

客籍組成比例對客語沉浸幼兒客語口語敘說表現之影響

陳雅鈴

摘要

為了挽救客語流失的危機，屏東縣政府已持續在幼托園所推動客語沉浸教學多年。本研究主要的目的是探討班級中客籍組成比例對客語沉浸教學成效之影響。主要研究問題為：（1）不同客籍組成班級幼兒，在客語沉浸教學後，各項客語口語敘說表現項目是否有顯著進步；（2）不同客籍組成比例班級幼兒，在客語沉浸教學後，客語口語敘說表現進步情形是否有顯著的差異。參與研究之班級為客籍組成比例不同的三個班級。資料收集主要以口語訪談幼兒的方式進行，訪談問題主要是依據幼兒日常生活經驗設計情境，請幼兒以客語進行口語敘說。資料分析主要採用統計分析的方式，分析三個班級幼兒之客語口語敘說表現是否有顯著進步；三個班級之進步情形是否有顯著差異；以及三個班級之進步情形是否因客籍組成比例不同而有差異。研究結果顯示不同客籍組成比例班級之幼兒，客語口語敘說各項表現均有顯著的進步；不同客籍組成班級之幼兒進步情形有顯著差異；客籍組成比例最高的班級其進步情形顯著高於客籍組成比例最低的班級。文末提出討論及建議。

關鍵詞：幼兒本土語言教學、客語沉浸教學、客籍組成、口語敘說表現

陳雅鈴：國立屏東教育大學幼兒教育學系副教授

E-mail：yaling@mail.npue.edu.tw

投稿日期：2011年05月31日，接受日期：2012年01月15日

The Influence of the Hakka Composition Ratio on Hakka Immersion Children's Oral Narrative Performance

Chen, Ya-Ling

Abstract

To save the crisis of Hakka language decline, Pingtung County had been promoting Hakka language immersion programs in early childhood settings for years. The purpose of this study was to investigate the influence of the Hakka composition ratio on the effectiveness of Hakka language immersion programs. The main research questions were: (1) after receiving Hakka immersion teaching, do children in different ratios of Hakka composition classes progress significantly in their oral narrative performance? (2) After receiving Hakka immersion teaching, do children in different ratios of Hakka composition classes vary in their progresses of Hakka oral narrative performance? Three classes with different ratios of Hakka composition participated in this study. Data collection method was mainly conducted in interview form. Researcher designed interview questions and contexts based upon children's daily life experiences. In the interview, children were asked to use orally describe a context or tell a story. Researcher used statistic methods to analyze the data. The analyses focused on three aspects: (1) Do children's Hakka oral narrative performance progress? (2) Do children's Hakka oral narrative performance progresses vary in three classes? (3) Are children's Hakka oral narrative progresses related to the class's Hakka composition ratio? The results show that children in different ratios of Hakka composition classes progress significantly after receiving Hakka language immersion teaching. In addition, children's Hakka oral narrative performance is significant different in different classes; the class with highest Hakka composition ratio progresses significantly higher than the class with the lowest Hakka composition ratio. Final part provides some discussions and suggestions.

Keywords: young children heritage language teaching, Hakka language immersion teaching, Hakka composition, oral narrative performance

Chen, Ya-Ling: Associate Professor, Department of Early Childhood Education,
National Pingtung University of Education

壹、緒論

根據行政院客家委員會（2009）的調查，各年齡層客家人的客語能力以 13 歲以下的年齡層最弱：13 歲以下能聽懂客語的比例僅 32.1%；能說客語的比例只有 12.2%。研究結果顯示，客語正逐漸凋零中，且凋零的速度在年輕一代最為嚴重。為了挽救客語流失的危機，屏東縣客家事務處於民國 96 年起在屏東縣幼托園所中推動客語沉浸教學實驗計劃。在計劃執行一年後，進行了幼兒客語聽說能力之評估，研究結果顯示客語沉浸教學幼兒之客語聽說能力有顯著的提昇（陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009）。雖然整體上來說，客語沉浸教學在提升幼兒客語的聽說能力有良好的成效，但客語沉浸教學教師常反應：班級中幼兒客籍組成比例不一，教師要滿足所有幼兒客語學習的需求，造成教學上許多困擾。有鑑於此，研究者希望了解班級中不同客籍組成是否會對客語沉浸教學的成效造成影響，因此進行此研究。

要探討客語沉浸教學成效，幼兒的口語敘說能力是一項重要評估指標。許多研究指出幼兒時期的口語敘說能力可以預測幼兒未來的讀寫能力（Gleason, 2005）及學業表現（Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003）；擁有較佳口語敘說能力的幼兒，未來讀寫及學業表現也相對較佳（Miller, Heilmann, Nockerts, Iglesias, Fabiano, & Francis, 2006）。此外，在客語沉浸教學計劃中，幼兒生活中的團討、小組活動、及日常溝通均需依賴客語口語敘說能力，若幼兒的客語敘說能力不佳，極可能影響到幼兒的學習及社交。因此，本研究特別把客語口語敘說表現做為本研究評估客語沉浸教學成效的主要項目。根據上述研究動機，本研究之主要研究問題為：

一、不同客籍組成班級幼兒，在客語沉浸教學後，各項客語口語敘說表現項目是否有顯著進步？

* 研究假設：不同客籍組成班級幼兒在客語沉浸教學後，各項客語口語敘說表現會有顯著進步。

二、不同客籍組成比例班級幼兒，在客語沉浸教學後，幼兒客語

口語敘說表現進步情形是否有顯著的差異？差異為何？

* 研究假設：不同客籍組成班級幼兒在客語沉浸教學後，幼兒客語口語敘說表現進步情形有顯著差異；高比例客籍組成班級之表現較低比例客籍組成班級佳。

以下，針對本研究之重要名詞做一釋義：

一、客語沉浸教學：根據 Genesee (1994) 對母語沉浸教學 (heritage immersion teaching program) 的基本定義，母語沉浸教學主要必需滿足以下二個基本條件：(一) 超過 50% 以上的時間以母語進行授課及溝通；(二) 透過母語學習課程之主要內容。參與本研究之三個班級均滿足以上二個基本原則，三個班級在教室中以超過 50% 的時間以客語進行溝通及教學，並以客語的方式進行多數的課程內容。

二、客籍組成比例：幼兒父或母（或主要照顧者）一方為客籍，即計算為一位客籍幼兒。班級之客籍組成比例 = (客籍幼兒人數) / 全班幼兒總人數。

三、客語口語敘說表現：本研究所指之口語敘說表現僅限於客語口語產出表現部份，主要係指幼兒能夠以客語描述事物的能力，能力的高低以幼兒在口語敘說中不同面向的加總計分來表示。採計之面向包括：字數 (TWW)、總詞數 (TNW)、相異詞數 (NDW)、語句平均字數 (MLU)、及語句平均詞數 (AN)。

貳、文獻探討

一、同儕組成對語言學習的影響

國際上許多母語沉浸教學計劃均強調同儕語言背景組成會影響成效，研究顯示同儕母語能力越趨一致，成效越佳 (Baker, 2007)。例如：在毛利語語言巢中，幾乎所有的學生均為毛利人 (King, 2001)；夏威夷語言巢雖然開放給各族群來註冊，但 95% 的學生均為夏威夷裔 (Warner, 2001)。為何同儕語言背景越一致，沉浸教學的效果越佳？上述的研究指出，同儕有較相似的語言及種族背景時，教師較易掌握教學的內容以及語言的使用，較易成功地推展教學

(Warner, 2001)。此外，學童之間也較有一致的學習動機及目標，而不致於發生學習動機低落的情形 (Mangione & Speth, 1998)。若從社會文化的角度來看，Vygotsky (1978) 指出個體必需在有一個較具知識的人協助下，學習才能從目前可獨立進行的階段邁向需要他人協助的更高層級，這個「空間」即稱為 *Zone of proximal development* (ZPD)。在 Vygotsky 的論點中，這個較能力的他者可以是成人，也可以是較有能力的同儕 (Wells, 1999)。ZPD 的觀點後來被擴大到第二語言 (L2) 的學習領域，延伸出同儕間的互動及合作學習是促進個體獲得第二語言重要的方式 (Swain, Brooks, & Tocalli-Beller, 2002)。從這個觀點來看，在 L2 沉浸教學中，若同儕團體有較一致的語言背景，且多為 L2 擅長者，則對於提升整體學童的 L2 能力會有顯著助益，因為 L2 能力較差的幼兒可以透過同儕互動中的提問、討論、及社會認知等活動獲得相關語言能力 (Swain & Lapkin, 1998)。再從文化連續性觀點來看，研究顯示同儕家庭之語言及文化 (i.e., 行為及互動模式) 與學校越一致，則學生學習的成效越佳；若家庭及學校文化差異太大，則易造成衝突及失敗 (Huffman, 2008)。從這個角度來看，學童要能在母語沉浸教學中適應良好，則家庭的語言與文化要與學校越一致越好，如此較不易有文化衝突，也較易有良好成效。因此，多數母語沉浸教學的成功案例，其學童的背景組成均非常一致，多數組成都以沉浸教學的標的語為學童的主要母語 (Warner, 2001)。

雖然上述的研究均傾向於同儕語言及文化組成背景越一致，母語沉浸教學的成效越佳。但亦有一些研究顯示，文化不連續的幼兒若能在二個差異的文化情境中找到處理的策略，則幼兒即可能成為一位多語及跨文化的雙語者 (Baker, 2007)。國際上非常有成效的雙向沉浸母語保存計劃 (*two-way immersion*) 即是一例。以西語雙向沉浸教學為例，班級中有相似比例的幼兒以英語為母語，但另一半幼兒以西語為母語；授課的使用語言則視不同型態的雙向沉浸教學而有所不同，例如：在 10/90 的雙向沉浸教學幼稚園中，則有 90% 的時間以標的語 (如：西語) 教學，而有 10% 時間以英語教學。研究結果顯示，雙向沉浸教學學童日後的學業表現與一般學童一樣好；而在標的

語的相關測試中則表現較同儕好 (Lindholm-Leary, 2008)。此外，以英西雙向沉浸教學的計劃為例，母語為英語為的幼兒不但學到了西語，還多了一些跨文化的體驗；而以西語為母語的幼兒則因為自己流利的西語而獲得自信心及成就感 (Soto, 2007)。因此，班級中同儕語言及種族組成比例似乎並不是唯一決定語言學習成效的關鍵，只要母語沉浸教學規劃及執行得宜，不同語言及種族組成的群體，仍可讓學習者二方獲益。

二、幼兒口語敘說表現

幼兒的口語敘說是一種複雜的認知活動，幼兒要能達成功的敘說，需要具備許多的能力。首先，幼兒需具備敘說主題的相關知識，才能清楚交代事件背景及前因後果。另外，敘說者必需具備後設語言 (metalinguistic) (i.e., 語言的知識) 以及去脈絡化 (decontextualized) (i.e., 不需依賴當時情境) 的語言能力，才能選擇適當詞語並顧及聽者的知識、注意力與感受，達成溝通的目的 (Morrow, 2001)。以下，針對如何評估幼兒口語敘說能力做一討論。

(一) 口語敘說能力評估方法

口語敘說可以自述故事 (storytelling, story generation)、重述故事 (story-retelling) 和口述故事 (oral-narrative) 的方式呈現 (McCabe & Peterson, 1991)。研究中常用來評估幼兒敘說能力的方法包括：請幼兒敘說個人真實的生活故事 (如：看醫生、受傷、旅行等生活故事)；或是請幼兒根據無字故事書想像故事；亦有研究者請幼兒根據一段剛看過的影片進行描述；或描述一項活動的進行過程 (如：做蛋糕過程) (錡寶香, 2006)。隨著不同的語言蒐集方式，呈現的敘說品質及數量也會有差異。許多國外的研究提到，口述故事所蒐集到的語言樣本內容容易圍繞在過去經驗，且語句反覆重述 (引自李宛靜, 2003)。Gutiérrez-Clellen 和 Quinn (1993) 也注意到，看圖說故事所蒐集到的語言內容主要是描述圖畫，而看影片之後再述說內容，則使得兒童只傾向描述行動，較忽略敘說的內容。每一種蒐集故事的方式都有不同的特點，不過，Phyllis、Denyse 和 Rita (2006) 的研究

發現，對幼稚園和低年級學生來說，口述事件並搭配圖片所蒐集的語料內容是最佳的方式。不論使用那一種語言蒐集的方式，都必需考慮學童的背景知識和經驗內容，讓學童在舒適且愉悅的情境中，依循適當的誘發方式敘說，才能有較佳的評估表現。

(二) 口語敘說能力評估指標

收集了兒童的口語敘說語料後，即必需對幼兒的口語敘說品質做一分析。在主動的口語能力評量中，敘說產出能力是最常見的評估面向 (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004)。目前國外研究較常引用來評量幼兒口語敘說產出能力的指標主要包含：總字數、相異字數及語句平均長度三項指標 (Scott & Windsor, 2000)；在國內研究中，則另外加入總詞數及相異詞數二項指標 (吳啟誠，2003)。以下，即針對這五項指標做一討論。

1. 總字數或總詞數：評估口語敘說流暢性

總字數在許多口語分析的研究中被視為評估兒童口語敘說表達流暢性的指標。當幼兒在對話過程中，表達的字數越多，則流暢性越佳 (Scott & Windsor, 2000)。而 Leadholm 和 Miller 的研究則發現總詞數是整體口語流暢性較正確的指標，總詞數能反應出說話的節奏、語句長度、口語成熟度、語句組織能力、和字詞的提取效率。在國內部份，因為中文的句法中包含了「字」及「詞」的部份，因此國內研究多將分析語句中關於「字」數的部份再加上「詞」的部份。「總字數」則再細分為「總詞數」及「總字數」二部份 (吳啟誠，2003)。

2. 相異字或詞數：評估口語敘說複雜度及多元性

Leadholm 和 Miller 的研究同時指出相異字 (或詞) 的數量可視為評估幼兒口語敘說複雜度及多元文化的指標之一。但因為中文部份有許多同字異義 (如：「下午」的「午」和「跳舞」的「舞」)，當處理發音相同但字義不同的字時，無從判斷幼兒是否是真能區辨其間的差異。因此，中文部份常只計算相異詞數而不分析相異字數 (吳啟誠，2003)。另外，在中文當中，若幼兒發出同音異義的字時，常無法區辨這些字是否是不同的字。因此，在中文，「相異字數」的分析多以「相異詞數」分析來替代 (吳啟誠，2003)。

3. 語句平均長度：語句文法複雜度

Snow, Burns 和 Griffin (1998) 的研究指出，個人文法的複雜度會隨著語句的長度遞增而增加。研究發現語句平均長度可以顯現個人語句文法的複雜度，且隨著年齡增加，語句平均長度會穩定性的增加，因此很適合用來評估個人的口語發展，是一個值得信賴的口語發展評估指標 (Snow, Burns, & Griffin, 1998)。以英文來說，語句的平均長度常是以字以及字的型態變化 (如：複數、現在式、完成式) 為計算單位。但中文沒有字的型態變化，但卻有所謂的詞，所以中文的口語評估除了以字數來計算外，也常以詞為單位的方式來計算語句長度 (張顯達，1998)。吳啟誠 (2003) 的研究指出，中文以詞為分析單位 (語句平均詞數，總詞數) 要比以字為分析單位 (語句平均字數，總字數) 更具有信度。因此在做中文的語言樣本分析時，可以使用字或詞做為分析單位。

以上不同的的指標分別評估學童不同領域的產出能力：總字數及總詞數可以評估幼兒口語的流暢性；相異字數及相異詞數可評估口語敘說複雜度及多元性；語句平均長度可評估語句文法的複雜度。這幾項指標不論在對話或是敘說情境中，都是預測幼兒未來語言產出能力之良好指標。若要瞭解幼兒口語敘說能力的變化情形，不能單單選用一個指標，而應同時採用多個指標 (吳啟誠，2003)。因此，本研究即採這幾項指標做為評估幼兒客語口語敘說能力之指標項目。

參、研究方法

一、參與者

本研究的參與者主要是從 2009—2010 年參與客語沉浸教學的 17 個班級中，經由教授及客務處人員訪視所評選出的優良客語沉浸教學班級。三位教師均參加客語沉浸教學實驗至少一年以上。三園所之簡介如下：

1. 卜子幼稚園 (化名)：卜子幼稚園位於屏東市，是客語沉浸教學班級中唯一不是座落在客庄的班級。班上完成所有施測題目之幼兒為 7 人，父或母其中至少 1 人為客家人佔全班的 57%。

家中很少講客家話，在家中母親常以客家話與幼兒溝通的比例為 22%；父親及祖父母均為 0%。受測幼兒平均年齡為 6.3 歲。

2.早香托兒所（化名）：早香托兒所位於屏東縣長治之客庄。班上完成所有施測題目之幼兒為 9 人；父或母其中一人為客家人佔全班的 94%。雖然許多幼兒的父母其中一人為客家人的比例很高，但家長在家中與幼兒用客語溝通的比例並不高，母親、父親及祖父母與幼兒用客語溝通的比例均為 24%。受測幼兒平均年齡為 6.2 歲。

3.小苗幼稚園（化名）：小苗幼稚園位於屏東縣竹田之客庄。班上完成所有施測題目之幼兒為 14 人。班上父或母其中一人為客家人的比例是 100%。許多幼兒在家多是聽祖父母說客語，但鮮少開口。在家中祖父母與幼兒用客語溝通的比例高達 63%；但父親及母親與幼兒用客語溝通的比例則較低，分別為 44% 及 38%。受測幼兒平均年齡為 6.3 歲。

三園所的細節資料統整如表 1 所示：

表 1 參與園所之基本資料

項 目		卜子幼稚園	早香托兒所	小苗附幼
地理位置		混居	客庄	客庄
完成施測平均年齡		6.3	6.2	6.3
完成所有施測人數		7	9	15
客籍背景	父或母其中一人為客籍	57%	94%	100%
	母親與幼兒以客語溝通	22%	24%	38%
家庭成員使用客語比例	父親與幼兒以客語溝通	0%	24%	44%
	祖父母與幼兒以客語溝通	0%	24%	63%

二、資料收集

本研究之客語沉浸教學自 2009 年 8 月初展開，到 2010 年 8 月結束，總共進行一年的客語沉浸教學。在實驗開始前，所有班級幼兒均

接受客語口語敘說訪談的前測，計劃結束後再進行一次後測。本研究之訪談設計主要是參考 Peterson 和 McCabe (1983) 評估幼兒口語敘說能力的方式來收集幼兒的口語敘說資料。施測時主要以一對一進行，訪談時訪談者會先以玩具與幼兒建立信賴關係，待幼兒對訪談者產生信賴再開始所有的訪談。訪談由受過訪談訓練的幼教系學生進行。訪談內容主要根據幼兒日常生活常用客語，請幼兒以客語進行口語敘述。本研究參考吳啟誠 (2003) 的建議以及幼兒日常生活經驗，設計以下幾個問題情境，請幼兒以客語進行敘述。問題如下：

- * 你有去看過醫生嗎？看醫生發生什麼事情？
- * 你曾經跟同學發生不開心的事情嗎？可以說說發生什麼事嗎？
- * 以行政院客家委員會所發行之幼稚園客語繪本《細兔仔》，請幼兒看這本書，並指著繪本中的圖問幼兒看到什麼？

施測者測驗前提醒幼兒以下三點：(1) 請開口說話，否則無法錄音喔；(2) 請以客家話進行回答；(3) 如果無法聽懂，請回答：「聽不懂」或是「請再講一次」。若幼兒無法回答問題或是回答得太簡短，則會使用 McCabe 和 Peterson (1991) 的提示技巧，引導幼兒延伸口語敘述。例如：給予幼兒一般及中立的提示，如：「喔！」、「這樣啊！」、「然後呢？」來引導幼兒延伸敘述。當幼兒敘說中斷時，研究人員僅會用極少的引導，如：「還有嗎？」或「還要告訴我什麼嗎...？」引導幼兒將未完成的敘說延續下去，或是做一個結束。所有施測均以一對一進行問答。測驗環境選擇該園所無人使用之教室和花園進行施測，避免外界之干擾。在期初及期末的施測過程中，幼兒因轉出、轉入、請假等因素影響，完成口語敘說前後測的幼兒總計為 31 人。所收集的資料由一位國、客雙語的研究人員以逐字稿加以記錄。接下來，再請另一位國、客語雙語的研究人員重新聽一次錄音帶並比對逐字稿是否忠實地記錄幼兒的敘說內容。若有不一致的地方，則由作者與二位研究人員一起聽一次並做討論，決定最後的逐字稿內容。

三、資料分析

(一) 計分

- * 總字數 (TWW)：統計語言樣本所包含的所有字數，字重覆幾次就算幾次，算出總字數；前測成績為 TWWB，後測成績為 TWWA。
- * 總詞數 (TNW)：統計語言樣本中出現的所有詞數，詞重覆幾次就算幾次，算出總詞數；前測成績為 TNWB，後測成績為 TNWA。
- * 相異詞數 (NDW)：以完整清晰語句為計算單位，計算每個語句中出現的相異詞彙數目，不論某個詞出現的次數，都計一次；前測成績為 NDWB，後測成績為 NDWA。
- * 語句平均字數 (MLU)：先計算出訪談時間內語言樣本的總語句數量。 $MLU = \text{總字數} / \text{語句數量}$ ；前測成績為 MLUB，後測成績為 MLUA。
- * 語句平均詞數 (AN)：先計算出訪談時間內語言樣本的總語句數量。 $AN = \text{總詞數} / \text{語句數量}$ 。前測成績為 ANB，後測成績為 ANA。

客語口語敘說總分 (HNARR) = TWW + TNW + NDW + MLU + AN

客語口語敘說前測總分 (HNARRB)

= TWWB + TNWB + NDWB + MLUB + ANB

客語口語敘說後測總分 (HNARRA)

= TWWA + TNWA + NDWA + MLUA + ANA

客語口語敘說進步 (HProg) = HNARRA - HNARRB

(二) 分析

本研究採用 SPSS 17.0 版進行以下分析：

1. 描述性統計：分析各個班級幼兒在客語沉浸教學前後口語敘說表現。
2. 魏氏符號等級考驗 (Wilcoxon signed ranks test)：由於三個班級通過全部測試的幼兒人數較少，因此採用非母數統計進行分析。魏氏符號等級考驗主要用來分析每個班級在客語沉浸教

學後，各項客語口語敘說表現項目是否有顯著進步。

3. 克－瓦二氏單因子等級變異數分析（Kruskal-Wallis one-way analysis of variance by ranks）檢定：由於三個班級人數均較少，因此採用非母數統計進行分析。克－瓦二氏單因子等級變異數分析主要用來分析三個班級之客語口語敘說表現之進步情形是否有顯著差異。
4. 共變數分析：考量到客籍組成比例、前測成績、以及交互作用項的影響，要進一步探究不同客籍組成比例之學校，其客語口語敘說能力是否有顯著差異，需先採用一般線性模式加以分析。以前測成績為共變量，以不同客籍組成班級為固定因子，以客語沉浸教學後的對應成績為依變數進行分析。但若固定因子與共變量沒有交互作用且依變數的變異數具有同質性，則此時一般線性模式退化成共變數分析模式。

肆、研究結果

一、幼兒各項客語口語敘說項目表現

針對不同客籍組成學校中幼兒客語口語敘說表現是否有顯著差異，首先呈現各個班級之幼兒在客語沉浸教學實施前後的表現情形。研究結果如表 2 所示：

表2 幼兒前後測之客語口語敘說各項能力

卜子幼稚園						
評估指標	測試時程	平均數	標準差	等級個數 (後測 - 前測)		Z 檢定 (雙尾)
TWW	前測	0.71	1.11	負等級	0	-2.36**
	後測	16.57	10.63	正等級	7	
TNW	前測	0.57	0.78	負等級	0	-2.21*
	後測	9.00	6.08	正等級	6 (等值 1)	
NDW	前測	0.57	0.79	負等級	0	-2.20*
	後測	4.00	2.45	正等級	6 (等值 1)	
MLUW	前測	0.71	11.11	負等級	0	-2.20*
	後測	3.64	2.03	正等級	6 (等值 1)	
MLUN	前測	0.57	0.79	負等級	0	-2.20*
	後測	2.26	1.32	正等級	5 (等值 2)	
早香托兒所						
評估指標	測試時程	平均數	標準差	等級個數 (後測 - 前測)		Z 檢定 (雙尾)
TWW	前測	7.56	16.14	負等級	1	-2.54*
	後測	38.78	30.63	正等級	8	
TNW	前測	5.78	12.26	負等級	0	-2.54*
	後測	23.22	22.79	正等級	8 (等值 1)	
NDW	前測	4.11	7.37	負等級	0	-2.57*
	後測	11.44	12.42	正等級	8 (等值 1)	
MLUW	前測	2.76	3.67	負等級	1	-2.24*
	後測	5.66	3.21	正等級	7 (等值 1)	
MLUN	前測	1.99	2.51	負等級	1	-1.96*
	後測	3.46	2.49	正等級	7 (等值 1)	
小苗幼稚園						
評估指標	測試時程	平均數	標準差	等級	個數	Z 檢定 (雙尾)
TWW	前測	12.33	20.28	負等級	0	-3.41**
	後測	64.80	40.28	正等級	15	
TNW	前測	7.93	13.35	負等級	0	-3.41**
	後測	36	24.09	正等級	15	
NDW	前測	5.53	9.02	負等級	1	-3.17**
	後測	20.60	13.63	正等級	13 (等值 1)	
MLUW	前測	3.34	5.09	負等級	1	-2.84**
	後測	8.05	2.54	正等級	14	
MLUN	前測	2.24	3.42	負等級	1	-2.42*
	後測	4.42	1.62	正等級	13 (等值 1)	

* < .05 ** < .01 a. 以負等級為基礎 b. Wilcoxon 符號等級檢定

由表二的結果可知，三個不同客籍組成之班級，幼兒之口語敘說能力在客語沉浸教學一年後，均有顯著的進步。換句話說，不論班級中客籍背景幼兒比例的多寡，客語沉浸教學均能對班級幼兒的客語口語敘說表現有正向的幫助。

二、不同客籍組成比例班級幼兒之口語敘說能力表現

接下來，為了探究不同客籍組成比例班級中的幼兒客語口語敘說表現進步情形是否有顯著差異，研究者採用克－瓦二氏單因子等級變異數分析針對三個班級幼兒客語口語敘說表現的進步情形做一比較，結果如表 3 所示：

表3 三組幼兒客語口語敘說能力進步情形之Kruskal-Wallis比較

學校	等級平均數	個數	卡方
卜子	8.29	7	9.03*
早香	14.44	6	
小苗	20.53	15	

* < .05 ** < .01

由表 3 可知，經檢定結果，卡方值為 9.03，在自由度為 2 時，已達到 .05 的顯著水準。表示三個班級在客語口語敘說表現進步情形上已達到顯著性差異，亦即幼兒之客語口語敘說表現進步確實會因為不同客籍組成而有顯著差異。因結果達顯著差異，因此進行事後比較，事後比較結果如表 4 所示：

表4 三組幼兒客語口語敘說能力之Kruskal-Wallis事後比較

學校	卜子 (R1)	早香 (R2)	小苗 (R3)
等級平均數	8.29	14.44	20.53
平均等級差異	R1-R2=6.15	R2-R3=6.09	R1-R3=12.24
臨界值	10.97	9.18	9.96

經事後比較顯示，只有卜子與小苗幼稚園二組間平均等級的差異 12.24 大於臨界值 9.96 達到 .05 顯著水準。也就是說，只有客語背景組成比例最高（小苗幼稚園）與客語背景組成比例最低班級（卜子幼

稚園) 幼兒之客語口語敘說表現有顯著的差異；早香托兒所與其他二園所幼兒的客語口語敘說表現進步情形則無顯著差異。

在結果中呈現，雖然大多數幼兒在客語沉浸教學後，其客語口語敘說能力有顯著進步，但在早香及小苗二個班級之幼兒各有一位幼兒在某些項目中呈現負等級的現象。經檢視個別資料時，發現這二位幼兒的前測成績都非常高，因此結果可能會受到幼兒前測成績影響。考量到各班幼兒前測成績之影響，研究者進一步採用共變數分析來探討三個班級之客說口語敘說表現進步情形之差異。首先，研究者先進行迴歸係數同質性考驗，結果如表 5 所示：

表 5 迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	Sig
迴歸係數同質性	3471.406	2	1735.703	.6	.56
誤差項	72338.153	25	2893.526		

p > .05

從表 5 的結果呈現，經由迴歸係數同質性考驗結果，其 F 值未達顯著 (F = .6, p = .56 > .05)，符合迴歸係數同質性之假定，因而可直接進行共變數分析，分析結果如表 6 所示：

表 6 共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
共變項 (前測成績)	56751.19	1	56751.19	20.21	
組間 (不同學校)	23112.77	2	1156.38	4.12*	
Error (誤差)	75809.56	27			
	調整後 平均數				
學校別		卜子幼稚園 (M=55.99)	早香托兒所 (M=82.72)	小苗幼稚園 (M=124.20)	
卜子幼稚園		X	P=0.33		P=0.01*
早香托兒所		P=0.08	X		P=0.08
小苗幼稚園		P=0.01*	P=0.08		X

* < .05

由表 6 的共變分析摘要表得知，在排除前測成績的影響效果後，

三個不同客籍組成比例的班級，客語口語敘說表現進步情形的確有顯著的差異（ $F=4.12$ ， $p=.03 < .05$ ）。由事後比較得知，小苗幼稚園（ $M=124.20$ ）的客語口語敘說表現進步情形顯著優於卜子幼稚園（ $M=55.99$ ）。至於早香托兒與小苗幼稚園及卜子幼稚園間則沒有顯著差異存在。

伍、討論及建議

綜合上述，本研究主要的研究發現有二：（1）不同客籍組成比例班級，在實施客語沉浸教學後，幼兒客語口語敘說各項表現均有顯著進步；（2）不同客籍組成班級幼兒之客語口語敘說表現進步情形有顯著差別；客籍組成比例最高的班級進步情形顯著高於組成比例最低的班級。以下，針對上述二個主要發現提出相關的討論。

本研究發現不論班級中客籍組成比例多寡，幼兒客語口語敘說各項表現，包含口敘說流暢性（i.e., TWW, TNW）、敘說複雜度及多元性（i.e., NDW）、語句文法複雜度（i.e., MLU, AN）均能從客語沉浸教學中受益，尤其是在敘說流暢性、複雜度及多元性，進步更為顯著。以卜子幼稚園為例，雖然客籍背景僅有 57%，且家人與幼兒以客語溝通的比例僅有 22%，但幼兒的各項客語口語敘說表現均有顯著的進步。因此，客語沉浸教學對幼兒各項客語口語敘說表現有非常正向的影響。另外，本研究發現不同客籍組成比例班級，其客語口語敘說表現進步情形有顯著差異，客籍組成比例最高的班級，其進步情形顯著高於客籍比例最低的班級。此研究結果與先前國外母語沉浸教學研究結果類似，亦即在早期母語沉浸教學中，同儕的種族及母語能力越一致，成效會越佳（Baker, 2007）。究其原因，可能是因為同儕客籍組成比例較高，幼兒客語能力相對較佳，能力較差的幼兒可以透過同儕互動增進客語能力（Swain & Lapkin, 1998）。此外，客籍組成較高之班級，在客語相關討論及活動時，幼兒有較強的理解力及較多的參與，對於激發學習動機及營造學習氣氛有正向的幫助（King, 2001）。上述原因均可能是客籍組成比例高較比例低班級進步大之原因。

不過，本研究同時也發現，客籍組成不能單從家長是否為客籍這個單一因素來考量。本研究中之早香托兒所的客籍比例雖然居次，但嚴格來說也有很高的比例（94%），但「家中客語使用情形中」卻只有不到三成的家人與幼兒以客語溝通。換句話說，雖然早香托兒所幼兒多半為客家人，但家庭中的客語環境卻遠不及小苗幼稚園。小苗幼稚園是三個班級中，家庭使用客語比例最高的班級；而卜子幼稚園則是家庭使用客語比例最低的班級。家庭使用客語比例似乎也是一個影響客語沉浸教學成效的重要關鍵因素。因此，在分析幼兒客籍組成時，不能僅考慮是否為客籍，而要同時顧及幼兒在家庭中的客語使用機會及環境。

接下來，針對未來的研究及客語沉浸教學的實務上提出一些建議。建議未來研究在經費及時間許可下，可採用更多的幼兒樣本進行資料的收集。本研究因受限於研究經費以及時程，每一個客籍組成比例僅選擇一班做比較，訪談過程中又因為幼兒生病、缺席或拒訪等因素，完成所有施測的幼兒人數並不多，造成樣本數過少，可能影響結果的說服力。除此之外，本研究發現「家庭成員使用客語比例」似乎是影響客語沉浸教學成效的重要因素，因此建議未來之研究將此變數列為中介變數進行分析，更進一步探究「父或母其中一人為客籍」、「家庭成員使用客語比例」或是二者合併時，幼童在客語沉浸教學之學習成效是否有顯著差異。在客語沉浸教學實務方面，本研究發現不論是何種客籍組成班級，幼兒之客語口語敘說能力均能從客語沉浸教學中獲益。因此，對於有志於推行客語傳承之幼托園所，在各項條件充份配合下，均可嘗試推行。若班級中客籍人數比例較少時，則可參考國外雙向沈浸教學的方式進行，則推行會更順利。此外，若希望幼兒的客語口語敘說能力有較大的進步，則建議園所能根據幼兒之客籍背景進行分班，因為班級中幼兒客籍組成比例越高，成效越佳。另外，本研究發現客籍比例對幼兒客語口語敘說能力有影響，因此政府在推動語言政策時，應考量客語教學與家庭之關連，學校應加強親子座談部份，鼓勵家長在家儘量以客語與子女互動，成效會較佳。

參考文獻

- 行政院客家委員會 (2009)。95 年度台灣客家民眾客語使用狀況。2010 年 7 月 2 日，取自：
<http://www.hakka.gov.tw/public/Attachment/891015293071.pdf>
- 吳啟誠編譯 (2003)。語言樣本分析：威斯康辛州指導手冊 (原作者：B.J. Leadholm & J. F. Miller)。台北市：心理。(原著出版年：1995)
- 李宛靜 (2003)。語言學習障礙兒童口語述說能力之研究：故事結構分析 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，台北市。
- 張顯達 (1998)。平均語句長度在中文的應用。聽語會刊，14，36-47。
- 陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍 (2009)。客語沉浸教學對提昇幼兒客語聽說能力之影響。教育心理學報，41 (2)，345-360。
- 錡寶香 (2006)。兒童語言障礙：理論評量與教學。台北市：心理。
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Genesee, F. (1994). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge Press.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language (6th)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., & Quinn, R. (1993) Assessing narratives in diverse cultural/linguistic populations: Clinical implications. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 24(1), 2-9.
- Huffman, T. (2008). *American Indian higher educational experiences:*

- Cultural visions and personal journeys*. New York: Peter Lang.
- King, J. (2001). Te Kohanga Reo Maori language revitalization. In L. Hinton, & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice toward a sustainable world* (pp. 119-128). San Diego: Academic Press.
- Lindholm-Leary, H. (2008). Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs. *Bilingual education and Bilingualism*, 66, 177-200.
- Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., & Francis, D. J. (2006). Oral Language and Reading in Bilingual Children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(1), 30-43.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development and young children: Research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Phyllis, S., Denyse, H., & Rita, V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Soto, L. D. (2007). *Making a difference in the lives of bilingual/ bicultural children*. N. Y.: Peter Lang.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warner, S. L. N. (2001). The movement to revitalize Hawaiian language and culture. In L. Hinton & K. Hale (eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 133-144). San Diego: Academic Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky*. N. Y.: Cambridge University Press.