

บทความวิชาการ



การจัดการเรียนรู้ภาษาจีนตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ ในบริบทพหุวัฒนธรรมสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์¹

อภิวรรณ ภูมิภัทรเมศร²

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1.วิเคราะห์เชิงวิพากษ์แนวทางการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนกลางในบริบทพหุวัฒนธรรม 2. นำเสนอกรณีศึกษาการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) ที่โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ จังหวัดแม่ฮ่องสอน และ 3.เสนอแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในสถานศึกษาที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ การศึกษาใช้ระเบียบวิธีเชิงคุณภาพแบบกรณีศึกษา เก็บข้อมูลด้วยการสังเกตชั้นเรียนแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง และการวิเคราะห์ชิ้นงานนักเรียนจำนวน 17 คน โดยวิเคราะห์ผ่านการตรวจสอบสามเส้า (Triangulation) ภายใต้กรอบทฤษฎีบูรณาการของ Freire (1970), Vygotsky (1978), Gay (2010), Norton (2000) และ Yosso (2005) ผลการวิเคราะห์พบว่าการนำแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์มาประยุกต์ใช้ส่งผลเชิงบวก 3 ด้าน ได้แก่ 1.นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีแรงจูงใจและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนเพิ่มขึ้น 2.นักเรียนพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และความสามารถในการตั้งคำถามต่อความสัมพันธ์เชิงอำนาจในภาษา และ 3.รักษาอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ได้มากขึ้นควบคู่กับการพัฒนาสมรรถนะทางภาษาจีน บทความนี้จึงเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติ 4 ประการและข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย 4 ประการสำหรับการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนที่เคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรมและสิทธิทางการศึกษาของกลุ่มชาติพันธุ์

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้ภาษาจีนกลาง, การศึกษาเชิงวิพากษ์, พหุวัฒนธรรม, กลุ่มชาติพันธุ์, การสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม

¹ บทความวิชาการนี้เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนระดับมัธยมศึกษา

² ครูภาษาจีน กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์

Chinese Language Learning Management Based on Critical Pedagogy in a Multicultural for Ethnic Group Students³

Aphuthatt Phumphattarameth⁴

Abstract

This academic article aims to: (1) critically analyze approaches to Mandarin Chinese language learning management in multicultural contexts; (2) present a case study of learning management based on Critical Pedagogy at Pangmapha Pittayasan School, Mae Hong Son Province; and (3) propose practical guidelines for developing Chinese language learning management in ethnically diverse educational settings. The study employs a qualitative case study methodology, collecting data through participatory classroom observation, semi-structured interviews, and artifact analysis from 17 students, analyzed via triangulation within an integrated theoretical framework drawing on Freire (1970), Vygotsky (1978), Gay (2010), Norton (2000), and Yosso (2005). The analysis reveals three positive outcomes from applying critical pedagogy principles: (1) ethnic group students demonstrated increased motivation and classroom engagement; (2) students developed critical thinking skills and the capacity to interrogate power relations embedded in language; and (3) students were better able to maintain their ethnic identities alongside improved Chinese language competency. The article consequently proposes four practical guidelines and four policy recommendations for developing Chinese language learning management that respects cultural diversity and upholds the educational rights of ethnic group students.

Keywords: Mandarin Chinese language learning, critical pedagogy, multiculturalism, ethnic groups, culturally responsive teaching.

³ This academic article is relevant to secondary education.

⁴ Chinese Language Teacher, Foreign Language Department, Pangmapha Pittayasan School.

บทนำ

ในยุคโลกาภิวัตน์ที่ภาษาจีนกลางกลายเป็นภาษาที่มีความสำคัญทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมระดับนานาชาติ องค์การสหประชาชาติได้กำหนดให้ภาษาจีนกลางเป็นหนึ่งในหกภาษาราชการ (United Nations, 2023) ขณะที่สถาบัน Hanban รายงานว่ามีผู้เรียนภาษาจีนทั่วโลกมากกว่า 25 ล้านคน ใน 180 ประเทศ (Hanban, 2022) ในระดับภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ การขยายตัวของการลงทุนและการค้าจากสาธารณรัฐประชาชนจีนภายใต้ยุทธศาสตร์ Belt and Road Initiative ทำให้ความต้องการบุคลากรที่มีสมรรถนะทางภาษาจีนเพิ่มสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Guo & Beckett, 2007) ประเทศไทยตอบสนองต่อแนวโน้มดังกล่าวด้วยการขยายการสอนภาษาจีนในระบบการศึกษา โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) รายงานว่ามีโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนมากกว่า 3,000 แห่งทั่วประเทศ และมีนักเรียนที่เรียนภาษาจีนในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 800,000 คน (สพฐ., 2565)

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในโรงเรียนไทยส่วนใหญ่ยังคงดำเนินตามแนวทางที่เน้นทักษะการสื่อสารและการเตรียมความพร้อมสู่ตลาดแรงงาน (communicative and instrumental approach) โดยขาดการพิจารณาบริบทของผู้เรียนอย่างรอบด้าน โดยเฉพาะในพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ (Lim & Gopinathan, 2014; Phyak, 2016) ปัญหานี้ปรากฏชัดในจังหวัดแม่ฮ่องสอน ซึ่งเป็นพื้นที่ชายแดนที่มีกลุ่มชาติพันธุ์หลากหลาย ทั้งปกากะญอ ลีซู ลาหู่ และไทใหญ่ บางกลุ่มมีความคุ้นเคยกับภาษาจีนถิ่น เช่น ภาษาจีนยูนนาน อยู่แล้วในชีวิตประจำวัน การจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในบริบทเช่นนี้จึงมีอาจแยกออกจากมิติของอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ และทุนทางภาษาที่ผู้เรียนแต่ละคนมีอยู่ได้

เมื่อพิจารณางานวิจัยที่ผ่านมา พบว่างานส่วนใหญ่ในบริบทไทยและเอเชียตะวันออกเฉียงใต้มุ่งศึกษาประสิทธิภาพของวิธีการสอนภาษาจีนในเชิงทักษะ เช่น การสอนอักษรจีน (Shen, 2005) การพัฒนาความสามารถในการฟัง-พูด (Liu & Littlewood, 1997) หรือการใช้เทคโนโลยีในการสอน (Zhao, 2003) ขณะที่งานวิจัยด้านการสอนภาษาต่างประเทศในบริบทพหุวัฒนธรรมนานาชาติ เช่น งานของ Cummins (2001) และ García (2009) เริ่มหันมาให้ความสำคัญกับแนวคิด translanguaging และการเคารพทุนทางภาษาของผู้เรียน แต่ยังมีงานวิจัยที่บูรณาการแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ (critical pedagogy) เข้ากับการสอนภาษาจีนในบริบทพหุวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ในประเทศไทยอยู่น้อยมาก โดยเฉพาะการศึกษาที่วิเคราะห์ว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์สามารถใช้ภาษาจีนเป็นเครื่องมือในการตีความและวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสังคมของตนได้อย่างไร ช่องว่างขององค์ความรู้ (research gap) ดังกล่าวสะท้อนความจำเป็นเร่งด่วนในการพัฒนารอบแนวคิดและแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทเฉพาะนี้

โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ อำเภอปางมะผ้า จังหวัดแม่ฮ่องสอน เป็นกรณีศึกษาที่มีความชัดเจนในบริบทดังกล่าว เนื่องจากมีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ได้แก่ ปกากะญอ ลีซู ลาหู่ และไทใหญ่ ซึ่งต่างมีภาษา วัฒนธรรม และระบบความหมายเป็นของตนเอง การนำแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Freire, 1970) มาประยุกต์ใช้ในการสอนภาษาจีนในบริบทนี้จึงมีความเหมาะสมด้วยเหตุผลสำคัญสามประการ ประการแรก แนวคิดดังกล่าวให้ความสำคัญกับการนำประสบการณ์ชีวิตและอัตลักษณ์ของผู้เรียนมาเป็นจุดตั้งต้นของการเรียนรู้ (Freire, 1970; hooks, 1994) ซึ่งสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่มักถูกละเลยในหลักสูตรกระแสหลัก ประการที่สอง กรอบแนวคิด critical

language awareness ของ Fairclough (1992) และแนวคิด identity and investment ของ Norton (2000) ช่วยอธิบายว่าเหตุใดนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์จึงเผชิญกับความขัดแย้งระหว่างอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์กับการเรียนรู้ภาษาจีนกลางในฐานะภาษาของมหาอำนาจ และประการที่สาม แนวคิด culturally sustaining pedagogy ของ Paris (2012) ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ภาษาจีนที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรมท้องถิ่นและบริบทชีวิตจริงของผู้เรียนสามารถส่งเสริมทั้งสมรรถนะทางภาษาและความภูมิใจในอัตลักษณ์ของตนได้พร้อมกัน (Pennycook, 1999; Yosso, 2005)

บทความนี้มีวัตถุประสงค์สามประการ ประการแรก เพื่อวิเคราะห์เชิงวิพากษ์แนวทางการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในบริบทพหุวัฒนธรรมตามกรอบทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ประการที่สอง เพื่อนำเสนอกรณีศึกษาการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ และประการที่สาม เพื่อเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติและข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในสถานศึกษาที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์

กรอบทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์และการสอนพหุวัฒนธรรม

การศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) มีรากฐานทางทฤษฎีจากงานของ Paulo Freire (1970) โดยเฉพาะแนวคิด "การศึกษาเพื่อการปลดแอก" (Education for Liberation) ที่มองว่าการศึกษามิควรเป็นเพียง "การธนาคาร" (Banking Education) ที่ครูส่งผ่านความรู้ไปยังนักเรียนในลักษณะเอกวิถี แต่ควรเป็นกระบวนการสนทนา (Dialogical Process) ที่ทั้งครูและนักเรียนร่วมกันสร้างความรู้และวิพากษ์โลกที่ตนดำรงอยู่ ในบริบทการสอนภาษาจีน แนวคิดนี้นำไปสู่การออกแบบกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้นักเรียนตั้งคำถามตอบทบทวนของภาษาจีนในสังคม เช่น การอภิปรายว่าเหตุใดภาษาจีนกลางจึงมีสถานะสูงกว่าภาษาชาติพันธุ์ในตลาดแรงงาน หรือการให้นักเรียนเขียนสะท้อนความรู้สึกเกี่ยวกับการเรียนภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ของตน

ในบริบทของการสอนภาษา Pennycook (1999) และ Norton (2000) โดยทั้งสองท่านมองว่าภาษาไม่ใช่เพียงระบบสัญลักษณ์ที่เป็นกลาง แต่เป็นพื้นที่ที่ความสัมพันธ์ทางอำนาจถูกผลิตซ้ำและทำลาย (Norton & Toohey, 2004) Norton (2000) พัฒนาแนวคิด "การลงทุนทางอัตลักษณ์" (Identity Investment) ที่อธิบายว่าผู้เรียนจะมีแรงจูงใจในการเรียนภาษาก็ต่อเมื่อเห็นว่าภาษานั้นเพิ่มพูนอัตลักษณ์และโอกาสในชีวิตของตน มิใช่ลดทอนหรือแทนที่อัตลักษณ์เดิม ในเชิงปฏิบัติ ครูสามารถนำแนวคิดนี้ไปใช้โดยออกแบบบทเรียนที่เชื่อมโยงภาษาจีนกับสถานการณ์จริงในชีวิตของนักเรียน เช่น การสนทนาซื้อขายในตลาดชายแดน การต้อนรับนักท่องเที่ยวชาวจีนในชุมชน หรือการแนะนำวัฒนธรรมชาติพันธุ์ของตนเองเป็นภาษาจีน เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนภาษาจีนช่วยขยาย มิใช่ลดทอน อัตลักษณ์ของตน

Vygotsky (1978) เสนอแนวคิด "พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ" (Zone of Proximal Development: ZPD) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้ดีที่สุดในปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม ไม่ใช่ในสุญญากาศ แนวคิดนี้มีนัยสำคัญในบริบทพหุวัฒนธรรม เพราะชี้ให้เห็นว่าภาษาและวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ไม่ใช่อุปสรรค แต่เป็น "นั่งร้าน" (Scaffolding) ที่ช่วยพยุงการเรียนรู้ภาษาจีนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูจึงสามารถออกแบบกิจกรรมที่ให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มข้ามชาติพันธุ์ โดยใช้ภาษาแม่เป็นจุดเชื่อมต่อสู่การสร้างความรู้ความเข้าใจในภาษาจีน เช่น การเปรียบเทียบคำศัพท์ที่มีรากร่วมระหว่างภาษาจีนยูนนานกับภาษาจีนกลาง

Gay (2010) พัฒนาแนวคิด "การสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม" (Culturally Responsive Teaching: CRT) โดยเน้นว่าการสอนที่มีประสิทธิภาพสำหรับนักเรียนหลากหลายวัฒนธรรมต้องยอมรับ เคารพ และใช้ประโยชน์จากความรู้และประสบการณ์ของนักเรียนเป็นสะพานเชื่อมสู่การเรียนรู้ใหม่ ในเชิงปฏิบัติ ครูอาจนำบทเพลง นิทาน หรือพิธีกรรมของกลุ่มชาติพันธุ์มาเป็นสื่อในการสอน คำศัพท์ภาษาจีน เพื่อให้นักเรียนเห็นว่าภาษาจีนสามารถใช้พูดถึงโลกของตนได้ ไม่ใช่เป็นเพียงภาษาของ "คนอื่น"

แนวคิดทั้ง 4 ข้างต้นได้รับการเสริมความสมบูรณ์ด้วยกรอบ "ทุนทางวัฒนธรรมชุมชน" (Community Cultural Wealth) ของ Yosso (2005) ที่ชี้ให้เห็นว่านักเรียนจากกลุ่มชายขอบมีทุนทางวัฒนธรรมที่หลากหลายซึ่งระบบการศึกษากระแสหลักมักมองข้าม ทุนเหล่านี้ประกอบด้วย ทุนทางแรงบันดาลใจ ทุนทางภาษา ทุนทางครอบครัว ทุนทางสังคม ทุนทางการนำทาง และทุนทางการต้านทาน แนวคิดของ (Yosso, 2005) ทำหน้าที่เชื่อมกรอบทฤษฎีทั้งหมดเข้าด้วยกัน เพราะเปลี่ยนมุมมองจากการมองนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ในฐานะผู้ขาดแคลน (deficit perspective) มาสู่การมองในฐานะผู้ที่มีทุนทางวัฒนธรรมที่ครูควรนำมาบูรณาการในการสอน เช่น ทุนทางภาษาของนักเรียนที่พูดได้หลายภาษา (ภาษาชาติพันธุ์ ภาษาไทย และบางส่วนมีพื้นฐานภาษาจีนถิ่น) ถือเป็นจุดแข็งในการเรียนภาษาจีนกลาง ไม่ใช่ข้ออุปสรรค

บริบทโรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์และสภาพการจัดการเรียนรู้ภาษาจีน

โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ตั้งอยู่ในอำเภอปางมะผ้า จังหวัดแม่ฮ่องสอน ซึ่งเป็นพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์สูง มีนักเรียนทั้งหมด 372 คน โดยมีจุดเด่นด้านความหลากหลายทางชาติพันธุ์ นักเรียนส่วนใหญ่มีพื้นเพจากกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ลีซู ลาหู่ และไทใหญ่ (โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์, 2568) นักเรียนส่วนใหญ่เติบโตในครอบครัวที่ใช้ภาษาชาติพันธุ์เป็นภาษาหลักในชีวิตประจำวัน และเรียนรู้ภาษาไทยในฐานะภาษาที่สองหรือสาม ภาษาจีนจึงเป็นภาษาที่สามหรือสี่สำหรับนักเรียนจำนวนมาก

บริบทพหุภาษาเช่นนี้ส่งผลโดยตรงต่อกระบวนการเรียนรู้ภาษาจีนใน 3 ด้านสำคัญ ประการแรก ในด้านภาระทางปริชาณ (Cognitive Load) นักเรียนต้องบริหารจัดการระบบภาษาหลายระบบพร้อมกัน ซึ่ง Cummins (2001) อธิบายผ่านสมมติฐาน Common Underlying Proficiency ว่า หากผู้เรียนยังไม่มีรากฐานทางภาษาแม่ที่มั่นคง การเรียนรู้ภาษาที่สามหรือสี่จะยิ่งทวีความยากลำบากขึ้น เนื่องจากทักษะการคิดและการสื่อความหมายระดับสูงยังไม่ได้ได้รับการพัฒนาในภาษาใดภาษาหนึ่งอย่างเพียงพอ สอดคล้องกับที่พบในชั้นเรียน คือ นักเรียนมักไม่กล้าพูดภาษาจีน และเมื่อถูกถามจะเจียบหรือตอบเป็นภาษาไทยแทน บางคนพิมพ์ภาษาชาติพันธุ์ของตนก่อนแล้วจึงพยายามแปลเป็นภาษาจีน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงภาระทางภาษาที่ซับซ้อนในกระบวนการประมวลผลทางปริชาณของผู้เรียน ประการที่ 2 ในด้านอัตลักษณ์และแรงจูงใจในการเรียนรู้ Norton (2000) เชื่อว่าผู้เรียนจะลงทุนในการเรียนภาษาก็ต่อเมื่อมองเห็นว่าภาษานั้นเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์และอนาคตของตน อย่างไรก็ตาม นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์บางส่วนแสดงท่าทีต่อต้านการเรียนภาษาจีนอย่างนิมโนวล เช่น ทำงานที่ได้รับมอบหมายไปตามรูปแบบโดยไม่มีส่วนร่วมทางอารมณ์ หรือแสดงความสงสัยว่า "เรียนภาษาจีนไปทำไม ในหมู่บ้านเราไม่มีใครพูดภาษาจีน" ซึ่งสะท้อนถึงการขาด Identity Investment ตามกรอบของ Norton และสอดคล้องกับที่ Cummins (2001) อธิบายว่านักเรียนที่มีพื้นเพชาติพันธุ์มักประสบกับความขัดแย้งทางอัตลักษณ์

เมื่อต้องเรียนรู้ภาษาที่มีสถานะสูงในสังคม ประการที่ 3 ในด้านทุนทางภาษาที่ถูกกลืนเลย นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์บางส่วน โดยเฉพาะกลุ่มไทใหญ่และลีซู มีความคุ้นเคยกับภาษาจีนถิ่นยูนนานในระดับหนึ่งจากการติดต่อค้าขายในชุมชนชายแดน ทุนทางภาษาดังกล่าวเป็นสิ่งที่ Yosso (2005) เรียกว่า Linguistic Capital ซึ่งระบบการศึกษากระแสหลักมักมองข้ามและไม่นำมาใช้ประโยชน์ในกระบวนการสอน

จากการสังเกตชั้นเรียนภาษาจีนก่อนการปรับใช้แนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ พบว่าการจัดการเรียนรู้มีลักษณะที่ Freire (1970) เรียกว่า "การศึกษาแบบธนาคาร" (Banking Education) อย่างชัดเจน กล่าวคือ ครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ทางภาษาจีนในลักษณะเอกลัทธิ นักเรียนเป็นผู้รับฝ่ายเดียว เนื้อหาส่วนใหญ่มุ่งเน้นการท่องจำคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์โดยตัดขาดจากบริบทชีวิตจริงของนักเรียน สถานการณ์เชิงรูปธรรมที่พบในชั้นเรียน ได้แก่ เมื่อครูถามว่า "นี่คืออะไร" พร้อมชูรูปภาพตลาด นักเรียนสามารถออกเสียงคำศัพท์ภาษาจีนได้ แต่ไม่สามารถโยงเข้าสู่ประสบการณ์ตลาดชายแดนในชุมชนของตนได้เลย นอกจากนี้ กิจกรรมการเรียนรู้ส่วนใหญ่เป็นการฝึกซ้ำตามแบบ (Drill and Practice) เช่น ครูพูด-นักเรียนพูดตาม ครูเขียน-นักเรียนคัดตาม โดยไม่มีพื้นที่สำหรับการตั้งคำถาม แสดงความคิดเห็น หรือเชื่อมโยงภาษาจีนกับประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน เมื่อครูถามว่ามีคำถามหรือไม่ นักเรียนมักเงียบหรือส่ายหัว แม้จะยังไม่เข้าใจเนื้อหา สภาพดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงการสอนที่ขาดมิตินั่งร้านทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Scaffolding) ตามแนวคิดของ Vygotsky (1978) และ Gay (2010) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้ภาษาต้องเชื่อมโยงกับโลกทางสังคมและวัฒนธรรมที่ผู้เรียนดำรงอยู่

บริบทและปัญหาที่กล่าวมาข้างต้นสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่าการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในพื้นที่พหุวัฒนธรรมต้องมียุทธวิธีสอนที่หลากหลาย เนื่องจากผู้เรียนมีอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ที่ซับซ้อน มีภาระทางภาษาที่สูงกว่าผู้เรียนทั่วไป และมีทุนทางวัฒนธรรมที่หลากหลายซึ่งระบบการสอนแบบธนาคารไม่เพียงมองข้าม แต่ยังอาจบั่นทอนความมั่นใจและแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียนอีกด้วย การสอนที่มุ่งเพียงการถ่ายทอดทักษะภาษาจีนโดยไม่คำนึงถึงมิติอำนาจ อัตลักษณ์ และวัฒนธรรม จึงเท่ากับเป็นการตอกย้ำความไม่เท่าเทียมทางการศึกษาที่ผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์เผชิญอยู่แล้ว (Freire, 1970)

ดังนั้น การนำแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์มาใช้จึงมีความจำเป็นใน 3 ระดับ ระดับแรกคือระดับหลักสูตร การออกแบบเนื้อหาที่เชื่อมโยงภาษาจีนกับบริบทชีวิตจริงและวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์จะช่วยเพิ่ม Identity Investment และลดภาระทางภาษา ระดับที่ 2 คือระดับกิจกรรมการเรียนรู้ การเปิดพื้นที่สำหรับกระบวนการสนทนา (Dialogical Process) และการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์จะช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยนจากผู้รับความรู้มาเป็นผู้ร่วมสร้างความรู้ และระดับที่ 3 คือระดับความสัมพันธ์ในชั้นเรียน การที่ครูรับรู้และใช้ประโยชน์จากทุนทางวัฒนธรรมชุมชนของนักเรียน (Yosso, 2005) จะช่วยเปลี่ยนความสัมพันธ์เชิงอำนาจในชั้นเรียนจากการกดทับมาสู่การเสริมพลัง (Empowerment) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการเรียนรู้ภาษาที่ยั่งยืนในบริบทพหุวัฒนธรรม

การประยุกต์ใช้แนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ในการสอนภาษาจีน : กรณีศึกษาจากห้องเรียนพหุวัฒนธรรม โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์

การประยุกต์ใช้แนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ในการสอนภาษาจีนที่โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ ดำเนินการผ่านกรอบปฏิบัติ 4 ด้าน ซึ่งพัฒนาจากหลักการของ Freire (1970) Gay (2010) และ Cummins (2001) ดังนี้

ด้านที่ 1: การใช้ภาษาแม่เป็นทรัพยากรการเรียนรู้ (Multilingual Approach) แทนที่จะสอนภาษาจีนโดยตัดขาดจากภาษาแม่ของนักเรียน ครูออกแบบกิจกรรมที่ให้นักเรียนเปรียบเทียบเสียงพินอิน (Pinyin) กับระบบเสียงในภาษาปกากะญอหรือภาษาลีซู เช่น การเปรียบเทียบเสียงวรรณยุกต์ภาษาจีน 4 เสียงกับระบบวรรณยุกต์ที่มีในภาษาชาติพันธุ์ต่างๆ กิจกรรมนี้ทำให้นักเรียนตระหนักว่าความรู้ทางภาษาที่ตนมีอยู่แล้วเป็นทุนสำหรับการเรียนรู้ภาษาจีน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการสอนภาษาหลายภาษา (Translanguaging) ของ García และ Wei (2014) ที่ชี้ว่าการใช้หลายภาษาในชั้นเรียนไม่ใช่อุปสรรคแต่เป็นทรัพยากร อย่างไรก็ตาม ความท้าทายในการจับคู่เสียงระหว่างระบบเสียงภาษาจีนกลางกับภาษาชาติพันธุ์นั้นมีความซับซ้อนอย่างยิ่ง เนื่องจากระบบวรรณยุกต์ภาษาจีนกลาง (4 เสียง) กับระบบเสียงของกลุ่มภาษาในตระกูล Tibeto-Burman เช่น ภาษาลาหู่ มีจุดต่างกันมากทั้งในด้านจำนวนเสียงวรรณยุกต์และลักษณะเสียง ตัวอย่างเช่น เสียงวรรณยุกต์ที่ 3 ในภาษาจีนกลาง (เสียงตก-ขึ้น) ซึ่งไม่ปรากฏในภาษาลาหู่โดยตรง แต่ใกล้เคียงกับเสียงที่เรียกว่า "เสียงต่ำตก" ในภาษานั้น การให้นักเรียนสำรวจความแตกต่างและความคล้ายคลึงเหล่านี้อย่างมีจิตสำนึกเชิงวิพากษ์จะช่วยให้เข้าใจว่าภาษาจีนกลางในฐานะ "ภาษาที่มีอำนาจ" ถูกสร้างขึ้นมาอย่างไร ขณะเดียวกันก็ตระหนักว่าภาษาแม่ของตนมีระบบเสียงที่ซับซ้อนและมีคุณค่าไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน

ตัวอย่างกิจกรรมที่แสดงให้เห็นการเปลี่ยนผ่านจาก Banking Education สู่ Dialogical Education ในชั้นเรียนภาษาจีนกลางที่โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ มีดังนี้: ในชั้นการสอน ให้นักเรียนทำกิจกรรม "เล่าเรื่องบ้านเราเป็นภาษาจีน" ครูไม่ได้ให้นักเรียนท่องบทสนทนาสำเร็จรูปจากหนังสือเรียน แต่ตั้งคำถามกระตุ้นว่า "ในชุมชนของนักเรียนมีอาชีพหรือของที่ระลึกอะไรบ้างที่อยากบอกให้นักท่องเที่ยวชาวจีนรู้" จากนั้นนักเรียนร่วมกันสร้างบทสนทนาขึ้นเองโดยใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมท้องถิ่น เช่น ชื่ออาหาร ชื่อสถานที่ และชื่อเทศกาลชาติพันธุ์ในภาษาจีนกลาง กระบวนการนี้ทำให้นักเรียนกลายเป็นผู้สร้างความรู้ภาษาจีน ไม่ใช่เพียงผู้รับข้อมูลจากครู ซึ่งตรงกับแก่นของแนวคิด Dialogical Education ของ Freire (1970) ที่เน้นการสร้างความรู้ร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน

ด้านที่ 2: การเชื่อมโยงเนื้อหาภาษาจีนกับบริบทวัฒนธรรมท้องถิ่น (Contextualized Learning) ครูออกแบบหน่วยการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงภาษาจีนกับบริบทที่นักเรียนคุ้นเคย เช่น การสอนคำศัพท์ภาษาจีนเกี่ยวกับธรรมชาติ พืชพรรณ และวัฒนธรรมประเพณีโดยอิงกับสภาพแวดล้อมของอำเภอปางมะผ้า การเรียนรู้ในลักษณะนี้ทำให้นักเรียนเห็นว่าภาษาจีนไม่ใช่สิ่งที่อยู่ห่างไกลจากชีวิต แต่สามารถใช้อธิบายและตีความโลกรอบตัวได้ ซึ่งเป็นหลักการสำคัญของการสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรมตาม Gay (2010)

ด้านที่ 3: การใช้การศึกษาเชิงวิพากษ์ในห้องเรียนภาษาจีน (Critical Literacy) ครูนำวัสดุการเรียนรู้ที่สะท้อนความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาใช้ในชั้นเรียน และกระตุ้นให้นักเรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาที่ปรากฏในสื่อภาษาจีน เช่น การวิเคราะห์ว่าหนังสือเรียนภาษาจีนนำเสนอภาพของกลุ่มชาติพันธุ์อย่างไร มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมในเนื้อหาหรือไม่ กิจกรรมเหล่านี้พัฒนาทักษะการอ่านเชิงวิพากษ์ (Critical Reading) ที่ Janks (2010) ชี้ว่าเป็นทักษะสำคัญในยุคดิจิทัล

ด้านที่ 4: การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่ให้คุณค่าความหลากหลาย (Community of Learners) ครูสร้างบรรยากาศชั้นเรียนที่นักเรียนทุกคนรู้สึกว่ามีคุณค่าและได้รับการเคารพ โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนแบ่งปันความรู้ทางวัฒนธรรมของตนเองร่วมกับการเรียนรู้ภาษาจีน เช่น การให้นักเรียนเปรียบเทียบเทศกาลในวัฒนธรรมจีนกับเทศกาลในวัฒนธรรมชาติพันธุ์ของตน

การวิเคราะห์ผลลัพธ์และการอภิปรายเชิงวิพากษ์

การวิเคราะห์ผลจากการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่โรงเรียนปทุมมาพิทยาสรรพ์พบการเปลี่ยนแปลงที่มีความชัดเจนใน 4 ด้าน ซึ่งสอดคล้องกับหลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ในแต่ละด้านได้มาจากเครื่องมือเก็บข้อมูลหลายประเภทที่ใช้ควบคู่กัน ได้แก่ การสังเกตชั้นเรียนแบบมีส่วนร่วม (Participatory Classroom Observation) ตลอดภาคการศึกษา การสัมภาษณ์นักเรียนแบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured Student Interviews) จำนวน 17 คน และการวิเคราะห์ชิ้นงานของนักเรียน (Student Artifact Analysis) จำนวน 17 คนเพื่อให้ข้อมูลมีความน่าเชื่อถือและสามารถตรวจสอบได้จากหลายแหล่งข้อมูล (Triangulation)

ด้านที่ 1: แรงจูงใจและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ภาษาจีน นักเรียนแสดงให้เห็นถึงการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนที่เพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด เมื่อเนื้อหาภาษาจีนถูกเชื่อมโยงกับบริบทชีวิตและวัฒนธรรมของนักเรียน สิ่งนี้สอดคล้องกับที่ Dörnyei (2009) อธิบายว่า แรงจูงใจในการเรียนภาษาต่างประเทศมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับการที่ผู้เรียนสามารถจินตนาการ "ตัวตนในอุดมคติ" (Ideal L2 Self) ที่ใช้ภาษาเป้าหมายในฐานะที่มีความหมายต่อชีวิตของตน ข้อมูลด้านนี้ได้มาจากการสังเกตชั้นเรียนและการสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายบุคคลเกี่ยวกับทัศนคติและแรงจูงใจในการเรียนภาษาจีนกลาง

ด้านที่ 2: การพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ เมื่อนักเรียนได้วิเคราะห์สื่อและเนื้อหาภาษาจีนจากมุมมองเชิงวิพากษ์ พวกเขาพัฒนาทักษะการตั้งคำถาม การวิเคราะห์อคติในสื่อ และการมองโลกจากหลายมุมมอง ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Hawkins และ Norton (2009) ที่ชี้ว่าการศึกษาเชิงวิพากษ์ในชั้นเรียนภาษาช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงที่ถ่ายทอดได้ข้ามสาขาวิชา ทั้งนี้ ผลการเปลี่ยนแปลงด้านนี้ได้รับการยืนยันจากการวิเคราะห์ชิ้นงานการเขียนเชิง

วิพากษ์และบันทึกสะท้อนคิด (Reflective Journal) ของนักเรียนที่ผู้เขียนรวบรวมตลอดภาคเรียน

ด้านที่ 3: อัตลักษณ์และความภาคภูมิใจทางชาติพันธุ์ ข้อค้นพบที่น่าสนใจที่สุดคือการที่นักเรียนรายงานว่าการเรียนภาษาจีนตามแนวทางนี้ไม่ทำให้พวกเขารู้สึกว่าต้องละทิ้งอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ ตรงกันข้าม พวกเขาเริ่มภูมิใจในภาษาและวัฒนธรรมของตนมากขึ้น เพราะชั้นเรียนเปิดพื้นที่ให้วัฒนธรรมของพวกเขามีคุณค่า ผลลัพธ์นี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Cummins (2001) ที่เรียกปรากฏการณ์นี้ว่า "การเสริมพลังอัตลักษณ์" (Identity Affirmation) ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จทางการศึกษาของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ข้อค้นพบนี้ได้มาจากการสัมภาษณ์นักเรียนเชิงลึกและการสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมในชั้นเรียน

ด้านที่ 4: ความท้าทายที่ยังคงอยู่ การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ยังพบว่ามีความท้าทายที่ยังต้องได้รับการแก้ไข ได้แก่ ข้อจำกัดด้านทรัพยากรสื่อการสอนภาษาจีนที่สะท้อนความหลากหลายทางวัฒนธรรม ความต้องการพัฒนาศักยภาพครูในด้านการศึกษาเชิงวิพากษ์และการสอนพหุวัฒนธรรม และแรงกดดันจากการประเมินมาตรฐานระดับชาติที่ไม่สอดคล้องกับแนวทางการศึกษาเชิงวิพากษ์ ความท้าทายเหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงความตึงเครียดระหว่างนโยบายการศึกษาระดับชาติกับความต้องการของชุมชนท้องถิ่น ซึ่ง Apple (2004) วิเคราะห์ว่าเป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่ต้องการการเปลี่ยนแปลงในระดับนโยบาย นอกจากนี้ การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ยังชี้ให้เห็นถึงสองมิติสำคัญที่ควรได้รับการพิจารณาเพิ่มเติม ได้แก่ มิติแรกคือ หลักสูตรแฝง (Hidden Curriculum) ในห้องเรียนพหุวัฒนธรรม: นอกเหนือจากเนื้อหาในตำราเรียนแล้ว "ครู" ในฐานะผู้ส่งผ่านวัฒนธรรมและอำนาจมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่ง ในบริบทของโรงเรียนปทุมมาศพิทยาสรรพ์ โดยเฉพาะการสอนภาษาจีนกลางโดยอาสาสมัครจากจีนแผ่นดินใหญ่อาจนำมาซึ่งค่านิยมความเป็น "ภาษาจีนมาตรฐาน" (ภาษาจีนกลาง) ที่กดทับความหลากหลายทางภาษาถิ่นจีนในชุมชน ในขณะที่ครูไทยอาจส่งผ่านกรอบคิดกระแสหลักโดยไม่รู้ตัว การตระหนักรู้ถึงหลักสูตรแฝงเหล่านี้จึงเป็นส่วนสำคัญของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ มิติที่สอง คือ ลำดับชั้นของภาษา (Language Hierarchy): เมื่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์เรียนภาษาจีนกลางในฐานะ "ภาษาแห่งเศรษฐกิจโลก" ควบคู่กับภาษาไทยในฐานะ "ภาษาราชการ" ย่อมเกิดระบบลำดับชั้นทางภาษาที่ซับซ้อน กล่าวคือ ภาษาจีนกลางและภาษาไทยได้รับการยกย่องในเชิงสถานะและโอกาสทางเศรษฐกิจ ขณะที่ภาษาแม่ของนักเรียน เช่น ภาษาปกาเกอะญอ ลาหู่ หรือไทใหญ่ มีความเสี่ยงถูกลดคุณค่าลงในสายตาของผู้เรียนเอง การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์จึงต้องกระทำอย่างระมัดระวัง เพื่อให้การเรียนภาษาจีนกลาง "ส่งเสริม" มากกว่า "กดทับ" ภาษาแม่และอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของนักเรียน ซึ่งต้องอาศัยการออกแบบหลักสูตรที่ตระหนักถึงพลวัตของอำนาจทางภาษาอย่างชัดเจน

การอภิปรายเชิงเปรียบเทียบ

ผลสัมฤทธิ์ทางทักษะภาษาจีนในบริบทการศึกษาเชิงวิพากษ์ เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางทักษะภาษาจีนที่เป็นรูปธรรมระหว่างการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์กับการสอนแบบดั้งเดิม พบว่านักเรียนที่เรียนตามแนวทางการศึกษาเชิงวิพากษ์มีพัฒนาการด้านทักษะการสื่อสารภาษาจีนในบริบทที่มีความหมาย (Meaningful Communicative Competence) สูงกว่าอย่างเห็นได้ชัด โดยเฉพาะความสามารถในการใช้ภาษาจีนเพื่ออธิบายและนำเสนอริบวิวัฒนาการของตนเอง ซึ่งสะท้อนให้เห็นจากชิ้นงานการพูดและการเขียนของนักเรียนที่มีความสมบูรณ์ทางความหมายและการใช้คำศัพท์เชิงวัฒนธรรมเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง สิ่งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Canagarajah (2004) ที่ชี้ว่าการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่เชื่อมโยงกับอัตลักษณ์และประสบการณ์ชีวิตของผู้เรียนส่งผลให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่วและมีความหมายในบริบทจริงมากกว่าการเรียนแบบท่องจำ ในขณะเดียวกัน ข้อมูลจากการสังเกตชั้นเรียนและการวิเคราะห์ชิ้นงานยังชี้ให้เห็นว่า นักเรียนที่เรียนตามแนวทางนี้ใช้คำศัพท์ภาษาจีนที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมท้องถิ่นได้ถูกต้องและหลากหลายมากขึ้น แม้ว่าผลสัมฤทธิ์ในการทดสอบมาตรฐาน เช่น HSK อาจยังคงต้องการการพัฒนาเพิ่มเติม เนื่องจากการสอนตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์มุ่งเน้นทักษะการใช้ภาษาเชิงสื่อความหมายมากกว่าการท่องจำโครงสร้างไวยากรณ์แบบแยกส่วน สิ่งนี้ชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นในการพัฒนาแนวทางที่บูรณาการทั้งสองด้านเข้าด้วยกัน เพื่อให้ นักเรียนพัฒนาทั้งจิตสำนึกเชิงวิพากษ์และสมรรถนะทางภาษาจีนที่เป็นรูปธรรมควบคู่กันไป

แนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับครูผู้สอนภาษาจีนในบริบทพหุวัฒนธรรม

จากการวิเคราะห์กรณีศึกษาโรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ สามารถเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับครูผู้สอนภาษาจีนในบริบทพหุวัฒนธรรม ดังนี้

แนวทางที่ 1: การสำรวจและประเมินทุนทางภาษาและวัฒนธรรมของนักเรียน

ก่อนการจัดการเรียนรู้ ครูควรสำรวจภาษาที่นักเรียนใช้ในชีวิตประจำวัน ความรู้ทางวัฒนธรรม และทรัพยากรชุมชนของนักเรียน ตามแนวทาง "กองทุนความรู้" (Funds of Knowledge) ของ Moll และคณะ (1992) โดยมีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

ขั้นที่ 1 การสำรวจภาษาและวัฒนธรรม ครูจัดกิจกรรม "แผนที่ภาษาของฉัน" (My Language Map) ในสัปดาห์แรกของภาคเรียน โดยให้นักเรียนวาดแผนภาพแสดงภาษาที่ตนใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ เช่น ที่บ้าน กับเพื่อน ในตลาด และในชั้นเรียน พร้อมระบุว่ามีความรู้หรือสำนวนภาษาจีนถิ่นที่รู้จักบ้างหรือไม่

ขั้นที่ 2 การสัมภาษณ์ครอบครัว ครูออกแบบแบบสอบถามสั้น ๆ ให้นักเรียนนำกลับไปถามผู้ปกครองที่บ้านเกี่ยวกับความรู้ภาษาจีนในครอบครัว ประเพณีหรือเทศกาลที่มีการใช้ภาษาจีน และอาชีพที่เกี่ยวข้องกับการค้าขายกับชาวจีน

ขั้นที่ 3 การสร้างฐานข้อมูลทุนทางภาษา ครูรวบรวมข้อมูลที่ได้มาสร้างเป็น "คลังทุนทางภาษาชั้นเรียน" เพื่อใช้เป็นฐานในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดภาคเรียน

ตัวอย่างเช่น หากพบว่านักเรียนกลุ่มไทใหญ่คุ้นเคยกับคำนับจำนวนภาษาจีนยูนนาน ครูสามารถใช้ความรู้นี้เป็นจุดเชื่อมต่อสู่การสอนตัวเลขภาษาจีนกลาง

แนวทางที่ 2: การออกแบบหลักสูตรภาษาจีนที่ยืดหยุ่นและตอบสนองต่อชุมชน (Community-Responsive Curriculum)

ครูควรออกแบบหน่วยการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงเนื้อหาภาษาจีนกับบริบทท้องถิ่น โดยร่วมมือกับชุมชนชาติพันธุ์ในการพัฒนาสื่อการสอนที่สะท้อนความหลากหลายทางวัฒนธรรม มีแนวทางการดำเนินการ ดังนี้

1. การออกแบบหน่วยการเรียนรู้แบบ "ภาษาจีนในชีวิตจริง" แทนที่จะสอนตามหนังสือเรียนสำเร็จรูปเพียงอย่างเดียว ครูพัฒนาหน่วยการเรียนรู้เสริมที่เชื่อมโยงคำศัพท์และสถานการณ์ภาษาจีนกับบริบทท้องถิ่น เช่น หน่วย "ตลาดชายแดน" สอนคำศัพท์การซื้อขายสินค้าที่พบในตลาดอำเภอปางมะผ้า หน่วย "ธรรมชาติและป่าไม้" สอนคำศัพท์เกี่ยวกับพืชสัตว์ และสิ่งแวดล้อมที่นักเรียนคุ้นเคยในชีวิตประจำวัน และหน่วย "เทศกาลและประเพณี" สอนการอธิบายประเพณีของกลุ่มชาติพันธุ์ตนเองเป็นภาษาจีน

2. การพัฒนาสื่อร่วมกับชุมชน ครูเชิญผู้รู้หรือปราชญ์ชุมชนมาร่วมพัฒนาใบความรู้ภาษาจีนที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมกลุ่มชาติพันธุ์ เช่น การสร้างคำศัพท์ภาษาจีนสำหรับอธิบายพิธีกรรมหรืออาหารพื้นเมือง ซึ่งนอกจากจะสร้างความภูมิใจให้นักเรียนแล้ว ยังทำให้ชุมชนรู้สึกว่าเขาเป็นส่วนร่วมในการจัดการศึกษาอีกด้วย

แนวทางที่ 3: การบูรณาการกิจกรรมการคิดเชิงวิพากษ์ในชั้นเรียนภาษาจีน

ครูควรออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนตั้งคำถามกับเนื้อหาและสื่อภาษาจีน วิเคราะห์ความสัมพันธ์ทางอำนาจที่ซ่อนอยู่ในข้อความ และสร้างเนื้อหาทางภาษาจีนที่สะท้อนมุมมองและประสบการณ์ของตนเอง โดยมีเครื่องมือและคำถามสำหรับใช้ในชั้นเรียน ดังนี้

เครื่องมือที่ 1 คำถามเชิงวิพากษ์ 3 ระดับ ครูออกแบบชุดคำถามสำหรับวิเคราะห์สื่อภาษาจีน แบ่งเป็นสามระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 คือคำถามระดับเนื้อหา เช่น "ในบทเรียนนี้พูดถึงใครและพูดถึงอะไร" ระดับที่ 2 คือคำถามระดับวิเคราะห์ เช่น "ทำไมภาษาจีนกลางจึงสำคัญในโลกทุกวันนี้ ใครได้ประโยชน์และใครเสียประโยชน์" และระดับที่ 3 คือคำถามระดับเชื่อมโยงตนเอง เช่น "ถ้าเราพูดภาษาจีนได้ เราจะใช้มันทำอะไรในชุมชนของเรา"

เครื่องมือที่ 2 กิจกรรม "เรื่องเล่าจากชุมชนของฉัน" นักเรียนเลือกเรื่องเล่า ตำนาน หรือประสบการณ์จากชุมชนชาติพันธุ์ของตน แล้วฝึกเล่าเรื่องนั้นเป็นภาษาจีนในระดับที่ตนทำได้ กิจกรรมนี้ฝึกทักษะการพูดและการเขียนภาษาจีนไปพร้อมกับการยืนยันคุณค่าของอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียน

เครื่องมือที่ 3 การวิเคราะห์สื่อภาษาจีน ครูนำเสนอ บทความ หรือคลิปวิดีโอ ภาษาจีนมาให้นักเรียนวิเคราะห์ร่วมกัน โดยตั้งคำถามว่า "สื่อนี้นำเสนอภาพของใคร" "มีกลุ่มคนใดที่ถูกกลั่นแกล้งหรือไม่ปรากฏในสื่อนี้" และ "ถ้าเราเป็นผู้สร้างสื่อ เราจะนำเสนออะไรที่แตกต่างออกไป"

แนวทางที่ 4: การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชนชาติพันธุ์ ครูและโรงเรียน

ควรสร้างความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมและเคารพซึ่งกันและกันกับชุมชนชาติพันธุ์ สอดคล้องกับหลักการ Culturally Relevant Pedagogy ของ Ladson-Billings (1995) โดยมีแนวทางการดำเนินการ ดังนี้

รูปแบบที่ 1 ห้องเรียนเปิดชุมชน โรงเรียนกำหนดอย่างน้อยภาคเรียนละ 2 ครั้งให้มีกิจกรรมที่เชิญผู้รู้ทางวัฒนธรรมจากชุมชนมาเป็น "ครูพิเศษ" ในชั้นเรียนภาษาจีน โดยให้ผู้รู้ชุมชนเล่าประสบการณ์การใช้ภาษาจีนในชีวิตจริง เช่น การค้าขายกับพ่อค้าชาวจีน การเดินทางไปยunnan หรือการสื่อสารกับนักท่องเที่ยวชาวจีน ขณะที่ครูภาษาจีนทำหน้าที่เชื่อมโยงประสบการณ์นั้นเข้ากับเนื้อหาในชั้นเรียน

รูปแบบที่ 2 คณะกรรมการหลักสูตรชุมชน โรงเรียนจัดตั้งคณะกรรมการที่ประกอบด้วยครูภาษาจีน ผู้ปกครองจากกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ และตัวแทนนักเรียน เพื่อร่วมทบทวนและให้ข้อเสนอแนะต่อหลักสูตรภาษาจีนปีละหนึ่งครั้ง กระบวนการนี้ไม่เพียงทำให้หลักสูตรสะท้อนความต้องการของชุมชนได้ดีขึ้น แต่ยังสร้างความรู้สึกรับผิดชอบของการศึกษาให้กับชุมชนชาติพันธุ์อีกด้วย

รูปแบบที่ 3 โครงการภาษาจีนสู่ชุมชน นักเรียนได้รับมอบหมายให้ทำโครงการภาษาจีนที่มีประโยชน์ต่อชุมชนจริง เช่น การจัดทำป้ายสองภาษา (ไทย-จีน) สำหรับแหล่งท่องเที่ยวในชุมชน การแปลข้อมูลสินค้าชุมชนเป็นภาษาจีนเพื่อจำหน่ายแก่นักท่องเที่ยว หรือการจัดทำสมุดคู่มือภาษาจีนสำหรับผู้ประกอบการในตลาดท้องถิ่น โครงการเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าและความหมายของภาษาจีนในชีวิตจริงของชุมชนตนเอง

สรุป

บทความนี้ได้นำเสนอการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์การจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในบริบทพหุวัฒนธรรม โดยใช้โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ อำเภอปางมะผ้า จังหวัดแม่ฮ่องสอน เป็นกรณีศึกษา ภายใต้กรอบทฤษฎีบูรณาการที่ผสานแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ของ Freire (1970) กรอบภาษา-อำนาจ-อัตลักษณ์ของ Pennycook (1999) และ Norton (2000) แนวคิดนั่งร้านทางสังคมวัฒนธรรมของ Vygotsky (1978) การสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรมของ Gay (2010) และทุนทางวัฒนธรรมชุมชนของ Yosso (2005)

ผลการวิเคราะห์ตามกรอบ 4 มิติ ได้แก่ มิติอำนาจและภาษา มิติอัตลักษณ์และการลงทุนทางภาษา มิติன்ற้านทางสังคมและวัฒนธรรม และมิติทุนทางวัฒนธรรมชุมชน ซึ่งให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนในบริบทพัฒนาวัฒนธรรมเผชิญกับความท้าทายสำคัญสามประการที่เชื่อมโยงกัน ประการแรกคือภาระทางปริชาณจากการเรียนรู้ภาษาที่สามหรือสี่ ประการที่สองคือความขัดแย้งทางอัตลักษณ์ระหว่างภาษาชาติพันธุ์กับภาษาจีนกลางในฐานะภาษาของมหาอำนาจ และประการที่สามคือการที่ระบบการสอนแบบธนาคารละเลยทุนทางวัฒนธรรมและทุนทางภาษาที่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีอยู่ ความท้าทายเหล่านี้ไม่อาจแก้ไขได้ด้วยแนวทางการสอนภาษาจีนแบบทั่วไปที่มุ่งเน้นเพียงทักษะการสื่อสารและการท่องจำ

แนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่นำมาประยุกต์ใช้ในกรณีศึกษานี้แสดงให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงที่มีนัยสำคัญต้องเกิดขึ้นพร้อมกันทั้งสามระดับ คือระดับหลักสูตรที่ต้องเชื่อมโยงเนื้อหาภาษาจีนกับบริบทชีวิตจริงของนักเรียน ระดับกิจกรรมการเรียนรู้ที่ต้องเปิดพื้นที่สำหรับกระบวนการสนทนาและการคิดเชิงวิพากษ์ และระดับความสัมพันธ์ในชั้นเรียนที่ต้องเปลี่ยนจากการกดทับมาสู่การเสริมพลังผู้เรียน การเปลี่ยนแปลงทั้งสามระดับนี้สะท้อนผ่านแนวทางเชิงปฏิบัติสี่ประการที่นำเสนอในบทความ ได้แก่ การสำรวจและประเมินทุนทางภาษาและวัฒนธรรมของนักเรียน การออกแบบหลักสูตรที่ตอบสนองต่อชุมชน การบูรณาการกิจกรรมการคิดเชิงวิพากษ์ในชั้นเรียน และการสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชนชาติพันธุ์

ในมิติที่กว้างขึ้น บทความนี้ชี้ให้เห็นว่าช่องว่างองค์ความรู้ที่สำคัญในการศึกษาการสอนภาษาจีนในประเทศไทยคือการขาดกรอบแนวคิดที่บูรณาการมิติอำนาจ อัตลักษณ์ และวัฒนธรรมเข้ากับการสอนภาษาในบริบทกลุ่มชาติพันธุ์อย่างเป็นรูปธรรม กรณีศึกษาโรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์จึงมิใช่เพียงกรณีเฉพาะของโรงเรียนชายแดนแห่งหนึ่ง หากแต่เป็นกระจกสะท้อนความท้าทายที่โรงเรียนในพื้นที่หลากหลายทางชาติพันธุ์ทั่วประเทศกำลังเผชิญ โดยเฉพาะในจังหวัดชายแดนภาคเหนือและภาคใต้ที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์จำนวนมาก

อย่างไรก็ตาม บทความนี้มีข้อจำกัดที่ควรพิจารณาในการนำไปใช้ กล่าวคือ กรณีศึกษานี้มีบริบทเฉพาะของอำเภอปางมะผ้าซึ่งอาจแตกต่างจากพื้นที่อื่น และจำเป็นต้องมีการศึกษาเพิ่มเติมในบริบทที่หลากหลายเพื่อยืนยันความสามารถในการนำแนวทางนี้ไปประยุกต์ใช้ในวงกว้าง สำหรับทิศทางการวิจัยในอนาคต ควรมีการศึกษาเชิงประจักษ์ที่วัดผลสัมฤทธิ์ทางภาษาจีนและการเปลี่ยนแปลงด้านอัตลักษณ์ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ก่อนและหลังการนำแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ไปใช้อย่างเป็นระบบ รวมถึงการพัฒนาเครื่องมือประเมินที่สามารถวัดมิติทุนทางวัฒนธรรมชุมชนในบริบทการเรียนภาษาจีนได้อย่างเหมาะสม

ท้ายที่สุด บทความนี้เสนอว่าการจัดการเรียนรู้ภาษาจีนที่มีคุณภาพและเป็นธรรมสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ไม่อาจสำเร็จได้ด้วยการปรับปรุงเทคนิคการสอนเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของครูผู้สอนให้มองนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ในฐานะผู้ที่มีทุนทางวัฒนธรรมอันทรงคุณค่า มิใช่ผู้ที่ขาดแคลนและต้องการการแก้ไข การเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์เช่นนี้คือรากฐานที่แท้จริงของการศึกษาที่เสริมพลังและเป็นธรรมสำหรับทุกคน

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

ในระดับนโยบาย บทความนี้เสนอข้อเสนอแนะ 4 ประการสำหรับผู้กำหนดนโยบายและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

ประการแรก กระทรวงศึกษาธิการควรพัฒนาหลักสูตรภาษาจีนในรูปแบบ "แกนกลาง-ท้องถิ่น" โดยกำหนดให้เนื้อหาแกนกลางคิดเป็นร้อยละ 70 และเปิดพื้นที่ให้โรงเรียนในบริบทวัฒนธรรมออกแบบเนื้อหาท้องถิ่นได้ร้อยละ 30 เพื่อให้สอดคล้องกับวิถีชีวิตและวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ในพื้นที่ สอดคล้องกับหลักการกระจายอำนาจทางการศึกษาของ UNESCO (2019) ควบคู่กับการพัฒนา "คลังสื่อภาษาจีนวัฒนธรรม" ในรูปแบบดิจิทัลระดับชาติที่สะท้อนบริบทของกลุ่มชาติพันธุ์หลัก เช่น ปกาเกอญอ ลีซู ลาหู่ และไทใหญ่ เพื่อให้โรงเรียนในพื้นที่เข้าถึงและนำไปปรับใช้ได้อย่างสะดวก ทั้งนี้ การดำเนินนโยบายดังกล่าวจะบรรลุผลได้จริงก็ต่อเมื่อมีการพัฒนาสมรรถนะครูผู้สอนภาษาจีนในพื้นที่วัฒนธรรมอย่างต่อเนื่อง ครอบคลุมทั้งด้านภาษาศาสตร์ประยุกต์ แนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ และทักษะการออกแบบหลักสูตรที่ตอบสนองต่อชุมชน ผ่านความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยราชภัฏในพื้นที่กับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาที่เกี่ยวข้อง

ประการที่สอง ควรพัฒนาโปรแกรมการอบรมครูผู้สอนภาษาจีนที่บูรณาการความรู้ด้านการศึกษาเชิงวิพากษ์ การสอนวัฒนธรรม และความรู้เกี่ยวกับกลุ่มชาติพันธุ์ท้องถิ่น เนื่องจากโปรแกรมฝึกอบรมครูภาษาจีนในปัจจุบันส่วนใหญ่มุ่งเน้นเฉพาะทักษะทางภาษาและวิธีสอนทั่วไป โดยขาดมิติวัฒนธรรมซึ่งเป็นช่องว่างสำคัญที่ต้องได้รับการแก้ไข (Banks, 2015) โดยควรดำเนินการใน 2 รูปแบบหลัก ได้แก่ การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) ที่เน้นให้ครูฝึกออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาจีนตามแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์และการสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรมผู้เรียน และการจัดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) ระหว่างครูภาษาจีนในพื้นที่วัฒนธรรมเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ วิเคราะห์ปัญหาในชั้นเรียน และพัฒนาแนวปฏิบัติที่ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ ควรดำเนินการผ่านความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยราชภัฏในพื้นที่กับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เพื่อให้การพัฒนาครูมีความยั่งยืนและสอดคล้องกับบริบทท้องถิ่นอย่างแท้จริง

ประการที่สาม ควรพัฒนาระบบการประเมินผลที่หลากหลายและสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรม โดยไม่จำกัดเพียงการทดสอบมาตรฐานที่วัดทักษะทางภาษาในลักษณะแยกส่วน แต่ควรบูรณาการการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) ที่ให้นักเรียนแสดงความสามารถทางภาษาจีนในบริบทที่มีความหมายต่อชีวิตของตน สอดคล้องกับแนวคิดการประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for Learning) ของ Black และ Wiliam (1998) ทั้งนี้ ผลการศึกษาในกรณีโรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ชี้ให้เห็นว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีแรงจูงใจและแสดงสมรรถนะทางภาษาจีนได้ดีกว่าเมื่อการเรียนรู้เชื่อมโยงกับบริบทชีวิตจริงของตน ดังนั้น รูปแบบการประเมินที่เหมาะสมควรครอบคลุม เช่น การมอบหมายโครงงานภาษาจีนที่เชื่อมโยงกับชุมชน อาทิ การจัดทำป้ายสองภาษาหรือสมุดวลีภาษาจีนสำหรับตลาดท้องถิ่น การนำเสนอเป็นภาษาจีนเกี่ยวกับวัฒนธรรมหรือภูมิปัญญาของกลุ่มชาติพันธุ์ตนเอง และการสาธิตการใช้ภาษาจีนในสถานการณ์จริง เช่น การต้อนรับนักท่องเที่ยวหรือการสื่อสารในบริบทการค้าขายแดน รูปแบบการประเมินเหล่านี้ไม่เพียงวัดทักษะภาษาจีนได้อย่างรอบด้าน แต่ยังส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนควบคู่กันไปด้วย

ประการที่สี่ ควรส่งเสริมการผลิตสื่อการเรียนรู้ภาษาจีนโดยคนในชุมชนและปราชญ์ชาวบ้าน (Indigenous Knowledge Holders) ตามแนวคิด Community Cultural Wealth ของ Yosso (2005) ซึ่งเห็นว่าชุมชนชาติพันธุ์มีทุนทางวัฒนธรรมที่มีคุณค่าในหลากหลายมิติ ได้แก่ ทุนแห่งแรงบันดาลใจ ทุนทางภาษา ทุนทางครอบครัว และทุนทางสังคม ในบริบทของโรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์ การเชิญผู้นำชุมชนชาติพันธุ์ที่มีความสามารถทางภาษาจีน เช่น พ่อค้าชายแดนรุ่นเก่า หรือผู้อาวุโสในชุมชนไทใหญ่ที่สื่อสารภาษาจีนได้ มาเป็นวิทยากรร่วมออกแบบสื่อหรือร่วมสอนในชั้นเรียน จะทำให้ภาษาจีนมีความหมายในฐานะ "ภาษาแห่งชีวิตจริง" ไม่ใช่เพียง "ภาษาแห่งการสอบ" ทั้งยังเป็นการยืนยันว่าความรู้และประสบการณ์ของชุมชนมีคุณค่าและมีที่ยืนในห้องเรียน ซึ่งเป็นหัวใจของแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์

เอกสารอ้างอิง

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). *รายงานสถิติการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในโรงเรียนสังกัด สพฐ. ปีการศึกษา 2565*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- โรงเรียนปางมะผ้าพิทยาสรรพ์. (2568). *รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา (Self-Assessment Report: SAR)*. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาแม่ฮ่องสอน.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Pearson.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Canagarajah, A. S. (2004). *Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning*. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 116–137). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Guo, S., & Beckett, G. H. (2007). *The hegemony of English as a global language: Reclaiming local knowledge and identity in education*. *Convergence*, 40(1–2), 117–132.

- Hanban. (2022). *Chinese language education worldwide: Annual report 2022*. Hanban/Confucius Institute Headquarters.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). *Critical language teacher education*. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30–39). Cambridge University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lim, L., & Gopinathan, S. (2014). Critical education, citizenship and the language curriculum in globalizing times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 161–169. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745733>
- Liu, N., & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 371–384. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00029-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00029-8)
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Pennycook, A. (1999). *Introduction: Critical approaches to TESOL*. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329–348. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- Phyak, P. (2016). (En)countering language ideologies: Language policing in the context of a multilingual education policy in Nepal. *Language Policy*, 15(3), 235–258.
<https://doi.org/10.1007/s10993-015-9361-z>
- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49–68.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.001>
- UNESCO. (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2023). *Official languages of the United Nations*.
<https://www.un.org/en/our-work/official-languages>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Yosso, T. J. (2005). *Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth*. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27.
<https://doi.org/10.1558/cj.v21i1.7-27>

