

客語沉浸教學幼兒之客語使用情形

陳雅鈴

屏東教育大學 幼兒教育學系

屏東縣客家事務處爲了挽救客語式微的危機，於幼托園所積極推行客語沉浸教學計劃。本研究主要的目的在瞭解客語沉浸教學幼兒之客語使用情形，主要研究問題包括：(1) 針對不同交談對象，客語沉浸幼兒之客語及中文使用比例狀況爲何？(2) 針對不同學習活動型態，客語沉浸幼兒之客語及中文使用比例狀況爲何？研究場域主要是在一位績優客語沉浸教師的班級中進行，研究人員先密集觀察班級一個月後，再選出四位不同語言背景及性別的幼兒做更深入的觀察及分析。研究結果顯示：(1) 幼兒在與教師互動時，客語使用的比例高於中文的使用比例；而幼兒與幼兒互動時，中文使用比例高於客語使用比例，且比例相差懸殊；(2) 在不同學習活動型態中，團體活動中的客語使用比例高於中文使用比例；小組活動時的中文使用比例高於客語使用比例。研究者從語言位階、語言使用型態、語言能力及幼兒年齡等因素探討可能造成此狀況的可能原因。文末，提出客語沉浸教學相關教學及政策上之建議。

關鍵詞：客語沉浸教學、母語（本土語）教育、語言使用、幼兒教育

Children's Hakka Language Use in Hakka Language

Immersion Programs

Ya-Ling Chen

Department of Early Childhood Education

National Pingtung University of Education

To preserve at-risk Hakka language, Pingtung Hakka Affairs Department implemented the Hakka language immersion programs in early childhood settings. The purposes of this study were to understand the situation of children's language use in Hakka immersion program. The main research questions included: (1) What are the percentages of Hakka and Chinese language uses when children talked to teachers and peers? (2) What are the percentages of Hakka and Chinese language uses when children in different types of activities? Researcher chose one outstanding Hakka immersion teachers' classrooms as the main research field. Research first observed the classroom intensively for one month, and then chose four children with different language backgrounds and genders to do further observation and analysis. Research results were: (1) when interacting with teachers, the percentage of children's Hakka language use is higher than that of Chinese use. However, when interacting with peers, the percentage of children's Chinese use is higher than that of Hakka language use. The gap between different language uses is large; (2) when participating in group activities, the percentage of children's Hakka language use is higher than that of Chinese use. When participating in small-group activities, children's use of Chinese is higher than that of

Hakka language use. Researcher discusses language status, language types, language ability, and children's age as possible influential factors. In the final part, researcher provides some suggestions for Hakka immersion program implementation and related policy.

Key words: Hakka language immersion teaching, heritage language education, language use, early childhood education

客語沉浸教學幼兒客語使用情形

壹、緒論

根據行政院客家委員會（2011）調查研究顯示，多重自我認定¹客家人中，0-9 歲的年齡層（排除年紀小不會說者），客語「聽」的程度，聽懂（包含完全聽懂、大部份聽懂、及普通）的比例只有 26.3 %；完全不懂加上僅有少部份懂則佔了約 63.7 %。在「說」的方面，會說客語（包含很流利、流利、及普通）只有 17.3 %；客語不流利和不會說的加起來佔了 83 %；完全不會說的則佔了 53.7 %。有鑑於客語流失問題的嚴重性，屏東縣客家事務於 2007 年開始於屏東縣三所私立幼稚園推行客語沉浸教學實驗計劃。計劃的主要目的在創造客語的使用機會及情境，提高客語的使用頻率，達成客語保存的最終目的。客語沉浸教學計劃推行一年後進行成效評估，研究結果顯示幼兒在客語聽說能力有顯著增長（陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009）。雖然整體來說，客語沉浸幼兒的客語能力有顯著的提升，但研究者在許多非正式的觀察中發現：幼兒客語使用的情境非常有「選擇性」，幼兒在某些情境較常使用客語；但在某些情境則很少使用客語。客語沉浸教師也向研究者表示：「幼兒似乎仍偏好使用國語，尤其是幼兒彼此之間的互動；且年紀越大（大班）這種情形越明顯。」此外，雖然目前有許多關於語言沉浸教學的研究，但是針對語言沉浸教學中學生語言使用的系統性觀察卻非常少（Genesee, 1994）。相關研究的缺乏使得人們對於母語沉浸教學中學生語言使用的特點不明瞭，也不清楚學生語言使用背後的影響原因。歸納上述原因，本研究主要的研究動機在瞭解客語沉浸教學計劃中，幼兒在不同情境中客語使用的比例。因為先前的研究顯示，語言沉浸學童之語言使用會隨著交談對象以及活動情境而有所不同（Broner, 2000a），因此本研究主要的觀察幼兒與不同交談對象及參與不同學習活動型態時，其客語及中文的使用情形狀況。根據此研究目的，本研究之主要研究問題為：

1. 在不同情境中，客語沉浸幼兒之客語（標的語²）及中文（主流語³）之使用情形為何？

¹根據《客家基本法》定義，客家人係「指具有客家血緣或客家淵源，且自我認同為客家人者」。多重自我認定係指個人可能選擇一種以上的認同，甚至於在不同的時間與情境下，更改自己的族群認同。

² 標的語(Target Language, 簡稱 TL) 即是指語言沉浸計劃中主要欲教導或加強的語言，一般為第二語言、外語、或是母語等非主流的語言

³ 主流語(Mainstream Language, 簡稱 ML) 是指多數大眾所使用的語言，一般為第一語言及強勢語言。

- 針對不同交談對象，客語沉浸幼兒之客語及中文使用比例狀況為何？
- 針對不同學習活動型態，客語沉浸幼兒之客語及中文使用比例狀況為何？

一、名詞釋義

客語沉浸教學：本研究所指之客語沉浸教學主要係根據母語沉浸教學的基本要求來定義，亦即客語的使用必須佔學校時間至少 50%以上；且客語為主要授課及溝通的語言，大部份的學習內容均透過客語來學習，讓客語學習與內容做一完整結合。

貳、 文獻探討

文獻探討主要分三個面向來探討。首先，介紹母語沉浸教學並討論沉浸教學中語言使用的研究。接下來，討論個人如何在不同情境做語言使用的選擇，以及可能的影響因素。

一、母語沉浸教學

所謂的母語沉浸教學，主要的理論依據是自然教學法 (natural approach)之基本假設，亦即第二語言的學習應該在豐富的語言輸入及使用情境下，讓學習者自然無意識地獲得語言。因此，在母語沉浸式計劃中，母語學習是與教學內容結合的。在母語沉浸教學計劃中，母語是主要的溝通及教學語言，所有的學習科目大都透過母語來進行，且溝通也是以母語來進行。讓學童在浸淫的環境中，自然而然地獲得母語能力 (Genesee, 1994; Johnson & Swain, 1997)。母語沉浸教學計劃在國際上已成功地保存了許多瀕危的母語。其中，最有名的即是紐西蘭的毛利語語言巢計劃 (Kohanga Reo)。在語言巢計劃中，所有負責照顧幼兒的保姆或教師都必需是精通毛利語的婦人，且要求教師及保姆們在與幼兒互動過程中，均必須完全使用毛利語，讓幼兒浸淫在毛利語和價值觀中(張學謙, 2011)。May & Hill (2005) 的研究指出，幼兒在進入語言巢3-4年後，由於長期沉浸在毛利語中，因此毛利語非常流利。由於毛利語語言巢的成效卓越，許多面臨語言瀕危的國家也開始紛紛仿效，在自己國家發展母語沉浸幼托機構。例如：美國夏威夷地區的原住民體認到族語消失的危機，因此發展了從出生到十二年級的母語沉浸學校，在學校中，幼兒從出生到五年級，幾乎均使用夏威夷原住民語溝通及上課。此計劃的成果也非常顯著，參與此計劃的幼兒均能在短時間即學會流利的夏威夷原住民語 (Warner, 2001)。上述的幾個例子均顯示，不論是語言巢或是幼稚園母語沉浸教學，只要是以沉浸式方式進行的母語保存計劃，都對瀕危母語的保存有非常良好的成效。

因此，台灣關心母語保存的學者也開始大聲疾呼在幼稚園階段推行母語沉浸式教學，才能在學校成功地推行母語保存(張學謙, 2011)。而近幾年來，也陸續出現了母

語沉浸教學的實驗性計劃，例如：林佳慧（2010）進行了閩南語的半天沉浸式教學實驗，在計劃執行了半年後，針對幼兒閩南語的聽說能力進行觀察及測試。研究結果顯示，不論從家長訪談、教師觀察或是幼兒的施測，幼兒閩南語的聽說能力均有顯著的進步。陳雅鈴、陳仁富及蔡典龍（2009）在屏東縣客庄實驗性地推行客語沉浸教學，計劃推行一年後針對幼兒客語聽說能力及非客語的學習表現（i.e., 中文及數概念表現）進行評估，研究結果顯示客語沉浸教學幼兒的客語聽說能力有顯著的增長，且非客語的學習表現亦跟同儕一樣好，甚至更好（陳雅鈴 & 蔡典龍，2011）。因此，母語沉浸教學在台灣文化情境下，亦有相當良好的成效。

二、母語沉浸教學中之語言使用情形

雖然多數母語沉浸教學對語言的使用有所規範（如：學校時間的 50% 以上採用母語來授課及溝通）；然而，學校的規定並不代表學生能成功地自我規範語言使用，尤其年齡小的幼兒。研究即發現，沉浸教學的學生傾向在特定的情境使用特定的語言（Broner, 2000a, Broner, 2000b; Tarone & Swain, 2006）。例如：Tarone & Swain (1995) 觀察雙語沉浸教學計劃二年，研究結果顯示：在語言沉浸教學中，標的語⁴（TL）雖然特意地被增強及使用，但是使用的情境多以學術性語言居多；學生在非學術及社交場合中，仍以主流語為主要使用語言。主要原因可能是因為沉浸教學的內容多偏向正式情境之用語（如：學業科目之學習用語），對於非正式（如：娛樂、社交、藝術等）用語教導的機會不多，以致於學生沒有足夠的非正式 TL 能力來應付非正式的社交場合。例如：Christian, Montone, Lindholm & Carranza (1997) 觀察三個語言沉浸教學計劃後發現：學生傾向在西語課（TL課）、與教師談話、以及討論學業時才講西語（TL），其餘場合則以英語（主流語）居多。Freeman (1998) 的研究亦發現，學生使用 TL 的時機會隨著課程型態及工作性質而有所不同。例如：學生在工作（on-task）時，使用西語（TL）的比例為75%以上；但在非工作（off-task）時，則降到 58%。Broner (2000) 以及 Fortune (2001)在語言沉浸教學計劃中也發現，學生的交談對象中若有成人，則幼兒使用西語（TL）的機率為很高（90%以上）；但當交談對象主要為同儕時，則西語的使用率則下降（60%以下）。

歸納上述的研究發現，語言沉浸學生的語言使用會隨著交談者、課程、工作型態、交談主題等情境而有所不同。以交談者來區分，當交談者為 TL 教師時，學生會傾向用 TL 交談；但交談者為同儕時，學生則傾向用主流語交談。以課程來區分，在 TL 課程或一些較正式的課程中，學生會以 TL 為主要語言；但在非正式的課程中則傾向用主流語。以工作型態來區分，在學業或正式工作時，以 TL 為主要使用語言；但在非工作時，則較傾向用主流語交談。最後，以交談主題來區分，在討論學業等較正式主題時，學生

傾向以 TL 為主；但在討論休閒娛樂等非正式主題時，則傾向用主流語來溝通。

三、影響語言使用的因素

歸納上述的研究發現，語言沉浸學生使用的語言會隨著不同交談者、課程、工作型態、交談主題等情境而有所不同。為何學生要轉換不同的語言？原因為何？以下，分別從社會語言學以及心理學中幾個影響語言使用的可能因素做一討論。

(一) 社會語言學觀點

要了解社會語言學，首先必需先瞭解「語言社區」(speech community) 這個重要的概念。Gumperz (1962) 將語言社區定義為：一群人在互動過程中，對語言使用方式產生的共同信念、價值、及態度。個人所產生的信念、價值或態度會在個體在與人互動中，有意識或無意識地影響個體語言的選擇，以達成不同的目的。舉例來說，個體可能希望與某一層級（中上或中產階級）的人擁有相同地位及優勢，此目的會影響個體在與這層級的人溝通時，選擇中上階級慣用的語言及語言模式 (Labov, 1972)。因此，若以社會語言學的觀點來看，母語沉浸教學中幼兒語言的選擇及使用，即可能是受到幼兒慣常互動的語言社區所影響，而產生對某一特定語言的信念及態度。在母語沉浸教學的教室中，可能有意或無意使得某些語言居於較高位階，同時降低了某些語言的位階及層級；學生亦在無形中亦受到了這些語言位階訊息的影響 (Preston, 1989)。Delgado-Larocco (1998) 的研究即顯示出學校傳遞給學生語言位階訊息的影響。在Delgado-Larocco的研究發現，學生從學校傳遞的隱含訊息中評斷不同語言的價值及地位；而在不同的情境中選擇對自己較有價值及的語言進行溝通。

除了學校中的語言社區傳達的語言位階訊息外，學生對語言的態度及價值判斷亦同時受到學校外的語言社區所影響。Freeman (1998) 的研究即指出，雖然西語 (TL) 沉浸學校努力地在學校中提昇西語的位階，並營造說西語的氛圍，但是學生發現學校中的某些活動及學習，仍需要較高的英文 (ML) 能力才能勝任(如：數學考試、作文比賽等)，且英文仍是社會中學習及工作優勢的關鍵語言。因此，在許多場合中，西語沉浸的學習者仍偏好使用英文，因為在大社區中，英文仍是工作及學業的優勢語言。因此，母語沉浸教學計劃中，母語的地位雖然經過特意地規劃及提昇，但似乎仍無法抵抗來自外界社會、政治、以及權力對母語及主流語所刻劃出的既定位階及評價。

此外，Tarone 和 Swain(1995)的研究指出，語言沉浸教室可以視為一個雙語的語言社區，在此社區中 TL 被視為是正式且學業目的的用語；ML 則被視為是非正式的社交溝通用語，這種語言型式稱為是日常用語型式 (vernacular)。日常用語型式的語言對兒童來說具有建立權利關係、競爭、比較、爭論或是開玩笑的功能，幼兒同儕間使用這種型式的語言往往可以突顯出自己在群體中的自我認同；因此幼兒在同儕間的語言使用，偏向使用ML來爭取同儕間的認同。

總結來說，從社會語言學的觀點來分析，影響母語沉浸學習者語言使用的主要原因在於特定語言在語言社區中的位階，以及其所能達到的目的。學習者在語言社區中意識到語言位階的不同，而歸納出了所謂的語言規則，在這個語言潛規則之下，爲了達到不同的目的，學習者可能隨著與誰對談、何時談話、以及如何對話而選擇不同的語言。語言不再只是單純的溝通工具，更象徵著使用者的地位及自我認同。學習者爲了在某些情境中保有優勢，即會選擇較具優勢的語言做爲溝通的工具。而母語沉浸教學者在不同情境之下所選擇的語言，除了受到學校內語言社區的影響外，亦受到校外語言社區對語言的定位及評價所影響，學習者傾向於使用社區中具有優勢及價值的語言，在不同的情境進行互動及溝通。

(二) 心理學之觀點

1. 教學及活動模式

Delgado-Larocco (1998) 的研究指出教師教學語言的使用以及活動設計模式會影響學生語言的產出，以及學生最終的學業成績。在 Delgado-Larocco 的研究中發現，若教師的教學以發起－回應－評估 (Initiation-Response-Evaluation, IRE) 模式爲主，則學生的 TL 使用率會較高。因爲，在 IRE 的教學模式中，學生常被要求展示及表達其所學，言談及參與很重要，因此 TL 的展現機會提高。然而，在以遊戲及小組自由活動爲主的教學模式中，因爲同儕的互動機會較多，則使用主流語的時間則增加。Carranza(1995) 的研究也發現，語言沉浸的學生在需要面對全班大聲表達的活動情境中，大部份會採用 TL (西語)；但若是非工作時 (off-task) 則會換成 ML (英語)。McCollum(1994) 的研究則發現，教師對學生語言的回應會對學生語言的使用有很大影響：若教師過度地糾正學生 TL 的錯誤，則學生會爲了避免被糾正而採用較熟悉的主流語溝通。Carranza (1995) 的研究也發現，當教師以較嚴格且強制的方式執行「母語時間」時，則學生會使用較多的母語來溝通；而當教師較能容忍學生在母語時間講主流語時，則學生則會傾向使用較多的主流語來溝通。總結來說，語言沉浸計劃中教師所設計的教學及活動型態是影響學生語言使用重要的因素。

2. 輸入的語言模式

不同的語言模式在不同的溝通情境中，常有不同的功用，例如：學術模式語言 (academic style) 是較適用於與教師對話及上課時的語言模式；而日常社交用語模式 (vernacular style) 則較適用於與同儕間進行遊戲以及合作性活動中。在母語沉浸教室中，教師是主要的母語輸入者，教師的輸入語言模式多爲學術語言模式 (academic style)，有些語言模式並不常出現，學習者較缺乏這方面語言模式，以致於影響學習者在特定情境中使用這些語言模式的溝通意願及能力。Tarone (2009) 的研究即發現，語言沉浸教學中所呈現的 TL 模式，常是學術語言模式；學生欠缺日常社交(如：

討論電影、新聞、及小說)模式的輸入機會，因此學生在同儕間的社交情境常無法自如地使用 TL 來溝通 (Tarone, 2009)。以此觀點來看，語言沉浸學習者語言的轉換主要影響因素之一即是學校不同語言模式的輸入及使用機會。

3. 對談者之語言背景及能力

Carranza (1995) 的研究指出，影響沉浸學生語言使用的重要因素是對談者的語言背景及能力。當學生「感覺」到訪客是歐美人士時，學生會傾向用英語（主流語）與之交談；但當學生「感覺」到交談者為說西語（TL）的成人時，則會傾向使用西語。另外，Carranza也指出，學生二種語言的能力也在語言選擇中扮演重要的角色：有較高西語(TL)能力的學生，在非監控時間也會採用西語溝通；但若學生的西語能力較弱，則會使用較能應付的英語(主流語)溝通。這種現象不論是學生在與教師或同儕溝通都很常見。

4. 學習者年紀

除了上述歸納的因素外，Christian 等人 (1997) 的研究也舉出，學生的年紀會影響學生的語言選擇及使用。Cloud, Genesee 和 Hamadan (2000) 的研究指出，年紀較小的語言學習者，因為語言正在發展階段，因此語言的轉換常不是特意的選擇，而是當自己無法順利表達時，自然地轉換到較流利的語言。但當而年紀稍大時，學生較有能力瞭解二種語言的能力以及二種語言可達成的目的時，則語言的使用即會較偏向特意的選擇，通常偏向選擇對自己在當下情境有利並能達成某種目的的語言。在歐美國家中，許多語言沉浸教學的研究即發現，學生到四年級之後，就越來越少使用 TL 來做溝通。到了小五及小六，學生則變得較喜好用主流語與同儕做社交互動，因為學生發覺主流語較易融入同儕團體，也較能達到溝通目的 (Broner, 2000a, 2000b)。

總結上述心理學方面的研究顯示，影響語言沉浸學生語言使用的因素包括：教師課程活動的設計、輸入的語言模式、交談者的語言背景及能力、以及學習者的年紀。研究者在分析客語沉浸教學幼兒語言使用的原因時，上述的因素均將列入分析的考量重點。

參、 研究方法

一、研究對象

客語沉浸教學設計之主要的目的在營造一個真實的客語使用情境，讓幼兒在學校能以客語做為溝通及學習的主要語言。因此，當初在規劃客語沉浸教學時，即要求參與園所必須嚴格遵守在學校時間至少50%以上時間以客語與幼兒進行溝通及教學。為了避免對幼兒學習及情緒產生負面影響，在實行初期，教師主要以中、客語的方式進行引導，待幼兒漸漸熟悉客語後，再漸漸地以客語取代中文。若幼兒有理解困難，教師仍可用國

語解釋，但會請教師儘量採用情境或手勢等方式讓幼兒明白，而不是直接採用翻譯的方式。客語沉浸教學的實施主要以鼓勵的方式進行。大部份園所在沉浸教學進行一個月後，幼兒均能透過教師的多樣表達策略理解常用語，大約二個月後即能達到50%時間以客語溝通及教學的目的。

本研究的資料收集場域主要選擇在一所屏東縣優良客語沉浸教師的班級中進行。該教師已參與客語沉浸教學三年以上，且榮獲該年度的客語沉浸教學績優教師，該教師具有優良的教學知能及技巧，且能落實客語沉浸教學理念。研究的場域是中班，是一班剛加入客語沉浸教學的班級。研究人員先在該班進行一個月的觀察，讓幼兒逐漸熟悉觀察者的出現，並觀察哪些幼兒活動參與度較高，接著選出四位焦點幼兒做深入的觀察，以便收集細部的語言使用資料（Heitzman, 1994; Parker, 1995）。四位焦點幼兒的選擇主要是參考 Tarone & Swain(2006) 研究中的考量因素來選取，這些因素包括：語言背景、性別、活動參與度。考量這些因素主要是因為去除了教師因素後，幼兒的語言背景、性別是影響語言使用重要的因素；而中高參與度的幼兒較能讓研究者觀察到幼兒參與活動時的語言使用情形（Tarone & Swain, 2006）。經過一個月的觀察以及訪談教師了解幼兒母語背景後，挑選出以下四位幼兒做為焦點觀察對象，幼兒基本資料如表 1 所示：

表 1 參與研究幼兒的基本資料

| 姓名代號 | 性別 | 母語背景（父或母其中一方為客籍） |
|------|----|------------------|
| 小英 | 女 | 客語 |
| 小惠 | 女 | 非客語 |
| 小瓜 | 男 | 客語 |
| 小煌 | 男 | 非客語 |

焦點幼兒有二男及二女，在二男和二女中，各一人為客籍，一人為非客語背景。

二、資料收集

本研究主要採用觀察的方式進行資料的收集。觀察從2010年4月開始，進行六個月的時間。剛開始時，針對班級做整體的觀察，一個星期三，二天早上，一天下午。因為幼托園所的上課時間主要集中在早上，下午主要是日常生活互動以及非結構的小組活動。因此上午時間主要能觀察到正式上課、下課、以遊戲場中教師及幼兒的語言使用；而下午時間則較能觀察到非結構的生活互動及社交互動。每週的觀察情境包括教師主導的團體活動、小組活動（含個別活動）。教師主導活動主要是指教師帶領幼兒做團體討論的活動，幼兒在此種活動中有較多的機會在全體面前做語言表達；小組活動是指學生以小組的方式進行的活動，在這種活動中幼兒與同儕做自由互動及交談的機率較高；同

時，在小組活動中，也較常出現幼兒各自進行的活動。每個月每種活動至少要有五小時的完整記錄才算完成當月的觀察。觀察重點主要聚焦在幼兒在不同情境中，客語及中文的使用頻率以及語言使用的情境。研究觀察者在進入場域前接受至少四個小時的觀察及田野記錄專業訓練。在觀察中，研究人員的角色主要是以影片拍攝為主，以不干擾教師的教學為原則。觀察的全程均使用錄影設備輔以錄音設備，以便清楚的記錄幼兒語言使用情形。針對焦點幼兒，由於幼兒有時會有遲到、生病、請假等狀況，因此每位幼兒被觀察的總時間不太一樣，四位幼兒完整的錄音時數如表1 所示：

表 1 每位幼兒實際之觀察及錄音時數

| 幼兒名稱 | 錄音時數 (以小時計) |
|------|-------------|
| 小英 | 203.85 |
| 小惠 | 227.41 |
| 小瓜 | 207.91 |
| 小煌 | 201.04 |

三、資料分析

資料分析主要聚焦在四位幼兒客語及中文的使用情境以及使用比例。分析的基本單位是一個轉換(turn)。所謂的一個轉換 (turn)是當一方交談者停止說話，而另一交談者再開啓一個對話；或是一位交談者被另一位交談者打斷對話，以便開啓另一談話，均稱為一個轉換(turn) (Ellis, 1994; Levinson, 1983)。例如下面的對話中，總計即有四個轉換 (turns)：

老師：你們有什麼看法？

小玲：蛇不會生蛋。

老師：蛇不會生蛋嗎？

小玲：對啊！它們都生小蛇呀！

老師：你有看過蛇生小蛇嗎？

小玲：我有看過書，書裡面有。

老師：你要帶書來與大家分享嗎？

小玲：好！我明天帶來，老師你說給大家聽。

研究者計算幼兒在每一個轉換中，幼兒使用中文及客語的使用次數，接下來計算使用中文及客語的比例。比例的算法是以該語言的使用次數除以總次數。最後，統整每一個情境中，一段完整談話中，幼兒使用客語及中文的比例。計算語言使用方式如表 2 所示：

表 2 語言使用比例計算方式

| 語言使用 | 使用比例 (以一個轉換為單位) |
|---------|---------------------------|
| 客語使用 | 使用客語的比例 = 使用客語次數 / 總次數 |
| 中文使用 | 使用中文的比例 = 使用中文次數 / 總次數 |
| 中客語混合使用 | 使用中客語混合比例 = 中客語混合次數 / 總次數 |
| 聽不清楚 | 聽不清楚比例 = 聽不清楚次數 / 總次數 |

按照表 2 的方式統計完焦點幼兒針對不同互動對象及不同活動情境中運用不同語言的頻率及比例後，接下來計算二項目的描述性統計，比較幼兒在不同情境 (i.e., 團體及小組) 以及不同互動對象 (i.e., 教師 vs. 幼兒; 幼兒 vs. 幼兒) 的語言使用情形。

肆、研究結果

一、不同互動對象之語言使用

針對四位幼兒與不同交談對象的語言使用進行分析，描述性統計分析結果如表 3 所示：

表 3 不同互動對象之語言使用情形

| 使用之語言 | 使用客語 | | 使用中文 | | 混合使用 | | 聽不清楚 | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | 教師 | 幼兒 | 教師 | 幼兒 | 教師 | 幼兒 | 教師 | 幼兒 |
| 互動對象 | | | | | | | | |
| 小英 | 82% | 25% | 9% | 69% | 8% | 0% | 1% | 6% |
| 小惠 | 69% | 22% | 14% | 64% | 13% | 0% | 4% | 14% |
| 小瓜 | 75% | 14% | 13% | 86% | 10% | 0% | 2% | 0% |
| 小煌 | 76% | 23% | 8% | 46% | 12% | 0% | 4% | 31% |
| 平均 | 75.5% | 21.0% | 11.0% | 66.3% | 10.8% | 0% | 2.8% | 12.8% |
| 標準差 | 5.32 | 4.83 | 2.94 | 16.46 | 2.21 | 0.00 | 1.50 | 13.45 |

從表 3 可得知幼兒針對不同的互動對象，使用的語言有所不同。在與教師互動中，幼兒使用客語的比例非常高，平均 75.5%，最低 69%，最高達 82%；但若與幼兒互動時，則使用客語的比例則非常低，平均 21%，最低 14%，最高為 25%。中客混合使用的比例低，與教師互動時平均為 10.8%，與幼兒互動時，混合比例為 0%。不論是那位幼兒，結果均顯示與教師交談時，客語使用比例均高於中文使用；但與幼兒交談時，中文使用比例均高於客語使用比例，且使用比例相差懸殊。

二、不同學習活動之語言使用

針對幼兒在不同情境（i.e., 團體活動及小組活動）之語言使用描述性分析結果，如表 5 所示：

表 5 不同學習活動之語言使用情形

| 使用之語言 | 使用客語 | | 使用中文 | | 混合使用 | | 聽不清楚 | |
|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|------|------|
| | 團體 | 小組 | 團體 | 小組 | 團體 | 小組 | 團體 | 小組 |
| 小英 | 83% | 25% | 8% | 69% | 8% | 0% | 1% | 6% |
| 小惠 | 78% | 22% | 7% | 64% | 12% | 0% | 3% | 14% |
| 小瓜 | 78% | 14% | 11% | 86% | 9% | 0% | 2% | 0% |
| 小煌 | 79% | 17% | 7% | 72% | 11% | 9% | 3% | 2% |
| 平均 | 79.5% | 19.5% | 8.3% | 72.8% | 10.0% | 2.2% | 2.3% | 5.5% |
| 標準差 | 2.38 | 4.93 | 1.89 | 9.43 | 1.83 | 4.50 | 0.96 | 6.19 |

從表 5 之結果可知，在團體活動中，幼兒使用客語的比例非常高，平均 79.5%，最低 78%，最高達 83%。在小組活動型態中，則使用客語的比例則非常低，平均 19.5%，最低 14%，最高為 25%。中客混合使用的比例低，在團體活動中，混用的平均比例為 10.0%；在小組活動中，中客混合比例為 2.2%。不論是哪位幼兒，結果均顯示在團體活動時，客語使用比例均高於中文使用；但在小組活動時，中文使用比例均高於客語使用比例，且使用比例相差懸殊。

伍、 討論與建議

本研究主要目的是探討客語沉浸幼兒之客語使用情形是否隨著不同交談對象及不同學習活動型態之情境而有所差異。本研究發現，幼兒在與教師互動時，客語使用的比例均高於中文的使用比例；而幼兒與幼兒互動時，其中文的使用比例均高於客語使用比例，且比例相差懸殊。此外，在不同學習活動型態中，客語沉浸幼兒之客語使用比例亦有所差異；幼兒在團體活動中的客語使用比例均高於中文使用比例，而小組活動時的中文使用比例則均高於中文使用比例，且比例相差懸殊。以下，即針對本研究的主要發現做一討論。

雖然客語沉浸教學發展的背景及社會文化情境與國際上的母語沉浸教學有所不同，然而本研究的發現卻與許多母語沉浸教學的發現類似，亦即：母語沉浸學生與熟悉

母語 (TL) 的成人交談時，使用母語的頻率較高；但當交談對象為同儕時，則母語 (TL) 的使用率則下降 (Broner, 2000; Christian, 1997; Fortune, 2001)。只是，國外研究發現雖然與同儕交談時，TL使用率雖會下降，但仍都可維持一定比例 (約50%)；然而在本研究卻發現，一旦互動對象為同儕，則客語使用的比例會急速下降到 21%左右。分析可能原因如下：

研究者在觀察時發現，教師為了要鼓勵幼兒以客語溝通，會不斷地透過口語的肯定 (如：好棒!)、表情 (如：微笑點頭)、及實質的獎勵 (如：優先玩遊戲) 來肯定幼兒的客語使用。而當幼兒以中文講時，教師常會請幼兒以客語再說一次，也較少誇大的口語獎勵。也因此，幼兒在與教師互動過程中，似乎意識到客語較易獲得肯定及獎勵，是師生互動中較具優勢的語言，因此與教師互動時較傾向用客語來溝通。然而，幼兒在與同儕互動時，常發現溝通不良的狀況產生，客語的優勢較不明顯。此班級的幼兒母語背景較混雜，有些幼兒並非客籍背景，客語的能力完全依賴教師的教導，在家中無客語環境。這些幼兒在以教師為主導的活動及日常生活用語均沒有太大的問題，因為這些情境中使用的客語均非常簡單易懂，且不斷地反覆出現，幼兒很快即可理解。然而，當幼兒同儕間要進行一些較深入的閒聊話題 (如：討論卡通、家庭娛樂活動) 時，即顯示出這方面客語能力的不足。幼兒無法確認每次用客語均能成功地溝通，於是在同儕間聊天時傾向以中文做為主要互動語言。另一可能因素是，幼兒間彼此互動時，幼兒並不會因為使用客語而得到同儕特別的稱讚，無法突顯客語的價值及優勢，因此幼兒就算客語能力不錯，也傾向不選擇客語來進行溝通。

以活動型態來說，本研究的發現與 Freeman (1998) 的發現雷同，Freeman發現學生在工作 (on-task) 時，使用母語 (TL) 的比例很高，但在非工作 (off-task) 時，則降到平均值之下。本研究雖然不是以工作及非工作來區分，而是以團體活動及小組 (含個人活動) 活動來區分，但幼稚園中的團體活動大部份是由教師主導，常有一定的教師目標及活動目的，類似於Freeman的工作性質；而小組活動 (含個人活動) 則較為彈性及自由，大都為分組進行個別活動 (如：繪畫、工作、遊戲等)，幼兒間可彼此交談互動，類似於Freeman的非工作性質。本研究發現，幼兒在團體活動時，使用客語的比例非常高；而在小組活動時，則使用中文的比例較高。幼兒在不同活動型態中使用客語及中文比例之不同可由以下方面來討論：首先，活動過程中的語言使用可能與互動對象有密切相關。根據研究者的觀察，幼兒在團體活動中，大都是由教師主導活動的進行，過程中教師幾乎全程使用客語，並在活動中會規範及提醒幼兒要以客語回答，這些規範及提醒似乎起了作用，幼兒在團體活動中使用客語的比例即相對地較高。相對的，在小組活動時，教師主導的角色則減低很多，多數時間幼兒是進行同儕間的討論、合作、及個別教具操作。在小組活動時，教師會到各組去協助幼兒活動的進行，研究者注意到當教師走近個別幼

兒並以客語詢問時，幼兒會即會以客語回答；但當教師走到別組時，幼兒又會轉換成中文與同組幼兒做互動。因此，幼兒在不同活動型態中的客語使用比例應與活動中互動的對象似乎有相當大的關係。另外，在小組活動時，幼兒與同儕的交談的內容偏向於日常社交用語（如：閒聊家庭生活），幼兒這方面的客語能力若無家庭的增強，似乎較為微弱，因此幼兒會自動轉以中文的方式交談。Christian(1997) 的研究即舉出，年紀較小的幼兒選擇溝通使用的語言時，常是無法順利表達時，自然地轉換到較流利的語言。在小組情境中，由於對話內容傾向於家庭中日常社交用語，對於家庭沒有客語環境的幼兒，這方面的客語對話能力即相對薄弱，無法用客語順利地溝通。

總結來說，幼兒與教師互動時，客語使用的比例均高於中文的使用比例，主要原因可能是幼兒體認到與教師互動中客語是較為有價值的語言；另外，教師與幼兒互動時的語言型態較偏向學業用語，是幼兒較能上手的語言型態。而幼兒與同儕互動時，客語的價值並未突顯，且語言的使用型態偏向日常社交模式，幼兒這方面的客語能力較弱，再加上幼兒客語能力參差不齊，因此幼兒傾向選擇以較安全的中文來進行溝通。至於在不同活動型態的語言使用，似乎仍是受到不同活動型態中的交談對象所影響，在團體活動中幼兒的互動對象以教師為主，使用客語的相關規定較嚴謹，因此客語使用比例較高。小組活動時幼兒的主要互動對象是同儕，受到同儕客語能力參差不齊以及使用語言型態的影響，使用中文比例也較高。

接下來，即針對上述的研究結果提出幾點建議：（1）客語沉浸班級幼兒客語能力一致較佳：本研究觀察之班級，幼兒的母語背景多元，除了教師教授客語困難外，客語能力參差不齊也導致幼兒無法確認使用客語是否能達成溝通目的。因此，若進行客語沉浸教學時，盡量將客籍背景幼兒編在同一班，如此教師進行客語沉浸教學時會較順利，而幼兒客語能力也會較一致。建議能專設一「全園性客語沉浸計劃」學校，選擇「全園性客語沉浸計劃」之家長，對客語保存的態度較一致，配合度及參與度較高，學生能力也能較一致。另外，若為專設學校，則可要求全園教職員工必須擁有客語聽說的能力，幼兒可以全時間以客語溝通，才不需一直不斷地在中、客語使用中做判斷及轉換；（2）增強日常社交型態（vernacular）的客語能力：研究發現幼兒同儕間的對話常以日常社交用語為主，而且範圍常擴展到家庭及社區情境；若幼兒僅在學校以客語溝通，則客語使用的型態及情境不夠多元，不足以應付幼兒同儕間的互動用語。因此，客語沉浸教學必須努力爭取家庭及社區的合作，擴大幼兒客語使用的情境，幼兒才能獲得真實的客語溝通能力。另外，教師可以在教學活動中設計一些同儕客語社交互動（如：角色扮演對談、合作學習、一對一對談）的活動，多提供幼兒同儕間對話模擬機會，讓客語的輸入型態不再是以教師為主的輸入模式。最後，出版多元生活化的真實客語素材（如：流行音樂、卡通、繪本）也是很重要的，若幼兒能有真實的客語讀物（如：客語繪本）或是娛樂素

材（如：客語動畫影片），幼兒在社交互動溝通時，才能有實際的素材討論；（4）突顯客語的價值及地位：在以中文為主流的社會中，要有效提升客語的價值及地位是一件深具挑戰的工作。但本研究發現，幼兒在某些特定的情境中（如：大團體、與教師交談時），似乎能察覺到客語的價值及地位，而傾向選擇使用客語替代中文。因此，建議教師在進行客語沉浸教學時，可先進行一些提升客語意識的活動（如：討論客語的重要性及獨特性）活動，讓幼兒感受到身為客家人學習客語的重要，再來推動客語，讓客語學習多一份熱忱及感動。另外，教師在校園中公共場合交談時，也應盡量以客語進行，從自身開始突顯客語在校園中的地位及重要性；（5）建立清楚的客語使用氛圍及期望：研究發現幼兒在小組活動中及同儕互動時，似乎較不受約束而自在的使用中文交談。因此建議教師在班級經營中必須清楚地傳達，教師期望在教室情境中能盡量以客語做交談。除了建立清楚的期望氛圍外，教師亦應孕育一個客語使用的環境，尋找相關客語生活主題，營造對話真實情境（如：以客語討論生活大小事），鼓勵幼兒以客語互動（如：小組討論），讓幼兒用客語溝通達成真實目的（如：營造買東西虛擬情境），才能真實地將客語成為溝通工具。

參考文獻

- 行政院客家委員(2011)。行政院客家委員會委託研究報告 99 年至100 年全國客家人口基礎資料調查研究。台北：行政院客家委員。
- 張學謙 (2011)。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。台中：新新台灣文化教育基金會。
- 林佳慧 (2010)。閩南語融入式課程之實施及其對幼兒之影響。國立屏東教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版。
- 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。
- 高雄市教育局 (2009)。教育部補助公私立幼稚園推動本土語言教學作業計劃。檢索日期2009年2月24日，取自：
<http://163.32.250.1/downloadedu.do?actionType=listFontDirectors&dir.id=483>
- 陳雅鈴、蔡典龍 (2011)。客語沉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
- Broner, M. A. (2000a). Impact of interlocutor and task on first and second language use in a Spanish immersion program. Ph.D. dissertation. Minneapolis: University of Minnesota.
- Broner, M. A. (2000b). English and Spanish Language Use by Three Fifth Graders in a Full Immersion Classroom. The ACIE Newsletter, 3 (3), 8-11.
- Carranza, I. (1995). Multilevel analysis of two-way immersion classroom discourse. In J. Alatis et al. (Eds.). *Linguistics and the education of language teachers: Ethnolinguistic, psycholinguistics, and sociolinguistic aspects* (pp. 169-187). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics Washington DC: Georgetown University Press.
- Christian, D., Montone, C., Lindholm, K., & Carranza, I. (1997). *Profiles in two-way immersion education*. McHenry, IL: Delta Systems.
- Clound, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Delgado-Larroco, E. L. (1998). *Classroom processes in a two-way immersion kindergarten classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Division of Education, University of California, Davis.
- Fortune, T. (2001). *Understanding immersion students' oral language use as a mediator of social interaction in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of

Minnesota, Minneapolis.

Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

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

Gumperz, J. (1962). Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics* 4(1), 28-40.

Howard, E. R. and D. Christian (1997). "The Development of Bilingualism and Biliteracy in Two-Way Immersion Students.

Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

May, S., & Hill, R. (2005). Maori-medium education: Current issues and challenges. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 377-403.

McCollum, P. (1994). Language use in two-way bilingual education programs. *Intercultural Development Research Association Newsletter*, 21, 9-11.

Preston, D. R., (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Class-rooms. *The Modern Language Journal*, 79, (2), 166-177.

Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-177.

Tarone, E. (2009). A variationist perspective on interaction in SLA. In A. Mackey & C. Polio (Eds.). *Multiple perspectives on interaction in SLA* (pp. 41-57). London: Routledge.

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* (pp. 133-144). San Diego, CA: Academic Press.