

臺灣教育社會學研究 二十五卷一期

2025年6月，153～201



特教教師覺知智能障礙者性／別需求： 紮根與位移之反身性

顏芝盈

摘 要

本研究關切特教教師為何在健常主義社會，願意實踐智能障礙者的性／別平等教育課程之反身歷程，並從其反身經驗瞭解其如何產生性／別意識。本研究採批判教育學與女性主義教育學之交織障礙視角，以半結構式訪談法分析十位特教教師的反身歷程。本研究發現，這群特教教師反思的路徑，源自紮根於健常社會與教育場域，並位移至學生性／別需求的情境而展開反身性歷程：一、制度性的缺失作為反思的驅動力，如健常化的課程綱要、通報制度、師資培育或在職進修；二、制度性的協作成為反思的驅動力，如學校行政的權力位置；三、不同專業場域的拉扯有斷裂的感知，如跨越特教領域邊界的學習；四、反思作為自我對話，如內在的自我對話、與他人（不同世代、性／別專業養成）相對比較的過程、與學生在對話理解中建構課程；最後，這群特教教師反身性經驗源於障礙者的慾望與性／別需求，並構成自身性別意識與性／別平等教育的內涵。

關鍵詞：女性主義教育學、反身性、批判教育學、性／別、特教教師

- 本文作者：顏芝盈 國立高雄師範大學性別教育研究所博士。
- 投稿日期：113年12月30日；修改日期：114年2月17日；接受刊登日期：
114年4月25日
- DOI：10.53106/168020042025062501004

From Rooted Perspectives to Student-Centered Approaches: Special Education Teachers' Reflexive Journey in Addressing Sex/Gender Needs of Individuals with Intellectual Disabilities

Chih-Ying Yen

Ph. D.

Graduate Institute of Gender Education

National Kaohsiung Normal University

Abstract

This research analyzes the reflective processes that underlie special education teachers' implementation of sex/gender equality education for individuals with intellectual disabilities while working within an ableist societal context, further examining these experiences to explore the impact on the teachers' own awareness of sexuality and gender. Drawing on a theoretical framework that integrates critical pedagogy and feminist pedagogy through an intersectional disability lens, this research employs semi-structured interviews to analyze the reflective processes of ten special education teachers. Findings reveal that these educators, originally rooted in the ableist perspectives of society and their educational training, shifted their perspective to students' sex/gender needs through a process of reflexivity. Several factors drove this transformative process. First, reflection was often driven by institutional deficiencies, such as ableism in curricula, reporting systems, pre-service training, and in-service education. Second, institutional collaboration served as a driving force for reflection, particularly regarding the power dynamics within school administration. Third, reflection was

driven by competing perspectives across disciplines, such as views on expanded learning beyond traditional special education. Fourth, reflection took the form of self-dialogue, including internal discussions, self-comparison (across generations, exposure to sex/gender concepts, etc.), and curriculum development informed by dialogues with students. Ultimately, the reflexivity practiced by these educators was fundamentally driven by their students' expressed needs regarding sexuality/gender. This process subsequently shaped both the teachers' gender consciousness and their approach to sex/gender equality education.

Keywords: feminist pedagogy, reflexivity, critical pedagogy, sex/gender, special education teachers

壹、前言

研究者時常問自己：「為何願意嘗試在特教領域做性／別平等教育呢？」尤其是特教教師不只要處理學生在校園多元的障礙狀態，亦要依據學生多元的學習風格來自／改編教材，更要在未整合普教／特教領域的體制內，填報疊床架屋的制式表單、文件，並完成專屬特教領域法定的會議與資料。在此情況下，又觸碰普教教師、普教學生／家長、障礙者家長對障礙者性／別需求的擔憂，尤其智能障礙者常被視為「孩子」，而非正值青春期的國／高中（職）的「青年」。

回顧自身經驗，源於教學現場曾發生性別事件而產生究責情緒，久久無法釋懷，也讓研究者正視校園性／別平等教育有其重要性，並踏上性／別議題學習的路上。然學習路上，特教領域時常關注的是障礙者的行為，如講師將智能障礙者性衝動以醫療作為「矯正」或「禁制」的行為「問題」；性別領域則較少聽到以障礙者為主體的性／別講座。以上特教教師增能研習或進修管道，難以回應教學現場的實務經驗。

上述教／學的困境，本研究這群特教教師也有類似經驗，卻不因學生認知條件而忽視其有情感、慾望的需求，而是肯認智能障礙者為性主體，在教學現場願意嘗試以非禁制觀點，實踐智能障礙者的性／別平等教育課程：性別事件防治課程賦權學生有自我決策與積極同意的能力、性與生殖正義（如月經、懷孕、自慰）、親密關係的能力（如從個別化的戀愛情境進行對話）、務實的親密知能（如列舉育兒需要尿布與奶粉錢）、多元親密關係想像的能力（如認識多元家庭與多元性別族群身分的想像）。因而產生本研究的問題意識：這群特教教師「為何」願意以非禁制的觀點，實踐性／別平等教育課程呢？為了釐清問題意識，本研究聚焦探究任教國中及高職階段的特教班／學校的特教教師，瞭解其為何設計智能障礙者性／別平等教育課程的反身歷程，並從其反身經驗瞭解如何產生性／別意識。

本研究先探究特教教師作為轉化型知識份子的可能，立基於批判教育學與女性主義教育學提及社會結構與權力關係的運作，並交織障礙視角，看到這群特教教師如何反思障礙者的慾望及性／別需求，才有可能覺察智能障礙者的性／別平等教育有實踐的必要性。

Yuval-Davis (2006) 在縱橫政治 (transversal politics)¹ 提及對話要「紮根」(rooting) 於自身經驗，同時反思所處位置，並「位移」(shifting) 至對方的位置傾聽或理解讓對話產生效果。本研究以此討論特教教師作為轉譯學生性／別需求的行動者，紮根於健全社會與教育場域進行反身性對話，並位移自身及覺察智能障礙者性／別的需求或處境，以達到構成自身性別意識與性／別平等教育的內涵。而本研究shifting的譯法採用「位移」而非「置換」，更著重於特教教師往往難以在短時間內理解障礙者的經驗，而是透過長時間的觀察與相處，位移至障礙者的情境達到覺察其性／別需求。然而，特教教師面對障礙者的需求時，需反思自身所處社會位置及健全意識，來回思考障礙者的社會處境及障礙狀態的多元，在此對話過程中自己與障礙者協商，以實踐可做的性／別平等教育課程。

最後，本研究欲探究這群特教教師的反身性，如何往返個人行動與意識覺知的歷程，並在跨越特教邊界、與他人相互比較（權力、世代）、內在自我對話的過程中，反思社會結構對障礙者有性／別需求的影響，並與學生在對話理解中建構性／別課程。

貳、文獻探討

一、轉化型知識份子交織障礙視角

Bourdieu認為教育的場域是社會再製的歷程，透過制度化、合法化的篩

¹ Yuval-Davis的transversal politics此一概念在華文語境中學者林津如翻譯成「縱橫政治」，學者陳順馨、戴錦華翻譯為「橫向政治」，本研究統一採用縱橫政治。

選機制來達到社會階級再製的任務。同時，教育機制透過「同化」的策略來鞏固支配者的階級位置（引自周新富，2005）。臺灣特殊教育體系建立的現代性，並非是一個中立的社會機制，從隔離到融合的教育政策並非依據障礙者的需求，而是由教育政策制定者發動的計畫（邱大昕，2012；張恆豪，2007）。可見，特殊教育並不是一個中立的機制，而是在政策制定的過程中，以障礙作為區分非障礙生與障礙生的再製場域。

但批判教育學認為教育場域不只是再製的場域，而是學習者也能在學校的教育中，有形塑主體意識並展開抗拒行動的可能。Freire（1968/2009）意識到語言的力量，將識讀教育作為受壓迫的農民產生政治解放與社會改造的行動，並認為教育學兼具「批判」與「希望」的可能，也是處理教育學中的差異政治問題。此外，林昱貞（2002）也援用批判教育學的精神，認為學校教育以種族、性別及階級作為篩選學生的依據，需要細緻地分析學校教育中的權力關係與霸權文化，也可將學校教育視為學生自我增能後，展開實踐及解放行動的場域。

Freire（1968/2009）認為教育工作者需尊重學生的學習處境，以及學生生活經驗累積而來的知識，並讓學生理解事物發生的理由及原因，以參與認知行動的學習方式，成為具有批判意識的主體。與此相似的，Giroux認為轉化型知識份子的教師，以自身所處的社群、環境、生態作為認識的起點，讓課堂知識與學生生活產生共鳴與交流，並協助學生瞭解日常經驗背後的政治意義，才能進一步協助學生產生或形塑自我認同，或是將社會經驗與文化意義進行再生產，進而展開行動的可能（引自林昱貞，2002）。

教師作為轉化型知識份子，需要先意識到自身是執行宰制階級的知識份子，也是反霸權最有力量的知識份子。因此，教師能察覺到霸權的意識形態，關鍵的第一步是具備反省能力（張盈堃，2005）。Freire（1968/2009）認為反省是教師需要與受壓迫者在共同從事的行動中，才能達到解放，但在解放的過程中，需要藉由對話的過程，讓受壓迫者自身覺醒後，才能為自己的解放而戰鬥。

Giroux (2005) 認為教師作為轉化型知識份子，不僅要意識到教育中充滿權力的文化政治和社會記憶，也要打破學科訓練的邊界，從新領域創造新的知識，教師才能進一步以批判性教學來採取抗拒行動。張盈堃 (2005) 在整理轉化型知識份子等相關研究也提到，教師可借助未曾習得的學科領域，譬如跨越文化研究、女性主義等學科的邊界，以「邊界教育學」作為抗拒文化霸權的行動。

Erevelles (2000) 提及，教育的批判理論家已考慮到種族、階級、性別和性取向等不同的身體理論，但始終沒有提及「障礙」的身體，使得障礙問題在教育端長期被邊緣化，也少以批判性的觀點探討障礙者的理論應用研究或經驗性研究。

教師作為轉化型知識份子所探討的多是非障礙者的教育場域，譬如 Freire (1968/2009) 以農民的識字運動產生與形塑主體意識，並以解放作為抵抗壓迫者的行動；hooks (1994) 從性別、種族、階級等跨界理論與實踐的過程中，反思大學教室隱藏的白人／男性／中產階級的知識與價值。在國內的研究，林昱貞 (2002) 提到，批判教育學在教育場域的應用有兩大面向：第一面向是理論應用的研究，以 Freire 理論應用在社區教育、成人教育、社區大學的領域為主，以及 Giroux 和 Apple 的理論被用來批判臺灣中小學教育改革或課程研究；第二面向是經驗性研究，以教師作為轉化型知識份子，產生主體意識或展開抗拒行動的歷程，如張盈堃 (2000) 從批判教育學的抗拒觀點，探討教科書文本中的父權文化，以及教師作為轉化型知識份子時，在教室展開的抗拒行動；或是林昱貞 (2001) 結合女性主義與批判教育學的觀點，以個案研究的方式，瞭解具有性別平等意識教師的察覺過程與實踐經驗。

國內外以批判教育學探究教育場域理論與實踐的相關研究，預設的對象是普通教育體制的教師與學生，鮮少思考學校教育以障礙作為一種篩選的機制，甚少考慮需要大量密集支持、使用身體語言的障礙者，而這正是本研究企圖與批判教育學對話之處。

此外，本研究探究特教教師實踐性／別平等教育課程的反身性，需要有性／別的視角來分析，王慧蘭（2005）認為，批判教育學與女性主義教育學皆源於社會變遷，希望透過教育達到轉型的功能，彼此具有緊密的連結。但女性主義學者批評批判教育學以男性為中心、未能覺察社會語言中的性別貶抑、強調公領域而忽略私領域，反而讓女性及其經驗被他者化，然私領域的議題正是女性解放的重要場域。因而女性主義教育學強調概念的不連續性、特殊性、生活故事作為論述，並以脈絡化和開放性的思維來實踐教育。

潘慧玲（1999）將女性主義教育學大致分為三種模式：其一，「性別模式」受到自由及精神分析女性主義的影響，將女人視為一個整體，強調女人與男人有不同特質，因而主張教育是連結式的學習、重視學生發聲、教師為助產士。但此模式不關注結構改變與政治行動，也未觸及差異的議題；其二，「結構模式」受到批判教育學與結構女性主義的影響，此模式之關注點置於社會結構權力關係的壓迫，以及性別、種族、階級與年齡等壓迫而來的權力系統，因而要看到教室裡有不同差異的學生；其三，Ellsworth質疑批判教育學重視理性、忽略情緒，並將權力視為一種財產觀點，Gore亦提及批判教育學未考慮教師所處的父權體系或傳統教育與社會脈絡的局限，讓學生無法賦能（empower）。因而Tisdell提及「後結構模式」強調定位（positionality），即個人與特權、壓制結構系統的交錯，會影響個體如何建構知識、如何討論她們的經驗，以及如何在教室中互動。

因此，女性主義教育學的要素：挑戰權力（尤其是父權）、個人覺醒與能動、集體行動，因而在課堂中重視互動、互信、分享、合作、整合認知與情意、行動的價值（楊巧玲，2015）。但hooks認為Freire的概念正是女性主義欠缺種族及階級的印記（王慧蘭，2005），即女性主義只強調父權的壓迫，鮮少討論種族與階級在權力體系多重交織的觀點。

由於女性主義教育學與批判教育學皆未提及障礙觀點，或是挑戰健常主義社會的權力，本研究植基於結合二者的論述，健常主義的意識形態會如何影響特教教師回應障礙者的性／別需求，如邱連枝（2019）指出，障礙者觸

及性的公共論述，多聚焦於保護弱勢者免於遭受性侵害。Pacheco與McConnell（2017）認為，智能障礙者因「智力」因素，健全社會認為其有幼稚、依賴、被動、貧窮、需被保護的刻板印象。

特教教師在教學現場面對上述智能障礙者性／別的社會處境，覺察健全社會結構的關鍵第一步，是批判教育學提及的反省能力，才能夠正視障礙者的慾望。特教教師面對一群需要密集支持、使用簡單口語或身體語言的智能障礙者，若要在校園中展開主體解放的行動，更需要從學生的障礙經驗中長出交織障礙視角的批判意識，即女性主義教育學提及個體在教室互動中建構自身的知識與經驗。以hooks為例，她在1994年提出「交融教育學」（engaged pedagogy）一詞，強調學生複雜的生命和經驗、教學空間或課程活動營造合作與分享的氛圍、教師權威的再思與跨界、反思愛與情慾在教室情境中的位置，並在教學過程中展開關懷與照顧的批判性實踐（hooks, 2000/2009）。前行研究在思考“engaged pedagogy”分別譯為「涉入的教育學」、「投入教學」、「交融教育學」（郭丁熒、施惠文，2007；楊幸真2004；hooks, 2000/2009）。本研究採用「交融教育學」，強調師生之間的互動關係是交互影響的作用。本研究特教教師作為轉譯一群使用簡單口語／身體語言的智能障礙學生之行動者，需在長時間的觀察與相處，位移至學生的情境並試圖理解他／她們的性／別需求，此過程需要特教教師在身體或心智以全身性的方式投入、位移、交融彼此經驗，並反思自身的健全意識，與障礙者協商可實踐的性／別平等教育課程。

因此，本研究欲探究特教教師作為轉化型知識份子的可能，當這些特教教師反思障礙者的性／別需求或慾望，才有可能覺察智能障礙者的性／別平等教育有實施的必要性。此外，從女性主義教育學後結構模式所提定位來思考權力關係，以此瞭解自己所處社會結構中的位置，可以回扣本研究為何有反身性，因教師所處的定位會影響自己與學生的關聯。但此定位的具體反思路徑可能為何？將於下一段從女性主義提及「紮根」與「位移」的觀點進行探討。

二、紮根、位移到反身性教學的可能

智能障礙者的性／別平等教育課程之所以能夠在特教場域實踐，關鍵在於特教教師作為轉譯者，面對一群使用簡短口語、身體語言等行為表現或生理反應的學生，能覺知智能障礙者的性／別需求，才得以產生如黃厚銘（1999）提及Garfinkel的「反身性」概念，為行動者有意識地面對這個世界，並試圖理解所面對的情境，以及留心自身詮釋情境的意義，再藉此調整自己的行動，或是確定情境的意義；其次，行動者在參與情境的過程中，本身也是參與者之一，即行動者會回應行動本身，也會被放進情境脈絡中來回應此行動的意義。

但為何本研究這群特教教師面對上述情境可以從意識到行動呢？或從行動過程中來回應自身的行動呢？女性主義提到「定位」政治概念，Haraway認為女性主義者意識到生產的知識有限制性，因而需要納入「情境」的特性。Alcoff進一步提出位置性（positionality）的概念，避免將女性本質化為一個類屬，而是要看到情境如何影響個人。以定位或位置性的概念應用在教育端，可探討處在不同位置的教育工作者，與他人的關係、經濟的處境、學校教育體制中的位置、教育行政體系中的位置等，如何構成他們的性別意識，進而影響他們對於性別平等教育內涵的想像（引自游美惠，2014，頁152）。以定位概念來思考特教教師在教育場域的情境，因面對的教育體制、學校環境、學生狀態等，與普教教師並非在同一類屬，更需清楚自己所處情境的定位，而此定位即健常社會的意識形態。

但特教教師該如何在健常社會的意識形態中，位移至智能障礙學生的位置來轉譯其聲音？女性主義者Yuval-Davis（1997/2004，頁63-65）提出縱橫政治的概念，提到每位參與對話的婦女，皆紮根於自己的集體和身分中，並將這些觀念帶到對話裡。但為了能夠與來自別的集體、具有別的身分的婦女進行交流，她們就努力使自己移動。

Yuval-Davis（2006）認為紮根的核心是，所涉及建構性過程的形式和

內容，應變得動態與明確，其過程不僅是想像自身與他者的社會類別而產生關聯性，也與他人在不同差異的關係中展開對話。如工作者從事服務新移民女性工作時，未覺察自己的階級及性別優勢已傷害到新移民女性，源於工作者沒有反思性的知識。因而行動者需反思自己的經驗、身分、與他人的關係，才能展開互相學習與看見的對話效果（林津如，2011）。Yuval-Davis（2006）認為有效的紮根過程需要在交錯來回的對話中位移，也就是主體需要位移至對方的情境，並想像自己處於其情境及轉變的可能。在此對話中思考自身與其他參與者的敘述是否有意義的不同？因此，紮根與位移是對話理解的重要原則，也是所有參與者在其中相互建構自身及彼此的過程。Yuval-Davis提及紮根與位移有其重要性，可以看到特教教師如何具體地反思，才有可能鬆動或解構自我的局限，並轉化為反身性教學的可能。

但對話不能忽視權力關係的層面及決策機制的運作方式（Yuval-Davis, 2006），有兩點很重要：第一，移動的過程不應涉及解除自己的中心（self-decentering），如此將失去自己的根和價值觀；第二，移動的過程不應同化他者，因擁有類似「根」的人，位置和觀點也有差異，其他團體內的成員之間也是如此（Yuval-Davis, 1997/2004，頁63-65）。

從前文提及當特教教師在健常社會實踐性／別課程的抗拒行動中，也需要兼顧障礙者多元差異與限制的需求。在此情境下，特教教師需投入大量從愛出發的批判實踐過程中的關懷照顧倫理，如蘇淑惠與林昱瑄（2013）不斷反思投入女性智能障礙者性教育課程的實踐過程，並營造友善的分享氛圍，讓女性智能障礙者可自在地分享性經驗。值得注意的是，邱大昕（2016）提到，身心障礙者參與社會並不是因為「愛」而有的特權，而是法律保障每個人的權利，並提供適當的支持來協助其參與社會。以愛為出發的批判性實踐，不是將特教教師視為慈善、救濟的工作者，而是要去破除社會大眾對於特教教師以愛為出發的教學刻板印象，並從中看到、聽到特教教師的反身性，以及從愛出發的批判性實踐。

因此，本研究探討這群特教教師從反思及轉譯智能障礙學生的性／別需

求中，在健常社會所處的群體定位或身分紮根，如何在持續位移至學生位置，具體地看到特教教師性／別意識的路徑如何產生，進而展開反身性教學的可能。

參、研究方法

一、研究參與者

由於工作的關係，研究者常會與其他學校的特教教師交流性／別平等教育課程，並在政府辦理多年期的性別平等教育計畫，對象為集中式特教班／學校的教師為主，因而認識一群長期參加研習活動的跨縣市夥伴；再者，與一些特教朋友時常會在網路社團分享教學內容或自／改編教材，我們平日見面時會彼此交流。所以，在尋找研究參與者時，採立意取樣，先以上述有實踐性／別課程的教師為主，再透過研究參與者的介紹，以滾雪球的方式找尋其他研究參與者。這些研究對象願意嘗試以障礙者為性主體的課程，平日教學也能夠與學生談性或情感的話題，而不是僅有性騷擾或性侵害的防治課程。

本研究的研究參與者為任教於國／高職階段的集中式特教班／學校的特教教師，任教經驗大致為10年以上、20年以下的中生代特教教師，分析其背景皆經歷幾件社會性別的大事記：2004年《性別平等教育法》通過、2011年特教學校的性別事件、2017年同婚釋憲、2018年《性別平等教育法》的公投事件、2019年同婚通過。以上是研究參與者實踐性／別教育重大的社會事件，教學者無法置身事外，尤其是2011年特教學校的性別事件，任教在集中式特教學校的教師更有感觸，也是政府關注特教性／別議題的重要轉折，開始有一系列以特教為主軸的性／別教育計畫、活動研習或教材研發。由於研究對象尋找與設定的關係，並未涵蓋新生代或資深的特教教師，亦是本研究的不足之處。

本研究參與者如表1所示，綜合考量研究參與者的特質予以化名，並說明他／她們在學校擔任的職位、性別通報處遇扮演的角色及在性／別防治課程曾進行哪些教學主題，而標示「●」符號是以研究參與者在田野資料所處的身分或教學為主。

表1

研究參與者基本資料

序號	化名	生理性別	學校職位	性別通報處遇	性／別教育教學									
					性別事件防治 ^a			性教育			情感教育		多元性別	
					身體自主權	自我決策	積極同意	月經	性與懷孕	自慰與慾望	情緒解讀	情感需求	多元家庭	多元性別
1	卡羅	女	導師	輔導學生	●					●	●			
2	慧明	女	導師		●				●	●		●	●	●
3	仙道	女	導師	輔導學生	●		●	●		●				
4	柯南	男	導師	調查人員	●	●	●							
5	史密斯	女	專任教師	輔導學生	●		●		●	●		●	●	●
6	拓蒔	女	專任教師		●				●			●		
7	亞美	男	行政	承辦業務	●	●			●	●		●	●	●
8	喬巴	女	行政	承辦業務	●				●	●	●	●		
9	佳谷	男	行政		●				●	●		●	●	
10	宇植	女	行政 ^b		●				●	●		●		

^a 表格為便於易讀，以「身體自主權」課程包含性騷擾與性侵害課程。

^b 宇植曾借調至政府單位協助性別業務。

二、資料蒐集

2022~2023年採半結構式訪談方式蒐集資料，訪談大綱圍繞在特教教師為何願意實踐智能障礙者性／別平等教育課程的反身性經驗，以「聊天」的方式進行，讓訪談過程輕鬆化，也有利於研究參與者敘說反身性經驗。由於有些研究參與者具有多重身分，如柯南擔任性別事件調查人員、宇植借調到政府單位協助辦理性平業務，依據研究參與者的專長，訪綱內容分為「教學版」、「調查人員版」及「政府單位版」，題目分別圍繞在教學者為何覺得智能障礙者需要性／別平等教育課程、調查者從性別事件調查經驗中如何觀察到性／別平等教育課程對學生重要、借調至政府單位者從各校推動課程的經驗如何觀察到學生需要性／別平等教育課程。此外，每次訪談皆先徵得研究參與者同意才進行錄音或錄影，亦會說明本研究的核心關懷、訪談內容及匿名處理，讓特教教師充分瞭解研究者的背景及研究內容後，才正式進入訪談的對話。

關於訪談的時間與地點，由於參與者幾乎以中生代為主，正值懷孕、坐月子、照顧嬰兒或學齡前小孩的時期，受訪時間較難配合，再加上新冠疫情，為了減少參與者擔心接觸的安全疑慮及跨縣市移動的風險，採線上訪談為主，部分研究參與者會區分為1~2次訪談，每次控制在1~2小時內，以利研究參與者哺乳、育嬰或照顧小孩。若訪談過程小孩隨時入鏡或打招呼，此時會暫停訪談，研究者及參與者與小孩先互動，待參與者與小孩約定下線陪伴時間後，再繼續訪談之進行；有時也會視參與者的需求擇日再訪。但也有參與者在線上受訪無法侃侃而談，此時則採行實體訪談。

三、資料分析

劉怡昀（2007）指出編碼的第一層為從資料發展出簡單概念的開放編碼；第二層是連結相關概念形成一組有邏輯的範疇編碼；第三層以核心概念組織邏輯的選擇編碼。依此原則將逐字稿進行三個層次的整理：第一層開放

編碼，將訪談資料整理出有意義的段落，並在旁邊寫下簡單概念及覺得有意義的原因；第二層範疇編碼，以簡單概念為核心，將有意義的段落進行分類與整理，再將幾個連結的相關概念形成一組邏輯；第三層選擇編碼，以核心概念組織邏輯，此核心概念是閱讀相關文獻與理論、田野長出新概念，或回顧文獻來組織與整理核心概念，如表2所示。

表2

研究問題之編碼歸類與範疇排序

開放編碼	主題	範疇	研究問題
特教教師覺察學生慾望與需求 家長覺察小孩的慾望與需求 親師溝通小孩／學生的慾望與需求 醫療資源介入引起學生性的反應	協作者日常的微視角	智能障礙者為何需要性／別平等教育	特教教師在健全主義的社會，為何願意以非禁制的觀點，實踐性／別平等教育課程呢？
性別事件通報的心路歷程 性別事件通報的意義 性別事件通報後的輔導	性別事件的預防及處遇		
回顧大學性／別議題的學習 反思師資培育缺少跨領域學習 經歷不同職場的歷練 覺察行政權力關係的影響 覺察不同世代教師的差異	性／別意識的產生	特教教師的反身性：0-1的行動路徑	
課綱忽略學生的差異與需求 特教教師愛心的刻板印象 保險套 懷孕 生養小孩的經濟考量	紮根與位移的性／別課程		

爲了避免單一化的詮釋資料，將分析資料與研究成果和教授及研究夥伴進行討論，或邀請研究參與者給予建議。透過教授、研究夥伴與研究參與者給予的意見，時常反思自己在詮釋過程中的局限，希望透過這樣的研究過程，盡力減少在資料詮釋過程中有過度猜測或推論訪談參與者的經驗。

此外，田野資料的選擇來自於本研究設定的三大面向，包括研究參與者需具「特教教師的身分」，實踐「以智能障礙者為主體」、「非禁制觀點的

性／別平等教育」，因此，當有些田野資料未以智能障礙者為主體或仍偏向禁制觀點時，即不會被使用，以致特教教師訪談資料無法均衡的呈現。

四、研究省思與倫理

(一)研究者與研究參與者的關係

因為自身性別平等教育的專長，有些研究參與者覺得研究者是專家，擔心訪談過程中講得不夠好、有錯誤；或害怕自己所說的內容不符合研究者的期待。在此時會讓參與者可自在地以聊天的方式談教學的實務現場，也讓參與者瞭解每個經驗都是寶貴的，沒有標準、正確的答案。

儘管原本設定要縮小自己的專家身分，但研究參與者在事前已知道研究者有多重身分的關係，反而希望能以專家角色回饋他們對於教學的困惑。這讓研究者在訪談當下內心衝突，覺得是否會失去研究者的位置？在局內又局外的多重身分下，該如何扮演「公正」、「客觀」的研究者？研究者分述在兩種不同情境下採取的策略：

第一種情境，以性／別領域的專家亞美為例，由於研究者與亞美較像是共學社群的關係，若將自己當做是一位研究者，這並不是一種互惠關係，而是將對方視為是提供資料的機器人，也不符合女性主義方法論中提到互惠的觀點，因而調整為讓研究過程透明化，直接以行話與亞美交流。

第二種情境，是研究參與者為多年認識的夥伴，平日時常會交流教學，因而在訪談過程中，儘量讓研究參與者能夠侃侃而談，也讓自己在交流過程中，與研究參與者產生教學的共鳴。當研究參與者希望以專家角色回饋時，研究者也會盡可能回應他們想知道的事情，並提供相應的教材或資源。

(二)匿名

在匿名方面，雖然本研究皆將研究參與者化名處理，然而，在特教領域做性／別平等教育議題、倡議或運動的教師不多，即便使用化名，從訪談內容也可能讓讀者猜到指涉的對象或學校，故在訪談前會讓研究參與者瞭解可能的情況。此外，當研究參與者分享到與同事、學生互動的內容，會清楚指

涉對象、學校等足以構成傷害時，研究者會直接取捨掉敏感的訊息，或與研究參與者討論資料的呈現有無任何不妥之處。

肆、研究結果與討論

一、智能障礙者為何需要性／別平等教育

本研究從「協作者日常的微視角：覺察障礙者的慾望」及「性別事件通報的處遇：反思障礙者的需求」兩個面向，探討智能障礙者的性／別需求如何被覺知，以及覺知到這些性／別需求，讓協作者（特教教師、主要照顧者）開始覺得性／別平等教育在特教場域有其必要性。

(一)協作者日常的微視角：覺察障礙者的慾望

智能障礙者的慾望與需求，不只需要障礙主體的發聲，也需要與障礙者互動的協作者的察覺。所謂的「特教場域的協作者」包括學校的特教教師及家庭領域的主要照顧者。以學校的特教教師為例，可發現特教教師們察覺智能障礙者慾望與需求的契機，常源於與智能障礙學生互動時的觀察，如史密斯提到：

開始當正式老師，常看他們在講有自慰的問題，或是他們有自我刺激或脫衣服的問題，會覺得他們有正常的性發展，就是生理上的發展，也跟一般學生一樣。（史密斯）

史密斯以一般生與特教生進行比較，在處理教學現場學生所謂「不適當」的行為時，才反思到特教生的行為根源於他們也和一般生一樣，有正常的性發展，進而能重新看待這些學生的「問題」，正視智能障礙者有性的需求。

由於集中式特教班的智能障礙學生多數以簡短口語語言或使用身體語言

為主，因此，往往不是他／她們主動告知特教教師或主要照顧者自己的慾望與需求，而是特教教師在學校觀察到智能障礙學生的行爲，試著去猜測行爲背後的原因，如仙道提到：

有一個自閉症[伴隨智能障礙]學生，實習老師上課的時候，他公然在班上脫內褲，他不會講話，就是內褲拿起來，實習老師發現上面有濕濕的像分泌物。我在想他有生理反應，會不會就是他自己有射出來？因實習老師發現他有在搓揉。（仙道）

當自閉症（伴隨智能障礙）學生在班級內發生上述情境時，仙道不斷思考與分析學生行爲背後的原因，猜測學生行爲屢次發生在實習教師的課堂，有無可能是慾望的展現？

這些教師提到，在特教領域的專業訓練背景下，常會讓她們先看到「行爲問題」本身並猜測行爲背後動機，如史密斯猜想學生可能是自我刺激引起的自慰，仙道猜測學生生理反應源於對實習教師慾望的展現。然而，這兩位特教教師不只處理「問題」，更在進一步瞭解學生行爲背後的原因過程中，漸漸意識或反思智能障礙者其實如「一般學生」一樣有性的需求。

不只是特教教師在教學觀察到智能障礙者有性需求，家庭領域的主要照顧者也發現孩子會摸生殖器官、自慰。爲了解決此尷尬的情境，家長時常會不知所措地向特教教師求救，進而開啓親師間對於智能障礙者有性需求的討論：

一直有家長問說：「老師，小孩一直摸／搓生殖器、自慰該怎麼辦？」不只男生，女生也是。有個阿嬤跟我說：「老師，他一直摸，摸到被子都是濕的。」我們[特教教師]就會教他[特教生]被子要蓋起來，不要被別人看到。（亞美）

與亞美經驗相似，本研究的研究參與者多數提到在學校時常會碰到主要照顧者詢問特教教師，智能障礙者進入青春期時，該如何處理智能障礙者的自慰、夢遺等。當主要照顧者遇到上述情境而向特教教師求助時，亦開啓了體認「智能障礙者有性需求」的對話空間。

上述分別指的是特教教師在學校或主要照顧者在家庭觀察到學生的需求，另一種狀況是特教教師與主要照顧者共同發現學生／小孩有性需求，如仙道曾在教學現場遇到學生因生理上的需求而需要醫療資源介入：

有一個極重度自閉症[伴隨智能障礙]學生，連心理師也有分析，他以前可能不會去注意到這些事情，吃了可以專注的藥，突然某一天，他無意中搓揉、摸到自己的生殖器，或是他發現新大陸，他覺得這種感覺很好、舒服。（仙道）

仙道的引文提到心理師的部分，是指在醫療專業資源介入後，學生在服用專注力藥物時會有一段調藥的過程，醫師會依據學生在家裡或學校的表現及學生服藥後的副作用來調整適合的藥物或劑量。由於學生服藥後的反應，醫師安排心理師從旁協助，經醫師與心理師判斷藥物服用與停用後的表現，分析是藥物誘發學生的自慰反應，也就是專注力讓學生意外專注到自身生理的反應。此次學生服藥事件，「意外地」開啓了特教教師、主要照顧者、醫療團隊共同發現了藥物引起自慰的「副作用」，更開啓了學生／小孩「注意」到性需求的對話空間。

(二)性別事件的預防及處遇：反思障礙者的需求

研究參與者不僅提到《性別平等教育法》的通報規定，使得學生常成爲被通報或被禁制發展情感關係的依據，但也指出，性別事件通報處遇可能成爲他們開始關注性／別平等教育課程的重要關鍵。以承辦性別事件業務的喬巴爲例：

教育就像行為功能介入方案，強調前事策略的重要性，讓學生把觀念建立起來，就不用一直處理後續案件的發生。我就是當性平承辦人，如果當時有位老師可以教學生，事情就不會發生，我就不會在這邊打逐字稿（無奈笑）。（喬巴）

喬巴因職責所在依規定需要參加性別事件通報相關的研習，才重新思考性別事件通報的根源是「教育」。由於她認為性別事件的處理不在於懲罰，因懲罰無法讓學生理解錯誤在哪，而是需要透過教育的方式，在平日教學中落實，因此，應運用「行為功能介入方案」的概念，在學生做出不符合情境行為之前，採取預防的前事策略。亦即，喬巴從制度重新反思性別平等教育的重要性，認為只有落實性別平等教育，才能有效減少學校的性別事件，也能讓性別事件業務承辦者減少諸如「謄打逐字稿」的行政工作量。

與喬巴相似，柯南也因多年在普教與特教場域負責性別事件調查，從性別事件樣態中觀察到智能障礙學生的行為樣態：

一般生比較多是意願或身體界限的問題，特教生大概是衝動行為、不當的肢體觸碰。以特教學生來講，他們的衝動、他們的反應，有時候很單純、很直覺，他很喜歡他，可能就是一直說我很喜歡你，界限其實太over了，會造成騷擾或困擾。在一般學校，特教生可能弄到人家很不舒服、不喜歡，多數是被行為人提出來。……在集中式特教學校學生偏中重度，他們的樣態大部分都是直接的觸碰。（柯南）

柯南所提的一般學校特教生的案例，指的是普教場域有資源班或集中式特教班的智能障礙學生，因有更多機會與普教學生相處而出現的行為樣態。當智能障礙學生遇到喜歡的對象，時常會一股腦兒不斷向普教學生表達愛意的行為，雖然普教場域的師生能理解智能障礙學生的狀況，但因次數過度頻繁，且屢勸不聽造成普教學生困擾，普教學生最終向學校通報智能障礙學生

過度追求的情形。

此外，從柯南調查的經驗中，集中式特教班／學校，性別事件樣態的差異性：集中式特教班的智能障礙學生，時常被通報源於身體、言語有過度越界的行爲；集中式特教學校的智能障礙學生以直接觸碰的行爲爲主。

柯南提到性別事件通報的意義：

學生對好壞是非的判斷，相對薄弱，也太抽象，尤其重度智能障礙學生，他知道被關起來或犯法是什麼概念嗎？我們透過程序上的調查詢問，讓他體會到：「哎，這是一個很嚴重的事，弄到老師會來關心，家長會被叫來，做這件事之前，我可能要思考。」透過程序進行教育，因特教學生需要進到情境來演練，才知道身體界線的概念。（柯南）

柯南這段引文，與喬巴相似，皆提及「教育」的重要性，並非爲了避免性平事件而以禁慾或以保護爲名來禁制學生需求，這兩位教師反而從性平事件發現因學生無法拿捏與人的界線，時常成爲性別事件的行爲人；且進入事件調查並無法解決學生渴望與他人互動的慾望，因此柯南認爲，更應依據學生遇到喜歡的人而衝動的特質，規劃非禁慾的身體自主權課程，或是觀察他人感受及正確表達感情的情感教育課程，讓學生在校園或職場能從情境中學習與他人建立合適的行爲，並學習爲自己所做的行爲負責任，而不是爲了預防通報而禁制學生需求。

柯南也點出通報的另層意義：智能障礙學生對於好或不好的抽象概念難以理解，即使反覆的教育，學生也有可能因不理解而再犯並成爲行爲人，此時，通報的程序對學生而言是「另類」的教育——亦即，透過調查程序實質的情境演練，讓學生瞭解何謂「不好」行爲的嚴重性及個人需要擔負行爲後果的責任。

此外，多數的研究參與者亦常在性別事件的通報及後續輔導智能障礙學

生的歷程中，覺知智能障礙學生的需求。以卡羅分享自身處理智能障礙者性別事件的心路歷程為例：

一開始用行為功能介入方案，跟她講說要保護自己、要去反抗、要去拒絕，但孩子只是表現出你想要她表現的行為，卻沒有考量到環境帶給她什麼影響。最後她因為缺乏愛，跟對方發生性行為來證明自己是什麼樣的人，在未婚懷孕的狀態下，她就休學。（卡羅）

上述喬巴及卡羅皆提及在大學特教領域學習的行為功能介入方案，在實務現場運作時，教師會先將不符合情境的行為界定及評估行為功能後，再依據行為的需求來發展學生個別化的介入方案。然而，當智能障礙學生的性／別需求被當作「問題」來處理時，教師往往未正視學生行為背後的「需求」。如卡羅用禁制的保護心態，要學生學會自我保護，卻未正視智能障礙者發生性關係是源於缺乏愛。學生在不被理解需求的狀況下，性／別事件反覆地循環與發生，最終在無心理準備下懷孕，通報後需要反覆接受法律程序的調查過程。她繼續提到：

第二年接導師班遇到類似狀況，因有前次經驗，我已經具備好要如何輔導類似情境的學生。每位[學生]或多或少都會有情感需求，也是天生帶來的本能，我就是蒐集各方資料，找到解決的方法。（卡羅）

卡羅的引文點出：以逃避、否定學生有情感需求的態度，類似的性別「事件」並不會停止，而是會一而再，再而三的發生，因學生的需求無法被滿足，教師需要肯認學生的需求，並瞭解自身的不足，進而去精進自身輔導或陪伴學生的能力。此能力為何重要？如史密斯提到：

當遇到未預期懷孕例子，就算沒有辦法阻止事件的發生，至少可以給

學生多一點如情感的支持，或是幫助她下一次更好，我就覺得性平教育真的很重要。（史密斯）

在卡羅及史密斯的敘述中可以發現，她們因性平事件而反思通報過程及過往教學以保護的心態與學生談的不足之處，開始重新正視智能障礙者的情感或性需求，進而覺得在校內實踐性／別平等教育課程的重要性。如卡羅提到的「思考行為背後的需求」及史密斯提及的情緒照顧，都是特教教師正面回應學生性／別需求的具體例子。

二、特教教師的反身性：0-1的行動路徑

前述從特教教師在日常生活的觀察、主要照顧者主動詢問性議題及性別事件通報的處遇，覺知智能障礙者為何需要性／別平等教育。本研究進一步探討特教教師作為轉譯學生性／別需求的行動者，如何覺察智能障礙者的性／別需求或處境，並構成自身性別意識與性別平等教育的內涵。

(一)性／別意識的產生

1.求學／職的生涯歷程

(1)大學階段：與性別若即若離的關係

特教教師的性／別意識啓蒙，部分教師來自大學該系所的必修或選修課程，或是學校開設性別相關的通識課程，因而接觸到性／別議題的知能。研究參與者史密斯因大學系所開設必修課程安排性別知能的單元，開啓了對於性／別議題的意識：

[系上必修課老師]有邀熱線的志工來教室分享，老師在分享後，問班上同學：「我們班有沒有同志？」我當下心裡想可以直接問嗎？這樣問好像逼大家出櫃。其實我們班有一個同學，他是同志社的社長，當時同志社在學校沒有合法，算地下的，他沒有舉手。（史密斯）

史密斯系上的必修課程以同志諮詢熱線的志工採真人圖書館的形式，讓學生有機會認識多元性別族群。然而，大學教授的問題引起史密斯反思如此提問是否得當。Alvesson與Sköldberg（2009/2011）提到「反思」概念，意指需要思考支撐一個人行為的條件為何，如理論、文化與政治脈絡等互相作用，通常以不容易被主動意識到的方式來影響一個人的行為。當反思在進行時，我們會試圖釐清自己的思想、觀察及語言在使用上的條件為何。運用此概念分析史密斯在這堂課的反思，可發現史密斯能在問題中試圖釐清自己思考及語言的不對勁之處，指出這位對性別議題尚稱友善的教師，未能細緻考量多元性別族群出櫃與現身的議題，以及未能認知在該校同志社團與學生的「地下」處境。研究者認為，這種反思能力讓她有能力探索性／別議題，如前文提及她在教學現場觀察到障礙者自慰常被視為「問題」，但她與智能障礙學生互動時，覺察並正面回應學生的性需求。

史密斯是因大學必修課而產生性／別意識，另位研究參與者亞美，就讀的大學通識課程開設性／別課程，且就讀系所亦開設性教育的選修課程：

大學老師開過一門障礙者的性教育，我們沒有在師培上過性別有關的課。我的通識課有選性別與生活，讓我滋養很多的一門課。除此之外，我好像覺得沒有受過額外的訓練，[但]我自己好像很清楚知道可以怎麼做，這個教材可以怎麼做才對。（亞美）

雖然亞美在大學師資培育過程中，有通識課或系所開設與性別相關的課程，並成為自身性別知能重要的養分，但他研發教材的能力似乎不直接來自這些課。研究參與者多數提到，大學在師資培育的過程中，並未有一門必修科目是性別平等教育課程，因

而特教教師常需要看大學在通識中心或系所是否有開設相關性／別的課程，也鮮少聚焦在障礙者的性／別經驗。

上述史密斯及亞美的經驗指出：特教教師在師資培育歷程，與性別議題呈現若即若離的關係——亦即，教師在師培階段應習得重要的性別概念來回應現場學生的需求，卻未在師培階段受到符合性別／障礙領域的專業培訓，使得教師要憑藉像亞美引文中提到「好像」的感覺，去摸索智能障礙者性／別教材可以如何做。這些教師的經驗呼應楊巧玲（2015）的研究，職前的師資培育納入性平教育素養，可能會面臨教育學門與性別研究領域的界線不容易跨越，或是獨立開課數量少。當師資培育未納入性別／障礙專業領域開設相關科目或支持系統，如楊秀華與林純真（2020）訪談特教教師時，皆提及面對特殊需求學生性別課程的困境，源於職前在情感教育或性別互動等議題的訓練較少。當特教教師參加政府、學校或民間等單位辦理的在職研習，也難以回應特殊需求學生的情境。

(2) 特教跨域：看／聽見社會結構對障礙者的影響

特教教師的師資培育過程，主要是在大學選擇特殊教育學系就讀，其次是大學雙主修或輔系、修習特殊教育學分班或特殊教育相關的研究所，修畢後進入職場擔任特教教師。亞美在大學就讀特殊教育學系，當進入特教場域的教學現場時，覺察到僅以大學習得特殊教育領域的知能，無法回應教學現場學生的性／別需求，因而重新反思特教領域的師資培育過程：

特殊教育訓練裡面，永遠是學生做了什麼事情，是因為ABC，可是你沒有看到整個背景，或學生有時候做的事情只是要維持尊嚴、想要找回控制感。……自己在特教現場這麼多年，一直對這件事情很氣憤，因為我們的受訓只有引用行為學派的東西，少了

其他學派的視野。（亞美）

亞美提到的「ABC」是以A（前事）如何引起學生不符合情境的B（行爲），來得到學生想要或不想要的C（結果），作為評估學生行爲的功能，如逃避、自我刺激。特教教師再依據行爲的功能提供策略或擬訂個別化的方案，來減少學生不符合情境的行爲。然而，亞美進一步指出特殊教育領域的師資培育過程僅以行爲功能學派來處理學生的行爲，缺少跨其他領域學習會造成限制，讓特教教師在面對學生發生不符合情境的行爲（需求）時，只會以正向行爲支持或行爲改變技術來「控制」學生能在「對」的情境，做出「對」的行爲。

既然特教師資培育缺乏行爲學派之外的其他觀點，亞美如何讓自己得到跨域的知識呢？他說：

我讀完很多書之後，察覺是社會結構的問題，也不會帶有個體的愧疚感，我知道沒有辦法跟社會結構抗衡，那是很有限的。像以前看到這些事件、新聞，我都會覺得好無力、有情緒，但現在我知道，光能覺察到自身有愧疚感已經很不容易。（亞美）

亞美這段點出閱讀讓他看到「社會結構」的問題，讓他更能處理自己的愧疚感與無力感，並從中培養出行動的力量。運用反思的概念分析亞美對於師資培育不足的看法，亞美在閱讀跨領域知識中試圖釐清自己的思想、對學生需求的觀察及愧疚與無力等情緒的不對勁之處，指出特教教師在師資培育過程中習得的行爲學派，無法回應於教學現場學生的需求。這種反思能力讓他有能力探索性／別議題，並在教學上願意持續耕耘性／別平等教育領域。如張盈堃（2005）提及，教師能覺察到霸權的意識形態之關

鍵源於具備反省能力；當教師意識到霸權的意識形態時，Giroux（2005）強調必須打破學科訓練的邊界，並從新領域創造新的知識，教師才能進一步以批判性的教學來採取抗拒的行動。

(3) 專長跨域：經歷不同職場的歷練

本研究參與者多數在大學選擇特殊教育學系就讀，其中，喬巴並非本科系出身，也不是一畢業即考上正式教職，而是另外修習特教學分，並經歷不同職場的歷練後，才決定當一位特教教師：

我曾代理資源班老師、護理師、幼兒園老師的工作，幼兒園工作薪水少、工時長，所以我蠻珍惜這份工作。人生就一次，全部體驗看看，才會知道最想要什麼。有些人一下子考上，會有教學倦怠，忘了初衷。（喬巴）

喬巴歷經資源班短期代理、護理師、幼兒園等不同性質工作的探索，在專長跨域不同職場的歷練後，特教教師的薪資、福利、工時等勞動條件比起其他職場更有保障外，也因多方職業探索後更珍惜特教教師這份職業。運用反思的概念分析喬巴的經歷，可發現喬巴在多元職場的歷練後，試圖釐清自己對於職涯的思考與觀察不同職場的條件，指出若特教教師沒有機會去探索與歷練不同職場時，即容易產生倦怠感。這種專長跨域能力讓她願意從不同的角度去反思特教教師的工作與自身的不足：

在擔任行政工作，覺得性別平等教育很重要，而有小團體學習社群……。對學生幫助很大，在學生身上感受到他們的進步，我也有成就感，所以就繼續去做，為學生做多一點的努力看看。（喬巴）

喬巴未在繁忙的行政業務中懈怠，而是自覺能力不足、成立學習型的社群，並願意從學生需求來花時間去探索性／別議題，也在與學生的互動過程中，願意繼續實踐性／別平等教育課程。

上述特教教師求職的生涯歷程讓研究者看到「跨域」的重要性，如亞美在特教職場跨域看見特教只談行為主義的局限並看到社會結構；喬巴在職場跨域而珍惜特教工作，可以看到特教教師性別意識與跨域的關係，並從中展開反身性的行動。

2. 權力關係的反思：行政位置與世代差異

亞美在學校除了會在課堂融入性／別平等教育課程，也會運用自身在行政的職位，申請、規劃與推動校園友善的性／別空間：

校長覺得性別平等很重要，他說：「那個不是我的專業，你來做，我不會有意見，你去申請計畫」。（亞美）

從亞美的引文，可以看到學校主管力挺性別議題，特教教師可以善用行政的職位，連結資源來建構校園友善的性別空間。

但在校園推動性／別議題，需要與其他夥伴溝通，才能讓事務順利推展，因而亞美從中反思到身為特教教師，需學習在擔任不同職位時具備反身性，尤其是擔任學校行政工作時，更應覺察或反思與他人互動的關係：

有時候人際也是一種資源、資本，它有可能會變成我是得到利益者的角色，所以，我要覺察為何沒有遇到質疑或阻撓，是否因我在團體中的權力、資源與別人不一樣，我時常是握有話語權的人。（亞美）

亞美對性／別意識在校園的產生或推動，不僅聚焦在個人行動，而是反思自身權力位置，若要推動性／別議題需要覺察到與他人的關

係，尤其是處在學校行政的權力位置，象徵有話語權及伴隨而來的行政資源。當行政教師有類似亞美的反思性，對校內教師有何助益？仙道提及：

那時候很怕自己被究責，因我們是導師，沒有第一時間發現她懷孕的事件。校長說：「不會是你的問題，是家長絕對要負起最大的責任。」如果照顧者第一時間發現告訴我們，一定是強制了，不會拖一個多月。（研究者：你一定還是很自責吧？）一定啊！國中女生的經期不穩定，我那時候沒有想太多，想說下個月應該就會來，突然她就不來學校，我也因為那次事件後，很留意幫學生記經期。（仙道）

性別事件通報啓動的關鍵時常會和教師擔任導師職務有關，仙道身為導師，遇到學生有性／別事件需要通報時，趕緊向校方承辦組長通報，卻也在真相一層層撥開時，一方面擔心會不會被質疑或究責未盡到導師的責任；另一方面又自責未及時發現學生的需求。慶幸的是，學校行政並未將通報事件歸咎於個人的問題，而是透過行政資源共同處理，並及時關心導師的身心狀況。而仙道經過此次學生的性／別通報事件後，不僅反思自身的班級經營，也展開經期紀錄本的行動來瞭解學生月經的狀況。

運用反思的概念分析仙道此段經歷，她因害怕被學校究責或對學生自責的情緒，在友善的學校行政體制條件下，反而讓危機成了轉機。一方面仙道自責的情緒源於對學生的關心，已具備反思能力的第一步，此呼應hooks（2000/2009）提到「交融教育學」——亦即，教師在教學過程中展現的關懷與照顧；同時也呼應女性主義教育學重視師生間的情意互動（楊巧玲，2015）。另一方面，學校行政體制的友善態度，使用權力的資源來協助或陪伴仙道面對危機，反而讓她未被情緒擊倒，而是生出實踐性／別平等教育課程行動的力量。

權力關係不只如亞美或仙道提及行政位置的上對下關係，而是「正式」與「代理」、「資深」與「資淺」亦有位階的權力關係，如喬巴曾是負責承辦校內通報相關業務的組長：

代理老師的時候，會被學校要求教材教具比賽，當考上正式老師，突然接到性平業務，什麼都是零經驗開始，又有一些案件，都不太會處理。……一開始接的時候，壓力超大，我還有流產，可能北上南下奔波考教甄，一直在出血。之後我考上，又接行政，變成不能在家休息，還要來學校，有一段時間請流產假。（喬巴）

學校承辦性平業務的行政職務，常是校內公認吃力不討好的工作，幾乎沒有人敢接任，才會落到像喬巴這種曾經歷代理教師或資淺的正式教師身上，常會因教學、行政經驗不足而導致身心承受巨大的壓力，尤其是代理教師需要邊工作邊考試。喬巴的經驗更點出學校的階層不代表有行政職位就具備話語權，也包含正式教師優先於代理教師、資深教師優先於資淺教師的權力位階。由於代理或資淺教師偏年輕，易遇到婚育年紀，使得工作侵蝕生活，更凸顯代理與資淺教師的弱勢處境。

亞美及喬巴皆提及學校行政職位的權力對自身的影響，其中，喬巴更指出教學的「年資」會影響特教教師在校內有無話語權的情形。仙道也有類似經驗，在現場觀察到不同年齡教師的工作態度而產生的反思：

很混的老師完全不自知已被人唾棄或看不起，活在自己的框框裡面，他們人生目的不是為了把學生教好，而是覺得不要麻煩到他們。但這些所作所為，已經被一些認真的老師或後輩看不起，很多教育現場的老師都是這樣擺爛。（仙道）

仙道雖然看似在批評「混口飯吃」的教師，但她提到「被比較認真的後輩看不起」，似乎指出較混的（前輩）vs.認真的（後輩）的學校現狀。與此相似的是，佳谷在學校長期擔任教學相關的行政職務，觀察到教師群體中的世代差異：

性別平等的確會有世代交替的過程，像○○學校的那群資深老師，他們當下的衝擊感很高，到現在被推得很成功，是因當初的事件被盯著做。老實講，我們在特教師培過程中沒有被教導過，我跟你這個世代，因為銜接前面有○○學校性平事件。後面世代有很多坊間的媒材、教材，他們還是要摸索，不用有太多的心力去研發。更早年的，四十幾歲或是五十幾歲的老師，可能根本連教都不想教，更重視兩性交往的議題，可是我跟同事，反而會教學生男生也可以喜歡男生，甚至會去對某些聯盟[指反同團體]做一些反駁，到現在沒辦法去彌平所謂的世代隔閡。（佳谷）

佳谷在這段引文點出世代差異，首先包括所處環境，如已教學超過20年的資深特教教師被盯著做、他自己屬於10年以上、未滿20年的中生代遇到特教學校性平事件、未滿10年的新生代特教教師處在網路資訊便利的時代，這些不同的社會時代脈絡造成不同世代教師的差異。其中，所指的特教性平事件於2011年發生，讓該世代的特教教師受惠於政府單位開始投入性／別研習等資源。呼應了教育部性別平等教育推動計畫及成果報告，於2020年²及2021年³的性別平等成果報告皆提到，爲了推動校園性霸凌事件防治及建立友善校園空間，以「強化身心障礙學生之性別平等教育」爲目標，已於2017年編製特殊教育性／別平等教育教材，並於2018年委託大學辦理「特教學校性別培力

² 教育部108年度性別平等成果報告（教育部，2020）。

³ 教育部109年度性別平等成果報告（教育部，2021）。

及性別事件防治計畫」，透過走訪各特教學校協助發展個別化的學校本位方案，以學生為核心將性別平等教育議題融入課程、教學及學校政策。

而世代差異也展現在對性別議題的態度，資深世代的特教教師面對性別的新議題時，較不願意改變，除了因發生性別事件的集中式特教班不得不做，多數教師較少參與性平新知的增能研習，也不太願意在教學現場實踐課程；中生代的特教教師，大學師培過程與資深教師一樣，性別平等教育並非必修課程，且性／別資源的取得並不容易，反而是「受惠」於集中式特教班曾發生性別事件影響；新生代教師因教學經驗不足，較難掌握障礙學生的障礙狀態來規劃性／別平等教育課程。

從亞美及喬巴在教學現場的觀察，可以看到權力關係的覺察包含自身所處的職位及與他人互動的關係。若教師兼任行政職務工作時，需察覺到行政與權力間的關係，才有機會在校園中堅定及溫柔地推動性／別平等教育。但在推動的過程中，時常會面臨校內教師不一定認同，甚至有時候習慣安逸處境的教師，抱持著工作能少一事就不要多一事，也讓特教教師在互動的關係中反思要以身作則，而不是被環境影響，讓自己跟不上時代或拒絕接受性平的新知能。當教師願意打開耳朵接受新的知能，才有機會看／聽見障礙者的性／別需求。而佳谷進一步從教學現場觀察到，不同世代的特教教師性／別意識的產生有不同的路徑，且性／別事件對於不同世代教師有不同的意義與感受，皆間接影響特教教師在校內推動性／別平等教育課程的意願。如游美惠（2014）提及處在不同職位的教育工作者，會透過與他人的關係、學校教育體制及教育行政體系中的職位等，構成自身的性別意識或性別平等教育內涵的想像。

（二）紮根與位移的性／別課程

前文提及特教教師性／別意識的形成，並非在求學師資培育階段，而是

在求職的生涯，在跨越特教領域邊界的過程中，反思社會結構對障礙者的影響、經歷不同職場歷練，願意花時間去探索性／別議題，或是觀察到自身所處的職位及他人互動的關係，反思要以身作則、與時俱進，並在教學上嘗試實踐性／別平等教育課程。

當特教教師覺知智能障礙者為性主體，此反身性化為具體行動時，面臨的處境為：教育政策面鮮少思考第一線特教教師與障礙者互動過程中遭遇的困難或資源，如性／別平等教育的教材、研習活動、課程綱要等，難以提供特教教師從障礙者性／別需求給予積極性的支持。如佳谷長期在校內及校外推動課程，在專家會議提到自身的觀察：

我去[中央政府單位專家會議]直接說這次課綱，沒有照顧到[集中式特教班]低功的孩子。特教的雙軌化在國外是存在的，像[集中式特教班]可能AB組的孩子適合，可是CD組的孩子不是如此制式化一定要如此多國、英、數。雖然課綱可以給我調整的空間，可是我設計是全班。因為像去看日本的課表，用餐禮儀就第四節跟下午第一節，平常在教健康的護理、復健活動、體育活動，但他們的學科還是有，給那些可以學的孩子，可是我們國家好像就是一個制式化的課綱。（佳谷）

佳谷所提的AB／CD組是依據認知能力與密集支持的程度進行分組，也就是AB組能以普通教育課綱為主，特教教師依據學生的能力與需求，彈性調整學習表現與學習內容，並產出差異化的課程與教材；CD組是以功能性課綱為主，強調學習的內容可應用在日常生活的基本需求。但佳谷觀察到國家的課程綱要一直不斷地修正，鮮少考慮到集中式特教班學生的障礙狀態、學習風格、個別化需求，也未考慮教學現場不會只有一位學生，特教教師教學的對象是「集體」的學生，班級內的課程是一種集體的互動關係，並在關係中盡可能回應學生的個別化需求。在人力、時間等資源不足的狀態下，課

綱僅以「調整」作為配套措施，常會忽略需要密集支持的障礙生。

由於障礙者在國家課綱討論中時常處於邊緣的位置，一旦障礙者「弱勢」的標籤被浮出檯面，與障礙者相關的關係性角色，如主要照顧者、教師助理員、特教教師等職業，常被賦予該做且神聖的任務，如卡羅與研究者的對話：

卡羅：常常因為一個事件，我們就要大搬風在做這件事，這真的很令人困擾，可能是因特教長期相對於普教，比較邊緣，大家也對特教沒有那麼熟悉，所以就直接叫我們去做。再加上特教老師們都很乖，我本來要講奴性，大家可能真的很包容，很能接受所有的狀況，可是就變成說大家乖乖的做，沒有辦法發聲，不太會往外講，外面一般大眾都會覺得你是特教老師喔！那你一定很有愛心。

研究者：我聽到很想回，我們只有鋼鐵般的意志，但我們沒有愛心……我有領錢耶！所以我沒有愛心。

卡羅：這個說法我喜歡。

卡羅提到大搬風是指前述佳谷亦提及的2011年特教學校性別事件。此事件受到社會集體的高度關注後，由上到下以公文發布的政令要求特教教師執行性／別相關業務，形成所謂「大搬風」的處境，也就是特教教師及學校行政要全體總動員，額外配合政府政策執行活動或繳交資料，卻未思考特教場域與普教場域教育體制的差異與需求。由於障礙者處在社會的邊緣位置，與障礙者相關的人員，如特教教師也處在教育政策的邊緣位置，且障礙者於社會結構中易被貼上為弱勢的標籤，因而特教教師常被視為是一份需要愛心的慈善工作，而不被視為是一份需要專業的工作。

卡羅的引文指出，當以愛為名，反而會看不到特教教師在特教場域所遭遇的困境，以及專業上需要增能或協助的實質需求。卡羅的觀察呼應了前述

亞美在特教場域反身性的歷程中提到，特教教師在師資培育過程中較少訓練看到社會結構層面；同樣的，社會上亦以愛為名，而無法看見特教教師於結構上面臨的問題。這樣的觀察呼應邱大昕（2016）提及的，每個人本來就有公平參與社會的機會，而不是因為「愛」而有特權，是法律保障每個人的基本人權，因而各級機關必須提供適當的服務來支持身心障礙者參與社會。

在上述佳谷及卡羅紮根於健常意識形態的經驗，面對智能障礙者的性／別需求，面臨的教學困境之一是障礙者的就業與愛情該如何兼顧？健常社會強調個人能力要能夠參與社會的運作，特教教師在教性／別平等教育課程主題時，也會以工作作為學習目標的優先考量，如宇植所提：

我們一直都有教導一定要保護自己，也會教使用保險套或避孕課程，因我覺得人會有情感的需求，如身體觸碰、慾望，但我通常會跟他們說：「請你們十八歲以後，開始賺錢後再有性行為。」這才代表你可以為自己的生活負責，也才可能對另外一個生命負責。（宇植）

宇植的引文反映了特教教師在課堂中雖會與智能障礙學生談保險套保護自己，但會以「有工作」作為可以發生性行為的前提，因工作不僅象徵為自己生活的負責，也才能為性行為可能產生的「結果」——如孩子負起責任。上述教學看似與普教場域學生被禁制情慾的情境相似，但智能障礙學生的特殊之處在於面對畢業後的工作條件並不同，宇植繼續提到：

學生就業後的職場有兩個：一個是支持性就業、一個是庇護性就業。因為競爭性就業他們絕對沒有辦法，支持性就業的話，我們縣市屬於觀光產業比較多，主要做吃或住的工作類型，這兩個對學生來講沒有這麼困難。如果學生能力真的不行，就只能做庇護就業，但庇護就業這幾年飽和度蠻高，願意出來開庇護就業的庇護工場、小作所的基金會愈來愈少，有一陣子是接二連三的倒閉。（宇植）

宇植所謂的「支持性就業」，⁴是指學生畢業後，無法在競爭性職場獨立工作時，對於有就業意願及就業能力的學生，可依工作能力提供學生個別化的就業支持服務。宇植引文中繼續提到，如果學生能力真的不行，可以進入「庇護工場」，⁵是指學生有意願但就業能力不足時，可依據職業輔導評量結果進入庇護性就業服務設立的機構；或是進入「小作所」，是指「社區日間作業設施服務」，⁶提供15歲以上的身心障礙者，有意願且經作業服務提供單位評估，可參與作業活動的一種設施。這類庇護工場是得以依「產能核薪」，⁷不受基本工資的限制，而小作所是以作業及照顧為主，智能障礙者的薪資非常微薄。無論哪種畢業後的工作／照顧型態，皆需仰賴主要照顧者擔負日常的生活開銷。

而宇植提到的現象也呼應蘇麗瓊與王榮璋（2023）的調查報告：「庇護

⁴ 《身心障礙者權益保障法》第三十四條：「各級勞工主管機關對於具有就業意願及就業能力，而不足以獨立在競爭性就業市場工作之身心障礙者，應依其工作能力，提供個別化就業安置、訓練及其他工作協助等支持性就業服務。」（身心障礙者權益保障法，2021）。

⁵ 《身心障礙者權益保障法》第三十四條：「各級勞工主管機關對於具有就業意願，而就業能力不足，無法進入競爭性就業市場，需長期就業支持之身心障礙者，應依其職業輔導評量結果，提供庇護性就業服務。」及第三十五條：「直轄市、縣（市）勞工主管機關為提供第三十三條第二項之職業訓練、就業服務及前條之庇護性就業服務，應推動設立下列機構：一、職業訓練機構。二、就業服務機構。三、庇護工場。」（身心障礙者權益保障法，2021）。

⁶ 《身心障礙者個人照顧服務辦法》第五十三條：「社區日間作業設施服務對象如下：一、十五歲以上身心障礙者，未安置於社會福利機構、精神復健機構者。但接受夜間型住宿機構服務者，不在此限。二、有意願且經作業設施服務提供單位評估可參與作業活動之身心障礙者，作業時間以每日四小時，每週二十小時為原則。」（身心障礙者個人照顧服務辦法，2015）。

⁷ 《身心障礙者權益保障法》第四十條：「進用身心障礙者之機關（構），對其所進用之身心障礙者，應本同工同酬之原則，不得為任何歧視待遇，其所核發之正常工作時間薪資，不得低於基本工資。庇護性就業之身心障礙者，得依其產能核薪；其薪資，由進用單位與庇護性就業者議定，並報直轄市、縣（市）勞工主管機關核備。」（身心障礙者權益保障法，2021）。

工場被視為就業場所，必須自負盈虧，但有七成以上是非營利組織經營，面臨採商業模式經營及提供庇護員工社會適應或生活照顧的矛盾處境，以致庇護工場營運困難，多仰賴政府補助、庇護員工薪資也普遍偏低（近六成月薪在九千元以下），就業服務員也不斷耗損」。

此時，特教教師該如何位移至學生情境，從其性／別需求進行對話呢？以史密斯為例，為了讓學生能夠瞭解「暫時」禁制慾望的原因，以自己懷孕的身體作為教學素材，讓學生瞭解懷孕經驗及育兒可能面臨的處境：

在高三家庭與婚姻會講到生育、避孕措施，我會講懷孕的過程、小寶寶會是什麼樣子，並分享自己懷孕的經驗。當然我們強調要工作，我覺得這不見得是一定，但會討論這些主題的同學，都有機會去工作，所以會在職業課程融入工作態度，也會問學生買尿布、奶粉多少錢？你們現在有這個錢嗎？學長姊一個月大概有多少錢？從比較現實的角度去對話（研究者：可以當動機？對），因為賺錢這件事情，他們比較能夠想像，小寶寶會哭、會需要晚上起來，這個他們比較難經歷，所以先從錢直接算，就會提到要把自己照顧好，如果你可以照顧好自己，就可以照顧另外一個人。（史密斯）

在高三該師於性平教育會聚焦家庭與婚姻教育，然而，學生畢業後會面臨經濟就業議題，使得情感教育有一定的複雜性。為了讓學生瞭解懷孕不僅是生產或小孩，而是需要考慮到育兒可能會面臨的現實條件之一的經濟壓力，史密斯以此作為學生職業課程的動機，讓學生瞭解愛情也需要物質基礎，因而透過寶寶會需要尿布、奶粉等花費列舉出來讓學生明白，為何現階段的學生身分「暫時」不適宜有小孩，也讓學生瞭解照顧的責任與義務，並以此作為學生在職場實習與工作的動機。當有機會、有能力到職場工作的智能障礙者向教師反應對婚姻或生小孩的憧憬時，教師以此作為融入性／別平等教育課程的突破點，不僅讓學生瞭解婚姻與生小孩需有經濟與照顧的立足

點，也讓其瞭解現實的條件後，更願意認真在職場實習或工作的動力。

本研究參與者如喬巴、卡羅，也以史密斯的作法與學生對話社會處境：採取的是讓學生有「知」的權利——亦即，社會處境對自身有哪些因果關係的影響，以此作為學生在學校學習的動機，也讓學生可以評估自身條件來選擇適合的情感支持方式。此呼應Freire及Giroux提及的，教育工作者不僅要讓課堂知識與學生生活產生共鳴，也要讓學生能理解事物發生的理由及原因，並從中展開行動或成為有批判意識的主體（引自林昱貞，2002；Freire, 1968/2009）。

伍、結論

智能障礙者在慾望與需求的覺知，常需要協作者從日常生活中觀察他／她們的需求，如特教教師在處理「問題」時意識到學生行為源於性或愛的需求、主要照顧者在照顧過程中不知如何處理孩子性需求的尷尬處境。當協作者覺察後也開啓了親師間性的溝通，也才有機會在特教場域落實性／別平等教育課程的可能。

此外，在性別事件通報的處遇，特教教師從承辦業務、輔導學生、調查事件等歷程中，常是性／別意識產生的源頭，從性／別事件通報及後續學生的輔導中，覺知智能障礙者的慾望與需求，也覺察到性／別平等教育在特教場域有實踐的必要性。值得注意的是，特教教師性平意識的產生之一為通報制度，且性別平等教育是要創造友善的校園空間，但通報制度並未能考慮障礙學生及特教教師集體身分的差異性。

特教教師「如何」覺知上述智能障礙者的性／別處境或需求，讓這群特教教師願意以障礙主體來實踐性／別平等教育課程呢？從這群特教教師的回應中，大致歸類有求學／職的生涯歷程及權力關係的反思。

特教教師在師資培育歷程，與性別呈現若即若離的關係，反而在求職的生涯歷程，從特教領域外的知識，看／聽見社會結構對障礙者的影響、從不

同職場歷練更珍惜及願意探索性／別議題，或是在教學現場觀察到自身所處的職位及他人互動的關係，反思要以身作則、學習新知，而非習慣安逸處境。且這群特教教師意識到自身與其他教師身分的差異，即特教教師處在教育政策的邊緣位置，源自紮根於特教教師看到普／特教教師集體身分的差異，以及反思在師資培育過程中較少看到社會結構層面，如父權及健常社會的權力關係，因而教師從社會結構中看／聽見障礙者有性／別需求的價值觀。

值得注意的是，特教教師轉譯的過程，需要留意是否將學生的聲音消音了，而不是同化他／她者；再者，特教教師在轉譯學生聲音時，僅能企圖去理解及翻譯，並在與學生來回位移的過程中持續轉譯其需求。

因此，研究者認為這些特教教師之所以願意實踐智能障礙者的性／別平等教育課程，可看到特教教師在個人行動與意識覺知是來回持續互動的過程，並鑲嵌在場域與社會中展開的反身性歷程，分別從以下四大面向來思考：

一、制度性的缺失作為反思的驅動力

特教教師從以下三種制度性的缺失產生反思的驅動力：（一）健常化課程綱要的設計，並未考慮智能障礙者的障礙狀態與學習特質，無法回應學生具多元障礙狀態與學習特質的需求；（二）特教教師在處理法定24小時性別事件通報的過程中，由於通報制度未考慮障礙學生及特教教師集體身分的差異性，特教教師面臨去身體化，如加班及流產經驗；（三）特教教師在師資培育或在職進修過程中，並未獲得符合性別／障礙領域的專業培訓，來回應教學現場學生的需求與情境。

二、制度性的協作成為反思的驅動力

學校行政的權力位置得以成為特教教師有力的協作者，讓特教教師可以在校園安心地推動性／別平等教育，也能夠在面對性別事件通報的過程中，陪伴並關心特教教師的擔憂與害怕，進而讓特教教師產生能量來規劃性／別

課程，如月經教育。

三、不同專業場域的拉扯有斷裂的感知

特教教師在跨領域的學習過程中，強調特教單一觀點無法回應教學現場學生的需求，而是要從心理學等其他多元領域知識的觀點，反思社會結構的偏見與汙名，並從中反思如何提供學生個別化的性／別支持系統。特教教師在不同專業場域的期待下，於跨領域知識拉扯間有斷裂的感知，因而產生不同專業知識上的反思。

四、反思作為自我對話

反思作為一種自我對話，有三種路徑：一是反思作為內在的對話，讓特教教師在面臨結構文化的不連續或困難經驗時，即可產生內在的對話，並從自我內在的感知，如從通報事件促成月經紀錄本並留意學生懷孕，產生了自身生命經驗的自我反思；二是特教教師在與他人（如不同世代的性／別專業養成）相對比較的過程中，形成反思的驅動力；三是特教教師與學生在對話理解的過程中，建構性／別平等教育課程。

綜上所述，特教教師紮根於障礙者的社會處境及自身的健常意識，在長時間與障礙者相處的過程中，覺察障礙者的慾望，並在反思的過程中，以障礙者能理解的語言，位移至障礙者的情境，不僅肯認障礙者為性主體，也讓障礙者有知的權利，在對話中建構彼此可行、可達、可及的性／別平等教育課程。如Yuval-Davis（2006）提及，紮根與位移是對話理解的重要原則，讓所有參與者在其中相互建構自身及彼此的過程。

最後，從特教教師覺知智能障礙者性／別需求的反身性歷程，可看到特教學科跨領域及反思個人經驗與社會結構層面的重要性，期許未來特教領域的師資培育或研習課程，除了特教領域的專業知能／實踐外，在課程規劃上，能交織障礙研究、性別研究與批判／女性主義教育學的跨領域視野。此外，國家發展的支持系統，如法律修法、普／特教教育政策等，應有第一線

特教教師及障礙族群的參與、發聲及對話，才能撐起特教教師實踐智能障礙性／別平等教育課程的空間。

致謝：感謝審查委員與編委會建議，此文改寫自博士論文的部分章節，感謝楊佳羚指導、口試委員及受訪者的指點與協助。

參考文獻

(一)中文部分

王慧蘭（2005）。批判教育學：權力抗爭、文本政治和教育實踐。臺灣教育社會學研究，5（2），85-112。

[Wang, H.-L. (2005). Critical pedagogy: Power struggles, textual politics, and educational practice. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(2), 85-112.]

周新富（2005）。布爾迪厄論學校教育與文化再製。心理。

[Chou, S.-F. (2005). *Bourdieu's theory of school education and cultural reproduction*. Psychology.]

林昱貞（2001）。性別平等教育的實踐：兩位國中女教師的性別意識與實踐經驗（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

[Lin, Y.-C. (2001). *Educational praxis for gender equity: Two junior high school teachers' gender consciousness and praxis* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]

林昱貞（2002）。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究集刊，48（4），1-25。https://doi.org/10.6910/BER.200212_(48-4).0001

[Lin, Y.-C. (2002). The development and difficulties of critical pedagogy in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 48(4), 1-25. https://doi.org/10.6910/BER.200212_(48-4).0001]

林津如（2011）。女性主義縱橫政治及其實踐：以台灣邊緣同志為例。載於游素玲（主編），*跨國女性研究導讀*（頁17-41）。五南。

[Lin, J.-R (2011). Feminist horizontal politics and its practice: A case study of marginalized queer individuals in Taiwan. In S.-Y. You (Ed.), *Introduction to transnational women's studies* (pp. 17-41). Wu-Nan.]

身心障礙者個人照顧服務辦法（2015）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050187>

[*Regulations on Personal Care Services for Persons with Disabilities*. (2015). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050187>]

身心障礙者權益保障法（2021）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050046>

[*People with Disabilities Rights Protection Act*. (2021). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050046>]

邱大昕（2012）。台灣早期視障教育之歷史社會學研究（1891-1973年）。*教育與社會研究*，24，1-39。<https://doi.org/10.6429/FES.201206.0001>

[Chiu, T.-S. (2012). A historical-sociological study of the early history of education for the visually disabled in Taiwan, 1891-1973. *Formosan of Education and Society*, 24, 1-39. <https://doi.org/10.6429/FES.201206.0001>]

邱大昕（2016，3月25日）。不要再說「愛」了！。國語日報，頁A13。

[Chiu, T.-S. (2016, March 25). Stop saying “love” already!. *The Mandarin Daily News*, p.13.]

邱連枝（2019）。身心障礙、性別與性自主權。載於王國羽、林昭吟、張恆豪（主編），*障礙研究與社會政策*（頁321-348）。巨流。

[Chiu, L.-C. (2019). Disability, gender, and sexual autonomy. In K.-W. Wang, C.-Y. Lin, & H.-H. Chang (Eds.), *Disability studies and social policy* (pp. 321-348). Chuliu.]

張恆豪（2007）。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。*教育與社會研究*，13，71-94。<https://doi.org/10.6429/FES.200706.0071>

[Chang, H.-H. (2007). Special education and sociology of disability: A theoretical reflection. *Formosan of Education and Society*, 13, 71-94. <https://doi.org/10.6429/FES.200706.0071>]

張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。*教育與社會研究*，

1, 25-58。 <https://doi.org/10.6429/FES.200012.0025>

[Chang, Y.-K. (2000). Educational praxis of teachers as transformative intellectuals. *Formosan of Education and Society*, 1, 25-58. <https://doi.org/10.6429/FES.200012.0025>]

張盈堃（2005）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。載於張盈堃、郭瑞坤、蔡瑞君、蔡中蓓（主編），誰害怕教育改革？——結構、行動與批判教育學（頁68-108）。洪葉。

[Chang, Y.-K. (2005). Teachers as transformative intellectuals: Educational practices. In Y.-K. Chang, J.-K. Kuo, J.-C. Tsai, & C.-P. Tsai (Eds.), *Who's afraid of educational reform?: Structure, action, and critical pedagogy* (pp. 68-108). Hongyeh.]

教育部（2020）。教育部108年度性別平等成果報告。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/30/refile/8474/79094/ab14ad79-68a1-496d-a8b3-79113fada06f.pdf>

[Ministry of Education. (2020). *Ministry of Education gender equality achievement report for the 108th academic year*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/30/refile/8474/79094/ab14ad79-68a1-496d-a8b3-79113fada06f.pdf>]

教育部（2021）。教育部109年度性別平等成果報告。 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/30/refile/8474/79095/f959648e-03ee-484b-b537-660e54f41fbe.pdf>

[Ministry of Education. (2021). *Ministry of Education gender equality achievement report for the 109th academic year*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/30/refile/8474/79095/f959648e-03ee-484b-b537-660e54f41fbe.pdf>]

郭丁葵、施惠文（2007）。bell hooks的交融教育學及其實踐取向之探討。臺東大學教育學報，18（1），141-170。 <https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200706.0141>

[Guo, D.-Y., & Shih, H.-W. (2007). A study of bell hooks' engaged pedagogy and the approaches of practice. *NTTU Educational Research Journal*, 18(1), 141-170. <https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200706.0141>]

游美惠（2014）。定位／位置性。載於游美惠（主編），性別教育小詞庫（頁149-153）。巨流。

[You, M.-H. (2014). Positioning/positionality. In M.-H. You (Ed.), *A small glossary of gender education* (pp. 149-153). Chuliu.]

黃厚銘（1999）。知識份子、社會學家、與反身性。台大社會學刊，27，41-70。

[Huang, H.-M. (1999). Intellectuals, sociologists, and reflexivity. *Taiwan Journal of Sociology*, 27, 41-70.]

楊巧玲（2015）。邊緣與跨界：中等師資培育性別教育課程知識／權力關係之女性主義分析。臺灣教育社會學研究，15（2），1-43。https://doi.org/10.3966/168020042015121502001

[Yang, C.-L. (2015). Marginalization and border crossing: A feminist analysis of knowledge/power relations in the gender education curriculum of secondary teacher education programs. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(2), 1-43. https://doi.org/10.3966/168020042015121502001]

楊秀華、林純真（2020）。高職綜合職能科師生在性別互動議題之交手。特殊教育季刊，155，11-20。https://doi.org/10.6217/SEQ.202006_(155).11-20

[Yang, H.-H., & Lin, C.-J. (2020). The interaction of romantic relationships issues between teachers and students in special classes of vocational high school. *Special Education Quarterly*, 155, 11-20. https://doi.org/10.6217/SEQ.202006_(155).11-20]

楊幸真（2004）。再思女性主義教育學：愛、信任、倫理與關懷。通識教育季刊，11（1-2），227-251。https://doi.org/10.6745/JGE.200406_11(1_2).0008

[Yang, H.-C. (2004). Rethinking feminist pedagogy: Love, trust, ethics and caring. *Journal of General Education*, 11(1-2), 227-251. https://doi.org/

10.6745/JGE.200406_11(1_2).0008]

蘇麗瓊、王榮璋（2023）。監察委員新聞稿。監察院。https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=125&s=27050

[Su, L.-C., & Wang, J.-C. (2023). *Press release of the Control Yuan commissioners*. Control Yuan. https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=125&s=27050]

劉怡昫（2007）。是責任制，非責任制：如何確立現象？載於謝國雄（主編），以身為度，如是我做—田野工作的教與學（頁189-238）。群學。

[Liu, Y.-Y. (2007). It is a system of responsibility, not a system of irresponsibility: How to establish the phenomenon? In G.-H. Hsieh (Ed.), *By the body, as I do: Teaching and learning in fieldwork* (pp. 189-238). Socio.]

潘慧玲（1999）。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。載於國立臺灣師範大學教育學系、教育部國家講座（主編），教育科學的國際化與本土化（頁527-552）。揚智。

[Pan, H.-L. (1999). Feminist perspectives on the development of pedagogy: An initial exploration of feminist pedagogy. In Department of Education, National Taiwan Normal University & National Lectures of the Ministry of Education (Eds.), *Internationalization and localization of educational sciences* (pp. 527-552). Yangtze.]

蘇淑惠、林昱瑄（2013）。與智障生談性說愛——高職智能障礙女學生性教育課程之行動研究。性別平等教育季刊，62，39-47。

[Su, S.-H., & Lin, Y.-S. (2013). Talking about sex and love with students with intellectual disabilities: An action research on sex education for female students with intellectual disabilities in vocational high schools. *Gender Equality Education Quarterly*, 62, 39-47.]

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2011)。反身性方法論：質性研究的新視野（施盈廷、劉忠博、張時健，合譯）。國家教育研究院與韋伯文化。（原著出版於2009）

[Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2011). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (Y.-T. Shih, C.-P. Liu, & S.-C. Chang, Trans.). National Academy for Educational Research & Weber Culture. (Original work published 2009)]

Freire, P. (2009)。受壓迫者教育學（方永泉，譯）。巨流。（原著出版於1968）

[Freire, P. (2009). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-F. Fang, Trans.). Chuliu. (Original work published 1968)]

hooks, b. (2009)。教學越界：教育及自由的實踐（劉美慧，譯）。學富。（原著出版於2000）

[hooks, b. (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M.-H. Liu, Trans.). Hsueh-Fu. (Original work published 2000)]

Yuval-Davis, N. (2004)。婦女、族裔身份和賦權：走向橫向政治（秦立彥，譯）。載於陳順馨、戴錦華（主編），*婦女、民族與女性主義*（頁41-68）。中央編譯。（原著出版於1997）

[Yuval-Davis, N. (2004). Women, ethnic identity, and empowerment: Towards a horizontal politics (L.-Y. Qin, Trans.). In S.-X. Chen & J.-H. Dai (Eds.), *Women, ethnicity, and feminism* (pp. 41-68). Central Compilation and Translation Press. (Original work published 1997)]

(二)英文部分

Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25-47. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00025.x>

Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of*

education. Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.

Pacheco, L., & McConnell, D. (2017). Love and resistance of mothers with intellectual disability from ethnocultural communities in Canada. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(3), 501-510. <https://doi.org/10.1111/jar.12342>

Yuval-Davis, N. (2006). Human/women's rights and feminist transversal politics. In M. Ferree & A. M. Tripp (Eds.), *Global feminism: Transnational women's activism, organizing, and human rights* (pp. 275-295). New York University Press.

