在臺越南背景跨國銜轉學生的挑戰與教育支持模式

高雅寧

壹、前言

2020年秋天，政治大學「興隆安康共好文山」社區共善計畫之「新住民服務」團隊，赴臺北市某校參與一場跨國銜轉學生（簡稱：跨轉生）開案會議，教育現場給團隊成員帶來極大的震撼。

> 寶藏女孩2008年出生於越南，母親為越南華僑，父親是越南人，2018年隨父親來臺依親。抵臺前兩年拿著居留證，因不諳入學管道而處於失學狀態。2020年已逾12歲的她面臨了學齡與學力具有落差，不知要讀國中還是國小的難題。
>
> 團隊初見女孩是在一所完全中學舉行的開案會議。從某大學外聘的教授，在小教室內，透過繪本先給她進行語文與數理能力測驗，我與越南留學生素素則是以政大USR新住民計畫團隊身分，協助外聘教授幫其翻譯，及觀察開案會議經過。
>
> 開案會議震撼了團隊，移民媽媽也焦慮不堪。會議是為確定女孩家長是否同意小孩去讀國小，討論就讀哪一年級較合適，並調查學區內有哪些國小還有名額。在寬敞的會議室裡，聽教務處組長報告：「我們用小學三年級卷進行測驗，國語0分、數學12分、英文0分」。媽媽表達希望小孩能去步行可達的某小學，但該校代表發言：「如果（學生）會說英語還可以，但只會說越南語，學校無法和她溝通。」根據過去兩年執行計畫經驗，我建議：「學校若有新住民子女會說越南語，可安排在同班。政大USR計畫也能協助華語教學。」該名代表提高聲調說：「教授，妳也知道，根據研究報告越南媽媽通常不願意教小孩越南語，如果她要入學我們當

然還是會接受，但我們學校真的無法提供協助。」

面對學校的消極態度，焦慮的母親最終決定放棄原學區。在團隊建議下，家長選擇一所與政大USR計畫合作、且校內已有越南語同儕的國小就讀，實藏女孩亦自此成為本計畫方案陪伴的個案。

國民生育率逐年下降，然兒童與青少年遷徙機率隨著全球勞動力移動或跨國婚姻之締結而增加。根據聯合國兒童基金會（UNICEF, 2021）統計，2020年全球未成年移民人數高達3,600萬。2024年未成年在臺的外籍人超過3,600人（衛生福利部社會及家庭署，2024a），國人收養的外籍子女有666人（衛生福利部社會及家庭署，2024b）。從上述開案經驗看到國教工作者的不安，也感受到移民家長的焦慮與孩子的無助，故兒童與青少年的教育支持也成了臺灣教育現場需面對的議題。

本文回顧政治大學大學社會責任（University Social Responsibility，以下簡稱USR）計畫，如何發展以社區為基礎的跨轉生陪伴與教學模式，以保障跨國移動未成年學生權益。以下分成四節論述：首先描述跨轉生在教育現場遭遇的挑戰，其次回顧以社區為基礎的跨轉生教育支持模式如何回應這些挑戰，接著分享兩位朝正向發展的跨轉生個案，最後提出未來仍需努力的方向，及跟社會工作者協作的可能性。

貳、跨轉生定義與挑戰

一、跨轉生定義、概念與人數

「跨國銜轉學生」專指「曾於國外非臺灣國教體制接受一定期限教育之學童」（鍾鎮城等，2017）。「銜轉」有別於「轉銜」的定義，教育部設有《學生轉銜輔導及服務辦法》（教育部，2015），「轉銜」主要是針對特殊教育與高關懷學生輔導資料與資源之跨學習階段的銜接工作。「銜轉」是為強調這些移民兒童與青少年從一種學習體制「銜接」至另一種體制的階段，為有別於「轉銜」，特意選用「銜轉」一詞。

據2016年統計跨轉生人數不到千人，105至108學年度分別為704、863、825與835人（吳樹欉，2021，頁8）；至2022年5月增至1,235人（國立高雄師範大學跨國銜轉學生教育辦公室，2023，頁155）；十年後，截至2026年3月初，人數已超過3,000人，其中越南背景的跨轉生人數占超過40%（國立高雄師範大學跨國銜轉學生教育辦公室，2026）。此數據僅為臺灣國民教育各級學校根據已知填報的人數，不知「跨轉生」分類的教職人員，就不會上系統填報，成了統計黑數。還有些來臺時將近成年，或入臺前學習紀錄不完整者，也有可能處於失學狀態。

跨轉生的國籍與遷徙背景多元。其中一類是新住民家庭子女，但非全部，新住民家庭子女若在臺出生就學不應歸類為跨轉生。像是寶藏女孩是「介於第一代與第二代之間的移民子女的1.5代移民」（Bartley, 2010，頁385），而非臺灣典型一臺一外的跨國婚姻家庭子女。寶藏女孩母親具越南華僑背景，依親來臺打工，回越南生下一子一女後，繼續返臺工作，2018年丈夫才與一雙子女來臺。臺北市文山區類似寶藏女孩的家庭組成比例偏高，是因安康社區曾安置一群越南華僑背景的難僑（高雅寧主編，2024）。此外，臺人出國工作或讀書歸國後將在國外出生或就學的子女帶回臺灣國教體系的各級學校就學。近來因投資、具專業能力藉由攬才計畫來臺工作或來臺留學的外籍人士家庭子女進入臺灣國民學校就讀的學生漸增。最後一類是國人收養的外籍小孩，比較常見的是臺灣人跟外籍人士通婚後，收養配偶前段婚姻子女，外國養子女也會進入臺灣學校就讀。

二、跨轉生的挑戰

跨轉生面臨的挑戰眾多，包括華語學習、學業表現、心理適應與文化差異等面向。他們進入臺灣校園面臨的是語言不通，大部分老師用「國語」授課，雖有些小孩可能在臺出生，但曾在他國生活與學習，故其第一語言或學習知識的語言非中文。其他學科的課本與測驗基本上都是中文，故跨轉生的學業成績一定跟來臺前的表現大相逕庭。再者，移民兒童與青少年通常經歷家庭成員的團聚或重組，需重適應或建立跟家庭成員的互動模式。有些跨轉生因父母離異而離臺，但又可能因海外主要照顧者無法繼續照顧，或臺灣一方的家長決定接小孩回來，甚至形成親子間語言不通的情況。被收養的外籍小孩基本上需面對無法跟繼親溝通的一段時間。如何與親人建立關係，重調整互動模式，也成跨轉生的任務。最後，那些看似微小卻是會讓小孩產生不安與衝擊的校園新生活，也需跨轉生調適，例如：結交新朋友、認識新老師、調整飲食習慣、熟悉校園空間、通勤方式、學習節奏、課表安排等等。

跨轉生進入臺灣校園也給教育現場帶來衝擊。寶藏女孩開案現場，國小老師的反應其來有自。該校曾接受一位從韓國來的學生，儘管校方付出努力，但該生仍適應不良並最終拒學，導致學校沒信心再次接受跨轉生。再者，寶藏女孩開案會議中，校方使用國小三年級測驗卷，反映學校缺乏一套評鑒跨轉生的辦法。北市教育局邀請大學教授透過繪本測試其學科背景與認知能力，是較合適的做法。但人力有限情況下，不是每位跨轉生都有條件獲得此法。部分老師變通能力有限，不願讓語言程度為零的學生從語言含量較高與社會

文化內容較深的科目抽離出來上華語課，反而安排學生在休息時間或強調手作或肢體活動的科目時間進行華語教學。此舉剝奪學生在自然情境下與同學互動練習語言的機會，亦喪失探索與發揮其特殊專長的契機。

全臺各地新住民服務據點通常有社工與通譯，但缺乏華語教學專業人才。在《新住民基本法》通過前，新住民的定義較狹隘，僅指涉透過婚姻來臺定居甚至最後會歸化入籍的人士。至2006年以來，內政部通令各縣市政府必須設置「外籍配偶家庭服務中心」以服務外配新移民的大部分事務，教育部主責新移民第二代教育，與新移民的成人識字教育（林寶安等人，2011，頁39-40）。新住民家庭若有照顧條件，不會捨得將子女送回海外家鄉照顧，當新住民子女成為跨轉生時，服務據點是父母求助之處。據點社工可從文化適應方面進行協助，不過絕大部分社工不具備華語教學專業，故少數據點會邀請大學志工或新住民通譯協助，或跟大學相關方案合作。

被劃歸新住民子女業務的跨轉生教育支持，有行政能量不足的困境。教育部學前暨國民教育署於2016年委託高雄師範大學華語文教學研究所建置跨轉生填報系統與網站，階段性任務完成後該網站掛靠在「新住民子女教育資訊網」。這意味著在業務分類上將「跨轉生」等同於「新住民子女」，不過如前所述，新住民子女不全是跨轉生。在行政業務分工上凸顯了兩個問題：第一，不是新住民背景的跨轉生如何能找到資源？第二，若跨轉生的家庭背景多元，公部門有多少餘力執行該項業務。政大團隊根據過去跟公部門合作的經驗，發現行政人員業務量多，人員調動頻繁，導致大學端與市政府教育局端在業務交接與對接上耗費過多時間成本。

三、社區為基礎的教育支持方案發展歷程

本文聚焦以社區為基礎的跨轉生支持行動是政大USR計畫重點方案。政大社會科學院於2018年起以大學鄰近的「安康平宅」與「興隆公宅」為USR實踐場域。當時安康平宅社區（以下簡稱「安康社區」）督導強調平宅內有六分之一住民是新住民，並以越南背景者居多。我具越南研究經驗，故負責規劃該社區的新住民服務方案。當時我對在臺越南新住民很陌生，於是先跟社區國小合作，從新住民子女陪伴開始，由此發展出以社區為基礎的跨轉生教育支持方案。在社區國小校園裡，團隊遇到三位從越南來的「轉學生」，開啟跨轉生華語教學與陪伴方案。支持規模從2018年3月三名研究生協助文山區三名跨轉生，擴展到2026年的3月由8位研究生協助臺北市各校招生來的將近40

名跨轉生。以下分述發展歷程。

四、安康社區的越南移民

安康社區周邊越南移民社群的形成，非僅限於1990年代以來的跨國婚姻移民，而是國際情勢、經濟發展與社會福利政策交織的結果。安康社區拆除前曾是臺北最大的平價住宅，自1975年越戰結束後，便成為政府透過「仁德專案」接運來臺之越南華僑若無親友提供落腳處的安置首選。這些移民隨後透過依親或跨國婚姻，逐步在社區周邊經營起東南亞雜貨與小吃店，吸引臺北東南亞移民與移工來此消費，慢慢地臺北木柵一帶形成綿密的越南移民社群網絡（王志弘、沈孟穎，2009）。

五、國小一對一陪伴

跨轉生的方案是從越南留學生協助越南國小跨轉生開始。2016年開始的新南向政策，間接地促成政大USR新住民服務方案以越南留學生支持越南跨轉生的模式。來自越南的素素老師、翠翠老師與小芝老師三人分別陪伴三位跨轉生（詹佳惠等人，2024）。當時國小輔導室請這三位老師使用國語課本教授這三位從越南轉學來臺的學生。三位老師都是華語老師，意味著他們是以二語習得原理教授語言，國語課的設計是針對母語（第一語言）學習者，故非最合適的教材。雖然團隊成員花時間摸索教材，不過留學生都採越南語教「國語課本」，並理解這些跨轉生學習二語的難處。留學生經常擔任跨轉生與小學老師的翻譯，有時還需要協助老師跟家長溝通，甚至化解跨轉生危機或校園特殊事件（彭翠瑛，2021）。

六、社區團體班試點

在大學人力與國小釋出華語教學時間有限的情況下，方案曾嘗試與社區國小周邊、由臺越跨國婚姻家庭經營的安親班合作。該安親班因經營者具備語言優勢且鄰近越南移民聚落，故匯集不少會說越南語的移民兒童與新住民子女，能提供跨轉生母語互動同儕與較為安心的環境。為增加華語教學時數，團隊邀請一位政治大學華語文教學碩士學程的研究生陳老師與一位有豐富經驗的越南新住民蘋果老師搭配每週進行兩次教學。陳老師是科班出身，透過二語教學的方式教授華語；蘋果老師具幼教背景，故採取繪本教學法。

然而，USR團隊與安親班在教學理念上產生分歧。USR團隊主張以遊戲與繪本營造學習情境，而安親班則傾向以傳統背誦注音與考試的方式應對學校進度。此外，法規禁止安親班進行教學活動，此合作模式最終中止。

團隊2020年與臺北市政府教育局試辦文山區課後跨轉生團體班。該班於每週三與五下午兩個小時在文山區某捷運站旁的S國小進行，當時該校有兩名從越南來的

姊妹報名，鄰近學校的跨轉生放學後，由家長或政大志工陪同抵達S校。華語老師是政大華語文教學碩士生，搭配服務學習課的學生擔任助教。這班學生的國籍與家庭背景趨多元。

七、超越社區的團體班

疫情是團體班的危機也是轉機。臺北市文山區跨轉生團體班運作將近一學期後卻因疫情停課戛然而止。一開始同身為學生的華語老師們也亂了方寸，不過當他們安定好自己後，嘗試線上教學，經過不斷地練習與改良教學模式，將華語教學服務擴展到全市跨轉生，學生背景更為多元。疫情緩和慢慢恢復實體教學，教學團隊也越發壯大，一班由一位華語老師，一位課程助教與1-2名志工組成，志工除了大學生，還有退休老師與新住民夥伴。招募志工考量以能說跨轉生母語的人才優先。直至2026年春季班（114學年下學期），臺北市跨轉生團體班已經來到三個國小實體班與一個國中線上班的規模，一班人數約10人，實體教室分布在臺北市萬華區與信義區，脫離原來以大學周邊越南移民社群組成的社區模式，教師、課程助教與志工來源也面向全市甚至跨縣市的華語教學相關科系招募。

綜言之，政大師生運用專業與人力實踐社會責任，提供跨國移動家庭子女語言學習支持。政大USR團隊新住民服務方案，從安康社區與興隆公宅周邊的社區小學之越南背景的跨轉生一對一華語教學服務出發，發展成臺北市跨行政區並與公部門合作的跨轉生團體班。

參、正向發展個案

USR團隊的服務支持方案參照心理學家布朗芬布倫納（Bronfenbrenner）的生態系統理論（Ecological Systems Theory, Bronfenbrenner, 1979）。Suárez-Orozco 等人（2010）運用該理論進行研究美國移民青少年學術參與表現的研究，建議建立學校、家庭與社區的夥伴關係。本團隊做法與該研究建議之模式不謀而合。家庭、學校與社區可被視為跨轉生會自然進行互動的環境，這些環境被視為微觀系統（microsystem）。當跨國銜轉所參與的兩個環境形成連結，就屬於中介系統（mesosystem），例如：移民家庭子女入學後，家庭與學校產生連結。不過移民家庭跟學校老師的連結往往是斷裂的。因此，本團隊主張華語老師或服務志工可以成為學校、社區與家庭之間的中介者，尤其是當學校與家長在語言溝通遇到困難時。不過，只要有微觀系統內的一個行動者，啟動社區、家庭與學校之間的連結，就能提供跨轉生的支持系統，讓這些跨國移動兒童與青少年在跨國與轉學最不安的階段有所依，以自己的速度完成銜轉，最

終撕掉「跨轉生」標籤。

USR團隊在進行服務和紀錄前事先簽署當事人與家長的知情同意書，在個人資訊去識別化後方可作為研究材料。以下我將舉兩個個案說明華語老師如何作為中介者，以及中介行動啟動後，其他社區力量如何接力，使得移民兒童與青少年的發展之路更為順遂（註1）。

一、寶藏女孩

團隊在開案現場看到女孩與母親的無助，故傾盡全力提供華語教學服務資源。女孩除了參與文山區跨轉生團體華語班，其就讀社區小學邀請越南留學生到校進行一對一華語教學，政大則媒合志工到府服務。華語老師與大學志工協作，由華語老師負責教學與出作業，大學志工協助女孩複習與寫作業。

新冠疫情不但打破了政大USR組織起密實的華語教學支持網，疫情也像一面鏡子映照移民家庭與學校聯繫的不順暢與資訊落差。2021年疫情停課時，女孩在家停學了一週，華語老師素素主動跟媽媽聯絡，才知道媽媽很焦急，不知女兒為何沒上課，也不知怎麼辦，女孩只有手機這種數位工具，學校雖透過聯絡簿調查平板借用需求，但媽媽看不太懂中文沒有回覆。素素老師代家長與導師聯繫，媽媽卻擔心把學校平板弄壞決定不借用，讓女孩用手機學習就好。

跨學習階段對女孩來說是跨國銜轉的重開機，輔導室成為連結社區與家庭的關鍵。USR計畫主動聯繫女孩國中輔導室，並出席國小與國中個案會議，盡力提供國中端關於跨轉生家庭背景與國小學習情況的說明，並承諾繼續提供華語學習支持。輔導室專輔老師透過各種方式為女孩申請資源，包括越南語通譯、其他大學的一對一華語教學，並同意讓女孩從一些語言含量比較高的課程抽離進行一對一華語教學。國中導師也能同理女孩的處境，調整對她的要求，在考試方式與內容上予以調整，以反映其所學成果。導師營造友善班級環境，女孩結交到好朋友。專輔老師主動並加強跟家長聯繫，反應女孩在校學習狀況，要求母親需要擔負起女孩監督責任，並及確保女孩規律日常作息。女孩到八年級下學期時，開始展現繪畫長才，學校也推薦她參與比賽的機會。

2025年5月，女孩參加會考，作文拿了四級分，這跟五年前入學考試時小學三年級國語試卷成績比起來今非昔比。同年秋天，她進入離家近的高職設計科就讀。女孩順利地完成跨轉階段，選擇喜歡與擅長的專業就讀，跟女孩的哥哥來臺後直接進入勞動力市場有著不一樣的發展路徑。

二、香蕉哥

香蕉哥與寶藏女孩兩人就讀同年級，他們興趣相同，但發展歷程相異。香蕉哥

2016年夏天來到臺灣，先進了安親班。2017年底USR團隊聽社區附近基督教會牧師說有一對越南來的兄弟不會說中文，教會愛莫能助。2018年春天，香蕉哥是USR團隊最初一對一華語教學的跨轉生，我們認識他時他來臺已經一年半以上，當時他就讀小學二年級，我們聽他說話時必須猜測意思，當他表達不出想法時會著急，甚至發脾氣，沒有輔導諮商背景的華語老師翠翠經常感到挫折。後來經輔導室進行鑑定，發現香蕉哥有「閱讀障礙」，故接下來的考試都有語音報讀輔助。

服務團隊不但提供華語學習資源，也媒合繪畫老師協助香蕉哥展能。社區小學在陪伴香蕉哥的過程中，得知他的天份與愛好，在小學五年級的寒假安排繪畫課。當香蕉哥從繪畫老師得知國中有美術班可以學繪畫，立志要申請國中美術班，故團隊邀請繪畫老師以家教方式帶香蕉哥練基本功。一學期下來香蕉哥累積之作品促成個人畢業展，繪畫老師協助香蕉哥在學校穿堂布展，並由香蕉哥本人導覽，令其信心大增。

國中籃球教練成爲連結社區資源支持香蕉哥追求籃球夢的推手。當香蕉哥知道美術班還要讀學科，決定就近讀了學區內的國中並加入籃球社。一開始老教練帶隊方式較老派，香蕉哥每到週末早出晚歸練球，引起父親不解甚至不滿，以為孩子交壞朋友在外遊蕩。八年級下學期新教練上任觀察到香蕉哥對籃球的熱情，也知他無法透過會考進入一般高中，側面得知家長不支持小孩為了參加籃球隊跨縣市讀高中，也發現父母從未觀賞過小孩比賽。新教練請USR計畫主持人協助聯繫香蕉哥父母進行晤談，理解父母對香蕉哥藉由籃球升學的看法。隊員家長後援團特別關照香蕉哥，也為畢業生與教練舉辦餐會。教練在畢業聚餐前，特地協調香蕉哥父母可出席的時間，希望父母到場瞭解兒子的表現，及後援隊對香蕉哥的關照。

團隊看著香蕉哥從說話說不清楚跟華語老師鬧脾氣的小男孩，到長成一名喜歡社交思想成熟的大男孩。球隊都知道香蕉哥會說越南語，畢業留言中期許他成為一名很棒的越南籃球員。但若不特別說明，七歲來到臺灣的香蕉哥，其外觀與說話方式與一般臺灣青少年無異。他喜歡繪畫但更愛籃球，知道自己有閱讀障礙，但他認為這不妨礙日常生活，更不影響打球。雖香蕉哥最終無跨縣市去新教練推薦的高中籃球隊，也沒選擇臺北市需要住校的高中球隊。然國中時由教練串起的社區資源，成為香蕉哥跨學習階段最重要的社區支持力量。

政大USR計畫團隊長期與穩定投入時間與人力在跨轉生的教育支持與陪伴。大學端華語老師與志工以分工、協力與接力方式，投入六到七年不等時間，陪伴跨轉生經歷跨學習階段，從國小到國中，也見

證他們展能過程。團隊幾乎是在他們一入學就提供陪伴與華語教學。不過團隊的華語老師與志工僅是跨轉生支持拼圖的其中一塊，我們看到的是學校輔導老師或球隊教練主動連結社區其他資源並爭取與移民家長聯繫，串起更有力的網絡以支持跨轉生發展。

肆、結論與展望

「跨轉生」之身分標籤反映教育部學前暨國民教育署面對跨國移動家庭子女來臺後教育挑戰時，對於投注教育支持資源的規劃與努力。接受教育是跨國移動兒童與青少年的基本權利。然而，教育現場如何準備迎接這群學生，不僅是學校教育工作者責任，也是社會大眾能盡心力與政府跨部會能夠協力之課題。根據過去經驗，政大團隊主張，學校、家庭與社區若能協力，可起到更好支持效果，學生朝正向發展的可能性也越大。

學校輔導室可將跨轉生列入階段性有特殊需求的學生，連結導師與科任老師，並主動與移民家長聯繫。若遇到需翻譯的情境，適當地邀請新住民通譯、新住民語支教老師或鄰近大學留學生協助。移民家長並非不關心子女，他們跨國遷徙的目的通常是為了孩子發展，不過也因他們的職業別，如從事較長時間的勞工或服務業工作，不一定可配合學校週末活動或老師上班時間。此外，移民家長通常不熟悉臺灣學校文化，所以不確定要怎麼跟學校聯繫，故需學校扮演更為積極主動的一方。

跨轉生的華語教育需專業人才協助，各大學正在培訓的華語教學人才可派上用場。除政治大學之外，其他例如臺灣師範大學、國北教育大學、中原大學與高雄師範大學等均設華語文教學相關科系或學程，部分師生投身跨轉生華語教學支持工作。若需要師資，可從這些學校邀請大學生或研究生協助（註2）。再者，各大學目前積極招收外籍生或成立國際專班，也紛紛成立華語中心，該中心都聘有專業華語文教師。各級國民教育的教師可到鄰近大學詢問是否有華語文教學的相關科系或中心，若華語文教師與學校的國語文老師協力，可加速跨轉生語言學習速度。

除了語言方面的協助之外，各縣市「新住民家庭服務中心」社工與學校輔導室也需密切合作。本文兩個正向例子，其家庭功能與親子關係給予跨轉生的支持相對充足穩定，然團隊也陪伴過一些新住民單親家庭子女，在跨國團聚的過程中需經歷更多心理調適，有些也出現社交狀況，都需學校適時提供諮商輔導協助，且不僅是跨轉生，其家庭也需相關資源，這方面是社工可施力之處。關於銜轉過程經歷負面經驗的個案，可見《新住民子女跨國銜轉教育之研究》（高雅寧等人，2021）。

社區內除政府部門成立的新住民服務

中心外，宗教機構或組織也是新住民或學校老師求助之處，甚至前述的安親班都是能接住跨轉生的地方。機構若能更好的跟跨轉生就讀的學校，以及上述能提供語言教學人才與輔諮人力單位進行協力，則能支持更多需要協助的跨轉生及其家庭。

仍在海外的「準跨轉生」是未來需關注的群體。本文聚焦在臺跨轉生之教育支持與個案，然團隊近幾年在越南仍見與父母分離的臺越兒童，以寄讀方式在越就學。《商業週刊》曾做過專題報導，稱這群孩子為「湄公河上的臺灣囝仔」（吳錦勳，2005）。基於團隊服務經驗發現，孩子回臺旋即進入國民教育體系的衝擊過大，故2024年始，政大新住民服務團隊，每年夏天赴越進行臺越兒華語教學並追蹤這些兒童與青少年之情況，盼能減少準銜轉生來臺後的衝擊（蘇玲瑤等人，2024）。

USR計畫終有結束的一天，大學社會責任在於提供更好的跨轉生語言教學與心理支持模式，然相對應的資源與整合應回歸到政府各單位。從國家發展角度，跨國移動學習者是未來重要人力資源，唯有在他們抵臺時即時獲得良善支持，移民兒童與青少年才可能朝正向發展。無論他們未來在臺定居或繼續跨國遷徙，若臺灣不是他們的原鄉，至少能成為第二故鄉。

（本文作者為國立政治大學民族學系副教授）

關鍵詞：跨國銜轉學生、教育支持、USR計畫、越南移民家庭

註　釋

註1　本文描述兩個個案的名字均是匿名，寶藏女孩為大學志工幫她取的名字，香蕉哥則是本人給自己取的名字。2025年他們都分別已經進入高職一年級就讀。

註2　目前國內多所大學設有華語文教學相關系所與中心，例如：國立臺灣師範大學（華語文教學系）、國立臺北教育大學（語文與創作學系華語文教學碩士班）、國立政治大學（華語文教學碩士學位學程）、中原大學（應用華語文學系）及國立高雄師範大學（華語文教學研究所）。教育工作者可直接透過各校官方網站之系所分機進行資源洽詢與聯繫。

參考文獻

王志弘、沈孟穎（2009）。〈疆域化、縫隙介面與跨國空間：安康市場「越南街」族裔化地方研究〉。《臺灣社會研究季刊》，73，119-166。

吳樹欉（2021）。《海歸學生圓學夢》。師大書苑。

吳錦勳（2005）。〈湄公河畔的台灣囝仔〉。《商業周刊》，917，78-95。

林寶安、鄭瓊月、蔡夙穎、鄭雅愛（2011）。《新移民與在地社會生活》。巨流圖書。

高雅寧（主編）（2024）。《抵達安康：在身邊的越南移民故事》。聯經。

高雅寧、鍾鎮城、林文韵、陳惠芳、洪金枝（2021）。《新住民子女跨國銜轉教育之研究》（新住民發展基金補助研究報告）。內政部移民署。

國立高雄師範大學跨國銜轉學生教育辦公室（2023）。《跨國銜轉學生教育支持與服務精進計畫109至112年執行成果期末報告》（未出版）。教育部國民及學前教育署。

國立高雄師範大學跨國銜轉學生教育辦公室（2026）。〈跨國銜轉學生統計〉。新住民子女教育資訊網。2026年4月20日檢索自https://mkm.k12ea.gov.tw/projects/12/lessonselection/34/content

《學生轉銜輔導及服務辦法》（2015）。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001504#lawmenu

彭翠瑛（2021）。《「我不是小偷」廣播劇本創作論述》（碩士論文，國立政治大學）。

詹佳惠、宮相芳、彭翠瑛（2024）。〈素素、翠翠老師的故事：分發鑰匙的人〉。載於高雅寧（主編），《抵達安康》（頁203-220）。聯經。

衛生福利部社會及家庭署（2024a）。〈全國居留國外之有戶籍國民未成年之人數及外籍未成年人士在臺居留人數統計〉。聯合國兒童權利公約資訊網。2026年6月1日檢索自https://crc.sfaa.gov.tw/Statistics/Detail/17

衛生福利部社會及家庭署（2024b）。〈中華民國國民收養外籍未成年子女之統計〉。聯合國兒童權利公約資訊網。2026年6月1日檢索自https://crc.sfaa.gov.tw/Statistics/Detail/18

鍾鎮城等人（2017）。《跨國銜轉孩子之系統建置研究與計畫評估期中執行成果報告》（未出版）。教育部國民及學前教育署。

蘇玲瑤、黃素娥、羅盛達、范瑞薔薇、黃心亮（2024年9月23日）。〈新祿島的故事：越南跨國婚姻與新二代縮影〉（獨立特派員影音報導）。公共電視台。https://news.pts.org.tw/article/715999

Bartley, A. (2010). 1.5 generation Asian migrants and intergenerational transnationalism: Thoughts and challenges from New Zealand. *National Identities*, *12*(4), 381-395.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*.

Harvard University Press.

Suárez-Orozco, C., Onaga, M., & de Lardemelle, C. (2010). Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling*, *14*(1), 15-26.

United Nations Children's Fund. (2021). *Child migration and displacement*. Retrieved June 1, 2026, from https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/