

學校執行兒少保護安置個案與機構間資源整合和輔導現況 之探討－以智能障礙者之家內性侵案為例

吳采滢

王秀美

高雄市仁美國小

美和科技大學社工系*

摘要

學校相關人員面臨因家內性侵被緊急安置兒童入學後的行為偏差時，要如何因應？本文採用質性研究方法，深度訪談學校班級導師、輔導人員、寄養家庭母親、和社工員共五人，來探究學校執行兒少保護安置個案與機構間資源整合和輔導現況。研究發現有四：(1) 兒少保護緊急安置個案入學－由社工員主導開啟社會機構與教育機構合作歷程；(2) 案童被安置後就學初期的身心狀況－創傷和適應不良；(3) 學校面對個案問題的處理－由學校主導來做資源整合與應用；(4) 個案的蛻變－成效的彰顯；和(5) 學校執行保護安置個案經驗的發現－顯現當前學校面臨兒少保護安置個案的困境。本研究最後根據研究結果探究其意涵，並對安置寄養學童實務工作提出相關建議。

關鍵字：安置、寄養家庭、資源整合、輔導

*通訊作者

地址：屏東縣內埔鄉屏光路 23 號，E-mail：x00002061@meiho.edu.tw

壹、緒論

根據洪敏隆(2016年01月28日)的報導，12歲以下兒童性侵案，屬於家內性侵案占3至4成。衛生福利部保護福利司(2017)資料顯示105年家內性侵案中，遭受手足性侵害者，約占家內性侵43%。在孩童，尤其是心智障礙者，無力逃離施虐者魔爪，加上被施虐者威脅要處罰、守密，這種遭受手足性侵害者，通常是次數多、歷史久，因此其心靈創傷的嚴重性往往持續衝擊其成年生活(Affeld-Niemeyer, 1995)。

研究指稱當手足性侵事情被揭露，家庭成員往往當它是性好奇，性實驗，卻忽略這種行為是年齡不適當，非短暫，且動機也非發展合宜現象。但父母或教師往往責備這些遭受手足性侵害者，而非提供支持(McVeigh, 2003; Thompson, 2009)。

Tidefors et al. (2010) 閱覽文獻顯示發生手足性侵的家庭偏向失能。Morrill (2014)更進一步指出手足性侵的危險因子是家中偏差教養行為和失能家庭結構，如權力失衡、性別角色刻板、對待手足不平等、或缺乏父母監督等。

在社工員評估遭受手足性侵害兒童(保護安置個案)的照顧者不適任和居家不安全時，為讓該兒童有較健全成長環境，會朝向安置寄養家庭，並轉學至寄養家庭附近新學校，於是該童就面臨與原生家庭和同儕分離，以及在寄養家庭和新校的重新適應困境(黃錦敦與卓紋君，2006)。

一個遭受手足性侵而帶著創傷的學童來就學，對學校是一大考驗，有時須結合外在資源才能有效協助該童，但研究者在閱覽文獻時，發現學校對保護安置個案與機構間資源整合和輔導現況的相關研究非常有限，因此本研究擬針對此議題進行探討。為清楚呈現與本文相關研究，將探討相關文獻。

貳、文獻探討

一、手足性侵保護安置個案

(一) 手足性侵的定義

兒少性侵害為小於 18 歲兒少，被利用來滿足較其年長者的性需求，如愛撫、性交、強迫觸摸性器官，或目睹性交等(李健璋，2011；Morrill, 2014)。由於被性侵兒少往往是其身邊熟人，甚至是家庭成員，而構成家內性侵。家內性侵案中，以直系親屬比例最高，其次是手足性侵(衛福部，2017)。所謂手足性侵是指兄弟姊妹之間發生強制性侵行為，根據 Tidefors et al. (2010)，手足性侵以年長的哥哥性侵年幼的妹妹居多。這種性侵害通常是無聲無息的發生，持續反覆的進行，而此議題確是長久以來被忽略(李健璋，2011)。

(二) 手足性侵對受虐者心理的影響

面對被家裡的手足性侵，是受虐兒童最無法置信的，而父母由於牽涉到年齡差距、性別期待、法律事件，會脅迫孩子否認受虐事實(李健璋，2011；Affeld-Niemeyer, 1995)。當孩童內在經驗被否認，他們變得沉默，甚至讓直覺反應麻痺，造成身心受創，不但對發展信任是一大危機，也影響其成年後的人格發展(修慧蘭等譯，2013；Affeld-Niemeyer, 1995)。

Thompson (2009)指稱，遭遇性侵害對孩童的身心傷害，雖會隨著嚴重程度、歷史長度和家人反應而有所不同，但往往顯示創傷症候群、憂鬱、焦慮、低自尊、解離、飲食障礙、自殘、自殺念頭、或反社會行為等症狀(黃錦敦與卓紋君，2006；Morrill, 2014)，且不同年齡層會有不同的行為表現，如幼童會有惡夢、睡眠障礙、怕黑、懼怕特定的人等行為徵象；較年長孩童則要求其他小孩做性動作、不尋常的性知識、談論新的年長朋友、一些性誘惑行為、對性迷惑等早熟性化行為，有時則顯現退縮、攻擊、人際問題、自我扭曲、不能安眠、學校成績突然退步等症狀(李健璋，2011；Morrill, 2014)。至於有身心障礙兒童，陳慧女與劉文英(2006)則發現其創傷後壓力疾患症狀不甚明顯，因性被激起，對性有愉悅感，有時會主動找人表達性需求，或持續找原來施虐者進行性行為，成為被性侵害的高危險群。

當手足性侵事件被揭露後，根據 Thompson (2009)，受虐者是內外交迫的。

就內而言，自責害手足被訴，面臨一個須離家，造成家庭破壞問題，而有罪惡感；就外而言，本應提供保護因子的父母，或不相信被害所說，要她否認，或責備被害者色誘手足，因而讓她陷入更大痛苦。且當受虐者發現父母是護著施虐者，而其須承擔所有責任時，她們一面自恨，一面恨父母，而變得憤怒和敵意，讓其情緒更加混亂、汙名化和羞愧，對心理的傷害也更劇烈、持久(Morrill, 2014 ; Tidefors et al., 2010)。政府為保護此遭遇兒少，特定訂《兒童及少年福利與權益保障法》(內政部，2011)，第 56 條說明當兒少遭受身心虐待，基於其最佳利益，經多元評估後，必要時須給與安置之處置。

二、安置寄養

(一) 寄養安置的原因

Tharinger et al. (1990)指稱，處理性侵害相關人員須具備：(1)能提供信任安全環境；(2)性教育知識；(3)人際互動技巧；(4)對受虐者症狀能敏銳察覺等保護因子，才能幫助受虐者療傷。但研究顯示發生手足性侵的家庭其共同特質，即(1)無法親近雙親，如父親死亡、或拋妻棄幼子，母親則吸毒酗酒、或精神疾患；或(2)在家庭動力方面，如父母親拒絕孩子、家暴婚姻衝突等特質。因為施虐者得不到父母之愛，轉向手足尋求安慰，變成性化，由此可見手足性侵的家庭環境是混亂，不安全的。加上事發後父母又護著施虐者，讓提供受虐者療傷的保護因子闕如(Salazar et al., 2005; Tideforset al., 2010)。所以社工員在經歷多元評估，發現受虐者之家庭明顯失能，會朝向安置寄養方向(黃錦敦與卓紋君，2006)。

(二) 寄養安置的適應相關研究

一個帶著創傷，離開熟悉的家，來到陌生環境，寄住陌生家庭的孩子，在適應上是一大困境。Smith and Howard (1994)指稱孩子離開家庭，經歷一系列的安置過程，明顯的經歷了多重的壓力。研究顯示大多數性侵害兒童常歷經轉換多次安置機構，在安置機構常遭遇到調適困難，並易有行為和依附問題(Minshew and Hooper, 1990; Smith and Howard, 1994)。

中華兒童福利基金會(1997)認為寄養心理歷程有四，即(1)震驚，被寄養感到震驚，由於環境陌生，行為上顯示孤立、退縮；(2)反抗，不想被安置，因此行為上採取抗拒、攻擊；(3)失望，發現抗拒無效，抗拒、攻擊行為減少，但仍不願與新環境建立關係；和(4)分離，逐漸接受與原生家庭分離的事實等四階段。研究顯示安置寄養兒童歷經與原生家庭分離，導致易有被遺棄、失落、拒絕，因不信任成人而有抗拒依附關係問題，以及其他反映內在的生氣、無力感、低自尊的行為問題(陶蕃瀛，2003；Smith and Howard, 1994)。Leifer (1993)探討 5 至 16 歲黑人性受虐者被安置和回家後的心理運作情形，發現一年後這些受虐者情緒障礙和憂鬱症狀雖降低，但卻顯現混亂的關係概念和調適困難。

黃錦敦與卓紋君(2006)探討受虐少年接受寄養安置適應情況，發現被寄養安置者面臨與原生家人和同儕分離、環境轉換、寄養家庭和新學校的適應、過去負面經驗重現和缺乏歸屬感等困境；反之若對寄養家庭有所了解、安置符合主觀需求、感受到正向經驗、同儕支持、明確的教導、親友的協助、物質資源的提供等則是提升適應因素。Riggs et al. (2009)發現若寄養家庭能提供歸屬感，則能幫助幫助受虐兒療傷。

小結：從上述文獻中可知手足性侵害兒童面臨：(1)性侵傷害；(2)家人不信任，無法提供療傷的保護因子；和(3)寄養安置適應等困境。

三、整合資源

所謂資源整合是結合各方資源，分工合作，人盡其才，物盡其用，以達到互賴互補功能(林奕彰與賴翠媛，2011)。換句話來講，資源整合就是有錢出錢，有力出力，共同來完成一件事情。學校面對安置寄養學童之所以須與其他機構整合，是因為在輔導該童時，遇到困境。

(一) 學校執行安置寄養學童的困境

當一個被性侵安置寄養學童進入學校，可能因創傷引發的偏差行為，干擾老師課程，而影響教學品質和班級同學學校表現。Simmel (2001)探索 293 位因受虐

的寄養少年，發現 40%有行為偏差問題，20%至 28%出現情緒障礙和過動。Smith and Howard (1991)發現在寄養或領養家庭裡，性侵害兒童與其他受虐者的主要區別在性行為問題上較大，較易有性氾濫問題。那些學童或因心理的創傷或因行為偏差，首先，在學校不但自己無法認真學習，也干擾其他同學學習，造成同學困擾。尤其在小學，一個老師帶領一個班級，既要教學，又要幫助那些學童，實在心力交瘁。其次；若遇到身心障礙性侵害學童，則困境更多。陳慧女與劉文英(2006)指稱學校面對心智障礙性侵害案件時，所碰到的困境有六：(1)判斷，因困難溝通而無法判斷被性侵之真偽；(2)處理，對紀錄用詞困擾，且為保護案主將其帶離，但並未處理施虐者等；(3)保護和防範，案主對性很主動，老師隨時擔心孩子安危；(4)輔導，案主對性教育聽了就忘，不知如何引導身體界線；(5)溝通，家長排斥學校介入，或家長放棄案主不願配合等；和(6)自我壓力，難過事情發生在廁所，每到週末就擔心案主安全等困境。為了解決這些困境，學校就啟動資源整合行動。

(二) 學校資源整合的相關研究

陳世聰(2005)指稱國小教育資源整合的目的是將有限的資源，做最好的應用，以增加組織效能。李瑞娥(2005)認為學校組織效能是指學校在課程教學發展、教師專業品質、行政績效表現和社區認同參與等指標有良好的績效，而這些指標呈現出來的就是孩子在校表現。林奕彰與賴翠媛(2011)指稱規畫資優學生學習藍圖時，縱使目標明確，也因資源不足而受限，因此在人力、物力和財力方面資源整合是有必要性的，如將教師、家長、環境與社會等資源整合成為支援系統，可創造雙贏。當學校面對一位因手足性侵被安置寄養的學童，為了提昇教師教學品質，增加學校組織效能，以提高學童在校表現，是須要進行資源整合來解決該學童因創傷引發的學校困境，但陳慧女與劉文英(2006)卻發現協助被性侵心智障礙學童，在學校方面，輔導資源本身是欠缺的，遑論整合其他專業資源。

在社會局或家暴中心的處遇與資源應用模式的相關研究方面，Colombini et al. (2012)探討馬來西亞 One-Stop Crisis Center (OSCC)的績效。馬來西亞的 OSCC

是以整合性健康部門模式，對受暴婦女或孩童提供全面性照顧，這個模式結合醫療照顧、諮商、警察幫助、和社會支持。在內部轉診系統方面，包括從 OSCC 轉診至特殊服務機構；至於機構間網絡則包括警察、社工等幫助外在轉診至社會福利機構或非政府組織等。他們研究發現 OSCC 模式在各醫院，因受到組織系統和約束的關係而影響執行層面。健康提供者通常嘗試提供受暴婦女照顧，但由於缺乏訓練、時間不夠、預算分配有限、和轉診時缺乏外在支持服務，而不被同事支持。綜使條件如此，工作人員仍盡力提供 OSCC 模式的服務，但對於國小進行資源整合來幫助安置學童的研究卻是闕如，因此現就以學校教師、學校輔導、和學校社會工作的角度來陳述學校在輔導過程中所應用的相關資源。

學校教師方面，Mahony et al. (2015)探究 21 位澳洲教師，對所教的兒童面臨父母分居或離異時，其在教學實務上的行動，發現這些教師會給與情緒、行為和課業上的支持，並且整合孩子的父母、學校人事、和社區人員等資源，形成夥伴關係來幫助這些兒童。學校輔導方面，Brown et al. (2008)指稱學校輔導人員要能辨識被性侵兒童的症狀、行為和創傷，並與臨床醫師合作，透過合宜角色的支持和介入，治療這些兒童。McMahon et al. (2014)則創立專業學校諮商輔導的生態模式，他們認為面對倡導學校正義和教育平等的 21 世紀，為提升學生的學業成就，學校諮商輔導人員首先須整合資源，包括和學校工作人員、家庭和社區合作；其次改變系統，如倡導社區社會正義和政策行動。至於學校社工方面，胡中宜 (2007)探究學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析，發現為了建構以學校為中心的輔導網絡，學校社會工作人員的服務策略之一為整合服務，他們會依據學區特色與學生需求，結合校內、外資源，包括專業團隊、學校、家庭、社區等資源網絡，以確切落實提供學生學習需求。

綜合上述文獻整理發現，因手足性侵被安置寄養學童由於創傷、適應問題，引發在學的偏差行為，影響教師教學，干擾同學學習。學校為了解決此種困境，因而須結合其他資源來輔導該學童，因此本研究擬探討安置寄養學童如何進入學校？為本研究目的之一。學童當時的身心狀態為何？為本研究目的之二。學校如何與機構間資源整合來輔導該學童？為本研究目的之三。學童經協助後的情況為

何？為本研究目的之四。學校執行保護安置個案經驗的困境為何？為本研究目的之五。

叁、研究方法

一、研究對象

小莉（化名）從小父母離異，與祖父、父親和哥哥同住，四年級起，就被大三歲的哥哥性猥褻，六年級時被發現，因構成家內性侵而被安置在寄養家庭。由於小莉在校不接受規範、亂跑、與男性成人約會，於是服務她成了跨社會和教育機構間合作的工作。於是學校如何協助小莉，變得接受規範和不亂跑，成為學校的挑戰，因此擬探討學校執行兒少保護安置個案與機構間資源整合和輔導現況。本研究的訪談對象包括國小導師（A 導）、國小輔導組長（B 輔）、輔導主任（C 輔），其次是社工人員（SW）和寄養家庭照顧者（G 顧）共五人。

二、資料蒐集方法

本研究屬於質性研究，蒐集資料分為兩部分，第一部份為研究者以半結構方式深度訪談相關服務提供者，作為資料分析的腳本。訪談主軸以這些服務者自身從業經驗和場域之立場，敘述工作過程脈絡。第二部分為輔導工作記錄、省思札記。個案被安置輔導，在國小階段期間從2011年11月起至2012年6月小學畢業止，訪談參與者期間則為2014年3月至2014年4月。由於研究場域是第一位訪談者之任教學校，為避免雙重關係，經過研究者互相商量後，由其擔任訪談社工員和寄養媽媽的角色。第二位訪談者則在第一位訪談者的引介之下，擔任訪談國小教師(A 導)、國小輔導組長(B 輔)和輔導主任(C 輔)，以避免三位受到與第一位訪談者是同事關係的月暈效應影響。兩位訪談者共同遵守三項規則：(1)在訪談錄音前，與他們溝通，請他們依據實際協助小莉的狀況回答，他們的建議會讓未來學校在執行兒少保護安置個案與機構間資源整合和輔導更有方向。(2)讓他們了解錄音的作用及必要性，並讓他們知道文章只是引用他們的談話內容來做資料分析，他們的名字是機密性的，不會被公開。和(3)徵詢他們同意及簽訂同意書後，才進行

訪談與錄音。

由於研究參與者工作職責不同，訪談大綱設計也就不盡相同。請參閱表 1 研究參與者訪談大綱設計。

表 1 研究參與者訪談大綱設計

個案當時 學程階段	訪談對象(代號)/ 時間(分)	訪談大綱
小莉國小 六年級	國小導師(A導-教 育機構)/90	1. 個案如何成為校方學生？個案班級的導師如何產生？處理 過程如何？
	國小輔導組長(B輔 -教育機構)/120	2. 個案身心特質為何？個案適應期的輔導經驗為何？改變的 契機為何？
	國小輔導主任(C輔 -教育機構)/120	3. 使用的輔導資源與策略為何？ 4. 以教育工作者角度對此類事件有何保護防範看法或建議？
	社工員(SW -社會 機構)/90	1. 個案如何產生？ 2. 與學校互動經驗為何？有何建議？ 2. 以社會工作者角度對此類事件有何保護防範看法或建議？
	寄養家庭照顧者 (G顧-社會機構)/70	1. 個案如何產生？ 2. 在寄養家庭裡，介入輔導歷程為何？ 3. 個案身心特質為何？ 4. 個案適應新環境與復原歷程為何？

三、資料分析

將訪問結果騰為逐字稿，編碼過程是先反覆閱讀所有的逐字稿，使對資料有清楚而完整的了解。接著將訪談內容的每一句能回應研究問題的做記號、編碼，再根據編碼思考核心概念並命名。在這過程中，兩位研究者持續歸納的次主題和主題分類進行檢視與討論，以確認資料分析的可信度。在效度方面，將研究分析摘要寄給五位被訪談者，若與其意思不符者，研究者將根據其意見進行修正，最後再把修正結果寄給被訪談者，請她們評估是否吻合其個人的經驗和觀點，直到符合被訪談者之意思達 95% 為止。在研究嚴謹度方面，兩位研究者的作法是在撰寫時，會針對疑慮部份進行討論、回饋、反思與修正，直至研究報告書寫完成。

在研究結果呈現上，訪談者與參與者對話之後的括弧號碼，如「B 輔-06」，其中「B 輔」代表國小輔導組長，而「06」則是編碼流水號。

四、訪談者

訪談者有兩位，第一位主修兒福系，曾在國小擔任輔導主任工作超過十年。所屬學區有高比例的弱勢家庭與偏差行為學生，因此，常要處理學生的各種事件，包括通報高風險及兒少保護案等，因此引發想要探究學校如何執行兒少保護安置個案與機構間資源整合現況和輔導困境的構想。第二位是心理諮商博士，長期投入質性研究，在訪談技巧的引導、開放、鼓勵與支持上有相當的經驗，一開始受訪者也會擔心不確定是否能說出什麼有價值的內容，但訪談者鼓勵他們，請他們依自身從業經驗和場域之立場，來敘述工作過程脈絡。

五、倫理議題

在倫理考量上，為了保護受訪者，故有研究倫理的訂定。首先在自主權方面，研究者在正式訪談前，已先告知受訪者，經他們同意，並簽訂同意書後才錄音和研究。且研究者也在訪談前告知受訪者，任何時候他們都可以決定退出或拒絕受訪，若有覺得不舒服的問題可以不答，所以受訪者是有自主權選擇拒答、拒訪來保護自己的。其次在避免傷人上，研究者已告知受訪者，訪談內容是研究資料，研究結果撰寫上是用化名，不會洩漏他們的隱私，且分析結果也與受訪者溝通，讓他們知道分析結果，來避免傷害他們，這是此次研究倫理的執行方式。

肆、結果與討論

本研究目的擬探討學校執行兒少保護安置個案與機構間資源整合和輔導現況為何？首先，依據研究問題分析來呈現結果。其次，將結果加以討論。

一、結果

(一)兒少保護緊急安置個案入學—由社工員主導開啟社會機構與教育機構合作歷程

社會局「家庭暴力與性侵害防治中心」社工員(SW)先打了一通電話給學校，表明有一保護個案要入學，因為行政程序來不及發文，先電話通知再補發公文。隔天，寄養家庭媽媽(G 顧)即帶著小莉來到學校報到，也開啟了屬於社會機構的社工員和寄養家庭照顧者，和屬於教育機構的國小導師(A 導)和輔導組長(B 輔)網絡服務之路。

1. 社工接案後的行政處理

(1) 須評估緊急安置個案

一般由社會局安置到機構或寄養家庭的孩子，都屬於兒童少年保護緊急安置個案，經由通報後由社會局接案、調查評估，確認兒少有遭身心傷害之虞而緊急安置。小莉這一案是 SW 第二次接案，屬於家內手足猥褻，評估家庭照顧功能不佳而緊急安置。

「我第一次接她案是她跟男朋友的性侵案件，她第二次受案是被通報家內猥褻案件。因為評估她家的家庭功能不良，加上她和侵害者同住，她也同意我們去做安置，所以我們評估應該要緊急安置，就安置到寄養家庭。」(SW-01)

「為什麼不是讓做錯事的人離開家庭？當然有些案況是可以這樣做，那就是家庭的其他重要他人能力夠，願意相信孩子保護孩子。但爸爸的態度就是不相信小孩，他怎麼會讓這個施虐者離開這個家庭呢？那時我們認為孩子帶離這個家庭是比較安全的。所以，其實還是取決於重要家人的態度和對孩子的支持，決定安置與否。」(SW-024)

(2) 媒合寄養家庭

SW 說社會局要將個案安置到寄養家庭時，會考量到寄養家庭能否接受個案，及安置地點是否遠離原生家庭，以盡到保護個案之責，至於學校的選擇則以寄養家庭的學區為主，這個行政程序，讓 SW 與 G 顧聯結。

「我們在安置到寄養家庭時，會提供給寄養社工那邊個案的基本資料，包括

她的身心特質，還有她的在哪邊，以遠離原生家庭為原則，然後去做選擇，所以我們還是以寄養家庭的選擇為首要考量，比較不會考量她適合什麼學校才去找那個家庭(SW-011)

「由於有些寄養家庭會接受國小孩子，有些是接受幼兒，所以社工就會去配對和媒合，由於小莉的寄養家庭以接收大一點的女孩為主，小莉就因這樣進入了 G 顧家，也進入了學區內的國小就讀。」(SW-012)

(3) 與學校溝通

由於是緊急安置個案，有時學校會擔心是否棘手，也想了解對個案提供怎樣資源，所以入學後，社工與學校的聯繫和溝通就很重要，這也開啟學校與社工合作服務該個案的門，即 SW 與 B 輔聯結。

「我覺得充分溝通是很重要。我們都會跟輔導室的窗口作連繫，充分溝通。因為有一些學校一聽到社會局的保護性個案，就想說是不是很棘手。我覺得不是每案都如此，那我覺得充分讓學校知道個案的狀況很重要。」(SW-15)。

「對於個案資源的提供也須與學校溝通，如已排心理諮商嗎？家長有做親職教育嗎？目前我們社工在做的東西是什麼？學校能做怎樣的幫忙？我覺得可以充分的溝通。當個案出狀況時，我們有網絡一起來協助，會降低學校的焦慮感。」(SW-016)。

2. 學校接案後的行政處理

(1) 個案入班前行政的評估

在學校得知小莉這樣的個案要進來時，輔導與教務即先做初步溝通，從註冊組的班級人數推估個案可能進入的班級，和該班導師的承受度程度如何？小莉轉學當天，教務處即召開編班會議討論，小莉就這樣進了國小六年級 A 導班級。

「我就想看有沒有幫助她的機會就接了，大概是這樣想。也沒有想很多。」(A 導-003)。

「就想幫助她，其實也想要自己學習，以前也沒有輔導過這種孩子，也是想說一個教學經驗。」(A 導-004)

(2) 個案入班前的叮嚀

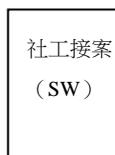
由於是緊急安置個案，基於保護原則，B 輔對帶小莉入學的 G 顧和小莉，特別給與入班前的叮嚀，要 G 顧和個案緊守機密。這也串起 A 導、B 輔、G 顧之聯結，整個服務網絡就此形成。

「在確認小莉的班級後，我讓 G 顧及 A 導互留了通訊資料，然後多留了小莉一下。先歡迎她入校，再叮嚀她接下來可能會遭遇的狀況：如對自己的家庭與自身遭遇要保密，同學問起來就說搬家轉學或家裡有事轉學；心裡有事隨時歡迎到輔導室來；最重要的，是說明社會局帶妳過來是要幫妳家處理事情，是保護妳，是暫時性的在這裡，來此讀書可多交新朋友，事情處理好了自然是可回去的。」(B 輔-020)

「基於數次的性侵害保護個案入班的經驗，事前的叮嚀除了建立初步的良好關係外，最重要的是個案自己要保密，避免謠言肆傳橫生風波。」(B 輔-22)

3. 第一階段服務網絡圖

第一階段就兒少保護緊急安置個案入學－開啟社會機構與教育機構合作歷程來說，為服務該個案，依行政程序，是以社工為主導，串聯後所形成的圖 1 服務網絡圖。



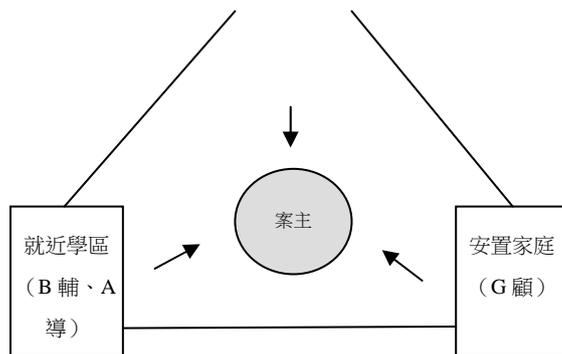


圖 1 服務網絡圖

小結：兒少保護緊急安置個案入學，串聯起社工、寄養家庭、就近學區學校的輔導組長和班導等跨社會和教育機構合作共同服務個案之網絡。

(二)案童被安置後就學初期的身心狀況分析—心理創傷和適應不良

小莉有輕微智障，本與父親等共四人合住，因家內猥褻，父親不相信小莉說詞，而被緊急安置寄養家庭，並轉校就讀。小莉面臨司法的審查、離家的失落、新環境和新校的適應困境壓力下，其在認知、適應、情緒上，顯現出極大的問題。

1. 認知方面

(1) 智能偏弱

B 輔幾次與小莉接觸觀察後，發現她的語言、思考邏輯和行為發展上，較一般同齡學童遲緩。

「她言語、思考邏輯方面，是比較像中低年級的小朋友，然後高年級的小孩就會覺得，她根本是一個小孩，她好幼稚、好奇怪。」(B 輔-013)。

「她不常待在高年級那邊，都會去找低年級的小朋友，或是中年級的小朋友玩、聊天。」(B 輔-013)。

(2) 性生理雖早熟，認知上表達卻讓人真偽難分

A 導則觀察到小莉的外觀發育早熟，但她的話不知道是誇大其辭或是自己幻想，會讓老師無法分辨真偽。

「小莉的外觀上明顯比一般小六的女孩發育成熟，會讓人以為是國高中生。她愛看言情小說，說話時會將小說中的劇情人物幻想成自己。」(A 導-028)。

「我發現她很會幻想，你就會去想她說的是真的還是假的，還有她喜歡看小說，那種限制級的小說，我就跟她收了幾本。」(A 導-030)

(3) 渴望與男性相處，又物質取向

由於小莉來自單親家庭，與 3 位男性親人同住，A 導和 B 輔與小莉互動中覺察到她習慣與男性相處，物質取向，缺乏男女相處界限。

「她很喜歡找男生，不太理女生，講話很社會化，跟一般的孩子比較不一樣。她會去炫耀她認為有價值的物質。比如說她一來主動跟你講，老師我有四支手機，有三個男朋友。」(A 導-007)

「在公車上遇見一位她稱之為男朋友的公車之狼，這位先生會帶著小莉去買文具、飲料，又帶她去附近公園、學校廁所猥褻多次。她寒假回來後，常會坐在學校那邊的涼亭，看著外面望東望西。在我探求陪同下，發現她居然與一個陌生人相約，當下請他千萬不要再來學校，就趕快把小莉帶回，這個人撂下一句不跟她聯絡了。小莉對於我的處理當時並沒有反應，但沒多久就大哭起來極度傷心，跑去校園角落躲起來。經過追問，才發現那個人在家樂福買了些東西送給她，就帶她到家樂福附近的一間廟的廁所，觸摸她身體。」(B 輔-21)

2. 適應不良

小莉被安置後，面對陌生且跟過去不一樣的規律校園和居家生活，這種鉅變讓她適應不良，想回家，想回原校，初始的適應期，對她是痛苦的束縛過程，因此情緒一來就哭。

(1) 不適應新家—想回家

B 輔和 SW 發現小莉由於想家，而情緒不穩。

「小莉在校初期情緒不穩定，有一個很大的因素是想家，因此，哭泣、鬧情緒、吵著要回家，常常離開教室跑到輔導室、跑到校園，讓我們一再的找她。」

(B 輔-005)

「我覺得她在前期前半年時，她有很多的狀況，包括她在學校人際互動的問題，情緒控制的問題，都是非常得不穩定的。她其實是有一些反彈，包括是她想要回家，不想被安置了。」(SW-06)

(2) 不適應新校一想回原校

A 導指稱小莉在前學校上課時有同學會跟她一起離開教室出去外面閒逛，但新校會要求她回教室，讓她想回原校。

「小莉在前校有與同學到處閒晃經驗，到了新校無法像以前一樣。她在前國小有一位很要好的同學，要跑可能兩個一起跑，她現在來這裡，第一地方不熟，第二只有她一個人，所以她跑也不可能跑出去，讓她無法適應新校規，所以她的情緒起伏很大。」(A 導-019)

「就在她收到國中入學通知單，她知道她不能回去原校就讀之後，就開始跑了，從那時候開始就傷腦筋了。」(A 導-013)。

(3) 與新班級不相容

A 導說一開始時，向學生預告將有新同學加入班級，班上同學是欣喜期待的，但是小莉的表現卻讓同學失望。她容易飆髒話、動不動就生氣跑出去，讓同學無法理解與認同的，很快的由歡喜期待轉成討厭、無法接受。B 輔則說明該班級同學的抱怨，及學校的堅持。

「我記得我跟我們班說，你們有一個轉學進來的同學，欸，大家歡呼耶。當初，對於這個新轉來的同學，大家的心態是非常期待她來的，可是過了兩個禮拜就有人寫在連絡簿上說，老師，這轉學生跟我想的完全不一樣。」(A 導-010)。

「從國中通知單事件後，她對於學校老師能夠幫助她的都打了一個問號，認

為我們在欺騙她。她就用逃跑的方式。用這種方式，最大的困擾，就是要去找她回來。那老師你一定要上課嘛，那時候 B 輔就很幫忙，幫忙找，幫忙安慰她。」(A 導-017)。

「第二節下課，她獨自跑到廚房，並跟同學說她要曠課，我去帶她，問她為何不回教室，她說她不喜歡這裡的老師，一面走一面帶她回教室。」(B 輔-033)。

3. 情緒憤怒衝動，易與人起衝突

A 導說小莉的情緒起伏很大，與同學相處常起衝突，在校園閒逛時，也會與不相干的小朋友起口角或出言挑釁。

「她的情緒很不穩定，剛開始入班時很會飆髒話，跟別人衝突，生氣就罵人，很快的班上同學就不太想跟她在一起了。」(A 導-009)。

「隔壁班有幾個孩子下課會聚在一起說話、遊蕩，只要小莉一經過，就會冷嘲熱諷，小莉也不甘示弱頂回去。她本身就是火藥庫，這一群人上課就一哄而散，但是憤怒、高漲的情緒卻留給了小莉，終於有一次，小莉在高年級的樓梯口撞上了一個五年級的男生，雙方爆粗口，小莉氣呼呼回教室拿了美工刀出去，A 導發現也跟著出去，看到他們時，小莉的美工刀已推出來了。衝突的場面令學校緊張，緊急處理。」(A 導-024)。

(三) 學校面對個案問題的處理—由學校主導來做資源整合與應用

學校面對小莉的事件，反應了多面向的問題：個案心理問題、適應問題、情緒問題、校園安全管理問題和性侵性騷擾防治的問題，這些都須多方的資源整合共同協助，包括才能幫助小莉。此階段就由學校主導與社工做資源連結與應用，現分述學校方面和社工方面的措施。

1. 學校方面的介入

(1) 導師強化班級經營

A 導在經營班級本來順順利利，突然轉來一位小莉這樣的學生干擾上課，這對同學，對老師都是很大的衝擊。為了讓同學能接納和調適小莉，也為了讓小莉能被接納和融入該班，老師對班上其他同學和小莉有不同的處遇。

a. 對班上其他同學個別會談

B 輔說當夾心餅乾的 A 導兩面不討好，為了化解班級衝突，A 導會找同學來做個別會談。

「A 導面對小莉這樣的學生，其實一直處在班級同學對小莉的排擠與包容中拔河，一方面教小莉控制自己的情緒與對人方式，一方面要一一個別找對小莉不友善的學生來談。。」(B 輔-018)

「A 導會一個個找小孩來聊，A 導在輔導這方面其實也蠻下苦功的，所以他們班基本上還是維持在一個平穩的狀態。」(B 輔-012)

b. 幫小莉導入正軌

對小莉這個學生，A 導觀察小莉的需求，分三方面來幫助小莉導入正軌：(1) 環境上減少負面外在刺激因素；(2) 一出現正向表現即給予肯定、鼓勵，並給予外鑠的獎勵；和(3) 遇到錯誤行為時，則修正其行為，引導其反思。在三管齊下之下，讓小莉漸漸學會情緒控制，收斂她的壞習性。

「藉著早上打掃廁所的機會，教她如何去主動幫助他人，要用心去體會別人的感受，不可只以自己的想法去做事。」(A 導紀錄 10/26)

「鼓勵小莉，說她聯絡簿有進步，打掃工作也很用心，幫她蓋 2 個榮譽章。」(A 導紀錄 11/03)

「讚美孩子有進步，但是請她對同學要更有禮貌，音調不可太大，要讓同學感受到妳的善意。」(A 導紀錄 12/05)

「上自然課收作業，二位男生的習作不肯跟她的習作放在一起，覺得受到傷害，便離開教室。還好，在同學關懷下，回到教室找我，我跟她談到，當遇到對方不友善的態度時，可能就是故意要讓妳生氣，妳生氣了，便如對方的

意，她點頭表示同意。下課時，跟我要求要去樹下靜一靜，我提醒她要在上課前回來，但上課後等了 15 分左右，她都未出現，打電話到輔導室，結果是在輔導室，在下課後回到教室，吾提醒她，一定要守信用，別人下次才會相信她。」(A 導紀錄 02/24)

(2) 校園強化安全的管理

學校面對小莉上課會遲進教室，一生氣就跑出教室，甚至跑出校外，加上嫌疑人士是否會再回來校園裡，就覺得沒有圍牆的校園，實在危機重重，為了維護小莉的安全，學校方面做了一些措施。

a. 加強校園安全措施

為了保護小莉的人身安全，學校各處室和教師變成一個團隊，盡量做到滴水不漏的校園監督與保護。

「總務處要求警衛加強巡視角落，注意陌生人士，檢視全校監視系統。輔導處於教師晨會加強宣導性侵害防治教育，學務處公告嫌疑人士特徵，要求派出所多增加巡邏次數。」(B 輔-079)

「在警局陪同偵訊時得知，公車男士反覆帶著小莉往鄰近公園廁所、學校廁所內猥褻，數次猥褻皆在廁所。可見學校廁所是一個歹徒最常逗留、犯案之處。建議廁所四周應加裝監視器及照明燈。」(主管會報 03/27)。

「後來因為大家真的怕出事，只要是上課時間看到小莉沒進教室，其他老師就主動叫她回去，A 導發現沒進教室就電話通知輔導處人員去找；輔導處約談完小莉，就親自送她回教室。再找不到人就請男主任廣播，她就會快快回去教室，盡量做到滴水不漏的校園監督與保護。」(C 輔-103)

b. 社工與警政的協助

隨著社工員與小莉到警局立案，是 A 導和 C 輔生平第一次。但小莉完全沒有身體界限與危機感，所以只有事後不斷的教導她，讓她學會辨識。

「當時的偵查除了 SW 陪同外，我也在場。反覆詢問的過程讓我驚訝孩子怎麼如此好騙？怎麼會不知道反抗？怎麼好像沒事一樣？小莉的弱智讓她想不起來細節與次數，就一直反覆與延宕著，其間還能開玩笑、唱著歌，而偵察員警與 SW 就這樣一再詢問、確認與打字，直到確認定稿已經是三個小時後的事了。」(C 輔-021)

「那個孩子好騙，她重視表面感受，她認為這人是關心她的。後來去警察局，她開始時也很反彈，隔天早上到學校時用質問語氣跟我講，那個人是好人，怎麼你們要報警察抓他？後來管區派出所員警提供多位嫌疑犯照片讓我們去指認公車之狼，又帶她去警察局備案，那段期間小莉才真正相信是她錯把壞人當好人了。」(A 導-23)

2. 社工方面的介入

(1) 安排諮商資源

由於小莉遭受手足性侵，面對創傷和出庭，小莉「想到要面對其祖父與哥哥時，就恐懼哭泣。」(C 輔日誌 12/16)和「如回想到以前的經驗，被她所謂的男友性侵的事，就憤恨不平。」(C 輔日誌 01/12)，學校面臨小莉情緒起伏，與社工連繫，就由社工幫她連結諮商資源。

「有創傷的孩子，我們一向會跟社會局社工反應，安排諮商師做心理諮商。因為有的孩子，對人不信任啦，諮商師和她們相處一段時間後，她們就會比較信任諮商師，她們就會把裡面的事情說出來。」(G 顧-10)

「每一週小莉的諮商師進校時，我們皆會提供小莉在校的狀況給諮商師，請諮商師針對她的狀況來幫助她。」(B 輔-55)

(2) 心智鑑定與醫療

由於在校的行為問題，加上歷經國中通知單事件和公車之狼事件，學校建議社工員帶小莉去做心智鑑定與醫療。

「小莉的邏輯思考與語言能力，從她留給我們的「心靈小語」日記中，就

可研判她需要去做智能鑑定。此外，從入學後『國中通知單事件』和『公車之狼事件』，情緒起伏過大，都讓我們疲於奔命，只好要求社工員帶去給心智科醫生看，後來的鑑定報告說她有輕度智障和創傷性情緒。」(B 輔-47)

「她有很嚴重情緒問題，脾氣一來的話，就三字經罵，如果不順著她，她就說要拿刀砍人，後來就求助醫生。因為她受到太大刺激，家人對他性侵又離開家裡、親人，變成很想家，又不能回去，就變得蠻嚴重的，後來還是吃藥來控制情緒。」(G 顧-27)。

3. 第二階段服務網絡圖

第二階段就資源整合與應用來說，由於小莉亂跑，不聽規範，又與成年男子約會，嚴重影響學校老師教學和同班同學的學習品質，學校評估小莉的需求後，由學校主導，串聯形成圖 2 服務網絡圖。

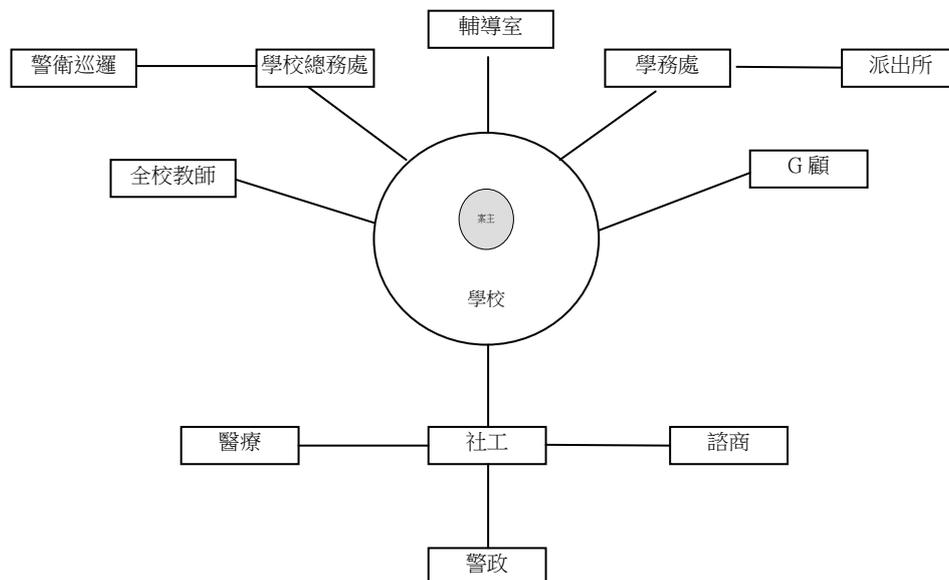


圖 2 服務網絡圖

小結：當小莉入學後，由於她的身心狀況不佳，在學校評估她的需求後，就由學校主導，串聯起內、外部資源合作共同服務個案之網絡。內部資源如：總務處、輔導室、學務處、全校老師等；外部資源如：社工、諮商、醫療、警政、G

顧、派出所等。

(四) 個案的蛻變—成效的彰顯

在全校總動員，並結合內外資源，經過半年的努力，臨近畢業時才看到小莉改變的成效：即能接受規範和不亂跑。這期間提供給小莉的教養方式包括給予個案正確規範、鼓勵關心取代責備和個案的覺醒。可見個案的改變除了外在環境因素外，也須包括自我的覺醒。

1. 給予個案正確規範

A 導和 G 顧在管教小莉方面，給予她正確規範，讓她有規矩可循，小莉從開始的不習慣，經過 A 導和 G 顧的堅持，逐漸改變，

「由於寄養媽媽有生活常規和讀書時間安排，她很討厭這樣子，G 顧面對這樣愛往外跑的小莉，只好搬出警察來嚇她。此外，小莉原校的好朋友也因為翹家、被性侵而被安置，安置後又逃跑，被警方帶走。這也給小莉一個很大的警惕。小莉就跟我 complain，這個 G 顧動不動就要找警察，也給她一個不敢亂跑的嚇阻作用。」(A 導-034)

「G 顧有其一套家事訓練方法，她每週視其表現給予零用錢，犯錯扣錢，沒犯錯給 150 元，說到做到，建立誠信度，也建立起小莉的規範來。如果給她們零用錢，妳要帶久的話比較好帶，就是妳有注意到她的需要。」(G 顧-38)

「提醒她班上必須遵守的規矩，從早上打掃、晨跑、讀經、午餐等等事項。請她慢慢去適應、學習，老師會給她時間，也請她要多努力。也提醒她，千萬不要粗言惡語的和同學講話，如此，會嚴重影響她的人際關係。」(A 導紀錄 10/28)

2. 以鼓勵關心取代責備

G 導描述小莉改變的關鍵在她知道她是被關心，所以 G 導就以鼓勵關心取代責備。

「小莉這孩子她就是「吃褒」（愛聽人家說讚美的話）啦，你鼓勵她是很有效的，你觀察到她有進步，你馬上去鼓勵她，她會想要去做得更好。那你如果去責備她，語氣比較不好，她很敏感耶。比如說某一件事她做得不好，你要她改，可能也是要想說怎麼跟她講，她才能接受讓她改過來，要不然，她也是很固執。」(A 導-020)

「我覺得這個孩子最重要是讓她知道你是真心關心她，像她現在離開她的家庭、離開她最好的朋友，來到這個地方，如果說沒人關心她，你就會很難帶她啦。她知道你關心她鼓勵她，有時候她會跟你耍賴，但是至少，你那一條線還是可以拉住她的。」(A 導-022)。

「『公車之狼』事件後，面對警方的偵訊經驗，師長的再三教育『身體界線』、『好人』與『壞人』分別，雖然處處是規定，但是小莉卻漸漸能感受旁邊人是為她好、是關心她的。而小莉的壞習性，是在她認知到大人是關心她時，她才願意改。」(G 顧-035)

3. 個案自我的覺醒－重新建立新的重要他人

B 輔說面對同被安置的小女生，因被重新安置到機構哭三天，加上父親對他的不信任，讓她覺醒過來，決定要乖一點，也決定留在 G 顧家。

「G 顧後來又接一個牽涉有兒少性交易案、霸凌案的小六女生新個案，她因為涉及性交易案被法庭判決必須離開寄養家庭，到收容少女的機構去居住就讀，小莉看到小鈴傷心的連哭三天，又在生日當天被社工帶走，就覺得自己能留在這個寄養家庭還蠻幸運的，也覺得乖一點對自己是好的。」(B 輔-045)

「後來在出庭的紀錄裡，她在庭上講的那些證詞，因為不利於她的家人，爸爸就覺得她在亂講話，對她不信任，讓她覺得爸爸為什麼不相信她的話，她說的明明是實話，因此也削弱了她對她爸爸的信任感，間接又削弱了她回原生家庭的意願，決定留在 G 顧家裡。」(B 輔-50)

(五)學校執行保護安置個案經驗的發現－顯現當前學校執行兒少保

護安置個案的困境

從會亂跑、飆髒話，跟男人約會的小六女生，歷經半年學校整合資源來幫助她，讓她變成一位能接受規範和不亂跑的孩子，這期間學校是下了相當的工夫，透過這些經驗，也發現了一些事實。

1. 承接前端學校時，個案輔導紀錄匱乏，以致於對個案的理解不足

個案輔導紀錄為跨校轉銜的重要傳遞資訊，個案的輔導紀錄通常是承案學校在初接受個案時，作為擬訂個案輔導處遇的重要依據。而前端學校的輔導資料越完整，則接案學校可以短時間內進入狀況，給學生輔導、諮商的協助會比較多，比較清楚該如何掌控。但是，小莉一案的輔導資料除了紀錄基本的家庭狀況外，對於發生性侵事件的始末沒有任何交代，讓本校面臨轉銜困境，在小莉安置的前半年，輔導人員一直在轉換不同的策略去輔導她，主要原因是難以理解其行為，包括被性侵歷史、性早熟與性慾的問題和身體界限認知的錯誤等背後的原因。

「接到這樣的孩子，以前的資料卻什麼都沒有啊，你就是要重新認識她就對了。一般的孩子還有訪談記錄或什麼我們可以看，但是我想她的老師也是不知道她到哪裡去了。」(A 導-036)

「在小莉過去的紀錄中，曾有翹家、翹課紀錄，但是並無家內性侵記錄，也就是沒有人知道她從小即遭受到侵害。」(C 輔-17)

「小莉除了情緒不穩、憂鬱沮喪、或暴怒的一些創傷性反應的行為外，另外，急切想要當個成年女生的想法，也表露在外在行為上，如穿上大人的衣裙、帶大人的手提包，經 G 顧與輔導人員勸阻後才換掉，還生氣質疑為何她不能穿高跟鞋，小莉缺乏身體界限，對於男生有高度興趣，喜歡向男生搭訕的狀況，甚至有思念、性需求的現象，小莉的不合年紀的性早熟與性慾問題，跟其同齡兒童有極大的不同，卻無過去輔導紀錄。」(C 輔-66)

小莉的這些行為、認知，由於與其同齡兒童有巨大差異，但因過去紀錄的欠缺，讓學校輔導人員難以理解。

2. 安置轉校初期社工員轉為案主的重要他人和情緒紓解者

C 導指出小莉在安置初期，因為轉換到陌生環境，情緒困擾問題一直是學校老師的難題，因此，找到她信任的社工員跟她做溝通，是安撫她的方法。轉介安置的性侵害個案，因為回不了家、又想家，加上受限於法規要求，不得隨便與家長通聯、見面，必須在社工員的陪同下約定會面，因此，個案想見家人就必須透過社工師安排，社工員在個案的心目中的地位是可舉足輕重的，對於小莉更是如此，因此學校也跟社工員聯絡，請能幫助疏緩小莉情緒。

「早上個案情緒低落，要求打電話給社工員，輔導主任不應允，請她先回教室，結果生氣不進教室，在校園晃了一圈才進教室。據導師觀察，一大早即在教室哭泣，課間跑到輔導室，中午沒吃午餐，放學又找輔導室。推測應是輔導室不讓她打電話找社工，導致情緒低落。」(C 導日誌 03/07)

「為解決這困難，我們就和社工員協商，讓她可以在想家時打電話給社工員，說說話疏緩其沮喪的情緒，若社工員不在，由其同事安慰小莉，也可暫時聊慰她的心情。就這樣，透由社工員的協助與緩頰情緒，減輕了她不安與沮喪的心情。」(C 導-115)

3. 重建新的重要他人，並發展出安全依附關係，是個案轉變的轉捩點

在協助小莉過程，從對 C 導、A 導日記，以及 G 顧訪談中發現，小莉從原生家庭與學校轉到新寄養家庭與新校，當時她的重要他人就是社工員。接著她的生活重心是學校和寄養家庭，她須要重新在學校和寄養家庭裡找到她認可的重要他人，並發展出安全依附關係，才是她適應環境的重要關鍵。初期的學校、班級規範與 G 顧的教養要求，令她不習慣而抱怨連連，直到她覺得周遭的老師與 G 顧同理她的痛，才認可他們，成為她新的重要他人，並改變自己。

「她要回去她故鄉的海邊找同學，我利用假日帶她去海邊看海，告訴她這海水是從她家鄉流過來的，她就一邊看著海一邊流淚。事後，她對我的態度大

大的改變，不再隨意執拗，也較安靜的學習了。」(G 顧-139)

「早上來學校時，便跟我分享他去海邊的事，心情似乎不錯，一整天都規矩在教室上課，只是一直拿著父親給的已過世祖母的照片掉眼淚，上課也拿出來，我告訴她，奶奶到好的地方去了，她現在一定過得很好，妳也要過得好，奶奶才會高興。」(A 導紀錄 02/29)

「小莉自己來輔導室告知她要和父親斷絕父女關係，因為她覺得父親不相信她說話，只相信哥哥，覺得父親偏心，心生不滿。主任問小莉之前一直想回去，為何現在又不回去？她答想回去是要看學校朋友，而不是回家去，她若回去就要住朋友家，而不是自己家。主任告訴小莉，有機會面對法官，一定要親自陳述此段想法，要求哥哥不再有此行為。」(C 導日誌 05/28)

4. 禁止通聯是保護立場的說詞很難為

安置兒少性侵保護個案，是不能讓案家知道個案所在的住所與就讀學校，最主要因素是保護個案的安全與避免受到騷擾。但從輔導人員與 A 導發現，面對一個想家的孩子，要編織理由使個案理解『限制是一種保護』頗為不易，會令自己陷入價值觀的交戰處境。

「關心孩子和父親見面的情況，孩子形容父親眼眶紅紅的，帶了很多零食給她，說以後可以一週寫信、一週打電話給父親，孩子顯得很高興。」(A 導紀錄 11/10)

「A 導說：陪同小莉打電話的同學問她：「為什麼小莉不能打電話給她爸爸？」讓她不知該如何回答。」(C 導日誌 04/09)

5. 校園輔導人力和專業不足，是學校面對處理保護安置個案的一大困境

兒少保護個案通常需集合多方資源與人力共同輔導的，當她成為一個轉介安置到他校的個案後，接手端的學校就要準備啟動輔導機制去承擔這個個案的輔導

需求。而一般學校的諮商輔導都是針對學生的生活適應、學習困難或人際互動的輔導，面對性侵害的個案輔導，輔導老師都認為自身的專業能力不足，難以給予個案適切的協助，就形成輔導人力和專業不足的困境。

「以目前國小要有專任輔導教師的編制來說，需大型學校才有專任輔導教師，其餘是一般教師兼任輔導老師來協助輔導處的個輔工作，人力是明顯不足，若是學校型態又是屬於教育優先區的學校，弱勢學生達 30% 以上，平時的輔導業務皆呈飽和狀態了，要再接手轉介安置的兒少保個案，對於輔導人員是很大的負擔。根據國小中型學校的輔導人員說明，現行學校輔導人力是不足的。」(B 輔-065)

「學校教師面對性早熟、有性化現象的小莉，在性教育課程的指導上也面臨的一些困難。在國小，輔導人員除了指導她身體的界線、隱私部位，強調拒絕性騷擾與性侵害的概念外，發現她會情不自禁的和男同學玩在一起，主動去搭訕男人，有情慾的問題時，學校老師著實不知該如何去指導？如何去和孩子談情慾控制問題，實在難。」(C 輔-066)

小結：小莉的來到，給學校、輔導人員和導師很大的挑戰和衝擊，也發現到承接前端學校時，個案輔導紀錄匱乏，以致於對個案的理解不足；安置轉校初期社工員轉為案主的重要他人和情緒紓解者；禁止通聯是保護立場的說詞很難為；重建新的重要他人，並發展出安全依附關係，是個案轉變的轉捩點；校園輔導人力和專業不足，是學校面對處理保護安置個案的一大困境等現象。

二、討論

本研究擬探討學校執行兒少保護安置個案與機構間資源整合現況和輔導困境，以下將依研究結果進行討論：

(一) 安置寄養個案易有適應上的困境

研究顯示大多數性侵害兒童在安置機構常遭遇到調適困難 (Minshew and Hooper, 1990; Smith and Howard, 1994)，本研究支持他們的觀點，本研究發現小

莉才國小六年級，因手足性侵被安置寄養，來到陌生環境，如表 2 小莉原生家庭和寄養家庭比較表和表 3 小莉以前學校和班級與轉學後之差異，可了解其當時的處境，與以前的生活型態截然不同。讓小莉短期內，非常不習慣，也就遭遇到適應困境。

表 2 小莉原生家庭和寄養家庭比較表

原生家庭	安置家庭
<p>低社經、家庭生態混亂，及帶情緒化的父親，她少有接受生活指導的機會，多的只有指責、謾罵。</p> <p>「她的原生家庭是一個沒有規範沒有界限的家庭，因為她爸爸開心時什麼都好，不開心時，是比較情緒性發洩去罵她，像在警察局時，她爸爸一直指責她，貶低她，說她到哪裡都一樣。」(SW-007)。</p>	<p>有規範，生活有規律，有穩定的學習作息，讓小莉覺得綁手綁腳，很想逃離。</p> <p>「寄養媽媽就有規範啊，包含生活規範等等，她全部都要去適應，就很有壓力。她說寄養媽媽管很多，綁手綁腳，很不自在，很討厭她這樣子。」(SW-008)。</p>

表 3 小莉以前學校和班級與轉學後之差異

以前學校、班級	轉學後學校、班級
<p>1. 到校園遊蕩、上課不進教室，不然就是跑去保健室 (A 導-018)。</p> <p>2. 有同學陪著閒晃。(A 導-019)</p>	<p>1. 新校無法像以前一樣離開教室，她跑到輔導室、跑到校園，就把她找回教室 (A 導-017)。</p> <p>2. 被同學排擠 (B 輔-010)。</p>

(二) 被性侵的身心障礙兒童較缺乏身體界限觀念

陳慧女與劉文英(2006)指稱身心障礙兒童，因性被激起，有時會主動找人表達性需求，本研究支持他們的觀點，本研究發現小莉會情不自禁的和男同學玩在一起，主動去搭訕男人，且當公車之狼帶她去買東西，並帶她去廁所猥褻她時，當 C 輔對小莉說明公車男士對她意圖不軌，且對她猥褻的行為已觸犯法律時，

小莉還說出「為何不行？」、「這有什麼不對？」。或許小莉在經歷手足性侵後，認為被人摸身體無所謂，因而缺乏身體界現觀念。

(三) 個案的蛻變來自新環境提供安全依附關係和規範

黃錦敦與卓紋君(2006)指稱被安置寄養若對寄養家庭有所了解、安置符合主觀需求、感受到正向經驗、明確的教導、物質資源的提供等則是提升適應因素。Riggs et al. (2009)則認為若寄養家庭能提供歸屬感，有助於幫助療傷。本研究支持她們的觀點，本研究發現給予個案正確規範、以鼓勵關心取代責備、和個案自我的覺醒—重新建立新的重要他人，是個案蛻變的主因，或許由於新環境提供安全依附關係和規範，經過一段時間的堅持，讓小莉在混亂與規範擺盪中學習規矩，逐漸適應新環境，加上與寄養媽媽和老師產生安全依附關係，因而改變偏差行為。

(四) 禁止通聯是保護立場的說詞很難為

由於手足性侵這方面的相關研究闕如，研究者只能就研究發現做推測。小莉是屬於手足性侵，跟父親無關，但礙於施虐者是父親的兒子，受虐者是父親的女兒，本只該禁止與施虐者聯絡，但社工為了保護受虐者避免受到干擾，連與父親的通聯也禁止。面對一個想家的孩子，老師、輔導人員在執行此項任務時，必須編製理由來說服小莉，實在很難為。

(五) 學校面對輔導兒少保護安置個案的困境，須整合資源才能協助該學童

研究顯示教師、學校輔導或學校社工面對學童學習需求，須整合資源來協助(胡中宜, 2007, Brown et al., 2008; Mahony et al., 2015; McMahan et al., 2014)。本研究支持他們的觀點，本研究發現學校面對一位遭受家內手足性侵又智能障礙的兒少保護安置學童，由於該童正面臨司法審查、離家失落、新環境和新校的適應困境，會亂跑、不聽規範、與成年男子約會，因而嚴重影響學校老師教學和同班同學的學習品質。學校為了解決該童心理問題、適應問題、情緒問題、校園安全

管理問題和性侵害騷擾防治的問題，因此整合內、外資源來協助她，終於讓她能接受規範和不亂跑。

（六）國小輔導人員要專業化

何金針與陳秉華(2007)指稱要提升學校組織效能及安全的校園，學校輔導人員要專業化，以評估學生問題，並以此為基礎發展預防與介入計劃與策略。本研究支持他們的見解，本研究發現一般國小教師和輔導人員，在處理小莉，一個多重創傷的學童時，專業能力訓練是不足的。由於一般老師的責任是以班級教學和處理班上同學的一般行為問題為主，學童若有嚴重創傷，則須交給專業諮商心理師或精神科醫師，所以國小輔導人員要專業化，以便及早發現問題，畢竟小莉的手足性侵事件已發生多時，並未被發現。或許若前校有輔導專業人員駐校，或可發現小莉行為的異常，提早介入，讓小莉可回歸正常上課，而非邀同學在學校遊蕩。當小莉被安置寄養入學新校時，學校若有輔導專業人員協助，則可讓教師專心教學，而不必提心吊膽，擔心小莉跑出去校外。

伍、結論與建議

為簡短說明本文研究結果，並給與未來從事與性侵害相關的工作人員和研究者做一些建議，在此段將呈現結論與建議。

一、結論

遭受手足性侵害學童(保護安置個案)，由於家庭失能而須被安置在寄養家庭，轉學新校，為了幫助該學童，就由社工啟動第一階段服務網絡。由於該學童面臨性侵創傷和適應新家和新學校困境，而引發在校的偏差行為，影響教師教學和同學學習品質。為了輔導該學童在校能接受規範，不亂跑，於是就由學校主導做資源整合，而啟動第二階段的服務網絡。該同在學校結合內外資源的協助下，變得會接受規範和不亂跑。從學校執行保護安置個案經驗，顯現出當前學校執行兒少保護安置個案的困境。

二、建議

根據上述研究結果，研究者除對學校教師、輔導人員及社工員提出建議之外，也針對本研究的優勢和限制做討論。

(一) 對學校教師、輔導人員的建議

1. 為引導學童身體界線的觀念，建議性侵害防治教育要及早，以教導學童學會自我保護。
2. 安置寄養學童由於面臨生命中大轉變，易有適應上的困境，建議可指派班上一、兩位同學在上學期間陪伴她度過艱苦的階段。
3. 建議可請老師、輔導人員與以前學校老師聯絡，並請安置寄養學童寫信給她過去的班上同學，讓她在信中訴說她的回憶和懷念。
4. 若安置寄養學童有嚴重創傷，導致行為偏差問題，建議轉介至各縣市教育處學生諮商中心，該中心有編制專業心理師和社工師，可提供心理協助。

(二) 對社工員的建議

1. 對緊急安置學童，由於倉促帶離開原生家庭，讓學童錯愕、慌亂、不知所措，建議社會局兒少保護社工員要一再的安撫學童的情緒，讓她知道她是國家的寶貝，帶離她是為了她的安全，使她能安心。
2. 安置寄養學童會想家、想同學是正常的，建議可請她訴說她對家和同學的懷念。
3. 由於緊急安置期間，在未與新的寄養家庭建立安全依附關係之前，社會局兒少保護社工員是該學童的重要他人，建議社工員初期階段多與該學童聯絡，讓該學童的失落感或可減輕。
4. 由於兒少安置機構社工員是在社會局兒少保護社工員安置該學童後，接續服務該學童的社工員，因此須詳實評估該學童創傷、倉促離家和轉校在生理、心理和社會層次的需求，以提供合宜的處遇計畫，來協助該學童。

(三) 對寄養家庭的建議

1. 由於被安置兒童離開其熟悉的原生家庭，寄養在陌生人的家裡，面對不熟悉的環境，會產生不安全感，建議寄養家庭的父母要能同理、接納、關懷該童，讓該童對他們產生信任感，進而重建安全的依附關係。
2. 由於被安置兒童的原生家庭是混亂的，該童也在那種環境中，學到很多錯誤認知和偏差行為，建議寄養家庭的父母要以耐心、愛心和堅持，重建該童合宜認知和行為。

(四) 本研究的優勢和限制

1. 優勢

本研究透過深度訪談五位實務工作者，了解安置寄養學童資源整合的過程，分析他們面對該學童的輔導經驗，是本研究的優勢。

2. 限制

受虐兒的人數一直上升，但能發掘透過資源整合來協助該學童的案例不易，所以本研究只以一所學校作為研究的主軸，無法普遍化至其他學校，是本研究的限制。

伍、參考文獻

內政部 (2011)，《兒童及少年福利與權益保障法》，台北：內政部。

中華兒童福利基金會 (1997)，《寄養服務社工員手冊》，台中：中華兒童福利基金會。

何金針與陳秉華 (2007)，〈臺灣學校輔導人員專業化之研究〉，《稻江學報》，2(2)，頁 166-183。

李建璋 (2011)，〈兒童性侵害評估〉，《台灣醫界》，54(5)，頁 257-260。

- 李瑞娥 (2005),〈學校組織學習、組織創新與學校效能的關係〉,《高雄師大學報》, 18, 頁 45-59。
- 林奕彰與賴翠媛 (2011),〈資優教育教師資源整合之探討〉,《東華特教》, 45, 頁 7-10。
- 洪敏隆〈家內性侵平均受虐者不到 12 歲,最長達 11 年〉,《蘋果日報》,2016 年 01 月 28 日。
- 胡中宜 (2007),〈學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析〉,《國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報》,39(2), 頁 149 - 171。
- 修慧蘭、鄭玄藏、余振民與王淳弘譯 (2013),《諮商與心理治療理論與實務(三版)》,台北:雙葉。Corey, G. (2013), *Theory and practice of counseling and psychotherapy (9 ed.)*, Singapore: Cengage.
- 陳世聰 (2005),《金門縣國民小學教育資源整合可行性之研究》,銘傳大學公共事務學系碩士論文。
- 陳慧女與劉文英 (2006),〈性侵害防治專業人員處遇心智障礙受虐者之困境與需求研究〉,《亞洲家庭暴力與性侵害期刊》,2(2), 頁 53-90。
- 黃錦敦與卓紋君 (2006),〈受虐少年接受寄養安置適應之分析研究〉,《輔導與諮商學報》,28(1), 頁 51-72。
- 陶蕃瀛 (2003),《家外安置過程與寄養服務指標之研究》,台中:台灣兒童暨家庭扶助基金會。
- 衛生福利部保護福利司 (2017),《97-105 性侵害被害人年齡兩造關係》,台北:衛生福利部。
- Affeld-Niemeyer, P. (1995), "Trauma and Symbol: Instinct and Reality Perception in Therapeutic Work with Victims of Incest," *Journal of Analytical Psychology*, 40(1), 23-39.

- Brown, S. D., G. Brack and F. Y. Mullis (2008), "Traumatic Symptoms in Sexually Abused Children: Implications for School Counselors," *Professional School Counseling*, 11(6), 368-379.
- Colombini, M., S. H. Mayhew, S. Hawa Ali, R. Shuib and C. Watts (2012), "An Integrated Health Sector Response to Violence Against Women in Malaysia: Lessons for Supporting Scale up," *BMC Public Health*, 12(1), 548-557.
- Leifer, M. (1993), *Longitudinal Study of the Psychological Effects of Sexual Abuse in Foster Children and Children Who Return Home*. Retrieved February 15, 2017, from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED356093>
- Mahony, L., K. Walsh, J. Lunn and A. Petriwskyj (2015), "Teachers Facilitating Support for Young Children Experiencing Parental Separation and Divorce," *Journal of Child & Family Studies*, 24(10), 2841-2852.
- McMahon, H. G., E. C. M. Mason, N. Daluga-Guenther and A. Ruiz (2014), "An Ecological Model of Professional School Counseling," *Journal of Counseling & Development*, 92(4), 459-471.
- McVeigh, M. J. (2003), " 'But She Didn't Say No': An Exploration of Sibling Sexual Abuse," *Australian Social Work*, 56, 116–126.
- Minshew, D. H. and C. Hooper (1990), *The Adoptive Family as a Healing resource for Sexually Abused Child, a Training Manual*. Washington, DC: Child Welfare league of America.
- Morrill, M. (2014), " Sibling Sexual Abuse: An Exploratory Study of Long-Term Consequence for Self-Esteem and Counseling Considerations," *Journal of Family Violence*, 29, 205-213.
- Riggs, D. W., M. Augoustinos and P. H. Delfabbro (2009), "Role of Foster Family Belonging in Recovery from Child Maltreatment," *Australian Psychologist*,

44(3), 166-173.

Salazar, L. F., C. M. Camp, R. J. DiClemente and G. M. Wingood (2005), "Sibling Incest Offenders," In T. P. Gullotta and G. R. Adams (eds.), *Adolescent Behavioral Problems*, 503-518, New York: Springer Science.

Simmel, C. A. (2001), *The Effects of Early Maltreatment and Foster Care History on Adopted Foster Youths' Psychosocial Adjustment*, Thesis (PhD)-University of California, Berkeley.

Smith, S. L. and J. A. Howard (1991), "A Comparative Study of Successful and Disrupted Adoptions," *Journal of social Services Review*, 65, 248-265.

Smith, S. L. and J. A. Howard (1994), "The Impact of Previous Sexual Abuse on Children's Adjustment in Adoptive Placement," *Social Work*, 39(5), 491-501.

Tharinger, D., C. B. Horton and S. Millea (1990), "Sexual Abuse and Exploitation of Children and Adults with Mental Retardation and Other Handicaps," *Child Abuse and Neglect*, 14, 301-312.

Thompson, K. M. (2009), "Sibling Incest: A Model for Group Practice with Adult Female Victims of Brother-Sister Incest," *Journal of Family Violence*, 24(7), 531-537.

Tidefors, I., H. Arvidsson, S. Ingevaldson and M. Larsson (2010), "Sibling Incest: A Literature Review and a Clinical Study," *Journal of Sexual Aggression*, 16(3), 347-360.

The Study of How a School Execute and Integrate Resources among Institutes to Help a Foster Care Child and School Guidance in the Present Situation

Tsai-Ying Wu

Hsiu-mei Wang*

Reu-Mei elementary school, Kaohsiung Meiho University, Social Work Department

Abstract

School teachers faced a child who was replaced in foster care because of sibling incest and who had behavior problems. How did they handle the situation? The purpose of this study was to use a qualitative methodology to investigate how school to execute and to integrate resources among institutes to help a protective foster care child and school guidance in the present situation. In-depth interviews were utilized to gather information from 5 participants, which included class teacher, school counselor, foster mother and social worker. Findings were as following: (1) Due to the statutory of Child Protection, the social worker had to arrange a new school for the abused child, which initiated the cooperation among the school, other social resources, and community services. (2) When placed to the new school, this child had symptoms of trauma and mal-adaptation. (3) The school had to direct and to coordinate with different resources. (4) This child had tremendously change in her behaviors. And (5) When helped the abused child to go through the trauma, there were several difficulties that the school had encountered. According to these results, suggestions were provided for professional helpers.

Key words: foster care, guidance, replacement, resource integration.

*Corresponding author.

Address:23, Pingguang Rd., Neipu, Pingtung, Taiwan, R.O.C, E-mail : x00002061@meiho.edu.tw