

全客語幼兒園之意涵、挑戰及實施建議

陳雅鈴

國立屏東大學幼兒教育學系教授

吳宣蓓*

國立屏東大學教育行政研究所博士生

本研究主要目的在探究「全客語幼兒園」之意涵、挑戰及實施建議。本研究採質性研究的焦點訪談方法進行研究資料的收集。訪談對象包括：幼兒園管理階級、教學人員、行政官員及本土語保存專家，資料採用質性方式進行分析。研究結果釐清全客語的意涵應不僅是在客語的使用量，更應強調全客語的意涵應包括家庭、學校和社區全方位的推廣，以及培養幼兒對客語正向價值、態度和認同等全方位的素養。推動全客語幼兒園面臨的挑戰包括欠缺推動熱忱、欠缺師資及行政工作壓力。推動全客語幼兒園的建議包括：以里程碑的概念推行、高熱忱的領導者帶動社區參與、以及從職前到在職培育解決師資問題。

關鍵字：全客語幼兒園、客語沉浸教學、本土語保存、客語教學

* E-mail: hsuanpei820605@gmail.com

投稿日期：2023 年 12 月 5 日

接受刊登日期：2024 年 4 月 24 日

一、緒論

客家人在台灣是第二大族群，全國客家人口推估約 466.9 萬人，約占全國人口 19.8%。然而，客語目前卻面臨流失的危機（客家委員會 2022a）。根據客家委員在民國 105 年的調查，13 歲以下學童，僅有 31% 聽懂客語，13% 具有客語說的能力（客家委員會 2017）。根據「110 年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究」結果也顯示：因客語世代傳承問題，客家民眾整體客語聽說能力則較 105 年下滑，105 年聽的能力為 64.3%、110 年聽的能力為 56.4%，105 年說的能力為 46.8%、110 年說的能力為 38.3%。下滑的比率以非客家文化重點發展區下降幅度明顯較大（客家委員會 2022a）。客語流失的原因有許多，不同世代的流失主要因素也不同，包括了國語政策、電視媒體、客家人口遷移、與非客家人通婚等結構性因素（王甫昌、彭佳玲 2018）。不過，值得欣慰的是，客家文化重點發展區推廣客語獲得成效，在學齡階段的學童客語能力較 105 年調查結果提升，13-18 歲由 12.3% 提升至 18.6%，增加 6.3%，顯示客語教育復振有些許成效。不過，非客家重點區的客語遭受嚴重衝擊，非客家文化重點發展區的客家民眾客語聽說能力較 105 年大幅下降約 15%（客家委員會 2022a）。因此，客語復振仍有一段路要走，必需持續不斷地進行客語傳承教育，才能挽救日益瀕危的客語。

國際上在實驗多種不同型態的語言教育後發現，沉浸式教學是最有效果的語言復振教育計畫（May 2013）。為了挽救客語流失，政府在民國 96 年效法紐西蘭毛利語沉浸教學的理念，在屏東縣三所幼兒園實驗

性地推行客語沉浸教學計畫，研究成果也呈現幼兒整體的客語聽說能力有顯著提升，且幼兒其他領域的學習表現跟同儕一樣好（陳雅鈴、陳仁富 2011）。張瑞菊（2018）的研究也顯示，客語沉浸在小學中年級推行也有很好的成效，客語沉浸班的客語聽說能力明顯優於非客語沉浸的學童。於是，客家委員會在民國 108 年在全台灣國民中、小學及幼兒園擴大辦理客語沉浸式教學模式（教育部 2019）。

語言沉浸教學模式主要是依據自然教學法（*natural approach*）之基本假設，強調第二語言（L2）的學習應在豐富的語言輸入情境下自然而然地獲得（Cañado 2018）。語言沉浸教學模式有許多型式：（1）以學童進入沉浸教學的年齡來區分，大致可分為早期沉浸（*early immersion*）、中期沉浸（*middle immersion*）、以及晚期沉浸（*late immersion*）。幼兒園到小一開始之沉浸式教學稱為早期沉浸；小二開始則稱為中期沉浸（*middle immersion*）；七年級（相當台灣的國一）開始則稱為晚期沉浸（*late immersion*）教學，（2）以目標語（*Target Language*，簡稱 TL）使用的時間長短，則可以區分為：完全沉浸及部份沉浸計畫（Usborne et al. 2011）。各個國家對於如何區隔完全沉浸及部份沉浸的目標語使用比例有些不同，例如：紐西蘭的毛利語完全沉浸式計畫規定完全沉浸計畫必需 80% 以上的時間以毛利語作為主要溝通及教學媒介語，若毛利語使用不到 80%，則稱為部份沉浸式教學（Hill 2022）。在加拿大，法語完全沉浸計畫會隨著時程而有所調整，在剛開始時，必需完全使用法語做為教學及溝通的主要語言；但在一到三年後，學童的主流語（英語）會漸漸加入，到最後法語和英語二種語言的使用份量約各佔 50% 的時間。

雖然目前多數的研究發現，早期完全沉浸計畫（early total immersion）對提升學童 TL 的效果最佳（Lazaruk 2007）。然而，台灣因為諸多實務推動的限制（陳雅鈴 2009），目前的客語沉浸教學模式多為早期「部份沉浸式」教學：主要在幼兒園推行，50% 以上的時間以客語做為主要教學及溝通語言，且以班級為單位的方式推行（陳雅鈴、陳仁富 2011）。近期，客家委員會有意推動 80-100% 以客做為溝通及授課語的「完全沉浸式」全客語幼兒園（客家委員會 2022b）。然而，目前針對要如何推動「完全沉浸式」的全客語幼兒園細節並不清楚，在推動上可能遇到的困難及挑戰也仍在摸索中。因此，本研究主要目的在探究全客語幼兒園之意涵、挑戰及實施建議，以提供未來全客語幼兒園政策規劃及實務推動之參考。

二、文獻探討

（一）幼兒雙語教育的型態

傳統幼兒雙語教育可以被分為三種，二種為較強勢的雙語模式——強調保留幼兒 L1（本土語），一種則以融入主流語言為主的弱勢雙語模式（Baker and Wright 2017; Freeman 2007; García 2009; Hickey and de Mejia 2014）。二種強勢的雙語模式中，語言教學主要目的在支持幼兒的本土語或挽救少數族群語言。這種強勢的雙語教育模式較適合在本土語聚集的地方推動。這類型的雙語教育剛開始多以孩子的第一語言（L1）為主要溝通及學習媒介語言，然後再逐漸加入主流語。在加入主流語的過程，仍是以豐富的 L1 學習為主（Schwartz 2018）。第二種

型態的強勢雙語教學模式則是以「沉浸式教學」的方式進行，沉浸式教學視使用 L1 及主流語的使用量區分為部份（50-80%）及完全（80-100%）沉浸（Baker 2011）。主要目標仍是以學習 L1 或復振瀕危語言為主要目的。若學生組成主要涵蓋兩個族群及兩種語言，則廣泛稱為「雙向沉浸式教學」（Two-Way immersion），強調二種語言及文化族群的溝通交流及互相學習，促進跨語言及文化的素養。例如：美國的英語、西語沉浸；以色列的阿拉伯語、希伯來語的雙向沉浸式教學。上述二種強勢的雙語教育有一個共通點，即是使用學習者 L1 做為主要教學及溝通語，透過 L1 來學習多種學科內容。例如：威爾斯媒介語幼兒園（Welsh-medium preschools），愛爾蘭媒介語幼兒園（Irish-medium preschools）（Hickey and de Mejia 2014, 2017）。

（二）完全沉浸式教學的定義及成效

從紐西蘭的完全沉浸式的毛利語語言巢（Kohanga Reo）經驗來看，完全沉浸式語言巢多是從學齡前幼兒開始，在完全沉浸的語言巢中，負責照顧幼兒的保育人員必需是精通毛利語者，且必需「完全」使用毛利語跟幼兒互動及遊戲（May 2013）。因此，完全沉浸式教學的首要條件即是教師或保育人員必需精通 TL，才能完全以流利的 TL 與幼兒互動、溝通及教學。目前每個完全沉浸教學對於「完全」的界定不是那麼一致，有的完全沉浸計畫中界定 TL 的使用在第一年必需至少達到 80% 以上，才能稱之為完全沉浸式教學，但在後續的幾年可以彈性調整將主流語漸漸融入，但 TL 的使用仍不能低於 50%。有的完全沉浸式教學則界定至少 90% 以上以 TL 進行溝通及教學，且不會隨著年限而改變（May

2008)。不過，大致上的共識是：在完全沉浸式教學中，TL 的使用不能低於 80%，且 TL 必需是生活溝通及教學的主要用語。

完全沉浸式教學強調 TL 的學習是以「習得」(acquisition) 而不是「學習」(learning) 的方式來進行，亦即只要給予學習者豐富的 TL 輸入及互動環境，學習者可以自然而然地獲得 TL 的能力。許多研究已證實：完全沉浸式的教學對提升幼兒 TL 的能力有很大的成效 (May 2013)，因此許多國家開始仿效紐西蘭，發展自己的本土語完全沉浸教學 (或語言巢) 計畫。例如：美國夏威夷的原住民發展從出生到十二年級的原住民語完全沉浸式教學。美國印第安語的納瓦伙語 (Navajo) 也創辦了納瓦伙語完全沉浸教學。加拿大原住民也採用幼兒園開始的完全沉浸式教學來復振族語。上述這些語言完全沉浸計畫對本土語保存都有非常良好的成效 (Baker 2011; May 2013; Hall and Fenelon 2015)。

研究顯示，完全沉浸式教學除了提升學習者 TL 的各項能力外，亦可以培養流利的雙語能力 (Baker and Wright 2017; García 2009)。此外，雙語學習對認知發展的助益可同時促進其他學習領域的發展，讓學童更具多元語言能力及多元文化的素養 (Baker 2011; Hickey and de Mejía 2014)。例如 Turnbuall, Lapkin 和 Hart (2001) 在加拿大安大略省進行了跨區域的比較研究，比較國小三年級 (以下簡稱小三) 及國小六年級 (以下簡稱小六) 沉浸及非沉浸學童在閱讀、書寫、和數學成績的表現，結果顯示，完全沉浸學童在小三的英文讀寫也許較同儕落後一些，但在小三加入英文的教學後，很快便能趕上同儕。在小六時，沉浸學童的英文讀寫成績甚至高於同儕。研究亦指出，不論何種型態的沉浸教學，在小六時，沉浸學童的數學成績都較非沉浸同儕佳。Serra (2007) 在瑞士

進行一個小規模但長期的研究，探討部分沉浸式教學（50% 學科以 TL 進行）的成效，結果顯示到了小六之後，所有部分沉浸學生的數學成績表現均較非沉浸的學生高。Genesee（2007）的研究更指出，這樣正向的結果不僅限於一般沉浸學童，對有學習困難或是低學業成就的學童也有類似的正向結果。總結來說，目前多數的沉浸教學研究均未發現沉浸教學對學童之主流語及其他學科的成績有任何負向影響；有些研究更發現，沉浸學童的 L1 能力提升外，其他學科表現亦因為雙語學習的刺激，而較其同儕更佳（Baker and Wright 2017）。

（三）本土語完全沉浸式教學的作法

1. 培養增益式雙語者為主要理念

在本土語完全沉浸教學中，其主要的理念是建立在保存本土語、擴展使用本土語的人口及提升本土自我認同之上。然而，目前國際本土語沉浸都遇到一個問題，亦即沉浸教學中的學生組成都不是單一族群，而是有多元族群及多元語言背景，主要學習者背景可能包括：（1）本土語是唯一且是第一語言（極少）；（2）有二個語言以上的能力（如：本土語及主流語）；（3）幼兒常用的是主流語，也有一些本土語能力，但以主流語為主要語言；（4）幼兒的主流語是第一且唯一的語言，本土語是從學校開始學習（Schwartz and Palviainen 2016）。因此，本土語完全沉浸式教學的教學理念必需是針對願意學習本土語並認同本土語的人，而不是僅針對本土語背景的學習者。因此，本土語完全沉浸主要目的應以培養多元語言及文化素養的雙語者為主，可培養更多新本土語言者（New speaker）（i.e., 本身不是本土語族群，但有興趣及意願學習

本土語) 加入本土語的傳承, 擴張說本土語的人口。再者, 完全沉浸計畫應強調培養學習者不論是本土語或主流語都達到 Cummins 的門檻理論 (threshold theory) 的流利度, 如此雙語的學習即能帶動認知學習同步提升, 達到增益式雙語 (additive bilingualism) 的各種優勢 (Baker 2011; Garcia 2009)。

2. 本土語為主要生活溝通語及教學媒介語

本土語完全沉浸教學中, 本土語是教師授課的主要媒介語, 學習者透過本土語來學習多元課程內容 (May 2013)。以本土語做為教學語言已是復振少數語的國際趨勢, 也是許多國家政策對少數族群語言的保護法律。在台灣, 「國家語言發展法」第九條也鼓勵各級學校 (包含幼兒園) 以國家語言作為教學語言 (張學謙 2020)。因此, 全客語幼兒園也應以客語做為主要的教學媒介語, 來教授幼教相關學習領域的內容。

3. 營造正式及非正式本土語的使用空間

Van Lier (2011) 建議將沉浸幼兒園想像成一個隱喻的空間 (metaphorical room), 在這個空間中創造許多幼兒運用語言參與及表現的機會 (Alstad and Tkachenko 2018)。Markova (2016) 將空間中的活動區分學習導向 (正式學習) 及遊戲導向 (非正式學習) 的活動: 學習導向的活動中, 較多老師的主導, 語言的樣式也以成人 vs. 幼兒的言談為主 (例如: 團體活動、唱歌、唸念謠、聽故事等活動)。遊戲導向活動則多為學習者非正式的自由遊戲, 語言的樣式多以幼兒 vs. 幼兒的言談為主。研究發現, 沉浸式教學中, 本土語的使用常限縮於成 vs. 幼兒的語言樣式, 幼兒間較不會主動使用本土語 (陳雅鈴, 2013)。因此, 建議在完全沉浸教學中, 可以多安排學習區或互外遊戲等活動, 創造幼兒

vs. 幼兒的本土語使用機會。例如：可以在語文區中設置關於本土語的學習素材及活動；常帶幼兒到戶外遊戲，並鼓勵幼兒以本土語探索多元的自然環境（如：植物、石頭等），這些非正式的學習活動都可以創造幼兒間的本土語互動機會（Mourão et al. 2015）。Markova（2016）即發現教室情境中有些非正式的自由遊戲往往比教師主導的正式學習活動更能引導出本土語的使用。

4. 推行完全沉浸幼兒園的挑戰

（1）沉浸師資及相關教職員本土語能力的缺乏

完全沉浸本土語計畫中，教師必需給予學習者一定質量的本土語輸入，才能保證學生的本土語精緻度及流暢度。若教師無法提供豐富有品質的本土語輸入及教學，學生本土語能力即無法加強，也會造成學生無法將本土語落實在生活中做多元型態的互動。然而，本土語沉浸教學缺乏有品質的師資是一個普遍性的問題，要能同時具備流利的本土語知能及教學專業，這樣的師資並不容易找到（Dołowy-Rybińska and Ratajczak 2019）。以幼兒園沉浸教學來說，多數幼兒園專業師資都欠缺流利本土語能力，就算針對本土語知能有特別培訓，也僅能以本土語進行較結構性的教學，無法融入在其他教學領域中，也很難在非正式的學習或遊戲活動中使用本土語（Hornsby et al. 2021）。因此，招募有品質的全客語幼兒園師資是全客語幼兒園推行首要面臨的挑戰。除了教師外，全客語幼兒園強調跨班級全園式的客語對話及互動，此時客語能力的要求就要擴及全園的教職員工。教職員工的客語聽說流利是否能達到要求？若不能達到客語聽說流利的目的，要如何進行培育及加強？這些都是推行全客語幼兒園急待解決的問題。

(2) 幼兒多元語言及族群背景的組成

在許多沉浸教學的研究中都慢慢發現一個核心問題，亦即：班級中幼兒的語言及族群背景不是單一的族群，而是有多元的語言及族群背景組成。Hickey, Lewis 及 Baker (2013) 以威爾斯語 (Welsh) 沉浸教學例，學習者除了以 Welsh 為第一語言的學童外，亦提供給以 Welsh 為第二語言的學習者 (Redknapp 2006)，因此教學者面臨的學童不僅語言能力參差不齊，連族群文化背景也差異頗大，這已經是目前國際上沉浸本土語教學面臨的共通問題。一旦完全沉浸教學中幼兒的語言及族群背景多元，家庭能提供的語言支援不一，就會面臨教師教學的挑戰。教師很難拿捏教學困難度，既要建立基礎 TL 對話能力，又要顧及所有幼兒學習的權益及成效，對教師是一個很大的困難 (陳雅鈴，2009；Hickey, Lewis and Baker 2013)。Hickey (2001) 即指出本土語的使用可能會被這種混合式的團體所威脅——若要配合非本土語族群的語言程度，提供豐富本土語的機會較就少；要提供豐富的本土語輸入，也要考量到其他族群的學習成效，要如何在本土語及主流語中找到平衡成為很大的難題。以全客語幼兒園為例，教師即要教導本身是客家族群的幼兒 (又分為家中有說客語 vs. 家中沒有說客語) 及非客籍孩子 (閩南、原住民等) 在同一個教室中，如何確保客語可以成為主要的使用語言，而不會被主流語影響？若以客語為主要教學語，要如何確保其他族群幼兒也能有良好的學習成效，不影響其學習權益？這二大挑戰是全客語幼兒園推動時要思考的難題。

(3) 堅持單一本土語或是跨語言使用的二難

早期傳統雙語教育的觀點將不同的語言視為分開獨立的系統，因此

建議沉浸式教學若要使用二種語言，應將二種語言視為分開獨立的語言，在不同場域、針對不同人或在不同時段嚴格地分開使用（Lambert and Tucker 1972）。傳統雙語教學模式主要的目的在培養平衡雙語者（balanced bilingualism），讓學習者在二個語言中獲得同樣高層級的平衡發展（Cummins 1981）。在這種觀點下，二種語言被視為獨立的系統，教師會要求每一種語言都要講得跟母語者（native speaker）一樣好；若是一種語言講不好，容易被視為雙語教育不成功（Garcia and Kleifgen 2018; Garcia and Otheguy 2020）。

然而，近期許多研究者（如：Cummins 2017; Cenoz and Gorter 2011; García 2009; Lyster et al. 2009）則不建議將雙語教育中的二種語言視為二個分開的系統，而建議用一種較動態的角度看待二種語言，稱為「完整模式」（Holistic model）的雙語教育（Pontier, Boruchowski and Olivo 2020）。完整模式的觀點中，將學習者擁有的不同語言能力視為一個動態語言資料庫，資料庫是一個單獨的資源系統，在每一次的社會互動中，學習者都在這個資源系統中動態地擷取不同語言來回應，以達成不同的溝通目的（Garcia 2009; Garcia and Leiva 2014; Garcia and Lin 2017; Li 2018）。這種動態使用多元語言的概念，許多學者稱為自然語言（natural language）或是跨語言實踐（translanguaging）的概念（Pontier et al. 2020）。因此，許多學者開始質疑在沉浸式教學中嚴格堅持的「單一語言政策」（如：English only, Welsh only），而建議改用「translanguaging」的跨語言實踐概念，來鼓勵學習者善用多語的資料庫來達成不同的目的的溝通效果（Brown et al. 2019）。

「跨語言實踐」的教學策略不是翻譯式的教學，翻譯常是運用幼兒

熟悉的主流語或是 L1 翻譯來讓學習者瞭解資訊內容，而跨語言實踐的策略則是「有目的、有計畫」的使用二種語言來完成教學任務。例如：學習者可能接受資訊是用一種語言，發表資訊則是用另外一種語言，學童也可以依他們發表及學習的領域而決定使用哪一種語言（如：數學採用 L1, 自然採用 L2）（張秀娟、陳易芬 2020；Li 2018）。跨語言策略很適合早期階段及混合式群體（如：異質族群或異質語言程度）學習第二種語言，它提供了學習者許多語言學習機會，也提供學習者保護本土語的空間，學習者可以將二種語言視為語言資源庫，善用二種語言進行溝通，極大化學習者的流利度和自信心（Conteh and Meier 2014）。許多研究也指出若教師及幼兒能善用他們的跨語言資料庫，會有許多好處，包括：可以增強理解、有多語言及多元文化素養（Kirsch 2018a）、建立較友善且不具威脅性的語言學習環境（Arreguín-Anderson et al. 2018）和較豐富的社會文化互動空間（Kirsch & Mortini, 2021）。

Schwartz 和 Gorbatt（2016）觀察幼兒在阿拉伯語—希伯來語的語言轉換中發現，幼兒最早在五歲時，就能明顯地轉換不同的語言來確保他們的社會文化認同及歸屬感。Palviainen 和 Boyd（2013）指出在幼兒四歲的時候就已經發展出語言管理的能力，知道在什麼時候使用什麼正確的語言。許多研究中也發現雖然有些沉浸幼兒園的語言政策是單一語言為主，但幼兒在表達自己意見時，會有創意地運用跨語言實踐的策略，來成功達到溝通的目的（Wagner and Einarsdottir 2006）。研究中也呈現教師會運用跨語言策略來引導及教導幼兒；也會接受和支持幼兒的跨語言使用（Kirsch and Mortini 2021）。

在進行全客語幼兒園時，究竟是要固著地採用單一語言政策，還是

應以幼兒為中心，尊重幼兒跨語言使用的策略，給予幼兒表達的自由？若採用跨語言策略，那麼在進行跨語言策略時，要如何給予客語足夠的支持，才不會讓幼兒的華語威脅到客語的使用？跨語言策略需要有計劃有策略的進行嗎？要如何有策略地進行？這些問題是全客語幼兒園要慎重思考的一個挑戰。

(4) 同時顧及語言及內容學習的挑戰

語言沉浸式教學採用的教學理念非常類似內容和語言的整合學習（Content and language integrated learning，簡稱 CLIL）的方式，教學重點同時顧及內容及語言的學習。沉浸式與 CLIL 教學主要的差異點為：CLIL 的教學法主要運用在外國語的教學，而沉浸式教學則多是教導第二語言或是保存本土語為主（Lasagabaster and Sierra 2010）。

研究發現本土語沉浸教學中，幼兒 TL 的表達性語言能力（說、寫）較接受性語言（聽、讀）能力弱（Ryan 2021）。因此，若學習的內容需要較多的討論及幼兒自主性的探究時，幼兒較無法使用 TL 來進行。幼兒表達性 TL 較弱的主要原因有許多，其中一個原因是：教師考量到學童入學時多以主流語溝通，TL 能力較差，因此授課時多以教師主導性活動為主，教師講的機會比較多，學生大多扮演接收語言的角色，較少有機會主動發起 TL 的溝通（Ryan 2021）。然而，研究發現教室中的自由遊戲、小組互動或互外遊戲等非正式學習活動，對幼兒表達性語言能力有更好的效果（Markova 2016; Mourão 2018）。因此，Van Lier（2011）從語言生態的角度建議沉浸教室應提供多元的師生及同儕語言互動的模式（如：團體、小組、學習區等模式），才能建構學習者多元場域及多元樣態的語言能力。

目前台灣客語沉浸教學主要的作法是以客語來進行主題式的學習，內容涵蓋幼教課綱六大領域，希望兼顧幼兒的客語學習及幼教內容的學習。陳雅鈴（2013）研究幼兒客語使用狀況時發現，幼兒在與同儕互動及小組活動時，華語使用比例高於客語；而在與教師互動及團體討論時，則客語使用比例較高。研究建議沉浸式教學應設計不同場域多元的語言互動機會，以創造多元的語言互動模式。目前幼教的教學模式越來越傾向非正式學習的活動（如：戶外活動、自由遊戲及學習區等），要如何在這些非正式或低結構的學習活動中融入客語？如何促進幼兒與同儕以客語自主對話遊戲？這將是推行全客語幼兒園的一大挑戰。

（5）是否要銜接到主流語的教育系統

紐西蘭的毛利語語言巢雖然強調它們是本土語保存計畫，但規劃為綜合型雙語計畫，採用增益式（additive bilingualism）的雙語教育理念（Hill and May 2013），希望培育幼兒兼具毛利語及主流語的雙語言能力。因此，幼兒會在第二年或第三年之後，逐漸增加主流語學習的比重，確保是幼兒二種語言都達到「門檻理論」（threshold theory）的良好程度（May and Hill 2008）。目前全客語幼兒園才在初始的實驗階段，要如何定位全客語幼兒園成為一大問題。首先，全客語幼兒園要面對的是「全客語」三個字，若是「全」客語，那麼華語在幼兒園的角色為何？全客語幼兒園必需有清楚的定位：全客語幼兒園到底是一所雙語幼兒園，目的在培養增益式雙語者？還是一所單語的幼兒園，主要目的僅在保存客語？若要培育幼兒成為雙語者，那麼何時要開始加入主流華語的進行？加入的比例？加入華語後，會不會導致園內全客語的文化被破壞？這些都是在實施全客語幼兒園時要考慮的議題。

(6) 如何增進學校及家庭及社區的協作

Fishman (1991) 的「挽救語言流失」(Reversing Language Shift, RLS) 理論中提到, 家庭及社區人士必需普遍有本土語保存及傳承的意識及行動, 學校的各種沉浸式教學才可能成功, 才能確保本土語的復興及傳承。許多研究也指出, 即使是曝露在語言沉浸的 TL 環境中, 幼兒的 TL 表達性能力仍是較不足, 主要原因即是: 教室中的活動設計再豐富有趣, 仍是有它場域及型態的限制, 若幼兒家庭沒有支持, 幼兒產出 TL 的能力仍是非常有限的 (Schwartz and Palviainen 2016; 陳雅鈴 2009, 2013)。法語沉浸的研究發現, 法語沉浸學生在使用法語時, 過度使用正式的語言型態, 很少或從未使用較非正式的民間用語。因此, 若 TL 的學習僅限於學校場域, 學生出了校園後使用 TL 的機會少, 則會使得學童的語言非常限縮於特定場域, 無法擴展 (Mady 2015)。換句話說, 家庭及社區才是充滿多元及自然語言互動的場域。因此, 若能協力家庭及社區, 本土語言才能真的存活下來。

目前客家委員會雖然有獎勵客語沉浸幼兒園辦理一些親職講座及親子共學活動 (客家委員會 2022b), 但真正落實去辦理的幼兒園很少。就算有辦理, 也不是很清楚這些家庭及社區協作活動與學校的連結性。目前關於客語家庭協作部份僅有少數幾篇文章 (如: 陳雅鈴 2021, 2022) 探究幼兒園如何藉由客語親子共學團及遊戲團體的方式, 邀請家長一起加入客語保存的行列。毛利語及夏威夷語言巢成功的主要原因之一即是幼兒家長及社區人士積極參與推動所致 (King 2001)。若全客語幼兒園要推動成功, 家庭及社區協力的規劃及執行成為重要的拼圖, 究竟要如何進行才能連結家長及社區人士的力量, 喚起他們對客語保存

的意識及行動，這將是全客語幼兒園需要努力的要點之一。

三、研究方法

(一) 質性研究法

本研究主要的研究目的是探究全客語幼兒園之意涵、挑戰及實施建議。由於目前台灣全客語幼兒園的實踐才 1-2 年，還在實驗階段，需要深入探究不同人士對於全客語幼兒園的看法及建議，較適合運用質性研究的方式去瞭解實際推動者及專家學者的觀點及看法，描述及詮釋全客語幼兒園複雜且多元的現象。因此本研究決定採用質性研究的方法進行資料的收集及分析。以下，針對本研究如何進行做較細節的描述。

(二) 研究參與者

此研究計畫預計進行一年的時間，研究人員採用焦點訪談方式進行，針對與全客語幼兒園規劃及執行單位的人員分次進行焦點訪談，參與本研究焦點訪談的人員背景如表 1 所示。

表 1 參與焦點訪談人員

類別	參與人背景	參與人數
幼兒園管理階級	不同類型幼兒園之園長、主任或是組長	6
教保服務人員	負責教學的教師、教保員及客語陪伴員	8
行政官員	負責相關業務的幼教科科長、客委會主委及教育處處長	3
學者	長期深耕本土語教學及保存之專家學者	5

資料來源：作者製表。

除了上述人員外，每次的焦點訪談有研究者及二位規劃全客語幼兒

園的學者與會。研究者及二位規劃全客語幼兒園的學者均有十年以上的客語沉浸教學推動經驗，有助於焦點訪談的進行。

（三）資料收集

本研究主要採用焦點訪談的方式來收集資料。本研究從幼兒園管理階級、教學人員（i.e., 幼教師、教保員及客語陪伴員）、行政官員（i.e., 幼教科科長、客委會主委及教育處處長）、專家學者的角度來討論全客語的實施相關議題。焦點訪談的主持人（moderator）很重要，要負責帶領參與者討論，營造團體互動氣氛，讓參與者可以盡情暢所欲言，激盪彼此的想法、經驗與觀點（Hennink et al. 2020）。研究者為每場焦點訪談的主持人，研究者有 16 年的客語沉浸教學推動經驗，也有多年的焦點訪談主持經驗，熟悉焦點訪談的運作及主持。受訪者均簽署研究參與同意書，取得參與者同意之後，才進行正式焦點訪談。

由於疫情的關係，每場焦點訪談都以線上焦點團體討論方式進行。每次焦點訪時間約為 2 至 3 小時。研究建議若焦點訪談主題較複雜或研究者想知道較深刻而非簡單的答案則適合用較小的團體（Carey and Asbury 2016）。因此，本研究之焦點訪談以每場為 6-10 人（含研究者）為主，以確保每人都能充份參與討論。研究問題採用半結構式的方式進行，訪談大綱請參閱附件一。在討論時，主持人不會完全依照訪談大綱死板的討論，而會隨著與會人員的意見，流動式的交互討論。主持人會留意是否有些問題沒有被討論到，會視情況拉進一些主題，否則大多以一種大家一起討論分享的方式進行，每一個人的回答都會交互影響到另一個人，刺激互相的想法。

訪談之前，研究者先將訪談大綱給受訪者參考，並會註明訪談大綱只是方向，訪談內容會隨著現場的討論重點而彈性調整。在訪談過程中收集到初步資料後，再擬定後續問題，並不定時透過 e-mail、以及電話追蹤訪問，以釐清一些疑問或深入了解一些議題。線上訪談在徵得受訪者同意後，全程錄影錄音，方便討論內容逐字稿的撰寫。資料整理是由幼教系研究生以及教授一起進行，相關研究人員在資料收集前會接受完整的研究法及資料整理的相關訓練。

（四）資料分析

上述收集到的資料均以錄音、錄影並轉譯在統一的資料庫中。研究者使用 Atlas.ti 5 軟體來處理這些資料，用以做日後的編碼及分析。研究人員逐字閱讀訪談逐字稿，補充未錄音的觀察，以便沉浸在資料中建立整體的概念。分析的重點主要在呈現現象並採用詮釋主義的方式，試著對意義及現狀產生理解。剛開始分析以文句為單位，試圖找尋不同受訪者之間是否有相似想法的文字（如：全客語幼兒園定義），在不斷反覆的閱讀中，看哪個類目的呈現最明顯，獨立出大類目來（如：政策推動），並在類目之下看是否有子概念，分別再建立子類目（如：政策推動：師資培育、家庭參與）。比較過程中，不斷地減縮或擴展類目。最後分析階段，研究者以「理論現象」、「後果」及「情境脈絡」做為各類目及概念間關連度的分析架構。分析的過程是在資料減縮、資料展現、經常比較、與相關文獻討論的歷程中不斷循環（Kitto et al. 2008）。

(五) 研究可信賴度

質性研究追求的是資料的準確性和真實性（王文科、王智弘 2010），亦可稱為可信賴度（Lincoln and Guba 1985）。在本研究中，研究者採取開放的心態，記錄歷程中所有正反相關資料。另外，本研究採用資料來源搭配相關理論來交叉驗證資料「可信性」。研究者亦透過自我反省及與二位協同研究的幼兒客語沉浸專家持續討論對話，一起分析資料，交互討論，直到對於描述及詮釋有一致共識來加以檢核資料的可靠性（Ary et al. 2010）。此外，研究將摘要的結論報告送給參與者，邀請參與受訪者表示意見，看是否同意研究者對他們說法的詮釋。最後，研究者經常記錄反思，持續檢視自己的分析觀點和偏見，確認參與者的觀點感受是否被準確瞭解和描繪。

四、研究結果

(一) 「全客語」的意涵

1. 多語是資源，避免過度強調純粹

在進行學者焦點訪談時，不同於其他群體的焦點訪談直接進入如何執行及克服全客語幼兒園的困難。在學者討論「全客語」幼兒園的實行時，學者們提到重新思考「全客語」的意涵及必要性，學者提到：

「過度的強調「全」的部分我覺得不好，雙語教學的基本概念不是單一的概念，因為做不到也沒有必要，你會的語言就是在你的腦子裡面，那個是資源」。（焦訪 SK-1110520）

學者們提到，不用一調地強調「完全使用客語」這件事，而應該將幼兒既有的語言知識及能力應用在學習客語上，讓幼兒可以將自己多元語言能力（如：華語或閩語）做為學習客語的資源。教師也可以運用教學策略，將多元語言做為協助幼兒理解客語輸入的支持，學者說到：「運用多元語言的資源，讓學習及資訊傳達變得是可以理解的」。在語言學習中，「可理解的輸入」很重要，輸入的訊息一定要是可理解的：「你不理解、無法學習」（焦訪 SK-1110520）。為了讓輸入的訊息變成可以理解的，不用拘泥於「完全」用客語這件事，而是將多元語言都做為教學策略，若華語能夠協助幼兒瞭解輸入的資訊，「用華語來提示也沒有關係」。

學者們提到，目前國際的雙語學趨勢強調「跨語言實踐」的方式來引導幼兒進行語言學習。跨語言實踐理論強調語言是一個動態和不斷發展的溝通工具，因此建議語言教學者及學習者打破語言和文化障礙，運用多種語言進行溝通和理解，促進文化交流和包容性（張秀娟、陳易芳 2020；Cummins 2017；García and Li 2014）。跨學習者語言的學習可以透過學習者多重語言的知識或能力來做為學習目標語的資源。

學者們提到，一直強調「全客語」及「純粹化」的概念，可能會造成教師及家長的焦慮，且現實很難做到：

「純粹這件事情其實會帶給大家很大的壓力！語言本來就是一個隨著日常生活變動的東西，如果我們忽略語言自然的變動，要回到過去的那種『純淨』的狀態，會讓這個語言沒有辦法在日常生活裡面正常的使用，也可能造成課堂學習的用語無

法連結當代的議題。」。(焦訪 SI-1110520)

學者們強調，隨著社會變遷會產生一些新的語詞，這些語詞是本土語沒有的。若一直強調「完全」使用本土語，學者們要去創一些新詞，才能回歸到「完全」使用的狀態。然而，這些新創的詞彙可能無法流通或太難，而使得這個新創語言無法流通，導致行動的失敗。因此，學者建議在語言的使用上維持一定的彈性，在語言現代化的過程中，客語沉浸維持 50% 以上以客語做為溝通及授課語的原則，將其他語言視協助幼兒客語理解及產出的資源。

2. 跳脫侷限於學校場域之框架

學者指出全客語的概念應跳脫「語言使用」的單一焦點，而應顧及更多客語使用場域的推廣，除了學校外，更應結合家庭及社區的力量：

「我之前去參訪國外語言巢，他們入學要面試家長，那面試的過程本身就是「遊說」家長語言巢的信念，在學期間也會要求家長必需配合在家使用本土語」。(焦訪 SI-1110520)

「沒有家長參與的語言巢或是沉浸式幼兒園很難延續下去，不論是在紐西蘭還是夏威夷的經驗，都提到如何帶動家長去投入這件事情的重要」。(焦訪 SF-1110520)

學者們都提到國外進行本土語的保存一定會加入家庭及社區的力量，因此在入學前即會與家長溝通及遊說語言巢的理念及作法，也希望

家長在家能配合一起努力。

3. 學習面向擴展到態度及認同情意面向

除了場域擴展到家庭及社區外，學者們也提到全客語的推動應更重視幼兒學習態度及自我認同的情意面向。一位學者在討論中提到：「那個價值觀的部分，我覺得很重要，意識是最重要的」（焦訪 SK-1110520）。學者們提到「語言的價值觀」及「語言意識」都不會憑空來，需要特別的規劃，因此建議全客語在推動時，不能只注重語言能力，語言態度、動機、價值觀及自我認同也很重要：

「沒有動機、態度及認同就只是應付，不是真的在實施。語言能力不是全部，那態度、動機（或是意願）及認同也很重要。能力、環境跟意願三者都很重要」。（焦訪 SK-1110520）

學者們一致認同，在推動全客語時，也必需將學習者對客語的價值觀、態度及認同納入重要的面向。

統整上述，探討推動全客語幼兒園時需要先釐清全客語的意涵，全客語不應僅是強調「完全客語使用」的純粹性，而應將幼兒的多元語言視為一個語言資料庫，動態地擷取不同語言來達成不同的溝通目的。此外，本研究也建議，全客語推動應不僅是強調客語使用，而是能夠全面性地在家庭、學校和社區場域中推廣。家庭及社區才是充滿多元及自然語言互動的場域以及世代傳承的地方。此外，本研究亦建議全客語應並同時培養幼兒對客語的正向價值、態度和認同的素養。

（二）推動全客語的挑戰

推動全客語幼兒園在現階段面臨許多的挑戰，以下統整訪談中談到的幾個主要挑戰。

1. 推動單位欠缺意願及熱忱

目前在各縣市政府推動客語沉浸或全客語教學的申請及經費補助業務主要是由中央客家委員會負責，再委由各縣市政府的客家事務局推動。目前每個縣市推動的狀況有差異，一位客委會主委談到推動的困難：

「若客家事務局或處有去拜託參與，則學校主管（如：校長或園長）有的基於人情或有使命感，則會促使幼兒園有動機申請。但每個縣市推動的狀況有差異，尤其是公立幼兒園及學校，因為主管單位是教育局處，若教育局處不想推動，則參與的公立幼兒園就會很少」。（焦訪 OH-1110414）

一位曾任縣市教育處長的學者即說到：

關鍵是教育處處長，只要教育處處長說要，科長絕對不敢說不要。但只要教育處長對這業務他不感興趣的，那底下就會有樣學樣，校長或學校就會更不當一回事，這個是很現實的生態。

（焦訪 OT-1110414）

上述二位業務推動的官員都提到：目前幼兒園很少主動有推動熱忱的，剛開始都是客家相關局處去幼兒園邀請或拜託，才能有較多幼兒園

參與。而且由於公立幼兒園的主管機關是教育局（或處），因此客務局（或處）的官員去邀請還不一定有效果，要教育局（或處）對這項業務有興趣，且交待底下科長執行，公立幼兒園部份才較會配合。因此，幼兒園欠缺主動推動的熱忱是主要挑戰之一。

2. 欠缺客語流利的幼教師資

目前推動全客語幼兒園最大的挑戰即是師資的問題，要找到具備幼教專業、客語聽說流利又有願意推動客語沉浸教學的幼教師或教保人員非常困難。尤其公立幼兒園為考試分發，往往在客庄任教的教保人員都不是客籍也不會講客語，造成推動客語沉浸教學的困難，更別說全客語幼兒園。一位客語輔導教授談到與縣市政府教育處溝通客語師資問題：

「有些客庄小學及幼兒園跟我說他們很想做客語沉浸，但沒有老師。我問教育處在招聘老師的時候是否可以開出客語專長的缺，但是他們就跟我說不行，他們說法規上沒有」。（焦訪 M1-1110209）

後來，一位教授提到：「客家基本法」中第十二條第二項規定：「客語師資培育、資格及聘用等相關事項應積極推動，其辦法由中央教育主管機關會同客家委員會定之。」另「國家語言發展法」第十條第二項規定：「國家語言師資培育及聘用辦法，由中央教育主管機關會同中央目的事業主管機關另定之。」依本法第三條規定，客語為國家語言之一，爰依本法及國家語言發展法之授權，訂定「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」，其中一個重點即是「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，於甄選、介聘客家語文課程以外學科之編制內教師或教保服務人員時，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之規定。」目前，有些縣市（如：臺中東勢及苗栗）即有開出客語專長的教保人員缺額。雖然目前開出客語專長教保員或教師的缺額不多，不過在「國家語言發展法」的推波助瀾下，這幾年有許多公立幼教師及教保員的教甄考試中，將本土語認證列為筆試的加分項目（如：屏東、高雄），也是一項進步。

另外，官員們有提到客語師資公費培育的問題。一位輔導教授提到曾與教育處溝通公費培育客語沉浸教師的議題，但教育局處的回答是：「目前並沒有選項可以勾選客語幼教師公費生」（焦訪 OP-1110414），一位曾任教育處長的學者提到這個問題是可以克服的：

「我們就會跟教育部說這是我們的條件，然後我們指定是給哪一個大學培育，教育部認為我們都已經跟大學端講好了，他們都樂觀其成」。（焦訪 OT-1110414）

這位處長再次強調：所有問題就是回到地方政府的教育處到底重不重視這個部分，若是重視，就算他們不瞭解這些環節，也會願意去解決問題。若他們不想做，就會用一些技術性問題跟你說目前無法做到。處長及另一位官員均一致認為：「地方政府是否重視最後都回到政治問題，教育局處是否重視跟地方縣市長是否重視有關」（焦訪 OH-1110414）。

3. 增加行政工作及考評壓力

有幾位教師及教保員提到全客語教學面臨多重的壓力，除了行政工作可能增加之外，還常要應付家長及社區對於客語沉浸教學的疑慮：

「可能是自己學校內部的行政..也可能來自於社區的意識形態或是家長的態度。推動客語沉浸需要面對這些人的質疑，要去處理及應對，這些都是壓力。」（焦訪 T1-1110209）

教師及教保員們其實最擔心的是加入全客語幼兒園是否會增加行政工作，以及是否需要接受考評。由於全客語幼兒園主要是用額外的經費來支援，因此目前是以「計畫申請」的方式來補助，結案時必需根據計畫實施項目來檢視。許多教保人員覺得那是一項負擔，除非是園長有意願，否則教保人員申請意願不高。

總結來說，推動全客語幼兒園雖然是一項值得推崇的任務，但同時也面臨著一些挑戰。首先，推動單位欠缺願意和熱忱；其次，欠缺客語流利的專業幼教師資；最後，則是推動全客語增加的行政工作及考評壓力。

（三）全客語幼兒園推動之建議

1. 用里程碑的概念來推行

參與者建議全客語的推行不要急著一步到位，而是必需一步一步以「里程碑」的概念慢慢往前推動：

「我的想法是慢慢讓你聽懂，就是我一開始就算一半華語一半客語，慢慢變成全客語講。可以用一個里程碑的概念去推動全客語」（焦訪 SK-1110520）

受訪者均同意：「孩子的可理解及學習動機是很重要的」，若急著一步到位可能阻礙了幼兒的客語學習動機。因此，受訪者建議用里程碑的方式漸漸推行，讓客語的學習從聽懂開始，再進步到會使用客語做溝通互動，然後能夠使用客語做為學習工具，再進入到客家自我認同及家庭社區的廣泛使用，讓客語的使用有階段性的里程碑，較容易長期的推動。

2. 高熱忱靈魂人物營造集體想像

受訪者在訪談中都提到，要去推動全客語幼兒園這件事，需要有一位高熱忱的人物去帶動整個社區，而不是依賴政府的政策或經費：

「關鍵還是在人為，有沒有幾個對這件事情有高度熱忱的，然後願意去遊說其他的人一起來參與、來做這件事情。國外成功案例都是有一個高熱忱的人物來帶動社區」（焦訪 SI-1110520）

受訪者提到，只有社區人士自主發起的計畫較容易長遠，如果是政府主導的事情，可能很快就會結束了。主要原因是，政府會有一套評量成效的框架，執行的繁複行政程序也常讓一些有熱忱的人失去動力。因此，受訪者建議全客語的推行應該由社區去發起，找到一個有號召力的

人物跟有同樣理想的一批人來經營，然後「反過來要求政府必須要承認這件事情，形成政策來支持自己的運作，後那個主導權還是在他們手上」（焦訪 SI-1110520），這樣效果會較好。

受訪者提到，在推動全客語計畫時，最佳方式是創造一個集體的想法空間，讓大家成為關係人，大家在這個想像空間中努力：

「大家一起營造一個空間，讓大家覺得這個跟他的利益有關係，讓他知道說去創造的一個支持性的環境，對他會有直接的關係，對他的家人、所處的環境、社區都會有直接的關係，那我們就變成是關係人」（焦訪 SI-1110520）

受訪者建議要讓全客語幼兒園這件事變成幼兒園、家長及社區人士的「共同理想」，想辦法去創造「集體想像」，營造「共同體的氛圍」，這樣較易成功。若大家都覺得它是一個政府計畫的時候，這個計畫可能不會長久，經費沒有了，大家就散了。為了要營造這個集體想像的共同體概念，就需要遊說及政治的運動：「你要去遊說家長及社區，甚至是政治上的參與跟運動，才能營造這種集體想像的共同體」（焦訪 SI-1110520）。因此，全客語幼兒園的推動不僅是學校內的教學活動，更是一個遊說及社區推動的政治行動。

3. 解決師資問題

幾位幼兒園管理者說道：「推動全客語幼兒園最大的難題就是客語幼教師資不足的問題，有時我們想做，但找不到會客語的教保人員」（焦訪 M2-1110209）。受訪者說道，私立幼教師及教保員可以被要求配合

學校政策，但公立幼兒園體系的幼教師較難要求，因為它們有較明確的法規及保障：「因為公幼被教育處的規範是較多的，所有的師資的調動、考試還有教保員的考試、調動，全部是教育行政主管機關主導」（焦訪 OT-1110414）。公立體系最多只能從教保員的聘約中做一個處理：「教保員可以在勞動契約上面附註這些，完全看我們的勞動契約怎麼訂的」（焦訪 OT-1110414）。此外，與會者也建議也許全客語的部份可以從非營利幼兒園著手：「試著由客語推動團體去標下非營利幼兒園經營成全客語幼兒園」（焦訪 OH-1110414），較有自主性及可行性。

另外，與會者建議在師資培育上，可以仿效原住民教保專班的方式：「以客語幼教專班的方式做職前的培育，可以有自己的課程及儲備師資」（焦訪 SY-111052），以應付教學現場的需求。最後，與會者也談到非正規師資的可能性：「實際上我們語言也不是那麼制式的學習，我們也是可以透過閒聊的方式，就是大家半懂的方式就這樣聊一聊」（焦訪 SK-1110520）。受訪者提到，若是全客語不要進入學校體制，而是以非正式學習的方式來推動全客語（如：一對一閒聊方式），則師資延聘即可以不受限於教師資格的規範，找一些客語流利的社區人士即可進行：「一些阿公阿婆只要能夠自然對話，簡單的電腦操作，採用線上對話的方式進行也可以」（焦訪 SY-1110520）。受訪者認為，若全客語不要進入到體制內，則政策卡關及師資認定的問題即可大大減低，社區人士即可以用自己「全客語」的方式來保存語言。

五、討論與建議

本研究的主要目的在探究全客語幼兒園的意涵、實施困難及可行策略。首先，參與者建議推動全客語者需重新思考「全客語幼兒園」的意涵，過度執著於「完全使用」客語的「純粹性」，可能會因為教師及幼兒沒有能力做到，而宣告行動失敗。而且，隨著社會變遷，客語詞彙也無法涵蓋所有的新興議題（或談話主題），很難做到在生活及生活中完全使用客語。從國際雙語教學的趨勢來看，目前強調「跨語言實踐」的教學方式，讓多語言進入課堂，共享語言教育的語域空間（Garcia 2009; García and Li 2014; Makalela 2015），成為幼兒學習客語的資源。學者們強調，不同語言之間並不一定是競爭關係，反而可以相互支持幼兒的學習。幼兒在這多語言系統中動態地擷取不同語言來達成不同的溝通目的（Garcia 2009; Garica and Leiva 2014; Garcia and Lin 2017; Li 2018）。這種動態使用多元語言的概念即是自然語言或是跨語言的概念（Pontier et al. 2020）。因此，目前本土語教育的趨勢，雖優先強調本土語為本，但是以多語言並存的互助觀為主，強調跨語言實踐的教學方式（Cummins 2007; 何萬順 2009）。

此外，參與者也建議「全客語幼兒園」的意涵應含蓋不同場域的「全面性」來思考，亦即：將客語沉浸推廣到家庭及社區場域，讓客語的使用場域及時間更加全面性。研究即發現學校本土語教學會遇到瓶頸，學童的本土語使用限縮在學校用語及師生互動語，無法成為學生同儕間的生活用語（張學謙等 2018）。因此，張學謙（2020）提出「整合式」

的語言復振教育模式，主張結合學校、家庭及社區，建立本土語的防護圈，學校教育必需向外擴展至家庭及社區，開創本土語多元使用空間，才能促進本土語世代傳承。家庭及社區才是充滿多元及自然語言互動的場域（Mady 2015），家庭和社區能夠積極地將本土語從一代傳承給下一代，成為日常使用的語言，本土語才更有可能被保留下來（Fishman 1991; Skutnabb-Kangas and Phillipson 2017）。因此，全客語的推動要連結家庭及社區，在全客語的推動計畫中納入親師溝通、親子講座及親子共學團等活動，將客語的使用場域擴展到家庭進再到社區，才能形成全客語的拼圖。

除了連結家庭，社區也是重要的協作場域。全客語幼兒園需要一位靈魂人物帶動社區人士，把社區人士都納入成為關係人，創造一個集體想像空間，才有從下而上的持續推動。此觀點與 Lave 和 Wenger（1991）提出的實踐社群（community of practice）理論相吻合，實踐社群指的是一群有共同興趣、目標或工作的人，透過持續互動而形成的一個非正式的實踐社群。在社群中，成員透過彼此分享知識、經驗和資源，共同學習與成長（Agrifoglio 2015）。在全客語推動中，社區可以鼓勵社區成員使用客語，善用文化節慶活動，讓客語學習融入生活，傳遞客家意識，凝聚族群認同。社區也可以建立客語語料庫，記錄長者口述歷史等，為客語言留下珍貴資產。總之，全客語的推行需仰賴家庭與社區的支持，讓語言在日常脈絡中自然習得，才能永續傳承。

最後，研究也建議「全客語」的意涵應將客語的學習面向擴展到對客語的價值、態度及認同等情意面向。研究發現，學習者對語言的態度、看法和評價會影響其對該語言的偏好、學習及使用動機（Chen and

Tsai 2022；陳雅鈴、蔡典龍 2023；Lasagabaster 2018）。Rajagukguk 等人（2022）建議：語言保存的規劃應同時涉及語言價值、地位及認同等面向的學習一併規劃。為了讓幼兒日後能對客語學習更有動機及興趣，全客語幼兒園更應重視對客語價值、態度和自我認同等情意面向的培養。簡而言之，全客語的意涵應重新加以詮釋及定調，應將幼兒所有的語言都視為溝通及學習資源，運用跨語言策略來提升客語的理解度及學習興趣。另外，全客語幼兒園應注重在使用場域的全面性（i.e., 含家庭及社區），以及培養幼兒全方面的客語能力（i.e., 語言的認同及態度）。在對「全客語幼兒園」有了新的詮釋後，本研究也發現推動全客語幼兒園面臨著一些挑戰，這些挑戰包含：欠缺推動意願和熱忱、缺師資和行政工作壓力大。研究建議應該用里程碑的方式，讓客語的學習從有興趣開始，逐漸讓幼兒可理解客語，再進步到使用客語對話互動，然後能夠使用客語做為學習媒介語，最後再進入到客家自我認同及家庭社區的廣泛使用，讓客語的保存有階段目標地推動。最後，針對師資不足的問題，研究建議應該職前跟在職培育並重，在職前階段可慮開設客語教保專班，在師培端培育幼兒園的客語儲備教師。在職教師則可再從較容易配合的非營利、準公共及私幼型態去進行在職教師的培訓，可以運用研習、輔導團及在職進修碩士（或是學士後）的方式提供多元專業進修管道，讓多元多型態的師資能夠投入全客語推動的行列。

此外，全客語的推動需要更全面的語言規劃。Fishman（1991）即指出，要挽救瀕危的語言，需要有意識地干預和組織語言在社會中的使用，以增強它的地位和功能。以全客語的推動來說，相關的語言規劃至少應包含：（1）研究和評估：開展對全客語的深入研究和評估，了解

各縣市客語的使用情況、語言環境、使用者人數等。瞭解有哪些地區及幼兒園有條件推動全客語幼兒園，以確定全客語幼兒園在不同學校所面臨的挑戰和問題；（2）客語課程計畫：設立客語課程計畫，包括在幼兒園、家庭和社區推廣客語的方式，以及希望達成的客語能力有哪些；（3）家庭及社區參與：規劃家庭及社區成員如何參與全客語幼兒園的推動（如：組織社區活動、語言角、文化節慶等），增強社區的角色及認同感；（3）資源支援：爭取政府和非政府組織的資源支援，這可以包括經費、教材、語言資源中心等；（4）全客語推動政策：遊說及參與政治，制定相應的全客語推動政策，鼓勵和支持全客語教師的成長及推動；（5）多元文化理解：全客語要能促進多元文化理解，尊重和保護客語的存在，避免單一語言主義對客語的影響。透過以上的措施，可以有效地規劃和執行全客語幼兒園的推動工作，這需要政府、學術界、社區和幼兒園的共同參與和支持，通過共同的努力，相信全客語幼兒園的推動能讓更多孩子受益，也促進客家文化的傳承和發展。

最後，針對本研究的限制及未來研究建議做一討論。首先，本研究受訪的教師或園長等現場推動客語沉浸的人員在訪談過程中常呈現自信不足狀況，以致於在訪談過程中較少表達自己的意見，也較難給出具體建議。因此，本研究在呈現結果時，常呈現較多學者的觀點。建議未來進行相關研究時，可以先提供現場實踐人員一些相關文章的通俗解說，幫助實務工作者理解研究脈絡，激發更多想法與討論。另外，建議研究者未來採取更靈活的訪談方式（例如：非正式訪談或更小群體的焦點團體討論），營造輕鬆氛圍，讓實務現場的教師或園長更樂於分享看法，為全客語教學貢獻更多元的視角。此外，本研究之另一限制在於全客語

教學政策推行時間尚短，僅實施一年多，教學現場的教師與園長對於全客語教學仍處於摸索與適應階段，研究團隊與教學現場的互動時間有限，現場教師及園長的回饋的廣度與深度可能受到限制。本研究建議未來應以更長時間的追蹤研究，探討政策實施階段性的變化與影響因素，並持續與教學現場溝通，以獲得更全面且深入的推動建議，方能提升全客語政策推動的成效與永續發展。

謝誌：本研究初稿承二位教授提供修改意見，謹此感謝。本文為客家委員會（客家知識體系）補助計畫之部份研究成果，感謝客家委員會的支持。

參考文獻

- 王文科、王智弘，2010，〈質的研究的信度和效度〉。《彰化師大教育學報》17：29-50。
- 王甫昌、彭佳玲，2018，〈當代臺灣客家人客語流失的影響因素之探討〉。《全球客家研究》11：1-41。
- 全國法規資料庫，2019，〈國家語言發展法〉。1月9日。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0170143>，取用日期：2023年7月28日。
- 何萬順，2009，〈台灣華語與本土母語：衝突抑或相容？〉。《海翁台語文學教學季刊》3：26-39。
- 客家委員會，2022a，《110年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究

- 報告》。臺北市：客家委員會。
- _____，2022b，〈客家委員會補助國民中、小學及幼兒園「沉浸式客語教學計畫」〉。https://www.hakka.gov.tw/File/Attach/46507/File_97723.pdf，取用日期：2023年7月28日。
- _____，2017，《105年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究報告》。臺北市：客家委員會。
- 張秀娟、陳易芬，2020，〈跨語言實踐在國小雙語教學實施的可能性探討〉。《臺灣教育評論月刊》9（12）：69-75。
- 張美麗、陳文瑛，2018，〈遺產語言保護項目中的教師招募挑戰〉。《教育研究季刊》44（4）：321-338。
- 張瑞菊，2018，〈國小四年級客語沉浸教學對學童客語聽說能力的影響〉。《全球客家研究》10：59-89。
- 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。
- 張學謙等，2018，〈Üi 國小 kap 國中生 ê 台語使用看台語保存〉。《台語研究》10（2）：4-32。
- 教育部，2019，〈客語沉浸式教學推動實施計畫案〉。<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36691/112721.pdf>，取用日期：2023年7月28日。
- 陳雅鈴，2009，〈屏東縣幼托園所實施沉浸式客語教學之探討〉。《教育資料與研究雙月刊》91：55-84。
- _____，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。

- _____，2021，〈客語家庭培力計畫之實施歷程與成果〉。《台灣語文研究》16（1）：95-130。
- 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：五南出版社。
- 陳雅鈴、蔡典龍，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、蔡宜雯，2022，〈客語 STEM 親子遊戲團體之實施歷程與成果〉。《台灣語文研究》17（2）：293-327。
- 曾曉莉，2016，〈語言法規和語言權益保障：以加拿大原住民語言為例〉。《原住民族語言學研究》6（2）：59-70。
- Agrifoglio, R., 2015, *Knowledge preservation through community of practice: Theoretical issues and empirical evidence*. Cham, Switzerland: Springer.
- Alstad, G. T. and E. Tkachenko, 2018, "Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education." Pp. 245–282 in *Preschool Bilingual Education*, edited by M. Schwartz. Cham, Switzerland: Springer.
- Arreguín-Anderson, M. G. et al., 2018, "Translingual play that promotes cultural connections, invention, and regulation: A LatCrit perspective." *International Multilingual Research Journal* 12(4): 273-287.
- Ary, D. et al., 2018, *Introduction to research in education*. Boston, United States: Cengage Learning.
- Baker, C. and W. Wright, 2017, *Foundations of bilingual education and bilin-*

- gualism (6th ed)*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Baker, C., 2011, *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, England: Multilingual Matters..
- Brown, C. L. et al., 2019, “ ‘Only English counts’: The impact of English hegemony on South-Korean athletes.” *International Journal of Comparative Education and Development* 21(3): 222-235.
- Cañado, M. L. P., 2018, “The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts.” *Learning and Instruction* 57: 18-33.
- Carey, M. A., and J. E. Asbury, 2016, *Focus group research*. London, United Kingdom: Routledge.
- Cenoz, J., and D. Gorter, 2011, “A holistic approach to multilingual education: Introduction.” *The Modern Language Journal* 95(3): 339-343.
- Chen, Y. L., and T. L. Tsai, 2022, “The influence of Hakka language immersion programs on children’s preference of Hakka language and cross-language.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(4): 1501-1515.
- Chung, K., and H. Lee, 2020, “Promoting Heritage Language Maintenance: The Role of Teacher Recruitment and Training.” *Language, Culture, and Curriculum* 33(3): 299-316.
- Conteh, J., and G. Meier, 2014, *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol, England: Multilingual Matters.

- Cummins, J., 2007, “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms.” *Canadian journal of applied linguistics* 10(2): 221-240.
- _____, 1981, “Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment1.” *Applied linguistics* 2(2): 132-149.
- _____, 2017, “Teaching for transfer in multilingual school contexts.” *Bilingual and multilingual education* 3: 103-115.
- Dołowy-Rybińska, N., and C. Ratajczak, 2019, “Languages and cultures in contact. The place of new speakers in the education system in Upper Lusatia.” *Cognitive Studies* 19: 1-17.
- Fishman, J. A., 1991, *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages (Vol. 76)*. Multilingual matters. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Freeman, R., 2007, “Reviewing the research on language education programs.” Pp. 3-18 in *Bilingual education: An introductory reader*, edited by O. Garcia and C. Baker (Eds.). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Garcia, O. and A. M. Y. Lin, 2017, “Translanguaging in bilingual education.” Pp. 1–13 in *Bilingual and multilingual education(3rd ed.)*, edited by O. Garcia et al. Cham, Switzerland: Springer.
- García, O., 2009, “Education, multilingualism & translanguaging in the 21st century.” Pp. 140–158 in *Social justice through multilingual education Bristol*, edited by T. SkutnabKangas et al. Bristol, England:

Multilingual Matters.

García, O., and J. A. Kleifgen, 2018, *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*. New York, United States: Teachers College Press.

García, O., and C. Leiva, 2014, “Theorizing and enacting translanguaging for social justice.” *Heteroglossia as practice and pedagogy*:199-216.

García, O., and W. Li, 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

García, O., and R. Otheguy, 2020, “Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1): 17-35.

Genesee, F., 2007, “French immersion and at-risk students: A review of research evidence.” *Canadian Modern Language Review* 63(5): 655-687.

Hall, T. D. and J. V. Fenelon, 2015, *Indigenous peoples and globalization: Resistance and revitalization*. London, United Kingdom: Routledge.

Hennink, M. et al., 2020, *Qualitative research methods*. California, United States: Sage.

Hickey, T. M., 2007, “Children’s language networks in minority language immersion: What goes in may not come out.” *Language and Education* 21(1): 46-65.

Hickey, T. M. and A. M. de Mejía, 2014, “Immersion education in the early years: A special issue.” *International Journal of Bilingual Education*

and Bilingualism 17(2) 131-143.

Hickey, T. M. et al., 2014, “How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(2): 215-234.

Hickey, T., 2001, “Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom?” *Canadian Modern Language Review* 57(3): 443-474.

Hickey, T. and A. M. De Mejía (Eds.), 2017, *Immersion education in the early years*. London, United Kingdom: Routledge.

Hill, R., 2022, “The pedagogical practices of Māori partial immersion bilingual programmes in Aotearoa/New Zealand.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(3): 895-904.

Hill, R. and S. May, 2013, “Non-indigenous researchers in indigenous language education: Ethical implications.” *International journal of the sociology of language* 2013(219): 47-65.

Hornsby, M. et al., 2021, “The ideological foundations of Breton and Lower Sorbian language revitalization through education and their consequences for new speakers.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(8): 1-14.

King, K. A., 2001, “Language revitalization processes and prospects.” *Language Revitalization Processes and Prospects*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matte.

- Kirsch, C., 2018, "Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school." *Language, Culture and Curriculum* 31(1): 39-55.
- Kirsch, C. and S. Mortini, 2021, "Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26(8): 1-17.
- Kitto, S. C. et al., 2008, "Quality in qualitative research." *Medical journal of Australia* 188(4): 243-246.
- Lambert, W. E. and G. R. Tucker, 1972, *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Massachusetts, United States: Newbury House Publishers.
- Lasagabaster, D., 2018, "Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level." *Language Teaching* 51(3): 400-416.
- Lasagabaster, D. and J. M. Sierra, 2010, "Immersion and CLIL in English: More differences than similarities." *ELT Journal* 64(4): 367-375.
- Lave, J. and E. Wenger, 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge university press.
- Lazaruk, W., 2007, "Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion." *Canadian Modern Language Review* 63(5): 605-627.
- Li, W., 2018, "Translanguaging as a practical theory of language." *Applied*

linguistics 39(1): 9-30.

Lincoln, Y. S. and E. G. Guba, 1985, *Naturalistic inquiry*. California, United States: Sage.

Lyster, R. et al., 2009, “Linking languages through a read-aloud bilingual project.” *Journal of Language Awareness* 18: 3-4.

Mady, C., 2015, “Examining immigrants’ English and French proficiency in French immersion.” *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 3(2): 268-284.

Makalela, L., 2015, “Translanguaging as a vehicle for epistemic access: Cases for reading comprehension and multilingual interactions.” *Per Linguam: a Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer* 31(1): 15-29.

Markova, I., 2016, “Effects of Academic and Non-Academic Instructional Approaches on Preschool English Language Learners’ Classroom Engagement and English Language Development.” *Journal of Early Childhood Research* 15: 339–358.

May, S., 2008, “Bilingual/immersion education: What the research tells us.” *Encyclopedia of language and education* 5(1), 19-34.

_____, 2013, “Indigenous immersion education: International developments.” *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1) : 34-69.

May, S. and R. Hill, 2008, “Māori-medium education: Current issues and challenges.” Pp.66-98 in *Can schools save indigenous languages?*,

- edited by N. H. Hornberger (Ed). London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mourão, S. J. et al., 2015, *English Learning Areas in pre-primary classrooms*. London, United Kingdom: British Council.
- Mourão, S., 2018, “Play and peer interaction in a low-exposure foreign language-learning programme.” Pp.313-342 in *Preschool bilingual education*, edited by Schwartz, M. Cham, Switzerland: Springer.
- Palviainen, Å. and S. Boyd, 2013, “Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families.” Pp.223-248 in *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*, edited by Schwartz, M. and A. Verschik. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Pontier, R. W. et al., 2020, “Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education contexts.” *Journal of Culture and Values in Education* 3(2): 158-178.
- Rajagukguk, R. et al., 2022, “Preserving Linguistic Diversity: Strategies for Language Preservation and Cultural Heritage Safeguarding.” *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora* 11(3): 221-236.
- Redknap, C., 2006, “Welsh-medium and bilingual education and training: Steps towards a holistic strategy.” *Welsh-medium and bilingual education* 1-20.
- Ryan, È., 2021, “French vocabulary development of early-elementary students in a dual language immersion program: The role of out-of-

- school input and output.” *International Journal of Bilingualism* 25(5): 1200-1213.
- Schwartz, M., 2018, *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*. Cham, Switzerland: Springer.
- Schwartz, M. and N. Gorbatt, 2016, “ ‘Why do we know Hebrew and they do not know Arabic?’ Children’s meta-linguistic talk in bilingual preschool.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(6): 668-688.
- Schwartz, M. and A. Palviainen, 2016, “Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(6): 603-613.
- Serra, C., 2007, “Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 582–602.
- Skutnabb-Kangas, T. and R. Phillipson, 2017, *Language Rights. Volume II: Language Policy in Education: Violations or Rights for All?* London, United Kingdom: Routledge.
- Turnbull, M. et al., 2001, “Grade 3 immersion students’ performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99).” *Canadian modern language review* 58(1): 9-26.
- Usborne, E. et al., 2011, “Learning through an aboriginal language: The im-

- impact on students' English and aboriginal language skills." *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 34(4): 200-215.
- Van Lier, L., 2011, "Classrooms and 'real 'worlds: Boundaries, roadblocks, and connections." *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*: 32-42.
- Wagner, J. T. and J. Einarsdottir, 2006, "Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education." Pp. 1–13 in *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, edited by J. Einarsdottir and J. T. Wagner. North Carolina, United States: Information Ag.
- Wenger, E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, United Kingdom.

Meanings, Challenges, and Recommendations for the Implementation of “Total Hakka Immersion Preschools”

Ya-ling Chen

*Professor, Department of Early Childhood Education,
National Pingtung University*

Hsuan-pei Wu**

*PhD Student, Graduate Institute of Educational Administration,
National Pingtung University*

The main purpose of this study was to explore the meaning and suggestions for implementation of “total Hakka immersion preschools” as well as the associated challenges. This study adopted a qualitative approach, using focus group interviews for data collection. The interviewees comprised preschool managers, teaching staff, administrative officials, and heritage language preservation experts. The data were analyzed using qualitative methods. The results clarify the meaning of total Hakka immersion as not only an emphasis on the usage of Hakka language but also its comprehensive promotion in families, schools, and communities, as well as the cultivation of positive values, attitudes, and a sense of identification towards Hakka language among children. The challenges faced in promoting total Hakka immersion preschools include a lack of enthusiasm, shortage of teachers, and admin-

** Date of Submission: December 5, 2023

Accepted Date: April 24, 2024

istrative work pressure. Suggestions for promoting total Hakka immersion preschools include implementing the concept of milestones, having highly enthusiastic leaders to drive community participation, and addressing teacher shortages through preservice and in-service training.

Keywords: Total Hakka Immersion, Total Immersion Teaching, Native Language Preservation, Hakka Language Teaching