

性 / 别 少数者

在受教育权实现中面临的

挑战及其对策

(中文简版)

本研究组由中国政法大学刘小楠教授指导，主要由法学和社会学的研究生组成；本报告于联合国开发计划署和同语举办的第六届多元性别法律政策研讨会上发布；完整版的中文报告发表于《反歧视评论》第八辑。

出品：《性 / 别少数者在受教育权实现中面临的挑战及其对策》研究组

日期：2020 年 12 月

策划：沈飞飞、徐偌芃、张志敏、胡影、瞿梦圆

统筹：沈飞飞

指导：刘小楠

访谈：沈飞飞、徐偌芃、张志敏、胡影、瞿梦圆、李宇、杨阳、孔雨雪、曾诗雨、黄译凡

主笔：沈飞飞、徐偌芃、张志敏、康子豪

翻译：杨一帆、黄译凡

设计：庄庄

校对：沈飞飞

视频：黄译凡

@《性 / 别少数者在受教育权实现中面临的挑战及其对策》研究组版权所有，转载和引用请注明出处。

致谢

感谢所有问卷填答者和访谈受访者的勇气、努力以及对性 / 别少数群体研究的支持，感谢所有帮忙推广问卷的个人、高校性 / 别社团和关注教育权益的社群服务机构。

本报告有完整版（中文）、简版（中文和英文），若有差异，请以完整版（中文）为准。

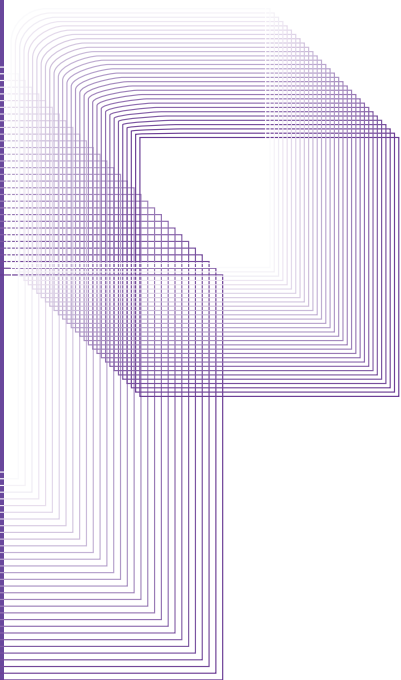
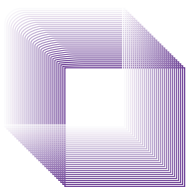
扫码关注“SOGIE 研究组”，后续将在公众号上发布其他版本的报告。



目录



一、研究背景	2
二、文献综述	2
三、研究方法	4
四、校园暴力与欺凌	8
五、平等受教育机会受损	16
六、性与性别平等教育失衡	20
七、对策建议	26
八、参考文献	27
九、附录	29



一、研究背景

教育是立国之本、强国之基，是实现人的自由而全面的发展的关键要素。教育事业的优先发展是推动党和国家各项事业发展的重要先手棋。¹ 对于在社会生活中处于贫困和不利地位的个人和群体而言，教育具有帮助其改变自身状况的重要作用，弥合社会阶层间潜在的分裂趋向。作为一项基本人权，受教育权在经济、社会和文化权利中具有举足轻重的地位，从个人自身发展的角度来看，其是其他人权实现和发展的逻辑前提和事实基础。从社会整体发展的角度出发，其更是实现全社会平衡充分发展的关键要素之一。作为推动人类社会不断向前发展的基本手段和保障，毫无疑问，受教育权是在全世界范围内最具有共识和普遍性的权利之一。对属于社会少数群体的性 / 别少数者而言，受教育权对其实现自由而全面的发展具有关键意义和核心作用。

作为一项人权的受教育权，其基本内涵指向受教育者所享有的权利以及与之相对应的国家应当承担的义务。² 《世界人权宣言》第 26 条规定“人人都有受教育的权利”，《经济、社会及文化权利国际公约》第 13 条规定“人人有受教育的权利”，可见该权利为所有人均应当享有之权利，且最终目的为使所有人能够享受到与自身相适应的教育资源，并同时要求国家为权利实现提供相关环境或条件。然而，在教育领域中，性 / 别少数者的合法权利缺乏有效法律保障，在受教育过程中遭受各种形式的暴力和歧视的现象时有发生。如有研究显示 40.2% (N=19148) 性 / 别少数者反映在学校遭受过不友善对待，其中有些人遭受过身体暴力、被禁止参加集体活动、被要求叫家长见老师、被要求不再去学校、被建议转学、辍学或被驱逐以及遭受性骚扰。³ 这些广泛存在的歧视和不平等侵害了性 / 别少数者的受教育权，阻碍着性 / 别少数者的个人发展。

消除对性 / 别少数群体的暴力与歧视既是国际社会的共识，也是国家的法律义务。根据国际人权法，性 / 别少数者有权接受不受暴力和歧视的教育，以促进对人权和基本自由的尊重。《世界人权宣言》与核心人权公约规定人人享有平等的受教育权，人权条约机构在其一般性评论、结论性意见和看法中，也确认各国有义务保护每一个人不受基于性倾向或性别认同的歧视。性 / 别少数者的受教育权应当得到同等的保障。

二、文献综述

国内学界涉及部分群体受教育权实现和保障的相关研究主要集中在儿童、顺性别女性及少数民族等社会群体。在留守儿童、流动人员随迁子女、残障人、女童、少数民族等社会弱势群体的受教育权实现和保障方面，已有较全面和深入的研究。处于学前教育阶段、义务教育阶段和高等教育阶段等特定受教育阶段中的受教育者的受教育权的实现和保障状况也得到了相当程度的研究。与之相反的是，作为社会中最边缘和弱势群体之一的性 / 别少数群体，对于其受教育权实现和保障之状况，全面和系统性的研究较为缺乏。在笔者视野范围之内，仅有刘小楠采用焦点小组访谈和文献分析和比较的研究方法，总结了跨性别者受教育权的国际标准和国内法律保障，并从平等的受教育机会、校园暴力与欺凌、性和性别

平等教育、校园设施和活动以及学籍、教育证书和职业资格证书中的性别标记修改五个方面对跨性别者所面临的问题进行分析并提出相应的法律政策建议。⁴

尽管缺乏对于性 / 别少数者受教育权实现和保障的系统性研究，但国内学界对于性 / 别少数群体在受教育过程中所遭遇的典型问题和困境已有一定研究。董晓莹指出，不同于传统意义上的性暴力，针对性 / 别少数群体等校园边缘群体的校园性暴力未得到应有的关注，不利于阻止校园性暴力的发生。⁵魏重政等发现，同性恋学生遭受校园暴力与欺凌的比例显著高于双性恋学生和性倾向不确定的学生，跨性别学生比例高于男性学生，男性学生高于女性学生，性 / 别少数群体学生所遭受的校园暴力与欺凌与其抑郁情绪和自杀相法呈现显著正相关关系。⁶方刚认为，性别暴力的内涵与外延需要加以扩展，包含基于性倾向、性别表达和性别选择的暴力，对于校园性别暴力的规制应当重点关注针对校园边缘化群体的暴力与欺凌。⁷郭凌风等发现，性倾向、性别表达等内部因素和污名化等外部因素构成性 / 别少数学生遭受校园暴力与欺凌的危险因素，同时，负面的校园环境氛围将会加剧这一负面结果。⁸胡春梅等发现，接近 50% 的中学生遭受过校园暴力与欺凌，同 / 双性恋的性倾向与中学生遭受校园暴力与欺凌间呈现正相关关系。⁹罗鸣发现，在风险行为和负面情绪程度方面，遭受过校园暴力与欺凌的性 / 别少数学生高于未遭受者，曾目击针对性 / 别少数学生的校园暴力与欺凌的性 / 别少数学生高于未目击者，而友善的校园环境则有助于减轻负面影响。¹⁰由此可见，长期处于社会边缘的性 / 别少数群体在校园中仍然处于不利地位，其遭受校园暴力与欺凌的概率相较于其他人群高出很多，并由此产生诸多负面影响。此外，也有相关研究指出，在校园暴力与欺凌中，存在一类较为特殊的校园暴力，即学校、教师和其他组织通过其与学生间的不对等权力关系对其合法权益进行侵害的制度暴力。¹¹此类暴力的核心在于某个主体通过制度性手段不合理地剥夺了受教育者应当享有的平等接受教育的权利。

在改善性 / 别少数学生所处的文化环境方面，郭凌风等发现，系统的性教育是改善小学高年级学生对于性 / 别少数学生态度的有效手段，对于预防和治理校园暴力和欺凌具有积极意义。¹²在 1992 年，学者刘达临在《中国当代性文化中》报告了源于全国范围的两万多例“性文明”调查的样本成果梳理，在社会中赢得了广泛的好评与褒奖，这可以视作国人正从较为保守的思想中走出，开始迈向科学了解性的理性开放状态。¹³郭凌风等发现，联合国教科文组织在 2018 年《国际性教育技术指导纲要》中提出的“全面性教育”有助于改善大学生对于性 / 别少数群体的态度，营造多元包容的校园氛围，促进高校学生的身心健康。¹⁴然而，我国的性教育至今还处在基础的发展阶段，远未形成独立的教育体系，¹⁵“全面性教育”依然是个需要不断努力的目标。

总而言之，性 / 别少数学生在受教育权实现和保障过程中成为校园暴力与欺凌指向的主要对象之一，且校园暴力与欺凌对其产生了严重的负面影响。在各类校园暴力与欺凌中，制度暴力严重影响了性 / 别少数学生平等接受教育的机会。现有研究同时发现，系统、全面的性教育的缺失对预防和治理针对性 / 别少数学生的校园暴力与欺凌产生了消极影响，并可能将这种消极影响的范围扩展至受教育者的身心健康上。因此，本研究从校园暴力与欺凌、平等的受教育机会和性与性别平等教育三个角度出发，通过实证研究力图对性 / 别少数学生受教育权实现和保障过程中遭遇的挑战和困境做全面和系统的分析，并结合现有法律政策体系，提出促进性 / 别少数者受教育权保障的对策与建议。

三、研究方法

本研究主要通过问卷调查和半结构式访谈相结合的方法，对性 / 别少数者在受教育中面临的挑战进行了调查。

（一）研究对象的来源

问卷调查采取了线上问卷的形式，通过互联网多重渠道，利用微信公众号平台的转发功能，采取滚雪球的方式获取问卷调查的对象。调查对象可以通过手机或电脑在线填答并提交问卷。滚雪球线上调查的形式在一定程度上限制了研究对象的来源和构成，根据对样本构成的分析，调查样本多是大学本科生。

由于此类研究对象大都比较顾及隐私，行事较为低调，所以通过与高校性 / 别社团、关注教育权益的社群服务机构合作的方式推广调研，利用其平台和影响力尽可能广泛地推动问卷的分发和填答。

在调查问卷的末尾，受访者可以选择是否提供个人联系方式、自愿接受访谈。在成功提交问卷的1501位调查对象中，有425位留下了个人联系方式。研究团队根据问卷调查对象是否遭受过校园暴力与欺凌、是否在平等受教育机会上遭受过歧视、是否接受过性与性别平等教育等描述状况，优先选择经历较丰富的调查对象，并在一定程度上考虑了调查对象的性别身份、性倾向身份和当下接受的教育程度后，生成了访谈对象的名单。访谈员通过调查对象留下的联系方式与其联系，如果得到对方许可，则通过线上语音的方式，通过半结构化访谈开展一对一的深入调查。通过这种方式，共联系了51位调查对象，成功完成32次访谈。

（二）研究对象的基本情况

1. 样本数量

网络问卷自2020年2月25日开放填答，截止到3月16日，在20天的时间内共收到了1693份问卷。因为问卷调查的是在中国大陆地区就读的性 / 别少数学生的在校经历，因此排除192份顺性别异性恋学生和不在大陆地区接受在校教育的性 / 别少数学生后，共获得有效问卷1501份，有效问卷率为88.66%。共访谈32人，全部为自愿接受访谈并留下联系方式的问卷填答者。

2. 问卷调查样本的基本特征

图1: 问卷调查样本的年龄分布情况 (N=1501)

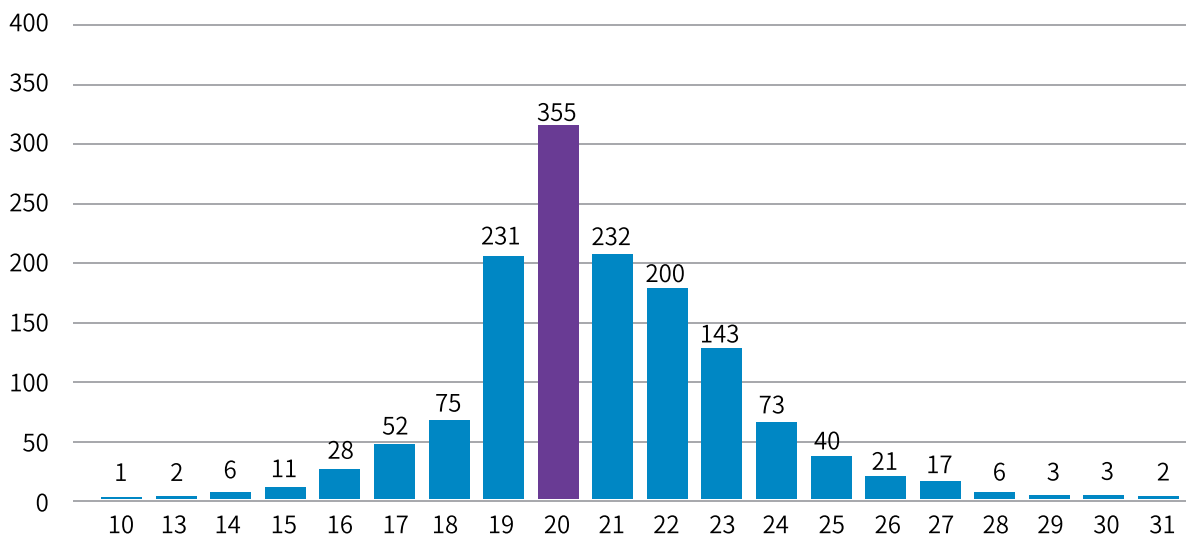
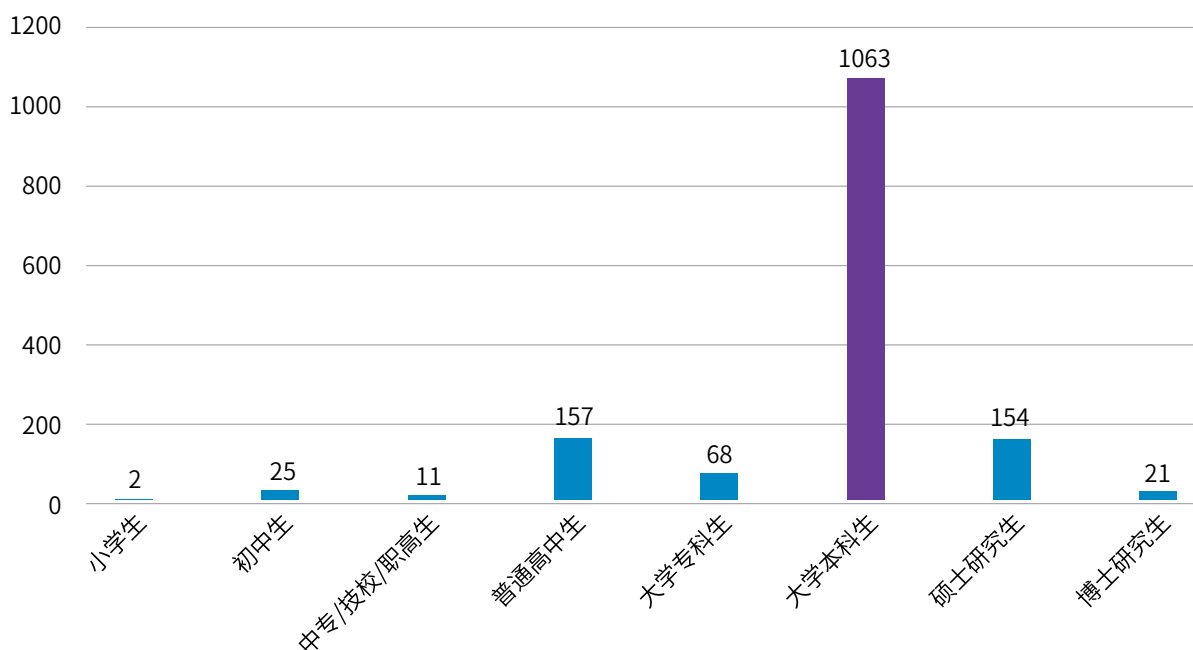


图2: 问卷调查样本目前接受的教育情况 (N=1501)



根据在线问卷调查所获取的数据 (见图 1、图 2), 填答者的年龄为 10-31 岁, 年龄均值为 20.77 岁, 众数为 20 岁。其中, 0.13% (2 名) 的填答者是小学生, 1.67% (25 名) 的填答者是初中生, 0.73% (11 名) 的填答者是中专 / 技校 / 职高生, 10.46% (157 名) 的填答者是普通高中, 4.53% (68 名) 的填答者是大学专科生, 70.82% (1068 名) 的填答者是大学本科生, 10.26% (154 名) 的填答者是硕士研究生, 1.4% (21 名) 的填答者是博士研究生, 因此本调查大部分样本是就读于大学本科的学生。

图3: 问卷调查样本的性别身份情况 (N=1501)

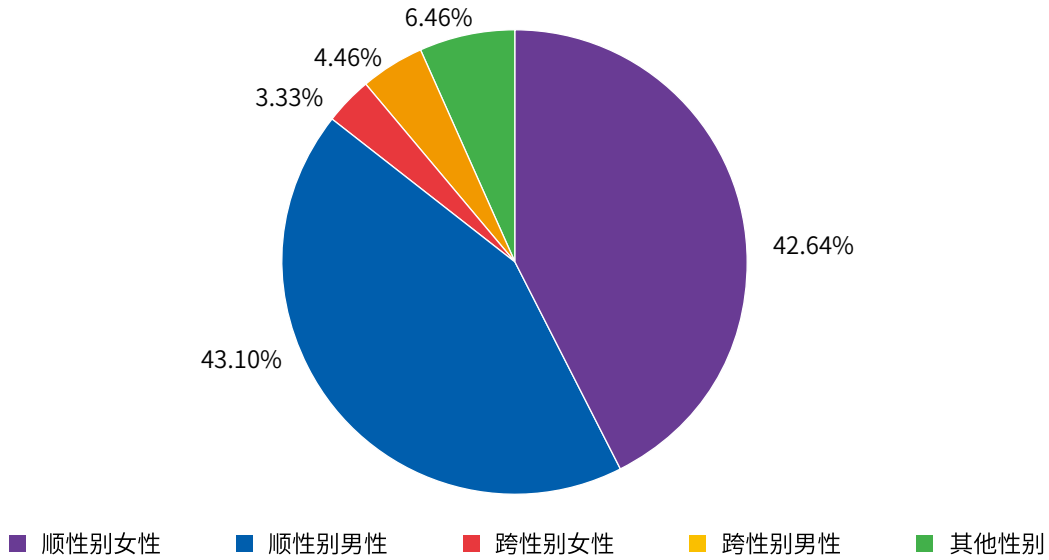


图4: 问卷调查样本的性倾向情况 (N=1287)

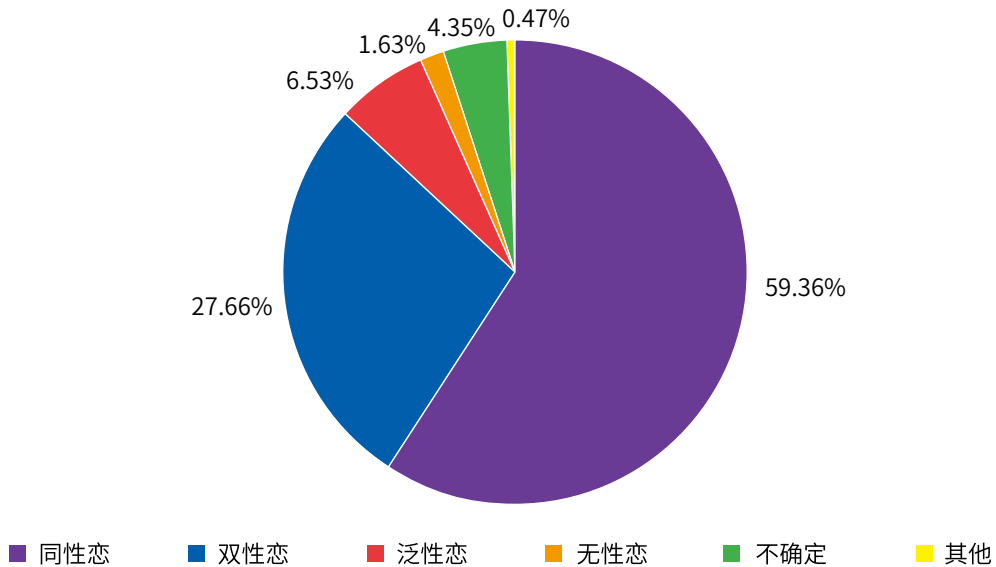
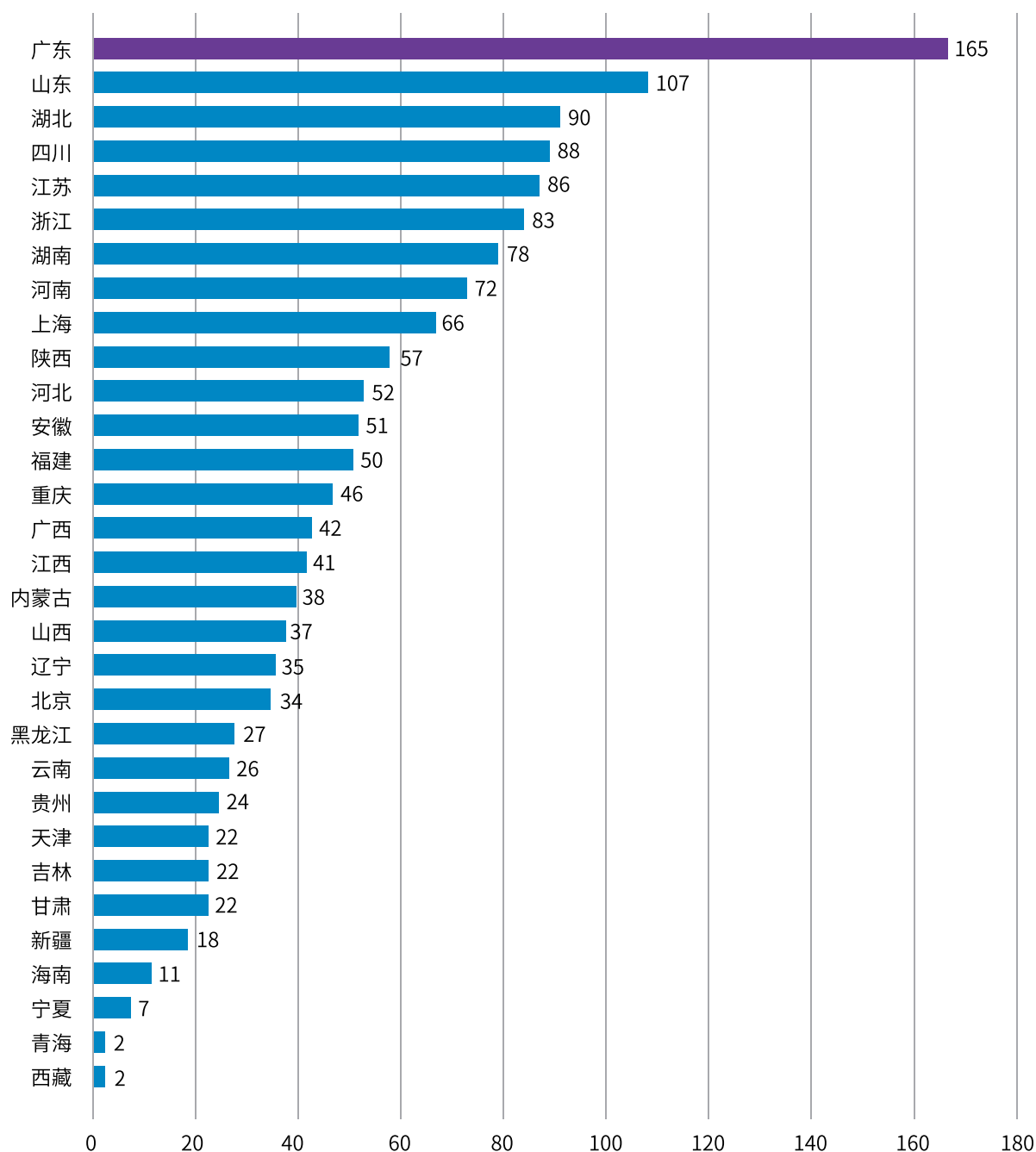


图3和图4分别显示的是样本的性别身份和性倾向，可以看出，样本在性别身份和性倾向的构成方面多元程度较高。从全体样本的性别构成来看，顺性别者占了绝大多数（85.74%），其中顺性别男性和顺性别女性分别有647、640名，此外，还包括数量较少的跨性别男性（67名）、跨性别女性（50名）和其他性别者（97名）。在1287名顺性别者的性倾向构成上，同性恋占比最高（59.36%），其次是双性恋（27.66%），泛性恋所占的比例排在第三位（6.53%），此外还包括较低比例的无性恋（1.63%）、性倾向不确定者（4.35%）和其他可能存在的性倾向身份（0.47%）。

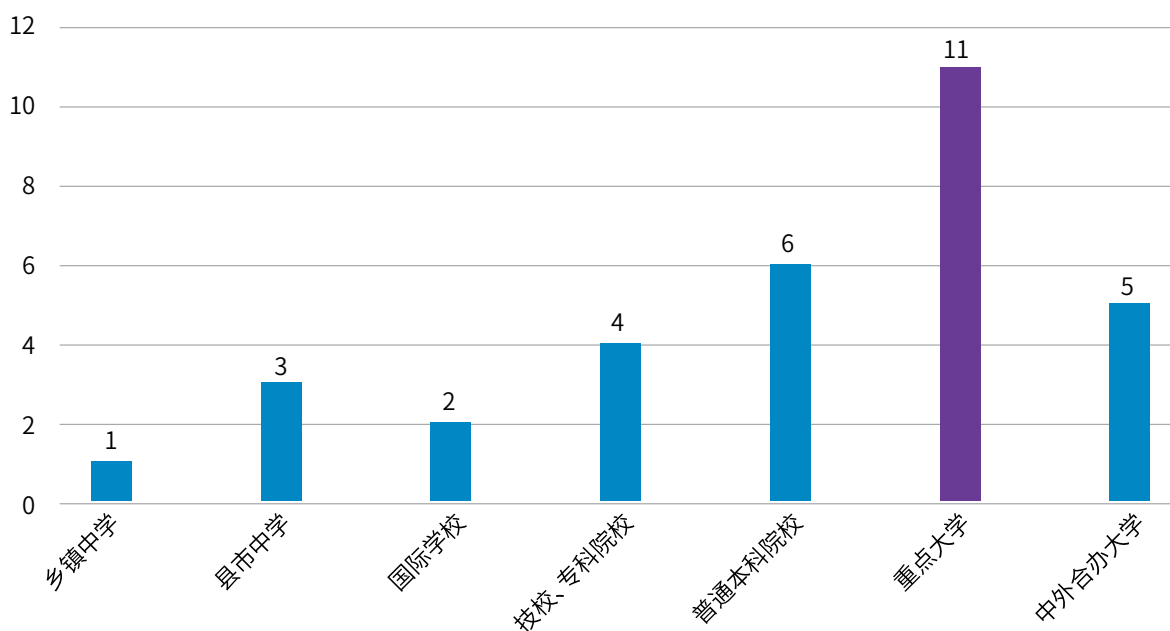
图5:问卷调查样本的籍贯分布情况(N=1501)



从问卷填答者的籍贯地分布（见图5）可以看出，本次问卷调查的样本覆盖了除香港特别行政区、澳门特别行政区和台湾省之外的全部省、直辖市和自治区。图5中的纵轴从上至下，按照各地区填答者在全体样本中所占比例由高到低的顺序，依次排列本次问卷调查覆盖的所有31个区域。来自广东省的填答者在全体样本中所占比例超过10%，来自山东、湖北、四川、江苏、浙江和湖南的填答者在全体样本中所占比例处于5-10%之间。而来自这七个省市的填答者在全体样本中占比为46.44%，将近总数的一半。总体而言，问卷样本在区域分布上集中于东部和中部地区，来自于西北地区的样本相对较少。

3. 访谈受访者的基本情况

图6:受访者就读院校背景 (N=32)



备注：重点大学指双一流大学。

32位受访者中,有1名初中生、5名普通高中生、6名大学专科生、18名大学本科生和2名硕士研究生。在性别和性倾向构成上,有12名男同性恋、7名女同性恋、6名跨性别女性、3名跨性别男性、2名其他性别者、1名女双性恋和1名男泛性恋。在当下就读的院校背景上(见图6),接受访谈的32位受访者中,1名来自乡镇中学,3名来自县市中学,2名来自国际学校,4名来自专科院校,6名来自普通本科院校,11名来自重点大学,5名来自中外合办大学。

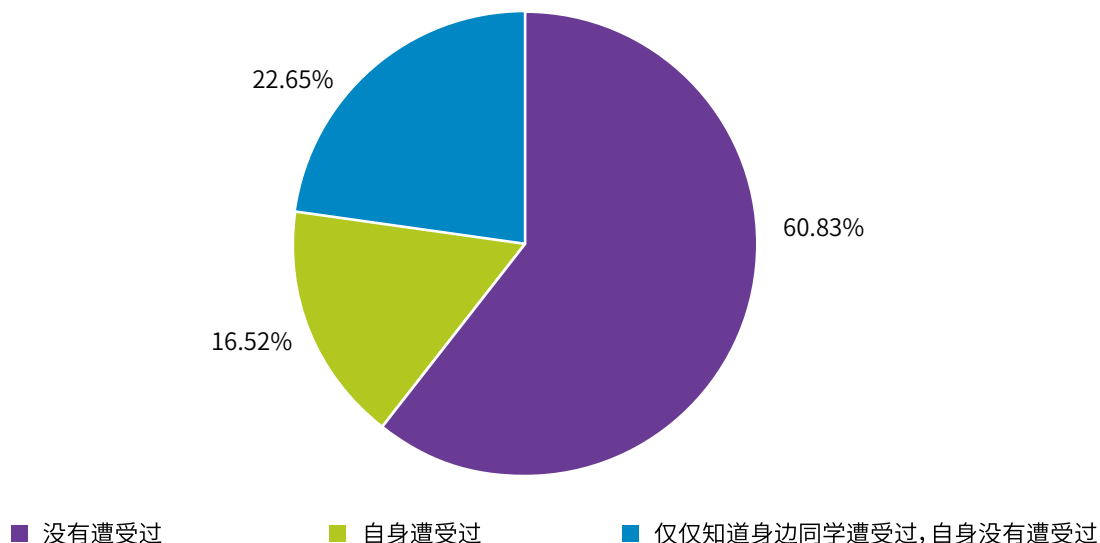
这些受访者中,31人遭受过校园暴力与欺凌,13人在平等的受教育机会上曾遭受过歧视,30人或多少接受过性与性别平等教育。

四、校园暴力与欺凌

本研究所关注的主要是以性/别少数学生为遭受者的学生间的校园暴力与欺凌以及教师等学校员工对学生施加的校园暴力与欺凌,不包括校外人员针对校内师生的一切行为,同时也不包括学生针对教师等学校员工以及教师间的一切行为。

（一）校园暴力与欺凌的总体情况

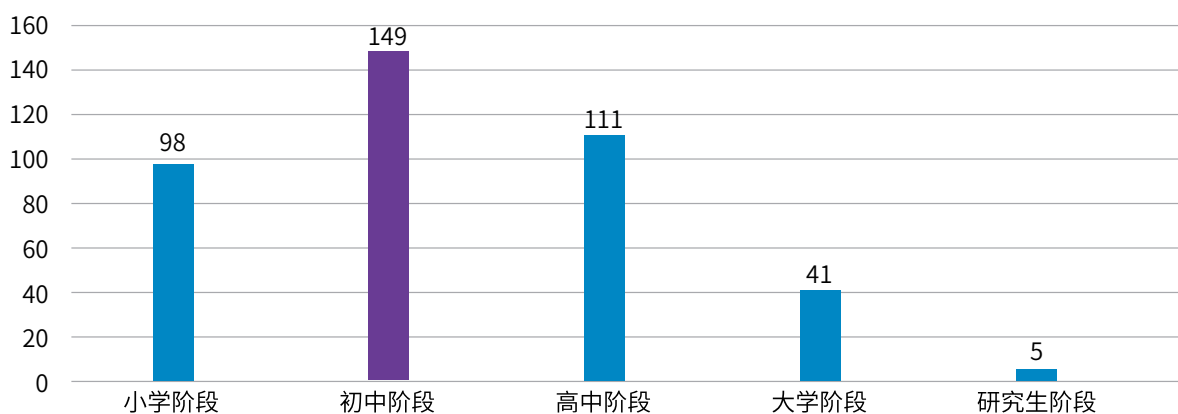
图7:校园暴力与欺凌的总体情况(N=1501)



在性 / 别少数学生群体中，有 16.52% 的人曾亲身遭受过校园暴力与欺凌（见图 7），这一比例显著高于罗鸣的 8.74%，¹⁶ 但与联合国教科文组织的 16%-85% 之间保持了基本一致。¹⁷

（二）校园暴力与欺凌的受教育阶段分布

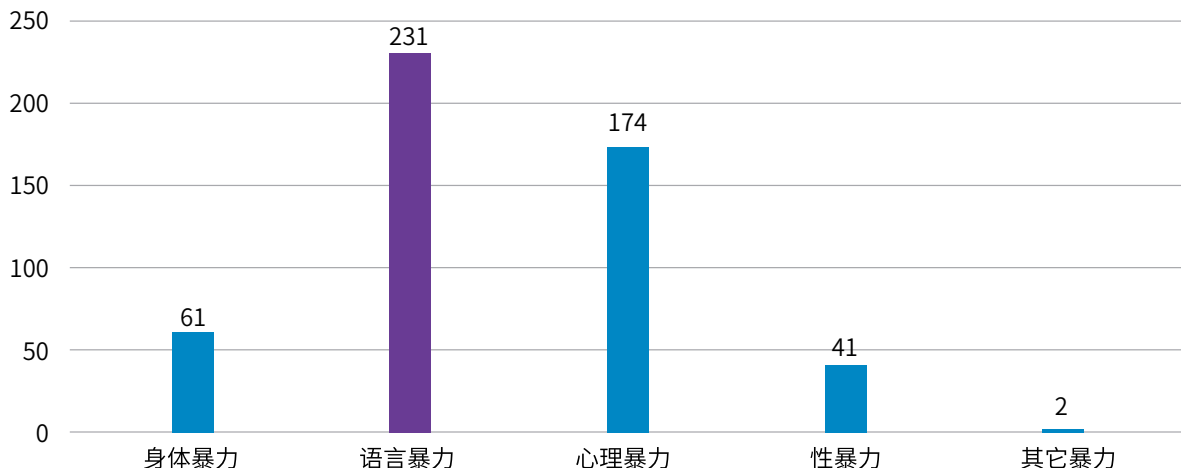
图8:校园暴力与欺凌的受教育阶段分布(N=248)



在校园暴力与欺凌的受教育阶段分布方面（见图 8），248 名亲身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中，98 人（39.52%）曾在小学阶段亲身遭受过校园暴力与欺凌，149 人（60.08%）曾在初中阶段亲身遭受过校园暴力与欺凌，111 人（44.76%）曾在高中阶段亲身遭受过校园暴力与欺凌，41 人（16.53%）曾在大学阶段亲身遭受过校园暴力与欺凌，5 人（2.02%）曾在研究生阶段亲身遭受过校园暴力与欺凌。由此可见，性 / 别少数学生群体所遭受的校园暴力与欺凌集中分布于初中阶段，占比超过 60%，高中阶段和小学阶段的分布集中程度次之，且均超过 39%，大学阶段和研究生阶段同比较低。

（三）校园暴力与欺凌的典型表现形式

图9:校园暴力与欺凌的类型分布 (N=248)



在校园暴力与欺凌的类型分布方面（见图9），248名亲身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中，61人（24.6%）曾亲身遭受过身体暴力，231人（93.15%）曾亲身遭受过语言暴力，174人（70.16%）曾亲身遭受过心理暴力，41人（16.53%）曾亲身遭受过性暴力。此外，在248名填答者中有2人选择了“其他”这一选项，具体指涉“冷暴力”和“不合群”两种现象，实则涉及到心理暴力和关系欺凌。由此可见，语言暴力现象在性/别少数学生群体所面临的校园暴力与欺凌中最为多发，其分布率已接近95%，心理暴力现象次之，其分布率也已达70%。而身体暴力现象和性暴力现象分布率相较则较低，但也均超过15%。

在31位受访者中普遍存在身体暴力、语言暴力、精神暴力以及性暴力四种表现形式。其中26位受访者曾遭受过语言暴力，17位受访者曾遭受过身体暴力，20位受访者曾遭受过心理暴力，6位受访者曾遭受过性暴力。这种语言暴力和心理暴力最为多发，身体暴力其次，性暴力更次的分布趋势与问卷数据中所显示的特征保持了基本一致。尤应指出的是，在访谈案例中，受访者所遭遇的负面行为，均具有多种暴力因素粘连的特征，对于校园暴力和欺凌的遭受者产生了多方面的影响。此外，相关研究中指出，校园暴力除上述种类外，还存在学校、教师和其他组织通过其与学生间的不对等权力关系对其进行侵害的制度性暴力。¹⁸ 在本研究中平等的受教育机会部分对该类暴力集中进行探讨，故在此不再赘述。

其典型表现形式如下所述：

1. 身体暴力

身体暴力是指以任何形式故意伤害的身体攻击，包括人身伤害、体罚和财物损害等。¹⁹ 总体而言，受访者所遭受的身体暴力主要包括殴打、体罚（来自教师的攻击行为）、人身伤害、捉弄以及其他等五种。

典型案例：殴打

1365号受访者当时（小学六年级）被拉到女厕所，几个女生在厕所门口对其拳打脚踢，并将其拉到厕所里面扇耳光。那时受访者不是站着的，那几个女生是将其弄倒并拉进厕所的，因为厕所有很多尿，导致其身上也都是的。

典型案例：体罚

359号受访者初中的体育老师注重男子气概，而受访者是体育委员，所以老师对其并不满意，会让其站直或者是说话声音更大一点，可能是想让其某些“阳刚”的特征更加暴露出来。有时候老师会攻击受访者，对其进行如踢踹、揪领子等身体上的攻击。受访者初中的班主任，在受访者因为别人打他而引发的一些冲突中，会说“某某(指受访者)也上来”“一起做俯卧撑”，这是在班主任明知受访者做不了俯卧撑的前提下发生的体罚。除此之外，班主任会打受访者的屁股，一般惩罚男生时候会让他们做俯卧撑，但对受访者则用惩罚女生的手段进行处罚，即趴到他的腿上打屁股。

典型案例：人身伤害

939号受访者学校旁边有一条河，当时没有设立围栏，可以去河边玩，河边没有教师巡逻。受访者在那受到殴打，施暴者们将她拖到河边，把她的头按在水里，看着呼吸不上来后再拉上来，然后又按下去，施暴者们因此取乐。

除了上述三种身体暴力，受访者们还遭受到了捉弄和其他两种暴力手段。1493号受访者经常被同学们集体针对，时常藏匿其日用品或弄脏弄乱其衣物，这是典型的受到了捉弄的状态。199号受访者则受到了某种歧视性的对待，当其肚子疼想如厕时，会被后进来的同学们要求离开他们习惯使用的隔间，但此时已没有其他隔间了。

2. 语言暴力

语言暴力是指通过中伤、辱骂、传播谣言、讽刺、嘲笑、恐吓、威胁等言语方式故意造成伤害的攻击行为。总体而言，受访者所遭受的语言暴力主要包括诬告陷害、侮辱、中伤、嘲讽、网络途径的言语攻击、威胁、取笑、恐同言论、散播谣言、性/别矫正“劝诫”以及性/别身份质问等，这些暴力方式复杂多样，虽然大部分方式如诬告陷害、侮辱、中伤、嘲讽、威胁、取笑、散播谣言等通过字面就可以理解其意涵，但仍有一部分方式如网络途径的言语攻击、恐同言论、性/别矫正“劝诫”和性/别身份质问等需要引用事例进行说明。

典型案例：通过网络途径的言语攻击

791号受访者被其同学在微信朋友圈公开其性倾向和恶意中伤，说“不要去惹他”之类的话。并且其同学还会在QQ空间等网络空间进行私下的攻击，包括利用QQ发一些匿名的消息去辱骂受访者之类的行为。

典型案例：恐同言论

827号受访者被其舍友连名带姓地质问“是不是在被子里看黄片？”和“你是不是同性恋？”之类的问题，并认定受访者有同性恋倾向，在不听取受访者解释的情况下说出“我们宿舍很不欢迎同性恋”或“我觉得同性恋都是死变态”或与之类似的言论。

典型案例：性 / 别矫正“劝诫”

1365号受访者喜欢绣十字绣，在和与其关系比较好的一个同学说了这个爱好之后，没多久全校人就知道了。然后就有同学对其进行“男孩子要怎么样，不能这样”之类的“劝诫”。受访者的班主任也与其谈过，觉得这个事情（指十字绣）男孩子不要做，这是一些女孩子该做的事，认为其应该做一些男孩子该做的事，比如说去打篮球。

典型案例：性 / 别身份质问

1107号受访者曾被当众在教室问询其同性恋身份。有男生课间在课间受访者从其身旁经过时，突然莫名其妙地叫住受访者询问其是否是同性恋。

3. 心理暴力

本研究中使用的心理暴力概念主要指通过社交关系等进行的情感虐待，其主要形式包括孤立、排挤、忽视 / 漠视、歧视、侮辱、胁迫等。总体而言，受访者所遭受的心理暴力主要包括排挤、孤立、威胁出柜以及被出柜等。

典型案例：排挤

如1332号受访者在高中时处处受到同学的排挤、排斥，如任何活动都不会被提前通知，并在各种各样的事情都逼着受访者一个人来，甚至体育课活动时也都是，运动会之类的也是受访者自己一个人参加。

典型案例：孤立

968号受访者意识到被同学们有意识的、集体地孤立了。“他们像是约好了一样”，但其同学隔着一段时间都会调侃他，具体是关于性别气质的方面。同班的一些女生也会传播关于受访者恋爱对象不断变化的谣言。

典型案例：威胁出柜

1462号受访者曾被其教师威胁“我要告诉别人家长你是同性恋”，说要让他们的孩子不要跟受访者一起玩，这让受访者感到了明显的被冒犯感。

典型案例：被出柜

同样是1462号受访者，她被自己的同学向别的班的同学们说“我们班的那个同学她是女同性恋”，并造谣“她以前经常喜欢跟别人抱一抱，然后她可能都是喜欢你的，你不要跟她太接近，她会对你有意思”，目的是为了让她其他同学与他一样与受访者“保持距离”。

4. 性暴力

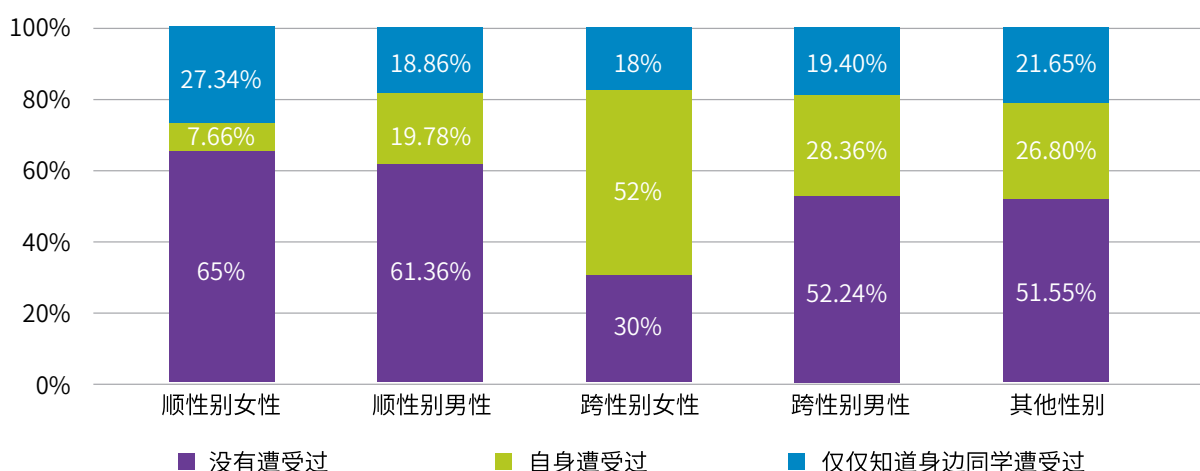
性暴力是指带有性意味的恐吓、骚扰、强行触摸、胁迫性行为以及强奸。²⁰ 总体而言，受访者所遭受的性暴力主要包括胁迫性行为、强行触摸以及骚扰等。

1332 号受访者曾被胁迫，曾有四五个同学在中午放学时将其拉近空教室脱掉裤子，被要求验证自己是男是女。1549 号受访者则被强行触摸，其在高中时被本班一个高壮男生按在楼道墙角用生殖器压蹭身体，因为体力有限，受访者根本无法挣脱。1482 号受访者则被明显骚扰，其在洗澡和上厕所时都曾有很多女生将手机从门上面伸进来录像，以此验证和向他人“展示”是男是女。

(四) 校园暴力与欺凌的遭受者

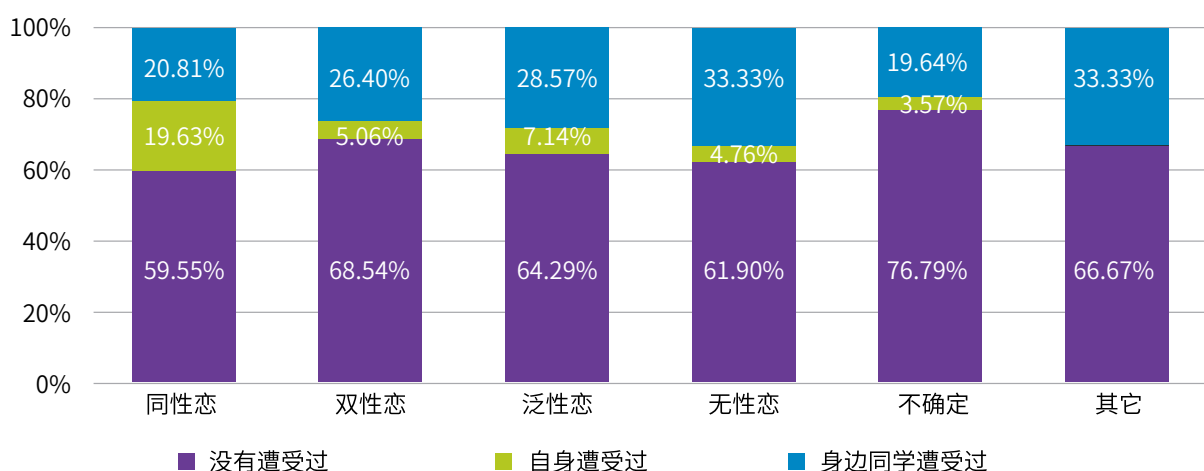
1. 校园暴力与欺凌的性别认同分布

图10: 校园暴力与欺凌的性别认同分布 (N=1501)



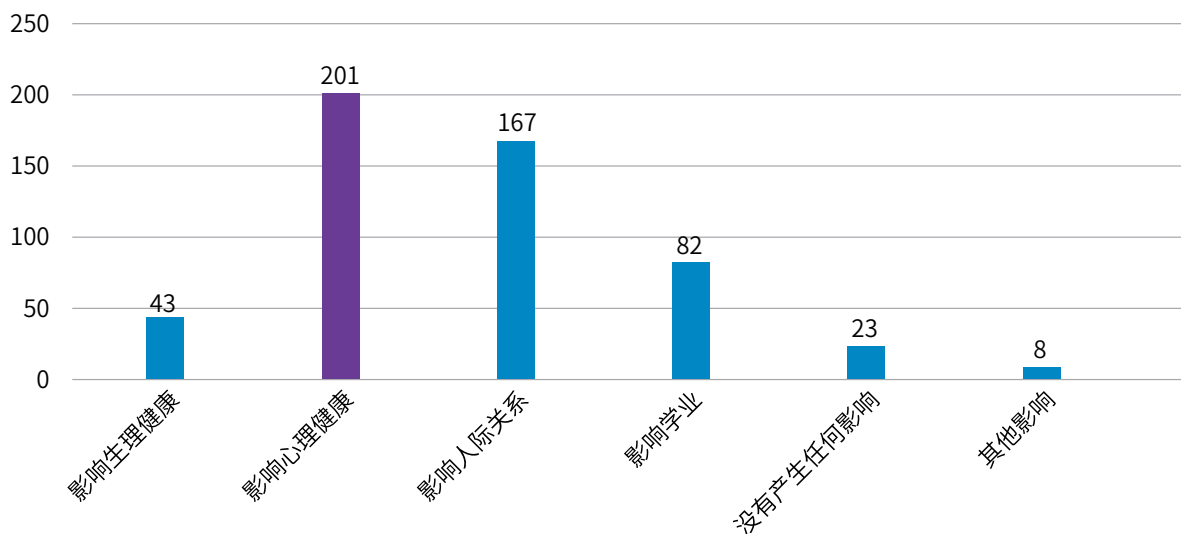
2. 校园暴力与欺凌的性倾向分布

图11: 校园暴力与欺凌的性倾向分布 (N=1287)



（五）校园暴力与欺凌现象发生后产生的典型负面影响

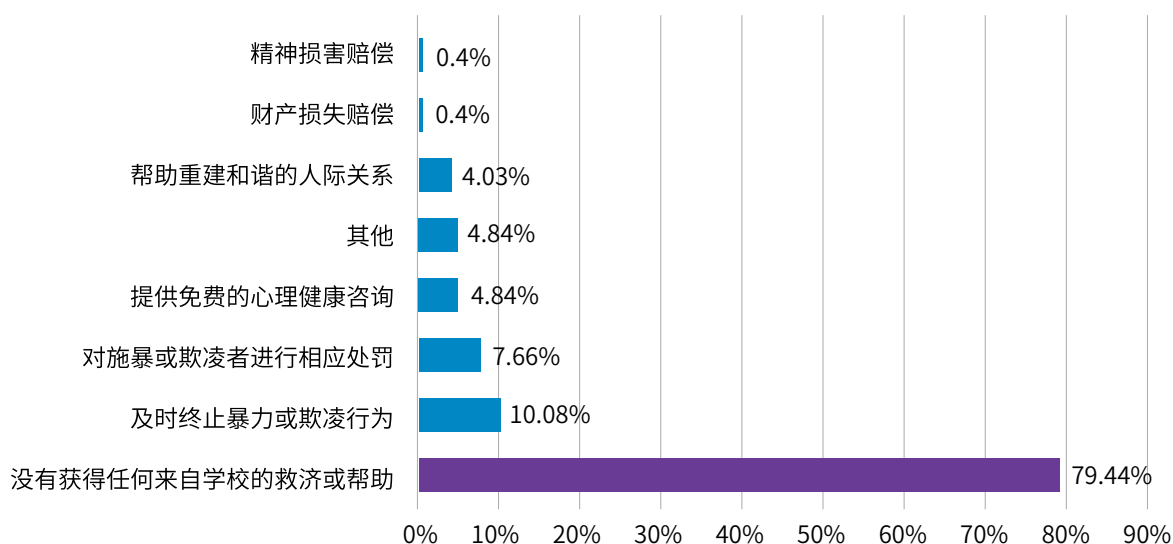
图12:校园暴力与欺凌所造成的负面影响分布(N=248)



问卷数据显示（见图12），超过90%的填答者认为在遭受校园暴力与欺凌后，其受到了由此产生的负面影响。在31名受访者中，有30名受访者认为其遭受了由校园暴力与欺凌所产生的负面影响。而在各类负面影响的具体分布中，对于心理健康、人际关系和学业成绩的影响在分布率中最高，分别超过了81%、67%和33%。在访谈案例中，最为典型和严重的负面影响主要有产生性别负面情绪、被迫转学、恐惧出柜、持续性心理损伤、影响学业成绩、影响性格和人际交往以及出现精神疾病和自杀倾向等七类。

（六）校园暴力与欺凌现象发生后的救济

图13:校园暴力与欺凌发生后来自学校的救济情况(N=248)



问卷数据显示（见图13），79.44%的填答者在遭受校园暴力与欺凌后未能获得任何形式上的救济。31位受访者中只有4名受访者成功通过向教师或家长寻求帮助的途径解决了遭受校园暴力与欺凌的问题。

1. 心理暴力难以救济

与语言暴力和身体暴力不同，心理暴力并不经常体现为主动型的、直接指向受暴者的某个或一系列具有规律性的行为。因此，该类校园暴力与欺凌具有隐蔽性和间接性，受暴者在收集和固定证据方面具有较大困难的同时，也难以引起教师和家长的重视。

135号受访者认为基于生理性别不同会有难度不同的取证方式。男性之间的暴力或可有迹可循，女性之间的暴力则很难寻找到确凿证据。虽然这只是受访者的个人看法，但其背后所反映的心理暴力的破坏力和隐蔽性都非常值得重视。

2. 校园暴力与欺凌规制机制缺位

在31位受访者中，有21位受访者选择不向学校和家长寻求任何形式的救济，有4位受访者在向教师和家长寻求救济后未得到任何结果，导致其后续遭受新一轮校园暴力与欺凌时不愿再去寻求任何形式的救济。如192号受访者在遭受校园暴力与欺凌后，跟学校教师反映了情况，但教师并没有投入较多精力去处理，因此收效甚微，最后并未得到解决。原因在于一方面规制校园暴力与欺凌的体制机制不健全，另一方面，教师和家长对校园暴力与欺凌现象缺乏正确认知，面对校园暴力与欺凌现象难以及时识别并加以正确处置。此外，也有受访者指出，向教师或父母等寻求救济将产生遭受其他负面影响的风险。如1493号受访者之所以不敢向教师寻求救济，是因为担心向教师寻求帮助后被同学知晓，被同学说其向教师“打小报告”，对其“影响更不好”。

（七）校园暴力与欺凌现象发生的微观因素

1. 性别气质

女性主义性别理论认为，性别气质作为性别权力关系在社会生活中的具体体现，其与生理性别及其特征并无关联，而是基于社会因素所建构成的。²¹ 现有的被建构出的男性性别气质和女性性别气质正是男性异性恋霸权文化保持自身地位的必然结果。因此，任何背离二元性别气质文化规范者必然招致原有性别文化体系的冲击，这一判断也符合访谈案例所体现出的特征。此外，以性别气质为肇因的校园暴力与欺凌，其具体表现形式体现出浓烈的性与性别特色。这一点在语言暴力和性暴力方面体现得尤为明显，以语言暴力为例，“娘”“娘炮”“娘娘腔”等具有强烈性别和性别气质色彩的词语几乎在全部访谈案例中反复出现。如199号受访者认为因其性格、声音或者行为方式表现出了阴柔气质而被同学嘲笑为“娘娘腔”。

2. 性倾向

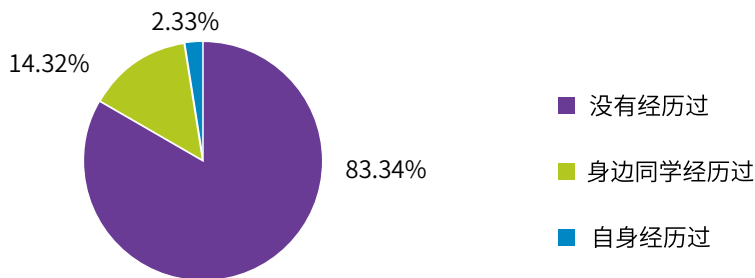
如前文所述，性倾向同样是性 / 别少数学生遭受校园暴力与欺凌的核心因素之一。与前述相同，以性倾向为肇因的校园暴力与欺凌，其具体表现形式也同样体现出强烈的性与性别特色，在语言暴力和性暴力方面尤为明显。如359号受访者向其室友出柜的时候，有室友表现了对他的认可或理解，但也有室友后来经常在背后攻击或嘲笑他，如辱骂“男喜欢男的，真是变态”。

五、平等受教育机会受损

平等的受教育机会是性 / 别少数群体平等享有受教育权的重要内容，它是指从每一教育阶段的开始（入学、升学）到结束（毕业、休学、退学、转学），包括受教育过程中获得教育资源、发展机会和学业评价等方面，不得基于性倾向、性别认同和表达而做出任何不合理的区别对待。根据《经济、社会及文化权利国际公约》第3条关于平等享受经济社会文化权利的规定和第13条关于受教育权的规定，我国作为公约缔约国，有义务确保人人享有受教育之权，不得基于性别而作任何的区分、排斥或限制，其影响或其目的均足以妨碍或否认性 / 别少数者在接受教育方面的人权。而根据调研情况，在当下的社会现实中，性 / 别少数者平等的受教育机会未得到充分的保障。

（一）平等受教育机会受损的整体情况

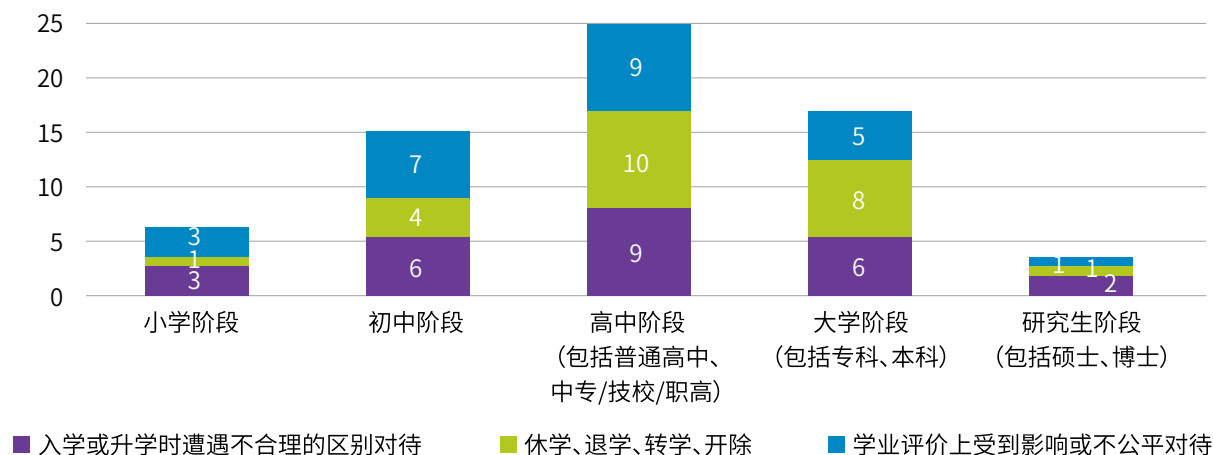
图14:经历过平等受教育机会受损的情况(N=1501)



1501位问卷填答者中（见图14），有35人（2.33%）亲身经历过平等受教育机会受损的情况。35人中，26人在入学或升学时遭遇了不合理的区别对待，24人曾有过休学、退学、转学、被开除的经历，25人曾在学业评价上受到不利影响或不公平对待。

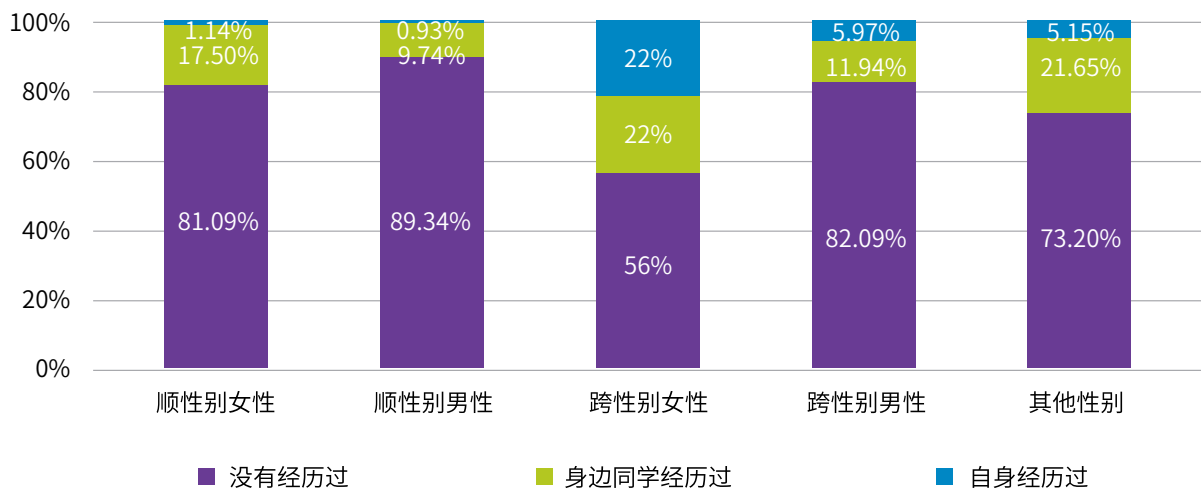
接受访谈的32位受访者中，遭受过平等受教育机会受损的有13位。其中，有2位经历过“入学或升学时遭遇不合理的区别对待”，有8位经历过“休学、退学、转学、开除”，有4位经历过“学业评价上受到影响或不公平对待（如荣誉称号与奖助学金的评选、入党和保研资格）”。

图15:平等受教育机会受损的三种情形在各个教育阶段经历的人数(N=35)



从不同教育阶段来看（见图 15），35 位亲历过平等受教育机会受损的填答者中，就平等受教育机会受损的三种具体情形，发生最多的是在高中阶段，发生频段递减顺序为：高中阶段（包括普通高中、中专 / 技校 / 职高）> 大学阶段（包括专科本科）> 初中阶段 > 小学阶段 > 研究生阶段（包括硕士博士）。

图16: 平等受教育机会受损的性别身份分布 (N=1501)



就平等受教育机会受损者的性别身份分布而言（见图 16），在 1501 名填答者中，自身经历过平等受教育机会受损的顺性别女性在其群体中所占的比例为 1.41%，顺性别男性为 0.93%，跨性别女性为 22%，跨性别男性为 5.97%，其他性 / 别少数者为 5.15%。可见，顺性别者平等受教育机会受损的比例均低于整体比例（2.33%），其他性 / 别少数者和跨性别者在获取平等的受教育机会方面相对于顺性别群体面临更大的挑战。其中，跨性别女性平等受教育机会受损的比例约为整体比例的 10 倍，其面临的歧视最为严重。

（二）平等受教育机会受损的具体表现形式

1. 入学或升学时遭遇不合理的区别对待

在平等地获取教育机会（包括入学和升学）方面，性 / 别少数者可能会遭受区别对待。在入 / 升学考试中，跨性别者可能因呈现出不符合其生理性别的传统性别气质和性别表达，身份的真实性受到质疑，或者在考试中被要求呈现出符合大众性别刻板印象的行为表达。如 1549 号受访者在参加高考和艺考时均曾遭受不公平对待。在高考时，因性别表达与生理性别不同而被反复盘问和检查证件，在安检环节还被触碰了隐私部位。在艺考时，被要求穿着男士西装进行演奏，这使她感到压抑，影响了她的发挥。更有甚者，性 / 别少数者因其性倾向遭受教师污名化评价和差别对待，平等的入学或升学机会受到严重影响乃至被剥夺。如 939 号受访者曾在高考升学时因其性倾向遭到歧视。其高中教师在其学籍档案中评价“该生系同性恋者，违背了社会道德、违背了学生应有的本分、道德沦丧”，这直接导致她在高考后因档案原因被目标大学拒绝录取。

2. 休学、退学、转学、开除

休学、退学、转学、开除是性 / 别少数者在入学后，由于其性 / 别少数者的身份，未能顺利完成相应阶段的学业，主动或被动放弃教育机会和教育资源享有的情形。根据访谈结果，休学、退学、转学、开除往往与校园暴力（尤其是身体暴力、精神暴力、语言暴力）有着较强的因果关系。性 / 别少数者往往是无法忍受教师或同学们的欺凌和暴力行为而选择主动休学、退学、转学，也有受访者因为不满教师恐同、歧视同性恋的做法而进行反抗，遭到学校开除。此外，除了学校的因素，性 / 别少数者选择主动退 / 休学的原因可能还包括自身的身体、情绪状态或其他个人原因，有时是多种因素综合的结果。

上述提及的 939 号受访者除了遭受校园暴力和因负面评价影响升学之外，还被给予了其他严重的不公平对待。教师在知晓其性倾向后，经常针对她，寻找各种理由告知或暗示其父母让她退学、休学，给她强加处分。在一次因性倾向而被给予校级严重处分后，她被要求退学，此事在她寻求市教委对学校进行调查后才作罢，但依然有不平等待遇，并对她的学习成绩和学习意愿产生了严重的消极影响。

284 号受访者不能认同当地社会对男性气质与表达的刻板标准，无法承受周围环境对其穿着打扮的舆论压力，因而精神状态变得焦虑，影响到了正常作息、学习成绩和身体健康，其随后开始逃课，并在频繁逃课后选择了主动休学。

3. 学业评价上受到影响或不公平对待

在学业评价上，如综合素质评价、荣誉称号评选、奖助学金评选、入党和保研资格等方面，如果校园环境和校园制度的包容度较差，评价者（包括教师和同学）对性 / 别少数群体缺乏科学的态度和理性的认知，以群体属性或刻板印象来区别对待个体，性 / 别少数身份就很可能成为性 / 别少数者获得公正的评价、平等享有教育资源的一种阻碍。如对 1601 号受访者而言，因其行为举止像男孩，因而在小学阶段被教师指责、提醒注意形象，之后被教师区别对待，故意打低平时分。这不仅使其整体学业评价变得负面，还使她从此难以再信任任何教师。

（三）平等受教育机会受损的原因

“入学或升学时遭遇不合理的区别对待”是由于性 / 别少数者被教师放置在刻板印象和群体属性的评判框架之下，因不符合传统的性别表达或大多数人的性倾向而遭受不合理评价与不公平对待。

“休学、退学、转学、开除”的重要原因是校园暴力与欺凌，主要是语言暴力和精神暴力，即来自教师和同学的谩骂、羞辱和孤立。此外，还存在制度暴力，即不合理的校园制度对传统性别气质和性别隔离的强化，以及对不符合标准者的打压。即使受访者的性 / 别少数身份未公开，也可能会因自身的行为表达不符合刻板的二元划分的性别气质而遭受暴力。如果受访者的性 / 别少数身份被传播开来，其遭受暴力的范围和程度会更加严重。在这种极不友好的敌意氛围和多重压力之下，性 / 别少数者大多会被动或主动（此时的主动为“看似主动实则被动”）地转学、退学、休学。导致转学、退学、休学的因素除了来自学校，也可能来自家庭或个人，但此种情形较少。只有一位受访者是同时受到家庭压力、学校差别对待、自身状况等多因素影响而休学的。

“学业评价上受到影响或不公平对待”也是由于受访者不符合传统的性别气质、性别表达从而被污名化、被作出负面评价或未平等获得教育资源与发展机会。但值得注意的是，这种歧视行为可能是隐性的，除非负面评价中包含对性别身份或性别气质的评价，否则很难有证据直接表明二者之间的关联。

总体而言，性 / 别少数者平等受教育机会受损与制度暴力、语言暴力、精神暴力、肢体暴力有着极为密切的因果关系。而社会制度与群体行为根植于更为深层的思想根源，即社会大众对性少数群体封闭狭隘的固化认知和刻板印象，这有赖于性与性别平等教育去消除。

（四）平等受教育机会受损的影响

访谈分析发现，平等受教育机会受损对性 / 别少数者的影响呈现出以下三个特点：消极影响大于积极影响、当下影响多于长期影响、源于教师的影响高于源于同学的影响。

1. 消极影响与积极影响

消极影响主要包括：①影响学业意愿与学习成绩，“学习变成痛苦的事情”，出现厌学、逃学的情况，如果因此而丧失受教育机会，则将对个人发展和人生轨迹产生不可估量的影响；②影响身体和精神健康，有些受访者会自伤自残，“跳楼后脊椎骨折，差点瘫痪”“撞墙后轻微脑震”，也可能影响精神状态，对生活失去信心，“很累很想死，然后也不知道将来的日子要怎么过”，甚至可能患上心理疾病，如双向情感障碍、抑郁症等；③影响人际交往与性格形成，会受人欺负，变得敏感、讨好、自卑。也有极少数受访者在遭受此不平等经历后奋发图强、成绩提高。但总体而言，消极影响远远大于积极影响。

2. 当时影响与长期影响

受访者表示平等受教育机会受损的经历对自己在当时的打击很大，包括对身心健康、人际交往和学业成绩等方面带来多重负面影响，需要花较长时间去调整和疗愈。但随着时间流逝，自我认同完成、心智成熟与阅历丰富，已经能慢慢走出当时的阴影，现在受到的影响较小。

3. 源于教师的影响与源于同学的影响

三位受访者表示教师对自己的伤害更大，“自此很难信任老师”“觉得老师挺过分的，一直记到现在，可以理解但不能原谅”“因为女老师歧视、语言侮辱自己，所以产生厌女情绪。从初中到高中，对女老师和女同学，就能不说话就不说话”。因为教师与学生处于不平等的权力关系，教师相对于学生处于更强势和更有影响力的地位，所以当性 / 别少数者受到教师不合理的区别对待时，会觉得伤害更大，其后果也更加严重。其中最为严重的是教师利用地位上的不平等关系所施加的制度暴力，这直接减损甚至剥夺性 / 别少数学生所应享有的平等受教育机会。

（五）平等受教育机会受损后寻求救济的情况

性 / 别少数者在平等的教育机会受损之后，绝大多数人没有寻求救济，寻求救济且救济有效的极少。受访者因性倾向、性别认同和性别表达等原因遭到不公平对待但未寻求救济的原因主要有四种：第一，投诉无门，不存在或不清楚寻求救济的方式和渠道；第二，对救济的不信任，认为学校无法提供有效举措，或担心寻求救济反而带来不利影响，受到打击报复甚至造成失学等更坏的结果；第三，认为休学 / 退学 / 转学是自己的主动选择（即使是被迫无奈），没有考虑过对导致休学 / 退学 / 转学的事件寻求救济；第四，尚未完成性别认同，对自己的身份缺乏清楚的认识，无法向别人解释或者即使知道自己的性 / 别少数身份但不愿对外暴露。这些原因总体来讲可以归为两类，即一类是客观上缺乏通畅、有效、便捷、安全的救济渠道，另一类则是主观上没有意识到可以寻求救济（认为是自己的主动选择）或基于不信任或出于身份认同的困扰和身份暴露的担忧而未寻求救济。

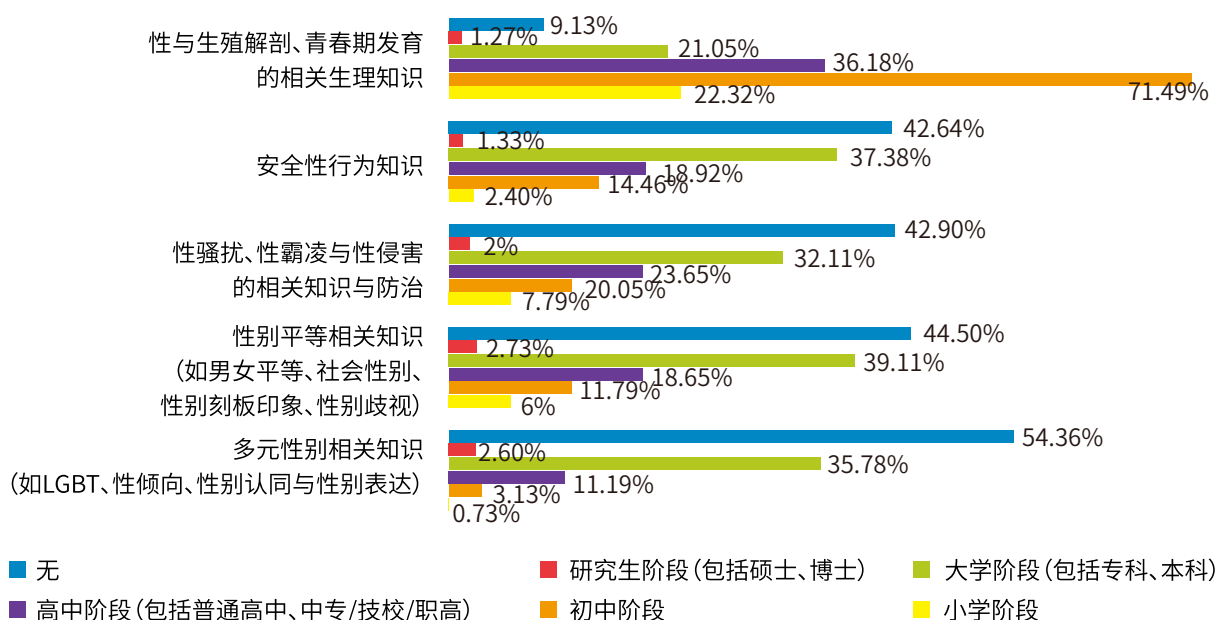
六、性与性别平等教育失衡

（一）性与性别平等教育现有的不足

关于性与性别平等教育相关问题，我们对于 1501 份有效问卷和 30 例访谈问答进行梳理总结，试描述其大致情况和影响。

1. 性与性别平等教育的分化与割裂

图17:性与性别平等教育在各个教育阶段的接受情况(N=1501)



即使目前学界广泛认可了性与性别平等教育的一体性和必要性，²²但从问卷问题“在您的各个求学阶段中，您是否在学校中接受过以下有关性与性别平等的教育？”的回答结果来看，这种一体性尚未被应用于日常教学中。现阶段，对性教育与性别平等教育的不同程度的忽视从问卷结果（见图 17）来看是普遍的，约有 71.49% 的填答者在初中及以前进行了性与生殖解剖及生理知识、青春期发育的相关生理知识学习，而同样处于小学和初中时期，在诸如安全性行为知识、性骚扰、性霸凌与性侵害的相关知识学习与防治、性别平等相关知识和多元性别相关知识等则均未超过 25%，这些与生理知识关系不同的方面被比较明显地忽略了。

同样比较明显的是，性教育与性别平等教育依据受教育阶段被区隔，似乎呈现出了一种来自学校的有侧重、浅层次的教学习惯。前述的四个不被小学和初中明显提及的方面，在高中和大学阶段被大规模地学习了，这一点在问卷结果中尤为明显，四个方面均有 50% 左右的填答者在这一时期有过来自学校的受教育经历。

联合国教科文组织发布的《UNESCO 国际性教育技术指导纲要（修订版）》中建议各国应实施“全面性教育（Comprehensive Sexuality Education, CSE）”，即“一个基于课程，目的在于使儿童和年轻人具备一定的知识、技能、态度和价值观，从而确保其健康、尊严和福祉的探讨性的认知、情感、身体和社会层面的意义的教学过程”，这是一种要求相对较高、内容相当完备且有着科学价值观引导的课程，但在当下中国，这种全面性教育几乎没有立足空间。目前，我国性教育存在滞后的现象，青少年和学生受到性教育的权利虽然得到了法律的保护，但因师资匮乏、政策落地难、保守的社会性观念等现实情况，即使试行全面性教育，也会有投入不充足、运用不充分、态度不科学甚至环境不允许等现实负面影响²³，因此，这种试行的全面性教育也是浅层次的。在本次研究中，性与性别平等教育被分为了性生理与性发育教育和不包含性生理与性发育内容的浅层次全面性教育（以下简称“不完整浅层次性教育”）两个大类，其中后者主要包含前文所提到的安全性行为知识、性骚扰、性霸凌与性侵害的相关知识学习与防治、性别平等相关知识和多元性别相关知识等四个方面，这两个大类的教学阶段有所不同。

性生理与性发育教育主要在小学和中学阶段进行，而不完整浅层次性教育则多在大学期间进行。这种不同受教育阶段不同教学内容的教学习惯形成了近乎顺序化的从性生理与性发育到不完整浅层次性教育的教学逻辑。这种思路与《人口与计划生育法》第 13 条中“学校应当在学生中，以符合受教育者特征的适当方式，有计划地开展生理卫生教育、青春期教育或者性健康教育”的规定有关，即性教育应以适应受教育者特征的方式来安排。

从性生理和性发育讲起，是想要首先解决学生在基本生理方面“认识你自己”的问题，并对同一年龄时期可能出现的发育中的生理症状进行学习，避免学生因对自身生理和发育情况不清楚而产生的负面心理状态和隐性的校园欺凌。性生理与性发育之后的不完整浅层次性教育则明显地体现了教育体系拖延的问题，现在被认为应当一体进行的性与性别平等教育在高中和大学阶段才不同程度地进行了不完整的教学，实施这种分离式的教学可能存在两种原因。第一，这是为了符合人的正常发育过程，这一原因所展示的教育理念是，相对对性方面的综合性认识，人在发育过程中对性生理与性发育的认识较早，因此需要将不完整浅层次性教育放到下一阶段。第二，我国整体性教育观念比较落后，整体偏向于保守²⁴，这一原因所展示的教育理念是，若非必要，需要将与性与性别相关的知识尽可能延后或直接避开，使性

与性别相关知识尽量少或者直接不通过体系化教育被学生所接触。

在这种教学逻辑的影响下，性与性别平等教育自然出现了明显的分化，学生们需要在升入不同学习阶段后才能接触到相应的知识，从而导致知识不平等的出现。不能整体性学习的最大弊端在于，我国的高中及更高层次的教育体系并非是所有学生都能够触及的，不完整的性与性别知识可能会产生比性与性别平等教育缺失更负面的效果，这种基于教育资源分配不均等产生的分化会割裂受教育者群体，产生无法弥补的教育和人格发育上的缺憾。

2. 不完整浅层次性教育的缺位

从问卷结果（见图 17）中，可以发现有一组显著的教育空缺经历，对于不完整浅层次性教育的四个方面，均有超过 600 位填答者认为自己从未接触过来自学校的系统教育。其中，安全性行为知识、性骚扰、性霸凌与性侵害的相关知识与防治和性别平等相关知识的教育经历空白率分别是 42.6%、42.9% 和 44.5%，多元性别相关知识的教育空白率达到了 54.4%。能够看出，不完整浅层次性教育的教育空白率保持在了 40% 以上，而其中多元性别相关知识教育空白率超出一半，相比于性生理与性发育知识 9.1% 的教育空白率，综合性性知识在学生阶段的学习率的确保持在一个较低的水平。

综合性性知识的缺位，不止可以通过问卷结果可以看出，亦可以在 30 位参与访谈的受访者的回答中发现。大多数受访者在回答性与性别平等教育的各教育阶段教育经历时，大多描述为学校只对性生理与性发育知识进行了相对系统化的教学，对于综合性性知识，有少量提到过“防止性侵害”“安全性行为”等内容。统观受访者的回答，能够发现，性生理与性发育知识是现阶段性教育的主流，而综合性性知识多是以辅助教学、延伸学习等形式展开，并未专设相关课程。

不完整浅层次性教育的缺位有着不良的影响结果。1618 号受访者讲到高中时，有医院的教授来学校进行性教育宣讲，在涉及安全套等内容时，在场的三个年级学生“哄堂大笑”，受访者本人感到非常迷惑，不明白他们大笑的原因。该受访者的回答有着很强的代表性，他在性知识讲座中听到的笑声，既是对突然接触到的性知识感到不好意思的掩饰，也是在不完整浅层次性教育缺位的情况下，学生们对于科学性知识的娱乐化负面消解，他们淡化了其中的科学性和严肃性，在笑声中完成了对相关知识的庸俗化解构和无意识抗拒，这种对性知识的集体负面消解，不仅是不完整浅层次性教育缺位愈发严重的直接结果和助推因素，也是性教育体系不协调、不严谨和不完整的生动写照。

（二）性与性别平等教育的开展方式及其问题

笔者将学习阶段简单分为了小学 - 高中阶段和本科 - 研究生阶段，这两个阶段呈现的教育经历有较大差别，应当分别展开。

1. 小学 - 高中阶段

在小学 - 高中阶段，性与性别平等教育有着比较固定的教学方式，主要分为课程关联、正式课程、讲座、小课堂和自学五种形式。课程关联指在原有的必学课程中加入部分性教育元素，如在生物课和思想品德

课中进行关于性知识的简单讲解；正式课程是指将性与性别平等教育以单列专门课程加入教学计划中，如 135 号受访者提到的在小学时专门开展的生理健康课；讲座则比较多元，是指邀请校内外人员专门对学生进行性知识相关的宣讲，这种讲座一般只会举办 1-2 场，上文中 1618 号和 1585 号受访者都曾参加过性知识相关讲座；小课堂是介于正式与非正式之间的一种课程安排，形式多样，如 667 号受访者提到，班主任当时给学生进行了一堂讲性生理、性发育和两性相处的小课堂。除此之外，1601 号受访者谈到在小学六年级时，学校将男女学生分开，各自进行了一堂关于性生理与性发育的小课；最后一种自学则非常自由化，这种形式往往意味着学校或教师对性教育的逃避心态。

关于以上五种教学方式，其中的利弊并非对等分布的，而往往是利弊相携，产生不同的效果。

对课程关联而言，能够在正式课程中加入相关元素，可以视为是对课本内容和正常教学计划的尊重，在完整讲述课本内容的前提下，可以让学生对性生理与性发育知识有个比较完整和科学的大体认识，但同样的，在只能给到 1-2 个课时的教学部分上，不能够对其知识的体系化和深入性有要求，也不能寄希望于此可以进行全面的综合的性教育。大多数受过此教育的受访者对其实际作用评价不高，这些评价大都比较微妙：“是会有影响的。”1107 号受访者的评价较高，认为这些课程帮助他对自己有了更清楚的认识，1493 号受访者则认为“没有什么很大的影响，毕竟只是一两节课”。需要指出的是，在课程关联的教学方式中，性与性别知识多是作为生物课、科学课等课程中生理卫生教育²⁵的附属知识，这种知识的全面性和体系化无法保证，实施方式几乎完全由任课教师自行决定²⁶，对教学的科学性、系统性影响极大，这实际上导致了课程关联这种教学方式的效果很难保证真实有效，可能产生“教不如不教”的结果。

对正式课程而言，这是在该阶段最明确的利大于弊的教学方式，一个整体的由专业教师进行教学的全课时课程可以帮助学生完整理解相关知识，但同样存在一个隐患，在我国未能形成统一教材的当下，这种体系化的学习将产生传达过时甚至错误知识的风险，但毫无疑问，在一个系统化、专业化的教育教学中，该类负面影响可以被降到最低。目前采访到的受访者中，经过正式课程学习的只有一人，135 号受访者认为这种影响是不确定的，唯一能够肯定的是其“知识普及作用”，这与预先的设想不符，其在小学时进行的两周一次的生理健康课由科学课教师讲授，因而在教材和教学深度上有所取舍，导致最终效果不及预期。将这种最有效的方式放弃或敷衍了事，产生的负面作用会远远超出正面作用，整体情况堪忧。

对讲座而言，其理论上的作用是能够帮助学生简单理解相关知识，但其实际作用却非常有限，受访者对于此类讲座的影响与效果有“没有影响”和“有积极影响”两种反映。选取比较典型的例子来讲，1316 号受访者认为“影响真的不多”，她认为“当时的教育只是浮于表面，没有真正多少干货。”1360 号受访者则认为这种影响见诸于舆论而非价值观，其效果是“班级同学不再那么‘口嗨’了”。

对小课堂而言，这种作用是依据形式不同而产生不同影响和效果的。前文中提到的 667 号受访者的初中班主任所开的小课堂是在受访者本人因为性别表达而遭到校园欺凌后专门举办的，但因为受访者所在的学校是 12 年一贯制，效果相当有限。359 号受访者的高二是由学校心理老师在男女分开的情况下进行的性知识小课堂，他认为这节课“对普及产生了一定帮助”，但在“校园暴力或者是性这方面”“可能不全面”，从这些判定中，能够发现小课堂这种教学方式实际效果的不理想。

对自学而言，这种消极的教学方式显然是弊大于利的。1383号受访者提到在初中科学课中涉及性教育，但教师让学生“自学”，667号受访者高中时则被发了一本生理知识的小册子，但被男生们“拿来开玩笑”了。不能够让学生产生基本的科学认识甚至导致学生因此加深茫然与偏见，可见这种教学方式是五种教学方式中实际效果最差的。

从整体上讲，即使目前已经知道专门课程等教学方式，但结果仍不及预期。从实际的填答数据和受访者的回答中，能够发现上述五种教学方式无论是哪一种都难以真正有效地发挥其应有的功能，小学 - 高中阶段的性与性别平等教育大多数时候仍保持在一个浅层次、效果未及预期的教育水平。相当关键的是，虽然已经存在五种形式，但在小学 - 高中阶段，性与性别平等教育更常见的是被直接忽略，没有相关教育的情况亦非常普遍，不难想象，我国在这方面的教育力度和效果可堪贫瘠。

2. 本科 - 研究生阶段

在本科 - 研究生阶段，性与性别平等教育体系发生了改变，主要分为专门必修课、专门选修课、课程关联、讲座、社团活动和相关宣传六种教学方式。专门必修课是比较少见的一种教学安排，就读于某中外合办大学的678号受访者在大学期间有很多强制进行的性教育课程和活动，其中包含了非常完整的性与性别平等教育相关知识；专门选修课是由学生自己选择的专注于性教育的课程，也比较少见，就读于上海某双一流高校的791号受访者曾在本科时期选修过《酷儿运动》等性与性别平等教育课程，这些课程更多是关于多元性别相关知识的，但对性与性别知识也有较完整的教学；课程关联则比较常见，不论是心理学、社会学、生理健康等课程，都有一两小节是关于性教育的；讲座与小学 - 高中一样多样，国内大学举办的讲座不具有强制性；基于学校存在性知识宣讲社团、禁毒防艾类社团和彩虹社团，学生社团可以在社团活动中进行性知识普及和深度学习；相关宣传是比较特殊的一种，667号和284号受访者都在学校内看到过与性知识相关的宣传牌，但这种宣传局限在防范性侵害、避免危险性行为等关于性安全方面的知识。

对专门必修课而言，和小学 - 高中阶段的正式课程一样，这是一种非常难得的教学方式，学生通过这种方式完整地接触到了性与性别平等教育中应有的各方面知识，这种知识不仅成系统化，而且还保证了相当程度的科学性。就读于上海某中外合办大学的678号受访者认为这是“比较宝贵的一个经历”，这门课程使他知道了该对性与性别平等方面的各种人、事、物持有怎样的态度，自己应对自己的哪些行为负责等，其正面效果是非常明显的。令人惋惜的是，这种教学方式非常少见，目前只有这一位受访者有过这样的经历，虽然能够发挥巨大的作用，但这种形式的普及程度保持在一个近乎无法产生效果的极低的程度。

对专门选修课而言，其同样与专业必修课有着类似的效果，但存在非常明显的局限性，即教学受众有限制和主要内容有偏向。791号受访者指出，参与专门选修课，他能够感受到一种信心和肯定，解决了其性倾向认同所引发的精神紊乱，但他同时认为“对他们（非性 / 别少数群体）的作用，实质上的作用其实没有我们本来的群体（性 / 别少数群体）的大”。专门选修课大都围绕一个主题进行，虽然有涉及到整体化的知识，但着墨点依然在课程主题上，因而不容易形成较均衡的知识体系。

对课程关联而言，其存在和小学 - 高中阶段的课程关联相同的问题，即很难给学生形成科学全面的

知识体系。516号受访者在大学时曾上过心理健康教育课，他认为这门课中所涉及的性生理和性安全方面的知识无法对他和身边的人产生任何影响。

对讲座而言，本科 - 研究生阶段相较于小学 - 高中阶段最大的不同在于宣讲重点的不同，本科 - 研究生阶段的讲座弱化了单纯性生理与性发育方面的知识，转而强调男女两性的平等和深层次探讨。其对于学生的精神方面有着积极影响，但同样，若先期没有经过基础性的性生理与性发育知识的学习，这种讲座的积极作用就会被削弱。

对社团活动而言，其最大的优势在于强调所有参与者理解的最大化，因而可能是学习效果相当好的，但其劣势也极为明显，非社团成员主动参加的情形极少。有受访者选择主动进行公开化的活动，1585号受访者对其社团活动对其他非社团成员的积极影响信心十足：“（大学期间的社团活动）效果的话，不是我自卖自夸，我当时开完这个活动之后，好多同学都不想让我们走，想让我们再去开，让我们再到他们那班去开。”不过，135号受访者在谈及其所在的性 / 别社团的相关活动时感叹道：“大学阶段的活动很难吸引到非性 / 别少数群体，对这类群体收效甚微。”这反映了社团活动的影响力始终难以扩大的事实。

特别地，需要补充说明的是，就社团活动的组织方和组织方式来讲，可能存在官方的和非官方的两种，前述的社团活动是官方所承认的。一方面，作为活动组织方的社团是否官方取决于是否经学校注册，《中国高校 LGBT+ 社团发展情况调研（2019）》显示，在其调查中，目前中国大陆比较公开的性少数群体社团仅 50 个，其中有 58% 的社团未注册或被取消注册，只有 40% 的社团在校内注册。另一方面，经过注册的社团可以进行官方认可的活动，而未注册的社团活动则均是非官方的，在地点、宣传、安全和隐私上有极大障碍。而注册社团的活动也受到了严格限制，管理方通过行政审批、地点变更甚至公开制止等行为来阻止很多活动的开展，官方活动中的“尺度”也难以把控。

对相关宣传而言，这可能是所有教学方法中最为公开但效果最差的，其无效的宣传效果在受访者回答这些教育的影响时被直接忽略。

综上所述，我国性与性别平等教育实质上是处于分化、割裂的浅层次，即不仅在整体教育理念指导上出现了分化，在具体的课程展开形式上也是五花八门、良莠不一的，这表现出现阶段我国性与性别平等教育双重失衡的状态。

之所以认为存在双重失衡，不仅是指性与性别平等教育整体上在现阶段教育体系中处在不受重视的失衡，也是指在性与性别平等教育中各部分间的失衡。这种双重失衡实质上客观反映了性与性别平等教育在总体上和自身中都出现了不同程度的负面状态，想要改变这些状况，必须倾听诉求、寻找对策。

（三）性 / 别少数学生对于性与性别平等教育在各教育阶段的诉求

通过上述分析，能够发现性与性别平等教育仍存在诸如形式较少、普及度和实操度低、缺乏具体指导、教学和科研并不深入和社会舆论负面化等多种缺陷，也受到了部分其他因素的影响，但这不妨碍学生对所期待的性教育发出合理的诉求。

30 位受访者对访谈问题“您觉得在各个教育阶段，您需要 / 想要接受什么样的性与性别平等教育？”

做了不同的回答，在后期的集中分析中，笔者发现这些回答在很多方面存在着高度一致的同质性。受访者的诉求共性体现在了以下几点上，近乎所有回答了该问题的受访者都认为：

1. 性与性别平等教育非常重要，必须进行相关教育；
2. 性与性别平等教育应遵循某种比较紧凑的顺序；
3. 性与性别平等教育的开始时间不能太晚；
4. 加强性别平等、多元性别等相关知识的学习。

七、对策建议

（一）治理校园暴力与欺凌的对策建议

1. 全面推进校园暴力与欺凌相关立法；
2. 建构校园暴力与欺凌治理性 / 别视角；
3. 提升教师等学校教职工对校园暴力与欺凌的处理水平；
4. 加强学校心理咨询服务工作；
5. 对于校园暴力与欺凌分受教育阶段、具体种类和遭受者身份进行治理。

（二）保障平等受教育机会实现的对策建议

1. 教育立法应纳入性别视角，明令禁止各教育阶段中基于性倾向、性别认同和性别表达的歧视；
2. 建立和完善性别多元包容的校园管理制度，营造性别友善氛围；
3. 完善救济制度，提供有效救济途径；
4. 加强对学校教职工的性别知识培训。

（三）促进性与性别平等教育的对策建议

1. 应通过更具体、更有操作性的法律和政策保障和支持更好开展科学、全面的性与性别平等教育；
2. 性与性别平等教育应在尊重生理发育的基础上进行有顺序的体系化教学；
3. 开展性与性别平等教育中教与学和知识体系的研究，从理论准备和实践上保证教育教学的先进性、科学性和即时性；
4. 调动家庭参与性与性别平等教育，在全社会范围内营造良好的舆论和观念。

八、参考文献

1. 冯培:《坚持把优先发展教育事业作为推动党和国家各项事业发展的重要先手棋》,《中国高等教育》2019年第Z3期。
2. 杨成铭:《从国际法角度看受教育权的权利性质》,《法学研究》2005年第5期。
3. 孙耀东:《性少数群体在中国的教育经历》,2015年, <http://doc.baige.me/v?i=R4j>, 2020年8月15日访问。
4. 刘小楠:《中国跨性别者受教育权实现状况及法律对策》,刘小楠、王理万主编《反歧视评论》(第6辑),社会科学文献出版社,2019年。
5. 董晓莹:《校园性暴力的现状与思考》,《中国性科学》2013年第9期。
6. 魏重政,刘文利:《性少数学生心理健康与遭受校园欺凌之间关系研究》,《中国临床心理学杂志》2015年第4期。
7. 方刚:《校园性别暴力:新的定义与新的研究视角》,《中国青年研究》2016年第3期。
8. 郭凌风,刘文利:《性少数群体校园暴力与欺凌的危险和保护因子》,《中国学校卫生》2019年第1期。
9. 胡春梅,冯兆,张纬武:《中学生遭受校园暴力与性取向的关系》,《中国学校卫生》2020年第6期。
10. 罗鸣:《校园性别欺凌与学生身心健康的影响机制分析:以性与性别少数学生为例》,《全球教育展望》2020年第4期。
11. 同语:《校园性别暴力实证研究与政策建议》,2017年,第81页, <http://www.tongyulala.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=23&id=137>, 2020年8月27日访问。
12. 郭凌风,方世新,李雨朦,刘爽,刘文利:《性教育课程改善小学生同性恋态度效果评价》,《中国学校卫生》2019年第10期。
13. 转引自陈铭德,朱琪:《20世纪初的中国性教育》,《南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学)》2001年第1期。
14. 郭凌风,赖珍珍,李雨朦,刘爽,刘文利:《全面性教育课程对大学生性知识态度干预效果分析》,《中国学校卫生》2019年第12期。
15. 王雪婷:《改革开放以来中小学性教育内容演变研究——以文本分析为中心的考察》,沈阳师范大学硕士学位论文,2019年,第5页。
16. 罗鸣:《校园性别欺凌与学生身心健康的影响机制分析:以性与性别少数学生为例》,《全球教育展望》2020年第4期。
17. 联合国教科文组织:《校园暴力与欺凌-全球现状报告》,2017年,第14页, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36, 2020年8月27日访问。
18. 同语:《校园性别暴力实证研究与政策建议》,2017年,第81页, <http://www.tongyulala.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=23&id=137>, 2020年8月27日访问。

19. 联合国教科文组织:《校园暴力与欺凌 - 全球现状报告》, 2017年, 第14页, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36, 2020年8月27日访问。
20. 联合国教科文组织:《校园暴力与欺凌 - 全球现状报告》, 2017年, 第14页, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36, 2020年8月27日访问。
21. 孙明哲:《西方性别理论变迁及其对性别定义的影响——当代性别理论的两极:两性平等与性别建构》,《学习与实践》2018年第6期。
22. 参见李传印:《学校性教育的内容与途径探析》,《中国性科学》2020年第04期,第150-153页。
23. 参见黄仙保:《高中阶段开展全面性教育的实践与思考》,《中小学心理健康教育》,2020年第13期,第31-34页。
24. 参见黄仙保:《高中阶段开展全面性教育的实践与思考》,《中小学心理健康教育》,2020年第13期,第31-34页。
25. 参见刘盼盼:《初中生物教学中青春期性教育的现状及有效策略》,《中学课程资源》,2015年第3期,第56-49页。
26. 参见刘娟丽:《浅析性教育在中学生物教学中的渗透》,《中学教育科研学术成果集》(2020年第二季度),第19-20页。

九、附录

报告中出现的受访者背景信息

(排名不分先后, 为报告中首次出现的顺序)

受访者	出生年份	性别身份	性倾向身份	目前学生身份
1365号	2002年	顺性别男性	同性恋	普通高中
359号	2001年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
939号	1999年	顺性别女性	同性恋	/
1493号	2001年	跨性别女性	/	大学本科生
199号	1998年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
791号	1998年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
827号	1998年	其他性别	/	硕士研究生
1107号	2001年	顺性别女性	同性恋	大学本科生
1332号	2001年	跨性别女性	/	大学本科生
968号	2002年	跨性别男性	/	初中生
1462号	2004年	顺性别女性	双性恋	普通高中
1549号	2001年	跨性别女性	/	大学本科生
1482号	1994年	顺性别女性	同性恋	硕士研究生
135号	1999号	跨性别男性	/	大学本科生
192号	1995年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
284号	1997年	性别酷儿	/	大学本科生
1601号	2000年	顺性别女性	同性恋	大学专科生
1618号	2001年	顺性别男性	同性恋	普通高中
1585号	2000年	顺性别女性	同性恋	大学专科生
667号	1998年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
1316号	1999年	跨性别女性	/	大学专科生
1360号	2002年	跨性别女性	/	普通高中
1383号	2002年	顺性别男性	同性恋	普通高中
678号	2000年	顺性别男性	同性恋	大学本科生
284号	1997年	其他性别	/	大学本科生
516号	1996年	顺性别男性	同性恋	大学本科生

