

迈向多元文化教育视野下的性教育

——教育就是性教育，性教育就是教育¹

甯应斌、何春蕤

在这篇论文里，我们基本上要说明两个听起来多余而繁琐的论点：第一，教育就是性教育，第二，性教育就是教育。我们认为需要从这两点出发来认识，今天在台湾所谓的教育改革以及性教育课程的变革，应该是同一回事，而且，多元文化教育的言谈（discourse）应当连结（性）教育的变革。

教育就是性教育

一般人都把学校教育等同于正式课程，认为学校如果没有正式的性教育课程，就是没有性教育；因此最近为了因应台湾社会的急速变迁，也开始出现一种呼声，要求学校加强两性教育或者希望学校教育加入性教育的课程。不过本文的立场是，学校的教育本身就已经是一种性教育。换句话说，现阶段需要做的不是在既有的课程和教学之外再加上一些新的课程或教材，而应该是整体的、彻底的来改变此刻学校中已经在进行的各种正式的或隐藏的（性）教育。

「教育就是性教育」，这个立论是借助「隐藏课程」（hidden

¹ 本文初稿曾同时发表于 1997 年 5 月 31 日师大教育系主办之「多元文化教育的理论与实际」国际学术研讨会。很感谢论文评论人与匿名的论文复审给予我们的宝贵意见、以及邱贵芬等许多学者的指正。

curriculum) 的观念来显示：有关性的价值、规范、认同、文化意义、知识、实践等等，不但是透过正式课程来传递，而且更常是透过「隐藏课程」来传递，甚至被内化的（internalized）。西方教育领域中的批判理论家或文化研究者早年在谈到隐藏课程如何被用来进行文化和经济的再生产时，多偏重经济或社会政治的意识形态霸权（如资本主义、市场经济、代议民主、阶级文化意识、种族歧视等等层面，不过，偶尔也有性别议题的出现，如 Deem 47-52），但是把性或性教育放在隐藏课程的范畴内来谈，则比较少见²。以下我们谈性教育的隐藏课程时，将延伸原来有关隐藏课程的言谈，把性或情欲（sexuality）当作一个和阶级／种族／族群／性别／年龄等等范畴一样，在隐藏课程中被复制（再生产）的权力关系。

Michael W. Apple 认为学校教育中的「隐藏课程」就是：

单单透过学生在学校的岁月中，日复一日与学校制度的要求和例行公事周旋，就默默教导给她们的规范、价值观、和倾向（14）。

E. Vallance 则说：

隐藏课程的功能曾被多样的认定为价值观的灌输、政治的社会化、服从和柔顺的训练、阶级结构的维系……我则用这个名词来指涉学校中那些与学业没有直接关连、但是颇为明显的教育结果，这些结果虽然没有在公共论述中被明白的说出来作为教育的目的，但是却是不断的、系统的被产生出来（13）。

Apple 和 Vallance 在此处的简短定义暗示，隐藏课程的教学和学习可能是不着痕迹的、隐蔽的、不自觉的；可能是在非正式的互

² 在台湾首先把性或性教育放在隐藏课程的范畴内来谈的是刘惠琴教授在第一届「性教育、性学、性别研究暨同性恋研究国际学术研讨会」（1996 年 6 月 29-30 日）「迈向多元的性教育」座谈中的发言，参见《性／别研究的新视野》（下），何春蕤编，元尊文化，315-316 页。此外，「隐藏课程」这个观念并非 Apple 等人所创，而是 Philip Jackson 所提出的（Apple 49）。

动中进行的，而且是在像集体活动（如操场集合）、课外活动、心理辅导、教师的评语或闲聊、学生组织、赏罚规则与实践、考试评比、使用学校设备或场地的规矩、学生情绪的控制（从喧哗欢笑到安静）、和师长交往的身体语言等等习以为常的、规律性的情境活动中，也就是在日复一日的互动与言谈中，进行的。经由这种隐蔽的教育，许多「常识」的社会意义或知识得以被教导或甚至被内化。例如，学生的政治社会化（political socialization）其实从公民课的正式教育中所得不多，反而倒是在学生和学校权威结构（行政人员、教官、老师、班级干部）互动中学习更多（Apple 84-85）。

Diller 与 Houston 已经注意到体育活动和体育课中的隐藏课程，她们不仅将「隐藏课程」定位于「非公开规划的学习」（learning that is not openly intended），而且将「隐藏课程」定位于学校和学校以外的场景——不论是否明显的涉及教育。更有甚者，她们强调这个概念也可以聚焦于特定的学习者团体（188-189），如女生、原住民学生、残障学生等等，以揭露教育的权力内涵。

在一个更宽广的意义上（特别是上述 Vallance 的定义所暗示的），「隐藏课程」也应该包含傅柯（Michel Foucault）所说的身体管教与纪律（也就是所谓驯训或规训），如仪式、制服、姿势规定、空间与人员的配置（例如点名、年级和班级的区分）、控制作息的时间表、考试、个案的文件记录管理、学生自治（分层监管）……等等（Discipline 170-194）。由于这些身体驯训使学生的身体「听话」、「柔顺」、更「好用」（也就是按照教育建制所期望的那样有建设性），这可以说是任何学校教育得以进行的前提。

虽然批判教育理论家早年并不熟悉傅柯的着作，但是当他们在描述像幼稚园学生的社会化 / 教育过程时，其实也在面对类似的、有关驯训的问题意识。例如，Apple 曾提到幼稚园学生应该学会的四个最重要社会化的技巧——亦即，和别人共用东西、注意听、把东西收起来、进行教室中的常规活动（53）——其中显然必须有傅柯式的身体纪律同时在背景中进行（但是 Apple 并没有真的注意到身

体这个层次）。另外，Apple 认为最早期的学校生活（幼稚园或小学）形成了学生对于自身角色的认同和学习，这对后来学校生活的成功与否十分重要；同时，这些早期的学习经验也奠定了常态 / 偏差之分、工作 / 玩耍之分、主观（我的知识） / 客观（学校知识）之分（Apple 51）；如果学生没有能力做这些基本的区分，那么，教育根本是不可能的，更遑论意识形态霸权的复制。

不过，Apple 在描述幼稚园学生的社会化过程时，除了语言中明显的混杂着「现实的社会建构」（social construction of reality）学派的影响外³，他也和这个学派的某些人一样，将意义或现实的建构视为一个协商（negotiated）的过程。这也就是说，对 Apple 而言，课程不是一个单方向的全面宰制（傅柯的身体纪律说法则常给人这种印象），而总是会遭遇受教者的抵抗⁴、挪用、协商——虽然校方或教师会比学生更有力量和资源去决定协商的结果。不论如何，学校教育中的概念、角色、意义等等，可以说总是在实地的教室互动中被创造出来的（Apple 52-53）。这也意味着，课程总是「使用中的课程」（curriculum in use）——常态 / 偏差的认识架构与知识可能，总是经过教师的过滤以及教室的互动而被协商传递，甚至超出或不同于正式课程内容的意义（Apple 51）。更有甚者，不论是正式或隐藏的课程，都可能包含了阶级 / 性别 / 族群的分化；亦即，不同阶级 / 性别 / 族群的学生可能会从同样的知识内容学习到不同的意义和实践（Apple 33-34；Trudell 167）。

前面说过，隐藏课程默默教导的，是那些通常不会被教师明显当作教学目标或者明白宣告的价值或规范（Apple 84）。但是在像上

³ Peter Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (New York: Anchor Books, 1967)。此书的人文主义研究取向当然和傅柯的取向是矛盾的。

⁴ Apple 在后来的一本书中更清楚的批评某些人把隐藏课程诉诸一个狭窄的社会化角度，作出经济决定论的解释，因而把学生当作被洗脑、无法反抗的机器人。参见 Michael M. Apple, *Education and Power* (London: ARK paperbacks, 1982, 1985), esp. Chapters 1 & 3.

述幼稚园的例子中，或者当教育者有十分强烈明显的企图将学校视为一个政治教化或社会控制的工具时，隐藏课程就不一定是隐藏的（Apple 49）。作为隐藏课程的性教育也是这样。以下我们将揭露这些或明或暗的性教育隐藏课程，以显示教育就是性教育⁵。

在现有教育的文献中，有关「性别」的研究可以提供「性」研究不少的考察方向。例如在学校中，性别的隔离与区别固然是为了强化两性之别，但是这些措施往往也有性的意含，这部份又需要借助傅柯在 *The History of Sexuality* 中的一些观点来观察。简单地说，傅柯认为不能把性（或愉悦）与权力之间仅仅视为有着一个单向的、后者压抑前者的关系，而应当去认识权力如何诱发、鼓动「性」。事实上，权力与性（愉悦）甚至是互相激发的；在权力对性的不断监管以及性对权力的不断逃避中，双方都会螺旋似地不断攀升。借着性的扩张延伸，因而更深入的构成个人认同，权力也更能穿透个体、建构个体、细致彻底的掌管个体，并且因着施展权力而得到愉悦。从这样的观点出发，我们似乎可以发现，很多现有的性别分隔措施在作用上将性变成秘密，因而也会带有诱发鼓动（incite）性或性言谈（discourse）的意味。例如，厕所的性别分隔、女生的制服裙装（可被掀开戏弄或窥视）、对女生经期的隐讳态度、以及把和异性学生相处或共同工作的机会视为一种奖励或者作为一种需要高度警戒关注的事物等等——这些性别区隔措施都包含了或多或少鼓动性兴趣的效果。这种（诱发鼓动式的）性的建构当然不是学校当局主观的意图。事实上，台湾早年对于学生服装头发的严格检查，其目的主要是「去性（征）化」（desexualization），因此反而比较接近传统的性压抑概念，而比较不能在傅柯的架构下被解释⁶。

⁵ 当然，一个比较适当处理（台湾）学校教育中的隐藏课程的性教育，应当从实地考察课程的使用开始。但是我们将这样有意义而且更重要的工作留给那些有管道与资源的学术研究者。本文在此仅能抽象的提示一些可能的考察方向，供未来的研究者参考。

⁶ 对于早年台湾制服与头发的管理，可参看卡维波，〈制服的权力政治〉，《联合文学》

作为隐藏课程中最具体易见的一部份，学校空间的性别分隔带着极为强大的性意含。例如，近年来台湾学校改良（善）厕所，除了某些国民小学外⁷，大部分学校的厕所都开始分间而且每间都隐蔽有门，这不但是隐私观念 / 个体（individual / ity）的建构，也间接的传达了性 / 生殖器 / 身体裸露是个羞耻的标记。这其中还有很明显的性别差异，即，女性身体比男性身体更需要隐蔽。我们推测这种隐蔽隔离的驯训功能之一，便是强化学生对身体产生羞耻感；毕竟，如果说羞耻感是比体罚更有效更深刻的规训管教手段，那么并非天生就有的羞耻感便是一个必须在日常生活中持续被建构的事物。不过，这种措施也使得厕所成为学生和权力捉迷藏的地方（例如在厕所进行手淫、性交、看色情书刊等活动，或是更常见的偷抽烟）。当然，学生的这些「捉迷藏」活动有时并没有针对羞耻感的建构提出最基本的挑战，而是承认了其前提（承认性或手淫是羞耻的），也因此仍然落在（傅柯所谓的）权力对儿童手淫的性部署中；不过，不可否认的是，隐蔽的厕所不但常常成为权力的避风港，更常常成为发展抵抗权力的新方式的地下基地，更何况，在厕所中手淫或进行其他偏差行为，对某些次文化的小圈子而言，未必是羞耻的。

除了强化对性活动的性意识（不管是羞耻或偷渡）之外，性别分隔措施在一个完全无思（unthought）的层次上，常常会肯定异性恋中心的性意识。例如，宿舍禁止男女共宿或共浴的规定，在根本上就假定同性恋的不存在，这就是一种异性恋性教育的隐藏课程。

像学校的这类性别空间分隔措施当然也在社会上广泛的存在。

（1996年9月）57-61页。去性（征）化的制服头发往往有中性的意含，因此，虽然一方面有性压抑的功能，却也可能和性别区分的措施产生矛盾而促进男女平等。德拉梅特（Sara Delamont）指出虽然现在的校服政策对学生不利，但是在女性服装和男性服装截然有别的年代，制服曾在历史上对男女平等起过积极的作用（196-208）。

⁷ 这些例子来自笔者在中央大学性 / 别研究室所举办的1997年「桃园地区中小学教师性别教育研讨会」（国中梯次：1月11日，国小梯次：3月19日，高中高职梯次：4月19日）中所听到与会老师的发言。

正如性别意识、阶级意识等等一样，社会一般既有的、霸权的性意识往往渗透到学校生活的各方面：学校的课程、知识和管教规训手段通常只是强化／传递／维持（或者策反、激动）学生入学时便已具备的性意识，而非对霸权的性意识提出质疑和批判。但是正如性别教育研究者德拉梅特（Sara Delamont）所指出的，学校由于有权威结构、同侪压力、制度要求，反而更容易强化社会原有的霸权意识。

例如，在同侪压力方面，德拉梅特曾提过，男学生以「性」作为分类女生的做法，使得「正派」的女生不敢接近「开放」的女生（147-149），这使得女性彼此隔离，也使得性资源少的女生（亦即，缺乏性资讯、没有处理性关系经验的女生）无法向性资源多的女生获得力量成长，结果在和男人的性关系中更加处于劣势⁸。同时，根据另一位性别教育研究者 Rosemary Deem 所言，这种以性来分类女生的结果也使女生在人格心理上容易退缩（36），因而形成对女学生的性控制以及性别角色规范。值得注意的是，这类男生把女生分类的情事，以及男生以女生的胸部或性征为作弄对象、起绰号、谈论的话题，在台湾的校园中是非常普遍的现象（见注 7），也因此更强化整体社会中的性别权力布局。

除了规范女生之外，学校中的性别角色规范与性控制（包括性认同的规范）也可能集中到某些男生身上。例如，因为娘娘腔而被视为同性恋的台湾中学男生常在校园中遭到欺侮，甚至被两腿分开抬起撞树⁹。这其实是对性多元（sexual variants）或性少数（sexual minorities）的性压迫，而且就像任何压迫一样，常常以暴力为直接

⁸ 由于男女接触性资源的方式与管道不同，故而压制色情网站刊物与影像，抹黑取得色情资源的青少年，反而会更使女生比男生缺乏性资源，更容易落入被男人性支配的劣势。

⁹ 此例出处见注 7。这种活动俗称「阿鲁巴」；据一位「多元文化教育的理论与实际」国际学术研讨会的匿名论文复审指出，阿鲁巴也针对成绩优秀者，并美其名为庆祝。由此可见这活动主要是敌意的发泄。

手段。此外必须一提的是，即使是老师与行政人员也难逃（被学生、同侪和「规训权力」）性监管的命运。在这些例子中，我们都看到学校教育的性别蕴含与霸权的性意识共谋合流的具体现象。

学校教育（不管是隐藏或正式的课程）当然不是在真空中进行全面的、完全的灌输，平日学生之间透过互动而彼此切磋交流学习来的性观念与价值，对学生有非常大的影响，甚至连老师有时也无法完全控制。换句话说，学生原有的性意识或者从流行文化习得的性观念，很多时候并不能被学校单方面所设定的课程内容所完全操作，有时反而可能会影响到老师、其他学生、和课程的实际结果。这就是为什么课程总是「使用中的课程」，总是「被协商的课程」。这个现象同时说明了学校外的社会观念变革和社会反对运动之重要，以及流行文化必须被教育者当作一种重要的知识来源——轻忽流行文化，往往也就是贬低学生（的经验知识），也因此无法发展出一种可以连系学校知识和构成学生日常生活的教学（Giroux and Simon 3）。故而，和社会反对运动相关的「文化研究」（cultural studies），对于教育者发展批判式的教学而言，非常重要，而且这也意味着：能让学生感到身体愉悦的流行文化，必须和学校的知识过程连结，以使学生变得更有力量（empowered）、并且使学生成为欲望主体。易言之，教育必须包括愉悦，不能排斥欲望。

回到隐藏课程。对今天台湾的中学老师而言，性已经变成一个重要的管理问题，有关性的言谈大量的在校园进行（见注7），有许许多多的性观念与价值在老师、辅导人员与学生的互动中被传递。其中有些情况虽然和性相关但其性意含却不被重视，例如 Deem 指出，女生被男生碰触，向老师或校方提出抱怨，却常被视为只是男生的好动好奇或者是女生自己言行不检（41）。另外有些情况则是直接和性相关，例如 1997 年台南某国中的男女学生相互接吻被记过，但是男生两大过，女生一大过，这不但表达出对性爱的负面反应，而且也暗示了性必然是男主动、女被动，所以主动的男生要多负点责任而承担较严重的惩罚。还有一些流行话题或事件则是较间接的

碰触到和性相关的主题，例如父母离婚、迷恋流行偶像、减肥健身、刺青穿洞、婚姻对女性的价值、体育课中的经期问题、粗话、女性防身术等等。另外，男女的交往、性侵害的预防、怀孕与「婚前」性行为、色情书刊等等，都是在中学阶段经常被谈及或管教的性主题。随着社会文化的复杂多元，性愈来愈成为校园生活的重大关切。

在这些隐藏课程中，性别的区分是最明显的差别因素。例如带有阶级意味的性语言（像生殖器的俗称）在学校的处理中就常有性别之别，女生使用这些字眼时通常会被更严厉的对待（「妳们女生怎么可以说脏话？」）。更重要的是，带着严重性别偏见常识的性言谈也经常在隐藏课程中被流通。例如，最常听到的就包括：性必然对女生有比男生严重的恶果；女生的性基本上是可换取代价的商品，男生占便宜后必须以婚姻或金钱赔偿的方式付出代价；轻度与早期的性接触或交往（如谈恋爱、传纸条、夜游、接吻）将最终导致堕胎休学等等恶果；如果性骚扰或强暴的受害人没有严重的心理创伤，那么她就是没有羞耻心（或根本就是自愿的）；爱滋病是性病而且和滥交或同性恋有关等等。

我们可以对以上这些常识主流的性言谈加以归纳整理，把它们所蕴涵的基本原则归纳如下：第一，它认为性是自然天生的，而非政治社会的产物。而既然现有的性常轨被视为自然天生，那么在常轨以外的任何性活动都被视为会自动而且自然的形成「伤害」，而且会认为这些伤害并不是原有的性常轨所造成的，而是因为非常轨的性活动违背了人性或自然道德律而造成的一——例如，这个观点就认为，不是乱伦禁忌的家庭规范（像表兄妹不得有性爱关系的禁忌）造成乱伦当事人的伤害（使得乱伦的表兄妹终生有羞耻罪恶感），而是乱伦行为本身有某种自然人性的神秘力量造成当事人的伤害。第二，它认为性是道德问题，而非像性别／阶级／族群等等一样，是个权力压迫的问题——换句话说，主流常识看不到，性其实是成人／青少年、老师／学生之间是否能有平等权力的自主问题（这个问题于是反映为成人对青少年情欲选择的限制压迫），也是多元或

边缘生活方式究竟有无选择权的问题（反映为性规范常态对性多元生活方式的压迫）；亦即，人们有无权利追求另类的、多样的家庭与性爱新文明，而非被强迫限制在现有家庭婚姻异性恋等性体制内（反映为情欲人权的问题）。第三，它认为性是不好的，亦即所谓 sex negative 的态度（对性抱持负面否定的态度）；换言之，性不像阅读教科书之类的活动一样，被直觉地当作好事或正面的事——虽然阅读也会有副作用或产生恶果的可能。第四，它认为性是性别分化的（gendered），也就是说性对男女有不同的刺激强度、意义、影响、后果、表现等等，而性别则又被当作自然或不易改变的，这种主流常识使得性压迫常常和妇女压迫相连结。

以上所列的四点或许不能穷尽隐藏课程中的性主流常识言谈的基本原则，但是这些原则多是在一个无思无觉的层次上运作，被视为理所当然的天经地义，因此在这个言谈之内所建构的教师与学生主体很难向这些原则提出质疑；好在校园内原本也有许多「问题」师生，也只有她们才在实践上或言谈上提出一些零星的反抗。例如，那些「大姊头」、「霸王花」、或性开放的少女，正在用一些从次文化、流行文化、或不知哪里来的说法，拼凑出能让自己在性的探索上感到自信、有力、愉悦的诠释而没有吃亏或受害的感觉。无疑的，她们需要更多的言谈资源，使她们更能壮大得力，以对抗主流言谈对她们的建构。而每一次教育者或「女权代言人」对性开放少女表现出质疑和藐视时（质疑她们是否够成熟、够清楚，是否被商品物化、迷失或没有自主性——但却没看到比起乖乖好女人，这是一批最有自主性、力量、勇气，与恶劣环境斗争的少女），这些教育者与「女权代言人」就正在加入主流性／别体制对这些青少女的猎杀。可幸的是，学生经常对隐藏的或正式的（使用中的）课程进行有限度的抵抗，例如，有时会用令老师啼笑皆非的笑话或者令成人极为不悦的顶嘴等等，来颠覆教学或者挪用延展教室的言谈为己所用（Trudell 26, 167-170）。同样的，许多基层教师或辅导人员也已经有了一些开明的想法；面临校方、家长甚至学生的压力，她们

需要更多的支援，才能在校园内开启另类隐藏课程的可能（Trudell 27-28）。

如果说在学校教育中原本就包含了性的隐藏课程（因而我们说教育就是性教育），那么目前大力提出的性教育正式课程中又包含了什么样的教育假设？预设了什么样的师生关系？什么样的教学形式？是师生经验的交流、实用主义取向？还是灌输教化？是包括愉悦，还是排斥欲望？是让学生有力进行性活动并从中得到自信成长，还是对性活动恐惧内疚？如果我们此刻谈的不是性教育，而是教育，那么上述问题的答案是否将会不同？为什么不同？教育的理念和原则难道不也适用于性教育吗？这是我们在下一部分要处理的。

性教育就是教育

由于多元文化和性教育在西方（如美国）已经有不少发展和累积的概念实践，或许通过对它们的思考，可以帮助我们开创在台湾脉络之内的多元文化性教育，也借此反思目前在台湾某些高呼「我们需要正确的性知识／性教育」之声背后的社会发言位置与其历史眼界局限。

正统课程中的性教育是一个历史的产物，它的历史意义因而和它兴起时的脉络有紧密关连。在这方面，美国的性教育学者并非没有反省。有些研究者就坦承，美国的性教育课程总是在家庭生活和性道德成为公众讨论和关切的热门话题的历史时刻被提出来，作为一种重新认定主流观点的补救措施。比方说，二十世纪初大量欧洲移民入境美国，集中几个工业大城寻求就业，新劳动人口的集中凸显了本地／外来之间的张力，也勾动阶级和种族的歧视。当时有些白人医师和大学教授因而组成「美国社会卫生协会」（ASHA），首创推动在公立学校课程中加入正式的性教育课程，用现在看来充满

种族和阶级成见¹⁰、而且带着中产价值观的教育，来舒缓社会急速变迁所带来的各种现象，避免下层异／次文化的人口因接触到早已存在的性病或卖淫等问题而太快增长，变成其他自命正常敬业人口的负担（Trudell 10-11）。

这种用性教育来解决社会问题的企图后来到了经历性革命狂潮的1970、80年代时又再度浮现，鼓吹性教育的仍然主要是白种中产优势的卫生和教育人士，只是此时祭出的急迫社会问题从性病卖淫转为青少女怀孕和爱滋的扩散，而解决方式则是在性教育中教导等待和禁欲的重要性（Trudell 18）。许多研究者也都指出，青少女怀孕和爱滋这两个问题在媒体中常常被过分夸大以达成恐吓的效果，也就是用戏剧化的简单统计数据来取代对社会不公的细致分析，来掩盖对特定人口群的阶级、年龄、种族歧视（参考D’Emilio & Freedman, 以及Patton）。

很显然的，二十世纪美国性教育发展史上的这两次高峰都反应出主流卫教人士对「社会问题」的急切关心以及他们在这两个节骨眼上所提出的因应之法，不但逐次扩大了性教育的重要性，也同时扩大了他们自身专业领域的发言权力，但是对于积极改变那个使得「性问题」浮现的社会变迁和不公不义，却没有多大建树。而且由于阶级、年龄、种族上的盲点，卫教人士（在高喊「反色情」、「救救下一代」的儿童／妇女代言人的推波助澜下）所提出的性教育，多半是用单一的价值观、单一的道德尺度、单一的人生选择来塑造性的意识与实践。在这样的考量之下，性教育是标准答案的教育，更是歧视和压迫的教育，与多元教育的理念相去甚远。

¹⁰二十世纪初在欧美各国风行的优生（eugenics）运动吸引了无数充满人道精神和科学信念的知识份子，他们对透过科学和优生来提高人类的生活品质有着无上的兴趣，并在当时推动许多颇为进步的做法，如节育措施、婚姻关系改革、以及在此处讨论的性教育，直到第二次世界大战时纳粹把优生的理想推到其逻辑的终极，造成骇人的杀戮，才使得这个曾经进步的运动消退（Asbell 9; Grant 43; D’Emilio & Freedman 245）。

美国的性教育中这种对于「单一」的执着，其实也和当时美国的文化理念及政策直接相关。作为一个自诩为众多民族的大熔炉（the melting pot）的国家，美国常常说它的文化是多元的，但是历史家也都知道，美国的熔炉形象重视的是那个「熔」字，也就是要求个别的、似乎比较局限的原生文化渊源，效忠于而且因此熔化于美国国族发展过程中建构起来的所谓比较广博优秀的「美国文化理想」（像自由民主进取独立等等），因此，「同化」（assimilation）一直是美国种族文化政策的主要精神（Goldberg 4）。1960 年代社会运动的潮流在争取黑人民权、女性人权、以及其他反帝反殖的第三世界人民自决权力时，提出了「融合」（integration）的说法，不再抹煞个别文化而尊重它们各自独立的存在，但是透过一套在中心的共同信念（例如平权尊重等等）来联系，成为某种统一的整体。当然，在文化资源和权力分配上，谁会主导这个共同信念的建立是很清楚的（Goldberg 6）；事实上，不管是同化还是融合，通常都假设了有个共同的单一文化的价值观，而种族文化的共存经常是以某一主流（白人中产）为最理想的标准状态。在这种理念架构之下，多元共存常常只是一个间接同化合流的过程，只是弱势文化接受被强势文化间接收编或殖民的过程，而教育则是传达这个「共同文化遗产与信念」的重要媒介。

同化和融合的理念其实都假设了一个建立在稳定的政治经济基础上的文化霸权——因此在所谓的「共同文化遗产与信念」中也比较没有留下太多质疑和挑战的空间。但是 1970 年代后期开始，美国的政经情况在全球变化的局势中逐渐松动，而当这个文化共同体在资本主义世界体系中感受到生存竞争的危机，当冷战架构的崩解消弭了原本紧密生命共同体的必要迫切性时，同化和融合的理念再也无法满足边缘弱势对自主空间的要求，「多元文化」（multiculturalism）的理念于是在这个历史时刻被提出来，以便重新思考文化的组织方式。

作为一个诞生于浮动和冲突中的理念，「多元文化」有多重复

杂的诠释。对不同立场的学者而言，它可以只是一种平实的描述方式，以指出文化中不可否认的多样差异；但是，它也可以是一种自由主义式的多元主义（pluralism），不但承认各群体的既定存在，也界定它们的运作原则，以作为一种规范式的理念¹¹。更重要的是，它也可以是一种反同化、反融合的后现代式多元理念，不但彻底质疑共同遗产的说法，也对各个群体的区隔、形成、认同都保留比较流动的立场，用「混杂」（hybridity）来说明文化成份的相互浇灌和渗透，不断的重新协商社会文化空间，从内部改变权力政治的运作（Goldberg 7-9）。在这个意义上，多元文化（教育）有其不可避免的政治性。

在美国的脉络中，后面这种反同化、反融合的多元教育理念已经深刻的影响了人文领域内的教学，也引进了多元的教材和历史重写¹²；但是在性教育方面，长久以来的「否性」思考方式（sex negativity）仍然严重的阻碍了多元理念在性教育中的实现（Rubin 13-14）¹³。在北美洲，即使是标榜自由主义的性教育教材，都常充满了许多不符自由主义价值的观念（Morgan 170）。女性主义性教

¹¹ 在不同的社会中，多元文化教育的口号或政策不见得有同样的文化位置，John Knight, Richard Smith, Judyth Sachs 等人便显示澳洲有关多元文化教育和一元文化教育的辩论，虽然在表面上南辕北辙，但是双方在言谈上有许多共同处，也都仍维持了原有社会中的不平等权力关系；换句话说，某种类型的多元文化教育和自由市场的意识形态事实上有着紧密关系。

¹² 80 年代中期以后，以美国教育部长 William Bennett 为首的保守学者就已经针对日渐多元稀释的文化现象提出忧心言论，如 Allen Bloom 的 *The Closing of the American Mind* (1987) 以及 E. D. Hirsch 的 *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987)。1988 年史丹佛大学的西方文化课程取消行之多年传统西方经典政策，加入了许多具有性别及种族视野的作品，在人文领域中引发「文化危机」的激烈辩论；右派学者指称引进非白人、非男性、尚未被经典化的作品，是传统文化沦亡的表征，也是女性主义者和种族主义者的政治阴谋。这场文化论战至今仍在进行，但是多元文化教育的理念已成为思考教育的重要背景起点。

¹³ 事实上，直到最近几年同性恋解放运动赢得长足的发展和实力后，情欲边缘主体才得以在教育的版图中以非病理化的面貌出现，为多元文化性教育设立了思考的典范（Duberman 155-157）。

育研究者 Michelle Fine 就曾经针对目下美国性教育的教育蕴含指出，有四种不同立场和出发点的说法，构成了美国教育体系中常见的性言谈（discourse），而它们都对青少女情欲主体的发展及其教育抱持特殊的看法¹⁴。

首先，反对在学校中设置性教育课程的保守份子多半采取「性就等于暴力」（sexuality as violence）之说，认为青少女不会在完全真正自愿的状况下欢喜地进入性活动，而是在少男的暴力或半强迫下失身的。保守份子因此认为若在学校中谈性，反而会提起青少年对性的兴趣，引发他们的好奇或性欲，因此这些成人反对学校提供性教育，他们相信只要不谈性，性活动就会减少。然而实证研究却显示完全相反的证据：对性的隔离和丑化并不会使得青少年男女在性事上表现出成熟负责的态度，相反的，研究指出，当青少年被教导性是错事时，他们进入性活动时根本就不愿意使用保险套，因为用了保险套就表示自己明白而且必需为所做的「错事」负责，结果，否性态度反而使得青少年根本不想采取避孕措施（Fine 33）。此外，对性所抱持的负面态度可能才是形成暴力行为的主要动力——性既是不好的事，那么敌意当然可以用它来作为发泄的主要管道。

第二种也是最广泛被接受的性言谈则认为，对青少女而言，「性就是受害」（sexuality as victimization），认为女生在性领域中总是比较吃亏，要承担性活动的各种恶果，包括被利用、怀孕、得病、遗弃、堕胎、心碎、休学等等，因此在教学中也专注于教导青少女认识性的恶果（如爱滋）和风险，戒慎恐惧的避免性活动，禁欲，学会说不，防制搭讪，等等，暗示只有在婚姻的保护伞之下才能得

¹⁴过去美国的家庭计画和生殖健康机构也以为只要努力教人避孕就会减少不想要的怀孕，但是现在它愈来愈看到，既有的性观念（特别是那些对性持负面态度的性观念）以及传统刻板的性别角色都深刻的影响当事者是否主动采用节育措施以及这些措施成功与否（Zeidenstein & Moore 1-5）——毕竟，接收这些性教育理念的青少年早已带着各式各样的包袱和成见进入教室，她们的人格、欲望、表达方式、行动能力都受到性文化和性别文化的诸多力量所左右。

到局部的安全。Fine 指出这种说法忽略了三个重要的问题：第一，受害者言谈（discourse）总把青少女描绘为无自主意愿也无力抗拒男性要求的弱者，完全抹煞而且否定了她们的主体位置和欲望；第二，把女性受害单一归因于她们未婚而涉足性事，其实是掩盖了整个阶级、性别、种族社会制度如何结构性的决定了女性的一般受害位置；第三，受害者言谈虽然告诉女人要避免婚前性行为，防范男人加害，但是在肯定婚姻时却也把女人的安危系于男人身上，这种矛盾的讯息很有问题（Fine 34）。

第三种性言谈认为性教育不必用暴力或受害来恐吓青少女禁足性事，而应该用人格操守的培养来使她们自己决定避免性事，因为「性就是个人道德」（sexuality as individual morality）。因此认为在性教育中要教导青少女贞洁、禁欲、端庄等传统女性美德，使青少女在为自己的人生做选择时能够抗拒引诱，自动选择禁欲，等候婚姻；换句话说，性教育应该是一种自制、自重的教育（Fine 35）。但是在这种言谈中，青少女对身体的兴趣和探索被视为不道德的事，欲望的升起被视为一种需要用宗教式情操时刻警惕、需要用自责和自惭来排除的事，而在这种教育中养成的严厉心态和超高的圣洁要求会对青少女有什么长远的心理生理影响，就没有人提了。

最后一种观点在性教育中十分少见，它肯定「性就是欲望」（sexuality as desire），性就是人生很自然的活动之一，而且是青少年男女社会化过程中不可缺少的一环。由于肯定性欲的存在和发展，这样的性教育教室并不以教导一套生理事实或道德规条为教育的目的，而是邀请学生们就自身情欲上的好恶、感受、品味、经验、需要、危险、和局限来进行意见的交换和分析，从而认识性欲的诸多面貌。Fine 以瑞典从世纪初就开始推行的性教育为例来说明，这样的性教育使得青少年男女不但学习掌握自我的身体情欲，成为性的享受者，同时也学会如何在性事上有力协商或抗拒，从而发展出比较成熟的人际关系（Fine 35-38）。

从 Fine 的分析看来，除了第四种性观点之外，主流的性教育在

教育的基本理念上有着严重的性别歧视和年龄歧视，更清清楚楚的是单一规范的强制式教育。这样的教育是不平等的教育，是成见的教育，更是灌输式的教育。而台湾现有的性教育显然只是前面三种性言谈的组合，至于尊重受教者主体欲望的言谈则根本尚无踪迹。台北市女性权益促进会的几位研究者曾经就杏陵医学基金会编写的国高中性教育教材以及性林文化出版的性教育大学用书进行细致的内容分析，在其中发现大量的意识形态问题。例如，这些教材偏重医学、生理及心理的单调介绍，但是对性的社会人文层面则完全忽略；它们用男主动／女被动、处女情结、传统性别角色等等说法，重申男女不平等的天生自然；总之，此种性教育教材「从未由青少年的观点与价值观来交互讨论问题，这将使成人对未成年人的权威掌控更加强化，却无法助其培养民主独立的人格」（台北市女性权益促进会，19）。

近来第一本由青少年观点与利益出发，肯定性与欲望的性教育，是何春蕤等人着作的《性／别校园：新世代的性别教育》，此书对当前台湾颇受注目一些性议题（堕胎、性骚扰、三字经、青少年性关系等等）都提出了有别于主流的突破性说法。

主流的威权式性教育否定青少年的情欲，而且以异性恋中心，把青少年同性恋视为「可能是一时的」，并以一夫一妻之婚姻家庭为一切性活动的合法领域，对青少年同居、一夜情、援助交际、色情书刊等都采取丑化歧视的态度（主流性教育建制的这种态度也得到国家法律的暴力支援、和民间妇女团体的意识形态认可）。

这也就是说，现有的性教育多半是学者所称的「防卫式教学」（defensive teaching）。和性相关的一切原本充满争议、隐含着不同或甚至冲突的（conflicting）价值观的文化知识，都在教学的过程中被简化僵化成为只有单一标准答案的死知识（Trudell 172；cf. Apple 82-104），更在惧怕丑闻和争议的前提下，进一步被缩减为我们所谓枉顾学生性生命现实的「鸵鸟教育」，只埋首于道德纯净的沙堆中，而看不见学生早就各自在性活动中展开了人生。像这样的性

教育，即使是出于对学生的真切关怀，也是对学生没有好处的。教育革命者 Paolo Freire 在论教学时就一针见血的指出：

如果教学是以压迫者的自利为出发点（这种自利通常总是穿着保护心态、虚假宽大的外衣），而且把受压迫者当成自己人道关怀的客体对象，说穿了，这种教学只不过是非人化（dehumanization）的工具而已。（39）

这一语道破了「保护青少年」这种言谈的真相。像主流性教育那样单向灌输和单一规范的制式教育，实在已经严重的违反了现阶段台湾的教育改革者一再揭示的多元尊重的教育原则。而且，在资本主义商品化的发展不断把文化和身体「性化」（sexualized）的历史趋势中，性教育如果枉顾青少年的生活现实，而只是用一套陈腐的禁欲言谈（但是穿上真爱和尊重的外衣）来要求他们恪遵严谨的性道德与性别角色规范，那么，性教育不但没有帮助青少年面对他们的情欲人生，反而成为他们痛苦自责的主要来源。这恐怕也不是任何开明的教育所追求的目标。

那么多元教育的原则会是什么模样呢？美国的文学理论家、也是多元文化「政治正确论战」的要角之一，史丹利·费许（Stanley Fish）曾提出过类似的多元教育理念，这种教育的两大理念就是：第一，老师不再扮演提供真理的权威角色，而是和学生共同协商讨论辩论的对等群体成员，因此多元教育就是民主平等的教育；第二，学生不再被视为白纸一张，供老师的智慧在上面挥洒，而是带着他们各自文化背景中所形成的差异到教室中来面对并认识其他人的差异，因此多元教育就是尊重差异的教育¹⁵。

如果性教育是一种多元差异的教育，性教育就必须是民主教育。它必须摆脱由卫教专家垄断或者由医学专家定调的单向灌输模式，而以学生为主体，以多元价值与观点的并陈冲击，来避免标准答案的暴力，它尊重学生之间的价值冲突，而非淡化或迅速化解这些冲

¹⁵ 参见何春蕤，〈多元开放的文学教室——史丹利·费许的务实作风〉，198-199页。

突；在教室中则鼓励学生由个人经验的自由坦言出发，在不设底线、不作道德判断，反而鼓励差异、支援另类的友善气氛中，透过互动式的集体讨论来凝聚个人对本身情欲感受的认识与分析，同时也上升到社会、文化的层次，以观察个人的身体情欲如何铭刻了性别、阶层、年龄、婚姻状态等等差异的权力关系，并在平等的互动中讨论创造突破及改造的可能。在这种教室中，教师也不再是知识的唯一来源，因此不必为现阶段的有限知识而焦虑；教师的职责只是创造那个多元开放的教室空间，鼓励多元观点和经验出线，协助平等互动的实现而已。

当性教育不再以制造焦虑、不安、自责、罪恶感为教学目标时，**性教育也就是健全人格的教育**。在性教育的框架内，所谓健全的人格培养不但要认识和情欲相关的复杂纠缠和踌躇心碎，也需要认识愉悦是一种需要浇灌和操练的能力。由于情欲和主体的养成和自我定位直接相关，因此**性教育也必须是现实教育**，它强调与现实贴切的实用性和实验性，尊重由个人经验出发来建构的个别知识，它正面面对青少年学子在资本主义文化中已经快速发展的情欲现实和欲望，不唱高调，不打高空，而是从这些现实出发，提供最合乎青少年需要的各种情欲资讯和交换流通经验的自在空间。

在这个各种身分认同主体不断浮现的时代，**多元性教育也必须是一个平等看待性偏好的教育**。1960年代末期到1970年代初期性革命的浪潮中，美国的教育系统开始考量推动性教育时，女同志就已经在异性恋主导的妇女运动中清楚的看到（性）教育对再生产自我的重要，因此提出了非常前瞻的要求：「所有的性教育教程都必须包含女同性恋情欲作为有效的、正当的性爱和性表达方式之一」（Echols 215），像这样前瞻激进的运动策略在台湾本土尚有待生产。

以上所说或许只是一些抽象的教学原则，其目的在于指出：有关性教育的言谈（discourse）从来甚少和有关教育的言谈连结，彷彿教育中的多元、人本、民主、实用、经验取向、注重价值冲突等言谈都和性教育无关，彷彿教育中的任何课程教学都在鼓励学生自

主与自由思考、教室多元开放，但是却在性教育中为独裁者保留了一个以道德教化为主的教学黑暗大陆。如果我们坚持性教育就是教育，那么不但我们要求性教育具有任何教育所应具备的理想品质，而且也以批判地看待教育的同样方式来批判地看待性教育。¹⁶

在批判地看待（性）教育内容（而不只是教学形式）的时候，我们或许需要不断质问：

（性）教育课程的目的和内容是什么？其中传达了哪些资讯？又省略了什么资讯？它呈现了哪些有关性／性别／阶级／族群／年龄等关系的隐含或明示的价值观？它企图生产什么样的学生主体？它和权力的关系是什么？

当我们开始批判地思考性教育应有的内容时，我们发现了现有内容之偏颇与不足，甚至我们发现现有性研究或性学之不足。在国外的研究也显示，现有性教育的内容多数和社会学、政治学、哲学、人类学、历史学、经济学、心理学、文学等无关，而和生物学、健康科学、生理医学等等关系密切，并有强烈的生物决定论意含，常常滥用荷尔蒙研究去解释性别认同、性认同、以及性驱力和侵略性的程度；更有甚者，男人彷彿变成被荷尔蒙驱使不能自己、天生性欲较强的动物，女人的性欲、愉悦、探索则很少被谈到，因而这种性教育不但复制男人主动／女人被动的形象，而且把性的责任推到女人身上，因为女人被视为比较有能力可以控制自己比较薄弱的性冲动（Whatley 122-125）。性教育诉诸生物学而非社会政治讨论，这正是教育主流为避免争议和价值冲突而以「科学」权威来统一口径的作为（这当然源自于性教育对科学内部冲突的无知或不了解）

（Whatley 125；Apple 87-92）。更有趣的是，即使在生物生理教学内容本身上，也经常是不清不楚，没有真人照片也没有说明真正的性交过程；「科学」性教育变成了耻于说明真相的教育（Whatley 126-

¹⁶ 笔者曾做过一个简单实验：我先让教育学程学生写下她们心中理想的教育是什么，然后要求她们把自己写好的文章中的「教育」通通改成「性教育」。结果发现很多人都不能接受自己的教育理念被原封不动地应用到性教育上。

127)。

性教育的内容与目的，在我们看来必须是个多元文化的教育，而正如前述，多元文化教育有不可避免的政治性。这是因为在现实中的少数民族或族裔被歧视、被压迫，而当多元文化教育企图平等对待少数民族的文化、传统、语言等等时，就有其政治（权力）的效果。前面曾经说过，在性教育的课程中，有四个常识主流的言谈原则，这些原则所造成的效果之一就是把性多元或性少数¹⁷的被压迫予以自然化（naturalized），让性少数因为无法产生性（压迫）意识而把自己的被压迫视为自然或理所当然。这么说来，性压迫的策略和所有少数族群的被压迫一样。

例如，性少数的生活方式被排挤抹黑、他们的传统被淹没、他们的文化被地下化、他们的叙事或仪式被流失等等，这都和少数民族的处境相似而且关系密切。（性常被用来污名化少数民族，说他们道德感薄弱，这意味着性少数更被无思无觉的污名化，而性少数中属于少数民族的群体则更处于极端劣势——少数族裔的爱滋病患就是个明显例子，cf. Patton）。此外，性少数的自我表达（所谓「色情」）被禁止或压抑为低级，也和少数民族的自我表达（所谓母语）被禁止或压抑相似。更值得我们注意的是，性少数的这个政治自觉在美国的多元文化论战中也传达了出来——例如同 / 双性恋就以少数民族的言谈（minority discourse）¹⁸ 来要求多元文化的教育。

不过在美国的经验中，在多元文化课程内包括同性恋的做法，除了遭到宗教右派的反对外，也有黑权人士的异议，此举的背后或

¹⁷ 我所谓的性多元或性少数乃指着因为性而被歧视或压迫的人群，也就是被性的常态规范与性体制所歧视或压迫的情欲模式或性偏好，之中包括了女性情欲、青少年情欲、同 / 双性恋、和传统上被认作性变态或性偏差的人群或情欲模式，如滥交、性工作、S / M、童恋、爱滋病患、私生子等。

¹⁸ 性少数使用少数民族的言谈也可能有较复杂的政治考虑，这也是笔者多用「性多元」的缘故。有关这方面的政治考量请参看 Patton 148 (note 14), Weeks 195-201 以及甯应斌，〈性解放思想史的初步札记：性政治、性少数、性阶层〉，《性 / 别研究》3&4 期合刊，1998 年 9 月。

许是种族弱势者恐惧有限资源或正当性的被削弱瓜分 (Irvine 218)。但是这也涉及了同性恋是否和黑人一样构成一种文化、社群或少数民族，而这又涉及了什么是「文化」？到底有没有同性恋文化？同性恋是否必须是「生物（基因）」造成的，才能和种族／族群相提并论？正如 Irvine 所指出的，学术理论必须建立在既有的反生物本质论基础上¹⁹，继续发展「种族／性」身份都是建构的观点，以介入多元文化课程的争议，使性少数能进入多元文化教育，而又避免和其他少数的可能冲突。

不过美国这种性少数与族群少数冲突的情况，未必会在台湾出现。而我们认为学术论述在目前台湾「教育改革」与「加强性教育」的呼声中，介入的方向应是以多元文化教育的精神进行性教育的改革。

既然在性教育的内容和目的上，我们要采取具有政治效果的多元文化教育，那么性教育至少必须包含不同研究取向、不同流派、互相冲突的价值观的学说，在政治光谱上至少要做到各派多元并陈。这也就是说，性教育的教室言谈中必需包括（1）保守主义或宗教取向的性保守派：主张维护现有家庭制度和相关的性体制，或者回返旧有的／宗教的性道德规范；（2）自由主义或改良主义的性自由派；此派都主张性自由和性人权，但还可以区分为以下两种主张：放任派（libertarians）主张性开放，容忍性少数，以 *laissez-faire* 和市场机制来调节性体制与性道德的转变；自由派（liberals）则主张文化的自由与体制的渐进改革，对那些「无害他人而且是私下为之的性行为」采取不干涉为原则的性道德。（3）性激进派：主张性解放（emancipation of sexuality），也就是彻底改变现有性体制的霸权结构以及为这个结构所服务的性道德）。至少这三个当代性言谈的大

¹⁹ Irvine 的例子是种族的批判理论（视种族与族群在社会与政治过程中构成，而非由生物构成。认同并不反映一个本质的自我）、偏差社会学的标签理论派、酷儿理论、文化研究、后结构主义等等。

趋势应平等的反映在性教育的教科书中²⁰，例如，列举讨论各派如何看待性骚扰、强暴、未婚怀孕、爱滋、同／双性恋、乱伦、手淫、婚姻、色情书刊、性工作等等，而非假定只有一种中立客观的看法。如此，性少数的生活方式、文化、传统、自我表达才不至于被灭种。

有人或许觉得这样的课程内容由于其政治性与集体性，是否会和前面所强调的以学生经验感受为主的实用与实验主义教学形式相冲突？Rudolf Müller 在为性学百科全书所写的一篇「性教育」文章中，强调社会政治观点的重要，并批评了非政治的性教育；但是他也认为所有的性教育必须从现在的意识层次出发，既然现在大家（常识）都认为性是个人道德的事，而非集体政治（性少数被压迫歧视）的事，那么的确有必要去满足个人对性学习的需要，提供谘商以帮助个人的困难。但是 Müller 同时也强调，这样做的目的，是为了让个人认识到性背后的社会因果，因此，实际的协助和政治的启蒙是性教育最恰当的方针；故而 Müller 说：「性教育在不断的使自己适应人们的主观问题时，也总是不断地、批判的反思社会、反思性教育自身的目标和措施的政治合法性」（306）。Müller 在文章的结尾还例示了如何将政治与实用取向的性教育落实到教学的一些方法。

总之，性教育在内容上要有不回避价值冲突与争议的多元文化教育，教学形式上则是开放多元民主的教室、实用取向的教室、以师生经验为出发点的教室。这些是可能的，但是把多元文化性政治教育落实到实际教学（特别是多元实用的教学方式）的困难，有时是来自于目前性教育所根据的学问内容，也就是性学本身。Whatley 指出，性教育所依据的性学一直要使自己成为（性）科学，而这主

²⁰ 在当代性政治中还有一种后现代言谈，但是因为这种言谈注重的是在地（local）的效果，而其在地效果则须视在地的脉络和使用而定，所以很难被归类，有时其言谈被人怀疑是年轻的保守主义，有时则被性激进派所挪用，有时则被认为和性自由派的政治效果实质相似。易言之，后现代性言谈自身并没有政治议程或远景纲领；后现代（特别是 Foucauldian）立场的性教育和性科学尚未出现。（不过如前所述，在解构性身分或种族身分的固定本质认同上，后现代言谈是重要的。）

要是马斯特与琼生（William Masters and Virginia Johnson）早年为了摆出科学专家形象而把性学当成实验科学所致。众所周知，近年来学术界对科学客观中立的批判相当丰富，但是似乎尚未对性教育与性学有很大的影响（Whatley 122-123）；主流性学仍然以生物决定论来自然化「性」，并且对自身的社会历史角色全无反思（Weeks 61-95）。

因此，我们下一步的工作是将晚近科学的研究成果——性科学史、科学的（社会）建构学派、科学的文化研究学派、科学的后殖民研究、女性主义的科学（哲学）研究、女性主义的性研究与性治疗、同性恋对性／别科学的批判——引入性学与性教育的研究，这对打破把性与真理连结的性部署（deployment of sexuality）是十分重要的（Foucault, *History of Sexuality* 56）。

但是除了对性学的「科学」加以解构外，我们也亟需建构性学的新内容，使之更能合乎多元文化的性教育的目的、以及多元民主实用教学的方式。这意味着一个性学典范的转折，亦即，从生物生理医学的、实证／行为主义心理学的独霸，转折到多元跨领域学问的共生，也就是文化研究的（文学和流行文化的性建构）、历史的（性史与性教育史、性学史）、政治社会学的、以及方法学上诠释学的／民族志的／精神分析的视野²¹。一言以敝之，多元文化的性教育需要一个能反映多元文化（价值／政治／主体）的新性学。

参考书目

台北市女性权益促进会。〈台湾性教育内容现况分析——一个本土妇运团体的性教育观点〉。性批判研讨会，女性学学会主办，1996年。何春蕤。〈多元开放的文学教室——史丹利·费许的务实作风〉。《文学的

²¹ 初步的一些想法来自何春蕤，《性心情》，275-285。

- 后设思考》，吕正惠编。台北：正中书局，1991年，182-204页。
- 。《性心情：治疗与解放的新性学报告》。台北：张老师出版社，1996年，275-285页。
- 何春蕤（主笔）、涂懿美、金宜蓁、张玉芬、徐宜嘉、吴育璘（协作）。《性 / 别校园：新世代的性别教育》。台北：元尊文化，1998。
- 德拉梅特，萨拉（Delamont, Sara）《性别角色与学校》（Sex Roles and the School）。李文、沈光明等译。成都：四川人民出版社，1987年。
- Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. Second Edition. New York: Routledge, 1990.
- Asbell, Bernard. *The Pill: A Biography of the Drug That Changed the World*. New York: Random House, 1995.
- Aufderheide, Patricia, ed. *Beyond PC: Toward a Politics of Understanding*. Saint Paul, MN: Graywolf P, 1992.
- Ball, Stephen J. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge, 1990.
- Deem, Rosemary. *Women and Schooling*. London: RKP, 1978.
- D' Emilio, John & Estelle B. Freedman. *Intimate Matters: A History of Sexuality in America*. New York: Harper & Row, 1988.
- Diller, Ann, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan, and Maryann Ayim. *The Gender Question in Education*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1996.
- Diller, Ann and Barbara Houston. “Women’s Physical Education: A Gender-Sensitive Perspective.” Diller et. al. 179-198.
- Duberman, Martin. “Gay and Lesbian Studies for Everyone.” Aufderheide 155-157.
- Echols, Alice. *Daring To Be Bad: Radical Feminism in America, 1967-1975*. Minneapolis: U of Minnesota P, 1989.
- Fine, Michelle. “Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire.” *Disruptive Voices: The Possibilities of Feminist Research*. Ann Arbor: U of Michigan P, 1992.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish*. New York: Vintage, 1979.
- . *History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. Trans. by Robert Hurley. New York: Random House, 1978, 1980.
- Freire, Paolo. *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. By Myra Beroman Ramos. New York: Seabury, 1973.
- Giroux, Henry and Roger I. Simon. “Popular Culture as Pedagogy of Pleasure and Meaning.” *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Eds. by Henry Giroux, Roger I. Simon, et. al. New York: Bergin & Garvey, 1989.
- Goldberg, David Theo, ed. *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

- Grant, Linda. *Sexing the Millennium: Women and the Sexual Revolution.* New York: Grove, 1994.
- Irvine, Janice M. "A Place in the Rainbow: Theorizing Lesbian and Gay Culture." *Queer Theory / Sociology.* Edited by Steven Seidman. Cambridge, Mass: Blackwell, 1996. 213-239.
- Knight, John, Richard Smith and Judyth Sachs. "Deconstructing Hegemony: Multicultural Policy and a Populist Response." Ball 133-152.
- Morgan, Kathryn Pauly. "The Moral Politics of Sex Education." Diller, et. al. 170-178.
- Müller, Rudolf. "Sex Education." *Handbook of Sexology.* Ed. by J. Money and H. Musaph. Amsterdam: Elsevier / North-Holland Biomedical Press, 1977. 297-310.
- Patton, Cindy. *Inventing Aids.* London: Routledge, 1990.
- Rubin, Gayle S. "Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality." *American Feminist Thought at Century's End: A Reader.* Ed. By Linda S. Kauffman. London: Blackwell, 1993. 3-64.
- Trudell, Bonnie Nelson. *Doing Sex Education: Gender Politics and Schooling.* New York: Routledge, 1993.
- Vallance, E. "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth Century Educational Reform." *Curriculum Theory Network* 4.1 (1974) : 13-14.
- Weeks, Jeffrey. *Sexuality and Its Discontents.* London: Routledge, 1985.
- Whatley, Mariamne H. "Raging Hormones and Powerful Cars: The Construction of Men's Sexuality in School Sex Education and Popular Adolescent Films." *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries.* Ed. By Henry Giroux. Albany: SUNY, 1991. 119-143.
- Zeidenstein, Sondra & Kirsten Moore, eds. *Learning about Sexuality: A Practical Beginning.* New York: The Population Council, 1996.