

49、41、30、19、12

——論九十三年歷史科指定科目考科試題之合理性

成功高中 游振明

中山女高 劉佳玲

壹、前言

「49」，知道這個數字代表什麼意思嗎？這是九十三年指定科目考試歷史科的「頂標」，意指全國百分比第 88 分位的考生在歷史這一考科中所獲得的分數。這個分數不僅遠低於所有其他考科的頂標，連同「41、30、19、12」所代表的「前標」、「均標」、「後標」、「底標」也幾乎都是敬陪末座。近年來，歷史榮登「最難」的考科雖非第一次，但從未如今年各項指標分數均遠低於其他各科。我們要問的是：「為何要如此？」「為何會如此？」

首先，試論「為何要如此？」自從 88 學年度全面開放民間編寫的高中教本正式上路，隨之而來的「大學多元入學新方案」發展出兩階段考試，一是以考核學生基本能力，評量學生是否有進入大學就讀資格的門檻型測驗之大學學科能力測驗（以下簡稱「學測」），二是檢測學生是否具備各校系所要求之能力的指定科目考試（以下簡稱「指考」）。其中，「學測」性質屬於標準參照測驗，測驗的目的是在了解學生的學習結果，確定學生學會了什麼，哪些尚未學會，而不計較學生成就的高低位置。換言之，是在確定學生對課程內容的學習成果是否達到基本水準，故其在試題的選擇上不應以難度指數為標準。¹至於「指考」，目的在檢測考生是否具備校系要求的重要能力，但何謂歷史考科的「重要能力」，大考中心卻從未明白羅列指出。筆者曾就測驗範圍、測驗目標、試題形式等方面進行比較，「學測」與「指考」有如（表一）所列之各項差異。

（表一）指考與學測的主要差別比較簡表

	指考與學測的主要差別
測驗範圍	高三教材的納入
題目類型	增加兩類型試題：多重選擇題及非選擇題
試題型式	相似或沒有差別
測驗目標	大致相似，但理論上指考應更重視歷史解釋
難易度	加強命題的廣度、深度，重視考核綜合概念、推論的能力、對整體題意的掌握，及考生主動組織、表達的能力

若就試題的功能而言，多重選擇題及非選擇題比起單一選擇題更能考核綜合

¹ 陳豐祥：《歷史教學評量的理論與實際》，台北：學生，1994，頁 82。

概念與主動組織、表達的能力，而歷史解釋則著重於分析、推論等較高層次的能力。換言之，無論題目型式或測驗目標的差異，均有助於增加「指考」的難度。意即，兩者在試題方面所呈現的根本差異在於「難度」。所以，相較於「學測」，提高「指考」的難度是可以諒解的。但是，相較於其他考科，將歷史考科的難度提升到超越所有其他考科，包括十數年來公認最難的科目如數學、物理等等，有什麼必要性嗎？令人不解。

次論「為何會如此？」也就是試題難度的增加是否具備合理性，或者有未被控制的重大疏失。試題的難度，應取決於測驗的目的。指考的目的既在考核學生是否具備重要能力，試題具備一定難度是必須的，期能發揮鑑別的功能。但是當試題難到連位居百分比第 88 分位的考生也只能考出 49 的分數，則此次考試的鑑別度恐怕大有問題。

其次，到底試題「難」在哪裡？關鍵是：題目「難」的有道理嗎？如果試卷或題目本身具備各項合理性，只是難易度未適當的控制，那麼問題尚不嚴重。然而，事實上，站在教學第一線的歷史教師們卻在試後不斷發出各種失望、憂心的悲鳴，這似乎透露著試題的合理性已出現重大問題。因此，本文擬對今年(93)歷史科指定科目考試進行分析，從試題的外部與內部各層面論述其合理性，並嘗試指出其問題所在。筆者不揣淺陋提出淺見，還望各界先進不吝賜教。

貳、試題的外部形式

教學評量必須依據教學目標，有具體的教學目標才能確定適合的測量行為，以及設計適當的評量試題。²而具體的教學目標，則是透過教材的編寫呈現。所以，教學目標與教材內容，是確立測驗內容效度的兩個重要的層面。³再者，若試題外部分析試題重點出處及配分恰當，可使學生在讀書與準備考試時，不致有心存僥倖，特別偏重或輕忽某一冊教材之情形；而老師在從事教學時，也更能平均兼顧各冊的教材的重點與教學目標。⁴

一、教材分布分析

分析教材的分布，主要就是觀察試題材料的出處，及其配合比率是否符合優良試題應有的平衡性。⁵因此一份優良的試卷，至少必須以教材內容為主要命題依據，取材平衡，避免偏本偏章；此外，試題內容更需符合高中歷史課程標準所訂定的目標，反映課程重點。現行高中教材的主要內容根據，是八十四年十月教育部修正公佈的《高級中學歷史課程標準》，包括高一歷史上、下二冊、高二世界文化歷史篇上、下二冊與高三上的中國文化史及高三下世界文化史各一冊，共有 44 章 120 節。

² 郭生玉：《心理與教育測驗》，台北：精華，1989，頁 270。

³ 郭生玉：《心理與教育測驗》，頁 92-95。

⁴ 陳豐祥：《歷史教學評量的理論與實際》，頁 205。

⁵ 陳英豪、吳裕益：《測驗的編制與應用》，台北：偉文，1982，頁 60-110。

首先，根據（表二）的分析，高一 5 學分的教材內容佔試題配分的 38%，高二 3 學分的教材內容佔試題配分的 33%，高三上、下學期各 3 學分的教材內容佔試卷配分的 15%與 14%。若從上課學分數與配分相關性來看，高一與高二所佔比率較重，但與高三課程相較出入不大，因此試卷冊次分布應屬合理。但進一步依課程標準大綱各章節觀之，高二偏章問題尤為嚴重，試題集中在「工業革命與法國大革命以來的世界」、「近代政治與社會思潮」與「近代人文思想」三章，共計 32 分。以高二下學期為例，其配分為 6%，集中在第七章「近代人文思想」，導致「資訊傳播的普及」、「日常生活與大眾文化的變遷」與「世界文化的交流」皆未有試題出現，誠為美中不足之處；此種情形亦出現在高二上第四章的「物質材料的進步」。尤其是後者，在歷次的學測與指考中均付之闕如，此種情形是否說明該章節於課程大綱編寫與教材書寫時出現足令人深思的瑕疵呢？

（表二）試題內容冊次分布表

教材冊次	高中歷史 上、下二冊	世界文化歷史篇 上、下二冊	中國文化史	世界文化史
授課年級 及學分數	高一課程，必修 ／共 5 學分	高二課程，三選二 ／共 4 學分	高三上課程，選 修／共 3 學分	高三下課程，選 修／共 3 學分
題號	1、2、8、11、13、 14、16、17、19、 21(1/2)、25、26、 32(1/2)、34、38、 40(1/2)、一-1、 一-2、二 1(1/2)、 二-2(1/2)	4、6、9、12、15、 18、20(1/2)、23、 24、27、29、31、 39、三-1、三-2	3(1/2)、5、7、22、 28、30、32(1/2)、 40(1/2)、二 -1(1/2)、二-2(1/2)	3(1/2)、10、 20(1/2)、 21(1/2)、33、 35、36、37
佔分比例	39%	33%	15%	13%

註：試題內容若包含不同年級課程者，以(1/2)表示之。

其次，根據（表三），就台灣史、中國史與世界史的配分而言，台灣史佔 14%、中國史佔 40%、世界史則佔 46%。根據課程標準大綱，高中三年所有課程，共計 44 個單元，其中，台灣史計有 4 章，占全部課程 9.1%，中國史則高達 24 章，占 54.5%；高二世界文化歷史篇與高三世界文化史共有 16 章，占 36.4%。準此觀之，台灣史超出約 5%，世界史約多了 10%，中國史約略少了 15%，這或許與教材章節內容分布或有出入，但從強調本土觀點與世界接軌的現實需要環境來看，這份試卷反倒是貼近了社會的脈動。

（表三）試題內容領域分布表

教材領域	台灣史	中國史	世界史
題號	1、8、13、一-1、一-2	2、3(1/2)、5、7、11、 14、16、17、19、 21(1/2)、22、25、26、	3(1/2)、4、6、9、10、 12、15、18、20、 21(1/2)、23、24、27、

		28、29(1/2)、30、32、34、38(1/2)、40、二-1、二-2	29(1/2)、31、33、35、36、37、38(1/2)、39、三-1、三-2
佔分比例	14%	40%	46%

註：試題內容若包含不同年級課程者，以(1/2)表示之。

再從時間的分布分析，若將試題依時間斷限分成上古（遠古至西元 5 世紀）、中古（西元 5 世紀至西元 15 世紀）、近代（西元 15 世紀至西元 20 世紀）、現代（20 世紀至今）四個階段。準此觀之，上古部分約佔 7%，中古部分約佔 27%，近代部分則高達 42%，現代部分也有 24%。整份試卷仍維持「詳今略古」的命題風格。

（表四）試題內容時間分布表

教材時間	上古	中古	近代	現代
試題	16、17、36、二-1(1/2)	3、5、7、10、11、19、22、28、30、32、38、40、二-1(1/2)、二-2	2、4、6、9、13、15、18、20、21、31、33、37、39、一-1、一-2、三-1、三-2	1、8、12、14、23、24、25、26、27、29、34、35
佔分比例	7%	27%	42%	24%

註：試題內容若包含不同時間斷限者，以(1/2)表示之。

二、試題內容知識結構分析

高中歷史教材的內容，依照知識結構加以分析，可略分為民族領域、政治軍事、社會經濟與學術文化四大類。過去統編本大致以時間順序，以朝代為架構，著重上層結構的政治、軍事與外交編寫方式，所以大致上亦以政治軍事與外交為命題主軸。及至今日的課程標準大綱，轉而以整合研究人類各學科間的合作，強調社會、經濟與文化史的民眾史觀，這樣編寫方式大致上符合現今史學研究的潮流。⁶課綱此一重大變革相對反映在評量大學入學考試的試題，表現在命題方式、試題類型，及強調學生解題時所需的思維與分析能力。如（表四），民族疆域佔 2%；政治軍事佔 43%，較過去兩年約提高 5%；社會經濟佔 38%，與往年指考相近；學術文化佔 17%，約減少 5%。這樣的試題知識結構，符合前述所言「整合研究人類各學科間的合作，強調社會、經濟與文化史的民眾史觀」的史學潮流。然而「政治軍事」佔分高達 43%，既不吻合新編教材的精神，恐怕更將助長師生對舊有「統編本」的依賴，加深對教改方向的質疑。此外，「學術文化」的試題比例較為偏低，也有違試題「平衡性」原則之虞。

（表五）試題知識性質分布表

⁶ 夏伯嘉：〈戰後歐美史學發展趨勢〉，《新史學》3：2，台北：新史學雜誌社，1992，頁 93-94。

試題知識 結構	民族 疆域	政治軍事		社會經濟		學術文化			
		政治制度	軍事外交	社會	經濟	思想	學術	文藝	宗教
試題	36	4、5、20、 24、26、 28、32、 40	2(1/2)、 9、12、 23、25、 27、29、 34、35、 38、三 -1、三-2	1、8、 10、11、 13、14、 16、17、 19、30、 31、33、 一-2、二 -1、二-2	21、一 -1	2(1/2)、 22、39	18、	6、 15、	3、7、 37
佔分比例	2%	43%		38%		17%			

註：試題內容若包含不同知識結構者，以(1/2)表示之。

三、試卷題型分析

依大考中心說法：學測旨在評量基本學力，是一門檻性質的測驗，係屬基礎測驗，故題型均為選擇題，主要在評量學生是否有進入大學就讀之資格，試題難度不會過於艱澀；指考則在檢測學生是否具備該校系要求之能力，題型較為多元，包括單一選擇題、多重選擇題與非選擇題，試題難度較學測為高。根據大考中心多年的研究結果，認為多選題具備與單選題相同程度的鑑別度，在減輕學生的負擔考量下，大幅減少多選題題數，由以往聯考的 15 題 30 分銳減為 10 分以下。據此，91 年指考試卷的單一選擇題增為 72 分，多重選減至 8 分，非選擇題則為 20 分。去年(92)則因 SARS 襲台之故，改以選擇題形式，包括單一選擇題、多重選擇題與題組題，其中單選與多選題分別為 88 分與 12 分。今年則恢復 91 年的模式，如（表六）所示。從近三年指考配分來看，單選、多選與非選大致將維持七比一比二的比例。

（表六）試題題型分布表

年度	試題題型	單一選擇題	多重選擇題	非選擇題
91		72%	8%	20%
92		88%	12%	0%
93		70%	10%	20%

四、試題表述形式分析

試題表述形式可分成簡述題、史料題、情境題與圖表題。根據大考中心的說法：「簡述題」題幹僅呈現有關問題的陳述，而沒有提供可資判斷的訊息；「史料題」題幹的設問方式是針對該段史料而設計，若略去史料則該題無法成立；「圖表題」係指以統計數字所形成的表格、圖片、照片，即命題者藉量化的政經社會資料或圖片，來說明歷史的發展或變遷，以考察學生判讀圖表的能力；「情境題」

是介於史料題與簡述題之間，它不像史料題的命題素材是明確來自某段原始史料，也不像簡述題的題幹只對問題本身作敘述，而沒有提供可資判斷的訊息。⁷

從（表七）可知，今年試題簡述題約佔 52%，史料題約有 36%，情境題只佔 2%，圖表題部分有 10%，且都為表解題，而無地圖題或圖畫題。其中簡述題與史料題合計高達 88%，超出去年的 85%與前年的 82%。誠如前述，一份好的試題必須兼顧其「平衡性」，試題表述方式各具不同的評量功能與意義，設計多樣性的題型表述方式與增加圖表題與情境題，應是今後努力的目標。

（表七）試題表述形式分配表

試題表述	簡述題	史料題	情境題	圖表題
試題	1、3、4、6、7、8、12、13、14、15、17、21、22、25、26、27、28、30、31、36、37、38、39、一-1、一-2	2、5、11、16、18、20、23、24、34、35、40、二-1、二-2、三-1、三-2、	9	10、19、29、32、33
配分比例	54%	34%	2%	10%

其次，在字數方面，自從 91 學年開始使用題本之後，試卷字數便大幅提昇超過八千字，參見（表八）。今年指考全卷則縮減為六千多字，主要因為部分試題題幹的字數略為縮短，又大量減少文言文的試題，對歷史試題免於淪為閱讀測驗之譏，有正面之功。但在講求複雜的思考能力的同時，字數縮減的試題能否提供足資判斷的訊息則仍待觀察。尤其目前學生閱讀能力普遍低落，在有限的 80 分鐘內，考生能否了解題意，是否能有足夠時間充分作答，又如何兼顧重視閱讀與發揮檢測功能的雙重目的，這無疑是大考中心所必須注意的。

（表八）83—93 年歷史科聯考、指考試卷字數統計表

年度	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93
字數	5806	5376	7294	3649	3943	6905	6453	7209	8180	8501	6416

參、試題的內部結構

試題的內部分析，是要考察測驗內容的代表性或取樣的適切性，以檢驗試卷是否能夠測量到具有代表性內容和所預期的行為改變。⁸

一、試題內容測驗目標分析

大考中心制定「測驗目標」作為培養學生思維、分析能力與命題的參考指標。

⁷ 管美容：〈八十九年度大學聯考試題分析—歷史科〉，台北：大學入學考試中心，2001，頁 5—8。

⁸ 郭生玉：《心理與教育測驗》，頁 92-93。

⁹就歷史考科而言，其「測驗目標」包括基礎知識、史料分析、研究方法與歷史解釋四大目標，並且在每一目標下再細分三個目標，共有十二個目標。根據分析，試題中屬「基礎知識」約佔 48%，比例最高；「史料分析」約有 36%；「研究方法」的試題僅有一題；「歷史解釋」的部分約佔 14%（參見（表九））。就測驗目標而言，此次試卷，大抵與去年指考相近。「基礎知識」的試題雖佔多數，但「基礎」未見得「簡單」。「史料分析」的題幹字數雖大幅縮減，題意亦不難理解，但題幹與選項間的聯繫性未必明確，往往增加作答的困難度，而兩者佔分比例高達 84%，使得今年考生在歷史科得分要比過去兩年困難許多。「歷史解釋」試題佔 14%，較過去兩年略為增加；而久未出現的「研究方法」試題總算出現一題，這或許與此類測驗目標的試題不易命製有關。但大考中心終究是一個考試專責機構，應該勇於擔負責任，致力研發多元試題，畢竟一份的好的試題應兼顧測驗目標的「平衡性」，才能較精確展現試題的信度(reliability)與效度(validity)。

（表九）測驗目標分布表

測驗目標	基礎知識	史料分析	研究方法	歷史解釋
試題	1、2、5、9、10、 13、14、15、19、 22、24、26、28、 29、32、33、35、 36、38、39、— -2、二-2、三-2	4、6、8、12、16、 20、21、23、27、 30、31、34、— -1、二-1、三-1	18	3、7、11、17、 25、37、40
配分比例	48%	36%	2%	14%

二、試題內容難易度分析

若從試題難易度與鑑別度的關係來看，當試題答對率為 0.50 時，鑑別力達到最大，因此試題應儘可能以答對率接近 0.50 為宜。¹⁰大考中心亦認為通過率(P)高於 0.80 為低難度，低於 0.50 為高難度，介於 0.80 與 0.50 為中難度試題。就評量角度而言，指考是屬於「常模參照測驗」，其目的是用來評量學習成就的高低順序，區分學生彼此之間的成就水準。因此，所採用的試題難度以適中者為主，即 50%的通過者，凡全部答對的偏易試題與全部答錯的偏難試題均應淘汰不用。不過為使學生程度低者不致因挫折感太大而妨礙其接受測驗的動機，試卷中宜有少量簡易的試題，同時為使試題能對程度高者具有相當挑戰性，試卷中亦應有少數困難試題。¹¹

此份試卷的難易度，筆者認為是「難度相當高」。今年試題屬於低難度者約佔 30%，中難度試題約有 28%，高難度試題高達 42%（參閱表十）。事實上，無論從試後考生與教師的一般反應，或考生成績五標的確切數據觀之，在在顯示今

⁹ 大考中心：《九十一學年度指定科目考試說明：歷史科》，頁 6-7。

¹⁰ 郭生玉：《心理與教育測驗》，頁 268-269。

¹¹ 陳豐祥：《歷史教學評量的理論與實際》，台北：學生，1994，頁 82。

年的歷史考科相當困難。與去年相較，高標低了 10 分，均標少了 7 分，低標也低了 5 分；而高標最低分的夢靨，又再度出現於歷史科。92 學年度高標最低分為歷史(51 分)；均標最低者為數學(34 分)，歷史次之，僅 36 分。今年頂、高、均標最低者均為歷史，分別為 49、41 與 30 分。今年歷史考科難度之高，不言可喻。

(表十) 試題內容難易度分析

試題難度	低難度	中難度	高難度
題號	1、2、3、7、9、10、17、18、19、29、32、33、36、39、二-1	5、11、16、20、23、24、34、35、40、二-2、三-1、三-2	4、6、8、12、13、14、15、21、22、25、26、27、28、30、31、37、38、一-1、一-2
配分比例	30%	28%	42%

(表十一) 91—93 年歷史考科成績表

年度 \ 成績	頂標	前(高)標	均標	後標	底標
91		61	47		
92		51	46		
93	49	41	30	19	12

註：93 學年度的頂、前、均、後、底五標，分別是第 88%、75%、50%、25%、12%分位學生的得分。91、92 學年度的高、均、低標則為前 50%、全部學生、後 50% 學生的平均分數。據筆者分析今年成績累進表觀之，若今年頂、前、均標依往年學生平均分數計算之，分數將遠低於 49、41、30。

問題究竟出在哪裡？是老師教學方向有誤？還是本屆考生程度不好？抑或有其他因素？若與社會組其他學科成績累進人數相較之，今年 60 分以上者，國文科有 49711 人、累計百分比為 44.53%，英文科有 12331 人、累計百分比為 11.06%，數學乙有 16113 人、累計百分比為 16.39%，地理科有 8195 人、累計百分比為 12.45%，歷史科僅有 2086 人、累計百分比僅為 3.14%。準此觀之，今年歷史科分數如此低落，問題癥結是出在考科試題，而非在第一線的老師教法或學生學習上，殆無疑義。

令人擔憂的是高難度試題大量出現的後果，既不能發揮指考所要求的鑑別功能，又無益於提升學生學習的興趣，反而讓師生普遍感到無所適從，大考中心與命題團隊對此問題與現象必須反思。

三、試題內容問題分析

(一) 偏本

在「一綱多本」的架構下，命題當以課程標準所列之主要概念為原則，並依

據測驗目標設計試題。¹²所以試題不應以某一特定版本的教本作為命題與解題的依據，因此大考中心乃制定「測驗範圍」作為命題原則的遵循標準。過去兩年的學測與指考試卷，也大致符合上述依據與原則。但自今年起，此一「優良傳統」被破壞的現象漸趨嚴重。尤其是過去歷史考科較少被批評的「偏本」問題，竟在今年指考試卷中出現。如題 7：

關羽死後，雖獲人民祭祀，但一直侷限在地方信仰。至宋代以後，逐漸發展為全國信仰，也獲得官方的褒贈。對於宋代以後關羽信仰的普及，下列解釋何者最為合理？

- (A) 宋代以後的各朝代，要反抗異族統治，所以推崇關羽忠君愛國的立場
- (B) 宋代以後的各朝代因為外患頻仍，重夷夏之防，所以都提倡關羽信仰
- (C) 除了官方提倡外，桃園結義的異姓結合符合明清移民風氣漸盛的環境
- (D) 關羽是北方人，關公信仰的普及是中國文化由北而南發展的重要證明

主題是民間宗教信仰，就課綱章節屬性而言，歸之於《中國文化史》第七章本無疑義。但綜觀各教本，只有龍騰版《中國文化史》詳細地論述關羽信仰，其課文指出「關帝崇拜普及於全國，…執政者的提倡固然是重要原因，但信仰本身具有為社會大眾所肯定的價值，才是關鍵因素。關帝崇拜的中心概念是對『義氣』的宣揚，…只要出門在外，少不了要朋友幫助，朋友之間的交往又需要靠義氣來維繫，就不妨晨昏三柱香，請關老爺保佑了。」(第 139 頁)此外，三民版《中國文化史》也以精準的字數說明關羽信仰與移民活動之間的關係，其云：「由於其後台灣商業的繁榮玉商人階級的興起，講義氣重信用的『關公』成為崇拜的對象，關帝廟出現在各城市與市郊。」(第 145 頁)由於其他版本均付諸闕如，本題明顯有偏本現象。

又如題 18：

根據記載：西元四世紀時，羅馬皇帝君士坦丁將羅馬城贈予當地主教，史稱「君士坦丁的奉獻」，並有文件傳世。到了文藝復興時期，學者瓦拉(L. Valla)卻證明這份文件是後人偽造的。瓦拉最可能用來證明其觀點的方法是：

- (A) 比對語法
- (B) 訪問耆老
- (C) 化驗墨水
- (D) 檢查紙張

正如題幹點出的時間，本題測驗範圍落在《世界文化史》第六章「文藝復興與宗教改革」。各版本多會在本節論述北方歐洲的「基督教人文主義」，並以伊拉斯莫斯(Desiderius Erasmus)為例，論述此時學術表現與宗教的關係。但有關本題提問

¹² 大學入學考試中心：《九十一學年度指定科目考試說明：歷史科》，台北：大考中心，2000，頁 6。

的核心——「君士坦丁的奉獻」，卻只有三民版有所陳述，該版課本指出「文藝復興時代…法拉(Lorenzo Valla)利用歷史考證法、及語言學的知識，指出〈君士坦丁的捐獻〉這份歷史文件是後人所偽造的。」(第 128 頁) 也可確認為偏本。

命題團隊或可辯稱，關羽一題，(D)較不具誘答力，故考生只要能了解(A)、(B)兩選項均提及的「宋代以後的各朝代」包括元、清兩個邊族入主的政權，即所謂的「異族」或「外患」，便可加以刪除，進而找到正確選項。至於第 18 題，(B)的誘答力也略低，考生只要抓住時間要素，便可知道文藝復興時代的學者應無透過化驗墨水或紙張來分辨文獻所屬時代的技術。但真正的問題在於：對選讀龍騰版及三民版《中國文化史》和三民版《世界文化史》的考生而言，只要喚醒記憶便可準確作答，而無須進行任何判斷。相對於使用其他版本的考生，其公平性當受嚴重質疑。

(二) 超本

近年來屢屢出現的「超本」或不能反映課程重點的試題，今年的學測與指考都未能避免地再度出現。如學測題 16：

學者指出：中國古代士族原本散居各地，以農村為根據地，成為當地地方政府官員的主要來源。如果有機會的話，他們也會爭取在朝廷任職。即使在中央政府任職，死後大都會歸葬祖墳。但是，「自某個時期起」，因為制度的變遷，許多士族成員逐漸遠離家鄉，居住在首都附近，而且不在歸葬祖墳。根據你的歷史知識，這位學者所謂「自某個時期起」最可能是：

- (A)秦漢 (B)魏晉 (C)隋唐 (D)宋元

此題旨在測試「科舉制度」，但是解題線索卻在「歸葬」。¹³依據命題主旨，測驗範圍屬《中國文化史》第三章「典章制度」第四節「教育與考選」，但現行教材任一版本內容均未提及相關內容。若從解題線索觀之，與本題最為接近的是《中國文化史》第八章「社會與經濟」第二節「婚姻與家庭」，然而現行任一教材亦均未觸及。由於現行課程並未提供任何有關解題的背景知識，學生多半只能憑運氣猜測，使該題的難度大幅提升。但這樣的超級大難題，難的有道理嗎？

相同的問題也出現在指考，如題 21：

西亞某個建於十六世紀的清真寺廟，以繪有人像等各種圖形的瓷器碎片作為建材。幾位同學對此發表意見，以下哪個說法是對的？

- (A)這些瓷器因為繪有人像，被反對偶像崇拜的回教徒敲碎，作為建材
(B)這些瓷器掠自拜占庭，伊斯蘭教義禁止使用瓷器，故改為建材使用
(C)這些瓷器來自中國與日本，因為長途運輸破損，才被改作建材使用
(D)這些瓷器來自印度，因上有印度教的符號而被敲碎，作為建材使用

根據命題主旨推敲，本題攸關回教文化的特色，測驗範圍應屬《世界文化史》第

¹³ 此題史料「應是」出自於毛漢光：〈從士族籍貫遷移看唐代士族之中央化〉，《中國中古社會史論》，台北：聯經，1988，頁 235-337。

四章「世界三大宗教的興起及影響」第四節「回教的興起與阿拉伯世界的文化」；若從大考中心公佈的「正確選項」來看，似乎又該歸類在高一《歷史》第十章「明清之際中國與西方的直接交通」第一節「海上交通與商業昌盛」。然而，無論在任一版本進行搜尋，都無法在現行教本中找到有關正確答案的論述。相反的，因為反對偶像崇拜而有描繪人像、動物的禁忌，往往成為介紹回教文化特色的重點之一。故對學習認真的考生而言，選項(A)無疑是極具誘答力的。由此觀之，本題在命題精神與原則上似乎有著重大危機。就高中歷史教學與評量的有效性而言，究竟是讓學生知道「十六世紀西亞清真寺用來自東亞的破損瓷器碎片作為建材」比較重要？或是了解「回教徒反對偶像崇拜與描繪人物圖像」比較有意義？又，何者更為符合高中歷史教育的精神原則？答案已經很清楚，無庸贅言。

其他類似的情形不少，茲再以指考題 14 與 29 為例：

14. 某大學的學生開始進行接管大學的工作。學生們指出：接管後可以一掃受教育然後往上爬的價值觀，徹底粉碎保守派的奴才教育基礎。這最可能是在甚麼時空下發生的事？
- (A) 五四運動中，上海學生接管聖約翰大學
 (B) 滿洲國滅亡後，中國學生接管東北大學
 (C) 二二八事件中，台北學生接管台灣大學
 (D) 中共建國後，南京學生接管中央大學
29. 某年美國總統召開國家安全會議，討論是否同意中華民國政府派兵參戰的要求。這是在那一場戰爭中發生的事？
- (A) 對日抗戰 (B) 印巴戰爭 (C) 韓戰 (D) 波灣戰爭

題 14 的命題素材是中共建國初期的學生運動，題 29 則以「美國是否同意中華民國參與韓戰」為提問根據，而這些恐怕都不是高中歷史教學的核心知識。當然，考生若從選項逐一推敲，可能可以判斷出答案。但筆者不禁要懷疑，比起歷史教學的核心知識，命題團隊似乎更想測試的只是學生的考試技巧。

(三) 猜謎題

尋求試題的活潑生動，一直是大考中心所努力的方向，也往往得意於許多師生的肯定。其目的無非是為了打破「背多分」的迷思，並減少引用課文可能造成的「偏本」問題。於是有一類的試題開始出現，基本提問模式是：「一位歷史人物」、「一位政治人物」、「有位君主」、「某個國家」、「某大學」、「一篇文告」，在缺乏時間或甚至也缺乏空間的情況下，空泛地描述某種現象，然後要考生指出該國、人物為何，或該現象發生於何種時空。通常考生無法在閱讀題幹後便知道答案，甚至連題意也不能立即掌握；相反的，往往因為從題幹得到的只是模糊不清的訊息，而必須一一將選項套回題幹加以解讀，才能先判斷可能的題意，並進一步找到可能的答案。由於解題過程中需根據選項揣測題意，曾有學者稱為「猜謎

題」。¹⁴

其實筆者並非要全然否定這類試題的功能，例如今年指考題 1：

台灣許多人名為「太郎」、「次郎」或是「敏郎」等，這些人命題之背景為何？

- (A)唐代對人多以「郎」稱之，台灣沿襲此傳統，亦稱人曰「郎」
- (B)繼承清代閩南地區的習俗，年輕男子稱「郎」，女子稱「娘」
- (C)日本殖民統治初期的暫時現象，有人積極日化便以「郎」自稱
- (D)應該是皇民化時期受到日本政府鼓勵，以日本方式為子女命名

題目雖也僅是描述一種現象，但由於是日治皇民化時期極富時代特色的現象，考生只要對本土歷史多有掌握，從題幹即能掌握題意、判斷答案。但本次指考卻有許多「猜謎題」的題幹往往不知所云，而必須從選項反推題意，增添了作答上的困難度，此種試題至少包括題 12、14、20、26、27、29 等。茲以題 12 為例：

一位大使向皇帝陳明：「敝國皇帝仰賴貴國的支持，才能解決此次爭端。如果對匈牙利及俄國的戰爭無法避免，我國相信貴國一定會站在我國這一邊。俄國應當沒有戰爭的決心，但是他的盟邦可能會趁機火上加油。」這種說法的背景應當是：

- (A)1861 年起列強討論克里米亞半島問題
- (B)1900 年中英兩國協商結束義和團事變
- (C)1903 年英法兩國討論日俄戰爭的發展
- (D)1914 年德奧兩國討論解決巴爾幹問題

筆者於此要提出三大問。一問歷史學者：有幾位歷史學家可以僅僅根據該段引文，便立即知道答案？筆者初看該題題幹，真是一頭霧水，只得從選項一一反推引文進行解讀；而且即使在確認答案後重看引文，仍然感到不易理解。可憐考生又要耗費多少時間，逐一判斷選項提出的四大事件與引文的相關性？二問命題教授：在姑且虛置選項的情況下，本題所欲測試考生的核心知識與歷史能力為何？三問大考中心：能夠猜出一段「藏頭隱尾」、「不知所云」的引文，是所謂進入大學校系的「重要能力」嗎？

又如第 20 題：

有位君主熱愛軍隊，認為這是國家強大的基礎，他平素生活簡單，將大部分財政收入都放在國家建設上；在此同時，另一位君主則從事宮殿建設，興建大型公共建築，並追求國家強大。這兩位君主作法似乎不同，但他們共同的想法應該是何者？

- (A)伸張自由民權
- (B)強調絕對君權
- (C)建立共和政體
- (D)確立君主立憲

問題建立在兩位不知何時、何地、何名的「君主」上，而且對其描述相當片斷、

¹⁴ 參見王仲孚，〈近年來大學聯考及學測歷史科不良試題示例(五)〉，《康熙高中歷史教學通訊》(5)，33~36 頁。

破碎。命題者想必認定考生都「聰明」的知道本題考的是西洋史，而且是近代國家的發展特色，卻不知此認定「依據」為何？該題答案雖然未必難「猜」，但大考的歷史試題發展至此，令人感慨。我們真正要問的是，沒有更好的試題呈現方式嗎？沒有更重要的問題可以測試學生了嗎？

(四) 爭議題

指考試題較具爭議的，還有試題設計或有不妥的情形，如選擇題第 6、第 13 題，以及非選題第一題。

6. 一位法國畫家認為：必須越過「巴特農神殿之馬」，回歸到「童年時代的搖擺木馬」。他主張極力簡化形象的輪廓，運用一大片一大片的顏色來表達他對週遭事物的感受。以下哪個名詞最適合稱呼這種畫風？

(A) 文藝復興 (B) 古典主義 (C) 寫實主義 (D) 達達主義

本題的問題在於：若不與其他選項比較的情況下，應該沒有人會認為「極力簡化形象的輪廓，運用一大片一大片的顏色來表達他對週遭事物的感受」是對「寫實主義」畫風的適當描述。而毫無疑問的，引文也不適用於文藝復興或古典主義。所以，該題恐怕是為了否定「達達主義」而設。「達達」(dada)一詞，原意雖是幼兒發音的「木馬」，當時群集於蘇黎世的藝術家們，任意以裁信刀插入字典某頁，選擇此字發表藝術宣言，只是取其「非邏輯的」及「無意義」的意思罷了，與「木馬」一點關係也沒有。但是，只為了釐清「達達主義」並不等於「木馬主義」，而選擇了一段不具代表性的言論，要求考生將其定位為寫實主義方能得分，這樣的試題恐怕已嚴重違反評量的教育意義。

次論第 13 題：

清代台灣某地方志紀錄南部平埔族社會，將「某個現象」的出現視為平埔族公有制社會解體的迹象。此處「某個現象」最可能是以下何者：
(A) 乞丐的出現 (B) 保甲的設置 (C) 頭目的選舉 (D) 各社間的衝突

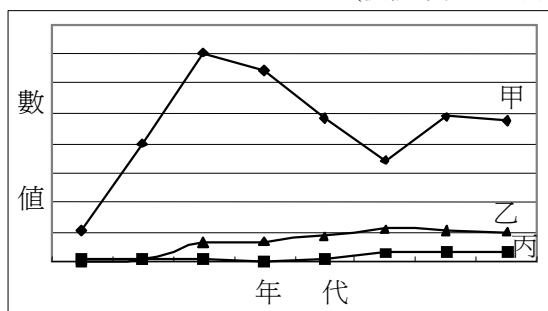
本題的不妥之處，在於資料的出處與運用方法上。問題一，提問的根據僅是清代一部紀錄台灣南部平埔族的方志，而單一史料即可據以論定普遍的社會現象嗎？問題二，此一史料是否有值得商榷之處？由於清代台灣地方志作者多為文人墨客或來台官員所書寫，往往透露出以天朝上國的眼光去審視邊陲地區的論點；而且既是外來人士，其觀察能力難免有不足之處或過於主觀；再者，該題提出「乞丐的出現是平埔族公有制社會解體迹象」的論點，是否已得到歷史學界的普遍公認？或者只是一家之言？命題者在運用此段史料前，是否已經審慎判斷前述問題？問題三，命題者根據哪些研究成果，確認其他選項皆不足以為證，如保甲制度與各社衝突的論證一定錯呢？¹⁵

¹⁵ 如建國中學黃春木老師，〈九十三年指定科目考試「歷史考科」詳解〉，即認為「各社間的衝突」也是影響公有制社會解體的重要因素之一。中山女高邱永春老師亦引述文獻指出保甲制度出現於清盛世的台灣，平埔族如係納稅繳租的「熟番」，自當在保甲的規範之下。

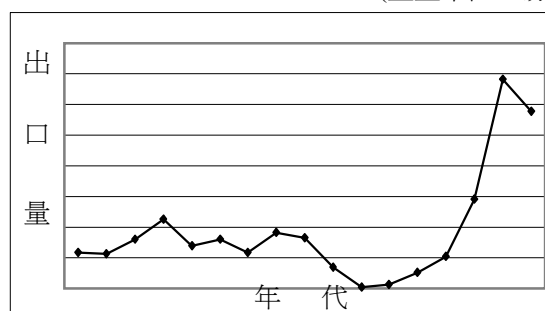
再論非選擇題第一題：

一、參看以下資料，回答問題

圖一：1856-1895 年台灣三項重要物產出口價值統計
(價值單位：英鎊)



圖二：左圖丙產品在 1864-1896 年間出口重量統計
(重量單位：磅)



資料一：學者指出：日本在台殖民以後，由於種種原因，台灣曾出現糖業衰退，產額減少，蔗園荒廢，蔗農窮困等現象。

資料二：史書記載：商人德克來設德記洋行，販賣鴉片、樟腦，自安溪精選優良茶種來台，勸農分植，收成之時，悉為採買，運售海外。

資料三：樟腦條約規定：「道台宣布廢止〈官有樟腦買賣法〉，內外商人得自由營業；外國商人可領取通行證，入內地收買樟腦，運至開港商埠；入內地之外國商人若私入蕃地而受損害或損失時，中國政府不負其責。」

試問：

1. 圖一的甲、丙兩項產品，分別是指什麼？
2. 根據你的歷史知識，在 20 個字之內說明圖二丙產品產量較少且不穩定的可能原因？

由於大考中心以不明理由，延續第一年指考的「傳統」，未公開宣佈非選擇題的答案，致使第 1 小題的「甲」（出口價值最高者）究竟為何，在「民間」出現了兩種版本的解答，一是糖，二是茶。其中又以「茶」，最受教師們青睞。主要便是根據目前國內研究台灣茶、糖、樟腦之最重要論著——中央研究院林滿紅教授之《茶、糖、樟腦業與台灣之社會經濟變遷(1860~1895)》。氏著〈茶、糖、樟腦之出口市場分析〉一章引述大量數據資料析論三項產品的出口量與出口價格，並在結論中清楚指出：「茶、糖、樟腦的出口量，以糖最多、茶次之、樟腦居末。但因茶價、樟腦價高於糖價，造成茶出口值最大，糖次之，樟腦又次之。」¹⁶

首先從時間來看，資料二引述的「史書」內容，似乎有意強調茶葉的栽種與外銷與開港有關。的確，從出口數據來說，「1865 年以前，台灣雖有少量粗製茶出口，但…1866 年的《淡水海關報告》始有全年之茶出口數字。」¹⁷但自開口後方有出口數字的情形同樣見於糖與樟腦。林滿紅即指出「隨著 1863 年、1865 年打狗、安平海關的先後開設，1866 年才有打狗及安平兩港之糖出口數字。」¹⁸「樟

¹⁶ 林滿紅，《茶、糖、樟腦業與臺灣之社會經濟變遷(1860~1895)》，台北：聯經，1997，頁 50。

¹⁷ 林滿紅，前引書，頁 43。

腦於 1860 年開港後，1861 年始有出口數字。」¹⁸如此說來，茶的出口數據出現很晚，故圖一始於 1856 年即有高出口數值的「甲」似非茶。次論產值，則根據前引林氏研究結論，出口價值始終居高不下的「甲」又當是茶。凡此種種，令人不禁懷疑，命題團隊所引述資料或建立的統計圖表是否精確？

姑不論命題教授所參考的學術資料如何？答案為何？對於考生而言，本題有兩大問題。第一，本題引述資料並未提供有關茶、糖產量或產值的足夠訊息，尤其無法用與圖一相對應。其中資料一論述糖業衰退的時間是「日本在台殖民以後」，即 1895、1896 以後之事，不能與圖一 1856-1895 的時間相呼應。尤有甚之，此段資料不僅全是「贅詞」，無助於解答，反而由於是唯一論及糖業產額減少的資料，容易對考生造成誤導，因為即便「甲」的答案是「糖」，也不能以資料一作為判斷依據。第二，一般高中生並不具備對於「因茶價、樟腦價高於糖價，造成茶出口值最大，糖次之，樟腦又次之」的概念。如果「甲」的答案是「茶」，這意味著命題團隊要求考生須對學術研究論著有所了解，但即便是歷史學者，若非相關領域也未必清楚的問題，又怎能苛求學生知道呢？

綜上所述，今年指考難度的大為提高、考生分數嚴重偏低，原因之一絕對與許多試題設計的「不合理」有關。諸如偏本、超本，以及猜謎題或試題設計不妥的現象屢屢出現，都嚴重影響試卷的評量效度和鑑別功能。這樣的試題既難以建立其評鑑的威信，也使得第一線的高中師生惶惶不安，不知如何是好。大考中心切不能再輕忽這些現象，或繼續堅持命題者的權威而迴避外界監督，或一如過往只選擇性地回應部分問題，置廣大師生的憂慮與心聲於不顧。

肆、結論與建議

我們對於大考中心擔任試題命製、研發的教授與工作人員的辛勞應該給予肯定。但就整體而言，今年指考試題在外部試題型式與內容分布尚屬合理外，有關試題內部結構仍有許多待商榷之處。在鑑別力、考核綜合觀念與推論能力、試題題幹的表達能力、提問方式等，均不如過去兩年的指考清晰、明確。所以今年試題具有下列兩大特色：

一、試卷難度頗高、不具鑑別力

試題難度應決定於測驗的目的。大考中心認為中低難度的試題(答對率或得分率 50%以上)與高難度試題(答對率或得分率 50%以下)的比率約為二比一，可能是比較理想的難易度分配比例。從五標的分數偏低與成績累積人數表 60 分以上者偏低即可得知，可知，今年是題難度頗高，不易測出高低分群的差異。建議大考中心可以蒐集全國各高中，而不僅限於明星高中)的段考試題，實證性地去了解高中生在小範圍的考試是考些什麼？學生程度如何？

二、題意不甚清晰、命題技術待商榷

題意不甚清晰、命題技術待商榷，如試題內容問題分析部分，此處不再贅述。

¹⁸ 參見林滿紅，前引書，頁 45、47。

我們要關切的是：大考中心一再宣稱「不容否認，運用消去法排除不正確的選項，本身也是需要具備相關的歷史知識，消去法其實是一種『辨偽』〔分辨真偽〕的能力，能正面肯定某個答案與側面指出某個選項不正確。」但是運用消去法是使得學生「只知道」這選項是錯的，而不知道正確選項為何是正確的，這是不符合教學原理。難道運用「消去法解題」也是所謂進入大學校系的「重要能力」嗎？

綜而言之，一份好的題卷，應以能有效鑑別學生學習效果，評量學生程度，「讓學生有一定成就，區別出真正成績高下，而不以考倒學生為出發點。」¹⁹誠摯地呼籲大考中心的命題教授與研究人員，能「察納」自聯招會以來要求公佈非選擇題答案的呼聲，更要者是命題教授必須能逐題說明「為什麼要考這一題」？這道題目要考什麼？換言之，必須明確逐題說明每道題目命製的目的為何？要達成怎樣的教學目標？要檢測學生哪些能力？不能只是說要測知學生知道什麼，記得什麼，還要講出一點重要的理由，講不出來的話，就不應該出現在試卷上。

其次，有鑒於 84 年版的歷史課程標準大綱僅有章節名稱，而無更細部的章節內容說明，就「課程鬆綁」讓教學多元化其立意是良善的，但若與升學考試牽扯在一起，問題則陸續浮現，最後希望相關單位，不僅是大考中心，必須儘快「釐清高中生應具備的歷史知識與能力」，尋求共識，作為評量的準則。

¹⁹ 韓靖宇：〈歷史試題分析與評量試題舉例〉，《社會新天地》(2)，台北：龍騰，2002，頁 31。