

幼兒園客語沉浸教學實施 方式及成效

——■ 陳雅鈴

國立屏東大學幼兒教育學系教授

摘 要

本研究主要在描述客語沉浸教學實施的理論背景、實施現況及成效。臺灣多數的客語沉浸教學為早期部份沉浸式教學，主要在幼兒園開始推行，50%-100% 的時間以客語做為主要教學及溝通語言，客語並不獨立成語言學習科目，而是將客語做為生活溝通及教學媒介語，用來教授其他課程內容。客語沉浸教學之實施有四項準則：（1）客語為主要教學及溝通媒介；（2）主題統整式課程及教學；（3）持續性師資增能培訓；（4）學校帶動家庭及社區說客語風氣；（5）持續編寫研發客語沉浸教材。客語沉浸教學之成效包括：（1）提升了幼兒客語聽說能力且對非客語學習無負向影響；（2）客語沉浸式教學獲得幼兒的喜愛，並能提高幼兒客語的使用頻率；（3）客語沉浸教學對幼兒的文化意識及認同產生正向影響。未來客語沉浸教學主要的挑戰包括：（1）招募及培訓客語沉浸教師；（2）創造學校中更多客語使用情境；（3）連結家庭及社區力量；（4）系統政策的持續推行。

關鍵詞：客語沉浸教學、客語保存、本土語保存、幼兒教育

壹、背景

隨著社會經濟的發展、客庄人口的外流，都市年輕人說客語的機會減少，客語及客家文化逐漸消失與沒落（張麗君、郭珍姘，2005）。根據客家委員會（2019）調查 105 年度臺灣客家民眾各年齡層客語能力狀況，研究顯示 13 歲以下聽懂客語的客家民眾僅佔 31 %（完全聽懂 + 大部分聽懂的比例）；客語說的能力流利者僅佔 13%（很流利 + 流利的比例）。雖然經過政府與民間持續推動客語保存，客語凋零的速度趨緩，但流失的問題仍然存在。許多研究顯示，家庭是影響本土語傳承最重要的因素之一（張學謙，2009），但根據客家委員會的調查，客家民眾與未成年子女交談使用的語言主要以華語居多佔 87.7%，用客語交談的僅佔 4.9%（客家委員會，2019）。為了挽救瀕危的本土語，教育部自民國 82 年開始推動鄉土語言教學。鄉土語言教學中，也提供客家民眾選修客語鄉土語言的機會。然而因為上課時間有限及配套條件不足等因素，客語仍面臨流失的窘境（張淑美，2007）。

本土語沉浸教學已經被許多研究證實為復振本土語最有效的教學方式（Hermes, 2007）。本土語沉浸教學模式強調將本土語運用於教學及日常生活溝通中，藉由豐富大量的本土語輸入，提供學習者觀察及使用本土語的真實情境，使本土語漸成為學習者的一種生活方式（Genesec, 1994）。因此，採用本土語沉浸教學可以彌補目前客語教學情境及時數不足的主要缺失。有鑑於此，屏東縣政府於民國 96 年開始實施客語沉浸教學來挽救瀕危客語。客語沉浸教學的班級數也從民國 96 年的三個班，到 109 年的 33 個班級。在民國 99 年開始加入國小沉浸教學班級，到 109 年共有 5 所國小 7 個班加入。本研究主要在描述客語沉浸教學實施的理論背景、實施現況及成效。

貳、客語沉浸教學理論背景

語言沉浸式教學主要依據自然教學法 (natural approach) 之基本假設 -- 學習第二語言應在豐富的語言輸入及使用情境下，自然而然地獲得語言 (Christian, 2011)。語言沉浸式教學的型態有許多種，以學童進入沉浸教學的年齡來區分，大致可分為早期（從幼兒園開始）、中期（中學開始）及晚期（高中以上）沉浸式教學；根據目標語 (Target Language, TL) 使用的時間長短，則可以區分為：完全沉浸（100%）及部份沉浸計畫（50-100%）(Usborne, Peck, Smith & Taylor, 2011)。許多研究發現，早期完全沉浸計畫對提升學童 TL 的學習效果最佳 (Lazaurk, 2007)。台灣因為教育政策及諸多實務推動限制，多數的客語沉浸教學為早期部份沉浸式教學，主要在幼兒園開始推行，50%-100% 的時間以客語做為主要教學及溝通語言，客語並不獨立成語言學習科目，而是將客語做為生活溝通及教學媒介語，用來教授其他課程內容。（陳雅鈴、陳仁富，2011）。

沉浸式教學強調語言與內容整合學習的理念，因此客語沉浸教學運用了以下教學策略 (Banegas, 2012)：（1）社會建構學習：沉浸式教學著重社會互動和鷹架學生的學習經驗，重點在於學生體驗和主動式學習 (Cummins, 2005)；（2）顯性及隱性學習：沉浸式教學非常強調顯性和隱性的學習，所謂顯性的學習包含表面上的語言和內容主題，隱性的學習則是透過環境及後設語言認知在學習中的影

響 (Mehisto & Morsh, 2011)；(3) 真實語境互動：沉浸教學的教室注重真實語境下的應用，因此教師會在教學過程中設計許多促進師生（或學生間）以客語交流互動的機會；(4) 學科內容與語言整合性學習：沉浸教學強調學科知識和語言學習同步進行，語言可以支持學科內容的學習；語言使用亦得與真實語境融合，如此不但能夠提高學生的語言學習興趣，也能加深學生對學科知識的掌握。

此外，研究者亦參考 Meyer(2010) 提出的內容與語言整合性教學 (content and language Integrated learning, CLIL) 的策略，做為客語沉浸教學策略規劃的參考。CLIL 的教學要點如下：(1) 內容的選擇：規劃學習內容時要考量學童的認知思考能力，教師要分析主題內容所需的語言能力，才能規劃出適宜的主題內容及語言學習內容；(2) 多元豐富輸入：提供多元的輸入模式，以符合多元智能及不同語言程度孩子的學習需求。根據情緒心理濾網及自我監控理論，輸入必需能引起學童學習動機，要與學童生活連結，才有意義及真實性。另外，學習輸入要能與學童先前的知識和經驗連結，才能建構學童更高層次的思考；(3) 鷹架策略：沉浸教學需要有充足的鷹架支持，才能有效率地處理不同的語言輸入。良好的鷹架可以降低認知和語言的負荷，協助學生在適宜支持狀況下，完成一個具挑戰的任務。在語言的鷹架支持策略中，教師可以事先教導重要的專有名詞及句型，也可以佈置一個充滿情境訊息的語言環境，讓學生在不需瞭解全部客語的狀況下也能理解教師傳遞的訊息內容，降低學習內容知識時理解困難度；(4) 設計輸出的任務：教師需要設計一些「輸出任務」讓學童能運用所學的語言及學科內容整合性能力，引導學童進行較高階的思考及較真實的溝通互動。因此，「輸出任務」的設計要考量學童既有的語言能力及所學的內容知識。輸出任務的設計可以很多元，包含：設計真實的溝通情境、合作型態的小組討論或是繪本感想分享等方式。

參、客語沉浸教學之實施

一、客語為主要教學及溝通媒介

根據相關理論，客語沉浸教學實施主要原則有四：(1) 在校必需超過 50% 以上時間使用客語教學及溝通；(2) 客語為主要教學媒介語，採統整式課程為課程模式；全面性的支持客語使用情境；(3) 培養幼兒成為客、華增益式的雙語者 (additive bilingualism)；(4) 以學校為客語主要實施情境，家庭及社區協力合作。客語沉浸教學不採用 100% 的客語沉浸主要是許多現實因素的考量。首先，目前的客語沉浸幼兒園雖座落在客庄，但並非全園均為客家人，許多教師及幼兒園均非客家人。因此，要求所有的教師及幼兒 100% 以客語溝通有其困難，因此僅限於客語沉浸班級的教師及幼兒 50% 以上的時間以客語溝通。另外，考量幼兒的年紀尚小，有時連華語表達都有困難，更遑論是用客語溝通。因此，客語沉浸教學初期，教師主要以華、客語雙語平行用語的方式進行教學及溝通，待幼兒漸漸熟悉生活及教學常用客語後，再漸漸地褪除華語，以手勢、情境、加客語的方式與幼兒溝通。若幼兒有負向情緒反彈，教師仍可用華語翻譯解釋，不採強制而以鼓勵、增強方式進行。據研究者觀察，客語沉浸教學大約推行一個月左右的時間，幼兒日常生活例行性用語即可用客語進行。

二、主題統整式課程及教學

客語沉浸教學採用統整性的課程，客語融入相關的幼教課程活動中（包括：打招呼、畫畫、唱歌、跳舞、文化活動或遊戲等），在不違背幼教課程教學的理念下仍能讓幼兒成功地學習客語。剛開始的教學，客語主要融入在生活例行性用語中，待幼兒熟悉生活用語後，教師開始將本土語與主題教學結合。例如：教學主題為「社區好好玩」，則客語教學內容即是教導「社區好好玩」主題課程會用上的一些客語單字及句型，例如：社區公園及社區活動的客語單字及句型。除了團體活動外，客語也融入學習區活動中。例如：幼兒在娃娃家進行角色扮演時，教師即可以進入學習區用客語與幼兒一起進行角色扮演。同時，教師會整理出學習區常用客語貼在牆上，鷹架並鼓勵幼兒進入學習區遊戲時以客語互動。

三、持續性師資增能培訓

客語沉浸教學的師資培訓在各縣市的作法不同，有的沒有師資培訓團隊，有的則有學術機構帶領培訓，發展客語沉浸教師之專業知能。以屏東縣來說，屏東縣客語沉浸教學師資訓練主要由屏東縣政府委託屏東大學幼教系辦理，每月均由學者專家設計課程增進客語沉浸教師之專業知能。課程內容主要包含三大類：（1）幼教專業課程：主題課程規劃、學習區設計及優良幼教課程及教學分享；（2）客語沉浸教學：客語沉浸教學理論與實務、幼兒雙語發展及教學法、客語沉浸優良教學分享；（3）客語及客家文化專業：客家語言、客家文化、以及客語教學資源。除了每月定期的研習外，學年末輔導人員會入班實地觀察客語沉教學，觀察完後跟教師們討論，給予改善建議。另外，每學年末會舉辦優良教師表揚，鼓勵教師提升客語沉浸教學品質，增進教師進行客語沉浸教學的動機及榮譽感。

四、學校帶動家庭及社區說客語風氣

家庭及社區的協力合作是客語保存成敗的關鍵因素（陳雅鈴 & 陳仁富，2011）。因此，客語沉浸教學雖然以學校推動為主，但會要求教師設計一些家庭及社區協同合作的活動。例如：學校會舉辦親師座談，一起討論學校客語沉浸教學推行的原因及方法，藉此提升家長的客語保存意識。此外，教師在主題教學中，常會設計一些促進客語親子互動的學習單、親子共讀或親子桌遊遊戲，促進家長參與幼兒的客語互動學習。目前，高雄市及屏東縣亦嘗試推動客語學習家庭計畫，讓具有客語薪傳師資格的教師以共學團的方式，在假日進行客語活動或遊戲，讓客語進入家庭及社區領域，運用學校、家庭及社區協力合作的方式，一起保存客語。

五、持續編寫研發客語沉浸教材

剛開始進行客語沉浸教學時，幼教的客語教材非常缺乏，教材主要是由幼教師配合中文主題自編。然而，許多教師表示，雖然他們會聽說客語，但對於客語文字的書寫並不專業，再加上客語說法眾多，怕會教錯，因此提出幼兒客語教材的需求。於是，研究者從民國 97 年開始，陸續著手研發系列的客語教材。首先，研究者發展了一套以幼兒日常生活常用語為主的「客語真好玩」教材（六冊），

提供教師參考使用。接下來，研究者陸續編輯了以客家文化為主題的「來一客：客家文化主題教材」（五冊）；以節慶為主軸的「節慶小書客語教材」（八冊）。此外，研究者亦收集優良的客語主題教學案例，編製成「客語主題小書」（五冊）；收集教師常用到的遊戲及手指謠活動，編製成輔助教材「遊戲活動小幫手」及「手指謠 & 猜拳遊戲」提供教師做班級經營及活動設計用。所有的教材研發都是研究者觀察現場教師需求編製並免費贈送教師及幼兒。這些教材可以協助教師在進行客語沉浸教學時，節省資料收集時間，並減輕備課壓力。

肆、客語沉浸教學之成效

許多國內外研究亦指出，本土語沉浸教學不但可以很成功地保存本土語，且不影響學生在官方語言及其他學業的學習表現 (Edelsky, 2006)；在一些非本土語的學業表現（如：數概念、自我認同、整體，學業表現等）有時還因為雙語轉換的認知彈性刺激，表現較同儕更佳 (Baker, 2006; Edelsky, 2006)。客語沉浸教學在實施一年後即全面性地評估，陳雅鈴、陳仁富及蔡典龍（2009）研究發現，客語沉浸幼兒在一年的客語沉浸教學後，客語聽說能力表現顯著較非客語沉浸幼兒高。此外，陳雅鈴和蔡典龍（2011）也發現，客語沉浸教學對幼兒中文聽覺詞彙及數概念表現並無顯著負向影響，在相同前測成績之下，客語沉浸幼兒中文聽覺詞彙及數概念表現還較非沉浸班的幼兒高。陳雅鈴、李家滿、蔡典龍及陳仁富（2014）研究小學一年級客語沉浸教學的成效也發現，客語沉浸學童的客語基本能力、聽說能力及整體能力均有顯著提升，且國語、數學及生活的成績與非客語沉浸學童無顯著差異。鍾鳳嬌、宋文琳 和王國川（2014）的研究也指出，客語沉浸式教學獲得幼兒的喜愛，並能提高幼兒客語的使用頻率。換句話說，客語沉浸教學對提升幼兒客語聽說能力有顯著的正向成效，且對非客語的學科學習沒有負向影響，有時還會帶動其他學習面向（如：數概念和華語學習）的成長。除了語言部份，客語沉浸教學也對幼兒的文化意識及認同產生正向影響（鍾鳳嬌、宋文琳 & 王國川，2014）。Chen 及 Tsai (2020) 的研究即顯示，客語沉浸幼兒對客語認知及跨語言偏好 (i.e., 同時喜歡客語及華語) 的行為意向有正向的影響。

伍、挑戰與未來展望

一、招募及培訓客語沉浸教師

目前客語沉浸教學的主要師資是幼兒園客語聽說流利的教保服務人員（幼教師或教保員），若主要教保服務人員不諳客語，則建議以其他客語教學型式（如：客語生活學校）進行。然而，研究者發現，年輕教保服務人員具備客語聽說能力者越來越少，若沒有刻意培育幼兒園客語教師，客語沉浸學校會面臨找不到教師的窘境。為了解決幼兒園客語師資的問題，教育部及客家委員會共同訂定了「高級中等以下學校及幼兒園客語師資培育資格及聘用辦法」，以確保幼兒園客語師資質量。教育部為培育本土語文（閩南語文、客家語文及原住民族語文）正式專職師資，並提供本土語文教學支援工作人員修習師資職前教育課程之機會，已協調師資培育大學開班，預計於 109 學年度正式啟動本土語文師資培育，提供多元培育管道，包括職前培育、學士後教育學分班及在職進修專長學分班等，以充裕

及提升本土語文教學師資，落實本土語文教學成效。依此法，許多師培大學已預計於 109 學年度開設客語教學相關研習課程，提供師資生或客家語文教學支援工作人員修習，提升其以客語為教學語言教授學科之能力或客語教學專業知能。另外，教育部亦明定客家文化重點發展區及位於客家人口達二分之一以上之鄉（鎮、市、區）之公立高級中等以下學校及幼兒園，得優先進用參加客語能力認證，取得中高級以上能力證明之合格教師或教保服務人員（教育部，2020）。這些客語師資的培育政策對未來客語沉浸教學師資的培育及招募有很大的幫助，讓客語沉浸的師資可透過職前培育、教師在職進修第二專長與學士後專班等多元管道培育獲得，而不僅僅是依賴客語沉浸輔導團的研習輔導。

二、創造學校中更多客語使用情境

台灣的客語沉浸教學情境與國外本土語語言巢的狀況不一樣，因此很難複製國外成功的經驗到客語沉浸教學中。舉例來說，紐西蘭毛利語的語言巢中，多數的幼兒為毛利人；夏威夷的語言巢也多為夏威夷裔背景，學生背景一致，本土語能力較一致，也較容易教授 (Warner, 2001)。台灣客語沉浸教學幼兒園主要是招募客庄有意願參與的幼兒園。理想上，客庄幼兒園的幼兒應以客家人為主，但由於種族通婚、搬遷及交通便利等因素，在客庄幼兒園就讀的幼兒也並非全為客家人，有的幼兒僅父或母其中一方為客家人，有的家庭則是閩南或原住民家庭。因此，客語沉浸班級中雖然客家人為多數，但很少百分之百客家人的班級，多數都摻雜著閩南人、原住民、外省人或新住民等族群。因為班級中幼兒的客語能力參差不齊，族群背景也不同，造成教師在教學上的困難。陳雅鈴（2012）的研究即發現，客語沉浸班級中客籍組成比例對客語沉浸教學成效有顯著的影響；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。因此，若要確實落實客語沉浸教學，「完全」客語沉浸的幼兒園及小學效果會較佳。如此，在入學時即可吸引相同理念的客家人家長，推行客語沉浸教學的成效會更佳。目前台灣已有第一所客語實驗小學—高雄吉東國小的設立，期待日後在更多的客家重點發展區設立客語實驗小學及幼兒園，徵聘會講客語的教職員工，落實完全在校講客語的政策，保存客語及客家文化的成效會更彰顯。

三、連結家庭及社區力量

客語沉浸教學主要的推行場域以學校為主，且有時受限於教師的意願及客語能力，常僅在幼兒園的幾個班級中推行。因此，幼兒說客語的機會也常限縮於教室情境、學習型態及互動的對象。陳雅鈴（2013）的研究即發現，幼兒在與教師互動時，客語使用的比例高於華語的使用比例；而幼兒與幼兒互動時，華語使用比例高於客語使用比例，且比例相差懸殊。另外，研究亦發現，在不同學習活動型態中，團體活動中的客語使用比例高於華語使用比例；小組活動時的華語使用比例高於客語使用比例。因此，完全依賴學校教授及保存客語有其侷限性。這種狀況在國外的本土語沉浸教學也有相同的發現，Warner(2001) 即指出學校導向的本土語沉浸教學雖然提升學生本土語能力，但學生的本土語使用常侷限在學習用語，學生在溝通一些非學習的議題（如：音樂、電影、或社會議題討論）時，仍習慣以主流語溝通。因此，研究均指出，只有擴大本土語的使用領域至家庭及社

區，才能真正達到復振本土語的效果（張學謙，2004）。因此，客語沉浸教學的推動仍必需以帶動家庭及社區參與才能達到更好的效果。教師可以多舉辦親師溝通講座、設計親子客語共學活動、或帶領幼兒走入社區宣揚客語重要性，這些都是學校可以做的事情。另外，目前台灣已成立多個客語學習家庭（如：屏東縣）及客語親子共學團（如：高雄市），運用家長團體的力量，喚起家長及社區人們的客語保存意識並付諸實際行動。研究者建議各縣市可以觀摩學習既有客語親子共學團體的運作，多成立相關社群，形成一股由下而上的客語保存動力。

四、系統政策的持續推行

瀕危本土語的復振需要時間及經費支持，不論是紐西蘭的毛利語或是夏威夷的原住民語，在復振期間都需要相關法案及預算來支持計畫的推動及評估。以夏威夷的本土語沉浸教學來說，主要的經費及資源即來自於 1980 年通過的《夏威夷教育法案》(Hawaiian Education Act)、《本土語法》(the Native Languages Act)、及《雙語教育法案》(Bilingual Education Act) 有了這些法案，本土語教育的推行計畫才有法源依據。屏東縣客語沉浸教學剛開始推行時，主要經費主要來自於縣府經費，沒有法源依據，經費稀少，教師們做起來非常辛苦。不過，在多年的努力實施下，客家委員會（2020）在 108 年與教育部會銜發佈「客語沉浸式教學推動實施計畫案」開始補助全台灣有興趣申請客語沉浸教學的幼兒園相關師資及教材經費，讓客語沉浸教學有了經常性的經費補助。另外，紐西蘭在 1987 年制訂了《毛利語言法》(Māori Language Act)，促使毛利語成為紐西蘭的官方用語，保存並提升毛利語在紐西蘭的地位（黃麗容、張建成，2000）。台灣亦於 107 年公佈實施「客家基本法」，在法案中述明：客語為國家語言之一，人民以客語作為學習語言、接近使用公共服務及傳播資源等權利，應予以保障。另外，在第 4 條條文中亦闡述：「客家人口達三分之一以上之鄉（鎮、市、區），應以客語為通行語之一，並由客家委員會將其列為客家文化重點發展區，加強客家語言、文化與文化產業之傳承及發揚。」這項法案賦予客家語言保存及提升客語地位的基礎。此外，108 年公布實施《國家語言發展法》，更明訂政府將全力支持各語言的復振、傳承與發展的實際作法。法條中列出「學校教育得使用國家語言」，而非「應使用」，主要即是提供中央或地方政府主管機關核備辦理沉浸式教學之法源依據，避免任何一種國家語言因時代變遷逐漸凋零（全國法規資料庫，2020）。與 96 年剛開始實施客語沉浸教學相較，目前已制定較完備且有系統的客語保存政策，對客語沉浸教學的推行及客語保存有極大的幫助。希望這些政策能持續推行，才能讓客語沉浸教學穩定的發展提升。

參考文獻

- 客家委員會 (2019)。105 年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究。擷取自：[file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WOAPK0ZA/105 年度全國客家人口暨語言調查研究報告 .pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/WOAPK0ZA/105年度全國客家人口暨語言調查研究報告.pdf)
- 客家委員會 (2020)。客家基本法。2020 年 9 月 13 日，取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0140005>
- 客家委員會 (2020)。客語沉浸式教學推動實施計畫案。2020 年 9 月 13 日，取自：<https://www.hakka.gov.tw/Content/Content?NodeID=63&PageID=41292>
- 張淑美 (2007)。桃園縣國民小學實施客語教學執行成效之研究——以學校支持系統觀點。台北市立師範學院課程與教學研究所，未出版，台北市。
- 張學謙 (2004)。結合社區與學校的本土語統整教學。《台灣語文研究》，2，171-192。
- 張學謙 (2016)。走向添加式雙語主義：強化家庭與學校的母語教育。《臺灣教育評論月刊》，5 (9)，1-9。
- 張麗君、郭珍姘 (2005)。美濃客家地區家長語言能力與幼兒在家語言使用現況之調查研究。《台北市立教育大學學報》，36 (2)，141-163。
- 教育部 (2020)。師資培育新里程碑，多元培育國家語言師資。2020 年 9 月 13 日，自：https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&sms=D4AB88F29491B48F&cs=5907640AC6591007
- 陳雅鈴 (2012)。客籍組成比例對客語沉浸幼兒客語口語敘說表現之影響。《屏東教育大學學報》，38，1-20。
- 陳雅鈴 (2013)。客語沉浸教學幼兒之客語使用情形。《幼兒保育學刊》，10，1-18。
- 陳雅鈴、李家滿、蔡典龍、陳仁富 (2014)。國小一年級客語沉浸教學之成效及挑戰。《台東大學教育學報》，25 (2)，1-29。
- 陳雅鈴、陳仁富 (2011)。客語復振從屏東出發：屏東縣幼兒園客語沉浸教學。台北：五南。
- 陳雅鈴、蔡典龍 (2011)。客語沈浸教學對幼兒中文聽覺詞彙及數概念之影響。《台東大學教育學報》，22 (1)，1-30。
- 黃麗容、張建成 (2000)。紐西蘭的毛利語教育。載於張建成 (編)，多元文化教育：我們的課題與別人的經驗 (頁 343-373)。台北：師大書苑。
- 鍾鳳嬌、宋文琳 & 王國川 (2014)。一所全客語沉浸式教學幼兒園的探究。《人文社會科學研究》，8 (1)，27-56。
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. New York: Multilingual Matters.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.

- Christian, D. (2011). Dual language education. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 3-20.
- Cummins, J. (2005): A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, 585-592.
- Edelsky, C. (2006). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Genesee, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge Press.
- Hermes, M. (2007). Moving toward the language: Reflections on teaching in an indigenous-immersion school. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 54-71.
- Mehisto, P., & Marsh, D. (2011). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. Linguistics Insights. *Content and Foreign Language Integrated Learning*, 108, 21-48.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*, 11-29.
- Warner, S. N. (2001). The movement to revitalize Hawaiian language and culture. In L. Hinton, & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice toward a sustainable world* (pp. 133-146). San Diego: Academic Press.

The Implementation and Effect of Hakka Language Immersion Teaching in Preschools

Abstract

This research mainly describes the theoretical background, current situation and effect of Hakka immersion teaching in preschools. Most of the Hakka immersion teaching in Taiwan is implemented at the preschool stage. Hakka language (HL) is used as the main teaching and communication language for 50%-100% of the time. Hakka is not an independent language learning subject, but Hakka is used as a communication medium of instruction, used to teach other subject content. There are four principles for the implementation of Hakka immersion teaching: (1) HL as the main teaching and communication medium; (2) Thematic integrated curriculum and teaching; (3) Continuous teacher training; (4) The school drives families and Community to promote HL use; (5) Continue to develop and develop Hakka immersion teaching materials. The effects of Hakka immersion teaching include: (1) It improves children's HL listening and speaking ability without negative influence on non-HL learning; (2) Hakka immersive teaching is loved by children and can improve frequency of children's HL use ; (3) Hakka immersion teaching has a positive impact on children's cultural awareness and identity. The main challenges of Hakka immersion teaching in the future include: (1) recruiting and training Hakka immersion teachers; (2) creating more Hakka use situations in schools; (3) connecting family and community strength; (4) continue to implement systematic policy.

Key words: Hakka immersion teaching, Hakka language preservation , native language preservation, early childhood education .