犯罪少年，自身的背景往往左右雇主聘用的決定，導致其受雇或保有工作的可能性相對降低 (Thompson & Cummings, 2010)。

除了上述一般和身心障礙犯罪少年在假釋後直接面臨現實困境之外，他們能否在矯正機構內接受職業訓練課程仍有待商榷。一般而言，犯罪者倘若能參與矯正機構所辦理職業訓練課程，相對地，也會提高假釋後成功找到工作的可能性 (Bottos, Johnson, Gillis, Taylor, & Taylor, 2007; 引自 Scott, 2010)。然而，Rutherford、Nelson 和 Wolford 在 1985 的研究卻指出，受限於身心障礙犯罪少年並沒有取得中學學歷，或尚未具備一定的閱讀或其他預備技能，就導致這群少年沒有機會參與矯正機構所開辦的職業訓練方案 (引自 The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice, n.d.-b)。另外，Scott 回顧 2007 年「加拿大矯正署」審查小組 (Correctional Service of Canada Review Panel) 的報告指出：個體必須至少具備 12 年級 (高三) 的程度，才足以應付競爭性的就業市場。上述都是不利於身心障礙犯罪少年就業的條件，倘若再加上能接受特殊教育服務的對象名額有限的障礙 (Rutherford, Nelson, & Wolford, 1985)，其假釋以後

所面對的狀況，可能會像萬明美和林茂榮（2003）提及成年身心障礙受刑人的狀況，因為陷入缺乏一技之長、識字能力有限或求助無門的窘境，以至對於出監後的規畫感到茫茫然。因此，加強培養身心障礙犯罪少年基本的預備技能和參與職業訓練方案的機會，是國內未來少年矯正教育發展的重要課題。

對於一般犯罪者而言，Thompson 和 Cummings（2010）綜合文獻指出：從矯正機構至重返社會的過渡期，對有前科紀錄者是重要的轉捩點，會顯著影響他們尋求正職的難易度，甚至可能導致沒有穩定的收入、再犯的可能性相對增加、無法再度融入社會等後續效應，因此，犯罪少年在矯正機構內接受的職業訓練，對於日後假釋的生活相當重要，訓練的內容應包含找工作管道、填寫履歷表方式、面試訣竅、掌握工作職缺資訊等等有效技能。這樣的訓練對於身心障礙犯罪少年更是再生的關鍵。Waintrup 和 Unruh（2008）提到，近年身心障礙者就業發展的支持策略，從聚焦在個體缺陷和採取支持庇護的取向，轉變至善用個體優勢媒合工作的趨勢，但社會大眾對於身心障礙犯罪者仍存有迷思和烙印，若缺乏提供身心障礙犯罪少年適當的職業訓練和求職管道，就會導致求職過程中受到重重阻礙。為解決這些困境，美國陸陸續續以身心障礙犯罪少年為主，發展相關的職業方案。以增進犯罪少年復健和轉銜成效的服務實施計畫（Project Service Utilization Promoting Positive Outcomes for Rehabilitation & Transition for Incarcerated Youth, SUPPORT）為例，為了有效提供身心障礙或心理疾病的犯罪少年職前訓練、找出適合他們的職業方向、積極進行在職輔導三項事宜，遂分成「在矯正機構內、假釋前後的立即活動、持續性的社區支持」三個階段，提供個體所需的服務、運用自我決策和聚焦在個體需求的策略，藉以提升他們參與就業／升學的程度，以降低再犯的可能性。

二、鑑定與安置

關於少年矯正機構在鑑定和安置上的問題，Meisel 等人（1998）提到以下三項重點：（1）沒有針對所有符合身心障礙資格的犯罪少年進行篩選、評估和鑑

定；（2）犯罪兒童或少年在身心障礙鑑定和安置的過程中，少年矯正機構可能會因難以取得該生家長的同意，致使傳遞身心障礙犯罪學生在公立學校的課業紀錄上顯得較為緩慢；（3）身心障礙犯罪學生的行為在進入司法系統後會迅速轉變，這可能是少年矯正機構在身心障礙鑑定和安置兩方面較公立學校面臨較多困難的主因（Morris, 2008）。以第二項徵求身心障礙犯罪學生家長的同意為例，1998年 *Smith v. Wheaton* 的案例中，原告聲稱康乃迪州的少年矯正機構沒有符合 IDEA 法案的規定——在六十天內鑑定學生需求，但被告則宣稱這是依據《家庭教育權和隱私權法案》（*The Family Education Rights and Privacy Act, FERPA*）來維護學生紀錄的隱私權，即必須事先取得學生家長的同意書為依據，才能進行學生個人資料傳遞的動作，但法院駁回此一主張，並裁定不需要徵得家長或少年的同意，允許地方學區逕行傳遞學校紀錄至矯正機構（Morris, 2008）。上述資料顯示，鑑定的實施與否關係著身心障礙犯罪少年能否接受適性的服務，因此，如何克服身心障礙犯罪少年因進入少年矯正機構時間不一而難以施測，以及資料傳遞的難處，是身心障礙鑑定的二個重要課題。

國內有關少年矯正機構的鑑定程序，和安置身心障礙犯罪學生的適切性，同樣也是重要的議題，因為可能直接影響教師教學和學生學習的成效。以「明陽中學」為例，1999年正式運作校務之初，學校在編班方面出現錯置問題，主要原因在於趕著開學上課，由於時間倉卒，學校僅能委託「輔導處」對學生進行學歷和能力鑑定的事宜，並參考學生「自報」學歷作為分班的依據，導致匆促開學之初，便出現學生謊報學歷的問題，修正的方式是追蹤學生在先前一般學校的紀錄，作為重新調整班級的依據（費啟宇，2000）。另外，「彰化少年輔育院」和「桃園少年輔育院」提供給身心障礙犯罪學生的鑑定和安置服務是，前者從2007年起延聘「國立彰化啟智學校」師資來院授課，落實瘖啞身心障礙學生的教育（彰化少年輔育院，2010）；後者委請「桃園縣鑑輔會」鑑定疑似學習障礙的學生，並聘請特教教師在觀察疑似學習障礙學生期間內，輔導其聽、說、讀、寫、

算等生活實用知識（法務部矯正署桃園少年輔育院，2011）。從上述兩種對身心障礙犯罪學生的服務可知，雖然有適當的鑑定服務和提供特殊教育相關課程，但實際施行的效果如何提升，仍有待深入了解和探究。

我國少年矯正學校暨輔育院對於新生入校，會先調查成長背景、犯罪資料、個人特性、心理測驗四項，其中的心理測驗部分，可能是簡氏健康量表、瑞文氏標準圖形推理測驗、基氏人格量表或習慣等相關量表（法務部矯正署桃園少年輔育院，2011）。而調查學生的個人背景或施行測驗的目的，如《受刑人調查分類辦法》（1981）第一條提到，「擬訂個別處遇計畫，以為分類管教之依據」，其應用的方式，以廢止《監獄對受刑人心理測驗結果運用注意事項》（2005）第五條第一項的智力測驗為例，智力測驗結果的高低能應用在教化、作業和戒護三部分，例如：在教化方面提到，凡是常模分數屬五等（69分）者，其學習及理解的能力頗為有限；四等（即 70-89 分）者，學習吸收力緩慢……凡屬四、五等者，宜多採取個別教誨，多舉實例。由上可知，測驗的結果會與學生在校的處遇或管理人員教導的方式有關連，但是否能作為鑑定身心障礙的依據，則需要進一步的資料佐證。

在少年矯正機構內提供適切性的鑑定對身心障礙犯罪少年重要與否，可從 Baltodano、Harris 和 Rutherford（2005）的研究看出，他們運用伍德科克－約翰森心理教育測驗第三版（Woodcock-Johnson III, WJIII）標準化測驗中的「認字、閱讀流暢性、段落理解、猜測語意、算術、數學流暢性」等六項分測驗，以及「早期基礎讀寫技能動態指標考試（The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS）」作為研究工具，去了解年齡、種族、身心障礙狀況對於少年矯正機構中的犯罪少年在學業成就上的影響。其中，186 位監禁在「奧多比山學校（Adobe Mountain School）」的犯罪少年，有 57 位符合特殊教育服務對象的資格，其餘 129 位則視為一般犯罪少年。比較兩者的研究結果顯示，鑑定為身心障礙的犯罪少年在 WJIII 和 DIBELS 的表現明顯優於一般的犯罪少年，雖

然該研究沒有提供研究參與者的智能。另外，為降低在鑑定與安置過程中所出現的問題，Meisel 等人（1998）建議「篩選」活動可從以下三項同時並進：（1）搭配心理治療師、醫療、心理健康和教育單位的時程共同進行；（2）提供所有機構人員的訓練，提升他們對於犯罪學生可能有身心障礙狀況的敏感度，進而加以篩選或轉介；（3）從簡單的先前學校基本資料問答至詢問特殊教育服務紀錄，了解學生在校接受服務的情況，判斷是否需要進一步的轉介。

綜合上述資料可知，雖然身心障礙犯罪學生進入少年矯正機構會因強制性的規範或對於所處的環境適應與否，從而在行為上出現巨大的轉變，但學生接受特殊教育服務的紀錄能否順利傳遞、校內是否已建立系統化的身心障礙鑑定程序、校內特殊教育服務的落實或持續與否、新生入校例行測驗結果應用的範圍多寡，以及少年矯正教育教師是否具備特教知能等因素，是學校提供身心障礙犯罪學生鑑定與安置服務的成功關鍵。因此，研究者希望從入校測驗的應用情況、身心障礙鑑定制度的建立、教師篩選或轉介的現況、特殊教育通報與否、接受特殊教育服務的紀錄轉銜，以及編班依據六個部分，了解學校對於提供身心障礙犯罪學生「鑑定與安置」服務的現況或限制。

三、課程與評量

少年矯正機構若能提供犯罪少年有品質的語文教育服務，自可降低犯罪少年再犯罪的可能性（Roger-Adkinson, Melloy, Stuart, Fletcher, & Rinaldi, 2008; 引自 JJEPP, 2008）。對於身心障礙犯罪少年而言，即使有擬定個別化教育計畫或接受教學服務，但可能會受到其他因素影響而暫停，例如：在懲戒隔離期間停止任何教育服務介入（Leone, 1994），甚至有不甚公平的規定如「監獄內的身心障礙者、違反規定者、刑期短者和刑期長者皆不能參加技訓班」（萬明美、林茂榮，2003），或許需要顧慮安全、學習兩方面的問題，但這對於假釋後的身心障礙犯罪少年能否順利升學和就業具有關鍵性的影響，因為 Habermann 和 Quinn 在 1986 年的研究中，指出僅有 12%（約 91 位）的犯罪少年，在返回社區期間完成

高中畢業文憑或普通同等學歷證書，顯示他們的基本能力可能不足以因應競爭性市場（引自 Bullis, Yovanoff, & Havel, 2004）。另外，Bullis 和 Yovanoff（2006）則進一步提到，犯罪少年在收容期間若能完成職業課程，其就業的可能性相對地提高，因此，一般和身心障礙犯罪少年能否接受有效的教育服務和職業訓練，成為少年矯正教育的重要課題，會直接或間接反映在日後更生的具體成效。

目前國內少年矯正學校暨輔育院的一般課程規畫，主要依《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）和《少年輔育院條例》（2010）規定擬定。少年矯正學校依法成立「一般教學部」和「特殊教學部」，前者提供犯罪少年完成義務教育的機會和就讀高級中等教育的環境；後者的教學重心為調整學生心性和適應社會環境，配合職業技能訓練以增進學生的生活能力（黃景良，2000），例如：「明陽中學」的國中階段主要以通識教育為重心，參照「國民中學課程標準」和教師專長兩項，作為彈性設計課程的基礎；高中教育則朝向職業教育發展，期使學生習得一技之長和獨立生活的能力（黃景良，2000）。另外，少年輔育院則依《少年輔育院條例》第四十條規定，將課程內容分成補習教育、品德教育、技能訓練三部分：補習教育以《補習及教育進修法》第三條為基礎，提供給原在中等以上學校肄業，或已完成國民教育且適合升學的學生；品德教育的課程內容包含公民訓練、童子軍訓練、軍事訓練、體育活動、康樂活動、勞動服務等項目，目的在砥礪學生的心智和輔導其行為問題；技能教育則依照學生性別、學歷、性情、體力、志願進行分組訓練。縱然少年矯正學校暨輔育院在課程規畫上有些許差異，但仍以義務教育和職業課程為主軸。

上述少年矯正學校暨輔育院課程的安排，會因為課程參照高級中學、高級職業學校（職業訓練規範辦理）、國民中小學課程標準辦理的因素而產生疑慮，例如：犯罪學生的課程教材與一般各級學校相同、犯罪學生都採取與一般各級學校課程作為教學內容而不分學生間的個別差異。這些考量點可從三種思維進行評估：（1）游明麟（1996）認為《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）

似乎仍未脫離「學校教育萬能」的迷思，雖有提及彈性原則設計相關課程、教材和教法，但沒有設置「課程研究、設計和評鑑組」專門負責的單位，甚至「一般教學部」和「特殊教學部」的課程仍比照一般學校教育，少年矯正學校的課程規畫不該是正式教育的「補強」版；（2）身心障礙犯罪學生的需求可能會因人而異，倘若僅以年齡作為劃分年級與課程內容的標準，可能不符合實際需求，必須依照其各方面的學業表現選擇適合的課程和教材；（3）以國民中小學或高中職課程的教科書作為課程的依據，主要是顧及一般和身心障礙犯罪學生日後的求學生涯，希望後續能順利銜接和取得相關學歷。這三種觀點皆有其不同考量，原無優劣之分，僅有適切性的問題，因此，少年矯正教育教師必須考量如何針對身心障礙犯罪學生的需求，以規畫有效的課程內容。

在技職教育方面，國內四所少年矯正學校暨輔育院都設置職業檢定或培養職業興趣的課程，旨在協助學生取得丙級證照，作為將來謀生的技能。各校技職訓練課程安排如下：「明陽中學」的技職課程有烹調烘焙班、餐旅服務班、汽車修護班、機車修護班四種技職檢定班；「誠正中學」丙級合格技術士技能檢定有電腦軟體應用、烘焙食品（麵包）、汽車修護、機器腳踏車修護四類；「桃園少年輔育院」目前開設機器腳踏車修護班、汽車修護班、烘焙食品班、室內配線班四個職業檢定班，以及電腦技能研習班和書畫裱褙兩種短期班；「彰化少年輔育院」除汽車修護班、美容班、女子美髮班、室內裝配線四種檢定班外，還包含小吃班、機器腳踏車修護班、指甲彩繪班、園藝班、中國結飾班等沒有參加技能檢定的職業訓練。由上述這些技能訓練項目可知，性別和校際間會有所差異，吳錦龍（2001）曾提到，這些技職課程的安排是否有利於一般和身心障礙犯罪學生未來在社會的發展與需求，仍有待進一步的探究。

在一般教學課程方面，我國為因應少年矯正學校學生的需求，「矯正教育指導委員會」聘遴臺大心理系的吳英璋教授參與課程教材編撰，針對少年矯正學校學生的特性，設計一套主題式教學課程，以生活化、活潑化的課程內容為主，希

望提升學生學習的意願和成效（黃景良，2000）。然而，由於「明陽中學」和「誠正中學」教師在教學、教法和教材方面擁有高度專業自主權，致使對身心障礙犯罪學生服務可能會因授課教師不同而有差異。以「明陽中學」為例，教師的專業背景主要可分成學科教師、輔導教師、技職教師三類，採訪教師們對教學的獨到見解後，可以整合為三項目標：（1）升學需求：目的在銜接國、高中進度的傳統教法；（2）配合學生的程度：課程重點主要是基本定理，為加強學生印象而反覆練習；（3）配合政策：以吳英璋教授的主題式教學授課（費啟宇，2000）。但除教學方式外，教師的授課內容、教材取向、考試進度和評量等皆呈現多元化，這樣不一致的課程和評量，雖增添課程的多樣性和活潑性，但相對也可能出現教學品質參差不齊、評定學生表現的公平性等隱憂。

少年矯正學校暨輔育院的課程除受到上述教師專業自主權影響外，也可能因學生的學習意願低落、對學業挫敗感高、學業程度參差不齊、入出校的時間因人而異、個人的教育資料轉銜缺乏明確的制度，或課後活動選擇有限等學生因素影響，導致教師教學受到挑戰和學生學習成效有限的問題（黃景良，2000；Foley & Gao, 2002; Houchins et al., 2009）。然而，何種類型的教學方法是少年矯正學校暨輔育院學生較為喜愛的方式呢？黃如慧（2005）提到少年矯正學校學生對於傳統式講述課程感興趣者僅占少部分，但一般國民中小學採取的遊戲課程或帶動唱又會讓他們覺得很幼稚而配合度差，因此，王昭文（2003）從自身的教學經驗提到，多數的學生較喜歡「做中學」課程。另外，Foley 和 Gao 卻提到絕大多數的少年矯正方案研究著重在方案的成分，極少數重心放在探討安置和監督矯正教育方案學生的進步情形，進而使用適性的學業評估方式。因而，在選擇和呈現教學題材需考量學生的背景和能力差異、教學活動型態的合適性，但也應提供適切的評量，因為這對於教師在評估教學成效和擬定課程方面都是重要的基礎。

少年矯正教師常見的教學和評量方式？以 Foley 和 Gao（2002）為例，隨機挑選 555 位來自美國中西部的矯正教育協會成員，僅有 176 位研究參與者完成正

式問卷，旨在了解矯正教育者對於一般和身心障礙犯罪學生的評量及教學現況，分成「安置學生和監督學生表現的評量、是否曾接受研究者設定的九項教學方案、多專業團隊的成員、曾接受過的特殊教育服務類型」四項，結果顯示：

- (1) 安置學生或監督學生表現的工具，最常見的是標準化測驗、教師自製教材、效標關聯測驗三種；
- (2) 調查研究參與者曾接受過的教學方案、教師常用的教學方式（含人數、教材和策略），發現前者以成人基礎教育（adult basic education）、普通教育發展證書（General Education Development, GED）和語文課程三項最為普遍，並提供學院文憑的取得；後者教學上教師傾向一對一，最常使用教科書和練習簿／作業單呈現上課資料，常用的策略有個別化教學、直接教學、團體教學三種；
- (3) 最常見的專業人員以普通教育教師、教育機構行政人員和特殊教育教師為主，但半數以上的心理治療師會參與 IEP 會議；
- (4) 曾接受的特殊教育服務類型以在普通班實施居多。另外，特殊教育的教學策略則以個別化方案、小組教學、同儕中介三項為重。因此，上述細部資料主要作為預擬訪談題綱的基礎。

我國《特殊教育法》（2009）第廿八條規定：「應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫」，個別化教育計畫的意義在提供身心障礙學生一個量身訂做的課程兼服務計畫，目的是希望學生能在符合自己學習節奏的課程中逐步的成長進步。倘若依特教母法的規定，身心障礙犯罪學生有權獲得這樣的服務，但從 Wu（2004）調查臺灣二所矯正學校教師對於矯正教育服務感受的結果可知，「明陽中學」學生鮮少參與 IEP 會議，也較未覺識 IEP 計畫對於他們獄後生活的重要性，這可能受到以下五項因素的影響（Houchins et al, 2009; Morris, 2008）：

- (1) 將學生在公立學校的教育紀錄轉至少年矯正機構，可能需要較長的手續與時間；
- (2) 短期少年機構缺乏特殊教育師資；
- (3) 不論學生數多寡，少年司法系統內的所有教師必須在同一時間撰寫和完成個別化教育計畫和課程計畫；
- (4) 平均每個月都要耗費一天的時間填寫各類文書工作；
- (5) 在考量人員

安全的前提下，IEP 計畫並沒有受到少年矯正機構普遍接受。因此，克服上述難題並執行個別化教育計畫服務，是身心障礙犯罪學生能否接受適性服務的關鍵。

在為身心障礙犯罪少年擬定個別化教育計畫之後，可能會面臨到如何在學生的權利和管教安全間取得平衡點的問題，以美國 1994 年的 *In re Marc A.* 個案研究為例：原告是一位情緒障礙伴隨學習障礙的殺人犯少年，被安置在新罕布夏州最高安全警戒的監獄內，倘若依照他的個別化教育計畫的安排，每天應可以獲得 5.25 小時的教學，但實際上僅得到每週 1 小時的直接教學（Morris, 2008），這樣的作法讓法院認為該監獄必須設法取得學生和安全兩項需求間的平衡。因此，「課程與評量」向度可以具體了解少年矯正教育教師對於提供身心障礙犯罪學生相關課程的安排、教材的編選、教學的呈現、擬定個別化教育計畫、評量學生表現的工具等五方面的服務現況，作為進一步建言的依據。

四、轉銜與追蹤

對於一般和身心障礙犯罪少年而言，轉銜是邁向優質成人生活的必要條件（Hosp, Griller-Clark, & Rutherford, 2001）。為全面性落實國內特殊教育服務，《特殊教育法》（2009）第三十一條明定：「為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務。」《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》（2010）還更具體明確規定轉銜和追蹤服務的內涵，分別是：（1）轉銜服務是在確切的期限內傳遞轉銜服務資料（含學生基本資料、目前能力分析、學生學習紀錄摘要、評量資料、學生與家庭輔導紀錄、專業服務紀錄、福利服務紀錄、未來進路所需協助與輔導建議），以及召開轉銜和個別化教育計畫會議，並於學生離校後一個月內，應由通報網將轉銜服務資料通報至社政、勞工或其他相關主管機關銜接提供福利服務、職業重建、醫療或復健等服務；（2）追蹤服務由學生原就讀學校追蹤輔導六個月。反觀我國少年矯正機構對於轉銜和追蹤的服務提供為何，從《少年輔育院條例》（2010）第廿八條、《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第四十五條可知：預行

策畫學生出院後的升學或就業輔導，和將預定出院日期通知該名學生的重要親人（例如：父母或監護人）或有關保護機關（團體）為必要工作。相異處在於：少年矯正學校已明確規範出校通知必須在一個月以前、一年內定期追蹤，以及通報相關主管單位給於協助，但少年輔育院可能僅是輔導志工在取得家屬同意而持續進行追蹤輔導工作（桃園少年輔育院，2008）。

美國在少年矯正機構內實施轉銜服務，常見的問題有：可能因為無法或延緩取得犯罪少年先前在一般學校的教育紀錄，而無法進行適當的安置或擬定個別化教育計畫（Morris, 2008）。我國在轉銜學生資料方面，《少年輔育院》（2010）第三十四條規定少年法庭應附送該少年與其家庭及事件有關的資料，而《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第三十七條則分為執行徒刑者和接受感化教育者，前者應將其犯罪原因、動機、性行、境遇、學歷、經歷、身心狀況、可供處遇參考之事項通知矯正學校，少年法庭應附送該少年與其家庭及事件有關的資料。可知身心障礙犯罪學生的資料似乎僅限於司法系統內的轉銜，欠缺其在一般學校的特殊教育服務紀錄。因此，研究者欲了解教師能夠取得身心障礙犯罪學生的哪些先前的服務紀錄、個案分析報告涵蓋哪些的基本和教育資料、個別化教育計畫和個案分析報告的差異，以及是否每位身心障礙犯罪學生皆有符合其需求的個別化教育計畫，強化轉銜與追蹤的流程。

一般公立學校和少年矯正機構學生對特殊教育需求的比例懸殊，可能受到以下因素影響：身心障礙犯罪少年的過度表徵（Gagnon & Richards, 2008; 引自 JJEPP, 2008）、對社區轉銜服務的需求高於一般犯罪少年、當身心障礙犯罪少年回到社區常沒有提供適當的轉銜服務、轉銜服務和介入方案的品質和類型呈現多樣化等因素的左右，以及尚未建立跨單位連續性的服務給身心障礙犯罪少年而阻礙轉銜的成效（Hosp et al., 2001），進而影響重新融入社會的過程中，缺少符合身心障礙犯罪少年所需的服務需求。然而，若沒有提供身心障礙犯罪少年符合其需求的服務，很容易提高其再犯罪的可能性，黃景良（2000）提到少年矯正學校

學生雖有意願升學但礙於過往的犯罪紀錄，即使回到學校和社會以後，教師和社會大眾仍避之唯恐不及，間接導致有些學生又重操舊業。因此，Meisel 等人（1998）認為：若想有效界定身心障礙少年的需求，以提供他們適性的教育服務，轉銜檔案就必須包含精神疾病或心理方面的診斷、學業失敗和留級、高比例的曠課數、身心障礙的鑑定，以及安置在特殊學校或另類學校的紀錄，才能使學校對於學生安置和教師在選定課程等方面做出較佳的判斷，採取適性的安排。

五、行為管理

少年矯正學校暨輔育院的首要目標均是安全，以紀律與秩序為靈魂，避免校內發生學生脫逃、自殺和械鬥等戒護事故（黃徵男，2002）。只是，犯罪少年若有伴隨學習障礙、情緒或行為障礙、注意力缺陷過動症、發展障礙的話，可能在遵守和回應機構制定的規範上，比較容易出現困難（Leone et al., 2002）。Leone 等人提到，少年矯正機構內常見的行為處理方式，是將違規的少年關禁閉，包含暫時性的停止教育和特殊教育服務。然而，這樣的作法在 Leone（1994）的研究中卻指出，少年矯正機構中的身心障礙和疑似身心障礙犯罪學生受到懲戒的頻率高於同儕，甚至在懲戒禁閉方面的時間多至不合理的程度，因此，在管教身心障礙犯罪少年的行為方面，需要界定行為問題的原因是否與個體的身心障礙有關係（Leone et al., 2002），並不是一味地懲處，理由正如同 Meisel 等人（1998）提到，懲罰模式的紀律並非有效的行為管理，因為無法提供替代性利社會技能的學習和應用機會，因此，可以發展結構性高的行為管理方案，給予犯罪學生「正向行為支持」，提高其良好表現的頻率。

「正向行為支持」應用在少年司法系統仍處於甫起步的階段，因為少年矯正機構實施正向行為支持的方式是 24 小時、每週七天無縫接軌的方式，不同於一般公立學校的模式，可能碰到的困難包含機構人員工作細分且人數龐大、所有系統方案的行政者可能不支持「正向行為支持」、約聘人員專業度不甚理想、並非所有系統數據都顯示有實施「正向行為支持」的必要性等四項難度（Nelson et al.,

2008)。美國「加州大學犯罪和公共政策研究中心」發表的《少年司法教育促進方案》報告 (JJEPP, 2008)，也提到在行為管理取向／系統方面，以 439 位少年矯正教育教師為研究參與者，發現其處理的方式可分為五項：累進處遇（占 48.97%）、正面獎賞／激勵取向（約占 23%）、正向行為支持（約占 18%）、團體治療社區取向（占 6.38%）和 4.33%（約 19 位）的意見則歸屬「其他」。因此，「正向行為支持」或許能應用於部分少年矯正學校暨輔育院的環境中，正如 Wu（2004）提到：「明陽中學」和「誠正中學」兩所少年矯正學校應規畫為全校性預防暴力和行為介入的實驗學校。

目前國內四所少年矯正學校暨輔育院的行為管理，可從《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第七十九條，和《少年輔育院條例》（2010）第四十九條了解其違規學生的懲戒方式，雖然「誠正中學」和「桃園少年輔育院」收容對象都以男性受感化教育處分少年為主，但因為適用的法源不同而懲戒項目也有所差異，前者僅有告誡和勞動服務兩項，後者則包含告誡、停止接見、停止發受書信、勞動服務四項。另外，在「累進處遇制度」的設置方面，由 19 世紀英國著名的監獄改革家 Walter Frederick Crofton 創立，承襲「監禁三階段制」的基礎發展而成，依據受刑人每天勞動的良好分數紀錄給與各種獎勵，讓他們逐步得到越來越多的自由，直到最後可以假釋（引自呂靜雯，2010），這樣的制度雖然適用於我國的監獄和少年矯正機構，然而，因為國內目前並存「少年矯正學校」和「少年輔育院」這兩種看似相同但仍有差異的少年矯正機構，在累進處遇方面的法源也有所不同，前者是《少年矯正學校學生累進處遇分數核給辦法》（1999）；後者則是《保安處分累進處遇規程》（2006）。因此，兩者在行為管理的法源上迥異，實際運作的現況仍有待深入了解。

少年矯正學校暨輔育院的行為管理，應建立有效且適用於各校的管教形式，以「明陽中學」為例，費啟宇（2000）提到因為「累進處遇」和「靜思班」的設置而順利運行，前者的責任分數會影響學生假釋時間的早或晚，攸關假釋日期的

長短；後者則依據學生的違規事件的輕重和犯後的表現作為責罰天數的依據，其房間的空間少於一坪，室內設備僅設置排水的便器，探望的方式必須等到學生在「靜思班」超過 7 天以上並辦理一定行政程序，更關鍵的問題的是：凡送「靜思班」的學生在累進處遇及各項成績分數都會停止計算，這直接會影響學生假釋出校的早晚。因此，本研究希冀了解國內二所少年矯正學校暨輔育院在管教一般或身心障礙犯罪學生行為上的服務現況，進而思考提升行為管理服務效益的建議。

六、物理環境

國內少年矯正學校暨輔育院的物理環境，直接影響少年矯正教育的成效，應該從建築設計、教室溫度、教室空氣品質、教室設備、經費運用等方面提升規畫層級，茲逐項探討如下：

(一) 建築設計

Clements (2001) 對於選擇少年矯正機構或監獄設置地點方面，提到必須考量多向度的因素，早期許多矯正機構的位置選定遠離塵囂的鄉下，近期則基於交通的便利性和緊急事件等考量而選擇逐漸融入社區，例如：隨著社區和都市的發展，「桃園少年輔育院」附近為「會稽國中」和「會稽國小」學區，生活機能 and 交通便利佳。對於少年矯正學校暨輔育院的建築設計方面，Clements 提到可能會因不同的機構建築設計而影響人事的支出，例如：圓型的監獄建築設計源自 1700 年代，便利性在於允許戒護人員直接觀察受刑人的行為而不會給他們壓迫感，消除暗角且提供較佳的視野，因而能夠節省許多人事成本 (South University, n.d.)。Clements 也認為傳統式長方形或多角形的空間設計的格局應該逐步淘汰，因為可能會有類似暗角或暗室等死角，難以納入人員監督的視線範圍。國內目前的少年矯正學校暨輔育院和監獄的建築設計，大多仍採用傳統式長方形或多角形的空間設計，例如：「臺灣彰化監獄」等，未來都可以從人性管理的角度，考慮更適切的建築設計。

(二) 教室溫度

最早探討教室溫度高低影響學生學業表現的研究包含 1970 年 Wyon、1973 年 Schoer 和 Shaffran 的兩份研究，前者調查研究參與者在教室溫度 20°C 和 27°C 的閱讀和數學表現，發現因為教室溫度提高至 27°C 而使他們的表現至少下降 30%；後者則是以兩個鄰近班級的學生作為研究參與者，指出有冷氣調低溫度的班級在六至八週的測驗表現高於沒有空調的班級約 5.7%（引自 Wargocki & Wyon, 2007）。可知教室的溫度高低，會影響學生的表現。Wargocki 和 Wyon 也提到即使是寒冷的城市，教室燠熱仍是常見的現象，容易影響學習品質。國內矯正機構是否有類似的情況，仍有待進一步的訪察。

(三) 教室空氣品質

教室空氣品質方面的研究，Wargocki 和 Wyon（2007）曾選定丹麥六個相似的國小班級學生作為研究參與者，發現提高室外空氣通風率和調整成適合的教室溫度，可以明顯改善學生在許多任務的表現，尤其是工作速度和犯錯率兩方面，因此，室外空氣的通風率，不但改善提高學生的測驗分數，還可以增進學生和教師的表現，降低由空氣散播的傳染源（Environmental Protection Agency, 2010）。

(四) 教室設備

目前政府大力推動，將互動式電子白板推廣至全國中小學以作為教學輔助工具，歸屬在電腦輔助教學的範疇下，並從原本僅應用在普通教育校園，進而開始拓展至特殊教育領域，將會間接增加每間學校的設備擁有數量（梁心佩、吳韋陵、翁嘉隆，2010）。互動式電子白板的優點在於增加教學的生動性，進而提升學生學習的成效，試圖將科技化的多媒體結合教學。由於少年矯正學校學生對於傳統式的講述課程感興趣者僅占部分，多數學生較喜歡「做中學」課程（王昭文，2003；黃如慧，2005），傳統式的教學較難符合學生的需求，這樣的研究結果呼應前述少年矯正學校暨輔育院學生喜愛的教學方式。因此，研究者欲探究的主題是：教室設備是否能夠符合（身心障礙）犯罪學生的需求？選擇提供相關的

多媒體視聽設備而承受更多維修負擔，例如：電子白板、電子資料庫，抑或仍維持傳統講述教學的教室布置，而面對日趨困擾的課堂秩序？

（五）對外通訊

Houchins 等人（2009）認為，學校經費應投注於升級圖書館設備、創造教育科技或接洽外界資源方面，然而，因為法令的實施無法即時跟上科技急速進展的腳步，又難以預測受刑人會應用科技做出哪些違法的事件，對外通訊的尺度很難掌控，這足以解釋監獄內部禁止受刑人使用任何通訊設備的原因（Thompson, 2008），正如《臺灣桃園少年輔育院戒護勤務應行注意事項》（2008）第廿三條提到：「不得於學生活動區域……不得將行動電話、香菸、檳榔等管制物品攜入導師室放置，應置放於管教人員置物櫃」，說明在學生活動區域內禁止任何通訊設備，包含行動電話或網路。「桃園少年輔育院」雖然開設電腦應用相關的檢定班級，教導犯罪少年操作軟體的相關技能，但必須管制網路無法對外連線，處於利於學生適應社會生活和避免可能誘發犯罪機會的兩難中，是少年矯正學校暨輔育院內使用電腦的難為之處，因此，以避免缺失而能增加便利性設為主的目標，例如：「美國聯邦監獄司」發展出「有限制信託的受刑人電腦系統」（The Trust Fund Limited Inmate Computer System），提供受刑人和家庭可藉由電子郵件的方式溝通互動，改善受刑人返回社區的成功率和降低再犯率，但郵件仍在機構內部的管制下，也沒有連接外部網路系統（Federal of Bureau of Prisons, n.d.）。

綜合上述項目，可知教室的軟硬體設備和環境條件，勢必對犯罪少年的學習表現和更生成效形成直接或間接的影響。假若教室環境過於悶熱或寒冷，既不利於學習，反而可能讓學生的情緒浮躁而引發更多的行為問題，畢竟設立少年矯正學校暨輔育院的主要目的在於讓學生重拾學習的樂趣和培養閱讀的習慣，並非藉由不佳的教室條件來懲罰這群學生，除非在學生嚴重違規的情況下。另外，少年矯正學校暨輔育院隨著時代的變遷，建築物的設計也朝著美感方向前進，以「明陽中學」為例，外觀像一座雅緻的城堡，曾獲得建築設計上的肯定。這樣的用心

與芬蘭打造學校的理念不謀而合，優質的建築空間規畫不僅能善用納稅的人血汗錢，創造良好的學習環境，更能夠成為建築設計美學的實際教案（陳之華，2008），進而培養學生對「美」的評賞。因此，將「物理環境」向度分成教室的空氣品質、教室設備、對外通訊三部分，以求具體了解目前少年矯正學校暨輔育院的服務現況。

研究者整合「教師專業合作及家長的服務現況」、「對身心障礙犯罪學生的服務現況」這兩方面，計有九個向度的文獻資料，可知我國在施行少年矯正教育上已有進展，但仍會面臨下面九種困擾：

- 1.教師專業度不足以因應學生瞬息萬變的需求。
- 2.不同專業人員間，因專業理念或跨領域知識較為缺乏，容易導致教學合作上的摩擦或衝突。
- 3.家長參與身心障礙犯罪子女教育和安全議題間該如何取得平衡點。
- 4.身心障礙學生能否參與技職檢定課程的訓練。
- 5.犯罪學生獲得適當的身心障礙鑑定有其必要性，但教師主動發掘身心障礙犯罪學生的難度卻比一般學校高。
- 6.「少年矯正學校」和「少年輔育院」的課程安排和評量方式均有出入，應如何提供適合身心障礙犯罪學生的教育方案，仍有待進一步研討。
- 7.「少年矯正學校」和「少年輔育院」提供給出校學生的追蹤服務並不相同，可能影響各校在追蹤服務時面臨理想和現實間的差距，以及出校學生的現實處境。
- 8.一般和身心障礙犯罪學生同在違規的情況下該如何公平地懲處。
- 9.對於開放有限度的網路與一至二位親人好友聯繫可能的爭議。

上述問題促使研究者希冀進一步探究國內少年矯正機構的類似情況與其因應策略，甚至其他值得思索的議題，都是本研究欲深入了解的焦點所在。

回顧本章從少年矯正教育的沿革、少年矯正教育和特殊教育的交集至少年矯

正教育服務對象與現況，目的在藉由探討這三方面的相關文獻，了解歷年身心障礙犯罪少年在國內外少年矯正機構的實質情況，作為下一章編寫研擬訪談題綱的基礎，由於所能蒐集到與本研究相關的文獻較為有限，有些資料即使較為久遠，但有提及身心障礙犯罪少年的部分仍納入參考文獻中，縱然因為少年的需求－服務會因時代不同而有所轉變，可能無法進行國內、外的現況比較，但仍具有參考的價值。本研究的目的主要從「教師專業發展、專業團隊合作、類型與特徵、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」九個向度，力求更全盤、具體了解國內二所少年矯正學校暨輔育院對於身心障礙犯罪學生的服務現況和校際間的現況異同。

第三章 研究方法

為求研究過程的周全，本章包含研究設計、研究步驟、研究場域與研究參與者、研究工具、資料蒐集與分析、研究品質六節，具體申述運作的方式。

第一節 研究設計

本節主要分成「採取的研究設計和理由」和「蒐集資料的方法」這兩方面，前者主要闡述本研究選擇質性「個案研究」設計的依據和「個案」的界定資料；後者則是詳細說明本研究在蒐集資料過程中，應注意的事項、可能的限制和因應策略，以利於日後能更順利執行或複製本研究結果。

壹、採取的研究設計和理由

本研究旨在探討三項研究目標：國內少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況、形成各校服務現況的脈絡、校際間的服務異同，盡量避免滯留在探求事實性表面的層次，力求更深入了解形成事實癥結的緣由；若採取量化的研究設計，容易凸顯研究結果淪於表相的弊端，因此選擇能深度聚焦研究問題核心的質性研究設計。另外，在蒐集資料的方法上，為求實際了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的當前服務現況，遂採取檔案資料、深度訪談、簡易觀察三種方式蒐集資訊，以探討「幸福」和「曙光」（學校化名，以下沿用）二所少年矯正機構對此類學生的服務現況、形成現況的情境脈絡，和學校間在當前服務現況和形成現況脈絡上的異同，這樣比較能呼應鈕文英（2007）對「個案研究」特色的五項關鍵，即在自然的情境下進行，彈性運用多元的方法蒐集當前的資料（指現況），藉以深入了解研究個案本身和個案彼此間的獨特、特殊和相似性（指現況的相異處）。因此，在考量研究目的和研究設計的適用性，並請教指導教授以後，決定採取質性研究中的個案研究。

起初從個案研究設計的五項關鍵著眼，了解「界定個案」是繼「研究目的類

型」和「研究問題」確立後的重要步驟（Yin, 2009）。原先預定以「幸福」、「希望」、「曙光」和「黎明」四所少年矯正機構為主，但經家父協助於 2011 年 1 月蒐集這四所機構的非正式資料後，發現「幸福輔育院」有 11 名智能障礙犯罪學生（幸非正式 110113-1）、「曙光學校」有 3 名身心障礙（光非正式 110114-1）；「希望輔育院」雖然因公務繁忙而未回應，但從相關文獻資料知悉院內仍有身心障礙犯罪的學生；僅「黎明學校」在 2010 年 1 月至 2011 年 2 月間，校內領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的學生闕如（黎非正式 110113-1），考量該校可能難以提供對身心障礙犯罪學生的現況資料之下，經請益指導教授之後，決定將「黎明學校」暫時省略。另外，對於校外研究申請案的處理事宜，「曙光」和「希望」二校都需要通過內部審核會議，才可入校訪談，而「希望輔育院」認為本研究與學校建制不符合而婉拒。因此，本研究的「個案」係指「幸福」和「曙光」二所少年矯正機構，分析單位則分成「教師專業發展、專業團隊合作、家長參與、類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」九個向度。

鈕文英（2007）綜合文獻指出，個案研究的類型可依據三個向度作區分：

- （1）「研究參與者的數量」方面，從「多個個案數」和「多個分析單位」深入的有無，可知本研究屬於「多重個案嵌入設計」；
- （2）「研究問題的類型」部分，對於本研究的研究問題應歸屬在描述、解釋或探索性問題，仍有待實際執行訪談後，再做進一步的釐清；
- （3）「研究目的」向度上，為深入了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況和形成現況的脈絡，進而呈現個案間在現況和脈絡的異同，應屬於「集體型」的個案研究。另外，Yin（2009）對於「個案研究」常見的資料蒐集來源進行整理，雖然歸納出「文件、檔案紀錄、訪談、直接觀察、參與觀察、物質的人工製品」這六種，但彼此間會有重疊的區塊，例如：文件和檔案紀錄、直接觀察和參與者觀察，因此，在界定上可能需要進一步的釐清。

貳、蒐集資料的方法

本研究主要採取深度訪談、非干擾性測量的檔案資料、簡易觀察三種方式，彈性蒐集相關的研究資料，下面對於蒐集資料的方式逐一分述之。

一、訪談

鈕文英（2007，第494頁）指出：「質性研究者不只要聽和問，還要看和感受。」若訪談的過程中，僅著重在一問一答的互動，容易忽略許多的重要訊息，正如 Navarro和 Karlins在2008年的書中提到，非語言行為和肢體語言約占所有人際溝通的60%至65%，且占的比例會依實際情況不同而有所增減〔林奕伶（譯），2009〕。因此，「研究者應該藉著詢問，去聽、看和感受研究參與者看世界的方式，而不是僅聽、看和感受自己想要的」（鈕文英，2007，第494頁）。訪談為質性研究很重要的研究工具之一，鈕文英參照Kvale的質性研究訪談七步驟提出，訪談可依時間點分成訪談前、訪談中、訪談後三大階段，研究者依據這些階段所提到的重要內容和注意事項，從「人、事、時、地、物」五個向度再重新歸類，分述如下：

（一）訪談過程牽涉「人」的事宜

在訪談的三個階段中，主要涉及的對象為研究者本身、研究參與者本身和兩者間的關係，鈕文英（2007）曾整理訪談過程有關「人」的內容和注意事項，如：在訪談前階段，必須明確界定「決定訪談對象、準備如何和研究參與者做第一次的接觸」兩項；在「決定訪談對象」方面，要考量「是否授課、不同的任用資格、人事編制」三項因素。因此，本研究的訪談對象以現任少年矯正學校暨輔育院的專任教師、班級導師、教（訓）導員和相關行政人員為主。另外，在「準備如何和研究參與者做第一次的接觸」方面，借重家父任職少年矯正機構的經驗和人脈，並檢索少年矯正學校暨輔育院的公開性官方資料，也盡可能蒐集近年二所少年矯正機構的相關報導和校內教師著作資料，以便於在訪談開始逐步建立良好的互動關係。

在訪談階段前，先整合鈕文英（2007）所提「訪談中的四個步驟」和「進行個別訪談宜注意的要點」兩部分，再將訪談步驟和注意事項有關「人」的方面，細分成以下三項：

1.研究者本身：鈕文英（2007）提及「分析研究者的個人因素、誠摯和尊重的對待研究參與者、傾聽研究參與者表達的內容並給予適切的回應」三要素。所以本研究事先徵求研究參與者的訪談同意，盡量充分準備相關的知識和合宜的服裝打扮，例如：穿著正式的服裝；而在訪談前，主動簡述自己的身分和研究主題，採取開放、尊重、誠懇、禮貌的心態對待研究參與者，不強迫回答，並對他們的言談作預設性的價值判斷，例如：研究參與者認為行為管理問題較不適合談論，研究者直接略過跳下一主題。

2.研究參與者：分析研究參與者的參與動機，藉由詢問研究參與者對於本研究的期待和隱憂，降低這部分對研究結果產生的負面影響，例如：研究參與者擔心研究結果太過側重在特殊教育服務上，而放大服務上的缺失，因此，研究者盡量呈現各校提供給學生的特殊教育服務和其他相關服務。

3.研究者－研究參與者間的關係：鈕文英（2007）提醒「如何避免在研究參與者面前談論其他研究參與者談話的內容、辨識和妥善處理研究參與者沉默的狀況、辨識和妥善處理研究參與者偏離主題的狀況、謹慎了解和回答研究參與者所問的問題、適當地處理和研究參與者間的關係、注意研究參與者談話內容的邏輯性」。所以在研究參與者的同意書（附錄二和附錄三）上，明確標記研究的期間；在入校訪談的過程中，對於研究參與者間的衝突情況保持中立和傾聽的態度，避免轉述、討論其他研究參與者談話的內容，以及經由見面的機會或網路等互動管道，與研究參與者保持良好的互動。

在訪談中對於研究參與者沉默、偏離主題、疑問、談話的邏輯性四方面，參考鈕文英（2007）的因應策略為：在訪談前，事先釐清每項訪談題目的核心，以避免在訪談過程中失焦；在訪談過程中，研究者的位置與研究參與者採取90度倚

坐而非對視而坐，再從自由交談中進入訪談主題；倘若遇到研究參與者沉默、提問或前後言談不一致的情況，就經由〈簡易觀察表〉（附錄四）的非語言線索、重述問題、投射性的方法，以及謹慎開放的態度但不給予價值判斷等方式，消除研究參與者在訪談中可能面臨的困窘。從上述資料可知，「人」在本研究扮演相當重要的角色，研究者如何能與研究參與者敞開心胸互動，但仍秉持研究中立和謹慎的精神，為本研究立論的客觀基礎。

（二）、訪談過程牽涉「事」的事宜

鈕文英（2007）曾論及訪談過程有關「事」的內容和注意事項，如：在訪談前階段，必須考量「覺察訪談可能面對的議題和思考因應之道、決定訪談的類型」兩部分。所以在訪談前，研究者先沙盤推演實際訪談研究參與者時，可能面臨的議題，例如：確認研究參與者的代表性、維持匿名性、訪談時間有限、學歷背景的差異、研究參與者較為年長等五項，決定因應的策略為：請託二所少年矯正學校暨輔育院的內部人員時，盡可能篩選經驗豐富的研究參與者；在訪談前，還必須盡量囊括網路、期刊論文，並理解獄政專有名詞等資料，以減少時間的浪費和避免學歷背景造成的距離。另外，對於訪談對象是否有匿名的必要？研究參與者可能無暇受訪？在前者方面，研究者會事先與研究參與者說明全程採取匿名的作法，並且在謄寫的過程中，以假名或代稱，例如：E 光 7，避免可能暴露其身分的資訊；後者則受限於研究者並非少年矯正學校暨輔育院的內部人員，須倚重引介者（家父）開啟與二所學校內部人員的互信關係，協助安排與研究參與者的會面，以順利開展訪談事宜。

對於質性研究的訪談類型，鈕文英（2007，第495頁）歸納出「訪談問題的結構性、訪談情境、受訪人數、訪談次數、訪談者角色公開程度、訪談者和研究參與者之間的關係」六個分類向度，以求周全地概述不同的訪談類型，研究者對於這六個分類向度的因應方式為：

- 1.訪談問題的結構性：本研究屬於半結構性和訪談指引取向的訪談，會在訪

訪談前依據研究參與者目前的職務而預擬不同類型的訪談大綱，以確保訪談方向及避免失焦；訪談過程中，會視實際研究參與者的反應等情況，彈性調整訪談的內容與順序予以增修。

2.訪談情境：本研究採取正式訪談，訪談前必須主動與研究參與者事先約好訪談的時間與地點，地點選擇以研究參與者所任職的學校為優先考量，時間部分則是詢問研究參與者較方面的時間，或當研究者密集入校期間內是否有空接受訪談事宜。

3.受訪人數：本研究主要以個別訪談為主，可能受限於個別教師和行政人員的時間安排，或考量研究參與者有不被重視的負面感覺而未採行焦點團體訪談的方式。

4.受訪次數：為了解研究參與者的談話模式，深入解讀其表達的意義，訪談次數以多次訪談為原則，但仍會蒐集資料的多寡而調整，請參閱下面〈表3-2訪談研究參與者的次數表〉。

5.訪談者角色公開程度：進行訪談前，都會先徵求研究參與者的同意，安排完全公開的訪談，例如：在徵得研究參與者同意以後，才會開始錄音。

6.訪談者和研究參與者之間的關係：進入現場訪談前，會先遞送相關資料和文件，照會校方相關單位，並取得研究參與者的同意。

在訪談前除上述六個向度和因應策略外，由於研究者並不屬於少年矯正學校暨輔育院的內部成員，因此，在首次訪談的前階段，會先主動簡述本研究的研究目的，說明需要研究參與者協助的內容，請受訪者做好心理準備，並從引介者或生活資訊等日常的閒談中進入訪談，秉持互相信任、平等相待的合作關係，力求建立良好的互動默契。

在訪談中階段，鈕文英（2007，506-519頁）曾提及「訪談中的四個步驟」和「進行個別訪談宜注意的要點」，對於訪談步驟和注意事項有關「事」的部分，細分為二項：（1）訪談的流暢性：訪談用語和問題的適切性、提問問題的

順序、使用轉換形式的語句促使訪談過程更流暢；（2）訪談的彈性：使用探查式或追蹤性問題了解細節和釐清觀點、輕鬆自然的方式結束訪談、保持彈性的訪談過程、內容和方式。研究者在「訪談的流暢性」部分，研究者盡量避免多重、封閉性、複雜、價值判斷的提問，改從容易回答或較不敏感的問題進入訪談，分散詢問背景問題，並適當運用轉換形式的語句，以便研究參與者能預先連貫訪談問題的先後脈絡，促使訪談流程更加流暢，降低其心理壓力。而對於「訪談的彈性」三個次項，訪談初期先以建立與研究參與者的關係為主，而非好高騖遠急於詢問與本研究相關的問題，或期待一次訪談能蒐集到眾多資訊。對於深入探查訪談問題、結束訪談兩部分，前者可使用細節導向、詳細說明、釐清、對照探查四種方式；後者則從解釋結束的理由、大掃除的現場情境、當日談話內容摘要、表達個人的關懷，或表示感謝、詢問滿意度等六種方式，盡可能營造輕鬆、自然的氣氛作結尾。而在訪談後階段，受限於訪談行程密集安排的困擾，為了避免訪談內容的混淆，必須在訪談後一個星期內標示錄音檔、實地筆記的內容，謄寫訪談紀錄，將訪談內容以逐字稿呈現，避免可能的疏漏。

表 3-1 少年矯正學校暨輔育院參與人員訪談次數表

代稱	訪談日期	訪談次數
E幸1	110615 下午 14：00-14:30，110617 上午 11:10-11:30 110622 上午 11:30-12:00、下午 14:00-14:20 110623 上午 11:30-12:10、下午 14:00-14:10、下午 16:00-16:20 110629 上午 10:00-10:40，110817 上午 11:00-12:00	6次
E幸2	110622下午14:20-15:30，110623下午14:10-15:00	2次
E幸3	110623上午10:00-11:00，110701上午14:00-15:00	2次
E幸4	110701下午15:00-16:20	1次
E幸5	110630下午14:30-15:40	1次
C幸1	110615下午14:00-16:00，110817上午9:30-11:00	2次
C幸2	110617下午14:00-17:00，110624下午14:00-17:30 110629下午14:00-17:00	3次
C幸3	110622下午15:30-16:20，110629下午15:00-15:30	2次

（續下頁）

表 3-1 少年矯正學校暨輔育院參與人員訪談次數表（續）

代稱	訪談日期	訪談次數
A幸1	110623上午10:00-11:20 110629上午10:00-11:30、下午15:00-17:00	2次
A幸2	110624上午10:00-11:20，110630上午10:00-11:00	2次
E光1	110711下午14:20-15:10	1次
E光2	110713下午15:00-17:00，110801上午9:00-10:30	2次
E光3	110712下午16:00-18:00，110721下午15:30-16:20 110804上午9:30-10:30	3次
E光4	110714下午14:30-15:40	1次
E光5	110711下午16:00-17:30，110726下午14:00-17:00	2次
T光1	110726上午10:30-12:00，110802上午10:30-12:00 110810上午10:30-12:00	3次
C光1	110809上午10:00-11:30	1次
C光2	110718下午14:00-17:00，110801下午14:00-17:00	2次
A光1	110603上午9:00-12:00，110610上午9:00-12:00 110620上午9:00-12:00，110627上午9:00-12:00 110704上午9:00-12:00，110711上午9:00-12:00	6次

註：訪談次數的計算以日期為主，當天的訪談行程均以一次為限。

（三）、訪談過程牽涉「時、地、物」的事宜

鈕文英（2007，501-514頁）依照訪談時間點的差別，提出訪談前、訪談中、訪談後三大階段的重要內容和注意事項，研究者對於三個階段「時、地、物」三個向度的因應方式是：首先，在「時、地」兩方面，研究者在訪談前對於訪談時間和地點的抉擇，以研究參與者的便利為優先考量，希望讓他們覺得備受尊重和輕鬆；如果訪談時間和地點有更動，就在第一時間聯繫調整；訪談過程中倘若發現研究參與者出現倦容、節奏變慢或外在環境干擾，就視現場情況暫時結束訪談工作，避免強求。至於「物」的部分，在訪談前階段，依據教師、教導員或行政人員的職責差別，事先準備不同的訪談計畫表，和訪談所需要的設備，例

如：錄音筆、筆記本、專用收音的麥克風和電池；訪談前也會徵詢研究參與者是否可以進行錄音，再檢查錄音筆、麥克風和電池擺放的位置是否有效錄音，避免形成干擾。「時、地、物」這三個向度，顯示聯絡研究參與者和事先準備相關設備的重要性。

二、檔案資料

分析檔案資料的目的，在於了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況，在蒐集有關「教師專業發展、專業團隊合作、家長參與、類型與特徵、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」九個向度的相關文件和紀錄時，發現原預計蒐集的資料如〈檔案文件蒐集指引〉（附錄五）所列舉的項目，有某些資料不必要蒐集或校方不便提供的情況，以「教師和學生生病假統計」為例，教師部分，因為教師病假統計可能牽涉教師本身的隱私，校方不方便提供；學生部分，由於少年矯正學校暨輔育院學生全天二十四小時都在學校內，僅有極少數戒護就醫的情況，因而沒有所謂的病假統計。本研究能夠蒐集到的資料有二：少年矯正學校暨輔育院教師專業合作及家長服務現況、少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況。

（一）、檔案資料的類型與來源

上述二種檔案資料僅能成為配合研究目的而蒐集的資料，卻無法詳細顯示這些檔案資料的性質，因此只能從檔案資料的擁有者、產生的方式、產生的時間、產生的來源、產生的目的、產生的形式六方面（引自鈕文英，2007，第 537 頁），進一步呈現檔案資料的類型和來源：（1）擁有者：大部分蒐集的檔案資料皆由少年矯正學校暨輔育院提供，以保險與統計紀錄和公務文件紀錄為主，例如：統計身心障礙及其同班同學的背景資料（內部文件）、校內收容的人數（外部文件）；（2）產生方式：本研究旨在了解運作現況，並未考慮實際的介入，因而，僅蒐集在研究開始前即已存在的檔案，例如：96 年度疑似學習障礙學生觀察記錄撰寫研習會（幸研習 110623-1）；（3）產生的時間：從建立資料的時間

歸納這些檔案資料，即屬於歷史性檔案；若從連續性發展著眼，則為連續而固定時間產生的檔案，例如：學生平時考核簿（幸行為 110623-1）；（4）產生的來源：由於這些檔案資料蒐集強調以現況為主，因此皆屬於第一手資料；（5）產生的目的：所蒐集到的檔案資料皆屬於行政程序的一環，屬於特意为他人或團體所準備的書面陳述；（6）形式：主要以書面的文字資料（例如：校內測驗表現統計、個案分析報告格式）為主，另以影像資料（例如：校園環境照片）為輔。

（二）、蒐集與分析檔案資料須注意的原則

鈕文英（2007，546-549頁）曾提出整理檔案資料須注意的原則，與本研究有關而必須留意斟酌的事項，包含「計畫蒐集檔案資料的目的和期間、檔案資料蒐集的的代表性和基本資訊、評鑑檔案資料的可信度和真實度、掌握匿名與保密原則分析檔案資料」四項，用以具體說明檔案資料的有效性，茲析論如下：（1）「計畫蒐集檔案資料的目的和期間」項下，在探討少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況時，雖然於2011年5月至2011年8月這段期間實地蒐集研究所需的資料，但仍會視各校運作而調整；（2）「檔案資料蒐集的的代表性和基本資訊」項下，依據〈檔案文件蒐集指引〉（請參考附錄五）的七個項目，盡力蒐集相關資料，例如：為了解「轉銜與追蹤」服務的現況，蒐集各校身心障礙犯罪學生的個案分析報告（幸學資X110624-1）和追蹤紀錄（幸追蹤110624-1），並將蒐集而得的檔案文件依據〈檔案資料分析表〉（請參考附錄六）分門別類；（3）「評鑑檔案資料的可信度和真實度」項下，則以蒐集官方的檔案資料為主，這些資料的可靠性和真實性較具有公信力；（4）「掌握匿名與保密原則分析檔案資料」項下，在分析文件過程中，秉持不洩露名字、住址或可以辨識的資料為主，尊重受訪者的隱私權。

三、簡易觀察

檔案資料分成「外觀和身體符號的觀察、表達動作的分析、身體一位置的分析、語言行為的觀察」四種類型（Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest, 2000; 引

自鈕文英，2011a）。先後運用〈簡易觀察蒐集指引〉（附錄四）蒐集研究參與者在訪談間的非語言線索資料，並經由物理環境的簡易觀察表對學校景物和設備進行具體描述，以輔助訪談、了解訪談和非語言線索間的一致性，藉以補充說明少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「物理環境」服務現況。

第二節 研究步驟

本研究希冀藉由「教師專業合作及家長的服務現況」和「對於身心障礙犯罪學生的服務現況」這兩大分類下的「教師專業發展、專業團隊合作、類型與特、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」這九個服務向度，蒐集並整合國內外相關、檔案文件、簡易觀察、訪談等資料，以了解個案「幸福輔育院」和「曙光學校」的實施情形，做一詳實的呈現與詮釋，進而對個案的服務內涵及政策提出建言。本研究的流程如圖 3-1 所示：

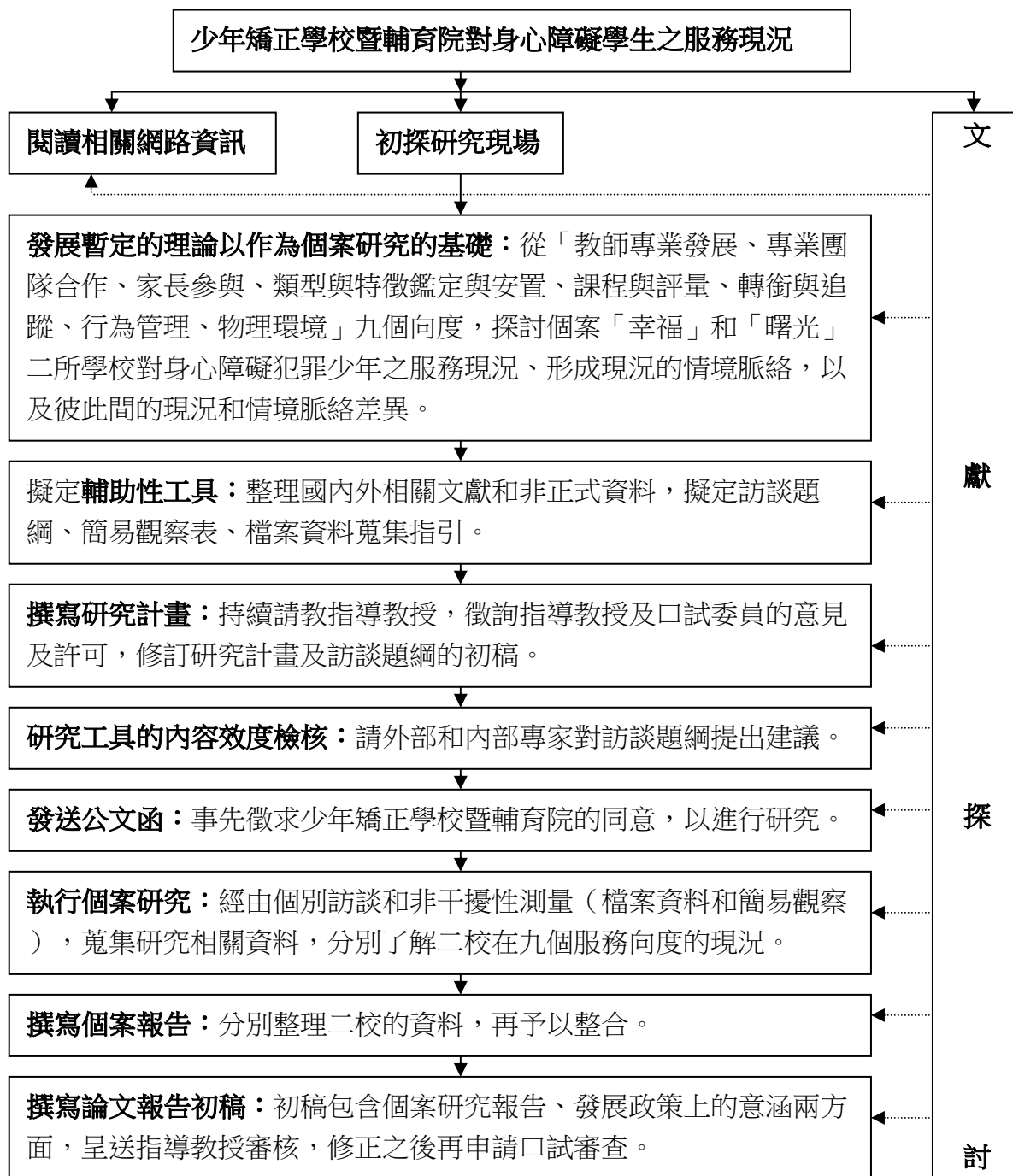


圖 3-1 研究流程圖

註：——▶ 表示步驟的進程，·····▶ 表示啟發步驟的進行；參考鈕文英（2007，第 124 頁）

的架構而增入本研究資料

第三節 研究場域與研究參與者

鈕文英（2007）綜合相關文獻和自身觀點，認為質性研究者在闡述研究參與者的部分，應包含「選取研究參與者的標準、尋求研究參與者的管道、取樣的過程、進入研究場域的方式、同意參與研究的最終數量、研究參與者的特徵、研究場域的特徵」七項具體說明。本研究屬於質性研究，因此將這七項指標略分成「研究場域（研究場域的特徵）、研究參與者（選取研究參與者的標準、尋求研究參與者的管道、取樣的過程、進入研究場域的方式、同意參與研究的最終數量、研究參與者的特徵）」兩小節進行闡釋：

壹、研究場域

為求確實了解國內少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況，而選擇國內二所專門管理和教育犯罪少年的少年矯正機構，分別是「幸福輔育院」、「曙光學校」，之前已陳述未將「黎明學校」和「希望輔育院」列入個案的原因，即「黎明學校」在2010年1月至2011年2月間，沒有領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的學生，而「希望輔育院」則婉拒研究案的申請。有關「幸福」和「曙光」二所少年矯正機構的差異，在於收容對象的年齡層、戶籍地址、犯罪行為有落差，例如：「幸福輔育院」收容的男性犯罪少年的年齡層比「曙光學校」低。另外，這二所少年矯正學校暨輔育院的共通點有二：（1）犯罪學生出入校時間會因人而異，這對於研究者蒐集身心障礙犯罪學生的資料較為不利，以統計資訊為例，可能會隨時間的遷移而不停地更動；（2）以戒護安全為主，一方面希望藉由教育和管理能夠輔導這群犯罪少年日後的更生，一方面則是顧及社會大眾的安全和社會秩序，所以進入此研究場域會有安全上的顧慮，無法像在一般各級學校那樣隨機、自由，校方要同時兼顧校內學生和外部人員的安全及權益。有鑑於此，研究者在實地研究的過程中，必須隨時觀察或了解各校內部的文化，以降低可能引發的負面效應。

貳、研究參與者

鈕文英（2007，468-477頁）對於研究參與者曾提出六項重點：「選取研究參與者的標準、尋求研究參與者的管道、取樣的過程、同意參與研究的最終數量、研究參與者的特徵、進入研究場域的方式」，本研究依照實際情況，再細分為「取樣的事前準備（選取研究參與者的標準、進入研究場域的方式）、取樣的程序（尋求研究參與者的管道、取樣的過程、同意參與研究的最終數量）、研究參與者的適切性（研究參與者的特徵）」三個階段，分述如下：

一、取樣的事前準備

事前階段，由於本研究的場域為性質特殊的「幸福輔育院」和「曙光學校」，研究者又不屬於其內部人員，因而必須經由引介者（家父）的鼎助，先與內部人員搭起互動的橋樑，才能順利進入研究場域。其次，受到國內社會對於少年輔育院或監獄形象的轉變，「少年輔育院」和「少年矯正學校」逐漸開放參訪或提供校內資訊給社會大眾，經由正式發送公文函（附錄七）或各校規定的申請書（附錄八）之程序，申請二校對執行研究內容和尋求研究參與者等事宜予以協助，始能順利進行研究。

二、取樣的程序

選取研究參與者的三項主要考量：（1）受限於少年輔育院的班級導師類似訓導員，可能僅有部分進行教授課程的任務，因此，將範圍再縮小至授課教師和班級導師；（2）考量排除代理教師，因為僅有少年矯正學校能聘任代理教師，並非建制內的正式人員，不易接受公評；又要考慮其對於學校內部運作的深入程度，可能無法像專任教師那般熟悉，易影響研究指標；（3）少年矯正學校在輔導教師編制、行政人員的任用、教導員的角色等方面，都與少年輔育院不同，為求有效了解內部行政和輔導機制的運作對身心障礙犯罪學生服務現況的影響，必須再個別訪談輔導教師（或衛生科行政人員）、教導員、教務處（科）和訓導處

(科)的行政人員，因此，鎖定2010年1月至2011年2月期間，有教導身心障礙犯罪學生的班級導師、行政人員、教導員或特殊教育教師、兼任教師，各校的研究參與者以6至8位為限，但仍會視研究資料的情況作增減，以確實了解二所少年矯正機構對身心障礙犯罪學生的服務現況和校際間的現況異同。

在取樣的過程中，由於研究參與者以教師和行政人員為主，研究者又不屬於任一少年矯正機構的內部人員，因此，在尋求研究參與者的管道時，必須事先說明選取研究參與者標準、人數和同意書（請參考附錄二），但主要仍是經由「幸福」和「曙光」二校的內部主管協助，篩選適合且願意參與本研究的研究參與者，計有 19 位。

三、研究參與者的適切性

在適切性的部分，將研究參與者的基本資料分成六個類別呈現，例如：E 幸 1、C 幸 1 等，如表 3-2 所示：

表 3-2 少年矯正學校暨輔育院參與人員基本資料表

代稱	職務	專兼任	與身心障礙學生的接觸經驗	在校行政年資	在校教學年資	最高學歷
E 幸 1	行政	專任	有	10 年	0 年	學士
E 幸 2	行政	專任	有	6 年	17 年	學士
E 幸 3	行政	專任	有	2 年	14 年	學士
E 幸 4	行政	專任	否	4 年	0 年	碩士
E 幸 5	行政	專任	有	7 年	24 年	學士
C 幸 1	教師	專任	有	2 年	2 年	學士
C 幸 2	教師	專任	有	2 年	4 年	碩士

(續下頁)

表 3-2 少年矯正學校暨輔育院參與人員基本資料表 (續)

代稱	職務	專兼任	與身心障礙學生的接觸經驗	在校行政年資	在校教學年資	最高學歷
C 幸 3	教師	兼任	有	0 年	3 年	學士
A 幸 1	教師	專任	有	0 年	30 年	學士
A 幸 2	教師	專任	有	0 年	22 年	學士
E 光 1	行政	專任	有	4 年	10 年	碩士
E 光 2	行政	專任	有	10 年 (兼教學)	1 年	學士
E 光 3	行政	專任	有	11 年 (兼教學)	1 年	碩士
E 光 4	行政	專任	否	4 年	0 年	學士
E 光 5	行政	專任	有	4 年	7 年	學士
T 光 1	教師	專任	有	7 年	4 年	碩士
C 光 1	教師	專任	有	6 年	5 年	碩士
C 光 2	教師	專任	有	9 年	1 年	碩士
A 光 1	教師	專任	有	0 年	22 年	學士

第四節 研究工具

主要研究工具是研究者本人，另有〈訪談大綱〉、〈簡易觀察表〉、〈轉錄系統表〉、〈三角驗證紀錄表〉、〈檔案文件蒐集指引〉、〈簡易觀察蒐集指引〉等作為輔助性的研究工具，以及為翔實記錄資料而運用實地筆記、錄音筆等作為記錄工具，茲解說如下：

壹、研究者

鈕文英（2007，第 468 頁）提到「質性研究的主要研究工具是研究者」，而陳向明（2002）提到，研究者個人因素包含「研究者的個人特徵、研究者在研究過程中扮演的角色、研究者的經驗性知識」三部分，可能會對質性研究產生影響。但受限於研究者尚未實際教導過少年矯正學校暨輔育院的身心障礙犯罪學生，因此，僅對個人特徵（含學經歷、表情動作、年齡和專業背景）、扮演的角色兩方面，分析其對本研究可能的影響：

一、研究者的個人特徵

研究者的「個人特徵」可分成學經歷、表情動作、年齡、專業背景四項，這四項背景對於本研究有如下影響：（1）學、經歷部分，研究者畢業於國立高雄師範大學特殊教育學系，目前在該系碩士班研習。大學階段曾修習資賦優異組、身心障礙組和英文第二專長的相關學分，前兩者奠定對特殊教育專業理論的了解，有助於在高雄市「大仁國中」的半年實習，舉例而言，從異質性高的自閉症和智能障礙的學生身上，實際應用課程調整的概念，並體認到適性化課程對身心障礙學生的重要性，逐漸將實務與理論做結合；後者則開啟研究者閱讀和蒐集國外相關文獻的能力，對於本研究有重要的影響，因為受限於國內跨特殊教育和少年犯罪兩種領域的研究不多，需要藉由國外對這方面的相關資料，以協助建構本研究對身心障礙犯罪學生服務現況的內涵；（2）表情動作可能影響研究參與者反應部分，初期與研究參與者建立關係時，和在訪談的過程中，都避免個人臉部

表情和肢體動作有干擾研究參與者的情況，而盡量以平常的口吻、態度面對研究參與者的回應和疑慮。

承上述的個人特徵方面，還包含（3）年齡方面，鈕文英（2007）提到研究者和研究參與者間的年齡差異可能會對研究有所影響。本研究徵求到 19 位對於身心障礙犯罪學生有豐富經驗的教師、教（訓）導員和行政人員作為研究參與者，就意味著教師、教導員或行政人員在教學／行政的歷練和年資都屬於完備的狀態，其年齡比研究者稍長，原先擔憂其不願意接受訪談，或採取踞高臨下的態度，使研究者備感壓力的不佳情況，並沒有類似的情況發生。為避免年齡的負面影響，在與這群教育者的互動過程中，研究者採取尊重的態度，將訪談心態調整為學習和互利的狀況，一方面向前輩請益，盡量吸收有關少年矯正學校暨輔育院的實務經驗，一方面也從多方反省中降低本身可能產生的負面影響；（4）專業背景上的差異，也可能影響本研究的思考角度。例如：少年輔育院的訓導員（導師）以畢業於司法相關科系者居多，少年矯正學校的導師以教育相關背景為主，研究者則以修習特殊教育相關專業知識為主，這樣的差異可能在管教犯罪學生或身心障礙犯罪學生的理念或作法上會有出入，因此在訪談的過程中應避免使用專業術語，或在言語間透露自己的觀點而造成社會喜惡效應，盡量讓研究參與者有較多的機會闡述自己的想法和建議。

二、研究者的角色

研究者在本研究裡扮演多重的角色，包含學習者、研究參與者的朋友這二種角色，以下從「研究者和研究參與者間的關係」和「個別角色」分別申述：第一，本研究的研究者和研究參與者間的關係為何，從成虹飛在 1996 年的《以行動研究作為師資培育模式的策略與反省》提到的「主客對立關係、傳譯關係、啟蒙關係、分享關係」四種類型來看（引自鈕文英，2007），屬於「分享關係」，因為研究者會藉由分享彼此的觀點而激盪出新的想法和意見。第二，個別角色既包含學習者、研究參與者的朋友二種角色，「學習者」角色的應用即是使彼此處

於平等互動的關係，以徵得研究參與者對於本研究觀感的真實經驗，和避免地位高低不同等因素影響本研究的品質；扮演研究參與者朋友的優勢是能夠更實際了解 and 貼近服務現況，但也容易偏離客觀的要求，因此必須時時提醒自己以審慎的立場，處理分析研究場域的檔案資料和人際互動，再用心訪談多位少年矯正學校暨輔育院教師、教導員和行政人員，多方蒐集不同的意見和檔案資料，以重建教學現場，呈現可靠的研究成果。

貳、輔助性工具

本研究的輔助性工具，包括〈訪談題綱〉、〈簡易觀察蒐集指引〉、〈檔案文件蒐集指引〉、〈檔案資料分析表〉、〈轉錄系統表〉、〈三角驗證紀錄表〉，藉以了解二校對身心障礙犯罪學生的服務現況、校際間的現況異同，便於訪談前後歸納分析相關資訊。

一、訪談題綱

訪談前，會先依據研究參與者的職稱和身心障礙犯罪學生的分散性，事先擬定訪談題綱，屬於半結構性的訪談，所以必須先準備「有授課的訓導員導師或班級導師、有授課的特教班訓導員導師、兼任的授課教師、行政人員〔含教務處（科）、訓導處（科）和輔導處（或衛生科）〕、教導員、特殊教育教師」六種訪談大綱。另外，研究者設想可能面臨的四項問題和及因應策略：（1）訪談過程中，不易完全依照訪談計畫表所設定的問題逐條詢問，會視研究參與者或訪談的情境彈性調整訪談的問題及順序，以及事先徵得研究參與者的同意或提醒研究參與者即將錄音事宜，才能全程錄音；（2）對於每個研究參與者的訪談以至少兩次為主，但仍會視研究內容彈性調整訪談時間和次數，以表 3-1 少年矯正學校暨輔育院參與人員訪談次數表為例，由於研究者對於兩校的運作並不熟悉，在剛開始訪談具有豐富管教資歷的 A 光 1 老師，為希望能夠盡快掌握狀況而多次訪談，不僅如此，每次訪談時間以半小時至四個小時不等為主的原因是，以 E 幸 1 為例，由於其「幸福學校」的引導者，所以會運用空檔時間深入了解該校的整體

運作，訪談時間可以比較不受限。另外，訪談地點限定在研究參與者所處的少年矯正機構，以便利研究參與者的時間安排。

上述所提的因應策略仍有兩項，分別是（3）結束與每位研究參與者的訪談後，儘快將錄音檔轉錄成逐字稿，以便日後訪談資料的編碼和分析；（4）訪談大綱作為資料蒐集和訪談的藍圖，但受限於時間和互動的情況，並非每次訪談都能涵蓋所有大綱內容，因此，在每次訪談的過程中，會參考訪談大綱再選擇實際商談的內容，直到研究參與者不便接受訪談的時候、已解答完研究者心中的疑惑為止。雖然研究者事先預想可能的狀況但實地研究後仍有疏忽的部分：（1）「曙光」和「幸福」兩校在研究期間並沒有成立類似特教性質的班級；（2）教師在校的經驗相當資深，對於不在自己工作範疇內的訊息也有所掌握；（3）訓導員（導師）並不正式授課，其工作性質與教導員相似；（4）「幸福輔育院」補校分校教師雖然不屬於校內編制，但都是固定每天到學校上班，除非原校有相關活動或會議，才會回去協助或參與，因此，僅有一名兼任教師，基於這四項現況因素，原六種訪談題綱變成「有授課班級導師」、「專任的授課教師」、「行政人員」和「教（訓）導員」這四類型（請參考附錄九範例），以及訪談的內容會是研究參與者的情況予以增減，以便於蒐集更多與本研究相關的資訊。

二、檔案資料蒐集指引和簡易觀察表

「非干擾性測量」包含分析檔案資料、簡易觀察、分析物理線索三種方法（Suzuki, 1999; 引自鈕文英，2007），本研究主要採用前兩種方法蒐集資料，資料的範圍如下：（1）分析檔案資料方面，請參考〈檔案文件蒐集指引〉（請參考附錄六），包含學校行事曆、課表、教室日誌等有助於具體了解本研究目的的書面文件和影像資料，用以填補訪談可能缺漏的地方，提升研究品質的信賴度；（2）簡易觀察部分，則分成輔助訪談、調查物理環境外觀兩種簡易觀察表（請參考附錄四），後者可以了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生在「物理環境」的服務現況。在 2011 年 5 月至 8 月的研究期間，已盡可能反覆蒐集這

兩種類型的資料，也一併進行現有資料的初步分析，直到所蒐集到的資料能具體反映研究問題的現況。

參、記錄的工具

秉持「工欲善其事，必先利其器」的理念，經由實地筆記、數位錄音筆和數位相機，一一記錄訪談的內容和研究場域的物理環境等資訊，以降低研究過程中可能遺漏的枝節。以下分成實地筆記、數位錄音筆、數位相機三項申述：

一、實地筆記

「實地筆記」在研究場域中是一項重要的工具，為避免資料的缺漏，在實地研究過程中會隨身攜帶筆記，訪談時也隨時運用不同顏色的筆，摘錄多元且重要的訊息。然而筆記上僅有重點記載，所以必須盡量在當天整理完成，或至少在三天內歸檔完畢，且依據摘要的重點提示，詳細將每次訪談或實地參訪的內容或活動事件加以謄寫，存入電腦備查。茲整合林翠香（2008）和自身的觀點，提出在「實地筆記」記錄的時候，須注意的三個重點：

1. 為避免研究參與者有不自然或不受尊重的感覺，要盡可能避免當面做紀錄，可以善用空檔機會，以劃記或代號等快速筆記的策略鞏固記憶，這是運用實地筆記的重要方法。假若研究參與者不願意接受錄音，就要詢問研究參與者有什麼困擾，盡可能逐一解決使其不安的顧慮。如果研究參與者仍無法安心應對，雖可採取「實地筆記」的方式，但必須事先告知研究參與者在訪談過程中，由於研究者必須低頭書寫，可能無法與其平視或回應，請研究參與者見諒。
2. 由於訪談當時僅能以代號或劃記等策略速記，即時整理就成為事後第一要務，否則，這些實地紀錄很容易因為時間拉長或個人記憶力不佳而有所遺忘或疏漏，很難彌補。
3. 「實地筆記」的另一項功能是：可以附註臨場感想，或記下當日事件回顧感想，因此可以將筆記頁面分成左、右兩部分，左邊用以記錄實際的情況，

右邊則可以速寫自己的感觸或想法，這樣不僅有效提高「實地筆記」的功效，也降低紀錄缺漏的可能性。

二、數位錄音筆

林翠香（2008）提到「錄音最能忠實記錄觀察、訪談或會議資料的一種方法」，不僅能夠重複播音對照和傳輸至電腦等地方備份，還能夠很清楚地將訪談內容如實呈現，便利研究者將其謄寫成逐字稿。本研究訪談過程中，於獲得參與研究者的同意後，在訪談的情境中現場錄音，並依據當天的錄音資料謄寫成逐字稿，作為研究所需的原始資料；再經過資料整理的手續後，由於研究參與者多傾向等待本研究完成後再審核內容的適切性，因此，研究者必須經過研究參與者和校方同意，才能登入蒐集而得的結果至本研究內文中。

三、數位相機

拍照的最大優勢是：能夠較具體呈現研究過程欲表達的物理空間或活動事件，例如：為了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「物理環境」服務現況，就必須經由拍攝教室或其他空間規畫的圖像，才能更明確顯示服務的現境和場景。但在拍攝之前，必須徵求校（院）方和鏡中人物的同意，並遵守智慧財產權等相關規則，例如：依《兒童及少年福利法》（2010）第四十六條提到「不得揭露足以識別兒童及少年姓名身分之資訊」，因此，拍照過程必須避開有學生的地方，以靜態的裝設或景物為主。

第五節 資料蒐集與分析

經由訪談、檔案資料、簡易觀察這三種方式蒐集而得的研究資料，研究者依據「設定資料編號的原則、謄寫和整理研究資料、分析謄寫好的研究資料」（鈕文英，2007）三個部分逐一進行分述如下：

壹、設定資料編號的原則

本研究的資料細為分十四類，包括：（1）學生的基本資料；（2）校內教師在職研習；（3）學校的制度；（4）正式訪談紀錄；（5）學校的作息；（6）學校的家長親職教育服務；（7）學生出校後的追蹤紀錄；（8）教室日誌；（9）教（訓）導員的行為觀察紀錄；（10）非正式的資料；（11）照片紀錄資料；（12）研究活動與省思日誌；（13）物理環境的簡易觀察表；（14）學校工作活動計畫或辦法。另外，為避免洩漏研究參與者的姓名、身分及其他相關隱私內容，所以採用匿名處理和設定資料編號的原則，做成〈資料編號說明〉（附錄十），例如：S 幸 1 學資 X110420-2，拆解成五個單位：S 幸 1（研究參與者代號，S 表示學生、幸則為學校代稱）、學資（蒐集資料的方法，即學生基本資料）、X（蒐集資料的次類型，即個案分析報告）、110420（蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 20 日）、-2（紀錄第 2 個單位），即 S 幸 1 於 2011 年 4 月 20 日學生基本資料之個案分析報告第二個單位。

貳、謄寫和整理研究資料

鈕文英（2007，第 583 頁）在〈謄寫和整理研究資料〉提到三種紀錄類型：「謄寫錄影帶或錄音帶的紀錄、實地紀錄、回憶式的觀察紀錄」。由於本研究並未包含「觀察紀錄」，因而，僅使用謄寫錄音檔的方式呈現訪談對話的資料。在謄寫逐字稿的過程中，採取盡量不更動引述話語原意，前後調整詞序、刪除無意義的贅詞或語助詞的方式，試圖在「如實呈現」和「標準化」兩種謄寫方式間取得平衡。而在謄寫轉錄的過程中，還會參考〈轉錄系統表〉（附錄十一），用以盡量忠實呈現當時對談的內容、非語言線索和情境的脈絡，例如：皺眉、言行不一致、說話的語氣和音質等非語言線索，以避免過於主觀的認定。鈕文英（2007，587-591 頁）歸納相關文獻和本身的看法提出：謄寫錄音帶或錄影帶應注意的十項原則，由於其中「請他人謄寫紀錄」的事宜並不符合本研究的構想而予以省略，僅從「盡速整理訪談紀錄、只用單面書謄寫、每次訪談都從新的一頁

開始和寫上頁次、每次訪談前加上標題頁、標題頁後為具體詳細的訪談內容、訪談中若有新的談話主題則換新段落、訪談紀錄至少複印三份、訪談紀錄在聚焦重點後才能僅謄寫有關焦點的內容、記錄對話中重要的簡易觀察資料並說明匿名處理脈絡」等九項原則進行論述。

現將上述九個原則依謄寫前、謄寫中、謄寫後三個時間點，綜合說明本研究謄寫和整理研究資料的方式如下：首先，在謄寫訪談錄音檔前，會提醒自己在訪談後盡快完成訪談錄音檔的逐字稿，並且在紀錄完成前不與他人討論，以免影響最後記錄的內容。其次，在謄寫訪談錄音檔中，不僅每次都要從新的一頁記錄訪談對話，採取單面書謄寫並在頁尾標示頁次的方式，甚至訪談中若出現新的主題則換下一個新段落，以求有效區分每次訪談的對話內容，方便日後的資料的編輯和歸類；為能迅速掌握每次訪談的內容重點，更設置標題頁，且在標題頁後面，運用頁面切割成兩個版面的策略，在左半部呈現訪談對話中重要的簡易觀察資料和說明匿名處理脈絡，右半部則為資料的備註欄，加註個人的想法或註解，或後來發現、找尋到的相關主題和線索，也可列出暫時性或系統性的見解，有助於釐清本研究的資料和進行下一個研究步驟。最後，在謄寫完訪談錄音檔後，基於備份的概念，會將訪談紀錄至少儲存三份（一份為原稿，兩份為匿名處理過的紀錄），且從數次的訪談紀錄中，找出各個服務向度的焦點後，才能謄寫有關這些焦點的內容。

叁、分析謄寫好的研究資料

質性資料分析的方法有持續比較法（constant comparative method）和分析歸納法（analytic induction）兩種（Bogdan & Biklen, 1999; 引自鈕文英，2007），分析歸納法的「訪談—分析—修正」循環方式較不符合本研究的需求，因此選擇持續性比較法，對已編碼的研究資料進行分析，並依據 Bogdan 和 Biklen 界定此資料分析方式的五個步驟輔助（鈕文英，2007）：（1）閱讀和註解資料以發現和單位化話題：一再重複閱讀已編碼完成的資料，從資料中尋覓話

題或概念並予以註解，再依話題的完整性形成有意義的小單位，即單位化資料；

(2) 分類整理話題以形成類別：對於不符合現有的類別，或難以成立一個新類別的資料，就暫時置於「其他」類，等以後再確認資料的使用與否；(3) 進行反面或變異案例的分析：注意是否有反面或變異的案例出現，以提供對研究問題的不同思維；(4) 聯結類別以尋求主題或組型：會試圖將既有的類別加以聯結，以尋求可以涵蓋這些類別更高層次的主題或概念；(5) 擴展和繼續資料的蒐集：對於決定何時停止資料的蒐集，以資料的飽和度作基準，例如：由於研究者並非屬於內部人員，對於各校的整體運作僅能盡可能蒐集和了解，因此，資料蒐集以研究參與者方便接受訪談的次數，以及解決完研究者心中的疑惑為主。

第六節 研究品質

陳伯璋在 1989 年《教育研究法的新取向——質性研究方法》一書中，將個案研究依據應用取向的差異，分成量化研究取向的「個案實驗法」，和質性研究取向的個案研究（引自鈕文英，2007），本研究傾向後者。為提升本研究（屬於質性研究）的研究品質，參考 Yin 在 2003 年第三版的《個案研究設計與方法》書中「建立構念效度、內在效度、外在效度、信度」四種技術（引自鈕文英，2011），另外，研究者認為還應加上研究倫理的考量，以下針對這五項研究品質指標進行論述：

壹、研究倫理

在尚未實地研究前，雖然先經由發送〈公文函〉（附錄七）或〈校外研究案申請書〉（附錄八）的方式請託校（院）方找尋較適合的研究參與者，但研究者仍會遵守研究倫理，寄呈〈研究參與者同意書〉（附錄二）和〈校（院）長同意書〉（附錄三）徵得研究參與者和校（院）長的知情惠肯，同意書的內容包含：說明研究的目的、過程與內容，以及研究參與者的權利，例如：可以取得本研究的完整報告和擁有隨時退出研究的自由。在研究過程中，也完全公開自己身分和

目標，持守對研究參與者尊重且誠實的態度，而且在每次訪談開始之際，主動摘述研究目的與方式，並徵詢是否可以錄音。撰寫研究成果的最後階段，更採取匿名處理方式，遵守保密原則，在敘寫過程中盡量客觀闡述而不迎合預期目標，以及忠實具體的呈現報告內容。

貳、提高個案研究的品質的四項技術

為了提升本研究的研究品質，建立適合的正確評量工具，以符合「構念效度、內在效度、外在效度、信度」四項個案研究品質指標。其中，探討本研究的「外在效度」可能有困難，原因在本研究的目的不是在建構新理論或使用複製法則，而在於了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況、形成現況的情境脈絡，以及各校間在現況和形成現況脈絡上的異同，進而提出對身心障礙犯罪學生服務的內涵。因此，為求符合「構念效度、內在效度、信度」三項品質指標，在「構念效度」方面，採取「三角驗證」和「研究參與者檢核」兩項工具；於「內在效度」部分，請外部和內部專家審查訪談題綱的適切性；「信度」則使用「研究活動和省思日誌」和「可靠性和可驗證性審核」，五項工具類型分述如下：

一、三角驗證 (triangulation)

本研究採取「不同方法」和「不同資料來源」兩種三角驗證類型，藉由蒐集多元化的資料，佐證同一研究焦點或現象的可信性。「不同方法」的三角驗證如：為了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「校外教學的可行性」現況，就運用以下三方法驗證：（1）實地訪談教師、行政人員和教（訓）導員對於校外教學的看法；（2）運用〈簡易觀察表〉（附錄四）具體觀察有沒有定期巡邏或安全裝置，例如：監視器設備；（3）從學校辦理校外教學的人數規模等間接資料，檢視研究結果資料間的一致性。至於從「不同資料來源」的三角驗證著眼，例如：為了解研究參與者對於違規房的看法，詳細訪談不同專業的內部人員：（1）班級導師：從教師描述之前班上學生至違規房的經驗中，了解其對

於設置違規房的態度；（2）教（訓）導員：詢問教（訓）導員管教學生的策略，再進一步探索對於設置違規房的看法；（3）行政人員：嘗試從空間規畫或校規懲處方面，了解行政人員的立場，進而探究設置違規房的初衷和目前使用的情況。詳細內容請參考附錄十二〈三角驗證紀錄表〉。

二、研究參與者檢核（member checking）

鈕文英（2007）提到「研究參與者檢核」的優勢，在於提供研究參與者修正和激發更多資訊的機會，本研究在訪談過程中出現的負面情況有：研究參與者沒有時間檢視冗長的逐字稿，以及研究者訪談時間緊湊且有限，需要花較多的時間完成資料蒐集。為因應上述情況，僅採取最後的確認步驟：完成訪談初稿後，請研究參與者檢核，以便在流暢的訪談後，能忠實呈現研究參與者的原意，提高本研究資料的可靠信度，詳細內容請參考〈參與者檢核紀錄表〉（附錄十三）。

三、外部和內部專家審核訪談題綱

由於研究者並不屬於個案「幸福輔育院」和「曙光學校」的內部人員，而且專業背景可能與二所少年矯正機構內的教師、教導員和行政人員有所差異，為確保訪談題綱的適切性，就先邀請二位外部和內部專家進行審核並加以修正。內部專家方面，敦請家父和「黎明學校」（學校化名）兼具行政和教學經驗豐富的老師擔任，但因為研究者事先未準備周全和時間緊迫的因素，家父看過預設的題綱後，口頭指示「可以」，「黎明學校」教師則無回音。外部專家則請示指導教授後，敦請口試計畫的兩位委員為內部專家，並依其建議進行修正。

四、研究活動和省思日誌

本研究結合研究活動日誌和省思日誌，做成附錄十四的〈研究活動和省思日誌〉，前者主要在全程記錄研究始末中從事的活動、發生的事件和想法，後者則為省思自我和研究方法的工具，內容大略包含「設定資料編碼的原則、研究時間表、自我的想法、後備支援步驟、初步的發現和分析等資料」（引自鈕文英，

2007)。使用「研究活動和省思日誌」工具的目的是，盡量詳細記錄研究過程的小細節或步驟，以提醒自己所蒐集到的每項資料都要禁得起審核，和提供其他研究者相關的紀錄資料，以便日後能有效複製或作為相關研究的基礎，同時也屬於提高信度的一種方式〔周海濤、李永賢和張衡（譯），2009〕。

五、可靠性和可驗證性審核

Lincoln 和 Guba 在 1985 年《Naturalistic inquiry》書中，對於「建立質性研究的可信性便不需要強調研究一致性」的觀點，認為可能仍存在危險性，因而提出「可靠性審核」，目的在經由審核研究的過程中，研究者檢視所選擇或調整過的研究設計和研究方法對本研究的適當性（引自鈕文英，2007）。另外一項可驗證性審核，則是在檢核研究的結果是否確實從蒐集到的資料而得，排除研究者本身的想法（鈕文英，2007）。因此，為增進本研究的可靠性與可驗證性，必須商請一位研究審核者審核本研究，主要參考附錄十五〈可靠性與可驗證性審核說明〉和附錄十六〈個案研究的品質指標〉這兩項工具，針對研究的過程與結果進行資料審核，並提出審核意見。本研究的審核者畢業於國立高雄師範大學特殊教育學系博士班，博士論文的研究方法與本研究相同，因能提供讓人信服的觀點。

第四章 結果與討論

研究者以非內部人員的身分進入研究場域中作研究，為能忠實呈現目前少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況、校際間的現況異同，經由「幸福」和「曙光」兩校內部人員的協助下，取得研究參與者和校方的同意下，盡量蒐集研究所需的檔案文件或訪談資料。雖然在研究計畫階段事先暫定「教師專業發展、專業團隊合作、家長參與、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」這八個向度作為擬定訪談題綱的依據，但在蒐集並整理資料的過程中，除有效掌握兩校的運作形式及八個服務向度現況以外，也發現犯罪學生的「類型與特質」對其他向度的重要性，以上課的教材為例，在學生學習意願低落的前提下，C 幸 1 老師提到會依據學生的反應而調整教材，或選擇生活化的教學主題，例如：「我有時候有標本、有一些模型、板書、圖卡，我會交錯應用來提升他們的意願」。(C 幸 1 正訪 110615-15) 因此，新增身心障礙犯罪學生的「類型與特質」這一向度。另外，為避免描述本研究的九個向度會過於繁複，遂再依對象的不同整合成「教師專業合作與家長的服務現況」和「對身心障礙犯罪學生的服務現況」這兩大部分，並分別予以陳述和討論各向度的結果。

以下採取第三人稱的語言，先闡述「教師專業合作及家長的服務現況」，再描述「對身心障礙犯罪學生的服務現況」。不僅如此，蒐集目前少年矯正學校和少年輔育院提供給身心障礙犯罪學生的服務資料後，發現兩校在提供服務上會因校或因人而異，為有效了解各服務向度上的異同，因此，不傾向先個別敘寫兩個「個案」再逐一分析異同的方式，而直截了當在各服務向度內，直接點出兩校作法相似或不同的現況，用意有二：(1) 可略過部分繁雜的研究發現，迅速了解欲蒐集的內容；(2) 研究者比較能前後完整呈現各服務向度的情境脈絡和現況，以減少因對少年矯正單位的認識有限而難以連貫。以下採取直接或間接引述原始資料的方式，兩者均會以圓括號注解編碼說明來源，不同的是前者會以不同

字體（標楷體）表示，若引述或描述的文字過於冗長，會刪除部分文字但不更動原意，以刪節號（……）表示；後者則不改變字體。

第一節 教師專業合作及家長參與的結果

「幸福」和「曙光」兩校由於行政體制上的差異，致使（身心障礙）犯罪學生的處遇會隨著學校的不同而有區別，例如：少年矯正學校比少年輔育院多增設「輔導處」，可以提供更專業的輔導諮商服務給（身心障礙）犯罪學生。不過，雖然先天的行政體制讓兩校在運作上出現差異，但服務措施的適切與否不能以單一向度作考量，必須全面性的衡量，可能會隨著各校學生的特質或教育資源條件而有異同。以下主要分成「教師的專業發展、專業團隊合作、家長參與」這三部分，逐一分述這些向度並做總結。

壹、教師的專業發展

教師本身所具備的專業知能及吸收新知的速度會直接影響教學品質，也會間接左右學生學習的動機和成效，因此，教師的專業發展成為提供身心障礙犯罪學生適性教育的重要關鍵之一。以下分成「教師專業品質的把關、少年矯正單位教師宜具備的服務知能」這兩項申述，希冀掌握「幸福」和「曙光」兩校不同專業者在自我專業能力的提升、參與特殊教育知能活動的現況，以及對於從事少年矯正教育教師的專業資格看法，進而了解各校提供給身心障礙犯罪學生的教育服務現況和異同。

一、教師專業品質的把關

為了解教育相關人員在自我專業能力提升的現況，主要分成「收到部分教師相關研習資訊的公文、教（訓）導員的在職進修、授課教師的特教知能」三部分進行討論。首先，關於教師研習資訊的公文函發送方面，「幸福輔育院」補校教師提到類似的公文較為有限，例如：「公文不會下到少輔院這邊來，因為體制的關係……老師如果要研習，就必須自己上網去找」（C 幸 1 正訪 110817-8）；

「曙光學校」部分則隨著學校知名度提高或教師積極爭取，相對改善許多而無太大困擾。第二，在教（訓）導員在職進修部分，教導員和訓導員（導師）都曾受過短期訓練或參與研習活動，例如：「我們要辦矯正學校的時候，有到……以前叫矯訓中心……上 6 個禮拜的課」（A 幸 2 正訪 110624-5）、「20 年我受過四次訓，最長兩個月，最短七天……學校每一年舉辦的研習時數都會接近 100 個。」（A 光 1 正訪 110726-1）整體而言，他們對於在職進修傾向正面肯定的態度，例如：「之前沒有學的時候，因為我們重點是帶學生的實務經驗，在學的時候……可以有點配合」（A 幸 2 正訪 110624-4）、「雖然我以前沒有接觸過，但是我一直在嘗試他在課程當中，給我們的一些班級經營概念」（A 光 1 正訪 110610-2），只是成效的多寡會因抱持的心態而有所不同，例如：「研習跟演講只對有理想性的人才有用……沒有理想性……打動的比例是非常少。」（A 光 1 正訪 110620-5）

「幸福」和「曙光」兩校教（訓）導員的在職訓練以每年因業務需要而輪流派人受訓為主，對於到校外參與研習活動的比例偏低，可能因為工作的輪班性質，或校方提供其在帶班同時能參與校內研習活動的機會，例如：「他其實上進修比較少，因為他上一天一夜下來，你叫他說再去上課，真的是很累」（E 幸 1 正訪 110623-16）、當地衛生局人員會定期入校進行衛教講座……開放給全校學生和校內的教職人員（E 幸 4 回憶 110701-6），可知參與校外研習或演講對於教（訓）導員的負荷相對較重，因而次數相對有所局限。第三，在授課教師的特殊教育知能方面，兩校雖然沒有聘請專任的特殊教育教師，受限於沒有類似的人員編制缺額、教師排課滿額的狀態或維持排課彈性考量等問題，但兩校都會引進部分特殊教育理念並運用既有的人力資源，盡可能提供身心障礙犯罪學生所需的服務，甚至「幸福輔育院」預計自 2011 年 8 月開辦「學習能力加強班」（請參考幸工作 110817-1），預計聘請兼任的特殊教育教師，以盡可能提供符合身心障礙犯罪學生需求的教育服務，例如：「我們準備外面請特教老師，請一位來，每週

安排三節的課程。」(E 幸 1 正訪 110817-1) 由上可知，少年矯正學校暨輔育院逐漸重視身心障礙犯罪學生的特教需求並盡量給予相關教育服務。

「幸福」和「曙光」兩校教師雖然都不具備特殊教育的專業背景，但絕大多數都曾修過特教三學分或特教知能研習，例如：「這邊的老師，可能零星有受過一些特教訓練，可是學分都還沒有拿到，時數還沒有拿到 20」(C 幸 2 正訪 110817-3)、「我來這邊之後才去修……好像說所有的中學老師都必須要有這個特教三學分」(T 光 1 正訪 110804-12) 不僅如此，兩校也都曾辦理特殊教育的知能研習，例如：「像月考下午放『心中的小星星』影片給特殊狀況的孩子……學校辦的研習大概是像這樣」(T 光 1 正訪 110804-13)、「96 年度有疑似學習障礙學生觀察記錄撰寫研習會」(幸研習 110623-1)，「幸福輔育院」甚至預計逐步提升補校教師這方面的知能，以因應「學習能力加強班」裡多樣化的學生需求，例如：「預計要做一個簽呈，辦理特教方面的 20 個小時研習，讓所有補校的老師都來研習。」(C 幸 2 正訪 110817-5) 面對日趨多元化的(身心障礙)犯罪學生需求，兩校對於提升教師們的特殊教育知能逐漸重視，或許辦理研習或演講活動的嚴謹度不同於特殊教育的專業課程，但卻可以像種子般慢慢生根在教師們的心中，或許會在不知不覺逐步應用於實務工作或引發教師對特教的興趣。

二、少年矯正機構教師宜具備的服務知能

Eggleston (1991) 提到矯正教育教師應具備的專業知能迄今仍未取得共識，國內目前也尚未有定論，以 A 幸 2 朋友的玩笑話為例，正當 A 幸 2 剛進入「幸福輔育院」的時候，朋友曾開玩笑說要犯過罪的人才能管理犯罪的人，例如：「我的朋友還跟我講，你都沒有犯過法，你去教那個不守規矩的青少年，你怎麼教？」(A 幸 2 正訪 110624-2)，事過境遷當然會覺得這樣的觀點不實際，但是教育人員若有類似的成長背景，確實比較能夠理解這些學生的思維模式，例如：「我不認為我的能力比別人好，我是認為說我有同等的成長歷程，那麼他們在想什麼我知道。」(A 光 1 正訪 110620-6) 然而，面對絕大多數教師與學生間的背

景迥異問題，教師一開始沒有辦法馬上進入狀況實屬自然，但是若願意用心就可以慢慢漸入佳境，例如：「你剛開始不懂沒關係……工作久了，如果你很投入，就能理解他們的次文化……你要影響他們。」（A 光 1 正訪 110620-7）因此，師生間因先天背景的差距，會因為教師投注在工作的心力逐漸累積而迎刃而解，進而有效建立正向的師生互動，甚至對（身心障礙）犯罪學生產生正向影響力。

少年矯正教師應具備的資格條件可從整體和局部兩方面著眼，前者主要以熱忱和積極正向的工作觀念為主，因為多數（身心障礙）犯罪學生都傾向被社會、家庭或學校放棄的邊緣群體，需要師長提供更多的學習機會和關懷，例如：「我們師長必須要很有耐心……永不放棄的精神，才能夠讓他……問題是熱忱」（A 光 1 正訪 110603-7）、「〈那老師覺得什麼是比較關鍵？〉你相信熱忱，你的工作的觀念」（A 光 1 正訪 110603-9）；後者分為從事訓導員（導師）、補校教師的資格條件：（1）擔任訓導員（導師）的低標是腦筋靈活和體魄強健，例如：「你要比學生還要靈活……因為你是跟 50 個學生鬥智」（E 幸 3 正訪 110623-10）、「如果你的體格比較不佳的話（臺語），學生對你也不會那麼的信服」（E 幸 3 正訪 110623-11）；（2）補校教師為因應學生的特殊問題，例如：「每一個腳上都刺青」、「你太軟弱他也不理你」或「像大哥級他不理你的啦！」（C 幸 1 正訪 110615-29），應具備四項資格如「老師都有自己的專業能力……有意願、有熱忱……把教育當成志業」（C 幸 1 正訪 110615-28），才能有效化解師生間的問題，例如：「你還要很巧妙的運用，然後講一些笑話，引導他向上的那一顆心。」（C 幸 1 正訪 110615-30）因此，少年矯正教育的人員資格會因職務不同而有所調整。

綜合本向度可知，「教師專業發展」的現況包含教（訓）導員都曾受過短期的在職訓練、兩校都沒有聘請專任的特殊教育教師，但都有辦理特殊教育知能研習活動、擔任少年矯正教育人員的最基本條件在於熱忱和正向的工作態度、教（訓）員至校外參與研習活動的比例較低，以及教育人員對於在職進修的看法多

抱持肯定的態度五項。兩校的差異在於「幸福輔育院」為因應「學習能力加強班」而聘請兼任特殊教育教師，預計提供補校教師一系列的特殊教育知能研習，以提升少年矯正教育教師跨領域的知能，只是研習活動的辦理仍須符合教師們的工作性質和習慣參與的研習管道，才能有效達成知識傳遞或資訊交流的功能。

貳、專業團隊合作

不同專業人員間的互動合作關係會直接（身心障礙）犯罪學生接受的教育服務品質，然而，「幸福」和「曙光」兩校因為人員編制有限、職權劃分明確或預算經費控制等因素，僅能盡量整合校內既有的資源或引進社會資源，以符合（身心障礙）犯罪學生的特殊需求。因此，本向度從「相關專業服務的類型、專業間的溝通管道、不同專業間的互動合作、引進社會資源」這四方面著眼，了解兩校在不同專業間的互動管道類型，或妥善運用社會資源以增加服務多元化的方式，進而較全面性地掌握專業團隊合作的現況和校際間的現況異同。

一、相關專業服務類型

「曙光」和「幸福」兩校對（身心障礙）犯罪學生的教育服務，會因為師資編制、行政組織或班級規模等差異而有深度和廣度的區別，但共通點是相關專業服務的提供較為有限。在「曙光學校」方面，目前僅提供妨害性自主學生精神治療服務或分散式地提供服務，例如：「我們性侵是有特別的經費，精神科醫生進來做治療，可是他們並不服務其他的學生」（E 光 5 正訪 110711-7）、「那時候我在幫人家做藝術治療……他就很高興……有很多畫……他拿出來（臺語）驚為天人。」（E 光 3 正訪 110712-45）多數仍以教師既有的專業予以因應，以因家庭背景關係使表達能力有限的小駿（學生化名）為例，A 光 1 當時則採取以往曾有效的策略，例如：「我的方式就是，從那個小騫（學生化名）有效，後來就改得正常開朗」（A 光 1 正訪 110620-25），實施的方式是「房內的同學看電視……看節目，都規定他……學生都喜歡講 543（臺語），就是要他加入討論。」（A 光 1 正訪 110620-23）由上述服務資料可知，「曙光學校」在相關專

業服務提供上，會隨著（身心障礙）犯罪學生罪名或教師的專業而有增減。

在「幸福輔育院」部分，多半仍以訓導員或導師全權處理為主，以小曾（學生化名）為例，其衛生習慣不佳易引起班上同學的負面觀感，例如：「可能就是一個習慣，會弄到屎，到處弄在床上……擤鼻涕的痰、紙阿，好像不能就收拾得好」（A 幸 1 正訪 110629-3），A 幸 1 的處理策略為「具體說明該生情況」和「請一位同學在旁協助」，例如：「我們一方面跟同學講，這幾個同學是有問題……他動作慢……稍微來不及，我們都能夠包容」（A 幸 1 正訪 110629-4）、「剛來的時候，有請一位同學特別幫助他。」（A 幸 1 正訪 110629-5）但比較特別的是，「幸福輔育院」為因應學習能力加強班學生多樣的需求而預計提供每週四堂的藝術治療課程（幸工作 110817-1）。綜合「幸福」和「曙光」兩校在相關專業的服務，可知引進相關專業服務以提供身心障礙犯罪學生適性教育的作法才剛起步，以及必須注意 Meisel 等人（1998）提出的第二項建議，即「輔導諮商界定為『相關專業服務』的條件是在個體的個別化教育計畫中，並由專業人員提供學生有關其身心障礙情況和學校環境的服務下，始符合條件」，服務的提供必須以身心障礙犯罪少年的需求為出發點，而非一味地引進相關資源。

二、專業間的溝通管道

關於不同專業間的溝通管道方面，主要分成正式和非正式兩種類型。在正式溝通管道部分，「幸福輔育院」補校教師—行政人員、補校教師—班級導師的互動機會主要有教務科和補校的聯席會議、導師和補校教師會議、全校性的院務會議這三種場合，例如：「我們這邊是偶爾遇到什麼問題才會跟補校……教務科跟補校的聯席會議……或院務會議」（E 幸 1 正訪 110629-2）、「[補校的老師會跟班級導師開會]大概就是一個學期一次」（C 幸 1 正訪 110817-34），可知開會的主題多以因應業務需要或學期（年）例行的互動交流為主，例如：「需要辦活動的時候，比如說辦歲末年歡……不容易，因為他們都要帶班……由院裡面來主導」（C 幸 1 正訪 110817-35），連帶使得不同專業間的共同討論時間有限。這

可能受到訓導員（導師）工作輪班制、位階限制、建築設計致使各班必須有教育人員隨時關注學生動態的關係，例如：「這要院裡面來安排，因為我們這邊的位階沒有辦法去召集班級導師來跟我們開會。」（C 幸 1 正訪 110817-37）因此，站在因應身心障礙犯罪學生各式需求的觀點上，提高不同專業間的互動時間有其必要性，但至少必須評估訓導員（導師）的工作負荷量或輪班制的工作性質，否則，容易出現立意良好但可行性有限的情況。

「曙光學校」班級導師、輔導教師和教導員三者間最重要的正式溝通平台是「管教小組會議」，然而，真正要落實「管教小組會議」需要經歷相當的努力，包含「固定時間場合的例行會議、凝聚大家共識的問題、有效運作會議的策略」三項。首先，在固定時間場合的例行會議方面，過去因開會時間和地點不固定而流於形式，例如：「以前管教小組沒有特定的時間，它都是利用禮拜五下午已經收封……都要下班了」、「要談又沒有一個場合，大家可能就地談，不是很正式……還不見得全部都到。」（E 光 5 正訪 110711-10）第二，關於凝聚大家共識上，近年在校長和訓導主任的推動下，「管教小組會議」的施行制度才逐漸完備，成為全校師長每個月都應列席例行的項目。第三，在有效運作會議的策略部分，「曙光學校」由各班三位不同的專業教師，提出目前班上值得分享的學生個案狀況並做討論，例如：「學生可能有什麼狀況，你可能有比較好的一些方法，或你們班有類似的狀況，大家可以交流。」（E 光 5 正訪 110711-9）「幸福輔育院」開會有類似的作法，但因涉及到訓導員（導師）和補校教師的職責劃分，致使不容易達成共識，例如：「開了一個會……希望學習更有效率，班級老師被提出來討論，所以有時候不是很融洽。」（C 幸 1 正訪 110817-32）

上述主要提及「幸福」和「曙光」兩校不同專業間的互動現況，這裡則是闡述在不同專業間建立頻繁且有效的溝通平臺，其用意有四：（1）藉由教師們的分享而能看到學生不同的面向，例如：「我面對他……產生一個面向讓我看……不一樣的人把觀察到的提出來，會修正你對他的看法」（E 光 3 正訪 110712-

12)；(2) 在討論的過程中，不同專業間互相分享或回饋，例如：「你發現問題，你一定要有處遇的方式去對待他，對待完了以後不一定有用」(E 光 3 正訪 110712-13)；(3) 逐步提升教師們處理問題的能力，例如：「你既然發現問題了，你一定要有一個改變」(E 光 3 正訪 110712-14)；(4) 不同專業間建立良性的支持循環，例如：「大家不想當最後一名。」(E 光 3 正訪 110712-15) 由上可知，有效的正式溝通管道不僅嘉惠於學生，還可以把教師的專業和學校的行政氣氛一整個往上拉。另外，在非正式的溝通管道上，「幸福」和「曙光」兩校都提到聯誼聚餐或下課時間的互動，增進彼此間的關係並相互支持，例如：「交流的管道就是說我們常常都要去上課，或者是我們私底下聚餐」(C 幸 1 正訪 110817-38)、「我就說……困難……另外一個數學老師……告訴我他的方法……心靈上的支持，你就度過了。」(T 光 1 正訪 110810-10)

「曙光學校」不同專業間的非正式管道，還包含由部分教師自主性成立的「讀書會」或其他討論社群，以「讀書會」為例，每月一次集合不同專業的教師們召開會議，討論有關協助學生的議題，例如：「每一個人就是負責一次討論的主題」(T 光 1 正訪 110810-11)、「因為中午的時間比較是大家確定可以空下來……一個月可能只有一次。」(T 光 1 正訪 110810-12)「讀書會」意在於散播思考的種子，以教師在學生出校前要給他們哪些能力為例：「對我來講這是我一直在想的事情……當時參與的同伴們，有人提到說他從來沒有想到這一點。」(T 光 1 正訪 110810-13) 至於「幸福輔育院」教師難以比照「曙光學校」般進行，原因至少有四：(1) 舍房與教室並非各自獨立的設計，必須有教師 24 小時掌握學生動態；(2) 訓導員(導師)共有三位，採取日夜輪班制，不同於「曙光學校」分成日間和夜間教導員兩種；(3) 班級導師和補校教師有明確的職責劃分，補校教師不便介入處理學生的問題；(4) 矯正系統的層級劃分略不同於補校分校，再加上對不同專業者的工作要求差異，補校教師在召開會議權限上會有限制。所以如何在熟悉學校各方面的條件後，找出較適合不同專業間的互

動模式，是「幸福輔育院」提升教學品質的重要課題。

三、不同專業間的互動合作

關於不同專業間的互動合作方面，「幸福」和「曙光」兩校為提升或解決學生的問題，不同專業間都會有所交流支援，區別在於處室間合作的規模或職務劃分的原則，前者以各班教育人員配合教務處、導師與衛生科人員合作為例，兩校多以局部性跨處室整合為主，例如：「曙光學校」結合圖書分級和配合學校長期例行的書香心得活動，如「要求他們借適合的書，適合他們這一級……你的程度太低，看小說、漫畫也可以」（E 光 3 正訪 110712-21），或面對學生可能裝病問題，衛生科人員會與導師聯繫並說明實況，但不拆穿學生的假相（E 幸 4 回憶 110701-4）；後者會因為「幸福輔育院」各班每天僅一名訓導員（導師）輪值負責班級事務，補校教師僅負責教學工作，不同於「曙光學校」每天各班都設有一名班級導師、教導員和輔導教師，因此，即便訓導員（導師）願意提升學生的學習品質，但可能會因為人力有限而呈現心有餘而力不足的狀態，例如：「我們是一個人要教訓輔三個合一，特殊點在這邊……管理層面多一點，心理層面就會減少。」（A 幸 2 正訪 110624-7）因此，建立不同專業間的正向合作模式有其必要性，正如 E 光 3 所言：「用一群人的力量對待一個小孩，讓他早期自我標籤化的概念全部打散……變成另外一個人」（E 光 3 正訪 110712-1），即凝聚全校力量較能改善學生遇到的困擾。

上述提到不同專業間的互動關係會因明確的職責劃分、處室間合作的規模和人力資源有限三方面而有差異，甚至在合作互動的過程中，還可能需要考量到彼此間的相處互動和教育人員對於工作的態度，前者以「幸福輔育院」導師和補校教師、「曙光學校」輔導教師和教導員的互動為主，例如：「如果補校老師擺出一個態度說，我上課是跟你們不一樣……帶班的老師其實是會放手」（E 幸 3 正訪 110623-9）、「我可能就會先去溝通一下，有些都是要靠人情的，可能 A 光 1 老師可以管這樣的學生」（E 光 5 正訪 110726-17）；後者則是以「曙光學校」

少數消極的工作觀和管教風格不同為例，例如：「如果三位師長都抱著互相推諉事情的態度，他會變成三個和尚沒水喝」（A 光 1 正訪 110610-10）、「在落實這個[管教]規定，在這個人的執行風格也會有不同、年資的經驗……所以有時候會〈嘆氣〉。」（A 幸 1 正訪 110623-24）所以不同專業間的互動合作會因教師的工作觀、各校現行的制度或教育資源的多寡而有不同，但兩校需要逐步尋找或調整不同專業間的互動模式、提高行政和教學兩項的整體規畫程度，以提供（身心障礙）犯罪學生適性的教育服務。

不同專業間的合作密度會直接衝擊身心障礙犯罪學生在校的生活處遇，以「曙光學校」一名精神病況較嚴重且被判「和緩處遇」的學生為例，若依《監獄行刑法施行細則》（2005）第廿七條規定，「和緩處遇」在日常作業可以不下工廠，但教化方面卻僅載明實施的大原則而無細部，因此，A 光 1 教師自行解讀這個名詞的定義和因應的作法，如下：

幾個老師組成一個小團體，大家分工合作，因為他不適合上一般的課程，可能沒有辦法控制……他就一直跟在我……其他時間有固定老師排他去，比如說打球，幫他排定一些課程……我個人的認知跟解讀是，你應該為這個學生量身訂做一套特別的處遇。」（A 光 1 正訪 110627-2）

這樣的作法近似於特殊教育所提的「專業團隊」概念，可知自主性凝聚不同專業間願意特地撥空提供學生多樣性的課程，不僅顯示校內教育人員對於工作的熱忱或專業度，例如：「不是正式會議，但是大家有這樣的認同感……願意參加的填一個表……空堂的時間」（C 光 2 正訪 110718-1），還能提供身心障礙犯罪學生所需的教育服務，呈現雙贏局面。因此，不論在一般各級學校或少年矯正機構當中，不同專業間能否持續性地密切合作，可作為評估兩校對身心障礙犯罪學生的服務品質指標。

四、引進社會資源

「幸福」和「曙光」二校隨著社會型態的轉變，逐漸引進相關的社會資源、開放相關資訊以滿足社會大眾「知」的權利，例如：「以前很封閉，現在幾乎也可說很公開，就是說接納各方面的社會資源」（E 幸 2 正訪 110622-10），這也讓少年矯正學校暨輔育院的形象不再是冰冷的鐵窗，或陰冷偏濕的環境等偏離現實的迷思。目前「幸福」和「曙光」兩校都有開放部分時間讓校外團體入校輔導學生，以「幸福輔育院」志工認輔學生為例，多數學生屬於失親、失意、沒有人照顧或有情緒問題等困擾，由班級導師推薦優先名單，對於情緒不穩定者，會特地請教有經驗的志工輔導，例如：「學生情緒不穩定，時常跟人家衝突打架，我們也特別安排比較有經驗、專業的志工來做輔導」（E 幸 3 正訪 110623-21），可知引進社會資源的方式能夠減輕校內沒有輔導教師編制的困擾，相對地，「曙光學校」由於已有輔導教師的編制而較不需要類似的校外資源。

在引進社會資源方面，至少會出現兩種迷思：（1）認輔志工並非一定要具有相關輔導背景，例如：「今天一個歐巴桑進來，他給你摸摸頭，跟你聊心事聊天，對這個學生的情緒穩定是有幫助」（E 幸 3 正訪 110623-24）；（2）年輕學子不宜過度相信認輔學生的話語，例如：「年輕的大學生聽到他們的故事都很感動……留電話留住址……學生出去之後……跟你借錢」。（E 幸 3 正訪 110623-23）為避免類似的困擾，「幸福輔育院」會定期訓練志工或對於報名入校的志工予以篩選，以定期訓練為主，通常會辦理有關青少年輔導的演講或事前的叮嚀，例如：「志工組訓……我們定期會訓練，每半年會給他們三個小時的課程……跟青少年輔導有關。」（E 幸 3 正訪 110623-27）這樣的作法不僅能提升志工認輔（身心障礙）犯罪學生的服務品質，同時也保護入校志工或團體的人身安全。

在安排校外團體入校的事宜，「幸福」和「曙光」兩校都會面臨校外團體接踵而至地想要入校輔導學生的問題，然而，校方在顧及不干擾教學或其他課程安排的情況下，相對能提供給校外團體的時間相當有限，例如：「你要進來的活動

團體，就只能夠……週會時間……辦活動就是要停課……真的很為難」（E 光 3 正訪 110804-10），或者以「幸福輔育院」的課程表（幸作息 Y110701-1）為例，ㄅ班（班級化名）下午同一時段標明兩個校外團體名稱，代表兩個團體屬於輪流入校的情況，例如：「他們都是單點的……ㄅ班（班級化名）你看這裡排很多，這其實就是大家輪流，一個月來一次而已。」（E 幸 3 正訪 110623-20）所以在引進社會資源以提供學生所需服務的前提下，建立社會資源入校的篩選制度有其必要性，因為面對滿腔熱忱的校外團體確實難以婉拒，例如：「今天你讓這個團體進來，不讓……為什麼他可以進來……曾經遇到過，強行一定要進來」（E 光 3 正訪 110804-10），反而容易喪失當初的美意。

綜合本向度可知，在「專業團隊合作」的現況的共通點在於兩校提供的相關專業服務有限、不同專業間已建立正式和非正式的溝通管道而能相互支援合作，以及都有引進社會資源並同樣面對校外團體素質參差的問題；不同的地方包含明確的職責劃分、處室間合作的規模、人力資源有限、建築空間的設計、教育人員彼此間的相處和對工作的態度這六項，例如：「幸福輔育院」在凝聚不同專業者共識而自主性成立「讀書會」、整合全校力量並搭配相關措施以有效執行政策這兩方面上有相當難度，甚至因人力資源問題，致使在引進社會資源數量上較「曙光學校」多。因此，搭起不同專業間良好且有效的互動橋樑、維持各校教師的工作熱忱議題，以及訂定引進社會資源的標準，遂成為相關單位必須正視的課題。

叁、家長參與

家長參與身心障礙子女的教育，是特殊教育核心的一環，但能否適用於少年矯正學校暨輔育院中？可以從「身心障礙犯罪學生與家長的親密度、家長參與相關教育事務的管道、教師與家長互動服務的內涵」三項主題，進一步了解少年矯正學校暨輔育院家長參與身心障礙犯罪學生教育的現況和校際間的現況異同。

一、身心障礙犯罪學生與家長的親密度

由於「幸福」和「曙光」兩校絕大多數的（身心障礙）犯罪學生都會有家人

或親友，同時沒有家人或親友的學生極為罕見，所以探討身心障礙犯罪學生與家長關係的重要性在於，可能影響其在校適應或日後的更生。整體而論，（身心障礙）犯罪學生的家庭多半存在部分問題，正如 E 光 3 所言，「一般來講，家庭有問題，家庭看起來好像沒問題的，親子關係都有問題」（E 光 3 正訪 110712-49），其中，多數身心障礙犯罪學生的家庭背景不佳，例如：「在菜市場長大，媽媽殘障……孩子在那邊乞討……寄養之家長大……P 姓（學生化名）學生……輕度智障」（A 光 1 正訪 110603-17）、「上次要連絡他家人，他也是要連絡他阿嬤，爸爸媽媽離婚了，爸爸又沒有工作。」（A 幸 1 正訪 110629-6）然而，這可能使親子間的互動較為疏離，例如：「除了一個小凱（學生化名）……有人來面會，其他兩個……沒有面會……只有面會一次……面會都沒話講」（A 幸 1 正訪 110629-1），甚至有家長請求訓導員（導師）協助其出校安置，例如：「他們都屬於比較貧困……幾乎都沒有辦法做教養，所以大部分都教養院。」（A 幸 1 正訪 110629-2）由上可知，建立身心障礙犯罪學生與家長間的正向互動，不僅有助於學生在校處遇，重要是降低安置在教養院的比例，進而再次融入社會。

二、家長參與子女教育相關事務的管道

「幸福」和「曙光」兩校對於（身心障礙）犯罪學生家長參與子女教育方面，主要分成「家長參與子女教育的管道、任務型家長會代表、有限度開放家長參與的原因」這三個類別，旨在說明兩校因家長或學校本身的因素，在服務提供上以親子間的互動管道為主，可作為日後少年矯正機構對於家長參與身心障礙子女教育範疇的參考。首先，兩校家長在參與子女教育管道上主要有：每年三節的懇親會（農曆年、母親節、中秋節）、平時接見、電訪班級導師、出校通知家長接回的事宜這四項，例如：「可能家長有的沒有辦法常來的，他想知道學生的狀況，他就可以直接播電話來跟你詢問」（A 幸 1 正訪 110623-3），但比較特別的是，「幸福輔育院」還提供每兩個月各班輪流辦理的「班級小懇親」活動，例如：「我們每兩個月會有一次家屬參訪，也是小型的，兩個班級，他們的家屬可

以進來」(E 幸 3 正訪 110623-9)，甚至對經濟上有困難的家長，提供每月一次接見的膳雜費和交通費補助，例如：「在院學生如果家境清寒，家屬沒有辦法來探望學生的話，我們會提供他的家屬交通補助跟膳雜費。」(E 幸 3 正訪 110623-1) 因此，兩校對於家長關懷學生都傾向支持的態度，因為這階段的(身心障礙)犯罪學生相當重視同儕的友誼和親情的關懷。

其次，在「任務型家長會代表」方面，由於「幸福」和「曙光」兩校的師資聘任差異，前者由一般各級學籍合作學校派任教師；後者則是校方具有教師員額的編制，致使必須辦理甄聘教師事宜。為因應「曙光學校」每學年聘任代理教師等業務需求，會請學生家長票選一名家長會代表，以符合《高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法》(2009)第三條第一款的規定。然而，因為犯罪學生家長來自四面八方而難以召集一堂，因此，家長大會通常選在「懇親會」當天下午召開，下面說明家長會代表的運作：(1) 僅出席「教師評審委員會」；(2) 家長對於擔任無給職家長代表的意願不高，必須在召開會議前事先安排人選，例如：「你要求人家留下來，又沒有強制力……今天被你選上，都還要請你說不要讓他們曝光」(E 光 3 正訪 110712-34)；(3) 家長代表人選的最基本條件，主要由班級導師推薦名單，首要條件是無前科，以及「我們盡量請每班老師提供……會跟家長聯絡……覺得他的談吐……正常的工作，家也在這附近」(E 光 3 正訪 110712-35)；(4) 多數家長會在親子懇親時間結束後離開，肯參與活動或留下來的家長有限。由上可知，「曙光學校」家長會代表不同於一般各級學校者，參與學校教育事務的範圍相當有限。

第三，關於「有限度開放家長參與的原因」上，兩校都提供(身心障礙)犯罪學生家長多元化的管道以掌握子女的在校情況，但對於是否開放其他教育事務讓家長參與則都略帶保留，傾向較不適合的態度，主因可能是因為學校的性質特殊和家長素質參差不齊的問題，例如：「我們不方便家長來介入我們的事務」(E 幸 1 正訪 110615-2)、「因為來的家長素質怎麼樣，你很難去掌控。」(E

光 3 正訪 110712-35) 以「懇親會」的辦理為例，「曙光」和「幸福」兩校在當天會全員開放給家長、親人入校與(身心障礙)犯罪學生互動，但多少都會發生攜帶違禁品給學生的事件，即便一再宣導仍難以完全避免，例如：「用一個繩子綁著窗戶，我們都有鐵窗，丟出去，我們老師……開窗看沒有東西，沒有注意到線」(A 幸 2 正訪 110624-8)、「每年懇親會都會遇到很多家長夾帶東西給小孩，夾那個香菸。」(E 光 3 正訪 110712-42) 因此，在身心障礙犯罪學生家長參與犯罪子女教育事務的議題上，雖然《障礙者教育促進法案》(2004)和《特殊教育法》(1997)都將「家長參與」身心障礙子女教育視為特殊教育的重要環節，但是實際考量到家長和學校本身性質問題，不應貿然開放或禁止，而是端視開放教育事項的目的和重要性，審慎評估可能帶來的風險和裨益。

二、教師與家長互動服務的內容

「幸福」和「曙光」兩校教育人員對於(身心障礙)犯罪學生家長的服務，主要包含「親師互動管道、親職教育服務」兩部分，用意在於闡述親師互動的管道和提供家長親職教育的現況。首先，在親師互動管道方面，兩校因行政體制上的差異而有不同，舉例而言，「曙光學校」採取每班由班級導師、教導員和輔導教師三者共同負責模式，所以都會因業務需要或學生問題而主動與家長連絡，以班級導師為例，多半屬於不定期的電訪和部分面對面的互動，例如：「大概電話聯繫……學生有些狀況，我們會跟學生家長談……懇親會前，都會問他們要不要來」(T 光 1 正訪 110726-1)、「懇親會……家長跟學生在談話的時候，我們大概會去跟每個學生家長講一下說學生的狀況。」(T 光 1 正訪 110726-2) 這有別於「幸福輔育院」將補校教師定位在專任教師的方式，直接或間接使得親師互動的機會有限，例如：「導師跟家長聯絡比較多，我們沒有辦法聯絡，因為我們的角色只是白天上課的一個老師」(C 幸 2 正訪 110617-9)、「我大概看一下，我個人啦！可能其他老師有」(C 幸 2 正訪 110624-1)、「我有看過他們的父母，在作文徵選比賽的時候，我都看過，但原則上都不完美。」(C 幸 1 正訪

110615-24) 由上可知,「共同負責模式」讓家長比較能全面向掌握子女資訊,而「明確職責劃分」則可能會有家長難以直接了解孩子學科表現的殷憂。

「幸福」和「曙光」兩校在提供親職教育服務方面,考量(身心障礙)犯罪學生家長可以參與的時間,多半會將親職教育課程安排在「懇親會」當天。以「幸福輔育院」為例,主要提供親職教育講座或與校外團體合辦兩期的《家庭支持方案》(幸親職 110623-1)。而「曙光學校」則是在「懇親會」上午安排親職教育課程和親子懇親時間,其中,親職教育的時間僅能安排一小時,主要簡介學校的措施、學生在校的表現或學生現場表演。然而,目前「幸福輔育院」沒有提供正式的親職教育課程,以及「曙光學校」屬於服務提供有限的情況,原因在於:(1)(身心障礙)犯罪學生家長對於子女的態度傾向較不關心或時間上難以配合,例如:「這些學生的家長本身,對學生不是那麼的關心」(E幸3正訪 110623-5)、「我們是期望說,大部分的家長都要到,但是很多家長不太想要進去裡面跟我們講一大堆」(E光3正訪 110712-36);(2)各校辦理相關活動的次數或經費有限,例如:「有人辦活動,剛好有經費,我們順道邀請家長……沒有經費就比較不可能辦這樣的活動」(E幸3正訪 110623-7)、「我剛剛講的這個是演講一次的部分……我們辦了兩期的家庭支持方案。」(E幸3正訪 110623-8)因此,親職教育的服務必須有效解決既有的困擾並予以創新。

綜合本向度可知,家長參與(身心障礙)犯罪學生教育現況的多半有類似的困擾,僅部分因行政體制不同而微調:(1)兩校重視家長與(身心障礙)犯罪學生的互動,都有提供例行性或獨特的溝通管道,但對於家長參與其他方面教育事務則有所保留;(2)任務型的家長代表主要因為「曙光學校」有教師的員額編制,因而有辦理的必要性,但因為權限和學校的特殊性等原因,致使符合資格且願意擔任此職務的家長有限;(3)親師互動的關鍵在於職責的分工,為有效掌握身心障礙犯罪學生資訊,共同負責模式相對較具有優勢;(4)兩校對於親職教育服務的部分會因為學校本身或家長參與踴躍度的情況而暫停或有所局限。

第二節 對身心障礙犯罪學生的服務現況結果

「幸福」和「曙光」兩校對於身心障礙犯罪學生的服務現況上，主要分成「類型與特質、鑑定與安置、教學與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」這六個向度進行探討，在敘寫過程中，研究者雖然盡量避免各向度間的重疊性，但仍有相當的難度，以「行為管理」和「鑑定與安置」都涉及犯罪學生獨特的次文化為例，由於絕大多數的身心障礙犯罪學生在班級內或次文化中都屬於弱勢族群，若再加上學校師長沒有強制介入學生間的問題，其可能在長期被欺負的情況而不得不捍衛自己或轉班級。因此，在閱讀各個向度的時候應相互搭配對照，以便於掌握彼此間的重疊或獨立的區塊，下面詳述之。

壹、類型與特質

本研究增設身心障礙犯罪學生的「類型與特質」的原因有三：（1）國內相關研究鮮少提及的部分；（2）在訪談的過程中，研究參與者都會不經意的一再提及；（3）研究者在分析整理資料的過程中，也發現不同學校的研究參與者對於身心障礙犯罪學生的看法多半類似，例如：身心障礙犯罪學生除智能正常或以上者外，絕大多數都歸類至弱勢族群的一員，較難以擺脫容易受欺負的窘境。然而，本研究雖然希望專門了解身心障礙犯罪學生的類型與特質，但受限於領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的學生人數有限，少年矯正機構也不希望特地強調「身心障礙」的標籤貼，因此，改為涵蓋一般和身心障礙犯罪學生的敘寫方式。本向度主要從「身心障礙犯罪學生的類型、犯罪學生的學習特徵、語言特徵、次文化特色」這四方面切入，以便於了解（身心障礙）犯罪學生的獨特性，更深入掌握「幸福」和「曙光」兩校在提供給身心障礙犯罪學生的服務現況和現況異同。

一、身心障礙犯罪學生的類型

「幸福」和「曙光」兩校最常見的身心障礙類別，以智能障礙犯罪學生居冠，例如：「我們學校裡面你的主題，就是比較負責這些有障礙的學生，我們多

數都是智障」(A 光 1 正訪 110603-5)、「有的是智能障礙……學習障礙……講話比較慢……好幾種障礙」(E 幸 1 正訪 110615-6)，或「身心障礙(智)收容人個案調查表」(幸正式 110623-2)。不僅如此，更包含腦傷、肢體障礙、情緒行為障礙和多重障礙這四個類型的學生，例如：「一般學校比較不會遇到的問題就是腦傷」(C 幸 1 正訪 110615-1)、「我 20 多年沒有看過……〈有聽障跟視障嗎〉……沒有〈腦性麻痺?〉……我有帶過」(A 光 1 正訪 110603-6)或參考蒐集每校一班有身心障礙犯罪學生班級而得的統計資料，如表 4-1。另外，關於身心障礙犯罪學生的犯罪資料方面，傾向短刑期，例如：「〈身心障礙有重刑的嗎?〉很少……短刑期……兩年、三年，在我的經驗裡面，很少超過十年」(A 光 1 正訪 110620-27)，但整體而言，「曙光學校」學生多屬於結夥共犯類型，例如：「少數是單獨犯，很少，多數都是結夥。」(A 光 1 正訪 110620-26)由上可知，少年矯正機構內的身心障礙犯罪學生以智能障礙為主，在校時間以不超過三年為主，所以在設計或規畫課程可從這兩個關鍵點出發，實際再依個別學生的狀況予以調整。

上述主要說明身心障礙犯罪學生的類型，這裡則是闡述「幸福」和「曙光」兩校師長對於身心障礙或一般犯罪學生態度的異同？兩校對於所有學生都給予相等的處遇，即不刻意凸顯「身心障礙」的不同，例如：「雖然你有這個[殘障]手冊，但是別的同学也有他特殊的原因」(C 幸 2 正訪 110617-5)、「你不要用另外一套的處遇方式，不要……你會讓他認為他自己就是跟人家不一樣」(E 光 3 正訪 110712-4)，主因可能是「自我標籤化」問題，例如：「我剛才一直強調說，我不希望把他們認定你就是身心障礙，那個自我標籤很恐怖」(E 光 3 正訪 110712-3)，這樣的作法與特殊教育的理念相仿，身心障礙資格的鑑定在於提供身心障礙犯罪學生所需的教育服務，強調學生的特殊教育需求而非「障礙」標籤，但兩者屬於一體的兩面，因此，在提供教育服務的過程中，師長應妥善拿捏「障礙」和「需求」間的平衡點，以避開自我標籤化等後續的負面效應。

表 4-1 身心障礙與一般犯罪學生的案名、刑期和障礙類別統計資訊

分類指標	曙光學校	幸福輔育院
罪名		
妨害性自主	6	3
殺人罪	1	0
傷害罪	2	2
竊盜罪	0	22
強盜罪	5	0
搶奪罪	0	1
恐嚇罪	0	2
毒品危害防制條例	0	6
其他	0	3
虞犯行為	0	1
撤除保護管束	0	6
多重罪名	1	6
障別		
智能障礙	0	3
情緒行為障礙	2	1
多重障礙	1	0
鑑定		
入校以前	3	4
入校以後	0	0
總計	15	52

二、犯罪學生的學習特徵

「幸福」和「曙光」兩校都注意到犯罪學生學習意願低落的傾向，兩者的區別可能是「少年輔育院」採取大班制、補校各科教師間的交流有限等原因所致，前者多半將學生學習意願低落視為學習成效有限的結果；後者則是將學習意願當

作教學準備的起點，例如：「以前有做補救教學，但是最主要是他們的意願，學生根本沒想要讀」（A 幸 1 正訪 110623-28）、「在基礎班三年……吵著要離開……會讓他離開一下……外面社團怎麼玩……激勵他認真學習」（C 光 1 正訪 110809-5），甚至 C 幸 2 教師還提到，犯罪學生做事的效率高於學習成效，例如：「你叫他做一件事，他做得還滿有效率的，但是叫他學習，他好像就是不動如山。」（C 幸 2 正訪 110617-30）由上可知，多數犯罪學生在學習上的自我期待低於勞動實作部分，兩校師長或許可以從希望學生出校前應具備的能力、整合搭配校內既有的資源這兩方面著眼，要求學生的基礎能力或激勵其學習意願。然而，不同於整體犯罪學生普遍的學習低落，部分身心障礙犯罪學生在校表現反而比班上一般同儕佳，例如：「他如果平常沒有表現出來，反而比一般的學生還 OK，因為他還會看書，會比較積極一點」（C 幸 2 正訪 110617-6），因此，掌握身心障礙犯罪學生的特質是提供適性服務的第一步。

上述主要討論一般和身心障礙犯罪學生在學習意願的表現，這裡則呈現犯罪學生在數學、國語文、自然科和社會科上的學業特徵，這四者對於學生的共通點有二：（1）他們多數對於考試分數的高低不太在意，但會依個人或家庭因素而有所差異，例如：「他們不會 CARE 分數，所以造成有時候落差很大」（C 幸 2 正訪 110617-31）、「我們這邊不會像一般國中，老師你少給我兩分……我跟他寫得差不多……學生不會這樣（臺語）」（E 光 3 正訪 110712-52），甚至對於得高分的同學會出現負向評語，例如：「他們不會有競爭力，甚至於有時候他們對於別人的成就……沒什麼我只是不想讀……那作弊」（A 幸 1 正訪 110623-28）；（2）他們習慣依賴教師劃重點或做筆記，自己則較缺乏這兩種能力，例如：「我發現[劃重點]對於部分同學來說，比較薄弱……給他一篇文章，真的找不到重點在哪裡」（T 光 1 正訪 110804-10）、「我自己做講義給他們寫，填充題，我曾經有給他們做過這樣的實驗，但是好像沒有很好。」（C 幸 2 正訪

110617-32) 因此，培養學生獨立學習的能力或閱讀的習慣，可從訓練身心障礙犯罪學生劃重點或做筆記的能力做起，以免在學習上過度依賴教師。

在學習數學方面，犯罪學生（含身心障礙犯罪學生）對於理解抽象數學概念和應用問題較為困難，例如：「X 乘以 3 等於多少？這樣 X 等於多少？這個他會算……變成應用問題，他就沒有辦法」（T 光 1 正訪 110804-9）、「應用問題……你只要在唸一次題目，他會……他自己唸……唸完……不知道自己在幹嘛。」（T 光 1 正訪 110804-10）然而，阻礙學生學習數學的困擾，不僅是抽象概念的理解，還包括悠閒的長假或身心障礙的局限，例如：「我本來學得很好，也真的學得很好，可是過了兩個月開心的暑假之後，一切又歸零」（T 光 1 正訪 110804-1）、「從我高一認識他，一直到他要出校，就是停留在那邊……問題是你今天教完……明天就忘記」（T 光 1 正訪 110804-16），主因可能是學生的學習心態常流於敷衍，例如：「多數是真的，原因跟學生的心態有關……這些東西用不到……我之所以學會是要應付老師。」（T 光 1 正訪 110804-2）不僅如此，師生間的成長背景迥異，致使學生較難以吸收數學的相關知識，甚至在分數概念遷移上也會出現困擾，以因毒品販賣入校的學生為例：「切蛋糕，分幾小塊……大部分人可以接受，可是對於毒品那個[學生]……他就沒有辦法」（T 光 1 正訪 110804-4），因此，教師在使用生活示例時應評估其適切性，例如：毒品販售。

國語文的學習是犯罪學生出校後適應社會生活和所有學科學習的基礎，也是一支可以開啟學生自信的鑰匙。當（身心障礙）犯罪學生的讀寫能力有限，書信文件必須倚靠他人代寫的時候，相較於一般同儕，他在個性上會顯得膽怯或沒有自信，例如：「叫他回答什麼問題的時候，他就會跟你說，我不懂（臺語）……我怎麼樣（臺語）」（C 光 1 正訪 110809-2），甚至衍生出過於簡單的解決策略，例如：「我只要娶到一個老婆，他認識字（臺語）、他會數學（臺語）……我問他就好（臺語）。」（C 光 1 正訪 110809-3）然而，在自然或社會科上學習上，是一種對社會或周遭環境的領受能力，他們容易具備這樣的能力，例如：

「社會跟自然的話，是一種社會的領受能力……對於自然的觀察現象的感受能力」（E 光 3 正訪 110712-50）、「在數學方面會有[聽不懂]的問題……生物是還好……只要他認真聽，是絕對聽得懂的。」（C 幸 1 正訪 110615-3）因此，犯罪學生的學業基本能力不僅是增進其適應社會的能力，更是培養自信的關鍵。

三、語言特徵

在犯罪學生（含身心障礙犯罪學生）的語言特徵上面，C 幸 1 提到學生的溝通能力與一般學生無異，例如：「我覺得他們的溝通能力並不欠缺，我覺得他們的溝通能力就跟一般的學生一樣」（C 幸 1 正訪 110817-49）；然而，A 幸 1、A 光 1、E 光 3 卻提到部分學生不太會表達，這樣的差異可能與研究者是否提問到身心障礙犯罪學生有關，例如：「他們的表達能力是比較差的，而且一般這些小孩子[弱勢的學生]都比較退縮」（A 幸 1 正訪 110629-3）、「很會說話、很會黑白講（臺語）……多數是這樣，像他們[弱勢學生]……不會表達的很少。」

（A 光 1 正訪 110620-24）可知犯罪學生多數具備語言表達能力，但對於部分弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）而言，可能無法順利用言語表達自己的感受，以小駿（學生化名）為例，表面上他會用辱罵的方式與人互動，導致衝突不斷，如「他在新生班的時候……弱勢且很瘦小，沒事就扯人家（臺語音譯）……跟人家互動」（A 光 1 正訪 110620-21），但背後的原因卻是班上教導員發現小駿（學生化名）不會表達，如「晤談的時候我才曉得他根本不會說話，他表達能力很差。」（A 光 1 正訪 110620-22）因此，教師應探究異常行為背後的原因，甚至因應學生的需求教導人際關係或表達自我的策略。

四、次文化特色

教師若了解學生的次文化規則，在介入和處理學生事務上較能周全，並降低後續的負面效應，例如：弱勢學生在長期受欺負下，性格會更加扭曲異常。犯罪學生（含身心障礙犯罪學生）的次文化，至少包含以下七項：

1. 耙子文化，使學生僅能委婉告訴教師自己被欺負，例如：「有一次學生跟

你講說……心情不好……講來老師聽聽看，我會跟你說我最近都在洗碗。」

(A 光 1 正訪 110603-16)

2.拍馬屁文化，例如：「有些同學剛進來的時候，他會拍你馬屁、對你說很多恭維的話……都學會社會化。」(A 光 1 正訪 110603-15)

3.死要面子，例如：「他們非常地死要面子，你看不起他，比打他一拳還要嚴重，他會報復你。」(A 光 1 正訪 110620-14)

4.明哲保身，例如：「他們會明哲保身，所以他們知道別的學生被欺負，他們不會保護他，反而還會再欺負他。」(A 光 1 正訪 110620-15)

5.負向同儕認同，例如：「他們在尋求都是一種負向的同儕認同……比如說違禁品，比如說老鼠尾巴……學生撿菸屁股。」(A 光 1 正訪 110620-9)

6.裝病機制，例如：「班級經營不好的班級……裝病是在保護自己……告訴同房同學……不要打我……你也會有事。」(A 光 1 正訪 110603-10)

7.物以類聚的文化，例如：「不願意跟弱勢學生，他如果跟他[邱豐(學生化名)]靠近……被貼上弱勢標籤……在舍房裡面生活會生不如死。」(A 光 1 正訪 110620-8)

由上述次文化特色可知，給予身心障礙犯罪學生一個安全、公平和公正的學習環境，是所有教化的基礎。

綜合此向度可知，兩校在身心障礙犯罪學生「類型與特質」的現況中，會因為行政體制的差異而出現將其「特質」視為結論或起點的不同，其餘觀點則大同小異。現況主要分成以下四項：(1) 在少年矯正機構的身心障礙類別可能會與一般各級學校略微不同，但兩校在對待身心障礙犯罪學生方面並不刻意強調「一般」和「身心障礙」間的差異；(2) 研究參與者(除輔導教師)的授課科目以國語文、數學、自然科或社會科為主，其中，(身心障礙)犯罪學生在國語文和數學表現會因學生基礎讀寫能力有限、學習心態消極或成長經驗的局限而事倍功半，甚至在評估學生國語文程度難以像數學般具體明確。相較於國語文和數學的

學習，部分學生的自然或社會科學習，假若教師在教學時能略過文字或數字運算的阻礙，則仍可順利習得相關知識；（3）部分身心障礙犯罪學生會有自我表達能力不佳的問題，在同儕間屬於較少見的情況，因而教師應視學生的需求給予人際關係或語言訓練；（4）犯罪學生的次文化對於弱勢學生在學校生活而言相當不利，因為屬於弱肉強食的叢林法則，所以兩校師長的強制介入有其必要性。

貳、鑑定與安置

身心障礙犯罪學生進入「幸福」和「曙光」兩校以後，會先面臨「鑑定與安置」的問題，雖然兩校的作法都是先將新生暫時安置在新生班，教導學生校內的規範或是重拾學習興趣的暖身課程，但是若能在第一時間掌握學生的身心障礙情況，並安置在符合他們需求的班級內學習，就可盡量降低日後在班上發生人際衝突或其個性再扭曲的可能性。此一服務向度內可從綜合分析檔案文件和訪談資料中歸納出「入校三項測驗實施的適合性、校內鑑定身心障礙犯罪學生的困難、身心障礙犯罪學生的安置」這三項主題，茲依各個主題現況和校際間的現況異同，逐一分述於下：

一、入校三項測驗實施的適合性

在《受刑人調查分類辦法》（1981）第一條提到，監獄對受刑人實施調查分類的目的是：「擬訂個別處遇計畫，以為分類管教之依據」。對於（身心障礙）犯罪學生入校的資料都會予以整合，蒐集的內容包含調查成長背景、犯罪資料、個人特性、心理測驗四項（法務部矯正署桃園少年輔育院，2011），在測驗工具的實際應用上，以廢止《監獄對受刑人心理測驗結果運用注意事項》（2005）第五條第一項的智力測驗為例：在戒護方面，勿使智力相差太多者同在一室或一組，智力測驗分數應為分配舍房之重要參考資料。目前少年矯正學校暨輔育院依「法務部」的規定，統一在新生入校後分別實施「簡氏健康量表」、「瑞文氏標準圖形推理測驗」、「生涯興趣量表」三項測驗，例如：「就瑞文氏、生涯興趣量表、還有一個簡氏的健康量表，這個是部頒的。」（E光5正訪110711-3）上

述作法的優點和限制方面，會因收容對象年齡的大小、各校學生可選擇的社團或技職課程、施測的時機等差異而有不同的看法。以施測的時機為例，「曙光學校」特別強調「簡氏健康量表」的施測以在新生入校一個月後為主，例如：「簡氏的部分……不會一開始做，因為如果他剛進來一定會不適應，做出來的反應一定都不好」（E光5正訪110711-5），「幸福輔育院」則沒有類似說明。

在實施入校三項測驗的時候，可能面臨以下六項困擾：

1.關於學生的學籍與實際年齡的落差方面，雖然「曙光」或「幸福」兩校學生多半已取得國中學歷或15歲以上，可能較不適用「瑞文氏標準圖形推理測驗」，但E光5提到施測結果略成常態分配的數據，例如：「低到5%以下的，也比較少，也是有，但是比較多大概在25%到50%，那前端像那種95%以上的也很少」（E光5正訪110711-2），只是，這項測驗工具主要在篩選疑似身心障礙犯罪學生，並不適用於鑑定。

2.學生因測驗題目冗長而不耐煩，隨性答寫，也會影響施測的結果，例如：「大部分學生做測驗的時間，不做也不行，做了也不太願意，所以大部分都是隨隨便便做完。」（E幸5正訪110630-4）

3.因為學生陸續入校而徒增施測者的負擔，時間不易統籌，例如：「月初來一個，月底才給你來一個，那你不可能月底才做這兩個……都在做同樣的東西，就會比較繁瑣。」（E光5正訪110711-6）

4.由於分析測驗結果必須由心理師填寫，一般大學相關科系畢業者沒有此權限，就可能減少班級導師對測驗結果的應用和理解，例如：「我們不能做分析，我們不能說，學生做了這個測驗以後……根據這個數據寫一大堆意見上去。」（E幸5正訪110603-6）

5.學生識字能力有限的情況，需要施測者或由服務員（在校表現良好的舊生）協助，但會出現服務員是否具備施測資格的疑慮，例如：「你就找那些老同學來幫忙，我問你一個，你打勾一個。」（E幸5正訪110603-5）

6.學生會因施測「簡氏健康量表」的時間不妥或適應上的問題而在自殺傾向上填寫高分區塊，但可能因為填寫後的困擾而改變主意，例如：「老師特別注意你的話，就麻煩大了，每天都多找兩個學生看著你，你做什麼事情都……不爽。」（E 幸 5 正訪 110630-3）

由上可知，測驗的實施會受到測驗題項多寡、施測者的專業度、入校時間不定、個體學籍、年齡間的差距或測驗對犯罪學生較不利的後果等因素，進而關係到測驗結果的信效度或實際應用的範圍多寡。

二、校內鑑定身心障礙犯罪學生的困難

「幸福」和「曙光」兩校對於身心障礙犯罪學生的認定都以領有身心障礙手冊或鑑輔會證明者為主，例如：「新生班的老師會問他，你有沒有這些手冊，他有的話……有了這份手冊以後才確定」（E 幸 5 正訪 110630-7）、「我們要看有沒有官方證明文件……學生自述……之前看過精神門診……提出以前的看診紀錄。」（E 光 5 正訪 110711-1）同時也都有提供轉介疑似身心障礙犯罪學生至校外鑑定服務，例如：「如果輔導處他們覺得有必要轉介給我們……我們醫療這一塊……這個是 OK」（E 光 4 正訪 110714-1），或若精神科醫生認為學生有此需求，則一切配合。（E 幸 4 回憶 110701-2）然而，在校內從篩選轉介至鑑定為身心障礙犯罪學生的部分，由於兩校目前並沒有具備心理評量資格的特教教師編制，或相關的篩選鑑定工具，難以提供專業的鑑定服務，必須經由特約醫院的內部團隊進行，例如：「如果精神科醫生認為他有必要做鑑定……必須要戒送出去」（E 光 4 正訪 110714-2），所以「幸福輔育院」僅有一名完整的學習障礙犯罪學生個案，「曙光學校」則是僅實施精神疾患的鑑定部分，多數身心障礙犯罪學生的鑑定都在新生入校以前完成，例如：「被送外醫去診斷有一些障礙的，有……僅止於精神官能症的部分。」（A 光 1 正訪 110627-4）

「幸福輔育院」受到〈少輔院，多少學障少年犯？〉（劉峻谷，2006）一篇報導的影響，學校因而納入特殊教育的一環，並且每年請班級導師推薦疑似學習

障礙或情緒障礙的學生，這樣的作法可能面臨許多困擾，研究者整合「曙光」和「幸福」兩校師長的觀點，說明身心障礙鑑定執行上的七項限制：

- 1.推薦學生的測驗表現未符合特教資格，例如：「然後發現他某些測驗是不夠格的，有些[學生]測驗完了才發現。」（C 幸 2 正訪 110617-35）
- 2.訓導員（導師）不熟悉特教不同障礙類別的鑑定程序，以學習障礙為例，「[班級導師]他[六月]推薦學生，可是學生四月份才來……認為這個學生值得推薦。」（C 幸 2 正訪 110617-36）
- 3.對於身心障礙犯罪學生的認定以需求為主而非法律規定，例如：「學習障礙只是一個概括名稱，它實質的內容分很多種，像他們……常會有學習挫折感」（A 光 1 正訪 110627-5），可能對於一般法定的學習障礙鑑定標準，能否適用於這群學生身上提出疑慮。
- 4.學生因案型或在校表現不同而造成服刑時間長短不一，C 幸 2 以去年學生為例，「推薦期到了之後，他已經快要出院了，所以沒有辦法繼續追蹤。」（C 幸 2 正訪 110617-37）
- 5.由於訓導員（導師）和補校教師分別負責學生生活、上課教學，因此，100R 可能必須由兩位教師填寫，以補校教師為例，「我們是白天負責教學……他有些特殊習慣或上面寫的比較細微的部分，我比較不了解。」（C 幸 2 正訪 110617-38）
- 6.由於採行大班制，致使訓導員（導師）難以逐一了解並有效填寫 100R，因此，C 幸 2 採取口頭詢問學生的方式，可能面臨比對上的困難，例如：「我在跟他比對的時候，我並沒有了解，如果我是導師會比較清楚。」（C 幸 2 正訪 110617-39）
- 7.在鑑定疑似身心障礙犯罪學生上容易出現灰色地帶，例如：「有很多不是智能障礙，他是學習障礙被誤斷為智能障礙，尤其輕度智障……在臨界上會混淆。」（A 光 1 正訪 110603-9）

由上可知，希冀在少年矯正機構內落實系統化的身心障礙鑑定，仍需要搭配相關的措施以克服困擾，目前依舊屬於在起步的階段。

三、身心障礙犯罪學生的安置

「幸福」和「曙光」兩校對於身心障礙犯罪學生的安置都會經過開會討論以盡量提供適合其的班級，前者為提供更適性的教育服務而特別成立「學習能力加強班」，以下主要分成「校內編班會議的運作、增設『學習能力加強班』」兩部分闡述之。首先，在校內編班會議的運作上，（身心障礙）犯罪新生在正式編班以前，會先在校內召開安置會議，以學生失學或入校前的學籍作為分班的依據，例如：「我們那時候就是根據他的學籍去分班。」（E 幸 1 正訪 110622-11）在安置會議列席成員的部分，「幸福輔育院」以訓導科長和所有訓導員（導師）為主，「曙光學校」則是由訓導處組長、教務處組長和輔導老師三名共同決策。兩校會視（身心障礙）犯罪學生的個別狀況，盡量安置在適合的班級中，可能採取個案編班的方式，以降低其中途被迫轉班的比例，例如：「他[輕度智能障礙學生]上次是別班轉過來的.....在ㄟ班（班級化名）適應上有發生一些困難」（A 幸 1 正訪 110629-7），但這部分需要倚靠不同專業間的互動關係，以輔導老師評估不適合依學籍編班的學生為例，則請託適合的班級導師或教導員接納該生，例如：「我可能就會先去溝通一下，有些都是要靠人情的，可能 A 光 1 老師可以管這樣的學生。」（E 光 5 正訪 110726-17）

其次，在增設「學習能力加強班」方面，雖然在研究期間內，兩校都沒有成立類似特殊教育性質的班級，但是在實地研究過程中，「幸福輔育院」提及預計在 2011 年 8 月逐步規畫為學業程度不佳學生（含身心障礙犯罪學生）而成立的「學習能力加強班」運作，並且避免標籤化的班級命名，設置原由有三：（1）國中現階段有學籍的學生人數減少，在維持班級數的考量下，校方有餘力挪出額外的教室空間和師資，與向縣市教育局申請增設特教班級的作法不同；（2）學生學歷和實際能力間的懸殊，例如：「有的國中畢業還不會寫他的名字，也有這

種情形」(E 幸 1 正訪 110615-4)，但由於大班制而難以提供身心障礙或後半學生所需要的教育服務；(3) 外賓參訪提及特殊教育的實施情況，雖然有做，但有限，例如：「後來發覺說沒有特別對他們做什麼特別服務，我們是有[陸續做這方面]。」(E 幸 1 正訪 110615-5) 因此，學校自覺可以提升這個區塊的服務，遂設立這樣的班級。「學習能力加強班」實際的運作模式主要從國中不同階段的各班選擇二至三名學生，篩選的方式以學生在校的考試成績、師長對學生的長期觀察為主，例如：「我們這邊老師長期觀察這位學生的學習狀況……寫字認字能力，由導師跟任課老師推薦」(C 幸 1 正訪 110817-43)，期待能有效提升(身心障礙)犯罪學生的相關學業能力。

綜合本向度可知，「幸福」和「曙光」兩校在「鑑定與安置」現況上，整體的發展趨勢是，由過去的軍事化統一管理逐漸轉向重視犯罪學生的個別需求，例如：願意提供學業弱勢學生額外的補救教學服務。在個別現況的部分主要分為四項：(1) 部頒的三項測驗在施測和結果應用上都存在許多問題，甚至測驗的適用性會隨著各校的情況不同而有所異同，因此，界定實施測驗的用意和能否符合各校的需求是重要的思考課題；(2) 目前兩校在身心障礙鑑定的完整性上，僅有一名學習障礙犯罪學生的個案，主要因為教師在特教專業知能或鑑定工具都有限的情況，所以提升教師特教知能、增列編制或引進社會資源，都是日後改善鑑定服務的思所方向；(3) 兩校在安置(身心障礙)犯罪學生都傾向盡量給予適性的班級環境，但會因為行政體制和班級大小而有差異；(4) 「幸福輔育院」剛成立「學習能力加強班」在運作上仍須經過摸索階段而漸入佳境，但願意顧及身心障礙或後半段犯罪學生的需求實屬不易。

叁、課程與評量

少年矯正學校暨輔育院實行教學與評量的重要性在於，發揮或發掘(身心障礙)犯罪學生的潛能，進而培養其具備抗衡現實社會壓力的能力。本向度分成「學生出校前應具備的能力、教學策略的實施、課程安排的考量、上課教材的選

擇、考試評分的依據、舉辦校內外活動的類型」這六項，以下逐一分述之。

一、學生出校前應具備的能力

關於「幸福」和「曙光」兩校師長在（身心障礙）犯罪學生出校前，應培養其哪些能力的問題？可從專對身心障礙犯罪學生、整體學生兩項進行闡述，並交集兩者的能力項目，或許可以作為日後規畫身心障礙犯罪學生課程教學的相關參考。若僅以身心障礙犯罪學生出校為考量，E 幸 1 認為至少應具備以下五項能力：（1）基本的溝通能力，例如：「你至少能夠自我表達個人的一個簡介」（E 幸 1 正訪 110817-2）；（2）基本的學業能力，例如：「基本國中的國文……至少你會簡單的計算，買了一斤雞蛋……這些生活上的一些數理能力」（E 幸 1 正訪 110817-3）；（3）習得日常生活中常見的基本知識，例如：「比如就醫……分辨你身體上精神疾病，或你不曉得找什麼人……家庭科，先去做初步的掛診」（E 幸 1 正訪 110817-4）；（4）男女的正常的社交能力，例如：「如果你將來要結婚……男女正常的社交能力……尊重異性，對女性怎麼看待」（E 幸 1 正訪 110817-5）；（5）寫申請表格或自傳的能力，例如：「寫自傳……填寫一些救助表格的能力。」（E 幸 1 正訪 110817-6）

在考量整體學生出校應具備的能力上，整合「幸福」和「曙光」兩校師長的觀點，認為至少要具備以下六項：

- 1.正確的價值觀，例如：「希望能夠導正他們一些的觀念，只要他的觀念正確，他的思想行為就會正確，所以他的觀念是最重要的。」（C 幸 1 正訪 110817-46）
- 2.一技之長，例如：「我們要給他具備一些智能，讓他有基本能力……出校之後，能夠靠他們自己的能力來謀生。」（C 幸 1 正訪 110817-47）
- 3.基本的學業能力，例如：「識字……平常上課，我們盡量加強，還有學習能力加強班、基測班，都在加強他的能力。」（C 幸 1 正訪 110817-48）
- 4.習得日常生活中常見的基本知識，例如：「像我教自然科，我不要求你要

背化學式……我們就來看看一些，你以後你會用得到的東西。」（T 光 1 正訪 110810-14）

5.問題解決能力，如：「家裡有人生病，現在醫生……可能會告訴你們，我們有 A 方案、B……優缺點……你要選擇。」（T 光 1 正訪 110810-15）

6.理財概念，例如：「我都會跟學生強調，怎麼樣不要去當過路財神……如果你想要擺脫這個錢的困擾……記帳。」（T 光 1 正訪 110810-16）

綜合上述能力可知，重疊部分僅「基本學業能力」和「習得日常生活中常見的基本知識」兩項，並非其他項目不重要，而是必須以學生的個別需求作優先考量，因此，兩校師長能有效抉擇出校能力何者孰重或能否符合學生需求，是未來提升少年矯正教育品質的重要環節。

二、教學策略的實施

關於少年矯正學校暨輔育院教師在教學策略的運用上，可從「提升學生學習意願的策略、因應學生程度參差的教學安排、符合學生需求的有效教學策略」這三方面著眼，以便於作為日後教師在教學上的參考。第一，在提升學生學習意願的策略方面，兩校除與一般學校相似採取獎金獎狀或記功嘉獎的方式外，常見的策略還包含多元化教材、假釋日期早晚、社會性或物質性增強，例如：「用獎勵的或偶爾內容再改變一下」（C 幸 2 正訪 110617-46）、「你學業成績高，你升等就快，離你出院就會比較快一點」（A 幸 1 正訪 110623-29）、「月考完以後，像我自己本身是 80 分以上，是會請他們吃菜包……就是意願比較強。」（C 幸 1 正訪 110615-8）然而，C 幸 2 提到不傾向採取物質性獎勵的原因有二：（1）物質鼓勵的應用在開始但日趨無效，如「因為我覺得他們已經拉上來，剛開始在鼓勵他們」；（2）物質獎勵會上癮，如「會越吃越大。」（C 幸 2 正訪 110617-2）因此，對於提升學生學習意願的策略不單考量（身心障礙）犯罪學生的正向表現，甚至藉由系統化的策略逐步拉起學生對自己的信心，正如 E 光 3 所言：「他就是對他自己有信心，當你對自己有信心的以後，你的學習是很快的」

(E 光 3 正訪 110712-2)，願意自發性的學習才是提升學習意願的最終目標。

第二，在因應學生程度參差的教學安排上，「幸福」和「曙光」兩校因為班級大小、教師授課理念或學生在校時間長短等差異，出現大班教學和分組教學兩種模式。「幸福輔育院」傾向大班教學模式，每班學生總人數約 30 至 57 位（幸學資 Y110623-3），補校教師授課的方式在於從簡單的概念教起，以及教師自行擬定的學期教學進度表上課，例如：「我們的觀念是先把簡單的先教會，這就需要很長的時間，因為要一直磨一直磨」（C 幸 2 正訪 110617-41）、「學生每個人來的長短不一定……來來去去……我就一直教我應該要教的部分，來讓他們聽懂。」（C 幸 2 正訪 110617-43）由上可知，身心障礙犯罪學生在大班教學、由簡單概念開始學起，以及不定期出入校的情況下，難以獲得適性的教育規畫，為力求解決這樣的困境，遂成立「學習能力加強班」，這在之前「鑑定與安置」現況上已有說明便不再贅述。

目前雖然「曙光」和「幸福」兩校多以大班教學為主，但兩者不同的地方有二：（1）每班學生總人數的落差，「幸福輔育院」可能略高或是「曙光學校」的兩倍；（2）「曙光學校」已有部分教師注意到學生程度懸殊問題而採取分組教學，例如：「你一定要分組教學，你沒有辦法找一個大多數人都可以接受的[課程版本]，絕對沒有」（E 光 3 正訪 110712-51），實際的運作方式是，一堂課的時間平均分配給不同程度的組別，例如：「我現在在教 A 組……其他先做你們自己的練習題，A 組教完……有一些例題，我再來教 B 組。」（E 光 3 正訪 110712-23）這樣作法的優點在於（身心障礙）犯罪學生能夠依照自己的進度學習，限制方面則是並非所有教師都具備同時兼顧各組進度的能力，以及教學進度相對也會比較緩慢。因此，每種教學模式都有著一體兩面，兩校應思考的方向是，明確定位學校教育的目標和各項能力的指標，再考量學校人力資源或教學模式的適合性等各項因素，以找出適用於各校的教學方針而非以一概之。

第三，整合「曙光」和「幸福」兩校師長應用於（身心障礙）犯罪學生身上

的有效教學策略，至少包含以下七項：

- 1.教師具備高度的專業，例如：「我教生物，生物的知識就要不斷進修……上課之前要先備課，充分的備課。」（C 幸 1 正訪 110817-17）
- 2.教師上課應對要機智幽默，例如：「你要非常靈活，你的口才要非常靈活，幽默感要有」（C 幸 1 正訪 110817-18）、「……生物是還好，因為我上課也會比較幽默一點，如果需要的話，我也會稍微用台語上課。」（C 幸 1 正訪 110615-4）
- 3.教學示例貼近生活化，例如：「催化劑……它不會消耗……搖旗吶喊的那些人，都不會動手，都是你們這些人會去動手」（E 光 3 正訪 110804-9）、「什麼叫西北雨？你要跟他講說……冷氣機要放在上面還是下面……因為冷空氣會下降。」（E 光 3 正訪 110712-54）
- 4.具備維持班上紀律的能力，例如：「不能夠讓他們太吵鬧，要有上課的秩序跟規範。」（C 幸 1 正訪 110817-20）
- 5.能要求上課的規矩，例如：「這群學生在外面是不上課……他上課趴著……那好不容易他們在這裡，你要把他們教導起來。」（C 幸 1 正訪 110817-21）
- 6.教師實作示範必須一次到位，例如：「如果你第一次做，或在示範的時候就失敗……不用玩……一整個被瞧不起，學生就會這樣。」（T 光 1 正訪 110810-17）
- 7.學生可以立即上手的操作課程，例如：「我曾經遇過一次的狀況是，學生第一次的實驗是失敗……選擇他就是不要做了，他就放棄。」（T 光 1 正訪 110810-18）

由上述七項有效教學策略可看出，擔任少年矯正機構的教師在態度上必須有所堅持，教師的專業度能使上課的內容，貼近（身心障礙）犯罪學生的成長或生活歷程、不著痕迹地給予他們成功學習的經驗或營造舒適的學習氣氛；但堅持的

部分則是懂得要求學生應該具備的學習態度或行為，因為學生的舊習不改，一味地隨性或自由發揮對於學生而言未必是件好事，反而有害。

三、課程安排的考量

「幸福」和「曙光」兩校的課程規畫都以教育部頒布的課程標準為主，不同的地方有四：（1）每節課的長度：「幸福輔育院」上課時間比照國小課程的 40 分鐘，「曙光學校」則比照高中職的 50 分鐘；（2）寒暑假的課程進行：「幸福輔育院」在寒暑假會停止所有補校教學課程，「曙光學校」則仍會安排相關課程但內容比較輕鬆；（3）「幸福輔育院」的補校課程固定安排在上半四節課，「曙光學校」則是分散在不同的時段；（4）「幸福輔育院」的才藝課程類似「曙光學校」的社團活動，區別在於打破班級限制的選課方式，「我們的社團，打破班級限制……各班[同一定點]集合，整個社團[人齊帶開]。」（A 光 1 正訪 110603-5）上述提到許多課程類型，但這裡僅說明與身心障礙犯罪學生最為密切相關的補救教學課程、技職課程兩部分，原因在於「曙光學校」的補救教學課程會與「社團或才藝課程」重疊而省略、「校外團體入校」已在上述「專業團隊合作」現況說明，不便贅述。

首先，關於補救教學課程的實施和運作方面，「曙光學校」分成新生班階段和入班後的社團課程兩道把關門檻，「幸福輔育院」則是包含新生班階段和新成立的「學習能力加強班」兩部分，目的都在提供整體新生，或學習弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）適性的補救教學課程。雖然兩校都在新生班階段提供補救教學的課程，但教育目標設定並不相同，「曙光學校」屬於（身心障礙）犯罪學生學業能力的把關門檻，一般而言，在新生班的時間約兩個月左右，但新生的國語文能力未達一定標準，則延期下班級，例如：「他們就拖到三個月、四個月，有時候甚至拖到半年」（E 光 3 正訪 110712-30）；「幸福輔育院」則傾向重溫國語文、英文、數學三科學習的暖身課程，例如：「在新生的一到兩個月新收管理，新收進來的學生希望他能夠慢慢暖身一下，接受教育的習慣。」（E 幸 1 正

訪 110622-10) 由上可知，補救教學課程的施行會隨各校教育目標設定的差異，致使出現不同的服務型態和要求，以身心障礙犯罪學生的特教需求著眼，「幸福」和「曙光」兩校的作法都適用於部分的學生，但重點是選擇對學生最有利的方方式，例如：身心障礙犯罪學生的學業能力是處於拉長時間也進步有限的情況下，較不適用於「曙光學校」的作法，或許直接下班級比較適切。

上述主要說明兩校在提供補救教學課程上的類似作法，這裡則是闡述各校獨特的補救教學服務，以「曙光學校」為例，成立社團性質的國語文、數學、英文基礎班，強制給予這三項學科程度不佳的學生額外的輔導，例如：「我們最基本的要求是，你國語文的識字能力夠了，那我才讓你到其他的社團」（E 光 3 正訪 110712-27），並且設定離開社團的標準，即「班級導師會幫他們考試，基本上差不多小三、小四的程度，有的話就可以。」（E 光 3 正訪 110712-28）然而，仍有部分認真學習的學生無法達到標準，這時會視情況給予合理的通融，例如：「我們也會看，有的學生會很哀怨地跟你講，老師我……好幾年……很認真……你就想算了！」（E 光 3 正訪 110712-29）在「幸福輔育院」方面，E 幸 1 提到在少年輔育院內提供完整的特殊教育服務不容易，例如：「我一直認為特教……我們這邊做有困難」（E 幸 1 正訪 110623-13），但仍嘗試解決在校內實施特殊教育的困難，即成立「學習能力加強班」，藉由降低師生比方式，盡可能提供符合身心障礙犯罪學生需求的教育服務。由上可知，少年矯正學校暨輔育院都願意投注資源在身心障礙犯罪學生身上，以提升少年矯正教育的品質。

其次，「幸福」和「曙光」兩校也都有規畫技職訓練課程，致力提升學生出校後的就業競爭力或謀生的能力，並且設職業訓練課程的淘汰機制，例如：「以前我們也有那個陶藝檢定，那現在陶藝以經沒有什麼就業市場，就把它剔除在檢定之外。」（E 幸 2 正訪 110623-4）然而，相較於一般犯罪學生而言，身心障礙犯罪學生參與證照檢定課程的比例偏低，以「幸福輔育院」為例，由於技訓的設備器材都已固定而限制入班人數，目前的技職課程的篩選制度標準有六項：

(1) 情緒的穩定度是否足夠，例如：「這些人又跟外面的一般人情緒掌控又不是那麼好……牽涉到刀具」(E 幸 1 正訪 110623-4)；(2) 是否取得國中學歷；(3) 是否有學習的意願；(4) 是否具備基本的識字能力，例如：「它有學科、有術科，你學科的話，你考試要及格……不能拿到證照，你基本一定要識字」(E 幸 2 正訪 110623-5)；(5) 因應超過或低於成班人數的策略，分別是由各班教師篩選、到各班尋找人才，例如：「比如說我今天學烘焙是這一班，但是我會去找需要的人才，把他調到這一班」(E 幸 2 正訪 110623-6)；(6) 學生無法跟上進度或重大違規而退訓，例如：「像本來我是想叫這個[身心障礙犯罪學生]去學園藝……不用考證照……老師就說他不適合。」(A 幸 1 正訪 110629-5)

對於身心障礙犯罪學生是否適合參與證照檢定課程，「曙光學校」也有類似的篩選制度，至少包含以下五項：(1) 情緒穩定度是否足夠；(2) 人際關係有無問題，例如：「他如果人際關係有問題的話，可能就會去評估到底適不適合到那裡」(E 光 2 正訪 110713-2)；(3) 平常的表現是否良好，例如：「就要看他平常表現，比如說他有身心障礙，他都是乖乖的」(E 光 2 正訪 110713-3)；(4) 是否能跟上課程的進度，例如：「學習還跟得上……老師不會去排擠他」(E 光 2 正訪 110713-4)；(5) 班上是否存在一位具有耐心的同學可以協助他，例如：「學習上是有點跟不上……老師……特別安排一個學生帶他……就要剛好有夠耐心的學生。」(E 光 2 正訪 110713-5)由「幸福」和「曙光」兩校篩選參與技職訓練學生的資格可知，兩校都願意讓符合篩選資格的身心障礙犯罪學生參與檢定課程，但能符合這些條件的身心障礙犯罪學生卻相當有限，例如：「幸福輔育院」的「學習能力加強班」將手工肥皂課程列為正式課程，因此，兩校在篩選制度上都有其重要且合理的考量，只是面對 Bullis 和 Yovanoff (2006) 的研究結果指出，身心障礙犯罪少年的失業率是一般犯罪少年 2.5 倍的現況，政府和兩校勢必提出更有效的解決方式，讓他們在出校前能夠習得一技之長。

四、上課教材的選擇

「幸福」和「曙光」兩校教師在選擇上課教材方面，由於教學進度表的安排會與（身心障礙）犯罪學生的程度、上課教材的難易度有關，然而，在前面「類型與特質」現況已說明（身心障礙）犯罪學生的學習特徵而不便贅述，所以主要包含「擬定教學進度表的彈性、了解學生的起點行為、上課教材的選擇」這三項。第一，在擬定教學進度表的彈性上，雖然少年矯正學校暨輔育院的課程規畫都是參照教育部所頒布的「高級中學、高級職業學校、國民中學、國民小學課程標準」或是「職業訓練規範」辦理，例如：「我們這邊還是常態，所以我們的課程和教學訂定表都是按照這個[教育部的課程標準]來走」，但《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第 54 條規定，「教學方法保持彈性，以適合學生需要」，可知少年矯正學校教師在擬定教學進度或選擇上課教材上擁有高度的彈性空間。反觀「幸福輔育院」補校教師，雖然沒有明顯提及教學上的彈性事宜，但教師在擬定教學進度上仍有部分彈性，原因可能是補校各科教師多以一位為主，例如：「〈教學進度都是老師自己擬定的〉……我們很多老師他會只教這個單元……我的方式把它教完。」（C 幸 2 正訪 110629-1）因此，「曙光」和「幸福」兩校教師的區別在於授課範圍、擬定教學進度上的自由度。

第二，「幸福」和「曙光」兩校教師會將了解學生起點行為的目標融入課程中，進而調整上課教材或教學方式。以教授國語文為例，「幸福輔育院」新生班的教師在新生入班的第一週，要求學生寫一篇題目為〈我〉的作文，原因有三：（1）顧慮到部分作文題目會過於抽象，相對請學生寫自傳比較容易，例如：「因為如果出其他的題目，有的同學不會寫，抽象的題目他寫不出來」（C 幸 3 正訪 110622-3）；（2）可以從作文中了解學生的成長背景等資料，例如：「從作文當中也可以了解他們的背景……他們都會訴說過去的情形」（C 幸 3 正訪 110622-4）；（3）教師會從批改作文中了解學生的程度，例如：「我會鼓勵他寫，他如果連一句都寫不出，我說你回去再想，寫一句、兩句、三句」（C 幸 3

正訪 110622-6)。同樣的，以「曙光學校」成立社團性質的「國文基礎班」為例，教師會請學生唸讀精選剪報，從中了解學生的程度，例如：「不太曉得每一個學生的立足點在哪裡，所以我會先做剪報……唸唸看……會知道誰……加強。」（C 光 1 正訪 110809-1）由上可知，兩校授課教師為提供符合（身心障礙）犯罪學生間的服務，必須了解整體或每個學生的程度，但國語文能力測定傾向以教師專業判斷為主，建立或運用既有測驗予以輔助是重要課題。

第三，在選擇上課教材方面，「曙光」和「幸福」兩校都會依（身心障礙）犯罪學生的整體或個別程度調整授課內容的篇幅和難易度，例如：「我都會一次段考至少教一課白話文一課文言文，然後文言文都會選比較經典的」（C 光 1 正訪 110809-4）、「有時候我在 A⁺班上的東西，我也會拿過來上，只要他們有感興趣的[內容]」（C 幸 1 正訪 110615-2），或「因為在外面混過，會比較有社會歷練，也就是說，學生上一些課程會覺得幼稚」（E 光 1 正訪 110711-4）、「在 50 個人的班，我怎麼上特教，你要設定幾份教材？十份。你怎麼教？怎麼做？」（C 幸 1 正訪 110615-26）可知上課教材的選擇還必須考量到（身心障礙）犯罪學生的興趣問題、班級人數多寡兩項。另外，關於「幸福輔育院」新成立的「學習能力加強班」方面，補校教師為解（身心障礙）犯罪學生間的程度懸殊問題，主要從教材編選著眼，例如：「他們上課用什麼內容，也許原來的課本內容較深不適合……自找教材或自編教材，然後給我。」（C 幸 1 正訪 110817-2）這樣的作法可貼近（身心障礙）犯罪學生的需求，但上課教材的定位傾向「簡化」或「減化」問題則有待釐清，以及該班的學生來自不同年級的各班，所以不論是自編教材或選擇市售教材，對於補校教師而言，都是相當艱鉅的挑戰。

五、考試評分的依據

在少年矯正學校暨輔育院的段考方面，可分成「考試題目的挑選、試卷評分的標準」兩個部分。首先，在挑選段考試題上，「幸福」和「曙光」兩校教師的作法雷同，多數傾向題庫式考題或從題庫選題，主要原因可能是 E 化的趨勢，例

如：「不能沒有範圍，就是可能出一百題讓你準備，我考你念了幾題，或者變動一下」（C 幸 1 正訪 110615-18）、「每個書商會提供光碟片，裡面有很多題庫，我們就從裡面抓[選]」（C 幸 2 正訪 110617-48）、「電腦題庫都在，我直接用作業題修改變成……現在都電子化了。」（E 光 2 正訪 110801-4）由上可知，雖然科技的進步可以減輕教師出考題的負擔，但仍需要倚靠教師的專業判斷題目的適切性，才能兼顧考試和肯定學生努力的要求，例如：「出期末考、期中考比較麻煩……確保他們已經有 80%、70%是學過的，因為他們這樣才有成就感」。

（E 光 2 正訪 110801-1）不僅如此，即使教師選擇「題庫式考題」的美意是，因應（身心障礙）犯罪學生的教育需求，但難以避開練習效應或背題的疑慮。

其次，「幸福」和「曙光」兩校教師在試卷評分標準上會因為教育理念的差異而有不同，前者希望讓學生能適應社會競爭的模式，勉勵學生提升自己的能力，例如：「這環境本來就是一個競爭的，社會不會等待你，除非你把自己的能力提升到某一個地步」（C 幸 2 正訪 110617-12）、「這邊有些科目都會故意出簡單一點，但並沒有幫助他們」（C 幸 2 正訪 110617-13）；後者則是希望讓學生從學習中獲得成就感，以便於持續學習，例如：「目的是希望他有學就有成長、成就感，他有成就感就會繼續學，要不然挫折感都很重」（E 光 2 正訪 110801-2）、「計算題……一點點錯誤……我不可能給他零分……10 分，給他 7 分……我們去看他的過程。」（E 光 2 正訪 110801-3）然而，兩校在考試評分標準上的共通性在於，（身心障礙）犯罪學生的成績評定必須兼具考試的原始分數，以及在學習上的態度，例如：「我覺得每一個人的智能不一樣，你要求他一定要考得很好……不公平……要求你的學習態度」（A 幸 1 正訪 110623-27）、「基本上曙光學校的老師都不會以他的程度……學習態度有進步的話，基本上都是及格的。」（E 光 1 正訪 110711-5）因此，「幸福」和「曙光」兩校在考試題目的選擇和評定上，雖然會因為教師的理念差異而不一致，但可看出鼓勵身心障礙犯罪學生的作法必須具體且不能與其表現過於懸殊，否則，易造成學生對於自

身能力的錯誤認知或僅是浮誇的分數，對學生不見得有所益處。

六、舉辦校內外活動的類型

「幸福」和「曙光」兩校在辦理校內活動方面，參照一般各級學校的作法，都會辦理校內學藝、特殊才藝展演及競賽活動，例如：「數學競試、英文單字、科學實驗、國語文作文、國語文能力的評量、歲末年歡的才藝表演」（C 幸 1 正訪 110615-16）、「我們每一個學期的期末都會有一個成果展，社團……把他們這學期學到什麼……表演出來。」（E 光 3 正訪 110712-31）然而，在校外活動部分，雖然《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第 57 條提到「矯正學校得視實際需要，辦理校外教學活動」，但多數傾向由外校學生入校為主。以兩校與一般各級學校的聯誼為例，例如：「強健青少年體魄籃球夏令營」邀請校外學校球隊入校進行友誼賽（幸工作 110623-1）、「奧美中學（學校化名）……他們熱音社……管樂社……跟我們學生做一個交流……音樂聯誼。」（E 光 3 正訪 110721-2）可知「幸福」和「曙光」兩校即使顧慮戒護安全，但仍願意開放部分機會，讓（身心障礙）犯罪學生有機會和一般同齡者互動交流。

上述提到校外活動的辦理多轉向由外校學生入校聯誼的方式進行，原因至少包含戒護安全、教育目的、經費預算這三項問題，例如：「我們現在是以社團為主，你不能以班，因為一個班裡面的份子太複雜」（E 光 3 正訪 110721-8）、「因為這樣的教育目的，你可以達到什麼成效，你才去辦……並不是說別人不敢做，我敢做」（E 光 3 正訪 110721-5）、「你要校外教學的話……教育的目的，你一次出去的話，你的成本耗費非常大。」（E 光 3 正訪 110721-4）然而，隨著時代變遷和民風的開放，少年矯正學校暨輔育院首長漸漸願意在可以控制的範圍內，承擔部分風險，以達成對（身心障礙）犯罪學生具有教育意義的活動，例如：「像副校長……低戒護的地方……冒一點風險，去試試看教育性的活動……願意相信學生」（E 光 5 正訪 110726-1）、「我們一開始會在我們可以控制的範圍內……不是全面性開放……選擇我們覺得比較好的班級。」（E 光 5 正訪

110726-3) 由上可知，我國少年矯正教育的實行逐漸在創新轉型，由學校整體戒護安全的考量，轉向部分或個別學生的需求考量，以及逐步融合教育的理念在學校的教學或行政活動中。

在少年矯正機構的創新教育活動中，最明顯的範例是「曙光學校」辦理校內宿營活動和帶領學生參加校外比賽的經驗，例如：「他們晚上，在外面很瘋……另外一群人在舍房聽他們在尖叫……第二年……其他班級就抗議」（E 光 5 正訪 110726-5）、「他們的複製畫展導覽達人比賽……他們就包辦全國高中的前三名。」（E 光 3 正訪 110721-3）這樣將具有教育意義活動擺放在戒護安全的前方相當不容易，用意至少有二：（1）建立（身心障礙）犯罪學生對於自身能力的評估，因為有對外的競賽致使其能了解自己的競爭力在社會上的定位；（2）結合校內秩序整潔等各方面的活動，同時提升學校優良的風氣、激勵學生積極表現正向的行為，以及體驗「在逐步踏實的努力後，享受到的成功喜悅」，例如：「我們會覺得這樣的活動……體驗什麼叫做努力之後，會有收穫……不是只是一個團康遊戲。」（E 光 5 正訪 110726-7）因此，「創新」不僅是舉辦對（身心障礙）犯罪學生具有教育意義的活動，還必須搭配學校的相關措施以做整體規畫，才能同時達到多樣化的教育目標。

綜合本向度可知，少年矯正學校暨輔育院在「課程與評量」的整體現況趨勢有二：（1）由傳統保守的作風逐漸轉型成創新開放的形態；（2）從軍事統一的管理模式逐步融入教育的理念和因應（身心障礙）犯罪學生個別需求的思維。在個別現況的部分則分成六項：（1）對於身心障礙犯罪學生在出校前應具備的能力仍有待探究，即使交集兩校師長觀點得出至少包含「基本學業能力」和「習得日常生活中常見的基本知識」這兩項，但仍視學生的情況和各校的條件而定；（2）兩校為更貼近（身心障礙）犯罪學生的教育需求，會使用掌握學生的起點行為或分組教學的策略，甚至活用自身專業和對於上課規矩的堅持，營造一個適性但幽默要求紀律的學習環境；（3）兩校的補救教學課程會因人力編制或教育

目標等不同而有差異，以及都側重在身心障礙犯罪學生的學業能力提升，但其參與技職檢定課程的比例卻偏低；（4）雖然兩校在安排教學進度上都具有彈性空間，但「幸福輔育院」在授課範圍方面比「曙光學校」局限；（5）兩校師長在考試評分上都傾向具體明確鼓勵身心障礙犯罪學生的努力而非流於空洞；（6）在推動「教育刑」的理念下，兩校在校內外活動辦理相似，僅在宿營和帶領學生至校外參賽上出現分歧。

肆、轉銜與追蹤

身心障礙犯罪學生能否順利適應在校或出校後的社會生活，有效的「特殊教育服務轉銜」和「日後的追蹤」都是重要的成敗關鍵。然而，「轉銜與追蹤」的服務現況可能因少年矯正學校和少年輔育院所適用的法源、行政體制不同而有差異，以下主要分成「學生資料的轉銜、生涯規畫的相關課程提供與否、更生保護會的資源、出校計畫的可行性、追蹤出校生的情況」五個部分，闡述身心障礙犯罪學生在少年矯正機構內所接受的服務現況和可能面臨的限制。

一、學生資料的轉銜

關於身心障礙犯罪學生資料轉銜的部分，主要包含「特殊教育通報的確實與否、跨政府單位資料傳遞和校內資料轉銜的現況」三項，旨在了解當特殊教育服務施行於少年矯正機構內的優勢或限制。首先，關於特殊教育通報的確實與否上，「幸福」和「曙光」兩校可能因為教學師資來源、單位的特殊性質、學生平均年齡層或案型等差異而使得在特殊教育通報上有所出入。以「曙光學校」身心障礙犯罪學生入校為例，並不會接到該生在先前一般各級學校的特教通報，例如：E 光 1 提到校方從未接過學生戶籍所在國中或其他單位的特教通報，「他所在地的國中，也從來沒有接過」。（E 光 1 正訪 110711-8）然而，「幸福輔育院」負責承辦特教業務的補校教師，雖會接到校本部特教組長通報有「身心障礙犯罪學生入校」的訊息，但因為承辦教師不具備特教專業背景，即使參與相關特教知能研習但仍不熟悉特教的運作，再加上原校特教組長並未告知後續服務的提

供，遂僅停留在有通報但難以提供符合學生需求的特殊教育服務，例如：「他只是通報我們……但沒有被交代任何任務或工作內容，他只是通報有這三個學生在校裡面」。(C 幸 2 正訪 110617-33) 因此，雖然補校制度在此服務上較具優勢，但仍待跨單位管道建立等配套措施加以整合。

在「跨政府單位資料傳遞的現況」上，身心障礙犯罪學生的資料多以矯正系統內建資料轉銜為主，甚至對於該生是否符合身心障礙資格，則以判決書、身心障礙手冊證明或詢問家人作為評斷的依據，例如：「這是判決書……就會把他領有殘障手冊寫在上面」、「學生有的會自述說，他以前有唸過資源班什麼的」或「問家人說他有沒有領有殘障手冊，家人最準」(E 光 1 正訪 110711-7)，更遑論該生在失學或入校前曾接受過的特殊教育服務紀錄或個別化教育計畫資料的轉銜？少年矯正機構主要因為跨單位傳遞恐洩漏學生資料的疑慮、教師對於個別化教育計畫的專業知能有限，不便請原就讀的一般各級學校提供身心障礙犯罪學生的個別化教育計畫資料，至多傳遞每個學生在校的成績單，例如：「原生學校的成績單，我們可以要求他們寄過來……了解他的成績表現……他的 B 表。」(C 幸 2 正訪 110617-45) 因此，少年矯正機構教師對於(身心障礙)犯罪學生的掌握，多以矯正系統資料、部頒三項入校測驗、校內相關調查表或長期觀察為主，甚至「幸福輔育院」補校教師因職務不便調閱或詢問學生狀況，對於學生的認知多傾向大原則，進而局限適性教育的服務範圍。

在校內資料轉銜現況方面，由於「幸福」和「曙光」兩校在行政體制上的差異，後者設置「輔導處」並配有輔導教師的員額，所以在資料轉銜服務方面較為周全。以每個月不固定有新生入校為例，「曙光學校輔導處」會運用每個月一次的「管教小組會議」，與所有帶班的班級導師、輔導員、輔導老師說明即將下班級的新生概況，例如：「管教小組會議的時候，一併把最近要下班級的新生……個別化個案的分析報告，報告一下」(E 光 5 正訪 110711-8)，甚至每學期換班的時候，會提供班級導師關於學生入校填寫的基本資料，省去導師重新詢問每個

學生個人資料的步驟，例如：「比較簡要，因為有時候導師要跟家長連絡……他當然可以用這個 DEMO 版，然後再去問學生。」（E 光 5 正訪 110711-13）目前資料銜接的制度也是經由多次嘗試後而得到的做法，以傳遞班上學生資料給新接任教師為例，曾使用最傳統的紙本方式但效果有限，如「我們以前嘗試用紙本的方式轉資料……不會看……收起來，你就覺得好像沒有達到那個效果。」（E 光 5 正訪 110711-11）可知學校提供給身心障礙犯罪學生的服務應隨著時代調整，需要不斷思考演進傳遞資料的方式，以便於資料順利轉銜。

上述說明校內不同專業間的資料轉銜，這裡則闡述同科教師間的資料轉銜。以「曙光學校輔導處」為例，考量之前每學年輔導教師都會接新的班級，以及新班級資料銜接的困擾，例如：「老師不會去翻紙本出來看，我們電子檔移交後，有時候可能會有 lost……資料可能不是那麼完整」（E 光 5 正訪 110711-15），進而發展出輔導教師共用的資料系統，一方面學生資料可以隨著年級更動或換班級而連動更改，另一方面輔導教師除了可以登錄與班上學生的談話資料外，其他輔導教師也可以建立自己對學生的觀察摘要，讓帶班的輔導教師吸收經驗，例如：「我只是任課老師，上課的時候我發現學生有什麼情況……就寫在觀察摘要，回饋給他們班的老師」（E 光 5 正訪 110711-16），因此，在兼顧學生資料安全和符合教師對科技便利的需求下，適當的資料 E 化較能夠因應目前快速、準確的行政流程。「幸福輔育院」目前有專責調查和整理學生的個案資料者，但因為人力極為有限，每個月新、舊生出入院的資料調查或歸檔又很繁重，致使尚未建立完整的資料庫系統，方便隨時因應調查學生的公文或提供班級導師相關資料。可知現在有限的人力編制或零散的學生資料，要面對成立「法務部矯正署」後的龐大業務，可能不足以應付，必須有改善的對策。

二、生涯規畫的相關課程提供與否

在提供（身心障礙）犯罪學生生涯規畫課程方面，「幸福」和「曙光」兩校最明顯的區別在於行政體制的不同，致使兩校在服務的深廣度上有差異，例如：

由於「幸福輔育院」體制內沒有設置教師員額（含輔導教師），但「曙光學校」則有數名輔導教師，所以在提供身心障礙犯罪學生生涯規畫資訊上較為多元。雖然「幸福輔育院」目前沒有輔導教師的編制，但部分訓導員（導師）認為提供生涯規畫概念給學生相當重要，例如：「學生這一塊是非常需要……跟當班的老師詢問說：『老師我出去，我想做什麼，怎麼去規畫』」（E 幸 3 正訪 110623-17），所以會藉由部分訓導員（導師）或校外團體入校辦活動的過程中，提供相關的訊息，例如：「不管是日常上課……集體類別教誨，給他所謂的生涯概念……辦夏令營，談理財、談工作。」（E 幸 3 正訪 110623-16）以訓導員（導師）提供即將出校服兵役學生的建議為例，因為（身心障礙）犯罪學生家庭多半都無法支援其在當兵期間的生活費用，所以可能會建議他先找短期工作而非直接就業，例如：「快到當兵的年齡，我們會建議他去找個便利商店……先存一筆錢，以備你當兵的時候會用到。」（E 幸 3 正訪 110623-14）不過，「幸福輔育院」出校生的平均年齡都未達最低就業年齡標準，所以升學生涯規畫重於就業。

「曙光學校」提供給（身心障礙）犯罪學生的生涯規畫資訊，除了在日常的綜合活動課有類似的主題以外，還可以經由「校友返校演講、輔導處製作的新生手冊、『輔導教師－學生』間的個別談話、師長從生活細節培養學生職業觀」這四方面習得相關的經驗：（1）為讓（身心障礙）犯罪學生即早規畫在校和出校後的生活，則邀請校友返校分享自身的經驗，但不適用於在校時間短暫的學生，例如：「他的前輩或他的學長來告訴他們，社會的殘酷……為什麼可以渡過那些……出校生……座談」（E 光 5 正訪 110726-11）；（2）輔導教師在新生班階段會搭配自編的新生手冊以具體說明相關的概念，例如：「我們會發新生手冊，也會在課堂上面……像一般的新生輔導……哪些東西應該是你先了解的」（E 光 5 正訪 110726-16）；（3）輔導教師在與學生個別談話中，會提醒他及早思考未來的規畫，例如：「我一開始就會談……掌握他的家庭……聊一下，他自己未來，比如說在「曙光學校」有什麼規畫」（E 光 5 正訪 110726-12）；（4）在師

長從生活細節教導學生職業觀上，以拖把洗淨為例，例如「以後你去工作……叫你拖地，那你拖把都沒洗，拖完地也不會乾淨……老闆會不會給你錢？」（A 光 1 正訪 110610-3）可知生涯規畫訊息的傳遞不限於課堂中。

三、「更生保護會」的資源

關於「更生保護會」對（身心障礙）犯罪學生的服務方面，「幸福」和「曙光」兩校在服務上的共通點有三：（1）發送相關的表格請學生填寫，例如：「他會發一個表格給學生，你出院以後需不需要哪些幫忙，例如：就學、就業……或是其他」（E 幸 3 正訪 110623-34），或者是提供職業轉介的服務，例如：「學生可以在他們出校之前……可以先在我們這邊做申請，我們一樣會發函給職訓局」（E 光 5 正訪 110711-19）；（2）提供出校生路程補助費或創業等借貸服務，例如：「更生保護會的功能是提供政府一些必要的補助，像學生出校，按照路程的長短……路程費」（A 光 1 正訪 110620-2）、「比如說你要借錢、創業，有一些經費讓你申請，你可能必須符合他們一些條件……提出申請」（E 光 5 正訪 110711-23）；（3）定期針對即將出校的學生進行職業宣導，例如：「更生保護會跟就業服務站的人一起進來……一次假釋已經過或是即將期滿的學生……宣導。」（E 光 5 正訪 110711-21）由上可知，「更生保護會」傾向全面性的服務，涵蓋（身心障礙）犯罪學生出校後可能需要的支持服務。

為使（身心障礙）犯罪學生能夠順利適應出校的生活，兩校都會在學生出校前告知「更生保護會」所能提供的相關服務，甚至會轉銜出校生的基本資料至「更生保護會」，以便於後續的追蹤服務，例如：「像出校的部分……我們會給更保，更生保護會會有一個通知書。」（E 光 5 正訪 110711-18）然而，因為學生對於公立單位的觀感不佳、申請借貸條件不易、學生不懂得尋求社會資源、學生個人面子問題、「更生保護會」入校宣導的時間有限，以及傾向學生應主動尋求服務的態度和等干擾，致使（身心障礙）犯罪學生出校後申請「更生保護會」服務的比例不高，例如：「你要寫創業的企劃書，還要看一些狀況，他有一定的條

件限制……成功的案例並不是很多」（A 光 1 正訪 110620-3），或是「更生保護會」入校宣導時間短而內容有限，如「沒辦法，只能給他們概念性的東西。」（E 幸 3 正訪 110623-19）因此，對於（身心障礙）犯罪學生和「更生保護會」互動上的不利因素，兩校師長或我國政府應如何改善是相當迫切的問題。

四、學生的出校規畫

「幸福」和「曙光」兩校對於（身心障礙）犯罪學生的出校規畫，主要分成「出校前的升學或就業準備、假釋會議的正式文件」兩部分。首先，在「出校前的升學或就業準備」方面，可細分成兩項：（1）出校生的升學管道限制：為因應出校生的學籍轉銜問題，我國自 96 年起聯合矯正、教育和公部門單位召開學籍會議，例如：「……所面臨學生在出院以後的學籍轉銜過程中，我們都會每年的 11 月會召開一個平台的會議」（E 幸 1 正訪 110617-5），但出校生多半能以就讀夜間進修部或補校為主，例如：「公立學校……參加他們轉學考……年紀大……私立學校也不希望……只能唸夜間的進修部」（E 光 5 正訪 110726-10）、「他們算補校的學生……讀日校……招轉學生……唸補校的話，應該這邊審核過就可以讀。」（C 幸 3 正訪 110629-1），甚至出校後在面對多重壓力下，最先放棄文憑的取得；（2）盡量把出校後的問題單一化：為提高出校生的競爭力和減輕其壓力，兩校師長對於學生距離期滿假釋仍有一段時間，再加上學生快取得證照或畢業證書的情況下，會建議他申請自願留校，以簡化出校後必須承擔的壓力，例如：「他刑期是夠的，他可以在這邊畢業，家境又超不好，就會希望他留下來。」（E 光 5 正訪 110726-9）由上可知，對於提報假釋的思維已逐漸貼近學生的需求。

上述提到兩校師長對於學生提報假釋的思考不再僅是單純出校而言，對於學生日後的就業或升學規畫建議也是如此，會評估學生間的個別差異或資質等個方面的條件，給予適性的建議。以協助學生找尋工作機會為例，例如：「如果家庭支持度夠的話，由他們家裡……不好的話，像 A 光 1 他們就會帶他……去做工」

(E 光 3 正訪 110712-46)、「如果學生夠大而且能夠獨立的話，我們是會有一些協助」(A 幸 1 正訪 110623-17)，並非鼓勵全部學生就業或升學擇一管道，例如：「我們學校的政策……適才適性，不是說我們都鼓勵學生升學……這也不符實際。」(A 光 1 正訪 110711-3)甚至學生若想要繼續升學則可以考慮留在學籍合作學校就讀，不僅可以延續還有住宿的服務，例如：「比如說這邊沒有高三班，可是本校有……願意收容你……借我們的宿舍住……到高三畢業。」(E 幸 1 正訪 110623-6)因此，兩校對於(身心障礙)犯罪學生的出校轉銜服務，逐漸朝向提供個別化教育服務的趨勢。

其次，目前少年矯正機構在(身心障礙)犯罪學生提報假釋前，會要求學生撰寫日後出校的計畫，但可能面臨計畫華而不實的窘境，例如：「他都會寫很好，我出去要孝順父母……通通講場面話，因為你如實寫可能通不過。」(A 幸 1 正訪 110623-15)類似的困擾也出現在「曙光學校」，例如：「因為這樣才能夠作假釋的個別化……問一些形式上的問題……學生都準備一套說詞在應付你。」(A 光 1 正訪 110603-2)為解決假釋會議形式問答的問題，「曙光學校」自 2010 年開始，要求每個學生應建立一本學習檔案，詳實記載學生在校的點滴，或許可作為假釋送審的參考資料，但重點不在於蒐集繁雜的書面文件，而是能夠以(身心障礙)犯罪學生在真實生活中所發生的點滴，作為假釋通過與否的參考依據，例如：「我們導師把整段過程[傑智(學生化名)為替朋友打抱不平而罵小恩(學生化名)是『耙子』，到後來自發性地協助小恩(學生化名)]講給假釋委員聽，假釋委員啞口無言，一次讓他過，因為這是生活實例。」(A 光 1 正訪 110620-29)由上可知，傳統制式的出校計畫難以細部呈現(身心障礙)犯罪學生的成長改變，但「曙光學校」的作法僅適用「幸福輔育院」班級人數較少的「學習能力加強班」，因此，兩校和政府應思考折衷的方式以避開此困擾。

五、追蹤出校生的情況

在追蹤出校生方面，「幸福」和「曙光」兩校都以電訪追蹤為主，以及兩校

雖然適用的法源不同但追蹤的時間長短相同，例如：「曙光學校」依《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）第 45 條「應在學生出校後一年內」定期追蹤，雖然少年輔育院方面則沒有嚴格規定但追蹤服務多以一年為限。然而，電訪追蹤服務以外，「幸福輔育院」曾有導師會到學生家裡追蹤訪視，但考量到學校的經費預算問題而暫時停止，例如：「依據單位的預算，跟人力配置來運作……要求每年至少到一或兩個學生的家裡……追蹤訪視。」（E 幸 3 正訪 110623-3）另外，對於身心障礙犯罪學生的轉銜與追蹤服務，除「調查學生出校近況的工具類型」以外，還包含「特殊教育轉銜的斷層、出校後升學或就業的限制」兩部分，說明兩校在「轉銜與追蹤」的現況和校際間的現況異同。

首先，對於「特殊教育轉銜的斷層」方面，前面「鑑定與安置」的現況已提到由於「曙光學校」則從未接到任何特殊教育通報的事宜，所以在接續的通報上無法落實，然而，即便「幸福輔育院」承辦特殊教育業務的教師會接到原校特教組長的通報電話，但因為出校生的後續追蹤服務主要由導師（法務部）負責，或身心障礙犯罪學生已國中畢業，致使後續的追蹤服務難以延續，例如：「畢業的學生沒有繼續追蹤，因為他在這裡面可能就失去了，或是者他出院了」（C 幸 2 正訪 110617-34）、「學校有沒有追蹤我不懂，因為這一塊又變成不是教育體系的，是法務部的系統。」（C 幸 2 正訪 110617-40）因此，在導師（法務部）和承辦特教業務的補校教師（教育部）間建立一套互通訊息的機制、不同教育階段間密切的服務銜接，都是落實對身心障礙犯罪學生在「轉銜與追蹤」服務現況的重要關鍵。

其次，在「出校後升學或就業的限制」部分，（身心障礙）犯罪學生能否順利升學或就業的關鍵在於，家庭的支持度是否足夠，或學生能否持續維持良好的行為。兩校提供給犯罪學生（含身心障礙犯罪學生）的服務品質已提高，但學生舊習復發或家庭支持度不足，卻是更生成功與否的隱憂：第一，在學生舊習復發方面，以申請上公立高職的身心障礙犯罪學生為例，如下：

像我們上次有輔導過一個○○○，特殊教育學生去申請到方園高職（學校化名），方園高職的老師打電話來給我，他說他一個月遲到 24 次，他都不來怎麼辦……我再請班級導師打電話給家長，請家長再督促他一下……學生在這邊，我們是在法律的授權範圍下，我們對他講，他也會聽，可是他離開這個圍牆以後，又不一樣了。（E 幸 1 正訪 110623-7）

第二，對於學生家庭支持度不夠的部分，以小茄（學生化名）為例，在校表現良好，學校師長也幫他介紹工作，卻因為家庭因素而離職，如下：

他父母親酗酒，他三個弟弟都出事，一個去賣藥，一個去打人家被告傷害，一個租車沒有還給人家，把車子幹走，人家告侵占……父母親要鬧離婚……所以我叫他留在這裡工作……他常跑回去處理家裡面的事情，最後就掉在家裡，他就離職了。（A 光 1 正訪 110610-6）

綜合本向度可知，在「轉銜與追蹤」方面的整體現況趨勢是，逐漸重視（身心障礙）犯罪學生的個別需求、教育服務的精緻化和全面性已逐步提升，但在特殊教育的轉銜和追蹤服務上仍有待建立系統化的服務程序。在校際間的現況異同方面，主要分成五項：（1）跨政府單位的資料傳遞尚未制度化，直接影響兩校能否收到身心障礙犯罪學生在失學前或入校前的特殊教育服務紀錄；（2）由於「幸福輔育院」並沒有輔導教師的編制，相對在提供（身心障礙）犯罪學生有關生涯規畫方面的資訊和管道，難以像「曙光學校」般多元和廣泛；（3）雖然「更生保護會」提供即將出校的（身心障礙）犯罪學生或出校生多樣化的服務，但因為學生本身的問題和「更生保護會」傾向學生主動尋求協助的態度，致使服務的成效相對有限；（4）傳統制式的出校計畫撰寫和假釋會議的形式問題較難以呈現（身心障礙）犯罪學生在校的成長與轉變，但「曙光學校」的生活實例作法不盡然適用大班制的「幸福輔育院」，找折衷的策略是日後的重要課題；（5）兩校師長對於假釋出校的思維已逐漸融入（身心障礙）犯罪學生的個別需求，以提供學生更適切的出校建議，然而，學生舊習不改或家庭支持不夠容易事

倍而功半或歸零。

伍、行為管理

當「幸福」和「曙光」兩校遇到教化（學生的教育需求）和戒護（學生行為管教的需求）何者孰重的二選一難題時，最佳的狀態是同時兼顧這兩者的需求，但是面對（身心障礙）犯罪學生發生嚴重行為問題的時候，兩校自然都會傾向戒護優先的立場，因為這是當初設立這兩所學校的最基本目的，例如：「我們是以執行感化教育為主，矯正你的不良習性……讓你戒除外面不良朋友或吸毒朋友」（E 幸 1 正訪 110623-5）、「最重要的核心價值的是……他們的習慣、他們的習氣，在這邊真的可以改變，這才是重點。」（E 光 3 正訪 110804-8）由上可知，「幸福」和「曙光」兩校對於（身心障礙）犯罪學生的外在行為表現，以及內心性格的改變都相當重視。本向度主要從「身心障礙犯罪學生的行為問題類型、犯罪學生的次文化規則、前事控制策略、後果處理策略」四項進行分述，以便了解兩校對於身心障礙犯罪學生的「行為管理」現況，和校際間的現況異同。

一、身心障礙犯罪學生的行為問題類型

一般而言，關於身心障礙犯罪學生的行為問題傾向鮮少有重大戒護事故發生，但就是小問題不斷，以身心障礙犯罪學生因夏天熱想喝冰開水為例，雖然有向訓導員（導師）報告但回班時間比預期晚，訓導員（導師）立即通報協尋，在當下 E 幸 1 提到：「這個（身心障礙）學生沒有出過什麼大問題，但是小問題不斷」（幸研誌 110624-1），又以 E 光 5 曾帶過的一名身心障礙犯罪學生為例，例如：「因為你覺得他最近又做了很多事情讓你說，你怎麼又搞這些事情，可是他的事情又不是太大。」（E 光 5 正訪 110726-13）然而，一般身心障礙犯罪學生常見的違規類型主要包含「代罪羔羊、一般違規」兩種。第一，在「代罪羔羊」的違規事件方面，可再細分成「違禁品」或「小違規」兩種類型的代罪羔羊，前者以在舍房抽菸為例，例如：「比如說違禁品被搜到……聞到煙味……是誰那個打鼓？……這個[弱勢學生]就出去，自首」（A 光 1 正訪 110620-17）；後者則

是以駐勤教導員聽到舍房吵雜為例，例如：「比如說 5 房很吵……剛才誰笑得很大聲……最弱勢的舉手，其實是那個大尾的笑得很大聲。」（A 光 1 正訪 110620-18）由上可知，犯罪學生獨特的次文化特色——「強欺弱的社會叢林法則」，會直接或間接提高弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）違規的比例。

第二，在「一般違規」部分，最常見的是打架、口角兩項，即「身心障礙學生比較常犯的就是人際之間的衝突」（E 光 3 正訪 110804-2），但身心障礙犯罪學生與同儕發生衝突的可能性，則會依個別學生情況而有不同，以智能障礙犯罪學生為例，至少可分成兩種：（1）安分守己型，例如：「像智能比較不足的，比較容易被欺負，智能不足裡面的話，他有些自己知道，他不會去吵別人」（E 光 3 正訪 110804-1）；（2）白目型，例如：「另外的智能不足，有很白目的，那個你就要特別注意，他的人際關係。」（E 光 3 正訪 110804-2）因此，兩校師長可視身心障礙犯罪學生的實際需求，藉由日常生活的事件給予他們立即的機會教育，或正式列入課程單元的方式，分散式或系統化地教導學生開啟或維持正向人際互動的策略，尤其是白目型學生。

由於部分弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）受限於自身的溝通能力問題而不太與教（訓）導員互動，遂衍生出自己保護的機制，至少有以下四種：（1）忍氣吞聲型，例如：「人家要他做什麼事情他就盡量做、盡量配合、盡量當小的沒有關，脾氣自己練好一點」（E 光 3 正訪 110804-12）；（2）被迫的代罪羔羊型，例如：「他[弱勢學生]因為這個樣子[當違規的代罪羔羊]被辦一次以後，其實以後人家也不好意思再去么他」（E 光 3 正訪 110804-13）；（3）廣播臺型，例如：「大家都知道他是最會耙，你只要動到他，他馬上耙，反正我也不要什麼面子……不太敢動他」（E 光 3 正訪 110804-14）；（4）愛面子型，例如：「因為他不想要在別人，他本身就已經很弱勢了，他不想要在別人面前，他沒有面子」（E 光 3 正訪 110804-15）因此，兩校師長應主動關心身心障礙犯罪學生在班上適應的情況，例如：「生活上隨機問問他[弱勢學生]，尤其他剛來……

問他最近情況怎麼樣？有沒有人欺負你？」（A 幸 1 正訪 110629-9），以避免他們長期處於被欺負的壓力狀態，進而導致其異常人格或行為問題扭曲得更嚴重。

二、犯罪學生的次文化規則

在管教學生行為問題的同時，必須考量犯罪學生的次文化規則，包含「盡量採取個別談話以保護學生隱私、平常與學生互動盡量降低單獨談話，以避開耙子文化的疑慮、若第一時間掌握學生發生不具急迫性或嚴重性的違規事件時，為保護當事人而不馬上處理」這三項基本原則，例如：「以前我們有一個學生，他媽媽是被強暴生了他，沒有父親，變成被人家恥笑的人」（A 幸 1 正訪 110623-10）、「如果你單獨找學生進去，有人會說他是抓耙子（臺語）……可能會受到排擠」（A 幸 1 正訪 110623-9），以及「這個同學在講話，別的同学看到以後，你馬上處理……知道……告狀，你要隔個幾天再處理。」（A 光 1 正訪 110620-19）然而，即便兩校師長考量到學生次文化的問題，但仍有可能無法保護提供情報的學生，例如：「做壞事的同學邀這個耙子……他不願意……全房的人都幹了壞事，只有你沒幹……肯定是你。」（T 光 1 正訪 110810-8）面對這種窘境的因應策略是，杜絕違規學生思考報復的事宜，例如：「最根本解決的方式……你就是認錯……再去找誰是抓耙子（臺語）……老師處罰得更重更重。」（A 光 1 正訪 110620-20）由上可知，（身心障礙）犯罪學生的行為處理不僅重視事件的來龍去脈，還要顧及學生次文化的眉角，才能降低事件的漣漪效應。

三、前事控制策略

在前事控制策略部分，整合「幸福輔育院」和「曙光學校」教（訓）導員的帶班經驗，分成「可能發生行為問題的徵兆、明確告知教師對學生最基本的行為規範、提供學生傾吐心事的管道、從日常生活案例教導學生、運用同儕或重要他人的影響力」這四項策略，以便於事先預防（身心障礙）犯罪學生可能發生嚴重行為問題的情境，降低學生因違規事件而影響假釋的日期：第一，注意可能發生行為問題的徵兆，例如：學生群聚在一起或小聲說話，前者以管秩序的班長與同

濟的衝突為例，「那一天他們兩個很小聲地在吵……好像彼此之間在談……聚集在廁所門口，我聽到有聲音我去看一下，要他們上來」（A 幸 2 正訪 110624-11）；後者則是聽到學生上課講話應先予以制止，主因是「因為你小小聲不制止，愈來愈大聲，原本是這兩個……慢慢擴散、慢慢全班。」（A 幸 2 正訪 110624-12）然而，即便訓導員（導師）會注意學生可能發生行為問題的徵兆，但因為平常仍要忙著處理其他班上或學校事務，若學生巧妙避開這樣的行為特徵則防不勝防，例如：「沒有聲音，確定沒有問題？我們前陣子……班長……好像跟另外一個學生，一連串的問題。」（A 幸 2 正訪 110624-8）因此，目前現況若持續維持，「幸福輔育院」將會面臨日趨嚴峻的管教考驗。

第二，「明確告知學生最基本的行為規範」主要有兩項功能：（1）提醒教師必須以身作則，例如：「像我們帶班的話，24 小時帶班，我們跟他們生活在一起……你的行為就是他們模仿的對象」（E 幸 2 正訪 110622-3）；（2）（身心障礙）犯罪學生能具體明瞭行為的後果，例如：「你應該怎麼做……一直要跟他講……老師的標準在哪裡……我發生事情老師的反應是什麼」（E 幸 2 正訪 110622-11），讓學生在行事前，會同時考慮教師的反應和衡量事情的輕重，以便於降低暴力解決問題的比例和懲處上的模糊地帶。第三，「提供學生傾吐心事的管道」旨在保護弱勢學生（含身心障礙犯罪學生），以及避開學生獨特的次文化特色——「耙子文化」，舉例而言，要求學生每天寫日記，且必須嚴格確保日記內容僅有當事者和教師能夠翻閱，學生才敢放心的傾吐自己的心事，例如：「他們就比較敢寫……我受到欺負，他寫出來，他既然寫出來，你就要去處理。」（E 幸 2 正訪 110622-21）這樣的策略與「曙光學校」輔導教師開放讓學生自行登記想找教師個別談話的時間，在功能上有異曲同工之妙。由第二、三項的前事控制策略可知，教（訓）導員能夠主動說明違規的底限或提供求助的管道，對於部分不太會與師長互動的弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）而言，是建立互信的重要方式。

「從日常生活案例教導學生」，以及「運用同儕或重要他人的影響力」這兩項策略，主要闡述教（訓）導員善用周遭環境的資源，以協助（身心障礙）犯罪學生改變的策略。第四，在藉由日常生活案例教導學生方面，以修剪茉莉花樹為例，E 幸 3 老師曾請學生幫忙修剪開滿 50 個花苞的茉莉花樹，但忽略掉學生不會修樹的緣故，導致茉莉花樹整個被學生剃光頭。當下，他真的很氣學生的失誤，但兩個月後，茉莉花樹卻重新長出 200 個花苞，讓他們體會到「先破壞才能建設，我要把我舊有的習性打掉，我才有可能養成新的習慣。」（E 幸 3 正訪 110623-30）第五，關於「運用同儕或重要他人的影響力」部分，並不局限在學生家長或親人，可能是很照顧學生教師等具有影響力的人，實際作法如下：

我會使用的方法最重要就是同儕的影響……我會去觀察他跟哪個同學比較好……如果是比較正向的同儕，有些我會透過同儕去影響他……第二個我會尋求他們家裡面的支持……家裡面對他最有影響力的，如果這個學生他的行為一直很偏差沒有辦法改變的話……想辦法跟他們家裡的人聯絡……家長要多注意，來接見他的時候要多去引導他，或是多來信給他[鼓勵]……做改變。（A 光 1 正訪 110627-3）

綜合第四、五項前事處理策略可知，有效預防行為問題的策略都存在於日常生活中的每個角落或事件裡，以及選擇（身心障礙）犯罪學生原生環境中的正向力量來協助其改變，可能比學校師長不計其數的管教來得有用，因此，建立親師間的良性互動，或開放部分家長參與犯罪子女教育事務仍有其重要性。

四、後果處理策略

在談及教（訓）導員運用後果處理策略以前，必須先提到處理（身心障礙）犯罪學生行為問題的首要條件，主要包含「學校師長強制介入處理、仲裁結果具有公平性」兩項，以降低重大戒護事故的發生，和違規事件的後續效應。第一，在「學校師長強制介入處理」方面，由於學生都會認為自己比較有道理，所以雙方難以達成共識或化解問題，例如：「爭吵我會馬上制止……不然他們永遠都吵

不完……你跟老師講，老師會幫你處理。」（A 幸 1 正訪 110623-18）第二，學校師長的仲裁結果相當重視公平性，這同時也是建立師生間的信任或隔閡的關鍵時刻，以 A 光 1 班上學生間嬉玩過當為例，處理的步驟是先詢問班上比較具有正義感的學生（與事件發生無關者），再分別與所有當事者進行個別談話，經過交叉比對以後，掌握解事件的來龍去脈，最後裁定讓當事者都願意接受的懲處，甚至將裁定的經過告訴當事者的好友，以預防朋友替當事者打抱不平。這樣公平的處理程序仍出現事件的漣漪效應，例如：「兩個挺小義（學生化名）的同學，老生，就在下課的時候，罵他[整起事件的當事人之一]耙子（臺語）。」（A 光 1 正訪 110620-28）由這樣案例可知，公平的裁定對於學生的重要性，以及裁定過程的技巧和經驗對於師長的必要性。

「幸福」和「曙光」兩校的典型後果處理策略，包含設置違規房、學校師長具體讚美（身心障礙）犯罪學生的正向行為或消弱其行為問題等常見的策略，期待學生戒掉舊習和盡量展現良好的表現，進而逐漸達到少年矯正教育實施的終極目標。這裡主要介紹違規房的設置，「幸福」和「曙光」兩校都類似的空間規畫，多半適用於發生嚴重戒護事件的時候，例如：「假如有嚴重的鬥毆，就到梅竹房（違規房化名）去。」（C 幸 1 正訪 110817-32）然而，比較特別的部分是，「曙光學校」還細分成「行為初級班」、「行為進階班」（班級化名），兩者的區別在於前者適用於情節較輕者，所以不列入違規事件、不簽懲處單，當然也不影響假釋出校的時間，設立的功能在於緩衝和提前預防可能發生嚴重行為問題的情況，例如：「棉被叫他摺好，每次都不摺，講過好幾次，態度不太好，就會送『行初班』（班級化名），好好的去磨練一下」（E 光 3 正訪 110804-4）；後者適用於違規情節較為嚴重者，甚至會依學生違規的次數累進加重，延長其在「行為進階班」（班級化名）的時間，例如：「你如果是違規的累犯，你違規好幾次，再一次上去，你就再加重，然後第三次再加重。」（E 光 3 正訪 110804-7）由上可知，兩校師長多傾向學生會改過，遂設違規房或緩衝區。

「曙光」和「幸福」兩校都設置類似違規房的空間，但實際運作的方式仍有出入，以學生待在違規房的時間為例，前者至少都兩個禮拜以上，例如：「『行初班』（班級化名）的話，差不多兩、三個禮拜，三個禮拜下來」（E 光 3 正訪 110804-5）、「[行為進階班（班級化名）]最短的三個禮拜，最長的差不多兩個多月」（E 光 3 正訪 110804-6）；後者則是最多一個禮拜，這樣的區別可能是因為各校整體環境或學生平均年齡的高低緣故，例如：「幸福輔育院」平均年齡在 15 至 16 歲左右，甚至有未滿 12 歲的學生，「曙光學校」則是 18 至 19 歲。然而，「幸福輔育院」訓導員（導師）卻反應校內「違規房」的功能相當有限，例如：「目前只有兩個梅竹房（違規房化名）……我上次去看是一邊四個，一邊兩個……我也常看到他們在聊天」（A 幸 1 正訪 110623-33），這若再加上學生日趨難以管教和零體罰的趨勢，例如：「現在學生大部分不管你，你根本沒有辦法管他……常規都沒有辦法維持，怎麼上課」（A 幸 1 正訪 110623-31）、「我們知道體罰是下策……學生千變萬化的問題，至少你不能束手無策，讓學生知道你沒招了」（A 幸 1 正訪 110623-32），可能會對訓導員（導師）在管教上形成更大的壓力。

上述主要提到兩校「違規房」設置的異同，以及運用「違規房」策略有時效果難以彰顯或呈現，這裡則是說明學校師長使用相關後果處理策略的現況，以「削弱」為例，E 光 5 曾教過一名愛說謊的身心障礙犯罪學生，平常在班上人際關係不佳，最常與班級導師、教導員或輔導教師三者互動，為讓學生反省自己再再犯錯的窘境，遂應用此策略，例如：「我就發現說他又做錯事情……我們三個[老師]就完全都不想理他……他就會有完蛋了！老師不理我」（E 光 5 正訪 110726-14），確實有顯現部分的成效。然而，在後果處理策略部分較難以克服的是「時間」問題，例如：「像我們這一次違規……我已經在做處理，但是他們不願意讓我把它處理完，他們就出狀況。」（A 幸 1 正訪 110623-18）由於教（訓）導員在處理（身心障礙）犯罪學生問題的時候，必須考量到事情的急迫

性、嚴重性、整體穩定性等不同的層面，以便於周全的解決，但有時可能會和學生的預期有出入，致使學生因為等不及而轉向私下解決，即戒護事故的出現。因此，兩校師長在使用後果處理策略的時候，不僅要重視事件的來龍去脈或班上目前的氣氛狀態，也要注意當事學生的情緒反應，只是在「幸福輔育院」大班制中，訓導員（導師）較難以分神乏術兼顧到各個面向。

綜合本向度可知，「行為管理」的整體現況趨勢是，兩校師長都已注意到犯罪學生獨特的次文化對於身心障礙犯罪學生處遇的影響，所以會藉由主動提供服務或運用周遭的資源予以協助，但可能因為犯罪學生的特質正隨著時代更動，或者政策的臨時轉向而配套措施不完備，致使教（訓）導員在管教上面臨許多困擾，但隨著法務部矯正署成立，則比較能維持政策的一貫性。在兩校現況異同的部分，主要分成四項：（1）身心障礙犯罪學生的行為問題多以小問題為主，但常見的違規除人際互動上的衝突外，容易成為「代罪羔羊」是兩校師長應持續降低的問題；（2）兩校師長在處理（身心障礙）犯罪學生的行為問題都會注意到學生次文化的特色而盡量避免不必要的誤會，但仍有些例外而難以保護當事者；（3）兩校的教（訓）導員對於多數的行為問題都能在事前做部分的處理，但對於部分（身心障礙）犯罪學生日新月異的鑽漏洞行為，仍是防不勝防；（4）兩校在「違規房」的設置和運作上不大相同，其中，「幸福輔育院」的訓導員（導師）提到校內的「違規房」對於學生的行為問題改變相當有限，這點出第一線教（訓）導員在管教上的窘境，迫切需要兩校或政府思考因應的策略。

陸、物理環境

物理環境規畫的便利或舒適與否，會直接或間接影響在內部活動者的情緒，進而左右教育實施的成效。本向度從「學校的整體環境、教室電腦系統的設置、網路的使用、圖書館的書籍管理系統」這四個方面進行闡述，以了解「曙光」和「幸福」兩校對於（身心障礙）犯罪學生所提供的「物理環境」現況，和校際間的現況異同。

一、學校的整體環境

在「學校整體環境」方面，詢問部分研究參與者對於自校整體環境的看法，普遍傾向肯定的態度，例如：「我覺得就目前以這樣子的空間做這樣的事情，我覺得 OK 的」（T 光 1 正訪 110810-1），甚至覺得比一般各級學校來得完備，例如：「其實就怕你不要，你要的什麼實驗器材一申請，馬上就有」（C 幸 2 正訪 110617-23），都印可「曙光」和「幸福」兩校投注在物理環境的用心和努力。然而，A 光 1 卻認為國內或國外貴賓參觀「曙光學校」的重心，應該放在對於（身心障礙）犯罪學生的教化歷程或教化作用，而非優良設備或美觀環境，主要的原因是，國外對犯罪少年施行像「曙光學校」這樣的開放式制度都先後失敗，例如：「人家來參觀不是參觀你的硬體設備、校園多漂亮……他們來參觀的應該是你們教化的歷程。」（A 光 1 正訪 110603-1）由上可知，兩校願意在物理環境上投注資源的態度，對於校方日後在經費許可下，提供身心障礙犯罪學生所需的輔具或打造無障礙環境是一大助因，或者在向所在地的特教資源中心申請相關輔具事宜上，會比較願意花時間處理以提供學生適性的服務。

二、教室電腦系統的設置

「曙光」和「幸福」兩校為縮短（身心障礙）犯罪學生入校後與社會嚴重脫節的差距，則比照一般各級學校類似的設備或教學環境。以「幸福輔育院」為例，E 幸 1 提到今年開始推動《少年收容人數位學習計畫》（幸工作 110701-1），希望藉由每班設置 E 化講桌，例如：「我們現在每班都有一臺 就是 E 化講桌，在大學都有看到，就是整合電腦、投影機跟 DVD 都在上面」（E 幸 1 正訪 110622-1），提供（身心障礙）犯罪學生校內網路服務，以跳脫制式化的生活處遇，達到下面三項目標：「在幸福輔育院的內部建立一個網路機構，跟一個網路平臺」、「把圖書館的系統，圖書也把它建立一個資料庫」和「在教室這個自習的時候，可以藉由這樣的一個網路系統，比照現在外面 MOD（Multimedia on Demand，即多媒體隨選視訊）的方式。」（E 幸 1 正訪 110623-11）同樣的，

「曙光學校」原先為培養（身心障礙）犯罪學生基本的打字、文書處理等電腦技能，便在每班設置一臺電腦供學生使用，後來因為學生私下用電腦播放被列為違禁品的光碟，導致僅部分班級仍保留電腦供學生學習使用，連帶也增加授課教師運用電腦輔助教學的困擾，例如：「單槍的數量夠，可是你每一次都要自己搬進去，然後看你要接筆電或媒體播放器……較辛苦。」（T 光 1 正訪 110810-4）

上述可看出兩校都相當願意投注資源以增進學生學習，甚至願意承擔設備受到人為損壞的風險，以「幸福輔育院」為例，E 幸 1 提到對於設備的維護，秉持「選擇學生不是故意的」和「設備使用本來就有可能壞」的理念，再加上三項維護措施，就能有效遏止損壞的加劇：（1）學生分工負責班上設備的保管：「這裡每個老師都各予學生保管問題」（E 幸 1 正訪 110622-5），負責各項設備維護的學生必須定期回報保管物的狀態；（2）能有效追查當事者：除詢問負責該設備的同學外，會有一位訓導員或導師 24 小時跟隨班級活動，由於學生有固定的活動位置，因此「這邊很難三番兩次查不到」（E 幸 1 正訪 110622-6）；（3）強調使用者付費的概念：適用於學生蓄意破壞的狀況，用意是教導學生自我負責的態度，例如：「查了知道是誰故意弄壞的，就要辦理違規扣分，甚至要求從他的存款簿保管金扣錢。」（E 幸 1 正訪 110622-7）然而，「曙光學校」對於裝設固定式單槍的看法，可能因為不採取由學生保管的方式或建築物設計不同，致使考量較多元化而非僅是單一的保管問題，例如：「可能當時的考慮是說並不是每一科老師都會用到，那個東西固定在那邊……買十幾臺」（T 光 1 正訪 110810-3），因此，設備的添購還必須考量維護或使用頻率的部分。

三、網路的開放

教師對於無法使用聯外網路的看法，以同樣身為自然科教師的 C 幸 2 和 T 光 1 為例，至少可分成「無所謂、不太方便」兩種感受，前者如 C 幸 2 老師所言，「我隨時可以抓到那些[影片]」和「因為只要帶個隨身碟過去，全部都把它錄在我隨身碟裡面」（C 幸 2 正訪 110617-4）；後者則如 T 光 1 老師所提，「那

因為學校網路的部分有管制，你可能很多東西是你要準備帶進來，然後上課使用。」（T 光 1 正訪 110810-5）由上可知，聯外網路的管制可能會增加部分教師在準備教材上的負擔，但這項議題目前尚無折衷解套的方案，正如 T 光 1 所言，「當然這個網路已經是無解，不可能有的。」（T 光 1 正訪 110810-6）由於對聯外網路的疑慮，「幸福輔育院」轉而思考增加內部網路的實用性和普遍性，具體提出《少年收容人數位學習計畫》（幸工作 110701-1），計畫中提及「受限於收容環境、班級人數眾多、收容人數較多」這三項因素，使得難以提供適性教育服務給（身心障礙）犯罪學生，期待結合教育相關單位已開發的學習課程，建立矯正課程或教材資料庫，提供師生或校外志工使用。因此，少年矯正學校暨輔育院朝向校內網路發展可以有效整合教學資源，但必須考量數位教材的適合性、提高師生使用數位教材頻率等問題，以消弭浪費公帑之質疑。

四、圖書館的書籍管理系統

關於「幸福」和「曙光」兩校的圖書管理現況，會因書籍數位化的早晚而有差異，以「曙光學校」為例，雖然學校自 2001 年左右已進行圖書館書籍數位化的服務，但因為建置時間較早，例如：「在規畫的時候，校園網路還沒有那麼發達」（E 光 3 正訪 110712-18），所以書籍的查詢系統仍屬於單機版的設置。然而，「幸福輔育院」在 2011 年開始推動的《少年收容人數位學習計畫》（幸工作 110701-1），內文中提及為配合圖書館數位 E 化政策，（身心障礙）犯罪學生可藉由各班的 E 化講桌連線到圖書館的資料庫，進行課程的點閱學習，或是基本的線上借閱圖書功能。由上可知，「幸福輔育院」的圖書管理系統較能整合教學的資源，以及服務比較多樣性，不過，「曙光學校」較特別的圖書管理方式是，採取人工分級的方式按照每本書適合的讀者程度手動排列，讓（身心障礙）犯罪學生能夠依照自己的能力選擇適合的書籍，進而逐步培養閱讀的習慣，例如：「你小三之前的程度、小四，中低年級分一級、高年級分一級、國中以上再分一級，就分三級。」（E 光 3 正訪 110712-19）因此，兩校在處理行政事務或學生

資料方面，必須接納科技的便利和兼顧細心考量到（身心障礙）犯罪學生的需求，以便於縮短作業的時間但達到預期的成效。

綜合本向度可知，「物理環境」的整體現況趨勢是，善用科技的優勢為（身心障礙）犯罪學生打造一個舒適學習的環境。關於校際間的現況異同，可分成四項：（1）教師對於兩校的整體環境傾向肯定的態度，但參觀少年矯正學校的重點在於掌握校方提供給學生的教化歷程，而非僅是物理環境的導覽；（2）兩校都相當願意投注設備資源以協助（身心障礙）犯罪學生有效學習，但設備的添購還必須考量到保管、使用頻率多寡或日後的維護等問題，並非僅是「買或不買的問題」；（3）聯外網路的限制可能增加部分教師在備課的負擔，因此，「幸福輔育院」轉向發展學校內部網路，以整合教學資源和提升對（身心障礙）犯罪學生的教育品質；（4）兩校的圖書管理會因為建置的早晚，致使在服務的深廣度有差異，「幸福輔育院」的便利性高於「曙光學校」，但「曙光學校」考量到（身心障礙）犯罪學生間的程度懸殊而手動分級制，值得推廣學習。

第三節 研究結果與過程的綜合討論

本節主要分成研究結果與研究過程兩小節，前者將九個向度細分為「教師專業合作及家長參與現況、對身心障礙犯罪學生的服務現況」二部分後，整合敘寫研究的成果，以便容易較完整且重點式的理解；後者則從「研究優點」和「研究限制」著眼，闡述研究過程中，研究者採取部分的策略究竟有助於蒐集資料，還是執行研究上可能面臨的問題和因應策略，例如：事先口頭知會再寄呈公文函，和先使用公文函再口頭知會兩種做法的區別，前者較為適宜，後者的作法則易產生逼迫性的負向觀感。以下逐一陳述。

壹、研究結果的討論

本研究從「教師專業發展、專業團隊合作、類型與特質、家長參與、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」九個向度著手，但因為

向度間可能會有重疊性或相關性，為避免治絲益棼的困擾，遂再大分成「教師專業合作及家長服務現況、對身心障礙犯罪學生的服務現況」兩部分。先前已分述不同的服務對象與現況的研究結果，為了彙整為較完整的概念和連結，以下再依不同的對象，分別結合向度間的研究結果，以統整表達本研究的具體成果。

一、兩校教師專業合作及家長服務現況的討論

「幸福」和「曙光」兩校在「教師專業合作及家長服務現況」上的整體趨勢是，各校藉由校內相關研習活動的辦理以提升教育相關人員的特殊教育知能、逐漸打破不同專業間各司其職的態度而轉向交流合作的模式，以及（身心障礙）犯罪學生家長參與子女教育的現況仍以提供探視的互動管道為主，但可以適時開放對於學生具有正向影響力者的教育事務參與。以下主要分成「教師專業的發展、專業團隊合作、家長參與」這三方面敘述之。首先，我國少年矯正學校暨輔育院教師在專業和特教知能進修方面，教（訓）導員和授課教師都持續參與相關的研習活動，但對於部分教導員或訓導員（導師）而言，因為日夜輪班制或在帶班的同時參與校內研習活動等因素，多半傾向在校研習；在教師特教知能研習的部分，雖然目前僅「幸福輔育院」預計聘用兼任的特殊教育教師，但兩校教師幾乎都修過特教三學分或參與相關研習，甚至連在校內都曾舉辦過類似的知能研習。不僅如此，「幸福輔育院」為因應「學習能力加強班」的成立，籌畫提出讓補校教師修習一定時數的特教知能課程，促使特殊教育服務由早期傾向部分應用特殊教育理念的游擊方式，逐漸轉向多元落實的正式體制方向前進。

其次，以少年矯正教育不同專業間的互動合作而言，「幸福」和「曙光」兩校最常見的跨專業間合作是「補校教師－訓導員（導師）」和「班級導師－教導員－輔導教師」兩種組合，前者由於職責的明確劃分，使兩方傾向各司其職的態度，補校教師主要提供學生相關訊息給訓導員（導師），但仍由訓導員（導師）全權負責處理；後者則是採取共同負責的模式，可以是「最佳組合」，但也可能是「金酸莓獎」（Golden Raspberry Awards，頒發劣片獎項）的得主。概括而

言，兩校的模式都屬於一體的兩面，但對於需要整合不同專業資源以提供適性服務的身心障礙犯罪學生而言，各校若能真正落實和把關教育品質的調整機制，例如：「曙光學校」的「管教小組會議」或「幸福輔育院」的「導師和補校教師會議」兩項會議，並且再搭配「共同負責模式」的作法，比較能因應他們多變化的教育需求。另外，少年矯正機構都會引進社會資源，以增進教育服務的多樣性或資源有限的缺口，以校內人力編制的多寡為例，「幸福輔育院」運用認輔志工對需要額外輔導的學生進行互動，「曙光學校」則因為已有輔導教師編制而不太需要，但兩校都提到校外團體參差而難以拒絕的問題。因此，兩校在不同專業間搭起有效的溝通互動橋樑，以及建立篩選社會資源入校的機制，都是迫切的課題。

第三，一般或身心障礙學生家長在參與子女的教育上都占據相當重要的地位，可要求教師提升教學品質或處理班級事務的做法，但在少年矯正學校暨輔育院則因為（身心障礙）犯罪學生家長和學生本身對於學業上的表現多傾向不太在意，反而提供少年矯正教育教師能夠依照整體或個別學生情況，嘗試不同教學方式的環境而不需要背負沉重的分數績效壓力。整體而言，（身心障礙）犯罪學生家長的角色對於學生而言，多傾向精神層面的支持，例如：兩校例行的「懇親會」、「幸福輔育院」獨有的「班級小懇親」、平時接見或書信往來，部分家長甚至會透過電話聯繫班級導師，以了解子女在校的近況，但兩校對於是否開放家長參與犯罪子女其他教育事務上，都傾向保留的態度，以「曙光學校」獨有的「家長代表」為例，不同於一般各級學校的作法，屬於僅參與「教師評審委員會」的無給職，一方面兩校都顧慮家長素質參差不齊的問題，一方面則是兩校性質較為特殊而不便家長參與干涉。因此，關於《特殊教育法》（2009）提及身心障礙家長參與子女教育的權利，能否適用於少年矯正機構則仍須進一步的深入評估和研討，否則，貿然開放或一味限制家長參與，對於身心障礙犯罪學生而言，可能都不是適切的作法。

二、對身心障礙犯罪學生服務現況的討論

「幸福」和「曙光」兩校在「對身心障礙犯罪學生的服務現況」上的整體現況趨勢是，兩校師長對於身心障礙犯罪學生的處遇傾向，與其他一般犯罪同儕相當雷同，一方面為避免「自我標籤化」的負面效應，一方面則可以視學生的個別需求評估和調整處遇的方式。以下從身心障礙犯罪學生的「類型與特質」出發，整合闡述「鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理和物理環境」這五個向度，以便於連結向度間的相關概念，或掌握校際間在現況上的異同。目前少年矯正機構的身心障礙犯罪學生類型以智能障礙為主，還包含腦傷、肢體障礙、情緒行為障礙和多重障礙，但整體而言，身心障礙犯罪學生在班上或犯罪學生次文化中，除了智能正常或以上者，絕大多數的他們都屬於容易被欺負的弱勢群體，因此，兩校師長雖然不強調「身心障礙」的標籤，但逐漸採取主動關心或協助學生的態度，以避免他們長期處於壓迫狀態而更扭曲異常人格特質或行為。

以犯罪學生獨特次文化的觀點介入，身心障礙犯罪學生在入校以後，會隨著在校規範和犯罪學生次文化而在行為上產生驟變，若再加上其本身複雜的家庭背景、失學或部頒三項入校測驗應用性有限等因素，遂而提高在兩校內實施身心障礙鑑定的困難度，所以目前僅「幸福輔育院」有一名完整的學習障礙學生個案，多數學生的身心障礙鑑定都在入校以前完成。在安置身心障礙犯罪學生方面，「幸福」和「曙光」兩校雖然都會召開編班會議或個案編班的方式，盡可能將其安置在適合的班級，一方面有助於提升學生的學習成效，一方面則可以減少學生因耙子文化、裝病或面子問題而隱藏被欺負的事由，進而可能引發嚴重戒護事件或被迫轉班等後續效應。然而，「幸福輔育院」受限於大班制、建築物設計、班級數有限、學生的教訓輔業務都由訓導員（導師）全權負責等因素，相對能彈性運用的空間會比「曙光學校」局限，連帶影響對身心障礙犯罪學生的服務品質。因此，有效落實「鑑定和安置」服務對於身心障礙犯罪學生具有重要性，但會因為各校的條件差異致使因應的策略有所不同，例如：「幸福輔育院」有鑑於大班

制難以提供符合身心障礙或後半段犯罪學生需求的服務，遂成立「學習能力加強班」；「曙光學校」則提供社團性質的學科基礎班。

學生的次文化延伸至「課程與評量」和「轉銜與追蹤」這兩個向度，可知身心障礙犯罪學生在校時間至出校前後所接受到的教育服務，會因為兩校各方面的資源條件的差異而有出入。在「課程與評量」現況方面，由於「犯罪學生獨特的溝通方式、不在乎課業表現或完美主義」這三項特徵，致使「幸福」和「曙光」兩校都提供補救教學的服務，但區別在於後者較前者更重視和嚴格要求身心障礙犯罪學生的基本學業能力，所以採取兩道把關學生基本學業能力的門檻、具體鼓勵的評分標準或運用同儕互等策略，以逐步提升身心障礙犯罪學生的學習成效。以「學生獨有溝通方式」為例，可能受到師生間的成長經驗迥異因素，教師即使用較貼近生活化的事例分析，學生仍有可能欲懂不懂，例如：原僅有極少數的同學了解教師所說的數學概念，但是請聽懂概念的學生上臺用臺語或慣用的說話方式轉授，則大部分學生又可以理解。

關於「轉銜與追蹤」部分，學生的次文化特色包含個人面子、對公家機關的負面觀感、裝可憐以尋求協助伎倆這三項，以「更生保護會」所提供的服務為例，他們針對即將出校的學生會有就業宣導，並說明協會的服務項目，但對於部分的犯罪學生而言，由於事關面子問題，出校後也不太願意與公家機關互動等因素，學生通常不會主動尋求相關服務。這樣的情況再加上「更生保護會」傾向出校生先主動提出需求才能配合協助的態度，會使服務的成效相對有限。不過，出校生雖然不願意跟公家機關有所關係，卻會轉向曾認輔過自己的志工或帶班教師尋求相關資源，站在協助學生的角度，學校師長會盡量給予幫助，但仍有部分風險滋生，因為少數出校學生可能會利用裝可憐等伎倆欺騙志工或教師，以達到私人的目的，例如：金錢的取得。因此，我國政府與兩校如何因應學生這些次文化，讓學生的轉銜和出校後的追蹤更有效率，已是迫切的課題。

在「行為管理和物理環境」這兩方面，犯罪學生的強欺弱次文化可能會因為

遮蔽視線的建築物設計，使得身心障礙犯罪學生成為小違規或違禁品的代罪羔羊。為了避免類似的窘境重演，「幸福」和「曙光」兩校師長必須強制介入學生的生活作息和行為衝突問題，否則，容易出現龍頭文化或由大尾學生主宰教室或舍房等不公平待遇。雖然身心障礙犯罪學生的自我保護方式會因人而異，但多半傾向默默隱忍的狀態，主要是顧忌「抓耙子文化」的後果，若兩校師長沒有予以介入處理的話，等到身心障礙犯罪學生與班上同學發生衝突時多半列為嚴重戒護事故。所以兩校師長都會適時運用生活事件給予（身心障礙）犯罪學生機會教育，或主動提供協助等事前處理策略，降低他們出現重大行為事件的可能性。連帶會因為兩校師長對於班上學生狀況能有較清楚的掌握，進而減少監視錄影的不確定或遮蔽視線的環境設計所引起的誤判，釐清事件發生的情境脈絡。綜合身心障礙犯罪學生的服務現況可知，「幸福」和「曙光」兩校必須持續集思廣益有關提升學生學習意願或有效管教的可行策略、新增適合身心障礙犯罪學生參與的技職課程，以及妥善運用犯罪學生次文化的優勢，進而增進其學習成效，是未來提升的目標。

綜合「教師專業合作及家長服務現況」和「對身心障礙犯罪學生的服務現況」這兩部分的結果，可略為說明特殊教育服務較難以落實在少年矯正機構的原因，主要分成「學生、教師、制度」這三方面的限制。首先，在「學生」部分的干擾因素有五：（1）（身心障礙）犯罪學生的出入校時間會因案名或在校表現不同而有差異，直接或間接造成教師的課程規畫或學習障礙轉介前的觀察期困擾；（2）（身心障礙）犯罪學生成長背景或學業程度呈現多樣性，在鑑定上容易出現灰色地帶的學生或難以排除其他干擾因素；（3）由於（身心障礙）犯罪學生以學籍作為編班的依據，致使學生間的年齡或學業程度都可能有明顯的差距，課程以大班教學為主，部分依年級或教育階段進行分組教學；（4）（身心障礙）犯罪學生入校後的行為會隨在校規範或犯罪學生次文化而驟變，或身心障礙狀況在入校後容易隱藏而提高身心障礙鑑定的難度；（5）身心障礙犯罪學生

人數有限，而且人數會隨著時間變化，可能會經濟成本的考量或特教班級人數的維持問題；（6）身心障礙犯罪學生與一般身心障礙學生間存在差異，例如：黑話。由上可知，掌握身心障礙犯罪學生的特質與類型、擬定可行的因應策略，對於落實特殊教育服務相當重要。

其次，在「教師」方面主要包含下面五項原因：（1）兩校會有師資滿額或每個時期總學生數不穩定的問題，遂而不敢聘用專任特殊教育教師，以保持排課的彈性；（2）兩校施行的人校三項測驗的施測者資格為大學畢業以上，但測驗結果因為絕大多數施測者未具備心理師執照而不能分析，更遑論特教鑑定工具的施行和結果分析；（3）兩校不同專業間的合作可分成明確職責劃分或共同負責模式，但立足於特殊教育服務傾向團隊合作形式傳遞的觀點，前者較後者容易出現困擾；（4）兩校不同專業間會運用私下或正式會議時間進行交流，其中，會議召開的時間若傾向學期性或學年性的方式，相對於每月例行開會的頻率，在討論對身心障礙犯罪學生服務上時間較為有限；（5）少年矯正機構教師以具有合格教師證為主，授課內容與一般各級學校相仿，目前僅聘請兼任的特教教師；（6）部分學校僅能收到有限的特教研習資訊。因此，提升少年矯正機構教師的特教知能、提高不同專業間的例行性溝通頻率和引進特殊教育資源，都是提供身心障礙犯罪學生適性服務的關鍵，但最重要的是，必須考量到教師們的業務量能否因應，否則，容易變成「多頭馬車」疲於應付的窘境。

第三，在「制度」方面則包含十個因素：（1）班級人數多寡會依據班級的性質或法律的規定而有不同，由於「幸福輔育院」採取大班制，訓導員（導師）可能在填寫疑似身心障礙犯罪學生的篩選工具上有困難，或者大班制難以施行特殊教育或提供個別化服務；（2）部頒的三項入校測驗工具在實施和應用上都有所限制，例如：瑞文氏標準圖形推理測驗僅能作為篩選，或測驗題目過於冗長而學生沒有耐心書寫；（3）在目前人力或經費相當有限的情況下，相較於特殊教育服務必須投注較多的人力或資源，若期待比照一般各級學校特教班或資源班的

服務，確實難以執行；（4）由於兩校都屬於二十四小時收容的體制，會有日夜輪班或人員換班的情況，教師較難以隨時掌握身心障礙犯罪學生表現，或不同的師長在生活各方面的要求標準不盡相同，可能在管教（身心障礙）犯罪學生出現困擾；（5）「曙光學校」和「幸福輔育院」都在「法務部矯正署」轄下，在特殊教育通報系統方面，前者會因隸屬的關係而未接到通報電話，後者雖然有通報機制但因僅訪談承辦國中特教業務的教師，所以通報對象限於國中階段未畢業的身心障礙犯罪學生。

承上述，在「制度」方面仍包含轉銜追蹤或教（訓）導員工作性質這兩部分，如下：（6）身心障礙犯罪學生的特殊教育紀錄轉銜多以成績單、矯正系統內的資料居多，其個別化教育計畫的傳遞顧及到保護學生資料安全、尚未建立查詢該生相關特教資料的管道或教師特教知能有限的關係；（7）特殊教育後續追蹤的問題主要以「幸福輔育院」國中階段的學生為主，會遇到出校生的追蹤由法務部進行或畢業後在校內因無後續追蹤而流失的問題；（8）目前關於犯罪學生的學籍銜接問題，每年召開一次跨部會的會議研討而逐步改善中，但能否有效處理身心障礙犯罪學生的學籍銜接則有待商榷；（9）「幸福輔育院」的訓導員（導師）採取日夜輪班制度，再加上建築物設計的關係，不同專業間的會議溝通難以同時召集所有訓導員（導師）、對於（身心障礙）犯罪學生的問題討論會因為輪班制而不一定能找到特定教師；（10）「曙光學校」採取日夜教導員分開的制度，可能會有日間教導員的負荷量較夜間教導員沉重，相對自願擔任者較少，或者左右教導員調單位的頻率高低。由上述的十項因素可知，各校的制度不同會直接或間接左右對身心障礙犯罪學生的服務，所以，必須依據各校的條件資源進行微調，才能夠同時符合少年矯正機構和學生的需求。

貳、研究過程的討論

面對研究者並非少年矯正單位內的人員，以及不曾有過深度訪談的經驗，前者的因應策略是：陸續蒐集相關資訊和吸收家父從事多年矯正工作的經驗，但對

於少年矯正學校暨輔育院的認識仍相當有限；後者則預先擬定訪談題綱、檢查錄音工具，並秉持以研究參與者的意見為主，視情況臨機應變。在進行研究訪談前曾做小型的試探性訪談，以了解實施研究前必須注意的事項，例如：攜帶任何電子通訊或攝錄儀器都必須經過申請，訪談前必須先徵求校長的同意，訪談過程中如何避免習慣性接話的問題；即使已設想過相關問題的因應之道，但正式研究和試探性研究仍存在極大的差異，最明顯的是：正式研究的研究參與者較多，而每位研究參與者慣用的說話方式或對於事情的觀點不同，所以在詢問的過程中，為盡量避免氣氛僵硬，對於爭議性的話題會評估研究參與者的特質，選擇直問、從相關概念切入或跳過，以示尊重。雖然會視突發情況調整因應，但受限於本身是質性研究新手和非少年矯正單位內部人員兩項因素，因此，在嘗試實施的過程中，同時存在優點和限制兩種情況，下面逐一敘述之。

一、研究優點

在執行研究的過程中，因為對於少年矯正學校暨輔育院的運作模式知之有限，遂積極參與和詢問有關學校的相關事務，前者如：參與「曙光學校」的管教小組會議、複製畫展、「幸福」和「曙光」兩校的畢業典禮等活動；後者則對於眼前不一樣的特殊情況現場詢問，投入關懷之餘，也可能會有意外的收穫，例如：在入校訪談 A 幸 1 教師的第一天，看到學生向老師報告事宜的時候，採取蹲姿狀態，詢問下才知道有戒護安全的考量和培養學生的恭敬心，但這樣的方式會隨著各班教師的領導風格不同而有差異。可知在實地研究的過程中，必須對訪談的環境專注而好奇，適時適地融入，但盡量不要麻煩到研究參與者或內部人員，最重要的是，務必秉持真誠的態度互動，不宜預設任何立場，以下依序闡述之。

第一，態度上，主要分成禮貌性錄音、表裡如一的態度二項，前者實施的情況是在研究參與者提到不適合錄音、與他人互動和每次錄音會事先告知，例如：在與他人互動的時候，基於禮貌，要關閉錄音；後者則是信守承諾，訪談過程專注在研究參與者身上，以研究參與者提到不適合列入論文的資料為例，「我信賴

你，所以我就跟你講完整，一樣跟你講十分」。(A光1正訪110603-2)

第二，不預設立場方面，即使在訪談的過程中，蒐集到不同研究參與者對同一事件或校內規定具有共識，但為避免先入為主的套用，則採取懸置已蒐集到的資料，仍是從零開始詢問，例如：由於(身心障礙)犯罪學生的健保問題，目前處於立法通過但經費預算等配套措施尚在籌備的過渡期，仍維持戒護就醫或法外就醫費用由學生自費的方式，這與研究者以為他們與一般國民相同都使用健保卡的觀點有所出入。目前政府相關部門也關切到這樣的議題，評估較佳的處遇方式，以便符合學生的需求和實務上的操作。如果自身先具有豐富的研究或深度訪談的經驗，就可以注意且有效化解研究過程中可能面臨的問題，但真誠和尊重確是執行研究最重要的環節。

二、研究限制

研究者在進行研究訪談前，曾做小型的試探性研究，主因是對於少年矯正教育相當陌生，雖然陸續蒐集相關資訊並吸收家父從事多年矯正工作的經驗，但對於少年矯正學校暨輔育院的認識仍相當有限，因此，藉由試探性研究提醒實施研究前必須注意的事項，例如：攜帶任何電子通訊或攝錄儀器都必須經過申請、訪談前必須先徵求校長的同意等事項。然而，受限於正式研究的訪談人數和各校規定並不同，所以在實地研究的過程中，仍會遇到突發的研究限制必須予以處理，主要包含「研究參與者的選擇、職權有限的問題、研究工具使用上的疏忽、實際運用預擬訪談題綱的問題、安排訪談的時間密集而難以消化的問題、質性研究結果的不確定性、不談及其他研究參與者的為難、研究蒐集而得的資料並非直接來自身心障礙犯罪學生」八項限制：

- 1.在選擇研究參與者時，希望由專任且經驗豐富的教師或行政人員作為研究參與者，並在「幸福」和「曙光」兩校內部人員協助下，找到合適的人選。然而，研究資料雖因研究參與者的豐富經驗而有更多可貴的資訊，但也可能面臨「僅呈現學校美好的一面」的疑慮，例如：「我們也是希望讓你看到我

們學校好的那一面……不認真的老師……他也不可能接受你的採訪」（E 光 5 正訪 110726-15），這是執行研究前尚未設想到的部分。

2.職權有限的問題：由學校發公文函至「幸福輔育院」的時候，雖然承辦教師曾幫我徵詢過班級導師參與研究的意願，但受到承辦教師的層級限制，以及教師們的業務繁忙而未有人選。經過仔細反思後，考慮自己對教師而言，是完全不熟悉的陌生人，為了能夠和教師們建立關係並認識本研究的目的，進而願意成為研究參與者，只好央求家父用人脈關係找到高層人員賜予協助，並提供研究計畫的相關電子檔懇求代為轉寄，以便說明本研究的目的和內容。雖然口試計畫委員曾事先提醒要多多思考如何處理這項問題，實際上仍然難以周全，即使訪談的過程中允許迴避上對下的壓力，可以獨自前往訪談，但仍有相當沉重的心理壓力。因此，列為本研究的限制。

3.研究工具使用上的疏忽：雖然口試委員事先提醒要攜帶兩支錄音筆以避免錄音的缺漏，但實地訪談時卻發現一支錄音筆因年代久遠而無法持續錄音，即使按下錄音鈕也會在固定時間後斷電，因此僅能使用另一支功能較佳的錄音筆。訪談過程中，又可能因為研究參與者認為不適合錄音或其他外在干擾因素，造成疏忽開啟錄音功能，導致蒐集資料上有缺漏，事後雖有回憶紀錄但仍為一大限制。

4.實際運用預擬訪談題綱的問題：由於一時疏忽，使審核預擬訪談題綱的外部專家在審核上形成困難，例如：由於家父曾經在少年矯正學校任職，具有多年的矯治經驗，因此誠邀擔任預擬訪談題綱的內部專家，卻因為忽略專業背景的差異而傳遞不適切的審核項目，活該得到「不錯，有一個錯字」的回應。另一位內部專家則由「黎明學校」具有豐富行政和教學經驗的教師擔任，但因為審核項目不妥等問題，而未有回覆，加上實際入校時間緊迫而忽略此事，因此，列為研究限制。

5.部分訪談時間安排密集而有難以消化的問題：由於研究者對於學校的認識

是從零開始，再加上訪談來回時間緊湊和經費有限，有時必須在二、三天內密集訪談完成的壓力，容易產生訪談內容混淆或無法短時間內消化研究參與者間觀點的異同，難以聚焦訪談主題。這樣的作法雖能盡快蒐集資料和解決心中的疑難，卻可能因為缺乏少年矯正教育服務的實務經驗而有所缺漏，所以列為研究限制。

6.質性研究設計的不確定性：在面對研究參與者詢問「研究結果會是什麼」的當下，無法立即給予具體中肯的回應，僅能給予「發表前，會先徵得校長和所有研究參與者的同意才發表」的承諾，讓研究參與者和校方的心理有不安感，列為限制。

7.不涉及其他研究參與者的限制：訪談始末雖然秉持遵守學術研究倫理的原則，但在熟識情誼和獨一理論兩種情況下，實在很難完全區隔，前者主要是在入校階段會與家父的朋友互動，必須誠實以對而無所隱瞞，但一談及研究就必須隱匿重要人名而避談；後者則在闡述僅提及特定事情的觀點時，會因為事屬研究參與者獨到的見解，只此一家別無分號，難以盡到保密的原則。

8.研究蒐集的資料主要從兩校師長的言談或文件資料而得，並非直接來自身心障礙犯罪學生，這是由於學校顧慮研究者的安全問題，不同意研究者單獨訪談學生，而校內又無足夠的人力資源陪同。因欠缺直接獲得服務之學生的觀感，故可能會對於服務現況資料的準確性有所疑慮。

由上述八項限制可知，事先多方設想可能突發的細節問題和因應策略，臨事就比較從容鎮定，不會慌亂失措，對於少數難以排除的意外情況，只好盡量降低可能的干擾。

綜合本研究在過程中的優點和限制可知，事先擬定較完整的入校研究計畫，再沙盤推演可能遇到的問題和因應策略，甚至可以事先了解研究場域的性質和各方面條件，再決定是否進行相關研究，以避免事後茫然失據，即使發現實際和當初的構想不一，也不致過於慌張或手足無措；訪談現場回頭檢視原始規畫時所設

計的訪談題綱，容易發現部分不妥的地方，例如：學生的病假統計或擔任特教班的班級導師二項，前者是學生即使病假仍會在校園內，僅有少數戒護就醫；後者則是訪談之際才得知並沒有成立任何特殊教育班級，面對與原先構想有出入的情況，就得跟隨研究參與者的話題而逐步修正調整；一旦進入較為陌生的研究場域中，必須隨時保持探索的心態，採取多看多聽多問的「每事問」方式，但不能增加內部人員太大負擔，因為他們願意撥出業務以外的時間提供協助，實屬不易。因此，申請任何少年矯正單位進行研究時，都應抱持「真是難逢難遇的機會」善自珍惜，在研究前充分準備，研究中盡量不要干擾內部人員的正常運作，研究完成後更要客觀歸納研究者參與者和校方的建議，進行相關修正，以示尊重，才算圓滿。

第五章 結論與建議

本研究的結論主要分成「教師專業合作及家長參與現況」、「對身心障礙犯罪學生服務現況」兩部分，前者包含「教師的專業發展、專業團隊合作、家長參與」三項，後者則是「類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」這六個向度，整合析論研究與訪談發現的結果，並就這些研究結果提出對政府、「幸福輔育院」和「曙光學校」的可行建議，以及未來欲從事相關研究之芻議。

第一節 結論

為了能夠清楚整合分析和配合研究目的，提出比較精簡重要的概念，遂將上述九個服務現況資料中發現的結果，分成「教師專業合作及家長參與現況」和「對身心障礙犯罪學生的服務現況」兩部分，分別解析目前「幸福」和「曙光」兩校教師本身和彼此間的互動，以及提供給身心障礙犯罪學生及家長的教育服務，進而了解兩校在這些服務向度的現況、校際間的現況異同。

壹、教師專業合作及家長的服務現況與比較

「幸福」和「曙光」兩校對於「教師專業合作及家長服務現況」方面，探討的內容小至教師個人參與特殊教育知能研習或課程，大至對全校各處室間的互動關係進行深入了解，主要包含「教師的專業發展、專業團隊合作、家長參與」三個向度，以下依據各向度的研究結果歸納出三個服務現況的異同點：

- 1.兩校都曾辦過特教研習，甚至預計藉由系統化的特教研習或凝聚校內具理想性教師的力量，以逐步提升教師跨領域的專業知能：「幸福」和「曙光」兩校都曾辦理特教知能研習、提供不同專業人員間正式或非正式的溝通管道，甚至，「幸福輔育院」為因應「學習能力加強班」的學生需求和教師滿額的問題，更預計辦理一系列特教知能的研習課程，希冀提升教育人員的專

業度，並藉由分享交流的策略以解決（身心障礙）犯罪學生的問題，進而凝聚教師對學校的認同感。然而，這些正式活動的成效會因教育人員的參與心態或會議的運作形式而有差異，前者以「曙光學校」的「管教小組會議」為例，此會議在往年多流於形式，但後來在校長與訓導處主任的推動下，輔以校內部分具理想性教師的力量，才逐漸落實完備；後者則以「幸福輔育院」的「導師與補校教師會議」為例，訓導員（導師）和補校教師都期待藉由共同討論的機會達成一定共識，進而提升學生的學習成效，但因會議上牽涉管教人員職責問題而易意見分歧，進而需要校長予以仲裁或日後決議。因此，兩校教師的專業知能提升不僅可以從研習、校內例行會議或平常互動中獲得，迫切的是匯集或培養具理想性教育人員，以提升學校的教育品質。

2. 兩校都以全校性的短期活動為主，並適度引進或整合社會資源，此外，「曙光學校」會專門為部分或全校學生設計長期性的活動：雖然目前少年矯正機構在提供相關專業服務部分較為有限，但若藉由完整的跨處室活動規畫，整合校內既有資源、不同專業的教育人員或社會資源的力量，不僅能跳脫教育服務的局限性問題，能達到事半功倍的成效。以學藝競賽活動為例，「幸福」和「曙光」兩校雖然都以全校性的短期活動為主，但特別的是，「曙光學校」還會專門全校或部分學生設計跨處室的長期性項目，例如：「宿營」雖然僅為期 2 天，但各班學生為爭取參與的資格，卻必須擠進班際總評比的中上名次，因此，相關配套措施會在前一學年度就開始準備施行。再以不同專業間的合作為例，兩校不同專業間都會彼此交流和引進社會資源，區別在於「曙光學校」主要由每班三位不同專業的教育人員或全校的力量分擔學生的所有業務，但「幸福輔育院」多半是每班三位訓導員（導師）全權負責，補校教師和社會資源的輔助有限，例如：自主性提供精神病況不佳的學生適性課程。因此，兩校活動的辦理可視（身心障礙）犯罪學生的需求，提供短期或「行政－教學」的長期設計，甚至是整合「行政－教學－社

會」資源的規畫，以提供其適性的教育服務。

3.兩校雖然在家長素質或單位性質相似而使得其對家長參與犯罪子女教育事務略帶保留，但仍會視（身心障礙）犯罪學生的情況，適當地運用正向家長的力量：在身心障礙犯罪學生與家長的親密度、提供家長與犯罪子女的互動管道、親職教育服務和對於家長參與犯罪子女教育事務的觀點上，兩校雷同，例如：部分身心障礙犯罪學生與家長的關係傾向疏離，主因有二：
（1）（身心障礙）犯罪學生家長的素質參差不齊；（2）學校單位的性質特殊不便家長涉入太多校內事務。然而，兩校師長會因為業務的需要或符合（身心障礙）犯罪學生的需求，遂開放部分家長有較多的機會參與學校相關教育活動，以「曙光學校」的親師合作和「幸福輔育院」的《家庭支持方案》為例，前者為有效解決學生積習難改的部分，班級導師或教導員會運用正向家長或家人的影響力，以改善學生問題；後者則是「幸福輔育院」與校外團體合作，以學區內的學生家長為主要服務對象，提供相關的親職教育課程或親子共讀的活動，協助學生日後更生的成效。因此，對於開放身心障礙犯罪學生家長參與子女教育事務的範圍方面，必須評估家長對學生是否具有正向影響力等問題，不適合完全按照《特殊教育法》（2009）的規定，或一味地保留。

由上述三項現況及校際間的現況異同可知，兩校逐步重視教師跨領域的專業知能、活動的辦理逐漸傾向跨處室（專業）的長期項目，以及對於（身心障礙）犯罪學生家長參與子女教育事務的保留態度。雖然我國法源對於犯罪學生家長參與子女教育事務的範疇傾向大方向，相對地，身心障礙犯罪學生家長權利是否適用一般各級學校的作法仍未可知，但可以確定的是，部分師長在其可以控制的範圍內，會依據（身心障礙）犯罪學生的個別需求，斟酌開放家長能夠參與犯罪子女教育的事宜。

貳、對身心障礙犯罪學生的服務現況與比較

「幸福」和「曙光」兩校對於身心障礙犯罪學生的服務現況，會因為「內部人員編組不同、對於身心障礙犯罪學生的掌握有限、教育相關人員的專業背景差異」等理由，致使兩校在「類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」這六項服務現況上有所異同：

1. **「曙光學校」對於身心障礙犯罪學生的教育服務較能適性化，「幸福輔育院」補校教師制度則能提供去標籤化的特教交流平台：**由於「幸福」和「曙光」兩校在人員編制和學校組織上的異同，因而直接或間接左右身心障礙犯罪學生所能接受的教育服務，以「曙光學校」的輔導教師編制為例，從身心障礙犯罪學新生入校開始，雖然不同於「幸福輔育院」獲接原校的特教通報電話，但為準確了解其在校的適應情況，會延後實施「簡氏健康量表」的施測、以融合校內規範和諮商概念的新生手冊為基礎，在課堂上會說明生涯規畫的概念。再等到正式編班的時候，兩校都會召開「編班會議」，區別在於「曙光學校」增加輔導諮商的專業意見，以及輔導教師會轉銜全班或個別學生的基本資料給各班班級導師。在入班以後，學生可以自行或定期與輔導教師約定個別談話時間、視學生的狀況提供精神治療服務，以及輔導教師評分列入學生累進處遇計算，不同於「幸福輔育院」各班彈性調整補校教師對學生學業表現評分的比例，甚至在學生出校前後，統一提供職業轉介、假釋資料彙整、資料轉銜或追蹤服務，與「幸福輔育院」分散式的出校規畫或追蹤服務略有不同。因此，人員編制多寡會左右對身心障礙犯罪學生教育服務的深度和廣度。

2. **兩校在班級大小、人員編制、教育人員的特教知能多寡或專業間分權的差異，致使在傳遞身心障礙犯罪學生資訊上有所異同：**「幸福」和「曙光」兩校會因「各校班級總人數的上限、教職員特教知能的多寡、教育人員推諉責任、各司其職或身兼數職的困擾」這五項因素，左右兩校能否深入了解個別

學生的教育需求或人格特質。兩校的異同點在於，都已逐漸重視教育人員特教知能的培訓和學生的個別需求，不僅增進對學生各方面的理解和敏感度，在教學上還會盡量縮小師生比；差異有三：（1）不同專業間的合作可能團結一致或相互推諉責任，例如：「曙光學校」每班由三位不同專業者共同負責，合作的關係決定服務的品質高低；（2）教育人員可能會因職責明確劃分而難以深入了解學生資訊，例如：「幸福輔育院」補校教師定位上為專任教師，不便深入了解學生的資料，多半僅藉由上課時間來觀察學生的需求；（3）在教育人員身兼數職的部分，例如：「幸福輔育院」訓導員（導師）的業務日趨加重但人力卻維持，致使對學生的教育服務有限，管教上的彈性空間相對也比「曙光學校」狹隘。因此，多重因素都可能左右對身心障礙犯罪學生的服務，但關鍵還是在於教育人員的工作態度。

3. 「幸福」和「曙光」兩校行政職務各以司法、教育專業者擔任，致使對於創新少年矯正教育的態度略有不同：我國少年矯正學校暨輔育院都同樣結合教育和司法專業人員於一校，區別在於「曙光學校」則由教師負責授課事宜和兼任行政職務，甚至遴選具有教育專業背景者擔任校長，但「幸福輔育院」則由司法專業者擔任行政職務，致使兩校的教育方針略有不同。以校外活動為例，兩校師長都支持校外學校學生入校與在校生聯誼互動，但在辦理學生校外教學等涉及戒護安全的部分，由於「曙光學校」師長多屬於教育專業背景，為辦理具有多重教育目標的「宿營」或「帶領學生至校外參與複製畫導覽達人比賽」，願意冒部分風險舉辦對學生有意義的教育活動；「幸福輔育院」師長的專業思維對於戒護安全要求的門檻較高，再加上少年輔育院在資源條件和建築物安全設計上，因行政體制和興建時間的早晚而有不同，在辦理類似活動上自然傾向保守。

由上述三項現況異同可知，「幸福」和「曙光」兩校會因為各校的行政體制運作和資源條件的差異，使得對身心障礙犯罪學生的教育服務上有所出入，因

此，兩校如何因應各自條件的優勢和限制，盡量提供這群學生高明而適性的服務，是未來教育發展的重要標竿之一。不僅如此，兩校都傾向願意投注相當資源在提升弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）的學習方面，但同時也亟需更適合身心障礙犯罪學生的教育目標和或課程設計，以提供少年矯正學校暨輔育院教師參考，這是政府目前迫切需要籌畫並制定的議題。

第二節 建議

基於上述的研究結果，本節從相關單位、未來研究建議兩方面著眼，提出可行性的建議，希望能為未來在少年矯正機構內實施特殊教育服務，和提供身心障礙犯罪學生適性服務略盡棉薄之力。

壹、對相關單位提供身心障礙犯罪學生特教服務的建議

依據本研究的結果，研究者分別對「法務部」、「法務部矯正署」、「幸福輔育院」和「曙光學校」這四個相關單位提出建議。

一、對於「法務部」指導施行特殊教育服務的建議

依據本研究的結論，對於「法務部」轄下的「更生保護會」提出二項指導施行特殊教育服務的建議如下：

（一）「更生保護會」的功能要因應犯罪學生特質而調整

「更生保護會」的服務雖然包含就業宣導或轉介、創業基金和學生出校路程費等服務，但受到部分學生因剛出校而不希望與公家機關有所互動、顧慮面子或不懂尋求資源等特質，使其運用相關資源的比例偏低，因此，建議調整「更生保護會」對學生服務程序，或延長追蹤時間，或主動定期電訪，或不定時寄送相關就業升學等服務簡訊，最好定期輔導、專案追蹤。

（二）成立「跨部會小組」以因應身心障礙犯罪學生的轉銜問題

「幸福」和「曙光」兩校在特殊教育通報、後續適性服務提供和校內鑑定都存在部分問題，雖然目前少年矯正單位為因應出校生的學籍問題而每年與教育或

其他公部門單位召開會議，但這對於身心障礙犯罪學生的升學轉銜助益有限。為解決身心障礙犯罪學生出入校後的轉銜中斷問題，建議法務部矯正署與教育部特殊教育小組間成立跨部會的單位，專責研擬身心障礙犯罪學生的轉銜事宜。

二、對於「法務部矯正署」指導施行特殊教育服務的建議

依據本研究的結論，對攸關未來身心障礙犯罪學生的「法務部矯正署」提出七點指導施行特殊教育服務的建議如下：

(一) 訂定適合身心障礙犯罪學生的矯正教育指標和課程方案

目前「幸福」和「曙光」兩校確實存在領有「身心障礙手冊或鑑輔會證明」的身心障礙犯罪學生，還有一部分處於灰色地帶的弱勢學生，雖然兩校均提供補救教學等服務給這類型的學生，但受限於少年矯正教育指標概括性的大原則，對於身心障礙犯罪學生在校時間長短不一、學習程度參差不齊，或符合參與技職訓練課程資格者相當有限等阻礙，需要更細部規畫以符合身心障礙犯罪學生需求的教育指標和課程方案，建立身心障礙統計系統，蒐集各方有關身心障礙犯罪學生的資料以訂定教育目標，以及學校與教育部特教小組之間的互動，例如：提供一組「特殊教育通報網」的帳號密碼，以便查詢學生曾接受過的特殊教育服務紀錄和個別化教育計畫的資料。

(二) 以教育刑為目標，提供調職到少年矯正學校暨輔育院的任職訓練

目前少年矯正學校暨輔育院僅有四所以學校性質的收容單位，不同於其他監獄、看守所或少年觀護所等矯正機構傳統式的管教處遇，而管教人員由成人監所或少年矯正單位輪調過程中，容易忽略成人、少年收容人兩者在生活管教方面的差異，例如：帶班更需要融入班級經營、輔導諮商或特殊教育理念。因此，建議安排旋轉門，提供相關教育課程，包含諮商輔導、特殊教育等課程，讓預備到少年矯正學校暨輔育院任職的師長，具備矯正的教育相關概念。

(三) 明確訂定或區別入校三項測驗的教育目的，下放選擇測驗的權利

「幸福」和「曙光」兩校的新生入校三項測驗，分別是〈簡氏健康量表〉、

〈瑞文氏標準圖形推理測驗〉和〈生涯興趣量表〉，從這些測驗的結果，可以窺知學生的心理狀態、智商，以及未來可嘗試發展的性向，但因為是少年矯正機構系統內統一的測驗，或是執行上的困擾，可能會產生成人與少年均使用同樣測驗的誤差，以及測驗結果的應用性相當有限等問題，以〈生涯興趣量表〉為例，測驗結果雖然有適合學生的職業種類，學校卻無法提供相關服務，倘若再加上施測過程中，學生因題目冗長而隨性作答等干擾因素，會減少當初施測的美意。因此，建議「法務部矯正署」修正入校測驗的版本或授權各校自行發展相關工具，同時下放選擇測驗的權利：前者可以規定少年矯正學校暨輔育院必須測驗的項目，由各校依多數學生的個別情況選擇合適的工具，或提供每個項目可使用的測驗工具，而非每個項目僅能有一種選擇，例如：學生識字能力佳，可使用文字類的工具；反之，則傾向使用圖文式的測驗工具。後者則發展適合犯罪學生的測驗和常模，因為現有測驗的常模多以一般少年為主，不適用於身心障礙犯罪學生。

（四）面對日益難以管教的犯罪學生，應提供與時俱進的適性管教策略

第一線管教人員面對犯罪學生日趨難以管教的窘境，再加上「違規房」成效有限和零體罰的限制，為避免因負荷過重而有嚴重的職業倦怠或虛應故事的窘境，建議「法務部矯正署」應盡早提供教師們在管教上的適性策略，甚至獎勵和彙整優秀教師的帶班技巧，包含身心障礙犯罪學生融入班級生活或較周全處理學生行為問題等策略，分期遞進以提升學校的管教技巧。

（五）為引進對學生較合宜的社會資源應建立一套篩選機制

目前有相當多的社會資源進入少年矯正學校暨輔育院內，雖然引進社會資源可以讓學生有更多元化的教育活動，然而，當校外團體入校辦理活動的時候，會面臨校方僅開放部分的時間，這時容易出現推拒不掉或兩難的情況，因此，建議法務部矯正署建立一套篩選社會資源入校的機制，讓引進社會資源協助輔導學生的目的，能發揮更大的功效。

(六) 與民間團體合作在各地辦理不定期對於犯罪學生議題演講

由於「幸福」和「曙光」兩校學生可能來自不同的縣市，家長可能會因為工作問題、距離遠近等因素，不便參與少年矯正學校暨輔育院所提供的親職教育服務，建議考慮與民間團體合作辦理相關講座，如同幸福輔育院與校外團體合辦的「家庭支持方案」，結合各地校外團體的資源，邀請擅長處理犯罪親子關係的教師或專家講授，不僅可以提供來自各犯罪學生家長方便參與的親職教育服務，還可以推廣有關於犯罪少年的相關的理念給社會大眾。另外，為了讓家長能掌握到相關訊息可利用簡訊或電子郵件等費用較低的科技工具，跳脫傳統必須由少年矯正學校暨輔育院辦理的思維。

二、對於兩校提供身心障礙犯罪學生特殊教育服務的建議

依據本研究的結果，針對少年矯正學校暨輔育院提出四點實行特殊教育服務的建議如下：

(一) 提供身心障礙犯罪學生技職訓練的機會

目前「幸福」和「曙光」兩校對於身心障礙犯罪學生的教育重心，側重在學生的行為管教和基本學業能力，但這對於在校時間不到三年的限制下，其學習成效難以在短時間內顯現、出校升學機率不高或傾向做中學等特徵，因此，建議不僅在日常生活細節培養學生正確工作價值觀和態度，也可以專門為學習成效有限的學生（含身心障礙犯罪學生）提供短期方案性或融入課程中的相關證照訓練，前者像是家事管理、汽車美容或餐飲服務員的訓練；後者以「學習能力加強班」為例，事先掌握學生出校前必須具備的能力作為教育目標，再安排符合學生需求的相關課程，師資可引進社會資源或另聘。

(二) 配合相關措施增加不同專業間正式溝通的機會

由於絕大多數師長的成長背景與犯罪學生相當迥異，初時任教會難以掌握他們的思維模式，但隨著投注在教育工作上的時間和心力逐漸積累，對於學生的行為能概略了解。只是學生在師長面前與一般人無異會呈現多重面貌，再加上經驗

的獲得必須耗費相當的長的時間，因此，建議不同專業間或夥伴間能夠有較多的正式或課餘機會相互交流，以便於提出面臨到的困擾，吸收他人或分享自身寶貴的教導策略，這樣的討論對於解決身心障礙犯罪學生的問題相當重要，尤其是「幸福輔育院」剛成立「學習能力加強班」，屬於跨年級和跨障礙類別的班級。

（三）引進特殊教育教師資源，以減輕摸索階段的壓力

「幸福」和「曙光」兩校目前對於身心障礙犯罪學生的處遇，已放入許多特殊教育的理念，會注意到學生的個別狀況和考量學校現有的資源，盡量把他們安置在適合的班級或可以依自己的步伐學習課程，但由於兩校在特殊教育服務的發展處於起步階段，若再加上「幸福輔育院」和「曙光學校」在先天體制上的差異，致使對於兩校提供身心障礙犯罪學生適性服務建議會有所異同，共通點在於結合當地縣市政府，引進特殊教育巡迴輔導教師的機制，不僅能提供身心障礙犯罪學生相關的特教服務或諮詢服務，還有助於校內篩選或鑑定疑似身心障礙犯罪學生。不同的地方是，「幸福輔育院」新成立的「學習能力加強班」並不屬於教育局管轄，可能會面臨難以遵循教育部的特教規定辦理，再加上身心障礙犯罪學生人數達到成班標準或人數會隨時間而增減等問題，是否需要增設特殊教育性質的班級或增聘特殊教育教師，則有待跨部會小組進一步研討。

（四）有效整合校內資源以提升教育服務的品質

「幸福輔育院」補校教師的職責都屬於專任教師，為因應「學習能力加強班」學生的需求，預計辦理一定時數的特教研習課程，希望所有補校教師參與。假若教師都能順利完成且具備這類的知識，建議在校方與補校分校提出相關配套措施之後，由一位補校教師搭配班級導師共同負責一個班級，例如：由班級導師擔任嚴格管教的父親，而補校教師則屬於溫柔支援的角色，降低學生不服班級導師管教而出現僵持不下的窘境，以及增加學生可以尋求協助或講述心事的對象。又或者可以運用補校教師的知能提供學生有關生涯規畫的課程或諮詢服務，讓他們在校的一年半左右的時間，提早準備。

貳、對未來的建議

以本研究為基礎，研究者提出三項未來執行此研究作法的建議如下。

一、事先詢問或上網查詢各校申請入校研究案的程序

在申請入校研究的時候，必須注意各校是否有自行擬訂相關辦法，假若不確定，則先致電該單位詢問相關事宜，以避免貿然發送公文而造成對方單位的困擾，或者臨時為了準備相關資料而徒增緊張。

二、研究者先熟悉學校內部運作模式或請有熟識的內部人員協助

在申請入校研究之前，以自身熟悉或事先有熟識的內部人員可以在關鍵時刻予以協助為佳，因為當研究者對於研究場域陌生可能會有事倍功半的情況。以研究者為例，雖有入校參觀部分少年矯正學校暨輔育院、進行小型試探性研究和蒐集國內外相關資料，但所知能相當有限，幸虧學校的內部人員給予很多的協助和提醒，讓研究者能逐漸聚焦和了解學校，但從無到有的了解，在時間和心力的耗費相對提高，這對於接受研究案的單位而言，也會造成困擾。

三、入校實地研究的第一天應拜訪單位首長，並簡要說明研究計畫

研究者進入研究場域在條件許可下，請熟識的人引見單位的首長，並親自說明本研究的執行計畫、提供相關資料予以參考審核，顯示研究者對於這份研究學校的重視。因為少年矯正學校暨輔育院必須同時顧及到研究者和學生雙方面的安全，因此，在申請入校事宜務必讓單位首長覺得安心和放心。

參 考 文 獻

一、中文部分

- 少年事件處理法，法務部（2005）。
- 少年輔育院條例，法務部（1957）。
- 少年輔育院條例，法務部（2010）。
- 少年矯正學校設置及教育實施通則，法務部（1997）。
- 少年矯正學校設置及教育實施通則，法務部（2010）。
- 少年矯正學校學生累進處遇分數核給辦法，法務部（1999）。
- 王昭文（2003）。多元智慧於少年受刑人職業教育教學之應用。**技術及職業教育**，74，32-35。
- 王珮瑩（2009）。日治時期臺灣「不良少年」的誕生（未出版碩士論文）。國立清華大學歷史研究所，新竹。
- 王碩元、黃維賢（2006）。**監獄學解析**。臺北：志光出版社。
- 白錫鏗（2010，5月12日）。霸凌少年，緩刑再犯判1年。**聯合報**。檢索自 <http://edushare.sclub.com.tw/redirect.php?tid=1081&goto=lastpost>
- 江昭青、張瀨文、何琦瑜（2008）。臺灣四大危機挑戰教師素質。**親子天下**。檢索自 <http://parenting.cw.com.tw/web/docDetail.do?docId=1375>
- 行政院內政部（2008）。**人口政策白皮書**。檢索自 <http://www.ris.gov.tw/ch9/0970314.pdf>。
- 行政院衛生署（2004）。「**鼓勵生育**」衛生教育宣導計畫。檢索自 <http://www.bhp.doh.gov.tw/bhpnet/portal/file/ThemeDocFile/2007082072542/21448.pdf>
- 吳怡慧（2008）。情緒障礙與少年矯正教育。**教育研究月刊**，172，108-117。
- 吳清山、林天祐（2003）。**教育小辭典**。臺北：五南。
- 吳錦龍（2001）。生涯輔導與犯罪青少年矯正教育。**輔導與諮商**，190，7-11。

- 呂靜雯（2010）。19世紀西方監獄改革運動及其對後世的影響。**青少年犯罪研究**，檢索自 http://www.yffz.org/E_ReadNews.asp?NewsID=1513
- 李庚霏（2003）。**犯罪少年職業輔導**。臺北：揚智文化。
- 李清泉（1999）。少年矯正學校「少年輔育院」感化教育受處分人與少年受刑人出校時機之比較。**法務通訊**，1941，5-6。
- 李義軍（2008）。我國青少年犯罪特點及現狀。**河北理工大學學報(社會科學版)**，8（1），23-27。
- 沈如峰（2010，10月5日）。兄債弟還，歹徒逼少年搶超商。**中央社**。檢索自 <http://www.cna.com.tw/ShowNews/Detail.aspx?pNewsID=201010050334&pType0=aALL&pTypeSel=0>
- 私立學校法，教育部（1974）。
- 身心障礙者權益保障法，內政部（2009）。
- 身心障礙保護法，內政部（2004）。
- 身心障礙暨資賦優異學生鑑定標準，特殊教育小組（2006）。
- 兒童及少年福利法，教育部（2010）。
- 周海濤、李永賢、張蘊（譯）（2009），R. K. Yin（著）。個案研究設計與方法（Case study research design and methods）。臺北：五南。（原著第三版出版於2003年）
- 周愷嫻（2004）。**少年犯罪**。臺北：五南。
- 周震歐（1983）。少年犯罪行為問題之探討及對策。載於陳英豪（主編），**青少年行為與輔導——對學校道德教育與訓導工作得檢討**（73-96頁）。臺北：幼獅。
- 林奕伶（譯）（2009），J. Navarro & M. Karlins（著）。**FBI 教你讀心術——看穿肢體動作的真實訊息**（What every body is saying: An ex-FBI agent's guide to speed-reading people）。臺北：大是文化。（原著出版於2008年）

- 林茂榮、楊士隆（2010）。**監獄學——犯罪矯正原理與實務**。臺北：五南。
- 林健陽、王全鈞（2010）。從「寬嚴並進之刑事政策」談矯正署成立之必要性。
刑事法雜誌，54（2），71-100。
- 林萬億（2006）。**臺灣的社會福利：歷史經驗與制度分析**。臺北：五南。
- 林豐材（2005）。**受刑人及其家屬家庭需求調查研究**（未出版碩士論文）。國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義。
- 林翠香（2008）。**國中身心障礙學生就讀「非學校型態實驗教育」歷程之研究**（未出版博士論文）。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄。
- 法務部（2009）。**百件珍貴獄政檔案**。臺北：作者。
- 法務部保護司（2010）。**98年少年兒童犯罪概況及其分析**。臺北市：作者。
- 法務部矯正人員訓練所（2010）。**訓練課程**。檢索自 <http://www.tptmoj.gov.tw/ct.asp?xItem=2660&CtNode=7756&mp=093>
- 法務部矯正司（2010，8月19日）。「**法務部矯正署組織法**」完成三讀，**獄政邁入新紀元—政府組織再造第一個完成立法的三級機關**〔臺灣法律網〕。檢索自 http://www.lawtw.com/article.php?template=article_content&area=&job_id=163459&parent_path=,1,2169,1481,&article_category_id=2206&article_id=90428
- 法務部矯正署桃園少年輔育院（2011）。科學化的個案資料分析。檢索自 <http://www.tyr.moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf>
- 法務部矯正署彰化少年輔育院（2011，12月21日）。輔導課程。檢索自 <http://www.chr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=172542&CtNode=26796&mp=073>
- 保安處分累進處遇規程，法務部（2006）。
- 姚清輝（2004）。**愛與希望**。新竹縣：誠正中學。

- 施安琪（2010）。美國近十年特殊教育六大名校博、碩士論文主題的分析。載於國立高雄師範大學教育學系（主編），**2010「特殊教育發展與創新」國際學術研討會論文集**（275-285 頁）。高雄：編者。
- 施安琪（2011）。臺灣當代特殊教育博、碩士論文主題的發展趨勢。**人文與社會學報**，**2**（7），43-74。
- 美國心理協會（2007）。**DSM-IV-TR 精神疾病診斷與統計手冊**（孔繁鐘，編譯）。臺北：合記圖書。（原著第 4 版修正版出版於 2000 年）
- 洪蘭（2009）。分數不是唯一的評量方式。〔書推薦序《**每個孩子都是第一名：芬蘭教育給臺灣父母的 45 堂必修課**》，陳之華（著）〕。臺北：天下遠見。
- 殷曉菲、潘秀璋、塗有明（2009）。青少年犯罪與公正世界信念的關係研究。**皖西學院學報**，**25**（2），138-141。
- 特殊教育法，教育部特殊教育小組（1984）。
- 特殊教育法，教育部特殊教育小組（1997）。
- 特殊教育法，教育部特殊教育小組（2001）。
- 特殊教育法，教育部特殊教育小組（2004）。
- 特殊教育法，教育部特殊教育小組（2009）。
- 高瑩（主編）（2007）。**矯正教育學**。北京：教育科學。
- 國民教育法，教育部（2004）。
- 張春興（1991）。**現代心理學**。臺北：東華。
- 張祐齊（2010，10 月 5 日）。互瞄爆口角，16 歲糾眾砍 14 歲。**聯合報**。檢索自 <http://udn.com/NEWS/SOCIETY/SOC1/5889704.shtml>
- 張磊（2006）。日本青少年犯罪問題初探。**遼寧警專學報**，**1**，64-68。
- 曹光文（無日期）。我國親職教育在少年福利暨司法保護推行成效的檢討與展望。檢索自 <http://www.pbaroc.org.tw/html/link8-2-4.htm>

梁芯佩、吳韋陵、翁嘉隆（2010）。互動式電子白板在特殊教育運用之介紹。

雲嘉特教，**11**，61-70。

莊明貞、陳怡如（譯）（2006），C. Glesne（著）。**質性研究導論**（Becoming qualitative researchers: An introduction）。臺北：高等教育文化。

（原著第二版出版於1999年）。

莊豐榮（2010，8月11日）。由「大人帶小孩」的班級輔導模式。**明陽集錦**。

檢索自 <http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68952&ctNode=14629&mp=075>

許天威、徐享良、張勝成（2005）。**新特殊教育通論（第二版）**。臺北市：五南。

許國楨、張協昇、俞泊霖、施曉光、楊政郡、黃敦硯（2010，8月26日）。翁

奇楠命案殺手投案。**自由時報**。檢索自 <http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/aug/26/today-t1.htm>

陳之華（2008）。**沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育**。臺北：木馬文化。

陳振盛（2004）。**矯正學校學生與矯正人員對矯正行為的建構**（未出版博士論文）。國立中山大學中山學術研究所，高雄。

陳慈幸（2002）。**青少年法治教育與犯罪預防**。嘉義市：濤石文化。

郭豫珍（2005）。「虞犯」概念在國際少年司法理念上的定位與檢討。**法學叢刊**，**200**，89-121。

陳麗文（2000）。**高風險家庭父母效能訓練團體研究——以犯罪少年家庭為例**（未出版碩士論文）。國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義。

游明麟（1996）。少年矯正學校設置及教育實施通則草案修正之意見。**師說**，**93**，22-25。

費啟宇（2007，8月24日）。**矯正學校明陽中學概況（2）**。檢索自 <http://tw.myblog.yahoo.com/pc010877/article?mid=-2&next=911&l=a&fid=46>

- 鈕文英（2007）。**教育研究方法與論文寫作**。臺北：雙葉。
- 鈕文英（2011a）。**非干擾性的測量**。出版的手稿，國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 鈕文英（2011b）。**個案研究的意涵與實施**。出版的手稿，國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 黃如慧（2005）。從矯正學校經驗談輔導融入課程。**師友**，**454**，85-88。
- 黃志雄（2007）。特殊教育需求學生家長參與的涵義與重要性之探討。**特殊教育叢書** 9602，93-106。臺中：國立臺中教育大學特殊教育中心。
- 黃彥瑜（2010，9月22日）。少年仔剛認識，騎車群聚砍路人。**中央社**。檢索自 <http://udn.com/NEWS/SOCIETY/SOC1/5864686.shtml>
- 黃景良（2000）。少年矯正學校簡介。**中等教育**，**51**（2），77-81。
- 黃徵男（2002）。少年矯正學校之回顧與前瞻。**矯正月刊**，**115**，3-13。
- 楊嘉駟（1995）。從觀護工作談兒童及少年犯罪之防治。**社區發展季刊**，**27**，221-238。
- 萬明美、林茂榮（2003）。身心障礙受刑人在監處遇及適應之研究。**犯罪期刊**，**6**（2），1-82。
- 葉眉伸（2009）。**論少年之感化教育**（未出版碩士論文）。國立中正大學法律所。
- 補習教育法，教育部（1976）。
- 獄政博物館（2009）。**日人領臺的獄政體系—民國前期至38年代**。檢索自 <http://prisonmuseum.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=431&ctNode=19&mp=1>
- 監獄行刑法，法務部（2010）。
- 臺灣桃園少年輔育院（2008）。**校院介紹**。檢索自 <http://www.women.org.tw/concern/9708/school.html>

- 臺灣桃園少年輔育院（2008）。**臺灣桃園少年輔育院戒護勤務應行注意事項**。檢
索自 <http://www.tyr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=117982&ctNode=21939>
&mp=072
- 臺灣彰化少年輔育院（2010）。**補校教育**。檢索自 <http://www.chr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=60705&CtNode=15666&mp=073>
- 劉焜輝（2000）。第三波——少年非行是反映社會現象的一面鏡子。**輔導與諮
商**，178，1。
- 劉焜輝（2004）。少年暴力——富裕社會的未成熟型非行。**諮商與輔導**，221，
x-x。
- 蔡德輝、楊士隆（2003）。**少年犯罪——理論與實務**。臺北市：五南。
- 鄭其祐（2010）。「教、訓、輔三合一整合實驗方案」對明陽中學的啟示。**明
陽集錦**。檢索自 <http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68955&ctNode=14629&mp=075>
- 鄭美玉（1994）。桃園少年輔育院出院學生再犯預測之研究。**警學叢刊**，24
（3），115-143。
- 鄭瑞隆、邱顯良、李易蓁、李自強（譯）（2007），A. R. Roberts（主編）。**矯
正社會工作（Social work in juvenile and criminal justice settings）**。臺北：
心理。（原著第二版出版於1999年）。
- 盧姿里（2000）。混沌理論對少年矯正學校班級經營之啟示。**教師之友**，41
（3），20-24。
- 盧姿里（2000）。學校輔導工作不能忽視的一環：由一個受刑少年的個案談悲
傷輔導。**教師之友**，41（1），41-47。
- 盧鐵榮、蔡紹基、蘇頌興（2005）。**解構青少年犯罪及對策**。香港，城市大學。
- 賴保禎（1973）。犯罪少年的犯罪行為類別與心理特質之關係研究。**教育心理
學報**，6，77-89。

羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦（譯）(2008)，M. W. Bauer 和 G. D. Gaskell(主編)。

質性資料分析：文本、影像與聲音（Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook.）。臺北：五南。（原著出版於2000年）。

羅湘敏、楊碧桃、黃秋霞、王智玫（譯）（2008），J. M. Kauffman（著）。**情**

緒及行為障礙學生教育（Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth）。臺北：心理。（原著第八版出版於2005年）。

二、英文部分

Baltodano, H. M., Harris, P. J., & Rutherford, R. B. (2005). Academic achievement in juvenile corrections: Examining the impact of age, ethnicity and disability.

Education and Treatment on Children, 28(4), 361-379.

Boerman, T. J. (2002). Adolescent gang and nongang offenders: Assessment of explanatory factors and institution-to-community transitional outcomes

[Abstract]. *Dissertation Abstracts International, 63(06), 2196.*

(UMI No.3055669)

Bryan, K., Freer, J., & Furlong, C. (2007). Language and communication difficulties

in juvenile offenders. *International Journal of Language & Communication*

Disorders, 42(5), 505-520. doi: 10.1080/13682820601053977

Bullis, M., & Yovanoff, P. (2006). Idle hands: Community employment experiences of

formerly incarcerated youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,*

14(2), 71-85. doi: 10.1177/10634266060140020401

Bullis, M., Yovanoff, P., & Havel, E. (2004). The importance of getting started right:

Further examination of the facility-to-community transition of formerly

incarcerated youth. *The Journal of Special Education, 38(2), 80-94. doi:*

10.1177/00224669040380020201

- Clements, C. B. (2001, November 1). *Correctional facility design: Past, present and future*. Retrieved from <http://www.allbusiness.com/public-administration/justice-public-order/1030929-1.html>
- Easton, M. (2009, February 4). Thinking about children and crime. BBC. Retrieved from http://www.bbc.co.uk/blogs/thereporters/markeaston/2009/02/thinking_about_children_and_cr.html
- Eggleston, C. R. (1991). Correctional education professional development. *Journal of Correctional Education*, 42(1), 16-22.
- Environmental Protection Agency. (2010). *How does indoor air quality impact student health and academic performance?* Retrieved from http://www.epa.gov/iaq/schools/pdfs/student_performance_findings.pdf
- Federal Bureau of Prisons. (n.d.). *TRULINCS FAQs: The Trust Fund Limited Inmate Computer System frequently asked questions*. Retrieved from http://www.bop.gov/inmate_programs/trulincs_faq.jsp
- Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs: A literature review (Cover story). *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(4), 248. doi: 10.1177/106342660100900405
- Foley, R. M., & Gao, J. (2002). Correctional education program serving incarcerated juveniles: A status report. *Journal of Correctional Education*, 53(4), 131-138.
- Freudenberg N., Daniels J., Crum M., Perkins T., & Richie B. E. (2005). Coming home from jail: The social and health consequences of community reentry for women, male adolescents, and their families and communities. *American Public Health Association*, 95(1), 1725-36. doi: 10.2105/AJPH.2004.056325

- Hayes, S. (2007). Women with learning disabilities who offend: what do we know?. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 187-191. doi: 10.1111/j.1468-3156.2007.00462.x
- Hosp, M. K., Griller-Clark, H., & Rutherford, R. B. (2001). Incarcerated youth with disabilities: Their knowledge of transition plan. *Journal of Correctional Education*, 52(3), 126-130.
- Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby, S., Shippen, M. E., & Jolivette, K. (2009). Barriers and facilitators to providing incarcerated youth with a quality education [electronic version]. *Preventing School Failure*, 53(3), 159-166.
- Juvenile Justice Educational Enhancement Program. (2008). *Annual report to the Florida department of education*. Retrieved from http://www.criminologycenter.fsu.edu/jjeep/pdf/2008-09_JJEEP_Annual_Report.pdf
- Kai Yung, T., & Heng, M. (2008). Rehabilitation for young offenders in Hong Kong correctional institutions. *Journal of Correctional Education*, 59(1), 49-63.
- Lawrence, D. W. (1991). *An exploratory study of the perceived role of the student-teacher relationship within correctional education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman.
- Leone, P. E. (1994). Education services for youth with disabilities in a state-operated juvenile correctional system: Case study and analysis. *The Journal of Special Education*, 28(1), 43-58. doi: 10.1177/002246699402800104
- Leone, P. E., Meisel, S. M., & Drakeford, W. (2002). Special education programs for youth with disabilities in juvenile corrections. *Journal of Correctional Education*, 53(2), 46-50.

- McMahon, G., Hall, A., Hayward, G., Hudson, C., Roberts, C., Fernandez, R. & Burnett, R. (2004). *Basic skills programmes in the probation service: Evaluation of the basic skills path finder*. Retrieved from <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/r203.pdf>
- Meisel S., Henderson K., Cohen M., & Leone P. (1998). *Collaborate to educate: Special education in juvenile correctional facilities*. Retrieved from http://www.edjj.org/Publications/list/meisel_henderson_cohen_leone-1998.html
- Monfore, D. R. (2005). *Reading and math outcomes for incarcerated youth with emotional and behavioral disorders* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton. Retrieved from Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3181059).
- Moody, B. A. (2002). Educators in juvenile corrections: Their understanding of the special education process and how it influences their practice [Abstract]. *Dissertation Abstracts International*, 63(06), 2200. (UMI No. 3056568)
- Morris, R. J., & Thompson, K.C. (2008). Juvenile delinquency and special education laws: Policy implementation issues and directions for future research. *The Journal of Correctional Education*, 59(2), 173-190.
- Mulford, C. F., & Redding, R. E. (2008). Training parents of juvenile offenders: State of art and recommendation for service delivery. *Journal of Child & Family Studies*, 17(5), 629-648. doi: 10.1007/s10826-007-9178-6
- Nelson, C. M., Sprague, J. R., Jolivette, K., Smith, C. R., & Tobin, T. J. (2008). In W. Sailor, G. Dunlap, G. Suqai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 465-496). New York, NY: Springer Verlag.

- Oraftik, C. (2001). *Borrowed light: The natural way to improve direct supervision*. Retrieved from <http://www.allbusiness.com/public-administration/justice-public-order/995862-1.html>
- Platt, J. S., Casey, R. E., & Faessel, R. T. (2006). The need for a paradigmatic change in juvenile correctional education. *Preventing School Failure, 51*(1), 31-38.
- Report Slates Lack of Vocational Training for Mentally Ill Offenders. (2009). *Mental Health Practice, 13*(2), 7.
- Research Development and Statistics. (n.d.). *Basic skills programmes in the probation service: Evaluation of the basic skills pathfinder*. Retrieved from <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/rdsolr1404.pdf>
- Robinson, T. R., & Rapport, M. J. K. (1999). Providing special education in the juvenile system. *Remedial and Special Education, 35*, 19-26. doi: 10.1177/074193259902000103
- Rutherford, R. B., Nelson, C. M., & Wolford, B. I. (1985). Special education in the most restrictive environment: Correctional/Special education. *The Journal of Special Education, 19*(1), 59-70. doi: 10.1177/002246698501900105
- Sanger, D., Coufal, K. L., Scheffler, M., & Searcey, R. (2003). Implications of the personal perceptions of incarcerated adolescents concerning their own communicative competence. *Communication Disorders Quarterly, 24*(2), 64-77. doi: 10.1177/15257401030240020301
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, G., & Svoboda, N. (2001). Prevalence of language problems among adolescent delinquents: A closer look. *Communication Disorders Quarterly, 23*(1), 17-26. doi: 10.1177/152574010102300104

- Scott, T. (2010). Offender perceptions on the value of employment. *Journal of Correctional Education*, 61(1), 46-67.
- Singapore Police Force. (2010). *Crime situation for Jan-Jun 2010*. Retrieved from http://www.spf.gov.sg/stats/statsmidyr2010_keycrime.htm
- Smith, M. A. (1991). *New Mexico correctional educator's job satisfaction: A transactional evaluation* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque.
- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2008). Oral language competence, social skills and high-risk boys: What are juvenile offenders trying to tell us? *Children & Society*, 22, 16-28. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x
- South University (n.d.). *Prison security goes high-tech*. Retrieved from <http://source.southuniversity.edu/prison-security-goes-hightech-24647.aspx>
- Sparks-Myers, D. (2008). *Mental effects on inmates form overcrowded prisons*. Retrieved from http://www.associatedcontent.com/article/1277471/mental_effects_on_inmates_from_overcrowded.html?cat=17
- The National Center on Education, Disabilities and Juvenile Justice.(n.d-a). *Special education in correctional facilities*. Retrieved from http://www.edjj.org/Publications/pub05_01_00.html
- The National Center on Education, Disabilities and Juvenile Justice. (n.d.-b). *Juvenile correctional education programs*. Retrieved from <http://www.edjj.org/focus/education>
- Thompson, M. N., & Cummings, D. L. (2010). Enhancing the career development of individuals who have criminal records. *Career Development Quarterly*, 58(3), 209-218.

- Tidwell, C. E., Jr. (2003). Juvenile offenders: Individual strength factors (resiliency) and its impact on disposition decisions[Abstract]. *Dissertation Abstracts International*, 65(04), 1321. (UMI No.3130591)
- U.S. Population Reference Bureau (2009). *2009 world population data sheet*. Retrieved from http://www.prb.org/pdf09/09wpds_eng.pdf
- US News & World Report.(2009). *Best education schools specialty rankings: Special education*. Retrieved from <http://gradschools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/special-needs-education>.
- Waintrup, M. G., & Unruh, D. K. (2008). Career development programming strategies for transitioning incarcerated adolescents to the world of work. *Journal of Correctional Education*, 59(2), 127-144.
- Wargoeki, P., & Wyon, D. P. (2007). The effect of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children. *HVAC&R Research*, 13(2), 193-220. doi: 10.1080/10789669.2007.10390951
- Weishaar, P. M. (2010). What's new in twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP Process. *The Clearing House*, 83(6), 207-210. doi: 10.1080/00098650903505381
- Wu, I.W. D. (2004). *An examination of teacher perceptions of educational services in juvenile correctional schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Newbury, CA: Sage.

附錄

附錄一 邀請函

親愛的老師，您好：

我是國立高雄師範大學特殊教育學系碩士班的學生，研究的主題為「少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之服務現況」，此研究的目的是提出一套對身心障礙犯罪少年服務的內涵和了解貴校實際運作的情況。研究者誠摯地邀請您擔任本研究的研究參與者，一同參與本研究。在研究的過程中，研究者預計請每位研究參與者至少接受二次的訪談，訪談的內容主要針對「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」這八個暫定的服務向度，目的在透過研究參與者貼近實務的視域，提供其寶貴的經驗和資料，讓研究者能夠盡量客觀和多元地深入了解貴校對身心障礙犯罪學生的服務現況。另外，訪談的時間和地點均以研究參與者的方便為優先考量，盡量避免造成研究參與者額外的困擾情況。

在 2011 年的研究期間，研究者運用訪談、簡易觀察表和蒐集檔案資料的方式，以徵得研究所需的相關資料。其中，在訪談的過程中，為避免資料紀錄的缺漏問題，研究者需要全程錄音和謄寫錄音內容，但請您安心，因為每份謄寫的內容都必須經過研究參與者的檢閱和同意，錄音檔的處理方式同樣也會徵詢研究參與者的意見再做處理。再者，為了保障研究參與者的權益與隱私，研究的過程與結果的呈現，研究者皆以匿名處理和善盡保密的責任，以及向研究者索取完整研究論文的電子檔。另外，在整個研究過程期時間，倘若研究參與者在研究過程中有任何的問題，請隨時告知研究者，研究者會依研究參與者的需求做適當的調整，並給予尊重，例如：研究參與者擁有隨時退出研究的自由。最後，如果您對本研究有什麼疑問或意見，歡迎您隨時向我們詢問或反應！

此

順頌 教安

指導教授：○○○

聯絡電話：○○-○○○○○○○○

聯絡信箱：○○@○○○○○○○○

研究者：□□□

聯絡電話：□□□□-□□□□□□

聯絡信箱：□□@□□□□□□□□

中華民國 100 年 ○ 月 ○ ○ 日

附錄二 研究參與者同意書

親愛的老師，您好：

我是國立高雄師範大學特殊教育學系碩士班的學生，研究的主題為「少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之服務現況」，此研究的目的是提出一套對身心障礙犯罪少年服務的內涵和了解貴校實際運作的情況。研究者誠摯地邀請您一同參與本研究。在研究的過程中，研究者預計會請您至少接受二次的訪談，針對「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」這八個暫定的服務向度，提供您寶貴的經驗與資料，經借助您貼近實務的眼光，讓研究者能夠盡量客觀和多元地深入了解貴校對身心障礙犯罪學生的服務現況。另外，訪談的時間和地點均以您的方便為優先考量，盡量避免您額外的負擔。

在 2011 年的研究期間，研究者運用訪談、簡易觀察表和蒐集檔案資料的方式，以徵得研究所需的相關資料。其中，在訪談的過程中，為避免資料紀錄的缺漏問題，研究者需要全程錄音和謄寫錄音內容，但請您安心，因為每份謄寫的內容都必須經過您的檢閱和同意，錄音檔的處理方式同樣也會徵詢您的意見再做處理。再者，為了保障您的權益與隱私，研究的過程與結果的呈現，研究者皆以匿名處理和善盡保密的責任，以及向研究者索取完整研究論文的電子檔。另外，在整個研究過程期間，倘若您在研究過程中有任何的問題，請隨時告知研究者，研究者會依據您的需求做適當的調整，並尊重您的決定，例如：擁有隨時退出研究的自由。最後，本同意書一式兩份，一份由您保存，一份由研究者持有，以保障您的權益。衷心感激您的協助與支持！

此

順頌 教安

指導教授：○○○

聯絡電話：○○-○○○○○○○○

聯絡信箱：○○@○○○○○○○○

研究者：□□□

聯絡電話：□□□□-□□□□□□

聯絡信箱：□□@□□□□□□□□

中華民國 100 年 ○ 月 ○ ○ 日

我已閱讀「教師同意函」，同意參與本研究並接受錄音。

在資料（錄音帶）的處理方式，我的想法是：

我不介意研究者用有此資料，只要拷貝一份給我即可。

我希望單獨保有原始資料。

我不希望保留此資料，請銷毀。

其他：

教師簽名：

日期： 年 月 日

附錄三 校（院）長同意書

親愛的校（院）長，您好：

我是國立高雄師範大學特殊教育學系碩士班的學生，研究的主題為「少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之服務現況」，此研究的目的是提出一套對身心障礙犯罪少年服務的內涵和了解貴校實際運作的情況。在 2011 年的研究期間，研究者誠摯地邀請貴校的教師和行政人員一同參與本研究，並預計會請每位教師或行政人員至少接受二次的訪談，針對「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、家長參與、行為管理、物理環境」這八個暫定的服務向度，提供寶貴的經驗與資料，讓研究者能夠盡量客觀和多元地深入了解貴校對身心障礙犯罪學生的服務現況。

在研究的過程中，研究者運用訪談、簡易觀察表和蒐集檔案資料的方式，以徵得研究所需的相關資料。其中，在訪談的過程中，為避免資料紀錄的缺漏問題，研究者需要全程錄音和謄寫錄音內容，但請您安心，因為每份謄寫的內容和錄音檔的處理，都必須經過每位研究參與者的檢閱和同意。再者，為了保障貴校教師和行政人員的權益與隱私，對於研究的過程與結果的呈現，研究者皆以匿名處理並善盡保密的責任。最後，在整個研究過程期間，倘若您在研究過程中有任何的問題，請隨時告知研究者，研究者會依據您的需求做適當的調整，並尊重您的決定。**本同意書一式兩份，一份由您保存，一份由研究者持有，以保障您的權益。衷心感激您的協助與支持！**

此

順頌 教安

指導教授：○○○

聯絡電話：○○-○○○○○○○○

聯絡信箱：○○@○○○○○○○○

研究者：□□□

聯絡電話：□□□□-□□□□□□

聯絡信箱：□□@□□□□□□□□

中華民國 100 年○月○○日

我已閱讀「校（院）長同意函」，同意研究者入校進行研究。

在執行本研究計畫過程中，我的想法是：

我不介意研究者入校執行研究，只要事後提供一份完整的論文檢閱即可。

其他：

校（院）長簽名：

日期：年 月 日

附錄四 簡易觀察蒐集指引

【訪談】簡易觀察表	
蒐集目的：蒐集研究參與者二種型態的行為，作為訪談的補充資料。	
蒐集方法：配合研究目的一「探討少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的服務現況」，從個別訪談蒐集「教師的專業發展、專業團隊合作、家長參與、類型與特質、鑑定與安置、課程與評量、轉銜與追蹤、行為管理、物理環境」這九個向度的研究資料中，同時蒐集相關的簡易觀察資料。	
1. 表達動作	<p>臉部表情：皺眉的長度和頻率、表情動作不自然、眼神飄移、呆滯或左右移動</p> <p>身體動作：不停地看手錶、有點坐立難安、一直翻弄手邊的文件或飾物</p> <p>→了解研究參與者的當天身體情況、訪談投入程度或有其他代辦事宜需要處理。</p>
2. 語言行為	<p>言語的內容和聲量、音質（頻率）、速度、語言和行為不一致的情況（輕快語調卻皺眉頭）</p> <p>→了解研究參與者回答願意高低與否，以及投入訪談程度</p>

註：參考鈕文英（2007，544-545 頁）的表格，再加上研究者敘寫的「簡易觀察」內容。

【物理環境】簡易觀察表	
蒐集的目的：此簡易觀察表主要配合研究問題二，旨在了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「物理環境」服務現況。	
向 度	問 題
校園建築	1. 學校的建築外觀：校門口並非像一般國高中，設置在行政大樓正對面，有點側門的感覺。但建築物或教室設計與一般國高中無異。
	2. 學校的空間動線：基於安全的考量，通行過兩道關卡後，進入管制區的範圍，因為研究者非內部人員，進出必須有通行證。空間動線較簡單，研究者能夠順利在校園行走而不迷失。
	3. 學校的空間規畫：以籃球場為中心，四周開路皆可通行，教室和舍房屬於上下樓設計，位置在球場的兩側，其他則有餐廳、圖書館、禮堂和行政大樓，每個地方都可以互相貫通，甚至有樹蔭。
	4. 廁所的特殊設計：基於安全的考量，大便器的廁所門高度僅能遮蔽身體，但仍會露出學生的頭和腳兩部分，以確認學生的人數。另外，每間廁所垃圾桶的位置較高，從外面可以觀察得到，以避免學生出現危險行為。
	5. 學校栽植的樹種：栽植的樹種至少六種，並非單一樹種。
教室（舍房附設書房）設計	1. 教室的通風情況：敞開教室兩面的窗戶，經由電風扇運轉，人在教室裡面不會有悶悶或密閉的感覺，通風不錯。
	2. 教室的照明器具排列：教室燈具採取平行排列。
	3. 教室空間的容納額度：教室大小足以容納全班，教室留有足夠的動線空間，並不顯得擁擠狹小。

	4.室內的有效採光面積：教室採光的部分兼採自然光和電燈，足以提供學生閱讀所需的亮度。
	5.教室窗戶的開關設計：兩扇式對開的設計。
	6.教室的多媒體教學設備：設E化講桌，整合電腦、投影機和DVD
	7.教室課桌椅和置物空間規畫：教室採購符合人體工學的課桌椅、椅分離的設計，且在桌子和椅子下均設有置物空間。另外，桌椅排列可能單排或並排，每列的人數在6個以內，教室開放的置物空間以個人桌下和椅下的抽屜為主。
周邊環境	1.學校附近的生活機能：附近食衣住行的功能齊全。
	2.學校附近的商店類型：以商家為主，部分住家。
	3.學校附近妨礙學生安全性的地區：學校離商家仍有100-200公尺遠，校門口前的路來往車輛並不多，因此，安全較無顧慮。
	4.學校四周圍的建築物高度：附近各級一般學校的高度超過幸福輔育院（學校化名）的情況，因此，加裝窗簾予以隔絕。

註：參考《國民中小學設備基準》（2003，3-8頁）的概念，再加上研究者對於「幸福輔育院」或「曙光學校的實地物理環境觀察」。

附錄五 檔案文件蒐集指引

(一) 蒐集的目的：

1. 了解少年矯正學校暨輔育院教師的「專業發展」專業與合作現況。
2. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「鑑定與安置」服務現況。
3. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「課程與評量」服務現況。
4. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「轉銜與追蹤」服務現況。
5. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生家長的「家長參與」服務現況。
6. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「行為管理」服務現況。
7. 了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「物理環境」服務現況。

(二) 蒐集的類型：

1. 配合目的 1，調查兩所學校教師、教（訓）導員和導師的人數或授課內容、校內的新任教師研習或在職研習。
2. 配合目的 2，身心障礙學生及其同學的轉銜資料、校內測驗表現、個案分析報告。
3. 配合目的 3，學校行事曆、課表、作息表、成績轉換辦法、教師的教學日誌。
4. 配合目的 4，學生的離校計畫、追蹤紀錄、近十年假釋的人數和長刑期的人數變化。
5. 配合目的 5，學校提供給家長的親職教育訓練等記錄。
6. 配合目的 6，教（訓）導員的行為觀察表、違規房的規定、校規。
7. 配合目的 7，教師和學生病假的統計表、圖書室（館）的借閱辦法。

(三)、蒐集的時間：100 年 5 月至 100 年 8 月。

(四)、蒐集的方法：請相關檔案資料管理者提供協助。

附錄六 檔案資料分析表

檔案資料的編碼	檔案資料的名稱	檔案資料的建立日期	檔案資料的建立者	檔案資料的內容分析
幸非正式 110113-1	幸福輔育院在 2011 年 1 月 13 日之非正式資料第一個單位	2011 年 1 月 13 日	幸福輔育院內部人員	目前校內領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的學生人數。
黎非正式 110113-2	黎明學校在 2011 年 1 月 13 日之非正式資料第一個單位	2011 年 1 月 13 日	黎明學校內部人員	目前校內領有身心障礙手冊或鑑輔會證明的學生人數。
幸影像 110622-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 22 日之影像第一個單位	2011 年 6 月 22 日	研究者	拍攝幸福輔育院的畢業典禮。
幸影像 110622-2	幸福輔育院在 2011 年 6 月 22 日之影像第二個單位	2011 年 6 月 22 日	研究者	拍攝幸福輔育院的植物的教學區。
幸影像 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之影像第一個單位	2011 年 6 月 23 日	研究者	拍攝幸福輔育院的新書成果發表會。
幸研習 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之研習資料第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	校內曾辦理「96 年度疑似學習障礙學生觀察記錄撰寫研習會」的公文函。
幸學資 Y110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之學生資料第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	幸福輔育院「身心障礙(智)收容人個案調查」，在 2011 年 3 月 31 日前，校內共有 12 位領有輕度智能障礙手冊的學生。
幸學資 Y110623-2	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之學生資料第二個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	幸福輔育院「99 學年度下學期 5 月分教育成績登錄表」，顯示各班學生人數多寡從 30 至 57 人左右。
幸行為 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之行為紀錄第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	考核簿，教師每天依據學生的行為表現斟酌加減分數，從學生真實的表現作為評分的基礎。
幸制度 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之制度第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	新生手冊，包含學生在校遵守的規範和自身權益等重要內容。

幸教誌 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之教誌資料第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	教室日誌分成一般和升學輔導班兩種，後者主要因為將學生抽離原班上課，為讓班級導師能掌握學生的狀況而加以設計。
幸作息 X110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之作息資料第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	幸福輔育院補校分校 99 學年度的行事曆。
幸學資 X110624-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 24 日之學生資料第一個單位	2011 年 6 月 24 日	幸福輔育院內部人員	學生個案分析報告的統一目錄，標示分成測驗、基本資料和調查表這三大部分。
幸追蹤 110624-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 24 日之追蹤服務第一個單位	2011 年 6 月 24 日	幸福輔育院內部人員	97 年基測——學籍銜接調查，在了解學生考上高中職後的就學情況。
幸親職 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之親職教育第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	幸福輔育院與校外團體合作，提供居住在學校附近的家長和自己的孩子共同閱讀等活動，「家庭支持方案」計畫
幸學資 Z110817-1	幸福輔育院在 2011 年 8 月 17 日之學生資料第一個單位	2011 年 8 月 17 日	研究者	研究者徵得研究參與者同意匿名統計學生資料，包含身心障礙類別和測驗表現等項目，以茲研究參考。
幸工作 110623-1	幸福輔育院在 2011 年 6 月 23 日之工作活動第一個單位	2011 年 6 月 23 日	幸福輔育院內部人員	「強健青少年體魄籃球夏令營」邀請校外學校球隊入校進行友誼賽
幸工作 110701-1	幸福輔育院在 2011 年 7 月 1 日之工作活動第一個單位	2011 年 7 月 1 日	幸福輔育院內部人員	蒐集到《少年收容人數位學習計畫》的書面資料，包含內部網路架構設計和整合性的目標。
幸工作 110817-1	幸福輔育院在 2011 年 8 月 17 日之工作活動第一個單位	2011 年 8 月 17 日	幸福輔育院內部人員	成立「學習能力加強班」的提案，說明聘請兼任特教老師和藝術治療課程鐘點費

註：參考鈕文英（2007，第 584 頁）的表格，再加上研究者實地蒐集而得的檔案文件項目。

附錄七 公文函

國立高雄師範大學 特殊教育學系 書函

受文者：幸福輔育院、希望輔育院和曙光學校

密等及解密條件：

發文日期：中華民國 年 月 日

發文字號：特教字第 號

附件：

主旨：本所研究生施安琪為完成國立高雄師範大學特殊教育學系的碩士論文「臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙學生之服務現況」，敬請 同意協助訪談、檔案資料蒐集和拍照進行。

說明：

- 一、 研究生施安琪受本系鈕文英教授論文指導，進行「臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙學生之服務現況」碩士論文撰寫，【實施深度訪談、檔案資料蒐集和拍照，了解貴校對身心障礙學生的服務現況】。
- 二、 【預計訪談對象因學校編制不同而分成兩種類型：一、少年輔育院：在 2010 年 1 月至 2011 年 2 月間曾教導過領有身心障礙手冊或鑑輔會證明學生的兼／專任授課教師、有授課的訓導員導師、教導員、特殊教育教師，約 4 至 5 名；二、少年矯正學校在 2010 年 1 月至 2011 年 2 月間曾教導過領有身心障礙手冊或鑑輔會證明學生的班級導師、輔導教師、任課教師和教導員，約 4 至 5 名。另外，依研究的需求再訪談各校 2 至 3 位教務處（科）、訓導處（科）或衛生科的行政人員。研究參與者會視情況調整】。
- 三、 依研究目的蒐集多元的檔案資料，蒐集的範圍如附件一的「檔案文件蒐集指引」。另外，拍照部分遵守《兒童及少年福利法》第 46 條規定和尊重校（院）方的規範。
- 四、 研究參與者個人資訊、訪談內容和檔案資料皆採匿名，照片會

避開學生僅拍攝物理環境裝設，所有蒐集而得的資料只作為學術研究用途，並將遵守相關保密規定及研究倫理規範，不做他用，併此敘明。

五、 研究者的聯絡方式為一手 機○○○○-○○○○○○
聯絡信箱□□□□□□□□□□

正本：

副本：

機關地址：高雄市和平□路□□□號

傳真：(□) ○○○-○○○○

電話：(□)○○○-○○○○轉○○

連絡人：○○○

附錄八 曙光學校校外研究案申請書

申請日期： 年 月 日

申請人姓名	施安琪	性別	女
身分證字號	○○○○○○○○○○		
申請人地址	□□□□□□□□□□		
申請人聯絡方式	電話：* * - * * * * * * * 手機：* * * * - * * * * * *		
研究單位	國立高雄師範大學特殊教育學系		
研究案名稱	臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙學生之服務現況		
研究案負責人	指導教授：鈕文英博士；研究者：施安琪		
檢附文件	<input checked="" type="checkbox"/> 研究計畫書 <input type="checkbox"/> 其他_____		
研究方式簡述 (研究參與者、 人數、問卷量 表、訪談……)	本研究採取訪談和非干擾性測量(含簡易觀察和檔案資料)兩項研究工具，主要以個別訪談在2010年1月至2011年2月間曾教導過領有身心障礙手冊或鑑輔會證明學生的班級導師、輔導教師、教導員為主，約3至4名。再者，依研究的需求再訪談1至2位教務處、訓導處的行政人員。另外，在檔案資料和簡易觀察的資料蒐集，需要拍攝教室和校園其他空間的設計，並依據「檔案文件蒐集總表」和徵得校方同意後，蒐集研究所需的相關資料。		
預期效益簡述 (含對本校之正 向性發展內容)	本研究的目的是在於提出少年矯正學校對身心障礙犯罪學生服務的內涵。研究者從特殊教育的觀點了解少年矯正學校對身心障礙或全校學生的服務為何，並依此為基礎，盡量提出有助於少年矯正學校在執行特殊教育或相似於特殊教育服務過程中的可行建議。		
預計入校時間	100年 5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：資料組 ○○○組長 □-○○○○○○○○轉○○

附錄九 授課教師兼班級導師訪談大綱

(一)、訪談目標

- 1.了解少年矯正學校暨輔育院教師的「專業發展」現況。
- 2.了解少年矯正學校暨輔育院教師的「專業團隊合作」現況。
- 3.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生家長的「家長參與」服務現況。
- 4.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「類型與特質」服務現況。
- 5.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「鑑定與安置」服務現況。
- 6.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「課程與評量」服務現況。
- 7.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「行為管理」服務現況。
- 8.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「轉銜與追蹤」服務現況。
- 9.了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的「物理環境」服務現況。

(二)、訪談問題

向 度	問 題
鑑定與安置	1.身心障礙犯罪學生轉至老師班上的事先工作為何？ 2.老師怎麼知道班上有身心障礙犯罪的學生呢？ [獲取相關資訊的管道、與身心障礙犯罪學生的互動、對於身心障礙犯罪學生到班上的第一個想法、對身心障礙犯罪學生的印象]
類型與特質	1.老師對於學生褒獎式話語的看法，例如：老師你好漂亮？ [因應的策略、曾遇過的學生實例] 2.老師對於學生次文化的看法？ [黑話術語的認識、次文化特徵的類型]
課程與評量	1.老師對於班會課等與學生互動的時間會如何規畫安排？ [課程的類型（機會教育、生涯規畫或出校後的基本能力）、導師與教導員視分享事宜的多寡輪流主持] 2.老師在接新班級的時候，能較迅速和掌握學生程度的策略？ 3.老師在教授數學基礎班的過程中，學生有哪些的情況？ [學生特殊情況實例、因應的教學策略、與一般班級的差異] 4.老師對於建立全校性的期末回饋機制的看法？ [實例說明可能存在的限制、老師使用期末回饋的目的]

課程與評量	<p>5.老師如何決定學生上課教材呢？ 〔數學基礎班前測和共同磨練時間、由學生建議或選擇〕</p> <p>6.老師考試試題的類型為何？ 〔預借分數的標準、考試評分的原則、學業表現關係累進處遇分數〕</p> <p>7.老師對於學生考不及格或成績佳的獎懲為何？ 〔學校相關的搭配措施（罰站或獎狀）〕</p>
行為管理	<p>1.老師班上的學生曾發生哪些違規事件？ 〔違規事例說明、處理的策略（重視學生次文化的規則）〕</p>
轉銜與追蹤	<p>1.老師對於出校生會提供哪些服務？ 〔視學生情況提供找工作的服務、協助學生的實例〕</p> <p>2.老師對於「更生保護會」給予即將出校學生服務的看法？</p>
家長參與	<p>1.老師與家長互動的管道為何？ 〔互動的管道類型、整體家長對於教師的態度、與家長互動的實例、家長代表的建議〕</p> <p>2.老師對於學生家長接見次數不同的處理策略？</p>
教師專業發展	<p>1.剛開始可以請老師先談談怎麼樣進入這個學校呢？ 〔入校的歷程、曾任的職務、入校前後對學生的印象、轉校念頭〕</p> <p>2.老師入校後是否有參與相關的研習或在職進修嗎？ 〔在職進修或研習的類型、如何獲得相關研習資訊、研習或在職進修對於在實務教學上的益處〕</p> <p>3.老師目前接觸特殊教育的管道為何？</p> <p>4.老師對於擔任班級導師的看法？ 〔曾擔任班級導師的經驗、與學生互動的管道、班級導師應具備的能力、師生間的互動模式（兩者間的關係距離、釋放善意或學生次文化的規則）〕</p> <p>5.老師對於可以介聘至其他學校的看法？</p> <p>6.老師會不會擔心學生可能報復的問題？</p> <p>7.老師若想發表自己的工作心聲和對學校的建議，有哪些管道？</p> <p>8.老師對於學校每學年重新編班的看法？</p> <p>9.老師上課的過程中會希望給予學生什麼樣的能力？</p> <p>10.在貴校教學以後，對於老師的人生有沒有什麼影響呢？</p>
專業團隊合作	<p>1.老師與其他教師互動的管道為何？ 〔讀書會成立、同科教師的交流互動、人事室辦理教師社團〕</p> <p>2.老師與教導員、輔導教師間的互動為何？ 〔對於少數看法不一致的處理策略、與教導員或輔導教師的互動管道、對於部分工作重疊的看法、對於輔導教師的期待〕</p>
物理環境	<p>1.老師覺得整體物理環境的看法，例如：教室設備、校園環境？ 〔教室通風度、設備、網路等條件對於上課的優點和困擾〕</p>

註：〔 〕內的文字敘述表示追蹤性問題。

附錄十 資料編號說明

一、資料代號	
(一) 研究參與者代號	
1. 班級導師的代號：T 幸 1、T 光 1	
2. 專科教師的代號：C 幸 1、C 光 1、C 幸 2、C 光 2	
3. 行政人員的代號：E 幸 1、E 光 1	
4. 教(訓)導員的代號：A 幸 1、A 光 1	
(二) 蒐集資料的方法	
1. 正訪：面對面個別訪談	
2. 檔案資料 (1) 學資：身心障礙學生或其同學的個別資料，含：個案分析報告(X)、身心障礙犯罪學生及同學的統計資料(Y)、學生在校內測驗的表現(Z)三種類型，並且在學資前面加上研究參與者的代碼，代表該校身心障礙學生或其同學的個人資料。 (2) 研習：校內提供給教師在職研習 (3) 制度：學校的制度以新生手冊為主。 (4) 作息：學生在校的作息包含學校行事曆(X)、課表(Y)兩種類型。 (5) 親職：學校提供犯罪學生家長的親職教育服務。 (6) 追蹤紀錄：對於離校後的學生所陸續進行的追蹤資料。 (7) 教室日誌：教師總結每堂課中學生的學習表現或教學進度的情況。 (8) 行為紀錄：教(訓)導員觀察學生每堂課的表現而寫下的紀錄。 (9) 非正式：非正式的資料包含教師、教(訓)導員的人數和授課內容。 (10) 影像：學校物理環境的照片。 (11) 研誌：研究活動和省思日誌。 (12) 簡觀：物理環境的簡易觀察表。 (13) 工作：學校辦理工作活動的計畫與辦法	在檔案資料次項的前面加上幸、光，代表該校的□□資料。 後面加上「日期」代表蒐集資料或記錄的日期，例如： 正訪 110421 是指 2011 年 4 月 21 日之面對面訪談。
二、資料引用編號說明	
(一) C 幸 1 正訪 110401-3：C 幸 1 (研究參與者代號) 正訪 (蒐集資料的方法，即面對面的個別訪談) 110401 (蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 1 日) -3 (紀錄第 3 個單位)：C 幸 1 於 2011 年 4 月 1 日之面對面個別訪談的第三個單位。	
(二) S 幸 1 學資 X110411-2：S 幸 1 (研究參與者代號) 學資 (蒐集資料的方法，即學生基本資料) X (蒐集資料的次類型，即個案分析報告) 110411 (蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 11 日) -2 (紀錄第 2 個單位)：S 幸 1 於 2011 年 4 月 11 日學生基本資料之個案分析報告第二個單位。	

(三) 幸作息 X110421-1：幸（學校的代號）研習（蒐集資料的方法，即學校行事曆）X（蒐集資料的次類型，即新任老師的職前研習）110421（蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 21 日）-1（紀錄第 1 個單位）：幸福學校在 2011 年 4 月 21 日作息之學校行事曆第一個單位。

註：參考鈕文英（2007，第 594 頁）的概念，再加上研究者對於檔案文件的編碼規則。

附錄十一 轉錄系統表

符號	意思	範例
〈 〉	描述研究參與者的行為	〈 皺眉頭 〉
[]	研究者聽道研究參與者可能說的話，但並不很確定	[怎麼可能！]
【	表示研究參與者和研究者說話有重疊的情形	【 你的意思是…
〔 〕	代表研究者對研究參與者語意脈絡、對匿名資料的相關脈絡說明，和研究者說的話和表現的行為	〔 您對於這件事的看法為何？ 〕
：	表示延長聲音	嗯：
…	表示轉換點或是停頓	…〔2 秒〕對阿！
字下畫線	表示強調	<u>真的</u>

註：綜合整理自鈕文英（2007，第 586 頁）；羅世宏、蔡欣怡和薛丹琦〔（譯），2008，第 271 頁〕。

附錄十二 三角驗證紀錄表

向度 (請寫代號 ^a)	驗證的紀錄項目	驗證的結果	研究者的想法
2 ^a	針對除平時接見、家長會、小懇親或懇親會等家長參與子女教育管道，是否開放其他教育事務讓家長參與的態度，檢核幸福和曙光行政人員的訪談紀錄。〔E幸1正訪110615-2、E光3正訪110712-35〕	呈現一致的結果，均語帶保留，傾向較不適合的態度。	由於兩校學生的性質較為特殊，對於身心障礙犯罪家長的權益是否比照《特殊教育法》的規定，應謹慎評估。
2 ^a	針對想要入校輔導學生的團體應接不暇，檢核幸福和曙光學校負責業務行政人員的訪談紀錄〔E光3正訪110804-10、E幸3正訪110623-20〕	呈現一致的結果，均有類似的問題。	社會資源的引進應評估學生的需求和團體入校教育目的，而非來者不拒的情況。
2 ^a	針對幸福輔育院認為學生的學習意願低落現象，檢核訓導員（導師）和補校分校教師訪談紀錄〔C幸1正訪110615-5、A幸1正訪110623-28、C幸2正訪110617-30〕	呈現一致的結果，均有類似的問題。	兩校應視學生的此特徵為學習的起點，積極尋思提升學生學習成效的策略，是教育的重點。
2 ^a	針對學生吸菸等違規事項，以尋求負向同儕認同的現象，檢核幸福和曙光學校的教導員和訓導員（導師）的訪談紀錄〔A光1正訪110620-10、A幸2正訪110624-10〕	呈現一致的結果，均有類似的問題。	有效建立學生自信的策略和提供多樣化學習，是教育的重點。
1 ^a	針對幸福和曙光學校的身心障礙類別，以智能障礙學生為主的現象，檢視教導員、行政人員的訪談紀錄，和內部身心障礙（智）收容人個案調查表〔A光1正訪110603-5）、E幸1正訪110615-6、幸正式110623-2〕	呈現部分一致的結果，均有類似的現象。	兩校的身心障礙類別（排除精神病況鑑定）以智能障礙和學習障礙居多，但因收容人個案調查表主要以智能障礙調查為主，所以沒有其他障礙。

註：參考鈕文英（2007，第259頁），再列舉本研究敘寫三角驗證的內容。

1^a 不同方法的三角驗證；

2^a 不同資料來源的三角驗證。

附錄十三 參與者檢核紀錄表

檢核者	檢核的紀錄項目	檢核的方法 (請寫上代號 ^a)	檢核的結果	修改的情形
E 幸 1	論文內容和引述部分	5 ^a	修正或調整第 7、46、95、 151 和 163 頁 的部分語句	已修正
E 幸 3	引述部分	5 ^a	修正第 98 頁的 部分語句	已修正

註：參考鈕文英（2011b）。國立高雄師範大學特殊教育學系。再加上本研究參與者的建議和研究者對於這些建議的因應策略。

5^a—在完成整份研究報告之後，把它交給包括研究參與者和研究場域中之其他人所組成的檢核小組，以檢核整份報告呈現的正確性和適當性。

附錄十四 研究活動和省思日誌

日期	研究活動或發生事件	研究者的想法
2011/6/15	研究者第一次正式拜訪幸福輔育院，有確實做到向學校首長報備研究相關事宜。	在向首長報備本次研究的計畫時，基於研究倫理必須請首長審閱和在同意書上簽名，但因為之前研究生入校研究的負面印象，首長認為應該等整份研究完成且校方審核後沒問題，才進行簽名的動作。研究者的看法是尊重校方的考量，因為研究者雖有家父關係背書，但對於學校而言，研究者屬於完全的陌生人，因此，研究者將展現誠懇和尊重、與校方建立關係為首務（因為首長認為建立關係相當重要，否則，有可能會影響研究的成效。期許本研究可以喚起政府對於這一塊的認識和心力投注）。
2011/6/15	研究者必須注意訪談過程中，過於直接或不具體的提問，尤其，在首次訪談研究參與者的當下。	由於研究者屬於從零開始認識少年矯正教育，以及平常交談較為直接，所以，對於委婉說話的部分仍有待學習。因為研究者容易直截地詢問「WHY」，可能讓研究參與者有不舒服的感覺。除了事後的道歉外，不確定在開始時跟研究參與者說明「當您不想說的時候，請直接說『不行』，這沒關係！」可不可行，再跟指導教授請教類似問題的處理方式。
2011/6/15	對於研究參與者偶然穿插在訪談過程中的「懂不懂」、「對不對」或其他，徵詢研究者意見的處理。	由於在曙光和幸福輔育院訪談研究參與者的過程中，容易出現「懂不懂」或「對不對」的問句，以徵詢研究者的意見。研究者目前的處理方式是下意識地說「懂」或「對」、改採「嗯」或「喔」語助詞代替，幾乎都是肯定的回應，可能會引導研究參與者的判斷。因此，此類問題會再與指導教授請教應對的策略。
2011/6/23	為感謝幸福輔育院教師們願意接受冗長且二次以上的訪談，研究者一直思考著選送小紀念品的藝術。	雖然從小家父已教導「分享」的重要性，但仍無法抓準較適當的時機。因為訪談前或訪談後送小紀念品都覺得不適切，經研究參與者教導，取得平衡兩者的方式，中途休息時在與研究參與者分享小紀念品。
2011/6/24	身心障礙犯罪學生在下課時間，向教師報告裝水事宜但因想到較遠的行政大樓裝冰開水，導致回班時間比預期晚，老師立即通報協尋。	當研究者與 E 幸 1 說話的同時校內立即動員協尋，等 E 幸 1 回到辦公室才說到：「這個（身心障礙）學生沒有出過什麼大問題，但是小問題不斷」。這讓研究者感受身心障礙犯罪學生有趣的特質。

註：參考鈕文英（2011b）的表格。國立高雄師範大學特殊教育學系。再加上研究者的「研究活動和省思日誌」內容。

附錄十五 可靠性和可驗證性審核說明

壹、審核的內容
一、可靠性審核
（一）審核目標
審核者參考附錄十五，檢視研究過程中設計和方法決定與調整的適當性
（二）提供作為審核的資料
1.第一章至第三章研究計畫
2.原始資料
（1）訪談的錄音檔：77 個，曙光計有 41 個，幸福計有 36 個。
（2）簡易觀察紀錄：2 個
（3）檔案資料：19 個
3.資料歸納和分析的過程：訪談分析稿、整理單位化後的話題行程類別和主題資料。
4.過程紀錄
（1）研究活動和省思日誌
（2）訪談題綱 4 種類型、簡易觀察指引和檔案文件蒐集指引
二、可驗證性審核
（一）審核目標
1.確認研究結果是建構在所蒐集的資料上，而非研究者的個人想法。
2.資料的推論是否具邏輯性？
3.是否使用多元的資料來分享研究發現？
（二）提供作為審核的資料
1.研究結果報告
2.原始資料：訪談紀錄、簡易觀察紀錄和檔案資料。
貳、審核者的職責
請審核者針對上述審核的內容，將您的看法撰寫成審核報告。

註：參考鈕文英（2007，第 265 頁）的概念，再加上研究者蒐集並整理分析的資料項目。

附錄十六 個案研究的品質指標

內 容	檢		核		備 註
	完 全 是	部 分 是	完 全 否	不 知 道 用	
1. 是否清楚地界定個案？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. 研究者是否檢視進行此個案研究的個人意向？	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	研究意向
3. 是否充分地呈現個案的脈絡資料？	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. 研究者是否展現同理心的態度？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. 是否考慮研究參與者的利益和福祉，避免他們處於受傷害的危險中？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. 是否呈現此報告是寫給什麼樣的讀者閱讀？	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. 是否呈現充分的原始資料？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. 是否三角驗證從不同方法和來源取得的資料？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. 是否適當且充分地選擇不同方法和來源的資料，以報導研究結果？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. 是否有效地引述描述性資料？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. 是否適當地呈現研究者的角色和觀點？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. 是否適當且充分地呈現研究者的解釋和論點？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. 報告是否容易閱讀？	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. 報告是否有清楚的概念架構？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. 是否以嚴謹且符合學術規範的方式，呈現報告中欲探討的議題？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. 是否有效地使用標題、圖表、附錄和參照的材料，以報導研究結果？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. 報告中的每一段敘述是否呼應整個報告的論點？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. 是否適當地編輯整份研究報告？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. 在閱讀完報告之後，讀者是否產生部分的替代經驗？	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

1. 有提供充足多元資料備審。
 2. 研究結果建構在所蒐集的資料上。

林翠香 01.1.27

註：修改自鈕文英（2011b）。國立高雄師範大學特殊教育學系。再加上審核者對於本研究的審核建議。

附錄十七 審核者同意書

親愛的翠香老師，您好：

謝謝您特地撥空擔任本研究的審核者！本研究旨在「少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生之服務現況」，為能確實做到全程匿名和保護研究參與者的立場，懇請您簽署這份同意書，以確保資料的隱密性，謝謝您！本同意書一式兩份，一份由您保存，一份由研究者持有，以保障您的權益。衷心感激您的協助與支持！

此

順頌 教安

指導教授：鈕文英 博士

聯絡電話：： 轉

聯絡信箱： @

研究者：施安琪

聯絡電話：

聯絡信箱： @

中華民國 100 年 1 月 12 日

我已閱讀「審核者同意函」，同意研究者提供的所有相關研究資料僅做本研究審核使用，不另作他途。

教師簽名：林翠香 日期：101 年 1 月 27 日