

第六章 當夫子遇見拉子

「我一直想跟她談，但每次找她來，開場白就否認，再從穿著與髮型談起！學生還是否認，他們都不會跟導師談這方面的心事。」(T-I-C)

從以上教師談話，不難看出，教師想要貼近女同志學生，但卻難以啟動對話的心情寫照。在進行教師研究參與者選取時，受限於受訪的女同志學生少與教師互動。故本章之研究參與者，是由女同志學生推薦的一位實習教師及從 11 位女同志的導師或輔導教官中，選取願意接受訪問的教師共五位。訪談資料經紮根理論的資料分析策略，從異性戀教師如何與女同志學生邂逅，到面對異性戀主義的衝突與掙扎。

第一節 與女同志學生的邂逅

從女同志學生的訪談資料中，發現因同性戀污名的關係，女同志學生為了隱藏同志身分，少與教師有深入的互動。但是師生互動經驗，不但是校園經驗的重要面向（黃玉，2004；Pascarella & Terenzini;

2005），良好的師生互動，更可成為女同志學生性取向探索過程的有效資源。本節討論異性戀教師與女同志學生邂逅歷程：從「看不見到遠距離觀望」、「試圖接觸」到「暫時擱置異性戀主義，開始對話」。

壹、看不見到遠距離觀望

由於異性戀教師對同志族群的不了解及女同志學生刻意與教師保持距離，讓教師看不見校園的女同志學生。從田野的資料顯示，異性

戀教師大多透過教師同儕口耳談論、行政單位的違規反應單、家長、同性戀及異性戀女學生的求助，才開始看見校園女同志學生的存在。

但是這個看見女同志學生的契機，並無法讓每位教師啟動與女同志學生對話的開始，反而成為刻意的否認與忽略，將女同志學生推得更遠，讓同異師生互動更形困難。

一、教師同儕傳達恐同的校園氛圍

阿明老師在一次偶然機會裡，聽到教師同儕談論學校有同性戀學生，但記憶中在學校的四個年頭，並沒有發現身邊有同志學生。

也不曉得，有聽別的老師說吧，說宿舍有同性戀！(T-B-1)

芬芬老師與阿明老師有類似的經驗，是實習老師打電話告知，同志學生帶著脖子上的吻痕到醫院上班，實習表現也不太好。

老師打電話來說實習，怎麼種草莓，好像是同性戀？而我擔心是不是這樣會影響實習。(T-D-1)

從以上對話，不難發現，芬芬及阿明老師接收的訊息，「宿舍有同性戀學生」、「妳們班有同志學生」所傳達的是校園空間無法容納同性戀情慾，如果做一個替換的練習，將其中的一個句子改成「宿舍有異性戀女學生」，教師的想法是否就會不同。

二、異性戀女學生的恐同情結

學生宿舍由於高度通透性及擁擠的住宿空間，室友間彼此的一舉一動，都在視覺可及之處。而室友間對同性戀族群的接納與了解程度，更可能在共處一室的宿舍空間，增加彼此干擾的複雜性與嚴重性。

異性戀教師從教師同儕，所傳達的恐同校園氛圍，更加深自己對同性戀的偏見與誤解。因此，教師同儕的提醒，讓教師開始擔心女同

志學生可能面臨同儕排擠、干擾室友的人際困擾。阿明老師有些擔心的說：

同志學生在寢室手牽手，整天膩在一起，在寢室接吻，睡在同個床鋪，畢竟會影響到其他三個人。(T-B-1)

芬芬老師透過異性戀女學生對女同志室友的抱怨與不滿中，更確定自己原先的恐同想像，芬芬老師擔心的說：

同學說老師我們快看不過去，因為學妹來追我的學生，剛開始她都來寢室找我的學生，這樣讓我更擔心。(T-D-1)

宿舍同儕的人際相處問題，本來就是校園生活關切的重要議題，對女同志學生來說，由於身分的隱藏不易及宿舍的密切接觸，對室友的現身都是非自願的，這樣現身方式會容易加深異性戀同儕的恐同程度 (Evans & Broido, 1999)。

三、家長求助的期待

親師溝通是導師工作中重要的一環，導師與家長共同討論學生學習、住宿等相關問題，期待藉由緊密的親師溝通，協助學生快樂的在校園成長與學習。尤其對一個全體住宿環境的校園，導師成為父母的替代者，為這群初次離家的青春女學生提供最好的照顧。

當蘭蘭老師第一次接到家長來電，表示懷疑女兒是同志，希望得到老師的協助，蘭蘭老師以沉重的語氣說道：

家長打電話給我，很煩惱會看到女兒和女同學一些情愛糾葛的字條，女兒是獨生女，如果她喜歡女生的話就完了，所以他會瘋掉！(T-C-1)

家長在電話中傳達對同志女兒的否認與不接納，就如研究者參與「同志諮詢熱線」的「父母團體」時，父母因為資源受限以及長久以

來的異性戀主義，面對女兒的同志身分，常出現震驚、否認、憤怒及罪惡等反應，由於社會對同志的污名，讓父母不敢求助，因為求助代表自己的失敗，更不知向誰、向哪裡求助。可見，異性戀主義不但傷害了同志本身，也傷害異性戀父母及親子關係。

父母向教師求助的傷心與絕望，充份表達了主流異性戀社會對同志的否認與拒絕。父母的異性戀主義，對異性戀主義的教師來說，「協助女同志學生，回歸主流異性戀社會」的期待，成為異性戀主義導師工作的重要內涵。

女同志學生面對家庭及學校的雙重否認，原本期望校園生活可暫緩與家庭的緊張關係，導師與父母的親師合作，無疑將女同志學生推向更深的暗櫃。

四、看不見女同志學生的求助

女同志學生的求助，也讓異性戀教師，看見校園同志族群的存在，週記是其中的一種方式。因為在本研究場域中，學生藉著每個月固定時間，向導師報告與分享生活體驗與心得，導師則可以從週記內容，對學生的生活適應有進一步的了解。大部分的導師，也都會在週記上即時給與學生簡單的回應，或者必要時會進一步接觸學生，協助學生學習與生活。

芝芝老師曾在週記發現，女同志學生表達自己對同性戀的困擾，或以試探的方式想了解老師對同志族群的接納程度。芝芝老師的回應是：「我不會反對她們，只希望陪她們走過這段過渡期。」(T-D-1)

女同志學生主動求助，代表了對老師信任及表達求助的迫切性，例如女同志學生依依以週記求助導師，是因為同儕無法提供她所需要的協助。此時，教師若能看見女同志學生求助的需求，傾聽女同志學

生的內在聲音，應是啟動同異師生對話的好時機。

再者，芬芬老師則是因為收到學務處所開出的「學生異常狀況反應單」，面臨在一定期限回覆的壓力，身為導師不得不把學生找來，才啟動同異師生對話的機會，因芬芬老師仍舊看不見女同志學生內在需求，使得師生對話的焦點只停留在反應單：

那次找她來主要是處理異常反應單，睡在別人那邊，我就說連續兩張太誇張了，半個月兩三張，你自己看看，告訴我發生什麼事。她就一直哭！(T-D-1)

芬芬老師面對反應單時，面臨處理違規的壓力及對女同志學生違規的失望與憤怒，這樣的對話，不但阻礙進一步的師生互動，也傳達對女同志學生的否認與拒絕，反而把女同志學生推得更遠。

芝芝老師也因「打架」反應單，才與女同志學生有進一步的接觸。衝突事件源自於異性戀同儕對同志族群的不認同，芝芝老師回憶：

可能因某異性戀女學生較沒辦法接納同志，常在某些場合出現挑釁言語，比如：跟別人說同志很變態，或公然在某些課堂中故意問老師說：「同性戀是否是病態？」，同志學生生氣回應：「不要再欺負她的馬子，而導致肢體的衝突。」(T-A-1)

以上校園事件明顯反應，宿舍環境因恐同氛圍及對女同志學生的敵意，造成對女同志學生口頭騷擾，而其他人對這個騷擾卻視而不見或覺得正常（Bourassa & Shipton, 1991），且 Bourassa 及 Shipton（1991）指出多數的同志學生是沒有能力處理暴力，女同志只能以搬離宿舍或離開學校來逃避騷擾。

再者，宿舍內騷擾同志的事件，也會讓異性戀同儕對同志更加反感（D'Augelli, 1989b），而引發暴力衝突。當時芝芝老師與教官以挑釁及威脅他人為由，將同性戀及異性戀女學生以校規懲處。芝芝老師說：

我與教官在處理這個事件時是認為，異性戀女學生不斷的挑釁同志學生，本身就有錯在先，但是隔壁班學生來踢館也有錯，因此，兩位學生皆以相同處置處理。(T-A-1)

處罰不論對女同志學生及異性戀女學生都是一種傷害，暴力的背後潛藏的是同異學生感受宿舍環境的不適配，Washington (1991) 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)以具體行動終止恐同行為；(5)自我教育；(6)詰問與對話；(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，異性戀女學生因為無法察覺對女同志的傷害，或者面對異性戀意識型態的轉變時，內在會產生不舒服的經驗，此時，她們需要的是情感的支持與對話的啟發，而不是處罰，處罰的結果可能更加深對同志族群的厭惡與敵意。

教師在面對自己的異性戀主義時，也面臨與異性戀女學生的相同困境，因為缺乏支持及對話機會，所以從芝芝老師及芬芬老師處理反應單的經驗中，不難發現，她們都沒有機會與女同志學生討論性取向的問題及所遇到的困擾，教師因異性戀主義的意識型態，感到難與女同志學生接近，但接近的機會中，卻只處理表面的問題，沒能看到女同志學生內在的需求與困擾。這樣的結果，不但增加校園恐同氛圍，當然更無法啟動與女同志學生的對話。

總之，教師因為自身的異性戀主義，面對異性戀女學生恐同及家長的期待，以及女同志學生求助，讓教師開始看見女同志學生，但因異性戀主義的意識型態，讓教師無法看見女同志學生內在的需求，而造成同異師生對話的困難。

貳、試圖接觸

田野教師面臨啟動與女同志學生對話的困難，讓他/她們不得不尋求策略，解決自己所面臨的壓力。從研究參與者的訪談發現，教師運用策略分別為：「詢問異性戀女學生」及「從外觀特徵來辨識女同志學生」，開始「看見校園其他同志學生存在」，並「以心照不宣的保持安全距離」等方式，希望取得與女同志學生對話機會。

蘭蘭老師曾當面問過女同志學生，但得到否定的答案後，決定用其它的方法，學生同儕彼此間，因住宿生活的緊密性，彼此間訊息的流通應是最直接、最真實的。於是蘭蘭老師找了較能信賴的異性戀女學生，希望得到進一步的訊息。

那我也會找其他同學來問，我也會問同學說，她在班上的交友狀況，會不會只有跟那個同學特別好，會不會很親密，我是問我們班一些比較信賴的同學，就是比較不是那種開玩笑的方式問。(T-C-1)

阿明老師也是運用同樣的策略，她選擇班長來了解，因為教師認為班長平時是老師與同學間最佳的溝通橋樑，且班長平時負責上課及宿舍缺曠課點名事宜，應較能掌握班上學生的狀況。

我託我們班長，我說我們班有沒有同性戀，她問我要做什麼，我就說沒關係，只是了解同學的生活，然後她就跟我講有幾對，誰跟誰啦，我是聽一聽知道就好了。(T-B-1)

從班長的回應中，似乎對老師的盤問有些疑惑，擔心洩露班上同學的隱私，經過老師說明是為了想進一步了解同學，才放心的說明班上女同志同儕交往的狀況。

芬芬老師在與班上同學談到女同志時，也發現同學們對老師的警戒反應。芬芬老師說：

有時候同學來找我的時候，她們就跟我說有些同學都喜歡同性，我說那我們班有幾位這樣，她們就不講呀，講又不會怎樣，我說我也知道，那就順便聊，那我們來對話，你也不要跟著講，如果我講這個是的話，你就點頭這樣子。(T-D-1)

這些指認方式可能出現強迫曝光之嫌，一方面讓表達訊息的學生，有洩露他人隱私的不適感，也讓指認的學生，從老師逐一名單的過濾中，讓女同志學生在同儕面前造成強迫曝光。

再者，教師透過異性戀女學生確認女同志學生過程，除了讓她感受洩露隱私的不適感外，「會不會很親密」、「我講這個妳就點頭」的詢問方式，表達對女同志學生的否認，對異性戀女學生也傳達了恐同的氛圍，教師恐同角色的示範，可能影響其對女同志學生的負面態度。

教師在詢問異性戀女學生的同時，開始張大眼睛，試圖發現校園女同志學生，在尋找之前，必須對女同志的可能圖像有概略的了解。田野資料發現，教師從女同志的「髮型」、「穿著」等外觀特徵進行辨識與觀察，也讓教師慢慢看見女同志學生在校園存在的事實。

蘭蘭老師與萍萍教官，則從女學生的髮型與穿著作為辨識的開始，一方面受性別角色刻板印象的影響，認為女同性戀者都是外表像男性的女性，或者誤認女同性戀者皆是男人婆。蘭蘭老師說：

我會先問她的穿著，然後再來看她的髮型，跟她講說你的學止都滿像男孩子的……然後她就會開始講，這種特殊方式。

(T-C-1)

教師以傳統異性戀的框架，「非男即女」、「非 T 即婆」、「非同性戀即異性戀」的二元對立思考模式，否定多元性取向的存在，也無法涵蓋女同志的多樣性。

萍萍教官進一步分析 T 的概念：

從特別帥氣的打扮，人家說得比較男性化，比較不愛穿裙子或是什麼的，然後又有女人緣，像人家說的，比較阿莎力那樣！(T-E-1)

過去軍訓體系在校園所扮演的角色，是以服裝及身體的規訓為主，尤其在男女區隔化的校園空間，學校代理家庭的父權監控，企圖形塑出語言、形貌、舉止等都合乎規範的女學生，好能將來進入職場扮演女護士的專業角色。所以，萍萍教官是如何看待女學生的過短髮型與中性打扮？

她們頭髮剪太短還有不穿裙子會有困擾！因為現在男女角色有別，現在學校要管理這個，我是挺能接受，不要太奇怪就好。(T-E-1)

除髮型與穿著，女女間的親密行為，也成為田野教師辨識的線索，蘭蘭老師在與班上聚會時，觀察到兩位女同學特別親密，而這個親密的行為，她認為跟好朋友是不同的。蘭蘭老師說：

我找學生跟我一起吃飯時，一個女同學就會坐在她的腿上，就兩個抱在一起，就覺得她們應該是同性戀，據我觀察，她確實滿像男孩子的！(T-C-1)

青春期是親密友誼關係發展的重要階段 (Erwin, 1998)，在鄭美里 (1997) 的研究中提到，許多女同志以姐妹伴的姿態，作為同性戀關係的掩護，但也是異性戀以「手帕之交」、「姐妹情深」的感情，將女同志學生歸入自然與正常的軌道，排除同性戀存在的任何可能性 (台大女同性戀文化研究社，1995；張喬婷，2000)。

但在本研究中卻因同性戀恐懼，姊妹情誼變成「同性戀的可疑份子」，同性情誼被視為潛在同性戀情感，同性間強烈的情愫或肢體表達，變得不容易被社會接受，女性為求自保，限制同性友誼的親密程

度或劃清界線則是常採取的方式，顯示同性戀恐懼已明顯阻礙同性友誼的發展（Mohr & Sedlacek, 2000）。

總之，本研究發現，試圖接觸是對話的開始，但異性戀教師在試圖接觸過程中，不論是詢問同儕或以外觀特徵辨識，傳達的是異性戀主義及恐同的氛圍，影響同異師生互動。

教師在遠距離觀察一段時間後，很想直接打開話匣，但在面對無法啟動對話的困境下，只好想辦法主動接近女同志學生，以抒解心中的壓力，扮演好導師應有的角色與職責，於是以心照不宣及保持安全距離的方式，與女同志學生維持互動師生的關係。

所謂心照不宣，就是教師知道女同志學生的身分，但不特別去說穿或質問，蘭蘭老師從學生的髮型與穿著等旁敲側擊的方式，再度與女同志學生展開對話，試圖打破僵局。蘭蘭老師說：

我就問她什麼時候穿個裙子給老師看看，老師沒有看過妳穿裙子耶！你小腿應該滿漂亮的。或問妳頭髮怎麼剪這麼短啊？我覺得妳長得很清秀啊！應該留個長髮，很漂亮啊。

(T-C-1)

蘭蘭老師認為不以直接了當的方式打開話匣，是尊重女同志學生出櫃的自主權，讓女同志學生自在的選擇出櫃的對象。

不要去拆穿她，其實她也覺得老師，好像知道又好像不知道，她覺得很安心吧！這樣大概也不會跟她媽媽連上線，只是曉得說，這樣的狀況，她安心，我放心這樣就好了。(T-C-1)

為尊重女同志學生出櫃的自主權，田野教師設定互動標準，與女同志學生間保持安全距離，分別為：「不影響功課」、「不違反校規」、「不影響別人」等。

這樣的互動標準，表達了作為同志族群的普遍悲哀，女同志學生

必須符合以上的標準，來證明自己是好學生，女同志學生性取向才不需要被糾正。再者，也隱含了只要是好學生，性取向困擾就不需被關照。這些互動標準的背後，反而讓女同志學生離得更遠。這樣的結果從女同志學生訪談也得到應證，英英說：「只要服裝儀容照規定，功課Pass過，不要有反應單，老師、教官就不會找妳麻煩，也就是說不需在老師面前出櫃。」

換句話說，女同志學生為了減少在教師面前出櫃的風險，達到以上的標準並不會太難，也正如芬芬老師的經歷，「本來違規單很多，最近一張都沒有，就少看到她了。」沒有違規單並不代表女同志學生不需協助，而是女同志學生找到避免師生互動的關鍵因素。

阿明老師認為學生進入學校，應以學習為目標，在考量學生教育目標的準則下，在女同志學生不影響學習的狀況下，應該不需特別關注其性取向。阿明老師說：

我覺得如果影響到課業，同學就是把該修的學分考過嘛，那我就不要來處理，如果她們成績也還過得去，原則上我不會想主動去把她們拆開，我覺得拆開對她們來講，會有反效果。(T-B-1)

「如果成績過的去，我不會想主動把她們拆開」，表達的是女同志學生必須功課合格，才有資格成為女同志，但是否可以這樣說，同性戀學生必須功課通過，才可以談戀愛。「拆開同性戀情」說明了教師對女同志學生的否認與拒絕。

參、暫時擱置異性戀主義，開始對話

五位研究參與者當中，只有蘭蘭老師與女同志學生開始對話，當

時互動的情境是在醫院，女同志學生正在接受蘭蘭老師的實習指導，由於信任的師生關係，蘭蘭老師很自然談到自己的困擾，以求助的角度出發，暫時擱置自己的異性戀主義，展開同異師生對話。

想要透過她瞭解我們班同志學生的困擾，她就跟我說，有一些孩子有同性的傾向，我就問她說，要怎麼看出有同性的傾向，她說外表就可看出來，像短頭髮，她就剪短頭髮，我就很直接的問是不是同志？她就說我是！(T-C-1)

蘭蘭老師感受到女同志學生坦然的與她分享性取向議題，是實習期間信任的師生關係，讓女同志學生願意被動的向教師出櫃。

除了信任的師生關係外，蘭蘭老師認為，非導師身分應是女同志學生較能除去防備，願意信任老師的關鍵因素。蘭蘭老師堅定的說：她滿坦然，她說班上同學其實都知道。但不會跟家裡的人講也不會跟老師講！大概就不怕我告訴她父母，因為我沒有她基本資料或家裡的電話！(T-C-1)

導師是學生事務工作推動的第一線人員，大學導師制經過數次制度的變革，其後引用歐美大學學術指導與諮商輔導的理論與作法，形成教、訓、輔三合一的教育制度，依據現行教師法的規定，大學教師需兼具「教學」、「訓導」與「輔導」三種職責（教育部，2002）。

導師身分影響與女同志學生關係的建立，從女同志學生及異性戀女學生的訪談中，均一致的認為導師的異性戀主義與家長連結而形成女同志身分的曝光。但導師是推動學務工作的靈魂人物，師生互動是學生校園經驗的重要面向（Pascarella & Terenzini, 2005），導師若能成為女同志學生的資源，將能協助女同志學生面臨性取向探索的過程中，自在探索性取向。

因此，如何改變導師既存的異性戀主義，應是導師工作推動必須思考的重點。

再者，學校資源、導師知能及導師功能成效不彰（張酒雄、李長燦、許家驊、張鈺珮、鍾邦友，1999），亦值得重視。在女同志學生及異性戀女學生的訪談中也提到師生關係疏離，亦是影響女同志學生求助的動機。由於大學多元目標、自主的特色下，使得大學組織具備高差異性與低整合性，教師組織鬆散缺乏連結（劉杏元，2004）。教師以研究升等為首要目標，使得師生關係疏離，也是不爭的事實。學生事務人員如何取得導師合作，建立夥伴關係，行政體系對導師工作具體的獎賞，並作為教師升等的參考，應有助於教師對導師工作的投入（劉杏元，2004）。

蘭蘭老師敞開心胸，開啟與女同志學生對話機制，貼近女同志學生生活與性取向議題。蘭蘭老師繼續說著：

她就很樂意跟我講，最近交了一個女朋友，所以陷入熱戀了，她也不避諱啊，讓我覺得很有成就感。(T-C-1)

女同志學生毫不隱瞞的回應，讓蘭蘭老師覺得師生關係的真誠與信任，也開始反省過去對同志族群的偏見。由本研究可知，與女同志學生的接觸與對話，讓教師有了自我反省及對話的機會，而漸漸降低對同志族群的偏見。

以前帶的學生不是同志的話，也會有吻痕，但會故意穿高領！其實剛開始，會覺得這些孩子不唸書到底在幹嘛！會有那種想法；現在倒是覺得那就是愛的表現吧！(T-C-1)

對話的啟動並不是太難，實習期間的接觸經驗，依據 Herek (1998) 的研究，証實直接接觸啟動對話的機制，可以讓不同族群發現彼此的相似性 (Baron & Byrne, 1997)，破解先前對女同志學生的偏見與誤

解。依據內團體共同認同模式（common in group identity model）的解釋（Baron & Byrne, 1997），實習期間密切的接觸經驗所衍生的好印象，重新歸類，弱化或消除「同性戀」和「異性戀」間的分類界線，消除彼此的偏見和敵意。

從圖 6-1-1 內團體共同認同模式圖，顯示接觸是對話的開始，只有接觸沒有對話並無法改變偏見與刻板印象。且對話的內涵也是必須考量的重點（Smith & Mackie, 2001）。也正如 Cook 提到接觸必須具備以下六個條件：在相互依賴、追求共同目標、地位平等、友善非正式環境的頻繁接觸及社會規範提倡並且支持平等（引自 Aronson、Wilson & Akert, 2003）。而本研究中，蘭蘭老師雖非平等的師生關係，但實習期間的長期友善接觸與信任的師生關係，共同完成實習的目標，是開始對話的重要因素。

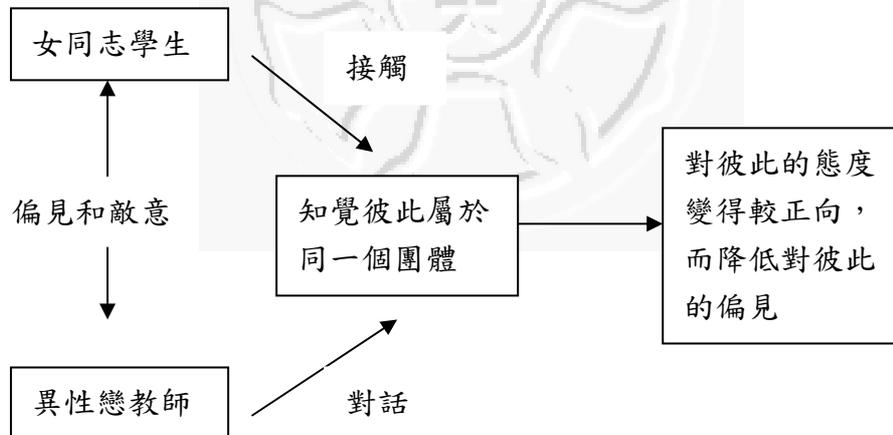


圖 6-1-1 內團體共同認同模式圖

第二節 面對異性戀主義的衝突與掙扎

異性戀意識型態認為，一男一女的結合才是自然正常的。以性取向觀點來說，異性戀是社會中的多數，同性戀是少數，同性戀是違反自然的（劉杏元，2004）。

田野中的教師平均年齡約為 40 歲，在異性戀主義的社會背景下成長，但也受到台灣 1990 年婦女運動及同志運動的洗禮下，慢慢鬆動原有的異性戀假設，漸漸產生不該歧視同性戀的想法。

以身為導師的角色而言，總希望公平的對待不同特質的學生，但因同性戀教育在田野教師過去教育經驗中，是不存在且是病態的（吳幸珍，2004；黃楚雄，1998；蕭昭君，2002），因此，教師在面對同志議題時，需要重新面對與學習。

也因為同性戀族群，在正式教育被消音或忽視，讓老師始終不了解這個族群的需要，在面對社會對同性戀族群，既存的偏見或錯誤的刻板印象，讓老師處於異性戀主義的掙扎與衝突中，當然看不見女同志學生的需要。

本節聚焦在研究場域之異性戀教師，在校園中面對「異性戀女學生的反彈與抗議」、「家長期待與導師角色」、「曖昧不明的學校觀點」及「假性同性戀」與「不鼓勵也不反對」迷思，所呈現面對異性戀主義的掙扎與衝突。

壹、異性戀女學生的反彈與抗議

田野中的異性戀教師，在面對校園同志議題時，在自身的異性戀主義、異性戀女學生因異性戀主義型態的反彈與抗議下，教師本身一

方面希望公平對待不同特質的學生，一方面也期待異性戀女學生的需求能同時兼顧。但以現實層面來說，由於同志污名的存在，讓校園中的女同志學生不輕易現身及被看見。

特別是負有教育責任的異性戀老師，較能想像及感受異性戀女學生與女同志學生互動可能的困擾，且異性戀女學生不需要隱藏內在對女同志學生的真實感受，異性戀師生間的異性戀主義，形成的擴大效果與感染效應，加深彼此的恐同及對女同志學生的偏見。

芬芬老師曾聽到異性戀女學生對女同志學生的反彈與抗議：「同學講的呀，她說老師，我們都快看不過去啦，開始她女朋友都來寢室找她，後來她室友反彈。」萍萍教官雖然沒有聽到異性戀女學生的抱怨或投訴，但因宿舍值勤而與女學生有較多實際互動經驗，感受到宿舍團體生活可能形成的彼此干擾，也觀察女同志學生在宿舍生活所面臨的問題。她有些擔心的說：

別人寢室會干擾人家，好像是這樣子，這個畢竟不是很被允許的。就是說不管是不是同志，你說大家都躲在一個棉被，其實大家都聽到的聲音怎樣的。(T-E-1)

阿明老師也有類似的想法，在透過班長回應班上有四對女同志後，阿明老師進一步追問女同志學生的生活狀況，讓他更感到不安。阿明老師說：

問一下班上有沒有同性戀啦，她一口氣講了四對，我就覺得有點訝異，擔心會影響到其他三個人，我問她們到什麼程度，她們在寢室接吻啊，睡覺就蓋同一個棉被，兩個人那麼親密，那其他三個人.....。(T-B-1)

宿舍生活對異性戀女學生來說，不但充滿恐同的想像與對環境不適配的感受，也可能對女同志學生造成的騷擾與暴力，但教師不但看

不見異性戀女學生需求，更看不到對女同志學生的潛藏暴力。

貳、家長期待與導師角色

教師與家長間維持良好的夥伴關係，將更能有效的協助學生學習。同時，家長也是學生選擇學校就讀的主要決策者，因此，家長對學校的期待及所持有的教育理念，也深深影響學校的政策。

在台灣的傳統社會中，同志族群最難面對的，首推家庭議題（廖國寶，1997；鄭美里，1997）。父母在異性戀主流社會的影響下，很難接受自己子女的同性戀身分，而期待學校能扮演導正同性戀的角色。

因此，教師在面對家長對同性戀的排斥或不接納，也影響她們與女同志學生的互動。例如蘭蘭老師接到家長在電話裡說：「要是她是同性戀，我會瘋掉，老師妳幫我看」，不難發現家長對導師的期待，是確認女同志學生的性取向及協助變回異性戀。

從研究場域，每年舉辦家長座談、每月舉辦導師小組座談的情況，不難發現，該校對導師工作的重視與期待。因此，身為導師的蘭蘭，接到電話後，直覺有一股很大的心理壓力，必須回答家長的問題，否則表示導師對孩子是疏忽及不了解的，也顯示自己的失敗與失職。蘭蘭老師說：「如果我一直說我不知道的話，我會不會太不盡責，家長會認為這個老師根本不關心我的孩子一樣。」(T-C-1)

參、曖昧不明的學校政策

學校高層對待女同志學生的言行及政策，也間接影響教師對女同志學生的態度。

從田野的資料顯示，不同教師對學校政策呈現不同的看法，顯示

學校對女同志學生並沒有清楚的服務內涵，教師依個人的狀況、推測或想像，作為行動的方針。

田野中的教師對學校政策的想像，包括「曖昧不明」、「保守難接受」及「走向接納」。萍萍教官覺得不太清楚學校對女同志學生的態度，讓自己缺乏明確的工作方向。

會有一個很大的壓力來自上面，學校到底怎麼去.....要我們去對待女同志同學，我去做，會不會我做太 over，你又反對，我不做，你又說不行，所以並不清楚學校對同志的態度。

(T-E-1)

而阿明老師則認為學校基本上是屬於保守傳統的學校，主要又是培育專業的護理人員，因此，在這樣的教育目標下，阿明老師推測，校方對於同志族群應該傾向保守。阿明老師說：「學校應該很保守吧，創校那麼久了，又是培育專業護士，還是主流的異性戀。」(T-B-1)

阿明老師推測學校對女同志學生的態度，與自己的異性戀的意識型態不謀而合。或者說，其實是自己想法的類推，學校態度的保守與主流異性戀思維，表達了對同志學生的否認與排斥。這樣的想法也讓阿明老師對於校方舉辦的同志議題活動不太熱衷，「活動辦太多了，應該是發生什麼事，再來討論效果比較好」，從這句話不難看出，阿明教師因為無法覺察異性戀主義對女同志學生造成的傷害，當然沒有強烈的需求想要獲得更多的同志資訊。

蘭蘭老師則認為學校氣氛在改變中，諮商中心舉辦的相關活動，就是希望教師能認識同志族群、接納同志。蘭蘭老師提到自己剛開始接觸女同志學生，面臨價值觀的挑戰，求助諮商中心時，得到很好的幫助。蘭蘭老師感激的說：

我去諮商中心求助！他覺得我原本對同性戀的價值觀是不

對的行為，他是覺得我應該站在平衡點，平衡一下沒有什麼不好。(T-C-1)

輔導體系提供老師轉換觀點去看待同志族群，挑戰教師僵化異性戀主義的意識型態，正如 Wall 與 Evans (2000) 所提，教師面臨異性戀主義的改變過程，可能面臨的挑戰，她們需要的是更多的支持。而學校的輔導系統能提供教師支持嗎？

輔導體系對同性戀族群態度的轉變，從 1994 年北一女 2 位女學生自殺事例的恐同觀點 (張喬婷, 2000)，到現今輔導體系課程中同志肯定諮商 (劉安真, 2002)。但 Choinacki 與 Gelberg 提到諮商員的異性戀主義，使得成為同志族群的伙伴或同盟時，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面對同志族群的恐同經驗，勉強以肯定態度面對同志族群時，卻出現害怕與混亂；(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)。

從以上的歷程可知，對輔導體系來說，改變既存的異性戀主義的意識型態，是持續且長久的歷程。她們也需要更多的關懷、支持與知能的提升。因此，學校輔導體系本身知能的提升及與同志族群的對話，才能成為學校教師的有效資源。

針對學校政策部分，美國高等教育促進評議委員會(CAS)，從 2001 年起加入同志議題，建議高等教育能創造一個免於歧視、騷擾及暴力的環境，為了完成這個任務，明定高等教育校園必須發展、記錄與檢核學校的任務，必須與同志學生的任務相一致，明確的學校任務，可明確的提供師生工作目標 (Miller, 2003)，是國內學生事務值得努力的

方向。

而 2004 年立法院通過「性別平等教育法」，法案中載明學校應建立無性別歧視的教育空間，創造一個免於歧視、騷擾及暴力的環境（教育部，2004），將此任務納入學校任務中，全體師生將有明確的方向，學校高層也可作為放棄異性戀主義的最佳典範。

肆、「假性同性戀」與「不鼓勵也不反對」的迷思

田野異性戀教師在面對自我價值觀的衝突時，發現「假性同性戀」及「不鼓勵也不反對」兩個混淆難以釐清的價值取向，使得異性戀教師，無法放棄異性戀主義，在接觸女同志學生時，傳達對同性戀的否認與拒絕，而無法啟動與女同志學生的對話。

一、假性同性戀

假性同性戀在張喬婷（2000）的研究中，稱為「情境性的同性戀」，是指將女同志的性慾特質，視為過渡階段，認為女校的學生，因為朝夕相處，在缺乏異性的環境中，很容易形成「假性同性戀」，只要離開女校的校園環境，自然而然就會變回異性戀。

阿明老師、芝芝老師及蘭蘭老師都有相同的想法，蘭蘭老師對假性同性戀的解釋為：

我以前念的都是女校，我會覺得是環境所造成的，而不是真正的同性戀。在這學校都是女生的關係，有些人扮演較為男性的角色，那我害怕的是這整個風氣都在轉變。也許根本沒認定自己是不是同性戀，因為環境的關係，我一直覺得她們沒有想清楚。(T-C-1)

從蘭蘭老師的談話中不難發現，「女學生成為女同志學生，是因為

環境中沒有男生」、「社會風氣改變」及「沒有想清楚」，明顯的將同志族群列為次等及不正常的階級差異位置，而對女同志學生的嚴格資格審查，形成對女同志學生性取向一路否定到底，讓女同志學生在校園中消失。

芝芝老師認為假性同性戀的概念，雖然她並不知道是否正確，但讓她找到與女同志學生互動的最適當位置，所以她在週記是這樣回應女同志學生：

我大多採中立不批判的態度，我的價值觀是認為有假性同性戀的存在，像在女校或軍中較容易發生，因此我是抱持過渡階段的態度在處理，也就是說陪她們走過這個階段，過了後可能就不一定是同性戀了。(T-A-1)

再者，芝芝老師認為應該尊重女同志學生，她認為感情是私人問題，具有隱私性，不論對待同性戀或異性戀，都應被動的等待學生主動告知。

我是採尊重的角度，或許同學會來告訴我班上哪位同學是同志，但是若非當事人願意告訴我，我不會去問，我認為我要尊重同志個人的意願，本人沒有說，就像異性戀一樣，感情是私人的問題，若是需要幫忙，我想她會提出來的。(T-A-1)

真正的隱私權應該不是「不可告人」，而是「可不告人」，換句話說，尊重女同志學生的隱私，必須在女同志學生不會對自己的性取向感到羞恥為前提下，可以決定要不要告訴別人及要告訴哪些人。在假性同性戀的價值引導下，蘭蘭老師擔心，若學校沒有正確的引導與規範，會讓同性戀愈來愈多。蘭蘭老師擔心的說：

害怕這樣會愈來愈多，如果沒有去規範，就會愈來愈多。

(T-C-1)

蘭蘭老師認為，必須確認女同志學生是進來校園才開始喜歡女生，還是本來先天就喜歡女生。本質天生者才是真正的同性戀，確認女同志的性取向，對蘭蘭老師來說是很重要的，因為確認性取向後，較不會受現在環境的不良影響。她說：

我很希望確認的就是，你是在這學校才開始的還是以前就開始的。如果是以前就開始，就比較相信她是同性戀，如果是從進入女校才開始，就會覺得只是暫時的。就是看到別人才會這樣。我會一直想要確認她們到底是不是。(T-C-1)

對同性戀的定義，長久以來在本質論與建構論間存在許多爭論，許多同志議題的文章，花了很大的篇幅討論同性戀形成的生理、心理及社會因素，例如：相信先天腦異常因素者，認為同性戀者的大腦解剖與異性戀者不同；或者在異性戀關係中受過創傷經驗。

事實上，到目前為止，要為同性戀找出一個成因是不可能的（劉杏元，2004）。因此，蘭蘭老師希望確認女同志學生是先天還是後天，女同志學生不但無力回答，且成因的探討反而強化誤認同性戀是疾病的觀點，帶給同性戀更多的污名。

其實，先天及後天因素的探討，都會對同性戀及雙性戀者產生不利的後果。持先天論者相信同性戀的大腦結構和異性戀者不同，因此運用科技的發展，在胚胎或形成胎兒時就可以偵測這種差異，使得很多胎兒成為恐同症下的受害者。而相信後天論者則一昧的認為，同性戀及雙性戀的行為是後天學習的結果，因而更畏懼合法化的同性戀婚姻會造就更多的同性戀人口，形成反對同性戀婚姻合法化、企圖改變同性戀的性取向或者根本避談同性戀的話題等歧視同性戀的行為（王雅各，1999）。

從以上分析可知，教師將女女之間的感情，有層次的區分與過濾，

進入校園才發生的是假性同性戀，學校不能成為製造假性同性戀的推手，所以她們不是同性戀，應該明確告知迷途的青少女。教師這樣的態度，將女同志學生消音在層層的衣服之中，讓女同志成為少數，使得女同志學生在校園環境中消聲匿跡。教師要做的，應是協助女同志學生，生活在友善接納的校園環境。

二、不鼓勵也不反對的迷思

田野教師面臨異性戀主義的衝突與掙扎時，面對女同志學生時，採取「不鼓勵也不反對」的態度，因為教師潛在的焦慮，擔心自己成為鼓勵同性戀的推手。阿明老師說：

因為主流文化還是一夫一妻制，一男一女，那我們如果容許這種次文化存在，我不曉得說這樣子，如果.....變成我們鼓勵這樣子的話，到時候會拋家棄子，我們的社會不知會變成怎樣？(T-B-1)

家族意識型態延續的關鍵，規定每個人都應該「成家立業」並且「傳宗接代」。同志被視為偏差並受到排斥，就是因為社會認為她/他們無法履行這兩項責任，孰不知正是社會不承認同性伴侶有組成家庭的權利（結婚、領養、人工生殖），才使得她們無法「成家立業」與「傳宗接代」。此外，是否所有人都需要「成家立業」與「傳宗接代」？或許對於某些人而言，她們的生命具有其它意義。

其次，阿明老師也提出在學校成立同志社團的擔心，他認為學校鼓勵各類型的社團，並提供經費補助，以展現大專校園學生的青春活力。但若學校批准同志社團成立，又給經費補助，如果獲選績優社團，豈不是鼓勵同學變成同性戀？

運動團體帶有鼓勵的作用，核准成立就是認為它是很正當活

動，成立社團是鼓勵，甚至給與補助，萬一她們各種文件都很齊全，那到時候還是績優社團，那變成說你是公開倡導，我們現在是不反對、不禁止。(T-B-1)

阿明老師反對同志學生社團成立，是擔心誤導未成熟學生成為同志，但「同志是可以被鼓勵的嗎？」不鼓勵也不反對表面中立或開明的作法，其實背後所透露的是對女同志學生性取向的排斥和恐懼。

總之，「假性同性戀」及「不鼓勵也不反對」的價值取向，仍是異性戀主義意識型態的產物，所傳達的是對女同志學生的否認與拒絕，當然無法貼近女同志學生，形成同異師生互動的困難。



第三節 小結與討論

本研究發現，異性戀教師與女同志學生邂逅歷程：從「看不見到遠距離觀望」、「試圖接觸」到「暫時擱置異性戀主義，開始對話」。異性戀教師面臨異性戀主義的衝突與掙扎，而此掙扎是貼近女同志學生的契機，但也因異性戀主義形成「假性同性戀」及「不鼓勵也不反對」的迷思，而形成師生關係的疏離。

Simmoni (1996) 及 Mohr 和 Sedlacek (2000) 的研究均指出，異性戀主義在大學校園傷害異性戀女學生，影響同儕親密關係的建立。本研究顯示，異性戀主義也傷害異性戀教師，影響師生關係的建立。且教師的異性戀主義，產生對女同志學生的拒絕與恐同氛圍，反而成為反對同志學生的角色模範。

異性戀教師面對異性戀主義的衝突與掙扎，主要來自對導師角色的期待與社會脈絡中異性戀主義的影響。

Herek 指出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 (張宏誠, 2002)。本研究田野的資料顯示，異性戀教師深受異性戀主義所困擾，困擾的來源，除了自身根深蒂固的意識型態外，校園環境 (異性戀教師同儕、異性戀女學生及整體學校價值) 及社會 (家長的期待) 的異性戀主義，不但阻斷稍有鬆動的異性戀預設，更強化原有的異性戀主義。以圖 6-3-1 顯示，五大區塊的異性戀主義是動態且彼此相互的影響。將女同志學生緊緊的包圍及封鎖在層層的校園衣櫃中。

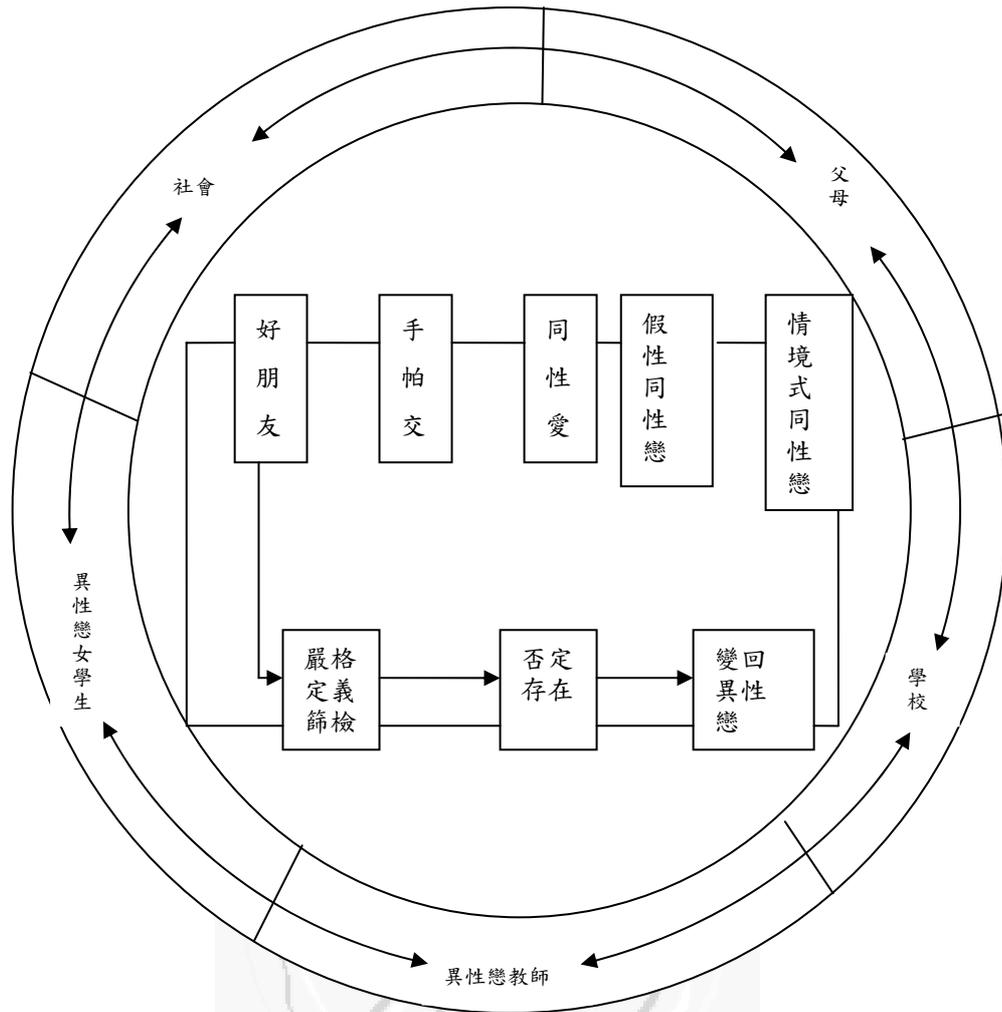


圖 6-3-1 異性戀主義與女同志學生衣櫃過濾系統關係脈絡圖

從訪談資料發現，不論教師、家長及異性戀女學生，都認為「女校是同性戀的大本營」，只要離開女校，就會變回異性戀。因此校園成立女同志衣櫃過濾系統，將女學生之間的感情，有層次的區分與過濾，校園成為女同志學生最大的衣櫃（Bell & Valentine, 1995；Rofes, 1989），而教師則成為女同志學生校園衣櫃過濾系統的執行者，負責將女同志推回密不通風的暗櫃。也如女同志學生訪談資料所示，女同志學生視教師為衣櫃的「拒絕往來戶」。

以上發現，可具體說明異性戀主義，如何將女同志學生排除

在外，讓田野異性戀教師覺得很難啟動與女同志的對話，而影響同異師生互動。

校園衣櫃過濾系統除了影響同異師生互動之外，也使得女同志學生將自己放入過濾系統，如佩佩說：「可能是環境造成，離開女校就好了」，將女同志學生推回暗櫃，無法自在探索性取向。

張喬婷（2000）針對 10 位台大的校園女同志菁英的研究中，曾分析為何校園成為最大衣櫃，主要因校園內的教師及行政人員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。在本研究則進一步發現，研究場域中的學務人員及導師，因為角色的關係，成為女同志衣櫃過濾系統的執行者。

本研究場域，屬於高等教育中的技職體系，因為學生年齡的不同，期待學生事務人員及導師，仍舊扮演替代父母角色。

該校曾於 1996 年獲選為「教訓輔三合一」辦學績優學校，要求學生全體住校，教師全體刷卡上下班，全天候服務學生，成為學校辦學特色之一。

該校出版的班級導航手冊中即載明：「只要電話響起，那怕是三更半夜，也毫不猶豫的驅車直奔醫院照料學生，當華燈初上，仍在訓導處為學生的事情而傷神。」「又如，導師是母親也是阿姨，媽媽的責備，讓孩子知道我是做錯了；阿姨的鼓勵，讓孩子覺得可以造就。」

從以上的文本資料，不難發現，導師在此學校脈絡中，是全體住校女學生的替代父母，不論對異性戀或同性戀學生，教師盡力扮演被期待的導師角色。是故，異性戀教師較能以自我異性戀

主義，或由異性戀女學生告發中，同感異性戀的恐同氛圍，而形成異性戀主義的擴大與加成，但因對同志族群的不了解及異性戀主義的意識型態，讓教師看不見同異學生，其實感到住宿環境的不適配。

與父母間的密切溝通，了解學生的需求與困難，亦是導師工作的重要內涵，女同志學生英英談到導師與母親溝通密切，擔心老師成為報馬仔及依依週記求助後的家庭風暴，都源於導師角色的要求，教師因為對同志族群的不了解，以輔導異性戀女學生的方式與女同志家長互動，面對家長後，更強化自己的異性戀主義，期待女同志學生能變回異性戀，無形中否定及傷害了女同志學生。

當前性教育、傳統衛教論述，仍充滿恐同觀點及異性戀主義（吳幸珍，2004；黃楚雄，1998；楊佳羚，2002），雖然1990年輔導體系開始對同性戀學生有較正面的處理方式（張喬婷，2000），但對青春期女同志學生的情慾，仍以情境式同性情愛來看待。

恐同觀點的論述也強化教師的異性戀主義，當老師面對女同志學生尋求更多資訊時，在眾多同性戀的性學及衛教性教育書籍中，所能讀到的資料，不但否認同性戀存在的正當性，更多的是診斷同性戀成因與病態的討論（游美惠，2002），將女同志邊緣化稱為「情境式同性戀」，這些內容無法讓第一線教師「接納」同志學生，反而獲取更多「正當」的理由將之視為病態，而欲「矯正」其同性戀性取向。

教師面對女同志學生時，由於對導師角色的自我期許，她們要求自己必須尊重同志的性取向，而採取不鼓勵也不反對的策

略，來面對女同志學生，但不鼓勵也不反對背後，只是表面的尊重，其實背後傳遞著忽略與漠視，正如唐文慧（2001）所說，不鼓勵也不反對的背後，是對女同志學生的排斥與恐懼。換句話說，不鼓勵也不反對的迷思，使教師與女同志學生保持距離，當然影響同異師生互動。

總之，本研究發現，異性戀教師難啟動與女同志學生的對話，而以「遠距離觀望」及「試圖接觸」的方式，卻傳達異性戀主義的恐同氛圍，讓女同志學生離得更遠，而「暫時擱置異性戀主義」，才有機會與女同志開始對話。

