

國立東華大學教育與潛能開發學系(退休)	白教授亦方	翻譯
國立臺灣大學外國語言學系(退休)	奚助理教授永慧	潤稿
國立中興大學師資培育中心暨教師專業發展研究所	梁教授福鎮	潤稿
國立屏東大學教育行政研究所	簡教授成熙	潤稿

(按姓氏筆劃排列)

違反教師專業分際:文獻探討

南卡洛斯大學教育學院兒童與青/少年中心製作
Anne Graham, Nan Bahr, Julia Truscott 與 Mary Ann Powell
2018 年 2 月

本文獻探討係依昆士蘭教師學院委託，由南卡洛斯大學 Anne Graham 教授、Nan Bahr 教授、Julia Truscott 與 Mary Ann Powell 博士共同完成

文件中所表達的觀點，不代表昆士蘭教師學院或南卡洛斯大學任何官方立場
南卡洛斯大學教育學院兒童與青/少年中心
Military Rd Lismore NSW 2480 Australia

www.cyp.scu.edu.au

電話 02 6620 3605
Email: cyp@scu.edu.au

書目引用建議:

Graham, A., Bahr, N., Truscott, J. & Powell, M. (2018). Teachers' Professional Boundary Transgressions: A Literature Summary. Centre for Children and Young People, Southern Cross University: Lismore, Australia

目錄

重點摘要.....	3
緒論與背景脈絡.....	6
方法.....	7
資料庫搜尋.....	8
網站搜尋.....	8
第一節 如何從師生關係定義教師專業分際?	10
第二節 師生關係中的違反專業分際，指的是什麼?	12
誘姦知多少?	17
第三節 哪些因素跟教師違反專業分際有關?	20
違反專業分際的教師具有哪些特質?	20
教師違反專業分際的原因有哪些?不同群體或類型會有不同影響嗎?	25
個人因素.....	25
學生因素.....	27
機構因素.....	28
第四節 支持教師專業分際的現有機制有哪些?	31
各類規定與相關文件.....	31
教師訓練/專業發展.....	40
提供給兒童/家長的配套安全教育	41
其他.....	42
第五節 協助教師遵守專業與倫理責任的最佳做法是什麼?(真正有效的是什麼?).....	43
政策與實務.....	43
倫理理解與倫理抉擇的職前訓練.....	48
結論	51
參考書目	

重點摘要

這份報告針對教師違反專業分際的相關因素，進行完整、廣泛的檢視與分析。資料來源包括電子資料庫與網站搜尋。這份報告聚焦在澳洲、少數英語系國家(蘇格蘭、愛爾蘭、北愛爾蘭，其次是加拿大與美國)其教師專業分際的相關因素。這些國家已經運用一些創新、類似或不同的做法來處理教師專業分際議題。

我們運用 Arksey 與 O'Malley's (2005)的五階段架構，全面、廣泛地搜集資料：

1. 找出研究問題；
2. 找出相關研究、文件與資訊；
3. 挑選適用的研究、文件與資訊；
4. 用圖表呈現資料；以及
5. 統整、比對、總結、公布研究結果。

以下是研究初始時，我們與昆士蘭教師學院共同決定的研究問題：

- 哪些因素跟教師違反專業分際有關？
- 不同群體是否有不同影響？例如性別/年齡
- 協助教師遵守專業與倫理責任的最佳做法是什麼？

重要的研究發現包括：

師生關係中的違反專業分際，指的是什麼？

所謂「專業分際」，指的是「通常在權力不對等可能存在的情況下，用來描述個體將其福祉與安全託付專業人員時，彼此關係限度的規範。」(澳洲教師規範局 Australasian Teacher Regulatory Authorities, ATRA, 2015, p.2)在師生關係中，教師違反專業分際的類型有許多種。某些行為毫無疑問屬於觸犯分際，最明顯的例子就是誘姦、兒童性侵害或身體虐待。但是，在學校日常生活的社會環境中，經常發生比較輕微的倫理、關係、情境難題與挑戰，而違反分際可以是非刻意的違反，也可以是利用受害者來遂行己私的違反。很多相關文獻把焦點放在最嚴重的違反形式—尤其強調不當性舉止。

澳洲教師專業分際指引通常會提到四、五種違反類型，其中具有代表性的包括情緒、關係、權力與往來違反，有些則包括財務或身體違反。就社群媒體使用來說，師生違反專業分際的風險似乎更高，而這些風險主要跟以下幾種複雜的互動有關：(師生)隱私 vs. 關係改善；權威 vs. 友誼；以及可得性 vs. 責任。文獻中也特別關注誘姦行為，因為學校環境中所犯下的兒童性侵害，往往

都發生在一種「特殊」關係的情境下一經由某種誘姦過程而得到助長。然而，證據顯示，學校教育人員對此仍然所知甚少、錯誤辨識。

哪些因素跟教師違反專業分際有關？

了解哪些因素跟教師違反專業分際有關，有助於研發出更適切的政策與實務機制，以減少這類行為。研究顯示，有些情境會帶來特殊挑戰，模糊分際的風險更高。例如，如果教師：在鄉下、偏遠或小型社區居住、任教；跟學生處於一種「雙重」關係，例如擔任教練或校外課外活動的指導老師；專業實務上使用社群媒體；經常與學生單獨共事；年輕、缺乏經驗；以及/或教師有心理健康問題或個人生活上有社會或情緒障礙。

整體來說，教師違反專業分際的相關因素集中在三個類別，當它們交互作用時會進一步提高風險：

- 個人因素：包括群體特質，諸如性別、年齡與任教階段，對教學的體認、對情愛的想法，教師本身的心理健康與個人道德操守。
- 學生因素：例如輕佻、挑逗或容易讓人有機可乘的行為
- 機構因素：包括實體環境、政策與實務，以及學校文化

以群體特質來說，男性與女性教師都會違反專業分際，在小學、中學任教的都有，而且橫跨各年齡層。由於跟群體特質相關的數據、證據有限，我們不可能得到明確的結論；大體上，有關不當性舉止的現有證據指出：機構性兒童性侵害的犯罪者多數是男性；年輕教師似乎比較容易做出錯誤判斷；不當性舉止似乎更容易發生在中學階段，而且對女性而言，年齡因素似乎更為相關：大多數因為不當性舉止被定罪的女性教師，受害者是與本身年齡相近的中學生，而男性加害人則分佈於各年齡層，受害者亦然。

針對機構性性侵害加害者，O'Leary, Koh 與 Dare (2017)特別提出一種有效的三分法：掠食型(加害者認為兒童和(或)青/少年具有性吸引力，而且會以蓄意、預謀的方式來遂行誘姦)；隨機型(加害者難以控制衝動，忽視社會規範或社會從眾性低)；以及情境型(包括誘姦與性侵害，加害者不會特別被兒童吸引，而且往往在其他方面謹守法紀)。

支持教師專業分際的現有機制有哪些？

支持教師建立、維護專業分際的現有機制，大多可以分成幾類(雖然並非只有這種分法)：

- 政策與相關指引：包括近期為教師編寫有關師生關係與專業分際的書面指引；特別聚焦在社群媒體指引，以判別其正當與不正當的使用；教

師行為與倫理準則；兒童保護政策與強制舉報；以及教師專業標準

- **教師培訓與專業發展**:這部分的公開資訊很少，但是還是可以找到一些如何做出符合倫理抉擇的職前訓練模組，方法則包括個案研究、一些不同的做決定模式，以及在一個探究性的社群脈絡中，進行開放式的評估任務
- **提供給兒童、家長的安全教育**:目前有關保護行為/個人安全的課程包羅萬象、不一而足，澳洲各州大多採用某種強制方案或課程內容。
- **其他**:如果教師還需要專業分際相關建議，有些國際司法管轄單位可以提供諮詢/支持系統協助。

協助教師遵守專業與倫理責任的最佳做法是什麼？

最佳做法包括運用一些策略或機制，盡可能降低所有可以緩解的風險，協助教師遵守專業與倫理責任。這些可以從政策與訓練的角度來思考，這二者都會直接影響實務做法。

支持學校降低風險的政策—尤其是掠食性犯罪—包括聘任前的政策與篩選機制，以及教師、學生及其他人的舉報規定與流程。想要讓教師和學生能夠使用舉報機制，就必須要有教育和訓練。引進和實施兒童安全標準，有助於學校跳脫遵守規範，邁向文化變革，將兒童保護融入日常實務中—尤其有助於避免隨機性犯罪。此外，涵括兒童安全標準的倫理與行為準則，結合實務上能夠落實倫理原則的輔助指引，就可以規劃出值得期待、具有規範性的指引。這些做法可能在預防情境型犯罪方面，特別有幫助。

對於發展並維護專業分際來說，**訓練**很重要。就本研究發現來說，顯然適切的訓練、專業學習與支持，對於職前師資培訓與持續教師發展兩者，都至關重要。這種訓練不能只是要教師了解政策、依照程序舉報不當行為，還必須包括培養、維繫學習與支持的學校文化—反映出兒童身為人應享尊嚴、尊重的地位與發言權。這種學校文化改變有助於阻斷師生關係中的權力互動模式，避免學生在公開或默許的情況下，可能受到剝削、貶抑或傷害。

學校教育環境經常會因應科技、資訊、期待與創新而改變、調整。因此，所有有關專業分際的訓練，都必須有所調適並與時俱進。例如，想要了解並有效、適當地使用社群媒體，就需要保持密切、持續的關注。而且，證據顯示，建立一種堅強的專業認同，是維護適當專業分際的關鍵特質；就倫理理解與倫理抉擇來說，教師專業發展至關重要。

違反教師專業分際：文獻探討

緒論與背景脈絡

當前的教育研究都強調教師真心投入師生關係的重要性，它可以孕育一種豐饒的學習與發展環境，並成就學生福祉(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013b; Graham, Powell, & Truscott, 2016; McHugh, Horner, Colditz, & Wallace, 2013; Shuffelton, 2012)。有鑑於此，教學被認為是一種照護專業(Andersson, Ohman, & Garrison, 2016; Barrett, Casey, Visser, & Headley, 2012; O'Neill & Bourke, 2010; Ohman & Quennerstedt, 2017)。電子通訊—例如社群媒體—成為師生進一步建立、培養關係的平臺，大大增加了教師的照護責任(Asterhan & Rosenberg, 2015; Canadian Teachers' Federation, 2011; Morris, Richardson, & Watt, 2012; Russo, Squelch, & Varnham, 2010; Schimko & Willard, 2012)，也讓教師專業與照護之間長期存在的緊繃關係惡化(Carr, 2005; Forster, 2012; Thunman & Persson, 2017)。整體來看，這些轉變突顯出聚焦在「專業分際」的定義：「通常在權力不對等可能存在的情況下，用來描述個體將其福祉與安全託付專業人員，彼此關係限度的規範。」(澳洲教師規範局ATRA, 2015, p. 2)目前的教育環境已經大大增加師生關係中的專業分際模糊地帶，也提高了違反分際的風險(ATRA, 2015; 安大略小學教師聯盟, 無日期; Thunman & Persson, 2017)

教師違反專業分際情形最嚴重的，一般認為是身體虐待與性侵害。誘姦—意指成人試圖取得兒童的信任或服從，以從事(或避免其揭露)性行為(Choo, 2009; O'Leary, Koh, & Dare, 2017)—也逐漸受到關注(Jaffe等人, 2013; 昆士蘭教師學院QCT, 2017; 西澳教師註冊局TRBWA, 2017)。本研究進行時，澳洲的兒童性侵害議題正受到更多關注；稍早設立的機構回應兒童性侵害皇家調查委員會，其任務正是探討各機構對於兒童性侵害案例與控訴的回應情形，並提出報告。對於那些想要對兒童施以性侵害的少數教師來說，透過電子通訊與社群媒體接觸—尤其在非上課時間—可能會提高誘姦的機會(Choo, 2009; Jaffe等人, 2013)。

適當與不當行為之間的模糊界線，可能會造成教師面臨學生關係不端或不當行為的指控—包括控告性侵害(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013b; 安大略小學教師聯盟, 無日期; NASUWT英國教師工會, 2017)。教師越來越容易受到這種不當行為的指控，一些司法管轄區中這類案件的數量也有上升的趨勢(安大略英語天主教教師協會, 2012; Piper, Garratt, & Taylor, 2013; Zimmerman, 2017)。指控增加或許一部分是因為相關意識提高與舉報流程改善，一部分來自於家長、學生日益知情、有警覺性(NSW新南威爾斯州教育廳, 2017)。但是，即使後來不端或不當行為指控不成立，不但為學生、教師、校方與社區帶

來焦慮與紛擾(安大略小學教師聯盟，無日期；Morris et al., 2012; NSW州教育廳, 2017)，也讓教師不知道如何「和」學生相處(Piper et al., 2013)。此外，這種情況可能會嚴重危害教師的聲譽與專業地位，並且降低大眾對教學專業的信任(Page, 2013; QCT, 2017)。因此，澳洲與世界各國對於如何完善界定、理解並支持教師建立、維護專業與倫理分際，越來越關注(ATRA, 2015; QCT, 2017; Thunman & Persson, 2017; TRBWA, 2017)。

昆士蘭教師學院(QCT)被認為是澳洲最先進的教師資格與規範當局之一。該校不斷呼籲必須正視目前教學角色日趨複雜的現象，並提供教師專業分際議題的指引。該校最近出版的《專業分際:昆士蘭教師指引》(QCT, 2017)，由於內容清晰、具體，獲得澳洲與世界各國的矚目。相對於媒體持續關注教師不當行為(Miskelly, 2017; Zimmerman, 2017)、廣大社區擔憂兒童安全(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)，以及對教學專業聲譽的傷害，QCT這份文件努力深化專業分際的現有研究—尤其希望更加了解有關教師違反專業分際的因素。基於昆士蘭教師學院的一貫承諾在於保護學生、改善並堅持昆士蘭的教學專業標準，特委託南卡洛斯大學兒童與青/少年中心進行本研究，探討、分析教師違反專業分際的因素。

方法

本報告採用 Arksey 與 O'Malley's (2005)的五階段架構，透過全面範疇回顧研究法來蒐集資料，其包括以下連續步驟：

1. 確定研究問題；
2. 找出相關研究、文件與資料；
3. 挑選想要納入的研究、文件與資料；
4. 用圖表呈現資料；以及
5. 研究結果整理、總結與公布。

當初我們與昆士蘭教師學院共同確認的研究問題如下：

- 哪些因素跟教師違反專業分際有關？
- 不同群體是否產生不同影響？例如性別/年齡
- 協助教師遵守專業與倫理責任的最佳作法是什麼？

本範疇研究的目標是盡可能全面找出有助於回答研究問題的相關研究(已發表和未發表者)、文件、評述和網頁資訊。我們採用三叉法(以下會詳細描述)來找出、取得並挑選有關教師違反專業分際—包括倫理與專業最佳做法—的相關研究、灰色文獻與資料。這三種策略是：

1. 透過資料庫搜尋學術文獻

2. 透過網站搜尋資料與文件
3. 透過email聯繫澳洲各大學師資培育系所、教師的主要聯絡人。

接著利用Excel資料庫系統，將學術文獻和網站搜尋到的資料製作成圖表，然後以研究問題為架構，進行整理、總結。本研究進行時適逢暑假，使得各大學的回覆率低，最後決定捨棄這部份的資料。

資料庫搜尋

我們發展出一種搜尋策略，再使用以下資料庫進行一系列的電子搜尋：Academic Search Premier; Business Source Premier; CINAHL Plus with Full Text; Education Research Complete; ERIC; Humanities International Complete; MEDLINE with Full Text; PsycARTICLES以及PsycINFO

我們搜尋標題、主題詞與摘要，以及以下檢索詞的組合：

- 專業分際*
- 分際*
- 專業*
- 師生關係
- 教師
- 學校
- 社群媒體
- 兒童與(保護*或安全*)
- (行為或不端行為)
- (倫理*與(實務*或挑戰*或敏感的*))
- (道德*或倫理*)

透過這些檢索詞以及以下提到的排除標準，我們找出480篇論文，然後刪掉重複者。再透過滾雪球法與其他來源，找到另外36篇。

所有論文的標題、摘要都以人工方式檢視，找出論文的相關性。納入的論文，均符合以下標準：聚焦於師生分際；至少探討上述的某個研究問題。如果論文不是刊登在經同儕審查的學術期刊、非以英文發表或出版年份早於2000年(選擇這個時間點是因為近年來師生分際受到大量關注—這點本報告也會加以討論)，就會被排除。排除外語文獻的原因是考量翻譯所涉及的時間與費用。在找到的502篇論文中，有57篇特別有用，並且被用來完成本研究。

網站搜尋

本研究使用Google搜尋引擎來搜尋網站與灰色文獻。澳洲所有八個州，都

使用以下檢索詞(附加各州名稱):

- 教師專業分際
- 教師行為準則
- 社群媒體師生關係
- 教師專業行為
- 教師專業倫理
- 兒童保護學校

所有檢索結果都經過篩選，直到其連結不再跟研究焦點有關或資料飽和為止。我們的搜尋找出了與政府、私立及/或天主教學校系統相關的資料。我們在Excel中製作矩陣，將找到的各州文件製成圖表，以便交叉比較各州的文件類型(例如，社群媒體政策)。

我們以類似的方式檢索各國司法管轄區相關資料—只是沒那麼徹底。檢索國際資料之所以限於少數英語系國家，是因為這些國家處理教師專業分際議題的方式具有開創性、與澳洲類似或有所不同。本研究相關資料來源包括蘇格蘭、愛爾蘭、北愛爾蘭、加拿大和美國(不過，就像之前指出的，加拿大和美國的檢索並未充分、全面地涵蓋所有省、州)。

第一節 如何從師生關係定義教師專業分際？

一般認為，專業分際對於涉及與人共事的各專業領域來說，特別重要，而醫療領域的專業分際，建立得尤為完善。舉例來說，澳洲醫學委員會(Australian Medical Council)在《優質醫學實務:行為準則》(Good Medical Practice: Code of Conduct, 2014, p.13)中表示:「專業分際與良好醫病關係密不可分。它有助於讓病人受到良好照護，也可以保護雙方。」澳洲護理與助產士局(Nursing and Midwifery Board of Australia, 2010)進一步將護理專業分際界定為:「維護專業人士權力與服務對象脆弱性彼此空間的界線；也就是說，專業分際是一些邊界線，它們標示出護理人員與受照護對象之間，專業、醫療關係與非專業或個人關係的分野。」(p.1)

以教育領域來說，澳洲教師規範局(ATRA, 2015)借鏡醫療專業領域的上述洞見(Bird, 2013; Gabbard & Nadelson, 1995)，將專業分際界定如下:「通常在權力不對等可能存在的情況下，用來描述個體將其福祉與安全託付專業人員時，彼此關係限度的規範」(p.2)。此關係中的非專業人員可能是兒童或青/少年，這時強調福祉、安全與權力不對等，顯然非常重要。在教學專業中，教師被託付一種對學生的「照護責任」，專業分際尤其重要。在教育領域中，照護責任是一個普遍的法律概念，它指的是教職員有責任提供兒童、青/少年充分的保護，避免其遭受身體或心理傷害，這包括在他們與學生的關係中(Government of South Australia, 2017)。

某些行為—特別是誘姦與兒童性侵害或身體虐待—毫無爭議地逾越了教師專業分際。但是，在日常學校生活的社會環境中，經常發生更多輕微的倫理、關係與情境難題(ATRA, 2015; Colnerud, 2015; Ehrich, Kimber, Millwater, & Cranston, 2011; Mahony, 2009; O'Neill & Bourke, 2010; QCT, 2017)。這些難題可能跟情境脈絡有關，造成師生專業分際上大量的「灰色」地帶。

有一份北美研究蒐集了學生對於師生關係的看法，結果顯示學生感受到被照顧、了解的重要性，教師要關注、理解學生的個人需求與情況，而這些可能會影響學生在校的學習與投入(McHugh等人, 2013)。最近澳洲一項重大研究也呼應了上述看法，強調學生感受身而為人被認可、尊重的重要性(Graham, Powell, & Truscott, 2016)。在這份北美研究中，學生強調師生相互建構人際規範時，感受到被重視—但不是侵擾—的重要性，這些規範可以帶來一種可預見感與舒適感(McHugh等人, 2013)。

教師必須認真地設法跟學生協商、建立專業分際，以便與學生建立關係、

展現關懷，同時保護彼此(Government of South Australia, 2017)。對分際具備清晰的意圖與理解，可以幫助教師在師生分際開始變得模糊時，做出正向、及時的專業抉擇，避免違反、破壞或觸犯分際的風險(也避免相關的懲處與法律後果)。建立專業分際是新進教師工作上，特別重要的一部分，它有助於培養一種專業認同感與合法性，強化自我照護，避免可能的情緒耗竭(Aultman, Williams-Johnson, & Schutz, 2009; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013b, 2013c; Cook, 2009; Neary, 2017)。資淺教師也提到，要學習「透過建立彈性、可持續、合理的分際，謹慎維持師生關係的平衡」(Cook, 2009, p. 284)。但是，師生之間分際的界定錯綜複雜，即使了解本研究找到的較新文獻，對於分際究竟在那裡，仍然缺乏明確的資料來源。

第二節 師生關係中的違反專業分際，指的是什麼？

ATRA(2015)參考北伊利諾大學的研究結果，指出：「違反專業分際是指，教師在師生關係中，不當使用權力不對等，導致學生福祉受到傷害」(p.2)。Bird(2013)認為前述的違反，包括**逾越分際**(*boundary crossings*)和**觸犯分際**(*boundary violations*)兩者。我們從師生關係的角度，把 Bird 的醫學本位概念(p.666-667)換個說法，逾越分際和觸犯分際二者的差別可以這麼理解：

- **逾越分際**指的是是一些偏離慣常但未必具有傷害性質的專業做法。有時候，教師有意逾越分際是因為真的想要協助學生；例如，自我剖白是想要表達同情和鼓勵。但是有時候，逾越分際可能成為「滑坡效應」之一¹，從外在的慣常做法，轉變為傷害學生的不當做法。
- **觸犯分際**指的是以某種方式傷害學生的違法行為。觸犯分際之所以不符合倫理與專業原則，是因為它不當利用師生關係，傷害學生、社區對教師的信任，而且可能對學生造成深遠的心理傷害。

然而，這樣的名詞區別在教育領域中並未受到廣泛採用，不同司法管轄區常常交替使用不同的用語(違反分際、逾越、違反與觸法)，而且往往都被解讀為觸法。例如，Kerry Street社區學校(西澳)在該校的《適當關係規定》(Appropriate Relationships Policy)(2016)中指出：「與學生閉門獨處一室，就是觸犯分際」(p.4)(強調處為作者自加)。這種情形可能觸犯該校規定，但是如果使用前述的ATRA定義，它也許更會被認為是一種具有潛在風險的情境—更可能違反或觸犯分際(McWilliam & Jones, 2005; Parkinson & Cashmore, 2017)。

Aultman, Williams-Johnson & Schutz (2009)等人的研究，蒐集了教師有關師生關係中分際議題的觀點與經驗。他們將這些研究發現以及更廣泛有關教師專業分際的現有文獻整合，歸納出11個類別。Aultman等人(2009)的研究對於澳洲研發教師專業分際指引，一直深具影響力，ATRA指引(2015)跟許多州的改編版也都有參考引用；這些改編版包括《北區教師註冊局指引》(NTTRB, 2015)、《昆士蘭教師學院指引》(QCT, 2017)，以及《西澳教師註冊局資源》(TRBWA, 2017)。這些指引文件將Aultman等人(2009)的違反分際類別，精簡成4或5類；其典型的做法是提供有關違反情緒分際、關係分際、權力分際與往來分際的例子，此外還有違反財務分際 (ATRA and NTTRB, 2015)與違反身體分際 (TRBWA, 2017)。至於其他州、天主教教區或個別學校的15份相關文件，雖然有時候不同文件在例子歸類上的做法不同，但也都提到類似的違反類別。當然，

¹ 譯註：意指一連串事件的發展，就像站在光滑斜坡上，一旦開始下滑，情況就會越來越惡化，終究難以阻止或控制。

不少的違反分際行為會橫跨許多類別。舉例來說，違反往來分際也可能被框列為違反關係分際，而權力議題往往在關係中展現。此外，在誘姦的情況中，教師這個成人以進行性行為為目的，設法得到兒童的信任或服從，這就可能同時違反許多分際類別。儘管如此，這些分類可以有效協助教師了解違反分際的涵蓋範圍。

以下為了提供本研究的背景脈絡，我們簡要描述QCT《專業分際:昆士蘭教師指引》(2017)中的四種違反分際類別，加上TRBWA《師生專業分際:西澳教師資源手冊》(2017)中的違反身體分際類別。有關上述文件的某些敘述，本研究也會視需要補充其他來自更廣泛文獻的洞見。本節最後也從機構回應兒童性侵害皇家調查委員會(2017)發布的報告中，整理出有關誘姦的最新研究結果。

情緒

QCT 列出以下例子，說明情緒類別中違反專業分際的行為(QCT, 2017, p. 5):

- 缺乏正當理由，對學生偏心或給予特殊待遇
- 使用不易察覺的控制手法，讓學生對教師逐漸形成情緒/情感依賴，以便日後發展不當/性關係
- 未能認清教師的角色並非學生的「朋友」、「個人諮商師」或「家長」

關係

QCT 列出以下例子，說明關係類別中違反專業分際的行為(QCT, 2017, p. 5):

- 與學生有親密關係:與(現在或不久之前的)學生發生戀情及/或性關係
- 對某位特定學生有輕佻的行為/親密示意
- 以文字或其他形式對某位特定學生表達愛戀的情意
- 在沒有合理原由的情況下，安排在校外跟學生單獨碰面
- 未經授權，帶學生單獨外出，例如喝咖啡、看電影或其他社交活動

QCT 指引以及澳洲其他規範師生關係專業分際的文件，通常會有一節討論教師與不久之前學生的性關係。指引中的解釋是，儘管學生在法律上或許是可以自主同意和他人進行性行為的成人，但是由於之前的權威、權力不對等(參見以下說明)，以及學生和學生家庭對教師的信賴程度，所以仍然跟專業分際有關。在澳洲許多州，即使教職員宣稱，性關係是學生畢業後才開始的，仍然有可能受到懲處。舉例來說，昆士蘭教師工會曾請會員注意以下案例:一位 24 歲男教師跟一位 17 歲女學生在學生畢業後第二天發生關係(Knott, 2014)。QCT 並未提出誘姦的指控，也未發現教師於學生在校期間有不當行為，而且認為二人是彼此真心相愛。然而，考量師生關係中長期存在的權力不對等與固有的信賴感，這段關係被判定為不當。該名教師被認為不適任，任教資格遭到撤銷，並

接受相關懲處。

權力

QCT 列出以下例子，說明權力類別中違反專業分際的行為(QCT, 2017, p. 5):

- 私下給予學生金錢或賒貸，以購買手機或禮物
- 利用職位權勢獲得金錢
- 暗示學生如果不順從老師的要求，成績會受到影響
- 扣壓學生的學業表現資訊，以操控和學生的「獨處時間」或機會

往來

QCT 列出以下例子，說明往來類別中違反專業分際的行為(QCT, 2017, p. 5):

- 跟學生討論對學生沒有助益，非常私人及/或性方面的不當事物
- 在缺乏正當理由的情況下，透過社群媒體跟學生就私事/性方面事物進行互動
- 為學生私事提供建議
- 學生要求停止討論私事/性方面的事物時，予以拒絕。

Kaufman and Lane (2014)進行的一項小型北美研究，在這方面補充了更多的啟示。該研究強調教師透過自我剖白，可以建立與學生的正向連結、為學生學習帶來正面影響，但也可能產生「有害的效應」、傷害教師信譽；兩者之間如何找到平衡，有其細膩微妙之處。芬蘭一項探討成年人師生關係回憶的研究指出，私人生活與工作之間不可能劃下周延的界線；學生難免會得知教師的私人生活，師生在校外也可能因為偶然碰面、接觸而建立關係(Uitto,2012)。這些研究發現指出，教師對於剖白的內容與方式，必須特別留意、具有策略，以便盡量降低負面結果，讓正面效益最大化。Uitto (2012)進一步指出，「職前和在職師資教育都應該提供工具和方法，支持教師對於本身工作與學生關係的私人與專業層面，有所覺察、因應。」(p.300)

在往來分際方面，有一些報告指出，對於教師社群媒體的使用情形，越來越需要教師工會與管理當局進行調查 (ATRA, 2015; NASUWT 英國教師工會, 2017)。社群媒體指的是「線上服務、手機應用與虛擬社群，讓人們能夠彼此連結、分享使用者產出的內容，並參與對話與學習」(塔斯馬尼亞州教育廳 DET, 2014, p.2)。有些報告則關切社群媒體平臺增加了教師「單獨」與學生共處的機會(Jaffe 等人,2013)。另一方面，有些教育部門或學校主張教師應適度使用社群媒體此一重要教育工具(昆士蘭州教育與訓練廳 DET,2016)。儘管有關教師使用社群媒體的可參考研究很少，就政策、實務面而言，都必須在其風險與助益之間作出妥協與取捨(英屬哥倫比亞教師學院官方雜誌, 2011; Foulger, Ewbank,

Kay, Popp, & Carter, 2009)。

不過，現在探討師生使用社群媒體的研究雖少，但是在持續增加中。大多數師生提到的，都是社群媒體平臺的正面效益(Asterhan & Rosenberg, 2015; Manca & Ranieri, 2017; Schimko & Willard, 2012)。類似 Facebook 的商業平臺，普遍被認為比教育部門提供的內部平臺好用許多(Asterhan & Rosenberg, 2015)，不過，值得注意的是，有些教師發現越來越多學生改用其它平臺—尤其是 Instagram 和 Snapchat，教師使用 Facebook 的比例也隨之下降(Thunman & Persson, 2017)。到目前為止，大部分的研究認為，社群媒體提供一種更為平等、更便於互動、更以學習者為中心的平臺，也為連結正式、非正式學習空間提供更多的可能性(Asterhan & Rosenberg, 2015; Manca & Ranieri, 2017; Schimko & Willard, 2012)。教師也指出，對於比較害羞、不敢在課堂上找教師的學生，或者上課期間教師沒有足夠時間協助時，社群媒體平臺尤其可以提供延伸性教學活動，幫助一些有學習困難的學生(Asterhan & Rosenberg, 2015; Thunman & Persson, 2017)。此外，有些教師描述他們如何使用社交網絡，更深入認識學生、了解其世界，加強師生關係，並對一些有社會-情緒或個人問題的學生，提供課餘協助(Asterhan, 2015)。

除了以上的正面助益，有些研究證據指出，學生在社群媒體上與教師互動，比較不會拘謹，教師也注意到學生對於 Facebook「友誼」概念的解讀，可能不一樣—儘管標籤是「朋友」，多數使用社群媒體的教師，並不認為師生關係已經轉變為朋友關係(Asterhan & Rosenberg, 2015; Manca & Ranieri, 2017)。此外，有些教師特別提到，觸及到學生私人生活層面(例如學生在派對上飲酒的照片)時，自己面臨到照護義務與責任之間的倫理兩難(Thunman & Persson, 2017)。如果學生可以拿到教師的私人資料，同樣會涉及不少的教師隱私議題(Asterhan & Rosenberg, 2015; Manca & Ranieri, 2017; Thunman & Persson, 2017)。不過，在以色列教育部明令禁止師生透過 Facebook 接觸的這段期間，所進行的一項研究發現(Asterhan & Rosenberg, 2015)，研究樣本中有四成教師仍然違背禁令，經常使用該平臺跟學生來往。這道禁令目前已經放寬，但是這個例子顯示教師對於 Facebook 的效益深信不疑。

澳洲當局允許教師使用 Facebook 之類的平臺—儘管它被認為有違反師生分際的高風險(ATRA, 2015; 南澳政府, 2017; 西澳教育與訓練廳 DET, 2010; QCT, 2017; TRBWA, 2017)。許多澳洲的州教育部門或教師主管當局，已經為教育部門人員—或特別為學校教師—研發專屬的社群媒體指引(參見第四節的進一步說明)。這些指引通常會清楚說明，社群媒體的使用應該僅限於正當的教育目的/合宜的教育情境脈絡。儘管現在澳洲教育政策更強調學生福祉(Powell & Graham, 2017)，對於構成合宜教育情境脈絡的要件，可能會有不同解讀。就像

西澳DET (2010)社群媒體指引中提到的：「當教育廳收到申訴或指控，舉證說明適度使用的責任，就在你〔教師〕身上」(p.4)。

為了降低社群媒體造成違反分際的風險，多數州不允許教師接受學生加入其個人社群媒體帳號的「朋友」圈，並建議(或要求)教師使用分開的「公務檔案」(ATRA, 2015; 西澳政府, 2017; QCT, 2017; TRBWA, 2017)，這也是迄今一些文獻所主張的(例如，參見Asterhan & Rosenberg, 2015; Schimko & Willard, 2012)。其他相關議題包括非在校時間教師責任(與關懷責任)的期望與擴增(Thunman & Persson, 2017)。加拿大社群媒體指引特別明確提醒教師，教師沒有義務每天當班24小時，建議教師在個人資料中提出免責聲明，明確說明自己的「晤談時間」，學生或家長可以利用那段時間提出疑問並得到回應，或者教師可以限制個別的互動時間(加拿大教師聯盟；Peel學區教育局, 加拿大，無日期)。整體來說，檢視過本研究廣泛蒐集的文件後，顯然在Facebook之類的數位環境中，有許多潛在而複雜的教師分際議題：隱私(包括師生)vs.改善關係；權威vs.友誼；以及可得性vs.責任。

身體

西澳教師註冊局發行的《師生專業分際：西澳教師資源手冊》(TRBWA, 2017)，列出以下例子，說明可能構成身體類別的違反專業分際行為(p.6)：

- 在缺乏合理原因/未獲授權的情境下觸碰學生。合理原因的例子包括移動學生脫離險境，而身體接觸是唯一的可行方式；其他例子包括體育活動、安慰情緒低落的兒童，或者對有需要的學生施以急救
- 透過肢體或物品(例如鉛筆或尺)，以不合理、違反意願以及/或不當的方式觸碰學生
- 製造機會(或允許學生)進行不當肢體接觸，例如按摩或搔癢遊戲
- 允許學生過度親近，或不當碰觸教師
- 教師在學生穿、脫衣服時在場，但不具有經授權的監護身份〔監護身份可能包括幼兒照護者或提供身心障礙學生日常照顧需求協助的教職員〕

最近的教育文獻論述和現有案例，都強調有關教師觸碰學生的特定議題。研究強調，許多教師或許平常就會在某些情況下(適當地)觸碰學生(例如輕拍學生的背、用手觸碰學生手臂表達安慰、閱讀時跟學生坐得比較近)。通常這會被理解為一種關懷舉動與/或認可方式(以表達對個別學生的教導或讚賞)

(Andersson 等人, 2016; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c; McWilliam & Jones, 2005; Ohman & Quennerstedt, 2017)。特別是在北歐、英國的研究中，許多教師認為觸碰是一種人類關係需求，有些研究引用這些教師的說法，質疑「不觸碰」是否真正符合「孩子的最佳利益」(包括關係與社會層面、信賴與互相尊重、協助體育之類的學科學習)(Ohman & Quennerstedt, 2017; Piper 等人,

2013)。然而，教師也知道學生對於觸碰的解讀具有相當的風險(Andersson 等人, 2016; McWilliam & Jones, 2005; Piper 等人, 2013)。事實上，在英國的研究中，許多男性教師與教練表示他們會設法完全避免觸碰學生—有時甚至是在事關安全的情況下(例如，他們可能靠浮具拉起在水中掙扎的兒童，而不是直接接觸身體)(Piper 等人, 2013)。

目前澳洲的教師指引文件—例如前面舉例提到的《西澳專業分際資源手冊》—通常會設法清楚說明何謂適當的觸碰。值得注意的是，這些文件往往會允許輕拍手臂或肩膀之類的觸碰，以安慰焦慮的學生(例如，參見天主教布里斯本總教區, 2016; 南澳政府, 2017; NSW 州教育廳, 2017; TRBWA, 2017)。西澳 Kerry Street 社區學校的《適當關係規定》(2016)在觸碰議題上，為教師們提供了特別清楚的指引。這份文件表列了一些可能需要師生身體觸碰的常見情境(例如有分離焦慮的兒童、安慰焦慮的兒童、回應學生的身體接觸等)，也舉例描述了教師依據學生年齡或發展階段，可以做出哪些適當回應。

儘管如此，對教師以及調查不當觸碰的主管單位來說，2015 年昆士蘭民事和行政特別法庭審理的一個案件(QCT vs. RCJ (No 2) [2015] QCAT 540)²，尤其能夠說明觸碰所涉及的主觀複雜性與風險。RCJ 是一位具有 40 年教學經驗的教師，事發當時他被指派擔任一個小學高年級班級的代課教師。該班不久前接受一位警官主持的自我保護行為覺察訓練。之後有一天，班上三個女生向校長投訴 RCJ 不當觸碰，她們覺得不舒服。QCT 暫時中止了 RCJ 的教師資格，主張他不適合任教，RCJ 則提出異議。特別法庭的報告指出，RCJ 的觸碰並非「可恥或不當」，也不是「暴力、猥褻或具有性意味」，而是出於「安慰或鼓勵」或純屬意外(p.4)。特別法庭就必要與非必要觸碰、合理與不合理觸碰等概念，以及這和一般預期教師行為之間的關聯，進行辯論。法庭也參考「必要檢驗」vs.「合理檢驗」，辯論評估教師行為的最佳方法。RCJ 反駁說：「如果說行為合理，但因為沒有必要，所以不適當，那會很荒謬」(p.5)。法庭同意「必要檢驗」的行為標準門檻比「合理檢驗」高，考量證據後裁定，最適合採用「合理檢驗」。

誘姦知多少？

學校環境中持續發生的兒童性侵害事件，很少會被舉報涉及暴力或強迫，反而發生在經由誘姦而促成的某種「特殊」關係情境中 (Jaffe 等人, 2013; Kaufman & Erooga, 2016)。機構回應兒童性侵害皇家調查委員會針對誘姦行為最新研究與理解所委託進行的一項研究回顧中(O'Leary 等人, 2017)，採用以下誘姦定義：

² 有關本案件的完整細節與判決，可參考 <https://www.sclqld.org.au/caselaw/QCAT/2015/540>

使用各種操縱和控制手法；針對某個容易受到傷害的對象；在多種人際與社會環境中；為了建立信賴感或讓性傷害行為正常化；所有目標是為了方便進行剝削並/或阻止醜事曝光。(引自McAlinden, 2012, p.11, O'Leary等人, 2017, p.1)

O'Leary等人 (2017)特別指出，這個定義是基於先前對於誘姦的認識，強調加害者操縱的可能不只是兒童，還包括兒童生活中的重要成人以及相關機構或環境。以學校來說，這種操縱行為的犯罪案例，發生在小學的可能性比中學高(Jaffe等人, 2013; Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary等人, 2017)。O'Leary等人 (2017)也支持前述定義，因為它凸顯了誘姦不僅具有前兆和連續性，而且是一種企圖隱瞞性侵害的持續過程。現在的誘姦，的確在概念上被視為一種(大致上)漸進的三階段過程:獲得接近被害人的管道、進行並持續性侵害，以及隱瞞罪行(Colton等人, 2012 cited by O'Leary等人, 2017)。

在機構環境中，初始階段通常是一個與個別學生建立關係、強調信任的過程，包括不當的偏頗差別待遇、一再與學生私下相處、提供禮物或寫卡片、表現得像是知心密友(Kaufman & Erooga, 2016; Knoll, 2010)。接下來的典型做法是逐漸讓學生對身體碰觸失去戒心(包括搔癢、摔角、道賀的擁抱及/或親吻，以及益趨頻繁的一般觸碰)(Kaufman & Erooga, 2016)。嚴格來說，即使結果沒有發生性侵犯，預謀誘姦過程本身，就是違反上述各類專業分際的典型行為。

機構回應兒童性侵害皇家調查委員會所委託進行的研究回顧，強調加害者在學校之類的機構中工作時，經常會將目標鎖定在那些他們認為比較容易對正向關注或禮物產生信任或依靠，而且比較容易被操縱的學生(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary等人, 2017; Parkinson & Cashmore, 2017)。可能容易受害的學生包括低度自信、情感匱乏或亟需關懷、社會孤立、身心障礙者，或者某種社會或經濟不利者(例如受委託照護的學生、難民或英語為非母語的學生)(Kaufman & Erooga, 2016; Parkinson & Cashmore, 2017)。揭發侵害罪行會讓自己更為不利的學生，也是高風險的可能受害者，例如因為被認定具有某些天份而獲得特殊指導的學生，或者具有高度虔誠信仰背景的女孩(Parkinson & Cashmore, 2017)。

O'Leary等人 (2017)指出，在澳洲各州、領地中，誘姦本身就是一種犯罪。澳洲各司法管轄區採用的誘姦定義可能不同，但是對於所有的管轄區來說，誘姦的成立未必要有性侵害的結果，而是「與加害者意圖有關的罪責」(p.7)。但是，想要定罪誘姦可能很複雜，尤其在未涉及侵害的情況下；因為除非是後見之明，否則很難判定當初的意圖(McAlinden, 2006 and Williams, 2015 both cited by O'Leary等人, 2017)。

一些由QCT發展出來的類似明確指引，可以幫助教師在師生關係中，理解、建立並維護專業分際。明確的指引也可以加強教師的信心，讓他們能夠公開說出所認為某位同事可能的不當舉動—包括任何的疑似誘姦(溫哥華教育局，無日期)。然而，教育人員對誘姦仍然缺乏理解、有所誤判(O'Leary等人，2017)，因為界限模糊所衍生的問題，不斷出現在主管當局的面前。

就像本節所簡述的，在師生關係中，違反教師專業分際的形式很多。這些違反包括逾越分際—界限模糊但未必出自於想要剝削傷害學生，以及觸法—也就是對學生造成某種傷害的違反行為。我們檢視了違反專業分際的種類以及所屬類別，下一節會進一步解析造成這些違反的因素。尤其，會檢視那些違規教師的特質、違規方式以及原因。

第三節 哪些因素跟教師違反專業分際有關？

檢視那些有關教師違反分際的文獻，發現其討論主要針對一些最嚴重的違反形式—尤其著重於不當性舉止。³因此，本節主要是引述教師不當性舉止的相關資料。重要的是，認識哪些因素會影響教師長期對特定學生有不當性舉止，有助於降低發生的機會。不當性舉止是最嚴重的違反分際形式，所有對於不當性舉止的理解，似乎也可能跟其他違反分際形式有關。然而，可能的話，我們也會說明有關其他違反分際形式或影響界線模糊的因素。

違反專業分際的教師具有哪些特質？

本研究所蒐集的文獻都指出，如果教師具有以下特質，顯然會有較高的風險置身於有關**模糊**界線的複雜情境中：

- 在鄉村、偏遠或小型社區中居住、工作(Aultman等人, 2009)；
- 在專業實務中使用社群媒體(Jaffe 等人, 2013; Kaufman & Erooga, 2016; Mototsune, 2015)；
- 與學生有「雙重」關係，例如擔任教練或校外課外活動指導老師（文獻提到，這種情況在鄉村/小型社區可能更常發生）(Aultman 等人, 2009)；
- 經常與學生單獨共事(例如，音樂教師、教練、個別指導老師)；(Kaufman & Erooga, 2016)
- 年輕、缺乏經驗的教師，想要讓學生覺得友善、平易近人、被學生「喜歡」(Aultman等人, 2009; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c; Cook, 2009; McWilliam & Jones, 2005)(同樣的，如果教師在鄉村或偏遠地區任教，缺乏在地的社會支持，發生的風險更高)；
- 個人生活上，有心理健康或社交、情緒問題(這些在任教過程中可能因為教學的情緒勞務而產生—包括新任教師必須設法應付專業要求)(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary等人, 2017; Proeve, Malvaso, & DelFabbro, 2016)

當然，這不代表在鄉村地區任教、面對專業要求而倍感壓力的年輕教師就會違反專業分際。只不過，現有研究文獻均顯示，他們可能對於專業分際感受到更多的複雜性，更容易判斷錯誤—尤其在他們開始建立自己的教師角色並發展出一種強烈的專業認同感之前(Aultman 等人, 2009; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013b, 2013c; Chapman, Forster, & Buchanan, 2013; Cook, 2009)。相較之下，澳洲研究指出，最常、最自信地觸碰學生的教師，往往是已經堅定建立自我角色的年長女性教師(McWilliam, 2005)。儘管這些教師可能透過觸碰表示關

³ 就機構回應兒童性侵害皇家調查委員會報告來說，澳洲目前這點可能特別明顯。

懷，也對這類議題的「政治正確」表達不滿，但是她們觸碰學生時，往往帶有一種風險意識(主要是確保在公開場合)(McWilliam, 2005)。要在男性教師身上找到那樣的信心，可能更困難(尤其牽涉到觸碰的使用時)，這是因為他們承受了更多的社會疑慮(Hansen & Mulholland, 2005; McWilliam & Jones, 2005; Piper 等人, 2013)。

這種基於性別的懷疑並非捕風捉影，因為各司法管轄區和事件脈絡都一致指出，機構兒童性侵害的加害者大都是男性，只有 6~11%是女性(Jaffe 等人, 2013; Mototsune, 2015; Proeve 等人, 2016)。有一份研究分析了 QCT 昆士蘭地區 99 件教師不當性舉止懲戒案，印證了涉案教師中有八成是男性(Creagh, 2013)。英格蘭的非刑事懲戒不當行為分析數據顯示，男性加害者一般佔了 60~76%，而且幾乎不限類型—從與學生不當互動到組織性的違反保密規定都有(Page, 2013)。

Page (2013)分析英國 300 件刑事與非刑事懲戒案，顯示**任教階段**也是因素之一。無論性別，犯罪的中學教師遠多於小學教師。在不當性舉止方面，也有相同的階段偏差，例如，安大略教師學院的研究指出，加害者有 57%在中學任教，在小學任教者則有 38% (Jaffe 等人, 2013)。QCT 資料也顯示類似的百分比(參見以下表 2)：54%受聘於中學，14%受聘於小學(其餘的則中小學都曾任教，或者資料上並未註明)(Creagh, 2013)。Creagh (2013)的 QCT 資料分析指出了教師因為涉及不當性舉止而被懲戒訴訟的**任教學科**，這可能可以補強我們對不當性舉止的既有認識。以有資料可查的案例來說(值得注意的是，99 個案例中只有 33 個)，最高比例來自數學/科學和健體(健康與體育)學科。

由於許多懲戒案例並未登載教師年齡資訊，因此通常分析報告也不會納入。但是，就現有年齡資訊的文獻來說，在女性教師不當性舉止的案例中，年齡因素逐漸浮現，男性教師則比較不明顯。要注意的是，在 QCT 的案例資料中，明確的**學生年齡**經常缺漏(99 件中有 57 件)⁴。不過，上述的任教階段資料，有助於了解學生的年齡層。以年齡因素來說(包括教師與受害者)，小學女性教師犯下不當性舉止很罕見，因為不當性舉止定罪的女性教師，往往跟受害者的年齡比較接近(Kaufman & Erooga, 2016; Mototsune, 2015)。有關年齡與不當性舉止的關聯性，QCT 研究報告提供了最清楚的說明。就像以下表格清楚顯示的，多數(60%)女性教師的年齡低於 30 歲或更年輕(見表 1)，其中只有一位女

⁴ Creagh (2013)指出，由於所使用的 QCT 樣本資料缺漏相當嚴重，最好能夠分析更多案例。教師解聘/懲戒起訴的案例資料，可以在新南威爾斯州(NSW)(2008-2016 的案例)、維多利亞州(VIC) (2004-2017)和南澳州(SA)(2008-2018)教師規範當局網站取得，而塔斯馬尼亞州(TAS)和北領地(NT)也會公告年度數據。同樣地，有些國際資料可以在線上取得。例如蘇格蘭教學總會(General Teaching Council)會公告所有教師不當行為聽證會的詳細資料。儘管這不是本研究的範圍，但是分析若干這類資料，或許可以有效延伸 Creagh 的研究結果。

性教師的犯行對象是小學生(見表 2)。

表 1 QCT 分析報告中的性別與年齡群 (轉載自 Creagh, 2013 p.3)

年齡層	女性	男性	合計
22-30	12 (60%)	23 (29%)	35 (35%)
31-40	4 (20%)	23 (29%)	27 (27%)
41-50	4 (20%)	19 (24%)	23 (23%)
51-62	0	12 (15%)	12 (12%)
缺漏	0	2 (3%)	2 (2%)
合計	20	79	99

表 2 教師年齡、性別與任教階段(轉載自 Creagh, 2013 p.4)

年齡層	女性	男性	合計
1)小學			
22-30	0	3	3
31-40	0	3	3
41-50	1	3	4
51-62	0	4	4
合計	1 (7%)	13 (93%)	14 (100%)(14%)
2)中學			
22-30	9	12	21
31-40	4	12	16
41-50	1	9	10
51-62	0	5	5
缺漏	0	2	2
合計	14 (26%)	40 (74%)	54 (100%)(54%)
3)兼含中小學			
31-40	0	2	2
41-50	0	1	1
合計	0	3 (100%)	3 (100%)(3%)
4)未知			
22-30	3	8	11
31-40	0	6	6

41-50	2	6	8
51-62	0	3	3
合計	5 (18%)	23 (82%)	28 (100%)(28%)
總計	20	79	99 (100%)

以女性教師的受害者性別來說，QCT 研究結果跟其他研究報告也稍有不同。在 20 個涉及女性教師的案例中，受害女學生至少佔了四成(n=8)(其他 6 個(30%)是男學生，4 個(20%)性別不詳，還有 1 個兼含男女生(10%))。QCT 資料檔中的女性教師數很少，解讀時必須謹慎，不過這代表教師不當性舉止研究可能更需要納入性傾向，尤其是教師的性傾向跟青春期學生性傾向/認同形成之間的關聯。

美國一些大型研究也提到女同性戀，但是研究通常發現，女性加害者最常被歸入「異性照顧者」類別(Knoll, 2010)。同樣地，最近一項安大略的研究(該研究的女性加害者案例人數比 QCT 少(n=24))發現，女性加害者的受害者，有 82.6%是男學生(Mototsune, 2015)。該研究也指出，案例中有 81.8%的女性教師多次性侵害學生，而被定罪的女性教師大多只有一名受害者。那麼，綜觀各種文獻，似乎女性教師的不當性舉止可以自成一類。雖然整體上女性教師的不當性舉止比男性教師少見許多，但是一般認為，典型的女性教師加害者是比較年輕的中學女性教師，被侵害的對象是 13 歲或 13 歲以上的學生(通常是男學生，但有時候是女學生)，而且可能發生在一種「兩廂情願」的戀愛關係中(Creagh, 2013; Kaufman & Erooga, 2016; Mototsune, 2015; Proeve 等人, 2016)。

比起女性教師，因為不當性舉止被懲戒的男性教師特質差異會大得多。例如，表 1 的 QCT 資料顯示，22~50 歲之間的男性犯罪教師年齡分佈很平均(Creagh, 2013)。男性教師加害女學生的比例最高(例如 QCT 資料中的 56%，n=44)，受害者的差異性更大，範圍遍及小學、中學、男性和女性(Creagh, 2013; Mototsune, 2015; O'Leary 等人, 2017; Proeve 等人, 2016)。

犯罪者類型

為了理解上述的差異性，我們在現有文獻中找出那些性侵害學生的中、小學教師其不同特質。性侵害小學生(不分男、女學生)的教師，通常是備受尊敬、很受肯定、值得信賴的男性教師(Kaufman & Erooga, 2016; Knoll, 2010)。Knoll (2010)指出，這類教師的必備要件是傑出的教學聲望，這也是誘姦過程中取得家長、學生和同事信任的一環。比方說，這些教師會把自己定位成一個支持單親母親的人，努力讓自己被視為在孩子生活中，一個受到信賴且正向的男性角色楷模(Kaufman & Erooga, 2016)。相較之下，性侵害中學生的男性(與女

性)教師，比較不會因為備受尊敬或教學特別傑出而受到矚目(Kaufman & Erooga, 2016; Knoll, 2010)，他們出現不當舉止更可能是錯誤判斷的結果(Knoll, 2010)。

最近機構回應兒童性侵害皇家調查委員會出版的一份研究報告(O'Leary 等人, 2017)，讓我們對這些差異有更多的了解；報告指出，通常機構性侵害加害者可以分成以下三類：

- 掠食型(加害者認為兒童、青/少年具有性吸引力，而且會以蓄意、預謀的方式遂行誘姦)；
- 隨機型(加害者難以控制衝動，忽視社會規範或社會常規)；
- 情境型(包括誘姦與性侵害，加害者不會特別以兒童為對象，此外，這些人往往在其他方面謹守法紀)。

如果將三分法應用在來自學校場域的資料上，小學環境中伺機而動的男性加害者最可能被視為**掠食型**加害者，而且，因為受害者的年齡小，他們符合戀童癖的心理學指標(Kaufman & Erooga, 2016; Mototsune, 2015)。這些加害者當初選擇教職，可能就是想把兒童當作獵物—雖然他們在初次犯案前，通常平均會等待 1.5 年(Kaufman & Erooga, 2016)。這意味著，這些在機構環境任職的掠食型加害者，往往比那些只在機構外(例如透過網路或住在社區中)犯案的人更懂得運用策略、智商更高(Kaufman & Erooga, 2016)。

雖然掠食型教師在一般人的想像中越來越讓人感到憂心，O'Leary 等人(2017)的分析報告指出，機構環境中最常見的是**隨機型**加害者—雖然學校不是他們的唯一焦點。這些人不太會異常迷戀性侵害兒童或青/少年，對兒童的性偏好也未必甚於成人，而是他們在性、道德行為方面往往不加思考，社會從眾性低，也可能涉入其他犯罪活動(O'Leary 等人, 2017)。隨機型加害者跟掠食型加害者還有一點不同，他們不太會策略性地製造性侵害兒童的機會(也就是涉及廣泛、長期誘姦環境的營造)—尤其如果需要付出大量心力的話(O'Leary 等人, 2017)。

最後，**情境型**被用來描述對兒童和/或青/少年沒有性偏好的加害者。通常他們犯下性侵害是由於錯誤判斷和/或緊繃的環境，例如社會隔絕、低度自尊、不良應對技能、無能感或社會、情緒危機(O'Leary 等人, 2017)。這類人往往在其他方面循規蹈矩，也可能會對自己的行為深感懊悔、羞恥(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017)—雖然這可能也要看他們在不當關係中所知覺(或體驗)到的互相吸引/兩廂情願程度(Knoll, 2010)。在學校場域中，這類情形最常發生在中學女性教師身上，還有以女性為目標的年輕中學男性教師，其原因可能來自界線模糊和/或缺乏應對技能。

從以上類別可以清楚得知，有時候在其他環境中工作的加害者所具有的一些特質(例如拙劣的社會與關係技能，或在認知、情緒層面過度依附兒童)，未必會出現在任職於機構—特別是學校之類的專業機構—的加害者身上(Kaufman & Erooga, 2016; Proeve 等人, 2016)。雖然如此，一些性侵害兒童的教師(特別是性侵害男孩的男性教師)也跟其他加害者一樣，可能在童年時期曾經遭受過性侵害(Kaufman & Erooga, 2016; Proeve 等人, 2016)。性侵害兒童的人可能小時候也經常被身體虐待，或者經歷了跟劣質親職教養有關的其他負面童年經驗。不過，很少有證據能夠證實特別是教師加害者，是否也具有這類特質(Kaufman & Erooga, 2016; Proeve 等人, 2016)。此外，Kaufman 和 Erooga (2016)提醒我們，將童年受虐經驗視為風險因素時要謹慎，強調那些童年時期遭受性侵害的人，長大後有 99% 不會成為性侵害加害者。

值得一提的是，不管怎麼分類，總是有些加害者不容易歸類。此外，以上探討的資料以及事實上所有研究性侵害兒童者特質的文獻，都反映出那些被「逮到」的加害者。考量以上特質時，要謹記的是，有些教師可能繼續隱匿，不被察覺。儘管如此，上述分析對於了解最普遍的加害者群體，以及找出哪些類似因素會影響各加害者群體違反分際(如下)，都很有幫助。找出任何的類似因素，在策略上有助於思考什麼樣的機制和方法，或許可以幫助我們支持那些謹守專業分際的教師並減少不當行為。

教師違反專業分際的原因有哪些?不同群體或類型會有不同影響嗎?

教師為什麼會違反專業分際，原因很多。但是，這些原因大概可以分成(教師)個人因素、學生因素和機構因素(Kaufman & Erooga, 2016)。以下會透過前面的群體/類型特質來探討這三類因素，這是因為—就像上述討論間接提到的—群體特質或類型分類，可能影響個別教師對於個人、行為和環境線索的推理與反應。

個人因素

除了上述提到的群體特質，不同文獻中出現的一些個人因素，可能會影響教師在專業分際方面的判斷與行為—尤其就不當性舉止而言。這些因素可能包括：

- 在與學生建立聯結的過程中，造成師生界線模糊(Aultman 等人, 2009; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c; Cook, 2009; McWilliam & Jones, 2005)，並且/或為求表現得更為民主/減少師生之間的權力差異，以鼓勵學生的在校投入(Shuffelton, 2012)；

- 「情愛」—包括彼此吸引/回應學生愛慕(Sikes, 2006)—是師生愛戀關係(多半是男性教師, 女學生)中必有的特徵, 雙方都認為是真心(而且同等)相愛, 有的還繼續交往, 成為夫妻;
- 心理健康或幸福感問題, 例如社會隔絕、低度自尊、拙劣的社會能力或應對技能、無能感、權力與控制需求或社會與情緒危機(Kaufman & Erooga, 2016; Knoll, 2010; O'Leary 等人, 2017);
- 異常或是非不分的道德觀、信念與行為—尤其跟性活動有關時(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017; Prichard & Spiranovic, 2014);
- 精神障礙, 其特徵是不正常的性欲望與性行為—尤其是戀童癖(對象為前青春期兒童)、戀少年癖(對象是青春期前少年, 通常是11-14歲), 或者戀青少年癖(對象是晚期青春期青少年, 通常是15-19歲)。要注意的是, 覺得14歲以上青少年有性吸引力, 是否該被視為一種精神障礙, 仍有爭議(Kaufman & Erooga, 2016)。

從這些簡短描述中可以清楚看出, 上述因素與之前討論的類型歸類的相關性, 是可以判別的。明確地說, 界線模糊、情愛(特別是回應學生的愛慕)以及幸福感問題, 最有可能導致缺乏經驗的教師違反分際, 並/或讓情境型加害者做出不當性舉止。異常或是非不分的道德觀、信念與行為, 加上機構因素(如下), 可能讓隨機型加害者利用情境來犯罪。最後, 戀童癖或跟青少年相關的精神障礙, 可能是促成掠食型加害者(最常見的是小學男性教師)犯行的關鍵因素。

此外, 美國、澳洲一些心理學研究探討過一般人對教師不當性舉止的普遍看法後, 除了個人因素, 又增加了一個社會文化層面。這些研究強調, 相較於男性教師, 人們對於女性教師不當性舉止(受害者為男性中學生)的反感程度比較低(Fromuth, Holt, & Parker, 2002; Fromuth, Mackey, & Wilson, 2010; Geddes, Tyson, & McGreal, 2013; Howell, Egan, Giuliano, & Ackley, 2011)。一部分原因來自於一般普遍認為, (被女性教師性侵害的)男性中學生(比起被男性教師侵害的女性中學生), 比較不會因為整體經驗而受到負面影響, 甚至可能會正面看待(就自信心、性經驗, 以及同儕間的社會讚揚來說)(Fromuth 等人, 2002; Fromuth 等人, 2010)。從以上研究發現可以推論, 在個人層面, 女性教師犯行傷害男學生的後果可能會降低—尤其如果男學生沒有舉報的話。

除了一般認為男學生可能不會受到負面影響, 女性犯罪者也常常得到更多的寬容, 覺得她們是被「誤導」, 而非掠食成性(Howell 等人, 2011; Knoll, 2010)。上述的心理學研究發現, 這種看法導致社會大眾建議法院對女性加害者要更從寬發落(Fromuth 等人, 2002; Fromuth 等人, 2010; Geddes 等人, 2013)。這種從寬發落的現象也可以在訴訟程序中看到: 有一份美國研究指出, 情況類似

的不當性舉止懲處案件中，許多男性教師被判監禁 8.5 年，而且性犯罪者予以登錄、終生不得從事公職，而女性教師則被判 5 年緩刑(Howell 等人, 2011)。再者，如果用這些研究發現去推斷教師為什麼會違反專業分際，對女性加害者比較寬容的看法，可能代表普遍認為的懲罰，比較無法嚇阻女性加害者。此外，在機構層面，由於一般對女性加害者比較寬容，也會造成教師比較不想辨識或檢舉女性同事的任何可疑行為。雖然多數性侵害加害者都是男性，但是對男女加害者看法的差異，印證了某種文化的存在：漠視或輕視女性教師不當性舉止所帶來的負面效應。就像本研究指出的，這些差異會影響個人與/或機構層面，因此可能需要加以質疑。

在上述心理學研究的發現中，同樣值得一提的是，相較於女性填答者，男性填答者傾向於建請較短的刑期(對所有加害者而言)，而且整體上對於不當性舉止(受害者為異性的青春期學生)的看法比較沒那麼負面(Fromuth 等人, 2002; Fromuth 等人, 2010; Geddes 等人, 2013; Howell 等人, 2011)。不過，教學專業研究通常會強調，男性教師對於不當行為的指控高度戒慎恐懼，而且事實上可能會比女性教師更有風險意識(Andersson 等人, 2016; McWilliam & Jones, 2005; Piper 等人, 2013)。對某些男性教師來說，他們的專業謹慎或許跟個人的看法有所抵觸，導致社會從眾性低的教師(例如，前面提到的「隨機型」加害者)，可能會替自己的行為找到更多的自我合理化藉口。

學生因素

維護專業分際始終是教師的責任。然而，學生因素也會影響教師違反分際。舉例來說，雖然一般人認為教師在師生關係中掌有權力，不過學生可以挑戰這種動態關係。一些專業指引並不諱言，學生可能有時候會有意或無意地逾越師生界線，包括跟教師說話的方式或主動進行某些不當接觸(參見西澳規範資源中的例子)。最明顯的可能是任教於中學的年輕教師，他(她)們可能成為意志堅定愛慕者的目標，而且愛慕者可能會公然調情、挑逗(Sikes, 2006)。如果雙方也透過社群媒體接觸，輕浮的玩笑和「戲謔」，可能會快速升級(Newland, 2015)—尤其這類行為結合教師個人因素時(例如相互吸引、社會隔絕、猶疑的專業認同或想跟學生建立良好關係的教學渴望)(Cook, 2009; Shuffelton, 2012)。這種情形也可以參照澳洲小學發生越來越多問題性行為事件的廣泛背景：教師對於是否自信能夠處理，覺得所知有限 (Ey, McInnes & Rigney, 2017)。

當學生特別需要幫助或感到脆弱時，也可能讓專業分際產生模糊。當學生碰到個人、社會、經濟、課業或投入學習等問題，教師可能會設法協助，提供傾聽、心靈關懷、額外個人指導、財務協助(例如早餐或午餐)，或者從學校載送學生赴約或回家(Aultman 等人, 2009; Morris 等人, 2012)。在一份美國研究報

告中(Aultman 等人, 2009), 有位教師提到有同事載一個學生從課後活動地點回家, 同事發現大門開著, 裡面有一群年輕人。這位同事知道學生的母親晚上要上班, 擔心學生的安全, 就把學生帶回自己家中過夜。許多這類行為, 其動機出自於同情與道德感, 頂多可能被認為逾越分際(Bird, 2013), 但是也可能會被解讀為觸法, 或者逐漸演變成違反分際。事實上, 就像前一節討論誘姦所說的, 脆弱的學生經常成為機構兒童性侵害的受害者(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017; Parkinson & Cashmore, 2017)。一方面, 掠食型加害者可能鎖定脆弱的學生, 隨機型加害者也會在這類學生身上找到可乘之機; 另一方面, 當一個缺乏經驗或意志薄弱的教師過度涉入學生生活, 就可能從某種教師個人因素與學生需求的交疊, 演變成為情境型性侵害。

機構因素

機構因素包括實體環境、文化和教師支持等層面, 這些因素提供了重要脈絡, 也可能大幅增加或減少專業分際模糊或違反的風險(Parkinson & Cashmore, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。相關的機構因素可能包括:

- 學校建築設計規畫的實體特色, 例如教室窗戶太少或位置過高, 以及私人辦公室(McWilliam & Jones, 2005; Parkinson & Cashmore, 2017);
- 諸如與學生單獨會面、社群媒體接觸、學生搭乘教師車輛等相關規定(以及這些規定的實際執行程度)(Kaufman & Erooga, 2016; McWilliam & Jones, 2005; Parkinson & Cashmore, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017); 以及
- 學校文化—特別是有關開放討論模糊界線、針對剛畢業或缺乏經驗的教師提供支持性導師制度, 以及對兒童安全有堅定的做法, 包括徹底調查學生的指控或教師舉報的可疑行為(Aultman等人, 2009; Chapman等人, 2013; Colnerud, 2015; Cook, 2009; Ehrich等人, 2011; O'Neill & Bourke, 2010; Parkinson & Cashmore, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017; Shapira-Lishchinsky, 2011)

雖然一個決心進行兒童性侵害的掠食性加害者, 其行動既隱密又有策略, 可能最難防範, 但是上述例子凸顯了機構因素會影響誘姦過程的容易或複雜, 以及曝光的風險(Parkinson & Cashmore, 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。不過, 機構因素可能跟隨機型、情境型兒童性侵害加害者的人數最為相關(O'Leary 等人, 2017; Parkinson & Cashmore, 2017)。上述各種機構因素本身的性質, 就可以製造或減少隨機性誘姦行為和/或情境型違反分際的空間。

尤其, 校內的隱密空間或者活動期間(例如學校營隊)缺乏監督, 規定不明

確或未能落實，以及辨識、舉報可疑行為或性侵害的機制不足，都替隨機性違反分際或隨機型兒童性侵害加害者提供犯行空間。規定不明確或未能落實，很少明確強調兒童安全，缺乏支持與教學角色曖昧不明，都會讓缺乏經驗的教師只能依賴個人判斷，從本身錯誤中學習。教學這種行業的社會-情緒層面，既複雜又艱鉅，讓缺乏經驗的教師自行摸索對策，這不可能是最好的方法(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c; Ehrich 等人, 2011; Mahony, 2009; Morris 等人, 2012; O'Neill & Bourke, 2010; Spendlove, Barton, Hallett, & Shortt, 2012)，而且難免會碰到很多的分際兩難情況—如果沒有失足越界的話。

機構回應兒童性侵害皇家調查委員會的總結報告，特別在學校部分的第 13 冊(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會，2017)闡述了機構因素的關鍵重要性—尤其是從校內兒童性侵害案件的角度來檢視學校文化。報告指出，在調查委員會調查期間所揭露的案件中，有將近 3/4 的兒童性侵害案件發生在非政府學校(其中 73.8%是天主教學校，26.4%是私立學校)。雖然我們要記得，其中有些案例以前就發生過，但研究報告也指出，以下一些機構文化條件，促成了這些統計數據(Parkinson & Cashmore, 2017;機構回應兒童性侵害皇家調查委員會，2017):

- 想要保護學校聲譽/財務利益(導致報告未經徹底調查，而且加害者繼續犯行)；
- 越來越多神職人員涉入(這些人逐漸形成一群首要的加害者，這也指出了必須將專業分際議題擴及所有校內任職的教職員/成人)；
- 越來越類似寄宿機構；
- 極力淡化兒童性侵害的嚴重性以及/或輕忽對學生心理福祉的問責；
- 不當的內部懲戒程序，以及尊重內部程序甚於公權力介入；
- 順從體制、墨守成規的文化—越來越類似男性宰制的環境、選擇聘用以前的學生、教職員對團體高度忠誠、優越感、某種漠視兒童聲音的文化。

這裡列出的問題種類以及前面點出的一些廣泛機構因素，都屬於「可減緩」的風險(Parkinson & Cashmore, 2017)，因此我們可以採取行動來降低風險:包括加裝室內窗戶、移除窗戶上的藝術作品、維持門的開啟；也可以研發相關規定，加以落實；轉變學校文化，以主動、嚴肅的態度處理兒童安全議題；把重點放在尊重、傾聽兒童的聲音；鼓勵教職員具備「風險意識」；發展策略以支持教師專業發展(McWilliam & Jones, 2005; Parkinson & Cashmore, 2017)。事實上，兒童安全組織的想法就是，盡可能合理地將這些可以減緩的風險降到最低(Parkinson & Cashmore, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會，2017)。

整體來說，本節透過探討造成教師違反專業分際的因素，推敲哪些因素是

否受到不同群體或類型的影響，來處理前兩個研究問題。本研究強調，包括群體特質—如性別、年齡與任教階段，以及教學方法、情愛、心理健康、個人道德操守—在內的個人因素，都可能影響教師的專業分際相關行為。本研究也指出，這些因素會結合學生因素—例如調情、挑逗或容易讓人有機可乘，導致教師違反分際—包括不當性舉止—的可能性增加。然而，教師和學生都是有組織、社會的個體，使得個人和學生因素難以控制或修正。的確，就像機構回應兒童性侵害皇家調查委員會研究報告中強調的，包括實體環境、相關規定與實務以及學校文化在內的機構因素，深深影響機構的兒童性侵害事件(也可以假定，深深影響其他的專業分際議題)，而且關鍵的是，這些多半是可以修正的。一方面，盡可能合理降低所有可以減緩的風險，是讓學校成為真正兒童安全組織的關鍵(Parkinson & Cashmore, 2017;機構回應兒童性侵害皇家調查委員會，2017)；另一方面，不同的策略或機制，或許最能有效應對各種加害者類型。澳洲與國際社會目前採用的校內機制種類，是下一節的探討重點。

第四節 支持教師專業分際的現有機制有哪些？

支持教師維護專業分際的現有機制大多可以分成(儘管不限於)三類:各類規定與相關文件；教師訓練與專業發展；以及兒童/家長的安全教育。本節將逐一檢視這三類機制，以及不屬於此三大範圍的「其他」類。

各類規定與相關文件

a) 師生關係/專業分際指引

為教師提供專門探討師生關係與專業分際的書面指引，是最近才有的進展。澳洲三個州和領地有這種由教師註冊局研發的文件，分別是 QCT 指引(2016, 2017 更新)、NTTRB 指引(2015)和 TRBWA 資源手冊(2017)。這些文件大量參考 ATRA(2015)所研發的指引；而 ATRA 是由全澳洲、紐西蘭負責維繫、提升教學標準，並促進、管理教學專業的主管當局聯合創立的。

南澳政府出版保護措施指引(2005,2009,2011)的時間比 ATRA 指引早，而且似乎也是 ATRA 指引的參考來源之一。這份文件的獨特性在於它由政府、天主教學校和私立學校共同製作，因此明顯是一個全州跨部門合作的例子。雖說如此，教師註冊局製作的 QCT、NTTRB 和 TRBWA 文件，顯然也適用於各部門的所有教師。

所有文件都提供了專業分際、教師義務的相關資料，接著闡述各種違反分際或觸犯分際(均分別舉例)與資料，協助教師辨認違反分際的行為或者逾越分際時的警訊。就像本報告第二節提到的，Aultman 等人(2009)有關分際和違反類型的研究，對於澳洲教師專業分際指引的研發，一直很有影響力。所有文件都濃縮了 Aultman 等人(2009)的研究，列舉出違反分際類型，QCT、NTTRB 和 TRBWA 等文件則納入情緒、關係、權力與往來違反。TRBWA 還納入身體違反分際，NTTRB 指引則納入財務觸法。南澳政府的保護措施指引將專業分際歸類為往來、自我剖白；身體觸碰、場所；以個別兒童與青/少年為目標；角色；所有物；以及數位/電子。這些指引都包含了上述領域中，類似於第二節所舉出的違反分際例子。

除了舉出、提供各類領域的違反分際例子，所有文件也聚焦在幾個特定領域：包括誘姦行為和辨認其警訊；以及教師與以前學生的關係，也就是曾為師生的兩位成人，在合法且雙方合意情形下發生性或戀愛關係。QCT(2017)指引指出，雙方權力、權威的差異，是師生關係中的重要因素。

有些文件會探討一些挑戰以及引起特別關注的領域，其中南澳政府(2017)

的文件尤其引人注目，該文件探討了以上所有領域，以及在提供心靈關懷與維護專業分際之間取得平衡的必要性：

- 任教於鄉村與地方社區—教師更容易與學生家庭/家長有社交關係，因此更會一起參與社交、運動與社區活動，並同為社團或俱樂部成員。任職於偏遠、地方與都會學校的原住民教職員，可能跟共事的兒童與家庭有家族、社交關係，並負有文化或家族義務。這些社交、社區關聯與義務，可能會帶來額外的挑戰，需要領導階層給予支持，讓他們樂在其中而不危害專業責任。
- 跟兒童、青/少年一對一互動—學校教師會在許多情境下提供學生一對一的支持，包括學習協助/回饋、行為協助、諮商、測驗或評估、如廁協助。
- 處理隱私期望—有些教師、來訪者所擔負的角色，必須為兒童與青少年提供某種程度的隱私，例如諮商師/福祉領導者、心靈關懷工作者/牧師、保健人員以及各種專業服務提供者。此外，學生在揭露自己所擔憂的問題時，可能會假定保有高度的隱私。在這些情況下，學校必須在尊重隱私與兒童或青/少年安全與福祉的關懷義務責任之間，尋找一個審慎的平衡點。
- 進行家庭訪視—主要原則在於家庭訪視不應該讓任何人承擔不合理的風險，而且對於發現到的較細微風險，要認真處理。這包括確認校方知情、行前做好適當準備，而且教師要採取自我保護措施，例如避免跟學生單獨相處，或者訪視時家長不在場。
- 提供家庭日托—家庭日托的特點在於教育人員無法獲得專業支援或現場監督。雖然指引中的一些指導說明，不適用於家庭日托，例如跟兒童單獨相處以及進行一對一互動，但是指引通常可以扮演重要角色，協助家庭日托教育人員辨識並避免讓自己、兒童或他人陷入危險的可能情況；最值得注意的是，那些建議涵蓋了適度的身體觸碰、回應兒童與成人的不當行為、運用社群網站以及非身體介入技巧。
- 任職於寄宿之家—在寄宿之家任職的人員會面臨一項特殊挑戰：如何設法為兒童、青/少年提供一種「類似家庭」的環境，但不至於危害他們的專業分際或兒童、青/少年福利。有關處理專業分際與觸犯分際事例的指導說明，都特別適用於寄宿之家人員。
- 運用數位論壇與社交網站—以下小節將處理這類議題

除此之外，有些專業分際指引也運用一些不同情境的案例，提供有關適當行為的指導說明；在一些案例中，還會提供更詳細的資訊，以支持教師做出合宜的決定。就像第二節提到Kerry Street社區學校(西澳)《適度關係政策》(Appropriate Relationships Policy)的例子，就採取一種有效做法。該文件提供一份包含許多常見情境的表格，例如一個有分離焦慮的孩子、安慰一個焦慮的孩子以及回應身體觸碰，然後描述教師因應兒童不同年齡/發展階段所做出的適度反應。

QCT和NTTRB指引也包含一個由澳洲公共服務委員會(Australian Public Service Commission)發展出來的決定形成模式-縮寫為REFLECT，列出六個可能有助於教師與其他人對於所關切的教師行為，進行評估與適當處理的步驟：

- 辨識(REcognise)可能出現的問題
- 尋找(Find)相關資訊
- 聯繫(Liaise)並諮詢
- 評估(Evaluate)選項
- 做出(Come)決定
- 需要時間(Take)反省

新南威爾斯教育廳的網頁可以找到有關教師專業責任的資料，其中表列了一些良好/可接受與不良/不容許的做法。

除了以上全州適用的文件，私立或天主教學校也有一些相關文件。一般來說，天主教學校可以找到更多文件—透過地區或天主教教區教育辦公室統籌協調(例如，布里斯本總教區天主教教育(2016)，行為準則)。私立學校相關文件則尤其缺乏，需要另外專門處理。不過維多利亞和塔斯馬尼亞私立教育聯盟，特別針對維護專業分際提供一份建議表。這份資料看起來是為了年輕教師而設計，內容包括在酒吧、俱樂部遇見學生，社群媒體與手機的使用，以及與以前學生的關係。

以各國來說，加拿大的安大略英語天主教教師協會(OECTA, 2012)有出版一份詳盡的規範文件，名為《如履薄冰:維護專業分際》。這本小冊還附加一片光碟以及專題討論。這些資源的目標跟到目前為止我們所討論的澳洲指引稍有不同，其用意在於協助教師避免不實指控，並建議他們在行為調查期間應該怎麼做。澳洲文件似乎更假定某些教師的確違反了專業分際，把解決這個擔憂當作目標。OECTA的文件包括一些事實:教師被指控的案件從1990年代早期到現在，已經增加十倍。其中比較常見的指控是情緒、身體或性侵害。OECTA每年會處理150~160個案件。

- 多數指控都是捕風捉影，查無實據。OECTA紀錄顯示，身體傷害/侵害的指控，只有1%~3%被判有罪；性侵犯/侵害的指控，有5%~10%被判有罪。
- 越來越多學生、家長認為，任何身體觸碰—包括單單拍一下肩膀—就是一種企圖傷害。
- 同樣地，不當注視學生，就會被指控性騷擾、性侵害(OECTA, 2012, p.6)。

b) 社群媒體指引

澳洲社群媒體指引

澳洲多數的州和領地都會制定社群媒體政策或指引(除了ACT和NT)。指引的一般目的(例如西澳DET, 學校社群媒體指引(2010))是為了釐清專業分際, 以保護師生, 避免可能錯誤解讀師生關係。西澳指引討論以下通訊科技的**正當**、**非正當**使用, 指出教師只能在合理的教育脈絡下, 跟學生透過社群網站互動。

正當合理使用通訊科技的理由—符合教育正當性—包括:

- 透過email跟家長、學生討論學生作業與課業進展情形
- 製作類似網頁、部落格的應用程式, 做為教學計劃的一部分
- 在英文與媒體研究之類的學習領域中, 探討社群媒體教材

各指引文件中有關非正當合理(或不當)使用通訊科技的敘述, 雖然不同, 但都跟以下有關:

- 任何私人或社交互動(也可參見天主教布里斯本總教區, 2016)或者私人性質通訊(塔斯馬尼亞州政府 DET, 2014)
- 接受學生邀請成為好友, 在學生貼文按「讚」, 追蹤某位學生(天主教布里斯本總教區, 2016; 維多利亞州政府DET, 無日期)
- 交換、使用個人資訊, 例如email帳號、個人手機號碼或住家電話, 以聯絡學生(天主教布里斯本總教區, 2016)—教師只能使用公務/學生email帳號
- 社交聯誼—例如和學生進入聊天室, 以即時通訊發起或參與私人性質的「聊天」; 在缺乏合理的教育脈絡下, 透過email或簡訊聯絡學生(維多利亞州政府DET, 無日期)
- 擁有未經同意的學生照片
- 未經授權傳送/交換學校教師或學生的照片或影片
- 針對某同事、學生或家長, 發起或參與具有攻擊性或詆毀性的「聊天」(維多利亞州政府DET, 無日期)
- 下載不當照片; 造訪不當網站(維多利亞州政府DET, 無日期)

大部分指引都主張, 教師的教學專業與私人社群媒體應該使用不同帳號, 而且/或者學校應該有一個「群組」社群媒體帳號供教師使用(雪梨總教區社群媒體政策)。南澳政府指引(2017)強調, 教師必須為個人社群媒體活動負起責任—並且要瞭解「網路沒有隱私!」該文件指出, 儘管個人網站有採取保護措施, 數位貼文仍然會有接觸非預期讀者的風險。

教師面對的一個風險是網路社交活動所助長的高度熟悉性, 這可能會造成專業分際的模糊(西澳 DET, 2010)。有些指引明確建議勸阻學生、家長要求加為「好友」。例如, Burke Ward 公立學校(NSW)網站上有一份簡短的社群媒體政策說明, 讓家長留意 NSW DEC 教師指引, 並請家長協助, 不要寄送 Facebook 的好友邀請給教師。

國際社群媒體指引

我們也找到蘇格蘭、愛爾蘭、紐西蘭與加拿大等國的社群媒體指引，可以有效協助處理上述有關「非正當」使用通訊科技的顧慮。蘇格蘭教學總會(GTC)(2011)在針對社群媒體使用的專業指引中提醒教師，學生本來就會對教師的私人生活感到好奇，也許會嘗試到線上尋找相關資訊。因此他們建議教師謹慎管理個人隱私設定，並定期檢視—尤其是跟照片有關的設定。

同樣地，安大略 Peel 學區的社群媒體指引(無日期)主要關注點在於，教師要區隔私人與教學專業生活。指引中強烈建議不要混用私人與教學專業帳號，鼓勵教師因應不同目的使用兩個不同帳號，讓私人與教學專業的社群媒體使用保持明確區隔。如果學生知道教師的私人媒體帳號，他們建議教師應該引導學生回到教育帳號以進行討論，而不是允許學生透過教師的私人帳號傳送個人或隱私訊息。該指引也建議，無論基於私人或教育目的，向學生發送簡訊都是不恰當的。

蘇格蘭教學總會 GTC (2011)的社群媒體使用指引，允許教師酌情接受家長的好友邀請—雖然他們授權教師可以婉拒邀請，要求家長透過更正式的溝通方式討論孩子的教育事宜。不過，英國有一個教師工會(NASUWT)在其網頁上指出，他們正在「進行大量的個案研究，這些事件都涉及了因為使用社群媒體而損害教師的專業地位」。因此，他們極力勸告教師不要接受或要求成為學生或家長的好友，也不要涉入網路上的爭辯。

至於線上張貼照片，安大略 Peel 學區(無日期)指引特別指出，教室、行政部門與教學專業帳號，不能張貼飲酒與/或抽菸的照片或相關內容，個人帳號也要避免。蘇格蘭 GTC 指引(2011)採取比較開放的方式，要求教師在網路貼文前，考慮以下三個問題：

1. 貼文會不會傷害自己、學校、聘僱者或教學專業的形象？
2. 想要張貼這項資料，是出自於個人或教學專業的理由？
3. 如果其他人(同事、家長等)看到那些引起爭論的評論貼文或其他影音媒體，對於他們認為那些東西是合理、適切的，你是否有信心？

以上有些機制把教師定位為「總在當班」。的確如此，例如，蘇格蘭 GTC 有關電子通訊與社群媒體使用(2011)的專業指引便強調，教師固然有權擁有私生活，但是將一些私生活部分分享在社群媒體，即使內容跟學生沒有直接相關，還是會影響教師的適任性。幾乎完全相同的措辭，也出現在安大略 Peel 學區的社群媒體指引中，不過它指出「加拿大最高法院已經裁定，教師下班後的行為，即使跟學生沒有直接相關，仍然跟他們是否適任教學有關」，並引用了一個判例。在英國，這種認為隨時可以聯繫教師(例如詢問家庭作業)的觀

念，以及教師隨時要「當班」、負起責任的感覺，讓教師工會認為不合理，並向法院提出申訴(Spendlove, 2012)。

為了處理這些問題，Peel 學區(無日期)建議教師：社群媒體的運作每天 24 小時、每週 7 天，但是教師最好規定「教學晤談時間」，並告知學生跟家長。學區也就照護責任與回應學生求助等議題，清楚說明學校的義務。學區表示，大眾不能期待學校提供 24 小時的照護責任，但是某種免責聲明是必要的，以避免學生有此期待，而學區也提供一些可以使用在社群媒體網站上的定型化免責聲明。加拿大教師聯盟(Canadian Teacher's Federation)的網站，也可以找到類似概念，其聲明：「如果你要跟學生線上『聊天』，請確定你有規定『晤談時間』，以便時間到了可以結束會談。你也可以限定要跟每位學生談多久。」

c) 教師行為準則/倫理準則

行為與倫理專業準則是另一種可能可以支持教師和其他人士維護專業行為與分際的政策文件。它的內容可以非常明確，例如，維多利亞教學學院專業行為準則(2016)中，有一個專業行為章節，討論師生關係中的分際，其依據原則是：「無論是否在教學場所-進行教學與否，教師跟學生之間，永遠存在一種專業關係。」同樣地，新南威爾斯教育廳行為準則(無日期)也提供一份簡單扼要的概述，說明哪些行為可以被接受，哪些違反專業關係分際。

澳洲準則

澳洲各州都有一般公職人員適用以及/或特別為任職於教學專業者制訂的行為與倫理專業準則(由州或領地教育廳或相關教師主管當局製作)。一般來說，州政府負責行為準則(例如，昆士蘭、新南威爾斯、澳洲首都領地、維多利亞與西澳)，教師主管當局負責倫理準則(例如北領地、南澳與塔斯馬尼亞)，不過，各州、領地不會都如此嚴格區分。以維多利亞州為例，教學專業的行為與倫理準則是合併在一起的。事實上，雖然傳統上行為準則與倫理準則不一樣，但是二者的界線有一點模糊；行為準則規範行為，而倫理準則比較像是期望(Forster, 2012)。

違反這些準則有時候會被認為是不當行為，可能會被懲處(Forster, 2012; Spendlove 等人, 2012)。新南威爾斯州之前就是如此，首都領地現在可能也是如此(Forster, 2012)，但是澳洲大多數的準則並非用來懲處，而是帶有專業價值的期望與表述，將教師定位為自主的下決定者(Forster, 2012)。Maxwell & Schwimmer (2016)同樣認為，我們可以借用 Van Nuland's (2009)的有力說法來看倫理準則：「某個專業的集體良知。」Forster認為這種期望性—而非規範性—的思考方式比較可取，雖然這樣會有一個風險：大眾對於期望性，比較不會像規範性那樣認真看待。她還指出一個共享價值的風險：帶有一種教師英雄主義

「光環」，而這種光環是難以持久的。

值得注意的是，儘管Foster (2012)提出這些看法，各校或學區可能有不同做法/解讀。舉例來說，Northern Beaches州立高中(QLD)應用昆士蘭DEC教師行為準則時，採取了一種以遵循為基礎的做法。該校指出，準則對全體專任教職員都具有約束力，也列舉違反準則時的懲戒處分，包括正式告誡、減薪或扣薪、強制轉調、調整職務或終止聘任(Northern Beaches州立高中，無日期)。

另外值得注意的是，準則可以有不同解讀。例如尊重(respect)這個關鍵字，在各州、領地準則中的用法稍有不同，凸顯了解讀時可能會有的差異(Forster, 2012)。這些文件多半比較簡短(有時候只有一頁，尤其是倫理守則—例如塔斯馬尼亞、北領地與南澳)，也因此提高了關鍵字產生混淆的可能性。這表示我們需要補充一些文件來詳細說明準則的內容，協助教師了解其中遣詞用字的細微差別，鼓勵教師針對道德的不同面向，進行反思、討論與探究(另請參見職前教育部分)。類似這樣的附加文件(通常附加於行為準則，而非倫理準則)例子，包括西澳DET的《如何遵守我們的行為準則》(2011)和昆士蘭DET的《實務標準》(2016)，後者指引教師如何應用昆士蘭公共服務行為準則所列出的四項倫理原則，並提供如何維護、體現這四項原則的例子。

國際準則

我們從其他國家—也就是蘇格蘭、愛爾蘭、紐西蘭與加拿大等國—所取得的行為準則範圍相當廣泛，也結合了專業行為與倫理抉擇概念。跟澳洲不同的是，這些國家的準則往往兼具支持性與規範性。這些準則同樣是在處理專業分際，但是不像上述澳洲師生關係/專業分際指引那麼全面、清楚。

蘇格蘭教學總會(GTC)有一份《專業主義與行為準則》(Code of Professionalism and Conduct)(2012)。這份文件似乎有助於連結教師的專業判斷自主性與規範。這份文件指出，它本身不是法令，而且「教師在不同情境中應用這些原則時，必須運用自己的判斷與常識」(p.5)。不過，文件中也的確有說明「嚴重違反或連續輕微違反」這些原則，可能導致教師被視為「不適合教學」，並可能「受到總會所能採取的任何懲處」(p.5)。

愛爾蘭教學委員會《教師專業行為準則》(Code of Professional Conduct for Teachers)(2016)所採取的方式，同樣兼顧支持性與規範性，可以有效協助教師。該準則說明其信念是「支持和規範相輔相成」(p.2)。該委員會將準則形容成一個指南針，幫助教師遵循符合倫理、贏得敬重的路線，但是準則也有法律地位，可以做為調查與懲戒、決定是否適任的參考。

紐西蘭教育委員有一份《專業責任準則:實務例子》(Code of Professional Responsibility: Examples in Practice)(2017)文件，說明教師對社會、教學專業、學生與學生家庭及社區的責任。這份文件特別有助益的是，它針對每一項主要

職責與次要職責，列舉出適當與不適當的行為。

最後，溫哥華教育局也有一份《成人與學生互動指引》(Guidelines for adults interacting with students)文件，將專業分際與適當行為議題，擴展到學校生活中的所有成人，例如家長志工。因此，其焦點不是專業主義，而是為適當的成人-學生行為提供清楚指引，這也許可以為進一步保護學生提供更多有用的指引。

d) 兒童保護政策/強制舉報

有些研究指出，合格教師可能覺得自己對於處理兒童性侵害議題準備不足(Goldman等人, 2008)。Goldman等人(2015)指出，現有文獻強烈主張，提供職前教師有關兒童性侵害與強制舉報的特別訓練。但是他們針對昆士蘭職前教師進行的研究發現，系所要求、規定實習生所必須接受有關兒童性侵害和舉報的培訓，都是「順便、附帶進行，次數稀少而且斷斷續續，而非持續、系統性辦理」(Goldman等人, 2011, p. 16)，而且，「昆士蘭似乎沒有一所大學會針對實習生，開設有關於兒童保護或者甚至青春期、兩性關係、性活動與生殖健康教育的必修課。」(p.14)他們指出，昆士蘭的教師職前教育並未達到標準，無法讓教育人員對於實習生能夠了解系所的行為與法律要求(2008)，感到滿意並有信心。實習生也希望得到比現在更多的資訊與訓練，他們尤其想要「更多有關兒童性侵害的內容，希望那些內容能夠與他們的早期校內體驗學習整合，而且應該在第一輪實習教學前學習到這些內容」(Goldman等人, 2015, p.20)。

在某些州，這些議題是靠強制性的兒童保護訓練來處理。例如，新南威爾斯在2017年要求所有教育部門人員，必須參加一個引導課程，或者選修一個有關兒童保護覺察的最新線上單元，時間一小時，可自訂進度(NSW教育廳，2017)。與此類似的作法是，西澳教育廳長為了處理公辦學校與私立學校之間的落差，於2017年公布業經修正、擴充的非政府學校標準。這份預防、舉報兒童性侵害的新標準涵蓋廣泛，其規定所有非政府學校每年都必須提供教師訓練或者兒童保護規定與實施課程。

一般認為，維多利亞州在這方面居於領先地位。這是因為州政府進行了一項後來被稱之為「辜負信任」(Betrayal of Trust)的調查，檢視宗教與其他非政府組織如何處理兒童性侵害的指控。2013年，調查的總結報告提出若干建議，維多利亞州政府據此進行一系列改革。包括制定三項新法規：1.誘姦屬於刑事犯罪；2.當局主管知道某人具有危險性，卻未履行保護法規，屬於犯罪；以及3.凡是年滿18歲以上，懷疑有兒童遭受性侵害卻未告知警方、履行揭露法規，也屬於犯罪。另一個關鍵改革是在2016年，維多利亞州公布了兒童安全標準(維多利亞 DET, 2016)。其中的七項標準為：

標準1:應有各種策略，以深植某種兒童安全的組織文化，這包含透過有效的領導架構。

標準2:應有兒童安全政策，或者對兒童安全的承諾聲明。

標準3:應有行為準則，建立與兒童相處之適當行為的明確期望。

標準4:應有篩選、監督、訓練及其他人力資源措施，以降低新進、現有人員侵害兒童的風險。

標準5:應有疑似兒童遭受侵害時的回應與舉報程序。

標準6:應有辨識並降低或排除兒童遭侵害風險的各種策略。

標準7:應有促進兒童參與並賦予兒童權能的各種策略。

這些做法特別具有創新性，其將焦點從消極遵循轉換至文化變革，鼓勵學校視野要「超越書面的政策和規定，以便將兒童保護深嵌到領導者、教職員及志工的日常思維中」，因此被形容為一種「兒童保護革命」(Field, 2016 - CompliSpace)。州教育與訓練廳支持學校透過PROTECT方案，實施並維護這些標準。機構回應兒童性侵害皇家調查委員會的總結報告也提出打造兒童安全機構的類似建議。就這個意義來說，維多利亞州推動這些改革，領先其他州(RC - Final Report Volumes 6 and 13)。

e)教師專業標準

澳洲教師專業標準對專業分際並沒有明確的說明（澳洲教學與學校領導學院，2011，修正版，2017），不過四個職涯階段都有提到各階段符合倫理與專業的行為。大學畢業教師要「了解依照倫理原則做事的重要性」(p.6)；熟練教師「在所有公開場合的行為要符合專業與倫理」(p.7)；精熟教師的「行為需始終符合倫理」(p.7)；領導者「無論在校內外，都是專業、符合倫理、受人敬重的個體」(p.7)。

此外，標準4:創造並維護支持性與安全的學習環境，其中4.4.是維護學生安全，4.5是安全、負責、道德地運用資訊與通信科技；從大學畢業教師到領導者，都有責任加以運用/付諸行動，然後支持符合專業分際概念的楷模行為(新南威爾斯教育標準局文件，2017)。

另外，標準7:與同事、家長/照護者及社區保持專業互動，顯然跟專業分際有關。有鑑於此，澳洲教師規範局(ATRA)的《管理專業分際指引》(ATRA Managing Professional Boundaries Guidelines)(2015)指出:「教師也要知道這些標準對他們的要求，以符合專業倫理、善盡職責，並且遵守澳洲教師專業標準7、聚焦領域7.1、7.2中所詳述與法律、行政與組織相關的政策及程序」(p.1)。

教師訓練/專業發展

對於發展專業認同與行為來說，倫理理解是關鍵條件，而職前訓練則是提升專業分際理解和預防違反分際的重要機制。大約10~15年前，越來越多人關切教師的倫理理解不合時宜，必需提高與師資培育的整合(Mahony, 2009)。在這之前，早在1920/1930年代就有人關切，在倫理表述方面，教學落後於其他專業。這種差別在職前訓練階段極為明顯，一項美國研究(Glazner, 2007)指出，在各種專業科系中，有1/3到1/2會納入一門必修的倫理課，但是教學領域只有6%。最近，Maxwell (2016)檢視包含澳洲在內五個國家的課程，發現「24%會要求進行至少某種有組織、專門開設的倫理教學」(p.144)。儘管多數國家有進行倫理教學，但有時候是整合在其他課程模組中。以該研究進行的2015年來說，五個國家中，澳洲的比例最高，有50%的基礎師資培育課程會納入一個必修的倫理單元。但是這個數字是依據自願參與者(系主任/課程教學者)的自陳報告；用人工方式全面搜尋所有澳洲大學的課程規劃表，發現只有16%的課程納入倫理課程。國際潮流顯示，師資培育課程愈專精化(例如，中等教育階段而非小學教育階段—尤其是教學碩士課程)，愈不會納入倫理課。

Chapman (2013)指出，在澳洲，「倫理相關師資培育課程有時候是奠基在『探究社群』教學論，鼓勵學生針對敏感議題，進行批判性、創造性與尊重的同儕相互促進討論」(p.132)。有些做法採用個案研究以及波羅米昂三環結(Borromean Knot)抉擇模式，利用不同的倫理理論，化解可能的倫理爭議。Chapman 也在幼教師資培育領域找到其他做法，其中一種稱為「倫理回應循環(Ethical Response Cycle)」，它屬於一種省思循環，讓職前教師經歷法律與專業考量、基本倫理原則、多元倫理理論、直覺反應、共享正當理由、記錄程序與回顧式評鑑，進行倫理省思」(p.132)。相較之下，維多利亞州教學學院與新南威爾斯教育廳之類的專業團體，傾向於提供不同類型、比較線性的抉擇模式。

我們的文件搜尋只找到幾個有關倫理抉擇的職前訓練模組(亦即 Elrich 等人 2011；賓夕凡尼亞州教育廳；康乃狄克州師資教育與傳習計畫)。賓夕凡尼亞州教育廳的教育人員倫理工具箱(Educator Ethical Toolkit)(QCT 指引中曾提及)，是透過為期三天的工作坊來教授，學校可以把它當作持續專業發展的一部分，或者整合到職前訓練課程中。它包含 8 個單元，其中一個特別討論「私人與專業生活」，另一個則聚焦「與學生的關係」，協助教師尋找並辨識師生分際。每個單元包含資料、個案研究和一部個案研究影片。

康乃狄克州師資教育與傳習計畫的《促進者指引》(Facilitator's Guide) (2012)，提供教師各種個案研究中的兩難情境以及討論問題，幫助教師理解、實踐該州的教育人員專業責任準則。

提供給兒童/家長的配套安全教育

針對兒童設計的保護行為/個人安全課程很多，澳洲各州多半採用某種課程或科目，作為學校教育每年必須教授的內容。目前實施的全州課程/科目包括：

- Daniel Morecombe 兒童安全課程(學前教育-9 歲)，在昆士蘭州研發，也獲得維多利亞州、塔斯馬尼亞州採用
- 兒童保護與尊重關係課程(幼稚園-10 歲)，十字路口課程(高年級學生)，新南威爾斯州採用
- 尊重關係教育(基礎-12 歲)，塔斯馬尼亞州採用
- 維護安全:兒童保護課程(學前-12 歲)，南澳州採用
- 兒童安全保護行為方案(0-18 歲)，西澳州採用
- 網路行家課程(未指明適用年齡層，對象包括學生、家長與教師)，西澳州採用

許多州會要求教師受訓，以便完整、有效傳授課程。課程內容包含各式各樣適合兒童年齡的主題，但即使是幼兒，也會教導技巧，讓他們辨識性侵害並清楚表達經驗、辨識誘姦，同時更了解網路安全問題。有關教師違反分際的部分，這些課程方案賦權兒童辨識、舉報侵害，成為校內一種配套機制。有些課程—例如 Daniel Morecombe 課程—還會提供家長搭配的資訊，讓他們了解孩子的學習內容，並在家中予以增強。其他課程(例如西澳的保護行為課程)則包括特定的家長工作坊，協助破除性侵害、誘姦之類的迷思。

機構回應兒童性侵害皇家調查委員會(Kaufman & Erooga, 2016, p.31, p.58, p.60)檢視一些評鑑性研究證據後指出，參與這些課程的兒童會記得他們學到的資訊，比較能夠辨識出具有性危險的狀況，在校內遭受性侵害的風險比較低，也比較會舉報性侵害事件。研究似乎也顯示，兒童接觸這些介入式課程，並不會造成傷害或增加其焦慮感。但是，就像第二節提到的 2015 年昆士蘭民事和行政特別法庭案件(QCT vs. RCJ (No 2) [2015] QCAT 540)，保護行為覺察訓練可以提高學生的身體觸碰覺察，但也可能導致合理的觸碰行為被錯誤解讀，導致不當行為的錯誤指控，並可能影響師生關係的建立—尤其男性教師。

國際間也有類似機制，例如愛爾蘭教師教育與技能專業發展服務部(Irish Department of Education and Skills' Professional Development Service for Teachers)製作了一個 Webwise.ie 網站，該網站部分經費由歐盟贊助，目標是提升全歐有關線上隱私與安全的創新措施。網站提供教師教導數位素養與安全的相關資源，以及協助教師保持個人隱私。網站也提供家長相關資訊，讓家長可以向孩子解釋青/少年下載使用的各種應用程式，支持孩子做出安全的線上選擇。

其他

在一些國際司法管轄區中，如果教師有需求，還會另外提供教師建議/支持系統，協助他們獲得有關本身或與同事行為相關的專業分際建議。例如，加拿大的安大略小學教師聯盟建議成員直接打電話給地區主席或聯盟保護服務的專業關係工作人員，尋求額外建議。英國設置了一個「立即停止(Stop it Now)！」緊急熱線，提供給擔心自己違反分際或有違反風險的教師使用

www.stopitnow.org.uk

第五節 協助教師遵守專業與倫理責任的最佳做法是什麼?(真正有效的是什麼?)

二、三節討論了何為違反專業分際及其相關因素，指出一些機制或許最能協助教師發展、維護適當分際，並遵從其專業與倫理責任。第三節討論的犯罪類型，則提供一種處理架構。

有關掠食型兒童性侵害加害者的最佳做法，包括改善教師篩選機制與舉報機制、訓練兒童，支持教師轉換觀點，並在做決定時連結不同的證據。

同樣地，預防隨機型加害者的機制，包括強化兒童安全政策，確保這些政策能夠反映在實務中，以減少侵害兒童事件的發生機會。改善學生、同事舉報方式以及師生的相關訓練，也有助於維護分際。持續進行中的倫理專業發展工作坊，或許可以幫助教師更早辨識可能需要關注的事物。

最適合預防情境型加害者、避免模糊界線的機制——尤其對年輕教師來說——似乎是專業分際指引，包括社群媒體指引、透過職前訓練教導如何做出倫理抉擇、改善全方位的專業與福祉支持，以及初任教師傳習制度。

本節我們將綜合整理文獻中有關上述各方面支持教師、學校與學生的不同機制與最佳做法。

政策與實務

在現有文獻(如同皇家調查委員會相關研究報告總結指出的)以及調查委員會的直接發現中，顯然適當師生關係的書面政策是關鍵所在(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。這些報告認為科技政策必須與時俱進(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)，而且各校必須負起更大的責任確保成員遵循、堅守政策與規定(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。然而，維多利亞州對於各校要如何負起這樣的責任，曾經表示關切。2016年，維多利亞州註冊與資格認證局(VRQA)要求所有校長，簽署一份具有法律約束力的聲明，保證遵守七項兒童安全標準，但是有些校長反對，認為這種做法會讓他們個人背負法律責任，而且萬一在他們任內，學校發生任何兒童性侵害事件，他們可能還會面臨刑事指控。

機構回應兒童性侵害皇家調查委員會報告指出，機構往往過度依賴「從事兒童工作查核」⁵(Working with Children Checks)之類的做法，而這些做法可能會帶來某種毫無根據的自滿(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017)。雖然這類篩選是一種工具，但是我們必須承認這些查核不太可能辨識出大部分的兒童性侵害加害者，因為他們多數沒有相關前科。因此，有人主張必須進行其他背景特質檢核，包括主動後續追蹤推薦人以及連絡之前的雇主。此外，也有人建議採取價值基礎(value-based)訪談，可能可以協助學校機構從一開始就聘用具有正確價值的員工(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary 等人, 2017)。

不過，即使另外增加聘用前的查核程序，整體影響可能仍然有限，必須把重點放在建立兒童安全機構的實務與文化，例如實施機構回應兒童性侵害皇家調查委員會總結報告中提出的十項兒童安全標準(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。這十項兒童安全標準如下：

1. 兒童安全深植於機構領導、管理與文化中
2. 兒童參與會影響自身的決定過程，而且受到重視
3. 家庭與社區知情並參與其中
4. 維護公平並考量多元需求
5. 從事兒童工作的人必須適任而且得到支持
6. 回應兒童性侵害投訴的程序必須以兒童為中心
7. 教師透過持續教育與訓練，具備維護兒童安全的知識、技能與意識
8. 盡量減少實體與線上環境中發生性侵害的機會
9. 兒童安全標準的實施必須不斷檢視、改善
10. 政策與程序必須紀錄該機構如何達到兒童安全標準(表列於第 13 冊，p.270；也可參考第 6 冊的最初說明。)

業經確認的最佳做法

在本研究取得的文獻中，有關機構政策與實務，可以找到許多改善最佳做法的想法和機制，進一步發揮昆士蘭州目前所做的努力：

- 鼓勵學校就道德兩難/分際(亦即不只是針對規定，而是現實中存在的「混亂」灰色地帶)進行公開的專業對話—定期舉辦專業工作坊並/或規劃時間，讓教師就出現的問題進行小組討論，彼此學習，以改善抉擇的形成過程(這種作法可能是非正式的，但是學校可以讓它更為正式，以創造一種開放、支持的文化)(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013a; Forster, 2012; Morris 等人, 2012; O'Neill & Bourke, 2010)

⁵ 譯註：為保障兒童安全，從事兒童相關工作者必須事先申請此官方查核程序。

- 改善兒童性侵害的後續調查—徹底檢視機構系統，從失敗中學習，改善政策與實務(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。同時，改善校內、校際/其他學校/機構或組織對於兒童性侵害事件的紀錄保存與資訊共享(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。
- 對寄宿學校來說，改善兒童安全校園文化尤其必要，特別是對於原住民兒童、Torres海峽島民兒童轉換到/搬離開寄宿學校，要提供更有效的支持系統(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)
- 加強教師與更廣範圍的社區—包括家長(因為其了解有限)—對於誘姦的覺察。定期訓練的目標是協助教師有信心去判斷何為適當/不當行為，更能辨識加害者的犯案手法、模式，以及有信心加以舉報並知道如何著手(Kaufman & Erooga, 2016; O'Leary等人, 2017)。雖然這種訓練的效果多半不得而知(O'Leary等人, 2017)，不過有些跡象顯示，還是有所幫助；這類主題的訓練，無論是透過線上或實體參與，都各有優缺點(Kaufman & Erooga, 2016)
- 鼓勵並支持兒童舉報性侵害與誘姦行為。兒童必須知道他們會被慎重看待、得到信任，他們不是唯一經歷過這種事的人，這種事也不是他們的錯(Kaufman & Erooga, 2016)；如果他們把事情揭發出來，他們的安全會受到保障，不再受到更多侵害—包括情緒、身體侵害(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。必須向學生與教師宣導，發生指控情形時，沒有人會因為身分地位或以前的豐功偉績而豁免調查(Kaufman & Erooga, 2016)。這不僅有利於兒童，也可以創造一種機構文化環境，增加加害者被發現的風險，並積極譴責這類行為。
- 思考如何盡量降低一對一師生活動或校外共處時(如果涉及單獨相處的話)的風險，例如午餐時間或放學後的個別指導。替代方式包括提供小團體指導或者選在公共區域進行指導(Parkinson & Cashmore, 2017)。南澳保護措施指引建議，師生一對一接觸必須在公開場合、經過授權、選擇適當時間，並有明確的目的。
- 擴大兒童安全/覺察/保護行為的課程—確保這在非政府機構屬於強制性質(因為這些機構處理性教育的方式可能不同)(Kaufman & Erooga, 2016; 機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)。確保課程包含線上安全(建議6.2b,d皇家調查委員會總結報告, 2017)。確保要提供家長涵蓋所有課程相關層面的搭配資料，包括線上安全(建議6.2c,e皇家調查委員會總結報告,

2017)。設法更全面評估澳洲所採用的課程功效—例如，昆士蘭的Daniel Morecombe兒童安全課程。確保建立步驟與程序，而且全體教師已經針對兒童參與課程後可能提出的任何揭露，做好回應準備(Kaufman & Erooga, 2016)。

- 提高對於所有兒童剝削題材(「色情」)—包括卡通、藝術與文學—的意識，了解這些內容在澳洲不被容許，而且通常是違法的。確保教師知道，即使是「出於好奇心」，或者想「看看那是甚麼/有多糟糕」，觀看那些內容可能導致被起訴(Prichard & Spiranovic, 2014)。
- 找出那些具有懲處職權、身分獨立的案件統理專員，他們會確保向警方和兒童保護機構舉報所有指控，也會提供從案件揭露到結案一套連貫的流程(參見Kaufman & Erooga, 2016 p. 62)。重要的是，不能依賴內部懲處程序(這些程序應該就緒而且運作良好)，但是QCT和民政機關也要參與，這點很重要(Parkinson & Cashmore, 2017)。
- 皇家調查委員會建議，針對那些認為自己或同事可能有性侵害兒童/違反分際風險者，採用一種保密的協助/資訊服務。這可以讓教師就同事的行為尋求諮詢意見。皇家調查委員會建議仿效英國與愛爾蘭實施的「立即停止！」(Stop It Now)模式(參見<https://www.stopitnow.org.uk>)(建議6.2g)(第四節也提到這點)。
- 特別重要的是，這裡提出的措施是所有公私立學校都必須履行的義務—有鑑於澳洲天主教和私立學校的性侵害舉報事件數量高出很多(機構回應兒童性侵害皇家調查委員會, 2017)，而且男性教師比例高的學校(例如男校)，發生案件的風險也比較高(Parkinson & Cashmore, 2017)。

教育人員專業行為/倫理準則

第四節提到，澳洲各州、學校都有行為準則與倫理準則。考慮到如何更有效借助這些準則，以支持教師與學校建立、維護專業分際，現有的研究文獻提供了一些建議：

- 這些準則必須清楚地運用在教育人員於教室內、外的行為上(Barrett 等人, 2012)
- 經過詳盡的考量，找到遵守準則與教師自主之間的平衡，也要在人們對價值觀的不同詮釋方式之間找到平衡(Foster, 2012)

- 準則更應該更穩固地奠基在深層原則之上(Barrett等人, 2012, p.896):關心學生福利(vs.個人傷害)、關心社群標準(vs.違反公共/私人分際)、教學與評鑑學生的客觀性(vs.主觀性)、以及誠信(vs.危及專業服務標準的行為)
- 原則出現衝突的時候,這些準則應該包括抉擇的規則或指引(Barrett等人, 2012)
- 這些準則應該盡可能納入許多例子(也許可以引述某個網站或附錄,避免讓個別文件顯得太過龐雜)(Barrett等人, 2012)
- 行為準則必須盡可能清楚明確。舉例來說,教師可以用車子載學生嗎?可以,或是不可以,或是讓教師依照情境自行判斷?這屬於學校層級還是州層級的決定?如何在學校/州層級落實執行這個準則(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013a)?界線規範得愈清晰,教師就愈容易透過師生關係,對學生做出最大的正面付出(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c)。準則清晰也有助於降低教師面對倫理、分際兩難時所產生的壓力、焦慮與孤立感(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c; Chapman等人, 2013; Colnerud, 2015; Ehrich等人, 2011)
- 檢視過所有現有準則並找出有共識的部分之後,準則可能還有很大的改善空間。例如,加拿大有一份詳盡的研究,其結論是所有準則都是「一種有關教學專業倫理義務的片斷描繪」(Maxwell & Schwimmer 2016, p. 471)

也有人認為,教師對於專業倫理,需要更大的擁有感。澳洲的早期研究指出,許多教師認為倫理「與日常工作生活脫節……即使許多人經歷過倫理兩難,但是更多人無法區分專業倫理與粗劣的實際做法」(Coombe, 1997 引自Chapman等人, 2013, p.131)。在這方面,加強與倫理有關的職前教育,而且是根據州的倫理與行為準則來規畫,可能會有所幫助;維多利亞州的一份研究指出,第三年的實習生根本不熟悉州的行為準則(Morris等人, 2012)。接下來這些職前教育必須伴隨學校的承諾,提供教師有機會在自己的工作場域中就準則的應用,進行持續的反思對話、探究與專業發展,促使價值得以內化,新的兩難困境得以討論(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013a; Forster, 2012; Morris等人, 2012; O'Neill & Bourke, 2010)。

處理學校中的人為推論錯誤

機構回應兒童性侵害皇家調查委員會報告(Munro & Fish, 2015)強調,對於機構兒童性侵害問題的典型反應,一直聚焦在提供更多訓練,大力強調警覺的重要性,並制定更詳細的政策或規定。不過,該報告強調這些當然是問題解方的一部分,但是至今仍然不足以保護兒童。有鑑於此,該報告主張,重要的是要超越人為錯誤,去探討造成人為推論錯誤的工作環境具有什麼特色,也就是說,為什麼機構成員可能無法辨識或舉報侵害/可疑行為。就像Munro and Fish

(2015)指出的，在某些領域中，人類安全至上，風險成真的機率雖然低，但是如果真的發生，會造成很大的衝擊(例如，航空、核能或健康照護產業)；不再認為應將失敗歸因於個體錯誤—尤其從未來學習和鼓勵更安全做法的角度。這點跟前面第三節強調的機構因素重要性有關。

考量到組織或許可以怎麼做，以改善有關辨識、舉報兒童性侵害的人為推論，該份報告認為：

在創造迅速找出推論錯誤並加以修正的條件方面，組織扮演主要的角色。組織可以提供機制，讓員工詳細說明其判斷過程，鼓勵一種批判反省的文化(Munro & Fish, 2015, p. 6)。

Munro and Fish (2015)強調，讓教師知道可以向資深教師秘密舉報可疑事件，這點很重要。另外也很重要，資深教師要有工具可以協助他們再次評估對於舉報對象的判斷，檢視並連結之前的各項證據—特別是反證。在這方面，檢核表和評估架構已經被證實在健康領域具有強大的功能。又或者，由一位同事扮演「魔鬼代言人」(故意唱反調)，或(也許更好的是)找一位身分保密的外部專家顧問，可能有助於循序討論指控的內容。尋求外部協助的好處是，他們可以協助資深教師客觀檢視證據或指控，不會因為同事的工作關係而產生偏見。此外，他們通常擁有寬廣的豐富經驗，而多數教師缺乏這些經驗，因為他們很少會遇到正在誘姦或性侵害兒童的人。

Munro and Fish (2015)認為，如果要將這類事件列為首要任務，我們需要有一種共同的認知：要發現並有效回應性侵害，可能很困難。此外，隨著時間流逝，會出現一種「陷入失敗」的風險。關鍵在於持續監督執行狀況，維持兒童安全措施的動能。

倫理理解與倫理抉擇的職前訓練

文獻清楚顯示，如果教師想要建立自己的專業認同與分際，必須在倫理理解與倫理抉擇這兩方面，擁有堅強的基礎與訓練。Wiggins (2006, 引自 O'Neill & Bourke, 2010)將倫理界定為「道德的哲學研究。倫理關心的不只是：(1)道德的內涵、本質與範圍，還有(2)人們選擇依據道德行動的理由，以及(3)有關道德判斷的『真實性、客觀性、相對性』問題，還有贊同某些行動、不贊同某些行動的邏輯思維。」根據這個定義，教學倫理方面的教育，會聚焦在那些有助於教師判斷與行為的推論品質，以及「推論的一致性與邏輯蘊含、對真實的企求，以及所涵蓋的各種可能論證或說服型式」(Wiggins, 2006, 引自 O'Neill & Bourke, 2010, p.161)。職前訓練不能只規範界線與分際，還必須加上為情緒勞務與教學

的倫理兩難做好準備(Aultman 等人, 2009; Barrett, 2012; O'Neill & Bourke, 2010)。這包括教師在支持學生方面所扮演的重要角色，以及找出這方面(有關照護與控制等)的界線分際。

因此，必須納入職前師資培訓的內容，不能只有倫理準則、指引方面的教育。Maxwell & Schwimmer(2016)分析加拿大 13 項教學倫理準則後指出，「將教師倫理教育內容，狹隘地限定在倫理準則，會有一個風險：傳遞一種不完整的教學義務論圖像，混淆了倫理義務與關聯性義務的差異，以及事先排除了更為豐富、值得期望的教師專業主義概念。」Foster 對於以遵循為基礎的準則(這在澳洲很少)，提出以下觀點：「違反規則就等於倫理不當行為的假設，會影響道德行為人的行事動機(E. T. Higgins, 1996)，而且會倡導順從權威，而不是『有所依據的倫理信心』(Cigman, 2000)。真正的倫理信念與判斷信心，不能被那種因為順從權威而得到的信心取代。」(Forster, 2012, p. 7)然而，尤其是一些剛畢業的年輕人，可能對於弄懂倫理信念、做出適當的倫理判斷，沒什麼自信，也缺乏準備或經驗—尤其面臨倫理兩難時。

O'Neill & Bourke (2010)參考 Feeney and Freeman (1999)的研究，將倫理兩難界定為「個體在工作場合中遭遇的一種情境，解決的方法不只一種，而且各有其強烈的道德合理性。在兩難情形下，個人必須做出選擇，而每個選擇都各有一些好處，也各有一些代價」(p.166-167)。Shapira-Lischinsky 等人(2011)發現，許多倫理兩難來自於對教育能力缺乏信心，以及一種未能適當行動的感受。這代表必須要有倫理指引，以提供工具來處理兩難情形；也代表對於教師倫理知識，以及這些知識潛藏的信念與價值，需要更多的釐清以及更清楚易懂的理解。

Forster (2012)引用 Mergler (2008)的研究指出，多數職前教師訓練的確包含有關教學、教室管理、道德發展等等的倫理和價值教學，但是(在那個時候)很少會把焦點放在倫理哲學—也因此忽視道德推理的培養。教學中的社會-人際關係問題很少會有簡單的答案(Colnerud, 2015)，而 Chapman (2013)指出一種「相對主義和道德絕望」的嚴重風險(p.132)；雖然教學中會運用不同模式和理論，學生還是不知道該怎麼做。Chapman (2013)主張：「建議使用倫理指引……提供教師『限制與工具』，避免判斷失真。」(p.133)

文獻顯示，澳洲師資培育課程日益有所轉變，更能協助教師進行倫理和道德推論。一些模式可以協助教師認識並理解環繞複雜倫理兩難的多種力量—例如 Elrich 等人(2011)提出的模式。至於可以搭配的使用方式，包括利用個案研究、問題本位學習、觀察、反思及鼓勵一種持續反思實務的架構(Aultman 等人, 2009; Elrich 等人, 2011)。「教師必須能夠思考並依照倫理原則行動……教師只

知道倫理是什麼還不夠」(O'Neill & Bourke, 2010, p.161)。因此，教師既需要技能，也需要知識。

訓練很重要的一部分在於協助職前教師將教師角色認同建構得更妥善，這包括他們應該把多少比例的「自我」，放進師生互動中(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013c)。就像 Aultman 等人(2009, p.644)指出的，「教師對於什麼是適切、有益的信念，原本就跟他們的認同密不可分。」以專業倫理來說，很重要的是，畢業生要了解他們必須體現倫理知識與責任—在他們的角色中，他們既是道德行為人，也是傳授價值的教育人員(代表社會傳遞價值)(Forster, 2012; O'Neill & Bourke, 2010)。年輕實習教師針對這些議題進行反思，尤其重要(特別是學生年齡比自己少不了多少的實習教師)。這點可能很重要—不只是剛畢業的師資生，這對於教師專業發展也同樣重要，以便協助他們釐清並深化其倫理理解(Forster, 2012; O'Neill & Bourke, 2010)。

本節聚焦倫理理解與倫理抉擇的培訓，同時強調其他領域也需要特定的訓練，以協助建立專業分際，包括：

- 體育教師培訓，必須特別納入有關觸碰/兒童保護的反思實務
- 針對兒童保護、辨識並舉報教師不當性舉止，進行全面、直接的訓練(皇家調查委員會總結報告，建議 6.2f)。

結論

本報告呈現了一份有關學術與灰色文獻的全面範疇回顧研究結果，其目的在於探討、分析教師違反專業分際的因素。建立分際是教師工作很重要的一部分，它有助於發展專業認同，讓教師能與學生建立有效、促進成長的關係，也讓雙方受到保護。然而，在一個充滿多重、競逐期望與挑戰的環境中，要發展並維護專業分際，可能是一種複雜的過程。

本範疇回顧研究以三個涵蓋廣泛的研究問題為架構：

- 哪些因素跟教師違反專業分際有關？
- 不同群體是否產生不同影響？例如性別/年齡
- 協助教師遵守專業與倫理責任的最佳做法是什麼？

有關**第一個研究問題**，本研究找出不同類型的違反分際。根據 Aultman 等人(2009)的研究，多數指引將這些類型分成情緒、關係、權力與往來違反四類，有些還包括財務或身體違反。違反的本質可能很複雜，包括逾越分際和觸犯分際二者(Bird, 2013)。

有些違反不一定是蓄意的傷害，而可能出自教師協助學生的善意作為。然而文獻指出，這種違反可能形成某種「滑坡效應」——也就是超越可容許的做法，成為傷害學生的不當作為。要避免逾越分際，必須要求教師能夠意識、理解分際的重要性，並知道如何建立、維護分際。在某些情境中，需要教師更仔細、更慎思熟慮的加以留意。例如，教師如果在鄉村、偏遠或小型社區居住、工作，遇到模糊分際情況的風險就比較高；跟學生有某種「雙重」關係——例如教練或校外課外活動指導老師；教學專業實務中有一部分會使用社群媒體；經常與學生單獨共事；年輕、缺乏經驗的教師；以及/或個人生活上有心理健康、社交或情緒問題。

其他的違反分際可能會直接傷害學生、濫用師生關係、破壞學生與社區對教師的信任，並造成學生深遠的傷害。我們所檢視的文獻，多數聚焦在最嚴重的違反類型——特別是不當性舉止。重要關鍵是辨識可能令人擔憂的情境與個人。機構回應兒童性侵害皇家調查委員會(O'Leary 等人, 2017)最近發表的一份文獻，提供一種加害者類型架構，有助於辨識這些不同影響因素以及這些因素在學校場域中如何產生作用。機構中的典型性侵害加害者有以下三種：掠食型（認為兒童、青/少年具有性吸引力，而且會以蓄意、預謀的方式來遂行誘姦）；隨機型（加害者難以控制衝動，缺乏社會規範或社會常規概念）；以及情境型（誘

姦和性侵犯的加害者，不會特別以兒童為對象，而且往往在其他方面謹守法紀)。

有關群體差異的**第二個研究問題**，文獻顯示男性、女性教師違反分際的年齡層不一，任教的階段也不同。由於跟群體特質相關的資料、證據有限，所以不可能獲得明確結論，不過還是可以看出一些大致的趨勢，其中包括：多數機構兒童性侵害加害者是男性；年輕教師似乎會有更多的判斷錯誤；不當性舉止似乎比較常發生在中學階段；年齡方面似乎跟女性比較有關，因為不當性舉止被定罪的女性中，受害者有比較多是與她們年齡較接近的中學生。

這些群體特質會跟其他個人因素交互作用，例如教學論取向、先入為主的「情愛」觀、教師的個人心理健康與個人道德。這些因素也會結合學生因素(例如輕佻、挑逗行為或容易讓人有機可乘)，增加教師違反分際的可能性—包括不當性舉止。此外，包括實體環境、不良政策與舉報程序以及學校文化在內的機構因素，都深深影響機構發生兒童性侵害的可能性(也可能影響其他專業分際問題)。

第三個研究問題是找出協助教師服膺專業與倫理責任的最佳做法。如同文獻所示，最佳做法通常包括一些策略或機制，以盡量降低所有可修正的風險。這些策略或機制大都有關清楚的政策、舉報程序，以及訓練，這些看起來都可以指引倫理行為與優良實務。

支持學校降低風險的政策，包括聘用前的政策與篩選機制，其目的都是為了避免校內聘到一些比較有可能違反分際的人。此外，必須要有舉報規定與程序，以供教師、學生與其他人舉報任何異常情形。也因此一定要有教育訓練，讓教師和學生能夠運用舉報機制。兒童安全標準的引進與實施，會激勵學校超越被動的服從，邁向文化變革，將兒童安全深嵌於日常實務中(例如，維多利亞州教育與訓練廳 PROJECT 兒童安全標準，2016，以及機構回應兒童性侵害皇家調查委員會總結報告中提出的兒童安全標準，2017)。此外，納入兒童安全標準的倫理與行為準則，如果能夠結合如何在實務中落實倫理原則的支持性指導，或許可以提供兼具期望性與規範性的指引。

教師違反專業分際絕對不是新議題，加上家庭、學校與更大範圍的社區中無數的舉報與調查，機構回應兒童性侵害皇家調查委員會近來已經開啟了一個透明、負責、遵守與文化變革的空前時代。對於學校脈絡中的專業分際複雜議題保持明確、一貫的關注，這對兒童、青/少年及教師來說，都極為重要。學校教育環境不斷變遷，也不斷因應新的科技、資訊、期望與創新而做出調適。因此，任何有關專業分際的訓練，必須有所調適、與時俱進。舉例來說，理解並

有效、適當使用社群媒體，需要密切、持續的關注。而且，在倫理理解和倫理抉擇方面，教師能否專業發展，對於建立堅定的專業認同至為重要，而證據顯示，專業認同是維護適當專業分際的關鍵。

從本文獻探討的發現可以清楚知道，充足的訓練、專業學習與支持，對職前師資培育和持續的教師發展都至關重要。訓練不能只是了解政策、在舉報須呈報的行為時遵循舉報程序，還必須培養並維繫能夠反映兒童—乃值得擁有尊嚴與尊重的人—地位與發言權的學校文化。這樣的文化改變有助於阻斷師生關係中的權力互動模式，避免學生在公開或默許的情況下，可能受到剝削、貶抑或傷害。

參考書目

- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2016). Physical education teaching as a caring act—techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, education and society*, 1-16. doi: 10.1080/13573322.2016.1244765
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005) Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Asterhan, C. S. C., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85(Supplement C), 134-148. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- ATRA. (2015). *Managing Professional Boundaries: Guidelines for Teachers*. Melbourne: Australasian Teacher Regulatory Authorities
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Carlton South: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013a). Working with teachers to develop healthy relationships with students. *New Directions for Youth Development*, 2013(137), 99-108. doi: 10.1002/yd.20051
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013b). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New Directions for Youth Development*, 2013(137), 15-26. doi: 10.1002/yd.20045
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013c). Establishing and maintaining boundaries in teacher-student relationships. *New Directions for Youth Development*, 2013(137), 69-84. doi: 10.1002/yd.20049
- Bird, S. (2013). Managing professional boundaries. *Australian Family Physician General Practice Psychiatry*, 42(9), 666-668.
- British Columbia College of Teachers' Official Magazine. (2011). *Preparing and Supporting Teachings to Integrate Technology in the Classroom*, 12-17.
- Canadian Teachers' Federation. (2011). *Cybertips for Teachers*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation. Retrieved from https://www.ctf-fce.ca/Documents/cyberbullying/2011/CYBER2011_Brochure_EN_PRINT.pdf
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271. doi: 10.1111/j.1467-8527.2005.00294.x
- Catholic Education Archdiocese of Brisbane. (2016). *Code of Conduct*. Brisbane: Catholic Education Archdiocese of Brisbane. Retrieved from <http://www.bne.catholic.edu.au/bce-employment/new-employee-and-staff-benefits/Onboarding/BCE Code of Conduct.pdf>

- Chapman, A., Forster, D., & Buchanan, R. (2013). The moral imagination in pre-service teachers' ethical reasoning. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), n5.
- Choo, K.-K. R. (2009). *Online child grooming: A literature review of the misuse of social networking sites for grooming children for sexual offences*. Canberra: Australian Institute of Criminology Report 103. Retrieved from http://www.aic.gov.au/media_library/publications/rpp/103/rpp103.pdf
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346-360. doi: 10.1080/13540602.2014.953820
- Connecticut Teacher Education and Mentoring Program (2012). *Facilitator's guide*. Retrieved from https://www.ctteam.org/df/resources/Module5_Manual.pdf
- Cook, J. S. (2009). "Coming into my own as a teacher": Identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *The New Educator*, 5(4), 274-292. doi: 10.1080/1547688X.2009.10399580
- Creagh, S. (2013). *An analysis of factors related to Teacher sexual misconduct, using data sourced from Queensland disciplinary outcomes*. Toowong: Queensland College of Teachers
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching*, 17(2), 173-185. doi:10.1080/13540602.2011.539794
- Elementary Teachers' Federation of Ontario. (n.d.). *Professional Boundaries*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario. Retrieved from <http://www.etfo.ca/SupportingMembers/Employees/PDFVersions/ProfessionalBoundaries.pdf>
- Ey, L., McInnes, E. & Rigney, L. (2017) Educators' understanding of young children's typical and problematic sexual behaviour and their training in this area. *Sex Education*, 17(6), 682-696. DOI: 10.1080/14681811.2017.1357030
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), n9.
- Foulger, T. S., Ewbank, A. D., Kay, A., Popp, S. O., & Carter, H. L. (2009). Moral Spaces in MySpace. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 1-28. doi: 10.1080/15391523.2009.10782539
- Fromuth, M. E., Holt, A., & Parker, A. L. (2002). Factors Affecting College Students' Perceptions of Sexual Relationships Between High School Students and Teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 10(3), 59-73. doi: 10.1300/J070v10n03_04
- Fromuth, M. E., Mackey, A. L., & Wilson, A. (2010). Effect of Student Vulnerability on Perceptions of Teacher–Student Sexual Involvement. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(4), 419-433. doi: 10.1080/10538712.2010.495700
- Gabbard, G. O., & Nadelson, C. (1995). Professional boundaries in the physician-patient relationship. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1445-1449.
- Geddes, R. A., Tyson, G. A., & McGreal, S. (2013). Gender Bias in the Education System: Perceptions of Teacher–Student Sexual Relationships. *Psychiatry, Psychology and Law*, 20(4), 608-618. doi: 10.1080/13218719.2012.728428
- Government of South Australia. (2017). *Protective Practices for Staff in their Interactions with Children and Young People*. Adelaide: Department for Education and Child Development, Catholic Education South Australia, and the Association of Independent Schools of South Australia. Retrieved from

- https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/protective_practices_for_staff_in_their_interactions_with_children_and_young_people.pdf
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student wellbeing: Relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383. doi: 10.1080/00131881.2016.1228841
- Hansen, P., & Mulholland, J. A. (2005). Caring and elementary teaching: The concerns of male beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 119-131. doi: 10.1177/0022487104273761
- Howell, J. L., Egan, P. M., Giuliano, T. A., & Ackley, B. D. (2011). The Reverse Double Standard in Perceptions of Student-Teacher Sexual Relationships: The Role of Gender, Initiation, and Power. *The Journal of Social Psychology*, 151(2), 180-200. doi: 10.1080/00224540903510837
- Jaffe, P., Straatman, A.-L., Harris, B., Georges, A., Vink, K., & Reif, K. (2013). Emerging trends in teacher sexual misconduct in Ontario 2007-2012. *Education and Law Journal*, 23(1), 19-39.
- Kaufman, K., & Erooga, M. (2016). *Risk profiles for institutional child sexual abuse: A literature review*. Sydney: A report to the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Retrieved from https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research_Report_-_Risk_profiles_for_institutional_child_sexual_abuse_-_Causes.pdf
- Kaufmann, R., & Lane, D. (2014). Examining communication privacy management in the middle school classroom: perceived gains and consequences. *Educational Research*, 56(1), 13-27. doi: 10.1080/00131881.2013.874145
- Kerry Street Community School. (2016). *Appropriate Relationships Policy 2016*. Hamilton Hill, WA: Kerry Street Community School. Retrieved from http://www.kerrystreet.wa.edu.au/_literature_136529/Appropriate_Relationships_Policy
- Knoll, J. (2010). Teacher Sexual Misconduct: Grooming Patterns and Female Offenders. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(4), 371-386. doi: 10.1080/10538712.2010.495047
- Knott, A. (2014). Teacher/student power imbalance continues after school days end. *Queensland Teachers' Journal*, 119(3), 27.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.006>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Education and Information Technologies*, 22(2), 605-622. doi: 10.1007/s10639-015-9429-x
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59(Supplement C), 468-480. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.015>
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43. doi: 10.1177/0042085912451585
- McWilliam, E., & Jones, A. (2005). An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal*, 31(1), 109-120. doi: 10.1080/0141192052000310056

- Medical Board of Australia. (2014). Good medical practice: A code of conduct for doctors in Australia. Retrieved from: <http://www.medicalboard.gov.au/Codes-Guidelines-Policies/Code-of-conduct.aspx>
- Miskelly, G. (2017, May 20). NSW teachers sacked for sexual misconduct nearly doubles over seven years, report shows. *ABC News Online*. Retrieved from <http://www.abc.net.au/news/2017-05-20/nsw-teachers-sacked-for-sexual-misconduct-doubles/8543058>
- Morris, Z., Richardson, P., & Watt, H. (2012). *What is popular is not always right: Measuring teacher professional behaviour*. Paper presented at the Joint AARE APERA International Conference, Sydney. <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/6881/what-is-popular-is-not-always-right-measuring-teacher-professional-behaviour>
- Mototsune, T. (2015). *Ontario College of Teachers cases of teacher sexual misconduct*. (Masters of Arts, Counselling Psychology MA), The University of Western Ontario, London, Ontario. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ed36/5d3e188ca0534e72b6e379bcc533ad1e11c1.pdf>
- Munro, E., & Fish, S. (2015). *Hear no evil, see no evil: Understanding failure to identify and report child sexual abuse in institutional contexts*. Sydney: Report for the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Retrieved from <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research Report - Hear no evil%2C see no evil Understanding failure to identify and report child sexual abuse in institutional contexts - Identification.pdf>
- NASUWT Teachers' Union (UK). (2017). *Using social media safely*. Birmingham, UK: National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers,. Retrieved from <https://www.nasuwat.org.uk/article-listing/using-social-media-safely.html>
- Neary, A. (2017). Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. *Irish Educational Studies*, 36(1), 57-72. doi: 10.1080/03323315.2017.1289702
- Newland, A. (2015). *Maintaining Boundaries Online: Safeguarding Social Media Interactions*. Belfast: Optimus Education for Education Authority of Northern Ireland. Retrieved from http://www.eani.org.uk/_resources/assets/attachment/full/0/41783.pdf
- Northern Beaches State High School. (n.d.). *Code of Conduct*. Deeragun: Northern Beaches State High School,. Retrieved from <https://nthnbchsshs.eq.edu.au/Supportandresources/Formsanddocuments/Documents/NBSHS Policy Documents/Code of Conduct Policy.pdf>
- NSW Department of Education (n.d.). *Code of conduct*. Retrieved from <https://education.nsw.gov.au/about-us/rights-and-accountability/department-of-education-code-of-conduct/professional-conduct>
- NSW Department of Education. (2017). *Professional Responsibilities for Teachers. Departmental webpage*. Retrieved from <https://education.nsw.gov.au/about-us/jobs-and-opportunities/school-careers/teachers/professional-responsibilities-for-teachers>
- Northern Territory Teacher Registration Board (NTTRB). (n.d.). *Code of ethics for Northern Territory teachers*. Retrieved from http://www.trb.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/33059/CodeOfEthicsNTteach

- Northern Territory Teacher Registration Board (NTTRB). (2015). *Managing Professional Boundaries*. Darwin: Teacher Registration Board Northern Territory. Retrieved from http://www.trb.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0019/40915/Managing-Professional-Boundaries-Guidelines-for-Teachers.pdf
- Nursing and Midwifery Board of Australia. (2010). A nurse's guide to professional boundaries. Retrieved from: <http://www.nursingmidwiferyboard.gov.au/documents/default.aspx?record=WD10%2F1347&dbid=AP&chksum=bes7sYtZAWnmggO%2FzV0uBQ%3D%3D>
- O'Leary, P., Koh, E., & Dare, A. (2017). *Grooming and child sexual abuse in institutional contexts*. Sydney: Report to the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Retrieved from <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research-Report-Grooming-and-child-sexual-abuse-in-institutional-contexts-Prevention.pdf>
- O'Neill, J., & Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5(2), 159-172. doi: 10.1080/17449642.2010.516633
- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, education and society*, 22(3), 305-320. doi: 10.1080/13573322.2015.1030384
- Ontario English Catholic Teachers' Association. (2012). *On Thin Ice: Maintaining Professional Boundaries - A Resource for Teachers*. Toronto: Ontario English Catholic Teachers' Association. Retrieved from http://www.catholicteachers.ca/OECTA/media/pdfs/Publications/on_thin_ice.pdf
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564. doi: 10.1080/01411926.2012.674103
- Parkinson, P., & Cashmore, J. (2017). *Assessing the different dimensions and degrees of risk of child sexual abuse*. Sydney: Report to the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Retrieved from <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research-Report-Assessing-the-different-dimensions-and-degress-of-risk-of-child-sexual-abuse-in-institutions-Causes.pdf>
- Peel District School Board (Ontario). (n.d.). *Social Media Guidelines for Staff*. Mississauga, Ontario: Peel District School Board. Retrieved from <http://www.peelschools.org/staff/smguidelines/documents/final-social-media-guidelines-for-staff.pdf>
- Pennsylvania Department of Education (n.d.). *Educator Ethics and Conduct Toolkit*. Retrieved from <http://www.pspc.education.pa.gov/Promoting-Ethical-Practices-Resources/Ethics-Toolkit/Pages/default.aspx>
- Piper, H., Garratt, D., & Taylor, B. (2013). Child abuse, child protection, and defensive 'touch' in PE teaching and sports coaching. *Sport, education and society*, 18(5), 583-598.
- Powell, M. A., & Graham, A. (2017). Wellbeing in schools: Examining the policy-practice nexus. *The Australian Educational Researcher*, 44(2), 213-231. doi: 10.1007/s13384-016-0222-7
- Prichard, J., & Spiranovic, C. (2014). *Child Exploitation Material in the Context of Institutional Child Sexual Abuse*. Sydney: Report for the Royal Commission into Institutional

- <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research Report - Child Exploitation Material in the Context of Institutional Child Sexual Abuse - Causes.pdf>
- Proeve, M., Malvaso, C., & DelFabbro, P. (2016). *Evidence and frameworks for understanding perpetrators of institutional child sexual abuse*. Sydney: A report to the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. Retrieved from <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/file-list/Research Report - Evidence and frameworks for understanding perpetrators of institutional child sexual abuse - Causes.pdf>
- QCT. (2017). *Professional Boundaries: A Guideline for Queensland Teachers*. Brisbane: Queensland College of Teachers. Retrieved from <http://www.qct.edu.au/pdf/Professional Boundaries - A Guideline for Queensland Teachers.pdf>
- Queensland Government Department of Education and Training (DET) (2016). *Standard of Practice*. Brisbane: Department of Education and Training. Retrieved from <http://education.qld.gov.au/corporate/codeofconduct/pdfs/det-code-of-conduct-standard-of-practice.pdf>
- Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. (2017). *Final Report*. Retrieved from <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/final-report>
- Russo, C. J., Squelch, J., & Varnham, S. (2010). Teachers and social networking sites: Think before you post. *The Journal of Law and Social Justice*, 5(5), 1-15.
- Schimko, L. I., & Willard, N. (2012). Should teachers friend their students on facebook? *American Teacher*, 96(5), 3.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shuffelton, A. B. (2012). Philia and pedagogy 'side by side': The perils and promise of teacher-student friendships. *Ethics and Education*, 7(3), 211-223. doi: 10.1080/17449642.2013.766541
- Sikes, P. (2006). Scandalous stories and dangerous liaisons: when female pupils and male teachers fall in love. *Sex Education*, 6(3), 265-280. doi: 10.1080/14681810600836471
- Spendlove, D., Barton, A., Hallett, F., & Shortt, D. (2012). Shifting codes: Education or regulation? Trainee teachers and the Code of Conduct and Practice in England. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 449-462. doi: 10.1080/02619768.2012.662638
- Tasmanian Government Department of Education (DET) (2014). *Social media guidelines*. Tasmanian Government Department of Education. Retrieved from <https://documentcentre.education.tas.gov.au/documents/social-media-guidelines.pdf>
- Teacher Registration Board of South Australia (2006). Code of ethics for the teaching profession in South Australia. Retrieved from <https://www.trb.sa.edu.au/sites/default/files/Code-of-Ethics.pdf>
- Teacher Registration Board for Tasmania (n.d.) *Code of Professional Ethics for the Teaching Profession in Tasmania*. Retrieved from <https://www.trb.tas.gov.au/Documents/Code%20of%20Professional%20Ethics%20of%20the%20Teaching%20Professional%20in%20Tasmania.pdf>

- Teacher Registration Board Western Australia (TRBWA). (2017). *Teacher-Student Professional Boundaries: A Resource for WA Teachers*. Osbourne Park, Perth: Teacher Registration Board of Western Australia. Retrieved from [http://www.trb.wa.gov.au/Professional_conduct/Professional Boundaries/Pages/default.aspx](http://www.trb.wa.gov.au/Professional_conduct/Professional_Boundaries/Pages/default.aspx)
- Thunman, E., & Persson, M. (2017). Ethical dilemmas on social media: Swedish secondary teachers' boundary management on Facebook. *Teacher Development*, 1-16. doi: 10.1080/13664530.2017.1371634
- Uitto, M. (2012). Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 28, 293-301
- Vancouver Board of Education. (n.d.). *Guidelines for Adults Interacting with Students*. Vancouver: Vancouver Board of Education. Retrieved from [http://go.vsb.bc.ca/schools/livingstone/Publications/VBE Guidelines for Adults Interacting with Students.pdf](http://go.vsb.bc.ca/schools/livingstone/Publications/VBE_Guidelines_for_Adults_Interacting_with_Students.pdf)
- Victoria Institute of Teaching (2016) *Profession code of conduct*. Melbourne: Victoria Institute of Teaching. Retrieved from https://www.vit.vic.edu.au/data/assets/pdf_file/0018/35604/Code-of-Conduct-2016.pdf
- Victorian Parliament. (2013). *Betrayal of Trust: Inquiry into the Handling of Child Abuse by Religious and Other Non-Government Organisations*. East Melbourne: Family and Community Development Committee. Retrieved from <https://www.parliament.vic.gov.au/fcdc/article/1788>
- Victoria State Government Department of Education and Training (DET) (2016). *Child Safe Standards*. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/health/protect/Pages/childsafestandards.aspx>
- Victoria State Government Department of Education and Training (DET) (n.d.). *Using social media – Guide for DET employees*. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/bullystoppers/Pages/socialmedia.aspx>
- Western Australia Department of Education (DET). (2011). *How to comply with our code of conduct*. Perth: Government of Western Australia Department of Education. Retrieved from <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/guidelines/how-to-comply-with-our-code-of-conduct.en?cat-id=3457094>
- Western Australia Department of Education (DET). (2010). *Social Media in Schools: Guidelines for School Staff using Social Media and Other Technologies*. Perth: Government of Western Australia Department of Education. Retrieved from [http://cybersavvy.com.au/images/uploads/de30212 sid a5 brochure - let's face it web \(1\).pdf](http://cybersavvy.com.au/images/uploads/de30212_sid_a5_brochure_-_let's_face_it_web(1).pdf)
- Zimmerman, J. (2017, October 22). WA's scathing Teacher Registration Board behaviour report card. *PerthNow Online*. Retrieved from <https://www.perthnow.com.au/news/wa/was-scathing-teacher-registration-board-behaviour-report-card-ng-26eb209942add362c42d9d72b6eb0ced>