

大學實踐台語授課對培育多語素養與 提升台語態度之影響^{*}

蔡美慧

國立成功大學外國語文學系教授
tsaim@mail.ncku.edu.tw

廖傑恩

國立成功大學數據科學研究所碩士
jay.chiechen@gmail.com

陳溫茹

國立成功大學統計學系碩士
spi890012@gmail.com

戴庭筠

國立成功大學統計學系碩士
r26091032@gs.ncku.edu.tw

摘 要

雖然高等教育推崇培育多元文化素養與國際本土並重，大學語言教育卻偏重外語，年輕世代的台語環境不但斷層，台語甚少成為教學或學術語言。在當代語言教學，融合學科內容與語言學習的教學法，例如 CLIL（Content and Language Integrated Learning）已是主流。鑑於此，筆者於南部某大學語言學通識課程實踐台語授課，課程設計融入 CLIL 的四要素（學科知識、思維、溝通、文化）。我們以教學前後的問卷收集資料，探討台語授課對於提升學生的多語素養與台語態度之成效。問卷內容包含修課學生對於台語的態度以及學生在各方面使用台語的頻率，我們並根據學生以台語從事學習與休閒活動的頻

◎ 收稿日期：2022 年 8 月 4 日；審查通過日期：2022 年 12 月 6 日。

^{*} 本研究為教育部補助專題研究計畫（PHA107079）之成果。筆者由衷感謝《台灣學誌》編委會與匿名審查人細心閱讀並提供中肯建議，使本文之論證更加完善。本文若仍有任何疏漏之處，悉由筆者負責。

率將之分爲三分群：低頻、中頻、高頻。主要發現如下：整體而言，台語授課可提升學生對台語正向態度與多語素養，尤其是提升學生對於台語對話的「知識性」認同已相當於華語、英語；三分群學生中，台語授課對「中頻率使用者」的正面影響最佳。上述發現對推動本土語言以及培育多元語文素養的啓發有二：(1) 融入 CLIL 精神的台語授課有助於大學實踐多元語文教育；(2) 授課語言多元化是強化大學生培育台語能力的契機。

關鍵字：台語授課、多語素養、語言態度、台語能力、語言復振

一、前言

在族群交流互動頻繁的現代社會，「多語素養」(Franceschini, 2009: 33)——社會與個人於日常生活中大部分時間與空間，普遍使用一種以上語言——是捍衛多元文化的手段之一。然而，全世界現有的六千多種語言，有一半面臨消失的危機(United Nations, 2002)，在台灣曾擁有最多母語人口的台語(黃宣範，1993：20)，其存活也和客語、原住民語言一樣岌岌可危。雖然挽救瀕危語言，亦即「語言復振」(language revival) (Bentahila & Davies, 1993)是近代人類文明重要的永續性指標(Crystal, 2002; UNESCO, 2012)，我國官方推行的本土語言教育，卻止步於高中。對新世代而言，「講台語」為課堂學習而非生活的一部份。雖然高等教育推崇「多元文化素養」與「國際本土」(multiculturalism & glocalization) (教育部，2001：80；陳伯璋，2009：5)，大學教育理念的「國際化」指標(教育部，2001：20、72)，使得語言教育偏重外語，例如英語畢業門檻或獎勵英語授課等制度，使得「當代非英語知識份子實際上是生活在英語霸權之下」(黃俊傑，2008：4)，「多語素養」與「多元文化」的理念於執行層次實乃偏重「國際語文能力」與「霸權文化」，我們如何能期盼「本土價值觀」與「多元文化價值觀」紮根於年輕世代？此外，因為過去獨尊華語的語言政策，「講台語」硬被烙上低俗沒水準的汙名(Klöter, 2012: 99-100)與「低文化資本」連結(陳冠如，2006)，無形中降低年輕世代學台語、講台語的動機。

在世界各地的語言復振經驗中，使用瀕危語為授課語言已成為主流(endangered language as the medium of instruction)，其教學成效也引發諸多學者關注(劉秋玲，2018；Duibhir, 2018)。然而上述體制內的努力止於國民教育。本土語言教育於大專幾乎是沉默無聲，比起近十幾年各大學積極發展的「英語授課」，大學生於正規教育中「聽講台語」的機會甚微，與台灣大專情境的本土語言教育之相關學術研究幾乎沒有。

在傳統尊師重道脈絡下，大學老師享有比其他職業更高之聲望(蔡淑鈴、瞿海源，1989：489)，這群社會菁英於校園或課堂的言行舉止為潛移默化之隱性課程(hidden curriculum)，教育部的《大學教育政策白皮書》也闡明大學的使命：「大學教育乃促使社會變遷的酵母，誘發社會進步的動力，地位至為重要。」(教育部，2001：20)對於中老世代仍保有本土語言能力的大學教師而言，其學術與教學的慣用語已是華語，改用台語授課勢必有相對之挑戰。儘管如此，在高層獎勵英語授課的政策下，仍願嘗試本土語言授課者，它反映的是多元文化理念所強調的「社會行動」概念(劉美慧、陳麗華，2000：104-105)——如何以行動實踐多元文化理念的示範。因此，於大學推廣台語授課具有深

遠的社會意義。

以瀕危語言作為授課語言的眾多教學模式包括了「沉浸式語言教學」(immersion education)(Duibhir, 2018)、「學科內容為主的第二語言教學」(content-based instruction for second language education)(Snow & Brinton, 1997)，以及「學科內容和語言整合學習」(content and language integrated learning, 簡稱 CLIL)(Coyle, Hood & Marsh, 2010)。其中 CLIL 模式被廣泛應用於外語教學或「族語」教學¹，其模式為以標的語言作為「學科內容」課程的授課語言，讓學生透過該語言建構知識與溝通交際，以達到增進語言能力與提升學科知識的雙重目的 (Coyle, Hood & Marsh, 2010: 1)。

然而於台灣，CLIL 大多應用於英語授課情境 (蒲逸惻、吳國誠，2020；Saunders, Tsai & Chen, 2014)，即便是沉浸式本土語言教學也僅限於中小學。因此，本文第一作者以 CLIL 的教學模式為基礎，於所處的大學場域實踐台語授課，以了解此教學法對學生的影響為何。此研究以通識課採台語授課為例，探討以下兩個議題：

1. 台語授課對於提升學生的多語素養與台語態度成效為何？
2. 台語授課對哪些特質之學生有何台語態度之影響？

我們透過教學前後問卷，探討台語授課對學生於教學後對各種實際或假設情境的台語使用經驗與認知的影響為何？以及學生對台語、華語、英語的「語言相關特質」的感受 (見第三節) 是否於教學後有影響？此外，我們依據學生選課前的台語經驗，將學生分群為「學習與休閒情境高頻、中頻、低頻使用台語者」(見第三節)，以了解台語授課對此三組學生的台語態度是否有差異性的影響。

二、文獻回顧：族語授課實踐語言復振

透過以瀕危語為授課語言或反映的意識形態包括了本土語言復振、培育多元文化素養資本、反抗霸權與轉型正義 (Crystal, 2002: 33)。其中的第三者，乃是以對抗多語社會強加於弱勢的不平等待遇 (inequalities of multilingualism) (Tupas, 2015: 113-117)。因為人民是被強行接受一個國家一個語言的意識形態，終究要走上語言和種族滅亡，因此實行族群語言授課乃是對抗不平等社會結構與單一國家語言的意識形態。以瀕危語言為授

¹ 社會語言學提及「族群語言 (ethnic language)」，通常指涉原本屬於某一個族群的語言 (例如閩南族群、客家族群、阿美族)，因為屬於政治經濟的弱勢者，而成為弱勢語言或瀕危語言，類似台灣社會所稱的「本土語言」或「方言」。於本文，我們視情況使用「族語」或「本土語言」。

課語言，在世界各地的語言復振都有實例，例如，1982 年在紐西蘭興起「語言巢」（Kohanga Reo）與「毛利語為教學語言運動」（Maori Medium Movement）（May & Hill, 2008: 377-378）。20 世紀初的夏威夷語母語人口估計不到一千人（NeSmith, 2012: 18-25），於 1984 年紛紛建置沉浸式夏威夷語學齡前學校（Hawaiian immersion preschool）、夏威夷大學 Hilo 分校設立「P-20 program」與「Hawaiian Medium Laboratory School」，這些努力使得夏威夷語的新興人口增加五千至七千人（Brenzinger & Heinrich, 2013）。威爾斯為了保存當地的威爾斯語早於 1947 年已開始實施以威爾斯語為授課語（Welsh-medium in Wales），並於高等教育層次實施威爾斯語授課，鼓勵年輕人積極使用威爾斯語，根據 2003 年的統計，大約有 51,977 位的學生選擇以威爾斯語為授課主語（Redknap, Lewis, Williams & Laugharne, 2006: 1-5）。

基於對華族文化的認同，馬來西亞華僑於 1990 年代建立三所獨立的華語學院，因為以母語為教學媒介語是文化傳承與再生的重要手段（曹淑瑤，2011）。香港於英治時期，並未禁用粵語，至今母語教學仍是中學的政策。因此，粵語於現今香港沒有存活危機，也能充分表達生活與學術情境的辭彙（黃庭康，2015）。

台灣近十年也開始有官方獎勵推行沉浸式本土語教學，例如屏東縣政府 2007 年起於幼兒園首推「全客語沉浸教學計畫」，於 2011 年起擴展至國中小學（屏東縣政府客家事務處，年代不詳）。原住民族委員會於 2013 年開始執行族語沉浸式教學幼兒園計畫；台語沉浸式教學則遲至 2016 年才於幼兒園與中小學推行。其主旨為透過營造生活化的族語環境與互動，讓學員體驗傳統文化與生活，學習學科知識，進而提升族語能力與使用率。鍾鳳嬌、宋文琳、王國川（2014：39）的研究顯示全客語沉浸式教學對學齡前幼兒有正向學習效果，更可提升父母和孩子講客語意願。原民會 2015 年的成果報告也指出，接受沉浸式教學的幼兒園學生於聽說能力均達顯著增長（引述於周宜辰，2016：25-26）。

儘管台灣推行沉浸式本土語教學對於族語復振有明顯效應，上述努力若無法於教育體系延續，瀕危語仍面臨傳承問題。有別於基礎教育，大學教育除了專業知識學習，健全公民素養也是培育重點。我們認為大學教師實踐本土語言授課，除了提供沉浸式語言環境，間接培育現代公民所需要的多元文化素養（Song, 2017）——看見並尊重族群差異，進而實踐公平正義精神——同時也可透過開發弱勢文化潛能以豐富主流文化視野。

三、研究設計

本教學研究計畫目的為探討大學教師以台語授課，對學生的多語素養與台語態度之

影響為何。本文第一作者於南部某大學開設語言學相關之通識課「講台語看英語認捌語言的故事」(Introduction to Language through Taiwanese and English)，開課學期為 107 與 108 學年之第一學期。透過以台語講授語言學知識，並以學生既有多語背景（華語、台語、英語）的語感為基礎，引導學生認識語言學的奧妙。當老師以台語授課，學員以台語討論時，師生透過營造一個自然的台語社區 (Taiwanese community)，而學員也能沉浸於聽講台語環境，同時達到學科知識與語言能力的雙重目標。此二具體目標為：(1) 學生認識人類語言行為特徵與全世界語言的共通或獨特規則；(2) 提升學生之台語態度。

(一) 營造教室的台語社區

本課程進行方式如下：於選課系統與課程大綱註明「台語授課」。課堂 60-70% 的時間為老師台語授課，30-40% 為學生台語小組討論（4-6 人為一組），每小組都有安排一位「台語伴」。台語伴多為五十歲以上，台語流利已退休的社區志工，他們和學生一樣為課堂學員，參與 18 週課程。

(二) CLIL 教學模式與課程設計

首先我們說明「第一語言」與「第二語言」的差異。對大部分當代的大學生而言，「華語」幾乎是他們的「第一語言 (first language) 或母語 (mother tongue)」；相對的，他們掌握度較弱的台語與英語為其「第二語言 (second language) 或非母語 (non-native tongue)」。而本教學實踐計畫目的即為：透過以台語為課堂語言，講授台語、華語、英語的語言結構的異同，建立學生的語言學專業知識，也提升其台語能力。以下我們介紹 CLIL 的四項基本教學架構與本課程之應用：

完整的 CLIL 的教學模式應包含以下四面向的整合 (Coyle, 2015: 89-93)：

1. 學科知識 (Content)

課程所要傳授給學生的知識內容，例如台語、華語、英語三種語言於音韻、構詞、句法結構上的共通性或獨特性。因為此門為通識課，知識內容以接近生活經驗的導讀方式，例如大腦與語言學習、動物語言、發音學、語言的音樂性與變調、句法與歧異、語體與白話文運動、語言與文化。

2. 思維 (Cognition)

發展學生於習得學科知識過程所需要的深層高階思考能力 (higher-order thinking and deep learning; Coyle, 2015: 90)，包括表達知識、內化知識、以知識解決問題等能力。例如，能夠以習得的句法知識分析三種語言的句法差異。課堂活動中鼓勵學生以台語進行思維活動，包括：教師全程以台語進行所有課堂活動、教師以「由下而上」引導式的方式呈現知識 (bottom-up and inductive approach)、小組期末作業為製作台語知識短片。

3. 溝通 (Communication)

能夠透過標的語言與自我或對外溝通 (externalise and internalize understanding; Coyle, 2015: 90)。例如，學生透過聽台語吸收、理解、內化知識時，此為學生端的「自我溝通」。學生透過台語表達知識時，此為學生端的「對外溝通」，此二溝通知識的過程，同時也提升了學生的一般台語與高階台語能力。

4. 文化 (Culture)

除了學生自身熟悉的第一語言 (華語)，透過使用第二語言為學習活動的語言 (台語)，學生進一步了解兩種語言背後的文化差異 (cultural and intercultural understanding; Coyle, 2015: 91) 以及自身與他人的差異。上述跨語言與跨文化經驗有助於培育現代公民所需要的多語與多元文化素養 (plurilingual and pluricultural competence; Coyle, 2015: 88)。例如，相較於英語，漢語系的華語與台語均屬於「情境高依賴」與「重點在後」的文化與溝通模式。又如，即便華台均屬漢語，但對當代台語流失嚴重的年輕輩而言，台語和英語屬於學生的「非慣用語」，因此當學生以非慣用的台語表達自我時，更能體會「慣用語—華語」與「非慣用語—台語」之間的細微溝通差異，例如學生的「華語能力」連結的是「主流與現代情境」，而台語能力侷限於「鄉土與親友情境」，因此當學生努力掙扎以台語表達科學新知時，更能感受到此二語言背後連結的情境與文化差異。最後，學生和台語伴的互動除了是跨世代溝通 (20 歲 vs. 50 歲或以上) 也是跨文化溝通，例如前者電腦素養較高、接觸較多外語環境，後者則是經歷台灣經濟從農業走向工業與服務業的時代。

(三) 問卷設計與蒐集

學生於期初第 1 週 (前測) 與期末第 17 週 (後測) 填寫不記名問卷。為比較同一位學生前後測之表現，兩份問卷均會請學生填入身分證與手機號碼最後二碼數字，供研

究人員於分析時識別。語言態度所測量的項目，涵蓋各種實際或假設性情境的語言使用頻率、自信度或感受等（參考陳麗君，2011；Lee, 2004），以及社會語言學常用的「特質評量」（Zahn & Hopper, 1985: 114-116）。後者指的是請受試者針對關於某語言或其使用者的某些（個性）特質做評量，本研究選定六項特質：優美度、領導力、知識性、趣味性、親切度、信任度（以下稱為「語言相關特質」）。選定此六項特質的動機來自於「顯性價值（overt prestige）」與「隱性價值（covert prestige）」的概念（Holmes, 2013: 411；Trudgill, 1972: 183-187）。一般而言，高階或強勢語言通常與「提升社經地位」（obtaining social status）的顯性特質連結，因此人們傾向於公開展現對高階語言的認同，例如：優美度、領導力、知識性等特質。低階或弱勢語言則與「象徵社群團結」（signaling group solidarity）的隱性特質連結，例如：親切度、信任度、趣味性，即使人們可能不諱言方言是粗俗，但同時也認可它所象徵的凝聚意涵。

前測問卷有三大部分：（1）個人資料；（2）語言使用經驗，包含和親友交談的語言選擇、自評三種語言能力；（3）語言相關感受與期許，包含六題語言相關特質態度、個人於休閒或學習情情境的台語英語使用經驗。後測問卷與前測相同的題目為：六題語言相關特質態度。後測與前測主要差異為：關於個人於休閒或學習情情境的台語英語使用經驗及期許，後測乃詢問受訪者所感受的改變程度。例如後測問卷的第 10 題（相較修此課前，您覺得現在自己的台語聽力？）。大部分題目的回應選項為五分制的程度選項（Likert's five-point scale，例如：1＝完全沒有進步、5＝很有進步），部分題目之後也有提供開放式問題（例如：為什麼）。

（四） 參與學生

研究對象為 107-108 學年選修南部某大學所開設的語言學相關通識課之學生。於 144 位選課生中，本研究共取得 102 份前後測有效問卷。男性（57.8%）多於女性（42.2%），平均年齡 20 歲，工學院（26.5%）與醫學院（27.5%）占多數，成長地分別為：北部（29.4%）、中部（25.5%）、南部（37.3%）、東部與離島（2.9%）。

表一 受訪者基本資料

性別	N	%	主修學院	N	%
男	59	57.8%	文學院	3	2.9%
女	43	42.2%	理學院	9	8.8%
合計	102	100%	管理學院	11	10.8%
成長地	N	%	工學院	27	26.5%
北部	30	29.4%	電資學院	10	9.8%
中部	26	25.5%	社科學院	9	8.8%
南部	38	37.3%	規設學院	1	1.0%
東部與離島	3	2.9%	生科院	4	3.9%
華僑*	5	4.9%	醫學院	28	27.5%
合計	102	100%	合計	102	100%

*平均台語自評 4.8 (9 分制)

(五) 分析方法

本研究使用 R 程式語言進行資料分析。比較學生針對同一題目的前後測差異時（例如六項語言相關特質），我們採用成對 Wilcoxon Rank Sum Test 檢定。針對議題二「台語授課對哪些特質之學生有何台語態度之影響？」，我們並非以傳統的社會特質（例如性別、成長地等），而是採「群集分析（cluster analysis）」將學生分為三群（Edwards & Cavalli-Sforza, 1965）。而三個分群之間的兩兩差異比較則使用多重比較和事後比較，多重比較為 Kruskal-Wallis Rank Sum Test，事後比較為單尾檢定的 Dunn Test，並以 Bonferroni 法，調整信心水準，避免型一錯誤率過度膨脹。

關於議題二，以往文獻作法大多以受訪者的基本人口學變項做為分群依據，例如性別、年齡、教育、成長地、族群、家庭社經背景等（例如，葉高華，2017；陳麗君，2011）。此分群方法較簡單直觀，而且可和過去國內外研究成果做跨代比較。然而我們更有興趣了解的是台語授課對於學生「既有」的台語行為或態度的影響，因此我們使用多變量分析中常見的「群集分析」方法。此分析法具有將多變項資料精簡化的優點，其作法首先根據各樣本數值之間的差異（相對距離），將相對距離相近者聚集一起，形成集群（cluster，也就是分群）。這些數值計算的目標為使群內差異小（相對距離小則共通性高）、群間差異大（citations）。不論在學術、商業或教學研究（Rahmat, 2017），群集分析都有相當廣泛的應用。

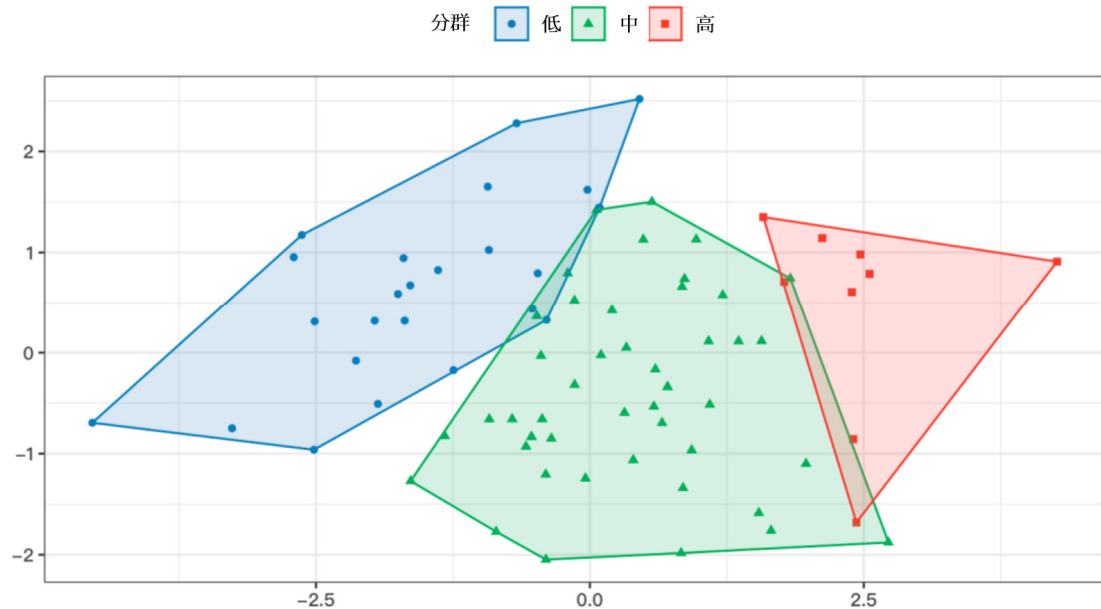
於本研究，我們一開始嘗試以受訪者於「前測」（也就是修課前）針對三組既有的台語行為或態度相關問題，分別作為分群的依據：「修課前使用台語學習與休閒的狀況」、「修課前對台語、英語態度」、「修課前使用台語交談頻率」。結果顯示以第一種問題「修課前以台語從事學習與休閒相關活動」為分群依據時，所得的頻率高、中、低的比較，最能看出台語授課對於其台語的態度的明顯差異，因此，本文將以「修課前以台語從事學習與休閒相關活動」（簡稱「習閒台語頻率」）所分出的三分群「高中低」回應議題二。

「習閒台語頻率」的高中低三分群，乃根據學生回應以下六道題目的數值內容，作為分群依據。

1. Q12b 您於課堂中以台語表達想法的頻率
2. Q13b 您對課堂中以台語表達想法的自信
3. Q15 從高中至大學，您有否在課堂中或公共場合中以「非您的主要溝通語言」表達想法的頻率？（不包含語言課程）
4. Q24 除了課堂外，我的日常生活中是否經常可以聽到台語對話
5. Q26 我是否常聽台語歌曲
6. Q28 我是否常觀看台語媒體節目（電影、電視劇、或新聞）

此分群結果如下圖一：

1. 習閒台語低頻者：六變項平均分數均為三群最低，共 25 人（30.5%），台語自評 5.98。
2. 習閒台語中頻者：六變項平均分數均落在三群中間，共 48 人（58.5%），台語自評 6.25。
3. 習閒台語高頻者：六變項平均分數均為在三群最高，共 9 人（11%），台語自評 8.30。



圖一 以前測學習與休閒使用台語頻率分群結果

本研究中的 102 位學生，有 96 位（94.12%）以華語為主要溝通語言，另有 4 位以台語、2 位以英語為主要溝通語言，因此我們以受訪者填寫的華語能力為參考點估算其與台語的差距，差距越小者，表示台語能力越接近華語，也就是越佳。低、中、高三群的華語與台語自評的差距，分別為 2.38、2.52 與 0.60，顯示高頻組的台語自評最佳，且三者呈現顯著差異（ $p=.0031$ ）。事後檢定顯示，習閒台語高頻者的華台自評差距顯著小於低頻者與中頻者（ $p=.004$ 、 $p=.0012$ ），但低頻者與中頻者之間無差異，亦即，習閒台語高頻者的台語能力顯著優於低頻者與中頻者，但後兩者台語能力同弱。值得注意的是習閒台語高頻者人數較少，僅 9 位，其中有 4 位的主要溝通語言為台語，和父母的互動中台語佔 50%-100%。最後，三個分群的華語和英語自評差距分別為 2.25、2.33、2.20，三者並無顯著差異（ $p=.9188$ ），也就是說三組自評的英語能力差不多。

表二 學習與休閒三分群的語言自評（多重比較）

	全體 中位數	全體 平均數	低頻組 中位數	低頻組 平均數	中頻組 中位數	中頻組 平均數	高頻組 中位數	高頻組 平均數	H 值	p 值
華語	9	8.62	9	8.35	9	8.77	9	8.90	0.2493	.8828
台語	7	6.34	6.5	5.98	6	6.25	8.5	8.30	15.8313	<.001**
英語	6	6.33	6	6.10	6	6.44	7	6.70	0.5286	.7677
華英	2	2.28	2.5	2.25	2	2.33	2	2.20	0.1694	.9188
華台差距	2	2.27	2	2.38	3	2.52	0.5	0.60	11.5795	.0031**
華英差距	2	2.28	2.5	2.25	2	2.33	2	2.20	0.1694	.9188

** $p < .01$

表三 學習與休閒三分群的華台語差距（事後比較）

組間比較	Z 值	調整後 p 值
低頻<中頻	-0.2061	1
低頻<高頻	3.0009	.0040**
中頻<高頻	3.3514	.0012**

** $p < .01$

四、結果

（一）台語授課對多語素養與台語態度的整體影響

關於議題一，台語授課對於培育學生的台語態度與多語素養的整體成效為何？我們比較所有學生針對台語的六項「語言相關特質」於前後測展現的差異，成對檢定結果如下：

All-01	整體而言，三種語言於六項語言相關特質中的排行，不論於前測或後測，學生對「信任度、親切度、趣味度」評價最高皆為台語（表四，列 1、4、7 的平均數）、「知識性、領導力」最高為英語（列 15、18）、「優美度」最高為華語（列 11）。相對的，台語於「優美度、知識性、領導力」所得的評價是三個語言最低（列 10、13、16），英語於「信任度、親切度、趣味度」所得的評價也是三個語言最低（列 3、5、9）。
--------	---

All-02	六項語言相關特質中，三種語言各自於教學後的顯著轉變如下示：台語後測的「知識性」顯著高於前測（表四，列 13， $p=.0098$ ）。英語後測的「親切度」顯著高於前測（列 6， $p=.0035$ ），華語於後測的「優美度」則是顯著低於前測（列 11， $p=.0152$ ）。
--------	---

我們進一步比較前後測中，三種語言兩兩相比的態度距離有明顯改變的特質。表五中 $p1$ 值小於.05 者，代表甲語於前測時，得分顯著大於或小於乙語， $p2$ 值小於.05 者，代表此差距於後測有顯著縮小。表五顯示：

All-03	台語的知識性程度於前測顯著小於華語與英語（表五，列 11-12， $p<.0001$ ），後測時此兩組語言的知識性差距顯著縮小，越趨一致（ $p=.0313$ ， $p=.0098$ ）。我們以圖二、圖三呈現此改變之視覺圖。 ² 以圖二為例，於前測時大多數人覺得台語對話的知識性低於華語（圓點位於中心 0 之左側），於後測時兩者差距變小（也就是線條箭頭朝 0 趨近），有 8 位於前測時覺得此二語言的知識性接近，於後測時台語知識性高於華語（0 右邊箭頭往右之虛線）。
All-04	台語講者的領導力於前測顯著小於英語（列 14， $p<.0001$ ），後測時此差距顯著縮小（ $p=.0249$ ）。
All-05	台語的優美度於前測顯著小於華語（列 9， $p=.0006$ ），後測時此差距顯著縮小（ $p=.0028$ ）。
All-06	台語的親切度於前測顯著大於英語（列 4， $p<.0001$ ），後測時此差距顯著縮小（ $p=.0037$ ）。
All-07	華語的親切度於前測顯著大於英語（列 5， $p<.0001$ ），於後測時此差距顯著縮小（ $p=.0138$ ）。
All-08	華語講者的領導力於前測顯著小於英語（列 13， $p=.0001$ ），後測時此差距顯著縮小（ $p=.0047$ ）。
All-09	華語的優美度於前測顯著大於英語（列 10， $p<.0001$ ），後測時此差距顯著縮小（ $p=.0435$ ）。

² 視覺圖符號說明：X 軸為兩種語言於知識性特質的分數相減，Y 軸為 102 位學生代號，圓形為兩種語言於前測分數差距的落點，三角形為後測分數差距落點，箭頭代表前後測分數差距的變化方向，朝中心 0 為越趨一致，離中心 0 為漸行漸遠，實線表示分數差距縮小，虛線則為分數差距擴大。

表四 台語、華語、英語六種相關特質前後測結果（成對檢定）

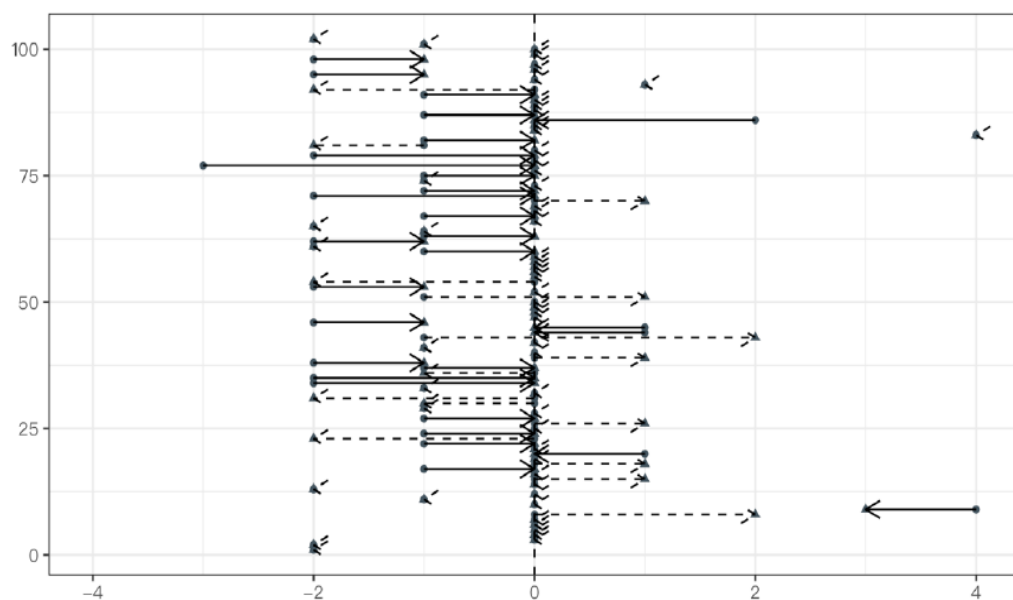
	語言	態度	前測 中位數	前測 平均數	後測 中位數	後測 平均數	V 值	p 值
1	台語	信任度	4	3.80	4	3.87	487	.1914
2	華語	信任度	3	3.59	3	3.62	486	.3549
3	英語	信任度	3	3.44	3	3.56	420.5	.0822
4	台語	親切度	5	4.56	5	4.46	413	.0890
5	華語	親切度	4	4.15	4	4.15	495	.5025
6	英語	親切度	3	3.15	3	3.37	327	.0035**
7	台語	趣味性	5	4.41	4	4.26	624	.0525
8	華語	趣味性	4	3.75	4	3.75	520	.4905
9	英語	趣味性	4	3.64	4	3.63	697	.4711
10	台語	優美度	4	3.81	4	3.83	517.5	.3943
11	華語	優美度	4	4.20	4	4.02	585	.0152*
12	英語	優美度	4	3.83	4	3.85	690	.4034
13	台語	知識性	3	3.57	4	3.80	464	.0098**
14	華語	知識性	4	4.00	4	3.99	438.5	.4590
15	英語	知識性	4	4.10	4	4.03	543	.1770
16	台語	領導力	3	3.52	3	3.59	328.5	.1844
17	華語	領導力	3	3.59	3	3.68	375	.1570
18	英語	領導力	4	3.90	4	3.91	460	.4364

* $p < .05$; ** $p < .01$

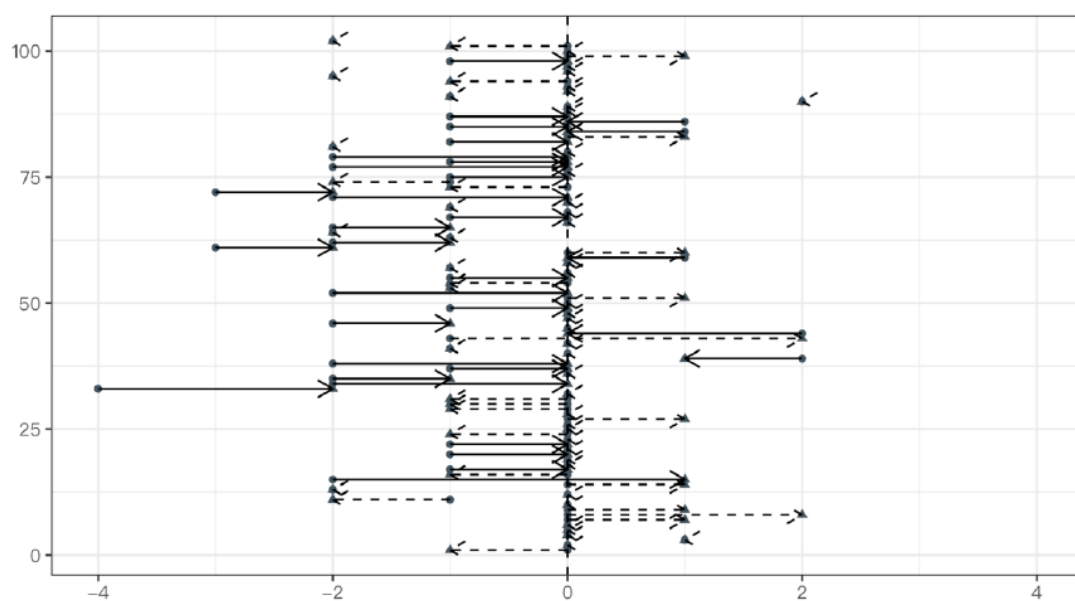
表五 台語、華語、英語六種相關特質前後測差距（成對檢定）

組別	相關特質	甲語乙語大小比較	甲語平均數	乙語平均數	前測差距平均數	後測差距平均數	V1 值	p1 值	V2 值	p2 值
1 全體	信任度	台>華	3.80	3.59	0.22	0.25	397	.0044**	408	.1084
2 全體	信任度	華>英	3.59	3.44	0.15	0.06	261	.0105*	402.5	.1231
3 全體	信任度	台>英	3.80	3.44	0.36	0.31	699	<.0001**	398	.2369
4 全體	親切度	台>英	4.56	3.15	1.41	1.09	3912.5	<.0001**	1049.5	.0037**
5 全體	親切度	華>英	4.15	3.15	1.00	0.77	2580	<.0001**	1366.5	.0138*
6 全體	親切度	台>華	4.56	4.15	0.41	0.31	1657	.0004**	579.5	.2369
7 全體	趣味性	台>華	4.41	3.75	0.66	0.51	2038	<.0001**	711.5	.0997
8 全體	趣味性	台>英	4.41	3.64	0.77	0.64	1989	<.0001**	905	.186
9 全體	優美度	台<華	3.81	4.20	-0.38	-0.19	470	.0006**	788.5	.0028**
10 全體	優美度	華>英	4.20	3.83	0.36	0.17	1050.5	.0003**	904	.0435*
11 全體	知識性	台<華	3.57	4.00	-0.43	-0.19	185	<.0001**	624.5	.0313*
12 全體	知識性	台<英	3.57	4.10	-0.53	-0.23	162	<.0001**	1005.5	.0098**
13 全體	領導力	華<英	3.59	3.90	-0.31	-0.24	153.5	.0001**	542	.0047**
14 全體	領導力	台<英	3.52	3.90	-0.38	-0.32	197	<.0001**	744.5	.0249*
15 低頻	優美度	台<華	3.32	4.08	-0.76	-0.40	33	.0102*	55.5	.0239*
16 中頻	親切度	台>英	4.65	3.19	1.46	1.17	929	<.0001**	230.5	.0329*
17 中頻	親切度	華>英	4.23	3.19	1.04	0.83	570.5	<.0001**	279	.0406*
18 中頻	優美度	台<華	4.02	4.27	-0.25	-0.21	90.5	.0376*	168	.0267*
19 中頻	知識性	台<華	3.52	4.00	-0.48	-0.23	16	.0002**	125	.0391*
20 中頻	領導力	台<英	3.50	3.94	-0.44	-0.25	18	.0002**	161	.0153*

* $p<.05$; ** $p<.01$



圖二 台語、華語的知識性態度轉變——前後測差距（全體）



圖三 台語、英語的知識性態度轉變——前後測差距（全體）

(二) 台語授課對哪些特質之學生有何台語態度之影響

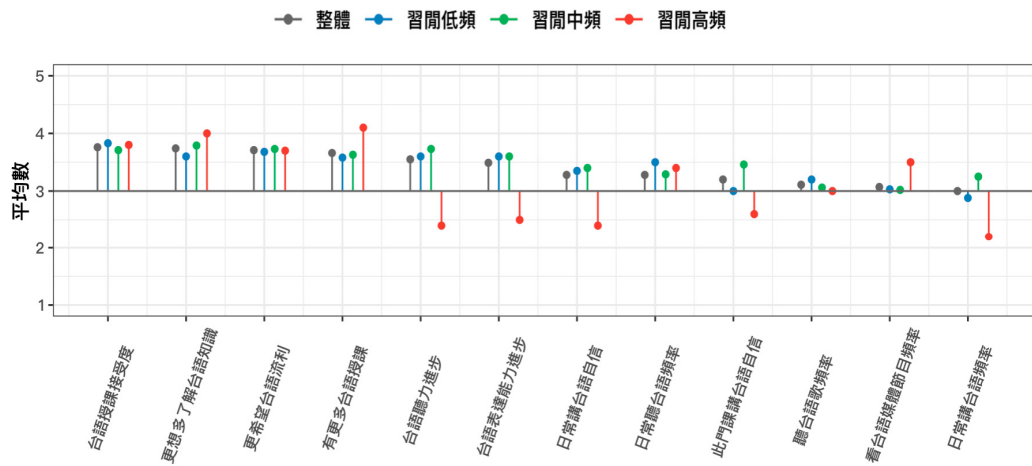
關於議題二「台語授課對哪些特質之學生有何台語態度之影響？」以下，我們首先呈現台語授課對所有受訪者（整體）於教學後的台語學習相關的、休閒相關的態度的影響，再呈現「習閒台語頻率」三分群學生的影響。

表六與圖四顯示，整體學生自評轉變較高的前四項目分別為：台語授課接受度增加（表六，列1，平均值=3.76）、更想多了解台語知識（3.74）、更希望台語流利（3.71）、有更多台語授課（3.66）。與本課程教學目標最相關的項目排名則為第5、6、9項：台語聽力進步（3.55）、台語表達能力進步（3.49）、此門課講台語自信增加（3.20），但是我們期待學生將此課堂的台語經驗應用至生活中的「日常講台語頻率增加」，排行卻是最低（3.0）。

表六 後測台語相關態度行為的提升程度（多重比較）

	整體 平均值	習閒低頻 平均值	習閒中頻 平均值	習閒高頻 平均值	H 值	p 值
1 台語授課接受度	3.76	3.83	3.71	3.80	0.1754	.9160
2 更想多了解台語知識	3.74	3.60	3.79	4.00	1.7540	.4160
3 更希望台語流利	3.71	3.68	3.73	3.70	1.1053	.5754
4 有更多台語授課	3.66	3.58	3.63	4.10	1.7540	.4160
5 台語聽力進步	3.55	3.60	3.73	2.40	9.5927	.0083**
6 台語表達能力進步	3.49	3.60	3.60	2.50	7.4981	.0235*
7 日常講台語自信	3.28	3.35	3.40	2.40	6.0847	.0477*
8 日常聽台語頻率	3.28	3.50	3.29	3.40	2.1877	.3349
9 此門課講台語自信	3.20	3.00	3.46	2.60	12.6881	.0018**
10 聽台語歌頻率	3.11	3.20	3.06	3.00	0.2523	.8815
11 看台語媒體節目頻率	3.07	3.03	3.02	3.50	10.2444	.0060**
12 日常講台語頻率	3.00	2.88	3.25	2.20	12.4656	.0020**

* $p < .05$; ** $p < .01$



圖四 後測整體與習閒三分群台語相關態度行為的提升程度（平均值）

三組分群學生之間的后測表現於以下項目的提升程度達顯著差異：台語聽力進步、台語表達能力進步、日常講台語自信、此門課堂講台語自信心、看台語節目頻率、日常講台語頻率增加。進一步的事後分析顯示，台語授課對「習閒台語中頻者」的正向影響最高。

Group-01	相較於習閒台語低頻者，中頻者於後測的以下兩項表現的提升程度，顯著較高：日常講台語頻率（表七，列 10， $p=.0072$ ）、此門課課堂講台語自信（列 6， $p=.0041$ ）。
Group-02	相較於習閒台語高頻者，中頻者於後測的以下五項表現的提升程度，顯著較高：日常講台語自信（列 5， $p=.021$ ）、此門課課堂講台語自信（列 7， $p=.0153$ ）、日常講台語頻率（列 11， $p=.0097$ ）、台語聽力（列 2， $p=.0029$ ）、台語表達能力（列 4， $p=.0093$ ）。
Group-03	相較於習閒台語低頻與中頻者，高頻者於後測「看台語媒體頻率」的增加程度顯著較高（列 8， $p=.0032$ 、列 9， $p=.0044$ ）。
Group-04	相較於習閒台語高頻者，低頻者於後測的以下表現進步程度顯著較高：台語聽力（列 1， $p=.0265$ ）、台語表達能力（列 3， $p=.041$ ）。

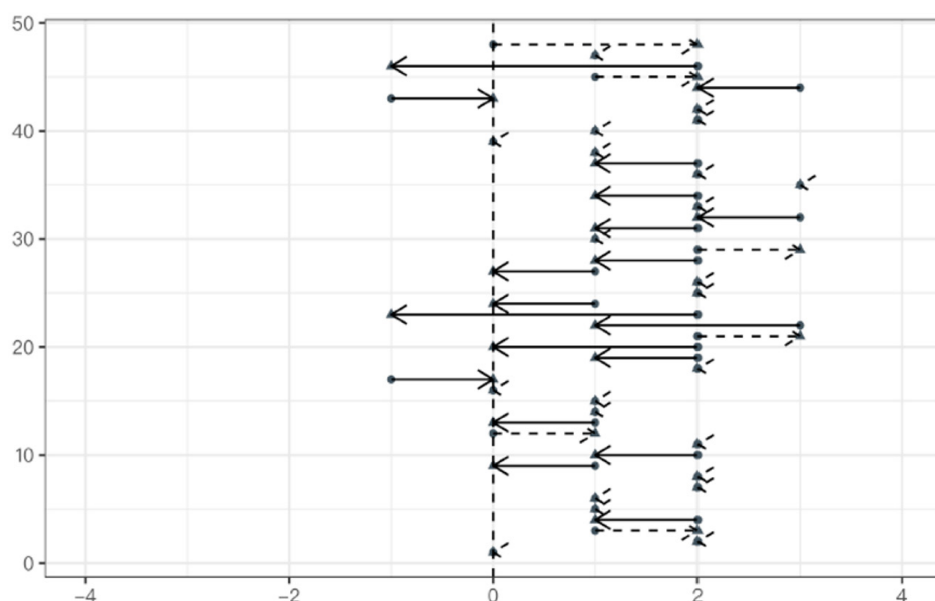
表七 後測台語相關態度行為的提升程度（事後比較）

	組間比較	Z 值	調整後 <i>p</i> 值
1 台語聽力進步	低頻>高頻	2.3724	.0265*
2 台語聽力進步	中頻>高頻	3.0955	.0029**
3 台語表達能力進步	低頻>高頻	2.2070	.0410*
4 台語表達能力進步	中頻>高頻	2.7369	.0093**
5 日常講台語自信	中頻>高頻	2.4579	.0210*
6 此門課講台語自信	低頻<中頻	-2.9972	.0041**
7 此門課講台語自信	中頻>高頻	2.5690	.0153*
8 看台語媒體節目頻率	低頻<高頻	-3.0724	.0032**
9 看台語媒體節目頻率	中頻<高頻	-2.9713	.0044**
10 日常講台語頻率	低頻<中頻	-2.8184	.0072**
11 日常講台語頻率	中頻>高頻	2.7236	.0097**

p*<.05；*p*<.01

以下，我們以成對檢定比較三分群學生針對六項語言相關特質於前後測所呈現的差異。表五顯示，習聞台語中頻者於修課後，對台語與華語的態度改變最多，其次是低頻者，而高頻者對三種語言的態度則相當接近，無顯著差異。顯著差異項目包括以下：

Group-05	習聞台語低頻者與中頻者於前測認為台語優美度顯著小於華語（表五，列 15， <i>p</i> =.0102、列 18， <i>p</i> =.0376），後測時兩組學生於此差距皆顯著縮小（ <i>p</i> =.0239， <i>p</i> =.0267）。
Group-06	習聞台語中頻者於前測認為華語親切度顯著大於英語（列 17， <i>p</i> <.0001），後測時此差距顯著縮小（ <i>p</i> =.0406）。
Group-07	習聞台語中頻者於前測認為台語親切度顯著大於英語（圖五、表五，列 16， <i>p</i> <.0001），後測時此差距顯著縮小（ <i>p</i> =.0329）。
Group-08	習聞台語中頻者於前測認為台語對話的知識性顯著小於華語（列 19， <i>p</i> =.0002），後測時此差距顯著縮小（ <i>p</i> =.0391）。
Group-09	習聞台語中頻者於前測認為講台語的人領導力顯著小於英語（列 20， <i>p</i> =.0002），後測時此差距顯著縮小（ <i>p</i> =.0153）。



圖五 台語、英語的親切度態度轉變——前後測差距（習聞台語中頻者）

五、討論

本課程以台語授課，並融入 CLIL 的四項基本精神，創造一個沉浸台語的環境，讓學生有充分的機會以台語做為達成以下四目標的工具：透過台語「思維」、吸收「學科知識」、和同儕「溝通」、體驗各種層次的「文化差異」。以下我們彙整並說明：第四節的結果如何反應 CLIL 課程設計所要達到的上述四項目標，以及透過沉浸式台語授課對於提升多語素養與台語態度的成效。我們的主要發現與論點如下：（1）整體而言，台語授課提升學生對台語正向態度與多語素養；（2）分群而言，台語授課對以台語從事學習與休閒相關活動的「中頻率使用者」的正面影響成效最佳。

（一） 提升台語正向態度與多元語言素養

整體而言，台語授課不但提升學生對台語正向態度，也促進學生對台華英三種語言的多元欣賞，具體影響如下：（1）台語授課拉近台語與強勢語言的顯性距離、（2）為生疏外語的親切度加溫、（3）緩解強勢外語的顯性氣焰。首先，三種語言於六項語言相關特質的排行中，不論於前測或後測，獲得最高的「信任度、親切度、趣味度」皆為台語。此反映了一般對低階語言或弱勢語言的認同趨勢——將台語與隱性價值連結（Tsai, 2014: 128；Klötter, 2012），例如，因為慣用台語的對象多為親密家人或長者（祖父母輩），因

而親切；「講台語」常被形塑為粗俗搞笑，因而有趣。相對的，有利於社經地位攀升的顯性價值自然與台語無緣，因此台語的「知識性、領導力、優美度」於前後測皆是三種語言得分最低。

然而，上述關於台語的「知識性、領導力、優美度」感受趨勢，只於前測與華語或英語的差距達顯著差異，於後測時，台語與華英的差距縮小了，其中最全面性的提升是台語的「知識性」——學生對台語的知識性感受，後測顯著高於前測（AII-02），而且雖然於前測台語的知識性顯著低於華英，後測時已經接近華英的知識性（AII-03）。其次，學生原本認為台語的優美度與台語講者的領導力顯著低於華語與英語講者，教學後此二差異也顯著縮小（AII-04、AII-05）。在社會語言學「知識性、領導力、優美度」三項特質通常與強勢語言連結。上述結果顯示，台語授課或弱勢語言授課可以顯著拉近它與強勢語言的顯性距離，尤其是提高其「知識性」。

除了上述的問卷量化結果，我們從選課學生在期末的不記名教學評量（引述如下，底線為本文所加），可進一步看出學生對台語知識性的認同來自於小組討論，因為討論議題和講課的知識主題相關，小組以台語討論時，提供學生透過台語內化、吸收，並和組員溝通知識的機會，對於不習慣以台語形塑思維或台語掌握度較差的學生，他們特別能感受這段適應過程的奧妙，上述這些「思維與溝通」過程達到知識與語言學習的雙軌目標，這些正是 CLIL 課程設計所要達到的目標。

選這門課真的有讓我的台語能力變的更好。老師設計了很多東西幫助我們學習！台語演講也很特別，能用台語聽到很多很科技、知識性的演講，有別於以往對台語的印象，老師讓我重新了解一次台語的意涵。

老師會選出小組長及邀請台語伴來刺激同學討論，每一周都有不同的主題和問題，（……）報告須使用非慣用語言，能增加我們說台語的機會，符合上課教學目的。配合每周進度，老師都會出對應加分題和作業，幫助我們更了解上課內容。

關於六項語言相關特質的另外兩個有趣發現如下：學生對於英語的「親切度」與「領導力」的轉變。因為台語為過去大多數台灣人的家庭主語，對現在的年輕世代而言，台語更是連結到祖父母輩的親密語言。此外，華語也是年輕世代的家庭語言或是他們的慣用語言（許慧如，2019），自然也提高他們對華語親切度的認同。相對的，主要於課堂使用的英語，姑且不論流利度問題，大學生於日常生活中以英語談心傳情的機會更少。不意外的，英語的「親切度」於前測顯著低於台語與華語的親切度（AII-06、AII-07）；意外的是，英語於後測的親切度顯著高於前測（AII-02），於後測時，英語與台語、華語的

差距皆顯著縮小 (All-06、All-07)，也就是此課程採台語授課為英語的親切度加了分。

此外，屈為弱勢語言，台語的「領導力、知識性」，於前測顯著低於英語的結果並不令人意外；意外的是，此二差距於教學後顯著縮小了 (All-03、All-04)。另一個非意料的結果是，台灣大學生自小以來吸收知識所仰賴的華語，以及擔負這個國家機器運作的官方語言「華語」，其「知識性」於前後測微低於英語 (表四，列 14、15，前測 4.00 VS. 4.10；後測 3.99 VS. 4.03)，於「領導力」更是顯著低於英語 (All-08)。我們認為大學生對英語的顯性崇拜極可能因而矮化華語，因為當今大學教育透過各種積極手段形塑「英語能力」等同「學習成就」與「國際化」指標，例如以英語為畢業門檻、鼓勵英語授課 (何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013)。所幸，華英領導力差距於後測顯著縮小了 (All-08)。

我們認為上述結果除了歸因於台語授課，也與此門課教學宗旨相關——透過跨語言比較認識語言學。此課程的知識主軸在於透過學生的華語、台語、英語的背景知識，比較三種語言結構異同，進而導出語言學的普世語法 (universal grammar) 或特殊語法 (special grammar)，例如年輕世代發不出來的台語入聲字 (unreleased stop sounds) 與濁音 (voiced consonants)，在英語的音韻系統比比皆是；又如台華的句型或篇章結構偏向「重點在後」，而且「高度依賴情境」，而英語是偏向「重點在前」與「低度依賴情境」。這些系統性知識不但有助學生了解自己的語言，也是他們學習任何外語的工具。這些教學內容搭配台語授課，無形中淡化了學生於教學前對國際強勢語言所抱持的「正向偏見」 (高領導能力、高知識程度)，或降低他們對強勢外語的生疏恐懼 (低親切度)。以下來自學生的期末不記名教學評量的回饋，有一定程度反映了這個影響力 (底線為本文所加)。

老師教很多語言特徵，是我從來沒學過的內容，也發覺台語的有趣之處。

這堂課雖然功課多了一點，但我覺得真得學到蠻多的，使用台語的比例也漸漸上升，也學到很多語言的相關知識。

過往對台語的學習來源是來自小學時跟媽媽一起看三立台灣台的八點檔。上了這門課之後，才發現原本以為自己台語還能溝通，竟然只有認識台語的冰山一角，僅知的詞彙也不足以組成有深度內容的語句。整學期的課程，老師與同學運用流利而且多樣、甚至是學術的詞彙，大大開闊了我的視野，小小的開拓了我的溝通能力範圍。課堂內容方面，對於語言學有了粗淺的認識與了解，大致能夠理解語言學的研究範圍，也能和同學分享語言學的小知識，幫助我能夠以嶄新的視角了解人的行為。

最後，台語授課以及上述的跨語言知識內容，於教學後對學生發揮的影響力——抹平三個語言於教學前的顯著差距，也符合了 CLIL 課程設計的第四要素「文化」；也就是，透過多語機制培育現代公民所需要的多元文化素養。

（二） 台語授課對三分組特質學生之影響成效

關於議題二，台語授課對哪些特質之學生有何台語態度之影響？我們的主要發現為：（1）學生對於台語授課的接受度與期許提升最高（表六，列 1、4），學生自評台語聽講能力也有提升（表六，列 5、6），此項也符合本課程的宗旨目標，然而學生日常講台語的機會卻是 12 項目中最低（表六，列 12、圖四）；（2）學習與休閒活動使用台語頻率分群中，「習聞台語中頻者」於教學後的態度或行為有最多正向轉變，包括了五項語言相關特質於前後測的顯著改變（Group-25-29），與五項台語能力與行為的改變，都顯著優於低頻者與高頻者（Group-21-22）：中頻者於後測時，對台語的優美度與知識性的感受接近華語，也認為講華語者及講台語者的領導力和講英語者相當，英語的親切度也接近台語；生活中或課堂講台語的頻率或自信的提升程度顯著高於低頻者或高頻者，台語聽力與表達能力提升程度也顯著高於高頻者。以下我們從學生針對開放性問題的回應內容解釋上述結果。

關於提升幅度較高的「未來台語授課的接受度與期待」，各有 95 位與 96 位的回應為 3 或以上者（差不多～增加蠻多；普通～完全同意），從其中 54 位與 45 位所描述的原因可看出，學生於教學後對未來台語授課的高接受度與高期待的三個主要原因為「台語授課是新奇有趣的」（22 位）、「台語能力沒問題」（22 位）、「提升台語能力或接觸台語的機會」（16 位），至少有 5 位與 7 位提到「多元選擇」與「台語傳承」。

1. 認為台語授課「新奇有趣」者之想法：「覺得不錯，很新鮮；蠻好玩的；有趣，新奇吸引我聽；較有趣且可觀察大家的口音；台語授課較少見，較聽得懂。」³
2. 認為「台語能力沒問題」者之想法：「台語授課沒什麼障礙，比英語簡單；都懂也蠻會講的，是否為台語授課不影響選課與否；因為我幾乎都聽得懂；本來就會用台語與人溝通；台語授課沒什麼障礙，比英語簡單。」
3. 認為台語授課「提升台語能力與傳承」者之想法：「希望能有更多接觸台語的機會，以及台語述說的知識；可以學台語；目前台語授課的課程太少，應須要有更多機會

³ 受訪者於問卷上的敘述意見大多偏短，以下引述時以全形的「；」區隔不同學生的意見。

接觸台語；可糾正過去的錯誤發音與了解俗諺由來；文化的傳承；不讓台語失傳；台語快失傳了；其實對母語保留有幫助。」

4. 認為台語授課「提供多元選擇」者之想法：「較多元，有變化；更多語言選擇；一個禮拜裡有一堂台語授課的課程，是個很好的心靈轉換；有多一點不一樣的學習機會很好。」

雖然台語授課的確提升學生的台語聽講能力，以及日常講台語與本課堂講台語的自信，然而卻無法同幅度提升學生於日常生活講台語的頻率（僅 3.0，表六）。後測共有 76 位自評日常講台語增加幅度極小者（完全沒有增加～差不多），有 35 位有提供原因者，其中有 17 位的主因為缺乏課堂外的台語環境（5 位來自習聞台語低頻者，11 位來自習聞台語中頻者），或是台語對象侷限於長輩（4 位習聞台語低頻者），生活語言幾乎還是以華語為主（3 位）。另自評「差不多」者有 6 位提及的原因為，生活中本來就常用台語，因而不覺變多（2 位為習聞台語中頻者、4 位高頻者）。最後，自評為日常使用台語增加蠻多或很多者（26 位，其中 20 位來自習聞台語中頻者），有 8 位中頻者強調自己講台語的機會與意願提高了。

1. 填答「完全沒有增加者～差不多」（共 76 位，其中 35 位提及原因）：「平常還是會用習慣的語言和身邊的人說話；跟同學不會用台語；除課堂外鮮少使用；課堂外蠻難碰到講台語的人；平常生活用不到；生活並無太大改變；身邊都是同學，較不會突然開始講台語；生活裡少有其他會台語的人；因為平常也只是和爺爺奶奶說台語；只有跟父母講電話才會偶爾講台語。」
2. 填答「差不多」（共 57 位，其中 28 位提及原因），6 位提及生活中本來就常用台語，因而不覺變多：「本身即常講台語；平常就有在講；本身就常說台語；因為本來就會使用；台語平常就講很多。」
3. 填答「增加蠻多～增加很多」（共 26 位，其中 11 位提及原因，20 位來自習聞台語中頻者）：「在學校很少用台語，但現在課程會用就多很多機會了；跟同學聊天會用台語；會一直講的時間變多；多開口幾次後，日常對話的使用頻率上升；在家更常講；會更積極嘗試。」

關於議題二，我們的主要發現為：台語授課對「習聞台語中頻者」在六項語言相關特質的態度，或台語相關行為態度，皆有最全面的正向影響，但對低頻與高頻兩群學生的影響較弱。其原因可能如下：雖然低頻者的台語自評能力和中頻者都屬於台語能力較

弱者，但因為低頻者於休閒或學習使用台語的機會低，除課堂外生活環境甚少有講台語機會，因此台語授課對其相關行為態度影響較小。我們可以說，台語授課對低頻組教學後的正向態度和行為改變不大，主要原因為台語只侷限於課堂語言或和特定的長者互動的語言。

高頻者雖然台語能力較中低頻兩組佳，但同時其學習與休閒已屬於高頻使用台語者（其中有 4 位和父母使用台語達 50% 以上），因而不易察覺有顯著的提升。此外，相較於中頻者，高頻者似乎對台語相關的六種特質展現較高的「忠誠度」，例如：（1）和中頻組一樣，高頻組於前測時也展現對台語隱性價值的偏好，認為台語的信任度、親切度、趣味性顯著高於華語或英語，不同的是，中頻組於後測的「親切度」不再有此堅持（Group-07），而高頻組持續展現對台語此三特質的較高認同；（2）有別於中頻組（Group-05、08、09），高頻組於前測即展現對台語的優美度、知識性、領導力的認同，亦即並不認為台語於此三項目指標顯著低於華語或英語。因此，我們可以結論如下，台語授課對高頻組教學後的正向態度和行為改變不大，是因為台語早已屬於其日常生活的一部份，而且自始自終保持對台語相關特質的高認同。

台語也和低頻者一樣弱的中頻者，因為有在自身的休閒與學習環境講台語，經過一學期課堂的講台語經驗，激發其於既有環境講台語的自信與意願。雖然教學前也和一般人一樣抱持對台語顯性價值（領導力、知識性）的矮化態度，教學後卻能轉化為多元語文欣賞。

六、 結論

本研究於課程中透過老師台語授課，社區台語伴協助學生以台語做小組討論，鼓勵學生也以台語製作知識主題短片等課程設計以實踐 CLIL 的四項精神：以台語傳遞知識，進行高階認知思維活動、溝通，並提升跨文化、跨語言素養。我們透過教學前後的問卷調查，探討台語授課對培育學生的多語態度成效為何？對哪些特質之學生有何成效？以下為本研究主要成果與啟發。針對議題一結果顯示，台語授課的確可提升學生對台語正向態度與多元語言素養。例如，拉近台語與強勢語的顯性距離（優美度、領導力、知識性），尤其對台語的「知識性」的認知，成效最顯著；為生疏外語的親切度加溫，例如，教學後學生感覺英語和台語華語的親切度相近；並且緩解強勢外語的顯性氣焰，例如，教學後學生覺得講華語者暨台語者的領導力和講英語者相當。針對議題二結果顯示，台語授課對「學習與休閒相關活動中頻率使用台語者」的正面影響最佳，例如於教學後，此分群學生對台語的「知識性、優美度、領導力」的認同已提升到和華語或英語接近，

而且台語的能力、使用頻率，或自信的提升程度也顯著高於低頻者或高頻者。對於低頻者成效不大的主要原因是其日常生活中可使用台語的情境極少，而高頻者則是本身已是積極的台語使用者，因此改變幅度較小。

上述成果對推動本土語言以及培育多元語文素養的啓發有二：（1）融入 CLIL 四項核心精神的台語授課，有助於提升大學生的台語能力、正向台語態度、多元語文素養，因此值得各學科領域的老師嘗試；（2）大學的授課語言多元化是強化學生培育台語能力的契機。最後，礙於篇幅因素，本研究於議題二的自變數乃以學生於學習與休閒情境使用台語頻率為分群依據，而未能探討社會語言學研究常聚焦的性別、家庭社經地位等因素的影響，這是後續研究可補足之處。

（責任校對：邱藍萍）

引用書目

一、中文書目

- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013，〈我國大學英語畢業門檻政策之檢討〉，《教育政策論壇》，第16卷第3期，頁1-30。[Her, O. -S., Chou, C. -P., Su, S. -W., Chiang, K. -H. & Chen, Y. -H. (2013). A Critical Review of the English Benchmark Policy for Graduation in Taiwan's Universities. *Educational Policy Forum*, 16(3), 1-30.]
- 周宜辰，2016，〈沉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》，第5卷第9期，頁25-30。[Chou, H. -C. (2016). Retrospect and Prospect of the Aboriginal Languages Immersion Programs at Kindergartens. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(9), 25-30.]
- 屏東縣政府客家事務處，年代不詳，〈全客語沉浸教學〉，<https://www.pthg.gov.tw/planhab/cp.aspx?n=B35060A7154CD4FE>，瀏覽日期：2022.01.13。[Pingtung County Government, Hakka Affairs Division. (n.d.). Hakka Immersion Education. Retrieved January 13, 2022, from <https://www.pthg.gov.tw/planhab/cp.aspx?n=B35060A7154CD4FE>.]
- 陳伯璋，2009，〈當前多元文化教育實踐與省思——兼論新多元文化教育的可能〉，《教育與多元文化研究》，第1期，頁1-16。[Chen, P. -C. (2009). A Study of the Multicultural Education in Practice and Reflection. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 1-16.]
- 陳冠如，2006，〈「台客」——台灣社會的階級再生產與文化爭霸可能性〉，國立臺灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文。[Chen, G. -R. (2006). "Tai-ke"—The Reproduction of Social Class and Possibility of Cultural Competition in Taiwan. Master's thesis, Graduate Institute of Mass Communication, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 陳麗君，2011，〈台灣大學生的語言意識〉，《台語研究》，第3卷第2期，頁4-25。[Tan, L. -K. (2011). Taiwanese College Students' Language Consciousness. *Journal of Taiwanese Vernacular*, 3(2), 4-25.]
- 教育部，2001，《大學教育政策白皮書》，台北：教育部。[Minister of Education. (2001). *White Paper on University Education Policy*. Taipei: Minister of Education.]

- 曹淑瑤，2011，〈多元族群社會下的華族母語高等教育：馬來西亞「獨立大學」籌建的歷史意義〉，《興大歷史學報》，第 23 期，頁 75-94。[Tsao, S. -Y. (2011). Chinese Vernacular Higher Education in a Plural Society: The Historical Significance of Merdeka University Proposal. *Chung-Hsing Journal of History*, 23, 75-94.]
- 許慧如，2019，〈後國語運動的語言態度——台灣年輕人對五種華語口音的態度調查〉，《臺灣語文研究》，第 14 卷第 2 期，頁 217-253。[Khoo, H. -L. (2019). The Language Attitudes in Post Guoyu Movement Era in Taiwan—A Study of Taiwanese Young People's Attitudes towards Five Mandarin Varieties. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 14(2), 217-253.]
- 黃俊傑，2008，〈全球化時代的大學通識教育與文化傳承：問題與方向〉，《通識學刊：理念與實務》，第 1 卷第 3 期，頁 1-14。[Huang, C. -C. (2008). College General Education and Cultural Inheritance in the Global Era: Problems and Direction. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 1(3), 1-14.]
- 黃宣範，1993，《語言、社會與族群意識——台灣社會語言學研究》，台北：文鶴。[Huang, S. -F. (1993). *Language, Society and Ethnic Identity: A Sociolinguistic Study on Taiwan*. Taipei: Crane.]
- 黃庭康，2015，〈無心插柳的霸權效應：戰後香港中文學校的組織吸納〉，《思想香港》，第 6 期，頁 1-21。[Wong, T. -H. (2015). The Accidental Hegemony Effect: Organizational Assimilation in Chinese Schools in Post-War Hong Kong. *Thinking Hong Kong*, 6, 1-21.]
- 葉高華，2017，〈臺灣民眾的家庭語言選擇〉，《臺灣社會學刊》，第 62 期，頁 59-111。[Yap, K. -H. (2017). Family Language Choice in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology*, 62, 59-111.]
- 蒲逸惻、吳國誠，2020，〈學科內容及語言整合學習在健康與體育領域應用研究〉，《教育研究與實踐學刊》，第 67 卷第 1 期，頁 65-86。[Pu, Y. -L. & Wu, K. -C. (2020). Applied Research of Health and Physical Education Learning Domain in Content and Language Integrated Learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 67(1), 65-86.]
- 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》，第 24 期，頁 71-92。[Liu, Q. -L. (2018). Aboriginal Languages Immersion Education at Kindergarten Level in Accordance to the Language Policy: A Study Based on Verbal Interaction. *Taiwan Indigenous Studies Review*, 24, 71-92.]
- 劉美慧、陳麗華，2000，〈多元文化課程發展模式及其應用〉，《花蓮師院學報》，第 10 期，頁 101-125。[Liu, M. -H. & Chen, L. -H. (2000). The Theory and Practice of the

Multicultural Curriculum. *Journal of National Hualien Teachers College*, 10, 101-125.]

蔡淑鈴、瞿海源，1989，〈主客觀職業階層結構研究：初步探討〉，收錄於伊慶春、朱瑞玲主編，《台灣社會現象的分析：家庭、人口、政策與階層》，台北：中央研究院三民主義研究所，頁 477-516。[Cai, S. -L. & Qu, H. -Y. (1989). An Objective and Subjective Measurement of Occupational Structure: A Preliminary Study. In Q. -C. Yi & R. -L. Zhu (Eds.), *Social Phenomena in Taiwan—An Analysis of Family, Population, Policy and Stratification* (pp. 477-516). Taipei: Institute of the Three Principles of the People, Academia Sinica.]

鍾鳳嬌、宋文琳、王國川，2014，〈一所全客語沉浸式教學幼兒園的探究〉，《人文社會科學研究》，第8卷第1期，頁 27-56。[Chung, F. -C., Song, W. -L. & Wang, K. -C. (2014). A Study of a Whole Hakka Language Immersion Preschool. *NPUST Humanities and Social Science Research*, 8(1), 27-56.]

二、英文書目

- Bentahila, A. & Davies, E. E. (1993). Language Revival: Restoration or Transformation? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14(5), 355-374.
- Brenzinger, M. & Heinrich, P. (2013). The Return of Hawaiian: Language Networks of the Revival Movement. *Current Issues in Language Planning*, 14(2), 300-316.
- Coyle, D. (2015). Strengthening Integrated Learning: Towards a New Era for Pluriliteracies and Intercultural Learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duibhir, P. Ó. (2018). *Immersion Education: Lessons from a Minority Language Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Edwards, A. W. F. & Cavalli-Sforza, L. L. (1965). A Method for Cluster Analysis. *Biometrics*, 21(2), 362-375.
- Franceschini, R. (2009). The Genesis and Development of Research in Multilingualism: Perspectives for Future Research. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (pp. 27-61). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th ed.). New York: Routledge.
- Klötter, H. (2012). Brokers beyond Babel: Language Choice, Ideology and Identity in Taiwanese TV Advertisements. In B. Y. Chang & H. Klötter (Eds.), *Imaging and Imagining Taiwan: Identity Representation and Cultural Politics* (pp. 89-104). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Lee, H. C. (2004). A Survey of Language Ability, Language Use and Language Attitudes of Young Aborigines in Taiwan. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 101-117). Clevedon: Multilingual Matters.
- May, S. & Hill, R. (2008). Māori-Medium Education: Current Issues and Challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 377-403.
- NeSmith, R. K. (2012). *The Teaching and Learning of Hawaiian in Mainstream Educational Contexts in Hawaii: Time for Change?* Doctoral dissertation, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Rahmat, A. (2017). Clustering in Education. *European Research Studies Journal*, 20(3A), 311-324.
- Redknapp, C., Lewis, W. G., Williams, S. R. & Laugharne, J. (2006). *Welsh-Medium and Bilingual Education*. Bangor: School of Education, University of Wales.
- Saunders, P. R., Tsai, M. -L. & Chen, K. -L. (2014). Interdisciplinary Co-Teaching Positively Changes the Perceptions of Cultural Elements of English Academic Writing among Health-Science Graduate Students: A Pilot Study. *Journal of Medical Education*, 18(1), 33-43.
- Snow, M. A. & Brinton, D. (1997). *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains: Longman.
- Song, S. (2017). Multiculturalism. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive* (Spring 2017 ed.). Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved January 1, 2023, from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/multiculturalism>.
- Trudgill, P. (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1(2), 179-195.
- Tsai, C. -Y. (2014). *Language Attitudes toward Mandarin and Taiwanese in Taipei and Kaohsiung Metropolitan Areas*. Master's thesis, Department of English, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Tupas, R. (2015). Inequalities of Multilingualism: Challenges to Mother Tongue-based Multilingual Education. *Language and Education*, 29(2), 112-124.

- UNESCO. (Ed.). (2012). *Why Language Matters for the Millennium Development Goals*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- United Nations. (2002). 3,000 Languages in the World Face Extinction, UNESCO Warns. UN News: Global Perspective Human Stories. United Nations. Retrieved January 1, 2022, from <https://news.un.org/en/story/2002/02/28072-3000-languages-world-face-extinction-unesco-warns>.
- Zahn, C. J. & Hopper, R. (1985). Measuring Language Attitudes: The Speech Evaluation Instrument. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(2), 113-123.

附錄

附錄一 多元語言使用經驗問卷——前測（僅呈現本論文相關部分）

第二部份：語言使用經驗

5. a. 和爺爺講話時，您主要使用的語言為： b. 和奶奶講話時，您主要使用的語言為：____

6. a. 和外公講話時，您主要使用的語言為： b. 和外婆講話時，您主要使用的語言為：____

7. 平時和爸爸講話時您使用以下語言比例為何（四項合計 100）：

1. 華語____%；2. 台語____%；3. 英語____%；4. 其他（語言名稱_____）____%；5. 無法作答____

8. 平時和媽媽講話時您使用以下語言比例為何（四項合計 100）：

1. 華語____%；2. 台語____%；3. 英語____%；4. 其他（語言名稱_____）____%；5. 無法作答____

9. 平時和兄弟姊妹講話時您使用以下語言比例為何（四項合計 100）：

1. 華語____%；2. 台語____%；3. 英語____%；4. 其他（語言名稱_____）____%；5. 無法作答____

10. 整體而言，您和他人（親友以外）交談時，使用以下語言比例為何（四項合計 100）：

1. 華語____%；2. 台語____%；3. 英語____%；4. 其他（語言名稱_____）____%；5. 無法作答____

11. 您自評自己以下語言的聽講能力如何？

a.華語	b.台語	c.英語
1__完全聽不懂	1__完全聽不懂	1__完全聽不懂
2__介於 1-3 之間	2__介於 1-3 之間	2__介於 1-3 之間
3__聽得懂但不會講	3__聽得懂但不會講	3__聽得懂但不會講
4__介於 3-5 之間	4__介於 3-5 之間	4__介於 3-5 之間
5__勉強會講但有困難	5__勉強會講但有困難	5__勉強會講但有困難
6__介於 5-7 之間	6__介於 5-7 之間	6__介於 5-7 之間
7__可以和他人溝通	7__可以和他人溝通	7__可以和他人溝通
8__介於 7-9 之間	8__介於 7-9 之間	8__介於 7-9 之間
9__講得很流利	9__講得很流利	9__講得很流利

12.	a. 您於課堂中以華語表達想法 1__從來沒有 2__很少 3__還好 4__蠻常如此 5__幾乎都是	b. 您於課堂中以台語表達想法 1__從來沒有 2__很少 3__還好 4__蠻常如此 5__幾乎都是	c. 您於課堂中以英語表達想法 1__從來沒有 2__很少 3__還好 4__蠻常如此 5__幾乎都是
13.	a. 您對課堂中以華語表達想法 1__完全沒有自信 2__沒有什麼自信 3__還好 4__有點自信 5__很有自信	b. 您對課堂中以台語表達想法 1__完全沒有自信 2__沒有什麼自信 3__還好 4__有點自信 5__很有自信	c. 您對課堂中以英表達想法 1__完全沒有自信 2__沒有什麼自信 3__還好 4__有點自信 5__很有自信
14.	您的「主要溝通語言」為何？（主要溝通語言：最自然能表達自己或思考時最常用的語言） 1. __華語； 2. __台語； 3. __英語； 4. __客語； 5. __原住民語； 6. 其他語言_____		
15.	從高中至大學，您有否在課堂中或公共場合中以「非您的主要溝通語言」表達想法？（不包含語言課程） 1. __從來沒有； 2. __偶爾有； 3. __普通； 4. __蠻常有； 5. __一直都有；		
16.	承上題，如果有，這個「非您的主要溝通語言」是？（至多填寫二個語言） 1. __華語； 2. __台語； 3. __英語； 4. __客語； 5. __原住民語； 6. 其他語言_____		
17.	如果您有機會把另一個語言講得和您的「主要溝通語言」一樣好，這個語言會是_____語。 （填寫一個語言）為什麼？ _____		

第三部份：語言相關想法

18.	a. 您對華語的看法？ 1__很不優美 2__不怎麼優美 3__普通 4__有點優美 5__很優美	b. 您對台語的看法？ 1__很不優美 2__不怎麼優美 3__普通 4__有點優美 5__很優美	c. 您對英語的看法？ 1__很不優美 2__不怎麼優美 3__普通 4__有點優美 5__很優美
19.	a. 您對華語的看法？ 1__很不親切 2__不怎麼親切 3__普通 4__有點親切 5__很親切	b. 您對台語的看法？ 1__很不親切 2__不怎麼親切 3__普通 4__有點親切 5__很親切	c. 您對英語的看法？ 1__很不親切 2__不怎麼親切 3__普通 4__有點親切 5__很親切
20.	a. 您覺得講華語的對話？ 1__很沒有知識性 2__沒有知識性 3__普通 4__有知識性 5__很有知識性	b. 您覺得講台語的對話？ 1__很沒有知識性 2__沒有知識性 3__普通 4__有知識性 5__很有知識性	c. 您覺得講英語的對話？ 1__很沒有知識性 2__沒有知識性 3__普通 4__有知識性 5__很有知識性
21.	a. 您覺得講華語的對話？ 1__很沒有趣味性 2__沒有趣味性 3__普通 4__有趣味性 5__很有趣味性	b. 您覺得講台語的對話？ 1__很沒有趣味性 2__沒有趣味性 3__普通 4__有趣味性 5__很有趣味性	c. 您覺得講英語的對話？ 1__很沒有趣味性 2__沒有趣味性 3__普通 4__有趣味性 5__很有趣味性
22.	a. 您覺得講華語的人？ 1__很沒有領導能力 2__沒有領導能力 3__普通 4__有領導能力 5__很有領導能力	b. 您覺得講台語的人？ 1__很沒有領導能力 2__沒有領導能力 3__普通 4__有領導能力 5__很有領導能力	c. 您覺得講英語的人？ 1__很沒有領導能力 2__沒有領導能力 3__普通 4__有領導能力 5__很有領導能力
23.	a. 您覺得講華語的人？ 1__很難信任 2__有點難信任	b. 您覺得講台語的人？ 1__很難信任 2__有點難信任	c. 您覺得講英語的人？ 1__很難信任 2__有點難信任

3__普通	3__普通	3__普通					
4__有點可以信任	4__有點可以信任	4__有點可以信任					
5__很可以信任	5__很可以信任	5__很可以信任					
以下題目請於右方勾選數字			1	2	3	4	5
			完	不	普	同	完
			全	同	通	意	全
			不	意			同
			同				意
			意				
24.	除了課堂外，我的日常生活中常經常可以聽到台語對話		1	2	3	4	5
25.	除了課堂外，我的日常生活中常經常可以聽到英語對話		1	2	3	4	5
26.	我常聽台語歌曲		1	2	3	4	5
27.	我常聽英語歌曲		1	2	3	4	5
28.	我常觀看台語媒體節目（電影、電視劇、或新聞）		1	2	3	4	5
29.	我常觀看英語媒體節目（電影、電視劇、或新聞）		1	2	3	4	5
30.	在大學選修課中以台語為授課語言，對我個人而言是可接受的。為什麼		1	2	3	4	5
31.	在大學選修課中以英語為授課語言，對我個人而言是可接受的。為什麼		1	2	3	4	5

附錄二 多元語言使用經驗問卷——後測（僅呈現本論文相關部分）

第二部份：您現在的看法

4.	a.您現在對華語的看法？	b.您現在對台語的看法？	c.您現在對英語的看法？
	1__很不優美	1__很不優美	1__很不優美
	2__不優美	2__不優美	2__不優美
	3__普通	3__普通	3__普通
	4__優美	4__優美	4__優美
	5__很優美	5__很優美	5__很優美
5.	a.您現在對華語的看法？	b.您現在對台語的看法？	c.您現在對英語的看法？
	1__很不親切	1__很不親切	1__很不親切
	2__不親切	2__不親切	2__不親切
	3__普通	3__普通	3__普通
	4__親切	4__親切	4__親切
	5__很親切	5__很親切	5__很親切
6.	a.您現在覺得講華語的對話？	b.您現在覺得講台語的對話？	c.您現在覺得講英語的對話？
	1__很沒有知識	1__很沒有知識	1__很沒有知識
	2__沒有知識	2__沒有知識	2__沒有知識
	3__普通	3__普通	3__普通
	4__有知識	4__有知識	4__有知識
	5__很有知識	5__很有知識	5__很有知識
7.	a.您現在覺得講華語的對話？	b.您現在覺得講台語的對話？	c.您現在覺得講英語的對話？
	1__很沒有趣味性	1__很沒有趣味性	1__很沒有趣味性
	2__沒有趣味性	2__沒有趣味性	2__沒有趣味性
	3__普通	3__普通	3__普通
	4__有趣味性	4__有趣味性	4__有趣味性
	5__很有趣味性	5__很有趣味性	5__很有趣味性
8.	a.您現在覺得講華語的人？	b.您現在覺得講台語的人？	c.您現在覺得講英語的人？
	1__很沒有領導能力	1__很沒有領導能力	1__很沒有領導能力
	2__沒有領導能力	2__沒有領導能力	2__沒有領導能力
	3__普通	3__普通	3__普通
	4__有領導能力	4__有領導能力	4__有領導能力

5__很有領導能力	5__很有領導能力	5__很有領導能力
9. a.您現在覺得講華語的人？	b.您現在覺得講台語的人？	c.您現在覺得講英語的人？
1__很難信任	1__很難信任	1__很難信任
2__有點難信任	2__有點難信任	2__有點難信任
3__普通	3__普通	3__普通
4__有點可以信任	4__有點可以信任	4__有點可以信任
5__很可以信任	5__很可以信任	5__很可以信任

第三部份：您的語言使用經驗

10. a.相較於修此課前，您覺得現在自己的 <u>台語聽力</u> ？	b.相較於修此課前，您覺得現在自己的 <u>台語表達能力</u> ？
1__完全沒有進步	1__完全沒有進步
2__幾乎沒有進步	2__幾乎沒有進步
3__差不多	3__差不多
4__蠻有進步	4__蠻有進步
5__很有進步	5__很有進步
11. a.相較於修此課前，您覺得現在自己在 <u>日常</u> 中使用台語表達的頻率？	b.相較於修此課前，您覺得現在自己在 <u>日常</u> 中以台語表達想法的自信度？
1__完全沒有增加	1__完全沒有提升
2__幾乎沒有增加	2__幾乎沒有提升
3__差不多	3__差不多
4__增加蠻多的	4__蠻有提升
5__增加很多	5__很有提升
為什麼？_____	為什麼？_____
12. a.在此門課，除了 May 指定的作業或活動，您有否主動嘗試在此門課的 <u>其他活動</u> 主動使用台語表達想法？	b.您覺得現在自己在 <u>此門課</u> 中以台語表達想法的自信度？
1__從來沒有	1__完全沒有提升
2__幾乎沒有	2__幾乎沒有提升
3__有時候	3__差不多
4__常常有	4__蠻有提升
5__一直都有	5__很有提升
為什麼？_____	為什麼？_____

第四部份：您的感受

以下題目請於右方勾選數字		1	2	3	4	5
		完全 沒有 增加	幾乎 沒有 增加	差不 多	增加 一些	增加 蠻多
13.	相較於期初，現在我的日常生活中（不含課堂）聽到的台語對話的頻率	1	2	3	4	5
14.	相較於期初，現在我的日常生活中（不含課堂）聽到的英語對話的頻率	1	2	3	4	5
15.	相較於期初，現在我聽台語歌曲的頻率	1	2	3	4	5
16.	相較於期初，現在我聽英語歌曲的頻率	1	2	3	4	5
17.	相較於期初，現在我觀看台語媒體節目（電影、電視劇、或新聞）的頻率	1	2	3	4	5
18.	相較於期初，現在我觀看英語媒體節目（電影、電視劇、或新聞）的頻率	1	2	3	4	5
19.	相較於期初，對於多了解台語相關知識（例如發音句法語用等），這個想法我現在	1	2	3	4	5
20.	相較於期初，對於多了解英語相關知識（例如發音句法語用等），這個想法我現在	1	2	3	4	5
21.	相較於期初，對於大學選修課以 <u>台語</u> 為課堂語言，我現在的接受度 為什麼_____	1	2	3	4	5
22.	相較於期初，對於大學選修課以 <u>英語</u> 為課堂語言，我現在的接受度 為什麼_____	1	2	3	4	5

以下題目請於右方勾選數字		1	2	3	4	5
		完 全 不 同 意	不 同 意	普 通	同 意	完 全 同 意
23.	我希望將來有更多台語授課的課程 為什麼_____	1	2	3	4	5
24.	我希望將來有更多英語授課的課程 為什麼_____	1	2	3	4	5

Effects of Using Taiwanese as a Medium of College Instruction on Cultivating Multilingualism and Promoting Students’ Attitudes toward Taiwanese

Tsai, Mei-hui

**Professor, Department of Foreign Languages and Literature,
National Cheng Kung University**

Liao, Jay Chieh-en

M.A., Institute of Data Science, National Cheng Kung University

Chen, Wen-ru

M.A., Department of Statistics, National Cheng Kung University

Tai, Ting-yun

M.A., Department of Statistics, National Cheng Kung University

Abstract

Language education in Taiwan at the college level favors foreign tones; consequently, neither is Taiwanese education implemented, nor is the language practiced as the medium of instruction. As the pedagogy combining language and knowledge learning, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning), has been the trend, the principal researcher in this study designs a Taiwanese-as-medium-of-instruction course (“TMI” hereafter) teaching linguistics for college general education in Taiwan. The curriculum integrates CLIL’s four core elements, i.e., content, cognition, communication, and culture. By using questionnaires, before and after the teaching, this study examines how TMI promotes students’ multilingualism and affects their attitudes toward Taiwanese.

We divide students into three clusters based on their frequencies in using Taiwanese in leisure and study contexts. The findings are as follows. Overall, TMI fortifies multilingualism and a positive attitude toward Taiwanese, especially as students credit Taiwanese conversation

as informational as their Mandarin and English counterparts. Students with a mid-level frequency in using Taiwanese in leisure and study contexts display significantly positive impact of TMI. We conclude that TMI helps create a multilingual climate in college education, and multilingual college education is critical for improving students' Taiwanese proficiency.

Keywords: Taiwanese as medium of instruction, multilingualism, language attitude, Taiwanese proficiency, language revival

