

調 查 報 告 (公 布 版)

壹、案由：113年2月，臺北市某高中疑有自閉症學生與教師於課堂發生衝突。該生於111年入學後，學校每學期皆有召開IEP會議，但疑仍無法於第一時間妥善處理學生情緒行為問題。究身心障礙學生（特別是有情緒行為問題的特教生）進入一般高中職就讀，學校是否提供足夠支持？教師是否都具備特教知能？高中職的融合教育是否落實？攸關學生受教權，有深入調查之必要。

貳、調查意見

民國(下同)¹113年3月期間之報載指出，臺北市某高中發生一名情緒行為障礙特教生(下稱甲生)攻擊老師(下稱A師)事件，且事件影片遭上網，引發各界關注。對此，本院旋即函請臺北市政府說明，並經該府於113年4月9日函復到院²。考量本案事件涉及情緒行為障礙學生融合教育現況，以及高中階段特殊教育資源分配之制度性問題，本院爰予立案調查。

立案後，經函請本案事件學校(下稱○○高中)、臺北市政府及教育部就有關事項提出說明併附佐證資料到院³；並於113年11月15日舉行座談會，邀集7所曾發生教師遭受身心障礙學生攻擊事件的高中代表到院⁴，就此階段之校園實際

¹ 本案內文年代3位數(含)以下為民國紀年，4位數(含)以上為西元紀年。

² 相關文號：監察院113年3月13日院台業參字第1130701328號及同年月20日院台業參字第1130701600號函；臺北市政府113年4月9日府教特字第1130111168號函。

³ 相關文號：臺北市立○○高中113年7月16日北市中正教字第1136007986號函；臺北市政府113年7月22日府授教特字第1130129994號函；教育部113年8月9日臺教授國部字第1135702478號函展期暨其同年9月5日臺教授國部字第1135702735號函。

⁴ 鑒於高中階段學生之身心發展情形、教育內涵及校園環境，明顯有別於國中、國小、幼兒園，本案為釐清高中教育階段的融合教育現況問題，逐筆檢視教育部提供之相關校安通報資料，找出其中8所曾通報「特教生攻擊教師事件」之一般之高中職(為瞭解融合教育，本案排除特殊教育學校)；經聯繫邀請到其中7校。

面臨的融合教育困境與需求進行實務意見交換。復於 114 年 1 月 15 日通知臺北市政府教育局(下稱臺北市教育局)、教育部、衛生福利部(下稱衛福部)以及內政部警政署(下稱警政署)等機關派員到院說明⁵，全案業調查竣事，茲提出調查意見如下：

一、臺北市○○高中某自閉症學生(甲生)有情緒判讀、表達及調控能力弱之障礙，為協助其融入普通班級，該校同意其於課堂中如有情緒不安情形，得摺紙或其他手作活動以自行緩和情緒。惟該校 113 年 2 月 27 日調派 A 師到甲生所在班級代課前，未確實協助 A 師掌握甲生特殊情況，導致 A 師當天因制止甲生作自己的事，引發該生情緒失控，進而造成該校師生多人受傷。事件後，甲生出現連續噩夢及睡眠障礙等身心不適，遭受「大過三次、由家長帶回管教」之處置，並面臨 A 師對其提出刑事附帶民事告訴事件，另 A 師亦心情低落、承受高度壓力；師生兩敗俱傷，實非融合教育所樂見，均應由該校持續關懷協助。又該校列管並專案研討的嚴重情緒行為特教生並非僅有甲生，其學生輔導工作之負擔不可謂不重，應由臺北市教育局特予檢視並協助。

(一)據○○高中查復資料及甲生個別化教育計畫(下稱 IEP)等有關資料顯示，甲生自國小 1 年級起即經鑑定為情緒行為障礙，嗣後並經鑑定為自閉症，其弱勢及障礙情形包括：1. 對人的臉部表情和情緒辨識理解能力不佳；2. 衝動控制能力弱，生氣時會有很直接的反應；3. 情緒表達能力弱、情緒調節困難，情緒低潮時無法正確表達自己的情緒及意見，因為不會適時抒發情緒，常累積負面情緒而突然爆發，因為爆點低，

⁵ 會後並由內政部警政署 114 年 2 月 10 日以電子郵件方式補充資料到院。

周圍同學及師長常不知道為什麼其突然大聲吼叫或生氣；4.自我要求高、在意精準，容易焦慮不安，無法正確解讀他人真正意思及情緒判讀，需要老師耐心與其講理及提醒；5.缺乏正向人際互動技巧……等。為協助甲生處理其情緒問題，作法包括：甲生於情緒不佳時會投入自己的手作活動，藉此轉移注意力並調節情緒，情緒失控時可至資源班、教務處、學務處等地冷靜……等。且查按此，甲生過往各教育階段均有情緒失控之紀錄。

- (二)針對 113 年 2 月 27 日發生甲生毆打 A 師事件，○
○高中表示係因該課堂原科任教師請假，由 A 師短期代課，卻未掌握該班級甲生之身心特殊狀況，當天甲生因身體不適硬撐在教室，自行情緒緩和在座位上手作，卻被 A 師制止，進而情緒失控引發師生間衝突；本案依據網路上搜尋到之影片整理該次事件之師生對話譯文如下表：

表1 113年2月27日○○高中學生甲生毆打A師事件譯文

人別	發言內容
生	我已經因為早上跟老師一些摩擦已經很不爽了，我本來學校就開會有同意，我在不高興的時候，我真的情緒有不穩定的時候，我可以做一些自己的事來緩和來調整，只要不影響課堂不發出噪音。
師	誰說不影響課堂？你坐在第一排有沒有影響到我？
生	(音調提高)是我決定的嗎？我他媽最後一個人選位置我就只能坐在這裡。
師	那我被影響到了啊。有沒有？我有沒有被影響到？
生	(站起來、大吼一聲、搶走老師的麥克風摔地上)
師	(撿起麥克風)我不會跟你一般計較，這個摔壞了就由你家長賠。
生	(與教師對視數秒)我坐在這裡好好的(大吼兩聲、作勢出拳)。
師	怎樣？要打是不是？你們班的班長到底在幹嘛？教官在哪裡？我不會跟你一般計較。
生	直接找教務主任。
師	隨便啦，我不會跟你一般計較，可是你就是影響到我上課。

人別	發言內容
(甲生走上講台貼近教師)	
師	我勸你是忍住。
生	我在忍。
師	對，你就忍。
生	你就退後。
師	那我要退到哪去，後面就是蒸飯箱，我要躲到蒸飯箱？
生	跳下去。
師	我為什麼要跳下去。
生	那你不要再管我(推教師)
師	最後一次了。
生	(聲量變大)那你不要再管我、這不是你範圍、這不是你該管的範圍。
師	為什麼不是我該管的範圍，我是這堂課的老師。又是一句髒話。我現在就跟教官或學務主任確認說「喔你有這個特權」那我就道歉，就這樣。如果沒有這個特權呢？那就看怎麼處理。
生	你還認為你沒問題、你還認為你沒有錯是不是。
師	到目前為止因為我還沒確認到你有這個特權。
(甲生脫下口罩朝教師吐口水)	
師	(看向門口)老師你也看到了喔，他說他有特權。
(甲生以手打向 A 師；另一名教師進教室，呼叫甲生姓名並拉住甲生；甲生以腳踢 A 師)	
師	我沒辦法確認他有特權。
(甲生掙脫後再度衝向 A 師揮拳)	
旁人	冷靜！老師你先躲一下……

資料來源：本案依據網路上搜尋到之影片整理。

(三)續上，○○高中補充說明略以，113 年 2 月 27 日當時甲生情緒持續高漲，A 師有表示請班長「叫教官來」，班上亦有一名學生撥打 LINE 電話通知資源班老師；衝突發生造成一陣混亂中，造成 A 師後頸遭抓傷，遭腳踢小腿、被吐口水；教務主任於處理過程中因出言制止、環抱甲生，手背遭抓傷，遭吐口水、學務創新人員遭揮拳頭頸處，腳踢小腿，吐口水；該班學生 2 人，手部抓傷及咬傷，遭吐口水等。此外，當下有班上某生基於過往求學有類似遭遇而在第一

時間拍攝影片以「錄影存證」，但由於不諳法規，便將影片分享、轉傳，導致事件影像曝光且於網路上流傳。

(四)甲生事後有連續噩夢及睡眠障礙等身心不適，亦遭受「大過三次、由家長帶回管教」之處置，並面臨A師對其提出刑事附帶民事告訴事件；另一端，A師亦為此心情低落、承受高度壓力；師生兩敗俱傷，實非融合教育所樂見：

1、甲生方面：

- (1) 事件當天，校方考量其情緒高漲且身材魁梧，若將其安排至資源班或輔導室，在場老師恐未能即時有效維持秩序及維護學生安全，爰聯繫家長到校處理；惟當時三次電話聯絡家長，家長均表明實在難以赴學校接甲生返家，並因甲生住於學校對面、距離校門口 300 公尺之社區，因此家長同意讓甲生單獨返家，以利抽離情緒當場，讓甲生轉換環境冷靜下來。甲生返家後，該校教務主任持續與甲生母親保持聯絡，兩次親自致電，確認甲生在家安全。
- (2) 事件後有連續噩夢及睡眠障礙現象(113 年 3 月 7 日就醫)，分別於 3 月 4 日、11 日、18 日及 25 日接受心理諮商⁶。
- (3) 校方對於甲生的處置，除依規懲處為「大過三次、由家長暫時帶回管教」外，113 年 3 月 4 日召開 IEP 會議，修訂甲生之學生行為功能介入方案，決議學校可依甲生需求採最大彈性的替代方案；甲生暫時返家休養期間，校方安排線上學習方

⁶ 依據甲生母親向學校提供之醫療紀錄；資料來源：○○高中查復提供之 112 學年度 113 年 4 月 3 日甲生個案會議紀錄。

式協助其參與學校課程，並持續以電話聯繫家長、表達關心、瞭解其需求及提供所需協助；並至 113 年 4 月 9 日甲生返校後，該校先安排其於資源班進行線上課堂，後續依其狀態安排階段性、漸進式入班，且安排特教助理員每週 40 小時之服務時數，協助其在校安全及學習、課程參與以及情緒產生時之相關應變措施。

2、A 師方面：

- (1) 據○○高中校長表示，A 師是○○高中專任教師，當日僅係代一堂課，事後亦心情低落、承受高度壓力，校方鼓勵 A 師要面對、處理情緒並盡量提供輔導資源予 A 師。
- (2) A 師對甲生提出傷害、毀損、公然侮辱等刑事告訴，並將提附帶民事求償⁷。

(五)對此事件，臺北市教育局之行政調查報告指出「○○高中教務處未針對 A 師進行特教生狀況之交接，確有疏漏」；並查○○高中進行下列處置，以為策進：

1、行政作業流程方面：

- (1) 修正代課通知單格式並進行相關流程改善，強化處室間橫向連結及各處室間共同針對學生 IEP 計畫之合作與執行。
- (2) 113 年 3 月 5 日至 3 月 12 日該校各科教學研究會期間，校長提醒教師請假時應做好交接。
- (3) 教務主任於同年 3 月 12 日寄送校內郵件予全校教師進行相關宣導。
- (4) 113 年 4 月 2 日該校擬訂「危機處理計畫表」，且與臺北市東區特教資源中心情緒行為專業

⁷ 截至本案調查期間，案件繫屬臺灣士林地方法院少年法庭審理，並經 113 年 4 月 18 日、同年 6 月 6 日及同年 7 月 11 日三次開庭。

支援團隊、教學輔導隊召開會議研修「緊急狀況應變計畫」等。

2、協助甲生之家庭方面：

- (1) 113年2月29日學校申請社政脆弱家庭服務；惟後續社工提供家訪及電訪等，甲生母親皆拒絕，故社工經評估後決定不開案。
- (2) 113年3月5日向學生輔導諮商中心(下稱輔諮中心)申請社工師開案協助，經輔諮中心審核後於113年3月19日開案；113年4月該中心社工與甲生母親聯繫，並持續提供學生及家長相關服務，例如陪伴、提供甲生及案母經歷司法處遇過程所需相關之情緒支持，持續關心甲生就學及生活適應，並適時提供相關協助。
- (3) 另據○○高中校長到院說明表示：「已經有臺北市情緒行為問題支援團隊教師，對於甲生每月固定晤談與家庭服務，另經前後4個月的溝通，113年8月起甲生家長開始接受臺北市輔資中心社工服務，且每個月有安排甲生一次校外諮商，醫療資源方面也有榮總醫院資源。」等語。

3、對於事件影像遭上網流傳一節，該校(學務處)立即通知提供影片之學生主動下架，並進班宣導，進行法治教育，使學生清楚散播影片涉及之法律，提醒學生正確使用資訊媒體之工具並尊重隱私與肖像權。另透過「iWIN 網路內容防護機構」(<https://i.win.org.tw/appeal.php?Type=1>)，針對多則顯示老師與學生肖像的影片網址提出嚴正抗議，並獲相關人員回復處理。

(六)就甲生113年2月27日事件之事後處理而言，業由臺北市教育局秉權責督導○○高中進行檢討改

善，針對甲生及其家庭，以及案關教師及其他學生均持續予以協助或輔導，尚難予以苛責，且查甲生係經安置就讀○○高中，該校於甲生入學後均依相關法規執行個別化教育計畫、召開特殊教育推行委員會審議、專案輔導等，尚難認有何不當處置。惟查甲生自國小 1 年級起長期有特教支持服務需求，且過往各教育階段均有情緒失控之紀錄；111 學年度(111 年 8 月 1 日起)入學高中以後至 113 年 6 月 27 日期間，與同學、導師、多科之任課教師、教官、家長等多有衝突，情緒行為事件多達二十餘起(如附件四)；甲生與 A 師於 113 年 2 月 27 日之事件，實非單一事件。又，○○高中評估甲生家庭似符合「社政脆弱家庭」⁸，然經甲生母親拒絕接受評估與相關資源。顯見，甲生狀態尚非穩定，且依據特殊教育法第 36 條⁹、「各教育階段身心障礙學生與幼兒轉銜輔導及服務辦法」等有關規定，應由○○高中持續協助甲生穩定就學，並妥切辦理甲生後續教育轉銜事宜。

(七)目前○○高中有身心障礙學生 61 人(含自閉症、情緒行為障礙之身心障礙學生 35 人)，全校疑似自閉症、情緒行為障礙之身心障礙學生人數則有 50 人，顯示該校列管並專案研討的嚴重情緒行為特教生亦非僅有甲生，其學生輔導工作之負擔不可謂不重：

1、○○高中向本院補充說明，該校 112 學年度第 2 學期學生共計 2,100 人(高一 675 人、高二 696 人、高三 729 人)，身心障礙學生總計 61 人；其中自

⁸ 依據行政院 107 年 2 月 26 日核定強化社會安全網計畫內容「脆弱家庭定義」係指：家庭因貧窮、犯罪、失業、物質濫用、未成年親職、有嚴重身心障礙兒童需照顧、家庭照顧功能不足等易受傷害的風險或多重問題，造成物質、生理、心理、環境的脆弱性，而需多重支持與服務介入的家庭。資料來源：[什麼是脆弱家庭？要如何辨識脆弱家庭？- 社會安全網](#)

⁹ 特殊教育法第 36 條：「為使各教育階段身心障礙學生及幼兒服務需求得以銜接，各級學校及幼兒園應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務；其生涯轉銜計畫內容、訂定期程、訂定程序及轉銜會議召開方式、轉銜通報方式、期程及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」

閉症、情緒行為障礙之身心障礙學生共 35 人，占身心障礙學生數之 57%、占全校學生數之 1.6%；疑似自閉症、情緒行為障礙之身心障礙學生人數共 50 人，占全校學生數之 2.3%。

- 2、除了 113 年 2 月 27 日甲生事件外，該校另有一名自閉症學生(下稱乙生)之情緒行為問題亦屬嚴重，於同年 5 月底同樣發生師生衝突事件，故該校 113 學年度起，由校長親自主持，教、學、輔三處室之擴大聯合個案研討會議，針對甲生、乙生作專案研討、列管。故該校融合教育施行之對象、班級，亦非僅有甲生及其所在班級。
- 3、是以，113 年 2 月 27 日事件，當時雖引發各界高度關注，然經本案事後深入瞭解，甲生入學後情緒行為事件不斷，且該校列管並專案研討的特教生亦非僅該生 1 人，究該校所需之支持、資源是否足適、該校事件之有關師生家長是否需要相關協助等，應由臺北市教育局特予檢視並協助。

(八)綜上，臺北市○○高中某自閉症學生(甲生)有情緒判讀、表達及調控能力弱之障礙，為協助其融入普通班級，該校同意其於課堂中如有情緒不安情形，得摺紙或其他手作活動以自行緩和情緒。惟該校 113 年 2 月 27 日調派 A 師到甲生所在班級代課前，未確實協助 A 師掌握甲生特殊情況，導致 A 師當天因制止甲生作自己的事，引發該生情緒失控，進而造成該校師生多人受傷。事件後，甲生出現連續噩夢及睡眠障礙等身心不適，遭受「大過三次、由家長帶回管教」之處置，並面臨 A 師對其提出刑事附帶民事告訴事件，另 A 師亦心情低落、承受高度壓力；師生兩敗俱傷，實非融合教育所樂見，均應由該校持續關懷協助。又該校列管並專案研討的嚴重

情緒行為特教生並非僅有甲生，其學生輔導工作之負擔不可謂不重，應由臺北市教育局特予檢視並協助。

二、融合教育已是當前教育政策，並以消除歧視、追求共融共好為目標，政府應積極協助身心障礙學生接受後期中等教育並融入普通學生之中。截至 113 年 5 月高中教育階段特殊教育之身心障礙類學生計 2 萬 3,834 人，占高中總學生數 55 萬 7,631 人之 4.27%，其中自閉症及情緒行為障礙學生計約 6,500 名。觀察 112 年 7 月 1 日至 113 年 6 月 30 日止一年期間，全國高中以下特殊教育學生攻擊教師事件至少有 145 件，占整體 396 件之 36.6%，且其中涉及自閉症及情緒行為障礙類學生的案件有 126 件，顯見此類特教生之融合教育需要更多支持資源，且其囿於情緒障礙而衍生校園安全議題，殊值注意。經本案訪談高中第一線教育人員指出，特教生情緒行為爆發致中斷教學，甚至須將其他學生帶離現場以策安全，已令學生及家長日益不安，且融合教育之校園空間亟需專業的冷靜角落、呼救裝置、處理情緒行為之專業人才等相關軟硬體設備配合；另一方面，部分學生安置入學高中後，實際上卻無法到校或無法入班學習，使融合教育恐流於「形式大於實質」。鑑於融合已是特殊教育基本政策，且融合教育上路已逾 10 年，為確保其實施品質且保障全體學生受教權益，教育部應落實檢討及研究有關問題，儘速修正補強融合教育政策。

(一)我國特殊教育自 73 年制定「特殊教育法」以後，至配合身心障礙者權利公約(下稱 CRPD)而於 103 年 8 月 20 日制定「身心障礙者權利公約施行法」、103 年 8 月 1 日起國民教育年限延長為「12 年國民基本

教育」，以及教育部於 107 年 8 月提出「特殊教育中程計畫（107 學年度~111 學年度）」，以「落實融合教育，強化適性輔導」為其一實施策略¹⁰，近十餘年間，特殊教育政策走向乃回歸主流、融合教育，欲積極促使身心障礙學生接受後期中等教育且融入一般學生中。據教育部統計處資料，目前高中教育階段總學生數為 55 萬 7,631 人，特殊教育之「身心障礙類」學生計 2 萬 3,834 人，占比為 4.27%¹¹；其中，自閉症及情緒行為障礙類之特殊教育學生計約 6 千 5 百名（含自閉症學生 4,440 人，占比為 0.80%；情緒行為障礙學生 2,019 人，占比為 0.36%；疑似自閉症學生為 41 人，占比為 0.01%）。

(二)觀察 112 年 7 月 1 日至 113 年 6 月 30 日止一年期間，全國高中以下特殊教育學生攻擊教師事件至少有 145 件，占整體 396 件之 36.6%，且其中涉及自閉症及情緒行為障礙類學生的案件有 126 件，顯見此類特教生之融合教育需要更多支持資源，且其圍於情緒障礙而衍生校園安全議題：

- 1、本案就「近年我國教師遭受學生攻擊之事件概況」詢據教育部表示，該部依據「教育部校園安全暨災害防救通報處理中心資訊網」113 年 7 月 30 日所載之 112 年 7 月 1 日至 113 年 6 月 30 日止的通報資料，篩選「受害者為教師」之「暴力事件與偏差行為」事件顯示，此一年期間，全國教師遭受學生攻擊之事件共 405 件（詳下表），其中高中以下教育階段部分，計有 396 件，換言之，全國高

¹⁰ 參據教育部部史網站：重大教育政策發展歷程/特殊教育([中華民國教育部 - 部史網站](#))以及立法院法律系統([立法院法律系統](#))。

¹¹ 統計截至 113 年 5 月 28 日。

中以下之教育現場，教師遭受學生攻擊事件，保守估計「每天至少發生 1 件」¹²。

表2 「教育部校園安全暨災害防救通報處理中心資訊網」113年7月30日所載之112年7月1日至113年6月30日止「受害者為教師」之「暴力事件與偏差行為」

單位：件

階段別	事件數	涉及特殊教育學生者(占比)	涉及自閉症或情緒行為障礙學生者
大專以上	9	1(11.11%)	1
高中以下	396	145(36.62%)	126
合計	405	146(36.05%)	127

資料來源：本案依據教育部查復資料製表。

2、又，高中以下教育階段之 396 件中，其行為人涉特殊教育學生共 145 件(36.62%);且進一步分析，涉自閉症學生 48 件(12.12%)、涉情緒行為障礙學生 78 件(19.70%)及僅涉其他障別學生 19 件(4.80%)。亦即，145 件特教生攻擊教師事件中，涉及自閉症及情緒行為障礙類學生的案件有 126 件，顯為大宗。由此可見，此類特殊教育學生因為情緒控制能力不佳，導致融合教育現場充滿挑戰且觸及校園安全議題。

3、據本案訪談高中第一線教育人員亦表示「身心障礙類別非常多，高中的特教生，較不穩定的主要以情障、自閉症為主，因為這一類的特教生在人際相處方面較易出現問題，並不是透過輔具、調整課程就能馬上改善」等語，同證自閉症、情緒行為障礙類之身心障礙學生融合教育，需要更多支持資源。

¹² 本案○○高中事件，因校方通報為「管教衝突事件」，而不在前開教育部篩選校安通報資料範圍中；此情顯示，教師遭受學生攻擊之事件數量，理應不只 396 件。

(三)依據本案 113 年 11 月 15 日座談會，與會之高中職第一線教育人員指出，特教生情緒行為爆發致中斷教學，甚至須將其他學生帶離現場以策安全，此情已令學生及家長日益不安；相關說法如下：

- 1、學生情緒激動時，任課教師協請學務創新人員協助將學生帶離現場，但學生也很常不願離開現場，以言語辱罵並朝學務創新人員丟東西，導致課程無法繼續，影響班上其他同學的課程學習。
- 2、(情緒行為事件)事前有些男學生會以為自己身材條件與事件之特教學生相當，應該沒有這麼可怕，但經過特教生情緒爆炸後，協助壓制的學生發現，原來當事人爆發時幾個人一起都抓不住、打不過，回想起來覺得害怕。融合教育產生其他學生的恐懼及反彈，也是值得關注的議題。
- 3、處理特教學生情緒行為時，經常受到特教生「不願離開教室」的反抗，特教生也會主張留在教室中是其權利；但當他們情緒失控時，在教室中丟東西、拔掉電腦電源、與教師及同學口角衝突，的確干擾課堂教學進度，甚至可能因為不願意離開教室，最後反而是原班其他學生基於安全而全體疏散到他處。
- 4、特教生的同學及家長們都希望特教生離開班級。學生間會上網攻擊特教生。即使跟學生宣導融合教育的精神，但普通學生在升學壓力下很反彈，認為普通學生在這樣的環境下感到壓力很大，甚至有人因此透露自殺意念。……特教生情緒失控時，有堅持不要離開教室的反應，其他學生反而認為自己的學習權益被侵害。因此，融合教育目前有「特教生與其他學生權益之間如何衡平」的

議題。……普通學生也紛紛開始倡議普通生的受教權利，當普通生和特教生的學習權益發生衝突之時，學校該如何兼顧普通生與特教生的受教權，是目前融合教育執行的困境。

5、隨著家長與學生對受教權利重視，融合教育推行更加不易，部分普通班學生認為有干擾性行為之特殊生影響到自己的學習權益，讓校內老師執行（融合）更加艱難。

（四）有鑑於學生嚴重之情緒行為事件對於校園安全產生危害，本案訪談安置特教生之學校人員，強烈表達「融合教育亦須校園空間及相關軟硬體配合」之心聲；渠等稱：「因學生行為問題非常嚴重，各處室無法於所有時間均安排人力照看，且校內無空間建置學生爆發行為問題時之冷靜隔離角。……因為特教教師人數少，也是教師裡的弱勢，若想爭取安靜角落空間，在校務會議中提案，光投票就不會通過。」、「事件發生得很突然，現場一片混亂，緊急到無法錄影，輔導室被通知到場時，通常事件已經進行中，或錯過可以錄影的時機，以致於事後沒有完整的影像或證據可以用來跟行為學生溝通其行為、教導學生應該習得的社交技巧，因此學生變得很無感」、「（特教生情緒行為事件後）教師多次反映希望全校教室（包含實驗教室、美術教室、電腦教室……等）皆安裝緊急鈴」、「特教生部分課程抽離線上上課，使用資源教室及輔導室晤談空間上課，如果遇到其他學生安排晤談，就沒有多餘空間可供這名多障生上課。本校其他教師雖然也支持要設置隔離的空間給特教生抽離使用，但教師們又希望這個空間要離輔導室愈近愈好，因此空間安排受限。」、「緊急事件發生時，尚須學務處人力及寧靜空

間……情緒障礙的輔導是門專業，一般教師對於情緒行為掌握跟阻斷的能力都不足，當學生情緒變化當下，很難使上力。(歷經嚴重的學生情緒行為)事件後我們也認為擒拿、防身都需要學習。……政府或許可以把安靜角落變成高中融合教育的基礎設備設施，畢竟專業的安靜角落，可能連情境、色調都有專門的設計，並非只是用一間空教室可取代。本校曾發生學生欲翻躍走廊女兒牆跳樓自殺事件，當下救護車都來了，校方那時才發現現場有桌有椅(跳樓的工具)，事後想想更害怕，那些物品可能導致危險，所以環境的配合也重要。」等語。此經詢問教育部次長表示：「前年在審特教法時思考過，當時盤點起來光無障礙改善就要兩百億；專業情境教室希望做政策引導，地方一起來努力。未來納入公共建設計畫中去努力。」等語，未來應由教育部參酌前述實務意見，併予改善相關校園空間及軟硬體設備/政策(專業冷靜角落之設計、嚴重情緒行為事件中應有呼救或通報或錄影存證之輔助工具……)，以提升融合教育成效。

(五)另一方面，部分身心障礙學生安置入學高中後，實際上卻無法到校或入班學習，則目前「融合教育」恐流於「形式大於實質」，有待改善：

- 1、以本案○○高中甲生之情形而言，甲生除於在校期間可依 IEP 所訂之相關行為契約，於情緒產生時離開班級以調節情緒外，在歷次情緒行為事件後，因留置於資源班或由家長帶回家冷靜，其融入普通班級之時間自然減少，復因其本身受到情緒問題困擾，長期有腸胃不適、睡眠不佳問題，經常請假缺席，入學後截至本案調查期間(1年級

至 3 年級上學期)，缺曠課已達 815 節(含曠課 64 節、病假 737 節，以及事假 14 節)。

- 2、另本案調查訪談高中實務教育人員亦證，無論是因學習落後或情緒爆發，實難以期待情緒障礙行為之學生在普通班待滿一日 8 小時，因此對於此類學生，往往須採取漸進式入班之輔導，甚有某國立職業學校教師表示：「本校收到很多中重度障礙學生，特教生比率目前高達 11%。遇到最大的問題是，本校場所不足、特教教師工作負擔很重；這 11% 的特教生中，以學障為主，自閉症學生也有 21 人，學生入普通班學習還是有困難，目前採取抽離出來實施線上授課(到校不入班)方式；另有部分學生無法或者不願意到校，在家中視訊學習，也有學生需要家長到校陪讀，以上作法也許與融合教育目標有落差，但是學校也是因為資源不足，深感無奈。」等語，顯示目前「融合教育」恐有形式大於實質之情形。

- (六)融合教育之背景，前已述及；復按身心障礙者權利公約(CRPD)第 24 條(教育)：「1. 締約國肯認身心障礙者享有受教育之權利。為了於不受歧視及機會均等之基礎上實現此一權利，締約國應確保於各級教育實行融合教育制度及終身學習……2. 為實現此一權利，締約國應確保：……(b)身心障礙者能夠於自己生活之社區內，在與其他入平等基礎上，獲得融合、優質及免費之小學教育及中等教育；(c)提供合理調整以滿足個人需求；(d)身心障礙者於普通教育系統中獲得必要之協助，以利其獲得有效之教育；(e)符合完整融合之目標下，於最有利於學業與社會發展之環境中，提供有效之個別化協助措施。」以及我國「特殊教育法」第 10 條第 2 項規定：「特

特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合融合之目標，並納入適性化、個別化、通用設計、合理調整、社區化、無障礙及可及性之精神。」第13條第1項：「高級中等以下學校及幼兒園應積極落實融合教育，加強普通教育教師與特殊教育教師交流與合作。」等，融合教育已是當前教育政策，且負有消除歧視之任務、追求共融共好之價值，當無疑義。

- (七)然而，融合教育實施既已逾10年，在本案○○高中甲生事件之後，猶見校方辦理修改代課通知單格式以強化內部橫向聯繫等基礎作業流程事項，以及臺北市教育局訂定「(113年4月24日)臺北市融合教育校園-特教學生嚴重情緒行為問題處理指引」、教育部國民及學前教育署(下稱國教署)113年3月12日召開「情緒行為障礙學生教學現場處遇策略之策進研商會議」並於同年4月將前開會議討論之處遇原則通函各地方政府及教育部主管高中參酌等，似有各級行政配套措施慢半拍、亡羊補牢之情，尚非得宜。復以本案調查訪談曾處理過特教生嚴重情緒行為事件之學校人員，渠等不僅觀察到融合教育面臨其他學生端之反彈情形，且向本院指陳融合教育尚有適性安置、教育轉銜、支持服務、課程內涵、家長參與、空間設備等各面向/環節之困境(容述於後)，均致融合教育推行不易，目前恐係「形式大於實質」且難令人認同政策配套已足適，爰後續應由教育部儘速研謀對策。
- (八)另，教育部書面資料指出：「為落實身心障礙學生高中職普通班融合教育之追蹤與評估，本部將朝向建構系統性整合性機制處理」；該部國教署組長到院並稱：「目前沒有相關統計數據；但透過情支中心專

業團隊掌握學生狀況」等語，顯示針對身心障礙學生在高中職普通班融合教育之真實情形，目前係由學校或各地特教專業團隊個別掌握，且對於本案「高中職身心障礙學生到校不入班、隔離視訊上課是否符合融合教育目標？」一問，尚未見該部明確回答。又，教育部張廖次長率該部主管人員到院說明時表示，因為身心障礙類別很多，過去針對融合教育議題，主要採取基地學校、試點學校等小規模的研究模式，以求深入瞭解，而未採取大規模研究，又該部刻正規劃融合教育政策檢討事宜，並將以融合教育為題進行出國考察等語。融合教育政策之檢討與研究，實乃當務之急，應由教育部落實，以確保我國融合教育品質且保障全體學生受教權益。

(九)綜上，融合教育已是當前教育政策，並以消除歧視、追求共融共好為目標，政府應積極協助身心障礙學生接受後期中等教育並融入普通學生之中。截至113年5月高中教育階段特殊教育之身心障礙類學生計2萬3,834人，占高中總學生數55萬7,631人之4.27%，其中自閉症及情緒行為障礙學生計約6,500名。觀察112年7月1日至113年6月30日止一年期間，全國高中以下特殊教育學生攻擊教師事件至少有145件，占整體396件之36.6%，且其中涉及自閉症及情緒行為障礙類學生的案件有126件，顯見此類特教生之融合教育需要更多支持資源，且其囿於情緒障礙而衍生校園安全議題，殊值注意。經本案訪談高中第一線教育人員指出，特教生情緒行為爆發致中斷教學，甚至須將其他學生帶離現場以策安全，已令學生及家長日益不安，且融合教育之校園空間亟需專業的冷靜角落、呼救裝置、處理情緒行為之專業人才等相關軟硬體配合；另一方面，

部分學生安置入學高中後，實際上卻無法到校或無法入班學習，使融合教育恐流於「形式大於實質」。鑑於融合已是特殊教育基本政策，且融合教育上路已逾 10 年，為確保其實施品質且保障全體學生受教權益，教育部應落實檢討及研究有關問題，儘速修正補強融合教育政策。

三、身心障礙學生得選填志願辦理適性安置入學高中，惟實際上學生志願高度取決於家長意見，且安置作業採社區化就近入學原則，致部分未能充分審酌學生學業表現，導致特教生進入高中，在學業上即面對壓力，加劇情緒爆發頻率；雖然現制有「重新安置」之設計，卻非全面落實。應由教育部與各地方政府切實瞭解實務現場有無非適性安置及其重新安置機制。

(一)依特殊教育法第 33 條規定：「高級中等以下學校應考量身心障礙學生之優勢能力、性向及特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。前項學校身心障礙學生升學輔導之名額、方式、資格及其他有關考生權利義務等事項之辦法，由中央主管機關定之。」併依專科學校法及高級中等教育法之有關規定，教育部另訂「身心障礙學生升學輔導辦法」，該辦法第 4 條規定身心障礙學生得自願就讀高級中等學校集中式特殊教育班或特殊教育學校高職部，經各級主管機關特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定後，由主管機關依社區化就近入學原則適性安置；該辦法第 5 條規定，各該主管機關得依身心障礙學生實際需要，自行訂定適性安置高級中等學校之規定；先予敘明。

(二)次據教育部說明，適性安置入學係依學生志願選填結果進行初步安置，如遇有相同志願之競額情形續

依「綜合研判參考表」之各項目權重予以審核¹³，若無法於前3志願予以初步安置，將由分區安置委員會辦理學生晤談來處理。

(三)惟經本案調查訪談高中教育人員，渠等提及雖依學生選填志願辦理適性安置，惟實際上學生志願高度取決於家長意見，且安置作業採社區化就近入學原則，致部分未能充分審酌學生學業表現，導致特教生進入高中即面對壓力，加劇情緒爆發頻率；本案彙整其相關說法如下：

- 1、某臺北市高中校長表示：「特教生入學採取保障其就學機會的立場，通常特教生安置入普通高中是以比較低的分數入學；本校特教生入學成績與一般生約有5~10分的落差。特教生入學後與其他學生的學業表現有落差，甚至可能是一入學就落入學習低成就組，對於特教生本身形成急遽壓力，進而影響其穩定狀態。……本校觀察特教生情緒不穩定之原因，經常與學業壓力有關，而且部分自閉症學生對自己的要求很高，當學習表現跟不上，這些學生面對教師的指導時，很容易執著地認為自己被教師針對，進而變成師生衝突事件。國中國小因學區分發入學，呈現常態分配的狀態，但高中是一個截然不同的教育階段，高中入學經過篩選。為了避免上述情形，因此建議鑑定安置評估時，學業成績應該考量，以預防特教學生適應上的障礙。依近年實務上的觀察，對於融合教育、特教生之支持服務，配套已有，學校也知道

¹³ 權重於分區安置委員會議採共識決訂定，各分區不盡相同；以聯合區為例，分項權重如下：就近入學5%(設籍及實際居住者)、生涯規劃20%(志願群與學生未來規劃、教師觀察相符度)、性向測驗25%(適性化職涯性向測驗)、興趣測驗20%(情境式職涯興趣測驗)、品德表現5%(在校功過相抵情形)、專長表現10%(檢定及競賽表現)、服務表現5%(服務學習)、學習綜合能力10%(彈性評量調整之情形)

資源在哪、可以怎麼用，但如果源頭的安置就不適當(例如安置僅因家長對高中文憑迷思堅持孩子一定要入學特定學校)，則陸續一定會發生很多問題，這些特教生本身最受煎熬。」

- 2、某桃園市高中教師也表示：「目前適性安置入學並非真的適性，因為特教生適性安置的政策立意，包括協助就近入學，但操作上卻忽略學生與普通學生的能力落差。似乎以家長意願為安置依據，有時家長只想孩子就近入學，不在乎學生進入什麼樣的學習環境，也有的家長想讓孩子讀學術型高中，忽視孩子操作能力明顯高於學術能力的現實。」
- 3、另一名桃園市某高中教師稱：「本校某生屬智能障礙，疑有思覺失調症，特教教師觀察認為其亦有自閉症的特質；該生應屬可安置於特教學校的，升學考試時分數很低，只有十幾分，但卻安置進到本校。……該生在教室裡頂多坐 5 分鐘，便會起身走動或坐、躺在地板上，幾乎每天每節課都會離開教室走動，任課教師也難以阻止他離開，若強硬阻止，則易造成反效果。……如果不設切截點，安置入學均憑學生家長的意願，高中端只能疲於應付。」
- 4、另一所臺北市高中看法為：「學生家長選擇『適性安置』時，並不一定按照學生能力或興趣，因為適性安置的選擇權在家長而非接受安置之學校，許多學生進入高中就讀由於能力或興趣不符，即使有 IEP，學生仍有適應壓力。建議適性安置時可將專家意見及校方評估納入考量，學生的轉銜更加落實。……目前對於學生能力評估，只是障礙能力評估，但情緒評估被忽略，也沒有考慮學業

能力，加劇學生本身的壓力。(據本校教師觀察，本校某生具極佳的藝術天賦)但家長堅持該生要有高中文憑(故該生來就讀本校)；因此在就學安置的機制上，建議可能要納入教育專業意見，不要全部取決於家長的意願。」

- (四)針對上情，教育部表示：「(問：目前有無評估安置是否適當之事後處理機制?)學生於安置學校就讀後有適應不良之情形時，學校應辦理專案輔導至少3個月以上，無法改善者，學生之法定代理人或實際照顧者得申請校內或校際重新安置，由其主管機關之特殊教育學生鑑定及就學輔導會審議，以利後續重新安置作業。」國教署孫組長到院亦稱：「安置後若有適應不良問題，有重新安置的機制。」惟本院詢問臺北市教育局人員說明：「(本市高中)服務群科方面有重新安置的計畫；普通高中沒有重新安置的個案服務。但學生可以主動參與轉學考。……(問：轉走有幾人?)沒有確切調查，但就瞭解主要轉學到私立學校，掌握到的學生大概10幾名。(問：學生為何要去私校?)主要就是成績問題，私校對成績要求沒有其原本就讀的公立學校來得高。部分孩子的確安置到公立高中後適應不了，可能後續就轉學到私立學校。私校看起來好像特教生愈收愈多，但對孩子來說也是個機會。」證實部分特教生安置公立高中後確因成績落後適應不良，且重新安置機制並非落實，而由學生自行轉學因應。臺北市教育局人員所稱「對孩子來說也是個機會」云云，未能同理學生及其家庭入學後適應不佳所蒙受之壓力，亦未能充分理解該等學生入學高中後適應不佳期間，校方須承擔協助輔導之職責壓力；對此，應由

教育部與各地方政府切實瞭解實務現場有無非適性安置及其重新安置機制。

- (五)綜上，身心障礙學生得選填志願辦理適性安置入學高中，惟實際上學生志願高度取決於家長意見，且安置作業採社區化就近入學原則，致部分未能充分審酌學生學業表現，導致特教生進入高中，在學業上即面對壓力，加劇情緒爆發頻率；雖然現制有「重新安置」之設計，卻非全面落實。應由教育部與各地方政府切實瞭解實務現場有無非適性安置及其重新安置機制。

四、身心障礙學生有接受轉銜輔導及服務的需求，惟特教人力吃緊、特教轉銜資訊不完整，增加高中端之輔導工作負擔，且部分特教服務資源俟學生入學後由高中端重新申請，不利預防及因應特教生突發情緒行為，甚而情緒行為障礙學生所需支援服務和其他障礙類別學生有資源配置的問題，均凸顯特教服務之整體性、持續性及質量，應有改進空間。

- (一)依特殊教育法第 31 條：「(第 1 項)高級中等以下學校應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，訂定時應邀請身心障礙學生本人，以及學生之法定代理人或實際照顧者參與；必要時，法定代理人或實際照顧者得邀請相關人員陪同參與。經學校評估學生有需求時，應邀請特殊教育相關專業人員參與個別化教育計畫討論，提供合作諮詢，協助教師掌握學生特質，發展合宜教學策略，提升教學效能。(第 2 項)身心障礙學生個別化教育計畫，應於開學前訂定；轉學生應於入學後一個月內訂定；新生應於開學前訂定初步個別化教育計畫，並於開學後一個月內檢討修正。(第 3 項)前項個別化教育

計畫，每學期至少應檢討一次。(第4項)為使身心障礙學生有效參與個別化教育計畫之訂定，中央主管機關應訂定相關指引，供各級學校參考；指引之研擬過程，應邀請身心障礙者及其代表性組織參與。……。」第36條：「為使各教育階段身心障礙學生及幼兒服務需求得以銜接，各級學校及幼兒園應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務；其生涯轉銜計畫內容、訂定期程、訂定程序及轉銜會議召開方式、轉銜通報方式、期程及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」，以及特殊教育法施行細則第6條第3項：「本法第13條第2項第3款所定集中式特殊教育班，指學生及幼兒全部時間於特殊教育班接受特殊教育及相關服務；為促進融合教育，經課程設計，其部分課程得在普通班接受適性課程，或部分學科(領域)得實施跨年級、跨班教學。」第10條第1項：「本法第31條所稱個別化教育計畫，指運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫；其內容包括下列事項：一、學生能力現況、家庭狀況及需求評估。二、學生所需特殊教育、相關服務及支持策略。三、學年與學期教育目標、達成學期教育目標之評量方式、日期及標準。四、具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援。五、學生之轉銜輔導及服務內容。」等，身心障礙學生有權接受整體性與持續性轉銜輔導及服務，學校亦應以團隊合作方式為身心障礙學生研訂個別化教育計畫、提供適性課程及融合教育。

(二)然以本案○○高中稱「甲生隨著不同的求學階段，協助甲生的特教老師皆不相同，校方在113年2月27日之事件後向臺北市東區特教資源中心申請轉介方案，始知某名巡迴輔導老師曾為甲生國小時協

助過的老師之一，校方並尋求該師協助」、「其實本校在事件發生前就為甲生申請資源，但申請案太多，還輪不到本校；還沒申請到助理員，學生就出了與教師衝突的事件。」等語，就該校實際經驗而言，特教服務資源尚非連續、充足。

(三)另本案座談會蒐羅之實務意見同樣指出「特教師資不足、工作超額負荷」、「特教轉銜資訊不完整，增加高中端之輔導工作負擔」以及「部分特教服務資源俟學生入學後由高中端重新申請，不利預防及應付特教生突發之情緒行為」等情，併證**特教服務之整體性、持續性及質量應有改進空間**；茲將本案座談會相關調查訪談發現臚列如下：

1、特教師資不足、工作超額負荷：

(1) 臺北市某校：「中央、地方之特教相關法規應落實高中階段資源班師生比為 1 比 15（甚至更低），並支援特教行政人員，在特教教師人力有限的情形下仍需兼任行政將嚴重稀釋掉服務特教生個案的人力；另特教評鑑與校務評鑑（現稱教育品質保證）有諸多重疊之處（內容與時間），工作頻繁重複、文書作業繁複、分工未明…等更是造成特教工作無以為繼的主要原因。國家和六都稱依 CRPD 推動融合，但各級單位、機關只要對象是特教生，不論事由一律統包給特教組、特教老師處理（如：因特教生使用無障礙環境需求高就要求學校特教組負責校園建物無障礙環境勘檢；要求不具備醫療專業的特教組人員進行侵入性醫療……），各機關也認為是特教老師的事、不是大家的事。這種全部統一發包給特教組、特教老師、特教助理員的想法，也瀰漫在身心障礙學生參與各種校內外比賽、

宣導、考試之中，使得融合教育淪為口號，難以推動；也是特教人力始終不足的原因。」

- (2) 桃園市某校：「高中特教班置特教教師 3 人，生師比 15:1，本校在此規定限制下，因為特教生 25 人(未滿 45 人)，所以只能聘 2 名特教教師，且師生比並沒有針對學生障礙程度加以區別，加上身心障礙業務(行政工作)都是資源班老師要做，因而很難同時兼顧行政工作與個案管理。」

2、特教轉銜方面：

- (1) 臺北市某校：「雖然規定高中開學前就要開完 IEP 會議，國中端也會將特教資料上系統，但系統中不會有輔導策略，家長也可能會先向高中隱瞞學生情況，所以高中要抽絲剝繭自行調查、要找國中談。……情緒行為學生通常有很多紅線、行為問題也很深層、難解，如果有長期的輔導人員，信任關係不同，輔導較有效果；家長及學生都比較願意跟個管教師晤談，也是基於長期的信任關係，因此轉銜跟陪伴要持續不中斷為妥。」
- (2) 臺北市某校：「以入學高中而言，校方接到學生後，要重新申請，甚或是爭取助理員等特教服務資源，有時還得等學生有狀況後，才比較容易申請到資源。本校有一名高一入學後短期內 3 次自殺未遂的學生，其於國中階段表現算是穩定，進入高中後則劇烈變化，則凸顯，學生狀況是隨著不同階段的環境改變的，即使透過轉銜將資源一併帶進下一階段，都不能保證能完全因應學生在下一階段的變化了，若缺乏有系統且完整的轉銜服務，學校則更難於突發狀況時接住學生。」

3、特教服務資源方面：

- (1) 桃園市某校指出：「本學年申請特教助理員的結果是只申請到 1 位，由於該生(情緒控制不佳且有攻擊行為)需每天全時陪同，所以 2、3 年級的特教生，等於沒有助理員協助。」
- (2) 新竹縣某校表示：「若學務創新人員能將學生帶離現場，學生通常待在教官室或輔導室休息，若將情緒激動的學生安置於校園某處時，必須至少有一名師長陪同，而學務創新人員和輔導教師均有常態性工作(譬如約談、聯繫、會議、課務)，因此教官室和輔導室皆面臨人力不足問題」、「本(113 上)學期一直到 10 月才聘到特教助理員，且特教助理員有資格限制，需具有 36 小時職前訓練，若核定的時數沒有達到每週 40 小時，學校即使獲得聘用助理員的補助，也很難聘到助理員。(本校今年助理員核定日期是 113 年 9 月初，核定時數為 40 小時)。」
- (3) 臺南市某校：「本校申請到 1 名助理員協助兩位特教生，但因其中一位特教生有攻擊性，助理員以服務他為主，另一位特教生則無法受到助理員服務。……另，助理員非具特教專業時，陪伴特教生時壓力很大，也會遇到不知該如何處理的問題。……特教生安置入校後，專業人力並沒有配套跟著入校；許多特教生需要心理師服務，但需要本校另行申請，且是學生入學後發生問題了，才能申請。」
- (4) 臺北市某校：「情障生爆發有時難掌握，需要全時助理員，且助理員的聘用非常困難，也有很矛盾的狀況。以有自殺傾向的個案來說，學生時有想要跳樓、把自己關在廁所不出來的行為，

因為是女學生，當其把自己關在廁所時以女性助理員處理比較適當，可是女性助理員又可能抓不住情緒爆發失控時的學生。」

- (四) 綜上，身心障礙學生有接受轉銜輔導及服務的需求，惟特教人力吃緊、特教轉銜資訊不完整，增加高中端之輔導工作負擔，且部分特教服務資源俟學生入學後由高中端重新申請，不利預防及因應特教生突發情緒行為，甚而情緒行為障礙學生所需支援服務和其他障礙類別學生有資源配置的問題，均凸顯特教服務之整體性、持續性及質量，應有改進空間。

五、融合教育於親、師、生之間，均存有普特隔閡及磨合問題，且目前衍生學生受教權受損疑慮、網路霸凌與校園暴力問題，應由教育部正視處理。另，學校對於特殊教育學生嚴重情緒行為事件，經常施以「交由家長帶回管教」措施，或遇有學生自傷、自殺等學校無法獨力處理情事時，請求警消或醫療單位支援壓制或施以「強制帶離現場」等；然而類此事件之學生具未成年、身心障礙者等多元身分，前開措施應顧及相關權益保護及比例原則，以維護兒少最佳利益。

- (一) 依據兒童權利公約(下稱 CRC)，國家應確保兒童¹⁴不因其身心障礙受到歧視(CRC 第 2 條參照)；兒童有權獲特別照顧及保護，政府為關係兒童事務之作為，均應以兒童最佳利益為優先考量(CRC 第 3 條參照)。其次，我國教育基本法第 2 條條文揭示，家長亦負有維護學生受教權益之教育責任；我國特殊教育法第 30 條明文規定：「高級中等以下學校及幼兒園，應加強普通班教師、輔導教師與特殊教育教師之合

¹⁴ CRC 明文：「兒童係指未滿 18 歲之人。」

作，對於就讀普通班之身心障礙學生及幼兒，應予適當教學及輔導。」合先澄明。

(二)經本案調查，融合教育於親、師、生之間，均存有普特隔閡及磨合問題，且目前衍生學生受教權受損疑慮、網路霸凌與校園暴力問題，應由教育部正視處理；舉例說明：

- 1、桃園市某校教師表示，該校情緒行為事件學生的障礙程度經鑑定為輕度，不符合就讀特教學校資格，但普通班教師不理解，認為應該隔離該生，或者應該讓該生去特教學校；雖案生入學高中經教導社會技巧，逐漸入班，漸趨穩定，情緒行為發生的頻率，跟國中小比起來已有下降趨勢，但不久前(113年10月24日)體育課又發生一次衝突，校內普通教師跟學生的恐慌、抗議又重起，需要時間與方法化解。臺南市某校之情形則是，該校學生考慮同班之多障生的特殊情況，主動在分組作業時承攬大部分工作，僅留適合的部分給多障生，多障生反而表示「我不想做這部分」，因此造成其他學生感覺不舒服；又多障生家長表示「孩子國中以前都不用打掃，但高中為何要？」家長對於團體分工提出挑戰後，引起其他人不滿，故教師需要介入，持續向學生與家長溝通、不斷說明融合教育的精神。前述，顯見融合教育在親、師、生之間均存在隔閡，仍待磨合、溝通。
- 2、其次，身心障礙學生就讀高中職，依據特殊教育法第22條規定，得依IEP彈性處理其課程及成績評量事宜，惟本案調查訪談之第一線教師們指出：「(桃園市某校：)高中端接受學生入學後，雖然發現學生適應有問題，想透過調整學習內容來協助學生，但也受限課綱規定。」、「(新竹縣某校：)

為處理學生情緒行為事件，會將學生帶離現場，學生通常待在教官室或輔導室休息，或安置於校園某處；此時校方也會擔憂：學生被帶離是否有侵害受教權之疑義？」等，且前已述及，學校為輔導此類學生或處理其情緒行為，時有將學生抽離普通班學習或安置校園他處冷靜之做法；則現場教師認為，此情恐與高中課程綱要所訂之學習時間/學分及學習目標扞格，特殊教育之實施容須進一步釐明其彈性範圍。

- 3、○○高中甲生事件中，因同班同學不諳法規，於事件中拍攝影像存證後立即散布，致事件影像上網流傳；本案調查訪談其他高中職教師亦提及，由於其他學生之反彈，高中融合教育亦衍生學生間於網路上攻訐特教生、其他學生遭情緒行為障礙學生失控波及後亦產生「想要打回去的報復念頭」，其涉及之網路霸凌、校園暴力問題，亦屬融合教育之真實現狀。

(三)高中第一線教師表示，家長與學校是否能合作順利，影響融合教育成效：

- 1、查○○高中甲生 113 年 2 月 27 日事件當天，校方聯繫甲生家長 3 次，惟家長表明實在難以赴學校接甲生返家；另本案訪談其他學校實務人員，亦有表達：「某特教生家長的態度傾向放任，只希望學生可以在校留到放學就好；該家長很維護孩子，如果該生在校有情緒行為發作，家長認為必定是被同學挑釁。雖然本校嘗試與家長溝通，但家長卻反過來要學校配合，且以過去與國中國小交手的經驗反過來告訴本校『家長很瞭解投訴的管道』。演變到後來，校方妥協，還在與家長磨合，很多時候為了避免麻煩就盡量順從家長」、「某特教生

之家長配合度差；喜歡分析教師所有話語、檢視他人是否有敵對性，好幾次學生在家長面前做勢要打教師，但家長態度不以為意」，以及家長堅持自己的教育方式、或拒絕向校方透露學生用藥情形等。渠等學校均認為，家長與學校是否能合作順利，影響融合教育成效。

- 2、學校依據教育部函頒「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，對於自閉症、情緒行為障礙或其他特殊教育學生有激烈情緒行為者，重則施以「交由其法定代理人或實際照顧者帶回管教」一特殊管教措施，且依規定校方應與學生保持聯繫並繼續提供適當輔導，然高中教師們亦坦言：「學校做出請家長帶回管教的處置，通常高中家長也只是將學生留在家裡(打電動)；對特教生及其家長，這項管教措施無關痛癢，更可惜的是無法從中學習。」、「不少情障、自閉症學生一路讀到高中，已經學到從小到大在學校出什麼事，受教權皆受保障，校規也處理不了他，因此有恃無恐。所以當這類學生發生情緒行為事件後，在學校管教以及『家長帶回管教』這些管教措施中間，政府是否可能設計一個中繼單位，譬如說特教生嚴重違反校規後，若能去中繼單位接受一定時間的社會技巧課程，或是上替代性課程，既可以讓學生較清楚理解行為後後果(轉移情境學習)，也能讓學校有時間關心及協助被影響的一般生」等語。
- 3、此外，目前雖然對於學校訂有「學生家庭為脆弱家庭，或難以期待發揮輔導管教功能之家庭時，應聯繫社政單位協助處理或尋求其他校內外兒少保護資源」之規定，然觀諸○○高中甲生事件，

事件後雖然校方審酌該生家庭特殊情形後，為其申請社政脆弱家庭服務，但社工家訪及電訪等，甲生母親皆予拒絕，故社政脆弱家庭社工經評估後決定不開案；併有臺北市教育局人員到院說明「注重家長參與權及學生表意權益，所以召開 IEP 會議，或者像是申請助理員，原則上都尊重家長學生意願。如有家長不同意見會婉言溝通」等語，以及臺南市某高中直言：「部分家長對於特教生缺乏適當的管教方式，在執行親權較為薄弱，導致學校作為無法有良好成效，建議加強特教生家長在執行親權上的作為，才不會讓特殊教育淪為服務業」，顯示，融合教育中，親師合作至關重要，且家庭功能之強弱亦影響融合教育成效。

(四)學校時有無法獨力處理特殊教育學生嚴重情緒行為事件的困境，時有向警察、消防單位尋求支援情事，或因學生失控行為，呼叫救護車將學生送往醫院處理；惟類此作為，均較一般校內管教措施更具強制力，且警察人員入校本屬敏感，何況以本案關注之「高中融合教育」議題而言，事件學生尚具未成年、身心障礙者等多元身分，前述處理作為亦應顧及相關權益保護且符合比例原則：

- 1、此據桃園市某校分享，該校某次為處理情緒行為障礙學生事件，當下由學務創新人員及輔導室老師給予輔導及安撫，仍控制不住學生，且聯絡不上家長(家長沒接電話)，故校方決定協請救護車及警方到校協助送醫治療，然而事後家長轉而怒斥校方作法，並在醫院接回學生後，在未告知學校狀況下，直接把學生送回校，導致攻擊事件再次發生。另，查據○○高中甲生 IEP 載以「情緒失控時避免老師去壓制，可以請警察協助」，臺

北市教育局對此表示「前揭 IEP 修正會議雖作成『為避免老師壓制而請警察協助』之決議，然甲生自 111 年 8 月 1 日高一入學起迄今均未曾實際執行」等語。均凸顯學校時有無法獨力處理特殊教育學生嚴重情緒行為事件的困境。

2、本案詢據警政署以及衛福部，未來應由教育部會同有關機關強化資源整合，以提升融合教育成效並維護兒童最佳利益：

(1) 警政署方面，該署強調已訂「警察人員進入校園執法相關機制」，對於校園之師生糾紛，警察僅係職務輔助角色，該署代表到院並稱：「(問：教育部是否已與相關機關預作研商討論以資因應？教師有時感覺『抓不住』、害怕，警方也能提供保護機制或資源嗎？警方受到的訓練，包括鎮暴、壓制，但對象不是未成年、特教生，為避免爭議，教育部門與警政部門有無先討論？)113 年底聯繫會議與教育部有注意到這問題，相關處理機制正在發展」等語。

(2) 衛福部方面：

〈1〉該部表示「現行身心障礙者權益保障法(下稱身權法)第 2 條第 3 項第 3 款已規定身心障礙者教育權益維護、教育資源與設施均衡配置、專業服務人才之培育等相關權益之規劃、推動及監督等事項，由教育主管機關辦理，爰學校為處理身心障礙學生情緒行為事件的相關適用之法規及注意事項屬教育部權責。身心障礙學生若因爆發情緒行為，致有自傷、自殺等需緊急救護情事，學校可逕洽消防機關依緊急醫療救護法或緊急救護辦法緊急送醫……教育部應依身心障礙者權

利公約（CRPD）及兒童權利公約（CRC）精神研議事宜之處理方式，而本部未接獲教育部針對此案之情事；如有相關需求，本部將共同研商……。為提升對具嚴重情緒行為障礙及困難照顧個案之精神醫療服務品質，本部已推動『嚴重情緒行為身心障礙者精神醫療就醫障礙改善計畫』，補助醫療機構與身心障礙福利機構、兒少安置機構、教育單位等合作」等語。

〈2〉經本案 114 年 1 月 15 日詢問，該部人員在場表示：「今天會議聽了教育部說明，未來會把情支團隊納入服務合作對象，這些醫院有兒少特別門診，未來學校若有需求，可透過情支團隊一起來合作、協助兒童、青少年。……精神醫療外展服務會再與教育部討論。」、「今年已完整布建各地都有情緒行為輔導團隊，嚴重情緒行為個案 113 年約有 388 位；兒少開案目前約有 36 人，各縣市學校資源處理下還不夠的，衛福部再介入。」等語。

（五）綜上，融合教育於親、師、生之間，均存有普特隔閡及磨合問題，且目前衍生學生受教權受損疑慮、網路霸凌與校園暴力問題，應由教育部正視處理。另，學校對於特殊教育學生嚴重情緒行為事件，經常施以「交由家長帶回管教」措施，或遇有學生自傷、自殺等學校無法獨力處理情事時，請求警消或醫療單位支援壓制或施以「強制帶離現場」等；然而類此事件之學生具未成年、身心障礙者等多元身分，前開措施應顧及相關權益保護及比例原則，以維護兒少最佳利益。

參、處理辦法：

- 一、調查意見一，函請臺北市政府教育局督同所屬研處見復。
- 二、調查意見二至四，函請教育部確實檢討改進見復。
- 三、調查意見五，函請教育部會同有關機關確實檢討改進見復。
- 四、調查意見，移國家人權委員會參處。

調查委員： 王幼玲

田秋堃