



《高大法學論叢》

第 13 卷第 2 期（03/2018），頁 273-340

台南啟聰學校性侵案的法律分析 —以身心障礙學生教育基本權為核心

許育典^{*} / 黃宗菁^{**}

摘要

身心障礙者作為社會上的弱勢族群，國家負有義務在各方面給予其特別的關懷及協助。而身心障礙兒童更是具有雙重弱勢的身分，他們因先天或後天生理或心理上的因素，相較於一般學生，在行使教育基本權時遭受到更多的障礙。因此，國家有義務透過立法及行政，更加周全地去保障身心障礙學生的教育基本權。

我國特殊教育法及身心障礙者權益保障法，經過多次的修正後，對於身心障礙者教育基本權的保障已漸趨完善。然而在實務上，身心障礙學生在教育基本權的行使上還是經常

^{*} 國立成功大學法律學系特聘教授，德國杜賓根大學法學博士

^{**} 國立成功大學法律學系碩士生

投稿日期：04/06/2017；接受刊登日期：12/29/2017

責任校對：葉蕙禎、趙雨柔

遭遇到重重困難，例如教育資源的不足、遭受社會的歧視等等。於 2011 年，臺南啟聰學校（現為國立臺南大學附屬啟聰學校）的集體性侵案件遭到揭發，該所封閉式特殊教育學校多年來於持續發生學生之間的性侵事件。本案引發全國譁然，讓人更加擔憂我國身心障礙學生於教育場所的現況。

因此，本文嘗試對該案件的進行事實與法律上的分析，期許透過身心障礙學生教育基本權的建構，來檢討我國身心障礙教育的現況，並提出改善建議，使身心障礙學生的教育基本權保障更趨完善。

The Legal Analysis of the Sexual Assault Event in the Affiliated Hearing Impaired School of National University of Tainan

—As the Core of the Disabled Students' Fundamental Rights to Education

Yue-Dian Hsu^{***}/Tsung-Ching Huang^{****}

Abstract

The disabilities as the disadvantaged, the public authority has the obligation to give them special care and assistance in every aspect. As to the children with disabilities, they have the double disadvantaged status. Due to the innate or acquired, physiological or psychological factor, as they exercise their fundamental educational right, they will encounter more obstacles than non-disable students. As a result, the public authority must give the disable students more comprehensive guarantee on fundamental educational right through legislation and administration.

^{***} Distinguished Professor, Department of Law, National Cheng Kung University.
Ph. Dr. jur. Tübingen University, Germany.

^{****} Master Degree Student, National Cheng Kung University.

The Special Education Act and People with Disabilities Rights Protection Act in Taiwan have been amended for several times. After the amendments, the guarantee of disable students' fundamental educational right is better and better. However, in the practice, the disable students still encounter great quantity of difficulties when they exercise their fundamental educational right. For example, the insufficiency of special education resource, and the discrimination from the society etc. In 2011, a massive sexual assault event of "National Tainan Hearing Impaired School (now The Affiliated Hearing Impaired School of National University of Tainan)" was exposed. These years, sexual assault events between students continuously occur in this closed Special Education school. This event caused an uproar in Taiwan, and made people more concern about the disable students' current status in their educational sites.

Therefore, this article attempts to make factual and legal analysis about the case, expecting to construct the fundamental educational right; then through the constructed right to view the current status of Taiwanese disable education, and makes improving suggestions, making the guarantee of disabilities' fundamental educational right more consummate.

台南啟聰學校性侵案的法律分析

—以身心障礙學生教育基本權為核心

許育典 / 黃宗菁

目錄

- 貳、台南啟聰學校集體性侵案件
 - 一、案例事實
 - 二、原因分析
 - 三、本案的後續發展
- 參、身心障礙學生教育基本權的理論建構
 - 一、主觀權利功能的保護法益
 - 二、客觀法功能的保護法益
- 肆、由身心障礙學生的教育基本權檢討台南啟聰學校性侵案
 - 一、主觀權利功能面向
 - 二、客觀法功能面向
- 伍、結論

關鍵字：特殊教育、教育基本權、特殊教育法、身心障礙學生、師資培育

Keywords: special education, fundamental right of education, The Special Education Act, disable student, Teacher Education

壹、前言

校園環境一直以來都是非常容易發生性騷擾、性侵害等性平事件的場所，以近幾年的案件為例，2008 年，花蓮前某國小體育老師涉性侵該校 4 名女童。2009 年，新北市一名國中體育老師在校內性侵女學生；同年，中部某高職教師性侵多名女學生，且拍攝不雅照片；同年，台中某國小教師性侵 4 名男童。2011 年，台南某國立高職一名老師性侵 9 名女學生；同年，也爆出了國立台南啟聰學校¹集體性侵案件（以下簡稱「南聰案」）²，為近年來最為駭人聽聞的校園性平事件，累計有逾百人受害。而較特別的是，南聰案與以往「教師對學生」的典型侵害類型不同，大多屬於「學生對學生」的侵害案件。本文將首先於第二章節介紹南聰案的案例事實，以及案發後相關單位後續處理的情形；接著，於第三章以教育基本權的理論建構為基底，嘗試建構出身心障礙學生的教育基本權功能體系；其後於第四章透過該建構出的體系，來檢討南聰案於各該基本權功能的缺失，並針對本案逐一提出具體改善的建議。

¹ 該校已於 2012 年改制隸屬於國立台南大學，現名為國立台南大學附屬啟聰學校。

² 請參考自由時報（9/21/2011），去年校園性侵通報 897 件暴增 3 倍，<http://www.libertytimes.com.tw/2011/new/sep/22/today-fo4-2.htm>（最後瀏覽日：07/28/2016）；公視新聞網（9/21/2011），特校長期發生性侵校方隱匿不報，<http://news.pts.org.tw/detail.php?NEENO=191383>（最後瀏覽日：07/28/2016）。

貳、台南啟聰學校集體性侵案件

一、案例事實

2011年9月21日，人本教育文教基金會和立委聯合召開了「充耳不聞、視而不見、隱匿不報、見死不救！」記者會，揭發國立台南啟聰學校過去七年，發生了至少128件學生性騷擾和性侵害事件，其中年紀最小的受害者僅國小二年級。案件發生前後歷任至少三名校長，已知受害學生至少38人、加害學生至少38人，占全校學生數的四分之一；案發的地點遍及學校教室、廁所、宿舍、浴室、樓梯、頂樓、圖書館、校車和教師家，且有超過六成的案件係發生於宿舍內和校車上，甚至有校車隨車員對於校車上集體性侵事件坐視不管的情形發生。令人遺憾的是，實際上教育部早已於多年前收到有關該校於前述情形的通報，且於2010年12月就組成調查小組進行調查。然而，2011年3月後仍然不斷發生學生遭到性侵的事件³。該校校長、行政人員與教師長期坐視性侵事件發生，使學生長期處於危險與受侵害的狀態之中，原該是最安全的校園儼然成為煉獄，引起社會譁然。

二、原因分析

本校性平事件的發生持續多年之久，卻直至2011年才因教師及社會團體的揭露而為人所知。而該起事件的成因，本文將分別從國家主管機關與學校、教師與生活輔導員、學

³ 請參考南部特教學校性侵事件紀錄部落格，2011年11月人本教育札記：是叢林還是煉獄？某特教學校性侵案報導，http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2011/11/201111_7614.html（最後瀏覽日：7/28/2016）。

生與家長的層面來做分析探討：

（一）國家主管機關與學校

首先，在國家主管機關方面，依特殊教育法第 47 條規定，高級中等以下各教育階段學校辦理特殊教育的成效，主管機關應至少每三年辦理一次評鑑，且評鑑項目及結果應予公布，對於評鑑未達標準者應予追蹤輔導。本案的主管機關為教育部中部辦公室（以下簡稱中辦），然而法律雖有明定，中辦卻自 2003 年以來，連續九年沒有執行特殊教育法的特教學校評鑑業務，在遭到外界質疑後，中辦卻以「無評鑑標準，故礙難執行」答覆⁴。因此，即使特教法賦予主管機關評鑑特教學校義務，但當主管機關怠於執行評鑑，將使得特教法的條文規定形同具文。而特教學校在缺乏外界監督的情況下，造成侵害特教生教育基本權的性平事件不斷重演。

其次，在學校方面，本案在遭到揭發前，學校並無加裝監視器，廁所更未依法加裝緊急安全鈴。而學校在知悉案件發生後，也並未依性平法規定通報，亦未交付調查小組，違反當時性別平等教育法第 21 條通報義務及交付性別平等教育委員會調查的義務。然而，該校性侵案件數量並未因在校園各處加裝監視器、在身心障礙廁所加裝鎖、在宿舍門口掛鈴鐺或撤換校長而下降，原因在於該校危機不僅僅在硬體設備不足或監督不周，在教育方法及心態也出了差錯，該校一

⁴ 請參考陳昭如（2014），《沉默：台灣某特教學校集體性侵事件》，頁 59，新北：我們。

直以來採取「行政極簡主義」的消極態度在處理事件，教職人員性別平等教育概念及危機意識不足，案件發生後也不曾從教育觀點輔導加害者及受害者。

（二）教師與生活輔導員

除了國家與學校的責任外，身為第一線的教學人員，尤其是班導師，應是最能及時發覺侵害事件並且通報、加以阻止、最能保護學生的角色。然而以本案為例，可以發現教師對此等案件發生視而不見的情形相當嚴重。依該校性平小組調查結果報告書⁵，以及監察院彈劾報告⁶，本校許多教師明知案件發生，卻隱匿不為通報。由此可知，特殊教育的通報系統在實務上存在很大的問題。此外，根據監察院的調查報告，該校生輔員無論是面對學生的自殘，或是校車上發生的性侵事件，常以漫不經心的方式來處理。另外，有學生表示生輔員常在看電視、打電腦或者睡覺，甚至在房間觀賞 A 片。更有學生被生輔員授權可以體罰其他同學，以及生輔員體罰學生的嚴重情形。由於生輔員既不具備相關特教知識，又未受過適當訓練，對兒童發展及性別議題毫無概念，因此很容易把「管理」當成「管教」。事實上，不僅於特殊教育學校這樣的封閉場域，在當前校園的各式教學或管教（或稱「懲戒」措施），學生人權受到侵害的情形層出不窮⁷。

⁵ 請參考國立台南啟聰學校性別平等教育委員會第 1000314 號案調查小組調查結果報告書。

⁶ 整理自 2012 年 7 月 16 日監察院彈劾案：101 年劾字第 13 號。

⁷ 請參考李建良（2004），〈淺談校園人權的實然與應然—從「一隻鞋」說起〉，法治斌教授紀念論文集編輯委員會主編，《法治與現代行政法學—法治斌教

（三）學生與家長

人本於該校進行性教育演講時發現，許多聽障生的性知識嚴重不足，例如有許多女同學問：「生理期來了該怎麼辦」、「昨天有人又摸我胸部了，怎麼辦」、「結婚以後要不要告訴先生我被性侵過」等問題⁸。這才發現一直以來學校、教師及家長，都沒有善盡傳達基本的性知識予這群正在發育中學生的職責。而本案中也有許多加害學生，其實都曾經、或同時是性平事件的受害者。根據專家指出，被侵犯的孩子經常不了解自己擁有隱私，也不知道應尊重他人隱私，因此很多時後會轉成「反應性」的加害人。如果成人忽略這點，總抱持著沒什麼大不了的態度，往往會錯過治療的黃金時期⁹。此外，本案有許多加害學生或受害學生的家長不諳手語，有些則不識字，時常造成溝通不良的情形，此種情形在單親家庭及隔代教養更加明顯，導致孩童在發育期無法透過家長得到正確的性知識¹⁰，再加上教師於此方面教學的不足，導致孩童無法具備保護自我的能力，以及無法判斷如何尊重他人的界限，造成加害及受害情形不斷發生。

授紀念論文集》，頁 167，台北：元照。

⁸ 同前註 4，頁 85。

⁹ 請參考 Chery L. Karp／Traci L. Butler 著，王文秀等譯（2009），《性侵害兒童的處遇策略－從受害者轉化成倖存者》，頁 25，新北：心理。

¹⁰ 同前註 4，頁 85。

三、本案的後續發展

(一) 教育部成立調查小組¹¹

2011年6月15日，人本教育基金會向「教育部性別平等教育委員會」檢舉該校違反性別平等教育法。教育部召開性別平等教育委員會，決議組成專家調查小組調查。隨後在該年的9月27日，教育部性別平等委員會調查小組作出報告，共完成71案，其中23件性騷擾、20件性侵、4件合意（指非以強制手段與未成年男女發生性交或進行猥褻），另有24件不成立。並詳列學校及教育部重大缺失，包括：部分案件未依法調查處理性平事件、未妥善保管調查檔案資料，使得資料遺失、未落實檢討校園整體安全，以致學校再度發生事件、加害人輔導未落實，導致一犯再犯，輔導紀錄卻予以結案、未落實性別平等教育。

(二) 教育部成立輔導諮詢小組

2011年9月，教育部訓育委員會組成「校園性侵害性騷擾事件專業輔導諮詢小組」，負責協助、參與該校諮商輔導。又該校2012年2月改制附屬大學後，結合台南大學特教資源專業指導與行政資源支持，延續教育部專業輔導諮詢小組既有執行成果基礎下，由該校與所屬大學組成「校園性平專業諮詢小組」持續協助該校改善性平教育知能，依所屬大學

¹¹ 整理自 ETtoday 東森新聞雲（12/7/2011），史上最大規模懲處！特教校園性侵害案 17 官員記過申誡，<http://www.ettoday.net/news/20111207/11166.htm>（最後瀏覽日：07/28/2016）；南部特教學校性侵事件紀錄部落格，南部某特教學校性侵事件大事記，<http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2011/01/blog-post.html#more>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

及立法委員推薦委員名單組成該校性平事件專業輔導諮詢小組。然而，該諮詢小組的成員卻表示，該團隊並不具有任何實質且獨立的指揮權限，例如：屢次向校方要求提供安全地圖遭拒，更遭行政機關以「須校長批示同意才給」為由拒絕讓小組調閱相關資料等。2012 年 2 月 22 日為該小組最後一次會議，之後教育部不再通知開會，直至 7 個月後，教育部於 2012 年 9 月宣告該小組解散，沒有任何結案報告，也沒有與任何團隊交接¹²。

（三）監察院提出彈劾案與糾正案

1、數名相關人員遭監察院彈劾（監察院 101 年劾字第 13 號¹³）

該彈劾報告提及，臺南啟聰學校行政人員及教育從業人員，理應遵守教育基本法，為學生提供安全及良好的教育環境，又依教師法規範教師的義務，應視維護學生教育基本權及教師嚴守職分為優先，落實校園性侵害或性騷擾防治準則等相關防弊機制的規範，才能完善保障兒童及少年的人權。惟臺南啟聰學校的相關人員卻未依法恪守職責，漠視法定職

¹² 整理自陳金燕（2013），〈從性別與諮商輔導的觀點談特教學校中的性平事件—以南部某所特教學校為例〉，《教育部性別平等教育季刊》，第 62 期，頁 53；教育部國民教育署新聞稿（6/18/2014），針對人本基金會訴求特教學校性侵案「國賠要徹底」教育部回應說明，<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=23906&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>（最後瀏覽日：07/28/2016）；南部特教學校性侵事件紀錄部落格，20110922-23 接管學校拯救小孩記者會，<http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2011/09/20110922-23.html>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

¹³ 本案調查報告字號：1000800093。

責與教育少年的責任，已嚴重損害兒童少年身心發展。另一方面，該彈劾報告更提及，教育部為中央教育主管機關，應善盡督管學校的責任，惟教育部的中部辦公室主任、科長、視察、督學等官員，長期失於查核及追蹤列管，即便該性侵事件爆發後，仍未積極查明實際情形，且明知臺南啟聰學校未依法處理校園性侵害及性騷擾，而採取放任不管的消極作為，致使性侵害及性騷擾案件不斷發生，嚴重影響學生權益。因此，監察院認為校方及教育部的相關人員均有疏失，最後將 16 名相關人員予以彈劾，並將全案移送公務員懲戒委員會審議。

2、數行政機關遭監察院糾正

2012 年 8 月 16 日，監察院提案糾正臺南啟聰學校、教育部、內政部及台南市政府¹⁴。在該調查報告書中，監察院認為，學校在獲悉性平事件後，應以主動積極的態度，將該視為校園重大事件，並做立即妥善的處理。然而，臺南啟聰學校於卻未依法設置監視器及緊急求救等校園安全設施，導師忽視該校極重度身心障礙女學生的求救訊息，致該受侵害的學生遭受多次性侵害，學校均未發覺並給予援助保護，且該校所成立性平會的成員不符性別比例，在處理程序中，亦未依法召開性平會、調查小組未依法由性平會成立、成員沒有具性侵害事件調查專業素養的專家學者。又教育部對於該校的違失狀況未能即時導正並協助改善，長期未依法查核及追蹤，嚴重影響學生權益。

另一方面，針對內政部的糾正內容，監察院指出，內政

¹⁴ 本案調查報告字號：1000800093 與 1000800179。

部於 2010 年所頒布的「性侵害案件開結案評估指標」規定內容違反兒童及少年福利法規定，致使社工人員處理案件時，未落實於法定 24 小時內進行調查處理及 4 日內提出調查報告的規定。又台南市政府處理台南啟聰學校案件時，將個案委由社工督導決行，兒卻欠缺再行判斷的機制，致生不少誤判案情情事，且未依法即時對於被害人及加害人進行治療、輔導，導致受害學生身心受創嚴重。

綜上所述，由於上述行政機關未為妥善處理該性侵害案件，且處理過程中多有疏漏，遂後監察院依法提案糾正上述所提及的行政機關。

（四）數名相關人員被付懲戒與懲處

1、監察院移請公務員懲戒委員會審議¹⁵

2013 年 8 月 16 日，司法院公務員懲戒委員會作出懲戒結果（102 年度鑑字第 12576 號），共 16 人被付懲戒。本次懲戒無人遭撤職，其中 6 人不受懲戒，包含所有遭付懲戒的教育部中部辦公室行政人員；另有 2 人記過 2 次，3 人記過 1 次，以及 5 人降 1 級改敘（包含兩名前校長）。

2、主管機關教育部做出懲處¹⁶

2011 年 12 月 6 日，教育部公佈懲處結果，教育部中部辦公室共 7 人遭行政懲處，其中辦公室主任記小過 2 次，相關業務的科長、督學也被記過與申誡。在學校方面，教師及行政人員共 15 人、教師助理員及住宿生管理員 9 人，共計

¹⁵ 整理自公務員懲戒委員會議決書 102 年度鑑字第 12576 號。

¹⁶ 同前註 11。

24人，依其失職行為情節輕重，分別記1大過到申誡1次不等行政懲處，其中現任校長記大過1次，兩位前任校長分別記過與申誡。且本次懲處的官員中並無人辭職負責。

（五）我國初次國家人權報告專項說明本案

總統府於2012年4月20日，依據《公民與政治權利國際公約》第40條規定¹⁷，提交我國首次針對該公約的執行報告。其中第316項針對本案作出以下報告：「原國立台南啟聰學校發生集體性侵害、性騷擾事件，從2009年8月起持續有案件通報中，2009年8月至2011年7月，疑似性侵害及性騷擾事件75件，確認發生26件性侵害案、24件性騷擾案，此為嚴重侵害人權之案件。這所招收高中至幼稚園年齡、不同障礙類別學生的住宿型特教學校，突顯出封閉式機構化特教學校，剝奪特殊教育學生社會融合，和其他學生一樣享有教育品質的問題，而且缺乏專業師資與設備，同時是教育人權未能受到保障的案件，政府應持續檢討改進，特別應針對校方是否調查處理性平事件、妥善保管調查檔案資料、落實檢討校園整體安全、徹底改善校園空間、確實執行懲處輔導措施、行為人輔導及加強教師性別平等教育相關專業知能等，並對此事件的行為人，安排行為人諮商輔導以防止再犯。且就特殊教育學校部分，如何回歸特殊教育的定位、落實特教學校定期評鑑機制、逐年啟動特教學生重安置機

¹⁷ 公民與政治權利國際公約第40條第1項：「一、本公約締約國承允依照下列規定，各就其實施本公約所確認權利而採取之措施，及在享受各種權利方面所獲之進展，提具報告書：（一）本公約對關係締約國生效後一年內；（二）其後遇委員會提出請求時。」

制，以落實學生的受教人權，並加以檢討。」

（六）國家賠償訴訟的進度與判決結果（見附表 2-1）¹⁸

2007 年，人本教育基金會代理受害學生 A 及家長向學校提出國家賠償，南聰案開始進入國賠的訴訟中。2011 年初，終於傳來好消息，A 生國賠案二審宣判勝訴定讞，台灣第一起「生對生」性侵事件打贏國賠的案例。然而，在此同時該校發生的事件從原本所知的七、八件，一下子暴增到三、四十件，隨著調查小組的不斷推進，一件件曾經被刻意掩蓋的案例被徹底暴露在陽光下。2012 年 3 月的第一次國賠協調會中，國立台南啟聰學校竟然否認有通報或管理疏失，並否認性平調查認定的事實，其中 5 件申請國賠案中，學校對 3 件拒絕賠償，其他最高只願賠 25 萬。直至第 5 次國賠協調會議時，最後達成三件協議，分別為 110 萬、130 萬及 150 萬，並已撥付賠償金額予請求權人完畢。至於向疏失人員代位求償部分，截至 2014 年 5 月底為止，該校已召開 11 次「國家賠償事件後續向相關人員求償審議會議」，以釐清求償對象及其過失責任。另外，國賠協議不成立者計 2 案，其中一案（C 生國賠案）業於 2014 年 3 月由地方法院判決賠償 140 萬元，另一案（L 生國賠案）目前仍於司法訴訟程序中¹⁹。

¹⁸ 同前註 4，頁 242-249；南部特教學校性侵事件紀錄部落格，南部某特教學校性侵事件大事記，<http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2011/01/blog-post.html#more>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

¹⁹ 請參考教育部國民教育署新聞稿（6/18/2014），針對人本基金會訴求特教學校性侵案「國賠要徹底」教育部回應說明，<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=23906&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>（最後瀏覽日：07/28/2016）；今日新聞（6/19/2014），

參、身心障礙學生教育基本權的理論建構

保障弱勢、除去人民權利行使上的不平等條件乃國家之義務。就教育事務方面，我國憲法第 21 條揭示了人民享有教育基本權利，第 157 至 168 條的基本國策教育文化章節進一步規定我國教育政策上的實施方針，並於憲法增修條文第 10 條第 7 項明文規定：國家對於身心障礙者之教育訓練應予保障，並扶助其自立與發展。此基本國策之規定，有學者認為其相當於德國所稱之「國家目標條款」（Staatszielbestimmungen）。但基本國策規定之性質為何，則有爭議。就此，有論者認為應就基本國策條款逐條觀察，分析其性質究屬「方針規定」、「憲法委託」、「制度性保障」，抑或是可直接作為「主觀公權利」之請求條款²⁰。就此，觀察憲法增修條文第 10 條第 7 項之規定，應認為身心障礙教育係屬我國各級政府之義務，亦即「憲法委託」之性質²¹。就此，教育基本法第 4 條規定，人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。

在比較法制上，德國與日本的憲法亦有相類似的規定。

特教學校性侵案涉案公務員十月一過就免賠，<http://www.nownews.com/fifa2014/n/2014/06/19/1285402>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

²⁰ 林明鏘（1997），〈論基本國策〉，李鴻禧教授六秩華誕祝賀論文集編輯委員會主編，《現代國家與憲法》，頁 1467 以下，台北：月旦。

²¹ 周志宏（2008），〈中央與地方有關教育權限之劃分〉，《法令月刊》，59 卷 5 期，頁 11-14。

德國基本法立法者於第 7 條揭示了國家對於學校教育的規範²²，並於第 3 條第 3 項第 1 句提及任何人不得因性別、出身、種族、語言、籍貫、血統、信仰、宗教或政治觀而受歧視或享特權，更於同項第 2 句明確表示任何人不得因其身心障礙而受歧視²³。我們可由上述規定看出德國立法者要求國家保障身心障礙者教育基本權的義務。另外，日本憲法第 26 條第 1 項規定：依照法律規定，全體國民皆有依其能力所及接受同等教育的權利；同條第 2 項規定：按照法律規定，全體國民皆有使受其保護的子女接受普通教育的義務，且該義務教育為免費²⁴。

由上述若干條文，彰顯了保障身心障礙者教育基本權的憲法誠命，因此，國家有義務透過公權力的行使，以落實這一項重大的憲法任務。然而，究竟身心障礙學生教育基本權的內涵為何，國家又該如何透過政策的實行以落實該權利的保障，由於憲法對於人民基本權利的規範文字極為精簡，因

²² 德國基本法第 7 條係有關教育事務（Schulwesen）的規定，共計有 6 項。其中第 1 項提到：全體教育事務皆處於國家的監督之下（Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates）；第 2 項及第 3 項係有關宗教教育的規定；第 4 項及第 5 項為私立學校的相關規範；第 6 項則為設立先修學校（Vorschule 又稱預備學校，德國於 1920 年以前曾經設立過）的禁止規定。

²³ Art. 3 Abs. 3 GG: Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden (Satz 1); Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Satz 2).

²⁴ 日本國憲法第 26 條：「I. すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。II. すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」

此，必須透過完整的功能建構，來具體化憲法基本權利確切的保障內涵與領域。

一、主觀權利功能的保護法益

憲法第 21 條教育基本權的主觀權利功能(die subjective-rechtliche Funktion)，包含了防禦權 (Abwehrrecht) 與共享權 (Teilhaberecht) 的功能²⁵。其中防禦權功能面向包含學生的自我實現權、家長的教育權與教師的教學自由三項保護法益。而共享權的功能面向則包含現有教育設施的入學請求權及必要教育設施的創設請求權二項保護法益²⁶。

(一) 作為防禦權的保護法益

基本權於十九世紀取得了作為主觀防禦權的功能，對抗國家權力的侵害，已達到保障人民自由與財產的目的²⁷。對此，身心障礙學生教育基本權作為防禦權保護法益的第一個內涵，即為其自我實現權。其包含「自我開展權」與「自我決定權」兩個本質要素，一方面要求國家不得以完全統一而沒有其他替代可能性的教育計畫與課程大綱，作為唯一的授課或評分標準；另一方面，對於其自我開展的方式與決定，則可排除國家學校高權干涉其判斷與選擇之自由空間²⁸。另外二個內涵，即為家長的教育權與教師的教學自由，這兩項權利皆是以學生的自我實現為目的而存在²⁹，透過對於家長

²⁵ Vgl. J. Ipsen, Staatsrecht II, 3. Aufl., 1997, Rn. 60 ff.

²⁶ 請參考許育典 (2013)，《法治國與教育行政－以人的自我實現為核心的教育法》，二版，頁 33-39，台北：元照。

²⁷ Hartmut Maurer, Staatsrecht I, 4 Aufl., 2005, S. 247.

²⁸ 請參考許育典 (2013)，《教育憲法與教育改革》，二版，台北：元照，頁 22。

²⁹ 同前註，頁 23。

與教師的一定程度的尊重與保護，來排除國家於教育事務上的過度干預³⁰。在此必須注意的是，正因該權利是以學生為目的而存在，家長與教師更應謹慎行使，不得怠於行使或為濫用。當家長與教師違反其保護義務或怠於行使其權利時，國家則有權介入之³¹。就如同上述日本最高法院於該判決中所提及：「兒童之教育並非是教育實施者的支配性權限，與兒童學習的權利相對應者，最重要地應是處於能尋求滿足其權利立場之人的責任和義務」³²。

（二）作為共享權的保護法益

日本最高法院曾於 1976 年的旭川學力測驗事件判決中指出³³：「每個國民，個別以一個人或一個市民成長、發達，為完成自己人格的實現，有畢業學習的固有權利。特別是無

³⁰ Vgl. Peter Fauser, Schule und Recht: Schulverfassung. Wege und Umwege zum demokratischen Zusammenwirken in der Schule, RdJB 1987, S. 377 ff.; K. Nevermann, Persönlichkeit und Schuldemokratie, RdJB 1993, S. 194 ff.; U. K. Preuß, Demokratie und Autonomie, RdJB 1993, S. 161 ff. 此外，我國法在此的條文規定，家長部分可參考民法第 1084 條第 2 項、教育基本法第 8 條第 3 項；教師部分可參考教育基本法第 6 條、第 8 條第 1 項、第 15 條，另外也可參考日本教育基本法第 9 條。

³¹ Vgl. Ursula Fehnmann, Die Bedeutung des grundgesetzlichen Elternrechts für die elterliche Mitwirkung in der Schule, AöR 1980, S. 529 ff.; Ursula Fehnmann, Bemerkungen zum Elternrecht in der Schule, DÖV 1978, S. 489 ff.; Ursula Fehnmann, Elternrecht und Schule, RdJB 1988, S. 444 ff.; F.-R. Jach, Elternrecht, staatlicher Schulerziehungsauftrag und Entfaltungsfreiheit des Kindes, KJ 1984, S. 85 ff.; Theodor Maunz, Gestaltungsfreiheit des Lehrers und Schulaufsicht des Staates, in: Maurer (Hrsg.), Das akzeptierte Grundgesetz, Festschrift für Günter Dürig zum 70. Geburtstag, 1. Aufl., 1990, S. 269 ff.; Martin Stock, Pädagogische Freiheit und Schulbuchreglement, RdJB 1992, S. 241 ff.

³² 李仁森（2009），〈學習權與教育場所之選擇〉，《月旦法學教室》，78 期，頁 6。

³³ 同前註。

法自我學習的兒童，為滿足其學習要求，有向一般大人要求對自己施以教育之權利。」就此而言，身心障礙學生教育基本權的共享權保護法益，包含了現有教育設施入學請求權與必要教育設施創設請求權兩個內涵。前者係指公共教育設施原則上不得恣意拒絕人民入學申請，僅得以申請人本身的能力、性向條件，以及被許可人與被拒絕人的不同條件資格來取得限制正當性³⁴。其落實於身心障礙教育的面向，則體現於「零拒絕的實現」，也就是國家不得以身心障礙為由，拒絕其入學。後者係指當現有的教育設施額滿時，國家並不能拒絕兒童或青少年對其適合教育的供給請求，必須創設此等教育設施³⁵。身心障礙學生基於生理或心理上限制，在其自我實現的過程較為緩慢，因此，國家對於這些學生的入學許可，不得完全以學習能力為判斷標準。倘若身心障礙學生被賦予與一般學生均等³⁶的教育機會，我們可以期待其於逐漸適應的過程中，將改善學習能力、自由開展人格，甚至相較於一般學生能有更好的發展³⁷。因此，國家在其財政能力許

³⁴ 請參考許育典（1999），〈從人的自我實現作為基本權的本質（中）〉，《月旦法學雜誌》，50期，頁154；Bernd Cleavinghaus, Das Recht auf Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konkretisierung eines grundgesetzlichen Bildungsrechtes, RdJB 1974, S. 321 ff.; G. Lenhardt, Gleichheit und Freiheit, RdJB 1993, S. 165 ff.

³⁵ 請參考許育典，同前註34，頁154-155；U. Preuß-Lausitz, Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung, Z. f. Päd. 1997, S. 583 ff.; Peter Wild, Die Probleme der Bildungsfinanzierung aus Ländersicht, in: Böttcher/ Weishaupt/ Weiß (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, 2. Aufl., 1997, S. 41 ff.

³⁶ 在此指「實質上」的平等，而非形式上、機械式的平等。

³⁷ Vgl. Peter Reichenbach, Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG als Grundrecht auf Chancengleichheit- Über den Anspruch behinderter Schülerinnen und Schüler auf Unterricht in der Regelschule, RdJB 2001, S. 53 ff.; Thomas Böhm, Regelschulbesuch Behinderter und aktive Teilnahmefähigkeit, SchuR 2009, S. 7 ff.

可下，應提供必要之教育設施，例如特殊教育學校或特殊教育班級，使不同學習能力的學生，有均等的機會自由開展其人格³⁸。此外，由於身心障礙教育需求學生之個別差異極大，提供多元的安置機構與適性的教育措施，以滿足其個別需求，並充分發展其潛能，為身心障礙教育的理想和首要工作³⁹。

二、客觀法功能的保護法益

基本權的內涵係國家整體法秩序的基礎，因此，除了賦予人民主觀公權利以對抗國家公權力的干擾或侵害之外，也必須課予國家積極落實人民基本權的義務。憲法第 21 條教育基本權傳統的客觀法功能，包含了客觀價值秩序、制度性保障、組織與程序保障這三項功能⁴⁰。在此，由於身心障礙學生心理及生理上的特殊性，於其行使教育基本權的過程中處於較為弱勢的地位，經常因第三人之故意或過失而受到侵害。因此，本文認為身心障礙學生教育基本權中的客觀法功能中，應特別建構出第四個功能－國家保護義務，給予身心障礙學生特別的保護與照顧，以免於第三人的侵害。

（一）作為客觀價值秩序的保護法益

以身心障礙學生自我實現為核心的課程評量標準：課程標準應以學生人格自由開展的學習可能性為導向，尤其是有涉及到精神思想、政治意識、信仰或世界觀的課程安排，國

³⁸ 同前註 26，頁 45-46。

³⁹ 吳武典（2008），〈第九章特殊教育〉，教育部主編，《中華民國教育年報》，頁 333-334，台北：教育部。

⁴⁰ 許育典（2013），《文化憲法與文化國》，二版，頁 52-62，台北：元照。

家應以學生本身的人格自由開展為核心來作設計，不應受到不同執政黨的政治觀念及利害關係所影響。而身心障礙教育的重點在於滿足每一位學生學習上的各項需求，應提供尊重學生特殊性與多樣性的課程標準。必須注意的是，身心障礙教育對於障礙的鑑定與分類，意義僅在於確定學生是否會落入身心障礙教育的領域，並非意謂同樣障礙類別的學生即可依照同一課程標準加以評量，而是應該對每一位學生進行多元的課程評量。

以身心障礙學生自我實現為核心的教育計畫：國家在學校及課程中，最直接影響學生的人格自由開展的工具，乃是其教育計畫（*Bildunglspäne*），如果國家的教育計畫將對學生人格開展產生一致性的影響，一方面會影響到教師對學生因材施教的可能性，使其教學自由的空間限縮；另一方面則會使學生自我實現權受到侵犯⁴¹。因此，國家在擬定身心障礙學生的教育計畫時，須充分落實「個別化」及「功能性」的特質，應讓教師在教學的方法與內容上有一定的自由空間，並整合家長及專業人員的意見與期望，以防流於過為主觀。

以身心障礙學生自我實現為核心的教學材料編製：在身心障礙教育中，由於國家係以障礙類別來將學生加以分類並安置，因此，通常是以障礙的類別作為設計教學課程與教材的標準。又，教學教材連結了學校的授課計畫（*Lehrplan*）與教師的教學自由，有其相當的重要性⁴²。然而，不同的身心

⁴¹ Vgl. Hermann Avenarius/ Hans Heckel, *Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*, 7. Aufl., 2000, S. 355 ff.

⁴² 同前註 26，頁 48；Vgl. Robert Brehm, *Rechtsstaatliche Prüfungen?*, RdJB 1992, S. 87 ff.; Stiebeler Walter, *Das Bundesverfassungsgericht und die*

障礙學生對於教育的需求實際上存有相當大的差異，導致單一課程設計與統一教學活動並不能滿足所有學生的需求。因此，教學材料的編制必須搭配教學活動的設計加以分類，且須設計多層次的目標，在確實掌握不同學生需求的情況下，個別化教育的內容始得具體落實，使教學內容及策略得以適性、多元⁴³。

以身心障礙學生自我實現為核心的師資培育：學生在學校教育中人格是否能自由開展，主要取決於教師的教學內容與方式。由此可見，一個多元而開放的師資培育制度，對學生教育基本權實踐的重要性。因此，身心障礙教育的師資培育應培養未來教師，能夠依照學生不同的身心需求實現因材施教的教育理念，啟導學生自我實現⁴⁴。又，身心障礙教育具有其特殊性及專業性，尤其障礙的障別種類繁多，因此，國家須針對不同障別學生的需求，進行專業師資的培育。此外，從聾人文化的觀點來看，手語是作為聾人族群的共通語言，且必定是使用自然手語⁴⁵。然而，實務上多數啟聰特教老師僅通曉文法手語，對許多理解能力有限的聽障學生而

Entwicklung des Beurteilungsspielraums in Prüfungsangelegenheiten, RdJB 1992, S. 404 ff.

⁴³ 請參考身心障礙 E 能網，身心障礙教育權益的現況分析，<http://www.enable.org.tw/ser3/c3.pdf> (最後瀏覽日：7/28/2016)。

⁴⁴ 請參考同前註 26，頁 50；Vgl. Hermann Giesecke, Effizienzprobleme der Lehrerbildung, in: W. Böttcher/ H. Weishaupt / M. Weiß (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, 2. Aufl., 1997, S. 302 ff.; Jürgen Oelkers, Lehrerbildung - ein ungelöstes Problem, Z. f. Päd. 1998, S. 3 ff.

⁴⁵ 請參考趙玉平（2004），〈自己的道路自己開：論聾人文化精神內涵〉，《聽障教育》，3 期，頁 5-7。

言，自然手語才是聽障學生最能吸收的教學方式。因此，本文認為所有的啟聰教師皆應具備自然手語的專業能力。

（二）作為制度性保障的保護法益：以身心障礙學生自我實現為核心的國家監督制度

就基本權作為價值決定的客觀法面向而言，其範圍的擴展與加強，體現在基本權作為制度性保障上。制度性保障的理論，是為了保護本質上自由形成的私人生活領域或公法上的制度或設施⁴⁶。我國依憲法第162條規定，全國公立教育文化機關，依法律受國家監督。德國基本法第7條第1項亦有相同的規定：所有的學校事務皆處於國家的監督之下⁴⁷。該保護法益的意義在於，憲法將國家對於學校的監督，作為一種制度性的保障，以身心障礙學生的自我實現作為教育基本權的核心，透過這個依法監督的制度，讓學校成為學生得以充分自由開展人格的教育設施，將學校事務皆置於國家權力的保護之下⁴⁸。而該監督制度落實於身心障礙教育中，要求國家應依法定其且徹底執行對於身心障礙教育學校的評鑑義務；以及確實監督學校是否遵守校園性侵害、性騷擾與霸凌事件的通報義務，並持續追蹤每一校園案件的後續是否處理妥當。

而有關校園性侵害、性騷擾及性霸凌事件的通報，立法者於2011年6月7日修正了性別平等教育法，於第21條第

⁴⁶ 同前註28，頁31；Vgl. Ernst-Wolfgang Böckenförde, Grundrechte als Grundsatznormen, Der Staat 1990, S. 1 ff.; Niklas Luhmann, Grundrechte als Institution, 3. Aufl., 1986, S. 30.

⁴⁷ Art. 7 I GG: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

⁴⁸ 請參考許育典（2016），《憲法》，七版，頁348-349，台北：元照。

1 項明確賦予學校校長、教師、職員及工友等教職員通報的義務，要求其知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件後，應立即依學校防治規定所定權責，依性侵害犯罪防治法（第 8 條）、兒童及少年福利法（第 34 條）、身心障礙者權益保障法（第 76 條）及其他相關法律規定通報，並應向學校及當地地方主管機關通報。另外，為能即時採行相關因應措施，要求通報義務人至遲須於知悉後二十四小時內通報。若違反此項通報義務，致再度發生校園性侵害事件，根據同法第 36-1 條，應依法予以解聘或免職。而為杜絕學校長期以來隱匿、包庇相關事件的惡習，立法者於同法第 2 項明確規定校長、教師、職員或工友不得偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件之證據，違反者依同法 36 條之 1，應依法予以解聘或免職。第 3 項則規定學校或主管機關處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件，應將該事件交由所設之性別平等教育委員會調查處理。另外，立法者亦於 2012 年 11 月 15 日修正教育人員任用條例，於第 31 條 1 項 10 款規定，未依法通報案件或隱匿證據的教職人員，均將予以解聘或免職。

（三）作為組織與程序保障的保護法益

組織與程序保障的基本權保護法益，體現於國家領域中，必須透過相當民主的過程，且能讓人民足以信任的組織或程序措施，使人民在該領域中仍有最大自我實現的可能性⁴⁹。在教

⁴⁹ Vgl. Walter Leisner, Antithesen-Theorie für eine Staatslehre der Demokratie, JZ 1998, S. 861 ff.; Helmut Simon, Grundrechte im demokratischen und sozialen

育法的體系之中，各類規範應能使教育事務中資源與權力之分配過程，能夠在公平、合理、公開的前提下，容許教育事務中各利害關係人或團體能夠有機會共同參與決策過程，將資源與權力之分配置於民主控制之下，以避免國家或其他政治勢力利用教育作為工具⁵⁰。身心障礙教育基本權作為組織與程序保障的基本權保護法益，在此則體現於為了身心障礙學生的自我實現，學生在學校中仍能獨立於國家的目的利益之外，而受到組織與程序上的保障⁵¹。其包括以身心障礙學生的自我實現為核心的學校自治、身心障礙學生代表組織參與學校自治程序，以及身心障礙學生家長代表組織參與學校自治程序三個核心內涵。

在第一個學校自治的內涵中，由於教育事務本身於教學工作上即具有自我邏輯及自治特性，而學校在此教育事務的自治特性上，須作為一個以學生人格自由開展為核心的教授與學習過程的自治機構⁵²。因此，身心障礙教育學校的監督機關，應該對學校提供意見和加以援助，而促進學校對身心障礙學生人格自由開展教育計畫的自我負責與自主獨立，而非對學校加以命令式的指示或干涉。於第二個學生代表參與

Rechtsstaat, in: Klein (Hrsg.), Grundrechte, soziale Ordnung und Verfassungsgerichtsbarkeit, Festschrift für Ernst Benda zum 70. Geburtstag, 3. Aufl., 1995, S. 337 ff.

⁵⁰ 周志宏（1997），〈教育法體系之檢討與重建〉，《律師雜誌》，210期，頁31。

⁵¹ 同前註28，頁34。

⁵² Vgl. Dietrich Benner/ Heinz-Elmar Tenorth, Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, Z. f. Päd. 1996, S. 12; J. P. Vogel, Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule, Z. f. Päd. 1995, S. 39 ff.; Harm Paschen, Theorien der Schulautonomie, RdJB 1994, S. 5 ff.; Harm Paschen, Schulautonomie in der Diskussion, Z. f. Päd. 1995, S. 45 ff.

組織與程序的內涵中，身心障礙學生作為教育基本權的主體，對於與其人格自由開展有相當關係的學校教育事務決定，有參加討論與決定的權利。因此，身心障礙學生可以推派代表參加作成與其相關教育決定的組織與程序，並且在這個組織討論與決定的程序上，應將身心障礙學生代表與其他的學校參與人員，放在具有同等權利的決定結構上相對待。如此才能使身心障礙學生具有共同參與教育決定的民主實踐可能性，避免其成為單純的教育客體⁵³。在第三個家長代表參與組織與程序的內涵中，為了落實家長教育權的行使，以保障學生的人格自由發展，應讓家長有機會推派代表，參加有關子女教育決定的組織與程序，在程序參與的過程中了解學校的教育計畫；另一方面，學校也同時得以探詢學生在家庭中的情形⁵⁴，透過這個雙向溝通的管道，也可成功避免家長教育權與國家學校高權之間可能產生的衝突，使兩者在有意義的合作及配合之下，達到以學生人格自由開展為核心的教育目的⁵⁵。

（四）作為國家保護義務的保護法益

國家保護義務尤其適用於憲法第 8 條人身自由與第 15 條生存權（生命與健康），這些基本權不僅禁止國家侵犯人民的生命、健康與人身自由（防禦功能），並且透過現實上第三

⁵³ Vgl. Evelyn Gomm-Doll, Das demokratische Element der Schülermitverantwortung, RdJB 1987, S. 351 ff.

⁵⁴ 同前註 26，頁 56。

⁵⁵ Vgl. BVerfGE 34, 165, 182 ff.; Jürgen Kohl, Schule und Eltern in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, in: Zeidler/ Maunz/ Roellette (Hrsg.), Festschrift Hans Joachim Faller, 2. Aufl., 1984, S. 214.

人可能危害這些基本權，而要求國家負有保護學生生命、健康與人身自由的措施（保護功能）⁵⁶。其落實於學校教育中，最明顯的即為校園霸凌事件及性別平等事件（例如：性侵害、性騷擾）的防治。而根據兩公約施行法第4條規定：各級政府機關行使職權，應符合公約有關身心障礙者權利保障之規定，避免侵害身心障礙者權利，保護身心障礙者不受他人侵害，並應積極促進各項身心障礙者權利之實現。身心障礙學生因先天或後天的生理或心理上障礙，導致其相較於一般學生，在學習過程中遭受到許多困難，也較難融入學校及班級的活動中，因此常成為校園霸凌或性平事件的受害者。而往往身心障礙學生在遭受霸凌、性侵害或性騷擾時反抗能力較為弱小，甚至完全不具備反抗能力，此時若同儕、教師及學校不適時制止並給予協助與保護，很容易對其身體及心靈造成嚴重的傷害。而身心障礙學生於被霸凌後也常因其表達能力不足，或因不敢告知，甚至是因為教師及學校的包庇，而使一件件的霸凌或性平事件長期以來遭到忽視，造成同樣的悲劇不斷重演。尤其在2011年爆發的特教學校集體性侵事件更是震撼全國，使得各界不得不嚴正對待這個問題。因此，身心障礙學生教育基本權的國家保護義務功能，特別強調國家負有義務，去保護身心障礙學生在行使教育基本權的過程中，應受到充分的保障而免於第三人的侵害，尤其是其他私人（例如教師或其他學生）所造成的損害或危險法益。

⁵⁶ 同前註48，頁118-119。

肆、由身心障礙學生的教育基本權檢討台南 啟聰學校性侵案

一、主觀權利功能面向

（一）不分障別的編班制度侵害學生的自我實現權

教育基本法第 3 條規定，教育之實施應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。身心障礙教育應考量到每個學生的個別差異性，進而讓所有學生接受適性教育。依據特殊教育法第 25 條規定，啟聰學校以招收聽覺障礙學生為主，而本案學校除了招收聽覺障礙生以外，亦招收智能障礙生，更開設了一般生的體育班。但由於該校中學部的辦學品質無法吸引足夠聽障學生前往就讀，學校在擔心減班裁員的情況下，竟於近年大量招收中重度智障生⁵⁷。此外，學校為了防止開班不成，甚至將應受身心障礙教育且不擅長體育的聽障生編入一般生的體育班，犧牲身心障礙學生的教育權益，導致該聽障生與班級師生溝通不良，於學業上遭受困境又未獲得任何協助，造成人格產生偏差進而嚴重侵害他人。在此，學校嚴重侵害了學生的自我實現權。

⁵⁷ 請參考人本教育基金會電子報(9/24/2011)，充耳不聞、視而不見、隱匿不報、見死不救！－學校是叢林，還是煉獄？－20110921 人本教育基金會記者會新聞稿，<http://enews.url.com.tw/education/64554>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

（二）特殊教育必要設施創設的檢討

1、身心障礙教育資源不足與分配不均

我國身心障礙教育長久以來面臨資源不足的問題，亦未曾成為教育改革議題中受重視的一環，有論者認為重大的原因在於身心障礙學生家庭在處於較低的社會地位，反映出我國教育資源分配存在著嚴重的階級問題⁵⁸。南聰案集體性侵事件的爆發，更凸顯出資源分配不足的問題。實際上許多家長於子女入學前就已經知道這所學校可能存在的危險，卻依然選擇讓子女就讀、住校。有些家長甚至在得知孩子受害後，依然讓他們繼續留在這所學校。原因在於我國身心障礙教育資源嚴重不足，身心障礙學生無法就近入學，只好不得已繼續留在原有的教育環境。

根據我國特殊教育學校的分布與數量（見附表 4-1）可作出以下統計：我國特殊教育學校目前共有 28 所，北部共 9 所，其中台北市就有 4 所，新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣及宜蘭縣各有 1 所，新竹市則無。中部共 9 所，其中台中就有 4 所，彰化縣 2 所，苗栗縣、雲林縣及南投縣各 1 所。南部共 8 所，其中高雄市就有 4 所，台南市 2 所，嘉義市及屏東縣各 1 所，嘉義縣則無。至於東部地區共有 2 所，花蓮縣及台東縣各 1 所。令人遺憾的是，澎湖縣、金門縣及連江縣三個離島縣市，沒有任何一所特殊教育學校。由上方表格可以得知以下幾點當前身心障礙教育資源所面臨的問題：1.

⁵⁸ 請參考吳志光，〈從南聰案談校園性侵害性騷擾及性霸凌事件防治之困境〉，南部特教學校性侵案研討會，財團法人本教育文教基金會主辦，2013 年 5 月 4 日，頁 14。

離島縣市身心障礙兒童的教育基本權完全受到忽視。2. 東部兩縣市也僅各有 1 所特殊教育學校，分別位於花蓮縣吉安鄉及台東縣台東市，雖兩縣總人口數相對較少（花蓮縣約 33.4 萬人，台東縣約 22.5 萬人），但均佔地廣大，身心障礙兒童可能基於交通因素而放棄就讀身心障礙學校。3. 北、中、南部縣市各有 9 所、9 所、8 所，看似分布平均，實際上有半數皆座落於人口數較多的台北市、台中市及高雄市，其中新竹市及嘉義縣更是完全沒有身心障礙教育學校。總結而言，我國於非身心障礙教育資源的分配上，在不同縣市間及城鄉間本已相當不均，對身為弱勢的身心障礙學生，教育資源則是更加地不均及不足。

欲解決資源不足之問題，最直接的方式即為提高身心障礙教育的經費預算，有論者建議藉由修正特殊教育法第 22 條或相關規定，將特殊教育保障經費不得低於教育總經費 4.5% 的規定，提升至 5% 或 5.5%，如此約可增加約 14 億特教預算⁵⁹。此外，除增加經費外，也應提高教師與學生的比例，以及充實身心障礙教育設備和資源⁶⁰。至於資源分配之問題，

⁵⁹ 請參考中華民國智障者家長總會，陳節如委員國會辦公室整理，經過十二年，特殊教育法終於跨出一大步－特殊教育法三讀重點整理，http://www.papmh.org.tw/ugC_Action_Detail.asp?hidActID=2&hidActionCatID=1&hidActionID=111（最後瀏覽日：7/28/2016）。

⁶⁰ 請參考大紀元（3/2/2012），特教人力不足台教部：逐年補實，<http://www.epochtimes.com/b5/12/3/2/n3528087.htm%E7%89%B9%E6%95%99%E4%BA%BA%E5%8A%9B%E4%B8%8D%E8%B6%B3%E5%8F%B0%E6%95%99%E9%83%A8%E9%80%90%E5%B9%B4%E8%A3%9C%E5%AF%A6>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

可藉由調整特殊學校與班級的設置來加以解決。國家應針對特殊教育學校及班級設置現況，檢討其招生狀況，並依實際需求調整安置設施；此外，現有的特殊教育學校應以現有的資源，協助所在地縣市的其他的特殊教育⁶¹。

2、無障礙設施於公法上請求權爭議探討

身心障礙學生得否要求國家創設無障礙設施，涉及到「無障礙設施作為公法上請求權」的爭議探討。雖然此爭議在南聰案中較無被突顯出，但於我國一直以來也存在著類似爭議的個案。該議題最早提出的背景乃係2000年9月13日所發生的「玻璃娃娃案」⁶²，案發後調查發現，台北市景文高中並未依照當時的身心障礙者保護法第4條與第28 41-60條（現為身心障礙者權益保障法第30條）規定，於校園內設置無障礙設施等必要安全設施，亦未針對身障生施予個別化體育教學，因此被法院判決應負民事侵權行為責任⁶³。然而，身心障礙者權益保障法（簡稱身權法）中許多無障礙環境的規定（例如：第30條、第54條、第55條、第57條），除具備民法第184條第2項「保護他人之法律」性質外，是否

⁶¹ 請參考教育部全球資訊網，改善弱勢者教育，<http://www.edu.tw/>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

⁶² 此為2000年9月13日發生於台北市景文高中的一場校園意外事件。一名顏姓學生因先天患有成骨不全症（俗稱的玻璃娃娃），全身骨骼忍受外力衝擊的能力較正常人差。其因不良於行，在事發當天下午由陳姓學生自告奮勇，將顏姓學生背至地下室上體育課，卻因該校當時並未依法設置完備的無障礙設施（例如直達地下室電梯），加上當天下雨之故造成樓梯地板溼滑，導致顏姓少年在過程中自樓梯上滑落，進而造成顏生頭部鈍創、顱骨破裂及四肢多處骨折，在拖延送醫後於晚間不治身亡。請參考維基百科，玻璃娃娃案，<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%8E%BB%E7%92%83%E5%A8%83%E5%A8%83%E6%A1%88>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

⁶³ 請參考臺灣高等法院95年上更（一）字第6號判決。

亦同時賦予身障者「主觀公權利」，使其得直接據以向主管機關或管理機關請求排除障礙、提供無障礙環境，則值得探討。此外，曾有一名身障者向法院請求移除其住家附近之各項障礙設施，要求國家創設一無障礙空間⁶⁴。原告援引憲法人性尊嚴的保障、憲法第 7 條平等原則、憲法增修條文第 10 條第 7 項以及聯合國身心障礙者權利公約等上位規範，要求國家應建構無障礙環境。然而該法院於判決中指出，身障者對於系爭公共設施的設置及使用僅具有「反射利益」，並無公法上請求權，公共建築物無障礙設備或設施的設置若有不符合規定者，應由各級目的事業主管機關命其改善，如未改善則應依法處罰，再佐以行政執行手段加以實現。公有建築物或活動場所的利用人，即使向主管機關或管理機關提出改善請求，僅具有「促其注意」的效果而已，非謂其即有公法上請求權，最後法院以欠缺請求權基礎駁回原告之訴⁶⁵。

對此學者批評，法院見解於學理上或許符合反射利益及公權利的區分，雖符合人民是否享有公有公共設施使用權利的通說見解，惟法院並未注意到身心障礙者與一般人利用公物的差異性。本文認為，身心障礙者所遭遇的問題並非僅止於反射利益或公權利的區別，即使公立學校校園、公立運動場開放供一般民眾使用，僅屬民眾的「反射利益」而非公權

⁶⁴ 原告曾分別向其住家附近之學校及市公所、縣立體育場及縣政府提起給付訴訟，主張上述各政府機關的無障礙設施不符規定，又無改善計畫，或為限制機車進入而於開放入口設置鐵鍊等障礙物，阻礙身障者通行，經陳情後均未改善，因此請求法院命其移除各項障礙設施。

⁶⁵ 請參考高雄高等行政法院 98 年度訴字第 186 號判決。

利，但身障者的反射利益，可能因出入口設置路障或未設置斜坡道而被剝奪。另外，依據大法官釋字第469號解釋理由書見解，身權法相關規定的性質容有解釋空間，一項法律規定究竟具有反射利益或公法上請求權的效果，須就法律的整體結構、適用對象、所欲產生的規範效果及社會發展因素等綜合判斷。因此，法院不宜濫用反射利益的概念，並忽視身心障礙者權益保障法及特殊教育法等保護規範中保障弱勢的立法目的⁶⁶。

二、客觀法功能面向

（一）客觀價值秩序功能面向

1、課程評量標準應強調多元化

在課程評量標準方面的問題，不僅發生於本案的台南啟聰學校，我國目前身心障礙教育學校對於學生的課程評量標準仍不夠多元化，雖然教育部公布的身心障礙鑑定標準，明確規定各類身心障礙學生之鑑定，應採多元評量的原則，依學生個別狀況為之；但實務工作者在選用鑑定策略時，依舊偏向倚重標準化測驗工具或身心障礙手冊，或遭遇缺乏標準化測驗工具，而無法進行明確鑑定工作的窘境⁶⁷。對此，教育部擬採加強學生鑑定工作，落實多元評量方式的方式加以應對。首先，可由地方政府研究規劃委託專業團體辦理鑑定工作的可行性，以解決人力不足問題，並提升專業鑑定素質。再者，加強普通班教師對身心障礙學生應提供多元評量的觀

⁶⁶ 請參考孫迺翊（2011），〈身心障礙者權益保障法之基本精神及相關爭議問題〉，《法律扶助》，33期，頁29-34。

⁶⁷ 同前註43。

念，而主管教育行政機關同時應提供各障別多元評量具體參考資料，並協助學校推廣。此外，應加強辦理縣市鑑輔會工作人員研習，加強鑑輔相關知能。最後，定期檢討現行教育體系內的考試方式，依各障別特殊需求，將多元評量觀念納入考試制度⁶⁸。畢竟，學生於學校階段所接受的課程訓練，將會是影響其畢業後職業安置的關鍵因素。

2、教育計畫應強調個別化：制定「個別教學計畫」

在教育計畫方面的缺失，不僅是本案的台南啟聰學校，我國目前身心障礙教育對於學生的教育計畫普遍過於統一、缺乏個別化，仍舊是以學生障礙類別為教育設計的方式，使老師的教學策略僵化，面對學生複雜、變化或突發的需求及問題，沒有應變處理的能力⁶⁹。但在實際上於實務中仍有相當成功的案例存在。多年前台北市一所特教學校曾爆發多起「學生間」的性平案件，案發後台北市教育局特教科請求身心障礙經驗豐富的退休老師參與「特殊學校評鑑」業務，深入了解學校狀況。在完成評鑑業務後，追蹤訪視評鑑結果，接著召集一批退休特教教師、心理師及社工師組成輔導小組，進駐該校協助處理後續事宜。召集人表示，身心障礙學生可能因為在學校找不到學習的興趣，進而製造出許多問題，因此，應該由『教學』的角度切入處理本案⁷⁰。該輔導

⁶⁸ 同前註 61。

⁶⁹ 同前註 43。

⁷⁰ 此召集為郭色嬌老師。請參考公視新聞議題中心（6/20/2013），【說教】解剖南部特教學校性侵案，我們能看到什麼？，<http://pnn.pts.org.tw/main/2013/06/20/%E3%80%90%E8%AA%AA%E6%95%99%E3%80%91%E8%A7%A3%E5%89%96%E5%8D%97%E9%83%A8%E7%89%B9%E6%95%99%E5%AD%>

小組的主要任務，即為落實身心障礙教育領域最為重要、卻常遭忽略的「個別教學計畫」(Individualized Education Program, 簡稱 IEP)。IEP 是身心障礙教育的重要管理工具，其內容包括身心障礙學生的基本資料(家庭史、成長史)、評量修段(學業、生活適應及情緒等)、學習方案(長短期目標、學習評量、教學資源、教育策略等)，另外，也同時整合了家長、教師與專業學者的意見，為學生擬定出適合個人的教學計畫。該小組嚴格要求教師徹底執行每位學生的 IEP，果真實有效地控制了校園的性侵情形，相當具有成效⁷¹。

3、教材選擇應重視學生需求與性別平等知識

在教材方面的問題，不僅發生於本案的台南啟聰學校，我國目前的身心障礙教育教師，對於感官與中、重度障礙學生的教學，在設計與運用結構化教學的能力上仍有很大的進步空間，例如準備教材、設計活動、分組教學、按序呈現教材與教具、使用教學提示系統、以及提供教學回饋等。另外，教師在教材、教具之使用方面，因未充分考量學生的需求特質，而有低估學生能力之問題，造成於重度障礙、視覺多重障礙、聽覺多重障礙、肢體多重障礙等學生的教學上，缺乏適當教學及教材的設計⁷²。此外，身心障礙教育校園中性平事件叢生的關鍵因素之一，即為學校及教師對於教導學生「性別平等觀念」的教育十分不足。尤其在教材選擇方面，

B8%E6%A0%A1%E6%80%A7%E4%BE%B5%E6%A1%88%EF%BC%8C%E6%88%91%E5%80%91%E8%83%BD%E7%9C%8B%E5%88%B0%E4%BB%80 / (最後瀏覽日：07/28/2016)。

⁷¹ 同前註 4，頁 214-215。

⁷² 同前註 43。

身處教學第一線的老師認為，目前普遍所使用的性教育教材，對身心障礙學生並不適用⁷³。實際上，就連我國一般生的健康教育課本所提供的性教育知識教材內容，都很難期待學生對於性知識能有正確的理解⁷⁴，更何況是需要以手語、點字等特殊方法傳達知識的身心障礙教育。在此，國家必須投注更多資源及人力設計適當教材，教導身心障礙學生應當尊重他人、保護自己身體⁷⁵的性教育知識，始為解決校園性平事件最根本有效的方法。綜上所述，南聰案突顯出身心障礙學生性別平等教育及性教育在教學與落實上的問題，而為了因應南聰案，教育部已完成身心障礙學生性別平等教育及性教育依其障礙類別編寫的教材，並自 2015 年底上網公告，也辦理了相關的教師研習，期盼能真正解決校園性平事件的問題。

4、師資培育應重視雙向性：以教師研習為例

師資培育上，過去分流培育身心障礙教育教師與普通教育教師，現在為因應融合教育趨勢，已朝普通和身心障礙教育交流的方向培育師資，要求教師準備課程時須重視「差異

⁷³ 同前註 4，頁 222。

⁷⁴ 現行高中健教課本對於安全性行為的宣導：不曾發生性行為者，為最厲害的避孕高手！甚至有高中健康護理老師曾花了四個星期推廣「貞潔卡」。請參考今日新聞網（5/14/2014），神邏輯！如何成為避孕高手 教科書圖解遭轟，<http://www.nownews.com/n/2014/05/14/1233349>（最後瀏覽日：07/28/2016）。

⁷⁵ Vgl. Angela Faber/ Verena Roth, Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, DVBL 2010, S. 1193 ff; Gerald Nolte, Die Behindertenrechtskonvention: Rechtliche Stellung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen verbessert, in: Hoffmann/ Nolte/ Bott/ Wenzelburger/ Astheimer/ Siegle/ Schreiner, Grundkurs Schulrecht V: Schutz der Schülerinnen und Schüler: Kindesschutz Behindertenschutz Unfallversicherungsschutz Infektionsschutz, 1.Aufl., 2010, S. 41 ff.

性」，盡量讓所有學生都隸屬於普通教育環境，並且邀請專業人員、學生和家長參與學校教育，共同合作為每一位學生發展個別化的教育計畫⁷⁶。然而，現行實務上師資培育過程中，尤其是在職進修階段中的教師研習，面臨到效果相當有限的問題。而在本案中，台南啟聰學校匯集該校教師於研習中的缺失，包含無故不參加且事先未報備、請假人員均無檢附相關證明文件、中途離席情況嚴重，並有攜帶報章、雜誌、小說、電腦進入會場，以致不專心影響學習效果的情形發生⁷⁷。由此可見，該校教師對於研習的參與度相當低落。而對於教學研習成效有限的關鍵因素，學者分析有二：

（1）研習教育缺乏社會性或雙向性：主辦單位大多是延請專家講課，或是透過圖片的靜態展出，此種教育方式缺乏第一線作業人員的主動積極參與，交互性的社會溝通並不存在，導致知識難以傳遞至教師，更遑論加以應用。

（2）研習教育作為行政官僚程序中的一環：教師研習通常並非配合社會危機事件或媒體論述而存在，因此，在研習進行當中常不存在情感基礎，參與講習的教師大多是在行政機關的規定或要求下參與，心態上自然帶有應付性質⁷⁸。

由於教師於講習中獲得的知識往往只停留在認知層次，並未賦予這些知識自我的主觀意識，導致教師在回到教學領域後無法將知識化為行動。本案發生至今，教育部及學校方

⁷⁶ 請參考鈕文英（2008），〈身心障礙教育觀念與作法之轉變〉，《中華民國特殊教育學會年刊》，97期，頁247-270。

⁷⁷ 整理自同前註11。

⁷⁸ 請參考李丁讚（1997），〈公共論述、社會學習與基進民主：對「食物中毒」現象的一些觀察〉，《臺灣社會研究》，25期，頁11-15。

面不斷強調「加強管理」的決心，企圖以懲罰來嚇阻案件繼續發生，著重的層面仍停留在管制與處罰，改善方案也大多是原則或理念的宣示，而應用層次，對於第一線處理性平案件的教師並無太大用處。因此，引發第一線人員的熱情加入，由教師親自參與論述後，制定規則及細節，才可以讓解決方案有被轉化為主動實踐的可能性⁷⁹。此外，針對師資培育部分，教育部亦於 2013 年 6 月 17 日新頒「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」，根據標準本位（standards-based）修訂身心障礙教育專業課程科目及學分，以期提升特教教師專業素養⁸⁰。

（二）制度性保障功能面向：國家監督制度的具體落實

1、國家對身心障礙教育學校應為定期評鑑

教育基本法第 13 條規定，政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。其落實於身心障礙教育，特殊教育法第 47 條規定，高中以下各教育階段學校辦理特殊教育之成效，主管機關應至少每三年辦理一次評鑑。其評鑑項目及結果應予公布，並對評鑑成績未達標準者應予追蹤輔導。本案的主管機關教育部中部辦公室自 2003 年以來，連續九年未依照特殊教育法的進行身心障礙學校評鑑業務⁸¹，直至 2012 年年底，

⁷⁹ 同前註，頁 26-28。

⁸⁰ 吳武典（2013），〈臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色〉，《特殊教育季刊》，129 期，頁 15。

⁸¹ 同前註 4，頁 59。

教育部學生事務及特殊教育司(以下簡稱特教司)始進行「全國性特殊教育學校評鑑」,並於2012年11月22日完成校務評鑑。然而,本次評鑑並未公開評鑑結果(甲等、乙等或丙等),亦未公開相關缺失與改善情形的內容為何,人民無法得知評鑑結果,主管機關的監督效能受到質疑⁸²。

身心障礙校園性平事件的叢生,與國家監督制度執行不周有很大的關係。因此,教育部應提出確實落實身心障礙教育的評鑑制度,並強化身心障礙教育諮詢委員會的功能。在此,須確立辦理身心障礙教育評鑑的目標、方式及評鑑結果的處理⁸³。於目標方面,中央應以監督地方政府落實辦理身心障礙教育行政工作為評鑑的目標,此外,中央及地方政府應以督導所屬學校落實身心障礙教育教學及提升特教品質為主。在執行手段部分,首先,中央評鑑地方的項目應包括:身心障礙教育預算編列與分配、如何運用經費、如何落實身心障礙教育政策、身心障礙教育資源分配狀況、身心障礙教育師資進用及在職進修、鑑定輔導工作、相關法規制定與執行等。再者,應委請具公信力且有特教及評鑑專長的專業團體或機構辦理評鑑。其後應針對受評者的現況,提出階段性合理目標,評估其改善狀況。另外,須改善評鑑量表,減少主觀因素,強化信度,以教材、教法實務佔評鑑比例之大宗,以利激發教師提升教學品質實務。最後,評鑑結果的處理,

⁸² 監察院人權保障委員會,第四場:就教育及勞政體系檢視婦女人權問題,102年婦女人權保障實務研討會,監察院人權保障委員會主辦,2013年6月7日,頁117-119。

⁸³ Vgl. Johannes Rux, Kein Handlungsbedarf oder Anlass für eine bildungspolitische Revolution? - Zur innerstaatlichen Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, RdJB 2009, S. 220 ff.

應加強媒體、家長、地方首長、民意代表對身心障礙教育的重視與關懷，並輔以實質獎懲辦法，以收實效⁸⁴。

2、通報義務制度作為身心障礙學生教育基本權的制度性保障

就本案而言，根據當時（2004 年制定）性別平等教育法第 21 條：學校或主管機關處理校園性侵害或性騷擾事件，除依相關法律或法規規定通報外，並應將該事件交由所設之性別平等教育委員會調查處理。然而根據監察院的調查報告，該校自 2004 年至 2012 年 1 月 15 日止這段期間，共發生 164 件疑似性侵害及性騷擾事件，其中 70 件未依法通報地方主管機關，87 件未依法通報教育部、44 件既未調查也未處理、17 件違法自行處理，嚴重違反通報義務⁸⁵。在此，國家主管機關有義務對身心障礙學校施以嚴格監督，要求學校對於每一件性平事件知悉後立即通報並加以處理，以有效阻止案件再度發生。在此，有關校園性侵害、性騷擾及性霸凌事件的通報制度，立法者於 2011 年 6 月 7 日修正了性別平等教育法，於第 21 條第 1 項明確賦予學校校長、教師、職員及工友等教職員通報的義務，要求其知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件後，應立即依學校防治規定所定權責，依性侵害犯罪防治法（第 8 條）、兒童及少年福利法（第 34 條）、身心障礙者權益保障法（第 76 條）

⁸⁴ 同前註 61。

⁸⁵ 在某加害學生接受調查坦承犯行時，B 校長不斷以眼神示意他別再說，當加害學生承認是在校園裡侵害受害者時，B 校長大喊他不是這個意思，並表示學校很安全，不可能發生這種事。同前註 4，頁 25。

及其他相關法律規定通報，並應向學校及當地地方主管機關通報。另外，為能即時採行相關因應措施，要求通報義務人至遲須於知悉後 24 小時內通報。若違反此項通報義務，致再度發生校園性侵害事件，根據同法第 36-1 條，應依法予以解聘或免職。而為杜絕學校長期以來隱匿、包庇相關事件的惡習，立法者於同法第 2 項明確規定校長、教師、職員或工友不得偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件之證據，違反者依同法 36 條之 1，應依法予以解聘或免職。第 3 項則規定學校或主管機關處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件，應將該事件交由所設之性別平等教育委員會調查處理。另外，立法者亦於 2012 年 11 月 15 日修正教育人員任用條例，於第 31 條 1 項 10 款規定，未依法通報案件或隱匿證據的教職人員，均將予以解聘或免職。然而，這一套通報制度使否真能達成即時保護受害學生的目的，則有賴主管機關對身心障礙學校予以確實的監督。

（三）組織與程序保障功能面向

1、國家應協助家長積極參與子女教育事務

在本案例中，有許多加害學生或受害學生的家長不諳手語或不識字，時常造成溝通不良的情形，此種情形在單親家庭及隔代教養更加明顯⁸⁶，造成家長無法確實得知子女於學校的情形，也導致無法即時阻止子女侵害他人的行為，或無法保護受到侵害的子女，使同樣的案件不斷的發生。在此，國家應透過法制的落實，盡可能使家長有機會參與子女的教

⁸⁶ 同前註 4，頁 85。

育事務，在了解子女的學習與身心狀況後，並與家庭教育作出良好的調和⁸⁷。而 2007 年以降特殊教育法（下稱同法）的修正，使家長依法在特殊教育上有更多參與的機會⁸⁸，例如同法第 6 條參與各縣市特殊教育學生鑑定及就學輔導會；又如同法第 28 規定：各教育階段學校訂定身心障礙學生個別化教育計畫（IEP）時，應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與；同法第 45 條規定，高級中等以下各教育階段學校為處理校內學生學習、輔導等事宜而成立的特殊教育推行委員會，應有身心障礙學生家長代表；以及同法第 46 條規定各級學校應提供特殊教育學生家庭諮詢、輔導、親職教育及轉介等支持服務。而身心障礙學生家長至少應有一人為該校家長會常務委員或委員，參與學校特殊教育相關事務之推動。在此，國家應盡可能擴大家長的參與，並致力於應保障其參與的相關權利⁸⁹。例如：邀請家長參與各種校方舉辦的身心障礙教育相關活動（校外教學活動、參訪、師生座談、進修活動、家長成長團體等），或是加入身心障礙教育學生鑑定與輔導工作⁹⁰。此外，學校亦應協助家長與導師、任課教師、特教教師及輔導老師保持密切聯繫，並隨時提供其子女學習、生活及休閒活動等方面的狀

⁸⁷ Vgl. Barbara Fornefeld, Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung: Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, 2.Aufl., 2001, S. 24 ff.; Birgit Höller, Die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher an öffentlichen Schulen, 3.Aufl., 2008, S. 36 ff.

⁸⁸ 同前註 39，頁 342。

⁸⁹ Vgl. Peter Mrozynski, Die gemeinsame Betreuung behinderter Eltern mit ihren Kindern, ZfJ 2003, S. 258 ff.

⁹⁰ 同前註 61。

況，供教師作為輔導之參考資訊，學校並協助家長配合教師的建議，協助特教學生成長⁹¹。

2、專業輔導團隊的建立與校園進駐

南聰是一所典型的住宿型特教學校，而生活輔導員在住宿型特教學校中扮演十分重要的角色。根據《特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法》，生活輔導員包括教師助理員及住宿管理員，前者負責的是在特殊教育教師監督下，協助評量、教學、生活輔導、學生上下學及家長聯繫等事宜；後者則是負責特殊教育學校（班）住宿學生之生活照顧、管理及訓練等事宜⁹²。在本案中，生活輔導員除了和教師一樣有未依法通報、手語專業不足的情形⁹³外，尚有工作負擔量過重、超時工作及怠忽職守甚至出現違法行為等嚴重問題存在。由於生活輔導員既不具備相關特教知識，又未受過適當訓練，對兒童發展及性別議題毫無概念，因此很容易把「管理」當成「管教」，進而不時有體罰學生以及授權學生體罰其他同學的情形發生。此外，生活輔導員工作負擔量過重及超時工作的情形，亦造成其無法善盡照顧與輔導學生之責。本文認為，由於在特殊教育學校這種封閉式環境中，生活輔導員對於學生來說乃是關係最親近的第一線重要角色，有關其遴選方法、專業培訓、待遇等規範，不應僅僅是停留在「命

⁹¹ 請參考嘉義縣特教資訊網，黃俊豪（2012），〈學校特殊教育行政支援相關服務與運作〉，頁 1-5，ylg.cyc.edu.tw/upfile/spcedu/msg_files/130982066124.doc（最後瀏覽日：07/28/2016）。

⁹² 特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法第 2 條及第 4 條。

⁹³ 根據特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法，生輔員僅需具高中（職）以上學校畢業或具同等學歷之資格者即可，並不要求有相關特教專業。

令階層」，或幾乎沒有法律規範。因此，應透過「法律位階」來規範特殊教育有關生活輔導員的部分，才能夠有效改善這些問題。

為保證身心障礙教育服務的品質，必須有各種專業人員參與，以專業團隊的服務方式分工合作，除校內教師與行政共同的合作外，各類專業人員的共同參與亦是不可或缺的一環，藉由團隊合作的模式，教學配合學生的需求，提供其物理、職能、語言、心理甚至社福等相關的評估及服務，才能讓學生得到最大幫助與成長⁹⁴。而對於性平事件層出不窮的身心障礙學校，專業輔導團隊的進駐更加有其必要性，以南聰案為例，由於本案一再停留於行政督導層面，以致問題始終無法改善，在此，必須思考「整體制度」的缺失。本案一連串校園性平案件的發生並非單一個案，而是一個結構性問題⁹⁵。然而，徹底整頓一所學校無法只靠個人或單一團體來執行，必須要挹注更多資源來積極整頓，並透過公權力結合專家團隊，進行全面性的檢討與協助⁹⁶。而 2013 年修正之《特殊教育法》，即強調應採行專業團隊合作的服務方式，集合臨床醫學、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助，並共同規劃及早辦理早期療育工作⁹⁷。

然而，有關於我國特殊教育專業團隊的運作，合作的運

⁹⁴ 同前註 39，頁 343。

⁹⁵ 同前註 4，頁 221。

⁹⁶ 同前註 4，頁 77。

⁹⁷ 同前註 80，頁 17。

作模式仍有待建立。目前各縣市相關專業團隊服務大多侷限於集中式特殊教育班，且以物理治療、職能治療、家長成長的推動居多，未能於新生安置時同時申請專業團隊的服務，待核准時，學期已將結束，致使成效大打折扣，且專業團隊治療師到校服務時間有限，學生得到的服務相對減少⁹⁸。至於團隊成員中，較偏重物理治療師、職能治療師、臨床心理師、語言治療師及特殊教育教師等領域人員參與，其他相關人員如一般教育行政人員、普通班教師、輔導教師、職業輔導人員、社會工作師及教師助理等，則較少參與。而各專業人員、教師、行政人員間，多係分別提供各該領域之專業服務，鮮少經由團體運作，提供整體性的服務模式與內容。這種缺乏協同式的合作關係，甚難達成提供身心障礙學生適性且全面教育的目標⁹⁹。

因此，由專業輔導團隊接管該學校的作法確實有其必要性，必須注意的是，該專業團隊必須要具有獨立的決策權、行政權與指揮權，而非依附在既有組織之下或僅透過教育部指派找專家輔導學校，才能對一個封閉的行政系統發揮改革效用¹⁰⁰。對此，可參考夏威夷州立聽障暨視障學校，於2011年發生「生對生」的集體性霸凌事件後的處理模式¹⁰¹。唯有

⁹⁸ 同前註43。

⁹⁹ 同前註98。

¹⁰⁰ 同前註4，頁77。

¹⁰¹ 事件發爆發後，該地除加強硬體措施外，夏威夷聯邦法院為搶救學生，決定不待冗長的法律訴訟，逕行指派「獨立心理健康檢查員」(Independent mental health examiner, 簡稱 IMHE) 進入該校進行評估，並由大學聽障中心主任暨精神科教授 Robert Pollard 負責領導該團隊。IMHE 團隊係由具有豐富評估及處理性侵害兒童經驗的學者、臨床工作師、心理學博士及專業手語翻譯所

主管機關掌握先機全力協助受害學生，始得設立停損點，有效阻止事件持續惡化，讓受害學生與加害學生得以重拾新生。

（四）國家應具體落實國際公約對身心障礙者的保護義務

我國透過制訂《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》與《身心障礙者權利公約施行法》，將聯合國公約內國法化，使得包含身心障礙者在內的所有國民之基本人權及性別人權，除了擁有「不可剝奪」、「不受歧視」等與國際公約接軌的保障與規範之外，更是明確屬於無可推卸的「國家義務」。也就是說，保障與促進身心障礙學生的基本人權及性別人權是國家無可推卸的責任¹⁰²。在此，我們可由《身心障礙者權利公約施行法》第4條出發：各級政府機關行使職權，應符合公約有關身心障礙者權利保障之規定，避免侵害身心障礙者權利，保護身心障礙者不受他人侵害，並應積極促進各項身心障礙者權利之實現。此外，結合《身心障礙者權利公約》第16條規定，該條文明定身心障礙者應免於剝削、暴力和虐待，並要求締約國應遵守以下義務：

組成，其中有兩位是聽障人士，能直接與學生溝通。該團隊數度至該校進行現場勘查，與校方、律師及其他關鍵人物會面，了解事件原委，從「學生」、「家庭」、「制度」及「社區」四個方面進行評估分析，最後根據評估結果提出一百多項具體建議，同時擬出四階段計畫進行預防活動；而法院也主動與團隊共同推廣計畫，協助受害者在司法上獲得較為有利的判決。請參考國立臺南大學，《2013 聽覺障礙教育暨校園性平輔導工作坊研討會手冊》，國立臺南大學主辦，2013年1月21-22日，頁19。

¹⁰² 請參考陳金燕，〈從性別與諮商輔導的觀點談特教學校中的性平事件－以南部某所特教學校為例〉，南部特教學校性侵案研討會，財團法人本教育文教基金會主辦，2013年5月4日，頁15-16。

1、締約各國應當採取一切適當的立法、行政、社會、教育和其他措施，保護身心障礙者在家內外（包含學校）免遭一切形式的剝削、暴力和虐待，包括基於性別的剝削、暴力和虐待。

2、締約各國並應當採取一切適當措施，防止一切形式的剝削、暴力和虐待，確保除了特殊狀況外，向身心障礙者及其家人和護理人提供顧及性別和年齡的適當協助和支助，包括提供資訊和教育，說明如何避免、辨別和報告剝削、暴力和虐待事件。締約各國應當確保保護服務顧及年齡、性別和身心障礙因素。

3、為了防止發生各種形式的剝削、暴力和虐待，締約各國應當確保所有為身心障礙者服務的設施和方案都切實接受獨立當局的監測。

4、身心障礙者受到任何形式的剝削、暴力或虐待時，締約各國應當採取一切適當措施，包括提供保護服務，促進他們的身體、認知和心理功能的恢復、康復及重返社會，包括為其提供保護服務。這種康復和重返社會應當在有利於健康、福祉、自尊、尊嚴和自主的環境中進行，並應當考慮到因性別和年齡而異的具體需要。

5、締約各國應當制定有效的立法和政策，包括重點處理婦女和兒童問題的立法和政策，確保查明、調查和酌情起訴剝削身心障礙者、對其施加暴力和進行虐待的事件。

就此，本文認為台南啟聰學校「學生對學生」的侵害案件，即屬典型的「第三人侵害」，因此會落入國家保護義務的範圍之中。而本案性平事件叢生關鍵因素之一，即在於國家

並無徹底遵守《身心障礙者權利公約》我國相關的國家保護義務規範，不但無法阻止侵害事件的發生，亦無法於案發後確實保護受害學生。因此，國家應徹底遵守國際公約與內國法中對於身心障礙學生生命、身體與安全的保護規範，使其免於第三人的剝削、暴力和虐待，讓身心障礙學生能夠處於一個安全無虞的環境中行使其教育基本權，落實其自我實現¹⁰³。

而在國家賠償方面，本案一名受害女學生，在歷經三年多的國賠訴訟，終於在 2011 年 2 月 15 日的二審中，受宣判勝訴定讞（99 年度上國字第 1 號）。判決中指出，該校是依特教法設立，辦理身心障礙學生教育的學校，未建立安全的校園空間，所屬公務員為怠於執行職務，而其怠於執行職務與受害學生遭強制性侵害的結果間，有相當因果關係，因而判決學校應賠償該名受害學生精神慰撫金、看護費用及醫療費用，而這也是我國第一起「生對生」性侵事件獲得國賠勝訴的案例¹⁰⁴。然而，本案的國賠程序中，出現了一些相關法制的缺失，例如在國賠協議程序功能方面，國賠法第 10 條規定，依本法請求損害賠償時，應先以書面向賠償義務機關請求之。而賠償義務機關對於前項請求，應即與請求權人協議。然而，此立意本為避免雙方訟累的制度，在本案中卻難以完全發揮功能。首先，一律以賠償義務機關作為協議機關缺乏彈性，本案賠償義務機關（協議機關）即為該特教學校

¹⁰³ Vgl. Theresia Degener, Die UN- Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor, RdJB 2009, S. 200 ff.; Rainer Wagner/ Daniel Kaiser, Einführung in das Behindertenrecht, 1. Aufl., 2004, S. 37 ff.

¹⁰⁴ 自由電子報（11/8/2012），特教校性侵案 3 人國賠達協議 分獲百餘萬，<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/628850>（最後瀏覽日：08/20/2017）。

本身，又因涉案公務員人數較多，加上學校（機關）規模較小，人情壓力大增，此時仍由該學校負責國賠協議，實難期公平。因此有學者建議應考慮修改國賠法，仿照訴願程序，改由上級監督機關進行協議，或至少保留彈性，在特殊情況，應有移轉管轄的機制¹⁰⁵。其次，賠償義務機關國賠小組的組成欠缺專業性與公正性。本案凸顯出國賠法對於賠償義務機關如何辦理國賠協議欠缺規定，包括參與協議人員的組成及資格。造成本次協議過程中，起初學校所組成的國賠小組成員，除家長會代表外均為學校教師，而無外部委員；且辦理國賠協議的教師中，甚至有之後被監察院認定在相關案件中違法失職者。此小組成員除欠缺國賠的法制專業外，實難期待小組公正行使職權。造成學校代表在過程中一度試圖推翻性平委員會的調查報告、重新認定事實的狀況。在此學者建議可參考訴願法「訴願審議委員會」的相關規定，在國賠法中明定賠償義務機關進行協議時應組成國賠小組及其組成、決議方式、紀錄及迴避等事項。其中有關國賠小組的組成人員，以具有法制專長者為原則，且委員中社會公正人士、學者、專家人數不得少於二分之一¹⁰⁶。

伍、結論

身心障礙者作為社會上最弱勢的族群，國家負有義務在其各方面給予特別的關懷及協助。而身心障礙兒童具有「身

¹⁰⁵ 請參考劉定基，〈南部特教學校國家賠償案件所凸顯的法制問題——一個親身參與者的觀點〉，南部特教學校性侵害案研討會，財團法人本教育文教基金會主辦，2013年5月4日，頁25-27。

¹⁰⁶ 請參考林錫堯（2005），〈國家賠償法之分析與檢討（下）〉，《台灣本土法學雜誌》，77期，頁11。

心障礙」與「兒童」的雙重弱勢身分，其因先天或後天生理或心理上的因素，於行使他們的教育基本權時相較於一般學生遭受到更多的障礙。在此，國家必須透過立法及行政，對於身心障礙學生的教育基本權給予更周全的保障。

然而，台南啟聰學校卻因學校與教育部各方面的疏失，而導致性平事件不斷發生，造成該校學生的教育基本權受到嚴重侵害。本文於第貳章節除介紹本案事實經過，並追蹤了後續國家的處理情形，包括教育部成立調查小組與輔導諮詢小組、監察院對相關人員及數機關提出彈劾案與糾正案、數名人員被付懲戒與懲處、提出國家賠償訴訟，法務部並於我國初次國家人權報告專項說明本案。於第參章節的部分，本文嘗試建構出身心障礙學生的教育基本權架構，並在第肆章節以身心障礙學生的教育基本權功能檢討南聰案，且進一步加以法律分析。

整體而言，南聰案在身心障礙學生教育基本權功能下的法律分析，主要體現在兩個面向：於主觀權利面向，我們發現到不分障別的編班制度侵害學生的自我實現權、身心障礙教育資源不足與分配不均的問題，並探討了無障礙設施於公法上請求權的爭議。於客觀法面向，本文認為課程評量標準應強調多元化、教育計畫應強調個別化、教材選擇應重視學生需求與性別平等知識、師資培育應重視雙向性；另外，國家應透過對身心障礙教育學校應為定期評鑑，以及監督身心障礙教育學校確實執行通報義務，以具體落實其制度性保障功能的監督制度。此外，國家應協助家長積極參與子女教育

事務；並建議台南啟聰學校能有專業輔導團隊的校園進駐；最後，國家應具體落實國際公約與內國法的保護規範，以達成其對身心障礙學生的國家保護義務。

參考文獻

一、中文文獻

Karp, Chery L./Butler, Traci L.著，王文秀等譯（2009）。《性侵害兒童的處遇策略－從受害者轉化成倖存者》，初版。新北：心理。

吳志光（2013）。〈從南聰案談校園性侵害性騷擾及性霸凌事件防治之困境〉，南部特教學校性侵案研討會，財團法人人本教育文教基金會主辦，2013年5月4日，頁14-35。

吳武典（2008）。〈第九章特殊教育〉，教育部主編，《中華民國教育年報》，頁319-370。台北：教育部。

吳武典（2013）。〈臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色〉，《特殊教育季刊》，129期，頁11-18。

李丁讚（1997）。〈公共論述、社會學習與基進民主：對「食物中毒」現象的一些觀察〉，《台灣社會研究季刊》，25期，頁1-32。

李仁淼（2009）。〈學習權與教育場所之選擇〉，《月旦法學教室》，78期，頁6-7。

李建良（2004）。〈淺談校園人權的實然與應然—從「一隻鞋」說起〉，法治斌教授紀念論文集編輯委員會編，《法治

與現代行政法學—法治斌教授紀念論文集》，頁 165-185。台北：元照。

周志宏（1997）。〈教育法體系之檢討與重建〉，《律師雜誌》，210 期，頁 30-40。

周志宏（2008）。〈中央與地方有關教育權限之劃分〉，《法令月刊》，59 卷 5 期，頁 17-41。

林明鏘（1997）。〈論基本國策〉，李鴻禧教授六秩華誕祝賀論文集編輯委員會編，《現代國家與憲法》，頁 1467-1498。台北：月旦。

林錫堯（2005）。〈國家賠償法之分析與檢討（下）〉，《台灣本土法學雜誌》，77 期，頁 5-18。

孫迺翊（2011）。〈身心障礙者權益保障法之基本精神及相關爭議問題〉，《法律扶助》，33 期，頁 29-34。

國立臺南大學（2013）。《2013 聽覺障礙教育暨校園性平輔導工作坊研討會手冊》，國立臺南大學主辦，2013 年 1 月 21-22 日。

許育典（1999）。〈從人的自我實現作為基本權的本質（中）〉，月旦法學雜誌，50 期，頁 154-165。

許育典（2013）。《文化憲法與文化國》，二版。台北：元照。

許育典（2013）。《法治國與教育行政—以人的自我實現為核心的教育法》，二版。台北：元照。

許育典（2013）。《教育憲法與教育改革》，二版。台北：元照。

許育典（2016）。《憲法》，七版。台北：元照。

陳金燕（2013）。〈從性別與諮商輔導的觀點談特教學校中的性平事件—以南部某所特教學校為例〉，《教育部性別平等教育季刊》，第 62 期，頁 48-53。

陳金燕（2013）。〈從性別與諮商輔導的觀點談特教學校中的性平事件—以南部某所特教學校為例〉，南部特教學校性侵案研討會，財團法人人本教育文教基金會主辦，2013 年 5 月 4 日，頁 15-16。

陳昭如（2014）。《沉默：台灣某特教學校集體性侵事件》，初版。新北：我們。

鈕文英（2008）。〈身心障礙教育觀念與作法之轉變〉，《中華民國特殊教育學會年刊》，97 期，頁 247-270。

黃俊豪（2012），《學校特殊教育行政支援相關服務與運作》，載於嘉義縣特教資訊網 ylg.cyc.edu.tw/upfile/spcedu/msg_files/130982066124.doc（最後瀏覽日：07/28/2016）

監察院人權保障委員會（2013）。《監察院 102 年婦女人權保障實務研討會會議手冊》，102 年婦女人權保障實務研討會，監察院人權保障委員會主辦，2013 年 6 月 7 日，頁 1-154。

趙玉平(2004)。<〈自己的道路自己開：論聾人文化精神內涵〉，
《聽障教育》，3期，頁4-8。

劉定基(2013)。<〈南部特教學校國家賠償案件所凸顯的法制問題——一個親身參與者的觀點〉，南部特教學校性侵案研討會，財團法人人本教育文教基金會主辦，2013年5月4日，頁25-27。

二、德文文獻

Avenarius, Hermann/ Heckel, Hans (2000). Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 7. Aufl., Neuwied.

Benner, Dietrich/ Tenorth, Heinz-Elmar (1996). Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 3-14.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1990). Grundrechte als Grundsatznormen, Der Staat, S. 1-31.

Böhm, Thomas (2009). Regelschulbesuch Behinderter und aktive Teilnahmefähigkeit, SchulRecht, S. 7-8.

Brehm, Robert (1992). Rechtsstaatliche Prüfungen?, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 87-97.

Clevinghaus, Bernd (1974). Das Recht auf Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konkretisierung eines grundgesetzlichen Bildungsrechtes, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 321-330.

- Degener, Theresia (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 200-219.
- Faber, Angela/ Roth, Verena (2010). Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, Deutsches Verwaltungsblatt, S. 1193-1204.
- Fauser, Peter (1987). Schule und Recht: Schulverfassung. Wege und Umwege zum demokratischen Zusammenwirken in der Schule, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 377 -386.
- Fehnmann, Ursula (1978). Bemerkungen zum Elternrecht in der Schule, Die Öffentliche Verwaltung, S. 489 -495.
- Fehnmann, Ursula (1980). Die Bedeutung des grundgesetzlichen Elternrechts für die elterliche Mitwirkung in der Schule, Archiv des öffentlichen Rechts, S. 529 -563.
- Fehnmann, Ursula (1988). Elternrecht und Schule, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 444-450.
- Fornefeld, Barbara (2001). Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung: Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, Aufl., Heidelberg .

- Giesecke, Hermann (1997). Effizienzprobleme der Lehrerausbildung, in: Böttcher/ Weishaupt/ Weiß (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Juventa Verlag GmbH, München.
- Gomm-Doll, Evelyn (1987). Das demokratische Element der Schülermitverantwortung, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 351-354.
- Höller, Birgit (2008). Die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher an öffentlichen Schulen, 1. Aufl., Hamburg.
- Ipsen, Jörn (1997). Staatsrecht II, 3. Aufl., Neuwied.
- Jach, Frank-Rüdiger (1984). Elternrecht, staatlicher Schulerziehungsauftrag und Entfaltungsfreiheit des Kindes, Kritische Justiz, S. 85-93.
- Kohl, Jürgen (1984). Schule und Eltern in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, in: Zeidler/ Maunz/ Roellecke (Hrsg.), Festschrift Hans Joachim Faller, Beck, München.
- Leisner, Walter (1998). Antithesen-Theorie für eine Staatslehre der Demokratie, JuristenZeitung, S. 861-869.
- Lenhardt, Gero (1993). Gleichheit und Freiheit, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 165-168.
- Luhmann, Niklas (1986). Grundrechte als Institution, 3. Aufl.,

Berlin.

Maunz,Theodor (1990). Gestaltungsfreiheit des Lehrers und Schulaufsicht des Staates, in: Maurer (Hrsg.), Das akzeptierte Grundgesetz, Festschrift für Günter Dürig zum 70. Geburtstag, C H Beck, München.

Maurer, Hartmut (2005). Staatsrecht I, 4. Aufl., München.

Mrozynski, Peter (2003). Die gemeinsame Betreuung behinderter Eltern mit ihren Kindern, Zentralblatt für Jugendrecht, S. 258- 262.

Nevermann, K. (1993). Persönlichkeit und Schuldemokratie, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 194-197.

Nolte, Gerald (2010). Die Behindertenrechtskonvention: Rechtliche Stellung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen verbessert, in: Hoffmann/ Nolte/ Bott/ Wenzelburger/ Astheimer/ Siegle/ Schreiner (Hrsg.), Grundkurs Schulrecht V: Schutz der Schülerinnen und Schüler: Kindesschutz Behindertenschutz Unfallversicherungsschutz Infektionsschutz, Carl Link, Köln.

Oelkers, Jürgen (1998). Lehrerbildung - ein ungelöstes Problem, Zeitschrift für Pädagogik, S. 3-6.

Paschen, Harm (1995). Schulautonomie in der Diskussion,
Zeitschrift für Pädagogik, S. 45-49.

Paschen, Harm (1994). Theorien der Schulautonomie, Recht der
Jugend und des Bildungswesens, S. 5-16.

Preuß, U. K. (1993). Demokratie und Autonomie, Recht der
Jugend und des Bildungswesens, S. 161-163.

Preuß-Lausitz, U. (1997). Soziale Ungleichheit, Integration und
Schulentwicklung, Zeitschrift für Pädagogik, S. 583-596.

Reichenbach, Peter (2001). Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG als Grundrecht
auf Chancengleichheit - Über den Anspruch behinderter
Schülerinnen und Schüler auf Unterricht in der
Regelschule, Recht der Jugend und des Bildungswesens,
S. 53-64.

Rux, Johannes (2009). Kein Handlungsbedarf oder Anlass für eine
bildungspolitische Revolution?- Zur innerstaatlichen
Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten
Nationen, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S.
220-228.

Simon, Helmut (1995). Grundrechte im demokratischen und
sozialen Rechtsstaat, in: Klein (Hrsg.), Grundrechte,
soziale Ordnung und Verfassungsgerichtsbarkeit,
Festschrift für Ernst Benda zum 70. Geburtstag, Müller,

Heidelberg.

- Stock, Martin (1992). Pädagogische Freiheit und Schulbuchreglement, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 241-247.
- Vogel, J. P. (1995). Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule, Zeitschrift für Pädagogik, S. 39-48.
- Wagner, Rainer/ Kaiser, Daniel (2004). Einführung in das Behindertenrecht, 3.Aufl., Berlin.
- Walter, Stiebeler (1992). Das Bundesverfassungsgericht und die Entwicklung des Beurteilungsspielraums in Prüfungsangelegenheiten, Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 404-406.
- Wild, Peter (1997). Die Probleme der Bildungsfinanzierung aus Ländersicht, in: Böttcher/ Weishaupt/ Weiß (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Juventa Verlag GmbH, München, S. 41-60.

附表

表 2-1 南聰案國賠訴訟進度表

2007 年	
12 月 14 日	人本教育基金會代理受害學生 A 及家長向學校提出國家賠償請求書，求償 300 萬元。
2009 年	
11 月 30 日	A 生國賠案（97 年度國字第 9 號），一審判決駁回。
2011 年	
2 月 15 日	A 生國賠案（99 年度上國字第 1 號），高等法院就首件「生對生」性侵國賠案判決學校應賠償精神慰撫金、看護費及醫療費用共 118 萬 6660 元予受害學生 A。
9 月 27 日	「教育部性別平等委員會調查小組」作成報告，教育部表示將追究校長與中部辦公室之任，並協助受害人提起國家賠償。
2012 年	
1 月 30 日	人本教育基金會代理五位受害學生及家屬提出國家賠償請求書。
3 月 23 日	學校首度召開國賠協調會議，稱沒有通報及管理上的疏失，拒絕賠償，並否認性平報告認定之事實，並當場重新進行事件調查。
4 月 2 日	教育部召開國賠諮詢會議。
5 月 30 日	學校再度召開國賠協調會議。
6 月 25 日	學校第三度召開國賠協調會議。
8 月 9 日	學校第四度召開國賠協調會議。
8 月 30 日	學校第五度召開國賠協調會議，三位學生分別以 110 萬、130 萬、150 萬達成協議，另兩名學生協議不成立。
2013 年	

4月3日	教育部同意維持該校「國賠處理小組會議」於2012年4月9日所做成的決議，不對A生國賠案的失職教職員進行代位求償。
10月24日	國賠訴訟案在台南地院開庭，學校提出消滅時效等抗辯理由。
2014年	
3月13日	C生國賠案，一審判賠140萬。（臺南地院102年度國字第3號）
6月30日	學校決議不向相關公務人員求償。
7月4日	國民教育署去函學校要求依國賠法儘速檢討向有責人員求償。
8月11日	立法院召開《國賠修法公聽會》 ¹⁰⁷ ，立委要求國教署在會後一週內公布決議小組的成員、決策機制、法規，並公告決定不求償的事實、理由，提出求償案件的說明。此外，教育部律師之法律意見書亦認為需向失職人員求償。
8月22日	L生國賠案（102年度國字第4號），一審判決賠償30萬。
9月16日	教育部將其召開兩次「國立學校賠償事件後續法律諮詢會議」之律師所提供法律意見書，函送學校，請其積極參採辦理。
10月6日	學校於9月25、29日召開兩次「國家賠償事件後續向相關人員求償協商會議」，協商無共識後，向法院提起求償訴訟。（截至2015年2月16日止，針對三件國賠協議成立案已共計開庭五次。）
10月15日	教育部發新聞稿表示：學校已於103年10月6日向法院提起全額求償訴訟，惟教育部四位官員未在求償

¹⁰⁷ 該公聽會係由立法委員尤美女國會辦公室與人本教育基金會主辦，詳細內容請參考南部特教學校性侵事件紀錄部落格，從南部特教學校性侵國賠案看國家賠償法如何徹底究責公聽會，<http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2014/08/blog-post.html>（最後瀏覽日：7/28/2016）。

	之列。
2015 年	
3 月 24 日	L 生國賠案（103 年度上國字第 7 號），二審上訴駁回。
4 月 20 日	L 生國賠案，上訴三審。

資料來源：作者整理自陳昭如，《沉默：台灣某特教學校集體性侵事件》，新北：我們出版社，2014 年 1 月 22 日，頁 242-249；〈南部某特教學校性侵事件大事記〉，南部特教學校性侵事件紀錄部落格，2011 年 1 月 1 日，<http://nancongxingqinan.blogspot.tw/2011/01/blog-post.html#more>。

表 4-1 我國特殊教育學校的分布與數量

地區	數量	縣市	各縣市數量	學校名稱	備註
北部	共九所	台北市	共四所	台北市立啟聰學校、台北市立文山特殊教育學校、台北市立啟智學校、台北市立啟明學校	新竹市無
		新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣、宜蘭縣	各一所	新北市立新北特殊教育學校、國立基隆特殊教育學校、國立桃園啟智學校、國立新竹特殊教育學校、國立宜蘭特殊教育學校	
中部		台中市	共四所	國立台中啟明學校、台中市私立惠明學校、國立台中啟聰學	

	共九所			校、國立台中特殊教育學校	
		彰化縣	共兩所	國立和美實驗學校、國立彰化啟智學校	
		苗栗縣、雲林縣、南投縣	各一所	國立苗栗特殊教育學校、國立雲林特殊教育學校、國立南投特殊教育學校	
南部	共八所	高雄市	共四所	高雄市立仁武特殊教育學校、高雄市立楠梓特殊學校、高雄市立高雄啟智學校、高雄市立成功啟智學校	嘉義縣無
		台南市	共兩所	國立台南大學附屬啟聰學校、國立台南啟智學校	
		嘉義市、屏東縣	各一所	國立屏東特殊教育學校、國立嘉義啟智學校	
東部	共兩所	花蓮縣、台東縣		國立花蓮啟智學校、國立台東大學附屬特殊教育學校	
離島		澎湖縣、金門縣、連江縣皆無			

資料來源：作者整理自〈特殊教育學校名錄〉，政府資料開放平臺，<http://data.gov.tw/node/gov/resource/449>。