

社區公共家園推行客家語言巢之方式與成效*

謝妃涵、陳雅鈴
國立屏東大學

在「語言世代傳承」與「使用人口」二項語言活力評估指標中，客語均被歸類為「嚴重瀕危型」，顯示客語使用人口出現了世代斷層的現象。本研究參考國外成熟的嬰幼兒語言巢復振模式，在客家社區公共家園中建置嬰幼兒客家語言巢，旨在探究其推行方式及成效。研究採用單一個案研究法進行，資料收集方法主要包括觀察、訪談、文件收集以及客語理解能力測驗。研究分析方法主要採用質性分析呈現其推行方式及成效。在成效評量上輔以客語理解能力統計分析，比較語言巢與非語言巢嬰幼兒在客語理解能力上的差異。研究結果呈現語言巢如何透過師資培育、教材研發、客語學習環境營造、家庭及社區參與發展模式。成效評估的研究結果發現，客家語言巢對於提升嬰幼兒的客語能力及興趣有正向影響。最後，本研究提出了實施嬰幼兒客家語言巢的建議，包括：培訓托育人員專業能力、聘用客語輔導員、運用歌曲唸謠搭配生活作息活動、增強家庭社區參與以及建立巡迴輔導機制。並於文末提出未來可進行之建議。

關鍵詞：嬰幼兒客家語言巢、客語保存、嬰幼兒本土語學習、社區公共家園

* 感謝審查委員提供寶貴修正建議，使本文更趨完善，本文為屏東縣推動公共家園嬰幼兒客家語言巢之部分研究成果，特此致謝。

1. 緒論

客家委員會（2022）根據聯合國教科文組織（UNESCO）的語言活力指標評估，客語在「語言世代傳承」與「使用人口」兩項指標皆被歸類為「嚴重瀕危型」（severely endangered）。因此，政府自 2003 年起陸續推動了許多客語保存的教育政策（如：客語生活學校、客語沉浸教學、客家示範學校等），這些政策也逐漸顯示出些微成效。根據客家委員會於 110 年進行的調查，與 105 年相比，目前居住在客家重點區域的學齡兒童（6-10 歲）聽得懂客語（完全聽得懂＋大部分聽得懂）的比例提升了 5.1%（105 年為 29.2%，110 年為 34.3%），會說客語（很流利＋流利）的比例提升了 5.5%（105 年為 9.6%，110 年為 15.1%），顯示近年來在客家重點區域推動的客語教育相關政策產生了一定的成效（客家委員會 2022）。然而，報告也指出，客語能力的提升主要集中在客家重點區域，若在非客家重點區域，尤其是未滿 13 歲的兒童，只有 13.8% 會說客語，6 歲以下幼兒會說客語的比例只剩下 9.2%（客家委員會 2022），客語瀕危的危機仍未解除。

目前客語的斷層情況類似於 1970 年紐西蘭毛利語（Māori）的情況，當時毛利人幼兒幾乎不會說毛利語，因此毛利人於 1982 年創設了嬰幼兒毛利語言巢（Te Kohanga Reo），從出生到 6 歲，讓嬰幼兒沉浸在毛利語的使用環境中。嬰幼兒語言巢的實施成效非常顯著，成功地培養了幼兒的毛利語能力（King 2001，吉娃詩·叭萬 2006）。因此，許多國家仿效毛利語的語言巢，以語言巢模式在嬰幼兒階段進行本土語的復振，例如：加拿大的 Mohawk 語（Richards and Burnaby 2008）、夏威夷的本土語（Iokepa-Guerrero and de France 2007，Wilson and Kamanā 2001）以及芬蘭的 Inari Sami 語與挪威的 Lule Sami 語（Braut 2010），都推行了嬰幼兒語言巢的模式來保存本土語。

近幾年，台灣政府為了解決少子化問題，積極推行教育保育公共化的政策，各縣市政府持續在各個社區內設立社區公共托育家園，收托 2 個月至 2 歲以下的嬰幼兒。這些家園類似於迷你型的公共托嬰中心，每個家園僅收托 12 位嬰幼兒。公共托育家園的幼兒與托育人員均來自於社區，很適合推動

本土語語言巢的模式，國外雖然有許多本土語語言巢的設立，但截至目前台灣仍未有相關的計畫，也未見相關研究。有鑑於嬰幼兒本土語語言巢在國外的良好成效，政府及學術單位一直希望能進行類似的實驗計畫。因此，本研究旨在嘗試建立一套適用於社區公共托育家園的嬰幼兒客家語言巢模式，探究其推行方式並評估其成效。根據此研究目的，本研究的研究問題如下：

- 一、社區公共家園推行嬰幼兒客家語言巢的方式為何？
- 二、社區公共家園推行嬰幼兒客家語言巢的成效為何？

客家語言巢推行方式主要包含以下幾個面向：(1) 師資培訓；(2) 教材研發；(3) 客語學習環境營造；(4) 家庭及社區參與。成效的評估主要以評估嬰幼兒客語理解能力為主，本研究採用研究者自行研發的「嬰幼兒客語理解能力」工具來評估嬰幼兒在語言巢推動前後的客語理解能力進步情形。

2. 文獻探討

2.1 本土語的保存與復振

本土語的保存 (maintenance) 與復振 (revitalization) 需要長期及多方面的通力合作及努力，Fishman (1991) 以「世代失調分級表」(Graded Intergenerational Disruption Scale, GIDS) 提出挽救語言流失的八個階段，這八個階段包括：(1) 語言重建階段；(2) 動員語言流利者階段；(3) 恢復跨世代的傳承階段；(4) 在學校教授本土語階段；(5) 實行沉浸式和強勢雙語教育階段；(6) 在工作場合使用本土語階段；(7) 在政府機構使用本土語階段；(8) 在高等教育、媒體、和政府使用本土語階段。從 Fishman 的理論當中，可以發現，除了從家庭、社區各個層面推動本土語的保存及傳承外，學校的各種本土語保存教育計劃對本土語保存亦扮演了重要角色。學校中設置雙語、雙文化的課程，並營造出本土語使用環境，對於本土語的傳承有重要的影響。國內外語言復振的研究也顯示，嬰幼兒階段開始的早期沉浸式教學(或語言巢)的托育模式效果極佳(吉娃詩·叭萬 2006, Chambers 2015)。

2.2 嬰幼兒目標語的學習

0-2 歲正值語言發展敏感期，此時幼兒的大腦可塑性高，對語言輸入極為敏感。此時接觸目標語（Target Language，簡稱 TL），更容易達到 TL 的流利度（Hammer et al. 2014）。嬰幼兒學習語言有幾個原則：（1）大量的 TL 輸入：生活環境中要大量且多情境地不斷使用 TL，讓嬰幼兒接收到充足的語言輸入（O’Grady 2017）；（2）互動式語言溝通：教師應使用簡短、重複、誇張的語調，搭配手勢和面部表情，引起幼兒注意與之互動（Danesi 2003）；（3）有意義的語言學習情境：從嬰幼兒生活中常接觸及感興趣的事物中來學習 TL，才能讓幼兒學習的語言有情境脈絡線索，易於理解及實際運用；（4）完整的語言學習：嬰幼兒的語言是統整式的，不需切割成語音、語法及讀寫等面向，可以同步學習；（5）尊重差異的友善環境：幼兒的性格、語言能力及家庭環境等因素都會影響其 TL 的習得，因此教學時應尊重嬰幼兒個別差異，營造友善環境，採取個別化的策略，提供適合每位嬰幼兒語言水平和興趣的輸入（Sun et al. 2018）。總之，0-2 歲幼兒學習第二語言時，教師應把握其發展特點，營造大量 TL 的輸入環境，並透過互動式溝通方式，結合嬰幼兒生活情境，提供完整的語言學習經驗，適時進行個別化的指導和反饋，幫助嬰幼兒自然習得第二語言。

2.3 嬰幼兒語言巢之推行方式

嬰幼兒語言巢最早是在 1970 年代，由一群來自薩摩亞群島（Samoan）及庫克群島（Cook）的媽媽們所成立的沉浸式教學計畫（Utumapu 1998）。接著是紐西蘭的毛利語言巢計畫（Māori TeKōhanga Reo）及夏威夷的’Aha Pūnana Leo 計畫。「語言巢」這個詞彙是從毛利語的鳥巢（TeKōhanga Reo）直譯過來的，象徵培育幼兒的語言就像母鳥在鳥巢中照顧雛鳥（FPCC 2014）。之後，語言巢的行動開始在世界各地傳開。語言巢通常是一個據點式（或機構式）（site-based）的計畫，會設置在瀕危語言的社區內，提供學前嬰幼兒本土語教學與教保服務。部分語言巢也提供家長本土語課程，並確保在機構內主要的教學與溝通語言均為本土語（Hinton 2013）。語言巢設立形式最初期有遊戲團體（Utumapu 1998）、家庭式語言巢（home-based）（Borgia 2014，

Borgia and Dowdy 2010, Chambers and Saddleman 2020), 後來發展為機構式的語言巢 (Braut 2010, Fleras 1987, Wilson and Kamanā 2001), 收托年齡範圍從 8 個月到 5 歲, 平均每週收托時數為 35~45 小時 (Okura 2017)。為維持運作, 語言巢通常會向政府、家長或社區人士爭取經費支持。語言巢的主要的理論奠基於 Krashen and Terrell (1983) 的自然教學法 (natural approach) 假設, 亦即在真實情境脈絡下, 充足且有品質的語言輸入, 能讓幼兒無意識且自然地獲得第二語言能力。Peter et al. (2008) 認為學齡前的早期完全沉浸 (full immersion) 模式是最好、最快速的 TL 學習方式 (Hinton 2013), 因此本研究之客家語言巢亦是以客語沉浸教學的方式進行。

嬰幼兒語言巢的推動方式可以分為師資培育、教材研發、本土語言環境營造及家庭社區合作面向來討論 (Chambers 2015)。以下即統整上述面向之相關文獻：

2.3.1 師資培育

聘請精通本土語的幼教人員或提供在職語言培訓是建立語言巢的關鍵 (King 2001), 但現實中往往難以找到兼具語言能力和幼教專業的人選。因此, 許多語言巢會聘用熱心的社區成員 (如: 家長、長者等) 再提供職前或在職培訓, 以提升他們的語言能力和教學技巧 (Chambers 2015, King 2001)。例如: 加拿大 Waskaganish 部落, 半數以上的語言巢師資來自當地 Creek 人 (Stiles 1997)。招募社區人士後, 則委由大學或官方組織協助師培課程、辦理定期研討會 (或研習) 以及組成專業社群的方式來提高教學知能。師培方式包含: 定期辦理研習、協助教師組成專業社群、開發文化相關課程教材、辦理教學實務切磋, 主要目的在協助部落人士能獲得教師證書或確保其教學能力 (Brown and Faster 2019, 黃麗容 1999)。

語言巢之師資培育的課程很多元, 以毛利語言巢師資的培育課程來說, 即包括了: 語言巢的起源、歷史、精神與目的、毛利語與毛利文化、教學與學習、兒童發展等項目 (King 2001)。這些師培課程除了提供毛利人擔任教師的機會, 亦開設毛利語加強班給非毛利族人士, 讓毛利語不好的人也可以

獲得學習毛利語的機會，受訓後亦可在語言巢工作（King 2001）。總結各個國家的語言巢培訓課程，大致包括以下幾個面向：（1）語言課程：定期安排在職教師們上語言課，由母語者教授，幫助教師熟悉嬰幼兒的詞彙和日常會話；（2）教學法工作坊：教導教師們如何運用沉浸式語言教學法，包含如何使用教具和設計活動的技巧；（3）研發教材：由本土語專家和教師合作編寫或翻譯歌謠、故事等適合嬰幼兒的教材；（4）耆老的文化學習：安排教師與熟悉本土文化的長者學習傳統知識和文化，以便在課程中適時地融入文化學習（Hermes and King 2013, McIvor 2015）。上述幾種師資培訓意在培養教師本土語言能力、本土語教學能力、教材研發能力，也讓教師成為文化傳承者。透過職前或在職進修，正式或非正式的方式來進行，以提升教師推動嬰幼兒語言巢的專業知能。此外，有的國家還設有語言巢的巡迴輔導機制，例如：紐西蘭與愛沙尼亞由政府出資讓巡迴輔導教師定期到各區語言巢進行輔導，在語言、文化與精神等面向給予建議和支持，對現場教師來說是專業實務上的直接幫助，也是積極推動的力量（King 2001, Brown and Faster 2019）。

2.3.2 教材研發

雖然關於嬰幼兒語言巢教材研發文獻非常有限，但近年來有些學者已開始關注嬰幼兒語言巢教材的開發與應用，以下歸納一些研究探討嬰幼兒語言巢教材種類、特點和開發原則的發現：首先，研究建議嬰幼兒語言教材的主題應生活化，圍繞嬰幼兒的生活例行活動（如：餵食、換尿布、盥洗等日常照護）（McIvor 2015）及感興趣的主題（如：動物、食物、身體動作等），教材要具備互動性及遊戲性，包含歌曲和故事等嬰幼兒有興趣的素材（Hermes et al. 2012）。此外，由於嬰幼兒的識字能力有限，語言巢教材通常以口語為主，教材應以口語詞彙、語調和節奏為主，搭配手勢、表情等非語言線索，幫助嬰幼兒理解（Westerveld 2014）。因此，教材型式通常包括兒歌、韻文、對話等，便於嬰幼兒模仿和記憶（Westerveld 2014）。再者，可以在教材中適時地融入本土語言的文化元素（如：傳統服飾、節日、手工藝等），有助於嬰幼兒認識文化元素，激發語言文化的認同（McIvor and Parker 2016）。此

外，為了幫助嬰幼兒在家中繼續接觸本土語，一些語言巢開發了家庭延伸教材（如：親子共讀繪本、家庭互動學習單等），加強家校合作，營造更全面的語言學習環境（Okura 2017）。最後，隨著科技進步，一些語言巢開始導入多媒體教材（如：線上遊戲、動畫故事等），透過多媒體教材，提供嬰幼兒多感官刺激，增加嬰幼兒的參與度（King and Hermes 2014, Galla 2016）。總結嬰幼兒語言巢教材的發展原則包括：（1）主題生活化；（2）口語教材為主；（3）融入文化元素；（4）家庭延伸教材；（5）多媒體融入。本研究會參考這幾項原則來研發本研究的客語嬰幼兒學習教材。

2.3.3 沉浸式語言環境營造

研究顯示，嬰幼兒語言巢的進行模式以沉浸式推行，本土語使用比例至少達 50% 以上（完全沉浸可達 80% 以上），除了教保人員與嬰幼兒互動採用本土語外，教保人員之間的對話也都以本土語為主（Okura 2017）；訪客亦被要求學習幾句本土語來進行溝通，若不清楚則有翻譯員陪同（Pasanen 2018, Braut 2010, Zepeda and Hill 1991, FPCC 2014）。若不是所有托育人員都會說本土語，則語言巢內採一人一語（one teacher, one language）原則，會說本土語的教保人員跟幼兒互動必須全程使用本土語，不會的托育人員則使用他們熟悉的語言與嬰幼兒進行互動（Brown and Faster 2019）。除了日常互動以本土語進行外，課程活動（如：畫圖、說讀故事書、剪貼、堆積木、戶外活動、唱歌等），以及例行保育活動（如：午睡、點心等）也都以本土語為主要語言（Braut 2010, Cooper et al. 2004, Utumapu 1998, Brown and Fast 2019）。此外，語言巢也很強調環境中的豐富學習內涵，在教室布置、玩具選擇上，會儘量融入本土語元素（如：本土語海報、本土語繪本及積木等），創造隨時可學習的本土語環境（McIvor 2015）。另外，課程活動中常會融入文化活動。例如：毛利語言巢在每天的早上、午餐與回家前都需祈禱，以及歡迎、傳統歌舞、餐桌禮儀，使幼兒能內化毛利語與毛利文化、學習毛利人合作的精神（Cooper et al. 2004）。太平洋島嶼語言巢（Pacific Island Language Nests）則讓幼兒學會分享、關懷、愛物惜物、尊敬耆老等觀念，課程上有傳統手工

藝品製作、傳統歌舞學習 (Utumapu 1998)。加拿大魁北克 Waskaganish Cree 部落語言巢亦帶領幼兒體驗傳統文化 (如：狩獵) (Stiles 1997)。簡而言之，嬰幼兒語言巢以完全沉浸式的方式來推動效果最佳，嬰幼兒除了日常生活以本土語進行外，在課程活動、例行性活動及環境佈置上，也以本土語為主要語言。此外，課程活動還會融入傳統文化，傳遞族群的價值觀和培養文化認同感。

2.3.4 家庭及社區參與

在家長與社區參與部分，語言巢均會加強家長及社區參與，以提升語言復振的成效 (FPCC 2014)。由於語言巢源於部落與社區需求，初期成立時的工作人員主要是社區人士義務擔任，社區、家長的支持和參與是語言巢成功的因素 (Stiles 1997)。如：毛利語言巢運作初期，家長除了要在家跟幼兒說毛利語，還需要幫忙募款，學校也常提供家長毛利語增能課程 (King 2001, Cooper et al. 2004)。夏威夷 Punana Leo 語言巢除了要求家長要在家裡使用夏威夷語，也推動親子共學語言課程，並要求家長每月擔任語言巢志工 8 小時 (FPCC 2014, Kamana and Wilson 1996)。此外，語言巢也讓家長們定期聚會，學習關於兒童成長與學習的知識，互相支持教養的職責 (Utumapu 1998)。在親師溝通方面，Borgia and Dowdy (2010) 指出一些具體做法，如：製作家長手冊，讓家長瞭解語言巢運作的意義、教保人員在接送幼兒的時間跟家長說明與溝通，並邀請家長參加親子活動。此外，語言巢也會聘請社區耆老長輩們來跟嬰幼兒說本土語 (如：毛利語言巢、加拿大卑詩省 (British Columbia) 語言巢)，提供真實的本土語對話環境。此外，亦有家長或社區人士扮演語言顧問 (consultants) 或語言指導 (mentors) 角色，提供語言巢教職員語言諮詢。有些語言巢會在開學初跟期末的時候規畫聚餐、舉辦文化活動，邀請家長、長輩還有社區裡對語言巢有興趣的人來觀摩 (FPCC 2014)。愛沙尼亞 Võro 語言巢還有跟社區合作開發課程，在巡迴輔導教師指導下與當地 Võro 族藝術家合作開發語言巢的藝術與音樂類課程 (Brown and FASTER 2019)。上述語言巢與家庭及社區的合作方式有助於將本土語學習延

伸到語言巢以外，創造家庭和社區的語言環境，提高嬰幼兒使用本土語的動機和頻率。

2.4 語言巢的成效評估

研究發現嬰幼兒的語言巢對提升幼兒本土語能力有顯著的成效 (McIvor 2015)。McIvor 的研究指出，參與語言巢的幼兒在本土語的口語表達、聽力理解、語彙量等方面都有顯著進步。Wilson and Kamanā (2001) 的研究則發現，語言巢不僅能提升幼兒的語言能力，還能增強其文化認同感與自信心。除了對幼兒的語言能力有直接影響外，語言巢也能間接促進家庭與社區的語言傳承，參與語言巢的幼兒，其家長也更願意在家中使用母語，形成良性的語言傳承循環。以毛利語語言巢為例，語言巢成立後的十年間，毛利幼兒進入毛利語言巢的人數大幅增加，不會說毛利語的幼兒在語言巢 3-4 年後，已經都會說毛利語 (May and Hill 2005)。加拿大 Mohawk 語的語言巢也發現幼兒的本土語能力變好且英語能力未受到負面影響 (Hoover 1992)。自 1984 年開始運作的夏威夷語言巢 (Aha Pūnana Leo Hawai'ian) 收托 5 歲以內的幼兒，他們結合蒙特梭利的教學法，讓幼兒可以獲得該語言的文字識讀能力，成效良好。三年內，又開設了兩個巢，到了 1996 年，'Aha Pūnana Leo 已在九個不同的計劃中為 175 名兒童提供了服務 (Wilson and Kamanā 2001)。芬蘭 Inari Sami 語言巢的 3-6 歲幼兒，只需要幾個月就能了解語言內容、用簡短的句子來做回應，雖然一開始只會跟老師說 Sami 語，後來在同儕之間的對話也開始使用 Sami 語，部分幼兒逐漸熱衷於說 Sami 語 (Chambers 2015)。挪威 1-5 歲嬰幼兒參與 Lule Sami 語言巢，與家長合作後也逐漸獲得好的成效 (Braut 2010)。總之，多項研究均證實嬰幼兒語言巢能促進嬰幼兒本土語能力，且能提升其文化認同及對本土語的興趣。

在評估語言巢成效時，有不同的評估面向及工具，有的僅評估語言能力 (如：陳雅鈴 2016)，有的則會評估認知、文化認同及學業表現等非語言面向的表現評估 (如：陳雅鈴、蔡典龍 2011，陳雅鈴、李家滿、蔡典龍、陳仁富 2014，陳雅鈴、蔡典龍 2023)。由於本研究主要著重在嬰幼兒語言能力

評估，因此主要的文獻回顧以語言能力為主。語言巢的嬰幼兒本土語能力評估有非正式評估 (informal evaluation) 與正式評估 (formal evaluation) 二種，前者以主要照顧者進行觀察，以質性取向為主。後者多設計具有信、效之嬰幼兒本土語評估測驗，以一對一方式進行施測 (多由托育人員或其監護人進行施測)，取得施測成績來評估嬰幼兒語言能力 (FPCC 2014)。例如：Peter and Hirata-Edds (2006)、Peter et al. (2008) 即發展一套正式評估幼兒語言能力的測驗，以一問一答的方式來測試美國 Cherokee 語沉浸式教學的成效。這套測驗有托兒所版本 (Cherokee Preschool Immersion Language Assessment, 簡稱 C-PILA) 與幼兒園版本 (Cherokee Kindergarten Immersion Language Assessment, 簡稱 C-KILA)。C-PILA 版本施測對象年齡較小，較接近台灣托嬰中心需求。C-PILA 測驗包含：(1) 基本對談 (如：打招呼、你好嗎、你的名字是什麼、你幾歲)；(2) 理解力 (幼兒要指出施測員所講圖卡) 共 9 題，理解能力測驗中，幼兒需運用提供的道具演出日常生活 (如：洗手、刷牙、睡覺等)；(3) 口說能力 (幼兒要說出施測員所指的圖卡詞彙，進一步說出該圖卡相關的問題。題目中有是非題 (如：兔子是不是喜歡吃紅蘿蔔?)、選擇題 (如：兔子喜歡吃紅蘿蔔還是樹葉?)、開放題 (如：兔子還喜歡吃什麼呢?) 及說故事題 (如：施測員拿幼兒常看的故事書圖卡請幼兒說出相關的事情)，施測時均配有施測人員及計分人員。

國內幼兒客語測驗最早是張麗君 (2004) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗甲式 (PPVT-R) 為客語測驗工具，全程以客語進行，以一對一形式施測，共有 116 題，陳雅鈴等人 (2009) 曾使用該工具來評估屏東地區幼兒園實施客語沉浸教學的成效。然而，該測驗題數太多，不利於幼兒專心投入施測，後來陳雅鈴 (2016) 自編幼兒客語聽說能力測驗，用來評估美濃地區的幼兒園客語沉浸教學成效，測驗形式也類似畢保德測驗，題目減為 7 個聽力、7 個口說、1 個看圖說故事。近期，國內發展出遊戲闖關式、情境式的幼幼客語闖關方式來評量幼兒日常用語，研究發現以遊戲方式進行測驗可以有效降低幼兒的焦慮感，並能評量出幼兒的客語聽說能力 (陳雅鈴、謝妃涵 2021，謝妃涵 2022)。由於本研究預計施測的幼兒年齡很小，以 0-2 歲嬰幼兒為主，

有的幼兒尚未發展出口說能力，因此本研究參考先前一些關於嬰幼兒的語言施測工具（FPCC 2014，Peter et al. 2008，陳雅鈴 2016，謝妃涵 2022），研發出遊戲型式的施測工具來評量嬰幼兒的客語理解能力。

3. 研究方法

3.1 研究設計

本研究採取單一個案研究法作為主要的研究方法。單一個案研究法適合適用於探索複雜、獨特且具有代表性的個案（Yin 2018）。本研究旨在深入探討一個實驗性嬰幼兒客家語言巢的推行方式及成效，是一個複雜且具有獨特性的個案，非常適合使用單一個案研究法進行深入探究。其次，單一個案研究法能夠提供豐富、詳實的個案描述與分析（Merriam and Tisdell 2016），吻合本研究的目的。本研究希望透過長期的觀察、訪談、文件分析等多元的資料蒐集方式，全面且深入地理解個案的實施歷程，進而發展出對 0-2 歲客家語言巢的教學實踐理解與理論洞見，做為未來的研究與實務發展基礎。綜上，考量研究目的、個案特性以及研究取向，本研究選擇採用單一個案研究法作為主要研究方法。

3.2 研究個案參與者

本研究個案的主要場域為高屏客家重點鄉鎮的一所社區公共家園（匿名 A 公共托育家園）。家園內的師生比為 1:4，共有 11 名嬰幼兒及 4 名托育人員。嬰幼兒年齡層相當（平均月齡為 14.2 個月），八成以上為客籍，但許多父母不會講客語。4 名托育人員之中有 3 位通過客語檢定，但有 2 位客語不是非常流利，能運用簡單客語進行生活對話及例行性活動。托育家園的空間以共用為原則，活動環境不分組，都在同一個空間內，能確保每位嬰幼兒聽到客語的比例相近。本研究參考國外語言巢的作法，除了進行在職培訓，提升托育人員的客語能力及專業知能外，亦同時聘僱一位客語輔導員協助語言巢的托育、語言與文化項目（FPCC 2014，King 2001）。客語輔導員是一位

精通客家文化、客語並具教保背景的專業人員，入班協助事項包括：諮詢有疑義的客家用詞、文化融入家園的活動設計，以及實際與幼兒及托育人員以客語對話進行互動。輔導員每週至少三天進入家園協助，進入時間以 9:00-11:00 為主（12:00-3:00 為午休時間），有時下午時間也會進入協助，但以早上的活動時間為主。園內的托育人員均以客語為主要溝通及授課語言，但園內並不是所有托育人員均會流利的客語，因此謹守「一人一語」原則，會客語的托育人員及客語輔導員在園內完全講客語，不太會講客語的托育人員則「儘量」說客語，遇不熟悉的語詞，則華、客語轉換或混用。

在成效評量階段，為了更確實地評估語言巢嬰幼兒的進步情形，選定另一個條件相仿之公共家園（匿名 B 公共托育家園）做為語言能力測驗的對照組。實驗組與對照組除了「有無進行客家語言巢」的差異外，其他都沒有差異。實驗組與對照組的細節資料如表一所示。

表一 實驗組與對照組之資料

組別	師生比	嬰幼兒 平均月齡	幼兒客籍比例	客家語言巢
實驗組(A) 〔客家語言巢〕	1:4	14.2	>80%	實施各項客家語言巢作法
對照組(B)	1:4	14.6	>80%	沒有實施任何一項客家語言巢作法

3.3 資料收集與分析

3.3.1 嬰幼兒語言巢推行方式

嬰幼兒語言巢推行方式的資料收集主要以質性取向的觀察、訪談及文件收集為主。語言巢實施約 8 個月，研究人員定期進入語言巢進行觀察，記錄托育人員以客語跟嬰幼兒互動的實況。同時，研究人員以非正式的訪談方式，訪談托育人員、客語輔導員及家長在實施過程中的感想及需要的協助。每次入班亦收集課程的相關文件資料，包含：師培課程紀錄、客家意象設計資料、

唸謠教材發展內容、親子活動規劃、以及教師參與研習省思紀錄。研究者將收集到的文字資料轉換為文字檔，資料以質性方式進行分析。首先採用開放式編碼方式，對文本中萌發的概念進行編碼。開放式編碼後，研究者參考文獻，加入理論及研究方向的重要概念來進行編碼（如：家長參與方式、嬰幼兒理解、客語環境營造等）。接下來，研究者將相似的概念進行歸類（如：使用手勢＋使用歌謠－>使用多元教學策略鷹架）。最後，再細讀各項概念試著提取抽象類目，試著建立整體的解釋。資料代碼以「發言者／撰寫者（匿名）－資料來源－年月日」來呈現。

3.3.2 語言巢成效評估

本研究參考先前一些關於嬰幼兒的語言施測工具（FPCC 2014，Peter et al. 2008，陳雅鈴 2016，謝妃涵 2022）來設計本研究的「嬰幼兒客語理解能力」施測工具。由於有的嬰幼兒（如：剛滿 1 歲幼兒）口說能力尚未發展，因此本研究的成效評估主要在了解嬰幼兒的「客語理解能力」。評估工具共有二個情境、12 個題目，題目來源都是嬰幼兒在公共家園裡的教保情境用語。情境包括：(1) 吃水果（如：吃香蕉）5 題；(2) 生活動作用語（如：睡覺時拿寢具、點點頭）7 題。施測採遊戲方式進行，在遊戲情境中研究者準備幾個單字模型或實物，請幼兒拿給施測員，如：指著娃娃玩偶說：「小娃娃要睡覺了，請你幫忙拿枕頭與棉被」，嬰幼兒要「拿枕頭與棉被給施測員，或是指出棉被與枕頭的位置」。正式測試之前有示範題，確保嬰幼兒能夠了解指示。嬰幼兒如果第一次就反應正確即得到 2 分，若還有跟著說出正確語詞會得到 3 分，若第一次無反應會再給一次機會，第二次反應正確是得到 1 分，若第二次依然反應錯誤是 0 分。工具發展出來以後，選取客家庄內 C 托嬰中心的 33 位 1 歲以上的嬰幼兒作為預試對象，測得整體內部一致性係數為 .95。效度部分進行因素分析，KMO 值為 .71，Bartlett 球形檢定值為 234.65，顯著性 p 值小於 .05，顯示取樣適當可以進行因素分析，使用主成分法進行分析並保留特徵值大於 1 的因素，結果分為 2 個因素，分別為「吃水果情境」與「生活中的動作」用語，因素負荷量介於 .63~.97 間，累

積解釋變異量為 75.9%。因此，本施測工具有良好的信效度。

正式的評量在語言巢計畫結束後一週進行，進行的場所位於公共家園的活動室內進行，以公共家園的托育人員作為施測人員，以降低嬰幼兒因場地及人員陌生所產生的焦慮感。考量 1 歲左右的嬰幼兒較能瞭解施測遊戲規則、開始發展口語能力，情緒也較為穩定，故施測對象以 1 歲（含）以上嬰幼兒為主。研究者將實驗組（10 位）與對照組（9 位）中所有 1 歲以上的嬰幼兒納入評量對象。評量遊戲進行時有二名施測人員，一位施測者負責互動與發問、一位協助引導或是抱著嬰幼兒，增加其安全感。研究者負責培訓二組的所有施測人員（培訓時間約 4 小時），當施測人員熟悉所有施測流程並在給分標準達八成以上一致度時，才開始正式施測。實驗組與對照組的施測時間點、形式、流程、空間與人員配置都相同。評估結束後，以 SPSS 統計軟體進行無母數分析，以 Mann-Whitney U 考驗，檢定二組嬰幼兒的客語理解能力差異情形。研究假設為客家語言巢的嬰幼兒因為長期曝露在客語環境中，其客語理解能力要比對照組嬰幼兒佳。

4. 研究結果

4.1 嬰幼兒客家語言巢的推行方式

4.1.1 師資培育

研究者定期與托育人員們進行研習培訓及討論客語托育的實務，講師包含研究者與有客語沉浸經驗的資深幼兒園老師。研習主題包含：「本土語保存與語言巢的原理」、「托育用語轉換為客語的策略（包含遊戲活動用語、保育用語）」、「客語延伸至家庭的活動規劃」，托育人員會定期回報以客語托育的教保實況與困難，講師與其他人員再針對其困難給予建議。

4.1.2 教材研發

為了讓嬰幼兒能熟悉日常生活客語，以便托育人員可以將日常生活用語從華語轉為客語。研究者編制「嬰幼兒客語唸謠本」(謝妃涵、陳雅鈴 2023)

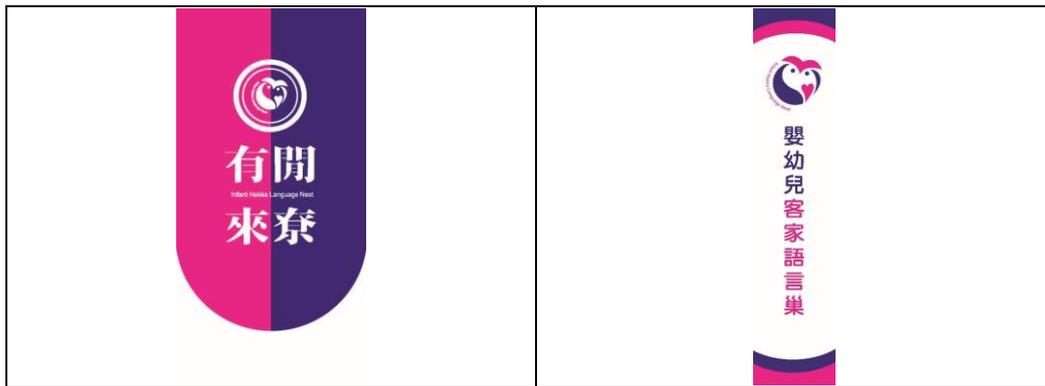
作為輔助教材。在計畫進行初期的 1 個月，研究者每日密集進入家園錄製托育人員用語，然後將逐字稿整理成有系統的各情境用語，之後再設計成有押韻且能朗朗上口的客語短唸謠，並聘請音樂系教授譜曲，設計輕快且短版的配樂，讓托育人員在各情境可以唸唱這些唸謠，透過唸謠讓嬰幼兒熟悉日常生活客語。客語短唸謠共有 19 首，搭配不同教保情境使用，每天都能至少帶著嬰幼兒唱一次。以下為「吃飯」唸謠的範例：

食飯來食飯，涎丫仔準備好，調羹仔拿好，一口一口嚙綿綿，
一口一口吞落去，身體康健乖乖長大。

唸謠中的歌詞均為嬰幼兒在情境中的常用語，透過短唸謠的吟唱，嬰幼兒即能很快地學會這些常用語。

4.1.3 客語學習環境營造

參考其他語言巢作法，在中心的門面規劃客家語言巢的標誌，提示入中心者要以客語為主要語言，如下圖一。



圖一 客家意象 LOGO 布置

除了硬體環境，亦透過規劃一日客語使用時段來營造客語學習環境。一日客語使用時間如下表二所示。

表二 公共家園一日客語使用時段

時段	教保活動
08:00~09:00	問早、換尿布、喝水
09:00~10:00	講故事、介紹水果+吃水果（點心）、洗手
10:00~11:00	講故事、律動引導、戶外活動（穿鞋、洗手）
11:00~12:00	(1) 唸謠、洗手、坐好、飯前感謝詞、穿戴圍兜兜、午飯 (2) 擦嘴、刷牙齒、換尿布、喝牛乳、睡覺（哄睡）
12:00~15:00	午休時間
15:00~16:00	收棉被、吃點心、喝水、換尿布
16:00~17:30	喝牛奶、看書、玩遊戲（球、跳舞）、道別

在上述時段中的所有教保活動都必須以客語進行，因此客語的使用量可達到沉浸式教學的 50% 以上之規定。家園中部分托育人員的客語不是十分流利，故本計畫聘請具教保背景的客語輔導員每週至少進入中心 3 天，協同托育人員以全客語進行教保活動，營造家園內的客語使用環境。客語輔導員提到她如何協同托育人員一起營造客語使用環境：

入園我都用客語跟幼兒們對話，先由日常生活用語（洗手、坐好、換尿布、食茶、食水果、食飯、食牛乳）不斷重複。其中洗手、坐好、換尿布小朋友們最快做出反應，例如：老師叫洗手（客語），大寶會往洗手台的方向前進（中寶用爬的）；小朋友爬上椅子，我會說「○○○坐好、坐好來」同時也比手勢，他也會馬上坐好。（香-協同札記-1110906）

客語輔導員在每天的教保情境中重複簡短、適合嬰幼兒的指示用語，除了提升嬰幼兒聽說客語的機會外，也同時提供托育人員客語使用的協助，指導托育人員如何在不同時段中運用客語，提升嬰幼兒接觸客語的機會。

除了保育工作外，托育人員帶嬰幼兒進行教保活動時也儘量使用客語，以下是托育人員在說故事時使用客語的情境：「托育人員帶著嬰幼兒看『關

於『僮』這本大書，教師一一指著動物的圖案，並用客語說出動物的客語名稱。嬰幼兒對於動物名稱有反應，托育人員指出山羊、兔子的時候，幼兒也能跟著指出來，並模仿叫聲」（R-觀-1110612）。團體活動的部分，托育人員帶較大的嬰幼兒做律動時會使用客家歌，吃飯前的祈禱文、起床歌也都用客家歌來引起嬰幼兒聽／說客語的興趣。

4.1.4 家庭及社區參與

語言巢的運作中，家庭參與是重要的部分。首先在開學初的親師座談會中，研究者跟家長說明嬰幼兒學習客語的益處、實施客語托育的原理，消除家長擔心客語托育影響嬰幼兒華語或語言發展的疑慮。此外，研究者亦提供有興趣推動客語的家長一些線上資源，並分享在家說客語時可能遇到問題的Q&A手冊。同時，也請家長回去以後告訴會說客語的家人（如：祖父母），一起用客語跟嬰幼兒互動。會後，大部分家長都贊同加入本研究，並支持客語托育計畫。許多家長刻意在家庭中營造客語環境，並分享家庭中嬰幼兒的客語使用狀況：

阿婆在屋家會同C1講客話增強C1聽力(家長晤談-C1-1110920)

在屋家僮會主動同C4講客話，C4一開始較無反應（C4一開始較反應毋過來），毋過後來慢慢會模仿著說（C4-家長晤談-1110920）

阿公阿婆在屋家一般都會同C5講客話，C5一般都做得聽有阿婆佢等簡單个指令同回答簡單个詞彙等（C5-家長晤談-1110921）

之前爸爸跟她對話還不太會回應，後來她開始唱出客語唸謠，還會說一些簡單的單詞。（C10-家長晤談-1110910）

與一般研究相較，本研究參與的家長還包含祖父母（客語較父母流利），雖然部分幼兒只有周末跟祖父母相處，但自從托育人員推動家庭客語之後，大部分的家長除了自己在家跟嬰幼兒使用客語互動外，也會叮嚀其他家庭成

員與幼兒用客語互動，因此嬰幼兒在家庭及社區中使用客語的機會增加了許多。

4.2 嬰幼兒客家語言巢的成效

4.2.1 嬰幼兒客語理解能力測驗

研究者採用自編之「嬰幼兒客語理解能力」評估測驗，結果如下表三所示。

表三 嬰幼兒客語理解能力 Mann-Whitney 檢定差異表

項目	組別	人數	平均數	U	Z	p
吃水果	A (實驗組)	10	1.82	27	-2.851**	.007
	B (對照組)	9	1.0			
生活用語動作	A (實驗組)	10	1.55	22	-2.224*	.028
	B (對照組)	9	0.86			

註：*P < .05, **P < .01

依據表三的分析結果顯示，實驗組與對照組在「吃水果」($p < .01$)及「生活用語動作」測驗均達到顯著差異 ($p < .05$)，且實驗組的平均數均顯著高於對照組，表示客家語言巢嬰幼兒之客語理解能力顯著高於非客家語言巢之幼兒。

4.2.2 聽懂客語名字

依據相關研究，進行本土語學習可以先幫幼兒取名字 (Michel 2012)，於是開始執行語言巢後，托育人員幫每位嬰幼兒取了客語名字，輔導員表示

大約一個月後，所有嬰幼兒即能聽得懂自己的客語名字：

家園有 4 位小朋友的客家名字很響亮（阿婷妹、阿碩牯、阿縉牯、阿澤牯），老師們也都用客語叫他們，約兩週後，阿碩牯很快就做出反應，叫他會馬上抬頭或轉頭，其他中寶、小寶約一個月後有明顯反應。（香-協同札記-1110502）

4.2.3 嬰幼兒能聽懂簡單語詞與指令

托育人員表示，嬰幼兒逐漸聽得懂身體部位，像是頭髮、眼睛、手等：

「玩遊戲的時候，我問小孩身體部位，像是頭髮在哪裡？哪個是手？小孩能正確比出身體部位。」（T1-活動紀錄-1110506）

「今天帶寶貝們出去運動時候，寶貝們聽得懂動動手、腳、還有目珠、頭那毛」。（T2-活動紀錄-1110528）。

除了身體部位之外，托育人員發現滿 2 歲的嬰幼兒逐漸聽得懂指令，「今天回到教室後，較大的寶貝們聽到坐下、喝水都會自己去完成。」（T2-教學紀錄-1110528）。同時，在家裡也觀察到嬰幼兒聽得懂家人的指令，「聽得懂阿婆的簡單指令，像是過來、搨一下、淋白湯茶（淋茶、淋水）、食飯，偶而還會回答。」（C5、C6、C11-家長晤談-1110730）。除了簡短的語詞和動作，協同老師認為午覺時間是小朋友表現客語理解力進步最明顯的時段，輔導老師在札記中描述道：

午休時間，小朋友們拖著棉被，走到自己的床位拿出棉被，之後就開始隨意走動、或看書、躺別人的床或拿棉被玩等等；這時候，我拿著奶嘴盒，告訴小朋友：「奶嘴仔來了唷」小朋友們就會靠過來，但我告訴他們「愛眠著、眠著、眠著哦」，剛開始聽得懂的小朋友，會馬上躺到自己的床位，其他幼兒也會跟著做；久而久之，小朋友們都聽懂「眠著」就可以拿到奶嘴囉！（香-協同札記-1110612）

4.2.4 嬰幼兒開始仿說客語、配合唸謠跟讀

嬰幼兒每天聽到打招呼跟吃東西用語，開始逐漸會模仿說客語語詞：「這兩天發現較小的幼兒 C1 開始仿說恁早、拉杌仔」(T1-活動紀錄-1110603)，其他較大的幼兒能說更多語詞，「最近觀察較大的幼兒，幾乎所有幼兒 C4、C5、C6、C7、C8、C9、C10、C11 都開始仿說恁早、拉杌仔、弓蕉、多謝。」(T1-活動紀錄-1110610)。此外，對客語更熟悉的幼兒，除了聽得懂語詞，也會搭配動作仿說，「我問小孩頭髮在哪裡？他們會比出來而且 C5、C10 還跟著說客語。」(T1-活動紀錄-1110711)、「端餐點給幼兒時，聽到 C6 說多謝(1次)」(T3-生活紀錄-1110603)、「洗手時 C7 會自己說洗手」(T2-生活紀錄-1110603)、「和寶貝(C7、C8、C10)說恁早，他也會回恁早」(T3-生活紀錄-1110603)。大約經過 1 個月，在各種教保情境裡加入客語唸謠，嬰幼兒也會開始跟著唸客語。輔導教師在札記中記錄著：

7 月開始有水果謠、洗手謠等唸謠，聽了幾次之後，大寶於水果謠會跟讀一些，雖然發音不標準，但聽得出來。接著融入水果客語名稱，老師每天介紹食用的水果，也會反覆客語的名稱，讓小朋友們認識及學習。(香-協同札記-1110720)

家園裡有一個較大的幼兒(2Y9M)自從有了唸謠以後，客語能力有明顯的進步，不僅在托嬰中心會跟著唸，回到家也可以唸出來。老師分享家長給予的回饋：「偶而會自己唱家園常唸的客謠語句等。」(T1-活動紀錄-1110820)；「寶貝會主動跟家長分享在家園唸唱的客謠，爸爸說之前跟她對話還不太會回應。」(T1-活動紀錄-1110910)。一位家長也分享到孩子在家唱客家歌的表現：「在家裡突然聽到她自己唸唱出客謠或客語詞彙感到很開心，很意外她這麼小竟然可以學會唱客歌。」(C10-家長晤談-1111003)

總結來說，不論是從量化的客語理解能力測驗分數或是質性的觀察和訪談結果，都呈現出嬰幼兒參與語言巢後，在客語理解能力、客語口說或對客語興趣等面向都有明顯的進步。

5. 討論與建議

本研究參考國際語言巢的推動作法(Braut 2010, Brown and FASTER 2019, Wilson and Kamanā 2001), 在公共家園進行嬰幼兒客家語言巢。在實施過程中, 由研究者擔任輔導工作, 進行師資培育、教材研發、客語學習環境營造及家庭社區參與推動。語言巢推動八個月後進行成效評估, 研究結果發現成效良好, 對於提升嬰幼兒的客語能力及興趣有正向影響。本研究的發現呼應了先前國際間關於嬰幼兒語言巢的正向影響, 亦即嬰幼兒語言巢能提升嬰幼兒的本土語能力及興趣 (McIvor 2015)。

客家語言巢要能有良好成效, 在師資培育、教材研發、客語學習環境營造及家庭社區參與等面向必須細部規劃及落實。首先, 在台灣推動客家語言巢可能會面臨最大的問題即是「托育人員客語能力不足」, 這也是國際間語言巢常見的問題, 亦即招募不到本土語流利的托育人員 (Chambers 2015)。本研究受限於公共托育中心相關法規限制, 無法臨時聘用客語流利的托育人員取代既有的師資。因此, 只能運用在職培訓的方式培訓既有托育人員具備基礎客語能力, 讓托育人員可以將日常生活、保育活動及課程活動等轉以客語進行。因此, 培訓課程主要以日常生活客語以及客語如何融入保育與課程活動為主。另外, 本研究亦參考紐西蘭、加拿大等國的經驗 (Stiles 1997, Brown and FASTER 2019) 在語言巢中採「一人一語」以及「輔導員入班」的方式, 聘請客語輔導員入班, 請客語流利的托育人員完全以客語跟嬰幼兒互動, 其他托育人員則以研習中學習到的客語與嬰幼兒互動, 偶爾可以華客轉換及混用。輔導員入班除了本身完全採客語溝通互動外, 亦提供托育人員即時的客語諮詢及協助, 這樣的協力合作效果非常好。

另外, 為了吸引嬰幼兒學習客語, 本研究研發了「嬰幼兒客語唸謠本」, 這份教材取材自托育人員在每個保育區 (如: 換尿布區)、學習區 (如: 故事區) 及日常生活的常用語, 生動有趣、富有音樂性及節奏性, 嬰幼兒很容易朗朗上口。透過這些唸謠, 嬰幼兒很快地學會日常生活客語。這樣的結果印證了嬰幼兒教材主題應生活化且教材型式以兒歌、韻文、對話等方式較佳

的建議 (Westerveld 2014)。在營造客語沉浸的語言環境中，本研究大抵遵循著先前研究的建議 (Braut 2010, Cooper et al. 2004, Utumapu 1998, Brown and Fast 2019)，亦即日常生活、課程活動以及例行保育活動都以客語為主要溝通語言，教室布置、玩具選擇也盡量融入客家文化元素。然而，因為幼兒都不滿二歲，認知成熟度較不足，較難像其他國外語言巢那樣在課程中融入大量文化元素 (Cooper et al. 2004, King 2001)。在家庭及社區參與部分，本研究也參考國外語言巢的作法 (FPCC 2014, Borgia and Dowday 2010)，召開親師座談以宣傳客語重要，讓家長瞭解客家語言巢的意義及運作方式，同時也製作家長手冊，鼓勵家長在家說客語，並時常邀請家長參與相關活動。本研究發現家長參與對嬰幼兒客語學習產生了積極影響，這個結果也呼應了先前研究中所強調家長參與的重要性及正向影響 (Kamana and Wilson 1996)。不過，本研究家長參與多以較消極及被動式的「在家參與」及「參加親師座談」為主，家長對於到校擔任志工或積極性地參與教材研發仍有疑慮，較無法推行。這樣的參與型態與國外的語言巢有所差異 (Brown and FASTER 2019)，這種差異可能是東西方文化對於家長參與的看法不同、家長工作忙碌以及學校不積極鼓勵有關 (Ng et al. 2014)。

綜合上述，本研究發現嬰幼兒客家語言巢亦可以在台灣情境下順利推動且能有良好的成效。以下，根據本研究的結果提出實務及研究的建議：

(1) 培訓托育人員客語的基礎與運用能力。參與語言巢的教保人員以具備客語聽說能力最佳，若無法招聘到客語能力佳的托育人員，亦可以從既有的托育人員加以培訓。培訓內容建議優先以「日常生活及保育活動基礎客語」以及「如何運用策略將客語融入日常生活及保育活動」二大主軸為主，之後再視托育人員的現場教學需求量身訂作研習課程，滾動修正研習的方式及內容，較能符合托育人員的實務需求。

(2) 聘用客語輔導員。本研究為客家語言巢聘請了一位客語輔導員，輔導員具教保背景且客語能力佳，主要的角色為協助托育人員轉換華語為客語，並堅持在托嬰中心內的時間只說客語，創造有品質且大量的客語輸入環境。本研究發現這位客語輔導員扮演了很重要的角色，且成效非常好。因此，建

議未來若要建置客家語言巢，可以聘請客語輔導員，每園每週至少 8-10 小時，可以即時地提供托育人員客語諮詢。

(3) 運用客語歌曲唸謠搭配生活作息活動。由於嬰幼兒年紀小，對於複雜困難的用語理解有困難。本研究研發「嬰幼兒客語唸謠本」大量運用歌曲唸謠搭配幼兒生活作息活動，透過重複性、韻律性及趣味性的特性，讓客語成為整天活動都會聽到的語言，效果極佳，嬰幼兒很快即能理解作息活動中的客語。因此，建議日後推動嬰幼兒客家語言巢的人士可以採用此套教材，或是仿照此模式，自行編製符合自身語言巢情境的客語唸謠本，在場域中實際使用，提升嬰幼兒的客語能力。

(4) 增強客籍家庭社區參與。本研究中發現，家庭若能提供客語使用的機會，嬰幼兒的客語溝通動機及使用興趣會較高。但現在客籍家庭中，年輕家長會說客語的漸漸減少，未來要進行客家語言巢可能必須從家長客語的增能及積極參與開始。本研究在客籍家庭及社區參與部分仍以被動式的參與為主（如：在家親子互動及親師座談），建議未來的語言巢可以辦理家長客語增能研習，籌辦客語親子共學團，或是邀請家長志工進入語言巢，扮演較主動積極的參與角色（如：共創客語教材或文化教學者），讓客語復振結合客籍家庭及社區的資源，擴大影響客籍家庭及社區的客語保存意識及實踐。

(5) 建立客語托育的巡迴輔導機制。本研究的客家語言巢能運作順利仍依賴研究者所成立之客語托育輔導團持續地協助托育人員增能，並協助其解決實施過程中的問題。因此，研究者建議在推動嬰幼兒客家語言巢時，成立客語托育的巡迴輔導團，提供密集的輔導、資源及心理支持，如此語言巢的托育人員才不致於遇到問題不知所措，也較不會中途放棄。

(6) 未來研究建議。本研究為初始性的實驗性質研究，研究對象為單一嬰幼兒客家語言巢個案。建議未來若在不同縣市推行嬰幼兒客家語言巢時，可以考慮採用多個案研究設計，納入不同背景與特性的個案，以增強研究結果的外在效度和推論性。此外，本研究的成效評量著重在嬰幼兒的客語理解能力，建議未來可以擴大發展多元客語能力的評量工具，全面評估嬰幼兒在聽、說、興趣、語彙量等各方面的表現，並輔以質性資料，深入探究語言發

展的歷程和影響因素。未來，長期追蹤研究也是值得考慮的方向，透過長期追蹤嬰幼兒個案的語言發展軌跡，可以更全面地瞭解語言巢模式的長期效果，並為客語復振政策提供重要的實證依據。

引用文獻

- Borgia, M. E. 2014. Using gesture to teach Seneca in a language nest school. *Language Documentation and Conservation* 8: 92-99.
- Borgia, M. and S. Dowdy. 2010. Building an intergenerational, home-based language nest. *Santa Barbara Papers in Linguistics* 21: 115-127.
- Braut, K. T. 2010. *To Speak or Not to Speak. Because They Tell Me to Speak Sami at Daycare. Indigenous Language Revitalization through Preschool Children Learning a Second Language in a Language Nest*. Norway: University of Tromsø thesis.
- Brown, K. D. and M. FASTER. 2019. Language nests on the move: The case of Võro pre-primary education in ESTONIA. *Forum for International Research in Education* 5.3: 29-48.
- Chambers, N. A. 2015. Language nests as an emergent global phenomenon: Diverse approaches to program development and delivery. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development* 1: 25-38.
- Chambers, N. A. and D. Saddleman. 2020. Moving towards a language nest: Stories and insights from n̄kmaplqs. *First Peoples Child & Family Review* 15.1: 27-43.
- Cooper, G., A. K. Vyletta, W. Cathy and H. Edith. 2004. *Te Rerenga: A Te Pirere A Longitudinal Study of Kohanga Reo and Kura Kaupapa Maori Students. Purongo Tuatahi Phase 1 Report*. Wellington, N. Z.: New Zealand Council for Educational Research.
- Danesi, M. 2003. *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain (2nd Ed.)*. Springer.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK:

Multilingual Matters.

- Fleras, A. 1987. Redefining the politics over Aboriginal language renewal: Maori Language preschool as agents of social change. *The Canadian Journal of Native Studies* 7.1: 1-40.
- FPCC. 2014. *Language Nest Handbook*. Retrieved from https://fpcc.ca/wpcontent/uploads/2020/08/FPCC_LanguageNestHandbook_EmailVersion2.pdf (October 3, 2022).
- Galla, C. K. 2016. Indigenous language revitalization, promotion, and education: Function of digital technology. *Computer Assisted Language Learning* 29.7: 1137-1151.
- Hammer, C. S., E. Hoff, Y. Uchikoshi, C. Gillanders, D. C. Castro and L. E. Sandilos. 2014. The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29.4: 715-733.
- Hermes, M. and K. A. King. 2013. Ojibwe language revitalization, multimedia technology, and family language learning. *Language Learning & Technology* 17.1: 125-144.
- Hermes, M., M. Bang and A. Marin. 2012. Designing indigenous language revitalization. *Harvard Educational Review* 82.3: 381-402.
- Hinton, L. 2013. *Bringing Our Languages Home*. Berkeley: Heydey Books.
- Hoover, M. and the Kanien'kehaka Raotitiohkwa Cultural Center. 1992. The revival of the Mohawk language in Kahnawake. *Canadian Journal of Native Studies* 12.2: 269-287.
- Iokepa-Guerrero, N. and R. de France. 2007. Nest of voices: Early child care and education in Hawaii. *Canadian Journal of Native Education* 30.1: 41-47.
- Kamana, K. and W. H. Wilson. 1996. Hawaiian language programs. In G. Cantoni (ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*, 153-156. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

- King, K. A. and M. Hermes. 2014. Why is this so hard?: Ideologies of endangerment, passive language learning approaches, and Ojibwe in the United States. *Journal of Language, Identity & Education* 13.4: 268-282.
- King, J. 2001. Te Kōhanga Reo: Māori language revitalization. In L. Hinton and K. Hale (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 119-128. San Diego, CA: Academic Press.
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- May, S. and R. Hill. 2005. Māori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8.5: 377-403.
- McIvor, O. 2015. Adult indigenous language learning in Western Canada: What is holding us back? In K. Michel, P. D. Walton, E. Bourassa and J. Miller (eds.), *Our Living Languages: Papers from the 19th Stabilizing Indigenous Languages Symposium*, 27-49. Ronkonkoma, NY: Linus Learning.
- McIvor, O. and A. Parker. 2016. Back to the future: Recreating natural indigenous language learning environments through language nest early childhood immersion programs. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development* 3: 21-35.
- Merriam, S. B. and E. J. Tisdell. 2016. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michel, K. 2012. *Tricksters Path to Language Transformation: Stories of Secwepemc Immersion from Chief Atahm School*. Vancouver, BC: University of British Columbia doctoral dissertation.
- Ng, F. F., E. M. Pomerantz and C. Deng. 2014. Why are Chinese mothers more controlling than American mothers? "My child is my report card". *Child Development* 85.1: 355-369.
- O'Grady, W. 2017. The Linguistics of language revitalization: Problems of

- acquisition and attrition. In Kenneth Rehg and Lyle Campbell (eds.), *Oxford Handbook of Endangered Languages*, 490-509. Oxford: Oxford University Press.
- Okura, E. K. 2017. *Language Nest and Language Acquisition: An Empirical Analysis*. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Mānoa doctoral dissertation.
- Pasanen, A. 2018. This work is not for pessimists: Revitalization of Inari Sámi language. In L. Hinton, L. Huss and G. Roche (eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization (1st ed.)*. New York, NY; Abingdon, Oxon: Routledge.
- Peter, L. and T. Hirata-Edds. 2006. Using Assessment to inform instruction in Cherokee language revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9.5: 643-658.
- Peter, L., Tracy H. E. and M. A. Bradley. 2008. Verb development by children in Cherokee language immersion program, with implications for teaching. *International Journal of Applied Linguistics* 18.2: 166-187.
- Richards, M. and B. Burnaby. 2008. Restoring Aboriginal languages: Immersion and Intensive language program models in Canada. In T. W. Fortune and D. J. Tedick (eds.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, 202-221. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Stiles, D. B. 1997. *Four Successful Indigenous Language Programs*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED415079> (October 10, 2023).
- Sun, H., N. Yussof, M. Mohamed, A. Rahim, R. Bull, M. W. Cheung and S. Cheong. 2018. Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24.8: 1-16.
- Utumapu, T. L. P. 1998. *O le poutu: Women's Roles and Samoan Language Nests*. New Zealand: University of Auckland dissertation.
- Westerveld, M. F. 2014. Emergent literacy performance across two languages:

- Assessing four-year-old bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17.5: 526-543.
- Wilson, W. H. and K. Kamanā. 2001. Mai loko mai O ka‘l’ini: Proceeding from a dream-the ‘Aha Pūnana Leo connection in Hawai‘i an language revitalization. In L. Hinton and K. Hale (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 147-176. San Diego: Academic Press.
- Yin, R. K. 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Zepeda, O. and J. H. Hill. 1991. The condition of Native American Languages in the United States. *Diogenes* 39.153: 45-65.
- 吉娃詩·叭萬. 2006.〈從紐西蘭毛利族的語言巢看台灣的原住民母語教學〉。《台灣國際教育季刊》2.1: 163-184。
- 客家委員會. 2022.〈110年全國客家人口暨語言基礎資料調查(AM010006)【原始數據】〉。取自中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫：doi:10.6141/TW-SRDA-AM010006-1（查詢日期：2022.11.01）。
- 陳雅鈴. 2016.〈美濃客語沉浸教學對幼兒客語聽說能力之影響〉。《客家公共事務學報》13: 25-43。
- 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、蔡典龍. 2009.〈客語沈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、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。
- _____. 2023.〈幼兒園客語沉浸教學對客家認同及跨語言文化態度之影響〉。《教育心理學報》55.1: 103-124。
- 陳雅鈴、謝妃涵. 2021.〈幼幼客語闖通關客語教材之設計與發展歷程〉。《教科書研究》14.2: 75-103。

- 黃麗容. 1999. 《紐西蘭毛利語教育之研究——以小學「完全浸滲式」毛利語教學為例》。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
- 張麗君. 2004. 〈國客雙語幼兒語言能力與創造力之關係〉。2004客家知識論壇論文。2004年12月12日。台北市：客家委員會。
- 謝妃涵. 2022. 〈4歲以上幼兒客語能力的評量：第二代幼幼客語闖通關研發歷程〉。《全球客家研究》18: 233-266。
- 謝妃涵、陳雅鈴主編. 2023. 《嬰幼兒客語唸謠》。屏東：屏東縣政府。

[2024年2月6日收稿；2024年4月11日修訂；2024年5月28日接受刊登]

謝妃涵
國立屏東大學幼教系
flyki@mail.nptu.edu.tw

Approaches to and Effectiveness of Implementing a Hakka Language Nest in a Community Family Center

Fei-Han HSIEH, Ya-Ling CHEN

National Pingtung University

The Hakka language is classified as "severely endangered," indicating a generational gap in its usage. This study draws on established international language nest models to investigate the implementation and effectiveness of a Hakka language nest in a public family center within a Hakka community. A single case study design was employed, with data collected through observations, interviews, document analysis, and Hakka language comprehension tests. Qualitative analysis presented the implementation practices and outcomes, while statistical analysis compared comprehension scores between children in the language nest and those not in the program. Findings reveal how the language nest model was developed through teacher training, teaching material development, and community involvement. The evaluation indicates that the Hakka language nest positively impacts infants' and toddlers' Hakka language interest and abilities. Finally, recommendations for implementing a Hakka language nest include training childcare professionals, hiring Hakka language facilitators, incorporating songs and rhymes into routines, strengthening family and community participation, and establishing a support mechanism. Suggestions for future research are also discussed.

Key words: Infant toddler Hakka language nest, Hakka language preservation, early native language learning, public day care center

