

Research Seminar

規罰與顛覆：性教育在中學

小曹

2005

...[I]n power relations there is necessarily the possibility of resistance because if there were no possibility of resistance (of violent resistance, flight, deception, strategies capable of reversing the situation), there would be no power relations at all. (Foucault 1997, *Michel Foucault: Ethics, Subjectivity, and Truth*. Edi. Paul Rabinow. NY: The New Press, p.292)

導言

香港校園性教育的歷史可以追溯至一九七零年代，由一些中產及背有宗教背景的女校首先發起¹。雖然家庭計劃指導會於五零年代成立，但要直至八零年代才把服務由生育指導擴展至以青少年為對象的性教育。在八零年代前的十年，在少數有推行性教育的學校裡，性教育僅僅限於教授男女於青春生理變化的特徵，至於性(教育)的社會和心理層面的討論則主要是由家庭計劃指導會帶入。有關性(教育)的討論在八零年代初踏入高峰期，討論主要圍繞一些具爭議性的議題如婚前性行為、未婚懷孕等，而肛交非刑事化²便是其中一個極其重要的催化劑。然而，性(教育)議題的討論方向和焦點往往由專業人士所壟斷，李氏稱為這段時期的討論為「精英論述」(Elite Discourse)³。在一遍爭議聲中，政府和一些宗教團體採取了較溫和的進路來推行學校性教育。

於一九八六年，當時的香港教育署課程發展議會編印了《中學性教育指引》，而

¹ 詳見 Li Shing-Fu *et al.*, (2001) *Ducks in turbulent water: situation & needs analysis of Hong Kong secondary schools in implementing sex education*. Hong Kong: Department of Applied Social Sciences, p.14. 從著作標題可見李氏對香港於廿一世紀初校園性教育的觀點，認為在缺乏有系統的校園性教育下，莘莘學子、校方和家長很可能像在湍急河水中的小鴨般不知所措。李氏開宗明義地指出，要使青少年在如此變化莫測的環境下生存，必須要推行具體的措施把亂局帶回正軌('...helping our young people survive the treacherous environment...[c]oncrete action should be taken to put things back in order, p.4)。這種觀點引導下的研究雖然能把校方在推行性教育的難處清楚說明，但試圖尋求一個放諸四海皆準的方案，解決本身就充滿衝突矛盾的性教育課程，似乎並未能批判地審視各種不同的價值如何在性教育議題上爭持。

² 同性戀作為一種性傾向在香港從被未定為刑事罪行，九零年前的法例規定只針對男男肛交行為。香港法律改革委員會於一九八零年六月，開始研究「同性戀行為」非刑事化事宜，並於八三年發表研究報告、八八年發表諮詢文件，直至九零年七月十一日，議案在 31 票贊成、13 票反對及 6 票棄權下獲得通過。

³ Li Shing-Fu *et al.* (Hong Kong: Department of Applied Social Sciences, 2001, p.15)

在一九九五/九六年的立法年度，香港課程發展議會因應立法局議員的質詢成立了一個工作小組，以《中學性教育指引》為藍本，重新檢視當時性教育在學校的推行情況。這個小組的工作最後亦結集為奠定現行學校性教育框架的《學校性教育指引》。事實上，由八六年第一本官方的性教育指引出爐至九七年之內，教育署分別在八七、九零及九四年進行調查，以檢視學校性教育的成效。

在理工大學研究中的一位受訪者指出，「精英論述」踏進了九十年代後開始失去動力，主要原因是社會的注意力通通放到本港前途問題上，而看似更迫切的社會問題諸如家庭暴力和兒童性侵犯等則取替了「精英論述」的社會位置⁴。這種說法或許正確描述了正值中英就香港前途問題談判的時期，專業群體的關注點有所轉變，但是對青少年的性行為(尤其是同志學生)作獵奇式的報道在這段時期卻與日俱增⁵。雖然如此，但在該段時期能夠為學校、家長、老師，甚至是學生提供相關指引和資料的教學素材卻十分匱乏。香港教育署課程發展議會雖然在一九八六年編印的《中學性教育指引》把「同性戀」列為建議學習內容，但它強調「討論這些問題前可考慮學校政策及宗教背景，並徵詢校長的意見... ..教師對班內學生的背景應先仔細評估，以確定是否適合討論這類問題」⁶。這種論調間接不鼓勵僅有推行性教育的學校把「同性戀」議題放進課程內，一九八九年由家庭計劃指導會進行的《中學性教育---教師調查報告》發現約有 65%的學校沒有談及指引中建議有關「同性戀」的學習內容⁷。即使是家庭計劃指導會本身，在批評校方因「道德觀念未確定」而錯失「幫助受助者了解這些題目後，作出適當的價值判斷」⁸時，對同性戀的態度還是非常壓抑。在她們於一九九二年出版的《「性教育」行動綱領》內，家計會以個案分析來討論若校方發現學生有同性戀傾向應如何處理。綱領以「青少年期間部分青少年可能會因為生活圈子狹小，而對少數同性朋友產生感情上的依賴」作解釋，並認為「在心智發展未成熟之前，應加以制止」⁹。這種建議從根本上否定同性戀作為性傾向連續體上其中一個可取的性別身份，亦把青少年的情慾表現與需要視若無睹。

周華山曾就官方及半官方機構出版的性教育指引和素材作分析，批評其內容全是異性戀本為、滲透著性別主義和鼓吹對感情作單一直線的想像¹⁰。李偉儀及袁嘉

⁴ 同上，頁 16。

⁵ 詳見周華山，〈文字媒介如何建構同志論述---《東周到》、《壹周到》、《號外》及《突破》〉，《同志論》(香港：香港同志研究社，頁 249-270)。周氏在文中分析了一篇《壹本便利》以〈女校同性戀---校園處處搞搞震〉為題的報道，指出傳媒刻意把同性戀者污名化、病態化。

⁶ 頁 52。

⁷ 頁 38。由於該項調查部分容許學校作多項選擇，在扣除「其他」(97.4%)後，「同性戀」是僅次於「召妓」(83.8%)及「性侵犯」(66.4%)後，第三個從未被學校放在性教育內容中的議題。

⁸ 同上，頁 40。

⁹ 家庭計劃指導會 (1992)，〈個案(四)：同性戀行為〉，《「性教育」行動綱領》(上篇)。香港，頁 20。

¹⁰ 周華山 (1997)，〈香港的性教育論述〉，《思行交匯點---哲學在香港》。香港：青文書屋，頁 285-317。

華於二千年亦在《青年研究學報》發表了對《學校性教育指引》的文本分析¹¹。以性別平權的實踐作為考量點，李及袁氏批評《指引》只提供了點題式的框架和口號，無法帶領學校性教育走到一個讓學生欣賞個人情慾、懂得尊重差異的新階段。李及袁氏與 Li Shing-Fu 的觀點相同，認為現行的《指引》採取「消極干預」和「粉飾門面」的態度，教育署編印《指引》的目的旨在把推行性教育的責任推卸予學校，以避免直接參與涉及爭議性的性議題。首先，八六年和九七的《指引》均屬參考性質，並不具約束力。雖然《指引》建議在只佔所有教學時間 5% 的跨學科課程中，撥出五分之一的時間推行性教育，教育署總課程發展主任在一次立法會民政事務委員會屬下的研究性傾向歧視問題小組委員會詢問時回應，在二零零一年曾對 26 間中學進行訪問，其中有 14 間，即 54% 曾就同性戀課題安排講課及討論，只仍有 12 間在課程中不作任何討論¹²。周氏及李氏等人對現時流通於坊間的學校性教育素材作文本分析，固然可以揭示素材背後的種種假設與偏見，但它們在同志學生身上所發生的作用並不能透過文本分析得出結論。

何春蕤和甯應斌主張「教育就是性教育·性教育就是教育」¹³，而這個觀點將會是本文其中一個重要的理論依據。她們指出性教育往往是透過**隱藏課程(hidden curriculum)**的形式來進行，對課本或性教育課程作文本分析並不能好好反映性教育在學校內是如何推行。正如其他論者所言，隱藏課程是複製或再生產權力關係的場景，故此把這個概念聚焦在特定的學習群體上更加可以揭露教育的權力內涵。此外，她們視教育為一個**協商(negotiated)的過程**，

「課程不是一個單方向的全面宰制……，而總是會遭遇受教者的抵抗、挪用、協商……。不論如何，學校教育中的概念、角色、意義等等，可以說是在實地的教育互動中被創造出來的」¹⁴

如果教育的內容並非透過由上而下式的課程單向灌輸，而把課程理解為「**使用中的課程**」(curriculum in use)¹⁵，那麼這個協商過程中的各種權力關係如何構成同志學生的身份和經驗則亟待仔細研究和分析。而且，「教育就是性教育」的含意是指一切的教學活動，不論是學校行政、班別、科目(女男)分工甚至是廁所的設計和師生間的閒話都必然包括性/性別的元素，更甚者是一切都或明或暗地具有教化、規管、組織、生產性/性別的功能。可以說，由教育署編印的《學校性教育指引》固然是(性/性別)教育的一元，但更多的性/性別教育卻發生在其他的場

¹¹ 李偉儀、袁嘉華 (2000)，〈性別平權教育跨世紀：回顧與前瞻〉，《青年研究學報》。香港：香港青年協會，頁 131-189。

¹² 立法會民政事務委員會，研究性傾向歧視問題小組委員會，〈會議紀錄〉，日期：2001 年 11 月 29 日，文件檔號：CB2/PS/1/00，頁 5。

¹³ 甯應斌，何春蕤 (2000) 〈邁向多元教育視野下的性教育---教育就是性教育，性教育就是教育〉，《從酷兒空間到教育空間》。台北：麥田出版股份有限公司，頁 373-398。

¹⁴ 同上，頁 376。

¹⁵ 同上，頁 376。

景。

另外，何春蕤和甯應斌提出一個看似老掉牙的觀點，就是「性教育就是教育」。與香港學校性教育發展相似，美國的學校性教育往往在家庭生活和性道德被指日益衰落，或是基督教原教旨主義者紛紛指責家庭價值面臨崩潰之時，被重新提出，作為「一個重新認定主流觀點的補救措施」¹⁶。換言之，當性/性別可以透過學園生活的種種層面生產和傳授時，它本身在特定的歷史時空中有其獨特的話語系統/實踐(discursive practice)。性被說成是暴力、令人(尤其是女生)受害(victimization)、個人道德能否持守的問題¹⁷。但將性看成是慾望，肯定學生作為一個獨立自主的情慾主體、邀請學生就個人情慾經驗作真誠的討論與交流的性教育似乎從未出現¹⁸。

我想甯應斌及何春蕤在上述所點出的兩個主張和在行文中不斷強調性教育有不可避免的政治性¹⁹在方法論上蘊含極重要的啓示。(1)如果每個教育環節都是或明或暗地推行性教育，而性教育的結果是師生等不同權力關係互動的當下產物，那麼研究同志學生在校園的處境便必須超越以往的文本分析，把焦點放在同志學生怎樣理解自身的微觀權力運作上。(2)如果(性)教育有著如此無可避免的政治性，則同志身份必然與年齡、性別、經濟及其他社會發言位置/身份糾結。

這兩點方法論上的引伸實際上承接了酷兒理論²⁰(queer theory)對身份政治和教育實踐(Pedagogy)的基本立場。性傾向不是一個純個人面向的性喜好和行爲，而是一個滲透所有人類經驗的性/性別主體²¹，而在酷兒理論指導下的教育實踐與一般的「同性戀」教育概念大相逕庭。Luhmann 提出了兩個思考酷兒(化)教育的基本問題：(1)酷兒理論對現行普遍在學校內實踐的教育法(Pedagogy)有甚麼貢獻？(2)酷兒理論作為一個西方同性戀運動在八十年代的產物，它本身有何教育意義²²？Luhmann 指出過去的「同性戀」教育法認為歧視只是因為在課程內缺乏討論同性性傾向的內容，是一個呈現的問題。於是，把正面的同志形象加入課程內容，便既可給予同志學生一個角色學習對象，也可造就一個對同志友善的校園環境。這

¹⁶ 同上，頁 383。李偉儀和袁嘉華(2000)也有類似觀點，認為性教育淪為補救性質(頁 186)。

¹⁷ 同上，頁 287-389。甯應斌及何春蕤在此借用了 Michelle Fine 對性教育的分析，列出現行在美國推行的學校性教育的特徵。(Fine, Michelle (1992) 'Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: the Missing Discourse of Desire', *Disruptive Voices: The Possibilities of Feminist Research*. An Arbor: U of Michigan Press)

¹⁸ 同上，頁 388。

¹⁹ 同上，頁 375、386 及 393。

²⁰ 此處把 queer theory 翻譯成「酷兒理論」而不是周華山及林奕華等人譯作「同志理論」，是有意與把「同志」理解成「同性戀」代名詞的傾向保持距離，以強調酷兒理論所發展的教育法/實踐不是闡明甚麼是「同性戀」的教育。

²¹ Honeychurch Gardner Kenn (1996) 'Researching Dissident Subjectivities: Queering the Grounds of Theory and Practice', in *Harvard Educational Review*; Summer; 66,2, p345.

²² Luhmann Susanne (1998) 'Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing', *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.141-142.

種「加數」政治(the politics of addition)事實上是一種同化政治，並未有從根本上檢視不斷生產他者的機制，而且過份把「同性戀」視為處於極度弱勢位置的說法，亦錯失了「同性戀」在性/性別的文化意義。

Diana Fuss 認為「同性戀」既是處於邊緣，同時亦在中央位置。異性戀只有與同性戀劃分一道清晰的界線時才能具有意義，因此同性戀雖被異性戀霸權不斷排擠，但與此同時，卻是異性戀得以維持完整制度的一個「不可分割的內在他者」(Indispensable Interior Exclusion)²³。從這點上說，「同性戀」教學法一邊廂塑造正面同志形象，但在另一邊廂卻繼續幫助異性戀霸權劃分界線，製造他者。酷兒教學法就是要動搖和跨越界限。Luhmann 指出一般對教學法的理解限於教育的方法和如何傳接知識的技巧，而酷兒教學法則更多是透過對建制、意識形態及日常操演來質問我們如何獲取知識、主體如何在種種權力關係中被建構²⁴和作出抗爭。William Tierney 亦認為身份是斷裂而不是一個統整體²⁵。對 Seidman 而言，身份是一個永無休止的社會操控與抗爭的場所²⁶。

方法論

因此，要立體地了解同志學生在校園內的處境和主體性的建構，對她/他們如何在主流中不斷作出的反抗必須小心聆聽。Foucault 認為就是因著我們有反抗的能力，主體性才能構成²⁷。正如本文首段引自 Foucault 的引文，只有當反抗還可以付諸實行的處境下，談權力關係才有意義。Miceli 在回顧二零零二年前以女男同性戀及雙性戀青少年的研究時發現，大部份都是依據「同性戀身份組成過程」的說法，把同志青年由認知自身的性傾向至出櫃的過程，理解為一個具有普遍性的心身發展模式。這些研究揭示了這批青年人所面對的困難，但往往欠缺為她/他們的處境提供社會分析，更遑論會記錄同志青年採用了甚麼樣的反抗技巧和策略²⁸。

²³ Dina Fuss (1991) 'Inside/Out', in *InsideOut: Lesbian theories, gay theories*. New York: Routledge, pp.1-13.

²⁴ Luhmann, 1998, p.148.

²⁵ Tierney William (1999) 'Introduction: Praxis at the millennium ---- Epistemological Authority, Voice, and Qualitative Studies', in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 12. NO.5, pp.451-456.

²⁶ Seidman S. (1993) 'Identity and Politics in a postmodern gay culture: some historical and conceptual notes', ed. M. Warner, in *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, p.452.

²⁷ 原文'The individual is an effect of power, and at the same time, or precisely to the extent to which it is that effect, it is the element of its articulation' Foucault (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews & Writings* (Ed. C. Gordon. New York: Pantheon, p.98) 引自 Butin Dan (2001) 'If This is Resistance I Would Hate to See Domination: Retrieving Foucault's Notion of Resistance Within Educational Research', in *Educational Studies*; June, Vol.32 Issue 2, p. 16.

²⁸ Miceli S. Melinda (2002) 'Gay, Lesbian and Bisexual Youth', *Handbook of Lesbian and Gay Studies*, ed. Diane Richardson & Steven Seidman. London: SAGE Publications, pp.199-214.

基於對(性)教育課程的了解，聆聽同志學生在學校內的種種生活經驗將為理解這個互動多變的過程提供一個視點。本研究習作在構思初期曾不經意地把同志學生視為在充斥著異性戀霸權的(性)教育內的受害者。Saukko 指出這種傾向往往導致受訪者的生活經驗被收編到前設的理論框架裡，藉以論證它的有效性²⁹。雖然這種被 Saukko 稱作 Critical Contextualist 的研究進路能夠揭示主流的社會結構/論述諸如父權和階級如何帶來影響，但每每對反抗的可能性抱過於悲觀的看法。要把個人的生活經驗與(主流)論述貫穿來討論，藉此分析微觀的權力關係如何具體運作，Saukko 認為只有 Contingent Approach 才可以做到。Contingent Approach 對反抗的理解是源自 Theory of Articulation。以往經典的研究方法經常視權力為由上而下，底層的反抗無力改變上層的結構。Theory of Articulation 著重的並不是反抗有否帶來轉變，而是關心它帶來何種特別的影響(effects)，它又與哪些其他議題、事件發生關係。

本研究希望透過訪問同志學生，了解她/他們如何理解自己作為一位性傾向有別於主流的主體，並分享圍繞她/他們校園生活的種種生活經驗。六名受訪者，分別 4 男 2 女，全部經我在去年十一月五日於數個女男同志留言版張貼邀請留言後³⁰，主動與我聯絡並答允接受錄音訪問。留言內提供了一條通往置於中文大學伺服器網頁的網頁，內容為我在去年十月六日於 Research Seminar 內發表過的進度報告³¹，藉此讓受訪者更了解是項研究背後的理論根據及知悉用作引起討論的訪問問題。於訪問前數天，所有受訪者會經電郵接收到一份名為〈訪問注意事項〉³²的文件，內容臚列出是次研究的目的和訪問資料的處理事宜。在訪問的過程中，我採取開放的談話方式，在適當的時候加入個人意見和經驗分享。

作為一位本地同志運動的參與者，我主動於訪問過程中交代自身的性傾向和背景。這種參與或許會惹來實證主義學派的批評，指責研究員有意無意的參與必然破壞研究的客觀性。我認為作為一個具反省能力而又願意時刻檢視自己作為研究員在研究過程中的參與度是每個研究員，不論性質如何，都必面對，而實證主義者對質性研究的批評更是所有進行質性研究的學者必須直接正視的。實證主義對質性研究的在方法論或是認識論上的挑戰主要圍繞 Steinar Kvale³³稱的「科學三為一體」論(scientific holy trinity)，意即有效性(validity)、可靠性(reliability)和可概括性(generalizability)。Steinar 認為實證主義者對真理的認識論立場是基於符應說(correspondence theory of truth)，它視真理為獨立存在，能夠透過科學方法，像

²⁹ Saukko Paula (2003) 'Studying Lived Resistance' *Doing Research in Cultural Studies: An Introduction to Classical and New Methodological Approaches*. London: SAGE Publications, pp.39-54.

³⁰ 詳見附件 1 的留言樣本。

³¹ 詳見附件 2。

³² 詳見附件 3。

³³ Kvale Steinar (1995) 'The Social Construction of Validity', in *Qualitative Inquiry*, Vol1(1), p.19-40.

物件反映在鏡子上一般，如實地發掘出來。面對這樣的挑戰，有些質性研究的學者會認為質性研究的認識論與實證主義的不同，前者堅持質性研究是著重詮釋，而詮釋是必然主觀(subjective)和特殊的(idiosyncratic)³⁴。

事實上，研究員的參與和影響早在擬定訪問問題、選擇方法論、至後來分析和詮釋資料都存在，故此，一些從事質性研究的學者發展出不同的策略以確保其研究的有效性，亦與此同時尋求另類有效性的概念。Sue Middleton 在訪問一群曾參與婦女運動的女性時曾擔心她們是否能準確記憶多年前的情況³⁵。Middleton 認為她無意判斷受訪者記憶有多準確是基於對受訪者的信任，在沒有利益關係的情況下，受訪者沒有理由故意說謊，而且質性研究的目的是了解受訪者如何理解和詮釋過去參與婦運的經驗，即使她們的記憶與事實有所出入，亦不必然對研究的有效性構成損害³⁶。

無可否認，背著參與同志運動的經驗，必然影響我選取何種理論框架來分析資料。這種把研究員個人的政治和理論立場帶入研究和書寫中正正就是 Gadamer 所提出在詮釋上的限制。Gadamer 認為所有的理解過程必然在特定時空背景下進行，亦即是說理解是在我們的歷史基礎上發生的。詮釋循環(hermeneutic Circle)的原意是指在任何的意義系統/結構內，全個結構與結構的部分在詮釋上是互相依存的，亦即「理解全部」與「理解部份」是一個循環不息的關係。他指出揭示事物的一些意義依賴那樣事物的某些意義被隱藏。偏見並不阻礙我們，反而開放我們去理解事物³⁷。從這個意義來說，同志身份雖然令我錯失一些值得進一步探討的議題，但卻同時使我更能掌握性傾向在現今的社會下如何組織同志學生的經驗。我認為 Gadamer 對偏見的創見與後來女性主義者發展出來的觀點理論(standpoint theory)有異曲同工的地方。觀點理論認為弱勢社群的身份賦予她/他獨特的視野，更能了解自己和他人³⁸。雖然是次研究以同志學生為對象，但正如 James Sears³⁹和 Richard Johnson⁴⁰等人指出，研究別人就是研究自己。Johnson 認為自傳和民族誌是位於一個連續體的兩端，不論是自傳還是民族誌，在研究的過程中研究員與受訪者都有所轉變。

³⁴ Munchmore James (1999) 'Toward an Understanding of Life History Research', paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April pp.19-23)

³⁵ Middleton Sue (1993) *Educating Feminists: Life History and Pedagogy*. New York : Teachers College Press, p.68.

³⁶ 原文'...the central concern in the study was not the events themselves but the interpretations the women made of them and the importance the women attached to these interpretations...' 同上，頁 68。

³⁷ Malpas Jeff (2003) 'Gadamer Hans-George', in *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online material] URL: <http://plato.stanford.edu/>

³⁸ Gray Ann (2003) *Research Practice for Cultural Studies: Ethnographical Methods and Lived Cultures*. London: SAGE, p.183.

³⁹ Sears T. James (2001) 'Researching the Other/Searching for Self: Qualitative Research on [Homo]Sexuality in Education', in *Theory into Practice*, Vol. XXXI, NO.2, Spring, p.1.

⁴⁰ Johnson Richard *et al.*, (2004) 'Researching others: from auto/biography to ethnography', *The Practice of Cultural Studies*. London: SAGE Publications, p.12-242.

分析

宗教對同志信徒和一般無宗教信仰的同志學生，都在個人性主體的建構上扮演著一個非常重要的角色。寶兒(假名)，一位剛離校近兩年的中五畢業生，在同一所沒有宗教背景的學校過了六年的中學生活。從中二開始，寶兒便自感是一位會愛上女人的 TB。初中時期的她已經常因頭髮過短、舉止太過男性化而遭數位篤信基督教的老師留難。讀中二時，這數位老師曾詢問她們的性傾向，寶兒直認不諱。隨後發生的不是尊重的對待，而是嚴厲的監察。

「佢既反應之後就無乜反應呀，叫左我出去，咁之後呢，佢就搵左啲駐校社工黎長期(目及)住我喇，得閒搵我落去傾偈喇，成日覺得我有問題咁囉。」

校方特別留意包括寶兒在內的數名 TB 女生的頭髮長度⁴¹，更數次要求她行為舉止和衣著要「似返個女仔」。Quinlivan 和 Town 指異性戀霸權的操作模式其中一個手段就是監察和「糾正」任何有意跨越僵化的性別界限的行為或者外表⁴²。這種現象似乎與連官方倡議，作為破除性別刻板印象的性教育也不及。剛好相反，對性別越界的恐慌正正說明了另一套以隱藏形式來出現和推行的性教育。有趣的是，對性別角色持著僵化的態度與這數位老師的宗教信仰扯上關係。要求寶兒表現得「女仔啲」可能只是這幾位老師對寶兒的性傾向感到不悅而提出的一項說法/手段。另一個可能性是，這種性別偏見本身就是這數位老師的信仰內容。研究婦女神學的學者李清詞及黃慧貞均指出，性別主義在華人教會十分普遍，究其原因主要與聖經詮釋有莫大關係⁴³。「關注」寶兒性傾向的數位老師曾游說她一男一女乃神所悅納的唯一伴侶關係，更指男女結合是為傳宗接代。作為基督徒的寶兒，對聖經的解讀有另一套截然不同的看法：

「即係其實我覺得唔一定係既... ..即係難道同性戀就唔可以有宗教？我覺得無衝突既啲依兩樣野。... ..即係... ..佢好執住一樣野黎講既就係，創世紀神創造一男一女剩呀，所以人應該係一個男一個女，唔應該係同性戀，但係依樣野，我地話緊，創世紀話一男一女

⁴¹ 寶兒：「我剪完返黎，我無鏹無剩，剪短晒，跟住就話喇，你剪到個頭咁樣做咩呀？我話，無咩野問題呀，跟住佢又話我剪到不男不女啦，個啲咁樣囉，ER... ..好多野都針住我地黎玩。」

⁴² Quinlivan Kathleen & Town Shane (1999) 'Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth', in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol.12, NO.5, p.515.

⁴³ 有關詳細的討論，請參閱黃慧貞 (2000) 《性別意識與聖經詮釋》(香港：基督徒學會)及李清詞 (2000) 〈女性角色----如此你信？〉，楊牧谷等人合著，《壞鬼神學》(香港：更新資源(香港)有限公司)。

啫，佢想有後代啫，但係問題係唔一定要有呀嘛。咁即係覺得佢好執住某啲... ..ER... ..傳統思想去諗囉。」

與寶兒同樣是基督徒，現正讀中四的勝倫(假名)，對自己宗教信仰和性身份上便有較多的掙扎。中二下學年的時候，勝倫認定自己的性傾向，於是向一位負責學校團契活動的女老師提出辭去副主席的職務。在提出呈辭時，勝倫主動向老師透露自己的性傾向，他形容老師聽了後「震了一震」。隨後，該名老師邀約勝倫一起祈禱，尋求信仰的力量改變他的同性性傾向⁴⁴。這些祈禱聚會大約每星期一次，直至那名老師離職才終止。透過祈禱來試圖改變性傾向或至少遏止同性情慾除了包含宗教的意義外，我認為更加類似 Foucault 在《性意識史·第一卷：導論》中詳細敘述的告解技術(technique of confession)。在十九世紀，告解技術的應用由教會的懺悔活動擴展至精神醫學，甚至是普遍存在於不同人際關係中，諸如老師與學生、家長與兒童等⁴⁵。告解成爲診斷和治療的基本工具，更甚者，告解本身就具有治療的功效⁴⁶。

我認為老師透過告解/祈禱的方式干預/介入學生的性主體建構過程，遠遠比寶兒面對性別角色規管得更暴力和血腥。第一，祈禱作爲告解的一種方式從根本上排斥理性討論的機會/空間，意即如果祈禱可以比擬爲文學的一種類型(Genre)，它所准許的語言不能造就開放地討論和澄清價值的空間。第二，在祈禱過程中所涉及的權力關係是極不平衡，而祈禱所連帶的宗教情操往往會把這種師生間權力懸殊的關係遮掩。再者，權力不均的位置使老師變成爲告解內容作最終裁判和詮釋的專家，並透過這權力關係製造關於告解者的「真相」⁴⁷。

勝倫雖然從未透過祈禱，即使是與那位老師一起祈禱，祈求上帝轉變他的性傾向，但他對如何處理自己與宗教的關係則沒有寶兒那樣清晰果斷。當被問及他的宗教經驗時，勝倫說：「ER... ..神其實應該係會接納但係就會改變你囉，即係係立場上，但係就唔代表佢會拒諸門外囉。」但當被問到是甚麼原因導致他感到在學校內現身(Come-out) 困難，勝倫認爲是宗教和「佢地所謂個啲道德囉」，更表示「吓？我覺得自己好天然啦。我覺得道德人定既啫」。這種不一致的立場並沒有爲勝倫帶來困擾，反而令他可以「自圓其說」地與一位在職的男士發展至今長達一年多的親蜜關係。

誠如偉賢(假名)所說：「... ..返學始終佔左人生一部分時間，係成長期既期間黎

⁴⁴ 勝倫：「佢要我靠神黎改變囉。」

⁴⁵ 傅柯 (1990) 《性意識史·第一卷：導論》，尚衡譯。台北：桂冠圖書公司，頁 56。

⁴⁶ 同上，頁 60。

⁴⁷ 同上，頁 59-60。「聽者不僅僅是寬恕錯誤的師長、宣佈懲罰或無罪的審判官，他還是發現真相的專家。他的職能就是詮釋。他的權力不僅僅限於在告解之前提出要求或在告解之後作出裁決，而且包括通過告解並且通過被譯告解的內容，建立揭示真實情況的言說。」

嫁，有好多變數」，校園的空間多少否與同志學生性主體建構上有著密切的關係。偉賢是一名在中五畢業後離開學校，轉讀酒店及旅遊業的青年人。對於自身的性傾向，偉賢從未有半點懷疑。

「我由 Form 1 開始，我已經同同學講左我係嫁喇... ..我也所謂，我唔知呀，我由細到大都覺得無乜所謂既，我覺得係，即係啲人話唔正常，我覺得衣個係 natural 既野黎嫁」

校園空間似乎對偉賢而言是非常寬敞的。據他回想起中學生活，雖然校方從未舉辦過談及性傾向的活動，但他感到生活愉快主要是源自同學和朋友間的支持。偉賢形容向同學和朋友表白是一件愉快的事，「通常一比佢地知... ..佢就會不停咁問你問題... ..我又覺得好開心，即係大家傾下偈玩下咁」。相反，尚嘉(假名)的中學生活便沒有過那麼自在。尚嘉在一所天主教的學校讀了五年，現在正讀一個西廚課程。尚嘉並不感到以往的校園是一個可以讓他表現自己的地方。他還在中學讀書時，有一位被同儕間流傳是同性戀者的男同學遭別人取笑，使尚嘉不敢向同學青露身份，「驚步佢後塵」。

「... ..佢比人話佢係 GAY，因為佢實在太似喇，咁樣呢跟住我就覺得既然人地成日不斷咁比人話，因為我宜家都比人話囉，咁若果我再講既時候，會比人覺得好似好異族咁樣。」

為此，與寶兒及偉賢不同，尚嘉處處希望自己變得「男仔啲」，尤其是聲音語氣方面。當與其他男同學一起時，他更會時刻驅促自表現合乎男性的刻板印象，為的是避免成為同學嘲笑的對象。

「... ..咁人地咁講你既時候，你會有時候自己都覺得乜咁嫁，有啲唔知想點咁囉」

寶兒在初中時，同班同學會因她的「男仔頭」的外形而欺侮她。同班同學曾經乘她小息走到班房外的時間，把她的書包收藏到別處。她的母親曾就女兒被同學欺凌向校方投訴，得到的回應是：

「個次... ..學校反而感得係我既問題，即係點解... ..佢覺得會話點解成級... ..即係咁大班人、半級啲人都要針對你先，咁即係同佢地講，佢地都係唔會理。」

這種把問題歸咎受害者不但沒有找出導致歧視行為的原因，也間接鼓勵了欺凌行為再次發生。

需聰，現於一間私校讀中五課程的男生，採取了一個比尚嘉更加自保的方法，就是把私人的生活與校園生活完全割裂。爲了滿足同學的要求，需聰曾先後與四名女生拍拖來「做下樣嫁嘛」。在他眼中，校園只是一個求學的地方，並不容許他表達自身性傾向。需聰憶述這種割裂從小學已經開始，到了今天他也習慣了，並不感到甚麼特別難受。由中一已經開始經互聯網和 ICQ 主動相約男性會面的需聰，坦然自己喜歡比自己高而又大過三十歲的男士。我想這種割裂的出現與主流男女關係中極度欠缺跨年齡的論述所致。若兩位戀人的年齡相距超過約十年，不論其性別，這段關係經常被污名爲涉及金錢的利益交換，而若任何一方仍是少年的話，年齡較長的一方更可能要背負引誘他人的指責。Seidman 在評論西方同志運動的時候，亦觀察到運動從來沒有質疑或試圖顛覆長久單對單、同齡、同代等性價值觀的霸權位置⁴⁸。可以說，校園空間根本容不下同性而又跨代的情慾實踐。在理論部份所刻意區別的「同性戀」教育法和酷兒教育法在此處更顯重要。前者的教育法主張爲同志和非同志學生提供正面的示範角色，但何謂正確而又正面的呈現必然引起同志社群內外的爭議。相反，酷兒教育法則強調提出問題，讓學生向形塑今天的身份的種種社會因素提出質疑。

需聰所面對的另一個令他感到憂慮的處境是他身爲家中獨子，感受到要結婚和傳宗接代的壓力。雖然他曾透過播放含有描述同志戀人和同性性愛場面的影碟給家人觀看，她/他們的反應平和，並沒有激烈的反感，但需聰始終認爲「點都要整個孫比亞爹哋媽咪抱嫁」。他甚至考慮「求其搵個人黎結婚，之後生個仔呢，最好搵個 lesbian 啲喇」。在訪問中，需聰曾多次強調自己是獨子的處境如何令他不願向家人表露身份：

「咁我問唔中臨喇前都會諗 啲問題既，自己係獨仔，即係將來有一日一定要面對談婚論嫁生仔 啲既問題。」

「其實真係真係好難開口呀，我真係獨仔，有 種無形既壓力。」

「我都想既其實，但係真係... ..獨仔呀，自己講唔過唔去。」

從他的語氣，我真切感受到他的無力感。面對如此困境，需聰打算「一走了之」，他的意思是到外國工作，認爲外地的空間較大。如果說他受到單一直線感情模式所「毒害」，而無法想出或嘗試發展出另類可行的關係，即選擇結婚生兒育女以

⁴⁸ Seidman Steve [1996]. 'Deconstructing Queer Theory or the Under-theorization of the Social and Ethical', ed. Linda Nicholson, Steve Seidman, *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 127. 原文'[Gay and Lesbian Movement] take[s] for granted a long-term monologous relationship, intraracial, intragenerational, romantic sexual and intimate values'.

外的關係，則過份天真，而且亦忽視了他現時所面對的現實問題。作為一個幸福的我，家人完全接受我的性別身份，亦無要傳宗接代之憂，我坦言沒有任何比準備如何更有技巧地說服家人來得更合適的方法。校園內所推行的性教育似乎在短期內也無法改變需聽家人對他的期望，唯一可以改變的就是更好裝備。如果校園性教育真是如何春蕤及甯應斌願境中體現為民主教育和健全人格教育⁴⁹，則鼓勵(同志)學生反省性主體的構成的同時，也要指引同志學生如何學習更好回應。台灣熱愛雜誌在九九年出版了一本名為《絕地反攻----同志實用教戰手冊》，在第一章詳列了如何向家人有技巧地現身的方法，我認為這是任何擁護多元文化觀點下的性教育必須包括的課題。

面對校園空間不多，有一些同志學生會透過收編和挪用來達到有限度的抵抗。凱麟(假名)是一名中五畢業、離開了中學約兩年的 TB。校內有一名教授凱麟英語的老師因為她英語不佳而常常著她於課堂內回應問題。凱麟知道這名老師「好驚啲 lesbian」，所以挪用了英文老師的丈夫的英文別名來稱呼自己。這就是她叫 Darling 的原因。

「Miss 呀，你以後叫我做 Darling 得架喇，我改左名叫做 Darling，你以後叫我做 Darling 得嫁喇，之後佢成年都無叫過我答問題囉... .. 係呀，跟住就由個陣時個名一路用到而 嫁喇。」

凱麟的學校有基督教背景，而校董更是一名在本港反對就性傾向歧視進行立法的組織幹事。凱麟指她在學校是一個活躍分子，經常參與多項活動，加上她的外形特別，有別於校內一般的女生，所以時常成為眾人談論的焦點。在中二時，凱麟已經確認自己的性身份。由於她的作風放開，形象突出，所以幾乎全校師生都知道她是會愛上女人的女人。

「佢地會談論我嫁，係呀，因為係學校裡面，我都識好多人囉，好多人都識我。雖然我未必識佢，係呀，因為我係學校都算幾活躍個啲黎嫁，成日攞好多活動咁樣囉，或者帶隊個啲，或者參選學生會個啲，係呀，所以都好多人識嫁喇。咁，所以，係啦，所以一舉手，一投足，都引人注意囉，係呀，尤其是我個樣咁男仔。」

有一次，校董以他所代表的組織到學校舉行有關同性戀的講座，由於是週會，所以全校師生都需要出席。頓時，凱麟成為眾人目光的焦點。她對這次活動的感受是「嘩！洗唔洗擺上台呀？」。凱麟承認校董對同性戀的言論非常負面，但講座完畢後，她感到校園氣氛變得更加友善，甚至有同學主動向她現身，說「其實我

⁴⁹甯應斌，何春蕤 (2000) 〈邁向多元教育視野下的性教育----教育就是性教育，性教育就是教育〉，《從酷兒空間到教育空間》。台北：麥田出版股份有限公司，頁 390-391。

鐘意男仔同女仔都無乜所謂」。即使同班的一些男同學對她的作風和外表稍有微言，但她同班的女生會主動為凱麟辯護，甚至直斥其非。

「其實係多左人認識同性戀呢樣野啫。ER... ..咁知道都無乜壞，同埋啲同學呢，點講呢，我跟個班 friend 其實就無乜問題，但有啲就可能識得我耐左，hei，其實我鐘意男仔同女仔都無乜所謂，我就有少少驚。敢呢，但有一班男仔，係男仔，因為學校班女仔呢都對我幾好嫁，就係對我好好個啲黎嫁，咁就唔係幾妥我呀，即係，有時就講啲比較難聽啲說話，但係就唔係我面前講，係個啲女仔面前講囉，個啲女仔即場「疾」返佢，之後又同返我講囉... ..但係我都無乜點理佢，但之後就會發覺少左。」

我不敢輕言說這種現象說明了反同運動注定失敗或是它的效果必然是校園氣氛的改善。我認為凱麟於講座前在學校社群內建立的開放、友善、剛強的形象是導致同學把非常負面的資源過濾和解讀的先決條件。這個現象更多是眾多學者所說，熟悉一位同志朋友往往是導致更大機會接受不同性傾向的條件/因素。

寶兒所採取的有限度反抗策略是跟校方「認真地」細閱校規，指出校規並無規定女生不得剪短頭髮，而且，在得到社工的協助下，使寶兒免受那數位信仰基督教的老師「針對」。在這幾位老師得悉寶兒的性傾向後，她們將寶兒轉介予駐校社工。寶兒對駐校社工有這樣的印象：

「個社工就... ..唔覺得係一個咩野問題黎既，咁就純粹同我傾下偈，應酬下啲老師，捉我黎見呀個啲囉。」

「ER... ..即係... ..如果佢知啲老師呢諗住針我呀，捉我去傾... ..捉我去私底下傾呀，諗住串我呀，留難我呀，佢會係個啲時間彈出黎，唔知點解。」

「即係都會囉，但係就少左囉，有時社工醒目嫁，佢知道某啲老師上堂針我呢，佢會上上下下堂搵我落下，直情上黎接我。唔會轉紙啦，因為個老師未必比你走嫁，有時佢上黎搞門話要搵邊位邊位同學呀，咁樣個啲囉。」

社工知道她的處境後，曾先後多次在寶兒被老師訓話時借故邀請她見面。或許這種權術不能改變部份同志所面對的處境，而更多是社工出於對如寶兒這類同志學生的公義心，但就一些較為壓抑性的校園環境而言，社工的角色的確給予寶兒較大的生存空間。

結語

透過訪問同志學生，我看見 Quinlivan 和 Town 分析異性戀霸權在香港中學裡的具體操作。(1)雖然在九七發佈的《學校性教育指引》建議要在初中階段教授學生人類多元的性傾向面貌及進行消除恐懼和偏見的教育，但是除了凱麟由保守基督教組織所舉辦的同性戀講座及勝倫在一位代課老師回答同學的提問時聽到性傾向議題外，非異性戀的情慾經驗可以說在大部份正規教育裡是被消音的。但從六位受訪者經驗得知，正規課程沒有把性傾向納入性教育課程內並不表示異性戀霸權下以隱藏式推行的性教育也停止運作。情況正好相反，幾乎每個教育環節也隱含對身體和情慾的規訓。正如前文引用 Foucault 對反抗的觀點，把這些規訓說成是絕對權力的體現完全錯失了同志學生如何在微細的環節作有限度的抵抗，也因此以為在(性)教育場景內沒有主體、沒有改變的空間。Foucault 的觀點就是叫我們把眼光重新放在那些不起眼的有限度抵抗上，正正是這些抵抗的存在，我們才在特定的歷史時空下創造自己。(2)僵化的性別角色仍然在校園內流傳，並且與某些制度連結，使它能更有效地規管(同志)學生的行為舉止。尚嘉在訪問時透露了對自身行為未能與社會對男女的期望相配而感到困擾。在訪問的後段，我嘗試帶入一個新的角度，以身體和情慾自主的說法來肯定他認為有需要改變的行為和語氣。他的一句「我從未試過咁樣諗」使我感到訪問除了為書寫論文來搜集資料外，訪問也是一項酷兒教育法的實踐。又正如 Richard Johnson 所言，一個好的訪問/質性研究，在訪問/研究結束後，研究員和受訪者應該會與受訪前對過去的想法有所分別⁵⁰。

最後我感謝曾接受我訪問的朋友，多謝你們的真誠分享。

⁵⁰ Johnson Richard *et al.*, (2004) 'Researching others: from auto/biography to ethnography', *The Practice of Cultural Studies*. London: SAGE Publications, p.207.

附件 1

發表於: Tue 十一月 02, 2004 5:19 pm 文章主題: 我・妳/你・他/她 @ 中學情慾史

我覺得性教育係 . . .

我試過係學校被 . . .

我愛上了 . . .

小弟現讀嶺大文化研究碩士課程，希望寫一份關於香港同志中學生的論文，論文題目為〈**規罰與顛覆：性教育在中學**〉。回顧一些文獻，發現以同志中學生作為研究對象的研究不多。小弟希望透過面談訪問，書寫出同志學生(包括自己)在這樣一個教育制度下有血有肉的生活經驗。有關論文寫作的背景和選取的理論資源可瀏覽以下的網址：

<http://ihome.cuhk.edu.hk/~b104789/invitation.htm>

如果

妳/你是

- (1) 正在讀任何年級的同志中學生或
- (2) 剛離校一至兩年的女女男男同志

而樂於分享妳/你在中學生活中與性傾向扯上關係的小事、大事、開心/傷心事和/或對學校性教育有正面、負面、多方面的看法，

小弟誠邀妳/你接受訪問。

訪問的時間和地點：零四年十一月至十二月，受訪的時間和地點可再作安排

聯絡方法：小曹 90 310 210 或 Josephmankit@yahoo.com

指導老師：嶺大文化研究系助理教授 許寶強博士 pkhui@ln.edu.hk 2616 7476

[論文內引用的對話會以保障受訪者的私隱為書寫原則。任何能夠引致她/他人猜測/確認受訪者身份的資料將會被刪除或改動。]

進度報告

文獻回顧

1. Shing Fu Li (2001) *Ducks in Turbulent Waters: Situation and Needs Analysis of Hong Kong Secondary Schools in Implementing Sex Education*. Hong Kong: Department of Applied Social Sciences, Hong Kong Polytechnic University.
2. 甯應斌、何春蕙 (1997):〈邁向多元文化教育視野下的性教育----教育就是性教育, 性教育就是教育〉,《從酷兒空間到教育空間》何春蕙編。台北:麥田出版股份有限公司,頁 373-398。
3. Quinlivan Kathleen & Town Shane (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth, in *Qualitative Studies in Education*. Vol. 12 (5), 509-524.
4. 香港教育署課程發展委員會 (1986):《中學性教育指引》。香港。
5. 香港課程發展議會 (1997):《學校性教育指引》。香港。
6. 曹文傑 (2003):〈中學性教育---宗教與倫理科課本中的異性戀霸權〉。未經刊印的課業(通識 2905:危機中的香港)。香港中文大學。

學校性教育的歷史發展背景

至目前文獻搜集所得的資料顯示,有關性教育的教學內容和施行方法有兩本官方的指引。於一九八六年,當時的香港教育署課程發展委員會編印了《**中學性教育指引**》,而在一九九五/六年的立法年度,香港課程發展議會因應立法局議員的質詢而成立一個工作小組,以《中學性教育指引》為藍本,重新檢視當時性教育在學校的推行情況。這個小組的工作最後亦結集為奠定現行學校性教育框架的《**學校性教育指引**》。事實上,由八六年第一本官方性教育指引出爐至九七年之內,教育署分別在八七、九零及九四年進行調查,以檢視學校性教育的成效。

坊間討論性教育的書籍為數不少,尤以家庭計劃指導會最不為餘力,但絕大多數都是把焦點放在施行性教育的方法和技巧,至於學校性教育於甚麼怎的歷史脈絡下被生產出來則非常匱乏。香港理工大學應用社會科學系的 Shing Fu Li 於二零零一年發表了題為 *Ducks in Turbulent Water: Situation & Needs Analysis of HK*

Secondary Schools in Implementing Sex Education 的研究。於研究中，共有二十位現正從事學校性教育或在學校性教育首次推行時曾積極參與和/或決策的人士，重構空白了的歷史背景。據曾參與初期性教育運動的一名加拿大教授所言，本港學校性教育的出現可以追溯至一九七零年代初，由一些中產及背有宗教背景的女校發起的。直至一九九七年的《學校性教育指引》發出前，《中學性教育指引》所倡導的性教育以生物層面為主，內容每每限於女男於青春期的生理變化。至於性(教育)的社會和心理層面的討論則是由家庭計劃指導會帶入後來的《學校性教育指引》。

幾位受訪者都同意有關性(教育)的討論在一九八零代踏入高峰期，而討論的方向和焦點均由專業人士所壟斷。理大的研究稱這段時期的討論為「**精英論述**」(Elite Discourse)，其特徵在於討論的內容相比以往涉及更多具爭議性的議題。在一遍爭議聲中，政府和一些宗教團體採取了較溫和的進路來施行學校性教育。

一位於非政府組織工作的受訪者指「精英論述」踏進了九十年代後開始失去動力，主要原因是社會的注意力通通放到本土政治發展的議題上，而看似更具迫切性的社會問題如家庭暴力和兒童性侵犯則取替了「精英論述」在社會的位置。

一些理論資源的啟發

閱讀了由台灣性/別研究學者甯應斌和何春蕤，在一次研究會發表題為〈邁向多元教育視野下的性教育---教育就是性教育，性教育就是教育〉⁵¹的文章後，對她們提出的一個論點特別深刻，而且對思考研究方向有很多的啟發。甯應斌和何春蕤以「**教育就是性教育，性教育就是教育**」來貫穿全文。她們指出性教育往往透過**隱藏課程(Hidden Curriculum)**的形式來進行，對課本或性教育課程作文本分析並不能好好反映性教育在學校內是如何推行。正如其他論者所言，隱藏課程是複製或再生產權力關係的場景，故此把這個概念聚焦在特定的學習群體上更加可以揭露教育的權力內涵。此外，她們視教育為一個**協商(Negotiated)**的過程，

「課程不是一個單方向的全面宰制.....，而總是會遭遇受教者的抵抗、挪用、協商.....。不論如何，學校教育中的概念、角色、意義等等，可以說是在實地的教育互動中被創造出來的」(頁 376)

如果教育的內容並非透過由上而下式的課程單向灌輸，而把課程理解為「**使用中的課程**」(Curriculum In Use)(頁 376)，那麼這個協商過程中的各種權力關係如

⁵¹ 甯應斌，何春蕤 (2000) 〈邁向多元教育視野下的性教育---教育就是性教育，性教育就是教育〉，《從酷兒空間到教育空間》。台北：麥田出版股份有限公司，頁 373-398。

何構成同志學生的身份和經驗則亟待細仔研究和分析。

基於對(性)教育課程的了解，聆聽同志學生在學校內的種種生活經驗將為理解這個互動多變的過程提供一個視點。本研究習作在構思初期曾不經意地把同志學生視為在充斥著異性戀霸權的(性)教育內的受害者。Saukko (2003)在 *Doing Research in Cultural Studies: An Introduction to Classical and New Methodological Approaches* 指出這種傾向往往導致受訪者的生活經驗被收編到前設的理論框架裡，藉以論證它的有效性。雖然這種被 Saukko 稱作 Critical Contextualist 的研究進路能夠揭示主流的社會結構/論述諸如父權和階級如何帶來影響，但每每對反抗的可能性抱過於悲觀的看法。要把個人的生活經驗與(主流)論述貫穿來討論，藉此分析微觀的權力關係如何具體運作，Saukko 認為只有 **Contingent Approach** 才可以做到。Contingent Approach 對反抗的理解是源自 **Theory of Articulation**。以往經典的研究方法經常視權力為由上而下，底層的反抗無力改變上層的結構。Theory of Articulation 著重的並不是反抗有否帶來轉變，而是關心它帶來何種特別的影響(Effects)，它又與哪些其他議題、事件發生關係。

如果甯應斌與何春蕤把課程看作互動協商的觀點正確，關於性教育的本土研究並未能把這個協商過程細緻地刻劃出來，更遑論同志學生在這個過程中的角色和參與。即使是上述引用過的理大研究，它的研究焦點仍然放在學校行政和教師在推行性教育時面對的困難上，學生的聲音僅限於作為工具，量度有多少性知識傳授給她/他們。文獻搜集得的資料顯示，從未有一份本土研究把焦點放在同志學生身上，檢視她/他在學校(性)教育中的種種經驗/經歷，而這些經驗/經歷對她/他們的身份、生活和學習等多個面向有何意義。

Kathleen Quinlivan (1994)曾在紐西蘭訪問十位女同志學生關於她們的中學生活⁵²。Quinlivan 採用了半結構式(Semi-structured)的訪問，讓受訪者探索以下範圍：同儕文化、社會及性的活動和感受、老師、課程、輔導人員、女同志的身份等。透過聆聽同志學生的經驗分享，Quinlivan 和 Town (1999)總結出三種把同志(議題)邊緣化和滅聲的手段，並指出這項研究本身就是酷兒教育，讓受訪者透過參與訪問替自己的經驗作總結、反省和引伸，達致充權(Empowerment)的效果⁵³。

問題思考

如果這項研究習作的焦點放在同志學生身上，有需要訪問在校推行性教育的教師

⁵² Quinlivan Kathleen (1994). *Ten lesbian students reflect on their secondary school experiences*. Unpublished Master's thesis. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

⁵³ Quinlivan Kathleen & Town Shane (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth, in *Qualitative Studies in Education*. Vol. 12 (5), 509-524.

嗎？

如前文所述，課程是互動協商下的結果。同志學生因應校園內發生的(性)教育所作的反抗，必然與多邊的人和事產生互動，而教師是重要的一方。雖然 Quinlivan 與 Town (1999)所進的研究並沒有邀請教師作為受訪對象，但是她們的研究目的與是次的研習不盡相同。她們的研究主要揭示同志學生在學園生活的環境下如何被邊緣化和滅聲及她/他尋找了哪些方法來解讀自身的處境，並不著重教師在推行(性)教育時背負著哪些文化前設和偏見。換言之，同志學生和教師並沒有對話的空間。我認為聆聽推行性教育教師的看法可以更具體地了解關於性教育的論述，而這些論述必然會參與形塑同志學生的身份/主體。

訪問注意事項

研究員：曹文傑 (小曹) Josephmankit@yahoo.com 90 310 210

論題：規罰與顛覆：性教育在中學 (暫定)

多謝妳/你願意抽空接受訪問。妳/你的故事和經驗將會成為本論文的題材。我希望透過刊物出版，被淹沒的同志學生聲音能夠被聽見，被正視。雖然是次研究無法全盤檢視本地同志學生在校園內的處境，但藉著細仔地聆聽數位同志學生的第一身講述，更能窺見微觀的權力和知識是如何互動，個人的能動性又怎樣回應主流的論述。

在開始訪問前，請妳/你細讀下列各點：

做左訪問後，會唔會比人知道我係邊個呀？...

任何可導致第三者猜測甚至確認受訪者身份的資料將會被刪改，而受訪者的姓名將以假名取代，以保障受訪者的私隱。受訪者現正/曾就讀的學校的背景資料只限作分析使用，而所有與受訪者身份有關的分析將以保障受訪者私隱為原則來書寫和發表。

真係離晒譜，我要投訴！

若你感到在訪問期間或訪問後並未得到適當的對待，妳/你可以直接向本人提出投訴，或向本人的指導老師許寶強博士作署名或匿名投訴。聯絡許寶強博士的方法如下：

屯門嶺南大學 文化研究系 pkhui@ln.edu.hk 2616 7476

做緊/完訪問感覺唔良好，點算？

任何令妳/你感到冒犯或不悅的問題或討論內容，妳/你都可以選擇不作回應。不論任何理由，妳/你都可以在任何時候終止訪問而無需解釋或感到歉意。若妳/你在訪問後認為於訪問時透露的部份或全部內容不宜在論文中被提及或需要更改後才能被付印，妳/你可以在論文最後定稿前提出，即本年年底。

個訪問點做架？

是次訪問採取開放式的討論方式。作為一名在本地接受教育的同志，本人傾向與受訪者就過往校園生活中種種情慾經驗和想法作分享交流，所以訪問多以傾談的方式來進行，而於網站內列舉的問題則旨在刺激思考，提供話題。妳/你可以放鬆並暢所欲言。

謝謝妳/你細心閱讀！