

วัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในประเทศไทย:
การเรียนการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศ
ที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการในบริบทอุดมศึกษาไทย

ธนกร แก้ววิภาส¹

Received: April 15, 2020

Revised: May 27, 2020

Accepted: June 8, 2020

บทคัดย่อ

การสอนวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในประเทศไทยยังให้ความสำคัญกับการสอนเนื้อหาเชิงข้อมูลและข้อเท็จจริงด้านภูมิศาสตร์ ระบบการเมืองการปกครองและประเด็นทางวัฒนธรรมของสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีเป็นหลัก ซึ่งไม่สอดคล้องกับแนวโน้มด้านการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาในแวดวงวิชาการด้านภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในปัจจุบันที่ให้น้ำหนักกับวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการมากขึ้น บทความวิจัยนี้อภิปรายกรอบความคิดเชิงทฤษฎีการเรียนการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ พร้อมศึกษาความเป็นไปได้และข้อจำกัดในการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในบริบทอุดมศึกษาในประเทศไทยอย่างเป็นรูปธรรม

คำสำคัญ: วัฒนธรรมศึกษา, ภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ, กลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ, วิธีการสอนภาษาต่างประเทศ, อุดมศึกษาในประเทศไทย

¹ หน่วยงานผู้แต่ง: สาขาวิชาภาษาเยอรมัน ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Cultural Studies in German as a Foreign Language in Thailand: Learning and Teaching about the Cultures of German Speaking Countries in the Context of Thai Higher Education

Thanakon Kaewwipat²

Received: April 15, 2020

Revised: May 27, 2020

Accepted: June 8, 2020

Abstract

Teaching cultural studies in the field of German as a Foreign Language in Thailand tends to focus on providing information and facts about the geography, political-administrative systems and cultural issues of the Federal Republic of Germany. This approach doesn't conform with current trends in learning and teaching cultural studies in the wider academic community of German as a Foreign Language, which place more emphasis on the culture of German speaking countries. This article discusses a theoretical framework in relation to learning and teaching about the cultures of German speaking countries, and investigates the possibilities and limitations of the tangible application of this concept in the context of higher education in Thailand.

Keywords: cultural studies, German as a foreign language, German speaking countries, foreign language teaching methods, higher education in Thailand

² Affiliation: German Section, Department of Western Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University

1. บทนำ: สถานการณ์การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาในวงการการสอนภาษาเยอรมันในประเทศไทย

การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาเป็นองค์ประกอบหนึ่งของเนื้อหาในหลักสูตรระดับปริญญาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาเยอรมันของทุกมหาวิทยาลัยในประเทศไทย นอกเหนือจากรายวิชาที่มุ่งพัฒนาทักษะภาษาเพื่อการสื่อสารโดยทั่วไป และการสื่อสารเฉพาะทางหรือเฉพาะอาชีพ รวมทั้งรายวิชาที่เน้นการศึกษาวรรณคดีภาษาเยอรมันและภาษาศาสตร์เยอรมัน³ ในวงวิชาการผู้สอนภาษาเยอรมันในประเทศไทยมักเรียกสาขานี้ว่า “ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับประเทศเยอรมนี”

ในอดีต อาจารย์ผู้สอนภาษาเยอรมันในประเทศไทยมักเลือกใช้หนังสือชื่อ “Tatsachen über Deutschland” (“ข้อเท็จจริงเกี่ยวกับประเทศเยอรมนี”) เป็นหนังสือหลักหรือหนังสือประกอบการเรียนการสอน ซึ่งหนังสือดังกล่าวได้รับความอนุเคราะห์จากสถานเอกอัครราชทูตเยอรมนี โดยแจกให้ผู้สนใจได้อ่านเพื่อรับทราบข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนี ส่วนในปัจจุบันแต่ละมหาวิทยาลัยได้เขียนตำราหรือเอกสารประกอบการสอนขึ้นเอง โดยดัดแปลงเนื้อหาจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ (Kussler and Kaewwipat 2010, 1522-1523)

ทั้งนี้ การตั้งชื่อรายวิชา เช่น “เยอรมนีในปัจจุบัน” (2232250 รายวิชาของคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย) “วัฒนธรรมเยอรมัน” (ย. 377/GR 377 รายวิชาของคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์) หรือ “เยอรมันศึกษา” (01357271 รายวิชาของคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์) รวมทั้งการใช้หนังสือหรือสื่อการสอนดังกล่าวข้างต้นสะท้อนให้เห็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาใน 2 ลักษณะ กล่าวคือ

1. การเน้นการให้ความรู้และข้อมูล (faktologisch und informationsbezogen) ที่ผู้สอนมองว่าควรรู้ โดยเฉพาะข้อมูลทางภูมิศาสตร์ ระบบการเมืองการปกครอง ตลอดจนลักษณะการดำรงชีวิตโดยทั่วไปของผู้คน เพื่อให้ผู้เรียนนำความรู้เหล่านั้นไปใช้ในการเรียนรายวิชาอื่น ๆ ต่อไป

2. การเรียนการสอนที่ยังเน้นเนื้อหาเฉพาะสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีซึ่งเป็นประเทศที่มีบทบาทสำคัญในเชิงเศรษฐกิจและการเมืองในทวีปยุโรปและสหภาพยุโรป โดยยังไม่ได้ให้ความสำคัญกับประเทศอื่นที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการเท่าที่ควร หรือถ้าจะกล่าวถึง ก็จะใช้สหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีเป็นกรณีอ้างอิงเพื่อเปรียบเทียบกับประเทศอื่นว่าแตกต่างกันอย่างไร

ทั้ง 2 ประเด็นที่กล่าวไปสอดคล้องกับข้อถกเถียงในวงวิชาการด้านภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในช่วงหลายปีที่ผ่านมา ที่มองว่าควรปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาเพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างลุ่มลึกและสามารถพัฒนาศักยภาพผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน ประเด็นเหล่านี้กระตุ้นให้ผู้วิจัยเกิดความสนใจศึกษารูปแบบและวิธีการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพอย่างเป็นระบบ

³ ดูเปรียบเทียบงานวิจัยของวรรณมา แสงอร่ามเรือง (Saengaramruang 2007) ซึ่งศึกษาพัฒนาการการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในประเทศไทยตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน ในงานดังกล่าว ผู้วิจัยได้วิเคราะห์โครงสร้างหลักสูตรภาษาเยอรมันระดับปริญญาบัณฑิตในมหาวิทยาลัยไทยไว้โดยสังเขป

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

ผู้วิจัยเน้นศึกษาประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาใน 2 ส่วน ได้แก่

1. ศึกษาแนวคิดทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาเพื่อนำมาวิเคราะห์ความเป็นไปได้และข้อจำกัดในการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการเรียนการสอนด้านวัฒนธรรมศึกษาในบริบทของประเทศไทย
2. ศึกษาแนวทางการประยุกต์แนวคิดการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ เพื่อปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนการสอนสาขาดังกล่าวในบริบทอุดมศึกษาของประเทศไทยให้สอดคล้องกับพัฒนาการทางวิชาการด้านภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในปัจจุบัน

3. พัฒนาการการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศโดยสังเขป

การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษามีชื่อเรียกในภาษาเยอรมันแตกต่างกันไปทั้ง “Kulturrkunde” “Landeskunde” หรืออีกชื่อหนึ่งคือ “Kulturstudien” ทั้งนี้ชื่อที่รู้จักกันแพร่หลายที่สุดในวงวิชาการผู้สอนภาษาเยอรมันในประเทศไทย ได้แก่ ชื่อ “Landeskunde” (ซึ่งแปลตรงตัวได้ว่า “ความรู้เกี่ยวกับประเทศ”) ส่วนชื่อสุดท้าย “Kulturstudien” (ซึ่งแปลตรงตัวได้ว่า “การศึกษาวัฒนธรรม”) นั้น เป็นชื่อที่บัญญัติขึ้นใหม่และเริ่มใช้กันแพร่หลายมากขึ้น (Altmayer 2007; Koreik 2009, 2011) เพื่อแสดงให้เห็นจุดยืนทางวิชาการที่ต่างไปจากการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาแบบเดิม

ในที่นี้ ผู้วิจัยจะกล่าวถึงภาพรวมของพัฒนาการและกระแสหลักทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาในบริบทของประเทศไทยที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการโดยสังเขป⁴

3.1 การตื่นตัวทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ

ในบริบทของภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาได้รับความสนใจเป็นอย่างมากในช่วงกลางทศวรรษ 1980 จนถึงปลายทศวรรษ 1990 อันเนื่องจากการเปลี่ยนแปลงทางการเมืองในยุโรปในช่วงเวลาดังกล่าว ทั้งการล่มสลายของสหภาพโซเวียต การรวมชาติของประเทศเยอรมนีตะวันออกและเยอรมนีตะวันตก ตลอดจนการรวมตัวของประเทศต่าง ๆ เข้าเป็นสหภาพยุโรป ซึ่งปัจจัยที่กล่าวมานี้ถือเป็นการเปลี่ยนแปลงทางภูมิศาสตร์การเมืองและระบอบการเมืองการปกครองรวมทั้งทางสังคมที่มีผลกระทบต่อการดำรงชีวิตของคนในยุโรปเป็นอย่างยิ่ง จึงไม่น่าแปลกที่

⁴ ทั้งนี้จะไม่กล่าวถึงการปรับเปลี่ยนแนวคิดเชิงทฤษฎี เช่น ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการให้คำจำกัดความคำว่า “วัฒนธรรม” จากมุมมองทางวิชาการสาขาต่าง ๆ ทั้งเชิงปรัชญา สังคมวิทยา มานุษยวิทยา รวมทั้งความตื่นตัวด้านวัฒนธรรมศึกษาในประเทศยุโรปตะวันออก ผู้สนใจสามารถดูเพิ่มเติมที่อัลท์ไมเออร์ (Altmayer 2007, 2010), อัลท์ไมเออร์และโคไรค์ (Altmayer and Koreik 2010a), บีเชอเลและพา-ดริออส (Biechele and Padrós 2013), โคไรค์ (Koreik 2011, 2016)

วงการวิชาการจะให้ความสนใจศึกษาประเด็นด้านวัฒนธรรมของแต่ละชนชาติ เพื่อเรียนรู้ซึ่งกันและกันจนสามารถอยู่ร่วมกันในสถานะที่การเมืองและสังคมผกผันเป็นอย่างมากได้

ในช่วงประมาณ 15 ปีที่ผ่านมา วัฒนธรรมศึกษาได้รับความสนใจขึ้นอีกครั้ง ซึ่งในครั้งนี้มีปัจจัยผลักดันได้แก่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่รวดเร็วและรุนแรงจากกระแสโลกาภิวัตน์ การเคลื่อนย้ายของผู้คนด้วยเหตุผลทางการเมือง เศรษฐกิจ และสังคม ตลอดจนจนสถานะการก่อตัวขึ้นใหม่ของกลุ่มชาตินิยมแบบชาตินิยมในหลายประเทศในยุโรป โดยเป้าหมายของการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาก็เพื่อให้เกิดความเข้าใจและยอมรับซึ่งกันและกัน อันจะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันได้อย่างสันติแม้จะมีความแตกต่างกันทางเชื้อชาติ ความเชื่อทางศาสนา หรืออุดมการณ์ทางการเมืองก็ตาม

ในส่วนของภาคการศึกษานั้นก็ได้สังเกตเห็นถึงความจำเป็นในการพัฒนาทางวิชาการด้านดังกล่าว โดยภาควิชาหรือคณะในมหาวิทยาลัยที่ถือว่าเป็นสถาบันการศึกษาชั้นนำด้านการวิจัยการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในปัจจุบัน เช่น มหาวิทยาลัยไลพ์ซิจ (Universität Leipzig) มหาวิทยาลัยบิเลเฟลด์ (Universität Bielefeld) และมหาวิทยาลัยเยนา (Friedrich-Schiller-Universität Jena) รวมถึงมหาวิทยาลัยเวียนนา (Universität Wien) ได้บรรจุอัตรศาสตราจารย์และอาจารย์ผู้เชี่ยวชาญด้านวัฒนธรรมศึกษาเพิ่มขึ้นจากเดิมที่มีเฉพาะสาขาภาษาศาสตร์หรือการเรียนการสอนทั่วไป ซึ่งผลที่ตามมาจากการเพิ่มบุคลากรในด้านดังกล่าวคือเกิดการผลิตผลงานวิจัยในสาขาวัฒนธรรมศึกษาเพิ่มมากขึ้นอย่างเห็นได้ชัดและครอบคลุมรอบด้านแบบสหศาสตร์ด้วย⁵

3.2 กระแสหลักทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ

ผู้วิจัยแบ่งช่วงเวลาพัฒนาการทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศออกเป็น 2 ช่วงใหญ่ ๆ กล่าวคือ

3.2.1 ช่วงกลางทศวรรษ 1980 จนถึงปลายทศวรรษ 1990

ด้วยเงื่อนไขทางการเมืองและสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปในช่วงเวลานี้ วัฒนธรรมศึกษาจึงได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก โดยได้เกิดแนวทางการที่มุ่งศึกษาประเด็นต่อไปนี้ (Bettermann 2010b; Biechele and Padrós 2013, 28-53; Pauldrach 1992; Koreik 2000, 2016)

1. การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาเพื่อการสื่อสาร (kommunikativer Ansatz) ซึ่งมีวัตถุประสงค์คือการนำความรู้ที่ได้จากการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาไปประยุกต์ใช้ในบริบทการสื่อสารจริงในชีวิตประจำวัน ให้ความสำคัญกับวิถีชีวิตประจำวัน (Alltagskultur) และรูปแบบการดำรงชีวิตที่พบเห็นได้โดยทั่วไป นอกจากนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นทางวัฒนธรรมที่อยู่รอบตัว โดยแนวคิดนี้ปรากฏอย่างเด่นชัดในแบบเรียนที่ผลิตขึ้นในช่วงเวลา

⁵ ดูสรุปภาพรวมของการตื่นตัวทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาในสาขาภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ ได้ที่ อัลท์ไมเออร์ (Altmayer 2007), อัลท์ไมเออร์และโคไรค์ (Altmayer and Koreik 2010b), ฟอร์น็อฟ อัลท์ไมเออร์และโคไรค์ (Fornoff, Altmayer, and Koreik 2017), โคไรค์ (Koreik 2009, 2011) รวมถึงบทความวิจัยด้านวัฒนธรรมศึกษาอื่น ๆ ในวารสาร Info DaF ปีที่ 44 ฉบับที่ 4 (Themenheft Kulturstudien/Landeskunde)

เดียวกัน งานวิจัยที่เกี่ยวข้องก็จะมุ่งวิเคราะห์รูปแบบและวิธีการนำเสนอเนื้อหาทางวัฒนธรรมในแบบเรียนต่าง ๆ ว่าสมจริงเพียงใดหรือลดทอนอะไรไปบ้างเพื่อให้ผู้เรียนชาวต่างชาติยังสามารถเข้าถึงเนื้อหาได้

2. การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาเพื่อความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรม (interkultureller Ansatz) ซึ่งมุ่งเน้นกระบวนการที่ให้ผู้เรียนได้เปรียบเทียบความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของผู้เรียนเองกับวัฒนธรรมของภาษาเป้าหมาย แล้วสะท้อนความคิดเพื่อให้เกิดความตระหนักรู้และความแวดไวทางวัฒนธรรมในมิติต่าง ๆ จนผู้เรียนสามารถลอคคิต ยอมรับความแตกต่างเพื่ออยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างสันติ ทั้งนี้มีผู้ให้ความเห็นว่า น่าจะเป็นเรื่องยากที่จะนำแนวคิดนี้ไปปฏิบัติใช้จริงอย่างเต็มรูปแบบ เนื่องจากสัมพันธ์กับการพัฒนาบุคลิกภาพของมนุษย์โดยองค์รวมและเกินขอบเขตของชั้นเรียนภาษาต่างประเทศไปมาก อีกทั้งการวัดผลเพื่อชี้ให้เห็นพัฒนาการเชิงบุคลิกภาพลักษณะนี้แทบจะไม่สามารถทำได้อย่างเป็นรูปธรรม (Altmayer 2016a; Boeckmann 2006; Neuner 1994; Thimme 1995)

3. การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ โดยเป็นที่รู้จักกันในชื่อ “ABCD-Thesen” ซึ่งอักษร ABCD ในชื่อนั้น เป็นตัวอักษรย่อของประเทศที่ร่วมจัดทำแนวปฏิบัติเพื่อส่งเสริมการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาตามแนวคิดดังกล่าว ได้แก่ A = Austria (ชื่อในภาษาละตินของสาธารณรัฐออสเตรีย) B = Bundesrepublik Deutschland (สหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีหรือเยอรมนีตะวันตกในขณะนั้น) C = Confoederatio Helvetica (ชื่อในภาษาละตินของสมาพันธ์รัฐสวิส) และ D = Deutsche Demokratische Republik (สาธารณรัฐประชาธิปไตยเยอรมนีหรือเยอรมนีตะวันออกในขณะนั้น) ทั้งนี้แนวปฏิบัติทั้ง 22 ข้อซึ่งเผยแพร่อย่างเป็นทางการใน พ.ศ. 2533 ครอบคลุมประเด็นด้านการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยทั่วไป การผลิตสื่อการเรียนการสอน การพัฒนาครูผู้สอนและความร่วมมือระหว่างองค์กร (“ABCD-Thesen” 1990; Krumm 2017, 6-9⁶) โดยแนวคิดนี้ต้องปรับเปลี่ยนไปเมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงทางการเมืองครั้งใหญ่ในยุโรป ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อที่ 4 ต่อไป

3.2.2 ช่วงตั้งแต่ ค.ศ. 2000 เป็นต้นมา

ตั้งแต่ ค.ศ. 2000 หรือ พ.ศ. 2543 และโดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงประมาณ 10 ปีที่ผ่านมา ได้เกิดความสนใจทางวิชาการด้านวัฒนธรรมศึกษาอย่างกว้างขวางอีกครั้ง ซึ่งผู้วิจัยสรุปกระแสหลักได้ 3 กระแส (Koreik 2009, 2011; Schiedermaier 2019) ดังนี้

1. การศึกษาประเด็นเกี่ยวกับความทรงจำทางวัฒนธรรมและพื้นที่แห่งความทรงจำ (kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte) ซึ่งเป็นแนวคิดที่นำมาใช้ในการเรียนการสอนเนื้อหาเชิงประวัติศาสตร์ที่ไม่ใช่แค่เพียงให้ผู้เรียนท่องจำเวลาหรือลำดับเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ แต่ต้องการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ไตร่ตรองเพื่อตระหนักถึงที่มาและความสำคัญของเหตุการณ์ในอดีตในฐานะความทรงจำร่วมทางสังคม รวมถึงพื้นที่และสถานที่ต่าง ๆ ที่สัมพันธ์หรือส่งผลต่อรูปแบบการคิดและดำรงชีวิตของผู้คนในแต่ละกลุ่มวัฒนธรรม⁷ (Badstübner-Kizik 2015; Riedner and Dobstadt 2018)

⁶ ครุมม์ (Krumm 2017) ได้กล่าวถึงความพยายามของผู้แทนจากทั้ง 4 ประเทศในการร่วมมือกันสร้างแนวปฏิบัติทั้ง 22 ข้อขึ้น ตลอดจนอุปสรรคที่เกิดขึ้นจากความแตกต่างทางระบบการเมืองการปกครองและความไม่ลงรอยกันด้านอุดมการณ์หรือทัศนคติทางการเมืองในหลากหลายประเด็น

⁷ เป็นการประยุกต์แนวคิด “Les Lieux de Memoire” ของปีแอร์ นอรา (Pierre Nora) นักประวัติศาสตร์ชาวฝรั่งเศสมาใช้ในบริบทของการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยสำนักพิมพ์คอร์เนลเซน (Cornelsen) ได้ผลิตหนังสือเรียนชื่อ “Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht” (Schmidt and Schmidt 2007) ที่ใช้แนวคิดนี้ในการนำเสนอประเด็นคัดสรรทางประวัติศาสตร์ 13 เรื่อง พร้อมสื่อประกอบเนื้อหาในรูปแบบ DVD ทั้งภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว เสียง และเอกสารทางประวัติศาสตร์อื่น ๆ

2. แนวคิดเรื่องรูปแบบการตีความเชิงวัฒนธรรมและวัฒนธรรมศึกษาเชิงวาทกรรม (kulturelle Deutungsmuster und diskursive Landeskunde) ซึ่งเน้นการเรียนรู้ผ่านการสะท้อนความคิดเพื่อเข้าใจและเข้าถึงกระบวนการการตีความสัญลักษณ์เชิงวัฒนธรรมด้วยการให้ผู้เรียนศึกษาประเด็นทางวัฒนธรรมผ่านวาทกรรมที่เกี่ยวข้อง โดยศึกษาตัวบทคัดสรรที่มีเนื้อหาและรูปแบบหลากหลาย⁸ (Altmayer 2007, 2013a, 2013b) ทั้งนี้ผู้เรียนและผู้สอนในโลกยุคดิจิทัลสามารถเข้าถึงตัวบทที่หลากหลายในประเด็นที่ต้องการศึกษาได้ง่ายขึ้น อันเป็นการเอื้อให้สามารถจัดการเรียนการสอนตามแนวนี้ได้เป็นอย่างดี

3. แนวคิดเรื่องวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ (Landeskunde der deutschsprachigen Länder หรือ DACH-Landeskunde) ซึ่งเน้นว่าในการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาต้องตระหนักถึงความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ โดยแนวคิดด้านการเรียนการสอนนี้เป็นแนวคิดที่พัฒนาต่อมาจาก “ABCD-Thesen” ที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อ 3.2.1 แต่ได้มีการปรับเปลี่ยนและเพิ่มรายละเอียดเข้าไปอีกหลายประเด็น ซึ่งผู้วิจัยจะนำเสนออย่างละเอียดในหัวข้อถัดไป

4. กรอบความคิดเชิงทฤษฎีการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ

ตั้งแต่ปี 2533 เป็นต้นมา ได้เกิดการความสนใจศึกษาด้านการเรียนการสอนวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการอย่างเป็นระบบ ประเทศที่เกี่ยวข้องในช่วงแรกอันได้แก่ สาธารณรัฐออสเตรีย สหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนี (เยอรมนีตะวันตก) สมาพันธรัฐสวิส และสาธารณรัฐประชาธิปไตยเยอรมนี (เยอรมนีตะวันออก) ได้ร่วมมือกันจัดทำแนวปฏิบัติด้านการเรียนการสอนซึ่งเป็นที่รู้จักกันในชื่อ “ABCD-Thesen” ไว้ 22 ข้อ เมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงทางการเมืองในยุโรปที่สหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีและสาธารณรัฐประชาธิปไตยเยอรมนีได้รวมกันเป็นหนึ่ง จึงได้มีการปรับปรุงแนวปฏิบัติดังกล่าวเพื่อให้เหมาะสมกับสภาวะทางการเมืองที่เปลี่ยนแปลงไป โดยเรียกแนวคิดที่ปรับปรุงใหม่ใน พ.ศ. 2551 นี้ว่า “DACH-Prinzip”⁹ ทั้งนี้ ตัวอักษร D เป็นตัวอักษรย่อแทนชื่อในภาษาเยอรมันของสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนี (มาจากคำว่า Deutschland) ตัวอักษร A เป็นตัวอักษรย่อแทนสาธารณรัฐออสเตรีย (มาจากคำว่า Austria ซึ่งเป็นชื่อในภาษาละตินของสาธารณรัฐออสเตรีย) และตัวอักษร CH เป็นตัวอักษรย่อแทนสมาพันธรัฐสวิส (มาจากคำว่า Confoederatio Helvetica ซึ่ง

⁸ สำนักพิมพ์เคล็ท (Klett) ได้ผลิตหนังสือเรียนชื่อ “Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache” (Altmayer 2016b) ที่ใช้แนวคิดนี้ในการออกแบบสื่อการสอน โดยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 3 ส่วนใหญ่ ๆ ได้แก่ เรื่องของผู้คน การบริโภค และการเคลื่อนย้าย โดยในแต่ละส่วนยังแบ่งออกเป็นหัวข้อย่อย รวมได้ทั้งสิ้น 25 หัวข้อ ส่วนวิธีการนำเสนอแต่ละหัวข้อนั้น จะใช้ทั้งภาพปกนิตยสาร ภาพโฆษณา แผนสถิติ รวมทั้งบทความในหนังสือพิมพ์ที่ตัดตอนมา หรือบทสัมภาษณ์ ซึ่งเป็นข้อมูลที่ผู้เรียนต้องวิเคราะห์อย่างลึกซึ้งและยังกระตุ้นให้แสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนกับผู้อื่น

⁹ หรือเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า “DACH-Konzept” (Bettermann 2010a) ทั้งนี้ นักวิชาการด้านการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศใช้ทั้ง 2 คำปะปนกัน ดังนั้นในที่นี้จะถือว่าทั้ง 2 คำเป็นคำเหมือนที่กล่าวถึงหลักการเรื่องเดียวกัน

เป็นชื่อในภาษาละตินของสมาพันธรัฐสวิส) ต่อมาได้พิจารณาปรับราชรัฐลิกเตนสไตน์ (Liechtenstein) เข้าเป็นประเทศหนึ่งในแนวคิดนี้ คณะทำงานจึงปรับชื่อเรียกแนวการสอนดังกล่าวโดยเพิ่มตัวอักษร L เข้าไปข้างท้ายกลายเป็น “DACHL-Prinzip” แต่เมื่อเดือนพฤษภาคม 2556 ก็ได้ปรับชื่อกลับไปเป็น “DACH-Prinzip” อีกครั้ง เนื่องจากหลายฝ่ายมองว่าราชรัฐลิกเตนสไตน์ไม่ได้มีอัตลักษณ์เชิงวัฒนธรรมที่โดดเด่นหรือแตกต่างไปจากสมาพันธรัฐสวิสเท่าใดนัก จึงสามารถกล่าวรวมไปเป็นกลุ่มเดียวกันได้ อีกทั้งถ้าจะคงตัวอักษรย่อของราชรัฐลิกเตนสไตน์ไว้ในชื่อแล้วก็อาจต้องบรรจุตัวอักษรย่อของประเทศอื่นที่เกี่ยวข้องลงไปด้วยอันจะทำให้เกิดความยุ่งยาก

ในปัจจุบัน ให้ถือเป็นหลักการว่า แม้ว่าชื่อของแนวคิดการเรียนการสอน “DACH-Prinzip” จะระบุตัวอักษรย่อของเพียง 3 ประเทศ กล่าวคือ สหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีและสาธารณรัฐออสเตรียที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการหลักเพียงภาษาเดียว (solo-offizielle Amtssprache) และสมาพันธรัฐสวิสซึ่งเป็นประเทศพหุภาษาที่กำหนดให้มีภาษาราชการทั้งสิ้น 4 ภาษา ได้แก่ ภาษาเยอรมัน ภาษาฝรั่งเศส ภาษาอิตาลี และภาษาโรมานซ์¹⁰ แต่ในกระบวนการเรียนการสอนให้คำนึงถึงประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการประเทศ (ขนาดเล็ก) อื่น ๆ ด้วย (Badstüber-Kizik et al. [n.d.], 9-10) กล่าวคือ ทั้งประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการเพียงภาษาเดียว ได้แก่ ราชรัฐลิกเตนสไตน์ และประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการควบคู่ไปกับภาษาอื่น (ko-offizielle Amtssprache) ได้แก่ ราชรัฐลิกซิมเบิร์ก ตลอดจนบางเขตพื้นที่ที่ถือว่าภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการของท้องถิ่นหรือบางกลุ่มชนเท่านั้น (regionale Amtssprache) เช่น บริเวณตอนเหนือของสาธารณรัฐอิตาลี (ในภูมิภาคทิโรลใต้) หรือบริเวณฝั่งตะวันออกของราชอาณาจักรเบลเยียม

แนวคิดการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการหรือ “DACH-Prinzip” ซึ่งพัฒนาต่อยอดมาจาก “ABCD-Thesen” ที่กล่าวไปข้างต้นนั้น ได้ให้ความสำคัญใน 5 ประเด็นหลัก (DACH-Prinzip [n.d.]; Badstüber-Kizik et al. [n.d.]; Bettermann 2010a, 41; Demmig 2015, 222-224; Schweiger, Hägi, and Döll 2015, 7-10; Sorger 2013, 39-43) กล่าวคือ

1. กระบวนการเรียนการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาเปรียบเทียบประเด็นคัดสรร
2. การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนการสอน
3. การใช้สื่อสมัยใหม่เพื่อสนับสนุนกระบวนการเรียนการสอน
4. การผลิตสื่อการเรียนการสอน
5. การอบรมผู้สอนภาษาเยอรมันในทุกกระดับ

ในที่นี้ ผู้วิจัยจะขยายความแต่ละประเด็นโดยละเอียด ดังต่อไปนี้

4.1 กระบวนการเรียนการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาเปรียบเทียบประเด็นคัดสรร

การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนศึกษาประเด็นคัดสรรในเชิงเปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรมของประเทศในกลุ่มดังกล่าว โดยไม่ต้องคำนึงว่าประเทศใดมีบทบาทในเชิงการเมืองหรือวัฒนธรรมมากหรือน้อยกว่ากัน และใน

¹⁰ เรียกในภาษาเยอรมันว่า Rätoromanisch หรือ Bündnerromanisch

ขณะเดียวกันก็ต้องไม่มองแบบเหมารวมว่าประเทศเหล่านี้มีลักษณะทางภาษาและวัฒนธรรมเหมือนกันทั้งหมดเพราะต่างก็ใช้ภาษาเยอรมันเช่นเดียวกัน

ในประเด็นของความหลากหลายทางภาษานั้น นักวิชาการด้านการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศนิยมใช้คำว่า “Plurizentrik” หรือ “Plurizentrismus” ในบริบทนี้ (Hägi 2013, 98-108; Kellermeier-Rehbein 2014, 28-33) ทั้งนี้คำทั้ง 2 คำสามารถแปลตรงตัวได้ว่า “สภาวะความมีหลายศูนย์กลาง” ซึ่งใช้อธิบายสภาวะของภาษาหลายภาษา เช่น ภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาสเปน รวมทั้งภาษาเยอรมัน ที่มีผู้พูดในฐานะเจ้าของภาษาอยู่ในหลายประเทศจนไม่สามารถระบุได้อย่างชัดเจนว่าประเทศใดเป็น “ประเทศเจ้าของภาษา” ที่แท้จริง หรือไม่สามารถชี้ชัดได้ว่าภาษาของประเทศใดถือเป็นมาตรฐานในเชิงภาษาศาสตร์แต่เพียงผู้เดียว ในกระบวนทัศน์นี้ประเทศต่าง ๆ ที่ใช้ภาษานั้น ๆ เป็นภาษาราชการจึงต่างเป็น “ศูนย์กลาง” ของภาษาที่เท่าเทียมกันและถือเป็นมาตรฐานได้เช่นเดียวกัน

การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการถือเป็นโอกาสในการบูรณาการ (Integration) หลายศาสตร์เข้าด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเชื่อมโยงการศึกษาเปรียบเทียบภาษาเยอรมันที่ใช้ในแต่ละประเทศทั้งในด้านศาสตร์และสหวิทยา การสร้างคำ ศัพท์วิทยา วากยสัมพันธ์ วัจนปฏิบัติศาสตร์ และการแปรของภาษา เข้ากับมุมมองเชิงสังคมวิทยาหรือประเด็นด้านวัฒนธรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง

4.2 การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนการสอน

การให้ความสำคัญกับบทบาทและการมีส่วนร่วมของผู้เรียน (Lernendenorientierung und Partizipation) ถือเป็นองค์ประกอบหลักข้อหนึ่งของแนวคิดนี้ โดยสถาบันการศึกษาต้องสร้างสภาวะการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทและหน้าที่ในการควบคุมการเรียนรู้ของตนเอง¹¹ ที่ครอบคลุมตั้งแต่การเลือกเนื้อหาที่ตนเองสนใจศึกษา การจัดสรรเวลา การกำหนดรูปแบบและวิธีการทำงานที่ตนเองถนัดและพิจารณาแล้วว่าดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Bimmel and Rampillon 2000, 33-35) ในส่วนของกระบวนการในชั้นเรียนนั้น ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมตัดสินใจตามโอกาสและส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียน (Handlungsorientierung) เพื่อแสวงหาความรู้และทำความเข้าใจเนื้อหาที่กำหนดอย่างลึกซึ้ง แทนที่ผู้เรียนจะเป็นเพียงฝ่ายรับรู้และท่องจำมูลที่ผู้สอนป้อนให้เท่านั้น ดังนั้นการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนจึงเป็นปัจจัยหลักข้อหนึ่งซึ่งสัมพันธ์กับประเด็นที่จะกล่าวถึงต่อไป

4.3 การใช้สื่อสมัยใหม่เพื่อสนับสนุนกระบวนการเรียนการสอน

ด้วยความก้าวหน้าทางวิทยาการในปัจจุบัน ผู้สอนนอกจากจะสามารถแสวงหาข้อมูลความรู้ที่ทันสมัยจากแหล่งต่าง ๆ เพื่อใช้เตรียมการสอนแล้ว การนำสื่อสมัยใหม่ (Neue Medien) ซึ่งหลอมรวมเทคโนโลยีต่าง ๆ เข้าด้วยกันทั้งสื่อมัลติมีเดีย และสื่อสังคมออนไลน์มาใช้ในชั้นเรียนจะช่วยเปิดโลกทัศน์และกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจใฝ่รู้มากขึ้น อีกทั้งยังเป็นการท้าทายความสามารถของผู้เรียนได้ด้วย เช่น การกำหนดให้ใช้อินเทอร์เน็ตในการสืบค้นข้อมูลเพื่อนำเสนอประเด็นที่ได้รับ

¹¹ ดูเพิ่มเติมที่มาของแนวคิด “selbstgesteuertes Lernen” หรือ “autonomes Lernen” และการนำไปปฏิบัติใช้จริงที่บิมเมลและรัมปีลียง (Bimmel and Rampillon 2000) และชาร์ทและเลกุกเคอ (Schart and Legutke 2012)

มอบหมายหรือการจัดทำโครงงานลักษณะต่าง ๆ ตามหัวข้อที่ผู้เรียนสนใจ ทั้งนี้การใช้สื่อสมัยใหม่ต้องคำนึงถึงเงื่อนไขและข้อจำกัดอย่างรอบด้าน ทั้งสภาพห้องเรียนและอุปกรณ์ที่จำเป็น ความพร้อมของผู้เรียนในฐานะผู้ใช้สื่อ ระยะเวลาที่จะใช้ในการจัดการเรียนการสอน บทบาทของผู้สอนที่ต้องเป็นผู้ชี้แนะและให้คำปรึกษาในระหว่างการทำดำเนินงาน ตลอดจนการประเมินผลที่ครอบคลุมทั้งการประเมินชิ้นงานที่ผลิตขึ้นและกระบวนการการทำงานอย่างเป็นระบบ (Brasch and Pfeil 2017, 16-20)

4.4 การผลิตสื่อการเรียนการสอน

ในปัจจุบัน สำนักพิมพ์และองค์กรต่าง ๆ ได้ผลิตสื่อการเรียนการสอนที่มีเนื้อหาด้านวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการออกมาจำนวนหนึ่ง ทั้งนี้มักจะยกนำเสนอเนื้อหาออกเป็นประเทศ ๆ ไป อาทิ สื่อที่ผลิตโดยกระทรวงศึกษาธิการแห่งสาธารณรัฐออสเตรีย (Bundesministerium für Bildung) เช่น Österreich ... schon gehört? (Allmayer et al. 2017) Österreich. Feste feiern (Mitterhumer et al. 2017) Österreich im Bild (Thalhammer 2017) สื่อที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับสมาพันธรัฐสวิส เช่น Schweiz im Bild (Haver and Mix & Remix 2012) ซึ่งนำเสนอทั้งเนื้อหาเชิงข้อมูลทางประวัติศาสตร์ การเมืองการปกครอง สถานที่สำคัญ รวมทั้งตำนาน ความเชื่อและภาพจำ (cliché) ตลอดจนสื่อที่ผลิตขึ้นเพื่อใช้ในชั้นเรียนเฉพาะสำหรับผู้อพยพหรือย้ายถิ่นฐานมาพำนักในสหพันธรัฐเยอรมนี (Integrationskurs) เช่น 100 Stunden Deutschland (Butler et al. 2017) ซึ่งให้ความสำคัญทั้งเนื้อหาด้านภาษาและวัฒนธรรมไปพร้อมกัน ในส่วนของสื่อที่กล่าวถึงกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการในภาพรวมนั้นยังมีอยู่จำนวนจำกัด ที่เป็นที่ยูจกักกันอย่างแพร่หลาย ได้แก่ Dreimal Deutsch. In Deutschland. In Österreich. In der Schweiz. (Matecki 2009) โดยยังเน้นนำเสนอเนื้อหาในลักษณะบทอ่านและรูปภาพประกอบเป็นส่วนใหญ่ และ Entdeckungsreise D-A-CH (Pilaski et al. 2013) ซึ่งใช้สื่อประสมค่อนข้างหลากหลายทั้งบทอ่าน บทฟัง และวีดิทัศน์ในรูปแบบ DVD

ทั้งนี้ สิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตคือการผลิตสื่อการเรียนการสอนที่มีเนื้อหาทันสมัยและใช้ตัวบทที่เจ้าของภาษาผลิตขึ้นและใช้งานจริง (authentisch) นอกจากนั้นเนื้อหาควรสอดคล้องกับช่วงวัย ประสบการณ์ และความรู้ที่ผู้เรียนมีมาก่อน และเนื้อหาที่นำเสนอควรสนองต่อความต้องการของผู้เรียนโดยตรง เพื่อจะสามารถพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้และทักษะการสื่อสารที่ดีพอจนสามารถดำรงตนในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของสังคมพหุภาษาและพหุวัฒนธรรมในโลกปัจจุบันได้ ทั้งนี้ควรประสมประสานสื่อดั้งเดิมกับสื่อสมัยใหม่เพื่อให้สามารถเพิ่มเติมหรือปรับเปลี่ยนเนื้อหาในกรณีที่ได้

4.5 การอบรมผู้สอนภาษาเยอรมันในทุกกระดับ

ปัจจัยสำคัญซึ่งจะเป็นตัวผลักดันให้การดำเนินการต่าง ๆ บรรลุเป้าหมายไปได้คือ การอบรมผู้สอนในทุกระดับตั้งแต่ผู้สอนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาจนถึงอุดมศึกษาเพื่อเพิ่มพูนความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ พร้อมทั้งพัฒนาทักษะการจัดการกระบวนการเรียนการสอนในฐานะที่เป็น “กระบวนการ” ซึ่งมีบทบาทช่วยสนับสนุนกระบวนการการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจและเข้าถึงความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ

การอบรมผู้สอนภาษาเยอรมันที่มีชื่อเสียงและเป็นที่ยอมรับที่สุดในด้านนี้ ได้แก่ “การสัมมนานานาชาติด้านวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ” (IDV-DACHL-Seminar) ซึ่งจัดขึ้นทุก 4 ปี¹² โดยผู้เข้าร่วมการสัมมนาจะได้ศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงวัฒนธรรม อีกทั้งยังได้เข้าดูงานในองค์กรบริหารส่วนท้องถิ่นของเมืองที่จัดสัมมนานอกจากนั้นยังได้เรียนรู้เทคนิคการผลิตสื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่มโดยใช้ข้อมูลที่ได้จากสถานที่จริง เช่น ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้คนตามท้องถนน

ส่วนอีกประเด็นหนึ่งนอกเหนือจากการเรียนการสอนที่กล่าวไปแล้วทั้งหมดคือ การส่งเสริมความร่วมมือขององค์กรตัวแทนของแต่ละประเทศในการดำเนินกิจกรรม เช่น การเวียนกันจัดประชุมคณะทำงานที่เกี่ยวข้อง การจัดประชุมครูผู้สอนภาษาเยอรมันหรืองานสัมมนาอื่นอย่างสม่ำเสมอ ทั้งนี้ความร่วมมือระหว่างองค์กรจะช่วยผลักดันนโยบายเชิงวัฒนธรรม (Kulturpolitik) ในระดับมหภาคอย่างเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน อันจะเป็นการส่งเสริมบทบาทของกลุ่มประเทศดังกล่าวในเวทีโลกด้วย

นอกจากประเด็นหลักที่กล่าวไปข้างต้นแล้วนั้น ในกระบวนการการเรียนการสอนยังควรให้ความสำคัญกับหลักการเรียนการสอนทั่วไปอีก 3 ด้าน (Badstüber-Kizik et al. [n.d.], 10-11; Schweiger, Hägi, and Döll 2015, 7-10) ได้แก่

1. เรื่องที่นำมาใช้ในการเรียนการสอนควรครอบคลุมความต้องการพื้นฐานและจำเป็นต่อผู้เรียน (generative Themen) เพื่อให้ผู้เรียนจะสามารถบูรณาการความรู้ไปใช้ในการดำรงชีวิตโดยทั่วไปหรือในบริบทของการทำงานต่อไปได้
2. การคัดเลือกเนื้อหาที่ใช้ในการเรียนการสอนต้องเป็นพลวัตและยืดหยุ่น (Dynamik und Flexibilität) กล่าวคือต้องสามารถปรับเปลี่ยนไปตามสภาวะของชั้นเรียนและเงื่อนไขของผู้เรียน เช่น จำนวนระยะเวลาของชั้นเรียน ระดับความรู้ และเป้าหมายของผู้เรียน
3. กระบวนการเรียนการสอนต้องเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ (Kreativität) กล่าวคือ ผู้สอนต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดสร้างสรรค์ในลักษณะต่าง ๆ ตั้งแต่การแสดงความคิดเห็นส่วนบุคคลและการนำเสนอผลงานที่ผลิตขึ้นในชั้นเรียนด้วยรูปแบบที่หลากหลาย

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการนั้นไม่มีรูปแบบและเนื้อหาที่ตายตัว ยิ่งเมื่อเปรียบเทียบกับการเรียนการสอนความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับประเทศต่าง ๆ แบบเดิมที่มีชุดความรู้หรือเนื้อหาที่ฟังรื้ออย่างค่อนข้างตายตัวอยู่แล้ว อนึ่ง แนวคิดนี้ไม่ได้ปฏิเสธการให้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับประเทศต่าง ๆ ดังที่เคยทำกันมาเสียทั้งหมด ในทางตรงกันข้ามความรู้เหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้เรียนต้องมีเพื่อใช้เป็นฐานในการเรียนรู้ต่อไป หากแต่การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาไม่ควรหยุดอยู่แค่เพียงการรับทราบข้อมูลเท่านั้น ผู้เรียนควรมีบทบาทในชั้นเรียนเพิ่มมากขึ้น โดยกิจกรรมต่าง ๆ ต้องกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง รวมทั้งเปิดโอกาสให้ได้คิดวิเคราะห์วิพากษ์และเชื่อมโยงประเด็นทางวัฒนธรรมอย่างมีเหตุผล นอกจากนั้น ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น กล่าวคือ ให้มีส่วนร่วมในกระบวนการคัดเลือกและกำหนดเนื้อหาบางส่วนตามความสนใจหรือความสำคัญในช่วงเวลานั้น ๆ รวมทั้งในการตกลงรูปแบบ

¹² จัดโดยสมาคมครูภาษาเยอรมันนานาชาติ (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. หรือ IDV) ด้วยความร่วมมือขององค์กรต่าง ๆ ได้แก่ สถาบันเกอเธ่ (Goethe-Institut) หน่วยงาน interDaF am Herder-Institut กระทรวงศึกษาธิการ (Bundesministerium für Bildung) แห่งสาธารณรัฐออสเตรีย กรมการศึกษา (Schulamt) แห่งราชรัฐลิทเทินสไตน์และกระทรวงการต่างประเทศ (Departement für auswärtige Angelegenheiten) สมาพันธ์รัฐสวิส มหาวิทยาลัยศาสตร์ประยุกต์แห่งเมืองซือริช (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften) และมหาวิทยาลัยฟรีบูร์ (Fribourg)

การวัดผลที่ไม่ใช่ผู้สอนเป็นผู้ประเมินเพียงฝ่ายเดียว แต่ให้ผู้เรียนสามารถร่วมประเมินผู้เรียนคนอื่นได้ด้วย อย่างไรก็ตาม สิ่งที่สำคัญเป็นอย่างยิ่งและควรจะทำเนื่อก่อนที่จะออกแบบเนื้อหาและกำหนดรูปแบบกิจกรรมในชั้นเรียนของแต่ละกลุ่มคือการวิเคราะห์เงื่อนไขการเรียนการสอนอย่างรอบด้าน ทั้งสภาวะการเรียนการสอนในเชิงกายภาพ เช่น ความพร้อมของห้องเรียนและสื่อทัศนูปกรณ์ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งภูมิหลังและคุณลักษณะของตัวผู้เรียน ได้แก่ ประสบการณ์การใช้ชีวิตอยู่ในกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการทั้งระยะสั้นและระยะยาว ทักษะภาษาและความถนัดด้านอื่น เช่น การแสดง การวาดภาพ การใช้โปรแกรมสำเร็จรูปต่าง ๆ ซึ่งปัจจัยเหล่านี้จะช่วยส่งเสริมการทำงานร่วมกันในชั้นเรียน รวมทั้งการผลิตชิ้นงานหรือโครงการต่าง ๆ ในระหว่างภาคเรียนให้สำเร็จลุล่วงไปได้

5. ความเป็นไปได้ ข้อจำกัดและการประยุกต์ใช้แนวคิดด้านการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการในบริบทของประเทศไทย

หลังจากที่ได้นำเสนอประเด็นที่เกี่ยวกับแนวคิดเรื่องการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการไปแล้ว ในหัวข้อถัดไปผู้วิจัยจะวิเคราะห์ความเป็นไปได้และข้อจำกัดในการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ โดยเน้นศึกษาบริบทของการเรียนการสอนเนื้อหาด้ววัฒนธรรมในหลักสูตรระดับอุดมศึกษาของประเทศไทย

5.1 ความเป็นไปได้และข้อจำกัด

ผู้วิจัยแบ่งประเด็นวิเคราะห์ออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ปัจจัยด้านเนื้อหาและกระบวนการการเรียนการสอน ปัจจัยด้านผู้เรียนและปัจจัยด้านผู้สอน

5.1.1 ปัจจัยด้านเนื้อหาและกระบวนการการเรียนการสอน

ดังที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อ 4.1 ว่า การเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการเป็นโอกาสที่ดีเป็นอย่างยิ่งที่จะได้บูรณาการความรู้ภาษาเยอรมันที่ผู้เรียนมีอยู่เข้ากับการศึกษาเนื้อหาด้ววัฒนธรรม แต่สิ่งที่จะต้องระมัดระวังเป็นอย่างยิ่งคือการคัดเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละช่วงวัย แต่ละระดับการศึกษา และความรู้พื้นฐานที่แตกต่างกัน ในบางกรณีการนำเสนอเนื้อหาอาจต้องทำอย่างค่อยเป็นค่อยไป โดยสอดแทรกเนื้อหาเข้าไปในสื่อการสอนแต่ละระดับในรูปแบบข้อมูล ตัวอย่างสถานการณ์ หรือแบบฝึกหัดสั้น ๆ แต่ในบางกรณี เช่น ในรายวิชาสำหรับนิสิตนักศึกษาระดับอุดมศึกษาอาจจะนำประเด็นเรื่องความเหมือนและความแตกต่างด้านภาษาของแต่ละประเทศในกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการมาเป็นหัวข้อหลักในการเรียนการสอนได้ (Hägi 2013, 108-115) เช่น ในรายวิชาทักษะภาษาหรือรายวิชาด้านภาษาศาสตร์

เนื่องจากแบบเรียนภาษาเยอรมันที่ใช้กันในประเทศไทยในขณะนี้ เป็นแบบเรียนที่ผลิตขึ้นโดยสำนักพิมพ์ในสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีทั้งหมด ดังนั้นรูปแบบภาษาที่ผู้เรียนชาวไทยส่วนใหญ่มักคุ้นเคยก็คือภาษาเยอรมันที่ใช้ในสหพันธ์

สาธารณรัฐเยอรมนี (หรือที่นักวิชาการจำนวนหนึ่งเรียกว่า “Bundesdeutsch” หรือ “Bundesdeutsches Hochdeutsch”) แต่สิ่งที่ต้องชี้ให้เห็นและทำให้ตระหนักรู้คือ ลักษณะการใช้ภาษาเยอรมันแบบอื่นที่ต่างไปจากภาษาเยอรมันที่ใช้ในสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนีนั้นไม่ได้ถือเป็นข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาแต่ต้องมองความแตกต่างนี้โดยมีวิจรรย์ญาณ เช่น ความแตกต่างด้านสัทศาสตร์และสัทวิทยาของภาษาเยอรมันในแต่ละประเทศนั้นเป็นตัวบ่งชี้อัตลักษณ์ของผู้พูดแต่ละสำเนียงว่ามีถิ่นที่มาจากภูมิภาคหรือประเทศใด ความแตกต่างด้านหน่วยคำ อาทิ การใช้ปัจจัย -ieren ประกอบท้ายคำกริยาที่มาจากภาษาต่างประเทศเพื่อเปลี่ยนให้เป็นคำกริยาในภาษาเยอรมัน เช่น คำกริยา “parkieren” (จอดรถ) หรือ “grillieren” (ย่างด้วยความร้อน) นั้นเป็นปรากฏการณ์ทั่วไปในภาษาเยอรมันมาตรฐานที่ใช้ในสหพันธ์สวิส (หรือที่เรียกว่า “Schweizer Hochdeutsch”) นอกจากนี้ยังมีความแตกต่างในเชิงไวยากรณ์ที่หากมองเพียงผิวเผินก็อาจนับเป็นข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาได้ อาทิ การใช้คำกริยาช่วย “sein” กับคำกริยาที่บอกสภาพ เช่น คำกริยา “sitzen” (นั่ง) หรือ “stehen” (ยืน) เมื่อสร้างประโยคอดีตกาลรูป Perfekt (“Er ist gesessen/gestanden.”) แทนที่จะใช้คำกริยาช่วย “haben” ดังเช่นในภาษาเยอรมันที่ใช้ทั่วไปในสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนี ซึ่งปรากฏการณ์นี้พบได้ในภาษาเยอรมันที่ใช้ทางตอนใต้ของสหพันธ์สาธารณรัฐเยอรมนี รวมทั้งภาษาเยอรมันที่ใช้ในสาธารณรัฐออสเตรีย (หรือที่เรียกว่า “Österreichisches Deutsch”) และในสหพันธ์สวิสบางส่วนอีกด้วย ผู้เรียนต้องเรียนรู้ว่าทั้งหมดเป็นวิธภาษากลุ่ม (regionale Varietäten) ในภาษาเยอรมันที่แตกต่างกันและยอมรับว่าไม่มีรูปแบบไหนที่ผิดหรือถูกในเชิงไวยากรณ์อย่างสิ้นเชิง¹³

ในส่วนของความคาดหวังต่อผู้เรียนนั้น ผู้วิจัยเห็นว่าเมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้และตระหนักถึงความแตกต่างของวิธภาษาในภาษาเยอรมันดังที่ยกตัวอย่างไปข้างต้น ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องฝึกท่วงทำนองเสียงเพื่อให้ออกเสียงตามสำเนียงทุกรูปแบบได้หรือไม่จำเป็นต้องฝึกใช้รูปคำตลอดจนโครงสร้างไวยากรณ์ที่ได้เรียนรู้ใหม่เพื่อให้ใช้ได้อย่างคล่องแคล่ว แต่ผู้เรียนยังสามารถใช้ภาษารูปแบบที่ผู้เรียนคุ้นชินและสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพอยู่แล้วต่อไปได้ ซึ่งแนวคิดลักษณะนี้สอดคล้องกับการเรียนเพื่อรับรู้ภาษาในเชิงตระหนักรู้ (Rezeptionsorientierung) (Hägi 2013, 118) ที่ไม่เน้นว่าผู้เรียนภาษาต่างประเทศจะต้องฝึกฝนรูปแบบการใช้ภาษานั้น ๆ จนสามารถใช้ในการสื่อสารจริงได้

ประเด็นถัดไปเกี่ยวข้องกับการขยายวงเนื้อหาเพื่อให้ครอบคลุมกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการทั้งหมด อันจะทำให้ไม่สามารถนำเสนอเนื้อหาทุกประเด็นอย่างละเอียดได้ แนวทางหนึ่งที่สามารถนำมาใช้ได้คือการเลือกประเด็นเพื่อนำมาวิเคราะห์เป็นตัวอย่างเชิงกรณีศึกษา (exemplarisch)¹⁴ ทั้งนี้ การคัดสรรเนื้อหาสำหรับผู้เรียนแต่ละกลุ่มควรอยู่บนพื้นฐานที่ทั้งผู้สอนและผู้เรียนได้ตกลงร่วมกัน กล่าวคือผู้สอนมีเป้าหมายที่ต้องบรรลุซึ่งสัมพันธ์กับคำอธิบายรายวิชาหรือวัตถุประสงค์ของรายวิชาที่กำหนดโดยหลักสูตร ในส่วนผู้เรียนที่มีความสนใจและความถนัดแตกต่างกันไปนั้นก็ควรได้มีส่วนร่วมในการกำหนดรายละเอียดเนื้อหา รวมถึงรูปแบบการประเมินผลบางส่วน ทั้งนี้การกำหนดเนื้อหานั้นต้องยืดหยุ่นและพร้อมปรับเปลี่ยนไปตามสถานการณ์หรือโอกาสสำคัญในช่วงเวลานั้น ๆ เช่น ใน พ.ศ. 2562 ราชรัฐลิทัวเนียได้เฉลิมฉลอง

¹³ ดูรายละเอียดความแตกต่างทางภาษาศาสตร์ของวิธภาษากลุ่มในประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการที่เค็ลเลอร์ไมเออร์-เรอไบน์ (Kellermeier-Rehbein 2014, 75-121)

¹⁴ โดยเฉพาะประเด็นการใช้ภาษาที่อาจทำให้เกิดปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้ เช่น การระบุค่านำหน้าหรือตามหลังชื่อเพื่อบอกตำแหน่งทางวิชาการหรืออาชีพ (เช่น ศาสตราจารย์ ดอกเตอร์ นายแพทย์) ซึ่งผู้ใช้ภาษาในแต่ละประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการให้ความสำคัญไม่เท่ากัน

300 ปีแห่งการก่อตั้งราชรัฐ รายวิชาที่อาจให้น้ำหนักเนื้อหาเรื่องเกี่ยวกับราชรัฐลิกเตนสไตน์เพิ่มขึ้น อันจะทำให้ผู้เรียนชาวไทย ได้รู้จักประเทศดังกล่าวในมิติต่าง ๆ มากขึ้น

นอกจากจะต้องคัดสรรเนื้อหาแล้ว ในบางกรณีอาจต้องจัดกลุ่มการนำเสนอเนื้อหาใหม่ เช่น ในสื่อการเรียนการสอน โดยทั่วไป มักนำเสนอข้อมูลทางภูมิศาสตร์หรือวัฒนธรรมของสหพันธสาธารณรัฐเยอรมนีแยกตามรัฐ (Bundesland) ซึ่งแบ่งออกเป็น 16 รัฐ แต่เมื่อเนื้อหาการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการนั้น กว้างขึ้น การเพิ่มข้อมูลของสาธารณรัฐออสเตรียแยกตามรัฐ (Bundesland) 9 รัฐ และของสมาพันธรัฐสวิสแยกตามรัฐ (Kanton) อีก 26 รัฐ เข้าไปในการเรียนการสอนจะทำให้ปริมาณเนื้อหาหนาแน่นเกินไป **การจัดแบ่งเนื้อหาอิงตามลักษณะร่วมทางวัฒนธรรม** น่าจะเป็นทางออกหนึ่งในการแก้ปัญหา เช่น การมองว่ารัฐบาวาเรีย (Bayern) กับบางส่วนของสาธารณรัฐออสเตรียซึ่งมีภูมิหลังทางการเมืองและวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกันนั้นเป็นพื้นที่ที่มีอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมร่วมหรือคล้ายคลึงกัน (Kulturraum) การจัดการเนื้อหาในลักษณะนี้เป็นการชี้ให้ผู้เรียนเห็นด้วยว่าเส้นแบ่งพรมแดนรัฐหรือประเทศทางภูมิศาสตร์นั้น ไม่ได้สัมพันธ์กับพื้นที่เชิงวัฒนธรรมของแต่ละกลุ่มคนเสมอไป ทั้งนี้สิ่งที่ต้องระมัดระวังคือต้องไม่นำเสนอภาพในลักษณะเหมารวมจนเกิดความเข้าใจผิดได้

ประเด็นสุดท้ายที่ควรให้ความสำคัญได้แก่ **การผลิตสื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทย** โดยตระหนักถึงเงื่อนไขและความต้องการต่าง ๆ ของผู้เรียนซึ่งต้องเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบและวิเคราะห์เป็นกรณี ๆ ไป ประเด็นสำคัญข้อหนึ่งคือตัวบทที่จะนำมาใช้ในการผลิตสื่อการเรียนการสอนควรเป็นตัวบทหลากหลายรูปแบบ อาทิ บทอ่าน บทสนทนา เสียง ในสถานที่ต่าง ๆ ภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว โดยที่ชไวเกอร์ เฮกี และเดิล (Schweiger, Hägi, and Döll 2015, 9) เสนอความเห็นไว้ว่า ตัวบทเหล่านั้นควรเป็นตัวบทที่เจ้าของภาษาลดขึ้นและใช้จริง หรือในบางกรณีอาจเป็นตัวบทที่สร้างขึ้นอย่างสมจริงเพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษาก็ได้ ทั้งนี้การได้มาซึ่งตัวบทหรือการสร้างตัวบทดังกล่าวไม่ใช่เรื่องที่บุคคลเพียงคนเดียวจะทำได้ ต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย เช่น สถานทูต รวมทั้งผู้เชี่ยวชาญจากองค์กรการศึกษาและวัฒนธรรมของแต่ละประเทศด้วย ดังนั้นรูปแบบการทำงานจึงควรจะเป็นคณะทำงานที่ประกอบขึ้นจากนักวิชาการหรือผู้เชี่ยวชาญที่มีความสนใจร่วมกัน ช่วยกันผลิตและตรวจสอบคุณภาพสื่อการเรียนการสอน แล้วจึงนำสื่อที่ผลิตขึ้นไปทดลองใช้จริงในสถาบันการศึกษาต่าง ๆ เพื่อนำข้อคิดเห็นที่ได้จากภาคปฏิบัติกลับมาปรับปรุงสื่อดังกล่าวอีกครั้ง กระบวนการที่กล่าวไปนั้นอาจต้องใช้ระยะเวลาแต่จะเป็นการประกันคุณภาพของสื่อที่จะนำไปใช้ในการเรียนการสอนจริงได้เป็นอย่างดี

5.1.2 ปัจจัยด้านผู้เรียน

ดังที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อ 4.2 และ 4.3 ในส่วนที่เกี่ยวกับบทบาทและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของผู้เรียนและการใช้สื่อสมัยใหม่เพื่อสนับสนุนกระบวนการการเรียนการสอนนั้น จะเห็นว่าผู้เรียนในอุดมคติตามแนวคิดด้านการเรียนการสอน วัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการนั้นคือ **ผู้เรียนที่ตื่นตัว มีจุดยืน เป็นตัวของตัวเอง และมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์** ซึ่งล้วนเป็นคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้คนในศตวรรษที่ 21 ที่อยู่ในโลกยุคโลกาภิวัตน์และต้องเผชิญกับกระแสทางสังคมและการเปลี่ยนแปลงทางวิทยาการต่าง ๆ จึงต้องแสวงหาความรู้และข้อมูลเพิ่มเติมตลอดเวลาเพื่อให้รู้เท่าทันจนสามารถปรับตัวตามความสภาวะการณ์ใหม่ได้

ผู้เรียนภาษาเยอรมันในประเทศไทยส่วนใหญ่มักอยู่ในช่วงวัยรุ่นหรือวัยผู้ใหญ่ตอนต้นซึ่งคุ้นเคยกับการใช้สื่อสมัยใหม่รูปแบบต่าง ๆ จึงแทบจะไม่ต้องกังวลเรื่องความสามารถในการใช้อุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์เพื่อการสืบค้นหรือจัดทำข้อมูลเพื่อการนำเสนอขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งนิสิตนักศึกษาที่โดยทั่วไปมีศักยภาพด้านนี้ค่อนข้างสูง แต่ปัญหาหลักคือจะใช้

เครื่องมือเหล่านี้อย่างไรให้สามารถดำเนินการให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดขึ้นโดยผู้สอนหรือที่ตนเองวางแผนไว้ ดังนั้นต้องให้ความสำคัญกับกระบวนการทำงานอันจะนำมาซึ่งผลงานปลายทางของผู้เรียนด้วย ไม่ใช่สนใจเพียงผลงานที่เกิดขึ้นเท่านั้น

งานที่มอบหมายอาจเป็นการนำเสนอผลงานด้วยปากเปล่าหรือในรูปแบบโปสเตอร์ รวมทั้งการจัดทำโครงการซึ่งเป็นโอกาสที่ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ขั้นตอนการทำงาน ตั้งแต่กระบวนการคัดกรองข้อมูลเนื้อหาที่สืบค้นมาว่าถูกต้องหรือจำเป็นต้องดำเนินการดำเนินงานของตนหรือไม่ วิธีการปรับเนื้อหาที่ได้ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และรูปแบบการนำเสนอ นอกจากนี้ยังต้องกำหนดกรอบการทำงานให้ผู้เรียนได้ร่วมกันคิดอย่างมีวิจารณญาณ ได้แลกเปลี่ยนจุดยืนทางความคิดกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนหรือเพื่อนร่วมกลุ่มทำงาน ซึ่งในบริบทนี้เองที่ผู้เรียนจะได้ใช้ความรู้ ประสบการณ์ส่วนบุคคลและความสามารถเฉพาะตัว รวมทั้งความคิดสร้างสรรค์ให้เกิดประโยชน์อย่างเป็นรูปธรรม

การเรียนรู้ผ่านการจัดทำโครงการ (projektorientiertes Lernen) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่มีรายละเอียดขั้นตอนมาก ตั้งแต่การระดมความคิด การแลกเปลี่ยน การลงมือดำเนินการเพื่อผลิตชิ้นงานอย่างมีประสิทธิภาพ และการนำเสนอผลงาน (Hammoud and Ratzki 2009, 9-10; Legutke 2016, 352) ยังไม่เป็นที่คุ้นเคยของผู้เรียนจำนวนมาก ดังนั้นจึงควรฝึกฝนการจัดทำโครงการอย่างเป็นระบบจนเกิดเป็นทักษะ โดยเริ่มจากการทำโครงการขนาดเล็กที่กำหนดเงื่อนไขเวลาให้ดำเนินการแล้วเสร็จภายในชั้นเรียน แล้วเพิ่มความซับซ้อนของกระบวนการทำงานจนกลายเป็นโครงการขนาดใหญ่ที่มีเป้าหมายให้นำเสนอผลงานตอนปลายภาคการศึกษา ทักษะการจัดการที่ได้จากการจัดทำโครงการเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาและประกอบอาชีพของผู้เรียนในอนาคต รวมทั้งจะเป็นทักษะที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้เพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้

นอกจากการเรียนการสอนภายในห้องเรียนแล้ว ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมสนับสนุนการเรียนรู้ด้านวัฒนธรรมต่าง ๆ ซึ่งจัดขึ้นอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง เช่น กิจกรรมด้านศิลปะและดนตรีที่จัดโดยสถาบันเกอเธ่ กรุงเทพฯ (Goethe-Institut Bangkok) กิจกรรม “ค่ำคืนแห่งวรรณกรรม” (Literarische Nacht) ที่เชิญนักเขียนจากประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการมาอ่านงานของตนและร่วมพูดคุยกับผู้ฟัง

5.1.3 ปัจจัยด้านผู้สอน

ปัจจัยด้านผู้สอนนี้เป็นส่วนสำคัญในการขับเคลื่อนแนวคิดการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ กล่าวคือ ผู้สอนต้องปรับทัศนคติและบทบาทของตนเอง โดยไม่มองตนเองเป็นเพียงผู้รอบรู้ในศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งเท่านั้น แต่ต้องเป็นกระบวนการที่มีสมรรถนะด้านการจัดการชั้นเรียน¹⁵ โดยเป็นผู้ออกแบบและวางขั้นตอนกระบวนการเพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ ลุ่มลึก และเกิดประสิทธิผล โดยเฉพาะเมื่อต้องการให้ผู้เรียนจัดทำโครงการที่มีขั้นตอนการดำเนินงานอันซับซ้อนนั้น การวางแผนขั้นตอนการดำเนินงานอย่างละเอียดและการติดตามการทำงานเพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความล้มเหลวจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง นอกจากนี้ผู้สอนยังต้องทำงานนอกเหนือจากการเตรียมกิจกรรมในชั้นเรียน เช่น การคัดเลือกแหล่งข้อมูลเอกสารหรือเว็บไซต์ในอินเทอร์เน็ตเพื่อใช้เป็นแหล่งเรียนรู้นอกชั้นเรียนหรือ

¹⁵ ชาร์ทและเลกุกเทอ (Schart and Legutke 2012, 55-62) เสนอสมรรถนะ 6 ด้านที่ผู้สอนในยุคปัจจุบันพึงมี ได้แก่ สมรรถนะทางวิชาการ (fachliche Kompetenz) สมรรถนะด้านการเรียนการสอน (didaktische Kompetenz) กล่าวคือการนำเนื้อหาทางวิชาการมาปรับใช้ในการเรียนการสอนและการใช้เทคนิคการสอนอย่างเหมาะสม สมรรถนะด้านการจัดการชั้นเรียน (unterrichtsorganisatorische Kompetenz) ซึ่งครอบคลุมความสามารถในการวางแผนและจัดการกระบวนการเรียนการสอน สมรรถนะในการควบคุมตนเอง (Selbstkompetenz) ซึ่งสัมพันธ์กับการจัดการอารมณ์และความเครียดที่อาจเกิดขึ้น สมรรถนะในการติดต่อสื่อสาร (Gesprächskompetenz) และสมรรถนะเชิงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Beziehungskompetenz)

เพื่อดำเนินกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนอื่น ๆ โดยกลั่นกรองตามความถูกต้องของเนื้อหา รวมทั้งความเหมาะสมกับระดับภาษาและความรู้ของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม

ดังที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อ 4.5 ว่าการอบรมผู้สอนภาษาเยอรมันเพื่อเพิ่มพูนความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยผลักดันให้เกิดการนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้จริง เนื่องจากจะเป็นโอกาสที่ผู้สอนจะได้เรียนรู้จากตัวอย่างการปฏิบัติจริงของผู้สอนรายอื่นแล้วนำรูปแบบเหล่านั้นไปประยุกต์ใช้ในบริบทของตนเองต่อไป นอกจากการเข้าอบรมหรือร่วมการสัมมนาอย่างสม่ำเสมอแล้วผู้สอนยังต้องกระตือรือร้นที่จะเปิดรับข้อมูลข่าวสารใหม่ ๆ เพื่อให้ทันเหตุการณ์รอบตัว รวมถึงชวนขยายเพิ่มเติมความรู้เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนการสอนด้วยตนเองอีกด้วย ทั้งนี้ผู้วิจัยมองว่าในด้านกรเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในระดับอุดมศึกษานั้นยังมีโอกาสในการพัฒนาและต่อยอดออกไปได้อีกมาก หากแต่ผู้สอนต้องเปิดใจยอมรับแนวคิดหรือนวัตกรรมด้านเรียนการสอนแล้วนำไปทดลองปรับใช้ในสถานการณ์จริง โดยไม่ยึดติดกับรูปแบบการเรียนการสอนที่สืบทอดต่อกันมาหรือที่คุ้นชินกันมากจนเกินไป

ประเด็นทั้งหมดที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อที่ 5.1 นี้ สามารถนำไปปรับใช้หรือพัฒนาต่อยอดในรายวิชาด้านวัฒนธรรมศึกษาตามแต่ความเป็นไปได้เท่าที่ข้อกำหนดของแต่ละหลักสูตรหรือสถาบันจะเอื้ออำนวย ทั้งนี้ ในหลักสูตรระดับปริญญาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาเยอรมัน ได้แก่ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์¹⁶ และมหาวิทยาลัยรามคำแหง¹⁷ ได้ปรากฏรายวิชาที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ ซึ่งเป็นนิมิตหมายอันดีว่าวงการภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศในประเทศไทยนั้นเริ่มให้ความสนใจเรื่องดังกล่าวมากขึ้น

5.2 ตัวอย่างการประยุกต์ใช้ในบริบทอุดมศึกษาของประเทศไทย

ตามผู้วิจัยได้วิเคราะห์ความเป็นไปได้รวมทั้งข้อจำกัดในการนำแนวคิดด้านการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการมาใช้จริงในบริบทอุดมศึกษาของประเทศไทยไปแล้วนั้น ในลำดับต่อไป ผู้วิจัยขอเสนอตัวอย่างการประยุกต์ใช้แนวคิดนี้ในการเรียนการสอนรายวิชาในระดับอุดมศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม อันอาจจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาแนวคิดดังกล่าวในประเทศไทยต่อไป

เมื่อ พ.ศ. 2557 ผู้วิจัยได้ริเริ่มเปิดสอนรายวิชา 2232253 ประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการในปัจจุบัน (German-Speaking Countries Today) ในหลักสูตรอักษรศาสตรบัณฑิต คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดย

¹⁶ รายวิชา 01357273 ภาษาและวัฒนธรรมในประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน ในหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาเยอรมัน (หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2559) ของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่

https://eduserv.ku.ac.th/academics%202008/PDF/ku/human/CD_B.A.German_59.pdf, accessed December 10, 2019

¹⁷ กระบวนวิชา GER 3505 เยอรมัน ออสเตเรียและสวิตเซอร์แลนด์ในโลกปัจจุบัน และ GER 4508 ภาพยนตร์และบทเพลงในกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน ตลอดจนรายวิชาที่เน้นทักษะการอ่าน เช่น GER 3503 บทอ่านภาษาเยอรมันเกี่ยวกับประวัติศาสตร์และการเมืองของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน GER 4506 บทอ่านภาษาเยอรมันเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมัน ในหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาเยอรมัน (หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ. 2560) ของมหาวิทยาลัยรามคำแหง ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่

<http://www.human.ru.ac.th/images/document/course2560/GER.pdf>, accessed December 10, 2019

กำหนดสถานะรายวิชาเป็นรายวิชาศึกษาทั่วไป กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์ เพื่อเปิดโอกาสให้นิสิตทุกชั้นปีจากคณะต่าง ๆ รวมถึง นิสิตวิชาเอกและโทของสาขาวิชา สามารถลงทะเบียนเรียนได้¹⁸

การเรียนการสอนในชั้นเรียนทุกครั้งจะเริ่มจากการที่ผู้สอนให้ข้อมูลพื้นฐานในแต่ละหัวข้อ โดยจะนำเสนอเนื้อหาด้าน ภาษาและวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการในเชิงเปรียบเทียบพร้อมตั้งประเด็นคำถามให้ผู้เรียน ซึ่งได้แก่นิสิตจากคณะต่าง ๆ ได้โต้ตอบด้วยการแสดงความคิดเห็นจากมุมมองและประสบการณ์ของตนโดยสมัครใจ ในลำดับ ถัดไปจะเป็นกิจกรรมกลุ่มย่อยที่นิสิตจะต้องรวมกลุ่มเพื่อทำงานร่วมกัน ซึ่งแต่ละกลุ่มต้องประกอบด้วยนิสิตหลากหลายคณะ การที่ผู้สอนกำหนดให้สมาชิกในหนึ่งกลุ่มต้องเป็นนิสิตต่างคณะกันนั้นก็เพื่อเปิดโอกาสให้นิสิตได้แลกเปลี่ยนความรู้และ ความเห็นจากมุมมองที่แตกต่างกัน ในส่วนของเนื้อหานี้ ผู้สอนจะกำหนดประเด็นให้นิสิตในกลุ่มได้วิเคราะห์แล้วหาคำตอบ หรือทางออกร่วมกัน โดยสามารถสืบค้นข้อมูลเพิ่มเติมทางอินเทอร์เน็ตเพื่อใช้ประกอบการทำงานกลุ่มได้ ในที่นี้จะขอ ยกตัวอย่างกิจกรรมที่ได้ใช้จริง 3 ตัวอย่าง ดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1: หลังจากที่นิสิตได้รับทราบสาระสำคัญเกี่ยวกับระบบการศึกษาระดับอุดมศึกษาในกลุ่มประเทศที่ใช้ ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ ได้แก่ การให้ความสำคัญเรื่องความเป็นหนึ่งเดียวของการวิจัยและการสอน (Einheit von Forschung und Lehre) ซึ่งเป็นอุดมการณ์ทางการศึกษาข้อหนึ่งที่วิลเฮล์ม ฟ็อน ฮุมโบลท์ (Wilhelm von Humboldt) ประกาศไว้เมื่อครั้งที่ก่อตั้งมหาวิทยาลัยเบอร์ลินใน พ.ศ. 2353 ตลอดจนการเปิดกว้างให้อิสระทางวิชาการแก่ทั้งผู้สอนและ ผู้เรียนโดยเน้นความเป็นปัจเจก งานที่มอบหมายให้นิสิตเพื่อฝึกฝนการคิดเชื่อมโยงและการคิดแบบมีวิจารณญาณคือ ให้นิสิต ร่วมกันออกแบบรายวิชาศึกษาทั่วไปลักษณะสหศาสตร์ที่นิสิตเห็นว่ามีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 พร้อมระบุ วัตถุประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหาและรูปแบบการเรียนการสอนมาโดยสังเขป

ตัวอย่างที่ 2: ในหัวข้อปัญหาสิ่งแวดล้อม ซึ่งผู้สอนได้นำเสนอนโยบายภาครัฐ การปลูกฝังเรื่องสิ่งแวดล้อม ตั้งแต่ วัยเยาว์ ตัวอย่างนวัตกรรมเพื่อการพัฒนา เช่น พลังงานทางเลือก เทคโนโลยีการจัดการขยะและการรีไซเคิล ตลอดจนแนวคิด ทางสังคมต่าง ๆ งานที่มอบหมายได้แก่ ให้นิสิตเลือกปัญหาสิ่งแวดล้อมในประเทศไทยที่ควรได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วนมา หนึ่งประเด็น แล้วอภิปรายปัญหาดังกล่าวอย่างรอบด้าน พร้อมคิดหาวิธีการปลูกจิตสำนึกเรื่องดังกล่าวในสังคม รวมทั้งกำหนด แนวทางข้อบังคับหรือข้อกฎหมายที่จำเป็นโดยต้องคำนึงถึงผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นกับทุกฝ่ายว่าใครจะได้หรือเสียประโยชน์ หากดำเนินการตามนโยบายที่กำหนดขึ้น

ตัวอย่างที่ 3: ในหัวข้อที่เกี่ยวกับสังคมผู้สูงวัยซึ่งเป็นความท้าทายที่กลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ กำลังเผชิญอยู่นั้น นิสิตได้รับทราบข้อมูลด้านโครงสร้างประชากรและอายุขัยเฉลี่ย ระบบประกันสังคมซึ่งดำรงอยู่ได้ด้วย

¹⁸ ก่อนหน้านี้ไม่มีรายวิชาในหลักสูตรอักษรศาสตรบัณฑิตที่นำเสนอเนื้อหาด้านวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ อย่างเป็นระบบ ผู้วิจัยจึงพัฒนารายวิชาดังกล่าวและพยายามนำข้อคิดที่ได้จากการวิจัยไปปรับใช้ให้มากที่สุด โดยรายวิชานี้รับนิสิตสูงสุดจำนวน 100 คน ที่ผ่านมานิสิตที่ลงทะเบียนเรียนมาจากหลายคณะและจากทุกชั้นปี ซึ่งเป็นทั้งนิสิตที่ไม่มีความรู้ภาษาเยอรมัน นิสิตที่เคยเรียน ภาษาเยอรมันในระดับโรงเรียนมาก่อนรวมทั้งนิสิตที่เคยไปแลกเปลี่ยนในประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการ และนิสิตที่ศึกษา ภาษาเยอรมันเป็นวิชาเอก วิชาโท และวิชาเลือก ข้อดีของรายวิชาที่มีผู้เรียนหลากหลายแบบนี้คือการได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันและกัน เมื่อผู้สอน นำเสนอเนื้อหาเกี่ยวกับภาษาเยอรมันในภาพรวม เช่น ระบบไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ ตลอดจนรูปแบบการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ในหัวข้อ “ลักษณะของภาษาเยอรมันและบทบาทของภาษาเยอรมันในสหภาพยุโรป ทวีปยุโรปและประเทศไทย” นิสิตที่ไม่มีความรู้ภาษาเยอรมันมาก่อนก็ ยังสามารถเข้าถึงเนื้อหาด้วยความช่วยเหลือจากนิสิต 2 กลุ่มหลังนี้ที่เข้ามามีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์หรือเพิ่มเติมประเด็นเนื้อหา บางอย่าง ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ในระหว่างการเรียนการสอนเป็นอย่างดี

หลักการความเป็นน้ำหนึ่งอันเดียวกันทางสังคม (solidarity) ตลอดจนการสร้างความจิตสำนึกเรื่องการเรียนรู้ระหว่างรุ่นเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ กิจกรรมที่มอบหมายให้นิสิตทำได้แก่ ให้ร่วมกันคิดรูปแบบและวิธีการพัฒนาคุณภาพชีวิตประจำวันของผู้สูงวัยในประเทศไทยที่น่าจะปฏิบัติได้จริง อาทิ การสร้างบรรยากาศเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างวัย ระบบการจ้างงานของบริษัทและองค์กรต่าง ๆ ที่ยืดหยุ่น การออกแบบระบบขนส่งมวลชน

อนึ่ง ด้วยข้อจำกัดของนิสิตที่มาจากคณะต่าง ๆ กัน การทำงานกลุ่มร่วมกันนั้นจะต้องแล้วเสร็จภายในกรอบเวลาที่กำหนดให้ภายในชั่วโมงเรียนแต่ละครั้ง เพื่อไม่ให้เป็นการเพิ่มเติมแก่นิสิตในการนัดหมายทำงานนอกชั้นเรียนและเพื่อสร้างสภาวะที่ต้องทำงานอย่างกระตือรือร้นให้แล้วเสร็จตามที่มอบหมาย ทั้งนี้การทำงานกลุ่มแต่ละครั้ง นิสิตต้องบันทึกความเห็นแนวทางและทางออกของปัญหาที่ได้แลกเปลี่ยนกันในกลุ่มเป็นลายลักษณ์อักษรแล้วส่งตอนท้ายชั่วโมงเรียนเพื่อเก็บไว้เป็นหลักฐานซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลในรายวิชานี้ ในกรณีที่ไม่มีเวลาในชั้นเรียนเหลือจะเปิดโอกาสให้นิสิตนำเสนอประเด็นของกลุ่มตนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างกันได้

ตัวอย่างรายวิชาที่กล่าวไปข้างต้นนี้ เป็นความพยายามของผู้วิจัยที่จะนำแนวคิดด้านการเรียนการสอนต่าง ๆ มาประยุกต์ใช้ในกระบวนการเรียนการสอนจริง โดยพิจารณาจากความเป็นไปได้และข้อจำกัดของผู้เรียนในรายวิชาดังกล่าว ในกรณีของรายวิชาลักษณะอื่น เช่น รายวิชาสำหรับนิสิตวิชาเอกและวิชาโทภาษาเยอรมันที่มีจำนวนผู้เรียนในชั้นเรียนไม่มากนัก อาจสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนการสอนไปได้อีก โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดรายละเอียดเนื้อหา รวมทั้งรูปแบบการประเมินผล ดังที่กล่าวไปแล้วในหัวข้อ 5.1.1 และ 5.1.2 และการจัดทำโครงการที่นำเสนอประเด็นเนื้อหาอันซับซ้อนและหลากหลาย พร้อมกับนำเสนอผลงานด้วยวาจาเป็นภาษาเยอรมันด้วยระดับภาษาที่เหมาะสม

6. บทสรุปและแนวทางการพัฒนา

ในบทความนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษากรอบความคิดเชิงทฤษฎีการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาของกลุ่มประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาราชการซึ่งให้ความสำคัญกับ 5 ประเด็นหลัก กล่าวคือ กระบวนการเรียนการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนศึกษาเปรียบเทียบประเด็นคัดสรร การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม การใช้สื่อสมัยใหม่ การผลิตสื่อการเรียนการสอน และการอบรมผู้สอนภาษาเยอรมันในทุกๆระดับ อีกทั้งยังศึกษาความเป็นไปได้และข้อจำกัดในการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในบริบทอุดมศึกษาในประเทศไทย โดยครอบคลุมทั้งปัจจัยด้านเนื้อหาและกระบวนการเรียนการสอน ปัจจัยด้านผู้เรียนและปัจจัยด้านผู้สอน พร้อมนำเสนอตัวอย่างการประยุกต์ใช้อย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งตัวอย่างที่ยกมานี้สามารถปรับเปลี่ยนไปตามความเหมาะสมสำหรับผู้เรียนกลุ่มอื่น อันจะเป็นการต่อยอดการศึกษาและวิจัยด้านการเรียนการสอนวัฒนธรรมศึกษาในประเทศไทยต่อไป

ประเด็นเชิงการวิจัยที่น่าสนใจอีกประเด็นหนึ่งคือ การศึกษาเปรียบเทียบว่าผู้สอนรายวิชาด้านวัฒนธรรมศึกษาของแต่ละสถาบันอุดมศึกษาได้กำหนดเนื้อหา กระบวนการเรียนการสอน ตลอดจนรูปแบบการประเมินผลในรายวิชาเหล่านี้ไว้

อย่างไร ปัจจัยใดที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจวางแนวทางการสอนนั้น ๆ ซึ่งการวิจัยในแง่มุมมองนี้จะสามารถศึกษาทัศนคติส่วนบุคคลและความเชื่อทางด้านการเรียนการสอนของผู้สอนแต่ละรายไปพร้อมกันได้ด้วย

ส่วนประเด็นสุดท้ายคือ การพัฒนางานวิจัยด้านวัฒนธรรมเยอรมันศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการศึกษากระบวนการเรียนรู้ด้านวัฒนธรรมของผู้เรียนภาษาเยอรมันชาวไทย ซึ่งการวิจัยด้านนี้ต้องดำเนินการเชิงสหศาสตร์โดยอาศัยทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้องทั้งด้านวัฒนธรรมศึกษา สังคมวิทยา มานุษยวิทยา ตลอดจนศึกษาศาสตร์เป็นฐาน รวมทั้งการพัฒนาแบบแผนการเรียนการสอนเนื้อหาวัฒนธรรมศึกษาที่เหมาะสมกับกลุ่มผู้เรียนแต่ละสถาบันทั้งในระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษารวมทั้งในระบบการศึกษาต่อเนื่องเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในด้านดังกล่าวอย่างเป็นรูปธรรม

รายการอ้างอิง

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. (1990, September). *IDV-Rundbrief* (Vol. 45), 15-18. Retrieved from <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>
- Allmayer, S., Dengscherz, S., Gilly, D., Reiniger, D., Schweiger, H., Stangl, A., & Tonserm, C. 2017. *Österreich ... schon gehört? Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Altmayer, C., & Koreik, U. 2010a. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, and Claudia Riemer, eds., 1378-1391. Berlin: de Gruyter.
- Altmayer, C., & Koreik, U. 2010b. Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15(2): 1-6. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147>
- Altmayer, Claus (Ed.). 2016b. *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, Claus. 2007. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65: 7-21.
- Altmayer, Claus. 2010. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, and Claudia Riemer, eds., 1402-1413. Berlin: de Gruyter.

- Altmayer, Claus. 2013a. Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*, Silvia Demmig, Sara Hägi, and Hannes Schweiger, eds., 15-31. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus. 2013b. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die russische Germanistik? *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* 25: 11-29.
- Altmayer, Claus. 2016a. Interkulturalität. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, and Hans-Jürgen Krumm, eds., 15-20, Tübingen: A. Francke.
- Badstüber-Kizik, C., Burka, A., Hägi, S., & Schweiger, H. (n.d.). Das DACH(L)-ABCD. <https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf>, accessed December 10, 2019.
- Badstübner-Kizik, Camilla. 2015. Über „Erinnerungsorte“ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52: 11-14.
- Bettermann, Rainer. 2010a. D-A-CH-Konzept, das. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hans Barkowski, and Hans-Jürgen Krumm, eds., 41. Tübingen: A. Francke.
- Bettermann, Rainer. 2010b. Landeskunde, die. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hans Barkowski, and Hans-Jürgen Krumm, eds., 180-181. Tübingen: A. Francke.
- Biechele, M., & Padrós, A. 2013. *Didaktik der Landeskunde*. München: Langenscheidt.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2006. Kritische Anmerkungen und neue Perspektiven zu Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3): 1-3. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/392/380>
- Brasch, B. & Pfeil, A. 2017. *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Butler, E., Kotas, O., Sturm, M., Sum, B., Wolf, N. E., & Würtz, H. 2017. *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik – Geschichte – Kultur*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- DACH-Prinzip. (n.d.). <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip>, accessed December 10, 2019.
- Demmig, Silvia. 2015. Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik. In *IDT 2013, Band 1: Hauptvorträge*, Hans Drumbl, and Antonie Hornung, eds., 219-228. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Fernoff, R., Altmayer, C., & Koreik, U. 2017. Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung in das Themenheft. *Info DaF* 44(4): 443-450.
- Hägi, Sara. 2013. Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*, Silvia Demmig, Sara Hägi, and Hannes Schweiger, eds., 97-121. München: Iudicium.
- Hammoud, A., & Ratzki, A. 2009. Was ist Kooperatives Lernen? *Fremdsprache Deutsch* 41: 5-13.

- Haver, G., & Mix & Remix. 2012. *Schweiz im Bild. Mythen – Symbole – Klischees*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Kellermeier-Rehbein, Birte. 2014. *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Koreik, Uwe. 2000. Moderne Landeskunde!? In *Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze. Jahrbuch Sprachandragogik 1999* (Vol. 1.), Eva-Maria Willkop, ed., 11-37. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Koreik, Uwe. 2009. "Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Info DaF* 36(1): 3-34.
- Koreik, Uwe. 2011. Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? *Info DaF* 38(6): 581-604.
- Koreik, Uwe. 2016. Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch and Hans-Jürgen Krumm, eds., 163-167, Tübingen: A. Francke.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2017. Von ABCD zu DACHL. *IDV-Magazin* 92: 6-12.
- Kussler, R., & Kaewwipat, N. 2010. Landeskunde in der Germanistik außereuropäischer Länder. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, and Claudia Riemer, eds., 1520-1529. Berlin: de Gruyter.
- Legutke, Michael. 2016. Projektunterricht. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, and Hans-Jürgen Krumm, eds., 350-354, Tübingen: A. Francke.
- Matecki, Uta. 2009. *Dreimal Deutsch. In Deutschland. In Österreich. In der Schweiz. Lesebuch mit Audio-CD*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Mitterhumer, H., Gigerl, M., Schweiger, H., & Gilly, D. 2017. *Österreich. Feste feiern. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Neuner, Gerhard. 1994. Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*, Gerhard Neuner, ed., 14-39. Kassel: Universität Kassel.
- Pauldrach, Andreas. 1992. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4-15.

- Pilaski, A., Fröhlich, B., Bolte-Costabiei, C., & Behal-Thomsen, H. 2013. *Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Riedner, R., & Dobstadt, M. 2018. Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html>, accessed December 10, 2019.
- Saengaramruang, Wanna. 2007. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen. *Info DaF* 34(4): 341-372.
- Schart, M., & Legutke, M. 2012. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Schiedermaier, Simone. 2019. Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscape. In *IDT 2017, Band 1: Hauptvorträge*, Elisabeth Peyer, Thomas Studer, and Ingo Thonhauser, eds., 140-148. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schmidt, S., & Schmidt, K. 2007. *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger, H., Hägi, S., & Döll, M. 2015. Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52: 3-10.
- Sorger, Brigitte. 2013. Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*, Silvia Demmig, Sara Hägi, and Hannes Schweiger, eds., 32-48. München: ludicum.
- Thalhammer, Walter. 2017. *Österreich im Bild. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Thimme, Christian. 1995. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Fremdsprache Deutsch* 3: 131-137.