

南台人文社會學報 2013 年 05 月

第九期 頁 125-154

## 兒童的文化性別界限與學業成就領域之相關研究

陳玉玲 \* 王明傑 \*\*

### 摘要

國內先前研究主要是藉由檢視教材內容，或者透過男生與女生的學業成就相等的觀點，來探究是否達到性別平等，但這卻忽略了兒童文化認同對其文化性別界限的影響性。因此，本研究主要是了解國小兒童「文化性別界限」在學業成就中的重要性。本研究以「兒童性別角色量表」上的得分做為兒童性別認同的指標，分別為男性氣質、女性氣質、雙性氣質和氣質未分化等四個層面。研究結果發現主要有四：第一，不同性別的性別認同類型的分配情形有差異存在；第二，不同性別的兒童在國語、數學、社會和自然與生活科技的學業成就領域皆未達顯著差異；第三，在不同性別認同類型的兒童在數學領域的學業成就方面有差異存在，且男性特質在數學領域的學業成就方面大於女性特質。針對本研究結果，本研究提出教學及研究建議。

**關鍵詞：**文化性別界限、性別認同

---

\*陳玉玲，崑山科技大學幼兒保育系助理教授

電子信箱：jackbell@ms9.hinet.net

\*\*王明傑，南臺科技大學幼兒保育系助理教授

電子信箱：jackbell@mail.stust.edu.tw

收稿日期：2012 年 10 月 03 日，修改日期：2013 年 05 月 21 日，接受日期：2013 年 05 月 22 日

*STUST Journal of Humanities and Social Sciences, May 2013*

*No. 9 pp.125-154*

## **The Relationship between Cultural Gender Boundaries and Academic Achievement in Different Domains in Elementary School-aged Children**

*Yu-Ling Chen\* Ming-Chieh Wang\*\**

### **Abstract**

*Previous research has established the importance of gender equity through an equity intervention program developed and the academic achievement gap between the genders. But the viewpoint neglects the transcending of the boundaries of cultural identity. Therefore, this study examines that the significance of cultural gender boundaries on academic achievement in different domains in elementary school-aged children. This study is based on the survey of Bem Sex Role Inventory. It characterizes children's personality as masculine, feminine, androgynous, or undifferentiated. Results indicate that there are significant differences between the distributions of different gender role identity types. Secondly, there are no academic achievement differences in different domains between the genders. Thirdly, there is mathematics achievement gap between the different gender role identities. With higher mathematics achievement is associated with masculine personality. Based on the results, the suggestions are proposed for teaching and future researchers.*

***Keywords: cultural gender boundary, gender identity***

---

\*Yu-Ling Chen, Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Kun Shan University

E-mail : jackbell@ms9.hinet.net

\*\*Ming-Chieh Wang, Assistant Professor, Department of Child Care, Southern Taiwan University of Science and Technology

E-mail : jackbell@mail.stust.edu.tw

Manuscript : Oct. 03, 2012 · Modified : May 21, 2013 · Accepted : May 22, 2013

## 壹、緒論

我國之「性別平等教育法」於 2004 年 6 月 4 日在立法院通過，並在 2005 年 6 月 23 日經總統公布。依照該法的規定，落實性別平等教育的精神，不僅在於輔導工作，還包括學校的學習環境設計、資源分配、課程、教材、教學以及校園性侵害或性騷擾的防治等工作（陳惠馨，2005）。「性別平等」已經成為國際間及我國追求的主流思維及目標，因此，行政院於 2011 年提出「黃金十年，國家願景」的治國理念，其中「性別平等：消除性別歧視，落實性別平等政策綱領」列為「公義社會」願景的施政主軸之一，演繹「公平正義、均富安康」的政策理念（賴韻琳、莊靜雯，2012）。

經過多年的努力，許多學者認為性別平等就是去除根深蒂固的教育機會平等及教育結果平等的障礙（如 Aikman, Unterhalter, & Challender, 2005）。且許多研究者及政治家宣稱今日的學校教育已經達到性別平等，但是學校內的社會平等仍有進步的空間，因為有兩個重要問題尚待解決：第一，學生的學業成就平等的達成可能掩蓋學校性別不平等的運作；第二，男孩與女孩的學業成就相等，並不意謂著在校內或校外的社會平等（Niemi, 2005）。上述原因就是隸屬於「文化性別界限」（*cultural gender boundaries*）的範疇。嬰幼兒時期是個體社會化的開始，性別角色的分化和形成是社會化的重要內容。兒童一出生，男女性別的不同，既是生物學的事實，也是社會的事實，在以後的成長過程中，他們逐漸認識並獲得其所生活的社會認為適合男性或女性的行為反映、性格特徵，這就是性別化的過程（黃春香、蘇林雁、李雪榮，2005），也是兒童文化性別界限的形成原因之一。

就兒童文化性別界限的形成過程而言，根據 SIECUS 的《指南》所

述：「5 歲時，女孩和男孩有很多相同的地方，差異很少。9 歲時，相信所有相同性別的人都應該有同樣的行為模式，這就叫做刻板印象。中學時期，有些家庭和文化對於男性和女性的性實踐有不同的期待與規則，而且接受性別角色刻板印象可能會限制一個人的人生。高中時期，性別角色刻板印象對男人或女人可能造成一些問題，例如：不好的身體意象、志向抱負低、關係衝突、罹患與壓力相關的疾病等。」從幼稚園到高中三年級，我們的孩子學到，男性特質或女性特質都是文化強加於人的概念（Miriam Grossman 著，祈遇譯，2012，頁 51）。

身為教育人員，我們都期待學生能夠發展潛能，且在學業上有所成就；因此教師需要給予學生表現的機會及適當的鼓勵。但是，因教師的教學過程涉及到學生在文化性別界限與選擇學業成就領域之間的衝突與妥協，進而演變成錯綜複雜的問題。例如，Aronson 認為青少年會因為對某個團體刻板印象的知覺，而影響到青少年對自己隸屬團體的認同，進而減少從事學業學習的行為（Aronson, 2002）。我們可以依此觀點推論，如果兒童「對自己性別在隸屬社會中的刻板印象之知覺」（以下簡稱「文化性別界限」）與「學業成就領域」產生衝突的話，為了讓前述二者能夠和平相處，就可能會影響其特定領域的學業表現往上提升或者向下減少。

兒童的文化性別界限會透過「性別角色認同」（gender role identity）的過程來加以界定或延伸。再者，社會文化對個人「性別角色認同」的發展有明顯的影響力，而且測量跨文化環境的性別角色認同是重要的（Harris, 1994）。然而國外許多研究將焦點集中在了解「種族認同」（racial identity）與「學業成就或學業價值」方面的關係，而較為忽視性別認同與學業成就關係的研究（例如，Wong, Eccles, & Sameroff, 2003）。反觀國內方面的研究，從民國 45 年到 101 年 9 月 15 日為止的碩博士論文中，研究者以「性別認同」或「性別角色」為論文名稱，了解到碩博士論文

探究「性別認同」或「性別角色」為題的論文高達 407 篇，但是探究「性別認同」與「學業表現」之關係的研究，僅有 22 篇（如黃怡瑾，1999；謝青儒，2001 等），所佔的比率明顯地偏低。再者，研究者以「文化性別界限」或「性別界限」為論文名稱，了解到碩博士論文探究該主題者的論文卻是 0 篇。若以「性別界限」為關鍵詞進行查詢，只有 25 篇，但瀏覽這些論文主題之後，發現大多與歷史、語言、社會學有關，而不是在教育方面的論點。例如，清代庶民社會「一妻多夫」現象之研究（歷史研究所）、清中期北京梨園花譜中的性別特質建構（歷史研究所）、台灣國小英語課本中性別偏見的研究（兒童語言研究所）、肉體證據：西方巫術論述中身體觀念的歷史與知識轉折（社會學研究所），因此，這是本研究想要研究文化性別界限與學業成就領域之關係的研究動機之一。

綜合上述，我們可以了解到兒童「文化性別界限」的重要性。然而，直至今日，針對教師是否必須診斷兒童的「文化性別界限」議題，仍有所爭議，但有關不同文化性別界限的兒童，其學業表現上是否有所不同的文獻，卻與日俱增（Hill, Rozanski, Carfagnini, & Willoughby, 2007）。其實，兒童的文化性別相關經驗可以解釋男孩與女孩之間學業成就領域的差異性。例如，Hill（2002）的研究發現非洲裔美國男孩和女孩所知覺到的不同社會期待和社會角色，可能會因為他們所處的社會脈絡不同而產生不同的脈絡經驗和反應。

以美國為例，「性別刻板印象」常常無法脫離「種族刻板印象」而獨立存在。例如，在美國社會中的性別刻板印象，經常將非洲裔美國男性與其他種族團體男性進行負面的連結，如黑人男性的刻板印象是攻擊性的、反知識的（anti-intellectual）；在教室中，教師也會給予非洲裔美國男孩較為負面的批評、受到同教師和同儕較多的排擠；在家庭中，非洲裔美國男孩接受到父母傳達種族歧視和障礙的訊息會多於非洲裔美國女

孩 (Rivas-Drake, Smalls, Griffin, & Cogburn, 2008)。也就是說兒童即使處在學校環境中，仍舊無法隔絕家庭與社會文化脈絡的影響來進行性別認同，再以文化性別界限的性別認同取向調整學業成就領域的選擇，進而影響兒童不同學業領域的學業成就。因此，這是本研究想要研究文化性別界限與學業成就領域之關係的研究動機之二。

根據上述的研究動機，本研究的研究目的有四：

第一，了解不同性別兒童的性別認同類型的分配情形是否有差異。

第二，不同性別的兒童在不同領域的學業成就是否有差異。

第三，探究「文化性別界限」與「學業成就領域」的關係。

第四，將研究結果提供教學者或未來研究作為參考。

## 貳、文獻探討

因為兒童的文化性別界限會透過「性別角色認同」(gender role identity)的過程來加以界定或延伸。所以本研究的文獻探討先探究「性別認同」的意義及相關理論，再說明文化界限的意義及相關理論，最後說明「文化性別界限」與「學業成就」之相關研究。

### 一、性別認同的意義及相關理論

兒童的性別心理發展歷經三個階段，分別是「性別認同、性別一致性和性別恆定性」。根據張氏心理學辭典的定義，「性別認同」(gender identity)是個體在二至七歲間性別心理發展的第一階段，此階段的幼兒已經了解並接納自己是男生或是女生。第二階段「性別一致性」的幼兒認定自己的性別永遠不再改變，且在行為上表現出像個男生或女生。第三階段稱為「性別恆定性」，了解到自己的性別是固定的，不會隨時間或

空間的不同而有所改變（張春興，2006，頁 316）。

有些學者則認為兒童的性別認同歷經三個階段，分別是「對性別認同、性別穩定性、性別恆常性」。第一階段「對性別認同」，幼兒對自己和他人的性別正確標定，在 1 歲半左右獲得此認識。第二階段是「性別穩定性」，就是對自己的性別不隨著年齡情景的變化而改變的認識，在 4 歲左右形成。第三階段是「性別恆常性獲得」，就是兒童對人的外表和職業會改變，而生物性意義的性別保持不變的認識。兒童經歷這些階段後，會獲得一套性格、行為方式，包括男性氣質或女性氣質（劉海玲，2007）。上述兩位學者所提出的內容雖然具有些微差異，但是整體精神是相同的，性別認同都是歷經三個階段，從了解到穩定，再從穩定到恆定，便形成兒童的性別認同。

如果以性別角色認同的層面來看性別認同的定義，國內外學者的定義並不完全一致，但有異曲同工之妙。在國內方面，如鄭麗芬（2002）認為性別認同包括心理上對自己以及對他人性別角色的主觀認同。Branscombe, Owen & Kobrynowica（1993）則認為性別認同是指個體在了解自身是男性或女性的過程中，透過生物性別的特徵、家中情感依附的對象、團體裡喜好的成員、男性與女性各方面知識的熟知、對他人性別認可的程度，以確定並維持性別的歷程（轉引自游莉玫，2008）。因此，在性別認同的過程中，也自然而然地產生了「文化性別界限」。

## 二、文化性別界限的意義及相關理論

「性別界限」（gender boundaries）雖然具有生理上的表現形式，但卻是一個心理學構念。維持「性別界限」並不僅僅是禁止不同性別的身體親近或互動，還包含禁止不同性別的「心理親近」與對「另一個性別的認同」。究竟有哪些特定的行為會維持或違反性別界限，則依當時的情境脈絡

而定，並沒有一定的標準存在 (Sroufe, Bennett, Englund, & Urban, 1993)。

有些重要文獻將「文化性別界限」與「性別界限」視為同義詞，例如，聯合國教科文組織在 2010 年的教育報告中 (Duemmler, Dahinden, & Moret, 2010) 認為性別界限乃是社會文化中之複雜定義。又如，Valsiner (2007) 認為性別界限是建立在身體的外形差異和功能差異上，其生物學功能界限截然不同，但是會受到周遭社會文化的影響。再者，根據 2012 年的《Segen's Medical Dictionary》，性別界限是指典型的男性和女性活動或角色的「心理暨社會界面」(psychosocial interface)。這些文獻都將「文化性別界限」與「性別界限」視為同義詞，也就是指兒童「對自己性別在隸屬社會中的刻板印象之知覺」，純屬於心理暨社會界面。

本研究也同意上述的看法，但是有些研究會以「文化性別界限」(cultural gender boundaries) 的用語來強調其性別界限是隸屬於心理暨社會層面，而非生理層面。例如，Valsiner (2007) 仍舊以「文化性別界限」做為文章的標題。因此，本研究使用文化性別界限做為研究主題，讓主題更為明確。

「文化性別界限」是個體透過「文化同化」(cultural assimilation) 的歷程來建立自己的性別界限。所謂的「文化同化」是指個人或團體經由社會化的歷程，逐漸具有同社會中一般人所具有的行為特徵，而且在意願上也趨於向該社會規範認同的歷程 (張春興, 2006)。一般人會以為模糊或跨越性別界限的表現方式，就是接受男孩也可以穿裙子、男生可以玩女生的玩具或遊戲、女生也可以玩男生的玩具或遊戲等。但上述都是外顯行為的表現，是屬於比較淺層的部分，有些較為深入的「文化性別界限」心理構念層面，國內就比較少研究著墨於此區塊。

正如同 Tbone (1986) 指出，「男孩」與「女孩」有時候會在一起，但是大部份的時候是分開的，彼此喜歡的遊戲也並不相同。10~11 歲的男孩和女孩會與同性別同伴討論許多問題，包括「誰喜歡誰？」之類的問

題。例如，當兒童參與夏令營時，某個男孩進入某個女孩的帳篷（其真正目的是取回自己的收音機），結果其他同學開始嘲笑這位男孩，說他跟這位女孩在一起，並且嘲弄這位男孩是否曾經親吻過她（Sroufe, Bennett, Englund, & Urban, 1993）。透過上述範例，我們可以了解「性別界限」不僅僅是生理上的距離，也是心理上的藩籬。

再者，「界限」並不是指某件事情的起始點，而是某件事情從開始到現在的一段過程（Beneduce & Taliani, 2006, p.442）。因此，文化性別界限的影響力是根深蒂固，存在於傳統和當下的社會文化中，深烙於每個人的腦海中，並繼續沿襲至今。文化是指人類生活的方式（ways of life），文化存在於人類社會中的一切知識、信仰、法律、道德、習俗、行為，甚至人工製品等所構成的整體。這些文化要素包括精神與物質兩類，是經由社會學習而得，而且是代代相傳的（陳奎喜、高強華、張鐸嚴，1995）。

Mellström（2009）受到文化性別界限的啟發，深入調查馬來西亞的電腦科學為何是女性的天下。研究結果發現學校的性別教育應該付出更多的注意力於「脈絡敏感性」（context sensitivity），集中焦點於文化對於性別所留下的深層記憶（cultural embeddedness），也就是文化性別界限對學生的影響。

在文化性別界限的測量方面，依據現代發展心理學和性學（sexology）的觀點，性別認同通常是以二元的方式來加以描述（即「男性性別認同」vs.「女性性別認同」）。依據臨床實務觀點，性別認同的問題可以使用「性別焦慮」（gender dysphoria）和「性別認同混亂」（gender identity disorder，簡稱為GID）兩個概念來加以表達。學者們有各式各樣的理由來說明為什麼使用單層面來測量性別認同和性別焦慮，會同時具有概念和臨床上的優點（Singh et al., 2010）。因為，兒童的文化性別界限會透過「性別認同」的過程來加以界定或延伸。因此，本研究也使用單層面的方式來測量

兒童的文化性別界限，以受試者在「兒童性別角色量表」上的得分做為兒童文化性別界限的指標，分別為男性氣質、女性氣質、雙性氣質和氣質未分化等四個層面。

楊靜芬（2013）歸納國內性別角色之研究，發現「男性特質」和「女性特質」兩個層面最常被提及。男性特質主要是與事業成就有關的工具性特質，如勇敢、嚴正、支配、強壯、獨立、粗魯、冒險、具企圖心、好鬥等。女性特質被認為是與人際關係、撫育幼兒及情感表達有關的情感表達特質，如溫柔、順從、柔弱、細心、安全需求與依賴、敏感、情感豐富等特質。再者，根據 Robinson, Shaver 和 Wrightsman（楊宜音、張學志等譯，1997）的觀點，雙性特質是指「高男性特質」且「高女性特質」，未分化特質則是指「低男性特質」且「低女性特質」。

### 三、文化性別界限與學業成就的關係之探究

二十世紀以來，認同（identity）的概念受到社會理論學者仔細而徹底地檢查，且肯定「文化性別界限」會受到強烈而穩定的社會團體，及該團體所產生的社會歷程所影響。不同學者對「文化性別界限」的強調有所不同，有些學者強調認同是讓個人傳承社會團體的傳統（如 MacIntyre, 1981）；有些學者則強調個人對「文化性別界限」建構的選擇性（如 Taylor, 1989），這也強調定義社群的重要性，因為透過此類對話，個人學習到的不只是語言，而是一種了解世界、認知結構及經驗的方法（轉引自 Henkel, 2005）。

以國中學生的「文化性別界限」為例，雖然他們已經能夠區別男學生與女學生，去除「學生認同」的面具之後，其他的部份就是「性別認同」（Niemi, 2005），也就是文化性別界限的部分。「文化性別界限」形成時，價值觀也會跟著形成，譬如對自己而言，什麼才是有意義及重要的，什麼是不重要及次要的（Taylor, 1989, p.28）。這隱含地說明學生在呈現

學業成就之前，其實就已經受到「文化性別界限」的影響。

#### (一)「文化性別界限」與「學業成就」的相關性

有關「文化性別界限」不同的兒童，其學業表現上是否有所不同的文獻，與日俱增 (Hill, Rozanski, Carfagnini, & Willoughby, 2007)。深究其原因，發現該過程涉及性別認同與學業成就領域的衝突與妥協之複雜歷程，研究者發現至少涉及到兩個基本問題，第一個「文化性別界限」的問題涉及「認同間的衝突」的層面；第二個「文化性別界限」的問題涉及「男生與女生的學業成就是否相等」的層面，以及學業成就相等是否就意謂著社會平等的層面。分述如下：

在文化性別界限的「認同間的衝突」層面，「性別認同」和「學業成就」(Niemi 使用「學業認同」的詞語來陳述)可能並不相容，一位學業成功的學生不可能同時是位成功的女孩或男孩。一位 13 歲女生曾言：「自己不可能同時是好女孩和好學生」，因此學業認同並無法跳脫性別認同的角色 (Niemi, 2005)。

在文化性別界限的「男生與女生的學業成就是否相等」的層面，以及學業成就相等是否就意謂著社會平等的層面。在「男生與女生的學業成就是否相等」方面，國外研究發現 (1970~1990 年代)，男女生的智力測驗及小學階段的學業成就無差異，小學階段時，女生的語文能力優於男生，而男生的空間關係判斷方面優於女生，男女生的數學能力無明顯差異 (張春興, 1999)。近二十年來的國內研究也發現，男女生在小學階段的數學學業成就無顯著差異 (如林淑娟, 2007)，國小女生的社會領域學業成就優於男生 (如張翠倫, 2003)；因此有關小學階段男生與女生之間的性別差異，大部分研究指出其差異已變得很小，甚至有女生優於男生的趨勢。

其實，在兒童進入學校接受正式教育之前，就接收到潛移默化的性

別認同教育。例如，在職業的垂直結構中，女性與男性相比在報酬和工作環境方面總是處於劣勢地位；在水平結構中，女性被認為適合從事某些所謂的符合女性的職業，如文書人員、秘書、服務人員等，而在管理、行政和經理職位中的女性所佔比例偏低。在這個潛在社會中，一致認同的性別職業的選擇隱藏著一個假設：「女性適合較少技能要求，較低社會地位和較低報酬的工作；而男性則應該從事高技能的、管理性的工作。」這也被稱為女性成長道路上的「玻璃天花板現象」（劉海玲，2007）。這種潛移默化會透過「社會比較」的方式進行，美國行為科學家 J. S. Adams 於 1860 年代提出公平理論，認為人們的公平感主要來自於「社會比較」，個人不僅會關心自己所得報酬的絕對量，且會關心報酬的相對量，而比較的結果將直接影響今後努力與否的積極性（王甫勤，2007）。

再者，在性別認同研究的範圍方面，依照年齡來分，其重點亦有所不同，如青少年階段的重點可能是研究具有男子特質或外觀的女性的性別認同，是否較可能吸引男性青少年的霸凌（Field, Crothers, & Kolbert, 2007），但是，這些研究範圍與學業成就似乎並沒有直接的關聯。

## （二）「文化性別界限」對「學業成就」領域的影響

多年來，女性團體抱怨獲益於學校系統者只有男性學生，對女性學生則有所偏見。如同美國大學女性學會的知名教育心理學家所言：「女性正在從事一種心理上的纏足」（Somers, 2000）。

雖然許多研究強調學校教育已達到「性別平等」（gender equity），但是也有許多研究發現不同性別的兒童，仍舊存有不同學科的學業刻板印象。例如，張景琪（2001）發現國小男女學童「數學性別刻板印象」有顯著差異，且男生的數學性別刻板印象比較強烈。這項研究結果似乎反映出下列問題：「男女生的學業成就相等是否意謂著社會平等」。正如 Niemi（2005, p.487）所言：「教師將兒童定位為個別的學習者，會使教學行動較為單純，且可以減弱兒童的『社會認同』和『學業成就』間的衝

突」。因此，男孩與女孩的學業成就相等，並不意謂著在校內或校外的社會平等。

### （三）「文化性別界限」影響「學業成就」的歷程

「文化性別界限」影響「學業成就」的歷程，可以利用兩種方式來進行。第一種方式是藉由自行想像的方式，來增加學業成就的表現；第二種方式是將「性別認同」歸化為「學生認同」，進而增加學業成就。分述如下：

#### 1.自行想像的方式

Carpenter & Falbo (2006) 的研究發現學生的學業成就經常會隨著刺激的不同而有所改變，例如，可能將自己想像為孤獨的英雄克服逆境達到成功，而成為一個好學生。所以當兒童的「性別認同」與「學業成就」相衝突的時候，而想要加以妥協時，就可能會以想像的方式，針對自己認同的一方來進行想像，並完成妥協的工作。

#### 2.將「性別認同」歸化為「學生認同」

Niemi (2005) 發現當學生去除「學生認同」的面具之後，其實就是「性別認同」。例如男生眼中的好學生具有下列特質：

好學生就像女生一樣穿乾淨的衣服、害羞、漂亮、高瘦，在班上很安靜、自己做好所有的回家功課、經常檢查活頁夾、保持好成績、準時或提早繳交作業、完成老師所交待的額外工作、且會隱藏她的學業成就。(Niemi, 2005, pp.489-490)

其實，美醜與好學生並無關係，但是兒童會將具有這些特質的女性歸類為好學生。因此女生的性別認同被歸類為學生認同，其學生認同被隱藏在性別認同底下。同樣地，我們可以從女生眼中的男性好學生的特質，看到相似的問題：

男性好學生戴眼鏡、短髮、有點大嗓門、但不害羞、幽默、有時會

延遲交作業，但不會完全沒交作業，因為他在學校就會把功課作好、很會開玩笑，成績很好，可能不會每次都通過考試，但至少會得到中等成績，如70幾分和80幾分。(Niemi, 2005, p.491)

這時的女生是以「物理標準」(physical criteria)來描述男學生，但是當他們開始處理「完美的女性構念」時，就開始擺脫物理標準，並顯示出男性與女性之間的不平等：「女性有完美的成績、安靜、漂亮，男性不需注意外表、吵鬧，不需有太完美的成績。」因此，男女生的學生認同皆可歸化為「性別認同」，且男生的「性別認同」構念似乎比女生還要親切一些。同時，也形成了不同性別學生的文化性別界限。

另一方面，學生所採取的學業認同並非全是有利或積極正面的。如果學生採取好的學業認同之後，透過應用此學業認同，及持續不懈地努力，就能改善自己的學業表現(Williams, 2004)。相反地，如果學生採取差的學業認同，就可能降低自己的學業表現。

總言之，在學校和社會中，性別認同是普遍存在及被期待的基本事物，但同時也經常被社會大眾輕描淡寫，一語帶過，其影響遠超過我們所能想像！這也是「文化性別界限」和「學業成就」之間糾結的複雜歷程之所在。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

依照以往教育廳分類標準，一般國小可以區分為三類，包括大型學校25班以上、中型學校13班至24班、小型學校12班以下。但是，因為文化性別界限與班級數大小的關係，可能無法完全反映文化對兒童的影響性。相對地，文化性別界限與學校所在的區域之相關應該更為顯著，所

以本研究依照各地區離市中心區的距離來加以分類，分為市區、市區與郊區之間、郊區、鄉村地區等四大類，其中台南市北區某國小位於市區，台南市安南區國小位於市區與郊區之間，台南市永康區某國小位於郊區；高雄市路竹區某國小位於鄉村。

綜合上述，本研究的研究對象為國小四、五、六年級學生，其抽取樣本共有四所國小，本研究立意抽取十三個班，剔除無效樣本之後（包括填答不完整以及都是填「3」的問卷），共計有效樣本為366人，其中男童有196人，女童有170人，分別為台南市安南區某國小188人、台南市北區某國小75人、台南市永康區某國小58人、高雄市路竹區某國小45人。

由於本研究的受試者分別位於市區、市區與郊區之間、郊區、鄉村，其分布地區只有跨及台南市與高雄市，有效樣本共計366人，在推論研究結果時，仍應注意推論之侷限性。

## 二、研究工具

### （一）性別角色量表

#### 1. 編製依據

國內的性別特質之研究，多採用李美枝（1981）參考Bem的「性別角色量表」所編製的「性別特質量表」，而所用之性別特質形容詞均為正性，且後續十多年有相當多的著作及文獻出版，成效卓著，也頗受肯定。但林邦傑（1981）認為每個個體均存在著「正性特質」與「負性特質」。且國外原始量表仍有其普遍性，也頗受認同。研究者希望可以保留正、負兩種特質，故採用及改編Bem（1974）所編製的「性別角色量表」。

本研究使用單層面的方式來測量兒童的性別認同作為本研究性別認同的主要指標。本量表共有60題，包括男性化特質量表20題，女性化特質量表20題，以及中性特質量表的掩飾題20題，所有測驗題均為性格特

徵。因為Bem（1974）的測驗題均為英文，而每個形容詞的翻譯均有許多版本，所以本研究除了參考楊宜音、張學志等譯（1997）的中文用語之外，並考量現在兒童所能了解的用語來進行翻譯。

本量表可以衡量受試者的性別角色傾向，本研究以受試者在「兒童性別角色量表」上的得分做為兒童性別認同的指標，分別為男性氣質、女性氣質、雙性氣質和氣質未分化等四個層面。

## 2.計分方式

Bem（1974）所提供的量表為7點量表，但是因為本研究的研究對象為國小學童，考量其填答時較無法將情感區分得如此細膩，所以改編為5點量表，從「非常同意」到「非常不同意」，選1的給予1分，選2的給予2分，選3的給予3分，依此類推。然後再使用「中位數分類法」來進行分類。

## 3.信度與效度

在信度方面，Bem（1974）的男性氣質量表的 $\alpha$ 值為.86，女性氣質量表的 $\alpha$ 值為.82，社會期許量表的 $\alpha$ 值為.70，可見該量表具有不錯的信度。

在效度方面，Bem（1974）的常模樣本支持該量表的男性氣質和女性氣質在邏輯上相互獨立的觀點。這兩個變量之間的相關在男性為.11，女性為-.14，均具有統計上的顯著性，但是相關值都很低。表示該量表具有不錯的效度（轉引自楊宜音、張學志等譯，1997）。

## 4.研究限制

由於Bem（1974）所提供的量表為7點量表，但是因為本研究的研究對象為國小學童，考量其填答時較無法將情感區分得如此細膩，所以改編為5點量表。因此，在推論研究結果時，仍應注意推論之侷限性。

### （二）學業成就

「學業成就」與「學校投入」息息相關。學校投入（School engagement）

通常被定義為「與學校相關行為的投入」（例如，出席率、學業成就、參與率、沒有闖禍），和其他心理社會因素（例如，自我效能、相信學校是重要的且與生活相關的、相信他們可以在學校擁有成功的經驗）（Woolley & Bowen, 2007）。

再者，許多研究和理論發現學生「學業成就」與「學校投入」的關係。當學生對學校投入的程度較高時，其學業表現也較佳；但是當學生對學校投入的程度較低時，其學業表現也較差，並且開始在心理上退縮，隨著年齡的增加（尤其是國中開始），其學校投入的程度也越少，學業表現相對地降低（Marks, 2000）。因此，本研究使用兒童在學校國語、數學、社會、自然與生活科技領域的月考成績來代表兒童的學業成就情形。

## 肆、研究結果與討論

### 一、描述性統計

雖然本研究受試者中的男童共有196人，女童共有170人。但是，從表1的研究結果可知，性別認同類型的百分比並不相同，其中男性特質佔17.8%、女性特質佔19.4%、雙性特質佔30.9%，未分化特質佔32.0%。這說明國小兒童有三成左右是屬於高男性特質且高女性特質（雙性特質），而有三成左右是屬於低男性特質且低女性特質（未分化特質）。至於不同性別的性別認同類型之分配情形是否有顯著差異存在，請參見第二部份的分析與討論。

表1

## 性別認同四個層次的描述性統計

性別認同類型	人數	百分比
男性特質	65	17.8%
女性特質	71	19.4%
雙性特質	113	30.9%
未分化特質	117	32.0%
總計	366	100.0%

## 二、不同性別的性別認同類型的分配情形之差異

因為本研究想要了解不同性別的性別認同類型是否有差異存在，所以進行百分比同質性考驗。卡方考驗的結果發現  $\chi^2$  值為39.00，自由度為3，已經達到.05顯著水準，表示不同性別的性別認同類型的分配情形有差異存在，所以進行事後比較。

表2

## 不同性別的性別認同類型的分配情形之差異

性別認同類型	男性特質		性別		總計
			女童	男童	
男性特質	觀察值	12	53	65	
	期望值	30.2	34.8	65.0	
	校正後	-5.0	5.0		
	標準化殘差值				
女性特質	觀察值	51	20	71	
	期望值	33.0	38.0	71.0	
	校正後	4.8	-4.8		
	標準化殘差值				
雙性特質	觀察值	54	59	113	
	期望值	52.5	60.5	113.0	
	校正後	.3	-.3		
	標準化殘差值				
未分化特質	觀察值	53	64	117	
	期望值	54.3	62.7	117.0	
	校正後	-.3	.3		
	標準化殘差值				
總計	觀察值	170	196	366	
	期望值	170	196	366	

本研究依據Haberman (1978) 的方式，使用校正後的標準化殘差值進行考驗，從表2中，研究者發現不同性別的男性特質達顯著差異（其值為5.0，大於1.96），且「男童的男性特質」明顯地大於「女童的男性特質」；不同性別女性特質達顯著差異（其值為4.8，大於1.96），且「女童的女性特質」明顯地大於「男童的女性特質」；而不同性別的雙性特質和未分化特質則沒有顯著差異存在。

從表2及上述的研究結果可知，台南市及高雄市兒童的性別認同類型與性別有明顯地相關，男童會傾向於產生「男性氣質」的性別認同，女

童則會傾向於產生「女性氣質」的性別認同。

### 三、不同性別的兒童在學業成就領域之差異方面

本研究想了解不同性別的兒童在不同學業領域的學業成就之差異情形，因此使用t考驗來進行考驗，從表3可知不同性別的兒童在國語、數學、社會和自然與生活科技的學業成就領域皆未達顯著差異。

表3

不同性別的兒童在國語、數學、社會和自然生活科技領域的學業成就之差異

	性別	人數	平均數	標準差	t值
國語領域	男性	196	83.48	13.06	-1.71
	女性	170	85.69	11.56	
數學領域	男性	196	77.55	19.51	1.26
	女性	170	74.95	19.97	
社會領域	男性	196	87.60	12.56	.19
	女性	170	87.36	11.41	
自然與生活 科技領域	男性	196	85.98	12.21	.83
	女性	170	84.97	10.86	

\*p<.05

以「男生與女生的學業成就是否相等」的層面來看，國外研究發現（1970~1990年代），男女生在小學階段的成就無差異，且男女生的數學能力無明顯差異（張春興，1999）。這也與國內研究相同，如林淑娟（2007）等。

### 四、不同年級兒童的性別認同類型的分配情形之差異

因為本研究想要了解不同年級的性別認同類型是否有差異存在，所以使用F考驗來進行考驗，從表4可知 $F(3,362) = .53$ ，未達.05的顯著水準，不同年級的性別認同類型之分配情形無顯著差異存在。這說明兒童的性別認同類型可能在國小四年級時就已經成形，有待未來研究進一步探究之。

表4

不同年級兒童的性別認同類型的分配情形之差異

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
組間	1.00	3	.33	.53
組內	227.11	362	.63	
全體	228.11	365		

\*p&lt;.05

### 五、不同性別認同類型的兒童在學業成就領域之差異方面

本研究想了解不同性別認同類型的兒童在學業成就領域的差異情形，因此使用F考驗來進行考驗，從表5可知不同性別認同類型的兒童在國語領域的學業成就方面， $F(3,362) = 2.68$ ，未達到.05的顯著水準。因此男性特質與女性特質的兒童在國語領域的學業成就方面並無差異存在。

表5

不同性別認同類型的兒童在國語領域的學業成就之差異

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
組間	1223.39	3	407.80	2.68
組內	55050.10	362	152.07	
全體	56273.49	365		

\*p&lt;.05

從表6可知不同性別認同類型的兒童在數學領域的學業成就方面， $F(3,362) = 3.22$ ，已達到.05的顯著水準，且Levene的變異數同質性檢定達顯著(Levene=4.76,  $p=.003$ )。因此使用Games-Howell法進行事後比較，結果發現男性特質在數學領域的學業成就方面大於女性特質。

表6

不同性別認同類型的兒童在數學領域的學業成就之差異

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
組間	3692.63	3	1230.88	3.22*	男性特質 > 女性特質
組內	138503.99	362	382.61		
全體	142196.62	365			

\* $p < .05$ 

從表7可知不同性別認同類型的兒童在社會領域的學業成就方面， $F(3,362) = 2.46$ ，未達.05顯著水準。

表7

不同性別認同類型的兒童在社會領域的學業成就之差異

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
組間	1052.42	3	350.81	2.46
組內	51735.01	362	142.91	
全體	52787.43	365		

\* $p < .05$ 

從表8可知不同性別認同類型的兒童在自然與生活科技領域的學業

成就方面未達顯著差異， $F(3,362) = 1.66$ ，未達.05顯著水準。

表8

**不同性別認同類型的兒童在自然與生活科技領域的學業成就之差異**

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
組間	665.46	3	221.82	.18
組內	48418.00	362	133.75	
全體	49083.46	365		

\* $p < .05$

由表5、表6、表7和表8可知不同性別的兒童在國語、數學、社會、自然與生活科技領域的學業成就方面皆無差異存在；但是不同性別認同類型的兒童在國語和數學的學業成就方面卻有差異存在，這顯示Niemi (2005) 所提出的男孩與女孩的學業成就相等，並不意謂著在校內或校外的社會平等的確是個值得深入探究的議題。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

從基礎研究邁向應用研究的過程中，存在著一道明顯之鴻溝，我們稱之為「死亡之谷」。許多研究就是因為無法跨越這道障礙，進而喪失將研究價值再提升之機會（經濟部技術處，2007）。因此，本研究希望可以跨出應用研究的第一步，並漸漸地往前邁進，以了解外在表象之下的真實世界，並提供給未來研究作為參考。本研究發現的主要結論有四，分述如下：

第一，不同性別的性別認同類型的分配情形有差異存在，且「男童

的男性特質」明顯地大於「女童的男性特質」；不同性別女性特質達顯著差異，且「女童的女性特質」明顯地大於「男童的女性特質」；而不同性別的雙性特質和未分化特質則沒有顯著差異存在。也就是男童會傾向於產生「男性氣質」的性別認同，女童則傾向於產生「女性氣質」的性別認同。這說明兒童的性別認同類型與文化性別界限有顯著的關係存在，即男童傾向學習或模倣其他相同性別的認同方式，產生男性氣質（如陽剛的、霸氣的）；相對地，女童傾向學習或模倣其他相同性別的認同方式，產生女性氣質（如溫柔的）。

第二，在不同性別的兒童在不同領域的學業成就之差異方面，本研究發現不同性別的兒童在國語、數學、社會和自然與生活科技的學業成就領域皆未達顯著差異。

第三，本研究發現不同年級的性別認同類型之分配情形無顯著差異存在。這說明兒童的性別認同類型可能在國小四年級時就已經成形。

第四，在不同性別認同類型的兒童在數學領域的學業成就方面有差異存在。本研究發現不同性別認同類型的兒童在國語、社會、自然與生活科技領域的學業成就方面並未達顯著差異。但是，本研究發現不同性別認同類型的兒童在數學領域的學業成就方面達顯著差異，且男性特質在數學領域的學業成就方面大於女性特質。

針對「不同性別兒童在數學領域的學業成就無差異，但是傾向男性特質者，在數學領域的學業成就方面優於女性特質」方面。本研究認為這項研究結果頗為重要。如同美國大學女性學會的知名教育心理學家所言：「女性正在從事一種心理上的纏足」（Somers, 2000）。也就是兒童即使處在強調性別平等教育的學校環境中，仍舊無法隔絕家庭與社會脈絡的影響來進行性別認同，這充分說明兒童性別認同與學業成就領域之間的衝突與妥協歷程；也說明了兒童的「文化性別界限」對自己「學業成就」的領域，產生了潛在的影響力。

總之，在學校的性別教育方面，就如 Finder (1996, p.121) 所言：「以學生為中心的教學法，會使學生忽略生命經驗的複雜度，且以更為狹窄的角度來看社會動力學的力量。」更驗證了 Niemi (2005) 的話：「假如我們掩蓋“性別”在學校運作的方式，我們就會喪失每日檢查它、面對它，以及想像它的機會。」

## 二、建議：重新思考性別平等教育的定位

雖然女性主義認為「兒童性格氣質的形成」與「教師的性別」並無必要的聯繫，而是社會、家庭和教師進行「因材施教」的結果，因為給予男女兒童不同的批評、不同的期待、不同的告誡，也就給予不同的發展空間（劉海玲，2007）。

因為本研究發現不同性別的兒童在國語、社會、數學、自然與生活科技領域的學業成就領域方面皆未達顯著差異。但是，在不同性別認同類型的兒童在數學的學業成就之差異方面，發現男性特質在數學的學業成就方面大於女性特質。

這顯示Niemi (2005) 所提出的男孩與女孩的學業成就相等，並不意謂著在校內或校外的社會平等的確是個值得深入探究的議題。也就是「男性特質」仍然是站在優勢的地位，所以女性如果認同女性特質，仍舊會有較差的學業成就，因此建議未來研究可以重新思考社會文化在性別平等教育中所賦予的影響力，及性別平等教育的定位。

## 參考文獻

- 李美枝（1981）。性別特質問卷的編製及男女大學生四種性別特質類型在成就動機、婚姻、事業及性態度上的比較。**中華心理學刊**，**23**（1），23-37。
- 林邦傑（1981）。性別角色與自我防衛、生活適應、認知能力的關係。**中國心理學刊**，**23**（2），107-129。
- 林淑娟（2007）。國小學童數學科自我概念、學習動機、行動控制策略與學業成就之關係研究（未出版之碩士論文）。東海大學，台中市。
- 張春興（1999）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。台北：東華。
- 張春興（2006）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華書局。
- 張景琪（2001）。國小學童數學科學習信念、目標取向、學習策略與數學學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 張翠倫（2003）。國小學生社會領域學習策略與學業成就關係之研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東縣。
- 陳奎喜、高強華、張鐸嚴（1995）。**教育社會學**。台北：國立空中大學。
- 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。
- 游莉玫（2008）。宜蘭縣國小高年級學童對性別認同認知之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 黃春香、蘇林雁、李雪榮（2005）。嬰幼兒行為的性別差異性研究。**中國臨床心理學雜誌**，**13**（4），460-461。
- 楊宜音、張學志等譯（1997）。**性格與社會心理測量總覽**。台北：遠流

出版社。

楊靜芬 (2013)。國小學童性別角色類型與職業興趣關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。

經濟部技術處 (2007)。中華民國96年9月經濟部在地型產業加值學界科專計畫—公開說明會的計畫簡報。臺北市：經濟部技術處。

劉海玲 (2007)。女性主義視角下的男幼兒教師現象。科技廣場，6，203-207。

鄭麗芬 (2002)。性別角色的認同與發展。載於鄭麗芬 (主編)，兩性關係 (1-1~1-9頁)。臺北：永大書局。

賴韻琳、莊靜雯 (2012)。行政院性別平等專責機制及權責調整之探討。研考雙月刊，36 (2)，81-93。

謝青儒 (2001)。父母參與與子女性別角色概念、性格特質、幸福感及學業表現之相關研究 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。

Aikman, S., Unterhalter, E. & Challender, C. (2005). The education MDGs: Achieving gender equality through curriculum and pedagogy change. *Gender & Development*, 13(1), 44-55.

Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.279-301). San Diego, CA: Academic Press.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.

Beneduce, R., & Taliani, S. (2006). Embodied powers, deconstructed bodies, spirit possession, sickness, and the search for wealth in Nigerian

immigrant women. *Anthropos*, 2, pp. 429-449.

Carpenter, W., & Falbo, B. (2006). Literacy, identity and the 'successful' student writer. In B. T. Williams(Ed.), *Identity papers: Literacy and power in higher education*(pp. 92-108). Logan: Utah State UP.

Duemmler, K., Dahinden, J.,& Moret, J. (2010). *Gender equality as 'cultural stuff': Ethnic boundary work in a classroom in Switzerland*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Field, J. E., Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2007). Adolescent female gender identity and attraction to male bullies and victims. *Journal of Emotional Abuse*, 7(1), 1-15.

Finders, M. J. (1996). 'Just girls': Literacy and allegiance in junior high school. *Written Communication*, 13(1), 93-129.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1/2), 155-176.

Hill, D. B., Rozanski, C., Carfagnini, J. & Willoughby, B. (2007). Gender identity disorders in childhood and adolescence: A critical inquiry. *International Journal of Sexual Health*, 19(1), 57-74.

Hill, S. (2002). Teaching and doing gender in African American families. *Sex Roles*, 47(11-12), 493-506.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.

Mellström, U. (2009). The Intersection of gender, race and cultural boundaries, or why is computer science in Malaysia dominated by women? *Social Studies of Science*, 39(6), 885-907.

- Miriam Grossman著，祈遇譯（2012）。女孩男孩不一樣。校園，54(1)，51-57。
- Niemi, N. S. (2005). The emperor has no clothes: Examining the impossible relationship between gendered and academic identities. *Gender & Education, 17*(5), 483-497.
- Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., & Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: The influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental Psychology, 44*(3), 637-654.
- Shachar, R. (2012). Structuring of gender in Israeli society through children's reading and textbooks: Where is mom's apron? *Journal of Research in Childhood Education, 26*(3), 249-263.
- Singh, D., Deogracias, J. J., Johnson, L. L., Bradley, S. J., Kibblewhite, S. J., Owen-Anderson, A., Peterson-Badali, M., Meyer-Bahlburg, H. F., & Zucker, K. J. (2010). The gender identity/gender dysphoria questionnaire for adolescents and adults: Further validity evidence. *Journal of Sex Research, 47* (1), 49-58.
- Sommers, C. H. (2000). The war against boys. *The Atlantic Monthly, 285*(5), 59-74.
- Sroufe, L. A.; Bennett, C., Englund, M. & Urban, J. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development, 64*(2), 455-466.
- Swanson, D. M. (2001). Beyond the bondage of boundaries. *Journal of Loss & Trauma, 6*(4), 313-322.

- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thome, B. (1986). Girls and boys together . . . but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In W. Hartup & Z. Rubin(Eds.), *Relationships and development* (pp.167-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valsiner, J. (2007). Looking across cultural gender boundaries. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(3/4), 219-224.
- Williams, B. T. (2004). Heroes, rebels, and victims: Student identities in literacy narratives. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(4), 342-345.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232.
- Woolley. M., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.