

第五章 大考與教育控制：命題者的角色 以國文及歷史試題為例

考試是選拔人才的方式之一，因此考試科目的設置與內容的要求，正反映出社會國家對何謂人才的想法。在經濟發展、技術水平和產業結構相異的社會，對人才質量的需要不同，進而對考試科目與內容的要求標準各異。¹如明清時期科舉考試以四書集注為統一的考試內容，反映了政府對人才的想法，以及當時社會的生產力水平。由於大考制度係為影響未來各種人才分配到社會各階層的機制之一，因此透過對大考試題內容的分析，可以了解政府及命題者對人才標準看法的轉變，同時，隨著試題的與時俱進，亦可分析命題者是如何透過大考試題來進行教育控制。

第一節 國文科試題的設計及演變

由於大考命題工作需要高度專業技術，因此政府勢需將命題權交付命題者來執行，命題者才是真正決定考試內容的關鍵者，所以命題者對學科教育的主張，往往決定試題發展的趨向。隨著時代的演進，那些原本隱身於考科之中、由國家形態主導而設立的考科或試題內容終將消失，政府在大考中所能發揮的教育控制力漸趨勢微。值得注意的是，當大考測驗內容回歸學科專業時，界定

¹ 廖平勝等，《考試學》（武漢：華中師範大學出版社，1998年），頁26。

高中生應具備哪些重要知識與能力的權力，已悄悄移到命題者身上，此種比形塑意識型態更加幽微難察的教育控制，即是本節探討的主題。

一、命題權的內涵

(一) 命題權威的建立

傳統科舉考試的主考官，在名義上是由天子擔任，意謂其既居政治上的至尊地位，且為學術上之最高權威，天子集政統與道統於一身的權威形象，正彰顯了主考官才德服眾，且為士人表率之象徵意涵，主考官的命題權威乃得以確立。科考中的主考官多由天子任命學養俱佳者擔任，以代行天子命題之責，挾著天子之威，主考官之命題權威實難撼動。

由象徵最高學術權威來主導命題的科考傳統，仍在大考中留下痕跡。舉例來說，國文作文向為社會關注焦點，傳統聯招時期，根據入闈顧問的經驗，國文作文題目經常是上機印刷最後一刻才敲定的，一般而言入闈試題均有正、副兩卷，唯國文作文則多達八題，目的便是要讓身為學術機構最高領導的教育部長有更多選擇的空間。²由此觀之，傳統大考與科考對考官所代表之學術地位上的象徵意義，實有其相似之處。

大考初期由於校系不多，各科命題者多由台大、師大教授擔任，報紙對此也多有揣測與報導。³由於命題者具一定學術地位，專業受到肯定，也使命題結果在相當程度上為社會所接受，在沒有過多命題失誤的情況下，隨著時間的推移，評斷試題優劣與否，漸成輿論難置一辭的專業技術，命題者的權威逐漸樹立。此一命題權威樹立的影響在於形成一種社會觀感，即深信透過大考試題來檢驗考生，足以擇優汰劣，而其背後所隱含界定知識正誤及重要與否的功能，也由於此一權威受到社會的認同而益發深化。

在權力譜系上，昔日科舉時期之主考官源自於政統與道統最高位階的天子之授權代行，使其得以行使命題權、支配朝廷對人才的選拔。隨著科考的穿透

² 教育部長多半會參與當年度國文作文的遴選工作，甚至在每年巡視考場時，記者也必然向教育部長詢問對當年國文作文試題的看法。

³ 五院校新生考試結束，約於下月底放榜。《聯合報》，民國43年7月28日。

與擴散，影響所及，甚至「使天下文風為之一變」，最明顯的例子即是北宋歐陽脩透過科考力矯文弊。在此例中，歐陽脩聲稱自己喜好「古文」，並預備在科考中讓舉子考古文，此令考生感到莫大壓力，當時不考古文已有多年，鮮有士人熟悉此種文體，然歐陽脩對於當時士子「益相習於奇僻鉤章棘句」，卻「寢失渾淳」，深表不滿並痛加裁抑。⁴於是他運用命題權，透過試題及閱卷，支配了朝廷對人才選拔的標準，同時充分運用考試的影響力，使一場醞釀多時的古文運動，終於在考官的主導下一舉成功。⁵

(二) 命題權的限制與監督

唯命題者的權力並非無所限制，如前所述，科舉主考官由皇帝所指定，一旦有差錯，就會受到處罰。⁶有時處罰未必來自天子，而是來自投考士子，在歐陽脩此例中，他對習於奇句深表不滿，一旦掌握命題權即痛加裁抑。1057年，進士放榜後，大批在京舉子於榜示前聚集，等候著甫自早朝歸來的考官大人歐陽脩，由於這次新科進士悉由擅古文者包辦，惹得這些習尚奇澀之文的舉子，群情激憤，因而謗聲四起，即使出動了京師的街司邏卒維持秩序，也無法制止舉子的高聲痛詆。還有些氣憤不過，甚至詛咒似地替歐陽脩寫了篇祭文，投至他家。⁷這種情形同樣發生在傳統大考時期，例如1961年大考數學題目過難，立刻引來社會輿論大幅報導，並予以嚴厲抨擊。⁸又如1998年台北，一場座談會上某知名高中歷史教師慷慨陳詞，為歷史教學請命，指出：最近幾年在教學上真的面臨了歷史教學的危機，第一是現行教材內容無法引起學生的興趣，和他們的背景非常遙遠；第二是考試上給他們帶來很大的痛苦。⁹

⁴ 《續長編》，卷180。

⁵ 何寄澎，〈北宋古文運動〉，台灣大學中國文學研究所博士論文，民國73年，頁171、185。

⁶ 由於考試關乎人才的選拔，以致鄉、會試的命題顯得特別重要，其法或由皇帝欽定，或由考官擬出後進呈禮部及皇帝親閱；對命題不當或命題有錯字之主考官，且訂有參奏處罰的辦法。以清代科考為例，鄉、會試於試前、試後須呈覽，如有命題不當之情事，考官須接受處罰。〈清代科舉考試出題難〉，《中央日報》，民國78年4月12日17版。

⁷ 劉子健，〈歐陽脩的治學與從政〉（台北：新文豐，民國73年），頁50。

⁸ 大專聯考數學題目，部分是電機系考題，民國50年8月9日。

⁹ 張元等，〈指定考試規畫研究()〉，歷史科研究報告（台北：大學入學考試中心，民國87年），頁72。

隨著民主發展，公民權利的行使與對公共事務的監督機制正逐漸形成。台灣自 1980 年代後期以來的政治變遷，已使整個社會發生結構性的改變，權力分配也有新的面貌，在公民社會逐漸成形的影響下，民眾要求參與若干教育改革措施的呼聲和行動正在持續擴大。¹⁰攸關教改成敗的大考命題權，同樣開始受到來自民間更多地監督和挑戰，質疑與不滿的力道，迫使試務行政系統無法漠視，眾聲喧嘩之下，也足令命題者心生警惕。由於命題權是來自行政機構的委託，因此有其不確定性，特別是命題理念隱晦不明或莫衷一是之際，試務行政系統對命題者的聘任與否，較易受到輿論及民意反應的影響；反之，隨著命題理念的確立與技術的提昇，以及衡量命題良窳指標的建立，檢驗試題機制的漸次形成，其對命題者之聘任與否，則較能回歸試務系統的專業考量。從歐陽脩得以科舉倡導古文運動的作法，固可見命題權的威力強大，唯不容忽視的是，此一命題權亦有其天生的脆弱性，由於它是源於授予或委託，因此權力的更迭則時有所聞，一旦無法滿足試務機關的要求，命題者很快就會失去權力。

(三) 命題權的歸屬

一直以來，高中師生對命題者最主要的質疑之一即其不熟悉高中教材、不了解高中學生的程度，導致考試與教學分離。解決之道即是讓高中教師參與命題，理由是大考為學術基礎教育的評量，而不是學術成就教育的評量，高中教師遠較大學教授了解高中生的學習情形，¹¹當由高中教師參與之。檢視命題權，若大考命題權一如韋伯所說：「權力是一項所有物」。¹²那麼，誰該擁有？是育才者抑或選才者？從育才者的角度思之，高中教師參與大考命題工作，意謂著將此種考試視為高中教育的延伸，其為高中教育的總結性評量，例如德國會考即是。反之，若由選才者來命題，則其考試的意涵乃是偏重於為大學校系選才的功能，如日本入試中心考試即是。

整體而言，若高中教師得以參與大考命題等重要事務，將有助於樹立老師

¹⁰ 羊憶蓉，《教育與國家發展——台灣經驗》，頁99。

¹¹ 詹棟樑，〈大學入學考試應由高中教師命題〉，收錄於：中華民國比較教育學會主編，《世界各國大學入學制度之改革動向》(台北：五南圖書出版公司，民國72年)，頁330、336。

¹² Tim Jordon著，江靜之譯，《網路權力——網際空間與網際網路的文化與政治》(台北：韋伯文化事業出版社，2001年)，頁13。

在課堂上的權威。教師的參與與否，對其所扮演的角色而言是意味深長的，在沒有個別教師參加正式校外考試命題作業的國家，例如台灣、日本、中國大陸，係以師生共同合作的方式來準備考試，教師教導學生「如何擊敗考試」，包括演練考古試題，提醒應注意的陷阱，模擬及預測考題，乃至提供各種作答技術等。反之，若教師本身就是施測者，他們與學生的距離將會較為疏遠，關係也可能由合作轉為對立。¹³如同高中教師參與閱卷工作時，基於同為「面對考試的盟友」，在評閱過程中，不免對學生興起同情之心，儘管與應考者沒有師生關係，但比起大學教授，他們仍可能對應考者抱以較多寬容。主要原因可能是高中教師十分熟悉考生的學習歷程，往往可以理解與感受考生誤答之因，乃對其言而未盡、點到為止、模稜兩可等不夠周延的答案，不忍採取嚴苛的標準。

台灣大考命題與閱卷工作，長久以來皆由大學教授負責，即是基於大考是為大學選才，因此大學教授有權利也有義務參與。不過在「考招分立」的概念確立後，考試由專責機構負責，無論「學測」或「指考」，已非僅限於入學申請或分發之用，考試與招生脫鉤之後，應儘可能還原為評量工具，因此，如何讓它更精準地預測考生入大學的學習潛力，正是專責機構的主要課題，至於命題權力的歸屬實非重要。若從分散命題權的觀點思考，採取題庫選題組卷，將可稀釋具寡占性質的命題權，可避免過度集中於少數人之手。

(四) 試題對知識的界定功能

上述歐陽脩示例中，主考官以個人對古文之喜好，力矯奇僻文弊，固為以考試內容左右文風之特例；另一方面，除知識層面的考察外，考試亦有助於思想的統一。¹⁴自唐以來，科場試藝，類皆頌聖忠君之詞，稍有放肆，輒指為異端；明清八股，尤為千篇一律，乃形成思想的統一。以「律賦」為例，作為科考項目之一，其功能自然不會只有檢測考生是否通曉聲韻、精擅對偶而已。就表面

¹³ Max A. Eckstein & Harold J. Noah 原著，陳坤田等譯，《邁向大學之路——各國考試制度的理論與實際》，頁112。

¹⁴ 誠如前人對科舉的評論：「科舉豈徒篆刻雕蟲而已哉，固將率性修道，以人文化成天下，上則安富尊榮，下則孝悌忠信，而建萬世之長策。國家所以藉重古道者，以六經載道：所以重科舉也。後世所以重科舉，以維持六經，能傳帝王之道也。科舉之功，不亦大乎？」參見李世弼，金登科記序，《玉堂嘉話》，轉引自鄧嗣禹，《中國考試制度史》，頁338。

上看，律賦是以甄才工具的姿態出現。「網羅六藝，澄汰九流」、「九等斯辨，寸長必收」，但它真正的身分乃是國家文學，是要「祖述王道、褒贊國家、研究物情、規戒人事」，除了「頌國政則金石之奏間發，歌物瑞則雲日之華相照」，¹⁵更要召喚「握靈蛇之珠」的菁英賢才共同來「潤色鴻業、發揮皇猷」。基於這層特殊的政治需求，專供考生在試場發揮的律賦，被有意設計與國家所重視的典籍成為「互涉文本」。「習詩賦者，必須涉獵九經，汎觀子史」，「自來詩、賦、論題，雜出於九經、孝經、論語注，文字浩博有可選」，¹⁶也就是表面上書寫的是「賦」，其實卻在複寫那些重要典籍的意義。就是利用讀書人企圖通過科舉以求入仕，遂潛心練就「穿穴經史」、「驅使六籍」的功夫時，使讀書人接受並信仰這些典籍中「值得」推許的觀念，養成國家所需要的人格。¹⁷事實上，考試正是透過試題對教師授課內容產生某種程度的規範，同時對知識的重要與正確與否加以界定，甚至可以進一步形塑國家認同的意識型態。

時序來到二十世紀，此種透過複寫經典的方式，依然側身於現今政府選才考試之中，成為「意識型態國家機器」的一環，例如公務人員考試的作文題目：「見利思義說」、「成就小我，完成大我」、「士大夫之無恥，是謂國恥」、「忍人之所不能忍，乃能為人之所不能為」，政府可藉著甄拔人才的機制加以推廣上述價值觀，當讀書人投入考試，在潛移默化中較易接受這些觀念，政府可以透過這些方式塑造知識分子價值觀，有意地在讀書人成為「國家中堅」的過程中，將無益、甚至有害於「大我」的「個性」加以移除或調整，不過成效如何仍待檢驗。然揆諸現今大考試題，亦不難發現科舉時代雖已遠去，但以考試內容來形塑國家認同的方式，似乎殊無二致。

¹⁵ 孫梅，《四六叢話》，卷5（台北：世界書局，1962年），頁99。

¹⁶ 分見畢仲游，《西台集》卷1；蘇軾，「奏啟增廣貢舉出題劄子」，《東坡七集》（台北：台灣東華書局，1966年）。

¹⁷ 游適宏，「從拒唐到學唐——元明清賦論趨向之考察」（政治大學中國文學研究所博士論文，2001年），頁66-67。

二、大考國文試題之演變

(一)命題作文之演變

大考試題的內涵，可以反映出政府對人才認定的標準。在高等教育機會稀少時期，通過大考取得入學資格者，僅為高中畢業生中前 25% 的菁英，他們在大學畢業之後，多半能分流到社會重要階層，成為各行各業的骨幹。由此而論，大考所選人才，相當程度反映國家所需人才的樣貌，因此大考試題的內涵，亦可視為對人才要求的指標。隨著時代演變，對能力、知識的要求亦是與時俱進，以廢除科舉後 15 年(1921)的北京大學入學考試國文試題為例：考試內容包括文言翻成白話、白話翻成文言，以及加上標點符號。¹⁸顯然考題已受到民初文學革命之影響，納入對白話文能力及新式標點的考察，此即反映了對語文能力要求的與時俱進。而今昔能力的要求不同，不能單以今是昨非的二分法加以論斷，它是在知識累積的基礎上漸進演變，即對能力要求的演變本身也是一種歷史現象，若從此一角度理解試題發展的趨勢，應可較持平的分析試題演變的意義。

正當新文化、新思潮流向各個領域之際，事實上，民國時期的國文命題作文，仍維持著傳統的形貌，與策論或八股文相去不遠，特別是承襲了清末民初以來的試題風格，命題普遍停留在經驗命題的層面，且形式單一，例如：高等師範學校 1921 及 1922 年入學試驗國文試題分別是：「試各述研究教育之動機及將來之希望」以及「(甲)試述經過學校教授國文之略況」；「(乙)我為何樂以教員生活為終身之職業」。¹⁹又如北京大學 1922 年度國文作文試題：「述五四運動以來青年所得之教訓」。²⁰另有北平某大學招考之國文試題為「國防策」，周作人指稱「這是道地的洋八股，也是策論的正宗。」²¹至 1939 年統一考試的國文試題：「建國信仰與救國道德，何以為實施國民精神總動員之基本條件？」²²相較於民

¹⁸ 《共進》(增刊)，13期(民國11年4月)。《共進》，36期(民國12年4月25日)。參見楊學為等編，《中國考試制度史資料選編》，頁585-588。

¹⁹ 楊學為等編，《中國考試制度史資料選編》，頁586、588。

²⁰ 楊學為等編，《中國考試制度史資料選編》，頁587。

²¹ 第九股？八股文以後的，〈《聯合文學》〉，第2期(民國73年12月)，頁230。

²² 王煥琛，〈我國大學入學制度歷史之一頁——統一招生與分區聯合招生〉，收錄於：中華民國

初從個人經驗出發，1939年統考試題正具體傳達國家意識型態。

儘管距離廢除科舉已有50年之久，然在大考初期的國文作文題目中，仍可見到科舉考察「策論」的傳統，例如1954年的國文作文即是：「論各院校聯合招生」，²³以及1958年首度取消文理分組時，其作文題目是「論大專入學考試科目分組與不分組之利弊」，乃與科舉「時務策」頗相類似，其中泛政治化命題設計亦與抗戰時期統一考試的作法如出一轍。有些作文題則是依照國家政策量身定做，如：「邀請海外學者回國服務書」(1960年)；又如1965年正值越戰爆發，政府或感於反攻有望，而有「反攻前夕告大陸同胞書」(1965年)；以及1971年退出聯合國，局勢風雨飄搖，乃強調「自立自強說」(1971年)等，均能切合時局所需。在當時的政治氛圍下，考生為求高分，最有效的作法便是表達與政治主流意識相同的立場，強調對國家政策的支持，作答勢須先具備政治正確的敏感度，方及其他。不論此種立場的選擇是自主或不自主，正與科舉時期的思想控制有異曲同工之效。將維護國家政策、鞏固領導中心的意識型態，透過試題讓考生加以闡發、確立，再給予認同者期待的獎賞，透過此種利誘方式，亦將形成考生判斷何謂正確知識的標準。政府對人民的控制可以無所不在，例如可透過媒體的掌控，剝奪人民知的權利，讓媒體形成一言堂。同樣的，在學習的過程中，我們一直以為享有「知的權利」，事實上，這類知識其實已經由考試加以「確認」其正誤。

1980年代中期，隨著社會政治民主萌芽，經濟建設起飛，中產階級興起，有識之士開始對於前一階段的政策或作法提出不同觀點。《聯合文學》於此時邀請十四位作家對1954-1984年間的國文作文加以評分及評論(參見表5-1-1)，這是一項空前的創舉，也對31年間的國文作文做了一番檢視與反省，值得參考。文章指出，這31年間的作文題目，充滿著意識型態且不易測出考生能力，這些題目「訓練出一批批觀念八股、只尚空談的考生」、「混進政治意識與公民道德，

比較教育學會主編，《世界各國大學入學制度之改革動向》(台北：五南圖書出版公司，民國72年)，頁34。

²³ 1954年度國文作文題目為「論各院校聯合招生」，試題甫出，第二天即引來輿論抨擊，認為(1)「聯合招生」是只是技術問題，甚少理論可資發揮；(2)此係見仁見智的問題，但應該很少有人會在參加聯合考試時有勇氣提出反對意見，這個題目無法測出高中生的國文程度。參見 作文題目之疑，《聯合報》，民國43年7月27日。

未能落實於考生的現實生活環境」、「間接導致中學生、大學生國文程度低落」、「一直在固定的命題套式中打轉，使考生也在固定的作文套式中翻騰」、「每年十萬試卷中，竟有九萬五千份面目相同」、「與國內文學界苦心創製的成果完成扯不上關係。」²⁴其中最受到青睞的前五名分別是：「生活中的苦澀與甜美」（1981年）、「一個影響我最深的人」（1955年）、「看重自己，關心別人」（1983年）、「從挫折中培養勇氣」（1982年）、「一本書的啟示」（1977年）。²⁵敬陪榜末的五名是：「論大專入學考試科目分組與不分組之利弊」（1958年）、「論國文的重要」（1957年）、「論各院校聯合招生」（1954年）、「反攻前夕告大陸同胞書」（1965年）、「邀請居留海外學者回國服務書」（1960年）。從上述作文題出現的時間來看，敬陪榜末的試題大抵出現在1965年以前，比較受作家青睞的試題多屬1977年以後（除1955年外）。在大考開始之初，確實是處於不穩定的狀態，不論是分組的形式或命題的技巧乃至於對聯合招生的看法，都尚未形成具體的認知，因此對於試題的掌握上，反而是承襲了科舉考「策論」的傳統。論者指出：此可看出命題者之偷懶與但求無過之心態。²⁶絕大多數題目，與過去科舉時代並無多少差異，不脫八股與策論的老套，仍以祖述先賢之志為文章之正道，以統一思想、統一意志為文學之正軌。²⁷政治戒嚴時期，在國家意識至上的思想籠罩下，少數命題者或可稍稍偏離政治軌道，然而絕大多數則只能如實反映著時代潮流趨向。

綜合十四位作家對1984以前作文試題的分析，大致可以歸納出以下幾種看法：第一，這些考題，多半只適合論說，過半與政治意識有直接或間接的關係，大多數是以「正面」立論為宗旨，群體意向為依皈，似不容考生發抒一己之心聲與感受。這類題目在完成之後答案也就完成了，例如：「邀請海外學者回國服務書」、「反攻前夕告大陸同胞書」等，題意相當狹窄，考生能發展的空間有限。第二，這些考題不能引導考生在真實的、屬於青少年自己的生活中思辨、言志或抒發感情。第三，不能體現時代精神，有些文題厚古薄今，引述經典的名言

²⁴ 第九股？八股文以後的，〈聯合文學〉，第2期（民國73年12月），頁219。

²⁵ 根據實際閱卷者的經驗，「一本書的啟示」並不像作家所期待的多元開放，大半考生不是寫鄭豐喜的《汪洋中的一條船》，就是蔣經國的《荒漠甘泉》，其他課外讀物則極少見。參見李塗，大學聯考作文平議，收錄於：任拓書編，《十年辛苦不尋常》，頁217。

²⁶ 第九股？八股文以後的，〈聯合文學〉，第2期（民國73年12月），頁229。

²⁷ 第九股？八股文以後的，〈聯合文學〉，第2期（民國73年12月），頁229。

名句，讓考生詮釋或說明它的當代意義，考生若無「滿腹經綸」，恐難下筆，即使能發「宏論」，可能也不免是陳腔濫調，例如：「仁與恕互相為用說」、「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」；或者是太過熟悉而僵化的題目：「遷善改過說」、「己所不欲勿施於人」等，這類文題枯燥陳腐，多半會令考生意興索然，人云亦云，其結果就是「千面一文」。

從 1984 至 1993 年的大考國文作文大體仍符合上述評論，當 80 年代後期政治情勢劇變，並未立即反映在作文試題上，1994 年以前，試題仍多循舊制，以論說文為主，含有強烈「說教」傾向，避免抒情敘事。根據學者分析，此係因長期以來國文教育是以儒家修齊治平的理想為主，以文學詩詞為輔，文以載道的觀念根深柢固，而文學欣賞往往轉變為公民道德的教化，教育學生克制自己、尊重群體，而非發揮個性，求奇制新。在國文教學過程中，以例舉古聖先賢的道德體會，做記憶性的灌輸，將真理的探究與人性的衝突轉化成為道德條目及標準答案的背誦。由此而來，則考題多以抽象及普遍性的論題為主，往往暗示著作文者應該有怎樣的結論，這樣的結論自然不是切身體會到的，也不必然具有獨特性，這樣的例子俯首可拾，如：「論國文之重要」、「學問為濟世之本」、「從挫折中培養勇氣」。這種試題測試結果，會令考生的道德觀念因一再八股、說教式的作文而麻痺了。就寫作的角度而言，考生易流於空疏高調，或言不由衷，或襲用舊說，有意無意間採用了古聖先賢的口吻推論，落入八股文的泥沼之中。²⁸這種情形一直要到新一代命題者的出現，才有所突破。

表 5-1-1 1954-2001 年大考國文作文題目一覽表

年度	作文題目
1954	論各院校聯合招生
1955	一個影響我最深的人
1956	論國文的重要
1957	讀書的甘苦
1958	論大專入學考試科目分組與不分組之利弊
1959	學問為濟世之本
1960	邀請居留海外學者回國服務書

²⁸ 第九股？八股文以後的，〈聯合文學〉，第2期，頁230-237。

1961	論「己所不欲，勿施於人」
1962	先天下之憂而憂，後天下之樂而樂
1963	孟子云：「生於憂患，死於安樂。」試申其義。
1964	孔子云：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者」試申論之。
1965	反攻前夕告大陸同胞書
1966	公共道德的重要
1967	遷善改過說
1968	論恕道與公德
1969	自由與守分
1970	論精神生活與物質生活
1971	自立自強說
1972	論現代知識青年應如何培養義務感與責任心
1973	曾文正公云：「風俗之厚薄，繫乎一二人之心之所嚮」試申其義。
1974	荀子曰：「吾嘗終日而思矣，不如須臾之所學也」試申論之。
1975	言必先信，行必中正說
1976	人與怨互相為用說
1977	一本書的啟示
1978	人性的光輝
1979	憂勞所以興國，逸豫適足亡身
1980	燈塔與燭火
1981	生活中的苦澀與甜美
1982	從挫折中培養勇氣
1983	看重自己，關懷別人
1984	海不辭細水故能成其大；山不辭土石故能成其高。
1985	接受與回饋
1986	安和樂利社會的省思
1987	論同情
1988	豐收之前
1989	論虛心

1990	愛國愛鄉愛人愛己
1991	根
1992	變
1993	橋
1994	論污染
1995	榮與辱
1996	自由與自律
1997	1.家庭教育 2.街景
1998	1.等待 2.慚愧 1.2.擇一為題寫作。
1999	1.車站、夏天的驟雨、深夜的犬吠等三個主題讓你聯想到什麼? 擇一作答。 2.我的態度
2000	1.時間與金錢的選擇?你的選擇與理由。 2.以「義工」為主題，自擬題目，寫成一篇文章。
2001	一個關於 的記憶

大考中心在 1994 年二月正式推出學科能力測驗(以下簡稱「學測」)，作為推薦甄選入學管道初步篩選的依據，首度亮相的國文考科甫一登場就獲肯定，特別是作文題目是「夢」和「兩代之間」，論者認為「不僅與傳統的八股式的作文題目不同，而且，前者可以抒情方式，後者可以評議方式表達，考生可以考量自己的專長和興趣，就其中之一來發揮」。²⁹受訪的高中教師亦表示，此次試題相當靈活，尤其很多第一次出現的題型設計，頗能測出考生的語文程度，例如「文章縮寫、新詩重組等題目，都強調學生對一般文學的涉獵，不是死背就能拿分的，這樣的出題方式若能用到日大招生考試，應該可以慢慢導正學生偏狹的學習心態」。³⁰此外，「學測」試題以整本型態印製，「考生認為寫起來較沒

²⁹ 《中央日報》，民國83年2月24日5版。

³⁰ 《中央日報》，民國83年2月24日5版。

有壓迫感」。³¹1995年作文題仍承襲1994年二選一的方式，對於這種作法，輿論大抵予以肯定，如報刊標題即是：「國文作文題目：網、青春二選一，考生可針對個人生活經驗選擇較易發揮者，命題模式值得大學聯招參考」。³²而二選一的考法，被認為是更能符合實質上的公平，「採取二選一的主要理由是因為每個考生的生活經驗都不同，為了降低作文題目可能有利於某些考生或不利於某些考生的不公平現象，因此採取二選一的方式。」³³

從這個觀點來看，「學測」命題趨向基本上是從考生的角度來思考，儘量讓考生能適性地發揮，考試目的在於考察考生會什麼，而非考倒考生，此乃「學測」一貫之理念。由於「學測」是屬於門檻性質的考試，且分數是採用十五級分，而非分分必較的百分制，因此許多創新的試題，往往會在「學測」中推出，這在歷年「學測」國文試題中屢見不鮮。繼1994年的文章縮寫、1995年的文章擴寫，到1996年出現「閱讀寫作」，即提供八段有關環保、紙張、森林、樹木和社會成本等觀念的短文，考生必須以「再生紙」為題，將短文內容重新組織，發揮成四百字以內的白話文。閱讀寫作的目的在「測驗學生閱讀多段資料的理解、重組、為文表達的能力。許多考生對此項變革反應佳，部分國文教師也認為該題型將對中學國語文教學產生正面影響」。雖然大多數考生在學校時都未見過此種題型，但多對此項改變表示肯定，認為「可試出閱讀能力和組織能力」，也有考生表示此種方式「可幫助構思能力，且比較容易下筆，不會離題」。³⁴

1997年「學測」國文考科的作文題目長達1200字，提供了七篇短文，要考生參酌所有短文的觀點後，結合自身的經驗、體認，用自己的文字寫出人與自然共榮、交流感發的關係，並析論自己最喜愛的其中一篇文章。考生的反映是「試題活潑」、「容易作答」³⁵。不過，命題用意雖好，根據閱卷的經驗，許多考生選了最後一則進行分析，推測其因可能是它是七篇中篇幅最小的，短小輕薄的文章似乎比較受到青睞。

³¹ 《中時晚報》，民國83年2月23日4版。

³² 《中時晚報》，民國84年2月20日5版。

³³ 《中時晚報》，民國84年2月20日5版。

³⁴ 《中國時報》，民國85年2月3日7版。

³⁵ 《中時晚報》，民國86年2月2日2版。

(二)選擇題之演變

從 1973 到 1988 年間，就成語、詞語測驗而言，平均每年約佔十二分，其中四成，即五分左右屬於泛政治及道德教化的部分，比例不低，除 1974 年及 1987 年外，幾乎年年出現，此種透過考題強化道德教化及進行政治宣傳的手法，除見於三民主義考科之外，在國文考科亦是觸目可及。1989 年以後，由於試題不再獨立分出詞語測驗，而以綜合測驗代之，因此這類試題數量大幅減少，以往泛政治化的試題乃漸次消失。(參見表 5-1-2)以下舉例說明各分類的內容：

表 5-1-2 1973 至 1988 年詞語、成語測驗之測驗內容

題 號 年 度	反 共	忠 勇	政 令	政 治 人	復 興 民	道 德	為 人	孝 道	合 計
	愛 國	愛 國	宣 導	物 言 論	族 文 化	教 化	處 世		
1973				25.32.36					
1974									
1975				12.					
1976	25		24	17.20					
1977	23	31		17	29	20			
1978		20.23.				18.19.21			
1979		16.17.18	25			26.29	19.20		
1980		17.				19			
1981	22.24.	16.19.20				17.18.25			
1982	19	27	16.18			20.22.24	30		
1983	16.23		26.			21.27	22.		
1984	5.	4.13.	1.2.6.7.1 2.15.			14.16.		3.	
1985			8.	1.9.			12	3	
1986	4	3		1.10					
1987									
1988				20.24				25	
合計 (題數)	9	14	12	13	1	17	5	3	74

就反共宣傳而言，典型的例子如 1981 年第 22 題：「共匪竊據大陸三十餘年，層出不窮，禍國殃民，莫此為甚。缺空的成語是：(A)濫竽充數(B)

折衝尊俎(C)邪說暴行(D)色厲內荏。」絕大多數與反共議題有關的試題，都是描述中共政權殘暴不仁，倒行逆施，失去民心，終將崩潰，³⁶或是涉及國際社會的「不公不義」。³⁷基本上是在昧於外情、對中共政權未有認識的情況下，憑藉主觀意識所設計的試題，敘述方式相當「八股」。透過試題進行反共宣傳的作法，不只見於國文考科，同時亦可見於歷史科試題。³⁸唯此種反共教條，隨著「開放大陸探親」與「動員戡亂時期臨時條款」的廢止，以及承認中共是一個政治實體，終於在 1989 年以後漸次減少，乃不復可現。

就忠勇愛國而言，如 1981 年第 16 題：「人人淬勵奮發，逾越險阻，國運終必_____，否極泰來。缺空的成語是：(A)強固屹立(B)由剝而復(C)青雲直上(D)興滅繼絕。」這類試題所佔比例不低，國文課本選文中亦不乏此類篇目，例如：左忠毅公軼事（1993 年版第一冊）、黃花岡烈士事略（1991 年版第二冊）、這一代青年的新希望（1990 年版第三冊）、梅花嶺記（1990 年版第三冊）、一位平凡的偉人（1990 年第四冊）、正氣歌（1990 年版第五冊）、張中丞傳後敘（1990 年第六冊）等，每冊十五篇文章中，至少有一篇是屬於忠勇愛國類。

就政令宣導而言，如 1984 年第 1 題：「本屆總統選舉，蔣經國先生高票當選連任，消息傳來，萬民_____。缺空的詞語，可以是：(A)歡聲雷動(B)歡欣鼓舞(C)歡天喜地(D)額首稱慶(E)頌聲載道。」這題想當然爾是不能有負面選項的，畢竟人民有表達意見的自由，一旦有負面情緒也是可能且正常的反應，因此「細心週到」的命題者便出了五個選項均與歡欣鼓舞同義。

就政治人物之言論而言，如 1974 年第 20 題：「吾心信其可行，則之難，終有成功之日。缺空的詞語，是：(A)緣木求魚(B)刻舟求劍(C)逆水行舟(D)移山填海(E)翻山越嶺。」該題語出孫中山 心理建設自序 一文，此種成語測驗基本上是對課文的回憶，稱不上是理解或應用。這類偏向於背誦知識的試題一旦成為主流，則在教學上可能會採取「銀行存款式」，教師平日把知識存入學生腦海，考試時學生像是提款般把知識拿出來回答問題，完全不經過建構知識

³⁶ 1981 年第 24 題：「目前大陸各地知識青年，反抗共產暴政之浪潮，正如旭日升天，_____。」缺空的成語是：(A)叱吒風雲 (B)方興未艾(C)火傘高漲(D)此促彼起。

³⁷ 1974 年第 25 題：「若干國家，以貿易關係，遂不顧信義與後果，竟與毛共建交，可謂_____。」缺空的成語，是：(A)利令智昏 (B)怙惡不悛(C)杞人憂天(D)懲忿窒欲(E)借箸代籌

³⁸ 歷史科試題的分析，請參閱第五章第二節。

的階段。這些知識未經消化、吸收，考生一離開試場，「知識」也隨風而逝。此種命題方式也將導致學校對於理解、分析、應用等高層次的能力的漠視。³⁹

除了作文題型之外，「學測」各年度選擇題與聯考題型亦有相當大的差異，其基本精神是語文能力與知識並重，一改聯考側重知識的測驗方向，「學測」國文考科的測驗目標：(一)測驗學生的基本語文能力，包括形音義、詞語、成語、詞性、修辭、文法結構、閱讀及鑑賞、體悟作品及表達、創作等；(二)測驗學生的中國文學及中國文化的基本知識，包括重要文學流派、體裁、作家、作品、學術思想等及國學、文化常識；(三)測驗學生的基本治學能力，包括收集、判讀、整合資料等能力。⁴⁰

其命題理念是：(一)擴大命題範圍，考題儘量涵蓋文學、藝術、社會科學、自然科學各方面，並且儘量的生活化；(二)注重思考，避免出單純記憶題，讓考生能有結合資料、思考、比較、批判的機會；(三)透過多方面、多層次的閱讀測驗，考核考生的感受能力和文學欣賞能力。在這種理念之下，其命題方式即是運用課外素材，考察考生課內所學概念，因此其命題的內容並非亦步亦趨地跟隨課本，而是以考察考生的語文能力為主。就語文知識或文學常識而言，亦非抄錄國學常識、課本題解或作者欄等文字，來考察考生的記憶能力，而是透過對文章的閱讀、理解，從中歸納與分析而得的重要文學知識或風格等。例如：以下兩組試題分別是 1994 年大考與 1995 年「學測」以及 1993 年大考與 1996 年「學測」試題：

第一組

下列敘述何者正確？

- (A)詩經經孔子重編後，成為定本，所以魯詩傳世，齊、韓二家均亡
- (B)左傳編年記事，以魯史為中心，是研究戰國時代的重要史料
- (C)大小戴禮二書相合，即今十三經注疏中的禮記
- (D)世說新語，屬筆記小說，是尚清談時代之助談之書
- (E)墨子主張尊天、尚同、尚賢、兼愛、非攻、節用、非樂(1994 聯考)

³⁹ 康乃美、蔡熾昌等著，《中外考試制度比較研究》(武漢：華中師範大學出版社，2002年)，頁145。

⁴⁰ 何寄澎等，八十三年度基礎科目國文考科試題研發工作計畫研究報告(台北：大學入學考試中心，民國84年)，頁4-5。

下列短文有三個空格，請就參考選項中選出最恰當者填入各空格內。

中國文化早在先秦已形成多采多姿的豐富面貌：就文學言，《詩經》、(A)開後世言志、抒情傳統之先河；就思想言，百家爭鳴，其中(F)特富宗教精神，為當世顯學；就史著言，(H)尤有功於春秋，廣為後世史家、文家所推崇。

參考選項：

- (A)《楚辭》 (B)《戰國策》 (C)道家 (D)陰陽家
(E)《呂氏春秋》 (F)墨家 (G)《尚書》 (H)《左傳》(1995 學測)

以第一組試題為例，考生回答 1994 年聯考試題時，主要是對五個選項做正誤判斷，各選項之間並無關連性，屬叢集式是非題，缺乏問題意識；同時選項文字多直接摘錄課文，對考生而言，作答本題只涉及回憶的歷程，無需運用理解、分析的能力。反觀 1995 年「學測」試題，它是從文學史角度來構思，以考察考生對這些經典的了解程度，跳脫了課本文字的框架，但所測內容仍是考生課內所學概念；同時也藉由考題，讓考生對這些典籍在文學史上的意義有新的認識，提供了教育的功能，這是命題理念的一大突破。

第二組

下列敘述何者正確？

- (A)方苞文章，平實謹嚴，以「雅潔」著稱
(B)蘇洵才氣縱橫，不可扼抑。其詩、詞、書、畫，亦冠絕一時
(C)白居易文章精切，其詩清新平易，近於白話
(D)王維之詩，以五言為勝，惟以懷才未展，時露孤寂不平之氣
(E)陸游詞風與辛棄疾相近，以豪放為主。(1993 聯考)

「酒入豪腸，七分釀成了月光
餘下的三分嘯成劍氣
繡口一吐就半個盛唐
從開元到天寶，從洛陽到咸陽
冠蓋滿途車騎的轟鬧
不及千年後你的一首

水晶絕句輕叩我額頭
噹地一彈挑起的回音」

上列詩句所描寫的人物是：

(A) 韓愈 (B) 岑參 (C) 杜甫 (D) 李白(1996 學測)

以第二組試題為例，93 年聯考試題同樣是直錄課文作者欄的敘述，唯欄中多以抽象的形容詞來指涉作家風格，若用於試題之中，則顯得空洞，實無助於作答。試問「為文雅潔」只能是桐城派大家方苞所專有嗎？許多大文學家的文章難道不雅潔嗎？與其要考生記誦描述各文學家的文章特色或生平敘述的抽象用語，不如提供更直接的判斷資料，1996 年「學測」便提供一段關於描寫李白生平及詩風特色的新詩，讓考生辨識詩中人物為何？此種新的命題趨向下，使語文能力漸漸成為可透過內化之後在生活中得以應用發揮的能力，而「學測」國文試題生活化傾向亦趨明顯。大考中心對於聯考與「學測」試題的比較，曾提出以下看法：「聯考題目以往陳述方式通常很簡單，容易讓考生做題時感到知識很抽象，跟生活無關；學科能力測驗題目融入日常接觸的事例，以較長的敘述引導學生思考，不僅是希望讓學生覺得考試有意思，也藉此引導老師教學重視情境。」⁴¹

「學測」命題在理念上的第二項突破在於提出：學習國文不只是培養學生對知識正誤與否的判斷，更重要的是能對優劣加以分辨。此一理念也是以往考試中未予重視的，基於此一觀點，在試題設計上便採用了下列題型：

「東風知我欲山行，吹斷簷間積雨，嶺上晴雲披絮帽，樹頭初日掛銅鉦。
野桃含笑竹籬短，溪 自搖沙水清。西崦人家應最樂，煮芹燒 餉春耕。」
(蘇軾 新城道中)

上引蘇詩 內應填的字，最適當的是：

(A) 淋；魚；柴 (B) 沖；石；水
(C) 痕；橋；茶 (D) 聲；柳；筍

這是一道「修辭測驗」的試題，以一首七言律詩做為素材，讓考生從律詩押韻的基本知識，結合對文辭的優劣與否的判斷來選出最適當的選項，以考察考生鑑賞文章的能力。相較之下，以往大學聯考所測的「修辭測驗」比較偏向

⁴¹ 《聯合報》，民國87年2月15日6版。

於修辭知識的考察，如考生必須知悉譬喻的定義及意涵方能選出正答，此為正誤與否的判斷，不涉及美感經驗的體悟。例如：

下列文句，何者使用譬喻：

(A)大矣造化功，萬殊莫不均。群籟雖參差，適我無非新

(B)民者，在上所以牧之；趨利如水走下，四方無擇也

(C)那美秀風景的全部，正像畫片似的展露在你的眼前

(D)牛驥同一皁，雞棲鳳凰食

(E)百卉爭妍，蝶亂蜂喧，晴日催花暖欲然

「學測」所呈現的全新命題風格，從 1994 年首度推出至 2001 年間，整體而言，是肯定多於質疑，從每年考後報紙報導可知「學測」試題有一定口碑。⁴²對於此一現象，有記者分析指出，「學科能力測驗的命題之所以叫好，出題靈活和敘述生活化，比較著墨於考生接觸試題的心情時的考量是主要的原因。」⁴³此一敘述頗能反映現況，根據考生表示：「與參加大學聯考相比，也許（學測）不能取得好成績，但寧可參加學科能力測驗，讓他們比較快樂。」⁴⁴對於如此創新的（國文）考題，學生們多認為，考題竟然也可以變得有趣，應付考試似乎反而沒有那麼沈重了，而不必靠死背課本中的內容、能夠自我表達自我意見，也讓考生對『考試』改觀。⁴⁴根據研究，「學測」國文試題大致有如下幾項特色：(一)與日常生活結合：注重試題的生活化，使所學概念與生活應用結合，以考察考生轉化應用的能力。⁴⁵(二)重視知識的貫通：避免考生死記片段瑣細的知識，注重考察考生對重要概念與基本知識的融會貫通，採用題組形式來評量由點而幾而面的知識內涵。(三)提供充分的作答訊息：重視考生判讀資料的能力，儘量提供充分的答題線索，以評量考生理解、分析資料的能力。(四)試題本身富教育性：重視考生的學習經驗，命題設計採用引導說明，或歸納整理考生所學概念方式，

⁴² 例如：「今(1998)年學科能力測驗國文科命題尤其靈活、生活化，且大量引用現在青少年的慣用語及坊間的廣告詞，這種命題趨勢受關注，相較之下，大學聯招試題、改進幅度不若推薦甄選，命題顯得較為呆板；面對每年十萬考生，大學聯招命題教授實應多些創意。」見《民生報》，民國87年2月15日20版。

⁴³ 《中央日報》，民國87年2月15日16版。

⁴⁴ 《自由時報》，民國87年2月14日8版。

⁴⁵ 管美蓉，生活化的命題風格，收錄於：任拓書編，《十年辛苦不尋常》，頁388。

以提供考生不同的思考角度。(五)寓樂於考：命題是以考生為主體而設計的，為達到重視考生生活驗的呈現以及舒緩應考情緒的目的，在題幹設計上融入實際生活情境與生活語彙，以貼近考生的感受。⁴⁶

(三)演變之因

「學測」國文考科自 1994 年推出以來，其命題基本理念便一直沿用至今，即測驗目的在於兼顧考生的語文能力與知識之考察，二者不可偏廢，題型包括：字音、字形、字義、詞語、成語、語法、文意、修辭、重組、國學及文學常識等，上述各種題型幾乎都與傳統形式大異其趣，⁴⁷何以如此？其中關鍵在於命題理念的改變，乃至於新題型仿佛脫胎換骨般予人耳目一新之感。有學者指出，「學測」試題呈現出一種新的價值觀，這個新的價值觀主要是：釐清考試的目的是要讓考生「會答」，為了讓考生會答，在考生周邊的各種設施都應儘量提供協助，讓考生把題目做出來，這樣的價值觀自然會影響到學校及家庭的教育。第二個價值觀是教育即生活，此為杜威名言，在此所標舉的是一種有意義的生活，考題生活化，讓考生從努力地補習，轉為努力地生活，而生活上遇到的議題都可以在課堂中討論，或者與家庭充分互動，這也揭示了新的教育學習方向。⁴⁸

⁴⁶ 王慧卿、管美蓉，八十七學年度學科能力測驗試題分析 國文考科（台北：大學入學考試中心，民國88年），頁26。

⁴⁷ 舉例來說，詞語測驗是傳統聯考常考的題型，唯在學測中這類題型猶能推陳出新，其評量的目的在於提供與生活相關的語境，以考察考生理解應用的能力，例如：1997年學測試題：在這個資訊化的時代，不少中國古籍也已經輸入電腦，使讀者可以藉由「全文檢索系統」迅速地查閱資料。如果我們準備利用「《全唐詩》全文檢索系統」蒐羅以田園生活為題材的唐代詩歌，則輸入下列選項中哪一組語彙，可以最快找到相關作品？(A) 黃沙、絕漠、瀚海、胡塵 (B) 柴門、荆扉、幽篁、墟里(C) 西崑、東溟、鍾山、瑤臺(D) 玉階、綺窗、畫閣、簾鉤。又如文意測驗，學測的命題理念是提供充分的作答線索，讓考生可以在完整的語境中思考，而不是以片斷的文句來考察考生對課文的精熟度，例如1997學測：孔稚珪 北山移文：「學遁東魯，習隱南郭。竊吹草堂，濫巾北岳。誘我松桂，欺我雲壑。雖假容於江皋，乃摯情於好爵。」文中所描述的人物心態，與下列何者近似？(A) 居廟堂之高，則憂其民；處江湖之遠，則憂其君 (B) 志深軒冕，而汎詠皋壤；心纏幾務，而虛述人外(C) 危邦不入，亂邦不居；天下有道則見，無道則隱(D) 與其食人之祿，俯首而包羞；孰若無愧於心，放身而自得

⁴⁸ 鍾文婷，廢除聯考之後 大學入學學科能力測驗評論座談會，《人本教育札記》(民國91年3月)，頁18-19。

為何能改變命題理念、形成新的價值觀，究其原因，可由以下數點觀之：

1. 針對考試內容進行專案研究：考試中心自 1989 年成立以來，即展開各科試題的研發工作，開始之初是分析過去大學聯考試題，研究目的在於檢視以往的命題方向，由於是對過去試題的分析檢討，嚴格來說，研究結果並無太多新意。到 1992 年，為配合「學測」的施考，大考中心需提出「參考試卷」供高中師生進一步了解「學測」內容，乃邀請政治大學中文系羅宗濤教授擔任主持人，從此展開一系列不同於以往的試題研發工作。⁴⁹之後正式應用於學測國文考科各類新題型，多肇始於此一系列計畫之中，尤以第一年的開創之功，奠下以後大開大闢的基礎。由於此一研究團隊對於國文試題有不同於以往的研發，也從而開啟了由「學測」到「大學聯考」到「國中基本學力測驗」，乃至近兩年來「四技」等重大考試中國文考題的轉型。此種轉變對於高中、國中甚至技職體系的國文教育勢必有所衝擊，至少從學生平日賴以練習的參考書，已可發現大量模仿「學測」國文試題的各種題型。由此一角度觀之，自 1994 年迄今的「學測」國文考題，的確發揮了指揮棒的功能，不但影響了高中國文教育，也由於大考中心扮演著火車頭的角色，在不斷與高中教師互動以及報章的報導與肯定，使得國文考題的變化如漣漪般地擴散。大學聯考國文試題從 1997 年開始一改以往形式，朝向「學測」看齊；「國中基本學力測驗」從 2000 年甫一推出即與「學測」題型相仿；而「四技」則從 2002 起仿倣「學測」國文試題。從前、後年度題型變化的劇烈程度看來，大學聯考及「四技」的改變可能是由於不同命題者接手所致。由上述的分析可知，在試題改革的過程中，最重要的因素之一當屬命題理念的突破，一旦有了不同的命題觀點，輔以純熟的命題技術，試題自然會形成新的面貌。

從試題轉變可知，此一研究團隊乃至其後的命題團隊，對於高中國文教育提出了不同以往的看法，其最主要的不同在於特重語文的活用與賞析。國文並非僵化的經典，而是一門生活的學問。在「學測」大量以白話文作為試題的趨勢下，也相當程度扭轉了國文教學不重視白話文的情形，事實上，每一時代都有其文化及文學的特質，國文考試不只是考察考生對經典的精熟度，亦需考察

⁴⁹ 研究成員包括：簡宗梧(政大)、何寄澎(台大)、張雙英(政大)、鄭明珣(師大)、鄭文惠(國北師)以及劉莞莞(北一女中)等人。

對當代文化的批判與體悟能力。

由於大考中心經年累月進行試題研發工作，並將研究結果反映在「學測」考題之中，因此幾乎年年都能推陳出新，更重要的是，這些「史無前例的創舉」⁵⁰，多能普獲肯定，這也證明大考中心在試題研發的努力上受到一定程度的認可。「學測」每一考科均有數年的命題研究計畫，由高中老師、大學教授與中心研究員共同參與，從測驗目標、命題參考準則等方向循序研擬，為廣徵各方意見與學生對試題的反應，研究期間舉辦座談會、問卷與測試，並將研究結果交給命題人員參考。換言之，一份試題的編製，實是無數人努力的結果。

2.重視考生的反應：大考中心試題研發工作均進行試題預試工作，藉以了解考生對於各類新題型的作答反應，並進行問卷調查，以蒐集考生對試題的看法。此種作法可以掌握考生對新題型的適應情況，以減少在正式考試推出時的阻力。考試的目的在考察考生應具備的能力，重視評量考生面對各種情境及問題時所應具備的記憶、理解、分析和綜合能力，同時也重視吸收知識時所需的能力，包括觀察、推理、閱讀、寫作、想像、蒐集資料和解決問題的能力。由於考試的主體是學生，因此在試題設計上應重視考生的認知過程，試題敘述應嘗試以引導解題思路的文字，代替冷峻生硬的試題語言，儘可能貼近考生的生活，突破知識是象牙塔的框架，如此一來，試題就形成了生活化的風格，其表現方式有二：一是使用目前生活常用的語彙，包括一些流行語或諧音字所營造的趣味性；二是將古典中所具備的現代元素加以轉化，使它與生活結合，是一種將古典通俗化的嘗試，二者均頗能符合考生的需求。⁵¹

3.輿論的支持：根據觀察，很少有考科能像學測國文考科一樣引起媒體、節目主持人、甚至是作家的關注。⁵²從1994年「學測」國文一登場，便成為報紙報導的焦點。⁵³以後每年均吸引社會大眾的目光，1998年則因大量引用流行語

⁵⁰ 《中時晚報》，民國86年2月2日2版。

⁵¹ 管美蓉，生活化的命題風格，收錄於任拓書編，《十年辛苦不尋常》，頁389。

⁵² 如新聞主播方念華曾在公共電視頻道討論國文試題，廣播節目主持人光禹也曾在節目中討論，作家向陽曾寫：值得喝采的考題，發表於《聯合報》，民國91年6月25日39版。

⁵³ 參見《中時晚報》，民國83年2月23日4版。《聯合晚報》，民國83年2月23日5版。《中國時報》，民國83年2月24日5版。《中央日報》，民國83年2月24日5版。《聯合報》，民國83年2月25日5版。

彙，而引發高中教師對此一命題趨向的疑慮。⁵⁴如果我們仔細探究此一與流行文化接軌的命題路徑，可以發現這並不是命題者標新立異、一意孤行的孤立現象，從 80 年代「文化研究」逐漸在台灣興起，在文史領域中出現了各種文化研究的主題，隨著這一波浪潮的擴散，大眾流行文化成為其中的一支，這種研究的風潮也跨進了考題之中，由於國文考科所有考科中最先施考，且為大家最熟悉的科目，因此往往成為媒體爭相報導的對象，當考題在成為話題之後，國文考科也具有了相當程度的大眾文化性格，從命題者的觀點來推測，將流行語彙注入其中，其實也是行銷此一考科的方式之一，而大眾文化的性格，不可避免的會引起庸俗化的質疑。

三、小結

命題權威在文化承襲及實踐中深化，隨著學科命題專業化的形成，以及大考制度公信力的鞏固，甚少有人質疑考試內容的合理性與合知識性，以致考試中對學科知識所形成的隱藏性功能並未被普遍覺察。由於命題過程需高度保密，參與人數有限，權力相對集中，形成寡占之勢，因此透過題庫來稀釋命題者的權力，應可避免命題權力過於集中所產生的諸多疑慮。然而在檢討命題權的各種面貌，包括：誰有命題權、誰來監督、有何規範等，從而可以了解命題工程牽涉甚廣，隨著命題理念與技術的發展，可知決定一份試卷的良窳，並不是在於誰應有命題權，而是能不能有「公開明確的評量目標」。有了目標，教師可以有「目標」的教，學生有「目標」的學，命題委員有「目標」的擬寫考卷，各自恪守崗位，朝著同一組目標實踐教育的理想。提供教師和學生一個明確的評量目標，是考試制度應有的最起碼的公平的概念。⁵⁵

命題者的觀點往往受到時代的侷限或影響，也因此正能反映出不同時代的

⁵⁴ 參見林繼生，〈活潑與媚俗，傳統與古板之間——八十七學年度大學入學考試學科能力測驗國文科試題分析〉，《國文天地》，15卷2期(民國88年7月)，頁96-99。林文代表了某部分高中教師的意見，認為題目可以生活化，但以流行的東西來當內容需具備普遍性、尤其需以全面認同接受為主，否則對不追求流行者不公；其次是現代文學所佔比例不宜超過國文課程標準的比例；第三是建議課外題不宜過多，以免考生以為有唸沒唸，課有上沒上都一樣。

⁵⁵ 周孟玲，〈需要有公開明確的評量目標〉，《清華歷史教學》，第8期(民國86年9月)，頁1-3。

人才觀。唯命題不應要求考生為國家既定的政策辯護，如 1954 及 58 年的作文題，充分反映了命題者的霸權心態，實不可取。1960 及 1975 年的命題用意，似乎想將高中畢業生的學業程度和其對於國家政策的擁護與否合併評分，不管就作文方法和學術取向來說，都不值鼓勵。⁵⁶從作家的觀點來看，綜觀 1984 年以前的作文題目，似乎令人失望的多，激賞的少。但從學者的觀點，卻有相當大的差異，不容諱言，命製大考作文題目時，大抵需兼顧以下幾項原則：(1)必須難易適中；(2)必須有可供發揮的內涵；(3)必須易於區別考生程度；(4)必須避免與以往的聯考題目雷同；(5)必須避開補習班的可能猜測。⁵⁷部分學者認為若干年來的作文題目多數能兼顧上述原則，頗獲社會大眾的認同。的確，在大考中心尚未展開試題研發工作計畫時，社會對於現況的接受度頗高。⁵⁸

早期中國大陸的國文試題也充斥著政治意味，從作文試題可見端倪，⁵⁹其中最巧合的是 1965 年大陸「高考」(大學入學考試)國文作文題目之一是：「給越南人民的一封信」，無獨有偶，當年度台灣大考作文亦採書信體，題目是：「反攻前夕告大陸同胞書」。在越戰方酣之際，國際局勢瞬息萬變，隔閡的海峽兩岸，各自以獨特的思維方式去想像及回應那個時代的氛圍。中國大陸要參加「高考」的考生，在符合國家論述的思維下，激發對越南戰爭的同情與精神支援，且政府為了對協助越戰找尋民意的支持，把考生帶進政府所主導的國際觀、戰爭觀或民族主義的脈絡之中。此種依著政府觀點思考問題的考題，其中「千篇一律」已不是最嚴重的問題，而是在於政府透過考試這種「合法」的洗腦方式，讓考生在為求通過考試的前提下，多數人可能以為是抒發了一己之高見，殊不知所寫所述早以落入政府預設立場的框架之中，許多文章只能作為政策的擁護者而難有辨證的空間。試題的存在往往被視為是合於真理、學術與科學，因此很少

⁵⁶ 第九股？ 八股文以後的 ，《聯合文學》，第2期(民國79年12月)，頁227。

⁵⁷ 李鑾， 大學聯考作文平議 ，收錄於：任拓書編，《十年辛苦不尋常》，頁216。

⁵⁸ 例如：有學者認為：「行之多年的命題作文，雖有其缺點與限制，卻不易以其他方式取代。」參見葉國良， 國文作文相關題型討論 ，收錄於：任拓書編，《十年辛苦不尋常》，頁224。

⁵⁹ 例如：「我投到祖國的懷抱裡來」(1952)、「當社會主義建設總路線公布的時候」(1958)、「大躍進中激勵人心的一件事」(1958)、「我在勞動中受到了鍛鍊」(1960)、「大躍進中的新事物 副題：為了幸福的明天」(1960)、「毛澤東思想教育了我」(1960)、「學習毛主席著作以後」(1961)、「一位革命前輩的事跡鼓舞著我」(1961)、「談革命與學習」(1965)等。參見史瓊等編，《建國四十年高考試題大全》(文史本)(石家莊：花山文藝出版社，1992年)，頁18-21。

對考試試題提出合理與否的批判，這也使考試成為左右考生觀點的利器。

另一方面，1994 年以後國文考科的大幅改革，固然普獲支持，唯仍有部分國文教師認為此種大量加入青少年次文化用語或廣告用詞、流行歌詞或金庸小說文句等「媚俗」、「淺薄」的作法，頗令人憂心。⁶⁰也有作家對以流行歌曲為題表示不安，認為這樣的試題，「以活潑化為名，卻複雜了原本國小學生就可以了解的比喻；以生活化為名，卻選擇了高中生準備大學考試之際恐怕都難以接近的流行讀本；強調以考生為主體的命題模式，卻又限定了考生詮釋文本的權利與空間。」⁶¹也有部分學生認同這種觀點，認為不應怕試題僵化而捨本逐末，鼓勵學生看電視。但同時亦有學生及社會人士表示，不應貶抑各類文化的價值，所謂僵化的教育情境便是抗拒通俗、恐懼流行，應該讓考生接觸各種不同的文化，給予他們公平的機會去認識不同的文化。⁶²基本上不論是經典篇章或是流行詞語，它們都是命題的素材，引用流行素材不等於媚俗，正如引用經典不能簡化為八股，使用流行詞語作為素材，仍是基於考試或學習應該與生活結合，才不會讓所學的知識變得孤立、抽象與生活脫節。唯命題技術及內容之改進絕非易事，任何改革都須穩紮穩打，有堅實的研究基礎做支撐，否則大考動見觀瞻，影響極為深遠。

⁶⁰ 《聯合報》，民國88年2月4日15版。

⁶¹ 向陽， 值得喝采的考題 ，《聯合報》，民國91年6月25日39版。

⁶² 《聯合報》，民國88年2月5日15版。

第二節 歷史科試題的設計及演變

考試用以選才，其所設定的標準，對參與考試的人而言，具有馴化的功能，是否有效是另一個問題，但至少考試對人的社會化有其影響。⁶³因為考試可以透過其內容、目的和標準等將社會期望呈現在考生面前，為考生的社會化行為指引方向；而考試透過對考生身心素質個別差異的檢測，將考生的社會化狀態和程度顯現出來，以控制其社會化進程。考試在促進和影響學生社會化的同時，也會協調個體與社會發展的統一，雙方的需求也會隨之變化，使得考試內容與標準發生變化。⁶⁴揆諸大考歷史科試題，在 1990 年代以前，具有政治意識、道德教化等內容的試題隨處可見，這主要與時代氛圍有關，而 1990 年代命題方向得以突破，亦與當時代的潮流趨向有關。

近十年來大考歷史科試題在命題者的努力下，已跳脫死記的窠臼，轉向重視歷史思維能力的評量，在測驗內容的深廣度、命題素材的多樣化，以及題型設計的活潑性上均呈現與以往不同的風貌。然而，從另一方面來看，這種將改革的力量直接訴諸考題，透過聯考發揮引導的作用，而非由教學大綱的明確揭示，使教學者與命題者對於何者屬高中生應具備的歷史學科知識內涵或能力，各有認定而未能形成共識，造成考試與教學形同脫節。值得進一步探討的是，1990 年出現在歷史試題上的變化，與以往命題理念相去甚遠，顯非一朝一夕所能致。而大考歷史試題的演變及其對高中教學所產生的正、負面衝擊，適足以作為命題者如何利用試題來暗中改革教育的示例。究竟此種命題理念如何產生？與命題者的學術訓練或背景有何關連？與史學本身發展有無相關？與世變之間有何相互交涉？是否受到教育思潮的衝擊？對高中教學有何影響？凡此種

⁶³ 社會化的定義是使個體掌握所屬社會的各種知識技能、行為規範、價值觀念等，獲得該社會所要求的成員資格；同時社會化也不僅是單向的過程，它也是人的自我和個性形成和完善的過程。

⁶⁴ 李立峰，〈高考科目與內容改革研究〉，廈門大學高等教育科學研究所碩士論文，2003年6月，頁66。

種，皆是本節所欲一一探究者。

一、遷台後歷史課程標準的演變

從最概括的概念來看，考試與教學的關係，正如下圖所示：⁶⁵

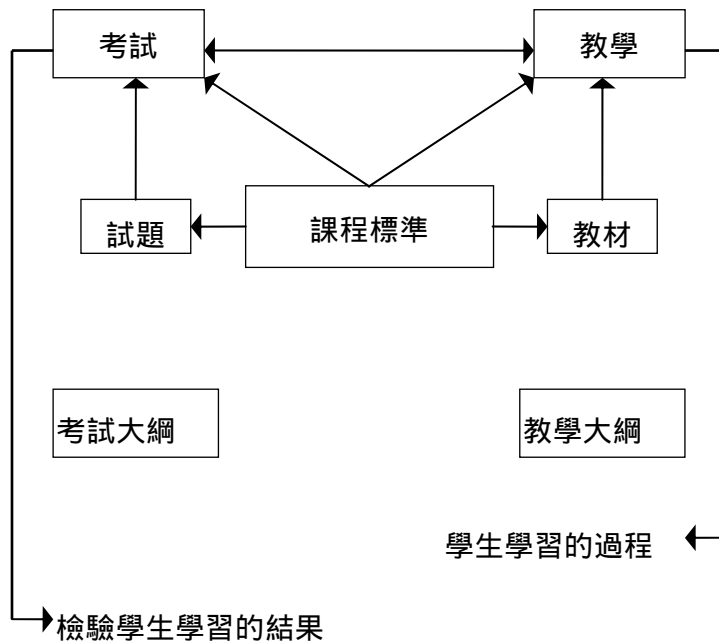


圖 5-2-1 教學與考試關係示意圖

考試與教學均應依據課程目標，考試的內容與範圍應與教學一致，教學活動透過課程目標與教材由教師執行之，考試的目的則在檢驗教學成果。歷史教學是透過教學活動，使學生掌握系統的歷史知識，培養分析、解決問題的能力；歷史科考試則是檢驗學生掌握和運用知識的程度。

從作為歷史教學與考試依據的課程標準之發展趨勢而言，大致經過以下幾個階段：晚清時期，對歷史教學的基本功能及目標不甚清楚，一般仍以資鑑史學為設計重心，教材由飽學宿儒撰寫，無法實用；五四時期，在歷史學者的努力下，歷史教育逐漸注入「世界公民」的觀念；但當日本侵華日熾，中學歷史

⁶⁵ 蕭次融，命題共同注意事項，《大學入學考試中心試題研討會記錄》(台北：大學入學考試中心，86年)，頁1。

教育與公民訓練配合，再度強調民族意志；政府遷台後，則以「反共抗俄」為目標，強化中共「負國」或「誤國」的印象。由於歷史科教材由教育部統一編定，全國一體遵行，加以大考的推波助瀾，歷史教育成為國家政策的執行工具，因此社會大眾對 1950 年以來的歷史教育多未加重視，認定其為僵化的「記誦之學」。至 1990 年代，在「解嚴」和「民主化」的衝擊，歷史科課程標準及內容均產生重大改變，在教材採一綱多本的架構下，原有的記誦式教學法勢需改變，而教材內容也朝向「世界公民」的方向調整。⁶⁶

若進一步分析政府遷台以後所訂的高中歷史科課程標準(參見表 5-2-1)可以發現，這套目標從 1952 年擬定施行，至 1995 年新課程標準修訂前，歷四十餘年，經過三次修訂而隻字未改，意謂著此一課程目標未能與時俱進地反映和修正歷史教育的目標。固然在教材統一採用部定本、未開放編寫的情況下，課程目標並不能反映實際教學情形，但以作為教材編寫和教學抽象指導原則的觀點來檢視課程目標，四十年未有更動的事實，在某種程度上也反映了時人對歷史教育積習已久的刻板印象。1952 至 1983 年版所揭櫫的四項原則，主要是在民族主義架構下，強調國家組織正當性與社會集體感，⁶⁷重視歷史知識的傳授、情意的陶冶以及史實的灌輸，缺乏培養學習者自主性與分析反省的能力。其目標四項皆以「明瞭」二字開頭加以陳述，學生在歷史教學中被列為傳授的對象，學習過程就是接受的過程，意即課程目標便是學生接受一個由編輯者提出之完整歷史發展過程的知識，而這些知識就是教科書中所要呈現的內容。⁶⁸

⁶⁶ 周惠民、蕭道中，〈辛亥以來中學「歷史學科」的發展——以課程標準為中心的探討〉，頁13。該文提報於中國國民黨黨史館主辦「辛亥革命九十年學術研討會」會議，90年10月。

⁶⁷ 根據胡昌智分析，從歷史科課程標準的內涵來看，這些目標是要求學生明瞭中國歷史發展的過程：一個具有正面意義，且有異於其它民族歷史特色的發展過程。而此一發展過程是與我們現在的國家組織相連結的，所以這種以追溯現狀淵源的、有正面意義的歷史過程，實具有說明我們國家組織正當性的功能與目標。學習者明瞭並接受這個歷史過程，意味著接受了國家組織有其正當性。同時，歷史教育也期望不同的人分享一個共同文化遺產，以及分享一個共同文化遺產解釋的方式及價值觀。由此，我們可以稱我國歷史教育的目標在於提出國家組織正當性，使學習者接受並建立社會集體感為目標的歷史教育。參見胡昌智，〈歷史教育目標的理論與實際〉，收錄於：國立台灣師範大學歷史系編，《國際歷史教育研討會論文集》(台北：編者自印，民國75年)，頁62。

⁶⁸ 胡昌智，〈歷史教育目標的理論與實際〉，前引書，頁63。

1995年公布的課程標準，其目標則是以「啟發學生」、「引導學生」與「培養學生」作出陳述，呈現出以學生為課程主體的新思維。1995年版的四項原則分別從不同角度闡釋歷史學科作為必修課程的合理性及其核心價值：壹是將歷史學科加以定位，結合教育理念，注重師生教學的互動關係；貳是從為什麼要學習歷史的角度加以闡釋，說明歷史學科與其他學科不同的知識特質與思維能力；參是強調國家認同；肆是重視社會責任。此一課程目標與以往最大不同是回歸歷史學科的本質，以往的歷史教學是將中國歷史以一個客觀存在的、固定的發展過程方式，呈現在學生面前。1995年版則將思考視為這門學科應有的功用及應培養的能力，如目標之貳，明白規定：「引導學生了解歷史知識的特質，使其認清歷史變遷對時代的重要性，以強化其思考與分析能力。」更是以「強化能力」為明確的目標，最能彰顯與昔日課程目標的差異所在。

歷史課程目標從「教師傳授知識」到「發展學生能力」的轉變，從歷史知識的特質上說，與其知道過去發生哪些大事，不如理解過去的大事是如何為我們所知悉；從教材編撰上說，與其強調教材的正確與客觀，不如列出可以討論的資料以及不同的解釋；從教法設計上說，與其補充許多課本外的知識，不如多安排一些以學生為主的活動。簡言之，課程標準所揭櫫的「發展學生能力」的歷史教學理念，實與歷史知識的性質相符，且合乎當前教育學理論，更與歷史教學的世界潮流接軌，然而回顧十多年台灣歷史教學改革的起點，追本溯源，1990年大考歷史試題的全新登場，正式開啟了改革陣痛期。從上述陳述可以發現，考試有著控制教學內容的功能，事實上，已有越來越多的國家開始重視考試對教育的控制，例如「普通中等教育證書」考試 (General Certificate of Secondary Education, 簡稱 GCSE) 的實行因而使更多英國歷史教師們必須認識「新歷史科」的理念，並有強烈動機轉變其傳統的教學方式，以配合新的考試要求。⁶⁹在美國，聯邦政府在中等學校考試上的缺席，已經嚴重限制了國家權威部門去影響那些在五十個州的學校和學校體系中存在的權力。⁷⁰

⁶⁹ 陳冠華，《追尋更有意義的歷史課——英國中學歷史教育改革》(台北：龍騰文化，民國90年)，頁75-76。

⁷⁰ 參見李立峰，〈高考科目與內容改革研究〉，頁75。

表 5-2-1 1952-95 年課程目標⁷¹

版本年代	目標
1952 年	壹、明瞭中華民族之演進及各宗族間之融洽與相互依存關係。 貳、明瞭我國歷代政治、經濟、社會、文化等變遷的趨向，特別注重光榮偉大的史實，以啟示復興民族之途徑及其應有之努力。 參、明瞭世界各主要民族演進之歷史及其相互影響。 肆、明瞭世界文化之演進及現代國際大勢，確立我國對國際應有之態度與責任。
1962 年	同上
1973 年	同上
1983 年	同上
1995 年	壹、啟發學生對歷史的興趣，俾能主動學習歷史，吸收歷史經驗，增加人文素養。 貳、引導學生了解歷史知識的特質，使其認清歷史變遷對時代的重要性，以強化其思考與分析能力。 參、引導學生思索人我、群我的關係，以培養學生對社會、民族、國家的認同感與責任心。 肆、培養學生具有開闊的胸襟及世界觀，使能以更寬廣的角度思索中國歷史文化在世界歷史文化中之地位。

二、歷史試題之演變⁷²

1954至1972以前，歷史試題全採非選擇題形式，從1973至1984年，改採選擇題形式，從1985年開始則改為選擇題加非選擇題的形式，由於選擇題佔分比例較

⁷¹ 參見1952、1962、1973、1984及1996年度高級中學課程標準。

⁷² 有關歷史科試題演變，詳見管美蓉，〈台灣地區入學考試與教學的關係——以62-85學年度日大聯考歷史科試題為例〉，收錄於張元、周樑楷編，《方法論：歷史意識與歷史教科書的分析——編寫國際學術研討會論文集》（新竹：清華大學歷史研究，1998年），頁151-199。管美蓉，〈當前高中歷史教學與考試的困境——兼論教科書開放編寫後的命題構想〉，教育部人文及社會學科指導委員會主編，《人文及社會科教學通訊》，11卷6期（2001年4月），頁47-87。管美蓉所撰，大考中心印行之「各年度（83-90）大學聯考試題分析——歷史科」報告。

高(介於70-80%之間), 以下僅針對1973年以來歷史科試題選擇題外在形式及內容之變化加以分析, 以呈現歷史意識及其與時代變遷的交互關連。

(一) 試題形式及結構的改變

試題的敘述是試題的主體, 即是將命題概念換為測驗語言, 不同形式的敘述方式(測驗語言), 實涉及對能力的不同要求, 命題者選擇了不同的呈現方式, 在某種程度上也是一種知識的轉換過程。同樣的, 一種新的呈現方式, 豐富了試題的外在形式, 也會產生新的語彙、新的觀念及新的思考方式, 也意謂著代表新的要求。試題的呈現方式大致可以分為以下幾類: 簡述、地圖、圖表、情境和史料分析等五類。在 1990 年度以前, 日大聯考歷史試題的呈現方式均為簡述題的形式, 夜大聯考歷史試題從 1986 年度起即有情境和史料分析題型的設計, 在 1989 年度則出現地圖題, 1990 年則直接以書法碑帖的圖形作為試題。在試題的表述方式上, 夜大聯考試題改變比日大試題更早。

測驗內容在部定標準本的限制下, 測驗內容與課文敘述在 1990 年以前始終保持著密切關係, 所測內容多為記憶、重述, 較缺乏概念的轉換與遷移。⁷³可知此類試題是考查學生對課文的熟悉度, 而非對歷史的了解程度。1990 年以後的試題與課本的關係則有以下幾種特色: (1)引伸課本內容而出題。(2)配合課本內容以模擬情境或史料判讀的方式命題。(3)超過課本內容, 即課外提及者。1990 年以來, (1)(2)的部分增加, 已引起師生的關注; 至於(3)的部分, 由於無法與命題者溝通, 因此對這一部分的認定, 往往是各持己見。對於試題是否出自課本, 應不是作為選才考試所需關心的重點, 唯在統一課本的課程架構下, 部定歷史課本成為高中生學習歷史的主要依據, 甚至把課本視為教材的全部, 而忽略其應只是教授歷史課程的重要參考書籍之一, 基本上, 學習歷史並不同於爛熟課本。在討論評量層次時, 習慣以課本作為比較的基準, 試題一字不漏的抄錄

⁷³ 以1983第2題為例: 中國國民黨第一次全國代表大會發表宣言, 除闡明三民主義的真諦, 條舉政綱及指出國民革命為中國唯一的生路外, 並說明中國國民黨的責任為: (A)先建國而後治國 (B)先治國而後建國 (C)治國與建國同時進行 (D)先建鄉而後建國 (E)先建省而後聯省為國。而根據高中歷史第三冊課本: 「中國國民黨召開第一次全國代表大會, 改訂黨章, 發表宣言, 闡明三民主義的真諦, 條舉對內對外的政綱, 指出國民革命為中國唯一的生路, 中國國民黨的責任為先建國而後治國。」足見當時試題與課本文句殊無二致。

課本，屬於記憶層次；試題依據學生學習經驗加以改寫，或模擬情境，多屬於理解層次；超越課本文字，或以其他資料作為命題素材，但所測概念仍屬課本範圍，則多屬於分析和綜合等高層次能力。

從大考試題的演變，可以發現 1990 年以來的新命題趨勢主要有以下幾點特色：一、就外在形式而言，試題的呈現方式多元化：包括史料、統計圖表、地圖、郵票或模擬情境等，較以往以簡述題為主的敘述方式更為活潑，對能力的要求更為多元。二、就內在形式而言，(1)政治軍事類試題比例降低，社會經濟類試題增加，與目前史學研究的取向相合；(2)就試題與課本的關係而言，多引伸課本內容而出題或採引用史料、模擬史事情境設計題目，幾乎沒有直接抄錄課本文字的試題，試題的評量層次有所提昇；(3)重視史學方法及史學意義的考查，這與重視歷史思維能力的趨勢相符，對於掌握史學本身的發展，資料所透露的多重意涵和對待史材料的態度，係培養歷史思考能力的基本訓練；(4)重視歷史概念的掌握，以了解考生對重要歷史知識的理解程度；(5)重視歷史現象的分析，要求學生對其因果、變遷、影響、趨勢等作深入的分析；(6)史料分析的比重增加，顯示重視對材料運用和解釋的能力。從近年來大考試題和課程標準所呈現的改革理念來看，回歸歷史專業訓練的本質，強調歷史知識與思維能力並重的課程架構，已隱然成為目前歷史教育的主流。⁷⁴

綜合而言，1990 年以來測驗內容和命題方式的改變上，對教學的衝擊頗為明顯，其所測內容不再只限於課本文字的記憶，還要求理解與分析。因此教師在講授歷史時，必需花更多的心力在解釋歷史概念和現象上，意即希望學生在掌握過去某特定時空中各種力量構成的局勢，與認識歷史現象的同時，更要培養其發現和說明事實與事實之間關聯的能力，以及培養分析、了解歷史人物行為動機的解釋能力。同時，近年來隨著視聽媒體的普及以及科際之間的整合，以圖像、統計圖表等資料作為命題素材的比例相對提高。命題資料的多元化，對教學而言，應有正面的鼓勵，教師在教學的過程中可以透過其他媒介的輔助，提供更豐富的歷史情境和歷史圖像，以幫助學生建立歷史意識。

⁷⁴ 管美蓉，〈台灣地區入學考試與教學的關係——以62-85學年度日大聯考歷史科試題為例〉，前引書，頁183。

(二) 試題中的歷史意識之演變

歷史意識(historical consciousness)一詞，簡言之，係指知道人類的社會行為以及為共同生活所創建出來的一切制度、器物都和時間有關；它們不是超乎時間，而是在時間之流中。所以，從時間的角度來探索思考某些議題，或者說對一切人事制度所具有的時間意識，即為「歷史意識」。⁷⁵歷史意識是一種心靈的活動，這種心靈活動我們也可以稱其為替人類行為在變遷中建立方向感的活動：人們把自己行為中主要的因素——企望——安排妥當，使它不致在外界紛雜的變遷中顯得毫無意義。我們因此可以進一步稱這種心靈的工作是以過去人之所作所為為資源，替自己行為建立意義網絡的工作。⁷⁶歷史意識活動是人們將自己安置在從過去到現在聯絡成的事件脈絡中的說明。過去的事件一方面因人們對現實有所認識以及對未來有所期望而被揀選出來，加以解釋，它們由此獲得意義；另一方面，因為現實被安排在與過去事件的關聯中，獲得了它的位置及方向，也使得人們對現實狀況有更進一步的了解。⁷⁷

與歷史意識相關的是集體記憶，歷史作為一群人對於過去的集體記憶(collective memory)，它和族群、社群、社會、國家認同有密切關係。族群、社群認同感的形成往往是透過他們對同一族群、社群所共享的故事而樹立；國家認同亦然，其所共享的故事，不僅包括正規歷史，亦兼及神話、傳奇、各種民間故事等，換言之，凡是能述及該國人昔日所見、所為以及所受折磨者均屬之。⁷⁸近代歷史學的發展本來就與近代國家的發展同軌並進，彼此相互加強、互相奧援。國民國家需要近代歷史學提供歷史根據，整理這個國家生成、發展的脈絡，以便凝聚對國民國家的向心力與認同感；而國家也支持歷史學的發展，同時透過近代學校體系，在學校中設置歷史科，普遍的教授國民這一套以國家為分析、敘述單位的歷史學。⁷⁹從這個觀點來看，歷史內容是形塑集體記憶及歷史意識的

⁷⁵ 胡昌智，〈什麼是歷史意識？〉，《思與言》，21卷1期(民國72年5月)，頁2。

⁷⁶ 胡昌智，《歷史知識與社會變遷》(台北：聯經出版社，民國81年)，頁22-23。

⁷⁷ 胡昌智，《歷史知識與社會變遷》，頁27。

⁷⁸ 麥克·史丹福著，劉世安譯，《歷史研究導論》(台北：麥田出版社，2001年)，頁77。

⁷⁹ 許佩賢，〈公學校的歷史教育與兒童歷史認識的呈現——以1910年代為中心〉，該文提報於台灣歷史學會主辦「歷史意識與歷史教科書學術研討會」會議論文，2002年5月25日，頁1。

主要素材，而高中歷史教科書所形塑的集體記憶，究竟將導向怎樣的價值體系和國家認同，值得探究。由於台灣特殊的考試領導教學現象，使得具有對歷史教科書內容進行有意識地切割、選擇、複製與強化的大考歷史試題，更能精準地反射出時代的觀點，以下即從幾個面向來討論歷史試題所呈現的歷史意識。

1. 反俄反日

根據筆者統計，從 1973 年到 1989 年間，有關帝俄侵華的試題，約有 36 題，平均每年有 2 題。若以一次考試 50 題計，每年平均有 4 分，歷史學科內容五花八門，在題數有限的情況下，這類試題卻是年年必考，從應試的角度來看，考生對蘇俄侵華史必然爛熟於胸，在反覆記誦地過程中，使得反共抗俄的基本國策得以強化。大考試題中所呈現蘇俄形象，盡是貪得無厭、狡詐、凶暴、帝國主義者、侵略者、指使中共叛亂、在聯合國中濫用否決權等等極為負面的敘述。舉例來說，1976 年第 41 題：俄國在哪些條約中從我國侵佔了土地？又如 1986 年 16 題：那些條約是俄國利用機會佯作調人或自謂調解有功，肆意要挾，而與中國訂立的？此外 1982 年 43 題：下列敘述何者正確？與蘇俄有關的答案是：第二次世界大戰後，美國對蘇俄的侵略擴張，採取「圍堵政策」；蘇俄在聯合國濫用否決權，常使其不能發揮應有的功能；蘇俄組織「華沙公約組織」與「北大西洋公約組織」相對抗。從各年度有關蘇俄的試題來看，均反映出強烈的反俄情結，對於蘇俄在世界史上角色及意義絲毫不曾觸及，蘇俄形象是以一個敵國的角色而存在的，試題中的蘇俄，對於世界沒有貢獻，只有不斷地侵略中國。這種論述一直到 1990 年才改觀，1990 年第 7 題：蒙古人統治俄國約有二百五十年之久，對於俄國的歷史發展必有其影響。請從下列敘述中，選出正確者：答案是：蒙古人對南俄的破壞，使俄人紛紛向森林區遷徙，使國家重心向北轉移。這不但與命題者的理念改變有關，可能也受到 80 年代末期「蘇東波」浪潮的影響，在蘇聯解體之後，冷戰架構改變，蘇聯不再是以美國為首的民主陣營頭號敵人，反映出來的是命題者看待俄國歷史也終於有了不同的眼光。

與俄國侵華史相涉的內容多半是清末所簽訂的各種條約，因此條約的內容成了學生必須死記的歷史知識，對學生而言，熟記近代以來各種條約的條文不啻是學習歷史過程中的夢魘，同時，由於大考試題對於條約的重視，中國近代史的學習重點似乎只剩下天朝夢醒後的破碎與殘缺，這種強調「國恥史觀」的

作法，由於大考試題的反覆檢測而更加強化，因此，清廷腐敗昏庸以及列強殘暴不仁的印象，更加牢不可破。

另一個年年必考的主題是與日本有關的試題，根據筆者統計，從 1973 年到 1989 年間，與日本有關的考題共有 46 題，平均每年有 2.5 題左右，意即每年約占 5 分。與日本有關的試題大致可分為兩大類，第一類是陳述日本侵華的歷史，例如：1983 年第 10 題：「五九國恥」是指：答案是袁世凱接受日本的二十一條件，這是屬於國恥史觀的部分。第二類則是強調日本如何受到中國文化的薰陶與影響，例如 1978 年第 25 題：日本的「大化革新」是指大量輸入：我國秦、漢文物制度。從試題的內容可以看出，高中生對日本史理解，最必須知悉的內容就是日本侵華的惡行及其深受中華文化影響的事實。近代以前的日本受到中華文化影響，例如王政復古就是受到尊王攘夷觀念的影響，這也是日本走向統一的關鍵，可見中華文化的優越性。另一方面，日本是侵略者，這也是政府必須再三強調的概念，畢竟台灣受日人的「殖民教育」長達五十年，要掃除日人的影響則必須在教育中著手。從考題的角度來看，試題中所選擇的重要歷史知識，往往停留在國家認同塑造的層次，至於觀看世界的視野，則被民族主義的目光所取代。

2. 中共不存在

與中共有關的試題，在 1990 年以前的 17 年間，只出現過 3 題，嚴格來說應該只有 2 題：1975 年第 40 題：抗戰勝利前後，共匪猖獗，推其原因，約有：答案是：蘇俄的扶植、馬歇爾調處的貽誤、幣制貶值，物價猛漲的影響、李宗仁代行職權，使軍心渙散。1989 年第 5 題問的是抗戰勝利後中共由劣勢轉為優勢的重要原因，答案是自俄軍接收大批日本關東軍的武器。而 1985 年第 25 題主要在於指責帝國主義者對中國統一的阻撓：在正確選項中有「蘇俄指使中共，公然叛亂。」從 1990 年至 2001 年間，這種情形仍未見改善，在這十二年間，與中共有關的試題也僅有 2 題，如 1994 年第 31 題：問政治協商會議的前因後果。1999 年第 17 題：寧漢分裂後，中共在各處發動暴動。民國十八及十九年時，紅軍的發展迅速，在江西井岡山建立了根據地。民國二十年，「中華蘇維埃共和國」在瑞金成立。答案是：當時內戰方殷，國民政府無暇顧及共黨叛亂活動。從 1990 年以前有關中共試題所反映的現象來看，相較於反俄反日的民族

情緒，反共國策則是採用了另一種宣傳方式，即全然漠視此一政權的存在以及與其有關的歷史。從政治觀點來看，政府視中共政權為偽政權，屬於叛亂團體，在無法消滅的情況下，就採取否認的態度。同時，國共鬥爭的結果，是中共取得了最後的勝利，而中共發展史，簡言之，就是一部關於中共如何戰勝國民黨、取得政權的歷程，一旦觸及，不免長他人志氣滅自己威風。另一方面，從思想戰的觀點來看，對於中共的意識型態則必須嚴加批判，因此在國文及三民主義的試題中，乃不斷將中共政權妖魔化。⁸⁰簡單地說，從試題中可以推論，在時代的氛圍之下，這種考試的方式，容易讓考生對於中共政權既陌生又厭惡，以情緒代替理性來面對中共政權，而不易發展出對於中共政權何以成功並延續的理性思維。此外，有關中共試題極少出現之因，亦與課本缺乏中共史實之敘述有關。

3. 宣揚中國文化成就

從 1952 到 1983 年版的高中課程標準可知：「明瞭我國歷代政治、經濟、社會、文化等變遷的趨向，特別注重光榮偉大的史實，以啟示復興民族之途徑及其應有之努力。」是高中歷史課程的四大目標之一，因此，重視中國歷史上的偉大成就正是 1990 年以前考試的重點內容。依筆者所見，這類試題大抵包括以下四種內涵：(1)對外關係上強調疆域擴張、宣揚國威或戰勝入侵者，如 1982 年第 2 題問兩漢對外經略；(2)傳統文化上強調儒家文化的優越，如 1975 年第 46 題強調中國文化最富價值的部分為家庭及倫理觀念，用以對比於西洋文化的道德淪喪的問題(參見 1975 年 50 題)。(3)傳統文明及文化對其他國家的影響，如 1984 年 44 題問日本的王政復古受什麼思想的影響，答案是尊王攘夷；(4)傳統科技的發達及其對世界的影響，示例見下文。例如：1974 年 47 題：就整個世界科學史來講，選出下列有關的三項正確敘述：答案是：中國是科學先進國家、歐洲近代的科學，部分受到中國科學的影響、紙、火藥、印刷術、指南針皆最先發明於中國。又如：1975 年第 30 題：理性主義在十七、八世紀的歐洲崛起亦深受：中國儒家思想的影響。這類試題用以突顯中國對世界文明的貢獻，以激發學生對中國文化的認同，並進一步培養學生的愛國情操。這也呼應了當時部

⁸⁰ 國文科試題分析，請參見第五章第一節。

分歷史學者對歷史教育的看法：歷史教學對於國民愛心的培養以及對民族文化的傳遞負有直接的責任，並對與公民教育的實施與配合更有其重要性。⁸¹根據統計，這類試題在 1990 年以前，平均每年佔 7 分，1990 年以後，則降為 1.5 分。這類試題仍然存在，不過命題的方式已有所改變，例如不再強調四大發明首見於中國，而是要考生進一步分析火藥西傳對十五、十六世紀的歐洲所造成的影響，如 1996 年非選第 2 題。

4. 世界觀

此時有關世界史的教科書，包括《歷史第四冊》及《世界文化史上、下冊》，在八冊課本中佔了三冊。其中試題出現與美、日、英、俄等國有關內容的比例較其他國家為高，在 1990 年以前，平均每年有 5 分與美國有關，5 分與日本有關，4 分與英國有關，4 分與俄國有關，而與德國有關的平均占 2 分，法國 1.5 分，義大利 1 分，其他歐洲國家比例相對偏低，以亞洲國家而言，除日本外就以韓國較多，但平均只有 0.8 分。到 1990 年以後，考察的區域擴大，例如與印度、土耳其有關的試題增加了，還出現了以往未曾考過的有關葡萄牙、印尼等之試題。至於考察的內容，在 1990 年以前，對於這些現代國家多集中於政治軍事方面的測驗，例如德國多半是問及統一的過程、希特勒的崛起以及在兩次大戰中的角色。義大利也是如此，至於法國則比較多元，包括法國大革命、拿破崙的影響、民主發展以及法國人民公會通過度量衡等。到了 1990 年以後，則出現日耳曼婦女、日耳曼生活及與德國社會演變等社會史有關的試題，所增加的印度試題，也是強調社會、宗教等方面的特色。

如果進一步分析試題內容，可以發現對試題中的美國印象，大體有如下幾類：(1)與美國歷史本身發展有關的：如新政、南北戰爭等，但比例很低。主要還是(2)美國參與世界事務：如門羅主義、孤立政策、在兩次世界大戰中所扮演的角色、越戰等，至於美國與中國所簽訂的「不平等」條約，則較少成為考題。此外，對美國的觀感，試題對於美國在第一次大戰後採行孤立主義、二次大戰

⁸¹ 王仲孚，〈歷史科教學在公民教育中的運用〉，收錄於氏著，《歷史教育論集》(台北：商鼎文化出版社，1997年)，頁2。

推行中立法案以及越戰期間和解政策等作法，基本上是持較為負面的評價。⁸²另一個有趣的現象是 1979 年 1 月「中美斷交」後，當年度有關美國的試題有 5 題，達 10 分之多，不過到了 1980 年則一題也無。到了 1990 年以後，有關美國的試題每年平均只有 2 分，所考察的重點亦有不同，例如以美國歷史上的事件來解釋冷戰架構(1992 年第 14 題)、讓考生分析 1850-1900 年美加人口增加的原因(1993 年非選第一題) 或者讓考生從英、美工業發展的情形來判讀圖表訊息(1999 年第 15 題)。與 1990 年以前不同的是，這些試題側重考生的分析能力，較少涉及歷史評判的確認，提供一個比較沒有既定立場的世界觀。

與英國有關的試題，在 1990 年以前，主要有以下幾類：(1)民主憲政發展歷程；(2)工業革命發展；(3)實行帝國主義；(4)採行綏靖政策等。這類試題多半是考察考生對個別史實的記憶。試題中的英國印象，簡單的說就是議會政治、工業革命、帝國主義的發源地，這對現代世界的發展，的確影響深遠，也因此 1990 年以後，每年有關英國的試題，平均仍佔 4 分左右。唯在 1990 年以後的試題較重視因果關係的解釋，例如 1995 年第 16 題，便問到英國在 1793 年派第一個使團到中國，為何到二十多年後才派出第二個使團來華，其主要原因是：英國捲入歐洲事務，不再只是史實的記憶。

根據一項在 1985 年針對國三學生歷史意識所進行的問卷調查指出，在對美、日、英、法、韓、印、新等國的觀感上，國中生對美國普遍具有好感，既想去美國旅行、與美國人交友、結婚，也認為美國文化水準最高、最聰明、最愛好和平，這可能是由於政府在外交關係上長期以來與美國友好，同時在歷史教學中對美國也持較肯定的態度。其次，新加坡也給國中生留下好印象，雖然該國歷史在教學中較少論及，其印象可能是來自報紙的報導。對於日本，國中生普遍具有厭惡感，認為是最不愛好和平、最令人討厭的國家，英、法亦然。至於印度、韓國，同樣也是不良觀感，認為文化水準不高，生活方式不值得學習。根據研究指出，當時國中生對外國之觀感，主要是從歷史教學、新聞報導、國際關係及外交關係中得來。⁸³這些國中生所反映出來的對外觀感，與歷史教育

⁸² 例如 1979 年第 21 題：1975 年美國和解政策所招致的一個最大惡果便是：南越為北越占領；高棉與寮國亦淪入共黨手中。

⁸³ 林玉體，〈我國國中生歷史意識的調查報告〉，收錄於：國立台灣師範大學歷史系編，《國際歷史教育研討會論文集》(台北：編者自印，民國 75 年)，頁 310-311。

中的反日情結以及對英法等國侵華史的強調，或可發現透過歷史教育對學生形塑其國際觀的作法，似乎具有決定性的影響力。這份調查雖然是針對國中生所作，但由於國、高中的歷史課程有其延續性，⁸⁴且採循環制，教材內容多有重覆，⁸⁵因此，由此來驗證高中歷史教育的影響，仍有其參考價值。

5. 中國主體，台灣依附

台灣史的研究，在 1987 年解嚴以前，由於國民黨政權主宰了對台灣史的論述權，將台灣史視為只是中國史的一部分零碎知識，完全沒有台灣作為主體的台灣史，使得長久以來台灣史研究均受到侷限。隨著外在環境的變化，解嚴之後，台灣史研究逐漸從附庸轉變為史學主流趨勢。⁸⁶有關台灣的試題，在 1990 年以前共有 20 題，平均每年約有 1 題，佔 2 分，比例不高。試題內容多半是從中國史的觀點來思考，依附在中國史的架構下，因此台灣完全沒有主體性，例如：1978 年第 38 題：下列有關台灣的敘述那些是正確的？答案是：三國時代吳已經營台灣、元代曾在澎湖設官、鄭成功曾以台灣為根據地延續明朝的正朔、天地會一再舉事反清實以台灣為中心、清季中法戰爭後，台灣正式建省。從 1990 年到 2002 年間，台灣史的比例大幅增加，平均每年約佔 10 分(含選擇及非選擇題)，這應與 1987 年政治解嚴之後，台灣史受到重視的史學研究趨勢有關。這一時期的台灣史試題內容也與 1990 年以前有所不同，從 1990 年起台灣在 1949 年以後的文學、藝術、經濟等的發展，就成為主要的考察重點。例如：1994 年第 35 題：民國三十八年至六十年左右，嚮往西方文化，吸收西方理論是台灣知識界的普遍風氣。在文學品類中，詩所受的西方現代主義影響，較小說與散文尤

⁸⁴ 國民中學歷史課程目標有四：一、使學生明瞭中華民族的演進及疆域變遷。二、使學生明瞭我國政治、社會、經濟、文化的發展。三、使學生從我國悠久歷史、燦爛文化的史實中，認識民族的傳統精神、國民的地位與責任。四、使學生明瞭世界各民族歷史的演進、文化的發展、時代的趨勢，以及我國在國際上的地位。而高中歷史課程標準(參見前文)實與此相呼應。

⁸⁵ 張明雄，〈四十年來台灣地區高中歷史教育的回顧〉，收錄於：國立台灣師範大學歷史系編，《國際歷史教育研討會論文集》，頁174。

⁸⁶ 根據彭明輝的統計，1960年以前，各大學歷史所碩、博士論文全都是中國史，沒有台灣史；1961-1970年，中國史佔93.6%，台灣史佔3.2%；1971-1980年，台灣史佔6.9%，1981-1990年，佔10.9%，1991-2000年，佔23.2%。參見彭明輝，《臺灣史學的中國纏結》(台北：麥田出版社，2002年)，頁161-162。

為明顯，原因為何？答案是：此時古典詩在語言上和形式上已呈現僵化狀態，難以繼承與發揮；政府遷台，許多五四時期的作品禁止流傳，故五四的新詩成績亦難繼承；現代主義強調的知性精神，暗示和象徵的手法等，可以在詩中充分運用，展現新貌。從 1999 年起更出現了日據時代的台灣，日本統治下的台灣不再是教學與考試的禁忌。

綜合而言，1990 年以前的聯考歷史試題受到國恥史觀、民族主義史觀及史料學派的歷史教學方式的影響，歷史的學習仍是以學習歷史事實為主，因此對史實的精熟便是教學與考試的重點。在史料學派的影響下，歷史學本身對事實的強調，對求真的強調，相信真相可以被發現，真相可以客觀存在，這些都使得歷史教學的過程中，對於課本所述內容的全然的相信與記誦，儘管那些內容涉及許許多多的歷史解釋與評價，但歷史教學的過程中就將之視為客觀的事實而加以背誦。到後現代主義興起，歷史事實成了各種形式的歷史解釋，歷史是什麼受到挑戰。

三、影響歷史試題演變的原因

直接促使試題產生變化的關鍵在於命題者，以法國為例，擔任教師(無論是小學、中學或是大學的教師)或研究人員，都需經過等級不一的國家統考。每年的考試重點都有變化，這些重點常常反映了各學術領域本身的變動。戰後國家考試史學類的重點開始逐步轉向經濟、社會、人口、文化等新史學和年鑑學派的方向；這一方面是史學研究規範和範型變化的結果，同時也是年鑑學派史學家進入國家會考委員會，取得編制考試之權的結果。費弗爾、布羅代爾等年鑑學派大師都曾主持過歷史類的國家會考，促使了教師教學和學生治學方向的根本改變。⁸⁷然而命題者也是時代的產物，且由於考試具有公開的特性，使得命題者在改革時必須考量師生及社會的接受度，此意謂著命題者在試題上的改變，不但反映了命題團隊的品味與立場，同時也會受到時代的啟發與社會的制約，因此試題內容的改變，不只呈現出命題者的學術品味，同時也反映了時代氛圍的變化與社會需求的演變。簡言之，命題者在命題時未必有意迎合政府觀點，

⁸⁷ 姚蒙，《法國當代史學主流——從年鑑派到新史學》(台北：遠流出版公司，1988年)，頁99。

但在時代氛圍之中，往往不自覺受到時代思潮的牽引，因此筆者嘗試分析試題演變之因，目的並不在於評斷孰是孰非，而欲呈現促成變革的種種作用力，讓我們在面對現下的問題時能有更寬容的目光。

(一)教育思潮的激盪

70年代認知心理學的出現，開始重視學生在學習活動中的主體價值，強調認知意義、理解、獨立思考等活動在學習中的重要作用，主張人的學習的創造性。按照認知心理學理論：知識可以分為狹義與廣義兩類，狹義知識也稱為陳述性知識，是個人具有有意識地提取線索，因而能直接陳述的知識。這類知識主要用以回答世界是什麼的問題。廣義知識不僅包括陳述性知識，還包括一些表示技能的一套程序性知識，程序性知識是個人沒有有意識地提取線索，只有借助某種間接形式間接推測其存在的知識，它主要解決怎麼辦的問題。⁸⁸因此，從廣義知識論來看，知識和相關能力應該融為一體。學生所學的知識不僅包括常規理解的文化知識，而且包括學習方法和學習能力、創新精神和實踐能力。這與傳統的心理學認為「知識與能力不能混為一談」的觀念相去甚遠。⁸⁹

認知心理學的發展提供了學科課程改革的依據，以英國為例，1991年3月所公布的英國國家歷史課程目標，將歷史課程的學習目標分為三個部分：(1)知識和理解；(2)解釋；(3)史料的運用。如果仔細分析史料運用的細部目標，可以發現在不同的學習階段，均要求重視培養學生對歷史材料的運用能力。強調培養學生成熟的歷史思維和史學概念，並與所教授史實內容做有機結合。⁹⁰在1996年新實施的課程目標，對上述標準已有所修正，分為五個部分：(1)時間序列；(2)歷史知識理解的深度與廣度；(3)歷史解釋；(4)歷史探究；(5)組織與溝通。⁹¹在理念上仍延續1991年版對歷史教育的觀點。

以美國為例，美國歷史科國家標準在1995年公布，對於培養學生歷史思維

⁸⁸ 課題組，《中小學素質教育考試的理論和方法》(武漢：華中師範大學出版社，2001年)，頁54。
轉引自李立峰，*高考科目與內容改革研究*，頁67-68。

⁸⁹ 李立峰，*高考科目與內容改革研究*，頁68。

⁹⁰ 周孟玲，*知識與實際 英國歷史教學改革的成果與問題淺析*，《清華歷史教學》，第5期(民國85年)，頁50-56。

⁹¹ *History in the National Curriculum* (Department For Education, England.)

能力，提出了以下五個方面：(1)按時間順序的思維；(2)歷史的領悟；(3)歷史的分析與闡釋；(4)歷史的研究能力；(5)歷史問題分析和做出決定。從 5 至 12 年級學生的學習歷程中，這五個部分會以不同的程度出現在各個學習階段。此一理念是要訓練學生在史實的基礎上培養歷史思維能力，進而形成了解問題和解決問題的方法與能力。⁹²

就中國大陸而言，以中國近現代史教學目標為例，分為三個部分：一、基礎知識；二、能力培養；三、思想教育。其特色是重視歷史思維能力，並明白揭示應培養學生判讀資料的能力。這正是中國大陸自 1994 年以來，廣泛討論歷史學科能力的具體結果。⁹³唯教學大綱亦呈現唯物主義的意識型態仍主導歷史解釋與學習，顯然在重視歷史思維能力的同時，仍然無法擺脫限制歷史思維的框架。

從上述例子，可以發現歷史教學目標對能力的要求有相當明顯的轉變，這樣的改變也衝擊或深化了台灣對歷史思維能力的要求。從 1995 年所公布的課程目標，也透露對此種理念的回應，反映了近年來對歷史教育改革的取向。從現代教育學的觀點來看，知識是能力的載體，任何能力的形成和發展都必須以一定的知識經驗為前提，離開知識的學習和掌握，能力不可能得到發展。另一方面，能力是掌握知識不可缺少的條件，它制約著人們獲取知識的快慢、深淺和難易，而且一旦發展到一定階段就可以相對獨立地保存下來，即使人們已經忘掉了某些細枝末節的知識，它仍然可以在人們的活動中有效地發揮作用。⁹⁴知識與能力是相輔相成的，基於此一體認，思維能力的培養逐漸落實於歷史教育及評量的領域。⁹⁵

⁹² 詳細說明請參見葉小兵譯，美國的歷史科國家標準中對歷史思維的說明，《清華歷史教學》，第5期(民國85年8月)，頁76~88。

⁹³ 以中國大陸《歷史教學》雜誌為例，從1994年1月至1996年6月，該雜誌約有300篇左右的文章，其中直接以「能力」為題就有26篇，包括「教學理論與實踐」、「能力培養」等主題；另有37篇是屬於「考試研究」，亦有涉及「歷史思維能力」的討論。參見《歷史教學》，第61-65卷(1994年1月~1996年6月)總目索引。

⁹⁴ 國家教委考試中心主編，《第四屆全國教育考試科研討論會論文選編》(江蘇：中國和平出版社，1993年)，頁178。

⁹⁵ 在課程目標指出歷史思維能力是教學重點的同時，作為檢驗學習結果的考試，應如何建立考查歷史思維能力的內涵與標準？根據大考中心歷史科試題研發的成果，指出：「歷史教學及測驗

由上述分析可知，重視歷史思維能力是一種趨勢，事實上各時代對能力的要求亦是與時俱變的，例如科舉時期，特重史識，朝廷也將史識作為評價入試者的標準。近代以來，人們日益注重將教育測量與學科能力要求的研究結合起來，使歷史的研究成為人們認識世界的途徑。時至今日，歷史學科的能力要求集中於如何啟發和測量學生的思維能力上。⁹⁶大考歷史試題自 1990 年出現史料分析題型，即已呼應了以一重視歷史思維能力的歷史教育世界潮流。

(二)政治解嚴的衝擊

從政治解嚴以來，教育鬆綁的理念貫穿於各種教育改革的運動之中，⁹⁷若用最概括的方式來說，鬆綁的意涵就是「多元」和「自主」，投射在大考制度中即是「考招分離」的落實。⁹⁸從高中教學的角度來看，高中教科書由以往「一綱一本」(部編本)改為「一綱多本」(審定本)，不再採統一的「標準本」模式，因此，高中教師對選用教科書有較大的自主權；學生在課程的選擇上是以「選修」代替「分組」(社會組或自然組)，在選課上有更大彈性，整個教學情境有相當大的變化。而解嚴以來的各種變動，也同樣衝擊著歷史學科教育的內涵，特別是歷史科原披有的「提振民族精神」光圈失去了先驗的神聖性，歷史學科必需認真回答「歷史科到底能帶學生什麼」這個回歸教育本質的問題。⁹⁹

目標，除『歷史知識』的層面，還應培養學生具備下列幾項認知的能力：基本的歷史思考 (historical thinking) 能力，包括分析、推證、綜合和判讀史料的能力。初步的歷史方法 (historical method)，包括使用圖書和收集資料的方法和知識。了解歷史學 (historiography) 的本質，包括史學的意義、史學史，以及如何理解或感受歷史的情境。參見周樑楷，慎思明辨，融會貫通：歷史科測驗目標與命題注意事項，《選才》雜誌，第12期(台北：大學入學考試中心，1993年2月)，頁29。

⁹⁶ 劉芄編著，《歷史學科考試測量的理論與實踐》(北京：人民出版社，1995年)，頁6~7。

⁹⁷ 參見黃炳煌，「鬆綁」之後——我對教育改革策略的一些看法，《教師天地》，第81期(民國85年4月)，頁2-8。

⁹⁸ 教育部在1993年裁撤大學入學考試委員會後，大學招生就成為大學的自主事項；至1997年由各大學自行組成的「大學招生策進會」，教育部對大學招生的法定權力縮小為核定招生辦法與名額後，大學入學制度在大學招生策進會和大學入學考試中心的分工合作下，正式進入考招分離的時代。

⁹⁹ 陳冠華，《英國中學歷史教育改革》，頁1。

從 1970-90 年代黨國體制企圖透過教育，特別是歷史教育，建立其正統性，不論在教學或入學考試都可發現其著力於鑿刻民族史觀的痕跡，例如中國近、現代史課程內容及試題在強調反日反俄之餘，也重視中國國民黨在現代史上的地位。1990 年代開始，試題嘗試回歸學科教育的本質，試圖擺脫政治意識形態的左右，以史料分析試題作為試卷的主軸，且台灣史的試題在質量上均逐年增加。隨著台灣主體意識抬頭，以及「認識台灣」成為國中社會科教學的主軸，本土化成為新的意識形態。唯在本土意識下，教育仍不免有淪為政治控制的工具之虞，所幸大考在一連串的改進下，已有其自主性。

(三)學術世代的轉變

反映在歷史教科書的編寫上，亦可以發現不同世代史家對歷史的觀點有著不同的認知。1953 年出版的歷史教科書是由郭廷以、沈剛伯負責主編高中本國史及外國史的教材，這是第一代歷史學者的作品。1962 年由於社會組學生必修中國文化史，因此教育部委託虞君質編撰本國文化史。1971 年高中課程又加改訂，歷史科召集人為劉崇鋳，委員則有夏德儀等 12 位，當時的《近代世界史》及《西洋文化史》課本均是由高亞偉的《世界通史》一書濃縮改編而成，《中國文化史》則由杜維運負責，本國史教材則一直以郭廷以所編的教材為藍本加以小幅修改，亦即不脫第一代學者的影響。到了 1983 年，則有比較大的修改，第一冊由王仲孚、第二冊由蔡學海、第三冊由呂實強、蔣永敬、第四冊由高亞偉、中國文化史由黃俊傑、張元以及西洋文化史由蒲慕州等學者負責。這次改訂的幅度很大，主要也是因為由不同世代的學者接手，將近三十年來史學發展的研究成果編入教科書中，例如集合當時青壯輩歷史學者所編撰的《中國文化新論》，便成為《中國文化史》參考重要資料之一。¹⁰⁰

此一變化同樣也反映在歷史試題內涵的演變上，1986 年夜大聯招的歷史試題顯然與 1985 年有著明顯的差異，¹⁰¹此亦可能由於命題團隊的世代變化，主導

¹⁰⁰張元教授(清華大學歷史研究所)訪問記錄。

¹⁰¹例如 1985 年第 5 題：中國歷代風俗之美，無過於：(A)春秋(B)戰國(C)秦代(D)西漢(E)東漢。1986 年第 8 題：「文臣為將，怯當矢石，不若用寒族胡人。胡人則勇決習戰，寒族則孤立無黨，陛下誠以恩洽其心，彼必能朝廷盡死。」這是對唐玄宗的建議，而為玄宗所納。建議的人是：(A)魏徵(B)李林甫(C)楊國忠(D)安祿山(E)楊貴妃。

1986年以前大學夜間部試題的可能是屬於第二代史家，而1985年則可能是第三代史家。¹⁰²1986年大學夜間部試題的演變，一方面是受到命題者自身學術訓練的影響，另一方面，由於當時有關英國歷史教育改革的論著業已出版，¹⁰³可能對命題者產生啟發作用。總之，不同世代的學者，其差異不僅表現在學術研究上，同時也反映在對歷史試題的設計上，這主要是不同世代的歷史學者對於歷史教育的看法有所不同所致。

(四) 教育改革的需求

在論及大考歷史試題轉變的關鍵年代，一般都將1990年視為分水嶺，在這年度的試卷中，一舉出現了影響往後十年的新題型，包括：史料題、情境題等，並且突破字字句句都來自課本文句的命題模式，首度運用了史料或歷史情境等命題素材。事實上，新式歷史試題早在1986年就出現在夜大聯考，不論是史料或情境題均已有的。由於夜大考題不若日大聯招受到眾多矚目，反而較能有所突破。根據筆者推測，1990年日大考題改變之因，或許是與1986年以來夜大命題團隊的加入有關，比較二者命題的風格，頗多相近。

若觀察歷史試題演變的過程，主要關鍵還是在於命題者的理念。命題者受到了時代氛圍、教育思潮、學術訓練等影響，形成其命題理念，在配合課程的規範及命題靈感，將之形諸文字成為試題，提至命題小組(約有5人)經過小組反覆討論，成為試卷初稿，再由闈內命題顧問審視檢討，製成正式試卷。以1990年試卷為例，施測結果普獲肯定。¹⁰⁴因此命題者挾此考試權威之優勢，以及耳目一新的輿論評價，再接再厲，到了1993年，文言文比例太高，分數劇降，民怨四起。¹⁰⁵另一方面，1996年的申論題型亦令閱卷者在評閱過程中倍覺艱辛，由此可知，改革在實踐的過程中時而進、時而退，從1997-98年試題形式的轉變可

¹⁰²由於命題者身分保密，因此這是筆者根據相關人士的說法加以臆測推論。

¹⁰³如由A. K. Dickinson, P.J. Lee(eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, (London: Heinemann, 1978年)。

¹⁰⁴單兆榮，七十九學年度大學聯考中外歷史試題評析，*《人文及社會學科教學通訊》*，1卷4期(民國79年12月)。

¹⁰⁵吳蕙芳，八十二學年度大學入學考試歷史試題之比較分析，*《清華歷史教學》*，第2期(民國82年12月)。

知 1990 年以來的命題理念並未形成共識。然而從 1999 年起，歷史試題已邁入穩定狀態，史料分析題取得主流地位，特別是一綱多本的趨勢下，史實內容的評量顯得蒼白無力，因為各版差異甚大，對高中生應具備的知識內涵缺乏具體共識，因而形成教學與考試的巨大落差。此與國文試題改進步不同的是：歷史科的改革是直接訴諸於考題，每每需至大考試題推出方見分曉，唯試題既出，生死立判。反之，國文科是在研發計畫的支持下，經過研發→預試→問卷→座談→公布等步驟與高中師生溝通，讓各方意見交流，因而改革的過程較為平順。

四、改革的影響

(一)成績的反映

考試對教學最直接的回饋就是反映考試成績上，在各科成績均採百分制的情形下，準備考試的「投資報酬率」不免也成為學生學習歷史的重要動機之一。下表是 1989 至 2000 年度社會組歷史及地理二科大考成績一覽表，其中「高標」係指該科成績在前 50% 考生的平均得分，「平均」係指全體考生的平均得分。¹⁰⁶從 1975 年開始有高、低標的統計數值以來，歷史科成績在 1990 年以前，高標平均約為 70 分，頗能符合多數教師對歷史科成績的期待。1990 至 2000 年，高標平均為 62 分，明顯下降許多，特別是 1993 年度僅有 53 分，比數學還低，成為該年度社會組高標最低的科目，而引起高中師生的關切。後來又逐年爬升，到 1997 年高標達到 73 分，為近十年最高，然而，到了 2000 年卻又再度滑落為 50 分，不但是近十年來的最低分，也再度成為該年度高標最低分的學科。由於分數的上下波動，使得高中師生對歷史教學成效的憂慮更形加重。相對而言，地理科聯考得分在 1990 年以前，高標平均約為 65 分左右，自 1989 年度開始提高，特別在 1990-91 兩年其成績比歷史科高出 10 分以上，而自 1990 年以後迄今的高標平均約為 67 分左右，也比歷史高出 5 分。

表 5-2-2 歷史科及地理科歷年高、低標得分一覽表

¹⁰⁶全體考生的平均分數以往稱為「低標」，自88年開始改為「均標」，原先的「低標」則改指該科成績後50%考生的平均分數。

年度	高標(前50%平均)		低標(全體平均)	
	歷史	地理	歷史	地理
1975	75\78	74\80	58\63	52\59
1976	70\75	66\72	51\56	45\51
1977	69\74	63\69	52\57	47\52
1978	77\80	55\62	60\65	38\44
1979	80\84	50\57	33\39	63\68
1980	69\74	65\71	51\57	48\55
1981	77\81	56\63	60\66	38\45
1982	77\81	59\65	59\64	42\48
1983	69\74	64\71	53\58	45\53
1984	77	82	61	65
1985	68	71	54	56
1986	78	62	61	50
1987	67	69	52	56
1988	69	65	54	52
1989	57	71	44	56
1990	60	74	47	60
1991	66	77	51	63
1992	71	68	57	53
1993	53	68	39	53
1994	59	65	46	51
1995	66	73	52	58
1996	62	62	47	49
1997	73	65	57	50
1998	65	71	49	55
1999	63	56	47	41
2000	50	59	37	45

根據大學入學考試中心在 1997 年對高中歷史科教師(每校一人)所做的問卷

調查顯示，回收問卷中，約有 34% 的高中教師認為歷史科的高標(即前 50% 考生的平均)應在 66-70 分之間，有 40% 的受訪教師認為應達 71-75 分之間，甚至有 12% 的受訪教師認為應在 76-80 之間，即有八成六的受訪者認為高標應在 65 分以上，居聯考各學科之冠。¹⁰⁷從問卷中多數教師對歷史科成績的期待，或可追溯自 1973 年採電腦閱卷以來的影響。根據許多教師、教授，甚至是家長的經驗，特別是在 1970 年代參加大考的人，對於歷史科考試一直有一種分數的迷思，認為歷史科得高分是理所當然。¹⁰⁸事實上，高中教師希冀高標分數提高的心情是可以理解的，大考在某種程度上是對高中教學成果的檢驗，一方面評估了教師教學的「績效」，一方面也反映了學生備考的「投資報酬率」。如果該科平均成績居全部考科的最低分，意謂著投資報酬率相對偏低，而可能導致學生學習意願低落。因而難題過多的命題方式可能使學生愈來愈不喜歡讀歷史，¹⁰⁹由於他們無法把握作答結果，在強大的升學競爭之下，可能會產生「棄保效應」，因而教師對於歷史科高標的提高期盼甚切。由於大學聯考對高中教學具有相當的影響作用，因此作為診斷高中各階段學習成果的段考試題，也多以模擬或直接引用聯考試題的方式命製，以增加學生應考的訓練。

歷史科成績低落的主要原因，在於考試與教學缺乏最高指導原則的規範。自 1990 年以來，逐漸以考查歷史思維能力，取代以記憶為主的試題後，歷史科試題的改革一直是透過聯考來引導。誠然，揆諸他國，重視思考、分析能力的評量乃大勢所趨，但在台灣，由次此一趨向並非透過高中歷史科課程標準加以傳達，而是由保密的、一年組成一次的命題團隊來主導，無法透過公開、充分、有效地討論與溝通。因此教學者很難清楚了解歷史科考試對歷史知識和能力要求，同時，由於缺乏相關教學或考試的理論探討，在面對近十年來考試的「變

¹⁰⁷管美蓉，八十八學年度大學入學考試試題分析 歷史科（台北：大學入學考試中心，民國 89 年），頁 2。

¹⁰⁸某位教授回憶：「民國 62 年，歷史科第一次全面考選擇題，可能是因為初次改變，試題一下子都變得非常簡單，90 分不算高，70 分已是不及格。當年進台大歷史系，班上有三分之一以上的人考 100 分。從那時起，大家就覺得歷史是簡單的科目。」參見張元等，指定科目考試規畫研究（） 歷史科研究報告（台北：大學入學考試中心，民國 87 年），頁 74。

¹⁰⁹這種命題方式給學生的感覺是愈來愈討厭歷史，完全沒有辦法掌握，甚至講過一句誇張的話：「學歷史比學數學還難。」參見張元等，指定科目考試規畫研究（） 歷史科研究報告，頁 76。

局」，高中教學所能採取的因應之道，其實是相當有限的。這種教學和考試目標不一的結果，自然導致了大考歷史科成績的低落。

(二)教師對試題的反映

面對大考試題的變化，站在教學第一線的高中教師對當前大考試題發展趨勢所提出的問題及意見，大概包括以下幾類：¹¹⁰

- (1) 聯考歷史科高標偏低，高中歷史科教學如何正常化？而成績偏低的現象，是否也反映了高中生放棄歷史科的學習？
- (2) 聯考試題的史料題多引自原典，是否會流於古文閱讀測驗？史料題的比重逐年增加，對受通才教育的高中生負擔過重，應儘量以課本內容為命題範圍，測出學生對史事整體是否了解透徹為主，宜避免過多史料的引用。
- (3) 聯考多重選擇題常玩文字遊戲，佔分比重過重。
- (4) 聯考有疑義之試題頗多，如何改進？歷史教師何去何從？

上述這些問題主要針對 1995 年以前的大考試題所提出的質疑，隨著 1999 年教科書開放編寫後，問題非但未減緩，反而更為加劇。在許多有關歷史教學座談會中經常被提及，這種新的考試趨勢不但考學生，同時也是對教師的一種挑戰。以往歷史教學與考試是在明瞭歷史知識的概念下加以開展，在考與教之間有相當程度的契合，中間並沒有太多的焦慮與質疑，甚至分數也是高的能反映考生努力的程度。彼時對能力的看法，從聯考所透露出來的，即是對知識的記憶程度，或者，是對課本的熟悉程度，即考試與課本文字是緊密結合的。簡單的說，歷史科是投資報酬率相當高的科目，值得考生投資。目前的考試趨勢，則使教師一方面擔心學生因為歷史分數偏低而失去學習歷史的興趣；一方面擔心測驗內容與教學內容脫節，而不知應如何配合？引起教學的困擾。

(三)考生學習歷史的盲點

1.過度依賴課本

¹¹⁰參見「八十四年度台灣省高級中學人文及社會學科教學輔導團歷史科教師建議事項」。

在教學與考試目標不一致的情況下，1990年以來的考試趨向，對高中歷史教學產生了相當大的衝擊，然而，換個角度來看，這種強調思考和分析能力的考試，也凸顯了高中生學習上的若干困境。在分析學生作答結可知，回答問題時可能常常是從記憶庫中喚出對課本文字的回憶，有時並未清楚思考題幹的要求，只要找到與課本相似的敘述就盲目選答，完全不理會此一敘述與題幹所問內容並不相符。教科書可以是學生學習的拐杖，必須適度的放下，不能過度依賴，過度依賴的結果就是盲目選擇與教材敘述相近的文字，卻忽略了從題幹資料來選取有用的資訊。有鑑於此，教師在命題時宜避免直接將課本的片段內容轉化成題目，以避免許多學生將課本內容無限擴張，成為該時代或該事件的唯一說法或唯一知識。在面對「一綱多本」的架構時，教師需避免以「一綱一本」的心態來教學與考試，以消除學生對課本的過度依賴。

2. 基本歷史概念缺乏

以1996年大考第一題為例，該題是測驗學生能否掌握春秋戰國時期歷史發展的大勢。從作答結果可以推知，學生可能是直觀的由數字來判斷，即從「五」霸到「七」雄，誤以為國家數目愈來愈多，而未能真正掌握從春秋戰國以至秦滅六國，乃至天下歸於統一的歷史趨勢，顯示學生缺乏基本的歷史概念。學生長期浸淫在繁複紛呈的歷史現象中，往往因為缺乏基本歷史概念，使得史實的記憶變得既片斷又無意義，因而迷失在浩瀚史實之中，在面對問題時，只能一味地從記憶庫中搜巡，找出一些似是而非的片斷知識，見樹不見林，無法了解歷史發展的趨勢。

3. 語文閱讀、表達能力不佳

根據大學入學考試中心 指定科目考試規畫研究() 歷史科 研究顯示，學生對於文言文試題頗有懼意，在問卷調查中，以文言文形式呈現的試題，往往是學生最排斥的試題之一，這可能反映了學生對文言文解讀能力的薄弱。不過，學生並不排斥以白話形式出現的史料分析題，因此將文言史料適度翻譯或加注，應是命題必要的步驟。¹¹¹

目前校內、外考試多以選擇題為主，學生較疏於文字訓練，不習慣分類敘

¹¹¹參見張元等， 指定科目考試規畫研究() 歷史科研究報告 ，頁29。

述，且敘述散亂、無重點，用詞不夠準確，斟酌不足，甚至只求意到為止，表達不完整；或者，以文字形式寫個人論點，並未回應題目的要求，只是陳述自己的意見，而非基於史實的論證。同時，回答題目時「填充式」答案處處可見，語意缺乏連貫性，邏輯性不佳，敘述一個概念時多不夠完整，這些都顯示學生表達能力猶待加強。¹¹²

伍、小結

從歷史試題的演變中，不難發現國家意識在其中所扮演的角色，在 1990 年以前，列強侵華史幾乎是年年必考的內容，不斷強化考生仇俄及仇日的民族情緒。中共歷史則被刻意的忽視，從 1974 年到 89 年間，只出現過二題，在兩岸對立隔絕的時空環境之下，政府對中共歷史與政權採取了不承認其存在的態度，這種態度也完全反映在歷史科的考題之中。另一方面，為了復興中華文化，鼓吹民族精神，因此歷史試題中有諸多充滿主觀意識的價值判斷，強調中華文化的悠久與博大精深，或者貶抑西洋文化的弊端叢生。歷史試題在歷史教科書的框架下，以更純粹、更直接、更凝鍊、更不假思索的方式灌輸著在教科書中最能反映國家意識的內容，歷史試題使得那些在教科書中薄弱的論述，更加簡化成沒有因果的辨證，沒有推論的教條。在 1990 年以前，在政治低壓籠罩下的歷史試題，是完全無法擺脫國家意識形態的灌輸。

另一方面，在 1990 年以後，儘管教科書未大幅的修改，但由於政治風向由威權轉趨民主，社會多元開放，反映在歷史試題上的是國家意識形態的內涵大幅減少，代之而起的是重視歷史思維能力的試題。歷史科試題反映著歷史學科教育的兩種爭論：即究竟學校歷史教育的目標，應以歷史學科本質為前提，抑或培養公民道德為重心。前者主張歷史教育不能屈就於社會政治目的之下，為現實宣傳所用，否則歷史將失去其正當基礎。歷史所能教給學生的是一套理性考察過去的方式，即增進對自我的認識、對未來發展的可能性有多一分理解，方為價值所在。後者主張歷史教育的重心應當凌駕於歷史學本身方法的目的之

¹¹²參見張元等，〈指定科目考試規畫研究() 歷史科研究報告〉(台北：大學入學考試中心，民國88年)，頁32-34。

上，主要在提供某些「有用的知識」，幫助學生獨立自主，以增進社會福祉，並培養自由民主的工業社會中，公民應有的認同感。¹¹³從台灣的經驗來看，塑造認同意識或許是歷史教學無法避免的天職，然而它卻可能因為中央集權的政治體系，使得歷史學成為執政者灌輸自身黨國意識形態的工具，從這個角度來看，強調歷史學科本質的主張，似乎提供了台灣歷史教育另一種思考方向。

從試題的演變，可以看出重視歷史思維能力的趨勢，但從高中師生對史料分析題型的不適應程度，似乎又衍伸出另一個歷史教學的問題，即應該教導學生廣博的歷史知識？還是教導學生深入的分析能力？當史料分析題型的比例逐年增加時，這兩個原本應是相輔相成的教學目標，卻成為對立的兩面，引發不同主張之間的各執一辭，莫衷一是，無法取得有效的平衡。歷史考試成績的低落，「貝多分」的教學方式不再適用，使得高中師生對於強調歷史思維能力的試題方向感到恐慌，然而隨著教科書的開放編寫，以往以課本知識為依歸的教學方式自然受到時代潮流的挑戰，但這並不意謂著側重歷史思維能力的觀點已取得大多數的共識，事實上，爭論正方興未艾。

1990年代以後，從文化史研究的興起，後現代主義的挑戰，到政治鬆綁、解開了意識型態的束縛，以及國際教育思潮的推波助瀾，居於史學研究末稍的歷史教育之改革似乎也蓄勢待發。終於，在命題團隊勇於嘗試之下，大考試題成為破冰之旅的第一站，挾著強大的考試權威，歷史教育衝決網羅，掙脫框架，浩浩湯湯流向高中的教室之中。於是歷史思維能力、史料分析能力成為教學考試的重心，蔚然成風。歷史教學的概念起了革命性的變化，成千成百的教室裡迴盪著「史料分析」的呼聲。然而十年下來，回頭檢視，英國窮三十年而未盡之功，我們能否透過考試來啟動及完成呢？值得吾人深思。

¹¹³林慈淑，〈歷史與歷史教育之目的——試析倫敦大學兩之學者之爭議〉，《東吳歷史學報》，第5期(1999年)，頁179-204。

