

從建制民族誌探討 大專校院性平處理機制的客體化歷程

廖珮如*

國立屏東科技大學通識教育中心

在2004年通過實施《性別平等教育法》之前，校園內的性騷擾、性侵害事件多礙於權力關係未能揭露或獲得適當的處理，而該法通過實施後，各級學校遇到性侵害、性騷擾等相關事件便有一套標準化的工作流程。本文採用建制民族誌觀點來探討《性平法》的在地建制過程，透過參與觀察及訪談六名大專校院性平業務專職承辦人，研究者描繪出不同文本如何協調出性平業務承辦人的建制能動者位置。從性平業務承辦人的立足點出發探究他們建立的工作知識，勾勒出協調承辦人日常工作業務的「高階文本」、「調查案件文本」、「行政文本」、以及「非正式文本」。本文透過上述文本描繪出性平業務承辦人穿梭於性平建制及在地行政體系之間，發展出個別工作知識的可能性與其受限之處。

關鍵詞：建制民族誌、性平法、性平業務承辦人、客體化、工作知識

台灣社會學第34期（2017年12月），頁45-89。DOI: 10.6676/TS.201712_34.0003

收稿：2016年12月30日；接受：2017年12月20日。

* 通訊地址：91201屏東縣內埔鄉學府路1號國立屏東科技大學通識教育中心；

Email: r.pei.liao@gmail.com

Objectification of the Gender Equity Education Act in Higher Education: An Institutional Ethnographic Exploration

Pei-ru Liao

Center for General Education, National Pingtung University of Science and Technology

Enforcement of the Gender Equity Education Act has enabled schools at all levels to properly and legally process cases of sexual harassment, sexual assault, or bullying on campus. This Act standardizes and generalizes the procedure for handling gender-based violence at all school levels. The researcher incorporates Institutional Ethnography as a method of inquiry, a starting point to form a problematic, and an analytic tool to map out the process of objectification of frontline workers. Starting from frontline workers' standpoint, this article presents the way in which different "texts" coordinate frontline workers' everyday work and their relations with other administrative staff. Identifying four types of texts in the local setting, the researcher demonstrates how frontline workers establish work knowledge based on the Act as well as the administrative system, as well as the workers' potential for utilizing work knowledge and its limits.

Keywords: Institutional Ethnography, Gender Equity Education Act, frontline workers, objectification, work knowledge

一、前言

台灣婦運自 1980 年代以來積極推動修法，提升婦女法律地位。其中，1990 年代，大專校院的女學生及女性主義教師發起一連串的反校園性騷擾、性侵害運動，於《性別平等教育法》（以下簡稱《性平法》¹）通過實施前便促使教育部公布《大專校院及國立中小學校園性騷擾及性侵犯處理原則》（於 2005 年廢止），成為日後《性平法》處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件（以下簡稱性平事件）的範例。及至 2004 年，《性平法》通過實施，成為各級學校建立性別友善校園的重要規範。有別於一般教育法令僅處理教育課程的規劃與實施，《性平法》含括校園性平事件的處理流程及相關罰則。

伴隨而來的是教育部設立校園性別平等教育專責機制（以下簡稱性平專責機制），由上而下主導各級學校的性別平等教育政策，督導一套標準化校園性平事件處理流程。此外，教育部也架設性別平等教育網放置各項資訊（教材、研究案、相關法條函釋等），教育部建制的數位系統或資料庫，如「性別平等教育師資人才庫」、「校園性騷擾性侵害性霸凌事件調查人員資料庫」、「校園性侵害性騷擾及性霸凌事件填報回覆系統及統計管理系統」（以下簡稱性平系統），由中央建制各式文本供在地工作者或教師取用。

研究者在目前任教的學校到職不到一週便被派訓參加校園性侵害、性騷擾與性霸凌事件調查人才培訓，問及派訓原因，承辦人回應，「性別是老師的專長，啊我們學校缺少性平事件調查人才，現在申請調查案都要有資格的調查委員才可以，所以請老師去上課。」這是研究者以一名新進教師身分遇到性平專責機制後所經驗的第一次斷

1 《性平法》草擬初期原命名為《兩性平等教育法》。2001 年發生屏東縣高樹國中葉永鉉事件後，立法者關注校園中因性別氣質遭霸凌的學生，認為「性別」平等不只是兩性之間地位和權益的平等，也需看見多元性別學生於教育場域的處境，最終將法案定名為《性別平等教育法》。

裂，在地行政體系認為性別研究便是處理性平事件專長，於是研究者便成了派訓的不二人選。由於法律規定性平案件的調查委員必須為教育部人才庫登錄的調查人才，因此研究者就必須透過培訓取得資格，以便執行校園中性平案件調查的任務。性平專責機制建制化後，研究者的主體經驗被轉譯了兩次，一次是在地行政體系看到「性別研究」便轉譯為「性侵害性騷擾專長」，另一次則是從具備這項專長的人轉譯為教育部規範框架認可的「調查人才」。此後，研究者一次又一次接受派訓，成為教育部調查人才庫及師資人才庫登錄的人才，並參加行為人防治教育的培訓，在各方面成為滿足中央規範且在地行政體系需要的建制行動者。

然而，研究者在培訓的過程中發現，早年參與倡議立法修法的學者和民間團體代表，並不需要參與培訓便能成為校園性平案件的調查委員和培訓工作坊的講師，甚至可以擔任地方政府的性平委員。與研究者年齡、背景相仿的第一線工作者或是教師卻需要透過正式組織（學校或民間團體）派訓，一次又一次參與培訓方能成為建制認可的「專業人才」。多次參與培訓的過程中，研究者聽到參與工作坊的性平業務承辦人抱怨，「講這些有什麼用，回到學校長官還是不理我們」、「老師都講得很理想很好，問題是要告訴我們怎麼做啊！」、「全校只有我一個人懂，我要怎麼推動？」每每研究者與這些工作者或教師談論校園性平教育及事件處理實務時，他們經常談到中央法規與在地行政體系的權力拉扯所產生的經驗斷裂，以及工作者為因應這些斷裂而發展出來的工作知識。

1990 年代由學生和教師共同發起的校園反性騷擾、性侵害運動，後來發展成為國家法律規範，教育部依法建制事件處理流程和各式資料庫，形成 Dorothy Smith (1987, 2005) 所定義的「建制」(institutions)，性平專責機制建制一套標準化流程來規範各級學校，透過統一化的建制行動來組織各地工作者及服務對象的社會關係，這也使得建制中的社會關係創造出不平等甚至特權。本文由此探討在法制化後所建立的標準化、統一化工作流程中，第一線工作者與在地行政體系之間的關

係，性平業務承辦人的經驗斷裂成為探索這項建制的起點。

因應《性平法》要求，各級政府教育主管機關和學校需成立性別平等教育委員會（以下簡稱性平會），由專人負責相關業務。專人負責規劃性平宣導及監督學校開設性別相關課程，亦須協助校園性平事件的調查及懲處流程，向教育部填報處理進度，專人成為《性平法》在地建制的關鍵行動者。但是，在校園的性平宣導和案件處理的過程中，鮮少提及此一行動者的角色。上至中央主管機關，下至各級學校，在他們所提供的校園性平事件處理流程圖中，行動者並不存在。行動者是誰？誰能成為這名行動者？這名行動者的性別意識如何運作？本文將採取建制民族誌的研究取徑，從性平業務承辦人（以下簡稱承辦人）的立足點出發，勾勒出性平專責機制與在地行政體系相互協調下，承辦人如何客體化的歷程。從承辦人的日常工作經驗來探討校園性／別暴力防治法制化後，第一線工作者的性別意識如何運作，及在地行政體系的性別意識如何運作。

二、文獻回顧

（一）賦能「知者」主體性的知識產製 VS. 建制化的「受壓迫者」客體位置

質性研究教科書時常將建制民族誌視為質性研究方法的一種 (Given 2008; Longhoger et al. 2012)，Jeffrey Longhoger 等人 (2012) 所編纂的實務研究質性方法，稱建制民族誌為探討實務與理論落差的質性研究方法。Smith (2005: 1) 則認為建制民族誌非質性研究方法，主張將它定位為「一門替代社會學」，其目的是從常民的立足點來書寫社會學，而不是以理論主導的立足點來做社會學。

Smith (2005) 將當代社會視為高度仰賴文本為媒介的社會，文本可以是一張表單、一套數位管理系統、路標、或任何可大量複製的客體化形式。標準化的文本能跨越不同地域，協調各地工作者和常民的日常生活，組織人與人的社會關係 (Smith 1990, 2005)。在高度仰賴文

本來協調及組織常民生活的社會中，常民的生活經驗便劃分為經驗疆域 (experiential territories) 和文本疆域 (textual territories)，形構出不同類型的人際關係和主體性 (Smith 2005: 86-94)。以校園性平專責機制中的「申請調查人」為例，在遭遇疑似性騷擾、性侵害或性霸凌事件後，一名學生提出申請調查前，她／他仍身處經驗疆域，主觀感受該事件所帶來的情緒或心理困擾。當這名學生提出申請調查後，她／他開始進入文本疆域。她／他的主體經驗需轉化為建制類屬 (institutional categories)——性騷擾、性侵害及性霸凌，從真實經驗轉化為文本語言的過程中，這名學生也從「人」成為能夠採取建制行動的「申請調查人」。「人」的在地真實經驗轉化為能採取建制行動的文本形式，此一過程便在製造以文本為媒介的建制實在 (institutional realities)，也開啓了「人」的客體化歷程 (Smith 2005: 186-191)。

以文本為媒介的建制透過文本來協調不同位址的工作者，標準化的文本形式規範著工作者的日常工作。一旦個人進入文本疆域，她／他的主體經驗需符合標準化文本的分類或框架方能成為建制所認可的經驗，而主體經驗轉化為建制認可的文本形式後才能進一步開展建制行動。從常民的經驗疆域轉譯成為文本疆域的建制實在，這過程裡無可避免地會發生經驗斷裂 (experiential disjunctures) (Smith 2005:189)。² 研究美國家暴制度的工作流程的 Ellen Pence (2001) 指出，第一線工作者被表格、行政規則、個案記錄等不同的表單文件所宰制。儘管個案是一活生生的個體，但不同部門的工作者每次輸入表單時都必須將個案的生命經驗轉化成文本。文本疆域的法律構成要件主宰經驗疆域中婦女受暴的人身安全經驗，受暴經驗被抽離成為一次性的衝突事件，個案原本的生活脈絡和情感關係便消失於標準化工作流程中。

Pence (2001) 的研究同時指出，第一線工作者撰寫的內容、填寫

2 本文選擇使用「經驗斷裂」，而非「斷裂經驗」，Smith 欲描繪主體經驗轉化為符合建制規範時所產生的斷裂。「斷裂經驗」一詞將誤導讀者，使讀者以為 experiential disjunctures 是開啟建制民族誌關鍵主體經驗。然而，此一斷裂僅是工作者或研究者勘查建制的文本疆域與個體生活的經驗疆域之間的破口，引領研究者由此一破口進入文本疆域探索文本形成的治理關係，以及個體於文本疆域的客體化歷程。

的表單和紀錄等，都必須從經驗疆域擷取符合文本規範框架的片段，轉換為文本疆域認可的語言或客觀形式，這過程中出現的經驗斷裂是因為文本疆域的文本語言本是空殼，第一線工作者填寫表單、產製紀錄是為了填滿法律或文本的空殼，使主體經驗成為能夠啟動建制工作流程的客觀形式 (Smith 2005: 200)。探討建制權力關係的其中一個重要面向便是經驗斷裂，透過工作者或服務對象感受到的經驗斷裂，將有助於研究者探究建制文本的規範框架 (regulatory framework) (Smith 2005: 199)。以文本為媒介的工作流程產製出建制實在，文本建立出符合建制論述的規範框架、概念、類屬，工作者則依據文本擇取能夠啟動工作流程的主體經驗，將之轉譯為能夠交給其他工作者的建制文本。這段產製建制實在的過程將個人的主體經驗客體化，在地真實轉譯成為建制中可供行動的實在，使得個體的主體性附屬於以文本為媒介的建制所產製出來的實在之中 (Smith 2005: 186-187)。

奠基於文本之上的建制論述使得經驗疆域裡的主體成為文本疆域的客體，她／他成為「申請調查人」、「受暴婦女」、「行為人」、「家暴丈夫」，唯有具備這些建制身分才能啟動建制規範的工作流程。文本的名詞化 (nominalization) 則將建制中的主體「行動」 (the act) 去個人化 (Smith 2005: 120)，不只是「申請調查人」、「受暴婦女」、「行為人」、「家暴丈夫」被去個人化，建制中的第一線工作者也因其建制位置而去個人化。建制實在透過名詞化的過程將「人」建構於文本疆域之內，而非建構在她／他生活的經驗疆域之內。建制中的個別主體須轉化為建制認可且能開展「行動」的規範框架和建制類屬，由建制文本協調出他們於建制中的客體位置 (Smith 2005: 187)。

工作者的日常工作將具體實踐建制文本和建制語言形構的建制論述，運用建制民族誌中「意識形態實踐」 (ideological practices) 的概念，Gillian Walker (1990) 分析「家庭暴力」這個概念從「毆妻」到「家暴」的轉變。早年女性主義運動使用「毆妻」這個概念來強調「男性對女性的暴力行為」，以凸顯女性受到的性別壓迫。當這個行為逐漸轉變為「家庭暴力」時，毆妻議題成為社會福利議題，而丈夫

則成爲司法體系的犯罪者。Walker (1990) 藉由意識形態實踐的概念指出，在家庭暴力防治的建制過程中，受暴婦女進入社會福利系統所建構的建制位置，家暴丈夫則進入司法系統所建構的建制位置，以及建制語言形構的建制實在。John P. McKendy (1992) 也在加拿大的家暴男性矯治團體中觀察到，家暴建制中的女性主義意識形態實踐將家暴男性的議題高度個人化及去政治化。家暴丈夫的行爲被化約爲個人情緒管理不佳，更難以窺見性別暴力的結構因素。上述研究可以看到，標準化的建制流程使性別的結構性問題被化約爲個人問題，由國家提供受害者保護，並以國家公權力懲戒加害人。

在以文本爲媒介的當代社會中，文字、語言和文本的特定用途構築一個團體或建制的願景，組織或建制內部的工作者如何說話、做事、以及他們理解建制行動的方式，皆受到文本的宰制 (Campbell and Gregor 2004: 25)。文本成爲治理科技的關鍵，透過客觀的文本科技來治理工作者。工作者經歷一種個人知識的轉換，過去日常工作知識的積累仰賴個人及他人的經驗傳承。如今第一線工作者積累工作知識的方式不再是手把手學習，而是在文本疆域裡生產關於標準化文本的工作知識 (Campbell and Gregor 2004: 39)。

Smith (2005: 108) 認爲建制文本產製一種標準化的語言、主客體結構及其互動關係，第一線工作者則成爲文本的代言者，從閱讀到啓動建制相關的行動皆仰賴第一線工作者。建制論述提供標準化的語言讓第一線工作者進行工作，並篩選符合建制規範的主體經驗，將之轉換爲建制認可的標準化文本，第一線工作者僅是代替建制文本來採進行動的人，其能動性寄存於建制文本的分類規範之中，而非個人的主體經驗或是讀者的主體經驗 (Smith 2005: 117)。將日常生活場域的經驗疆域視爲問題意識發生的場址，由第一線工作者的日常工作去檢視文本如何形塑和組織個體的日常經驗，勾勒出經驗疆域和文本疆域之間的斷裂，方能探索建制論述中的權力關係 (Levinson et al. 2009)。

建制民族誌的研究取徑顯示，婦女運動爭取國家以立法形式保障婦女權益的同時，也在生產一套符合國家機器運作模式的標準化性別

暴力防治機制，使原先的女性主體經驗成為行政體系或國家機器的附屬客體，將結構因素化約為個人問題。在性別暴力防治機制的建制過程中，女性主義概念和婦女運動議程鑲入既有的行政體系，無可避免地在建制歷程中使工作者和接受服務的對象成為建制的客體，進入國家機器權力的末端。建制民族誌將有助於瞭解《性平法》這套由上而下的規範，在權力最末端的在地場域如何運作，而性平承辦人經驗上的斷裂則能揭露在地建制運作的權力網絡。

（二）校園性侵害、性騷擾及性霸凌的台灣建制

從女性主義與性別運動發展歷程來看，在 1970 年代西方第二波婦運興起之前，「性騷擾」(sexual harassment) 是項普遍存在於社會中的女性主體經驗，女性卻無恰當的「名詞」（「語言」）來形容這項主體經驗。Smith (2005) 在闡述個人參與北美第二波婦女運動的經驗時便指出，當時有類似經歷的女性聚集在一起討論各自的經驗，漸漸找到「性騷擾」一詞來指稱這類的女性經驗。女性透過對這項經驗的命名，得以述說她們的身體在父權結構下不受尊重的經驗，述說和語言為女性帶來抵抗的力量 (MacKinnon 1979; Thomas and Kitzinger 1997)。隨著命名與抵抗逐漸展現群體抵抗的社會力量，美國自 1970 年代開始便透過立法及修法來定義職場中和校園裡的性騷擾，並由國家公權力介入以建立性別友善的職場及校園環境 (高鳳仙 2001; 焦興鎧 2001)。

從命名女性主體經驗到實際立法建立一套標準化的防治工作流程，這過程所呈現的便是性別暴力防治的建制化歷程，北美第二波婦女運動是如此，1990 年代的台灣也是如此。在台灣，與性別暴力相關的法律在 1990 年代及二十一世紀的第一個十年出現大幅度改變。1997 年通過《性侵害犯罪防治法》；1999 年的《刑法》修正案鬆綁原先限縮於女性的受害對象，並納入性器接合之外的性交模式，將強制性交罪「建構為妨害個人法益之妨害性自主罪」(羅燦煥 2005)；2002 年通過《性別工作平等法》，區分出職場中的「敵意工作環境性騷擾」

與「交換性騷擾」，並制定相關申訴及懲戒辦法（焦興鎧 2006a，2006b）；2004 年通過《性平法》，將性侵害及性騷擾等概念納入並制定調查、救濟等機制（陳惠馨 2005；焦興鎧 2006a，2006b；羅燦煥 2005）；2005 年通過《性騷擾防治法》，更完備法律上的性騷擾定義及相關處理流程（王如玄、李晏榕 2007）；2011 年《性平法》修法時納入性霸凌的概念，廣泛涵納校園中性別暴力的各種類型（李淑菁 2010）。上述法令的立法與修法過程皆來自女性主體經驗的發聲、命名，進而建構出性騷擾、性侵害的防治網絡，呈現出由經驗疆域進入文本疆域的歷程，也呈現性／別暴力問題司法化的趨勢。

《性平法》通過實施前，論及校園性騷擾個案或個案處理的困境時著重在校園權力結構及台灣社會父權體制的壓迫（周祝瑛 2001；黃曬莉、畢恆達 2002），校園中的教職員普遍未能辨識出父權社會中的性別權力結構，因此難以從「性／別作為宰制工具」（McKinnon 1979）的角度來看待校園中的性騷擾事件。從接受服務對象的觀點來看，立法前的研究論述較為重視經驗疆域的主體感受，校園的科層體制以「校譽」為優先考量，成為主體經驗被噤聲的主要因素。從建制工作者的觀點來看，立法前的文章提及申訴過程及申訴管道皆有所差異，並無標準化的申訴管道或工作流程。同樣是性騷擾案件的處理方式及申訴方式便有所不同，有當事人主動舉辦公聽會，也有當事人向系所申訴之後由系所自組委員會進行調查，也有透過婦女團體申訴（黃曬莉、畢恆達 2002）。

校園性平案件在台灣朝向標準化、統一化的法制歷程有其時空脈絡，1990 年代台灣社會陸續發生數起大專校園的性騷擾、性侵害疑雲，皆起因於校園內權力不對等的情境，致使多起師生性騷擾或性侵害的事件難以於校園中發聲，當事人須透過媒體披露方能受到重視（黃曬莉、畢恆達 2002）。這數起大專校院性騷擾、性侵害事件發生後，教育部於是在 1999 年公佈《大專校院及國立中小學校園性騷擾及性侵犯處理原則》，開啓校園性平專責機制的建制化先鋒。該原則的第二條明確規範性騷擾及性侵害的定義，透過建制類屬來將相關事

件名詞化，以便建制中的工作者啟動建制流程。第四條則規定各校「應設性騷擾及性侵犯處理委員會或小組，負責處理校園性騷擾、性侵犯事件工作，其中女性委員名額不得少於二分之一。」³此一規定則進一步透過文本協調出「處理委員」或「小組委員」的建制位置，校園性平事件專責機制的建制類屬、建制工作流程和建制位置初步成形。

依此原則，《性平法》通過實施前有篇文章探討台大兩性平等委員會處理校園性騷擾事件的流程（馬小萍、雷庚玲 2003），該文提供的事件處理經驗呈現一套標準化且客觀化的工作流程。委員會接受申訴後必須啟動一連串的工作流程：成立調查小組、訪談、撰寫調查報告、撰寫裁決書、以及召開各級教評會。這套工作流程揭示性平事件的主觀經驗轉化為客觀形式的過程，唯有將受害者受侵害的主體經驗轉譯成為能夠啟動建制工作流程的客觀形式如「申訴書」、「調查報告」、「裁決書」等，受侵害的主體經驗才能進入文本疆域，以客觀的建制流程來處理該事件。游美惠與蕭昭君（2003）也在一篇文章中提到類似的處理流程：申訴→調查→撰寫報告，在《性平法》尚未實施前的時空脈絡下，該文著重在校園內處理性騷擾案件可能面對的狀況並提出處理建議。這些文章都從看見校園中的性騷擾及疑似性侵害經驗出發，討論並思考一套標準化的工作流程如何建立。文章討論的重點以受侵害者的主體經驗為主，在思考如何建立一套標準化工作流程的討論中並未提及單一窗口或承辦人的建制位置。

在立法過程中，法律學者、女性主義者、社會學者、受侵害的主體等人透過不斷的討論與產製論述來建構校園性侵害、性騷擾的定義，這些法律名詞都具備 Smith (2005: 195) 所說的空殼性質，法律名詞的內涵須由第一線工作者填入，將主體經驗裁剪為符合法律定義的建制類屬和文本後方能啟動一系列的建制工作。性侵害、性騷擾與性

3 相關條文請見教育部網站：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008466&KeyWordHL=>。

霸凌的司法建制過程無可避免地會產生學理概念、法律定義和常民理解之間的落差，如同李淑菁(2010: 126-127)在闡述性霸凌概念時提到的，「學術上的定義與常民式的理解往往產生落差，而這差距往往決定政策實踐的情況。」

縱觀《性平法》立法通過後探討校園性平案件的文章或研究，可以發現校園內的性騷擾或性霸凌等經驗或處境的相關討論，已經朝向統一化的法制困境的探討（郭燕玉 2015a, 2015b；張文賢 2012；李欣怡 2013；蔣駿 2013；羅燦煥 2014；吳志光 2014；陳襄睿、張嘉育 2014；陳靜玉 2014；何慧卿 2007, 2008；李怡君 2008；張雯婷、楊幸真 2016；柯今尉 2009；張樹倫 2006；陳芝安 2006；陳虹燁 2013；陳瞻吾 2011；韓宏杰 2007）。《性平法》立法通過後的文獻研究採取法律規定的流程來進行探討，意即相關研究從建制化的文本疆域出發，探討性平案件相關的調查處理流程裡多引用教育部或各校大同小異的「性平事件處理流程圖」、「通報流程圖」等建制觀點，從標準流程來探討流程問題，而不是從工作者或受侵害者的主體經驗來探討建制問題。其中，反對《性平法》統一化建制工作流程的文章（呂昶賢 2010），其所採取的反對觀點依舊圍繞在《性平法》所建制的標準工作流程上去論述「行為人」遭受的「不當對待」。

《性平法》建制過程除了可能將當事人的主體經驗及工作者的主體經驗客體化之外，事件本身也可能被客體化成爲需要處理的「校園危機」，從而延伸出校園性平事件的媒體公關危機處理過程（及相關培訓），汪子錫(2016)探討校園性平事件之媒體公關危機時，將組織形象管理視爲媒體披露校園性平事件時需依循的原則，並將各類型性平事件分類來討論其帶來的危機強度。校園性平事件至此已被客體化成爲一件「需要面對大眾處理的媒體公關危機」，受侵害者的主體經驗就此消失，反成爲需要建立公關危機標準處理流程的事件。

校園性平專責機制的建制過程賦予工作者不同的建制位置，例如性平業務承辦人、調查委員、性平委員等身分。何慧卿(2007, 2008)透過訪談大專校院調查委員來瞭解性平調查機制的程序正義意涵，以

進一步探究法制化下受害人的保護機制與行為人權益之間的調和過程。柯今尉(2009)也透過訪談調查委員及大專院校性平會相關人員來瞭解《性平法》在地實踐的情況。張雯婷、楊幸真(2016)的座談會紀實則提供良好的範例，在專人專責且專人具備性別知能的校園中，性平業務承辦人員能夠扮演的防治宣導及調查處理角色。除了大專校院之外，李怡君(2008)以宜蘭縣立公立國民中學性平業務承辦人為研究對象，透過量化統計分析瞭解中學場域的《性平法》執行困境；張文賢(2012)同樣以中學為例描繪出中學場域的執行困境，如人員異動頻繁、缺乏法律概念等因素；在中學場域執行性平相關業務的教師也透過投書的方式闡述建制過程裡中學場域的特殊限制，陳靜玉(2014)以私立高職服務的經驗指出中學場域的困境有兩大面向，一是保密議題，二是人力資源不足的議題，其中輔導教師的雙重身分所引致的倫理困境在郭燕玉(2015a)的文章也提及相同問題。從第一線工作者的角度出發進行研究的文獻著重於個別工作者主體經驗的分類，多以個別經驗論述執行相關工作的困境，較少描繪出建制樣貌如何形塑個別工作者的主體經驗。

除了個別工作者經驗到的困境之外，亦有研究指出當前建制的問題，並提議建制更多資料庫或增加更多標準化工作流程。羅燦煥(2014)則從建制中不同的建制身分對於法令的不熟悉出發，來對性平會（及委員）、調查人才的缺失提出建議，並增設督導訪視機制及建置申覆審議專業人才庫；吳志光(2014)也指出校園行政人員及調查人員的知能不足帶來的困境，以及過度注重性平調查機制的趨勢所忽略的防治教育；在《性平法》的建制過程中，羅燦煥(2005, 2014)於建制初期及建制十週年時分別指出校園處理性平事件的限制與困境，其中各校性平會及性平委員的性別知能不夠歷時十年仍是個問題，調查委員的知能不足及人力匱乏（陳靜玉 2014）的情況也未見改善。上述文獻將校園性平機制的問題個人化，成為行政人員、調查人員、性平委員等個人知能不足須加強訓練的問題，亦出現將表現較好的個別行政人員指標化的情況，甚少探討制度問題。

不管是呈現不同的建制位置於個別場域中遭遇的困境，或從教育部的建制觀點提議更為標準化的建制，這些研究仍難以窺見在地行政體系在客體化建制位置的過程中展現的治理關係，亦未探討校園性平專責機制鑲嵌於在地行政體系時複雜的權力動態，以及各種建制文本協作出的性別意識如何於在地行政體系發揮作用。《性平法》相關研究呈現《性平法》建制的校園性平事件專責機制向司法傾斜的趨勢，呼應到建制民族誌關於家庭暴力的研究，建制化後性／別暴力案件僅以「行為」本身來論處，而未思量當事人所處的「關係」脈絡，乃至於社會結構面的性別權力關係，往司法化傾斜的建制歷程使結構因素化約為個人因素。本文以性平業務承辦人作為研究的立足點，意欲呈現的便是性平建制與在地行政體系如何透過不同文本來協調出這個建制位置。透過承辦人在經驗疆域和文本疆域之間經驗上的斷裂來描繪校園性平專責機制的建制叢結，揭露在地行政體系產製的文本如何客體化承辦人，以瞭解校園性平專責機制在地建制的權力關係及性別意識協作的過程。

三、研究方法： 從性平業務承辦人立足點出發的 建制民族誌提問歷程

從 Smith 的立場論出發設計這份研究的話，第一步便是將校園場域的日常現實視為研究提問的特殊場域，從第一線工作人員的日常工作經驗裡面挖掘不可見的社會關係 (Campbell and Gregor 2004: 17)。本研究從大專校院性平業務承辦人的日常工作予以問題化開始，性平業務承辦人常常在閒聊時說出他們工作細瑣繁雜卻又不被主管肯認，這是啟發本研究以性平業務承辦人員的立足點為起點而展開建制研究的根源。本文試圖從參與觀察及訪談的過程描繪出承辦人被在地行政體系客體化的過程，以瞭解標準化的建制工作流程如何將「人」及「主體經驗」轉換成為客觀的建制位置。

本研究以性平業務承辦人的立足點作為進入研究田野的起始點，旨在瞭解他們的日常工作如何參與《性平法》的在地建制。從性平業務承辦人的立足點出發並不意味著去揭露個別主體的状态，而是藉此尋找建制叢結中不同的人在工作之間的連結。建制民族誌透過不同的訪談形式來達成此目的，其中包含正式的、預先規劃的訪談，以及非正式訪談。研究者透過訪談找出建制叢結中的連結之後，便將探究的重點放在建制以何種方式形塑他們的經驗 (DeVault and McCoy 2006: 21-22)。Marjorie L. DeVault 和 Liza McCoy (2006: 23-25) 將建制民族誌的訪談定位為「和常民談話」，這意味著研究者的角色是從田野報導人那裡獲取資訊，以瞭解事情運作的方式。

2013 年至 2016 年間，研究者共參與五場校園性平教育和校園性平案件處理相關的研習營和工作坊，並於不同的學校參與處理性平案件，藉此觀察瞭解第一線承辦人、性平委員和調查委員所使用的文本，以及捕捉文本被啟動和詮釋的動態。本研究以滾雪球的方式募集有意願參與研究的性平業務承辦人員，共獲得六位曾任或現任大專院校專職而非指派兼任⁴的性平業務承辦人一年以上經驗的受訪者。⁵ 其中有兩名受訪者於私立大專校院服務，四名於國立大專校院服務；三名年紀介於 20-30 歲之間，兩名介於 30-40 歲之間，一名介於 40-50 歲之間。六人當中僅有一人不具有社工、心理、社會學、性別研究或法律相關背景，⁶ 為行政人員轉任，而其他人均曾接受相關學科訓練，且在擔任性平業務承辦人之前已有相關實務經驗。正式訪談於 2013 年至 2016 年間進行，採半結構式訪談，每次訪談約 1.5 小時至 2 小時。

4 部分學校選擇在既有的行政人員中指派兼辦性平相關業務，致使行政人員負擔過重或無力積極承辦相關業務。本研究的專職性平業務承辦人皆通過公開招聘流程進入該單位工作，其日常工作內容為《性平法》規範之各項庶務，不見得侷限於性平事件相關行政事務。

5 本文所指的「報導人」為田野中一起參與研習或一起工作的第一線工作者，「受訪者」則以化名 CT、LD、HC、CD、LM、WC 出現。研究者選擇敘述性描寫受訪者而非表格列出，以避免個人資訊暴露。

6 各校公開招聘性平業務承辦人多偏好社工、心理或法律背景優先，性別研究或社會學背景次之，這一條件限制也呈現出性別研究或社會學相關學系畢業生雖較具性別敏感度，卻因未能持有國家證照而在既有行政體系（包含敘薪）裡顯得弱勢或不被重視。

研究者在檢視田野筆記、訪談逐字稿與相關討論的文字檔之後，進一步梳理相關文字檔裡提到的《性平法》相關文本（各項法規、表單、網站、電腦系統等），與訪談逐字稿反覆核對，以理解文本與第一線工作者之間的關係。

除了正式的訪談之外，研究者還利用參加研習、工作坊、研討會的機會和不同學校的承辦人談話，與幾位受訪者、報導人保持聯繫，並使用臉書或 Line 等通訊軟體持續談話。2016 年數則校園性平案件的新聞爆發時，研究者和幾位受訪者透過臉書或 Line 討論性平專責機制的執行細節與局限。數位科技突破研究田野的地理限制，讓研究者能與受訪者、報導人保持更緊密的聯繫，以達成 Smith (2005) 所強調的田野資料動態歷程，而不會使田野資料停留於訪談當下的情境或時空，以勾勒出性平建制的地圖。

參與觀察的過程能讓建制民族誌研究者捕捉到日常工作運作時的動態樣貌，而這種動態、持續進行的日常工作歷程正是 Smith 理論化的社會 (the social) 最基礎的要件 (Diamond 2006: 61; Smith 2005: 59)。Smith 強調將文本融入建制民族誌的研究，並非單純的分析文本，而是將文本在特定的時間和場域被閱讀的方式記錄下來。本研究的參與觀察方式來自研究者擔任性平委員、調查委員、性平師資的工作經驗，透過這三個建制身分的參與觀察，研究者記錄下不同的在地場域中文本被詮釋、被啟動的動態歷程，也藉此與不同學校的性平業務承辦人、性平委員、行政長官、行為人和被行為人有了接觸談話的機會。轉換不同的建制身分執行性平案件時，研究者能夠及時觀察到自身和周遭的人如何閱讀、詮釋及啟動性平業務相關的文本，並且能夠看到啟動和生產建制文本的過程中，文本如何協調不同位置的人所進行的日常工作。參與觀察也幫助研究者捕捉到《性平法》相關文本的動態啟動過程之外，研究者還能觀察到不同的行政體系之間運作的社會關係和行政體系文本。

本研究囿於性平業務的特殊性：(1) 各類型性平案件皆需依法保密，故研究者僅能窺知案件從通報至結束調查的行政流程，無從得知

案件細節，難以評析案件處理過程是否合乎較具女性主義精神的性別平等觀念；(2) 業務承辦人在各校的獨特性很強，且行政位階很低，為保障其工作權，書寫時需謹慎隱蔽可供辨識之資訊；(3) 各校性平會的獨特性很強，組織型態、執掌亦各不相同，書寫時需謹慎隱蔽可供辨識之資訊。

四、分析討論

本研究的受訪者，多因自身曾從事性／別暴力防治的工作經歷或相關學科訓練，他們主動覺察建制帶來的經驗斷裂，並依據過往工作經驗建立一套自身的工作知識。田野中遇見無相關經驗的工作者則多透過受挫、無助的主體感受來闡述他們經驗上的斷裂，找出這些抱怨與受挫的言語中提及的文本及建制語言，與受訪者提及的文本及建制語言進行比對，如此便能勾勒出工作者在地場域的社會關係。因此，本小節雖以受訪者的經驗為主進行討論，其主要目的並非指出性平專責機制的建制應向性／別暴力防治的社政取向靠攏，或是將性平專責機制的問題導向個人化，而是欲透過他們與在地行政體系在性／別實務及意識上的拉扯，凸顯性平專責機制的在地建制中錯綜複雜的權力面向，以及此項建制的結構問題。

進入分析討論前，這部分以三張圖來呈現承辦人處理調查案件的日常工作流程，以及協調承辦人日常工作及其建制位置的各式文本，這些將是理解性平承辦人如何被治理的關鍵文本。圖 1 是一張缺少承辦人這個建制行動者的標準流程圖，也是《性平法》建制性平事件調查處理的標準工作流程後最常見的客體化形式（此一建制位置的建構將於第一小節中討論）。圖 2 則加入行動者的日常工作經驗，套疊圖 1 與圖 2 便會發現，「承辦人」是推動建制行動的關鍵人物，其於處理案件的過程中所展現的工作知識（將於第二小節中討論）顯示，承辦人這個建制位置執行業務時運用的性別知能發展出擬似社工的工作模式。圖 3 則呈現各式文本協調承辦人於在地行政體系的日常工作，

定位出承辦人身處的雙重文本疆域（將於第三小節中討論）。

圖 1 為 C 大學於網頁上公告的性平事件處理流程圖，研究者將之命名為建制版本。這是一張因應「高階文本」（《性平法》）而產製的在地文本，其中並不存在「承辦人」這個建制位置，承辦人身處經驗疆域的主體經驗在圖 1 的文本疆域中隱而未顯。透過圖 2 描繪的承辦人處理調查案件的工作流程圖，承辦人因高階文本而生的主體經驗才得以顯現。儘管各校的行政體系與在地經驗皆不相同，研究者在這裡以概括的方式整理出承辦人的日常工作流程。具備性別暴力防治實務經驗或受過相關學科訓練的承辦人展現的工作知識，展現客體化的建制位置仍具能動性，也揭露第一線工作者應對文本空殼性質所填入的性平內涵。

透過圖 3 可以看到，承辦人所依循和產製的文本融合《性平法》的建制與在地行政體系的建制，呈現校園性平專責機制與在地行政體系交織建構的雙重文本疆域，承辦人受到性平專責機制和在地行政體系的文本雙重治理。圖 3 為訪談及參與觀察後整理出來，協調性平業務承辦人日常工作中的文本，以及承辦人日常工作中產製的文本，研究者將之分為「高階文本」、「性平案件文本」、「行政文本」以及「非正式文本」，這些文本形塑承辦人的日常工作經驗。承辦人日常工作中產製的文本並非全都與《性平法》直接相關，「行政文本」及「非正式文本」往往是回應在地行政體系的規則而產製的文本，透過這些文本也能看見承辦人與在地行政體系的「性別意識」拉扯，以及她／他發展出來的雙重工作知識。

在此先簡略說明圖 3 各項文本的內涵，以便讀者進入分析討論的脈絡。「高階文本」指的是教育部產製的統一、標準化文本，其中包含《性平法》、《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》、《性別平等教育白皮書》、調查專業人才庫、校安通報系統、校園性侵害性騷擾或性霸凌事件回覆填報系統等官方訂定的文本。「調查案件文本」則是指承辦人協助案件調查的過程所產製的各項官方文件，包含各項會議記錄、調查報告、逐字稿等需回報至校園性侵害、性騷擾或性霸

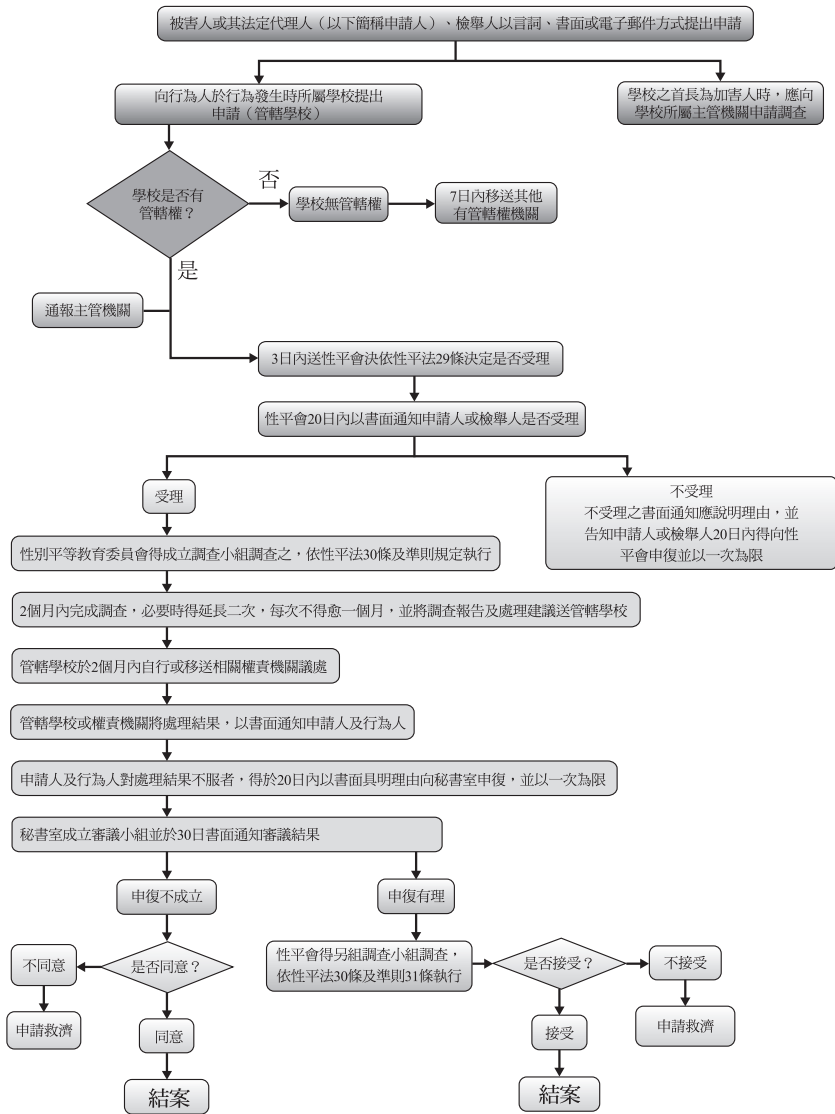


圖 1 C 大學校園性平案件處理流程圖

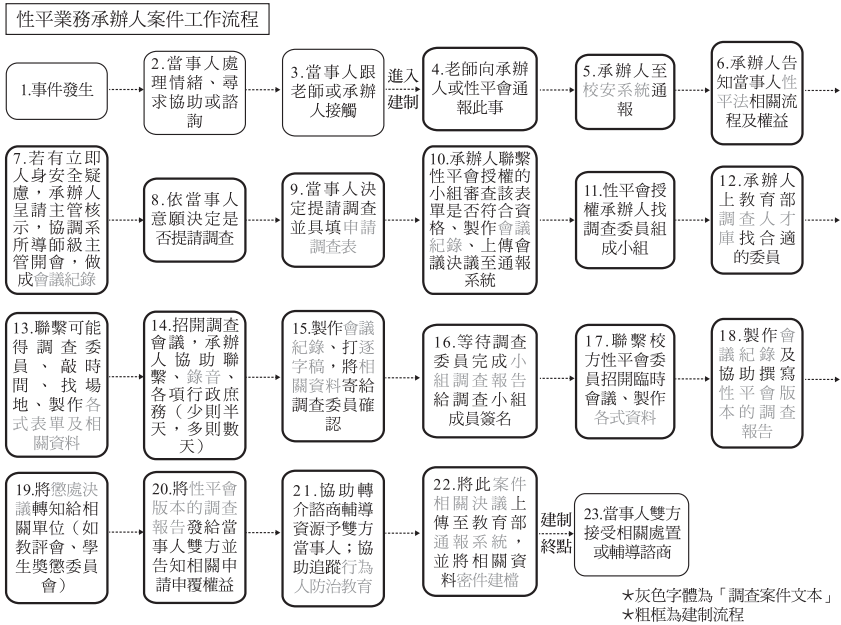


圖 2 性平案件業務承辦人的工作流程圖

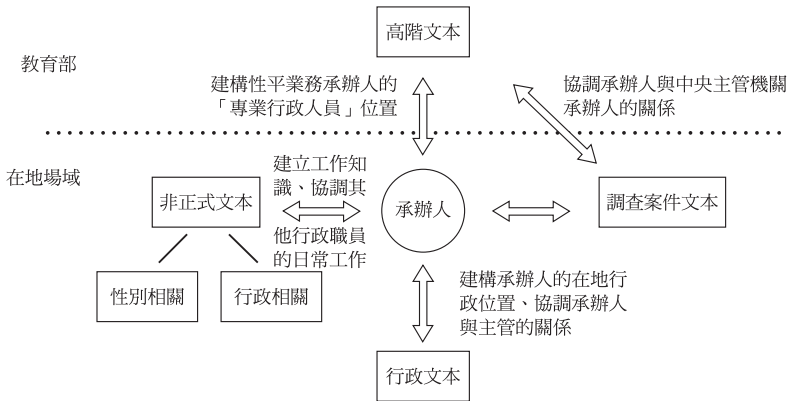


圖 3 性平案件業務承辦人身處的雙重文本疆域

凌事件回覆填報系統的文本，是因應「高階文本」所產製、與承辦人業務最直接相關的在地文本。「行政文本」指的是承辦人於在地行政體系執行日常業務時產製的文本，公文系統、工作計畫、經費需求、核銷表單等都是業務承辦人與主管、長官及其他處室溝通的重要文本。「非正式文本」又可細分為「與性別相關」及「與行政相關」的文本，前者指的是性平業務承辦人與其他學校承辦人溝通業務相關內容時生產的「非正式文本」，後者則是指承辦人與服務單位的其他處室溝通案件處理方式及流程時所產製的「非正式文本」。「行政文本」及「非正式文本」都是較能展現性平業務承辦人在地處境及其能動性的文本，透過這兩種類型的文本也能看出性平業務承辦人的在地建制。

本部分將以三小節來呈現在地行政體系和教育部的性平事件專責機制如何客體化承辦人，其於這個建制位置上發展出來的工作知識及可能遭遇的限制，以描繪出由上而下的中央建制於在地協作的權力網絡。第一小節呈現教育部的文本和在地行政體系產製的文本如何共同建構出承辦人的建制位置；第二小節描繪出具備性別暴力防治經驗或相關學科訓練的承辦人透過這個建制位置將性別意識帶入日常工作的過程；第三小節則揭露承辦人如何使用在地行政體系的文本來協調她／他的日常工作。

（一）「只值 29K」的「建制位置」

這一小節透過承辦人的主體經驗來找出雙重文本疆域中的在地行政文本，勾勒出高階文本和在地行政文本共同建構出的承辦人於文本疆域中的建制位置，以及高階文本與行政文本的雙重文本治理關係。圖 1 的建制版本顯示，「人」需以「建制位置」存在，且只存在「申請人」、「檢舉人」、「加害人」等建制位置，這一套流程在沒有行動者的情況下似乎可以自行運作。推動這套建制流程的關鍵角色——「性平業務承辦人」不存在於圖 1 的流程中。教育部及各校頒布的性平案件處理流程裡不存在行動者，受到侵害的主體經驗轉化為客體形

式存在的「案件」之後，便朝下一步前進，毋須「行動者」採取建制行動。圖 2 顯示，案件處理流程中的關鍵行動者便是性平業務承辦人，而高階文本和行政文本共同協調出承辦人的建制位置，她／他的能動性寄存於文本的規範框架與建制類屬。

「高階文本」（《性平法》與《性平教育白皮書》）建制出承辦人可對性平專責機制問責的位置，《性平法》第九條規定性平會「應由專人處理相關業務」，承辦人是負責性平會一切業務的「專責行政人員」。從實務現場來看，性平會的一切業務除了定期開會、舉辦大型宣導講座之外，最為重要的日常業務便是處理校園中的性平案件。對在地行政體系來說，「專責行政人員」可區分為指派兼任及專職專任兩種類型。身處國立大學的專職行政助理 CD 表示：

許多學校並沒有專任的人員來做性平會的工作，所以他可能是心理師兼任，或是什麼社工師兼任的業務，或者他是秘書室的秘書兼這個業務。

指派兼任的對象不限於行政人員，在人員編制不足的學校也可能是教師兼任，私立大學兼任行政人員 WC 表示：

我結識過一個 XX 學校的老師……因為那個 XX 學校好像小小的，那個老師是承辦人員，那個學校那麼小，沒有承辦，沒有行政人員，所以直接派老師做執行秘書這樣子。

上述的兼任或指派兼任類型的承辦人屬於被迫進入建制的行動者，他們在建制流程中感受到較多的情緒是壓力、不安和恐懼，於國立大學一級單位任職的專職行政助理 LM 表示：

如果剛好被指派的人很有興趣那也就算了！那如果不是的話，我就會覺得有些事情就會處理得不是那麼的理想。

受訪者陳述的兼任指派經驗雖非個人經驗，卻是研究者在田野中時常聽見和感受到的不安情緒，兼任指派的承辦人常以戰戰兢兢的心態處理案件，以完成法定工作流程為首要目標，案件處理過程中當事人的情緒、人身安全非主要考量。任職於私立大學的 HC 描述她在性平業務承辦人的傳承會議裡遇到的「同業」，如果是被指派兼任該業務的話都會充滿驚恐和不情願。研究者在不同的研習營隊中遇到的承辦人有心理師和一般行政人員，若是被指派兼辦業務的承辦人多半將《性平法》視為「相當麻煩的額外業務」，這種和建制之間強烈的疏離感正如社政背景的受訪者 LD 所說：

如果我是一個很制式的行政人員，我只能拿出一個表跟他說「來，填一填吧！」，就收了，就這樣，我不需要跟他講任何話，因為我不需要，你也不用跟我講什麼，談什麼，因為沒有用，因為我不想要。第一我不想，第二你毋須做這件事情。

研究者在田野中曾與被迫進入建制位置的承辦人一起工作，發現他們非常恐懼於《性平法》的罰則，更容易出現受訪者 CD 在訪談時指出的現象，把不是性平案件的事件當成性平案件來調查處理，只求快速進入流程處理結案。指派兼任類型的承辦人身處的行政體系將「專責行政人員」建構為僅需處理行政庶務的低階行政人員，而承辦人的工作不需耗費太多心神，如同 WC 所說：「學校是看你一個行政人員兼辦幾個工作項目，性平業務再多雜事也只算一個工作項目啊！」WC 的行政經驗揭露在地行政體系將「性平業務」建構為「一個工作項目」，依照《性平法》完成標準工作流程即可，一名行政人員只負責一個工作項目「感覺太閒了」。

對於性平業務這個「工作項目」，CD、CT、LD、HC 的經驗顯示出專職專任承辦人與兼任指派承辦人基本上的差異，就像 WC 所說的：

性平的東西它不只是行政工作啊，在我覺得它不只是一個行政，因為你牽扯到一些情感、對學生的關懷，一些付出啊。

在地行政體系對此一建制位置的想像與第一線工作者的工作經驗之間存在一種斷裂。從專職性平業務承辦人的經驗來看，高階文本所規範的「專人」或「專責行政人員」於在地行政體系建構出一個形象模糊不清的「行政助理」職位，以及一個定義模糊不清的「工作項目」。對受訪者來說，他們的日常工作遠不只是一個照表操課完成工作流程的業務而已，而這項經驗斷裂來自在地行政文本的建構。

循著受訪者的經驗可以看到，高階文本將她們建構為「行政人員」後，在地行政體系便賦予其「行政助理」的建制位置。在地行政文本（徵人公告、校聘薪點支給待遇標準表或公務人員俸給表等）具現化行政體系對此一建制位置的想像，也是承辦人進入在地文本疆域的起點。以徵人公告的資格限制為例，此一資格限制成為這個建制位置的規範框架。幾位受訪者提供的招聘文本中，人員的資格限制大致上離不開心理系、社工系、社會學系、法律系、性別研究、諮商輔導相關科系等系所。高階文本僅規範各校須由專責行政人員負責性平會一切事務，「專責行政人員」或「專人」成為一個空殼名詞 (Smith 2005: 197)，由在地行政體系的主管透過行政文本來詮釋，專職專任的受訪者提供的行政文本顯示，在地行政體系透過應徵的條件限制將其建構為執行法律或進行輔導諮商的行政人員。

上述的系所不會全列在同一張徵人公告上，這意味著某些學校會少掉性別研究，某些學校會漏掉社工系，某些學校則會忽略法律系。CD 就提到「這個位子他沒有說一定要性別相關……你沒有性別意識也不管你啊」，而 CT 則提到「他是希望有社工背景」。這些人的共通經驗是在面試時被詢問到「如果有性平案件進來會怎麼處理」，此一面談問題具體呈現在地行政體系最為重視的是一位嫻熟性平事件處理流程的行政人員，而非從事性平業務時所需的性別敏感度。CT 在某校應徵的經驗顯示，他過去的工作經驗與性別暴力防治有關，但是

徵人公告中未包括社會學相關系所，該校人事系統認為他不具備申請該職位的資格，第一關的資格審查部分便被刷掉。CT 與該校人事系統爭取應徵資格數度未果，也使得 CT 認為性平業務承辦人僅被視為一個「誰都可以做」的行政人員，意即只要符合各校徵人公告的資格限制，不論是否具備性別暴力防治經驗或知能都可應徵。柯今尉(2009)的研究雖指出行政人員及教師的性別知能不足，卻未能明確指出性別知能不足的地權力網絡，其「性別知能」的地協作便是透過在地行政文本來進行詮釋。以性平承辦人的招聘文本為例，在地行政文本的規範框架預先排除行政主管及人事主管認為與「性平業務」無關之系所，呈現出高階文本的空殼名詞。在地建制時，在地行政文本的治理權高於性平專責機制的高階文本，形構出在地行政體系對「性平業務」的建制實在。

徵人公告具現化高階文本中的「專責行政人員」，各校在資格限制上未呈現統一化的標準，使行政文本成為在地行政體系治理承辦人的媒介。徵人公告一方面具體定位該校的「性平業務承辦人」於學校行政體系的位置，另一方面也展現在地行政體系對性平專責機制的意識形態。對於自願進入這個建制位置的專職承辦人來說，當性平業務承辦人被行政體系思考為：

一個行政人員，那他覺得學校的行政人員比如說系辦的行政人員也好，或是其他學術單位的行政人員也好，他就這個位子就值 29K 就可以做了，他就來設立這個位子。（受訪者 CD）

CD 的訪談過程一再強調校方的薪資待遇，這一點對具有公職身分的受訪者則較不是困擾。循著 CD 提到的 29K 經驗，建構這個建制位置的另一份在地行政文本便浮現出來——薪點支給待遇文本，這份文本的規範框架為在地行政體系標誌出具備專業身分的人士。CD 是以校務基金聘用的行政人員，人事行政系統裡的規定相當明確，無社工師

或心理師證照的 CD 在敘薪待遇上無法取得專業加給。即使 CD 進入該校前已具備性騷擾及性侵害案件的直接服務經驗，她所能領取的薪水仍較相同職位、同時進入該單位的心理師或社工師同事要低。與薪資待遇和專業加給相關的行政文本不只是呈現承辦人與其他同事的薪資差異，這些文本共同協調出承辦人這個建制位置的專業能力是否受到認可，也是學校治理承辦人的重要文本。

CD 提到他規劃性平宣導的課程時便因不具備心理師或社工師證照而遭質疑不夠專業，相同的經歷也出現在其他幾位受訪者身上，具備性騷擾或性侵害案件直接服務經驗的受訪者進入大專校院擔任性平業務承辦人後，若無社工師或心理師證照，在地行政體系不會認可他們過去的直接服務經驗，僅將這些經驗視為取得這項職位的一項加分門檻，並非與職務直接相關的專業能力證明。薪點支給待遇文本區隔在地文本疆域中具備專業能力的建制位置及不具備專業能力的位置，此一建制位置能取得多少資源，工作穩定度能否允許她／他進行長期的性別友善校園規劃，是否具備足夠的發聲能量推動性平業務及處理較為棘手的性平事件，都將因行政文本的規範框架是否認可其專業能力而異。既有的研究指出性平機制無法落實與第一線工作者性別知能不足有關（柯今尉 2009；羅燦煥 2014；吳志光 2014），將校園性平機制推動不力的問題予以個人化，未能照見在地行政文本建制的文本疆域中，行政人員的建制位置所處的權力網絡。

高階文本協調出的承辦人建制位置是「專責行政人員」，在地行政文本則具體建構出這名專責行政人員於學校的位置及其限制。不同的在地行政文本形塑不同的主體經驗，指派兼任行政人員的經驗呈現出在地行政體系將「性平業務」建構為不需一名全職人力的單一工作項目；專職專任行政人員的經驗則凸顯專業能力不符合行政文本規範框架的經驗斷裂，擁有性別暴力防治經驗卻非行政文本認可的專業項目，使得此一建制位置成為「只值 29K」的校聘行政人員職位，不需專業能力，只需處理行政雜務。高階文本與行政文本協調出因校而異的建制位置，與徵人、薪點、加給相關的行政文本則形塑承辦人的日

常工作經驗，她／他在體制內能取得的資源及發聲力道皆受行政文本建構的位置所影響。在地行政文本的規範框架主宰承辦人於在地文本疆域能受到認可的經驗，此類文本將「性平業務」建構為眾多業務項目之一。「性別知能」並非在地行政體系關注的項目，其建制的意識形態實踐透過各式文本排除或貶抑具有性別暴力防治相關工作經驗的工作者，使他們成為代替行政體系完成標準工作流程的一項工具。下一小節將探究被形構為工具的承辦人如何發展自身的工作知識，以抵抗過度傾向調查案件的行政體系（吳志光 2014）。

（二）「建制語言」外的「工作知識」

在地行政文本將「性平業務承辦人」建構為單純處理「行政業務」的低階行政位置，具有性別暴力防治實務經驗的受訪者則認為承辦人不只是「行政人員」，他們建立起穿梭雙重文本疆域的工作知識，擬似社工的工作知識指出高階文本建制的司法化趨勢，描繪出司法化的建制論述如何治理承辦人的日常工作。

圖 2 為承辦人依循《性平法》規定處理單一案件的工作流程，承辦人多半同時處理一件以上的案件，意即圖 2 應以立體思維來呈現。甲案件進行的階段與乙案件進行的階段不同，承辦人需處理的事情便會層層疊加。這種立體思維將有助於理解承辦人平日都在忙些什麼？承辦人的性別知能如何融入看似行政雜務的工作流程中？承辦人在高階文本建制的標準流程下發展出來的工作知識展現在圖 2 的不同階段，具有性別暴力防治實務經驗或相關學科訓練的承辦人會發展出一套近似於社工的工作知識。這些工作知識展現承辦人所需的專業知能遠遠超過在地行政體系所勾勒的「行政事務」，「性平業務」也遠遠不只「一個」工作項目。

一位具備性別知能或性別暴力防治經驗的性平業務承辦人在圖 2 的第三階段便開始運用專業知能與建制互動。進入建制前，當事人的經驗仍然以個人主體經驗的敘說為主，尚未使用建制語言來陳述其經驗。田野中有一位報導人討論他處理校園同志親密關係暴力的經驗，

不同於我們討論性騷擾、性侵害或性霸凌案件時所使用的大量建制語言（「行為人那天……」、「申請調查的學生覺得……」、「那件疑似性騷的案件應該……」），我們在討論這位學生的親密關係暴力經驗時未使用「親密關係暴力」等建制詞語。過程中，我們著重在學生描述的事件與感受、以及在校園裡可能遭遇的人身安全問題。討論的目的是要釐清該生的經驗轉化為符合建制文本的建制類屬的可能性，這個過程也讓我們發現建制類屬的不足，以及建制語言成為工作者理解主體經驗的阻礙，也容易使學生感受到學校漠視其經驗。

這位報導人對同志議題和親密關係暴力的敏感度讓他選擇在案件進入建制前先進行諮詢討論，瞭解同志群體進入求助系統可能面臨的狀況（例如，被迫出櫃的風險），以及當前社政系統和教育系統能夠提供的資源，以便擬定較佳的協助方案來和求助的學生及主管討論。曾有直接服務經驗的受訪者也會在圖 2 的第五個階段發展出自己的工作模式，LD 從《性平法》通過實施當年便進入國立大學兼辦性平業務，對於圖 2 的第五階段，他如此描述：

那時候法條在從一個沒有法變成有法，但那時候的法只是說還在推，沒有強制要求什麼什麼什麼之類，或是有一些交接，然後其實整個也都是中央跟地方都還在調適，所以都有點小亂，大家都在學習中。……我來的時候，我知道說「噢，我曾經在性侵害防治中心過」所以我知道例如說有一些家暴、性侵害要通報啊，那些基礎的我都知道。

LD 的經驗呈現出《性平法》建制初期的無所依循，也暴露社政系統與教育系統建立性／別暴力防治網絡時未經整合的狀態：

早期是這樣子都一直說，一直標榜說反正你就是通報就對了，但我們當下聽了就覺得說，我們也曾經是那個社工員嘛，我們就會想說「你通報給我幹嘛啊」。

LD 帶著社政系統性別暴力防治的建制觀點進入性平建制時產生的斷裂來自社工員的經驗和日常工作知識：

衝在最前線那些學者，他是出於善意在性平這塊推展，但是他不見得有在推展其他社政那一塊的法條的推動，所以他沒有辦法把它磨合起來。

綜觀台灣的性別暴力相關法條，《性平法》通過實施的時間最晚，LD 的經驗斷裂也讓他發展出自己一套融合社政系統和校園實務的工作模式：

我們自己知道不要為難社工員，因為那並不是他們的業務，也並不需要。例如說，我們對這些方面熟的話，我們自己就知道過濾掉之後，他們（指研習營中不熟悉社政實務運作的講師）講的不一定是真的，不是正確的啦，然後我們會自己做自己的。

LD 的經驗呈現出社政系統與教育系統在進行性別暴力防治時的建制思維差異，地方政府的性平業務聯繫會報中，社政與教育系統也常為了強制通報的案件類型爭執不休，反映出「性別知能」的個人化問題背後是校園性平機制與社政系統權力競逐所致，而不全然是第一線工作者能力不足。

教育系統的建制使「性平業務」成為教育行政的一環，而帶有直接服務經驗的受訪者則將此一業務形構為校園性／別暴力防治網絡。受訪者 LD 或 CD 等具有直接服務經驗的人一再強調，不管調查結果如何，一旦發現申請調查人有立即的人身安全疑慮（圖 2 的第七階段），必須呈報主管後，立即召集系所主管、校安人員及諮商（或學輔）中心開會討論臨時處置方式。若申請調查人有明顯的情緒困擾，即時導入諮商（或學輔）中心的資源也能協助申請調查人繼續在校園就學或生活，此一階段導入社政系統服務性侵或家暴個案的經驗能夠

讓提出申請調查的學生感受到校園的支持系統。

在這一階段，承辦人做著擬似社工的工作，需要連結不同單位的資源、與不同單位建立支持個案的網絡。不以案件的證據力為工作重點，而以申請調查人的情緒困擾為工作重點。研究者在田野中常常聽到缺乏性／別暴力防治經驗或知能的承辦人主張，學生需備足證據才能申請調查，或是承辦人在未經審理或調查案件的情況下便自行判斷申請調查人的受害經驗是否為真、是否符合建制規範框架，以決定是否協助該生啟動流程，這樣截然不同的工作模式更凸顯出承辦人於在地場域能夠建制「性平業務」不同的工作模式。

圖 2 的第十二階段也是受訪者建立工作知識的階段，LM 表示：

我們有時候會發現說其實人才庫也需要再一直不斷的來教育，因為我們發現以前的，很早期很早期的那些委員，他當時拿到調查人才庫的資源，可是他沒有與時俱進，那個概念還是以前的，然後他又找他來調查的話，我們會覺得有點危險。

教育部的調查專業人才庫是《性平法》建制的重要文本之一，也是承辦人找尋調查委員時依據的高階文本，剖析這份高階文本的建構將有助於理解，高階文本的治理科技何以於在地場域失靈。

有社政背景和社會學背景的受訪者傾向於依憑自己過往的專業訓練來篩選「有性別意識」的調查委員，或透過承辦人之間的非正式網絡來打聽合宜的調查委員，缺乏相關背景的受訪者則會諮詢該校從事性別相關研究或實務工作的教師。HC 表示，他們的「同業公會」使用社交媒體來建立群組，互相交流較有性別意識的調查委員。不同背景的受訪者都在高階文本之下建立個人的非正式文本，以確保案件調查過程不因調查委員的態度而使案件當事人提起申訴申覆。受訪者所指的「有性別意識」包含，在調查過程中注重證據而非僅憑自由心證、不會在調查過程偏袒任何一方（特別是不會先將男性定罪）、同

性案件也能注重客觀證據而無道德評斷等。社群中流傳的非正式文本呈現出第一線工作者的在地經驗，也點出官方制定的高階文本（調查專業人才庫）所建構出的「調查委員」與在地經驗有落差。從承辦人產製的非正式文本中可以看到，調查專業人才庫這份高階文本收錄的人員名單僅能呈現經過教育部研習工作坊認可的人員，其性別知能未必符合第一線工作現場的需求。

羅燦煥(2014)和吳志光(2014)皆點出調查人才知能不足帶來的困境，卻未加檢視調查人才庫這項高階文本的建制過程何以造成此一困境。調查委員是透過《性平法》、《防治準則》和教育部的調查專業人才庫等高階文本共同協調出來的建制位置，《性平法》第三十條第三項規定，「處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件所成立之調查小組，其成員中具性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查專業素養之專家學者之人數比例於學校應占成員總數三分之一以上」（底線為作者強調所加），高階文本中的「調查專業素養之專家學者」成爲一個亟待填入內涵的空殼名詞。

《校園性騷擾、性侵害或性霸凌防治準則》第二十二條則具體敘明《性平法》所指之「具性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查專業素養之專家學者」的定義爲，「一、持有中央或直轄市、縣（市）主管機關校園性侵害、性騷擾或性霸凌調查知能培訓結業證書，且經中央或直轄市、縣（市）主管機關所設性平會核可並納入調查專業人才庫者。二、曾調查處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件有具體績效，且經中央或直轄市、縣（市）主管機關所設性平會核可並納入調查專業人才庫者。」這個能對建制問責的行動者於焉產生，「調查專業素養之專家學者」須符合哪些規範框架才能進入文本疆域成爲調查委員呢？

調查人才培訓工作坊的規劃依據《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》第二十二條需包含：「一、性侵害、性騷擾或性霸凌基本概念及相關法規。二、校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查知能。三、校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件處理程序及行政協調。四、校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件之懲處及救濟。五、其他由性平會建

議之課程。」以研究者和幾位受訪者實際參加過的調查人才培訓工作坊的初階及進階訓練為例，課程安排以介紹性騷擾及性侵害的法律概念為主，從法律建制的角度來談性騷擾及性侵害的法律構成要件，課程圍繞著《性平法》、《性騷擾防治法》、《性侵害犯罪防治法》、《性騷擾防治準則》、《刑法》妨害性自主罪章、《教師法》、《行政程序法》等法條。初階課程 23 小時及進階課程 22 小時皆以法律實務為主軸，其中穿插媒體公關危機處理（二小時）、性平案件諮商實務（三至四小時）的課程。

這些工作坊將校園性不事件形構為司法議題，調查人才則為校園中執行法律進行調查的建制行動者。CT 表示，即使是法律專業人才擔任調查委員，也會因性別敏感度不足而使申請調查人受到傷害。綜觀培訓課程的內容編排，鮮少觸及案件訪談訊問過程所需要的性別敏感度，課程安排甚少提及「性別暴力」、「權力關係」、「身體自主權」、「保護主義」等學理概念，使得某些受訓學員帶著庶民理解的性侵害、性騷擾或性霸凌定義來執行調查任務，在「性騷擾」、「性侵害」及「性霸凌」的空殼名詞中填入調查委員詮釋的內涵。具有性別暴力防治實務經驗的報導人及受訪者指出，學員只要積極參加培訓取得時數便可成為調查人才庫的一員，卻可能在調查案件時對雙方當事人造成更大的傷害，同時也主張他們「絕不會找這種人來當調查委員」。

由於調查人才培訓工作坊所建構出的「調查專業素養之專家學者」僅需具備相關法規知識，熟悉校園行政程序，因此研究者田野中常常聽到具備性別暴力防治實務經驗的受訪者或報導人⁷提到培訓

7 受訪者明白表示，承辦人不應身兼該校案件的調查委員，輔導工作者也不適合身兼該校的調查委員，但是部分學校只要看到「性平」相關的工作坊就會把承辦人或心理師送去培訓，難以抵抗上命也使部分受訪者和報導人不勝其擾，往往得在繁雜的行政工作中抽出三天參與培訓。雖然取得調查委員身分後能擔任他校的案件調查委員，但校方多半不允許行政人員因此請假，或是擔任他校調查委員支領的費用會被人事系統認定為兼差，使得許多承辦人花費大量時間受訓卻從未實際參與案件調查。這些經驗都反映出在地行政體系對「性平業務」及承辦人的定位模糊不清，即使在承辦人相當清楚各個建制位置差異的情況下，在地行政體系的權力網絡仍迫使承辦人花費許多時間心力於與己無關的業務上。

課程缺乏「性別意識」或「性別敏感度」。受訪者 CD 即指出台上講師對社政系統實務工作的錯誤發言（例如，誤以為家暴法未包含同性伴侶），直言自身的社政實務經驗比講師豐富，講師卻在台上傳遞錯誤的法規概念及歧視語言，怎能期待培訓營培養出具備「性別知能」和「法律知識」的調查委員。有受訪者在參加完工作坊之後轉述他在工作坊裡聽到學員的發言，例如，模擬調查性侵案件時，仍有為數不少的學員發言認為男女不應共處一室，或是在模擬調查的過程探問過多不必要的性交細節及兩人關係，帶領討論的小組講師未加糾正，反而跟著討論，強化社會文化中性別道德論述的意識形態，以及「男女授受不親」、「男女有別」、「女生不應……」、「女生應受保護」的性別刻板印象。對於這份高階文本的不信任感更如 LM 所說，助人工作者的養成或性別研究的學術訓練需要花上數年的時間，調查人才庫的培訓幾個小時就希望能培養出具有性別意識的調查委員，這無異緣木求魚。

在地行政體系將此承辦人的位置建構為執行性平事件調查處理流程的工具，結合向司法建制傾斜的高階文本建制，承辦人的日常工作便需花費大量時間與心力於性平事件調查處理上。於案件處理過程的標準工作流程中，承辦人以自身的性／別暴力防治經驗來發展一套在地工作知識，一方面顯示此一建制位置遠遠不只是執行標準工作流程，若由具備性／別暴力防治經驗的工作者來執行，校園性平專責機制可建制為類社工的性／別暴力防治網絡；另一方面，這些承辦人的經驗也凸顯當代台灣性／別暴力防治網絡建制歷程中教育系統與社政系統壁壘分明的建制論述，《性平法》的在地建制問題遠遠不只是「未落實」相關規範，或是個別工作者的「性別知能」不足。具有性／別暴力防治經驗的受訪者所建立的工作知識，其所凸顯的並非中央應如何督導在地行政體系建構此一建制位置，反應協助工作者辨認在地建制延伸至中央層級的資源分配及權力網絡。

（三）「行政倫理」中的「建制能動者」

第一小節呈現承辦人受到高階文本和在地行政文本的雙重治理，在地行政體系得以詮釋高階文本的空殼，形塑出承辦人的工具性位置。第二小節以承辦人圍繞著標準工作流程發展出來的工作知識來說明，完成標準工作流程時，承辦人可以建構類社工的校園性／別暴力防治網絡，也指出看似個人化的「性別知能」不足背後隱藏的建制治理關係。本小節將以在地行政文本為例，說明承辦人在高階文本及在地行政文本的雙重治理下出現的雙重經驗斷裂，以及她／他由此發展出的雙重工作知識。

在地文本疆域以公文系統具現化受訪者一再提及的「行政倫理」，「行政倫理」不只是一個抽象的行政階序，它的具體治理方式表現於公文系統的簽核流程中。身處雙重文本疆域裡的承辦人發展與性平建制相關的工作知識之餘，也需要發展屬於在地行政體系的工作知識。徵人公告和新點支給待遇文本等行政文本建制出承辦人於行政體系中的工具性位置後，承辦人一方面需要意識到自己身處高階文本建構的文本疆域，一方面也不能忽略自身於在地文本疆域的行政階序。主管機關建制的數位化高階文本能越過各校主管直接掌握承辦人的工作進度及各校的案件調查狀況，跨越地理疆界協調性平業務承辦人在處理案件時的工作狀況。但是，在地行政體系的數位化行政文本更直接地主宰承辦人日常工作進度和業務內容，也含括案件調查以外的性平業務項目。

綜觀《性平法》，僅第二章（學習環境與資源）及第三章（課程、教材與教學）以簡略篇幅敘及性別平等教育課程的建制與規劃。相較之下，《性平法》的第四章至第六章詳細規範校園性平事件的處理原則及罰則，且主管機關另訂《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》更鉅細靡遺規範校園內相關事件處理的細節。高階文本以如此高的比例著重在性平調查上也讓吳志光(2014)指出，學校過度注重性平調查機制而忽略防治教育。問題僅是「忽略防治教育」而已嗎？多位受訪者表示，在地行政體系將性平業務建構為「性平案件處理」、

「性騷擾及性侵害相關法令宣導」，而非更積極的性別平等教育、情感教育、同志教育等課程規劃、講座課程。CT 提到他的同事看待他的眼光：

假設說我是性平的承辦人員，有些老師或者是職員都知道，那他們看到我就會說「我沒有對人家性騷擾」，當然是開玩笑話啦，……他們只認定上是學校有性侵害、性騷擾事件才屬於性平。他們就是很狹隘地認為這才是性平啊……所以有些東西在推動的時候，就不太好推。

儘管高階文本敘明性別平等教育應包含情感教育、同志教育和性教育，過度向性平事件調查傾斜的行政體系僅將經費預算花在宣導性侵害、性騷擾和性霸凌防治的法條規範。幾名受訪者將任職的學校所做的性平宣導品送給研究者，也多以拒絕性侵害、性騷擾為主題，如上小節所述，在地行政體系將性平業務建構為司法議題而非性別教育的議題。

這類型的宣導對於受過相關學科訓練或具有直接服務經驗的受訪者來說無法達成積極防範的效果，從圖 2 來看，性平業務承辦人在處理完一件案子之後似乎就結束調查案件文本的建制流程。對於受過相關學科訓練的承辦人來說，每份調查案件文本都是可供研究的素材，透過這些調查案件文本，承辦人能夠整理出服務學校常出現的校園性平案件類型、好發場所等等，以此為基礎來規劃年度活動及宣導講座。

HC 試圖整理該校較常發生的性平案件類型時指出：

我覺得每個調查案完了之後，我會覺得學校好像還有很多東西需要做……甚至連學生到底它發生事件或平常跟人際互動的當中他怎麼去拿捏那個尺度……因為我們後來也有慢慢發現就是學校比較多的狀況是在處理，比如說追求，他追求不成就變成騷擾。

透過調查案件文本建立起承辦人對於活動規劃及宣導的工作知識後，承辦人如欲辦理相關宣導活動，他們會有幾種做法，一是跟學生社團合作，二是跟學生諮商（或學輔）中心合作，三是自行上簽辦理，四是寫計畫案向中央主管機關爭取經費。然而，承辦人的專長和經驗便在此與他的工具性位置產生很大的衝突，性平專責機制的在地建制跟既有行政體系的扞格不入不見得是因為第一線工作者對法令不夠熟悉，如同 WC 所說：

如果你那個學校沒有那個氛圍，你的校長沒有那個意識，還什麼然後三三兩兩，我覺得那個承辦人員的心態也會跟著零落，然後就隨便做就好了，把它當成一個很普通的工作這樣，就是該做的，教育部規定的點到位就好了啊，常態性的開會的什麼，就不積極啦。

LM 也在訪談時提出類似的看法，許多的校園性平案件都跟學生的情感教育不足高度相關。過度重視性平事件調查的傾向使承辦人在規劃工作內容時受到主管阻撓，LM 指出：

主管會覺得調查案，應該主力是放在調查案，所以像教育宣導這一類的事情就是有做就好。……他不鼓勵，但是他也沒有很支持，比如說，那變成我們自己想做的話，比如說我們自己想做 XXXX，可能我們就要自己去，我們經費就要自己上簽，然後爭取經費然後自己排講師，就是主管對這一塊比較不過問……他都不管，可是他也不是很支持，比如說你送企劃案給他，他就會酸你兩句，就覺得不需要辦這些活動，應該是調查。

LM 的這項經驗指向幾份在地行政文本——簽呈、經費預算表和企劃案，在地文本疆域建制的階序讓承辦人在籌備活動和框定經費時需經主管同意。LM 從自身經驗出發分享：

你看有些的氛圍裡面，我的上上面的主管裡面，這中間就有曾經會卡到有些人會覺得說「有需要那麼嚴重嘛？」好，你分析出來了，比如說可，你去辦，就是辦這樣子而已啊，中間會卡到說「有需要弄成這樣嗎？你當我們學校就都會發生……」假設你把那個類型理出來了啊，就某人（主管）就會想說「有這麼誇張嗎？有一定要這樣嗎？啊本來沒事你把他惹起那些塵埃做什麼」。

LM 的日常工作內容須以調查案為主力，欲規劃較為積極防範的情感教育、同志教育和性教育時需產製在地行政文本，呈核主管同意，行政文本則成為主管否定承辦人工作知識的治理工具。

承辦人生產的行政文本中，工作計畫或企劃案是承辦人與單位主管據以討論具體工作內容的重要文本。承辦人要推行相關宣導活動前須草擬工作計畫或企劃案，經主管認可方能舉辦活動，主管核可後仍需撰寫後續的成果報告、核銷報表等行政文本，這些文本展現的便是在地行政體系的治理科技。CD 表示：

我要安排活動然後可能那個計畫要寫計畫書，然後計畫書通過我就要開始安排講師然後場地然後文宣宣傳，找工作人員然後可能這些經費的運用，核銷控管這樣子，然後計畫結束之後成果報告啊或者是一些報導，然後可能每個月每個禮拜有什麼主管會報什麼會報我要統計那些人數啊，或是比如說幾月到幾月辦了哪些活動然後多少人來參加，滿意度多少那一些就是非常雜的事情。

毫無相關背景或訓練的單位主管、執行秘書和一級主管都會使得具有相關專業背景的承辦人受制於人，在地文本疆域建制的行政階序賦予長官權力，得以否決承辦人草擬工作計畫和經費需求。學校若有較得一級主管器重的相關學者或實務工作者，該承辦人便能擁有較強大的

支持網絡，讓她／他的「行政文本」能夠順利簽核通過。但是，女性主義教師擔任主管也可能出現過度傾向調查案件或不支持同志教育的現象，這時承辦人與主管的性別意識拉扯更凸顯「性別知能」一詞的空殼性質，使掌有權力者得以填入他們認為的「性別」。這過程更揭露身處雙重文本疆域的承辦人如何詮釋高階文本的規範框架，受到在地文本疆域所建制的階序影響。即使是不曾有過性／別暴力防治經驗的承辦人也身處同樣的權力關係中，日常工作也會遇到提案遭否決的情況。

進行訪談時適逢同性婚姻修法論辯期間，多位受訪者提到他們與主管的拉扯時皆以同志議題為例，其中亦不乏反對同志議題的女性主義教師兼任的主管，在地文本疆域的行政階序賦予主管詮釋「性別」一詞的權利，使得多位受訪者在工作提案和公文簽核過程中感受到在地行政體系的強勢治理。WC 因為一場由學生社團主辦的活動談到同志議題而遭主管「關切」，主管認為學校應當採取「中立」立場，不該表態支持或不支持同志。LM 則相當清楚行政文本作為治理媒介的功能，在一系列由學生社團主辦的多元成家講座裡，LM 上簽時使用「性別與法律講座」的名稱申請通過取得經費。後來活動宣傳時接到抗議電話，主管也以冷嘲熱諷的方式告訴 LM 這些都不是他該做的事情。CD 則是在工作計畫中提及新生宣導及自辦講座中將納入同志議題，主管便表示需要「正反並陳」才能在宣導中探討同志議題，若未尊重反對者的意見的話便是「行政不中立」。

當同性婚姻成為社會熱議的話題時，受訪者認為《性平法》中敘明須尊重多元性別，因此，她／他會規劃多元性別相關的主題活動或講座。高階文本明確指明同志教育為「性平教育」的一環，在地行政主管則以「性平業務」需「行政中立」的說詞，透過修正承辦人的工作計畫、不給予活動經費或打較差考績的方式來建制在地行政體系的「性平業務」內涵。行政文本具現化承辦人與主管的社會關係，什麼樣的「性別」經驗能夠轉化為啟動建制行動的「性別」，其決定權不完全在承辦人手中。以上述的同志議題為例，行政體系將之構框為須

保持中立的「爭議性議題」，而非需進行教育宣導的「性別教育議題」，故毋須承辦人啟動校園性平專責機制來辦理相關活動。

面對一個僅將「性平業務」建構為處理性平事件調查處理且避而不談多元性別議題的行政體系，性平業務承辦人需要熟稔行政體系的運作，以使圖 2 的工作流程能夠順利推展。LM 表示：

我會利用行政會議去宣導，或是教官那種大型會議，就是很多系主任會出席的會議，我去宣導那些流程或法條內容，讓他們宣導給系上知道。

此處所指的「宣導」是指讓各處室及各系教師知悉校園性平事件的通報及處理流程。不同於對學生「宣導」《性平法》及性騷擾、性侵害防治法規，承辦人對教師及各處室職員的宣導以圖 1 的流程為主軸，並發展出各承辦人自行繪製宣導用的流程圖（非正式文本），以方便不同處室的行政人員知悉應對。其目的在於讓疑似性平案件的處理能夠符合《性平法》第二十一條的 24 小時強制通報責任，以避免第三十六條的罰則。也就是說，承辦人產製的非正式文本中，除了第二小節提到的與性別相關的文本之外，這一小節提到的非正式文本則是與行政相關，且以行政體系為中心所產製的文本。

因應各處室繁雜的行政業務，性平業務承辦人會依循高階文本生產出與行政體系相關的非正式文本來協調不同部門行政人員的工作。HC 表示他會：

給他們每個單位（圖書館、教官、駐警隊）自己專用的一個 SOP，就是我們那邊寫很清楚，就是你碰到這個的時候你可以怎麼做，然後針對申請人，就是當事人，你可以給他怎麼樣的，甚至連話我們都幫他寫好了。……我覺得跟其他單位合作就是我現在想到一個比較適當的方式，就是直接跟他們講怎麼做，就是連他們要的東西，就是弄好給他們。

受訪者 HC 就表示，不熟悉性別、社政或諮商輔導系統的承辦人若平日沒跟學校的諮商輔導中心建立良好的關係，其所能動用的資源及建立的支持系統可能就相對薄弱，不見得能滿足當事人的需求。HC 自行產製的非正式文本正是熟稔在地行政體系運作後發展出的工作知識，以這份非正式文本來跟不同處室的行政人員溝通協調，各處室及系所遇到疑似校園性平案件便能在最短時間內完成通報。承辦人為了順利推動日常業務而發展出的非正式文本更能體現他們身處最低行政位階而發展出的工作知識，這些文本是因應《性平法》的強制通報規定和罰則發展出來的工作知識，以行政體系的工作協調為優先考量所產製的非正式文本。

高階文本與行政文本的雙重治理下，承辦人的建制位置發展出的工作知識既需回應性平專責機制，也須回應在地行政體系。身處在地行政體系的文本疆域中，承辦人日常工作產製的行政文本成為「性別意識」拉扯的戰場，「性別」一詞的空殼性質也成為其主管得以建制「性平業務」的媒介。一旦性別平等的反制運動者將性平教育道德化為「爭議性議題」對行政部門施壓，行政體系便將壓力轉嫁至第一線工作者身上，承辦人既須背負「性別知能不足」的個人化指責，也須承擔行政體系高層的壓力。受訪者的經驗指向在地行政文本的治理技術，揭露其工具性位置的限制，以及行政文本箝制承辦人推展「性平業務」的方式。在地行政體系形塑性平建制時，畏懼於性平案件處理不當的罰則，而強化承辦人處理調查案件的工具性意涵，此一工具化歷程使承辦人產製出以行政體系為中心的非正式文本，以協調各處室與性平事件相關的日常工作，更進一步將性平業務工具化為僅處理校園性平事件的工作項目。

五、結論

本文探建制民族誌的研究提問取徑，以此回顧校園性平案件相關的研究文獻時指出，《性平法》數次修法後，校園內性平案件的處理

機制和流程漸臻完備，《性平法》通過實施之後建制一套標準化的處理流程，也是各種主體經驗客體化的開端。本文從性平業務承辦人的立足點出發，透過他們的經驗可以發現，高階文本協調出「專責行政人員」的建制位置後，在地的行政體系透過徵人公告、薪點支給待遇文本等行政文本建構出承辦人在行政體系的行政助理職位，也揭露性平業務工具化的起點。不同於在地行政體系將承辦人建構為處理行政事務（校園性平案件）的行政人員職務，承辦人發展出來的工作知識顯示，具有性／別暴力防治實務經驗或知能的工作者能夠發展出擬似社工的工作模式，而非僅是完成《性平法》規範的強制通報、案件處理時限等工作流程的工具。

循著性平業務承辦人的日常工作軌跡，本文整理出圍繞著承辦人日常工作的四大文本項目，「高階文本」、「調查案件文本」、「行政文本」、「非正式文本」。其中，「行政文本」除了建構出承辦人於在地行政體系的位置之外，也透過公文系統的行政階序來進行在地治理，強化承辦人及性平業務的工具性質。囿於其行政位階，承辦人的「性別意識」於在地建制過程中，需不斷與高階文本對話，建立自身的非正式文本，或在行政文本中呈現主管偏好的「性別意識」，以利業務推展。承辦人建立的工作知識有時會以非正式文本的方式進入建制或協助她／他完成日常工作，協調她／他與其他行政人員的關係。非正式文本具現化承辦人身處雙重文本疆域所經驗的雙重斷裂，既能展現承辦人對性別暴力防治或性別議題的專業知識，也揭露承辦人因應在地行政體系所建立的工作知識。

《性平法》建制切斷既有行政體系的肌理，承辦人一方面受到來自中央主管機關建制的高階文本所監控，另一方面也切不開自身與行政體系中管理者、行政流程的關係，形成承辦人身處的雙重文本疆域。透過承辦人產製的行政文本能夠看見他們與主管之間「性別意識」的拉扯，位於低階行政位置的承辦人即使具有相關經驗與知識，呈上工作計畫時也必須接受行政主管的修改或退回。行政文本協調承辦人與不同位階行政主管之間的社會關係，也揭露性平調查機制的在

地建制受行政體系的權力位階所囿，容易形成外行領導內行的狀況。性平建制在中央層級賦予國家更大的權力詮釋及管控性別平等教育，在地場域則賦予行政體系中的主管權力去詮釋「性別」及管控校園中的「性／別」，承辦人則成爲上至國家下至學校的工具性位置。

本文透過具備性／別暴力防治經驗或相關學科訓練的承辦人所經驗的斷裂來指出，這項建制延伸出中央至地方的資源分配及權力網絡，創建出專家學者的權威位置，也建構出性平承辦人的工具性位置，性平專責機制本身便協調出不同世代從事性別運動及性別平等業務的工作者之間不對等的權力關係。將性平專責機制難以落實的責任歸咎於行政人員或調查人才的性別知能不足，或是擇取特定承辦人推展性平業務的良好經驗作爲指標典範，這都忽視建制過程中高階文本與在地行政文本共同建構出性平業務作爲行政體系的客體，以及承辦人在體系中的客體位置所面對的結構困境。

標準化的工作流程下，向案件調查傾斜的行政體系將承辦人建構爲完成性平事件調查處理流程即可的工具，性平業務也因行政高層的詮釋而成爲完成案件調查的單一工作項目。性平專責機制的建立有其時空脈絡，建制過程所創造的社會關係便如同 Smith (2005) 所說，也可能創造不平等的權力關係。採取建制民族誌的研究取徑將能進一步引領我們看見性別平等相關法律建制的在地狀況，若由此進一步延伸至中央部會在不同的性別相關法律之間的分工及資源配置，將更能清楚描繪出第一線工作者看似個人化的困境背後，從中央到地方一層層織出的權力網絡中綿密細緻的結構紋理。

誌謝：蒙科技部補助「大專院校執行《性別平等教育法》成效之建制民族誌初探(104-2410-H-020-009-)」，本研究得以順利進行，並撰寫成文。感謝《台灣社會學》審查委員及編委會寶貴的修正意見，提供建制民族誌的書寫建議，協助作者修正言詞表達之缺失。

參考文獻

- 王如玄、李晏榕，2007，〈認識「性騷擾」：從性騷擾防治法、兩性工作平等法與性別平等教育法談起〉。《檢察新論》1: 152-178。
- 李欣怡，2013，《實施性別平等教育對校園同儕性騷擾因應之影響》。台北：國立台北大學犯罪學研究所碩士論文。
- 李怡君，2008，《性別平等教育法校園實施之現況—以宜蘭縣為例》。台北：國立台灣師範大學政治學研究所進修碩士班學位論文。
- 李淑菁，2007，〈性別化學校的形塑過程：一個案例研究〉。《教育與社會研究》13: 121-156。
- ，2010，〈校園霸凌、性霸凌與性騷擾之概念釐清與討論〉。《社區發展季刊》130: 120-129。
- 吳志光，2014，〈法入校園：《性別平等教育法》處理校園性別事件之回顧與展望〉。《性別平等教育季刊》67: 41-46。
- 何慧卿，2007，《性別平等教育法下的校園性騷擾暨性侵害調查之程序正義：受害人保護及行為人權益之兼顧》。台北：國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系博士論文。
- ，2008，〈性別平等教育法下校園性侵害或性騷擾調查之後續懲處、處理與追蹤之探討〉。《玄奘社會科學學報》6: 133-166。
- 汪子錫，2016，〈校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件危機公關案例探析〉，《警察行政管理學報》12: 121-139。
- 呂昶賢，2010，〈不舒服≠性騷擾：一位大專院校助人工作者的觀察〉。頁155-177，收入何春蕤編，《連結性：兩岸三地性／別新局》。台北：國立中央大學性／別研究室。
- 周祝瑛，2001，〈性別教育推動之困境與突破—從三個校園個案研究談起〉。專題演講發表於兩性平等教育學術研討會，台北：國立台灣師範大學，2001年11月19-21日（<http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/38876/1/性別教育推動.pdf>，取用日期：年月日）。
- 馬小萍、雷庚玲，2003，〈校園性騷擾事件處理流程的落實：以台大兩性平等委員會為例〉。《婦研縱橫》66: 24-30。
- 柯今尉，2009，《性別平等教育法在大專校院實施現況之研究——以校園性騷擾事件之處理為範疇》。台北：國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班學位論文。

- 高鳳仙，2001，〈性騷擾之法律概念探究〉。《法令月刊》52(4): 24-44。
- 張樹倫，2006，〈從性別平等教育法論校園性騷擾的防治與處理〉。《教育研究月刊》147: 5-18。
- 張雯婷、楊幸真，2016，〈校園性別主流化的推動：記「學校性別平等教育委員會實務運作與經驗座談會」〉。《性別平等教育季刊》74: 70-76。
- 張文賢，2012，《校園執行性侵害或性騷擾防治政策困境之研究—以中學為例》。台北：國立台灣師範大學政治學研究所在職進修碩士班學位論文。
- 郭燕玉，2015a，〈大人怎麼了？現場輔導教師談校園性平處理〉。《人本教育札記》307: 74-76。
- ，2015b，〈處理校園性平案件之困境與挑戰〉。《台灣教育》691: 43-44。
- 陳芝安，2006，《大專院校校園性騷擾申訴程序探討—性別平等教育法之觀點》。台南：國立成功大學政治經濟學研究所碩士論文。
- 陳虹燁，2013，《防制纏擾行為之立法建議——以校園內不當追求行為為中心》。桃園：中原大學財經法律研究所碩士論文。
- 陳惠馨，2005，〈認真對待性別平等教育法—性別平等教育法之立法與展望〉。《國家政策季刊》4(1): 21-32。
- 陳靜玉，2014，〈從校園實務工作談處理校園性平事件之困境與倫理議題〉。《諮商與輔導》338: 34-37。
- 陳襄睿、張嘉育，2014，〈校園性騷擾事件的通報與執行困境〉。《性別平等教育季刊》67: 90-93。
- 陳瞻吾，2011，《性別工作平等法、性別平等教育法、性騷擾防治法之研究——以大學校園之適用為中心》。桃園：中原大學財經法律研究所碩士論文。
- 黃囁莉、畢恆達，2002，〈當西方菁英碰上本土原生：校園中性騷擾的定義與申訴案件處理之社會文化脈絡〉。《女學學誌》13: 91-139。
- 焦興鎧，2006a，〈我國防制性騷擾法制之建構〉。《法令月刊》57(5): 4-27。
- ，2006b，〈性騷擾爭議之預防及處理—兼論性騷擾防治法之相關規定〉。《經社法制論叢》38: 277-314。
- 游美惠、蕭昭君，2003，〈建構大專院校師生性騷擾案件處理的實務知識〉。《兩性平等教育季刊》25: 16-42。
- 韓宏杰，2007，《我國校園性騷擾處理相關法制之研究》。嘉義：國立中正大學法律研究所碩士論文。
- 羅燦煥，2005，〈政策面 vs. 執行面：校園性侵害及性騷擾防治之政策分析、現況檢視及實務芻議〉。《國家政策季刊》4(1): 101-140。
- ，2014，〈校園性別事件調查處理之近憂與遠慮〉。《婦研縱橫》101:

45-53。

- 蔣駿，2013，〈透視校園性侵害及性騷擾事件處理之團體盲思〉。《中華行政學報》12: 103-121。
- Campbell, Marie and Frances Gregor. 2004. *Mapping Social Relations: A Primer in Doing Institutional Ethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- DeVault, Marjorie L. and Liza McCoy. 2006. "Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations." Pp. 15-44 in *Institutional Ethnography as Practice*, edited by Dorothy E. Smith. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Diamond, Timothy. 2006. "'Where Did You Get the Fur Coat, Fern?' Participant Observation in Institutional Ethnography" Pp. 45-64 in *Institutional Ethnography as Practice*, edited by Dorothy E. Smith. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Given, Lisa M. 2008. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Levinson, Bradley A. U., Margaret Sutton, and Teresa Winstead. 2009. "Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options." *Educational Policy* 23(6): 767-795.
- Longhofer, Jeffrey, Jerry Floersch, and Janet Hoy. 2012. *Qualitative Methods for Practice Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackinnon, Catherine A. 1979. *Sexual Harassment of Working Women: A case of Sex Discrimination*. New Haven, CT: Yale University Press.
- McKendy, John P. 1992. "Ideological Practices and the Management of Emotions: The Case of 'Wife Abusers'." *Critical Sociology* 19(2): 61-80.
- Pence, Ellen. 2007. "Safety for Battered Women in a Textually Mediated Legal System." *Studies in Cultures, Organizations and Societies* 7(2): 199-229.
- Smith, Dorothy E. 1987. *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Toronto: University of Toronto Press.
- . 1990. *Texts, Facts, and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*. London: Routledge.
- . 2005. *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.
- Thomas, Alison and Celia Kitzinger. 1997. "Sexual Harassment: Reviewing the Field." Pp. 1-18 in *Sexual Harassment: Contemporary Feminist Perspectives*, edited by Alison Thomas and Celia Kitzinger. Buckingham: Open University Press.
- Walker, Gillian. 1990. "The Conceptual Politics of Struggle: Wife Battering, the Women's Movement, and the State." *Studies in Political Economy* 33: 63-90.