

## 第二章 文獻探討

「在我們的認識中，沒有名字的人並不存在，而非人為所創造的語言與文化也不存在，在這些語言與文化當中，總存在著某種區別自我與他者，我們與他們的方式……。」(Castells, 1997: 6)。

### 第一節 高等教育校園同志學生的處境

傳統的社會習慣、規範與制度都依照異性戀結構的需求來設計，而對於性別越界的禁令（包括反對扮裝、娘娘腔與男人婆），也助長這種絕對的二元論述（張娟芬，1997；趙彥寧，2001；劉安真，2001）。在我們所生活的公共空間，更是一個充滿異性戀的空間，而同性戀者卻只能在某些都市的邊緣地帶才能找到自己，甚至在最私密的家庭空間裡仍無法展現真實的面貌（畢恆達，2001）。因此，在異性戀思維的社會中，同性戀者強烈感受到少數族群的壓力（Meyer, 1995）。

長久以來，同志受污名而無法現身所苦，內心充滿焦慮及罪惡（Lee, 1977）、感覺孤獨及被隔離。他們有自殺的念頭、自我懷疑及自我憎恨。許多的研究顯示，在青春期的同性戀者，對自己的性取向感到矛盾時，比較有可能想要自殺（Bradford, Ryan, & Rothblum, 1994; D'Augelli, 1993; Gonsiorek, 1991; Harry, 1989）。這些青少年的自殺企圖，通常會比異性戀高出二至三倍，且通常出現憂鬱的症狀、藥物及酒精濫用，帶來心理層面的困擾（D'Augelli, 1993; Gonsiorek, 1991）。自殺事件的發生，是因為性取向而失去朋友，或面臨巨大環境的壓力

( Hershberger, Pilkington, & D'Augelli, 1997 )。在台灣，高等教育場域中同志學生的處境又如何呢？

## 壹、校園複製歧視及看不見同志的教育

### 一、教育成為複製歧視及看不見同志的國家機器

長久以來，教育被視為中立化的角色，任務在傳遞人類共同生活的知識技能與規範 ( Durkheim, 1984 )，然而這樣的觀點忽視了教育作為維持既有社會結構的角色。也正如批判教育學者指出，教育透過學校一種公平篩選機制的假象，暗地裡根據學生的種族、階級及性別作為篩選的依據，替優勢族群維持既有的利益。

然而，教育為統治階級服務的真相，並不容易為社會大眾所察覺，原因在於教育的實施並不以武力的形式強加在人民身上，而是從意識型態層面，透過日常教學活動的灌輸，讓社會大眾在不知不覺中接受有利於統治階級的意識型態，使教育成為意識型態的國家機器 ( ideological state apparatus ) ( Althusser, 2001 )。

台灣性教育的相關論述，一直以來呈現霸權宰制的現象 ( 卡維波、何春蕙，1990；何春蕙，1994；何春蕙、甯應斌，1997；張珏，1999；游美惠，1999，2002)。游美惠 ( 2002 ) 在其〈身體、性別與性教育：女性主義的觀點〉一文中，探討從異性戀霸權主導的性教育論述如何再現同性戀的主體。

游美惠 ( 1999 ) 發現，傳統衛生教育體系所生產出來的性教育論述相當貶抑同性戀，並將他視為「他者」，而其宣稱的多元文化觀點也

是名不符實。張盈莖（2001）則指出，學校教育透過教科書及潛在課程的安排，將不同的文化資本分配給不同階級的學生，影響他們將來接近或取得社會權力、地位和財富的機會。因此，教科書是一個很好的掌握關鍵，但教科書是如何建構同志族群？以下從國小、國中、高中及高等教育之教科書檢視，來看看教科書如何書寫同志？教科書如何形塑同志族群？

## 二、教科書對同志視而不見或病態化同志

吳幸珍（2004）與黃楚雄（1998）是目前本土同志研究中極少數以中、小學的教科書作為同志研究的文本，從他們的研究發現，教育中的「兩性關係」，要講的就是「異性戀關係」，且要邁向異性戀婚姻。同性關係在教科書中只是異性戀的前奏曲。此狀況與張盈莖（2001）檢視《國中公民與道德》第一冊的第六課〈兩性關係與倫理〉，結果是類似的。儘管目前社會上已經承認同性戀的存在，但是多數的教科書仍然無法看到「同性結合」的相關詞彙，這種以同性戀恐懼症為中心的性取向失語症，更加顯示主流社會價值，不願面對同性戀存在的事實，且以矇騙過關的鴛鴦心態來處理同性戀議題。

張盈莖（2001）在訪談負責國中小教科書編寫的教師時發現，教科書編審通常不會將同性戀議題放入，因為大家對性別議題比較能夠接受的部分，還是停留在性別比例、或是性別角色刻板化等浮面的議題上。而研究者以教科書為主題，搜尋國家圖書館之博、碩士論文及期刊論文，發現國小、國中的教科書檢視的確停留在性別角色刻板印象及性別比例之論述檢視階段（古玉英，2003；吳雅玲，2002；吳嘉麗，1998；林碧雲，2000；黃婉君，1998；粟慧文，2003）。

而張盈莖（2001）在訪問參與高中教科書《現代社會》編寫的老師中，亦發現編寫時，雖將同性戀議題放在問題與討論裡，以一個小故事來呈現，故事的內容是一個跟另外一個同學很要好，且對他非常愛慕，因此，困惑自己是不是同性戀，以此作為師生討論的題材。不過，審查者的意見，卻認為同性戀議題太具有爭議性，而且教師無力控制此情況，且認為問題的提出忽略批判反省層次，而將之刪除。（張盈莖，2001）

蕭昭君（2002）針對國內四本初等教育的教科書，進行性別內容的檢視，發現在性教育論述中，清楚反映強迫異性戀機制，污名並排斥同性戀的存在。在吳清山（2001：33）引述國內其它人的論點指出：「所謂性教育，它是一種兩性教育，也是一種生活教育，教導大家如何扮演自己的性別角色，如何認識自己與異性，學習和異性相處之道……。」所謂「教導大家扮演自己的性取向角色」，這樣的論述預設期待的性別角色，傳達主流的性別角色刻板印象，整段論述清楚傳達異性戀的預設思維。

呂愛珍（2000：78）的兒童教育章節：「啟發兒童對異性產生高尚的互相敬愛觀點。」這樣的論述排除了同性戀的可能，將所有人都預設在異性戀婚姻的必然軌道上，將同性戀完全排除在性教育的論述中。

同性戀在教育論述中除了被排除消音外，也被污名化，吳清山（2001：27）引介性學大師佛洛伊德的人格發展階段理論，其中「兩性期」（genital stage）：11歲以後，在此階段個體已進入青春期的，對異性開始感到興趣，喜歡參加兩性活動，若不能順利通過此期，則會有暴露狂或同性戀人格。」在此論述中，同性戀被解釋為不能通過發展階段，而出現的「問題」。而且書中也指出佛氏的研究是針對精神病患，

因此同性戀是「精神疾病」。

作為一本教科書，不論是在學校教育的課室場合或是社會教育的充電過程，在形塑基本觀念與認知的效果上，佔據了「先入為主」的「利多」位置，讓人以為其所傳遞的知識是唯一的「真理」。換言之，教科書中看不見且病態化同志的描述，會直接及間接影響學生的性別觀，如何詮釋社會中的同志族群，如何進行複製的同性戀歧視教育，這樣的論述不知不覺中透過教育的歷程代代相傳。

### 三、學務體系（傳統訓導及輔導）的恐同觀點

在學校裡，傳統訓導體系與輔導體系，分別以黑臉及白臉的姿態出現，訓導體系強調管理、懲罰，訓導人員在學生前的形象是威嚴的，輔導體系則正好相反，強調了解、包容與矯正，並傳達開明、溫和與親切的形象。

北市金甌女中學生向「蘋果日報」投訴指出（楊桂華，2004），該校打壓同性戀，不但限制學生不能留中性髮型，且處罰同性戀學生以鋼刷跪地刷洗地板、抄寫「金剛經」；金甌女中主任教官坦承，確實有名為「愛校服務」與「心靈輔導」的特殊處罰，但他強調，這是針對操行不合格學生，沒有針對同志學生，若同學有這種反應，學校會斟酌改變。

曾被處罰的學生表示，抄寫「金剛經」抄一次就要用掉幾十張稿紙，他們卻被要求抄十幾遍，抄到身心俱疲；寒冷的冬天跪在地上用鋼刷刷地板，更是刷到腳幾乎破皮。這名學生表示「同志學生在金甌是完全沒有人權。」

北市金甌女中一名高三林姓學生也表示，學校的確有打壓同志學生，規定女學生一定要留長髮。另一個高一的吳姓學生就說，自己就曾因行為太中性、留短髮被記小過。另有金甌學生透露，學校禁止頭髮短於 15 公分，違者記過，甚至要退學。這種不准女學生留中性頭髮，其實是傳達錯誤的價值觀，好像在告訴學生「女生一定要像淑女、中性髮型不好」，複製傳統的性別角色刻板印象。

女同性戀團體《愛報》的調查報導顯示，輔導系統在溫言軟語的背後，其實隱藏著許多對同性戀的負面看法，也幫助我們看見輔導系統的基本原則是勸阻同性戀的（張娟芬，1998）。《愛報》針對此調查，扮演不同的求助者角色（高中生、上班族、中年人等），分頭打電話到民間的輔導專線（基督教勵友中心、觀音縣協談中心、宇宙光、台北市社會局少年關懷專線及生命線等單位），與協談人員談論自己喜歡同性的議題。

從這些協談紀錄中，張娟芬（1998）歸納出基本的「輔導五部曲」：為（1）對同性戀定義從嚴；（2）找出「病因」；（3）建議當事人再想辦法確定自己到底是不是同性戀；（4）建議當事人回歸異性戀正軌：包括擬定一個期限、下決心、及早調整、多給男生一些機會等；（5）最好不要是同性戀。

「輔導五部曲」選擇了極為溫柔的方式來「矯正」同性戀。輔導人員對於當事人都很親切和善，但是不斷否定她是同性戀的可能，並懇切建議她「最好」回歸異性戀正軌，教她一些方法變成異性戀，因為「同性戀終究不是一件好事」。傳統的輔導意涵充份表達對同性戀污名與刻板印象。

輔導系統的溫柔並不表示真心接受同性戀者，只表示他們對於「矯

正」同性戀有更大的耐心。正因為輔導系統的立場就是矯正的立場，所以家長才會信任輔導系統，學校才會放心把同性戀學生交給輔導室。

以上現象可能因為傳統訓導或輔導體系缺乏對同志議題的了解，而產生的恐同情節，在劉杏元、孔德（2003）〈技專女同志學生性取向認同歷程與其校園氣氛〉以及劉杏元、孔德（2002）〈聆聽彩虹國度的聲音：技專女同志學生次文化與其性別認同歷程初探〉的兩篇研究中所訪問的教官及輔導老師，結果也呈現類似的現象，他們認為自己同性戀相關知識不足，應有效介入教育計劃，以營造友善的校園生活空間，從訪談中可知，教官與輔導教師自覺對同性戀的相關知能是相當欠缺的，有的還停留在矯正階段，有的認為自己專業知能不足，甚至有的因恐同而造成對同志學生的壓迫。

## 貳、校園是女同志學生最大的衣櫃

### 一、校園提供異性戀正當的空間

高等教育校園在既存的異性戀思維下，對這群擁有學歷和學位，在教育養成的過程中掌握文化資本的知識分子，他們會先得到社會的認可，社會也期待她/他們可以開始準備執行家庭與社會責任，尤其女學生，開始被允許可以交男朋友/不可亂交男朋友，可見大學校園對情慾是有特定規範的。

張喬婷（2000）針對十位已經離開校園或還在大學校園的女同志進行深度訪談，這些從北一女進入台大就讀的校園菁英女同志，表示台大校園似乎還在提醒異性戀男女交往的正當性和正確性，在女同志的眼光看來，學校空間提供異性戀男女談戀愛的完整系統，是一個異

性戀很活潑的環境，進入大學交異性朋友，修戀愛學分彷彿是理所當然，學校也很鼓勵，而女同志學生卻是理所當然的例外。

例如在椰林大道上有人會把已經掉下來或拔下來的杜鵑花，排著某人愛某人，反正是理所當然的傳達愛意。學校也有很多隱密的空間（醉月湖、椰林大道），是異性戀活躍的校園空間，沒有人會禁止男生送女生到宿舍門口，更不會有人禁止他們在那裡吻別。

而同性戀學生，卻在異性戀浪漫及同性戀噁心的強烈對比下，相同的校園空間，卻是呈現晴空萬里與灰暗陰霾的極端寫照。這樣的校園環境似乎隨時都在提醒同志學生，無法融入其中，感情無法向他人訴說。

## 二、校園成立女同志衣櫃過濾系統

Mark Wigley 說過，所有的空間都是把男同志及女同志關在衣櫃裡 (closet)，然而學校空間是其中最大的衣櫃 (Bell & Valentine, 1995; Rofes, 1989)，張喬婷 (2000) 認為校園會成為最大的衣櫃，其可能原因是校園內的教職及行政人員都希望麻煩事愈少愈好，不希望因為校園出現同志而讓記者跑來採訪！那是自找麻煩。

尤其針對女同志的性慾特質，視為過渡期並稱之為「情境式同性戀」或假性同性戀。校園師長或行政人員開始將女女之間的感情，有層次的區分與過濾，讓女同志情慾如同通過濾水器處理，被消音在層層的衣櫃包圍之中，讓女同志成為同志族群更少數，讓女同志消聲滅跡 (台大女同性戀文化研究社，1995；張娟芬，1998；張喬婷，2000)。1994 年夏天二位北一女學生的自殺，更具體的呈現女同志學生在校園

的處境—被否定、不可說、難以確定……（窗外，可有藍天，1994）。

換言之，女同志衣櫃過濾系統，如圖 2-1-1 所示，不但是是一個消毒系統，也是一個消音系統，讓女同志邊緣化，甚至更嚴厲的將女同志推回暗櫃。更嚴格來說，校園女同志衣櫃過濾系統就像遙控器一樣，讓女同志處在「同化/排除」的處境，是一個毫無選擇的校園空間，而究竟是同化、排除或者有其他的可能，這個遙控器的開關也不在女同志學生手上，同化乎？排除乎？端看校園所形塑的氛圍，進而影響女同志現身/隱藏的選擇。

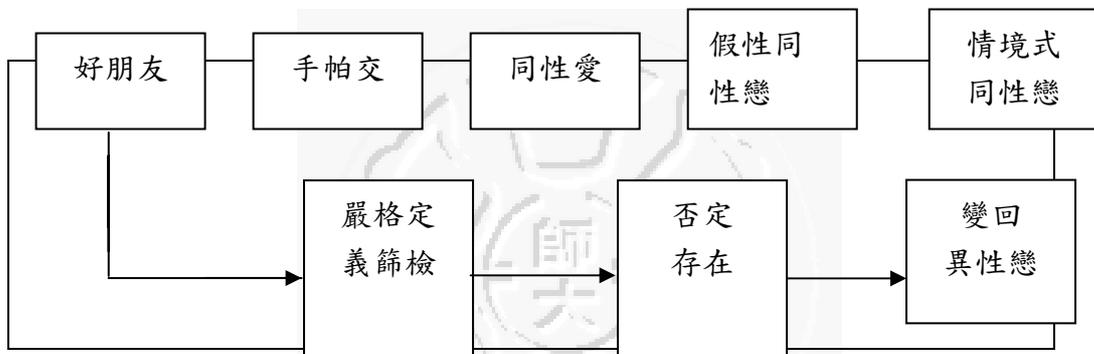


圖 2-1-1 女同志衣櫃過濾系統圖

### 參、女同志學生在校園中缺乏角色模範

師者，所以傳道、授業、解惑也，在校園中教師常常是學生的角色模範，學生從老師生命經驗的分享，勾勒出年輕歲月的理想，而逐步的築夢踏實，但是在校園中，同志學生是否能找到與自己相同身分的教師？是否能從同志教師身上看到自己的美好未來？以下從國內外同志教師的研究中來看同志教師在校園的處境。

同性戀教師的研究，國外早在 1970 年開始進行 (Anonymous, 1977; Hendryx, 1980; Juul, 1995; Khaytt, 1994; Nolte, 1973; Rensenbrink, 1996)，到 1900 年，也開始討論學生事務人員的同志議題 (Croteau & Talbot, 2000)。

Khayatt (1994) 以女性主義的視角檢視女同志教師的處境，以 18 位公私立學校的女教師為對象，進行訪談時發現，這群女同志教師，生活必須隨時抱持謹慎小心，如果不想製造麻煩就要容忍且不要在工作場域輕易現身。

Litton (1999) 以五名天主教同志教師為對象，進行訪談時發現，五位同志教師都不認為對孩子現身是安全的，因為他們覺得若是讓家長知道他的孩子的老師是同性戀，不但可能會不舒服，還會將孩子轉班，所以對孩子現身是令人擔憂的。

Croteau 與 Talbot (2000) 整理極少數聚焦在同志身分的學生事務人員研究共八篇 (Croteau & Lark, 1995a, 1995b; Croteau von Destinon, 1994; Hoover, 1994; Talbot, 1992, 1996; Talbot & Harvey, 1993; Talbot & Kocarek, 1997)，發現同志身分的學生事務人員在工作中經常受到歧視，甚至是騷擾或暴力。

教師，在台灣社會被賦與崇高的社會地位，而同志族群，在台灣社會被視為污名化，且等同於變態、性濫交、愛滋病。當同時兼具以上兩種身分時，不但突顯在教育場域同志議題的不可說，雙重身分的教師更被視為矛盾、不適任。

針對教師的聘任、聘期、升等、停聘、解聘等事宜，雖有「教師法」、「大學法」、「專科學校法」、「教育人員任用條例」等相關法規（教

育部，2002)，但仍無法保障同志教師的工作權利，這可以從一連串事件所引發同志是否適合擔任教師的爭論中看出端倪。1988年師大對於愛滋病帶原者學生，校長表示並不贊成同志擔任教師（學生感染愛滋要作處置！教師同性戀又該怎麼辦，1988）；1995年教育部中等教育司官員表示，同志能不能勝任中小學教師，雖然法令沒有明確規定，但他個人認為教師要教育學生，因此對於教師品德的要求比一般人還要高，同志的身心發展，通常並不健全，所以也不贊成同志擔任教師（賴鈺麟，2001）。

再從國內實證研究的角度著眼，強淑敏（1999）針對五位國中小教師的生命故事回顧經驗中，以深度訪談理解五位國中/國小同志教師的生命歷程，發現同志教師不但面臨道德與污名的衝突，且選擇隱藏為其生存之道，以單身訴求、虛晃技倆與婚姻護膜的論述策略來面對學校教師的關心詢問，現身對他們而言仍是壓力重重。

張盈堃（2001）以批判教育學的觀點訪談六位中小學同志教師，發現在異性戀霸權的結構下，同志教師多半選擇沉默，使得對同志的歧視教育，繼續在沉默中不斷複製。即使有心要談的教師也是遮遮掩掩，以免受到有形、無形電眼的監控。

從以上國內外同志教師的研究分析中，可知在教育場域中，同志教師處在社會對教師角色期待與同性戀污名的標籤下，只好躲入更深層的暗櫃，不僅社會多數人否定同志教師的存在，披著傳道、授業、解惑重任的同志教師，也懷疑自己是否適任，在這樣的校園場域中，帶給同志學生的只有更恐懼自己身分的曝光，學習同志老師躲入更深更黑的暗櫃。因此，校園中的同志學生缺乏自我認同的角色模範，更在不可言說的校園氛圍中，選擇沉默作為生存的策略，這種「沉默無

聲」反映了同志學生的不利處境與不公平對待的一種無言抗拒。因此，沉默之聲不但需要被聆聽，更需要被細緻的了解與尊重。

#### 肆、美國校園同志議題的借鏡

美國高等教育從 1991 年由美國大學學生事務專業組織 ACPA (American College Personnel Association) 出版《超越容忍——校園中的同性戀、異性戀及雙性戀》(Beyond Tolerance: Gay, Lesbian and Bisexual on Campus) 以來 (Evans & Wall, 1991)，學生事務專業人員開始重視這群校園中原本看不見的族群，校園中的行政者，也開始逐步公開討論校園中這群具有同志身分學生、教師及行政人員的需求，許多大學校園開始提供學生更加多元化的方案，例如幫助學生認識同志、面對出櫃以及如何與同志學生相處，特別是恐同及異性戀主義的議題，此類方案基於提供一個超越容忍 (tolerance)，走向涵化 (nurturance) 高等教育多元文化的新典範 (Schreier, 1995)。

「涵化」與「容忍」的概念過去被用在情感上的認同，Stevenson (1988) 認為容忍是容許不隱藏及允許他人的不同。Whitehead 與 Nokes (1990) 則將涵化定義為同感他人、盡可能幫助需要幫助的人，並真心的喜愛他人。

其二者最大的不同點為涵化包括允許、接受和鼓勵。人們若具備對同志涵化的態度，就能傳達真實的情感與溫暖，並樂意成為同志議題倡導者。但相對的，容忍卻在描述對同志族群認可的態度，且隱含將同志族群視為情感認同發展遲緩及較不成熟的人。Schreier (1995) 進一步說明涵化的校園環境應包含：(1) 提供學生角色模範；(2) 鼓

勵探索自己的性取向；(3) 提供一個支持性的環境。

進入千禧年，美國 ACPA 又由 Wall 與 Evans (2000) 推出《邁向接納的旅途：校園性取向議題》( Toward Acceptance : Sexual Orientation Issues On Campus )，企圖面對校園中的同志族群的複雜問題，也藉由議題的討論，帶領讀者進入覺察的層次，期待形塑一個能夠接納同志的多元文化校園。

Eddy 和 Forner (2000) 認為，對同志學生而言，大學階段正面臨第一次出櫃經驗，因此，高等教育必須提供適當的環境，協助同志學生達成理想的性取向認同，以協助學生成功發展。因此，校園環境的評估是首要的工作，且學生事務人員扮演環境中影響同志學生成功性取向發展的重要角色。

了解校園環境的目標是要改善同志學生的校園氣氛，而了解校園環境，必須收集有關同志所知覺的環境經驗，以此作為了解同志學生知覺的環境壓力或對環境的解釋 ( Huebner, 1989 )。學生事務人員扮演校園生態的管理者 ( Banning, 1989 )，其最終的目標在於評估並了解同志學生與環境的適配性 ( Congruence )。

Wall、Washington、Evans 和 Papish (2000) 以一個學生領導方案為例，說明邁向接納旅途的校園，可提供的同志學生覺察方案應包括：  
(1) 評估校園氣氛；(2) 促進對話機會，增加對同志議題的覺察，就如能夠穿著同志的鞋走一段路的效果；(3) 增進對同志議題的認知；(4) 提供練習的情境將知識轉化為實際行動。因此，在邁向接納的旅途，學生事務人員必須扮演校園生態的管理者，評估校園氣氛，進而提供學生適配的校園環境。

## 伍、小結

從本章對本土女同志學生在校園處境的論述，發現校園不但複製歧視教育，還是女同志學生最大的衣櫃，同志學生在校園衣櫃密不通風的環境中不但不被看見，甚至充滿恐同。再者，國內外同志教師在校園的處境，是處在「不可言說」及「沉默無聲」的無言抗拒中，同志教師不但無法提供良好的角色模範，更讓同志看不見自己的未來。最後，美國校園同志議題從包容邁向接納的旅途，值得作為他山之石，且從這樣的論述讓我們更了解只有中斷歧視教育，才能展現多元文化校園的一線生機，才有機會邁向接納的多元文化校園。



## 第二節 女同志性取向認同發展相關理論

### 壹、認同與同性戀認同

#### 一、認同的意涵：心理學者與社會學者的對話

Gleason 整理許多認同相關的文獻，發現社會科學有關對認同的看法，主要源自心理學及社會學兩大學派（引自 Esterberg, 1997），以下簡單介紹：

Erikson (1974) 認為認同是一個內在的心理特質，此特質是個體穩定而持續的人格結構，這樣的定義將認同視為穩定的人格結構，且將家庭視為影響人格的最大力量，忽略社會文化脈絡的重要影響。晚近許多學者也針對此點提出修正。

Gonsiorek 和 Rudolph (1991) 批判人格理論侷限在微觀層次，應以巨觀的層次來理解人類的行為，也就是強調所處的社會文化脈絡對人類的影響，且這些影響應該從生命早期持續至整個生命經驗。

社會學對認同的詮釋，主要來自角色理論學者 Goffman (1963) 與角色互動論學者 Strauss (1987)，他們對認同的看法強調不是個人內在，而是認同的社會成分及它的可動性。晚近的社會學者 Kathryn Woodward (1997) 在其所著《身體認同：同一與差異》一書中，強調認同兼具社會面與政治面的關懷，說明認同讓我們知道「我們是誰？」、「我們如何與其它人及和我們所居住的世界產生關聯？」其次，進一步闡述認同提供鑑別自我的方法，它標示了我們跟某些享有共同身分地位的人是同路人，而我們與那些不享有共同身分的人，卻是大

不相同。換言之，認同的形成與他者的認同有關，而所謂的「他者」，指的就是局外人，就是「我們所不是的那些人」。

Kathryn Woodward 也仔細檢視認同是如何被建構出來的，因為認同以「我們」與「他們」這種二元對立為基礎，使得認同藉由差異標示而建構出來。這個論點就如女性主義健將西蒙波娃（Simone de Beauvoir）及近年由伊蕊格來（Luce Irigaray）所極力主張，透過二元論述的觀點，女性被建構為「她者」，這樣的認同機制就是透過差異而標示出來的。

Manuel Castells (1997) 在其《認同的力量》一書中定義認同是人們意義與經驗的來源，認同是行動者意義的來源，也是行動者經由個別化過程所建構的。就如 Calhoun 所說：「在我們的認識中，沒有名字的人並不存在，而非人為所創造的語言與文化也不存在，在這些語言與文化當中，總存在著某種區別自我與他者，我們與他們的方式……。」(Castells, 1997: 6)。

綜合以上所述，認同可以被視為「個人內在與社會文化脈絡互動下所形成的自我知覺」，是一種意義的建構，是藉由差異而標示出來的。所以認同不是線性的、漸進的、有終點的，它應當是具個別差異、變動的。

## 二、同性戀認同

從以上對認同意涵的理解，我們可以將同性戀認同，視為個人內在與社會文化脈絡互動下所形成的自我知覺，是藉由主流文化下差異標示出來的意義建構，顯示因為有名字才能存在。所以它不全然是社

會屬性，也與個人內在特質有關。就如劉安真(2001)與 Rhoads (1994) 的研究發現，有些受訪者認為自己與異性戀在本質上有所不同，在他們生命早期經驗，即已確認自己的性取向，且至今從未改變；而有些受訪者則認為性取向認同是一種流動的狀態，他們在青春期晚期，甚至是成人早期才確認自己是同性戀，而且會隨著不同的生命歷程而有所改變。因此，每位同性戀者都擁有獨特的生命經驗，獨特的性取向認同內涵與形成歷程，必須回到同性戀者本身的經驗，才能幫助我們理解他們獨特的生活世界與生命經驗。

## 貳、同性戀認同發展理論

對同性戀的定義，長久以來，在本質論與建構論間存在許多的爭論，本質論者認為同性戀是一種「固定不變的性取向」，且每個人都有一個屬於自己的性取向，不是同性戀就是異性戀，這種觀點在二十世紀的前 50 年一直佔有優勢地位（周華山，1995；劉安真，2001）；之後建構論者，則認為同性戀不是一種固定且持續的狀態，而是個人的認同狀態，是透過生命過程中所經歷的社會互動不斷建構出來的，它所關注的是，建構的內涵及形成歷程（引自周華山，1995；劉安真，2001；Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998）。本研究也採建構論的觀點，希望了解女同志學生性取向認同內涵與形成歷程。

1970 年代起，有許多學者提出同性戀認同發展模式，這些理論模式主要基於兩個假設：(1) 認同是透過發展的歷程而獲得的；(2) 認同的維持與改變是個人與環境互動而產生的（Cass, 1979; 引自 Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998）。

## 一、Cass 認同發展理論

Cass (1979) 整合心理社會的觀點提出六階段的認同形成理論，是屬於社會建構論的觀點，也是討論同性戀議題最受關注及常被引用的理論。

他將同性戀認同形成分成以下階段 (Cass, 1984a)：(1) 認同混淆 (identify confusion)：開始於個體第一次覺察對同性戀的想法、感覺及吸引力，伴隨混淆及焦慮的發生。個體可能尋求較多的資訊而走向下一個階段，也可能拒絕證明自己是同性戀並排斥它；(2) 認同對照 (identify comparison)：個體已經接受可能成為同性戀的可能，並開始尋找其它的同性戀者，學習同性戀的意義以維持社會認同，也可能朝相反方向，企圖改變自己的同性戀行為，或完全抑制以及對其行為污名化。(3) 認同容忍 (identify tolerance)：個體承認他們可能成為同性戀，並尋找其它的同性戀者，以減少被隔離的感覺；(4) 認同接受 (identify acceptance)：在此階段接觸其它同性戀者較為頻繁，並發展友誼關係；(5) 認同驕傲 (identify pride)：個體將焦點集中在同性戀的主題及活動，並減少與異性戀者之接觸，感覺對同性戀事務的驕傲，也對非同性戀者的事務感到生氣；(6) 認同統整 (identify synthesis)：他們不僅認為自己是同性戀者，對世界也產生更大的歸屬感，並將同性戀認同与其它層面的自我認同整合在一起，形成成熟而能自我實現的個體。

而後，許多學者以 Cass 模式為基礎，建構許多的同性戀認同理論，或有如 D'Augelli 質疑本質論對於性取向認同發展的觀點，認為認同是一種社會建構，是在社會不同情境與環境中所形塑的不同形式，在人的一生中它是會改變的，開始看見雙性戀的存在。

D'Augelli 指出，放棄異性戀認同及接受同性戀或雙性戀認同的過程是緩慢的，且為橫跨一生的，其中個人主觀感覺與採取的行動、互動的親密關係及社會歷史的關聯性三組因素皆影響認同的發展：(1) 個人主觀感覺與採取的行動 (personal subjectivities and action)：包括個人對自己性認同的知覺與感受、實際進行的性行為及其對自己產生的意義；(2) 互動的親密關係 (interactive intimacies)：包括家庭、同儕團體及親密伴侶的影響及與重要他人接觸中體驗到的意義；(3) 社會歷史的關聯性：指社會規範、政治、法律及在特別歷史時期所出現的價值觀 (引自 Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998)。

## 二、針對女同志建構的理論

### (一) Sophie 女同性戀認同理論

Sophie 訪談 14 位女同志，以檢驗男同志性取向認同發展模式在女同志的應用性，而發展出獨特的女同志性取向認同發展理論。Sophie (1986) 指出女同性戀認同三階段：(1) 第一次覺察 (first awareness)：第一次感覺到自己的同性情誼，並開始知覺到自己是女同性戀，但不對任何人揭露自己的身分，尤其是異性戀女性；(2) 測試和探索 (testing and exploration)：測試並探索他人對性取向的接受程度；(3) 接受女同志認同 (acceptance of lesbian identity)：此階段包括偏好和女同志團體接觸、負向的女同志認同先於正向的女同志認同、及選擇向少數異性戀者揭露自我或完全不揭露等三個認同重點；(4) 認同統整 (identity integration)：將自己與他人的看法加以結合，承認同志和非同志世界的存在，認同同性戀的世界，並以此身分為榮。

## (二) Chapman 與 Brannock 之女同性戀認同發展階段

Chapman 與 Brannock (1987) 提出女同性戀認同發展的五個階段：(1) 同性取向覺察 (same-sex orientation)：發現自己與一般女孩不同，但不知如何定義；(2) 與主流異性戀的不一致感 (incongruence)：意識到這份特殊情慾有別於異性戀社會，且對於與異性約會感到困惑；(3) 自我詰問和探索 (self-questioning and exploration)：感到被同性吸引，開始承認此感受，並對同性愛進行探索；(4) 認同形成 (identification)；(5) 生活方式的選擇 (choice of lifestyle)：選擇女性為長久的伴侶，或選擇單身。

她們調查 197 位女同性戀者，發現女同性戀者在性取向的覺察過程中，因女性身分而產生強烈情緒與身體的連結，儘管 89% 的樣本在第一次覺察為女同性戀時，平均長達四年仍與男性有性接觸，但 82% 仍認為她/他們永遠為女同性戀，研究結果支持 Chapman 與 Brannock 認為女同性戀者，需花較長時間進行自我詰問與探索，而覺察是性取向自我標籤的第一步，也在與異性戀環境的互動中產生自我標籤的結果，雖然這個研究可讓我們更了解女性的經驗，但仍缺乏實證性研究支持。

## (三) McCarn 女同性戀認同發展模式理論

McCarn (1996) 認為一般同性戀認同發展模式，忽略對女性經驗的描述，因而整合同性戀認同發展理論、少數族群 (minority) 的認同模式、女性認同模式 (womanist identity, feminist identity) 等，提出女同性戀的認同模式。

McCarn 認為個人發展出女同性戀認同時，也會重新定義自己的團體歸屬，McCarn 模式強調個人認同發展與團體歸屬認同發展兩個重要的歷程。個人認同部分指的是個人對於自己在性方面的認同，而團體認同則包含：對自己、對其它同性戀者、對非同性戀者等三方面的態度。

在 McCarn 模式中，個人認同與團體認同這兩個發展歷程是相互平行、交互影響但不是同時發生的。換言之，當一位女性開始形成女同性戀的自我認同時，同時需面對社會對同性戀的態度，也面臨界定自己族群的議題，McCarn 認為這個部分類似於少數族群的自我認同，所以她將這個歷程獨立出來，稱之為團體歸屬的認同。

McCarn 模式中，以上兩個歷程都可分為四個階段：(1) 察覺期 (awareness)：就個人而言，開始察覺自己與異性戀不同；就團體而言，開始察覺到異性戀並不是世界唯一的常態；(2) 探索期 (exploration)：就個人而言，開始對女性有性慾望；就團體而言，個人開始依據「態度」與「歸屬」兩種線索來界定自己歸屬於哪一個團體；(3) 深層探索與承諾期 (deeping and commitment)：會選擇將自己的親密關係及性慾望具體化，增強對同性戀團體的承諾感；(4) 統整期 (internalization and synthesis)：在環境壓力下，將自我同性情慾及關係全部納入自我概念中。

另外，McCarn 也特別強調，此歷程雖然有一個階段接一個階段發展的意義，但認同發展與形成具有循環的特性，亦即，只要有任何新的事件、新的脈絡因素發生，無論是個人認同或是團體歸屬認同，都可能會經歷新的覺察，重新經歷這樣的歷程。McCarn 的理論模式修正了一些同性戀性取向認同發展模式的缺失，強調了此模式的循環特質

而非線性發展，也納入了社會歸屬的向度，試圖將同性戀認同納入社會脈絡中來思考。

#### (四) Falco 與 Kristine 之女同性戀認同發展模式

Kristine 與 Falco，結合其它認同發展模式，形成女同性戀的三個認同發展階段的模式（引自陳麗如，2000）：(1) 個人會意識到自己和別人不同，並試著找出原因；(2) 開始發覺自己的同性情感，而試著去探索自己和別人的關係；(3) 整合對女同性戀的認同和社會的評價，讓自己能夠接納自己，慢慢適應所處的社會情境。

上述相關的認同理論，可作為理解同性戀生命的參考，雖然不同學者所建立的理論模式不盡相同，但是研究者可以從中釐清出一個相似的敘事結構：「個體從一開始感到自己異於常人之處，感到衝突壓力，並且為自己的性取向認同感到混淆，繼而尋求資源，接觸同性戀相關文化，慢慢確認自己的性取向，於是開始選擇性的現身，藉由現身，增進個體的同志認同，最後達成認同整合。」

不過在真實案例中，這些認同階段倒不真的是階段性的，個體可能同時經歷兩個階段的任務，也可能有發展倒退的情形發生，每個個體的同志認同發展歷程其實差異很大。

### 參、理論評析與啟發

理論雖可協助我們理解同志的生命經驗，但也發現認同發展是一種流動的過程，這過程一直在改變，個人會隨著自己的狀況和所處情

境的不同，作適當的調整和選擇。以社會建構論的觀點來說，不同時代對同性戀的看法會隨之不同，社會脈絡對同性戀價值認同內涵，深深影響同志認同發展的生命經驗。研究者嘗試了解理論特質與可能的限制，以作為本研究建構理論的參考，並提出對各認同發展模式的理論評析與啟發，作為研究進行的參考，以表 2-2-1 同性戀性取向認同發展理論比較表說明之。



表 2-2-1 同性戀性取向認同發展理論比較表

作者	適用對象	理論重點	理論限制
Cass (1979)	男女同志	性取向認同階段 1. 認同混淆 2. 認同對照 3. 認同容忍 4. 認同接受 5. 認同驕傲 6. 認同統整	1. 線性發展模式無法充分解釋性取向認同發展歷程。 2. 性發展模式忽略動態性及流動性。 3. 同性戀性取向認同理論無法呈現與了解性取向認同的多樣面貌。 4. 同性戀性取向認同理論忽略性別的差異，無法解釋女同性戀者的經驗。 5. 研究方法及對象之限制。
Coleman (1982)	男女同志	1. 現身出櫃前期 2. 現身出櫃期 3. 探索期 4. 關係期 5. 整合期	1. Coleman 將焦點放在不同現身出櫃階段所面臨的社會壓力，清楚描述每個階段的諮商議題，可作為同志輔導的重要參考。 2. 缺少實證研究驗證。
Teague (1992)	男女同志	1. 感覺期 2. 認同混淆期 3. 現身出櫃期 4. 統合期	
Newman 與 Muzzonigro (1993)	男女同志	1. 感受期 2. 感覺困惑期 3. 接受期	整合各理論看法，但仍停留在階段論的限制。
D'Augelli (1994)	男女同志	1. 脫離異性戀認同 2. 發展個人同性戀及雙性戀認同狀態 3. 發展同性戀及雙性戀社會認同 4. 成為同性戀 5. 發展同性戀及雙性戀親密狀態	開始看見雙性戀，跳脫非同性戀即異性戀的思考。

表 2-2-1 同性戀性取向認同發展理論比較表(續)

作者	適用對象	理論重點	理論限制
McDonld (1982)	男同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.察覺同性間的感情與吸引</li> <li>2.開始第一次與同性接觸</li> <li>3.參與同志次文化</li> <li>4.將自己標籤為同性戀者</li> <li>5.向他人表露自己的同性戀身分</li> <li>6.正向同性戀認同</li> </ol>	以男同志為基礎的理論。
Troiden (1989)	男同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.敏感期</li> <li>2.解離與顯著期</li> <li>3.出櫃現身期</li> <li>4.承諾期</li> </ol>	發現性別角色影響認同，但缺乏實證支持。
Sophie (1986)	女同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.第一次察覺</li> <li>2.測試和探索</li> <li>3.接受女同志認同</li> <li>4.認同統整</li> </ol>	發展出獨特的女同志性取向發展理論
Chapman (1987)	女同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.同性取向覺察</li> <li>2.與主流異性戀社會的不一致感</li> <li>3.自我詰問和探索</li> <li>4.認同形成</li> <li>5.生活方式的選擇</li> </ol>	缺乏實證支持。
Kristine & Falco (1991)	女同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.意識到自己與他人不同</li> <li>2.發覺同性情慾並試著探索</li> <li>3.認同評價整合</li> </ol>	缺乏實證支持。
McCarn (1996)	女同志	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.覺察期</li> <li>2.探索期</li> <li>3.深層探索與承諾期</li> <li>4.統整期</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.整合同性戀認同發展理論、少數族群(minority)的認同模式、女性認同模式(womanist identity, feminist identity)等，提出女同性戀的認同發展模式。</li> <li>2.發現理論循環特性。</li> <li>3. McCarn 的理論模式修正了一些同性戀性取向認同發展模式的缺失，強調了此模式的循環特質而非線性發展，也納入了社會歸屬的向度，試圖將同性戀認同納入社會脈絡中來思考。</li> </ol>

## 一、線性發展模式無法充分解釋性取向認同發展歷程

大部分的同性戀認同發展模式，都假設同性戀認同發展是階段序列且遵循一定方向進展（stage-sequential progression）（McDonald, 1982）。從第一次對於同性情感的覺察→逐漸將自己標籤為同性戀者→到最後發展出穩定的正向同性戀認同。

McDonald (1982) 認為不是每一位同性戀者都會經過這樣的歷程，他發現許多研究中都有受訪者的經驗和此理論模式不相符合。有人可能已經發展出同性戀的自我認同，卻尚未有過任何同性戀的經驗。也有些女性僅和一位特定女性有過情感關係，就認同自己是女同性戀者。因此，這些強調線性發展或是階段序列的理論模式忽略個別差異，過分簡化性取向認同發展的複雜歷程（劉安真，2001）。

## 二、線性發展模式忽略動態性及流動性

Esterberg (1997) 指出，這些模式假設性取向認同發展是靜止的狀態，一個人一旦發展了認同，就呈現靜止狀態不再改變。這樣的觀點忽略了認同的流動狀態，將認同的發展歷程視為進展的線性模式，假設完成認同即完成發展任務。換言之，同性戀認同的線性模式，強調認同是漸進的、有終點的。

社會建構論者認為，同性戀性取向認同是透過生命過程中所經歷的社會互動不斷建構出來的，它不是固定且持續的狀態，而是終其一生發展的（Cass, 1979; Kitzinger, 1995）。

### 三、同性戀性取向認同發展理論，無法呈現性取向認同的多樣面貌

性取向認同發展仍侷限在性取向二元思考範疇，將性取向二分為異性戀與同性戀，無法呈現性取向認同發展的多樣面貌。例如在 Cass 的模式中，當一個人開始懷疑自己是否是同性戀後，不是得到正向的同性戀認同就是進入認同危機。無論此人是認為自己是雙性戀，或是不願將自己的行為標籤為同性戀，在 Cass 性取向認同發展模式中，都屬於無法得到正向同性戀認同的人 (Reynolds & Hanjorgiris, 2000)。

Reynolds 和 Hanjorgiriss (2000) 進一步指出，同性戀性取向認同發展模式，最常受到的批評之一就是忽略雙性戀者的存在。Brown (1995) 認為這類的理論模式無法解釋性認同的流動性與變異性。例如：一位女同性戀者後來發展出與異性的親密關係，她對自我的認同可能既非同性戀也非異性戀，而是「雙性戀」的自我認同。所以，Brown (1995) 批評同性戀的性取向認同發展模式，受到傳統性取向的二分法的影響，認為人不是同性戀就是異性戀，而忽略了人在其一生中，不同的時候可能會有不同的性取向。

Shane (1996) 則從社會建構論與後結構主義的立場，批評同性戀性取向認同發展理論，以傳統的認同發展理論來理解同性戀認同，將使我們的思考受限，使我們的資料分析停留在同性戀/異性戀、男/女、自然/非自然等非黑即白的二分法思考中，忽略了性取向的流動性及排除同性戀/異性戀之外性取向的多樣面貌。

### 四、同性戀性取向認同發展理論，無法解釋女同性戀者的經驗

Esterberg (1997) 指出，同性戀認同發展模式大部分以男同性戀

為研究對象，反映的是男性的角度與經驗。此現象有如西方心理學界，理論的創發者不但以男性為主，在建構女性發展階段時，女性在研究樣本中亦被遺漏了 (Gilligan, 1997)。因此，男同性戀的經驗用來解釋所有同性戀者的發展是不足的，男同性戀者的經驗是否適用於女同性戀呢？更需進一步的探討。

為檢視同性戀認同發展理論是否適用於女性，Sophie (1986) 訪談 14 位女同志，發現有些女性的經驗符合同性戀認同發展模式所提出的階段理論，有些則部分符合、部分不符合，但是有三位的經驗卻完全不符合。從 Sophie 的研究中，可以看到女性性取向認同發展的多樣性與變異性，這是同性戀性取向發展模式無法解釋的。

一些女性主義者也批評這些同性戀認同發展理論是男性的觀點，因為許多研究都發現女性的認同狀態是較具流動性的，顯然這些理論無法符合女性的經驗 (Brown, 1995; Esterberg, 1997; Kitzinger, 1995; Reynolds & Hanjorgiris, 2000; Slugoski & Ginsburg, 1989)，也無法以較全面的觀點，來解釋那些沒有發展出正向同性戀認同的人。

除了因為性別角色、政治與社會立場的不同所帶來的差異之外，女性的認同一一直被心理學者視為較具流動性，這個部分也同樣影響女同性戀認同，使得女同性戀認同似乎較具流動性與多樣性。Sophie (1987) 曾用女同性戀之經驗來檢視同性戀認同發展模式，她發現女同性戀認同發展過程中呈現相當大的差異，特別是在認同發展的後期。所以，Sophie 認為認同發展的線性模式可以用來描述認同發展初期的現象，但是無法完全解釋後期的發展；而且形成認同不一定是發展的終點，許多人在形成認同之後還會有所改變。Sophie 的研究支持了女同性戀的認同是較為流動的觀點。

當社會愈趨向多元化時，在同性戀族群中也會出現越來越多樣性的認同狀態，有關同性戀之認同發展的理論應該要更有彈性地看待這些多樣化的認同。是故，從事同性戀認同研究的人也應該抱持更開放的態度來了解各種不同認同的狀態及其歷程。

男同性戀與女同性戀者在認同發展上的不一致，可能是來自於兩性在性別角色社會化的差異，女性被允許與同性有較親密的互動而不需要將這些行為命名為同性戀，但是男性在與同性互動上被允許的範圍是較狹窄的，一些較親密的行為很容易被標定為「同性戀」。所以，同樣的親密行為，在同樣的社會脈絡下，男性可能會被視為同性戀，但女性卻可能不會（Gonsiorek & Rudolph, 1991）。

其次，Fassinger (1991) 也指出，男女在親密、自主、性的表達等方面皆有差異，這些差異將造成男女在同性戀性取向認同發展上的不同。例如：男性與女性如何判斷他們受到同性的吸引？他們受到吸引之後，如何表達心中的情感？如何發展愛情關係？這些部分都可能存在性別的差異。Gramick 和 Schipper 所做的研究可以支持這樣的論點（引自劉安真，2001）。他們研究發現，女性首次對於同性吸引的覺察是來自於情感的線索，而男性則多半是來自於性的現象（Brown, 1995）。

再者，思考性取向認同時會考慮政治立場，也是女性特有的現象。Gonsiorek (1995) 認為，女性在界定自我的性認同時，較為重視情感取向與政治立場，男性則較為重視性行為與性幻想。Faderman (1984) 也指出，許多自我認同為女同性戀者是基於女性主義的立場，拒絕接受異性戀的社會規範，而將自己界定為女同性戀；但是，男性則沒有這樣的情況，幾乎沒有任何男同性戀者，其認同是基於政治立場的。

基於女性主義立場而自我認同為女同性戀者，如果忽略其社會與政治脈絡，則無法真切了解此一認同的形成。

總之，無論是異性戀或是同性戀，男女在情感與性的經驗與表達上面都存在許多差異。所以在思考女同性戀認同時，應該考慮女性的特殊地位與角色。正如 Brown (1995) 所說，女同性戀認同是女性認同的一部分，如果想要徹底理解它，就必須將它放在女性所處的特殊文化脈絡下來思考，否則無法完全了解女同性戀的認同是如何發展與形成的。因此，同性戀的性取向認同發展理論必須顧及兩性在性別與社會化上的差異，才能更真切地認識女同性戀的認同發展。

#### 五、缺乏能清楚說明女同性戀在認同上特殊現象的理論

雖然女同性戀的性取向認同可能有別於男同性戀，但截至目前為止，卻沒有理論可以清楚地說明女同性戀在認同上的特殊現象。雖然 McCarn (1996) 企圖結合性別、種族與同性戀認同發展之間的交互關係，來詮釋女同志特殊的性取向認同經驗，但仍看不出女同志與男同志的差異性，其理論也缺乏實證研究支持。換言之，到目前為止並沒有發現有理論可以清楚地說明女同性戀的認同發展到底和男同性戀有何不同。這也是目前女同性戀認同發展理論尚待突破之處。

#### 六、缺乏本土模式女同性戀性取向認同發展理論

Peck 提出女性自我認同發展理論，指出女性在其自我認同發展的過程受到許多因素的影響，而非僅是階段與發展任務可以描述(引自 McCarn, 1996)。這些因素包含：社會文化背景、與女性的關係、內在

對自我的看法等。Peck 的論點幫助我們從個人內在與外在環境互動的角度來了解女同性戀者的認同發展，以社會文化背景來說，當時外在環境對於同性戀的態度，可能會影響女同性戀的認同發展；而女同性戀所處的家庭環境，與家人關係是緊張或是有彈性的，可能會影響其認同發展歷程，關係到此歷程可能是平順的或是充滿掙扎的。

McCarn 和 Fassinger (1996) 指出，女同性戀者在接納同性戀認同時，會面臨一些男同性戀者所不會面臨的問題，包括：(1) 她們從小被教導性慾望是危險且錯誤的，使得她們認為她們性的需要是不重要的且必須是壓抑的。這或許可以解釋女同性戀，其認同開始形成的時間通常較男性為晚，而且通常是發生於關係脈絡之中，而不在性需要；(2) 女同性戀性取向認同理論著重在與他人的親密關係，而不是性關係；(3) 必須破除刻板性別角色的框架，並非不合乎女性傳統角色就會變成女同志，因此，女同性戀性取向認同理論必須能真實反映她們的生命經驗。

McCarn 和 Fassinger 所說的女同性戀性取向認同發展需考量社會脈絡的三大特點，放入台灣社會女性的經驗倒是不謀而合。台灣教育界長久所推動的性教育，不但是性別角色刻板教育，更是對性壓抑的道德教育，使得女性在台灣社會情境脈絡中，不但處於僵化的性別角色框架中，更在教育複製下代代相傳，當然影響女同志認同發展，這在許多國內教科書檢視的研究中都可以得到證實（王儷靜，2002；吳幸珍 2004；黃楚雄，1998；謝小芬，1995；謝小芬、王秀雲，1994）。

## 七、實踐建構論觀點，聚焦高等教育場域

建構論者認為，同性戀是社會加諸在個體身上的標籤與角色，是一種社會建構。換言之，個體會認為自己是同性戀，是因為社會先有「同性戀」與「異性戀」的分類，與個體一生所經歷的社會互動經驗有關。故而，建構論者將關心焦點擺在情境上 (Kitzinger, 1995; Rhoads, 1994)，從性取向認同的階段來看，進入大學是同性戀學生開始學習如何尋求性取向認同的重要階段，在此階段中 (Evans & D'Augelli, 1996) 學生事務人員必須熟悉這些發展的過程，並在學生開始嘗試出櫃的過程中提供適當的支持。雖然少數研究者已經把大學生納入研究的樣本，但是並未從建構論的觀點著眼，特別去探討高等教育校園環境對同志學生發展的衝擊。

再者，研究者所聚焦的研究場域，放在教育情境中未來助人專業的護理人員，從她/他們寶貴的校園同異互動經驗，更能讓我們省思教育場域是否仍存在複製歧視教育，及歧視教育對校園女同志學生的衝擊。

## 肆、小結

認同讓個體知道「我是誰?」、「我如何與其它人和世界產生關聯?」，是一種意義的建構，是藉由差異而標示出來的。所以，同性戀性取向認同藉由主流文化下差異而標示出來的意義建構，回顧不同的性取向認同發展理論，雖能協助我們理解同志族群的特殊發展，但是，性取向認同發展理論忽略環境因素，難以看到性取向認同發展的多樣面貌。

尤其女同志的處境更是不容易，她們同時是女人又是同志的雙重身分，除了要面對一般的認同發展問題之外，她們比異性戀女人更常面對性取向認同和發展上的掙扎，及性取向認同所伴隨的問題和情緒困擾，她們不但要面對充滿異性戀思維空間的擠壓，還得承受傳統父權體制的監控與壓迫。所以，本研究將以女同志學生為研究對象，並選擇未來助人專業的校園場域，想了解女同志學生與校園環境互動所建構的性取向認同發展。因此，在此前提下，女同志學生在校園中主觀同異互動經驗將是本研究的重要焦點。



### 第三節 校園環境與同志學生主觀知覺的校園經驗

#### 壹、校園環境的理論基礎

學生在校園中所接觸的物理環境、人、組織、制度、文化、學校教育目標等，都是校園環境的範疇，雖然到目前為止並沒有一個綜合性的校園環境理論可以涵蓋以上所有的內涵，但下列四種模式可讓我們有效了解女同志學生與校園環境的互動（Huebner, 1989; Huebner & Lawson, 1990; Moss, 1976, 1979; Strange, 1996）：（1）物理模式（models of physical environments）；（2）群體共同特質模式（models of human aggregates）；（3）組織/結構模式（models of structural/organizational environments）；（4）知覺/建構模式（models of perceptual/constructed environments）。四者對於了解校園環境與學生行為的關係，都有其不同的功能，以下分別概述這四種環境模式：

##### 一、物理模式（models of physical environments）

校園的物理環境包含自然的和人為的物理環境，同志學生對於學校的第一印象，通常取決學校的物理環境因素，因為物理情境之建築與物理設計會影響心理狀態和社會行為（黃玉，2005）。Barker 認為人的行為會受行為環境影響和操弄（引自黃玉，2005）。因此，同志在校園環境中，例如教室、宿舍等空間進行的活動，自然而然會受到校園內物理環境有形、無形的影響，而逐漸形塑出同志學生對校園生活的主觀經驗。

此外，校園物理環境傳達學校的教育使命、文化、風格、領域和價值觀，同志學生受校園自然、人為及其交互的情境與潛在價值的物理環境因素所影響，產生對學校的歸屬感與喜愛滿意程度。而在主流異性戀價值的校園環境，與女同志學生性取向發展的關係是本研究關注的焦點。

環境心理學重視人與環境的互動關係 (McAndrew, 1995)，是物理模式的重要內涵，影響同志學生對學校環境的知覺包括：潛在環境、環境負荷、個人空間、隱私、領域性及密度與擁擠。例如同志學生由於性取向的隱匿性，在宿舍環境中是否有足夠空間維護個人隱私，是否能自主決定出櫃現身的掌控權。

## 二、群體共同特質模式 (models of human aggregates)

群體共同特質模式認為環境的特質是由居住其中的人所共同決定的，是居於其中的人們主要特質的反映，而群體的共同特質亦將影響居住於該環境的個體 (Huebner, 1989)。群體共同特質模式除了可幫助我們從同志學生主要特質去了解校園環境外，更告訴我們與共同特質類似的人，會覺得環境滿意與適配，環境與人要一致才能適配、發展。因此，我們可針對共同特質觀察同志學生適應的狀況，並提供學生適配環境的建議與安排。

在校園文化中，由於校園次級社會或次級團體的存在，會形成所謂的次文化。次文化是指大學校園內的學生，由於面臨相同的問題，經由彼此互動反應，而持有一套特殊的價值觀念、態度與生活型態 (何英奇, 1985)。如行政人員、教師、學生、家長等的次級文化，均構成學校文化的一部分。而學生文化又會因學院、學系、社團或班級等不同的組合，而形成相互支持與控制的學生次文化。

學校中學生次文化的特徵包括（黃玉，2005；Whitt, 1996）：（1）是校園內學生基於相同背景、興趣或需要所形成的團體，互動後形塑的一套價值與態度體系；（2）在校園中經常出現的單位是班級、社團或學生自治團體，像同志學生社團、系學會、校友會等，甚至是班級或社團中的小團體；（3）與學校文化一樣，包含器物、信奉的價值和基本假設等物質和精神的文化層面；（4）對於學生的行為、思考與評價，比學校文化更直接的影響和控制；（5）是學生情感支持和相互學習的主要來源，也是學生校園生活經驗的指標。

因此，校園中同志學生團體次文化的了解，是了解學校共同特質模式的重要途徑。

### 三、組織/結構模式（models of structural/organizational environments）

組織/結構模式強調環境目標決定組織結構，而組織結構會影響在組織中人的行為或態度。在校園環境中不論是教室、學生活動中心、宿舍，都會展現組織系統的特質，透過團體的計劃或指導原則、資源分配、權責劃分等組織的型態，以形成使用各種設施，維護或改變這些場所的決定。因此，教師要發展教學大綱，明確指出課程的目標、指定的作業與評量的標準；教務處要設定實施教學之過程性指導原則和學位之必要條件；學生團體要規劃活動與執行方案；宿舍輔導員要透過制度引發鼓勵學生參與和領導；學校行政人員要建立有限資源有效使用的原則，而這些都可能正向或負向的影響學生的發展和學習（Strange, 1996）。

因此，在本研究中女同志學生處於異性戀思維與父權體制的母文化下，學校課程安排、女同志學生課室經驗及同異師生互動就成為本研究關注的焦點。

#### 四、知覺/建構模式 ( models of perceptual/constructed environments )

知覺/模式強調個體對環境的主觀知覺，才是決定環境對個人的影響及個人因應方式的主要因素（黃玉，2005；Strange, 1996）；也就是說，個體面對外在的物理環境與社會環境時，會以個人關注的角度觀察環境的特徵，並以自己的背景經驗、人格特質與需求，主觀的賦與環境特定的意義，而影響個人與環境的互動關係。由於環境的意義係由個人所賦與和解釋，因而又稱為建構性（constructed environment），其與前述三種模式不同的是，強調參與者主觀的觀點，而認為學生集體共同的知覺是對環境最好的解釋，也是了解同志學生在此環境中可能反應的重要資訊。事實上，學生是否喜愛或滿意特定環境，決定於他們對環境的知覺、建構和評價。而只有學生所知覺的環境，對他們來說才是真實的（張雪梅，1996；Strange, 1996）。

在知覺建構模式中，歷史最久也最具代表性的是 Moos 的社會氣氛理論，Moos 認為學生對環境整體的知覺，可由個人在環境中的日常行為型態及對於環境主觀的印象來進行評量；同時，又認為環境壓力狀況和個人調適，受環境系統、個人系統以及社會網路資源、評價和克服方式所影響（黃玉，2005）。其所發展出來的環境與個人變項關係模式，如圖 2-3-1 所示，有助於我們了解女同志學生主觀校園經驗及性取向認同發展的需求。

Moos ( 1979 ) 社會氣氛理論內涵如下：個人系統，為各種個人特質，它可以協助解釋人們對環境情境的反應，這些個人的指標包括：年齡、性取向、能力水準、興趣和價值、自我強度和自尊等因素。至於因應和適應（coping and adaptation）包括主要生活的改變，為了適應而必須使用的因應技術。學生加入組織也許會改變態度，並協助創造一個新的社會團體；但適應的結果終將影響個人的興趣和價值、自

我概念和健康、抱負和成就水準，這些指標也直接受個人和環境系統的影響（張雪梅，1996；Huebner, 1989; Moos, 1979）。

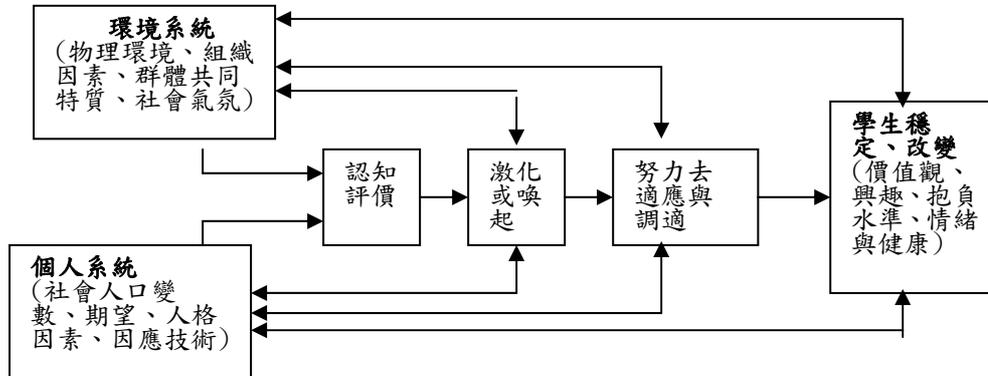


圖2-3-1 環境與個人變項關係模式圖

資料來源：出自 Moos (1979: 5)

簡而言之，由上述關係模式中，發現環境與個人變項關係模式旨在探討校園環境、學生個人特質以及學生適應等變項之間的相互關係；學生對校園環境系統的整體知覺，激化學生個人對於環境的反應，最後產生改變。儘管不同的學生有不同的背景情況，然而，環境系統可以帶給學生對於校園環境有不同的認知評價與激化，進而產生不同的適應行為。總之，在本研究中運用知覺建構模式了解女同志學生對於校園環境主觀知覺，分別從物理環境、組織因素、群體共同特質與社會氣氛四個面向作探討。

## 貳、同志學生主觀知覺校園經驗之相關研究

校園經驗在一般文獻探討中，乃是指學生學校生活的各面向，從校園環境理論著眼，是指學生對學校物理環境、群體共同特質、組織因素及社會氣氛主觀知覺。以下回顧國內外相關文獻，歸納現有文獻

中同志學生校園經驗，分從出櫃/現身經驗、教室經驗及宿舍經驗來闡述。

## 一、出櫃／現身經驗

出櫃/現身為同志性取向認同發展的重要歷程，也是一種持續發生的過程（畢恆達，2003；Morrow, 1996）。當同志開始探索性取向認同和考慮現身的問題時，會經驗類似青春時期對自我展開全新的身分認同與探索。Sophie (1986) 將現身分為兩大過程：(1) 向自己現身，包括以正面的態度理解自己的女同志情感，接受身為同志身分的事實，且決定自處之道；(2) 決定向他人表白自己性取向。

許多的研究指出的男同志不同的現身年齡，Barber 與 Mobley (1999) 發現許多男同志現身平均年齡為 12 歲，Savin-Williams (1995) 的研究則約為 16 歲，女同志的平均現身年齡則晚些 (Gonsiorek & Ruldoph, 1991; Savin-Williams, 1998)。而同志對現身對象的選擇，許多研究發現由於青少年同志會害怕自己被家庭成員所拒絕，所以大部分的同志青少年選擇將自己的性取向隱藏起來，不向家庭成員揭露，尤其很少把自己的父母親當作自己現身的第一人選 (Pilkington & D'Augelli, 1995; Savin-Williams, 1998; Waldner & Magruder, 1999)。因此，大多數的青少年同志會選擇先向朋友現身。

D'Augelli (1991) 與 Lopez 和 Chism (1993) 的研究提到許多男同性戀學生在感覺不自在的環境中，大多企圖隱瞞自己的性取向，許多的參與者也提到會考量壓力大小來決定是否向家人出櫃。只有不到一半的男同性戀者向家人出櫃，而這個出櫃是必須經過選擇的，他們通常會選擇較能包容及接納他們的家人，而母親又比父親較能容忍，此外向家人出櫃也是一種挑戰，可能結束親密的關係、擔心 HIV 感染

以及擔心對同事及老闆出櫃的問題。

家屬的支持對男同性戀學生是最具意義的，而最重要的人際連結經驗，是來自其它男同性戀者及異性戀者的友誼關係，而對於男同志社群的參與方面，男同性戀學生指出他們參與各種不同的社交場合，例如同性戀酒吧或者大學校園同志團體舉辦的相關活動。

Lopez 與 Chism (1993) 檢視教室環境因素對同志學生性取向認同發展的影響，從質化的資料分析中顯示，教室環境在許多方面會影響學生出櫃經驗，包括：教師支持與不支持的行為（例如：強調恐同及異性戀者主義、標籤化、作貶低性的評論）特別影響正面臨出櫃的學生，覺察教室環境及教師對同志議題的接納程度，影響學生是否向他人出櫃的決策，他們通常在高年級的課程中（upper-division course）感到比較能夠自在的向同儕出櫃，而在面臨可能被教師扣分或出現與其它未出櫃學生不同對待的情境時，她/他們較不喜歡出櫃；參與者更提到在課室經驗中成為所有同志發言人，來教育同學或教師的經驗，是非常不舒服及憤怒的。

Rhoads (1994, 1995a, 1995b) 以為期兩年的俗民誌研究法（ethnographic research），針對大學同性戀及雙性戀的男學生研究中，發現出櫃是一個連續的過程，出櫃的結果可能導致個人的改變、負向的經驗、帶來騷擾及歧視。Bischke、Wberz 與 Wilson (2000) 的研究指出，出櫃的過程開始於自我承認以及瀰漫異性戀的社會期待，而出櫃的結果帶給學生正向的個人改變，包括：個人價值的提昇、對他人的開放度增加以及更多的自信與自我了解。然而，學生也描述許多出櫃的負向經驗，例如會出現一段時間強烈懷疑自己的性取向。此外，學生持續在不同的情境中經歷被騷擾及被歧視的經驗，在社交

情境及校園中，學生遭受身體及語言的攻擊；在課室中，當討論約會、承諾關係與性特徵時，男同性戀及男雙性戀學生感覺自己被排斥且被邊緣化。

Rhoads (1994, 1995a) 的研究強調出櫃過程的文化政治性，在研究中，有 27-40 位參與者指出所謂政治意涵，包括同志認同以及出櫃進展的過程，Rhoads 發現學生自擬為「酷兒」，代表努力要聯合同志，主張以自己性取向為榮。因此，許多的學生描述出櫃是一個政治的行動，出櫃的主要目的在教育其它人關於異性戀霸權以及同志的議題，在研究中這些「酷兒」學生表達對於同志認同的驕傲，並且挑戰異性戀規範。出櫃的過程對許多學生來說，包括發展「酷兒認同」及形成政治行動以支持同志議題。

Garnet 與 Kimmel 發現，女同志現身的時間較男同志晚一些，可能因女性被教導有性慾是危險的、錯誤的有關，而且和性慾方面相關的主題都遭禁止、貶抑更直接影響女性（引自 Fassinger, 1995）。對許多女同志而言，她們遲至成人前期才開始探索自己的性取向，因在此階段較沒有青春期時感受到那麼大的壓力，較能自在的把自己性感覺具體化。

黃玉（2004）在〈E 世代多元背景大學生校園經驗與心理社會、認知發展歷程〉的質性研究中，發現同志學生在校園內缺乏歸屬感與安全感，對老師及同學現身/出櫃感到困難。

## 二、教室經驗

### (一) 在傳統大學教室中的同志議題

課室生活是大學校園生活的重要部分，教師在同志學生正向校園氣氛的形塑上，扮演最重要的角色。同志學生在教室的議題之所以不像教室外的環境這麼具急迫性，是因為我們假設它是一個安全、中立，且教師都能夠客觀小心的處理同志議題，但這樣的假設卻是缺乏事實根據的。典型的教室環境同樣存在恐同以及異性戀主義，在此環境中，雖然對同志學生身體的攻擊大大的減少，但是對議題的看不見以及扭曲仍造成同志學生的心理傷害 ( Wall & Evans, 2000 )。

對同志學生來說，傳統的教室反映了異性戀霸權及對非異性戀者的壓迫，社會的規範，強調男女關係的正常性及同性關係的異常化，而形成學校的異性戀霸權文化宰制。多數的異性戀學生及老師在教室中並不會受到規範的壓迫，但對同志學生而言，他們總是經歷各種課程與教學共謀下的沉默 ( Wall & Evans, 2000 )。

因為缺乏了解同志學生在教室中所面臨的壓力與暴力，學生事務人員與教師更需知悉這些不安全的環境如何影響同志學生，換句話說，恐同症及異性戀主義的教室不僅壓迫同性戀學生，更對異性戀學生傳達了恐同與異性戀霸權的合法性 ( Wall & Evans, 2000 )。

進入大學對傳統的學生來說，正是自我探索與認同的階段 ( Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998 )。對同志學生來說，認同發展的歷程是複雜的，甚至必須面臨對自己、家人、朋友及同學的出櫃歷程 ( 引自 Evans, Forney, & Guido-Dibrito, 1998; Rhoads, 1994 )，在此過程中，他們必須探索自己是誰？知道如何對他人表達自己及他們會面臨哪些挑

戰 (Lopezn & Chism, 1993)。

對同志學生來說，教室是另外一個社會情境，在此環境中，他們不斷的評估環境的危險性，並且持續的協商能夠自我表露的範圍，然而這些溝通，與其它社會環境狀況相較，教室環境的溝通，常是更具正當性與權力意涵。在大學教室中不僅在獲得資訊，更影響學生參與社會脈絡下的知識結構，且影響學生最深的兩個群體是同儕與老師 (Pascarella & Terenzini, 1991)，因為教室經驗的衝擊與自我認同的影響，在教室所發生的一切，深深的影響同志學生出櫃 (come out) 的經驗 (Wall & Evans, 2000)。換言之，教室經驗是協助同志學生自我認同的重要環境。

## (二) 教室互動經驗

DeSurra 與 Church (1994) 的研究發現，同志學生的教室互動經驗，是一個從排斥到集權化的持續歷程，顯示同志學生在教室經驗所感受的教室氣氛，分從明示性邊緣化 (explicit marginalization)、暗示性邊緣化 (implicit marginalization)、暗示性議題中心 (implicit centralization) 到明示性議題中心 (explicit centralization) 來探討；也說明了異性戀學生對同性學生的偏執 (bigotry)、無知 (ignorance) 與沉默 (silence) 問題 (Wall & Evans, 2000)。

DeSurra 和 Church (1994) 進一步說明以上四種同志議題的教室環境特徵，在明示性邊緣化教室中，教師與異性戀同儕公然的傳達恐同的訊息及行為，且這些訊息及行為從未被質疑，例如：「很清楚的同志族群在目前的環境是不安全的，它是個人私下的問題」 (Wall & Evans, 2000)。

明示性邊緣化的教室環境，是指課堂中使用的教材（書本、文章及視聽教材）充滿對同性戀的詆毀。例如教師在宗教課程中所使用的教材，明白指出同性戀者是有罪的、邪惡的、錯誤的（Wall & Evans, 2000）。

雖然這類型的教室氣氛並不普遍，但是這種對同志學生的壓迫，在有意、無意間形成教師與同儕對同性戀學生共謀的敵意行為，而同志學生會因自己性取向認同階段而採不同的回應方式。對於較能自我認同的同志學生對恐同行為的回應，會以口頭方式表達對此污名的拒絕；有些學生選擇不做表面的回應，但這樣並不表示他們不受這些行為所影響，而是以逃避的方式，不敢正視恐同對他們的嚴重影響（Wall & Evans, 2000）。

暗示性邊緣化教室環境的特徵，是教師與同儕傳達隱約非直接的訊息，儘管這樣的教室環境中不再出現公然的敵意，但仍運用潛藏的語言與異性戀的規範，雖然在這個環境中同志學生不再是罪惡的，但還是異常的；是異性戀社會中的他者（Wall & Evans, 2000）。

在教室中出現暗示性邊緣化的壓迫，通常是司空見慣的事情，因為它讓恐同變得較為隱藏而少受爭議。換言之，同志學生不會面臨異性戀學生毫無掩飾的攻擊及監視，取代的是冷漠、忽視。但因為壓迫的存在較不明顯，使得同志學生較難認同與面對（Wall & Evans, 2000）。

冷漠、忽視的教學態度，表面上是無害的，但當學生企圖在教室討論相關議題時，通常是勉強回應，且以忽視的態度處理。也就是說，在這樣教室環境，教師不會公然表達他對同志議題的敵意，但卻表達了對同志學生的視而不見及漠不關心，這些教師通常認為要避免衝

突，因而避免爭論這種同志的非主流觀點。

暗示性議題中心的教室環境，是指同志學生感受到在教室中被接納的經驗及從社會的邊緣成為教室討論的中心。議題中心的教室環境帶來了明示及暗示的訊息，在暗示性議題中心的教室環境，教師非計劃性的回應，這樣的環境對同志學生而言是愉快的，也許是因為這樣的教室環境是稀少而珍貴的。

明確議題中心的教室環境，傳達清楚的訊息告知學生同志議題相關的知識，積極的整合相關內容成為課程的一部分。這樣的教室環境，不僅傳達對同志學生的正向氣氛，它也是一種教學方法，目的在提供機會對異性戀霸權的質疑，每一個課程都成為導正社會正義的社會行動 (Malinowitz, 1995)，經由這些歷程推翻異性戀霸權，同志學生也在過程中開始發聲，並且從自己所建構的知識中獲得自信。

### 三、宿舍經驗

宿舍生活是校園生活重要的一環，Evans 與 Broido (1999) 以質性研究的方式，探討 20 名住宿的同志學生出櫃的歷程，發現當同志學生對室友現身時，會出現特別的挑戰，許多的因素使得向室友現身變得相當具獨特性，每個人結果都相當的不同，有些室友可以接納，甚至介紹同志朋友給他，但有些不但加深恐同的狀況，甚至造成更直接的傷害與威脅。不過，向室友現身對他們而言都是非自願的過程，乃因密切的接觸與互動所致。

Bourassa 與 Shipton (1991) 整理許多文獻發現，多數在宿舍的同志提出他們覺得很難去處理宿舍的暴力問題，Bendet 針對 2 位男同志

調查發現他們在宿舍受到口語騷擾，而其它人對這樣的問題則多視而不見，或是覺得正常。其中一位大學生受到室友無禮的對待，而想要搬離宿舍，另外一位學生也是因為同志問題而使自己的成績退步，他總是得不到同學的關心，所以他也即將離開學校（引自 Bourassa & Shipton, 1991）。

在宿舍內騷擾同志事件讓大家對於同志更是覺得反感，有 3/4 同志表示曾受過言語上的威脅，1/4 受過身體上的暴力威脅，1/2 擔心自己的安全，1/3 的人則因為擔心受到干擾，所以改變自己平時的行徑（D'Augelli, 1989b）。

由上述研究發現，對於同志的恐懼態度，源自於異性戀對同志性取向的陌生。因此，同志通常會隱藏自己的性取向，80%的同志學生會對室友隱瞞，89%會對同學隱瞞，65%會對老師隱瞞，由此可知道宿舍不僅不是一個可以幫助學生的地方，更是一個可能會帶給學生困擾處，雖然這些問題多沒有浮出檯面，但是如果沒有解決，則宿舍的負向氣氛不僅影響同性戀與異性戀學生之互動，更影響他們的學習（D'Augelli, 1989b）。

Bourassa 與 Shipton (1991) 的研究，歸納宿舍可能面臨的同志議題，包括：(1) 出櫃：這個過程是漫長且辛苦的，尤其針對在異性戀的環境中更是痛苦；(2) 缺乏隱私：許多同志都會抱怨自己沒有隱私，加上她/他們幾乎沒有朋友，且社會輿論大多希望她/他們不要公開自己的性取向，連在自己的房門貼上同性的海報，也會受到質疑；(3) 室友問題：同志學生會希望自己住一間寢室，或與其它同志同學一起居住；(4) 缺乏活動：許多同志在宿舍是受孤立的，她/他們很難融入異性戀的相關活動；(5) 處理騷擾：身體與心理的騷擾是非常常見的，

雖然我們希望同志學生能主動報告在學校所受的委屈，但同志學生的傷害，校方是無力管理。

因此，同志學生也可能在宿舍的衣櫃中掙扎，她/他們可能因為室友恐同的評論或行為而隱藏自己的性取向，主動介入並提供關於同志議題的教育是重要的。同時，當宿舍專業人員評估同志學生處於負向宿舍環境時，需快速的更換寢室，使同志學生免於敵意及身體的危險。

許多的同志學生指出在宿舍現身的過程，具體的支持是相當重要的(Savin-William, 1990)，高度的正向接納與支持，有利於同志學生在宿舍現身的生活處境(Schuh, 1989)。從這些研究結果不難發現在宿舍發展友善社群的重要性。

## 參、小結

總之，校園環境理論讓我們了解環境如何影響個人，或環境與個人發展的關係，讓我們有效的了解學校環境及學生與學校的互動。物理模式理論主要著眼於環境的自然條件、硬體與空間設施等對人可能產生的影響，其所發揮的教育功能類似平常所說的「境教」，是校園環境的物理層面；組織結構模式，強調環境中建構之人際與社會互動機制，所產生的效能和對人的影響，其對學生的教育功能類似所謂的「制教」，是校園環境的社會層面；知覺模式，以學生對環境的主觀心理知覺為主，探討學生賦與環境的意義，是現象學的環境知覺，可謂是校園環境的心理層面；至於共同特質模式，則強調前三者橫貫與縱貫互動的結果，而反映表現出來的文化、傳統或風格，是校園環境的人格層面。四者對於了解校園環境與學生行為的關係，都有其不同

的功能。因此，從主觀環境知覺的角度出發，有助於本研究了解女同志學生主觀校園經驗及性取向認同發展的需求。

再者，從同志學生主觀知覺的校園經驗，可發現同志出櫃現身是一個持續且艱辛的過程，而出櫃、入櫃是一個雙刃的抉擇，躲在櫃中就等於承認同志身分是罪惡的，保持秘密的痛苦讓同志永遠無法在陽光下昂首闊步。但是出櫃則是一個更大的風險，甚至誅連九族，工作、朋友、家人都隨風而去。因此，校園環境愈多元，愈有利於同志出櫃；愈是觀念僵化的校園，每一個選擇出櫃的同志都必須天賦異稟。

但是出櫃、入櫃的抉擇除了以上小我的單純考量外，另一個更複雜的大我因素讓抉擇更為弔詭，那就是愈少人出櫃，出櫃的難度愈高，而注定了這樣的族群不見天日的命運，唯有愈多人出櫃，才能迫使社會接受同志，才能爭取他（她）們陽光下的權利。換言之，同志學生在教室、宿舍、社團或其它校園情境，都可能面臨現身與否的抉擇，而校園環境氣氛是重要的關鍵因素。因此，本研究將校園環境脈絡涵蓋現身歷程，從同志學生與校園環境互動歷程著手，選擇女同志學生與校園環境中的異性戀師生為主體，包括出櫃現身經驗、師生互動經驗、宿舍互動經驗、親密友誼關係經驗、教室經驗與社團經驗，期待能真實看見同異互動的校園經驗。

## 第四節 異性戀眼中的同志學生與多元文化校園建構

### 壹、校園中異性戀對同志學生態度的相關研究

近年來美國各大學校園朝向創造多元、接納及包容的校園環境，包括改善同志學生的生活品質、健康方案、納入正式課程、宿舍方案及關心其現身（come out）問題（Craig, 2002）。但在校園中仍存在對同志學生的語言及身體的騷擾（Cage, 1993; D'Augelli, 1989a）。

D'Augelli 與 Rose (1990) 針對一所大學新生的研究中發現，新生對同志學生的敵意是普遍存在的，且恐同態度是校園普遍存在的現象。

D'Augelli (1989b) 針對學生及住宿輔導員的態度進行研究，也發現在校園中充滿恐同的社會環境寫照，在大一新生的宿舍環境出現反同志的言論及態度，這種恐同行為影響其他學生對同性戀議題的看法，也使得仍處在衣櫃裡的同志新生感到不被歡迎，進而妨礙同志新生在校園內尋求協助，減緩同志學生的出櫃過程，帶來不必要的痛苦及焦慮。

另一個關於宿舍輔導員對於同志議題看法的研究，發現男性的觀點比女性來的負向，特別對男同性戀，大部分的輔導員只有一些或者完全沒有接觸同志學生的經驗，但如果他們面對同志學生時，抱持正向經驗者較不會出現恐同的態度。研究中也發現，所有的宿舍輔導員都預期同志學生在校園中會遭受騷擾，且每位參與者都曾聽過對同志學生的負面標籤，其中 83% 的是常常聽到，17% 是偶而聽到，其中 71% 承認偶而會製造這樣的標籤（D'Augelli, 1989b）。

Brown、Clarke、Gortmaker 與 Robinson-Keilig (2004) 以問卷調查 80 名同志學生、25 名一般學生、126 名教職員、41 名學生事務人員和 105 名宿舍輔導員，研究發現校園中存在反同志態度和面對同志族群的迷思，研究並指出相關教育方案的施行對象，應針對在同志學生生活領域及課室相處上的重要群體，包括：一般學生、新生及男學生，尤其新生，特別指出新生第一年的課程是討論同志議題極為重要的時刻。另外，宿舍輔導員亦是加強訓練的重要群體，其主觀印象及對事件的反應，常是其它學生或宿舍輔導員反應的參考典範，讓宿舍輔導員成為同志學生面對出櫃時的首要資源。

異性戀學生若將同性戀看作是一種罪過或過失，又發現自己生活的四周有同性戀的同學，異性戀學生可能面臨許多的選擇，例如換寢室、跟輔導人員抱怨、為了讓同性戀學生離開而騷擾他，學習與同性戀學生相處或改變他對同性戀的看法 (Bourassa & Shipton, 1991)。不管異性戀學生的選擇是哪一種，學生必須用一些方法去處理這些問題，而這些變動都會影響住宿的生活狀況及整體的住宿氣氛。

根據人與環境互動之適配理論，校園同志學生對傳統異性戀學生來說，感受不一致及不協調的環境知覺，因此，恐同的校園氣氛，不但讓異性戀學生很難適應校園環境，也顯示對同志學生的不支持 (黃玉，2005；Malaney, Williams, & Gellers, 1997)。

## 貳、異性戀主義與同性戀恐懼症是敵視與負向態度的來源

Herek 認為異性戀主義是一種否定、貶低和污辱非異性戀行為、身分關係或社群的意識型態系統。而同性戀恐懼症，是指對同性戀者不合理的害怕，兩者經常同時用來指對同性戀者的敵意與偏見 (張宏誠，

2002)。

多年來同性戀恐懼症在大學院校不僅是一個普遍存在的現象，更形成了社會中的一個大的問題 (Craig, 2002; D'Augelli, 1989a, 1989b; Hoffma, Bakken, & Stone, 2001; Hogan & Rentz, 1996; Lance, 2002; Muska, 2001)。校園為何會出現這些負向的態度，形塑校園的恐同氣氛呢？簡單來說是異性戀主義的信念及同性戀恐懼症的結果 (劉杏元、林曉玲，2005)。

恐同症是同性戀恐懼症 (Homophobia) 的簡稱。首次出現於 1960 年代，而後由心理學家喬治·溫伯格 (George Weiberg) 於 1972 年在其《社會和健康的同性戀》一書中，定義「恐同症」為「畏懼和同性戀沾上邊」，至 1980 年間 Hudson 和 Picketts 進一步說明：「恐同為對於同性戀的否定態度與信念，伴隨著不舒服、害怕和生氣的情感。」

簡言之，同性戀恐懼症是指對同性戀者不合理的害怕，而這個恐懼導致對同性戀有負向的看法，也衍生出許多對同志負向行為。如攻擊同性戀、與同性朋友間的接觸有障礙等。延續 Homophobia 在西方社會的解讀，台灣社會也逐漸引用這個概念來詮釋對於同性戀族群性與愛的行為，在當代社會脈絡下的意涵。

至於同性戀恐懼症的產生原因，可能來自三種情況 (游美惠，2004；劉杏元、林曉玲，2005；Craig, 2002; Kosciw, 2003)：(1) 異性戀者由於對同性戀的偏見和誤解，產生對同性戀的強烈排斥感；(2) 同性戀者無法接受自己的性取向，甚至壓抑並開始恐懼同性戀者；(3) 因為對愛滋病的不了解，怕被同性戀傳染愛滋病。

## 參、面對恐同，邁向多元文化校園理論模式

面對校園恐同氛圍，女同志學生、異性戀師生及學生事務人員必須熟悉多元文化校園建構的理論模式，才能有效去除對同志學生的敵視與偏見，建立多元文化校園。Talbot (2003) 整理 Bennett、Pedersen、VaValverde 和 Castenell 等學者所提出的「多元文化校園發展模式」，Chavez、Guido-Dibrito 和 Mallory (2003) 則提出「珍視他者的個體多樣化發展模式」，Creamer 與 Creamer (1990) 提出「計畫改變(plan change, 簡稱 PAC) 模式」。「多元文化校園發展模式」及「珍視他者的個體多樣化發展模式」均是美國高等教育多元文化校園發展的重要理論模式，可作為我國建構高等教育多元文化校園之參考，而 PAC 模式強調學生事務人員發展方案時，應針對組織改變觀點，提供清楚工作方針，可實際應用在多元文化校園方案的設計，以下介紹這三個理論模式。

### 一、多元文化校園發展模式

Talbot (2003) 所整理的多元文化校園發展的三種模式，各模式的階段、因素、時期並沒有明顯和嚴格的劃分，各模式間存在許多共通性，包括個人在經歷這些階段時可能會有回復、退縮、停滯的情況，且個人所經歷的階段和時期可能會有所重疊。以表 2-4-1 多元文化校園發展模式表來表示。

表 2-4-1 多元文化校園發展模式表

模式名稱 模式內涵	文化間敏感發展模式 Development of Intercultural Sensitivity Model	多元文化發展模式 Pedersen's Multicultural Development Model	多元文化組織改變模式 multicultural change model
模式重點	個人由缺乏經驗與低容忍度進展至增加經驗和欣賞差異的能力、於個人體驗差異性能力的發展。	基本信念是：個人只要習得多元文化發展即能增加信念、知識、行為的本事及應付不同情況的行為。	從組織發展的角度著眼，強調組織的改變必須是有計劃且有系統。
發展階段	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 否定 (denial)：個人認為自己的世界觀無可取代，也是一切的核心所在。</li> <li>2. 防禦 (defense)：對差異加以詆毀並自認文化較他人優越。</li> <li>3. 縮小差異 (minimization)：企圖使差異顯得微不足道，只強調文化上的共同點。</li> <li>4. 接納 (acceptance)：第一個層次是能知覺並承認文化在外顯行為上的差異；第二個層次是能承認並接受不同文化在基本價值觀上的差異。</li> <li>5. 適應 (adaptation)：對文化背景不同者面臨某種狀況的反應能產生同理心。</li> <li>6. 統整 (integration)：評量事件和情況時能顧及文化情境，能隨時融入或抽離。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 覺察 (awareness)：意識到本身代表文化的存在，以及自己文化和其他文化的關係。</li> <li>2. 知識 (knowledge)：獲得對不同文化和信仰的資訊，代表認知與信仰的結合。</li> <li>3. 技能 (skill)：習得將信念和知識轉換成實際行動，並學習如何以正確有效的方式與來自不同文化的人們互動。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 單一文化校園 (monocultural campus)：缺乏非主流團體的特徵，學校並沒有強調多元及尊重差異的承諾，在組織領導、政策各方面也不強調多元。</li> <li>2. 種族中心主義校園 (ethnocentric campus)：以白人、男性及異性戀為中心的校園，並將女性、黑人及同性戀標示為他者，學校並沒有強調多元及尊重差異的承諾，在組織領導、政策各方面也不強調多元。</li> <li>3. 順應中校園 (accommodating campus)：學校中的工作人員及政策都隨著多元人口而有所調整，學校的任務可以反應對差異的承諾，但較難落實在日常生活中，組織領導開始納入多元族群。</li> <li>4. 過渡中的校園 (transition campus)：有限制的多元論，學校承諾能反應差異並追求持續平等，重</li> </ol>

表 2-4-1 多元文化校園發展模式表(續)

模式名稱	文化間敏感發展模式 Development of Intercultural Sensitivity Model	多元文化發展模式 Pedersen's Multicultural Development Model	多元文化組織改變模式 multicultural change model
模式內涵			視多元文化課程。 5. 轉換後的校園 (transformed campus)：全面呈現多元文化的校園，除學校承諾能反應差異並追求持續平等外，學校政策亦清楚的陳述對多元文化的承諾，給與財政與行政上的協助，也提供機會讓校園師生認識不同的族群。

Bennett 的「文化間敏感度發展模式」，聚焦在個人達成不同文化敏感度的能力，六個連續性的發展階段代表個人從缺乏經驗和低容忍度到增加經驗和欣賞差異的連續過程；例如異性戀學生處於否定階段時，會認為主流異性戀思維是無可取代，表示尚未開始多元文化之旅；當異性戀學生與同志學生之間因性取向的差異而疏遠，異性戀學生批判同志並認為異性戀較優越，則進入防禦階段；在「台北同玩節」同志大遊行時，異性戀學生與同志學生討論同玩節的意義並交換意見，挑戰異性戀學生原有的價值，稱為縮小差異階段；當異性戀學生開始和同志學生討論同志次文化，正如對自己文化的好奇與疑問，則進入接納階段，此階段異性戀女學生還未能了解同志學生在生活上所面臨的困難；在異性戀學生與同志學生互動時，嘗試以同理心的角度來看待同志在社會面臨的壓迫，則進入適應階段，當異性戀學生在面對同

志議題時，能考量主流異性戀主義壓迫的存在，則進入最後統整階段（引自 Talbot, 2003）。

Pedersen 的「多元文化發展模式」分為覺察，知識，技巧三階段，不同於其他多元文化理論學者，Pedersen 著重在個人發展的三個主要層次；覺察代表情感層次，知識代表認知層次，技巧代表行為層次。此模式認為個人只要學會多元文化發展即能增能信念、知識、行為且運用在不同情況。例如異性戀學生開始閱讀有關同志資訊，同時會注意同志次文化，屬於覺察階段；當異性戀學生對同志資訊有興趣，閱讀更多的資訊，藉此獲得與同志學生相處的經驗與知識，則表示進入技巧階段（引自 Talbot, 2003）。

「多元文化組織改變模式」（multicultural change model）是由 Pop 特別針對學生事務專業所推薦的多元文化組織發展模式，從組織發展的角度著眼，強調組織的改變必須是有計劃且有系統的（引自 Talbot, 2003）。

Valverde 和 Castenell 提出「多元文化校園發展階段」，說明發展多元文化校園會經歷從單一文化到最後的全面多元文化的五大階段（引自 Talbot, 2003）。例如異性戀學生在單一以異性戀為主流校園，不但較難展開多元文化探索之旅，甚至還會感受到校園恐同的氛圍，讓異性戀學生不得不遠離同性戀；但異性戀學生若處於較開放的順應中的校園（accommodating campus），願意欣賞差異且對同志族群友善的校園，異性戀學生被期待發展多元文化能力，學校也能提供學生多元文化教育；在轉換後的全體性的多元文化校園，學校的任務、政策、課程與活動都反應對多元文化校園的承諾，異性戀學生不僅被期待具備多元文化能力，學校也會提供多元文化能力的訓練，例如參與同志

團體或被邀請到同志同儕寢室。

以三種多元文化發展模式，應用於校園同異互動，可以用「文化間敏感發展模式」，重視個人體驗差異能力的發展；並藉由「多元文化發展模式」之認知介入，讓個體學習多元文化行為，並以「多元文化組織改變模式」的推動，達成形塑多元文化校園之目標。

## 二、珍視他者的個體多樣化發展模式

Chavez、Guido-Dibrito 和 Mallory (2003) 提出的個體多樣性發展模式，他們指出，個人並非以直線發展，而是以一種逐漸深入、擴展的方式，尊重珍視他者。個體多樣化發展的過程是學習覺察、探索、統合、評價他者的過程。

發展珍視他者的個體多樣化模式，個人可能會歷經以下的階段：不知不覺/缺乏對他者的體驗、二元化的覺知、詰問/自我探索、冒險/探索他者及統合/認可的歷程。以下分別說明：

### (一) 不知不覺/缺乏對他者的體驗 (unawareness/lack of exposure to the other )

在此階段，個人缺乏對特定型式的多樣性自覺。認知上，處在此階段者並沒有覺察差異存在，也沒有親身經歷、覺察到這些類型的差異；情感上，也缺乏個人感受；行為上，個人即使在經歷特定的差異類型時，或許不會自覺地辨識出來，或做出反應。

對此階段的個人，可採用能夠促成個人對差異類型的反思活動，來幫助個人，有目的、親切地進行這些活動，適當地給與個人挑戰和

支持，將會有助於建立起發展認知的橋樑，來學習評量他者。

## (二) 二元化的覺知 (dualistic awareness)

此階段著重以二分法來框架差異性，通常會將熟悉的特質認知為好的或自然的，不熟悉特質則認知為不自然或壞的。

在認知上，個人以一種二分法、不經思考的方式，來覺知差異性，自動地將類似於自己的行為、價值觀、優先順序等特質解釋為好或自然的，相異者則解釋為壞或不自然的；在情感上，處在這個階段的個人，對某些特定類型的「他者」(otherness)，抱持自我中心的態度。他們不太可能會詰問自己的信念或特質，並可能會對和他們不一樣的人感覺到一種優越感；在行為上，個人察覺到他者的存在，但或許選擇了不和他們有深入的接觸。

在此階段，可由教育開拓他們的知識領域，強化其分析能力。也可以讓個人或團體，界定出二分法的優點和侷限。同時，個人打破思考方式的尖銳兩極化，明白沒有任何事是絕對的。為了要在認知上、情感上和行為上，都能突破僵化的二元化認知思考模式，教育介入必須包括了感情上的觸媒，單是知識本身，是無法改變行為的。

## (三) 詰問／自我探索 (questioning/self-exploration)

在此階段，會開始就自己和其它人的關係，反省自己的想法、感覺和行為。在認知上，處於詰問/自我探索階段的個人，開始由二元化的視野，移動到相對性的視野。在這個階段裡，個人會質疑其信念和

價值觀的根源，一旦個人接受了相對論的可能性，就很難回到了二元化分法—即使並非不可能；在情感上，這個階段的個人可能會掙扎在恐懼、失去平衡、對個人獲得更寬廣、更深的視野的興奮情緒裡；在行為上，此階段的表現大多是內在的。

個人藉由觀察和相處自在的人對話，也透過媒體、文學和音樂，試驗性的探索他者。可以鼓勵處在這個階段的人寫日記，在小團體內討論他們的探索結果，探索媒體、網路、文學及關於特定他者新訊息的其它來源。

#### **(四) 冒險／探索他者 ( risk taking/exploration of otherness )**

個人會主動探索、挑戰自己的世界觀，冒險進入他們視為不同者的經驗。此階段是最容易迷失的。個人必須要面對自己的不自在及被拒絕的可能性。

在認知上，個人經常會反省觀察和經驗的細節，和他們已知道的做比較；在情感上，個人必須持續找到勇氣，在內心或外界冒險；在行為上，個人自覺地尋找新的經驗、思想和感覺。對某些人來說，冒險可能包括了開始擁護弱勢者，通常是試圖幫助不幸的他者，不是考慮到雙方互動的可能。

對處在這個階段的人，可以鼓勵他們傾聽其它探索者的經驗，也可以推薦相關活動，像是國外遊學；著重在了解差異性的住宿學習團體和課程；長期的合作性質和教職員訓練計劃；服務學習計劃。團體的支持、促進反省和長期學習，提供個人挑戰和支持，對價值的發展是必要的。

### (五) 統合／認可 (integration/validation)

在這個階段，個人開始檢視自己和他者，認為雙方都是不同群體裡的成員，也是擁有多個身分認同和特質的複雜個人。在這個階段的人，了解到他們和每個人都有一些共同點和相異處，個人能夠有彈性的認可他者的不同類型。

在認知上，處於統合／認可階段的人，能夠承認自己和他者的權利、責任和貢獻。他們能夠看出他者如何和他們自己相似和相異；在情感上，他們能夠以一種和他者亦分亦合的方式，持續維持自我尊重和自在感；在行為上，個人發展出文化的完整性，整合其思想、感覺和行為，而能自信的與不同文化互動。個人能夠選擇認同他者的差異性，當個人進入此階段，較能以多元觀點來看待任何事物。

總之，個人多樣性發展模式告訴我們，如何發展多元文化的觀點，個人可能會經歷不知不覺/缺乏對他者的體驗、二元化的覺知、詰問/自我探索、冒險/探索他者及統合/認可的階段，在每個階段個人都會面臨認知、情感及行為的改變。因此，個人的認知發展會影響多元文化的發展，對於校園中的異性戀師生，應了解其個別差異，選擇介入不同的策略，才能有效邁向珍視他者的旅途。

### 三、PAC 模式

當企圖在傳統缺乏理論及主流異性戀主義的學生事務工作中，注入發展的理論和校園同志議題時，改變理論的應用可說是特別重要。尤其在以學生發展為焦點的草創初期。由於過去傳統缺乏理論的影響，或與主流異性戀主義完全不同，而使得學生事務人員對於充滿理

論的新方案及對抗主流異性戀主義感到混淆或抗拒。

PAC 模式是從高等教育計劃改變個案之量與質的分析發展而來，並且應用 Glaser and Strauss 所提議的紮根理論。PAC 模式包括九個關鍵變項，定義出在一個組織中，影響改變結果之情況。這些變項因素和定義，以表 2-4-2 PAC 模式變項及定義表來說明 ( Creamer & Creamer, 1990 )：

表 2-4-2 PAC 模式變項及定義表

模式變項 ( model variables )	變項的定義( variable definition )
環境因素 ( circumstances )	指組織內部或外部對於改變異性戀主義推動力的來源；環境的本質，是否整合或支持這個改變；以及組織全體感覺異性戀主義需要改變的程度。
價值融合性 ( value compatibility )	指對於所提出的方案在面對異性主義價值與組織規範文化一致性。
理念的可了解性 ( idea comprehensibility )	指面對恐同邁向多元文化校園理念的清晰、單純以及掌握時效性的程度。
實務性 ( practicality )	指財物和人力資源的可取得性，包括適當的技巧、知識和態度。
最高的支持( top-level support )	指支持方案目標和策略的力量和持續度。
領導能力 ( leadership )	指「主要行動者」或「改變主導者」，將所有的能量和資源都放在組織中，在不斷朝向理念實踐的持續過程，包括透過回饋和監控系統對新訊息取得的過程和行動。
擁護 ( championship )	指具影響力的人擁有不屈不撓的主張，不同於領導者，他們被授權去承擔對促進改變的責任。

表 2-4-2 PAC 模式變項及定義表(續)

模式變項 (model variables)	變項的定義(variable definition)
可能的利益 (advantage probability)	指目標的完成之可能性、以及解決異性戀主義之可能性。
策略 (strategies)	指實踐反異性戀主義的措施或行動，包括在機構的單位之中，朝向共同目標的增強整合，宣告理念所運用溝通度和形式、計劃的設計和執行、達成過程中的進度以及結果的評估。

## 肆、從打破偏見到成為同志聯盟

### 一、減少偏見的相關理論

偏見是指對某人或團體，所持的負面態度。異性戀主義者，因為對同志族群的不了解，或因主流異性戀社會機制下，對同志族群存在負面態度。但社會心理學家相信，一旦成人願意面對偏見，就可以調整其態度與行為。以下說明減少偏見的相關理論：

#### (一) 團體內的直接接觸

接觸假設 (contact hypothesis) 認為在特定條件下，接觸一個主流的社會團體或弱勢的社會團體，可能會降低對這些團體的偏見 (Smith & Mackie, 2001)，在 Herek (1998) 的研究中，發現對同性戀有正面的人際經驗、有熟識的同性戀者或朋友，在面對男同性戀者或女同性戀者時，便會有較為正面的態度。態度改變的理由為：(1) 頻繁的接觸能使不同族群間發現彼此的相似性，而相似性能增加彼此的吸引力；

(2) 雖然刻板印象不容易改變，然而當有足夠訊息否定刻板印象時，或是當人們遇到足夠的特殊個案時，還是會改變自己的刻板印象；(3) 頻繁接觸能破解人們對外團體成員同質性的錯覺。

針對上述第二點，提到刻板印象不容易改變，必須有足夠訊息或是遇到足夠的特殊個案時，才會改變自己的刻板印象，Smith 和 Mackie (2001) 以有用的接觸種類來說明。換句話說，有效的互動提供與刻板印象不一致的訊息，此種訊息需重複出現，也要涉及許多團體成員，並且來自典型的團體成員，當這些條件存在時，接觸就會減少刻板印象，同時改善不同團體間的關係。

Cook 也認為族群間的接觸必須在以下六個條件下，才能有效化解偏見：(1) 接觸的族群需有相當的社會和經濟地位，或類似的社會任務；(2) 族群接觸的情境必須是合作和相互依賴，以完成共同的目標；(3) 族群接觸必須是非正式的，以便能熟悉族群中的個別成員；(4) 族群接觸必須在強調族群平等規範的環境中發生；(5) 族群間的互動必須能允許對彼此刻板印象的否定；(6) 參與互動的成員必須具備族群的典型特徵 (Baron & Byrne, 1997)。

因此，單純接觸無法改變異性戀主義對同志族群的負面態度，必須是有用的接觸種類，且儘量符合 Cook 的六大條件。

## (二) 內團體共同認同模式 (common in group identity model)

日常生活中，我們經常會因為不同理由而改變自己的立場，這種過程，社會心理學家稱為重新歸類 (recategorizations) 的過程，Gaertner、Dovidio 和其同事提出了內團體共同認同模式 (common in

group identity model) (Baron & Byrne, 1997)，以說明這種透過重新歸類而消除偏見的過程。他們認為，當不同團體的成員因某種因素，而認為彼此屬於同一社會團體時，對先前外團體成員的態度會變得較正面。因為這衍生的好印象，會增加原先分屬不同團體成員間的接觸，並進而消除團體間彼此先前的偏見。

簡言之，弱化或消除「我們」和「他們」間的分類界線，能消除彼此之間的偏見和敵意。當分屬不同團體的成員為共同目標合作時，會開始認定彼此屬於同一個團體；原本對外團體成員，也就是原本是「他們」的偏見，開始消除 (Baron & Byrne, 1997)。

### (三) 認知的介入：撼動僵化的刻板印象

我們可透過改變刻板印象，以消除族群間的偏見和歧視。也可以採以下 2 種方式減低刻板印象的影響力：(1) 鼓勵人們做出正確的評價，以減低刻板印象對自己的影響。研究發現，透過幾種簡單的告知過程，即可有效改變人們歸因的習慣，並因而降低刻板印象的影響效果；(2) 改變社會政策 (引自 Weber, 1992)。

## 二、成為同志聯盟之相關研究

Riddle (1996) 發展一個八點態度量表，用來測量面對同志族群態度之改變，量表發展於 1970 年代，常用於評價學生事務人員接受教育訓練課程後，對同志態度之改變。

Riddle 量表的內容包括：拒絕、同情、容忍、接納、支持、欽佩、欣賞與涵化等八個層次的態度，前四項屬於恐同的態度，後四項屬於

正向態度。Riddle 並特別強調態度改變並非不可能，即使是嚴重歧視同志者。

Washington (1991) 則將異性戀主義者的態度及行為，分為 (1) 積極參與壓迫；(2) 否認與忽略；(3) 覺察恐同的傷害但無行動；(4) 以具體行動中止恐同行為；(5) 自我教育；(6) 疑問與對話；(7) 支持與鼓勵反同行為；(8) 積極參與改變異性戀主義。

依據 Washington (1991) 說法，以上八個階段是從極端異性戀主義走向極端反同的連續性改變過程，說明態度轉變是一個持續辛苦的歷程，而最後的歷程都朝向作為倡導者，積極參與改變異性戀主義的行列。

根據 Wall 與 Evans (2000) 的說法，恐同的態度並非難以去除，不受限於最初的態度是什麼，且環境扮演重要的角色。

過去許多研究，都提到諮商體系的恐同態度 (張娟芬, 1997; 張喬婷, 2000)，進入 1990 年，輔導體系開始對同性戀有較正面的態度 (張喬婷, 2000)，但對青春期的女同志情慾，仍以情境式的同性戀來看待。

近年來台灣輔導體系開始討論同志肯定諮商 (劉安真, 2002)，Choinacki 與 Gelberg 提到諮商員的異性戀主義，成為同志族群的夥伴或同盟時，諮商師會經歷以下的階段：(1) 混亂階段：無法覺察同志族群的壓迫；(2) 對照與容忍：諮商人員由於缺乏角色模範及經歷同志族群恐同及拒絕的經驗，但又嘗試肯定同志經驗時的害怕與混亂；(3) 接納：冒很大的風險採取行動成為同志族群夥伴；(4) 驕傲：混亂、害怕、焦慮解除，諮商員自尊與自我效能提升；(5) 整合：擁護同志族群的價值成為個人價值的一部分 (引自 Wall & Evans, 2000)。

從以上的理論與研究發現，不管從極端的異性戀主義到積極的參與反同的行列，或者從拒絕厭惡走向涵化，雖是持續辛苦的過程，但

卻是改變校園恐同氛圍與異性戀主義的有效途徑。

## 伍、小結

同性戀恐懼與異性戀主義形成負向及歧視的校園氣氛，直接導致對同志學生的歧視及敵意。對傳統的異性戀者而言，面對傳統價值中異常、偏差的同志同儕，可能選擇離開、騷擾或改變等，而感受與校園環境的不適配。換言之，同性戀恐懼與異性戀主義所形成負向及歧視的校園氣氛，對同性戀及異性戀學生來說都是有傷害的。

再者，從美國有限的校園異性戀研究發現，反同志態度及對同志族群的迷思，仍困擾著廣大的異性戀與同性戀族群，建議應從同志學生生活領域及課室相處上的重要群體著眼。

另外，從社會心理學家對態度改變理論的探討、美國高等教育多元文化校園之相關理論，發現改變雖是持續辛苦且持久的歷程，但有效的介入方案，涵化多元文化校園是指日可待的。

這些理論可以協助我們了解，同異互動經驗中，如何從恐同走向涵化的歷程，也可以協助未來高等教育課程與方案設計，建立多元文化校園。

因此，本研究從社會建構論的觀點，以女同志學生、教師及異性戀女學生為研究主體，從同/異互動的歷程，了解同異主觀校園互動經驗。