國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程

碩士論文

指導教授：陳婉真 博士

女性輔導教師在學生輔導中受個案性騷擾之經驗與覺察反思

研究生：邱郁涵

中華民國一百零八年十月

DOI:10.6814/NCCU201901222

謝誌

終於走到最後一哩路，總算可以寫下自己期待已久的謝誌。感謝上天，替我安排充滿挑戰的路程，使我收穫豐碩的果實，並帶給我這麼多美好的人們在我身邊從各種方面支持著我、給予我很多愛。

感謝我的恩師，婉真老師，妳是教育我的老師、是提供金援的老闆、是讓我在各方面向妳學習的楷模，更是照顧我與關心我的前輩，在三年半不到的時光跟在妳身邊一起經歷的各種風雨細數不盡，一直感恩在心的是在我車禍休養期間給予我一切的協助與支援，並深深感激妳包涵我在計畫口試前更換研究題目，提供給我很多的空間讓我得以研究我的興趣所在，同時又盡力地協助我去看見自己在研究中忽略的盲點。

謝謝莉竹老師與淑菁老師，妳們的專業且寬闊的視野在兩次的口試提供給我非常多反思，那些細緻的觀察與回饋不僅成就這篇研究，也深深滋養作為研究者的我，謝謝妳們帶領我走過這一個論文大關，讓對於學術研究有所害怕的我能夠克服自己的擔心並完成這一份「不完美」的研究。

感謝每一位研究參與者，有妳們的真心與不吝分享，才能有這一份研究的誕生，在妳們的身上我看見對學生純然的關懷以及對輔導本質的認同與竭盡付出，謝謝妳們願意與我一起用性別的觀點來看見與討論這些可貴的助人經驗。

謝謝守峻，對我在研究上一切的幫忙、提點與建議；謝謝穎柔與佳嵐，總聽我淘淘不絕的分享生活瑣事並溫暖地接納我，你們是我碩班最好的禮物！

謝謝我的父母，包容任性的女兒總是在用不同的方式衝撞著你們的規則，謝謝你們願意與我一起改變與成長，支持、相信我的決定，謝謝你們對我的疼惜與寵愛，女兒總算畢業了！

最後，謝謝我的伴侶偷比，謝謝你為了讓我無後顧之憂地完成實習與論文所做的一切犧牲與幫忙，謝謝你總是穩定的存在，安撫我的焦慮與壞脾氣，讓我總能因你的涵容而一點一滴茁壯，能和你一起走過人生不同的階段，真好。

郁涵 於 2019 年 10 月

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

摘要

本研究旨在探究女性輔導教師於學生輔導中受個案性騷擾之經驗，以及其對性騷擾事件當下之感受與因應、事後處遇與考量評估、與後續的個人反思覺察之脈絡。本研究採用質性研究訪談五位女性輔導教師，並以女性主義視角關注女性教師獨特的主體經驗，及其與父權結構中他人之互動關係。本研究之目的，希冀透過看見女性輔導教師之經驗與其考量脈絡，進一步理解其性別意識與輔導專業兩面向之視野對其經驗之影響，並作分析與討論。

本研究發現分述如下：

一、女性輔導教師受個案性騷擾經驗，性騷擾類型包含性挑逗與性別騷擾兩種，在輔導情境下思考、權衡後選擇隱忍自身不舒服感受而不點破性騷擾事件，並在事後的處遇中，由自己調整與個案的談話方式以避免個案再度性騷擾。

二、女性輔導教師對性騷擾事件之考量，分別從輔導專業中的評估與父權體制下的性別覺察兩面向來評估，前者包含個案對輔導的需求、教師身份的束縛；後者考量女性身份的位置、對性本質的害怕與父權概念於學校系統中的展現。

三、女性輔導教師對性騷擾的反思與覺察，從輔導角度考慮個案是「非故意」性騷擾，為維護輔導關係選擇以「防守」姿態面對性騷擾，並認為需提供未成年個案指導的方向以達成輔導成效；以自身性別意識看待性騷擾，在能感受到性別權力的運作下，希冀與個案共同討論性/性別之觀念，並協助個案理解教師擁有拒絕加入話題的權利。

最後，本研究根據上述研究發現對實務工作與未來研究提出建議，以供相關輔導實務工作者與後續研究者之參考。

關鍵詞：女性輔導教師、性騷擾、個案性騷擾、學生輔導

DOI:10.6814/NCCU201901222

目錄

第一章 緒論 2

第一節 研究動機 2

第二節 研究目的與問題 9

第三節 名詞釋義 10

第二章 文獻探討 11

第一節 學生對教師性騷擾 11

第二節 輔導教師對學生性騷擾事件之角色立場 20

第三節 輔導教師對學生性騷擾事件之理解層次 32

第三章 研究方法 42

第一節 研究取向 42

第二節 研究參與者與研究工具 43

第三節 研究資料搜集與程序 51

第四節 研究資料處理與分析 54

第五節 資料嚴謹性 59

第六節 研究倫理 61

第四章 研究結果 63

第一節 輔導教師受個案性騷擾之經驗 63

第二節 輔導教師對性騷擾事件之價值觀 75

第三節 輔導教師對性騷擾經驗之反思覺察 93

第四節 綜合討論 103

第五章 研究發現與建議 108

第一節 研究發現摘要 108

第二節 未來建議 112

參考文獻 116

附錄 136

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第一章 緒論

第一節 研究動機

壹、 當「性別之眼」開啟之後

性別係一不分國家、語言、種族或膚色，而對個體影響廣泛而深遠的概念。從大學到研究所的諮商訓練課程中，研究者對性別相關概念與理論抱有滿腔熱情，自從打開「性別之眼」後，便發現處處都可見性別的蹤影，透過學習，越來越有能力看見父權體制所帶來的性別框架是如何影響個體，且又是如何對於不同性別帶來壓迫，例如社會文化期待女性對於「性」保持內隱、保守態度；將男性談論「性」或表現自我的性能力視為男子氣概的彰顯，此一現象可能導致女性的性自主權受到壓迫，或是使得男性以傷害他人的方式展現男子氣概（何春蕤，1994）。研究者在諮商專業學習與性別敏感度的培養中持續地探索，並相信父權體制下的性別規範在諮商輔導歷程中經常以不同形式呈現出來，每當聽聞一社會事件或身邊從事助人領域朋友在工作上的經歷，總會自然而然地以性別視角來理解助人歷程與分析事件。

由於自身對性別議題的關注，希望能進一步深入探究助人領域中的性/性別議題。在聚焦研究主題的階段歷程並與身邊的輔導教師友人勘探過程中，發現輔導教師在聽到「輔導中所經歷的性別議題之為難」主題時，最常給出的回應的有二，分別是個案性騷擾情形以及個案性傾向議題。個案性騷擾情形大部分出現在晤談室中的輔導晤談，在晤談過程中經歷個案的性騷擾使教師感覺不自在；性傾向的議題則包含教師自覺同志諮商的能力不足、以及與同志個案家長溝通個案性傾向議題過程中的不順利。在釐清過程中研究者發現，在回想與闡述受性騷擾時輔導教師普遍展露出尷尬、難堪的態度，相較於敘述性傾向議題的為難，前者的情緒反應更加隱微，情感內涵也更有層次性而難以直接敘述。

DOI:10.6814/NCCU201901222

此一隱微不顯的內心情感歷程引起研究者的興趣與好奇，而在探究相關性騷擾文獻中也逐漸理解到，輔導教師多元的工作角色與位置視野具有其獨特性，學生性騷擾事件也難以簡化為「輔導困境」或是「性別困境」單一面向來討論，因此本研究希望能透過輔導教師自身的感受、想法、信念與處遇評估的部分來理解輔導教師所經歷的事件，進一步洞悉其面對事件所出現的內在掙扎或為難，並從教師的性別意識與輔導專業兩面向之視野對其經驗的影響來作分析討論。

貳、　輔導中的性議題未受重視

學生對教師的騷擾與一般較常見的工作場域性騷擾狀況有所不同，因此大部分的教師在經歷學生性騷擾時，普遍因未有預期而出現驚慌與不知所措之狀態（Grauerholz, 1989）。輔導教師若面對晤談室內的個案性騷擾，很可能因未有準備或因對性/性別輔導的了解不足，被個案直接呈現的性話題或性的議題震撼，而更難以維持同理、接納等助人態度（呂嘉惠，2006），可以見之在面對個案性騷擾的議題時，輔導教師的性/性別概念與輔導專業扮演同等重要的角色。有鑒於國內學校輔導體制日漸完備，相關的性/性別訓練仍是普遍缺乏，教育部於 2010 年公布《性別平等教育白皮書》規定大專校院應廣設性別相關課程，然而性別相關課程仍非大專院校中教育學程之必修課程，而對於職前教師的性別相關訓練亦不足（王大維，2012）。輔導教師於就職前雖經過輔導專業培訓，目前對於學校輔導教師所需專業知能內涵卻仍未凝聚共識，各大專院校開課課程之品質與成效尚無一可依循之參照準則，性別議題相關課程也僅列為輔導教師之選修課程，性別意識與性議題的培訓仍然不足。由此可知，輔導教師既無在大專院校教師訓練課程中接受固定時數之性別課程，在就任教師職務之前亦

DOI:10.6814/NCCU201901222

無強制相關訓練或培訓，輔導教師雖能透過教師研習與進修課程增進性/性別意識與專業知能，但在輔導實務現場中若遇上性相關議題的為難，甚至是受到個案性騷擾而感到不舒服，卻難有專業督導即時協助或同儕督導的討論（許維素、朱素芬，2009），導致輔導教師面臨更嚴重的困境。

性騷擾出現在輔導歷程中係一與「性」有關的輔導議題，然性的議題彷彿是一「偏門專業」，似乎只要不在專門性諮商領域工作的助人者便不需面對性議題，然而事實卻為相反，性議題可能經常以不同形式出現在助人歷程中，呂嘉惠（2006）指出，性一直與生命共同存在，性的議題如此衝擊著我們，即便個人安定於自身的性價值觀，身旁他人或個案在面對與探索性時可能有的衝擊與碰撞，仍可能波及自己，然而卻少有相關的訓練幫助專業助人工作者做好準備去面對自己與個案的「性」。目前與性議題有關的輔導諮商專業訓練，大部分集中在性侵害諮商、中止懷孕諮商或異常性行為的分析等議題，卻沒有針對助人者對談論性議題的準備度做培訓，因此尚未準備好的助人工作者被個案直接呈現的性議題震撼、驚嚇而深受傷害，或甚至混亂了自己的性價值觀，以致無法中立、客觀，更不用提無條件接納。Harris 與 Hays（2008）的研究說明專業助人者的性教育和督導經驗是助人者在談論與性有關議題時能感覺自在、舒適的基石，即使有性的相關知識，但在處理與性有關的案例時，光是因為自身不自在而刻意忽略或不主動談論性事件或與性有關的話題，就可能導致負面結果的增加。當國內輔導教師未接受輔導中面對性議題的培訓，也未能正視性議題在輔導歷程中的重要性，在面對可能的學生性騷擾狀況除了需處理被騷擾的不舒服感受，更可能因對於輔導晤談情境不知所措而對於助人者身份感到無力，導致對輔導歷程有負向的影響（Guthrie, 1999；Harris & Hays, 2008），因此可見輔導教師對於個案的性騷擾或不合宜的性玩笑等性議題、以及教師自身受個案性

DOI:10.6814/NCCU201901222

騷擾經驗的感受與態度，皆對於輔導歷程相當重要，將會影響後續的輔導評估與處遇。

參、　關注「父權違建」的影響

Johnson（2008）在「性別打結：拆除父權違建」一書中說明父權體制（patriarchy）及其內涵，強調父權體制並不是特定性別所建造或「規定」出來的，每個人都參與在體制之中，而群體中所有人都應有能力去做出不一樣的選擇。如此一說，並非意指受壓迫的某一種族或性別是刻意建造或推動父權體制的建立，也並不是說受壓迫的個人若沒有反抗體制就是活該、自找的，事實上，因為體制全面性的改變太過困難且複雜，因此受壓迫的族群可能為了生存而順從體制的文化，例如書中以早年美國黑人族群仍被白種人強迫做奴隸的時代作說明，當黑人父母希望孩子能夠在體系中生存而教導孩子要順從壓迫者，而白人，卻可能指出這種生活方式是雙方同意的結果，宣稱所有人都對這個體系感到滿意。由上述例子可見，「父權違建」雖是由社會群體共同建造，然而父權體制中的壓迫者或得利者可能會塑造一個「參與體系就是認同體系」的假象，而刻意隱藏個人仍能有意識地選擇不肯認這個體系的事實，學者說明，當我們躺在某張床上，並不代表床是由我們製造，如果還有更好的選擇，我們甚至不見得會睡在這張床上，父權這一「違章建築」可以由文化共同塑造，也可以由社會中的個人逐漸鬆動與解構。

父權的概念對社會中的個體有深遠的影響，且傳頌著以生理性別對個人行為作出預測的性別刻板印象教育（Niemann, 2001），父權體制以男性為中心，如男性應該要陽剛、勇敢、理性、負責支配且有成就等男子氣概的展現；女性則是陰柔、感性、柔弱、負責服從指令並作為協助的角色而非發號施令。性別

DOI:10.6814/NCCU201901222

刻板印象提供社會大眾一個性別角色遵循的規則，然而僵化的性別角色印象可能會造成負面的結果，國內外的研究皆指出，性別刻板印象是預測個人是否感知到性騷擾的重要因素，也就是持有性別刻板印象的個人對於性騷擾容忍程度較高，亦即更容易忽視性騷擾的發生，導致性騷擾現象未能被討論或處理，而反過來說，研究發現越是不抱持性騷擾迷思之個人，越不容易相信性別刻板印象（Foulis & McCabe, 1997；汪淑娟、陳心怡、許韵婕、謝明鴻、李淑杏、陳家玉，2009），可見越是服從、遵循父權體制規則且未曾對性別做出反思的個人，在經歷性騷擾等不公平的對待或傷害時，則可能因難以辨識其中性別偏見所帶來的影響而未正視性騷擾經驗的嚴重性，造成更加難以修復之傷害。

羅燦煐（2005）認為學校場域就是一個父權社會的模式展現，在基進女性主義之觀點下，性騷擾係一父權體制下以男性為中心且由男性宰制權利的普遍性行為，因此女性輔導教師在學校場域中經歷到個案性騷擾後，面對後續的處遇，可能同時感受到組織體系對於輔導教師角色期待、或甚至是社會文化對於性別角色期待之下的壓力，而未能順利地處理性騷擾事件與自身感受，舉例來說，謝臥龍、莊勝發與駱慧文（1996）的研究發現，國內各級學校之輔導教師存有性別角色刻板印象，並且相信女性在處理關係時傾向以較情緒化的方式面對；王寶嘉（2009）提到在學校輔導領域，許多教師、行政人員或認輔人員仍存在「性別盲」的問題，在處理輔導事件或與個案互動過程中仍然常將問題做個人歸因，而忽略了性別的脈絡，甚至以生理性別作為一種標定，以帶有性別刻板印象回應輔導事件，例如對於彼此有衝突的女學生們給予應「溫柔婉約」的規訓，若女性輔導教師身處於持有性別偏見與性別刻板印象環境的學校輔導場域，當面對個案的性騷擾時當下所做的回應與後續的處理，都可能受到環境

DOI:10.6814/NCCU201901222

脈絡中父權概念的影響而對於表達受害經驗有所顧慮，甚至是身邊輔導同仁對於性別的知能不足而面臨處遇上的困難（羅燦煐，2001）。

值得留意的是，國人的性別意識與時俱進，越來越多學者針對現今學校場域中個人的性別意識做探究，發現在提倡多元性別教育的氛圍中，教師與教職員對於性別概念的理解與覺察已逐漸鬆動過去傳統的觀點，且能夠運用對於性別的覺察來面對學校中的事件，如游舜雯（2018）的研究發現，自然科教師藉由自身經驗與對性別概念的覺察而能發現「科學性別化」的現象，並願意在教學中加入性別平等觀點以平衡性別化現象；劉育如（2019）針對臺中市國小教師的性別平等教育議題的理解程度與態度做研究，發現教師對性別平等教育議題之理解為中上程度，且在性別平等教育議題之態度上積極程度高。綜上所述，研究者因自身對「父權違建」的持續關注，秉持著「個人及政治」的信念相信社會中的個體所做、所思皆受當代性別文化影響，希望藉由看見女性輔導教師的經驗，進一步探究其背後的性別文化以及父權體制之性別概念對於學生性騷擾事件之影響。

肆、　輔導教師受個案性騷擾缺乏相關文獻

在探究相關文獻與研究的過程中，國內以教師為主體對性騷擾之研究，多集中於教師性別意識與性騷擾防治態度之研究（劉雅菁，2008；林曉菁，2010；許月馨，2007），或以教師觀點對性平法在校園處理的程序面做探討反思（壽旭霞，2006；陳思潔，2013；陳育珊，2017），而針對教師之性騷擾經驗與現象的討論、或性經驗事件後續的懲處探究，大部分研究仍聚焦於教師為性騷擾行為人之情況（彭秀玲、黃囉莉，2017；蔡文正，1999；陳旻青，2016），亦

DOI:10.6814/NCCU201901222

即以教師性騷擾學生的校園性騷擾事件為主體，而學生對教師性騷擾之研究則較少有之。

對於教師身為性騷擾受害者的研究集中在碩士論文，包含以職場性騷擾觀點來討論教師受性騷擾的經驗（蔡婉瑜，2007），然而該篇論文僅聚焦在教師受騷擾之經驗而並未說明性騷擾行為者的身份，也就是無法確定騷擾教師者是否包含學生；而更加聚焦針對教師受到學生性騷擾之經驗的相關論文有三篇（李欣諭，2017；廖井瑜，2004；鍾國鼎，2011），三篇論文研究之對象皆涵蓋校園中的教師，而未限制特定科目之教師或校園中特定情境。由以上整理可以發現，輔導教師在學生輔導中受個案性騷擾之經驗目前仍未有類似研究，然而輔導教師與個案的關係不僅是師生關係，還包含輔導助人關係，在多重關係下對於事件處遇可能牽涉不同的考量與評估，因此研究者認為助人者在輔導歷程中所經歷之性騷擾主題值得關注與探究。

若就輔導助人專業領域的相關文獻做探尋，在助人領域中所探究之個案性議題，目前國內相關研究多聚焦於助人者性別意識對助人歷程中性議題的影響（葉致芬，2015），以及助人者面對個案的性議題的態度、自在程度或自我覺察歷程之探究（李珣、林燕卿，2015；朱元祥、李珣、林燕卿，2012；趙慈慧、李佩怡，2011），對助人歷程中的性議題之態度可能影響面對個案作出性騷擾行為後助人者的態度與後續處遇，然以上研究對象助人者皆以心理師與電話輔導員為主，並且助人歷程中個案身份皆為成人而非學生或青少年族群，針對輔導教師對性議題、性騷擾的態度、或是對於輔導教師性議題培訓現況、與學生個案工作之性議題討論等研究則未有前例。

綜上所述，輔導教師在學生輔導工作中可能經歷到個案的性騷擾，然而對於學校場域、個案特性、與個案的多重關係、以及自身對於輔導教師身份角色

DOI:10.6814/NCCU201901222

的認知等多種考量，每一面向皆可能影響輔導教師經歷有別於一般教師或其他助人者的為難與評估處遇，研究者認為輔導教師獨特的主體經驗應該被看見，因此希冀透過本篇研究，以輔導教師為主體，探究其在經歷個案性騷擾後針對此一經驗之感受、考量、與後續因應之歷程與經驗。

第二節 研究目的與問題

壹、 研究目的

基於上述之研究動機，本研究之研究目的有下列三點：

一、探討女性輔導教師在學生輔導晤談中所經歷的個案性騷擾之經驗。

二、探討女性輔導教師在經歷個案性騷擾時的考量與輔導評估。

三、探討女性輔導教師在經歷個案性騷擾後的反思覺察與輔導處遇。

四、將結果整理並具體提出建議，提供輔導教師及相關助人者之參考與應用。

貳、 研究問題

綜合上述之研究目的，本研究欲探究的研究問題有下列三點：

一、女性輔導教師在學生輔導晤談中所經驗個案性騷擾之型態與內涵為何？

二、女性輔導教師在經歷個案性騷擾時的考量與輔導評估為何？

三、女性輔導教師在經歷個案性騷擾後的反思覺察為何？後續的輔導處遇是否與先前有所不同？

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第三節 名詞釋義

壹、 輔導教師

根據學生輔導法施行細則（2015）第三條與第四條，國民中學專任輔導教師應具有中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書；高級中等學校專任輔導教師應具有中等學校輔導（活動）科教師證書或高級中等學校輔導科教師證書。

根據上述定義，本研究所指「輔導教師」係指具有專任輔導教師證書，不限正式或代理教師，至少需在國中或高中學校單位進行學生輔導晤談工作一年的經驗。

貳、 性騷擾

根據《性別平等教育法》對於性騷擾之定義為符合以明示或暗示之方式，從事不受歡迎且具有性意味或性別歧視之言詞或行為，以致影響他人之人格尊嚴、學習、或工作之機會或表現者；或以性或性別有關之行為，作為自己或他人獲得、喪失或減損其學習或工作有關權益之條件者，且情節未達性侵害。

由於本研究主軸為教師受到個案之性騷擾，因角色權力之故而未有前述後者減損權益之情境發生，因此本研究之性騷擾定義為在輔導歷程中個案造成教師不舒服、被冒犯，且與性或性別有關的語言或行為即為性騷擾。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第二章 文獻探討

第一節 學生對教師性騷擾

壹、 性騷擾

一、 性騷擾定義

關於性騷擾的定義，可以從法定定義與實證定義兩面向來談。法定定義是指國內、外之法理界定；實證定義則是國內、外學者經由實證研究所發展出的性騷擾之形式與樣態。

（一）法理界定

最早的性騷擾概念由職場中被提出，基進女性主義法學者 MacKinnon（1979）曾指出：「過去並沒有適當的名稱來表達性騷擾的行為，以致社會對它未能形成普遍且有共識的定義，然而這並不表示它不存在」。她自一九七四年著手寫作《對職業婦女之性騷擾：性別歧視的案例》（Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination）劃時代專書，該書主張「宰制理論」（dominance theory），認為性騷擾是男性對女性的一種宰制，同時也是一種性別歧視（引自焦興鎧，2003）。美國平等就業機會委員會（Equal Employment Opportunity Commission, EEOC）在一九八○年頒布相關指令（guidelines）時，則完全採納她對性騷擾之法律分析，將性騷擾定義為：「不受歡迎之性表示（sexual advances）、性利益要求（requests for sexual favors）以及其他性本質（sexual nature）之言詞或肢體行為，而有以下情形之一者為性騷擾：1. 明示或暗示以順服或拒絕該行為，作為個人僱傭之條件或期限；2. 以順服或拒絕該行為，作為影響個人僱傭決定之基礎；3. 該行為具有不當干擾個人工作表示或製造恐怖敵意或冒犯工作環境之意圖或效果」，並且將性騷擾行為區為兩大類型：「交換性騷擾」（quid pro quo sexual harassment）及「敵意環境性騷擾」（hostile

DOI:10.6814/NCCU201901222

environment sexual harassment)，並應由雇主負擔事先防範及事後處理之法律責任（引自高鳳仙，2001），此為法理界定之基礎，其法理之核心概念沿用至今。

我國目前針對性騷擾規範之三法包含《兩性工作平等法》、《性別平等教育法》以及《性騷擾防治法》。其中《兩性工作平等法》適用於職場性騷擾，而《性別平等教育法》（以下簡稱性平法）則適用於發生在學校場域之性騷擾，《性平法》對於性騷擾的定義為符合下列情形之一，且情節未達性侵害者：

1. 以明示或暗示之方式，從事不受歡迎且具有性意味或性別歧視之言詞或行為，以致影響他人之人格尊嚴、學習、或工作之機會或表現者；
2. 或以性或性別有關之行為，作為自己或他人獲得、喪失或減損其學習或工作有關權益之條件者。

簡單來說，不論性騷擾者蓄意與否，只要造成他人不舒服、被冒犯，且與性或性別有關的語言或行為即為性騷擾。在對象方面，當性侵害、性騷擾或性霸凌事件之一方為學校校長、教師、職員、工友或學生，他方為學生者，便符合《性平法》所規範的性平事件範圍之內。

（二）實證定義

國內學者陳若璋（1993）按照性騷擾的嚴重程度，將性騷擾種類區分為三等級之性迫害，分別包含第一級言語騷擾、第二級身體上強制行動以及第三級性凌虐行為，其中性騷擾的行為被窄化歸類於第一級言語騷擾的層次上，因此未受其他研究者的青睞採用（黃曬莉、畢恆達，2002）；黃富源（1995）則認為性騷擾可以依照騷擾的對象區分成「陌生人性騷擾」與「非陌生人性騷擾」，後者則包含職場性騷擾，如同事之性騷擾、客戶之性騷擾，以及職務不平等關係之優勢者的性騷擾；王麗容（2001）對校園性騷擾之定義為在校園中，凡所有

DOI:10.6814/NCCU201901222

不受歡迎的性接近、性要求，或其他具有性意味的言語或身體行為，發生於下列任一種情況都稱為校園性騷擾：1. 不管明示或暗示，以其行為之屈服為個人僱用或學習機會的條件。2. 以屈服或拒絕該行為作為其判定僱用或獲得學習機會的基礎。3. 這類行為影響個人的工作評價或學術表現，破壞其學習興趣、機會，或製造一種壓迫性、敵意或侵犯性的工作或教育環境。而性騷擾的具體行為可大約歸納如下：

1. 性別騷擾：以性別的刻板印象評斷他人或評斷性別特徵，使人感到不悅
2. 口語騷擾：以含有性意味的言詞，獲致一己快感，但卻使他人感到不悅
3. 肢體騷擾：肢體上似有若無的碰撞，或意圖明顯的佔便宜行為
4. 性交換行為：以提供性服務做為交換職位升遷、薪資升降、學習機會取得學習表現高低的代價
5. 性脅迫行為：以強暴脅迫方式獲取性服務或滿足性慾的機會
6. 性攻擊行為，如強姦、強制猥褻等。

在國外的文獻部分，學者 Gruber（1992）則依據實徵研究將性騷擾之種類分為三大類目，其中又再細分共十一種類型：

1. 口頭要求（verbal requests）：包含性賄賂、性挑逗言語、關係的糾纏、與隱微的性邀約等四類型。
2. 言語評論（verbal comments）：包含個人性別評論、物化性別、與對性別類化的評論等三類型。
3. 非語言的展現（nonverbal displays）：包含性攻擊、性觸碰、作勢的性表現、與色情物品或概念的展現等四類型。

Fitzgerald 與 Hesson-McInnes （1989）檢驗過去的文獻（Padgitt & Padgitt, 1986; Till, 1980）並依照實證研究將性騷擾分成五種形式之性騷擾，此一性騷擾

DOI:10.6814/NCCU201901222

定義受到許多學者的認同與採納（Tata, 1993；Fitzgerald et al., 1988；黃囉莉、畢恆達，2002）。本研究採取此一性騷擾定義作為分析與討論之依據，以下依性騷擾情節嚴重程度依序分別說明：

1. 性別騷擾（gender harassment）

表達明確的性別歧視觀念，如「女性是次等性別」等觀念，傳達對性別侮辱、詆毀的語言或行為、舉止與評論，或是過度強化性別角色刻板印象，公然對女性特徵品頭論足、出示色情圖畫或書刊等。

2. 性挑逗（seductive behavior）

包含不合宜或帶有性暗示、性引誘或挑釁、攻擊性的口頭或肢體上的吃豆腐行為，如毛手毛腳、暴露性器官等，或是持續投以性暗示的關注、持續進行令對方感到不舒服地交往邀約等行為。

3. 性賄賂（sexual bribery）

透過以各種利益承諾或獎勵，如：僱用、升遷、調職、加分、給予推薦、通過考試或及格等方式，明示或暗示地要求從事與性有關的行為或與性相關的活動。

4. 性要脅（sexual coercion）

以威脅、報復或懲罰的方式，要求性行為或與性相關的活動，若是不從，將會遭受不利對待或是各種層面的處罰。

5. 性攻擊（sexual assault）

直接以強迫的方式進行性行為，包括猥褻、強暴及任何具有虐待性的性暴力，將造成生理上的嚴重傷害。

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、　性騷擾中的權力關係

性騷擾的成因及內涵可以從不同層面來理解，多種因素和面向可能使得性騷擾持續發生（Hemalatha & Sundaresh，2013）。Cleveland 與 Kerst（1993）認為「力量/權力（power）是性騷擾的關鍵因素」之論述為真，但需要被定義並說明清楚。從性別角色權力的觀點來看，男性在性別秩序互動下所握有的權力勝過女性（陳敏郎，1996），羅燦煐（2012）也指出性騷擾是父權社會之下一種性別權力的展現，通常女性為各類場域的主要受害者，然而女性自身也將受到性騷擾的行為視為「正常」異性戀互動的一部分（Patton & Mannison, 1998）。性別角色溢出理論（sex-role spillover perspective）綜合社會文化與組織模式的分析觀點，主張性騷擾的發生與組織結構中的性別角色有關（羅燦煥，2005），其理論內涵為在一工作場域中，女性工作者先「被看見」其性別角色，也就是女性的身份而非其工作職務角色，女性被視為性對象（sex object）而非工作同事（Shaw, 1998），進一步而言，性別角色溢出理論認為在父權社會中，女性在其「性別樣貌」受到關注與強調的情況下，組織中的男性成員對女性的騷擾與性方面的言行舉動，便成為能夠被社會大眾接受且習以為常的現象（Burgess & Borgida, 1997）。

另一方面，組織中的角色權力經常被視為是性別權力在職場的延伸（Ragins & Sundstrom, 1989）。針對工作場域中的性掃擾，黃曬莉與畢恆達（2002）說明，在牽涉到角色權力不對等關係的互動場域中，性騷擾容易產生緊張、對立之氣氛，如師生關係、醫病關係等，羅燦煐（2005）進一步解釋，在學校場域中性騷擾的發生與身份或性別並無特定關聯，雙方可能是學校中的任何成員角色、相同或不同性別，但可以確定的是在工作權力差異的情境下性騷擾更容易發生，特別在華人文化之中，學校體系的群體通常將教師視為絕對

DOI:10.6814/NCCU201901222

權威者，學生需服從指令與規範；輔導諮商場域中，個案同樣會對心理師或治療師的權威性有所尊崇，透過「老師」或「醫師」的稱呼便能夠透視其中的權力不對等關係。Eagly（1983）強調權力的重要性，因組織中較高職位或握有較高權力的的個人，被相信有權對於位階較低的個人提出要求，甚至將性騷擾視為自己在工作權力上的延伸，並認為受騷擾者也應該如接受工作指令一樣接受騷擾行為。由此可知，性別權力與角色權力關係是討論性騷擾事件時不能忽略的因素之一，並且同時需要考量權力關係的消長與變動性（Cleveland & Kerst, 1993）。

貳、　學生對教師之性騷擾

一、　學生性騷擾內涵

教師以職務上的權力對學生性騷擾，甚至做出性脅迫或性威脅舉動的現象已逐漸受到國內學者的重視與討論（羅燦煐，2005；彭秀玲、黃囉莉，2017；施怡廷，2013；高明峰、蔡清煌，2012），反之，學生對於教師的性騷擾卻容易受到忽視。提到校園師生性騷擾事件時，教師經常被定位為加害者，然而更多時候，教師經常扮演問題的發覺者、處理者甚至是受害者，其中年輕女教師為主要的性騷擾受害者族群（廖井瑜，2004）。Grauerholz（1989）的研究發現受訪 208 位大學女教授中，有 47.6%的受訪者曾經歷一種或一種以上的學生性騷擾形式；McKinney（1990）針對學校教職員的調查也發現，受訪者中有 20.2%的比例表明自己曾受到學生的性騷擾。

學生因為教師的性別而做出令教師不舒服的言語或舉動皆屬於學生性騷擾的範疇，如過度地接近教師、對教師做出性別上的評論或是刻意與教師討論與性相關的主題（Cantrell，2018），胡興梅（2001）指出學生對老師的性騷擾行

DOI:10.6814/NCCU201901222

為包括：暗戀老師、高頻率地送禮物或卡片；故意詢問老師與性有關的問題或隱私性問題；藉機對老師上下其手；打電話騷擾，尤其是在半夜時間；國外許多研究指出學生經常使用「匿名」的方式性騷擾教師（Benson，1984；Matchen、DeSouza，2000；McKinney，1990；Cantrell，2018），例如匿名的課程評鑑中傳達性挑逗的言語、匿名對教師性別的言語評論等。上述學生性騷擾情節大部分都屬於 Fitzgerald 與 Hesson-McInnes （1989）分類中的性別騷擾與性挑逗的類型，可以理解的是，在大部分的狀況下一般學生仍會考量自身角色權力不足與身份的限制而不傾向「踰矩」做出性賄絡、性要脅或是性攻擊等類型的性騷擾，因此主要的生對師性騷擾類型可能集中在性別騷擾與性挑逗。

另一方面，學者也指出當學生對教師作出性騷擾的行為，對於雙方都將造成負面的影響。由於教師與學生的互動關係並非僅是單方面的教學或傳授技術，教師的教育工作應是透過提供一個支持且開放的環境陪伴學生成長，協助與鼓勵學生整合自己的生命經驗、所學知識與自我觀點並逐漸達到成熟的個人發展（Heimlich & Norland, 1994；Vella, 1994），Hornsby（1996）相信當教師受到學生之性騷擾，將會影響教師與學生雙方的教學交流互動（teaching-learning exchange），她的研究更近一步指出，受性騷擾的教師認為教學交流互動關係因性騷擾事件受到影響，等同於師生關係也受到了破壞，亦即學生的性騷擾行為不僅傷害了教師個人，同時也因與教師關係的破壞而對學生個人的學習與發展造成不好的影響。Cantrell（2018）也針對學生性騷擾之現象指出，騷擾的學生並不會永遠留在學校體系中，他們會完成學業並且前往其他工作場域，若是此一問題沒有受到重視，則作出騷擾的學生無法學習更加合適的行為，並且性騷擾在各個工作場域只會導向日益嚴重的結果。

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、　學生性騷擾的權力關係

王麗容與李怡青（1999）指出教師受學生性騷擾所涉及的權力關係相當複雜，因教師權力與性別角色權力相互作用，使得校園內性騷擾事件牽涉的層面相當廣，需要留意的權力之運作也有所特殊性。在我們時有耳聞「男教授對女學生」、「男長官對女部屬」或「男醫師對女病人」等性騷擾新聞事件中，皆遵循性別權力與角色權力之「規則」，亦即男性角色同時也處於握有較高職務權力的位置，然而當性別權力和角色權力的方向不一致，如「女上司與男下屬」或「女教師與男學生」等情境，情況又會是如何呢？ Benson（1984）以「反向權力」（contrapower）描述此一現象，意即在一般狀況握有較少權力的個人對權力較高者性騷擾的舉動，透過性騷擾或其他使得權力高者感到不舒服的方式來降低其權力。相較於位權較高者是運用角色權力去脅迫或騷擾相對權力較低者，反向權力的騷擾者的目的則在於透過騷擾的行為來取得權力，或是降低被騷擾者的權力，例如在女性教師受到性騷擾的情況之下，教師的女性身份受到刻板印象的強化，透過騷擾事件去彰顯甚至放大女性柔弱、無能等特質來掩蓋其教師身份及其權力（Cleveland & Kerst 1993）。

Cantrell（2018）根據研究指出當討論反向權力性騷擾的發生，年齡係一重要的因素，在一般情況下30歲以下的女性容易受到性騷擾，而與同齡但未握有相等職位權力工作同仁相比， 30至44歲有高職位權力的女性更常經驗到受性騷擾的不舒服，顯示出當女性握有的權力高於男性而挑戰了性別權力，則更容易面臨性騷擾的困境。學者進一步以親身經歷為例，說明身為一位年輕的女性教授，她受到「女性身份」的關注遠遠多於「學術身份」，在性別權力運作的過程中，她受到學生的不當追求或對其女性身份、外表或衣著的評論、或在教學評鑑上留下性挑逗評論等性騷擾。Benson（1984）針對學生經常以匿名方式對作

DOI:10.6814/NCCU201901222

出性騷擾的現象進一步說明，學生匿名性騷擾是一種掌握權力的方式，在可以影響教師升遷的評鑑上留下性騷擾的言論，並且由於匿名無法辨識的緣故不會受到教師的處罰，學生便能從中展現自己「掌握權力」的能力且展現出對教師「消除權力」的一種方式。

針對他人的性騷擾的舉動，Tata（1993）相信受騷擾之個人若能覺察並且「指認」騷擾事件的存在，便可以幫助預測、預防或補救這些不舒服的狀況發生，Grauerholz（1989）同樣強調我們無論對方是無意或敵意的行為，我們都應該正視反向權力下的性騷擾，否則會有更多女性的經驗無法被理解。然而，輔導教師可能因為不同原因而未能直接指認騷擾事件，廖井瑜（2004）在研究中發現，教師在看待「生師」性騷擾時只是從職位權力的角度去考量，而忽略了隱藏在社會深層結構中的性別權力，這也是教師們不願意積極進一步處理「生師」性騷擾，以及「生師」性騷擾不受重視的緣故，因此不論是教師未有對性別權力的覺察而難以指認騷擾事件，或是雖理解到其中的權力關係仍因其他顧慮而隱匿自身經驗，都將使得個案對教師性騷擾之現象藏在檯面之下，而使教師所受到的困境更為難解，並且難以得到真正的預防。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第二節 輔導教師對學生性騷擾事件之角色立場

壹、 教師角色的反應

一、 教師角色的感知與態度

性騷擾對個人必然造成不舒服之感受，現代婦女基金會（1993）針對上班族的性騷擾經驗所做調查，指出女性受騷擾者會經歷到厭惡感、恐懼感、困惑感、無力感及憤怒感。廖井瑜（2004）針對教師受騷擾的研究指出，當學生性騷擾發生時，教師的負面感受與一般受騷擾者的狀況皆無異，也並不因為教師比學生擁有較高的職位權力而獲得較多的支持與保護，甚至會因為擔心對學生造成不好的影響而隱匿自己的負面感受。教師在學校場域中受到學生的性別騷擾、性挑逗等形式的騷擾，縱然在大部分的狀況下並無受到身體上的性的傷害，然羅燦煐（2012）強調性騷擾雖然在程度上看似未及性攻擊或性侵害，卻可能因受輕忽或消極回應與處理而使得受害者受到深沈與持久之困擾及傷害，Cantrell（2018）也認為即使學生騷擾事件得到處理，教師的不舒服感受仍然不易消弭，甚至形成持續性的隱憂。

在性別的感知差異上，Garlick（1994）的研究發現，女性比起男性更容易將某些有爭議的行為評估為不適當的，且對於該行為感覺困擾；Matchen 與 DeSouza（2000）針對大學生對教師性騷擾的研究發現，在不同的性騷擾之形式上，女性教師所受到學生不歡迎的性關注（unwanted sexual attention）的頻率顯著多於男性教師，而女性教師與男性教師所受到得性別騷擾（gender harassment）頻率上雖無顯著不同，然而女性教師對此性騷擾舉動更加感到困擾；Grauerholz（1989）對大學教授所受之性騷擾的研究，則說明相較於男教授受到性騷擾的態度，女教授對於受到性騷擾的態度更為「習慣」而並不會將受騷擾經驗視為「不正常的」，顯現出女教授對於性騷擾已呈現傾向「習慣成自

DOI:10.6814/NCCU201901222

然」的態度。

二、　教師角色的因應行為

女性受性騷擾後所作出相對應的行為，可能影響騷擾情境的後續發展。由於女性在父權體制之下受到物化，而被動「接受」性騷擾的經驗在社會各個場域皆可見（Patton & Mannison, 1998）。Gruber 及 Smith（1995）針對女性對工作場域性騷擾的回應之研究發現，女性在職場經歷嚴重的性騷擾，然而當女性經歷以下情境的職場性騷擾，容易表現出不肯定的態度而未能明確指認性騷擾行為，包含：性騷擾狀況不是太嚴重、性騷擾者不是雇主或主管、工作場域少有性騷擾防治等相關政策、工作同仁大多數為女性組成以及她們並不認為性騷擾係一權力議題。Gruber（1989）依循相關文獻整理出六種性騷擾因應策略，從最消極到最積極的因應依序為：逃避、淡化、尋求社會支持、協商（包括要求對方停止騷擾行為）、尋求（權威人士）調解及提出申訴。另外，相關研究也指出，告訴他人受騷擾事件、尋求社會支持並不是一個被經常被使用的方式，與騷擾者直接面質以及提出申訴這兩種方式則是最少被使用（Cammaert, 1985 ; Cochran, Frazier, & Olson, 1997），學者甚至指出當受騷擾女性採取當面抗議或面質騷擾者這類型的積極因應策略，往往遭遇更糟的結果甚至引發後續傷害，例如加害者或社會大眾宣稱受害女性的指控是源自於太脆弱、情感過度豐富甚至是人格病態（Stockdale, 1998; Gutek & Koss, 1993），因此女性在經歷性騷擾後通常採取較為消極的因應策略。

羅燦煐（2012）針對國內性騷擾受害女性在因應處理性騷擾事件的歷程研究中，說明因受到父權文化社會場域的限制，女性在騷擾事件發生之後仍持續經歷不同程度的傷害，包含因無法確認對方是否有性騷擾意圖、擔心自己誤會

DOI:10.6814/NCCU201901222

對方所造成的「命名猶豫」，或是擔心事件暴露後對身邊的人帶來困擾、引發自身受害羞恥感的「揭露焦慮」等傷害，都將使得受害女性選擇採取陰柔因應策略，如不予理會、躲開／逃避騷擾者或甚至是合理化性騷擾行為，然而這些因應策略也容易使女性產生對自我的困惑、責備或憎惡。另外，研究中也提及在工作職場中遭受到性騷擾的女性，在揭露自身所經歷的事件後反而遭遇到人際關係的破損與疏離，特別是同儕的猜疑與責備，或是同儕「淡化」性騷擾的事件、拒絕聽取性騷擾指控等，這些經驗對於性騷擾被害者造成二度傷害。

女性受到性騷擾後，可能經歷猶豫不肯定的態度而難以指認對方的行為，而當女性教師經歷到學生的性騷擾，所考量的面向是否有所不同？廖井瑜（2004）的研究結果指出，教師們對於性騷擾的定義與他人無異，特別是肢體碰觸若接觸到私密部分便可以明確指出對方的性騷擾行為，然而，教師對於言語性騷擾的判斷定義卻較為嚴格，也許是教師們基於自身保護學生的職責，而傾向不願意用「性騷擾」來指稱自身經驗。McKinney（1990）針對教職員受到性騷擾之研究結果也有以下發現：與男性教師相比，女性教師對性騷擾的態度通常更為消極，並對性騷擾的定義更為廣泛；女性教師較容易通報同事間的性騷擾，而男性教師則傾向報告學生不合適的騷擾行為。如前所述，面對性騷擾的經驗，相較於同仁間的性騷擾，女性教師較不傾向選擇揭露或通報學生的性騷擾行為。針對學生對教師的性騷擾行為難以被定義或命名的現象，Grauerholz（1989）的研究歸納出幾點認知因素而使得教師傾向相信騷擾並非嚴重之事，包含1. 學生的權力並沒有超越教師；2. 學生無意作出性騷擾或並不了解自己行為的意涵；3. 騷擾行為是源自於迷戀教師；4. 這些騷擾行為是教師職業的風險；5. 文化差異；6. 學生拍馬屁的行為。Hornsby（1996）對此一結果進一步說明，上述由受騷擾教師所提出的這些「不構成性騷擾」之理由與並沒有考慮

DOI:10.6814/NCCU201901222

到一個重要的事實，那就是定義性騷擾的是行為對受害者所造成的影響，而不是騷擾者的意圖（Fitzgerald, 1990）。

Fitzgerald 等人（1997）提到法規規範與性騷擾的關聯，若該環境的規範或政策對性騷擾事件採取容忍或忽視的態度，則性騷擾現象便會更加普遍，反之則能達成初步的預防，因此明確的政策對於性騷擾防治與處遇是不可或缺的，且最重要的是，應讓教師知道自己能夠對受到學生性騷擾的狀況呈報或作出處理（Matchen & DeSouza, 2000）。在國內，《性平法》同樣適用於學生騷擾教師的情境之下，然而在實務現場中教師的的通報案例僅佔少數，民國一零六年國內教職員受學生性騷擾通報屬實之比例仍低於百分之四（教育部，2017），由此可見，規章與政策的制定係一性騷擾防治的源頭，當性騷擾事件發生時，教師能夠「有法可循」，法律規章的設置確實為性騷擾劃一道初步的防線，然而在實務場域中仍需持續推行與呼籲社會大眾對於性/性別議題之重視，並積極營造一友善環境使得受騷擾之教師不因通報而遭受其他社會壓力。

貳、　輔導專業的考量

一、　輔導教師角色權衡

學校輔導教師的角色內涵涵蓋範圍相當廣泛，角色的多元影響輔導教師面對騷擾事件之各種評估。吳武雄、許維素與賴念華（1997）探討學校輔導人員的角色定位之研究指出，一位合適的學校輔導人員應扮演教育工作者、專業助人工作者、資源應用者與團隊工作者、後援者、溝通協調與諮詢者、諮商者等六項角色；吳姿瑩（2006）參考美國的整合性學校諮商方案與我國現行的國民中學輔導工作，將國中輔導教師理想角色之任務歸納為七大類，包括：輔導行政、諮商服務、諮詢服務、測驗診斷、整合資源、研究進修、教學工作。彭天

DOI:10.6814/NCCU201901222

福（2002）指出輔導處室面臨頻於應付過多的輔導活動專案與評鑑之困境，輔導人員在輔導工作中可能需以行政考量為重，在兼任輔導工作與輔導行政等多種面向之角色下，輔導教師忙於整合學校輔導資源並維繫輔導工作的運作，肩負起學校輔導工作之成效的責任（劉福鎔、林清文，2008），而過多的工作負荷很可能導致輔導教師以大局為重，而未有多餘的心力來處理自身所經歷的個案性騷擾之問題。

另一方面，Holowiak-Urquhart 與 Taylor（2005）指出學校輔導人員的主要工作並非僅有諮商晤談一職，在繁雜的學校輔導工作之中需與不同人合作以及建立關係，如導師、輔導室同仁、家長以及其他學生等，都可能是運行輔導工作的重要資源之一，輔導教師也經常需要透過跟導師密切合作並形成同盟關係來協助輔導學生（王麗斐、李旻陽、羅明華，2013）；White Kress、Drouhard 與 Costin（2006）指出學校諮商師的挑戰在於他們不只對輔導的學生有責任，對其他的學生、父母以及學校都有責任（引自洪莉竹，2011），洪莉竹（2008）認為學校輔導工作的倫理困境與當事人特性、教師角色特性以及學校場域特性有關，因此學校輔導教師在處理性騷擾事件時，需要考量到的並非僅是自身以及輔導的學生雙方互動，更要顧及學校行政政策的規定、學校的要求、導師的合作狀況，以及家長的期待與介入。由此可見，輔導教師若經歷學生的性騷擾，可能因自身輔導教師身份對學生層面、家長層面以及學校處室方面的責任，而有所考量與猶豫。

二、　輔導關係的維護

諮商輔導關係是助人工作的核心概念，Gelso 與 Carter（1985）將助人關係定義為：參與助人過程的雙方，考量彼此互動中所感知的行為、感受、態

DOI:10.6814/NCCU201901222

度、意識、潛意識、與傳達的方式而形成的關係，因此輔導教師與個案對彼此的言行與態度之互動，皆會影響輔導關係。Bachelor 與 Horvath（1999）認為不論是哪一種理論取向或學派，諮商關係的品質在諮商的結果中扮演一個決定性的角色，多項實證研究也證明了諮商關係是諮商歷程中相當重要的因素之一（Sexton & Whiston, 1994；Rayle, 2006；Nelson & Neufeldt, 1996），許雅惠（2009）探討台灣諮商人員的諮商關係建構經驗，也指出厚實的信任基礎是良好諮商關係的重要內涵。同時，輔導關係不只是輔導工作的前提，更是整個輔導工作過程中引發改變的重要元素，也就是說除了晤談初始階段應建立關係，穩定地鞏固同盟關係、持續維繫輔導關係也是輔導歷程中的重要課題之一（Prochaska, 1979）。

針對在性騷擾事件中輔導諮商人員與個案之輔導關係的探討，唐訢雅、陳金燕（2011）的研究發現在諮商歷程中，女性心理師在被個案性騷擾、界線或權利被侵犯的時刻，經常在自我的感受與對方的感覺、諮商關係的維持之間不斷權衡掙扎，彷彿面對的是一個魚與熊掌不可得兼的難題。同理來說，輔導教師與學生的互動情境也可能面對類似的狀況，如同Hornsby（1996）研究中所提及，對於受騷擾的教師來說，學生性騷擾的不僅使教師個人感覺不舒服甚至對教師造成傷害，同時也等同於雙方的關係受到破壞，輔導教師對於輔導關係的擔憂，可能會影響自身的決定。

另外與心理師在諮商中經歷困境較為不同的是，學校輔導教師所接觸的青少年個案經常屬於非自願求助，通常缺乏晤談意願或對於前來晤談表現抗拒（程小蘋、林杏足，2003），對於非自願個案，輔導教師往往耗費更多力氣來建立關係以及建立輔導架構（Manthei & Matthew, 1982），在輔導晤談過程中也會透過賦予個案說話的權力，來鬆動個案被迫來晤談的動力（Osborn, 1999）。也

DOI:10.6814/NCCU201901222

就是說，當輔導教師付出努力並建立輔導關係後，若出現性騷擾的狀況，輔導教師很可能因擔憂打破輔導關係、或使得個案感受被拒絕或不受歡迎而抗拒前來晤談，因而選擇噤聲。由此可見，當性騷擾發生在輔導諮商關係中，輔導關係的歷程是諮商中重要的考量之一，因此彼此的性別權力關係與輔導關係都需要被處理與討論。

參、　性別意識之角色理解

一、　性別意識之覺察

Gilbert 與 Scher（1999）相信性別在諮商輔導歷程中是重要的塑造力量，性別不僅在諮商中突顯出社會文化的性別價值，更影響著諮商中的權力歸屬與分配（郭玲君，2010；葉致芬，2015），可見輔導教師的性別意識在輔導中扮演重要的角色。Marecek 與 Hare-Mustin（1988）認為未曾有性別意識覺察、無法辨識與指認性別歧視的治療並不具有充分地治療效果，也就是說，一位具有性別意識的輔導教師在輔導歷程中，可以覺察到與性/性別相關的互動歷程以及輔導諮商中的性別權力差異，並且願意與個案討論在輔導中所發生的性/性別議題，若否，則可能影響晤談成效。趙淑珠（1997）也同樣點出輔導者在面對「無處不性別」的輔導諮商領域，任何與性、性別有關的議題之討論，皆奠基於性別意識的存在，當輔導者能夠認知到性別因素影響了輔導中的事件本身，性/性別議題便會浮上檯面，而後有機會覺察議題之困境。輔導中的性騷擾事件亦是如此，MacKinnon（1979）認為性騷擾是一種性別歧視，黃曬莉與畢恆達（2002）也提到由於對性騷擾的認定存在性別上的差異，因此受騷擾者的性別與其性別意識將是評估的準則之一，當輔導教師正視輔導中的性騷擾是「性」的事件而非是僅是一般「騷擾」行為，而後能進入自我覺察與討論，是故，輔

DOI:10.6814/NCCU201901222

導教師的性別意識之覺察是必不可少的。以下就輔導教師對於輔導歷程中性別意識與相關概念作說明。

（一）性別意識

性別意識的產生，即是當個體認知自己和世界的互動關係，充分受到了生理性別的形塑與政治影響（Rinehart, 1992），性別意識的覺察同時是一種覺醒、探索與挑戰，並能進一步改變傳統父權社會體制下的性別關係以及性別議題（游美惠，2001）。Gerson 與 Peiss （1985）認為性別意識並非全有或全無，而應將性別意識視為一連續體，始於性別覺察（gender awareness）的萌芽，意指個人以中性（natural）且不具批判的視角觀察到現存社會對性別的界定，逐漸地，當個人開始質疑與反思性別系統規則之舉動，而後能夠對於性別關係系統採取更為清晰的挑戰或防衛，便是性別意識之實踐。王大維（2012）統整學者之論述，認為個人的性別意識可能會經過「觀察＞質疑＞理解＞檢視＞探索＞認同＞行動」的過程，透過認知層面的性別概念提升，從原先單一的視野拓展更為多元與包容，因而慢慢推進性別意識之歷程，然而要到達探索、認同與行動之階段，則須結合生命經驗才有機會實現。畢恆達（2004）認為只要是理解到女人並非天生而是社會所建構、檢視女人作為集體所處的社會結構、相信應該採取集體行動來改變女性集體處境，就算是有了性別意識。綜上所述，本研究對於性別意識之定義依循許多學者之理念（Stanley & Wise, 1993；Griffin, 1989；畢恆達，2004），視性別意識為一漸進之歷程，當個體擁有性別覺察並能進一步反思現今社會之性別現象所帶來的影響，即是擁有性別意識。

（二）性別識能層次性

李淑菁（2015）在《性別教育：政策與實踐》一書中發展出性別識能的層

DOI:10.6814/NCCU201901222

次性，對於性別概念以及個人的性別意識有更清楚的說明，能夠用以評估個人對於性別相關議題的認知程度和了解。性別識能層次性係一質性指標，可以視為一種分析與理解的工具。性別識能層次性可以三階段說明，引用《指月錄》中參禪的三階段性：見山是山、見山不是山與見山祇是山；性別識能再細分為六層次，以下說明每一層次之內涵：

1. 性別歧視

「見山是山，見水是水」，看到什麼就是什麼，且相信自己所見。而所見與所感的與當時社會環境與論述力量息息相關。對性別的理解認為是生理性別上的「天生差異」，相信女性天生不如男性，包含體力、智力與能力等，因此視女性為低下的附屬物品，屬於一種「敵意型性別歧視」（hostile sexism）（Glick & Fiske, 1996），甚至對違反傳統性別角色的女性施以懲罰。

2. 性別偏見

仍屬「見山是山，見水是水」的階段，但不若性別歧視層次以激烈的處置手段對待。與性別刻板印象息息相關，從本質論（essentialism）理解性別，相信男女差異是自然存在，因此對待男女的標準本該不同，兩性間應分工與「各司其職」，如男性應負擔起較為強壯有力的工作，且相信男性應對與女性特別施予保護與照顧，屬於「善意型性別歧視」（benevolent sexism）。屬於這個層次的個人未有性別敏感度，也不認為性別問題存在，認為女性與男性應該分別遵守某種「性別樣貌」。

3. 能力取向與資源再分配

此層次的性別識能已經開始挑戰刻板印象，因生命經驗或知識上的刺激而能夠指認出社會、文化、方案或語言等性別偏見，達到「見山不是山，見水不是水」的解構階段。此層次的個人認同性別應平等，但還未能看見「性平」而

DOI:10.6814/NCCU201901222

只追求「平等」，形成「去性別化的性別平等」（de-gendering gender equity），宣稱性別平等就是不要區別男性或女性，認為真正的平等就是能力上的平等，如認為女性保障名額是歧視女性，所謂「就事論事」而不考慮性別才是平等。

4. 指認結構性的性別限制

屬於「見山不是山，見水不是水」的解構階段的更上一層次，具備對性別議題的覺知能力與敏感度，能夠指認出社會以及文化等結構性因素對性別的影響與限制、能夠理解女性的能力受到交錯的社會、文化或家庭等結構限制而較難以發展，也能夠指出婦女的策略性需求，屬於性別與發展（gender and development）取向。此層次的個人能夠進行批判性的分析，對於資本主義、父權文化等權制之權力關係對性別的影響能夠心領神會。

5. 性別主流化

具備「指認結構性的性別限制」，並在不斷累積生活經驗且持續覺察的過程中，自然而然進入「見山祇是山，見水祇是水」的悟道境界。經過懷疑、批判、辯證後，性別已成為自我的基本價值之一，性別天眼已全開而且「回不去了」，性別的概念看在眼裡，了然於心，此階段的教師所作決策、設計課程或規範都自然而然地融入性別概念而不著痕跡，讓性別「主流」化為無形。

6. 後結構思維

「見山祇是山，見水祇是水」階段中的最高層次，係能夠對性別本質解構的後結構思維。不同於前五層次仍偏向異性戀中心或性別二元論，此一層次打破二元對立，強調交織性（intersectionality）的概念，意即能夠看見性別和階級、種族、族群、城鄉、年齡等其他權力關係的交錯締連所造就出的不同現象（游美惠，2015）。跨越「性別主流化」的性別理解層次，此層次的個人可以從個人能動性（agency）與多重結構的動態關係辯證與理解性別，也就是從多元

DOI:10.6814/NCCU201901222

文化的觀點出發，能把性別放置於種族／族群、階級、年齡、障礙與多元性別等不同的面向中，能從「位置性」重新理解與看見性別，更甚是對於現有主流的語言意義提出挑戰，翻轉原先貶義的性別詞語，如「娘」、「蕩」等詞句，產生新的解釋並賦予正面意義。

以上性別識能六個層次具備一定程度的方向性與階序性，性別識能各層次可能同時存在於個人或組織，內涵也持續有所變動，隨著社會變遷、學術界性別研究理論的推陳出新或新媒體與議題的加入等，而呈現不同的內涵與樣態，另一方面，對個人來說，性別識能不盡然是線性的發展，在個體不同的生命階段中的不同經驗，可能出現不一樣的碰撞、衝擊與妥協，是一動態的歷程。最後，李淑菁（2015）強調，性別識能不只是一種「知識」，更是一種「能力」，這種能力並非僅自知識中獲得，而更與個人生命經驗、生存的環境、社會與文化結構等有所關聯，而這些生活經驗都必須在「覺醒意識」的前提下方能轉化成「性別識能」，否則就只是封存的「經驗」或「記憶」，僅是「發現」性別而非「覺察」性別。輔導教師過去與性別結構的互動經驗塑造自身性別意識，並再由學生輔導中的性騷擾事件覺察性別，而進一步調整與形塑性別識能的樣態，也就是說，在性別層面觀點之理解，輔導教師將會反覆咀嚼與思考事件所帶來的性別意義，並不斷修正與調整自我的性別識能。

二、　性別位置性之檢視

在面對助人工作中的性/性別事件，除了性別意識之覺察的重要性，性別位置性（positionality）也逐漸受到重視與討論（陳心怡、童伊迪、唐宜楨，2016；李淑菁，2011；Galam，2015；Kusek & Smiley，2014）。如同前述性別識能層次之「後結構思維」內涵，透過對位置性的覺察更能解構輔導教師與個

DOI:10.6814/NCCU201901222

案之間性別、年齡與文化等不同面向之脈絡，並重新理解脈絡下的互動關係。位置性之概念強調助人者須了解自身在不同時空背景、社會經濟地位與文化脈絡之中處於何種位置、以何種視角在觀看世界，並在與個案互動過程中，不斷省思與覺察彼此的關係是如何受到權力的分配，而形成一個流動的關係，李淑菁（2011）指出當個人試圖透過位置性的轉換，儘可能讓自己低下原本的仰角，或用平視的視角重新檢視先前視以為理所當然的概念架構，便能夠試圖翻轉並反思「位置」上的差異。而性別位置性則特別強調雙方的性別角色與認同的歷程，例如 Galam（2015）在研究中大量討論自己身為男性研究者的角色，是如何與女性受訪者互動，而自己身為一位丈夫與父親的身分，又是何以影響受訪女性的揭露程度與討論深度，透過對於性別位置性的覺察與反思，便更有機會去理解性別與文化、社會、族群及階級的交織關係。

性別位置是個人身份與性別角色的取得與認同的動態過程，存在著權力、分配的關係，並且通常反映出當代文化與社會的樣貌（陳心怡、童伊迪、唐宜楨，2016），當個人未能反思自身的性別位置性，則可能受到僵化的結構體制的壓迫。卯靜儒（2004）認為位置性可以從關係來談，輔導教師與個案是一種關係，若輔導教師與個案的性別不同，則此一性別差異也是一種關係，舉例來說，輔導教師站在「帶領者」的位置來引導個案（程小蘋、林杏足，2003），而當個案作出騷擾舉動或透過性的意淫傳達侵略的態度，輔導教師可能逐漸轉移至「女性受害者」的位置，亦即由一專業教師形象轉而受到性別權力壓迫的女性位置，相對地個案則自然而然地轉移至迫害者的位置，雙方存在權力消長的關係，若是輔導教師未能覺察其中性別位置性的轉移，則可能落入一權力壓迫的運作模式。透過性別位置性的覺察，輔導教師更能覺察自身與個案的輔導關係是如何複製與重現社會中性別權力的運作與分配，並能進一步探究性別權力

DOI:10.6814/NCCU201901222

與性騷擾事件的關聯，以及事件後續的雙方互動模式是如何受其影響。

第三節 輔導教師對學生性騷擾事件之理解層次

有鑒於上述之文獻討論，輔導教師若面臨學生輔導中性騷擾，在面對性騷擾的因應與後續輔導處遇上，自身的教師角色、輔導觀點與性別意識皆為影響輔導評估的重要因子，因此研究者參考學者在處理性別議題之架構（Unger & Crawford, 1992; 趙淑珠，2001），整理出面對輔導中的性騷擾事件不同方法與原則之相關文獻與相關理論，分別以個人、關係、結構三層面的處遇來討論，然而需特別注意的是，三層面內涵並非是以絕對的線性關係在輔導歷程中顯現，三者也並非彼此獨立不相關，而是相互影響又交錯出現的。三層次之內涵分別為：一、個人層次：內在的性別覺察與反思。二、關係層次：輔導關係中的性別再現。三、結構層次：父權文化中的社會性別。

壹、 個人層次：內在的性別覺察與反思

一、 對個案的性別認知之洞悉

輔導教師針對自我性別意識中對於性別的理解為何，並反思此一性別意識對個案概念化或性騷擾處遇的影響，更明確地說明，輔導教師可以反思自己是如何理解個案之性別？個案的性騷擾行為是與性別有所關聯？輔導教師所評估之處遇是否與個案的性別有關？透過這些反思，輔導教師能夠透視自己在看待性騷擾事件時背後對於性別的固有信念，以及其是如何影響自身觀點。

個人無可避免地對於不同性別應有的行為、特質、興趣，甚至是思考脈絡都有所規範與期待（趙淑珠，2001），此一認知架構影響了個人理解世界的方式，傳統上對性別角色習慣以二分法去區分男性與女性，例如男孩較調皮、女

DOI:10.6814/NCCU201901222

孩較溫柔，或男性較大而化之而女性較心思縝密等信念，此一理解模式若未經文化結構上的反思探討，則將會造成輔導教師單純以個案的生理性別為基準與其互動，而未能真正由「性別之眼」來理解個人的差異。事實上，由性別差異來理解個案所展現的行為、認知、語言或與他人的互動方式，會發現的確存在性別的差異，如 Strouse、Goodwin 與 Roscoe（1994）表示比起青少男，青少女更傾向認定某些隱含性騷擾意涵的行為是「不可接受」的；郭玲君（2010）的研究也究指出，男孩對自我身體界限較女性為模糊，但比起生理因素，文化結構所建構出不同的性別區隔更是主要原因之一，因此輔導教師應先檢視自身對於不同性別所存在的認知，而後有機會進一部探討性別是如何受到社會或文化之影響。

Good、Gilbert 與 Scher（1990）以女性主義治療與無性別偏見（nonsexist）治療理論與概念為基底，進一步發展出 Gender Aware Therapy（以下簡稱 GAT），Good 等人認為無性別偏見的治療雖然盡可能排除性別之偏見，卻容易忽略性別脈絡對案主造成的身心與人際影響，如同 Mowbray（1995）所提出，在心理治療領域中提倡價值中立（Value-free）的治療模式雖看似理想且中性的，然而卻可能陷入烏托邦式的思考，實際上此一模式並無法符合現況，也就是當社會文化仍存在系統性的不平衡與壓迫且對不同性別造成不同影響時，「保持中立」並不必然是一個道德且合適的做法。GAT 將性別的概念視為心理健康不可或缺的內建（integral）因素之一，因此性別概念需要在每一個人際狀況下被討論，不論男性或女性案主，每一個因經驗而生的觀點都是重要的，GAT 避免強調「政治正確」（political correctness），不管是傳統的性別觀點或非傳統的，任何的性別觀念都非互相衝突的，例如「男人就要積極主動」係一性別偏見下的概念，在大部份情境下能夠傳遞正向、勇敢且令人感

DOI:10.6814/NCCU201901222

到鼓舞的態度，然而此一信念也可能影響男性在追求他人、表達愛慕時在未經注意情況下造成對方感覺受騷擾，而一位具有性別意識的輔導教師能夠敏察到這些性別差異與性別社會化的關聯以及其背後性別概念之脈絡，而能將之納入處理輔導中的性騷擾議題時的考量（葉致芬，2015）。

二、　對自我性別意識之覺察

除了對個案性別的理解，輔導教師也應檢視自我的性/性別意識。輔導教師個人之性別特定思考模式，可能會影響自我的論述方式，並進一步影響在學生輔導中面對個案性騷擾的歷程，卯靜儒（2003）針對教師的生涯發展探究的過程中，發現男、女教師在敘說和詮釋故事內容與方式上有所差異，由於特定的思考模式在他們敘說自身經驗之前就已經存在，該思考模式不僅影響敘說語言本身，也深深作用於敘述內容的詮釋方式，即言之，特定的性別論述成為他們理解經驗和賦予經驗意義的基礎，例如在面對性騷擾的言論時女性習慣使用較為隱晦的語言閃躲迴避敏感的話題，以不直接拒絕的語句來面對不舒服的情境，而此一論述方式也將影響女性對自己受擾經驗的看法，因此輔導教師應透過反思自我性別概念所形塑之脈絡，並理解對性與性別的觀念是如何影響自己的輔導歷程中的語言，以及面對性騷擾時的回應與論述。

另外，輔導教師本身於性議題上的探索、整理和訓練，更勝於認知上的學習外，且是與個案成功工作的關鍵（葉致芬，2015），可見在個案性騷擾的處遇上，輔導教師透過釐清自我對於性/性別的價值觀與信念，並能夠自在地於輔導晤談中與個案談論性議題相關之話題是重要的。呂嘉惠（2006）對助人工作者面對與學生談論性議題前的自我準備提出三點建議：首先助人者應與信任的夥伴一起組成「性成長支持團體」，並開始談論「性」，光是針對與性有關的名

DOI:10.6814/NCCU201901222

詞做出減敏感的練習就會有很大的不同；第二步驟是開始整理自我的「性」歷程，自有記憶以來所接觸到的性資訊、對性的態度與觀感、感知到的性慾以及性經驗的歷程等，透過整理性的歷程能夠讓助人者對自己全然地接納，而一個對自己的性自我不清楚、沒有完全接納的助人者很容易在諮商輔導過程中產生反移情；第三步是漫長地價值觀澄清歷程，由於性的禁忌性，讓人少有討論的空間，而導致個人可能對性充滿批判、害怕或躲避的態度，因此透過接觸與討論性的議題，不斷地接觸價值觀的衝擊，透在團體中的討論與持續反思，助人者將能夠收穫到更有彈性、更自由且更寬廣的性/性別視野。

貳、　關係層次：輔導關係中的性別再現

一、性別概念與人際關係

關係層次從輔導教師與個案的關係動力切入，關注輔導晤談中的語言、非語言、互動方式與關係的品質。首先就性別與人際關係作討論，性別提供我們在人際互動中的線索，我們會因對方的生理性別而選擇自己將運用何種關係互動的策略，而這些選擇經常不是存在於意識層面的（趙淑珠，1999），就如同 Gibert 和 Scher（1999）所言「性別即人際歷程」，輔導教師在與案主互動過程中，性別概念如影隨形。劉焜輝（2010）認為在諮商中處理與性相關的議題時，基本上仍在處理個人的本質問題，諮商者應該理解性議題與案主的整體人格有所關連，才有機會協助案主。此一假設與討論的確存在其輔導諮商專業性，然而卻缺乏性別因素之考量，且忽略了人際關係與諮商關係之關聯性，例如「性」對男性而言，通常等於自我形象與價值（Carvalho & Nobre, 2011），因此性議題的展現程度與表達方式能夠反映出男性案主期望如何在諮商關係中呈現自己，同時也能藉此窺見案主對諮商關係的態度；葉致芬（2009）也提及自

DOI:10.6814/NCCU201901222

身在實務經驗中，身為女性心理師，對於女性個案的性自我揭露較男性個案的揭露更自在，而這些感受在未經覺察前通常是無意識的。

於人際歷程中討論性別概念，GAT 也提供我們清晰的視野來理解諮商關係與雙方互動。如同前述，GAT 強調不管是傳統抑或是非傳統的性別觀念，都有其脈絡也無所謂絕對正確性，例如個案相信男性以戲謔態度談論性議題是一種展現男子氣概的方式，此一信念也將會展現在個案的言語、行為與態度上，個案的性別經驗能展現出個案所習慣的人際互動，並影響與輔導教師的互動，若輔導教師在晤談中因個案的態度而感覺不自在卻未提起或作處理，即是忽略了相當重要的輔導元素且忽略了背後的性別動力，更甚之，可能導致輔導教師與個案的關係不再是 GAT 所提倡之合作、平等且健康的關係，反而造成輔導教師為了阻止個案的言行，而被迫展現出專家的樣貌阻止個案發言以控制情境並剝奪個案的權益（葉致芬，2015），如此一來，輔導成效更是無可企及。

二、性別權力與輔導關係

人際之間的互動受到性別概念之影響，輔導關係也如是，其中在輔導歷程中可以看見性別權力的彰顯。唐訢雅與陳金燕（2011）在諮商中權力與性別議題的研究中提出，女性心理師因擔心捍衛權益的做法會顯得自己專業能力不足、以關係取向做考量而無法果斷維護尊嚴、或是擔心自己的年紀與經驗受到個案質疑等現象，都可能是在複製社會中的性別偏見，並擔憂此一性別偏見將如何影響諮商關係因而經歷的困境，然而這樣的擔憂也將使得助人者自身與個案的關係陷入緊張。女性輔導教師在學生輔導場域中的個案雖為學生，在年紀與權力位階上有所差距，然而以性別角色權力的面向來看，男性學生在性別秩序互動下所握有的權力仍可能對女性教師造成壓迫，Felton（1986）也提及年輕

DOI:10.6814/NCCU201901222

的男性個案更容易對相較年長的女性治療師做出權力挑戰的行為，例如研究指出男性的「目光凝視」在父權社會中被賦予了「力量」，這樣的男性凝視並未有年紀大小的區分，而能成功地對女性的外表與穿著做出「評價」（柯秀芬，2012；韓宜倩，2010），也就是說在男學生對女教師的凝視與評價中，權力位置轉移了，而這樣的現象也可能出現在輔導歷程中並影響輔導關係。

葉致芬（2015）以處理性議題諮商為例討論諮商歷程中的性別權力，指出當男性案主指定與女性心理師談話時，而又在晤談中陳述許多性的細節之現象，便是透過情慾層面的性騷擾來展現自己的權力核心，藉由將女性視為性慾望的客體來確認自己是「男性」（Gilbert & Scher, 1999），並且透過讓女性心理師不自在而重新握有晤談歷程中權力，從「被協助」的角色轉為「控制者」的角色。Felton（1986）認為，當男性個案對女性治療師做出「閹割」的行為，便是一種試圖去除女性治療師權力的方式，同理來說，當個案對輔導教師作出性騷擾，透過使輔導教師不舒服、手足無措或希望離開當下情境，以削弱輔導教師的權力，若輔導教師沒有堅定的提出並處理此一現象，則性別權力將藏於治療歷程之下。因此，輔導教師若能擁有性別敏感度且不受困於父權體制的視框，去發現、覺察性別現象，以及這些現象是如何進一步影響自己與個案的關係歷程，覺察輔導中的權力是如何分配、力量又是如何運作，並理解權力關係並非是果斷劃分與爭奪，它可以是一種流動與共享（唐訢雅、陳金燕，2011）。最後，可以進行事後的覺察，由於輔導教師在面對學生性騷擾時，可能因處在情緒或是不舒服的感受之中而未能發展出良好的策略，透過事後對於性別權力的重新檢視與反思，通常能夠發展出不同的態度與策略，並回到人際層次中討論。

綜上所述，輔導教師在與個案的互動中，透過覺察自身助人角色在父權社

DOI:10.6814/NCCU201901222

會中的位置、個案性別角色在父權社會中的位置，以及兩人互動之下所展演的性別動力，輔導教師更能夠鬆動社會脈絡中性別的僵化結構，例如輔導教師因個人對於談論性的害怕而使用曖昧不清的語言，導致男性個案未能獲得正確的知識，而重複刻畫父權體制下的僵化性別樣態（葉致芬，2015）。當輔導教師有意識地反思人際歷程中的性別，並避免與個案兩人無意識地形塑（shaping）性別，而後才有機會進一步作出不同於以往、有效的輔導處遇。

參、　結構層次：父權文化中的社會性別

一、　父權體制的性別形塑

結構層次將性別視角拉至社會文化層面，覺察社會中的父權文化是如何影響社會中的個人，以及父權概念是如何在輔導晤談中展演。Johnson（1997）指出社會中的父權文化就如同一棵樹木的根部，深植在厚實的泥土裡，樹根的網絡複雜且堅不可摧，滋養著以控制、支配和階層組織為核心原則的樹木，越接近底層較為穩固的樹幹是我們的國家、族群、社會文化與制度，愈來愈細的樹幹則像我們的家庭、組織、團體和社群等群體，而每一片樹葉是我們每一個人，接收樹根的養分而得以存活，同時也組成不同樣貌的分枝形體。如同其他所有的社會體系一樣，父權文化的改變與調整是困難且緩慢的，然而能夠去看見這棵樹的樹根、樹幹與枝葉是如何系統性地互相影響，提供給我們更多元的視野去看見其所帶來的系統性困境，並於個體的能力範圍內做出適當的調整。如同 GAT 強調所有的性別觀念都是值得討論的，在輔導中所顯現的傳統的性別觀念也能看見其社會脈絡，西蒙波娃（1949）所著《第二性》提到：「女人不是生而為女人，而是後來成為女人（One is not born, but rather becomes, a woman）」，意即個體的性別角色展現是透過被期待與被教育而出現的結果，而

DOI:10.6814/NCCU201901222

此一期待是受到個人所處的文化脈絡與歷史所建構出來的，在文化中要「成為」一位男性或女性，於表面之下存在著錯綜複雜的意義層次（Choudhuri, Santiago-Rivera & Garrett, 2013）。

社會對性別角色的期待也同樣在輔導歷程中運作，並可能對於性騷擾的發生存在著不同的影響。廖井瑜（2004）在研究中發現，學生容易對較為親和形象的女教師作出性騷擾行為，而相反地，一位嚴肅、強勢、兇悍且較有權威態度的教師則因職位權力受到彰顯，使得學生不敢於挑釁，然而這樣的現象也能夠發現，較有權威的女性由於不符合性別刻板印象中的陰柔女性特質，所以受到「去女性化」而比較不易受騷擾，而吻合溫柔親和的女性教師，則將被凸顯其性別角色而淡化其職位權力。也就是說，符合傳統性別角色特質的年輕女性輔導教師，容易受到男性的「喜愛」而進一步引發令人不舒服的過度追求與騷擾（Cantrell, 2018），因此，女性輔導教師若能覺察個案的不合宜騷擾行為與父權文化下所期待的性別角色有所關聯，則有機會以多元的視野去看見父權體制所帶來的系統性困境。

國立政治大學 National Chengchi University

二、　性/性別的文化差異

不同社會文化的群體彼此之間也存在著不同程度的差異，如同 Unger 與 Crawford（1996）所說：「社會性別（gender）是文化於生理性別（biological sex）中提取原料而成的產物」，如東方文化與西方文化的社會性別概念有所不同，其中華人文化、儒家文化的性別概念又有自身的獨特性。相較於西方文化強調於個人應自律、對自我負責的內在控制（repression），華人的儒教社會則重視外在控制（supression），也就是規訓與紀律來抑制行為，同時也透過在社會脈絡中、與他人的關係中建構自我概念，因此當個人尋求心理專業的協助

DOI:10.6814/NCCU201901222

時，將因顧慮他人對自我的眼光與態度，而引發不榮譽的、有失面子的「恥感」（張虹雯、陳金燕，2001；程小蘋、陳珍德，2001）。Kim 與 Omizo（2003）以亞裔美籍大學生為研究對象，結果發現愈是嚴守、遵從亞洲文化之價值觀者，愈傾向對心理專業抱持負向的觀點，同時也較不願意找助人者談話，此一現象在男性的心理求助行為展現中又更加明顯（張虹雯，2011），因此可能使得男學生進到晤談室時，對於「求助者」的身份感覺不自在，而試圖扭轉權力位置。

當我們將性別視角拉到社會與文化的層面，不能忽略的是社會性別價值觀自幼兒的發展階段便開始影響個體，而其中父母對幼兒性別角色概念存在潛移默化的影響（彭佳鎂、何慧敏，2014）。國內一項針對母親引導幼兒表達情緒之研究（王珮玲、邱貞瑜、胡中凡、黃于庭，2015）中發現許多值得深入探討的現象，如臺灣母親在與幼兒回朔過去經驗之情緒時，與男孩相比，母親更經常與女孩談論人際關係的議題，並會提供關係維繫與道德教導等方法，期待女孩與他人維持良好的友誼，避免不必要的爭端發生，其中除了隱含著華人集體主義、以和為貴與忍讓為先的文化（李敏龍、楊國樞，1998），同時也間接型塑女孩應主動扮演消弭衝突的角色之價值觀。由此可知，女性輔導教師很可能不自覺地擔負起維持關係和平的責任，因而過度壓抑自身受騷擾後的感受，而無法將輔導中的狀況在晤談中提出與個案討論。

綜合上述，不難理解男、女性之互動受到社會文化脈絡所宰制，不同社群之性別文化有所差異，且其規則隨著時間與歷史的推進不斷的變動與調整。社會文化因素屬於結構層次之產物，如同背景一般影響社會中的每一個體，輔導教師在助人過程中並無法立即性的改變文化脈絡，也較難以做出即時性的處遇。在性別與文化中輔導教師可以掌握的是，覺察文化對於性別的影響與塑

DOI:10.6814/NCCU201901222

造，願意以開放的態度與案主共同發現與探究，並在文化洪流中一點一滴鬆動過去傳統性別文化所宰制的性別角色與性別權力。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第三章 研究方法

第一節 研究取向

本研究欲探討輔導教師在學生輔導晤談中所經歷到之個案性騷擾經驗，包含事件當下的感受與因應、事後處遇與評估、以及後續的個人反思覺察脈絡，此一歷程為動態、發展的過程，由個體主觀真實所建構出之現象脈絡相當細緻、獨特且複雜，為量化數據與資料難以呈現之，故本研究以質性研究作為研究取向，期待透過對現象場的理解與討論，去揭示研究參與者的經驗內涵（徐宗國譯，1997）。本研究相信，強調客觀性的研究典範所呈現出來的知識，反映出研究者本身對事情的詮釋與看法，遠大過於研究參與者對事情的詮釋與看法（Blumer, 1969），當訪談參與者在受訪過程中，藉由敘說自己的經歷與情緒，以及何以作出當下的回應與行動之歷程時，也是一種對自己的詮釋重新檢驗的過程，透過此一重新檢驗的過程，訪談參與者從中得到新的視野，同時逐步地釐清與勾勒出自身在當下的事件情境所內化的「意義」為何。因此，本研究重視的是研究參與者的主觀經驗與詮釋歷程，並期待透過研究勾勒出研究參與者細緻且獨特的詮釋。

本研究以女性主義的視角（perspective）探究輔導教師所經歷性騷擾之現象，關注女性教師獨特的主體經驗以及其社會關係、與父權結構中他人互動關係，而非複製傳統實徵研究以「男性經驗」概括全人類之觀點，同時並小心避免複製過去的實徵研究理論架構可能將社會現象中的政治部分簡化為個人因素的模式，相反地，能將研究視為政治行動的一環（political activity）（游美惠，2003），自研究參與者的主觀經驗去理解社會結構的運作，以及其中所蘊藏的性別結構與權力運作並進而解構，更明確地說，研究者以女性主義的精神將「意

DOI:10.6814/NCCU201901222

識提升」和「政策改變」作為研究任務之一，將改變現狀視為自身責任（Reinharz & Davidman, 1992）。

綜上所述，基於回顧既有研究中針對學生輔導中輔導教師受性騷擾之現象相對較少，研究者期待透過質性研究理解輔導教師在學校場域中如何經驗、知覺並詮釋與他人互動過程之現象，進一步探究事件的相關對象、過程和結果的關聯與其重要性，關注涵蓋整個事件的歷程而非事件的結果，並以女性主義觀點和關懷，貼近女性研究參與者在結構之下的感受與處境並關切其主體性與能動性。

第二節 研究參與者與研究工具

壹、 研究參與者

女性主義研究中的研究對象即是研究參與者，研究參與者並不被視為「被研究者」，而是與研究者互為主體的研究關係。本研究注重研究參與者與研究者的關係，彼此權力關係為平等、合作的關係，研究參與者樂於參與研究與分享經歷，且能夠在與研究者對話過程中自然地反思與探索自身未曾思考過的面向，雙方共同合作，透過訪談將研究參與者之經歷勾勒清晰，甚至出現新的覺察。

研究參與者篩選標準根據學生輔導法施行細則（2015）第三條與第四條，國民中學專任輔導教師應具有中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書；高級中等學校專任輔導教師應具有中等學校輔導（活動）科教師證書或高級中等學校輔導科教師證書。在性騷擾經驗的部分，因是主觀經驗而難以量化測量的，因此由研究參與者主觀感受與認知為主。

DOI:10.6814/NCCU201901222

綜上所述，本研究邀請進入研究的研究參與者需符合以下條件：

一、具有專任輔導教師證書，不限正式或代理教師，至少需在國中或高中學校單位進行學生輔導晤談工作一年的經驗。

二、曾經經歷個案在學生輔導中出現性/性別上的不合宜舉動且使自己感到不舒服、不自在的情境。

三、理解研究主題並樂於分享自身經歷之女性教師。

在邀請研究參與者參與研究時，研究者未使用「性騷擾」這個字詞，而是使用「性/性別面向的不自在或不舒服」等字句來敘述與形容個案帶給輔導教師的不舒服或為難感受，其原因有二：一是並不確定潛在研究參與者對於「性騷擾」理解是否與本研究符合，即使對「性騷擾」作名詞定義，仍擔心字詞給人的負面感受太過強烈，例如在本研究中性別歧視的言語同屬於性騷擾的範疇，為避免研究參與者不認為自己的經歷「未達」性騷擾標準而卻步因此斟酌用詞；二是研究者在文獻回顧過程中，理解到許多女性在經歷性騷擾事件後出現對於「命名」性騷擾的猶豫，輔導教師可能考慮不將個案定位為加害者、不傾向將自身視為受害者，或者存在其他原因與考量，因此研究者不希望因「性騷擾」之詞彙造成研究參與者的壓力或作出事前的預設，而失去與潛在研究參與者共同完成研究的機會。有鑑於以上，本研究在廣發研究邀請後，與主動參與研究之研究參與者共同探究該經驗，並勾勒出經驗之感受與考量，於訪談過程中正式使用「性騷擾」明確的字詞，並與其討論性騷擾事件與經驗對其影響與後續的反思覺察。以下列出研究參與者之基本資料。

DOI:10.6814/NCCU201901222

表 3-2-1 研究參與者之基本資料

研究參與者	任教年資	受性騷擾次數
A	5 年	2
B	3.5 年	1
C	5 年	1
D	6 年	1
E	6 年	2

貳、 研究工具

一、 研究者

質性研究相當重視研究者與研究參與者之間的關係，雙方的互動也對研究過程和結果產生一定程度的影響，研究結果就像是以研究者與研究參與者的兩只眼睛「視域」的融合之處（陳向明，2002）。也就是說，研究者既為研究參與者，同時亦是研究工具之一，研究者應該努力的並不是設法排除自身的影響，而是檢視（monitor）自己的角色、身分與主觀性對於資料收集與詮釋的塑造（shaping）（丁雪茵，鄭伯壎，任金剛，1996）。研究者作為研究工具之一，自身的背景、觀點與立場必然對研究本身有所影響，以下就研究者的觀點作說明與解釋。

（一） 研究者的相關經驗

在相關訓練層面上，研究者畢業於彰化師範大學輔導與諮商學系社區諮商與社會工作組，目前就讀於政治大學諮商與輔導學位學程碩士班，在質性研究訓練上，透過相關課程、工作坊等培訓管道並持續閱讀相關書籍，以增強質性研究之理論與實務能力；研究者自大學期間至研究所期間修習許多諮商理論與

DOI:10.6814/NCCU201901222

實務之相關課程，如諮商理論與技術、諮商技巧、團體諮商以及諮商實習等，並且曾於國中擔任認輔老師、大專院校學生輔導中心擔任初談員，對輔導諮商與晤談有一定的知識理解與實務訓練；在性別相關課程中，曾修習性別關係與教育、性別教育輔導研究、離婚議題與諮商、婚姻與家庭等在輔導諮商領域中與性別有關之研究課程，這些基礎不僅幫助我開啟對性別議題的興趣，在培訓過程中對於各種議題與情形不斷的反思、討論，也使自己更加敏察於日常生活與諮商輔導晤談中的性別價值觀，同時也成為此篇研究之主要動機之一。

（二） 研究者對主題的觀點與立場

研究者以女性主義視角作為本研究的觀點視角，身為研究者的我自詡為女性主義者，針對父權體制對於文化、社會結構與個人的影響持續探討與認識。自大學時期在輔導諮商專業領域中我便特別對性/性別相關課程展現興趣，對自己的性別意識、社會中的性別現象、理論中的性別概念等與性別相關的抽象概念持續的覺察與反思，在閱聽社會新聞事件、觀察身邊他人互動與語言使用、以及做諮商工作時聆聽個案所訴說之經歷等，如同呼吸一樣自然地將性別意識放置在思考脈絡中，並持續整合自身在性別領域所學，嘗試以不同角度去理解事件脈絡、理解社會中的性別。

然而，在性別現象與知識的探索路上也是跌跌撞撞，曾經對於難以在一時半刻間見到一絲進展的僵化社會體制感到難受，經歷過對性別積極關注、憤慨、無力與哀傷的階段，對於社會中無所不在對於特定族群（如同志族群、女性族群、或異國文化的女性族群）的壓迫曾感到極大無奈與痛心，甚至怨懟過為何自己的「性別之眼」要被開啟，而導致現在面臨一種「能見卻難以有所為」的狀態。所幸持續的閱讀與接觸女性主義的相關書籍與文獻帶給我足夠的

DOI:10.6814/NCCU201901222

能量，將這些曾經感到無力、憤慨與難過的感受視為在性別路上自我粹煉歷程的一部分，也因此，我希望在研究中保持著好奇之心，作為一個「發現者」而非沈淪在「功成在我」的堅持中，如同 Johnson（1997）所說，「當我們放棄親眼看到體制改變，我們才能自在地行動和參與轉變社會的改變。」

另一方面，沈浸在助人領域中，我相信助人者與個案的關係是奠定諮商成效的基石，任何諮商輔導技巧都是在雙方自在的互動關係中才能成立。在大學時期的自我認同探索階段，我曾經歷在「陽剛」與「陰柔」的兩端特質中拉扯與掙扎的狀態，由於對自我的過度期待，我要求自己應該要保持全然的「勇敢」、「獨立」與「剛強」以面對生活中的挑戰，卻將這些充滿力量的特質與「男性化」特質連結在一起而過度排除甚至討厭自己陰柔的面向，在自我覺察之路上經歷困境而踏進學生諮商中心求助。在諮商過程中，心理師以一個涵容且溫暖的態度接納我的掙扎，協助我重新整理自己的經驗，並進一步鼓勵我整合、接納自己的特質，而不刻意的排斥任何一種屬於自己的樣貌。即使是持續在接觸、學習女性主義的自己，仍然因個人議題而困在父權體制的架構中無從逃脫，直至受到未曾表達一絲批判且持續接納同理的心理師協助，而能夠進一步見到父權體制對自己的影響。

在性別領域、諮商專業的所學所感讓我相信，在體制中的個人受父權體系的影響而不自覺地順應體系的「規則」，對於未經覺察的個人來說是一種「習以為常」，個人經驗持續受到社會文化的形塑而未有察覺，然而此一習以為常可能使得自己不經意地傷害到體制中的他人而不自知。希望改變這個情境，我們可以做的是去看見與調整體系本身而非全然指責個人的行為，也就是說，當助人者能願意談論父權、看見父權，並透過持續地覺察與反思去發現父權體制各式各樣的樣貌與在不同情境中的展現，則在助人歷程中將有機會以更清澈的雙眼

DOI:10.6814/NCCU201901222

看見個案與自己是如何參與父權體制，在與個案互動過程中也更能夠避免受到個案「不經意」的傷害而不知所措。綜上所述，我期待以開放、尊重的態度來接近與理解研究參與者的經歷與感受，與其共同探索與發掘更多在學生輔導中所觀察到的現象以及相關聯的體制中的性別概念。

（三） 研究者對研究的態度

作為一位研究者，我曾經對於做研究與呈現研究結果充滿恐懼，在經過自我對話與釐清後，覺察到自身恐懼其中一部分的內涵與對於「客觀性」的崇拜有關。因為曾認為一位研究者必須具有足夠的客觀性典範，即使是質性研究仍需要呈現出能夠完美地統籌研究參與者的經驗並歸納出好的結論，才能夠做出一個令人信服的研究結果，因此從來不相信自己能夠呈現出「夠好」的研究。然而，當我把自己的主體性納入，我便能夠看見研究者在研究中的價值，此一說並非認為研究者應閉門造車、只待在自己的世界中做研究，而是在能夠不斷反思、討論與驗證的過程中，看重研究參與者與研究者本人的互動過程，以及互動中所呈現的文本、現象與意義，相信每一個現象在某個特地時間點建構意義的真實性、擁抱每一個互動所激盪出來的結果與其意義，而不是一味的追求「唯一真理」。

現今的我理解到，研究者在此研究中同時擔任計畫者、執行者、分析者及詮釋者，研究者之主觀性必然在研究中存在著無可避免之影響，然而在研究訪談、轉錄、分析及撰寫的歷程中，我仍將時時刻刻保持高度的自我提醒與反思，以謙卑且開放性的態度進行研究，希冀透過自身的輔導知能及性別識能，與研究參與者共同發掘與整理在學生輔導中的性騷擾經驗與其覺察反思。

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、　協同分析者

本研究邀請一位對本研究主題有興趣且熟習質性研究之輔導與諮商碩士畢業生擔任協同分析者，協同分析者在研究所期間修習研究方法課程，並以質性研究完成期刊投稿。協同分析者在本研究中協助進行資料分析工作，參與資料分析過程中資料歸類與命名過程，協同研究者對文本分析具有敏感度，對於學校輔導現況有所理解並且認同女性主義理論，對於訪談文本能提供另一層面之分析觀點作為參考。

三、　其他研究工具

（一）研究邀請函

本研究以網路表單作為招募工具，藉由相同領域之社群團體協助張貼研究邀請函（見附件一）以邀請符合研究條件者，透過網路表單的回覆收到有意願參與研究者之資料，隨後以電子郵件、通訊軟體之訊息與通話分別與填寫表單者做初步確認，並釐清對象的經歷與狀態，確認符合研究參與者條件後便約定時間進行面對面訪談。

研究邀請函內容包含研究主題、研究者身份、研究目的、研究進行方式、研究結果匿名呈現的方式，以及訪談保密原則，協助研究參與者充份知曉受訪權益，並對研究主題有初步的理解。

（二）訪談知後同意書

訪談知後同意書（附件二）內容包含研究主題、研究者身份、研究目的、研究進行方式、研究資料處理與應用以及研究參與者相關權益，如有權決定是否回答問題、以及回答的內容及其深度，亦有權利隨時終止訪談程序。訪談之

DOI:10.6814/NCCU201901222

後同意書一式兩份，一份由研究參與者留存，一份由研究者留存。

（三）訪談大綱

訪談大綱（見附件三）依照文獻回顧與前導性訪談之結果，擬定與調整後完成訪談大綱，透過半結構式訪談進行研究，在訪談過程中具有彈性空間調整訪談，降低對訪談對象過度的引導或暗示，使研究參與者能以自己的方式詮釋現象與表達，而不受僵化的訪談問題限制，同時在訪談過程中並不拘泥於問題順序，而是隨著研究參與者之思考脈絡作調整。

（四）訪談札記

在訪談過程中，研究參與者可能透露出大量的訊息意涵，包含語言訊息、肢體動作、表情與語調，以及雙方訪談互動情形與狀態，都是質性研究中重要的訊息。研究者在訪談開始前經過研究參與者的同意以紙本書寫紀錄，除了針對研究參與者所提及言語訊息而預期稍後將加以釐清探問的重點，也包含紀錄下研究參與者的非語言訊息、雙方的互動關係、研究者對研究參與者的理解與看法、研究者當下的覺察與發現等，作為下次訪談的改進與日後分析的參考。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第三節 研究資料搜集與程序

壹、 文獻探討與回顧

文獻探討是一種先前的理解，以提高理論觸覺，目的在於知悉「不言而喻」（tacit knowledge）的知識，但同時避免受到文獻探討的誤導或牽著鼻子走（陳昺麟，2001）。透過相關性與性別文獻的探討與回顧，研究者定義研究問題與研究目標走向，經過前導性訪談並重新審視研究主題後，研究者持續新增並聚焦文獻的範疇，探尋教師受學生性騷擾之相關文獻與其內涵，針對性騷擾事件中的權力內涵做更多閱讀與反思，並於整個研究訪談、文本分析與整理等研究過程中，隨時回頭查看相關文獻並做出補充與調整。

貳、 前導性訪談

一、 前導性訪談之實施

前導性訪談由初步擬定的訪談大綱為基礎，以較為開放性的「性/性別議題之困境」為主題做訪談。研究者在初始對於輔導教師在輔導歷程中可能出現的性/性別議題之為難處境皆感興趣，因此前導性訪談涵蓋較廣泛之性/性別議題內容。在前導性訪談完成後，研究者親自謄錄逐字稿內容並反覆聆聽錄音檔，對照訪談札記、整理文本，而後再度聯繫研究對象與之討論，對方不吝提供訪談回饋與意見，提供研究者對於前導性訪談有所反思的空間，並協助研究者順利修正訪談大綱並對於研究主題更加聚焦。

表 3-2-1 前導性訪談對象背景資料

前導性訪談對象	任教年資	訪談地點	訪談總時長
Y	3 年	咖啡廳	2 小時

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、　前導性訪談之反思與調整

前導性訪談的實行帶給我重要的提醒，對於浩瀚無垠的性/性別議題應更加聚焦，即使同為「性/性別議題」可能就包含不同意涵之層面，例如該議題是個人的內在歷程的循序漸進覺察與調適之歷程，或是外在性/性別事件的發生使得個人面臨為難處境或做出與預期不同的因應，兩者便是相當迥異之覺察歷程。回歸研究者個人的研究初衷，希望探究輔導教師在助人工作中所感知到的為難情境，並進一步理解情境背後社會文化、性別脈絡又是如何影響輔導教師的認知與回應方式，因此最終將研究主題聚焦於輔導教師受個案性騷擾之經驗及其反思覺察，透過一外在事件的發生與經驗，進而探索個人內在因應歷程。

另外，經過前導性訪談後的反思，研究者不再將個人經歷事件後的處遇或反思視為「突破困境」之歷程。雖然原先研究者並非認為在性別河流的彼岸存在一「正確解答」，也並不是期待研究參與者要給出一「完美因應方式」的回應內容，研究者原先希冀能夠理解研究參與者最終所選擇能夠自在自適的因應方式，以及該因應方式帶給自己的意義為何。然而，性別覺察應是一條非直線性的歷程，反覆地反思、調整、覺察與因應的歷程，即使在事件之後其所選擇之因應方式可能也是摸索與覺察的歷程一部分，而「突破」兩字給人到達終點之感，係較為不洽當的文字使用。因此，研究者持續在研究過程中斟酌自身文字的使用，不論是訪談的過程所說的字句，或是書寫與分析過程中所使用的文字，皆反覆閱讀、重複琢磨，因研究者知曉語言即是力量，不精確的文字使用可能使得研究的走向偏題或往帶領讀者往錯誤的意涵走去。

參、　正式訪談

本研究在收到有意願參與研究之對象的回覆表單後，由研究者與研究參與

DOI:10.6814/NCCU201901222

者一對一訪談，以修正後之半結構式訪談大綱談起，隨著受訪者的主觀經驗與詮釋帶動訪談的深入發展，研究者盡可能的以對話形式跟隨研究參與者的脈絡蒐集資料，避免淪於僵化條列式訪問的形式。經過研究參與者之同意，訪談過程全程錄音以利謄錄為逐字稿，同時研究者以訪談筆記的方式作隨筆記錄，使訪談的資訊具有更加豐富且立體之呈現。

在與研究參與者約定時間與地點上，配合研究參與者的時間與方便性，與一位研究參與者於服務學校完成訪談，研究者同時能夠過實際至研究參與者工作場域走一回並作觀察與紀錄，然同時須留意空間場地與權力之關係，留意輔導教師是否因受到工作場域之影響感到擔心或拘束而在訪談內容上有所收斂。其他四位研究參與者則以安靜之咖啡廳作為訪談地點。

表 3-3-1 研究參與者訪談背景資料

研究參與者	訪談地點	訪談次數	總時長
A	咖啡廳	1 次	1.5 小時
B	咖啡廳	2 次	2.5 小時
C	服務學校	2 次	2 小時
D	咖啡廳	1 次	1.5 小時
E	咖啡廳	1 次	2.5 小時

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第四節 研究資料處理與分析

資料整理與分析不可分開，資料整理主要就是歸類的工作（陳向明，2002），而資料分析則是「化繁為簡」、逐步概念化的過程（潘淑滿，2003），歸類工作亦以資料達到飽和為止，也就是當研究參與者所提供的資料文本的重疊度高、沒有新的意義（或類別）再產生為止（邱珍琬，2013）。

壹、 資料整理

資料整理階段包含轉錄與檢核工作。轉錄工作係由研究者親自聆聽錄音檔並謄寫逐字稿，盡可能如實呈現研究參與者在訪談時所表達的訊息與資訊，包含語言、非語言訊息及其情緒表露，轉錄過程將以（ ）加以說明非語言訊息，例如停頓、笑聲、思考等反應，以及省略的字詞，或是翻譯將前句河洛語翻譯成中文；「…」代表研究參與者拖長語音，資料謄寫完畢後，研究者將反覆閱讀、確認資料之詳實。

同時，研究者將訪談過程的段落拆結成小段的意義單元，並以數字作為分段號碼，如目前第一位研究參與者之代碼為 A，在第一次訪談中，受訪時談論到的 28 個段落，則編碼為 A-1-028，使得接續的分析工作得以方便進行。以下舉例：

> 然後，當下其實我有點被嚇到，因為其實我，嗯…，應該說我當下不知道要怎麼做出反應，因為我知道他在暗示什麼，可是我自己又是女生，然後我去跟他講說，欸你這樣很不尊重女生，我又覺得好像會破壞關係，所以我就忍住，然後我當下的反應是裝傻（笑），我就說，「阿跨ㄗㄟ妹衝啥（看這個要幹嘛）？」（笑），然後我就說「ㄗㄟ午蝦咪齁跨（這有什麼好看的）？」，「這不就是哈密瓜嗎，阿這是什麼意思？」，反正我就裝傻到底！（E-1-011）

DOI:10.6814/NCCU201901222

貳、　資料分析

資料分析是將原始資料打散、濃縮、並重組排列與歸納，使其逐步趨於系統化和條理化的過程（陳向明，2002）。此階段將所蒐集的訪談資料作現象的整理與歸類，在事件動態歷程中的情境、行動/互動與結果所呈現出的概念皆是研究者所關心的現象（賽明成、陳建維，2010），將歸納出的概念歸類並形成類目與主要類目，進一步歸納出核心主題。本研究以概念化與組織化的方式來理解現象，資料分析步驟可以大致分為三個階段：

一、　開放式編碼

將轉錄並整理後的原文逐字稿濃縮作出「段落摘要」，研究者經過反覆閱讀段落、參閱前後文脈絡並對照當日之訪談筆記，呈現出對於該段落之「意義理解」，接著再將其意義做出概念化，作出「開放性編碼」的統整。資料分析舉例如下：

表 3-4-1 逐字稿內容段落摘要示例

逐字稿內容	段落摘要
（B-1-051）但是其實你剛剛讓我想到一件事情，我有一個很明確的感受是，男生的表情好像都是意淫，就是比較淫穢的…呵呵，就是我的腦袋的想像，到現在我對那群孩子都是，就是他們在集體（打手槍）的時候他們的表情可能就是，是...就是奸笑的那種感覺，可是女生好像就不太有什麼，女生就好像不會有這種表情… 我的想像裡就不會把這個東西投射在她們臉上。	（B-1-051）我有一個很明確的感受是，男生的表情是意淫、比較淫穢的，我的腦袋的想像，那群孩子在集體（打手槍）的時候表情就是奸笑的，可是在我的想像裡面就不會把這個東西投射在女生臉上。

DOI:10.6814/NCCU201901222

表 3-4-2 文本資料開放性編碼範例

開放性編碼	意義理解	段落摘要
男性霸權中的優越感與侵略，讓女性不舒服。	輔導老師對於男性集體打手槍的想像是淫穢的，但若是女生則不會有此投射。	（B-1-051）我有一個很明確的感受是，男生的表情是意淫、比較淫穢的，我的腦袋的想像，那群孩子在集體（打手槍）的時候表情就是奸笑的，可是在我的想像裡面就不會把這個東西投射在女生臉上。
對於情慾與性議題的污名化（很色是缺點）。	希望自己比學生更懂性的專業知識，但不希望被說色。	（E-1-162）我會想要比他們還懂，可是我不想被他們畫上說，這個老師很色！我覺得這是非常衝突的！

國立政治大學 National Chengchi University

二、 主軸編碼

將不同研究參與者的資料整理並歸納，找出概念間的共通概念，將相關的內容或性質相近的概念單元歸納合併為同一類型的概念，形成不同的類目並且為之命名，每一類目代表一種現象或狀態，類目可以反映出不同現象的關聯及其細緻的差異。

在本階段中，透過將相似內涵的概念歸納為同一類目並為之命名的過程，研究者持續留意研究參與者所使用的語言與其性別意涵。女性主義者認為「命名」即是一具有政治意義的行動（naming is political），許多語言或以較為卑

DOI:10.6814/NCCU201901222

微、瑣碎的用語來形容與女性生活範疇密切的活動，將女性置於附屬地位（周雅容，1996），因此除了注意研究參與者的語言與敘說方式是否反映出父權概念，研究者也特別留心在文本分析與命名過程中不落入再製父權中男性宰制的語言或詞彙，而隱匿了女性研究參與者的經驗與現象呈現。

將類目整理後尋找相關類別並抽取其共通的概念，確認為核心類目並予之命名，每一類目主題所呈現出的內容即是研究欲了解與探究的主題。本研究所欲了解的三個主題包含：（一）輔導教師所經驗個案性騷擾之型態與內涵；（二）輔導教師在經歷個案性騷擾時的考量與輔導評估；（三）輔導教師經歷個案性騷擾後的反思覺察。本研究對於類目的歸類與統整之範例如下：

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

表 3-4-3 主軸編碼整合範例

核心類目	主要類目	類目	開放性編碼
輔導教師經歷個案性騷擾後的反思覺察	從輔導角度對事件重新理解	歸因於個案非故意性騷擾	理解學生並非故意性騷擾行為
			理解學生青春期會探索性
		為維護輔導關係而維持「防守」姿態	看似消極回應但其實是積極的因應
		為達到輔導成效而加入引導與教育	輔導中教育的重要性
			輔導與教育的平衡點
	從性別意識對事件覺察反思	對性別權力的感知與回應	輔師不希望學生的權力高於自己
			降低學生在父權文化的防備武裝
		性別意識下的輔導因應	反思以不同方式提升學生性別意識

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第五節 資料嚴謹性

Smith（1983）認為質性研究與量化研究兩者的基本假設並不相容，因此質性研究應拋棄信度與效度的概念，然而多數的質性研究者並不接納此一看法。質性資料品質的判定以及語言的使用上，與量化研究所採納的信、效度檢核方式並不同（胡幼慧，1996；王文科、王智弘，2010），量化研究強調客觀性的假設，但質性研究者的主體性與位置性在研究中為一重要因素，研究主題與研究脈絡環環相扣，因此以量化消除研究偏差的概念來評估質性研究的價值，是較為不適當的（華重增、竇剛、王金良譯，2010）。針對質性研究的價值檢驗，Lincoln 與 Guba（1985）提出四個要素，分別為「可信賴性」（credibility）、「可轉換性」（transferability）、「可靠性」（dependability）、「可確認性」（confirmability），以下分別說明如何運用其規準以檢核本研究之品質。

壹、 可信賴性（credibility）

可信賴性也稱為真實性、正確性，存有內在效度的意涵，意指研究資料的真實性程度，是否可真正得到研究參與者的真實經驗（胡幼慧，1996），換言之，即研究者是否可以忠實的呈現其所觀察與蒐集之現象，並正確的界定與描述。本研究在進行研究的過程中，透過主動與受訪者進行清楚的說明研究目的與脈絡，並澄清研究參與者的疑惑，營造自在、安全的環境，在研究訪談過程中持續以同理、溫暖的態度，對研究參與者所提及的經驗與想法保持好奇，使蒐集的資料更能貼近其真實經驗與感受。在逐字稿轉騰完畢後，透過與協同分析者分別檢核意義單元並討論與核對，使資料與資料分析結果得以盡可能的真實呈現。

DOI:10.6814/NCCU201901222

貳、　可轉換性（transferability）

可轉換性指的是研究參與者的經驗與感受可以轉換為文字陳述的程度，透過注意研究參與者所呈現之經驗以及經驗當時的脈絡，研究者需抓取資料文本中的意義，並反覆檢視與理解，將其內涵與脈絡轉換為文字，展開有意義的描述，此一技巧稱為深描（thick description）。因此，在與研究參與者結束研究訪談後，研究者將會盡快將錄音檔轉騰完畢，並加註在訪談過程中的觀察與理解，以避免因記憶模糊而在謄寫時產生資料缺漏，期望達到資料轉化程序的詳實（胡幼慧，1996；潘淑滿，2002）。另外在文本資料分析過程中，研究者將持續與協同分析者與指導教授就文本編碼的歸類與概念化是否適切做討論，盡可能地使類目與敘述可以細緻地描繪出真實經驗，並在類目之間產生意義的連結，使讀者能在閱讀中理解整個研究的架構與脈絡，並在判斷研究結果的類推性時有所依據，以提升研究的參考價值。

參、　可靠性（dependability）

可靠性也可稱作信賴性或一致性，有信度的概念，意指研究發現是一致的且可被重複檢證的，且研究參與者的經驗存有重要性與唯一性。本研究中，研究者即為所有研究參與者之訪談者，因此並無出現相異訪談者導致資料收集方式與面向不同的差異，並且透過詳實記錄訪談的歷程、重複釐清研究者之詮釋與理解，以及以初步文本分析資料向研究參與者確認與澄清，以維持研究品質達到可靠性。

肆、　可確認性（confirmability）

可確認信係一釐清偏見的過程，透過反覆思索與核對文獻回顧、研究訪談內容

DOI:10.6814/NCCU201901222

與分析資料之過程，增強論點的強度並且盡可能地達成中立性，使讀者容易理解。本研究將採三角檢測法（triangulation），透過與協同分析者和指導教授進行討論與檢核，以確認研究者在分析資料與詮釋之適切性。

第六節 研究倫理

壹、 知後同意（informed consent）

Lichtman（2010）認為研究者在邀請研究參與者前，須事先告知其研究目的，研究參與者將自行選擇是否加入此研究。因此在邀請研究參與者時，研究者將以研究邀請函說明研究目的、研究進行方式與時長、研究資料用途等資訊，在訪談當天以口頭重述其權益，並告知研究參與者有拒絕參與研究與隨時退出研究之權利，準備書面之受訪同意書讓研究參與者確認後簽署，一式兩份，研究者需妥善保存，並確保同意書之匿名與保密性。

貳、 隱私、匿名與保密（privacy, anonymity and confidentiality）

研究者不應透露研究參與者任何具有辨識性的個人資料，且研究參與者提供之私人資訊將不會受到他人的使用（Lichtman, 2010）。在本研究中，研究者本人將自行謄錄原始錄音檔，於研究分析過程與指導教授與共同分析者討論時，也將謹守保密原則不透露研究參與者之身份；並且，在報告研究結果中將刪除任何可辨識研究參與者身份之資訊，包含姓名、校名與任何可辨識之背景資料，並以代碼區分研究參與者，或模糊、代換相關資訊，以保護其隱私。

參、 資料取得的所有權（data access and ownship）

DOI:10.6814/NCCU201901222

研究者尊重研究參與者對於資料提供與引用之任何決定，同時在訪談前即告知研究參與者之權利，包含檢核資料、決定不錄音或部分不引用訪談內容於研究報告中等權利，並於研究結束後將錄音帶銷毀，不做他用。

肆、 資料詮釋（data interpretation）

研究者在分析訪談與文本資料時，應盡可能避免錯誤詮釋或謊報（Lichtman, 2010）。因此研究者在逐字稿謄寫完成後，將重新聆聽訪談資料，除了避免出現謄寫錯誤的情況，同時也讓自身反覆沈浸於原始文本中，盡可能保持中立角度分析資料，以避免過度詮釋或主觀意識涉入過多。在完成研究資料初步分析結果後，將初步分析寄給研究參與者，以確保資料詮釋之真實性。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第四章 研究結果

第一節 輔導教師受個案性騷擾之經驗

壹、 輔導教師受性騷擾之類型

依照 Fitzgerald 與 Hesson-McInnes （1989）所提出的性騷擾定義呈現本研究之結果，受訪輔導教師所經歷之性騷擾包括性挑逗與性別騷擾。以下分別說明之。

一、性挑逗

個案在輔導過程中展現出性挑逗行為或語言，使輔導教師感受到性騷擾的狀況。包含不合宜或帶有性暗示的口頭或肢體上的吃豆腐行為，如毛手毛腳、展現性器官等，或是持續投以性的關注行為等。

就是在跟他談話的時候，這個個案一直在東抓抓西抓抓，他手會伸進體育褲口袋抓癢，可是頻率有點頻繁，再下次的時候，這個孩子還在癢！已經一個禮拜了！就會覺得很怪，然後開始覺得孩子不是很專心的在跟你談話，你問他什麼，他就會「蛤？什麼」，覺得他不在這個現象場裡面！談話結束之前，他拿出手機然後說老師我要拍你，我就說不行！因為我那時候有一張紙在記錄，我就直接拿起來擋，但他堅持不放下。（A-1-04）

還有一次是經驗相似的，就我一樣跟男同學在晤談的時候，他就是也是一樣手又伸進口袋在那邊抓，我就是開始有觀察，那個時間不是那種啊我不小心抓癢的那種間隔，就那個間隔抓太久了！（A-1-019）

有時候為了拉近距離，我會坐他旁邊拍他的背說「加油啦，你進步很多」類似肯定的話。後來我發現他也會回拍我，回拍的位置大概就是我的背，好像有碰到我的肩帶，後來又有類似的情況出現，我就覺得他好像有點故意，像是手放在我的肩帶的位置，然後滑下來這樣。（E-1-013）

DOI:10.6814/NCCU201901222

個案就是偏差行為、調皮搗蛋、嗆老師那樣子，我對這些學生都會比較…跟他們像朋友，有時候他們中午不喜歡睡覺，就是來找我玩桌遊…（略）。他們就是想盡辦法要我輸，我當下就覺察到不太對勁，有說就是玩到這裡就好，他們就說：「講話算話啊！」，後來因為他們三個聯合起來，我一定非常容易輸，他們就說：「脫脫脫！」，我就剩毛衣跟背心，我說：「這真的不好玩。」他們就有一個人說：「你自己要答應我們的耶！」（E-1-217）

他就開始問說 A 片裡面的性行為，而且他描述的鉅細靡遺，例如說，他就描述了裡面的男優的陰莖怎麼都那麼大，然後裡面的女優的叫聲怎麼很淫蕩，然後聽得他很爽之類的…而且他在談這些讓他興奮的東西的時候，他會時不時用手去拉他的內褲。（D-1-011）

他剛排名的學校的美女老師，有一位女性老師，她的胸部是比較豐滿的，他就說跟她乳交的話應該是爽到爆表… 最後他就問我：「老師你有自慰過嗎？你有把東西放進去過嗎？是手指嗎？還是別的東西？」（D-1-015）

國立政治大學 National Chengchi University

二、 性別騷擾

輔導中的性別騷擾係指個案在輔導過程中傳達性別歧視的概念，或刻意強調「性」的概念，如強化「女性較為次等」觀念之語言、出示色情圖片與影片，或是對性話題表現出意淫的態度。

因為他們有一次就真的打起來，可是他就敘述說在生理男這個角色，他其實不害怕姐姐，因為他力氣比她大，生理上面的優勢，我覺得他有點沾沾自喜的感覺。（C-1-056）

DOI:10.6814/NCCU201901222

他提到女權自助餐，有點抱怨的言語說「人家女生啊怎麼樣怎麼樣」，就是有點噹同學她們。（C-2-032）

他就看了一個影片，那個影片是有點性暗示，就是一個哈密瓜，然後哈密瓜中間不是有籽嗎，那個影片就是用手在挖那個籽，然後他就是給我看，他說「欸哩跨（你看）」。（E-1-010）

例如我們在談（校園性平）事件，他們（行為人）就是勾起回憶，反而是在笑，色瞇瞇的，那感覺其實對我來說很不好，就很意淫的感覺我就很不爽！（B-2-060）

三、　小結

（一）性騷擾類型中，性別騷擾與性挑逗較為常見也較難認定

受訪輔導教師在學生輔導中所遭受之性騷擾經驗類型，以性挑逗（包含行為及言語）與性別騷擾為主，與先前研究結果相符（Grauerholz, 1989；Fitzgerald et al., 1988；廖井瑜，2004），性騷擾程度越不嚴重就越容易發生，而騷擾程度越不嚴重同時也代表性騷擾情境較難以認定。對於性別騷擾與性挑逗之認定上有模糊不清的現象，受訪輔導教師在訪談過程中可以明確指認出學生的行為或語言對自己帶來不舒服的感受，以及當下的考量與事後的因應，然而卻並不傾向使用「性騷擾」來定義個案的行為，廖井瑜（2004）認為也許是教師們基於自身保護學生的職責，因此不願意如此看待學生的行為；Grauerholz（1989）的研究也指出某些女性教師會認為學生的騷擾行為可能是源自對老師的迷戀（crush），並認定此為教師工作的風險之一。有鑒於此，學生對於教師的騷擾行為經常不被直接認定為性騷擾，因此許多教師在未覺察的情況下便可能會忽略其內涵，或是其騷擾行為不受到重視。

DOI:10.6814/NCCU201901222

（二）性賄絡、性要脅與性攻擊等性騷擾形式較少出現

至於情節較為嚴重、較容易明確指認的性賄絡、性要脅與性攻擊等性騷擾形式，並未在訪談文本中出現，在其他學生對教師之性騷擾研究中也有類似結果（Cantrell, 2018；Grauerholz, 1989；廖井瑜，2004），其中最主要的原因可能是由於在性賄絡、性要脅的騷擾方式中，騷擾者所掌握的權力扮演了重要的角色，並在受騷擾者擔心受到報復或懲罰的情況下容易發生，而在學校場域中教師的角色權力大過學生的前提下，上述的騷擾方式更可能容易出現在教師為騷擾者、學生為被騷擾者的狀況之下（彭秀玲、黃曬莉，2017），因此在教師受性騷擾的事件中，性挑逗與性別騷擾是較常見到騷擾形式。

貳、　輔導教師對性騷擾之反應

輔導教師對性騷擾的反應，由反應順序分為當下感受、當下因應及事後的處理，以下分別敘述之。

一、　輔導教師當下感受

輔導教師在第一時間感知到個案的性騷擾行為（包含性別騷擾與性挑逗），可能經歷不同的感受或情緒，這些感受可能是複雜、紛亂而難以明確分別出來的，從受訪輔導教師的文本資料中，可以大致分辨歸類出以下不同狀態的情緒或感受。

（一）　不及反應之驚嚇與慌張

受訪輔導教師在情境當下皆經歷程度不一的驚嚇感受。由於個案的性騷擾行為並非在輔導教師預期內的舉動，感到驚訝或驚慌的輔導教師難以回應適切的話語或作出反應。

DOI:10.6814/NCCU201901222

就是開始描述 A 片裡面的姿勢的時候，我已經有點驚嚇了，就 0~10 的話，已經是…大概 3 了吧，然後提到老師的時候已經 11 了！就是嚇傻了，就是不太能說話。（D-1-072）。

當下也有嚇到啊，可能有點被他對性別領域有涉獵嚇到（C-2-097）。

我有點被嚇到，我當下不知道要怎麼作出反應（E-1-013）。

（二） 擔心誤會個案而懷疑自己

輔導教師擔心自己對於個案的言語或行為是想太多、會錯意的情況，或者猜想個案並非是有意的性騷擾行為，由於自己也尚未做進一步的確認，懷疑自己可能誤會個案。

當下的第一個反應，就喔他可能是不小心的，可是後來就是又有類似的情況出現我就覺得他好像有一點點小故意，可是我又很難去說出那個怪的感覺是什麼。（E-1-014）

是震驚的，但也有懷疑，會覺得說我會不會會錯意。因為也沒有確認是不是被騷擾了，所以也是會有點擔心自己是不是誤會別人了。（A-1-087）

我會對他的那些行為有意淫的感覺，我對他還是有一些不理解，可能是因為我還沒跟他談，說不定跟他談我會不一樣。（B-2-024）

（三） 受到侵犯或覺知到威脅感

輔導教師在接收到個案的性騷擾行為後，直覺地感覺到情境中的威脅感與不安全，再加上晤談室的隱密性與空間的狹小程度，輔導教師擔心若發生更難以掌控的情境或危險，自己會無法即時離開或未有足夠空間保護自己，因而經

DOI:10.6814/NCCU201901222

歷不安甚至是受侵犯的感受。

因為那個是在暗示女生的性器官，阿剛好我有女生的性器官，所以我就覺得恩我被暗示了，就是被侵犯了（E-1-204）。

他給我看（影片）就是那個主動性，真的是嘲弄欸，是那一種… 暗示性，我覺得不舒服的是那個（性）暗示（E-1-090）。

有一點噁心，有一點想逃跑，就是不知道為什麼我的下意識感覺到不安全（D-1-073）。

他們可能會看我的…胸部之類的，所以也會有一點不舒服，就是會不自在，我就很想趕快離開那裡（E-1-281）。

感覺就是覺得有點怪、不舒服、噁心，我總不能一直盯著他某個部位看，我也不想確認得那麼仔細，因為我已經覺得不舒服了（A-021）。

畢竟諮商室是一個門鎖起來的小空間，我離他大概只有 30 公分吧，所以我有稍微的挪動了一下我的位置，我覺得我可能來不及反應（D-1-087）。

就是印象很深刻的這兩次不舒服（經驗）都是距離很近的，就會很壓迫（A-105）。

（四） 隨之而來的氣憤與委屈

輔導教師在經歷不舒服感受後，引發生氣的情緒，但同時又顧慮教師身份以及與個案的輔導關係，因此隱忍自己受到性騷擾的不舒服，感覺到委屈與不平衡。

原先幾次的確會覺得，好像自己有點委屈，好像被騷擾了，然後還得這麼做（處理騷擾行為）（A-1-126）。

DOI:10.6814/NCCU201901222

我又覺得我這樣很像又變成一個老師，他一定就會縮回去不敢多說，可是我的生氣就真的會影響我做這件事情（輔導），所以那時候我就覺得我自己沒有做得很好（B-2-062）。

那個情緒很矛盾，為什麼我要讓自己變得那麼卑微，我的目的到底是什麼，就是會開始懷疑自己，為了個案的關係建立，把自己的權益啊自己的情緒擺很後面，就覺得有點委屈（E-1-181）。

綜上所述，輔導教師在經歷性平事件的當下通常引發較強烈的情緒感受，如覺知當下的驚嚇與慌張，接著從情感層面開始接觸到對情境上直覺的認知思考，如擔心自己誤會個案的舉動、受侵犯或感覺到威脅感，最後回到意識層面，將自己的教師角色考量進來，而能覺察自己內心的氣憤或委屈。這樣的感受歷程並非是線性關係的順序，但研究者依照受訪輔導教師所敘述的脈絡，發現類似的階段性的感受歷程，因此予以呈現。

二、　輔導教師當下因應

在覺知到自身的情緒感受後，輔導教師開始在短時間內試著思考與權衡合適的因應行為，在輔導歷程的當下，輔導教師所做出的行為反應是即時且直覺地，並透過持續觀察個案的反應及兩人的互動狀況，做出進一步的回應行動。

這個時候我就不知道我該怎麼回應他，就是中間很多時候我都是用沉默或者是用「喔喔喔」來帶過這些他講的訊息… 然後很幸運地在一連串讓我不舒服的話題之後，就是下課了。（D-1-014）

他一講完那句話（女權自助餐）喔，我那時候應該就開始去性別化了，呵呵。（C-2-037）

DOI:10.6814/NCCU201901222

其他的辦公室跟教室都沒有人，我當下就覺得很害怕，那天就草草結束（晤談）。（A-1-03）

我當下我沒有勇氣去阻止他那個行為耶，所以我也沒有去把那個點（個案的動作）點出來。（A-1-019）

我就說「你在笑什麼啊？」，他就「沒有啊」，我就說「老師現在很正經的提」，可是我又覺得我這樣很像又變成一個老師，很難做（輔導）。（B-2-062）

我當下的反應是裝傻，我就說「看這個要幹嘛？這不就是哈密瓜嗎，阿這是什麼意思？」，反正我就裝傻到底！（E-1-011）

受訪輔導教師在經歷個案做出令自己不舒服的行為後，可能因仍處於驚嚇、害怕等情緒，當下皆直覺地選擇忽略、裝傻、不點破或不明確處理等方式來因應該情境。

三、 輔導教師事後處理

輔導教師在性騷擾事件當下感知到自己內在的情緒與感受，並在當下做出裝傻、忽略或不點破的因應行為。然而在事件之後，受訪輔導教師選擇不同的行為處理，分為未再向個案提起與真誠告訴個案該話題的不合宜。

（一） 未再向個案提起

輔導教師在性騷擾事件之後的晤談中，無論是否繼續晤談或是結束輔導關係，皆未再向個案提起該次騷擾事件。

我就草草的跟那個同學就結束了，呃諮商關係。（A-1-03）

第二次（第二位個案）我希望我可以好好的做一個（晤談的）

DOI:10.6814/NCCU201901222

ending，但最後要跟他結束我們的諮商關係的時候，我並沒有點破這件事情（性挑逗行為）。（A-1-028）

我自己對這件事情解讀會比較是他...比較偏向情緒用詞，我可能會比較著重處理就是他目前的情緒，所以不會是首要去處理這個（性別）。（C-2-076）

不會講欸，就是裝傻到底！所以我們現在互動還是很自然，不會像是那種「我曾經侵犯過你」的那種…尷尬的局面。（E-1-028）

我就覺得我自己沒有做得很好，就這樣談四次就放他們走了，因為那時候主任就跟我們說阿這群人也快畢業了啊，就跟他們做個教育就好了。（B-2-063）

（二） 真誠告訴個案該話題的不合宜

在之後的晤談中，受訪輔導教師中有一位輔導教師選擇主動向個案提起，透過澄清技巧真誠地向個案表示該話題的不合宜。

那一次晤談的下一次，我就做了澄清，「上一次跟老師聊的那些關於 A 片的內容啊，我覺得你可以跟你比較要好的男生聊」，然後再跟他說，「老師可能不太適合跟你講這個話題」。我很少會在諮商關係裡面提到「我是老師」，但是這次我覺得就蠻需要強調我們的關係，還是沒有辦法跟同學一樣，然後他就真的沒有再提了。（D-1-136）

受訪輔導教師中有一位選擇在下一次的輔導晤談中向個案提起上一次的事件，大部分的輔導教師雖然知曉此一行為確實為性騷擾，在後續的處遇上選擇不點破性騷擾的消極處理方式。

DOI:10.6814/NCCU201901222

四、　小結

（一）輔導教師受騷擾當下的負面感受

輔導教師在覺知到個案的性騷擾行為之歷程中，所經歷不同強度與不同層次的情緒與感受。在第一時間通常出現震驚、慌張的反應，受訪輔導教師以「怪怪的」、「不知道怎麼說」的字詞來敘述，顯現出一種在驚嚇之餘共通的不舒服感受（彭秀玲、黃囉莉，2017）。

（二）輔導教師出現難以明確指認個案性騷擾的猶豫態度

在未能明確辨別出個案行為的目地之前，輔導教師選擇隱忍自身的不舒服，繼續與個案的晤談，同時仍需在腦中猜想下一步可能發生的狀況，並評估較為合適的因應行為，在認知系統同時運作之下，情緒感受在某種程度也受到壓抑甚至是「反駁」自我的情緒與猜想，輔導教師開始出現是否誤會個案或者只是多慮的猜想，如同 Giddens（1979）所指出，面對不平等的對待如性別歧視，弱勢群體經常使用「純粹誤解」（simple misunderstanding）的理解方式來面對，若不公平的情況並「不存在」則自身便不需面對受到壓迫的痛苦感受；羅燦煐（2012）的研究也發現，研究參與者面對性騷擾事件時會出現對命名性騷擾的猶豫，而難以明確指認他人的性騷擾行為。由此可見，輔導教師遭遇個案性騷擾，可能會出現懷疑自己、擔心自己誤會對方或合理化個案的行為之狀況。

（三）輔導教師的氣憤感受

在經歷了內心的掙扎後，受訪輔導教師提到自己浮現受到威脅之感，以及隨之而來的氣憤與委屈，Kaland & Geist（1994）說明受性騷擾者的意識型態會

DOI:10.6814/NCCU201901222

影響之後的應對情緒與行為，如自我效能較高的的女性，傾向抱以「自信」與「自尊」的姿態面對性騷擾，因此會對性騷擾感到義憤，如同廖井瑜（2004）之研究，教師受到騷擾後會因性別權力的失衡而感知到對方帶來的威脅感，並且在內心出現生氣、抗議等狀態。

（四）輔導教師在當下直覺以較被動的方式躲避或忽略性騷擾

針對輔導教師在當下所做出之因應行動，由於在輔導晤談中學生的性挑逗行為，通常處於曖昧不明、難以確認的窘境中，輔導教師在此一模糊曖昧的情境下只能迂迴地詢問與確認，或是選擇「裝傻」的方式回應以拒絕接收性暗示；而面對性挑逗語言，受訪輔導教師可以描述出自身感受到的噁心與不舒服感，然而礙於不同的考量，輔導教師選擇等待下課、等待有人前來敲門才得以「受解救」；受到性別騷擾的輔導教師也同樣地隱忍自己的不舒服，或是直接「去性別化」來躲開性別的話題。由研究結果可知，受訪輔導教師在事件當下通常都沒有過多時間反應、思考，僅能直覺性地選擇忽略、裝傻，且有鑒於當下的反應並未直接點破，大部分的受訪輔導教師在後續的處理上也未有機會再度回朔討論該事件。

（五）輔導教師被動消極的因應，避免個案做出更失控的行為

羅燦煐（2011）指出，國內外文獻皆顯示性騷擾雖為許多女性的共通經驗，而受騷擾女性大多選擇被動消極之因應方式（Gruber & Smith, 1995；Cochran, Frazier, & Olson, 1997；謝孟璇，2007；廖井瑜，2004，），如「不予理會」、「躲開/逃避騷擾者」、「假裝聽不懂」或「隱忍不說」，以模糊不明說的態度回應性騷擾者。這些消極因應行動對輔導教師來說，同時也是較為安全、

DOI:10.6814/NCCU201901222

保守的回應，由於輔導教師將不舒服感受由自己先消化吸收，而選擇不在當下就讓個案瞭解自己正在造成他人的不舒服，如此個案便不會做出輔導教師預期外的反應。也就是說，輔導教師以「消極因應」的方式讓自己握有晤談中的控制權，以掌握情境而能避免太過失控的狀況發生。

（六）輔導教師因難以指認性騷擾，而選擇不點破騷擾事件

受訪輔導教師能感知到個案的性騷擾行為，並且可以清楚描述事發經過以及自己感覺有所不對勁的內心歷程，但大部分受訪輔導教師難以直接指出受到學生性騷擾的事實。輔導教師對於性騷擾命名上的猶豫，影響輔導教師在事後的處遇，Grauerholz（1989）的研究發現大部分的受到學生騷擾的女性教師，傾向採取因情節較輕而直接忽略騷擾、遠離該學生，或試著直接與學生當面討論的方式來處理性騷擾事件，而不採取向上呈報的方式，如與主管討論或向相關單位通報的行政程序，本研究之受訪輔導教師也採取與上述研究相似的方式，大部分的受訪教師選擇忽略、不點破該性騷擾事件，而當中有一位受訪教師在下一次的晤談與學生用和緩且輕描淡寫的方式提及前一次的事件。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第二節 輔導教師對性騷擾事件之價值觀

壹、 輔導專業角色

當輔導教師回頭檢視在當時情境中自己的因應行為以及事後的處理，提及自己的考量，身為一位輔導教師，即使自己在晤談過程經歷不舒服，仍相信應以輔導專業角色中自身的輔導信念與價值觀的來看待事件與個案。

一、輔導本質的思慮

（一） 個案對輔導的需求

輔導教師在學生輔導中所接觸的個案，平時在校與他人較深度的互動機會不多，也較難有受到他人協助的可能，輔導教師認為個案對輔導晤談的需求是高的，因此盡可能不做出會使得輔導終止的決定。

孩子是說他也沒有跟別人討論過，他覺得他跟同學講這個會被當作變態。他沒有意識到他會讓人不舒服，他就是一個沒有辦法感知別人（情緒）的小孩。（D-1-055）

我的看法是「這個孩子真的很孤單耶，就是怎麼會連這種國中生很常見的話題都只能跟我聊啊？」也太慘了吧？聊個 A 片，也只能跟晤談的老師講，我就覺得他很可憐。（D-1-187）

他們到教練面前，就是回到班級去的時候，他們不談，也沒時間談啦，阿他們男生也不太說心裏話。（B-2-140）

如果再重新來過，我覺得還是有必要跟孩子談（性話題），尤其跟人際弱勢的孩子，他更需要。（D-1-173）

其實大可以我也拒絕他，然後我就沒有辦法幫助他，在那個環境當下，確實也沒有人可以幫他了，因為大家都覺得他很壞。（E-1-188）

DOI:10.6814/NCCU201901222

（二） 教師自身角色的束縛

輔導教師在晤談室中，仍考量到自己身為一位教師，表現出教師角色應有的態度與模樣，並同時要權衡自身的能力、職責與個案福祉之間的拿捏。

在思考我要怎麼處理這個狀況，就是老師角色（考量）可能剩下一點點，就是我還是個老師、我還是個老師…。（D-1-079）

一方面要維持老師的尊嚴，一方面又會…很想哭嗎？有一點。（E-1-246）

工作內容不是只有這一個個案，會有很多個個案，很多的行政，然後你還要上課，不可能把所有的心力都耗在同一個個案身上，我就是只能做我能力所及的事情。（A-1-111）

為什麼我要接這個個案，為什麼我要讓自己變得那麼卑微去跟他晤談，就是會開始懷疑自己，把自己的權益啊自己的情緒擺很後面，後來又覺得，這個個案可能活得比我更辛苦，所以就把自己的委屈放在比較底層吧。（E-1-181）

輔導教師在回顧性別事件時提及因考量輔導本身的特殊功能性，而存在與一般師生互動不同的思量。輔導教師以個案福祉為重，因此避免可能導致個案無法繼續接受輔導幫助的結果，同時也因輔導教師的角色責任，希望自己同時能顧及輔導教師的職責、以及個案的權益，因而將個人的情緒和感受擺在底層，雖然感受到情緒上的不舒服卻只能隱忍壓抑，試圖以輔導教師的身份角色優先處理面前的困境。

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、　輔導關係的重視

（一）　重視自己對個案的承諾

受訪輔導教師回顧性平事件的歷程，其中有一考量是顧及輔導關係的維繫，而要求自己應遵守當初對個案的「承諾」。

我覺得我理虧在先，就是因為我答應了這個遊戲。（E-1-235）

因為一開始是我同意說，可以聊這個話題的，只是沒有想到這麼深入而已。（D-1-012）

（二）　重視個案對自己的信任關係

輔導教師重視輔導關係，擔心若拒絕個案的性騷擾行為可能使得個案感受到拒絕而破壞關係，且對於越是難以建立關係的個案就越珍惜個案對自己的信任感，因此會特別看重在輔導晤談過程中的一切互動。

算是滿難建立關係，但也是印象滿深刻的。算珍惜這個信任關係。（E-1-058）

我覺得那一次他是很興奮的，而且也算是有點害羞嗎？我不確定，就是他是非常信任我，所以願意提出這個疑問、這個（性）話題的。（D-1-131）

要是我在這邊拒絕你，停止這個話題的話，也許他就會失去對我的信任感。因為當他感受到一點點的否定，或是你有在拒絕他的時候，他就會覺得你完全不喜歡我這個人。（D-1-115）

該提醒他的我還是會提醒，但是我也不會強度太高，因為我擔心會拉遠我跟個案的距離。（A-1-043）

DOI:10.6814/NCCU201901222

不同於教學工作，在學生輔導中的工作內容與跟個案的輔導關係息息相關，也就是說，當輔導教師把輔導關係維繫得宜，並與個案建立信任感，才能進一步進行學生輔導處遇，因此輔導教師相當重視自己對個案的承諾，以及個案對自己的信任關係，而盡可能避免會破壞關係的言語或回應。

三、 輔導教師對性議題的隱憂

（一） 性議題的訓練不足

輔導教師在輔導專業與教師培訓過程中，未接受性教育或與性議題有關的培訓或完整課程，而短期的工作坊或演講的內容深度有限，輔導教師所受的性議題訓練不足以處理實務現場與性概念相關之困境。

我以前沒有學過性教育阿，然後孩子也沒有學過正確的性知識還是什麼，他們不知道是其實會造成女生的不舒服。（E-1-031）

我不知道到底男性打幾次手槍才算是正常範圍，我也不知道男生之間互相看身體、摸，他們玩樂的界線到底在哪裡。（B-1-009）

性別部分是有點卡住，可是覺得那是我沒有辦法優先處理的地方。（C-2-269）

他就覺得好像我們就會這些（教師受性騷擾的處理）了… 大學（課程訓練）好像都比較不會討論到這個部分。（D-1-206）

研習有上過，可是研習談那種超級無敵淺的，內容很淺白，就是說當孩子跟你談兩性的議題，或者是跟性有關的議題，我們要開放一點，大方的和他談，並澄清那些（性）「知識」！（D-1-200）

以前的訓練沒有專門一堂課是在講這個，然後每次在跟孩子晤談只能從一些研習啊、老師舉的那些大標，然後告訴我一些明確的方向，然後去

DOI:10.6814/NCCU201901222

輔導孩子，但是我覺得那個很籠統。（B-1-006）

輔導人員專業研習比較著重在一些危機處理，或者是自殺防治，或是性暴力、性侵害的通報調查流程等等…。（D-1-203）

我在猜講師的目的是要讓我們意識到原來世界上有那麼多種不同的性愛方式，但是她沒有給我們結論，我就在想那我們對於性這件事情到底要開放到多少，才是正確的？（B-1-040）

（二） 性議題的討論困難

在輔導中遇到對性議題的為難，輔導教師對於與身邊的同仁、輔導專業的同儕討論一事有所顧慮、難以啟齒，或僅能稍微提及而難以針對內涵深入討論或同儕督導。

因為我確定那一次的諮商做得不是很好，所以我就會擔心別人聽了會不會覺得「你怎會在那時候這樣做？」、「你怎麼會讓你跟學生談論這種話題？」，我會擔心我的工作的方式被質疑了。（D-1-168）

輔導專業度也是卡住我，要不要跟同事討論的很大的因素。我會擔心說：「你工作至少也四年、五年了，怎麼遇到這種事情，你還要問我？」。我覺得這種（性議題）聽起來很小學生的困擾啊！問出來有點丟臉。那些（個案直接面質教師的例子）確實都是一個還蠻常見的問題，可能連大前輩都會遇到的困擾，所以我就會敢問（D-1-257）。

我也怕會被指責說你怎麼當下沒有去拒絕、你怎麼當下沒有去跟他解釋清楚、你為什麼要讓自己委屈？我也會怕說我今天透露這件事情，結果發現自己好像沒有做好這樣，所以就不敢跟別人說。（E-1-130）

事情之後我完全不敢跟別人講，怕別人就說「你幹嘛答應這種遊

DOI:10.6814/NCCU201901222

戲？」。（E-1-253）

其他輔導教師的狀況就是「是一個機會教育啊」。我想說你不會在這當中（受到性別騷擾）很不舒服嗎？被困住嗎？他們就說「當下還是會生氣」，可是他們很快就到達這個狀態（認為是機會教育）。（A-167）

我大概問過男輔導老師，他一直覺得「性」這件事情完全沒有必要隱瞞，他一直覺得（學生）是一個性探索的行為…。（B-1-055）

輔導教師對於性議題仍維持一定程度的擔憂，由於在輔導專業上所受到關於「性」的訓練並不足，即便有相近主題的培訓多數僅聚焦在討論「性知識」的澄清與討論，或鼓勵輔導教師不需害臊或避諱地與學生討論正確的性教育，對於輔導中受個案性騷擾情境則未曾深入討論。受訓不足的情況可能使得輔導教師在處理個案性騷擾事件時面臨為難，如擔心自己的輔導處遇受到同仁質疑，或是認為對性議題感到困擾是有失輔導專業的，因此不敢與同為輔導專業的同仁討論；另外也在與同專業領域的夥伴諮詢過程，發覺輔導同仁並無類似困擾、或是男性同仁不認為此一狀況是一為難處境，使得受訪輔導教師選擇不與對方有更近一步的討論。

國立政治大學 National Chengchi University

四、　小結

（一）輔導教師優先考量個案騷擾的動機，而非自己受騷擾的感受

回朔經歷個案性騷擾當下的為難與困難的情境，受訪輔導教師反思自身行為背後的考量，並顯示出輔導教師是如何理解事件，且做出相對應的行為。羅燦煐（2012）針對性騷擾的研究指出，加害者的身份、人際關係以及情境狀態等因素皆會影響個人如何認定對方是否為性騷擾並做出相對應的反應，而輔導

DOI:10.6814/NCCU201901222

教師便是憑藉自身的輔導專業來理解個案，例如輔導教師理解個案為人際不佳之學生，因此未有人際知覺的個案提到令人不舒服的話題也是無可非議。王釋逸與程小蘋（2001）指出學齡青少年會選擇與自己關係較親近或同性別的朋友談論性行為或與性相關的話題，然而同儕關係不佳的個案可能未有合適的機會討論，當處於受支持與同理之輔導晤談環境下，在晤談室中能夠安心地談論自己所感興趣之性話題或性暗示的影片，對於受訪輔導教師來說便不難理解，同時輔導教師也考量到在生活中未有情感支持的個案，此刻更加需要受到輔導專業的協助與陪伴，此結果如同羅燦煐（2002）所提及，女性受到社會化較為注重人際和諧而不願破壞關係，因此較容易小心謹慎地處理所面對的騷擾事件，並且，相較於男性受騷擾者傾向依照自己的感受與反應來認定性別事件，女性受騷擾者較關切行為者對方的動機與本意，如同受訪輔導教師透過學生的人際知覺不佳的狀態來思量性別事件，而選擇不點破自身不舒服感受。

（二）輔導教師顧慮自己應維持教師應有的樣子，而努力保持鎮定

輔導教師不僅是輔導者，也同時身為個案的教育者，在雙重角色之下更需要維持界限清楚的基本架構以幫助學生穩定情緒（吳昭儀，2009），即使在面對性騷擾的當下內心感覺到慌張無助，仍要展現教師的角色而保持冷靜、不斷地提醒自己「我現在還是老師」，認為先穩定自身情緒才能協助個案，否則可能面對更加棘手的狀況，因此當輔導教師在輔導歷程中經歷了學生不合宜的行為或語言，仍然將個案的福祉擺在最前端，站在個案的角度去思考輔導處遇，試圖以不直接破壞關係的方式去做出更合適的因應方式。

DOI:10.6814/NCCU201901222

（三）輔導教師重視得來不易的輔導關係，避免讓個案感覺被拒絕

助人關係是不同諮商學派中的共同因素（Lin, 2005），輔導關係強調與個案建立合作的同盟關係，相較於一般師生關係，輔導關係彼此更為平等且彼此信任，輔導關係是影響輔導歷程和結果的重要因素（Sexton & Whiston, 1994），Kazdin（1993）更指出對於青少年個案而言，專業的助人關係本身就能創造改變，可見輔導關係的建立與維繫在輔導歷程中扮演舉足輕重的角色。在受訪輔導教師之案例中，與個案的輔導關係之建立與維繫並不容易，且花費相當多的心力與時間，因此輔導教師格外珍惜與個案的輔導關係，不希望因為拒絕個案的騷擾語言或行為而導致兩人關係的破破裂，是以輔導教師選擇隱忍自己的感受，並且用不直接戳破的方式來因應困境，也就是說，輔導教師將關係的重要性擺在自己的感受之前，願意忍受不舒服來成全良好的輔導關係之延續。蔡佳真（2018）的研究探究了輔導教師為了建立輔導關係所作的一切努力，程小蘋、林杏足（2003）的研究更進一步說明，國中輔導教師經常接觸轉介而來的個案，而與其進行諮商輔導首重與個案關係的建立，且通常採取青少年次文化群體易接受的方式來建立關係，甚至是在平日便需留意關係的培養，盡量避免晤談時引發個案的防衛。以此之故，輔導教師特別重視自己對個案的承諾，如答應個案開啟性話題或玩遊戲，而不願意打破承諾來停止失控的話題與行為，即使個案開始出現踰矩的言語或行為，輔導教師也擔心拒絕個案的行為可能使個案感覺像是自己遭受否定因而不願輕易阻止個案，也就是說，輔導教師因重視個案對自己的信任關係，而盡可能避免任何傳達拒絕含義的態度引起個案的防衛，卻導致自身面臨個人感受與輔導關係的拉扯。

DOI:10.6814/NCCU201901222

（四）輔導教師對性議題之處遇不甚熟悉

輔導教師提及自身對於性議題的隱憂，特別對於性議題的處遇存在不同程度的擔心或疑惑。受訪輔導教師認為自大學或研究所的師培課程，並未針對在輔導實務現場中可能經歷與性/性別相關議題有清晰完整的討論，導致自己在面對輔導中的性議題時有許多的存疑與不確定，楊巧玲（2015）同樣指出師資培育課程欠缺女性主義的理論觀點或性別議題的探究討論，而難以養成具有性別意識的基層教師。近年來學者紛紛提出對性別主流化之實踐內涵（王儷靜，2010；王儷靜，2015；危芷芬，2018；陳金燕，2008），教育、輔導領域漸漸地展現對性/性別教育的重視，受訪輔導教師也憑藉自身的性別敏感度而前往參與、進修相關的性別研習或演講，然而在性別研習之中並未得到充分的探索、討論或釐清，對於性別觀念仍處於一知半解的狀態。受訪輔導教師多數接觸到與法律或危機處理有關的流程訓練，即使是最接近與性/性別有關的課程也僅是聚焦在性別意識的初期開展，卻而未進一步說明輔導教師與個案討論性知識後所受到性騷擾的相關處遇（呂嘉惠，2006；葉致芬，2015；徐依婷，2010），以至於輔導教師未能提前準備或學習如何面對實務現場中性議題的困境，學校實務現場仍須靠自己的摸索與碰撞後累積經驗。

（五）輔導教師對於與他人討論或諮詢性議題處遇的擔心

在經歷受個案性騷擾後，除了相關課程無法提供足夠的幫助，受訪輔導教師對於與同儕討論、諮詢或求助也有所擔心。輔導教師擔心自己當下的因應行為受到質疑或指責，如同社會大眾對於性暴力與性騷擾的迷思之一為受害者因未有抗拒行為而顯示該行為「不是真的騷擾」（Payne, Lonsway & Fitzgerald, 1999），導致輔導教師身為性騷擾受害者在經歷騷擾後仍會擔心受到他人指責當

DOI:10.6814/NCCU201901222

初「沒有明確拒絕」個案，或是當時的輔導處遇受到他人質疑，再加上性議題本身的隱晦性，使得輔導教師更加難以開口談論受到性騷擾後的為難與困擾。國內目前針對輔導中的性議題多半與性別議題同被放在多元文化諮商的系統內討論，對於輔導諮商中的性知能養成的瞭解與重視仍是較為缺乏的（趙慈慧、李佩怡，2011），由此可見，輔導教師在學生輔導中的性議題處遇上，由於未有內容切實的性知能課程培訓、在實務現場中對於性議題的討論或督導也難以執行，使得輔導教師在受性騷擾後的輔導處遇有所為難與擔心。

貳、　父權文化體系

父權體制提供社會中的個體一個可以參照的社會情境，並以此參照來理解自我的處境。輔導教師透過社會情境去理解自己的位置、自己的身份與自己「可以」做的事，透過討論並反思這些情境與其背後的意義，輔導教師能看見父權文化是如何由社會體系的層面影響自己，以下分別討論之。

一、　社會層面之父權觀念

（一）社會中的蕩婦羞辱現象

蕩婦羞辱（Slut shaming）指的是對於女性所受指控與性有關的行為施以惡意的毀謗或重傷（Armstrong, Hamilton, Armstrong & Seeley, 2014）。當女性自身遭遇性騷擾時，可能需要承擔「引發」性事件的責任，或感受到「需保持純潔與對性的無知」的無形壓力。

家裡面好像男性發生這件事情（性平事件），他們地位反而不會下降，我聽過女生（案例）好像就會在家裡很自閉。（B-1-057）

在這個社會裡面都是男生比較有主控權，不管是新聞媒體，或者包括我在學校裡面，很色就是男生很色，很少聽到女生很色的形容詞。那回到

DOI:10.6814/NCCU201901222

這個事件，會看這種（性暗示）影片就是男生，如果我直接明示「欸我知道這是什麼」，就會被冠上色的名號，所以我就覺得好像不能承認（看得懂）。（E-1-103-105）

我還是會想要我在學生的心裡面，是一個純潔的老師。就是我會想要比他們還懂（性），可是我不想被他們畫上說，這個老師很色。（E-1-162）

年紀稍老一點，要去講這些（性話題）是會再更自在一些的，就是歷練比較多。（E-1-165）

我覺得可能也會淺扯到自己的性經驗，假設我看那個哈密瓜影片的時候沒有性經驗，我可能真的也不知道這個幹嘛，去承認我看得懂，好像也是承認「喔我有性經驗」。（E-1-116-118）

家長會不承認（孩子性騷擾）吧，「老師你是不是搞錯了！你是不是自我感覺太良好」。（A-086）

（二）女性對性的害怕與羞恥

女性在言談中展現對性的害怕，或是對於談論性與情慾感到不自在或存有羞恥感，擔心受到污名或認為直接說出性用詞是不恰當的。

怒氣可以接受，如果他勃起的話，我真的會無法，就是不行，我寧願他翻桌。（D-1-096）

也不至於都沒有確認，只是確認的程度要多麼挑明跟直接，我覺得是一個藝術要去拿捏，你很難很直白的跟他說，你在自慰喔？。（A-1-114）

（三）男性霸權下的威脅感

男性的形象讓輔導教師感覺較為「意淫」的，此一意淫概念中傳達出某種

DOI:10.6814/NCCU201901222

壓迫感，因此與男性個案討論與性有關的主題貨概念容易感覺到不自在或威脅的感覺。

男生的表情好像都是意淫，就是比較淫穢的，奸笑的那種感覺，可是我的想像裡面，女生就好像不會有這種表情在她們臉上。（B-1-051）

我有個個案她就是女生，她有跟人家發生性關係，我就會很自在的跟她討論說「那你有沒有戴套」，很自然地跟她聊這些。（E-1-120）

受訪輔導教師觀察到在我們所處的社會文化中，男性對自我的概念並不會因經歷性平事件或被冠上「色」的形容詞而有所改變，相反地，女性只要與性概念有所牽連則將受到不同程度的影響，在大多數被行為人/受害者為女性的性平事件中，女性被要求為事件的發生負起責任，透過檢討女性的「不檢點」是否導致自己受到性的傷害，對女性施以質疑或譴責。而其中，年紀與資歷也成為他人對女性施以羞辱的因素之一，也就是當女性的年紀越輕，越容易承受父權體制下「對性的無知」之期待，因此「保持純潔」似乎成為年輕、資淺女教師特有的束縛。

父權體制對於社會文化的影響相當廣泛，從對於「不乖」的女性施以羞辱與譴責、男性霸權所形成的威脅感，到遮掩對於性概念的談論與處理，這些父權概念的展演都使得輔導教師在工作中面對與性相關的議題更加感受到束縛的壓力。

二、　學校系統之父權展現

（一）　男學生加害者的不易受責怪

在女性輔導教師與同仁或家長討論個案性騷擾的行為時，皆收到對方不經

DOI:10.6814/NCCU201901222

意在話語中透露出對女性教師的不相信，或是對於男學生的加害行為不以為意的訊息，使女性教師感覺遭受質疑，同時也可能造成個案未有反省自己的機會。

男同事是說他沒有發現，他覺得可能個案自己沒有覺察這樣的行為，可是其實我有一點生氣，我覺得說那你現在是在懷疑我囉？（A-025）

一個事業有成的爸媽，我想應該很難接受自己的寶貝小孩去騷擾老師吧！（A-083）

我對這件事情很敏感，我就會覺得是因為他們是男生，你們（家長）才用這種隨便的語氣在跟我講說「去講一講啦」。（B-1-133）

父母就會覺得「好了這件事不用再講了！」然後男生的那個高姿態就會出來，就會覺得「這樣做沒什麼，反正我父母都原諒我了」。（B-1-111）

（二） 教育對性議題的不重視

學校場域對於輔導中學生的性探索、性議題的討論並不重視，以給出「正確答案」的指導方針為主軸，因此輔導教師在輔導中即使有困惑也未有機會與他人討論性議題的輔導。

導師跟我提這件事情，我覺得有點被賦予任務說要去告知他（個案）要理解別人會怎麼想，所以覺得同理他的部分做的比較少，沒有去處理到性別的那個部分。（C-2-082）

社工其實也告訴我說就教育他們什麼是正常的，社工可能就沒有兩難的狀況，他就覺得條列式的教，「你就是回家再打手槍」這樣教他們。組長是個健康老師，他應該也會用教育的方式教學生（B-1-079）

我覺得學校專業的輔導人力不多，所以也是導致我沒有跟別人討論的

DOI:10.6814/NCCU201901222

一個原因，我覺得我提出來之後並沒有什麼幫助。（E-1-192）

我最期待的輔導環境當然是他們也可以跟我們討論啊！但是因為我知道組長、主任的性別意識跟我們不同，所以我不會跟他們談。（B-1-139）

我不會把我這些這麼有（性）開放的想法告訴他們（主任），也不會把我的困擾告訴他們，因為他們覺得「就教他們不可以啊」，跟他們吵沒有用。（B-1-033）

由擁護父權文化的個人組成的學校體制，便會形成父權體制的系統。在這樣的系統之中，輔導教師感受到男性加害者/行為人不易受到責怪，並且在接收到身邊同仁（包含導師、社工或主任等）期待輔導教師直接告訴個案何為「正常」，比起與個案共同討論與性有關的概念、共同探索對性的理解，提供正確的做法且叮嚀個案不要再犯，是更直接且快速的方式。受訪輔導教師觀察上述的現象，認為學校內未有相同性/性別意識的同仁，或是未有足夠輔導人力能共同討論在性議題中的困境，因此選擇不與同仁多加討論其他可能的輔導處遇。

三、　小結

（一）輔導教師害怕父權體制之下受到與性有關的譴責，避免「不純潔」

在父權文化之下，輔導教師以一位女性身份來理解自己的困境，如社會對「蕩婦」的羞辱與譴責、自身所感受到的男性霸權下所受到的威脅感，以及女性身份對於性的害怕與羞恥。「蕩婦羞辱」意即在父權社會之下，當女性（且通常為年輕女性）發生與性有關的行為或事件並受到公眾談論時，將接受到負面的評價與階層的貶低，如「蕩婦」或「婊子」等針對女性特有的辱罵言詞（Almazan & Bain, 2015）。透過「不檢點」的貶抑詞彙來形容女性，父權體制

DOI:10.6814/NCCU201901222

塑造一個無形的牽制系統，壓抑女性的性自主權，如受訪女性教師不論是「主動地表達對性的了解」或是「被動地牽涉進性平事件」都與「純潔」的概念不相符，因而可知，女性輔導教師在面對性騷擾事件時感受到自身或個案身為女性對於受到譴責的害怕，因此除了遠離性騷擾或與性相關的語言之外別無他法。

（二）輔導教師感受到社會對男性與女性的「性」的要求並不同

社會大眾在父權體制中對性的理解，對於男性與女性存在著不一致的要求，如羅燦煐（1997）針對於民國 84 年「台大女研社舉辦 A 片影展」之新聞事件與其所引發後續討論作出論述，認為「台大女生」象徵著謹守禮教且知書達禮的良家婦女，而「看 A 片」是屬於男性集體獨享的情慾刺激，並作為一啟動性慾的專利機制，而兩者的連結則是使「純潔好女孩」與「流動的（男性）性慾」兩個概念互斥。女性教師就如同「純潔好女孩」一般，應該保持單純、無知且無情慾的，就算有情慾展現也「只能允許」對於單一伴侶的情況且應保持隱密而不該流露性慾，才是吻合良家婦女的形象（施舜翔，2010），若女性輔導教師與其他的男性同仁或是男性個案談論「性」，可說是違背了這些「純潔」的原則，可能受到男性霸權的威脅與懲罰，例如被迫接受男性的「意淫」，或是被冠上「色」的形容詞，將「良家婦女」扭轉為「蕩婦」，並投以貶低的眼光。因此，女性輔導教師在父權體制中也感受到一股隱形的結構壓力，必須遵守父權社會文化之架構，而難以主動與個案提及性相關的話題。

（三）輔導教師對於談論性感到害怕，而難以面對個案的性議題或性騷擾

蕩婦羞辱也影響著女性輔導教師對於「性」本質的害怕之展現，對於談論

DOI:10.6814/NCCU201901222

或面對性與情慾感到不自在，如對男性的生理反應特別害怕，寧願經歷個案的情緒反應與或在輔導中的暴力行為也不願意面對個案的生理反應，Johnson（1997）指出我們所認為「正常的」性，事實上是一套關於性的文化信念；Burr（2003）也提出相同的觀點，他相信「性」與當代的論述有關，你如何論述性，也反映出了你對性的意識形態與價值立場。受訪輔導教師針對性騷擾事件所敘說之內涵，表達出自身對於性抱持較為保守的態度、對性感到害怕甚至羞恥感，此一態度可能與父權體制下壓抑女性的「性」有關聯，而此價值觀可能使得輔導教師面臨學生的性騷擾事件時，因難以開口自在地談論性而未能即時處理當下的窘境，僅能自己面對自身的掙扎與為難。呂嘉惠（2006）指出在實務領域中，助人工作者被個案直接呈現的性議題震撼、驚嚇而深受傷害，或被個案的議題衝擊而混亂了自己的性價值觀，將會對助人工作成效有所影響。本研究受訪輔導教師皆為年輕、資淺的女性教師身份，在敘說自身經驗時傳達自己的敏感與不舒服，同時也存在許多的顧慮，此結果與廖井瑜（2004）的研究結果相呼應，即當女性教師年紀越長、結婚生子後對於性騷擾的認定會放寬，更能夠容忍學生的踰矩行為，也較不會感到受到傷害。

（四）男性霸權的威脅感使輔導教師反思女性情慾需受重視

受訪輔導教師也提及男性霸權之下對女性的影響。父權體制下男性中心的概念，指出男性透過他人對自己的關注來滿足受重視、認可的需求，而此一概念也強化了男性的優越感與支配感，強調男人應專注於保護與增強自己的地位。然而，此一優越感容易使女性感受到威脅性，也就是在男性霸權之下，男性個案對性的探索不禁流露出自我優越的態度以及具侵略性的言行舉止，使得女性輔導教師在與男性個案與女性個案討論性議題時，明顯感受到自在程度的

DOI:10.6814/NCCU201901222

落差，或者在事後的輔導因應也可以清晰感覺到他人對於男性的騷擾加諸合理性，而反而對於女性受擾者抱持懷疑的態度，強化男性對於自己的騷擾或侵略行為不以為意。透過 B 輔導教師的說法可以發現，當輔導教師能夠感知到「男生有所優越性、威脅性」，而反過來認知女生需要性的探索，並在輔導晤談中能正視女性的情慾，就此顯示輔導教師本身持有一定程度的性別意識（李亭萱，2018），相反地，若是性別意識之層次較低的輔導教師，則可能服膺於父權文化而反過來認為女性的性探索是「淫蕩、不乖」的，而男性個案在輔導中提到性是理所當然的。由此可以看出，困境就是改變的開始，輔導教師首先擁有一定程度的性別敏感度，而後能夠覺察性別的存在並感知到為難之處，才有機會能夠拓展視野用不同方式來理解父權結構與性別的關聯。

（五）輔導教師感知到教育體系對於性議題的不重視

父權體制與性暴力、性騷擾議題的發生有一定程度的關聯，然而尊崇父權概念的個體卻難以正視這個現象，光是承認父權體制的存在就讓許多人感覺緊張（Johnson, 1997），更別說是去討論父權概念之下的性議題之為難。輔導教師在學校輔導中經歷與性議題有關的困境，考量到整個教育場域對於性議題的不重視，且身邊同仁並未有與自己相同的性別意識，當雙方對於性別的理解不在同一層次，或當主任、導師或社工等合作夥伴在學生輔導處遇中並不將性別因素納入考量，則多作討論對於困境並不會有太大的進展，因此輔導教師傾向不開啟討論。由上述可看出即使《性平法》已頒布實施十五年，然而學校內的教育人員之性別意識之程度並未受到提升或課程的規範，僅能依靠教師自身的經驗去建構性別（卯靜儒，2004），導致教育人員的性平素養參差不一，更遑論在未重視性別的氛圍中，教師有機會能夠針對實務工作中所經歷之為難做討論。

DOI:10.6814/NCCU201901222

受訪輔導教師感覺身處於對性議題不重視的學校體制，性別平等教育的精神也許在學生的性平課程中以及校園性別事件的處理程序中受到逐步地實踐，但在校園的性平氛圍以及教育人員的性別素養與性別敏感度的提升上，卻還未見明顯的效果，使得受訪輔導教師在經歷了個人的性平議題之為難或困境後，較難以及時尋求環境資源或他人的協助。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第三節 輔導教師對性騷擾經驗之反思覺察

壹、 從輔導角度對事件重新理解

輔導教師在重新反思事件後，以輔導專業的角色來評估學生輔導晤談中特有的情境，並試圖對事件重新理解，敘說自己對於性騷擾的輔導評估，與相對應的處遇方式。

一、 歸因於個案的「非故意」性騷擾

受訪輔導教師以輔導角度理解與做出歸因，認為個案並非是故意做出騷擾行為或刻意要使得輔導教師感覺不舒服，以輔導專業來理解個案。

我覺得那個當下他們的玩性是很重的，他們給我的態度不是真的想要看我的身體…應該是說我知道他們本性沒有那麼壞。（E-1-258）

我現在（回想）並不會覺得很嚴重被騷擾的感覺，覺得可能是他壓力太大或其實太焦慮，因為之後我還是陸續有跟他幾次的關心，會知道說他不是對你有那種非分之想的那種。（A-1-127）

這個孩子倒是不會故意講這些讓人不舒服的話。我會假設所有的學生都是天然的…天真的吧？（D-1-236）

我又覺得在他這個年紀好像本來就可以不懂這個，因為沒有人教，而且今天也不是他故意拿給我看的，是我問他說你在看什麼。（E-1-184）

在青春期階段的男生，他們有時候就是會有一些衝動是跑在理智前面，maybe 他真的沒有 sense 到（自己的行為），因為男校的氛圍他們就很大喇喇想幹嘛就幹嘛，久而久之可能就會做出這種會令人誤會的行為。（A-1-027）

我對當時後面失控的那一個的他的想法是，這個孩子他被青春期的性衝動給影響了，所以他現在沒有辦法講出正常的話。（D-1-191）

DOI:10.6814/NCCU201901222

我覺得就是青少年（階段）耶，他們可能開始有性慾的時候就會有，就會想要去… 發洩（笑）。（B-1-022）

這個年紀的孩子現在是準備變成一個大人的過程中，本來就會有很多脫序的言詞、行為等等。我不會再刻意的覺得他是針對我這個人，而是可能今天是一個比較符合他…想像的女性或異性，或是他的性取向的對象，出現在他面前他就會有那些行為。（A-1-125）

輔導教師猜測個案並不清楚自己行為可能對教師造成困擾、不是故意要做出性騷擾行為，並強調由個案的角度去看待其行為，認為個案處於青春期階段，是一個探索性慾的階段，有時難免會有衝動且脫序的言語或行為，因此仍相信個案的本性不壞、是天真的。

二、　為維護輔導關係而維持「防守」姿態

為了維護輔導關係，而選擇不直接點破個案的性騷擾行為，由輔導教師自行「防守」與「閃躲」的方式來避免狀況太過失控。

就還是躲啊，還是裝傻假裝你沒有摸到，我就自己閃…繼續成功經驗這樣（笑）。（E-1-208-209）

如果今天他的主責輔導老師就是我，我可能不會再帶他進個諮室，我會讓他在我的座位旁邊，下課時間問他這件事情（性別騷擾）。（A-1-075）

就因故拉長跟他晤談的次數，或是安排（晤談）時間，「老師接下來沒辦法跟你用午休的時間談，我們只能用掃地時間」、「那我們可以在外面談就好了嗎」還是會有一些替代的方案可以保護自己的，或者請認輔老師協助阿，詢問導師他最近的表現阿…等等。（A-1-099）

DOI:10.6814/NCCU201901222

輔導教師延續先前的成功經驗，認為以裝傻或改變晤談空間、晤談時間，或是請其他同仁協助共同輔導個案等方式，以「防守」姿態來保護自己免於再度經歷個案對自己做出嚴重的性騷擾行為，同時又能避免輔導關係受到破壞，是一考量後較為合適的輔導因應。

三、 為達到輔導成效而加入引導與教育

在輔導歷程中，輔導與教育之間的平衡是輔導教師需要拿捏的因素，在不強加觀念的情形下，透過引導與教育讓個案達到自我探索的可能。

其實跟國中生談話的話，比較沒有辦法完全的是以他為主，就是用引導的方式，就是可能還是會加入一點教育的成分，這是難免的。（D-1-288）

我就是要他們以後，求學階段不可以再對其他人有這樣的行為，在短時間能這樣做的話好像就這樣，我覺得輔導就是用己能所為的，自己秉持的價值觀去告訴他們。（B-2-094）

我覺得要去教育他們要有正確的性別觀念的時候，我擔心我自己的性別觀念是不是也不對，我教的是不是可以讓他們以後受用，這點會比較擔心。（B-1-007）

因為我是他的老師，我必須去提醒他說你這樣的行為是造成別人的困擾喔，我覺得是身為老師跟家長必須去教孩子的。（A-1-125）

不管是男老師還是女老師，幾百個同學就是會有人理想型會是你這一型阿（笑），那他會對你有一些想像，這個年紀的孩子本來就情竇初開，他看到誰都會幻想，這本來就是家庭教育或是性別平等教育理當去教導他們

DOI:10.6814/NCCU201901222

的… 一個很重要的一個自我探索。（A-1-133）

輔導教師發覺與個案進行輔導工作時，仍有教育個案的必要，雖然其中可能牽涉到自我所秉持的價值觀，也會擔心自我的性別觀念有所偏誤，然而對於青少年個案，在輔導中多一些提醒與引導在也是在所難免的，透過教育引導反而能提升輔導中的自我探索成效。

四、 小結

（一）輔導教師認為個案是對性好奇，而非故意作出性騷擾

輔導教師認為個案並非故意作出性騷擾行為，如同廖井瑜（2004）的研究指出，教師常以「學生年紀還小、只是一時衝動、對性好奇」等理由合理化學生的性騷擾行為，或是選擇從挑戰權威的角度來看，將學生行為視為「騷擾」而非「性騷擾」。呂寶靜（1993）針對國內工作場所的性騷擾研究發現，女性界定為性騷擾的行為，在男性眼中並不構成性騷擾，且在學生性騷擾案例中，男學生通常將自己在性別角色下所做的行為視為「合理」，而非是對教師的性騷擾（Grauerholz, 1989），由此可知，當女性輔導教師傾向以個案的動機來解讀事件時，則更加容易將個案之行為認定為青少年階段可能有的性探索、對性充滿好奇，並相信個案的騷擾並非刻意針對輔導教師個人，或刻意要造成輔導教師的不舒服，而是在未受到合適的性教育情況下，個案不清楚什麼是合宜的行為、做什麼行為可能導致他人不舒服也是難以避免的。在這樣的理解之下，輔導教師能夠舒緩自己的不舒服感受，並以輔導或教育的角色來評估衡量情境。

（二）輔導教師認為自己應引導個案並提供教育

DOI:10.6814/NCCU201901222

在輔導教育的觀點下，輔導教師認為在經歷個案性騷擾後仍需要提供個案一個指導的方向，特別是未成年的個案更需要受到教育與引導。Mau 與 Jepson（1988）研究指出亞裔學生較容易將心理師視為權威者，他們期待心理師如父母親一般給予自己指導與建議；程小蘋、林杏足（2003）的研究也指出，許多輔導教師面對青少年個案，由於要進入「諮商深層關係」是相當不易，因此面對心智尚未成熟、認知單純的個案會以提供教導或諮詢的方式與個案工作，在同理與關懷的態度之下，教育與引導的輔導策略能夠協助個案減少打破常規的問題行為，並能有充分的時間對個案的人際、家庭或課業等議題做討論。輔導教師相信在學生輔導中，輔導與教育的概念應該並行，在提醒與引導之下仍然尊重個案的自主權。受到華人社會下重視關係脈絡的諮商倫理影響，輔導教師肯定個案有追求自我成長與探索個人價值觀的權利，但也同時協助個案去理解自身價值觀與生活週遭的師長、同儕等參照團體之價值觀上的差異，以及與主流價值觀的差異，從中協助與引導個案去理解主流價值對自己的影響，並在個人發展與社會適應之間作出協調（陳秉華，2003）。

（三）輔導教師的被動因應策略，事實上反映出積極的表達與反抗

在假設個案並非故意作出性騷擾行為的前提下，受訪輔導教師回顧並整理性平事件之經歷，對於未來可能再經歷類似事件之狀況，輔導教師勾勒出自身認為更為理想的因應作法，是使用「裝傻」或調整晤談頻率等方式來避免面對學生性騷擾，此一因應方式是 Gruber（1989）所總結性騷擾因應策略中最為消極的方式，「消極」一詞對應於「積極」，給人感覺似是負面詞彙，且相較於「主動爭取」，似乎更像是「無所作為」的形容詞，然而多數受擾女性所採取的之「消極」因應策略，乃於父權文化的社會場域中經過評估所處位置及可動員

DOI:10.6814/NCCU201901222

之資源後所做出之有意識選擇，而非完全如主流文化或父權文化所描述的被動無能。羅燦煐（2011）認為在探究女性的性騷擾因應方法時，應超越行為學派的結果取向視野，去看見女性因應行為中的內涵、動機及目的，以彰顯受擾女性的自主性與能動性。透過受訪輔導教師先前的成功經驗，可以發現「裝傻」與「遠離」的確省去一些額外的麻煩與傷害，輔導教師採取被動的防守姿態來面對性騷擾情境，可以說是保護自己的一種方式，因此受騷擾的教師在意識層面上選擇這樣的方式，在意義上與「無所作為」和「被動無能」是相當不同的。

（四）教師的優勢在於，握有較高的職位權力能控制受到性騷擾程度

Grauerholz（1989）也指出，相較於一般狀況的性騷擾，在反向權力情境下所發生的性騷擾較有優勢之處在於，受騷擾的教師或在上位者於騷擾情境中仍因握有較高的職位權力而更有能力阻止騷擾行為，或者透過控制物理空間來遠離騷擾者，如辦公室等空間的隔離。受訪輔導教師透過調整晤談空間與晤談頻率，或事前的話題設限來控制性騷擾的程度，避免輔導情境因個案性騷擾而「失控」，導致輔導教師過度不舒服甚至破壞關係，同時也透過物理距離的拉遠來重新掌握角色職務權力。綜上所述，縱然受訪輔導教師在面對校園性平事件並沒有「外顯」的因應策略，也就是針對事件本身做出事後的處理，然而「內隱」透過整理情緒與內心調適、避免不舒服再現等衡量與評估，這些評估展現出女性輔導教師的因應策略，屬於「覺察內隱型」（陳燕卿，2007），是經過意識覺察後所做出的積極因應之決定，如同羅燦煐（2011）所指出，女性在「沈默中的表達、順服中的抗拒」之因應策略彰顯出女性在父權場域中仍可作為有見識的行動者，也可見社會結構與個人能動性具有相互包涵與搓揉的可能。

DOI:10.6814/NCCU201901222

貳、 從性別意識對事件覺察反思

當輔導教師以自身的性別意識的視角來看待所遭遇到的學生性騷擾經驗，能感受到自己與個案兩人在性別權力上微妙的變化，同時自身的性別覺察也讓輔導教師思考出合適的輔導處遇。

一、 對性別權力的感知與回應

當回想性騷擾事件，可以覺察到在受性騷擾經驗的歷程中，性別權力對輔導教師與個案兩人之間存在隱微卻有張力的影響，也影響著當下兩人的互動。

> 他談到那些我會開始有點緊張的話題的時候，我會覺得我們的諮商關係，是他在我的上面。起初我能同理「他是孤單的」，但是後面他的權力開始往上，超越我能負荷的時候，我就會覺得「可以閉嘴嗎？」（笑）。（D-1-190）

> 在那個當下他（性）暗示，這樣子的情況好像，他才有主導權…在性議題上面，好像一直以來在這個社會裡面都是男生比較有主控權。（E-1-099）

> 所以我一直試著把他引導到「你是不是受傷」的那種概念。（B-2-053）

當個案作出性騷擾的行為舉動時，輔導教師可以感覺到個案的男性角色對於權力掌握越來越高，而自身的女性角色對於權力失衡的現象感到無法負荷，希望透過讓個案「閉嘴」，或說出自己「受傷」來降低個案的權力。

二、 性別意識下的輔導因應

DOI:10.6814/NCCU201901222

輔導教師以自我性別意識反思父權體系下所發生的性騷擾事件，並進而衡量出自身認為在父權文化中較為合適的輔導因應。

我會問他：「你確定你要跟我分享這個你這麼個人的事情嗎？」、「我聽到的時候，如果我是感受到被性騷擾的話，我可能就會叫你停下來。」我剛剛才想到，就是在數分鐘前在思考這個問題。（D-1-245-249）

我覺得我意識到他對性別攻擊性高的話，會試著想要跟他談談看，他對裡面的憤怒是什麼。（C-2-135）

孩子們其實會期待老師告訴他們什麼是對的，這樣我以後做才不會又犯錯，但我的性別意識又告訴我，這個東西沒有對錯啊！（B-1-119）

我在猜他們（性平事件行為人）被父權洗腦的概念，說不定可以透過團體的方式，呈現出他們的不一樣，不同的觀點投入去做輔導可能會比較好，比起我一對一，很像就是在說「不行！這樣父權不行」還好。（B-2-036）

輔導教師在訪談過程中一面敘說、一面反思，若是未來再於學生輔導中經歷到類似的情況，將會在自我的性別覺察之下，做出更為合適的輔導處遇，如邀請個案共同參與探索性別意識的過程、運用團體輔導讓個案看見不同的觀點等方式，在性別視角與輔導專業同時運作之下，權衡出既不讓教師自我感受不舒服、又不掩蓋性/性別的因素，同時能協助個案獲得福祉的處遇方式。

三、　小結

（一）輔導教師對性別權力變化的感知，並試圖降低個案對權力的掌握

輔導教師能夠感受到個案性騷擾時的權力變化，也就是由於在事件當下難

DOI:10.6814/NCCU201901222

以直接阻止個案的行為，自身的角色權力逐漸降低，且能感受到個案在晤談中握有主控權，因此受訪輔導教師試圖以讓個案「閉嘴」或說出自己「受傷」來降低個案對權力的掌握，然而在未經覺察之前，輔導教師對於晤談中的權力消長與角力仍存在著不舒服的情緒，如 D 輔導教師：「那一次後我對他有點陰影（D-1-127）」，但仍因擔心破壞關係而小心翼翼地回應個案。趙慈慧與李佩怡（2011）的研究發現，與個案談論性議題的心理師經常經歷到個案刻意談論性細節、語帶挑逗或在諮詢電話中一邊自慰等騷擾行為，然而心理師會以評估個案行為為優先，而把自己受騷擾的不適感擺在後面，直到經過性與性別之輔導實習和督導專訓後，能開始學習與個案劃界限，並覺察與正視自身的感受而能降低原先被性騷擾的不適感。

（二）應跳脫「騷擾與被騷擾者」，建立「輔導與被輔導者」之動力模式

呂嘉惠（2006）認為當輔導者無力跳脫被騷擾角色，則可能進入個案「騷擾與被騷擾者」的動力模式，而若能堅定地將問題模式還原呈現給案主，輔導者便能建立「輔導與被輔導者」之動力模式，如此一來輔導者能感受到自身的力量並能夠與個案共同擁有決定權，便不容易受到被騷擾者的無力感糾纏。也就是說，當男性個案運用性別權力對女性輔導教師性騷擾，輔導教師若無法覺察性別權力與個案本身習慣的行為模式之間的關聯，則容易落入與個案權力的角力戰，並且可能因陷入「被騷擾者」的角色中而感受到身為輔導者的無效能感。

（三）覺察性別權力後，與個案共同探索性與性別的信念

在覺察在學生輔導中的性別權力運作之後，輔導教師開始能夠作出更為合

DOI:10.6814/NCCU201901222

適的輔導因應，如以輔導概念與個案討論關係的平等性，將談話的主動權交給個案的同時也使其理解輔導教師有拒絕加入話題的權利，或是能夠與個案共同討論性別意識的內涵，包含性探索或對性與性別的觀念，甚至是以團體的方式進行輔導，在不同的理論學派中，團體治療皆是輔導青少年性加害者的主流方式（陳若璋，2007），團體中的成員彼此提供同儕支持，並能夠學習到更為合宜的人際互動。當輔導教師能夠釐清與整理自己對性的價值觀，便能夠避免自我迷思影響輔導而導致輔導處遇上的為難（葉致芬，2010）。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

第四節 綜合討論

本小節以綜合討論的方式，統整前述所發現之研究結果與相關文獻，將受訪輔導教師在學生輔導中所受到之個案性騷擾經驗，做一完整的統整論述。

壹、 面對性騷擾

一、 忍耐情節輕微的性騷擾

輔導教師受個案騷擾的狀況，以性挑逗與性別騷擾的形式為主，性挑逗情境如言語上對於教師個人的性隱私之探問、在晤談過程做出觸碰自己性器官的動作、鼓吹教師脫衣或是不合宜的觸碰教師；性別騷擾之狀況是個案在晤談中刻意強調「性」的概念，如談到以意淫的態度談到性、向輔導教師展示性暗示影片，或是在言談中透露對於特定性別的歧視與不友善等情況。性挑逗與性別騷擾相較於其他形式的性騷擾如性賄絡、性要脅或性攻擊，屬於較情節較為輕微的情境，但騷擾的嚴重程度較低同時也反映出性騷擾程度較為曖昧不清難以定奪，甚至是在性騷擾的認定上有所困難（Fitzgerald et al., 1988），導致輔導教師可能會擔心自己誤解學生、懷疑自己多心或是合理化個案的行為（羅燦煐，2012）。然而，雖然對於性騷擾的明確命名有所猶豫，輔導教師對於受到性騷擾的不舒服感受仍是顯而可見的，在受騷擾的情境當下，輔導教師感覺到自己的受威脅、受侵犯之感以及氣憤的情緒，卻因為情境當下直覺地選擇閃避、裝傻的方式回應性騷擾，並隱忍自己的不舒服感受，此一未直接阻止個案騷擾行為的決定也使得輔導教師在當下感覺到無助、害怕與委屈，甚至也由於自己未能斷然拒絕的行為感覺到自責與矛盾感受，如「就我們自己就跟學生說，欸你遇到性騷擾要勇敢說不！然後自己就…（E-1-134）」，可以發現輔導教師在面對性騷擾情境中普遍選擇「忍氣吞聲」，然而在此一決定之背後，仍存在許多無奈與委屈。

DOI:10.6814/NCCU201901222

二、「拒絕」是輔導關係中的下下之策

回朔自身當下的反應以及事後輔導處遇的考量，受訪輔導教師一層一層地探究自己在行為背後之信念。輔導教師在個案性騷擾行為發生第一時間仍是以個案的福祉為優先考量，擔心拒絕個案的行為可能使得個案感覺自己受到拒絕，或是對於輔導教師產生防衛的態度。輔導關係是影響輔導歷程和結果的重要因素（Sexton & Whiston, 1994），在信任關係難以建立的個案之案例中，輔導教師任何傳遞「拒絕」意涵的言語行為都是下下之策，若是輔導教師對於性騷擾行為表達明確的抗議或拒絕，可能使得先前花費許多時間與心力才慢慢建立起的輔導關係功虧一簣，可以見之在學生輔導中面臨個案的性騷擾，輔導教師、所考量的不只是教師個人的情緒或是權益，更把兩人的關係擺在前端，並且，在重視個案福祉前提之下，輔導教師同時也考量到自己對性的議題的學習與訓練並不足夠讓自己得心應手地應付受到個案性騷擾之情境（Gruber & Smith, 1995），面對明確拒絕個案的騷擾行為之後可能衍伸更多風險與未知的結果，輔導教師傾向以迴避或淡化等保守的方式應對。

三、從「輔導者」落入「受騷擾者」的窘境

對於自身的評估之信念，輔導教師另一個考量層面即是在父權體系之下對性/性別的信念。輔導教師對於「性」出現害怕與羞恥感，或是對於男性所呈現的性與情慾感覺到威脅感（施舜翔，2010），導致輔導教師對於直接與個案確認性騷擾行為是有所猶豫的，如擔心自己因與個案談論性議題而受到「不純潔」的罵名、擔心個案出現生理反應而不知所措、或是感受到男性霸權的威脅感而傾向避免與男個案開啟與性有關的話題。事實上，受訪輔導教師大部分皆表

DOI:10.6814/NCCU201901222

示，對於「性」是保持樂於與個案談論的態度，希冀能藉此提供個案一個合宜的性教育方向，例如 D 輔導教師：「他就問我：『老師你看過 A 片嗎？』我就想說這是一個普通的問題，就趁機性教育了一下。（D-1-011）」、B 輔導教師：「我就會說老師很想跟你們多談談，這也是你們唯一的機會可以跟學校老師談這個（性）喔！（B-1-086）」然而輔導教師未預期的是，個案針對性的話題越談越深入、探問性隱私或描述性話題時展現出「意淫」的樣子，並且秉持著「老師說可以談論性」的態度持續讓性話題深入或在行為上越發嚴重，當輔導教師意識到自己對於話題的不舒服感受，卻也礙於自己承諾在先而不能輕易終止話題或退出遊戲，使得輔導教師呈現進退維谷的狀態。當情況的「失控」造成輔導教師的為難處境，輔導教師便容易自「輔導者」的身份，轉而掉入父權社會中「受騷擾者」的角色，並顯現出女性在社會中對於受到批評的擔憂，輔導教師會盡力避免落入「蕩婦羞辱」的處境，害怕因太過了解性議題或是因被捲入與性有關的事件而受到批評與譴責。

貳、　受性騷擾後的省思

一、　個案的「非故意」性騷擾

葉致芬（2015）以心理師與個案談論性議題的情況為例，指出當男性個案只選擇在女性心理師面前過度仔細地描述性細節，其實即為性別建制下刻板化男性氣概與權力的展現，藉由讓女性心理師不舒服的性騷擾的方式，來滿足其不當的權力慾。也就是說，當個案在晤談過程中性騷擾女性心理師，目的很可能是為了自「較無權力」的個案身份，轉化為「掌握權力」的男性身份。然而，與心理師在諮商中為難處境的觀點有所不同，相較於結構層面下的權力關係，輔導教師更以個人面向來考量個案的行為，受訪輔導教師皆相信個案並非

DOI:10.6814/NCCU201901222

刻意透過性騷擾行為掌握權力或是使自己不舒服，而是因個案在未受到合適的性教育之情況下，以錯誤的方式在輔導晤談中進行青少年階段的性探索，輔導教師認為個案並不知道自己的言行係一性騷擾行為，只是在此一發展階段對性太過好奇，而在安全與自在的晤談環境中無意地做出不合適的行為。有鑑於此，輔導教師認為在輔導中加入教育的元素是重要且必須的，透過提供學生一個正確的行為方針並能夠引導其以合適的方式去探索性，如同程小蘋、林杏足（2003）說明，許多輔導教師面對心智尚未成熟、認知單純的青少年個案，以提供教導或諮詢的方式與個案工作，在同理與關懷的態度之下，教育與引導的輔導策略能夠協助個案減少打破常規的問題行為，而能夠有充分的時間對個案其他重要的議題做討論。

二、　沈默的表達：輔導教師的能動性

受訪輔導教師在性騷擾情境當下皆未有直接向個案點破性騷擾行為的狀況，在事件之後與個案討論該次騷擾事件的輔導教師也僅有一人。然而本研究發現，輔導教師並非全然是無力因應受騷擾的情境，而是考量到若是直接點破並拒絕學生的性騷擾，可能會破壞輔導關係，如 E 輔導教師：「今天其實我大可以拒絕他（騷擾行為），然後我就跟他關係破裂了，我的人生還是照過，但他可能就不跟我晤談了（E-1-188）」。由此可知，在輔導實務現場中，在受到性騷擾的當下輔導教師經過評估後而自主地選擇以「裝傻」或「遠離」的防守姿態，不僅在當下能夠保護自己免於更不舒服的騷擾，同時也能保全輔導關係，是屬於「沈默的表達」（Wolf, 1993）。羅燦煐（2011）針對受騷擾女性之因應策略的研究指出，女性作為「有見識的行動者」（knowledgeable agents），在評估社會場域之結構限制後，為保全自我而有意識地選擇較為沈默且被動的因應策

DOI:10.6814/NCCU201901222

略，應被視為「積極型柔弱」（affirmative weakness），是其主體性之展現。同理而言，輔導教師在事後的輔導處遇中，透過「防禦」之形式來避免性騷擾情境再度重演，如調整晤談空間與晤談頻率、事前的話題設限來控制性騷擾的程度，避免未來的輔導情境因個案再度有性騷擾行為而致輔導教師不舒服甚至破壞關係，同時也能在輔導教師透過對於晤談的掌握與預先防範，看見其對於角色權力的掌握與拿捏並展現自身的能動性。

三、　輔導概念與性別意識缺一不可

本研究根據受訪輔導教師論述中發現，輔導教師由於自身的性別意識而對於性/性別之研習或培訓展現興趣，並表示希冀有相同性別意識或對性議題重視的專業夥伴，能提供諮詢或共同討論在學生輔導中面對性議題之輔導處遇，如B 輔導教師：「我最期待的輔導環境當然是他們（同仁）也可以跟我們討論啊！但是因為我知道組長、主任的性別意識跟我們不同，所以我不會跟他們談。（B-1-139）」、A 輔導教師：「如果大家（同仁）都是一群很 carry 的隊友的話，就是可以好好的討論（A-1-097）」。由上述之論述可以發現，受訪輔導教師對性別的意識已達一定程度，而能夠辨識出性騷擾事件的討論需要建立於雙方性別意識的覺察之上，才能夠在同一性別識能層次上討論輔導之處遇。洪麗卿（2015）以自我教師角色經驗作敘事探究，其中提及同儕團體成員對於性別的敏察而能點出在學校事件中性別所扮演的重要角色，使得該辯證與討論歷程能夠進一步引發個人的覺察與體認。反之，若輔導教師共同討論之對象未有性別覺察，或對於性別的理解受到父權概念根深蒂固之影響，則討論可能僅是單純聚焦於「輔導策略」而忽略「性別概念」，甚至可能在討論過程中傳達性別歧視或性別刻板印象之態度或言語，造成輔導教師的二度傷害。

DOI:10.6814/NCCU201901222

第五章 研究發現與建議

第一節 研究發現摘要

壹、 輔導教師受個案性騷擾之經驗

一、 輔導教師受性騷擾之類型

本研究發現受訪輔導教師在學生輔導中所經歷個案性騷擾的類型包含性挑逗與性別騷擾兩種，與一般教師受學生性騷擾的研究結果相同，並且在本研究受訪輔導教師之經驗中，騷擾者皆為生理男性的個案。其中個案的性挑逗包含性挑逗言語與性挑逗行為，包含不合宜或帶有性暗示的口頭或肢體上的吃豆腐行為；性別騷擾如個案在輔導過程中傳達性別歧視的概念，或刻意強調「性」的概念。上述性騷擾屬於情節較輕微之性騷擾類型，然而程度越輕微就越容易發生，同時受騷擾者對於性騷擾情境也較難以認定，受訪輔導教師能夠指認出自己的不舒服感受，卻難以直接以「性騷擾」來定義個案的行為。

二、 輔導教師對性騷擾之反應

輔導教師在經歷個案性騷擾的當下引發較為強烈的情緒感受，包含覺知當下不及反應的驚嚇與慌張、直覺地懷疑自己多心而擔心誤會個案的舉動，而後感覺到自己受個案侵犯或威脅感、以及覺察內心的氣憤與委屈感受。在覺知到自身的情緒感受後，試著在輔導情境當下思考與權衡合適的因應行為，由於性騷擾情境的曖昧不明且難以確認，受訪輔導教師選擇隱忍自身的不舒服而不點破個案之性騷擾行為，以裝傻、等待下課、或去性別話來躲開話題等方式因應。

在性騷擾事件之後，由於輔導教師需於下一次的輔導晤談再度面對該個案，因此事後的處理方式也是輔導教師評估輔導處遇的重點之一，然而礙於前

DOI:10.6814/NCCU201901222

一次並未點破個案的性騷擾行為，受訪輔導教師大部分選擇未在與個案開啟話題，選擇自己調整與個案的談話方式或在未來晤談中自身多加留意輔導情境以避免個案再度性騷擾，而其中有一位教師在下一次的晤談主動提出討論，以和緩且輕描淡寫的方式向個案提起前次騷擾事件，提醒個案若與身邊同儕討論性話題可能更為合適。並且，所有的受訪輔導教師由於性騷擾情節的輕微，皆未採取告知上級或法律通報等申訴途徑。

貳、 輔導教師對性騷擾事件之考量

探究輔導教師在性騷擾事件當下的反應與事後的處遇之考量，可以就對輔導專業角色的考量，以及對於父權文化體系之性別覺察兩面向來討論。

一、 輔導專業中的評估

從輔導專業的考量面向來討論，研究發現輔導教師對於個案性騷擾事件的評估，優先考慮個案對於輔導的需求。輔導教師認為點破個案的性騷擾行為就像是拒絕個案，而拒絕的舉動可能會傷害個案對自己的信任關係，進一步來說，輔導關係的破壞等於輔導關係的結束，並致使個案未能再接受輔導教師的協助與陪伴，然而人際不佳或未有支持系統的個案對輔導存在一定程度的需求，若破壞關係則可能使得個案陷入孤立無援的狀態，因此輔導教師選擇不點破個案的性騷擾行為。

另外，輔導教師認知自己為一位需要教育對方的教師身份，此一教師身分對於當下的處境來說是一束縛，礙於要維持教師的尊嚴並做出符合角色的回應，輔導教師選擇隱忍自己的不舒服感受而非展現強烈的情緒。同時，輔導教師之教師身份也隱含著輔導教師應為「知者」，應該知曉當下受騷擾的處境應如何反應、如何處理，然而參考到自己當下受騷擾時的慌張與手足無措之反應，

DOI:10.6814/NCCU201901222

受訪輔導教師發覺自己未有足夠的性議題訓練，並且也未有合適的對象能夠討論與諮詢，同時害怕自己的「不知」會使得自己遭受批評或責備，因而陷入為難的處境，既不肯定自己的處遇方式是否合適、該如何調整，也無法與同仁或輔導專業之同儕討論。

二、 父權體制下之性別覺察

在父權文化體系之性別覺察考量上，受訪輔導教師透過社會情境來理解自己的位置、自己的身份與自己「可以」做的事，並從中發現結構性的因素是如何影響自己做出決定，受訪輔導教師提及對於與個案談論性議題時自身的擔憂，研究者將其內涵頗析為社會層面的觀念與學校系統下的限制兩層面來談。

輔導教師在父權觀念之下的顧慮可以整理出以下面向：一是受訪輔導教師對於蕩婦羞辱的害怕，擔心與個案談論性話題會受到「不純潔」的罵名；二為輔導教師對性本質的害怕與羞恥，例如可以忍受行為暴力但無法接受男性個案不自覺的生理反應；三是在男性霸權下感受到威脅感，對於男性的「意淫」形象感到不自在或威脅的感覺。至於在學校系統中的父權展現，可以看見男學生加害者不易受到師長責怪，使得個案未有機會反省與改正，進一步來說也顯示出男個案對女教師作出性騷擾行為時，仍由女性需承擔受指責的壓力；另外受訪輔導教師也覺察到學校體制對於性教育與性議題的不重視，傳達出不鼓勵輔導教師與個案共同探索性話題之氛圍，只需教導何為不犯錯的行為便可以，導致有性別意識的輔導教師未有與同仁討論的空間，停滯於為難的狀態。

參、 輔導教師對性騷擾經驗之反思覺察

受訪輔導教師在重新反思後，對於性騷擾經驗有不同的反思覺察。

DOI:10.6814/NCCU201901222

從輔導角度對事件的重新理解，受訪輔導教師考慮個案的動機，認為個案的行為是「非故意」性騷擾，也並非刻意使得教師不舒服，而是在未接受合適的性教育或處於青少年性探索階段才會有的不經意行為，並相信個案的本性不壞、是天真的。在這樣的理解之下，為了維護輔導關係而不使個案感受到被拒絕，輔導教師保持「防守」的姿態來面對個案的性騷擾或可能的性騷擾行為，例如閃躲個案的話題與身體接觸，或是控制晤談空間與次數來避免個案出現更為誇張的性騷擾行徑，輔導教師在不破壞輔導關係又能夠避免性騷擾情況太過失控之情況下找到一平衡點。最後，為達到輔導成效，受訪輔導教師認為在經歷個案性騷擾後，仍需要提供未成年個案一個指導的方向，使之學習到與他人相處更為合適的距離。

當以自身的性別意識來看待性騷擾經驗，輔導教師能感受到性別權力的隱微卻有張力的運作，個案的騷擾行為使得教師的權利與權威逐漸降低，兩人呈現權力消長的角力關係，輔導教師在事件當下還未經反思覺察，試圖透過阻止個案說話或讓個案說出「受傷感受」得以再重新掌控權力。經過重新省思與覺察，輔導教師評估出更為合適的輔導因應，如與個案共同討論性別意識的內涵，包含性探索或對性與性別的觀念，或以輔導概念與個案討論關係的平等性，將談話的主動權交給個案的同時也使個案理解輔導教師有拒絕加入話題的權利。

DOI:10.6814/NCCU201901222

第二節 未來建議

壹、 對輔導教師之建議

一、 積極參與性議題之訓練並覺察自身狀態

現行師資培育與輔導培訓雖納入選修之性別教育相關課程，然完整性議題之訓練略顯不足，而輔導教師針對性議題培訓的需求是確實存在的。輔導教師可以主動地尋求性議題訓練，包含書籍、課程、講座或工作坊，甚至是一系列性議題相關的培訓，都有機會能增加對性議題的了解並實際運用在學生輔導中。針對青少年階段之個案對性的好奇與探索，輔導教師從正確的性教育、性知識之傳達作為開始，逐漸到能不害臊地、以與性有關的正確名詞與學生共同討論性的概念，甚至透過與學生共同探索與釐清性價值觀、適時糾正對於性行為的不合乎現實之期待，或對於個案錯誤的性發洩行為作出教育，引導學生在性探索的道路上往合適的方向，同時能有機會更加鞏固輔導關係與學生的信任關係。

最重要的是，輔導教師透過性議題與性別議題的訓練，練習覺察與反思自身在父權社會中的處境，並能解構父權體制對於自己的身分（如女性或教師身份）之限制，跳脫出原有的綑綁，能夠覺察自己的狀態，適時地在學生輔導中處理性議題時畫設界限，認知自己的能力與限制並對此一狀態感覺自在，而不受限於他人的期待或束縛。

二、 尋求以性別視野關照輔導之督導

輔導者接受專業督導或同儕督導，在助人領域中的重要性是不言而喻的。然而輔導中性議題的討論與督導成效卻往往奠基於督導對象是否具備性/性別之意識，若是督導對象本身對於父權體制未曾反思覺察，或輔導者對於督導對象

DOI:10.6814/NCCU201901222

未有足夠信任而難以啟齒自己的為難處境，則開啟對話與討論是難以有所幫助的。因此，輔導教師透過尋找信任且性別價值觀接近或相同的輔導專業、同儕督導對象，組成督導團體並持續對話與討論，需特別留意的是，性別反思與輔導專業應並行討論，以性別視野關照輔導處境，同時也以輔導專業態度反思性別事件中的為難情境。

貳、對輔導實務工作相關人員的建議

一、　提倡教師之性騷擾防治

本研究發現輔導教師受到個案性騷擾之現象確實存在，然而此一現象目前尚未受到教育體系的重視。輔導工作場域經常接觸、處理學生與學生之間之性平事件，然而對於學生與教師的性平事件卻較為疏忽。輔導場域中實務工作應在培訓課程、相關講座、甚至是會議場合持續提倡教師受性騷擾之防治，使專業人員了解到性騷擾事件不僅可能發生於權力較高之長官對下屬的騷擾，更可能發生於反向權利之情境。性平法的法規條例之存在，不只適用於學生與學生之間，教師也同為受保護對象之一，輔導人員應重視且清楚理解其規範以達到教師性騷擾防治的實質效益。

二、　開啟輔導工作場域中的性別對話

欲討論輔導教師在輔導中經歷個案性騷擾之議題，輔導專業與性別概念缺一不可，更進一步來說，「無處不性別」的概念可以討用在所有輔導中的議題，然而性別概念卻可能受到學校輔導工作相關人員忽略，而僅從輔導教育之面向來處理個案的事件。本研究建議學校輔導中的輔導相關人員，可以自性別觀點開啟與同仁的討論並持續提升性別敏感度，當以性別意識開啟輔導專業對話，

DOI:10.6814/NCCU201901222

將性別意識的概念帶入輔導議題或發生在同仁、自己身上之困境經驗，便有機會能突破輔導中的為難處境，而能面對性騷擾事件，以及其他多元與性/性別有關的現象與議題。

參、　對未來研究的建議

一、　研究參與者的拓展

本研究在未刻意設定限制之情況下，研究參與者恰好集中在年資六年（含）以下之教師，自受訪教師訪談中得知，對於個案的騷擾或個案展現出對性的揶揄態度，身邊年資較高之輔導同仁更能以「不以為意」的態度面對之，可見輔導教師年資的不同，可能也會影響其面對性騷擾經驗或在後續的處遇上有所不同。

另外，本研究參與者設定為生理女性之輔導教師，然而研究者相信男性輔導教師受到個案的性騷擾經驗也是相當值得探討之部分，就性別意識之觀點下，男性與女性輔導教師對於受騷擾經驗的考量與評估，以及後續的反思覺察可能會有不同的呈現。因此，研究者建議日後研究能拓展研究參與者之背景資料，包含年資、性別等因素皆可加入考量，是以不同對象之輔導教師受個案性騷擾的經驗可以有機會被看見。

二、　研究參與者的觸及

承前段論述，本研究由於研究招募以主觀感受對性騷擾事件感到為難且願意主動分享之教師為主，自願加入研究之研究參與者可能因此集中於年資相對較淺之年輕教師，在性別識能屬於對傳統性別概念有所反思之層次，並且可以清晰敘述自己的經驗以及自身背後的考量，更甚能在訪談詮釋過程中得到新的

DOI:10.6814/NCCU201901222

啟發。然而在實務現場中，不同年資、不同年齡或不同性別之教師對於輔導中的性騷擾事件究竟是未有類似受騷擾經驗、還是並不將所發生事件視為困擾、或是教師確實對情境感到為難但由於其他因素而未有機會加入與參與研究，對此一疑問研究者尚未有明確之答案。因此在未來研究上在研究參與者的設定上、招募方式上以及實際執行研究的過程中，如何接觸到不同背景資料的研究參與者，以及不同背景之對象對於「學生性騷擾」是否有不同的感受或認知，建議可以納入考量與探究因素。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

參考文獻

一、　中文文獻

丁雪茵、鄭伯壎、任金剛（1996）。質性研究中研究者的角色與主觀性。**本土心理學研究，6**，354-376。

方德隆（2005）。**課程理論與實務**。高雄市：麗文文化。

王大維（2012）。提升職前教師性別意識之研究:以「性別教育」課程實踐為例。**教育科學期刊，11**（1），1-24。

王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。**彰化師大教育學報，17**，29-50。

王如玄；李晏榕（2007）。認識「性騷擾」—從性騷擾防治法、兩性工作平等法與性別平等教育法談起。**檢察新論，1**，152-178。

王珮玲、邱貞瑜、胡中凡、黃于庭（2015）。母親與子女對過去情緒經驗談話的性別差異。**教育心理學報，46**（3），337-400。

王德威（譯）（1993）。**知識的考掘**（原作者：Michel Foucault ）。臺北市：麥田。（原著出版年：1969）

王麗容（2001）。**大專院校性騷擾防治工作手冊**（教育部委託辦理）。臺北市：台灣大學社會工作學系暨研究所。

王麗容、李怡青（1999）。校園性別歧視和性騷擾的檢視。**兩性平等教育季刊，8**，16-29。

王麗斐、李旻陽、羅明華（2013）。WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。**輔導季刊，49**（3），2-12。

王釋逸、程小蘋（2001）。同儕對具性經驗之國鞏學齡青少年性行為影響之研究。**彰化師大輔導學報，22**，89-124。

DOI:10.6814/NCCU201901222

王儷靜（2005）。修習性別教育課程對師院生性別意識影響之探究：以札記寫作為媒介。**教育學刊，25**，155-176。

王儷靜（2013）。融入課程之外：將性別主流化帶入教師專業發展。**性別平等教育季刊，64**，15-21。

卯靜儒（2003）。性別、族群、與教學：教師生涯發展傳記史研究之初探。**教育研究資訊頁，11**（5），59-82。

卯靜儒（2004）理論化女性教師的性別意識與認同建構過程。**通識教育季刊，11**（1/2），147-170。

危芷芬（2018）。性別平等教育的展望與挑戰。**國教新知，65**（1），35-47。

朱元祥、李珣、林燕卿（2012）。台灣地區諮商師性自在課程調查。**人文社會電子學報，8**（1），105-128。

何春蕤（1994）。**豪爽女人：女性主義與性解放**。臺北市：皇冠。

吳志光（2014）。法入校園：《性別平等教育法》處理校園性別事件之回顧與展望。**性別平等教育季刊，67**，41-46。

吳武雄、賴念華、許維素（1997）。**學校輔導教師角色認定角色期待對學校輔導工作影響之相關研究**。教師研習中心教育專題研究。臺北市：教師研習中心。

吳姿瑩（2006）。**國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

吳昭儀（2009）。國民中學輔導教師之角色實踐。**輔導季刊，45**（2），30-36。

吳寶嘉（2009）。諮商輔導實務工作中的性別關照：以小學為例。**性別平等教育季刊，45**，17-21。

呂嘉惠（2006）。專業助人工作者面對學生性議題的自我準備與諮商概念。**學生**

DOI:10.6814/NCCU201901222

輔導，102，26-35。

呂寶靜（1993）。**台灣地區工作場所性騷擾之調查研究**。台北：行政院勞工委員會。

李欣儒（2011）。**影響教師處理校園性平事件通報決策之研究－以新北市立完全中學為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，新北市。

李欣諭（2017）。**中學校園男學生對女教師性騷擾之研究**（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。

李亭萱（2018）。社會文化對女性情慾之影響。諮商與輔導，396，41-44。

李倩玉（2009）。**高中職輔導教師實踐性別意識之經驗探究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

李珣、林燕卿（2015）。「提升諮商師處理性議題自在度」課程架構之調查。**課程與教學，18**（4），137-159。

李敏龍、楊國樞（1998）中國人的忍：概念分析與實徵研究。**本土心理學研究，10**，3-68。

李淑菁（2011）**位置性與多元文化—從性別/族群/階級的交織性再探性別平等內涵**。臺北市：行政院國家科學委員會。

李淑菁（2015）**性別教育：政策與實踐**。臺北市：學富文化。

汪淑娟、陳心怡、許韵婕、謝明鴻、李淑杏、陳家玉（2009）。大學生性騷擾認知與性別刻版印象之性別差異。**臺灣性學學刊，15**（1），67-80。

周雅容（2005）。象徵互動論與語言的社會意涵。載於胡幼慧（主編），**質性研究－理論、方法及本土女性研究實例**（75-97 頁）。臺北市：巨流。

林佩儀（2001a）。性侵害治療技術探討（上），**諮商與輔導，182**，2-6。

林佩儀（2001b）。性侵害治療技術探討（下），**諮商與輔導，183**，17-20。

DOI:10.6814/NCCU201901222

林曉菁（2010）**新北市國小教師性別意識與校園性騷擾防治態度之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

邱珍琬（2013）。大學生對諮商的迷思－以心輔系學生為例。**諮商心理與復健諮商學報，25**，167-195。

姜兆眉（2017）。諮商心理師養成訓練的性別與多元文化議題：以加拿大某課室教與學為例。**性別平等教育季刊，80**，67-71。

施怡廷（2013）。從性侵害性騷擾案件數談不適任教師。**臺灣教育評論月刊，2**（12），50。

施舜翔（2010）。自主女子的被巫婆化與獻祭過後的再處女化:論迪士尼童話對女性醜化與壓迫。**文化研究月報，109**，159-167。

柯秀芬（2012）。**國中女教師身體的看與被看-服裝的作用與規範**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

洪莉竹（2008）。中學輔導人員專業倫理困境與因應策略之研究。**教育心理學報，39**（3），451-472。

洪莉竹（2011）。中小學學校輔導人員倫理決定經驗研究。**輔導與諮商學報，33**（2），87-107。

洪雅琴、彭寶瑩（2013）。如何進行性侵害相對人諮商。**諮商與輔導，327**，58-61。

洪麗卿（2015）。一位國小女性教師開展性別意識之敘事探究。**臺北市立大學學報，46**（1），51-72。

胡幼慧（1996）。**質性研究：理論、方法及本土女性主義研究實例**。臺北市：五南。

胡幼慧（主編）（2005）。**質性研究－理論、方法及本土女性研究實例**。臺北

DOI:10.6814/NCCU201901222

市：巨流。

胡興梅（2001）。兩性問題。台北：三民。

范信賢（2004）。陽奉陰違如何可能專業對話？**應用心理研究，21**，63-66。

唐訢雅（2007）。**年輕女性諮商師對諮商晤談中性別權力的覺察與重構**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

唐訢雅、陳金燕（2011）。「女性自覺」與「諮商專業」的對話。**性別平等教育季，53**，106-110。

徐依婷（2010）。**諮商師性與性別的自覺與反思歷程－以諮商師性與性別訓練團體為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

徐宗國（譯）（2005）。質性研究概論（原作者：Anselm Strauss、Juliet Corbin）。臺北市：巨流圖書公司。（原著出版年：1990）

高明峰、蔡清煌（2012）。體育教師對於學生的性騷擾及性侵害問題探討。**體育學系刊，12**，21-30。

高鳳仙（2001）。性騷擾之法律概念探究。**法令月刊，52**（4），25-26。

張虹雯（2011）。**憂鬱情緒、求助態度、自我污名化、社會污名化與自我隱藏對求助行為及求助延宕影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。

張虹雯、陳金燕（2010）。憂鬱情緒當事人之求助歷程及影響因子研究。**中華輔導與諮商學報，27**，1-38。

教育部（2014a）。**性別平等教育全球資訊網**。臺北市：教育部。取自 http://c02.cpshs.hcc.edu.tw/files/11-1002-707.php?Lang=zh-tw。

教育部（2014b）。**性別平等教育全球資訊網**。臺北市：教育部。取自

DOI:10.6814/NCCU201901222

https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m7/m7_02_01_01?sid=74。

教育部統計資料。臺北市：教育部。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx。

現代婦女基金會（1993）。**台北上班族兩性差異對性騷擾經驗與對性騷擾態度影響之研究**。臺北市：現代婦女基金會。

畢恆達（2004）。女性性別意識形成歷程。**通識教育季刊，11**（1/2），117-146。

許月馨（2007）。**國小教師性別意識與校園性騷擾防治之研究**未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

許雅惠（2009）。台灣諮商人員諮商關係建構經驗之分析研究。**中華輔導與諮商學報，26**，85-119。

許維素、朱素芬（2009）。學校輔導教師督導工作的省思。**諮商與輔導，282**，35-44。

郭玲君（2010）。**諮商師個案概念化之初探研究—以受性侵害男童、少年個案為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

郭燕玉（2015）。大人怎麼了？－現場輔導教師談校園性平處理。**人本教育札記 307**，74-76。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。

陳育珊（2017）。**國中專任輔導教師於性騷擾行為人性平課程實施經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

陳旻青（2016）。**教師涉及校園性騷擾行為之懲處**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳秉華（2003）。重建臺灣／華人諮商倫理的文化思考。**亞洲輔導學報，10**（1），11-32。

DOI:10.6814/NCCU201901222

陳金燕（2008）。性別與教育：從《性別平等教育法》談起。**研考雙月刊，32**（4），79-92。

陳思潔（2013）。**國民中小學校長執行校園性平事件防治研習之研究：以嘉義市為例**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

陳昺麟（2001）。社會科學質化研究之紮根理論實施程序及實例之介紹。**勤益學報，19**，327-342。

陳若璋（1993）。**大學生性騷擾、性侵害經驗特性之研究。**教育部訓育委員會，臺北市。

陳若璋（2007）。性罪犯團體治療十年研究之回顧暨展望。**中華團體心理治療，13**（2），3-27。

陳敏郎（1996）。西方性別歷史中之性別秩序的社會建構－性別的相對主體性與性別權力思考邏輯的型構。**婦女與兩性學刊，7**，167-194。

陳惠馨（2005）。認真對待性別平等教育法－性別平等教育法之立法與展望。**國家政策季刊，4**（1），21-32。

陳燕卿（2007）。**性騷擾申訴者回應模式之經驗探究－以職場女性為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

彭天福（2002）。回歸問題與專業的學校輔導工作。**諮商與輔導，200**，51-55。

彭秀玲、黃曬莉（2017）。師生戀變奏曲？－女大學生師生性騷擾之經驗歷程。**教育心理學報，48**（3），427-448。

彭佳鎂、何慧敏（2014）。幼兒性別角色概念之研究。**人類發展與家庭學報，16**，24-51。

曾佩婷（2017）。淺談校園性平事件之處遇。**臺灣教育評論月刊，6**（6），202-204。

DOI:10.6814/NCCU201901222

游美惠（2001）。性別意識、教師增能與性別教育的推展。**中等教育，52**（3），42-57。

游美惠（2015）。交織性／交錯性。**性別平等教育季刊，71**，109 - 111。

游美惠、蕭昭君（2003）。當師道，父道碰上性騷擾。**兩性平等教育季刊，25**，16-42。

游舜雯（2018）。**自然科教師的性別意識與教學實踐**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。

焦興鎧（2003）。美國女性主義法學者對工作場所性騷擾爭議之批判。**歐美研究，33**（1），57-123。

程小蘋、林杏足（2003）。國中輔導教師對青少年個案身心特徵、晤談問題及諮商作法之知覺分析。**彰化師大輔導學報，25**，133-174。

華重增、竇剛、王金良（譯）（2010）。**心理學質性資料的分析**（原作者：E. Lyons & A. Coyle）。重慶市：重慶大學。（原著出版年：2007）。

黃富源（1995）。工作場所性騷擾與其預防之研究。**師說，82**，28-36。

黃曬莉、畢恆達（2002）。當西方菁英碰上本土原生－校園中性騷擾的定義與申訴案件處理之社會文化脈絡。**女學學誌－婦女與性別研究，13**（1），91-139。

楊巧玲（2015）。邊緣與跨界：中等師資培育性別教育課程，知識／權力關係之女性主義分析。**臺灣教育社會學研究，15**（2），1-43。

葉致芬（2009）。從杏陵性諮商專線的個案性別、求助內涵與互動樣貌談起: 性別觀點的反思。**杏陵天地，18**（6），48-51。

葉致芬（2010）。性犯罪青少年之諮商介入策略初探。**諮商與輔導，292**，9-1。

葉致芬（2015）。為何與如何—從性／別敏感觀點談個別諮商中性議題之意義與

DOI:10.6814/NCCU201901222

處理。**輔導季刊，51**（2），2-13。

壽旭霞（2006）。**輔導教師參與校園性騷擾事件處理的反思研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

廖井瑜（2004）。**國中階段「生師」性騷擾之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

趙淑珠（1997）。思考諮商員訓練課程中的性別教育性別意識中立與性別意識敏感，**輔導季刊，33**（1），1-3。

趙淑珠（2001）。性別意識：對諮商員的反省與提醒。**兩性平等教育季刊，16**，96-101。

趙慈慧、李佩怡（2011）。心理師參與性諮商訓練之性議題覺察歷程初探研究。**性學研究，2**（1），43-78。

劉安真、趙淑珠（2006）。看見！？校園同志輔導工作推展之現況與輔導教師對同志諮商之訓練需求調查。**中華輔導學報，20**，201-230。

劉育如（2019）。**臺中市國小教師對性別平等教育議題理解程度與態度之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

劉焜輝（2010）。盲點－諮商師對「性諮商」的無知與應知。**諮商與輔導，292**，65-65。

劉雅菁（2008）。**國小教師對校園性侵害或性騷擾防治法令態度之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

劉福鎔、林清文（2008）。高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究。**輔導與諮商學報，30**（1），17-40。

潘淑滿（2003）。**質性研究－理論與應用**。臺北市：心理。

蔡文正（1999）。變臉的師長－探究校園性騷擾。**師友月刊，382**，22-25。

DOI:10.6814/NCCU201901222

蔡佳真（2018）。**想要接近你的心－國中輔導教師敘說與非自願案主之輔導關係**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

蔡婉瑜（2007）。**台南市國民小學教師職場性騷擾調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

謝孟璇（2007）。**我國女警遭遇工作場所性騷擾經驗之研究-以台北市為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，新北市。

謝臥龍、莊勝發、駱慧文（1997）。各級學校諮商員對女性案主性別角色與特質認知之比較研究。**諮商輔導文粹，2**，13-40。

賽明成、陳建維（2010）。紮根理論與質性研究：調和觀點。**問題與研究，49**（1），1-28。

鍾國鼎（2011）。**國小男性教師對「生師」性騷擾議題的態度探討—以台南縣為例**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

韓宜倩（2010）。**專業又時尚？—穿著流行的國小女教師身體意象之探討**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。

羅燦煐（1997）。性（別）規範的論述抗爭：A 片事件的新聞論述分析。**台灣社會研究季刊，25**，169-208。

羅燦煐（2001）。**各級中小學性侵害防治教育實施之評鑑研究**。教育部委託研究報告，臺北市。

羅燦煐（2002）。他的性騷擾？她的性騷擾？：性騷擾的性別化建構。**台灣社會研究季刊，46**，193-249。

羅燦煐（2005）。政策面 vs.執行面：校園性侵害及性騷擾防治之政策分析、現況檢視及實務芻議。**國家政策季刊，4**（1），101-140。

羅燦煐（2011）。沈默中的表達，順服中的抗拒：女性性騷擾因應論述的自我培

DOI:10.6814/NCCU201901222

力。**台灣社會研究季刊，85**，267-316。

羅燦煐（2012）。性騷擾過後：女性性騷擾因應處理之衍生性衝擊。**中華輔導與諮商學報，33**，155-191。

二、 英文文獻

Armstrong, E. A., Hamilton, L., Armstrong, E. M., & Seeley, J. L. (2014). Good girls: Gender, social class, and slut discourse on campus. *Social Psychology Quarterly, 77*(2), 100-122.

Almazan, V. A., & Bain, S. F. (2015). College students' perceptions of slut-shaming discourse on campus. *Research in Higher Education Journal, 28*, 1-9.

Bachelor, A., & Horvath, A. (1999). The therapeutic relationship. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 133-178). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Benson, K. A. (1984). Comment on Crocker's "An analysis of university definitions of sexual harassment". *Signs, 9*(3), 516-519.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.

Burgess, D. J., & Borgida, E. (1997). Refining sex-role spillover theory: The role of gender subtypes and harasser attributions. *Social Cognition, 15*(4), 291-311.

Burr, V. (2003). *Social constructionism.* London, England: Taylor & Francis.

Cammaert, L. P. (1985). How widespread is sexual harassment on campus? *International Journal of Women's Studies, 8*(4), 388-397.

DOI:10.6814/NCCU201901222

Cantrell, K. (2018). Contrapower: On sexual harassment by students. *Overland Literary Journal*, 1-4. Retrieved from http: https://overland.org.au/2018/07/contrapower-sexual-harassment-by-students/

Carvalho, J., & Nobre, P. (2011). Predictors of men's sexual desire: The role of psychological, cognitive-emotional, relational, and medical factors. *The Journal of Sex Research, 48*(2-3), 254-262.

Choudhuri, D. D., Santiago-Rivera, A. L., & Garrett, M. T. (2013). Counseling & diversity. *Smith College Studies in Social Work , 83*(1) , 131-134.

Cleveland, J. N., & Kerst, M. E. (1993). Sexual harassment and perceptions of power: An under-articulated relationship. *Journal of Vocational Behavior, 42*(1), 49-67.

Cochran, C. C., Frazier, P. A., & Olson, A. M. (1997). Predictors of responses to unwanted sexual attention. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 207-226.

Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist, 38*(9), 971-981.

Enns, C. Z., & Hackett, G. (1990). Comparison of feminist and nonfeminist women's reactions to variants of nonsexist and feminist counseling. *Journal of Counseling Psychology, 37*(1), 33-40.

Felton, J. R. (1986). Sex makes a difference: How gender affects the therapeutic relationship. *Clinical Social Work Journal, 14*(2), 127-138.

Fitzgerald, L. F. (1990). Sexual harassment: The definition and measurement of a construct. In M. A. Paludi (Ed.), *SUNY series in the psychology of women. Ivory power: Sexual harassment on campus* (pp. 21-44). Albany, NY, US: State University of New York Press.

DOI:10.6814/NCCU201901222

Fitzgerald, L. F., & Hesson-Mcinnis, M. (1989). The dimensions of sexual harassment: A structural analysis. *Journal of Vocational Behavior, 35*(3), 309-326.

Fitzgerald, L. F., Drasgow, F., Hulin, C. L., Gelfand, M. J., & Magley, V. (1997). Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology, 82*, 578–589.

Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Ormerod, M., & Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior. 32*(2), 152-175.

Foulis, D., & McCabe, M. P. (1997). Sexual Harassment: Factors affecting Attitudes and Perceptions. *Sex Roles, 37* (9/10), 773-798.

Galam, R. G. (2015). Gender, reflexivity, and positionality in male research in one's own community with Filipino seafarers' wives. *Qualitative Social Research, 16*(3), 1-26.

Garlick, R. (1994). Male and female responses to ambiguous instructor behaviors. *Sex Roles, 30*(1-2), 135-158.

Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist, 13*(2), 155-243.

Gerson, J. M., & Peiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social Problems, 32*(4), 317-331.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. Berkeley, CA: University of

DOI:10.6814/NCCU201901222

California Press

Gilbert, L. A., & Scher, M.(1999). *Gender and sex in counseling and psychotherapy*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 491-512.

Good, G. E., Gilbert, L. A., & Scher, M. (1990). Gender Aware Therapy: A synthesis of feminist therapy and knowledge about gender. *Journal of Counseling & Development, 68*(4), 376-380.

Grauerholz, E. (1989). Sexual harassment of women professors by students: Exploring the dynamics of power, authority, and gender in a university setting. *Sex Roles, 21*, 789-801.

Griffin, C. (1989). " I'm not a women's libber, but...": Feminism, consciousness and identity. In S. Skevington & D. Baker (Eds.), *The Social Identity of Women* (pp. 173-193). London, England: Sage.

Gruber, J. E. (1989). How women handle sexual harassment: A literature review. *Sociology and Social Research, 74*, 3-9.

Gruber, J. E. (1992). A typology of personal and environmental sexual harassment: Research and policy implications for the 1990s. *Sex Roles, 26* (11-12), 447-464.

Gruber, J. E., & Smith, M. D. (1995). Women's responses to sexual harassment: A multivariate analysis. *Basic and Applied Social Psychology, 17*(4), 543-562.

Gutek, B. A., & Koss, M. P. (1993). Changed women and changed organizations: consequences of and coping with sexual harassment. *Journal of Vocational*

DOI:10.6814/NCCU201901222

Behavior, 42(1), 28-48.

Guthrie, C. (1999). Nurses' perceptions of sexuality relating to patient care. *Journal of Clinical Nursing, 8*, 313-332.

Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1988). The meaning of difference: Gender theory, Postmodernism, and Psychology. *American Psychologist, 43*(6), 455-464.

Harris, S. M., & Hays, K. W. (2008). Family therapist comfort with and willingness to discuss client sexuality. *Journal of Marital and Family Therapy, 34,* 239-250.

Heimlich, J. E. & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Hemalatha, K., & Sundaresh, N. (2013). Theoretical orientation to sexual harassment at work place. *Journal of Business Management & Social Sciences Research, 2*(4), 74-81.

Holowiak-Urquhart, C., & Taylor, E. R. (2005). When theory collides with practice: One day in the life of a middle school counselor. *Professional School Counseling, 9*(1), 88.

Hornsby, E. E. (1996). *Sexual harassment of women adult educators by their students.* (Unpublished Doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Johnson, A. G. (1997). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. Philadelphia, PA: Temple University Press

Kaland, D. M. & Geist, P. (1994). Secrets of the corporation: A model of ideological positions of sexual harassment victims. In S. G. Bingham (Ed.), *Conceptualizing sexual harassment as dis-cursive practice* (pp. 139-155). Westport, CT: Praeger.

DOI:10.6814/NCCU201901222

Kazdin, A. E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents: Current progress and future research directions. *American Psychologist, 48*(6), 644-657.

Kusek, W. A., & Smiley, S. L. (2014). Navigating the city: Gender and positionality in cultural geography research. *Journal of Cultural Geography, 31*(2), 152-165.

Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: An impossible mission? *Education Inquiry, 2*(2), 263-276.

Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's Guide*. California, CA: Sage.

Lin, Yii-Nii. (2005). Conceptualizing common factors in counseling. **輔導與諮商學報，27**（1），1-22。

Lund, E. M., Blake J. J., Ewing H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence, 11*(3), 246-265.

Luongo, N. (2012). Increasing elementary school teachers' awareness of gender inequity in student computer usage. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(3), 519-544.

MacKinnon, C. A. (1979). *Sexual harassment of working women: A case of sex discrimination*. New Haven, CT: Yale University Press.

Manthei, R. J., & Matthews, D. A. (1982). Helping the reluctant client to engage in counselling. *British Journal of Guidance & Counselling, 10*(1), 44-50.

Matchen, J. & DeSouza, E. (2000). The sexual harassment of faculty members by students. *Sex Roles, 42*(3-4), 295-306.

Mau, W. C., & Jepsen, D. A. (1988). Attitudes towards counselors and counseling

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

process: A comparison of Chinese and American graduate students. *Journal of Counseling and Development, 67*(3)*,* 189-192.

Mccabe, P. C., Rubinson, F., Dragowski, E. A. & Elizalde-Utnick, G. (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of LGBTQ youth. *Psychology in the Schools, 50*(7), 672-688.

McKinney, K. (1990). Sexual harassment of university faculty by colleagues and students. *Sex Roles, 23*(7-8), 421-438.

Mowbray, C. T. (1995). Nonsexist therapy: Is it? *Women & Therapy, 16*(4), 9-30.

Nelson, M. E., & Neufeldt, S. A. (1996). Building on an empirical foundation: Strategies to enhance good practice. *Journal of counseling and development. 74*(6), 609-615

Niemann, Y. F. (2001). Stereotypes about chicanas and chicanos: Implications for counseling. *The Counseling Psychologist, 29*(1), 55-90.

Osborn, C. J. (1999). Solution-focused strategies with "Involuntary" clients: Practical applications for the school and clinical setting. *The Journal of Humanistic Education and Development, 37*(3), 169-181.

Padgitt, S. C., & Padgitt, J. S. (1986). Cognitive structure of sexual harassment: Implications for university policy. *Journal of College Student Personnel, 27*(1), 34-39.

Patton, W., & Mannison, M. (1998). Beyond learning to endure: women's acknowledgement of coercive sexuality. *Women's Studies International Forum. 21*(1), 31-40.

DOI:10.6814/NCCU201901222

Payne, D., Lonsway, K., & Fitzgerald, L. (1999). Rape myth acceptance: Exploration of its structure and its measurement using the Illinois rape myth acceptance scale. *Journal of Research in Personality, 33,* 27-68.

Prochaska, J. O. (1979). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis.* Oxford, England: Dorsey.

Ragins, B. R. & Sundstrom, E. (1989). Gender and Power in Organizations: A Longitudinal Perspective. *Psychological Bulletin, 105*(1), 51-88.

Rayle. A. D. (2006). Mattering to others: Implications for the counseling relationship. *Journal of counseling and development, 84*(4), 483-487.

Reese-Dukes, J. L., & Reese-Dukes, C. (1983). Pairs for pairs: A theoretical base for co-therapy as a nonsexist process in couple counseling. *The Personnel and Guidance Journal, 62*(2), 99-101.

Reinharz, S., & Davidman, L. (1992). *Feminist methods in social research*. New York, NY: Oxford University Press.

Rinehart, S. T. (1992). *Gender consciousness and politics (Perspectives on Gender)*. New York, NY: Routledge.

Sexton, T. L., & Whiston, S. C. (1994). The status of the counseling relationship: An empirical review, theoretical implications, and research directions. *The Counseling Psychologist, 22*(1), 6-78.

Shaw, V. F. (1998). *Coping with sexual harassment and gender bias*. New York, NY: The Rosen Publishing Group.

Simola, S. K. (1992). Differences among sexist, nonsexist, and feminist family therapies. P*rofessional Psychology: Research and Practice, 23*(5), 397-403.

DOI:10.6814/NCCU201901222

Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher, 12*(3), 6-13.

Stanley, L., & Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology* (new ed.). New York, NY: Routledge.

Stockdale, M. S. (1998). The direct and moderating influences of sexual harassment pervasiveness, coping strategies, and gender on work-related outcomes. *Psychology of Women Quarterly, 22*(4), 521-535.

Strouse, J. S., Goodwin, M. P., & Roscoe, B. (1994). Correlates of attitudes toward sexual harassment among early adolescents. *Sex Roles, 31*(9-10), 559-577.

Tanney, J. K. (2011). A back door to individual Title IX liability? -The implications of Fitzgerald v. Barnstable school committee on the liability of teachers and administrators for peer-to-peer harassment. *Wisconsin Journal of Law, Gender & Society, 26*(1), 23-68.

Tata, J. (1993). The Structure and phenomenon of sexual harassment: impact of category of sexually harassing behavior, gender, and hierarchical level. *Journal of Applied Social Psychology, 23*(3), 199-211.

Till, F. J. (1980). Sexual harassment. A report on the sexual harassment of students (ERIC Number: ED197242). Retrieved from The national advisory council on women's educational programs, Washington, DC. website: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED197242.pdf

Unger, R. K., & Crawford, M. E. (1992). *Women and gender: A feminist psychology*. New York: NY: McGraw-Hill.

Vella, J. (1994). *Learning to listen, Learning to teach: The power of dialogue in*

DOI:10.6814/NCCU201901222

educating adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

White Kress, V. E., Drouhard, N., Costin, A.（2006）. Students who self-injure: school counselor ethical and legal considerations. *Professional School Counseling, 10*(2), 203-209.

Wolf, N. (1993). *Fire with fire: The new female power and how it will change the 21st century.* New York, NY: Random House.

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU201901222

附錄

附件一

研究邀請函

各位輔導教師，您好：

我是政治大學輔導與諮商碩士學位學程的研究生邱郁涵，我正在進行一項初探性研究，研究主題著重於輔導教師於學生輔導晤談中所經歷到個案所做出與性/性別有關的不合宜舉動，並帶給輔導教師不舒服或為難的感受之經驗。

本研究希冀透過探究此一議題，理解輔導教師可能在學生輔導中所遇上的性/性別面向之為難與困境，在呈現輔導實務現況的同時，也能將研究結果提供其他實務者與相關研究者做為日後參考。

本研究採取質性的研究方法，並以深入訪談的方式進行，需要一對一與受訪者深談來了解上述目的。

基於以上，希望招募符合以下條件的您接受訪談：

1. 國中或高中專任輔導教師
2. 代理或正式教師年資滿一年
3. 曾在學生輔導晤談中，經驗到個案做出與性/性別有關的不合宜舉動

訪談將會視情況進行 1-2 次，每次訪談時間約 60-90 分鐘，訪談時間會視訪談內容而有所調整，地點將會選在您覺得自在的地方進行。

談過程中將進行全程錄音，錄音的內容將被轉謄為逐字稿，而逐字稿的內容只有研究者、協同分析者與指導教授會進行閱讀以利後續的資料分析，待研究結束後，相關的錄音資料即立即銷毀。

任何可辨認您個人身分資料的內容都將以改寫或匿名處理，以維護您的隱私。同時，為求研究真實性，會將初步分析結果與您核對。

誠摯地邀請符合訪談條件的您參與本研究，您的分享將對本研究及有類似經驗的教師產生很大的幫助！若您願意參與，請您至下一步填寫表單，我將會主動與您連絡。

DOI:10.6814/NCCU201901222

附件二

訪談知後同意書

您好，我是政治大學輔導與諮商碩士學位學程的研究生邱郁涵，很榮幸能有機會邀請您與我分享，您在學生輔導中經歷到個案所做出與性/性別有關的不合宜舉動之經驗、此經驗帶給您的感受、以及您的處遇方式與後續。本研究希冀透過探究此一議題，理解輔導教師可能遇上的性別困境與相關處遇，在呈現輔導實務現況的同時，也能將研究結果提供其他實務者與相關研究者做為日後參考。

訪談將會視情況進行 **1~2 次**，每次訪談時間約 **60～90 分鐘**，訪談時間會視訪談內容而有所調整。 以下幾點為訪談過程與訪談後相關資料的處理與應用，請您參酌：

1. 在訪談的過程中，您有權決定是否回答問題，以及回答的內容及其深度；您亦有權利隨時終止訪談程序。

2. 訪談過程中將進行全程錄音，錄音的內容將被轉謄為逐字稿，而逐字稿的內容只有研究者、協同分析者與指導教授會進行閱讀以利後續的資料分析，待研究結束後，相關的錄音資料即立即銷毀。

3. 研究者在進行研究結果的撰寫時，為求隱私與保障，會將所有姓名與個人資料做修改與匿名，不會出現任何可辨識身分之內容；同時，為求研究真實性，會將初步分析結果與您核對。

4. 若在訪談過程中有任何疑問與要求，您有權利隨時提出。若您決定參與本研究，請在下方簽名。

最後致上我誠摯的謝意和敬意，謝謝您願意參與本研究。

受訪者簽名：_____ 研究者簽名：_____

中華民國　　年　　月　　日

DOI:10.6814/NCCU201901222

附件三

訪談大綱

壹、　基本資料與專業背景

一、您的心理專業訓練背景？

二、您取得輔導教師證照至今幾年？

三、您擔任輔導教師之背景與年資？

貳、　性騷擾的經驗與感受

一、在學生晤談中，曾經經歷個案的作出性的不合宜舉動之頻率為何？

二、請你敘述這些經驗，如發生的經過、你當下的回應、事後的處理。

三、此一經驗帶給你什麼樣的感受或情緒？

四、此一經驗是否影響與個案的晤談進程？若有，是如何影響？

五、你當時如何看待個案的性騷擾行為？（你覺得個案的性騷擾行為背後是否有什麼意義？）

參、　性騷擾事件的反思覺察

一、此一經驗當下你的考量為何？做出該回應或處遇的評估是什麼？

二、學校同仁或其他人是否也影響你的評估，或影響你和個案的晤談狀況？

三、理想中你是否希望用其他方式處理該事件？何以事與願違？

四、你最後是否找到一個因應的平衡點？您滿意此一平衡點嗎？

五、此次經驗是否帶給您新的視野／體悟？若有，新視野為何？若無，您的預期為何？

DOI:10.6814/NCCU201901222