

校園生活中的身體經驗與性別實作：

一個民族誌的探究

楊幸真（樹德科技大學人類性學研究所）

青春學期的身體從以前到現在都是學界關注的焦點，然其文化性與社會意義從未獲得應有的理解與重視。再者，性別的學習與實踐涉及身體。在日常生活中，身體乃是具體化性／別主體的媒介；而學校作為制度化的社會場域，提供讓人成為男人、女人的重要場所。因此國中學生在校園生活中，如何經驗青春期的身體？校園中的身體因性別的差異，呈現哪些不同的文化符碼與意識規範？如果性／別化的身體既是文化的建構，又是政治爭鬥的場域，那麼國中學生在此爭戰中將會展現哪些主體性與抗拒？他／她們的身體嬉戲、互動、語言又會透露出哪些訊息，讓我們可以一窺他／她們自己的身體意識和性別實作？

本研究以南部兩所國中學生為研究對象，利用民族誌的研究方法進入青少年的校園生活裡，藉由深入他／她們的校園生活，去探詢國中校園中男女學生的性別實作與身體經驗，關注這些身體經驗如何形塑他／她們肉身化、性別化、性的主體與認同，並展現出何種集體性的性／別與身體文化。本研究希冀這些研究發現可以為國內性／別教育與研究提供一些新的觀點與理解，並能和教師及年輕學生分享、反思、接納校園中多樣的性別關係與身體實踐。

關鍵字：青少年、身體、性別實作、男性氣概、陰柔特質、民族誌

一、前言

青春期學生的身體從以前到現在都是學界關注的焦點。然而國內許多關於青春期學生身體的論述與研究，或以性別作為統計變項來理解男女身體意象的差異，或只停留在單純生理變化的解析或靜態知識的認知說明（游美惠，2002；吳健綾，2005），身體的文化性與社會意義從未獲得應有的理解與重視，個體的主體性與能動對抗也往往被忽略或貶抑。我們在身體經驗中所體驗到的性別差異對待，不僅僅是一種個別經驗或生理差異；我們必須進一步瞭解社會體制在其中所扮演的角色，尤其是學校與文化作為社會機制之一環，在其中扮演著何種重要的影響力。

回顧國內近幾年的性別平等教育推動，對啟迪學生性別平等意識、破除性別角色刻板印象、認識性騷擾及身體自主權的概念已有相當的成果。然而進一步針對身體——尤其是性別化身體的概念和探究身體、性別與認同方面的關聯，以及關注身體如何作為個體行動的重要中介，並如何在自我認同與性別實作（gender practice）¹中自主行動和協商，目前尚未有任何相關的經驗研究或論述。

「我」是活在身體裏，身體是活在社會裏（柯裕棻，2003）。特

致謝詞：本論文是國科會專題研究計畫「身體政治與性／別教育：女性主義與批判教育學觀點（I）」（NSC 95-2413-H-366-005）的部分研究成果，感謝國科會經費補助，亦感謝兩位匿名學者專家審閱本文初稿與提供修改意見。本論文之得以完成必須感謝同意參與本研究之合作學校與教師、參與訪談的同學，以及協助田野研究與繕打逐字稿的研究助理顏任儀、謝坤霖。

- 1 gender practice 為性別實作或性別實踐之意。「實作」是指「做性別」（doing gender）的微觀具體行為、姿態或動作等，而「實踐」則較強調鉅觀的政治行動（高穎超，2006）。本文使用性別實作或實踐，將隨內文脈絡與詞語意涵的改變而定。

定的身體活在特定的脈絡，是具有文化特定性的社會過程的結果。學校置身於廣大文化之中，學校教育是人在家庭生活之外最早投入的社會體制，當然在形塑個體自我認同的歷程中扮演關鍵性的角色。

教育不只發生在教室裏，學校課程也不只是教室中正式的課程與教材而已。學校最主要的教材乃是學校本身，學生所體驗的就是學校本身，學校本身也決定了所生成的意義是何物（Bruner, 1997）。年輕學生在校園生活中如何經驗青春期的身體？學生如何建構和做性別（doing gender），包括陽剛特質和陰柔特質²的實踐？

學校作為制度化的社會場域，提供了讓人成為男人、女人的重要場所。身體離不開性／別，³性／別也影響了身體的文化意義與實踐。在校園中的身體因性／別的差異而呈現哪些不同的文化符碼與意識規範？如果性／別化的身體既是文化建構，又是政治爭鬥的場域，除了規訓論述與機構的宰制治理之外，年輕學生在此爭戰中將會展現哪些主體性與抗拒？他／她們的身體嬉戲、互動、語言又會透露出哪些訊息，讓我們可以一窺他／她們自己的身體意識和性別實作？

本研究以民族誌為研究方法，實地進入國中學生的校園生活，探究國中學生的身體經驗與性別實作，關注這些身體經驗如何形塑他／她們的主體認同，並展現何種集體性的性別特質與身體文化。本研究希冀這些發現可以為國內性／別教育與研究提供一些新的觀點和理解，包括瞭解青少年所展演的身體經驗與性別實作的社會文化意義，以及個體在其中的奮鬥、協商，並和教師及年輕的男女學生分享、反

2 陽剛特質（masculinity, masculinities）在中文翻譯中亦有陽剛氣質、男性特（氣）質、男子（性）氣概和男子氣等語。陰柔特質（femininity, femininities）則亦為陰柔氣質、女性特（氣）質。本文交替使用這些譯詞。

3 本文以「性／別」來指涉性與性別（sexuality and gender）。

思、接納校園中多樣的性別關係與身體實踐。

二、理論觀點

當代許多性別研究學者已為文指出：性別不再是一組變項或一種角色，性別是一種社會關係而且是在社會實體中做出來的，而學校是性別實作重要的機構場址之一（Connell, 2000, 2002; Throne, 1993; West & Zimmerman, 2002）。West 和 Zimmerman（2002）以「做性別」的概念來說明：性別並非個人存在的狀態或擁有的事物，性別是個人與他人在特定的社會情境互動中做出來的，是透過日常生活中每天重複發生的例行工作和所作所為而實現、建構出個別化的性別認同。

在做性別的過程中，個人執行社會體制所賦予的各種角色，並在眾多文化訊息環繞下與他人互動，學習區辨與扮演身為女性／男性的技巧與知能（黃淑玲，2007）。社會結構雖限制了個人性別實踐的範圍，但個人仍具有一定程度的自主性。而性別主體的建構是具有歷史性和連續性的自我辯證歷程，性別認同並非固定、僵化、不變。性別主體和認同的建構是持續建構、解構的重構循環（楊幸真，2007）。

性別實踐也涉及身體（Connell, 2000）。晚近女性主義對於性／別的討論已指出：性與性別議題的複雜性既非生物決定論所能解釋，也非傳統社會建構論能一言以蔽之。過去「身體」在西方社會學裏一直缺席（Shilling, 1993），研究甚少、低度理論化（Backett-Milburn & McKie, 2001）；現在身體已成為西方社會學的中心議題。然而國內性／別教育與研究的既有文獻裏，討論身體、性與性別三者交錯的經驗

研究與論述仍屬匱乏。⁴

Connell (2002) 認為社會科學的發展已將性別研究推展至性別是一種社會關係，個人與群體都在這種關係之中運作；那麼我們必須將身體納入性別社會化過程的場域裏，藉以瞭解性別的配置乃是由社會性結構的力量產生，而非生理性結構。

Shilling 則強調我們必須嚴肅對待身體的物質、生物、物理向度的重要性。身體同時是社會與生物的現象，心靈與身體並未分離，心靈實位居於身體之中，與身體難分難解地連結在一起。我們所使用和藉以建構社會與自然生活的範疇與意象，並非和我們的肉體存在無關，而是牢固地奠基其上。人的身體是受生物與社會過程影響的演化過程的產物，身體不僅被社會關係所影響，也形成社會關係建構的基礎，並且進入社會關係的建構之中（王志弘譯〔Shilling, 1993〕，1995：104-105）。

過往研究和對性別的理解，不僅將身體抽離性別學習與性別實作的過程，亦將性與性別的概念傾向對立二分。Iris Young 指出這種性與性別二元對立的思考，不僅把身體化為兩性生理性別而忽略身體的經驗，更簡化了個體在社會結構與各種社會關係脈絡裏主體能動的複雜過程。Young 以 Moi「活生生的身體」概念，強調要聚焦於活生生的身體經驗。「活生生的身體」是在特定社會文化脈絡中行動、經驗的肉體；它是處境中的身體（body-in-situation）。Young 認為「活生生的身體」概念能夠跳脫性／別範疇那簡化且二分的意涵，以及傳統

4 以「性＊身體」、「性別＊身體」、「性教育＊身體」、「性別教育＊身體」、「青少年＊身體」、「身體經驗」等做為檢索值，搜尋「中文期刊篇目索引影像系統」及「全國博碩士論文資訊網」，只找到一筆資料（游美惠，2002）。此文論及身體的社會文化意義，並以性別是一種社會關係的脈絡來探討。

性別概念中「陽剛」、「陰柔」之常規異性戀二元論的必然規約，而能容納行為的各種可能性，以描述男女、女女、男男之間的習慣與互動（何定照譯〔Young, 2005〕，2006）。

Youdell（2005）宣稱在學校教育與性／別的研究上，應將 sex-sexuality-gender 三者匯集在一起討論，因為這三者是一個群集，並與其他建構認同的類別（如種族、階級）互相交互作用在主體認同上。

我同意這些分析，並認為由「身體」作為探究性與性別的切入點，應是一個銜接 sex-sexuality-gender 三者在理論概念與實踐上既獨立卻又互相關聯的媒介。因為我認為「性」（sex）是指涉個體的生物性和身體形態與特徵，而「性」（sexuality）是以生理的性與社會文化意義為根基的性認同、性慾望、性活動與性實踐（Jackson, 1999）。「性別」（gender）則是社會文化定義下的男人、女人與性別分工及性別特質，這些定義亦摻揉了生理的性作為基礎。三者皆透過身體作為中介來具體化（embodiment）⁵ 它們的意義與實踐。三者雖在理論概念上有別，但實際上互相關聯。因此本文提出的主要論點是：日常生活中性／別實作涉及身體，身體乃是體現性／別化主體的媒介。性別差異不只存在，還不斷藉由性／別化的身體在日常生活持續實踐、做性／別，以形構性／別化的主體與認同。

-
- 5 Embodiment 是一個包含各種社會意義的語詞，其意涵有體現、具體化、肉身化、賦形和化身之意。Woodward 指出身體並非「簡單的生物實體」，對身體的分析應以具體化（embodiment）的概念為分析核心，藉以理解身體之所以重要，不只因為它為人們的生存能力提供基礎，也因為身體形塑了我們的認同，並構築了我們在世界中的定位與分類系統。對具體化的分析，就是對「身體的物質性（physicality）如何被社會過程，以及『自然的』過程所塑造出來」此一問題提出說明（林文琪譯〔Woodward(ed), 1997〕，2004：91）。國內對於性別與身體經驗的研究和論述不多，關於身體和具體化的討論亦可參見何定照翻譯（2006）Iris Young 的作品《像女孩那樣丟球》。

此外 Connell (2000) 認為身為「男人」或「女人」最重要的就是個人經驗，因為這些經驗牽涉到我們的成長過程、日常生活與性／別關係的情況、自我表現的方式以及生活中的各種情境。Connell (2002) 進而指出研究性別最好的方法是從特殊個案著手——以特定場所的日常生活為主題來探究性別議題，而民族誌是他甚為推崇的研究性別的方式。因為性別若是一種社會關係，而且是個人與群體在此社會關係之間的互動與運作；那麼瞭解實際生活中的性別實作，即是認識性別、理解性別的重要入口。

民族誌不只是研究性別與瞭解性別在日常生活實踐的有力方式，它更可以協助我們探究性與性別在各異的在地脈絡與關係中如何持續建構與重構。再者，帶有批判取向的民族誌可以在性別的社會建構上進行細緻的分析層次探索：「結構的」、「意義的」、「日常社會實踐的」及「主體性的」(Jackson, 1999)。尤其是後者：主體性層次的研究有助於瞭解我們如何成為性別化與性的個體，但仍有能力和主流結構與論述進行協商與抗拒。因此我認為關於青少年學生的性／別與身體意識、經驗與認同的研究，可以透過民族誌來瞭解他／她們置身的生活世界的意義網絡，以及個體如何在其中生成意識與行動。

本研究從「身體經驗」出發，是因為我認為唯有經驗，可以打破性別關係中種種概念在抽象認知思考上的區別：性／別的、身體的、慾望的、個人的、結構的……等等，都能藉由經歷或經驗同時展現。藉由個人、微觀的生命經驗，展現宏觀的社會結構以及二者之間的辯證交錯，這是本研究從「身體經驗」出發，所欲達成的目標。

三、研究方法與歷程

本研究以民族誌為研究方法，國中學生為研究對象，在南部的大直與昆山兩所國中進行田野研究。本研究進入田野的方式是先尋找報導人，再考量其學校背景。學校選擇則考量城鄉差異、基本學力測驗排名等背景因素，因為這些因素或多或少會影響學校對學生身體的規範治理，也會塑造不同的生活空間、校園文化與氛圍，這些都是影響年輕學生建構個人身體意識與性別實作的重要因素。報導人是透過我個人的人際網絡，找尋有性別意識或修習過性別研究等相關課程或教授課程、工作與性別教育有關的教師，並對本研究有興趣和願意擔任報導人者。

透過報導人的引介和帶領，我於 2006 年進入大直與昆山國中及她／他們的授課班級從事田野工作。資料蒐集的方式有參與觀察、訪談、問卷調查和文件收集。由於本研究仍在進行中，並考量本文欲探討問題的性質，本文分析、討論資料的範圍將以參與觀察所得的資料為主，教師訪談和文件資料為輔。為顧及研究倫理，文中出現的人名、校名和各項可以辨識身分的資料皆已更改。為確保學校的匿名性，在學校情境的描繪或相關資料引用方面，會針對不影響事實之資料做適度的改寫。

（一）學校情境

大直國中位於南部星光市，基測排名前面、家長社經地位多為中上，由於頂著「明星國中」的光環，有不少學生越區就讀。大直位處星光市人文薈萃之區，學校週邊的商業與人文活動頻繁，學生放學後

易進入週邊這些地點活動，這些地點也是學生課後聚集、與他校學生交流會面、逛街購物或文化活動之處。

大直重視升學，三年級的教室是校園裡最好的地理位置。學校中庭是學生下課喜歡聚集的地方，學生在此聚集時不太有男女區隔的現象。大直對學生服裝儀容的規定頗為彈性，學生可以自由選擇穿著體育服或制服，長、短上衣或褲子亦可自行決定。但學校鼓勵學生穿制服（但不硬性強制），因為制服上面繡有學號，便於學校管理。

昆山國中位於棒棒縣工業區，基測排名較後、家長社經地位多為中下。由於工業區的關係，人口不斷外移，加上昆山附近有基測排名較前的學校，許多學生都跨區到他校就讀，使昆山招生人數下減。學校附近有許多網咖，是許多學生下課後的去處。

昆山班級所在大樓的樓梯為旋轉中空式的設計，可以讓人在高處往下看，只要站在此樓梯週邊即可看到底下各層的人所從事的活動；因此學生下課時喜歡聚集在此處觀看底下各層樓學生的互動或純粹在此「看人」。學生平常穿著制服，體育課當天才可穿體育服，但亦可視導師安排而有彈性。昆山現在對服裝儀容的規定較以前寬鬆，即使看見學生穿著便服，也以勸誡糾正為主，並不會強制學生換回制服或記過。昆山體育班的學生是學校中受人矚目的風雲人物，尤其有機會表演時，很多學生會覺得體育班的同學很帥氣，並崇拜他們。

（二）參與觀察的進行與資料收集

觀察班級的選擇以報導人有授課且經過班導師或學校同意，並可與研究者時間相配合的班級，方到該班級的教室參與觀察。大直和昆山的觀察班級數分別為兩班、四班。這些班級皆為男女合班，男女生

表一：觀察班級基本資料表

學校	報導人	觀察班級	年級	學生人數	田野工作時間
大直國中	謝老師	二皮班	二	30~40人	2006.10~2008.1
		三乖班	三	30~40人	
昆山國中	鄭老師、方老師、 郭老師	一忠班、一孝班	一	30~40人	2006.10~2007.7
		二仁班、二愛班	二	30~40人	

比例接近 1：1，詳細資料請參見表一。

參與觀察分為兩個階段：

第一階段稱之為「典型的一天」(a typical day)，以定期每週一天的方式來瞭解男女學生在校的一天，觀察學生每天在校園生活中的互動，特別是「身體」在校園中（含上、下課期間）各式各樣的現象，如學生的外型、髮型、衣服穿法、和他／她人之間的言語或肢體互動等等。

「典型的一天」進行七個星期之後，改以學生一週的上課情形做觀察，稱之為「典型的一週」(a typical week)。此為第二階段的觀察，目的在跟學生建立更進一步的親近關係與熟悉感，並進一步瞭解他／她們各式課程與活動中的身體經驗與性／別實作；包括參與學生的午餐吃飯和午休，觀察他／她們下課的活動範圍、活動聚集的場所，下課時也會跟著特定學生在教室內外走動。「典型的一週」進行約兩個星期。

在這兩階段的觀察後，學期已近入尾聲，教師與學生開始忙於期末考並準備放寒假，因此我暫時離開田野，等到下一學期開學後再繼續進行教室觀察工作，且改以不定期的方式到兩所學校，在觀察班級做一天或某幾堂課的教室觀察。

在文件收集方面，包括收集學校簡介、學校服儀及各式有關之校

規或班規、功課表、相關科目的學習單與學生作業、連絡簿及公佈欄上的宣傳單等等。田野工作期間，會與報導人討論在校園中觀察到的現象或文件資料。討論以非結構式、日常生活會話式的訪談方式來進行，訪談資料多半在談話後以筆記方式記下，亦曾用錄音記錄雙方的談話；錄音資料會轉成逐字稿，以助資料使用和分析。

四、發現與討論

本文的主要論點是：日常生活中身體乃是體現性／別化主體的媒介。性別是情境下的關係互動，並在日常生活的實踐過程中透過一再操演而確立。因此要理解青少年在校園生活中的身體經驗與性別實作，掌握個人與群體互動的情境與脈絡及重覆發生的性別實作非常重要。Barrie Thorne（1993）於《性別遊戲》一書中指出在學校每天例行活動中，性別差異或性別區隔會因情況而不同，有時也不特別強調男女之分，他／她們不是永遠扮演相對的性別角色，每天的校園生活中會有很多「輕鬆的跨性別互動」（relaxed cross-sex interactions）。我在田野的觀察亦發現男生與女生有分開各自從事校園活動的時候，也有一起互動的時候，包括一起打鬧、一起玩，甚至親暱的身體接觸或互動。那麼在什麼情境脈絡下，性別之分會特別顯現出來呢？在這特定的情境下，哪些行為不斷或一再操演而使性別之分確立呢？以下的討論企圖聚焦於此，我將以「性談話與男性氣概」、「靜默的女性身體與奔放的男性身體」及「慾望愛情與慾望近身接觸的身體」來說明在哪些情境下，年輕男女學生在這樣的身體經驗與互動中做性別，並在每日不斷的反覆實作過程中建構了陽剛特質與陰柔特質，進而建構性別化的主體和認同。

（一）性談話與男性氣概

一個男學生進來，看見地上的安妮，⁶上前跪在安妮前面，做出性交的動作：

「我要強暴安妮」幾個男學生大喊，一個男學生持續在喊……
學生在搖桌椅，在拍桌子，男學生很騷動。女生靜靜地坐在位子上。

老師口頭講解：「……看胸部有沒有起伏，……」

男學生：「胸部」（大聲鼓譟、興奮的語氣）

老師：「如果這人沒有呼吸怎麼辦？」

男學生：「強暴她」（笑著大聲說）

老師把白布掀開，男學生：「唉唷」（大聲鼓譟、外加期待和興奮的語氣）

男學生：「老師你不要強暴她～～」

男學生：「大宏上！」

老師對其中一個安妮示範，另二個男學生在一旁「玩」另一具安妮

老師在吹氣，安妮的胸部起伏

男學生：「哦，變大了！」（高聲鼓譟、興奮的、高興的語氣）

老師下一步把衣服拉開

男學生：「哦！～～」（高聲鼓譟、興奮無比的語氣）

6 這是心肺復甦術（簡稱 CPR）教學過程中使用的假人體模特兒，其名為安妮。

老師示範壓胸動作，又有兩個男學生去「玩」另一具安妮

老師：「你發現安妮臉上溼溼的，……」

男學生：「哦，『溼溼的』」（高聲鼓譟、超級曖昧的語氣）

男學生：「我要『吹』安妮、帶安妮回去，晚上做愛……」

（大直 061227，二皮班，CPR 教室）

由 CPR 教學現場的觀察，我發現男學生如何恣意、直接使用性語言（包括口語和肢體的）於男性同儕間的嘻鬧互動，以及對女性（女學生、女老師與女研究者）作為主體存在的忽視及實作異性戀的性（對安妮的話語和舉動）。女學生對男生以聲音和肢體佔據整個教室空間的回應是：安靜、專心跟著老師做 CPR 練習，或有秩序排隊等練習，或在教室後方做自己的事，或幾個人一起小聲說話。她們將自己與現場的喧鬧隔絕開來，不參與也無法參與或回應男生的言語，無助或無法直視男生對安妮的種種性侵犯、性騷擾或性探索的言語和動作。

這些男學生為何有如此的言行、舉止呢？我認為這些性言談和舉動反映了霸權式男性氣概。在我們的文化意義中，性是由男性主宰的含意。男人擁有在公開與公共場合中談性的特權——他們可以大聲的談、嘲笑的談、歡愉的談、騷擾的談。男性氣概由不斷累積性別展演而建構，進而構成性／別認同的一部分；校園中創造男性氣概的展演空間之一，就是透過男學生同儕互動或嬉鬧中的性談話。

學校作為社會場域的重要特點是學生私下的同儕團體生活。同儕之間有著不固定但顯而易見的性別秩序（Connell, 2000）。性談話是嵌入青少年日常生活中集體文化的實踐，性談話的共謀性是集體性

道德匯聚生產的基礎，而集體性道德影響與規範的不只是性的行為，更是性與性別的認同（Chambers, Tincknell, & Loon, 2004）。換言之，男性的性談話，包括言詞上的性騷擾、辱罵及傷害用語，可以反映出他們如何援用特定論述來鞏固男性的主體性（Wood, 1984; Haywood & Mac an Ghaill, 1996; Chambers et al., 2004）。

Haywood 和 Mac an Ghaill（1996）強調：「性」作為辱罵言詞的內容並非任意為之；相反地，「性」被有組織地選為建構男子氣概的關鍵元素。

Chambers、Tincknell 和 Loon（2004）的研究指出：性言語霸凌（verbal sexual bullying）是青少年（特別是青少男）性認同建構過程中，同儕互相監督、規範的主要工具。這樣的性態度涉及集體對於異性戀認同的監督。特別是青少男，他們使用言語上的性霸凌，在集體鞏固與監控異性戀認同上扮演了重要的角色。藉由「霸凌」，我們可以看見權力在性言語霸凌中的重要地位，並且瞭解校園中性／別歧視的霸凌是一種常規——一種鞏固異性戀陽剛特質的常規（Chambers et al., 2004）。

在 CPR 教室裏，男學生透過對「安妮」言語的戲弄到身體的騷擾，建立了集體服從的性價值與說話的態度。這種性價值與態度展演了主流文化裏男性氣概與性論述，並藉由實際行動的反覆操演區分、確立了異性戀男性的性。這樣的身體經驗與性／別實作不僅鞏固了霸權式男子氣概，並使男學生在這樣的「親身體驗」中感受、瞭解自己是內身化、性別化與性的存在（embodied, gendered and sexual beings），進而建構他們的性／別認同與主體性。

再者，以 Butler（1990）性別展演理論來看，CPR 教室中高聲說性的談話（包括言詞的騷擾、曖昧、濫用）其實是要求他人注意，是

對公共空間的要求與宣稱。這些引人注意的行為乃藉由身體、言語的大膽魯莽、令人生畏，來展演異性戀陽剛特質。

此外校園中的性談話除了歡娛、戲謔、玩笑、嘲弄，還有掩飾無知或想要求知（如看見安妮身上胸部起伏的變化）、性幻想的涵意。Wood（1984）在倫敦一所中學所做的男孩性談話研究即指出：男性也會使用語言，特別是性粗話，來表達性焦慮、自我懷疑和困惑。Wood 還強調性談話中帶有幻想、不確定性和自吹自擂的元素。這可以幫助我們瞭解男學生的性談話是知覺和反應身體的肉體性和反思性，不只是簡單的性騷擾或粗暴的過程。

當男學生以性談話或性言語霸凌的方式展演與實現（accomplishment）異性戀陽剛特質之際，女學生同時也經驗了她的身體如何被觀看、被評價、被以何種方式描述她的肉體存有。這種「親身體驗」，也讓女學生經驗了自己，經驗了他人對她的身體反應（何定照譯〔Young, 2005〕，2006），她的回應也成就、鞏固了異性戀女性「應該」展現的陰柔特質。

（二）靜默的女性身體與奔放的男性身體

最後一排有兩個坐隔壁的男生在聊天，三分鐘後，其中一個把圍棋拿出來開始在課桌上下棋，另一個男生在旁觀看；兩人邊玩還會邊回應老師在課堂上講的內容。而最後一排的一個女生拿起小鏡子照自己、撥弄頭髮。

（昆山 061220，一孝班輔導課）

老師還沒到的時候，有六、七個男生玩在一起，其中一個被推倒

在地，其他的男生就跑到他身上跨來跨去地玩。

學生分組，進行自由討論：老師要各組自己想出0～9的數字各可用什麼肢體動作來傳達。各小組討論時，第一、二組（男女混合）男生的動作會比較大，會有一、兩個站起來做明顯的動作，兩個純女生組則都是做手勢、對話。男生比女生要來得嘈雜，兩組純女生組當中有一組特別安靜，連手勢都看不太到。有一、兩個男生說著說著就會有髒話冒出來。頭髮像沖天炮的男生在討論過程中頗活潑，常常喜歡疊坐在同組另一個身材高壯的男生身上，其他的男生也都蠻活潑的，坐不大住。老師和表演的學生溝通時，三、四個男生互相撞來撞去、打鬧嬉戲；女生則乖乖站著，有的聚在一起聊天。

（昆山 061220，二仁班童軍課）

男學生叫老師，是用彈手指的方式在「叫」老師過來問問題。

廣播聲音：「訓導處報告，各班同學安靜……如果還有地震，請躲在桌椅下。」一個男生立即回說：「躲不起來。」另一個男生說：「follow me」，然後馬上離開座位，做出躲在桌椅旁、手拿書包在頭上的動作，引起全班同學大笑。

（大直 061227，三乖班健教課）

一個男學生舉起另一個男學生，在肩膀上的男生說：「我是唯一勝過姚明的人啊」（大聲、玩鬧的語氣）。有個男生興奮地叫：「我差點就親到安妮了！」有兩個男生在撫摸安妮的胸部，一個

男生趴上去，躺著、抱著安妮。女生則很有秩序地排隊等著練習「安妮」，留在位子上的女生不是在看自己的東西，就是和同學在聊天。

不斷有男生去弄安妮的手、腳，給她擺不同的姿勢，或去撫摸、拉拉安妮的手腳，還有兩個男生打開安妮的褲管，還有男生指導另一個男生說：「你要兩腳跨過去啦」。幾個女學生以求助的眼神望著我。

（大直 061227，二皮班，CPR 教室）

這節課是做胸針。一群人圍在講桌前看老師示範如何「壓」胸針。三個女學生圍在一起討論胸針上的圖案要用哪一個。四個男學生圍在一起玩手機〈好像在看照片〉，後來又有男生加入，用手機在聽音樂，玩 game。後來把音樂放得挺大聲，聽音樂的男生跳起舞來，似乎是昨天的台客舞。隔壁的女生叫他：「手機收起來啦。」該男生把手機音樂聲關掉，但一會兒又開了。教室左手邊最後面角落，有一群男生聚集在那講話、玩手機。

（大直 070116，三乖班，藝術與人文課）

如同上述教室觀察記錄所揭露的，這些上課中的男學生肢體動作很大，像是推、擠、跟老師或同學噙聲、東西甩來甩去及故意製造出聲音或者是大聲說話（如大聲回答老師問題、故意亂回答老師的提問、故意打斷老師的講話）；此外，更大的肢體動作是在課堂上坐不太住，經常在上課時走動（如去丟個垃圾、去向同學借東西）、伸展或活動身體（如將椅子翹起來把腿伸長、身體趴在桌子上、疊坐在另

一個男同學身上、跳到另一個男同學身上、互背、抱在一起），甚至嬉戲（如扭打在一起、扔或傳字條給同學、聚在一起聊天），他們的身體與聲音經常佔據整個教室的空間。

相對地，女生中規中矩地坐在位子裏，安靜做自己的事情、或專心聽老師上課、或做練習，不太會加入吵鬧或混亂的「戰局」。如果有「異常」的舉動，多數是伸手撥弄頭髮或照鏡子，或與前後左右的女同學小聲聊天，少有大聲說話或故意跟老師唱反調的情形出現。女學生幾乎少有在上課時間起來隨意走動或將手腳伸出座位空間，上體育課時她們也常以不動之姿、一群人坐在操場旁聊天。如果人與人之間有身體空間，無論是在肢體動作的伸展範圍或肢體語言的激烈程度上，女學生的空間範圍或活動都比男學生「小」很多。

這些肢體動作和語言彰顯了身體的性別化意義，身體呈現女性－異性戀的一陰柔的（female-hetero-feminine）和男性－異性戀的一陽剛的（male-hetero-masculine）（Youdell, 2005）。女學生的行為舉止、坐姿和身體活動是儘量縮小她們身體所佔據的空間，她們的舉手投足、言行與姿勢反映、刻畫了主流論述建構下的異性戀女性特質，亦即女性身體是小的、整齊的、自制、服從且恭敬的。單單依照這些特定的坐姿與行為舉止，這些女學生的身體體現、彰顯了異性戀女性特質的特定論述，同時也用這些論述來建構她們自己肉身化的主體。另一方面，異性戀男性化的身體是主動的、有能力的、有權力和權威的、積極的、具攻擊性的。因此我將這些田野發現命名為「靜默的女性身體」與「奔放的男性身體」。「靜默的女性身體」不是充滿自信的「我能」，⁷女性在社會的期待與壓力下，身體容易有所壓抑或內縮

7 Young 對女性身體意向性的研究，引用了梅洛龐蒂的身體現象學說明身體具有一種意向性：當世界向我開放時，身體的「我能」（I can）亦迎向世界的狀態。

(Young, 1980)。而「奔放的男性身體」主宰某一空間，他們有權力和自主性，有自由並免於恐懼。

因而，當這些班級的男生主動、積極且有能力的透過他們自由、具有權威、免於恐懼的身體去感受「做男人」時，女生身體與言語的「中規中矩」則維持一個適當女性化的身體之姿。身體的實踐如 Butler (1990) 所說：展演的生存心態實踐，是被身體的女性與男性特質論述與論述的建構相互形塑，這樣的身體實踐是有意且默許的 (Youdell, 2005)。Young 即指出身體的動作與定向，是將週遭的空間組織為自己存有的延伸。綜合週遭時，身體也用同樣的行動綜合了自己 (何定照譯 [Young, 2005]，2006: 60)。因此女性－異性戀的一陰柔的身體生存心態或習性是在機構化的場域中被馴化、養成，且透過異性戀常規論述的規範治理（尤其是陰柔特質與陽剛特質），在校園的日常生活中不斷重覆實作並賦予意義，進而建構女性化的身體。透過這樣的身體實踐，性／別主體的建構也在其中，進而建構性／別認同。

維持適當女性化的身體姿勢，也可用以解釋為何體育課時女生常群聚在升旗台或是樹蔭下聊天，坐下來聊天的男生相對並不多。女學生在體育課上的「不動」是陰柔女性身體的肉身化現象與展演生存心態的實踐。「怕曬黑」只是女學生表示自己及男老師歸因她們不喜歡上體育課的原因之一。黑與白的對立猶如醜與美的分立，後者尤其是女學生們在日常生活中反覆吸取的常規論述（如一白遮三醜），這樣的女性身體經驗形塑、生成女性化特質的身體與女性化的認同。

在性別歧視的社會中，女性依照父權文化所分配的定義學習過生活，女性的身體被抑止、限制、定位且客體化 (何定照譯 [Young, 2005]，2006)。因此女學生靜默的身體還反映、刻畫異性戀女性特

質論述中女人對性的自律。

當大直二皮班有些男生在教室裏四處走動或大聲說話影響到教師上課秩序時，會有女生大喊「安靜」，叫這些男生不要說話或者回到位子坐好，特別是負責管理秩序的女風紀股長，也有男生加入維持上課秩序的行列。但是在練習 CPR 的專屬教室中，全班男生鬧哄哄亂成一團、大聲講話、跑跳、扭打、甚至「性騷擾安妮」時，沒有任何學生出來維持秩序。也就是說當教室出現跟性有關的教學或活動時，即使有男生搗亂（不論是言語或肢體上的），除了老師之外，沒有學生出聲管理這樣的身體行動與性／別實作。

當二皮班女學生對此情景保持靜默或任其發生時，她們習得、操演了異性戀常規論述中女性對性保持無知、純真或保持距離的女性特質。男學生則實作了異性戀常規論述中男性對性掌控的主宰權力，他們可以為所欲為——自由無懼地用語言、用身體探索性，學習掌握性權力行使的範圍或空間。這些走、跑、跳動或「性騷擾安妮」的身體姿勢是男性化身體的象徵，體現了我們社會中的霸權式男子氣概。

在 CPR 的教學現場，當那個空間經由性語言——口語上的大聲說與肢體上的大膽做，變成「男性化」的空間時，空間裏是屬於集體男性的時刻，他們的身體可以為所欲為的展演，因此可以看見有人把安妮的衣服打開或大聲叫嚷差點親到安妮。同一個空間因「性」的劃清界線，而劃分出兩個界線分明的隱形地帶：純男性化與純女性化。

純男性化的空間地帶裏，性屬於男性，男生可以大膽談論、玩笑、做各種探索、侵略假女人偶身體的動作，女生只能安靜做自己的事以避免進入「男性地帶」，或做好學生專心學習如何急救一個人。假人對男生而言，是女性；對女生而言，則沒有性／別。

對性的遠離（包括不討論性、不熱衷性、身體的探索或討論），

正是異性戀常規論述中建構女人適當性道德的基本論述與有力規範。不想加入嬉鬧或性遊戲的男學生則可進入純女性化的空間地帶，跟女生坐下來聊天，或勾肩搭背、互捏對方、談天互動。對性擁有主動、主控權的男學生擁有空間移動的選擇權，男女雙方亦同時習得了性權力的行使和自制。

純男性化的空間地帶所展現出的陽剛特質，還帶有一種歡愉、戲謔「性」的肢體主宰與侵略。「搞破壞」或騷擾等手段是霸權式男子氣概的誇張化表現，但並非都具有攻擊性。如 Connell (2000) 以「接收設定的性別秩序」(taking up the offer) 的概念，來說明男子氣概的集體共有性。群體中的男學生參與這些行動並非旺盛的賀爾蒙所驅使，而是為了取得或捍衛性別秩序中男性的聲望，或為了標新立異、獲得樂趣。這些會在團體中以破壞或騷擾等方式製造麻煩的男學生，個別來看都頗為配合且溫和。

我在田野中也發現陽剛和陰柔特質尚有積極建構的一面，而非單純接收。社會、學校和同儕環境雖會提供學生在性別秩序的位置，但是決定如何運用的仍是學生。抗議式的男子氣概 (Connell, 2000) 即是一個例子，大多數的男生知道如何用一點小對抗來和學校規範協商。在這兩個學校的田野研究中，報導人均指出學生非常喜歡玩水，玩水的目的之一是把衣服弄濕，以便換穿自己帶來的便服。這種對學校規定不能在校園中穿著便服的抗議式對抗協商，雖以男生居多，但也有女生會運用此一對抗方式。然而這種抗議式對抗，仍是在集體性行動下的操演實踐；個別主體對此的詮釋和意義建構，則有待日後訪談來更進一步剖析。

（三）慾望愛情與慾望近身接觸的身體

昆山的方老師讓她授課班級的學生作「2007年小豬心願卡」，在一忠班的課堂上，她問學生想要什麼心願時，一個女生說：「要愛情！」全班同學發出：「Wow！」的驚嘆聲。二年級學生在「小豬心願卡」上寫跟愛情有關的心願的人比一年級要多，有的人（男女生都有）還會祝好朋友永浴愛河或祝福暗戀的人。

報導人鄭老師認為該校男女學生之間互動越來越開放，會玩在一起，女生也會跳到男生身上讓男生背。鄭老師表示學生間這類身體互動頗為普遍（大直謝老師亦表示常見），學校教師對此並不會特別管束。但鄭老師說：「過分一點的，如坐在大腿上的，才會去阻止，學校還是會做宣導，還是會擔心發生事情。」

我認為這些身體接觸是跨越男女身體界線的試探與嘗試。試探的過程中，隱然藏著對愛情和性以及對異性身體的探索。

在大直謝老師給學生填寫的「尋找理想情人」學習單上，男女學生理想情人的外在條件多是：「男生年紀比女生大」、「男生比女生胖」、「男生比女生高」。若是把他／她們自己所寫的理想情人外在條件反過來，幾乎所有的男、女學生都回答：「很奇怪」，意即女生的年齡和體型比男生大、高與胖是很奇怪的。男生多數還希望自己情人：「會照顧我」、「不能太兇跟恐龍一樣」、「要體貼」、「溫和」、「長髮」、「嬌小、會撒嬌、聲音甜美」、「漂亮」，還有男生表示自己成為理想情人的條件是「要養她」。女學生則多集中於人品的描寫，如：「人要好」、「有愛心」，也多涉及主流異性戀陽剛特質的想望，如「去玩要付錢」、「對家庭、做事有責任感」、「能給我安全感」、「要會打籃球」（或體育比女生好）及「要保護女生」。

這種性別關係的異性戀浪漫愛情模式，不論是大直或昆山，男女學生（尤其是女學生）幾乎都懷抱一致的異性戀浪漫愛情的性別腳本，並支配他／她們對愛情的想像與實作。如果說隱藏課程是校園空間裏的文化氛圍，許多有關情慾的價值、常識與文化意義多經由隱藏課程教導或內化，那麼在青春校園中隱隱流竄的是一股渴望愛情——特別是異性戀的浪漫愛情，以及想要探索身體或慾望（情慾的、性慾的）的氣息。

渴望愛情的同時，也對自己的身體外形有所想望。例如昆山的學生在「小豬心願卡」上也會寫：想變高、變美或變瘦。但想讓身體的外在形態變成什麼卻有性別差異：男生只會寫變高，女生則是變高、變美或變瘦都有。然而女生「變高」的想望仍服膺於異性戀浪漫愛情模式與論述機制下，因此我們可以看見大直男、女學生寫的理想情人條件：即使女生想長高，卻不可以高過男性伴侶。這種浪漫愛情模式藉著陽剛與陰柔的對立二分，定義了男性特質與女性特質，並加深性別特質中陽剛與陰柔的階層性、男性特質所擁有的優勢位階和權力關係。

再者，渴望愛情的主體透過加強監控、規訓身體，來治理身體其它慾望與行動。女學生的身體在體育課上「不動」，是為了讓自己保持白皙而美麗；在公開場合「不說」、「不問」對性的好奇，是為了讓自己服膺於異性戀浪漫愛情模式中好女孩的規訓。

異性坐大腿被制止、同性則否，並非代表同性戀空間的存在，反而代表同志不具可見性、不被看見或認可其應有的存在。這種忽略揭示的是校園仍是異性戀所支配、享有的空間。青少年的身體或許有互相近身接觸的機會——只要是在大人定義下的非性（non-sexual）活動與接觸，但內身化的情慾要自我管理或被管理控制。十幾歲的年輕

學生「坐在異性腿上」的身體行為並不符合常規異性戀的情慾模式與展演。尤其是青少女，此時她們的情慾探索應該被「暫停」或「凍結」（Simon, 2006）。

Simon 以靜物寫生的四種類型比喻、說明青少女的社會和文化建構，其中「青少女是一個暫停階段」是指身體與情感暫停休息的觀念。Simon 說：正如同花卉店將新鮮、含苞待放的花朵與植物放入冰箱中，以延緩其開花過程，直到顧客上門；青少女的老師、顧問和已成年家人也會督促她們放慢之前（無論是身體或情感）快速的成長和發展腳步。在這樣的社會建構與文化意義下，青少女的身體與情感應是暫停或凍結的狀態，即使已擁有女人的身體卻不被允許開始成人的用途（至少這是握有權威的成人所假設並熱切希望的）；我們的社會並不鼓勵、亦未充分教導青少女對自己剛長大的身體、熱情進行各種能力的探索。青少女被建構為一段讓身體與情感強化並休息的時期，而無視於她們的心智、精神和公民發展正在養成（周靈芝譯〔Simon, 2006〕，2006: 56）。

青少女時期也在文化的編碼和建構中，成為為預定來臨的婚姻和母職準備和待命的階段。她們必須將自己準備好，以符合未來異性戀關係中合乎正統的終身伴侶。因此在性關係、情感和身體上的自我紀律是必須的實踐與義務，否則就是「壞女孩」（Simon, 2006）。

以浪漫愛為基礎的異性戀女性特質顯現在好女孩與壞女孩的對立二分上，「好女孩」應該守身如玉、內心貞潔，展演設定的性／別形態與表現。因此我們可以看見大直 CPR 教室的學習現場，女學生對於性與身體的自我紀律——不論是在言語或肢體上。但在昆山的田野觀察中發現：部分女學生對於討論愛情的事毫不避諱，她們言談之間不是「可不可以談戀愛」的偷偷摸摸語氣，而是大刺刺地直接問朋友

交過幾個男朋友。甚而也有女學生「力邀」研究人員一起去某個班級看她所喜歡的學長，也有女學生會邀請研究人員一起趴在欄杆上四處張望看男生，並互相交換意見、詢問研究人員：「老師妳覺得那個男生怎麼樣？」

我認為兩校女學生對於情／慾表達與實作上的差異，呈現出階級性——這個階級差異並非來自家長的社經地位，而是學校成績排名所反映的社會意義與文化定義下的「好女孩」，女學生承載中產階級幸福美滿家庭的意識形態對女性陰柔特質的強力建制與規訓管控。

除了渴望愛情，田野現場也可以發現青少年的身體行動展現了他／她們想要近身接觸、探索身體或性的慾望。這一點想望不分男、女，只是在體驗慾望與情感、藉以瞭解自己是肉身化、性別化與性的存在上，因性別階層的社會建構與文化意義的區分，男女學生的實踐方式上仍體現陽剛特質與陰柔特質之別。大直 CPR 教學現場，可以看見許多男學生「前撲後繼」地大膽、大方、公開且主動「把玩」安妮——把衣服拉開、做出性交動作、拉手動腳等等，亦可以發現兩個女生小心翼翼、趁人不注意之際偷偷摸安妮手腳。昆山的操場上，體育課是讓學生身體近身接觸的場域。女學生表示：「有幾種『吃豆腐』的排列組合方式」，如女生『吃』女生是摸胸部、男生『吃』男生是摸下體，若是男、女互『吃』，則多以摸胸部為主，但男女互吃只是一、兩個男女生之間的『玩鬧』，不若前兩種組合來得普遍」。是「玩鬧」還是「性騷擾」？我在兩校現場的感受，讓我傾向將之解釋為青少年渴望探索身體的肉身主體實踐。在微觀的人際互動關係中，這些探索有可能發展成親密關係，有可能增加對自我意識、身體與慾望的瞭解，亦有可能演變成性騷擾或其它種種可能。無論是哪一種，如果教師能就此「活生生的身體經驗」來跟學生對話討論，它將會是

有效的性／別教育。

五、結論

性與性別的學習或性／別主體認同的建構並不是被動的「社會化」，而是在日常生活與他／她人互動過程中，不斷、反覆地看見、操演不同性別的行為表現，並經由不斷實作積累而成。對於青少年在校園中所經歷的性／別文化與身體經驗，集體做性別的實作經驗是建構他／她們性／別主體與認同的主要憑藉。有些情境的性別實作，不僅做性別，也實作異性戀的性，如性談話中所揭露的。實作性／別的過程中，是透過身體為中介來建構、展演集體性的陽剛或陰柔特質，並進一步建構男性化或女性化的性別認同。校園生活中的性別實作亦顯現同儕間共謀性規範的力量，讓這個共謀性得以產生作用與發生影響的是承載自我們社會主流文化裏的異性戀常規論述與體制。

同儕間互相規範與監督治理，是讓既有的性／別文化與異性戀常規論述繼續在校園生活中發揮影響的主因。學校作為傳遞性／別文化與社會意義的教育環境，是加強並鞏固此論述的機構、場域。青少年學生在青春階段，正面對自己身體與心理轉變的成長過程，我們教師該如何協助他／她們瞭解、處理性別關係中（如情感、慾望、親密、愛慾、成為男人／女人）的種種生命課題？我認為若要跟年輕學生在性／別與身體的議題上對話，去面對他／她們此時此刻的性／別與身體的生命經驗是很必要的。唯有經驗，可以打破性別關係中種種抽象概念間的分離；只有這樣，身體的、慾望的、個人的、結構的，才能藉由經歷或經驗同時展現。

Connell 曾言：「談到『性別』，我們所說的不只是簡單的差別或

是固定的分類；而是關係、界線、實踐、認同與形象，這些都是在社會過程中逐漸成形，然後存在於特定的歷史情境，再以深刻而經常矛盾的方式形塑個人的生活，而且還會隨著歷史抗爭與變遷而逐漸改變。」（劉泗漢譯〔Connell, 2002〕，2004: 49）。本文觀察所得的國中男女學生在校園生活中的身體經驗與性別實作，僅能揭露性－性別－身體之間關係複雜性的一角。他／她們自己又如何看待這些身體經驗與性別實作並賦予意義呢？同儕規範和性／別的文化意涵，能箝制個人翻轉霸權式男性氣概與異性戀常規論述的性別實作到什麼程度呢？個人又如何奮鬥、協商？這些方面的再深入理解，有待進一步訪談加以探究。

然而自身經驗的體察是意識轉換的重要因素。校園中師生互動與彼此的日常生活經驗，可以轉化為課堂上性／別教育課程與教學的有用素材。本研究的觀察所得確實提供了我們對國中校園中男女學生的性／別文化與身體經驗，以及這些每天操演的性別實作對於性／別主體的建構一個入口性的理解。這樣的理解是一個開始，可以促進我們繼續往下探問，並可作為課程與教學上的「衍生課題」（Freire, 1970）。師生間的對話可以就此展開，多元論述與形式的性別實作有機會呈現與開展，進而讓性／別的、慾望的、身體的等各式體現與想像，皆有平等、平權的意識鑲入其中，以豐富既有的性別關係，進而打破異性戀常規論述與體制。

參考文獻

- 劉泗翰譯（2004）《性／別》。台北：書林。譯自 R. W. Connell (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- 王志弘譯（1995）《身體與社會理論（結論）》。譯自 C. Shilling (1993) *The body and social theory*. London: Sage.
- 林文琪譯（2004）《身體認同：同一與差異》。台北：韋伯文化。譯自 K. Woodward (Ed.)(1997) *Identity and Difference*. London: Sage.
- 何定照譯（2007）《像女孩那樣丟球：論女性身體經驗》。台北：商周。譯自 I. Young (2005) *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. London: Oxford University Press.
- 吳健綾（2005）《重愛／寵愛身體：身體書創作與教學的行動歷程》。樹德科技大學人類性學所碩士論文。
- 周靈芝譯（2006）〈靜物寫生：愛滋蔓延時對青少年的社會建構〉，《婦研縱橫》，77: 51-61。譯自 Simon, B. L. (2006) A study in still life: The social construction of female adolescence during the HIV/AIDS pandemic. 婦研縱橫，77: 65-77。
- 柯裕棻（2003）《青春無法歸類》。台北：大塊文化。
- 高穎超（2006）〈如何研究組織中的性別：R. W. Connell 教授演講紀實〉，《婦研縱橫》，78: 32-43。
- 游美惠（2002）〈身體、性別與性教育：女性主義的觀點〉，《女學學誌》，14: 81-117。
- 黃淑玲（2007）〈男子性與男子氣概〉，黃淑玲、游美惠主編《性別向度與台灣社會》，267-292。台北：巨流。
- 楊幸真（2007）〈高中男生在校園生活中的「做性別」、「做男孩」〉，國立高雄

大學性別研究所主辦「家庭與工作：變遷現象與多元想像」研討會，10月。

Backett-Milburn, K. & McKie, L. (2001) *Constructing gendered bodies*. New York: Palgrave.

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Boston: Harvard University press.

Bulter, J. (1990) *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Chambers, D., Tincknell, E., & Loon, J. V. (2004) Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16(3), 397-415.

Connell, R. W. (2000) *The men and the boys*. Los Angeles: University of California Press.

Connell, R. W. (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Haywood, C. & Mac an Ghaill, M. (1996) Schooling masculinities. In M. Mac an Ghaill (Eds.), *Understanding masculinities*. Buckingham: Open University press.

Jackson, S. (1999) *Heterosexuality in question*. London: Sage.

Simon, B. L. (2006) A study in still life: The social construction of female adolescence during the HIV/AIDS pandemic. *婦研縱橫*, 77: 65-77。

Shilling, C. (1993) *The body and social theory*. London: Sage.

Thorne, B. (1993) *Gender Play: Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Youdell, D. (2005) Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249-270.

- Young, I. (1980) Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility, and spatiality. *Human Studies*, 3: 137-156.
- Wood, J. (1984) Groping towards sexism: Boys' sex talk. In A. McRobbie & M. Nava (Eds.), *Gender and generation*. London: Palgrave Macmillan.
- West, C., & Zimmerman, D. (2002) Doing gender. In S. Fenstermaker & C. West. (Eds.), *Doing gender; doing difference: Inequality, power, and institutional change* (pp.3-24). New York: Routledge.

An ethnography of adolescent life in schools: Issues of gender practices and bodily experiences

Hsing-Chen Yang The Graduate School of Human Sexuality
Shu-Te University

The body, gender, and sexuality education of adolescents has long been neglected and educators pay little attention to the sexed, gendered and sexualized selves constructed through collective sexual cultures in adolescents' lives. Also, adolescent sexuality education rarely connects to a discussion and understanding that takes into account the inseparability of the body, gender, and sexuality. The author argues that the body should not be a neglected cultural sign in campus life. Drawing from ethnographic research conducted in two secondary schools in southern Taiwan, this article intends to further our understanding of adolescents' gender practices and bodily experiences in their campus lives, and to show how those gendered and lived bodily experiences relate to emerging adolescent identities and subjectivities.

Keywords: adolescent, body, gender practice, masculinity, femininity, ethnography

◎作者簡介

楊幸真，樹德科技大學人類性學研究所副教授，研究興趣與專長：女性主義教育學、青少年的性、性別教育。

〈聯絡方式〉

地址：高雄縣燕巢鄉橫山村橫山路 59 號，樹德科技大學人類性學研究所

E-mail：yhc@mail.stu.edu.tw