

傳統、能力與方法：大學入學考試中的歷史科解釋性試題分析（1990 年-2011 年）

莊德仁*

大學入學考試試題不僅是評鑑學生入學資格，因為其具有指標的意義，也是影響教學的關鍵因素。但以往分析歷史科大考試題，多著重在試題類型與內容和時事或政治意識型態的關聯性，較少討論試題與核心能力的關係。筆者遂以歷史核心能力中的歷史解釋概念，來分析歷年來大考中歷史解釋性試題的分布與內涵。發現此類試題早在 95 課綱頒布核心能力前，已受到重視，且測驗概念逐年改進，可見測驗學生歷史解釋能力早已是種傳統。但仍可發現有若干試題，超出學生學習能力，且重複測驗環保相關概念，此容易讓學生養成用刪去法解題的習慣。筆者也發現歷年的歷史解釋性試題，在時間上有明顯分布不均，與集中在中國史範疇的現象，而世界史範疇的偏少，尤其值得注意。且歷史解釋試題多集中測驗學生的因果關係概念，忽略類似歷史事件在不同時空的比較。而在對同一事件提出不同歷史評價上，大考試題常出現批判歷史解釋立場的現

* 臺北市立建國高級中學歷史教師

象，筆者發現命題者容易忽略批判者自身立場的問題；大考試題也喜歡測驗歷史解釋的多元性，希望學生能接受歷史解釋的多樣性概念，但卻忽略支持多元歷史解釋背後的證據性，此也是此類試題急需改進之處。

關鍵詞：大考試題、歷史解釋、核心能力、證據性、95 課綱

一、前言：分析試題的取徑

臺灣社會對於高中歷史大考試題的關心，其重視程度，本身就是一個值得注意的現象。在考試即將逼近之時，各大重要媒體與出版社，皆會邀請高中歷史教學名師執筆，提供有關大考試題趨勢的預測；入闈前，受邀審題教師也往往不免俗地向媒體發表，如何準備考試的想法或預測；大考進行中，大考中心與補習班多會邀請現職高中歷史教師，幾乎與應考學生同步解題；考試結束，各大媒體會分別訪問入闈的教師、大考中心所邀請的教師、補習班名師等，分別就當年試題提出看法，大考中心還會邀請大學教授、高中歷史教師與命題相關教授，召開相關會議，聽取意見以作為來年改進方向與公布答案的參考；更有趣的是：考試甫告結束，報章媒體即發表試題解答；且考試後不久，出版社又會邀請歷史名師將當年考題與其所出版的教科書內容結合，提出試題詳解，甚至還有歷年大考試題詳解結集專書出版的現象。

筆者初步分析：以上對大考歷史試題的解題意見，大致可以分為知識結構與認知能力兩類。知識結構又大約可分做三項：教科書、學術研究與時事。分析大考試題與教科書的相關性，是最常見的分析取徑，但在一綱多本的教科書出版下，大考試題與教科書內容的親近程度，是個看似容易但實際困難的分析方向。大考試題與教科書相關內容，兩者各有敘述脈絡，要找到知識內容或論述角度的相同點，是件困難的事；且在未能取得試題相關詳解與設計概念的背景，解題者只能由答案與試題的敘述脈絡（所謂試題脈絡，很可能也是解題者所想像的），指導閱讀者（學生、家長或教師）從特定教科書內容中，找到解題的關鍵方向與建議。筆者認為分析試題的各出版社或歷史名師們，如何在試題與教科

書中，找到創意性接軌的知識點或關鍵文句，並加以連結說明，這種後見之明也是一個有趣的問題。

關於知識結構第二項以學術研究作為分析試題取徑，這是預設歷史大考試題的產出，是出自於學術性的文章或專書，也就是試題本身的知識正確性是無庸置疑的，甚至誇張點講：歷史試題相關內容沒有範圍，只要試題內容測驗知識正確，就是個好題目，所以針對此取徑分析者，需要一定的歷史學術研究素養，是比較困難與少見的分析取徑。第三者是時事，這種分析試題取徑的出現，首先須有一好事、喜歡製造話題的媒體，另外，試題命題者偶爾希望試題能更貼近生活，也會製造此種試題出現，當然，最常見的是：媒體常有過多的政治聯想，總認為歷史試題總想要灌輸學生特定政治信念。有趣的是，筆者想問：為什麼大考試題多會讓人有那麼多的政治聯想呢？

接下來，筆者想要討論關於認知能力類的相關試題，所謂能力，主要是指歷史核心能力，尤其在 95 課綱公布後，以歷史核心能力作為命題或分析試題的依據，應該是順理成章且言之成理，但此種分析取徑的研究，目前仍是很少，筆者認為：最主要的原因是普遍對核心能力的關注不夠與認識不深。95 課綱的特色，是提出核心能力作為新的歷史教學重點，若歷史教學仍維持知識灌輸的教學方式，那是應該值得關注與批判的現象。所以筆者希望以歷史核心能力中的歷史解釋概念為指標，來分析近年來大考試題中相關試題的特色與侷限；而關於歷史解釋的概念，早在 95 課綱提出前，已為高中歷史教學現場所重視，大考試題也有相關的題目出現，所以，筆者想把分析的樣本擴大為 1990 年-2011 年，這二十年間的歷史大考試題，希望能拋磚引玉，讓歷史核心能力成為臺灣歷史教學與分析試題的重要依據。

二、課綱核心能力中的「歷史解釋」

高中歷史課綱的歷史核心能力，分為：時序觀念、歷史理解、歷史解釋與史料證據。筆者初步比較 95、98 或 100 課綱後，發現：95 與 98 課綱核心能力的敘述，僅有簡繁之不同，內容與精神可謂是一脈相承，內容相較 100 課綱也是豐富許多，為何 100 課綱會將原先的內容加以縮減？筆者以為應該跟這歷史核心能力四者彼此關聯頗深有關，其中又以歷史解釋的定義最為困難；譬如 95「歷史」課程綱要第三頁提到：「所有的歷史敘述在本質上都是對過去的一種解釋。」就此廣義定義下，時序、歷史理解與史料證據都與歷史解釋相關，為了將四者略做區分，95 課綱指出：「歷史理解」著重在設身處地認知過去，目的在盡可能接近無法全然再現的過去；「歷史解釋」則以史料證據與歷史理解為基礎，有意識地對過去提出理性的、系統性的、因果關係式的說法。教師應提供學生接觸不同史料、歷史敘述的機會，以發展學生歷史解釋的能力。也就是認為歷史理解著重在對過去現象的同情理解，而歷史解釋則強調透過史料與歷史敘述，對過去歷史現象提出因果的解釋；在讀完上述的區分後，各位讀者一定仍會認為兩者彼此的關係依然是難以清楚釐清；像在 95 課綱「歷史」課程綱要中第二頁的歷史理解部分，提到：能經由一歷史敘述的探究，分析與解釋其作者的立場。此種說法與 95 課綱「歷史」課程綱要中第四頁的歷史解釋部分中所提到的：能依作者的時代背景、個人好惡、關懷的差異，說明對過去為何有不同的解釋，兩者的意思似乎是相同的。由此可見描述抽象能力，並用文字表達是多麼困難的事。上述的意見也可在 95「歷史」課程綱要第五頁中史料證據的內容看到：「理解因解釋者（包括他人或自己）立場的不同，可能作為證據

的各種史料，在判斷及取捨上，會因此而出現差異。」以上關於史料證據的說明，不正也是歷史解釋的相關定義內容嗎？

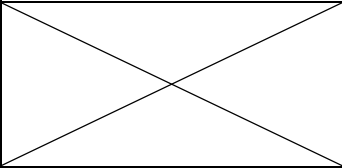
筆者以為：歷史核心能力中的四個名詞容易搞混，是因為名詞界定不清，例如時序觀念的建立，就須有著歷史理解與歷史解釋的基礎；又如史料證據一項，若著重史料，則與歷史解釋關係就很密切，且四種能力互為影響，皆可與歷史理解與歷史解釋有關。為避免上述困擾，100 課綱就清楚地將四者分列為：表達歷史時序的能力、理解歷史的能力、解釋歷史的能力、運用史料的能力，如此界定核心能力，表面上用表達、理解、解釋與運用來區隔四種能力的不同，呈現出由淺至深的層次感，但對於四者的相互關係，還是難以完全切割區分，如 100 歷史課程綱要第二頁「理解歷史的能力」：「能設身處地瞭解歷史事件或歷史現象。」這與「解釋歷史的能力」：「能對歷史事件的因果關係提出解釋」，關係就很密切，因為設身處地理解過去歷史，就是進入過去歷史的情境，從過往歷史人物的角度來理解歷史的發展。但要進入過去歷史，首先要先理解過去情境，即對過去歷史現象發展，提出因果關係的解釋。因為歷史現象原本是個別出現，要了解每一事件與歷史人物的動機，就須有一歷史脈絡，才能合理解釋歷史現象的發展。而歷史脈絡的建立，是後代人設身處地從當時情境出發，將許多個別的事件人物，加以聯繫編織成一有意義的網絡；所以歷史脈絡的建立，即是後人對過去現象提出的解釋。若要勉強說兩者的不同點，僅能說：歷史解釋是之所以如此理解歷史的說明吧。若歷史解釋者未明顯交代思考的過程，與建立觀點的動機和內在關懷，就僅是說明你的歷史解釋，正是由史料分析所得到的對過去歷史脈絡的理解，故解釋者表達對過去歷史的看法，就與理解歷史相差無幾了。雖然如此，筆者以為 100 課綱如此呈現歷

史核心能力，似乎還是目前最好的做法，然其缺點就是各項的說明太少，所以在深入討論相關能力時，尚須參考 95 與 98 課綱的相關說明。以下筆者就以 100 課綱有關：解釋歷史能力中的三點概念，嘗試從近 20 年的臺灣歷史大考試題內容，找出較為相關者，分析其分布狀態，並討論不同類型試題的發展脈絡、所要測驗的能力內涵及其問題。

三、歷年來「歷史解釋」型試題的題型分布分析

100 課綱對歷史解釋的能力之說明，列出三要項：「（一）能對歷史事件的因果關係提出解釋。（二）能對相關歷史事件、現象或人物的不同重要性提出評價。（三）能分辨不同的歷史解釋，說明歷史解釋之所以不同的原因。」上述三項歷史解釋的能力指標，分別討論的是因果關係、歷史評價跟出現不同歷史評價的時代與史家的背後原因，呈現著由淺至深的層次差別。另外筆者也關心，歷史解釋題的測驗，是否有著特定區域試題的偏好？是否會集中出現在某一範圍的考題中？所以也從中國史、世界史、臺灣史或史學史不同範疇來關注歷史解釋題的分布。以下筆者首先將近 20 年來的台灣歷史大考中有關歷史解釋的試題出現之學年度、題號與類別製表於下，除了分析其屬於歷史解釋類的項目別外，更依答案，將之分屬於中國史、世界史、臺灣史或史學史範疇，¹來加以討論。

¹ 關於大考試題的參考來源，最直接與最方便、完整者是參考大考中心網站的歷年試題，唯大考中心僅提供 83 學年度起，即開始有學測考試時的試題，若讀者對之前大考題目尚有興趣，可參考：吳碧琴，〈戰後我國大學入學制度與高中歷史教學的變遷〉（臺北：國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，2005），頁148-265，然此份歷屆試題雖詳細刊載臺灣歷年來歷史大考試題，但主要是集中在七月份的大考，並無學測試題。

時間/ 學 年	學測/題號 (類型)	指考/題號 (類型)
79		22 (3.中)
80		31 (3.史)
81		
82		
83	14 (3.中), 16 (1.中), 77 (2.中), 78 (1.世)	
84	10 (1.中), 24 (1.世)	
85	21 (3.世), 47 (3.中)	20 (3.中)
86	45 (1.中)	
87	36 (1.中), 37 (1.中), 41 (1.中)	14 (2.世), 20 (2.中), 31 (1.世)
88	33 (2.世), 42 (3.史), 43 (2.中), 47 (3.台)	35 (2.中)
89	30 (1.中), 37 (3.中), 53 (3.中), 56 (3.史)	10 (2.中), 22 (2.中), 32 (3.世), 35 (2.中)
90	21 (1.中), 24 (1.中), 26 (3.中), 35 (1.中), 39 (1.世), 41 (3.世), 42 (3.史), 51 (3.台)	4 (1.中), 18 (1.世), 19 (1.中) 23 (1.中), 26 (3.中)
91	17 (3.中), 19 (1.台), 20 (1.中), 33 (1.台), 51 (3.史)	22 (2.中), 30 (1.世), 40 (3.中)
92	19 (1.世), 20 (1.中), 21 (1.台), 65 (1.中)	6 (1.世), 9 (3.中), 14 (1.中), 17 (1.中), 26 (1.世), 38 (3.世), 39 (3.中), 41 (3.中), 43 (1.中), 48 (3.台)
93	19 (1.台), 20 (1.中), 52 (1.世), 70 (1.世)	3 (1.中), 7 (1.中), 11 (1.中), 40 (3.中), 非選 3 (3.世)

94	20 (1.台), 58 (1.世), 60 (1.世)	17 (1.台)
95	18 (1.台)	1 (3.史), 16 (1.中), 24 (1.台), 28 (1.台), 34 (1.中), 39 (3.中), 40 (3.史), 非選 1 (1.世)
96	8 (1.世), 12 (1.台)	9 (1.台), 22 (1.中), 38 (3.史)
97	30 (1.台)	9 (1.世), 15 (3.中), 19 (1.中)
98		10 (1.世), 22 (1.中), 25 (3.中), 36 (1.世) 37 (2.台), 38 (3.中), 40 (3.世), 非選 1 (3.台)
99	40 (3.中), 42 (1.中)	6 (3.世), 14 (3.世), 15 (1.世), 18 (1.世), 19 (1.世), 25 (3.中), 26 (1.中), 28 (1.台), 35 (3.中), 36 (3.世), 38 (3.中), 40 (2.世)
100	26 (1.中), 46 (1.台)	5 (1.世), 8 (1.中), 16 (3.台), 18 (1.世), 25 (1.中), 26 (3.世), 27 (1.中), 29 (1.中), 32 (1.台), 37 (1.中), 非選 2 (1.世)

筆者自 1990 年做為分析的開始，主要是當時仍處一綱一本教科書階段，大考試題無論其題幹與問法，多與教科書內容相當親近，自本年出現一題與教科書內容略有點距離，又屬於歷史解釋題型者，恰可作為本論文分析的起點。從此觀察歷史大考試題，

分佈不均都是歷年來歷史解釋試題最顯著的現象。此現象又可分兩部分敘述：第一是歷史解釋題出現在歷年的大考試卷，並非持續的平均出現，根據統計，歷史解釋題從 83 學年至 88 學年間，多集中出現在學測試題中。88 學年至 93 學年間在學測與指考試題，都有相當的份量。95 學年至 100 學年間則是指考出現遠較學測頻繁。或許反映了歷史大考試題命題組卷的某種不穩定現象，這種不穩定現象是值得注意與調整的。

第二個值得注意的現象是：歷史解釋題中三種不同類型與不同範疇的試題，在歷年大考的試題也是分布不均。歷史解釋的第一類型即因果關係題出現頻率最多，在中國史範疇最為普遍。出現上述兩種結果是很自然的，因為此種試題，對命題者與學生而言都是比較容易的。且中國史在教科書中所占份量較多，而臺灣史分布較少，是因為此範疇須待 95 課綱後，方才擴充內容獨立成冊。值得關心的是世界史部份應可再強化，因為歷史解釋在西方史學發展中，無論是因果關係、歷史現象與人物的評價，或是不同的歷史解釋理論，早已蔚為傳統，唯世界史相關素材因有文字障礙，更待有志之士加以引進提倡，相信對世界史教學會有顯著的助益；尤其是歷史解釋的第三項說明關於歷史發展的不同解釋理論，本為西方史學的強項，若能多加重視推廣，一定可以豐富學生的世界史視野，跳脫以往傾向一言堂且長久不變的世界史論述。

再者關於符合歷史解釋第二項關於歷史評價的試題，有明顯偏少的現象，且有近不如遠的時間分布特色，這是值得討論的課題。關於歷史解釋第（二）項：「能對相關歷史事件、現象或人物的不同重要性提出評價。」此種試題的命題設計在呈現相關歷史現象的相互比較，而目前一綱多本的教科書中，歷史人物與事蹟

制度等的描述，已不如以往地重視，學生連記憶都不可得，更遑論要做比較與評論，所以透過試題檢測學生的能力，似乎有其困難。筆者建議：教科書編寫者可以在書籍中，多針對性質相近的歷史現象與人物作相關的比較，「比較」不僅是著重在現象的差異，更是種釐清認識的方法，尤其是透過現在與過去相近事物的比較，可以讓現代認識較深刻的學生，對異時空歷史事物的理解更為深入。

四、「歷史解釋」試題中不同類型的內容分析

歷史解釋是歷史核心能力中較具深度者，此種命題方向多能脫離以往記憶背誦教科書的學習窠臼，較能測量學生的歷史學習能力。從上述大考試題的歷史解釋類題型分佈表中，可以明顯看出早在 95 課綱歷史核心能力頒布與一綱多本教科書制度實施前，即已受到相當重視，且出現頻率越來越多，類型也更為多樣，可見大考的歷史科試題的命題，自有其「理性」存在。這種「理性」的出現，當然與臺灣重視升學的社會風氣，監督大考歷史試題品質的民間自發機制，以及相關歷史教育機構的熱心宣導有密切相關，例如在一綱多本實施前，85 學年學測第 21 題，就是一運用西洋理論解釋中國古史發展的漂亮試題：

史學家對歷史解釋往往受到其時代背景的影響。有一位史學家談到中國社會的起源時，認為：「禹之時，塗山之會，執玉帛而朝者萬國；湯之時三千，武王之時猶有千八百國，如其殘滅已多矣。……至入春秋之世，國之見於書者，僅一百四十餘。」他解釋造成國家數目減少的原因，主要是起於競爭。「群之由分而合也，世運自然之理，物競爭存，自相殘賊，歷千餘年，自不能不由萬數減至十數。」你認

為這種歷史解釋是受到西方何人思想的影響？

- (A)李士特 (F. List) (B)李嘉圖 (D. Ricardo)
(C)傅立葉 (M. C. Fourier) (D)赫背黎 (T. H. Huxley)

再看同年的第 47 題，則是測驗學生同一歷史事件但不同歷史解釋的學習能力：

對於安史之亂的發生，歷來有許多解釋，以下是三段有關的文字：

- 一、《資治通鑑》：「自唐興以來，邊帥皆用忠厚名臣，不久任，不遙領，不兼統。功名著者，往往入為宰相。李林甫欲杜（杜絕、阻斷）邊帥入相之路，以胡人不知書，乃奏言文臣為將，怯當矢石，不若用寒畯（出身寒微而才能傑出的）胡人。胡人則勇決習戰，寒族則孤立無黨。上悅其言，始用安祿山，至是諸道節度使盡用胡人，天下之勢偏重，卒使祿山傾覆天下，皆出於林甫專寵固位之謀也。」
- 二、呂思勉《隋唐五代史》：「中國政俗，皆尚和平，承平之時，武備不得不弛，初無關於法制。自五胡亂華以來，以漢人任耕，而以降附之外族任戰，其策亦未嘗變，故唐初雖有府兵，出征實多用蕃兵、蕃將，此實非玄宗一人之咎，歸罪林甫，尤近深文（苛刻）。惟天寶之時，偏重之勢太甚，君相不早為之計，而徒荒淫縱恣，耽寵怙權，則神州陸沉（國土沉淪），固不得不任其責耳。」
- 三、高中歷史課本第二冊：「玄宗晚期，寵幸楊貴妃，沉迷於晏樂，而將國政委交於李林甫、楊國忠等小人，造成宰相個人的專權，植黨營私，淫侈貪賄，唐代政治因而日益腐敗，加以府兵敗壞，募兵代興，武力為藩鎮私人所宰制，以及任用跋扈不馴的胡人為邊帥，終致釀成天寶年間的安

史之亂。」以上三種解釋各有重點，請加以比較，選出正確的敘述：（多選）（A）三種解釋都強調制度的不良引起動亂，個人因素並不重要（B）三種解釋都對唐初胡人握有兵權提出說明，並認為是安祿山起兵的重要背景（C）三種解釋都認為李林甫為貪戀權勢所制定的政策是導致安祿山起兵的主要原因（D）三種解釋都說明安祿山是以唐玄宗與李林甫君臣荒晏、不理朝政作為起兵叛亂的藉口（E）除《資治通鑑》外，另兩種解釋都認為唐玄宗的作為也是導致動亂的原因之一。

以上兩題都與教科書內容有相當距離，選項設計皆不在測量學生對史實的熟悉程度，而是對不同歷史解釋的分析能力。所以筆者一直認為：95 課綱歷史核心能力的提出，是臺灣歷史教育提倡者與實踐者長期以來努力的結果，不僅是對往後歷史大考試題、教科書編寫、甚至於歷史教學，都應有著遵循標準的參考價值。透過分析歷年來大考試題的發展，可以清楚地看到臺灣歷史試題的「進化」歷程，無論是題幹文字敘述的深淺或多寡，都更能考量學生基本能力，甚至題型與問法也有更加多樣的發展趨勢。以下筆者即針對大考歷史試題日趨「進化」的現象，以試題發展史的角度，來討論歷史解釋三種類型的試題內涵與其可能的命題問題。

先就第一項「能對歷史事件的因果關係提出解釋」的試題來分析。此類題目如前所述，是與歷史理解類最相似，其題幹多是先描述一段現象，再問學生此現象的出現原因或相關時空背景。但命題者似乎要讓測驗內容與教科書記載有所區別，但學生仍可選出答案，所以試題內容在某種程度上亦能親近學生的舊經驗。這種命題技巧的突破 83 年學測第 16 題就是個不錯的開始：

宋代是一個社會經濟向前發展的階段，明代中期以至清初，也是社會經濟向前發展的階段，但兩個階段之間似乎並不相連，其主要原因是什麼？(A)受到戰爭破壞與元朝統治的影響(B)受到理學思想與科舉制度的影響(C)欠缺傑出的政治家、思想家與科學家(D)欠缺外來文化，特別是西方文化的刺激。

關於此種針對因果關係的歷史解釋類試題的命題方法，以下有兩題可作為說明，請看 87 學年學測第 36 題與 90 學年度大學暨獨立學院入學考試歷史試題：

一本討論明初政治的書裡，談到某項制度的改變，認定：「明代政府經過這樣的改變，一切大權就集中到皇帝手中。」這裡所謂「制度的改變」是指什麼？(A)皇帝廢除中書省，可以直接指揮政務(B)皇帝凍結門下省，詔令不需臣下審議(C)設置行中書省，中央的權力凌駕地方(D)任命掌軍事的總督或巡撫為行省長官。

宋代「由於」生產增加、經濟繁榮，「以致」產生了一種和唐代不同的文化。在這段敘述裡，從「由於」到「以致」中間，需加入那一個選項，才能使其因果關係更為合理？(A)君主權力擴張，相權萎縮(B)重文輕武，理學盛行(C)交通發達，海外貿易興盛(D)城市興起，生活多樣化。

上述兩題各有其異於教科書內容的敘述脈絡，希望學生就其學習經驗，完成試題的歷史因果論述。所以此類試題，主要是要測驗學生活化舊歷史知識，透過試題建立新歷史論述的能力，此類問題若越接近教科書論述內容，其測驗僅是歷史知識的記憶，對於檢驗能力的效果將會更低；但若試題遠離學生舊經驗，則難以測出學生的學習成果。如 100 年學測第 26 題：

北魏孝文帝與漢人大臣討論統治人才的來源時，大臣主張應該

以能力作為甄選人才的標準，孝文帝卻強調人才出自門第，應以門閥地位作為人才選拔之基準。關於此事，以下敘述何者較為適當？（A）孝文帝漢化程度甚深，因而強調門第價值（B）漢人大臣重視軍功，因而強調能力的重要（C）重視門第是為了保障鮮卑貴族的政治地位（D）為了重用南方士族，因而強調依門第取士。

本題答案為（C）。一想到北魏孝文帝改革，自然就會想到漢化，尤其是在鮮卑社會中建構漢人社會的門第組織，但答案卻不是為了漢化，而是保障鮮卑貴族的政治地位。那讀者會問：學生如何選出正確答案呢？很簡單，使用刪去法，扣掉（C）選項外，其他皆是明顯有誤。此類題目設計類似叢集式是非題，為何會出現如此現象，其最主要原因，是答案脫離學生學習舊經驗，且題幹亦未有提供相關訊息，但還要讓學生能找出答案，命題者只好讓其他選項出錯，讓學生運用刪去法囉！再舉一題，99 年學測第 42 題：

學者指出：明清之際，江南出現了「婦女半邊天」的說法，顯示江南婦女的家庭地位日益重要。這種現象的發生最可能與下列何者有關？（A）通俗文化盛行，平民識字率提高，婦女在家庭中的地位因而提高（B）棉紡織業興起，以女性為主的手工副業成為家庭經濟的重要收入（C）引進甘藷、玉米等新作物，改變農業生產方式，提高了婦女地位（D）江南地區人口大量外移，性別比例失衡，女性地位因而日益重要。

本題答案（B），一樣是超出學生舊經驗，故解題僅能從四個選項中，刪去較無關係，以找出與婦女家庭地位提高較有可能相關者。這個題目是從知名學者的學術研究中摘錄相關片段，來測驗同學的學習結果與認知能力。筆者以下想多花一點時間，來討

論此題的解題問題。嚴肅的講，要精準正確的回答此問題，應要閱讀李伯重先生的相關論文，²李先生討論此問題非常的仔細，他認為要論斷婦女地位提高，需與男性比較或與之前女性社會地位相較後，才能得出相對性說法，所以他先由明末江南地區人多地狹的農地生產模式，來論證男性生產所得的有限，再由此討論棉紡織業盛行下，棉紡織的生產所得較男性務農者的生產為高，甚至江南棉紡織業在商品經濟發展下，專業程度已非臨時工人所可馬上取代，故生產模式由「夫婦並作」到男耕女織，再由此討論女性地位提升現象。由上可知，本題兩行不到的題幹提示，就要學生能清楚領悟此未曾學習的內容，也只能仰賴刪去法了。在 95 課綱的歷史解釋部分的第（二）項重點：「理解歷史學科的因果關係，對歷史事件的原因與影響提出解釋。」其附帶的說明，提到：「體認歷史的因果關係不具有必然性，而是人為的分析與解釋。」歷史解釋的因果關係既非必然，就應提供相當資訊與思考線索，否則無法測量出學生的能力。針對此點，若將上述題目改為非選擇題，當題目缺乏選項作為答題的參考時，將會明顯呈現出題幹因遠離學生學習經驗，而無法作答的窘境，而將題目改為下列形式，是否比較可測驗出學生能力：

學者指出：明清之際，江南棉紡織業興起，出現了「婦女半邊天」的說法，顯示江南婦女的家庭地位日益重要。這種現象的

² 李伯重，〈從「夫婦並作」到男耕女織——明清江南農家婦女勞動問題探討之一〉，《中國經濟史研究》，1996：3（北京，1996），頁 101-109；李伯重，〈「男耕女織」與「婦女半邊天」角色的形成——明清江南農家婦女勞動問題探討之二〉，《中國經濟史研究》，1997：3（北京，1997），頁 10-22。另可參閱王仲，〈明清江南勞動中婦女的角色地位〉，《中國農史》，14：4（南京，1995），頁 49-57，王氏認為江南婦女的辛勤勞動使自己的家庭、社會地位都有一定的提高，並在地區風俗上有所反映。

發生可能與下列何者最相關？

（A）通俗文化盛行，平民識字率提高，婦女在家庭中的地位因而提高（B）江南地狹人稠，男性農地收成遠不及以女性為主的手工副業收入（C）引進甘藷、玉米等新作物，改變農業生產方式，提高了婦女地位（D）江南地區人口大量外移，性別比例失衡，女性地位因而日益重要。

這種以學術著作內容作為命題素材的設計，筆者想再舉一則有深度的好題目，99 年指考第 19 題：

英國史家霍布斯邦（Eric J. Hobsbawm）說：「若無十九世紀資產階級社會的解體在先，勢無十月革命以及蘇聯的成立在後。」又說：「發生於二十世紀 30 年代的大蕭條，使人們認為蘇聯的經濟制度成為一條全球性的可行之路。」依據這樣的陳述，下列何者是最恰當的理解？（A）資本主義得以挑戰社會主義，最大的力量來自於本身的強大（B）社會主義得以挑戰資本主義，最大的力量來自於本身的強大（C）資本主義得以挑戰社會主義，最大的力量來自於對手的弱點（D）社會主義得以挑戰資本主義，最大的力量來自於對手的弱點。

此題目既有學術洞見，亦不遠離學生學習經驗，是個頗值得學習的好題目。第一項試題的命題希望學生能跳脫教科書的影響，來建立因果關係的歷史解釋，命題者更希望學生的歷史解釋能夠與時俱進，能用現代的眼光來思考過去，於是創造出新題型；下列試題即是另一種測驗類型，如 99 年指考第 26 題：

《史記》有〈河渠書〉，《漢書》有〈溝洫志〉，主要針對黃河患害的嚴重而寫的。但是，《後漢書》到新、舊《唐書》都沒有〈河渠書〉或〈溝洫志〉等篇章。學者歸因於黃河基本上安流無事，無需專闢一篇。請問此一時期黃河安流的最可能原因

是什麼？(A) 北方朝廷政治清明，治理黃河成效顯著 (B) 北方胡人政權重用漢人，不乏水利專家 (C) 黃河中游西側農業大為進步，水利發達 (D) 黃河中游西側多屬胡人居處，變農為牧。

本題答案為 (D)，其題目設計概念出自於中國歷史地理學者譚其驤作品〈何以黃河在東漢以後會出現一個長期安流的局面——從歷史上論證黃河中游的土地合理利用是消弭下游水災的決定性因素〉。他認為影響黃河氾濫者，主要是在黃河中游地區的土地利用方式。當此區域土地開發和緩時，河患自然明顯地減少，此題解題正與上述運用刪去法一樣，都是超出學生舊經驗者，但此試題的四個選項皆非教科書重點，學生亦難分辨出何者可刪，故解題不是運用刪去法，而應是反射法，反射即是指立即性且不假思索的生理反應，朝環保概念推想就對了！

此類環保問題的歷史頗為悠久，如 97 指考第 19 題：

近代以來華南虎瀕臨滅絕，但學者研究指出：長江以南地區，宋代以後虎患漸趨頻繁，至明清尤盛，且較集中發生在閩、贛、粵等省交界處的山區。明清時期，上述地區虎患盛行的可能原因是：(A) 氣候變遷導致老虎出山覓食 (B) 以虎骨等入藥的風氣漸盛 (C) 人口增加導致山區過度開發 (D) 國內旅遊的風氣逐漸形成。

此題答案為 (C)，一樣是譴責人為的過度開發。還有 92 年學測第 65 題：

近幾世紀以來，長江從一條溫馴的河川變成一條「暴河」，每到夏天雨季來臨，動輒洪水為患，損傷人命，毀壞財物。對於此種現象的解釋，何者較為恰當？(A) 宋代在長江沿岸開發梯田，導致長江流域的水土保持遭受破壞 (B) 蒙古人修築大

運河，對長江水系破壞甚鉅，導致洪水無法排除（C）明代中後期甘薯等新作物的引進，導致長江中游山地過度開發（D）明清兩代開發雲南、貴州，導致長江上游的生態環境遭受破壞。

本題答案為（C），又是批判人為的過度開發。若此類問題測驗方式與問法太過一致，學生看到此類題幹與選項都超出學習舊範圍者，並無關特定歷史時空的知識，似乎只能運用反射法解題：朝環保概念推想就對了！

針對解釋歷史能力中的第（二）項：「能對相關歷史事件、現象或人物的不同重要性提出評價。」此種歷史評價的測驗，在強調記憶性測驗的傳統試題中，也出現過類似的考法，請見 83 年學測第 77 題：

講到變法或改革，我們往往會想到宋代王安石、明代張居正，清末康有為，比較這三人為主的變法或改革，我們可以說：（A）三人都得到最高權位者的大力支持，成功與否主要與執行過程及反對力量有關（B）三人均重視有關經濟發展與財政收入方面的改革，並擬有實施的方案（C）王安石與張居正均重視軍事與國防上的革新；康有為則以廢八股、興實業為主，未注意到有關軍事的革新（D）王安石離職引退；張居正死後被奪官職，籍沒家產；康有為逃亡海外；三次變法或改革都失敗告終（E）王安石之規制雖稱宏遠，但有考慮欠周之處；康有為更是倉卒策畫，驟然變制；皆不如張居正之就事論事，成效也就不同。

這是一綱一本時代，重視政治軍事史與人物事蹟的比較類試題，此種試題較偏向於教科書內容的記憶，不符合培養學生核心能力的教育目標。但在一綱一本的教科書架構下，歷史大考試題仍有好試題的出現，請看 88 年學測 43 題：

下列是唐人論及同一事的三段資料

資料一：盡道隋亡為此河，至今千里賴通波。若無水殿龍舟事，
共禹論功不較多。

資料二：公家運漕，私行商旅，舳舻相繼。隋氏作之雖勞，後
代實受其利焉。

資料三：在隋之民，不勝其害也；在唐之民，不勝其利也。

請根據這些資料，選出正確的敘述：(A) 此河指黃河。黃河時常決口、改道，淹沒田宅，隋文帝整治之後，有利航運 (B) 此河指運河。隋煬帝修運河，耗費民力，卻有助於此後經濟的繁榮 (C) 三段資料含義相同，都指出前代人民的辛勞痛苦，後代人民卻可以享受成果 (D) 資料二、三的含義是「有害於一時，而利於千百載」，但資料一無此含義 (E) 有人認為此河千里通波，方便統治者搜刮各地貨物，造成人民的負擔。這三段資料也可以說明這點。

此題跳脫教科書內容，針對某歷史事件，提供不同的歷史評價，讓學生加以分辨，這是此類問題命題的不錯做法。唯此類試題，因教科書書寫風氣改變，在往後的試題較難出現，比較接近者是 98 年指考第 37 題：

「鄭成功」，一個幾乎神化的英雄，其事蹟不同時代強調之處有所不同，下列哪些解釋是合理的？(A) 為感謝鄭氏收復失土，清領初期官方文獻都稱鄭氏為「民族英雄」(B) 牡丹社事件後，沈葆楨奏請建「延平郡王祠」，表彰鄭氏的「忠君」(C) 孫中山推行革命，以鄭氏的「反清復明」來呼應他的「驅除韃虜」(D) 國府遷臺後，國民黨推崇鄭氏的「反清復明」，希望能「反攻大陸」(E) 中共初期強調鄭氏「抗荷」的角色，希望能「抗美帝」以「解放臺灣」。

此題針對鄭成功不同時代的多元形象評價來命題，是個很有趣的歷史解釋題，且坊間也有相關的學術著作出版，³是兼具趣味與學術的題目。此試題是歷史解釋類型中符合第二與第三項說明者；唯學生乍看此題目，應是會充滿困惑，因為這種鄭成功多元現象，尤其是選項中的敘述，一般學生並無此學習經驗，所以也無從精準判斷選項中所有的敘述是否正確，還好學生的能力尚可分辨最明顯選項（A）的錯誤，其他找不出錯的，就只好算他對了。所以此題也是種刪去法的運用吧！但此類歷史人物與現象評價的題目，在 99 年指考第 40 題，就出的很漂亮了：

史家甲：「文藝復興不只是文學或藝術的再興，也是人類智識和個人之覺醒或再生，而為近代世界的開始。」史家乙：「文藝復興是中古時代轉移至近代的過渡時代，它同時具備了兩個時代的特性。」有關兩位史家對「文藝復興」的看法，下列敘述何者恰當？（A）史家甲強調文藝復興與中世紀的差異和斷裂（B）史家乙強調文藝復興仍然保有中世紀的特質（C）兩位史家對於文藝復興的解釋並無明顯差別（D）史家甲關注歷史的延續和連結（E）史家乙側重歷史的新異和變遷。

本題是針對文藝復興的中古性與近代性來測驗學生，但同樣地學生無需詳細地知道此類學術爭議的相關知識內容，透過題幹與選項的提示，就可分辨上述兩位史家在文藝復興的時代斷裂或連續上意見有所不同，學生一樣無需運用刪去法或反射法，但因題幹所給訊息充分，故可測驗出學生分辨不同歷史解釋與評價的能力。

接著，筆者想討論解釋歷史的第（三）項：「能分辨不同的歷史解釋，說明歷史解釋之所以不同的原因。」此類題目應是歷史

³ 江仁傑，《解構鄭成功——英雄神話與形象的歷史》（臺北：三民書局，2006）。

解釋類型最有深度者，因為它是問歷史解釋為何會如此解釋，是測驗學生歷史解釋的後設認知能力。此類題目又可分為兩大類，一類是討論何謂歷史，其測驗內容如強調何者為歷史事實？何謂歷史解釋，或強調西方史學史上曾經相信有客觀史學存在的實證主義內涵，或強調歷史解釋主觀性的特色者。此種題型的問法，因為常常出現，似乎在臺灣大考試題史上，亦已自成傳統，如 80 年歷史試題第 31 題：

二十世紀有位歷史學家說：「歷史是歷史家和事實之間，不斷交互作用的過程。『現在』和『過去』之永無終止的對話。」可見他認為歷史知識的性質是：(A) 絕對客觀的，史家要不斷收集資料 (B) 過去發生的事情，史家可完全掌握 (C) 相同的歷史現象，由於史家的觀點不一而有不同的解釋 (D) 史家由於他對現在的關懷，挑選有意義的問題來討論 (E) 歷史事件的因果關係都是不證自明的。

再如 88 年學測第 42 題：

歷史知識中，「事實」和「解釋」並不相同。學習歷史就要知道如何分辨兩者的區別。以下關於春秋戰國的敘述中，請將屬於「解釋」者選出來：(A) 齊桓公以管仲為相，大會中原諸侯，相約尊王 (B) 孔子說：「微管仲，吾其被髮左衽矣。」(C) 春秋時代，各國大體仍屬封建國家；戰國時代，才各自為獨立的國家 (D) 戰國時代，各國多以富國強兵為務，紛紛走上軍國主義之路 (E) 商鞅提倡軍功，規定爵位為二十級，有軍功者，依等級授爵。

又如 90 年學測第 42 題：

學習歷史應該對「歷史事實」與「歷史解釋」有所分辨。以下兩段文字，選自高中歷史課本第二冊：

甲：「清代以異族入主中原，滿、漢間有種族歧視，並不平等。政治上，朝廷官員雖是滿、漢並置，但首長非滿人莫屬；地方督撫，也大多為滿人。在一般社會上，他們單獨成區居住，不受州縣衙門的約束，不事工、商生產，不與漢人通婚（清末始廢）。」

乙：「清初士大夫在高壓與懷柔雙重政策下，逐漸流於麻木消沈。中葉以後，明代遺臣堅貞的風範大失。加上學風轉入鉅釘考證之學，以天下為己任之精神喪失益甚，士大夫為之腐化，吏治也跟著敗壞，清朝國勢從此衰落。」

請問這兩段文字表述的性質相同嗎？（A）相同，兩段都屬於歷史事實的敘述（B）相同，兩段都屬於歷史解釋的敘述（C）不相同，甲偏於歷史事實，乙偏於歷史解釋（D）不相同，甲偏於歷史解釋，乙偏於歷史事實

還有 96 年指考第 38 題：

十九世紀到二十世紀前期，許多歷史家相信，歷史研究可以去除主觀因素，達到完全客觀的境地。下列哪些說法反映了這種對歷史客觀性的信心？

- （A）「歷史是一門科學，一點也不多，一點也不少。」
- （B）「並不是我在說話，而是歷史透過我的口在說話。」
- （C）「所有的歷史都是當代史。」
- （D）「我們只要把材料整理好，則事實自然顯明了。」
- （E）「我讀任何歷史家的書，只要讀上二十頁，馬上可看出他個人的觀點。」

這類問題以強調歷史解釋的主觀性為命題設計焦點，筆者想要強調的是：理解歷史解釋有其主觀性是正確的概念，但不代表任何主觀性的解釋，都符合歷史思維，所以上述 80 年歷史試題第

31題的(C)選項，提到：「相同的歷史現象，由於史家的觀點不一而有不同的解釋。」此意見尚須有所說明，史家解釋史料的能力差異，是影響歷史解釋優劣的關鍵；關於歷史解釋第三項試題的另外一大類，是測驗學生分辨歷史解釋的能力，先看 83 年學測 14 題：

關於「湯武革命」這個歷史名詞，下列的解釋，何者較符合傳統的含義？(A) 革命指一個大的變動，表示在夏商及商周之際都出現了大變動 (B) 革命指武力推翻前一朝代，表示夏商及商周之際都經過慘烈的戰爭 (C) 革命指讓天下於有德者，表示夏商及商周之際的王朝轉變並無變動或戰爭 (D) 革命指改易天命，表示夏商及商周之際的變易是順乎天命、應於民心的事

本題測驗學生是否了解「革命」的傳統解釋，選項設計若能有不同理論對「革命」的解釋，或給學生不同革命的解釋，再問何者為傳統的意涵，應會使題目更加精采。此類型比較精彩者，如 91 年學測 17 題：

以下記載是中國正史對外族的描述：《史記》：「(匈奴)逆天理，……以盜竊為務，……苟利所在，不知禮義。」《漢書》：「夷狄之人，貪而好利，被髮左衽，人面獸心。」《新唐書》：「(回紇)貪婪尤甚，以寇抄為生。」關於史料中所謂「盜竊」或「寇抄」的討論，以下選項何者適當？(A) 因為游牧民族生活貧困，嚮往農業民族的生活方式，常以劫掠的手段取得經濟利益，故外族入侵的確是盜賊的行為 (B) 外族有盜賊的天性，道德有嚴重缺陷，在這種民族性的驅使下，不斷入侵農業民族，故外族入侵的確是盜賊的行為 (C) 這些記載都出自中國統治階層，是農業民族對於游牧民族的刻板印象，並非實情，

游牧民族根本不需要入侵農業民族(D)外族的確不斷入侵，正史的記載反映了農業民族的憤怒，只是傳統正史不考慮游牧民族的立場及游牧社會的經濟特性。

本題公佈的答案是(D)，四個選項中，(B)與(C)選項，都有明顯的歷史知識的錯誤，學生應可清楚辨別出答案所在；而其他兩者卻是涉及到自我價值與立場反省的問題，此種能力的測驗，似乎不容易對學生施測，因為他涉及自我本位是否可以存在的深層問題；我們可以再看另一題類似題目，再討論此題型的複雜處。請見 99 年指考第 6 題：

日本某歷史教科書，用「侵略」一詞形容二十世紀的中日戰爭。日本文部省的審查意見認為：「侵略」是含有負面道德暗示的字眼，用於下一代國民教育的教科書，來描寫自己國家的行動，是不妥的，應該改用「軍事前進」之類的文字。對於日本官方這種做法，我們應如何理解較為恰當？(A)對於發動戰爭一事，日本政府並未能確切深入檢討與反省(B)對於發動戰爭一事，日本政府已從教育革新做起，知所省思(C)歷史教科書的文字，應該屬於事實敘述，避免道德評價(D)日本政府藉此做法，企圖得到中、韓政府的諒解與同意

本題與上題都是討論侵略的問題，唯此題學生較容易判斷出正確的選項，嚴格說是仰賴「我族意識」蠢動的反射作用，因為臺灣住民曾被日本殖民侵略，所以就被害者的立場而言，當然不同意日本政府將具有價值批判的「侵略」改成中性的「軍事前進」，認為日本政府此舉是欠缺反省；同樣地，上一題答案的(D)選項，提到：「外族的確不斷入侵，正史的記載反映了農業民族的憤怒，只是傳統正史不考慮游牧民族的立場及游牧社會的經濟特性。」若以此觀點，上述批判日本的侵略行為，是否也是缺乏對日本當

時歷史處境的同情考慮呢？若批判日本政府不懂得反省對周邊國家的「侵略」行為，是正確的歷史學習態度，那認為上題針對游牧民族的「侵略」農業民族，希望學生應考慮游牧民族的經濟特性，是否就太矯情偽善了！

要認識歷史解釋背後的立場，似乎是比較容易施測的能力，但要批判歷史解釋的立場，就涉及到批判者的自我立場問題，因為批判者的立場，就是可批判的對象；再者，若是將歷史解釋的批判者與被批判者通通同情，也就是接納所有的歷史解釋，是否就是比較正確的歷史解釋態度呢？且看 99 年學測題第 40 題：

兩位學者各自根據其閱讀史料，提出對漢代社會型態的看法。

甲學者認為漢代社會是地緣社會，聚落內部的血緣聯繫不強；

乙學者則認為漢代是血緣社會，聚落內部同姓的力量強大。我們應如何理解兩位學者意見的差異？（A）甲學者的主張符合古代宗族瓦解後的形勢，較為合理（B）乙學者的看法反映出古代社會的延續性，較具說服力（C）兩位學者立場相反，正可說明歷史解釋缺少合理基礎（D）古代地域社會間差異甚大，不應該只有一種社會型態。

本題答案為（D）。筆者認為此試題設計與歷史核心能力關聯不大，解題技巧為接受法，就是通通都對！本題題幹內容提供的資訊應都非臺灣高中學生所能理解，但若資訊充足到足夠回答問題，本題也應屬容易，唯此題不是在測驗學生是否理解兩種歷史解釋的差異與其內容，是要學生去接受兩種解釋都是正確且可並存，若兩者皆是正確，那（A）與（B）應都可選，但兩者都非答案；故本題並非要學生知道此概念，而是要學生接受兩者並存的歷史解釋現象，故（A）與（B）都非答案。如此結果，令人不禁要問：命題者是否認為歷史解釋是存在即是合理，無從辨別其高下嗎？就

本題所提供的題幹資訊，的確學生無從判斷其優劣，難道，這就是命題者的用意嗎？也是本類試題所要培養學生的能力嗎？再看 100 年指考第 16 題：

資料一：「文獻記載中國官方與臺灣住民的接觸，可以追溯到三國或隋代，臺灣與大陸有著極其密切的歷史關係，臺灣自古以來就是中國的領土，居住在臺灣的高山族是祖國民族大家庭的成員。」

資料二：「在歷史時代，文獻記載中國官方與臺灣住民的接觸，最早的可能可追溯到三國時代，或在隋代。假設文獻記載的島嶼的確指臺灣，這類的接觸也是偶發的、不連續的，數百年難得發生一次，在本質上不是隸屬的關係。我們甚且可以說，正由於有這類的記載，我們可以確定臺灣不是『自古即為中國領土』。」

我們應該如何理解這兩段文字？（A）資料一為歷史事實，資料二則是歷史解釋（B）資料一為歷史解釋，資料二則是歷史事實（C）學者引用相同史料，可能獲得不同的結論（D）兩者引用相同史料，結論不同，當有一誤

本題答案為（C）。又是一題呈現歷史解釋的多元性，各自以不同的角度提出結論，因為無對錯之別，所以兩者皆對的歷史解釋題目。我們從題幹中，應可看出資料一，是對岸史家或「認同祖國」者的看法，資料二應是較偏向「認同臺灣」史家的意見，而且此點恰又是 100 歷史課綱爭議的焦點之一，作為大考的測驗考題，又未提供完整測驗資訊，卻要同學完全接受，尤其若背後夾雜著政治立場與意識形態爭議的試題，做為大考試題的測驗內容，更是危險之舉。另外筆者認為此種歷史解釋試題的出現，是歷史解釋題型長期發展脈絡中，隱藏的問題之一。且看 98 年的指考 38

題：

馮道是五代名臣，作〈長樂老自敘〉，敘述歷事四朝及契丹所得的階勳官爵以為榮，自謂為臣為子為父為師，都無愧色。後人對他有些意見，如甲：「他的道德如同古代聖賢，才能很高，氣量很大，雖然朝代改變，大家對他均無批評。」乙：「我讀馮道的〈自敘〉，看他所說的光榮，真可以說是無廉恥的人，天下國家也就可想而知了。」丙：「馮道的行為，很有古人風範；馮道的氣量，深得大臣的體要。」在下列敘述中，選出適當者（A）三種敘述，評價相同，都是讚揚（B）甲是批評，丙是事實描述（C）乙是讚揚，丙是嚴厲批評（D）甲是稱讚，乙是嚴厲批評（E）觀點不同，評價有異，馮道即是一例。

此題題目是測驗學生分辨對歷史人物的不同評價，學生不需具備完全符合題幹內容的歷史知識，只要有基本的閱讀程度，他就可以作答，是個能測驗出能力的好試題；但了解同一歷史人物有著不同的評價，雖可突顯歷史解釋的多元性，但並不代表所有的歷史解釋，都必是合乎歷史思維的原則，所以選項（E）觀點不同，評價有異，馮道即是一例。此種說法隱含將所有歷史解釋皆一概承認其地位，此種與上述承認歷史解釋主觀性地位的諸多試題一樣，已有相當的歷史，皆不斷提醒學生要警覺：「歷史是種客觀的真理存在」，但是此觀念不過是科學派史家的意見罷了！歷史解釋會因史家不同而有所差異，在這種肯定歷史解釋多元性的同時，似乎也讓諸多歷史解釋的地位相等，須要一視同仁、一律尊重，因太強調與容許歷史解釋的主觀，而忽略歷史解釋的史料適切性，如此眾聲喧嘩可能會轉變為群魔亂舞。尤其筆者比較擔心的是：上述試題尊重肯定所有歷史解釋的意見，集中地出現在 98 至 100 三年，是否宣告此為歷史解釋題的新發展趨勢？

在 95 課綱歷史核心能力的相關說明中，第三頁關於歷史解釋有以下的意見表達：「（一）分辨不同的歷史解釋，說明歷史解釋之所以不同的原因 1.辨識出對過去不同的解釋，並比較不同解釋的差異所在。2.能依史料選擇差異與史料多寡，說明對過去為何有不同的解釋。3.能依作者的時代背景、個人好惡、關懷的差異，說明對過去為何有不同的解釋。」上述課綱說明是希望培養學生能分辨歷史解釋之所以不同的原因，且希望學生能從史料閱讀與分析中學習此項能力，但從上述相關試題題幹中，並未看到史料說明，也非測驗兩者歷史解釋之所以不同的原因，僅是要學生接受不同歷史解釋並存的「事實」；而上述課綱是要培養學生認識或批判歷史解釋的能力，既然課綱明白是要我們培養學生認識或批判歷史解釋的能力，為何我們一再地希望學生接受多元歷史解釋並存的現象呢？這是臺灣特有的現象嗎？

歷史解釋突顯歷史研究的主觀性，此種主觀立場的強調，從 1990 年起，亦表現在大考歷史試題上，此種測驗新風氣，與臺灣歷史教育界力圖脫離知識背誦、強調能力培養的「理性傳統」有關；而西方史學界的後現代、新文化史等強調後設思考的史學理論引介，亦有推波助瀾之功；更重要是臺灣政治解嚴後的思想開放，與政黨輪替的歷史書寫權更替，甚至臺灣本土意識高張下，傳統大中國史觀的揚棄，這些都是讓歷史解釋議題方興未艾的原因。筆者比較在意的是：歷史記載脫離歷史事實真假的檢驗，依憑著主流媒體的宣傳、傳頌，形成集體歷史記憶後，由其「虛」轉成「實」所產生的政治與文化等影響；尤其大考歷史試題，其在臺灣重視升學的風氣下，考古題有著如同真理般集體歷史記憶的效果，歷史解釋試題所測驗的相關議題，尤其容易有政治意識形態的聯想，命題者可不慎歟？

五、結論

透過較長時期歷史大考試題的分析，可以看見臺灣歷史教育界長期持續的「理性傳統」，在此「傳統」下，歷史解釋類試題的出現，並非肇始於教科書的一綱多本制度，或課綱中正式納入歷史核心能力等官方變革，而是出自於民間長期關懷歷史教育者的努力。所以，歷史解釋類試題的長期發展，也正是大考歷史試題朝向精益求精「進化」之見證。筆者透過課綱中歷史核心能力對歷史解釋的說明，分析近 20 年來大考試題中歷史解釋類試題的分布與測驗目標，發現在精益求精的「理性傳統」下，希望歷史測驗不再是背誦記憶的學習模式，故大考試題多跳脫教科書論述的知識內容，但卻希望學生能從舊學習經驗與試題論述脈絡中，建構出新的歷史理解脈絡。這種活化歷史思維的能力，正是歷史核心能力有關歷史解釋第一項說明「能對歷史事件的因果關係提出解釋」所要強調者；但此種試題設計，若太遠離學生舊有理解脈絡，解題將不再是能力的檢驗，而是刪去法、反射法的運用。此種現象，尤其容易出現在試題內容具有學術研究背景與時事議題者。

由於一綱多本的歷史教科書內容，已大幅減少政治事件與歷史人物的記載，故符合歷史解釋的第二項說明的試題，近年來有大幅減少的趨勢，但現在透過資料的提供與閱讀，或許給此種重視比較能力的命題設計，重現光明的新希望。這種命題設計亦是歷史解釋第三項說明常見的出題方式，此種資料閱讀的命題設計可以在不增加學生應考壓力下，既跳脫教科書論述內容，又可展現歷史解釋的多樣性，在臺灣歷史教育界，已具有悠久歷史的命題傳統，唯筆者發現近年來大考試題，因對歷史解釋主觀性的強

調與尊重，而容許接受所有歷史解釋並存的現象，即使在未提供學生構成歷史解釋的相關史料依據下，命題者多希望學生能有著尊重、容許多樣歷史解釋的概念；若此類題型長此以往發展下去，學生根本不用仔細讀題幹內容，對於不同的歷史解釋，運用接受法，一律接受便是！這當然無法測驗出學生的能力。學生在尊重之餘，更應學習分辨優劣的能力。筆者以為不是所有的歷史解釋，都符合歷史思維的正當程序，在學習成長的過程中，學生定會經歷許多似是而非的言論或意見，全然地接受並非最佳的學習方法，尤其在與政治意識形態相關的歷史解釋上，證據的適切性，才是我們應該強調與堅持的教育目標！

