特殊教育季刊　民 109 年 6 月　第 155 期　第 11-20 頁
Doi: 10.6217/SEQ.202006_(155).11-20

高職綜合職能科師生在性別互動議題之交手

楊秀華*
臺北市立士林高商
特殊教育教師

林純真
臺北市立大學
兼任助理教授

摘　要

性別互動為青少年亟欲探索的領域，高職綜合職能科教師對學生在性別互動之認知、人際技能、情感限制也在持續交手著，因而師生們的實際交手經驗為何，亟待瞭解。本研究採質性研究法，深度訪談三位特教現場教師，旨在瞭解教師陪伴學生性別互動歷程中的看見、感覺、教導、困境與資源尋求。研究結果發現教師在持續互動後看見學生的情感需求，也覺察學生在性別情感互動之判斷力和技巧的不足，還看見父母對其子女在性別互動機會之侷限。教師面對性別互動情事有能「同理的案例」，也有「未能全然同理」之情況，其性別情感教育的專業知能、價值和刻板印象，總是千絲萬縷纏繞著教師的作為。教師碰到性別互動議題，多採取事後處遇式教學，而較少有事前預防式的系統教學。因而教師檢視在性別互動教學效益尚不足，也顯出在性別平等教育課綱的架構下，情感教育的責任為誰仍待釐清，及情感教育資源系統亦亟待建立。

關鍵詞：綜合職能科、智能障礙、性別互動、情感教育

The Interaction of Romantic Relationships Issues Between Teachers and Students in Special Classes of Vocational High School

Hsiu-Hua Yang*
Special Education Teacher,
Shilin High School of Commerce

Chwen-Jen Lin
Adjunct Assistant Professor,
University of Taipei

* 本文以楊秀華（hwa1999@gmail.com）為通訊作者。

Abstract

The purpose of the study is to explore teachers' interaction experience in romantic relationships with students in special classes of vocational high school. An in-depth interview was conducted to collect data. The results reveal that three teachers were aware of their students with special needs lacking adaptability and social skills about gender interaction, and also that the teachers noticed parents' limiting the interaction opportunities of their teens with disabilities. When facing students' gender behaviors, teachers do not always have sympathetic attitudes. Teachers' attitude of gender stereotypes and professional preparation is are also inextricably entangled. They take more interventive strategies than preventive education when dealing with students' gender interaction affairs. Teachers admit their teaching effect was inadequate They wonder who should be in charge of the responsibilities of affective education and claim that an affective education resources system should be set up

Keywords: special classes of vocational high school, intellectual disabilities, romantic relationships, affective education

壹、前言

Flaubert 在《情感教育》一書傳達著「那是我們人生的最美好時光」（梁永安，2013），無論單純愛戀，或情慾糾葛，書中主角的身影亦在高職綜合職能科（以下簡稱綜職科）智能障礙學生的教室裡，不斷地上演著。那麼，教師如何陪伴有著特殊挑戰需求的青少年呢？情感教育輔導歷程中教師的看見、感覺、處理、困境與資源尋求將影響著教師、學生的情感生涯。

Erikson 的心理社會發展理論指出，青少年階段正在發展角色認同，並在人際互動中尋求認同（張春興，2013）；然而因著障礙，智能障礙者的性別互動跟生命歷程一樣的難免坎坷。人們往往只看到他們的障礙，忽略了共通性；近百年來，此一議題在歐美的發展歷史經歷了禁絕期、漠視期、模稜期、正視期，迄今始受到支持的輔導期（林純真，2010）。那麼，我國智能障礙者的性議題政策究竟處在何階段呢？值得關注。

我國從 2000 年初重視性別平等的發展機會，尤其於 2004 年公布施行《性別平等教育法》，2008 年《後期中等學校性別教育課綱》希望具體落實性別平等教育法之規定與精神，其後教育部在 2010 年頒布首部《性別平等教育白皮書》以培養性別意識和實踐能力，其中主要概念論及性別的人我關係之性別角色、性別互動、性別與情感、性行為等範疇，因而綜職科教師對學生的性別互動教育與輔導之現況為何？亟待探討。

美國的性諮商師 Annon (1976) 年提出 PLISSIT 模式（為 Permition、Limited Information、Specific Suggestions、Intesive Therapy 等四個語詞的縮寫），在他諮商的案例中，大部分的性議題只需要被允許、同理，則性的問題就能解決；僅少部分者需要一些知識的教導，而更少部分者需要性諮商或性治療介入。同理心是貫穿 PLISSIT 模式的核

心精神 (Taylor & Davis, 2006)，因而對智能障礙學生的性議題也須以一種關懷的態度，在歷程中真誠的理解、接納學生是有性的，協助其接受性是自然的，人皆有之；多 時候，他們表現在外面與性有關的語言和 為，需要的是被身邊人的理解與支持，而非指責或貼上負面的標籤（林純真，2009）。Couwenhoven (2007) 亦提出教師要充分承認並傳達性是人類健康和正向的面向。畢竟教師是學生性知識的主要來源（戴佑祝，2012），因此教師的言行牽動著學生性別互動的發展。

綜上，情感教育需要深厚的同理心，然而現有研究對教師在此議題之教育及輔導歷程的探究甚少，如此不僅無法對教育輔導歷程有充分的認識，也不易在教師遇到困頓時及時提供支持資源系統，令師生遭受更多的挫折，鑑此，本研究透過對綜職科教師深度訪談，了解教師在學生的性別互動議題的教育輔導歷程之感覺、想法、處理、困境與資源尋求。

貳、研究方法

本研究採質性研究法，研究參與者之選取採立意取樣。以熟知某高職綜職科中尋找合適對象，選取標準為：(1) 擔任綜職科導師或專任教師三年以上；(2) 擔任教師期間曾經處理過綜職科學生性別關係議題。如此可以深入了解綜職科教師的性別關係教育與輔導歷程。根據上述標準，本研究共選取三位教師，經說明研究目的和預定歷程後，獲得其書面同意，三位參與者基本背景資料如表 1 所示。

蒐集資料以半結構式的深度訪談為主，輔以非正式訪談及相關文件之蒐集，例如：IEP、輔導紀錄、職場日誌等。訪談地點以讓受訪者能開放、互為主體的場所，訪談時間從民國 104 年 11 月至 105 年 4 月期間。每次訪談約一小時，過程經受訪者知情同意進行錄音，訪談後依錄音檔繕打逐字稿，並反覆閱讀，同時針對待釐清的部分進行第二次訪談，如此反覆，直到資料飽和為止。逐字稿列印紙本於下次訪談讓受訪者確認，引用訪談資料時皆匿名處理以保護受訪者隱私。此外，邀請有質性研究背景的同儕，檢視資料蒐集與分析歷程之信實度。

研究分析資料主要源於三位教師之深度訪談，將口語及非口語訊息完整記錄，以利研究者在閱讀逐字稿時能重回訪談現場，更貼近受訪者的經驗。本研究採詮釋現象學的循環式分析，以段落為單位，分析命名，以取得豐富的概念。之後再將類似概念的資料，按照教師對學生性別議題的教育與輔導經驗，重新分組，以歸納統整出高層次的命題。

表 1
研究參與者資料及性別平等教育專業背景

姓名	任教／帶班年資	學經歷	性別教育專業職前及在職訓練狀況
亮師	10 年／3 年	碩士 合格特教老師	職前無選修相關學分。 2004 年公布性平法後，每學期依法研習性平專業課程。
妮師	4 年／1 年	碩士 合格特教老師	職前有選修性別平等教育二學分。 2004 年公布性平法後，每學期依法研習性平專業課程。
芊師	14 年／5 年	碩士 合格特教老師	職前無選修相關學分。 2004 年公布性平法後，每學期依法研習性平專業課程。

參、研究結果－在晦澀舞臺上的交手

當教師在性別互動議題之職前與在職教育訓練不充足時，碰上青春少年對性別互動熱切渴望的衝撞，現場教師看見什麼、感覺如何、如何教導、遭遇困境及資源尋求呢？

一、看見情感需求與交友技能不適當、機會差異

三位綜職科教師陪伴、觀察學生的性別互動，他們的看見可以歸納為三部分，茲析述如下。

（一）看見情感需求

林純真（2009）指出，心智障礙者和其他年輕人一樣渴望愛情、人際關係和性的需求。妮師從學生直接的言語互動，及性表達等肢體接觸的觀察中，看見其對性、愛情、人際的渴望和好奇，表露無遺，既不想藏，也藏不住。

> 像添他就說：「老師你好漂亮，我想跟你打手槍」。(N1122001-1)

> 就像葳到處寫小紙條給男生，「我喜歡你，你很帥」，對於心儀的異性，她會主動牽手、摟腰、親親、抱抱。這些都在表達他們有需求啊！ (N1122001-2)

（二）看見能力限制交友技能、自我保護的不足

Kirk 指出「智能障礙者的認知能力往往無法辨識虛假的權謀想法，忽略互動中的社交線索，理解他人情緒有困難，社交技巧問題導致低接納」等特性，當智能障礙青少年的性生理發展逐漸成熟，惟其心智功能的障礙，會形成難以辨別「虛假、真誠、感受、情緒」等樣態（韓福榮、曹光文，2011 譯）。猶如亮師看到融最難抗拒茶店女孩甜膩無比的挑逗語言；也看到君對於她喜歡的男孩所作出拒絕、厭惡的反應之忽略。這些視假為真、過度追求，社交技巧拙劣，使互動更雪上加霜；而芊師則看到溫順的妞自我保護能力不足，這正是教師的關心所在。

> 融到茶店「小姐都笑笑的……說話很溫柔」，「常來喔……想死你了」一談起臉上就洋溢著幻想、陶醉的樣子。(L1111501-1)

> 嗯……君會用聲音，（很嗲地）叫「冠～冠～」，觸碰冠，讓他覺得很不舒服，她也不管別人不喜歡，她就是這樣技巧拙劣……。(L1111501-2)

> ……妞很乖，很溫馴，不懂得保護自己……。(C1011602)

（三）看見對不同性別的互動機會之差異

父母或教師常對女性智障者，認為她們只要生活平安，身體健康比愛情、婚姻重要；而對男性智障者，則會希望他們有機會滿足性需求，甚或結婚生子（林純真，2009）。妮師看到葳媽焦慮又嚴厲地制止女兒的反應；翔媽則對兒子翔在性別互動時，表示是人本來自然過程……。家長對不同性別子女教養態度與焦慮程度之異同，也影響著子女的性別互動歷程，老師的態度亦然。

> 添說我喜歡瑄老師、她好美；我就（同理他的話）說：「嗯！你眼光很好，我會跟瑄老師說」。(N1122001-3)

> 媽很焦慮，所以嚴厲的讓葳知道她不能接受她跟翔有傳紙條、打電話、一起放學的互動，否則要讓他休學；我認為媽媽就是一直想完全控制……；翔媽的態度是覺得孩子在做性探索，沒有這麼嚴重。(N1122002)

> 我問有沒有喜歡對方？雙雙一個勁搖頭……既然沒有喜歡，以後不要讓我看到你牽她的手。(C1011603)

以上三位老師的看見，可以明瞭學生的身心特質及性別關係發展的需求：妮師能感同身受學生在性語言、傳紙條等行為背後的需求；亮師則是歸因心智功能障礙所致的社交技巧不足、判斷缺失；又芊師最終選擇相信學生之否認彼此互相喜歡的情愫，這些影響著教師之看見的意識與信念，對後續的理解會有哪些差

異？對教導與困境會有什麼不同的樣態呢？

二、教師有「同理的案例」，也有「未能全然同理地」看待學生的性別互動議題

同理心是一種關懷的能力與態度；是一種幫助學生了解自己的情感流動；是一段轉述與接受理解的循環歷程；是一種幫助學生覺察內在經驗的互動模式（吳紫伃、許竑彬，2011）。那麼，受訪教師在教學輔導過程中有哪些案例能同理，有哪些情況未能全然同理呢? 以下針對訪談結果析述之。

（一）同理的案例

性是生活的內涵，更是人格與情意的一部分。Annon (1976) 提出的 PLISSIT 模式，及其後 Davis 和 Taylor (2006) 進一步提出的 Ex-PLISSIT 模式，指出性處遇的過程，允許、同理、尊重就能解決大部分的問題。妮師在學生情感與家長情緒間穿梭著，感受到屬於年少青春情慾、愛情、人際的自然流動，及為人母的焦慮，透過傾聽、轉述，協助家長與學生彼此理解，也感受到教師本身居於其中的焦慮與不確定感。

> 同學來告訴我，葳追著翔問你什麼時候要親我？我問她你很羨慕連續劇的女主角鮹？她搖晃著身體猛點頭。(N1122002-1)

> 葳光想到翔就很開心；我教她如何互動可以維持媽媽願意讓她上學見到翔；也跟媽說藉機會教她適當的互動。(N1122002-2)

> 看電影、公車上情侶親密舉動，他會說好噁心喔，就是他的感覺被挑起。(N1122002-3)

（二）尚待同理的情況

教師對性教育教學的自在感，會影響後續的教學模式（晏涵文，2002），而 Yarber 和 McCabe 於 1981 對性教育老師特質的研究，亦顯示教師本身的教育背景對性教育的執行影響不大，反而是教師本身跟性有關的自我概念，直接與性教育執行有關（晏涵文，2011）。在本研究中，亮師看到的是行為的問題面，對學生直接的慾望呈現產生不自在，難免因為情感無法貼近學生而有「怎麼教都不會的」無力感。

> 對融（的行為的）感覺喔！噁心～～哈哈哈（尷尬的表情）。(L1111502)

> 君沒有羞恥心，會讓人很生氣，嗯～～就是她怎麼都教不會（皺眉頭）。(L1111502)

芊師談到學生性別關係時，被驚恐、擔心、自責佔據；而這些感受似乎也影響著她的教學輔導。

> 我怕她們做了不該做的事，萬一……，我實在很害怕！又會懊惱，我是不是也製造某些機會……。(C1011602)

三、教學與輔導－事後處遇、親師合作因應，結合少許的事前預防式系統教學

性別平等教育的目的，是讓學生悅納自己，也尊重他人的界限；並期待不受傳統性別的框限，在未來成人生活能夠展現自己，實現每個獨特生命的價值（潘慧玲，2003）。三位研究參與者對其所看到學生之性別互動的因應教導，分成教學時機、教學策略、教學內容三個方向析述之。

（一）教學時機，以事後個別、機會教育為主

三位教師看到學生性別互動行為後，多做出處遇式教學。例如：妮師對添所為之直接表達性語言採取個別的引導；對於葳、翔渴望親密交往的表現，則以個別「聊聊」的方式，開啟學生羞恥感和在當下會被家長接納的做法。

> 都是個別找來聊聊，畢竟每個人的狀況不同，對添就會告訴他打手槍是自己的秘密，不適合告訴其他人……；對葳、翔……當全班講也要顧慮到他們的面子……，大部分都是用這樣做機會教育啦。(N1122003)

亮師採取個別、機會教育。她認為要採取私底下個別開導，以維護學生的自尊心，對私下屢說無效者則採公開處理，多管道齊下，想

藉班級輿論的壓力來改變學生。

> 罐、玲程度比較好，自尊心比較強，就不公開，講的時候用字遣詞也會小心一點。對融有機會就多跟他談，看看能不能影響他一些想法。(L1111504-1)

> 君也很常私底下跟他講，講不聽我就公開的講，我想讓他感受到輿論的壓力。(L1111504-2)

芊師也採私下教導妞自保之道，期待她拒絕不當的觸摸，告訴她被牽手要有拒絕的反應；對廷則要求以後不得再有牽手的動作。

> 放學個別留下來……我問那如果沒有喜歡對方，那為什麼妳的手讓他牽？既然沒有喜歡，以後不要讓我看到你牽她的手。(C1011603)

（二）教學策略－親師合作、環境控制和保護禁止措施

處理性別互動議題時，教師要成為學生與家長間溝通的橋樑，才不會使此議題越來越棘手，引導家長以理性的態度面對孩子目前的狀態，並協助其尋求解決之道和可用資源（杜正治，1994）。對葳和翔而言，妮師扮演父母與孩子之間的橋樑，引導朝向三贏的做法，例如：引導葳，理解媽媽內心的想法和背後的原因，在葳自我控制能力建立好之前，則先作「放學時間錯開」之環境控制等作法。芊師分別對女學生妞下達屬被動型態的拒絕令；而對男學生廷提出屬於主動型態的停止追求令。

> 跟媽媽的討論會有折衷，協調放學的時間要錯開；跟孩子討論媽媽規定的「三不」，（三不：不能私下互動、不能一起放學、不能有肢體碰觸）為什麼不行？(N1122004)

> 我告訴他既然沒有喜歡她……，不要再讓我看到你碰她；跟妞說妳不要再讓我看到他碰你時妳是沒有反應的……。(C1011601)

（三）教學內容－少許的事前、預防教學

針對學生的性別互動行為，除事後之處遇教學外，亮師也開始對其他「已經蠢蠢欲動，甚或完全沒有什麼感覺」的學生，進行循循善誘的預防式教學，例如：教導自我認識，擇友時對內在外在條件的考量，及雙方也都同時有選擇權利等基本概念。

由以上可以看出，三位老師都竭盡所能地用自己認為最好的方式給予學生輔導與教學。智能障礙學生因為先天認知能力與判斷能力不足、缺乏問題解決能力，且自我克制力和自我保護相對薄弱等問題（杜正治，2000），那麼，這些特性在教與學之輾轉滾動間會實際產生哪些質變呢？

四、教師檢視教學效益尚不足，情感教育易懂難了

經過一連串看見、覺察、輔導與教學之後，教師對教學輔導後的衡量為何？以下針對三位教師評估其效益、困境與尋求資源等情形加以敘陳。

（一）檢視教學效益尚不足

杜正治（2006）指出性別平等教育重視身體力行，而非停留在觀念的養成或性知識的灌輸。教師會期待教學後學生在性別互動中達到「你好我也好」相互平衡的境地，當檢視教學效益時，妮師啟動添的羞恥感與追求共好的目標，使添願意為在意的人收斂其不適當的行為，直接的性語言表達相對少了，但是妮師也發現添仍會出其不意地說出衝動的話語，這是少年維特的煩惱之一，也是教師持續陪伴的重點。葳對愛情的渴望被媽媽的休學令驚醒了，妮師藉此為親子搭起愛的橋樑，引導雙方如何做才有機會達成親子可接近的期待，這也展現了些微的效益。

> 說要打手槍出現頻率有降低，他怕喜歡的對象不理他就會有調整，偶而還是冒出來，還是要繼續的結合情境教育啦！(N1122005-1)

> 葳媽到學校演一齣戲，「不要念書了」，那次有嚇到，很多事情也都是從過程中學習啊！ (N1122005-2)

（二）情感教育易懂難了

情感教育關乎學習者性別互動時能發乎情，止乎禮。然而對於正值青春時節的青少年，這是最不容易達到的情感目標之一。本研究參與者亮師也覺得對融而言，教導擇友、識人等主題，真是「知易行難」效果不佳；認知上融、君都能說出師長期待的標準答案，但是融只要想到溫柔的聲音魂都飛了；對君實施的社交技巧教學也無法奏效，情感教育教師們更需要找到如何合作或分工，始能逐步引領學子們踐行。

你問他也確實都會給妳標準答案，可是他做出來的就跟說的不同，他覺得沒關係啊！他要那個被溫柔的對待，……知易行難啦。沒有什麼成效，要怎麼教啊？(L1111505)

對君剛開始會想方法怎麼教，試了很多次，還是一直這樣，怎麼都教不會（皺眉頭）。(L1111505)

芊師對廷一再牽女生手的行為，也知道防堵無效，但仍持續防堵著。

這種東西本來就很難去阻止的，……我告訴廷以後不要再讓我看到你碰她；跟妞說妳不要再讓我看到他碰你時你是沒有反應的。(C1011604)

性別互動中的情感教育就像生活教育一樣，牽涉到老師本身最熟習，自以為理所當然的概念；老師要先經過思維和實作的變革，才有機會提取出情感教育的核心內容（何春蕤、金宜蓁，1998）；實施情感教育的第一步驟，是喚醒教師的性別意識（方德隆，1999；蘇芊玲，1999），然而教育現場教師在情感教育，所受的職前及在職訓練實在匱乏。難怪教師覺得：教不會，那是學生對抽象情感理解有困難的問題吧？

也給冠演練過了，但是他表現出拒絕的強度（不足），還是對君無法奏效，這是她（君）的問題吧？ (L1111506)

說實在……性教育這一塊，我承認我是比較弱，以前也沒有上過……。(C1011605)

以前上學分班，也沒有上過（性教育或情感教育學分）……。(L1012002)

五、困境與資源尋求

（一）價值無對錯，情感教導拿捏不易，亟須支持系統

教導高職學生最大的困擾是此階段的「可或否」異性交往是沒有標準答案的。這真是對現場教師的挑戰！那麼當教師覺得自己在情感教育的專業知能，亟需被支持之際，是否有個支持系統可以提供專業諮詢呢？無論是職前或在職期間，教師本身的性別價值、刻板印象澄清、有效教學法、相關教材編選等，在需要有適當的部門提供充足的進修或入校支持。

困擾是，這東西沒有辦法用一套方式去套到所有人身上，所以對 A 學生可能是這樣處理，對 B 學生可能是另外一個方式處理，那這樣的處理是因為每個人的特質跟基本位置有落差。(N1122006)

這種東西本來就很難去阻止的，……畢業的學生有幾對畢業就立刻發生關係，……我也知道很難控制，你們有沒有好的方法，可以提供給我。(C1031202)

（二）特殊需求學生情意教育尤其難教

教師們的困境，有深感相關職前情感教育訓練較少，了解禁止與防堵只會有短暫的表面效度，卻苦無更好的策略者；也有發現性別互動議題各方看法不一，亦無標準，須依不同的對象來調整因應，而學生能跟教師說一口標準答案，事後行為卻無法到位等情形。因此教師們致力於政府、學校或民間相關團體辦理之在職研習，以增進性別和情感教育專業知能，但似乎仍不足因應現場特殊需求學生之情況。這也顯示出教師的努力之外，家長和社會也要在此一議題攜手共進吧！

你問他也確實都會給妳標準答案，可是他

做出來的就跟說的不同……苦惱的時候，我覺得特教老師需要這樣的討論，討論對我是重要的……。(L1012003)

他們還是會有比較親密的動作，校外回家的路上、學校，其實也會有這樣的狀況……資源尋求，需要有一些影像的，或者是學長姐的分享，或者是外頭的機構……譬如說性侵害一些相關的協會基金會。我會參考資訊，其他老師的經驗分享，網路上的教材教法、影片……會調整。(N1021808)

整體而言，教師對學生表現出直接追求情感的行動時，多採事後的個別引導和機會教育為主，必要時進行親師合作、環境控制為輔，也有教師提供自我認識、擇友技能等以全班為對象之事前的系統教學，在盡力教導之後，教師檢視教學效益卻覺得仍然有限。這正顯示情感教育的教導不易，教師們除強化相關專業知能外，還需要適當的支持系統呢！

肆、結論與建議

一、結論－為彼此留一盞燈

誠如研究結果所顯現綜職科教師對學生在性別互動的看見，教師的同理使孩子的情感被接納，家長的情緒也有出口；同理像在孩子情感發展的階段留一盞燈，讓學生在情感路上摸索時知道有需要可以跟老師求救，因此教學效益有些微的進步增添彼此希望；如果教師自覺到面對性議題，自在程度或專業準備度不足時，真的要允許自己，採取轉介方式處理（林純真，2011）。而尚未全然同理的情形者要面對自身的困頓，又要面對學生不斷產生的互動，難免挫折連連！尋求協助是不是代表自我專業的能力不足，別人會如何看我呢？猶在千絲萬縷的刻板印像中糾纏著；真實的困境是教師看見自己情感教育的態度與信念，接納自己的困境與限制，願意循求協助，當然體制內是否具備專業的支持系統也是重要的關鍵。

教育系統如何看待性別互動，同理心是貫穿情感教育的核心精神 (Taylor & Davis, 2006)，以一種關懷的能力與態度，在歷程中真誠的理解、接納智能障礙者也是有性的人，協助他們理解性是自然的，人皆有之；但是性有其隱私，所以在何時、地點，哪些話語、行為能被接受，需要學習；當被充分同理，始能開放，有疑惑困難才敢提出循求協助，這點無論在教師或學生的情感互動皆為重要的要素。惟 Couwennoven (2009) 亦指出並不是所有的老師都能夠給孩子同理或適量的性知識，因為老師的性態度和信念，也是經過長時間所累積的經驗，即使經過課程或閱讀也無法立刻翻轉，因此可知專業支持系統存在之重要性。

二、建議－開渠闢道：構築一條執手之路

三位教師看見學生強烈的情感需求，也覺察到他們判斷力和社交技巧的不足，還有父母對其磨練機會的侷限；教師對學生的性別互動情事有能「同理」的案例，也有「未全然同理」的情況，面對學生情感與家長情緒，同理成了化解青少年的苦悶與父母焦慮的良方，被看見、理解的情愛、慾望反而溫婉，被理解的焦慮有了空間；「未全然同理」則困頓了教師，增添挫折和無力感，情感教育專業知能及背後的價值和刻板印象，總是千絲萬縷纏繞著教師的作為。

豐厚性別互動支持系統的根基，需要從專業師資的養成與在職教師進修提升自我體驗、覺察、討論、反思教師的情感態度與價值，如此才有機會跨越性別意識與刻板印象，並在正式或非正式的支持系統漸進成形之下，綜職科教室師與生雙方始有機會傳達與悅納「那是我們人生的最美好的時光」。

參考文獻

方德隆（1999）。校園夫子性別意識形態的重塑。**「1999 性別與兩性研討會」**發表之論文，高雄醫學院兩性研究中心。

蘇芊玲（1999）。兩性平等教育從教師做起。**康軒教育雜誌，35**，7。

吳紫伃、許竑彬（2011）。諮商中的同理心技術初探。**臺灣心理諮商季刊，3**(2)，1-14。

杜正治（2000）。臺灣地區國中及高職智障學生性教育教學成效研究。**特殊教育研究學刊，18**，15-38。

杜正治（2006）。探索智能障礙生性教育的方向－從最近兩件性誹聞談起。**學生輔導，102**，36-43。

杜正治（1994）。智障兒童的性騷擾：預防與處理。**特殊教育季刊，52**，14-17。

何春蕤、金宜蓁（1998）。**性別校園**。臺北：元尊文化。

性別平等教育白皮書（2010）。中華民國九十九年三月八日臺訓（三）字第 0990037043 號函發布。

林純真（2009）。智障青年的戀愛經驗及觀點之探討。**臺灣性學學刊，15**(1)，43-66。 doi: 10.6784/FJS.200903.0043

林純真（2010）。智能障礙者性議題之百年進展。**特殊教育季刊，117**(2)，16-25。 doi: 10.6217/SEQ.201012_(117).0003

林純真（2011）。PLISSIT 模式應用在心智障礙者性議題之啟示。**臺灣性學學刊，17**(2)，53-69。 doi: 10.6784/FJS.201110.0053

林純真、劉瓊瑛（譯）（2013）。**智能障礙者的性教育：誰來教？教什麼？如何教？**（Terri Couwenhoven 著：Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries, and sexuality: A guide for parents and professionals）臺北：心理。（原著出版於 2007）

晏涵文（2002）。**兩性關係與性教育**。臺北：國立空中大學。

晏涵文（2011）。**性，兩性關係與性教育**。臺北：心理。

梁永安（譯）（2013）。**情感教育**（Gustave Flaubert 著：L’Education sentimentale）。新北：野人文化。（原著出版於 1869）

潘慧玲（2003）。**性別議題導論**。臺北：高等教育通論。

戴佑祝（2012）。**高職綜合職能科學生性知識與性態度之調查研究**（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北。

韓福榮、曹光文（譯）（2011）。**特殊教育概論**（Kirk, Gallagher, Anastasiow, Colemen 著：Educating Exceptional Children）。臺北：雙葉書廊。（原著出版於 2011）

張春興（2013）。教育心理學。三化取向的理論與實踐（重修二版）。臺北：東華書局。

Annon, J. S. (1976). The PLISSIT model: A proposed conceptual scheme for the behavioral of sexuality. *Education and Therapy, 2*(2), 1-15. doi: 10.1080/01614576.1976.11074483

Couwenhoven, T. (2007). *Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries, and sexuality*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Davis, S., & Taylor, B. (2006). From PLISSIT to Ex-PLISSIT. In S. Davis (Ed.). *Rehabilitation: the use of theories and models in practice.* Edinburgh, England: Churchill Livingstone.

Taylor, B., & Davis, S. (2006). Using the extended PLISSIT model to address sexual healthcare needs. *Nursing Standard, 21*(11), 35-40. doi: 10.7748/ns2006.11.21.11.35.c6382