

南華大學社會科學院應用社會學系教育社會學碩士班

碩士論文

Master Program in Sociology of Education

Department of Applied Sociology

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

兒少通報系統如何產出「罪犯」：

性／別與階級之交織分析

The Making of “Criminal”：

How the Child and Youth Protection Service Produces

Juvenile Offenders--An Intersectional Analysis

唐睿儀

Jui-Yi Tang

指導教授：陳伯偉 博士

Advisor: Bo-Wei Chen, Ph.D.

中華民國 107 年 6 月

June 2018

南華大學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩士學位論文

兒少通報系統如何產出「罪犯」：
性／別與階級交織分析

The Making of "Criminal" :

How the Child and Youth Protection Service Produces Juvenile

Offenders--An Intersectional Analysis

研究生：唐善儀

經考試合格特此證明

口試委員：林昱瑄

楊佐華

譚正偉

指導教授：譚正偉

系主任(所長)：劉志玲

口試日期：中華民國 107 年 6 月 21 日

謝辭

能書寫至此，我的心充滿感謝與能量。

謝謝指導教授陳伯偉老師，對我文字散發出的負面、悲傷情緒，總是特別包容。讓我得以藉由書寫的過程，放下童年的創傷療癒自己，在研究所課程中我也學到很多，還記得曾跟老師抱怨過工作的壓力，老師的一句話也點醒了我：「讀社會學就要能看透社會權力，而不要被權力擺弄。」還要謝謝林昱瑄老師，總是給我很多醍醐灌頂的提醒，讓我可以書寫迷路時找到方向；更要謝謝口試委員楊佳羚老師的寶貴建議，為我論文作後階段打了一支強心劑。

讀研究所期間，我也受許多老師協助，如教授社會學理論的鄒川雄老師、周平老師，以及國企所的許雅斐老師，你們都是我生命中的貴人。我還要大大感謝陪伴我完成論文的夥伴—吳季臻同學，是你的一路相挺，使我更有動力去完成論文，我要給你一個大大的擁抱。

當然一定要感謝我的父母，謝謝你們總是願意當我的聽眾、讀者，看著我在書寫時的面對困境與成長，再度翻起童年負面經驗，我知道你們有些不捨，謝謝你們這麼無條件的愛我、包容我。

最後我要謝謝陪伴我4年7個月的學生們，是你們滋養我、陪伴我完成許多人生美好時刻。

2018年夏天 唐睿儀

摘 要

本研究探討當前兒少保護通報是否能回應兒少主體需求，而通報過程又如何再製不平等的性／別與階級權力關係。現有相關研究大多只聚焦對通報系統的探討，較少分析通報前、後到後追輔導的工作流程，以及在此過程中所鑲嵌的不平等權力關係。因此，本研究將說明不同領域的相關專業人員如何參與通報的流程，而在協作過程中又如何再製社會對弱勢社會族群的的不公想像，讓需要協助的案主被排除在外，卻也讓不願被納入通報系統的兒少主體，受到通報系統去脈絡化的懲處。透過深度訪談(7位通報事件相關人與8位相關專業人士)以及參與觀察，研究發現首先將探討校園校性別事件通報前後，第一線專業人員如何因應通報法規、流程、成效指標而做出的標準化、去脈絡化的評估與處遇，忽略不同兒少主體的需求及聲音，甚至再製性／別與階級的污名。再者，藉由性／別事件通報案例，資料分析將試圖跳脫二元對立的權力觀，以及社會對兒少主體的扁平想像，進而看見兒少性／別主體的多元經驗，同時，也說明通報系統如何對「非典案主」的社會排除。透過反思通報系統，我也將說明校園第一線專業人員在面對案主的無力感與失語症是如何被建構，其背後又如何反應性／別與階級的污名運作。本研究發現除了提供助人專業工作者在實務上的參考，也將對相關政策做出建議。

關鍵字：兒少保護、性侵害通報、性／別、階級、污名

Abstract

This study explores whether child and youth protection notification has met the needs of the service receivers and how inequalities in sex/gender-related and classes are made in the notification process. So far, most of the related studies focus on the notification system but few studies addresses the procedures before as well as after the notification. Therefore, this study explains how different professions get involved in the notification process and in the process, how injustice is made towards the underprivileged groups, particularly those who need the help are excluded from getting help and those who do not want the notification, yet, unwillingly be punished. Through in-depth interviews on interviewees (7 pertinent to the notification cases and 8 related professionals) and participation observation, the findings, first of all, shows how the frontline workers tend standardize and de-contextualize their evaluations and ignore the needs and voices of their children and youths and even stigmatize the socially vulnerable in order to meet the regulations and requirements from the system. Second, the analysis moves beyond a dualistic understanding of “victims” and “perpetrators” and addresses the complex lived experiences of the young service receivers. Meanwhile, it explains how the notification system excludes “atypical cases” while simultaneously reinforcing gendered/sexualized values and classed biases. Through re-thinking about notification process, I also explain how the frontline professions in school become powerless due to the unfair work conditions they encounters. The findings of this study provide not only advice to the professions but also suggestions for those who make related policies.

Keywords: Child and youth protection, Sexual assault notification, Sex/gender-related, Class, Stigma

目錄

謝辭.....	I
摘要.....	II
Abstract.....	III
目錄.....	IV
圖目錄.....	VI
表目錄.....	VII
第一章 研究的起點.....	1
第一節 與兒少通報系統的初相識.....	1
一、#Me Too：當侵犯我的人加我臉書好友.....	1
二、那些年，我們一起追求的兒少保護通報.....	2
第二節 通報就好：通報系統作為兒少的護身符?.....	6
第三節 通報是「保護」還是「傷害」？研究問題的形成.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 兒少性／別事件保護相關法令探討.....	9
一、年齡的界限.....	10
二、保護通報法制化.....	11
三、兒少保護人人有責.....	12
第二節 教育系統下所建構的性／別事件專業.....	13
一、性別教育平等法的歷史脈絡.....	13
二、校園裡的性／別教育實作.....	14
三、性／別事件在校園中的實作.....	16
第三節 兒少性／別事件相關研究探討.....	19
一、兒少性／別事件相關研究.....	19
二、自我保護意識的發展.....	20
第三章 研究方法.....	22
第一節 煙霧迷漫了雙眼—我的導航工具：斷裂經驗作為起點.....	22
第二節 導航定位：我的研究設計.....	23
一、田野場域.....	23
二、研究者的位置.....	24
三、資料蒐集方式.....	24
四、研究倫理及限制.....	26
第四章 通報前後：性／別事件通報系統如何產出「罪犯」.....	28
第一節 通報疑雲.....	28
一、不通報不倫理.....	29
二、通報才專業.....	32

第二節 通報之後.....	34
一、少女 R 的重生之路.....	34
二、性平教育的淨化歷程.....	34
三、關於「受害者」的一場演出.....	35
第五章 通報就好？案主與我們為何都感到傷害.....	37
第一節 通報中不被聽見的聲音.....	37
一、玫瑰少年 A 的變色曲.....	37
二、漂流少年 P 的奇遇記.....	41
三、魔法少女 C 的三角戀習曲.....	44
四、脫殼少女 Y 的尋根之旅.....	47
第二節 專業建構下的失語症候群.....	49
一、校園專業人員的透明牢籠.....	49
二、通報與不通報都可疑？M 學校的階級原罪.....	53
第六章 結論與反思.....	56
參考書目.....	59



圖目錄

圖 1 宣導教育報.....	15
圖 2 評鑑項目：行政組織與運作.....	18
圖 3 評鑑項目：學習環境與教學資源.....	18
圖 4 校園性侵害或性騷擾事件檢舉調查表.....	29
圖 5 社政系統關懷 E 起來的通報表.....	30
圖 6 性別事件成效評估表.....	31
圖 7 輔導成效簡報範本.....	50



表目錄

表 1 訪談歷程表：(為保護訪談對象隱私，下列名稱皆為化名).....	25
表 2 校園第一線專業(通報)人員背景資料：.....	26
表 3 通報受理系統相關人員(社會局／教育局)背景資料：.....	26
表 4 社工對花花的輔導計畫及時間.....	31



第一章 研究的起點

第一節 與兒少通報系統的初相識

一、#Me Tooⁱ：當侵犯我的人加我臉書好友

幾個月前，小時候性侵我的人加我臉書好友……

沒想過要再把這段記憶翻起，畢竟也是花了將近 30 年的時間，我才讓這樣的骯髒感淡化。其實對一個 5 歲的女孩而言，那骯髒的事不過是一場遊戲懲罰，後來週遭的反應，才漸漸讓我知覺到那是錯的、糟糕的、不能說的一件事。

我向父母求助，父母說：「噓~這種事不要亂說！」

當我開始學習，關於性教育、知識，書本上說女人的貞操很珍貴，你得保護自己、守住這條防線，性行為只能發生在成年且相愛的夫妻身上。到了 90 年代，他們說：「這不是我的錯！」但我困惑了，如果沒錯，為何我感到羞愧？

心理、精神醫療領域的專家說，這是典型的創傷後症候群，經歷焦慮、恐懼、憂鬱都是正常反應，吃藥能治療的。

後來，我加入了保護兒少及弱勢的行列，多麼的理直氣壯！

上面所敘說的是我童年一路走來的生活歷程，我的成長歷程，正好也是婦女運動及政策滾動的年代，自身童年經驗是我投入社會工作的原因之一，幾個月前在小時候曾侵犯我的人，邀請我同意加臉書(facebook)好友，當時網路上#Me Too 浪潮正盛。社區組織者塔拉納·伯克於 2006 年在 Myspace 上最早使用了「Me Too」這一短語，當時伯克發起了一場草根運動，在被性侵犯的有色人種、特別是底層女性中推廣「用同理心實現賦權」(empowerment through empathy)，而「Me Too」便是這場運動的一部分。之後 Me Too 或#MeToo，直譯為「我也是」是 2017 年 10 月哈維·韋恩斯坦性騷擾事件後在社交媒體上廣泛傳播的一個主題標籤，用於遣責性侵犯與性騷擾行為。

「#Me Too 我也是」對我而言具有三種意涵：一是我也曾經歷性侵害；二是我將傷害化作力量，一起投入保護的行列中；三則是提醒自己應時時反思，在說著「我也是」的同時是否真能同理兒少，與兒少同行。也因此，我藉研究回顧自己的兒少保護工作歷程，探討通報系統如何運作？並反思當前的通報體制是否能回應兒少需求。

二、那些年，我們一起追求的兒少保護通報

(一)社會事件與立法脈絡

1996年，台中市五歲女童遭歹徒用竹竿插入下體凌虐，腸子慘遭截斷，這是我高中三年級時發生的社會新聞，在升學壓力大到無心關注其他社會事件的慘淡年代中，我卻特別在意這則新聞，不久又發生「白曉燕命案」(1997年)，媒體大量以「手段殘忍」、「慘絕人寰」等形容來報導，無助的兒童被殘忍的傷害的新聞不僅傳遞社會的恐懼，更乘載著我個人的悲傷與情感。當時的我企盼能有個正義的使者，可以是政府、法官、檢警或者超人，保護我們免於傷害，在我們受傷時能及時伸出援手免於恐懼。

隨著國際對兒童及青少年的保護意識之浪潮，台灣也跟隨潮流，在1993年將「兒童福利法」擴大為6章54條的條文，其修訂的來源主要來自三股社會運動力量的影響，包括民間社福機構對兒虐現象的反思、婦女運動對於反雛妓運動的推行，還有國際法規對於兒童權益保障的正式立法，形塑了台灣的兒童福利走向積極且多元的介入取向(余漢儀，1996；曾平鎮，2003)，國家對於兒童權益之促進有更廣泛而明確之規範，確立「兒少最佳利益」為處理兒童及青少年福利事務之最高原則。

「兒童福利法」的修訂大幅擴充保護措施，將通報系統全面法制化，具體化兒童保護工作相關規定，建立緊急安置及責任通報等制度，為公權力介入兒童保護工作確定法源依據。2003年政府在兒童福利法及少年福利法合併修正為「兒童及少年福利法」後，保護對象擴大為18歲以下之兒童及少年。

同時期立法院也通過《性侵害犯罪防治法》(以下簡稱《性侵法》)，該法第8條明文規定「醫事人員、社工人員、教育人員、保育人員、警察人員、勞政人員，於執行職務知有疑似性侵害犯罪情事者，應立即向當地直轄市、縣(市)主管機關通報，至遲不得超過24小時。

經過一連串的政策改變與制定，兒少通報系統如同年少時期我所企盼的一樣，兒少保護措施逐漸與通報系統接合，結合社政、警政、衛生、醫療、司法、戶政、教育等系統，以集體的力量保護著「未臻於成熟」的兒少個體，果然像個無所不包的超人。上述的立法脈絡，使得通報系統更加完善，結合集體的力量保護兒少，讓他們不在處於風險之中。然而，在這個看似縝密的通報安全網絡，是否又會產生不預期的反效果呢？為何被納入保護的案主感到傷害，需要被協助的案主

卻被排除在保護系統外？下文，我將透過我在不同場域的社工經驗，進一步說明通報系統對社工專業的意義。

(二)我的社工之路

1.社政系統—通報，是疲於奔命的專業

2002 年大學社工系畢業之後，我開始投入社會工作行列，在地方縣市政府的社會局擔任社工員，當時的編制僅有 18 名社工(該縣共有 18 鄉鎮，一個鄉鎮配置一位社工)，加上 3 位督導，分別負責督導 6 位社工及行政業務(如老人福利、婦幼福利、身障福利及社會救助等業務)，隨著上述保護政策的制定及更迭，社會局的社工員業務逐漸增加，除責任鄉鎮的經濟扶助(低收、身障、急難救助)案外，三組社工員也得輪流負責保護型(家暴、性侵及兒少保護)的案件背機(公務手機)，一人輪值一週，一天 24 小時不關機。為了讓社工更了解通報之後要做些什麼，我們接受專業訓練，包括陪同偵訊、風險評估技巧、開案原則及處遇撰寫技巧等課程，當時內政部兒童局還製作了一本精美的「兒童青少年保護工作指南」(2005 年)，內容有詳細的工作流程與評估原則，最重要的是要熟記接獲通報後的時間限制，以免未能及時訪視，使案主權益受損、社工受罰。

在社會局擔任社工時，我平均每月新案量約 30 案，不包含已開案服務中的案子，當時同事 S 社工案量更是驚人，他輪值時總是工作特別旺，S 社工比我更早離開社會局，離開前他說：「每天光處理新案、開案及撰寫報告，就已占據所有工作時間，有天他在訪視一位兒童保護舊案時，當時的兒童已長成少年，他驚覺自己會不會錯過什麼重要的細節。」S 社工的驚覺也是當時我們大多數社工的感概，因此「鳳梨」也成為社工界的禁忌水果，舉凡與「旺」有關的食物如旺旺仙貝、鳳梨酥等，我與其他同事都避諱不吃、擔心旺案，特別是深夜的公務手機響起，通常是兒少保護或性侵害案件。以我當時工作經驗為例，曾在半夜 12 點接獲警方來電，通報尋獲 3 位未成年少女從事性交易事件，在派出所 3 位少女分別做完筆錄花費 3 小時時間，再移送到分局偵查並連繫緊急安置機構，程序完成後是隔天早上 6 點，我與 3 位少女搭上警車繞著山路抵達人煙罕至的安置機構已經是早上 8 點，但工作並未從此結束，早上 8 點又是新案工作開始的一天。即使同事與我都抱怨這是一份會「爆肝」，且「斷送姻緣」的工作，但是我們而言這是一種使命，有通報我們就衝，我們必須與時間賽跑，希望能及時保護兒少或是需要協助的人。

2.醫療系統—通報，是「真正」的專業

2009年秋天，我離開社會局，到更強調工作專業的醫療領域工作，在 W 醫院擔任身心科的社工，W 醫院將急診陪同驗傷與通報的業務交由身心科社工負責，有很多機會接觸到第一線求助的兒少保護及性侵個案。案主來急診或驗傷的同時，如要啟動驗傷袋(內有棉棒、竹籤、梳子等採集 DNA 之工具)，蒐集性侵證據醫生或護理人員照會社工陪同，除給予案主情緒支持外，填寫風險評估量表並上網通報，是更重要的任務之一。

為強化醫療單位成員對通報的重視，醫院每年都會定期舉防治通報的專業訓練，或派員參與由衛生局主辦的家暴暨性侵防治網絡專業訓練，結合 C 縣各醫療院所的醫師、護理人員、社工人員等通報網絡人員；並常邀請急診醫師、婦產科醫師、檢察官、鑑識人員等專業，透過實務案例及照片分享，增進我們對病患傷口及情緒反應的敏感度。藉由通報網絡專業人員訓練，有時我們也會交流工作經驗，有位新進社工表示「好希望趕快遇到通報案件，接了通報事件，才像真正的社工！」新進社工一語道出社工將處遇通報事件(兒少保護及性侵害案件)，視為專業能力進升的試金石。當受害人到醫院急診求助，通常身體傷痕累累，或者不停哭泣，正如專業人員訓練講義中前言提到的情境「幫助暗夜哭泣的人，重見光明、重新展翅高飛。」這是我們的專業使命，唯有讓通報體制更落實普及，才能幫助幫助暗夜哭泣的人重見光明。

3.教育系統—通報，是講求效率的專業

2013年冬天，我來到 M 學校服務，開始學校社工的生涯。M 學校為一所住宿型態的中介教育學校，學生由各縣市國民中學轉介而來，主要招收的對象是國中階段因家庭因素，致中輟或有中輟之虞之學生，由政府提供全額補助教育、食宿等費用。後續我將在研究方法章節中，再詳細說明我的研究場域 M 學校的成立宗旨與沿革變遷。M 學校的組織與一般國中的配置一樣，校長底下管理各處室，如教務處、學務處、輔導室等單位，學校工作人員包含校長、老師、處室主任、組長、護理師及社工等成員，平時我們各司其職，各自負責自己專業領域的工作，也因此我的工作有更多時間與機會與服務對象(學生)們相處，有別於之前在其他領域(社政、醫療)的社會工作，講求的是緊急、短期任務性的服務，在學校我與服務對象(學生)可以建立更長期穩定的專業關係。

在 M 學校擔任社工的這段時間，是我認識校園通報系統的開始，教育部於 2012 年 11 月啟用校安通報資訊化作業「校安即時通」，要求各級學校內部工作人員上網實施校安通報，而各管理階層亦可透過網路即時瞭解轄屬學校狀況。而學校內平時各司其職的成員們，也因通

報系統召開會議溝通、合作、協調及分工，共同完成通報程序。在校安通報中，兒少保護事件於校安系統標記為乙級事件，12 小時內須通報；性侵害事件則標記為甲級，獲知後 15 分鐘內須通報。由校安通報系統的分類，更能看出上級對於兒少性／別事件的重視。為提升學校權責人員能落實「社政通報」及「校安通報」的立即性，教育部更於 2017 年 2 月發文給各學校，提醒屢有學校因延遲或漏報受罰情況，違反者將處新台幣 3 萬元以上 15 萬元以下罰鍰。校園內的工作人員，依循著通報流程與規定，如此除了可以確保學生不被遺漏在通報安全網外，保護更多需要被保護的案主，「通報」更被我們認定工作專業及工作存續的重要關鍵。

透過我個人在不同場域的社工經驗可以發現，無論是受理通報的社會局、檢傷通報的醫療院所，或是具主動通報責任的校園，看似無交集的各個領域，都因通報系統而串連起來。學者指出「在不同組織專業的社會工作者，藉由實務工作，社工人員成為建構與再建構案主的主體性的行動者」(Saari,1999:166)。回到通報的脈絡下，在不同領域組織的社工，透過通報系統彼此連結並建構社工專業，為求更有效率的阻止悲劇發生，然而，在看似專業的通報過程中，我們是否也不自覺扮演社會控制的共犯角色，甚至再製不平等的社會關係？

第二節 通報就好：通報系統作為兒少的護身符？

少女 R 表示：「通報！不是學校最喜歡做的事嗎？」

在古老的集居社會，通報是集體對抗危險、災難與緊急為態的方式之一；在今日，通報系統則成為行政機構間的溝通方式，除了隨時間週期例行繳交的報告之外，也針對那些危及每個人生存的、(可能)造成重大傷害的意外事件，經由規格化的行政程序，進行緊急應變，以集體的力量，克服可能隨時出現的急難 (許雅斐，2008)。

為了讓通報系統更完善，長久以來我們學校與警方(特別是少年隊及轄區分駐所)盡量保持良好互動，以便在學校發生重大事件(如校園暴力、性//別事件、藥物濫用等)時，學校能獲得警方較多的協助，例如借用警方給人嚴肅、權威的感覺，讓學生感覺事態嚴重，而變得較順從，或是遇到學生逃學時，可請警方多花點心力幫忙協尋。警政署亦曾針對警察人員進入校園執法相關機制函文：警方進入校園分為主動偵辦，如校園內之刑事案件；以及被動的依校方請求，定時或不定時進入校園，協助巡查有無不法，以防制綁架或恐嚇等校園暴力事件。結合教育、社政、警政及司法的運作模式，讓學校得以在這樣的協作網絡中感到安心，因此通常只要符合通報要件的學生事件，即使只是疑似，便須開啟通報機制。

某日上午，轄區警方一如往常不定期到學校「關心」學生近況，昨夜正好有兩位男學生因口角而發生肢體衝突(外表無傷，學生已於當下言和)，警方似乎嗅到「績效」ⁱⁱ 的味道，在當日下午即大陣仗的動員一警員、副所長及所長到校蒐證，並傳喚學生及雙方家長到派出所做筆錄，依校園暴力事件「通報」上呈；在刑事方面，則以「傷害罪」偵辦起訴。

對於警方的強制通報，我(社工)困惑的問警方：「如果只是在路上二位成年人打架、或是一般學校的學生打架，你們會主動偵辦嗎？」警方卻說：「這不是他能決定的！最近校園霸凌事件頻上新聞，現在上級(警政)很重視校園暴力，我們知悉就得通報。」家長再接獲通報及做筆錄的通知後，來到 M 學校大罵：「我孩子來這裡讀書，就是因為家裡經濟不好，我工作負擔很重，現在鬧到要做筆錄、驗傷的，又沒傷、驗傷不用花錢嗎？誰有那些時間與金錢告來告去的！」

通報及做筆錄的過程，除了對學生、家長造成不便外，似乎也將學生的處境更推向邊緣，更再製弱勢家庭通常是「麻煩製造者」的污名。如同後續將討論的少年 A 案例，少年 A 疑似遭學長性侵，在陪同少年 A 到地檢署接受偵訊時，檢察官對聽到少年 A 來自 M 學校(住宿型態的中介教育學校)，馬上一臉嚴肅地問我(社工)：「聽說你們學校收

很多有問題的學生，發生這樣的問題(男對男性侵事件)應該不是第一次吧？你們學校是否有隱匿通報的狀況！」上述兩個工作經驗，讓身為 M 學校社工的我感到困惑，學校的通報運作是為了保護學生，但外界似乎對大多來自家庭弱勢學生的 M 學校有一些階級的刻板想像，而就如同家暴男性一般 (陳伯偉、唐文慧、王宏仁，2014)，低社經地位的學生似乎比中產階級的學生更容易進入到保護通報系統裡，被認定為「有問題」他者，成為不平等的權力及社會關係中的代罪羔羊。

此次警方的校園暴力事件通報，也讓長期處在「通報就好」的 M 學校同事們有些感觸，從導師、主任到校長對於警方的強勢通報，認為警方應該是為了業績考量，忽視學生及家長權益。而一向沒過問我研究所論文寫什麼的主題的校長，突然關心我在寫些什麼？通報系統有如汪洋，可以載舟也能覆舟，之前我根本不想讓主管知道我想寫關於兒少保護通報的議題，擔心學校會有意見或為難。但在警方強勢通報事件之後，校長竟回應我說：「寫得好，通報系統真的該好好檢討。」相較於學校教師、員工、主管的對於警方強勢通報此事件的抱怨，學生反應倒是冷靜許多，也曾受性／別事件通報的案主則表示：「通報！不是學校最喜歡做的事嗎？」

第三節 通報是「保護」還是「傷害」？研究問題的形成

不同於以往社會局或醫院社會工作的緊急、短期任務取向，在學校擔任社工我有更多時間與學生建立關係及互動，住宿型態的學習環境，學生無論上課或生活都在校園裡，更是讓學生與學校的工作人員連結緊密。這也打破我一開始對中介教育學校的學生可能較防備、難相處的印象，學生信任社工，也願意告訴我他們生活的大小事。少女 C 是我進入學校社會工作中，第一位服務的學生，來自單親家庭的她，對於父母早婚衝突不停，最後走向離婚，感到不諒解，認為自己的存在是父母的累贅，我樂於陪伴傾聽少女 C 的心情，少女 C 也放心分享她的生活點滴，包括家庭衝突、情感議題甚至是性經驗。少女 C 當時 13 歲，她對社工信任的求助與男友發生性行為後的憂慮(擔心懷孕)，基於法定責任(兒少法、性侵法、性平法等)我通報了少女 C，我與少女 C 長期建立的信任關係在通報那刻崩解。

法定責任通報對於身為社工的我而言是原本是萬用的護身符，國家賦予社工法定通報的責任，特別對於未成年的性／別事件，摻雜著自己童年的陰影，更是觸動我身為社會工作者的敏感神經。然而，在上述的工作歷程中，我卻感受到情感與工作的斷裂，也對通報系統經驗到理想與現實的落差，少女 C 在被通報後對我說：「我恨你！」本意

良善的通報系統為何無法回應或保護少女 C 的需求，甚至對少女 C 造成不預期的傷害(相關討論，參見 p44)，也造成學生對於學校通報相關人員的不信任。

本研究將透過 7 個校園性／別事件 (7 位案主，以及 8 位第一線工作人員)，探討在具強制性的通報系統中，校園中第一線通報人員(社工、教育人員、護理人員)因應流程規定、時間限制及成效表單，將兒少主體迅速地切割成各單位相對應的「處遇」(treatment)目標，結合教育、社政、警政及司法的運作模式，「通報系統」成為相關工作人員最好的護身符，但也逐漸讓隱身在其中的專業人員失去專業判斷的能力、喪失最初關懷當事人的本意，甚至將當事人推向社會邊緣，成為不平等權力下的代罪羔羊。Dorrthy Smith(2005)認為，斷裂經驗的起點，可以幫助人們分析自己的生活如何為外在權力統治，幫助不了解權力運作機制的人掌握制度如何運作知識，進而重新理解自己與世界的關係。

因此，我想藉由「通報」的斷裂經驗出發，以學校第一線通報人員(社工、輔導、教育人員、護理人員)為立足點，發展出以下問題：

1. 校園中兒少性／別事件專業如何被組織起來，通報表、轉介表、輔導成效評估及校園評鑑等文本如何居間協調組織成員的工作？
2. 以保護為名的通報體制維持與複製了什麼社會權力關係？

接下來，我將藉由文獻探討，初步探討台灣當前兒少保護通報系與性別平等教育的法治脈絡，在校園中又如何實作。在第四章透過通報前後的 2 個案例探討，通報系統如何去脈絡化的產出犯罪。第五章，則藉由訪談 5 位案主與 8 位通報相關人員，我將更全面地勾勒出校園性／別事件通報系統的運作過程，而以保護為名的通報系統如何維持並再製不平等的社會權力。

第二章 文獻探討

本研究文獻分成三部分，第一部分主要回顧台灣兒少性／別事件通報發展過程及歷史脈絡，檢視保護通報存在什麼樣的衝突與隱憂，進而勾勒通報系統法制化的推展。第二部分則是考量台灣校園性／別事件通報在台灣長期發展，已形成一套專業知識，因此為了更貼近校園中第一線通報人員的經驗，我將初步整理法治脈絡、通報流程及運作狀況，藉以對校園校別／事件通報系統有更深入的认识。第三部分回顧當前台灣對兒少性／別事件既有的相關研究，試圖拼湊出得以回應第一線人員「通報就好」的經驗線索。

第一節 兒少性／別事件保護相關法令探討

未成年的性／別事件其牽涉到的系統及法律相當廣泛。司法部分包含刑、司法部分包含刑、性侵害犯罪防治法（以下稱性防法）及少年事件處理法（以下稱少事法）教育部分涉及到性別平等法（以下稱性平法）；社政部分牽涉到兒童及少年福利與權益保障法（以下稱兒少權法）。

目前因性防法將觸犯刑法§227 罪訂為性侵害犯罪，規定 24 小時責任通報相關規範，又因性平法跟隨性防法之設計，將校園中發生性／別事件視為「校園性侵害」，依循同樣的通報規定，且為防止隱匿校園性侵害案件，設有解聘或免職的條款。另外，若為兩小無猜事件有「引誘、容留」，則兒少權法亦根據「對未滿 18 歲之人以強迫、引誘、容留或媒介而發生性交、猥褻行為」，亦有 24 小時通報之規定。另依照少事法，少年有觸犯刑罰法律之行為者由少年法庭審理，因此未成年性／別事件須由少年法庭處理。

簡言之，一位未成年的學生在面對性／別事件時，所需面對的通報在校園內包含校園性／別事件通報、校安通報；社政系統則為性防法及兒權法的通報；到警政階段則是婦幼安全網的通報。也就是說同一位學生在發生事件當下，即使是不同系統的單位，都須填具通報表單，也因通報系統將各個不同領域的專業都串連起來了。

一、年齡的界限

案主的年齡是社工據以分類的一個重要指標。從刑法第 227 條規定看來，16 歲成為性自主權的分野，性在當代的重要性並非僅限於生物學或生殖功能的意義，更隱含社會集體的價值，透過社會規範與語言所建構的意義。1999 年我國刑法修正後，妨害性自主罪從過去保護「善良風俗」的妨害風化罪獨立出來，確立性自主法益係以保護個人性主體權為核心之個人法益(林志鍵，2006)；而刑法第 227 條與兒童性交猥褻罪，更是近年來頗受社會關注的爭議議題，從國家法律的變革觀察，人們對於「性主體權」的重視，除了生物本能的因素外，更隱含有由社會所建構之性價值觀，社會對兒童及青少年抱持「非性的期待」(純潔)與「性的禁忌」(恐性)之觀點使得兒少「性」領域權利的保護顯得複雜與困難(吳忻穎，2013)。

近年來法律學說上逐漸形成主流的刑法第 227 條以「保護」法益詮釋見解，亦即「兒童與青少年(不受干擾的)『性發展』、『整體發展』」之內涵。所謂「性發展」隱含兩種概念：其一，是指抽象的性發展，指引出一條多數人所建構出來的「正確」性行為、性樣態與性價值；其二，是指個人型塑自我性／別領域的發展空間。然而社會認為兒少處在高度不穩定的性發展階段，因此刑法必須設置特別保護規定，透過規範來重新分配主體在性發展過程中，所承受的性心理負荷範圍與風險大小。簡言之，立法特別規定未成年人必須年滿 16 歲才具有同意能力，其用意在於保障青少年的身心發展。「兒童及少年性交易防制條例」(2015 年更名為「兒童及少年性剝削防制條例」)及刑法妨害性自主罪第 227 條，皆以 16 歲作為性自主權的界線，因「未滿 16 之人，智慮淺薄，並無決定應否為性行為之充分判斷能力」(沈美真，2002)。因此，與未滿 16 歲之少年(女)發生性行為，即使雙方你情我願，仍可能被以與未成人性交罪論處。

部分犯罪學者(林明傑、陳慧女，2013)指出，從衛生福利部保護服務司(2013)統計資料看出性侵被害事件受害者多數為學生，其中 12 至 18 未滿的比例最高，占整體通報數之 53%，因此推估不論加害人或被害人，在年紀尚未成熟階段，社會歷練不足，思維很容易衝動或好奇。藉由全國通報數據顯示，或許勾勒出性別事件通報的量化樣貌，卻也容易讓我們想像兒少是一群歷練不足、思維簡單的主體，不但容易去脈絡化理解兒少的主體性，也容易合理社會對兒少性／別的不公想像與治理；然而，法律無法處理的是兒少的主體感情經驗，尤其性平事件，常涉及複雜的情感、性／別想像幽微的權力關係，導致以年齡作為分界，一刀切為「好／壞」的性，似乎過於單一、扁平化兒少

的主體經驗，也忽略兒少主體的能動性。

綜合上述，從法律的觀點思考，「保護」其實是一條按特別規範畫出的法律界限，在界線內的人是受法律保障的、值得保障的。以年齡為界線的保護原則，卻容易簡化了不同兒少主體的經驗及需求，更容易將性少數或多元性別被認為是需改造的「他者」。本研究的主要關懷之一，則是透過筆者實務上的經驗，勾勒出看似保護實則管束／排除的通報系統，如何體現性別與階級的不公權力運作。

二、保護通報法制化

隨著國際對兒童及青少年的保護意識之浪潮，在 90 年代的台灣對於兒童權益之促進有更廣泛而明確之規範。而後，發生於 1996 年底的彭婉如命案，則促使通報系統進一步法制化。在當時，婦女人身安全問題備受社會大眾關注。1996 年 12 月 21 日，婦女運動者更發動「1221 女權火照夜路大遊行」。在社會的壓力下，行政院在 1997 年 5 月 6 日成立跨部會的「行政院婦女權益促進委員會」，同時加強「全國保護您」電話諮詢服務功能，建構被害人 24 小時緊急救援通報系統。

不久立法院也通過《性侵犯罪防治法》（以下簡稱《性侵法》），該法第 8 條明文規定「醫事人員、社工人員、教育學校第一線通報人員人員、保育人員、警察人員、勞政人員，於執行職務知有疑似性侵害犯罪情事者，應立即向當地直轄市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過 24 小時。在教育部則成立「兩性平等教育委員會」，此即之後《性別平等教育法》制訂的由來，而該法第 27 條規定，校園內若發生性侵害事件，必須將加害人姓名通報全國。

1998 年通過家庭暴力防治法，2003 年兒少福利法合併修法，兒少保護工作的救援及緊急性，成為保護性工作的首要任務。保護性體制中必要的司法程序，讓社工的角色更是往執法、調查者的位置移動，脫離傳統慈善救助的角色。保護工作與司法息息相關，社會大眾更期待司法帶來正義。2010 年台灣社會揭露了幾件法官收賄案，正當民眾對於司法正義開始質疑與動搖之際，幾起兒童性侵害案件的司法判決結果引發社會負面的觀感，透過網路連結，民眾串連上街頭抗議，參加者手持白玫瑰做為象徵，稱之為「白玫瑰運動」。上述立法明確宣告兒少保護主義的降臨，更彰顯了從婦女運動從救援到保護的全面治理，隨著牧養權力不斷擴增，兒少們的主體性不斷被削弱甚至抹煞（何春蕤，2005）。

透過立法和修法的過程將國家保護主義更深入社會肌理，以《兒童及少年福利與權益保障法》展開全面性的安全及管理網絡，更依《性

侵害犯罪防治法》將「保護通報」概念深入各級學校，成為性教育及性別平等教育主軸之一。然而，甯應斌(2011:280)指出「兒少保護風潮所標舉的看似超越階級的兒童教養，實質上是以文明先進的中產家庭教養方式作為原型」，一方面，它使極端的兒少保護成為社會的主宰力量，另一方面，也使其擴張蔓延至各個社會領域與機構。這造就了一種新形態的國家治理，所蘊含的顯著標的就是透過兒少的治理來合理化規訓與教化下層階級的教養文化。性／階級的細緻區隔，持續地發明、定義、創造必須被排除的「拙劣」成分，並透過各項法規、建立標準化程序，以及各種政治較量過程推動禁制與刑罰，看見新興保守勢力打造性／別不平等的陣地。

三、兒少保護人人有責

1997年，婦女團體長期對於性暴力議題的努力讓「性侵害犯罪防治法」通過實施，性侵害被害人與保護工作內容，在法治上有了明確的保護依據，並設立專責機構。而刑法更針對什麼是性侵害犯罪，增訂新的一章「妨害性自主罪章」，2001年起妨害性自主罪全面改為非告訴乃論，自此性侵害被害人的權益及保護工作內容，在法治上有了明確的保障依據(王燦槐，2003)。刑法中妨害性自主罪章對於性侵害犯罪的定義為違反當事人意願與之性交行為的一種罪刑，刑法第222條對於兒少的性意願採取「保護」的概念。

隨著各級政府設立兒童保護通報系統，需要公權力介入的兒童保護個案量也快速增加(鄭麗珍，2008)。特別是在《兒少法》於2003年5月28日公布施行後，行政院也在2004年宣示，積極整合社政、勞政、教育、衛生及村里幹事等系統的資源，使各相關機構更深入鄰里社區，全面建構縝密的通報、救援與保護服務網絡。2009年立委陳節如、田秋堇、兒福基金會、婦援會召開聯合記者會，主張修改兒少法第34條，加附村里長、村里幹事法律上通報責任，扮演「管家婆」的角色，做保護兒童的安全成長的後盾。為了落實兒童少年保護工作，內政部透過地方政府及民間團體辦理通報、緊急救援、安置輔導、強制親職教育及家庭處遇服務等，以加強兒童少年保護教育宣導，落實責任通報制度。

在「保護兒少」的概念中，通報是讓國家資源進入家庭的一種方式。24小時之內處遇是為了維護「人身安全」，通報則是「資源整合」的好方法，兒少保護政策逐漸與通報系統接合，結合社政、警政、衛生、醫療、司法、戶政、教育等系統，以集體的力量保護著「未臻於成熟」的兒少個體，兒少保護通報制度也牽動著系統中的每個角色，如社工、教育人員、醫護人員、警察……等，並藉由橫向聯繫會報、

專業人員教育訓練、個案研討會、評鑑考核等會議，以保護「兒少最佳利益」的價值指導、訓練著系統中不同的單位，更意味著各種專業人員與行政機關的權責相扣。政府與民間組織甚至推出「保護兒少好鄰居」的口號，透過社區宣導活動、海報單張及廣告，呼籲一般社會大眾別漠視輕忽身邊正在發生的兒少不幸事件，共同參與保護的通報行列，讓通報系統更深入鄰里社區。這種保護兒少人人有責的網絡打造，如同曾凡慈 (2015:35-36)《兒童過動症的在地興起與專業技能網絡的變遷》一文中提及：「將專業技能傳遞到常民家長手上，期許他們成為『業餘輔導者』；畢竟這些生力軍愈多，也意謂這個精神醫學／心理衛生的網絡愈深廣。」，透過兒少保護知識普及化，加上通報網絡便利化，讓社會大眾成為兒少保護專業的加盟者，也讓不符合社會期待、高風險、不幸的兒少及家庭，更輕易地納入國家的保護(控管)傘中。

第二節 教育系統下所建構的性／別事件專業

一、性別教育平等法的歷史脈絡

1997 年彭婉如命案事件發生之後，立法院在反性別暴力及性別歧視的訴求聲浪中，迅速的通過擱置多年的「性侵害犯罪防治法」，而該法第八條規定「各級中小學每學年至少應有 4 個小時兩性平等教育課程」，在此同時，教育部為回應 1997 年「教育改革諮議報告書」之建議，成立「兩性平等教育委員會」，依據「性侵害犯罪防治法」之相關規定，全面督促各縣市政府教育局，推動兩性平等教育各項議題，為帶動各級學校推動兩性平等教育工作，並於全國各地成立兩性平等教育資源中心學校，負責策動縣市的兩性平等教育工作，1998 年 9 月 30 日教育部公佈的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，決議將資訊、環保、兩性、人權等重大議題融入 7 大學習領域之中，以真正實現多元文化兩性平等教育理想的實現。

2000 年 4 月，國中生葉永鋐在下課提前離開教室去上廁所，後來被發現倒臥血泊中，送醫後仍過世。葉永鋐事件被認為是因不同的性別氣質遭到同學霸凌，而發生的意外事件。事件發生後不久，教育部由兩性平等教育委員會委員組成調查小組，在將事件與後續處置等製成記錄後，於報告書中呼籲教育部重視校園性別問題。2000 年 12 月 16 日，教育部宣布「兩性平等教育委員會」更名為「性別平等教育委員會」，教育政策從兩性教育延伸轉化成為性別多元教育。此事件引起社會大眾對於性／別教育的討論，使得政府在 2004 年將《兩性平等教育法》改為《性別平等教育法》，教育政策也從兩性教育延伸轉化成為

性別平等教育。在上述重大社會事件的脈絡下，推動《性別平等教育法》正是為了要避免產生任何因性／別因素而造成的歧視、不平等對待或壓迫，以及對於任何性別歧視、性／別事件等的處遇與規範。

二、校園裡的性／別教育實作

校園裡的性／別教育主要以《性侵法》及《性別教育平等法》為主軸。在《性侵法》第 8 條規定，各級中小學每學年至少應有 4 個小時性／別平等教育課程，課程內容應包含：性器官構造與功能、安全性行為與自我保護性知識、性別平等、正確性心理、對他人性自由之尊重、認識性侵害犯罪與危機，以及如何性侵害防範技巧等內容。因應性侵法的教育規定，以 M 學校為例，平時除了在課堂中給予學生相關預防性侵害知識外，也利用班週會時間，定時安排講師(如專家學者、法官、家防官、心理師等專業人員)或透過宣導影片，針對上述內容教育宣導，增加學生對於性侵害防治與自我保護的能力。對於性教育部分，早期邀請過杏陵基金會講師為學生做性教育宣導，但主要重點著力在性的衛生教育及安全的性行為。上述的課程多強調性侵害的傷害及法律規範，以及性的生理差異，忽略性培力及多元性／別的教育。

2000 年兩性平等教育委員會委託陳惠馨、沈美真、蘇芊玲、謝小琴等四位學者專家負責研擬《兩性平等教育法草案》，而於 2001 年完成。這份草案包括「學習環境與資源」；「課程、教材與教學法」；「師資之培育與聘任(包括職前與在職教育)」及「性侵害與性騷擾之防治」等項目。這期間由於國中生葉永鋐事件的發生，委員會更加注重性傾向、性別特質、性別認同的部分，並在 2002 年將「兩性平等教育法」改為《性別平等教育法》。因此在性別平等教育部分，教育部後續委託潘慧玲(2005)訂定性別平等教育課程能力指標，發展出三大主題軸：(1)性／別的自我了解、(2)性／別的人我關係及(3)性／別的自我突破。

近年來，台灣連續數起親密關係相關的社會事件登上報紙頭版後，呼籲情感教育的聲浪終於較受關注。許多專家學者及家長訴求增加情感教育，教育部也開始重視高中以下的情感教育，請專家學者設計一系列情感教育的影片，提供師生自行運用，並加強教師研習，鼓勵將情感教育融入各科教學。隨著上述的新聞事件及學者呼籲，近期學校教育也開始重視情感教育。譬如，M 校校方從一開始的「求學階段不適合談戀愛」(禁愛)的觀點，轉變為「國中階段有欣賞或喜歡的對象是正常的，但要懂得自我保護」(自我保護)，並藉由週會時間撥放有關情感教育之宣導影片，如：當真愛來敲門、愛情停看聽等影片，教育學生應守著身體界線，尊重彼此身體自主權及隱私權，宣導性侵害、騷

擾及霸凌有相關的法律保護及約束。下圖為 M 學校某學期的性平教育與宣導課程簡報：

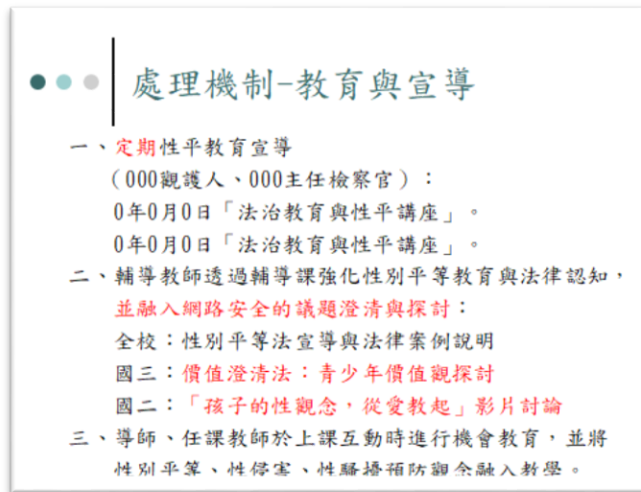


圖 1 宣導教育報

如上圖所示，校園的性／別教育理應看見性別多元與性少數的弱勢處境，然而在強調性別身體生理差異、法律限制及規範之後，我們就不再深入談性或性／別的內涵；在情感教育部分，以 M 學校為例，也多以「自我保護」、「如何辨識危險情人」等較壓抑情感的素材。換言之，「台灣校園有責任通報的規定，老師只要知悉 16 歲以下學生涉及性平事件便須通報，若聽聞學生與性相關的經驗，便須破壞信任關係而去通報。這樣的通報規定，也造成教育現場出現『恐性』的氛圍，師生皆對性議題避而不談。」(蘇芊玲、楊佳羚, 2016:108)。因此探索性、親密關係及多元性／別的議題，在校園性／別教育的現場裡逐漸成為不能說的秘密，反而讓學生失去學習知識與求助的機會。

三、性／別事件在校園中的實作

(一)校園性／別事件的專業訓練

《性侵法》規定，機關、機構、學校等組織之成員，應定期舉辦或鼓勵所屬人員參加性侵害防治教育訓練。因此，為符合政策規定，身在學校場域的社工，除了參與社工師繼續教育訓練外，也依學校評鑑或教育局處要求，暑假幾乎成為參加研習訓練的武林大會。性侵害及性騷擾防治「專業」人員訓練，性／別的議題被不同領域拆解成各自的專業，在參與社政系統的研習後，接下來是醫療領域辦理的防治課程，最後因學校依規定需指派人員接受性／別事件調查人員專業訓練，於是又被派參與教育體系的訓練。上述的教育訓練，共通點就是不斷重申通報的重要及必要性，但強力的研習宣導卻常無法回應原初立法的用意。

「校園性別事件調查專業人員培訓」應是為教育人員所提供的專業訓練，為提升教育人員的性別平等意識及敏感度，並作為校園性／別事件的調查人才之用。不同於以往我所接受的專業訓練(社政、醫療)，教育領域的專業卻更強調「道德」標準。譬如，講師在課堂上以新聞事件中某國中男老師因與女學生(成年)婚外情被學校停聘為例，不斷重申「道德操守」對於教育者非常重要，認為該教師被停聘乃是活該。曾參與高階調查訓練的輔導組長小凱表示：「近年爆出多起師對生的通報事件，因此調查人員的教育訓練，要更強調校園專業人員道德自律。」相較於性平調查的專業，該講師似乎更強調道德的操守在性別調查上的重要性。

校園性／別事件的專業除了教育訓練外，在行政組織部分，依性別平等教育法規定，學校需設置性別平等委員會，設置委員 5 人至 21 人，採任期制，以校長為主任委員，其中女性委員應占委員總數 1/2 以上，並得聘具「性別平等」意識之教師代表、職工代表、家長代表、學生代表及性別平等教育相關領域之專家學者為委員。我所任職的 M 學校也依規定設置委員，面臨校園性／別事件時，學校依法定流程通報並召開會議，商討後續輔導及進入司法程序相關事宜。

在校園性／別事件調查專業人員的訓練脈絡，理應強調專業中立，卻容易鑲嵌價值偏見。例如，我曾服務過的案主少年 P，因國小階段雖被鑑定為學習障礙，觀察少年 P 平時狀態，除了對課業較無興趣外，其他行為都與一般的國中生無異。少年 P 向學校師長求助，表達自己遭遇學長猥褻，但在學校性平會議上，委員卻因為少年 P 的特教身分，認為他無法正確表達自己的遭遇、感受，甚至懷疑少年 P 所說的是謊言。教育專業打造下的性平會，反對的是行為還是身分，我想兩者皆

有，身分的建構並非只與生活風格的美學有關，更常是涉及道德價值與肯認。藉由「道德劃界」提供我們一些拒絕他人、貶低他人的理由，將可疑的「他者」視為對立的一方、將其排除於群體之外，甚至將負面的特質加諸於他者，以此來彰顯自己是正常或優越(Sayer,2008:274)。無論性/別事件調查訓練或是校園受理性/別事件，「道德劃界」的脈絡鑲嵌在看似平等的價值評判中。

長期研習所形塑的法律恐慌症，校園裡的相關人員因應變通之方式，讓性/別事件通報與調查執行，變成一種為執行而執行的動作。「發生性/別事件時，藉由性平會議簡化成行為人/被行為人、成立/不成立的共識或多數決議，在會議過程中，已與當事人的需要產生脫離，甚至是將求助之學生視為問題。」(王曉薇，2009:372)。換言之，本應強調性/別平等、友善校園的教育環境，卻變成一種去性化、去脈絡化的管理，甚至排除多元性/別的可能，容易將性少數病理化，並期待能透過輔導矯治有問題的學生。也因此導致需要被協助卻被排除的性少數需求不被看見，不符合社會期待的兒少主體連為自己表達意見的能力都被質疑，體制還是傾向歸責於兒少個人或家庭問題，看似平等、友善的性平會議，也可能是污名再製且排除多元性/別及性少數。

(二)校園性/別事件專業的評鑑指標

為了能夠看出校園落實性別平等教育的成效，教育部針對校園行政組織與運作、學習環境資源與教學、校園性別事件與性侵害或性騷擾防治與處理、以及校園文化環境與社區推展等此四大面向予以考核評鑑，用來督促各級學校及地方政府有效實行性別平等教育，並確實執行。此外，評鑑的設計除了由各單位進行自我評鑑外，還需要考量訪視委員是否能從此份檢核表中有效率地看出各級學校執行或地方政府在推動性別平等教育的成果，達成性別平等落實之目標。「執行校園性侵害或性騷擾工作時，除了預防宣導議題之外，當知悉相關事件時，首要工作就是實施通報」(鍾宛蓉,2010:36)，因為這涉及到教育主管機關對學校的監督與考核，也是判定學校有無違反性平法的重要考量。然而，看似客觀中立的據通報數據，其實很難貼近校園或學生的真實樣貌，更容易忽視兒少的主體性或去脈絡化理解他們的情感經驗。

校園性別平等教育評鑑項目，是學校推展性別平等教育的重要指標，舉例來說，依照行政組織與運作面向學校成員必須定期參加或自行辦理性平相關研習，並組成校內性別平等委員會；在學習環境與教學資源面向，學校須將性別平等意識融入課程，且須對學生辦理性平活動講座，評鑑各大面向林林總總的指標，是學校被評鑑是否有「做好」性別平等教育的重要依據，當指標項目都勾選「已執行」，不只

是評鑑學校工作人員的性／別平等專業程度(績效)的指標，更是考核委員及主管機關認定專業的安心依據。下圖為校園性別平等教育評鑑項目：

面向	項目(學校自填)	學校自評	檢附資料說明 (填寫檢附資料名稱)	委員評核
行政組織與運作	8.訂有考績委員會組織章程、委員名冊(註明有性別、職稱等)並呈現在學校網站。此網頁之網址： (請填) 網址：_____	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行		<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	9.學校已有協調整合校內各單位共同推動性別平等教育及年度計畫。	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(參考性平法第六條，並說明檢附年度計畫)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	10.性別平等教育委員會已依法擬訂性別平等教育實施計畫。	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(請參閱性別平等白皮書並填寫表格一)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	11.學校教職員工之職前訓練、新進人員培訓、在職進修及教育行政主管人員之健訓課程有列入性平課程(含參加市府主辦課程)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(請參考性平法第十五條，並檢附資料)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	12.規劃年度推動性別平等教育經費，有效運用並留有紀錄。	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(性平法第十條)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
行政組織與運作面向簡評：(委員評核)				

圖 2 評鑑項目：行政組織與運作

面向	項目(學校自填)	學校自評	檢附資料說明 (填寫檢附資料名稱)	委員評核
學習環境資源與教學	一、課程與教學			
	1.蒐集/購置性別平等教育、校園性侵害或性騷擾防治及救濟等教學資源。本年度本項經費預算： (請填) 新台幣：_____元	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行		<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	2.學校發展符合性別平等之課程規劃與評量方式。	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(說明並檢附資料)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	3.學校教材之編寫、審查及選用符合性別平等原則之教材。	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(參考性平法第十八條，並檢附資料)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
	4.學校將「九年一貫課程重大議題—性別平等教育」融入學習領域之課程與教學中。 本年度教師實施融入課程是利用： (請勾選，可複選) <input type="checkbox"/> 語文 <input type="checkbox"/> 健康與體育 <input type="checkbox"/> 社會 <input type="checkbox"/> 藝術與人文 <input type="checkbox"/> 數學 <input type="checkbox"/> 自然與生活科技 <input type="checkbox"/> 綜合活動	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行		<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行
5.學校每學期應實施性別平等教育相關課程或活動(含性騷擾防治、情感教育、性	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	(性平法第十七條)	<input type="checkbox"/> 已執行 <input type="checkbox"/> 部分執行 <input type="checkbox"/> 未執行	

圖 3 評鑑項目：學習環境與教學資源

從上述二個表單中，可看出性別平等教育評鑑所重視的是投入經費、場次、成效及執行率等，校園專業人員「做好」評鑑才是專業。換言之，性平教育在績效主義掛帥的脈絡下，容易重視表現行政，而忽略學生感受與需求，也未能貼近第一線工作的真實樣貌。

第三節 兒少性／別事件相關研究探討

一、兒少性／別事件相關研究

社會對兒少性／別議題有不同解讀，但往往直接被簡化為性行為。在愛情的開展常伴隨著發生性行為的速食愛情文化中，社會大眾所關切的未成年性行為議題更甚於他們的愛情困擾。對於愛情或親密關係有部分學者認為，青少年過早的交往或親密互動，會造成不好的影響，過早的約會與親密關係，會忽略深層關係建立，流於膚淺的交友關係 (Conger&Peterson,1984)；也有學者主張太早戀愛會減慢個人的社會化立成，過多的交往對象容易使關係破裂，爾後無法發展良好的愛情關係(Duske,1987)。上述觀點，不僅容易忽略兒少在情感／親密關係的能動性，甚至將兒少的情感或戀愛議題視為負面行為。未成年的性行為之所以成為令人擔憂的議題，除了來自道德論述對婚前性行為及多重性伴侶的批判，更在於發生性行為的負向後果，如失學、性病或其他健康議題、未婚懷孕、低階工作及貧窮再製等，個人（特別是未成年少女）及社會將付出極大的成本。（高松景，2004；邱憲輝，2002）。

既有相關文獻對於未成年「性」議題多從以下層面探討：第一面向是以個人層面探討未成年性行為成因，如個人吸菸、喝酒、藥物使用等行為(柯澍馨、郭靜靜，2007)，休閒活動(柯澍馨、林琇雯，2011)，社群網路(晏涵文、劉潔心、馮嘉玉，2009)，以及自尊和身體意象(柯澍馨、李幸玲、孫若馨，2007)，甚至歸因於日常活動被害理論，認為暴露、性吸引力是引發行為的原因；第二面向則是從家庭層面探討，如社經地位(王雅倩，2016)，父母婚姻關係與控制(柯澍馨、陳怡文，2008)；第三面向則是從社會層面探討，如同儕影響(王釋逸、程小蘋，2001；單玉安、鄭其嘉、孫鳳卿，2008)，族群文化等。上述研究大多強調未成年的性是偏差或問題行為，較少看到兒少主體的能動性，或是對性與親密關係的增能培力。而在因應上述問題時，常見的專業建議是強化拒絕性要求的技巧(林美玲、張玉婷，2016)，自我保護(晏涵文等，2008)，了解個人的獨特性並為自己的行為負責，以「擺脫對性的渴求及焦慮」(柯澍馨、陳怡文，2007:45)。此外，上述研究也反映出社會在面對青少年性議題時，通常採取之壓抑及排斥的觀點。

關於性／別事件通報相關研究，大致分為下列面向探討：第一面向以社政或民間單位執行通報後續追蹤經驗探討，著重在案主被通報後的經驗、需求與政策之落差(徐宜婉，2007；楊稚慧，2011；程婉若，

2017; 喬可君, 2017)。第二面向則從校園性／別事件通報的角度切入，探討專業(輔導)人員面對強制通報的困境與反思(許雅斐, 2008; 王曉薇, 2009)，或是強調通報的困境係因校園氛圍及專業素養不足有關(張文賢, 2012; 陳惠馨, 2005; 陳金燕, 2008)。從性／別事件通報相關研究，可看出許多專業人員，如社工、輔導人員及教育人員對於現行通報系統有所疑慮與反思。但，現有文獻較少透過通報前、通報之後，到追蹤輔導的工作流程，探討不同領域的相關專業人員如何因應通報制度協調、運作，而通報體制背後又維持與再製了哪些社會權力關係。上述研究缺口，也是本研究貢獻希冀填補之處。

二、自我保護意識的發展

在主流性別意識形態中，因為年齡與性別等參數交叉作用，兒少的性／別事件，女性常被簡化成男性性驅力的受害者，處於受壓迫的位置。當女性被標定為受害者，即與軟弱、受損壞和沒有能力畫上等號(Lamb, 1999; Stringer, 2014)，因此，自我保護成為女性保護工作的主流意識。學者指出，中學校園的性別平等教育強調，尊重自己的身體是愛自己的第一步，女性應自己決定自己的人生與性關係，不應拿「性」來換取愛情，對婚前性行為應做出明智的決定(高松景, 2004)；在男性的部份，則是透過法律刑責的強調，提醒男生應該要尊重他人身體自主權(林明杰、祈好君, 2011)。

部分犯罪學者則提出日常活動被害理論，認為下列四項變項為發生侵害之核心：暴露、抑制者、對危險的認知及性吸引(Lynch, 1979; 蔡德輝、楊士隆, 2009:147-148)。這樣的理論脈絡，正呼應了學校在面對校園評鑑時，應強化學生對性侵害防治的法律概念。因此發生任何些微勉強或不願的性行為，可能都被視為沒有善盡自我保護的義務(高松景, 2004)，然而，這樣的觀點反倒成為責難受害者，使他們受到性侵之外的二度傷害。

有些婦女福利服務團體成立青少年健康熱線，希望幫助青少年獲得正確的性觀念，並積極倡導自我保護的概念。然而，這樣的視角不僅簡化兒少主體的經驗及需求，男性或者多元性／別的聲音及需求也較少被看到，甚至被排除在保護體制之外。

學者指出「目前在台灣對於未成年發生性／別事件的輔導服務，主要以增進自我保護能力(被行為人)及尊重他人身體自主權(行為人)為主」(程婉若, 2016)。自我保護的目的在透過提升身體界線的意識，對於性行為能做出正確明智的決定，使他們能夠維護自身的權益及福祉。這樣以「自我」為意識形態符碼，符合新自由主義思維強調個人自主、自我決定及負責(Gill, 2009)；但，看重個人的選擇與責任的結果，反

而合理化了潛藏在國家政策或專業操作中的性／別歧視，個人是否做出正確的選擇，成為決定他是贏家或輸家的唯一關鍵因素（Lerum and Dworkin,2015）。換言之，兒少通常不被認為能為自己選擇負責，也不被認為具備擁有成熟心智做選擇，然而，在自我保護的論述下，卻矛盾的強調性行為是一種意志的表現、自我控制、堅持及負責的展演，忽略並非人人都能做出「正確」的選擇，且每個人的選擇看似等量並不等值。兒少主體經驗與感受是多元且複雜的，但在去脈絡的情況下，保護體系提供專業服務者所認定的「真實」，極可能與案主的真實經驗有落差，而案主自決常因「幼稚」的年齡而被否決。

本章節筆者回顧台灣兒少性／別事件通報發展過程及歷史脈絡，勾勒通報系統法制化的過程。我也探討校園性／別事件通報在台灣發展的專業知識邏輯，初步整理法治脈絡、通報流程及運作狀況，藉以對校園校別／事件通報系統有更深入的認識。此外，回顧當前台灣對兒少性／別事件既有的相關研究，發現有文獻較少透過通報前、後到後追輔導的工作過程中，探討不同領域的相關專業人員如何因應通報制度協調、運作，而通報體制又維持與複製性別與階級的權力關係。在進入田野分析之前，我將介紹本研究的研究方法，田野場域以及場域中的權力關係。

第三章 研究方法

第一節 煙霧迷漫了雙眼—我的導航工具：斷裂經驗作為起點

長期沉浸在通報／不通報的迷霧中，在研究之初，我被情緒所困惑著，隨著學生在經歷性／別事件通報後遇到的不友善或非預期結果的落差，我急著找尋答案，是學校第一線通報人員的專業素養不夠？或是我們的性／別平等意識不足？於是，我以通報的專業速度迅速地將系統中的成員，分類拆解成「有問題」的個體。然而，當我越急於找尋方向與答案時，卻越感到困惑，因為我也同樣深處在通報的迷霧中，迷失方向。我的經驗謎團，如同賈島的詩所述，身在山中(體制裡)，煙霧迷漫我的視野。Dorrthy Smith(2005)認為，斷裂經驗的起點，可以幫助人們分析自己的生活如何為外在權力統治，幫助不了解權力運作機制的人掌握制度如何運作知識，進而重新理解自己與世界的關係。

不同於傳統的社會科學，建制民族誌並非使用常民的經驗來解釋他們之所以成為如此的原因，或是歸結某個現象或事件的狀態；而是透過他們在不同的社會位置上每日生活的真實，看見其實際的工作、與他人的協調，以及奠基於這些工作所生產的知識，在此過程中勾勒出建制的樣貌。如同通兒少性／別事件報網絡人員專業訓練一樣，一方面要求社工或相關人員以服務案主(學生)的需要為重，另一方面，又將社會控制的期待隱隱於無形地加諸在通報網絡人員身上，使通報網絡人員變成社會規訓力量的一環。

而我在工作中所遭遇到的斷裂感，來自於工作建制體系中，相關文本制式協作的要求與學生真正的需求有所落差。加上在績效管理主義的建制環境中，被視為尚未發展成熟的兒童青少年，注定要被邊緣化、絲毫不會被列入考量，完全無法見容於「建制體系的實在面」。因此，受到建制民族誌強調斷裂經驗作為分析的起點，本研究將從我身為助人專業者的斷裂經驗出發，並透過質性訪談與參與觀察學校第一線通報人員(社工、輔導、教育人員、護理人員)，以及事件相關人(案主)，試圖回答以下問題：

1. 校園中兒少性／別事件專業如何被組織起來，通報表、轉介表、輔導成效評估及校園評鑑指標等文本如何居間協調組織成員的工作？
2. 以保護為名的通報體制維持與複製了什麼社會權力關係？

第二節 導航定位：我的研究設計

一、田野場域

我所在的田野是某縣的公立 M 國中附設中介教育分校。1993 年政府開始以試辦計畫的方式，在各縣市國中小實施「春天班」，主要招收因家庭功能不彰或家庭變故致使生活陷入困境，而無法順利就學之學生。自 1993 年試辦計畫起，陸續有許多國民中學開始設立春天班，我工作的 M 學校即是因應當時社會需求而設置之春天分校。而這原先的實驗性方案之春天班，隨著政府組織變遷(1998 精省)之下，將其納為教育部的中介教育之中。我們學校是屬分校型態的教育環境，建築硬體設施不在 M 學校，但在行政體系上受 M 學校指揮管理，與 M 學校共享部分的人事資源。

在 M 學校近期招生簡章也提到：春天分校係一所預防中途輟學，住宿型專案編班之中介教育措施學校，學生來自全國各縣市。其目標在結合政府、社會資源，幫助家庭功能不彰學生，提供適性教育，充實基本學識，培養正確生活常規，發展健全人格，增進身心健康，實施職業陶冶與訓練，培育社會適應能力，以逐漸養成自立自主的健全國民。

設立之初 M 學校的編制並無編制社工職缺，之後學校評鑑委員建議，中介教育應投入更多輔導或社工專業人力，以輔導協助中途輟學學生適應環境、穩定學習。學者指出，社會工作專業的起源與國家針對當時被視為的社會問題的偏差份子進行介入有密切關係，也就是說「問題化」案主的行為或社會關係是主流助人專業的發展起點 (Margolin,1997; Philip,1979; 王增勇, 2003)。因評鑑委員建議後，M 學校開始進用社工或相關輔導人力 (但後來聽資深同事說，當時考慮聘用心理師或社工師，但心理師薪資結構較高，基於成本考量所以選擇社工)。

我到 M 學校擔任學校社工一職，是我進入田野的開始。剛到中介教育學校工作時，的確戰戰兢兢，如同外界對中輟生的刻板印象，我擔心他們總是劍拔弩張地充滿防備與叛逆，而 M 學校的主管與同事們也常提醒：「我們這些學生很聰明，你(社工)得多留意他們，如遇到性／別事件啊！該通報就通報，該處理就處理，不要對他們放太多感情，否則最後受傷的是我們自己！」這些提醒成為我到 M 學校初期的工作參考方向。

我在學校主要負責的工作，包含對學生個案、團體社會工作，也接觸學生的家庭及原學校，以及學生轉介到 M 學校就讀的初步評估作業，以及另一項重要的是負責通報(高風險家庭、霸凌事件、兒少保護事件、性／別事件)相關事宜，並提供後續輔導。在 M 學校工作的經驗有別於我以往的社工經驗，社會局是受理通報的後端，社會局社工們不論案主是誰？只看法定流

程怎麼走，任務結束專業關係也告一段落。但在 M 學校除了通報之外，我有很多時間與學生相處與建立關係，看見學生在學習、生活、家庭與社會中不同的樣貌，看見學生在通報前、後及後續追蹤輔導的歷程，也讓我開始反思通報系統是否能貼近真實經驗及需求。

二、研究者的位置

我的研究是因為身為學校社工的通報斷裂經驗而起，在教育場域的第一線通報人員，包含教師、輔導老師、護理師及社工等人員等，我們平時各自負責自己的專業領域，但遇到通報事件時，我們都有通報責任，也因通報事件而開會、協商並且分工合作。研究之初，我只想聚焦曾經歷性／別事件通報的兒少為立足點，因此訪談 7 位曾有校園性／別事件通報經驗的兒少，只是這樣選邊站的研究歷程中，我卻有種「局外人」的疏離感，這樣的疏離感除了因為學生對於通報體制及權力關係的不信任外，我也困在被通報者的情緒(憤怒、不安、被背叛、無助等)裡，站在學生這邊或許可以快速畫出誰是「有問題」者，可能是教育人員、行政人員、護理人員、輔導老師或是社工。然而，這樣的脈絡有如通報系統快速的分類方式，無法保持敏感無法讓我看到體制的全貌，也可能讓我落入怪罪個人或事件的困境中。因此，在訪談完學生後，我也進一步訪談學校第一線通報人員，試圖更全面性理解校園中兒少性／別事件專業如何被組織起來，通報表、轉介表、輔導成效評估及校園評鑑指標等文本如何居間協調組織成員的工作。

三、資料蒐集方式

我將與 7 位經歷性／別事件通報的案主訪談整理成逐字稿，並蒐集協調學校通報的專業行動及組織社會關係的各類型文本，如開案會議、研習、通報流程、成效評估表及評鑑指標等文本，來描繪統治關係的輪廓。另外以參與觀察的方法，透過 M 學校參與通報事件之專業人員之工作對話，以及會議紀錄蒐集資訊，了解 M 學校第一線通報人員如何運作通報事件及文本相關議題。透過訪談學生(案主)、校園第一線專業人員(共 4 位)，以及受理通報單位相關人員(共 4 位)，能更全面性理解校園性／別事件通報前後系統如何運作，以保護為名的通報系統維持與複製了什麼社會權力關係？

以下我將用圖表簡介訪談歷程及訪談對象，為保護隱私，名稱皆為化名：

表 1 訪談歷程表：(為保護訪談對象隱私，下列名稱皆為化名)

編號	訪談對象	建立研究關係的方式	研究訪談時程	生理性別
1	少年 A	<ol style="list-style-type: none"> 1. 老師轉介輔導性別認同議題 2. 協助處理被性侵害司法通報歷程 3. 協助轉換學習環境 4. 到新學習環境探訪 5. 持續透過臉書及書信聯繫 	少年 A 於國中階段轉介到 M 學校就讀，目前少年 A 已就讀高中。	男
2	少年 P	<ol style="list-style-type: none"> 1. 介入輔導少年逃學事件 2. 少年因偷竊事件到少觀所留置觀察 3 週，至少觀所探視少年 3. 協助輔導少年被性猥褻事件 4. 少年 P 經法院評估家庭功能薄弱，於二年後暑假將少年 P 轉介至少年之家安置。 	少年 P 於國小六年級畢業後，在社會局安排下至 M 校就讀，二年後暑假少年 P 轉介至少年之家安置。	男
3	少女 C	<ol style="list-style-type: none"> 1. 少女 C 求助疑似懷孕事件 2. 陪伴少女 C 面對性侵害司法歷程 3. 陪伴少女 C 進入人妻人母階段 4. 持續透過電話及臉書聯繫 5. 有一年少女 C 與其配偶共同參與論壇，表達面對通報系統及司法的困境。 	少女 C 國中階段因中輟問題轉介至 M 校就讀至國中畢業。二年後夏天少女 C 告知我順利生育小孩。	女
4	少女 Y	<ol style="list-style-type: none"> 1. 少女 Y 求助疑似泌尿道感染事件 2. 陪伴度過少女 Y 面對兒少性剝削防治法之司法歷程。 3. 透過書信往返持續關懷少女 Y。 	少女 Y 國三時因家庭功能失衡等因素，轉介至 M 校就讀，僅就讀 4 個月即因兒少性交易案被保護安置，安置期間少女 Y 幾度逃跑失聯。半年後法院少年保護官來電表示，已找到少女，少女接受感化教育 3 年(少年監獄)。	女
5	少女 R	<ol style="list-style-type: none"> 1. 因被通報性別事件而被轉介至我服務的 M 學校就讀。 2. M 學校要求社工要主動輔導曾經歷過性別事件的少女 R。 3. 持續追蹤輔導中。 	轉介入學後持續訪談	女

6	少女花花	1. 因疑似發生性別事件被他校通報 2. M學校要求社工介入輔導	入學後持續訪談至通報結案	女
7	少女小碧	1. 曾被學校通報高風險家庭 2. 就讀期間學校聽聞小碧疑似在假日兼職擔任傳播(陪酒)，導師轉介社工輔導。	入學後持續訪談至畢業	女

表 2 校園第一線專業(通報)人員背景資料：

編號	受訪者	職稱	備註
M1	阿春(女)	護理師	曾任行政職務
M2	小傑(男)	導師	曾擔任組長職務
M3	小凱(男)	組長	有社工背景
M4	小威(男)	導師	曾有行政主管經歷
平均在校工作年資 8 年，最高 14 年，最少 3 年。			

表 3 通報受理系統相關人員(社會局／教育局)背景資料：

編號	受訪者	職稱	備註
S1	May(女)	社工督導	有第一線保護性社工經驗
S2	Sue(女)	社工	家暴性侵害業務社工
S3	Mark(男)	社工	兒少保護業務社工
T1	小雅(女)	科員	教育局性平業務承辦
平均工作年資 7 年，最高為 19 年，最少 1 年。			

四、研究倫理及限制

(一)知後同意

由於我的工作即是田野，因此在研究之初即告知主管及訪談對象我研究大概的主題與方向，訪談時事先告知受訪者，並在同意下才進行。為避免曲解受訪者原意，將於完稿前讓受訪者先行閱讀，確認是否需要調整或修改。

(二)隱私與保密

我的研究田野是直接與案主接觸的場域，各式的資料蒐集可能觸及個人隱私，因此針對個案部分，不論是表單、訪談等，將刪除可能識別個人的資訊，以匿名的方式呈現。

(三)研究限制

本研究的目的並非理論或假設驗證，而是透過質性訪談的發現及探索，解答研究經驗謎團，因此研究過程無法如期他形式的社會研究一樣，事先完全設計周詳，這也是本研究的限制之一。限制之二在於本研究主要以學校第一線通報人員為立足點，勾勒以文本為中介的性／別事件通報建制的支配關係及治理，研究對象以學校專業人員為主，參酌少部分曾因性／別事件通報後受理端的社政成員觀點，而未納入司法、警政系統相關成員等觀點。從學校第一線通報人員的經驗出發，不必然表示其觀點是完整全面，然而，學校第一線工作者的感受、想法及專業作為，仍可為通報系統表現的一部分，透過比較不同建制參與者的觀點，應可以提供我們對通報系統更結構系統性的理解。



第四章 通報前後：性／別事件通報系統如何產出「罪犯」

本章將藉由校園性／別事件通報前後 2 個案例，第一節說明第一線專業人員的面對通報／不通報的困境與兩難，即使處於不同系統的專業人員如社會局社工，認為通報作為手段有違案主自決之社工專業，但在績效主義及專業主義的凝視下，通報卻成為專業人員自保的必要之惡。而在這過程中，我們急著產出案主，好讓性／別事件通報順利落幕與結案。第二節則是探討少女 R 在原學校被性／別事件通報後，經驗什麼樣的輔導歷程，而 M 學校在接受少女 R 轉介就讀後，M 學校立即請社工對少女 R 啟動二級輔導，通報之後也是污名的開始，但也有去除污名的時機與方法，如同在文獻探討中提到的自我保護意識，女性須懂得「自我保護」及「避免危險情境」是關鍵，如此方能踏上除污的淨化歷程。

第一節 通報疑雲

花花與男性友人參加跨年晚會，深夜未返家居住，來上學時同學間開始傳言花花與男性友人在跨年當晚發生親密關係，學校再得知傳聞後，便依法予以通報。面對性／別事件通報，花花說：「沒有真的壞人，只有被塑造出來的壞人！」

除了社政領域，在教育場域裡我們一樣被教育著「通報」是一種專業。教師法規定，教師知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實，恐影響其聘任資格。而在社會工作倫理守則更提到：社會工作師應保守業務秘密，但有一些特殊情況下保密原則須受到限制，如法律規定相關報告責任時。而教育部為落實校園兒少保護家庭暴力與性侵害事件通報及防治，更訂定政府及學校應針對責任通報事宜訂定行政獎懲及保護措施，並針對未盡責任通報案件之調查，加強處理。也就是說通報是一種專業倫理，甚至具有法律責任。

而 Stephen Fineman(1986)則指出：諸如諮商師、醫師、護理師、社工等，在面對服務對象時都必須看起來認真、善解人意、自制、冷靜、感同身受，而且碰到自己私底下感到痛苦、絕望、恐懼、喜愛或厭惡的狀況時，都要有假裝置身事外的距離感，以免這些感覺干擾與服務對象的專業關係。循著專業倫理與專業關係的相關論述，身在專業的深山裡，面對通報系統我們或許也有困惑、遲疑與不安的時候，但即使只是聽說(疑似)的行為，

通報展演儼然已成作為必要的專業。

因此，就算學生花花因疑似發生性行為學校通報，事件處在疑似、傳聞狀態，當事人也未表達求助意願，但校園內包含導師、主任、校長都很擔憂發生(疑似)性別事件，對校園氛圍及管理有不良影響，加上法律政策(性平法、兒少法、性侵害防治法)明文規定，性／別事件「疑似」就必須通報。如同護理師阿春所述：「現在政府政策改變，主管也換人，聽說教育部考核很重視性平這區塊，遇到性／別事件，大家都怕啊！不管情況怎樣，趕快通報就好，不然萬一學生懷孕，紙包不住火，上級追究下來，我們都有責任的。」學校的專業人員對於法定(責任)通報具有高度的敏感，誤報或錯報並無罰則，最多僅是當事人名譽受損或感受不佳，但若疑似發生性別事件未通報，恐怕衍生罰款、究責處分，甚至工作不保。通報系統並無多餘的空間與時間討論或理解案主實際需求，在績效及專業主義的凝視下，身在通報系統中的專業人員，僅能迅速粗糙地產出行為人／被行為人、加害人／被害人，通報成為專業人員自保的必要之惡。

一、不通報不倫理

在責任通報的結構中，身為學校社工的我，儘管認為在沒有案主(無求助者或受害者)的狀況下，以「寧可錯殺一百，不可放過一個」的想法操作保護通報是詭異、不妥的，但我還是在 15 分鐘內完成校園性別事件「檢舉」及案件概述，並依規定「通報」校安系統及社政系統，迅速的產出「案主」。下圖為校園性侵害或性騷擾事件申請／檢舉調查表(校安系統)及性侵害犯罪事件通報表(社政系統)：

校園性侵害或性騷擾事件申請/檢舉調查表 (密件)

類別	<input checked="" type="checkbox"/> 性侵害事件 <input type="checkbox"/> 性騷擾事件 <input type="checkbox"/> 性霸凌事件					
申請人	<input type="checkbox"/> 被害人		請填寫： <input checked="" type="checkbox"/> 檢舉人 <input type="checkbox"/> 法定代理人 與被害人之關係： <input type="checkbox"/> 師生			
資料	姓名	唐容攝	性別	<input type="checkbox"/> 男 <input checked="" type="checkbox"/> 女	出生年月日	6/28日
	身分證統一編號 (或護照號碼)	聯絡電話	服務或就學單位	職稱	社工師	
	住(居)所					
申請	行為人姓名 (加害人)	<input type="checkbox"/> ○ ○		行為人服務或就學單位	知悉單位名稱： <input type="checkbox"/> 校	
請	<input type="checkbox"/> 曾於 <input type="checkbox"/> 口頭 <input type="checkbox"/> 電話 <input type="checkbox"/> 傳真 <input type="checkbox"/> 電子郵件 <input type="checkbox"/> 其他方式					
	<input checked="" type="checkbox"/> 不詳					
事	向 <input type="checkbox"/> 調查申請 <input type="checkbox"/> 報案 <input type="checkbox"/> 訴訟陳情					
	事件發生時間 <input type="checkbox"/> 日 上午 (學生未表達詳細時間)					

圖 4 校園性侵害或性騷擾事件檢舉調查表



圖 5 社政系統關懷 E 起來的通報表

從上述圖表得知，通報當日中午學校立即召開校園性別平等事件會議，經性平委員表決認定屬校園性平事件，行為人為他校高中生，事件調查權屬行為人學校，發文轉移事件調查權；另外依法花花須完成 8 小時性別教育及輔導，由學校社工負責完成輔導工作。通報隔天我(社工)開始針對性別教育議題輔導花花，規劃輔導時間、內容及目標。

通報第三天，花花導師、輔導老師、主任及我(社工)開會討論花花性／別事件後續因應事宜，導師小威對性／別事件通報有些疑惑：「之前一直宣導校園性／別事件一定要通報，我們也遵循這樣的規定，遇到性別事件就通報；但在面對不同學生事件時，有時又不用通報，是否能訂一個標準化流程，或是向法院那樣有判例可循，比如幾歲對幾歲有罪，幾歲對幾歲是看家長告不告，我只要輸入條件，就可以知道答案。」輔導老師小凱提出上面(教育局)一直很介意 M 學校這區塊(性／別事件)：「建議是否讓花花轉換學習環境，避免讓事件繼續擴大」；而主任則認為：「要先評估花花有無改變動力，若輔導及規範均看不到成效，再討論學生去留，通報或進入司法程序也不知道有沒效果，因為法律都比較保護女生，這種事(性／別事件)通常怪罪男生。」

花花被通報後不久，校長約談我(社工)，表達對學校生近期頻傳男女交往、牽手甚至疑似性行為等親密行為感到憂心，認為社工應善盡輔導功能，讓學生知道上述行為是不好的，通報也希望能作為一種警惕，提醒學生要懂得自我保護、拒絕誘惑，避免讓自己處在危險情境中。特別是前一陣子某間司法安置機構傳出性侵事件，因此上級(教育處／部)對於住宿型態的 M 學校園性／別事件更是關心，希望可 M 學校可以打造友善、安全的校園空間。

通報後 5 日之內，校園性平事件調查小組到學校調查花花的性／別事件，花花維持之前對學校的說法，只是跨年後住在男性朋友家而已，因花花及相對人兩造說法一致：只是共處一室，沒有身體接觸、沒有親密關係，性／別事件調查已在此告一段落。但我們學校對於花花的性／別事件仍有些疑慮與擔憂，擔心花花的性／別事件造成在校其他同學仿效，因此學校

再次針對花花在校及假日行為召開個案研討會議，並邀請花花家長及其原學校輔導組長參與會議，決議讓花花離開 M 學校，以避免風暴擴大。

社工(我)在花花離開 M 學校前，不到一個月的時間，完成學校要求對花花 8 小時的性別平等教育／輔導，花花的性別教育輔導內容，大致分為身體界線、自我保護、法規教育，以及強化母親的教養功能等主題，讓花花能為自己行為負責，也讓花花媽肩負起擔任母親應有的管教責任。而上述主題是依著性別事件輔導成效表的選項來規劃，照這樣輔導及寫報告對我或學校都是順利結案的較快速途徑。花花輔導統計表及成效評估表如下圖：

表 4 社工對花花的輔導計畫及時間

週次	學生姓名	輔導日期	輔導時間	主要議題	課程主題
1	花花	01/03	15:00-16:00	性平教育	身體界線
2	花花	01/05	15:00-16:00	性平教育	性平法規
3	花花	01/09	17:00-18:00	法定通報	性平法規
4	花花	01/12	14:00-15:00	性平教育	人際界線
5	花花	01/19	10:00-11:00	性平教育	親職增能
6	花花	01/19	12:00-13:00	性平教育	性平法規
7	花花	01/22	14:00-15:00	性平教育	增進多元因應與抗拒方式
8	花花	02/01	13:00-14:00	性平教育	增進多元因應與抗拒方式
9	花花	02/01	14:00-15:00	性平教育	寒假規劃／自我保護提醒

4. 本校性平會決議：本案屬校園性平事件，由本校性平會組成處理小組進行調查並完成調查報告之撰寫。

輔導措施與結果（輔導開始日期：被行為人：____日、行為人：____日）

實施對象 *以下無勾選項目請刪除	輔導/教育目標(必填) *以下無勾選項目請刪除	實施輔導措施 *以下無勾選項目請刪除	輔導成效概述(皆必填)	結束原因及後續需注意事項 *以下無勾選項目請刪除
被行為人 身分別： <input type="checkbox"/> 教育人員____人 <input type="checkbox"/> 學生____人，年齡： <input type="checkbox"/> 滿 18 歲以上 <input type="checkbox"/> 已滿 16 歲未滿 18 歲 <input type="checkbox"/> 已滿 14 歲未滿 16 歲 <input checked="" type="checkbox"/> 未滿 14 歲 <input type="checkbox"/> 其他(請說明)：____	<input type="checkbox"/> 創傷處理 <input checked="" type="checkbox"/> 心理/情緒支持 <input type="checkbox"/> 自我認知重建 <input checked="" type="checkbox"/> 人際適應/社交技巧增進 <input type="checkbox"/> 增進多元因應與抗拒方式 <input type="checkbox"/> 家庭/親子關係重建 <input checked="" type="checkbox"/> 問題處理技巧學習 <input type="checkbox"/> 心理建設/減低自責感 <input type="checkbox"/> 再受害之預防 <input checked="" type="checkbox"/> 求助管道建立與提供 <input type="checkbox"/> 其他(請說明)：____	1. 輔導措施：(可複選) <input type="checkbox"/> 身體照顧 <input checked="" type="checkbox"/> 關懷支持 <input type="checkbox"/> 課業輔導 <input type="checkbox"/> 家庭輔導 <input type="checkbox"/> 人際關係 <input type="checkbox"/> 經濟協助 <input type="checkbox"/> 法律諮詢 <input type="checkbox"/> 社會資源轉介 <input checked="" type="checkbox"/> 心理諮商輔導 <input type="checkbox"/> 其他(請說明)：____ 2. 輔導處遇次數： <input checked="" type="checkbox"/> 個別輔導_5_次 <input type="checkbox"/> 團體輔導____次 <input type="checkbox"/> 家庭訪視____次 <input checked="" type="checkbox"/> 親子輔導_1_次 <input type="checkbox"/> 其他(請說明)：____	1. 當事人現況描述： 當事人目前學習及生活適應尚可，情緒也恢復穩定。 2. 輔導目標達成情形： 1. 引導正向思考，減輕被行為人焦慮負面之情緒。 2. 增進多元因應與自我保護方式。	1. 結束原因： <input type="checkbox"/> 主訴問題已解決 <input checked="" type="checkbox"/> 主訴問題已改善 <input type="checkbox"/> 焦慮/創傷情形已解除 <input type="checkbox"/> 焦慮/創傷情形已減輕 <input type="checkbox"/> 情境/環境危險因子已解除 <input type="checkbox"/> 到校狀況穩定 <input type="checkbox"/> 在校人際互動情形良好 <input type="checkbox"/> 家庭/學校系統具支持性 <input type="checkbox"/> 當事人已轉學 <input type="checkbox"/> 其他(請說明)：____ 2. 後續仍須注意之事項：____

圖 6 性別事件成效評估表

在花花離開學校後一個月，性／別事件中行為人之校方打電話來詢問花花的輔導概況，花花的性別事件已到尾聲，行為人校方承辦人員提到：「教育局長官想釐清，花花在與行為人獨處過程中有無感受到不舒服？」平心而論，上述的歷程是讓大家(社工、學校、教育局)安心的一種儀式，像超渡或禱告般，向外界宣告我們盡力了，至少該通報的、該輔導的與該釐清的都沒少，期限之前完成輔導成效評估，問題改善就能結案。在通報系統中的我們急於劃清界線或訴諸法律「解決」問題，只關注於行為人摸了「什麼部位」、「幾秒鐘」，被行為人有沒有感覺「不舒服」，而遠離了真實的情感與細緻的權力關係，更無法回應兒少主體真實的需求。

然而，在輔導過程中，我與花花的對話當然不僅限於成效評估指標的對話，在諮商室及相處過程中，花花是有血有淚、充滿藝術天分的女孩，父母婚姻中的衝突，讓她變得早熟與獨立，我眼中的花花是有具有能動性的，但這與性／別事件輔導成效無關，所以在紀錄裡並無有也沒空間(格式)呈現，呈現了也可能讓主管覺得我在浪費紙張與墨水。

二、通報才專業

通報後很迅速地，同日下午 14:00 社會局社工即來電表示接獲通報，導師告知所了解的事件大概狀況，花花不承認有性行為，但導師從其他同學口中的資訊推論，花花發生性行為的機率為百分百。通報當日下午，我也立即聯絡社會局主責花花事件的社工 Sue，討論學生概況及約定訪視時間，社工 Sue 依規定須於三日內完成訪視，約定於後天上午到校訪視評估。但花花家裡房屋被檢舉違建正在拆遷，未能準時返校，(花花媽對於學校通報的事感到無奈，就像家裡被檢舉違建一樣，規定怎麼做就配合吧!) 社工 Sue 為了趕在通報法定時間內訪視，因此改約在下班之後的時間到學校會談。

下午 6:00 社會局社工 Sue 完成訪視會談，社工 Sue 表示：「花花未承認與學長發生性行為或親密關係，在案主自決之原則下，Sue 相信花花所述為實，僅告知花花自身法律相關權益，提醒學生要懂得保護好自己。」特別的是，社工 Sue 所述的「案主自決」ⁱⁱⁱ，亦即案主有權利做成決定並解決其問題。「案主自決」也一直是社會工作專業養成裡，高度強調價值，社會工作師法更明定，社工應尊重並促進案主的自我決定權。但通報具有「強制介入」的特性，強制性與尊重案主自決的價值觀產生衝突，這樣的脈絡不僅無法優先考量案主自決，同時也犧牲了社工的專業自主。

第一次到校訪視，社會局社工尚未與花花家長見到面，社會局社工 Sue 表示：「需要進一步了解花花的家庭概況及家長立場，才能完成評估報告。」依法規定社會局社工評估報告須在通報後 25 日內完成，為了讓花花性侵害通報案件順利完成評估，因此我與花花媽約定再到社會局一趟，

幾天後我(學校社工)陪同花花及花花媽親自到社會局，花花媽又再一次表達自己的困境與無奈，關於通報花花媽說：「這不是第一次被學校通報了，在之前學校也遇過家暴啊！高風險啊的社工都來我家看過。」社工 Sue 認為學校似乎把「通報」當成懲戒或威嚇學生的工具，但能體諒學校無法專業判斷通報與否的困境，以及我們有必須通報的難題。

整起通報事件，花花的跨年活動像是火藥引線，點燃的不只是燦爛奪目的煙花，也炸出校園的性／別事件通報風暴，更是將我炸成空洞的軀殼。通報當晚，我在浴室裡哭泣，反思著我身處的系統在乎或恐懼的是什麼？應通報而未通報的罰則，不僅是罰錢咎責而已，更嚴重的情況可能連工作都不保。而我呢？我是否也是系統中的共謀者？在通報過程中，從導師到校長、從學校社工到社會局社工，我們急於在法定時間內完成該做的事，如事件分類(性侵／性騷)、訪視、撰寫評估報告、切出被害人／加害人(被行為人／行為人)等步驟，按部就班的做就好，盡快證明花花有無發生性行為，盡快將性／別事件塞進司法系統做處遇(treatment)，會讓我們感到更安心。蒐證、調查證明學生是否發生性行為已佔據學校及社政很多工作時間，如果還要多花心力去理解花花的情感、感受及需求，可能被視為浪費時間且無效果的。急著通報並快速產出案主，似乎太單一化、扁平化兒少主體的經驗，背後所涉及的可能是更複雜的情感、性／別想像及權力結構，也忽略兒少主體的能動性。

花花的性／別事通報處遇流程，正如同 Swift(1995)指出兒童疏忽的判定標準，基本上是以中產階級的育兒經驗為藍本，花花的家庭對於通報不感到陌生(如家暴、高風險家庭到性侵害)，從社會到學校的強制通報，以及交由「性平會」調查處理，更對花花及其家庭貼上了「失能」的標籤，表示花花媽是個「不懂得如何處理事情」的母親，表示這個家庭是個無法保護自己兒女的家庭，完全失去了對弱勢家庭增能的機會。這樣污名所產生的作用，反而更印證了這些家庭原先的社會地位弱勢。此外，通報過程，似乎鼓勵相關人員進入系統，以避免專業倫理上的失職，而遭受責難，然而，卻也忽視學生的感受與需求。

第二節 通報之後

一、少女 R 的重生之路

Goffman (1963: 51) 在 Stigma 一書將「污名」定義為一種使人遭到貶抑 (discrediting) 的特質，透過污名「人們會把一個完整的普通人看扁為一個玷污的、被看輕的人。」少女 R 在諮商室對我說，這幾天媒體一直報導〈房思琪的初戀樂園〉的作者輕生的消息，讓她心裡有些觸動，少女 R 說：「沒想到自己在戀愛中的一時迷惑，要付出這麼這麼大的代價，我被通報後，真的很想去死，還從此背上「很髒」的標籤，同學甚至在網路上嘲笑我是『咬妹』。」

少女 R 因性／別事件被轉介到我的學校就讀，少女 R 原校輔導老師認為性侵害通報後，少女 R 在校園內無法獲得友善的對待，同學私下對她議論紛紛，學校為了「保護」她所以輔導少女 R 轉學，希望學生能轉換學習環境而重生。但少女 R 當初要轉來 M 學校時，我們學校也是充滿疑慮與不安的，因為她的轉介資料上寫著—「發生性平事件、曾通報性侵」，入學審查的委員們認為有「性經驗」的學生，像是得了一種傳染病，需要嚴謹的管理來修正她「偏差的」價值觀，因此也要求少女 R 若轉來我的學校，仍要開案管理，持續接受社工的輔導。如同 M 學校在面對少年 A 性／別事件通報事件時(少年 A 的案例將在下章節討論，參見 p39)，學校主管也認為：是因為少年 A 太女性化了，才會讓男人也想欺負他，建議輔導他轉到其他學校去，不然在我們學校難保不會再有「憾事」發生。學校主管認為性侵事件是「憾事」，而最保護學生最好方式就是離開(排除)學校，將「有問題」(尤其是有性經驗)的學生隔離在其他(安置)機構，不要讓他們污染其他學生。這樣的處遇模式，表面上是希望讓發生性平事件的學生找到重生之路，但實際上學校之大，卻無學生的容身之處。

二、性平教育的淨化歷程

少女 R 表示：「被通報後在原學校已接受 8 個小時的性平教育，是一對一的輔導，課程大致上就是告訴她一些與性有關法律常識，或是應該如何自我保護、避免性行為的風險，比如未滿 18 歲不能發生性行為、避免發生婚前性行為，還有有關兩性相處的影片宣導，看完後必須分享心得，其實感覺很煩，又必須強迫自己接受碎碎念式的洗腦過程。」而這些內容，似乎也是圍繞著校園性／別事件成效評估表上，評估輔導是否有成效是結案的重點。

少女 R 所敘述在前一所學校經歷的輔導歷程，像是維護社會既有價值的淨化過程，教條式的告知法律規範，強調性創傷的性騷擾及性侵害防治法，重申「兩性」的「愛」須建構在互相尊重、不逾越身體界線，忽略情感教育及性探索。但在強制通報的壓力下，社工或輔導者若提供他們更多性探索的自主空間、傾聽多元性別體驗，恐怕又會陷入通報／不通報的兩難困境中。有趣的是，為了避免通報產生，校園的性／別教育與輔導悄悄地將「性」及「性少數」移除。然而，避免討論性或親密關係，除了無法傾聽他們的聲音外，也可能忽略他們的需求，對於親密關係的困擾，只能訴諸通報解決。因著這樣矛盾的脈絡，在諮商會談室裡，學生在談及親密關係時，部分學生也學會將可能被通報的事(如性行為)輕描淡寫或匿名化處理，或者指稱是幫朋友問的。學生演化而出的上有政策、下有對策的應對輔導策略，卻也為輔導者或社工在僵化、窒息的通報系統中，竄得一絲喘息空間，暫時脫離急於通報的集體展演。

三、關於「受害者」的一場演出

「由於個體的表演場域被限制在互動的框架內，個體必須依循著社會交往的規則行動，也因為個體無法完全符合所有的社會規則，所以必須使用各種行動策略讓自己過關」(Goffman, 1983: 3-5)。少女 R 在經歷通報後說：「覺得自己很髒」，同學私底下都在討論她做過「那件事」(性行為)，甚至有學生直接問她，看不出來你被性侵啊！你又沒有很痛苦！少女 R 說：「上健康教育課的時候，自己有問過老師，被強暴的人會有什麼反應？」老師告訴她：「被性侵是很大的創傷，通常受害者會經歷非常痛苦的復原歷程。」

這幾天新聞沸沸揚揚討論的女作家身亡事件，一些醫療專業人員也開始討論起性侵的議題，譬如，唐心北醫師：「從心理衛生的觀點來看，性是很私密的議題，而性創傷是一輩子的傷痛；這樣的事件未來可能併發之問題不容忽視。」¹ 從學生到專家的論述，也讓我們觀察到這社會對於性侵受害者有一套想像，受害者必須要表現出痛苦、恐性、抗拒情感甚至要生病(如憂鬱症、自殘等)，少女 R 說：「其實在經歷那件事(性行為)後，最大的傷害不在於身體的痛，而是情感的傷害；我是因為愛著學長所以跟他做那件事(性行為)，但我發現學長劈腿，才向老師說出我們發生性行為，後來我所面對的各種為難(老師、社工、警察、學長及媽媽的質疑)，才是讓我痛苦到想去死。」校園長期忽略甚至壓抑情感及親密關係的教育，讓少女 R 在面對情感挫折時，「通報」成為少女 R 求助及紓解情感壓力的唯一策略，少女 R 並未預期到，求助之後反而讓自己更無助，甚至得面對家人、同學、老師這些與自己生活密切者的質疑與排斥。

與少女 R 的對話，也再次讓我有機會重新詮釋自己童年被性侵的傷口，

¹ 蘋果日報 2017 年 05 月 08 日，<https://tw.appledaily.com/headline/daily/20170508/37643149>。

不論經歷任何傷害，我相信人難免會有痛苦，但時間是流動的，人也會一直成長甚至變得有能力，冰冷的法條與專業評估想像所有的性／別事件只有一種版本，也只有受害者／加害人二元的分法，因此無論是我或是少女 R，我們必須展現痛苦，好讓社會相信我們是受害的一群人，即使形成我們痛苦的理由其實不同，正如 Goffman 所述(1983:3-5)，個體依循著社會以往的規則行動，也因為個體無法完全符合所有的社會規則，所以必須使用各種行動策略讓自己過關。

在通報之後學校展開一連串的性別教育輔導，強化「兩性」與「自我保護」的價值，去脈絡化的將不同主體視為同一類型的受害者／加害人，如同少女 R 在通報之後，強調多元、平等、友善的校園，卻將「被通報者」視為一種標籤或污名，需要嚴加管控、持續輔導淨化，像是一場浴火重生的演出。若無法遵循規範，當個符合社會想像的受害人，甚至一再被通報，或許就得像上一節的少女花花一樣，另尋容身之處。然而，蘇芊玲、楊佳羚(2016:107)提醒我們：「面對性議題，最好的方法不是以恐嚇式禁止，而是讓未成年人真正了解性與身體發展關係，教導正確觀念與知識，讓他／她們懂得面對和處理性與情感的問題。」應該提供學生多元的性／別及情感教育的學習機會，而非壓抑或嚴加管控「性」或親密關係，讓學生有更多元的方法去面對因應情感議題。

第五章 通報就好？案主與我們為何都感到傷害

在上個章節探討校園校性別事件通報前後，第一線專業人員如何因應通報法規、流程、成效指標而做出的標準化、去脈絡化的評估與處遇，忽略不同兒少主體的需求及聲音，甚至再製性／別的污名。本章第一節將藉由 5 個性／別事件通報案例，豐富我們對不同兒少主體的想像，讓通報中不被聽見的聲音不再只是扁平化或二元對的呈現。而第二節再回到校園第一線專業人員的經驗，通報真的就好嗎？面對案主的感受，我們的無感與失語是如何被建構而出，而背後又隱含哪些性／別與階級的污名想像。

第一節 通報中不被聽見的聲音

一、玫瑰少年 A 的變色曲

(一) 陰柔的少年 A

「老師，那你覺得我像女生嗎？是不是把自己打扮像女生大家會比較接受我？」少年 A 第一次來到諮商室看見《擁抱玫瑰少年》這本書好奇的問著，書上的封面寫道：「如果男生像女生，我們會不會是好朋友？」少年 A 的外表不像女孩，並非既定印象的女孩陰柔纖細樣貌，他也不像 M 學校大部分的男學生一樣，少年 A 說他不喜歡罵髒話或與人有衝突，假設性／別氣質是道光譜，少年 A 的特質應該是屬於中間位置。但不剛不柔的少年 A 卻開始被同學笑他娘娘腔、死 gay，而少年 A 的班級導師也多次反應，認為少年 A 的性／別傾向有問題，需要社工輔導。因此我開始與少年 A 互動接觸。隨著從兩性平等到性別平等的思潮及政策改變，校園裡似乎對於性／別仍停留在刻板印象裡，男生就該陽剛霸氣、女生就該溫柔婉約。特別值得一提的是，外界對 M 學校學生的想像，就是叛逆、不遵守規矩的印象，少年 A 的乖順與守規矩，不像是典型 M 學校男學生的氣質(如叛逆、爆粗口)，反倒讓他被 M 學校的同儕或師長貼上「有問題」的標籤。

(二)我能有感情嗎？

有關少年 A 的成長背景，少年 A 幾乎在安置機構中成長，少年 A 說：「小時候(幼稚園時)爸媽把我跟妹妹丟在醫院，記憶中自己幾乎是在寄養家庭與機構中成長的，我待過二個寄養家庭及一個育幼院。」直到少年 A 母親出獄，社會局社工開始評估讓少年 A 回歸原生家庭的可能。少年 A 提到：「到國小六年級時，媽媽突然出現了，我根本不認得她，對她感覺很陌生，那時候曾經希望我爸媽永遠不要出現。」社會局社工在國中一年級時，評估少年 A 的媽媽已有經濟能力可以照顧他與妹妹，少年 A 回歸家庭與媽媽共同生活。回歸原生家庭生活不久，媽媽即將少年 A 轉介至 M 學校就讀，少年 A 又開始機構式的生活樣態。

少年 A 認為自己這樣不停地轉換環境，是因為對環境或是人產生感情，所以他每到新的環境總是小心翼翼，不敢讓人看出他的感受或情緒。少年 A 說：「我常覺得是不是只要一但有感情我就會被送走，像我好不容易跟寄養家庭的爸媽有感情，社會局就把我送走，然後又到另一個家庭，我印象最深的就是國小三、四年級的寄養爸媽，那個寄爸是當警察的，寄媽是家庭主婦，他們常帶我出去玩，我愛他們，然後我與妹妹就又被送到育幼院了。」也因為這樣的經驗，少年 A 說當他「煞到」^{iv}某個男同學時，心裡是感到擔憂的，他擔心像之前安置經驗一樣，好不容易建立的情感依附關係就得離開；也擔心自己喜歡男生的傾向，無法被同學、學校或母親接受。

(三)「失敗」輔導 - 與非典被害人

與少年 A 開始會談的幾個月後，少年 A 向我求助表示：「洗澡時被學長強迫口交。」學校立刻啟動性侵害及校園性／別事件通報機制。通報當天，社會局社工 Mark 與我陪同少年 A 到警察局婦幼隊作筆錄，承辦的員警看到少年 A 是的男性身分，直覺就問我：「是加害人要做筆錄嗎？」警方的反應，正如同大部分人對於受害人性別化的想像，如同學者指出：「我們的文化期待男性的男子氣概，很難接受男性成為受害者、被欺負者，會受害的男性依定不是真正的男人，受害者與女性畫上等號。」(Lew,2004:34) 這樣的刻板想像也反映在校園的性／別平等教育裡，在男性的部份，多是透過法律刑責的不斷強調，提醒男生應該要尊重他人身體自主權。因此，看似平等友善，卻無形間再製二元性／別的對立，也忽略性／別的多元聲音及需求。

另外，警方得知加害人與被害人都是男性時，私底下問我：「少年 A 在學校是不是比較娘？」也就是說，認為是因為少年 A 的女性氣質而引起加害人的侵犯動機。這樣的疑問，在校園裡我(社工)與少年 A 都被質疑，學校認為這是一個「失敗」的輔導，除了沒將少年 A 導正為男生該有的樣子外，

還讓他引誘人犯罪。後續 M 學校認為少年 A 的性／別事件，是他個人的特質(溫順)而造成，擔憂少年 A 在學校仍會持續受到不友善的對待，所以考量「學生／案主最佳利益」，協助少年 A 轉介至其他學校就讀。吊詭的是，無論是教育或社會工作專業中的「考量案主最佳利益」幾乎未曾把少年 A 的想法或需求納入，少年 A 說：「我沒有犯錯，為什麼是我要離開？是不是有了感情就得離開？」。換言之，對機構而言，透過擺脫性／別污名，才是學校專業人員所應考量的優先利益，但是案主的利益，卻因機構存續問題而被犧牲。

(四)司法能成為我們的後盾嗎？

「希望我的兒子可以快樂，遇到委屈可以跟我討論啊！我是常進入法院的人，明白訴訟過程會讓我的兒子很辛苦。但我沒有什麼能力，也只希望讓法律還我兒子一個公道！」少年 A 的媽媽在了解事件通報後這樣告訴我。

少年 A 的母親經歷三段婚姻，生有五位子女（包含少年 A），但少年 A 的母親與生父因反覆入監服刑，因此子女們則多由其親屬及社福系統照顧。少年 A 的媽媽認為，自家的家庭背景較為弱勢，因此選擇讓性侵害事件進入司法程序，她相信法律有能力還她一個公道，作為她保護兒子的後盾。社會局社工 Mark 聽到少年 A 的家庭背景時，有些疑問的問：「少年 A 應該過得很辛苦，家庭成員關係有點複雜，真不知怎麼畫家系圖。」在專業養成中，評估家庭親職功能是社工專業相當重視的。所以我得承認，少年 A 媽媽多次入監服刑的紀錄，讓我們(社工)質疑她的提告的動機。

社會局社工 Mark 說：「少年 A 的性侵通報案件已啟動被害人減述辦法，也就是從通報、偵訊到進入司法歷程，少年 A 只要將事件發生經過說一次即可，藉由錄音錄影減少少年 A 必須重複說明的痛苦。」因此，在陪同少年 A 到地檢署偵訊時，檢察官問的內容溫馨簡單，但得知少年 A 就讀 M 學校時態度有些改變。甚至在結束偵訊前，檢察官問著我：「你們 M 學校不是專門收問題學生嗎？一群問題學生住在一起，你們是不是有隱匿通報的情況？」而少年 A 經歷司法歷程後也表示：「我明明是受害者，不是我做錯，但為什麼大部分的人都質疑我？」少年 A 與 M 學校都背負污名，在性／別與階級的凝視下，少年 A 的聲音與需求被忽略，甚至得承受 M 學校的「連帶污名」，被視為有問題不夠資格的受害者，被社會排除在保護外。

少年 A 的性／別事件通報案例，讓我們看見校園專業人員對性或多元性別的恐懼或困惑，以及對於被害人性別化的想像。溫和、守規矩的少年 A 是非典型的 M 學校少年，但進到司法系統後，卻得承受 M 學校學生多是「不守規矩」的連帶污名。正如 Goffman (1963:38) 指出，連帶污名者可能會發現，自己同樣必須忍受許多他的連帶團體所經常受到的剝奪，卻無法像其他受剝奪者經常以自我看重的方式來防衛。

少年 A 希望藉由通報系統保護自己，而少年 A 的母親也認為司法能給予少年 A 一個公道，卻遭遇一些非預期的傷害。有別於第二節少年 P(參見，P43)的媽媽，她認為自己沒什麼能力，選擇不要進入司法系統，也害怕法院再度指責她是不夠資格的媽媽，相信每個人遭遇困境時，都希望有法律或資源能成為保護我們的後盾。然而，法律無法並無處理或保障情感，「保護」其實是一條按特別規範畫出的法律界限，在界線內的人是受法律保障的、值得保障的。那界線外或被認為不夠資格的呢？面對同樣的法律，少年 A 的母親與少年 P 的母親都只能無能為力面對，無力面對背後，則乘載著階級與性別的指控與社會排除。



二、漂流少年 P 的奇遇記

(一)愛逃學的少年 P：從高風險家庭到司法保護管束

少年 P 在國小階段曾違反少年事件(逃學、中輟、破壞物品等)，而進到司法的保護管束系統，法院的少年保護官會定期來 M 學校探訪少年 P，也請我介入輔導少年 P。

少年 P 還有些天真稚氣，在諮商室向我炫耀他新購買的玩具，如：汽車模型、劍刀、玩具槍等玩具，為了緩和會談中權力關係的隔閡，我陪少年 P 在諮商室排著積木，少年 P 說：「這是我的城堡，我坐裡面，妳在旁邊這樣比較有安全感。」「老師妳知道嗎？小時候我有騎過鯨魚，舅舅帶我去海邊玩，然後鯨魚靠近我就像坐機車一樣在海面上晃。」少年 P 對於生活的描述大部分有趣的、正面的。

只是真實生活的少年 P 曾經與媽媽在街頭流浪，社會局評估少年 P 的媽媽親職能力不佳，可能讓少年 P 處於高風險環境，而將少年 P 安置到寄養家庭，但少年 P 總是會從寄養家庭中逃跑、流浪，因此換了好幾個寄養家庭，如同犯罪學者所述：「父母親職失能及與照顧者不良的依附，使兒少容易受到性虐待，促使未來犯罪的循環。」(Hummel et al.,2000:103)。社會工作的專業養成，時常警告不安定的家庭生活會帶給孩子一些負面影響。但會談過程中，少年 P 很少提起不開心的事，甚至會貼心地安慰說：「老師妳放心啦！我很有長輩緣，陌生人也對我很好，像上次我跑到廟會的歌仔戲班裡，那些叔叔與阿姨都說我嘴巴很甜，他們還讓我住在後台、請我吃飯。」然而，只見風險危機的專業養成裡，我忽略少年 P 的能動性，甚至看不見少年 P 對家庭(親情)的想望，少年 P 告訴我：「我逃跑，因為我想去找媽媽啊！」

(二)診斷書的性侵(交易)疑雲

「社工，有件關於少年 P 的事需要告訴你，上次少年 P 逃學、逃家時，不是頭部挫傷嗎？法院請他家長拿診斷書，但家長給法院的診斷書卻是直腸外科醫師開的，所以懷疑他逃學期間可能被陌生人性侵犯了！甚至可能有物質或金錢交換，不然他怎麼在街頭生存。」少年法院的保護官到學校時提醒我少年 P 在幾個月前逃學時可能發生的風險。上述的事件應該在保密的環境知會，但保護官所告知的場所，卻是公開的辦公室，因此一位學校老師聽到後，用很訝異的語氣說著：「這樣他不會覺得很噁心嗎？會不會是流浪漢！很髒吧！這要加強輔導啦！」保護官回應老師：「不會啦，在他還不知道性是好壞時，或許他不覺的恐怖，也有可能是樂在其中的。」但護理師阿春卻有些

焦慮的說：「我明天帶他先去驗個愛滋好了，我上個月去參加愛滋防治研習課程，其中提到肛交是感染愛滋的高風險族群。」

關於少年 P 的逃學事件，保護官、老師、護理師及我(社工)在辦公室討論著，彷彿一套健全的關懷網絡，結合了司法、教育、衛生與社政資源，但似乎少了對少年 P 本身關懷，我們似乎較不關心少年 P 的所受傷害，而比較在意被性／別事件對於系統可能造成的傷害。

(三)無法為自己代言的少年 P

少年 P 逃學期間疑似在逃學期間被性侵的事件尚未塵埃落定，少年 P 又再度被通報遭學長性騷、猥褻，性／別事件通報後學校依規定召開會議，但行為人與被行為人(少年 P)的說法有些出入，在會議中性平委員們像偵探一樣去探究時間、地點、情境、動機、證人等細節，非得分出對錯，到底誰說謊了！有人相信少年 P 說的，有人不相信，僵持不下的當下有委員說：「不然再請輔導老師及社工調查釐清，對他們曉以大義一下，看能不能兩邊說法更趨於一致。」對於這樣的說法我認為是危險的，有時論述內容是可以引導的，在反覆被問之後，兩方開始說出一套符合邏輯的論述，時間、內容、地點、情境及動機一一浮現，有血有肉有畫面，當兩者(行為人／被行為人)說法趨於一致時，是不是只是比較符合體制的期待，讓性／別事件可以盡快落幕、盡快結案？「我有個疑問，少年 P 是特教學生，他有辦法陳述事實嗎？」另一位委員提出質疑，少年 P 被教育系統鑑定為學習障礙，但平時與少年 P 的互動，與大部分的國中生無異，特教生的身分卻讓少年 P 連論述表達的能力都被質疑。如 Sayer(2008:10) 所述藉由「道德劃界」提供我們一些拒絕他人、貶低他人的理由，將可疑的「他者」視為為對立的一方、將其排除於群體之外，甚至將負面的特質加諸於他者，以此來彰顯自己是正常或優越。

3. 無力走司法系統的少年 P 媽媽

少年 P 的媽媽在知悉性／別事件後說：「我沒才條(能力)去走司法，法院ㄟ講係我沒把囡仔照顧好細，政府到時不知會攞囡仔帶走否。」(台語)依照程序還是得將少年 P 在學校發生性／別事件的情況告知家長，並詢問家長對於學校調查的情形是否有疑慮，是否要進入司法程序。我告知少年 P 母親上述資訊後，少年 P 的母親長嘆了一口氣表示：「老師妳也看過很多人啊，難道無法體會我的處境，我沒能力走司法途徑，我寄人籬下得看他人臉色，我沒錢沒車的，要怎麼帶孩子去法院，而且法院會怪我沒把孩子照顧好，政府到時候不知會不會又把我的孩子帶走。」「麥攞乎囡仔有私底下的接觸就好啦！我怕伊被修理，囡仔沒代誌就好，其他ㄟ不免麻煩啦，照學校說的就好。」(台語發音)少年 P 媽媽的處境確實有很多為難之處，帶著孩子成長

的路上，總面臨不同單位的質疑與壓力，如社會局、法院、寄養家庭、學校、醫院……等系統，指責少年 P 的媽媽親職功能不佳、懶散、自私、不負責任、不夠資格。

不能否認的我也對少年 P 的媽媽有些負面情緒，少年 P 逃學期間我曾至少年 P 的家中訪視，少年 P 與媽媽寄居於一間鐵皮搭蓋而成的神明壇裡，神明壇的宮主是媽媽的同居人，居住空間僅有一間衛浴、廚房、房間與一個小儲藏室，屋內堆滿瓶罐垃圾，以及未吃完而腐敗的食物。放假回去，少年 P 就住在那小儲藏室裡，平時神明壇會有許多人進出喝酒、抽菸，甚至聚賭。對於這樣生活條件的想像，我認為是媽媽未能給予少年 P 正常的、安全的生活環境，以致於少年 P 老愛往外跑而發生一些意外或觸犯法律。少年 P 在 M 學校就讀的平常時間，少年 P 的媽媽倒是時常來探望他，買一些少年 P 喜歡的零食或生活日用品，陪他聊聊天。然而，在專業與階級的凝視下，我們看不見少年 P 的能動性，看不見少年 P 媽媽的關懷，我們只看見少年 P 家庭的弱勢與風險。

另外讓人感到斷裂的是少年 P 在校外未被通報過性／別事件，卻是在看似管理安全、保護得宜的校園住宿環境中，發生被學長性騷擾或猥褻事件。少年 P 的導師小傑對於上述情況這樣認為：「因為校園有完整的保護通報系統，不代表少年 P 的媽媽照顧沒問題，少年 P 在外面發生什麼我們知道嗎？所以不能偏頗地認為是學校或制度有問題！」體制還是傾向歸責於少年 P 的家庭或是個人，檢討個人或家庭遠比檢討系統或制度來得輕鬆，照規定制度走，也讓我們感到安心。如同少年 P 的媽媽所說：「都按照學校說的做就好，我沒有意見。」少年 P 媽媽的無力感與上個章節案例花花媽的無力似乎有些接近，他們是最常進到「通報」體制，也是最容易受到國家管束的一群人，背後除了說明國家如何以中產家庭教養方式作為衡量「健全家庭」的基準，更說明國家如何透過兒少的治理來規訓、教化底層家庭教養。在性／別與階級的凝視下，少年 P 的家庭充滿風險與問題，雖然藉由通報，國家得以將保護服務輸送到少年 P 的家庭，但卻也讓社會弱勢成為不公體制設計的代罪羔羊。

三、魔法少女 C 的三角戀習曲

1. 一通兩報的三角戀愛

少女 C 曾因擔心懷孕的議題，向我求助，也是我第一次通報少女 C，第一次因性／別事件通報少女 C 後，她對我非常不諒解，也導致後來我們在會談過程裡，總是有距離。而身為社工的我不知為什麼？通報之後，對她也有種虧欠感，好像我做錯什麼事一樣。但為了完成學校交付的 8 小時的性平輔導，我與少女 C 還是得關在一個看似溫馨保密的空間裡會談，少女 C 依然會告訴我家裡的事、感情的事。但談到性經驗，少女 C 回答我：「唐唐，你不用擔心，我已經懂得如何保護自己，現在我身體界線畫得很清楚的！」為了緩解這樣卡住的關係，我特地在學校團督的會議裡，向學諮中心的督導請教如何拉近距離，督導建議可以參考學諮中心簽署服務同意書的方式，會談之前先讓學生簽署知情同意書，用白紙黑字並簽名，讓學生明白保密原則的限制。因為通報的壓力，我與少女 C 逐漸發展出一種對話默契，每次會談開始，我先宣示社工倫理的保密原則，在有自傷或傷人及違反法律時不受限制；而少女 C 也學會很謹慎地迴避討論性或親密關係的議題。這也是一種避免再產生通報的而進化互動技巧，以為不討論(性)就能不發生(性或親密關係)。

距離第一次通報大約過了半年，少女 C 再次向我求助，與前一章的少女 R 面臨類似的處境，都是因為現任男友劈腿，對象是同校學妹(13 歲)，且學妹承認與少女 C 男友發生性行為，面對情感的三角關係少女 C 不知所措，只好求助。而我又陷入不得不通報的困境中，而且一個通報產出二位受害者分別為 14 及 13 歲，依據性侵法、性平法規定，我還是通報了，但當時二位案主都請求社工(我)及學校端不要通報，不想進入司法程序，更不想傷害彼此情感。通報之後不久，少女 C 畢業了，另一位女孩轉回戶籍地的學校就讀，這期間開過二次調查庭。離開學校後，少女 C 與我仍保持聯繫，但已不是社工與案主之間專業關係，我也較放下成為「抓耙子」(性／別事件通報者)的愧疚感。

2. 體制看不見的愛情故事

經過二年時間的更迭及催化，少女 C 與事件當事人(阿家)結婚，且育有一位小孩。他們(少女 C 及學妹)之前的性／別事件通報一審因證據不足而宣判無罪。與少女 C 之間不再是社工與案主的專業關係後，我們才開始有真正對話的空間。少女 C 告訴我：「通報當時我不只恨爸爸，也恨妳出賣我。」在面對學校、父親、司法及愛情的壓力時，少女 C 先選擇放棄愛情，在父親面前假裝與男友分手，而在面對法官詢問時，她也選擇沉默用哭泣表達害怕，好讓大人們相信她的清白，甚至撇清他與加害人之間的親密關係。而

Goffman 的表演理論正能適切的說明案主／大人（司法）雙方深具表演性與策略謀劃的互動方式，而特別的是，「在互動秩序裡，即使個體之間沒有對話產生，身體慣語（body idiom）所透露出的非言語行動的資訊，包括情緒的散發、肢體表現、對情境的投入等行為與心理因素，均成為受觀察的條件」（Goffman, 1959: 24）。也就是說，「個體必須依循著社會交往的規則行動，也因為個體無法完全符合所有的社會規則，所以必須使用各種行動策略讓自己過關」（Goffman, 1983: 3-5）。放在少女 C 面對未成年性行為通報的脈絡中，案主（少女 C）如何演出無辜的受害者讓自己過關，就是司法審判過程互動最主要的關鍵，可以讓自己不受譴責撻伐。

3. 遲來的正義：當傷害已成往事，我不想成為單親媽媽

去年少女 C 很緊張的打電話給我表示：「(地檢署)又傳一張，對阿家 (少女 C 的老公)有點不利的(起訴書)，內容是要起訴我老公(阿家)之前妨礙兒少性自主的案件。」通報性侵害案件已事隔 2 年多，少女 C 已經是個孩子的媽媽，對於司法的不斷介入，讓少女 C 及她的老公阿家必須經常出庭而請假，但少女 C 認為檢察官問的都是一些跟侵害案件無關的問題，少女 C 描述檢察官再確認她的身分後只問：「這是你們的小孩嗎？妳老公有在固定工作嗎？妳老公有酗酒嗎？」少女 C 的在面對司法的經驗脈絡，如同學者對男性家暴者的研究指出 (陳伯偉等人, 2014:244-246)，法官不關心犯罪實質，只關心犯罪表徵，並「透過階級的凝視，家暴男性被輕易認定為工人階級，而 (中產階級) 專業人士對他者的污名想像 (如：「心智有問題」、「情緒管理不良」、「失業、酗酒的工人」)，也成為家暴男性「顯而易辨」的特徵，進而合理化對家暴男性的規訓，鞏固中產階級自身的價值。」。回到通報的脈絡下，階級的凝視，去脈絡化的分類及評估加害人／受害人，甚至再製階級的不公，如少女 C 所表示：「問訊的過程感覺很煎熬，雖然只花了五分鐘，回了一些只能說是或不是的話，檢察官怎能理解我現在家庭面臨的困境，又或者現在的困境其實就是官司造成的！」而每次收到法院或地檢署的公文書，少女 C 與老公除了提心吊膽，擔心配偶為此入監服刑，更為此發生衝突，因為這傳票又再次提醒少女 C 伴侶之前劈腿的傷害。

4. 不要叫我「加害人」，我是阿家，少女 C 的老公

阿家說：「如果地獄真的有 18 層，『性侵犯』的標籤足以讓我的生活墜落到第 19 層。」阿家的父親早逝，由新住民媽媽獨力扶養長大，他年紀比少女 C 大 10 歲，認識少女 C 時，阿家擔任刺青師傅，工作收入雖不穩定，但也夠支持家庭開銷及交女友的額外支出。生活變的美好的開始，也是變得更壞的開始；與少女 C 相識相戀讓阿家的生活變的有動力，卻也因此成了被告／性侵加害人。在性侵害防治中，被害人是社工服務的主體，保護是工作的重點，是從性別的權力控制面向切入，強調身體自主權概念。性侵害保

護工作，「加害人」是社會福利服務體制忽略，甚至排除的一角，在劃清被害人／加害人之後，社工只負責服務協助被害人，而加害人就只能交給法律處置，或是病理化地交由醫療單位鑑定，進一步做心理治療。

與少女 C 結婚後，阿家開始早上到工地做泥水工，下午再到附近工廠當作業員，一天打兩份工是為了讓孩子與家庭過的更好，也想洗刷少女 C 父親對他的負面(拐騙未成年少女)印象。有天阿家收到地檢署的傳票，是之前通報的性侵害案起訴書(之前已因證據不足一審無罪)，阿家的身分再度成了被告／加害人，為了出庭阿家經常請假，工地與工廠老闆請他官司處理好後再來，也就是說阿家沒有工作、沒有收入了。但弔詭的是，當少女 C 被檢察官傳喚作證時，檢察官訊問的重點就是阿家有沒有固定工作。從保護通報到司法系統，似乎都看不到人的情感與生活脈絡，只強調加害／被害間的對立與傷害，而為了迅速、「正確」對性侵害加害人做出危險評估，以便更有效落實保護受害者，相關人士在鑑定的過程，常依賴特定的(階級)指標，導致加害人病理化，將結構困境解釋為個人心智與人格缺失，甚至將當事人處境推向更邊緣。

當阿家收到法院二審的判決，緩刑三年，每月必須固定到地檢署找觀護人報到，以及不定期到社區勞動服務，並得接受指定專門醫院之心理治療 12 次以上。阿家說：「雖然逃過牢獄之苦，但必須接受定期報到及心理治療，讓我無法找到固定工作，為了生活，只能半夜三點去屠宰場工作，蒐集豬血，朋友都笑我是豬血王子。」阿家自嘲的言語，聽在配偶少女 C 的耳裡更覺得無助。看到前一陣子看到新聞報導有立委表示：「性侵犯在這社會上遊蕩讓我非常的害怕，而像這樣一犯再犯的犯人，回到了自己的落籍地，身為一個母親，我該忍受多久、多少次這樣的空窗期！」少女 C 認為：「我其實很討厭犯罪的人，特別是剝奪人生命的，但自己丈夫遇到性侵害(加害人)案件時，我才明白這社會對『性』這件事有多麼恐懼痛恨，我們都可以討論原諒犯罪的人，為什麼對性侵就不能？現在我們連搬家都不敢，因為里長與管區都會來拜訪，被政府標註我家有性侵犯！」

在強制通報的脈絡下，未成年的少女 C 像個容易被騙的問題少女，被系統反覆通報著。如同上個章節的少女 R 一樣，沒有足夠的情感及親密關係教育支持，少女 C 面對感情挫折時，也僅能求助校園的師長或社工，但少女 C 說：「我只是想找人傾訴，並不想傷害任何人。」少女 C 的愛情或能動性，是不被祝福與看見的。之所以用「魔法」一詞形容少女 C，也是因為在走過這些歷程間，少女 C 打破我對年紀小的的想像與迷思，少女 C 表示：「分享自己的故事，並非要指責通報系統或司法，而是期待社會或專業人員能用更溫暖包容的視野，去理解與聽見兒少不同的聲音。」面對司法與生活困境少女 C 像有魔法般，找尋資源及支持讓自己度過難關。少女 C 的案例，讓我們看到通報系統如何去脈絡化、扁平化的想像加害人／被害人，甚至再製性／別與階級的不平等。

四、脫殼^v少女 Y 的尋根之旅

1. 數著星星想著家－迷途羔羊安置中

「唐唐，妳最近好嗎？有沒有人像我一樣，想哭泣的時候就去找妳？

我在裡面(安置機構)一切都好，只是難過時還是會想到妳，所以寫信給妳。」

有一年暑假，少女 Y 因擔心自己可能懷孕，主動向我(社工)求助，於是學校啟動性／別事件通報機制，在陪同少女 Y 偵訊的過程中，少女 Y 提及與她發生性行為的男子(男友)有提供她住宿及一些零用錢，當天晚上少女 Y 立即以違反〈兒少性交易防制條例〉，被社會局緊急保護安置。少女 Y 到機構後寫信給我曾提及：「我很後悔，後悔說自己有拿錢，與我發生性行為的男人能逍遙自在生活，卻只能在機構裡遙望星星想著家。」少女 Y 為了尋找原生家庭動力，反而讓自己離家更遠了。

少女 Y 來 M 學校就讀初期就很適應新環境，到學校第 3 天就開始建立屬於她自己的「家族網絡關係」，與同學們互稱為老公、老婆、爸爸、媽媽、兒子、女兒、小三、小四……至小八，而少女 Y 在家族關係裡的相對角色為媽媽，少女 Y 說：「喜歡媽媽的角色，可以照顧人、給人溫暖的感覺。」少女 Y 是被收養的女孩，她的姑姑說：「她是個被毒蟲媽媽丟下的孩子，因為自己的弟媳無法生育，就領養了她。」少女 Y 告訴我：「對於家庭或家庭的感受，來自於與媽媽(養母)的相處，但媽媽在我國小五年級時突然病逝，我再也不覺得自己在家裡。」少女 Y 說那是她生命的轉折，當母親(養母)過世她才發覺自己不是親生的，所以她開始溯源尋根，第一次逃家被警察尋獲，她問警察：「可以幫我查到親生媽媽嗎？」警察說：「基於個資法規規定，我們無法給你資訊。」少女 Y 也曾問過我(社工)要怎樣才能知道生母是誰？我答：「基於社工倫理與法令限制，我無法幫你！」於是，她開始自己的尋根(家)之路。

「離家出走」警察就會協尋找她，她認為可能會遇到不小心透露資訊的警察，但是沒有。在少女 Y 逃學離家的同時，為了生活她投靠了在交友軟體認識的男友，男友介紹她工作，工作內容是陪唱歌、陪喝酒，但她沒賺到或獲得什麼，只有男友提供他的容身之處，還有政府對兒少防治性交易的「保護」，少女 Y 因此進入了安置機構。對於學校主管而言，他認為這是一個「成功」的處遇，透過通報機制，將「有問題」(尤其是有性經驗又逃學)的少女 Y 隔離在其他(安置)機構，讓迷途的羔羊能找到歸途。然而，想尋根的少女 Y，不斷用看似「反專業倫理」的行動，試圖離家更近，而這樣的能動或衝撞，卻讓少女 Y 被視為「有問題」、需要被隔離安置的個體，吊詭地讓家離自己更遠。

2. 「成功」處遇：「安」誰的位置

《兒少性交易防制條例》於 2015 年 1 月 15 日修法通過，正式更名為《兒少性剝削防制條例》，法條的更迭，並未改變校園對於兒少主體的想像，反而仍將防制條例中的緊急保護安置，視為是處遇案主的最佳途徑。如同上述案例，少女 Y 因違反兒少性交易防制條例，被緊急保護安置，而離開 M 學校。循著少女 Y 的前例，生長在單親家庭的小碧，假日生活讓學校非常擔心，小碧的媽媽為了照顧一家四口子女，在養菇場工作，每天必須凌晨 1 點出門，工作到隔天早上八點，半夜出門的工作時間，學校認為可能製造小碧行為偏差的風險。小碧導師甚至轉介就業服務站輔導小碧媽媽，希望她能找到一份工作時間正常、收入穩定的工作，避免小碧處於高風險環境。幾經就業媒合，小碧媽媽仍然在同樣的地方工作。

去年學校主管私下請我通報女學生小碧，因同學傳言小碧好像在假日兼差擔任傳播工作（到 KTV 陪唱歌、喝酒），期待可依違反〈兒少性剝削防制條例〉通報，將小碧做緊急保護安置。有學者對社會工作專業提出反思「在各組織專業工作的社工人員被授權處理各式問題，因此社工也成為被組織外統治關係的規訓對象；同時透過實務工作，社工人員成為建構與再建構案主的主體性的行動者」(Saari,1999:166)。經歷少女 Y 的通報事件後，我曾反思在學校的權力結構中，社工或許也是鞏固結構的共謀者，面對不對勁、詭異、衝突、討厭的決策，我想反抗，卻不敢反抗，第一、我害怕得罪主管而工作不保；第二、社工有保護通報的責任，若不通報除了被罰錢，或許也會工作不保。學者指出「第一線工作者因擔心家長會來指責、或認為趕快通報才沒責任，反而將通報視為『必要程序』與『卸責手段』。」(蘇芊玲、楊佳羚,2016:86)，也因為上述的脈絡與權力關係運作，即使我感到違和難受，仍然配合主管或上級決策，因為「保護安置」安置的不只是案主，也安我們的工作位置。

為了「展演」社工的專業，這次我採取的策略是，打電話給以前社會局同事督導 May 詢問有關〈兒少性剝削防制條例〉的相關規定，社會局督導 May 表示，「依據〈兒少性剝削防制條例〉規定，若只為疑似、無明顯證據，社政單位無法主動介入處遇小碧的行為，這些狀況也未符兒少保護通報之原則，建議可先與家長溝通，也較能避免學校與家長間的關係因通報變得緊張對立。」同樣這些話，如果只有我(一個小社工)說，學校主管可能會質疑我的專業，但我搬出另一個專業者(社會局督導)當救兵，呼伴結盟似乎比孤軍對抗體制輕鬆多了。

第二節 專業建構下的失語症候群

先前的討論，聚焦在描述通報系統如何去脈絡化的產出案主，然而，校園第一線專業人員面對案主的感受，我們真的無感嗎？這節將說明專業人員的無感與失語是如何被建構為何不／通報都可疑，藉以解釋「不良」學生帶給 M 學校的連帶污名。

一、校園專業人員的透明牢籠

(一) 校園性／別事件列管中

績效主義的本質是一種意識型態、一組信仰，以及一套實務的實施架構（包含計算架構與管理技術）（Clarke 1998；Chevannes 2002；Deem & Brehony 2005；Tsui & Cheung 2004）。校園性／別事件通報之後，每一季學校必須到教育局處報告輔導成效，作為是否能結案、解除列管的依據。輔導組長小凱來到 M 學校任職三年，參與過幾次的性平事件輔導成效評估會議，輔導組長小凱表示：「之前去府內報告的簡報，基本上每案頁數不用多，委員們比較會留意的是通報時間是否在 24 小時以內；後續的輔導作為就會簡單的聽取後評估是否結案。」主管機關所強調的通報時效，成為校園中專業人員在處理面對通報案件時，最重要的參考標準。

曾擔任過組長職務的小傑老師也表示：「擔任組長時，校園內一旦傳出(性平)案件，知悉就得通報，趕在時間內召開會議，如果雙方說法趨於一致，就不用再組調查小組，時效內產出調查報告與結案報告才是工作中最重要的也最繁瑣的。」教育局處的性平業務承辦人小雅則表示：「結案評估會議重點為輔導成效評估報告。」也因著上述的脈絡，性／別事件講求的不在是對學生的關懷輔導，而是效率與成效，校園中的專業人員幾乎沒有多餘的時間或空間去理解或傾聽學生的感受與需求，僅能去脈絡化的趕著通報、趕著結案。績效管理的觸角伸進校園，內化成專業人員面對通報的策略與信仰，即使在通報過程中覺察、感受到衝突或懷疑，也大多如同之前章節所提到的案例一樣，去脈絡化的處遇不同的主體。

在一次的校園／性別事件輔導成效評估會議中，因為性平事件被列管的學校裡，我們 M 學校被列管的案件占最多案，我被安排第一個上台簡報，特別的是，這些案件都已是二年多前的通報案，也就是說 M 學校的性別事件一直被持續列管中未結案。報告前，縣府教育處業務承辦人小雅再次提醒我：「輔導成效是結案重點，其他簡單帶過即可，

要掌握好時間！」。參考之前各局處長官的報告方式，我也模仿他們簡報模式，行為人／被行為人輔導幾次，親職教育幾次，性別平等課程幾場。下圖為簡報參考樣本：

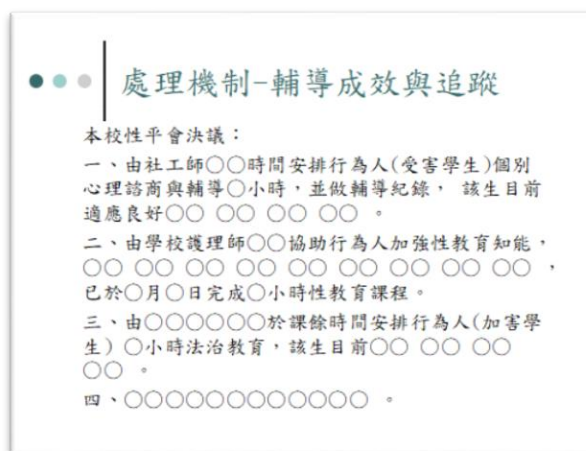


圖 7 輔導成效簡報範本

對於上述性／別事件成效的報告，有委員質疑：「你們的輔導似乎是為了應付結案而做？」、「如果是合意的性行為你們怎能草率的區分誰是行為人／被行為人？這樣可能讓學生被貼上負面標籤！」委員的觀點道出校園第一線專業人員的困境，在法定通報的時效限制下，我們的確無多餘的時間與空間去理解脈絡，加上長期研習不斷強調通報罰則的恐懼，校園裡的工作人員因應變通的方式，是讓性／別事件通報、調查及輔導執行，變成一種為執行而執行的動作。但詭異的是，即使委員如此看穿我們的手法，會議主持人仍迅速且圓融地說：「學者建議納入紀錄，此案結案。」在講求效率與效益的脈絡下，我想說也沒時間說，學生或第一線工作人員的聲音被績效管理及通報的浪潮給吞噬。因此，本應強調平等、多元及友善的性／別教育環境，只能去脈絡化的管理，如同之前章節所探討的案例一樣，身在通報系統中的專業人員，僅能迅速、粗糙地產出行為人／被行為人、加害人／被害人，通報成為專業人員自保的必要之惡，卻也讓第一線的通報人員，照表操課，選擇一條最簡單的道路，禁聲沉默成為通報體制的共謀。

(二)評鑑作為校園性／別事件專業的指標

教育部及地方政府為了評估校園是否落實性別平等教育，每年推動校園性別平等教育評鑑，以四大面向來督促校園是否確實執行性別平等教育。學者指出「為了執行校園評鑑，校園中人對人關係已成為

物對物的關係。行政單位和教學單位之間、教職員工生彼此之間，都視彼此為達成組織目標的工具，而失去了基本的信任和關懷」(周平,2016:3)。以 M 學校每年例行的校園評鑑為例，評鑑指標可是牽動全校大大小小的事務，小至午餐菜色大至辦學績效(如校園安全、升學、畢業生發展……幾乎事所不管、無所不評。這樣的制度也牽動學校的每個成員，我們戰戰兢兢的循著評鑑指標做事，友善校園也是評鑑項目之一，依著這項目延伸出許多指標，如校園性別平等事件通報，案件通報、結案及性別平等教育課程，均化作可量化的指標。而為了打造友善的校園環境，減少校園安全死角，在我們學校更運用裝置監視器，從各個角度監控著校園、學生，以及所有教職員工。因此有些時候，監視器畫面也成為我們通報校園事件(性平、霸凌等)最重要的證據，畫面會說話，節省很多與學生面對面說話的步驟，也減少很多了解學生感受的時間。

先前評鑑委員來到我們學校評鑑，一位學犯罪學的學者對我們學校性／別事件通報量偏多，有些看法及建議。他認為應該是學校的性／別法治教育並不落實，又或者是校園安全管理出了問題，讓學生有發生性別事件的情境與空間。加上 M 學校的學生大多來自有問題行為及功能失衡的家庭，委員建議我們應再強化校園安全管理及法規宣導，以預防性／別事件再發生。關於每年的評鑑建議，總是讓在結構中的我們有無所適從或分裂的感覺，如去年的委員質疑我們通報案量太少，是否有隱匿通報的情況；反之，今年卻因為通報而被質疑我們管理有問題。

在績效管理掛帥的評鑑制度下，通報不只是通報，更是得如履薄冰般精心計算的數字，太多或太少都可能被質疑，所以我們用更多時間寫漂亮的報表，製作精美的結案報告，至於工作專業或關懷學生則逐漸被省略。透過課責(評鑑、訪視)，專業人員走入工具理性的透明牢籠，面對性／別事件專業人員喪失專業自主的能力，只在乎是否符合評鑑指標與訪視建議，將通報與輔導操作成可計算衡量的成效，這樣去脈絡過程，並無法貼近學生實際感受與需求，甚至百口莫辯，無力也無能為自己的失職辯解。

(三)我們不是兄弟、是菸蒂：校園的約聘僱怪象

感到傷害的，通常不是體制中的人，而是對體制產生質疑的人。如同我們的工作契約一樣，即使在契約中資方佔有至高的權力，即使合約有多麼不對等及詭異。台灣當前的職場上，大量用著約聘僱人員，甚至是派遣人力，我工作的 M 學校亦然，有許多專業人力(如老師、護理師、社工等)都是約聘僱人員。一年一聘的契約我們簽，代表這一年

我們工作關係還存在，但不保證明年或未來的工作是否存續。制度之所以讓專業人員感到安心，是因為只要照著規定走，就比較不用擔心明天學校要你走；順著評鑑指標作，就不用擔心明年的學校預算補助沒過。當然我們還可以做的更多，比如犧牲休假、自願加班、自假進修，並隨時對服務對象、同事、主管保持親切、客氣，不要把私人情緒放在職場，不要有意見這樣就更安全了。我們默默地在制度裡付出心力，而在眼前的永遠只期待，以及配合決策或考核的空洞軀殼。

半年前 M 學校受許多因素影響招收的學生變少，M 學校的經費被縮減，人力也要裁減。大風吹，吹什麼？吹最沒有利用價值的？於是我們拼命創造自己的價值，或是貶低別人來提高自己價值，深怕自己就是被吹走的那個替死鬼。對處於底層的第一線工作人員而言，我們在不平等的勞動條件下，被制度壓榨出最後的剩餘價值。榨乾我們的剩餘價值後，有個同事說：「我們不是兄弟，只是菸蒂。」如同面對通報事件一樣，專業人員即使感覺衝突與為難，我們的無感與噤聲是被建構而出的。我們為什麼不逃？工作近 30 年的同事表示：「人生最精華的時候都付出在這地方，離開了，我還能去哪裡？」從事社會工作 16 年的我說：「我逃了好久，終究逃不出制度打造的五指山啊！」。回到專業人員面對通報體制來看，即使我們感受到自己或案主的為難或痛苦，在績效管理主義及權力結構不對等的雙重壓力下，專業人員只能噤聲應對，因為怕多說多做，最後建構出專業人員的失語症後群。

二、通報與不通報都可疑？M 學校的階級原罪

(一)對 M 學校階級的想像

M 學校的設置是教育部多元型態中介教育計畫之一，主要轉介的對象是因家庭重大變故或功能不足，以致無法順利或穩定就學之國中階段的學生，由政府提供全額補助教育、食宿等費用，減輕學生家庭負擔，讓學生能穩定學習完成國中階段之義務教育。我工作的學校即是在 1993 年因此計畫而設立，提供住宿學習之環境，立意良善的教育福利政策，卻逐漸成為一般學校將不符合期待的學生(如中輟、學習低成就…等學生)隔離的一種途徑。

關於對 M 學校的想像，我想先從前一陣子的網紅 vi 男孩事件談起，某日二位自稱是慈善單位的熱心人士(穿著光鮮體面)，開著高級進口轎車，帶著一成年男子(男孩父親)、一中年婦女(男孩祖母)及一位男孩來到我們學校，男孩身穿著學校體育服，手上提著行李，似乎準備要好要來我們學校就讀及住宿。我上前詢問他們來學校的目的，熱心人士表示：「這男孩的家長很不負責任，沒資格當爸爸，讓男孩常深夜在外遊蕩，甚至在臉書直播不良行為(如抽菸、罵髒話、亮槍…抽菸等違反兒少法的行為)，所以要把男孩安置在我們學校，讓學校來管教他。」關於善心人士的陳述，身為學校社工的我當下有很多負面情緒，情緒來自善心人士對於家長的指控(不負責、沒資格)，再者是善心人士對於學校的污名想像(我們專收不良行為的學生)，如 Goffman (1963:3) 在 Stigma 一書將「污名」定義為一種使人遭到貶抑(discrediting)的特質，強調透過污名「人們會把一個完整的普通人看扁為一個玷污的、被看輕的人」。

我向熱心人士說明學校的轉介流程，並澄清學校並非安置非行少年的機構後，二位熱心人士不斷地請求學校通融，希望能「可憐」學生(家庭經濟狀況不佳)，讓他立即就學與入住，況且男孩是 3 萬多人關注的網紅，如果學校不收，熱心人士認為我們很快就會面臨多方輿論壓力。學校主管也出面協調並告知轉介原則，熱心人士便開始批評男孩的父親如何失職(如打罵孩子、讓小孩深夜未歸等)；此時男孩的父親憤怒地回應了：「我養這孩子 13 年，經歷了 10 多個社工家訪，每個人都只會叫我要好好帶小孩，你們可以告訴我什麼叫做『好』嗎？只會教我的小孩如果爸爸打你記得打 113，那麼會教不然孩子送給你養！」上述的對話脈絡，如同 Sayer (2008, 274) 所說：「對階級問題的迴避、對績效主義的幻想，都促成了政府的工作福利方案(workfare programs)這類道德化政策，而這些政策實際上把個人當成疾病來診斷(pathologize)，認為個人必須為自己的階級劣勢負責，從而在過程中使怨恨加劇。」

熱心人士對男孩父親的指責，也隱含中產階級的優越感及道德指控。而透過「道德劃界」提供我們拒絕、貶抑他人的理由，甚至將「不夠資格」的標籤貼在網紅男孩的父親(家庭)身上。

熱心人士與男孩父親相互指責、衝突的過程中，男孩的奶奶突然對著我(社工)跪下拜託：「老師，我們照顧孩子真的很辛苦，麥擱(別再)處罰折磨我們了！」說完奶奶便朝男孩的臉打下去，男孩嘴角流血。男孩奶奶的情緒失控，讓熱心人士有了「充足」的理由證明這家庭不夠資格，當場打電話報警要求警方來將孩子緊急安置。警方派了三個荷槍的警力來到學校，結束這場有些荒謬的劇碼。後來網紅男孩被社會局社工帶走了，即便社會局社工評估男孩不符合緊急安置的條件，且他的家庭也具有照顧孩子的能力，但熱心人士卻不能接受，在警察局的派出所找許多有力資源(地方民意代表)施壓，社會局社工只好與家長協商，為了避免網紅男孩在暑假到處遊蕩，暫時安排孩子到跆拳道館接受暑期住宿訓練，但住宿訓練的費用仍須由家長自行負擔。

(二) 階級污名如何讓我們禁聲沉默

關於網紅男孩的事件，背後所蘊含的是階級的意識形態，當法律從公領域進入到私領域後，除了公部門網絡(社政、教育、警政、醫療、司法)有通報之責外，就連社會大眾也參與了通報的行列，熱心人士藉著所謂的正義與階級優越感，強勢介入別人的家庭教養，甚至評斷不符合他們期待的家庭不夠資格教養小孩。有學者對中輟生的研究指出：「中輟生多來自破碎、失能的家庭，其親子關係不良互動，缺乏家庭的關心與照顧，容易影響他們的價值觀，使其容易步上父母後塵，中輟生的犯罪率是一班學生的四倍。」(吳芝儀,2000:10-11)，中途輟學的青少年，在社會大眾眼中，更常被視為潛在的犯罪族群，尤其是父母失能的家庭。上述的脈絡也勾勒出外界對於M學校的階級偏見，而大多來自經濟弱勢家庭的M學校學生，則被輕易認定為「可疑的」他者，中下階級的學生似乎比中產階級的學生更容易進入到保護通報系統裡，成為不平等的權力及社會關係中的代罪羔羊。

在階級的凝視下，M學校及學生共同乘載許多污名。Goffman(1963)「連帶污名者可能會發現，自己同樣必須忍受許多他的連帶團體所經常受到的剝奪，卻無法像其他受剝奪者經常以自我看重的方式來防衛。」如之前章節提到的警方強勢介入M學校通報，或者少年A的案例，守規矩的少年A在進到司法系統後，卻得承受M學校學生多是「問題學生」的連帶污名。也因此，面對通報事件在M學校通/不通報都是可疑的、不被信任的。

面對通報的為難與困境，校園中第一線工作人員並非沒有感受，但在專業科層與績效主義的壓力下，我們的專業自主能力逐漸喪失。如同上一節提到 M 學校的評鑑，每年的評鑑建議，總是讓在結構中的第一線的工作人員有無所適從的感覺，如去年的委員質疑我們通報案量太少，是否有隱匿通報的情況；反之，今年卻因為通報而被質疑學校管理有問題。在面對學生承受偏見的同時，我們其實也同感不平與憤怒，如輔導組長小凱所述：「帶學生校外參加校外活動時，其他單位知道學生來自 M 學校後，就評判學生沒教養，即使我們根本沒做什麼。」組長小凱與其他同事也當場為學生提出辯駁。但在階級的污名下，我們的聲音是被質疑的、不信任的。因此，階級的不公凝視，不但讓讓校園中的第一工作人員逐漸失去專業自主與話語權。



第六章 結論與反思

本研究的起點，以個人的成長經驗及投入兒少保護工作的斷裂經驗出發，反思當前的通報體制是否能回應兒少需求。在第二章主要回顧台灣兒少性／別事件通報發展過程及歷史脈絡，並探討校園性／別事件通報在台灣發展的專業知識邏輯，初步整理法治脈絡、通報流程及運作狀況。此外，回顧當前台灣對兒少性／別事件既有的相關研究，發現有文獻較少透過通報前、後到後追輔導的工作過程中，探討不同領域的相關專業人員如何因應通報制度協調、運作，而通報體制又維持與複製性別與階級的權力關係。

在進入田野分析之前，我在第三章介紹本研究的研究方法，田野場域以及場域中的權力關係。第四章透過2個案例探討校園校性別事件通報前後，第一線專業人員如何因應通報法規、流程、成效指標而做出的標準化、去脈絡化的評估與處遇，忽略不同兒少主體的需求及聲音，甚至再製性／別的污名。第五章則藉由5個性／別事件通報案例，豐富我們對不同兒少主體的想像，讓通報中不被聽見的聲音不再只是扁平化或二元對的呈現。最後再回到校園第一線專業人員的經驗，通報真的就好嗎？面對案主的感受，我們的無感與失語是如何被建構而出，而背後又隱含哪些性／別與階級的污名想像。

現有兒少性／別事件通報研究，多從被通報者(案主)或通報相關人員單一立場出發，強調自主與保護間的對立，以及「被害人」與「加害人」二元對立論述。本文主要的關懷之一，便是挑戰去脈絡、二元對立的通報系統。研究發現，在通報過程中，因為體制的限制，通報者與被通報者仍不自主地陷入二元對立的意識形態。藉由訪談不同位置的研究對象，我在結構的悲觀與樂觀極端中擺盪，悲觀的是，性／別與階級不公的權力運作，宰制著結構中的每個主體；樂觀的是，結構中的我們並非無感或充滿對立，回歸對人最初的關懷，我們得以看見並擺脫結構宰制的枷鎖。本研究的反思與建議從以下三個層面說明：

一、對通報體制的反思：看見人為主體的通報制度

在績效與專業主義的凝視下，專業人員急著產出案主，好讓性／別事件通報順利落幕與結案。在通報之後，學校展開一連串的性別教育輔導，強化「兩性」與「自我保護」的價值，去關係、去脈絡化的將不同主體視為同一類型的受害者／加害者，甚至再製性／別的污名。通報過程也產生許多問題，如量化、績效、應付卸責，以及不同評鑑

者不同要求，而看不見以兒少、以人為中心的關懷。假設性／別事件通報系統仍以績效、課責為考量，校園第一線專業人員所面臨為難困境，也極可能發生在其他場域的專業助人工作者上。因此建議通報系統應以兒少主體為中心，讓第一線工作者用其專業判斷如何做對兒童青少年最佳。換言之，通報與否應視兒少主體實際狀況或需求，而非性行為發生與否。

二、對福利服務的反思：聽見兒少需求的福利服務

藉由案例豐富我們對不同兒少主體的想像，讓通報中不被聽見的聲音不再只是扁平化或二元對的呈現。因此，輔導服務建議應朝向情慾覺察及情感關係經營。讓兒少了解性想望，以及理解人都有享受性愉悅的權利、辨識自己在關係的不同階段，對性的期待與親密行為可接受的程度、在關係中表達及協商性想望、意識到性別文化對性的規範，都是發展性自主的重要議題。助人工作者唯有對兒少增權賦能，才能盡量避免如同少女 R 或少女 C 面對親密關係議題時，只剩通報系統可以處理難題，卻又被系統推入污名及結構不公的非預期困境裡。

再者，更要回應研究對象呼籲：「分享自己的故事，並非要指責通報系統或司法，而是期待社會或專業人員能用更溫暖包容的視野，去聽見與理解兒少不同的聲音。」本研究最初的關懷即是期待透過不同立場的聲音，挑戰對立或強調傷害的論述，由研究發現現行政策多以「被害人／被行為人」保護觀點出發，忽略「加害人／行為人」的聲音，特別是合意親密關係事件(如刑法 227 條)，在沒有實質受害者的情況下，通報及司法仍是強行分類與介入，這樣的過程除了消耗時間與行政資源外，更無助於傷害或關係的修復。因此建議當前政策應更多元與周詳的傾聽被害人／加害人雙方的感受及需求，而非只將資源傾注在極端的一方，或者去脈絡化的只看到犯罪表徵，而忽略對人的關懷，讓當事人均陷入系統製造的困境與傷害。

三、跳脫性／別與階級交織的污名：看見邊緣弱勢族群

Goffman(1963:153)在其原本污名(stigma)的討論中，「偏離常規者」是受污名管理的重要指標，雖然污名較少以性／別與階級的觀點考量，但用「偏離常規」的分類，卻是緊扣著性／別與階級區分。在我的研究中發現，偏離常規的性別傾向、性行為、學生、家庭及學校，都背負著污名，甚至彼此承受連帶污名。反思現行通報體制的同時，也看見體制產出的污名，污名並非屬性，而是一種社會關聯，藉由看見社會建構在通報系統中的性／別與階級污名，或許我們更應思考在正常／不正常、好／壞的分類下，是否也不自覺的再製污名甚至跳進污名

的不公想像。研究的最後也回到開始，並扣連研究對象的呼籲，期待社會與專業人員能用更包容、彈性的視野，回歸以人為主體的關懷，去理解與聽見多元的聲音，得以跳脫性／別與階級交織的污名。



參考書目

一、中文書目

- 王雅倩(2016)〈個人、人際和社經地位因素對早發性性行為的影響：台灣北部之世代研究〉，《台灣性學學刊》
- 王美懿、林東龍、王增勇，2010，〈「病人」、「犯人」或「個人」？男性家暴「加害人」之再認識〉。《社會政策與社會工作學刊》14:147-193。
- 王曉薇(2009)〈通報系統所建構之公共倫理困境：找尋「彈性、夠用」的性別立法〉。《酷兒新聲》358-394
- 王旻琪(2010)〈國中中途輟學少女經驗之敘說分析〉台南教育大學諮商輔導學系碩士論文
- 何春蕤(2005)〈從反對人口販賣到全面社會規訓：台灣兒少 NGO 的牧世大業〉，《台灣社會研究季刊》，59，1-42。
- 周平(2013)：〈教學卓越計畫，讓大學教學拙劣化？〉
<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/399/article/4959>
- 呂明蓁(2013)〈研修各級學校及地方政府推動性別平等教育自評及評鑑檢核表成果報告〉，教育部
- 林志鍵(2006)〈性自主？性桎梏？—我國刑法性自主犯罪之分析與批判〉台灣大學法律研究所碩士論文
- 林明傑、祈好君(2011)〈家庭暴力與性侵害防治親子學習單之成效研究〉亞洲家庭暴力與性侵害期刊 7(1)，13-14
- 沈美真(2002)〈「兒童及少年性交易防制條例」的特色及條文介紹〉，兒少條例監督聯盟編著《台灣 NGO 立法行動：「兒童及少年性交易防制條例」立法與監督過程紀實》。台北：勵馨基金會
- 陳伯偉、唐文慧、王宏仁(2014)〈男性家暴者的諮商經驗：階級差異如何再製〉《臺灣社會學刊》，55，227-273
- 許雅斐(2007)〈性／別管制與社會淨化—通報系統中的赤裸人〉
- 許可依(2017)〈家暴社工，我們為什麼要演戲：家暴安全網的建制民族誌分析〉政治大學社會工作研究所碩士論文
- 吳忻穎(2013)〈性自主法益之研究—以兒童及青少年之性自主為核心〉台灣大學法律研究所碩士論文
- 吳芝儀(2000)《中輟生的危機與轉機》台北市：濤石文化
- 喬可君(2017)〈玫瑰與戰爭：與性交易少女共在的社工實作敘事〉政治大學社會工作研究所碩士論文
- 程婉若、王增勇(2017)〈「我和案主在兩個不同的世界裡」：合意性行為青少年自我保護服務之建制民族誌分析〉《臺灣社會學刊》，2014年12月第55期，

頁 227—273

- 曾凡慈(2015)〈台灣過動症的在地興起與專業技能網路的變遷〉《醫療化專輯論文》，21，35—36
- 楊佳羚、蘇芊玲、陳靜平、李心祺、許靖健、王淑芬(2016)〈台灣性侵害受害人政策檢視及倡議延伸計畫—兩小無猜事件處遇執行之跨國分析比較〉勵馨基金會
- 侯建州、黃源協(2012)〈專業主義 v.s. 管理主義：英國社會工作歷史的檢視〉《臺灣社會工作學刊》，10，6—7
- 張文賢(2012)〈校園執行性侵害或性騷擾防治政策困境之研究—以中學為例〉臺灣師範大學政治學研究所碩士論文
- 甯應斌(2011)〈極端保護觀透過兒少保護的新管制國家與階級治理〉《台灣社會研究季刊》，83，277—291
- 蔡德輝、鄭瑞隆(2002)〈青少年暴力犯罪之成因社會因素〉
- 鍾宛蓉(2010)《學校請你這樣保護我：校園性侵害、性騷擾防治暨應對指南》，台北市：五南

二、外文書目

- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage.
- Coulshed, V., Mullender, A., Jones, D. N., & Thompson, N. (2006). *Management*
- Dorothy E. (1987) 《The everyday world as problematic: A feminist sociology.》
Boston: Northeastern University Press.
- Erving Goffman(2010) 《Stigma:Notes On The Management Of Spoiled Identity》
- Gill, Rosalind (2007) Postfeminist media culture: Elements of sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2): 147 — 166 .
- Lamb, Sharon (2010) Feminist deals for a healthy female adolescent sexuality: A critique. *Sex Roles*, 62:294 — 306 .
- Sayer(2008) 《The Moral Significance Of Class》

ⁱ Me Too (或#MeToo, 直譯為「我也是」)是 2017 年 10 月哈維·韋恩斯坦性騷擾事件後在社交媒體上廣泛傳播的一個主題標籤,用於遣責性侵犯與性騷擾行為。社會運動人士塔拉納·伯克在此之前數年便開始使用這一短語,後經女演員艾莉莎·米蘭諾的傳播而廣為人知。米蘭諾鼓勵女性在推特上公開被侵犯的經歷,以使人們能認識到這些行為的普遍性。自此之後,數百萬人使用了這一標籤來公開她們的不快經歷,其中也包括許多知名人士。

ⁱⁱ 近年來校園霸凌事件頻傳,特別是 C 縣還有好幾起事件上新聞。警方將校園暴力通報列為重點任務,若轄區內校園發生暴力事件,警方未主動通報偵查恐遭處分。

ⁱⁱⁱ 案主自決(Client self-determination):漢彌爾頓(Hamilton,1937)認為案主有權利做成決定並解決其問題,是個案工作當中相信自助的延伸。

^{iv} 學生用來形容喜歡上一個人有怦然心動的感覺之用詞。

^v 使用「脫殼」來形容少女 Y 有兩個意義,第一是她藉由交友軟體 Beetalk 認識男友;其二是用脫殼象徵少女 Y 離家的情境。

^{vi} 網紅,網路紅人的簡稱,近年來的流行用語,用來形容網路點閱率或追蹤率高的的使用者。

