

國際高中文憑學程探究

王麗雲

本文旨在探討國際上日益成長的國際高中文憑學程，主要研究目的有三，一是探討該學程的發展，其次是分析其學程的內涵、特色與挑戰，包括其課程與評量，第三是討論其在我國的適用性，並提出其作為我國後期中等教育課程選項可能建議。主要的研究方法有文獻分析、文件分析，輔以訪談。國際高中文憑學程不只是一國際教育的選項，也有翻轉現有中等教育學習模式的潛力，其課程也值得國內中等教育課程反省參考。文末提出對國際教育與我國中等教育課程的啟示。

關鍵字：國際高中文憑學程、國際教育、國際文憑組織

作者現職：國立臺灣師範大學教育系暨教育研究與評鑑中心主任

通訊作者：王麗雲，e-mail: edulyw@ntnu.edu.tw

壹、研究動機與研究目的

一、研究動機

國際文憑學程（international baccalaureate program，以下簡稱 IB 學程）近年在國際社會中成長快速，自 1969 年於瑞士創立後，迄今已有 3,717 間學校，147 個國家提供國際文憑學程，共有 116 萬名學生修習。在 2009 年至 2014 年間，IB 學程成長率更高達 41.77%（IBO, 2014a），值得關注。至於本研究所關心的國際高中文憑學程（international baccalaureate diploma program，以下簡稱 IBDP），至 2012 年年底，也在 140 國，共 2,466 所學校設立。

在臺灣，現共有 4 所學校提供 IBDP，分別是臺北美國學校、臺北歐洲學校、高雄美國學校、義守國際學校（IBO, 2014b）。惜國內對此學程的探究不多，較接近的只有兩篇碩士論文，一篇以華語文教學為主（許玲琬，2012），另一篇以初等教育跨學科領域探索教育為主（鄭竹君，2010），並未涉及對 IBDP 課程的介紹，對於此國際間快速發展學程，需要有更多研究投入瞭解。

IBDP 是為期兩年的課程，由國際文憑組織（International Baccalaureate Organization，以下簡稱 IBO）所設立，教育的對象為 16-19 歲的青少年¹，約相當於我國後期中等教育階段。其所頒發的文憑，受到世界上許多國家知名大學的認可，顯見其教育有一定的品質。政府以公共經費資助 IBDP 的比例也漸升，以加拿大 Ontario 為例，絕大部份的 IBDP 都是以公共資金支持（Tarc & Beatty, 2012）。在美國，也有公立學校或學區提供 IBDP 課程，且錄取競爭激烈。為何近幾年公私反轉，公立教育系統會大幅引進此類課程？亦值研究。

一般或以為 IBDP 特色即為國際教育，但一份研究訪問 IBDP 教師，調查其教學重心，結果發現國際教育只是其中特色之一，教師認為學科知識的重要性排在最後，更重要的是全球事務（Global Affairs）、知識理論（Theory of Knowledge, TOK）、學生討論及會議、創意、行動及服務課程（Creativity, Action, and Service, CAS）等（Wilkinson & Hayden, 2010）。究竟 IBDP 的教育目標與課程內容是什麼？想培養怎樣的學生？在後期中等教育中扮演何種角色？與我國後期中等教育有何不同？又有何值得反省或借鏡處？

十二年國民基本教育於 103 學年正式上路，各界對於其仍有疑慮，其中主要的顧慮之一是改革重心似乎集中在入學制度面，對於課程與教學面的規劃著

¹ 因為國際學生常在國際間移動，有時需降轉或重讀，故雖為兩年課程，但收的學生年齡層則由 16 歲至 19 歲。

墨較有限。如何在延長就學年限之外，也能提升後期中等教育課程與教學品質，發展學校優質特色，開發學生學習潛能，培養人才，將會是十二年國民基本教育成敗的重要關鍵。IBDP 是後期中等教育一相當獨特的課程，若能深入探究，或可增加我國後期中等教育課程教學的選項考量，為我國後期中等教育辦理帶入創新元素。

最後，全球化已成趨勢，國際間交流互動頻繁，國際關係與世界和平議題受矚目（楊深坑，2013；Dolby & Rahman, 2008），國際教育（international education）亦頗受重視（張欽盛，2006；鍾宜興、黃碧智，2006；饒達欽、徐昌慧、饒嫻琳，2006），教育部（2011）出版的中小學國際教育白皮書中，提及全球化是不可避免的趨勢，政府以「扎根培育 21 世紀國際化人才」為願景，以國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感為目標，並推動多項計畫（劉永順，2006），亦有包括國際教育課程與教學部份的規劃。地方縣市政府或學校在推動國際化教育上也不遑多讓（林騰蛟，2006；張明文、陳盛賢，2006；陳偉泓，2006）。IBO 長期推動國際教育，其在世界各地推動 IBDP 的理念與經驗，或可提供我國辦理國際教育的參考。

二、研究目的

基於上述探究動機，本文希望深入瞭解對國內尚屬陌生的 IBDP，以作為我國後期中等教育及國際教育辦理的參考選項，具體的研究目的如下：

- （一）探討 IBDP 的發展。
- （二）分析 IBDP 的內涵、特色與挑戰（包含其課程與評量）。
- （三）討論 IBDP 課程對我國後期中等教育的啟示。

貳、研究方法與研究範圍

一、研究方法

根據研究目的，本研究以文獻與文件分析為主，並輔以訪談檢證。在文獻部份，蒐集整理探討 IBDP 的相關文獻，根據研究目的閱讀整理。在文件部份，則以 IBO 網站上及其所提供的文件資料為主，該組織網站上公佈的資訊相當豐富，另外再蒐集辦理 IBDP 學校的資料作為參考。因為 IBDP 是一相當標準化的國際學程，所以幾所代表性學校的資料應足供參考，回答研究問題。

此外，為了確認對資料理解是否正確，研究者曾在 2011 年 4 月趁便到美國馬里蘭州 Richard Montgomery High School 訪談其 IBDP 主任。之後至其所屬之學區辦公室訪問，該學區辦公室對 IBDP 給予相當完整的介紹，並與其職員進行晤談，兩場各約一個半小時，瞭解該校及該學區辦理 IBDP 的狀況。研究者並透過介紹與兩位 IBDP 學生家長面談，瞭解其子弟修習 IBDP 的狀況。國內部份，則訪問兩所高中 IBDP 主任，各約 1.5 小時至 2 小時。國內外訪談的目的，在於確認閱讀資料的意義與正確性，詢問 IBDP 在學校或學區辦理的現況與發展趨勢，並透過問答澄清閱讀上的疑問，以求正確解釋文獻與文件資料，這些面對面的澄清對於本文撰寫相當有幫助。因篇幅限制，撰寫以文獻及文件資料為主，不足時方補充訪談資料。

因經費及時間限制，無法在海外不同國家進行長期訪問或觀察，能訪談的學校與人數有限，是以訪談僅為輔助，作為理解、釐清、確認及補充文獻及文件資訊之用，研究方法主要仍以文獻及文件分析為主。對美國其他州、及臺灣以外其他國家 IBDP 辦理狀況，在解釋上仍需較謹慎。所幸 IBDP 課程內容具有高度一致性，是一頗標準化的課程，並有高度的外部監控機制（見後文），所以研究發現應具高度可推論性。目前唯一發現校際間有較大差異的是 IBDP 的課程定位。在國際學生較少的學校，如美國，IBDP 被視為菁英教育，但在國際學生多的學校，IBDP 的菁英教育色彩較淡，國際教育色彩較濃。稍後也將討論到這是 IBDP 發展路線的挑戰之一。

二、研究範圍

本研究以 IBDP 為研究範圍。IBO 所提供的國際文憑學程，共有四種，分別是(1)國際初等教育學程(International Baccalaureate Primary Years Programme, IBPYP)，招收 3-12 歲的學生；(2)國際中等教育學程(International Baccalaureate Middle Years Programme, IBMYP)，招收 11-16 歲的學生；(3)國際高中文憑學程 (IBDP)，服務 16-19 歲的學生；(4)國際職業證照學程 (International Baccalaureate Career-related Certificate, IBCC)，服務 16-19 歲的學生 (IBO, 2013a)。本研究的範圍僅限於第 3 種，以符合本研究對後期中等教育的關心，這也是國際文憑組織最老的學程。而 IBCC 則是最新的學程，與後期中等教育應也有密切關係，但因 2013 年才正式設立，尚待觀察，研究文獻也不多，暫不討論。

參、國際高中文憑學程的發展與組織

提供國際學位的 IBDP 學程，是國際化重要的一環，最早期的國際化指的

是知識和專業的轉移，包括人員互訪、技術交流；第二時期是國際學校（international schools）的設立；到第三時期，強調全球市場跨界學位、課程的國際化（特別是社會科學課程）、以及線上遠距學習。Bunnell 與 Denmark（2008）認為 IBDP 是這三種集合體的代表物，超越一般國際學校或國際教育的作法，要瞭解 IBDP 與一般國際學校或國際教育有何不同？其內涵、特色與問題為何？需瞭解其發展演變。以下將介紹 IBDP 的發展、組織、現況，接著分析其任務。

一、國際高中文憑學程的發展

（一）發展歷史

表 1 綜合相關文獻與相關文件，整理 IBDP 的發展歷史。國際文憑學程設立的最早原因，是為了經常在國際上流動的學生教育及升學需求所設。國際間原本就有隨父母在各國流動的學生，家長擔心這些小孩成為母國的「流亡者」，希望找到方式教育他們的小孩，且能與母國教育接軌，因此也早有國際學校的設立（Fox, 1985）。二次大戰後對高等教育文憑的需求日增，但就讀國際學校的學生在準備各國入學考試時，卻更不「國際」，因為國際學校的學生常來自多國，學校為學生準備考試時，常需犧牲少數國家的學生，以協助多數國家學生準備其國家的大學入學考試，這種窘境使得要求國際教育改革的討論日盛（Hayden & Thompson, 1995; Hayden, Thompson, & Walker, 2002; Peterson, 2003）。

1927 年國際聯盟於日內瓦設立國際學校（Econlint），以英文與法文教學，以滿足國際社區子女教育與升學的需求，實踐國際化的信念。1947 年聯合國國際學校（United Nations International Schools）在紐約市成立，旨在實踐聯合國去國家化（denationalization）的宗旨，也符合在聯合國工作者子女教育的需求。在 1950 年代早期，聯合國教育科學與文化組織成立了國際學校學會（International Schools' Association, ISA）。為了解決國際學生就學的問題，委託多個專案探討如何使課程和諧，發展國際理解。1961 年 Desmond Cole-Baker 受聘為 Econlint 的英文部主任，開始推動改革，為保留國際化精神，設計大學預科課程，最後並朝向舉辦外部考試。1963 年 ISA 獲得二十世紀基金會的經費資助，發展共同課程與考試方案，以符合所有大學的入學要求（Poelzer & Feldhusen, 1997）。在這過程中，經費的短缺或停擺都是陰影，也是存在的現實，經過多年的努力與重要人士的幫助，逐漸獲得重要的支持，也使得國際文憑學程逐漸成長（Hayden & Thompson, 1995; Hill, 2007; Peterson, 2003）。

1964 年世界教育年鑑將國際學校列為新教育現象（Bunnell & Denmark,

2008)。1968 年國際學校於瑞典註冊，成立一非營利之國際文憑組織（即IBO），受到瑞典基金會法的規範（International Baccalaureate Organization, 2010），並創立國際高中文憑學程，該組織第一任理事長為Alec Peterson（1966-1977）²。

表 1 國際文憑學程發展簡表

時 間	國 際 學 位 課 程 大 事 紀
1927 年	國際聯盟支持於日內瓦成立 Econlint 學校
1947 年	聯合國國際學校在紐約市成立
1962 年	國際文憑（international baccalaureate）一詞首度使用
1963 年	國際學校聯盟（ISA）獲得補助開始研究共同課程與考試方案。
1964 年	世界教育年鑑將國際學校列為新興教育現象。國際學校考試理事會成立（International Schools Examination Syndicate），成為國際文憑組織前身。辦理第一次實驗性考試
1965 年	IBDP六角型課程架構第一次使用 ³ 國際文憑組織的前身—國際學校考試聯盟正式成立。
1968 年	國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, IBO）於瑞士日內瓦登記成立。IBDP 學程成立。
1970 年	辦理第一次正式授予文憑或證書的考試。該年度共有 20 所學校參加。
1994 年	成立國際文憑中等教育學程（IBMYP）
1997 年	成立國際文憑初等教育學程（IBPYP）
2012 年	成立國際職業證照學程（IBCC）

資料來源：參考自 Bunnell & Denmark (2008); Cambridge & Thompson (2010); Fox (1985); Poelzer & Feldhusen (1997); <http://ibo.org>

在 IBDP 發展過程中，所需要克服的困難包括建立一套統一的國際課程與

² 出處：<http://www.ibo.org/council/>，上網日期：2014 年 2 月 5 日。

³ 六角型課程代表六領域課程架構，見後圖 2 說明。現在六角圖已改為圓形圖，但仍維持六個領域。在此時六領域課程架構確定。

考試制度，其次是爭取各國大學同意，能承認 IBDP 的文憑；第三是能爭取學校參與開設這些新課程；第四是找到有意願送小孩過來就讀的家長（Peterson, 2003）。1980 年代，IBDP 逐漸獲得大學的認可，突破了重要瓶頸，其成長也越來越快。各國政府在認可 IBDP 時常有其顧慮，最主要的原因是擔心 IBDP 會搶走國內教育體系中最好的學生，後來證明 IBDP 是補充國內的課程，也可提升國內教育品質，認可的比例才逐漸提升（Peterson, 2003）。

總結來說，分析 IBDP 設立與發展的原因，可以發現有二，分別是理念（ideal）與實用（pragmatic）的考量。前者是本於對國際教育的主張與倡導，後者是解決國際人士子女的實際就學需求（Cambridge & Thompson, 2010）。就理念主張而言，早期國際教育倡導者認為國家主義是人類最大的分裂者。希望透過教育拆解種族、宗教、階級、性別、語言的障礙，培養學生和平、國際瞭解、負責任世界公民的正向態度（Cambridge & Thompson, 2010; Fox, 1985）。IBO 相信透過國際化教育，能鼓勵學生理解與欣賞其他文化、語言與觀點。就實務考量而言，IBDP 的設立是為了解決實際教育問題，讓隨父母在國際流動的學生，能夠有理想的教育與升學的機會，IBDP 提供了可攜式的、高品質的國際文憑，讓學生可在國際間求學升學。

（二）現況

IBO 設立的任務是「發展探究、富知識、能關懷的年輕人，透過跨文化的理解與尊重，創造更好更和平的世界」。為了達成這個目標，組織和學校、政府和國際組織發展具挑戰性的國際文憑學程與嚴格的評估。這些學程鼓勵來自世界各地的學生能成為主動、熱情、終身的學習者，能瞭解他人即便有所不同，也可能是對的。」透過 IB 課程，IBO 希望協助 3-19 歲學生發展知識、個人、情感與社會技能，能夠在一快速變遷的國際社會中工作。期望其 21 世紀的學習者，是一個能探究、博學、思考、溝通、自律、開放、關懷、冒險、平衡、反省的人⁴。

IB 課程現可以以英語、法語及西班牙語教授。在學程的拓展上，除了原先為滿足升大學需求的 IBDP 外，1994 年又向下延伸，設立中等教育學程（IBMY）（11-16 歲），以為希望修習國際高中文憑學程的學生作準備；1997 年初等教育學程（IBPYP）（3-11 歲）亦成立，目前 IB 也創設職涯相關證照（IBCC），經過 5 年的試辦後，於 2012 年成為正式的學程，提供學生學習職業相關的教育⁵。近年該組織亦致力推動網路課程，達到無疆界的國際化教育。

⁴ 出處：<http://www.ibo.org/mission/>。

⁵ 出處：<http://www.ibo.org>。

在地域的擴展上，IBDP 原先以歐洲為主，1980 年代時，一半左右的 IBDP 學校都設於歐洲，近年大量向其他洲擴展，目前 IBDP 課程分佈的情況如表 2，可以發現北美與加勒比海區的數量已超越非歐中亞區（見表 2）。各洲開課數量落差大，可歸納為 5 個原因：（1）IBDP 課程內容仍較以歐洲為主；（2）學費較高；（3）教師訓練費用較高；（4）各國擔心受殖民；（5）IBDP 考試所使用的語言只有三種（英、西、法）（Peterson, 2003）。

表 2 各地區 IBDP 學程及 IB 學校統計

	非洲/歐洲/中亞	亞太	拉丁美洲	北美與加勒比海	總計
國際高中 文憑學程	771	405	326	965	2,467
IB學校 ⁶	887	597	378	1,817	3,679

資料來源：參考自

<http://www.ibo.org/facts/schoolstats/progcombinationsbyregion.cfm>

IBDP 已於 140 個國家設立，若加入 IBPYP 與 IBMYP，則數字更高。就設立國家來說，IBDP 以美國校數最多，共有 789 所，加拿大 152 所，英國有 149 所，中國大陸則有 63 所⁷。和 1980 年的 200 所左右，1990 年的 300 所左右相較，成長快速。2012 年 5 月，共有近 12 萬名學生參加 IBDP 考試，較 2011 年成長超過 7%，參與該組織的評分者（examiners）近 7300 位（IBO, 2013a）。截至 2012 年年底，美國共有 1246 所大學正式承認 IBDP，亞太地區有 386 所，非洲、歐洲及中東地區有 293 所（IBO, 2013a）。

在服務的對象上，IBDP 原先服務的是三類型的學生，一是住在國外的學生，二是由海外返國就讀的學生，三是可能會出國唸書的本國學生（Poelzer & Feldhusen, 1997），當地對國際化感興趣，打算參與國際社會的學生，也成為 IBDP 服務的對象。在設立性質上，IBDP 一開始以私立學校為主，近年公立學校也逐漸加入，到目前為止，在世界各地設立的 IB 學校有一半以上是公立學校（state school）⁸（Bunnell & Denmark, 2008），已擺脫純為私立學校的形象。

IBDP 在全球各校快速成長快速的原因，與其學術的卓越性有關，其次是其課綱的挑戰性，第三是對資優生的誘惑力，第四是有機會使學校課程升級，

⁶ 國際 IB 學校是指參與 IBO 之 IB 課程提供的學校，但不是所有國際 IB 學校都會提供 IBDP 課程，有些只提供 IBMYP 或 IBPYP。

⁷ 出處：<http://www.ibo.org>。

⁸ 出處：<http://www.ibo.org/history/>。

更為豐富，第五是其國際特色，第六是其課程整合性結構，第七點當然與現在全球化時代來臨，需全球化移動的家庭增加而產生的教育需求有關。最後，不可否認，有部份學校認為能提供 IBDP 課程，代表學校教育是高品質的，並有一套可受外部檢驗的標準與評量(Poelzer & Feldhusen, 1997)，因此視提供 IBDP 課程為提升學校地位的方法。

二、國際文憑組織的治理架構

要瞭解此全球性文憑學程如何運作，必須瞭解其組織架構，IBDP是IBO所建置的學程。IBO設管理董事會（Board of Governors），其任務在於訂定組織的策略發展方向、任命理事長、確定任務、擬定政策、監督財務、確保IBDP測驗與其他學生評估的自主性與統整性。董事會下設有 6 個委員會，分別是進路與升級（access and advancement）、監督（audit）、教育（education）、財務（finance）、人力資源（human resources）與管理（governance）。詳細架構如圖 1 所示。IB組織的主要活動可包括四類：1.課程發展；2.學生評量；3.教師訓練與專業發展；4.學校認可與評鑑⁹。

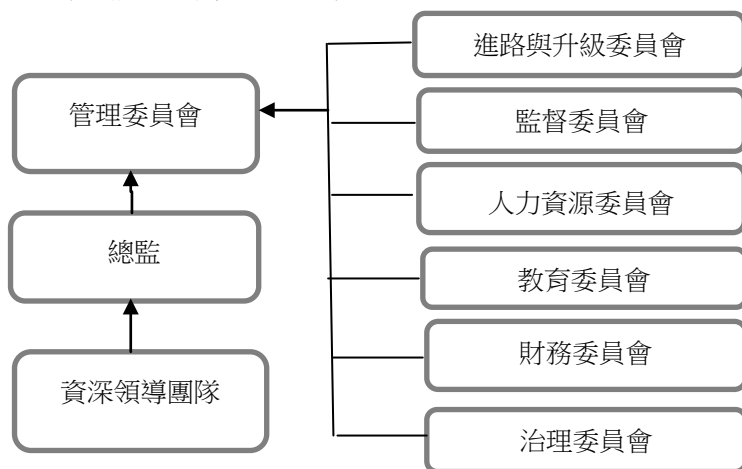


圖 1 IBO 組織架構圖

資料來源：修改自 <http://www.ibo.org/council/>

目前 IBO 共有 500 多名職員（IBO, 2013a），分佈於全球 10 個辦公室，可說是相當全球化的教育機構。各辦公室的地點與任務如表 3 所示：

⁹ 出處：<http://www.ibo.org/facts/fastfacts/index.cfm>。

表 3 IBO 全球辦公室地點與任務

地 點	任 務	地 點	任 務
馬里蘭(美)	美洲全球中心	橫濱(日)	日本總部
溫哥華(加)	美洲中心分支	北京(中)	蒙古與中國總部
卡迪夫(英)	學術、評量、人力資源、財務、出版、資訊教學、策略與溝通	新加坡	亞太全球中心
海牙(荷)	非、歐、與中東全球中心	雪梨(澳)	澳大利亞總部
日內瓦(瑞士)	總部	孟買(印)	南亞總部

資料來源：參考自 <http://www.ibo.org/office/>

三、IB 學校之申請

要提供IBDP課程，得先成為IB學校。因為IBO是非營利組織，營運費用需自己自足，設立IBDP學程，每年需繳年費，以美金計為 10,820 元¹⁰，並須完成認可歷程。整個認可歷程的步驟如下：(1)考慮階段；(2)申請成為候選者；(3)IBO同意成為候選者；(4)諮詢歷程（含一次到校諮詢）（約一學期）；(5)學校提出認可要求；(6)到校確認訪視（verification visit）（約 6-18 個月）；(7)認可決定。在上述過程中，學校需付申請費、2-3 年之候選年費、以及認可後的年費。成為候選學校後，必須符合教師專業發展要求才可能被認可，這是最重要的階段，學校教師可透過IB線上課程中心進行教師專業發展，IBO會派一位顧問協助學校，這位顧問的建議對學校是否會被認可特別重要（IBO, 2010）。一旦通過之後每五年接受評鑑一次（Byrd, Ellington, Gross, Jago, & Stern, 2007）。

肆、IBDP 的課程內涵、評量與特色

一、IBDP 課程目標與內涵

（一）課程目標

IBDP為兩年的課程，提供給 16-19 歲的學生學習，其課程的目標如下¹¹：

¹⁰ 出處：<http://www.ibo.org/become/fees/index.cfm>。

¹¹ 出處：<http://www.ibo.org/diploma/assessment/>。

- 1.提供廣泛且平衡，學術嚴謹的學習方案；
- 2.發展批判思考與反省技能；
- 3.發展研究技能；
- 4.發展獨立學習技能；
- 5.發展跨文化理解；
- 6.全球認可之大學入學資歷。

由上述目標可知獲得大學入學資歷是 IBDP 課程目標之一，也是 IBO 成立 IBDP 的動機之一，透過課程設計，讓學生取得文憑，可以在不同的國家間升學；國際教育（發展跨文化理解）當然也是 IBDP 重要目標之一。其他四個目標則強調高階思辨能力、學習能力、研究能力、以及廣泛平衡的學習。這些高階教育目標，相當值得我國後期中等教育參考。

（二）核心課程

IBDP 的課程是由核心課程（core curriculum）及一般課程組成。整體課程架構如圖 2。核心課程包括三項（IBO, 2013b）：

1.大論文（extended essay）：此項要求學生需從事獨立研究，深入探討一與其學習領域相關的問題。學生需完成一篇研究論文。論文的長度要求約為 4000 字。論文的訓練是為了學生在大學獨立學習作準備。

2.知識理論（theory of knowledge, TOK）：為貫穿所有科目的學習，鼓勵學生反省知識本質與知識基礎，批判性地了解不同認知的方式（知覺、情感、語言、推理），以及不同類型的知識（科學、藝術、數學與歷史）。學生必須學會思考影響知識形成的因素，探討家人、媒體、文化等等因素，如何影響我們的知識。學生亦需完成一千兩百字到一千六百字的論文。

3.創造、行動和服務（creativity, action, service, CAS）：創造鼓勵學生從事藝術與創意思考；行動的內容包括參與運動、探險或地區及國際的計畫，發展健康生活；社區服務則要求學生瞭解社區的需求，並應用所學，滿足或回應此社區需求，帶來改變。該計劃要求學生必須要能帶來明顯的結果，為他人帶來利益。學生對 CAS 活動的反省，也是評分的重要項目。整體 CAS 累積時數需達 150 小時。

以上三門課程都是必修。若未能完成並通過，則無法獲得國際中等教育文憑。但其中只有 TOK 的成績列入畢業成績計算，滿分 3 分。其他兩科成績只

分通過或不通過，不列入畢業成績計算。大論文及 CAS 不排課，需由學生自行在課外完成，這兩項的表現在申請大學時會送到大學端審查，雖然只是畢業要求，不計畢業成績，但會影響大學對學生的判斷與錄取與否，是以學生相當重視。

（三）一般課程

在一般課程方面，IBDP 課程共包括六領域，分別是語言與文學（studies in language and literature）、語言習得（language acquisition）、個人與社會（individuals and societies）、實驗科學（experimental sciences）、數學與電腦科學（mathematics and computer science）、藝術（the arts）。領域下有科目，各科再分成高階（high level）與一般（standard level）課程，高階課程上課時數為 240 小時，低階為 150 小時。學生需由 1 至 5 領域中至少各選一科，至於第六領域，可以選擇藝術，或者由五領域中再選擇一領域，以確保學生學習的廣度，總學習科目為 6 科，跨 5-6 領域，其中 3-4 科需為高階課程，2-3 科為一般課程。

這六個領域的內容如下¹²（Poelzer & Feldhusen, 1997）：

1. 語言與文學研究：以文學研究為主，包括翻譯文學及展演研究（performance studies）。學習重點包括語文與文學賞析批評，瞭解文章的風格與美學，能透過寫作與口語表達，欣賞文化差異。其下的科目包括文學（包括 55 種語文），語言與文學（16 種語文），文學與表演（包括英文、西班牙文、法文）
2. 語言習得：學習的重點是在不同的脈絡下，因不同目的學習並使用該語言，並透過語言的學習瞭解該國文化。其下有三個科目，分別是初階語言、進階語言，以及拉丁或古典希臘文。其中西班牙文、法文和中文已有線上課程。
3. 個人與社會：提供的科目包括商業及管理、經濟、地理、歷史、地理、全球化下的資訊科技、哲學、社會及文化人類學、世界宗教、地理政治。除了世界宗教外，都提供高階課程。這個領域的學習希望學生瞭解人類經驗與行為，人類居住的不同物理、經濟、社會環境，與社會及文化機構歷史。
4. 實驗科學：包括生物、化學、電腦科學、設計科學、物理、運動健身及健康科學、環境系統與社會（3 和 4 的跨領域選修），除了運動健身及健康科學外都有高階課程。

¹² 參考 <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/> 整理而成。

5. 數學：包括數學研究一般課程、數學一般課程、數學高階課程、進階數學高等課程。此領域課程的目標是發展數學知識、概念與原則，發展邏輯、批判與創意思考，運用及精鍊抽象化與推論的能力。
6. 藝術（及選修課程）：因不同文化脈絡而有不同，協助學生培養批判、反省、受告知的實務瞭解藝術動態與改變的特徵，探討不同時間、地點與文化的多樣性，有信心與能力自我表達，開設的科目包括舞蹈、音樂、電影、戲劇、視覺藝術。

除了以上的課程外，學校經過 IBO 審核後，也可開設下列科目：

1. 校本課程：學校根據需求及教學資源設計校本課程大綱，但只能開一般課程，也只能取代領域 2 到 6 的課程。
2. 跨領域科目：目前有兩科，分別是環境系統與社會，文學與表演。

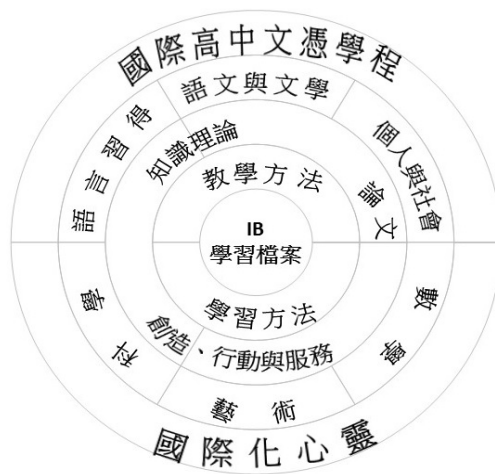


圖 2 國際高中文憑學程課程架構圖

資料來源：修改自 <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/>

一般高中可以全部都開設IBDP（如臺北歐洲學校），也可將IBDP當作是課程選項之一，讓IBDP與其他課程並行（如Richard Montgomery High School）。不過學生如果要取得IBDP文憑，必需依照修課規定完成學業，但學生也可選修部份課程，獲得單科認證。以研究者所參訪的Richard Montgomery高中為例，

該校提供一般 (regular)、榮譽 (honor)、大學先修 (advanced placement, AP)¹³ 與IBDP課程，雖然IBDP錄取人數有限，但其他學生也可選修部份IBDP科目，只是不能取得IBDP文憑。而取得IBDP文憑者，可以取得馬里蘭州高中畢業文憑。

二、IBDP 評量

評量是 IBDP 的艱鉅工程，因為評量結果不但決定學生是否能畢業取得文憑，更決定學生在世界各地的升學結果。學生所修的六個科目，每一科為 0-7 分，所以 6 個領域滿分是 42 分，再加上核心課程的 TOK3 分，最高分為 45 分。學生的畢業要求是修完科目，通過核心課程，並獲得 24 分以上的成績，才能獲得畢業證書，否則只獲得修課證明。學生的畢業總分是由內部評量與外部評量組成，兩年課程結束後的外部考試決定了 80% 的成績，教師平日的評量則佔了 20% 的成績。若就評量的通過率，約都在 8 成上下 (IBO, 2010)。

IBDP 的學生申請大學通常是在畢業前一年秋天開始，那時是根據各科老師提供的個別學生的預測成績 (predicted score) 申請學校，大學會根據預測成績決定是否給與入學許可。在學生畢業那年的 5 月，IBO 會舉辦統一考試，在各校舉行，考卷則送回卡迪夫總部請評分者評分¹⁴，考試成績則為學生的真實成績。各大學根據學生的預測成績與真實成績的差別可以決定是否維持錄取決定。

IBDP 各科都有資深命題團隊、外部顧問等，長期開發考卷，通常在考前一年半或兩年就已啟動。整個歷程包括委託命題、發展各試題評分架構 (markscheme)、內部審查題目、外部審查題目，外部檢查 (scrutineer)，通過後再翻成法文或西班牙文。IB 平均一個考季就要準備 750 種考卷，所有考卷約在考試前三週寄達學校 (IBO, 2013b)。

為了要讓各大學承認其文憑，IBDP 評量需具公正客觀性與嚴謹性，但學生遍及各國，變異性大，要兼顧包容，亦不容易。究其挑戰至少有下列三方面：第一是考卷必須要有很高的建構效度，符合課程目標，其次是有合適程度的知識要求，第三是不能有太多偏誤 (bias) (如文化或地域) (IBO, 2013b)。以下就評量型式、評量原則與目標及評分委員三部份說明 IBDP 如何克服這些挑戰。

¹³ Advanced Placement (AP, 即大學預修課程) 是由美國大學理事會 (College Board) 所設立的。提供大學程度的課程與考試。通過考試，獲得大學承認者可抵大學學分。

¹⁴ 資料來源：Richard Montgomery High School, 臺北歐洲學校、義守國際學校的訪談。

（一）評量型式

評量（assessment）與考試（examination）或測驗（test）不同，是指所有可以評估學生表現的方法。IBDP 辦理相當多正式評量（formal assessment），而評量型式共可分為三種，一是考試（examination papers），內容包括選擇題、短答題、結構式的問題解決、開放式的問題解決、論文題、資料分析題、個案研究、評論題等。考試都是在特定情境下進行，考卷則統一由外部人員評分。第二種是作業，也是由外部評分，例如文學作業、TOK 論文、延伸論文等。第三部份是內部評量，由學校老師進行，屬於教師評分的內容如團體作業、實作、實驗、數學探究、口語表達等（IBO, 2013b）。

內部評量最大的挑戰是評分信度（marking reliability），個別教師對學生的評分常受到很多因素影響（如教師與學生的關係，學生過去表現、學校學術水準等等），較不利國際文憑品質的標準化，但較能讓教師因地制宜發展學生能力以達成課程目標。為了提升標準化程度，學校教師的評分仍須受外部調整（如將教師評分之試卷或作業抽樣送外部檢視），以求標準化。IBDP 對內部評量的比重是有限制的，其理由有三：一是過多的內部評量的確會不利成績的標準化；其次是 IBDP 希望學生成為主動的學習者，若是花過多時間在考試練習上，會佔用學習的時間；最後，內部評量對於教師可能是不小的負擔，特別是個人的評量必須與外部標準一致，對於教師，評量工作更需費心（IBO, 2013b）。

內部評量的重點常是歷程性的技能，例如計畫、田野工作、實驗等。其優點是考量學校文化差異及學生學習需求，增加 IBDP 評量的文化多元性。當然內部評量需要謹慎處理真實性及信度，且教師評量不見得能與國際評量標準接軌。IBDP 的處理此問題的方式是透過監督（如評鑑、抽查老師評量、請師生簽真實性聲明（declaration of authenticity）等），以降低內部評量可能帶來的評量偏誤（IBO, 2013b）。每年教師給學生的預測成績與學生實際考試成績的比較，也提供了內部評量與外部評量標準校核的機會，教師在評分上，必須非常留意共同的標準，落差過大代表教師評量不可靠。

（二）評量原則與目標

IBDP 雖然是與大學接軌的課程，其評量結果也影響大學入學機會，競爭激烈，但是 IBDP 的測驗哲學卻與一般入學測驗相當不同，在 IBO 所出版的《文憑學程評量原則與實務》（*Diploma Programme Assessment: Principles and Practice*）（IBO, 2013b）書中清楚地說明其評量哲學，由其說明可發現與其課程與教學目標是一體扣合的。整理書中所闡釋的特色，可歸納如下：重形成性與總結性評量、重表現評量，以及以效標參照為主。

首先，IBDP 重視形成性評量與總結性評量，這兩項評量結果都會納入最後成績中，一般入學考試較少採用形成性評量結果，因為爭議性大。IBDP 認為形成性評量提供給教師和學生教學與學習回饋資訊，教師是學生學習支持者，評量的重點在正確地指出學生應發展的知識、技能與理解，是以評量的效度較信度重要。一般入學測驗重視總結性評量，甚至將總結性評量與績效責任掛勾，IBO 並不支持這種作法，根據其主張，學生表現受其背景脈絡影響，據此要比較學校或學生並不公平，也容易因為考試引導教學而使學生忽略其他教育面向，單以總結性評量比較學生與學校，並不妥當。

其次，在心理計量測驗（psychometric testing）與表現評量（performance assessment）間，IBDP 採取表現評量。表現評量關心評分者的專業判斷，這種評量方式信度較低，成本較高，但卻較容易和課程目標結合，支持教室教學。相反的，心理計量則認為測得的個人性向（aptitude）是固定不變的，因此測量正確性非常重要，鑑別力差的題目便應刪除，不論這個題目內容的教育價值如何。是以這類測驗強調標準化客觀，且需在控制的情境中施測。IBDP 對评分的公平性亦重視，認為命題不應對特定團體不利。不過 IBO 也認為心理計量測驗雖然省錢又有效率，信度也高，但窄化了課程目標，將學生的表現限縮於特定種類的成就，學習被認為是直線有序，且可以被切割。IBDP 評量觀主要遵照認知心理學與建構主義。認知心理學認為透過知識與技能的解釋和建構，可以深化理解。學習不見得有規則或有邏輯順序，必然得由簡到繁，建構主義者則認為有效學習的脈絡相當重要，評量能支持學習（assessment for learning）。

IBDP 評量的另一特色是採效標參照（criterion-referencing），而非常模參照，常模參照的優點是可以展現學生在團體中的相對位置，誰學得比較好，誰學得比較差，學生的成績代表的是他在團體中的等第，而不是他個人學習成就。效標參照則強調將學生的成就與一組界定良好的行為領域比較。考試的內容代表學習的內容，學生學習成果是看其是否達成原先預定的標準。

IBDP 的辦理評量的目標如下（IBO, 2013b）：

1. 支持課程目標：IBDP 課程目標是發展探究性、知識性及關懷的學生，並成為主動、熱情及終身的學習者，評量系統也要能支持這些目標的達成。評量若只是用來分配學生或學習資源，不是為了支持學習，就脫離課程目標。
2. 結果的信度：因為 IBDP 的評量結果與升學有關，屬重大評量系統（high-stakes assessment system），需有一定程度的可靠性，是以評分者訓練與評分架構格外重要。值得注意的是對信度的重視並未使 IBDP 遷就心理計量的標準化測驗，放棄信度可能相對較低，較為複雜的評量

型式。

3. 國際與跨文化面向：IBDP 有上百國家學生參與，跨文化的關懷理解與尊重格外重要。語言課程是 IBDP 的重心，其他科目如歷史、經濟、音樂等，也都帶進國際觀。為了適應國際差異，IBDP 的評量採多種型式，儘量讓不同國家人都能碰到適合自己的評量方式。
4. 高階認知能力：IBDP 的評量強調高階認知能力（整合、反省、評鑑、批判思考、創造）以及基本的認知能力（知識、理解、應用）。要評量高階認知能力只能透過表現評量，所以 IBDP 評量有部份是開放式的，也要求學生反省其知識，或是完成工作。
5. 評量工作與工具：IBDP 的評量內容相當多元，包括選擇題、簡答題、申論題、論文、計畫、檔案、發表、研究等。採用多種評量方式是避免評量方式帶來不均等，也能反應科目學習的多面向。
6. 專業判斷角色：IBDP 的學習目標相當高階，也就沒辦法以簡化的方式評量（如選擇題）。評估學生成就，或決定科目成績主要的方法應該是有經驗資深評分者的專業判斷，並輔以統計資訊，不斷改進評分者的評量判斷。

（三）評量人員

IBDP 得每一科目都有一群資深評分人員，一位是主任評分員（chief examiner），另有幾位副主任評分員，任期為五年。每次考試，主任評分員需要領導評分團隊，開發試卷、準備評分架構、參與評分會議。主任評分員通常是來自大學，較瞭解大學的要求，副主任評分員則通常是資深評分員，同時也是 IBDP 教師，另外也聘有助理評分員，每年聘任，大多是 IBDP 的老師。IBO 設有國際文憑審查委員會（Diploma Review Committee），決定文憑授予。IBDP 評量工作的規劃是由在 Cardiff 的課程與評量中心負責。

IBDP 的評分相當嚴謹，只有能客觀一致評分的評分者才會被續聘，所有評分者的評分結果每個考季都會被檢查，這是校調（moderation）的一部份。評分員評分會根據分析評分架構（analytic mark schemes）¹⁵與評量標準（assessment criteria）進行評分，評分過程若有任何問題也會開標準化會議微調分析評分架

¹⁵ 分析評分架構是要協助評分者掌握答案內容重點。以數學題而言，因為有分析評分架構，學生一開始就算錯，並不會得到 0 分，只要其後面的計算能顯示其知識與理解，仍會計分。

構。另外IBO也出版相當詳盡的評量表¹⁶，供評分者參考。

總結來說，IBDP 評量結果關係重大，作為學生升學的依據，必須有一定的信度，所以以外部評量為主，但不因為遷就信度而放棄效度，又特別重視評量者的訓練及評分標準的規範。IBDP 認為評量需支持課程學習，且又強調高階能力，所以採取多元評量型式，重視表現評量及效標參照評量，也不鼓勵過多的內部評量，以免妨礙學習。因為重視國家及文化差異，所以在命題上特別避免文化偏誤，有專業團隊開發試卷。透過這些努力，建立 IBDP 的特色與公信力。

伍、IBDP 的特色與挑戰

一、IBDP 的特色

根據對 IBDP 課程與評量的介紹，參考相關文獻討論，可歸納 IBDP 的特色如下：

（一）具進步主義教育特徵

IB 課程的教育哲學較偏進步主義取向，這與國際教育的推動者 Kurt Hann 很有關係，Hann 是體驗教育（experiential learning）及聯合世界大學（United World College）的創辦者，對 IBDP 的辦理也有重大影響，是以在推動國際教育時，進步主義、體驗教育的思想亦出現在 IBDP 中，重視人格教育與道德教育，期望培育有能力思考，有意願行動，重視知識、熱情與體能的年青人。例如其核心課程之一 CAS，即反映這樣的教育哲學（Cambridge, 2010）。

（二）課程重心為全人教育、國際教育、探究能力

IBDP 強調全人教育，雖然提供學生彈性，可修習標準或高階課程，但也要求學生必須在不同領域學習（科學、藝術、社會、文學等），達成學習面向的廣度，與 AP 課程強調單科加速學習不同（Bunnell & Denmark, 2008; Hinrichs, 2003）。另外 CAS 課程要求學生透過創意、行動及服務達成全人的發展。在各科評量要求上，寫作、口頭發表、實作等比例重，以發展學生全方位能力（Fox, 1985）。

國際教育毫無疑問是 IBDP 課程的特色，國際課程鼓勵世界各地學生成為

¹⁶ 範例可見其地理科的評量表，網址為 http://www.geographypods.com/uploads/7/6/2/2/7622863/markbands_and_command_terms.pdf

活躍、富熱情、以及終身學習者，能瞭解別人和自己雖不同，但仍可能是對的（Wilkinson & Hayden, 2010）。知識、技能和態度都是 IBDP 國際教育的重心（Hill, 2007）。課程中除了強調語言與文化的學習外，更不斷提醒學生辨識及反省學習內容的社會文化面向，提升學生理解與包容文化的能力。

因為學生來自各國，母國學習內容亦殊異，IBDP 不可能全部教授，是以 IBDP 不以知識內容學習為主要重點，而強調學習與探究能力的培養，以獲得各國大學認可，滿足學生未來在不同國家學習的需求。

（三）課程目標與課程設計、實施、評量密切結合

IBDP 的教育目標明確，課程與評量在設計上也致力達成其教育目標。例如 IBDP 以全人教育、國際教育為目標，所以課程設計強調課程範圍的廣度，要求學生由六大領域中修課，避免學習偏食；語言學習的比重高，以利培養學生國際觀與國際化能力；TOK 的課程也在教導學生認識知識背後的社會文化偏見，並形成對多元文化的理解與尊重。核心課程的要求（CAS, TOK, 大論文）與其所欲培養的「探究、富知識、能關懷的年輕人」密切相關，為 IBDP 的基石，若未通過，即使學科成績優良，亦無法取得文憑。在評量上，也致力採用多元評量，以支持學生多元能力的培養，整體 IBDP 課程與評量一致性、整合性強，形成對課程目標的強力支撐。

（四）評量旨在支持課程學習，追求絕對標準

IBDP 對於給分有一定的標準，以爭取大學認可，不同年度的考試分數，需要代表相同的意義，所以採絕對標準概念。除了採用統一命題與外部評分外，對於內部評量，也需將樣本送給外部審查者審查，校正評分標準的一致性。也因為 IB 課程是採取絕對標準，所以學生在 IB 測驗上的分數，可以反映出學生的客觀實力，而非與當年參加考試者相較的實力。這與我國升學考試評量較重鑑別度、等第制有很大的不同。

（五）國際化與在地化並重

國際化是 IBDP 的特色（Fox, 1985），以培養國際公民（global citizens）與理想的全球工作者為目標，為了達成這個目標，在認知上、心理情緒上（psycho-emotional）以及社會文化（social-cultural）與倫理上都要作好準備。認知上強調問題解決、反省思考、批判思考、知識應用與生產、創造與創新、理解多元文化、自我學習、終身學習。在心理情緒上則強調情緒的多元主義、冒險態度、自主與自我管理。在社會文化與倫理上，強調團隊合作能力、溝通、合作、交友（networking）、國家與世界公民觀等（Cambridge, 2010; Drake, 2004）。

IBDP 課程的實施是在全球各地，所以也強調在地化，認識地方的文化，地方教師有一定自主性，能夠將當地的文化帶入課程當中，協助社區發展，CAS 的課程要求（如社區服務）便是融入當地文化的好機會。

（六）重視學習能力與高階能力的培養

一間學校要滿足多國中學文憑要求，以利不同國家學生回國學生升學，課程內容必然會超載，所以教學的重點就不能擺在內容學習上，而是在學習能力及高階能力（如探究、問題解決、行動力等）的培養上，例如 TOK 及大論文就是培養學生知識探究及高階能力。學生被期望能處理複雜的情況，表達或辯護自己的觀點，以具創意的方式應用其知識（Byrd et al., 2007）。Richard Montgomery 高中學區辦公室的職員比較 IB 和 AP 這兩類課程的差別時，用了以下的比喻：「AP 有一哩寬，但只有一吋深，IB 只有一吋寬，但有一哩深。」

（AP is a mile wide, but an inch deep. IB is an inch wide, but a mile deep.），表達的意義就是 IBDP 學習重點不在廣泛的知識，而是深究探討的學習能力，學生雖然學得少，但學得深入，也學得學習與思考的方法，將來這些探究與高階能力可以轉移到其他領域的學習。為了瞭解這些能力獲得的狀況，IBDP 的評量也採用了多元的方式，大量運用專家判斷，評估高階能力的習得狀況。

（七）課程具挑戰性與彈性

IBDP 所提供的課程以培養高階能力為主，其科目的難度與大一甚至大二接近，相當嚴謹並具挑戰性。因其所設定的學術標準相當高，可以抵免大學學分（Byrd et al., 2007）。此外，IBDP 提供標準課程及高階課程，學生的能力與興趣不同，就可選擇不同難度的課程，進行分流，具有彈性，亦能適應個別差異（Poelzer & Feldhusen, 1997）。

二、IBDP 經營的挑戰

IBDP 雖然發展快速，但也受到一些批評，快速的成長已帶來發展方向的危機（Bunnell, 2008），茲就其大要整理如下：

（一）成為學術資優課程的代名詞

在部份高中，IBDP 課程已成為學術資優課程的代名詞（Poelzer, & Feldhusen, 1997）。以研究者所參訪的 Richard Montgomery High School 而言，IBDP 課程錄取名額少，競爭激烈，該校所提供的課程由易而難分別是一般課程、榮譽課程（honor course）、大學先修課程（advanced placement course）、IBDP，IBDP 已成為該校最頂級的學術資優課程。研究者探究 IBDP 課程內容，發現與大學課程確有部份重疊，例如中英文的文學批評、研究論文、研究方法等，部

份已是大學學習內容。

（二）脫離在地化

國際化教育是 IBDP 特色，但也因為此，被批為不夠在地化，和本國的社區隔離，特別是就讀 IBDP 者常屬高社經地位者，與社區常有隔閡。此外，IBDP 課程也常被批評不重視國家公民意識的培養（Tate, 2012）。細究 IBDP，其實頗強調社區關懷與參與，瞭解在地文化，但或許是因其國際教育之比重高，仍然讓人覺得在地化不夠。面對這項批評，IBDP 課程透過 CAS、TOK 與課外活動，強化學生對在地文化的瞭解與參與（Dunne & Edwards, 2010; Paris, 2003）。IBDP 也清楚指出，要國際化前，必須先建立自己的文化與國家認同（Hughes, 2012）。

（三）強化教育機會不均等

IBDP 一開始是作為國際學生就學之用，但到後來則部份成為中產階級為提升其子女競爭力的途徑，也使得國際教育成為賺大錢的事業（multi-billion dollar industry）（Tsumagari, 2010）。昂貴的學費，菁英的課程，強化了教育機會不均等。IBDP 課程也成為測量學生及學校價值的工具，恐加深學校的階層化（Kyburg, Hertberg-Davis, & Callahan, 2007）。

不過荷蘭的例子說明了這樣的恐懼可能要看政府的作為與規劃，荷蘭於 1979 年第一屆歐洲教育部長會議後，為了因應國際流動社區（internationally mobile community）開始重視國際教育，認為這是政府的責任，荷蘭政府期望能吸引大量國際企業到國內來投資，提供國際人士小孩就讀的機會，也期望培養國內高階人力進入國際舞台。這樣的主張國內並非沒有雜音，如擔心這類課程「太貴」、「太外國」等。在國會的敦促下，荷蘭政府試辦 IBDP，並訂定相當多規定，避免 IBDP 課程引進所帶來的負作用，包括不准設立 IBMYP，只限 IBDP，延遲學生修習國際課程的時間，並要求必須開高階荷蘭語，不另外撥經費補助 IBDP 學生，採使用者付費等等。試驗方案經評估，發現確實提供中產階級學生更廣的機會接觸 IBDP，獲得國際化能力，未來也可讓更多低社經者有就讀機會（Prickarts, 2010）。Prickarts（2010）認為 IBDP 對教育機會均等的影響，要看政府的規劃與作為，在開放多元課程時，能否作人民的守護者。IBO 近年也盡力在發展中國家、都市地區設立 IBDP，以提供更寬廣的就學機會（Tarc & Beatty, 2012）。

（四）成長極限令人懷疑

IBDP 的評分專業度高，特別是部份評量採口語、論文寫作、申論等方式

進行，評分者需受專業訓練，以維持評分之信度與效度。但隨著修習該課程的學生不斷增加，對於專業評分者的需求也日增。以目前而言，評分者需審閱 1,671,249 份原始評分，評定 537,936 個分數，負擔日益沉重，是不是一個能夠普羅化的課程？成長極限為何？令人擔心。

（五）過度西方導向及學術導向

IBDP 雖是國際化課程，但發源於歐洲、壯大於美洲，仍給人過度西化的感覺，批評者認為全球化目前仍是西化，是假的全球化，把西方文化當作普同文化（Hughes, 2009）。其他批評者認為 IBDP 過度強調研究能力，為大學作準備，所以也被批評過度學術導向（Cambridge & Thompson, 2010），近年來 IBO 開發職業證照課程（IBCC），可能也是基於此項批評的反省。

（六）學習壓力大

IBDP 的學習負擔不輕，學生的學習壓力大，不但各方面的發展要兼顧，高階能力的學習更耗費心力，對於學生形成大的壓力（Suldo, Michalowski, & Shaffer, 2008; Tarc & Beatty, 2012）。研究者在美國所訪問的學生家長亦表示學生修習 IBDP 的課業負擔重，學生焦慮不小。研究者參觀訪問後發現，IBDP 學業負擔的確重，特別是當修課者都是菁英學生時更是如此，若以學生組成以國際學生為主，則競爭壓力相對較小¹⁷。

（七）其他語言之教師培育不易

IBDP 目前只以英語、法語、西班牙語評量，非屬這幾個語言的國家，在師資的招聘上恐有困難。實施 IBDP 課程成敗的關鍵是老師，老師必須能力強，對國際教育認同，受過良好的訓練，方能提供好的 IBDP 教育（Byrd et al., 2007）。除非 IBDP 將來能提供以其他語言應試，否則在非英語、法語、西班牙語的國家要有大幅的成長，應該不易。

（八）人才競爭的疑慮

部份人士對於 IBDP 課程的提供有疑慮，一方面極端國際化支持者對於國家概念與國家認同並不熱衷（Hughes, 2009），反對 IBDP 者擔心國家菁英受了這些教育，將減損其國家認同，無法為母國服務。另一方面則擔心國家優秀菁英被這些國際學校吸收，將使得其他本地高中無法招收菁英學生，畢業之後，

¹⁷國內兩所設有 IBDP 的學校，或因學生以外籍學生較多，競爭壓力較不若 Richard Montgomery High School 學生。

這些學生又容易為他國所用，形成國家人才損失。

陸、IBDP 對我國後期中等教育的啟示

研究者擬由兩部份探討 IBDP 對我國後期中等教育的啟示，首先是探討 IBDP 在我國推動的困難與可行作法，其次是討論 IBDP 可供我國後期中等教育參考反思之處。

一、IBDP 在我國推動的困難與可行作法

(一) IBDP 在我國推動困難處

IBDP 課程在世界各國成長快速，但是在我國，排除了三所外僑學校後，其實只有義守國際中學提供。這類課程在要國內推動，至少有下列困難：

1. 國內大學未認可 IBDP 文憑，影響高中開課及學生學習動機

IBDP 的畢業生，可以申請承認 IBDP 文憑的大學就讀，亞洲許多地區的大學，如新加坡、香港等，都承認 IBDP 的文憑。但國內目前並未有大學正式認可 IBDP 文憑¹⁸，不論是國內或國外 IBDP 畢業生，在臺灣升學管道有限，國內能送學生到國外就讀大學的家長又是少數，面對極少或極為昂貴的升學機會，IBDP 要在國內廣泛成長，應有困難。

2. 學測與指考仍為主要取才方式

目前大學端仍然以學測和指考為主要的取才方式，在此情況下，高中生努力學測與指考成績才最為重要，IBDP 可能會被家長、老師、學生認為是讓學生分心，無法衝高學測指考的課程選項，不見得能吸引學校辦理或學生就讀。

3. 課程綱要未鬆綁

普通高中課程綱要所訂的彈性課程節數有限，而 IBDP 有其自己的課程架構，需符合修課規定方能取得畢業證書。除非政府願意承認 IBDP 學分，同時提供本國高中畢業證書，並鬆綁課綱，給予高中端課程自主性與彈性，否則在文憑的壓力下，願意提供此課程者應有限。

¹⁸ 見 http://www.ibo.org/country/universities_rec.cfm?country_code=Taiwan¤t_country=TW。

4.辦理經費昂貴，經費籌措是問題

IBDP 辦理經費不少，老師的專業成長、年費、考試報名費等等都是成本，這些經費究竟應由誰負擔？目前許多國家如美國、英國、南韓、澳洲等國家除了在公立學校內開設 IBDP，也利用政府經費補助 IBDP，其他國家如荷蘭則要求使用者付費。以國內 IBDP 課程為例，學費一學期約三十萬左右，恐非一般家庭能夠負擔。以公費支持，需有社會共識，說服社會以公費培育國際人才的重要性，否則易招批評。

5.師資問題

IBDP 評量以英文、法文、西班牙文進行，教師亦需具備以這些語文教學的能力，以我國目前的師資狀況，不太容易支撐這樣的課程。如果找外師開課，人力募集與經費負擔都會沉重，師資問題沒有妥善安排，必然影響開課的可能性與成效。如果未來 IBDP 能以中文應試，應會大量成長。

(二) 推動 IBDP 可行作法

IBDP 課程在我國開設的限制已如前述，惟若能適度推動 IBDP，以吸引海外人才來臺就學，或是培育我國國際人才，將有利於我國國際化與全球競爭力。研究者分短期與中長期作法建議如下：

1.短期作法

- (1) 在部份高中開設實驗班級，逐漸引進，累積經驗，進行評估。初期可能以使用者付費為原則，但政府可考慮給予實驗補助，或支持教師專業發展。
- (2) 針對實驗課程蒐集資料，瞭解辦理方式與辦理成效，以決定是否繼續擴大辦理，以及擴大辦理的範圍。
- (3) 仿照 IBDP 具特色之課程，在國內高中開設選修，或辦理課外活動，以充實後期中等教育課程，例如 TOK、CAS、大論文、語言學習等，對於促進學生全面發展、培養探究能力、高階能力、跨文化涵養等，都很有幫助，國內高中不需成為國際學校，也可開設 IBDP 類似課程。

2.中長期作法

- (1) 爭取我國大學承認 IBDP 文憑，一方面可吸引國際學生至我國就讀大學，另一方面國內修習 IBDP 者亦可因國內升學出路有望而適度增加。
- (2) 鬆綁高中課綱，容納不同的課程選項，納入 IBDP 課程，以培育多元適性

學生，也發展高中特色。

- (3) 規劃師資培育，從事 IBDP 或國際教育之教師，在語文、文化、多元評量、教學等能力上，都需要不同培育方式 (Shaklee & Bailly, 2012)。這些人才培育亦非一蹴可幾 (林明地, 2013)。未來可挑選現職教師或師資生，進行實驗式師資培育，以培養 IBDP 教師。如前所述，IBDP 的教育與傳統教育頗有不同，這些培育的師資，未來或也可帶動國內後期中等教育課程改革的契機，開發新的課程選項。
- (4) 爭取 IBDP 課程以中文教授與考試，成為英、法、西語外的第四語言選項，將有助 IBDP 在國內的成長。
- (5) 妥善思考 IBDP 在我國後期中等教育中的定位 (菁英或國際化教育)，以及以公共經費支持 IBDP 課程的可行性或變通措施。

二、IBDP 可供我國後期中等教育課程參考處

初接觸 IBDP，可能會認為該學程的特色為國際教育，但深究後發現，國際教育只是該課程的眾多特色之一，其他教育理念與特色，也相當值得我國參考，茲謹提出初步討論如下：

(一) 國際教育作法可為參考，以培養國際人才或提升國際素養

辦理國際化教育的方式很多，可以透過參訪、網站、課程融入、課外活動等等 (劉慶仁, 2006)。如前所述，IBDP 之國際教育展現在其語文課程、跨文化教育融入各科教育、以及探究教育上，諸如知識理論 (TOK) 的學習、文化與社會知覺敏感度的培育、社區參與及批判思考能力、全球公民意識與責任等，是較為深入的國際化教育，非僅止於語言的學習、交流或參訪。另一方面，IBDP 國際教育重心放在個人的發展與跨文化的理解合作，國家行銷或國際地位提升比重則較低，其辦理深度與目標頗值我國借鏡。不論學生將來是否要在國際場域工作，具有國際意識與文化包容力都至為重要，後期中等教育學校不必要成為國際學校，但可參考 IBDP 做法強化學生國際觀與國際化能力。

(二) 強化課程與評量目標的教育性

我國後期中等教育的課程，特別是普通高中的課程，以知識導向為主。IBDP 的課程架構當然也包括學科知識 (一般課程)，但其核心課程的設計，強調研究、應用、行動、批判等高階能力、情意、技能的培育，顯示其對全人教育的重視。IBDP 評量以支持課程與學習為目標，展現學生對課程的學習成果，較以學生為中心。相較之下，我國的評量則較強調鑑別度，以取得公平性，評量的型式

也較單元，以分配入學機會為主要目標。問題是成績差的學生考再多次，在所有的學生中，往往仍是成績差的學生，評量對其意義不大，但若轉換成效標參照評量，強調學生跟自己過去比，朝學習目標進步了多少，這樣的課程與評量對個人應較具教育意涵。

（三）精進評量專業，強化教師評量能力

為了要能對不同國家的學生進行評量，IBDP 在評量技術開發上，投入相當多心力，不論是評量哲學的確立、評量試題的開發、評量信效度的精進、多元評量方式應用、評量標準的訂定、評量人員的培育考核、教師評量能力的專業發展等等，都相當精緻專業，是以其評分獲得世界多所大學認可。這些作法應可作為我國後期中等教育教師精進評量能力的參考。

IBDP 是國際教育重要一環，但能提供我國反省參考的經驗，並不止於國際教育部份。未來期望對 IBDP 的一般課程、核心課程、評量、教師專業發展、升學輔導等，都能有更深入的探究，提供給後期中等教育教師與決策者參考。其次，若能在幾所高中設立 IBDP 實驗課程，或辦理部份 IBDP 課程（如 TOK, CAS），並評估成效，也可作為未來拓展我國後期中等教育課程選項的參考。

參考文獻

- 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**，230，14-26。
- 林騰蛟（2006）。台北市教育國際化的政策與發展。**教育資料與研究**，71，47-62。
- 張明文、陳盛賢（2006）。桃園縣初等教育國際化及其政策。**教育資料與研究**，71，63-78。
- 張欽盛（2006）。臺灣教育國際化的政策與措施。**教育資料與研究**，71，1-16。
- 教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書**。臺北：教育部。
- 許玲琬（2012）。**國際學校之 IBDP 華語習得規劃個案研究—以高雄美國學校為例**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學華語文教學研究所，高雄。取自 <http://ir.lib.nknu.edu.tw/ir/handle/987654321/18146>
- 陳偉泓（2006）。臺北市麗山高中國際教育實務經驗。**教育資料與研究**，71，79-86。

楊深坑 (2013)。國際教育理念與實務之歷史回顧與前瞻。**比較教育**，74，1-32。

劉永順 (2006)。臺灣推動高中職學生國際教育旅行的現況與展望。**教育資料與研究**，71，37-46。

劉慶仁 (2006)。英國中小學國際教育之推展。**教育資料與研究**，71，87-108。

鄭竹君 (2010)。**國際文憑初等教育階段跨學科領域探索課程發展之個案研究—以伊索國小為例** (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄。取自 <http://ir.lib.nknu.edu.tw/ir/handle/987654321/5823>

鍾宜興、黃碧智 (2006)。流動的文化疆界與跨界的心靈—國際教育相關概念的釐清。**教育資料與研究**，110，1-21。

饒達欽、徐昌慧、饒嫻琳 (2006)。臺灣技職教育國際化之發展與前瞻。**教育資料與研究**，71，17-36。

Bunnell, T. (2008). The international baccalaureate in England and Wales: The alternative paths for the future. *The Curriculum Journal*, 19(3), 151-160.

Bunnell, T., & Denmark, H. (2008). The global growth of the international baccalaureate diploma programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education*, 44(4), 409-424.

Byrd, S., Ellington, L., Gross, P., Jago, C., & Stern, S. (2007). *Advanced Placement and International Baccalaureate: Do they deserve gold star status?* Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute.

Cambridge, J. (2010). The international baccalaureate diploma programme and the construction of pedagogic identity: A preliminary study. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 199-213.

Cambridge, J., & Thompson, J. (2010). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175.

Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78, 676-726.

Drake, B. (2004). International education and IB programmes worldwide expansion

- and potential cultural dissonance. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 189-205.
- Dunne, S., & Edwards, J. (2010). International schools as sites of social change. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 24-39.
- Fox, E. (1985). International schools and the international baccalaureate. *Harvard Educational Review*, 55(1), 53-68.
- Hayden, M., & Thompson, J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), 327-345.
- Hayden, M., Thompson, J., & Walker, G. (Eds.). (2002). *International education in practice: Dimensions for schools and international schools*. London: Routledge.
- Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (pp. 25-37). CA: Sage.
- Hughes, C. (2009). International education and the international baccalaureate diploma programme: A view from the perspective of postcolonial thought. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 123-141.
- Hughes, C. (2012). Child-centred pedagogy, internationalism and bilingualism at the International school of Geneva. *International School Journal*, 32(1), 71-79.
- Hinrichs, J. (2003). A comparison of levels of international understanding among students of the International Baccalaureate diploma and Advanced Placement programs in the USA. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 331-348.
- International Baccalaureate Organization. (2010). *Diploma programme: Guide to school authorization: diploma programme*. Retrieved from http://www.ibo.org/become/guidance/documents/DP_Guidetoschoolauthorization.pdf
- International Baccalaureate Organization. (2013a). *2012 annual review*. Retrieved

- from <http://www.ibo.org/facts/annualreview/>
- International Baccalaureate Organization. (2013b). *Diploma programme assessment: Principles and practice*. Cardiff, UK: Peterson House.
- International Baccalaureate Organization. (2014a). *Facts and figures*. Retrieved from <http://www.ibo.org/facts/fastfacts/index.cfm>
- International Baccalaureate Organization. (2014b). *Find an IB world school*. Retrieved from http://www.ibo.org/school/search/index.cfm?programmes=DIPLOMA&country=TW®ion=&find_schools=Find
- Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2007). Advanced placement and international baccalaureate programs: Optimal learning environments for talented minorities? *Journal of Advanced Academics*, 18, 172-215.
- Paris, P. G. (2003). The international baccalaureate: A case study on why students choose to do the IB. *International Education Journal*, 4(3), 232-243.
- Peterson, A. D. C. (2003). *School across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. Chicago, IL: Open Court.
- Poelzer, H., & Feldhusen, J. F. (1997). The international baccalaureate: A program for gifted secondary students. *Roeper Review*, 19(3), 168-171.
- Prickarts, B. (2010). Equality or equity, player or guardian? The Dutch government and its role in providing access opportunities for government sponsored international secondary education, 1979-2009. *Journal of Research in International Education*, 9, 227-244.
- Shaklee, B., & Baily, S. (2012). *Internationalizing teacher education in the United States*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Suldo, S. M. E., Michalowski, J., & Shaffer, E. J. (2008). Coping strategies of high school students in an international baccalaureate program. *Psychology in the Schools*, 45(10), 960-977.
- Tarc, P., & Beatty, L. (2012). The emergence of the international baccalaureate diploma in Ontario: Diffusion, pilot study and prospective research. *Canadian Journal of Education*, 35(4), 341-375.

- Tate, N. (2012). Challenges and pitfalls facing international education in a post-international world. *Journal of Research in International Education*, 11, 205-217.
- Tsumagari, M. I. (2010). The enduring effects of a united world college education as seen through a graduate's eyes. *Journal of Research in International Education*, 9, 289-305.
- Wilkinson, V., & Hayden, M. (2010). The international baccalaureate diploma and student attitudes: An exploratory study. *Journal of Research in International Education*, 9, 85.

Analyzing International Baccalaureate Diploma Program

Li-yun Wang

The purpose of this paper is to examine an emerging curriculum option, the international baccalaureate diploma program (IBDP). Focuses of this paper include the development of IBDP, its curriculum framework, characteristics and challenges, as well as its implications for Taiwan's upper secondary education. Document analysis, literature review, and interviews were used for addressing the research questions. IBDP is not only an option for international education, but also a possible alternative for reforming teaching and learning models in upper secondary education. Suggestions for incorporating IBDP in Taiwan's upper secondary education are provided at the end of the paper.

Keywords: international baccalaureate program, international education, international baccalaureate organization

Li-yun Wang, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University. Director, Center for Educational Research and Evaluation.

Corresponding Author: Li-yun Wang, e-mail: edulyw@ntnu.edu.tw

