



學校內的教育全球化： 國際文憑學校的觀點

李郁緻^{1*} Jack Tsao² Suraiya Abdul Hameed³

摘 要

研究目的

國際學校的發展反映出教育全球化的現象，而國際文憑課程也在這個過程中扮演著重要的角色。隨著近年來亞洲地區國際文憑學校數量的增長，學校層級如何回應全球化所帶來的種種影響成為有待探索的課題。本研究採取地方性全球化的角度，透過國際文憑學校的視角，藉由與臺灣、新加坡與香港三地的國際文憑學校合作，探究地方性的全球化現象。

研究設計／方法／取徑

本研究蒐集香港、新加坡與臺灣共 16 所國際文憑學校教職員的訪談資料，以及相關的政策與課程文件並進行分析。其中，半結構式訪談的研究參與者包括國際文憑學校的教師、主任、課程負責人，以及校長等。透過這些資料，本研究討論國際文憑學校在各個面向

* 李郁緻¹（通訊作者），國立臺南大學教育學系副教授

電子郵件：yuchihemilytw@gmail.com

Jack Tsao², Associate Director, Common Core Office, The University of Hong Kong

電子郵件：jtsao@hku.hk

Suraiya Abdul Hameed³, Director, Master in Educational Studies/ Lecturer, Educational Leadership, School of Education, The University of Queensland

電子郵件：s.abdulhameed@uq.edu.au

投稿日期：2023 年 3 月 30 日；修正日期：2023 年 5 月 29 日；接受日期：2023 年 11 月 19 日

上，如師生組成、語言使用、課程與教學、在地教育市場定位，以及世界主義等教育全球化現象。

研究發現或結論

透過分析臺灣、香港與新加坡國際文憑學校的文件與訪談資料，本研究討論國際文憑學校重新再現了當代全球化社會中，學校的國際化特質。國際文憑學校一方面必須設法透過各種措施維持其國際化的特徵，並調整校內師資聘用、課程與教學設計，甚至學生的學習方式。另一方面，為了能順利在所在地社會中實施國際文憑課程，學校也需要透過額外的銜接課程、語言政策的磨合等，以適應當地教育環境。

研究原創性／價值

國際教育是教育全球化的產物之一，針對國際教育的研究，除了對於各國國際教育政策的分析與討論之外，近年來隨著我國國際教育政策的持續推動與調整，個別學校如何因應調整，也成為熱門課題。本研究希望能提供學校層級國際教育的分析，並且透過跨國研究的視角，增進對於國際文憑學校的理解。

教育政策建議或實務意涵

中小學國際教育已然成為我國近年所推動的重大教育政策之一，本研究冀能透過探究國際文憑學校所面臨的機會與挑戰，增進吾人對於國際教育的了解。

關鍵詞：國際文憑學校、國際文憑、國際學校、國際教育



EDUCATIONAL GLOBALIZATION IN SCHOOLS: PERSPECTIVES FROM IB SCHOOLS

Yu-Chih Li^{1*}

Jack Tsao²

Suraiya Abdul Hameed³

ABSTRACT

Purpose

The growth of international schools reflects the current trend of globalization in education. The expansion of International Baccalaureate (IB) programs plays a key role in this process. With the recent growth of IB schools in Asia, investigating how these schools respond to this trend is imperative. Accordingly, this study explored the enactment and practice of international education in current vernacular globalization, focusing on IB schools in Taiwan, Hong Kong, and Singapore.

Design/methodology/approach

Semi-structured interviews were conducted with school leaders, section chiefs, coordinators, and teachers. In addition, relevant curricular documents were obtained. Interview data and documents from 16 IB schools in Hong Kong, Singapore, and Taiwan were analyzed. This study probes into the contexts of schools, such as teacher and student demographics, language use, curriculum and instruction, marketing and positioning strategies, and cosmopolitanisms.

* Yu-Chih Li¹ (corresponding author), Associate Professor, Department of Education, National University of Tainan

E-mail: yuchihemilytw@gmail.com

Jack Tsao², Associate Director, Common Core Office, The University of Hong Kong

E-mail: jtsao@hku.hk

Suraiya Abdul Hameed³, Director, Master in Educational Studies/ Lecturer, Educational Leadership, School of Education, The University of Queensland

E-mail: s.abdulahameed@uq.edu.au

Manuscript received: March 30, 2023; Modified: May 29, 2023; Accepted: November 19, 2023

Findings/results

The study discussed how current internationalization on school level is represented in IB schools in Taiwan, Hong Kong in the contemporary globalization. IB schools nowadays not only have to construct their internationalities, but also have to continuing adjust their teacher recruitment, curricular and instructional design, and students' learning. In order to enact IB programs into local contexts, schools develop strategies such as offering bridging courses and negotiating language policies.

Originality/value

This study expands the body of literature on international education, particularly on how individual schools implement international education policies and how these policies transform their education systems. By adopting a cross-national perspective, the present study offers valuable insights into the practice of international education from the perspective of individual schools.

Implications for policy/practice

International education in schooling has become a pivotal policy focus in Taiwan. This study improves the understanding of the opportunities and challenges faced by IB schools and the broader field of international education.

Keywords: IB school, International Baccalaureate, international school, international education

壹、緒論

全球化以及反全球化現象在學術界受到熱切地討論，其中包括 Appadurai (1996) 所指出的「全球文化流」五大向度：族群、媒體、科技、金融，以及意識形態等。全球化的進程非但不是線性、有規律、具方向性與同質性的過程，毋寧更像是一種斷裂 (rapture)、多元與混沌的形象。全球化並未因此帶來更加有序、同質的發展，而是進一步造成異質、混雜與盤根錯節的現象。而這些變動的面向如何影響教育，又或者教育在其中所扮演的角色，以及，如果用 Appadurai 的角度詮釋，教育在這樣的現代化過程中所產生的作用為何？成為探索教育全球化現象的重要課題。

如果我們更進一步追問全球化的現象，Appadurai (1996) 引伸 Anderson (1983/2006) 的概念並指出，那是一種對於「想像世界」的構成元素之間的改變。Anderson (1983/2006) 透過研究民族主義的起源與散布，提出「想像共同體」的概念。也就是藉由資本主義、印刷品與識字能力等力量，塑造出人為的集體認同。在全球化的世界中，人們對於世界的想像也透過各種跨國的溝通與交流而產生改變，超越了對於民族國家的共同體的想像，而進一步發展出各式各樣不同的對於世界的想像。教育一向在上述現代化與共同體形塑過程中，佔有一席之地。除了學校教導人們識字，能夠參與想像共同體的塑造之外，學校教育的出現也如同民族國家的形成，皆是現代化進程的表現。

教育作為現代化的表現方式之一，也同樣受到全球文化流的影響。為了能夠進一步析理全球文化流五個觀察向度：族群、媒體、科技、金融與意識形態，及其反映在教育全球化的樣貌，本文將 Appadurai (1996) 在人類學觀察上的五個向度（族群、媒體、科技、金融與意識形態）轉化為對於國際文憑學校的五個觀察角度：師生組成、語言使用、課程與教學、在地教育市場定位以及世界主義。以族群的向度而言，國際文憑學校中師生組成的變化可以呈現全球化在人口移動的觀察；在媒體方面，社會中對於媒體的觀察面向十分廣泛，但是在國際文憑學校中，就資訊傳遞或者意見溝通的角度而言，語言使用會是個重要的觀察方向。至於科技與金融面向，在 Appadurai (1996) 的人類學觀察中指涉的層面較難以對應到學校環境之中，不過對於國際文憑學校而言，如何經營其主要產品或服務（課

程與教學)以及追求在地教育市場定位,確實也回應到全球化現象中,企業透過科技與金融所達致的跨國佈局。最後,意識型態的面向指的是全球化現象中意識形態的傳播,而在國際文憑學校的脈絡中,世界主義時常被視作為一種意識型態的追求。以上有關師生組成、語言使用、課程與教學、在地教育市場定位以及世界主義等五個面向或許不完全能涵攝人類學觀察中的完整面向,但仍希望能由不同的視角出發,描繪教育全球化的過程與現象。

國際文憑組織是一個發源於第二次世界大戰戰後的教育組織。由於戰後各個國際組織將其總部或辦公室設在日內瓦,使得當地聚集了許多移居自世界各地的工作人員及其家庭。有鑑於這些移居家庭的教育需求,當地的國際學校紛紛依據學生父母的文化與國籍,設立不同的學程,以供學生能在日內瓦接受教育後,當需要隨著父母遷回原居地時,能準備好回到不同的國家繼續學業。然而,除了原本就隸屬各國的僑校外,因應學生的國籍而設立多種不同的學程,對於獨立國際學校而言相當吃力,且亦不符合國際學校對於世界主義的理念(Tarc, 2009)。

在此背景之下,這些獨立國際學校於是成立了國際文憑組織,並繼以發展高中文憑課程(Diploma Program)。Hill(2006)形容,國際文憑組織及其高中文憑課程,是揉合了教學、理念與實用等各種考量的產物。高中文憑的出現一方面滿足了國際學校教師希望能創新教學,不再將學生依國別分組教學的需求,一方面也吸引了對於國際組織理念相對熟稔且信賴的家長。另一方面,高中文憑能使學生接續在各國修讀高等教育,而不至因為學制的不同而需要額外的轉換時間。此後,國際文憑組織在1994年推出中學課程(Middle Year Program),以及接續自歐洲國際學校協會的小學課程(Primary Year Program)(Bunnell, 2011)。自2012年,更進一步加入職業課程(Career-related Program),至此,國際文憑組織逐漸將其課程發展成具連續性的課程系統(curricular continuum)。這些課程強調透過發展國際視野(international awareness)、加入國際元素,以及培養國際情懷(international-mindedness),塑造其國際教育的定位(Walker, 2004)。時至今日,國際文憑課程已逐步拓展至國際學校以外的學校中實施。對於國際文憑組織而言,這些實施國際文憑課程的學校縱然可能也同時實施其他不同的課程,但皆可稱之為「國際文憑學校」(IB學校)。換

言之，國際文憑學校不見得僅只由傳統意義上的「外僑學校」，或者不隸屬於任何國家的「獨立國際學校」所組成，而是同時含括所在國當地社會中的「公立學校」或者「私立學校」。

隨著國際文憑及其課程在亞洲愈來愈蓬勃發展，我國對於相關主題的研究也益發關注。回顧我國近來對於國際學校的探究，邱玉蟾（2022）透過學校「是否為本國教育體制」來對國際學校加以分類。首先，屬於「本國教育體制」的國際學校包括「獨立的國際學校」以及「國內學校採用國際課程」。其區分標準在於是否只在課程中採用國際課程，抑或是成立國際部／國際班，甚至在當地政府法規允許下，開辦國際學校。至於「非本國教育體制」的國際學校，邱玉蟾（2022）則再進一步區分為「國家的海外學校」、「市場導向的國際學校」、「國際認證課程與資格考試」，以及「實施國際教育的學校」。其中，國際文憑即為此處所稱之「國際認證課程與資格考試」。邱玉蟾（2022）雖然將之列為國際學校的型態之一，但也同時強調「嚴格來說，國際認證課程及資格考試（如IB）不是實體的國際學校，而是一種服務商品。……能與任何其他5個類型的國際學校結合，影響力正在擴大……」（p. 64）。或許，我們能夠將國際文憑在亞洲的方興未艾，與教育全球化的發展放在一起思考。伴隨著全球人口、貨物、資本的移動，學校教育的組成與實施亦將隨之改變。也因此，如同我國2011年所發布的《中小學國際教育白皮書》中所宣示：「全球化不是一種選擇，而是一個必須面對的事實」（教育部，2011：3）。在此之時，探究學校內的教育全球化，恐怕也將成為我們不得不處理的當代課題。

在另一方面，當我們進一步探究世界主義的主張，Pollock等人（2000）指出，世界主義應當是「複數」形式（cosmopolitanisms）。世界主義是複數的，不僅只是因為單一的普遍主義並不存在（即使是普遍主義，也必須考慮如何統合各地不同的歷史與概念），而是因為，世界主義代表著無數多種的生活方式。世界主義的形成不僅關係到集體認同的追尋或組成，而更是一種如何在世界中安放自己和所屬社群的策略（Sobe, 2009）。基於這種複數的、多元的世界想像，Appadurai（2001）主張研究者需要從草根全球化（grassroots globalization）或者由下而上的角度（globalization from below）來觀察全球化。不只是關注到在全球化世界中都市化、現代化、西方化的一面，也留意到具地方性的全球化過程（vernacular

globalization)。雖然都市化、現代化與西方化是全球化論述中常見的角度與觀察，卻也因此造成往往將全球化視為都市化、現代化與西方化的延伸。對於 Appadurai (2001) 而言，現實情況是，全球化現象各地有別且呈現混雜、非線性且不均勻的發展，例如反全球化的抵抗行為，以及各種不同型態所組成的人口流動等。而這些地方性的全球化過程，在在考驗著學術界以地理、區域研究型態為主，研究全球化的方式。因此他進一步建議從「文化」的角度，由下而上地探究全球化現象，並主張此可補充以地理區域作為劃分、由上而下的理解全球化的方式。本文也希望能夠透過觀察歐美地區之外的國際學校，從不同的角度探究全球化的現象。

針對我國國際教育的研究當中，有一部分的研究針對國際教育的政策文本與實施進行分析（朱啟華，2013；邱玉蟾，2012；陳美如、郭昭佑，2011；劉華宗、林美玲，2016；劉美慧等人，2020）。也有些文獻著重於我國所推出之國際教育政策，是如何在學校場域中實踐的問題（宋方珺、楊振昇，2017；林明地，2013；陳貞君，2013；陳美如、郭昭佑，2014；劉耿銘，2019）。另外也有一些研究討論我國國際教育政策的其他面向，例如白皮書 1.0 至 2.0 版的發展（劉美慧，2020；劉美慧、王俐蘋，2021），或者對於國際教育對於師資培育的影響與啟示（王俊斌，2020；葉怡芬、劉美慧，2020）。在日益重視國際教育政策發展的氛圍中，這些研究為學界帶來對於我國國際教育政策分析與實踐的重要發現。

然而，除了由各國政府所推動的各自相異其趣的國際教育政策之外（劉慶仁，2006；蔡靜儀，2013），對於與國際文憑組織合作的國家與個別學校，及其如何在全球化的背景中推動國際教育，也成為理解全球化發展的重要角度。例如從語言學習的觀點，鍾鎮城（2012，2013）指出，實施國際文憑課程的學校對於華語教學的規劃上更加重視全球在地化的學習。蔡雅薰、余信賢（2019）指出國際文憑學校對於語言教學的重視十分貼近全球教育的語言觀，學生可以自由選擇修讀的語言，不受母語或國籍的考量，因而模糊了第一語言與第二語言之間的界線。李志成（2016）分析臺灣的私立學校如何透過各種校內變革與創新，以有效實施國際文憑課程。除此之外，也有論者積極引介國際文憑課程，期待能透過實施國際文憑課程，帶動臺灣國際教育改革與創新（王秋萍，2014，2015a，2015b，2016a，2016b，2020a，2020b）。

本研究希望透過國際文憑學校的視角，藉由與臺灣、新加坡與香港三地的國際文憑學校合作，探究地方性的全球化現象。臺灣雖然近兩年來對於參與並提供國際文憑課程興致勃勃，增加了不少校數，然而作為新設立的班級或學校，即使認同國際文憑組織的理念，但仍然在實施經驗上較為不足。相較於此，同為亞洲華人為主的社會，如新加坡與香港，則擁有歷史悠久的國際文憑學校，也因此能補充對於臺灣的國際文憑學校的觀察。為了能使讀者進一步瞭解本研究，首先討論國際文憑作為全球化現象的一環，過往相關文獻中所反映出的樣貌為何。接著，本文就研究方法與語言處理進行說明。在研究方法之後，本研究呼應全球化的五個面向（族群、媒體、科技、金融、意識型態），從師生組成、語言使用、課程與教學、在地教育市場定位，以及世界主義等，梳理國際文憑學校內的教育全球化現象。最後則提出結語。

貳、全球化、國際文憑與國際教育

一、國際文憑的擴張與人口移動

從一開始為移民家庭提供教育服務，使暫時隨父母居住在日內瓦的學生能夠接受到不隸屬於特定國家的課程，如今，全球已有超過 5000 所提供國際文憑課程的學校，這些學校分布於超過 150 個國家（International Baccalaureate, 2023）。雖然是源自歐洲的國際學校組織，在當前各國的國際文憑學校分布中，直到 2010 年，有超過 60% 的國際文憑學校位於美國、加拿大、英格蘭與澳洲。Bunnell（2010）推測，這個現象除了與國際文憑課程本身西方、盎格魯中心（Anglo-centric）的文化特質有關之外，也與這些地方較不嚴謹的國定課程或者國家教育制度相關。Bunnell（2010）指出，國際文憑組織早期的發展與跨國資本階級（Transnational Capitalist Class, TCC）有關，這些從事外交或者跨國企業相關工作的家庭促成了國際文憑組織早期的擴張。而到了 2000 年左右，由於意識到全球化的現象與壓力（例如 2005 年所出版的《世界是平的》所描述的資本主義全球化），也促使各國政府開始與國際文憑組織合作，進一步推動境內學校採用國際文憑課程（Bunnell, 2010）。

以國際文憑課程的四大國之一澳洲為例，Doherty（2009）指出，由於澳洲的中小學教育制度與課程由各州政府制定，各地學校為了能在教育市場中脫穎而出，獲得家長的青睞，紛紛提供除了官方課程之外的其他選擇，而其中的選擇之一，就是國際文憑課程。對於當地的中產階級家長而言，國際文憑課程代表著具跨國移動力的中產階級教育，這些家庭的家長多數具有專業技術，且服務於跨國組織或企業（Doherty, 2009）。換言之，一方面國際文憑的教育方式同時標示著社會階級和地理位置的流動；另一方面，國際文憑的教育內容，例如強調跨文化、多語言的學習等，又代表著所提供的是在地需求之外的其他學習與發展機會。並因此成為受在地中產階級家長青睞的教育選擇。然而，對於這個強調「移動力」的教育選擇，Doherty（2009）認為還需要進行更多的反思，畢竟，課程應當是從在地出發，且服務在地需求的。

隨著在地中產階級家長逐漸傾向讓自己的小孩能有接受國際教育的機會，以跟上全球化的腳步，在未來擁有更多競爭力或移動力，國際學校的數量也跟著水漲船高。甚至，隨著數量的改變，國際學校的「本質」也有所變動。Lijadi 與 van Schalkwyk（2018）的研究提供了另一個觀察全球化與國際學校發展的側面，其訪談了生長在不同時期、但都就讀於國際學校的「第三文化兒童」（Third Culture Kids）。在國際學校研究中，第三文化兒童所指的是，隨著家庭頻繁的跨國遷移而在不同地方就學，既不屬於當地族群文化，也與父母親原本的族群文化有所差異者。對於這些兒童來說，其文化認同既非當地文化亦非父母親之文化，因而稱之為第三文化兒童。在受訪者橫跨 40 年的國際學校經驗中，Lijadi 與 van Schalkwyk（2018）藉以觀察到國際學校本身的變化，自 1980 年代開始，國際學校的數量才逐漸能夠供應多數的第三文化兒童的教育需求。在大都會中，國際學校提供了能讓不同語言使用者皆能適應的課程與教育內容，也促使這些第三文化兒童能夠在國際學校中拓展一定的交友圈。而自 1990 年代後期，Lijadi 與 van Schalkwyk（2018）觀察到，國際學校不再依賴單一企業或政府，而是轉型成私人、自費的教育形式。而如此經營型態的改變，也使國際學校的生源和課程目標逐漸改變，透過聘請外籍教師、英語作為教學語言，用以吸引當地希望能加強英語或多語教學的家庭。換言之，國際學校開始符應了在地的需求，而不完全吻合第三文化兒童的需要。雖然與 Doherty

(2009)的結論不盡相同，但從兩者對於國際文憑或者國際學校的觀察可以發現學校教育在全球化過程中的轉變與調適，而其中，國際文憑學校由於其對於課程的要求與設計，更是扮演著重要的角色。

二、國際文憑全球化與各國教育制度的競合

Sassen (2001) 主張，在全球化趨勢下，過去長久以來屬於國家管轄範疇的領域將逐步地、部分地產生非國家化 (denationalization) 的現象，國際組織與國家進行互動時，會先透過製造邊境區 (frontier zone)，以及既非屬國際、亦非屬於國家的新機構形式 (new institutional form)，創造與國家系統重疊的運作空間，最後進而邁向該領域非國家化的發展。藉由 Sassen (2001) 的理論架構，Resnik (2012) 主張國際文憑的發展亦為教育逐漸走向非國家化的表現之一，並指出在教育的領域中，包括國際文憑的國際標誌與符號、國際文憑組織、國際文憑組織地區辦公室、招收移動家庭學生的國際學校、招收當地學生的私立學校，以及招收當地學生的公立學校等，皆成為非國家化過程中的各種運作空間。

而隨著國際組織的發展，例如國際文憑在各國教育系統中的拓展，也反映在非國家化的發展下，過去種種原本專屬於國家管制的事物，遭到挑戰與競爭。Resnik (2012) 舉例說明非國家化對於國家管制教育所造成的影響，諸如學校頒發的各項證書與學位、師資培訓與教師訓練、根據地方需求與國家價值訂定國家課程等，這些原先由國家中央機構所管制者，在非國家化的影響下，國家的管制力量皆受到波及。

在 Resnik (2012) 考察的英格蘭、法國、以色列、阿根廷與智利等地，雖然國際文憑在當地的發展並非完全未受阻撓，亦有出現反彈的聲音，但卻仍能透過不同的策略，對當地的教育系統持續發揮相當影響力。藉由強調家長教育選擇、成為學校課程革新的金字招牌，以及可與其他課程結合的實施方式等，國際文憑課程得以在各國教育系統中取得一席之地。而在教師訓練、教材等方面，國際文憑也提供當地學校相當程度的彈性，因此能夠良好的適應不同地區的教育系統。最後，在教育理念上，尤其是高中文憑的小論文寫作、知識理論課程，以及創造力活動服務課程等，逐漸造成其他非國際文憑課程的仿效，Resnik (2012) 將之視為一種課程上的滲透 (percolation)。

在國際文憑組織網站上，也可以發現，除了針對家長、學校的分眾介紹之外，也針對與各國政府教育當局的各種合作模式做了介紹，足見該組織對此一項目的重視。在美國與加拿大，國際文憑組織與各州政府合作進行教育改革，包括提供所有學生接受國際文憑課程的受教機會、教師支持系統，以及將國際文憑課程融入當地教育系統等；自 2014 年起，西班牙政府開始同意學生可透過取得國際文憑之高中文憑或職業課程文憑，進入西班牙高等教育機構就讀（International Baccalaureate, 2022）。除此之外，德國政府透過與國際文憑組織合作，推出德國海外學校所使用的課程；荷蘭政府發展類似高中文憑課程的校外考試作為畢業門檻等（Hill, 2006）。在亞洲地區，日本政府亦自 2013 年起，與國際文憑組織合作開發，發展加入部分日語授課課程的高中文憑課程，希望藉以擴增採用國際文憑課程的學校數量（International Baccalaureate, 2022）。

三、資本主義全球化與國際學校的擴張

隨著經濟全球化的發展，Machin（2017）觀察到亞洲地區國際學校數量的大幅增長，並將之稱為亞洲國際學校淘金熱，在亞洲地區（含西亞、東亞、南亞、東南亞）共設立了 5,032 所國際學校。除了社會上對於國際和平與跨文化理解的教育理念逐漸受到重視之外，從經濟學的角度，Machin（2017）進一步指出，國際學校的發展更象徵著教育領域對於全球資本主義的回應。由於預期資本主義全球化的擴張，未來將出現更多跨國的工作機會，為了預備子女能準備好進入國際化的就業市場，愈來愈多亞洲父母願意投資在國際學校的教育環境。於此同時，各國的教育政策的鬆綁以及對於教育選擇權的強調，也使學校必須透過提供符合市場所需之課程，增加自己的市場競爭力（Kim & Mobrand, 2019）。國際學校的成長一方面回應社會上對於跨文化交流機會與跨國移動力的需求，另一方面，也是全球化教育市場競爭下的產物。

除此之外，Resnik（2008）分析國際文憑學校的培育目標，並指出相較於理想的全球公民教育，從課程規劃角度而言，以培養「全球工作者」（global worker）為教育目標更切合實際情形。除了少部分的教育目標，例如國際理解、發展普遍人性價值、追求世界和平與誠信等，大部分國際文憑課程所規劃的培育目標，皆能對應到跨國企業與組織對於跨國工作

者，尤其是管理階層員工的能力需求（Resnik, 2008）。舉例而言，在認知傾向上，課程中強調問題解決能力、批判性思考、創造力、創新、自省、多工，以及自學與終身學習等，以及在倫理層面強調的社群發展、慈善事業以及永續發展等，與資本主義全球化所形塑的彈性、創新、問題解決與網絡管理等勞動環境不謀而合。

在培養全球公民的理念之下，國際教育隨著資本主義全球化的影響，正在形塑一種深受新自由主義影響的企業世界主義（corporate cosmopolitanism）（Rizvi, 2009）。而這種新型態的世界主義與全球公民的養成方式，又是如何反映在國際文憑學校的辦學樣貌，是本研究關心的課題。

參、研究設計

亞太地區在近年大量擴充國際文憑學校的版圖，本研究透過探究臺灣、新加坡及香港的國際文憑學校的課程實施，以描繪國際文憑課程在華人社會的樣貌。本研究總共與16所學校合作，其中包括7所臺灣學校、3所新加坡學校，以及6所香港學校。在這些學校中，有些僅提供高中文憑課程，也有部分學校亦提供中學課程與小學課程，且提供各類課程的歷史亦有所不同。整體而言，三地的國際文憑學校有相當多不同的形態，包括公立學校、私立學校、國際學校（包括屬於特定國家與獨立／不隸屬任何國家的國際學校），以及連鎖加盟學校等。選擇個案學校的考量，主要以能呈現同一個社會中，不同類型學校對於課程的理解，以及同一類型的學校，在不同社會脈絡中的應對（Deem & Brehony, 2005）。

臺灣、香港與新加坡同為受華人文化影響的後殖民社會，也同時有土地面積狹小、人口稠密，以及外貿導向經濟發展等共同特質。在一方面，深受儒家文化傳統（Confucian heritage culture）的影響（Tan, 2018），在教育方面擁有許多共同特質，也因此使彼此得以相互成為參照社會。例如以成就為導向的教育措施、社會輿論對於教育的重視、持續發展觀、認定所有人皆具持續發展的潛力、重視個人在學習上的努力與毅力、家長對於子女學業表現的高度期待、高教師聲望、考試領導教學，以及階層化的社

會結構等（Tan, 2016; Kim, 2009; Wong, 2008）。

然而，在另一方面，三地也有著截然不同的社會與教育發展，而這些發展也展現在國際文憑學校的運作中。以臺灣而言，由於法規的鬆綁，在十二年國民基本教育的架構下，透過學校申請實驗教育計畫的方式，就能夠在國定課程的架構下取得文憑的承認。因此近年來校數有長足的增加，雖然大部分的學校仍以提供高中文憑課程為主，但也逐漸出現對於中學文憑課程、小學文憑課程的正視。在香港方面，一部分的國際文憑學校原本以滿足英國駐港家庭子女英制教育需求所設立，而後才逐漸轉型提供其他不同的課程；另外一部分的國際文憑學校則是私立學校希望透過提供國際文憑課程以滿足當地家長「國際化」教育的需求（Lee et al., 2022）。至於在新加坡，在殖民背景的影響下，早在 1977 年就設有國際文憑學校，至今提供國際文憑課程的學校在當地仍擁有菁英教育的學校聲望（Hameed, 2020）。此外，由於與當地國定課程並不相容，提供國際文憑課程的新加坡學校絕大多數為私校。

為了瞭解國際文憑學校的課程實施，本研究採取半結構式訪談以及文件分析為主要的資料蒐集方法，針對學校的基本資料、成為國際文憑學校的決策過程、課程引進與實施、評估課程實施後對於學校的影響等，進行訪談資料與文件的蒐集。半結構式訪談的研究參與者包括國際文憑學校的教師、主任、課程負責人（coordinator），以及校長等，依照各校的規劃以及參與者個人的意願進行訪談資料的蒐集。

此外，訪談資料蒐集期間遭逢新型冠狀病毒疫情肆虐的影響，亞洲各地社會皆採取相應的防控措施，部分學校在這段期間暫停營運，或者拒絕實體訪客。因此，訪談資料的蒐集有一部分以線上訪談的型態進行，所使用的會議軟體包括 Google Meet 以及 Zoom 等，以訪談參與者方便參與的形式為主，並主動詢問是否願意接受錄音／錄影。如果不願意錄音／錄影，或者指出需要刪除某些段落，本研究亦尊重其意願，將該筆資料刪除。

在訪談進行期間，所使用的語言一部份為英語訪談，另一部分則為中文訪談，主要視受訪者個人較為偏好的語言進行，並以訪談當時所使用之語言製作逐字稿並進行分析，以避免在語意的理解上，經過語言對譯過程造成失真。待分析完成，撰寫研究分析時，方針對逐字稿文句進行英翻中或中翻英的翻譯工作，並以盡可能忠實根據訪談情境與內容進行語文對

譯。由於受訪者皆為參與國際文憑課程之教職員，本研究所採用的訪談取徑參考了教育專家與教師的分析方式進行（王麗雲，2004；陳金燕，1998）。

肆、國際文憑學校內的教育全球化分析

一、師生組成與國際移動力

以學生的組成來說，隨著學校的歷史、聲譽及辦學目的的不同，國際文憑學校擁有著不同的學生組成。有些學校受到當地政策影響，招收一定比例的當地學生；部分學校則以來自特定國家的國際學生，或者以擁有外國背景的當地學生為主要招收對象。前者主要包括香港參與直接資助計畫的學校。後者則包含新加坡的國際學校以及臺灣的外僑學校與國際學校，例如配合政策所成立的海外攬才專班高中部等。就學生組成而言，Bolay與Rey（2020）在瑞士的國際學校間也有類似的觀察，當代國際學校的學生組成並不一定如想像中的多國籍、多元化。誠如Appadurai（1996）對於「族群景觀」的觀察，當代全球化現象的發展並非平順且均質化，而是充滿著許多斷裂。國際文憑學校所在地當地政府也會採取相關措施，以保障國內學生的就學權益、增進教育選擇的機會。

相對地，教師的多元化反而成為國際學校的重要國際化標誌。對於家長而言，一所擁有多元國籍師資的學校，顯然具有一定吸引力。

……因為家長喜歡IB的地方就是國際化的胸懷。所以他們會喜歡有來自南非、澳大利亞、加拿大、美國的老師，而且，你知道，因為這就是他們對IB課程的看法。這一切都是為了與世界建立聯繫，同時也是一名全球公民。（HK0517）

從受訪的教職員口中可以發現，大多數國際文憑學校的受聘教職員皆在任職目前的學校之前，就擁有相當豐富的移動經驗，無論是個人的就學過程，或者是職業生涯。更有甚者，受訪的教師提到為自己培養未來的移動力：

……然後是IB大概成立了兩年以後，我就正式從本地課程的老師轉過去

當 IB 的老師。……就覺得國際文憑是比較新鮮的東西，然後就國際文憑似乎很國際化，就很有那種國際的視野啊。站在個人的角度也是，我當了一個國際文憑老師，我有機會可能去世界各地。可能將來我想去其他的國家，其他的地方教學，可以增加這樣一個機會。那對於我的事業比較會有幫助。（HK0104）

所以對我來說，做了 IB 的這件事情之後，我會得到很多不同的一個看法、一個新的刺激，所以也許對我的教職生涯來我會更比其他人看得更多……，我覺得這個對我來說是一個非常大的一個成長的空間。那未來我也知道說也許在我退休之後，我就有更有國際的移動力，我可以去國外教書，都是有可能的。（TW1233）

換言之，接受國際文憑組織的培訓並從事相關教學，對於部分教師而言，更是其用以持續維持國際移動力的重要管道。

不過，對於多數國際文憑學校而言，提供國際文憑，尤其是高中文憑課程，皆拓展了畢業生更加多元的升學目的地。相較於提供當地課程或者其他國際課程，教師們觀察到，隨著國際文憑課程的提供，學生有了更加多元的升學選擇。

當年的文憑畢業生及非文憑畢業生，主要是（去）英國或美國，其中又以（前往）英國人數最多。隨著時間的推移，（畢業生）現在去了澳洲、紐西蘭，甚至前往斯堪地那維亞。……有挪威、芬蘭、瑞典、荷蘭等，他們還有些前往西班牙和法國（繼續升學）。……看到學生什麼時候開始選擇和考慮去哪裡，實在令人著迷。……然後（到頭來）無論是什麼國籍，變得並不重要。（SG0927）

（過去的）想法，那就是我們只是將英國孩子送到英國大學或英國寄宿學校。顯然，IB 剛剛進入全球教育市場，我認為雖然它剛起步，卻已經突破了這個障礙。……我認為 IB 帶來了很多令人興奮的事情，但我認為最主要是讓我們從英國走向國際。（SG0721）

在一方面，多元的升學選擇固然是吸引家長的重要因素，另一方面，也符應了當代全球化現象中，國際學生流動不再只是單向的從邊陲國家至

中心國家，或者從開發中國家移動至已開發國家，而是多重方向移動的趨勢（Madge et al., 2015）。

二、符應當地環境的課程配置

在 Appadurai（1996）的「科技景觀」中，主要討論了科技生產的全球化配置，以及跨國企業的發展。從國際文憑學校的身上，可以發現的是，在各地推廣國際文憑課程，所需要投注的課程發展的心力。尤其是如何妥善利用課程規劃，一方面符合國際文憑組織的需求，找到適合該課程學術特質的學生。受訪的教職員提到：

……基本上超過一半人都會申請，反正申請也就是考個考試、面試，沒有什麼代價。……（雖然）不是每一個學生都想來 IB，但是成績好的那些那一群特別想進來。……主要是要評估一下學生合不合適，IB（課程）的理念是比較高層次，如果學生程度原本就是比較高的，我覺得可以（念得來）。但是如果是一般程度的，你要他死記硬背這種可能都沒問題，你要他那種好高層次思維啊、分析，我覺得就比較困難。（HK0104）

在另一方面，國際文憑學校也需要調整教學，以適應當地學生的需要。在這些調整中，學校主要協助學生能夠在不同的課程之間並行修讀或者轉換、說服家長，並且確保符合所在地法規：

……不只有 IB（課程），我們還有引進芬蘭的教育。……當芬蘭跟 IB 同樣在一個實驗教育並存的時候，這樣家長也會（對這樣子的雙軌）有疑問，但我也需要花很多時間說明，其實芬蘭教育走的制度跟 IB 就是一樣的，就是探索研究型的教育。（TW1131）

有時我們會有學生從國際文憑課程轉學，然後又回到當地的課程系統。對於那些在當地課程系統中表現不佳的人，他們有時也實際上會轉移到國際文憑課程系統中。所以實際上有這兩種情況同時發生。（HK0517）

臺灣的法規就是，你要符合她們國高中的畢業標準，所以你要把課程對應回去就可以了。……因為你做的東西不一樣，所以我一剛開始來的時候也是提實驗計畫，實驗計畫過了就比較沒問題。（TW1337）

另外還有一些學校則是提供額外的銜接準備課程。例如在入選國際文憑課程之後，正式進入課程之前，利用課程銜接的過渡時間，預先為學生安排額外的學習活動，使學生能夠順利適應國際文憑課程：

（在九年級之後，）如果他們成功進入了 IB 課程，就會進入到過渡年，我們稱之為銜接課程。……我們專注於為學生提供機會來適應不同的學習方式，例如口頭報告、積極參與課堂，將自己視為全球公民，引入核心思想等……。（HK0101）

對於提供國際文憑學校而言，提供國際文憑課程，也進一步改變了學校的某些特質。例如校內同時提供的課程可能受到國際文憑課程的影響而產生改變，教師改變原本的備課方式等。

有，我覺得有一個改變，對於以前舊的高中課程，所有學生的分數完全是透過考試去決定的，而現在逐漸變成每一個科目都有一個持續評核的分數，就是平時分數，平時做功課、交功課所打的分數，這個是 IB 很強調的。……我覺得有可能是受到這種 IB 的影響。（HK0104）

IB 要求老師列出所有課程每一週要上什麼；而臺灣老師通常會大概想上什麼，知道就好了。國外則是要你寫得非常清楚，兩年 240 小時怎麼上課寫得清清楚楚，你是按照那個去做的，不可以感覺大概的。所以比如說你什麼時候要做評量、你評量的單元是什麼，都要非常非常清楚。臺灣的老師搞不好開學都還在想我第一次段考要考哪一章呢，可是國外是要兩年都要出來。（TW1030）

三、彈性、靈活的教育通行證

當 Appadurai（1996）談及全球化的「金融景觀」時，其主要著力在描繪全球資本配置與資金進出國家邊界的現象，並且強調，這樣的流動事實上與人口移動、科技生產過程等相互關聯。在國際教育市場中，所謂世界主義資本（cosmopolitan capital）資本的提供也往往是國際文憑學校吸引力的重要來源。對於世界主義資本的觀察，除了國際學生海外就學之外，國際學校如何透過課程使學生能在當地就達到類似的效果，逐漸成為國際教育的重要關心焦點（Li, 2017）。例如國際文憑所能提供的「教育通行

證」：

總的來說，到目前為止，學校對於IB持非常積極的態度。我認為這與教師想要加入IB學校並任教的原因相同，而且家長也願意學校這麼做。我認為加入一所提供IB課程的學校有一個很好的理由，例如當你不得不在教育進行到一半的時候搬家，孩子通常可以非常輕鬆地進入另一所（位在其他國家的）IB學校，因此IB是唯一真正的全球教育體系……所以它是以後去別的學校的通行證。（SG0825）

而在對於「國際性」的追求之外（李郁緻，2023），對於教育者及學校教師而言，教學與學習方式的彈性與靈活性，也是使國際文憑課程得以貫徹其開放、彈性教育理念的重要管道。

（當地課程跟）IB課程相較之下，我肯定是比較喜歡IB的課程。我作為中文系畢業生，我能教學生文學，我對文學是很享受的。……IB的課程給老師很大自由度。比如說我教學生什麼文學作品，是我規定的、我做主的，我喜歡什麼文學作品我就選擇它來教給學生。那就對我來說非常好啊，我很享受我的教學。（而不像當地課程）就算不喜歡也得教。（HK0104）

我要說的是，就其他（國際課程）而言，是更具規範性。學生要學習什麼有很大程度上是由指南和教學大綱決定的，所以沒有太多的自由空間，……幾乎要求學生只學習他們知道考試中的內容。但是在IB中，有很大的自由度，有很大的教師選擇和學生選擇的空間。所以這真的很有趣，所以，也許這是學生在進入IB時不太習慣的事情。（HK0516）

不可諱言，國際文憑學校所提供的教育模式，確實提供更加彈性而靈活的制度。而這種對於制度更為彈性與靈活的主張，也使之與新經濟、跨國資本主義的全球化環境相呼應（Resnik, 2008）。

四、國際文憑學校的多語主義

在國際文憑課程的說明文件中可以發現，「國際」、「多元文化」，以及「多語言」幾乎是被當作同義詞使用，即便三者事實上擁有相當不同的意思（Li, 2017）。換言之，對於國際文憑組織而言，其國際性的重要

實踐，來自於對多語言的重視。在本研究的個案學校中，也有不少教師提到這個觀點。

我們提供雙語文憑，這是很多學生追求的東西。我們鼓勵學生學習的東西，因為無論如何他們正在使用與母語不同的語言學習。（HK0101）

……IB 也覺得每個老師都是語文老師，如果你會說粵語、普通話、英語或其他任何語言，這就是 IB 所提倡的。所以如果一位老師可以說不同的語言，解釋不同的文化，那就很好。（HK0515）

然而，即便如此，在部分學校中，這種對於語言的重視也造成一定的困擾，例如當地學生無法適應語言要求，以及基於對於語言的要求所產生的教師招聘議題。

IB 的課程是（奠基於）語言的，學生需要掌握語言，因為（在課程中有很多的寫作和閱讀……。但是當你讓學生進入 7、8、9 年級（才開始準備語言）時，他們的英語水平有限，就會變得非常困難。（HK0412）

同時（在校內）運作兩種課程其實非常困難，尤其是在學生人數非常少的情況下，仍然需要兩個團隊，針對兩個不同的課程（加以實施），而且學生人數非常少。但這也是必要的，因為我們的學生英語背景並不強，可能很難選擇 IB DP，所以 A-Levels 對他們來說變成一個不錯的選擇。（HK0413）

我們當然是先從校內老師先培訓，但是去培訓之後，有些老師就會打退堂鼓，因為發現並不如想像中容易。主要並不是在專業上，而是卡在語言能力上。尤其是文科，因為文科對語言能力的要求是比較高的，他們要寫一些學術的論文等，所以有些老師可能就打退堂鼓。……所以我們是先把我們校內的師資盤點完之後，再配合我們想要開的課。（TW1233）

而在新加坡，國際文憑學校的語言政策也需要因應當地的母語教育政策而做適當的調整。例如在新加坡，學生在校除了英語作為教學語言外，尚須修讀所屬族群的語言，也就是「母語課程」（吳英成，2010）。

最重要的是新加坡學生必須學習母語，所以對許多學生來說，（IB課程的語言）是中文和英文，（或者）馬來語、泰米爾語搭配英語。（SG0823）

既然多語言的使用同時成為國際文憑學校的賣點以及挑戰，那麼除了語言之外，如何在其他課程面向展現出國際文憑學校「國際」的一面？

五、創造力、活動、服務（CAS）課程的定位

基於國際文憑的定位與角色，國際文憑學校以往始終難以擺脫不夠重視在地文化的名聲。例如 van Oord（2007）分析國際文憑課程中的西方知識論根源與特徵，包括比起記憶更重視理解、比起事實更重視概念的吸收，以及相較於百科全書知識，更看重思考技巧的教學等。近年來，也有學者開始關心國際文憑學校中，是否真的能在課程中落實「國際視野」的理念。Lai 等人（2014）指出，通常是否能夠完整落實，端賴教師對於國際視野的重視程度以及課程操作的熟悉程度。才有辦法突破語文能力、當地文化等條件限制。

在本研究所探訪的國際文憑學校中，部分教師也印證了這樣的看法。對於「國際視野」的培養，不少教師認為可以透過 CAS 課程的設計達成，例如舉辦「文化週」、「服務週」、「探索週」等活動。

重點在於先尊重自己的文化，再欣賞別人的文化。我們有文化週，我們有全球旅行，孩子們整週都不上課，而是去世界各地旅行。（HK0515）

在連續三年實施服務週後，這一次（由於疫情）我們不得不延後活動計劃。我們上個學年去寮國旅行，在一個偏遠的村莊待了幾天。（HK0414）

CAS 課程要求學生著眼於能擴展到世界各地的服務方案，學生因此做了很多慈善工作、參與龐大的世界組織。我們曾經舉行探索週，學生們實際上在世界各地旅行一週並參與服務活動。……學生們可以將目光投向香港以外的地方，而可以看到世界各地正在發生的事情。（HK0311）

國際視野的培養……在我們學校主要是 CAS 課程的部分，可能是海外旅行，也可能是去臺灣東部做一些慈善活動，或者是環島旅行。（TW1441）

對於這些課程設計與活動，也有部分教師認為其所設計的課程並不明確與所在地有所連結，甚至覺得由於學校文化的影響，使得學生在學習上「有點跟當地社區脫節的感覺」（HK0205）。

伍、教育全球化的學校觀點

一、如何再現國際化

過去身為獨立國際學校所發展出的「國際化」課程，受到地理區位的影響，位處日內瓦的國際學校所招收之學生來源本身即具有多國籍、多語言、多民族等特徵。或許也因此，國際文憑課程的內容並未特別強調「國際」的特徵，甚至受到過於偏重西方知識論的質疑（van Oord, 2007）。從現今臺灣、香港與新加坡國際文憑學校的例子可以發現，受到當地政府政策、學校招生策略的影響，國際文憑學校不見得代表擁有外國籍或多國籍的學生，而是更接近 Hayden（2011）分類中的，以發展學生國際觀為宗旨的國際學校。

至今國際文憑的提供反而成為這些學校之所以能被視為「國際化」的因素之一。而在這個「國際化」的招牌下，學校也往往需要透過聘外來、多元文化的師資，以充實學校的國際化資本。而在國際文憑學校教師的眼中，國際文憑課程的任教經驗，也逐漸成為為個人生涯發展累積跨國移動資本的基礎。換言之，以往認為國際學校或國際教育主要為學生提供跨國資本（transnational capital）或世界主義資本（cosmopolitan capital），培養疆界人才（Doherty et al., 2009），並型塑全球中產主義階級的樣貌（Ball, 2010）。不過，從國際文憑學校的訪談中發現，對於學校中的教師而言，能夠受到相關訓練，並累積一定的國際文憑課程經驗，也成為教師自己累積跨國移動資本的途徑。

另一方面，尤其從新加坡與香港的例子可以觀察到，對於國際文憑學校而言，相較於提供其他「國際化」的課程方案，諸如劍橋大學系統的文憑課程或者美國的大學先修課程，高中文憑課程更能使學生的國際升學途徑多元化發展，而非僅只於引導學生前往英國或美國繼續深造。換言之，

就此而言學校的國際化與多元化反而體現在學生未來的去向，而非前來就學學生的原生國籍。

二、國際文憑學校全球化與在地化的平衡

在最為熱門的高中文憑課程中，香港與新加坡國際文憑學校教師皆強調學術能力的高度要求是該課程的特質。此一現象呈現出全球化時代中，對於後期中等教育階段學習重點的「同形共構」（Pyper, 2010）。相較於完整的知識架構的理解或者基礎知識的記憶，對於大多數國際文憑學校中教授高中文憑課程的教師而言，高中文憑的要求大多符應西方高等教育機構的學術要求，諸如思考、探究與分析等。由於這些技能符應了西方高等教育機構所要求學生必須具備的能力相同，也因此高中文憑課程能夠更好的為學生做好瞄準國際化升學的準備。對於國際文憑組織來說，培養高中文憑課程的畢業生擁有良好的獨立探究能力，對於其未來在高等教育的表現有正面的作用；同時，對高等教育機構而言，也能夠確保持此文憑入學的學生能保持一定的就學穩定率。長此以往，也使得國際文憑受到更多聲望卓著的大學青睞（Resnik, 2019）。

對於香港與臺灣的國際文憑學校教師而言，這不僅只是學生入學要求或篩選，也同時意味著教師教學需要更多的彈性，甚至備課方式的改變。在一方面，相較於當地的國定課程，教授國際文憑課程的教師擁有更多的彈性空間，可以選擇自己認為適合的文本、主題與材料；但另一方面，國際文憑課程也需要教師投入更多的心思從事規劃與設計，包括形成性評量的設計等。而在這個過程中，對於習慣考試領導教學的學生來說，也需要隨著教師教學的方式，調整自己的學習步伐與習慣。

三、國際文憑課程的連續與斷裂

在臺灣、香港與新加坡的國際文憑學校中，也呈現出國際文憑課程在教育全球化影響下的連續與斷裂。國際文憑學校在全球各地的設立與開辦並未呈現出同質性、一致化的發展，而是更接近 Appadurai（2001）的觀察，各個學校必須在符合國際文憑組織的要求下，思考如何與所在地社會文化、族群與市場互動，也因此異同互見。舉例而言，部分臺灣與香港的受訪學校校內同時提供多種國際課程供學生修讀，或者是曾經從其他國際

課程轉換成國際文憑課程。對於這些學校來說，為了配合當地的學制，並使學生做好充分的課程準備，在當地課程與高中文憑課程之間，往往透過設計銜接課程的方式，提供學制之間的橋接。換言之，除了以往所強調不同所在國國際學校之間的轉學之外，當前國際文憑學校更需要在意如何讓學生能在當地不同的學制、課程之間順利轉換。

更有甚者，為了確保學生的就學權益，也需要調整國際文憑課程的規劃，使之符合當地教育法規。例如國際文憑課程中最為著名的多語主義，亦即國際文憑課程的「雙語」要求，在新加坡，就必須結合當地政府的母語政策加以實施，而非完全交由學生自由選擇。國際文憑課程中所要求的第一與第二語言的學習，其中之一為英語，另一則需為學生的母語，而非其他任一語言。

再者，多語主義的要求也時常成為當地學生無法繼續修習國際文憑課程的原因之一。不同於移民家庭的多語日常，如今大多數國際文憑學校所招收的學生中，有一定比例是所在國當地的學生，也因此並不天生具備多語言的學習環境。在香港與臺灣，尤其是英語的使用，是這些學生（有時候包括教師）難以維繫的關鍵。而這也成為國際文憑學校發展的重大挑戰，畢竟，對於國際文憑課程而言，多語言、多文化，以及國際，幾乎擁有相同的意義（Li, 2017）。不過相對的，對於以英語作為教學語言的新加坡而言，師生英語文的使用就比較不成問題。

陸、結語

本文企圖從香港、新加坡與臺灣國際文憑學校的角度觀察教育全球化在學校教育中的作用，雖同屬亞太地區華人社會中的國際文憑學校，但仍呈現出各有異同的樣貌。

在背景脈絡方面，臺灣、香港與新加坡三地皆為深受華人文化影響的社會，除了文化相近以外，在經貿發展、歷史背景等也有類似的特質，且互為參照社會。然而，三地在教育規劃方面有著一定的差異。臺灣近年來逐步走向法規鬆綁，雖然發展較晚，但在國際文憑學校數量上有明顯的增加。香港的國際文憑學校有一部分是自英制課程轉型而來，另一部分則是

為滿足家長國際化教育需求所設立之私立學校。至於新加坡，其國際文憑學校的發展為三地最早，且擁有菁英教育的聲望。

在師生組成以及國際移動力方面，國際文憑學校不僅只為已具備移動力的個人服務，而是被期待成為培養師生國際移動力的重要管道，且該移動力本身也進一步成為學校持續發展的重要標誌，此為三地國際文憑學校中皆可發現到的特色。

而透過課程配置的分析，本文討論學校如何透過瞄準特定學生特質的方式，使所提供的課程能夠符合國際文憑的標準，而另一方面，為了能夠符合當地社會脈絡與文化，各個學校也需要發展各自的回應方式。三地學校在此發展出不同的課程配置策略。香港的國際文憑學校在課程過渡期間提供額外的銜接課程，使學生能夠順利適應與當地課程不同的學習方式。此外，與香港有著類似的觀察，臺灣的學校也發現，透過實施國際文憑課程，校內其他的評分、備課方式等也會受到相當影響。

對於三地的國際文憑學校而言，國際文憑的認證不僅為師生提供了跨國的教育通行證，也使其教學與學習的方式更加靈活有彈性。此外，藉由提供課程規劃的彈性與靈活，國際文憑學校吸引了不少國境內外的教師，此一彈性與靈活也促成了「疆界人才」(border artistes) (Doherty et al., 2009)的形成。國際文憑自此成為一種國際流通的通行證，使持有者(師生)成為善用全球化跨國移動力作為自身優勢的移民人口。

而此一「國際性」的來源，一部分正是來自國際文憑對於語言的重視。語言作為國際化的基礎，多種語言的學習在國際文憑學校中受到重視，卻也因此為師生帶來挑戰。雖然正視了多語的需求，但香港與臺灣的國際文憑學校皆提及多語主義所造成之師資與生源的困境。而在新加坡的國際文憑學校，由於當地的母語教育政策視英語為教學語言，所屬族群語言則是另一個必須修讀的母語，因此課程中第一、第二語言的設定，必需適應當地的母語政策。

最後，本文也討論國際文憑學校的多語主義以及創造力、活動、服務(CAS)課程的定位。創造力、活動、服務課程的實施向來被視為國際文憑課程培育「國際視野」以及展現其世界主義傾向的重要措施。透過訪談香港、臺灣與新加坡國際文憑學校，大部分教師對此皆表示肯定，並認為透過規劃相關活動，可以增進學生的國際視野，僅有少部分教師認為課程

中需要有更多在地連結。

本文希望能自由下而上的角度，描繪出複數型態、在學校層級所發生的全球化現象，並透過不同地區國際文憑學校的特質與運作方式，一窺各地教育全球化的異與同。國際文憑學校與我們所熟悉的中小學校教育既相似又不同：在學校的運作上，除了承襲自國際文憑組織的政策與哲學理念外，也需要符合各地政府的教育法規。國際文憑學校透過其創新的教育方法使學校教育人員心嚮往之；而對於家長來說，文憑所帶來的未來升學利基則具有相當吸引力。或許，對於國際文憑學校的探索，將能協助我們繞道而行，重新認識熟悉的中小學國際教育。

致謝

本文為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「全球化脈絡中的教師移動力：以臺、港、星國際文憑學校為例」（計畫編號：NSTC 111-2410-H-024-021-）經費補助下的部分研究成果，特別感謝匿名審查委員嚴謹審閱後提供修改意見，以及編輯委員會與編輯部人員的辛勞。

參考文獻

- 王秋萍 (2014)。談「國際文憑大學預科課程」。教育研究月刊，247，118-132。
[Wang, C. P. (2014). A study on the International Baccalaureate diploma programme. *Journal of Education Research*, 247, 118-132.]
- 王秋萍 (2015a)。談「國際文憑中學課程」。教育研究月刊，249，122-136。
[Wang, C. P. (2015a). A study on the “ International Baccalaureate middle years programme (IBMYP) ”. *Journal of Education Research*, 249, 122-136.]
- 王秋萍 (2015b)。談「國際文憑小學課程」。教育研究月刊，253，98-111。
[Wang, C. P. (2015b). A study on the “ International Baccalaureate primary years programme ”. *Journal of Education Research*, 253, 98-111.]
- 王秋萍 (2016a)。國際文憑課程是臺灣教改的解藥嗎？教育研究月刊，270，101-113。
[Wang, C. P. (2016a). Is adoption of International Baccalaureate programme in the national school system a solution for the dilemma of education reform in Taiwan? *Journal of Education Research*, 270, 101-113.]
- 王秋萍 (2016b)。翻轉教室 vs. IB 國際文憑課程。教育研究月刊，272，118-129。
[Wang, C. P. (2016b). Flipped classroom vs. International Baccalaureate. *Journal of Education Research*, 272, 118-129.]
- 王秋萍 (2020a)。臺灣應導入 IB 國際文憑課程成為融入全球文化的 2030 雙語國家 (上)。教育研究月刊，310，120-134。
[Wang, C. P. (2020a). Taiwan should implement the IB programme to become a bilingual nation by 2030 and culturally integrate into the global community. *Journal of Education Research*, 310, 120-134.]
- 王秋萍 (2020b)。臺灣應導入 IB 國際文憑課程成為融入全球文化的 2030 雙語國家 (下)。教育研究月刊，311，126-146。
[Wang, C. P. (2020b). Taiwan should implement the IB programme to become a bilingual nation by 2030 and culturally integrate into the global community, Vol. 2. *Journal of Education Research*, 311, 126-146.]
- 王俊斌 (2020)。文化際素養導向的國際教育及其教師專業發展。教育研究月刊，312，79-97。
[Wang, C. P. (2020). Intercultural competences orientation of international education and teacher professional development. *Journal of Education Research*, 312, 79-97.]
- 王麗雲 (2004)。教育研究中的菁英訪談。教育研究資訊雙月刊，12 (2)，95-126。
[Wang, L. Y. (2004). Interviewing elites in educational studies. *Educational Research & Information*, 12(2), 95-126.]

- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思：以《中小學國際教育白皮書》為例。嘉大教育研究學刊，**30**，1-20。
- [Chu, C. H. (2013). Reflecting on Taiwan's international education: An analysis of the white paper of international education in school. *National Chiayi University Journal of Educational Research*, 30, 1-20.]
- 宋方瑀、楊振昇（2017）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。學校行政，**107**，17-34。
- [Song, F. C., & Yang, C. S. (2017). An analysis of the results of implementing international education at primary and secondary schools from international exchange programs and activities. *School Administrators*, 107, 17-34.]
- 吳英成（2010）。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。臺灣語文研究，**5**（2），63-80。
- [Goh, Y. S. (2010). Bilingual education policy in Singapore: Evolution and new opportunities. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 5(2), 63-80.]
- 李志成（2016）。義大國際高級中學實施國際文憑課程策略演化歷程之研究。〔未出版之碩士論文〕。義守大學。
- [Lee, J. (2016). *Research of the strategic evolution to implement IB programs in I-Shou international school*. [Unpublished master's thesis]. I-Shou University.]
- 李郁緻（2023）。國際文憑（International Baccalaureate）課程「國際性」的建構與實踐（頁 279-297）。載於洪雯柔（主編）後疫情時代下的國際教育：無國界教育的跨越與另類可能性。中華民國課程與教學學會。
- [Li, Y. C. (2023). The constructure and practice of internationality in the International Baccalaureate. In W. J. Hung (Ed.) *International education in the post pandemic era: Potentiality of boundary crossing and alternatives* (pp. 279-297). Association for Curriculum and Instruction.]
- 邱玉蟾（2012）。中小學國際教育政策與行動。國民教育，**53**（2），64-71。
- [Chiu, J. (2012). The international education policy and action for schools. *Elementary Education*, 53(2), 64-71.]
- 邱玉蟾（2022）。國際學校解碼：從概念、現況、省思到未來，最完整的國際學校導覽。商周。
- [Chiu, J. (2022). *Decoding international schools: The most completed international school guide from the concept, present state, reflection, to future*. Business Weekly.]
- 林明地（2013）。我國中小學國際教育政策主軸與學校實踐分析。教育研究月刊，**230**，14-26。
- [Lin, M. D. (2013). An analysis of the themes of the policy of international education for primary and secondary schools and its implementation in schools. *Journal of Education Research*, 230, 14-26.]

陳金燕（1998）。研究中的泛文化議題：從分別以老師與學生為訪談對象的研究經驗談起。*輔導季刊*，**34**（2），40-43。

[Chen, C. Y. (1998). Pancultural issues in research: From the research experiences that treat teachers and students as interview participants. *Guidance Quarterly*, 34(2), 40-43.]

陳美如、郭昭佑（2011）。中小學國際教育指標建構之研究：科學與文化取向。*教育研究月刊*，**207**，94-100。

[Chen, M. J., & Guo, C. Y. (2011). The study on indicators construction of international education: Science and cultural approach. *Journal of Education Research*, 207, 94-100.]

陳美如、郭昭佑（2014）。課程導向之國際交流教育個案研究：以資訊科技為媒介。*教育資料與研究*，**113**，171-203。

[Chen, M. J., & Guo, C. Y. (2014). The curriculum toward an international exchange education: The case of information technology as a medium. *Educational Resources and Research*, 113, 171-203.]

陳貞君（2013）。來聽一首跨國交響曲：一位國中英語教師在國際專案教學的實踐與轉化歷程。*教育實踐與研究*，**26**（2），67-102。

[Chen, J. J. (2013). Experience and context in the implementation of cross-national projects: A story of an English teacher in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 26(2), 67-102.]

教育部（2011）。中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際化人才。<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>

[Ministry of Education (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools: Cultivating international talents for the 21st century*. <https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>]

葉怡芬、劉美慧（2020）。師資培育國際化：國際文憑教師學程中的師資生特質與想法。*教育科學研究期刊*，**65**（2），105-133。

[Yeh, Y. F., & Liu, M. H. (2020). Globalization of teacher education program: Characteristics and voices of student teachers in IBEC program. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(2), 105-133.]

蔡雅薰、余信賢（2019）。IB 國際文憑與中文教學綜論。新學林。

[Tsai, Y. H., & Yu, H. H. (2019). *International Baccalaureate and Chinese language teaching*. Sharing.]

蔡靜儀（2013）。英國中小學國際教育之學校國際化研究。真理大學人文學報，**14**，29-48。

[Tsai, C. Y. (2013). School internationalization of international education in British primary and secondary schools. *Tamsui Oxford Journal of Arts*, 14, 29-48.]

- 劉美慧 (2020)。從國際教育 1.0 到 2.0：學校本位國際教育課程與教學的發展與變革。《中等教育》，71 (2)，6-16。
- [Liu, M. H. (2020). School-based international education curriculum and development and transform on teaching. *Secondary Education*, 71(2), 6-16.]
- 劉美慧、王俐蘋 (2021)。國際教育 2.0 學校本位課程發展策略。《台灣教育》，726，11-26。
- [Liu, M. H., & Wang, L. P. (2021). Strategies of school-based curriculum development under international education 2.0 policy. *Taiwan Education Review*, 726, 11-26.]
- 劉美慧、洪麗卿、張國恩 (2020)。中小學國際教育能力指標之建構與運用。《中等教育》，71 (2)，17-39。
- [Liu, M. H., Hung, L. C., & Chang, K. E. (2020). Construction and application of competence indicators for international education for elementary and secondary schools. *Secondary Education*, 71(2), 17-39.]
- 劉耿銘 (2019)。中小學國際教育實施成效、困境與因應策略之研究：以新北市為例。《新竹縣教育研究集刊》，19，167-198。
- [Liu, K. M. (2019). A study on the effectiveness, dilemma and coping strategies of international education in elementary and middle high schools: Take New Taipei City as an example. *Journal of Educational Research Hsinchu County*, 19, 167-198.]
- 劉華宗、林美玲 (2016)。中小學國際教育政策之回應性評估。《國際與公共事務》，3，21-48。
- [Liu, H. T., & Lin, M. L. (2016). The responsive evaluation of the policy of international education for primary and secondary schools. *International and Public Affairs*, 3, 21-48.]
- 劉慶仁 (2006)。英國中小學國際教育之推展。《教育資料與研究》，71，87-107。
- [Liu, C. J. (2006). International education initiative at British primary and secondary schools. *Educational Resources and Research*, 71, 87-107.]
- 鍾鎮城 (2012)。國際學校之 IB 與 AP 華語習得規劃個案比較研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 100-2410-H-017-010)。
- [Chun, C. C. (2012). *A comparative case study of IB and AP Chinese acquisition planning in international schools*. National Science and Technology Council Research Report (NSC100-2410-H017-010).]
- 鍾鎮城 (2013)。國際學校裡的全球華語觀：IBDP 與 AP 華語習得規劃研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (NSC 101-2410-H-017-015)。
- [Chun, C. C. (2013). *A perspective of global Chinese in international schools: Study of IBDP and AP Chinese acquisition planning*. National Science and Technology Council Research Report (NSC 101-2410-H-017-015).]
- Anderson, B. (1983/2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2001). Grassroots globalization and the research imagination. In A. Appadurai (Ed.), *Globalization* (pp. 1-21). Duke University Press.
- Ball, S. J. (2010). Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: A review. *Journal of Comparative Education*, 69, 135-159.
- Bolay, M., & Rey, J. (2020). Corporate cosmopolitanism: Making an asset of diversity and mobility at Swiss international schools. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19(1), 106-130.
- Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate: Its growth and complexity of challenges. In R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*. Routledge.
- Bunnell, T. (2011). The International Baccalaureate middle years programme after 30 years: A critical inquiry. *Journal of Research in International Education*, 10(3), 261-274.
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Why didn't you use a survey so you could generalize your findings? Methodological issues in a multiple site case study of school governing bodies after the 1988 education reform act. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), *Researching education policy: Ethical and methodological issues*. Falmer Press.
- Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 73-89.
- Doherty, C., Mu, L., & Shield, P. (2009). Planning mobile futures: The border artistry of International Baccalaureate diploma choosers. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 757-771.
- Hameed, S. (2020). Global citizenship education practices in Singapore and Australia: The fusion of the global eye with the national eye. *International Journal of Comparative Education and Development*, 22(3), 169-184.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224.
- Hill, I. (2006). International Baccalaureate programmes and educational reform. In P. Hughes (Ed.), *Secondary education at the crossroads* (pp. 15-68). Springer.
- International Baccalaureate (2022). *Government partnerships*. <https://www.ibo.org/benefits/ib-as-a-district-or-national-curriculum/government-partnerships/>
- International Baccalaureate (2023). *About IB*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/>
- Kim, H., & Moberg, E. (2019). Stealth marketisation: How international school policy is quietly challenging education systems in Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3), 310-323.
- Kim, T. (2009). Confucianism, modernities and knowledge: China, South Korea and Japan. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 857-872). Springer.

- Lai, C., Shum, M. S. K., & Zhang, B. (2014). International mindedness in an Asian context: The case of the International Baccalaureate in Hong Kong. *Educational Research, 16*(1), 77-96.
- Lee, M., Kim, H., & Wright, E. (2022). The influx of International Baccalaureate (IB) programmes into local education systems in Hong Kong, Singapore, and South Korea. *Educational Review, 74*(1), 131-150. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1891023>
- Li, Y. C. (2017). *Comparison as translation: Internationalisation in the International Baccalaureate and Taiwanese schooling*. [Doctoral dissertation]. The University of Queensland, Australia.
- Lijadi, A. A., & van Schalkwyk, G. J. (2018). “The international schools are not so international after all”: The educational experiences of third culture kids. *International Journal of School & Educational Psychology, 6*(1), 50-61. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1261056>
- Machin, D. (2017). The great Asian international school gold rush: An economic analysis. *Journal of Research in International Education, 16*(2), 131-146.
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2015). Conceptualizing international education: From international student to international study. *Progress in Human Geography, 39*(6), 681-701.
- Pollock, S., Bhabha, H. K., Breckenridge, C. A., & Chakrabarty, D. (2000). Cosmopolitanisms. *Public Culture, 12*(3), 577-589.
- Pyper, R. (2010). Isomorphism. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 502-504). SAGE.
- Resnik, J. (2008). The construction of the global worker through international education. In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 147-167). Sense Publishers.
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review, 56*(2), 248-269.
- Resnik, J. (2019). Struggling for recognition: Access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education, 60*(3), 340-357.
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the cultural politics of education, 30*(3), 253-268.
- Sassen, S. (2001). Spatialities and temporalities of the global: Elements for a theorization. In A. Appadurai (Ed.), *Globalization* (pp. 260-278). Duke University Press.
- Sobe, N. W. (2009). Rethinking ‘cosmopolitanism’ as an analytic for the comparative study of globalization and education. *Current Issues in Comparative Education, 12*(1), 6-13.
- Tan, C. (2016). *Educational policy borrowing in China: Looking West or looking East?* Routledge.
- Tan, C. (2018). *Comparing high-performing education systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong*. Taylor and Francis.

- Tarc, P. (2009). What is the ‘international’ in the International Baccalaureate? Three structuring tensions of the early years (1962-1973). *Journal of Research in International Education*, 8(3), 235-261.
- van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate’s philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Walker, G. (2004). International education and the International Baccalaureate. *Phi Delta Kappa Fast-backs*, 522, 6-34.
- Wong, N. Y. (2008). Confucian heritage culture learner’s phenomenon: From “exploring the middle zone” to “constructing a bridge”. *ZDM – Mathematics Education*, 40(6), 973-981.