



女生的校園經驗

1

異性戀論述與女性氣質—— 香港初中女生的校園經驗

李泳萱

英國愛丁堡大學哲學博士候選人

男性或女性身份背後

如果讓你選擇，你會選擇做男性還是女性？先看看下面兩段訪問節錄。

訪問節錄 1

研究員(研)：咁如果畀你揀，你會做男仔定女仔呀？

亞賀+淑琪：**男！**

研：點解呀？

淑琪：無咁「蝕」！哈哈哈哈哈！

亞賀：係呀！

研：邊方面無咁蝕？

亞賀：即係……女仔……好多生理都好煩……

淑琪：社會始終有點**重男輕女**架喎……社會始終都係有人架。……

亞賀：係，係真係唔平等，係你天生本身唔平等。

研：咁會唔會你意思就係，喺性方面啦，你頭先講架嘛……同埋喺生理方面唔平等呢，剩係？

亞賀+淑琪：係呀！

(亞賀、淑琪：中二級女學生；粗體為筆者所加)

訪問節錄 2

亞紫：其實講真，做女仔幾慘架……即係呢你有陣時做啲嘢，個原意唔係咁，但係第二啲女仔見到，又話你係咁呢。譬如你同啲男仔傾計，咁又話你媾仔喇。

(亞紫：中二級女學生)

當筆者向不同人提出這條問題的時候，甚少人可以即時給筆者肯定的答案，因為此問題的答案不單受各人的個人經歷而影響，更會受不同時空、地點等不同的條件影響。例如有人會追問：生活的地點是在中東地區還是在香港？是身處明清時期還是現代社會？家庭背景是富裕還是貧窮？由此可知，在男性或女性身份背後其實牽涉到多維度的身份和權力問題，會影響到「做男/做女」的易或難。

然而，為何在學校進行研究的過程中，筆者不止一次聽到女學生跟我說「做女仔『好蝕』、『幾慘』」，以及「寧願做男仔」？女學生「女人唔易做」的感慨，究竟是來自校園經歷的結論，還是對社會現實的觀察？

2006年初，筆者進入了一所學業成績稍遜及學生多來自勞工階層家庭的中學進行族誌學 (ethnography) 研究，透過與老師及學生的深入訪談、課堂及校園觀察，以及文獻資料搜集等，嘗試了解一群初中女學生的校園經驗和成長體會，如何建構出她們複雜的、多樣的女性氣質。簡單來說，筆者是想知道女學生在校園內「怎樣學做女仔」。

本章將會集中探討深深植根於校園內的「異性戀論述」如何影響女學生的生活。一方面，在「異性戀論述」的矛盾要求下，女學生既要表現出「女性化」的一面以證明自己符合「異性戀女性氣質」，但同時她們亦被要求小心控制自己的「女性化」表現和行為，因為「女性化」形象引發了對女性情慾的想像。另一方面，「異性戀論述」亦潛藏在老師和同學的意識之中，令所有異性之間的社交關係都難以逃離相關的性意涵或與性有關的語言。在這種「異性戀論述」的氛圍下，校方透過學校的規訓制度和性教育議程，試圖去建立一套詮釋男女學生的關係及有關性態的主流論述，但女學生的故事卻帶出她們如何透過顛覆的行為和對個人經驗的肯定，嘗試去挑戰甚至推翻這些對情感和情慾的壓抑和操控，開拓出建構女性氣質的空間。

論述——異性戀與女性氣質

安竺·瑞琪 (Adrienne Rich) 在她的經典著作《強迫異性戀與女同性戀存在》中指出,「異性戀」乃建構而成,被合理化而成為女性生命中唯一一種被允許的生活方式。年青女士因為社會及經濟因素而被迫結婚及擔負起家務的責任;即使在法律、社會福利以及工資各方面,整個社會亦與異性戀霸權共謀以剝削女性 (Rich, 1980)。瑞琪指出:「如果我們不視『異性戀』為一種權力制度 (institution), 就等於不承認經濟體系下的資本主義及社會等級制度下的種族主義是由各種權力/武力——包括肢體暴力與虛假意識——所維持。」 (Rich, 1980, 頁648) 因此,在「異性戀」的權力制度下,異性的親密關係與異性婚姻成為必然,並且是社會上所有人的行為規範標準。

其後,茱蒂絲·巴特勒 (Judith Butler) 就「異性戀」作更深入的探討,並提出「異性戀框架」 (heterosexual matrix) 的概念。她指出,異性戀之所以被正當化 (normalized), 是因為我們在根本上假設了性 (sex)、性別 (gender) 與性慾 (sexuality) 彼此之間的連繫關係。例如,當我們談及性與性別,很自然地會掉進「男/女性」及「男性化/女性化」的二元假設中,而這些二元假設背後其實亦顯示出當中的異性戀假設。正如,當大家提到女性化的男生,或男性化的女生時,這些男/女生並不會被視為「真正的」男/女生,因為他們的表現並不符合異性戀框架之標準 (Butler, 1993, 頁238) ——這正反映了「異性戀框架」對人的身體展現和行為舉止之限制。

從以上的討論可以發現,儘管我們一般視異性戀為「當然」和「自然」 (Atkinson & DePalma, 2009), 異性戀其實是社會透過權力制度和意識所維持及加強的。無論是「強迫性異性戀」 (compulsory heterosexuality) 或「異性戀框架」都顯示出異性戀的觀念和假設很難徹底推翻;然而,如果我們以論述 (Discourses) 的角度去理解異性戀,視之為一套霸權論述,則異性戀雖然強大而具影響力,卻並非無堅不摧。

根據傅柯 (Michel Foucault) 的論述概念 (Foucault, 1998; 2002)，本文將異性戀理解為一系列的知識、意念、態度、實踐及語言，而藉由持續不斷的集體建構才能得以維持、運作及加強。異性戀的權力並非自然存在，而是透過相關知識的創造與再造而建立權威，成為了「權力—知識」(power-knowledge)。當人們積極地參與論述建構，他們其實亦同時透過這些論述的實踐，將自己定位於論述中的不同位置，而建構出自己的個人身份 (Davies, 1989; 1997; Mac an Ghail, 1994; Wetherell et al., 2001; Arnot & Mac an Ghail, 2006)。舉例來說，當我們將自己定位為「孌」(同性戀者)、「直」(異性戀者)或「Bi」(雙性戀者)，其實皆以「性傾向論述」的話語來表達自己的身份、定義自己的存在，而這些「孌」、「直」、「Bi」，亦即是「性傾向論述」內的不同位置。假設「性傾向論述」從來不存在，我們就不會有「孌/直/Bi」這些分類名稱及其所代表的論述位置，由這些概念而建立的「性身份」亦不會存在。

雖然「論述」的存在似乎限制了我們在論述之內可以選擇的主體位置，但其實即使在同一論述之內，我們仍然可以建立其他新的主體位置，又或是乾脆以其他論述去建立個人身份。亦即是說，「論述」的本質並非固定，而是恆久地處於被挑戰、被重新定義的過程 (Reay, 2001)。

研究設計及研究場所

本文的研究採用族誌學的方法，以研究員作為工具，透過研究員處身於學校場景之中，與校內的老師及學生共同生活、日常相處，加上觀察、文獻資料搜集及深入訪談，以獲得更貼近現實情況、更深入實在 (grounded) 的田野資料。

筆者以研究員的身份在校約半年時間，在此期間，除了以半參與式觀察 (semi-participant observation) 的形式在校園內活動，包括在不同地點 (課室、操場、教員室、走廊等)、不同活動 (正式課

堂活動、課外活動)及不同時間的觀察,還同時利用了在校外與學生互動的機會,例如於學校假期參與學校舉辦的訓練營活動及放學後與女學生的閒談交往。此外,筆者亦與當中23名中二女學生進行了深入訪談,又訪問了校內8名任教不同科目及擔當不同職位的老師,作為了解學生及學校運作的輔助資料。

由於本章的重點在於探討本港初中女生在校園的經歷,所以,除了以校內的老師及學生作為研究主體外,還會深入了解作為研究場所(research field)的學校。原因是學校本身亦受到歷史背景及當代社會環境所影響,尤其是校風及校內老師和學生的觀念。因此,在討論異性戀論述與女性氣質在校園內的實際情況前,有必要先闡明女學生所在學校的背景、政策、學生情況,以及當時面對的社會情況等。

學志中學¹於80年代創立,是一所政府資助的全日制中學。在研究進行期間,該校共有27班約1,000名學生,男生佔百分之五十五,女生佔百分之四十五,而教師及其他校務處職員與工友約共80人。該校為一所以中文為主要教學語言的文法中學,取錄之中一學生主要屬於第三派位組別,亦包括部分第二派位組別的學生,因此該校大概屬於「band 3 頭」的中學。

根據校內老師提供的資料,該校超過九成的學生是本港出生,另外的一成乃從大陸移民來港的新移民學生。另外,校內有九成半以上的學生都居住在學校所處的地區內,當中大部分在學校鄰近的大型公共屋邨。學生大多來自中下階層家庭,父母親的教育水平不高。就以筆者所訪問的學生為例,她們的母親大多是家庭主婦,而父親很多都是從事勞動工作或所謂低技術性工作。據副校長表示,全校大概有三分之一的學生領取社會綜合援助或

1. 本文所用學校及人物名稱均為化名。

「學生資助計劃」的全額學費減免津貼。整體來說，學生大部分來自社經地位 (socio-economic status) 較低的家庭。

由於學志中學的地點座落於較偏遠的新市鎮，因此在建校初期，中一收取的大部分是第五派位組別學生（當時仍然是實行五個派位組別）。²這些「band 5」學生不但在學業成績方面強差人意，在行為表現方面亦受到非議。

其中一份學校的剪報，就指出學校開校之初，部分頑劣學生的行為因傳媒廣泛的報道而令公眾人士對學校的印象不佳，而該報道就將問題聯繫到政府規劃該區時的失誤。

……「區B」充分代表了作為一個新市鎮的形象，例如社區文化、設施未完善穩定，紮根亦未足夠，學生在這樣的環境之下會產生流離浪蕩的感覺，遇上問題，部分同學會「自把自為」，不向師長討教，這顯示出他們不懂得如何扮演學生這個角色。

另外，政府早年在建設「區B」時，興建了大批新校，但人口還未大量遷移，為免浪費資源，便將各區未獲分配學校的學生派往區B就讀，這些學生無論是行為或成績都十分參差，相互間產生衝擊，問題便產生了。校長形容這個是政府城市規劃政策的負面影響。

（《畢業典禮》刊物內剪報節錄）

2. 基於教育統籌委員會提出的香港教育制度改革建議，由2000/01學年起，「中學學位分配辦法」（簡稱中一派位機制）中的派位組別數目由五組改為三組。在取消學能測驗以後，派位會根據小學生五年級下學期及六年級上、下學期之成績，加上學校過去三個學年的學生平均成績調整而得出，同一學校網內各校學生按經調整的積分高低分為三個派位組別；第一組別的學生將首先獲分配學位，然後第二及第三組別。在正常情況下，屬於第一派位組別的學生成績較好，第二組別稍遜，而第三組別的學生一般被認為學業成績及學習能力較低。事實上，本港中學並沒有分級的機制，但社會大眾都會以該中學所收中一學生之派位組別百分比，作為該學校在學術程度上的分級。就以學志中學為例，由於該校過去所收的大部分學生都屬於小學成績較弱的「第三派位組別」學生，雖然近年已逐漸多了屬於第二派位組別的學生，但一般人都會將學志中學定義為「第三組別」（亦即band 3）學校。

由以上的內容可見，學志中學建校初期因大量收取第五派位組別的學生，無論是紀律上或教學上都出現很大的問題。而學生的品格和操行，從建校開始已成為了學校重點關注及刻意改善的範疇。

另一方面，不少學志中學的老師都指出，大部分家長對子女的教育及與學校的合作互動並不投入，甚至認為家長不懂管教子女。例如在一次跟訓導老師討論校內學生「拍拖」而觸犯校規的情況時，該訓導老師立刻批評那些學生的家長不視子女「拍拖」的行為為嚴重的問題，並指出，由於該校學生很多來自社會經濟背景較低的家庭，這些家庭很多時不太重視子女的培育過程，或沒有投放很多資源，甚至家長本身的價值觀念有偏差，當學校處理這些學生的個案時，有時候會有家長投訴或與學校/老師站在對立位置，甚至縱容子女。（訓導組凌老師訪問）

這種認為家長缺乏教養子女的知識或「正確」價值觀的看法，在學志中學的老師之間似乎是一種共識。正因如此，管教子女/學生行為及價值觀的責任——即所謂道德教育的角色，順理成章地從家長身上轉移到學校及老師之上。而為了與區內其他「band 3」學校競爭，學志中學亦刻意強調該校嚴謹的校風和「先管而後教」的方針去吸引家長。

訓導組與校規中潛藏的異性戀假設

如訪問節錄3（頁11）所言，學志中學刻意要建立該校「校風嚴謹」的形象以及嚴格地管教該校學生，因此，該校的校規固然仔細而嚴謹，而訓導組在校內亦自然擁有無上權威。與一般學校的運作模式不同，一般男女校通常由一名男老師擔任訓導主任，但學志中學的訓導組卻由一男一女兩位訓導主任來領導。女訓導主任凌老師在訪問中講解她在訓導組的角色時，描述自己與男訓導主任沒有特別的分工，而一般的學生違規個案亦一向不會分男女而由當值的訓導老師負責。然而，她立刻又強調所有牽涉「性罪

訪問節錄 3

凌老師：通常女老師一定會跟進女學生的個案，但沒有刻意安排？男老師一定要跟進男學生的個案，[因為]女老師可以跟進男學生和女學生[的個案]。涉及與性有關的個案呢，可能由女老師跟進，相對地沒那麼尷尬。

(凌老師：女訓導主任)

行」的個案，都一定會由女老師負責跟進女學生的個案。巧合地，凌老師對性別分工的澄清，又與筆者的校園觀察和與其他老師的交談互相對應。例如，與另一位男訓導老師郭老師的訪談中，他就提到自己在教員室處理男學生與女學生的違規個案時會有不同的技巧和方法。他承認由於大部分男老師都會害怕將女學生弄哭，因此很多時在處理女學生個案的時候，都會盡量避免大聲喝罵或以嚴厲的方式去處罰學生。另一個例子，筆者觀察到女老師往往可以與所有學生混熟甚至成為朋友，但男老師則傾向會與女學生保持距離，因為每當男老師與女學生關係良好，又或是有較親近的身體接觸時，就很容易惹來流言蜚語。例如較受歡迎而又較年輕的男老師會被指與某女學生談戀愛或有曖昧關係，又或是指某男老師對女學生有疑似性騷擾的行為。

從以上的例子可以發現，無論是訓導組內的性別分工，抑或在日常校園生活中的師生互動，其實都隱隱可以看到基於異性戀論述所引發出來的性意涵 (sexual implications)。就以郭老師指出男老師會避免將女生弄哭的心態為例，其實某程度上是反映避免觸及校園性禁忌的行為；而學校內對「男老師—女學生」之間的相處所引發的流言，亦進一步證實這種校園性禁忌的假設。似乎在校園內，男老師本身作為男性及老師兩者的權威與權力，令人感覺到 (性方面的) 較有威脅性或危險；而女學生在校園內的刻板印象 (stereotype)，要不就是純潔無邪 (無性) 的性騷擾受害

者，要不就是具挑逗性、對年長男性作出誘惑的「危險」少女。無論如何，當男老師與女學生相處之時，有關性態的意指 (signifier of sexuality) 就會很明顯地呈現；而這種有關性態的意指是明顯地有着異性戀假設的。

舉例來說，如果有女老師將女學生弄哭，大家會傾向將事件純粹看為「老師」責備「學生」，是老師身份的權力施壓；但當男老師將女學生弄哭，大家對事件的詮釋，除了解釋為老師對學生的權力施展，亦難免會牽涉 (成年) 男性對 (青少年/未成年) 女孩的權力壓迫，而暴露了隱藏在老師身份看來「無性」(asexual) 的偽裝。由此可見，在彷彿「無性」的師生互動關係下，其實隱藏着異性戀論述的假設。而所謂的校園性禁忌，其實就是提醒男老師與女學生之間其實是「異性」的性別關係，加上對 (男) 老師的權威及 (女) 學生的純潔的刻板印象，正正嵌入了異性戀框架下想像中的男女權力關係模式。

異性戀框架下有關男老師和女學生關係的校園性禁忌，其實帶來兩方面的影響：(一) 繼續加強男女老師的性別分工模式；(二) 影響師生關係的建立，女學生無法像男學生一樣，可以與男女老師建立良好的師生關係。

首先，以學志中學為例，上文提到在訓導組之間隱藏了性別分工的潛規則——即女訓導老師可以負責男女學生之所有個案，但男訓導老師則不會處理任何與性相關的、女生的個案。然而，所謂「與性相關」的個案其實範圍很廣，除了可能牽涉到非禮等真正的性罪行外，也包括了男女學生之間的身體接觸、親密行為甚至性行為；而這些涉及學生之間身體接觸的訓導個案，老師很多時需要了解的往往牽涉到學生的感情關係、個人價值觀、甚至是家庭或成長背景等。於是，女訓導老師與學生的師生關係不會局限在課室以內、學習之上，而是可以有更深層次、更個人化的交流。相反，由於男訓導老師因為要「避免尷尬」(或「避嫌」?)，所以他們往往只負責處理學生行為偏差方面的問題，或會以樹立

權威的形象作為阻嚇學生犯規的方式，相對來說，比較少機會可以像女訓導老師一般去了解學生感受，或談論學生的個人背景/資料。然而，正正是因為男訓導老師有較少機會去與學生（不論男女）有較個人化、情感化的交流，才會導致男老師在處理這些所謂「與性有關」的個案時會處於尷尬的位置。簡單來說，是男女老師的性別分工，加強了對男女老師的刻板印象（女老師擅於處理「性相關」或情感相關的問題，而男老師卻不勝任做這方面的工作）——甚至更直接地，加強了男老師在「性禁忌」想像下的具侵略性、威脅性的印象；而這些印象，則進一步加強了這種男女老師的性別分工模式。

其次，校園性禁忌帶出的另一點影響，其實亦間接地與第一點相關：就是校園性禁忌對男老師及女學生所附加的想像，如何影響到師生之間的關係。或許我們可更直接地問：男老師是否能夠與女老師一樣，可以與所有學生建立同等的師生關係？女學生又是否可以和男學生一樣，與所有老師建立同等的師生關係？

校園性禁忌傳言之中，最為常見的是男教師利用自己的權威或地位，對女學生做出性騷擾的行為。因此在這套性禁忌的論述下，男老師要極具警覺性地避免任何瓜田李下的情況，例如避免與女學生獨處，或經常與女學生保持三個身位的距離等。表面上看，男老師的這些行為，名義上好像是為了保護女學生；但細想之下，其實這些與女學生保持距離的種種措施，甚至是之前提到男老師會避免將女學生弄哭的例子，想保護的似乎是男老師的名聲，好像他們害怕女學生會對自己構成威脅（潛意識有着性禁忌想像中另一種女學生的刻板印象：具挑逗性、對年長男性作出誘惑的「危險」少女），或是害怕她們陷害自己對學生有性騷擾的行為，令自己身敗名裂；而非真的從女學生的角度出發，甚至忽略了女學生的感受。

例如，假若女學生在學科上遇到困難，想向任教的男老師請教，但男老師立刻煞有介事地要求女學生預先邀約其他同學一同

前來，不願意像對男學生一樣進行課後單對單的指導，而不管女學生會否覺得有其他同學在場會自尊心受損，或覺得待遇不公平；又或是，如果女學生與男朋友出現感情問題，而她認為與某男老師較相熟及可以信任，並想尋求男性的意見，但男老師卻擺出一副拒人於千里之外的態度，並表示不願意與女生單獨傾談，那女學生是否已沒有保護自己私隱的餘地，而唯有容許另一位同學的存在；或索性選擇沉默，因為再提不起勇氣向另一位可信任的老師傾訴。與此同時，男學生若遇到相同問題，不單可以自由地與男或女老師在校園一角促膝詳談或肆意高談闊論，甚至可以與男老師相約在校園以外踢足球。那是否可以說，女學生因為自己的女性身份而備受另一種歧視？

誠然，校園性騷擾的事件時有所聞，的確有男老師利用自己作為老師的身份、地位和權力，做出性騷擾的行為傷害女學生。然而，不能因為個別男老師的惡劣行為，就抹殺有真心關心學生、善於與女學生溝通的男教師；亦不能夠因為個別的性騷擾例子，而剝奪了女學生應有的權利。

我們應該反思的是，異性戀框架下的這種「性禁忌」論述會否無限膨脹，令師生之間的信任關係蕩然無存？又，假若我們不信任男教師，擔心他們利用職權、地位而傷害無知、弱小的女學生，或許應該反思的，是甚麼樣的性教育導致女學生沒有分辨性騷擾行為的知識及判斷自己安危的意識，令女學生只能夠站在「受害者」的位置，而不能擁有與男同學同樣的權利，與所有老師建立具信任基礎的關係。

異性戀論述與同性戀學生之隱/現

除了訓導組及一般老師在處理師生關係時存在這種異性戀的假設之外，針對學生行為的校規也存在這種異性戀論述。學志中學雖然沒有明文規定不准拍拖，但在開學的第一天，校方就已告誡學生所有親密行為都是禁止的，而老師亦會監察懷疑拍拖或

有戀愛關係的學生有沒有過分親密的身體接觸，一旦發現或接獲舉報任何違規的親暱舉動或親密行為，即會記過及通知家長。但值得注意的是，這條校規針對的只是男女學生之間的親密行為和關係（見訪問節錄4）。

訪問節錄 4

研： [喺處理拍拖嘅問題上面] 咁會唔會有一個盲點，呢啲通常都係一啲男女嘅個案，咁如果係一啲同性戀嘅學生，其實老師唔會知，即係就算見到都。

郭sir： Err……呢樣嘢比較上係難去知道，同埋就算知道亦都比較上係好難去以呢一個為題去同家長講到，或者去指證佢呀。譬如話我哋只可以同家長講：「見到佢好多時候都好男仔頭嗰，玩得好癲呀、攞身攞勢呀！」……因為其實呢，呢樣嘢唔可以亂咁講出口架。即係我諗你相信都知道就係，即係你話畀個家長聽，佢同個男仔拍拖嗰，咁好正常，家長亦都好不容易受落；……咁但係個家長一嚟到我哋就話：「佢成日同啲女同學玩得好埋嗰，會唔會係同性戀呀咁樣，佢本身打扮又好男仔頭嗰，咁會唔會係同性戀呀咁……」，其實呢樣嘢我哋唔會直接講……你可以話我無咁嘅專業去判斷佢係唔係，中國人亦都比較上難接受……

研： 咁無得罰佢哋拍拖嗰啲係唔係？

郭sir： 唔會……我印象中就未試過。咁但係如果你話佢哋係玩得好癲嘅，即係譬如喺學校入面，玩到互相追逐呀，攞腰呀咁，我哋都會罰番佢哋，因為其實主要係佢哋嘅行為可能對其他人有影響。咁就唔會話因為兩個女同學拍拖而罰佢哋，即係暫時我諗我哋未有咁罰過啦。

（郭sir：訓導組男老師；粗體為筆者所加）

從訪問節錄4可以看到，其實老師是意識到校內存在同性戀的學生。相對於同性戀學生，異性戀學生即使因為拍拖、戀愛或有親密行為而受懲罰，但他們在老師及家長眼中仍然被視為正常及可以接受的。相反，正如郭老師所說，同性戀學生的身份，以及男男/女女學生之間的親密關係和行為，老師是難以判斷、描述或言傳的。郭老師提到的「男仔頭」、「玩得好癲」等含糊字眼，亦同時顯示出(女)同性戀在學校內是一個隱晦的論述，並且是被刻意掩藏和忽視其存在的。因為學校相對現實社會是一個更為保守的地方，學校所秉持的道德水平標準也較社會為高，異性戀論述的霸權更為明顯，導致所有描述同性戀或相關的言語和行為皆被消音，甚至老師面對家長時亦難以言傳（「好難去以呢一個為題去同家長講到」；「呢樣嘢我哋唔會直接講」）。但另一方面，老師們不單認為學生的同性戀關係難以判斷及言傳，而且發現校方平日用以懲罰/告誡/禁止異性戀學生情慾的理由亦告失效，因為所有對青少年性行為的恐懼和後果（例如未婚少女懷孕或男學生可能犯下「與未成年少女發生性行為」的刑事罪行等），都是以異性戀關係作為假設，並不符合於同性戀學生的情況。於是，雖然同性戀的女學生之間拍拖或可能有某些親密行為，但學校老師並不能將懲罰異性戀學生的一套加諸她們身上，既不能用「拍拖」作為懲罰的理由，亦不可能通知家長。

與此同時，除了異性戀論述之外，學校的老師同時會以「青少年」的成長階段作為審視學生問題的角度，亦即所謂的「青少年論述」。「青少年」除了是生理學上界定的其中一個成長階段，亦被視為「一個人學習及發掘自己性取向、處於過渡時期（period of transition）」的階段（Leahy, 1994, 頁61）。因此，對於很多受異性戀論述影響的老師（及成年人）來說，同性戀學生們其實太「年輕」了（處於青少年時期），他們並不肯定自己的性取向，亦因此他們對同性的戀愛情慾其實只是暫時性或過渡性的，而非「真實的」；況且，在現代醫療/心理學論述的霸權下，老師們亦不敢對學生的性取向妄下判斷（「無咁嘅專業去判斷佢係唔係」）。老師的這

些想法，解釋了為何他們會對同性學生之間的親密身體接觸視為「玩」而非「真正的」親密舉動，並且不會像打壓異性戀學生般懲罰或對待這類學生。

雖然在學校「恐同」的環境來說，同性戀學生的身份似乎被隱藏、消音，但筆者在校園內未有看到欺凌或歧視同性戀學生的情況出現，甚至不同性向的同學之間的相處也頗為融洽。相對來說，同性戀的學生比起異性戀的學生似乎擁有較大的空間，至少他們較少成為老師的監視對象。相反，如果一名異性戀女學生被懷疑拍拖，她往往會受到持續而嚴密的監視和規管。以下中二女生雙雙的親身經驗，就顯示出訓導老師對學生的全面監控已經不是局限在校園以內，而是深入至學生的個人生活層面（見訪問節錄5）。

雖然訓導老師聲稱，如果學生之間沒有親密行為（不論校外或校內），他們就不會干預學生的拍拖關係；然而不少學生在言談間都跟筆者提及與雙雙類似的情況（訪問節錄5），甚至是老師自己在處理拍拖的議題上，也往往有自相矛盾的說法或做法。從雙雙的例子中可反映出，老師不單是對親密行為，而是對所有異性戀的關係都非常敏感。雖然只是在校外一起吃早餐（雙雙也再

訪問節錄 5

雙雙： 上次呀，我同條仔去食早餐呢，畀佢[老師]見到啲，即係呢佢就會，番到學校就去問我家姐，「喂佢同一個男仔一齊食早餐啲，你知唔知呀？」咁樣……之後呢我家姐就話，即係，我家姐知我同緊一個人[一齊]，咁呢佢之後呢就會幫我講大話啲。跟住之後呢，過多幾日之後呢，佢就打電話去我屋企度問我屋企啲：「你有無一個……er……咩嘢表哥啲啲呢，同你個女食早餐呀？」咁樣，咁嚟問囉！

（雙雙：學志中學中二女生）

三強調當時她與男朋友沒有任何親密的身體接觸），老師看到的反應似乎是即時放大事件，並慌忙問雙雙同校的姐姐，又編謊話來向雙雙的母親探聽消息，以不同的方法去查探這名「可疑」男生的身份。老師這些對學生的監視和「關注」，已超出了學校純粹對犯校規的學生作出懲罰的訓導制度，而是一種深入學生生活，進行全面、全身的情慾規管。而這種權力的施展，以及對學生異性戀關係的過度關注/緊張，正正清楚顯示出異性戀論述的霸權（甚至令同性戀學生的存在幾乎消失）；同時，老師對異性關係及親密行為的關注、規管，以及視學生之間任何身體接觸為「危險」，其實亦反映出老師們並沒有宣之於口的隱藏假設——所有異性之間的關係都聯繫到性行為或性關係的假設。更甚者，老師們認為異性戀學生處於「青少年」時期，處境更是「岌岌可危」！老師們的焦慮憂心，到底原因何在？從以下與老師的訪問節錄6及7，或許可以略知一二。

成熟？不成熟？異性關係詮釋之論述戰

從訪問節錄6及7中，我們可嘗試了解為何老師對學生之間的異性關係感到憂慮。當異性戀論述加上青少年論述的時候，會令老師產生「身體成熟，思想唔成熟」的學生形象，從而認為校園內所有的異性關係都潛在「婚前性行為」或「低齡性行為」的危機。

在訪問節錄6中，孫老師指出大部分老師都認為學生處於青春階段，因此對異性產生興趣及希望與異性建立關係，是很正常的事。因此她也強調很多老師容許學生之間有「正常」的交往，可以做朋友，也「並非不容許拍拖，只是不鼓勵拍拖」；只是學生需要知道自己的界線——即是男女學生之間無論是同學、朋友還是戀人，也不重要，只要是不涉及任何「親暱行為」，例如所有「可疑」的身體接觸，以及與性有關的親密行為。而在節錄7中，訓導主任凌老師表達的憂慮，以及描述老師會採取的相應措施，則清晰地展現出校方的基本立場。雖然之前孫老師指出老師之間認同

訪問節錄 6

孫老師：咁我哋老師，譬如我以我自己為例呢，我知道即係學校係唔贊成，不過學生只要佢哋……即其實男女青春期的呢，互相欣賞呀、傾慕呢，都係好正常架。所以我就……所以我哋老師一般大致上嚟講呢，都唔會話阻止學生男女交往嘅。一齊係ok架，不過佢哋唔可以有親暱嘅行為囉……其實最主要就係話，希望佢哋知道有界線囉，你做朋友唔緊要呀，學校都容許嘅，因為男女校嚟架嘛……咁拍拖就唔鼓勵啫。

（孫老師：女輔導主任；粗體為筆者所加）

訪問節錄 7

凌老師：同埋佢哋好多嘢處理得唔好嘅。可能婚前性行為呀，導致到懷孕呀。長遠來講會影響前途架，因為我哋知道呢啲嘢呢，我哋foresee到呢啲嘢都會叫佢哋唔好拍拖住架。但係如果男女仔相處，淨係傾下計呀，成日坐埋一齊食飯呀，或者坐埋一齊小息呀，我哋就觀察嘅啫，或者提班主任留意下佢哋，佢哋兩個係咪拍拖先。可能提醒佢哋，但就唔會罰佢哋嘅。但一見到身體接觸呀，一定會罰嘅，老師亦都清楚嘅……佢哋其實唔係好成熟架，把口就叻啫，但諗法就唔成熟架。諗目前玩呀，happy呀，就唔會諗自己前途呀，無咁遠嘅眼光，所以我哋要畀多啲嘢佢哋跟。

（凌老師：女訓導主任；粗體為筆者所加）

學生與異性相處是屬於青少年的正常成長階段，但事實上校方其實認為學生的思想不夠成熟，很容易會因為社會風氣或家庭不懂管教，而過早發生性行為。

以上孫、凌兩位老師的說法，同樣地是以前文提到的「青少年論述」去詮釋青少年/學生的異性關係。他們既用「青少年＝不成熟」這套論述話語去品評學生，還用其他例子（例如指學生不考慮前景前途「就唔會諗自己前途呀，無咁遠的眼光」）去加強這套論述的「真實性」。

上文提到，「青少年論述」強調「青少年」處於「兒童」和「成年人」之間的一個「過渡時期」（period of transition），他們在這過渡和探索階段，一方面學習建立及處理人際關係（Leahy, 1994）；另一方面，不應過分投入異性戀關係，及對童話般的「羅曼史」（romance）太過認真。訪問節錄6中，就反映出這種矛盾：「唔會話阻止學生男女交往嘅/一齊係ok架」，但「拍拖就唔鼓勵」——「男女交往」或「一齊」在孫老師來說，是一種可接受的社交活動，因為「交往」、「一齊」這些看來「中性」的辭彙，所描述的是學生在青春期的「行為表現」而已，是單一性的事件或片段，認為是青年男女在「青春期」對異性關係的好奇，是一個探索、試驗的過程，並不認真亦不牽涉責任和後果；因此這種異性之間的交往或名義上的「一齊」，對校方/成年人來說是可以接受的。但「拍拖」一辭的意義則遠超於「交往」/「一齊」的程度，因為「拍拖」所描述的，不再是暫時性的、單一性的「事件」，而是一段牽涉情感、慾望、責任、後果的「關係」。「拍拖」意味着一段較深入及較長久的關係，兩人情感及身體會有更親密的聯繫，並通常會有身體的接觸及性關係。然而，性行為及性關係正正是老師/校方及成年人認為青少年最不恰當的行為，因為在異性戀霸權的框架下，所有性關係應當是在異性戀婚姻的基礎下進行的。

在「青少年論述」之下，青少年男女因進入了青春期，所以對異性產生興趣是自然的生理及心理發展，正如孫老師於訪問節錄6所言：「其實男女青春期呢，互相欣賞呀、傾慕呢，都係好正常架。」然而，「青少年」既代表生理方面的身體轉變，也意味着青少年脫離「兒童」的階段，「青少年論述」同時強調青少年其實仍處於「非成年」的階段——以凌老師的說法，即學生們思想不成熟

(「但諗法就唔成熟架」)，未能作理性、成熟的思考或作正確的選擇。在此有點矛盾的邏輯之下，老師一方面認為學生處於青春期的學生只有「成熟」的身體而思想卻「不成熟」，很容易會因此被身體控制腦袋，而建立「不恰當」的異性戀關係，甚至發生性行為。

Renold (2005) 在小學校園的族誌學研究中就指出，學校老師傾向以「過分早熟」(hurried-erotic discourse) 的論述去評價那些拍拖、甚至與男同學有親暱行為的女學生，認為這些女生「過早」有情慾需要；因為，基於教育界以心理發展理論對兒童成長階級的假設，仍然處於小學階段的小孩應該沒有性的慾望(無性)，亦不懂戀愛為何物，因此所謂的「早熟」論述建構，其實是建基於兒童(對性的)「純真/純潔」的假設之上。雖然學志中學的學生是「青少年」而非兒童，但從訪問節錄6及7皆可發現，類似的「過分早熟」論述同樣存在於老師之間。

無論是「過分早熟論述」或「青少年論述」，同樣反映出對於學生的情慾，是基於「身體」與「思想」對立的一種假設。老師認為無論是兒童或青少年，由於他們思想不成熟，並不明白「性」的真正意義(在霸權異性戀論述下，「性」的意義通常限於婚姻制度保障下的「愛」)，亦不明白發生性行為的後果(例如未婚懷孕)。因此，在成熟身體內的不成熟思維，對老師來說有如計時炸彈，因為他們認為學生的異性關係只能朝着「危險」的方向發展。

根據這樣的邏輯，讀者就可以理解凌老師在訪問節錄7中所描述的種種規管男女學生相處的措施了。表面上，老師並不會干涉男女學生之間的交流和相處，但實際上校方對男女相處的高度關注卻形成了無處不在的監視網。因為即使是男女同學交談、一起吃飯，在校方的恐懼下，老師的着眼點只在於界定男女雙方是否發展戀愛或有性關係；學校「禁止親密行為」的校規，不單規管學生正常的情慾發展與表達，還限制男女學生的一般相處。

雖然老師和校方都視男女學生之間的異性關係為「危險」，並強調學生的思想不成熟，作為監視他們之間關係的理由，但我們從女學生的口中，卻聽到另一面的故事。「青少年論述」認為青少年處於一個過渡和探索的階段，巧妙地提供了另一個論述位置 (discursive position)，女學生可以以正面、正常的角度去詮釋與異性的關係。在亞青與亞賀的例子中，我們可以看到女學生怎樣扭轉老師們「成熟/不成熟」的定義，去建立一倒置論述 (reverse discourse) 來詮釋她們與男同學的關係。

亞青的例子——聯歡會遊戲事件

亞青 (訪問節錄8) 與亞賀 (訪問節錄9) 分別以不同的例子，說明她們認為其他女同學與男同學相處時的「不成熟」行為。

訪問節錄 8

亞青： 咁上次我哋呢，聖誕聯歡會呢，咁就分為男子女子組玩遊戲，玩踩波波，即係踩爆個波，咁呢鬥快踩，就兜住個波啦，跟住有音樂啦，咁就兜住兜住兜住，然後鬥快踩咁啦，咁就會有接觸架啦，可能有時候個女仔會推個男仔走開畀我踩咁啦，咁呢我哋嗰日就叫咗麗玲同我哋班上一個男仔鬥，麗玲就唔鍾意啦，唔知佢做咩呀，我覺得佢好古怪囉……

研： 佢覺得好尷尬，唔想玩？

亞青： 係啦，佢就覺得……跟住啲人就以為佢同個男仔有嘢，咁佢好唔玩得咁話我嗌佢出去，就唔開心，咁我覺得，玩下咋嘛，佢咁樣講，係佢唔成熟啫，點解你會咁樣諗，你自己都唔成熟啦……以前就係一個識諗嘅女仔囉，而家就變咗好幼稚囉……

(粗體為筆者所加)

在亞青所舉的例子中，因為聖誕聯歡會的一個遊戲，亞青發現本來與她相熟的麗玲由「識諗」變得「幼稚」，原因是麗玲「竟然」介意在遊戲中與男同學有身體接觸，更介意被其他同學取笑與該男同學「有嘢」（通常是指有感情瓜葛，繼而有更深層的性暗示）。在事件中，亞青除了評價麗玲幼稚外，亦同時批評將平常男女同學間的接觸誇張為有戀愛關係的其他同學為不成熟。

亞賀的例子——老師編排座位

與此同時，亞賀亦批評某些女生現在仍然很在意要「男歸男、女歸女」地進行性別分隔（sex segregation），即使是在班中編排座位也不願意與男同學坐，這種對男女同學相處的態度，有如「玩射橡筋但好自豪」一樣幼稚無聊。

訪問節錄 9

亞賀：（笑）真係好歎架！你見過中三嘅人都仲話要男同男、女同女一齊未呀？即係呢，中三仲喺度玩射橡筋，仲好自豪咁樣呢

……

研：你頭先話男同男、女同女即係點呀？

亞賀：即係……假設呢度有兩個位，即係得番兩個位，miss編咗個男仔坐，或者個女仔坐男仔嗰咁樣，佢哋唔肯架，「你叮你叮你叮！」（推讓）咁樣架，卒之〔老師〕咪編啲成熟少少啲啲，唔好煩佢哋咁囉。

……

亞賀：咁就係所以話……即係所以miss叫到，我都唔會扭三扭四嘅……

（粗體為筆者所加）

對亞青和亞賀來說，男女同學之間有友好、非戀愛性質的關係，本是很平常的事，因此，她們認為女生在與男生相處時應該表現得大方、自然；相反，如果大驚小怪，動輒就害怕與男生有身體接觸，甚至聯想到男女之間有戀愛、甚至性關係，就是「不成熟」的表現。

筆者發現其他同樣有戀愛拍拖經驗的女生亦存在亞青與亞賀這種「成熟/不成熟」的論述。筆者認為，亞青與亞賀等女生，某程度上是希望以「成熟」的論述去淡化校園內（無論是校方或其他同學）對男女學生相處之有關性的想像，甚至是作為「去污名化」的手段。在心理學發展理論中兒童成長階段的假設，認為青少年在發育期間因為身體的轉變及性徵的出現而對性特別感興趣，而學校基於此理論而害怕「早熟」的學生會發生性行為。亞青和亞賀等卻利用此理論的觀點，認為如果某同學認同學校那一套視異性相處為「過分早熟」的論述，並對異性相處或建立關係有強烈反應，只是對方潛意識將異性關係等同於性關係，而只有未完全成長或仍然處於青少年發育初期的人才會如此，於是將這些反應貶低為未成長/不成熟；反而，她們認為只有越過這種對性過分好奇、與異性相處大驚小怪的階段，表現得有如「成年人」一般，與異性有正常的社交行為活動，才是「成熟」的指標。一方面，她們將男女相處及關係的建立正常化，並企圖開拓女同學之間對戀愛、對性行為的詮釋空間；另一方面亦是對校方及其他認同校方「過分早熟」論述的同學進行抗辯，抵抗此論述對她們建立異性朋友關係、異性戀關係及表達情慾的污名和限制。

樊籬——「受害者」形象的建立與女生情慾的污名

雖然在學志中學內，部分女學生如亞青、亞賀會企圖建立一種倒置論述來抵抗校方、老師及同學間對青少年間異性關係的標籤甚至污名 (stigmatization)，但要對抗主流論述，或是活於主流

論述以外，往往並非如想像中容易。一方面，在「青少年論述」及「異性戀論述」之共謀下，女學生被要求負起「保持貞潔」、遠離「性」此「潛在危險」之責任，並對自身的情慾、身體及行為進行嚴格的自我監控 (self-surveillance)；另一方面，女生的「受害者」形象亦一再被確立，不單作為要求女生「自重」的根據，亦同時作為各方對女生進行監控的合理化解釋。

以下的部分將會顯示，學校怎樣透過其性教育議程及教導性教育的過程，不斷加強「性就是受害」的論述；亦會顯示在女性情慾的污名下，女學生如何肯定自己的經歷及需要，卻又同時加強着這種污名對女生的壓迫。

「性就是受害」的性教育議程——女性代價更大，所以責任更大？

何春蕤、甯應斌 (2000) 引述 Michelle Fine 針對美國性教育所進行的研究，為了解性教育中的隱藏意義提供了有力的理論基礎。Fine 指出，在性教育之中隱含着四種最常見的性論述，當中包括：

- (1) 視「性為暴力」(sexuality as violence) ——此論述認為少女通常是在男性的暴力或半強迫下發生性行為，認為性是負面的。因此學校內不應談性，亦不應引發青少年對性的興趣、好奇和慾望；當大家不談性，性活動就會減少。
- (2) 視「性就是受害」(sexuality as victimization) ——此論述認為女性在性的領域會吃虧，要承擔性活動的各種惡果，包括被利用、懷孕、得病、遺棄、墮胎、心碎、休學等等。因此，學校的性教育主要專注教導學生認識性的這些惡果和風險，並小心避免性活動及提倡禁慾等等，暗示只有在婚姻制度的保護下才能得到某程度的安全。

- (3) 視「性是個人道德」(sexuality as individual morality)——此論述認為應該用人格操守的培養來使她們自己避免性行為，因此在性教育中提倡一種自制能力和強調自重的道德責任，並加諸女學生身上。
- (4) 最後一種論述是肯定「性就是慾望」(sexuality as desire)——此觀點在性教育中十分少見，它指出性是人生自然的活動之一，並肯定性慾的存在和發展，在教育的過程中不以「教導」一套生理事實或道德規條為目的，而是以分享各人自身的情慾喜好、感受、經驗、需要、危險和局限等，進行交流和分析，從而認識性慾的多種面貌。

在學志中學，「性就是受害」論述明顯主宰了學校的性教育方向，以及校方對性規管的立場和態度（見訪問節錄10）。

性教育議題的選擇

訪問節錄10來自學志中學性教育組三位負責老師之一的盛老師，也是唯一的男老師。據筆者了解，以上盛老師指出的性教育議題，似乎與本港其他中學的性教育非常接近。可以看到，在挑選

訪問節錄 10

盛老師：……揀親多數都會揀，即係……「拍拖戀愛」啦，跟住……唔……嚇下佢哋，即係「性病」啦啲喇囉，哈哈；跟住，講番啲性行為嘅後果啦、拍拖嘅時候對於你哋嘅益處、害處呀呢啲咁樣啦……即係最關心其實……其實佢哋同學最關心就係，呢個青春期就最普遍嘅，其實都正常嘅，即係想同異性接觸呀、拍拖咁樣。

（粗體為筆者所加）

性教育議題的時候，老師本着的心態除了是針對學生的情況（談戀愛的情況「嚴重」）外，正正是基於「性就是受害」的論述，認為在發生性行為、以至只是談戀愛的過程中，學生（無論男生女生）都是「受害者」，因此要以性病、墮胎的圖片或資訊來恐嚇學生（「嚇下佢哋」），令他們自動禁慾。

值得注意的是，雖然表面上不論男女學生，在性關係中皆被指是「受害者」，但實際上，男女學生同樣作為「受害者」的背後意義卻截然不同。男生被視為是生理結構影響下受性操控的無辜「受害者」，本身被動而無奈，故值得體諒、同情；女生卻被要求內化對自己的身體及情慾進行規管監控的價值，以「避免受害」。

在一個專門提供給中二級女生的性教育工作坊中，無論是老師的教材，抑或老師在討論中的詮釋和引導討論方向，都令筆者覺得老師抹煞了女學生的慾望、主體位置及個人經驗。

工作坊於午飯時間進行，包括了一班精進班及一班後進班的女學生。當中，負責的老師播放了一條來自家庭計劃指導會（家計會）的性教育短片，然後與學生討論。當中，家計會的片段是講述一個情況，當男朋友提出要發生性行為時，女方作出的四個可能選擇，以及該四個選擇作出後的結果；而女老師每播放一個抉擇的片段後就會詢問在場的女學生有何感覺，以及如何詮釋男方的行為。當中，三個片段是指女方決定發生性行為的情況，第一個是雙方進行性行為時男方沒有配戴避孕套而令女方懷孕，兩人感到很徬徨；第二個是男方在進行性行為前拿出避孕套，令女方覺得對方是「有備而來」；第三個是指男方在發生性行為後就很快離開，從此沒有再找女方；而第四個片段是唯一一個有正面的結局，就是女生拒絕了男朋友要求的情況。其中，女老師詢問在場學生，如果在發生性行為前拿出避孕套，會有何感覺。當時，已有性經驗的女生亞紫高呼「安全囉！」，但女老師要的明顯並非該答案，於是故意對亞紫的答案聽而不聞；直到有同學回答說「覺得個男仔好似一心一意只係想發生性行為」，老師才再展笑顏，繼續討論。

在以上的例子中，老師明顯地將女性視為「受害者」，甚至不惜抹煞亞紫個人的經驗，和作為「有性經驗者」的主體性。由於校方知道亞紫在未成年的情況下發生性行為，因此，不少老師都知道亞紫的立場及位置。不過，亞紫毫不忌諱地道出自己有性經驗，這種主體位置與老師不斷想強調的「性會將女性變成受害者」造成了強烈的對比，老師除了刻意忽視亞紫的言論及其所表現的主體性外，並沒有其他處理辦法。

從以上的例子可見，無論作為「受害者」或是挑起性慾的罪魁禍首，責任始終在女性身上。如果我們回顧前文有關「青少年論述」的討論，也許能夠解釋何以在性關係中，一方面指女性是代價較大的「受害者」，另一方面又要求女性承擔避免受害的責任。

前文提到，在「異性戀論述」與「青少年論述」的共謀下，青少年學生被塑造成擁有「成熟」身體但思想卻「不成熟」的形象。然而，當老師談論學生因青春期的生理變化而開始發展成熟的、性活躍的身體 (sexually active body) 時，他們的說話其實隱含了男女學生的分野。一方面，男生在青春期的性慾旺盛與性衝動皆被視為是天生的、自然的生理發展。因此男生被認為是生理影響下被性衝動 (sexual drive) 操控的「受害者」，其性慾自主及與性相關的所有責任皆被否定 (Halloway, 1984, 引自Renold, 2005)。相反，女性的身體被視為性之起源，無論是女性的性徵，抑或是女性的生育能力，即使同樣是「天生」、「自然」的生理發展，卻被加上了挑逗性 (provocative)、神秘及危險這些主觀印象。

在此論述下，男性情慾被視為自然及可接受之餘，亦同時合理化了女性身體和女性情慾應被管理、監視及壓抑的規則。「異性戀論述」下隱藏的男女權力層級關係在此不言而喻。順帶一提的是，學校內這種對男、女學生在性方面的「被動」和「主動」詮釋，偏偏弔詭地與社會上一般認為男性在性方面較進取、女性則較為被動的說法大相逕庭。這正正反映了論述如何在不同的情景 (context) 以及不同的權力結構下流動、改變。

學志中學以「性就是受害」論述去設定性教育課程，並非沒有經過衝擊與角力。盛老師本人本來較為認同家庭計劃指導會（家計會）那一套性教育模式，當中雖然也會將性所引致的後果陳列，亦會強調學生進行性行為自己需要負上的責任，而最後主張學生有個人選擇的權利，較為傾向「性就是個人道德」的論述，因此性教育議程會傾向強調責任及學生的個人選擇。但是，盛老師在經過多年的掙扎後，終於說服了自己採取學校那一套主流的「性就是受害」論述作為性教育議程。因為他認為該校的學生來自思考能力、判斷能力較低的第二或第三組別，如果以「性就是個人道德」的論述去教育，一來學生最終未必會作出「適當」（符合老師/校方心意）的選擇（wise choice）；二來盛老師認為學生根本就不會思考，只會衝動行事（「緊係憑自己衝動去做」），與早前各老師認為學生「不成熟」的論述同一口徑。因此，在各論述的角力下，學志中學仍然採取了最被廣泛接受的「性就是受害」論述，作為該校的性教育議程基礎。

然而，學生是否真的「不會思考、只會衝動行事」？在性教育工作坊質疑老師的亞紫就指出，學校的性教育內容明顯地與學生的真實經驗有着極大落差。

訪問節錄11（頁30）記錄了筆者提起性教育工作坊的情況，以及亞紫當時對老師的回應。對於亞紫來說，老師刻意醜化男生帶有避孕套是很荒謬的，因為她自己本身亦有帶在身上，而且她遇過不少社工及街頭義工，都有教導她安全性行為，甚至派免費的避孕套給她。因此以她個人的經驗來說，老師醜化男生的安全性行為措施，其實只是另一個禁慾的手段。同時，她亦指出性教育工作坊教材套脫離現實，性教育片段中三名選擇發生性行為的女生，除了醜化帶備避孕套那一段，另一個是因為沒有用避孕套而懷孕，對於亞紫來說，都沒有意義，因為那兩個片段與她的真實生活根本沒有聯繫。至於講述發生性行為後就被男朋友拋棄的個案，亞紫更指出，此個案與個人的經歷恰恰相反，因為在發生性行為後，男朋友不單沒有拋棄自己，反而對自己更好。

訪問節錄11

亞紫： 嗰日呢聽講座呢，即係佢話個男仔喺個銀包有個 condom，之後就話佢「乜嘢乜嘢」喎！因為我之前自己個袋都有擺一兩個喺度架嘛，我都唔明點解要「乜嘢」。

研： 你覺得嗰日佢播啲片點呀？

亞紫： 好無聊，我覺得……好唔……好唔事實囉。

研： 即係好唔現實？

亞紫： 係囉，好假！

……

研： 佢邊方面假先？即係形容到個男仔好負面，個女仔就一定唔肯咁？

亞紫： 唔係。

研： 你會覺得有啲乜嘢？

亞紫： 唔知喎，我個人覺得就係，多數搞完呢，條仔會對你好啲。

研： 點解呢？

亞紫： 嗰個moment嗰陣時……嗰幾日囉，唔知呀……佢係好自然唔知點解咁，佢會對我好啲囉。

研： 你覺得係啲乜嘢原因呢？

亞紫： 唔知喎，我都好惆悵緊呢樣嘢。

（粗體由筆者所加）

在學志中學內，雖然並非很多女學生跟筆者詳細地討論自己的性經驗，但是在很多場合中，女學生都顯示出她們對性行為及相關的性知識有着一定程度的認識，而且在取態上，大部分的女學生都對發生性行為抱持開放的態度。不少人指出，與男朋友發生

田野觀察紀錄——節錄12：「發姣」

她們一聽到我要觀察「女性氣質」，第一個反應就說是「發姣」！我問何謂「發姣」，她們就舉例說引人注意的女生，「即好像xxx那些人一樣彈跳、『禁』住（按着）gap（女性性器官）嚟行！」

性行為只是個人選擇的問題，又或是情侶二人之間的問題，其他人不應妄下價值判斷。在這種情況下，以「性就是受害」或「性就是暴力」論述而設計的性教育課程，根本與女學生的情慾經驗不接軌。以上亞紫的個人經驗，與性教育工作坊內容的強烈對比，更顯示出性教育課程抹煞了女學生的主體經驗，否定了女學生享受性愛或性所帶來的好處之可能，所以未能像Michelle Fine提出之「性就是慾望」論述，尊重學生的主體慾望和經驗。

女性情慾的污名

雖然，亞紫在性教育工作坊中清晰地指出老師及影片內容乃企圖將女生置於「受害者」的位置，亞紫自己卻也未能逃出在異性戀關係下對女性情慾的污名。在田野觀察紀錄節錄12可以見到，在強大的「異性戀論述」下，監控女性情慾的往往是女性自己。除此以外，亦反映出女生在「異性戀論述」下要建構自己（和自主？）的女性氣質，其實空間狹小，甚至往往處於兩難的局面。

在節錄12中，女學生很快表現出對過分表現「異性戀女性氣質」（hetero-femininity）的女生之厭惡情緒，並將這種女性氣質的表現與性聯繫在一起；這是因為每當有女學生較為主動地表現自己的「異性戀女性氣質」，就會被視為是對男生作出挑逗的行為，而這種「性活躍」（sexually active）的形象是負面的。這種對「異性戀女性氣質」的反感，亦同時反映在亞紫的訪問中（見訪問節錄13）。

訪問節錄13

- 研：發仔癩³有乜問題呀？
- 亞紫：好核突架。諗番起Annie，亞次（亞紫的前度男朋友）同我講，佢form 1嗰陣時鍾意咗亞次，……[亞次]嗰陣時form 1打籃球，Annie同佢個friend嗌到勁姣，勁大聲，笑到我肚痛。即係女仔有番啲矜持啦，而家咁好似係咁嗌自己啲偶像咁，幾齷核突呀。
- 研：咁女仔姣係咪大罪呢咁？
- 亞紫：某程度上啦。
- 研：點解呀？
- 亞紫：唔知……真係有啲人挺胸收腹行，好鬼核突架，真係想殺鬼咗佢真係。
- 研：但係太「娘」（老土）你哋又唔得喎……噲，你姣得滯，條裙短得滯又唔得；但係如果你太乖，個樣又「咩咩」，條裙又長，冷衫又緊身……
- 亞紫：咁我想殺死佢。
- 研：咁咪係囉，咁一樣你又想殺死佢囉，咁咪好煩囉，即係你要搵個中間，先至正常囉？
- 亞紫：係呀，所以好難做。其實講真，做女仔幾慘架。
- 研：哈，點慘呀？
- 亞紫：即係呢你有陣時做啲嘢，個原意唔係咁，但係第二啲女仔見到，又話你係咁呢。譬如你同啲男仔傾計，咁又話你媯仔呢。

（粗體為筆者所加）

3. 「發仔癩」據學生的解說，是指女性對男性的渴求到了癡狂的程度，渴望及癡狂得像感染了癩疫發作時一樣。此詞一般用來貶低某些渴望有男朋友、或渴望得到某男生青睞的女性，亦隱含了該女性對性的慾求；但由於這種女性主動渴求異性或性的態度，在傳統女性氣質的定義來說是負面的，因此就會以感染疫症後發作的癡狂、不正常的精神狀態來形容。

雖然亞紫本身已多次談戀愛，並有性經驗，但她與其他同學一樣，對那些在身體展現、或是行為表現都很主動表現自己女性化一面的女生感到很厭惡及貶低她們（「好鬼核突架，真係想殺鬼咗佢」），並指出女生在情慾方面表現主動是不當/有罪的（「女仔有番啲矜持啦」）。

然而，當筆者故意提出相反的形象，描繪另一個極端的女學生畫面，不單展現「異性戀女性氣質」，更刻意去表現出一個乖巧文靜、完全被動的女性形象，亞紫亦立刻表現出反感，並同樣有「想殺死佢」的厭惡反應。至此，亞紫開始意識到女學生的兩難處境：既不能在性方面表現主動，但同時間又要維持一定的女性吸引力：因為如果在性方面表現太主動，會有群眾壓力指出自己不符合女性「應有」的矜持；但同時間，如果外表太沒有吸引力，又會被排斥在異性戀框架下的女性身份之外。

Lees (1986) 在英國針對十五、六歲女生進行研究，發現由於該地方的文化背景存在仇視女性的文化，當女生與有這種文化背景的男生相處的時候，往往在維持性方面的名譽陷入兩難的局面：一方面，如果女生不喜歡這些男生，而與他們保持距離，就會被稱為「醜女人」，目的是貶低這些疏遠男生的女生為缺乏（性）吸引力的人；但另一方面，如果女生與男孩子的關係很好，混得很熟，則反過來會被指是「淫娃蕩婦」，目的是指責女生過分展現她的女性氣質和（性）吸引力。

無論是與這些男生保持距離或是混熟，女生的處境也會很難堪，因為無論「醜女人」或「淫娃蕩婦」的稱呼，在主流異性戀論述中都是非常貶意與侮辱的主體位置 (Lees, 1986)。亞紫「做女仔幾慘」的意識，正正回應Lees (1986) 研究中有關「醜女人」與「淫娃蕩婦」這兩種對立論述，將女生置於兩難的位置。

結語

從以上的分析可以看到，無論是學校、老師抑或學生自己，都無法避免地在異性戀霸權的論述下去理解、詮釋及言說異性關係。在異性戀霸權下，與異性建立關係而又不涉及「性」(sexuality)，在理論或現實的層面上，似乎都是不可能的任務。當然，在研究的實例中有不少女學生嘗試去抵抗這種來自論述的壓力，和同學之間的謠言，與男學生交朋友；而學志中學的男女同校環境亦的確提供了不少機會令男女生去了解對方，和平共處。然而，要保持這段異性關係而又可脫離與性相關的謠言其實是非常困難的。正如Renold (2005, 頁105) 所言，在異性戀霸權下，根本沒有論述的空間去言說或描述這些跨越性別 (trans-gender) 的友誼、溝通或互動。

本文同時顯示，在「異性戀論述」的矛盾要求下，女學生建構女性氣質的過程是如何地充滿着不安、矛盾和痛苦。一方面，在「性就是受害」論述下的性教育議程及學校規訓制度下，不斷強調着女學生的責任，要求女學生要保持自身的純潔及「無性」(asexual)。然而，此「純潔女孩」的形象卻又否定她們在「異性戀市場」(heterosexual market) 的位置。另一方面，女學生亦被要求表現「異性戀女性氣質」，以排除老師/家長/社會對她們是同性戀者的憂慮，確保她們於「異性戀市場」的位置；同時「不適當」地展現「異性戀女性氣質」卻又會招來老師、同學甚至朋友的攻擊，而指她們是「發姣」。

有沒有被問過這樣的問題：如果讓你選擇，你會選擇做男生還是女生？有些人的答案會選擇以另一種性別生活，因為他們覺得本身的性別限制多多、壓力很大；但亦有人會選擇繼續以本身的性別生活，因為他們明白無論哪一種性別身份，都會受到不同的論述影響，而構成不同的生活壓力、造成不同的掣肘。在此研究中，筆者看到女學生在校園生活中努力去活出自己的人生。也許女學生在建構她們具個人特色的女性氣質時會遇到很多限制，但

在某些時候，這些偏離主流論述的女性氣質也有其充權的意義。例如在研究中有位外形較為粗獷、性格較為爽直豪邁的女生，即使不符合「異性戀女性氣質」的條件，但因為她在運動方面的出色表現，不單令她可以抵抗女性氣質的主流論述，亦令她得到自信以及其他女同學的認同。正如Paechter (2006, 頁375) 所言，女學生在建構女性氣質的過程中要自行決定去迎合或去抵抗那些主流的女性氣質論述，甚至自行參與書寫自己的女性氣質，並承受當中的得與失。但更重要的是，學校應維持開放的態度去接受這些多元的女性氣質，甚至更應主動地盡力去減低這些女生在抵抗主流論述時所需要冒的風險，令女學生能活出自己。

參考文獻

- 何春蕙、甯應斌 (2000)。〈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〉。何春蕙編·《從酷兒空間到教育空間》(頁373-398)。台北：麥田出版股份有限公司。
- Arnot, M., & Mac an Ghaill, M. (Eds.) (2006). *The RoutledgeFalmer reader in gender and education*. London; New York: Routledge.
- Atkinson, E., & DePalma, R. (2009). Un-believing the matrix: Queering consensual heteronormativity. *Gender and Education, 21*(1), 17-29.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. UK: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education, 15*(3).
- Davies, B. (1997). The subject of post-structuralism: A reply to Alison Jones. *Gender and Education, 9*(3), 271-283.
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review, 58*, 29-53.
- Foucault, M. (1998). *The history of sexuality (volume 1)*. (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge*. Oxon: Routledge Classics.
- Leahy, T. (1994). Taking up a position: Discourses of femininity and adolescence in the context of man/girl relationships. *Gender and Society, 8*(1), 48-72.
- Lees, S. (1986). *Losing out: Sexuality and adolescent girls*. London; Dover, NH, USA: Hutchinson.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

- Paechter, C. (2006). Constructing femininity/constructing femininities. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reay, D. (2001). The paradox of contemporary femininities in education: Combining fluidity with fixity. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating Gender: Contemporary perspectives in Education* (pp. 152–163). Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys, and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In C. Stimpson & S. Person (Eds.), *Women sex and sexuality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.