

## 小學國語教科書第三人稱代名詞的 性別語義特徵之內容分析

黃秋華 陸偉明

人稱代名詞的性別語義特徵對閱讀理解的重要性已被過去許多研究證實，並有教學實務上的應用價值，故檢視現行教科書中人稱代名詞性別語義特徵的運用情形，是相當重要的議題。本研究旨在分析現行小學國語教科書康軒版、翰林版、南一版在呈現第三人稱代名詞性別語義特徵的適切性，以及學習順序的連貫性。本研究採內容分析法，主要發現如下：（1）三種版本皆以不同性別人物鋪陳且性別語義特徵清楚的課文占多數。（2）第三人稱代名詞學習順序的部分，指稱男性「他」比指稱女性「她」的學習時間更早，此外，課文中第三人稱代名詞的運用有良好的連貫性。最後，建議教科書編輯提早將指稱女性的「她」編列為正式生字學習，並將指稱不同性別的人稱代名詞安排在同一課；建議編輯小單元來介紹人稱代名詞與文章連貫性的關係。建議未來研究從閱讀發展觀點分析各學習階段學童在代名詞的推論能力；以及探討第二人稱代名詞的性別語義特徵在代名詞推論歷程扮演的角色。

關鍵詞：性別語義特徵、指稱詞推論、第三人稱代名詞

收件：2011年7月11日；修改：2011年11月7日；接受：2012年3月23日

# **Analysis of Third Person Pronouns with Gender Semantic Features in Elementary School Mandarin Textbooks**

Chiu-Hua Huang   Wei-Ming Luh

Research in the past has shown that gender semantic cues for personal pronouns are essential for reading comprehension and it can be applied to teaching. Therefore, it is crucial to examine how semantic cues are used in textbooks today. This study analyzes the appropriateness of gender semantic cues for third person pronouns in elementary school level textbooks published by three publishers: Kang-Xuan, Han-Lin, and Nan-Yi. The findings are as follows: (1) All three editions use various names for different genders with clear semantic cues. (2) As for the sequence used when learning pronouns, the character representing the third person pronoun “he” is learned earlier than that for “she.” This sequence is shown in all three textbooks. Lastly, the present study propose listing the character for the female pronoun in the formal vocabulary, putting characters representing pronouns for different genders in the same lesson, and introducing the relationships between pronouns and composition cohesion in a separate small unit. It is recommended that future research focus on the pronoun resolution ability of children in different learning stages and how semantic cues in second person pronouns could influence pronoun resolution.

Keywords: gender semantic feature, anaphora, third-person pronouns

Received: July 11, 2011; Revised: November 7, 2011; Accepted: March 23, 2012

## 壹、前言

近年來，政府推行閱讀活動可謂不遺餘力，小學生的閱讀能力備受學界與實務界重視。回顧臺灣過去閱讀理解的研究發現，大多側重閱讀教學策略的發展與應用（柯華葳、陳冠銘，2004；陳姝蓉、王瓊珠，2003；曾彥翰、蔡昆瀛，2007），較缺乏探討影響閱讀理解的因素，故閱讀理解教學策略的介入便容易流於形式化。在影響閱讀理解的重要因素裡，讀者能否正確進行代名詞推論是相當重要的關鍵。國際教育評鑑委員會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement）在發展促進國際閱讀素養的研究中指出，代名詞推論是重要的閱讀理解能力之一（引自柯華葳、詹益綾，2007）。我國教育部在 2011 年主辦全國在職教師閱讀教學增能的計畫中，代名詞推論也被編列為閱讀理解策略教材的重要項目之一，主要強調讀者能夠在閱讀文章的歷程找出相互對應的詞彙，進行正確的指稱代名詞推論（教育部，2011）。代名詞推論主要是文章中以代名詞代理前面已經出現過的人、事、物，讀者必須能夠正確推論代名詞所對應的指稱對象，才能完成文章中不同命題之間的統整，以形成有意義且連貫的心理表徵（Kintsch, 1998）。過去在中英文的實證研究皆指出，代名詞推論是讀者能否維持文章連貫性（coherence）的關鍵（Arnold, Brown-Schmidt, & Trueswell, 2007; Yang, Gordon, Hendrick, & Hue, 2003）。可見，代名詞推論不僅是讀者進行閱讀推論的基本能力，也是閱讀理解相當重要的指標。

由於在文章中適當使用人稱代名詞來代替已經出現過的角色，有助於降低讀者的認知負荷，促進讀者形成連貫性的心理表徵（Gordon, Hendrick, Johnson, & Lee, 2006），因此，人稱代名詞在文章中的使用率很高（Kintsch, 1998: 147-149）。然而，過去文獻顯示，兒童在閱讀文本時常無法正確推論人稱代名詞所指稱的人物，導致無法形成文章的連貫

性，而產生閱讀理解困難（Yuill & Oakhill, 1988）。在英國大約有 10% 的學童能夠順利完成字的解碼，卻無法順利達到閱讀理解，主因是人稱代名詞推論有困難（Yuill & Oakhill, 1991）。近幾年國內學者發展中文閱讀理解困難篩選測驗中，找出對應的代名詞不僅是重要的理解能力指標，也是測驗讀者能否形成正確命題與統整命題的重要關鍵（柯華葳，1999）。綜上可知，學童無法正確完成代名詞推論，是造成閱讀理解困難的關鍵因素。

細究人稱代名詞推論對閱讀理解的影響，主要以代名詞本身所攜帶的性別語義特徵線索最為重要（Carreiras, Garnham, & Oakhill, 1993; Garnham & Oakhill, 1985; Yang, Gordon, Hendrick, Wu, & Chou, 2001），也就是讀者運用人稱代名詞的語義（semantic）以及字詞的知識（word knowledge）線索進行推論。例如：「小美和冠豪到公園散步，遇到她以前的朋友」。此例中，人稱代名詞「她」有清楚的性別語義特徵線索，讀者可以很快的推論人稱代名詞指涉的是小美。換言之，讀者在閱讀歷程中形成人稱代名詞與指稱詞（candidate antecedents）的命題表徵，找到兩者共同指稱（co-reference）的語義關係，就可以正確的推論人稱代名詞（Gordon, Hendrick, Johnson, & Lee, 2006; McDonald & MacWhinney, 1995）。

根據上述，文本中如果能夠提供清楚的人稱代名詞性別語義特徵線索，讀者可以透過該線索進行正確的推論（Crawley, Stevenson, & Kleinman, 1990）。一旦文本中的人稱代名詞性別語義特徵不清楚時，讀者就減少了有助於正確推論的線索，需要耗費更多的認知資源，尋找文本中其他可能的推論線索。特別是對於正在學習閱讀的年幼讀者來說，無法同時處理太多複雜的訊息，通常會集中注意力在有效的單一線索（Bates & MacWhinney, 1989），在認知資源有限的情形下，要有效掌握文中各個角色的關係，人稱代名詞的性別語義特徵就是讀者最直接的推論線索（Garnham, Oakhill, & Cruttenden, 1992）。

因此，過去探討人稱代名詞推論的文獻中，其性別語義特徵一直是學者們關注的焦點（Yang, Gordon, & Hendrick, 2006）。然而，較為可惜的是，臺灣學界對於教科書在運用人稱代名詞性別語義特徵的了解相當不足，有關人稱代名詞的性別語義特徵在正式生字教學以及課文中運用的情形如何，目前仍缺乏相關的研究資料。由於學校的教科書不僅是學童最常接觸的讀本，也幾乎主導了學生的學習（周珮儀、鄭明長，2006）。因此，學童所閱讀的教科書中人稱代名詞的性別語義特徵呈現情形是重要的研究課題。

目前國內在小學國語教科書分析的文獻，探討主題相當廣泛，例如標點符號（林于弘、林佳均，2008）、生字、詞語以及句型數量（黃繼仁、陳欣蘭，2010）、語文領域教科書中的身心障礙人物（李翠玲，2011）等，惟有在人稱代名詞性別語義特徵的呈現情形尚無相關文獻。據此檢視現行教科書在呈現人稱代名詞性別語義特徵的適切情形，對於教科書編輯與實務皆具有相當重要的應用價值。

中文人稱代名詞有性別語義特徵的包含第二人稱和第三人稱，本研究主要分析第三人稱代名詞「他」和「她」，其主要考量為：第一、從中文第二人稱代名詞的演變來看，有關「妳」的產生，是否如同「她」的演變有性別區分之意，在相關文獻中並無正式記載，故不適合納入性別語義特徵的分析。第二、目前不論中西方文獻，提出代名詞性別語義特徵是重要推論線索的相關文獻，皆以第三人稱代名詞為研究對象；至於第二人稱代名詞的性別語義特徵對讀者在理解文本的影響情形尚缺乏相關文獻。

綜合上述，本研究主要目的如下：

- 一、了解目前小學國語教科書在呈現第三人稱代名詞性別語義特徵的情形。
- 二、分析小學國語教科書在第三人稱代名詞性別語義特徵的學習順序與在課文中運用的連貫情形。

## 貳、文獻探討

### 一、第三人稱代名詞的使用

追溯古代漢語在代名詞的使用發現，當時並沒有「他」字，主要以「之、其、彼」作為第三人稱代名詞，從漢魏時期才發展「他」字，以指人為主，起初是以「他人」來表示，可指涉一些人或特定某人，在魏晉以後，出現以「他」代替「他人」。因此，「他人」和「他」皆有泛指任何人之意，一旦要專門指涉某人時，就很容易產生混淆，兩者之間不易區別。後來為了能清楚區別，開始將兩者區分使用：「他」用在指涉剛才提過的特定某人，且具有明顯的回指性，才正式成為第三人稱代名詞，便沿用至今。後來又因為「他」沒有性別之分，容易造成混淆，例如：「張先生和張太太吵架，有第三者跑來報告，他怎麼怕煩也得左一個張先生說，右一個張太太說，決不能一律用『他說』」。因此，開始以「她」指涉女性，以便區分，至今漢語的代名詞已有正式「他」和「她」（呂叔湘，1985：26）。

經由搜尋「中央研究院現代漢語平衡語料庫」網站<sup>1</sup>以及教育部建置的國語小學字典網站，<sup>2</sup>皆有第三人稱代名詞的解說與範例。例如，教育部國語小學字典網站中，「他」和「她」的解釋分別為：

他：第三人稱代詞，指你、我以外的第三人。如：「他們」、「你我他」。

她：女性的第三人稱代詞。如：「她獲選為今年度的十大傑出女青年」。

有關西方語言在人稱代名詞的使用，也有幾個重要的演變時期。早期 Bodine（1975）從社會文化觀點，分析 1960 年代美國中學教科書，發現大多數的教科書都傳遞：「he」也可以指涉女性的用法。Bodine 在評析中強調，人稱代名詞應該要能清楚區分指稱男性與女性。爾後，美國心理學會（American Psychological Association）在 1977 年推出，使用無性別

<sup>1</sup> <http://db1x.sinica.edu.tw/kiwi/mkiwi/>

<sup>2</sup> [http://140.111.1.43/cgi-bin/gdic/gswweb.cgi?ccd=fj\\_Bjc&o=wframe.htm](http://140.111.1.43/cgi-bin/gdic/gswweb.cgi?ccd=fj_Bjc&o=wframe.htm)

偏見語言的指導手冊，當時很多出版社根據該手冊修正編輯與出版政策，主張指涉中性指稱詞的代名詞，須以“he or she”表示（Moulton, Robinson, & Elias, 1978）。到 1983 年明文規定，禁止使用有男性至上主義偏見的語言（sexist language），代名詞必須與它的指稱詞的「性別」一致（陳玉玲、王明傑譯，2005：48，71；American Psychological Association, 1983: 43-49）。可見，以“he”代表所有人的用法已經被排除，取而代之的是使用“he”和“she”，以分別清楚指稱男性和女性（Zuber & Reed, 1993）。

許多西方語言的人稱代名詞，不論在語音或字詞表面都有清楚的性別區分（Caramazza & Miozzo, 1997）。讀者可以從代名詞的語音或字詞的表面區分出指涉對象的性別（Rapp & Goldrick, 2000）。中文第三人稱代名詞雖然缺少語音的線索，但從字源來看，字形和字義的連結比拼音文字更直接，例如「她」字的部首傳遞清楚的性別語義特徵（鄭昭明，2009：120），因此，指稱不同性別的中文人稱代名詞在書寫上仍可清楚區分。

綜上所述，在中西方語言系統中第三人稱代名詞的發展與演變，不論是從語言使用的清晰原則，或是反性別偏見的觀點而言，皆主張人稱代名詞的使用必須和所指稱的對象有清楚的性別語義之對應關係。

## 二、第三人稱代名詞的性別語義特徵與代名詞推論

早期 Dell、McKoon 和 Ratcliff（1983）探討人稱代名詞推論的歷程指出，讀者能否有效使用性別語義特徵線索，會是成功推論的重要關鍵。因此，人稱代名詞的性別語義特徵對閱讀推論的影響廣受中西方學界的重視（Arnold, Brown-Schmidt, & Trueswell, 2007; Gordon & Hendrick, 1997; Yang et al., 2006: 262）。

柯華葳（1999）發展「閱讀理解困難篩選測驗」時指出，閱讀困難的學童在處理對應代名詞會比一般學童表現更差，他們較無法找出前後文中同一個人的對應關係。故「對應代名詞的推論」能有效測得中文學童在處理文本中重複出現的詞彙關係與推論能力。該測驗在六年級的 A

版本中第三頁第十六題爲：「小音在他書包裡發現了一段樹枝，心想阿土爲何要把這個東西塞在自己的書包裡呢？」，該題的問題爲：「『他』指的是誰？」（柯華葳，1999：3）。在題幹中有四個指稱人物的詞彙：小音、他、阿土、自己。兒童可以直接透過代名詞的性別語義特徵判斷「他」是阿土，形成正確的命題。然而一旦將「他」改爲「她」，此時「她」和「自己」指稱的則是小音，事件的命題會完全不同，轉變成：「阿土把樹枝塞在小音的書包裡」。可知，讀者能否正確推論人稱代名詞所指稱的對象，很可能產生截然不同的文本表徵，進而影響對篇章脈絡的理解。

Yang 等人（2001）和 Yang 等人（2003）的研究同樣發現，人稱代名詞的性別語義特徵是影響中文讀者進行人稱代名詞推論的重要因素。例如：「張三今天嚇了小美一大跳。她當場就嚇昏了過去不省人事」（Yang et al., 2003: 292）。讀者若能使用「她」的性別語義特徵線索進行推論，便能很快的正確推論代名詞所指稱的人物。Yang 等人（2003）發現，當句子中呈現清楚的代名詞性別語義特徵，不論第二句的人稱代名詞指涉第一句的主詞或受詞，讀者正確推論代名詞的時間不會有顯著差異。顯示，中文讀者在進行代名詞推論時，人稱代名詞的性別語義會被觸發，並表徵爲推論線索，此歷程是正確進行人稱代名詞推論的關鍵（Yang et al., 2006: 259-260）。

有關人稱代名詞性別語義特徵的重要性，西方研究主要有兩大主軸，首先是探討兒童閱讀理解能力的發展，這方面的研究主要強調兒童能否使用性別語義特徵的線索進行人稱代名詞的正確推論，是兒童發展推論能力的關鍵指標（Brener, 1983; Oakhill & Yuill, 1986; Tyler, 1983）。綜整其相關文獻有兩大重要發現：一、年齡越大的兒童，使用性別語義特徵爲推論線索的能力越好。二、文本若呈現清楚的人稱代名詞性別語義特徵，能有效降低兒童在人稱代名詞推論的錯誤率。

其次是探討兒童閱讀理解困難的文獻，相關研究均強調高閱讀理解



能力的兒童比低閱讀理解能力的兒童更會使用性別語義特徵線索，進行正確的人稱代名詞推論（Ehrlich & Rémond, 1997; Yuill & Oakhill, 1988）。其重要發現有二：一、低閱讀理解能力的兒童在發展「使用有效線索進行推論」的能力較為遲緩。二、閱讀理解能力較好的兒童，不僅能察覺到文本的不連貫，也能正確指出人稱代名詞與指稱詞的性別語義特徵之間的不一致。

另外，文本中呈現清楚的人稱代名詞性別語義特徵線索，對閱讀推論有促進的效果，已在不同語言系統獲得證實（Arnold et al., 2007; Ehrlich & Rémond, 1997; Lee, Lee, & Gordon, 2006; Song & Fisher, 2005; Yang et al., 2003）。據此，文本中使用人稱代名詞時是否呈現清楚的性別語義特徵，無疑是教科書編製之重要參考依據。

### 三、第三人稱代名詞的性別語義特徵之主類目與次類目探討

多數研究指出，以人稱代名詞連貫前後文所指稱的同一個人物，可以促進閱讀理解（Ariel, 1991; Gordon, Grosz, & Gilliom, 1993; Yuill & Oakhill, 1988）。因此，不論是中英文都相當仰賴人稱代名詞來鋪陳文本的連貫性（Kintsch, 1998: 147-149; Yang et al., 2006: 257-258）。但是目前學界對於代名詞呈現形式的分類尚未達成共識（Garnham, 2001: 39），以下整理出幾種分類方式，以利後續研究使用。

中文的代名詞主要有明顯代名詞（overt pronouns）、完整呈現名詞（full expressions）和零代名詞（zero pronoun）三種，其中以明顯代名詞指稱文本中已提過的人物是最常見的用法，也是國內柯華葳（1999）編製閱讀理解測驗中的「對應代詞」。亦即以人稱代名詞（例如「他」和「她」）回頭指涉剛才文本中已提過的人物，也是本研究主要分析的代名詞類別。零代名詞主要是以直接省略主詞或受詞的方式呈現，例如 Li 和 Thompson（1981: 669）有關中文零代名詞範例：

發話者：他看見你沒有？

接收者：∅ 看見 ∅ 了。

有關中文代名詞的類別對閱讀的影響，主要有 Yang, Gordon, Hendrick 及 Wu 等人（1999）、Yang 等人（2001）、Yang 等人（2003）的系列研究中，以中文最常見的人稱代名詞「他」或「她」，和完整呈現名詞「大興」或「小蓉」進行區分，探討使用不同的代名詞對讀者進行推論的影響。他們發現，當句子中有兩個不同性別的人物，使用「他」或「她」替代剛才提過的人，比使用「大興」或「小蓉」更能維持文本的連貫性。可見，以人稱代名詞指稱文本中重複提及的人物，並提供清楚的性別語義特徵，不僅能使讀者維持文本的連貫性，也是文本編製相當重要的形式（Yang et al., 2006: 257-263）。

接著，一旦在文本中運用人稱代名詞，根據過去文獻顯示，會隨著性別語義特徵的呈現情形產生兩種情況：性別語義特徵清楚（unambiguous）和性別語義特徵不清楚（ambiguous）（Arnold, Eisenband, Brown-Schmidt, & Trueswell, 2000; Arnold et al., 2007）。性別語義特徵清楚意指：文本中所使用人稱代名詞的性別語義特徵與所指稱的人物有對應、一致的性別特徵，例如：「大興告訴小蓉花園裏應種蔬菜而不種花。他認為蔬菜比花還要實用」（Yang et al., 2001: 24），第二句「他」和前句「大興」有相互對應、一致的性別特徵。性別語義特徵不清楚意指：文本中所使用的人稱代名詞其性別語義特徵與所指稱的人物沒有對應、一致的性別特徵，例如：「大興告訴小蓉花園裏應種蔬菜而不種花。他認為蔬菜和花都要種」（Yang et al., 2001: 24）。從上述例子可知，在閱讀性別語義特徵不清楚的句子，會造成讀者在形成句子中命題之間的連貫性有困難，不利於閱讀理解。

本研究據此擬定小學國語教科書中第三人稱代名詞性別語義特徵呈現情形的主類目與其次類目分析，以檢視現行的小學國語教科書在人稱代名詞的使用是否呈現清楚的性別語義特徵。

## 參、研究方法與實施

### 一、研究設計

本研究主要以內容分析法（content analysis）進行教科書內容分析，並以明顯內容（manifest content）進行編碼形成類目，明顯內容是指明顯、表面的內容文字，例如：「他」或「她」等代名詞的出現。此類編碼容易達到良好的信度，不涉及意識形態（周珮儀、鄭明長，2006），適合本研究進行小學國語教科書在第三人稱代名詞性別語義特徵呈現情形的分析。

本研究分析的教科書為教育部審定之小學國語教科書：康軒版、翰林版、南一版，三個版本一到六年級的課文，由研究者逐本逐課進行檢閱，並根據本研究的選課標準進行登錄，同時，檢閱各版本編列第三人稱代名詞「他」和「她」為生字教學與首次應用該生字的課文之冊數進行登錄，以了解小學國語教科書在第三人稱代名詞性別語義特徵的學習順序與在課文中運用的連貫情形。

依據本研究目的，沒有涉及人稱代名詞性別語義特徵的問題之課文不列入分析，歸納選取課文的標準如下：

- （一）若課文中角色皆僅各提到一次，沒有人稱代名詞指涉問題，不納入分析。
- （二）全篇課文的角色僅以「我」或「我們」表之，皆沒有性別語義特徵的區分，不進行分析。
- （三）全篇課文的角色是以動植物為主，不進行分析，除非在動植物的名詞後有加上清楚的性別稱謂，例如：康軒版第四冊第六課，有黃牛叔叔、猴子媽媽等，能夠清楚區分其性別才納入分析。
- （四）零代名詞「Ø」沒有攜帶任何性別語義特徵訊息，故不在本文分析範圍。例如：

依娃不但沒有和大家一樣吵鬧，○也沒有和其他人爭搶大麵包，○只是謙讓的站在旁邊，○等別的孩子都拿到以後……。(江美華等人，2010：53)

文中「依娃只是謙讓的站在旁邊」，該句以零代名詞代替依娃。

符合上述標準的共計 196 課，為本研究所分析的課文總數，其中康軒版共 76 課、翰林版共 56 課、南一版共 64 課，出版時間和版本之詳細資料請參見附錄。

## 二、研究工具

### (一) 分析單位

由於人稱代名詞主要在代替文本中已出現過的人物，故進行人稱代名詞推論通常必須在整篇文脈中進行，並不適合進行句子或段落的切割。例如：「小香難過的說：『她生病了。』」。當僅以該句為分析單位時，並無法推論人稱代名詞指稱的對象，特別是文本中的人物較多時。因此，本研究主要以「課」為分析單位，才能夠看出人稱代名詞的性別語義特徵在課文中前後使用的連貫情形。

### (二) 內容分析類目

一般內容分析的類目形成主要根據理論、相關文獻，以及研究者根據研究目的發展而成(楊孝滢，1989)。本研究類目形成主要參考 Arnold 等人(2000)、Yang 等人(2001)和 Yang 等人(2003)在人稱代名詞呈現的分類架構，並進行專家諮詢，與中國文學系且專長為章法學和國文教學的大學教授，進行本研究類目的討論與擬定。由於本研究主要關注人稱代名詞的性別語義特徵呈現情形，特別是有不同性別人物時，性別語義特徵更顯重要，故本研究首先將課文中人物的性別組合進行分類，形成本研究的主類目，分別有「單一性別」和「不同性別」。「單一性別」即課文中人物皆為男性或皆為女性，且內文有以人稱代名詞指稱

者。「不同性別」即課文中的人物同時有男性與女性，且內文有以人稱代名詞指稱者。接著。以人稱代名詞「性別語義特徵清楚」與「性別語義特徵不清楚」為次類目進行分類。「性別語義特徵清楚」亦即文中以「他」指稱男性、以「她」指稱女性；由於人稱代名詞或名詞通常會在文脈中視內文需要穿插使用，因此，同一課中的前一個段落與後一個段落的人稱代名詞，可能是指稱同一個人物，當全文中只要有一個人稱代名詞的性別語義特徵不清楚，即被歸類為「性別語義特徵不清楚」類別。本研究之類目、次類目及定義說明請參閱表 1。

根據本研究選取的 196 課進行類目分析的編碼共有 3 碼，第一碼為「版本」：康軒版代碼為 1；翰林版代碼為 2；南一版代碼為 3；第二碼為「冊別」；第三碼為「課別」；例如：康軒版第四冊第二課，則以「1-4-2」表示。後文舉例課文摘錄皆以類目分析的編碼呈現。

表 1 小學國語教科書中第三人稱代名詞的性別語義特徵之內容分析類目表

主類目	次類目	定義說明
單一性別	性別語義特徵清楚	全篇課文人物為相同性別，以人稱代名詞指稱文中已提過的人物，且性別語義特徵清楚。
	性別語義特徵不清楚	全篇課文人物為相同性別，以人稱代名詞指稱文中已提過的人物，且性別語義特徵不清楚。
不同性別	性別語義特徵清楚	全篇課文人物有不同性別，以人稱代名詞指稱文中已提過的人物，且性別語義特徵清楚。
	性別語義特徵不清楚	全篇課文人物有不同性別，以人稱代名詞指稱文中已提過的人物，且性別語義特徵不清楚。

### 三、信度與效度分析

內容分析的信度分析主要目的在檢測不同評分員進行類目分類的一致性，以確保資料獲取與分析能否反映實際現象，因此，測量研究者信度對內容分析的結果有直接的影響（王石番，1999：288-291；歐用生，1992：268）。本研究邀請三位評分員（甲、乙、丙）獨立進行類目分析。評分員以對教材十分熟悉者為宜（黃光雄、簡茂發，1996：241），三位評分員皆為小學帶班導師，對三個版本教材相當熟悉，分別有 4 年、6 年的低年級國語文教學經驗；以及低、中年級國語文教學經驗合計共 15 年。此外，上述三位評分員皆擔任任教學校的國語文教材選用委員。

本研究計算評分員的相互同意度信度分析如下（黃光雄、簡茂發，1996：241）：

$$1. \text{計算兩兩相互同意值：} P_i = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

其中  $i$  為評分員， $M$  為兩位評分員共同同意之數目， $N_1$  為第一位評分員應有的同意之數目， $N_2$  為第二位評分員應有的同意之數目。舉例來說，研究者與丙評分員之相互同意值為  $P_3 = \frac{2 \times 188}{196 + 196} = 0.96$ 。評分員相互同意值請參見表 2。

$$2. \text{計算平均相互同意值：} P = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N}$$

$N$  為相互比較之次數， $P = (0.92 + 0.92 + 0.94 + 0.96 + 0.92 + 0.93) \div 6 = 0.93$ 。

$$3. \text{最後，計算評分員信度：} R = \frac{NP}{1 + [(N-1)P]}$$

$N$  為參與評分的總人數，評分員信度  $R = \frac{4 \times 0.93}{1 + [(4-1)0.93]} = 0.98$

表 2 小學國語教科書第三人稱代名詞內容分析之評分員相互同意值 (P<sub>i</sub>) 一覽表

	研究者	甲評分員	乙評分員
甲評分員	0.92		
乙評分員	0.92	0.94	
丙評分員	0.96	0.92	0.93

根據上述計算結果顯示，本研究三位評分員之間的相互同意值均達 0.9 以上，平均相互同意值 0.93，進一步計算評分員信度為 0.98，已達到內容分析信度係數標準 0.9 以上（楊孟麗、謝水南譯，2003）。

效度分析的部分，邀請兩位分別有 5 年和 7 年的中、低年級國語文科教學經驗的教學現場老師，其學歷背景皆畢業於語文教育系。根據本研究擬訂內容分析的類目內容，與上述兩位老師共同針對類目編製的適切性進行反覆討論與修正，以建立本研究類目之內容效度。

## 肆、分析與討論

### 一、小學國語教科書的第三人稱代名詞性別語義特徵呈現情形之分析

由表 3 可知，三種版本的國語教科書課文在第三人稱代名詞的呈現情形以及各類目與其次類目的分佈比例。資料顯示本研究所分析的 196 篇課文當中，由不同性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文占多數，共有 109 課，占 55.61%；其次是由單一性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文有 84 課，占 42.86%。由此可知，性別語義清楚的課文共占本研究分析總課文數的 98.47%。至於性別語義不清楚的課文共有 3 課，僅占總分析課文數的 1.53%，且此 3 課主要來自以不同性別人物鋪陳的課文。整體而言，目前現行的小學國語教科書在第三人稱代名詞的運用上，普遍能

呈現清楚的性別語義特徵。

接著，細究三個版本中各類目的分布情形，分述如下：

康軒版部分，以不同性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文居多，共有 44 課，占 57.89%；以不同性別人物鋪陳且性別語義不清楚的課文共有 3 課，占 3.95%；以單一性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文共有 29 課，占 38.16%；沒有出現以單一性別人物鋪陳且性別語義不清楚的課文。

翰林版部分，以不同性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文居多，共有 30 課，占 53.57%；其次是以單一性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文共有 26 課，占 46.43%；此外，不論是以不同性別人物或相同性別人物鋪陳，皆沒有出現性別語義不清楚的課文。

南一版部分，以不同性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文居多，共有 35 課，占 54.69%；其次是以單一性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文共有 29 課，占 45.31%；最後，不論是以不同性別人物或相同性別人物鋪陳，皆沒有出現性別語義不清楚的課文。

綜上分析顯示，三個版本以不同性別人物鋪陳且性別語義清楚的課文皆占各版本的半數以上，顯示三個版本的小學國語教科書在使用第三人稱代名詞編製課文時，大致上都有呈現清楚的性別語義特徵。

表 3 小學國語教科書第三人稱代名詞的性別語義特徵呈現情形之篇數分布表

		版本						欄合計	
		康軒		翰林		南一			
單一性別	性別語義清楚	29	38.16%	26	46.43%	29	45.31%	84	42.86%
	性別語義不清楚	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
不同性別	性別語義清楚	44	57.89%	30	53.57%	35	54.69%	109	55.61%
	性別語義不清楚	3	3.95%	0	0%	0	0%	3	1.53%
合計		76	100%	56	100%	64	100%	196	100%



進一步檢視三種版本小學國語教科書課文中，第三人稱代名詞性別語義特徵清楚的分布情形與範例分析。康軒版由單一性別和不同性別人物所組成的課文，分別占 38.16%和 57.89%。以單一性別人物鋪陳的課文，例如「蘇利文老師用盡一切方法教導海倫·凱勒，讓她靠著觸摸了解世界。……」（1-7-5；海倫·凱勒的奇蹟，頁 30-31），全篇課文皆以「她」指稱「海倫·凱勒」；以不同性別人物鋪陳的課文，例如：

阿雄很好奇的問阿婆：「為什麼您的心地這麼好？」阿婆說她小時候……阿雄聽了很感動，他也決定要像阿婆一樣……。（1-5-8；阿婆的良心傘，頁 67）

該課文以「她」指稱阿婆；「他」指稱阿雄。

翰林版由單一性別和不同性別人物所組成的課文，分別占 46.43%和 53.57%。以單一性別人物鋪陳的課文，例如

阿嬤經常提起，童年時代的她，很喜歡跟著大人到廟口看野臺歌仔戲，……。所以，她時常和三五好友……。（2-9-5；阿嬤與歌仔戲，頁 38）

全篇課文皆以「她」指稱「阿嬤」；以不同性別人物鋪陳的課文，例如：

弟弟生日的前幾天，母親依照慣例，問他最想要的生日禮物是什麼？……第二天晚餐過後，我在房間寫功課，突然聽到有人輕敲門，原來是母親。她走進來，輕輕的撫摸我的頭髮，用哽咽的聲音對我說：「明華！妳真是一個貼心懂事的好孩子……。」（2-12-10；禮物，頁 77）

該文以「她」指稱主角的母親，「他」指稱弟弟。

南一版由單一性別和不同性別人物所組成的課文，分別占 45.31%和 54.69%。以單一性別人物鋪陳的課文，例如：

今天我又收到凱蒂的來信，長長的一封，她說好喜歡我寄給她的風鈴……。凱蒂是我四年前訪美時認識的一個美國女孩。當時我穿著旗袍，有三位少女一直以好奇而友善的眼光看著我，我主動找她們說話，並送她們臺灣風景的簡介本。(3-10-12；遙遠的友情，頁80)

全篇課文皆以「她」指稱「凱蒂」、「她們」指稱「三位少女」；以不同性別人物鋪陳的課文，例如：

彼得在小精靈叮叮的協助下找到影子，溫蒂也好心的用針線幫他把影子縫回身上。因此，彼得便邀請溫蒂和她的兩個弟弟到童話王國探險。  
(3-10-2；讀書報告——小飛俠，頁13)

全篇課文皆以「她」指稱溫蒂；「他」指稱彼得。

最後，檢視三種版本小學國語教科書課文中人稱代名詞性別語義特徵不清楚的分布情形，並進行課文的分析。主要分布來源為康軒版以不同性別鋪陳的課文共三篇。例如〈小雨蛙等信〉一文中共有三個角色，其中小樹蛙是女性，小雨蛙是男性，但課文中使用人稱代名詞時皆以「他」來指稱小樹蛙和小雨蛙，例如「第二天早上，小樹蛙到小雨蛙家去，他說：『你今天會收到信呵！』……」(1-3-3；小雨蛙等信，頁17)。另〈說笑話比賽〉一文中有多位角色，包含媽媽、小亮、小亮的弟弟、小亮弟弟的老師。該文中弟弟的老師是女性，但課文中以「他」指稱女性，例如：

他說，有一天他問弟弟：「你在學校都做些什麼？」弟弟得意的說：「『我教老師念書阿！他什麼都不會，連勺勺口怎麼念，也要問我。』」(1-3-6；說笑話比賽，頁48)

最後是〈跑道〉一課，該課文中主要描寫學校的運動會，文中的角色很多，文本中多次運用第三人稱代名詞鋪陳課文，其中老師為女性，但文本中以「他」指稱老師，例如：

老師突然宣布要政彬和名揚調換棒次，他解釋說：「名揚最近進步很多，表現很好，而且後段衝刺比較需要爆發力，所以由他跑第四棒。」……。  
(1-11-3；跑道，頁19)

至於翰林版和南一版皆沒有出現人稱代名詞性別語義特徵不清楚的類目。

綜上可知，三種版本在運用第三人稱代名詞皆多有清楚的性別語義對應關係。此外，進一步細究代名詞性別語義特徵不清楚的課文發現，主要來自對話形式的課文，且是以不同性別人物所組成。

## 二、三種版本在人稱代名詞的學習順序及其課文運用的連貫性分析

根據表4進行三種版本在第三人稱代名詞學習順序的安排以及在課文中首次運用的冊數整理與分析，分述如下：

康軒版：在第二冊第三課（1-2-3）將「他」和「她」納入習寫生字的學習，同時該課是康軒版首次運用「他」和「她」的課文。

翰林版：在第二冊第五課（2-2-5）將「他」編列為正式習寫生字，但是到了第二冊第七課（2-2-7）課文中才首次運用「他」。接著到了第四冊第六課（2-4-6）將「她」編列為正式習寫生字，同時該課也是翰林版首次運用「她」的課文。

南一版：在第一冊第三課（3-1-3）就將「他」編列為正式習寫生字，同時，該課也是南一版首次運用「他」的課文，到了第四冊第五課（3-4-5）才編列「她」為正式習寫生字，也在該課文中首次運用「她」。

整體來說，除了翰林版「他」以外，其餘版本的人稱代名詞被編列為生字學習，通常是配合課文需要使用人稱代名詞來編製課文，換言之，人稱代名詞的生字學習以及首次出現該代名詞的課文，通常是在同一冊同一課。顯示，三個版本第三人稱代名詞生字的學習與課文的運用兩者之間呈現良好的一致性。此外，除了康軒版以外，翰林版和南一版

表 4 小學國語教科書代名詞在生字與課文首次出現的冊數順序一覽表

		康軒版		翰林版		南一版	
		生字	課文	生字	課文	生字	課文
第三人稱 代名詞	他	1-2-3	1-2-3	2-2-5	2-2-7	3-1-3	3-1-3
	她	1-2-3	1-2-3	2-4-6	2-4-6	3-4-5	3-4-5

的小學國語教科書，指稱女性的第三人稱代名詞被編列為生字與在課文的運用上，皆比指稱男性的代名詞來得更晚。

綜合第三人稱代名詞性別語義特徵的呈現情形以及學習順序，進一步分析小學國語教科書運用第三人稱代名詞性別語義特徵的連貫情形，分述如下：除了康軒版〈小雨蛙等信〉(1-3-3)、〈說笑話比賽〉(1-3-6)和〈跑道〉(1-11-3)等三課之外，三種版本皆在生字與課文首次出現以後，後面的課文在運用人稱代名詞皆以「他」和「她」分別清楚的指稱男性與女性。換言之，生字與課文一旦介紹指稱男性與女性的代名詞，之後的課文只要有指稱第三人稱代名詞，都會清楚的呈現代名詞性別語義特徵。整體而言，三種版本在不同冊數的課文中使用第三人稱代名詞「他」和「她」分別指稱男性與女性，不僅清楚且皆有良好的連貫性。

### 三、綜合討論

(一) 小學國語教科書以不同性別人物組成且性別語義特徵清楚的課文占多數

本研究發現，目前的小學國語教科書中，各版本皆有半數以上的課文會以不同性別的人物進行全篇課文的安排，且同一個角色通常會被提及兩次以上，因此，人稱代名詞的運用成為鋪陳課文相當仰賴的形式，同時也多能呈現清楚的性別語義特徵，使讀者在複雜的理解歷程中，能從「他」和「她」的詞彙語義特徵就能正確找到相對應的指稱詞，以建構一個連貫的文本表徵。

若沒有使用清楚性別語義特徵的人稱代名詞指稱已提過的人物，當課文的人物愈多（特別是以不同性別人物鋪陳的課文）時，讀者將缺乏有效的性別語義線索。此時讀者必須消耗更多的認知資源，搜尋其他可能的線索以進行人稱代名詞推論。尤其對於那些常會集中注意力在單一線索的年幼讀者來說（Bates & MacWhinney, 1989），更是提高了推論的難度；一旦推論人稱代名詞時發生困難或錯誤，將不利於理解課文中角色之間的關係以及文本要傳遞的訊息。倘若課文以對話形式鋪陳，當對話情境中有多位角色，讀者除了必須先確立發話者和接收者，也要能理解對話當中的人稱代名詞指涉何者。例如南一版〈理直氣和〉一文，以多人對話的形式編製課文內容：

一位顧客高聲指著面前的杯子，滿臉寒霜的說。……服務小姐聽到顧客的指責，臉色閃過一絲的尷尬，但是當她仔細看了桌上的紅茶，很快的恢復了先前溫和甜美的笑容，對那位顧客說：「先生，真對不起，我立刻給您換一杯」。……一位先生笑著問服務小姐：「明明是他土，不懂得檸檬酸會造成牛奶結塊的道理，妳為什麼不對他直說？他那麼粗魯……」。(3-11-9；理直氣和，頁 62-64)

在這個文本中隨著故事情節的發展，形成複雜的命題，文中又有多處以代名詞指涉第三者，例如該段「他」指涉前文「高聲指著面前的杯子」同時也是「指責服務小姐」的顧客；「她」指涉服務小姐，文中的「一位先生」又是另一個角色。在複雜的多人對話中，讀者可以直接透過清楚的人稱代名詞性別語義特徵，理解發話者所指涉的第三人稱角色，正確表徵故事的情節，可以有效節省讀者進行推論的認知資源。在 Yang 等人（2003）的研究當中所使用的句子僅有兩個不同性別的角色，相較之下，小學課文中人物角色更是複雜，讀者要正確找到人物的對應關係，最直接且有效的策略即是透過人稱代名詞的性別語義特徵。也就是善用中文書寫系統中第三人稱代名詞「他」和「她」的字形觸發其字義（鄭昭明，2009：120），以上述例子來說，該段共有三個人物，兩位

男性以及一位女性，倘若全文代名詞皆以「他」呈現，讀者必須消耗更多認知資源搜尋其他的推論線索，若分別以「他」和「她」來呈現，讀者只要從代名詞的性別語義特徵，便可以很快的排除不正確的指涉人物，例如「她」不可能是指涉文中的「一位先生」，並能正確找到代名詞對應的角色。中文第三人稱代名詞的書寫系統，跟西方語言一樣只要文本有清楚對應指涉不同性別的人物，就能有效降低推論的錯誤率（Oakhill & Yuill, 1986）。可見，國語教科書是否在文脈中提供清楚的性別語義特徵線索，實為教科書編製時必須納入的重要考量。

（二）小學國語教科書在第三人稱代名詞的生字學習有完整的編製，且在性別語義特徵的呈現也大多有良好的前後連貫性

本研究發現，三種版本皆有將第三人稱代名詞「他」和「她」編列為正式生字的學習範圍，一旦編列為生字學習，通常也會在同一課課文中運用，非僅止於代名詞詞彙的習得，使學童能更有脈絡的學習人稱代名詞和文章之間的關係。此外，性別語義特徵的呈現在冊數之間的運用也有良好的連貫性，也就是說，一旦生字介紹第三人稱代名詞，之後的課文只要運用該稱代名詞，就會呈現清楚的性別語義特徵。代名詞主要在代理文本前面已經提過的角色（Kintsch, 1998），人稱代名詞性別語義特徵的重要意義在於能夠提供讀者有效的推論線索（Carreiras, Granham, & Oakhill, 1993），因此，就目前小學國語教科書的編製方式來說，除了代名詞詞彙的編列以外，也會同時配合課文清楚運用指涉不同性別的第三人稱代名詞，提供讀者學習提取有效的推論線索，以幫助閱讀理解。

由於人稱代名詞在小學國語教科書編製時使用率相當高，因此，通常配合教材編製上的需要，在人稱代名詞尚未被編列為正式的生字學習前，課本的其它補充章節當中皆已經開始運用。如康軒版第一冊〈畫一畫〉（1-1-4）「二、我會認字」單元介紹「她的、他的」，但要到第二冊才將「他」和「她」納入正式生字學習。另外，在翰林版和南一版甚至皆有單元專門介紹代名詞。翰林版在第五冊第三課「語文花園」單元介

紹「認識代名詞」，其解說內容：「代名詞是用來代替人或事物名稱的詞。例如：你、我、它們等」。同時也設計認識代名詞的練習作業：「圈出下列文字中的代名詞，再說一說這些代名詞指的是誰？」。南一版第八冊第七課「語文天地」單元有「認識代名詞」，其解說內容：「用來代替名詞的詞，就叫『代名詞』。常用的有以下幾種：（一）代替人或事物名稱的，例如：你、我、他、牠、它。」。上述兩種版本中專門介紹代名詞的單元，不僅編列的冊數皆比生字學習更晚，同時也發現在編製介紹代名詞的單元中，皆沒有介紹指稱女性的代名詞「她」。有鑑於學童在人稱代名詞的詞彙學習以及文章的運用皆能更為完整，未來教科書編輯可以將代名詞的詞彙學習以及專門介紹代名詞的單元編製在相同的學習時間，例如同一冊的同一課，並將指稱女性的代名詞納入教材中。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究檢視小學國語教科書在呈現第三人稱代名詞性別語義特徵的情形，並進一步分析各個版本在第三人稱代名詞的學習順序與其連貫性。結果發現如下：

（一）小學國語教科書在運用第三人稱代名詞時，絕大多數會呈現清楚的性別語義特徵，占本研究分析總課文數的 98.47%。其中，又以不同性別人物鋪陳的課文占半數以上，占了 55.61%。至於性別語義不清楚的課文共有三篇，占總課文數的 1.53%，且皆是以不同性別人物鋪陳的課文，這三篇主要都是以指涉男性的第三人稱代名詞「他」指涉女性角色。

（二）小學國語教科書在第三人稱代名詞的學習順序編製上，主要以指稱男性的「他」較早，指稱女性的「她」較晚。「她」在翰林版與南一版皆到二年級下學期，也就是第四冊才納入正式生字教學，比「他」

來得更晚。此外，三種版本在課文中運用第三人稱代名詞皆有良好的前後連貫性。除了康軒版三篇課文以外，三種版本一旦在生字介紹「他」和「她」以後，後面的課文只要有運用人稱代名詞，皆會以「他」和「她」分別清楚的指涉「男性」和「女性」的對應角色。

## 二、建議

本研究根據內容分析結果，提出以下建議：

### （一）針對教科書編輯的建議

1.建議提早在第一冊就將指稱不同性別的人稱代名詞編列為正式的生字教學，並且安排在同時間學習，建立學童能夠有效運用代名詞性別語義特徵線索，以進行正確推論的基礎。由於小學學童很早就開始接觸有「女」部首的字，例如：康軒版第一冊生字「媽」。因此，建議教科書編輯可以在第一冊就同時編列指稱不同性別的人稱代名詞「他」和「她」為生字學習，並運用在課文中。讓學童不僅同時習得較完整的代名詞詞彙，並能從閱讀課文的過程中進一步理解人稱代名詞在文本中的意義。

2.建議小學國語教科書針對代名詞編輯一個小單元進行較完整的介紹，包含指稱不同性別的人稱代名詞，以提供學童在代名詞有更完整的學習。

3.小學國語教科書可編輯「指稱代名詞和文章連貫性分析」的練習單元，培養學童分析文章連貫性的能力。過去研究發現閱讀理解能力好的學童比閱讀理解能力差的學童更能找出來自指稱詞錯誤所導致文章不連貫的原因。因此，教科書編輯除了代名詞的詞彙教學、代名詞的應用之外，若能在教科書中配合設計「指稱代名詞和文章連貫性分析」的教材，以利學童在學習代名詞時能夠培養更深層的概念與應用的能力。

### （二）針對未來研究的建議

1.有鑑於代名詞推論是閱讀理解能力發展的重要指標，建議未來可



以從閱讀發展的觀點，分析不同學習階段的兒童在不同形式代名詞的推論能力以及探討兒童在口說或書寫上其代名詞的運用情形。

2.有關第三人稱代名詞性別語義特徵線索對指稱詞推論的重要性已有相當豐碩的文獻，然而，同樣有「女」字旁的第二人稱代名詞「妳」，其性別語義特徵是否也會是「重要的推論線索」？是未來相關研究需要繼續探討的議題，以提供中文教科書編輯之參考依據。

## 參考文獻

- 王石番（1999）。傳播內容分析法——理論與實證。臺北市：幼獅。
- 江美華、劉振中、忻詩婷、賈宛倩、林榮勤、趙予彤等人（主編）（2010）。國民小學國語（第八冊）。臺南市：南一。
- 呂叔湘（1985）。近代漢語指代詞。上海市：學林。
- 李翠玲（2011）。國小語文領域教科書中身心障礙人物之內容分析研究。教科書研究，4（1），31-54。
- 周珮儀、鄭明長（2006）。一個我國教科書研究資料庫的建置與分析。教育學刊，26，109-132。
- 林于弘、林佳均（2008）。九年一貫國語教科書標點符號教材內容分析比較。教科書研究，1（1），105-121。
- 柯華葳（1999）。閱讀理解困難篩選測驗。中國測驗學會測驗年刊，46（2），1-11。
- 柯華葳、陳冠銘（2004）。文章結構標示與閱讀理解——以低年級學生為例。教育心理學報，36（2），185-200。
- 柯華葳、詹益綾（2007）。國民中學閱讀推理篩選測驗編製報告。測驗學刊，54（2），429-449。
- 教育部（2011）。在職教師閱讀教學增能研習手冊。臺北市：作者。
- 陳玉玲、王明傑（譯）（2005）。American Psychological Association 著。美國心理協會出版手冊：論文寫作格式（五版）（Publication manual of the American Psychological Association）。臺北市：雙葉。
- 陳姝蓉、王瓊珠（2003）。故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解能力之研究。特殊教育研究學刊，25，221-242。
- 曾彥翰、蔡昆瀛（2007）。文章結構教學對增進國小聽覺障礙學生說明文閱讀理解成效之研究。特殊教育研究學刊，32，67-91。
- 黃光雄、簡茂發（1996）。教育研究法。臺北市：師大書苑。
- 黃繼仁、陳欣蘭（2010）。課程變革對小學國語教科書要素數量變化之影響。

- 教育資料與研究雙月刊, 92, 111-138。
- 楊孝滢 (1989)。內容分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園 (主編), 社會及行爲科科學研究法 (下冊) (頁 809-831)。臺北市: 東華。
- 楊孟麗、謝水南 (譯) (2003)。J. R. Fraenkel & N. E. Wallen 著。教育研究法 —— 研究設計實務 (*How to design and evaluate research in education*)。臺北市: 心理。
- 歐用生 (1992)。開放社會的教育改革。臺北市: 心理。
- 鄭昭明 (2009)。華語文的教與學: 理論與應用。臺北市: 正中。
- American Psychological Association. (1983). *Publication manual of the American Psychological Association* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- Ariel, M. (1991). The function of accessibility in a theory of grammar. *Journal of Processes*, 16, 443-463.
- Arnold, J. E., Brown-Schmidt, S., & Trueswell, J. (2007). Children's use of gender and order-of-mention during pronoun comprehension. *Language and Cognitive Processes*, 22, 527-565.
- Arnold, J. E., Eisenband, J. G., Brown-Schmidt, S., & Trueswell, J. (2000). The rapid use of gender information: Evidence of the time course of pronoun resolution from eyetracking. *Cognition*, 76, B13-B26.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The cross-linguistic study of sentence processing* (pp. 3-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodine, A. (1975). Androcentrism in prescriptive grammar: Singular 'they', sex-indefinite 'he', and 'he' or 'she'. *Language in Society*, 4(2), 129-146.
- Brener, R. (1983). Learning the deictic meaning of third person pronouns. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 235-262.
- Caramazza, A., & Miozzo, M. (1997). The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: Evidence from the "tip-of-the-tongue" phenomenon. *Cognition*, 64, 309-343.
- Carreiras, M., Garnham, A., & Oakhill, J. V. (1993). The use superficial and meaning-based representations in interpreting pronouns: Evidence from Spanish. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 93-116.
- Crawley, R., Stevenson, R., & Kleinman, D. (1990). The use of heuristic strategies in the interpretation of pronouns. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 245-264.
- Dell, G. S., McKoon, G., & Ratcliff, R. (1983). The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 121-132.
- Ehrlich, M. F., & Rémond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.
- Garnham, A. (2001). *Mental models and the interpretation of anaphora*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Garnham, A., & Oakhill, J. V. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology*,

- 76, 385-393.
- Garnham, A., Oakhill, J. V., & Cruttenden, H. (1992). The role of implicit causality and gender cue in the interpretation of pronouns. *Language and Cognitive Processes*, 7, 231-255.
- Gordon, P. C., & Hendrick, R. (1997). Intuitive knowledge of linguistic coreference. *Cognition*, 62, 325-370.
- Gordon, P. C., Grosz, B. J., & Gilliom, L. A. (1993). Pronouns, names, and the centering of attention. *Cognitive Science*, 17, 311-347.
- Gordon, P. C., Hendrick, R., Johnson, M., & Lee, Y. (2006). Similarity-based interference during language comprehension: Evidence from eye tracking during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1304-1321.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, Y., Lee, H., & Gordon, P. C. (2006). Linguistic complexity and information structure in Korean: Evidence from eye-tracking during reading. *Cognition*, 104, 495-534.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McDonald, J. L., & MacWhinney, B. (1995). The time course of anaphor resolution: Effects of implicit verb causality and gender. *Journal of Memory and Language*, 34, 543-566.
- Moulton, J., Robinson, G. M., & Elias, C. (1978). Psychology in action: Sex bias in language use. *American Psychologist*, 33, 1032-1036.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehensions: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29(1), 25-37.
- Rapp, B., & Goldrick, M. (2000). Discreteness and interactivity in spoken word production. *Psychological Review*, 107, 460-499.
- Song, H., & Fisher, C. (2005). Who's "she"? Discourse prominence influences preschoolers' comprehension of pronouns. *Journal of Memory and Language*, 52, 29-57.
- Tyler, L. K. (1983). The development of discourse mapping processes: The on-line interpretation of anaphoric expressions. *Cognition*, 13, 309-341.
- Yang, C. L., Gordon, P. C., & Hendrick, R. (2006). The comprehension of coreference in Chinese discourse. In L. H. Tan, E. Bates, O. J. L. Tzeng, & P. Li (Eds.), *The handbook of East Asian psycholinguistics* (pp. 258-262). New York: Cambridge University Press.
- Yang, C. L., Gordon, P. C., Hendrick, R., & Hue, C. W. (2003). Constraining the comprehension of pronominal expressions in Chinese. *Cognition*, 86, 283-315.
- Yang, C. L., Gordon, P. C., Hendrick, R., & Wu, J. T. (1999). Comprehension of referring expressions in Chinese. *Language and Cognitive Processes*, 14, 715-743.
- Yang, C. L., Gordon, P. C., Hendrick, R., Wu, J. T., & Chou, T. L. (2001). The processing of coreference for reduced expressions in discourse integration.

*Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 21-35.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, 173-186.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zuber, S., & Reed, A. M. (1993). The politics of grammar handbooks: Generic he and singular they. *College English*, 55(5), 515-530.

附錄 小學國語教科書版本資料表

版本	康軒版	翰林版	南一版
一冊	2008.09 初版	2009.08 修訂四版	2009.06 修訂版
二冊	2009.02 二版	2010.02 修訂五版	2010.01 二版
三冊	2008.09 初版	2009.08 修訂三版	2009.06 修訂版
四冊	2009.02 初版	2010.02 修訂四版	2010.01 修訂版
五冊	2009.09 初版	2009.08 修訂二版	2009.06 修訂版
六冊	2010.02 初版	2010.02 修訂二版	2010.01 修訂版
七冊	2008.09 初版	2009.08 修訂二版	2009.06 初版
八冊	2010.02 初版二刷	2010.02 初版	2010.01 初版
九冊	2009.09 初版	2009.08 初版	2009.06 修訂版
十冊	2010.02 初版	2010.02 初版	2010.01 修訂版
十一冊	2007.09 三版	2009.08 修訂四版	2009.06 修訂版
十二冊	2010.02 三版二刷	2010.02 修訂四版	2010.01 修訂版