

ISSN : 1997-468X

幼兒教保研究期刊

Journal of Early Childhood Education & Care

第二十六期

民國111年7月

國立嘉義大學幼兒教育學系 發行

發行人

林翰謙

(國立嘉義大學校長)

編輯委員 (以下依筆畫排列)

王麗惠(吳鳳科技大學)

何祥如(國立嘉義大學)

吳光名(國立嘉義大學)

吳煥烘(國立嘉義大學)

吳楸椒(國立嘉義大學)

宣崇慧(國立嘉義大學)

孫敏芝(國立屏東大學)

孫麗卿(國立嘉義大學)

許衷源(國立屏東科技大學)

辜玉旻(國立中央大學)

楊國賜(亞洲大學)

楊淑朱(國立嘉義大學)

葉郁菁(國立嘉義大學)

蔡清田(國立中正大學)

蔣姿儀(國立台中教育大學)

鄭青青(國立嘉義大學)

賴孟龍(國立嘉義大學)

謝美慧(國立嘉義大學)

簡美宜(國立嘉義大學)

主編 賴孟龍

副主編 謝美慧

助理編輯 洪愷翎

出版者 國立嘉義大學幼兒教育學系

地址 62103嘉義縣民雄鄉文隆村
85號

電話 05-2263411*2234、1551

電子郵件 joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

ISSN : 1997-468X

Editor Meng-Lung Lai

Associate Editor Mei-Huey Hsieh

Editorial Assistants Kai-Ling Hung

Distributor Dept. of Early Childhood Education,
National Chiayi University

Address 85 Wenlong Tsuen, Min-Hsiung, Chiayi,
Taiwan, 62103

TEL 05-2263411*2234、1551

E-mail joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

目 錄

專題論著

- 桃園市幼兒園客語沉浸式教學之實施與困境.....許孟勤／1
- 幼兒氣質發展軌跡與相關因素之研究.....江文瑋／23
- 德可樂利的教育觀及其在幼兒教育上的啟示.....高博銓／45

研究生論著

- 幼兒主導課程的實踐：行動者網絡理論視角.....蔣美霞、陳斐卿／67

徵稿辦法

- 《幼兒教保研究期刊》徵稿辦法.....／91

本期稿件收稿 6 篇，通過 4 篇，通過率 66 %。

本期共刊登 4 篇論著，0 篇為校內稿件，外稿率 100%。

本期稿件的初審時間平均 72 日。

桃園市幼兒園客語沉浸式教學之實施與困境

許孟勤

明新科技大學

摘 要

為瞭解幼兒客語沉浸式教學的實施狀況和遭遇困境，本研究以桃園市參與幼兒園客語沉浸式教學計畫之幼兒園教保服務人員為對象，採取教學觀察、文件分析及問卷調查等方式蒐集資料。研究結果顯示，教保服務人員隨著對客語沉浸式教學概念的理解，能逐漸將客語融入例行性活動及主題教學活動中，教保服務人員能與陪伴員協同合作，並認同客語沉浸式教學及提升自身客語能力。在實施困境方面，教保服務人員客語能力不佳是最大問題，以及部分幼兒園客語教學偏向教師講述灌輸方式。本研究針對研究發現提出改善建議，供有意推動幼兒客語沉浸式教學之幼兒園或相關單位參考。

關鍵詞：客語沉浸式教學、幼兒園、客語教學

收稿日期：2021 年 9 月 22 日

接受刊登日期：2022 年 6 月 21 日

壹、研究動機

臺灣是多元族群國家，惟因過去歷史影響了各族群語言的自然發展，造成了許多語言面臨消逝危機（蔡淑華，2021）。為了挽救瀕臨滅絕的族語，學者們紛紛提倡搶救族語應該從幼兒階段開始，把握幼兒語言學習之黃金時期，最能發揮族語復甦的功效（陳枝烈，1998；郭李宗文，2006）。目前為止各國發展的母語保存教學計畫中，母語沉浸教學是最成功的計畫，對提昇學童的母語能力及相關文化覺知有很正向的成效，受到各國廣泛推行（Hinton & Hale, 2001）。2007年國內屏東教育大學參考毛利語及夏威夷原住民語的語言巢（language nest）本土語言幼兒園計畫，在屏東縣客家社區的幼兒園實驗性地推行客語沉浸式教學幼兒園計畫，研究結果顯示成效良好，幼兒客語的聽說能力都有顯著的進步（陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009）。從此以後，許多縣市相互跟進仿效，希望藉由幼兒園實施客語沉浸教學計畫，將客語保存向下紮根。客家委員會於2015年開始實施「客語沉浸式教學試辦計畫」，繼而在2017年訂定「客語沉浸式教學推動計畫」，鼓勵幼兒園將客語融入教保活動課程，或使用華語、客語以漸進方式教學及溝通，藉由營造接觸及使用客語的學習環境，以提升客語教學之成效。

桃園市220多萬人口中，客家人口將近90萬人，居臺灣各縣市之冠，是客家文化重點發展區。桃園市政府於2015年首度配合中央辦理「幼兒客語沉浸式教學試辦計畫」，計有7間幼兒園18班，約400名幼童參與。至2019年有14間幼兒園37個班級，2020年有20間幼兒園59個班級加入計畫（孫良誠，2020；許孟勤、張素貞，2021）。在桃園市政府用心的推動下，無論是幼兒園或幼兒參與客語沉浸式教學的幅度都有大幅成長。

研究者因緣際會於109學年度承接桃園市幼兒客語沉浸式教學輔導與培訓計畫，針對加入客語沉浸教學的幼兒園班級及教保服務人員，辦理師資培訓、入班訪視輔導及成效評估。由於109學年度有1/3幼兒園，超過5成教保服務人員初次推動客語沉浸式教學，其實施客語沉浸式教學的情況和困境為何？實有必要探討。加上目前關於桃園市客語沉浸教學的學術研究僅有少數幾篇（翁如慧，2020；劉怡鈞，2021；龔欣，2021），仍有待進一步累積。基於此，本研究目的在於探討桃園市幼兒客語沉浸式教學的狀況和執行的困境。本研究結果不只能瞭解教保服務人員初次參與幼兒客語沉浸式教學的狀況和困難，補足現有桃園市研究成果不足的缺口，也可提供其他未來有意實施客語沉浸式教學的幼兒園及後續輔導及培訓相關計畫參考。

貳、文獻探討

一、客語沉浸式教學

母語沉浸教學 (language immersion program) 是學習者至少有50%以上時間以母語進行溝通及教學，在母語保存作法中，已經被公認為復興母語最有效的教學方式 (Hermes, 2007)。陳雅玲、陳仁富、蔡典龍 (2009) 指出母語沉浸教學的特點包括：一、以母語做為各教學領域及溝通的主要媒介；二、全面性的支持母語；三、主要目的在培養幼兒成為增益式雙語者 (additive bilingualism)；四、母語的接觸主要是在教室的情境，其他情境配合延伸；五、主要教師必須是主流語與母語流利的雙語者；六、教室文化主要是以當地第一語言的社區文化為主。

沉浸式語言教學計畫採取增益式 (additive bilingual) 的雙語教育模式，其建立在Cummins (1979) 的「語言相互依賴假設」 (linguistic interdependence hypothesis)。這個假設指出，第一語言和第二語言之間的存在相互增益的關係，母語非但不是學習的負擔，反而是任何語言學習的基礎。學習母語的目的並不在取代原來主流語言的地位，而在培養幼兒成為二種語言均流利的人 (陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009)。

母語沉浸教學依據 Krashen 和 Terrell (1983) 提倡的自然教學法 (natural approach)，強調在自然輕鬆、溝通的情境中容易無意習得語言 (acquiring language)，而不是有意識地學習語言 (learning language)。在實際教學上，課程內容提供使用母語的有意義、有目的性、有趣溝通的基礎，教師使用情境支持和與學生有關的生活經驗去傳達有意義的語言知識，讓學童可以在不同情境脈絡下，自然而然無意識地獲得第二語言相關能力 (Krashen & Terrell, 1983; Wang, 2008)。不同於鄉土語言課程教學時數及使用情境的不足，母語沉浸教學模式強調將母語運用於教學及日常生活溝通中，藉由豐富大量的母語輸入，提供學習者觀察及使用母語的真實情境，使母語漸成學習者的一種生活方式 (Genesee, 1994)。陳雅鈴 (2020) 指出客語沉浸教學採用統整性的課程，在不違背幼教課程與教學的理念下，客語可以融入例行性活動、主題課程和學習區等相關的課程活動。

沉浸教學模式依母語的使用量及介入時間，大略分為完全沉浸、部分沉浸及雙向沉浸三種。陳雅玲、陳仁富、蔡典龍 (2009) 認為雖然母語「完全」沉浸教學對母語保存成效最佳，但為了避免對幼兒產生負面影響，以及違背學生的受教權，建議採取漸進式以及鼓勵的方式推行。周梅

雀（2015）主張選擇沉浸教學並沒有單一標準作法，可因實際教育環境的差異和時間而產生各種不同比例的雙語沉浸計畫，包括考量孩子的狀況、家長的意願及老師的族語能力，而採取漸進式增加族語比例作法。桃園市的推行方式是採漸進方式，初期至少50%以上課程用客語授課，並以華、客語並陳的方式溝通，待幼兒熟悉常用客語後，再漸漸褪除華語，到最後完全以客語進行溝通及授課（桃園市政府客語沉浸式教學網，2018）。

二、推動幼兒客語沉浸式教學的困境

客語沉浸計畫最重要的原則是提供大量客語的輸入及使用機會，然根據國內現有研究結果顯示，客語沉浸教學最大的挑戰是教師客語聽說能力不足（陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009；徐美玲，2017；許晏榕，2019；楊沛縈，2021；劉怡鈞，2021；戴怡君，2018）。未具備客語能力或客家文化背景之幼教師，在實施客語沉浸式教學時，會因語言溝通產生困擾，造成教師教學上之壓力（翁如慧，2020）。教保人員為了課室的需求認證客語檢定，雖然通過了初級認證，但卻不知道如何應用，對使用客語及發音缺乏信心（林曉專，2018）。除此之外，私立幼兒園因教師流動率大，許多教師在加入客語沉浸計畫一年後即離職，造成師資培訓上的困擾（陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009）。

適當的教材是客語沉浸教學重要的一環，林慧君（2015）以問卷調查高雄市美濃區幼兒園幼教師在實施客語沉浸教學面臨的主要困難是教學資源的缺乏，影響客語教學之推動。幼教師面對幼兒客語聽、說程度不同，在教材的選用上受到限制（許晏榕，2019）。還有幼兒園因習慣採用市售教材教學，教師不易自行設計融合中文主題的客語統整性課程（陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009）。

有少數研究發現家長頗支持幼兒園實施沉浸式教學（徐美玲，2017），但家庭欠缺客語環境卻是幼兒園普遍面臨的困境之一（許晏榕，2019；陳栗芳，2020；戴怡君，2018）。陳雅玲、陳仁富、蔡典龍（2009）的研究有八成以上幼兒為客籍人士，在家使用客語比例卻不及30%。宋文琳（2012）研究指出幼兒使用客語的頻率低，幼教師必須適時提醒幼兒講客語，幼兒才會將國語轉換成客語，家庭環境是幼教師無法插手的部分。陳栗芳（2020）發現幼兒園家長對客語沉浸式教學的實際行動較不踴躍，對客語沉浸式教學的情感認同程度會依自身語言能力而有所差異。

為了營造客語學習環境，幼兒園可聘請具備純熟的客語會話能力及對於客家鄉土文化有相當程度理解的薪傳師擔任陪伴員，支援客語沉浸式教學，提升語言學習成效（客家委員會，2022）。對於陪伴員和教保服務人員的角色分工，林曉專（2018）提到陪伴員入園的角色界定是否清楚，與教保服務人員的協同是否合宜，以及陪伴員的教學是否成了分科教學，都是必須思量的。

綜合上述推行客語沉浸式教學的研究成果，對於幼兒園推行的狀況、成效及困境，以及對於家長的態度已累積一些發現。不過這些研究多數是碩士論文，因研究人力限制，部分研究僅以少數幾間有多年實施經驗或實施成效良好的幼兒園為對象（宋文琳，2012；翁如慧，2020；許晏榕，2019；劉怡鈞，2021；戴怡君，2018），較少瞭解初次參與計畫幼兒園的實施狀況和困境。由於教育變革推行過程大致分為三個主要階段：推行期、施行期和例行公事化期（Waugh & Godfrey, 1995；Waugh & Punch, 1987）。教師對教育變革的接受和關注在每個階段都會有所不同，本研究有別於現有研究多以實施客語沉浸式教學多年經驗的幼兒園為對象，可瞭解參與計畫不同年資幼兒園的狀況。除此之外，現有相關研究在研究方法上，多數採取問卷調查教保服務人員、家長的自陳意見，較缺乏入班教學觀察，掌握實際教學的現況（林可欣，2020；林慧君，2015；陳栗芳，2020）。在研究對象的範圍上，現有研究探討實施現況與成效的研究地區以苗栗縣、臺中市、高雄市、屏東縣為多，但由於臺灣各縣市族群組成不同，其推動客語沉浸式教學的成功經驗和遭遇困境是否能適用桃園市及初次參與計畫的幼兒園，仍待更多研究探討。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以桃園市109學年度獲得客家委員會補助「客語沉浸式教學推動實施計畫」的20間幼兒園為研究對象。客語沉浸式教學計畫實施的原則是由幼兒園班級教保服務人員擔任主要客語教學者，並可聘請薪傳師或客語教學支援工作人員擔任陪伴員或協同教學者，輔助客語教學及幼兒語言學習。在日常生活作息上，以客語為主要溝通教學語言，將客語融入教保活動，或可使用客華雙語，整體課程教學語言使用客語比率至少達50%以上。

本研究透過對教保服務人員做法和想法的分析，探究客語沉浸式教學的實施現況和困境，對幼兒園和教保服務人員本身深入與完整地了解並非本研究的興趣所在。以下對幼兒園及教保服務人員的基本資料進行描述介紹。

（一）幼兒園基本資料

桃園市109學年度參與客語沉浸式教學的幼兒園有20間，分佈在中壢、楊梅、平鎮、龍潭、新屋、觀音、大園等7個客家人口比率高的行政區，客語腔調以四縣、海陸為主。幼兒園有3間私立，6間市立，11間屬公立國小附設。其中7間幼兒園是第一年參加客語沉浸式教學計畫，每一間幼兒園參與計畫的班級數，最少1個班級，最多是全園8個班級加入，共計59個班級。

幼兒園的課程取向有15間幼兒園同時採取主題課程和學習區，有2間幼兒園實施主題課程，3間幼兒園以學習區為主。幼兒園中有9間曾以在地客家文化為課程主題，主題內容大致分為三類：(1)客家物產，如：好吃的酸菜製作、香香个米、靚靚个花布真好搞；(2)居住環境，如：楊梅小鎮、東勢庄、新屋好客趣；(3)民俗節慶，如：客家人的中秋節、伯公。有14間幼兒園的班級自述曾將客家文化融入學習區，如語文區、美勞區、烹飪區、客家花布創作區和好客區。

（二）教保服務人員基本資料

20間幼兒園共有118位教保服務人員參與客語沉浸式教學計畫，教保服務人員的年齡有34%介於31~40歲，28%為30歲以下，23%介於41~50歲，15%為51歲以上。從事學前教育年資，有29%超過16年以上，23%僅0~2年年資，21%年資有6~10年、16%年資11~15年、11%年資3~5年。在參與幼兒客語沉浸式教學計畫的年資上，56.6%的教保服務人員初次參與為最多數，19.7%參與第二年，9.8%參與第三年，13.9%參與第四年。

進一步分析教保服務人員的族群背景和客語聽說能力。44%的教保服務人員父母雙方都是客籍，在客語聽的能力上，有53%很精熟、31%精熟、12%普通、4%略懂；在說客語的能力上，18%很流利、24%流利、42%普通、14%不太流利、另外有2%完全不會講。父或母一方為客籍的教保服務人員占24.4%，在客語聽力上，13%很精熟、52%精熟、19%普通、16%略懂；在說客語的能力方面，6%很流利、6%流利、52%普通，33%不太流利、3%完全不會講。

另有31.6%非客籍教保服務人員（閩南、外省、原住民籍）中，在能否聽懂客語能力上，13%很精熟或精熟、5%普通、51%略聽得懂，31%完全聽不懂。在說客語的能力方面，僅3%流利、10%普通、36%客語不太流利、51%完全不會講客語。參與客語沉浸式幼兒園教保服務人員取得客語能力認證情形，取得初級者有24%，中級14%，中高級10%，另52%無客語證照。

二、資料蒐集方式

本研究蒐集資料的來源包含質性和量化資料，質性資料包含入班教學觀察、輔導團會議及訪視輔導報告等文件紀錄，量性資料包括期初需求問卷、師資培訓研習滿意度問卷及期末意見調查等三種資料來源。在執行研究的時序上，量性和質性資料的蒐集是同時使用。

（一）班級教學觀察

本研究觀察資料的蒐集除了研究者親自到幼兒園的直接觀察，也包含 59 個幼兒園班級參與計畫每月上傳 15 分鐘的教學影片。研究者入園採取完全觀察者的角色，不介入幼兒園教學活動，觀察時聚焦在客語教學活動的實施及情境的營造兩個面向，但仍保持一定的彈性。

（二）輔導團會議紀錄及訪視輔導報告

桃園市客家事務局核定幼兒教育、客語專業之專家學者含研究者在內總計10人，組成客語沉浸式教學輔導團，其任務主要是針對參與客語沉浸式教學計畫之幼兒園提供教學諮詢，並入園觀察教師教學，討論教學內容、遭遇困難及給予建議。輔導團平均每2個月開會一次，凝聚共識、交流訪視狀況，並研討輔導策略，109學年度召開6次會議。

每一個幼兒園班級每一學期會有1~2位輔導團委員入班觀察訪視一次，每一次觀察上午教學活動至少一小時，觀察後並與教保服務人員開會進行專業對話20~60分鐘。本研究蒐集輔導團109學年度第一學期59個班級各1篇的訪視輔導紀錄，第二學期時因新冠肺炎疫情嚴峻全國三級警戒停課，只有46個班級完成各1次的訪視輔導，餘13個班級配合全國停課，輔導團暫停幼兒園訪視。

（三）問卷調查

本研究蒐集三項問卷調查資料，一是109年9月發放需求調查問卷，調查118位教保服務人員的基本資料、客語沉浸式教學的實施現況及對師資培訓的需求，問卷內容除「基本資料」、「實施現況」和「師資培訓需求」的選擇題外，另有四題開放性問題，包含實施客語沉浸式教學過程中遭遇的困難、對研習課程的建議、期待輔導團那些協助，以及對輔導與培訓計畫的建議。

二是109學年度輔導與培訓計畫共辦理6場師資培訓研習，每場研習後所發放的滿意度調查問卷，問卷內容包含7題滿意度題目及二題開放性問題，詢問本次研習對於客語沉浸式教學的想法有那些想法的改變，對實施上有何幫助。6場研習參與人數介於53-81人。

三是110年6月對118位教保服務人員發放自編「教保服務人員對幼兒客語沉浸教學意見調查問卷」，問卷內容包含客語沉浸式教學的實施現況、實施困境及實施成效等三個分量表，採Likert Scale五點量表設計，另有三題開放性問題，包含實施客語沉浸式教學過程中遭遇的困難，需要的協助，以及最大的收穫或成效。本問卷經Cronbach α 信度檢驗為0.92，效度部分以因素分析確認三分量表所屬題項之因素負荷量皆達0.5以上，解釋總變異量63.66%。

三、資料處理與分析

（一）資料編號

本研究蒐集多元資料來源，為方便謄寫與整理研究資料，本研究設定資料之編號為學校代號、教保服務人員編號、蒐集資料的方法，再加上蒐集資料的時間代號。蒐集資料的方法包含：訪視報告、教學影片、入班觀察、問卷等。例如A幼兒園，編號3教保服務人員109年11月26日的訪視輔導報告的資料編號是A03-訪視報告-1091126。

（二）資料分析

本研究在教學觀察、訪視輔導報告、問卷開放性問題的分析採分析歸納法，根據研究目的探討實施客語沉浸式教學的現況與困境，及先前文獻中使用的類別，發展實施現況與困境的暫定類別，之後再視情況做修改。對問卷調查的量化資料分析以描述統計為主，呈現教保服務人員的特性及問卷每一題項的符合情形。

四、研究信實度

本研究在資料蒐集階段，使用多種證據來源的蒐集，以確保資料的豐富性，並做不同蒐集資料方法之間的三角查證，以提供研究的可信性。研究者引用描述性資料來支持研究的分析解釋，並利用執行109學年度輔導與培訓計畫之定期輔導團會議，向輔導團分享研究者初步分析的內容，以檢視對研究資料所做的初步解釋是否適當。本研究蒐集的資料時間達12個月，可瞭解教保服務人員隨著時間的變化情形，研究結果確實扎根於蒐集到的資料，研究者的分析解釋有根據且充分。

肆、研究發現與討論

一、幼兒園客語沉浸式教學現況

（一）對客語沉浸教學的不了解到認識

在參與客語沉浸式教學計畫初期，部分第一年參加的教保服務人員並不了解沉浸式教學的概念（L11、M02、R03-需求問卷-1090917），以為客語沉浸式教學是要另外安排時間教導幼兒客語，擔憂客語外加課程排擠到幼兒園既有課程。

切斷我原先預定的教學時間，客語跟我的教學理念不符，小朋友也非自主學習，50%的上課時間太長（B07-需求問卷-1090917）

少數參與計畫兩年以上的教保服務人員也未必瞭解沉浸式教學的概念，仍有些許誤解，如「本身非客家人，因此在教學過程中會擔心自己發音不準確而誤導幼兒的學習（D03--需求問卷-1090917）」、「學校一方面要進行主題式教學，以至於沉浸式客語較無法落實地推動（J07-問卷-1090917）」。

教保服務人員參加師資培訓研習，認識到客語沉浸式教學的理論與實務，澄清了一些誤解和擔憂，「原本以為是分科，參與研習後理解客語使用率就較能接受（研習問卷-1091212）」，瞭解到沉浸式教學不是用華語在教導客語，也不是分科教學，而是透過在生活互動中以自然而然的方式跟幼兒說客語，便「不會再被統整性及不分科所困住（研習問卷-1091220）」。

教保服務人員亦發現沉浸式教學並不影響幼兒園既有的課程取向，可以在例行性活動、生活遊戲中融入，「並非強迫幼兒學客語，而是將客語當作是一種溝通工具或媒介（研習問卷-1091107）」。教保服務人員破除因不瞭解而產生的疑慮，更有信心推動客語沉浸式教學。

（二）將客語融入例行性活動和主題教學

研究發現20間幼兒園皆能將客語融入一日作息課程安排中，從幼兒進入幼兒園時用客語問候，在排隊、洗手、吃點心……等例行作息中，運用客語指示用語或客家歌謠、唸謠，創造客語生活化的情境及提供高重複性的客語聽說經驗。

教師在課程活動、學習區操作時間及例行性活動中使能用簡單的客語（打招呼問早、數數、念讀日期、身體部位、水果及顏色等）與幼兒進行溝通，將客語融入日常生活（S01-訪視報告-1091103）。

教師了解幼生並無客語聽說語詞能力，所以老師客語教學主軸安排每日重複經驗高之例行性活動及有肢體搭配的大肌肉活動，以客語（90%）進行教學課程引導幼生學習，沒有另外申請陪伴員入園指導（M01-訪視報告-1091019）。

在客語沉浸教學中，學習環境的營造是很重要的一環。本研究觀察發現，許多幼兒園班級教室中擺放客家花布、油桐花等象徵客家文化的物品，教室牆面張貼客語歌謠海報，擺放客語教學有關的真實物品或照片（C01-入班觀察-1091023、D01-入班觀察-1091029），營造鼓勵說客語的氣氛。

陳雅鈴、陳仁富（2011）研究指出客語沉浸式教學大約一至二個月的時間，幼兒即可以用客語進行日常生活的互動。本研究發現在第一學期末時，許多幼兒能聽懂日常的生活用語，如：餐點的食物名稱、轉換活動、點名等，部分客籍幼兒能自發的嘗試說出客語。這個發現跟許多實證研究一樣，都顯示客語沉浸式教學計畫使幼兒獲得不錯的客語能力（陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009）。

班級導師一位會使用客語、一位家中主要使用閩語，剛開始老師覺得這應該是非常困難的，和孩子一起學習後，有與學生一起成長的感覺，重新看待接納沉浸式客語的融入、學習。開學之初，雖只有一位學生會說客語，但經由 2 個月的課程活動學生能聽懂簡單的數字 1-20、男生、女生、排隊、洗手...等。跟隨念誦及做出對應的生活動作（M01-訪視報告-1091112）。

客語沉浸式教學要求教師在日常生活中使用客語之外，較佳的模式是將客語融入主題教學。本研究觀察到多數幼兒園在主題課程中，以華、客語雙語的方式教學及溝通。例如：主題課程進行到認識校園常見花朵，老師以華、客語雙語引導幼兒觀察客家花布裡的花，介紹花朵的特性及在客家文化中的意義，之後利用兒歌改編，引導幼兒在歌詞中用客語唱出不同的花名（L01-訪視報告-1091023）。

針對將客語融入主題課程中，或在主題教學時有系統地進行客語語詞的對話，輔導團在訪視時給了很多建議，到了第二學期，教保服務人員能根據第一學期的建議，更有意向地主動思考如何在日常活動中融入客語聽說，漸進穩定地在現有的條件下推動沉浸教學。

能善用輔導建議，從例行性活動的客語融入以及主題教學經驗的客語融入都能見到兩位老師的努力，主動思考如何在全日活動中融入客語學習經驗，結合兒謠，設定生活中會用到生活化客語字詞或詞句，教導生活中容易學習得客語詞句，孩子更能主動配合哼唱（F06-訪視報告-1100429）。

客語沉浸式教學要求整體課程教學語言使用客語比率至少達50%以上，提升師生及幼兒客語互動頻率。在訪視中發現有些幼兒園教保服務人員精通客語，說客語的比率達50%以上，能符合沉浸式教學的要求條件。不過，當教保服務人員在進行一些需要較高認知的團體討論和較高語言能力的說故事活動，使用全客語教學時，幼兒因聽不懂客語，出現沒辦法專心聆聽，不耐久坐的情形。

在主題活動時間，今天班級老師以華語說一小段故事，接著就由客語老師以客語說出剛才的內容，兩位老師輪流以兩種語言完成一個故事，讓聽故事時間拉長許多，小孩早已不耐久候（N03-訪視報告-1091026）。

今天老師全程用客語唸繪本，幼兒在聽不懂客語的狀況下，沒有好好端坐著，有些幼兒身體歪斜躺在地上，或頻頻站立起來走動，許多幼兒眼睛沒望向繪本，跟一旁的小朋友說起話來，甚至背對著老師，班級秩序整體看來呈現混亂狀態。（I07-入班觀察-1091103）。

本研究發現符應先前相關研究的建議，在幼兒不會講客語的情況，要求教師及幼兒以客語溝通有其困難，也不合理（周梅雀，2015；陳雅玲、陳仁富、蔡典龍，2009）。可理解的輸入（comprehensible input）是語言教學的重點（Krashen, 1981），全客語沉浸式教學考慮幼兒需要瞭解，才能吸收。在需要較高認知及語言能力的活動，教保服務人員宜彈性的運用華、客語雙聲帶的方式進行教學及溝通，待幼兒熟悉常用生活及教學常用客語後，再漸進增加客語使用比例。

（三）教保服務人員與陪伴員的協同與定位

研究發現部分教保服務人員的客語能力不佳，很需要陪伴員入班支援協助，如「最好每日都有客語陪伴員入班陪伴孩子，讓他們有說客語的練習（需求問卷-1090917）」，以希冀補足教保服務人員客語能力的不足。根據研究發現，教保服務人員與陪伴員普遍協同合作良好，陪伴員會在主題課程中和教保服務人員搭配說客語，也會在一日作息、學習區中大量地和幼兒溝通說客語，將客語融入生活中。

陪伴員在語文區運用光碟、圖片指導幼生唱念客語兒歌-天公阿，落水甯，以及念唱客語念謠，過程全客語進行，幼生在自然情境學習客語，且樂在學習（A03-訪視報告-1091217）。

陪伴員客語能力流暢，客語使用達95%以上的客語對話。老師客語能力不熟稔，但願意投入與孩子共同學習，該班有一位客語陪伴員協同推廣沉浸式客語教學。陪伴員在數學區運用撲克牌與幼生玩數數，過程全客語進行（A01-訪視報告-1091217）。

不過，研究發現仍有少數班級不熟悉客語沉浸式教學計畫的實施原則，會讓陪伴員主導教學活動，教學內容偶偏重知識性，偏離幼兒真實的生活經驗。

陪伴員為課程主導教師，正式教保服務人員較為協助教學的角色。教學的過程中，陪伴員約以85%的客語進行說明，教學的內容偏知識導向（例如：提到油桐花有分公的及母的）。教師以播放Youtube影片教導幼兒油桐花、油桐樹的概念，其內容偏離幼兒的生活經驗（B06-訪視報告-1091105）。

也有些陪伴員與教保服務人員的搭配仍沒默契，當教保服務人員進行教學活動時，陪伴員處於被動旁觀，較無法提供適時的教學支援。

陪伴員在老師教學過中，多在旁觀看教師教學，僅偶而以客語說明上、下、左、右，說客語的比例不到5%（B02-訪視報告-1100401）。

相關研究顯示教保服務人員與族語人員的搭配非當重要，特別是其理念能否支持，並協同族語教學（周梅雀，2015）。期待幼兒園後續能強化教保服務人員與陪伴員的協同教學，搭配進行互補專長，幫助幼兒在客語沉浸環境習得客語。

（四）肯定與認同客語沉浸式教學

根據本研究「教保服務人員對幼兒客語沉浸教學意見調查問卷」結果顯示，教保服務人員在「實施成效」的題目中，平均數最高的三項，依序為：「提升幼兒的客語聽力」（ $M=4.20$ ）、「增進我的客語教學及運用能力」（ $M=4.12$ ）和「提升幼兒的客語學習動機」（ $M=4.09$ ）。從教保服務人員在開放性問題的回答，發現符應上述的實施成效，許多教保服務人員最大的收穫是自身客語能力提升不少，能用客語與幼兒溝通。

以前的教學方向著重在詞彙的認識，本學年自己的客語能力也有所提升，所以在教師與孩子互動上能多設計些句子的問答，110年也報考初級認證考試，希望能通過認證（A13-期末問卷-1100627）

平時很少有機會說客語，因客語沉浸式教學計畫，讓我有更多的機會去說，甚至可以教小朋友，還有跟著陪伴員一起互動學習，指導學生，覺得很快樂、有趣，還可以將客語傳承，很有幸可以做這種事（B07-期末問卷-1100627）。

教師是教育改革政策落實在教室層級的第一線人員，唯有教師願意接受，改革才能真正落實（Mellencamp, 1992）。客家委員會現正積極推動「客語沉浸式教學推動計畫」，無論教師是遵從由上而下的規定來執行，還是基於計畫對師生有益而主動參與，教師都是必須去實行這些變革的那個人（Waugh, 2000）。Fullan（2007）指出教師心理狀態和教學特徵的主要感受之一是不確定性（uncertainty），學習結果的抽象性、複雜性及難以立即顯現，使得教師不確定他們的工作是否有成效。Waugh（2000）從成本效益的觀點建議，如果需要教師進行額外的工作來實施教育方案，那麼必然從這項投資中獲得一些回報，如：增加對教學的滿意度、學生好的學習成效。本研究發現教保服務人員觀察到幼兒在沉浸的環境中，客語很快朗朗上口，幼兒因為教保服務人員努力營造氣氛，而對於說客語產生興趣，這些立即且明顯的成效，降低了他們的不安和抗拒，同時也讓教保服務人員更有信心支持客語沉浸教學。

二、幼兒園實施客語沉浸式教學的困境

從上述探討可以看出各幼兒園客語沉浸式教學的實施已展現出不少成效，然而仍有許多問題有待克服，以下就資料的蒐集與分析，歸納出實施的困境。

（一）教保服務人員客語能力不佳

客語沉浸計畫最重要的一個原則，即為提供大量客語的輸入及使用機會，擔任客語沉浸教師的首要條件是客語聽說能力優良。本研究在期末問卷調查中發現，有三成的教保服務人員提到實施客語沉浸式教學中無法解決的困難是客語能力不佳，甚至完全聽不懂、不會說。Hinton（1994）指出，學習者要達到一種新語言基本對話能夠流暢，至少需要500小時，幼兒接觸族語時間的多寡與幼兒族語學習的增長有關。雖然班級有陪伴員的協助，但是教保服務人員僅能點綴、片段的說客語，擔憂「客語發音不對，怕誤導幼兒，無法提供幼兒豐富大量的客語環境」（H01-期末問卷-1100620；S02-期末問卷-1100622）。另外，面臨教保服務人員流動，新進人員不會說客語，也成了推動客語的難題。

老師流動，新進老師非客籍，整體客語師資不足，非客籍教師推動客語的動力也稍顯不足（P05-期末問卷-1100627）。

面對如此困境，雖然教師的客語聽說能力佳是客語沉浸教學的重要原則，但是在客語快速流失之際，幼兒園和教保服務人員能自願參與計畫，願意為客語傳承盡一份心力，已是精神可嘉。對此如何補足客語師資之不足，是政府刻不容緩亟待解決的問題。

（二）教學偏向團體講述

沉浸式教學與雙語課程的區別在於它們在語言學習中整合語言和內容的特點，第二語言不再作為一門孤立的學科教授，而是與內容學習相結合，沉浸式教師使用第二語言作為教學媒介來教授學習內容（Lapkin & Cummins, 1984）。在沉浸式教學中，當學生在有意義、有趣的交流創造環境中學習到學習內容時，語言是「偶然」學習的（Genesee, 1994）。本研究發現教保服務人員會在例行性活動、團體討論中加入客語句型或詞彙的練習，讓幼兒在有意義的互動情境說客語，如：老師問「你盡中意食奈個？」、幼兒答「佢盡中意食〇〇！」（C01-入班觀察-1091023）。教保服務人員也會在主題課程中預先規劃客語句型與詞彙，如：「你想摆阿姆共下做麼个？想摆阿姆

講麼个?」(L10-訪視報告-1100429)，或加入客語歌謠(D01-入班觀察-1091029；K01-訪視報告-1100506)。

然而，部分教保服務人員心繫幼兒學習客語的成效，將教學主軸放在以圖卡教導幼兒精熟與主題課程不相關的客語詞彙，而非沉浸式教學強調的以客語為教學媒介來學習內容(P12-入班觀察-1091103)。國外研究在早期沉浸教學環境中，教師聚焦於語法和詞彙的教導，偏向採取以教師為中心的傳遞式教學模式，較欠缺團體及小組的創意教學活動(Cummins, 1998)。本研究發現有些教保服務人員也有類似的狀況，在教學活動中大部分是教保服務人員以團體講述的方式傳遞知識內容，缺乏生活化、具體化的學習素材之外，幼兒的學習以聽從老師的指令為主，少有主動說客語交流的機會。

客語沉浸式的介紹所準備的米食製品，詢問幼兒有沒有吃過這些米食製品，會反覆地重複各類米食製品的客語名稱，也會要幼兒重複念該製品的客語名稱。之後讓孩子嚐米食製品。但由於幼兒並不擅長用客語回答與討論，因而大部分的時間大概都是教保服務人員在進行教學，提供幼兒發表想法的時間並不多(I01-訪視報告-1091103)。

教師因為訪視，會刻意準備教學活動，採團體式教學，呈現老師有在『教』，著重一位孩子上臺表現，反而讓大多數孩子在等待，反而老師必須一直維持秩序，中斷教學(F05-訪視報告-1091123)。

讓幼兒上臺操作，是兩人一組，黏貼完所有五官才換下一組，臺下年幼的幼兒等待時間較長(N02-訪視報告-1091102)。

由於挖蚯蚓的工具明顯不足，幼兒需要輪流使用，出現許多等待的情形，再加上水量不足的關係，造成大部分的幼兒都在乾等(I10-訪視報告-1091117)。

依據 Krashen 和 Terrell (1983) 的觀點，沉浸式教學應該讓學生在有意義的溝通和社會互動中，使用情境支持和與學生有關的生活經驗去傳達有意義的語言知識。為了實現沉浸式教學的效果，國外研究建議教學者要以學生為中心來設計課程與進行教學，且善用各種不同的教學策略，如：真實的動作和物品、包含真正對話的互動式教學、運用合作學習促進學生使用與認知語言(Howard, Sugarman, Chrostian, Lindholm-Leary & Rogers, 2007；Wang, 2008)。期盼後續能精進客語沉浸式教學策略，營造一個讓幼兒樂於接觸客語的環境。

伍、結論與建議

本研究為探討桃園市幼兒客語沉浸式教學之實施狀況與遭遇的困難，經由資料整理與分析，期能做為後續實施的參考，同時藉由提出相關改善建議，提供相關有意推動幼兒客語沉浸式教學之政府或相關單位參考。以下說明本研究的結論與建議。

一、結論

（一）幼兒客語沉浸式教學實施狀況

研究發現部分教保服務人員並不了解沉浸式教學的概念，甚至有誤解或疑慮。透過師資培訓研習澄清了一些困惑和擔憂後，各幼兒園逐漸發展出適合班級的沉浸式客語教學方式。包括能在日常中帶入客語唸謠、歌謠，將例行性活動的口語指令和對話改成客語，或在主題課程中使用華、客語雙語的漸進方式教學及溝通，陪伴員也能在學習區時間盡量與幼兒進行對話。部分幼兒園教保服務人員精通客語，每日說客語的比率達50%以上，能符合沉浸式教學的要求條件。

在客語融入教保活動的輕鬆氣氛下，本研究發現幼兒能聽懂日常的生活用語，對客語唸謠、歌謠朗朗上口，讓教保服務人員更有信心支持客語沉浸教學。除此之外，不少教保服務人員自覺客語能力提昇不少，對客語傳承抱持正向態度和肯定。

（二）幼兒客語沉浸式教學的困境

本研究顯示三成教保服務人員實施客語沉浸式教學最大的困難是客語能力不佳，甚至完全聽不懂、不會說。雖然有陪伴員的協助，但是教保服務人員僅能偶爾、片段的說客語，導致幼兒沉浸客語的時間很少。

部分教保服務人員不甚掌握客語沉浸式教學的精神，會為了教導客語而教，將教學主軸放在讓幼兒精熟與主題課程不相關的客語詞彙。有少數教保服務人員以團體講述的方式傳遞知識內容，缺乏生活化、具體化的學習素材之外，幼兒的學習以聽從老師的指令為主，少有主動說客語交流的機會。

二、建議

（一）協助教師在計畫前認識及認同客語沉浸

母語態度和母語意識對母語保存相當重要，要是缺乏母語意識，就算具備母語能力，也不一定會使用母語（張學謙，2020）。教保服務人員對客語的認同非常重要，如此可以從學校做起，傳播正確的母語教育價值。目前台灣各大專校院並沒有提供客語沉浸計畫相關的師資培訓及進修管道，幼兒園在參與客語沉浸式教學計畫前，未必有正確的概念與瞭解實際的做法（陳雅鈴，2020）。Fullan（2007）指出教育變革是由信念、教學風格及教材的改變所構成，為緩解教師對教育變革的擔憂，變革推動者可以透過一些策略和機制，如：定期的學校會議、教師之間的合作、專家的技術協助等，幫助教師解決擔憂並有效因應變革。建議相關輔導及培訓計畫可以透過培訓研習或互動交流，適時協助教保服務人員在參與之前釐清概念，避免對客語沉浸式教學的誤解，這將使他們更能接受客語沉浸式教學。

（二）強化師資客語能力

從國內外族語沉浸教學的經驗來看，師資是成功與否的重要因素。研究發現教保服務人員的客語能力不足，在日常生活中難以客語與幼兒對話，並不具備客語沉浸教學的必要條件，建議這些幼兒園可以先改以客語生活學校的方式進行客語教學。除此之外，教師可參與學習社群，精進客語能力，或是透過陪伴員的支援彌補客語沉浸的不足。

（三）增進客語沉浸時間及善用適性教學策略

為提升幼兒客語學習成效，建議幼兒園依據幼兒能理解客語能力的程度，逐漸提高沉浸的時間，也需在日常社會互動中增強幼兒聽說客語的機會。部分教保服務人員的教學出現長時間講述和輪流等待、團體教學等以教師為中心的教學方式。為了實現沉浸式教學的成效，建議教保服務人員善用一些促進有意義與高品質學習的策略，包含：以幼兒為中心來設計課程與教學，以真實活動為主而非文法結構，情境化與有意義的學習、小組對話等。在環境佈置上，應強調與幼兒的互動性，對幼兒才有學習的意義，也可以請陪伴員在學習區活動時，多與幼兒進行口語對話。

致 謝

本文受桃園市政府客家事務局委託辦理計畫協助，特此感謝。

參考文獻

- 宋文琳（2012）。**幼兒園運用客語沉浸式教學之探討-以屏東縣內埔鄉一所全客語幼兒園為例**（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 周梅雀（2015）。沉浸式排灣族語教學幼兒園實驗班之初探。**臺灣原住民族研究季刊**，**8**（3），1-39。
- 林可欣（2020）。**臺中市幼兒園教保服務人員實施客語沉浸式教學之調查研究**（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 林慧君（2015）。**高雄市美濃區幼兒園客語沉浸教學現況及成效研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 林曉專（2018）。**幼兒園運用客語沉浸式教學融入教保活動現況之探討-以臺中市客語示範幼兒園為例**（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 孫良誠（2020）。**幼兒客語沉浸式教學108學年度師資培訓及輔導計畫結案報告**。桃園市政府客家事務局委託計畫報告。清華大學，新竹市。
- 徐美玲（2017）。**苗栗地區幼兒園客語沉浸式教學之研究**（未出版之碩士論文）。國立聯合大學，苗栗縣。
- 桃園市政府客語沉浸式教學網（2018）。**桃園市客語沉浸式教學推行方式**。取自：
<http://220.128.117.223/tyhakkaclass/practice/Way/list.aspx>。
- 翁如慧（2020）。**客語沉浸式教學融入幼兒園主題活動之行動研究以桃園市某一幼兒園為例**（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園市。
- 張學謙（2020）。母語優先的臺灣本土語言復振教育規劃。**教育科學研究期刊**，**65**（1），175-200。
- 許孟勤、張素貞（2021）。**幼兒客語沉浸式教學109學年度師資培訓及輔導計畫結案報告**。桃園市政府客家事務局委託計畫報告。明新科技大學。新竹縣。
- 許晏榕（2019）。**非客籍幼教師實施客語沉浸教學所遇之困境及因應策略**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 郭李宗文（2006）。原住民幼兒教育之母語學習議題。**幼教資訊**，**191**，17-20。
- 陳枝烈（1998）。**原住民地區學前教育現況之調查研究**。台北：行政院原住民委員會。

陳栗芳(2020)。**家長對幼兒園客語沉浸式教學之態度探討：以桃園市為例**(未出版之碩士論文)。

國立中央大學，桃園市。

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。

陳雅鈴(2020)。幼兒園客語沉浸教學實施方式及成效。**幼兒教育**，**330**，29-38。

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。

楊沛縈(2021)。**非客籍教師推動東勢地區幼兒園客語沉浸式教學成效**(未出版之碩士論文)。

國立聯合大學，苗栗縣。

劉怡鈞(2021)。**桃園地區公私立幼兒園推動客語沉浸式教學之研究**(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。

蔡淑華(2021)。國家語言發展法之評析與思辨。**學校行政雙月刊**，**135**，213-233。

戴怡君(2018)。**東東幼兒園客語教學歷程之探究**(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。

龔欣(2021)。**幼兒園推動客語沉浸式教學政策之研究：以桃園市為例**(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice* (pp.34-47). Katoh Gakuen, Japan: Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Genesee, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. NY: Cambridge University 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.

- Hinton, L. (1994). *Flutes of fire: essays on California Indian languages*. Berkeley, CA: Heyday.
- Hinton, L., & Hale, K. (2001). *The green book of language revitalization in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Lapkin, S., & Cummins, J. (1984). Canadian French immersion education: Current administrative and instructional practices. *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*. (pp.58-86). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Mellencamp, A. V. (1992). *Making connections through Voice : Teacher receptivity to change*. Department of Special Education, University of Vermont. (ERIC document reproduction service ED 365030).
- Wang, T. T. (2008). *Instructional strategies and teacher-student interaction in the classrooms of a Chinese immersion school*. Ph D. Dissertation, San Francisco University.
- Waugh R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.
- Waugh, R. F. & Godfrey, J. (1995). Understanding teachers' receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 38-54.
- Waugh, R. F. (2000). Towards a model of teacher receptivity to planned system-wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*. 38(4), 350-367.

The Study on Implementation and Dilemma of Hakka Immersion Teaching in Taoyuan Preschool

Meng-Chin Hsu

Minghsin University

Abstract

This study takes the preschool educators who participated in the preschool Hakka immersive teaching program in Taoyuan City in the 109th school year as the research object to explore the implementation and dilemma of Hakka immersive teaching. This research uses teaching observation, document analysis and questionnaire survey to collect data. The research results show that with the understanding of Hakka immersive teaching concepts, preschool educators can gradually integrate Hakka into routine activities and theme teaching activities. Preschool educators and Hakka language teachers can cooperate and agree with Hakka immersive teaching. Immersive teaching of Hakka and improve one's own Hakka ability. In terms of implementation difficulties, poor Hakka skills of preschool educator is the biggest problem. Some preschool tend to favor teacher-centered lecture in Hakka teaching, and there are not many opportunities for children to speak Hakka. This research proposes improvement suggestions based on the research findings for reference by preschool or related units that intend to promote immersive teaching of Hakka for children.

Keywords : Hakka immersion teaching, preschool, Hakka teaching

