

臺灣少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生 之教育服務現況

施安琪

國立高雄師範大學特殊教育學系
博士生

鈕文英

國立高雄師範大學特殊教育學系
兼任教授

摘 要

本文為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現況的異同，以反映當前資料的「個案研究」設計為主，經由深度訪談 19 位研究參與者、非干擾性測量中的檔案資料分析、簡易觀察這三種方式，蒐集「幸福輔育院」和「曙光中學」（學校化名）二校在「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三個向度的資料，力求整體闡述校際間的異同，整合出三項結論：（1）兩校逐漸重視學生的個別化需求但因為體制差異而出現分歧；（2）兩校已有特教的雛型但因為沒有全方位交流平台而出現斷層；（3）兩校已有整合服務但應用範圍因教育自主權限多寡而有不同，這些都顯示少年矯正機構對於身心障礙犯罪學生的教育逐漸邁向適性化。並以三個向度的研究結果為基礎，提出「建立身心障礙犯罪少年的官方統計、確立教師對融合教育的接納度及知能、建立適用於犯罪少年多元需求的證據本位策略、整合資源以妥善運用、增進全校師長對於特教服務的認識與知能、善用新興科技擴增教學資源和親子互動、以多層次的介入反應作為服務的架構、開設以創意和安全為基礎的多元技訓課程、發展證據本位的行為管教策略」九項建議，謹供日後酌參。

關鍵詞：少年矯正學校、少年輔育院、身心障礙犯罪學生、教育服務現況

壹、緒論

少年矯正教育系統雖然與時俱進，但「少年犯罪」已被國際社會列為世界第三大公害（李義軍，2008），也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（殷曉菲、潘秀瑋、塗有明，2009）。我國少年矯正教育的肇始為政府遷臺以後（黃徵男，2002），先後歷經五次變革，目前國內設有二間「少年矯正學校」和二間「少年輔育院」，分別是「明陽中學、誠正中學、法務部矯正署桃園少年輔育院、法務部矯正署彰化少年輔育院」四個單位，為預防「少年犯罪」的最後一道防線。然而，在「少年犯罪」的防治議題上，我國側重在少年犯罪防治計畫或行動方案等初級預防，對於因應現行「犯罪少年需求」的少年矯正教育發展，自 1997 年成立少年矯正學校以後，多傾向由各校推動和執行，以降低犯罪少年的再犯率，但這樣的作法僅能達成部分效果，卻不易根治隨社會進化而滋生的犯罪污染源。因此，強化整體的少年矯正教育以嘉惠所有犯罪少年，尤其是具雙重標籤的身心障礙犯罪學生，成為勢在必行的重要課題。

本文原預計以四校少年矯正學校暨輔育院為主，在研究初期，部分學校因為沒有身心障礙學生〔係指領具身心障礙手冊（證明）或「鑑定及就學輔導委員會」證明的學生〕，或單位性質不符而婉拒，僅以「幸福輔育院、曙光中學」（學校化名，以下沿用）二校為主。另外，由於筆者並非少年矯正機構的内部人

員，以及國內對於少年矯正教育暨特殊教育的研究僅 Wu（2004）一篇，以問卷和訪談二間少年矯正學校教師探討在不同治校理念的少年矯正學校，其在「專業發展、課程與教學、行為管理、安置與轉銜」四項的感受，與本文的研究目的、研究參與者和少年矯正機構的選取上都不同而無法適用。因此，筆者藉由分析少年矯正教育暨特殊教育法源，以及國內外相關文獻（吳怡慧，2008；Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen, & Jolivet, 2009；Leone, 1994；Meisel, Henderson, Cohen, & Leone, 1998；Morris & Thompson, 2008；Robinson & Rapport, 1999），歸納出「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」八個暫定的訪談向度，並在分析蒐集而得的資料後，考量向度重疊問題、研究參與者在訪談中常提及學生類型與特徵，以及「少年矯正機構」暫代家長管教角色因素，依「對象」分成「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三類，以精簡地呈現研究結果。

上述三大類的細項和目標分述如下：第一類的「學生特質」，包含「身心障礙的類別、學習特徵、行為特徵」三個細項，旨在說明身心障礙犯罪學生的類型與特質，與一般身心障礙學生間的教育需求不同，以助於少年矯正機構內推動特教服務。第二類的「少年矯正機構扮演的家長角色」涵蓋「員額編制、戒護安全」二項，藉由少年矯正機構間在員額編制上的差異和局限家長參與的安全考量，凸顯教育服務的公平性和能否因地制宜的問題。第三類則是「教師工作」，係指必須在授課職責和同仁（係

指校／院內的人員）合作間取得平衡〔林曉欽（譯），2013〕分成「互動合作、教學策略、管教策略」四項，以了解目前少年矯正機構所提供的特教服務及服務品質。本文的研究目的有二：（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教育服務現況；（2）比較校際間對身心障礙犯罪學生服務現況的異同，以深入掌握目前少年矯正機構實施特教服務的現況，作為日後提升效能的參考。

貳、文獻探討

國內對於身心障礙犯罪少年的官方統計僅能掌握「智能障礙」和「精神病症」（部分可歸類至「情緒行為障礙」）兩種身心障礙類別，依據《少年兒童犯罪概況及其分析》（2012；自 2013 年起併入《犯罪概況及其分析》一書中）的統計，其中，「智能障礙」的人數在 2008 至 2012 年間的總人數都呈現攀升的狀況，表示在少年矯正機構內提供特教服務的必須性。然而，即便我國早已在歷年的《特殊教育法》（1984、1997、2011、2014）確立該項服務在少年矯正學校暨輔育院內實施的合法性和可行性，但國內關於少年矯正機構實施特殊教育服務現況的實徵研究幾乎闕如，僅 Wu（2004）一篇，符合吳怡慧（2008）提及特殊教育應用於少年矯正教育是我國教育系統長期忽視的一環。我國不同於美國尚未提出常見的身心障礙類別或共病情況等教育服務規畫所需的基本統計資訊，以及 Bullis 和 Yovanoff（2006）研究指出，身心障礙犯罪少年在假釋後的 12 個月內，失業率是一般犯罪

少年的 2.5 倍，甚至重返矯正機構也多出 1.83 倍的可能性，都顯示提供身心障礙犯罪學生適性教育的迫切性。

當身心障礙犯罪學生能接受符合需求的教育機會，相對降低其再犯的可能性，如同犯罪者若能參與矯正機構所辦理職業訓練課程，相對提高在假釋後成功找到工作的可能性（Bottos, Johnson, Gillis, Taylor, & Taylor, 2007; 引自 Scott, 2010），但目前受限於少年矯正機構內的特教資源貧乏、專業人員的特教知能有限和雙重標籤的阻礙下，可能面臨的困擾至少有四項：（1）少年矯正學校尚未聘任特殊教育教師（黃徵男，2002）；（2）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；（3）身心障礙犯罪學生對自身特教權利的陌生，例如：Wu（2004）調查臺灣二所少年矯正學校教師對於矯正教育服務感受的結果，「明陽中學」學生鮮少參與「個別化教育計畫」（Individualized Education Program, IEP）會議，並且較沒有覺識到 IEP 對於他們獄後生活的重要性；（4）Rutherford、Nelson 和 Wolford 在 1985 年的研究指出，由於身心障礙犯罪少年尚未具備中學學歷、一定閱讀或其他預備技能，導致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.）。因此，在少年矯正機構內引進特教資源、培養專業人員的特教知能和宣導特教服務，是安穩更生的關鍵。

目前少年矯正機構暨輔育院的特教服務

以分散式地推動為主，可從「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三大類闡述少年矯正機構在提供特教服務的進展及其與國外做法的比較：第一項的「學生特質」包含「身心障礙的類別、學習特徵、行為特徵」三項，以身心障礙鑑定為例，「彰化少年輔育院」從 2007 年起延聘「國立彰化啟智學校」師資來院授課，落實聽覺障礙學生的教育（彰化少年輔育院，2010）；或「桃園少年輔育院」聘請特教教師進行身心障礙鑑定及在觀察疑似學習障礙學生期間內，同時輔導讀寫能力等生活實用知識（法務部矯正署桃園少年輔育院，2011）。可知少年矯正機構已初步提供部分身心障礙犯罪學生特教服務，但遴聘特教師資的作法顯示校（院）內人員對於學生的特殊需求掌握有限和存在服務能否持續的隱憂，有別於美國已針對（身心障礙）犯罪少年在語言、學業、行為或職業特徵進行探討，也具體規範鑑定安置的程序，例如：犯罪少年會因為藥物濫用前科或健康相關問題而影響雇主的聘用，導致其受雇或維持工作的可能性降低（Thompson & Cummings, 2010）。又如 1998 年 *Smith v. Wheaton* 的案例中，法院允許地方學區逕行傳遞學校紀錄至矯正機構，不需要徵得家長或少年的同意（Morris & Thompson, 2008）。

第二類是「少年矯正機構扮演的家長角色」，涵蓋「員額編制、戒護安全」二項，旨在說明少年矯正機構間因為體制不同而出現服務質量的差異（見表 1「少年矯正學校暨輔育院的體制比較」），例如：「訓導員」和「教導員」的工作性質相仿，但因為少年輔育院沒有輔導教師編制，訓導員必須同時兼任安全管

理和輔教工作（姚清輝，2004），身兼數職和角色轉換的困擾容易影響成效。然而，相同的服務至少有二：（1）家長參與度：以固定的管道為主，比如「彰化少年輔育院」提供三大節日的懇親會及離校前的親子座談會，符合 Meisel 等人（1998）指出家長角色在決策犯罪子女在少年矯正機構內的特教事宜上缺席；（2）網路通訊的限制：主要基於戒護安全的考量，例如：《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」。相較之下，美國發展「有限制信託的受刑人電腦系統」（The Trust Fund Limited Inmate Computer System）的替代方案，提供受刑人和家庭可藉由電子郵件的方式溝通互動，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.）。這些都顯示均質化教育服務和善用新興科技的迫切性。

第三類的「教師工作」細分成「互動合作、教學策略、管教策略」三項深入探討少年矯正機構的專業人員間的互動關係，以及教育人員在教學和行為管教的現況，例如：「明陽中學」整合教學、訓育和輔導三方面的力量建立學生輔導的新體制，稱為班級輔導策略的「鐵三角」（莊豐榮，2011；鄭其祐，2011）。而實際的教學和行為管教的規畫，包含由吳英璋特地為少年矯正學校學生編撰主題式的課程和教材，以提升學生學習的意願和成效（黃景良，2000）；或「明陽中學」除使用矯正系統規範的「累進處遇」，另增「靜思班」主要依據學生的違規事件的輕重和犯後的表現作為責罰

天數，但不會影響學生假釋時間的早或晚（費啟宇，2000）。可知少年矯正學校在團隊合作、創新教學和管教策略方面，相較於由一般各級學校派任師資至少年輔育院進行教學的做法，在教育事務的自主性和專業間合作的機會上更具優勢。綜合上述三大類別的文獻探討，

可知在少年矯正機構內實施特教服務仍處於起步階段，但各校（院）對於身心障礙犯罪學生的服務現況仍須進一步的釐清，例如：少年矯正機構是否與監獄相同，均規範「身心障礙者不能參加技訓班」（萬明美、林茂榮，2003）等問題，以作為日後實施特教服務的基礎。

表 1

少年矯正學校暨輔育院的體制差異

向度	差異處	
	少年矯正學校	少年輔育院
行政組織	設教務、訓導、輔導、總務四處、警衛隊及醫護室；各處事務較繁者，得分組辦事。	設教務、訓導、保健、總務四組
人員編制	1.可自行聘任教師 2.聘任班級導師、教導員〔少年輔育院稱為「訓導員（導師）」〕、醫生、藥師、護士、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	1.與一般各級學校合作，由該校派任各科教師支援補校分校的教學 2.聘任班級導師、訓導員（導師）〔少年矯正學校稱為「教導員」〕、醫生、藥師、護士、心理測驗員及智力測驗
班級規模	大班制	小班制，不超過二十五人
職責分工	由班級導師、教導員和輔導教師共同處理班級事務	訓導員全權負責安全管理和輔教的工作，補校教師負責教學
地位高低	專業間的地位平等，由教育專業人員擔任校長，矯正專業人員任職副校長	專業間的地位不等，由矯正專業人員主導相關業務，分校教師予以輔助

註：筆者整理《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）；《少年輔育院條例》（2010）；姚清輝（2004）；陳振盛（2004）等文獻。

參、研究方法

本文旨在了解少年矯正學校暨輔育院對身心障礙犯罪學生的教育服務現況，以及校際間在服務現況的異同，研究設計以質性研究的「個案研究」為主，採取「檔案資料分析、深

度訪談、簡易觀察」三種蒐集資訊的方式，呼應 Stake（1994）整理「個案研究」具有「運用多種來源的證據、在真實生活情境中、探究當前的現象」三個重要成分，特別是此現象與情境脈絡密不可分之下。此外，由於筆者並非少年矯正機構的內部人員，以及欲事先確認研究方向的可行性，曾至「黎明中學」（少年矯

正學校化名)進行試探性研究,訪談一名有豐富的教學和行政經驗的教師,並將訪談的過程及結果作為正式研究的訪談大綱基礎,初步了解少年矯正機構在提供特教服務上的現況,例如:曾設立資源班,但因班級人數不穩定等因素而中止。因此,本文以「幸福輔育院」和「曙光中學」二所少年矯正機構為「個案」主體,藉由「研究參與者、研究工具、資料蒐集與分析、研究品質」四方面的闡述,以清楚呈現本文具體執行的方法,如下:

一、研究參與者

本文經由引介者和各校(院)內部主管的協助,以尋求適合的研究參與者。選取研究參與者的考量有二:(1)以教學或行政經驗豐富,且曾接觸過身心障礙犯罪學生的輔導教師、班級導師、教(訓)導員或行政人員〔衛生科/醫護室、訓導處(科)或教務處(科)]為主;(2)考量代理教師對學校內部運作的掌握可能無法像專任教師那般熟悉而排除。再者,兩校因為在2011年5月至8月研究期間,並沒有成立特教性質的班級,所以,研究參與者鎖定於2010年1月至2011年2月期間,曾接觸過身心障礙犯罪學生的班級導師、教(訓)導員、兼任教師或行政人員,以6至8位為限,並視實際情況作增減,計有19位(曙光9位,幸福10位),行政年資在0至10年,教學年資則是0至24年,具備學士以上學歷。其中,教學年資為0年是因為「幸福輔育院」僅少數補校教師兼任行政。而訪談地點,主要以研究參與者任職的學校為優先,訪談時間和次數則以二小時或二次以上為主,但會視資料的蒐集

予以調整,例如:訪談E幸1(研究參與者化名,E表示行政人員、幸則為學校代稱),由於其為「幸福輔育院」的引導者,與筆者較為熟識,便於運用空檔時間進行訪談,時間從半小時順延至四小時不等,較不侷限。

二、研究工具

本文的研究工具以「研究者」為主,另有「訪談大綱、簡易觀察蒐集指引、檔案文件蒐集指引」這三項輔助性工具。

(一) 研究者

「研究者」為主要的工具,旨在探討「研究者個人因素對質性研究產生的影響」,可從「研究者的個人特徵、研究者與研究參與者間的關係、研究者的前見、研究者扮演的角色、研究者的經驗知識」五項(鈕文英,2013),但受限於篇幅而簡要說明,即研究者已具備特教教師資格並攻讀碩士學位,在互動過程中,以平常的態度和正常口吻、懸置對少年矯正機構和犯罪少年的前見,以及「學習者」和「研究參與者的朋友」的角色,希冀能實際且有效地了解和貼近服務現況,盡量避免因為並非少年矯正機構內部人員而狹隘對少年矯正機構內部運作的掌握。

(二) 輔助性工具

以下逐一說明「訪談大綱、簡易觀察蒐集指引、檔案文件蒐集指引」這三項輔助性工具的內容或目標:

1.訪談大綱:在擬定大綱時,主要參考先前的試探性研究過程和結果、研究參與者的職

稱〔參考《少年矯正學校設置及教育實施通則》（2010）、《少年輔育院條例》（2010）和各校（院）官方網頁對各行政職務的描述〕，以及率先訪談對校（院）內瞭若指掌的研究參與者，進而逐步從互動中摸索和修正。訪談題綱分成「有授課班級導師、專任的授課教師、行政人員、教（訓）導員」這四種類型，但會視研究參與者對於校內事務的熟悉情況予以調整。以 A 光 1 為例，訪談原以符合其職務範圍的「教（訓）導員訪談題綱」為主，包含「教師專業發展、專業團隊合作、鑑定與安置、行為管理、物理環境」這五個暫定方向（見表 2「教（訓）導員訪談題綱範例」），但因為他資歷深且積極參與學校事務，所以，在訪談其他向度內容上也都有所斬獲，例如：「身心障礙

學生在班上的適應、家長參與子女的教育事務的管道，或更生保護會的服務」。

2.簡易觀察蒐集指引：可同時蒐集物理環境的簡易觀察表、研究參與者在訪談間的非語言線索資料，以輔助訪談、了解訪談和非語言線索間的一致性。舉例而言，在「幸福輔育院」中，廁所門的高度以遮蔽身體為主，但會露出頭和腳這兩個部位，可知「安全戒護」相關議題的重要性（幸簡觀 110615-1），呼應 E 幸 3 在分享「行為管理」相關內容前，已先注意外面有無他人，並且在過程中不時往外看，表示該話題具敏感性。

3.檔案文件蒐集指引：以各向度所需的資料為目標，以及運用實地筆記、錄音筆等記錄工具，以翔實記錄訪談資料。

表 2

教（訓）導員訪談題綱範例

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〕
行為管理	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）〕

註：〔 〕內的文字敘述表示追蹤性問題。

三、資料蒐集與分析

關於本文的資料蒐集與分析方面，主要分成「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」三項，以下逐一分述之：

（一）設定資料編號的原則

本文的資料細分為十四類，例如：學生基本資料、教室日誌，以及為避免洩漏研究參與者的姓名、身分和其他相關隱私內容，全程採取匿名處理和設定資料編號的原則，例如：C

幸 1 正訪 110405-3，拆解成四個單位，即：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）、110405（蒐集資料的日期，即 2011 年 4 月 5 日）-3（紀錄第 3 個單位），表示 C 幸 1 於 2011 年 4 月 5 日之面對面個別訪談的第三個單位。

（二）謄寫和整理研究資料

本文採取謄寫錄音檔的方式，搭配「轉錄系統表」，以呈現訪談對話的資料，例如：「__底線」表示語氣強調，即「至少你不能束手無策」；或「[]括弧」旨在增加具體的情境脈絡詞彙，以便於掌握摘錄內容的重點，例如：「你只要唸一次題目……他會[懂]」。在謄寫逐字稿的過程中，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。

（三）分析謄寫好的研究資料

本文採取「持續性比較法」，對已編碼的研究資料進行分析，並依 Bogdan 和 Biklen 界定此資料分析的五個步驟輔助（鈕文英，2007）：

1.閱讀和註解資料以發現和單位化話題：以與 E 幸 2 在訪談過程中提及「一般來講，他

在你面前乖不一定是真的乖……讓他遵循這個表象……無形中，就是在改變他」，經過筆者註解、單位化話題和編碼後，敘寫成「學生表面上的行為改變是一種改變」。

2.分類整理話題以形成類別：藉由分類並整理「單位後的話題」以形成類別（請參考表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」）。

3.進行反面或變異案例的分析：旨在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，例如：表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」中，C 幸 1 對於身心障礙學生表達能力的觀點，有別於 A 幸 1、A 光 1 和 E 光 3 傾向不佳的主張，而認為他們的溝通能力與一般學生無異，出現不一致的看法，後面會再進一步說明。

4.聯結類別以尋求主題或組型：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（請參考表 3「整理單位化後的話題形成類別和主題」）。

5.擴展和繼續資料的蒐集：以資料的飽和度作基準，原因在於筆者並非屬於內部人員，對於各校的整體運作僅能盡量蒐集和了解。因此，資料蒐集以研究參與者方便接受訪談的次數，以及解決筆者心中的疑惑為主，逐步分析整理和編碼歸類三個向度的資料，以對各校的服務運作有更深入地掌握。

表 3

整理單位化後的話題形成類別和主題

主題	類別	單位化後的話題（話題的編號）
身心障礙 犯罪學生 屬於弱勢 學生的一 環，可能 會因為自 身溝通能 力或犯罪 學生獨特 次文化， 致使在人 際關係上 出現問題	1.語言特徵	1-1. 弱勢學生的表達能力不佳（A 幸 1 正訪 110629-1）
		1-2. 大多數學生的溝通能力佳（C 幸 1 正訪 1100817-49）
		1-3. 弱勢學生自我表達能力不佳（A 光 1 正訪 110620-23）
		1-3. 部分學生在自我表達能力上有困擾（E 光 3 正訪 110712-11）
	2.獨特次文化	1-4. 弱勢學生的人際關係問題（A 光 1 正訪 110620-21）
		2-1. 犯罪學生間獨特的裝病文化（A 光 1 正訪 110603-10）
		2-2. 犯罪學生間獨特的耙子文化（A 光 1 正訪 110603-12）
		2-3. 犯罪學生間獨特的耙子文化（A 光 1 正訪 110603-13）
		2-4. 耙子文化使弱勢學生不敢直說被欺負（A 光 1 正訪 110603-14）
		2-5. 犯罪學生間獨特的馬屁文化（A 光 1 正訪 110603-15）
		2-6. 犯罪學生間獨特的物以類聚文化（A 光 1 正訪 110620-8）
		2-7. 犯罪學生間的獨特負向同儕認同文化（A 光 1 正訪 110620-9）
		2-8. 犯罪學生間的馬屁文化（E 幸 2 正訪 110622-17）

四、研究品質

為了提升研究品質，除「外在效度」有探討上的難度外，因為本文不在建構新理論或使用複製法則，而是對身心障礙犯罪學生服務的內涵提出具體的建言，故於以下說明「構念效度、內在效度、信度」三項品質指標（Yin, 2003；引自鈕文英，2007）：

1.構念效度：以「三角驗證」和「研究參與者檢核」為主，例如：前面提及「不同方法」和「不同資料來源」的三角驗證；依 E 幸 1 審核完稿論文的意見，調整內文和修正。

2.內在效度：旨在了解訪談題綱的適切性，請具特教專業背景的口試委員擔任外部專家，以及兼具教育背景和矯正經驗的黎明中學教師、具矯正背景且曾在「曙光中學」擔任職

務的 A 矯光 1（實務工作者化名，以下沿用）擔任內部專家進行審查。

3.信度：採取「研究活動和省思日誌」和「可靠性及可驗證性審核」的方式，提高本文的參考性。在「研究活動和省思日誌」方面，係記錄筆者從開始至結束所從事的活動、發生的事件，以及對自我和方法的省思，例如：筆者原對於研究參與者在訪談過程，偶然穿插「懂不懂」、「對不對」，容易下意識地回答「懂或對」，引導研究參與者的判斷而改用語助詞代替（研誌 20110615-1）；或參與兩校的畢業典禮後，了解這是學生展現能力、家長或外界予以認識和肯定的機會，以及畢業不等於離校的有趣現象（研誌 20110622-1 和研誌 20110713-1）。而「可靠性及可驗證性審核」則是請畢業於國立高雄師範大學特殊教育學系

博士班，博士論文採取與本文相同研究設計的審核者對研究所有的資料和完稿論文進行檢核，以提供較易信服的觀點。

另外，在研究倫理方面，筆者事先經由發送「公文函」或「校外研究案申請書」的方式，請託校（院）方找尋較適合的研究參與者，但仍遵守研究倫理一一寄呈「研究參與者同意書」和「校（院）長同意書」，徵得研究參與者和校（院）長的知情惠肯。不僅如此，在入校實地研究至撰寫研究成果階段，全程公開身分和目標，持守對研究參與者尊重且誠實的態度，以忠實呈現報告內容。

肆、結果與討論

在這裡主要分成「研究結果的討論、研究過程的討論」二個向度，以呈現服務現況的具體脈絡。在「研究結果的討論」方面，包含「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三項，以利於完整地敘寫研究結果及討論。而「研究過程的討論」則分成「研究優點」和「研究限制」兩項，以描述研究過程中有效的資料蒐集策略，或執行時遭遇的困擾及因應策略，以茲參考。

一、研究結果的討論

筆者依序闡述「學生特質、少年矯正機構扮演的家長角色、教師工作」三個向度的研究結果，敘寫的方式是先呈現各向度下的次類別，接著再綜合論述該向度的所有內容，以說明曙光中學和幸福輔育院間的服務異同或困擾，並據此作為研究結論的基礎。

（一）學生特質

在介入（身心障礙）犯罪學生的教學或行為問題時，應以他們的特徵和需求為主（Gagnon & Barber, 2010）。以下逐一闡述三個細項，以掌握（身心障礙）犯罪學生常見的障礙類別、學習及行為的特徵，可供日後實施特教服務的參考。

1. 身心障礙類別以智能障居冠，但尚未建立全面性和系統化的統計資訊

絕大多數的身心障礙犯罪學生都在進入少年矯正機構以前完成鑑定，而兩校最常見的身心障礙類別是「智能障礙」，例如：「我們學校裡面……這些有障礙的學生，我們多數都是智障」（A 光 1 正訪 110603-5）、「身心障礙（智）收容人個案調查表」（幸學資 110623-1）。相對其他的障礙類別較少，比如「學習障礙」或「情緒行為障礙」，例如：「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），或便利取樣曙光中學一班含有身心障礙犯罪學生班級的背景資料，僅三名「情緒行為障礙」學生（曙學資 110726-1）。這樣的研究結果雖然吻合 Nelson 等人（2009）、Morris 和 Thompson（2008）提出的障礙類別，但他們的研究卻以學習障礙、情緒行為障礙（美國稱「嚴重情緒障礙」）居冠。此外，我國身心障礙犯罪學生的診斷以單一障礙類別為主，但 Shufelt 和 Cocozza（2006）卻指出有心理健康需求的犯罪少年，超過 60% 以上符合〈精神疾病診斷與統計手冊〉第四版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV）三個或多個心理健康障礙的標

準。可知在統計上必須考量其他疾病或共病的狀況，以精確掌握身心障礙犯罪學生的需求，但這並非強調學生符合多少障礙類別的資格條件，而是希冀從他們與同儕間的特質異同，作為發展適當教育服務的基礎。

2. 學生普遍學習低落，但教師對教學的態度及是否善用學生優勢成為關鍵

由於兩校均採取學籍編班，以及學生對學校的前見，不意外的是他們普遍有學習意願低落的現象，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）、「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），但兩校師長對於這樣的現象卻因為不同的解讀而在作法上出現差異，舉例而言，幸福輔育院教師多半認為這是學生難以學習的證據，但曙光中學卻把它當作教學的起點，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），相對地，曙光中學教師會比較願意嘗試創新和持續修正自己的教學，以因應學生的多元需求。此外，本文支持（身心障礙）犯罪學生有學業能力落後和學習動機低落的觀點，呼應 Nelson 等人（2009）綜合文獻指出，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，例如：「[數學]應用問題……你只要唸一次題目，他會[懂]……他自己唸……唸完……不知道自己在幹嘛」（T 光 1 正訪 110804-10），

但他們具備對社會或周遭環境的領受能力。可知教師的正向態度、善用優勢及生活化課程，有助於提升（身心障礙）犯罪學生的學習動機和表現。

3. 教師注意細微的行為問題、學生個性和犯罪學生次文化為預防的要件

（身心障礙）犯罪學生的行為特徵與其語言特徵及犯罪少年次文化息息相關，以下分別闡述這兩項因素：（1）在語言上，C 幸 1 提到身心障礙犯罪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），但 A 幸 1、A 光 1、E 光 3 卻提到部分學生不太會表達的情況，形成這樣的落差可能與筆者在提問時，是否強調身心障礙犯罪學生有關，例如：「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）；（2）筆者整理訪談內容發現，次文化至少包含「耙子文化、拍馬屁文化、死要面子、明哲保身、負向同儕認同、裝病機制、物以類聚」七項特徵。以耙子文化為例，被欺負的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（在犯罪學生文化中屬於最次等的工作之一）」（A 光 1 正訪 110603-16）。可知當弱勢學生（含身心障礙犯罪學生）處於邊緣地位自我表達能力不佳時，又不與教育人員互動的情況下，可能衍生行為問題。因此，兩校師長應主動關心學生的近況及了解犯罪少年的次文化，比較容易對症下藥。

身心障礙犯罪學生的行為問題傾向小問題不斷併發，以「夏天熱想喝冰開水」為例，雖然有向訓導員（導師）報告但他回班時間比預期晚，導致訓導員（導師）必須立即通報協尋，正如 E 幸 1 所言：「這個（身心障礙）學生沒有出過什麼大問題，但是小問題不斷」（研誌 110624-1）。一般而言，常見的違規類型有兩種：（1）代罪羔羊：可細分為「違禁品」及「小違規」二項，例如：「違禁品被搜到……聞到煙味……是誰打古（抽菸）？……這個（指弱勢學生）就出去，自首」（A 光 1 正訪 110620-17）；（2）一般違規：最常見的是打架和口角，但是否發生衝突會因人而異，比如智能障礙學生依個性可分成「安分守己型、白目型」兩種，例如：「另外的智能不足（係指『智能障礙』），有很白目的，你就要特別注意他的人際關係」（E 光 3 正訪 110804-2）。此外，部分弱勢學生為了保護自己而衍生出「忍氣吞聲、被迫的代罪羔羊、廣播臺（四處向人投訴自身被欺負）、愛面子（被欺負會因面子問題而忍耐）」四種防衛機制，例如：「他（指弱勢學生）因為這個樣子（當違規的代罪羔羊）被辦一次……也不好意思再去乜他」（E 光 3 正訪 110804-13）。因此，兩校師長應依據學生的個別狀況、校（院）內規範及犯罪少年次文化，彈性處理違規事宜。

統整「學生特質」的三項內容，可知目前的困擾有三：（1）少年矯正機構對於身心障礙的鑑定程序陌生，以及確診的身心障礙類別也以單類為主，難以精確掌握（身心障礙）犯罪學生間的異同，不利於因應個別學生的特殊需求；（2）少年矯正機構以學籍編班，加劇班上學生的年齡差距和學業能力的懸殊，若再採取

大班教學則相對提高兼顧所有學生需求的難度，呼應 Houchins 等人（2009）以 78 位平均在少年矯正機構任職 9 年的合格教師為對象，填寫 30 分鐘內可完成的多選題問卷，指出班上學生的高異質性對教學目標的達成有負面影響，比如「幸福輔育院」的大班教學。相對「曙光中學」的小班制，比較能因應學生間能力懸殊問題，例如：依年級或教育階段進行分組教學，盡量讓學生能以自己的步伐學習；（3）一般身心障礙和身心障礙犯罪學生間確實存在差異，例如：犯罪少年次文化或黑話，不適合直接移植教育一般身心障礙學生的教學經驗。因此，藉由探討一般身心障礙學生、身心障礙犯罪學生和犯罪學生間的特質異同，有助於在少年矯正機構內落實適當的特教服務。

（二）少年矯正機構扮演的家長角色

我國於 1997 年制定的《特殊教育法》，明定家長參與的權利（黃志雄，2007），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，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，主因可能是——少年矯正機構具有暫代家長管教子女的功能，正如《少年事件處理法》（2005）第 84 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……接受 8 小時以上 50 小時以下之親職教育輔導」。以下主要分成二項，闡述少年矯正機構間的體制差異、親子互動管道和禁止通訊設備的因應策略，以了解教育服務現況的優勢和限制。

1. 不同的組織架構和分工類型提高落實特教服務的難度

「曙光」和「幸福」兩校間因為體制不同而出現服務質量差異，以下逐一說明「聘任特教教師、輔導資源多寡、不同合作類型」三項困擾：第一項是少年矯正機構目前面臨師資滿額或每個時期總學生數不穩定的問題，致使在聘任特教教師及提供特教服務上出現困擾。以身心障礙鑑定為例，身心障礙犯罪學生因為少年矯正機構內的嚴格規範或犯罪少年次文化的薰染，促使行為產生劇變，若再加上其複雜的家庭背景、失學時間長短、部頒三項入校測驗（簡氏健康量表、瑞文氏標準圖形推理測驗、生涯興趣量表）應用性有限等因素，無形中也提高鑑定的難度。研究結果發現，僅有一名學習障礙學生從幸福輔育院轉介出來並確診，顯示教師不具備特教專業下而出現的困擾有三：（1）推薦學生在測驗表現上未符合特教資格，顯示教師在發掘疑似身心障礙學生上的敏感度較為局限；（2）訓導員（導師）對身心障礙鑑定的程序略顯陌生，可知提高教師的特教知能對落實特教服務的重要性；（3）以直覺界定身心障礙學生而非法定資格，顯示不同專業人員的特教知能相對有限。因此，在過渡時期亟需引進特教資源，並同時提升校（院）內人員對特教的認識和知能。

第二項則是曙光中學將「輔導室」提高層級為「輔導處」，相對在教育服務上會比在幸福輔育院更加游刃有餘，其中，輔導教師的職責有以下五項：（1）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，「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）；（2）學生可以自行或定期與輔導教師約定個別談話時間；（3）提供精神治療的服務時數；（4）建立輔導資料共享系統，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）；（5）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。幸福輔育院的作法則是調查需要志工認輔的學生，由班級導師推薦優先名單，請特別有經驗的志工進行輔導，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），但在出校規畫或職業性向上仍有困擾，例如：「學生這一塊是非常需要……詢問：『老師我出去，我想做什麼，怎麼去規畫』」（E 幸 3 正訪 110623-17）。因此，亟需平衡校際間的服務質量差距，以提高少年矯正機構接納多元學生的能力，而非事後補救。

第三，「幸福」和「曙光」兩校分別採取「各司其職」、「共同分擔」兩種分工類型，致使在「轉介、資料或服務轉銜」上出現差異。在轉介前，教師須填寫「特殊需求學生轉介資料表」（100-R），但因為幸福輔育院的訓導員（導師）和補校分校教師各自負責生活管理、教學活動，以及院內採取大班教學、教師特教知能有限而提高填寫 100-R 的難度，例如：「我們是白天負責教學……比較細微的部分，我比較不了解」（C 幸 2 正訪 110617-38）。而在「資料和服務轉銜」上面臨的「斷層」問題有二：（1）資料轉銜中斷，因為出校追蹤由訓導員導師（法務部）負責而非教育系統，或院內各

教育階段間的銜接尚未系統化而遺失，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，或他出院了」(C 幸 2 正訪 110617-34)；(2) 校(院)內提供的轉銜服務，可能因為學生的個人因素(如不會尋求社會資源)、「更生保護會」的服務機制(像是入校宣導時間短暫)，導致學生出校後申請的比例不高，例如：「你要寫創業的企劃書……一定的條件限制……成功的案例並不是很多」(A 光 1 正訪 110620-3)。因此，建立跨部會資訊互動的安全機制，以及在校(院)內制定具體的轉銜程序，實屬身心障礙犯罪學生能否持續接受適性教育的關鍵。

2. 整體環境優良但家長素質參差及通訊設備限制成為管教的隱憂

「戒護安全」旨在闡述(身心障礙)犯罪學生家長的素質參差問題，以及校(院)內的安全規範可能阻礙教育服務兩方面，分成「家長參與」和「物理環境」兩項析論。第一項的「家長參與」包含「家長素質、親子互動管道」二方面。關於整體的家長素質，可從以下三項略知：(1) 身心障礙犯罪學生的家庭多半存在問題，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……小豪(學生化名)學生……輕度智障」(A 光 1 正訪 110603-17)、「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)；(2) 部分家長對於參與親職教育的意願不高，可能受限於時間問題或對子女不太關心，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)；(3) 部分家長攜帶違禁品入校，例如：「每年懇親會都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)。這些都顯示家長素質參差不齊的隱憂，兩校對於家長參與也傾向保守態度，例如：「我們不方便家長來介入我們的事務」(E 幸 1 正訪 110615-2)，與現今教育或特殊教育強調「家長參與」的理念並不同。

在第二項的「物理環境」方面，兩校師長對於學校整體的環境，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)，與筆者參訪兩校的觀感相符，如「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」(幸簡觀 110615-2)。然而，基於戒護安全的考量而限制聯外網路的使用，不過，「幸福」和「曙光」兩校都有其獨特的因應策略，例如：幸福輔育院推動「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，形成一個連結圖書館資料庫的內部網絡平臺，作為教師教學或學生自習使用，以跳脫制式化的生活處遇，和與社會脫節問題。而曙光中學雖然尚未建立全校性的內部網絡，但校內圖書館會依每本書適合的讀者程度手動排列，讓學生能依自己的能力選擇適合的書籍，例如：「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)，以培養閱讀習慣或搭配學藝活動的辦理。因此，有效平衡戒護安全和學生的多元需求，將

是日後的重要課題。

整合「少年矯正機構扮演的家長角色」之二項內容，可知目前教育服務現況的困擾有三：(1) 幸福輔育院因為實施大班教學和採取各司其職的分工類型，致使訓導員（導師）在填寫轉介疑似身心障礙學生的篩選工具上面臨挑戰、身心障礙犯罪學生在轉銜過程中流失，以及大班制的作法不利於特教服務的落實或因應學生的個別化需求；(2) 兩校因為體制不同，致使教育服務的質量也有所差異，例如：曙光中學有輔導教師協助出校規畫或探索職業性向，但幸福輔育院則由訓導員導師提供分散式的服務，因此，均衡校際間的服務質量以提供適性教育的機會相當重要；(3) 身心障礙犯罪學生的家長會因為時間或比較不關心子女等因素，鮮少參與校（院）內的親職活動，以及在少年矯正機構內是否強調家長參與的理念，仍須要進一步考量家長素質參差和機構的獨特性問題，以平衡指標性教育理念和實務操作上的差距。這些困擾都顯示在少年矯正機構內落實特教服務仍處於起步階段，亟需身心障礙犯罪學生家長、替代性的社會資源或新增人員編制，以及縮小班級規模或抽離原班作法等配套措施，以均質化少年矯正機構的服務和因應個別學生需求的彈性。

（三）教師工作

有效的教學應在課程規畫時考量情境因素，比如犯罪學生的在校時間長短不定，主要依其案型及在校的表現決定，鼓勵教育人員跳脫傳統框架，以創新的方式確保學生受教的品質（Mathur & Schoenfeld, 2010）。以下將「教師工作」分成三項，旨在了解不同專業人員間

的互動關係，以及教育人員在教學和管教上，因應（身心障礙）犯罪學生多元需求的現況，以作為日後特教服務的基礎。

1. 專業間的互動合作可依據各校條件彈性調整但服務的質量應相仿

兩校為了預防學生問題和積極因應學生多元的教育需求，各處室間會進行交流或相互支援，其中，以局部性跨處室整合居多，以曙光中學結合圖書分級及學校長期例行的書香心得活動為例，即「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）。又或者幸福輔育院的訓導員導師面對班上學生的裝病問題，會與衛生科人員聯繫並掌握實情，但不拆穿學生的假象（E 幸 4 回憶 110701-4）。此外，處室間的合作規模會受到教育自主權限多寡和職責分工的影響，致使兩校的服務質量有所差異，比如曙光中學不同專業人員間的地位平等且屬於校內編制，能夠專門為全校或部分學生設計跨處室的長期項目，像是「宿營」活動，雖然僅為期 2 天，但各班為爭取參與的資格，必須擠進前年度班際總評比的中上名次，因此，配套措施在前一學年度就已開始實施，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）。而幸福輔育院的「職責分工」是由訓導員（導師）全權負責學生問題和班級事務，會局限服務的多元性，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）。

在不同專業間的互動合作方面，幸福輔育

院難以比照曙光中學的方式進行，除了學生特質差異外，幸福輔育院在物理環境或體制上的獨特性也是關鍵，包含：（1）舍房與教室多為上下樓層而非各自獨立的設計，致使訓育人員必須全天候地掌握學生動態；（2）曙光中學的教導員區分為日間、夜間兩班，不同於訓導員（導師）的日夜輪班制，不同專業間的互動機會相對較多；（3）補校分校教師僅負責教學，不便介入班上學生的問題；（4）矯正系統與教育系統的層級劃分並不相同而出現地位相對不等的情況，即補校分校教師在召開會議或辦理教育活動的權限有限，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）、「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，不同專業間的互動需要行政和制度雙方面的配合，才能持續有效的進行，以曙光中學的管教小組會議為例，沒有行政做後盾，制度形同虛設，即「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）。因此，兩校應彈性因應各校的限制及參考他校有效的作法，以促進不同專業間持續性地合作。

2. 職業訓練名額和人力資源的限制提高 實施個別化教學的門檻

「曙光」和「幸福」二校為教導新生遵守校園規範、試探職業性向及預作學習準備均設置新生班，但兩校預期的教學目標並不同。舉例而言，曙光中學新生平均在班上的時間是兩個月，但因為訂定基本的學力門檻，國語文能

力未達標準者，會延期下班級，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）。然而，幸福輔育院僅著重國語文、英文和數學三科的暖身學習，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）。此外，幸福輔育院在班級規模和學生出入校的流動率上顯著超越曙光中學，例如：每班學生總數約 30 至 57 位（幸學資 Y110623-3）、「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）。因此，曙光中學能夠採取「分組教學」策略因應學生間的程度懸殊問題，並讓他們能依照自己的速度學習，例如：「我現在在教 A 組……其他先做……A 組教完……例題，我再來教 B 組」（E 光 3 正訪 110712-23），卻不適用於幸福輔育院。可知兩校對於學生學習的重視，但因為各校條件的差異而有不同的因應方式或目標，這是落實特教服務時也必須考量的重要變項。

兩校均提供學科性的補救教學以帶起每個學生的學力，例如：曙光中學已成立社團性質的學科基礎班，提供額外的輔導機制，以強化學力落後學生的學習表現，例如：「我們最基本的要求是，你國語文的識字能力夠了……〔再參加〕其他的社團」（E 光 3 正訪 110712-27）。而幸福輔育院則是為了符合身心障礙或後段班犯罪學生，籌畫國中階段的「學習能力加強班」，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」（C 幸 1 正訪 110817-2），甚至引進社會資源以擴展課程的多樣性，提高學

生的學習動機、增進與社會互動的機會。然而，兩校卻也面臨校外團體接踵而至的申請問題，或社會團體素質參差問題，例如：「你要進來的活動團體，就只能……週會……辦活動就是要停課……很為難」（E 光 3 正訪 110804-10）、「今天你讓這個團體進來，不讓……為什麼他可以進來……遇到，強行一定要進來」（E 光 3 正訪 110804-10）。因此，少年矯正機構在提供適性化的課程時，仍有許多細節有待釐清，例如：區分「簡化」或「減化」的教材，以及建立篩選制度排除些許並不單純的志工性服務，以免喪失當初開放的美意。

職業技能訓練是兩校課程的主軸，然而，身心障礙犯罪學生參與證照檢定課程的比例卻相當低，主因是入班篩選的制度，其考量的因素至少包含以下八項：（1）情緒的穩定度；（2）班上能否有一位耐心的同學給予適時的協助；（3）平常的表現是否良好；（4）人際關係有無問題；（5）是否取得國中學歷；（6）是否有學習的意願；（7）是否具備基本的識字能力；（8）學生無法跟上進度或因重大違規而退訓，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）。可知兩校對於身心障礙犯罪學生參與職業檢定課程的觀點立足於「回歸主流」，即學生必須符合相關的條件以爭取入班的資格，這是基於績效責任（證照檢定課程都有名額限制且關係下學年度的經費預算）和戒護安全的考量，只是面對 Bullis 和 Yovanoff（2006）提及身心障礙犯罪少年再犯率高的窘境，政府和校（院）內勢必對此議題提出更有效的解決策略，例如：幸福輔育院成立的「學習能力加強班」，並將

手工香皂課程列為正式課程，或曙光中學部分教師會在生活中培養學生的職業觀等措施，藉由嵌入式的職業訓練或發展適合的職業課程，強化他們出校後的職場競爭力。

3. 行為管教結合其他服務多管齊下，但違規技巧日趨多變而不敷使用

妥善安置及適當的支持是預防行為問題的基礎，尤其對性侵案者更是如此。在編班以前，兩校均召開編班或個案編班會議，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）、「他〔輕度智能障礙學生〕上次是別班轉過來的……在卯班（班級化名）適應上有發生一些困難」（A 幸 1 正訪 110629-7），將學生安置在適合的班級，這樣的作法能提高他們的安全感和歸屬感，減少因為積怨已久而引發嚴重的戒護事件或被迫轉班的事後補救。此外，在可行的情況下，兩校都盡量提供專業服務以因應學生多元需求，例如：曙光中學對性侵案者提供精神治療，即「性侵〔案者〕有特別的經費，精神科醫生進來做治療……不服務其他的學生」（E 光 5 正訪 110711-7）；或幸福輔育院預計開設每週四堂的藝術治療（幸工作 110817-1）。同時也營造接納的環境，舉例而言，小曾（身心障礙學生化名）因為衛生習慣不佳而引發同學負面觀感，訓導員（導師）採取「向全班說明該生情況或請同學協助」的方式，比如「我們一方面跟同學講，這幾個同學是有問題……他動作慢……包容」（A 幸 1 正訪 110629-4）。可見少年矯正機構已應用部分「前事控制策略」，但策略的適切性或具體作法仍有待進一步的探討。

少年矯正機構以「前事控制策略」及「後果處理策略」作為行為管教的基礎，希冀建立一個安全、公平的友善校園。在「防範於未然」的前事控制策略上，主要從行為徵兆著手，包含注意「群聚」現象或預先制止課堂中的竊語，例如：「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）、「因為你小小聲不制止……愈大聲，原本是這兩個……慢慢擴散、慢慢全班」（A 幸 2 正訪 110624-12）。而兩校常見的「後果處理策略」是設置違規房，但不同的是曙光中學學生在違規房的時間至少兩個禮拜以上，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），但幸福輔育院則最多一個禮拜，主要考量院內學生平均年齡較低，卻也形成訓導員（導師）提及「違規房」功能不彰的窘境，例如：「目前只有兩個梅竹房（違規房化名）……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），雪上加霜的是，學生的行為問題日趨多元及零體罰的推動，例如：「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），逐漸形成師長在管教上的沉重負荷。

統整「教師工作」的三項內容，可知目前在教育服務上出現三項困擾：（1）兩校因為體制不同而在人員編制上有所差異，再加上各處室間的合作規模受到教育自主權限多寡和職責分工的影響，導致幸福輔育院和曙光中學在教育服務的質量上形成落差，因此，均質化少年矯正機構的服務，同時也能彈性因應各校的

限制而非一味的仿效，將成為落實特教服務的重要課題；（2）身心障礙犯罪學生參與證照檢定課程的比例低，以及兩校肩負績效和戒護安全的考量，權衡下，發展嵌入式的職業訓練或高安全性的職業課程為一可行方式，但具體的作法和課程內容，仍有待進一步的探究；（3）犯罪學生日新月異的違規技巧或暗動作，讓教育人員防不勝防，例如：「〔香菸〕用一個繩子綁著窗戶……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）、「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），呼應 Sedlak 和 McPherson（2010）以語音電腦輔助的自我訪談設計（audio computer-assisted self-interview）調查 7073 位服刑中的少年，發現曾持有酒精、藥物或武器等違禁品者佔 16%。這些都顯示少年矯正機構人員的專業知識必須與時俱進，以及建立不同專業間的合作機制，才能有效因應各式挑戰。

二、研究過程的討論

在進行實地研究前，雖然曾做過小型試探性研究、蒐集相關資訊並吸收 A 矯光 1 從事多年矯正工作的實務經驗，但對於少年矯正學校暨輔育院的運作模式仍是所知有限，因而在入校研究後，會積極參與和詢問有關學校的相關事務，例如：參與兩校的畢業典禮；或詢問學生蹲姿向老師報告事宜的用意，即基於戒護安全和培養學生的恭敬心的考量，但學生報告事宜的方式會隨教師的領導風格不同而有差異。所以，在實地研究的過程中，必須對訪談的環境專注觀察並投注關懷，適時適地融入實

境，減少對研究參與者或內部人員的困擾。過程中主要分成優點和限制兩方面，以作為日後研究的參考。首先，優點有三：（1）禮貌性錄音：研究參與者提及不適合的地方停止錄音、保有研究參與者的隱私，以及錄音的事先告知，例如：研究參與者和他人互動時，基於禮貌，關閉錄音；（2）真誠一致的態度：承諾研究參與者省略其認為不適合列入論文的資料，確實做到；（3）不預設立場：懸置已蒐集到的資料並從零詢問，例如：犯罪學生的健保問題目前處於立法通過但尚在籌備的過渡期〔2013年1月1日起享有健保醫療服務（行政院，2012）〕，以學生自費戒護就醫或法外就醫為主，與全民健保的一般認知不同。

第二，研究的限制主要以試探性研究為基礎，事先注意應調整的事項，例如：攜帶任何電子通訊或攝錄儀器都必須經過申請、訪談前先徵求校長的同意等事項。然而，因為正式研究的訪談人數及各校規定並不同，所以，研究過程中，仍會遇到突發的研究問題必須處理，包含「研究參與者易傾向呈現校方的優勢、教師參與意願不高、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，受限篇幅，僅針對「非直接來自身心障礙犯罪學生」作分析。本文的資料蒐集並非直接來自身心障礙犯罪學生，考量到學校顧慮安全問題，在校內無足夠人力資源陪同下而婉拒單獨訪談學生的可能性，再加上少年矯正機構的特教服務處於起步階段，以及校內每位學生都具有獨特需求應重視，因此，無法

直接獲得學生的觀感，或本文結果的描述難以區分身心障礙犯罪與一般犯罪學生間的相異處，故對於服務現況資料的準確性有所疑慮，實為研究的一大限制。

伍、結論與建議

本文依據「學生特質」、「少年矯正機構扮演家長角色」和「教師工作」三類的研究結果說明校際間的服務異同，並據提出研究建議，以供未來從事相關研究者做參考。

一、兩校逐漸重視學生的個別化需求但因為體制差異而出現分歧

在「學生特質」的結論方面，目前少年矯正學校暨輔育院對於（身心障礙）犯罪學生的掌握或學籍編班以整體考量為主，不容易因應個別化的特殊需求，尤其幸福輔育院實施大班教學或統計資訊貧乏的情況下。舉例而言，兩校師長都可明確說出「智能障礙」為最常見的身心障礙類別，但對於身心障礙類別的定義或是否有共病狀況則不清楚。又如犯罪學生普遍學習低落的現象廣為人知，但教師對於學生學習困難的具體原因及是否存在個別差異均未釐清，僅以中間學生的程度作為教學依據，容易陷入事倍功半的惡性循環中。不過，少年矯正機構也逐漸重視學生間的個別差異，例如：曙光中學專為學業能力落後的學生提供學業性社團，或幸福輔育院成立「學習能力加強班」。又或者在弱勢學生首次成為代罪羔羊的情況下，考量到犯罪少年次文化而不介入，以免衍生出其他枝節問題。這些都顯示兩校師長若能提高對身心障礙學生的特質和犯罪少年

次文化的掌握度，採取以數據資訊為基礎的介入，有助於接納身心障礙犯罪學生及提升其學習成效。

上述提及少年矯正機構在官方統計貧乏、學生普遍學習低落和身心障礙的阻礙下，提出三項建議：(1)「建立身心障礙犯罪少年的官方統計」：法務部矯正署應將「身心障礙犯罪學生」獨立成為一個官方統計項目，並考量是否有其他障礙或疾病共病的情況，以確實反映身心障礙犯罪學生的需求；(2)「確立教師對融合教育的接納度及知能」：目前少年矯正機構在班級規模分成大／小班教學兩種類型，其中，幸福輔育院會因為班級人數眾多而難以提供個別化的教學，導致將學生學習低落歸咎於個人因素、教師對學生低期待的信念，並在過程中忽略身心障礙犯罪學生學習的機會。因此，藉由培養教師對融合教育的認識和認同，例如：運用全方位設計和適異性課程以符合學生多元的需求、堅信每個學生都可以學習，讓教師在教學上更游刃有餘；(3)「建立適用於犯罪少年多元需求的證據本位策略」：目前國內對於身心障礙犯罪學生的特徵，或適用於犯罪學生多元需求的教學策略研究相當貧乏，更遑論提供教師適合的證據本位介入或策略？因此，未來研究可先從比較身心障礙犯罪少年、一般身心障礙及犯罪少年間的特質異同，或犯罪少年次文化對身心障礙犯罪學生的影響，再深入至教育服務或介入策略層面。

二、兩校已有特教的雛型但因為沒有全方位交流平台而出現斷層

在「少年矯正機構扮演家長角色」的結論方面，目前兩校在特教通報、身心障礙鑑定、

校內外的轉銜三方面已提供部分服務項目，例如：身心障礙新生進入幸福輔育院時，補校分校教師會接到原校的特教通報，或者曙光中學在學生從新生班至一般班級時，輔導教師會將該生的基本資料轉銜給班級導師，甚至教育部國民及學前教育署積極規畫將少年矯正機關納入「全國特殊教育通報網」(法務部矯正署，2014)，避免身心障礙犯罪學生在跨教育階段或跨部會時的流失問題。而目前亟需解決的是「因材施教」和「尚未建立全方位交流平台」的問題，因為學生進入少年矯正機構是強迫性的責罰，再加上兩校體制不同、都沒有聘任特教教師、管制區內均禁止通訊設備(含校外連線的網路)，以及家長素質參差的限制，致使兩校提供給身心障礙犯罪學生的服務質量並不相同，或因為內部行政作業問題而中斷，例如：幸福輔育院以認輔志工(屬於社會資源)因應沒有輔導教師的編制問題，以及由矯正專業背景的訓導員(導師)全權負責學生離校轉銜事務，其專業知能比起輔導教師或補校分校教師顯得有限，相對局限轉銜服務的品質。因此，建立安全的資訊交流平台及均衡地提高少年矯正機構內／間的教育品質，是未來的重要課題。

上述提及少年矯正機構間的服務質量差異及職權分工不同的情況下，提出三項建議：

(1)「整合資源以妥善運用」：少年矯正機構引進社會資源，以因應人員編制有限的問題或擴展課程多元樣性，例如：「幸福輔育院」採取志工制以認輔學生，但可能面臨社會團體素質參差不齊的問題；或者目前身心障礙學生的轉銜服務出現斷層或各校服務質量不等的狀況下，建立跨部會間的資源和資訊交流平台，

以及設置資源品質的把關機制，以提供符合學生需求的服務和縮小各校服務的落差；(2)「增進全校師長對於特教服務的認識與知能」：藉由曙光中學由「鐵三角」共同負責班級事務，以及幸福輔育院由訓導員導師全權負責學生和班級事務，但特教業務卻由補校分校教師承辦的現況，均顯示特教知能的提升不應限特定專業人員，並亟需更系統化的課程內容，例如：實務上應用特教理念、鑑定和轉銜服務的程序等內容，及早發掘和介入學生的特殊需求；(3)「善用新興科技擴增教學資源和親子互動」：兩校因為通訊設備和固定的會面管道，局限課程教材的豐富度或親子間互動的機會，因此，建議以湯姆貓（Talking Tom Cat）、二維條碼（QR code），或互動式介面（如電子白板）搭配校內整合的資料庫等創新科技，跳脫僵化的教育思維。

三、兩校已有整合服務但應用範圍因教育自主權限多寡而有不同

在「教師工作」的結論方面，職業技能訓練和學科均是「曙光」和「幸福」兩校的主軸，例如：新生班的設置蘊含「教導新生校內規範、試探職業性向、增進學業能力」三項目標，但對於部分身心障礙犯罪學生而言，其在曙光中學新生班的時間可能延長，因為沒有達到預期的學業門檻，或因為兩校的技職訓練多有資格篩選制度而剝奪他們習得一技之長的機會，除非是專門為身心障礙犯罪學生開設的課程，例如：幸福輔育院提供手工皂的課程。此外，兩校為提高學生的學習動機和表現，處室間共同籌畫短期活動，例如：圖書室與教務處合辦書香心得活動，甚至曙光中學會針對全校

或部分學生設計長期項目，比如宿營的班際總評比是整合校內上一學年的教學、整潔和秩序競賽項目，相較之下，幸福輔育院補校分校教師因為職責分工而無法完全主導院內活動辦理，間接導致院內活動間相互獨立和行為管教面臨束手無策的窘境，因此，在少年矯正機構內做全面性的活動規畫，藉由跨處室或專業間的合作和交流，才能以創新的方式因應（身心障礙）犯罪學生日趨多元的教育需求。

上述提及少年矯正機構跨處室或專業間的合作日趨多元、身心障礙犯罪學生參與技訓的機會有限，以及行為管教面臨挑戰的情況下，提出三項建議：(1)「以多層次的介入反應作為服務的架構」：介入反應（responsive to intervention）以三級預防的概念為基礎，已應用於教學、正向行為支持或輔導方面並有卓越成效，筆者有鑑於學生間的程度懸殊、專業間的互動合作會影響教育品質，以及學習或行為問題的背後原因與其他面向息息相關，因而必須先做全面性的考量，視（身心障礙）犯罪學生的需求程度提供適當強度和時間長度的服務，以符合其特殊需求；(2)「開設以創意和安全為基礎的多元技訓課程」：部分身心障礙犯罪學生會因為情緒或行為問題而無法接受職業技能訓練，建議在日常作息中融入職業相關的態度和技能，以及開設具高安全性且著重在啟發創意的多元技訓課程，例如：在室溫下製作手工皂，或將設計繪圖和產出分開的 3D 列印技術，跳脫單以傳統技法的授課框架；(3)「發展證據本位的行為管教策略」：目前以「違規房」（後果處理策略）和「行為徵兆」（前事控制策略）的管教策略為主，但功能有限，亟需創新且有效的方法，例如：認知治療取向

(cognitive behavioral therapy) 的適用性，以因應日趨沉重的管教需求。

參考文獻

一、中文部分

少年事件處理法，法務部（2006）。

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（2010）。

吳怡慧（2008）。情緒障礙與少年矯正教育。
教育研究月刊，**172**，108-117。

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。

林惠芬（2007）。智能障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成（主編），新特殊教育通論（137-160 頁）。臺北：五南。

林曉欽（譯）（2013）。芬蘭教育這樣改！（原作者：P. Sahlberg）。臺北：城邦。（原著出版年 2012）

法務部矯正署（2012）。**101** 年少年兒童犯罪概況及其分析。取自 <http://www.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=348004&ctNode=25809&mp=001>

法務部矯正署（2014）。有關監察院糾正法務部、誠正中學、明陽中學特殊教育諸多缺失乙案，矯正署說明如下。取自 <http://www.mjac.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=343740&ctNode=30058&mp=801>

法務部矯正署桃園少年輔育院（2011）。科學化的個案資料分析。取自 [http://www.tyr.](http://www.tyr.moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf)

[moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf](http://www.moj.gov.tw/public/Data/1102317019967.pdf)

姚清輝（2004）。愛與希望。新竹：誠正中學。
殷曉菲、潘秀瑋、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，教育部學生事務及特殊教育司（1984）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（1997）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（2011）。

特殊教育法，教育部學生事務及特殊教育司（2014）。

莊豐榮（2011）。由「大人帶小孩」的班級輔導模式。取自 <http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68952&ctNode=14629&mp=075>

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

費啟宇（2007）。矯正學校明陽中學概況（2）。取自 <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（2013）。研究方法與論文寫作（第 2 版）。臺北：雙葉。

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。取自 http://www.ntcu.edu.tw/spc/asp/6_ebook/pdf/9602/9.pdf

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。

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。

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。取自 [http://www.tyr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=117982
&ctNode=21939&mp=072](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。取
自 <http://www.chr.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=60705&CtNode=15666&mp=073>

鄭其祐 (2011)。「教、訓、輔三合一整合實驗
方案」對明陽中學的啟示。取自 [http://ww
w.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68955&ct
Node=14629&mp=075](http://www.myg.moj.gov.tw/ct.asp?xItem=68955&ctNode=14629&mp=075)

二、英文部分

Bullis, M., & Yovanoff, P. (2006). Idle
hands: Community employment experiences
of formerly incarcerated youth. *Journal of
Emotional and Behavioral Disorders*, 14,
71-85.

doi: 10.1177/10634266060140020401

Federal of Bureau of Prisons (n.d.). *TRULINCS
Topics*. Retrieved from
<http://www.bop.gov/inmates/trulincs.jsp>

Gagnon, J. C., & Barber, B. (2010).
Characteristics of and service provided to
youth in secure care facilities. *Behavioral
Disorders*, 36(1), 7-19.

Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby,

S., Shippen, M. E., & Jolivet, K. (2009).
Barriers and facilitators to providing
incarcerated youth with a quality education
[electronic version]. *Preventing School
Failure*, 53, 159-166.

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, 43-58.

doi: 10.1177/002246699402800104

Mathur, S. R., & Schoenfeld, N. (2010). Effective
instructional practices in juvenile justice
facilities. *Behavioral Disorders*, 36(1),
20-27.

Meisel, S., Henderson, K., Cohen M., & Leone, P.
(1998). *Collaborate to educate: Special
education in juvenile correctional facilities*.
Retrieved from [http://www.edjj.org/Public
ations/list/meisel_henderson_cohen_leone-
1998.html](http://www.edjj.org/Publications/list/meisel_henderson_cohen_leone-1998.html)

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.

Nelson, C. M., Sprague, J. R., Jolivet, K.,
Smith, C. R., & Tobin, T. J. (2009). Positive
behavior support in alternative education,
community-based mental health, and
juvenile justice settings. In W. Sailor, G.
Dunlap, G. Suqai, & R. Horner (Eds.),
Handbook of positive behavior support (pp.

- 465-496). New York, NY: Springer Verlag.
- 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
- Sedlak, A. J. & McPherson (2010). *Conditions of confinement*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/227729.pdf>
- Shufelt, J. L., & Cocozza, J. J.(2006). *Youth with mental health disorders in the juvenile justice system: Results from a multi-state prevalence study*. Retrieved from <http://www.unicef.org/tdad/usmentalth>
- ealthprevalence06(3).pdf
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newbury Park, CA: Sage.
- The National Center on Education, Disabilities and Juvenile Justice. (n.d.). *Juvenile correctional education programs*. Retrieved from [http:// www.edjj.org/focus/education](http://www.edjj.org/focus/education)
- Wu, I. D. (2004). *An examination of teacher perceptions of educational services in juvenile correctional schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville.

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

An-Chi, Shih

Ph. D. Student

National Kaohsiung Normal University

Department of Special Education

Wern-Ing, Niew

Professor

National Kaohsiung Normal University

Department of Special Education

Abstract

This study was aimed to explore the current educational services for students with disabilities/delinquency in the Juvenile Correctional School and Juvenile Reform School, and the commonalities 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 three educational service dimensions called “Characteristics of Students, Roles of Schools as Parents and the Work of Teachers”. In order to collect 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. There were three findings in this research: (a) the staff in schools have noticed that there were inter-individual differences among students with delinquency, and due to different framework of administrative organizations, the quality and quantity of services of both schools were dispersed; (b) both schools have provided some special educational services within the juvenile justice system, however, the services were impeded by lacking of access to exchange information among units or professionals; (c) the staff have provided certain integrated educational services in the schools, but different levels of teacher autonomy limited the range of educational applications. The findings as mentioned above, it showed that “Shu-kuang” and “Hsing-Fu” high schools have changed their educational priorities from emphasizing military management to focusing on the needs of the individual delinquent with or without disabilities. According to the results of the study, the authors provided nine suggestions for the future researchers, including: (a) official youth justice annual statistics should include the data of students with disabilities/delinquency; (b) assuring that teachers accepted the concepts and equipped with knowledge of inclusive education; (c) exploring appropriate and

evidence-based instructional strategies for the educational needs of incarcerated youths; (d) unifying various resources in order to arrange them appropriately; (e) introducing the knowledge and skill of special educational services to both school personnel; (f) utilizing new technology skills or equipments to broaden the teaching resources and the interactive opportunities between delinquents and their parents; (g) establishing the framework of service delivery based on the theory of Responsive to Intervention; (h) delivering various, creative and safe vocational courses; (i) developing evidence-based behavioral strategies to deal with the problems incarcerated youths had.

**Keywords: Juvenile Correctional School, Juvenile Reform School,
students with disabilities/delinquency, current educational services**