

性/别少数者在受教育权实现中面临的挑战及其对策

沈飞飞 余若凡 张志敏 康子豪*

摘要：作为个人和社会发展的重要保障，受教育权是所有人应当平等享有之权利。性/别少数者在其受教育权实现过程中面临诸多挑战。在既往研究基础上，通过问卷调查和半结构式访谈，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具有代表性的角度切入，分析性/别少数者在受教育权实现方面的现状和挑战，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建议与措施。

关键词：性/别少数；受教育权；校园暴力与欺凌；平等受教育机会；性与性别平等教育

一 导论

（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

* 沈飞飞，中国政法大学人权研究院 2019 级硕士研究生，研究方向：性别与人权；余若凡，中国政法大学人权研究院 2019 级硕士研究生，研究方向：教育法学；张志敏，中国政法大学人权研究院 2018 级硕士研究生，研究方向：人权法学；康子豪，上海社会科学院社会学研究所 2020 级硕士研究生，研究方向：性与性别社会学。感谢所有问卷填写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，感谢刘小楠教授对“性/别少数者在受教育权实现中面临的挑战及其对策”项目的指导与支持，感谢《反歧视评论》审稿人宝贵的修改建议，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。

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。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，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）的性/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犯了性/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

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》，<http://doc.baige.me/v?i=R4j>，最后访问时间：2020年8月15日。

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研究主要关注儿童、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，作为社会中最为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以及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。^①

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。^② 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和欺凌与其抑郁情绪和自杀想法呈现显著正相关关系。^③ 方刚认为，性别暴力的外

① 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，第225~278页。

② 董晓莹：《校园性暴力的现状与思考》，《中国性科学》2013年第9期。

③ 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。

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。^①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。^②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和欺凌间呈现正相关关系。^③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。^④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被欺凌者合法权益进行侵犯的制度暴力。^⑤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。^⑥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,这可以视作国人正从较为保守

① 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。

② 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。

③ 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。

④ 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。

⑤ 同语:《校园性别暴力实证研究与政策建议》, <http://www.tongyulala.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=23&id=137>, 最后访问时间:2020年8月27日。

⑥ 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。

的思想中走出，开始迈向科学了解性的理性开放状态的标志。^① 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”有助于改变大学生对于性/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。^② 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，^③ “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。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，并且这种消极影响的范围可能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/别少数学生在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，以弥补国内学界现有研究之不足。

（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。

1. 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

① 转引自朱梅《20世纪初中国的性教育》，《南京大学学报》（哲学·人文科学·社会科学版）2001年第1期。

② 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。

③ 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》，硕士学位论文，沈阳师范大学，2019，第5页。

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。

2. 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(不包含港澳台地区)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中国(不包含港澳台地区)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

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生,4.53%(68名)的填答者是大学专科生,70.82%(1063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,

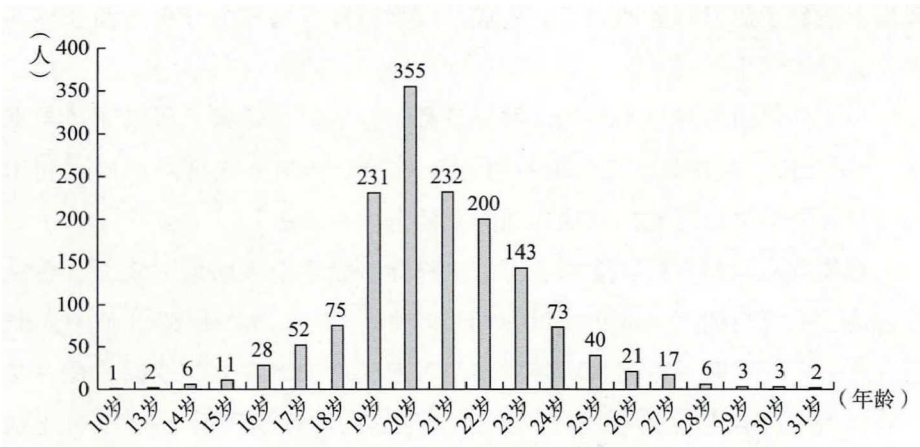


图1 问卷调查样本的年龄分布情况 (N = 1501)

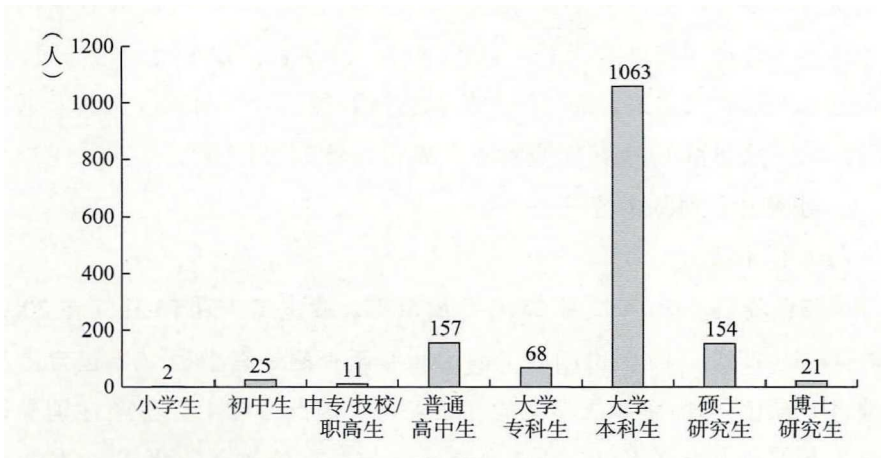


图2 问卷调查样本目前接受教育情况 (N = 1501)

1.40% (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

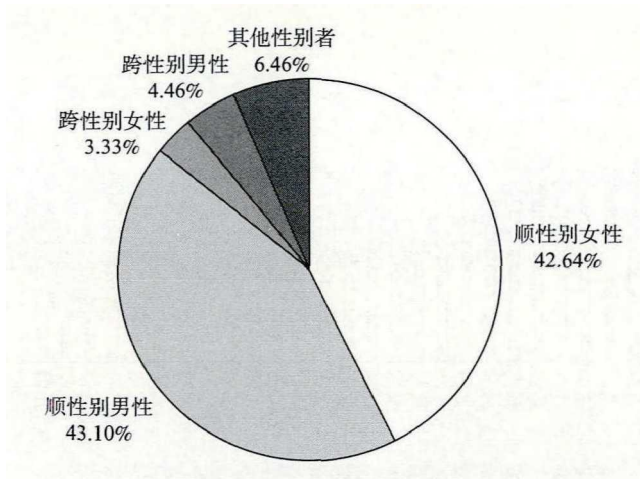


图3 问卷调查样本的性别身份情况 (N = 1501)

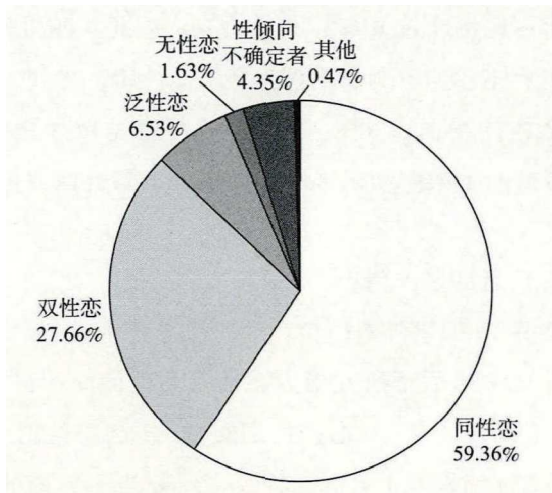


图4 问卷调查样本的性倾向情况 (N = 1287)

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%)。

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之外的全部省、自治区和直辖市。图5按照各地区填答者在全体样本中所占比例由高到低的顺

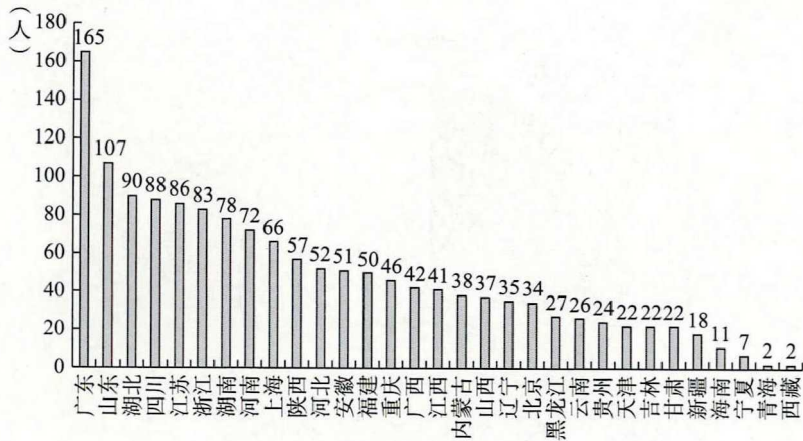


图5 问卷调查样本的籍贯分布情况 (N=1501)

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, 来自西北地区的样本相对较少。

(3) 访谈受访者的基本情况

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名男同性恋者、7名女同性恋者、6名跨性别女性、3名跨性别男性、2名其他性别者、1名女双性恋者和1名男泛性恋者。在当下就读的院校背景方面(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名来自国际中学, 4名来自技术、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人或多或少接受过性与性别平等教育。

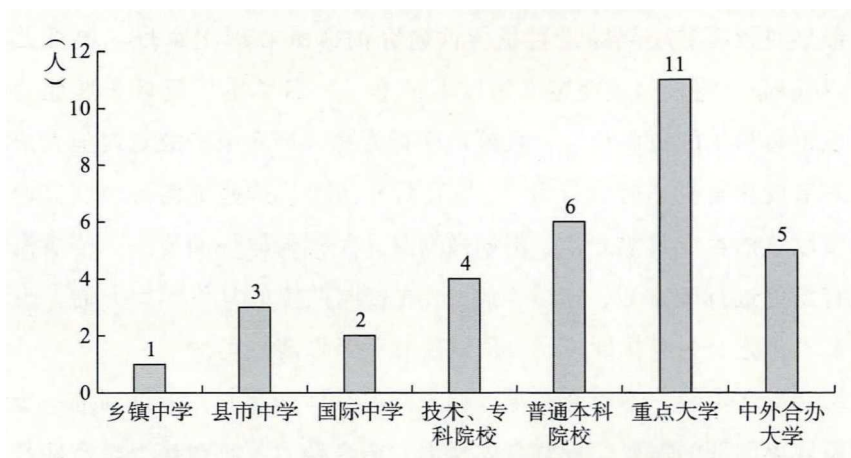


图6 受访者就读院校背景 (N=32)

注：重点大学指双一流大学。

二 校园暴力与欺凌现象及其对策

近年来校园暴力与欺凌事件频发，校园暴力与欺凌治理逐渐进入国家教育政策调整视野。2016年11月，教育部等九部门联合发布了《关于防治中小学生欺凌和暴力的指导意见》。2017年11月，教育部等十一部门联合发布了《加强中小学生欺凌综合治理方案》。校园暴力与欺凌治理问题已成为受教育权保障方面不容忽视的核心议题之一。

联合国教科文组织在其2017年1月发布的《校园暴力与欺凌——全球现状报告》中明确指出，校园暴力包括身体暴力、心理暴力（包括语言暴力）、性暴力以及欺凌。与其他三项暴力相比，欺凌以具有规律性为构成前提，而非相互独立的偶然性事件，并常伴随着不平等的权力关系。^①遵循上述分类方式，则校园欺凌是校园暴力的表现形式之一，且其外延小于身体暴力、心理暴力和性暴力。反之，身体暴力、心理暴力及性暴力在满足特定条件时即构成校园欺凌。

^① 联合国教科文组织：《校园暴力与欺凌——全球现状报告》，https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36，最后访问时间：2020年8月27日。

最早对校园欺凌问题进行系统性研究的挪威心理学家丹·奥维尤斯(Dan Olweus)将校园欺凌定义为以下情形:一名学生反复且长期地遭受一名或多名学生的负面行为,且该负面行为是指某人出于故意对他人造成或试图造成伤害或不适的行为。^①他其后又指出,这些负面行为可以通过身体接触、语言或其他方式,例如做鬼脸、呈现侮辱性的姿态、传播流言以及有意地进行孤立等,加以实施。^②在校园欺凌的具体类型方面,现有研究基本将之分为身体欺凌、言语欺凌和关系欺凌三类。^③

结合上述资料,本研究在设计调查问卷具体问题时,考虑到进一步调查校园欺凌问题的需要,设置身体暴力、语言暴力、心理暴力以及性暴力四个封闭式选项以及一个开放式选项。此外,本研究所讨论的校园暴力与欺凌现象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。因此,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。

(一) 校园暴力与欺凌概况

根据在线问卷调查所获取的数据(见图7),1501人中有248人(16.52%)自身遭受过校园暴力与欺凌,340人(22.65%)自身未遭受过校园暴力与欺凌,但知晓身边同学遭受过,913人(60.83%)既未自身遭受过校园暴力与欺凌,也未听说过身边同学遭受过。因此,在性/别少数学生群体中,有83.48%的人自身未遭受过校园暴力与欺凌,

① Dan Olweus, "Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention," *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 12, Iss. 4 (Dec., 1997), pp. 495-510.

② Dan Olweus, "Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention," *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 12, Iss. 4 (Dec., 1997), pp. 495-510.

③ 关系欺凌,主要指欺凌者通过操纵人际关系,使受欺凌者被孤立,感到不被群体认同,被排斥。言语欺凌,指欺凌者对受欺凌者进行口头上的恐吓、责骂、羞辱、嘲弄、贬低等,从而对受欺凌者造成心理伤害,此行为通常伴随着关系欺凌。身体欺凌,指受欺凌者遭受身体暴力,钱财物被勒索、抢夺或被偷,被强制做不想做的事情等。详见李佳哲、胡咏梅《如何精准防治校园欺凌——不同性别小学生校园欺凌的影响机制研究》,《教育学报》2020年第3期。

有 16.52% 的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌，这一比例显著高于罗鸣的 8.74%，^① 但与联合国教科文组织的 16% ~ 85% 基本保持一致。^②

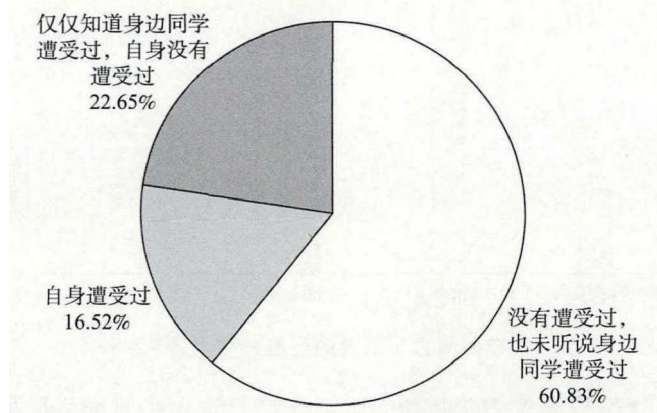


图7 校园暴力与欺凌的总体情况 (N=1501)

在校园暴力与欺凌的类型分布方面 (见图 8)，248 名自身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中，61 人 (24.6%) 曾遭受过身体暴力，231 人 (93.15%) 曾遭受过语言暴力，174 人 (70.16%) 曾遭受过心理暴力，41 人 (16.53%) 曾遭受过性暴力。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则较低，但也均超过 15%。

在校园暴力与欺凌的受教育阶段分布方面 (见图 9)，248 名自身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中，98 人 (39.52%) 在小学阶段遭受过校园暴力与欺凌，149 人 (60.08%) 在初中阶段遭受到校园暴力与欺凌，111 人 (44.76%) 在高中阶段遭受过校园暴力与欺凌，41 人 (16.53%) 在

① 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。

② 联合国教科文组织：《校园暴力与欺凌——全球现状报告》，https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/p0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36，最后访问时间：2020 年 8 月 27 日。

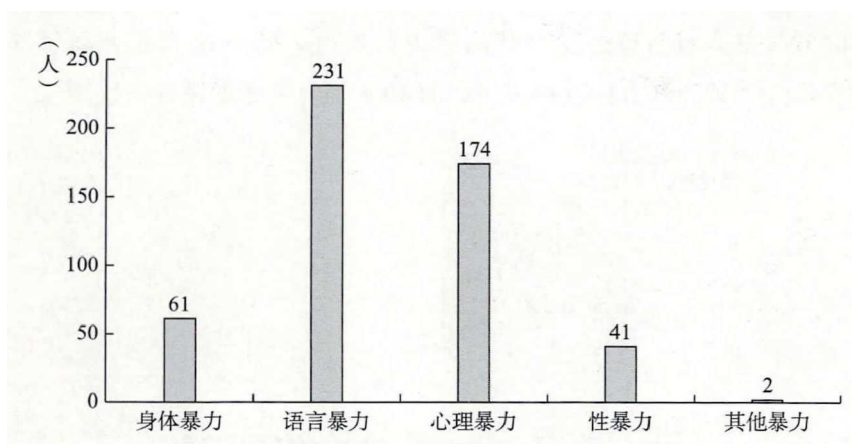


图8 校园暴力与欺凌的类型分布 (N=248)

大学阶段遭受过校园暴力与欺凌, 5人(2.02%)在研究生阶段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相比较低。

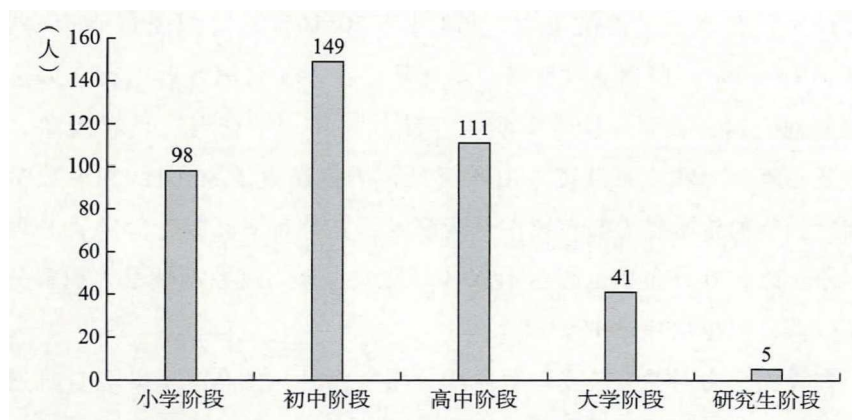


图9 校园暴力与欺凌的受教育阶段分布 (N=248)

在遭受校园暴力与欺凌后的救济方面, 248名自身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中, 197人(79.44%)在遭受校园暴力和欺凌后未获得任何来自学校的救济或帮助, 51人(20.56%)在遭受校园暴力和欺凌后获得了来自学校的救济和帮助。由此可见, 绝大部分性/别少数学生在遭受校园暴力与欺凌后未能获得有效的救济和帮助。

在遭受校园暴力与欺凌后所产生的负面影响分布方面(见图10),

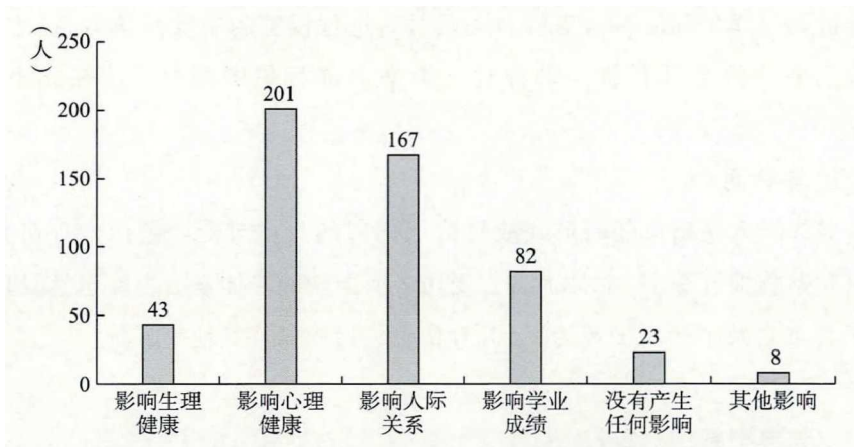


图 10 校园暴力与欺凌所造成的负面影响分布 (N = 248)

248 名自身遭受过校园暴力与欺凌的填答者中, 有 43 人 (17.34%) 因之影响到了生理健康, 有 201 人 (81.05%) 因之影响到了心理健康, 167 人 (67.34%) 因之影响到了人际关系, 82 人 (33.06%) 因之影响了学业成绩, 8 人 (3.23%) 因之受到了其他影响, 23 人 (9.27%) 认为其所遭受的校园暴力与欺凌未对其造成任何影响。由此可见, 在遭受校园暴力与欺凌后, 超过 90% 的性/别少数学生受到了负面影响。而对于心理健康和人际关系的影响占比最高, 分别超过了 81% 和 67%, 对于生理健康和学业成绩的影响分布较低, 但也分别超过了 17% 和 33%。

(二) 校园暴力与欺凌的典型表现形式

在 31 位受访者所遭受的校园暴力与欺凌中普遍存在身体暴力、语言暴力、心理暴力以及性暴力四种表现形式。其中 26 位受访者遭受过语言暴力, 17 位受访者遭受过身体暴力, 20 位受访者遭受过心理暴力, 6 位受访者遭受过性暴力。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。^① 本研究将在平等的受教育机会部分对该类暴力进行集中探讨，故在此不再赘述。

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。^② 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^③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，是那几个女生将其弄倒并拉进厕所的，厕所内有很多尿，导致其身上也都是。

典型案例：体罚

359号受访者^④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”的特征更加显露出来。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。

① 同语：《校园性别暴力实证研究与政策建议》，<http://www.tongyulala.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=23&id=137>，最后访问时间：2020年8月27日。

② 联合国教科文组织：《校园暴力与欺凌——全球现状报告》，https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36，最后访问时间：2020年8月27日。

③ 1365号受访者：2002年出生，顺性别男性，同性恋，普通高中生。

④ 359号受访者：2001年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

典型案例：人身伤害

939号受访者^①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。受访者在那儿受到殴打，施暴者们将她拖到河边，把她的头按在水里，看到她呼吸不上来再拉上来，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。1493号受访者^②经常被同学集体针对，同学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^③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，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，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：网络途径的言语攻击

791号受访者^④被其同学在微信朋友圈公开性倾向和恶意中伤，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。

① 939号受访者：1999年出生，顺性别女性，同性恋。

② 1493号受访者：2001年出生，跨性别女性，大学本科生。

③ 199号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

④ 791号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

典型案例：恐同言论

827号受访者^①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^②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（指绣十字绣）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^③曾在教室被当众问询其同性恋身份。有男生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不是同性恋。

3. 心理暴力

本研究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

1332号受访者^④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，并且各种各样的事情都逼着受访者一个人做，甚至体育课活动、运动会之类的也是受访者自己一个人参加。

① 827号受访者：1998年出生，其他性别，硕士研究生。

② 1365号受访者：2002年出生，顺性别男性，同性恋，普通高中。

③ 1107号受访者：2001年出生，顺性别女性，同性恋，大学本科。

④ 1332号受访者：2001年出生，跨性别女性，大学本科。

典型案例：孤立

968号受访者^①意识到被同学们有意识地、集体地孤立了。“他们像是约好了一样”，但其同学隔一段时间就会调侃他，具体是关于性别气质方面的。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^②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，这让受访者明显感到了被冒犯。

典型案例：被出柜

同样是1462号受访者，她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”，目的是让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。^③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进空教室并脱掉其裤子，要求验证其是男是女。1549号受访者^④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^⑤则被明显骚扰，其在

① 968号受访者：2002年出生，跨性别男性，初中生。

② 1462号受访者：2004年出生，顺性别女性，双性恋，普通高中。

③ 联合国教科文组织：《校园暴力与欺凌——全球现状报告》，https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970_chi?posInSet=1&queryId=4a72865f-0d15-4e8d-a64c-bb58ebba6c36，最后访问时间：2020年8月27日。

④ 1549号受访者：2001年出生，跨性别女性，大学本科生。

⑤ 1482号受访者：1994年出生，顺性别女性，同性恋，硕士研究生。

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”其是男是女。

这些不同形式的性暴力表现方式复杂多变，很难通过固定的规章和方式来规避和制止，因此性暴力还会在相当长的一段时间内持续，亟须在制度和行动两个方面加强保护。

（三）不同受教育阶段的校园暴力与欺凌

尽管问卷调查数据显示不同种类的校园暴力与欺凌在全受教育阶段普遍存在，但身体暴力、语言暴力、心理暴力以及性暴力在不同的受教育阶段显示出不同的分布比例（见图 11）。对问卷调查数据的交叉分析显示，语言暴力在各受教育阶段均呈高比例分布样态，在各受教育阶段其分布比例均高于 90%。心理暴力在各受教育阶段的比例分布大致呈线性增长趋势，从小学阶段的 63.27% 至大学阶段的 87.80%，受教育阶段层次越高，心理暴力的分布比例越高。

身体暴力在各受教育阶段总体呈低比例分布样态，但其大学阶段比例低于 13%，高中阶段比例为 20%，小学阶段和初中阶段比例均高于 30%，相比高中和大学阶段分布比例较高。性暴力在各受教育阶段总体呈低比例分布样态，同比身体暴力所占比例较低。与身体暴力相同，其高中和大学阶段比例也低于小学和初中阶段。

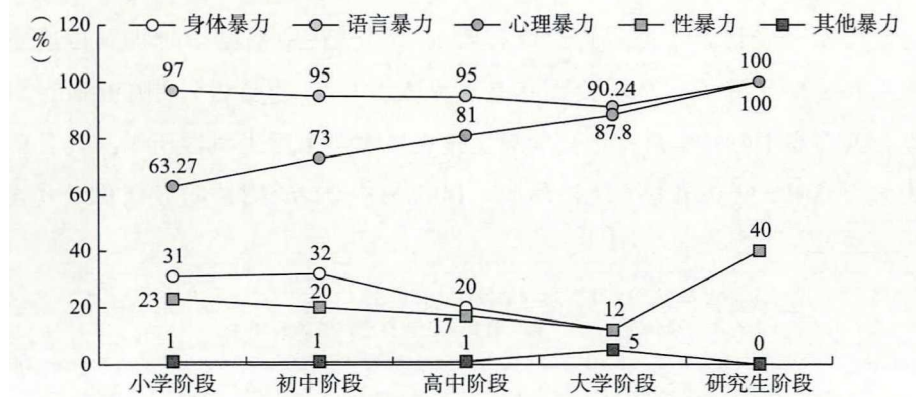


图 11 各受教育阶段的校园暴力与欺凌分布 (N=248)

(四) 校园暴力与欺凌的遭受者

1. 校园暴力与欺凌受暴者的性别身份分布

从图 12 中可以观察到, 尽管问卷调查数据显示校园暴力与欺凌这一现象在性/别少数学生群体中广泛存在, 但其在不同性别认同和性倾向学生中的分布存在显著不同。对问卷调查数据的交叉分析显示, 在 1501 名填答者中, 跨性别女性群体中有 52.00% 的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌, 跨性别男性群体中有 28.36% 的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌, 该比例显著高于顺性别女性群体的 7.66% 和顺性别男性群体的 19.78%。此外, 性别认同为“其他性别”的人群中也有 26.80% 的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌, 该比例同样显著高于顺性别男性与顺性别女性。

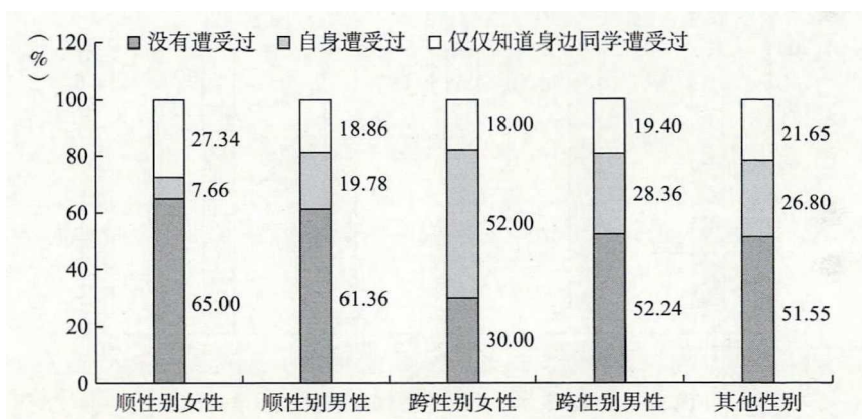


图 12 校园暴力与欺凌的性别认同分布 (N = 1501)

整体观之, 跨性别女性学生遭受校园暴力与欺凌的比例最高, 已超过 50%, 显著高于整体比例 16.52%。跨性别男性学生与性别认同为“其他性别”的学生遭受校园暴力与欺凌的比例也均超过 25%, 呈高发趋势。而在顺性别学生中, 顺性别男性学生遭受校园暴力与欺凌的比例为 19.78%, 虽低于前述三类群体, 但仍显著高于顺性别女性学生的 7.66%。由此可见, 从校园暴力与欺凌的发生比例角度出发, 跨性别女性学生在性/别少数学生群体中处于最不利地位, 而顺性别女性学生在性/别少数学生群体中处于最有利地位。顺性别男性学生较跨性别男性学生和性别认同

为“其他性别”的学生处于相对有利地位。

2. 校园暴力与欺凌受暴者的性倾向分布

对问卷调查数据的交叉分析显示（见图13），在1287名顺性别填答者中，同性恋学生群体中有19.63%的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌，双性恋学生群体中有5.06%的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌，泛性恋学生群体中有7.14%的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌，无性恋学生群体中有4.76%的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌，而对自身性倾向不确定的学生群体中有3.57%的人自身曾遭受过校园暴力与欺凌。由此可见，从校园暴力与欺凌的发生比例角度出发，顺性别同性恋学生遭受校园暴力与欺凌的比例显著高于其他顺性别性倾向学生，但均低于跨性别学生群体比例。

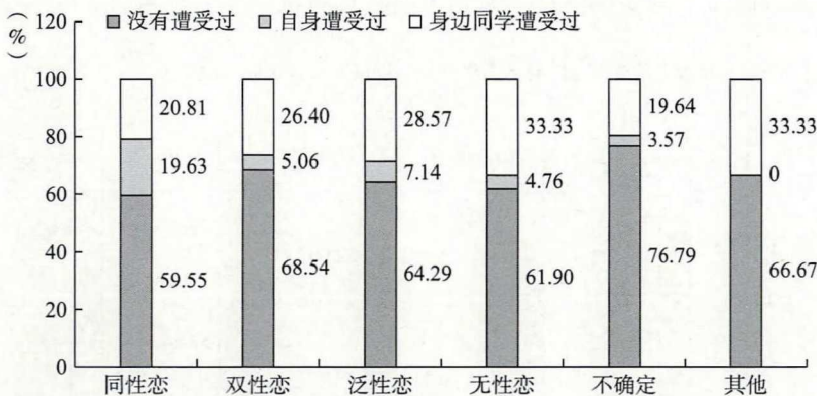


图13 校园暴力与欺凌的性倾向分布 (N=1287)

(五) 导致校园暴力与欺凌现象发生的微观因素

国内外相关研究对校园暴力与欺凌现象产生的原因提出了多种不同的理论模型加以解释，可分为微观层面（校园暴力与欺凌的参与者）、中观层面（家庭、学校等小社会环境）以及宏观层面（大社会环境）三大层次。^① 本部分以访谈案例为研究材料，分析影响性/别少数群体遭受校园暴力与欺凌的微观因素。

① 乔东平、文娜：《国内外校园欺凌研究综述：概念、成因与干预》，《社会建设》2018年第3期。

在31位自身曾遭受校园暴力与欺凌的受访者中,25位受访者认为其遭受校园暴力与欺凌完全或部分由于其性别气质或性倾向。细论之,有22位受访者认为遭受校园暴力与欺凌与其自身性别气质有关,而有8名受访者认为遭受校园暴力与欺凌与其自身性倾向有关。大部分受访者认为,在同等社会、学校和家庭环境下,非性/别少数学生不会遭受同等的校园暴力与欺凌。

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。^①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攻击,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^②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,性倾向同样是导致性/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^③向其室友出柜的时候,有室友表现了对其的认可或理解,但也有室友后来经常在背后攻击或嘲笑他,如辱骂“男的喜欢男的,真是变态”。

① 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。

② 199号受访者:1998年出生,顺性别男性,同性恋,大学本科生。

③ 359号受访者:2001年出生,顺性别男性,同性恋,大学本科生。

（六）校园暴力与欺凌现象发生后的救济

问卷调查数据显示，79.44%的遭受过校园暴力与欺凌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。访谈案例显示，校园暴力与欺凌的低救济率存在多重原因。

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^①认为，不同的生理性别会有难度不同的取证方式。男性之间的暴力或有迹可循，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^②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，最后问题并未得到解决。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^③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

① 135号受访者：1999年出生，跨性别男性，大学本科生。

② 192号受访者：1995年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

③ 1493号受访者：2001年出生，跨性别女性，大学本科生。

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后产生的典型负面影响

问卷调查数据显示，超过90%的遭受过校园暴力与欺凌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。而在各类具体负面影响中，对于心理健康、人际关系和学业成绩的影响分布率最高，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。

135号受访者^①从小学到高中基本上都受到了来自女生的排挤，因此直到高中，受访者都有明显的“厌女”情绪，与女性教师和同学的相处方式是能不说话就不说话，这是明显的产生性别负面情绪的实例。相比之下，被迫转学是个非常明显的标志。359号受访者^②的高中班主任在得知其同性恋身份后曾找其谈话，之后向很多学生家长说受访者有心理疾病，这件事最终演变为了高三上半学期很多同学对受访者的嘲讽，在极大的精神压力下，受访者向父母提出要转学。

恐惧出柜是一种比较常见的现象，很多受访者或多或少提到过这样的问题。426号受访者^③曾对出柜有过积极的尝试，他在高中时向部分同学出柜，有的同学接受了他，但依然有很多同学因此歧视和孤立受访者，这深深伤害了受访者的感情，从此他就很少向别人出柜了。

1585号受访者^④曾遭遇过基于其同性恋身份的性骚扰事件，尽管这件事已经过去很久，但依然导致其时常陷入噩梦之中，这完全造成了真实的持续性心理损失。学业成绩的下降在遭受不公平对待的受访者中是十分常

① 135号受访者：1999年出生，跨性别男性，大学本科生。

② 359号受访者：2001年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

③ 426号受访者：2001年出生，顺性别男性，泛性别，大学专科生。

④ 1585号受访者：2000年出生，顺性别女性，同性恋，大学专科生。

见的。939号受访者^①在经常被他人欺凌后，学习成绩从年级前100名滑落到了年级末尾，并且出现了厌学、逃课等问题。在最为严重的情况中，827号受访者^②的性格和人际交往受到了极为严重的影响，而359号受访者^③则因此罹患精神疾病并产生了自杀倾向。

（八）治理校园暴力与欺凌的对策建议

性/别少数学生群体所面临的校园暴力与欺凌现象既具有作为普遍现象的校园暴力与欺凌所具有的共性因素，又因遭受者的性/别身份而具有鲜明的性/别色彩。因此，对于该种校园暴力与欺凌进行规制时应当综合考虑两类因素，并充分尊重性/别少数学生群体的隐私权。

1. 全面推进校园暴力与欺凌相关立法

目前，尚未就校园暴力与欺凌治理问题制定专门性法律，仅有教育部等多部门联合印发的《关于防治中小学生欺凌和暴力的指导意见》和《加强中小学生欺凌综合治理方案》两大规范性文件。地方层面上，仅有天津市人大常委会于2018年通过了《天津市预防和治理校园欺凌若干规定》这一地方性法规。与校园暴力和欺凌规制相关的其他法律规则散见于《中华人民共和国教育法》（以下简称《教育法》）、《中华人民共和国未成年人保护法》、《中华人民共和国刑法》等法律中，且其并未直接提及校园暴力与欺凌这一概念，仅为规制校园暴力与欺凌提供了间接性依据。总体而言，对于校园暴力与欺凌现象的治理在宏观上缺乏方向指引，在微观上缺乏程序规范。因此，应当就此制定专门性法律，为校园暴力与欺凌治理法律政策体系建立提供效力依据和基本指引。在立法中，应当明确家庭和学校、教育等行政部门在校园暴力与欺凌治理当中应当承担的责任和履行的义务，并建立工作联动机制。

2. 建构校园暴力与欺凌治理性/别视角

前文已述，超过80%的受访者认为其遭受校园暴力与欺凌的原因在于

① 939号受访者：1999年出生，顺性别女性，同性恋。

② 827号受访者：1998年出生，其他性别，硕士研究生。

③ 359号受访者：2001年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科。

自身的性/别少数身份。相关研究也已指出，性/别少数学生群体是各种形式的基于性别的校园暴力的易遭受群体。^①然而，在现行的校园暴力与欺凌治理体系中，性/别因素完全缺乏，基于性别、性倾向、性别认同和性别表达的校园暴力与欺凌现象并未得到正视与重视，故而，现行措施对该现象的治理难以取得真正的成效。因此，应当在相关立法和政策制定过程中明确校园性别暴力这一概念，并根据校园性别暴力的表现形式和典型特征制定相应的规制措施。

3. 提升教师等学校教职工对校园暴力与欺凌的处理水平

问卷调查数据显示，将近80%的遭受过校园暴力与欺凌的填答者在遭受校园暴力与欺凌后，未获得任何来自学校的救济和帮助，32.45%的填答者目前所在的学校未建立禁止暴力与欺凌、反对歧视的制度，33.84%的填答者对于目前所在的学校是否建立禁止暴力与欺凌、反对歧视的制度并不清楚。由此可见，校园暴力与欺凌现象的低救济率不仅与遭受者所在学校未建立禁止校园暴力与欺凌的制度相关，还与已经建立的禁止校园暴力与欺凌的制度未能及时、有效地发挥作用有关。在访谈中，有受访者指出，向教师寻求救济后，教师采取了“视而不见”“没有管”的态度，也有受访者指出，向教师寻求救济后，教师表示对此种情况“无能为力”。因此，即使在校内建立校园暴力与欺凌治理的相关制度，也必须通过集体培训等方式建立教师等学校教职工对于校园暴力与欺凌现象的正确认知，并培养其处理校园暴力与欺凌的能力。

4. 加强学校心理咨询服务工作

问卷调查数据显示，接近90%的填答者目前就读的学校提供了心理咨询服务，但仅有不到10%的填答者曾向心理咨询老师寻求过相关的帮助。同时，超过47%的填答者认为咨询过程友好，对其产生了实质性帮助，50%的填答者认为尽管咨询过程友好，但并未对其产生实质性帮助。由问卷数据可见，绝大多数填答者出于各种因素的考虑，并未寻求心理咨询服

^① 同语：《校园性别暴力实证研究与政策建议》，第94页，<http://www.tongyulala.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=23&id=137>，最后访问时间：2020年8月27日。

务,但在寻求过心理咨询服务的人中,近50%的人获得了实质性的帮助,超过97%的人未因寻求心理咨询服务而遭受其他创伤。在访谈案例中,也有多位受访者认为,在其遭受校园暴力与欺凌后,心理咨询服务的介入在消除负面影响方面可以发挥或发挥了重要作用。故而,在消除因校园暴力与欺凌而产生的负面影响方面,心理咨询服务具有重要作用和关键地位。因此,应当从心理咨询师专业素质提高、接受心理咨询服务学生的个人隐私保护、学校心理咨询服务的进一步普及等方面着手,增强学校心理咨询服务在校园暴力与欺凌现象当中能够发挥的作用。

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

前文已述,不同受教育阶段校园暴力与欺凌分布率存在较大差别,其中以初中阶段和高中阶段为最高。在各类校园暴力中,语言暴力与心理暴力分布率最高,分别超过93%和70%,且语言暴力、心理暴力均属于非物理性暴力,治理难度较高。此外,相较于非性/别少数者学生,性/别少数学生群体更易成为基于性别、性倾向、性别认同、性别表达和性别气质的校园暴力的对象。由此可见,校园暴力与欺凌作为教育领域内的一种现象,其本身具有复杂多变的表现形式和典型特征,在不同的受教育阶段不同种类的校园暴力与欺凌分布率截然不同,以性/别少数学生为对象的校园暴力与欺凌更包含特殊因素。因此,建立校园暴力与欺凌治理体系时,对于校园暴力与欺凌现象不可一概而论,应当根据现有研究结论,因地制宜,有的放矢,在具有普遍性的标准和原则的基础上,根据受教育阶段、地区、易遭受群体等因素的差异,制定具有针对性的校园暴力与欺凌治理方案。

三 平等受教育机会受损及其对策

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^①和第13条关于受教育权的规定^②，我国作为公约缔约国，有义务确保人人享有受教育之权利，不得基于性别而作任何的差别、排斥或限制，其影响或其目的均足以否认性/别少数者在接受教育方面的人权或妨碍其实现。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

1501位问卷填答者中（见图14），有35人（2.33%）自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。

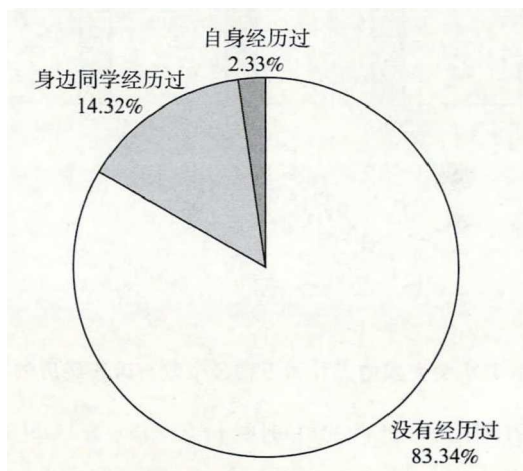


图14 经历过平等受教育机会受损的情况 (N=1501)

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”。

① 《经济、社会及文化权利国际公约》第3条：本盟约缔约国承允确保本盟约所载一切经济社会文化权利之享受，男女权利一律平等。

② 《经济、社会及文化权利国际公约》第13条第1款：本盟约缔约国确认人人有受教育之权。

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）”。

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，高中阶段发生最多，发生频数递减顺序为：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）。

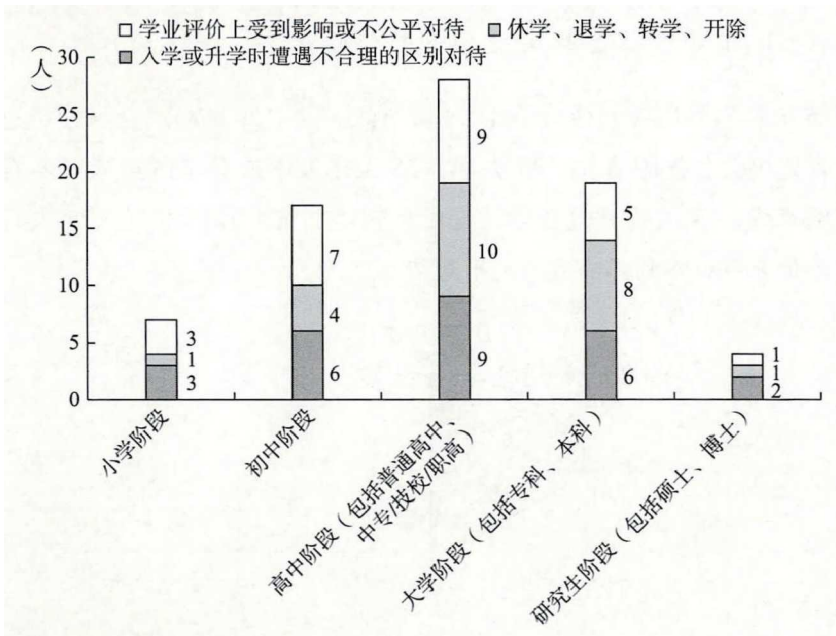


图15 平等受教育机会受损的三种情形在各个教育阶段经历的人数 (N=35)

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22.00%，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。

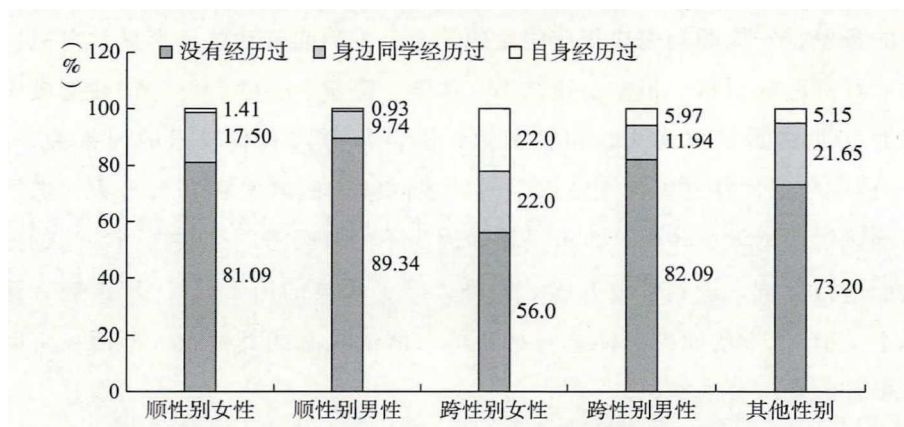


图 16 平等受教育机会受损者的性别身份分布 (N = 1501)

(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做出符合大众性别刻板印象的行为表达。如 1549 号受访者^①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^②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

① 1549 号受访者：2001 年出生，跨性别女性，大学本科生。

② 939 号受访者：1999 年出生，顺性别女性，同性恋。

者的身份，未能顺利完成相应阶段的学业，主动或被动放弃享受教育机会和教育资源的情形。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/别少数者往往是因为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^①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^②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低，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^③而言，其因行为举止像男孩，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，被故意打低平时分。这不仅使其整体学业评价变得

① 939号受访者：1999年出生，顺性别女性，同性恋。

② 284号受访者：1997年出生，性别酷儿，大学本科生。

③ 1601号受访者：2000年出生，顺性别女性，同性恋，大学专科生。

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，主要是语言暴力和心理暴力，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。即使性/别少数身份未公开，受访者也可能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有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以下

三个特点：消极影响大于积极影响、当时影响多于长期影响、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影响学习意愿与学习成绩，“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”，“撞墙后轻微脑震荡”，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对待后奋发图强、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

受访者表示平等教育机会受损的经历在当时对自己打击很大，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，由于自我认同完成、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，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之中，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施加制度暴力，这直接减损甚至剥夺了性/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/别少数者在平等的受教育机会受损之后，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），没有考虑过针对导致休学/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对身份认同的困扰和对身份暴露的担忧而未寻求救济。

（六）保障平等受教育机会实现的对策建议

性/别少数群体享有平等受教育机会的情况不容乐观，实现性/别少数群体平等地享受受教育机会存在重重的制度困境和思想障碍。制度层面，首先缺乏更明确有力的法律保障；其次尚未构建开放包容的校园管理制度；最后救济制度不够健全，仍待完善。思想层面，固化、传统的性别观念是更深层次的行为根源。因此下文将从教育立法、校园管理、提供救济、教师培训这四个方面提出建议。

1. 教育立法应纳入性别视角，明令禁止各教育阶段基于性倾向、性别认同和性别表达的歧视

平等与不歧视原则是国际人权法的基本原则之一。我国教育立法中存在公民享有平等教育权的一般规定^①，但是没有关注到性/别少数群体。在基于性别的歧视方面仍局限于传统二元性别的框架，没有禁止基于性倾

^① 《中华人民共和国教育法》第9条规定：“中华人民共和国公民有受教育的权利和义务。公民不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等，依法享有平等的受教育机会。”第36条规定：“受教育者在入学、升学、就业等方面依法享有平等权利。学校和有关行政部门应当按照国家有关规定，保障女子在入学、升学、就业、授予学位、派出留学等方面享有同男子平等的权利。”

向、性别认同和性别表达的歧视，没有把更广泛的多元性别平等纳入法律视野，而联合国人权条约机构已将性别歧视的内涵发展为包括基于性倾向和性别认同在内的歧视。^①

因此可以通过修改教育立法、作出权威司法解释或者制定专门反歧视法的方式，明确“性别”的内涵与外延，将性倾向、性别认同和性别表达认定为禁止歧视理由，保障性/别少数者依据法律享有平等受教育机会和教育资源。

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

在每一教育阶段的各个教学管理环节都应该摒弃性别偏见，融入多元性别平等观念，尊重性/别少数者的人格尊严和性别差异，努力营造出性别平等的友好氛围。

在入学或升学环节，不得基于性倾向、性别认同和表达对性/别少数学生做出不合理的区别对待，譬如在考试报名中仅提供二元性别的选项、拒绝为性/别少数群体提供参加招生考试的机会、在考试选拔过程中要求呈现符合公众刻板印象的二元性别表达、提高性/别少数群体的录取标准或做出不公正的评价等。

在日常的校园管理中，也应冲破二元性别对立和隔离的桎梏，如在校服设计、发型着装要求中应避免对性别表达刻板印象的强化，在座位编排、校园就餐时或进行其他校园管理活动时避免性别之间的严格区分，在学业评价或发展机会上应对性/别少数群体一视同仁，同时在其他方面也应尽量考虑性/别少数群体的需要。

在休学、退学方面，应当确保性/别少数群体受到公平对待，不得仅仅依据性倾向、性别认同和表达对其做出处分或休学、退学的决定，剥夺其平等接受教育和享受教育资源的权利。

3. 完善救济制度，提供有效的救济途径

调查结果显示寻求救济且救济有效的比例极低，很大原因在于缺乏有

^① 参见经济、社会、文化权利委员会第20号一般性意见和消除对妇女歧视委员会第27、28号一般性意见。

效的、可获得的、安全的、透明的救济渠道。当前我国教育法律救济的途径主要有三种，即司法救济、行政救济和其他救济。^① 司法救济，就是相对人就特定的侵权行为向人民法院提起诉讼，请求人民法院依法对纠纷做出公正裁决。行政救济主要是向主管教育机构的政府部门提起申诉。但是当前只有《普通高等学校学生管理规定》具体规定了学生申诉的受理机构、申诉事项、申诉程序，该法仅适用于接受普通高等学历教育的受教育者，不能覆盖所有教育阶段的受教育者。总体而言，我国法律对行政申诉的规定简略粗疏，可操作性不强，统一的学生申诉制度基本上没有建立。^② 其他渠道主要是指通过学校或其他教育机构内部或者民间组织进行救济的渠道，如调解、仲裁等。救济方面应当完善救济的程序，明确可以获得救济的情形、提供救济的部门、寻求救济的方式，确保救济的渠道为公众所了解，并对寻求救济者加以保护。

4. 加强对学校教职工的性别知识培训

教职工的性别观念和性别认知对学校的教育理念、管理制度、教学过程以及师生关系都具有重要影响。学校教职工封闭落后的性别观念和刻板印象会给性/别少数群体带来一系列显性或隐性的压力。我国法律规定应当加强教师培养，发展教师教育，^③ 但是除了专业技能的培训之外，对学校教职工的培训中还应加入性别内容。对教育机构的管理者和教师进行健康、科学的性别教育，有助于改变其对性/别少数群体根深蒂固的片面认知，从根本上促进其真正地尊重、理解和接纳性/别少数群体，从而助力性/别少数群体平等受教育权的实现。

① 相关的法律规定有《义务教育法》第27条：“对违反学校管理制度的学生，学校应当予以批评教育，不得开除。”第9条规定：“任何社会组织或者个人有权对违反本法的行为向有关国家机关提出检举或者控告。”《教育法》第43条第4项规定：受教育者享有的权利包括“对学校给予的处分不服向有关部门提出申诉，对学校、教师侵犯其人身权、财产权等合法权益，提出申诉或者依法提起诉讼”。

② 参见袁兵喜《我国行政申诉制度的构建及完善》，《河北法学》2010年第10期。

③ 《义务教育法》第32条规定：“县级以上人民政府应当加强教师培养工作，采取措施发展教师教育。县级人民政府教育行政部门应当均衡配置本行政区域内学校师资力量，组织校长、教师的培训和流动，加强对薄弱学校的建设。”

四 性与性别平等教育失衡及其对策

(一) 性与性别平等教育的政策环境

性与性别平等教育在人的学习中是非常重要的的一环，它帮助人们了解自我、尊重他人。在我国，性与性别平等教育有着长期的政策引导与支持。2001年，在国务院印发的《关于基础教育改革与发展的决定》中，要求应把思想品德类课程与青春期教育等内容结合起来，对学生进行教育，其目标是“帮助学生掌握一般的生理和心理保健知识和方法”。同年，教育部要求将防范艾滋病、性病的知识纳入教学计划，随后，《中华人民共和国人口与计划生育法》（以下简称《人口与计划生育法》）通过审议，其中规定“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”。上述规定为在学校开展性与性别平等教育提供了法律和政策依据，也形成了我国此类教育的基本价值观与导向，直到现在，上述政策、法律都没有发生实质性的改变，依然将性教育与性相关疾病防控深度结合在一起。

2008年，教育部编制了《中小学健康教育指导纲要》，指出中小学每学期应安排6~7课时的健康教育课，其中从小学高年级起就应教授有关青春期生长发育、防范性侵害、了解和预防艾滋病的知识，在高中时应教导学生避免婚前性行为。此后，2011年，教育界出版《珍爱生命——小学生性健康教育读本》，2013年，教育部和公安部下发文件要求“提高师生、家长对性侵犯犯罪的认识”。^①直到2016年，中共中央、国务院共同颁布《“健康中国2030”规划纲要》，提出要以青少年为重点，“开展性道德、性健康和性安全宣传教育和干预”，但对课时等具体操作并无要求。

(二) 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1501份有效问卷和接受过性

^① 参见王雪婷《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》，硕士学位论文，沈阳师范大学，2019，第39~45页。

与性别平等教育的 30 例访谈回答进行梳理总结，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

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，^① 但从对问卷问题“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调查结果（见图 17）来看是普遍的，约有 71.49% 的填答者在初中进行了性与生殖解剖、青春期发育的相关生理知识学习，而同样处于初中时期，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及防治，性别平等相关知识（如男女平等、社会性别、性别刻板印象、性别歧视）和多元性别相关知识（如 LGBT、性倾向、性别认同与性别表达）等方面则均未超过 25%，这些生理知识不同的方面被比较明显地忽略了。

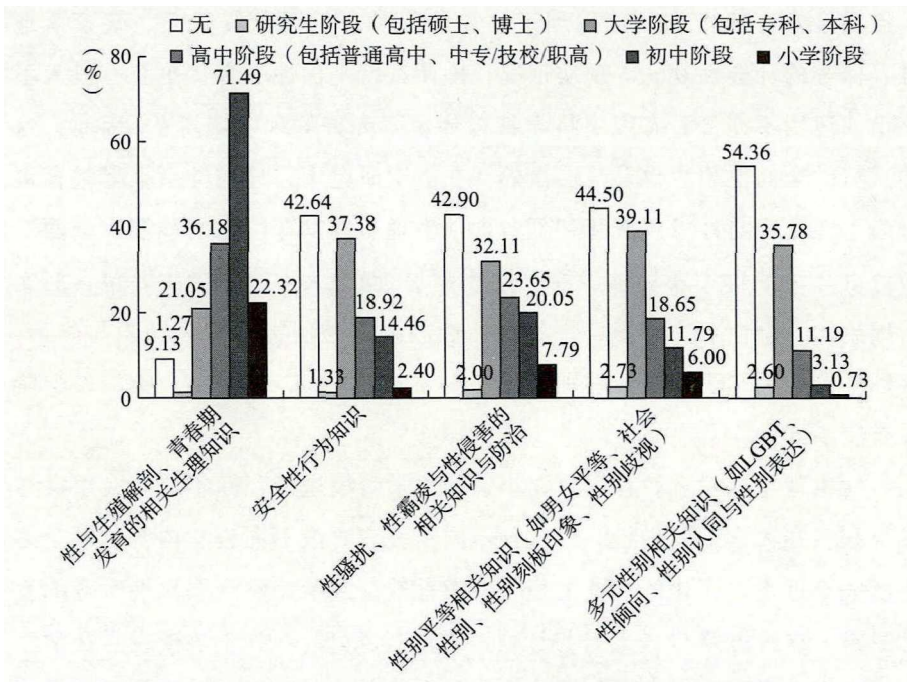


图 17 性与性别平等教育在各个教育阶段的接受情况 (N = 1501)

① 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 4 期。

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，这一点在问卷调查结果中尤为明显，有50%左右的填答者在这一时期有来自学校的这四个方面的受教育经历。

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）》建议，各国应实施“全面性教育”（Comprehensive Sexuality Education, CSE），即“一个基础课程，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，青少年和学生接受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困境^①，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，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及防治，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。由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教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“学校应当以学生中，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

^① 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。

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，并对同一年龄阶段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负面心理状态和隐性的校园欺凌。性生理与性发育教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规律，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，我国性教育观念比较落后，整体偏向于保守^①，这一原因所展示的教育理念是，若非必要，性与性别相关的知识尽可能延后教授或直接避开，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所有学生都能够触及，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影响，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

^① 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。

与性侵害的相关知识与防治,性别平等相关知识的教育经历空白率分别是42.64%、42.90%和44.50%,多元性别相关知识的教育空白率达到了54.36%。能够看出,不完整浅层次性教育的空白率保持在了40%以上,而其中多元性别相关知识教育空白率超出一半,相比于性与生殖解剖、青春期发育的相关生理知识9.13%的教育空白率,综合性性知识在学生在学习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,不只可以通过问卷调查结果看出,亦可以在30位参与访谈的受访者的回答中发现。受访者在回答各教育阶段性与性别平等教育经历相关问题时,大多将其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,教授性生理与性发育知识是现阶段性教育的主流,而综合性性知识教授多是以辅助教学、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。1618号受访者^①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助推因素和直接结果,也是性教育体系不协调、不严谨和不完整的生动写照。

(三) 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,应当分别展开研究。

^① 1618号受访者:2001年出生,顺性别男性,同性恋,普通高中生。

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，主要有课程关联、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的方式加入教学计划中，如135号受访者^①提到的在小学时专门开设的生理健康课；讲座则比较多元化，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^②和1585号受访者^③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^④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，除此之外，1601号受访者^⑤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，而往往是利弊相偕，产生不同的效果。

对课程关联而言，在正式课程中加入相关元素，可以视为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，但同样地，在只能给到1~2个课时的教学部分，不能够对其知识的体系化和深入性有要求，也不能寄希望于借此进行全面的综合的性教育。大多数受过此种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^⑥的评价较高，认为这些课程帮助他对自己有了更清楚的认

① 135号受访者：1999年出生，跨性别男性，大学本科生。

② 1618号受访者：2001年出生，顺性别男性，同性恋，普通高中生。

③ 1585号受访者：2000年出生，顺性别女性，同性恋，大学专科生。

④ 667号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

⑤ 1601号受访者：2000年出生，顺性别女性，同性恋，大学专科生。

⑥ 1107号受访者：2001年出生，顺性别女性，同性恋，大学本科生。

识, 1493号受访者^①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^②的附属知识, 这导致知识的全面性和体系化无法得到保证, 实施方式几乎完全由任课教师自行决定^③, 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、专业化的教育教学体系中, 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^④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。放弃这种最有效的方式或敷衍了事, 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, 在理论上其能够帮助学生简单理解相关知识, 但在实际中, 这种作用非常有限, 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^⑤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^⑥则认为这种影响见诸舆论而非价值观, 其效果是“班级同学不再那么‘口嗨’了”。

① 1493号受访者: 2001年出生, 跨性别女性, 大学本科生。

② 参见刘盼盼《初中生物教学中青春性教育的现状及有效策略》, 《中学课程资源》2015年第3期。

③ 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2季度。

④ 135号受访者: 1999年出生, 跨性别男性, 大学本科生。

⑤ 1316号受访者: 1999年出生, 跨性别女性, 大学专科生。

⑥ 1360号受访者: 2002年出生, 跨性别女性, 普通高中生。

对小课堂而言，依据形式不同而产生不同影响和效果。前文中提到的667号受访者^①的初中班主任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开设的，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^②高二时参加了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并不理想。

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^③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^④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，甚至导致学生加深了茫然与偏见，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，更常见的是性与性别平等教育被直接忽略，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，主要有专门必修课、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^⑤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

① 667号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

② 359号受访者：2001年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

③ 1383号受访者：2002年出生，顺性别男性，同性恋，普通高中生。

④ 667号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

⑤ 678号受访者：2000年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

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^①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，心理学、社会学、生理健康等课程中都有一两小节是关于性教育的。讲座与小学一高中阶段一样多样，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形式，667号^②和284号受访者^③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、避免危险性行为等性安全方面。

对专门必修课而言，和小学一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，这种知识不仅系统化，而且还具有相当程度的科学性。就读于上海某中外合办大学的678号受访者^④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。但令人惋惜的是，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。这种形式虽然能够发挥巨大的作用，但普及程度保持在一个近乎无法产生效果的极低水平。

对专门选修课而言，其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^⑤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问题，但他同时认为“对他们（非性/别少数群体），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，虽然有涉及整体化的知识，但着墨点依然在

① 791号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。
② 667号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。
③ 284号受访者：1997年出生，性别酷儿，大学本科生。
④ 678号受访者：2000年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。
⑤ 791号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

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，即很难使学生形成科学全面的知识体系。516号受访者^①在大一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^②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^③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。

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，其无效的宣传效果使受访者在回答这些教育的影响时直接忽略。

综上所述，我国性与性别平等教育实质上处于被分化、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，效果参差不齐，这表现出现阶段我国性与性别平等教育双重失衡的状态。

笔者所认为的双重失衡，是指不仅性与性别平等教育整体上在现阶段

① 516号受访者：1996年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科。

② 1585号受访者：2000年出生，顺性别女性，同性恋，大学专科。

③ 135号受访者：1999年出生，跨性别男性，大学本科。

教育体系中处在不受重视的失衡状态，而且在性与性别平等教育中各部分间也存在失衡。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。

（四）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高度同一性。受访者的诉求共性体现在以下几点上，近乎所有回答了该问题的受访者都认为：性与性别平等教育非常重要，必须进行，并应按照某种顺序进行，开始时间不能太晚；同时也认为应当加强性别平等、多元性别等相关知识的学习。

1. 性与性别平等教育非常重要，必须进行相关教育

每位受访者在表达对性与性别平等教育的诉求时，其实都默认了他们支持进行相关的教育，亦有受访者对这种教育的真实性感到担忧，791号受访者^①感叹道：“其实我觉得形式不是很重要，我觉得反而现在很多学校它根本就不会提这些事情。”这种来自受访者的感叹在问卷调查结果中被非常明显地呈现了出来，现实情况是，除了简单的性生理与性发育知识的学习外，学生们很难在各教育阶段接受来自学校的系统化教学。在真实性不能保证的前提下，性与性别平等教育很难说得到了真正的重视与执行。

2. 性与性别平等教育应遵循某种比较紧凑的顺序

一言以蔽之，大多受访者认为，应首先对学生进行性生理与性发育知

① 791号受访者：1998年出生，顺性别男性，同性恋，大学本科生。

识的教育,使学生们明白基础的性知识。其次,应当进行以防范性侵害和预防性疾病为主的性安全知识教育,使学生们首先认识自己,接着学会从原则层面保护自己。此后,应以合适的方式向学生传达性行为的特征与方法方面的知识,在此基础上,强调性行为的合理性和安全性行为的必要性。之后应引导学生了解性别,进而了解性别之间的生理差异与权利上的平等,这是对我国男女平等基本国策的必要学习,只有首先理解占据人群中绝大多数人的性别身份和其差异与平等,才能树立基本的尊重差异和追求平等的良好信念。最后,应引导学生了解多元性别相关知识,认识到社会中不只存在二元性别,引导学生认识自己、追求真正的情感、平等地对待每一个人。由此可见,性与性别平等教育的顺序可以概括为“性生理与性发育—性安全—性行为—两性性别与平等—多元性别与人的情感”。

3. 性与性别平等教育的开始时间不能太晚

有受访者认为应当在幼儿园时就进行相关教育,也有受访者认为应当从初中开始进行相关教育,但总的来看,还没有受访者认为进行性与性别平等教育应晚于九年义务教育,即最迟应在高中前就开始。事实上,我国的教育体系的确是在初中时使学生们接触到性生理与性发育知识的^①,这个开始时间在受访者们的接受底线之上。

4. 加强性别平等、多元性别等相关知识的学习

1316号受访者^②对平等有着更加友善的看法:“最需要的是平等教育这方面吧,或者不应该说平等,更像是和谐友好相处,教育提倡男女之间和谐、平等相处,不要带着猎奇心理去了解。”此外,很多受访者受到的校园欺凌都与其性别表达的非大众化有关联。他们更渴望大众能够以平等的眼光来看待他们和用尊重的态度来对待他们的性别表达。1482号受访者^③给出的建议非常具体:“这方面应该从小就开始教育,比如告诉他们不要有性别刻板印象,不是说男生一定不能穿粉红色,女生一定要穿裙子之类的,男生女生都可以选择自己喜欢的东西,可以有自己的发展……等

① 初中生物课本中已经出现了对于男女两性生殖器官的介绍与基础学习内容。

② 1316号受访者:1999年出生,跨性别女性,大学专科生。

③ 1482号受访者:1994年出生,顺性别女性,同性恋,硕士研究生。

到上中学有一些性别观念之后，可以给他们普及不要有性别刻板印象，有些男生比较阴柔，有些男生比较阳刚，不要因为人家不符合男生的刻板印象就去嘲笑、欺负人家。”

结合上述诉求，能够感受到，虽然现阶段国内整体的性与性别平等教育尚在起步阶段，依然存在很多短板，^①但仍有很多的方法、规划和希望使其能够在未来获得更高的发展。这种发展之路绝非一帆风顺，它不仅受到文化、经济和政策的影响，还受到国家教育体系、育人理念、个人主观能动性、代际的观念和现实中错综复杂的具体情况等产生的或被动或主动的影响，为此，可以通过多个实操层面的建议来帮助其发展。

（五）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

若想要真正普及和发展性与性别平等教育，中国必须在法律和政策层面，对性与性别平等教育在教育体系中的地位和其教学内容与方法以更加明确、更加具有可操作性的法条和文件形式加以规定。

（1）《教育法》第11条^②要求性与性别平等教育应与各类教育一起，在现代国民教育体系中得到协调的、应有的、完善的发展，是故在具体的法规和政策中，应首先将性与性别平等教育纳入必修课程体系之中，对其课程的课时、教师要求和教材等进行规范，进而确保性与性别平等教育实施的必要性和真实性。

（2）应对性与性别平等教育的课程内容做出具体要求。不必局限在防治艾滋病和反性侵犯中，还应包含较完整、较科学的其他性与性别平等教育的知识，这种规定不只是为了保证教育的内容足够全面和科学，也是为了避免在真正实施的过程中，出现教师们因初次接触而无课可讲的问题。

^① 参见童立《中国性教育：实干，推动与发展》，《中国性科学》2020年第6期。

^② 《教育法》第11条：国家适应社会主义市场经济发展和社会进步的需要，推进教育改革，促进各级各类教育协调发展建立和完善终身教育体系。

(3) 若条件允许,可以普及和推广性与性别教材的应用。当下,性与性别平等教育中大多没有一个广泛实用的、能够保证科学完整的教材,这会让任课教师们较高的自由度下产生完全不同的教学结果,很难保证教育的目的真正达到,更难以确保学生们能够学习到比“认识自己”层次更高的价值理念。

开展科学、全面的性与性别平等教育,离不开法律和政策的保驾护航,如果失去法理和策略上的支持,性与性别平等教育只会是空中楼阁,难以得到有效的实行。

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

当前,我国的性与性别平等教育仍以性生理与性发育为主,其他内容并不被完全实践。从前文问卷填答者和访谈受访者的回答来看,性与性别平等教育整体上不够深入,遑论体系化了。是故若要保证性与性别平等教育的质量,应当推行以下举措。

(1) 明确性与性别平等教育不止于艾滋病防治、防范性侵害以及性生理与性发育知识,还包括更为丰富的安全性行为知识,性骚扰、性霸凌与性侵害的相关知识及防治,性别平等相关知识和多元性别相关知识,即应建立和完善性与性别平等教育的内容体系。建立无偏向而有重点的内容体系,是保证性与性别平等教育质量的基础,只有建立在科学全面的知识体系之上,教育才有获得理想效果的可能。

(2) 各部门、多机制联动,在当下学生身心发育的客观规律和现实情况的基础上,将年龄、教育阶段和内容体系结合并对应起来,形成完整且有针对性的教学方案。将上述三者结合起来,不仅能够最大程度地将教学效果最优化,还能对不同年龄的受教育者起到合适且科学的指引作用,促进他们健康发展。

(3) 建立和完善性与性别平等教育考评机制,从课程安排、教师情况和教学效果等多个维度进行考核评价,将之与学生学习成绩、教师的业务考评和学校的教学评审结合起来,从效能上维护和保证性与性别平等教育的真实性和高质量。

3. 开展性与性别平等教育中教与学和知识体系的研究, 从理论准备和实践中保证教育教学的先进性、科学性和即时性

性与性别平等教育的教学方式、知识体系等并非一成不变, 而是根据人们的认识、时代的发展和不断更新的理论成果在进行不同程度的更新和发展。要保持性与性别平等教育的先进性、科学性和即时性, 就需要不断推进对性与性别平等教育中教与学的研究, 也必须时刻紧跟理论研究发展步伐, 对其方式和知识体系进行更新换代, 是故可以推行以下举措。

(1) 分别建立性与性别平等教育教学和知识体系的交流体制, 使前者成为性与性别平等教育实施者间分享心得体会、交流提升技能的平台, 后者成为性与性别平等教育研究者们交流创新、观念争鸣的平台, 不断为性与性别平等教育创造技能和理论上的活水源头。

(2) 鼓励高等院校和研究机构进行性与性别平等教育的研究, 尤其是对于教育教学方法和知识体系的研究。通过专业人员的研究, 能够发现性与性别平等教育中的问题和不足, 及时改正和补足并进一步完善, 确保达到性与性别平等教育的先进性和科学性的目的。

(3) 促进国际交流。《教育法》第7条规定教育应当“吸收人类文明发展的一切优秀成果”, 这决定了我国的性与性别平等教育不能敝帚自珍, 而应在世界范围内不断交流, 取其精华去其糟粕, 用国际上的先进经验和优秀知识体系来改良和更新我国自己的教育体系, 保证性与性别平等教育和研究的先进性和即时性。

4. 调动家庭参与性与性别平等教育, 在全社会范围内形成良好的舆论和观念

性与性别平等教育的难题还有一部分不在学校之中, 而在于受教育者的家庭乃至整个社会之中。

目前所谈及的性与性别平等教育主体为学校和政府等公共参与方, 而家庭在其中并没有发挥真正的教育作用。对于很多家庭而言, 性与性别平等教育往往是“交配教育”, “谈性色变”是家庭环境中的常态,^① 唤醒家

^① 参见吴学安《回避性教育才是问题》, 《健康报》2019年4月23日, 第2版。

庭在性与性别平等教育中的辅助作用，或是使家庭不再成为性与性别平等教育中的阻碍因素，这是相当重要的。

此外，社会舆论和观念对性与性别平等教育也产生了负面影响。对待性教育，家庭和社会都有着特殊的“沉默文化”，即从不谈“性”，也不鼓励不支持他人谈“性”。^①这种舆论使性与性别平等教育遇到极大阻力，不只是性与性别平等教育的实施遇到困难，即使真正实施了性与性别平等教育，其影响也难以走出校园。是故应当通过公益广告、合理宣传和打造标杆等多种形式来引导社会舆论，使性与性别平等教育所处的社会环境得到改善。

[责任编辑：黄周正]

^① 参见陈文雯《性教育不能再“害羞”了》，《青海法制报》2020年7月15日，第3版。