

สภาพปัญหาในการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ของโรงเรียนรัฐบาลในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

The States and Problems of Peacebuilding Education Development of Government Schools in 3 Southernmost Provinces of Thailand*

ชวิน พงษ์พจณ**

Chawin Pongpajon

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์สภาพปัญหาในการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขของโรงเรียนรัฐบาลในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยใช้กรอบแนวคิด 4R ของ Novelli Cardoza และ Smith (2017) โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพแบบการศึกษาเฉพาะกรณี (Qualitative case study) ซึ่งเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารและครูจำนวน 26 คน จากโรงเรียนรัฐบาล 13 แห่ง

* บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยในโครงการรังสรรค์สันติสุขสู่แผ่นดิน ปีที่ ๒ โดยได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจากสำนักทรัพย์สินส่วนพระมหากษัตริย์

This article is part of the research in the Promotion of Peacefulness in Thai Society Project Year 2 funded by the Crown Property Bureau.

** สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และศูนย์พัฒนาธรรมศึกษาและนวัตกรรมเพื่อสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Division of Teaching Thai Language, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Chulalongkorn University, and Multicultural Studies and Social Innovation Center, Chulalongkorn University. e-mail: chawinpongajon@gmail.com

ในจังหวัดนราธิวาส แล้ววิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์แก่นโครงเรื่อง (thematic analysis) โดยใช้กรอบแนวคิด 4R ในการกำหนดการให้รหัสข้อมูล (priori analytic coding)

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า สภาพการณ์และการจัดการศึกษาในพื้นที่นี้ ในปัจจุบันมีปัญหทั้งในด้านการกระจายโอกาส การเคารพความแตกต่าง การมีส่วนร่วม และการปรองดอง โดยปัญหาเหล่านี้เป็นความรุนแรงและความขัดแย้งเชิงโครงสร้างที่ขัดขวางการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขที่นำไปสู่การสร้างสันติสุขที่ยั่งยืน และความยุติธรรมในสังคม นอกจากนี้ เนื่องจากงานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยหลักที่มุ่งพัฒนาหลักสูตรอบรมครูในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ข้อค้นพบข้างต้นจึงมีส่วนสำคัญในฐานะข้อมูลที่เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าว กล่าวคือ แสดงให้เห็นว่าหลักสูตรจะต้องพัฒนาความรู้ความเข้าใจของครูในประเด็นต่าง ๆ ได้แก่ การจัดการศึกษาที่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลาง ชุมชน และนโยบายทางด้านการศึกษา แนวคิดพหุวัฒนธรรม การจัดการศึกษาที่เน้นการมีส่วนร่วม และแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข เพื่อที่จะพัฒนาให้โรงเรียนเป็นศูนย์กลางในการสร้างสันติสุขแก่ชุมชนและสังคมในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้อย่างแท้จริง

คำสำคัญ : ความไม่สงบในชายแดนภาคใต้ของไทย, การศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข, กรอบแนวคิด 4R

Abstract

The objective of this research is to analyse states and problems of peacebuilding education development in government schools in three Thai Southernmost provinces by using the 4Rs framework of Novelli, Cardoza, and Smith (2017). The qualitative case study approach was adopted. The data were collected from 26 teachers from 13 government

schools in Narathiwat province by interview. After that, the data were analysed by thematic analysis using the 4Rs framework as priori analytic code.

The findings revealed that the current situations and school management in this area have had problems of inequality, respecting differences, participation, and reconciliation that are structural violence hindering peacebuilding education development. As this research is part of the main research of the Promotion of Peacefulness in Thai Society Project Year 2, aiming to develop the teacher training curriculum for teachers in this area to foster peacebuilding education, these findings are important as the understanding about the underlying causes of the ongoing situation for curriculum development. They, that is, suggest the expected teacher training curriculum should provide teachers with knowledge and understanding in five issues: education management responding to the national core curriculum, local needs, and education policies; the concept of multiculturalism; participatory education management; and the concept of peacebuilding education.

Keywords : Southern Thailand insurgency, peacebuilding education, the 4Rs framework

ความนำ

ปัญหาความไม่สงบในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ คือ ปัตตานี ยะลา และนราธิวาส สร้างความเสียหายและความสูญเสียอย่างมาก ศูนย์เฝ้าระวังสถานการณ์ภาคใต้ (2560) ระบุว่า ในช่วง 14 ปีที่ผ่านมา (ม.ค. 47 - เม.ย 60) ปัญหาความไม่สงบได้ก่อให้เกิดความรุนแรงรวม 19,279 ครั้ง มีผู้เสียชีวิตรวม 6,544 คน

และมีผู้บาดเจ็บรวม 12,963 คน ผลกระทบอย่างกว้างขวางทั้งต่อวิถีชีวิตและการศึกษาของผู้คนเป็นสาเหตุที่ทำให้ในปี พ.ศ. 2542 และ 2556 UNESCO (2013) ได้ให้ประเทศไทยเป็นประเทศที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง (conflict-affected country)

ภายใต้สภาพปัญหาดังกล่าว รัฐบาลไทยและหน่วยงานจากภาครัฐและเอกชนต่าง ๆ ก็ไม่ได้นิ่งนอนใจ และพยายามออกมาตรการ โครงการ และกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมสันติสุขและลดปัญหาความรุนแรงที่เกิดจากความขัดแย้งที่ซับซ้อนของคนในพื้นที่ โดยเครื่องมือสำคัญประการหนึ่งที่ใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งก็คือ การศึกษา ไม่ว่าจะเป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552) ที่ส่งเสริมการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาสู่ระดับท้องถิ่นภายใต้มาตรฐานที่กำหนดไว้ หรือแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2560-2579 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560: น.94) ที่กำหนดให้ความไม่สงบในจังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นประเด็นสำคัญใน “ยุทธศาสตร์ที่ 1 การจัดการศึกษาเพื่อความมั่นคงของสังคมและประเทศชาติ” มากไปกว่านั้น UNICEF (2014) ยังได้กล่าวถึงโครงการของ UNICEF ที่มุ่งสร้างเสริมสันติสุขในพื้นที่ดังกล่าว เช่น โปรแกรมโรงเรียนสันติสุข และ Building Peace by Teaching Peace เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ความพยายามดังกล่าวไม่ได้แก้ปัญหาความขัดแย้งในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ให้หมดไปได้ เพราะแม้ในปัจจุบันข่าวเกี่ยวกับความไม่สงบจะลดน้อยลง แต่ก็ยังพบและสัมผัสความรุนแรงทั้งทางตรงและทางอ้อมที่เกิดจากความขัดแย้งอยู่ตลอด ขณะที่ UNICEF (2014) อธิบายว่า การที่โครงการส่วนใหญ่ไม่ประสบความสำเร็จนั้น เป็นผลจากปัญหาความไม่ปลอดภัยในพื้นที่และปัญหาการติดตามประเมินผล ผู้วิจัยกลับมีความเห็นเพิ่มเติมว่า ปัญหาที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ การแก้ปัญหาความขัดแย้งด้วยการศึกษาที่เกิดขึ้นนั้นไม่ได้ให้ความสำคัญต่อความรุนแรงเชิงโครงสร้าง ซึ่งเป็นผลมาจากโครงสร้างสังคมที่ไม่เท่าเทียมกันทั้งทางด้านเศรษฐกิจ การเมืองการปกครอง และสังคม โดยจะค่อย ๆ ผิกรากลึกลงในความรู้สึกของผู้คนและส่งผลระยะยาวต่อความขัดแย้งจนแก้ไขได้ยาก (Galtung, 1996)

จากปัญหาดังกล่าว แนวคิดการสร้างสันติสุข (peacebuilding) จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในการนำมาใช้เพื่อแก้ปัญหา เพราะแนวคิดนี้เน้นการสนับสนุนโครงสร้างสังคมที่เข้มแข็งซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาสันติสุขเพื่อหลีกเลี่ยงการเกิดความขัดแย้งขึ้นอีกครั้งหนึ่ง (Smith, 2010: p.1) อนึ่ง แนวคิดนี้ยังได้พัฒนาไปสู่แนวทางการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข (peacebuilding education) ที่มุ่งสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุของความขัดแย้งและพัฒนากระบวนการทางการศึกษาที่ตอบสนองต่อความขัดแย้งและสาเหตุของความขัดแย้ง (UNICEF, 2011) เพราะการศึกษาเป็นปัจจัยสำคัญในการเสริมสร้างการเปลี่ยนแปลงทางการเมือง เศรษฐกิจ และสังคมอย่างสันติ อาจกล่าวได้ว่า แนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขจะช่วยให้เราเข้าใจปัญหาเชิงโครงสร้างของความขัดแย้งในสังคม และเป็นกรอบในการพัฒนารูปแบบหรือวิธีการทางการศึกษาเพื่อแก้ปัญหา รวมถึงสร้างภูมิคุ้มกันที่จะช่วยป้องกันการเกิดความขัดแย้งต่าง ๆ ในอนาคต Khan (2000) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของแนวคิดนี้ว่าเป็นแนวคิดที่เน้นกระบวนการ มุ่งเน้นการพัฒนาในระยะยาว ขึ้นอยู่กับบริบทเฉพาะของแต่ละท้องถิ่น และเชื่อมั่นการแสวงหาโอกาสในการแก้ปัญหา มากกว่าการทำตามคำสั่งหรือวิธีการสำเร็จรูป

จากความสำคัญของแนวคิดข้างต้น การพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขจึงสามารถช่วยแก้ปัญหาความขัดแย้งในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ได้ ผ่านการศึกษาปัญหาเชิงโครงสร้าง ทั้งที่เกิดขึ้นในสังคมและในระบบการศึกษา เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุของปัญหา อันจะเป็นองค์ความรู้พื้นฐานในการพัฒนากระบวนการทางการศึกษารูปแบบต่าง ๆ เพื่อลดทอนสาเหตุของปัญหาและแก้ปัญหา ตลอดจนพัฒนาแนวทางการสร้างสันติสุขที่ยั่งยืน โดยมีครูเป็นปัจจัยสำคัญในการนำแนวคิดและวิธีการลงสู่การปฏิบัติจริง ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนเป็นพลเมืองใส่ใจสังคม (active citizen) ที่เป็นหลักในการสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกในสังคม

ภูมิหลังปัญหาความไม่สงบในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

ปัญหาความไม่สงบในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้เกิดขึ้นและทวีความขัดแย้งมาตลอดระยะเวลาหลายทศวรรษ โดยมีสาเหตุมาจากภูมิหลังทางประวัติศาสตร์ระหว่างชาวมาเลเซียมุสลิม (malay muslim) และกลุ่มรัฐผู้มีอำนาจ เนื่องจากสนธิสัญญาอังกฤษ-สยาม (Anglo-Siamese) ในปี พ.ศ. 2452 ที่ก่อให้เกิดการแบ่งแยกกลุ่มชนในพื้นที่ทางใต้ของสยามเป็นสองสัญชาติ คือ สยามและมาเลเซีย (McCargo, 2006; Klein, 1969) นับได้ว่า เป็นการสูญเสียตัวตนของรัฐปาตานีและผู้คนในพื้นที่นั้น นอกจากนี้ หลักฐานทางประวัติศาสตร์หลายชิ้นยังชี้ให้เห็นว่า ภาครัฐได้พยายามบังคับกลุ่มคนที่ใช้ภาษาปาตานีมาเลเซียให้เปลี่ยนมาใช้ภาษาไทยแทน ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อการใช้ภาษาเขียนและภาษาพูดของคนในพื้นที่ ทั้งยังออกกฎหมายที่ไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของชาวมุสลิมซึ่งคิดเป็นร้อยละ 65 ของคนในพื้นที่ จนทำให้เกิดความไม่เข้าใจกันและพัฒนาเป็นความขัดแย้งและการต่อต้านในรูปแบบต่าง ๆ ต่อมา มากไปกว่านั้น การปกครองผู้คนในพื้นที่นั้นโดยเจ้าหน้าที่ของรัฐตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันล้วนดำเนินไปด้วยการควบคุมเชิงอำนาจจนเกิดเป็นแนวปฏิบัติ กล่าวคือ มุ่งเน้นความสะอาดของตนเองมากกว่าการปฏิบัติตามกฎหมายอย่างเป็นขั้นเป็นตอน และไม่ได้คำนึงถึงสิทธิและเสรีภาพของผู้เกี่ยวข้อง แม้ลักษณะเช่นนี้จะเกิดในหลายภาคส่วนของประเทศไทย แต่กลับไม่ส่งผลร้ายแรงเท่ากับพื้นที่นี้ ทั้งนี้ เพราะภาคใต้มีบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ต่างจากภาคอื่น ๆ คือ มีชาวไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูอยู่ร่วมกันจำนวนมาก โดยกลุ่มคนเหล่านี้ต่างผูกพันและยึดโยงกันด้วยศาสนาและวัฒนธรรมมาอย่างยาวนานหลายชั่วอายุคน จึงมีความรู้สึกร่วมกันและรวมกันเป็นเครือข่ายในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ตลอดจนพร้อมตอบโต้เจ้าหน้าที่ของรัฐ ซึ่งเป็นภาพแทนของการควบคุมและความอยุติธรรมต่อคนในพื้นที่อยู่ตลอดเวลา เมื่อคนใดคนหนึ่งในพื้นที่ได้รับการปฏิบัติที่ไม่เป็นธรรม ทั้งนี้ สภาพปัญหาดังกล่าวได้เกิดขึ้นพร้อมกับขบวนการชาตินิยมมาเลเซียในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ส่งผลให้คนในพื้นที่บางส่วนตัดสินใจรวมเป็นกลุ่มแบ่งแยกดินแดน (UNICEF, 2014;

McCargo, 2006; Engvall & Andersson, 2014; Thompson & Adloff, 1955; คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ, 2549) ด้วยเหตุนี้ นักวิชาการหลายท่านจึงได้กล่าวถึงสาเหตุของปัญหาความไม่สงบนี้อย่างกว้างขวาง ไม่ว่าจะเป็นปมขัดแย้งทางประวัติศาสตร์ ความไม่ยุติธรรม ความขัดแย้งจากความแตกต่างทางด้านศาสนาและชาติพันธุ์ การปกครองของรัฐบาลไทยต่อกลุ่มคนมาเลย์มุสลิมที่ไม่ตระหนักถึงสิทธิและความหลากหลาย และการเคลื่อนไหวของกลุ่มแบ่งแยกดินแดน (Brooks, 2015; Engvall & Andersson, 2014; ICG, 2012; คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ, 2549; ศูนย์เฝ้าระวังสถานการณ์ภาคใต้, 2553; Melvin, 2007)

แม้ว่าปัญหาความไม่สงบในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้จะเกิดขึ้นต่อเนื่องมาอย่างยาวนาน แต่การก่อการร้ายได้ทวีความรุนแรงอย่างเห็นได้ชัดอีกครั้งในปี พ.ศ. 2547 อันเป็นผลจากการดูแลและบริหารของภาครัฐที่ขาดประสิทธิภาพ ทำให้กลุ่มแบ่งแยกดินแดนใช้โอกาสนี้ในการปลุกระดมและเคลื่อนไหวกลุ่มก่อการร้ายติดอาวุธอีกครั้ง โดยได้รับการสนับสนุนจากกองทัพนักรบอิสลามที่เรียกตนเองว่า “จูเว” (McCargo, 2010) ความไม่สงบต่างๆ ยังเกิดจากกลุ่มก่อการร้ายอื่นๆ เช่น องค์การเงินกู๊ปตานี (PULO) ขบวนการแนวร่วมการปฏิวัติแห่งชาติติมลาบูตตานี (BRN-C) เป็นต้น (Liow & Pathan, 2010; Thompson & Adloff, 1955) Human Right Watch (2010) รายงานว่า กลุ่มก่อการร้ายเหล่านี้ใช้ความรุนแรงทุกประเภท ทั้งการฆ่า การยิง การโจมตี และการวางระเบิด เพื่อสร้างสถานการณ์ให้ผู้คนหวาดกลัว ขณะที่กลุ่มเป้าหมายนั้นคือ ทุกคนในพื้นที่ ไม่เว้นแม้แต่กลุ่มคนมุสลิมด้วยกันเอง มากไปกว่านั้น ครูและนักเรียนยังเป็นกลุ่มเป้าหมายหลักของการก่อการร้าย และได้รับผลกระทบที่หนักขึ้นเรื่อย ๆ เพราะกลุ่มก่อการร้ายเหล่านี้มองว่า โรงเรียนเป็นตัวการสำคัญในการปลูกฝังวิถีคิดแบบชาตินิยมของภาครัฐที่เป็นไทย จนทำให้ตัวตนและวัฒนธรรมมุสลิมในพื้นที่สูญหายไป รวมถึงต้องการกระตุ้นให้ภาครัฐและชาวพุทธตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น นั่นคือ ยอมแบ่งแยกดินแดนและย้ายออกจากพื้นที่ (Abuza, 2011; Melvin, 2007)

ปัญหาทางการศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

พื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ประกอบด้วยโรงเรียน 3 ระบบ ได้แก่ โรงเรียนรัฐบาล โรงเรียนเอกชนอิสลาม และโรงเรียนสอนศาสนา หรือปอเนาะ โดยมีความแตกต่าง คือ โรงเรียนรัฐบาลจะจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ ขณะที่โรงเรียนอิสลามเอกชนจะจัดการเรียนรู้เหมือนโรงเรียนสามัญ แต่เพิ่มการสอนศาสนาอิสลามควบคู่ไปด้วย ส่วนโรงเรียนสอนศาสนาจะสอนศาสนาอิสลามเพียงอย่างเดียว (Liow, 2009) อนึ่ง ความแตกต่างของโรงเรียนทั้ง 3 ระบบ ไม่ได้ก่อให้เกิดความขัดแย้งโดยตรง แต่การบริหารจัดการของภาครัฐเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดปัญหา ตัวอย่างที่ชัดเจน คือ พระราชบัญญัติประถมศึกษา พระพุทธศักราช 2464 ที่ระบุให้ทุกโรงเรียนและทุกหลักสูตรการศึกษาในประเทศไทยใช้ภาษาไทยมาตรฐานเป็นภาษาหลัก การออกนโยบายการศึกษาที่ไม่ตอบสนองต่อความหลากหลายของโรงเรียนในแต่ละพื้นที่ โดยเฉพาะในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เป็นสาเหตุสำคัญที่สร้างความไม่พอใจให้คนในพื้นที่และกลุ่มแบ่งแยกดินแดน เพราะส่งผลกระทบต่อระบบความคิดความเชื่อและตัวตนทางประวัติศาสตร์ที่มีมายาวนาน จนทำให้โรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนอิสลามเอกชนบางแห่งกลายเป็นเป้าของการก่อการร้าย ดังที่ Human Rights Watch (2010) ได้รายงาน ว่า กลุ่มก่อการร้ายได้เผาและระเบิดโรงเรียน อีกทั้ง ช่มชู้ ลักพาตัว และฆ่าครูไทยพุทธ รวมถึงครูมุสลิมในโรงเรียนรัฐบาล และโรงเรียนเอกชนอิสลามที่ไม่ยินยอมให้กลุ่มก่อการร้ายใช้โรงเรียนเป็นสถานที่ปลูกฝังแนวคิดแบ่งแยกดินแดนและรับสมัครแนวร่วม ปัญหาเช่นนี้ส่งผลให้นักเรียนกว่า 1 ล้านคนไม่อาจเรียนหนังสือได้อย่างต่อเนื่องเพราะโรงเรียนถูกทำลาย โดยในปี พ.ศ. 2550 โรงเรียนหลายแห่งต้องปิดตัวลงเนื่องจากได้รับผลกระทบ (Melvin, 2007; UNICEF, 2014) และผู้ปกครองมุสลิมถูกข่มขู่ให้ส่งบุตรหลานไปเรียนที่โรงเรียนสอนศาสนาเท่านั้น (Human Rights Watch, 2010)

แม้ว่าปัจจุบันภาพการโจมตีโรงเรียนจะไม่ได้เกิดขึ้นบ่อยครั้ง แต่ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนทั้ง 3 ระบบยังดำเนินไปอย่างแยกส่วน ซึ่งเป็นปัจจัยหนึ่งที่สะท้อนให้เห็น

ภาพความขัดแย้งเชิงโครงสร้างที่อาจพัฒนาเป็นปัญหาอื่น ๆ และความรุนแรงในอนาคต โดยเฉพาะโรงเรียนรัฐบาลกับโรงเรียนเอกชนอิสลาม กล่าวคือ แม้โรงเรียนรัฐบาลจะมีคุณภาพทางการศึกษาที่ดีกว่า ขณะที่โรงเรียนเอกชนอิสลามมีสถานะเป็นความภาคภูมิใจของผู้คนในพื้นที่ (Brooks & Sungtong, 2016) โรงเรียนทั้งสองยังต้องแข่งขันกันเพื่อให้ผู้ปกครองตัดสินใจส่งบุตรหลานมาเรียนที่โรงเรียนของตนเพื่อที่จะได้รับงบประมาณสนับสนุนจากรัฐมากขึ้นตามจำนวนนักเรียน ทำให้แต่ละโรงเรียนพยายามหาและใช้วิธีการต่าง ๆ ในการประชาสัมพันธ์และจูงใจผู้ปกครอง เช่น การมีรถรับส่งฟรี การแจกเงินผู้ปกครอง เป็นต้น การแข่งขันดังกล่าวสะท้อนภาพการแบ่งฝายระหว่างโรงเรียนรัฐบาลในฐานะตัวแทนภาครัฐกับโรงเรียนเอกชนอิสลามในฐานะตัวแทนชาวมุสลิมอย่างชัดเจน ซึ่งมีส่วนทำให้การจัดการศึกษาไม่ได้มุ่งไปที่การพัฒนาคุณภาพของการศึกษาแท้จริง

มากไปกว่านั้น การที่โรงเรียนรัฐบาลไม่สามารถจัดการเรียนรู้ด้านอิสลามศึกษาได้อย่างเต็มรูปแบบ ส่งผลให้ผู้ปกครองไม่นิยมส่งบุตรหลานเข้าเรียน นำไปสู่นโยบายที่ปรับโรงเรียนรัฐบาลบางแห่งเปิดหลักสูตรอิสลามแบบเข้ม (ฮาเซ็ง มะเซ็ง, 2557) และพัฒนาเป็นหลักสูตรอิสลามศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่กำหนดให้จัดการเรียนรู้อิสลามศึกษา 8-9 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ จากเดิมที่มีเพียงแค่ 2 ชั่วโมงเท่านั้น (หลักสูตรอิสลามศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551, ม.ป.ป.) ข้อมูลของสถาบันสังคมศึกษา สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ (2553) ชี้ให้เห็นว่า ในพื้นที่ 5 จังหวัดชายแดนภาคใต้มีโรงเรียนที่เปิดหลักสูตรนี้มากถึง 350 แห่ง

แม้โรงเรียนรัฐบาลจะปรับตัวเพื่อให้การจัดการเรียนรู้ของตนสามารถตอบสนองอัตลักษณ์ของชาวมุสลิมในพื้นที่และสามารถแข่งขันกับโรงเรียนอิสลามเอกชนได้ โรงเรียนทั้งสองประเภทก็ยังคงแข่งขันกันเพิ่มจำนวนนักเรียนเพื่อบรรเทาภาระงบประมาณสนับสนุนที่มากขึ้น และไม่ได้มุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพของการศึกษาเป็นหลัก ขณะที่โรงเรียนปอเนาะก็ถูกมองว่า ฝ่ายรัฐมองผ่านอคติว่าชาวมุสลิมควรจะ

ปิดโรงเรียนเหล่านี้ เพราะไม่ตอบสนองกับระบบการศึกษากระแสหลักในปัจจุบัน (คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ, 2549) ปัญหาเหล่านี้ส่งผลต่อคุณภาพทางการศึกษาโดยตรง ไม่ว่าจะเป็นผลลัทธิทางการศึกษาและการเข้าถึง การศึกษาระดับอุดมศึกษา มากไปกว่านั้น ปัญหาด้านการศึกษานี้ยังส่งผลต่อ อัตราการว่างงานของคนในพื้นที่ที่มีอัตราสูงอย่างเห็นได้ชัด เมื่อเทียบกับภาคอื่น ๆ ในประเทศ (คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ, 2549) ซึ่งเป็นหนึ่งในปัญหาเชิงโครงสร้างที่มีผลต่อความขัดแย้ง ดังที่คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ (2549) ได้อธิบายไว้ว่า นอกจากพื้นที่สีแดงจะมีอัตราการเคลื่อนไหวของกลุ่มก่อความรุนแรงสูง ยังพบว่า มีปัญหาทางด้านทรัพยากรด้วย ยิ่งเมื่อผนวกกับคุณภาพการศึกษาที่ประสบปัญหาสูง ทำให้สามารถเข้าใจได้ว่า ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนี้มีผลส่วนหนึ่งมาจากการศึกษาที่ไม่สามารถช่วยให้คนในพื้นที่แก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมได้

อาจกล่าวว่า แม้ความรุนแรงจากการก่อการร้ายจะเกิดขึ้นน้อยลง แต่ความรุนแรงเชิงโครงสร้างยังคงปรากฏอยู่ในรูปแบบต่าง ๆ ไม่เว้นแม้แต่ในระบบการศึกษา ซึ่งมีส่วนในการผลิตซ้ำความขัดแย้งในสังคม (Pherali, 2016) ดังนั้นการจะแก้หรือลดปัญหาความขัดแย้งจึงต้องศึกษาว่า โรงเรียนในพื้นที่มีบทบาทต่อความขัดแย้งอย่างไร ทั้งในแง่การเป็น “เหยื่อ” และเป็น “ผู้สร้าง” ปัญหา (Bush & Saltarelli, 2000) เพื่อที่จะทราบสาเหตุที่แท้จริงและพัฒนาแนวทางแก้ไข

กรอบแนวคิด 4R

กรอบแนวคิด 4R (4Rs Framework) พัฒนาจาก Research Consortium on Education and Peacebuilding ที่สนับสนุนโดย UNICEF's Peacebuilding, Education and Advocacy (PBEA) Programme (Novelli และคณะ, 2017) Novelli และคณะ (2017) กล่าวถึงกรอบแนวคิดนี้ไว้ว่า เกิดขึ้นจากแรงจูงใจในการสร้างกรอบแนวคิดที่เป็นมาตรฐานสำหรับใช้พัฒนาสันติสุขอย่างยั่งยืน และการปรองดองกันในสังคมที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง เพราะปัจจุบัน

มีแนวคิดเกี่ยวกับการสร้างสันติสุขจำนวนมาก แต่แนวคิดที่ต่างกันนี้ก่อให้เกิดการตีความที่ต่างกันและสร้างความสับสนในการนำไปใช้ ซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จ พวกเขายังอธิบายว่า กรอบแนวคิดนี้พัฒนามาจากแนวคิดเรื่อง ความยุติธรรมในสังคมของ Nancy Fraser กับแนวคิดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการสร้างสันติสุข การปรองดอง และความยุติธรรมในสังคมของนักวิชาการอีกหลายท่าน ที่ศึกษาสันติสุขเชิงบวก แล้วสังเคราะห์เป็น 4 องค์ประกอบ คือ การกระจายโอกาส (Redistribution) การตระหนักในความหลากหลาย (Recognition) การมีส่วนร่วม (Representation) การปรองดอง (Reconciliation) โดยองค์ประกอบเหล่านี้สามารถใช้วิเคราะห์ความไม่เท่าเทียมภายใต้ระบบการศึกษาที่เกิดจากมิติเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และการเมือง เพื่อช่วยแก้ไขปัญหาคัดแย้งและสร้างสันติสุขที่ยั่งยืนกับความยุติธรรมในสังคม (Novelli และคณะ, 2017; Datzberger, Smith & McCully, 2016) เพราะปัญหาที่เกี่ยวข้องกับ 4 องค์ประกอบข้างต้นมีส่วนสำคัญในการสร้างความรุนแรงทางอ้อม เช่น การแบ่งแยกทางสังคม การสร้างความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์ เป็นต้น ซึ่งอาจพัฒนาเป็นความรุนแรงทางตรงและความขัดแย้งที่รุนแรงยิ่งขึ้น ดังนั้น การทราบและเข้าใจสาเหตุของปัญหาเหล่านี้จึงช่วยเราสามารถแก้ไขและป้องกันความขัดแย้งได้

Datzberger และคณะ (2016) อธิบายองค์ประกอบทั้ง 4 ที่เกี่ยวกับการศึกษาไว้ ดังนี้

1. การกระจายโอกาส หมายถึง ความเท่าเทียมกัน การไม่กีดกันในด้านต่าง ๆ ทั้งการเข้าถึงการศึกษา ทรัพยากร และผลผลิตของกลุ่มคนต่าง ๆ ในสังคม โดยเฉพาะชนกลุ่มน้อยและผู้ด้อยโอกาส ดังนั้น การกระจายโอกาสจึงเป็นการระบุการเท่าเทียมที่เกิดขึ้นในระบบการศึกษา

2. การตระหนักในความแตกต่าง หมายถึง การเคารพความหลากหลายทางความเชื่อ และอัตลักษณ์ต่าง ๆ ภายใต้โครงสร้าง กระบวนการ และเนื้อหาการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นเรื่องภาษา เพศ ศาสนา การปกครอง ชาติพันธุ์ วัฒนธรรม และความสามารถ ประเด็นนี้จึงมุ่งพิจารณาเรื่องการเคารพความแตกต่างระหว่างกัน

3. การมีส่วนร่วม หมายถึง การมีส่วนร่วมในการจัดการและการตัดสินใจ ที่เกี่ยวกับการจัดสรรและบริหารทรัพยากรการศึกษาในทุกระดับของระบบการศึกษานับเป็นการยืนยันการมีส่วนร่วมที่แท้จริง

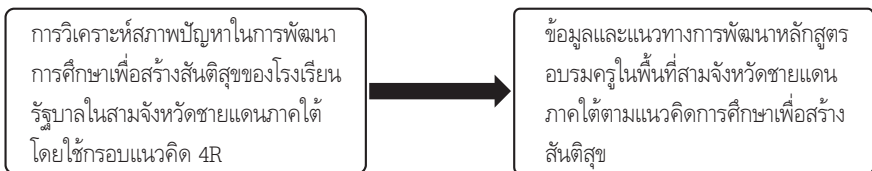
4. การปรองดอง หมายถึง การเผชิญหน้าเหตุการณ์ในอดีต ความไม่ยุติธรรม สิ่งของหรือความรู้สึกที่เป็นผลจากความขัดแย้ง รวมถึงการพัฒนาความสัมพันธ์และความไว้วางใจระหว่างกลุ่มคน จุดเน้นขององค์ประกอบจึงเป็นการเน้นการเผชิญหน้า ผลของความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

จากรายละเอียดข้างต้น Novelli และคณะ (2017) อธิบายว่า ขณะที่ 3 องค์ประกอบแรกช่วยระบุสาเหตุที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง องค์ประกอบสุดท้ายจะเป็นตัวช่วยระบุผลที่เกิดจากความขัดแย้งนั้น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา รวมถึงองค์ประกอบทั้งหมดสามารถนำไปใช้ได้หลายลักษณะ เช่น การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ปัญหา การออกแบบแนวทางการสร้างสันติสุขที่ยั่งยืนและความเท่าเทียมกันในสังคม เป็นต้น (Novelli และคณะ, 2017) นอกจากนี้ กรอบแนวคิด 4R ยังนำเสนอตัวชี้วัดสำคัญและแนวทางในการใช้ตัวชี้วัดดังกล่าวมาวิเคราะห์ปัญหาของการศึกษาที่ขัดขวางการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขด้วย ทั้งนี้ Datzberger และคณะ (2016) ได้นำเสนอผลสำเร็จจากการนำกรอบแนวคิดนี้ไปใช้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์สภาพปัญหาของการศึกษากับความขัดแย้งในประเทศต่าง ๆ คือ พม่า ปากีสถาน แอฟริกาใต้ และอุกันดา

รายละเอียดของกรอบแนวคิด 4R ข้างต้น แสดงให้เห็นว่า ท่ามกลางปัญหาความขัดแย้งในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ การนำกรอบแนวคิดนี้มาใช้เพื่อวิเคราะห์สภาพปัญหาของโรงเรียนในการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขจึงเป็นวิธีการหนึ่งที่ผู้วิจัยเห็นว่า เหมาะสมและน่าสนใจ เพราะกรอบแนวคิดนำเสนอเครื่องมือในการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับแนวคิดด้านการศึกษา ความขัดแย้ง และการสร้างสันติสุข ซึ่งสามารถช่วยให้ผู้วิจัยเกิดความรู้ความเข้าใจต่อสภาพปัญหา อันเป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่สะท้อนผ่านระบบการศึกษาอย่างชัดเจน และสามารถนำข้อมูลที่ได้เป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหา

และแนวทางการพัฒนาการศึกษาเพื่อสันติสุขที่มีประสิทธิภาพอย่างเป็นระบบ ระเบียบต่อไปคือ การพัฒนาหลักสูตรอบรมครูในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ตามแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ขณะเดียวกัน ก็ยังไม่พบว่ามียานวิจัยใดที่นำ กรอบแนวคิดนี้มาใช้ศึกษาและวิจัยด้านการศึกษากับสถานการณ์ความไม่สงบใน พื้นที่ตรงนี้

กรอบแนวคิดในการวิจัย



คำถามที่ใช้ในการวิจัย

1. การจัดการศึกษาของในปัจจุบัน โรงเรียนรัฐบาลในสามจังหวัดชายแดน ใต้ก่อให้เกิดสภาพและปัญหาใดบ้างที่ขัดขวางการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข
2. ผลจากการศึกษานี้จะสามารถนำไปใช้พัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ของโรงเรียนรัฐบาลในสามจังหวัดชายแดนใต้ได้อย่างไร

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อวิเคราะห์สภาพปัญหาในการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ของโรงเรียนรัฐบาลในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้โดยใช้กรอบแนวคิด 4R ของ Novelli และคณะ (2017)

วิธีวิทยาที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพแบบการศึกษาเฉพาะกรณี (Qualitative case study) ซึ่งเป็นวิธีการวิจัยแบบกรณีศึกษาที่เป็นเชิงคุณภาพ Baxter & Jack (2008) อธิบายการวิจัยนี้ว่า เป็นเครื่องมือสำคัญในการศึกษาปรากฏการณ์ที่ซับซ้อนภายใต้บริบทหนึ่ง ๆ และเป็นวิธีสำคัญในการศึกษาข้อมูลเพื่อนำไปพัฒนาแนวคิดทฤษฎี ประเมินผลการดำเนินงาน และพัฒนาแนวทางการดำเนินงานต่อไป นอกจากนี้ การวิจัยเชิงคุณภาพยังเป็นวิธีที่ดีและเหมาะสมกับการเก็บข้อมูลเพื่อให้ได้ข้อมูลที่มาจากประสบการณ์ตรง (Kervin, Vialle, Howard, Herrington & Okely, 2016; Marriam, 2009; Clandinin & Connelly, 2004) ขณะที่การศึกษาเฉพาะกรณีเป็นวิธีที่เหมาะสมกับการสำรวจมุมมองเชิงคุณภาพและเชิงตีความเกี่ยวกับปรากฏการณ์ทางการศึกษา (Cohen & Manion, 1989) ตลอดจนการวิจัยที่มุ่งเน้นตอบคำถามว่า “อย่างไร” และ “ทำไม” (Yin, 2003) ดังนั้น วิธีการวิจัยนี้จึงสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยที่ต้องการศึกษาสภาพและปัญหาที่เกี่ยวข้องกับบริบททางการศึกษา

งานวิจัยนี้เริ่มต้นจากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับปัญหาความขัดแย้งในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้และกรอบแนวคิด 4Rs จากนั้นออกแบบคำถามสัมภาษณ์ตามกรอบแนวคิดดังกล่าวและนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเพื่อหาคำดัชนีที่บ่งบอกความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา หรือดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) และพิจารณาความเหมาะสมของประเด็นคำถาม ผลการตรวจสอบ พบว่า ข้อคำถามมีค่า IOC ระหว่าง 0.50-1.00 ทุกข้อ แสดงให้เห็นว่าคำถามที่ใช้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และเป็นไปตามกรอบแนวคิดที่ใช้ เนื่องจากความเสี่ยงด้านความปลอดภัย ผู้วิจัยจัดการสัมภาษณ์ขึ้นที่โรงแรมในตัวเมืองนราธิวาสและเชิญกลุ่มตัวอย่างมาสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์ใช้เวลารวม 2 วัน โดยใช้การสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (semi-structured interview) ข้อมูลจากการสัมภาษณ์นั้นได้รับการบันทึกด้วยอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ โดยได้รับความยินยอมจากผู้ให้สัมภาษณ์ ผู้วิจัยได้ถอดบทสัมภาษณ์แบบคำต่อคำเพื่อวิเคราะห์แก่นโครงเรื่อง

(thematic analysis) โดยใช้กรอบแนวคิด 4R กำหนดรหัสข้อมูล (priori analytic code) (Kervin และคณะ, 2016; Richards, 2006) อนึ่ง การวิจัยนี้ดำเนินการตั้งแต่วันที่ ธันวาคม พ.ศ. 2560 ถึงเดือนมกราคม พ.ศ. 2561

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยคือ โรงเรียนรัฐบาลในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ขณะที่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยคือ ผู้บริหารและครูจำนวน 26 คน จากโรงเรียนรัฐบาล 13 แห่งในจังหวัดนราธิวาสที่ได้รับการสนับสนุนจากองค์กรแห่งหนึ่ง โดยกลุ่มตัวอย่างนี้ได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง (purposive sampling) เป็นผู้บริหารและครูที่โรงเรียนเลือกมาให้รวมโรงเรียนละ 2 คน ไม่ได้มีการกำหนดเกณฑ์ด้านเพศ อายุ ศาสนา และอื่น ๆ ในการคัดเลือกแต่อย่างใด

โรงเรียนรัฐบาล 13 แห่งที่เป็นกลุ่มตัวอย่งนี้กระจายตัวอยู่ทั่วจังหวัดนราธิวาส โดยมีทั้งโรงเรียนประถมศึกษา โรงเรียนขยายโอกาส (ป.1 - ม.3) และโรงเรียนมัธยมศึกษา โรงเรียนส่วนหนึ่งเปิดสอนหลักสูตรอิสลามแบบเข้มควบคู่กับหลักสูตรสามัญด้วย เมื่อพิจารณาขนาดโรงเรียนพบว่า มีทั้งขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ โรงเรียนดังกล่าวมีทั้งที่มีนักเรียนพุทธและมุสลิมและมีเพียงนักเรียนมุสลิมอย่างเดียว แต่ทุกแห่งมีทั้งครูพุทธและมุสลิม โดยส่วนใหญ่จะเป็นครูมุสลิม

2. ขอบตกลงเบื้องต้น

2.1 เนื่องจากงานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยหลักในโครงการโครงการสร้างสรรค์สันติสุขสู่แผ่นดิน ปีที่ 2 ที่มุ่งพัฒนาหลักสูตรอบรมครูในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข การเก็บข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้จึงดำเนินการเฉพาะระดับโรงเรียนและความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนเท่านั้น เนื่องจากเป็นส่วนที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ทั้งในดำนนโยบายและปฏิบัติ และสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของงานวิจัยหลักที่จะใช้ข้อมูลจากงานวิจัยนี้ไปพัฒนาหลักสูตรฯ ให้ตอบสนองความต้องการของโรงเรียนและ

ชุมชน อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน เป็นข้อมูลที่ได้รับจากผู้บริหารและครูเท่านั้น

2.2 งานวิจัยนี้จะไม่เปิดเผยชื่อโรงเรียนและชื่อผู้ให้สัมภาษณ์ เพื่อความปลอดภัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอข้อมูลจะวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ตามกรอบแนวคิด 4R ได้แก่ การกระจายโอกาส การตระหนักในความหลากหลาย การมีส่วนร่วม และการปรองดอง ดังนี้

1. การกระจายโอกาส สามารถสรุปปัญหาเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ ด้านงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษา และด้านนโยบายการศึกษา รายละเอียดดังนี้

1.1 ปัญหาด้านงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษา ครูทุกคนเห็นว่าโรงเรียนได้รับการจัดสรรงบประมาณจากภาครัฐตามเกณฑ์ที่กำหนดตามจำนวนของนักเรียน แต่เกณฑ์ดังกล่าวไม่เพียงพอต่อความจำเป็นและความต้องการของหลายโรงเรียน เนื่องจากโรงเรียนหลายแห่งมีบริบทเฉพาะที่ต้องใช้งบประมาณนอกเหนือจากที่ได้รับ ดังที่ครูท่านหนึ่งได้บอกว่า “เด็กบางคนมีเป็นลักษณะของเด็กที่อยู่แถบชายแดน [โรงเรียน]¹ เลยต้องมีรถรับส่งและมีหอพักจัดไว้ให้งบประมาณก็น่าจะได้รับจากกระทรวงฯ และอาจจะได้รับการช่วยเหลือพิเศษอื่นเข้ามาเพิ่มเติม” หรือดังที่ครูท่านหนึ่งสรุปความเท่าเทียม แต่ไม่เสมอภาคกันไว้ว่า “ผมคิดว่าโรงเรียนเราเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ทำให้มีโอกาสเยอะกว่า บางกิจกรรมนี้เราทำได้เลย แต่ถ้าเป็นโรงเรียนขนาดเล็กจะติดเรื่องงบ”

นอกจากงบประมาณ ครูทุกท่านได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับทรัพยากรทางการศึกษาด้วย โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ตอบว่ามีเพียงพอและ

¹ ข้อความในเครื่องหมาย [] เป็นของผู้วิจัย

กลุ่มที่ตอบว่ามีไม่เพียงพอ สำหรับกลุ่มที่ตอบว่ามีเพียงพอ นั้นพบว่า เป็นโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการต่าง ๆ เช่น โครงการพระราชดำริ โครงการโรงเรียนสาธิต แผนโครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาด้วยเทคโนโลยีสารสนเทศ (Distance Learning Information Technology: DLIT) เป็นต้น โดยการเข้าร่วมโครงการเหล่านี้ เกิดจากวิสัยทัศน์ของผู้อำนวยการที่ต้องการให้โรงเรียนได้รับการสนับสนุนจากโครงการและมีงบประมาณกับทรัพยากรทางการศึกษาที่มากขึ้น ครูจากโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการส่งเสริมกีฬาของกระทรวงศึกษาธิการพูดถึงเรื่องนี้ว่า “[แต่ก่อน] ไม่มี [ทรัพยากรทางการศึกษาที่จำเป็น] แต่พอเปิดเป็นโรงเรียนสาธิต เราก็ได้รับงบประมาณโครงการนี้ ก็เอาไว้ใช้กับนักเรียนและนักกีฬา” ซึ่งเมื่อสอบถามรายละเอียดเกี่ยวกับการพัฒนาด้านกีฬาของโรงเรียน กลับพบว่า นักกีฬาของโรงเรียนเป็นเพียงนักเรียนกลุ่มหนึ่งเท่านั้น แต่โรงเรียนเลือกที่จะเข้าร่วมโครงการนี้เพื่อให้ได้รับงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษาอื่นเพิ่มเติมเพื่อประโยชน์ด้านการเรียนรู้ของโรงเรียน

สำหรับโรงเรียนส่วนใหญ่ที่ตอบว่า มีทรัพยากรทางการศึกษาไม่เพียงพอ นั้นพบว่า ขาดแคลนสื่อการเรียนรู้ที่จำเป็นโดยเฉพาะทางด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และพลศึกษา ดังนั้น หลายโรงเรียนจึงจัดสรรให้ “มีห้อง” แต่ไม่มีสื่อการเรียนรู้ที่ควรจะมี อีกปัจจัยที่ก่อให้เกิดปัญหาขาดแคลนทรัพยากรทางการศึกษา คือ การที่โรงเรียนเหล่านี้ไม่ได้รับงบประมาณในการรักษาหรือซ่อมบำรุง จึงทำให้ไม่สามารถรักษาคุณภาพของสื่อหรืออุปกรณ์ต่าง ๆ ให้รองรับการใช้งานได้ในระยะยาว ปัญหาเช่นนี้ทำให้นักเรียนขาดโอกาสในการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติและการสืบค้นเพิ่มเติม ซึ่งก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา ครูท่านหนึ่งกล่าวเกี่ยวกับเรื่องนี้ไว้ว่า “คอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ต [ครู] อยากให้มีห้องเฉพาะสำหรับเด็กได้ทำการค้นคว้า อย่างน้อยเขาค้นคว้ามาแล้วปรี๊ด เขาได้มีโอกาสเรียนรู้จริง ๆ เขาสามารถไปอยู่กับนักเรียนโรงเรียนในเมืองได้”

นอกจากนี้ ครูหลายท่านได้ระบุปัญหาจากการบริหารงบประมาณของผู้อำนวยการซึ่งมักจะนำงบประมาณไปใช้กับเรื่องอื่นเป็นหลัก เช่น อาคารสถานที่ การปรับปรุงทัศนียภาพ เป็นต้น จนทำให้งบประมาณเหล่านี้ไม่ได้ลงไปสู่นักเรียนโดยตรง

“เราเห็นอาคารสถานที่ ห้องพักรู เบอร์เซนต์ในการจำแนกบ
[นั้น] ทั้ง ๆ ที่ควรจะให้เด็กได้โอกาส เราเดินไปเติมอาคาร
สถานที่เพื่อความสวยงาม แต่เด็กไม่ได้อะไร เราไป [สร้าง]
สมดุลงบประมาณไม่ถูกต้อง”

จากปัญหาดังกล่าว หลายโรงเรียนได้พยายามแก้ปัญหาเหล่านี้โดย
รับบริจาคเงินจากชุมชนหรือรับอุปกรณ์มือสองอย่างคอมพิวเตอร์จากโรงเรียนใหญ่ ๆ
ในเมือง นอกจากนี้ ถึงแม้ว่าหลายโรงเรียนจะไม่ได้มีงบประมาณที่เพียงพอ แต่ทาง
โรงเรียนก็พยายามจัดสรรทุนการศึกษาให้นักเรียนที่ส่วนใหญ่มีฐานะยากจนได้มี
โอกาสในการเรียนหนังสือ โดยทุนการศึกษานี้มีทั้งที่มาจากภาครัฐ หน่วยงานเอกชน
หรือแม้แต่การระดมทุนของครูเอง แต่ก็ยังไม่เพียงพอเพราะนักเรียนมีฐานะ
ครอบครัวยังไม่ต่างกัน

“โรงเรียนเรามีการระดมทุนชัดเจน ดูหลักฐานได้ เรามีการจัด
ระดมทุนเพื่อช่วยเหลือเด็กกำพร้าที่ยากจน ผู้บริหารจะให้
ครูทุกคนช่วยกันลงขัน คนละ 1-2 บาททุกเดือน เดือนละ 30 บาท
เทอมหนึ่ง 180 บาท แล้วนำเงินไปมอบให้เด็กที่กำพร้าทุกปี”

“แต่ละชั้นส่วนใหญ่จะคุยกันกับครูที่รับผิดชอบว่า นักเรียน
คนไหนลำบากมาก โดยเฉพาะนักเรียน ป.4 ป.5 ป.6 [เพราะ]
เรียนจบแล้วจะต้องไปศึกษาต่อ เราก็จะพิจารณาเป็นลำดับต้น
ส่วนนักเรียนชั้นต้นเราก็บอกว่าเขายังมีโอกาสอีกหลายปี ให้ออ”

“[โรงเรียน] จะพยายามช่วยทุกคน แต่อาจจะได้ไม่เท่ากัน คือ
เราให้โดยดูที่บริบทของเด็กแต่ละคน เด็กคนนี้นั้น คนนั้นก็จน
แต่คนนี้มีสมาชิกครอบครัวตั้ง 10 คน”

1.2 ปัญหาด้านนโยบายการศึกษา ครูทุกคนให้ความเห็นตรงกันว่า นโยบายของรัฐบาลส่งผลกระทบต่อโรงเรียนโดยตรง กล่าวคือ การที่กระทรวงศึกษาธิการออกนโยบายใหม่ ๆ เป็นประจำทำให้โรงเรียนที่ขาดความพร้อมอย่าง โรงเรียนเหล่านี้เกิดปัญหาในด้านการปฏิบัติ ทั้งนี้ เพราะต้องรับนโยบายโดยที่ ขาดความรู้และความเข้าใจที่แท้จริง ซึ่งทำให้นโยบายไม่ประสบความสำเร็จและ เป็นการเพิ่มภาระแก่ครูอีกด้วย

“นโยบายจากรัฐนั้นมีเยอะมาก แต่เราทำไม่ทัน และในทุก นโยบายนี้ทุกโรงเรียนต้องเข้าร่วม เพียงแต่เราไม่รู้ว่าจะเอามาใช้ หรือทำอะไร”

“เขาให้ใช้รูปแบบสะเต็ม (STEM) แต่เรายังไม่ถึงขั้นนั้น ความเข้าใจเรายังไม่ดีเลย ครูก็ยังไม่พร้อม”

นอกจากการรับนโยบายรัฐแล้ว นักเรียนในประเทศไทยยังต้องเข้ารับการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) โดยคะแนนเฉลี่ยของแต่ละโรงเรียนมีผลต่อการประเมินคุณภาพของโรงเรียนอีกด้วย สำหรับปัญหาที่เกิดขึ้น คือ การที่ข้อสอบเป็นข้อสอบมาตรฐานระดับชาติ จึงไม่ตอบสนองความหลากหลายของผู้เรียนในพื้นที่ต่าง ๆ ครูจึงรู้สึกว่าเป็นธรรม ทั้งนี้ ผลการทดสอบของนักเรียนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่อยู่ในลำดับสุดท้ายมาตลอดนั้นได้แสดงถึงความเหลื่อมล้ำอย่างชัดเจน และความเหลื่อมล้ำนี้ได้สะท้อนผ่านผลการรายงานภาพรวมของการสอบของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) (2560) ที่ว่าโรงเรียนในกรุงเทพฯ มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดและมีคะแนนสูงกว่าโรงเรียนในภาคอื่น ๆ ทุกวิชา อีกโรงเรียนในภาคกลาง ภาคตะวันออก และภาคเหนือยังมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าระดับประเทศทุกวิชา อนึ่ง การทดสอบและการใช้ผลการทดสอบนี้เป็นเหตุให้การสอบในพื้นที่ที่มีปัญหาทุจริตโดยที่ครูทำข้อสอบแทนนักเรียนเพื่อให้

คะแนนเฉลี่ยของโรงเรียนดีขึ้น (ปรัชญา โต้ะอิเต และปรกรณ์ พึ่งเนตร, 2556) แม้ประเด็นดังกล่าวจะไม่สามารถหาข้อสรุปที่แท้จริงได้ แต่ก็สะท้อนให้เห็นถึงนโยบายการศึกษาระดับชาติที่ไม่เอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียนท่ามกลางสภาพสังคมที่มีความหลากหลายในด้านต่าง ๆ และสร้างความคับข้องใจแก่ครูในพื้นที่เป็นอย่างมาก

“O-NET...คือมันมีผลต่อชื่อเสียงของโรงเรียน แต่ถ้าเขาเอามาวัดก็ส่งสาร [โรงเรียน] เหมือนกับเป็นโรงเรียนที่ด้อยโอกาส”

“มาตรฐานของกรุงเทพฯ กับที่นี้มันคนละเรื่อง แม้แต่ครูผู้สอน กรุงเทพฯ กับที่นี้ก็ต่างกัน แล้ววัสดุอุปกรณ์การเรียนการสอนก็ไม่เอื้ออำนวย อยู่กรุงเทพฯ ออกไปข้างนอกก็เข้าถึงสื่อต่าง ๆ แต่เด็กที่นี้ออกไปข้างนอกก็แค่ยืนกอดกบลาเท่านั้น”

อนึ่ง ผลคะแนนจากการทดสอบยังส่งผลต่อการศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยด้วย เพราะใช้เป็นส่วนหนึ่งในการคัดเลือกเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาของรัฐ ดังนั้น คะแนนสอบที่ไม่ดีจึงส่งผลทั้งต่อโอกาสด้านการศึกษาที่สูงขึ้นและโอกาสด้านอาชีพของนักเรียน ความคิดเช่นนี้สอดคล้องกับที่ครูส่วนใหญ่ให้ความเห็นว่า “นักเรียนส่วนใหญ่ในพื้นที่เมื่อเรียนจบแล้วส่วนใหญ่ก็ไม่ได้ไปเรียนต่อจะทำงานอยู่ในพื้นที่ ไม่ได้ออกข้างนอกเลย” ซึ่งแสดงให้เห็นว่า นโยบายการศึกษาในปัจจุบันส่งผลต่อความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาอย่างชัดเจน

2. การตระหนักในความหลากหลาย สามารถสรุปปัญหาเป็น 4 ประเด็น ได้แก่ ด้านภาษา ด้านหลักสูตร ด้านการจัดการเรียนรู้ และด้านสภาพแวดล้อมรายละเอียดดังนี้

2.1 ปัญหาด้านภาษา ดังที่ได้กล่าวไปแล้วว่า ประเทศไทยกำหนดให้ภาษาไทยถิ่นกรุงเทพฯ เป็นภาษาราชการและให้ใช้ในสถานที่ราชการ ดังนั้น โรงเรียนรัฐบาลในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้จึงจำเป็นต้องใช้ภาษานี้จัดการเรียนรู้

แม้ว่าครูและนักเรียนส่วนใหญ่จะใช้ภาษาเขมรเป็นภาษาแม่ก็ตาม เหตุนี้จึงพบว่า ครูทุกท่านพบปัญหาเกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยของนักเรียนมุสลิม เพราะนักเรียนนิยมพูดภาษาเขมรเป็นหลัก ทำให้ไม่สามารถสื่อสารภาษาไทยได้

“[นักเรียน] เข้าเรียนมาก็พูดภาษามลายู พูดภาษามลายูกัน เกือบทั้งโรงเรียน เหมือนที่ครูบางท่านบอกว่าครูมุสลิมด้วยกัน ไม่ต้องพูดภาษาไทย ถ้าไม่มีคนไทยพุทธหรือคนอื่นเข้ามาพูดภาษาไทย เขาก็จะไม่พยายามพูดภาษาไทยเท่าไร”

เนื่องจากสื่อการเรียนรู้อย่างต่าง ๆ เป็นภาษาไทย เด็กที่ไม่ถนัดภาษาไทยก็จะเรียนไม่รู้เรื่อง ผู้ปกครองบางคนจึงตัดสินใจให้บุตรหลานออกจากโรงเรียนเพราะปัญหาด้านภาษา ดังที่ครูท่านหนึ่งเล่าว่า “ก็เคยไปหาเด็กที่บ้านว่าทำไมไม่มาเรียน ก็พบว่า เขาบอกว่าอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ ไปเรียนก็听不懂เรื่องเลยไม่ไป” มากไปกว่านั้น ปัญหาด้านภาษายังส่งผลต่อการทดสอบ O-NET ที่ข้อสอบส่วนใหญ่เป็นภาษาไทย เด็กที่มีทักษะภาษาไทยไม่แข็งแรงพอจึงได้รับผลกระทบโดยตรง

“เด็กหลาย ๆ คนมีทักษะการอ่านไม่ดี อ่านไม่ออกแต่ฟังรู้เรื่อง พออ่านไม่ออกก็เขียนคำตอบไม่ได้...ถ้าจะให้อ่าน O-NET แกอ่านไม่ออก บางคนอ่านออกแต่ไม่เข้าใจบ้าง จะตอบ ได้อย่างไร...แต่ถ้าเราแปล เขาก็จะรู้ว่าคำถามนี้ต้องการสื่อถึงอะไร ก็จะตอบได้”

ครูทุกท่านพยายามหามาตรการแก้ไขปัญหานี้ไม่ว่าจะเป็น “การปรับสแตนด์” หรือ “การทำเป็นไม่สนใจ” นักเรียนที่พูดภาษาเขมรในห้องเรียน ตลอดจน “สร้างเจตคติที่ดี” ต่อการเรียนรู้ภาษาไทย อนึ่ง ประเด็นการใช้ภาษาไทยยังเป็นเหตุให้เกิดความขัดแย้งระหว่างครูด้วยกัน

“เราเคยคุย [เรื่องการเข้มงวดในการใช้ภาษาไทย] แต่ครูเองก็ไม่เห็นด้วย คือเราเคยคุยกับผู้บริหารและหัวหน้างาน คือเราสอนภาษาไทย ถ้าเป็นแบบนี้มันไม่ได้นะผู้อำนวยการก็ขอร้องในที่ประชุมแล้ว แต่พวกครูเขาก็ไม่ฟัง”

อาจกล่าวว่า การพัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนขึ้นอยู่กับครูแต่ละท่าน บางท่านเลือกใช้ภาษาไทยสลับกับภาษาเขมรเพื่อให้นักเรียนเข้าใจ ขณะที่บางท่านเลือกใช้ภาษาเขมรเท่านั้น นอกจากนี้ ครูหลายท่านยังกล่าวว่า ในโรงเรียนที่มีนักเรียนทั้งสองศาสนา “เด็กไทยพุทธจะฟังยาวีไม่ออก ส่วนเด็กมุสลิมก็ฟังไทยพุทธไม่เข้าใจ ทำให้เขาเลือกจะคุยแต่กับพวกเดียวกันเอง” แต่ว่าเด็กส่วนใหญ่จะใช้ภาษาไทยได้ดีขึ้นเมื่อเข้าเรียนในระดับมัธยมศึกษา

2.2 ปัญหาด้านสภาพแวดล้อม เมื่อถามถึงสภาพแวดล้อม พบว่าโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมอย่างเดียวหรือมีมากกว่านักเรียนไทยพุทธ “ในโรงเรียนไม่มีอะไรเกี่ยวกับศาสนาพุทธเลย ถ้าในห้องผู้อำนวยการ [ที่เป็นคนไทยพุทธ] ก็จะมีเพียงแค่อุปภาพ” และร้านอาหารก็จะเป็นฮาลาล (Halal) ทั้งหมด ขณะที่โรงเรียนที่มีสัดส่วนนักเรียนใกล้เคียงกัน “จะมีห้องพระพุทธรูปศาสนา ให้เด็กพุทธได้สวดมนต์ ส่วนมุสลิมก็มีห้องละหมาดไว้ให้ทำศาสนกิจ” อาจกล่าวได้ว่า นักเรียนไทยพุทธในบางโรงเรียนไม่ได้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนศาสนาและความคิดความเชื่อของตนเอง ถ้าหากไม่มองในประเด็นด้านความคุ้มค่าของการบริหารจัดการโรงเรียนแล้วก็จะพบว่า เด็กเหล่านี้ไม่ได้รับการตระหนักถึงความแตกต่างเท่าที่ควร

2.3 ปัญหาด้านหลักสูตร หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ของไทยเป็นหลักสูตรอิงมาตรฐาน (standard-based curriculum) ทุกโรงเรียนจึงต้องจัดการศึกษาตามมาตรฐานและตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ ทั้งนี้ โรงเรียนหลายแห่งได้เปิดสอนอิสลามแบบเข้มจึงมีการใช้หลักสูตรอิสลามศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ควบคู่กัน โดยให้เหตุผลว่า “ถ้าเราไม่เอาหลักสูตรนี้เข้ามา ก็จะไม่มีนักเรียน โรงเรียนก็จะอยู่ไม่ได้ พอจะอยู่ไม่ได้เราเลย

ต้องทำเป็น 2 ระบบ” หนึ่ง การที่โรงเรียนปรับโครงสร้างเช่นนี้ ส่งผลให้นักเรียนไทย พุทธบางส่วนย้ายไปเรียนที่โรงเรียนอื่น เพราะไม่ต้องการเรียนเกี่ยวกับอิสลามศึกษา ซึ่งแปลว่า หลักสูตรที่โรงเรียนปรับเปลี่ยนนี้ไม่ได้ตอบสนองความต้องการของคนพุทธ ซึ่งเป็นคนกลุ่มน้อยในพื้นที่

อีกประเด็นที่น่าสังเกตเกี่ยวกับหลักสูตรของโรงเรียนเหล่านี้คือ หลักสูตรของโรงเรียนไม่มีจุดเน้นหรือเนื้อหาที่ส่งเสริมการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม อย่างชัดเจน ทำให้ประเด็นการตระหนักในความหลากหลายในโรงเรียนไม่ชัดเจน และขึ้นอยู่กับความสนใจของครูแต่ละคน

2.4 ปัญหาด้านการจัดการเรียนรู้ เนื่องจากทุกโรงเรียนเลือกใช้หนังสือเรียนจากสำนักพิมพ์ที่รับรองจากกระทรวงศึกษาธิการ เนื้อหาในหนังสือเรียนจึงเป็นเนื้อหาทั่วไปที่ไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิตของนักเรียนและบริบทชุมชน ครูหลายท่านแก้ไขปัญหานี้ด้วยวิธีต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการผลิตสื่อการเรียนรู้เพิ่มเติม หรือการเชื่อมโยงเนื้อหาในหนังสือเรียนเข้ากับสภาพแวดล้อมของนักเรียน แต่ไม่พบว่ามีโรงเรียนใดจัดทำหนังสือเรียนของตนเองซึ่งจะช่วยให้การจัดการเรียนรู้มีความหมายยิ่งขึ้น เพราะสอดคล้องกับตัวนักเรียนและบริบทโรงเรียนภายใต้ข้อกำหนดของหลักสูตรแกนกลาง

“เราเลือกหนังสือตามความสนใจของครู บางทีก็คิดว่ามันไม่ตอบโจทย์โรงเรียน เพราะว่ามันคนละบริบทกัน”

“[ครู] ก็สอนตามหนังสือ กับเลิร์ชจากอินเทอร์เน็ตและผสมกับบริบทของพื้นที่”

“มีการปรับใช้สื่อตัวละครในหนังสือให้เป็นภาษามลายู และในส่วนของอาชีวะ ความเป็นอยู่ส่วนใหญ่เราจะพยายามเน้นหนักกว่าบ้านเราเป็นลักษณะอย่างไร”

การจัดการเรียนรู้อิทธิพลศาสนาเป็นประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจ กล่าวคือ โรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมทั้งหมดจะเรียนวิชาอิสลามศึกษาเป็นหลักและเรียนวิชาพระพุทธศาสนาตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลาง ขณะที่โรงเรียนที่มีนักเรียนทั้ง 2 ศาสนาหากไม่กำหนดให้แยกกันไปเรียนวิชาศาสนาของตนเอง ก็จะเป็นการเรียนวิชาพระพุทธศาสนาด้วยกัน แต่นักเรียนมุสลิมจะต้องไปเรียนวิชาอิสลามศึกษาเพิ่มเติมอีกครั้ง ขณะที่บางโรงเรียน “พอถึงชั่วโมงอิสลามศึกษา คนมุสลิมก็จะเรียนอิสลามศึกษา ส่วนคนพุทธจะว่าง ก็ให้ไปห้องสมุด” โดยไม่มีกิจกรรมใดทดแทน

แม้การจัดการเรียนรู้อิทธิพลศาสนาจะแตกต่างกันไปตามแต่ละโรงเรียน ครูทุกท่านก็พยายามที่จะปลูกฝังความเข้าใจที่ถูกต้องระหว่างศาสนาผ่านการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อนักเรียนจะได้เรียนรู้และเข้าใจวิถีชีวิตทางศาสนาที่แตกต่างกัน

“อย่างคนไทยพุทธจะมีวันไหว้ครู แต่สำหรับอิสลามจะไม่มีไหว้ครู แต่ก็มีโต๊ะอิหม่ามมาบรรยายธรรมเพื่อให้เกิดความระลึกถึงครูบาอาจารย์ คือ ทำในวันเดียวกัน แต่จะแยกโซนกัน ผู้บริหารจะไปร่วมทั้ง 2 งาน ก็ไปของอิสลามก่อน แล้วค่อยไปพุทธ เราจะปรับรูปแบบกิจกรรมให้ไม่ขัดต่อหลักศาสนาและให้เสมอภาคกัน”

“บางอย่าง [มุสลิม] ร่วมไม่ได้ แต่เราก็ไปช่วยเหลือที่เราจะช่วยได้ เช่น การทำกระทงโรงเรียน เราถือว่าเป็นงานประเพณี มุสลิมไปลอยกระทงไม่ได้ แต่ไปยืนดูให้กำลังใจเพื่อนได้ เราก็ต้องเรียนรู้วัฒนธรรมและประเพณีซึ่งกันและกัน”

แม้ครูและโรงเรียนจะพยายามสร้างความเข้าใจในการอยู่ร่วมกันให้แก่เด็กเรียน แต่การจัดการเรียนรู้เช่นนี้ก็สร้างความไม่พอใจให้ผู้ครองบางส่วน เพราะ “ผู้ปกครองไม่อยากให้เรียนวิชาพุทธศาสนาหรือร่วมกิจกรรมของพุทธ” และ “ไม่ให้เด็กนำหนังสือเรียนวิชานี้เข้าบ้าน” ครูจึงต้องทำความเข้าใจกับผู้ปกครองด้วยเพื่อให้ทราบความจำเป็นและประโยชน์จากการเรียนในลักษณะนี้ซึ่งเป็นมาตรฐานตามหลักสูตร

แกนกลางและมีอยู่ในข้อสอบมาตรฐานระดับชาติด้วย ทั้งนี้ โรงเรียนที่มีเฉพาะนักเรียนมุสลิมและเน้นการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักศาสนาก็มีส่วนทำให้นักเรียนมีความพร้อมเฉพาะการใช้ชีวิตอยู่ในชุมชนเท่านั้น แต่ไม่พร้อมที่จะออกไปใช้ชีวิตอยู่ในโลกภายนอก คุณครูท่านหนึ่งให้ความเห็นไว้อย่างน่าสนใจว่า

“ตัวอย่างลูกศิษย์ที่ไปอยู่กรุงเทพฯ บางทีก็ไม่เรียน ตอนนี้อยากกลับมาแถมมีลูกด้วย ใจแตก พุดง่าย ๆ ใจแตกเพราะว่าไม่เคยออกไปไหนด้วย อันนี้จะเป็นปัญหาใหญ่เลย อย่างโรงเรียนเราถ้าเปรียบกับโรงเรียนอื่นจะเป็นเด็กเรียบร้อยเพราะไม่เคยไปไหน แต่พอก้าวออกไปแล้ว 60 เปอร์เซ็นต์จะอยู่ในกลุ่มเด็กใจแตก”

3. การมีส่วนร่วม ในระดับท้องถิ่นถึงระดับชาติ โรงเรียนไม่มีโอกาสหรือมีอำนาจแสดงความเห็น เพราะมีหน้าที่เพียงรับนโยบายรัฐมาปฏิบัติตาม ขณะที่ในระดับโรงเรียน การมีส่วนร่วมเป็นไปตามพระราชบัญญัติระเบียบบริหารราชการกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2546 ที่กำหนดให้ทุกโรงเรียนตั้งคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งประกอบด้วยผู้แทนจากฝ่ายต่าง ๆ ในพื้นที่ เพื่อ “กำกับการดำเนินการของสถานศึกษาให้สอดคล้องกับกฎหมาย กฎ ระเบียบ ประกาศ คำสั่ง และนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และความต้องการของชุมชนและท้องถิ่น” (สุพักตร์ พิบูลย์, 2555) โดยแนวคิดนี้ เป็นผลจากพระราชบัญญัติการศึกษา พ.ศ. 2542 ที่มุ่งให้การจัดระบบ โครงสร้าง และกระบวนการจัดการศึกษาเป็นไปอย่าง “มีเอกภาพ ด้านนโยบาย และมีความหลากหลายในการปฏิบัติ” ตลอดจน “มีการกระจายอำนาจไปสู่เขตพื้นที่การศึกษา สถานศึกษา และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น” (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2542: น.4) ซึ่งในทางทฤษฎี ทุกโรงเรียนปฏิบัติตามหลักการนี้ ดังที่ครูอธิบายว่า “เวลาประกาศใช้แผนจะต้องมีการยอมรับทั้ง 4 ฝ่าย

คือ คณะครูและบุคลากร คณะกรรมการสถานศึกษา ตัวแทนชุมชน และตัวแทนนักเรียนก่อน” สำหรับรายละเอียดอื่น ๆ สามารถสรุปปัญหาเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ด้านครู ด้านนักเรียน ด้านผู้ปกครอง และด้านชุมชน ดังนี้

3.1 ปัญหาด้านครู ขณะที่ครูส่วนหนึ่งกล่าวว่า ไม่ได้รับสิทธิในการออกเสียงหรือความเห็นเกี่ยวกับนโยบายต่าง ๆ ของโรงเรียน ครูส่วนใหญ่กลับแสดงความคิดเห็นว่า “ผู้บริหารจะให้โอกาสครูให้เสนอความคิดเห็นในเรื่องการบริหารจัดการโรงเรียน” โดยเฉพาะการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน เพราะครูเข้าใจสภาพจริงในชั้นเรียนมากที่สุด

3.2 ปัญหาด้านนักเรียน แม่นักเรียนจะไม่มีส่วนร่วมทางด้านนโยบายหรือหลักสูตร แต่โรงเรียนก็พยายามเปิดโอกาสรับฟังความคิดเห็นผ่านแนวทางต่างๆ เช่น “มีกล่องแสดงความคิดเห็นของนักเรียน...ผู้อำนวยการก็จะเอามาอ่านและแก้ปัญหา” หรือการ “เปิดโอกาสให้สภานักเรียนเป็นตัวขับเคลื่อน คือถ้าใครมีอะไรสามารถไปร่วมงานกับสภานักเรียนและทำเป็นโครงการเสนอขึ้นมา”

นอกจากนี้ ครูแต่ละท่านยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในชั้นเรียนผ่านการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้และการให้โอกาสเลือกทำกิจกรรมตามความสนใจ ครูท่านหนึ่งเล่าถึงการสอนของตนเองว่า “ผมสอนเรื่องกระบวนการยุติธรรม นักเรียนอยากรู้ว่าศาลทำอะไร เขาออกไปเที่ยวศาลกันไหม ผมก็ทำโครงการติดต่อศาลจังหวัดฯ แล้วพาไปดูงานของท่านผู้พิพากษา” หรือ “โครงการที่ทำให้เด็กคิดเองว่าในเรื่องใดมีปัญหาแล้วเขาอยากจะแก้ แล้วทางอาจารย์ก็เป็นที่ปรึกษาให้นักเรียน”

แม้โรงเรียนและครูจะพยายามเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม แต่ยังคงพบว่านักเรียนส่วนใหญ่ไม่กล้าแสดงออก ทั้งด้านความคิดเห็นและกิจกรรม ซึ่งเป็นประเด็นที่ครูส่วนใหญ่กังวลและเป็นที่มาว่า “นักเรียนยังเด็กอยู่ ไม่น่าจะมีความคิดอะไร” จึงไม่ได้เห็นความสำคัญของการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในด้านอื่น ๆ นอกจากกิจกรรมในห้องเรียน ดังที่ครูท่านหนึ่งแสดงความคิดเห็นว่า “นักเรียนจะไม่มีส่วนร่วมในด้านนโยบายหรือหลักสูตร เขาอาจจะไม่ชินกับการต้องมาคิดอะไร หรือครูมองว่านักเรียน

เด็กเกินไปที่จะมาคิดแบบนี้ได้ เราก็เลยคิดให้เขาแล้วให้เขาปฏิบัติตาม” การคิดเช่นนี้ส่งผลให้นักเรียนถูกจำกัดการมีส่วนร่วม แม้โรงเรียนจะเปิดพื้นที่บางส่วนให้ก็ตาม

3.3 ปัญหาด้านผู้ปกครอง ผู้ปกครองมีส่วนร่วมเพียงลักษณะเดียว คือ การประชุมผู้ปกครอง ซึ่งจะเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองได้แสดงความเห็นหรือข้อเสนอแนะต่อโรงเรียน รวมถึงรับฟังนโยบายต่าง ๆ ของโรงเรียนด้วย

“ทุกเปิดเทอมจะมีประชุมผู้ปกครอง ในวันนั้นจะมีการแจ้งเกรตให้ผู้ปกครอง และจะมีการแสดงความเห็นและข้อเสนอแนะจากผู้ปกครองต่อโรงเรียน แล้วโรงเรียนก็ชี้แจงนโยบายการเรียนการสอนต่าง ๆ ที่โรงเรียนได้กำหนดในปีนั้น ๆ”

3.4 ปัญหาด้านชุมชน นอกจากจะมีผู้แทนชุมชนเป็นคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนตามหลักการที่ได้กล่าวไปข้างต้น ในทางปฏิบัติยังไม่พบว่า มีโรงเรียนใดเปิดโอกาสให้ชุมชนมีส่วนร่วมวางแผนหรือตัดสินใจร่วมกัน ดังนั้น เราจึงเห็นภาพการมีส่วนร่วมของชุมชนในฐานะผู้รับฟังและให้ความร่วมมือเท่านั้น ตัวอย่างเช่น การเชิญปราชญ์ชาวบ้านทั้งด้านศาสนาและอาชีพ มาให้ความรู้แก่นักเรียนในวิชาต่าง ๆ ทั้งนี้ เมื่อถามถึงการมีส่วนร่วมของชุมชน แต่ละโรงเรียนจะพูดถึงโครงการหรือกิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน เช่น การช่วยงานชุมชน การให้ชุมชนเข้ามาใช้สถานที่ของโรงเรียน การจัดแข่งกีฬาชุมชน เป็นต้น สิ่งเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า แนวคิดด้านการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนและชุมชนยังอยู่ในระดับผิวเผินที่มองเพียงการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเท่านั้น แต่ไม่ได้มองว่าชุมชนควรมีส่วนตัดสินใจหรือให้ความเห็นเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของนักเรียน ซึ่งเป็นบุตรหลานของพวกเขา

4. การปรองดอง สามารถสรุปปัญหาเป็น 2 ประเด็น คือ ผลจากความขัดแย้ง ความไว้วางใจและการสร้างความไว้วางใจระหว่างกลุ่มคน รายละเอียดดังนี้

4.1 ปัญหาด้านผลจากความขัดแย้ง ผลจากปัญหาความไม่สงบในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ได้ส่งผลกระทบต่อกลุ่มคนในวงกว้างอย่างต่อเนื่อง ในด้านการศึกษา ผลโดยตรงที่นักเรียนได้รับคือ การปลูกฝังความคิดที่ไม่ถูกต้อง หรือมือคุดี ซึ่งส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่าง 2 ศาสนา ครูหลายท่านเล่าเกี่ยวกับ ประเด็นนี้ว่า “เด็กบางคนก็มาถามว่าคบกันได้หรือ เขากินหมู เราไม่กินหมู คือเขาถูกสอนมา” หรือ “คนเผ่าคนแก่อสอนว่าการไหว้คนไทยพุทธมันบาป คือเขาไม่ได้เรียนหนังสือ เขาเลยคิดแบบนี้” หรือนักเรียนบางคนได้ฟังเรื่องเล่าทางประวัติศาสตร์จากครอบครัวเลยรู้สึกไม่ดีต่อประเทศไทย ดังที่ครูท่านหนึ่งได้สรุปประเด็นนี้ว่า “ก็จะเป็นเรื่องเล่าสมัยก่อนว่ามีรัฐปัตตานี แล้วเหมือนว่ามีสงครามเกิดขึ้นลักษณะไทยรบพม่า คนไทยเรียนก็มือคุดีกับพม่า นี่ก็เหมือนกัน”

ความคิดเช่นนี้ส่งผลต่อโรงเรียนด้วยทั้งในแง่การถูกต่อต้านจากผู้ปกครองในชุมชน และการจัดการเรียนรู้อย่างครูในรายวิชาต่าง ๆ โดยเฉพาะโรงเรียนที่ไม่มีครูอาวุโสเคร่งศาสนาอิสลามจำนวนมาก ครูหลายท่านได้กล่าวถึงประสบการณ์ของ ตนไว้อย่างน่าสนใจ ดังนี้

“ผลกระทบก็คือ เราเป็นโรงเรียนของรัฐ ซึ่งตามความเชื่อของผู้ปกครองและชุมชนคิดว่า นี่คือโรงเรียนที่จัดตั้งโดยรัฐ ไม่ใช่โรงเรียนเอกชนที่สอนศาสนาที่ผู้จัดหรือเจ้าของเป็นมุสลิม...เขาจะเชื่อถือ [โรงเรียน] ของอิสลามด้วยกันมากกว่า”

“ตอนที่บรรจุนั้นสอนเรื่องพระพุทเจ้า เขาบอกเรามาเลยว่าไม่ให้สอน แต่ปัจจุบันมีครูรุ่นใหม่เยอะขึ้น เขาก็สอนกัน”

เมื่อกล่าวถึงผลกระทบต่อครู พบว่า ครูไทยพุทธได้รับผลกระทบมากที่สุด และมักแก้ปัญหาโดยการย้ายออกจากพื้นที่นั้น ๆ ทำให้บางโรงเรียนเกิดปัญหาขาดแคลนครู เพราะไม่สามารถหาครูใหม่มาทดแทนได้ทันเวลา ขณะที่บางโรงเรียน

เลือกประสานงานเจ้าหน้าที่รัฐให้ช่วยคุ้มครองครูไทยพุทธเป็นกรณีพิเศษ อย่างไรก็ตามในปัจจุบันก็ยังมีครูพุทธหลายท่านทำงานอยู่ในโรงเรียนเหล่านี้ แม้จะมีจำนวนน้อยกว่าในอดีต

“วันนี้ความรุนแรงลดลง ครูไทยพุทธที่อยู่ในโรงเรียนก็อยู่ได้ดีกว่าก่อน แต่ก่อนจะไม่กล้าเข้ามาเลย ส่วนตัวว่าคนร้ายเขาน่าจะพุ่งเข้ามาที่ครูไทยพุทธก่อน การที่ครูย้ายออกก็ทำให้ครูขาดแคลน”

“ตอนนั้นปี 2552-2553 [ผู้ก่อการร้าย] เขียน [หน้าโรงเรียน] ว่าให้ครูไทยพุทธออกจากโรงเรียน...โรงเรียนก็มี MOU กับทหารและตำรวจใต้ให้เขามาช่วยกันดูแล”

แม้ความรุนแรงจากปัญหาความไม่สงบในปัจจุบันจะลดลง แต่ก็ยังเกิดขึ้นเป็นระยะ ทั้งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ใกล้โรงเรียน หรือทางระหว่างบ้านกับโรงเรียน เมื่อถามครูถึงความรู้สึกของตนเองต่อปัญหาที่เกิดขึ้นพบว่ามีความตอบหลากหลาย ดังนี้

“โรงเรียนผมกับผมชินแล้ว ตั้งแต่ปี 2547 จนถึง 2558 เราเจอทั้งหมด 3 ครั้ง นี่ก็เฉพาะหน้าโรงเรียนเลยนะ อีกครั้งนี้เกิดใกล้ๆ โรงเรียน ห่างไม่ถึง 50 เมตร”

“พีก็กลัว จะมีบางช่วงต้องเข้าไปอยู่เวร [โรงเรียน] พีก็กลัวไม่รู้จะเกิดอะไรขึ้น ยิ่งเวลาที่มีเหตุการณ์ใหม่ ๆ เกิดขึ้นเราก็จะกลับมากลัวอีก เหมือนเสียขวัญ ระวัง”

นอกจากผลกระทบต่อครูและโรงเรียน อีกผลกระทบหนึ่งซึ่งเชื่อมโยงมาจากปัญหาความไม่สงบในพื้นที่บริเวณนี้ก็คือ ปัญหายาเสพติด ครูทุกท่านกล่าว

ประเด็นนี้อย่างเป็นกังวลว่า การแพร่หลายของยาเสพติดในชุมชนทำให้นักเรียนที่มีฐานะยากจนและไม่ได้รับการดูแลที่เพียงพอจากผู้ปกครองติดยาเสพติดและเปลี่ยนจากผู้เสพมาเป็นผู้ส่งหรือผู้ขายในท้ายที่สุด

“ปัญหายาเสพติดมันก็มาจากความไม่สงบนี้แหละ มันมีผลคิดว่าพอเกิดความไม่สงบแล้วคนในพื้นที่เขาย้ายออก คนใหม่ไม่มาลงทุน เศรษฐกิจตรงนั้นมันก็ไม่ดี ไม่เจริญ แล้วมันจะมีอาชีพอะไรมารองรับ พอยาเสพติดเข้ามาก็เป็นวงจร พอได้เงินก็ทำตามกัน ตราบใดที่ตรงนั้นยังถูกมองว่ามีปัญหา นักท่องเที่ยวหรือคนไม่เข้ามาเลย ไม่มีอาชีพ ไม่มีรายได้ มันก็จะเป็นอย่างนี้ต่อไปเรื่อย ๆ”

4.2 ปัญหาด้านความไว้วางใจและการสร้างความไว้วางใจระหว่างกัน ปัจจุบันความไว้วางใจระหว่างโรงเรียนและชุมชนมีแนวโน้มที่ดีขึ้นกว่าในอดีตที่ “ชาวบ้านจะไม่กล้าเข้ามาที่โรงเรียน โรงเรียนก็ไม่กล้าเข้าไปในชุมชน” สำหรับปัจจัยที่สนับสนุนความสัมพันธ์นี้ ทุกโรงเรียนอธิบายตรงกันว่า เกิดจากการที่โรงเรียนเข้าไปในชุมชน และการจัดให้โรงเรียนเป็นพื้นที่สำหรับคนในชุมชน เช่น การให้ชุมชนจัดกิจกรรมต่าง ๆ ในโรงเรียน การพานักเรียนไปช่วยงานในชุมชน เป็นต้น ทั้งนี้ การทำความรู้จักกับผู้นำชุมชนเป็นสิ่งสำคัญ เพราะผู้นำชุมชนเป็นหัวใจสำคัญที่ชุมชนเชื่อถือ

“ชาวบ้านเขาเชื่อผู้นำของเขา เราก็ต้องไปคุยกับผู้นำ...ถ้ามีกิจกรรมอันไหนที่ต้องใช้เด็ก เราก็นำเด็กไปช่วยกิจกรรม เช่น ไปทำความสะอาดมัสยิด ถ้าเราไม่ออกไป เขาก็ไม่เห็นเราออกไป...แล้วพอโรงเรียนเราจัดงาน ชาวบ้านก็เริ่มมาร่วมงานด้วย แล้วก็เริ่มยินดีที่จะส่งลูกมาเรียนกับเรา”

“เดี๋ยวนี้ เราจัดกิจกรรมอะไรชุมชนเขาก็ชอบ สนามฟุตบอล
ของโรงเรียนก็เป็นสนามชุมชน เราจัดกีฬาสัมพันธ์ให้แข่ง
แข่งทำอาหาร แข่งกินขนมจีน หลั ง ๆ ถ้าเราจัดกิจกรรมแล้ว
เขาไม่รู้ เขาก็จะมาบอกว่าทำไมเขาไม่รู้ เขายกมาร่วมด้วย”

แม้ความสัมพันธ์ข้างต้นจะเป็นไปอย่างราบรื่น แต่เมื่อถามถึงความไว
ใจระหว่างกลุ่มคนในชุมชน โดยเฉพาะที่เป็นกลุ่มคนพุทธและคนมุสลิม กลับพบว่า
ยังรู้สึกหวาดระแวงกันอยู่ ยิ่งเมื่อเกิดเหตุการณ์ความไม่สงบต่าง ๆ ขึ้นแต่ละครั้ง

“เวลาเกิดเหตุการณ์ ชาวบ้านเขาก็จะบอกให้ระวัง ถ้าคนมุสลิม
บาดเจ็บ เขาก็จะพูดต่อกันให้คนพุทธระวัง เหมือนจะมี
การล้างแค้น ทุกคนเลยต้องระวังเพราะระแวง”

“เมื่อวานผมไปเจอเพื่อนที่เรียนประถมมาด้วยกัน เขาเป็น
คนพุทธ ตลอดเวลาที่คุยเขาจับปืนตลอดเลย ผมเลยดำเขา
ว่าถอดคอกันโตมา ทำไมถึงต้องทำแบบนี้ด้วย แต่ก็เข้าใจว่าเขา
คงกลัว เพราะเราเป็นมุสลิม เหตุการณ์มันทำให้คนกลัวกันไปหมด”

ยิ่งไปกว่าคือ การที่ความหวาดระแวงไม่ได้จำกัดอยู่แค่กลุ่มคนต่างศาสนา
แต่คนมุสลิมโดยเฉพาะที่ได้รับผลกระทบจากความไม่สงบ ก็หวาดระแวงและไม่ไว
ใจกันเองด้วย ครูท่านหนึ่งเล่าเรื่องราวของตนต่อประเด็นนี้ไว้ว่า

“พี่เสียสามี่ น้องชาย และลูกไปหมดเลย คนละช่วงเวลากัน
แต่ก็เป็นเพราะพวกโจรไ้ที่นี่แหละ ถ้าถามว่าพี่ไวใจใคร พี่บอกเลย
ว่าพี่จะไวใจแค่ตัวเอง รู้อะไรก็พูดไม่ได้ เพราะเราไม่รู้ว่ใคร
เป็นใครบ้าง เดียวก็พุทธทำ เดียวก็มุสลิมทำ มันตายได้หมดแหละ
ถ้าเราไวใจคนผิด เชื่อตัวเองนะปลอดภัยที่สุดแล้ว”

การอภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

จากวัตถุประสงค์ในการทำวิจัยและผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้นำเสนอข้างต้น สามารถอภิปรายผลและข้อเสนอแนะในการนำผลการอภิปรายไปจัดทำหลักสูตรการอบรมครูฯ ดังนี้

1. การกระจายโอกาส การจัดสรรงบประมาณและทรัพยากรที่เท่าเทียมแต่ไม่เสมอภาคและนโยบายการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการศึกษาของนักเรียนในพื้นที่ เนื่องจากไม่ได้คำนึงถึงบริบทและความต้องการจำเป็นของโรงเรียนและนักเรียน ยิ่งเมื่อการจัดการศึกษาระดับชาติเน้นการประเมินที่อิงกับมาตรฐานของส่วนกลาง โรงเรียนที่ไม่สามารถจัดการศึกษาตามมาตรฐานเหล่านี้ด้วยข้อจำกัดต่าง ๆ จึงได้รับผลกระทบ ซึ่งส่งผลต่อโอกาสทางการศึกษาและโอกาสด้านอื่นของนักเรียน เช่น การศึกษาต่อ อาชีพ หนึ่ง ความไม่เสมอภาคเช่นนี้แม้ไม่ส่งผลต่อความขัดแย้งโดยตรง แต่ก็สะสมเป็นความรุนแรงเชิงโครงสร้างที่ส่งผลโดยตรงต่อความรู้สึกถูกแบ่งแยกของคนในพื้นที่เมื่อเปรียบเทียบกับคนนอกพื้นที่ ซึ่งอาจจะพัฒนาเป็นการต่อต้านและความขัดแย้งในท้ายที่สุด

จากสภาพปัญหานี้ แม้ปัญหาด้านงบประมาณและทรัพยากรการศึกษาจะไม่สามารถแก้ได้อย่างชัดเจนเพราะเกี่ยวกับระบบการจัดการของภาครัฐ แต่ปัญหาด้านนโยบายการศึกษานั้นสามารถแก้ได้ด้วยการเข้าใจแนวคิดการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษา พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ตลอดจนหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่ให้ความสำคัญกับการกระจายอำนาจและการตอบสนองความหลากหลายของท้องถิ่นภายใต้เอกภาพทางด้านนโยบาย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2546; กระทรวงศึกษาธิการ, 2552) เพราะความรู้ความเข้าใจนี้จะช่วยส่งเสริมให้โรงเรียนจัดการศึกษาได้ตามบริบทเฉพาะของตนเอง โดยตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลางฯ บริบทชุมชน และนโยบายการศึกษาต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยเพิ่มโอกาสทางการเรียนรู้ของนักเรียนในพื้นที่ให้มากขึ้น

2. การตระหนักในความแตกต่าง ปัญหาทางด้านภาษา หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และสภาพแวดล้อมมีส่วนสำคัญในการสร้างความขัดแย้ง โดยไม่รู้ตัว กล่าวคือ การใช้ภาษาไทยขัดกับวิถีชีวิตของครูและนักเรียนในพื้นที่ที่ใช้ภาษาขาวเป็นภาษาแรก จึงส่งผลต่อความเข้าใจทั้งในการเรียนและการสื่อสารระหว่างชาวไทยพุทธและชาวไทยมุสลิม และการเข้าถึงโอกาสต่าง ๆ นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้ หลักสูตร และสภาพแวดล้อมของโรงเรียนในพื้นที่ไม่ได้คำนึง และตอบสนองต่อความหลากหลายที่แท้จริง เห็นได้ชัดเจนจากโรงเรียนที่มีนักเรียน 2 ศาสนาร่วมกัน กล่าวคือ โรงเรียนมุ่งตอบสนองความต้องการของชาวมุสลิม จนไม่ได้คำนึงถึงชาวพุทธที่เป็นคนส่วนน้อยในพื้นที่เท่าที่ควร โดยเฉพาะการจัดการเรียนรู้ศาสนาและสภาพแวดล้อมของโรงเรียนที่เน้นหลักการอิสลามเป็นหลัก อย่างไรก็ตาม ทุกโรงเรียนพยายามสอนให้นักเรียนเข้าใจความสำคัญในการอยู่ร่วมกัน ท่ามกลางความหลากหลาย แต่อาจไม่เพียงพอเพราะไม่เข้าใจแนวคิดพหุวัฒนธรรม ที่ถูกต้องอย่างแท้จริง เห็นได้จากการที่ครูท่านหนึ่งอธิบายแนวคิดนี้ว่า “โรงเรียนที่มี ไทยพุทธและมุสลิมอยู่ร่วมกันก็จะเป็นพหุวัฒนธรรม เพราะมี 2 ศาสนาผสมกันอยู่ในโรงเรียน ถ้าโรงเรียนไหนมีพุทธส่วนหรือมุสลิมส่วนก็ไม่ใช่” ความเข้าใจเช่นนี้ ย่อมส่งผลต่อการจัดการศึกษาและนักเรียน ซึ่งหากยังคงดำเนินต่อไปก็อาจก่อให้เกิดความไม่เข้าใจกันระหว่างกลุ่มคนต่างศาสนาและกลายเป็นความขัดแย้งได้ในที่สุด ดังนั้น การพัฒนาความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดพหุวัฒนธรรมจึงเป็นปัจจัยหนึ่ง ที่จะส่งเสริมให้การจัดการศึกษาของโรงเรียนเหล่านี้ตอบสนองความหลากหลายของ นักเรียน และเตรียมพร้อมนักเรียนสู่การเป็นพลโลกในสังคมพหุวัฒนธรรมทั้งใน และนอกพื้นที่

3. การมีส่วนร่วม แม้ทุกโรงเรียนจะเปิดโอกาสให้ทุกฝ่ายมีส่วนร่วม แต่ก็ไม่ใช่การมีส่วนร่วมที่แท้จริง เนื่องจากนโยบายหรือการตัดสินใจยังมาจากผู้บริหารเป็นหลัก ทุกฝ่ายไม่ว่าจะเป็นครู นักเรียน ผู้ปกครอง หรือชุมชนจึงมีส่วนร่วม ในลักษณะร่วมงานหรือร่วมแรงแต่ไม่ได้ร่วมคิดหรือตัดสินใจ ยิ่งเมื่อพิจารณา ในระดับชุมชนจะพบว่า การมีส่วนร่วมเป็นไปเพื่อประโยชน์ของ 2 ฝ่ายมากกว่า

ความรู้สึกเป็นหนึ่งเดียวกัน อาจกล่าวว่า ความสัมพันธ์เช่นนี้ไม่ยั่งยืน เพราะสามารถ กลายเป็นความขัดแย้งได้อย่างรวดเร็วหากผลประโยชน์ที่เคยมีร่วมกันหมดลง ดังนั้น การจัดการศึกษาที่เน้นการมีส่วนร่วมทั้งระดับนโยบายและปฏิบัติจึงจำเป็น ในการแก้ปัญหานี้ เพราะสามารถพัฒนาให้โรงเรียนมีบทบาทเป็นโรงเรียนของ “ทุกคน” ซึ่งก่อให้เกิดความสัมพันธ์เชิงบวกที่แข็งแกร่งและยั่งยืน

4. การประนีประนอม แม้ผลจากความขัดแย้งในอดีตที่ยังอยู่ในรูปแบบ ความเชื่อ คำสอน และการปฏิบัติที่ไม่ถูกต้อง และความรู้สึกไม่ไว้วางใจกันระหว่าง กลุ่มคน 2 ศาสนาจะไม่ได้สะท้อนภาพความขัดแย้งอย่างชัดเจน แต่กลับเป็นความขัดแย้ง เชิงโครงสร้างที่รุนแรงและมีส่วนสำคัญยิ่งในการขัดขวางการประนีประนอมและ สันติสุขที่แท้จริง ยิ่งเมื่อสิ่งเหล่านี้ถูกผลิตซ้ำผ่านวิถีชีวิตและระบบการศึกษา ก็จะทำให้ความขัดแย้งได้รับการส่งต่อสู่คนรุ่นใหม่โดยไม่รู้ตัว การที่จะแก้ปัญหานี้ จึงจำเป็นต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการสร้างสันติสุขและการศึกษาเพื่อ การสร้างสันติสุข เพื่อให้โรงเรียนตระหนักถึงความสำคัญของแนวคิดและพัฒนา แนวทางการหยุดผลิตซ้ำความขัดแย้งเชิงโครงสร้างเหล่านี้ผ่านการจัดการศึกษา ซึ่งจะส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนานักเรียนและชุมชนต่อไป

แม้ปัญหาด้านการกระจายโอกาส การตระหนักในความหลากหลาย การมีส่วนร่วม และการประนีประนอมจะไม่ได้ดูรุนแรงเมื่อเทียบกับปัญหา การก่อการร้ายต่าง ๆ แต่กลับเป็นสาเหตุสำคัญและส่งผลโดยตรงต่อการเกิด ความขัดแย้งและความรุนแรง ดังที่ Galtung (1996) อธิบายว่า ความไม่เท่าเทียมกัน ในสังคมทั้งด้านเศรษฐกิจ การเมืองการปกครอง วัฒนธรรม และสังคม ส่งผลต่อ ความรู้เชิงลบของผู้คนต่าง ๆ และจะพัฒนาเป็นความขัดแย้งและความรุนแรงทางตรง ที่เห็นได้ชัดเจนในท้ายที่สุด ในขณะที่ บทบาทเชิงบวกของการศึกษาคือ การพัฒนา ทรัพยากรมนุษย์เพื่อไปแก้ไขปัญหาเหล่านี้ การศึกษาก็สามารถสร้างความไม่เท่าเทียม ในด้านต่าง ๆ ที่กล่าวมาเช่นกัน (Bush & Saltarelli, 2000) เมื่อพิจารณาบทบาทของ การศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามกรอบแนวคิด 4R พบว่า แม้ว่า โรงเรียนและครูอาจจะไม่รู้ตัว แต่การศึกษาได้นำเสนอบทบาทเชิงลบอย่างชัดเจน

ซึ่งน่าจะมีส่วนเกี่ยวข้องในฐานะผลและสาเหตุของปัญหาความไม่สงบในพื้นที่นี้ ดังนั้น ข้อค้นพบในงานวิจัยนี้จึงมีส่วนสำคัญยิ่งที่แสดงให้เห็นสภาพและปัญหาที่ขัดขวางการพัฒนาการศึกษาเพื่อสันติสุข เพราะสะท้อนให้เห็นว่า ปัญหาสังคมเชิงโครงสร้างหลายประการยังคงอยู่ในระบบการศึกษาและถูกผลิตซ้ำอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ ปัญหาดังกล่าวจะต้องได้รับการแก้ไขควบคู่กัน เพราะปัญหาจากองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านตามกรอบแนวคิด 4R มีความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่องและไม่สามารถแยกออกจากกันได้ เพราะเป็นทั้งสาเหตุและผลของความขัดแย้งที่ส่งผลกระทบต่อกันอยู่ตลอดเวลา ท้ายที่สุด ข้อค้นพบดังกล่าวมีประโยชน์ต่อการพัฒนาหลักสูตรอบรมครูในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุข ในฐานะสภาพปัญหาที่นำไปสู่การออกแบบวัตถุประสงค์ เนื้อหา การจัดการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผล เพราะจะช่วยให้การพัฒนาหลักสูตรนี้ตอบสนองปัญหาอย่างตรงจุด โดยมีครูผู้เข้ารับการอบรมเป็นสื่อกลางในการนำความรู้ความเข้าใจและทักษะที่ได้ไปออกแบบและจัดการเรียนรู้ของตนเองเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามแนวคิดการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขอย่างมีประสิทธิภาพในลักษณะของการพัฒนาจากล่างขึ้นบน (bottom-up) อันจะนำไปสู่การสร้างสันติสุขที่ยั่งยืนแข็งแรงและความยุติธรรมในสังคม “ผ่าน” และ “ด้วย” การศึกษาอย่างแท้จริง

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. สืบค้นจาก <http://www.skn.ac.th/kan2551.htm>.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). **แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579**. สืบค้นจาก <http://backoffice.onec.go.th/uploaded/Outstand/2017-EdPlan60-79.pdf>.
- คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ. (2549). **รายงานคณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ (กอส.) : เอาชนะความรุนแรงด้วยพลังสมานฉันท์**. สืบค้นจาก <https://chaisuk.files.wordpress.com/2008/09/nrcreport-thai1.pdf>.

ปรัชญา โต๊ะอิเต และปรกรณ์ ฟิงเนตร. (2556). **ปั้นคะแนน “โอเน็ต” ชายแดนใต้...**

ข้อกล่าวหากับคำชี้แจง. สืบค้นจาก <https://www.isranews.org/content-page/67-south-slide/19274> -ปั้นคะแนน-โอเน็ต-ชายแดนใต้-ข้อกล่าวหากับคำชี้แจง.html.

ศูนย์เฝ้าระวังสถานการณ์ภาคใต้ (Deep South Watch). (2553). **สรุปหกปีไฟใต้:**

พลวัตการก่อความไม่สงบกับการสร้างจิตรกรรมของการก่อความรุนแรง.

สืบค้นจาก <https://www.deepsouthwatch.org/node/728>.

ศูนย์เฝ้าระวังสถานการณ์ภาคใต้ (Deep South Watch). (2560). **ความขัดแย้ง**

ชายแดนใต้ในรอบ 13 ปี: ความซับซ้อนของสนามความรุนแรงและพลังของบทสนทนาสันติภาพปาตานี. สืบค้นจาก <https://www.deepsouthwatch.org/node/11053>.

สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน). (2560). **สทศ. ประกาศ**

ผลสอบ O-NET ประจำปีการศึกษา 2559 จำแนกตามสังกัด ขนาดโรงเรียนที่ตั้ง ภูมิภาค รายละเอียด. สืบค้นจาก <http://www.niets.or.th/th/content/view/4393>.

สถาบันสังคมศึกษา สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ. (2553). **รายชื่อโรงเรียนที่เปิด**

สอนอิสลามศึกษาแบบเข้ม. สืบค้นจาก <http://social.obec.go.th/node/44>.

สุพักตร์ พิบูลย์. (2555). **กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน คือใคร มีบทบาทอย่างไร.**

สืบค้นจาก <https://www.gotoknow.org/posts/181360>.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2546). **พระราชบัญญัติการศึกษา**

แห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. สืบค้นจาก <http://www.onec.go.th/index.php/book/BookView/10>.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2542). **พระราชบัญญัติการศึกษา พ.ศ. 2542.**

สืบค้นจาก <http://www.spr.ac.th/web/ebook/pdf/acteng/pdf.pdf>.

- หลักสูตรอิสลามศึกษา ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551.** (ม.ป.ป.). สืบค้นจาก <http://www.opes.go.th/sites/default/files/users/user11/%202551.pdf>.
- ฮาเซ็ง มะเซ็ง. (2557). **คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาที่ใช้หลักสูตรอิสลามศึกษา (แบบเข้ม) ในจังหวัดปัตตานี** (วิทยานิพนธ์ระดับปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์). สืบค้นจาก <http://fliphtml5.com/xgrdb/ubfq/basic/51-100>.
- Abuza, Z. (2011). **Conspiracy of silence: The insurgency in Southern Thailand**. Washington, USA : United States Institute of Peace.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). "Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers." **The Qualitative Report**, 13(4), 544-559.
- Brooks, M., C. (2015). "School principals in Southern Thailand: Exploring trust with community leaders during conflict." **Educational Management Administration & Leadership**, 43(2). 232-252.
- Brooks, M., C. & Sungtong, E. (2016). "'We still have bombings': School principals and insurgent violence in Southern Thailand." **International Journal of Leadership in Education**, 19(5). 505-533.
- Bush, K., D., & Saltarelli, D. (2000). **The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children**. Italy : UNICEF.
- Clandinin, D., J. & Connelly, F., M. (2004). **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). **Research Methods in Education**. (3rd ed.). London : Routledge.

- Datzberger, S., Smith, A., & McCully, A., M. (2016). **The integration of education and peacebuilding-synthesis report on findings from Myanmar, Pakistan, South Africa and Uganda**. Ulster University.
- Engvall, A., & Andersson, M. (2014). "The dynamics of conflict in Southern Thailand." **Asian Economic Papers**, 14(3). 171-191.
- Galtung, J. (1996). **Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization**. London, : SAGE.
- Human Rights Watch. (2010). **"Targets of both sides": Violence against students, teachers, and schools in Thailand's Southern border provinces**. Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/4c9c3a3a2.html>.
- International Crisis Group (ICG). (2012). **Thailand : The evolving conflict in the South**. Retrieved from <http://www.refworld.org/pdfid/50c71dd512.pdf>.
- Khan, M. (2000). Forward. K. D. Bush, & D. Saltarelli, **The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children**. Italy : UNICEF.
- Kervin, L., Vialle, W., Howard, S., Herrington, J., & Okely, T. (2016). **Research for educators**. Victoria, : CENGAGE Learning.
- Klein, I. (1969). "Britain, Siam, and the Malaysia peninsula, 1909-1909." **The Historical Journal**, 12(1). 119-136
- Liow, J., C. (2009). **Islam education and reform in Southern Thailand**. Singapore : Institute of Southeast Asian Studies.
- Liow, J., C., & Pathan, D. (2010). **Confronting ghosts: Thailand's Shapeless Southern insurgency**. Sydney, : Lowy Institute for International Policy.

- McCargo, D. (2006). "Introduction: Rethinking Thailand's Southern violence." **Critical Asian Studies**, 28(1). 3-9.
- McCargo, D. (2010). "Thailand's national reconciliation commission: a flawed response to the Southern conflict." **Global Change, Peace & Security**, 22(1). 75-91.
- Melvin, N., J. (2007). **Conflict in Southern Thailand, Islamism, violence and the state in the Patani insurgency**. Stockholm: International Peace Research Institute.
- Merriam, S., B. (2009). **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Novelli, M., Cardoza, M., T., A., L., & Smith, A. (2017). "The 4R's framework: Analyzing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts." **Journal on Education in Emergencies**, 3(1). 14-43.
- Pherali, T. (2016). "Education: Cultural Reproduction, Revolution and Peacebuilding in Conflict-Affected Societies." In O. P. Richmond, S. Pogodda, & J. RamoviĆ. (Eds), **The palgrave handbook of disciplinary and regional approaches to peace** (pp.193-205). London, : Palgrave Macmillan.
- Smith, A. (2010). **The influence of education on conflict and peacebuilding**. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191341e.pdf>.
- Thompson, V., & Adloff, R. (1955). **Minority problems in Southeast Asia**. Stanford, California : Stanford University.
- UNESCO. (2013). **Children still battling to go to school**. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668e.pdf>.

- UNICEF. (2011). **The role of education in peacebuilding – Literature review**. New York : UNICEF.
- UNICEF. (2014). **Thailand case study in education, conflict and social cohesion**. Thailand : UNICEF.
- Yin, R., K. (2003). **Case Study Research: Design and Methods**. (3rd ed.). London : SAGE.

Translated Thai References

- Deep South Watch. (2010). **Six years of the southern fire : Dynamics of insurgency and formation of the new imagined violence**. Retrieved from <https://www.deepsouthwatch.org/node/728>. [in Thai]
- Deep South Watch. (2017). **The conflicts of southern border provinces in thirteen years: The complexity of violations and the power of Patanii peaceful dialogue**. Retrieved from <https://www.deepsouthwatch.org/node/11053>. [in Thai]
- Haseng Maseng. (2011). **Desired characteristics of administrators of primary schools providing intensive Islamic studies programme in Pattani province** (Master's thesis). Retrieved from <http://fliphtml5.com/xgrdb/ubfq/basic/51-100>. [in Thai]
- Islamic studies curriculum based on the basic education core curriculum B.E.2551**. (n.d.). Retrieved from <http://www.opes.go.th/sites/default/files/users/user11/%202551.pdf>. [in Thai]
- Ministry of Education. (2009). **The basic education core curriculum B.E.2551**. Retrieved from <http://www.skn.ac.th/kan2551.htm>. [in Thai]

Ministry of Education. (2017). **National scheme of education B.E.2560-2579.**

Retrieved from <http://backoffice.onec.go.th/uploaded/Outstand/2017-EdPlan60-79.pdf>. [in Thai]

NIETS. (2016). **NIETS announced the results of O-NET for the academic year 2016 categorised according to affiliations, school sizes, locations, regions, and subjects.** Retrieved from <http://www.niets.or.th/th/content/view/4393>. [in Thai]

Office of the Basic Education Commission (OBEC). **National Education Act. B.E. 2542 (1999) and Amendments. (Second National Education Act B.E. 2545 (2002).** Retrieved from <http://www.onec.go.th/index.php/book/BookView/10>. [in Thai]

Office of the Education Council (OEC). (1999). **National education act of B.E. 2542 (A.C. 1999).** Retrieved from <http://www.spr.ac.th/web/ebook/pdf/acteng/pdf.pdf>. [in Thai]

Prachya Toeitae, & Pakorn Puengnaet. (2016). **Cheating on O-NET scores in the South...The allegation and the explanations.** Retrieved from <https://www.isranews.org/content-page/67-south-slide/19274-ปั้นคะแนน-โอเน็ต-ชายแดนใต้-ข้อกล่าวหาจับคำชี้แจง.html>. [in Thai]

Social Institute. (2010). **The list of schools teaching intensive Islamic studies.** Retrieved from <http://social.obec.go.th/node/44>. [in Thai]

Supak Pibool. (1999). **Who is the committee of basic educational school, and its roles.** Retrieved from <https://www.gotoknow.org/posts/181360>. [in Thai]

The National Conciliation Commission. (2006). **Report of the national reconciliation commission : Overcoming violence through the power of reconciliation.** Retrieved from <https://chaisuk.files.wordpress.com/2008/09/nrcreport-eng1.pdf>. [in Thai]