

## บทความวิจัย

# การศึกษาเพื่อความมั่นคงหรือสันติภาพ?: ทบทวนนโยบายด้าน การศึกษาของรัฐในความขัดแย้งชายแดนใต้

รุ่งรวี เกลิมศรีภิญโญรัช<sup>1</sup>

(Received: April 10, 2025; Revised: April May 26, 2025; Accepted: June 20, 2025)

## บทคัดย่อ

บทความนี้ศึกษาและวิเคราะห์นโยบายด้านการศึกษาของรัฐในบริบทของความขัดแย้งรุนแรงในชายแดนใต้ โดยใช้กรอบคิดในเรื่อง “เหยื่อ-ผู้กระทำ-ผู้ปลดปล่อย-ผู้สร้างสันติภาพ” (Victim-Perpetrator-Liberator-Peacebuilder หรือ VPLP) ซึ่งเป็นแนวคิดที่คิดค้นโดย Tejendra Pherali บทความนี้พบว่า โดยส่วนใหญ่การศึกษาในบริบทชายแดนใต้มักจะตกเป็น “เหยื่อ” ของความรุนแรงและในขณะเดียวกันก็เป็น “ผู้กระทำ” ที่กระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งมากกว่าจะช่วยหนุนเสริมการสร้างสันติภาพ โรงเรียนรัฐและครูตกเป็นเป้าหมายการโจมตีเนื่องจากผู้ก่อความไม่สงบมองว่าคนกลุ่มนี้เป็นตัวแทนของรัฐ รัฐไทยได้ใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือในการปลูกฝังสำนึกความเป็นชาติไทยและเพื่อบรรลุเป้าหมายในด้านความมั่นคง การใช้ภาษาไทยและประวัติศาสตร์ไทยที่มีกรุงเทพฯ เป็นศูนย์กลาง ในการจัดหลักสูตรการเรียนการสอนยังไม่ได้มีการให้ความสำคัญต่อภาษา ประวัติศาสตร์ และอัตลักษณ์ท้องถิ่นมากเพียงพอ สถานการณ์มีแนวโน้มแยลงหลังการรัฐประหารในพ.ศ. 2557 ซึ่งกองทัพได้เข้ามามีส่วนในการขับเคลื่อนแนวคิด “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ในพื้นที่ชายแดนใต้

<sup>1</sup> อาจารย์ ดร. สถาบันสันติศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ Email: rungraweech@gmail.com

หากเราจะปรับบทบาทของการศึกษาให้ทำหน้าที่ในการสนับสนุนการสร้างสันติภาพ รัฐบาลจะต้องแสดงให้เห็นว่ารัฐตระหนักและยอมรับถึงความหลากหลายของอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และศาสนาอย่างแท้จริงโดยผ่านการออกแบบระบบการศึกษาเสียใหม่ อาทิ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการเปิดพื้นที่ให้มีการออกแบบหลักสูตรท้องถิ่น ส่งเสริมการศึกษาแบบพหุภาษาบนฐานของภาษาแม่ การประกาศให้มลายูปาตานีเป็นภาษาทำงานในชายแดนใต้และส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรม โครงการเหล่านี้อาจเป็นรูปธรรมที่แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงในเชิงนโยบายเพื่อขับเคลื่อนการศึกษาให้เป็นส่วนหนึ่งของการหนุนเสริมให้เกิดสันติภาพที่ยั่งยืนและเป็นธรรมในชายแดนใต้

**คำสำคัญ** ความขัดแย้งในภาคใต้ของไทย การศึกษาเพื่อความมั่นคง การศึกษาแบบพหุภาษาบนฐานของภาษาแม่ การเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรม

Research Article

# Education for Security or Peace?: Rethinking the Thai State's Education Policies in Conflict-Affected Southern Thailand

*Rungrawee Chalermripinyorat<sup>1</sup>*

## Abstract

This paper critically examines education policies in the context of violent conflict in Thailand's southern border provinces. Drawing upon Tejendra Pherali's Victim-Perpetrator-Liberator-Peacebuilder (VPLP) framework, this paper argues that, for the most part, education has either been a "victim" or acted as a "perpetrator," fuelling conflict rather than contributing to peacebuilding. Public schools have been targeted, and teachers have fallen victim to violence as the insurgents perceive them as agents of the state. The state has used education as an instrument to inculcate the sense of Thai nationhood and serve security purposes through the assertion of Thai language and Bangkok-centric Thai history. The importance of local language, history, and identities have been insufficiently recognised in educational programming. The situation has worsened after the 2014 coup, with military intervention in educational programming in the name of "education for security", drawing criticism from educators.

---

<sup>1</sup> Lecturer, Dr., Institute for Peace Studies, Prince of Songkla University. Email: rungraweech@gmail.com

For education to be a key contributor to peacebuilding, the government must ensure genuine recognition of the plurality of ethno-religious identities in the education system. The recognition of cultural diversity and local histories, mother tongue-based multilingual education, the declaration of Malay Patani as a working language in southern Thailand and intercultural education are among the initiatives that could transform education into liberator/peacebuilders.

**Keywords:** Southern Thai Conflict, Education for Security, Mother Tongue-based Bilingual Education, Interculturality

## บทนำ: ความเป็นมาของความขัดแย้งในชายแดนใต้

พื้นที่ชายแดนใต้ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งด้วยอาวุธที่มีระดับความรุนแรงในอันดับต้น ๆ ของโลก<sup>2</sup> แม้จะมีผู้เสียชีวิตเป็นจำนวนมากแต่ความขัดแย้งนี้ได้รับความสนใจจากนานาประเทศไม่มากนักและความสนใจภายในประเทศก็น้อยลงตามลำดับในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมา แต่ทว่า ความสูญเสียชีวิตผู้คนและความเสี่ยงต่อเสถียรภาพของภูมิภาคยังคงเป็นสิ่งที่ทำให้เราตระหนักว่ายังจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับความขัดแย้งนี้ คนมลายูมุสลิมหลายคนรู้สึกว่าเป็นคนชายขอบในประเทศที่ประชากรส่วนใหญ่เป็นชาวพุทธ ภูมิภาคนี้ในอดีตเคยถูกเรียกขานว่า “ปาตานี” เคยเป็นรัฐอิสระที่ปกครองโดยผู้ปกครองชาวมุสลิม นับตั้งแต่ถูกผนวกเข้ากับสยามในพ.ศ. 2452 รัฐใช้นโยบายการกดปราบและการผสมกลมกลืนมากกว่าที่จะยอมรับประวัติศาสตร์ อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมและวิถีชีวิตของประชาชนในพื้นที่ ด้วยเหตุนี้ ขบวนการติดอาวุธในพื้นที่ชายแดนใต้จึงต่อต้านอำนาจและนโยบายผสมกลมกลืนของรัฐบาลไทยมาตลอด ซึ่งการต่อต้านก็เผชิญกับการปราบปรามอย่างรุนแรงจนทำให้ขบวนการที่เคลื่อนไหวอย่างสันติวิธีหันไปใช้แนวทางการเคลื่อนไหวแบบติดอาวุธเพื่อแยกตัวเป็นอิสระจากประเทศไทย นับตั้งแต่พ.ศ. 2547 ความรุนแรงได้เพิ่มระดับสูงขึ้นอย่างมากและมีพลเรือนตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงมากกว่าในอดีต ซึ่งรวมไปถึงผู้หญิงและเด็กด้วย ความขัดแย้งรุนแรงส่งผลให้มีผู้เสียชีวิตกว่า 7,500 คน และบาดเจ็บกว่า 14,000 คน (Deep South Watch, 2024)

สถาบันการศึกษาไม่สามารถแยกขาดออกจากความขัดแย้งรุนแรงในสังคมใหญ่ได้ ที่ผ่านมารัฐได้ใช้สถาบันการศึกษาเป็นพื้นที่ของการปลูกฝัง

---

<sup>2</sup> ส่วนหนึ่งของบทความฉบับนี้ได้นำเสนอในงานประชุมเรื่อง “Transgression and transformation: (re)bordering education in times of conflict & crises” จัดโดย British Association for International and Comparative Education (BAICE) ระหว่างวันที่ 3-5 กันยายน พ.ศ. 2567 ณ มหาวิทยาลัย Sussex สหราชอาณาจักร ผู้เขียนขอขอบคุณ Prof. Tejendra Pherali ศาสตราจารย์ด้านการศึกษาศาสนา ความขัดแย้งและสันติภาพที่ IOE- Faculty of Education and Society, University College London สำหรับข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ในการเขียนบทความนี้

อัตลักษณ์ความเป็นไทยอย่างต่อเนื่อง ซึ่งส่งผลทำให้คนมลายูมุสลิมรู้สึกว่ามีอัตลักษณ์ของกลุ่มตนกำลังถูกคุกคามและทำให้เกิดการต่อต้านตลอดหลายทศวรรษที่ผ่านมา โรงเรียนกลายเป็นสนามรบทางอุดมการณ์ระหว่างรัฐไทยกับชนกลุ่มน้อยมลายูมุสลิมที่พยายามรักษาอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และศาสนาของตน บทความนี้ต้องการที่จะศึกษาบทบาทของการศึกษาในพื้นที่ชายแดนใต้ทั้งในเชิงลบและเชิงบวกเพื่อวิเคราะห์ว่าเราจะสามารถขับเคลื่อนการศึกษาเพื่อให้เป็นพลังในการหนุนเสริมการสร้างสันติภาพที่ยั่งยืนและเป็นธรรมได้อย่างไร

### วัตถุประสงค์การวิจัย

บทความนี้ได้ศึกษานโยบายด้านการศึกษาของรัฐในบริบทความขัดแย้งในชายแดนใต้ โดยเฉพาะหลังรัฐประหารในพ.ศ. 2557 โดยใช้กรอบคิด “เหยื่อ-ผู้กระทำ-ผู้ปลดปล่อย-ผู้สร้างสันติภาพ” (Victim-Perpetrator-Liberator-Peacebuilder หรือ VPLP) ของ Tejendra Pherali การวิจัยนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยใช้การศึกษาและวิเคราะห์จากเอกสารที่หลากหลาย รวมถึงเอกสารนโยบายภาครัฐ รายงานข่าว รายงานของฝ่ายนิติบัญญัติและองค์กรระหว่างประเทศ นอกจากนี้ยังมีการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้จำนวน 28 คน ซึ่งประกอบไปด้วยเจ้าหน้าที่จากกระทรวงศึกษาธิการ อาจารย์มหาวิทยาลัย ครูโรงเรียนรัฐและโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามและตัวแทนภาคประชาสังคมที่ทำงานด้านเด็กและเยาวชน<sup>3</sup>

บทความนี้เสนอว่า โดยส่วนใหญ่การศึกษามักตกเป็น “เหยื่อ” หรือไม่ก็เป็น “ผู้กระทำ” ที่สร้างความขัดแย้งมากกว่าที่จะหนุนเสริมให้เกิด “การปลดปล่อย” และ “การสร้างสันติภาพ” โรงเรียนรัฐและครูตกเป็นเป้าของความ

---

<sup>3</sup> การสัมภาษณ์แบบกลุ่มนี้เป็นส่วนหนึ่งของการสัมภาษณ์เชิงปฏิบัติการเรื่อง “สร้างเสริมสันติภาพผ่านการศึกษา: จินตนาการการขับเคลื่อนด้านการศึกษาในพื้นที่ความขัดแย้งชายแดนใต้”, 8-9 และ 15-16 กรกฎาคม 2566, อ.หาดใหญ่ จ.สงขลา สนับสนุนโดยสถานทูตสวิสเซอร์แลนด์ ขอขอบคุณ อิมรอน ชาหะ และนุรอินี มามะ ในการช่วยเตรียมการสัมภาษณ์เชิงปฏิบัติการ

รุนแรง เนื่องจากผู้ก่อความไม่สงบมองว่าคนกลุ่มนี้เป็นตัวแทนของรัฐ สถาบันการศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของผู้สร้างความขัดแย้ง โดยทำหน้าที่เป็นเครื่องมือของรัฐในการทำให้เกิดความเป็นไทยที่เป็นหนึ่งเดียว แม้จะมีการพูดถึงเรื่องการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมในช่วงหลายปีที่ผ่านมา แต่ความคิดเรื่องความเป็นไทยที่วางอยู่บนฐานของชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ก็ยังคงมีอิทธิพลที่สำคัญ สถานการณ์ในเรื่องนี้ดูจะมีแนวโน้มเปลี่ยนแปลงหลังการรัฐประหารในพ.ศ. 2557 เนื่องจากกองทัพได้พยายามเข้ามาแทรกแซงการจัดการศึกษาผ่านการส่งเสริม “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” โดยมีเป้าหมายที่จะหยุดยั้งการเข้าร่วมขบวนการต่อสู้ด้วยอาวุธของกลุ่มเยาวชนมลายูมุสลิม การเปลี่ยนสถาบันการศึกษาจากการเป็นเหยื่อ/ผู้กระทำเป็นผู้ปลดปล่อย/ผู้สร้างสันติภาพจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงทั้งระบบ ซึ่งโดยหลักแล้วต้องเริ่มจากการที่รัฐแสดงออกซึ่งการยอมรับความหลากหลายของอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และศาสนาของประชากรในพื้นที่ชายแดนใต้อย่างแท้จริง โดยบทความนี้ได้นำเสนอแนวทางการปรับเปลี่ยนเพื่อให้การศึกษามีบทบาทในการเป็นผู้ปลดปล่อย/ผู้สร้างสันติภาพในชายแดนใต้ด้วย

### **ระเบียบวิธีวิจัย: กรอบทฤษฎีแนวคิด เหยื่อ-ผู้กระทำ-ผู้ปลดปล่อย-ผู้สร้างสันติภาพ**

ในบทความนี้จะใช้กรอบแนวคิดที่เรียกว่า “เหยื่อ-ผู้กระทำ-ผู้ปลดปล่อย-ผู้สร้างสันติภาพ” ซึ่ง Pherali เป็นผู้คิดค้นขึ้นจากการศึกษาเรื่องความขัดแย้ง การศึกษาและสันติภาพในเนปาล เขาระบุว่าการศึกษามีบทบาทหลายรูปแบบในความขัดแย้ง กล่าวคือ การศึกษาอาจเป็นเหยื่อ (การศึกษาเป็นเป้าหมายของความรุนแรง) ทำให้การศึกษาหยุดชะงัก เช่น การปิดโรงเรียน การยึดพื้นที่ในโรงเรียนของกลุ่มขัดแย้ง การทำลายอาคารเรียนและสื่อการเรียนการสอน การศึกษาอาจเป็นผู้กระทำ (สร้างหรือกระตุ้นให้เกิดเงื่อนไขความขัดแย้ง) เช่น การจัดการเรียนการสอนที่แบ่งแยกและไม่เป็นธรรมซึ่งกระตุ้นให้เกิดความแตกแยกทางสังคม วัฒนธรรมและการเมือง การส่งเสริมประวัติศาสตร์ที่มีอคติและการ “สร้างความเป็นอื่น” ผ่านหลักสูตร ตำราเรียน

รวมทั้งการสอนและการเรียนรู้ การกดทับภาษาชนกลุ่มน้อยและภาษาพื้นเมือง ผ่านการใช้ภาษาอื่นในการเรียนการสอน การศึกษาที่สร้างแนวคิดสุดโต่งที่นิยมความรุนแรง (Pherali, 2022, p. 181)

การศึกษาอาจมีบทบาทในเชิงบวกได้โดยทำหน้าที่เป็น**ผู้ปลดปล่อย** (เอื้อให้เกิดเสรีภาพและความยุติธรรม) การพัฒนาสำนักเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับเงื่อนไขทางสังคม การเมืองและเศรษฐกิจ ทักษะในการจัดการเคลื่อนไหวทางสังคมเพื่อสร้างแรงกดดันจากล่างขึ้นบนเพื่อเรียกร้องความยุติธรรมทางสังคม การใช้พื้นที่แบบไม่เป็นทางการ นอกกระบบ และในระบบเพื่อสร้างเอกภาพในการต่อสู้กับความรุนแรงเชิงโครงสร้างและส่งเสริมสันติภาพที่มีความเป็นธรรมทางสังคม และการศึกษาอาจเป็น**ผู้สร้างสันติภาพ** (สนับสนุนสันติภาพที่ยั่งยืน และป้องกันความขัดแย้งรุนแรง) เช่น การจัดอบรมด้านการสร้างสันติภาพให้กับตัวแสดงในความขัดแย้ง ผู้นำทางการเมืองและผู้เจรจาสันติภาพเกี่ยวกับการเจรจา การปรึกษาหารือ การไกล่เกลี่ยและการศึกษาด้านสิทธิมนุษยชน รวมไปถึงการเขียนหลักสูตรประวัติศาสตร์ใหม่เพื่อส่งเสริมการสอนประวัติศาสตร์ที่ครอบคลุมคนทุกกลุ่มและคำนึงถึงเงื่อนไขความขัดแย้ง การสนับสนุนความปรองดองหลังความขัดแย้งด้วยการแก้ไขปัญหาด้านการศึกษาทั้งระบบ (Pherali, 2022, p. 181)

Pherali กล่าวว่าเราไม่ควรมองว่าปฏิสัมพันธ์ของบทบาทต่าง ๆ ของการศึกษาเป็นสิ่งที่คู่ขนานซึ่งแยกขาดจากกันหรือเป็นปฏิสัมพันธ์ที่เป็นเส้นตรงจริง ๆ แล้ว สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นถึงจุดตัดกันที่ซับซ้อน อันเป็นผลมาจากการพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ ปัจจัยเชิงบริบทและพลวัตทางสังคมวัฒนธรรมของความขัดแย้งหนึ่งๆ (Pherali, 2022, pp. 180-183) ในส่วนถัดไปของบทความจะใช้กรอบคิด VPLP ในการวิเคราะห์บทบาทของการศึกษาในบริบทของความขัดแย้งในจังหวัดชายแดนภาคใต้

## ผลการวิจัย: สถาบันการศึกษาในฐานะเหยื่อและผู้กระทำ

### 1. สถาบันการศึกษาในฐานะเหยื่อ

ภายหลังการปะทุขึ้นของความรุนแรงในพ.ศ. 2547 สถาบันการศึกษาหลายแห่งตกอยู่ท่ามกลางสถานการณ์ความขัดแย้ง ต้องเผชิญความรุนแรงจากทั้งฝ่ายความมั่นคงของรัฐและผู้ก่อความไม่สงบ ครู นักเรียนและบุคลากรทางการศึกษาตกเป็นเหยื่อของความขัดแย้งรุนแรงในสี่รูปแบบหลัก ๆ ได้แก่ การโจมตีโรงเรียนรัฐ การใช้ความรุนแรงกับครูในโรงเรียนรัฐและโรงเรียนเอกชน สอนศาสนาอิสลาม การเข้าไปใช้พื้นที่ในโรงเรียนรัฐเพื่อตั้งฐานทหาร และการบุกค้นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามโดยฝ่ายความมั่นคง

*การโจมตีโรงเรียนรัฐ:* โรงเรียนและครูโรงเรียนรัฐเป็นเป้าหมายหลักของการโจมตีจากผู้ก่อความไม่สงบเนื่องจากถูกมองว่าเป็นสัญลักษณ์ของ “เจ้าอาณานิคมสยาม” เมื่อปีอาร์เอ็นต้องการทดสอบความกล้าหาญและความสามารถของสมาชิกที่เพิ่งได้รับการฝึกใน พ.ศ. 2536 พวกเขาได้เลือกโรงเรียนรัฐเป็นกลุ่มเป้าหมาย จากการสัมภาษณ์สมาชิกระดับอาวุโสและระดับกลางของปีอาร์เอ็น พวกเขายอมรับว่าเป็นผู้ที่วางเพลิงเผาโรงเรียนรัฐ 34 แห่งในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ในคืนวันที่ 1 สิงหาคม พ.ศ. 2536 ซึ่งใช้รหัสว่า *Berlaku Bumi Hangus* (ปฏิบัติการเผาแผ่นดิน) (สมาชิกระดับสูงของปีอาร์เอ็น, การสื่อสารส่วนบุคคล, 18 กันยายน 2559; สมาชิกระดับกลางของฝ่ายทหารของปีอาร์เอ็น, การสื่อสารส่วนบุคคล, 5 พฤศจิกายน 2559) ในช่วงเวลาดังกล่าว รัฐบาลแทบไม่ทราบเบาะแสเลยว่าใครคือผู้กระทำในปฏิบัติการนี้ ตั้งแต่พ.ศ. 2547 ถึง 2559 มีเหตุวางเพลิงโรงเรียนรัฐ 342 ครั้ง ซึ่งเกิดขึ้นในพ.ศ. 2550 ปีเดียวถึง 150 ครั้ง (Deep South Watch, 2024) ผู้ก่อความไม่สงบบางระเบิดในโรงเรียนโดยมีกองกำลังความมั่นคงเป็นเป้าหมาย รวมทั้งยังทำลายโครงสร้างพื้นฐานและสร้างบรรยากาศแห่งความหวาดกลัว การเผาโรงเรียนส่งผลกระทบต่อการศึกษาอย่างรุนแรงเนื่องจากต้องปิดโรงเรียนเพื่อซ่อมแซมใหม่ นำสังเกตว่าการโจมตีด้วยการวางเพลิงในโรงเรียนรัฐลดลงอย่างมีนัยสำคัญนับตั้งแต่พ.ศ. 2550 หลัก ๆ เกิดจากเสียงวิพากษ์วิจารณ์จากชุมชน

มลายูมุสลิมในพื้นที่ (Pathan, 2015) ทั้งนี้ จากข้อมูลของ Deep South Watch (2024) การเผาโรงเรียนได้ยุติลงตั้งแต่พ.ศ. 2560 เป็นต้นมา

*การโจมตีครู:* ตั้งแต่พ.ศ. 2547 ถึง 2564 ครูและบุคลากรทางการศึกษาเสียชีวิต 157 คนและบาดเจ็บ 134 คน แม้ว่าจะมีทหารคุ้มกันครูระหว่างเดินทางไปกลับโรงเรียน ผู้เสียชีวิต 91 คนเป็นครูพุทธและ 66 คนเป็นครูมุสลิมสำหรับเหยื่อที่ได้รับบาดเจ็บ มีครูพุทธ 98 คน และมีครูมุสลิมเพียง 36 คน (Deep South Watch, 2024) สถิติเหล่านี้แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าครูพุทธเป็นเป้าหมายหลักของการโจมตีของผู้ก่อความไม่สงบ

แม้ว่าครูพุทธมักตกเป็นเป้าหมายหลักในการโจมตี แต่ครูมุสลิมก็ต้องใช้ชีวิตอยู่ด้วยความหวาดกลัวเช่นกัน ครูมุสลิมบางคนถูกเตือนไม่ให้สอนในโรงเรียนรัฐบาล (Human Rights Watch, 2010, p. 13) ครูในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามหรือปอเนาะดั้งเดิมก็ต้องเผชิญความเสี่ยงจากทั้งรัฐบาลและผู้ก่อความไม่สงบ บางคนถูกผู้ก่อความไม่สงบกดดันให้เปิดทางให้ใช้พื้นที่โรงเรียนในการปลูกฝังความเชื่อ ในขณะเดียวกัน ฝ่ายความมั่นคงก็เฝ้าตรวจตราโรงเรียนอย่างใกล้ชิดเพื่อดูว่ามีการรับและฝึกเยาวชนให้เข้าร่วมการต่อต้านรัฐบ้างหรือไม่ ครูสอนศาสนาบางคนถูกสงสัยว่าเป็นส่วนหนึ่งของขบวนการก่อความไม่สงบที่เคลื่อนไหวใต้ดิน พวกเขาตกเป็นเป้าหมายการจับกุมและการสังหารนอกกฎหมาย

*การใช้พื้นที่โรงเรียนเพื่อตั้งฐานทหาร:* การจัดตั้งฐานทหารในโรงเรียนก่อให้เกิดความเสี่ยงและกระตุ้นให้เกิดความหวาดกลัวในหมู่ครูและนักเรียนตามรายงานของยูนิเซฟในพ.ศ. 2557 พบว่ามีกองกำลังทหารอยู่ในโรงเรียนอย่างน้อย 79 แห่งในจังหวัดปัตตานี ยะลา และนราธิวาส (UNICEF, 2014, p. 10) ฐานเหล่านี้ไม่เพียงแต่ถูกใช้ในการตอบโต้ระยะสั้น แต่ยังถูกใช้เป็นที่พักอาศัยและที่ประจำการระยะยาวของทหารในพื้นที่อีกด้วย นักเรียนบางคนกลัวว่าทหารอาจทำให้โรงเรียนตกเป็นเป้าโจมตีจากผู้ก่อความไม่สงบ ในขณะที่บางคนก็กลัวถูกทหารข่มขู่คุกคาม (UNICEF, 2014, p.16)

*โรงเรียนสอนศาสนาอิสลามถูกบุกค้น:* เจ้าหน้าที่ความมั่นคงบุกค้นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามและโรงเรียนปอเนาะดั้งเดิมหลายครั้ง เพื่อ

ค้นหาสิ่งผิดกฎหมายและผู้ต้องสงสัยว่าเป็นผู้ก่อความไม่สงบ โรงเรียนถูกมองว่าเป็น “แหล่งบ่มเพาะ” ผู้ก่อความไม่สงบ ในบางกรณี มีการจับกุมนักศึกษาเป็นจำนวนมากซึ่งก่อให้เกิดความหวาดกลัวและความไม่พอใจ แม้ไม่อาจปฏิเสธว่าโรงเรียนสอนศาสนาอิสลามบางแห่งถูกผู้ก่อความไม่สงบใช้ในการเฟ้นหาคนและปลูกฝังแนวคิดการต่อสู้ แต่โรงเรียนสอนศาสนาอิสลามส่วนใหญ่อาจจะมีได้มีส่วนเกี่ยวข้อง ดังนั้น การปราบปรามอย่างรุนแรงและเหวี่ยงแหจึงอาจไม่เป็นผลดีต่อการแก้ไขปัญหา เช่น การปิดโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่มีความเชื่อมโยงกับขบวนการจะยิ่งเป็นการเพิ่มแรงสนับสนุนแทนที่จะเป็นการป้องปรามเยาวชนมุสลิมให้เข้าร่วมขบวนการต่อต้านรัฐ ที่ผ่านมา รัฐบาลได้สั่งปิดโรงเรียนญิฮาดวิทยา หลังถูกเจ้าหน้าที่ความมั่นคงเข้าบุกค้นในพ.ศ. 2548 ขณะที่โรงเรียนอิสลามบูรพาได้ถูกสั่งปิดในพ.ศ. 2550

## 2. สถาบันการศึกษาในฐานะผู้กระทำ

นับเป็นเวลาหลายทศวรรษที่โรงเรียนในชายแดนใต้ได้เป็นสนามการต่อสู้ทางอุดมการณ์ระหว่างรัฐบาลไทยกับขบวนการปลดปล่อยปาตานี การปลูกฝังความรู้ศึกษาตินิยมไม่ว่าของฝ่ายใดต่างเป็นอุปสรรคต่อการสร้างสันติภาพในประวัติศาสตร์ที่ผ่านมา รัฐบาลไทยได้ใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือในการปลูกฝังสำนึกความเป็นชาติไทย โดยเน้นย้ำถึงความเคารพต่อสถาบันกษัตริย์ ภาษาไทย และประวัติศาสตร์ไทยที่มีศูนย์กลางอยู่ที่กรุงเทพฯ ระบบการศึกษาไม่ได้แสดงให้เห็นถึงการยอมรับอัตลักษณ์ที่หลากหลายของผู้คนในประเทศอย่างแท้จริง นักการศึกษาในพื้นที่สะท้อนว่าการศึกษาของไทยบังคับให้นักเรียนต้องเรียนหลักสูตรเดียวกันทั่วประเทศ โดยไม่ได้คำนึงถึงความหลากหลายทางอัตลักษณ์ และภาษาของผู้คนในพื้นที่ ผู้ที่ทำงานภาคประชาสังคมพูดถึงการกดทับในโรงเรียน เช่น ประวัติศาสตร์แบบทางการเป็นประวัติศาสตร์ด้านเดียวที่เน้นชาตินิยมไทย ไม่มีพื้นที่ให้กับประวัติศาสตร์ของคนในพื้นที่ ในอดีตนักเรียนถูกห้ามไม่ให้พูดภาษามลายูในโรงเรียน (นักการศึกษาและภาคประชาสังคม, การสื่อสารส่วนบุคคล, 8-9 กรกฎาคม 2566) ทั้งนี้ ในรายงานของคณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ (กอส.) ที่เผยแพร่ในพ.ศ. 2549 ได้ให้มุมมองที่น่าสนใจเกี่ยวกับปัญหาในระบบการศึกษาในพื้นที่ชายแดนใต้ กอส. เป็น

หน่วยงานอิสระที่จัดตั้งขึ้นโดยรัฐบาลทักษิณ ชินวัตร ในเดือนมีนาคม พ.ศ. 2548 เพื่อเสนอแนะนโยบาย มาตรการและกลไกที่เอื้อต่อความสมานฉันท์และสันติภาพในภาคใต้ โดยมีอดีตนายกรัฐมนตรีอานันท์ ปันยารชุน เป็นประธาน โดยรายงานได้ระบุว่า:

ชุมชนกลุ่มหลัง (ชาวไทยมุสลิมเชื้อสายมลายู) นี้มีแนวโน้มที่จะมองว่ารัฐใช้การศึกษาภาคบังคับเป็นเครื่องมือในการกลืนกลายวัฒนธรรมมลายูมุสลิมจนกว่ากลุ่มคนเหล่านี้จะสูญพันธุ์ ในขณะเดียวกัน รัฐมองว่าสถาบันการศึกษาด้านศาสนาที่จัดโดยชุมชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งปอเนาะเป็นแหล่งบ่มเพาะอุดมการณ์แบ่งแยกดินแดน และล่าสุดคืออุดมการณ์อิสลามที่ใช้ความรุนแรง (National Reconciliation Commission of Thailand (NRC), 2006, pp. 27-28)

กอส. ระบุว่าการศึกษาเป็นหนึ่งในห้าเงื่อนไขเชิงโครงสร้างที่อยู่เบื้องหลังความขัดแย้งในชายแดนใต้ โดยกล่าวว่าการศึกษา “ล้มเหลวในการสร้างศักยภาพให้ประชาชนสามารถเผชิญความท้าทายทางสังคมรูปแบบต่าง ๆ ทั้งทางโลกและทางธรรม” (NRC, 2006, p. 38) ข้อเสนอหนึ่งของกอส. ในการแปรเปลี่ยนความขัดแย้งคือการกำหนดให้ภาษามลายูปัตตานีเป็นภาษาทำงานในชายแดนใต้ นอกเหนือไปจากภาษาไทย รายงานระบุว่าชาวไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูถูกเลือกปฏิบัติเนื่องจากความแตกต่างทางภาษา มีการเสนอมาตรการที่เป็นรูปธรรมหลายอย่าง ได้แก่ การใช้ภาษาไทยและมลายูควบคู่กันในเอกสารราชการในพื้นที่ การจัดให้มีล่ามสองภาษาในสถานที่ราชการ การเขียนป้ายในสถานที่ราชการ ชื่อถนนและชื่อหมู่บ้านด้วยตัวอักษรมลายู การจัดทำและใช้สื่อท้องถิ่นในการสื่อสาร (NRC, 2006, p.100) นโยบายนี้ถูกคัดค้านโดยพลเอกเปรม ติณสูลานนท์ ซึ่งในขณะนั้นดำรงตำแหน่งประธานองคมนตรี (Harai, 2006) คำวิจารณ์ของท่านทำให้ข้อเสนอแนะนี้ตกไป พลเอกเปรมเน้นย้ำถึงความสำคัญของการรักษาความเป็นไทยพร้อมกับการแก้ไขความคับข้องใจของชนมลายูมุสลิม

ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา การดำเนินนโยบายเรื่องการผสมกลมกลืนมีการดำเนินการที่แยบยลมากขึ้น การส่งเสริมพหุวัฒนธรรมได้กลายมาเป็นแนวทางหลักที่รับใช้นโยบายดังกล่าว วิฑิต อภัทธนานนท์ กล่าวว่าการศึกษาพหุวัฒนธรรมในประเทศไทยดูเหมือนจะยึดหลักการสากล แต่เมื่อ

ตรวจสอบให้ลึกซึ้งขึ้นก็จะเห็นชัดว่า “สิ่งที่ดูเหมือนจะเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้นเป็นเพียงรูปแบบหนึ่งของการผสมกลมกลืน รัฐบาลไทยจะตีความพหุวัฒนธรรมว่าชนกลุ่มน้อยควรจะมีสามารถในการอยู่ร่วมกันอย่างกลมเกลียวกับคนในสังคมใหญ่แทนที่จะเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม แม้ว่ารัฐจะแสดงให้เห็นว่ายอมรับพหุวัฒนธรรมอยู่บ้าง เช่น การประกาศวันหยุดนักขัตฤกษ์ของชาวพุทธ ชาวมุสลิมและชาวจีนในห้าจังหวัดชายแดนภาคใต้ แต่จิตมิตก็กล่าวว่าคุณลักษณะที่นิยามความเป็นไทยยังคงเหมือนเดิมและการผนวกเนื้อหาของวัฒนธรรมเฉพาะบางอย่างเข้าไปไม่เพียงพอที่จะเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันระหว่างกลุ่มที่กุมอำนาจกับชาวมลายูมุสลิมที่เป็นชนกลุ่มน้อยได้ (Arphattananon, 2018, p. 159)

สถาบันการศึกษามีส่วนในการเพิ่มเชื้อไฟให้กับความขัดแย้งในภาคใต้มากขึ้นหลังการรัฐประหาร 22 พฤษภาคม 2557 พลเอก ประยุทธ์ จันทร์โอชา ผู้บัญชาการทหารบกในขณะนั้นซึ่งเป็นผู้นำการรัฐประหารได้ดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรีหลังยึดอำนาจจากรัฐบาลรักษาการของยิ่งลักษณ์ ชินวัตร รัฐบาลประยุทธ์ผลักดันการดำเนินมาตรการต่าง ๆ ภายใต้นโยบาย “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ซึ่งเป็นแนวความคิดที่มาจากหน่วยความมั่นคง ความคิดพื้นฐานของนโยบายดังกล่าวคือการก่อความไม่สงบเป็นผลจากการปลูกฝังแนวคิดศาสนาอิสลามที่ “บิดเบือน” รวมไปถึงการรับรู้อย่างผิด ๆ และความเกลียดชัง รัฐบาลไทยในหมู่เยาวชนชาวมลายูมุสลิม กองทัพเชื่อว่าสถาบันการศึกษาที่สอนศาสนา เช่น *ตาดีกา* โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามและปอเนาะดั้งเดิมเป็นแหล่งบ่มเพาะกลุ่มก่อความไม่สงบรุ่นใหม่ ดังนั้น ฝ่ายความมั่นคงจึงพยายามแทรกแซงและควบคุมการสอนในสถาบันการศึกษาเหล่านี้ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของปฏิบัติการต่อต้านการก่อความไม่สงบ

รายงานของคณะกรรมการการทหารและความมั่นคงของรัฐ วุฒิสภา ซึ่งได้ศึกษาเรื่อง “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ได้ตั้งข้อสังเกตว่าการไม่มีค่านิยม คำว่า “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” เป็นอุปสรรคต่อการปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงานของหน่วยงานต่าง ๆ คณะกรรมการได้ให้คำจำกัดความของ

“การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ว่าเป็นกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) การยุติการบ่มเพาะเด็กและเยาวชนทั้งในและนอกสถานการศึกษา 2) การตัดวงจรแนวร่วมและชักจูงเยาวชนเข้าร่วมในการปฏิบัติการของกลุ่มผู้ก่อเหตุรุนแรง 3) ลดการบ่มเพาะทัศนคติและพฤติกรรมต่อต้านหรือเป็นปฏิปักษ์ต่อรัฐ การใช้ความรุนแรงในการแก้ปัญหา ยึดมั่นและเทิดทูนสถาบันชาติ ศาสนา และพระมหากษัตริย์ และ 4) เสริมสร้างอุดมการณ์ความรักชาติ ประชาธิปไตยและความสามัคคีในหมู่เยาวชน สร้างภูมิคุ้มกันต่อการบ่มเพาะหรือจูงใจไปในทางที่ผิด แก้ไขความขัดแย้งโดยสันติวิธีและอยู่ร่วมกันได้ในบริบทสังคมพหุวัฒนธรรมในพื้นที่ชายแดนใต้” (The Senate Committee on Military and National Security, 2022, pp. 3-4) ซึ่งแนวคิดนี้ที่มีกองทัพเป็นผู้สนับสนุนสำคัญมีอิทธิพลในการขึ้นนโยบายด้านการศึกษาในชายแดนใต้อยู่มากพอสมควร

หลังการรัฐประหาร 2557 เป็นต้นมา กระทรวงศึกษาธิการได้หนุนเสริมการทำงานของศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้เพื่อขับเคลื่อนนโยบาย “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ซึ่งศูนย์ฯ ได้เปลี่ยนชื่อเป็น “ศูนย์ขับเคลื่อนการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้” ในปี พ.ศ. 2563 กรอบนโยบายที่นำเสนอในแผนยุทธศาสตร์การศึกษาเขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้ 20 ปี (พ.ศ. 2561 – 2580) ซึ่งจัดทำโดยศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้ใน พ.ศ. 2561 แสดงให้เห็นแนวทาง “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” อย่างชัดเจน วิสัยทัศน์ของแผนยุทธศาสตร์ฯ ที่นำเสนอในรายงานคือ “ประชาชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพและการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ ดำรงชีวิตอย่างมีความสุขในสังคมพหุวัฒนธรรม สอดคล้องกับหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง และการเปลี่ยนแปลงของโลกในศตวรรษที่ 21” หนึ่งในหกประเด็นยุทธศาสตร์คือเรื่องการเสริมสร้างความมั่นคงด้วยการศึกษา แผนนี้มีเป้าหมายที่จะทำให้ประชาชนในภูมิภาคชายแดนใต้ยึดมั่นในสามเสาหลักของชาติ (ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์) มีจิตสำนึกพลเมืองและคุณธรรมและอยู่ร่วมกันอย่างสันติในสังคมพหุวัฒนธรรม (Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces, 2018).

การศึกษาเพื่อความมั่นคงในแผนยุทธศาสตร์ดังกล่าวมีองค์ประกอบสำคัญสองประการคือการสร้างความจงรักภักดีต่อความเป็นชาติและสถาบันกษัตริย์และการโน้มน้าวให้ชาวมลายูมุสลิมอยู่ร่วมกับสังคมใหญ่ได้อย่างสันติในนามของพหุวัฒนธรรม กระทรวงศึกษาธิการได้ดำเนินกิจกรรมตามแนวนี้อย่างต่อเนื่อง เช่น การปลูกฝังค่านิยมความเป็นชาติไทย การพัฒนาทักษะภาษาไทยสำหรับครูและนักเรียน การส่งเสริมการสอนพุทธศาสนาและศาสนาอิสลาม การร่วมพัฒนาหลักสูตรอิสลามสำหรับตาดิกาเพื่อกำกับดูแลและการสร้างมาตรฐานการเรียนการสอนศาสนาและส่งเสริมการศึกษาทวิภาษาไทย-มลายูปาตานี แม้ว่ารัฐบาลจะสนับสนุนการศึกษาภาษาไทย-มลายูปาตานี แต่เป้าหมายหลักคือการเสริมสร้างความสามารถในการสื่อสารภาษาไทยของชาวมลายูมุสลิมมากกว่าจะมุ่งอนุรักษ์ภาษาของคนกลุ่มน้อย นักการศึกษาในชายแดนใต้สะท้อนว่ารัฐมองว่าการรักษาอัตลักษณ์เป็นภัยต่อความมั่นคง มีการทำโครงการ “ภาษาไทยเพื่อการสื่อสาร” เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ศาสนาด้วยภาษาไทย ทำให้คนมลายูมุสลิมในพื้นที่บางส่วนมองว่าเป็นความพยายามทำลายอัตลักษณ์ของคนมลายูและทำให้เกิดการต่อต้าน นักขับเคลื่อนภาคประชาสังคมเสนอว่ารัฐควรแยกเรื่องความมั่นคงออกจากการศึกษา (นักการศึกษาและภาคประชาสังคม, การสื่อสารส่วนบุคคล, 8-9 กรกฎาคม 2566)

การแทรกแซงสถาบันการศึกษาภายใต้นโยบาย “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ก่อให้เกิดปฏิกิริยาเชิงลบจากครูบางส่วนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามระบายความคับข้องใจของตนว่า “เราไม่จำเป็นต้องมีทหารมาช่วยเรื่องการศึกษา ... พวกเขาไม่มีความรู้ในเรื่องการจัดการศึกษา ในขณะที่พวกเราไม่มีความรู้ในเรื่องการป้องกันประเทศเช่นกัน เจ้าหน้าที่ที่ด้านความมั่นคงคิดว่าพวกเราสอนให้เด็กแบ่งแยกดินแดนหรือไม่?” ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามท่านนี้ยังกล่าวด้วยว่าระบบการศึกษาในชายแดนใต้สะท้อนอย่างมีนัยสำคัญหลังการรัฐประหาร 2557 นโยบาย “การศึกษาเพื่อความมั่นคง” ที่เข้ามามีอิทธิพลมากขึ้นทำให้ยากที่จะทำให้การเรียนการสอนสอดคล้องกับบริบทท้องถิ่น (ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม, การสื่อสารส่วนบุคคล, 9 มีนาคม 2567)

### 3. การแปรเปลี่ยนสถาบันการศึกษาให้กลายเป็นผู้ปลดปล่อย/ ผู้สร้างสันติภาพ

หากเราจะแปรเปลี่ยนบทบาทของการศึกษาไปสู่การเป็นผู้ปลดปล่อย/  
ผู้สร้างสันติภาพ การยอมรับความหลากหลายทางชาติพันธุ์และศาสนาผ่าน  
ระบบการศึกษาจะเป็นสิ่งสำคัญที่ส่งสัญญาณว่ากำลังเกิดการเปลี่ยนแปลง  
นโยบายด้านการศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ สิ่งนี้จะทำให้ชาวมลายูมุสลิมรู้สึกถึงการ  
ยอมรับ เนื่องจากพวกเขารู้สึกว่าภาษามลายูถูกละเลยหรือกดทับโดยรัฐไทยมา  
เป็นเวลานาน นอกจากนี้ การดำเนินการในเรื่องนี้จะช่วยสนับสนุนการสร้าง  
สันติภาพและกระบวนการสันติภาพอย่างเป็นทางการที่ดำเนินมาตั้งแต่ พ.ศ.  
2556 อีกด้วย (Chalermripinyorat, 2019; 2024) การยอมรับภาษามลายู  
อาจส่งสัญญาณที่ชัดเจนไปยังขบวนการปลดปล่อยปาตานีและชาวมลายูมุสลิม  
ว่ารัฐไทยมีความจริงจังในการจัดการกับรากเหง้าของความขัดแย้ง โดยภาครัฐ  
อาจดำเนินการผ่านนโยบายในหลาย ๆ ด้าน ดังนี้

#### 3.1 การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการเปิดพื้นที่ ให้มีการออกแบบหลักสูตรท้องถิ่น

ในทางนโยบาย การยอมรับซึ่งสิทธิในการดำรงไว้ซึ่งอัตลักษณ์  
วัฒนธรรม การอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ระบุไว้ในรัฐธรรมนูญ  
และนโยบายต่างๆ ของรัฐ อาทิ มาตรา 70 ของรัฐธรรมนูญระบุไว้ว่ารัฐพึง  
ส่งเสริมและให้ความคุ้มครองชาวไทยกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆ ให้มีสิทธิดำรงชีวิตใน  
สังคมตามวัฒนธรรม ประเพณี และวิถีชีวิตดั้งเดิมตามความสมัครใจได้อย่างสงบ  
สุข ไม่ถูกรบกวน ทั้งนี้ เท่าที่ไม่เป็นการขัดต่อความสงบเรียบร้อยหรือศีลธรรม  
อันดีของประชาชน หรือเป็นอันตรายต่อความมั่นคงของรัฐ หรือสุขภาพอนามัย  
ใน “ยุทธศาสตร์ 20 ปี” ได้ระบุไว้ว่าการ “ส่งเสริมสังคมพหุวัฒนธรรมในพื้นที่”  
ให้เข้มแข็งเป็นส่วนหนึ่งของแนวทางในการสร้างสันติสุขอย่างถาวรในจังหวัด  
ชายแดนภาคใต้ แต่ทว่าในทางปฏิบัติ ประชาชนยังคงมีความรู้สึกว่ารัฐยังคงมอง  
เรื่องการแสดงออกเรื่องอัตลักษณ์วัฒนธรรมด้วยความเคลือบแคลงว่าจะเป็น  
สัญญาณของการต่อสู้เพื่อนำไปสู่การแบ่งแยกดินแดนหรือไม่

การศึกษาอาจมีส่วนช่วยในการสร้างเสริมสันติภาพได้โดยผ่านการออกแบบหลักสูตรท้องถิ่นเพื่อให้สอดคล้องกับบริบททางสังคมในชายแดนใต้ แม้ว่ากระทรวงศึกษาธิการจะเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นสามารถออกแบบหลักสูตรการเรียนการสอนได้ร้อยละ 30 แต่ในทางปฏิบัติยังคงเผชิญความท้าทายหลายอย่าง ในปี พ.ศ. 2563 ศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้ร่วมกับสถาบันการศึกษาต่าง ๆ ได้ผลิตหนังสือเรียนเรื่อง “สังคมพหุวัฒนธรรมจังหวัดชายแดนภาคใต้ (หลักสูตรประวัติศาสตร์ท้องถิ่นจังหวัดชายแดนภาคใต้)” ซึ่งถูกนำมาใช้ในโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ (Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces, 2020) แม้ว่าหนังสือเรียนจะมีเนื้อหาของประวัติศาสตร์ท้องถิ่นและวัฒนธรรมของผู้คนในพื้นที่ แต่เนื้อหาหนึ่งในสามของหนังสือได้พูดถึงประวัติศาสตร์ของกษัตริย์ในราชวงศ์จักรี หนังสือเล่มนี้ได้วางเนื้อหาเกี่ยวกับสังคมลยาปูตตานีกับความเป็นไทยที่มีกษัตริย์เป็นศูนย์กลางอยู่คู่กัน แต่ดูเหมือนว่าแทบไม่มีบทสนทนาระหว่างประวัติศาสตร์ชาตินิยมไทยกับประวัติศาสตร์ของสังคมลยาปูตตานีเลย ยังมีได้มีการวิเคราะห้เชื่อมโยงเพื่อทำให้เกิดความเข้าใจถึงประวัติศาสตร์ที่แตกต่างกันในแต่ละชุดมากเพียงพอ ซึ่งการสนทนาเช่นนี้จะเป็นส่วนที่สำคัญต่อการสร้างสันติภาพในชายแดนใต้

การออกแบบหลักสูตรท้องถิ่นควรจะดำเนินการโดยคำนึงถึงการมีส่วนร่วมของคนในพื้นที่จากหลากหลายกลุ่มเพื่อให้เกิดความครอบคลุมรอบด้าน การเปิดพื้นที่ให้มีหลักสูตรท้องถิ่นโดยชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมออกแบบจะเป็นการสร้างความรู้ความภาคภูมิใจแก่คนในพื้นที่และลดความรู้สึกถูกกีดกันหรือลดความเป็นชายขอบลง นอกจากนี้ ควรจะต้องมีกระบวนการสร้างตัวชี้วัดที่สอดคล้องกับบริบททางสังคมวัฒนธรรมมากขึ้น ปัญหาที่เกิดขึ้นคือการสอบเข้าศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยยังคงอิงกับหลักสูตรแกนกลางเป็นหลักส่งผลให้โรงเรียนยังคงไม่ได้ให้ความสำคัญกับหลักสูตรท้องถิ่นมากนัก

### 3.2 การศึกษาแบบพหุภาษาโดยใช้ภาษาแม่เป็นฐาน

การศึกษาทางวิชาการพบว่าการใช้ภาษาแม่ในการเรียนการสอนด้วยทักษะการฟังและพูดจะพัฒนาสมอง ความคิดสร้างสรรค์ ต่อเนื่องไปสู่การอ่าน

ออกเขียนได้ในลำดับถัดไป ทำให้เด็กไม่เครียด มีความสุขในการไปโรงเรียนอันเป็นการสร้างพื้นฐานการเรียนรู้ที่มั่นคง ที่ผ่านมามีความพยายามนำการศึกษาแบบพหุภาษาบนฐานของภาษาแม่มาใช้ในพื้นที่ชายแดนใต้แล้ว โดยยูนิเซฟและสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้ดำเนินการโครงการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) (PMT-MLE) ในพื้นที่ชายแดนใต้ใน พ.ศ. 2550 การศึกษาแบบพหุภาษาที่ดำเนินการในโรงเรียน 15 แห่ง ที่เข้าร่วมการประเมินตลอดทั้งปีโดยนักวิชาการไทยพบว่า PMT-MLE ทำให้นักเรียนเรียนรู้ภาษาไทยได้เร็วขึ้น เรียนรู้วิชาอื่น ๆ ได้ดีขึ้นและทำให้คะแนนโอเน็ต (O-NET) ซึ่งเป็นการทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติของประเทศเพิ่มสูงขึ้น โครงการนี้ได้รับการตอบรับจากชุมชนอย่างดีและยังได้รับการยอมรับในระดับนานาชาติอีกด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากยูเนสโก (UNICEF & RILCA, 2018, pp. 4-5).

อย่างไรก็ดี ได้เกิดข้อถกเถียงเกี่ยวกับตัวอักษรที่ใช้ในการเรียนการสอนภาษาแม่ในโครงการ PMT-MLE ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเรื่องนี้มีมิติทางการเมืองที่ละเอียดอ่อน ภาษามลายูปัตตานีไม่มีตัวเขียนที่ตรงตามภาษาพูดทีเดียว แต่มีความใกล้เคียงกับภาษามลายูมาตรฐานในประเทศมาเลเซีย แต่เดิม การเขียนภาษามลายูใช้อักษรยาวี ต่อมาในยุคอาณานิคม ชาวอังกฤษได้นำเอาอักษรโรมันมาใช้ในการเขียนภาษามลายูแทน

โครงการ PMT-MLE ได้สร้างนวัตกรรมด้วยการสร้างระบบการเขียนใหม่โดยใช้อักษรไทยในการสอนภาษามลายูปัตตานีให้กับนักเรียนอนุบาล แม้ว่าโครงการนี้จะพิสูจน์ให้เห็นถึงประสิทธิภาพในการพัฒนาผลการเรียนรู้ของนักเรียน แต่ก็ก่อให้เกิดเสียงวิพากษ์วิจารณ์อย่างรุนแรงว่าการใช้ตัวอักษรไทยอาจเป็นส่วนหนึ่งของนโยบายผสมกลมกลืนของรัฐไทยหรือไม่ การถกเถียงในเรื่องนี้แสดงให้เห็นว่าโครงการริเริ่มการเรียนการสอนด้วยภาษาแม่อาจเป็น “ผู้ปลดปล่อย/ผู้สร้างสันติภาพ” ได้ แต่ทว่าก็อาจกลายเป็น “ผู้กระทำ” ได้เช่นกัน หากผู้ปฏิบัติไม่ละเอียดอ่อนมากพอต่อปัญหาพื้นฐานที่อาจนำไปสู่การสร้างความขัดแย้ง

หากจะทำให้การศึกษาแบบทวิ/พหุภาษาบนฐานของภาษาแม่เป็นผู้ปลดปล่อย/ผู้สร้างสันติภาพได้จำเป็นต้องแสดงให้เห็นว่าเป้าหมายหลักคือการยอมรับและส่งเสริมการอนุรักษ์ภาษาของคนมลายูปาตานีซึ่งเป็นชนกลุ่มน้อยอย่างแท้จริงมากกว่าจะเป็นแค่สะพานเชื่อมไปสู่ภาษาประจำชาติ ทั้งนี้ไม่อาจปฏิเสธได้ว่ามีความจำเป็นที่ชาวมลายูมุสลิมต้องสามารถสื่อสารด้วยภาษาไทยให้ได้ด้วย อย่างไรก็ตาม แนวทางที่ใช้ในการจัดการศึกษาทวิภาษาโดยใช้ภาษาแม่ในพื้นที่ชายแดนใต้ควรมีการปรับเปลี่ยนเพื่อแสดงให้เห็นถึงการยอมรับมรดกทางภาษาของชนกลุ่มน้อย เพื่อให้นโยบายนี้สามารถช่วยจัดการความอึดอัดคับข้องใจทางประวัติศาสตร์ของชาวมลายูมุสลิมและมีส่วนสนับสนุนการสร้างสันติภาพได้อย่างแท้จริง ซึ่งสามารถดำเนินการได้โดย อาทิ การนำแนวทางการใช้อักษรโรมีในการสอนภาษามลายูปาตานีมาใช้กับเด็กอนุบาลแทนอักษรไทยควบคู่ไปกับการสอนพูดและฟังภาษาไทย

### 3.3 การประกาศให้ภาษามลายูปาตานีเป็นภาษาทำงานในชายแดนใต้

การจะสามารถดำเนินการด้านการศึกษาแบบทวิ/พหุภาษาบนฐานของภาษาแม่ที่เป็นการยอมรับอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และศาสนาที่หลากหลายได้อย่างแท้จริงจำเป็นที่จะต้องมียุทธศาสตร์ในภาพใหญ่มานับสนุน โดยเฉพาะอย่างยิ่งนโยบายเรื่องทวิภาษา (Bilingual) หรือการรู้หนังสือแบบสองภาษา (Bi-literate) ในช่วงพ.ศ. 2556 Joseph Lo Bianco นักวิชาการด้านการศึกษาระดับนานาชาติและการรู้หนังสือได้เสนอ “การดำเนินการด้านการศึกษาแบบทวิภาษาและการอ่านออกเขียนได้ในสองภาษาทั้งภาษาไทย-มลายูปาตานีอย่างเต็มรูปแบบ” ในจังหวัดชายแดนภาคใต้ควบคู่ไปกับ “นโยบายภาษาทำงานแบบทวิภาษาในระดับภูมิภาค” (Lo Bianco, 2013, p. 22) แนวคิดดังกล่าวซึ่งกอส.เองได้เคยเสนอไว้ก่อนหน้านี้ถูกต่อต้านจากชนชั้นนำไทยซึ่งเกรงว่านโยบายดังกล่าวจะกีดกร่อนสำนึกความเป็นไทย (Harai, 2006) ในปีพ.ศ. 2564 ได้มีความคืบหน้าที่สำคัญในการผลักดันการรับรองภาษาของชนกลุ่มน้อย คือการรับรอง “แผนปฏิบัติการด้านนโยบายภาษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2564-2565)” นโยบายดังกล่าวประกอบด้วยหลักคิดหลายประการ อาทิ การส่งเสริมสังคมพหุวัฒนธรรม การพัฒนาที่ยั่งยืน การอยู่ร่วมกันอย่างสันติ รวมไปถึงการอนุรักษ์

ภาษาแม่ในชีวิตประจำวันและผ่านระบบการศึกษา (khoromo kho nayobai phasa haeng chat, 2021) ทั้งนี้ แผนปฏิบัติการด้านนโยบายภาษาแห่งชาติสามารถที่จะเป็นกรอบทางนโยบายที่สำคัญในการส่งเสริมการผลักดันนโยบายภาษาทำงานแบบทวิภาษาในระดับภูมิภาคในชายแดนใต้ได้ ซึ่งสามารถที่จะเป็นกรอบเชิงนโยบายที่เอื้อต่อการสอนและการเรียนรู้ภาษามลายูปาตานีในโรงเรียนได้ การส่งเสริมการเรียนรู้ภาษามลายูปาตานี รวมไปถึงภาษามลายูกกลางสามารถสร้างโอกาสทางเศรษฐกิจให้กับคนในชายแดนใต้ เพราะจะทำให้พวกเขาสามารถใช้ทักษะทางภาษาในการเสริมสร้างความร่วมมือกับประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่พูดภาษามลายูเป็นหลักได้ รัฐควรจะมีมองภาษามลายูปาตานีเป็น *สินทรัพย์* มากกว่าจะเป็น *ภัยคุกคาม* ต่อความมั่นคงของชาติ การแสดงออกของรัฐในการยอมรับภาษาของคนส่วนใหญ่ในพื้นที่ผ่านการประกาศให้ภาษามลายูปาตานีเป็นภาษาทำงานควบคู่กับภาษาไทยและการส่งเสริมการเรียนรู้แบบทวิภาษาจะเป็นการปลดปล่อยศักยภาพของคนในพื้นที่อย่างสำคัญและจะเป็นพลังในการหนุนเสริมการสร้างสันติภาพอีกด้วย

### 3.4 ส่งเสริมการศึกษาเพื่อการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรม

ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา การแบ่งแยกเด็กและเยาวชนในระบบการศึกษาทวีความรุนแรงมากขึ้นซึ่งเกี่ยวพันอย่างแยกไม่ออกจากความขัดแย้งรุนแรงที่ดำเนินอยู่ ณ เดือนมิถุนายน 2566 นักเรียนในโรงเรียนรัฐ (ทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา) มีจำนวนรวมทั้งสิ้น 300,521 คน ในขณะที่มีนักเรียน 262,351 คนศึกษาอยู่ในระบบโรงเรียนของเอกชน ในจำนวนนี้ 105,859 คนเรียนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามซึ่งสอนทั้งด้านศาสนาและวิชาสามัญซึ่งเป็นความรู้ทางโลก (Centre for Propelling Education in the Southern Border Provinces, 2024) นักเรียนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามเกือบทั้งหมดเป็นมุสลิม สถิติเหล่านี้แสดงให้เห็นว่านักเรียนราวหนึ่งในสามอยู่ในสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่แทบไม่มีการปฏิสัมพันธ์กับคนต่างศาสนาเลย การแบ่งแยกโดยโครงสร้างของระบบการศึกษาดังกล่าวไม่เอื้อต่อการสร้างสันติภาพและการสร้างความปรองดอง แม้ว่าจะเป็นเรื่องยากที่จะจัดการกับการแบ่งแยกโดยโครงสร้างระบบการศึกษาเช่นนี้ในระยะสั้น แนวทาง

การศึกษาระหว่างวัฒนธรรมอาจจะเป็นช่องทางหนึ่งในการส่งเสริมความเข้าใจอันดีในหมู่เด็กและเยาวชนที่มีหลักความเชื่อและภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

ที่ผ่านมา ได้มีการริเริ่มโครงการเกี่ยวกับ “การศึกษาระหว่างวัฒนธรรม” (Interculturality) ในพื้นที่ชายแดนใต้ไปบ้างแล้ว โดยยูเนสโกได้ให้คำจำกัดความว่า “การเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรม” คือ “การดำรงอยู่และการปฏิสัมพันธ์ที่เสมอภาคของวัฒนธรรมที่หลากหลายและความเป็นไปได้ในการสร้างการแสดงออกทางวัฒนธรรมร่วมกันผ่านการสนทนาและความเคารพซึ่งกันและกัน” (UNESCO, 2005) การเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมมีความเกี่ยวข้องและเป็นปัจจัยที่ก่อให้เกิดพหุวัฒนธรรมซึ่งหมายถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของสังคมมนุษย์ การเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมเป็นแนวคิดที่มีพลวัต ซึ่งเกี่ยวพันกับการแลกเปลี่ยน การสร้างความเข้าใจ ความเคารพและการสนทนาระหว่างกลุ่มทางวัฒนธรรมในระดับท้องถิ่น ระดับภูมิภาค ระดับชาติหรือระดับนานาชาติ (UNESCO, 2006, pp.17-18) ครอบคลุมทั้งการเรียนรู้ทางปัญญาและอารมณ์ แม้ว่าความตระหนักรู้และความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ การเมือง สังคม เศรษฐกิจ ศาสนาและมานุษยวิทยาของวัฒนธรรมจะเป็นสิ่งจำเป็น แต่สิ่งเหล่านี้ไม่ได้นำไปสู่ความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรมเสมอไป การมีทัศนคติเชิงบวกต่อวัฒนธรรมอื่น ความเข้าอกเข้าใจและความเคารพต่อกันถือเป็นสิ่งที่สำคัญยิ่งต่อการสร้างความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรม (Lo Bianco & Slaughter, 2016) ทั้งนี้หลักคิดเรื่องการจัดการศึกษาเพื่อการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมมีองค์ประกอบ 5 ส่วนคือ 1) ตัวตนและความเป็นเจ้าของ (สร้างความภาคภูมิใจ เคารพตัวเอง) 2) ความคล้ายคลึงและความแตกต่าง (เคารพความแตกต่างหลากหลาย) 3) สิทธิมนุษยชนและความรับผิดชอบ (เรียนรู้สิทธิของตนเองและไม่ละเมิดสิทธิผู้อื่น) 4) การไม่เลือกปฏิบัติและความเท่าเทียม (เข้าใจเนื้อหาของ การเลือกปฏิบัติและความไม่เท่าเทียม ไม่เพิกเฉยกับการถูกตีตรา) 5) สันติภาพและความขัดแย้ง (เข้าใจสาเหตุและวิธีการแก้ไขความขัดแย้งอย่างสันติวิธี) การเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมจะเป็นวิธีหนึ่งในการช่วยส่งเสริมความเข้าใจระหว่างเด็กและเยาวชนที่มีความเชื่อและภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ในสถานะที่การแบ่งแยก

โดยโครงสร้างโรงเรียนไม่เอื้อต่อการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมในขณะที่สายสัมพันธ์ระหว่างคนต่างศาสนาและวัฒนธรรมเริ่มห่างออกมากขึ้น การส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างวัฒนธรรมจะเป็นเครื่องมือที่สำคัญทางการศึกษาที่จะช่วยหนุนเสริมการสร้างสันติภาพและความปรองดองของผู้คนได้ในระยะยาวได้

### สรุปและอภิปรายผล

การศึกษาเป็นเหยื่อของความขัดแย้งและเป็นผู้กระทำให้เกิดความรุนแรงในชายแดนได้มากกว่าการสร้างสันติภาพ สถานศึกษาถูกมองว่าเป็นกลไกในทางอุดมการณ์ของรัฐและตกเป็นเป้าของการโจมตีของฝ่ายขบวนการปลดปล่อยปาตานี การดำเนินนโยบายผสมกลมกลืนมานานกว่าศตวรรษพิสูจน์ให้เห็นแล้วว่าประสบความสำเร็จล้มเหลวในการสร้างความมั่นคงและสันติภาพที่ยั่งยืนถึงเวลาแล้วที่รัฐบาลไทยจะต้องพิจารณาอย่างจริงจังอีกครั้งถึงยุทธศาสตร์ต่อคนกลุ่มน้อยที่มีความต่างทางชาติพันธุ์ โดยเฉพาะในพื้นที่ชายแดนใต้ แม้ว่าในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมาดูเหมือนจะมีการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในระดับหนึ่ง แต่การยอมรับซึ่งความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้นยังค่อนข้างผิวเผินเมื่อวิเคราะห์ถึงแนวปฏิบัติจะพบว่านโยบายการผสมกลมกลืนยังไม่เคยหายไปแต่อาจจะถูกอำพรางภายใต้คำใหม่ ๆ ที่ผ่านมา ระบบการศึกษาได้เป็นส่วนหนึ่งในการขับเคลื่อนนโยบายดังกล่าว

การทบทวนยุทธศาสตร์และบทบาทของรัฐมีความจำเป็นอย่างยิ่ง หากจะแปรเปลี่ยนการศึกษาให้เป็นพลังขับเคลื่อนการสร้างสันติภาพอย่างแท้จริง เจตนารมณ์ทางการเมือง ความกล้าหาญทางจริยธรรมและความเข้าใจของผู้นำทางการเมืองของประเทศถือเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบาย รัฐบาลต้องสร้างให้เกิดความเชื่อมั่นว่ารัฐไทยให้การยอมรับความหลากหลายของอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และศาสนาอย่างแท้จริง การประกาศให้ภาษามลายูปาตานีเป็นภาษาทำงานในพื้นที่ชายแดนใต้ควบคู่ไปกับภาษาไทยจะเป็นรูปธรรมอันหนึ่งที่แสดงให้ถึงการยอมรับดังกล่าว ซึ่งจะส่งสัญญาณทางการเมืองที่ชัดเจนว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายกำลังเกิดขึ้น หากมีการนำภาษาไทยและภาษามลายูปาตานีมาใช้ในชีวิตประจำวันควบคู่กันไป เช่น ในเอกสาร

ราชการ ก็จะก่อให้เกิดสภาวะแวดล้อมที่เอื้ออำนวยและสร้างแรงจูงใจในการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาบนฐานของภาษาแม่ การเปิดพื้นที่ให้มีการออกแบบหลักสูตรท้องถิ่นก็จะเป็นส่วนหนึ่งที่จะแสดงให้เห็นถึงการยอมรับประวัติศาสตร์ อัตลักษณ์และวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ เมื่อคนมลายูมุสลิมรู้สึก่อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนได้รับการเคารพยอมรับ พวกเขาก็จะเปิดกว้างมากขึ้นในการแลกเปลี่ยนระหว่างวัฒนธรรม การสนทนาและการสร้างความปรองดองกับกลุ่มวัฒนธรรมอื่น ๆ รวมไปถึงกลุ่มที่อาจเคยถูกมองว่าเป็นศัตรูหรือผู้กดขี่จะสามารถดำเนินการได้ง่ายขึ้น

โครงการริเริ่มใด ๆ ในอนาคตเพื่อจะแปรเปลี่ยนการศึกษาให้เป็นผู้ปลดปล่อย/ผู้สร้างสันติภาพ จำเป็นจะต้องมีการกระจายอำนาจทางการศึกษาระบบราชการไทยมีความเป็นลำดับชั้น เทอะทะ และรวมศูนย์ การกระจายอำนาจในด้านการศึกษาจะเปิดโอกาสให้ความริเริ่มใหม่ ๆ สามารถก่อรูปก่อร่างได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ ยังควรส่งเสริมให้เกิดการมีส่วนร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มต่าง ๆ มีข้อเสนอจากองค์กรภาคประชาสังคมให้มีการจัดตั้ง “สภาการศึกษา” เพื่อเป็นเวทีให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้มาปรึกษาหารือร่วมกันในเรื่องสำคัญ ๆ เกี่ยวกับการบริหารจัดการระบบการศึกษาในชายแดนใต้ หากรัฐกระจายอำนาจในการบริหารจัดการการศึกษาให้กับท้องถิ่นมากขึ้นก็จะช่วยสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของให้กับผู้คนในพื้นที่และทำให้ประชาชนมีส่วนร่วมโดยตรงในการเปลี่ยนแปลงการศึกษาเพื่อให้เป็นพลังในการขับเคลื่อนการสร้างสันติภาพที่ยั่งยืนและเป็นธรรมในชายแดนใต้

### เอกสารอ้างอิง

Arphattananon, T. (2018). Multicultural Education in Thailand. *Intercultural Education*, 29(2), 149–163. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1430020>

- Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces. (2018). *Phaen yutthasat kansueksa khet phatthana phiset chaphokit changwat chaidan phaktai 20 pi*. Songkhla: Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces.
- Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces. (2020). *Sangkhom phahu watthanatham changwat chaidan tai: Laksut prawattisat thongthin changwat chaidan phaktai*. Songkhla: Centre for the Coordination and Administration of Education in the Southern Border Provinces.
- Centre for Propelling Education in the Southern Border Provinces. (2024). *Khomun sarasonthet pi-ngoppraman phoso 2566 khopkhet 5 changwat chaidan phaktai* [Unpublished raw data].
- Chalermripinyorat, R. (2019). The Shifting Battleground: Peace Dialogue in Thailand's Malay-Muslim South. In M. J. Montesano, T. Chong, & M. Heng (Eds.), *After the Coup: The National Council for Peace and Order Era and the Future of Thailand* (pp. 140–169). ISEAS – Yusof Ishak Institute.
- Chalermripinyorat, R. (2024). Thailand. *Counter Terrorist Trends and Analyses*, 16(1), pp. 28–32.
- Che Man, W. K. C. (1990). The Thai Government and Islamic Institutions in the Four Southern Muslim Provinces of Thailand. *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 5(2), 255–282. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41056800>

- Deep South Watch. (2024). Statistics of Violence [Unpublished raw data], made available to the author.
- Harai, W. (2006, June 26). Gen Prem Rejects Key NRC Proposal. *Bangkok Post*.
- Human Rights Watch. (2010). *Targets of Both Sides* (p. 13). Human Rights Watch. Retrieved from <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/thailand0910webwcover.pdf>
- Keyes, C. F. (2019). *Buddhist Kingdom as Modern Nation State*. Routledge.
- Khoromo kho nayobai phasa haeng chat tang 6 yutthasat samkhan chai phasa chuai khapkhluan setthakit*. (2021, June 29). *Matichon Online*. Retrieved 9 April 2025 from [https://www.matichon.co.th/politics/news\\_2802020](https://www.matichon.co.th/politics/news_2802020)
- Lo Bianco, J. (2013). *Language and Social Cohesion: Malaysia, Myanmar, Thailand (Conceptual Framework, 2013–2014 Work Plan)*. Submitted to UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- Lo Bianco, J., & Slaughter, Y. (2016). Recognizing Diversity: The Incipient Role of Intercultural Education in Thailand. In J. Lo Bianco & A. Bal (Eds.), *Learning from difference: Comparative accounts of multicultural education* (pp. 191–219). Springer.
- Narongraksakhet, I., & Hajimasae, N. (2010). *Thruesadi mai sathaban kansueksa Muslim changwat chaidan phaktai*. Songkhla: Salatan Research and Academics.

- National Reconciliation Commission of Thailand. (2006). *Aochana khwamrunraeng duai phalang haeng samanchan*. Bangkok: National Reconciliation Commission of Thailand.
- Office of the Prime Minister's Office. (2021, 21 May). *Rueang kho khwam henchop (rang) phaen pati bat kan dan nayobai phasa haeng chat (phoso 2564-2565)*. [Copy in possession of author].
- Pathan, D. (2015, June 27). Bangkok Lacks the Will to Make Peace in Deep South. *The Nation*. Retrieved 9 April 2025 from <https://www.nationthailand.com/perspective/30263252>
- Pherali, T. (2022). *Conflict, Education and Peace in Nepal: Rebuilding Education for Peace and Development*. Bloomsbury Publishing.
- Pitsuwan, S. (1985). *Islam and Malay nationalism: A Case Study of the Malay-Muslims of Southern Thailand* (pp. 188–190). Thai Khadi Research Institute, Thammasat University.
- The Senate Committee on Military and National Security. (2022). *Kan thopthuan kitchakam kansueksa phuea khwam mankhong nai phuenthi changwat chaidan phaktai*. Bangkok: The Senate Committee on Military and National Security.
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* (Article 8). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919>
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNICEF. (2014). *Thailand Case Study in Education, Conflict and Social Cohesion*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.

UNICEF, & RILCA. (2018). *Bridge to a Brighter Tomorrow: The Patani Malay-Thai Multilingual Educational Programme*. UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/thailand/reports/bridge-brighter-tomorrow>