

師生戀變奏曲？ —女大學生師生性騷擾之經驗歷程*

彭秀玲

中山醫學大學
心理學系暨臨床心理學研究所
附設醫院精神科

黃曬莉*

國立台灣大學
心理學系暨研究所

本研究旨在探討大學女學生遭受男性教師性騷擾的經驗歷程。研究係以深度訪談法進行資料蒐集的質性研究，受訪者為曾遭遇男老師性騷擾的 10 位女大學生，事件均發生在大學就學期間。事件發生距受訪時間一年以內者 6 人，距一年以上者 4 人。資料的收集與分析之過程採用紮根理論的理念。研究結果顯示，女大學生在師生性騷擾的經驗歷程為：一開始是無以名之的困惑與不舒服，接著可能因對師者權威的尊敬、感恩或好感而出現自我催眠式地否認，也可能雖確認性騷擾的存在卻因擔心、害怕而加以忍耐、壓抑或疏離，只有憤怒才會覺醒，在有足夠支持時才可能伸張正義並考慮採取行動，這些都會影響事後的適應。本研究嘗試討論先前不同的師生關係對性騷擾經驗的影響，藉以作為未來性騷擾調查以及進一步輔導諮商與治療之參考。

關鍵詞：大學女生、性騷擾經驗、師生性騷擾

* 1. 致謝：本研究由科技部支持（NSC：99WFD2500069）；特別感謝王素蘭、林久玲、陳莉榛等性平專家協助訪談，同時感謝相關人員協助取得訪談同意。
2. 本文通訊作者：黃曬莉，通訊方式：lilihuang@ntu.edu.tw。

在華人的傳統社會中，師生戀向來多傳為愛情佳話，也是人間美談。文學家魯迅與許廣平、沈從文與張兆和、余秋雨與馬蘭、國學大師錢穆與胡美琦，甚至諾貝爾獎得主楊政寧與翁帆，這些佳偶都是報章雜誌媒體中傳頌的愛情故事。當然，小說中也有不少師生戀的實例，如膾炙人口金庸小說中的「神雕俠侶」楊過與小龍女。

現代大學校園中，女學生正值初顯成人期（*emerging adulthood*）（Arnett, 2004），從青春步入成年早期，追尋自我認同與親密關係正是此階段的重要任務。女大學生除了與同學朝夕相處外，接觸最多的就是校園中學識淵博、諄諄教誨的師長們。大學校園中，男性教師的比例，一向多於半數，根據教育部的統計資料顯示（教育部統計處，2015）97學年度時，男性教師有33816人，占總教師人數51501之65.7%，到了103學年度，男性教師為31978，占總人數比例為64.8%，所占比例相當穩定。但女大學生在97學年度為253258人，占總學士班人數506626之49.9%，到了103學年度，女學生人數為260615人，占總學士班人數516000之50.5%；至於碩士班女學生，在103學年度總計63346人，占總碩士班人數137331之46%；博士班女學生有8758人，占總博士生人數27268之32%。整體而言，大學校園中的師長以男性為多，學士與碩士女學生則約居半數，博士生約居三分之一。這樣的校園性別結構顯示，女學生接觸男性教師的機會是相對較多的。

大學教師在社會上通常是德高望重的形象，且知識淵博、熱心教導，也關懷學生。女大學生面對這樣的大學男性教授，除了敬重，也可能心生崇拜或愛慕之情；如果男性教師是單身身份或是初入職場的年輕學人，男未婚女未嫁，又值適婚年齡，以大學校園中崇尚自由戀愛的風氣而言，譜出師生戀曲，似乎也是自然之事；加上傳統社會以多將師生戀傳為美談，使得師生戀在大學校園中，可能受到的祝福多於阻礙。

然而，師生關係在華人的傳統倫理中，卻另有不同思維。俗云：「一日為師，終身為父」與「師者，所以傳道、授業、解惑也」皆指出教師除了傳授知識之外，也肩負人生導師之責；師生關係也是長長久久，意即學生離開校園後，師者對他而言仍是如父如母的長輩或權威者。以現代觀念來看，師者在校同時負責評鑑與管理學生的學習狀況，擁有評價學生成績優劣、畢業與否的權力；畢業後，學生若在相關領域工作，師者作為資深的領航人，對資淺的後生晚輩依舊有評價權，即便在不同領域工作，有機會見面時，做為學生對先前的師者仍舊多尊敬且順應有加，此乃華人多為權威取向之故（簡晉龍、黃曬莉，2015）。由此可見，師生間顯然是權力不對等之關係，也是一種權勢關係。

因此，大學校園中的師生戀恐怕不只是成年男女情慾自主的問題。男性師者的追求，對女學生而言，可能是一種礙於權勢關係而難以拒絕的性騷擾。然而，在社會多對師生戀樂觀其成、對師道崇敬有加、對性騷擾避之惟恐不及之下，師生間性騷擾的議題益顯重要。由於國內性騷擾的實徵性研究正起步中（彭秀玲、黃曬莉、李仁豪，2015），師生間性騷擾的經驗歷程為何？在有相關經驗的女大學生眼中又呈現何種樣貌？從事件的發生、接著提出申訴，以及到最後的適應之歷程又為何？這些是教育當局、輔導與諮商機構亟需瞭解，也是本研究亟欲探索的問題。

一、性騷擾及其影響

從法理來看，在臺灣，性騷擾防治法（2009）將性騷擾定義為：對他人實施違反其意願而與性或性別有關之行為，包括（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，致影響他人之人格尊嚴、學習、或工作之機會或表現者，（2）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。無論是前者的「敵意環境」，還是後者的「性要脅或性賄賂」都是師生關係中容易出現的性騷擾樣態。在專業研究上，Fitzgerald 與 Shullman（1993）將性騷擾分為三類：（1）性強制（*sexual coercion*），指藉由威脅或利誘達成性順從，在法律上也稱「交換式性騷擾」；（2）不受歡迎的性注意（*unwanted sexual attention*），指藉由口語或非口語方式，導致屈辱的、敵意的或冒犯的環境而影響當事人，此類屬法律上的「敵意的工作環境」，如不當追求、對衣著的淫穢批評、調戲式的吹口哨等；（3）性別騷擾（*gender harassment*），指基於性別刻板印象貶低任一性別的偏差行為或言論，如展示裸體照片、

含性歧視的玩笑、將他人身體物化等，此亦屬於法律上「敵意的工作環境」。台灣最近的研究顯示，大學生性騷擾經驗除了性強制、性別騷擾、不受欢迎性注意外，還多了肢體騷擾（彭秀玲等人，2015）。

國內的研究指出，在國中階段曾遭受一種以上性騷擾的學生為九成以上，男女發生率沒有差異（馮嘉玉、晏涵文、李思賢、高松景，2012）。在大學階段，遭受性騷擾的比例則是七成（彭秀玲等人，2015）。但由內政部（2011）的報告來看，99年各類性騷擾案件申訴（通報）共1,481件，與98年比較總件數增加823件，以違反「性別平等教育法」985件占66.51%最多，也比98年增加718件；其中性騷擾的雙方關係雖多數生對生，但120案（12%）是師對生，僅有28案（3%）是職員（工）對生。這些數據顯示，國內校園通報案件數遠不如研究顯示的發生率，且師生性騷擾所累積的人次也是不容忽視的。

國內外的實徵研究多指出，性騷擾不僅是令人不悅，還是一種創傷事件，可能會帶來創傷反應、憂鬱，影響學業、工作表現差或產生健康問題（彭秀玲等人，2015；Avina & O'Donohue, 2002; McDermut, Haaga & Kirk, 2000; Palmieri & Fitzgerald, 2005）。Palmieri 與 Fitzgerald 指出性騷擾經驗與 DSM-IV-TR (diagnostic and statistical manual of mental disorders text revision 4th ed.) (APA, 2000) 中創傷後壓力症候群 (Posttraumatic Stress Disorder, PTSD) 的重複經驗、逃避及過度警醒等現象雷同，還多了情感麻木的成份，其中又以逃避與情感麻木對性騷擾後的生活滿意度與健康滿意度影響最大。McDermut 等人針對校園性騷擾的研究更指出，即使只遭受到性別騷擾或不想要的性注意等，都比沒有經驗性騷擾者出現較多的 PTSD 症狀，而且性騷擾的威脅越嚴重，持續的時間越長，受害者的症狀就越嚴重。因此，性騷擾不只是法律議題或校園事件，且是嚴重影響心理健康的創傷事件。校園中非自主的師生戀成為性騷擾後，對被騷擾的女大學生而言是亟需處理的心理困擾，對學校而言也是需要處理的校園議題。

二、性騷擾在師生關係脈絡中

近年來，國外對師生間性騷擾的研究也累積了一些。例如，美國女大學生協會 (American association of university women, AAUW) 的一系列研究 (AAUW, 1993, 2001) 指出，八成以上的大學生在求學生涯中有被性騷擾的經驗，其中同儕性騷擾的比率約占 85%，高於師生性騷擾 38%；女性被性騷擾的比率 (52%) 高於男性 (29%)。Hill、Keal 與 AAUW (2011) 還指出，遭同儕性騷擾的女男比為 87%：71%，遭遇師生性騷擾的女男比為 20%：8%，且師生性騷擾對受騷擾者之身心傷害顯著高於同儕性騷擾，其中女性主觀困擾的程度也顯著高於男性。Timmerman (2003) 對中學生的調查也發現同樣的現象。同儕間以語言騷擾較多，多發生在公共場所，有他人在場，且多會注意到事件發生；師生間則以非語言與肢體騷擾較多，多發生在教室，卻多半沒有他人在場或被注意到。這些研究顯示，師生性騷擾對女學生而言並不算少，卻少被看到，且嚴重影響身心健康。

在師生關係脈絡上，Paludi (1997) 明確指出權力 (power) 是師生關係的本質，也是造成性騷擾發生的重要因素。因學生在學習、經濟上都是弱勢，成為受害者後將會徹底改變生活，不僅對師生性騷擾感到困惑、不敢告訴人、自責、無心學習，重創其學業表現，也會深感困擾，身心受創。Zalk、Paludi 與 Dederich (1991) 更指出，老師具有給分數、寫推薦函、給獎學金及影響其他教師對某學生的印象等影響力，而學生卻沒有對等的權力以進行協商。Fitzgerald、Weitzman、Gold 與 Ormerod (1988) 進而指出，男性師長通常否認性騷擾，也否認師生間有權力差異。Timmerman (2003) 則認為組織中存在著權力階層，這種權力階層使得師長處於可以濫用權威的地位；另外，社會也賦予性別不同的權力，以致較多男學生性騷擾女老師、男病人騷擾女醫師。因此，師生性騷擾的隱晦、模糊及傷害性，不僅與陌生人間性騷擾不同，也與同儕性騷擾大不相同。當組織權力（老師權力）或社會權力（性別權力）結合時，校園中師生脈絡下所產生的性騷擾事件對受害女學生的影響就可能更嚴重。

此外，Timmerman (2003) 還指出，校園是共享規範與價值觀的場域，若校園文化包容性騷擾時，性騷擾也將隨處發生，且可有他人在場（是公開的），例如：課堂中的性騷擾言論，這種社會文化的觀點也擴展了過去「性騷擾是私下發生、無他人在場」的侷限性看法。黃曬莉與畢恆達 (2002) 曾從社會文化脈絡討論性騷擾對女性受害者的貶抑與污名化，性別的權力機制、注重團體名譽及男性優先的文化、事件發生後的陰謀論或秋後算帳的懲處風格，以及源自「中庸思維」的折衷式正義觀等，都讓師生性騷擾較不易在校園中浮出檯面。

三、師生戀 VS. 師生性騷擾

爲了避免師生間的性騷擾，在台灣，全國教師會依據教師法訂定的全國教師自律公約 (2000) 中自律守則第四條，清楚規範「爲維持校園師生倫理，教師與其學校學生不應發展違反倫理之情感愛戀關係」，也就是將迴避師生戀作爲教師倫理的一環，以避免衍生爲性騷擾。校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則 (2012) 第七條也明文規定「教師於執行教學、指導、訓練、評鑑、管理、輔導或提供學生工作機會時，在與性或性別有關之人際互動上，不得發展有違專業倫理之關係。教師發現其與學生間之關係有違反前項專業倫理之虞時，應主動迴避教學、指導、訓練、評鑑、管理、輔導或提供學生工作機會」，此一法條，說明台灣不容許老師與學生發生戀情，也不允許老師性騷擾學生。吳志光 (2007) 指出，世界上如美國、英國、加拿大、中國等多國之法規也雷同，甚至更嚴格，不僅禁止性騷擾，也禁止師生戀，甚至兩相情願也不允許。

羅燦瑛 (2005) 曾指出師生戀與性騷擾有高機率的交集，作爲人師者應主動避免與學生發生情感關係，以免人間美談與嚴格法規互相衝撞，私生活攤在陽光下就變成有損教師良知的校園醜聞。學校也應提供學生免於被性騷擾或性侵害的受教環境。另一方面，吳志光 (2007) 則認爲師生戀的態樣及結果相當多元，不能一概視爲性騷擾，但老師一旦具有教學、指導等權力支配關係時，師生戀即可能有導致性騷擾的爭議；如果沒有這層權力支配的關係，雙方已成年、兩情相悅、且男未婚、女未嫁，師生戀就沒有違反專業倫理與師道尊嚴。但師生間的權力結構本就難以根本地調整，尤其是有授課或直接指導之師生關係。爲避免影響學生權益或衍生性騷擾之疑慮，甚或遭到刑法 (全國法規資料庫, 2015) 第 228 條利用權勢或機會爲性交或猥褻罪之控訴，教師應秉持專業倫理的自律精神，主動迴避。然而，法律雖規範老師不可發生師生戀，不可性騷擾，卻未曾規範女學生不可愛慕男老師，這也增加了師生性騷擾現象的複雜度。

四、研究目的與研究問題

師生性騷擾在大學校園中並不少發生，女大學生經歷師生性騷擾的經驗究竟爲何？是否因權力不對稱產生不敢拒絕、不願屈從？還是爲一偏袒徇私獲得稀有資源的過程？是社會文化接納的愛戀或嚴格的禁忌？對被騷擾者的影響與復原歷程爲何？這些都是研究者亟欲探究的內涵。

研究方法

遭受性騷擾是相當隱私之事，即使提出調查申請或訴訟，經專業人員訪談，騷擾的過程與內涵也是專業人員必須保密之資料。性騷擾經驗包含想法、情緒及行動，具主體意識且私密，需要互動式的引導，才可能獲得較完整且深度之資料。因此，本研究將以深度訪談進行資料收集，並依循紮根理論 (Strauss & Corbin, 1998) 的基本理念，持續地在資料間作比較，以確認概念屬性，若有不足則再訪，直到理論飽和爲止。「理論飽和」係指對於探究的核心概念，新的受訪者不再提供新的發現時，就暫停相似背景的訪談。從資料中建構概念及概念間關係，以建構本土化師生性騷擾經驗的歷程。

一、研究參與者

本研究目的在探索並建構師生關係性騷擾經驗的歷程，研究受訪者必須為曾歷師生性騷擾經驗者，願意述說且能夠完整地表達者，特別是口語表達能力是基本要求，因此本研究先排除智能障礙者、自閉症等無法自由表達想法或情緒者，也排除患精神分裂症、妄想症等精神疾病者，以收集有用且有效的資料。但考慮到研究對象是否成年、參與動機以及能否完整描述想法與情緒等因素，本研究以女大學生為對象，探討大專校園師生性騷擾的經驗歷程。最後共收集到 10 位女大學生訪談資料，受訪者年齡介於 20-30 歲之間，都曾就讀於國內大專院校，且都是在大專院校就學期間遭受師者性騷擾；騷擾者當時也都是在國內大專院校擔任教職，並為被騷擾者的課程教師。事件與訪談之相距時間至少都在 3 個月以上，其中 7 人曾向學校提出調查申請，且調查結果都認定為性騷擾，3 人因害怕未來會有不利的影響堅拒申訴調查，1 人主動尋求諮商，2 人向家人和其他老師尋求協助。騷擾地點都在校園中的教室或研究室內，抑或是學校附近的老師家，且多為單獨相處時。

研究參與者，部分來自研究小組中的性平專家發邀請函或海報，在地利與熟識的條件下取得已結案當事人同意，後由該性平專家或第一作者進行訪談。部分則在 PTT、臉書等管道廣發訪談邀請函公開招募，同時提供研究綱要與研究者自我介紹等宣傳單張，強調專家請益、保密及研究貢獻，拓展研究參與者的來源。一旦有願意接受訪談的訊息，研究者與共同研究者討論確認為合適的受訪者後，就以電話或信件進一步約定個別訪談時間與城市，由訪談者就近在研究參與者的學校借用晤談室、小型教室或研究室，確認無他人在場或干擾的情境下進行訪談。10 份訪談資料，一半以上由第一作者完成；訪談資料的確認全由第一作者進行，如果對訪談資料有任何疑慮，由第一作者以電話進行澄清。

二、研究工具

(一) 訪談大綱

訪談大綱主要為：過去曾經歷的師生性騷擾經驗（如：能不能談談事件的經過，他跟你的關係），當時出現的生理反應、情緒與想法，如何因應，是否提出調查申請，是否求助他人或專家，周圍他人的反應為何，他人對因應與復原的影響。訪談時著重在聆聽性騷擾受害者所經歷的難堪又難以啟齒的經驗，以開放式探問了解「事情經過」、「自己變化」及「他人影響」。訪談時態度溫和與同理，以尊重與好奇的態度澄清或確認受訪者的觀點與感受。並以台灣社會遇到性騷擾常用的「你怎麼處理？」，深究其因應時的想法、情緒、行為及生理反應，以常用的「告訴學校」、「申訴」或「申請調查」代替「正義」等名詞。資料收集時是「以人為主體」，瞭解女學生在社會脈絡中經驗性騷擾的心路歷程。同時，訪談者也運用臨床心理學診斷與晤談的訓練，在訪談與資料分析的過程中，一方面進行 APA 診斷與統計手冊第四版中創傷後壓力症候群的評估與診斷，一方面瞭解受訪者的主觀想法與考量因素，深入且廣泛地瞭解其因應歷程。訪談過程中，以同理的態度聆聽與澄清，不做積極介入，以免誤導訪談的方向；訪談結束後，如受訪者情緒波動較大，則會以臨床與諮商的專業予以支持，清楚告知需要時的求助管道，第一作者也允諾需要時的免費諮詢與諮商，確認其情緒真正平穩後才結束整個訪談。

(二) 基本資料表

基本資料表包含年齡、聯絡方式、與騷擾者關係、性騷擾事件類型、事件發生時間、騷擾地點、因應方式、騷擾事件的影響程度，不一定要寫真正姓名。研究者藉此完成基本資料收集、受訪者篩選以及建立初步關係。研究者收集基本資料表時，即針對騷擾的影響程度（如：你認為對妳的影響的嚴重程度如何（1-9 分）？數字越大影響越大。）進行篩選。若是屬「有被性騷擾的經驗，卻影響不大」的受訪者，為了避免「沒什麼影響」性騷擾受害者人數過多，使研究結果深度不足，本研究設定影響程度達中度以上（如 1-9 分中的 5 分）才納入訪談。另一方面，也審慎地做

資料保密，除了研究主持人與訪談者外，其他的工作人員均無法獲知研究參與者的真實資料。第三方面，填寫基本資料的過程中，因為相關資料的釐清，讓訪談者與參與者進行初步溝通，使訪談過程更順利。

(三) 研究小組

本研究小組成員包括兩位作者，都是心理學或輔導諮商博士，熟悉質性研究方法，第一作者具臨床心理師與諮商心理師證照，並有協助性侵害與性騷擾受害者心理復原的多年經驗。第二作者是性別平等教育專家，且列入教育部性騷擾調查專業人才庫中，有相當多的性騷擾/性侵害調查經驗。另聘四位大專院校的性平專家，都是輔導諮商碩博士畢業，也都具調查專業資格，且熟悉質性訪談，在訪談前一起進行研究目的與訪談大綱的討論，在共識下以專家角色進行訪談資料收集。資料蒐集時間為 2012 年 1 月-2013 年 5 月。

三、研究程序

(一) 研究倫理審查

由於研究對象是曾經歷師生關係性騷擾經驗者，屬於易受傷害族群，因此本研究先在中區區域性研究倫理中心進行一般審查（編號 cRREC-101-013），初複審中對受訪者條件、訪談中免受傷害以及後續處理均已妥善規範。研究受訪同意書一式兩份由研究者與研究參與者分別留存，內容包括：我瞭解訪談中可能因談到這些事而出現不舒服的情緒，我瞭解這只是因談論而出現的情緒，而不是事件再次出現的徵兆。…必要時可以退出研究。…可以要求清除我原來已經錄製的錄音檔。…需要時可以向訪談者、研究者或其他諮商機構求助。…我知道我會領取受訪的費用，填寫一些基本資料表，並瞭解這些資料除了進行報帳外，不會被公開或提供其他用途。

(二) 進行個別訪談與資料收集

個別訪談時先填訪談同意書，接著依據訪談大綱、再進行追問後，完成訪談。一般而言，訪談進行約 2 小時，通常只進行一次，訪談者覺得資料收集足夠就結束，但不管時間長短，都付予專家諮詢費（1000 元/人）。10 位研究參與者中有 3 位進行 2 次訪談，理由是未訪完或有疑問。訪談過程經受訪者同意加以錄音，並謄寫成逐字稿，訪談結束後，即進行逐字稿的整理。研究者先與謄稿者簽定保密同意書，簽訂資料保密及銷毀確認書。其次撰寫「逐字稿謄錄原則」、「逐字稿檢核說明」，說明編號、斷句、特殊紀錄的符號與情緒紀錄的原則，如：編號分 3 欄，分別為訪員-該訪員第幾次訪談-語句順序（如 A01001），研究參與者-參與順序-語句順序（如：P01001）。不僅提供助理進行稿件整理與核對之用，也作為謄稿與檢核過程之參考。最後，主持人全部重聽訪談錄音檔、逐一比對與修正逐字稿，務使逐字稿的正確性達到最高，以作為資料分析的基礎。

(三) 資料分析

在資料分析過程中，本研究是採用 NVivo 軟體程式進行編碼、資料檢視與比對，逐步形成概念類別。在命名的部分，除了用研究參與者共通的字句外，也採用文獻整理出來的用語，如：「逃避」、「忍耐」、「尋求正義」等。這些過程主要由研究主持人先進行，再與共同主持人一起討論，以抽取核心概念。之後再依相關的理論概念，繼續尋找所需的研究參與者，共同邀請潛在的受訪者參與研究、進行訪談，週而復始，直到理論飽足為止。10 位受訪者資料中，6 位受訪者的性騷擾事件發生在三個月以上到一年內，4 位發生在一年以上，在檢視逐字稿的內容與編碼時，發現時間的消逝對性騷擾經驗的影響並不大，因此合併兩個時距的內容進行資料分析。

四、研究的可信賴性

根據 Denzin 與 Lincoln (2005) 對於質性研究可信賴性 (trustworthiness) 的概念，本研究研究者不僅對訪談主題有相當程度的熟悉，研究者間還常就研究結果進行討論，共同努力尋找合適的

研究參與者，思考資料飽足性，避免獨自分析資料產生的偏見或盲點；還請受訪者進行訪談資料的檢核，確認逐字稿資料的正確性，以增進研究品質與研究的可信賴性。

研究結果

資料分析的結果顯示，十位女大學生中，四位未同意而老師不斷追求（甚至表達想發生關係），一位對老師有好感、同意約會卻因未同意的猥褻備受驚嚇，五位在老師沒有明說下卻碰觸胸、腹或上臂等敏感部位，因此都是老師單方面追求或佔便宜。女大學生關於師生關係騷擾的經驗，可以略分為幾個階段，從一開始的不舒服與困惑、到確認為性騷擾的害怕與忍耐、因憤怒而提出申訴、最後到事後適應，是漫長且充滿變化的過程。也會因原先與教師關係的特性不同、家人與同學朋友等人的支持與否而呈現不同的樣貌。以下分別說明。

一、事件之初

在校園中，師生互動除了課堂教學，還有以學習之名的課餘討論。根據本研究受訪者的描述，一開始都在師生間日常互動中，發現老師有較親密的互動或言語，使得女大學生出現不舒服、緊張或噁心等感受，選用「怪怪的」形容其懷疑、困惑或不確定。從性騷擾防治法（2009）的定義「性騷擾是性侵害以外，對他人做出違反其意願而與性或性別有關之行為」來看，受訪者最初的不舒服談不上「違反意願」，行為也不全然與「性或性別」有關，有些個案甚至認為是正常的（P01），不認為是性騷擾。但是「不舒服」與「困惑」卻是師生性騷擾經驗的開端，卻是「無以名之」的經驗。

（一）無以名之的困惑與不舒服感

十位受訪者在描述疑似性騷擾事件發生的經過時，都出現「怪怪的」、「不舒服又困惑」、「不知道怎麼說」的字眼，其中「怪怪」與不舒服是共通的感受，「不知道」則是事件開始時共有的想法。面對老師的權威、指導與照顧之恩、異性魅力等，學生不僅無法清楚地描述「不舒服」的感受，難免否定自我感受與想法，加強了不知道或無以名之的經驗。如：

「老師叫我去 XX，我就覺得怪怪的，整個人很緊張，我覺得怎麼會這樣，好像不是老師應該說的話，覺得有點不舒服」（P06）

「那時候我就有一點覺得怪怪的，可是又不知道哪裡怪，那時候真的想不到會是什麼，腦子有點轉不過來，沒有覺得他是變態，完全沒有想到，...只覺得很不舒服，很不想要這樣。」（P07）

「一點不舒服，噁心，...全身都很緊繃，可是還沒有到反感，沒懷疑是性騷擾，...跟 XX 談才...」（P05）

「很突然，當下覺得還 OK，...有點就是小緊張，可是又覺得好像也還好，那時候也沒想到什麼，可是...」（P11）

「剛開始是真的都不會覺得太誇張，...沒想那麼多，...沒有什麼太奇怪的地方，...還可以忍受。...可是為什麼另一個 XX 回來就不再出現，這讓我覺得不太舒服，很奇怪。」（P16）

「開始覺得沒有問題，因為只是像聊天一樣，然後慢慢就是摸到 XX...，我就有點不懂，不知道這樣是不是正確的，...很尷尬，...不知道他到底是什麼意思啊，...當下是疑惑，我不知道，也不會先入為主判定...」（P02）

「我也是裝得蠻鎮定的離開，...一開始幾個小時內，我都不認為那是性騷擾，也沒有什麼特別的想法。...之後（P22）」

(二) 內在衝突增添懷疑

當不舒服的感受逐漸明顯且強烈時，受訪者出現對老師行為適當性的疑惑，如：「我覺得就是這太超過了 (P16)」、「從來沒有遇過一個老師會對我這樣子 (P21)」、「走在前面總覺得後面有一個壞人跟在後面 (P10)」。漸漸形成內在想法與感受的衝突，如：「內心很衝突，...那時候沒有覺得他是變態，我卻覺得很不舒服，很不要這樣 (P07)」、「不舒服可是又好像不知道怎麼回事，我又不能直接罵他、怪他 (P05)」。

此時老師的表情是重要線索，受訪者的形容是「變態的表情」，如：「神情有點變態，好像對妳有所掌握，又像在看妳怎麼回應 (P06)」、「我也不知道，覺得是自己心理作用，他一笑起來有點那個，詭異嗎？感覺他有點很色，很可怕 (P10)」、「...他的臉超級變態 (P21)」。

因此受訪者不舒服的感受並非空穴來風，而是有外在刺激的根據。

二、自我催眠式的否認

由本研究學生對老師的描述看來，多數受訪者將老師視為權威，10 筆逐字稿中單純權威的師生關係就佔 7 筆。權威之外，學生對老師協助其處理各種私人困擾與問題，也會心存感恩，產生更深的信任，在本研究中，權威合併感恩的師生關係有 2 筆。由於性別不同，成年的師生間還有「兩性間彼此有好感」，占 2 筆，這是權威之外的關係。不管是那種描述，學生一開始都會因為老師的權威與友善而深信不疑，甚至出現自我催眠式的語句，否認教師有任何不良企圖。以下就分別說明因尊敬權威、對教師感恩或好感而帶來的自我催眠的現象。

(一) 權威要絕對尊敬

本研究發現，權威的老師之性騷擾多半以「按摩」之名呈現不當的肢體行為，學生除了懷疑，還會因尊敬權威，出現近乎自我催眠地否認老師有任何不良企圖的想法，認為老師是好意，甚至要求自己忍耐，如：

- 「...因為他是老師，就會尊敬，應該要好好回答老師的問題，不能不回答問題，或給不好的態度。...老師這麼希望我去，所以我去。...我心裡想說他是老師，他應該就真的只是要給我...，因為我覺得怪怪的，就在心裡想說他是老師，他是老師，他應該就真的只是要拿...給我，就是對學生的關心這樣子」 (P06)
- 「其實蠻受歡迎的，大家很喜歡上他的課，學得還不錯，至少都聽得懂。讓我很尊敬、敬愛他。...可是我沒有想到他就是一個不好的老師，我還是轉不過來」 (P07)
- 「有份量，真的很知名，...權威。...一開始稱兄道弟、開玩笑，覺得是朋友。...有時就想他是老師，忍一下，算了沒關係」 (P16)

(二) 權威要完全信任

除了權威，老師也具有指導解惑與輔導照顧等角色，學生不僅會因為老師權威而尊敬，還會因其指導與照顧感受到老師的友善，而十分信任並採取絕對服從的態度，如：

- 「很尷尬...覺得很奇怪，...後來我想說算了，因為我們真的不知道他這樣什麼意思，我們可能也誤會他，不能隨便判定他這樣就是變態什麼的」 (P02)
- 「老師按摩，會覺得很舒服，...沒有想很多，只覺得老師是好意」 (P11)
- 「當初大家汲汲營營想爭取的學習對象，算這領域很好的。...一開始也沒有特別的想法，就是只是覺得老師特別疼愛我這個學生而已」 (P21)

(三) 因感恩而信任

本研究部分受訪者曾描述對老師的指導與解惑之感恩，這是權威加上感恩的師生關係，其中有些受訪者跟老師的互動不僅限於課堂，一開始也都呈現絕對信任、不以為意以及言聽計從的態度。因此，老師得以在沒有防備下，出現更親密的口語騷擾與猥褻，這與權威關係下以「按摩」之名呈現的性騷擾有所不同。

「...老師會幫我釐清問題或是解決問題，給我很多意見，的確有幫助到我，在最無助的時候安慰我、影響我，...是我生命的一個很大的轉捩點，好像有一點貴人的感覺。...後來就是很信任這個老師。...後來去問他課業，會轉到說我越看越可愛。...後來還問我要不要去他家，說可以一起睡覺、穿他的衣服、一起上課。...叫我坐在他腿上直接從後面抱我，還叫我坐在他腿中間，把我的身體往後拉。...我很明確知道我自己不喜歡這樣，...可是我還是轉不過來。...我都會真的認為他在開玩笑，只是隨便說說而已，...因為他在我最無助、最脆弱的時候，...一直鼓勵我，所以我才會相信他。」(P07)

「老師其實還蠻疼愛我的、有別於其他的學生，對我很好、讓我有表現機會蠻有成就感的，...總總的事情對我幫忙很大，我很信任他。...說喜歡我，...然後牽我的手...又把頭靠在我的額頭上面...親我...咬我XX。一開始我還蠻忍耐的，沒有很反抗...後來覺怪怪的。...我那時候還幫他講話，說我可以裝沒事啊，」(P22)

(四) 因好感而包容

當教師是權威，加上對老師有好感時，受訪者一開始是樂意赴約、主動配合，雖感覺不對，仍自我欺騙，直到出現嚴重的猥褻，害怕危險將至，才努力逃離。如：

「我當時是蠻放心那個老師的，我們都覺得他真的是很好的老師，...被老師喜歡是被重視，很開心的。...我會覺得說他特別喜歡我這個學生，...跟老師這麼聊得來...老師喜歡，也很高興。...以前我自己是很想跟有一點點的年紀的交往，因為我覺得那樣比較聊的來。.....他邀約我，...晚上他下課後，打電話給他，在校園見面，...邊走邊說我們找個隱密的地方聊，怕其他老師啊還是同學看到會很奇怪，然後我也覺得說這蠻有道理的，...所以我就帶他去比較陰暗的角落...。晚上就覺得特別奇怪，我自己心理作用，他笑起來整個臉部都讓我覺得很奇怪。...到比較暗的地方，覺得他總是一直沒有心在聽我講話，好像沒有什麼太對焦的感覺。後來...又說服了我，...就帶他到更隱密的、很暗的地方。...說我可以親你嗎？沒有等我反應喔，直接親下來，然後就對我上下其手，舔我、舌吻，最超過的是摸到下體，手還放在那邊，...最後還說可以當你男朋友嗎？...同學打電話來...覺得真的得救了...趕快離開」(P10)

三、確認時的害怕與忍耐

受訪者描述，當他們確認老師行為不當，且涉及性騷擾的可能性之後，才出現「緊張與害怕」的情緒。研究也顯示，單純的權威師生關係比加上感恩或好感者，更早出現害怕的感受，也更快出現因受掌控出現對未來不確定性的害怕，但礙於老師的權力與對未來的擔心，只好忍耐、委屈求全或陽奉陰違。

(一) 擔心生命安全

這種生命安全的威脅，包括：怕被殺掉、進一步的性傷害或其他，由於沒有其他人在場，除了上述害怕的感受，且會以強烈的生理反應呈現，如：肌肉繃緊、心跳快速、走路癱軟、哭泣等。

「很緊張、很害怕、肌肉繃緊、心跳很快，心想說假如我不照他說的做，不知道我待會兒會發生什麼事，...周遭沒有我認識的人...不知道下一秒會不會發生什麼事情，(哽咽、哭)...只能告訴自己應該不會發生什麼事情吧，應該不會...」(P06)

「真的有嚇到，我以為他下一個動作就是把我殺掉。...離開的時候，很驚慌，非常的害怕。想要走快一點，卻覺得自己走不快。很想坐在地上卻又不行，很怕坐在那裡就沒命，被殺害。...回去就崩潰的哭了，很害怕」(P10)

「很緊張、害怕，一直想說怎麼辦，...就是嚇到吧」(P11)

「很緊繃，全身都很緊繃，...擔心會不會直接帶到什麼 motel 之類...」(P16)
 「當下我真的很生氣，可是害怕的成分更多，驚嚇、太 shock，根本沒辦法做後續反應，...我除了害怕也不能做什麼，...當下那環境我反抗很危險，因為那只有我跟他」(P21)

(二) 擔心未來發展受限

另一方面，也會害怕成績會被當掉，以及畢不了業。後來更出現對未來發展的擔心與顧忌，甚至還出現不如繼續維繫良好師生關係的猶豫。如：

「...偏偏他是我的老師，我真的不知道怎麼去處理。...當下的想法有點愚蠢，就怕我這樣到時候就不能畢業了。我如果一直 delay 下去，...就真的畢業不了了，這不是我的問題，對我來講很不公平啊。...我又很想要在這個領域有什麼發展」(P21)
 「他是老師，沒到那麼嚴重就算了。...我的成績也在他手上。...為了一點點小事情就去吵鬧的話，那也是很奇怪，之後也是要再跟他合作啊什麼之類的，...不想要破壞那個和諧，...不要冒犯他，不要得罪到他...。那時候一直覺得，這老師是一個重要的人，可能以後會有幫助，跟他保持良好關係的話，而且我也覺得跟他學習是很好的事，的確有學到一些東西，...合作好像也是一個很不錯的機會」(P16)
 「...我不想要成績被當掉，但是我也很不想...，我不想要我的成績受影響」(P06)

(三) 受掌控的無助與服從

老師代表「權威」，當老師表達「掌控」的意圖時，就有以權力要脅的意涵，學生只能服從並感受到無助，此時害怕已瀕臨崩潰的狀態。如：

「他笑笑的跟我說進來阿，...你真的不怕我把你當掉嗎？...我真的非常非常不想進去！後來還是進去了。...還是坐下了，只有一張床，...根本沒坐，我只是靠在床沿的邊邊而已。...我還是自己把頭髮放下來...還是把襯衫穿上。其實那時候我覺得我已經不知道該怎麼辦！...也不知道還能做甚麼。...那時候好希望有人來找我，...來救我」(P06)
 「我沒辦法離開現場，因為我的行為幾乎是被他管控。...他對我有戒心，...不會容許我有太多離開的機會。...我在任何地方，他都完全一覽無遺...，我假裝...都會被抓包。...除了害怕我也不能做什麼，...偏偏他是我的老師，我真的當下不知道怎麼去處理。...怎樣不跟他撕破臉，也可以保護自己，我沒有辦法在這麼緊急的狀況下想出來。...每天晚上都在想辦法，...千方百計，完全無法...，就覺得我已經崩潰了」(P21)
 「不舒服，不想要讓他再碰我了，可是他就是會半開玩笑半強迫，我也不知道要怎麼樣去拒絕，...還是讓他推拿了。忍耐是因為那是權威，如果是其他人，就會很生氣，直接講。...當下根本想不到什麼，可以做甚麼事情。沒有管道得到幫助，因為當下不敢跟爸爸媽媽講，也不知道該找誰幫忙，又不能跟老師講。」(P16)

(四) 委曲求全與陽奉陰違

面對令人緊張與害怕的教師與事件，女大學生卻只能「忍耐」與「壓抑」，這種忍耐是「面對權威掌控的服從」、「對未來的顧忌」、「不知該怎麼辦的無助」，因而要求自己「委曲求全」、「陽奉陰違」。委曲求全是委屈自己以顧全大局，如：

「我只能忍耐(哽咽)，因為我不想被發現...。後來坐在那裡，一直很希望我手機可以響一下，不管是誰都好！好讓我有機會出去！我好想離開那裡！離開做什麼都好，真的！因為我真的很不想待在那裡(哽咽)！...我知道我討厭那個地方，也討厭那個感覺！因為那是不舒服的！待在那個空間就是不舒服」(P06)

「...實際上我心裡也很清楚他就是愛吃豆腐...。就我能想到的只有就是說，不要冒犯他，不要得罪到他，可是又不想他這麼做...。覺得很無助吧，心裡一直希望XX趕快回來，他就會停下來，那感覺就是很委屈，就是不能去直接當面罵這個人或什麼之類的」(P16)

如果老師當時沒有意會到學生不悅，學生就一直忍耐地委曲求全：

「那一次之後我還是有去上那個老師的課，只是我再也不看他，看我的筆記本，不然就是看 PPT，不看那個老師一眼，...討厭，不喜歡，...那時候感覺是，怎麼這種人也可以當老師啊...為什麼不點其他的人回答問題，為什麼每次都要點我，...坐後面點，還是上課，...一下課就離開...還是認真準備那科。不想看到也不想接近，...熬到學期結束」(P06)

陽奉陰違是內心與外顯行為的不一致，如：

「...我在陪笑，...那時候我知道我自己在敷衍他，因為我只想趕快離開那裡，我一心只想趕快離開那裡，但是我又不想被發現，我在保護我自己，我不想被他看到我那個想法，所以我叫自己妳要笑，妳不能被發現」(P06)

「因為不能打草驚蛇，然後還要就是在那邊跟他虛偽應對，其實心裡會有一點點覺得我這樣很虛偽，對，可是又想說沒辦法這是必要的，不能打草驚蛇」(P16)

「...我也不想要跟這個老師真的到撕破臉那種狀態，...我在他面前就會裝得若無其事，因為我覺得我還沒有想到辦法怎麼去反擊他，啊...所以我不想讓他知道我已經在想辦法要怎麼揪出他，所以我就先裝沒事；...說要去吃飯，其實是躲起來哭；...假裝去上廁所，其實是去打電話；...假裝生病不去上課，...假裝有人在照顧我，就是盡量避開他。...下意識不聽他話，叫我閉上眼睛，我就死命的睜開眼睛看前面」(P21)

「...要離開了，那時很驚慌、非常害怕。他還一直問我說要不要跟他出去玩，可不可以當他女朋友，不可以告訴別人，...我心理想...，回他...，用微笑帶過」(P10)

(五) 因壓抑而自我疏離

在單純的權威性師生關係中，懷疑、衝突與忍耐之後，常得以確認那是一種性騷擾；但是在懷有感恩與好感的師生關係中，因夾雜著信任與包容，則會出現同時是信任與質疑、包容與驚嚇兩極端的感受與想法，為了求得一致性與未來的適應，女大生會壓抑住不想要的感覺與想法，如：惡意、傷害或不好的評價，不惜與自我疏離，以「作夢」、「否認」等失自我感、失現實感，期待短暫的適應。如：

「...那個衝擊很大，為什麼會這樣？他平常在我面前是很正常、很好的老師，...內心就是大大的打擊。...那時候腦子有點轉不過來，很矛盾、很衝突，不知道我到底是要怎麼想。...我覺得這行為真的不被允許，可是我想說我為什麼不知道怎麼拒絕。...我很重別人對我的好，...太扯了，我怎麼還認為他是個好老師...」(P07)

「...楞住，那時空就是很奇怪，躺在那裡，可以看到人在動，可是有某些東西是停住的，不會流動的感覺，...覺得時間過得好慢、好像身體處在另一個時間點，不知道這裡是哪裡的感覺...，不真實，蠻詭異的，...我現在還覺得不太能解釋，身份錯亂那種感覺。...蠻大的衝擊，是傷害，...或是煎熬，...矛盾吧，會覺得說應該要怎麼拒絕老師，因為他的理由是要幫我紓壓...。有時候不經意的想到他，會有點厭惡，又會有種感覺是他曾教我什麼！...有時候還會偏激的想，會不會太便宜他一點，我又不是隨便的人，誇大的去想會覺得他太過份了。...事後又覺得說，是不是判太重，有一點殘忍，...可能工作沒了...蠻可惜。」(P11)

「...總覺得不會發生這種事，可是又發生這種事，...很失望，也很生氣他怎麼可以這樣子對一個學生。...覺得自己也蠻蠢的...傻到相信他，到最後一刻還是相信他。...跟同學講我是不是在作夢，我很怕這是假的，怎麼會...，不知道我神經是不是有一點錯亂了啦。...自己一直游移不定，很怕我自己是誣告人家，也不敢相信這種事情會發生在我身上。...因為我們都覺得他真的是很好的老師。...我一直以為是作夢...有點錯亂。我一直都否認這件事情發生在身上，一直覺得不可能，到底是有沒有，其實有啊，其實又沒有，一直在懷疑。...直到律師給我看監視器的照片」(P10)

總之，性騷擾經驗與感受與先前師生關係的特性有關。在彼此有好感且類似約會的脈絡下，受制於師生關係中無法避免的權力與權威，包容與服從會使學生疏於防範而經歷嚴重的猥褻。而感恩、好感與被騷擾的感受實在差異過大，因為原先的友善與信任，事件一開始不以為意也不會感受到害怕，之後卻在沒防備之下經歷猥褻與口語騷擾，因一致性或之後適應體會到矛盾與疏離。而權威的師生關係，包含各種性騷擾型態，卻因為「權力」，使得被騷擾者一開始就感受到強烈的害怕與擔心，也比較容易確認性騷擾的存在。

四、因憤怒而覺醒

在師生性騷擾中，「憤怒」是事後的情緒，而非事件發生當時的感受。從一開始覺得不舒服與怪怪的懷疑，接著因師生關係間開始的友善與信任而出現的自我催眠，到確認是性騷擾時的害怕、服從與壓抑、忍耐，受訪者出現的憤怒都是在離開性騷擾地點，且確認自己安全後的感受與想法，包括對騷擾者與自己的憤怒。後來，一旦發現不只是自己被性騷擾，還有他人受害時，憤怒感將會加倍；如果有學校、家人或他人的支持，則將會提出申訴，以尋求正義與公平。

(一) 對老師與自己的憤怒

確認是性騷擾之後的憤怒，主要是針對老師、也會針對自己，是否對學校或對家人生氣，則因案例而異。

對老師的責備部分，如：「很失望、很生氣他怎麼可以這樣對一個學生(P10)」、「...他不配當老師」(P02)、「怎麼這種人也可以當老師！...真的不希望他再當老師，他根本沒有資格」(P06)、「很憤怒，」(P22)。

這種憤怒也呈現在跟朋友發洩的憤怒，如：「跟朋友講，一直罵髒話(P16)」、「憤怒，就一直亂罵髒話(P02)」、「越講很急就會很憤怒(P21)」。

對自己的憤怒，多是責備自己笨、做錯事，如：「...我做錯了，...我不應該」(P06)、「...很笨，...很自責，...是我自己沒有拒絕才讓他有這個機會...」(P21, P16)、「太笨、太蠢了、很白癡(P07, P10, P11)」、「傻到最後一刻還相信他(P10)」、「自己很丟臉，...那一陣子一直覺得是我自己的錯(P07)」。

當老師沒有意會到學生對其反感，繼續「不受歡迎的追求」時，憤怒會增加。

「又...煩我，之後情緒爆發，很憤怒...。很想亂他的場子，當眾跟他說「你是老師嗎？你怎麼可以性騷擾一個學生」，要讓全部人都知道他是這種人」(P22)

(二) 得知他人受害，強化憤怒

如果師生關係不單是權威還包括感恩時，在確認他人也經歷類似的性騷擾事件時，會比單純的權威師生關係性騷擾出現更強烈的憤怒，不惜傷害自己或騷擾者，甚至是私下報復的念頭，如：

「...還有比我更嚴重的，...當我知道很多人...，再加上我自己，我就覺得太過份了吧！...今天聽到明天又有，...後來我的情緒轉為非常憤怒！...有一陣子很嚴重，是氣憤到很想把他殺掉...可是我當然不可能這麼做」(P07)

五、未採取行動

覺醒後是否會進行申訴，他人（包括同學、其他老師、家人或學校行政單位）的支持力量是否足夠，是重要的影響因素，家人的態度通常是過度擔心且阻止申訴的，他人是否受害則是加強動機的因素。

（一）支持不足而逃避

他人若不支持，甚至批評、責備、分析、質疑，當事人就會逃離，保持遠距離的自求生存。如果不支持的環境包括學校行政單位、輔導中心或其他老師同學，逃得會更遠，適應也會更辛苦。

「沒有管道得到幫助！不敢跟爸爸媽媽講，也不知該找誰幫忙，又不能跟老師講，沒人教過我們該怎麼辦。...不想要其他人用異樣的眼光看我，...別人會不了解我們的痛苦，...圈子很小...擔心他會先說我們的壞話」（P16）

「事情鬧大，就是老師、同學知道了，...本來義正嚴詞說一定要申訴，結果就推得很乾淨。...他們耳聞、就批評我...一直傳八卦。...這樣我不知還可以找誰幫忙。...後來擔心跟老師鬧的不太好，...害怕，覺得需要新的環境，就...斷了人脈，碰到也裝作沒看到，離得遠遠的」（P05）

（二）家人阻止而放棄

當父母知道孩子被性騷擾時，通常只想到要保護孩子的受教權與未來出路，對申訴過程也不瞭解，因此通常都會勸阻孩子提出申訴的念頭；處理不當可能會造成親子間的爭吵，甚至產生更強的憤怒，不惜傷害自己。通常也因為擔心被家人責備而未告知父母（P05, P07），或在事情解決之後，才會讓父親或母親知道（P02, P16），部分則是由學校通知家人一起處理（P11）。如：

「媽媽說不要講對我比較好，不要講沒有人會知道，頂多就是不舒服，不舒服時間久了就會忘記，...她希望我不要申訴...會把自己放在更危險的地方！...非常非常反對...很大的擔心，如果我沒事就好」（P05）

「爸媽希望我們不需要把事情講那麼清楚，覺得可能會是再度傷害，如果要講得很詳細，可能一再講出來，就是一種傷害。...用他們自己的管道，因為認識XX，問過他們，...自行處理」（P21）

「父母反對去性平會，說不會有人相信你，爸還說你不要反應這麼大。...很難過，就覺得我怎麼會這麼慘，...覺得被爸爸背叛，不再願意接近爸爸，...也想置之死地而後生、破釜沉舟地想申訴，寧可休學，休學再重考也沒有關係，我那時候真的不知道是賭氣還是什麼，就說「為什麼我也不能去死？然後拿一封遺書出來，是不是大家才會相信我？」（啜泣）。...後來漸漸說服媽媽」（P22）

六、伸張正義的行動

「他人也受害」增加了憤怒的強度，如果有他人支持，將會進行申訴，以伸張正義。如果他人支持不足，甚至是形成謠言、批評，則不會申訴，而是努力逃離相關場所。影響申訴的支持者通常是學校、朋友或同學，家人的支持是以情緒的支持為主，通常家人都反對申訴，而受訪者多會力爭家人對申訴的同意，說服家人。

（一）維護他者的正義感

當被騷擾者發現，不只是自己還有他人也受害時，憤怒通常會增加，也會為了「伸張正義」引發申訴的動機與行動，如：

「一聽就蠻憤怒，我說我們不能等了，就是要去講，...讓大家小心他」（P02）

「那樣的憤怒，其實是非常非常的強烈，強烈到你會覺得是說，申訴是為了別人而不是自己，...XX 要站出來講，我覺得我需要站出來幫忙，信服力比較大，才不會只有一個人力量薄弱，...真的是希望不想要再讓別人發生這樣的事情」(P07)

「回去再想，覺得她說得有道理，就是如果可以讓這老師不要再讓其他同學、甚至別的學校的同學遭遇同樣的事情，那我覺得這樣就是值得的」(P06)

「XX 跟我說...前面已經有很多別人，...交往的，很多也是騷擾案例，只是他們都沒有講，...從那時候到現在支持我最堅定的一個信念就是，沒有一個人敢講話，今天我如果不站出來當第一個，那後面會有更多的人，承受我現在承受過的這樣子。...我希望可以讓更多人不要再像我一樣，另外就是，我想要討一個公道...」(P22)

(二) 受支持而追求公平正義

由於師生性騷擾牽涉的層面甚廣，除了被騷擾者是否確認老師行為不當外，老師的權威、友善與個人魅力、學校主管單位、其他老師、同學、朋友是否支持，也都是影響學生是否採取申訴的重要因素。如果受到他人支持，學生就較會申訴，以爭取公平正義；如果沒有他人支持，因周遭人等的閒言閒語，加上人言可畏，當事人就較會出現遠走高飛的逃避。

「一開始，我內心是覺得夠了！就是我不想再講了！不想讓人家知道。...申訴也是猶豫了很久很久很久，我本來不願意去！...朋友說服我吧！...我也覺得我應該要勇敢一點，面對這件事」(P07)

「大家都在說，...四五個同學一起去比較說服力，...XX 就幫我們進入申訴的程序」(P01)

「本來我要自己沒有感覺，要忘掉這件事。...同學在問，要大家小心，...XX 找我去申訴，老師也很關心我們，XX 也告訴我們申訴的過程。...一起去申訴，互相堅定彼此執行這件事，...不只是為了我，...也為了別人」(P06)

「一直有同學在旁邊，陪伴我、幫助我。...XX 老師找主秘，導師也來了」(P10)

「一群人，比較有伴，一起去提出申訴」(P22)

七、事後的適應

師生間的性騷擾是複雜的，當事人會因與老師原先關係之不同、他人或家人的支持情況不同、獲得公平正義與否等諸多不同因素影響後，而呈現不同的適應狀況。如果是單純權威的師生關係，在他人支持且申訴成功的情況下，較易釋懷而適應較佳。在單純權威的師生關係中，若他人不支持、沒有申訴，則會呈現較多防衛，對相關的人事物與未來有較多懷疑。如果是權威加上感恩的師生關係，由於認知與情緒的不一致與矛盾，呈現壓抑後的漫長適應。如果是感恩加上好感的師生關係，適應過程更是困難，不能原諒對方，也不原諒自己，呈現失現實感與失自我感，延續成惡夢，也影響睡眠。由這些復原過程中的特性來看，性騷擾事件所引發認知與情緒的反應，與創傷後壓力症候群類似，與 McDermut 等人 (2000)、Palmieri 與 Fitzgerald (2005) 對性騷擾與創傷後壓力症候群的實徵研究是吻合的。

(一) 獲支持後自我成長

申訴且經過調查後，若認定性騷擾屬實，當事人會有獲得公平對待之感，且在其中獲得成長。如：

「過了就好，...心理超輕盈...其他的我很慶幸自己沒有發生什麼事情。...開始想世界上有些人真的是對妳有不當的、不好的想法，不都是善良的，...要好好保護自己，好好照顧自己，時時小心」(P06)

「我神經比較大條，沒甚麼影響，...只是回家會小心點，...穿衣服會避免太露，

會帶個外套晚上穿，...晚上會走比較亮的地方，不會去走那種很暗的路，那個路燈都壞掉的地方就避免，...看到比較怪異的人就走快一點。...保護自己」(P01)」

(二) 矛盾中漫長適應

感恩關係中的被騷擾者在經歷性騷擾事件後，因為矛盾與強烈憤怒，責備自己，也不原諒對方，事後恢復正常生活的適應期較長，負向情緒強，過程也比較辛苦，還影響其與異性相處。如：

「會閃過那個畫面、或是老師的臉、講話的句子，...一想到就緊張、噁心。...自己有點寂寞、有點窒息、很厭惡的感覺，...不想接近以前他那個研究室的位置，...越希望自己不要想就越會浮現。...有段時間是躲起來的，很害怕不敢讓別人知道，內心其實是拚命在罵自己的，一直覺得是我自己的錯。...那時候發生了很多事，...好像一直做噩夢，...一直想要轉移注意力，沒甚麼用，一直跑出來啊。...才發現，其實不是自以為的已經痊癒，其實還是很在意這件事，我根本沒有走出來。...還脾氣暴躁到情緒失控，跟男友吵架，還差點傷了他，...真的被我自己的行為嚇到，真的受不了了，感覺快要崩潰」(P07)

當感恩加上好感時，適應過程更是困難，責備自己在過去師生關係的行為，也對申訴的結果感到愧疚，需要找理由與他人支持自己的想法，顯得更為矛盾。

「我好像甚麼都發現得太慢了，好像某種程度上給了他那麼一點的希望，類似我在暗示他，我一直走不過去這一點，像之前有抱抱，我也會沒有辦法面對這個。...有時候心裡面我真的還會站在他那邊，甚至會覺得說，也許他只是表示得激烈了點，那我這樣去申訴會不會其實當了壞人...，有時候我自己甚至沒有這麼相信自己說，...那時候連自己都不原諒。...對自己有某種程度的苛責，...有人說我是創傷後症候群。...最後，XX 跟我講那整件事我才原諒我自己，就整個都放掉這樣子」(P22)

(三) 疏離中痛苦領悟

如果權威加上好感或感恩的師生關係，不僅在事後出現害怕中重複經驗、做惡夢等類似創傷後症狀，還會呈現意識或情緒疏離的現象，這是單純權威的師生關係中沒有出現的現象，其適應過程較長，主觀感受也比較痛苦，出現生理上影響睡眠的症狀，甚至影響學業表現。如：

「我一直覺得這些都是假的...睡不著...好像有很長一段時間就一直在想，我也不知道我自己有沒有睡著，我覺得我一直都在想，上學的時候我也一直在想。...我一直想到那老師，想到他怎麼對我，還有我的害怕，就一直焦慮這樣子。那段時間有一直在作惡夢，都一直夢到不好的事情，就覺得好可怕，持續一個月左右吧，形成很深的陰影，心理受傷，...是痛苦的經驗」(P10)

「不知道那時候怎麼這麼的累，導致功課退步很多，...白天要假裝好像沒事，...晚上比較容易負面，不知道要怎麼辦。有一陣子會覺得身體不是我自己的。...睡覺躲在床上想到這件事情我在哭，然後...就覺得身體不是我的，縮在一起變成一顆球，然後又把自己身體攤開，縮起來，最後好像是累了才睡著。覺得是一種...扭曲，某些心靈上的扭曲感。...一個人的時候會一直陷在那個負面的旋渦裡面，...很久」(P11)

「...我一直在諮商中，也跟老師談過這個問題，...最近每個月偶爾會夢到老師，...他看起來很憔悴，很邋遢，臉部表情還蠻糟的這樣子，嗯我夢到的都是這樣。...慢慢的強度跟頻率都會降低，...很擔心創傷後症狀不會好，像有個按鈕在那裡，人家按到就會爆發。...我們以後最好是連遇到都不要，離得很遠...別來煩我」(P22)

(四) 對他者與異性防衛

由於女大學生正處於情竇初開的階段，老師性騷擾的經驗對她們來說無異當頭棒喝，形成對他人與異性的防衛，若原有兩性交往的親密關係，也多半會造成負面影響或分手。

「我不太可能回到以前的很天真，什麼事情都覺得沒有壞人，所以我現在就覺得很防禦啊，什麼都會比較可能心機一點吧！處心積慮去懷疑人家，很怕自己再受到傷害就對了。...怕他那個年齡的男生，...會很有戒心，想遠離。選擇朋友也會更謹慎，就算是我現在的男朋友，也不會讓你輕易的靠近我；言語也不能太誇我，否則一定有什麼目的。...我學到其實真的人不可貌相，再好的人都有可能做...，很多事情都不能預料，自己要防禦」(P10)

「我自己會有一點敏感，對方是異性，不小心碰到我就會縮一下，對方就會說有必要反應這麼大嗎，感覺我莫名奇妙變這樣，有點防衛的感覺。即使他是老師都不要一開始就這麼信任，不要太放心、太靠近，要保持一個安全距離，因為我可能沒有想什麼，可是他可能在想什麼，尤其是男生，不管什麼年紀」(P02)

「之後我可能就會比較敏感，在付出感情這件事情，對我來說比較困難，不像同學無憂無慮，反而會有奇奇怪怪、有的沒的想法，...看到同學交男朋友，...我都容易偏激，為了保護自己」(P11)

「看到路上的男生會更加害怕，只要有人，就陌生的男生靠近我，我就會非常的害怕，就會提防他。...對新老師也是戒心很高，以前沒有這麼誇張，經過這件事，我就更加覺得這些人都會傷害我，...有時候可能會過度反應，人家可能沒有這個意思，可是我就會覺得是不是又想要幹什麼了。...只要跟他年齡差不多，我都覺得一定是別有意圖，就是以偏概全，有點不客觀，然後比較排斥、厭惡。...以前我對老師都是很信任的，會覺得老師都會支持我、幫助我，現在就會覺得比較負面」(P21)

「這件事之後，我應該要學會不要隨便相信任何人。男朋友後來就分手了，因為那個壓力一直來，他很多事情都不太懂，迷迷糊糊的很直，又一直沒有辦法幫忙，我那時候也覺得很疲憊了，就分手」(P22)

「有一陣子就吵，他完全沒有辦法理解，我很受傷，然後就覺得真的不想要講，就分手」(P07)

(五) 生涯受限或轉向

大學老師對學生而言，除了知識傳授，還有開啓未來生涯典範的重責。當女大學生經驗到老師的性騷擾時，對老師的印象是厭惡、負面的，間接地破壞對老師所附帶的生涯或職業的印象。如：

「以前對 XX 學科很喜歡，...現在會很討厭...，聽到我就會想到，覺得好討厭，那個人有學過我也不想學」(P10)

「牽涉到之後生涯的選擇，我會想避開他，或是跟這件事情有關的人，覺得生涯受限，喪失掉這選擇權利了，沒有那個機會了」(P05)

「本來是很喜歡這個系，現在受這個老師很嚴重的影響，好像只是說一套做一套，上課講的很完美，私底下真的覺得很過份，學了只不過是拿來教學而已，一點意義都沒有，讓我覺得不想要讀上去，本來是有點想要」(P07)

「後來覺得這個人太誇張了，我已經受不了，我根本就不想要，根本不屑跟這種人學習或是什麼的，影響蠻大的」(P16)

「以前會想要往那個領域發展，我覺得我對這個領域特別有興趣，可是遇到之後，這個領域完全就不在以後就業的考慮範圍，我非常排斥去走這一條路了，完全大改變，現在我就覺得這一條路很可怕，壓根連想都不想，某部分真的是有點陰影吧」(P21)

「現在對以前做的，會有點排斥，不想遇到他」(P22)

總結可知，從資料分析結果來看，不管是否自願約會或老師主動表示想追求的意願，女大學生從一開始對不舒服或困惑的無以名之，當不舒服漸增，形成內在想法與感受的衝突，開始懷疑老師行為的正當性，又因權威、感恩或好感的影響出現自我催眠式地否認，可能可以確認性騷擾的存在卻害怕生命安全或未來發展受限，出現忍耐、壓抑或疏離的狀態，只有在憤怒增強後才會覺醒，在足夠支持下才可能考慮伸張正義或採取行動，不被他人支持時則出現遠走高飛的逃避，這些都會影響事後的適應，並對自我成長、人際關係、異性交往以及未來生涯都造成影響。以下嘗試將此經驗歷程以圖示方式表達(如圖1)。這現象與Paludi(1997)、Timmerman(2003)所提出來師生性騷擾「困惑、不敢告訴人」的經驗類似。

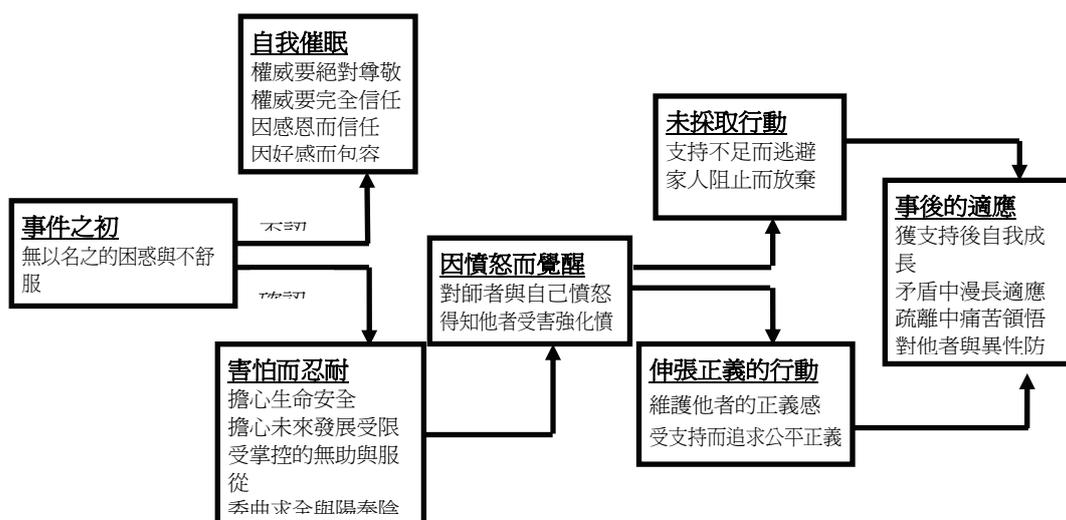


圖 1 師生性騷擾的經驗歷程圖

討論與建議

校園中師生間的性吸引是難以避免，兩情相悅時譜成佳話，不當追求時就形成性騷擾，雖然法令規定老師不得違反專業倫理而開啓師生間的追求戀情，但仍有不少師生性騷擾在校園發生，其負面影響也不容忽視。本研究的結果指出，由於師生關係包含權威、感恩與好感等因素，當不同因素(如：權威與感恩、權威與好感)組成關係樣貌時，性騷擾的經驗就不相同。其中共同的特性是權威，對受害女學生而言，對權威感到害怕與失望時，將對未來專業領域失去信心，也會造成生涯發展的困擾。當權威假借感恩逞個人之慾時，原本與老師關係密切與充滿感恩之情的學生，在體認到老師性騷擾的事實時，內在矛盾多於害怕，憤怒中包含強烈的報復心，即使有他人支持與協助，復原過程也因矛盾與自責而變得更為漫長與痛苦，實在不能以誤會與小事一椿解釋了之。原本對老師有好感且願意出遊的學生，在確認老師性騷擾的事實時，會不敢與不願承認而呈現疏離的狀態，事後雖有他人支持也呈現逃避、痛苦因應的狀態，直到出現公平正義才逐漸出現症狀緩解。因此，師生關係性騷擾與師生戀並不相同，由本研究來看，只有少數與兩性追求有關，因此，如果單只由師生戀的角度解讀師生性騷擾，將失之偏頗，也會忽略受害女學生長期適

應困擾與負面影響。此外，如果由師生戀的角度解讀「好感關係衍生師生性騷擾」，也需要同時考慮濫用權威帶來的強迫與威脅，這比較合乎性騷擾「違反意願」的特性，而不是兩性愛戀發展中兩情相悅的過程。

過去認為「權力（師者權力、性別權力）」是影響性騷擾是否發生的重要因素（Paludi, 1997; Timmerman, 2003），權力不平等使得老師誤以為自己可以為所欲為，Timmerman 也提出「包容性騷擾的校園文化」是性騷擾的發生更公開化、被騷擾者也更不敢告訴別人或輕易提出申訴的因素。因此，性騷擾防治中不斷強調的「勇於說不」，在師生性騷擾的初始經驗中似乎無用武之地。因為權力的介入與濫用，以及因角色而附帶的友善與信任，被騷擾的女學生一開始多是無法正視「不舒服」的感受，即使困惑，也因先前的信任教師權威，而出現自我催眠地否認、自欺欺人，在害怕中多方忍耐，即便可以正視老師行為的不當，也只敢十分壓抑地憤怒、自責或自我矛盾。通常需要他人支持或確認，才能面對老師性騷擾的事實，以及提出追求正義公平的申訴。其中，支持與不批判的環境是面對問題的基本條件，他人也受害所帶來的同仇敵愾，則可以提昇面對的勇氣，而遭受性騷擾經驗者，只有在伸張公平正義後才會逐漸調適、追求另一階段的適應。如果受理申訴的調查委員對此現象不瞭解、或周遭環境缺乏支持，也沒有受害同盟彼此打氣時，被老師性騷擾的女學生可能有理也說不清，逃離至遠方，長期處於困惑與防衛中。

過去性騷擾被認為是潛在創傷事件，若未妥善處理會帶來創傷後壓力症狀與憂鬱症狀（彭秀玲等人，2015；McDermut, et al., 2000; Palmieri & Fitzgerald, 2005），但由本研究遭受老師性騷擾的女學生之經驗來看，性騷擾事件當下，驚嚇、害怕、想逃避與過度急躁等急性壓力疾患的反應是常有的描述，解離則是感恩或好感的師生關係性騷擾才會出現，而性騷擾越嚴重（如碰觸重要部位或猥褻），出現的症狀就越多，程度越輕微，症狀就越少。性騷擾事件結束後，重複經驗、侵入或憂鬱等症狀則是適應過程中才會出現的症狀。也就是說性騷擾經驗並不是只帶來創傷或憂鬱症狀，或只在當下出現害怕或驚嚇而已，因為師生關係的複雜性，造成被老師性騷擾後現象的多樣性。這也是受理申訴的調查人員、大學諮商中心的專業人員需要多瞭解的知識，以便在調查或諮商過程中辨認師生關係重要的本質，釐清相關的症狀，避免對受害學生造成不必要的質疑，並協助被騷擾者能正視問題，盡快適應。因此，發生師生性騷擾時，重要的是釐清師生關係的特性，檢視經驗的特殊性，才能更有效保護年輕學生。同時也要由法令、教育部公文與教師自律公約提醒教師遵守倫理規範，不要因一己私欲影響學生未來發展的權益，即使兩相情悅也要主動迴避，以免發展有違專業倫理之關係，何況在不受歡迎之追求行為時，更應避免以強制或暴力手段處理與性或性別有關之衝突。

本研究的研究參與者在描述其他老師、同學或諮商中心的協助時，固然有些受害者因他人或諮商中心的支持，得以面對師長權威的威脅挺身而出，但是家人因為擔心多半不會同意進行申訴，甚至會出現責備受害者的現象，這在處理申訴或調查時不可忽略對家人的支持與再教育的機會。有些心理師也會因為老師權威，影響其態度，對受害女學生造成二度傷害，反而對未來適應形成負面影響。因此本研究的結果得提供諮商、臨床心理專業工作者參考，避免過於簡單地看待師生性騷擾的影響，而能兼顧性騷擾對當事人以及相關單位與人員的影響，避免權威也對處理、調查人員有影響，模糊事件的本質。

本研究由師生關係與性騷擾經驗的角度瞭解師生性騷擾的經驗，對負責申訴的校務工作者與調查專家而言是必須的認識，對負責諮商的校園諮商心理師或相關人員而言，也是需深入瞭解的專業知識。由於所有的受害者都提到申訴與調查過程的被批判與不被相信的心情，這是未來可以整理與釐清的現象。由於校園性騷擾日漸增加，同儕性騷擾、陌生人性騷擾是否呈現相同的面貌，值得進一步探索。此外，本研究只探究大學男性教師對女大學生的性騷擾，這是本研究的限制；至於男教師對男學生、女性教師對男學生或女學生之性騷擾，發生頻率雖低，仍有些案例可循。由於案例較少，適合以個案研究法進行，以完備各種性別師生性騷擾之樣貌與經驗。師生關係的確複雜，或許未來可以整理涵蓋師生關係與師生性騷擾的量表或教育單張，提供學校接受申訴的窗口、調查小組、心理專業人員應用，以兼顧各面向並節省釐清的時間。

參考文獻

- 內政部 (2011)：性騷擾申訴案件統計。取自中華民國內政部全球資訊網：sowf.moi.gov.tw/stat/topic/性騷擾申訴案件統計.doc，2015 年 3 月 12 日。[Ministry of the Interior (2011). [Report of the Survey of Sexual Harassment Grievance. Retrieved March 12, 2015, from the World Wide Web <http://sowf.moi.gov.tw/stat/topic/性騷擾申訴案件統計.doc>]
- 全國法規資料庫 (2015)：中華民國刑法。取自全國法規資料庫網站：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=C0000001>，2015 年 12 月 30 日。[Executive Laws and Regulations database of the Republic of China (2015, December 30). *Criminal code of the republic of China*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=C0000001>.]
- 全國教師自律公約 (2000)。第四條。取自全國教師自律公約網站：網址：http://www.tta.tp.edu.tw/5_laws/4_selfcontrol.htm，2000 年 2 月 1 日。[Teacher's Self-discipline Convention, §4 (2000).]
- 吳志光 (2007)：性別議題與教學的專業倫理—從師生戀中的權力控制 vs. 情慾自主談起。輔仁大學全人教育中心專業倫理課程委員會主辦「輔仁大學 95 學年度專業倫理學術研討會—『師一生／教一學』的專業倫理」宣讀之論文 (新莊)。[Wu, J. G. (2007). *The sexual issues and professional ethics of teaching: From the power control vs. love autonomy in the affairs between teacher and students*. In Conference of Professional Ethics in Fu-jen University.]
- 性騷擾防治法 (2009)。第二條。取自全國法規資料庫網站：網址：<http://law.moj.gov.tw/>，2009 年 1 月 23 日。[Sexual Harassment Prevention Act, §2 (2009).]
- 校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則 (2012)。第七條。取自全國法規資料庫網站：網址：<http://law.moj.gov.tw/>，2012 年 5 月 24 日。[Regulations on the Prevention of Sexual Assault or Sexual, §7 (2012).]
- 教育部統計處 (2015)：大專校院性別統計。取自教育統計查詢網：<https://stats.moe.gov.tw/result.aspx?qno=MgAxADUA0>，2015 年 12 月 15 日。[Department of Statistics, Ministry of Education (2015). Enrollment and gender proportion in university. Retrieved December 15, 2015, from the World Wide Web <https://stats.moe.gov.tw/result.aspx?qno=MgAxADUA0>]
- 彭秀玲、黃曬莉、李仁豪 (2015)：性騷擾對憂鬱症狀的影響——以創傷反應為中介因子及性別為調節變項。中華輔導與諮商學報，44，105-132。[Peng, H. L., Huang, L. L. & Li, R. H. (2015). The Relationship between sexual harassment experiences and depression: Traumatic reaction as mediator with gender as moderator. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 44, 105-132.]
- 馮嘉玉、晏涵文、李思賢、高松景 (2012)：臺灣地區國中同儕性騷擾現況及其相關因子之研究。健康促進與衛生教育學報，38，49-70。[Feng, J. Y., Yen, H. W., Lee, S. H., & Gau, S. J. (2012).

- Sexual harassment victimization and related factors of junior high school students in Taiwan. *Journal of Health Promotion and Health Education Contents*, 38, 49-70.]
- 黃曬莉、畢恆達 (2002)：當西方菁英遇到本土原生：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》，13，91-139。DOI: 10.6255/JWGS.2002.13.91[Huang, L. L., Bih, H. D. (2002). When western concepts meet indigenous concepts in taiwan: Socio-cultural definitions and procedures for dealing with sexual harassment cases on campus. *Journal of Women's and Gender Studies*, 13, 91-139. DOI: 10.6255/JWGS.2002.13.91]
- 簡晉龍、黃曬莉 (2015)：華人權威取向之內涵與形成歷程：本土心理學研究取徑。《本土心理學研究》，43，55-123。[Chien, C. L., & Huang, L. L. (2015). The components and formation process of Chinese authoritarian orientation. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 43, 55-123.]
- 羅燦瑛 (2005)：當師生戀變成性騷擾。《師友月刊》，451，0-5。[Luo, T. Y. (2005). When the love affairs between teacher-student became sexual harassment. *The Educator Monthly*, 451, 0-5.]
- AAUW, Educational Foundation (1993). *Hostile hallways: the AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, D.C.: American Association of University Women Educational Foundation. DOI: 10.1111/j.1746-1561.1993.tb07153.x
- AAUW, Educational Foundation (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, D. C.: American Association of University Women Educational Foundation. DOI: 10.1080/19325037.2001. 10603488
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders text revision* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. DOI: 10.1176/appi.books.9780890423349
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. London, England: Oxford University Press.
- Avina, C., & O'Donohue, W. (2002). Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma? *Journal of Traumatic Stress*, 15(1), 69-75. DOI: 10.1023/A:1014387429057
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fitzgerald, L. F., & Shullman, S. L. (1993). Sexual harassment: A research analysis and agenda for the 1990s. *Journal of Vocational Behavior*, 42(1), 5-27. DOI: 10.1006/jvbe.1993.1002
- Fitzgerald, L. F., Weitzman, L. M., Gold, Y., & Ormerod, M. (1988). Academic harassment. *Psychology of Women Quarterly*, 12(3), 329-340. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1988.tb00947.x

- Hill, C. A., Kearl, H., & AAUW. (2011). *Crossing the line: Sexual harassment at school*. Washington, D. C.: American Association of University Women Educational Foundation.
- McDermut, J. F., Haaga, D. A. F., & Kirk, L. (2000). An evaluation of stress symptoms associated with academic sexual harassment. *Journal of Traumatic Stress, 13*(3), 397-411. DOI: 10.1023/A:1007725022534
- Palmieri, P. A., & Fitzgerald, L. F. (2005). Confirmatory factor analysis of posttraumatic stress symptoms in sexually harassed women. *Journal of Traumatic Stress, 18*(6), 657-666. DOI: 10.1002/jts.20074
- Paludi, M. A. (1997). Sexual harassment in schools. In W. O'Donohue (Ed.), *Sexual harassment: Theory, research, and treatment* (pp. 225-240). Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and practices for developing grounded theory*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timmerman, G. (2003). Sexual harassment of adolescents perpetrated by teachers and by peers: An exploration of the dynamics of power, culture, and gender in secondary schools. *Sex Roles, 48*(5-6), 231-244. DOI: 10.1023/A:1022821320739
- Zalk, S. R., Paludi, M. A., & Dederich, J. (1991). Women students' assessment of consensual relationships with their professors: Ivory power revisited. In M. A. Paludi & R. B. Barickman (Eds.), *Academic and workplace sexual harassment: A resource manual* (pp. 99-114). Albany, NY: State University of New York Press.

收稿日期：2015年12月28日

一稿修訂日期：2016年03月22日

二稿修訂日期：2016年04月07日

三稿修訂日期：2016年04月26日

接受刊登日期：2016年04月27日

Bulletin of Educational Psychology, 2017, 48(3), 427-448

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A Variation of Professor-Student Affairs? -The Sexual Harassment Experiences of Female College Students

Hsiu-Ling Peng

Department of Psychology

Chung Shan Medical University

Department of Psychiatry

Chung Shan Medical University Hospital

Li-Li Huang

Department of Psychology

National Taiwan University

This study investigated female college students' experiences of sexual harassment by male professors. In-depth interviews were used to collect data. The participants in this qualitative research were 10 female students who had been sexually harassed by male professors during their undergraduate career; for six of the participants, the incidents had occurred within one year of the interview, whereas for the other four participants, the incidents had occurred over one year before the interview. Data collection and analysis were conducted based on the grounded theory. The results indicated that the participants went through a series of processes, which affected future adaptation. First, not being able to put a name to the harassment with confusion and discomfort. Then, self-persuasion to deny the truth in the reverence or acknowledgement or good-impression of the teacher, or tolerance, repression, or dissociation in fear and anxiety even when they confirmed and realized the truth. When they received support from others and discovered other victims, the awakened rage would activate the will to seek justice. This study also discussed how the relationships between professors and students had affected the incidents of sexual harassment. The results can be used as a reference in future investigations of sexual harassment and during counseling and psychotherapy.

KEY WORDS: female college students, sexual harassment between professors and students, the experiences of sexual harassment