

從幼兒園為起點：排灣族語的復振之路— 以一所幼兒園沉浸式族語推行為例

黃士珍

屏東大學教育行政所

mikan218@gmail.com

摘要

本研究旨在探討一所幼兒園實施沉浸式族語教學的過程、挑戰及其成效。研究聚焦於一所國小附設幼兒園，該園積極推動排灣族語的沉浸式教學，試圖通過學校、家長及社區三方合作，振興本土語言。研究方法以質性研究為主，通過訪談園內的教師、行政人員及社區耆老，收集資料進行分析。研究結果發現，沉浸式教學能有效促進幼兒語言能力的發展，增強他們的文化認同。然而，資源配置不足、師資培訓困難等問題仍是主要挑戰。研究建議，未來應加強政府支持、家庭參與及社區協作，以持續推動本土語言的復振工作。

關鍵詞：排灣族語、語言復振、沉浸式教育、幼兒教育、社區合作

Revitalizing the Paiwan Language in Early Childhood: A Case Study of Immersion Instruction in a Kindergarten

Shih-Chen Huang

Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

Abstract

This case study investigates the implementation, challenges, and efficacy of immersive indigenous language instruction within an early childhood education context. Focusing on a kindergarten affiliated with an elementary school, the study examines an initiative to revitalize the Paiwan language through school-family-community collaboration. The research utilizes a qualitative methodology, drawing on data from interviews with instructors, administrators, and community elders. Results demonstrate that immersive pedagogy fosters both language acquisition and cultural identity among young learners. Despite these positive outcomes, the program faces systemic barriers, including resource constraints and gaps in professional teacher training. The study concludes that sustaining language revitalization requires robust government policy support, active family engagement, and integrated community partnerships.

Keywords: Paiwan language, Language revitalization, Immersion education, Early childhood education, Community collaboration

壹、研究背景與目的

過去教育政策將華語做為學習的主要語言，並視本土語言為學習華語的障礙，導致許多學校將本土語言排除於課堂之外。國民政府接收台灣後在「獨尊國語」的語言政策下，使得學童失去用自己母語交談與學習的機會(陳明珠，2013)。

根據2009年《教科文組織世界瀕危語言地圖集》的調查，臺灣原住民族語言全數被列為瀕臨滅絕等級(林嘉琪與李信宏，2009)。Nesterova (2019)的研究進一步指出，在原住民地區，多數學校仍未能有效推動族語教育，導致語言流失問題日益嚴重。面對本土語文快速流逝的危機，學校語言教育成為挽救母語不可或缺的關鍵環節。學校應主動突破母語學習的限制，積極連結家庭與社區，建構完整的語言文化環境，以實現語言傳承與文化再生的目標。學校的本土語教育有助於語言保存，同時也兼具文化、人權及社會意義。許多研究都指出，母語沉浸教學計畫(Heritage Language Immersion Program)對於母語的保存、學習者對文化的認同是最成功的計畫，甚至雙語經驗的幼兒在語文閱讀技巧能力上，都比單語學習者更顯優異，相關研究也指出，幼兒園是語言學習的黃金期，母語沉浸式教學從學齡前開始成效最好(周梅雀，2015；Chouhan, 2025；Hinton & Hale, 2001；Kamana & Wilson, 1996)，因此，基於上述母語保存的重要性，學校作為語言復振的關鍵推動者，也逐步因應需求而展開母語沉浸課程的設計與實施。

台灣於2013年開始進行「沉浸式族語教學幼兒園試辦計畫」，計劃中提到透過沉浸式族語教學的方式將族語向下紮根至學前教育，推動學齡前沉浸式族語學習已經成為成功復振族語的共識(原住民族委員會，2013)。本研究選擇的個案幼兒園，為一所原住民族實驗小學的附設幼兒園，該小學自2017年申請為原住民族實驗小學，積極發展排灣族族語課程內容，二年後其附設幼兒園積極申辦「沉浸式族語教學實施計畫」。園方結合國小部資源與社區語言文化脈絡，運用排灣族語作為教學主要媒介語，以建構完整的學前族語沉浸學習環境，該園所位處具有語言文化資源的部落，並在近年積極與社區合作推動族語教學，具代表性與研究價值。然而，透過一些實徵研究發現，台灣自2013年推動沉浸式族語教學幼兒園計畫至今，仍有部分的問題待解決，包含族語教保員的培訓及權益、原園內教師對計畫的認同、教保員教學時的挑戰、族語教學工作和行政作業的繁瑣、家庭社區方面的參與等等(周宣辰，2018；梁秀琴，2018；曾秋英，2018；劉世和與王碧莉，2017；蔡淑惠，2018)，因此，本研究基於上述族語保存的重要性與計畫推行的挑戰，想透過該園沉浸式族語推行的經驗，探討實施沉浸式族語教學的成效、困境、社區部落支持與參與，希冀深入理解學校如何作為語言復振的起點及是否因地域性面臨到不同的問題，進而透過研究結果的發現、結論與建議，提供未來推行沉浸式族語課程的學校之參考。

基於以上研究背景，本研究目的與待答問題如下：

一、研究目的

- (一) 探究沉浸式族語教學在幼兒園的實施歷程。
- (二) 分析教師實施沉浸式族語教學的成效及困境。
- (三) 瞭解家長與部落對沉浸式族語教學的態度與看法。

二、待答問題

- (一) 該園是如何開始推動沉浸式族語教學？申請與規劃的初衷為何？在教學實施上，採取了哪些核心策略與模式？是否因應在地文化進行相應調整？
- (二) 教師在執行沉浸式族語教學時面臨哪些實務挑戰(如語言能力、教學資源、行政負擔等)？教師如何因應這些困難？是否有制度性或社群層面的支持？教師觀察到哪些教學成效或正向轉變？
- (三) 家長對沉浸式族語教學持何種態度？是否給予支持？部落社群如何參與幼兒園族語教學？是否提供語言、文化或人力上的協助？

貳、文獻探討

一、台灣本土語言的危機與復振

語言不僅是族群文化的核心，也是一項獨特且珍貴的資產。當社區內的語言使用率達到一定比例時，語言的保存和發展才會具有實際的保障。特別是在少數民族語言中，族群成員若未能在日常生活中積極使用母語，語言極有可能消失 (Bromham et al., 2021)。2018年12月25日《國家語言發展法》於立法院三讀通過，並於2019年1月9日公布施行。該法明定保障臺灣各固有族群之自然語言和臺灣手語的傳承、復振及發展，以尊重我國語言文化多樣性 (文化部，2020)。本土語言往往與其語言社群的地理位置和歷史發展密切相關，是一個地區或民族獨特文化的表達形式。例如，台灣的本土語言包括原住民族語言、閩南語、客家語等，這些語言在台灣的文化和歷史發展中扮演了重要角色 (陳麗娟，2016)。

自1945年光復到1987年解嚴期間，政府將北京話定為官方語言，積極推動「國語」政策，甚至以強制手段禁止其他語言的使用。這一政策導致了年輕一代逐漸減少接觸母語，對其感到陌生甚至排斥，進而使得母語面臨迅速消逝的危機 (黃建銘，2012)。根據聯合國教科文組織UNESCO將人類語言依據其延續的情況分為：安全 (safe)、脆弱 (vulnerable)、確定危險 (definitely endangered)、嚴重危險 (severely endangered)、極度危險 (critically endangered)、消失 (extinct)，目前原住民族語已經有馬賽語等七種已被認定為流失；有葛瑪蘭語、賽嘉語等八種被評為極度危險與嚴重危險、也有泰雅語、布農語等九種是脆弱等級，而其他原住民族群也因為人口太少，面臨語言消失的危機 (獨傲村夫，2015)。而客委會指出從99年至105年客語聽與說的能力有逐年下降的趨勢，且30歲以下的民眾客語聽說能力不到年齡層一半的人數 (客委會，2016)。中山大學社會系2016所執行的調查也發現，閩南語使用率也有逐年減少的情形，平均每一個世代的閩南語使用率皆降低10%左右。由此可見，台灣的本土語言皆有流失的危機，以原住民語為最嚴重，其次為客語和閩南語 (何姿瑩，2020)。

本土語言流失的原因，主要包括政治法律因素、社會變遷、經濟條件、認同感不足以及家庭語言的改變。近年來，國人越來越意識到本土語言流失的危機及其重要性，因此提出了一些方法和政策來促進本土語言的復振。近年台灣推行了許多相關的本土語言復振政策，教育部在學前與國民教育階段之語言政策為「先母語、再國語、後英語」，透過各種正式和非正式課程，積極強調母語的重要性。從政府推行的復振本土語相關政策以及民間團體加入推廣本土語的行列，讓本土語更加能夠在學校內外落實。自2011年以來，推動的沉浸式教學計畫和本土語專業師資的提升，以及在考試中提供本土語言認證加分的措施，都顯示出政府對本土語言的重視。這些措施表明，復振和保存本土語言需要長期的調整和實施 (何姿瑩，2020；呂菁菁，2015；林明慧，2013)。

二、沉浸式母語教學的意涵與模式

沉浸式教學源自加拿大魁北克，其基本概念是讓學生身處於一個完全使用目標語言的環境中。無論是在課堂上還是課外活動中，學生都會被包圍在目標語言的氛圍中，並通過這種語言來學習各種知識和技能，從而自然地掌握這門語言 (陳麗娟，2016)。可依照學習者開始的年齡、沉浸式教學時間、學習者族群來作類型的分類 (周梅雀，2015；陳麗娟，2016；黃淳郁，2015；楊婷安，2017；蔡雅薰等人，2012)：

(一) 依照學習者開始的年齡

1. **早期沉浸 (early immersion)**：幼兒園至小一，重點透過活動讓孩子接觸目標語言；可延續至小四。
2. **延緩沉浸 (delayed immersion)**：也可稱其為中期沉浸 (middle immersion)，小四或五開始，融合母語與目標語言學習。
3. **晚期沉浸 (late immersion)**：七年級或八年級開始，學生已有語言基礎，能更有效學習。

(二) 依沉浸教學時間

1. **完全沉浸 (full immersion)**：80%以上時間使用目標語言。
2. **部分沉浸**：目標語言使用少於50%，或學習後期達50%。

（三）依學習者族群

1. **單向沉浸**：學生來自同一族群，使用相同母語。
2. **雙向沉浸**：不同母語族群學生共同學習，相互學習對方語言。

吳俊憲與吳錦惠(2015)指出，母語學習應從小開始，家庭和幼兒園應以母語交流，讓學童更熟悉和認同母語。Van Vlack (2014)的研究發現，韓國幼兒在沉浸式英語幼兒園學習中，能利用弱勢語言理解字彙，增強語言學習的深度和靈活性。國外研究表明，早期沉浸計畫能顯著提高學童的母語能力，並增強文化認同(陳雅鈴等人，2009)。張學謙(2011)強調，完全沉浸式課程是最佳的語言學習方法，特別是對於早期學習。單向或雙向沉浸應根據學生的語言背景調整，以達最佳學習效果。

三、沉浸式教學幼兒園的成效與困境

沉浸式族語教學已被廣泛證實對語言學習與文化傳承具有正向效果。根據陳雅鈴等人(2009)歸納的多項國外實證研究，沉浸式母語教育能顯著提升兒童的語言能力，特別在語言溝通與文化認同方面。在國內，波宏明(2018)與周宣辰(2016)的研究亦指出，臺灣推動的沉浸式族語幼兒園成效顯著，尤其在提升幼兒的族語能力、教材本土化發展以及社區與家庭參與方面，均展現可觀成果。

然而，與全球其他原住民族語沉浸教學經驗相較，臺灣的實施歷程同樣面臨不少挑戰。William 等人(2022)指出，北美地區的原住民族語沉浸式教育雖然成長穩定，但長期受到殖民教育體制、資源分配不均、師資短缺等問題的限制。例如，Athabasca Denesuline 機構因缺乏足夠資源難以開展Dene語計畫，Wolastoqey 社群也因政府經費短缺而陷入推行困境。類似挑戰亦出現在臺灣本土語沉浸教學上：（一）師資問題方面，如周宣辰(2018)、曾秋英(2018)所述，族語教保員往往為非體制正式人員，聘用不穩定。加上語言熟練度與教學經驗參差不齊，造成教學壓力與流動率過高(梁秀琴，2018)。（二）族群語言差異與教材銜接困難，如王畢莉(2018)、蔡淑惠(2018)指出，族語方言多樣，評量機制又缺乏族群差異敏感性，導致課程內容未能充分反映語言與文化的真實樣貌。此外，課程內容難度若過深或過淺，或與全國課程無法銜接，甚至受到學校臨時性活動干擾，皆可能影響教學進程。同時，教學語音與家庭使用的族語發音若有落差，也會對學童的語言學習造成影響(高淑真，2017)。（三）資源受限方面，部分幼兒園與部落地理距離遙遠，導致邀請族語老師或者老到園指導不易，亦難以進行部落內的戶外學習活動(黃靜汝，2018)。若幼兒園位於都市型社區，則在文化資源與教學環境方面更容易受到限制(高淑真，2017)。（四）家庭與社區參與不足，亦為沉浸式教學成效的重大瓶頸。劉世和與王畢莉(2017)研究顯示，儘管家長態度普遍正向，但實際使用族語的比例偏低，使兒童無法在家庭中自然延伸語言學習(鍾文觀，2018)。

進一步從紐西蘭的毛利語復振經驗來看，雖然政府立下 2040 年「百萬毛利語使用者」的目標(Time, 2022)，並透過公共政策、媒體與教育系統推動語言主流化，但社會經濟壓力、資源分散與政治反彈，如近年保守政府對毛利語使用與資金投入的限制，仍對政策可持續性構成挑戰。這與臺灣推動沉浸式族語教學過程中，常受限於都市化、行政評鑑與資源不均的情況，具有相似性。

此外，新冠疫情對語言復振活動的衝擊也不可忽視。Onowa 等人(2020)指出，由於原住民語言學習高度仰賴面對面互動與長者參與，疫情導致許多活動停擺。然而，部分社區迅速轉向線上學習，並將語言與生活實踐(如耕種、說故事)相連結，顯示在危機中仍可催化語言回歸家庭與生活場域的契機。

沉浸式母語教學無論在北美、紐西蘭或臺灣，皆證實其語言與文化學習上的高度效益，但也共同面臨：政策與行政支持不足、師資制度與語言能力問題、教材與教學環境的不協調、家庭社區參與的侷限性、疫情或政治變動帶來的挑戰與轉機。因此，如張學謙(2020)所提，未來母語教育的推進應以「語言防護圈」為核心，從政策整合、師資制度改革、教材本土化到社區家庭參與多管齊下，才能使沉浸式教育得以永續發展。

綜合上述文獻，台灣自 2013 年以來推動的沉浸式教學計畫，已逐步落實於本土語言教育體系中。此外，也點出政策的推進和教育現場的銜接，使研究能更深入了解實施過程中的演變與推動模式。其次，關於教師面臨的困境與實施成效，文獻中不僅肯定沉浸式教學對提升學童族語能力與文化覺識的正向

成效，也指出教保員面臨的多重挑戰，包括師資聘用制度、教學信心、語言方言差異、行政負擔與流動率等問題，課程與評量的限制也進一步影響教學品質與文化傳承。最後，對於家長與部落的態度與參與情形，指出家庭對族語使用的比例偏低，且雖支持孩子學習族語，卻缺乏實際參與，進而影響沉浸式教學的延續性與成效。此外，地理與社區文化資源的限制，也使得部落的參與與連結面臨挑戰。脈絡背景有助於深入理解沉浸式族語教學在台灣實施的現況與問題，並為後續的實證調查提供參照依據。

參、研究設計與實施

一、研究方法與工具

本研究採用質性研究中的個案研究法作為主要研究方法，並以訪談法為主要資料蒐集工具，輔以教學現場實地觀察。根據 Stake (1995) 的定義，個案研究係針對特定個案進行深入且具情境脈絡的探究，其研究對象通常在研究設計階段即已預先選定，選擇依據為個案所具備的獨特性、代表性或理論意涵。此外，Yin (2018) 指出，當研究問題屬於「如何」(how) 與「為何」(why) 等探索性問題，且研究者無法控制研究情境時，個案研究法即為最適切的研究取向。

與質性研究中常見的其他方法相比，如現象學 (phenomenology) 強調對參與者主觀經驗本質的理解，而民族誌 (ethnography) 則重視長期田野參與與文化厚實描述，個案研究法則著重於特定個案中的多重觀點與脈絡互動 (Stake, 1995；Yin, 2018)。Merriam (1998) 與 Simons (2009) 亦指出，個案研究強調在具體脈絡中理解現象，透過多元資料來源與觀點的交織，以呈現個案的複雜性與特有性。

本研究並非旨在探討個人經驗的本質 (如現象學)，亦非進行長期田野觀察 (如民族誌)，而是聚焦於一所實施族語沉浸式教學的幼兒園，深入探究其在推動排灣族語教學過程中的實施情形、教師面臨的困難，以及社區與家庭的參與與回應，因此，採用個案研究法最能貼合本研究的目的與核心問題。沉浸式族語教學具有高度的文化性、語言性與場域性，並深受制度與社會因素影響，難以透過標準化量化工具充分呈現其脈絡。因此，本研究透過個案研究中的半結構式深度訪談，以掌握參與者的真實經驗與觀點，並揭示沉浸式族語教學推動背後的文化、結構與制度脈絡。

具體研究流程如下：

- (一) 確定研究主題，設計訪談大綱
- (二) 選擇並邀請具代表性的研究參與者 (包括教師、行政人員與家長)，並安排訪談時間與地點
- (三) 取得園內教師同意，安排教學現場實地觀察
- (四) 進行半結構式深度訪談，蒐集第一手資料
- (五) 整理訪談逐字稿，進行資料編碼與分析，歸納沉浸式族語教學實踐的關鍵議題與影響因素

二、研究對象

(一) 園所背景說明

本研究以屏東縣一所國小附設幼兒園為主要個案研究對象。該校自民國91年8月1日獨立設校，前身為溪口國小藍天分校 (為保護隱私，文中均以化名處理)。學童主要來自藍天社區，該社區為以排灣族為主體的原住民族聚落，至今仍保有相當完整的原民文化脈絡與語言使用場域，具備推動沉浸式族語教學的社區背景優勢。該園自參與族語沉浸教學計畫以來，積極投入教材教法研發與課程實施，具備研究所需的實踐深度與文化情境代表性，適合作為本研究的個案學校。

藍天幼兒園為單一班級編制，現有一位幼兒園主任、一位教保員、一位族語教保員 (具中高級排灣族語能力)、一位代理教師，以及14位小班至大班混齡幼兒，學童多數為排灣族背景，語言與文化學習皆受到家庭及部落的影響。

(二) 校內實務參與者

本研究採立意取樣 (purposeful sampling)，選擇與沉浸式族語教學核心實務推動有關之工作者作為主要訪談對象，共計4位。其角色橫跨行政管理、教學設計與課程實施等層面，具備多元視角與實務經驗

，受訪者代號與背景如下：

1. 代號A：幼兒園主任(漢族) — 為沉浸式族語教學計畫的主要行政推動者，負責園務整合、計畫執行與協調教師資源，是政策與現場間的關鍵橋樑。
2. 代號B：教保員(排灣族) — 負責日常教學與幼兒照護，長期居住於部落，具族語與文化背景，對語言學習與家庭文化具觀察與實踐經驗。
3. 代號C：代理教師(漢族) — 協助課程活動設計與教學執行，對非族語背景教保人員在沉浸式語境中的適應與教學策略有觀察。
4. 代號D：族語教保員(排灣族) — 依計畫聘任，具流利族語聽說能力，是第一線執行沉浸式族語教學的教師，直接觀察幼兒語言學習歷程與困難。

(三) 家庭與社區觀點納入

為補強研究對家庭與部落觀點的理解，本研究另納入兩位幼兒家長(代號E與F)及一位部落耆老(代號G)進行補充性訪談：

1. 代號E與F：幼兒家長(皆為排灣族) — 訪談內容聚焦於他們對沉浸式族語教學的理解、支持態度、實際參與情形，以及對子女語言學習成果的觀察。
2. 代號G：部落耆老(排灣族) — 為社區中具語言與文化權威者，提供族語傳承的歷史與文化脈絡觀點，並對幼兒園推動沉浸式族語教學的評價與建議。

本研究安排的七位受訪者涵蓋行政、教學、家庭與社區層面，具不同族群與文化身分，能從多元角色真實呈現沉浸式族語教學的在地實踐與挑戰。雖為單一園所的小規模研究，但如 Stake (1995) 所言，個案研究法的價值在於對「個別與特殊」教育實踐的深度理解，而非樣本數量之代表性。未來可擴大納入學生、家長群體或部落組織代表，以建構更全面的理解視角。。

三、資料處理與分析

本研究根據先前所述的研究方法對資料進行分析，具體步驟依次為：(一) 檢查與摘錄資料；(二) 資料的編碼處理：第1碼英文字母為受訪者代號。第2-9碼阿拉伯數字係表示受訪者的受訪日期。第10-11碼阿拉伯數字為該位受訪者逐字稿的頁碼。例如：A2024112701 為於 2024年11月27日受訪的逐字稿第一頁資料。文件編碼第1-2碼為英文字母 DA，第3-10碼阿拉伯數字為文件取得日期(參閱表一)；(三) 根據文本資料進行分析，探索資料之間的相互關聯；(四) 對文本資料進行深入分析並進行再次檢查；(五) 整理資料並提出研究的結論與建議。

表1
收集文件資料

資料	編碼
藍天國小 112 學年度沉浸式族語教學幼兒園計畫	DA20250103
藍天國小幼兒園學生聯絡簿	DA20250613
藍天國小 112 學年度沉浸式族語教學演示影片	DA20250615
藍天國小 112 學年度沉浸式族語教學教案	DA20250616

四、研究的信實度

為確保研究的信度與效度，本研究採取多項策略進行控制與強化。

首先，在信度部分，研究全程進行半結構式深度訪談，並經受訪者同意後進行錄音與逐字稿撰寫，以完整保留其原始表述。訪談過程中，研究者透過即時澄清不明或模糊的回應，確保資料的準確性與詮釋的一致性。此外，研究者亦透過反覆閱讀訪談資料與對照現場觀察筆記，避免主觀詮釋偏差，以提升資料一致性。

在效度方面，本研究採用三角檢證法 (triangulation)，具體採行以下三種策略，以從不同資料來源與視角交叉驗證研究發現，強化研究結果的可信度與有效性：

(一) 資料來源三角檢證：

訪談對象涵蓋不同角色，包括園所行政人員 (主任)、教保人員、代理教師、族語教保員、家長及部落耆老，從行政、教學、家庭與社區等面向蒐集意見，交互比對不同視角下對沉浸式族語教學推動情況的觀點與經驗。

(二) 研究方法三角檢證：

除深度訪談外，亦輔以現場觀察，觀察語言使用情境與師幼互動，並與訪談內容交互驗證，進一步掌握受訪者言語與行為的一致性與脈絡意涵。

(三) 理論觀點三角檢證：

分析過程中參考質性教育研究、語言復振、族語政策與文化永續等多元理論視角，避免單一理論框架的侷限，並使研究詮釋更具深度與廣度。

透過上述三角檢證策略，本研究得以從多層面交叉驗證沉浸式族語教學的實施狀況、挑戰與文化脈絡，進而提升研究結果之信實度與解釋力。

五、研究倫理

本研究在訪談前向受訪者提供詳細的研究資訊，說明目的、過程及影響，並強調保密原則，確保資料不會透露受訪者身份。所有受訪者簽署「知情同意書」，同意提供資料用於學術研究。訪談過程中，研究者使用代號以保護受訪者隱私。資料處理遵循客觀性原則，研究者承諾忠實呈現受訪者的觀點，避免主觀偏見影響結果。

六、研究限制

(一) 樣本代表性問題

如果研究只針對一所幼兒園的沉浸式族語教學進行分析，樣本數量可能偏小，且僅限於特定的教育環境或文化背景。

(二) 族語復振的長期效果未必能夠立刻顯現

語言復振的過程通常是長期且逐步的，幼兒園階段的族語學習效果可能在短期內不容易衡量，尤其是考慮到孩子進入國民教育體系後可能面臨的語言轉變與流失。

(三) 文化與語言的多樣性挑戰

排灣族內部可能有不同的語言變體或方言，這也可能影響到語言教學的實施方式，研究未能涵蓋到這些多樣性。

肆、研究結果與討論

以下以沉浸式族語教學的起點與願景、沉浸式族語課程設計與實施、推行沉浸式族語教學的挑戰與成效、家長與社區的角色四個方面，說明本研究的結果。

一、沉浸式族語教學的起點與願景：語言復興的關注與支持

(一) 政策萌芽與教育現場的啟動

「園所之所以申請族語沉浸教學起始於原民會補助與族語沉浸教學幼兒園計畫的推動，政策的經費補助、教學指引及教師研習資源提供了實踐的起點與基礎保障」(A2024122301)。A 老師提到「因為屏東縣的政策推廣，我們幼兒園一開始在還沒有接觸沉浸式族語的時候，會有本土語言融入課程的計畫，所以那時候已經有在把文化跟語言方面的東西融入在課程了」(A2024122301)。為促進本土語言的傳承，並回應《國家語言發展法》的政策精神，教育部國民及學前教育署自95學年度起持續補助幼兒園申辦「本土語言融入幼兒園教保活動課程」計畫(國教署, 2021)。該計畫為本土語言教育奠定了初步基礎

，也成為日後推動沉浸式族語教學的重要起點。

隨著臺灣近年語言政策的發展趨勢與多元文化教育的推展，政府對原住民族語言教育的關注日益增加，並透過實施沉浸式族語教學、建立語言能力認證制度等方式，進一步鞏固語言傳承的制度基礎（劉秋玲，2018）。在這樣的政策環境下，第一線教育人員也逐漸展現出對相關議題的關注與實踐動能。B 老師表示「試辦沉浸式族語這個計劃的時候我就已經開始關注這個計畫了，那時候應該是大學一年級……，沉浸式族語應該會變成一個趨勢」（B2024122703）。此外，漢族教師也積極關注並投入本土語言議題，表示「雖然我不是原民教師，但我也對原住民的語言及文化特別有興趣，然後又加上我在大學的時候有修過語言教學的學程」（C2024113001）。

綜上所述，在國家政策推動與多元文化教育理念的雙重影響下，沉浸式族語教學逐漸成為教育現場的重要趨勢。教育人員不僅展現出對此議題的高度關注與回應，也積極透過進修與專業準備，深化對本土語言與文化的認同，進一步促進族語的復振與永續發展。

（二）語言復振的關鍵期與幼兒語言學習的重要性

掌握幼兒族語學習的「關鍵期」原住民族的語言才能繼續發展與保存（周宣辰，2018）。正如 A 教師所言：「幼兒這階段的語言敏感度很強，所以這個時間給他們的強化，效果會比國小後更好……這個階段做是有它的價值存在」（A2024122302）。如田雅頻（2022）指出沉浸式族語幼兒園的實施效果明顯提升幼兒語言敏感度，孩子在自然互動中逐漸建立語言結構與文化情境，印證此階段具備語言學習的可塑性與接受度，是族語教學成效最佳期。另外 C 老師指出：「幼兒園的教保課程大綱中提到，要建構幼兒文化認同與保存母語，以改善語言斷層的現象」（C2024113004）。此外，隨著高齡族群逐漸凋零，語言傳承面臨斷層危機，D 老師感嘆：「會講母語的老人家會漸漸凋零」（D2024112702）。由此可見，幼兒階段的母語教育不僅是語言學習的最佳時機，更是語言復振的關鍵契機，

沉浸式族語教學除了推廣語言，更深化文化理解與認同，特別是對如排灣族這類具區域文化差異的族群，受訪教師們認為沉浸式教學有助於在地語言與文化的保存與延續。「沉浸式族語除了推廣語言，也配合文化課程，是認識文化的好機會」（B2024122704）、「母語不只是語言，更代表一整個族群的文化傳承」（C2024113004）、「我們北排灣範圍廣、部落多，文化與語言也各異。沉浸式教學正好能保留地方古語」（D2024112703）。

阿將伊崗喜瀾（2020）指出，族語傳承失衡，主因之一是世代間語言使用脫節，族語知識主要集中於高齡者，因此應轉向幼兒及年輕世代進行族語重建。整體而言，幼兒階段是語言學習的關鍵期，也是語言與文化復振的最佳時機。沉浸式族語教學不僅有助於語言保存，更能促進在地文化的理解與持續發展，對具區域差異性的族群而言，意義尤為深遠。

（三）政策規劃與教學現場的願景實踐

在沉浸式族語教學推動歷程中，原住民族委員會所制定的計畫模板發揮了標準化的作用，有助於統一教學目標，減少各園所間在課程實施上的差異。老師們指出「計畫模板會有一些已經是訂定好的行為目標，可能是希望每個園所的落差不要太大」（A2024122302）。「目標提到教學中族語使用比例超過五成」（DA20250103）。然而，此種機制亦可能對部分族語能力較佳的教保員產生限制，影響其教學自主性與發揮空間，「族語教保員可以用比較多的華語，是一種程度上的照顧，但也可能限制住一些能力不錯的教保員」（A2024122302），這種矛盾實則反映出 Top-down 語言政策實施的典型衝突（Spolsky, 2004）。在政策設計時，若缺乏對教師能力差異與地方語言多樣性的考量，可能會使計畫流於形式，甚至影響語言教學的活力。

在實務層面，教師對沉浸式教學成效的期待，多從「孩子能聽懂族語」作為計畫初期的實質成果：「在他們學前階段，會聽我就覺得很厲害了」（B2024122706）。非原住民教師初期並不具備族語能力，仍透過自我要求與持續學習投入語言培力，展現對族語教學的責任感與長期承諾。C 教師表示：「我的目標是考族語認證……雖然我一開始不會這個語言，但我會覺得，為了要做好這個工作，就會去做各方面的準備」（C2024113005）。

綜合來說，沉浸式族語政策的實施，使學校成為語言與文化傳承的重要支點。透過制度規劃與師資參與的雙軌並行，教學現場逐步展現族語教育的實踐願景。教師的認同感與自我期許，正是計畫得以持續推動的關鍵動力。

二、沉浸式族語課程設計與實施：從生活出發的教學實踐

（一）生活語境中的語言學習設計

在族語課程的設計實踐中，以能在生活中與他人溝通，為沉浸式教學最重要的一環，族語對話藉由日常生活中被使用才能活化（黃宣範，1993）。課程內容不求艱深，反而以簡單、實用的語彙與語句為主，讓幼兒能在熟悉的生活脈絡中接觸並使用族語。如A老師指出「我們老師們有去參加東華大學的大備課……主辦方的意念是希望以孩子的生活為出發點，像是個人經驗，再擴及到學習的族語內容」（A2024122303）。C老師則充分考量孩子的興趣與文化背景「課程會從孩子的生活經驗與興趣發想，再進一步構思主題與族語內容」（C2024113006）。A老師提到，初期課程常以「自我認識」為起點，如身體部位、家庭成員、居住地及族名等基礎詞彙，協助幼兒建立與語言的連結感。

此外，課程不僅止於文化主題，也涵蓋日常生活中的例行活動，如晨間點名、用餐、如廁與收拾等。「平常的生活例行活動，就是最真實的語境，我們會在這些活動中加入族語學習」（C2024113007）。B老師也認為族語應作為一種實用工具，而非僅文化象徵。「語言不是一定要教得多難，我們會設計簡單實用的課程，讓孩子能夠自然說出像lima（手）等詞彙」（B2024122706）。像是將健康衛生等生活知識內容轉化為族語教學內容，不僅維持其教育功能，同時拓展語言學習的範疇。

整體而言，以幼兒經驗為核心的課程設計不僅提升語言的親近感，也強化學習的真實性與延續性，是沉浸式族語教學實踐中重要的一環。

（二）從教材到教法展現文化與語言的共構策略

沉浸式族語課程的發展仰賴教保人員的協作與實務調整，特別是在文化內容的融入上，教師往往透過大備課與專業團隊合作，精進教案設計。A老師表示：「大備課的時候會指導一些設計法，就是說我們先設計課程，然後會在現場寫教案，寫出來之後，東華大學的指導團隊會去幫你修正」（A2024122303）。D老師亦指出，課程初期文化成分較弱，透過與園內同仁及外校教師的反覆討論，逐步增添文化元素，課程完成後亦需再整合與深化，使教學更具結構性與延展性。

在教學方法上，教師普遍採取多元策略，如圖卡、教具、點讀筆與文化手偶等，提升幼兒的語言興趣與操作參與，「我們會製作一些翻翻牌配對圖卡，或者是提供孩子點讀筆，製作跟文化有關的手偶，提升語言學習的成效」（C2024113007），顯示教師重視教材工具與學習方式的多樣性。

儘管文化是族語學習的重要依據，但教師亦強調不應被文化主題所侷限，應以孩子的生活經驗為核心，讓語言自然融入日常活動中。A老師指出「其實沒有限定一定要做文化……有一個很清晰的概念，叫做用族語的手段來進行教保活動」（A2024122304），並提到「被文化綁住是一件很狹隘的事情」（A2024122304），強調生活化與語言使用情境的建構。

課程設計亦需回應幼兒的個別差異，包括年齡、語言背景與特殊需求。部分教師會針對年齡較小或能力較弱的學生調整教材難度（A2024122305），並根據家庭語言環境設定教學層次與評量標準（C2024113007）。對於特教生或情緒特殊的幼兒，雖無法完全量身打造課程，仍盡可能安排其「部分參與」相關活動（A2024122304），以確保基本語言接觸與社會互動。此外，沉浸式課程的文化面向亦包含尊重多元與拓展認同。正如C老師所言：「除了讓孩子有對本身族群的認同以外，另外一個很重要的學習方向，也是讓孩子去認識多元的文化跟尊重其他不同的文化」（C2024113007）。

綜上所述，沉浸式族語課程的實施重視語言與文化的共構，並透過集體備課、教學多樣化與適性調整，使語言教學更貼近幼兒生活脈絡，進而達成語言傳承與文化理解的雙重目標。

（三）資源限制下的人力整合與實踐

沉浸式族語計畫的推動仰賴多方專業協作與在地知識的結合。如C教師所說的，教師在課程執行過程中，接受輔導員定期訪視與回饋，針對課程設計與教學方法進行檢視與建議，「輔導員會針對我們的

課程內容、教學方法，還有孩子的學習成效去做一個檢視，然後給予族語或文化上的建議」(C2024113008)。東華大學則負責行政與研習支援(D2024112709)，而在族語使用上遇到理解困難時，教師多主動尋求部落耆老或語言專家協助，以補充語言深度與文化意涵(B2024122707；A2024122305)。

園所內部以協同教學模式進行課程設計，教師依據專長分工，擬定共同教學目標，並依需求採購教材教具「每一位老師皆會參與課程設計和教學，教材則依課程需求申購後共同使用」(C2024113009)。然而，市售教材難以完全符合文化教學需求，因此教師多以自製教具與情境布置營造語言環境(D2024112708；C2024113010)。

資源配置方面，教師提出需求後由行政單位處理採購(A2024122305)。儘管目前經費充足，未來可能面臨刪減，原因在於部分執行園所未將經費有效運用於文化相關教學，「有些園所把那些錢拿去戶外教學，可是都沒有連結文化的東西」(A2024122309)。面對經費限制，教師普遍主張文化教學應回歸人際互動本質，強調實質且有意義的文化交流勝於形式化活動，「老幼共學去文健站跟VUVU一起說故事、唱歌，不用花很多錢就很有價值」(A2024122309)。正如A老師所說「轉化成人與人的互動，而不是用辦很多的活動去撐起文化和族語」(A2024122309)，此觀點突顯教學回歸文化本源的價值取向。

總結而言，沉浸式族語教學的有效實施有賴於外部專業支援、園所內部的教學協作，與在地知識的整合。即使在資源可能縮減的情況下，教師依然強調互動與內容本質的重要性，展現出對語言與文化傳承的深層理解與實踐智慧，這構成了一種語言教育的支持網絡，如Hornberger(2008)提出的「語言再生的生態模式(ecological model of language revitalization)」主張語言復振需仰賴多層面的協作與本地知識的整合。

三、推行沉浸式族語教學的挑戰與成效：從困境中學習與轉化

(一) 沉浸式族語實施中的主要挑戰

沉浸式族語教學在執行層面面臨諸多挑戰。

首先在行政溝通與經費使用上。計畫執行涉及核銷規範與工作分工認知差異，導致推行困難「以我行政端來講，主計就會認為採購是有爭議的」(A2024122310)。此外，學校行政與校長的支持被視為推動關鍵，缺乏共識則易造成阻力(C2024113013)。

教學現場亦面臨信心與實務操作的挑戰。當學生對課程反應冷淡，教師可能感到挫折，「小朋友沒有回應，我會很沒有信心教學」(D2024112712)；此時，教師透過同儕建議調整教法，以提升課堂吸引力(D2024112710)。

協作層面上，教師對課程理解與文化投入程度不一，也形成實施障礙。「有時候我想要走這樣的課程，其他老師沒有這個想法」(B2024122708)；特別當教師為非原住民族，或對族語文化涉略有限時，更難達成共識(B2024122709)。

外部支持單位間的認知差異亦干擾計畫執行。部分合作單位如文健站照服員對活動安排提出異議，影響老幼共學推動(A2024122310)。此外，計畫管理單位更迭頻繁，使執行標準與流程需反覆適應(C2024113013)。

在資源面，尋找族語與文化專家具挑戰性，因部落語言用法與知識系譜多樣，需耗時跨域聯繫與查證(C2024113011)。同時，教師的語言能力落差亦構成限制，須透過進修與備課彌補(C2024113013)。家庭語境缺乏族語使用，也限制學習延伸「孩子回家後失去語言學習的機會，單靠學校是不夠的」(C2024113013)。

整體而言，沉浸式族語教學需在行政支持、教學共備、跨機構協調與資源整合間取得平衡。教師間的互助、進修，以及強化家庭參與，為提升計畫穩定與成效的重要關鍵(原住民族委員會，2020)。

(二) 從挑戰到成功—實踐經驗與案例分析沉浸式族語教學的成效

沉浸式族語教學藉由親子學習單、老幼共學與成果展演，成功促進家庭與社區的投入，進一步增強文化認同。教師透過每週親子學習單，引導家長參與語言學習，「家長也會回饋孩子學習族語的互動影片，讓老師覺得很有成就感」(C2024113013)。同時，學校辦理的老幼共學與成果展示活動，吸引部落

族人與家長參與，「讓大家看見孩子努力學習族語的成果與學校的用心」(C2024113013)，進而提升教師的教學信心與滿足感(B2024122712)。

教學初期過於制式，學生學習成效不彰，教師教學信心低落。經由實務調整，如搭配圖卡教學，提升學生參與度與學習動機，「原本小朋友一頭霧水，後來改用圖卡後反應熱烈，也讓我比較有信心和成就……現在小朋友只要願意參加和開口，覺得就是一個好的開始，不用說一定要發音標準」(D2024112712)。隨著教學深化，學生逐漸主動使用族語，展現文化認同與實際語言運用能力。「孩子會主動提問族語詞彙或自發性的進行與文化相關的扮演行為」(B2024122712)；「孩子敢直接用族語打招呼」(A2024122312)，「VUVU 聽到孫子講族語非常感動」(D2024112703)，部分學生更能在日常中自然使用族語與人互動。此改變亦深深感動長輩，展現族語教學對世代連結的實質成效。

四、家長與社區的角色：支持與參與族語教育的方式

(一) 家庭參與是族語學習的重要推手

幼兒園在推動沉浸式族語教學時，除教學功能外，更肩負將語言學習擴展至家庭與社區的任務。如C老師指出「由學校出發，去帶動幼兒自身到他的家庭，甚至到部落……」(C2024113004)。沉浸式推動初期部分家長對回家作業與互動任務感到壓力，然而在學校持續引導下，參與度逐漸提升。學校設計QR code語音學習單，鼓勵親子共學，並藉由錄影、活動回饋，增進家長的參與意識與學習動機(A2024122313；D2024112713)。為因應不同家長的參與程度，學校也逐步發展支持機制，並將族語親子競賽納入家庭參與的推動策略(A2024122313)。此外，透過設計如語音學習單、親子活動與族語競賽等方式，逐步降低家長參與的門檻(A2024122313)，這種「低強度高頻率」的互動模式亦呼應 King & Fogle (2006) 的「家庭語言政策(family language policy)」概念，強調語言教育應透過家庭日常活動與生活實踐落實，而非僅仰賴正式教學。

家長的文化認同與參與動機，直接影響沉浸式族語計畫的深度與成效。部分家長開始透過參與學校活動重新接觸族群文化，進而延伸至部落公共事務與傳統技藝(B2024122705)。對於已具備語言能力的家長，學校則鼓勵其擔任族語志工，協助教學與說故事等文化推廣任務；對語言能力較弱者，則期許其陪伴子女共同學習(B2024122712)。

家庭是語言社會化的首要場域。唯有家長認同語言學習的價值，並積極參與教學任務，沉浸式族語教學方能有效延伸至日常生活。正如C老師所言「家長如果沒有認同，真的會很難協助孩子學習；學校需鼓勵家長參與課程與活動，一起來創造語言使用的環境」(C2024113013)。

整體說來，家長在沉浸式族語教學中的角色不容忽視。其參與不僅強化了學校與家庭的合作關係，也使語言復振從教育場域延伸至日常生活與文化傳承的實踐中，成為推動族語永續的關鍵力量。

(二) 社區支持成為語言復振的文化根基

正如周宣辰(2016)所指出，沉浸式幼兒教育的推動，不僅深化學校場域的語言教學，也促使部落社區逐漸意識到幼兒族語復振的可能性與必要性，進而引發更多在地參與與支持。社區對族語學習的參與與認同，是沉浸式教育成功的重要基礎。「透過在地教保員與耆老的合作，部落可以提供語言與文化資源，強化教學內容的在地性與真實性」(A2024122314)。「部落也常主動提供場地支持，協助學校辦理文化活動與耆老分享，提升語言教學的多元性與實用性」(B2024122714)。此外，學校積極邀請社區居民參與課程與活動，不限於學生家長，亦涵蓋部落其他成員，藉此建立「學校—社區」的雙向關係，促進族語教學向日常生活延伸(D2024112714)。C老師進一步指出，「唯有社區本身認同族語的價值，才能在資源、人力與文化支持上發揮積極作用，進而推動整體教學活動更為順利」(C2024113013)。

(三) 族語教育的延伸與共鳴

在沉浸式族語教學的實施過程中，家長與部落耆老作為學習延伸與文化根基的重要角色，其觀點與參與程度對計畫推行產生影響。研究訪談了兩位幼兒家長與一位部落耆老，以呈現其對沉浸式族語教學的認知、態度與參與經驗。

家長E起初對計畫了解不深，但在學校引導下逐漸認同族語教育的價值。「一開始我真的有點懷疑

，想說小朋友這麼小會聽得懂嗎？但後來看到孩子會在家說一些簡單的族語詞，比如問候語，我就覺得蠻感動的」(E2025061701)。透過每週親子學習單的練習(DA20250613)，家長也開始參與其中。「有時候我們也會跟著學，像唱歌或念詞卡，讓小朋友教我們，我覺得這樣互動很好」(E2025061702)。

另一位家長F則表示，沉浸式教學讓她重新連結與自己的族群文化，「我以前很少講族語，也不太會教孩子，但想幫助孩子所以讓我開始想要多學一些，甚至會問我媽媽怎麼講某些詞」(F2025061902)。她認為家長的態度會直接影響孩子的學習動機，「如果我們都不重視，孩子當然也不會覺得重要」(F2025061904)。

這些觀點顯示，當家長從被動轉為主動，語言學習與文化傳承便不再僅限於學校場域，而能延伸至家庭日常生活中，進一步強化語言的社會化與內化。

另外，耆老G為部落中少數流利使用族語者，長期參與學校文化活動與語言分享課程。她對沉浸式族語計畫表示高度支持，認為是傳承族語的重要契機。「我們的語言如果不趁現在教孩子，以後就會沒人會講了。像我孫子以前都不太懂我說什麼，現在會回幾句話，真的很欣慰」(G2025061901)。

她亦指出，語言與文化密不可分，學習族語也應包括生活習俗與價值觀的理解。G耆老提及「語言是我們的根，裡面包含了我們怎麼生活、怎麼對人說話、怎麼敬老……這些不能只靠課本教，要透過一起生活、講故事、做手工才會懂」(G2025061902)，與Cummins (2000) 強調的「文化背景知識與語言理解相互依存」的教育觀點一致。族語學習不僅是語音、詞彙的掌握，更關乎對族群生活方式、倫理觀與人際互動模式的體會，方能達到真正的文化復振。

此外，耆老也提到世代傳承的斷層問題，期望社區能更多參與幼兒族語教育工作。「我們老人家年紀大了，也怕有一天說不出話了……所以我希望可以更多VUVU來學校講故事，讓孩子習慣聽到真正的族語」(G2025061903)。

總體而言，部落社區的文化認同與實質支持，不僅提升了沉浸式教學的深度與廣度，也強化學校作為語言復振核心場域的功能，為族語教育的永續發展奠定了穩固基礎。

伍、結論與建議

本文從一所幼兒園探討了沉浸式族語教學，凸顯了語言復興的背景、課程設計、實施過程中的挑戰以及家長與社區在語言學習和文化傳承中的重要作用。以下為本文的結論與建議：

一、沉浸式族語在幼兒園的實施展現「從政策到教學現場」的轉譯歷程，教師是語言復振關鍵的行動者。

May (2013) 指出，語言復振的可持續發展需倚賴「在地中介行動者」的主體性。本研究即觀察到，儘管計畫起始多依賴教育部族語政策及經費支持，實際推動過程仍高度仰賴第一線教師(尤其如C老師)之文化認同建構與教學創新。其由非族人教師轉向主動參與者，與Cromdal (2001) 提出的跨文化語言社會化論述形成呼應，說明族語教學的參與已突破族群界線，轉向共同行動。

然而，本研究訪談中教師亦多次提及其語言信心不足與文化資源有限，這反映出教師角色需獲得更多支持。因此建議未來政策應不僅著重計畫補助，更應強化教師的文化認同與教學自信建構，如透過敘事反思(Clandinin & Connelly, 2000)、田野文化體驗與在地文化師資陪伴機制，支持教師成為有效的語言轉譯者。

二、沉浸式課程設計展現「以生活為本、文化為體」的教學實作策略，超越單一教材制式操作

García & Wei (2014) 強調語言教學應根植於學習者生活脈絡中。本研究所觀察之課程實作中，教師不依賴既有教材，而以主題統整方式設計生活化語境(如如廁、點心時間、節慶活動)進行語言輸入，並以服飾製作、族名介紹、手偶劇等文化活動建構意義學習場域。

根據教學環境觀察與教案文件分析(DA20250615；DA20250616)，教師多以「語境嵌入(context-

embedded)」方式自然置入族語，例如：以圖卡輔助「族名點名」活動，引導幼兒語音模仿與身分認同，這與 Krashen (1982) 所提的「可理解性輸入(comprehensible input)」理論形成實務對話。研究亦發現，教師會以共備方式修正語言用詞，展現出「共創在地教材」的能動性。

因此建議政策單位應建置「族語教學開放資源平台」，以共享主題教案與文化教具創作成果，並鼓勵學校與部落長者協同設計在地化課程，提升課程文化深度與多樣性。

三、教師面對語言落差與課程壓力的調適歷程，展現出在地教育專業與文化回應能力的交織成長

本研究顯示，教師在面對語言不熟、教材不足、學生反應冷淡等問題時，並非依賴制度解方，而是透過現場反思與互助修正(如圖卡使用、教具自製)，發展出屬於教保現場的實務知識。特別是教師對「教得好」的認定從語言正確轉為「能促進孩子參與與開口」，反映出語言教學指標已轉向以情感連結與語言認同為核心的評價標準。這呼應了 Schön (1983) 所述的「反思實踐者」模型，也與 King (2001) 強調語言復振須以「語言認同」為核心的觀點一致。

本文建議政策單位應重新思考語言教學成果的評量標準，納入非量化的學習歷程與情感互動(如親子互動影片、日常語用觀察)作為族語能力發展的重要指標。

四、家庭與社區參與的推展歷經從「任務壓力」到「文化認同」的關係轉化歷程

本研究發現，家長最初面對族語學習任務常感到焦慮與困難(如不會講、怕教錯)，呈現出語言傳承初期常見的「外加責任感」壓力 (Fishman, 1991)。然而，隨著沉浸式教學的進行與教師持續性的親師溝通設計(如親子學習單、成果日活動)，家長的角色逐漸從「配合者」轉向「共學者」。如家長 E 與 F 所述，當孩子在家中主動使用族語、要求共讀或教唱族語歌曲時，家庭語言互動也自然產生轉變與再學習機會，語言逐步內化為生活的一部分。

同時，部落耆老的參與也不僅限於活動協助，更成為文化價值與語言情境的重要輸入者。如耆老 G 所言，語言的傳承不應只靠課堂，而應透過故事講述、生活技藝與價值實踐來實現。這與 Cummins (2000) 強調的「語言學習應建立於文化背景與經驗之上」的理念相符，也與 Hinton (2013) 對語言巢策略成功因素的觀點呼應，即需要真實語境與跨世代參與以活化語言。

本文建議未來可建置「部落語言文化夥伴計畫」，鼓勵學校與社區共創文化場景(如祖孫故事會、傳統遊戲日)，讓沉浸式語言學習擴展至學校外的真實語境。

沉浸式族語教學在幼兒園的實踐不僅是一項語言教育創新，更是文化再認同與社群共創的行動歷程。教師的專業成長、課程的生活化設計、家長與部落耆老的積極參與，共同構築出族語復振的多元支持網絡。未來若能在政策層面持續深化文化回應的師資支持機制、擴展教學資源共享平台，並促進家庭與社區的系統性合作，將有助於族語在學前教育現場中持續發芽、生根與茁壯。

參考文獻

- 文化部 (2020)。國家語言發展法緣起。https://www.moc.gov.tw/content_275.html
- 王畢莉 (2018年6月22日)。新北市烏來區福山幼兒園[論文發表]。泰雅族語文實驗教學經驗與對話論壇，台北市。
- 田雅頻 (2022)。從沉浸式族語教學幼兒園到太魯閣族語復振-以花蓮太魯閣族原鄉地區為例(未出版之碩士論文)。國立政治大學。
- 何姿瑩 (2020)。沉浸式教學對幼兒閩南語能力之影響。國立屏東教育大學。<https://reurl.cc/A6aDXj>
- 吳俊憲與吳錦惠 (2014)。本土語言教學成效-問題分析與因應策略。臺灣教育評論月刊，3 (7)，92–96。

- 呂菁菁（2015）。以歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（CEFR）評析台灣本土語言備課用書中的教學活動。國立新竹教育大學。
- 周宣辰（2016）。沈浸式族語教學幼兒園計畫之回顧與前瞻。臺灣教育評論月刊，5（9），25–30。
- 周宣辰（2018）。回頭看來原來是向前—沈浸式族語教學幼兒園的推動與展望。原教界，82，6–7。
- 周梅雀（2015）。沈浸式排灣族語教學幼兒園實驗班之初探。台灣原住民族研究季刊，8（3），1–39。
- 林明慧（2013）。國民小學閩南語教學現況研究-以台中市龍峰國小中高級為例，國立清華大學。
- 林嘉琪與李信宏（2009年2月21日）。台灣7種語言已滅絕。自由時報。
<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/281712>
- 波宏明（2018）。評析沈浸式族語教學幼兒園的推動與展望。原教界，82，10–11。
- 阿將伊崙喜瀾（2020）。科技支持原住民語言學習的研究趨勢與議題：1997～2019年期刊文獻分析。數位學習科技期刊，12(4)，51–83。
- 客委會（2016）。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。
- 原住民族委員會（2013）。原住民族語言振興第2期六年計畫（103–108年）。
- 原住民族委員會（2020）。國家語言整體發展方案（111年–115年）。
- 高淑真（2017）。都市裡的原鄉—阿美族沈浸式族語幼兒園。載於王雅萍（編），我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路（p.89–103）。國家教育研究院。
- 國教署（2021）。本土語言融入幼兒園課程 語言傳承由根做起。<https://reurl.cc/EVVyrK>
- 張學謙（2011）。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。翰蘆。
- 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。
- 梁秀琴（2018）。幼兒園實施沈浸式族語教學之我見。原教界，82，26–29。
- 陳明珠（2013）。新住民子女客語學習態度與客語能力之研究—以高雄市東門國小為例（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學。
- 陳雅鈴、陳仁富與蔡典龍（2009）。客語沈浸教學對提升幼兒客語聽說能力之影響。教育心理學報，41（2），345–359。
- 陳麗娟（2016）。沈浸式語言教學模式應用於賽考利克泰雅語課程與教學之研究。國立暨南國際大學。
- 曾秋英（2018）。從零開始的返鄉沈浸式族語教學。原教界，82，38–41。
- 黃宣範（1993）。語言、社會與族羣意識：台灣語言社會學的研究。文鶴。
- 黃建銘（2012）。復振本土語言之組織再造與政策設計之研究：以臺灣閩南語為例。中華行政學報，11，233–248。
- 黃淳郁（2015）。臺灣華語教師運用沈浸式教學策略研究—以華裔青年語文研習班教師為主要對象。臺北市立大學。
- 黃靜汝（2018）。以主題式課程將泰雅族語文化融入教保課程，提供幼兒族語學習環境[論文發表]。泰雅族語文實驗教學經驗與對話論壇，台北市。
- 楊婷安（2017）。美國幼兒華語沈浸學校現況與困境之個案研究。國立屏東大學。

- 劉世和與王碧莉（2017）。一條回家的路—福山國小附幼沉浸式族語教學的歷程。載於王雅萍（編），*我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路*（頁 77–88）。國家教育研究院。
- 劉秋玲（2018）。我國語言政策下的幼兒園沉浸式族語教學：以口語互動之比較分析為例。*台灣原住民研究論叢*，24，71–92。
- 蔡淑惠（2018）。都達國小附幼的沉浸式族語教學。*原教界*，82，42–45。
- 蔡雅薰、陳鵬妃與趙日彰（2012）。中文全浸式師資專業成長培訓模式之建立-以臺灣華裔青年短期密集班華語教師為主。*中原華語文學報*，10，27–49。
- 獨傲村夫（2015年3月13日）。台灣本土母語，瀕臨危機，是否傳承給後代子孫？*民報專文*。
<https://reurl.cc/eGgZob>
- 鍾文觀（2018）。Lalimelaen ko sowal no Pancah：在孩子身上喚醒族語照亮民族價值。*原教界*，82，22–25。
- Bromham, L., Dinnage, R., Skirgård, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S., & Hua, X. (2021). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nature Ecology & Evolution*, 6(2), 163–173. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Chouhan, T. (2025). Early childhood education as a tool for Indigenous language preservation: A comparative study of Nepal and New Zealand. *Contemporary Research: An Interdisciplinary Academic Journal*, 8(1), 219–233. <https://doi.org/10.3126/craiaj.v8i1.79905>
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cromdal, J. (2001). Overlap in bilingual play: Some implications of code-switching for overlap resolution. *Research on Language and Social Interaction*, 34(4), 421–451.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hinton, L. (2013). Bringing our languages home: Language revitalization for families. In L. Hinton (Ed.), *Bringing our languages home: Language revitalization for families* (pp. 1–11). Heyday.
- Hinton, L., & Hale, K. (2001). *The green book of language revitalization in practice: Toward a sustainable world*. Academic Press.
- Hornberger, N.H. (2008). *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Kamana, K., & Wilson, H. (1996). Hawaiian language programs. In G. Cantoni (ed.), *Stabilizing Indigenous Languages* (pp.153–156). Northern Arizona University.
- King, K.A. (2001). *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters.
- King, K.A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

- May, S. (2013). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). Routledge.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass.
- Nesterova, Y. (2019). Teaching indigenous children in Taiwan: Tensions, complexities and opportunities. *Power and Education*, 9(2), 192–206. <https://doi.org/10.1177/2043610619846349>
- Onowa, M., Kari, A.B.C., & Kahtehrón:ni, I.S. (2020). Indigenous language learning impacts, challenges and opportunities in COVID-19 times. *International Journal of Indigenous Peoples*, 16(4), 409–412.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Time (2022, August). *New Zealand's bold Maori language revival plan*. Time Magazine. <https://time.com>
- Van Vlack, S.P. (2014). Conceptual differences in the development of Korean-English bilinguals in a partial immersion kindergarten program in Korea. *English Teaching & Learning*, 38(4), 27–51.
- William, H.W., Ryan D., Brooke N.G., & Teresa L.M. (2022). Progress, challenges, and trajectories for indigenous language content-based instruction in the United States and Canada. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 343–373.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications, Inc.