

同性婚姻權與性別平等教育之間的互動結構：新制度論的觀點

作者姓名：林建君¹

聯絡作者

地址：114 臺北市內湖區成功路五段十六號八樓

e-mail：solbianca1981@gmail.com

¹ 國立暨南國際大學公共行政與政策學系博士班學生

同性婚姻權與性別平等教育之間的互動結構：新制度論的觀點

摘要

本文引用新制度論中之論述制度論之觀點，重新觀察性別平等教育與同性婚姻權實現為典範之間的關係。本文之立足點，在於把性別平等教育施行之後的同性婚姻平權運動的成功視為政策上的「典範變遷」，事實上也就是制度變遷。

在制度變遷之解釋方面，本文採取社會建構或論述觀點，指出各行為者的互動模式。並指出因為在制度變革中所成的新的慣習的形成，不應放棄對行為者的觀察，亦不能忽略其認知背景和形成前景知識的能力，以便對權力保持謹慎的態度。

關鍵字：新制度論、性別平等教育、同志婚姻、理念變因

KEY WORDS: New institutionalism、Gender Equality Education、Same - sex marriage、Ideational forces

一、前言：問題與目的

本文之立足點，在於把性別平等教育施行之後的同性婚姻平權運動的成功視為政策上的「典範變遷」，事實上也就是制度變遷。而社會學研究在討論性別平等教育發展時，常以社會運動或政治情勢之演變作為自變項，制度之改變或法律之改革為應變項。以此來解釋制度之改變。然而，此種觀點似乎低估作為制度之結構本身之自我調節的特性。而 1990 年代後期，社會科學或政治學內漸有以重新研究制度之「新制度論」(New Institutionalism²) 的興起。

故在重新思考上述關係時，本文認為應要帶回制度的重要性，然而為避免對制度的解釋過度結構化，在政治學和社會科學新興的三種新制度論：歷史制度論、社會學制度論與理性選擇制度論之外，本文引進第四種制度論模式，以重新確定行動者之能力的重要性。

限於時間，本文僅就論述制度論作為立足點的採用做出說明，並指出在歷史時間中，「教育」為一重要的發生場域，並指出在制度不斷的變革中，論述制度論的觀玷思考能為性別平等教育帶來何種啟示。

²Institutiona 於人類學或社會學常譯為建制。惟為免於和國際關係理論中之 Regime 一詞誤用或混用，且 New Institutionalism 一詞多被為新制度論，故本文多採用政治學與公共行政常用之「制度」一詞。少數段落中為尊重先進學者之學術努力，文中引中他人觀點之部分仍寫為建制，文責由作者自付。

二、立足點：論述制度論

作為分析理論和分析方法，新論制度的正當性來自於 Blyth 所觀察的，政治與社會科學界長期以基礎主義與實證主義，來建立假設，並以科學化過程，建立具有均衡、線性、外生性與常態科學 (equilibrium, linearity, exogeneity and normality, ELEN) 等四個特質的理論 (Blyth,2011)

Hall 與 Taylor 在 1996 年把新制度論歸納為歷史制度論、社會學制度論與理性選擇制度論三種路線³，並指出對於制度的研究，若要解釋「制度為何變遷」，應要重新考慮理念變因 (ideational forces) 與變遷動力 (dynamics of change) 所扮演的角色。

歷史制度的分析是回追政策或制度在特殊歷史時空環境中的關鍵時刻或危機時刻 (critical juncture) 發展過程，探討權力行使，在時空特質的路徑依賴軌道下，如何再建立各方可接受社會機制。故 Hay (2002) 指出，歷史制度論採用維持制度的均衡與穩定的「時間序列」分析作為方法。通常為一段時間序列內不同個案的比較或不同時段同一個案的案內比較研究 (轉引自陳癸郁，2014)。

理性選擇制度論則把行為者視為會採用具經濟性的成本計算，具有固有的偏好，並都是以獲得其偏好與利益的極大化視為目標。故理性選擇制度論中的行為者的決策動機中立性且非個人化的，決策結果也得以預期。在三種制度論中，理性選擇制度論最符合 Blyth (2011) 均衡、線性、外生性與常態分配四個特質的模式，亦被視為一種普遍化且可預測的通則。

社會學制度論則可參考由 Drezner (2007) 所指出的，著重在討論制度形成後，已經固著化 (fixed) 的集體性理念、價值、文化、規範、儀式與認同等理念力量 (統稱為文化因素)，如何在制度 (組織) 形成過程中，經由從上到下的目標導向方式⁴，穿透制度並形塑行為者的行為規範與角色行為，使制度秩序可以穩定。

而新制度論與「舊」制度論之區別，具體在於舊有制度論注重制度結構之內生因素，較不考慮外部之動力因素，而新制度論則在對變遷動力的解釋上，除了系統自己內部結構或行動者所具有的變因之外，亦會注重外部環境的變因。即使

³ 儘管亦再細分出組織 (社會學) 制度論、經驗制度論、利益代表制度論與國際制度論，或是本文之亦有介紹 Vivien Schmidt 提出「論述制度論」。然而 Peters 之區分亦建立在 Hall 與 Taylor (1996) 的歸納之上，Vivien Schmidt 則以 Hall 與 Taylor 過度依賴於結構化因素而提出補充性質的分析方法，故 Hall 與 Taylor 在新制度論之理論發展上，為不可避免的學術分類。

⁴ 這些方式可包含：強迫、符碼化，建構適切性的政策基模、劇本、架構與典範等方式。

如此，新制度論仍認為，制度因素比起個體因素更能解釋政治現象，因個人行動也不可避免受到脈絡因素之影響（context），故新制度論的分析層次常看起來與舊有制度論相仿，將法律、結構、整體性、歷史、與規範（某些分析中還包含家庭、社區與市場）等視為重要組成。學者Immergut（1998）認為自1970年代以來，新制度論立基於Hall 與Taylor等人在方法與理論上擴充，並受到新自由主義與先進國家現代化和民主化等建制的影響，進一步確認其在理論上的合法性（轉引自陳癸郁，2014）。

然而，無論新制度論採取三種路線中的何種途徑，仍不免有過度結構化的傾向，因個體之理性另受限於路徑依賴、文化規範和固定利益計算的因素（陳癸郁，2013），而三種路線中對理性的定義與理性獲得的途徑上也愈加模糊，故在對制度分析上，有必要對「理念變因」的定義，發展出更具可操作性的理論基礎，故近年來，包含Gofas & Hay（2011）、Greif & Laitin（2004）、Katznelson & Weingast（2005）、Streeck & Thelen（2005）等人，皆把「理念變因」作為共同關注的焦點（轉引自陳癸郁，2014）。

故在2008年，Vivien Schmidt 在三種新制度論之外提出第四種制度論：「論述制度論」。Schmidt認為在三種新制度論在理論發展上均陷入對理念變因與論述的忽略，使得對政遷為何變遷的解釋上，易把行動者描述為在文化規範、路徑相依、和利益偏好計算之中，失去自主性與能動性。其主張制度分析應考慮理念論述（內容）與行動分析，才是完整的解釋制度變遷的方法。她納入政策過程的思考，提出制度變遷分析應要由政策策略選擇、政體類別與政治權力運作三個層次同時進行（陳癸郁，2013）。

在論述制度論的操作上，Schmidt主張要先明白國家所處的政體類別與政策策略為基礎，進一步把在制度之中，制定政策時所涉及的「理念」和權力論述的對話作為分析主體，因為在制度研究中，各種變項（例如：國家職能分析中的市民社會、公司、工會）之間的互動對話是資本主義模式所欠缺的（轉引自陳癸郁，2014）。

依照 Schmidt 之分類，台灣是屬於國家市場主義建制

論述制度論對於前三種新制度論路線的補充和跳脫，在於對「行為者在制度中如何認知環境？」此一問題的看法上。Schmidt 認為行為者同時具有對前景的論述能力，和對背景的理念能力認為兩種特徵。

前景論述能力，就是行為者具有把個人理念轉化為集體行動共識的能力，經由理念和他人互動的過程，形成共識，並合理化來自於制度內部的變遷動力來源。

在背景理念認知方面，參考自Bourdieu（1990）的慣習（*habitus*）觀點：人類行為係由過去在場域中所培養慣習所建立，同時行為者也同步在建構新的慣習。Schmidt進一步引用引用心理學認知失調理論，指出制度會使行為者不加思索的順應制度所培養的規則，當行為者本身意識與現存規範衝突時，則會產生認知失調。

三、制度的場域：為何是教育？

在歷史時間上，過往研究（謝小芹 & 李淑菁，2008）多把性別平等教育的出現婦女運動（社會運動）和教改運動的匯流成果。或是如蘇芊玲（2002）把婦女運動、女性主義研究和性別平等教育三者視為具有發展先後、精神相通關聯性的歷史進程（2002）。

謝小芹和李淑菁（2008）在對性別平等教育政策分析的研究中指出，1996年行政院教育改革審議委員會報告書中，於建議改革事項列入「落實兩性平等教育」的訴求，是「性別」以能鑲嵌到政策文本中的關鍵時刻。教改委員（制度內的行動者）在社會變遷過程中，面對革新的論述力量很難抵當下氛圍來拒絕性別平等議題。在理念認知上，亦可視為性別議題當時教改政策，對制度的資源分配中並沒有威脅性。

上述過程可視為在教育場域中，行動者在當時制度的背景下，經由互動推展自身的前景論述。制度之內行動者可由1997年，在國家利益及整體考量之婦女政策之下，於制度內生成立行政院婦女權益促進委員會（後稱婦權會），使得民間和政府部門的對話成為可能，並促成2012年行政院性別平等委員會的成立。

而跨國婦女網絡倡議模式，提倡國家女性主義模式，影響各國建立性別專職機構。在制度上，本文認為不應把行政官僚選擇性別主流化視為並非歷史的必然，而是婦女運動行動者和官僚行動者各自從跨國網路中抓取有意義的可用之物，加在官僚制度中以內生的倡議造成制度改變⁵。

教育場育的質變的關鍵，在於2000年後民進黨執政，婦權會提供了民間婦運團體領袖進入政府部門的機會，使外部行動者有機會從制度合法平台遊說，進一步和政府相依鑲嵌（楊婉瑩，2004）

⁵ 雖然1997年婦權會的成立是因應1996年11月的彭婉如命案所作出的回應，但非不表示從1995年聯合國婦女大會「北京行動宣言」起始的跨國網路對沒有意義。在偶然性社會事件的驅動下，跨國網路成為知識論述的來源，進一步使行動者形成前景論述。

四、結論：性別平等教育中同志運動的限制與機會

本文在思考性別平等教育與婚姻平權運動之間的關係時，除了前人為了性別平等與同性婚姻權之目標所做的努力之外，進一步的延伸思考從行動者立場中容易忽略的，而在制度中容易養成的慣習偏向，亦是性別平等教育法及其施行細則在 2004 年實行以來所產生的結構性的偏向。其中，在十五年後所浮現的一些議題，可能都在提醒這套制度和相互依存的結構（性別、教育與同志）並非如同我們想像的那樣平等且進步。

第一，在 1990 年代起由一系列社會事件所推進的議題，迫使教育部成立的兩性平等教育委員會作為回應，2000 年葉永誌事件作為制度發展的關鍵時刻之一，使教育體系接受社會行動者的倡議，在法律規劃上由「兩性」進入「性別」，進而成就性別平等教育法。然而該法約 65% 以上的項目集中在校園性別事件和性別事件調查小組的機制，原本該為核心的性別平等教育之施行，另細則規定。

在實務運作上，性平教育的功能，由《九年一貫課綱》和《性別平等教育法》兩個來自於不同的關鍵時刻的制度變革齊頭並進，但始終是教育官僚基於自主決定下的產物，若把此種改變視為社會運動（自變項）改變制度（依變項）的結果，則會忽略教育制度中，教育部作為行動者的自主性，而這些自主性包含了對制度資源的掌控、倡議者進入體制內推行理念改造、於課綱尺度中生產不同教育腳本（包含同志教育）以及後續各方正反不同勢力的鬥爭等。

重點在於所謂制度改變是適應還是微調，或是在一定的尺度內調整慣例？儘管釋字七四八號解釋將同志婚姻提升至一典範改變的高度，但回看性別平等教育體系的架構：由中央至地方，縣市到學校，每級每校每層級政府普遍而設的性平會作為行政機構，成為嵌在我們日常生活慣習的行動者。而這行動者有著行政上依附制度的面向，亦包含推動前景論述，和使其中的行動者認知背景或認知失調的功能。

本文認為，不可忽略在不同層次制度中，所涉及的政治互動，因為在不同地方的行政慣例和政治文化下，都會進一步的限制進入性平會體系的行動者有什麼樣背景認知能力，或具有何種推動前景論述的功能。

第二，性平教育在教育現場企圖使用直面性別議題，然而在初始，「性別」始終是一個被融入的他者或外來混種移民。其血液裡有著 1990 年代解嚴後社會運動的反逆因子和解放衝動，而衝動在進入體制，造成由行動者驅使的內生改變

後，似乎慢慢停滯。當然，任何政策本身在施行後會成為行政、法律或文化上的慣例，但要評估性別平等教育的效用，作為指標之一的校園性別事件統計，或是2015-2016年輔大心理系事件的發生，是否一定程度的表示了其侷限和不足？

第三，性平教育的媒體露出和定調是權利問題。但任何的受害者、加害者、相對人或相關人，事發當時產生的情境總與權力平衡有關。性平教育教導個人的行動者可以被賦權，可以逃離或拒絕，可以選擇或理解，可以想像比目前更加平等且自在的性別環境。但這基於兩個預設：預設之一，性別作為外來者，是政治權力思考人權時的副標而非主題。

在與政治有關的課程，或社會學，或小學課程，或教材，性別始終置於一種「融入」的位置上，依賴於教學者良心和倫理而採取要融入多少或如何融入。正因從性平教育開始後，我們認知道這是一個必然從小開始，內嵌於國民教育的主題。故性平教育的「教育」效果，很大程度和學校場、行政文化架構與慣習培養有關。

這也是為何近年，各地議會在性平教育中，爭執著家長應該在國民教育中有多少的義務（或者權力）來對性別平等做出決定。本文認為，一定程度的得要承認，當我們想到性別時會談及權力分配，但談及權力分配時相對很少談及性別的影響性。性別是概念上的移民，在1990年代社會運動和行動者進入制度的過程，可能認為終於把這移民找到一個良好位置安身立命時，卻忘了詢問這移民所受待遇有沒有最基本的公民福利。

它只能在特定的情境下（學校、教室或講座）被討論嗎？從根本的空間設計和行政程序上，能不能有更好的影響？當我們每日在談及早自修或放學時間時，對於學校生活延伸至家庭的性別分工勞動，有何影響？抑或我們只是期待，那些受到性平教育影響的意識種子，在融入之中隨意灑落，期待有著適合的溫溼度生根發芽？那麼行動者的前景論述會受限於我們作為行動者的背景認知，在與其他行動者的鬥爭中，性平教育的效果可能會被抵消。

預設之二則是行動者對「權力」的思考方式。人們對權力的負面看法來自於，權力最常被談論時是權力失衡，人權被侵犯破壞的時候，或者一個延續制度的合法性被破壞，或因理念變因而形成的共識，使得制度開始有內生改變的時候。

制度在結構上會傾向制定讓權力平衡的規則，並透過合法性來讓行動者取得權利，或保證權利不被侵害。

權力的思考被視為一種類似社會對犯罪事件的想像：社會的均一和和諧被破壞，或權力的不當使用被視為是種異常，或是認為在進步的公約精神和賦權思想下，一個平等進步且不受性別壓迫、人人在性別和性傾向與性認同上都可以展現多元的社會，應該是人人都應期望且力行「制度理念」——這表示作為行動者的大眾，在同步培養新的慣習時，除非有認知失調的情況出現，否則制度的靜態、路徑依循和結構化的特徵將會重新掌權。

除了校園性別事件統計數字不斷上升作為警鐘之外，教育場域中的男女總體就業情況、各校宿舍或洗手間的空間分配、家父長式的規定是否存在，實習工作場所的歧視問題，學術研討上或行政典禮上不成文的裙裝規定等……，在因制度而使行動者同步培養新慣習時，其中的行動者很可能認為這些和權力失衡沒有關係，充其量視為一些執行細節上的失誤或還可彌視的小錯。

儘管許多論述支持賦權的重要性，但這些「細節上」的情節，甚至不足以成為一個通俗故事的重點，亦即在人們的眼中過於尋常而不被看見：性別平等教育告訴你，你有權利要平等，但學校的「教育」之外，你得自己想辦法爭取你所要的權利，而在學校教育的「行政」程序中，權利的爭取常會失敗。

最終，以論述制度論的精神而言，或許要跳脫性別平等教育下的同志婚姻平權的典範，是社會運動（自變項）促使制度（依變項）改變的結果，進而從行動者的能力、權力的分析和制度的慣習作為出發點，避免對制度過度結構化的分析。

參考書目

1.專書

蘇芊玲，1999，《兩性平等教育的本土發展與實踐》。台北：女書文化。

2.期刊論文

陳宜倩，2012，〈酷異問題、霸權回答？高等教育性別主流化面對之挑戰與可能策略〉。《性別平等教育季刊》，58，P69 - 75。

陳癸郁，2013，〈評析 Schmidt「論述制度論」與對政策制訂的啟示〉。《台灣國際研究季刊》10（4）：143-177。

陳癸郁，2014，〈新制度論的困境與挑戰〉。《政治學報》58：1-36。

謝小琴;李淑菁，2008，〈性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革〉。《研究台灣》，4，117-145。