

# 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

陳雅鈴<sup>1</sup>、蔡典龍<sup>2</sup>

本研究主要的目的有三：(1) 探究客語沉浸及非客語沉浸之「客家認同」及「跨語言文化」態度之差異性；(2) 探究「客庄 vs. 非客庄」幼兒園，其客語沉浸班與非客語沉浸班之的「客家認同」及「跨語言文化」態度之差異性；(3) 研究不同變數（年齡、性別、組別「是否為客語沉浸」）中，哪一個變數對「客家認同」及「跨語言文化」態度有較高的預測力。研究樣本主要採「立意取樣」的方式進行，資料以獨立樣本  $t$  檢定及迴歸分析的方式進行分析。研究結果顯示：(1) 客語沉浸較非客語沉浸幼兒有較高的「客家認同」及「跨語言文化」態度；(2) 不論是客庄或非客庄的客語沉浸幼兒，其「客家認同」及「跨語言文化」態度均顯著高於非客語沉浸幼兒，在非客庄的幼兒園中，客語沉浸及非客語沉浸幼兒在這二項態度上差異更大；(3) 在年齡、性別、組別的變數中，組別是最能夠預測幼兒「客家認同」及「跨語言文化」態度的變數。文末建議應持續推動客語沉浸教學，教師應有意識地管理沉浸教室中的語言位階及認同訊息，重視客語認同、態度及跨語言文化能力的培養。

**關鍵詞：**客家認同、語言文化態度、客語沉浸教學、幼兒本土語教學

---

<sup>1</sup> 國立屏東大學幼兒教育學系

<sup>2</sup> 國立屏東大學應用數學系

**通訊作者：**陳雅鈴，國立屏東大學幼兒教育學系，[yaling@mail.nptu.edu.tw](mailto:yaling@mail.nptu.edu.tw)。  
本研究初稿承二位審查教授提供寶貴修改意見，謹此致謝。本文為國科會補助計畫（幼兒園客語沉浸教學之客家文化認同及跨文化態度現況及課程發展，計畫編號：MOST110-2410-H153-004-MY2）的部分研究成果，感謝國科會的支持。

客語是臺灣本土語流失最嚴重的語言之一，根據客家委員會（2017）調查 2016 年臺灣客家民眾客語能力狀況顯示，13 歲以下學童僅有 31% 聽懂客語，且只有 13% 具有客語說的能力。有鑑於客語流失的危機，客家委員會（2018）在 2003 年開始推行「客語生活學校計畫」，營造幼兒園及國中小學生生活化的學校客語學習環境。然而，「客語生活學校計畫」推行的成效卻不如預期，主要是客語教學授課時數少，偏離「生活化」客語情境等問題，使得客語保存成效受限。為了讓客語使用時數增加，且情境更具生活化，許多縣市開始推動客語沉浸教學，強調客語為生活及授課的主要用語，且使用比例不能低於 50%。客語沉浸教學在進行十多年後，對於提升學童的客語聽說能力有顯著的成效，且不影響學童學業成績表現，是保存客語適合的教學模式（陳雅鈴等人，2014；陳雅鈴、陳仁富，2011）。於是，客家委員會（2019）與教育部合作，在全臺灣國民中、小學及幼兒園辦理客語沉浸式教學，目的在提升學童客語接觸之頻率，創造師生以客語互動及學習的機會，營造客語使用之生活環境。

然而，客語學習除了客語能力及學業成績的考量外，另一個重要的目標是——「客家認同及跨語言文化」的能力。所謂的自我認同係指學童對自己語言及文化的認識及覺察，並給予正向的評價。跨語言文化能力係指幼兒在多元語言及文化環境中，除了自我認同的發展外，能同時認識他種文化及語言，並欣賞多元語言及文化（Daimari, 2015）。跨語言文化態度會影響到學童是否能在面對多元主流文化的社會時，有適宜的行為及態度（Reyes & Vallone, 2007）。學童若具備彈性運用二種語言及文化的調適力，認同的壓力會較小，也會有較好的調適力（Hawkins, 2005）。因此，提升自我認同及跨語言文化能力（intercultural competence）已經成為許多語言沉浸教學計畫中僅次於語言保存的重要目標（Feinauer & Howard, 2014）。因此，客語沉浸幼兒不僅要學習客語，更要具有客家認同及跨語言文化的能力，才能在多元語言文化的社會環境中調適。此外，目前臺灣客語沉浸教學並不是在專設的客語學校中進行，而是找尋有意願進行客語沉浸教學的幼兒園加入計畫。因此，教室中的幼兒組成背景多元，除了客家族群外，亦有閩南、原住民及新住民的幼兒。對這些客籍及非客籍的學童來說，客語沉浸帶入的語言及文化訊息衝擊著他們對自身認同及跨語言文化之看法。基於上述因素，研究者開啟了探究客語沉浸幼兒「客家認同」及「跨語言文化」態度的動機。根據此研究目的，本研究主要的研究問題如下：

（一）客語沉浸及非客語沉浸幼兒之「客家認同」及「跨語言文化」態度是否有顯著差異？客語沉浸幼兒是否有較高之「客家認同」及「跨語言文化」態度？

（二）客庄及非客庄的幼兒園，其客語沉浸幼兒與非客語沉浸幼兒之「客家認同」及「跨語言文化」態度是否有顯著差異？

（三）在眾多變數中（如：是否為客籍、年齡、是否為客語沉浸、性別），哪一個變數對「客家認同」及「跨語言文化」態度有較高的預測力？

本研究的二個主要名詞釋義如下：

## 1. 客家認同

研究指出，自我認同度係指個體對自身語言及文化的認識、覺察及認同（Constantine et al., 2007）。本研究之「客家認同」係指幼兒對客語相關媒體、說客語者及進行相關客語／客家文化活動意向的認同喜好度，包含了認知、情意、評價及行動四大面向。認同度的評量主要透過「客家認同」測驗來評估，分數越高代表對「客家認同」越正向。

## 2. 跨語言文化態度

研究定義「跨語言文化態度」係指個體對多元語言及文化的態度，內容包含覺察到自身文化與其他文化的差異，尊重及欣賞語言及文化的差異，培養正向的跨語言文化態度（Sue, 2001）。本研究主要透過「跨語言文化」態度測驗來評估幼兒在二種語言（如：客語及華語）及文化活動的偏好度或共同喜好度。偏好一個語言及文化的分數越高，代表對該語言及文化越偏好。若「同時喜歡二種語言及文化」的分數越高，即表示「跨語言文化」態度越佳。

## 文獻探討

本土語言沉浸教學 (Indigenous-language revitalization immersion, 簡稱 IRI) 是國際中用來保存本土語言有效的語言教學模式, 許多瀕危語言 (如: Hawaiian, Navajo, Ojibwe, Cherokee, Yupik) 都是透過 IRI 來復興其本土語。IRI 的理論依據主要是奠基於自然教學法 (natural approach) 的基本假設, 亦即第二語言應在豐富的語言輸入及真實生活的情境下, 自然而然地獲得 (Christian, 2011)。除了強調語言的輸入外, 沉浸式教學亦強調學童應該要學習自我文化認同, 並能認識不同的文化, 對其他文化不帶偏見 (Hernández, 2015)。目前臺灣的客語沉浸教學目標除了提升客語聽說能力外, 也希望提升幼兒客家認同及跨語言文化的正向態度 (陳雅鈴、陳仁富, 2011)。以下, 分別從認同及語言文化態度意涵、影響因素、評估方式及相關實證研究討論。

### (一) 認同及語言文化態度意涵

何謂認同? 何謂跨語言文化態度? 在研究文獻中, 「認同」多是指少數族群對自身語言文化的態度; 而「跨語言文化」則是指學習者對主流語及少數語二種以上語言及文化的態度 (Baker, 2011)。Gee (2000) 將認同分為四種, 包括: 自然的認同 (nature identity, N-identity)、機構的認同 (institutional identity, I-identity)、話語/對話認同 (discursive identity, D-identity) 及情感緊密的認同 (affinity identity, A-identity)。自然的認同主要是因為自然或無法控制的因素而產生的認同 (如: 性別認同); 機構的認同主要是因為機構及其規範所影響的個人認同 (如: 職位職稱認同); 話語/對話認同主要是與他人對話互動中, 因為個體自身的個性或特點引起他人對其之認可或認同 (如: 會議中的領導者); 情感緊密的認同主要是個體在參與情感連繫較強的團體後獲得的認同感 (如: 宗教團體成員)。以 Gee 所區分的四種認同來看, 幼兒的客家認同可能來自於自己出身為客家人的自然認同, 或身在客語沉浸班級中受到機構影響產生認同, 以及參與客語沉浸對客家產生情感連繫的認同。

### (二) 影響認同及語言文化態度之因素

從社會認同發展理論 (social identity development theory, 簡稱 SIDT) 來看, 個體的認同及態度與發展有密切關係。個體從單純的族群偏好到偏見的形成, 態度的改變跟幼兒的社會認知、角色取替和道德說理各項能力的發展有關 (Aboud, 2008; Stets & Burke, 2000)。研究指出, 三歲時幼兒即有族群覺識 (racial awareness) (Hirschfeld, 2008), 會偏好跟自己相同的族群 (亦稱組內族群偏好), 但此時之族群意識及偏見多是隱性的 (Dunham et al., 2013)。幼兒在四到五歲時, 對不同於自己的族群 (亦稱組外族群) 有明顯的偏見 (Aboud, 2003)。五到七歲常是組外族群偏見的高峰 (Raabe & Beelmann, 2011)。在四歲以前, 學童偏見主要是由情感因素造成的, 幼兒喜歡 (或不喜歡) 主要是情感的反應; 到了四至七歲, 外在感官的因素就成了偏見的重點, 幼兒會根據觀察到的外在感官差異 (如: 膚色、長相等) 做判斷。例如: 幼兒三歲時, 即能區別性別, 並偏好與自己同性別的好友一起遊戲 (Glick & Hilt, 2000)。五至七歲是性別刻板的高峰, 過了七歲之後對性別的刻板印象會較降低。此時, 若與學童進行族群偏好的研究, 五至七歲幼童仍多呈現組內偏好一偏好與自己同性別的選項 (Glick & Hilt, 2000; Holub et al., 2008; Rogers & Meltzoff, 2017)。但這時期, 若族群 (組外) 差距不大 (如: 亞洲人外貌差距不大), 學童因無法區分外在差異, 並不會呈現明顯的偏見。七歲以後, 學童的認知發展使其注意到一些看不見的特質 (如: 和善) 或優勢 (如: 受歡迎), 偏見產生與否不再僅是感官因素, 可能受到個人的特質或優勢影響。在七至九歲時, 隨著社會期望的覺識增加, 顧及到社會期望的壓力, 幼兒外顯的偏見開始下降 (Aboud, 2008)。七歲後, 少數族群孩子的偏見會逐漸減少或消失, 成為組內的偏好 (如: 偏好與自己相同的族群) (Baker et al., 2016)。從 SIDT 的觀點來看, 幼兒的偏好跟發展有顯著的關係, 六至七歲之前的幼兒較易有組內偏好及組外偏見的情形發生。

Gumperz (2009) 從社會語言學觀點來討論「言語社區」(speech community) 對個體的影響。Gumperz 定義言語社區為: 一群人在互動過程中, 對語言使用產生的共同信念、價值、及態度。

舉例來說，若在一個言語社區中，某種語言有較高的地位及優勢，個體易對此語言有較高評價，也會較傾向於使用這種語言來溝通。Cervantes-Soon (2014) 指出學校即是一個言語社區，在這個社區中會傳遞給學生關於語言位階的訊息，學生從這些訊息中評斷不同語言的價值及地位。Norton (2010) 的研究指出，學生會根據不同情境，審視每種語言的資本及利益，為了達成目的，學生會選擇使用可以達成目的的語言。除了學校外，學生對語言的態度亦同時受到學校外的言語社區所影響。例如：雖然西班牙語沉浸學校努力地在學校社區中提升西班牙語的位階，但學生發現在學校場域外的社區，英語仍較具優勢，因此學童仍偏好使用英語，對英語的評價也很高 (Y. S. Freeman & D. E. Freeman, 1998)。因此，個體的認同及態度雖然會受到學校特意規劃的位階影響，但同時也會受到學校場域外（如：家庭、社會）所刻劃出的位階及評價影響，而在不同場域及不同功能情境下，有不同的語言使用及認同和態度 (Tarone & Swain, 1995)。

此外，Oroujlou 與 Vahedi (2011) 指出個體語言態度與其語言學習的動機有很大相關，語言學習動機可分為工具性和融合性動機：(1) 工具性動機是指透過語言來獲得求學、工作或是社會地位等相關利益的動機；(2) 融合性動機則是指透過語言來融入社群的動機。若一語言能夠提供給個體較強的工具性及融合性動機，則學童較易對該語言有正向的態度。Schumann (1978) 則使用了社會距離及心理距離二個概念來說明個體的語言及文化態度如何受到這二個因素影響：(1) 社會距離：所謂社會距離是指二種語言及文化族群的地理環境及認知情感上的距離（如：華語及客語社會距離小，英語及客語社會距離大）；(2) 心理距離：心理距離是指個體在學習二種語言及文化的心理狀態（如：緊張、害怕則心理距離大）。社會距離及心理距離受到以下幾個變數影響：(1) 語言的主導性：哪一種語言在政治或經濟上較具主導性？哪一個為附屬？(2) 語言的整合性：哪一種語言或文化希望被同化？或易被同化？(3) 語言的差異性：哪一種語言群體較大且人較多？二種語言及文化的差異性是否極大？(4) 不同語言族群的居住時間及距離：不同語言族群是否居住在同一地理位置？距離是否夠遙遠？社會距離及心理距離越大，越不易被同化，有時也較易有偏見產生 (Gass, 2017)。研究指出，語言文化政策是影響社會及心理距離的重要原因之一。例如：臺灣早年推行「國語運動」，透過大眾傳媒將本土語言低俗化，讓本土語言不如華語的印象深植人心，使學童對本土語產生心理距離，本土語被視為低俗象徵，造就學童對本土語及文化抱有負向觀感 (蘇風蘭, 2019)。

總結上述研究，從 SIDT 的觀點來看，幼兒的認同和跨語言文化態度會受到各項發展的影響，因為發展與年齡有密切相關，因此年齡是重要的影響變項之一。另外，在幼兒五至七歲以前，有明顯的組內偏好，因此，幼兒外在的明顯特徵變項（如：性別、族群）亦應是重點考量變項。最後，從言語社區的角度來看，言語社區互動中所產出關於語言位階及價值的因素（如：語言學習動機、社會／心理距離），也應納入影響因素考量。

### (三) 沉浸教學對認同及跨語言文化態度之影響

研究者將雙語學習與認同和跨語言文化態度研究分為二大類，一類是研究雙語教學的影響；另一類則是研究語言沉浸教學的影響。在雙語教學情境中，Choi (2003) 研究瓜拉尼語和西語 (Guarani-Spanish) 雙語者對二種語言的態度，學習者將瓜拉尼語 (Guarani language) 視為傳統和自我認同的表徵，有正向態度；視西班牙語為官方的優勢語，也有正向態度。學童普遍認為西班牙語較瓜拉尼語有優勢，較偏好使用西班牙語來溝通。Choi 的研究是一個雙語者在面對二種語言及文化矛盾的例子，學習者對於社會群體歸屬和自我認同有許多矛盾的情緒，偏好使用主流語（西語）但同時重視本土語（瓜拉尼語）的重要。Bangeni 與 Kapp (2007) 研究南非大學生在雙語學習環境中的語言態度及使用，這些大學生本來都會講南非本土語，但因為課程中常需用英語（主流語）做溝通，因此學生逐漸將主要用語轉為英語。雖然這些學生的居住社區強烈地希望他們保存自己的南非本土語，但學生們仍逐漸地改變了主要的溝通語及群體認同。

上述研究發現，在雙語的環境中，學習者的本土語若較為弱勢，則學童很容易將使用語轉換成主流語。不過，若家庭及社區支持本土語，並保有正向態度，則學習者並不會貶低本土語，而較可能發展正向的跨語言文化態度。Reyes 與 Vallone (2007) 即指出，在增益式雙語 (additive bilingualism) 教室中，二種語言及文化都被尊重，學童傾向發展出跨語言文化的正向態度。然而，

在遞減式雙語 (subtractive bilingualism) 環境中，少數族群語言較易受到強勢主流語的威脅，導致學童的本土語及文化認同被主流語言及文化取代。例如：Hruska (2004) 研究一個以西語為本土語的學習者，其在英語為主流的語言環境中，對自身雙語的看法時，發現幼兒園學童對於附加在西語的低位階意義非常敏感，造成幼兒對較低階的西語及文化有負向態度。Reyes 與 Vallone 即建議雙語教室應該要提供一個安全的環境，讓不同的語言及文化觀點可以安全地被討論，培養學童多元的文化觀點。

沉浸教學的相關研究中，也有許多探究學童語言及文化態度的研究。目前許多研究都顯示，雙向沉浸 (two-way immersion, 簡稱 TWI) 學生在跨語言文化的能力相較於非沉浸學童好 (Feinauer & Howard, 2014; Tedick & Wesely, 2015)。Slaughter (1997) 的研究發現夏威夷沉浸學生相較於非沉浸學生對夏威夷語和文化有較正向態度及自我認同，同時對主流語 (英語) 態度也持正向態度。Lindholm-Leary (2011) 運用問卷調查 600 位六年級就讀 TWI 學童的語言態度，研究結果發現：TWI 學童對少數族裔語言的觀感正向，且少數族群學生組成越多，整體態度越正向。Downes (2001) 調查日本 5、6、7 年級美語沉浸學生對日本語言、文化和美語、西方文化的態度，結果顯示：學生雖然因為美語沉浸經驗喜愛西方語言及文化，但不減損學生對日本語言及文化的正向觀感。Chen (2006) 研究臺灣美語沉浸幼兒園對幼兒自身文化及語言的觀感，研究結果亦發現：幼兒雖然處在美語為主的沉浸教學中，但因為主流語言及文化均以華語為主，幼兒並沒有貶低自己語言及文化。Corbaz (2005) 探究美國四年級法語及西語沉浸學生的跨語言文化態度，在與非沉浸學生比較後，沉浸學生呈現較高層級的跨語言文化敏感度，願意接觸較多元的族群，對自己和他人的欣賞度提升。Potowski (2007) 發現小學以上的英語和西班牙語 TWI 學生對西語有較同儕更正向的態度。de Jong 與 Howard (2009) 發現 TWI 經驗可以提供學童破除語言刻板印象機會，學童對沉浸教學中的二種語言及其使用者均有較正向的態度。Bearse 與 de Jong (2008) 的研究呈現中學的雙向沉浸教學對少數族群及多數族群的跨語言文化態度有不同影響，拉丁裔的學生 (少數族群) 自認為自己具備雙文化認同；但白人學生 (多數族群) 不認為自己是雙文化認同，但認為自己對其他文化會較有敏感度。Lindholm-Leary 也發現學生在華語及英語 TWI 教學中，因為教學活動適時地融入華人文化活動，因此有超過一半的學生認同並喜歡華人文化。Feinauer 與 Howard (2014) 歸納許多研究發現，TWI 學生較非沉浸學生更喜歡來自多元語言和文化背景的同儕，就算離開沉浸計畫，這樣的正向態度仍然持續。

歸納上述研究發現：多數研究均發現在增益式雙語及沉浸教學環境中，學生對二種語言的態度會較同儕正向，也有較高的自我認同。同時，多數研究並沒有發現語言沉浸教學會導致學童對單一語言有負向態度，相反的，沉浸學童多呈現正向的跨語言文化態度，能同時尊重並欣賞多元語言及文化。

#### (四) 評量認同及語言文化態度的方法

Soukup (2012) 歸納研究語言及文化態度的研究工具主要可以分為直接評量及間接評量二種方式。直接評量多以問卷調查的方法直接詢問受試者對語言及文化的看法 (Boyce, 2005)。這類的研究多是評估個人自我觀感及行為，並不是直接評量實際行為。目前國外較廣泛運用的方式是透過結構式訪談，訪問學童對不同語言媒材 (如：書、音樂、電視等) 及相關文化之看法 (如：Lindholm-Leary, 2011)。例如：研究者要求受試者直接評論一種語言或文化項目是否豐富 vs. 不豐富、好 vs. 不好、現代 vs. 落伍等 (Boyce, 2005)。Lasagabaster 與 Sierra (2009) 指出一般在評估語言和文化態度時，主要都包含了認知、情感、評價和行為傾向四大元素。認知是指個體對該語言或文化的覺察及認識；情感是指個體對語言或文化的情緒反應；評價是對語言或文化價值及位階的評估；行為意向則是指個體有意進行與該語言或文化相關之行動 (Kurniasari & Mbato, 2018)。雖然語言態度有上述諸多面向，但多數的評量工具多有其侷限性，無法一次評量全部的面向。不過，由於語言態度的元素多是交互相關，因此就算是評量其中幾個項目，仍可一定程度的呈現語言或文化態度 (Preston, 2013)。除了直接給予語言及文化項目，訪談受測者在各層面的回應外，有的研究亦採用情境方式，提供不同情境，讓受測者選擇在這些情境中偏好使用的語言。例如：Fishman 與 García (2010) 給予受試者五個情境領域 (如：家庭、朋友、宗教、教育和職業)，並請受試者回

答他們在各情境中偏好使用的語言。此測驗可以評量出受測者在不同情境中可能因為情境效應而產生的不同語言及文化態度及偏好。

在上述這些問卷、結構式訪談或情境式訪談中，研究者都需事先擬定好一些跟學童語言或文化態度有關的問題，再請學童根據這些問題或情境做選擇及回答。但不論這些題目有多少，仍很難呈現所有語言及文化的多元面向。另外，問卷填答者易傾向填寫符合社會期望的答案，而不是真正的語言或文化態度（Dörnyei & Taguchi, 2009）。而且，這類研究僅適合運用在認知及讀寫能力成熟的學童，對於認知及讀寫能力有限的學齡前幼兒並不適合。因此，針對年齡較小的學齡前幼兒，要評估其語言文化態度，多是採用認知層級及讀寫能力要求較低的「匹配偽裝技術」（*matched-guise technique*，簡稱 MGT）來進行。Lambert 等人（1960）首先運用 MGT 來探索加拿大英一法語雙語者對語言的態度。施測方式是讓受試者分別聽同一人說不同語言（如：法語和英語）的錄音，除了語言不同，其他變數均控制相同。然後，受試者需評估說話者教育程度、位階、親和力等觀感。在評估過程中，受試者因為看不到說話者，在其他因素都相同的狀況下，「語言態度」即是背後引導受試者回答的重要依據。MGT 被廣泛地運用在比較不同語言和文化態度的相關研究中（Baker, 2011; Loureiro-Rodríguez et al., 2013）。

另一個常用在幼兒施測的研究方法是使用「形容詞和娃娃測驗」。從 1970 年開始，常見的評量有「幼兒種族態度評量 II」（*Preschool Racial Attitudes Measure II*，簡稱 PRAM II）（Williams & Morland, 2018）與 Katz-Zalk 投射偏見測驗（*Katz-Zalk Projective Prejudice Test*，簡稱 KZPP）（Katz, 2003）。PRAM II 和 KZPP 二者都是運用圖形及故事的方法來評估幼兒對非裔美人和白種人的族群態度（Williams & Morland, 2018）。施測的方式是，施測者講一個簡短故事，故事中有許多正向和負向形容詞。接下來，受測者被詢問哪一個形容詞符合哪一個圖片中的娃娃，例如：這邊有二個小男生，一個是聰明的，哪一個是聰明的？幼兒要選哪一個族群的娃娃符合聰明的形容詞（Byrd, 2012）。然而，這樣的研究方法被批判它在幼兒可能不想做選擇的狀況下，強迫幼兒做一選擇，結果導致幼兒被誤認為對某一語言或文化有偏見。為了克服強迫選擇的缺失，Aboud 與 Doyle（1996）加了「選擇二者」的選項，幼兒的回應可以擇一，也可以選擇二者或都不選。Clark 等人（2017）研究發現若沒有提供中立的選項（如：二者都選或都不選）容易誤導幼兒選擇較偏好的一邊，而誤解幼兒不喜歡另外一個族群。事實上，幼兒雖然有偏好，但對另一個族群的語言和文化也是持正向態度的。因此，Aboud 與 Doyle 建立了一個多元回應（*multiresponse racial attitude*，簡稱 MRA）的族群態度評量方法。評量的方式是給予學童十個正向和十個負向的形容詞，幼兒可以將形容詞放進標註不同性別和種族的箱子中。過程中，幼兒可以選擇放或不放形容詞進去任一個箱子中。另一個非直接的方法是觀察幼兒使用語言的特點，藉由觀察瞭解幼兒如何在不同的社會情境中使用語言（Soukup, 2012）。但是，觀察的方法在收集語言態度時，要耗費較多的時間，不是那麼有效率，因此觀察法可與其他研究法（如：問卷、MGT）結合使用。

上述所有的評量方式在使用時，都有需要特別注意的地方。例如：MGT 測驗中，有時會讓學童選擇及比較，但學童可能對二方都有正向觀感，強迫選擇之下呈現的是學童的「偏好」，並不代表學童對另一方有負向態度。因此，近期的 MGT 研究即不強迫學童針對二種語言做選擇（例如，學童可不選擇也可全部選擇，也可依喜好順序排列）。另外，研究也發現，學童可能受到施測者使用的語言及其種族影響（如：施測者說英語，學童偏好英語），因此施測人員被建議能夠同時使用二種語言或二種語言輪流使用，以避免施測者語言影響施測結果。另外，對於年幼的幼兒，選項呈現的順序也會影響結果（如：幼兒對於後面出現的選項較有記憶，因此偏好選擇後者）。若能在語言或文化態度的施測中隨機呈現選項，而不是固定順序，結果會較具可信度（Soukup, 2012）。此外，施測者本身的族群特點（如：是否相同族裔）也可能會影響到施測的結果（Aboud, 2003）。因此，為了要減低施測者的影響，近期研究已開始使用電腦來擔任施測者的角色（如：電腦說話發音），由幼兒自己操控電腦回答，施測人員只協助技術上的問題（Borgers et al., 2000）。在本研究中，不論是施測者的語言、選項的順序、施測者的族群特點都在評量設計時列入考量，且全程採用電腦為主的施測模式，降低人為的干擾變數產生。

## 方法

### (一) 研究參與者

研究樣本主要採「立意取樣」的方式進行，採樣的母群體主要來自於屏東縣客語沉浸幼兒園。主要原因是屏東縣是臺灣最早推行客語沉浸計畫，也是歷史最悠久且成效極佳的縣市，因此本研究的樣本主要從屏東縣抽取。由於客語沉浸教學基本的要求為一幼兒在園內以客語做為溝通及教學媒介語至少 50% 以上，因此客語沉浸班級必需滿足這個要件。為了確保客語沉浸班有落實客語使用的要求，本研究的客語沉浸班級主要選自屏東客語沉浸特優教師的班級，教師參與客語沉浸計畫都超過五年以上，且均曾獲得客語沉浸特優獎項。本研究共抽取六個客語沉浸班級做為實驗組。為了降低園所變數的影響，非客語沉浸班級也是從客語沉浸幼兒園中抽取，這些班級雖然在同一幼兒園中，但並沒有進行客語沉浸的教學。非客語沉浸班（對照組）主要採用華語做為溝通及教學媒介語，除了使用的語言不同外，其他在課程教學模式、教室環境設備及教師背景都是同質性較高的班級。參與的客語沉浸及非客語沉浸幼兒基本資料如表 1 所示。

**表 1**  
研究參與者基本資料

組別	年齡				性別		客籍		總數
	6 歲	5 歲	4 歲	3 歲	男	女	是	否	
客語沉浸	10	56	33	10	53	56	92	17	109
非客語沉浸	16	45	35	2	54	44	19	79	98

不同年齡層的人數有時差異較大（如：3 歲），主要是有些班級採混齡班設計，因此無法控制客語沉浸及非客語沉浸班級中各年齡層的人數。




### (二) 研究工具

本研究的工具主要採用 Chen 與 Tsai（2022）所發展的二項研究工具量表進行。二項研究工具介紹如下。

#### 1. 客家認同量表

「客家認同」的評估主要採用 Chen 與 Tsai（2022）所編製的「客家認同」量表來進行。此量表主要的目的在評估幼兒對客家相關事物的認同態度。這個測驗主要採用 MGT 方式所設計，研究者參考先前研究文獻的施測題目，將題目分成三大類，亦即：「對客語媒體的看法」、「對說客語者的看法」及「對進行客語／客家行動的傾向」。每一個類目下再各發展五題相關題目，題目都配上幼兒較容易理解的圖片及客語發音。初版「客家認同」量表完成後，研究者先請二位資深幼兒園教師逐題看過，給予修正意見。接下來，量表再經過 5 位客語沉浸幼兒試測，根據幼兒的反應再次修改問題及互動方式。最後，再交由三位學者專家仔細檢視一次並提供修改意見，以確保量表的專家效度。另外，此量表亦進行預試，採用庫李信度（Kuder-Richardson reliability）進行內部一致性的信度測試，量表各面向的 KR20 信度係數值介於 .78 與 .83 之間，具有良好的信度。此量表適合評估幼兒客家認同中關於幼兒對客語、客語說話者及客家相關文化事物的態度。由於受測的幼兒均講南四縣客語，因此所有的題目都事先錄好音，以南四縣的客語發音。施測過程，施測者均採用筆記型電腦呈現圖片同時搭配客語發音的方式進行。主要步驟為：（1）助理說明施測規則（華語＋客語）：為了防止幼兒聽不懂施測語，施測人員的規則解說有客語及華語版，二語均會播放；（2）幼兒看著電腦上的圖片及聽客語介紹；（3）幼兒使用魔法棒選擇他們的感想：（a）笑臉—喜歡／贊成／想；（b）哭臉—不喜歡／不贊成／不想；（c）平臉—無感覺／無意見。每次正式施測前，研究人員會帶著幼兒試玩三個問題，確認幼兒理解回答及操作規則後，才正式開始進行施測。客家認同的施測題目如表 2 所示。

表 2  
客家認同量表訪談問題

面向	對客語媒體的看法 (MP)	對說客語者的看法 (SP)	進行客語／客家行動的傾向 (AP)
畫面範例			
訪談題目	你喜歡這個節目嗎？ 你喜歡這個音樂嗎？ 你喜歡這個童謠嗎？ 你喜歡這個歌曲嗎？ 你喜歡這個故事嗎？	這個人很聰明嗎？ 這個人很漂亮／帥嗎？ 這個人很受歡迎嗎？ 這個人很好嗎？ 這個人很有禮貌嗎？	你想學客語嗎？ 你想跟家人玩嗎？ 你想跟朋友講客家話嗎？ 你想唱客家歌嗎？ 你想去上客家話的學校嗎？

## 2. 跨語言文化態度量表

「跨語言文化態度」量表的發展首先參考先前文獻（如：Kurniasari & Mbato, 2018; Lasagabaster & Sierra, 2009），將跨語言文化態度分為認知、情意、評價和行動四大元素。認知是指幼兒對華、客語言或文化的覺知及認識；情意是指幼兒對華、客語言或文化的情緒反應；評價是指對華、客語言或文化價值及位階的評估；行動是指幼兒有意進行華、客語言或文化相關之行動。研究者以此四大元素為類目，每個類目再設計出 5 個訪談題目，題目的初稿主要是參考先前文獻並與二位幼兒園教師討論而成。接下來，初稿經過 5 位客語沉浸幼兒試測，研究者觀察幼兒的反應後，修改了一些語義不清的問題、易混淆的圖案及引起幼兒緊張的互動方式。修改後，再交由三位學者專家進行專家效度。此量表經由專家效度的檢驗再加上庫李信度（Kuder-Richardson reliability）內部一致性的信度測試，各面向的 KR20 信度係數值介於 .79 與 .84 之間，具有良好的信效度。

在本評量中，所有的題目都會有二張一模一樣的圖，二張圖分別配上客語及華語發音，除了語言不同外，其他變數均相同。施測者使用電腦圖片搭配客語（或華語）的發言方式，請幼兒觀看二個圖片及聽完每張圖片的語音後（二個圖片一樣，只有發音的語言不同），做出他們喜好的選擇。幼兒可選擇的項目包含：「客語、華語、二者都選、二者都不選」，幼兒可直接用魔法棒指出他們的選擇。圖片中的主角人物會配合受測者的性別更換，若是男生受測圖片主角則是男生，若是女生受測，則受測圖片主角會是女生，聲音也同步置換為同性別，以免性別組內偏好影響了幼兒的選擇。圖片的華、客發音順序也會隨機更換，以免發音順序影響了幼兒的選擇。另外，為了避免幼兒可能在「被迫選擇偏好」的狀況下，才不得已做了選擇，因此本研究特別設計可讓幼兒「同時選二種」或「二種都不選」。考量許多非客語沉浸幼兒聽不懂客語的問題，因此施測人在講解規則時，準備了華語及客語指示語，二語均會播放。每次正式施測前，會先試玩三個問題，確認幼兒理解如何回答後，才正式開始進行施測。施測題目如表 3 所示。



表 3  
跨語言文化態度評量內容

面向	認知	情意	評價	行動
畫面範例	 哪一個是客家話？	 一小段客語小故事 你喜歡哪個故事？	 講客語 哪個人很好？	 講客語 你想去哪一個學校？
訪談題目	哪一個是客家話？ 哪一個是客家人？ 你覺得自己是哪一個人？ 你希望自己是哪一個人？ 你最像哪一個人？	你喜歡哪一種語言？ 你在家裏喜歡講哪一種語言？ 你在學校喜歡講哪一種語言？ 你跟朋友喜歡講哪一種語言？ 你去外面玩喜歡講哪一種語言？	哪個人聰明？ 哪個人漂亮／帥的？ 哪個人大家都喜歡？ 哪個人很好？ 哪個人很有禮貌？	你想學哪一種話？ 你想跟哪個人交朋友？ 你想念哪一個念謠？ 你想唱哪一首歌？ 你想去哪一個學校上學？

### (三) 資料收集

#### 1. 施測

「客家認同」及「跨語言文化」態度的施測在 110 年 10 月與幼兒園進行接洽，委託幼兒園教師發給幼兒家長一封說明本研究目的及施測方式的同意書，在徵求家長同意後，才進行施測。施測的時間主要是在 110 年 11 月開始進行，在 12 月全部施測完畢。施測均採一對一在幼兒園安靜的空教室進行。施測者為受過至少四個小時專業培訓的幼教系學生擔任。專業培訓包括：本研究目的及內容、施測技巧、計分方式、及幼兒互動基本訓練。培訓完後，先讓施測者在一所幼兒園試測，進行評分者信度考驗，評分者之間一致性達 .90 以上才進行正式施測。因為幼兒的專注力較短暫，施測的時間以不超過十五分鐘為原則。為了增強幼兒回答動機，每位幼兒在訪談前會被告知若完成訪談可獲得一份小禮物。若幼兒中途不願意再繼續受測，可隨時結束施測，仍會收到小禮物。施測題目全部會以電腦錄製好，題目由電腦自動播放，施測員主要是協助幼兒操作，不會有太多的介入。

#### 2. 計分

(1) 客家認同。首先根據以下規則給予每題分數：笑臉—4 分，普通臉—2 分；難過臉—0 分。接下來，將各題分數記錄加總記於以下各代碼中：

- HMP：對客語媒體看法 (MP) 的得分。
- HSP：對客語說話者看法 (SP) 的得分。
- HAP：客語的行動傾向 (AP) 得分。
- THP (客家認同總分) = HMP + HSP + HAP

(2) 跨語言文化態度。首先根據以下規則給予每題分數：選該項目 1 次即計 1 分，沒選則為 0 分，「跨語言文化」態度的分數即是幼兒選擇二種都喜歡的分數，例如：幼兒在項目「喜歡哪一種語言」題目下，若選擇二種都喜歡，則計「客語文化偏好」0 分，「華語文化偏好」0 分，「跨語言文化態度」(二者均喜歡) 1 分。最後加總「客語文化偏好」、「華語文化偏好」、「跨語言文化」態度的分項總分。

#### (四) 資料分析

資料分析方式，以描述統計的平均數、*t* 檢定及迴歸分析三種方法進行。首先，以獨立樣本 *t* 檢定進行以下分析：(1) 比較客語沉浸及非客語沉浸班級之「客家認同」及「跨語言文化」態度之分項目及總分是否有顯著差異？(2) 比較客庄及非客庄幼兒園之客語沉浸及非客語沉浸幼兒之「客家認同」及「跨語言文化」態度總分是否有顯著差異？接下來，以迴歸分析探究：在性別、年齡、客籍（是否為客籍）及組別（客語沉浸 vs. 非客語沉浸）解釋變數中，哪一個變數對於「客家認同」及「跨語言文化」態度較有解釋力。

### 結果

#### (一) 客家認同

透過獨立雙樣本 *t* 檢定比較實驗組（客語沉浸教學班）與對照組（非客語沉浸教學班）客家認同的各項表現，其結果如表 4 所示。

**表 4**  
實驗組 ( $N = 109$ ) 與對照組 ( $N = 98$ ) 之客家認同表現

面向	組別	平均數	標準差	平均差異	<i>t</i> 值
對客語媒體的看法	對照組	11.47	4.58	1.50	2.49*
	實驗組	12.97	4.09		
對客語說話者的看法	對照組	14.16	6.22	2.34	3.15**
	實驗組	16.50	4.07		
進行客語／客家行動的傾向	對照組	10.59	7.17	4.80	5.23***
客家認同總分	對照組	36.22	14.98	8.64	4.53***
	實驗組	44.86	12.14		

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

表 4 的研究結果顯示，客語沉浸教學（實驗組）幼兒在「對客語媒體的看法」、「對客語說話者的看法」、「進行客語／客家行動的傾向」及「客家認同總分」均顯著高於非客語沉浸（對照組）幼兒，其平均差異幅度分別為 1.50 分、2.34 分、4.80 分及 8.64 分。

#### (二) 跨語言文化態度

透過獨立雙樣本 *t* 檢定來比較實驗組與對照組跨語言文化態度各面向之表現，其結果如表 5 所示。

**表 5**  
實驗組 ( $N = 109$ ) 與對照組 ( $N = 98$ ) 其跨語言文化態度各面向表現

面向	組別	平均數	標準差	平均差異	<i>t</i> 值
認知偏好 客語	對照組	0.93	1.00	0.32	2.15*
	實驗組	1.25	1.14		
認知喜好 二者	對照組	0.28	0.67	0.32	2.70**
	實驗組	0.60	1.02		
情意偏好 客語	對照組	1.48	1.20	0.31	1.82
	實驗組	1.79	1.24		
情意喜好 二者	對照組	0.21	0.63	0.39	3.09**
	實驗組	0.60	1.11		

(續下頁)

表 5  
實驗組 (N = 109) 與對照組 (N = 98) 其跨語言文化態度各面向表現 (續)

面向	組別	平均數	標準差	平均差異	t 值
評價偏好 客語	對照組	1.46	1.29	0.71	3.48***
	實驗組	2.17	1.66		
評價喜好 二者	對照組	0.42	1.05	0.49	2.68**
	實驗組	0.91	1.55		
行動偏好 客語	對照組	1.47	1.23	0.83	4.07***
	實驗組	2.30	1.70		
行動喜好 二者	對照組	0.42	0.96	0.35	2.14*
	實驗組	0.77	1.39		
客語文化 偏好總分	對照組	5.34	3.47	2.17	3.83***
	實驗組	7.51	4.67		
跨語言文化態度 (喜好二者)	對照組	1.33	2.78	1.54	2.97**
	實驗組	2.87	4.58		

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

表 5 結果顯示，經過客語沉浸教學後，除了「情意偏好客語」兩組間無顯著差異外，其餘實驗組的「認知偏好客語」、「認知跨語言文化態度」、「情意跨語言文化態度」、「評價偏好客語」、「評價跨語言文化態度」、「行動偏好客語」、「行動跨語言文化態度」、「客語文化偏好」及「跨語言文化態度」均顯著高於對照組，其平均差異幅度分別為 0.32 分、0.32 分、0.39 分、0.71 分、0.49 分、0.83 分、0.35 分、2.17 分及 1.54 分。換句話說，從「跨語言文化」態度總分來看，客語沉浸幼兒呈現較高的分數，亦即有較佳的「跨語言文化」態度。

### (三) 客庄及非客庄之「客家認同」及「跨語言文化」態度

研究者分析客庄幼兒園及非客庄幼兒園之客語沉浸幼兒的「客家認同」及「跨語言文化」態度。透過獨立雙樣本  $t$  檢定來比較二園之實驗組與對照組的表現，其結果如表 6 所示。

表 6  
客庄及非客庄之客家認同及跨語言文化態度表現

面向	組別	客庄幼兒園 <sup>a</sup>			非客庄幼兒園 <sup>b</sup>		
		平均數	標準差	平均差異 t 值	平均數	標準差	平均差異 t 值
客家認同	對照組	35.71	9.28	7.09	25.90	18.43	21.04
	實驗組	42.80	10.23	2.20*	46.94	11.05	4.28***
跨語言文化態度	對照組	0.71	1.14	2.16	0.90	2.45	6.34
	實驗組	2.87	4.12	2.65*	7.24	5.51	4.39***

<sup>a</sup> 客庄幼兒園的對照組 (N = 14) 與實驗組 (N = 30)。

<sup>b</sup> 非客庄幼兒園的對照組 (N = 20) 與實驗組 (N = 17)。

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

表 6 研究結果顯示，客庄幼兒園實驗組的「客家認同」及「跨語言文化」態度均顯著高於對照組，其平均差異幅度分別為 7.09 分及 2.16 分。非客庄幼兒園實驗組的「客家認同」及「跨語言文化」態度二項均顯著高於對照組，其平均差異幅度分別為 21.04 及 6.34。此研究結果顯示，客語沉浸教學無論是在客庄或非客庄實施，似乎都對幼兒的「客家認同」及「跨語言文化」態度都有正向影響，且非客庄幼兒園中客語沉浸及非客語沉浸幼兒的「客家認同」及「跨語言文化」態度的差異比客庄的幼兒更大。亦即，客語沉浸對非客庄幼兒在「客家認同」及「跨語言文化」態度的影響似乎更大。

#### (四) 不同變項對「客家認同」及「跨語言文化」態度的預測力

透過線性迴歸分析，採用逐步選取解釋變數方式，找尋性別、年齡、客籍（是否為客籍）及組別（客語沉浸 vs. 非客語沉浸）的解釋變數中，何者對「客家認同」及「跨語言文化」態度較有預測力，結果如表 7 所示。

表 7  
客語態度各面向與客語態度的迴歸分析

應變數	解釋變數	迴歸係數	t 值	R 平方
客家認同	常數	36.22	26.45***	9.3%
	組別	8.64	4.58***	
跨語言文化態度	常數	1.33	3.43***	3.9%
	組別	1.55	2.90**	

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

表 7 研究結果顯示，在性別、年齡、客籍及組別的解釋變數中，對於「客家認同」及「跨語言文化」態度較有解釋力的變數均為「組別」（例如，客語沉浸 vs. 非客語沉浸）。在「客家認同」之迴歸模型的解釋力為 9.3%，客語沉浸組幼兒的「客家認同」平均比非客語沉浸幼兒高 8.64 分；在「跨語言文化」態度之迴歸模型的解釋力為 3.9%，客語沉浸組幼兒的「跨語言文化」態度平均比非客語沉浸幼兒高 1.55 分。研究結果顯示，在多項解釋變數中，客語沉浸與否是預測幼兒「客家認同」及「跨語言文化」態度最顯著的變數。

### 討論與建議

#### (一) 討論

本研究之主要發現如下：（1）客語沉浸較非客語沉浸幼兒有較高的「客家認同」及「跨語言文化」態度；（2）不論在客庄或非客庄，客語沉浸幼兒的「客家認同」及「跨語言文化」態度均顯著高於非客語沉浸幼兒，在非客庄的幼兒園中，客語沉浸及非客語沉浸的認同及態度差異更大；（3）在年齡、性別、客籍及組別（客語沉浸 vs. 非客語沉浸）變數中，組別是最能夠預測幼兒「客家認同」及「跨語言文化」態度的變數。這些研究結果似乎都呈現客語沉浸教學對於幼兒的「客家認同」及「跨語言文化」態度有很正向的影響。此研究結果呼應了許多國外關於沉浸式教學的發現，亦即沉浸教學對學童目標語的觀感及態度有正向的影響（Block & Vidaurre, 2019; Lindholm-Leary, 2011; Potowski, 2007）。除了目標語之外，先前研究亦指出，沉浸式教學因為給予學習者多語言及多文化環境的學習刺激，可促進幼兒對多元語言及文化素養的培養（de Jong & Howard, 2009; Feinauer & Howard, 2014; Lindholm-Leary, 2011）。這個結果也在本研究中得到證實，客語沉浸幼兒不但較非客語沉浸幼兒有較高的「客家認同」也同時有較正向的「跨語言文化」態度。

此外，本研究另一重要發現是：客語沉浸對幼兒「客家認同」及「跨語言文化」態度正向的影響不僅限於客庄的幼兒園，對座落在族群混居的非客庄幼兒園也有同樣的正向影響，非客庄的客語沉浸幼兒在「客家認同」及「跨語言文化」態度領先非客語沉浸幼兒的幅度大於客庄幼兒。換句話說，若客語沉浸推行良好，教室中的言語社區文化似乎可以減少家庭及社區主流語（如：華語）對客語的競爭及威脅，仍可形塑幼兒發展正向的「客家認同」及「跨語言文化」態度。最後，雖然研究指出幼兒的發展（如：年齡）、組內偏好（如：性別）、少數群體（如：是否客籍）對幼兒的認同及語言文化態度有影響（Baker et al., 2016; Norton, 2010），但本研究結果顯示：相較於是否在客語沉浸班級，這些因素的影響較不顯著。

研究者推測造成本研究結果的原因如下：Cervantes-Soon (2014) 指出學生會從學校傳遞的語言位階訊息中，評斷不同語言的價值及地位，進而產生認同及態度。因此，客語沉浸教學可能傳達了客語正向及較高的語言位階訊息，而形成幼兒正向「客家認同」。同時，因為幼兒的家庭及社區

場域仍是以華語為主流的場域，只要幼兒園、家庭及社區中沒有出現對客語（或華語）的偏見，使用客語及華語在臺灣社會中都能得到好的回饋，幼兒即能夠同時發展「跨語言文化」的正向態度（McKenzie, 2010）。

此外，Oroujlou 與 Vahedi（2011）指出個體語言態度與其學習語言的動機有很大相關。在客語沉浸教學中，教師特意地營造了客語使用的社區環境，幼兒說客語獲得獎勵及正向回饋的機會多，工具性動機自然提升。此外，幼兒若希望融入班級中使用客語的師生及同儕社群，也會有融入性動機來學習客語。這些融合性動機及工具性動機（Oroujlou & Vahedi, 2011），也可能是培養正向態度的原因。最後，華語及客語二種語言相近，族群也緊密相連，較不易產生社會距離，若教師在客語沉浸教學中善用正向方式進行班級經營，並設計有趣的教學活動，幼兒的心理距離也會縮小，自然也就不會對客語產生排斥及偏見（Gass, 2017），也會有較佳的客家認同及跨語言文化態度。

## （二）建議

基於本研究的發現，提供給未來客語保存之實務推動及研究以下幾點建議：（1）持續推動客語沉浸教學，並著重客語認同、態度及跨語言文化能力的培養：學習者對於語言的態度是雙語教育成敗的關鍵，因此目前國際雙語教育的研究趨勢除了研究學習者的語言能力外，亦相當注重學習者的語言態度、認同及跨文化溝通能力（張學謙，2020；Feinauer & Howard, 2014）。因此，客語沉浸教學未來的培育目標除了客語能力外，應更兼顧幼兒在「客家認同」及「跨語言文化」態度的培養。因此，客語沉浸的課程與教學應「有系統」、「有策略性地」融入關於多語言及文化的欣賞力及調適力。尤其目前客語沉浸多在族群混居的地區推行，班級中並不僅限於單一客家族群，幼兒的多元語言及文化素養更形重要，如何在客語保存的同時，認識、尊重及欣賞其他族群的語言及文化成了本土語教育中很重要的議題；（2）有意識地管理客語沉浸教室中關於語言的位階及認同訊息：語言不單純僅是溝通的工具，它同時傳遞了關於位階及認同的訊息。有效能的語言沉浸計畫需注意到語言位階、文化及認同的管理問題。因此，客語沉浸幼兒園不能僅將重點侷限於正式學習的場域中，語言的位階及認同訊息常出現在非正式溝通場域（如：戶外遊戲、非正式談話）中。教師應隨時注意不同語言在不同場域呈現的位階及認同訊息，避免傳遞偏見及僵化的刻板印象，應讓幼兒在認同自我的語言及文化之下，也能同時具備多元文化素養，尊重其他族群的語言及文化；（3）研發關於本土語自我認同及跨語言文化態度之教學系統及評量機制：臺灣現在雖然致力於推動各種本土語沉浸教學（如：客語沉浸、閩南語沉浸及原住民語沉浸），但目前的師資培育及評估重點仍以語言面向為主，較少關注到自我認同及跨語言文化態度的議題。本土語的教學不能缺少的是「自我認同」及「跨語言文化」態度能力的培養（Daimari, 2015），自我認同及跨語言文化態度常關係到個體的語言使用動機及與他人互動的方式（Feinauer & Howard, 2014; Genesee & Hamayan, 2016），因此，自我認同及跨語言文化態度正向態度的培養應視為本土語沉浸教學中另一個重要目標。然而，目前國內缺少相關的教學資源及實證研究來支持教師們進行「自我認同」及「跨語言文化態度」的課程與教學（楊蕙芬、張德永，2020）。因此，建議相關領域學者及教育工作者能思索如何建構相關的教學系統及評量機制。

## 參考文獻

客家委員會（2017）：〈105 年度全國客家人口暨語言基礎資料調查研究〉。

[https://www.hakka.gov.tw/File/Attach/37585/File\\_73865.pdf](https://www.hakka.gov.tw/File/Attach/37585/File_73865.pdf) [Hakka Affairs Council. (2017). 105 niandu quanguo Kejia renkou ji yuyan jichu ziliao diaocha yanjiu.

[https://www.hakka.gov.tw/File/Attach/37585/File\\_73865.pdf](https://www.hakka.gov.tw/File/Attach/37585/File_73865.pdf)

客家委員會（2018）：〈客家委員會推動客語生活學校補助作業要點〉。

<https://www.hakka.gov.tw/Content/Content?NodeID=63&PageID=20914> [Hakka Affairs Council. (2018). Kejia weiyuanhui tuidong Keyu shenghuo xuexiao buzhu zuoye yaodian.

<https://www.hakka.gov.tw/Content/Content?NodeID=63&PageID=20914>

客家委員會（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> [Hakka Affairs Council. (2019). *Keyu chenjinshi jiaoxue tuidong shishi jihuaan*. <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36691/112721.pdf>]

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〉。《臺東大學教育學報》，25（2），1–29。[Chen, Y.-L., Lee, J.-M., Tsai, D.-L., & Chen, R.-F. (2014).

Implementing a Hakka language immersion program on first-grader classrooms: Effectiveness and challenges. *NTTU Educational Research Journal*, 25(2), 1–29.]

<https://doi.org/10.3966/102711202014122502001>

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》。屏東縣政府客家事務處。[Chen, Y.-L., & Chen, R.-F. (2011). *Revitalizing Hakka language: Early Hakka language immersion programs in Pingtung*. Department of Hakka Affairs, Pingtung County Government.]

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。[Tiun, H.-K. (2020). Mother tongues first: Planning Taiwanese native languages education policy for language revitalization. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(1), 175–200.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.202003\\_65\(1\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202003_65(1).0007)

楊蕙芬、張德永（2020）：〈臺灣國民中小學東南亞母語傳承課程與教學困境：支援人員的感知分析〉。《教育科學研究期刊》，65（3），1–28。[Yang, H.-F., & Chang, T.-Y. (2020). Challenges in the teaching of native Southeast Asian languages in Taiwanese junior high and elementary schools: Analysis of supporting instructors' perception. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(3), 1–28.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.202009\\_65\(3\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202009_65(3).0001)

蘇鳳蘭（2019）：〈在語言保存或流失的十字路口徘徊：台灣國中、小學生台語語言態度調查〉。《臺灣語文研究》，14，81–119。[Su, H.-L. (2019). Wandering at the crossroad between language maintenance and language shift-A survey on language attitudes toward Taigi among 3<sup>rd</sup>-9<sup>th</sup> graders in Taiwan. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 14, 81–119.]

[https://doi.org/10.6710/JTLL.201904\\_14\(1\).0003](https://doi.org/10.6710/JTLL.201904_14(1).0003)

Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39(1), 48–60.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>

Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55–71). John Wiley & Sons.

Aboud, F. E., & Doyle, A.-B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3–4), 371–383.

[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(96\)00024-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00024-7)

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Baker, E. R., Tisak, M. S., & Tisak, J. (2016). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives

- regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Bangeni, B., & Kapp, R. (2007). Shifting language attitudes in linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4), 253–269. <https://doi.org/10.2167/jmmd495.0>
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/10665680802174817>
- Block, N., & Vidaurre, L. (2019). Comparing attitudes of first-grade dual language immersion versus mainstream English students. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1604452>
- Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality 1. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66(1), 60–75. <https://doi.org/10.1177/075910630006600106>
- Boyce, M. (2005). Attitudes to māori. In A. Bell, R. Harlow, & D. Starks (Eds), *Languages of New Zealand* (pp. 86–110). Victoria University Press.
- Byrd, C. M. (2012). The measurement of racial/ethnic identity in children: A critical review. *Journal of Black Psychology*, 38(1), 3–31. <https://doi.org/10.1177/0095798410397544>
- Cervantes-Soon, C. G. (2014). A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893267>
- Chen, Y.-L. (2006). The influence of partial English immersion programs in Taiwan on kindergartners' perceptions of Chinese and English languages and cultures. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(1), 7–40.
- Chen, Y.-L., & Tsai, T.-L. (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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1775777>
- Choi, J. K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 81–94. <https://doi.org/10.1080/13670050308667774>
- Christian, D. (2011). Dual language education. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 3–20). Routledge.
- Clark, K. D., Yovanoff, P., & Tate, C. U. (2017). Development and psychometric validation of a child Racial Attitudes Index (RAI). *Behavior Research Methods*, 49(6), 2044–2060. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0841-y>
- Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M., & Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 24–29. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00440.x>

- Corbaz, P. C. (2005). *Assessing the effect of foreign language immersion programs on intercultural sensitivity in elementary students* [Unpublished master's thesis]. Oklahoma State University.
- Daimari, J. M. (2015). *A sociolinguistic study of language use and language attitude among the Bodo people of Udalguri district of Assam* [Unpublished master's thesis]. University of Hyderabad.
- de Jong, E., & Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13670050802149531>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Downes, S. (2001). Sense of Japanese cultural identity within an English partial immersion programme: Should parents worry? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(3), 165–180. <https://doi.org/10.1080/13670050108667726>
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24(6), 860–868. <https://doi.org/10.1177/0956797612463081>
- Feinauer, E., & Howard, E. R. (2014). Attending to the third goal: Cross-cultural competence and identity development in two-way immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 257–272. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.07fei>
- Fishman, J. A., & García, O. (Eds.). (2010). *Handbook of language and ethnic identity* (2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press.
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (1998). *ESL/EFL teaching: Principles for success*. Heinemann.
- Gass, S. M. (2017). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context practical guidance for educators*. Cambridge University Press.
- Glick, P., & Hilt, L. (2000). Combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 243–272). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gumperz, J. J. (2009). The speech community. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (2nd ed., pp. 66–73). Wiley-Blackwell.
- Hawkins, M. R. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39(1), 59–82. <https://doi.org/10.2307/3588452>
- Hernández, A. M. (2015). Language status in two-way bilingual immersion: The dynamics between English and Spanish in peer interaction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 102–126. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.05her>
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. M. Quintana & C. McKown



- (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37–54). John Wiley & Sons.
- Holub, S. C., Tisak, M. S., & Mullins, D. (2008). Gender differences in children's hero attributions: Personal hero choices and evaluations of typical male and female heroes. *Sex Roles, 58*(7), 567–578. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9358-2>
- Hruska, B. L. (2004). Constructing gender in an English dominant kindergarten: Implications for second language learners. *TESOL Quarterly, 38*(3), 459–485. <https://doi.org/10.2307/3588349>
- Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist, 58*(11), 897–909. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.897b>
- Kurniasari, M. D., & Mbato, C. L. (2018). Indonesian students' language attitudes towards Indonesian and English through education and working frame. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 21*, 69–86. <https://doi.org/10.24071/llt.2018.Supp2107>
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal, 1*(2), 4–17.
- Lindholm-Leary, K. (2011). Student outcomes in Chinese two-way immersion programs: Language proficiency, academic achievement and student attitudes. In D. Tedick, D. Christian, & T. Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (pp. 81–103). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694041-008>
- Loureiro-Rodríguez, V., Boggess, M. M., & Goldsmith, A. (2013). Language attitudes in Galicia: Using the matched-guise test among high school students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 34*(2), 136–153. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.729591>
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-8566-5>
- Norton, B. (2010). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal, 28*(1), 1–13. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i1.1057>
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 994–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599453>
- Preston, D. R. (2013). The influence of regard on language variation and change. *Journal of Pragmatics, 52*, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.015>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>

- Reyes, S. A., & Vallone, T. L. (2007). Toward an expanded understanding of two-way bilingual immersion education: Constructing identity through a critical, additive bilingual/bicultural pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960701443433>
- Rogers, L. O., & Meltzoff, A. N. (2017). Is gender more important and meaningful than race? An analysis of racial and gender identity among Black, White, and mixed-race children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(3), 323–334. <https://doi.org/10.1037/cdp0000125>
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Newbury House.
- Slaughter, H. B. (1997). *Functions of literacy in an indigenous second language: Issues and insights from an ethnographic study of Hawaiian immersion* (ED410752). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED410752>
- Soukup, B. (2012). Current issues in the social psychological study of ‘language attitudes’: Constructionism, context, and the attitude–behavior link. *Language and Linguistics Compass*, 6(4), 212–224. <https://doi.org/10.1002/lnc3.332>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29(6), 790–821. <https://doi.org/10.1177/0011000001296002>
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166–178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- Tedick, D. J., & Wesely, P. M. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000923>
- Williams, J. E., & Morland, J. K. (2018). *Race, color, and the young child*. The University of North Carolina Press.

收稿日期：2022年06月15日

一稿修訂日期：2022年11月16日

二稿修訂日期：2022年11月22日

三稿修訂日期：2023年01月16日

四稿修訂日期：2023年02月06日

五稿修訂日期：2023年03月06日

接受刊登日期：2023年03月07日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 55(1), 103–124  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

# Influences of Preschool Hakka Immersion Programs on Children's Hakka Identity and Cross-Language Cultural Attitude

Ya-Ling Chen<sup>1</sup> and Tien-Lung Tsai<sup>2</sup>

This study (1) explored whether significant differences exist between participants and nonparticipants in Hakka immersion programs in terms of their attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture, (2) explore whether significant differences in the aforementioned attitudes exist between participants and nonparticipants in Hakka immersion programs based in Hakka areas and non-Hakka areas, and (3) identify the variables (i.e., age, gender, group [Hakka immersion vs. non-Hakka immersion]) that exhibit high predictive power for the aforementioned attitudes.

The research sample was mainly selected through intentional sampling. Independent samples t tests and regression analyses were performed to analyze the collected data. The findings are as follows.

(1) The children who participated in Hakka immersion programs scored higher for their attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture relative to their nonparticipant counterparts, indicating that the children who participated in Hakka immersion programs exhibited a stronger cross-language cultural attitude. (2) The children who participated in the Hakka immersion programs, regardless of whether they were located in Hakka or non-Hakka areas, exhibited significantly stronger attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture relative to their nonparticipant counterparts. For attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture, the children (preschool students) who participated in the Hakka immersion programs (i.e., the experimental group) scored significantly higher relative to the children who did not participate in such programs (i.e., the control group). This finding indicates that the Hakka immersion programs positively influenced the children's attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture, regardless of whether they were implemented in Hakka or non-Hakka areas. (3) Among the variables of age, gender, and group (participants vs. non-participants in Hakka immersion programs), Hakka immersion was the most significant variable in predicting the attitudes of the children toward the Hakka identity and cross-language culture.

The results of the present study echo those of other international studies on immersion teaching. That is, immersion teaching has a positive effect on the perceptions and attitudes of students regarding a target language (Block & Vidaurre, 2019; Lindholm-Leary, 2011; Potowski, 2007). In addition, researchers have reported that in addition to competency in a target language, immersion teaching can enhance the multilingual and multicultural literacy of children because it exposes them to a multilingual and multicultural environment (de Jong & Howard, 2009; Feinauer & Howard, 2014; Lindholm-Leary, 2011). This finding was also reported in the present study; the children who participated in the Hakka immersion programs exhibited stronger attitudes toward the Hakka identity and cross-language culture relative to those who did not participate in such programs.

<sup>1</sup> Department of Early Childhood Education, National Pingtung University

<sup>2</sup> Department of Applied Mathematics, National Pingtung University

**Corresponding author:**

Ya-Ling Chen, Department of Early Childhood Education, National Pingtung University. Email: yaling@mail.nptu.edu.tw

The Hakka immersion programs had a positive effect on the attitudes of the children toward the Hakka identity and cross-language culture in both Hakka and non-Hakka areas. That is, when the Hakka immersion programs were implemented, the community language culture created in the classrooms reduced the competition from the prevalent language (e.g., Mandarin) in family and community settings; consequently, the young children developed positive attitudes toward the Hakka identity. Furthermore, although studies have indicated that the developmental stage of children (e.g., age), their in-group preferences (e.g., gender), and their minority status (e.g., whether they are Hakka or not) can influence their identity and their language and cultural attitudes (Baker et al., 2016; Norton, 2010), the results of the present study reveal that the influence of these factors is nonsignificant when compared with the effects of participating in the Hakka immersion programs.

Researchers have proposed several explanations for the aforementioned results. Cervantes-Soon (2014) argued that students judge the value and status of the language information provided by a school. Therefore, Hakka immersion programs can provide information that frames the Hakka language as positive and having an elevated linguistic status and thereby help children to form a positive Hakka identity. Furthermore, if preschools, families, and communities do not exhibit prejudice against either Hakka or Mandarin language, the use of both Hakka and Mandarin will not be perceived negatively by Taiwanese society.

Oroujlou and Vahedi (2011) indicated that an individual's attitude toward a language is closely associated with their motivation to learn the language. In Hakka immersion programs, teachers deliberately create a community environment in which Hakka is used. In such an environment, children who speak Hakka have more opportunities to receive rewards and positive feedback, which increases the children's instrumental motivation. In addition, if young children wish to integrate into Hakka-speaking communities in a classroom setting, they will be motivated to learn Hakka. These integrative and instrumental motivations (Oroujlou & Vahedi, 2011). Finally, the two languages, Mandarin and Hakka, are linguistically and culturally similar such that the social distance between predominantly Mandarin- and Hakka-speaking communities is minimal. If teachers use positive and effective methods to implement Hakka immersion programs in a classroom setting and design engaging teaching activities, then the psychological distance from the Hakka language will be considerably reduced. Accordingly, the children will not reject or feel prejudice toward the Hakka language and culture (Gass, 2017).

On the basis of the findings of the present study, the following suggestions are proposed for the practical promotion and research of Hakka cultural preservation. First, Hakka immersion programs should be continued and focused on cultivation of Hakka identity and language attitude as well as cross-language cultural competence. Language attitude is crucial to the success of bilingual education. Therefore, researchers focusing on international bilingual education not only study the language ability of learners but also their language attitude, language identity, and cross-cultural communication skills (Feinauer & Howard, 2014). Therefore, Hakka immersion programs should be focused on cultivating Hakka identity and the cross-language cultural attitudes of children and not solely on Hakka language ability. Hakka immersion programs should systematically and strategically cultivate appreciative attitudes and adaptability with respect to multilingualism and multicultural literacy. Hakka immersion programs are currently mostly implemented in areas where multiple ethnic groups live together, and the classes do not comprise a single Hakka group. Developing the multilingual and multicultural literacy of children is crucial. Educators who implement Hakka immersion programs must consider how they can teach students to recognize, respect, and appreciate other ethnic groups and preserve Hakka language and culture.

Second, in a Hakka immersion program, the status and identity of the Hakka language should be conscientiously managed. Norton (2010) highlighted that language is not solely a tool for communication; it is also used to convey information about status and identity. Effective immersion programs emphasize language hierarchy, culture, and identity management. Therefore, preschools that implement Hakka immersion programs should focus both on formal learning contexts and on the status and identity of the Hakka language in informal communication settings (e.g., outdoor activities and informal conversations). Teachers should continually remain aware of the status and identity associated with different languages in different settings. They should also avoid endorsing bias and rigid stereotypes and should encourage children to develop multicultural literacy, respect other ethnic groups, and become aware of their own language and culture.

Research should additionally focus on the development of teaching systems and evaluation mechanisms for fostering heritage language self-identity and cross-language cultural attitudes. Although Taiwan has promoted several heritage language immersion programs (e.g., Hakka immersion, Hokkien immersion, and aboriginal language immersion), the focus of teacher training and evaluation remains language oriented, and topics pertaining to self-identity and cross-language cultural attitudes

remain overlooked. However, an essential aspect of heritage language education is the cultivation of self-identity and cross-language cultural attitudes (Daimari, 2015). Self-identity and cross-language cultural attitudes often influence an individual's language use motivation and interactions with others (Feinauer & Howard, 2014; Genesee & Hamayan, 2016). Therefore, the cultivation of self-identity and positive cross-language cultural attitudes should be a primary goal in heritage language immersion programs. In Taiwan, the teaching resources for cultivating self-identity and cross-language cultural attitudes are limited, and few empirical studies have explored this topic. Therefore, educators and scholars specializing in heritage language preservation should focus on the self-identity and cross-language-cultural attitudes of learners and consider how they can construct a teaching system and evaluation mechanism that supports the development of a positive self-identity and positive cross-language cultural attitudes among learners.

*Keywords:* Hakka identity, language and cultural attitudes, Hakka immersion teaching, heritage language teaching for young children

