

技專校院教師能動性提升之研究 —以越南留臺學生班別的教學為例

曾若谷¹、陳木金²

¹國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

²朝陽科技大學師資培育中心教授

摘要

本研究探討臺灣技術及職業教育體系（簡稱技專校院）教師如何在跨文化教學（Intercultural Teaching）情境中展現教學能動性，以回應越南學生在語言能力、文化適應（Cultural Adaptation）與學習參與等面向的挑戰。本研究採用 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的「能動性三維度理論」為分析架構，以探索性混合方法進行，分兩階段實施：透過文獻回顧了解越南學生的學習需求與制度脈絡，並對 50 位具越南學生教學經驗的教師進行問卷調查，輔以開放式問題的質性分析。本研究發現 92% 的教師具備即時調整語言與教學策略的能力，展現實踐評估面向的能動性；76% 的教師在課程中主動融入越南文化元素，展現前瞻性（Projective Agency）教學行動。質性資料歸納出三類教師能動角色：「課堂轉化者」、「文化協調者」與「制度倡議者」。主要挑戰則包括跨文化教材不足（78% 教師反映）、評鑑制度未納入文化教學績效（72%）以及行政支援不足（68%）。最後，本研究建議強化教師專業發展機制、設置跨文化教學支持平台，並調整校內外政策與評鑑制度，以提升教育公平與國際化實踐成效。

*第一作者：曾若谷，負責研究設計、資料收集、結果分析與解釋以及初稿撰寫。

Email: aj9402@gmail.com

*通訊作者：陳木金，負責指導研究工作進行和投稿通訊聯絡工作，確保論文的準確性和質量，回覆期刊來信以及通訊聯絡的工作。Email: mujinc@gmail.com

（收件日期：2025.05.25；修改日期：2025.08.18；接受日期：2025.12.01）

關鍵詞：技職教育、教師教學能動性、越南學生、新南向政策、
跨文化教學

壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著臺灣推動新南向政策，技專校院招收的東南亞學生人數持續增加，其中越南學生成長最快。根據教育部統計（2025），越南學生已成為技專校院境外生的主要來源。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020）在《教育與技能未來 2030》報告中指出，現代教育不僅須培育學生具備永續發展、公民責任、資料素養與計算思維等跨域核心素養，更需積極回應多元學生群體的差異化需求。

然而，在理論願景與制度現實間，教育現場普遍面臨課綱改革推動後的落差：資源不足、教師工作負荷增加、專業支持有限等問題，使教師與學生雙方承受加劇的教與學壓力，形成課程超載與學習倦怠的惡性循環。正如顏佩如（2024）所言，教育改革若未能處理制度層面的張力，其理想性目標往往難以在現場真正落實。

在此背景下，教師作為課程轉化與知識實踐的核心行動者，其「教學能動性」成為全球教育改革中受到重視的議題。當教師置身於資源有限、制度期望節節上升的情境中，其如何在課程要求、學生差異化需求、政策壓力間取得調適與創新的平衡，成為教學品質與學生學習成效的核心變項。OECD（2025a, 2025b）指出，課程發展不應僅停留於線性知識堆疊，而需透過提升教師的專業自主性，使其能主動參與課程設計、跨域統整與在地化調適。

從理論觀點來看，Bandura（2006）從社會認知論指出，能動性的生成來自自我效能感與自我調節能力的交互建構，而此概念亦可延伸至教師角色的理解：教師並非被動執行政策的「技術員」，而是透過其專業判斷與教學決策參與制度變革的主要行動者。同時，Vähäsantanen（2015）與 Wallen 與 Tormey（2019）亦進一步指出，教師能動性具有高度情境性，其形成深

受教師與學生、同儕、校內組織、政策環境等多重社會脈絡的交互作用所影響，是一種動態協商、嵌入現場的專業實踐過程。

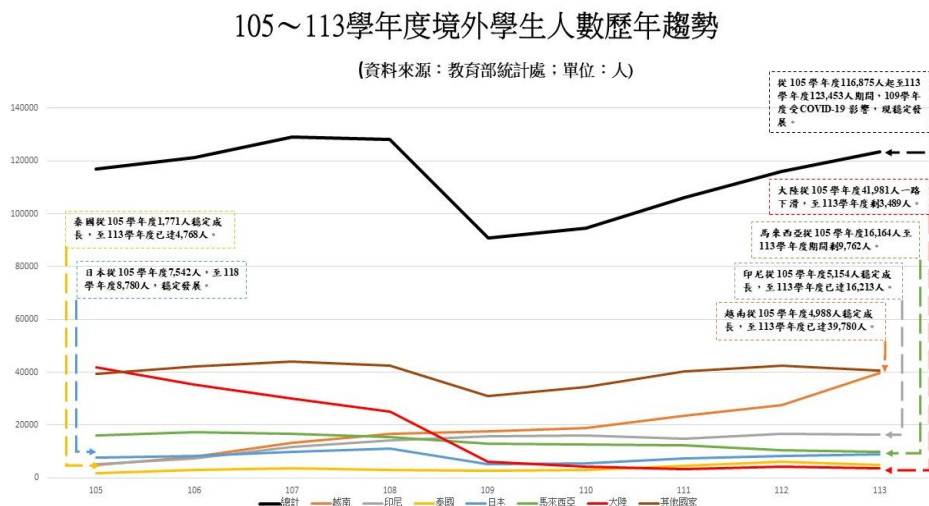
在臺灣脈絡下，相關研究逐漸強調能動性觀點的必要性。許籐繼（2025）主張應以能動者取向重構教師專業學習策略，透過跨域整合與組織支持機制提升教師回應變動教育情境的能力。顏佩如（2024）則指出，教師須跨越學科邊界並擴大國際教育視野，以實踐多元與永續的教育願景。劉玉玲（2021）強調，在行動研究、專業社群與大學協作的支持下，教師能將生活情境與科技應用納入教學並持續反思，其能動性將獲得更深層的發展。

上述理論與實務脈絡交織下，臺灣自 2016 年推動新南向政策以來（教育部，2016），越南學生已成為我國高等教育體系中最大的境外學生群體，尤其在臺灣技術及職業教育體系（以下簡稱技專校院）中成長最為迅速。根據教育部（2025）統計，越南學生已成為技專校院國際化的核心參與者，也是多元文化交流與教育合作的重要橋樑。然而，實務觀察顯示，越南學生在語言能力、學習策略、課室互動與文化適應等層面皆面臨不同程度的挑戰；若缺乏妥善的支持機制，上述因素不僅影響其學習表現，亦可能削弱其在臺生活與社會融合經驗。

因此，教師能否展現敏銳的教學能動性，並在跨文化情境中進行即時調整與文化融入／文化回應性教學，已成為影響越南學生學習成效與適應經驗的關鍵決定因素。換言之，隨著教育國際化持續深化，跨文化互動已成為技專校院教學現場的日常情境，教師能動性的展現不僅攸關個別學生的學習成果，更涉及高等教育國際化品質、學生支持政策適切性，以及教育公平能否真正落實的制度性核心議題。

圖 1

105 至 113 學年度境外學生人數歷年趨勢



註：取自教育部統計處〈境外學生人數統計資料庫〉，由研究者依公開資料自行整理。疫情期間（109 學年度）境外學生總數雖一度下滑，但越南、印尼與泰國學生人數仍呈現上升趨勢，顯示臺灣高等教育在東協國家的吸引力並未因疫情而下降。

本研究擬以 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的「能動性三維度理論」作為分析主軸，該理論強調個體行動必須整合「迴溯性」、「即時性評估」與「前瞻性」三項核心向度，才能展現完整且具動態性的能動歷程。將此理論應用於技專校院跨文化教學脈絡，有助於分析教師如何在語言落差、文化差異與制度限制下做出行動選擇、調整教學策略，並理解其專業判斷如何在多重情境中被激發或受限。

本研究期望釐清教師能動性於越南學生學習適應與跨文化教育情境中的作用機制，並從教育行政、課程設計與教學支持系統等層面提出實際政策建議。此研究不僅回應技職教育國際化深化下的教育需求，也致力於促進教育公平，並為新南向政策推動下的高等教育治理提供具有理論深度與實務意義的貢獻。

二、研究目的

本研究從教育行政管理與教育評鑑的角度，探究我國技術型與職業型高等教育機構（以下簡稱技專校院）教師在跨文化教學脈絡中展現教學能動性的歷程，並分析其如何回應越南學生於語言能力、文化適應與學習風格差異等面向所呈現的複合挑戰。

研究立基於 Emirbayer 與 Mische (1998) 提出的「能動性三維度理論」（迴溯性、即時性評估與前瞻性），結合理論架構與實徵資料，探討教師能動性的實踐樣態及其背後所依存的制度支持條件。最終，本研究期望提出具可行性與情境敏感度的教師專業支持策略，以促進技職教育國際化進程與多元文化教學品質的提升。研究目的如下：

- （一）解析技專校院教師在面對越南學生學習挑戰時，於跨文化教學脈絡中所展現教學能動性樣態與三維度行動特徵。
- （二）探討教師教學能動性與其跨文化教學能力相互作用關係，並釐清其於情境互動中所展現制度適應與專業調整機制。
- （三）檢視當前教育制度環境中資源配置、政策引導與校內支持機制，對教師教學能動性促進或制約影響。
- （四）提出具備情境敏感度與可行性的教學支持策略與教育政策建議，作為強化教師能動性、優化越南學生學習經驗，進而提升技專校院國際化教育品質依據。

三、研究問題

為達成上述研究目的，回應當前教育現場在跨文化教學與制度支持雙重層面所面臨的挑戰與轉型需求，本研究依據 Emirbayer 與 Mische (1998) 提出的「能動性三維度理論」，建構四項研究問題，聚焦教師於技專校院國際化教學脈絡中的教學能動性展現與其形成機制探究。研究問題如下：

- (一) 技專校院教師如何在實際教學情境中展現教學能動性三維度（即：迴溯性、即時性評估與前瞻性），以回應越南學生在語言能力、文化適應與學習參與等面向多元挑戰？
- (二) 教師在課程設計、教學策略運用與師生互動過程中，呈現出哪些類型的能動性實踐樣態？此類樣態如何體現其跨文化教學能力與情境反思能力？
- (三) 現行教育制度與校內支持機制對教師教學能動性的發展與實踐提供何種支持條件？又面臨哪些結構性限制與制度落差？
- (四) 如何建構一個具備文化敏感度（Cultural Sensitivity）、制度對話機制與專業發展資源的教學支持環境，以系統性提升教師教學能動性，並強化越南學生學習成效與文化適應能力？

表 1
研究問題與能動性三維度理論之對應關係表

問題編號	研究問題內容	對應能動性理論構面	分析重點說明
(一)	教師如何在實際教學情境中展現教學能動性三維度，以因應越南學生的多元挑戰？	整合三構面： 迴溯性、 即時性評估、 前瞻性	綜合探討教師如何整合過往經驗（迴溯性）、當下情境回應（即時性評估）與未來課程設計（前瞻性），以展現具策略性與文化敏感度的教學能動性。
(二)	教師在課程設計與教學互動中展現哪些能動性實踐樣態？其與跨文化教學能力有何關聯？	即時性評估 (Practical-Evaluative)	強調教師在教學歷程中，如何依據情境進行策略調整與應變，展現能動性於即時實踐中的反思能力。
(三)	教育制度與校內支持機制對教師能動性發展具備何種支持與限制？	迴溯性與 即時性評估交錯	探討制度脈絡下，教師如何透過既有經驗理解制度性因素（迴溯性），並在制度結構中進行教學判斷與調整（即時性評估）。

（續上頁）

表 1
研究問題與能動性三維度理論之對應關係表（續）

問題編號	研究問題內容	對應能動性 理論構面	分析重點說明
(四)	如何形塑具文化敏感度與制度支持性的教學環境，以強化教師與學生在跨文化教學中的能動性與成效？	前瞻性 (Projective)	著重於教師與制度對未來教學創新、文化融合與專業支持策略的規劃與實踐，展現能動性的前瞻性導向。

註：出自 Emirbayer 與 Mische (1998) 能動性三維度理論，並由研究者整合研究問題後自行整理。

四、名詞釋義

為釐清本研究所涉及之核心概念，說明如下：

（一）教師能動性（Teacher Agency）

首先本研究稱「教師能動性」，係指教師於教學歷程中，基於其專業信念、教育知識與情境理解，能主動調整教學策略、應對學生差異、回應制度限制，並展現創新實踐與批判性省思的能力。該概念強調教師並非僅為政策執行者，而是具備實踐判斷與改變能力的專業主體，能於結構脈絡中展現行動自由與教育創造力。

依據 Emirbayer 與 Mische (1998) 之能動性三維度理論，教師能動性包括「迴溯性」對既有經驗的動員、「即時性評估」對當下情境的判斷與調整，以及「前瞻性」對未來教學行動的規劃與想像。

（二）越南學生（Vietnamese Students）

其次本研究稱「越南學生」，係指具有越南國籍，並以正式學籍身分就讀於我國技術型與職業型高等教育機構（即技專校院）之學生，涵蓋學士班、碩博士班與產學合作專班等多元學制。隨著新南向政策推動與雙邊教育合作深化，越南學生已成為臺灣高教系統中人數最多的境外學生來

源國群體（教育部，2025），在語言、文化與學習習慣上呈現多樣性與挑戰性。

（三）新南向政策（New Southbound Policy）

再者「新南向政策」係我國自 2016 年起推動整合性區域合作與外交戰略，涵蓋教育、科技、經貿、文化與人員往來等多面向，旨在深化與東南亞、南亞及紐澳等 18 國合作關係。在高等教育領域，此政策不僅促進境外學生來臺就學，亦透過提供獎學金、招生名額、行政協助與學術交流機會等方式，推動技職體系國際化與教育資源共享（教育部，2016）。

（四）跨文化教學（Intercultural Teaching）

此外本研究所稱「跨文化教學」，係指教師於多元文化情境下，運用文化敏感度、包容性教學態度與差異化教學策略，以協助來自不同文化背景的學生克服語言障礙、文化衝突與學習風格差異。此教學模式強調教師為文化中介者，不僅傳遞知識，亦促進師生間的文化理解、情感連結與學術參與（Bennett, 2004）。

（五）技專校院（Vocational and Technological Colleges）

另外「技專校院」泛指我國技術型與職業型高等教育機構，包含科技大學、技術學院及專科學校等。其核心任務在於培育具備實作能力、技術專長與職業倫理的應用型人才，強調「學用合一」、「產學合作」與「實務導向」之教育理念。技專校院在國家產業鏈發展與創新體系中扮演重要角色，亦為推動高等教育國際化與多元文化轉型的重要節點（教育部，2022）。

（六）文化適應（Cultural Adaptation）

指學生因應不同文化情境所展現之心理、行為與社會適應歷程，包括語言調整、社會互動與跨文化壓力調適等。

(七) 文化融入 (Cultural Integration in Teaching)

指教師主動將學生文化元素、語言及生活背景融入教學內容、教材設計與互動策略之實踐，是教師教學能動性的重要面向。

貳、文獻探討

臺灣技術與職業教育體系歷經數十年發展，已逐步建立制度化與專業化的教學架構，並在高等教育國際化浪潮中，成為東南亞學生赴海外升學的主要因素。以北部某技專校院機械系越南籍學生丁生為例，其曾指出臺灣在科技與創意產業領域具備強大發展潛力，不僅學用接軌，更提供境外學生實作導向與就業銜接的機會。此觀點彰顯技職體系與產業鏈結的優勢，也體現臺灣「教育輸出」基地與「文化交流」橋樑的角色，與新南向政策所倡議區域合作與人才交流目標相當契合。

一、新南向政策與越南學生來臺學習現況

自 2016 年我國正式推動新南向政策以來（教育部，2016），東南亞國家即成為我國高等教育國際化的重要合作對象。越南學生逐漸成為境外學生的主要來源，尤其在技術型與職業型高等教育機構（技專校院）之就讀比例明顯提高。根據教育部（2025）統計，越南學生人數穩定增長，顯示臺灣技職體系以其實務導向、產業連結與教學彈性等特質，對越南學生具強大吸引力，並符合新南向政策中「教育合作」與「人才交流」的戰略定位。

在實際學習歷程中，越南學生面對的挑戰不容忽視。他們普遍遭遇語言能力困難、文化適應壓力、學習風格差異及對臺制度規範的不熟悉等問題（Nguyen, 2021），進而影響其學業表現、課堂參與與自我效能（張德勝等人，2023）。潘俊宏（2021）與張芳全（2017）指出，家庭期待、教育資源可近性與在臺社群網絡的支持性等因素，深刻影響越南學生的留臺

動機與學習過程。

相關研究發現，多數越南學生在面對挑戰時，展現出逐步轉化壓力為行動策略的學習能動性（阮氏茶，2024；顏好璇，2022）。越南學生初期雖有學習期待落差，然隨時間推移，逐漸培養出自我調適與策略性應對的能力。研究發現，學生從文化震盪與制度陌生中，發展出具有「迴溯性」理解與「即時性」調整行動力，亦逐步形成「前瞻性」之學習與職涯規劃。

制度性支持因素則是影響其能動展現的核心變項。研究發現，新南向政策所提供的獎學金與就業支持機會，是影響越南學生選擇來臺就學的主要制度性因素，教育機構及政策體系所提供支持訊號，正是形成其學習動力與未來願景的中介機制（顏好璇，2022）。

從資料分析結果來看，越南學生學習需求應不僅視為對資源的依賴，更是一種主體性學習實踐。根據 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的能動性三維度理論，學生的適應歷程呈現出從「被動接收者」轉化為「能動實踐者」的多向度動態。他們在語言困難、文化衝突與制度適應交織場域中，逐步展現自我認知、反思與行動能力，具備重塑其學習與未來路徑潛力。

在此脈絡下，教師角色亦須隨之轉化，不再僅是知識傳授者，更需成為支持學生能動性發展的教學引導者。教師是否能「前瞻性」地設計課程、「即時性」地因應教學情境，以及「迴溯性」地反思教學策略，將直接影響學生在跨文化教育場域中的學習經驗與能動展現，亦成為技專校院實踐教育國際化的必要環節。

二、教師教學能動性理論之發展與應用

在當代高等教育日趨多元化與國際化的背景下，教師是否具備回應異質性學習需求的能力，已成為教育改革與教學轉型的核心課題。教師教學能動性作為理解教師如何在挑戰性情境中展現主體性、做出判斷與實踐行動的關鍵理論觀點，其理論內涵已由個體心理特質延伸至社會建構與制度互動層次。Biesta et al.（2015a）指出，教師能動性乃是個人信念、專業知

識與制度脈絡交織的結果，並非內在特質的單一展現，而是一種深受情境結構影響的動態社會實踐。

研究採用 Emirbayer 與 Mische (1998) 提出的「人類能動性三維度理論」為分析架構，探討教師如何於跨文化教學場域中動態調適與回應越南學生的多元需求。該理論指出，能動性根植於時間性社會實踐，分為三個相互交織的向度：

首先迴溯性 (Iterational)：指教師基於過往經驗、專業訓練與文化資本，形塑其對教學任務與學生需求的理解與策略回應。例如教師先前對越南學生文化特質與語言障礙的教學經驗，將影響其當前課程設計與互動方式。

其次即時性評估 (Practical-evaluative)：強調教師在當下教學情境中根據學生反應、可用資源與情境變化進行教學調整與行動選擇。此層面在跨文化互動中尤為重要，教師需辨識文化差異、即時回應學生需求並做出專業判斷。

再者前瞻性 (Projective)：涉及教師對未來教學情境的想像、計畫與實踐，例如發展文化融合課程、預設學生學習成長軌跡與設計創新教學策略。

三向度間交織運作，使教師能夠在回顧經驗、應變當下與想像未來中展現反思性與創造性實踐。此觀點對教育實務極具啟發性，提供了解教師如何在多重制度壓力與學生差異中展現專業行動力的理論架構 (Emirbayer & Mische, 1998)。

Biesta (2015b) 進一步主張，教師能動性不應僅視為教學技術的展演，而是一種嵌入教育信念與價值判斷的道德實踐，教師應能於複雜情境中做出具責任感的選擇，超越標準化課綱限制，積極調整課程並展現文化敏感度與批判性思維。Biesta et al. (2015a) 亦認為，教師能動表現源自對不確定情境的應變與判斷，而非個體意志的完全自由，揭示能動性為一種結構性脈絡中的回應歷程。

此一詮釋與 Sachs（2001）對教師專業認同動態性建構觀點相呼應。她指出教師專業並非靜態角色，而是在制度張力與實踐協商中逐步建構，其行動亦受到課程政策、學校文化與行政規範所形塑。另外，Melucci（1996）強調個體身分為不斷協商的社會建構，教師身分亦需不斷調適其專業角色與社會期待，於挑戰與實踐中建立可辨識的教育主體性。聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021）報告則從全球視野提醒，當代教育政策常呈現教師被雙重期待的困境：一方面被視為教育改革的核心推動者，另一方面卻因制度成效不彰而遭受責難。此種矛盾容易削弱教師能動性與專業承諾，特別在高工時、低資源、高壓力的工作條件下，教師若缺乏制度性支持與尊重，將難以穩定展現專業行動力與持續創新教學實踐。

因此，唯有在強調尊重與支持的教育生態中，教師才能建構其專業能動性，並於課程設計、教學實踐與文化回應中展現反思性判斷與制度互動能力。Biesta（2015b）強調，教育不應僅追求「有效性」，更需面對「應然性」（what ought to be done），而此正是教師能動性在高等教育國際化與跨文化情境下應持續發展的價值所在。

三、跨文化教學實踐與文化敏感度理論

新南向政策與教育國際化使得臺灣技專校院逐漸成為多元文化匯聚的教學場域。教師不僅需克服語言障礙，更須回應學生深層文化背景、學習風格與價值觀差異，促使「跨文化教學實踐」成為回應學生需求與展現教學能動性的必要策略。

教育全球化與校園多元化所帶來的壓力下教師是否具備跨文化能力，已不再是附屬條件，而是影響教學能動性的核心變項。Bennett（2004）提出的文化敏感度模式（Developmental Model of Intercultural Sensitivity）提醒我們，文化理解不是一蹴可幾，而是從排斥到調適的逐步歷程。教師若能在這段歷程中前進，即較能在課程設計、教學互動與評量實作中調整角

度，並展現更細緻的回應力與包容態度。

Li 與 Ruppert (2021) 亦強調，教學能動性並非僅是技術性操作的展演，而是一種嵌入教育信念、價值選擇與制度脈絡中的實踐歷程。教師若能主動調整教學策略、創新課程設計，並積極回應學生的文化處境與差異需求，實即為其能動性的實際實踐。此觀點進一步凸顯教師作為「教育意義轉譯者」(translator of meaning) 的角色，在制度結構與學生需求間進行連結、調適與創新。

在教學現場，教師的角色已悄悄向前推進。他們不再只是知識的傳遞者，而更像跨文化的中介者與學習引導者。面對背景各異的學生，教師必須理解其語言與學習風格，也得注意文化信仰與課堂期待的差異。這些認知會反過來影響教材呈現、互動方式與評量策略，使教師逐步形塑出一個更具文化回應性、也更公平的學習環境。研究亦指出，當教師有策略地將學生母語融入教學設計，不僅可增強學生參與度，亦有助於提升學習成果與語言能力 (French, 2016; Palaiologou, 2009; Vo & Choi, 2025)。

臺灣相關研究亦顯示，越南學生初來臺求學時，常遭遇語言障礙、課堂節奏與文化差異衝突，對學習參與與表現產生不利影響 (沈秋宏，2021；阮氏茶，2024)。此類挑戰亦反映教師是否具備即時調整策略與文化敏感素養的必要性。相關研究發現，多數技專教師在實務教學中雖具備一定程度能動性，能根據學生回饋進行教學調整，然在語言互動靈活性與文化理解深度方面仍有提升空間。研究指出，若能提供文化融入訓練、語言資源支援與制度性教學工具，將更能提升教學效能與學生回應力 (高雅寧，2024；梁慧敏，2025)。

技專教育向來重視實作導向與產業接軌，但在當前教育遷移與文化流動加劇的趨勢下，教師不僅須傳授專業技能，更需發展文化理解與差異回應教育素養。此種雙重實踐不僅能強化學生的學習效果，更有助於教師能動性的多維展現，實現其作為制度與學生需求橋樑的角色。

跨文化教學並非單指知識性文化輸出，而是教師主動運用文化敏感度與教學策略，回應學生多元文化背景，協助其理解與適應教學情境。適切的多元文化教育應涵蓋認知、情感與行動三層面，並培養學生文化覺察與批判思考能力。對教師而言，這不僅是教學技巧的改變，更是一種教育哲學與價值信念的實踐。

教師若能於文化敏感度發展歷程中展現能動性，將可在跨文化教學中發揮「文化中介者」功能，調節制度結構與學生文化脈絡間的張力，重構自身專業角色與教育信念（Li & Ruppert, 2021）。此角色不僅牽涉語言轉譯，更關乎資源再分配、教學目標重塑與價值協商。具文化敏感度教師，能在即時性判斷中掌握學生反應背後的文化脈絡，於前瞻性構想中設計文化融合課程，於迴溯性反思中修正教學預設，展現與 Emirbayer 與 Mische（1998）之三維度能動性模型高度契合的實踐樣態。

因此，文化敏感度不應被視為輔助性技能，而應作為教學能動性不可分割的內涵。唯有內化文化理解並轉化為實際教學行動，教師才能在技職教育國際化進程中促進文化融合與教育公平。

四、技專校院教育場域特性與教師挑戰

臺灣技術與職業教育體系歷經多年發展，已成為連結產業需求與技術人力培育的核心制度基石。技專校院（含科技大學、技術學院與專科學校）以實作導向、產學合作與職涯銜接為主要特色，承擔中高階技術人才培育任務（教育部，2022）。

隨著新南向政策的推動與東南亞學生人數穩定成長，技專校院逐漸轉化為多語多元文化融合的關鍵教學場域。以北部某技專校院為例，越南籍學生在多個科系中形成穩定群體，對傳統以本地學生為核心的教學模式與課程設計邏輯產生明顯衝擊。

在華語為主要授課語言的制度環境下，教師在指導越南學生等非母語學習者時，普遍面臨語言溝通障礙、文化理解不足與教學策略即時調整等

多重挑戰。實證研究指出，教師實務上常遭遇的困境包括缺乏系統化的跨文化教材、教學溝通成效受限以及文化敏感素養尚待深化（高雅寧，2024；梁慧敏，2025）。另外，華語文教學領域亦強調創造性文本與文化內涵的融入（黃雅英，2025），凸顯語言教學與文化理解的緊密關聯。此類挑戰並非個別事件，而是與技專校院制度特性、課程結構與評鑑文化深度交織的結果。

Fullan（2016）強調，教育創新能否實現深層轉化，仰賴教師內在動機與制度性支持整合，並透過持續專業對話與學習社群的互動歷程，才能促發其教學能動性與改革行動力。對此，黃士瑋（2022）建議應強化教師跨領域課程設計與 STEM 導向教學能力（Science, Technology, Engineering, and Mathematics [STEM]），以因應學生文化與學習背景的多樣性。王雅茵（2024）亦指出，若教師能靈活運用英語並整合語言與學科內容，並結合專業支持社群的協助，將更能適應國際教學脈絡，提升專業發展動能。

另外，隨著生成式人工智慧與資訊科技加速進入教學場域，教師面臨技術落差、資料治理倫理與演算法偏誤等挑戰。OECD（2025a）指出，若教師欠缺即時應變與批判性判斷力，將難以適切運用科技資源，反而可能加劇教育不平等。

Palaiologou（2009）亦主張，資訊與通訊科技可用於建構具文化導向的學習支持系統，提升學生文化歸屬感與學習參與度。科技不僅能作為語言與文化理解的橋樑，更有助於深化多語多文化情境中的教學實踐。

同時，林思騏與余秀英（2021）指出，儘管跨校與跨領域專業學習社群可提升教師教學素養與回應力，但在技專校院的日常運作中，教師往往同時承擔研究、產學與升等等多項任務。這些任務已形成沉重的制度壓力，而跨文化教學卻常不在正式評鑑指標內。結果是，教師面臨高期待，卻得不到相應的支持，形成難以長久維持的制度落差。許籐繼（2025）亦指出，教師常因缺乏教材翻譯、人力資源與正式培訓支持，需在工作負荷外額外投入大量心力進行教學調整。

制度性限制亦進一步壓抑教師的教學能動性。**Biesta (2015b)** 指出，若教育制度過度規訓教師角色與教學標準，將抑制其專業判斷與創新空間。**Wallen 與 Tormey (2019)** 也批評現行高教評鑑多偏重可量化指標（如論文發表、產學成果），而對跨文化教學品質、學生適應支持與文化理解等面向評量不足，形成教師實踐的無形障礙。

儘管挑戰重重，仍有許多教師展現能動性，透過自我進修、科技整合與協作教學，積極回應越南學生的多元學習需求。而此類「奮戰式實踐」若缺乏制度正式肯認與資源挹注，終將面臨可持續性困境。因此，本研究主張，應從教育政策與校務制度層面建構具文化敏感性與結構回應力的支持機制，強化教師專業成長途徑與能動性展現條件，實現技專教育場域中文化公平與教學創新。

因此，技專校院達成技術人才培育與境外學生融合的雙重任務，使其成為教師教學能動性的核心試煉場域。教師所面對的語言、文化與制度挑戰，既反映了教育場域的複雜性，也揭示了制度變革與專業支持的必要性。唯有正視並回應這些結構性問題，才能真正落實技專校院在後疫情與國際化浪潮下的永續轉型。

五、制度支持、教師專業發展與未來導向

在跨文化與語言多樣化日益成為技專教育場域常態的背景下，教師能否展現具前瞻性與調適性的教學能動性，往往取決於其所處制度環境的支持程度。根據 **Emirbayer 與 Mische (1998)** 提出的「能動性三維度理論」，教師的「前瞻性規劃」與「即時性判斷」能否順利運作，須仰賴一個能夠容納創新與調整的制度空間。而該制度空間的拓展與穩定，則有賴於政策層面資源的持續投入、專業權能的妥善賦予，以及行動正當性的制度建構。

國際組織如 **UNESCO (2021)** 與 **OECD (2025b)** 皆強調，教育轉型與全球勝任力發展的核心關鍵，在於強化教師專業能動性。特別是在多元文化教育與教育公平議題上，更須建構一套具備回應性、前瞻性與結構適

切性的支持體系。對技術型與職業型高等教育機構而言，制度性支持可從下列四個面向說明：

（一）教師專業發展機制的制度化建構：

應定期舉辦與跨文化教育相關培訓工作坊，包含境外學生教學策略、語言支持教學設計與文化敏感素養等內容，協助教師強化多語多文化教學能力，提升其教學調整的即時應變力與創新設計力（Wallen & Tormey, 2019）。

（二）跨部門合作與資源共享機制建構：

校內可設立專責境外學生事務中心，協調教務、學務與輔導單位資源，提供教材翻譯、文化調解與學習輔導等支援系統，減輕教師第一線教學的壓力，並促進教師間專業對話、共同備課與經驗傳承（Li & Ruppar, 2021）。

（三）績效評估制度的價值轉向與多元指標化：

當前技專校院教師績效評量仍偏重產學合作、研究成果與證照取得，對跨文化教學、學生支持與教育創新等實務投入重視仍顯不足。建議納入「境外學生支持」、「文化融合實踐」等指標，以正向回應教師投入的制度誘因與職涯認同（Biesta, 2015b）。

（四）教育政策導向與校務治理體系整合：

教育部應提出實際政策指引，促進技專校院落實新南向政策中的教育輸出目標，將境外學生支持機制納入高教深耕計畫評估與經費補助依據，形成從中央政策到校內治理的制度連動與目標一致性（教育部，2024）。

在上述制度性支持下，教師才能於制度架構中開展其教學信念、策略選擇與創新實驗，實現從「被動適應」至「積極創構」的教學能動性轉化。尤其在文化多樣性日益常態化的教育未來趨勢中，制度支持不僅為教師能動性的外部保障，更構成其前瞻性行動與專業實踐的根基。當教師能與制度共構出具包容性、創新性與回應性的教學環境，才能實現教育轉型的整體願景，落實公平、多元與韌性的國際化技職教育。

參、研究方法

研究探討我國技術型與職業型高等教育機構（以下簡稱技專校院）教師在跨文化教學情境中，如何展現教學能動性，以適切回應越南學生於語言能力、文化適應與學習風格差異等面向所面臨的多重挑戰。

研究採取探索性混合方法設計，結合文獻回顧與理論探討、教師問卷調查及開放性問題質性分析，建構兼具理論深度與實務觀察的研究架構，以提升研究詮釋力與應用價值。

根據 Creswell 與 Plano Clark（2023）之界定，混合方法研究係指一種有意整合量化與質性資料來源、觀點與分析技術的方法論取向，藉由雙軌資料的互補性，建構更具解釋力與整體性的知識體系。

本研究採取混合方法架構中的探索性設計，聚焦於教師能動性理論與跨文化教學實踐等尚未充分建構的領域，先以量化資料描繪整體實務輪廓，再透過質性探究深入剖析行動邏輯與制度脈絡，進行交互詮釋與理論延展（Tashakkori & Teddlie, 2010），以期提供未來教育政策與教師專業發展的實證參照與理論補充。

一、研究設計

本研究採取 Fraenkel 等人（1990/2021）所定義的探索性設計，依循以下二個主要研究階段：

（一）文獻回顧與理論探討

透過系統性整理相關理論與實證研究，包括教師能動性、越南學生學習需求、多元文化教學挑戰與技專校院國際化政策等，作為研究背景說明與問卷設計的理論基礎。

（二）問卷調查法

根據文獻歸納理論架構，自編問卷針對具有越南學生教學經驗的技專校院教師進行施測，蒐集其在教學能動性實踐、策略應用與制度觀察等面

向的資料。問卷包含量化題項與開放性問題，藉以蒐集教師對教學挑戰、策略調整與制度改善的實際建議，並透過主題分析法進行質性資料的深度分析。

二、研究對象與樣本

研究問卷調查對象為具備越南學生教學經驗的技專校院專任教師，樣本採目的性與便利性取樣，涵蓋臺灣北、中、南部具國際招生經驗的技專校院。共發出問卷 50 份，回收適切問卷 50 份，回收率為 100%。

研究對象背景資料如表 2 所示。在學校類型方面，私立技專校院教師 39 人（78.0%），公立技專校院教師 11 人（22.0%）。在科系領域方面，工程類教師 21 人（42.0%）居多，其次為管理類及餐旅觀光類各 9 人（18.0%），通識類 6 人（12.0%），其他專業類 5 人（10.0%）。在教學年資方面，5 年以下者 21 人（42.0%）最多，31 年以上者 10 人（20.0%），11-20 年者 10 人（20.0%），21-30 年者 6 人（12.0%），6-10 年者 3 人（6.0%），平均教學年資為 16.7 年（標準差=14.1），最短為 2 年，最長為 40 年。

根據問卷統計，研究對象橫跨公私立技專校院，涵蓋工程、管理、餐旅觀光、專業及通識等不同領域，職級包含講師、副教授至教授，具備一定代表性，並呈現學科背景與職級的異質性組成。另透過教師問卷觀察，蒐集教師面對越南學生教學挑戰的開放性回應。

表 2
研究對象背景資料分析表

背景變項	類 別	人 數	百分比
學校類型	公立技專校院	11	22.0
	私立技專校院	39	78.0
	小 計	50	100.0
科系領域	工程類	21	42.0
	管理類	9	18.0
	餐旅觀光類	9	18.0
	其他專業類	5	10.0
	通識類	6	12.0
	小 計	50	100.0
教學年資	5 年以下	21	42.0
	6-10 年	3	6.0
	11-20 年	10	20.0
	21-30 年	6	12.0
	31 年以上	10	20.0
	小 計	50	100.0

註：本表出自研究者依問卷有效樣本（n=50）自行整理。研究對象平均教學年資為 16.7 年（標準差 =14.1），最短 2 年、最長 40 年，涵蓋公私立技專校院及工程、管理、餐旅觀光、專業與通識等領域，呈現多元與異質的背景組成。

三、資料蒐集方法

（一）文獻回顧與理論探討

資料來源包括臺灣博碩士論文系統、華藝線上圖書館（Airiti Library）、ERIC、Google Scholar 與教育部統計資料庫等，蒐集主題涵蓋教師能動性（Emirbayer & Mische, 1998）、跨文化教學（Bennett, 2004）、越南學生學

習經驗與技專教育國際化政策等，進行歸納與比較，作為本研究問卷設計的理論基礎。

（二）問卷調查法

問卷設計以 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的能動性三維度理論為核心，採六點李克特量表（1 分為「完全不符合」，6 分為「非常符合」），另設開放式問題蒐集教師對教學挑戰與制度改善的建議。問卷內容涵蓋以下四大構面：

1. 對越南學生學習需求的認知與理解；
2. 教學策略調整與即時行動歷程；
3. 跨文化教學素養與文化融合實踐；
4. 能動性展現所仰賴的制度支持與資源條件。

開放式問題則聚焦於教師面對越南學生教學時所遭遇的實際挑戰、應對策略與對制度改善的期待，提供質性資料以補充量化分析的不足。

四、資料分析方法

（一）質性分析法

首先運用主題分析法對文獻資料、問卷開放式題項進行初步編碼與主題歸類，並參照 Emirbayer 與 Mische（1998）之能動性理論進行理論映照，深入剖析教師能動性展現與制度互動的實際樣態。

（二）量化分析法

其次運用 SPSS 與 Excel 進行敘述統計與交叉分析，以量化數據佐證質性觀察結果，實際分析項目如下：

1. 各構面平均數、標準差與答題分布；
2. 教師背景變項（年資、職級、學群）與能動性展現的差異；
3. 開放式題項詞頻統計與主題歸納。

（三）整合分析

再者綜合質性與量化資料進行交互對照與詮釋整合，歸納教師於語言協助、文化理解、教學調整與制度回應等層面所展現能動行動，並統整其對制度支持與資源配置期待與反思。

五、研究信效度與倫理考量

（一）信效度處理

首先問卷初稿經三位具跨文化教學經驗的教師進行專家效度審查，並依其回饋意見進行修正。正式施測後，量表之 Cronbach's α 值介於 0.79 至 0.86，顯示具良好內部一致性與可接受的信度水準。

（二）倫理考量

問卷進行前，皆已向參與者充分說明研究目的、資料用途與參與權利，並取得書面知情同意。所有資料均匿名處理，並依《個人資料保護法》規範妥善保存，僅用於本研究分析，不涉及任何商業或公開用途。

六、研究限制

本研究採目的性取樣，教師參與基於自願原則，研究者無法強制要求填答，僅能透過系所主管協助邀請具越南學生班級授課經驗的教師回覆問卷。此方式雖能確保受試者均具備相關跨文化教學經驗，但因非機率抽樣，故不具母體推估能力，研究結論僅能反映本研究樣本的特性與脈絡，不宜作普遍性推論。未來研究可考慮以更大規模、具代表性的樣本或採用分層隨機抽樣，以提升推論效度。

肆、研究結果與分析

研究以 Emirbayer 與 Mische (1998) 「人類能動性三維度理論」為分析架構，將教師教學行動區分為迴溯性、即時性與前瞻性的三向度，以探討其在跨文化脈絡中的能動性展現。資料分析採量質互補策略：量化部分依據 50 份適切問卷進行統計描述；質性部分則運用問卷開放式問項進行主題歸納。最終依「量化—質性—整合分析」步驟，建構教師能動性展現的全貌。

一、教學能動性展現趨勢

Likert 量表題項的平均數分析顯示，技專校院教師在跨文化教學情境中普遍展現中高程度的教學能動性。教師具備調整教學策略的能力，也展現文化理解意願與創新實踐潛能，與 Emirbayer 與 Mische (1998) 的能動性三向度理論高度契合。研究結果中，尤以下列三個構面表現最為明顯：

(一) 教學策略調整能力表現突出：即時性評估向度展現

教師普遍表示，會根據越南學生語言能力程度與課堂反應，及時調整語言表達、講解方式與教材內容。對應第 8 至第 10 題平均數均高於 4.5，顯示教師具備高度情境覺察力與教學靈活性。此一傾向體現 Emirbayer 與 Mische 所述「即時性評估向度」中所強調的當下判斷與策略性調整能力，為教師在跨文化教學現場回應異質性需求的核心能動表現。

(二) 文化理解與融合意願普遍正向：前瞻性向度展現

在「願意主動瞭解越南文化」、「具備文化溝通能力」等題項中（第 20 至第 22 題），教師整體反應傾向正向，平均數約為 4.6，顯示其具備基本的文化敏感性與跨文化理解力。此結果反映教師對異文化學生展現出同理心與願意將文化元素融入課程設計的態度，符合「前瞻性向度」所強調的對未來行動的預想與創造性規劃，亦呼應 Biesta (2015b) 關於教育專業人員應具備倫理預視與公共責任。

（三）創新教學實踐傾向逐漸浮現：跨向度實踐整合展現

部分教師指出，已於課程中嘗試導入問題導向學習（Problem-Based Learning [PBL]）、小組合作學習與補救教學等策略（第 24 至第 26 題平均數約為 4.3），反映其具備教育實踐上的策略調整與創新嘗試意圖。此類作為結合了「即時性評估向度」中的場域反應力與「前瞻性向度」之發展導向，顯示教師於教學行動中具備跨向度整合的能動性實踐圖像。

本研究量表設計特別參照 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的能動性理論，對應「迴溯性」、「即時性評估」與「前瞻性」三個向度，並因此設計題項以捕捉教師於教學脈絡中的能動表現。各構面平均數皆高於 4.4，顯示教師普遍具備積極能動的教學傾向，統計摘要如表 3 所示：

表 3
教師教學能動性三構面 Likert 題項統計摘要

構 面	題項內容	平均數	標準差
迴溯性向度	我會根據過往教學經驗 調整課程內容	4.4	0.68
即時性評估向度	我會即時調整教學語言與方式	4.6	0.73
前瞻性向度	我願意嘗試融合越南文化 進行教學	4.5	0.81

註：出自本研究問卷調查資料，由研究者依六點李克特量表（1 分＝完全不符合；6 分＝非常符合）整理，N＝50。

教師在技專校院國際化情境下展現反思、應變與前瞻等能動性，顯示其具備回應異質學生需求的潛能；此結果呼應 Biesta（2015b）教育主體性重視價值判斷與專業自主的觀點，並契合 Li 與 Ruppert（2021）關於能動性源自專業實踐與制度互動的論述，凸顯能動性為實際而動態的實踐歷程，亦為跨文化教學的量化檢證與後續質性研究及政策建議提供理論與實務依據。

二、教師能動性之質性回應分析

為深入理解教師在教學現場中展現教學能動性的實際樣貌，本研究透過問卷中設計的兩項開放式問題，蒐集教師面對越南學生所遭遇挑戰與應對策略的敘述性回應。經主題分析法進行初步編碼與分類，教師回應內容可歸納為三類教學能動性實踐樣態。此三類樣態分別對應 Emirbayer 與 Mische（1998）提出的「人類能動性三維度理論」，即迴溯性、即時性評估與前瞻性。

（一）迴溯性向度：以經驗為基礎的教學調整

多位教師指出，過往指導印尼、馬來西亞與泰國等東南亞學生的經驗，有助於其迅速辨識越南學生可能遭遇的文化衝擊與學習困難，並預先設計融合策略以協助適應。例如一位教師提及：「我從教印尼學生的經驗中預測越南學生可能會感到不適應，所以會設計一些破冰活動來幫助他們融入。」此類回應呈現教師能將歷史經驗轉化為實務操作策略，具備回顧性反思與情境調整能力。

（二）即時性評估向度：現場應變與策略靈活調整

語言能力困難與學生羞於發言為教師普遍面對的挑戰，教師多指出會根據學生反應立即調整語速、簡化用語，並運用圖像、實物或肢體語言輔助教學，體現現場教學的策略彈性。一位教師說明：「我會放慢語速，反覆重點字詞，甚至用比手畫腳或簡單圖示說明內容。」這些即時應對行動正為實務評估能動性的實際展現，顯示教師在跨文化情境下具備敏銳的覺察力與調適能力。

（三）前瞻性向度：預見性規劃與創新教學設計

部分教師已超越即時應對層次，主動規劃包含越語輔助教材、預習影片、文化導向課程及跨文化支持網絡的系統性策略。例如有教師建議：「希望和國際處合作，讓越南學生在入學前接受文化導向訓練。」此類回應揭示教師已開始介入制度設計與課程革新，展現主動擔任文化橋接者與制度

倡議者的角色，體現高層次的前瞻性能動性。

為系統化呈現教師教學能動性三構面實踐樣態，整理其類型、行動描述與代表性語句如表 4 所示：

表 4
教師教學能動性三維度實踐樣態與質性語句對照表

維度類別	教學實踐樣態說明	代表語句 (摘自開放性回應)
迴溯性 (Iterational)	根據以往指導東南亞學生之經驗調整教學設計	「我從教印尼學生的經驗中預測越南學生可能遇到的文化問題」
即時性評估 (Practical-evaluative)	當下調整語速、簡化語言並使用輔助工具協助理解	「我會放慢語速，改用圖解或手勢幫助學生理解內容」
前瞻性 (Projective)	預先設計越語教材、建立跨文化支持網絡與課程銜接規劃	「希望和國際處合作，讓越南學生在入學前接受文化導向訓練」

由上述分析可知，教師於教學實踐中展現出能動性的多元面貌，不僅能活用過往經驗調整課程設計，亦具備現場應變能力與制度前瞻規劃意識。此一分析結果呼應 Emirbayer 與 Mische (1998) 所強調人類能動性為一動態且時序交錯的實踐歷程，並為跨文化教學現場提供理論對照與實務參照。

三、制度觀察與挑戰回應

本研究進一步透過對教師開放式問項回應進行主題分析，聚焦其於跨文化教學歷程中遭遇的制度性障礙與行動反應。從資料分析結果來看，多數教師指出「制度性支持不足」為其教學能動性實踐與延展的主要限制因素。這些限制不僅源自外在資源缺乏，更體現制度規範與教師實務行動間的落差。分析結果可歸納為三項核心制度挑戰，並與 Emirbayer 與 Mische (1998) 所提能動性理論中「能動性需與結構環境持續互動」的觀點形成

對照：

（一）缺乏跨文化教學資源與組織支持

多數教師指出，目前校內針對越南學生所設計的教材、語言支援與文化導向機制相當不足，教師多仰賴個人經驗進行課程設計與教學調整。一位教師直言：「現有教材幾乎都是針對中文母語者設計，對越南學生並不友善。」另外，現行師資培育與在職進修課程中亦缺乏跨文化教學相關的系統性訓練，導致教師在應對文化差異與語言落差時，往往處於「單兵作戰」的狀態。此現象顯示制度環境未能提供教師足夠的結構性支持，弱化了其將迴溯經驗轉化為可持續策略的能動性迴路。

（二）評鑑制度忽視教學努力與創新實踐

部分教師反映，現行升等與教學評鑑機制過度聚焦於研究績效，對於跨文化教學創新努力未能給予正面肯定與制度性獎勵。一位教師指出：「我花了大量時間為越南學生設計課程與教材，這些努力卻在升等評鑑中完全沒有加分作用。」此種評鑑導向與教學現場努力間的斷裂，形成能動性實踐的制度性冷卻。教師的前瞻性教學設計與創新意圖因此缺乏可持續的制度激勵與支持，影響其長期的專業投入動能。

（三）跨部門協作與行政支持機制不足

多位教師指出，學校國際事務處、教務處與各系所間在跨文化教學支援上的協調機制尚未健全，導致行政責任經常轉嫁給第一線教師。一位教師表示：「學生聽不懂選課流程或住宿規定時，都直接來找我處理，這些明明不是教學範疇，卻佔據我大量時間與心力。」教師因此在無明確授權與支援下，形同成為文化中介者與制度協調者，壓縮其教學專業實踐空間。此種角色模糊與制度失配的情境，對教師的即時性與前瞻性能動性形成額外壓力。

分析顯示，儘管本研究中多數教師展現出主體性的行動潛能與創新實踐意願，然其能動性的持續發展與深化，仍受到制度環境的顯著制約。正

如 Emirbayer 與 Mische (1998) 所言，能動性需透過制度結構的轉化與資源開放才能得以擴展與永續。若制度設計未能即時回應教育現場的多元化挑戰，將導致教師專業能動性的枯竭與跨文化教學實踐的停滯。

因此，未來制度設計應從結構性觀點出發，積極建構跨文化教學友善機制，包括提升教材與課程的多語適性、強化師資跨文化教學素養培力、調整評鑑制度以納入多元教學貢獻指標，以及完善校內跨單位協作平台。唯有創造一個穩定、開放且具支持性的制度環境，才能促進教師主體性的長期展現，進而推動技專校院跨文化教育實踐的制度轉型與教學創新。

四、教師角色轉化與教學省思

本研究問卷與質性資料顯示，許多技專校院教師在與越南學生互動的教學歷程中，逐步展現出對自我教學角色的深刻反思與主體性重構。他們不再將自己單純定位為知識傳遞者或課堂管理者，而是逐漸意識到自身亦肩負文化橋梁、語言中介與制度倡議者等多重功能。此一角色轉變可視為教學能動性在跨文化教育實踐中深化的實際體現，亦呼應 Emirbayer 與 Mische (1998) 所指出能動性需在時間性、情境性與結構性交織中展現其迴溯、省思與創新行動潛能。

(一) 從「授課者」轉為「文化協作者」

多位教師表示，為促進越南學生的課堂理解與學習參與，會主動學習基本越語詞彙，並嘗試認識其傳統節慶、飲食禁忌與宗教文化，進而將文化元素融入教學內容中。此一文化協作模式不僅提升課堂的文化敏感度，也促進了師生間的互信與情感連結，強化跨文化學習場域的雙向互動。一位教師指出：「有時候我用越語問候學生，他們會很驚喜，整個課堂氛圍都不同了。」此現象反映教師從迴溯既有經驗中覺察文化斷裂，並即時調整教學策略，展現的情境適應力與文化回應能力，實踐能動性的文化意義建構面向。

（二）從「課堂管理者」轉為「學習引導者」

隨著班級文化多樣性的增加，部分教師逐步放棄傳統控制導向的教學模式，轉而採取以學生為中心的引導式教學策略。他們運用合作學習、小組討論、彈性評量與語言支援等多元教學手法，積極營造開放且具參與感的學習環境。一位教師指出：「只要我放下主導權，學生就更敢參與，尤其越南學生開始勇於提問與回答，那是一種很明顯的改變。」這樣的轉化不僅改變教學權力關係，也促進教師對於學習歷程的即時觀察與自我調整，強化其即時性能動性展現，有助於建構更具回應性與共學性的教學場域。

（三）從「制度執行者」轉為「制度回應者與創新者」

本研究亦觀察到部分教師已不再被動遵循教育政策與行政規範，而是發展出更具批判意識與行動力的制度參與角色。他們主動識別現行制度與實務需求的落差，並提出具建設性的制度改進建議。例如有教師建議學校設立境外學生專責輔導時段、整合跨處室資源、建立語言與文化導向支持網絡以及與外部非政府組織合作，共同推動多元文化教學環境建構。此類行動展現教師不僅是制度規範的執行者，更是教育場域中具備前瞻視野與改革意識的制度創新行動者，體現其能動性的前瞻性維度。

從上述觀察可見，教師角色的轉化歷程，正展現其從制度中覺察問題（迴溯性）、於教學現場中即時調整（即時性），並進一步回應與改造制度（前瞻性）的能動性動態過程。此種角色轉化並非個體的偶發選擇，而是教育現場中結構與主體性交互作用下的集體回應結果。如何從制度設計與專業發展層面提供教師更具支持性的結構環境，將成為未來技專校院推動跨文化教育深化與能動性實踐的重要角色。

伍、結論與建議

高等教育全球化與我國新南向政策交織推進下，技專校院教師逐漸站上第一線，面對來自越南等境外學生所帶來的文化差異與制度轉型挑戰。研究顯示，教師普遍展現出靈活且具韌性的教學能動性，透過即時的課堂調整、跨文化理解實踐與制度倡議行動，不斷重塑其專業角色，並積極回應教育現場的複雜變局。因此，若無制度性支持與政策性承認，此一能動性將可能流於個體孤軍奮戰的短期應變行動。唯有建構同時具備文化敏感度與制度回應力的友善教學環境，才能實現跨文化教育的公平性與永續性，進而支持教師穩定展現其教育信念與創新實踐力。

一、結論

本研究透過以 Emirbayer 與 Mische (1998) 所述「人類能動性三維度理論」為分析架構，採用混合方法設計，探討技專校院教師如何在面對越南學生語言、文化與學習挑戰中，展現其教學能動性。綜合問卷統計與質性資料分析結果，歸納出以下主要發現：

(一) 教師普遍展現即時性教學調適能力

本文發現多數教師在課堂上展現熟練的即時調適能力。當學生因語言限制而跟不上時，教師往往會立即放慢語速、簡化語彙，甚至改以圖像輔助說明。這些做法看似細微，卻清楚反映教師對課堂脈動的敏感度，也顯示其能動性並非抽象概念，而是在現場被不斷實作、反覆調整的實際實踐。

(二) 文化理解與前瞻性實踐意識初具雛形

教師對越南學生文化背景展現開放與尊重態度，並嘗試將節慶、飲食與語言等文化元素融入教學內容。惟此類文化實踐多屬個人層次，缺乏制度性支持與專業資源，導致其深度與持續性仍受限制。

（三）教教師角色轉型朝向文化中介與制度倡議者

研究發現，教師已不再僅限於知識傳遞者角色，而逐漸轉化為文化橋梁、語言中介與制度回應者，展現出跨越課室與制度邊界的能動行動力，反映教學能動性由內在驅力邁向制度回應與創新實踐。

（四）制度性支持不足成為能動性持續實踐的障礙

然而，教師能動性並非無條件地自然展現。多數教師指出，制度性的支持依然不足，尤其在教材資源、行政協作與升等評鑑等面向。當制度沒有提供相對應的認可或獎勵時，跨文化教學往往落回個別教師的熱忱與額外付出。這樣的情況在短期內或許能維持，但從長期來看，勢必限制能動性的深化與擴散。

二、建議

為促進教師教學能動性的深化與永續發展，並建構有利於越南學生適應與學習的跨文化教育環境，本文提出以下建議：

（一）對教育主管機關

1. 教育部應攜手技專校院建置多語化與圖像化教材資源平台，推動文化導向教案的開放分享與典範交流機制。
2. 規劃跨文化與多語教學專業師資培育課程，成立區域性學習社群，促進教師間的經驗交流與策略創新。

（二）對技專校院與學校單位

1. 調整教師評鑑與升等制度，將跨文化教學實踐、語言輔導與境外學生支持納入正式評量指標，賦予制度性肯認與資源保障。
2. 加強國際處、教務處與系所間的橫向協作機制，減輕教師於文化中介與行政的負擔。
3. 建立「教師專業發展支持方案」，內容包括跨文化教材與教學工作坊、教師文化體驗與海外參訪、學生回饋機制、AI 翻譯工具與數位輔助教學

訓練等，強化教師教學策略與語言中介能力。研究亦顯示，當教師有意識地運用學生母語（如越語）於教學設計中，將有助於提升學習參與度與語言能力（French, 2016; Palaiologou, 2009; Vo & Choi, 2025）。

（三）對未來研究方向

1. 深化質性探究：透過教師訪談與課堂觀察，分析能動性實踐歷程與制度調適策略。
2. 擴展樣本範圍：納入其他國籍學生與不同學群教師，進行跨文化比較研究，提升理論建構與普遍性。
3. 納入學生觀點：從學生角度探討對教師能動性的感知與學習轉化，建構更完整的師生能動互動模型。

本研究認為教師能動性的提升不應被簡化為教師個人責任的延伸，而應視為高等教育國際化進程中，制度設計、教學支持與教育公平共同交織的核心課題。

參考文獻

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2021)。教育研究法：研究設計實務（楊孟麗、謝水南譯，第 10 版）。心理出版社。（原著出版於 1990 年）
- 王雅茵（2024）。探索臺灣小學以英語為教學語言（EMI）的實施：師資培育角度的觀察。**教育研究學刊**，358，33-46。
<https://doi.org/10.53106/168063602024020358003>
- 沈秋宏（2021）。COVID-19 對臺灣國際高等教育留學生流動性的影響——越南學生的觀點。**學校行政**，134，94-117。
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202107_\(134\).0005](https://doi.org/10.6423/HHHC.202107_(134).0005)
- 阮氏茶（2024）。越南來臺留學生語言學習與文化適應之研究。**國立臺灣師範大學**。華藝線上圖書館。<https://doi.org/10.6345/NTNU202401459>
- 林思騏、余秀英（2021）。以跨學校，跨領域素養導向引入教師專業學習社群運作之探析。**臺灣教育評論月刊**，10（5），43-47。
- 高雅寧（2024）。當民族誌方法遇上華語文教學：USR 計畫之人類學公共性/大眾化之實踐與反思。**臺灣人類學刊**，22（1），115-162。
- 張芳全（2017）。東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究。**臺北市立大**

學學報，48，1-27。

張德勝、王采薇、陳上迪（2023）。東南亞華裔國際生來臺就讀動機、學習經驗與生涯發展之探究。**教育與多元文化研究**，28，67-119。

<https://doi.org/10.53106/207802222023110028003>

教育部（2016）。教育部新南向人才培育推動計畫。

<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/refile/9237/85413/90c4fbf7-c096-4c4e-bd51-a279d4bd3034.pdf>

教育部（2022）。技術及職業教育簡介（英文版）。

https://depart.moe.edu.tw/ED2300/News_Content.aspx?n=B87ABDBEA90DBADA&sms=BF6506CCD840CE97&s=3BE1E12B93FC38F8

教育部（2024）。高等教育深耕計畫第二期（2023-2027 年）。

https://depart.moe.edu.tw/ED2300/News_Content.aspx?n=3E8E4F90CE38C77B&sms=0458C794DB622AAE&s=87553CF2EA2C0A4F

教育部（2025）。大專校院境外生數。教育部統計處。

<https://eds.moe.gov.tw/edust/webMain.aspx?sys=100&funid=eduout&funid2=B030600>

梁慧敏（2025）。**語言隔閡：香港南亞族裔的中文學與教**。香港城市大學出版社。

許籐繼（2025）。中小學推動校訂跨域課程的教師能動性問題與應對策略：生態系統理論觀點。**臺灣教育評論月刊**，14（3），11-17。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-N202502280006-00003>

黃士瑋（2022）。臺灣發展 STEM 資優課程可能之困境與建議——以美國為借鏡。**臺灣教育評論月刊**，11（3），67-71。

黃雅英（2025）。文學融入華語文教學研究現況兼論 CEFR 的創造性文本指標內涵。**台灣教育研究期刊**，6（6），111-130。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20220316001-N202412260001-00005>

劉玉玲（2021）。運用 MSE 模式於國中數學補救教學之合作式行動研究。**教育心理學報**，53（2），407-435。

潘俊宏（2021）。新南向政策背景下越南學生來臺留學動機之探討。**學校行政雙月刊**，131，157-185。

顏好璇（2022）。越南學生跨文化適應影響之探究——以臺灣南部某大學為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。

顏佩如（2024）。OECD《2030 年教育和技能的未來》學生學習與課程設計之研究：因應教育生態變革的全球藍圖。**臺灣教育評論月刊**，13（7），148-156。

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2(1), 62-77.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015a). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G. (2015b). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- French, M. (2016). Students' multilingual resources and policy-in-action: An Australian case study. *Language and Education*, 30(4), 298-316.
- Li, L., & Rupp, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge University Press.
- Nguyen, T. T. T. (2021). Language and intercultural peer interactions: Vietnamese students in Taiwan's bilingual academic settings. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 86-94.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies* (OECD Education Policy Perspectives No. 122). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/af442d7a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *Teacher support for student learning: Insights from PISA* (OECD Education Policy Perspectives No. 124). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/97b3a899-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Palaiologou, N. (2009). Needs for developing culturally oriented supportive learning with the aid of information and communication technologies. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 189-200.

- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. sage.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *No teacher, no class: State of the education report for India 2021*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/no-teacher-no-class-state-education-report-india-2021>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Vo, C., & Choi, J. (2025). Breaking deficit views through a "language as resource" orientation: One teacher's journey of shifting lenses. *TESOL in Context*, 33(2).
- Wallen, M., & Tormey, R. (2019). Developing teacher agency through dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 82, 129-139.

Enhancing Teacher Agency in Technical and Vocational Higher Education: A Study on Teaching Vietnamese Student Classes in Taiwan

Juo-Ku Tseng¹ *Mu-Jin Chen²

¹Doctoral Student, Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University

²Professor, Center of Teacher Education, ChaoYang University of Technology

Abstract

This study explored how teachers in Taiwan's technical and vocational education (TVE) institutions demonstrated teacher agency in intercultural classrooms to address Vietnamese students' challenges in language proficiency, cultural adaptation, and academic engagement. Grounded in Emirbayer and Mische's (1998) triadic theory of agency, this exploratory mixed-methods study was conducted in two stages: a literature review examining Vietnamese students' learning needs and institutional contexts, followed by a questionnaire survey with 50 teachers experienced in teaching Vietnamese students, supplemented by qualitative analysis of open-ended responses. Findings showed that 92% of teachers demonstrated practical-evaluative agency by adapting instructional language and strategies responsively, while 76% proactively integrated Vietnamese cultural content into their courses, demonstrating projective agency.

*The First Author: JUO-KU TSENG, he was responsible for the experimental design, data collection, analysis and interpretation of the results, and writing the first draft. Email: aj9402@gmail.com

*The corresponding author: MU-JIN CHEN, he was supervising the research and responsible for ensuring the accuracy and quality of papers, responding to journal communications and responding. Email: mujinc@gmail.com

(Manuscript received: May 25, 2025; Revised: August 18; Accepted: December 01, 2025)

Qualitative data revealed three agentic roles: "classroom transformer," "cultural mediator," and "institutional advocate." Key challenges included insufficient intercultural teaching materials (78%), lack of recognition for cultural pedagogy in evaluation systems (72%), and inadequate administrative support (68%). This study recommends strengthening professional development mechanisms, establishing intercultural teaching support platforms, and reforming institutional policies and evaluation frameworks to enhance educational equity and internationalization outcomes.

Keywords: Technical and vocational education, teacher agency, Vietnamese students, New Southbound Policy, intercultural teaching