รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์

โครงการ “โรงเรียนหลากวัฒนธรรม”: นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม

โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐิติมดี อาพัทธนานนท์

15 สิงหาคม พ.ศ. 2555

สัญญาเลขที่ MRG5380187

รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์

โครงการ “โรงเรียนหลากวัฒนธรรม”: นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐิติมดี อาพัทธนานนท์
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

สนับสนุนโดยสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย
และ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

(ความเห็นในรายงานนี้เป็นของผู้วิจัย สกอ. และ สกว. ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป)

สารบัญ

บทที่ **หน้า**

บทคัดย่อ ก

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร ค

บทที่ 1 บทนำ

1.1 ความสำคัญและที่มาของปัญหา 1-2

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย 1-5

1.3 ขอบเขตของการวิจัย 1-6

1.3.1 ขอบเขตด้านพื้นที่ 1-6

1.3.2 ขอบเขตด้านเนื้อหา 1-6

1.4 ระเบียบวิธีวิจัย 1-6

1.4.1 การสัมภาษณ์ 1-6

1.4.2 การสังเกต 1-7

1.4.3 การศึกษาเอกสาร 1-7

1.4.4 การจัดการสนทนากลุ่ม 1-7

1.4.5 กลุ่มตัวอย่าง 1-7

1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ 1-8

1.6 นิยามศัพท์ 1-8

เอกสารอ้างอิง 1-9

บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 ความหลาหลายทางวัฒนธรรม (Cultural Pluralism) 2-3

2.1.1 ความหมาย ความสำคัญ ประวัติและความเป็นมา 2-3

2.1.2 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทย 2-14

2.2 การศึกษาในสังคมหลากหลายวัฒนธรรม 2-20

2.2.1 "พหุวัฒนธรรมศึกษา"—การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนหลากหลายวัฒนธรรม 2-20

2.2.2 รูปแบบและแนวทางของพหุวัฒนธรรมศึกษา 2-32

2.2.3 หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา 2-43

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ **หน้า**

2.2.4 รูปแบบและเทคนิคการจัดการเรียนการสอน 2-51
2.2.5 การสอนแบบสองภาษา (Bilingual Education) 2-60
2.3 นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในประเทศไทย 2-62
2.3.1 นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม ในจังหวัดชายแดนภาคใต้ 2-62
2.3.2 นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานข้ามชาติ 2-68
2.3.3 นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาที่สะท้อนในแบบเรียน 2-72
2.4 กรอบแนวคิดการวิจัย 2-75
เอกสารอ้างอิง 2-78

บทที่ 3 ระเบียบวิธีวิจัย
3.1 ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสาร 3-2
3.1.1 หนังสือและเอกสารการวิจัยที่เกี่ยวข้อง 3-2
3.2 ขั้นตอนที่ 2 การเก็บข้อมูลภาคสนาม 3-3
3.2.1 กลุ่มตัวอย่าง 3-3
3.2.2 วิธีการและเครื่องมือในการเก็บข้อมูล 3-4
3.2.3 การวิเคราะห์ข้อมูล 3-5
3.3 ขั้นตอนที่ 3 การจัดการสนทนากลุ่ม 3-6
เอกสารอ้างอิง 3-7

บทที่ 4 นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้
4.1 นโยบายการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา 4-2
4.1.1 โครงการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ของกระทรวงศึกษาธิการ 4-6
4.1.2 โครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ 4-9
4.1.3 สรุปนโยบายการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา 4-10

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ **หน้า**

4.2 นโยบายการส่งเสริมอิสลามศึกษา 4-12
4.2.1 นโยบายการศึกษาศาสนาอิสลามใน "ปอเนาะ" 4-12
4.2.2 การสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐ 4-16
4.3 การเปรียบเทียบนโยบายการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ในอดีตและปัจจุบัน 4-20
เอกสารอ้างอิง 4-23

บทที่ 5 แบบเรียนกับความเป็นพหุวัฒนธรรม
5.1 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยที่แสดงในแบบเรียน 5-12
5.2 ความหลากหลายทางเชื้อชาติและศาสนา 5-22
5.3 ความเป็นมาของชนชาติไทยและความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้าน 5-26
เอกสารอ้างอิง 5-30

บทที่ 6 การเรียนการสอน กิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียน
6.1 การจัดการเรียนการสอน 6-2
6.1.1 สอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ 6-4
6.1.2 สอนแบบผสม: สอนตามหลักสูตรและปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียน 6-8
6.1.3 สอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน 6-11
6.2 เทคนิคการจัดการเรียนการสอน 6-13
6.3 ภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน 6-18
6.4 กิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน 6-20
6.4.1 การแต่งกาย 6-20
6.4.2 การจัดกิจกรรม 6-23
6.4.3 กฎระเบียบเกี่ยวกับ อาหาร วันหยุด และ สถานที่ 6-28
6.5 สรุปการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม ของโรงเรียน 6-33
เอกสารอ้างอิง 6-35

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ **หน้า**

บทที่ 7 นักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนไทย

7.1 นโยบายการศึกษาสำหรับเด็กต่างด้าว 7-2

7.2 สิทธิในการได้รับการศึกษา 7-3

7.3 การรับเข้าเรียนและการจัดให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียน 7-7

7.4 การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กต่างด้าว 7-9

7.5 โอกาสในการศึกษาต่อของนักเรียนต่างด้าว 7-13

เอกสารอ้างอิง 7-19

บทที่ 8 สรุปและอภิปรายผล

8.1 นโยบายการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม 8-2

8.2 นโยบายของสถานศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม 8-6

8.2.1 การจัดการเรียนการสอน 8-6

8.2.2 นโยบายเกี่ยวกับการจัดกิจกรรม กฎระเบียบของโรงเรียน 8-7

8.2.3 การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนต่างด้าว 8-9

8.3 แนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย 8-13

8.4 ข้อเสนอแนะสำหรับนโยบายการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ในประเทศไทย 8-19

เอกสารอ้างอิง 8-21

สารบัญตาราง

ตารางที่ **หน้า**

บทที่ 2

2.1 ประเด็นในการทบทวนเอกสาร 2-2

2.2 ข้อแตกต่างระหว่าง วิธี"การเพิ่ม" กับ "การเปลี่ยนแปลง" หลักสูตร 2-46

บทที่ 3

3.1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย 3-3

3.2 รายละเอียดการดำเนินการวิจัย 3-6

บทที่ 4

4.1 ผลสอบ NT ของโรงเรียนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ปีการศึกษา 2551 4-5

4.2 ตารางเรียนประจำชั้น ม.2/1 โรงเรียน 4-19

4.3 ตารางเปรียบเทียบนโยบายการศึกษาในอดีตและปัจจุบัน 4-20

บทที่ 5

5.1 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 5-3

5.2 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 5-4

5.3 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 5-4

5.4 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5-6

5.5 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 5-7

5.6 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 5-7

5.7 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 5-8

5.8 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 5-9

5.9 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 5-9

5.10 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5-10

5.11 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 5-10

5.12 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 5-11

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่ **หน้า**

บทที่ 6
6.1 ลักษณะของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย 6-3
6.2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอนและบริบทของโรงเรียน 6-3
6.3 กิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน 6-31

บทที่ 7
7.1 ตัวอย่างข้อสอบวิชาประวัติศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 7-9
7. 2 จำนวนนักเรียนแยกตามสัญชาติ ปีการศึกษา 2554 7-16

บทที่ 8
8.1 การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียน 8-9

สารบัญภาพ

ภาพที่ **หน้า**

บทที่ 1

1.1 ภาพประกอบในวิดีทัศน์เพลงชาติไทย พ.ศ. 2554 1-3

บทที่ 2

2.1 รัฐนิยมว่าด้วยเรื่องการแต่งกายของชาวไทย 2-16

2.2 แนวทางการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา 2-41

2.3 คนในสังคมพหุวัฒนธรรม 2-60

2.4 กรอบแนวคิดการวิจัย 2-77

บทที่ 4

4.1 ตัวอย่างสื่อการเรียนรู้ 1 4-8

4.2 ตัวอย่างสื่อการเรียนรู้ 2 4-8

บทที่ 5

5.1ความหลากหลายทางศาสนา 5-13

5.2 "เกลอต่างศาสนา" 5-14

5.3 วัฒนธรรมของภาคต่างๆในประเทศไทย 5-16

5.4 ความแตกต่างทางวัฒนธรรม 5-17

5.5 ความหลากหลายทางวัฒนธรรม 5-18

5.6 วัฒนธรรมไทย 5-20

5.7 วัฒนธรรมไทย: อาหารไทย 5-21

5.8 เรามาจากไหน 5-22

5.9 เราคือคนไทย 5-23

5.10 "ชนต่างชาติ" ในประเทศไทย 5-24

5.11 ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน 5-28

สารบัญภาพ (ต่อ)

ภาพที่ **หน้า**

บทที่ 6

6.1 ลำดับแสดงกิจกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียน 6-15

6.2 การสอนในโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ 6-17

6.3 ป้ายแสดงคำศัพท์ในโรงเรียน 6-20

6.4 การแต่งกายของนักเรียนชาวมุสลิม 6-21

6.5 การแต่งกายของนักเรียนในวันศุกร์ในจังหวัดปัตตานี 6-23

6.6 กิจกรรมหน้าเสาธงของโรงเรียนในกลุ่มตัวอย่าง 6-23

6.7 กิจกรรมกวนอาซูรอ 6-26

6.8 กิจกรรมวันวิชาการ (ร้องเพลงอนาซีด) 6-27

6.9 ปฏิทินพหุวัฒนธรรม 6-29

6.10 กิจกรรมประกวดมารยาทไทยในจังหวัดปัตตานี 6-33

บทที่ 7

7.1 ป้ายประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองนำบุตรหลานมาสมัครเข้าเรียน 7-6

7.2 ใบงาน "ข้อมูลของฉัน" 7-11

บทที่ 8

8.1 นโยบายการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม 8-5

8.2 นโยบายและการปฏิบัติของโรงเรียนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม 8-12

8.3 นโยบายการศึกษาของรัฐและโรงเรียนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม 8-14

8.4 พหุวัฒนธรรมศึกษาที่ธำรงไว้ซึ่งความไม่เท่าเทียม 8-18

ภาคผนวก

ผลงานตีพิมพ์ในวารสารวิชาการนานาชาติและอื่นๆ i

บทคัดย่อ

รหัสโครงการ:MRG5380187

ชื่อโครงการ:“โรงเรียนหลากวัฒนธรรม”: นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม

ชื่อนักวิจัย และสถาบัน: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐิติมดี อาพัทธนานนท์

อีเมล์:thithimadee@yahoo.com

ระยะเวลาโครงการ:15 มิถุนายน 2553-14 มิถุนายน 2555

บทคัดย่อ:
งานวิจัยเรื่อง “โรงเรียนหลากวัฒนธรรม”: นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรมศึกษาถึงนโยบายของรัฐในการจัดการศึกษาท่ามกลางบริบทของสังคมที่มีความตระหนักถึงความเป็นพหุวัฒนธรรมมากขึ้น งานวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ใช้การศึกษาเอกสาร การสัมภาษณ์และการสังเกตเป็นวิธีในการเก็บข้อมูล ผลการวิจัยพบว่ารัฐมีนโยบายการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน รัฐมีนโยบายส่งเสริมการใช้ภาษาถิ่นในโรงเรียน รัฐสนับสนุนการศึกษาศาสนาของนักเรียนมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ รัฐอนุญาตให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ แบบเรียนมีเนื้อหาที่แสดงให้เห็นการตระหนักถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมทางเชื้อชาติและศาสนามากขึ้น รัฐมอบอำนาจให้โรงเรียนตัดสินใจเกี่ยวกับเครื่องแบบและวันหยุดให้เหมาะสมกับวัฒนธรรมของนักเรียน อย่างไรก็ตามพบว่าการปฏิบัติตามนโยบายเหล่านี้แตกต่างกันในระดับโรงเรียนและพื้นที่ นอกจากนั้นการคำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมในนโยบายของรัฐก็ดี ในแบบเรียนหรือในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนก็ดี ยังเป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบผิวเผิน คือ การเน้นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุโดยไม่กล่าวถึงความไม่เท่าเทียมของคนกลุ่มต่างๆ

คำหลัก : พหุวัฒนธรรมศึกษา, นักเรียนต่างด้าว, นักเรียนมุสลิม, ประเทศไทย

Abstract

Project Code: MRG5380187

Project Title:"Multicultural schools": Thailand's educational policy for a multicultural society

Investigator :Dr. ThithimadeeArphattananon

E-mail Address: thithimadee@yahoo.com

Project Period: 15 June 2010 -14 June 2012

Abstract:

In the era of globalization along with the growing concerns about human rights, the cultural diversity of people in Thailand has obtained increasing attention. With the influx of migrant workers, schools in Thailand nowadays serve even more diverse population—the majority Thai, the ethnic minorities, and children of migrant workers. Using qualitative research methods, this research examines Thailand's multicultural education policy. The result of the research shows that certain education policies meet the basic principle of multicultural education. For example, schools are allowed to provide Muslim studies for Muslim students. The government provides substantial amount of financial and technical support for Islamic religious institutions. Schools have the liberty to decide school holidays and school uniforms that suit with students' cultures. Children of migrant workers can get access to public schools. However, schools' practices on these policies vary, depending on areas, group politics, and ratio of minority students in schools. In the area where the politics of cultural groups are strong, schools have more culturally relevant practices. School administrators' perceptions on cultural diversity also play an important role in school practices for culturally diverse students.

Keywords: Multicultural Education, Thailand, Children of Migrants, Muslim Students

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

Executive Summary

โครงการวิจัย “โรงเรียนหลากวัฒนธรรม”: นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม เป็นโครงการวิจัยที่ศึกษาถึงนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อผู้เรียนต่างกลุ่มวัฒนธรรมที่เรียนอยู่ร่วมกันในโรงเรียนของรัฐ ภายใต้บริบทที่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมดูเหมือนจะได้รับการยอมรับมากขึ้นในสังคม ในโรงเรียนรัฐบาลหลายแห่งมีนักเรียนหลากหลายชาติพันธุ์เรียนอยู่ร่วมกันอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียนได้รับการยอมรับมากขึ้นซึ่งแตกต่างจากในอดีตที่มองความหลากหลายทางวัฒนธรรมว่าเป็นภัยคุกคามความมั่นคงของประเทศ และมองวัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนวัฒนธรรมของผู้เรียนให้เป็นวัฒนธรรมไทยแบบเดียวกัน โครงการวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้:

1) เพื่อศึกษาถึงนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เกิดจากความแตกต่างทางชาติพันธุ์ของผู้เรียน

2) เพื่อศึกษาว่าภายใต้กรอบนโยบายของรัฐดังกล่าว โรงเรียนจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างไร

3) เพื่อสร้างเป็นทฤษฎีหรือแนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย

4) เพื่อให้ได้ข้อเสนอแนะสำหรับกำหนดนโยบายเพื่อจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยต่อไป

โครงการวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ข้อมูลในโครงการวิจัยได้มาจากการสัมภาษณ์ การสังเกตการศึกษาเอกสาร และ การสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยกำหนดพื้นที่ในการดำเนินโครงการวิจัยเป็นจังหวัดปัตตานีและจังหวัดระนอง

ผลการวิจัยพบว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้รับการยอมรับมากขึ้นในการจัดการศึกษา ไม่ว่าจะเป็น ในด้านนโยบายการศึกษาที่มีการคำนึงถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของผู้เรียนในการวางนโยบาย เช่น นโยบายเกี่ยวกับภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน นโยบายการศึกษาสำหรับนักเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่นับถือศาสนาอิสลาม นโยบายสำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าว

เมื่อเปรียบเทียบนโยบายการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้สำหรับผู้เรียนที่นับถือศาสนาอิสลามในอดีตและปัจจุบันจะพบความแตกต่างหลายประการ ประการแรกคือ นโยบายเกี่ยวกับการใช้ภาษาในการจัดการเรียนการสอน ในอดีตนั้นจะเห็นได้ว่ารัฐเน้นย้ำการทำให้คนในจังหวัดชายแดนภาคใต้พูดภาษาไทย

ให้ได้ เพื่อเป็นการสร้างสำนึกความเป็นคน เมื่อมองนโยบายการศึกษาในประเด็นเกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันจะเห็นภาพที่แตกต่างไปจากนโยบายในอดีต เริ่มจากการยกเลิกกฎเหล็กที่บังคับให้นักเรียนและโรงเรียนต้องใช้ภาษาไทยเท่านั้นห้ามใช้ภาษาถิ่น ไปจนถึงการที่กระทรวงศึกษาธิการจัดโครงการสอนแบบสองภาษา และ อนุญาตให้นักวิชาการทำโครงการสอนแบบสองภาษาในโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และในจังหวัดอื่นในประเทศไทย ยิ่งไปกว่านั้นในปัจจุบันที่กระทรวงศึกษาธิการตื่นตัวเรื่องการเตรียมความพร้อมโรงเรียนเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน มีการจัดทำนโยบายโรงเรียนแบบพิเศษที่สอนภาษาและวัฒนธรรมอาเซียนโดยเฉพาะ และ มีนโยบายส่งเสริมให้นักเรียนรู้หลายภาษาไม่เฉพาะภาษาไทย

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับปอเนาะและการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐนั้น ถึงแม้รัฐจะใช้นโยบายการให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐเพื่อที่รัฐจะได้ควบคุมดูแลได้เหมือนยุทธศาสตร์ที่รัฐเคยใช้ในสมัย พ.ศ.2504 แต่รายละเอียดของการจดทะเบียนนั้นแตกต่างกัน ในอดีตปอเนาะถูกแปรสถานะเป็นโรงเรียน และถูกบังคับให้ใช้หลักสูตรของรัฐในการจัดการเรียนการสอน แต่ในปัจจุบันรัฐไม่ได้ใช้นโยบายแทรกแซงปอเนาะเหมือนที่ใช้ในอดีต แต่การที่ปอเนาะยอมมาขึ้นทะเบียนกับรัฐก็เป็นการควบคุมดูแลจากรัฐในระดับหนึ่ง สำหรับนโยบายการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐนั้นเพิ่มจาก 2 ชั่วโมงเป็น 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ในปัจจุบันเพื่อที่ผู้เรียนจะได้มีความรู้ทางศาสนาขั้นสูง และใช้วุฒิทางศาสนาที่ได้จาการเรียนในโรงเรียนของรัฐไปศึกษาต่อได้สำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานของแรงงานต่างด้าว ตามมติคณะรัฐมนตรีเมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ค. 2548 เปิดโอกาสให้เด็กที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทย ทั้งที่เป็นแรงงานจดทะเบียนและไม่จดทะเบียนเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในทุกพื้นที่ของประเทศไทย โดยโรงเรียนไม่ต้องบันทึกเป็นหมายเหตุด้วยอักษรสีแดงในการลงหลักฐานว่าเป็นผู้ไม่มีชื่ออยู่ในทะเบียนราษฎรเหมือนที่เคยปฏิบัติมา และ ในการรับเด็กต่างด้าวเข้าเรียนโรงเรียนสามารถได้รับเงินอุดหนุนรายหัวเท่ากับที่รัฐจ่ายให้กับเด็กที่มีสัญชาติไทย

กฎระเบียบเกี่ยวกับเครื่องแบบนักเรียนและวันหยุดก็มีการคำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียน โดยรัฐมอบอำนาจให้โรงเรียนตัดสินใจเกี่ยวกับเครื่องแบบและวันหยุดให้เหมาะสมกับวัฒนธรรมของนักเรียน

นอกจากนโยบายการศึกษาที่กระทรวงศึกษาธิการประกาศเป็นลายลักษณ์อักษรแล้ว แบบเรียนก็เป็นอีกแหล่งข้อมูลหนึ่งที่ผู้วิจัยใช้ศึกษาถึงนโยบายการศึกษาของรัฐในสังคมพหุวัฒนธรรม จากการศึกษาแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา และ ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2544 และ 2551 รวมทั้งศึกษาแบบเรียนในอดีตที่ใช้ในระหว่าง พ.ศ. 2519-2523 พบว่าเนื้อหาหนังสือเรียนใน

ปัจจุบันทั้งภาพและเนื้อหาของแบบเรียนมีการกล่าวอย่างชัดเจนว่าประเทศไทยมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม คนไทยมาจากหลากหลายชาติพันธุ์ คนไทยประกอบด้วยคนที่นับถือหลากหลายศาสนา แบบเรียนนำเสนอความหลากหลายทางวัฒนธรรมของประเทศไทยในรูปแบบของความหลากหลายทางวัฒนธรรมของแต่ละภาค เช่น ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคใต้ ภาคกลาง ล้วนมีอาหาร การแต่งกายที่เป็นเอกลักษณ์แตกต่างไป ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านถูกกล่าวถึงว่ามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ไม่ได้เน้นความสัมพันธ์แบบเป็นศัตรู

ในระดับโรงเรียน นโยบายการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียนของโรงเรียนแตกต่างกันตามลักษณะของโรงเรียน และพื้นที่ที่โรงเรียนตั้งอยู่โรงเรียนมีการสอนวัฒนธรรมที่หลากหลายแต่ส่วนใหญ่เป็นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น อาหาร ประเพณี พิธีกรรม การแต่งกาย อาจกล่าวได้ว่าโรงเรียนสอนพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education) ให้กับนักเรียน หัวใจของพหุวัฒนธรรมคือความเท่าเทียม ความยุติธรรม และ ความเสมอภาคของกลุ่มทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะ ชนกลุ่มน้อยและชนกลุ่มใหญ่ที่ต้องสอนโดยการเปิดมุมมองที่หลากหลายให้แก่นักเรียน นำเสนอเรื่องราวจากมุมมองทางวัฒนธรรมของกลุ่มต่างๆนั้นไม่ได้รับการปฏิบัติในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย โรงเรียนส่วนใหญ่ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยสอนความรู้ที่เป็นสิ่งตายตัวให้กับนักเรียน ไม่ใช่การสอนแบบสร้างความรู้จากประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน หรือจากมุมมองทางวัฒนธรรมของนักเรียน ในด้านเกี่ยวกับเทคนิคและวิธีการสอนนั้นไม่มีการศึกษาถึงรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรม และ ปรับรูปแบบการสอนให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน มีการสอนแบบสองภาษาบ้างในบางโรงเรียน แต่เป็นการสอนแบบนำร่องและสอนเฉพาะชั้นอนุบาล

อย่างไรก็ตามถึงแม้รัฐจะมีนโยบายที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนดังที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น แต่โรงเรียนมีการปฏิบัติที่แตกต่างกันออกไปขึ้นกับพื้นที่ที่โรงเรียนตั้งอยู่ การต่อสู้ทางการเมืองของกลุ่มทางวัฒนธรรมนั้นๆ และจำนวนนักเรียนหลากวัฒนธรรมที่เรียนอยู่ในโรงเรียน

ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่สะท้อนในนโยบายของรัฐ ในแบบเรียน ในการจัดการศึกษาของโรงเรียน เป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ทำให้ปลอดการเมืองแล้ว (Depoliticized) ลักษณะการสอนเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเช่นนี้จึงเป็นการธำรงไว้และสืบทอดความไม่เท่าเทียมระหว่างคนกลุ่มใหญ่และคนกลุ่มน้อยในสังคม หรือความไม่เท่าเทียมระหว่างคนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ลักษณะของนโยบายการศึกษาแบบนี้การสร้างประโยชน์ทางเศรษฐกิจให้กับรัฐเช่น ส่งผลดีต่อการท่องเที่ยว ในทางตรงกันข้ามการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นความสลับซับซ้อน เป็นความสัมพันธ์ของคน หรือ เป็นผลของ

ปัจจัยหลายอย่างในสังคม เป็นสิ่งที่ “ขายไม่ได้” นอกจากขายไม่ได้แล้วยังเป็นสิ่งที่บั่นทอนความชอบธรรมของรัฐ ทำให้อำนาจของคนกลุ่มใหญ่ในสังคมสั่นคลอนการสอนวัฒนธรรมเช่นนี้จึงไม่ถูกบรรจุไว้ในหลักสูตร ในแบบเรียน หรือในคู่มือการสอนของครู

เพราะฉะนั้นการสอนเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในโรงเรียน และนโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในปัจจุบันนั้น แท้จริงแล้วคือเครื่องมือในการจัดการกับความแตกต่าง หาใช่การปลดปล่อย การให้อำนาจ หรือ การสร้างความเท่าเทียมให้กับกลุ่มต่างในสังคมซึ่งเป็นเหตุผลดั้งเดิมของการเกิดพหุวัฒนธรรมศึกษาไม่ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมดูจะเป็นนโยบายที่ชอบธรรมที่สุดสำหรับในปัจจุบันคือเป็นการสร้างความพอใจให้กับกลุ่มทางวัฒนธรรมต่างๆว่าวัฒนธรรมของตนเองได้รับการยอมรับ เป็นการลดความขัดแย้งและความไม่พอใจของกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ นอกจากนี้การสอนในโรงเรียนที่ปลูกฝังนักเรียนเรื่องการอยู่ในสังคมหลากหลายวัฒนธรรมด้วยความเข้าใจและความสามัคคีกัน ก็เป็นวิธีสร้างความมั่นคงอย่างหนึ่ง อีกทั้งการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบที่เป็นอยู่นี้ยังสอดคล้องกับวาทกรรมเรื่องสิทธิมนุษยชน และ วาทกรรมของความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนานาชาติ

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยเสนอแนะเกี่ยวกับแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เหมาะสมสำหรับประเทศไทยไว้ดังนี้:

1)รัฐควรมองความหลากหลายทางวัฒนธรรมในภาพรวมเป็นวาระทางการศึกษาที่สำคัญของทั้งประเทศ ไม่ควรเน้นเฉพาะพื้นที่ที่มีผู้เรียนหลากวัฒนธรรมเรียนอยู่

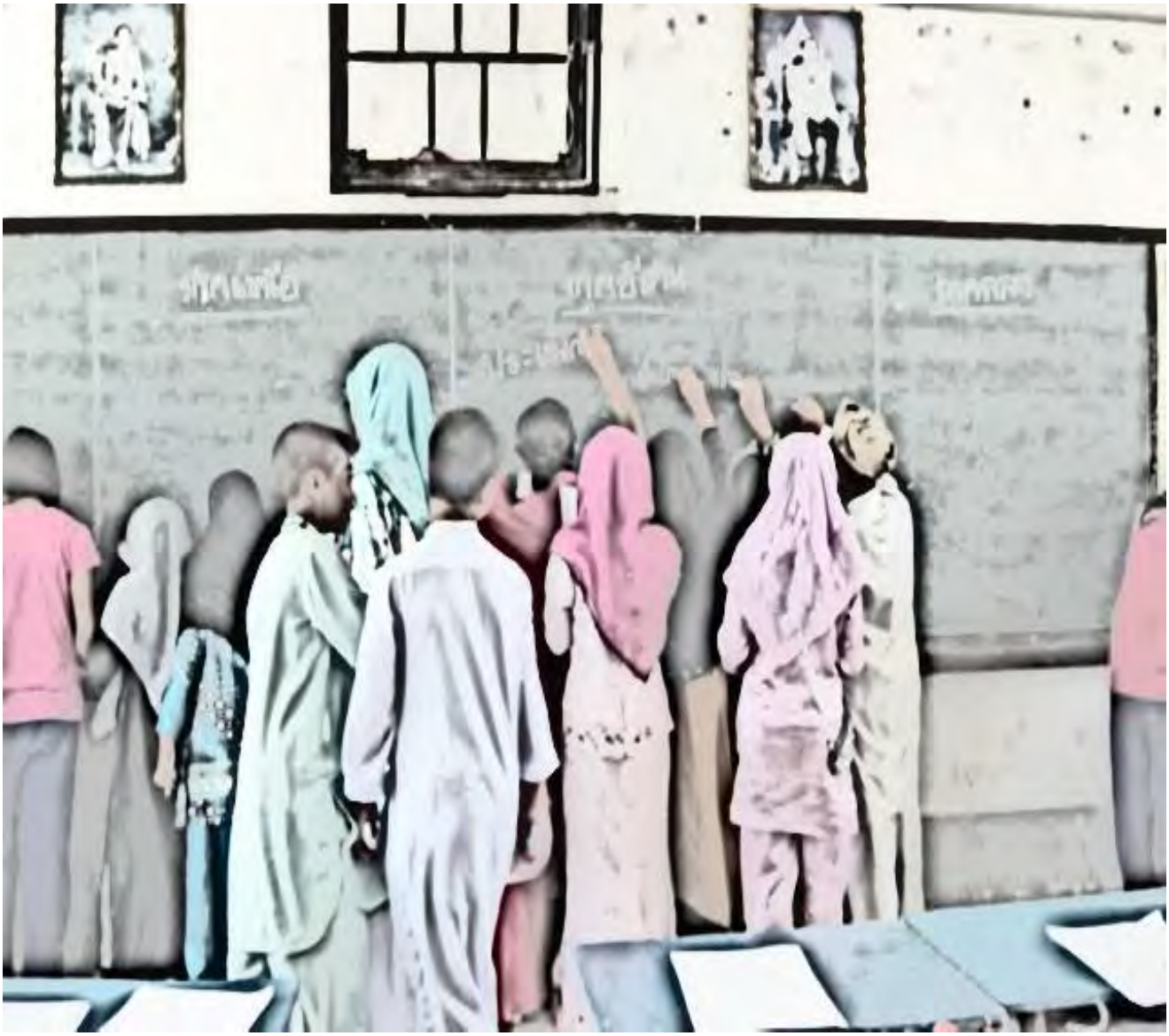
2) นโยบายทางการศึกษาของเด็กต่างด้าวที่ลูกหลานแรงงานอพยพที่ไม่มีสัญชาติไทยควรมีความชัดเจนทั้งวัตถุประสงค์ของการให้การศึกษาและแนวปฏิบัติ

3)การจัดสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมควรเป็นพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) เพื่อจะได้ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสังคมซึ่งเป็นวัตถุประสงค์ของพหุวัฒนธรรมศึกษา

4)รัฐควรสนับสนุนให้กระทรวงศึกษาธิการรวมถึงมหาวิทยาลัยที่มีคณะศึกษาศาสตร์ และ ครุศาสตร์ควรบรรจุเรื่องการจัดการศึกษาตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาเข้าไปในหลักสูตรวิชาชีพครู

5)ทุกโรงเรียนควรสอนทักษะการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม คือ การเปิดใจมองวัฒนธรรมอื่นที่ต่างจากวัฒนธรรมตนเองอย่างไม่ด่วนตัดสิน การพยายามทำความเข้าวัฒนธรรมอื่นจากกรอบของวัฒนธรรมนั้นๆ

บทที่ 1
บทนำ



บทที่ 1
บทนำ

1.1 ความสำคัญและที่มาของปัญหา

"โรงเรียนของเรามีเด็กที่เป็นมุสลิมประมาณ 70% ที่เหลือเป็นเด็กที่นับถือศาสนาพุทธ แล้วยังมีเด็กที่เป็น พม่า มอญ เขมร อีก 4 คน เป็นโรงเรียนนานาชาติ (หัวเราะ) การทำกิจกรรมในโรงเรียนเราแยก [พิธีแต่ละศาสนา]... สำหรับเด็กที่นับถือศาสนาอิสลาม เรามีวิทยากรอิสลาม 2 คนคอยให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอน... สำหรับเด็กที่เป็นพม่า เขมร นั้น เราให้การศึกษาเขาเพื่อไม่ให้เขาเป็นปัญหาสังคม ให้เขาใช้ดำรงชีวิตในประเทศไทยได้..."
(ผู้บริหารโรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดปัตตานี)

"*ประเทศไทยเป็นประเทศที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม*" หากมีใครเอ่ยประโยคนี้ขึ้นมาเมื่อประมาณ 60 ปีก่อน คงถูกมองราวกับเป็นคนประหลาด ถึงแม้เขาหรือเธอคนนั้นจะอ้างข้อมูลว่า "*ประเทศไทยประกอบไปด้วยคนมากกว่า 30 เชื้อชาติ*"(Encyclopedia of the Nations, 2008) ก็คงไม่ได้ทำให้สถานการณ์ดีขึ้น ทั้งเมื่อเทียบกับประเทศเพื่อนบ้าน เช่น ประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ประเทศไทยมองตัวเองว่าเป็นประเทศที่มีความเป็นชาติพันธุ์เดียว มีวัฒนธรรมเดียวและมีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน มาเป็นเวลาช้านาน (Jory, 2000; Hayami, 2006; นิธิ, 2555) แนวคิดเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมไม่ได้ถูกเน้นย้ำเท่าใดนักในประเทศไทย สาเหตุเนื่องมาจากนโยบายทางการเมืองและสังคมที่เน้นการผสมกลมกลืนทางวัฒนธรรมมาโดยตลอด นับตั้งแต่มีการเปลี่ยนแปลงการปกครองใน พ.ศ. 2475 (ค.ศ. 1932) ประเทศไทยผ่านนโยบายทางวัฒนธรรมมาหลายยุคสมัย แต่ใจความหลักคือการเน้นย้ำความเป็นไทย และ ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันทางวัฒนธรรม เช่น ในสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม ที่เป็นยุคของการดำเนินนโยบายชาตินิยมอย่างเข้มข้น มีการออก "รัฐนิยม" 12 ฉบับ เพื่อกำหนดความประพฤติของชาวไทย ตั้งแต่ การแต่งกาย การใช้ภาษา รวมไปถึงการเรียกชื่อประเทศ ที่เปลี่ยนจากประเทศสยาม มาเป็นประเทศไทยโดยให้เหตุผลว่าเพื่อให้ตรงตามเชื้อชาติของคนในประเทศ มีการให้เรียกคนในประเทศทุกคนว่า "คนไทย" ทั้งหมดโดยไม่ให้มีแบ่งแยกเชื้อชาติเพื่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (ชาญวิทย์, 2553)จวบจนในสมัยสงครามโลกครั้งที่ 2 จอมพลป.พิบูลสงครามยังคงดำเนินนโยบายชาตินิยมแบบวัฒนธรรมนิยม ที่เน้นการกำหนดวิถีชีวิต ความเป็นอยู่ ความประพฤติของ

คนให้เป็นแบบเดียวกัน โดยมีจุดมุ่งหมายคือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของคนในชาติ ในการขึ้นสู่อำนาจสมัยที่สอง จอมพลป. พิบูลสงครามยังคงใช้นโยบายชาตินิยมเป็นเครื่องมือในการต่อต้านระบอบคอมมิวนิสต์ที่เริ่มแพร่เข้ามาสู่ประเทศไทยมีการออกมาตรการควบคุมสถาบันที่คาดว่าเผยแพร่ลัทธิคอมมิวนิสต์ เช่น โรงเรียนจีน เมื่อจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรีใน พ.ศ. 2500 มีการสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของคนไทยภายใต้กรอบของ ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ นโยบายชาตินิยมแบบทหารนิยมได้ถูกนำมาใช้ควบคู่ไปกับแนวคิดของการพัฒนาท้องถิ่น (Connors, 2005)

กล่าวโดยสรุป ในยุคที่ลัทธิชาตินิยมเรืองอำนาจ ไม่ว่าจะเป็นในสมัยของจอมพล ป. พิบูลสงคราม หรือจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์"ความเหมือน" เป็นสิ่งที่ถูกเน้นย้ำ ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมถูกมองว่าเป็นสิ่งที่เป็นภัยคุกคามประเทศ (ชาญวิทย์, 2551; Baker&Phongpaichit, 2005) รัฐใช้นโยบายชาตินิยมเพื่อต่อต้านภัยจากภายนอกประเทศ และ เน้นย้ำความยิ่งใหญ่ของคนเชื้อชาติไทย

อย่างไรก็ตาม สถานการณ์โลก รวมทั้งสถานการณ์ภายในประเทศในปัจจุบันได้เปลี่ยนแปลงไปแล้ว ภาพคนไทยที่ปรากฏในวีดิทัศน์ประกอบเพลงชาติไทยซึ่งจัดทำโดยสำนักงานเสริมสร้างเอกลักษณ์ของชาติ สำนักงานปลัดสำนักนายกรัฐมนตรี ที่เริ่มเผยแพร่อย่างเป็นทางการตั้งแต่วันที่ 1 ตุลาคม พ.ศ. 2554 ทางโทรทัศน์และสื่อต่างๆ เป็นตัวอย่างที่แสดงถึงการเปลี่ยนแปลงนั้นได้ดี ในวิดีโอทัศน์ภาพของคนไทยเป็นภาพของคนที่มีความหลากหลายทางศาสนา และ หลากหลายเชื้อชาติ (ภาพที่1.1)

ภาพที่ 1.1 ภาพประกอบในวิดีทัศน์เพลงชาติไทย พ.ศ. 2554

ในประเทศไทยในสมัยปัจจุบัน ยุคสงครามเย็นได้จบสิ้นลง ความเป็นโลกาภิวัตน์นำมาซึ่งการเคลื่อนย้ายของคนและข้อมูลข่าวสาร สิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดสภาพของความเป็นโลกไร้พรมแดน เราจึงเห็นการเคลื่อนย้ายของผู้คนต่างชาติพันธุ์มากขึ้น อานันท์ (2551) พูดถึงวัฒนธรรมที่ไม่ได้ผูกติดกับพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่งอีกต่อไป การเคลื่อนย้ายของคน สินค้า และ ข้อมูล ในยุคโลกาภิวัตน์นำมาซึ่งสิ่งที่เขาเรียกว่า วัฒนธรรมข้ามชาติ หรือ วัฒนธรรมข้ามคน (อานันท์, 2551: 118)ในประเทศไทยเองเราเห็นทั้งการเข้ามาของชาวตะวันตกที่ส่วนใหญ่ทำงานในองค์กรที่มีเครือข่ายระหว่างประเทศ และ ผู้ที่อพยพมาจากประเทศเพื่อนบ้านของไทยเพื่อเข้ามาใช้แรงงาน

สถานการณ์โลกเหล่านี้ประกอบกับสถานการณ์ภายในประเทศไทยเองที่เปลี่ยนแปลงไปทั้งทางเศรษฐกิจและการเมือง รวมทั้งการตื่นตัวในเรื่องของสิทธิมนุษยชนที่เพิ่มมากขึ้น ทำให้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆไม่อาจถูกกดทับไว้ได้ดังเช่นที่เคยเป็นในอดีต กลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆในประเทศไทยไม่ว่าจะเป็น กลุ่มชาวมลายูมุสลิม กลุ่มคนไทยเชื้อสายมอญ ได้มีการต่อสู้เพื่อเรียกร้องให้รัฐเคารพอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม และ การแสดงออกทางวัฒนธรรมของตนมากยิ่งขึ้น[1]องค์กรระหว่างประเทศเช่น องค์การการศึกษาวิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) ก็มีอิทธิพลอย่างมากในการเผยแพร่แนวคิดเรื่อง ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเข้ามาสู่ประเทศสมาชิก "ประกาศสากลยูเนสโกว่าด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม" (The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity)ในปี ค.ศ. 2001 (พ.ศ 2544) มีอิทธิพลต่อหลายประเทศในการกำหนดนโยบาย (Connors, 2005) รวมทั้งประเทศไทยด้วย กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ ประเทศไทยในปัจจุบัน ความหลากหลายของกลุ่มชาติพันธุ์ และ วัฒนธรรม เป็นสิ่งที่ปรากฏชัดเจน และ ซับซ้อนมากขึ้น ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ที่มีมาแต่เดิมของไทย เพิ่มทวีคูณมากขึ้นเนื่องมาจากการอพยพหลั่งไหลเข้ามาของแรงงานต่างชาติ ดังนั้นประเด็นที่เราจะต้องขบคิดต่อไปก็คือ เราจะอยู่ร่วมกันอย่างไรท่ามกลางความหลากหลายทางชาติพันธุ์และวัฒนธรรมเช่นนี้ และ รัฐมีนโยบายอย่างไรในยุคที่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ไม่เป็นสิ่งที่ถูกเน้นย้ำและให้ความสำคัญมากขึ้นเช่นนี้

โรงเรียนเป็นสถาบันที่สามารถสะท้อนท่าทีของรัฐต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้เป็นอย่างดี อย่างเช่นในยุคสมัยของการปกครองที่เน้นความเป็นชาตินิยม ที่มองความหลากหลายทางวัฒนธรรมว่าเป็นภัยคุกคามต่อความมั่นคงของประเทศ การศึกษาที่รัฐจัดให้กับกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆผ่านทางโรงเรียนล้วนเป็นไปเพื่ออบรมบ่มเพาะ และ "เปลี่ยน" วัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์เหล่านั้นให้เป็น วัฒนธรรม "ไทย" แบบเดียวกัน

[1]เช่น การขอให้สถานศึกษามีเครื่องแบบสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม หรือ การให้รัฐเคารพอัตลักษณ์ชองชาวมอญที่แสดงออกในวาระต่างๆ เช่น ในงานวันรำลึกชาติมอญ (ดู *มอญในสยามประเทศ (ไทย): ชนชาติ บทบาท และ บทเรียน*, ชาญวิทย์ เกษตรศิริ, องค์ บรรจุน บรรณาธิการ)

หมด โรงเรียนต้องใช้ภาษาไทยกลางเป็นภาษาในการจัดการเรียนการสอน เด็กนักเรียนทุกคนห้ามพูดภาษาถิ่นในโรงเรียน นักเรียนต้องแต่งเครื่องแบบนักเรียนแบบเดียวกัน หรือ ในช่วงปี พ.ศ. 2500 สมัยที่ภัยคุกคามจากคอมมิวนิสต์ยังเป็นประเด็นใหญ่สำหรับประเทศไทย รัฐได้พยามยามขยายจำนวนโรงเรียนเพื่อให้ครอบคลุมพื้นที่ที่ห่างไกลจากศูนย์กลาง และ มุ่งเน้นการให้การศึกษาแก่กลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูง เพื่อป้องกันการที่กลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆจะถูกชักจูงจากขบวนการคอมมิวนิสต์ (ขวัญชีวัน, 2550)ในขณะเดียวกันก็ออกนโยบายที่เข้มงวดกวดขันกับโรงเรียนจีน เช่น ห้ามชักธงจีนในโรงเรียน ปิดโรงเรียนจีนที่ไม่ปฏิบัติ และ ห้ามเปิดโรงเรียนจีนขึ้นมาใหม่ รวมทั้งมีการออกพระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร์ พ.ศ. 2497 (ชาญวิทย์, 2553) เพื่อใช้เป็นเครื่องมือควบคุมการศึกษาของคนต่างเชื้อชาติและต่างศาสนา แล้วในยุคปัจจุบันที่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้รับการยอมรับมากขึ้นในสังคมเล่า[2] นโยบายทางการศึกษาของรัฐเป็นอย่างไร ปัจจุบันโรงเรียนหลายแห่งในประเทศไทย ไม่ได้มีเฉพาะ "เด็กไทย" เรียนอยู่เท่านั้น แต่ยังมี เด็กพม่า เด็กกัมพูชา เด็กมอญ เด็กไทยใหญ่ เด็กชาวลัวะ เด็กมลายูมุสลิม เรียนอยู่ร่วมกัน แล้วก็มีแนวโน้มว่าเราจะพบโรงเรียนลักษณะนี้เพิ่มขึ้น ในจังหวัดปัตตานีเอง โรงเรียนของรัฐบาลหลายโรงเรียนมีลักษณะเป็นโรงเรียนที่มีผู้เรียนหลากหลายชาติพันธุ์เรียนอยู่ ในโรงเรียนเหล่านี้นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐเป็นอย่างไร รัฐยังใช้นโยบายหลอมรวมทางวัฒนธรรมเช่นที่เคยเป็นมา หรือ มีการเปลี่ยนแปลงนโยบายเพื่อรับมือกับความหลากหลายเหล่านี้อย่างไร นอกจากนโยบายจากรัฐแล้วในปัจจุบันสถานศึกษาเองก็มีอิสระในการจัดการศึกษา เช่น การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา การกำหนดกิจกรรม การกำหนดกฎระเบียบของโรงเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาต่อไปว่าสถานศึกษาจัดการเรียนการสอนแก่ผู้เรียนต่างกลุ่มวัฒนธรรมอย่างไร อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของแต่ละกลุ่มได้รับการยอมรับมากหรือน้อยเพียงใด ทัศนคติของบุคลากรของสถานศึกษาต่อผู้เรียนต่างกลุ่มวัฒนธรรมเป็นอย่างไร เหล่านี้ล้วนเป็นคำถามที่ผู้วิจัยต้องการค้นหาคำตอบจากงานวิจัยนี้

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1) เพื่อศึกษาถึงนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เกิดจากความแตกต่างทางชาติพันธุ์และศาสนาของผู้เรียน
2) เพื่อศึกษาว่าภายใต้กรอบนโยบายของรัฐดังกล่าว โรงเรียนจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างไร
3) เพื่อสร้างเป็นทฤษฎีหรือแนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมของ

[2] นักวิชาการหลายคนตั้งข้อสังเกตว่าการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในปัจจุบันของรัฐไทย ส่วนใหญ่เป็นไปอย่างผิวเผินและเป็นไปเนื่องจากเหตุผลทางเศรษฐกิจ เช่น เพื่อส่งเสริมธุรกิจการท่องเที่ยว (ดู เสกสรรค์, 2551; Jory, 2000; Hayami, 2006)

ประเทศไทย

4) เพื่อให้ได้ข้อเสนอแนะสำหรับกำหนดนโยบายเพื่อจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยต่อไป

1.3 ขอบเขตของการวิจัย

1.3.1 ขอบเขตด้านพื้นที่

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกศึกษาโรงเรียนในจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนอง เนื่องจากเป็นพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งทางเชื้อชาติของผู้เรียน คือ มีทั้งผู้เรียนที่มีเชื้อชาติไทย เชื้อชาติมลายู และ เชื้อชาติพม่า มอญ กัมพูชา รวมถึงมีความหลากหลายทางศาสนา คือมีทั้งผู้เรียนที่นับถือศาสนาพุทธและผู้เรียนที่นับถือศาสนาอิสลามซึ่งเป็นพื้นที่ที่เหมาะสมสำหรับทำการศึกษาวิจัยในประเด็นเกี่ยวกับนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐในสังคมพหุวัฒนธรรม

1.3.2 ขอบเขตด้านเนื้อหา

ในการวิจัยครั้งนี้ศึกษาถึงนโยบายการศึกษาของรัฐไทยในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยเน้นไปที่นักเรียนไทยเชื้อสายมลายูที่นับถือศาสนาอิสลามและนักเรียนต่างด้าว และเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยอย่างรอบด้าน นอกเหนือไปจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวกับนโยบาย การวิจัยนี้ยังศึกษาถึงการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน การจัดกิจกรรม กฎและระเบียบของโรงเรียน รวมถึงเนื้อหาในแบบเรียนที่ใช้ในโรงเรียนของรัฐ

1.4 ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ ซึ่งเป็นวิธีการศึกษากลุ่มตัวอย่างตามสภาพที่เป็นธรรมชาติ หรือ สภาพที่เป็นอยู่เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มาจากกลุ่มตัวอย่างและพื้นที่ที่ศึกษาอย่างแท้จริง การเก็บข้อมูลของงานวิจัยนี้ใช้วิธีสัมภาษณ์ การสังเกต การศึกษาเอกสารและการสนทนากลุ่ม

1.4.1 การสัมภาษณ์ ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยสัมภาษณ์บุคคลเหล่านี้

- ผู้บริหาร และ ครู ในสถานศึกษา
- นักเรียนที่เรียนอยู่ในสถานศึกษา
- ผู้ที่มีหน้าที่ในการกำหนดนโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมในระดับกระทรวง
- เจ้าหน้าที่องค์กรพัฒนาเอกชนที่ทำงานเกี่ยวข้องการจัดการศึกษาของเด็กต่างด้าว

- เจ้าหน้าที่ระดับเขตพื้นที่การศึกษา
- ผู้ปกครองของนักเรียนที่เรียนอยู่ในสถานศึกษา

1.4.2 การสังเกต

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยสังเกตการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน การจัดกิจกรรมของโรงเรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง รวมถึงการใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียนของนักเรียนต่างวัฒนธรรมกิจกรรมหรือการประชุมของโรงเรียน การจัดกิจกรรมของหน่วยงานระดับจังหวัดหรือเขตพื้นที่การศึกษา นอกเหนือจากนั้น ผู้วิจัยสังเกตครอบครัวและความเป็นอยู่ของนักเรียนต่างด้าวโดยเข้าไปในชุมชนที่นักเรียนต่างด้าวอาศัยอยู่

1.4.3 การศึกษาเอกสาร

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยศึกษาเอกสารนโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนหลากหลายวัฒนธรรม รวมทั้งศึกษาแบบเรียนที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนของรัฐ

1.4.4 การจัดการสนทนากลุ่ม

ผู้วิจัยจัดการสนทนากลุ่มในช่วงท้ายของการทำการวิจัย โดยกำหนดผู้เข้าร่วมเป็นผู้บริหารสถานศึกษา ครู รวมทั้ง ตัวแทนจากเขตพื้นที่การศึกษา และ เทศบาล

1.4.5 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐในจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนอง8 โรงเรียน[3]โดยจำแนกเป็น โรงเรียนในจังหวัดปัตตานี จำนวน 7โรงเรียน และโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดระนอง 1 ในจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 8 โรงเรียนมีโรงเรียนที่จัดการศึกษาระดับประถมศึกษา (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6) จำนวน 7 โรงเรียน และ มีโรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงระดับมัธยมศึกษา (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6) จำนวน 1 โรงเรียน โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยครั้งนี้มีทั้งโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โรงเรียนเทศบาล และ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยมีผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมเรียนอยู่ด้วยกัน

[3]ในข้อเสนอโครงการวิจัยครั้งแรกผู้วิจัยได้กำหนดกลุ่มตัวอย่างไว้เพียง 3 โรงเรียนและเป็นโรงเรียนในจังหวัดปัตตานีทั้งหมด แต่จากการเก็บข้อมูลจริง ผู้วิจัยได้เพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่าง และ เพิ่มโรงเรียนในจังหวัดระนองเข้าไปในกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้ได้ข้อมูลที่หลากหลายมากขึ้น และเพื่อทดสอบสมมติฐานบางประการ รวมทั้งเพื่อศึกษาว่ามีความเชื่อมโยงในการจัดการศึกษาของโรงเรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกันหรือไม่

1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

องค์ความรู้ที่ได้จากงานวิจัยชิ้นนี้จะทำให้ได้ทราบถึงนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม และจะช่วยขยายพรมแดนความรู้เชิงวิชาการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมซึ่งส่วนใหญ่แล้วจะผลิตโดยนักวิชาการชาวต่างประเทศภายใต้บริบทที่แตกต่างไปจากสังคมไทย นอกจากนี้ผลจากงานวิจัยชิ้นนี้ จะทำให้ทราบถึงสภาพของการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม ซึ่งจะสามารถเป็นข้อมูลในการกำหนดนโยบายเพื่อรับมือกับสถานการณ์ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนในสถานศึกษาของประเทศไทยต่อไป

1.6 นิยามศัพท์

"ผู้เรียนที่มีความหลากหลายวัฒนธรรม" หมายถึงผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติ และ ศาสนา

"นักเรียนต่างด้าว" หมายถึง นักเรียนที่ไม่มีสัญชาติไทย เป็นนักเรียนที่เกิดในประเทศไทย หรือ เกิดในประเทศอื่นจากผู้ปกครองที่เข้ามาใช้แรงงานในประเทศไทย และเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ

"สังคมพหุวัฒนธรรม" หมายถึง สังคมที่ยอมรับการประกอบขึ้นเป็นสังคมจากคนหลากหลายเชื้อชาติ หลากหลายศาสนา ที่มีวิถีการดำเนินชีวิต ความเชื่อ ค่านิยม ที่มีความแตกต่างกัน

"พหุวัฒนธรรมศึกษา" (Multicultural Education) หมายถึง การจัดการศึกษาที่คำนึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน มีการวางนโยบายการศึกษา จัดหลักสูตร ปรับรูปแบบการจัดการเรียนการสอน และกฎระเบียบต่างๆ โดยคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียน เพื่อให้เกิดความเท่าเทียมระหว่างผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่และกลุ่มน้อย รวมทั้งเกิดความเข้าใจความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสังคม

เอกสารอ้างอิง

Baker, C. &Phongpaichit, P. (2005).*A History of Thailand*.New York: CambridgeUniversity Press.

Connors, M.K. (2005). Ministering culture: Hegemony and the politics of culture and identity in Thailand. *Critical Asian Studies,* 37(4), pp. 523-551.

Encyclopedia of the Nations.(2008). *Thailand – Ethnic groups*. Retrieved from http://www.nationsencyclopedia.com/Asia-and-Oceania/Thailand-ETHNIC-GROUPS.html on June26, 2009.

Hayami, Yoko. (2006). Redefining "Otherness" from Northern Thailand. *Southeast Asian Studies.* 44(3), 283-294.

Jory, Patrick. (2000). Multiculturalism in Thailand: Cultural and regional resurgence in a diverse Kingdom. *Harvard Asia Pacific Review*, 4 (1), 18-22.

ขวัญชีวัน บัวแดง. (2550). *พัฒนาการจัดการศึกษาของรัฐในชุมชนชาติพันธุ์บนพื้นที่สูง*. เชียงใหม่: โรงพิมพ์มิ่งเมือง.

ชาญวิทย์ เกษตรศิริ. (2551). *สยามหรือไทย.*พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.

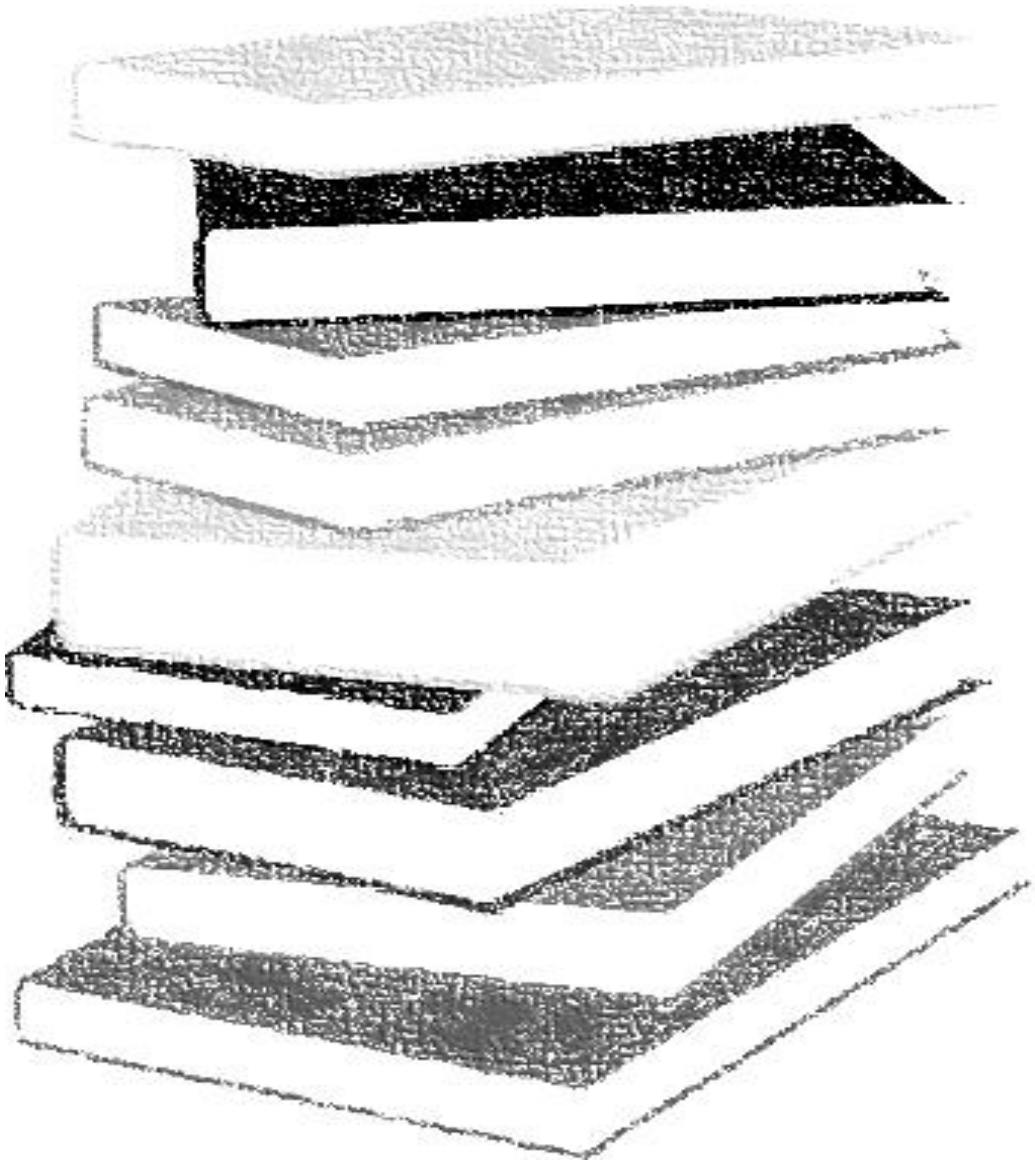
ชาญวิทย์ แพ่งแก้ว. (2553). *จอมพลผู้พลิกวัธนธัม*. กรุงเทพฯ: ฐานการพิมพ์.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2555). พหุวัฒนธรรมนิยม. *มติชนสุดสัปดาห์*. ปีที่ 32 ฉบับที่ 1655, หน้า 30.

เสกสรรค์ ประเสริฐกุล. (2551). รัฐชาติ ชาติพันธุ์ และ ความทันสมัย. ใน *บทความแนวคิด ประชุมวิชาการชาตินิยมกับพหุวัฒนธรรม* วันที่ 22-23 ธันวาคม 2551.

อานันท์ กาญจนพันธุ์.(2551). พหุวัฒนธรรมในบริบทของการเปลี่ยนผ่านทางสังคมและวัฒนธรรม. ใน *บทความแนวคิด ประชุมวิชาการชาตินิยมกับพหุวัฒนธรรม* วันที่ 22-23 ธันวาคม 2551.

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง



บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นของการจัดการศึกษาในสังคมหลากหลายวัฒนธรรมโดยเน้นที่จุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษาในสังคมหลากหลายวัฒนธรรม รูปแบบของการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม รายละเอียดของประเด็นในการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่ศึกษาสรุปไว้ในตาราง 2.1

ตาราง 2.1 ประเด็นในการทบทวนเอกสาร

ความหลากหลายทางวัฒนธรรม - ความหมาย - ความสำคัญ - ประวัติ ความเป็นมาของแนวคิดเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม - ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทย - แนวคิดเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม
พหุวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural Education) - ความหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษา - จุดมุ่งหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษา - วัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา - รูปแบบการจัดการศึกษาตามแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษา - หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา - รูปแบบและเทคนิคการสอนตามแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษา - พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม กับ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์
นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในประเทศไทย - นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนเชื้อสายมลายู - นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานข้ามชาติ - นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาที่สะท้อนในแบบเรียน

2.1 ความหลาหลายทางวัฒนธรรม (Cultural Pluralism)

2.1.1 ความหมาย ความสำคัญ ประวัติและความเป็นมา

ความหลากหลายทางวัฒนธรรม หรือ พหุวัฒนธรรม เป็นการยืมคำจากภาษาอังกฤษ คือ คำว่า Cultural Pluralism และ Multiculturalism (อานันท์, 2551) ถึงแม้ว่าในอดีตดินแดนต่างๆจะประกอบด้วยคนที่มีหลากหลายเผ่าพันธุ์ หลากหลายภาษา หลากหลายวัฒนธรรมมาอยู่ร่วมกันเป็นเรื่องปกติ แต่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในอดีตนั้นอยู่ในบริบทที่แตกต่างไปจากปัจจุบัน (อานันท์, 2551; ชูศักดิ์, 2552) สิ่งที่เรียกว่า "รัฐชาติ" ยังไม่เกิด เช่น สมัยก่อนยังไม่มี "ประเทศไทย" เพราะฉะนั้นการผสมผสานของวัฒนธรรม การเคลื่อนไหวของผู้คน การมีอยู่ของวัฒนธรรมต่างๆจึงไม่ได้เกิดในบริบทของดินแดนที่ถูกกำหนดให้เป็น "ประเทศไทย" ยังไม่มีการสถาปนาสิ่งที่เรียกว่า "วัฒนธรรมไทย" ขึ้นมาเป็นวัฒนธรรมหลักวัฒนธรรมเดียวเพื่อสร้างความมั่นคงให้กับรัฐชาติ จึงไม่เกิดแนวคิด "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" ที่เป็นแนวคิดขั้วตรงข้ามของวัฒนธรรมเดี่ยว ซึ่งแตกต่างไปจากความหลากหลายทางวัฒนธรรมในปัจจุบัน

แนวคิดเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมเกิดขึ้นพร้อมๆกับการเกิดของรัฐประชาชาติ (Nation-State) หลังจากที่ยุคอาณานิคมเสื่อมสลายลง รัฐประชาชาติเหล่านี้ใช้วัฒนธรรมเป็นมาตรฐานใหม่ในการกำหนดความเป็นรัฐและการเป็นสมาชิกของชุมชนทางการเมืองนั้นๆ วัฒนธรรมที่รัฐประชาชาติกำหนดขึ้นมาเป็นวัฒนธรรมแบบเดี่ยว ที่มีมาตรฐานเดียว ทำให้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ดำรงอยู่ก่อนหน้านี้สูญหายไป ตัวอย่างเช่น การมีอยู่ของชาติพันธุ์และภาษาที่มากมายในดินแดนก่อนที่จะเป็นประเทศไทยสูญหายไปพร้อมๆกับการก่อกำเนิดรัฐไทย (ธเนศ, 2552; เสกสรรค์, 2551) ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเพื่อส่งเสริมกรอบการปกครองระบบเสรีนิยมประชาธิปไตยในทศวรรษที่ 1950 และพัฒนาขึ้นเป็นรูปเป็นร่างในทศวรรษที่ 1960เพื่อแก้ปัญหาทางการเมืองของการมีวัฒนธรรมเดี่ยวในรัฐชาติ (ธเนศ, 2552)

คำว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมนี้ไม่ได้หมายถึงเพียงการมีอยู่ของวัฒนธรรมต่างๆเท่านั้น แต่ยังแฝงนัยของความไม่เท่าเทียมกันทางอำนาจ หรือ การช่วงชิงอำนาจระหว่าง วัฒนธรรมของ"คนกลุ่มใหญ่" ซึ่งก็คือกลุ่มชาติพันธุ์ (ethnicity) และเชื้อชาติ (race) ที่มีอำนาจทางการเมือง กับวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์และเชื้อชาติที่เป็นคนกลุ่มน้อยภายใต้กรอบของรัฐประชาชาติ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นกลไกทางการเมืองเพื่อแก้ไขความขัดแย้งระหว่างกลุ่มคนที่ความแตกต่างทางวัฒนธรรมในรัฐ รัฐอาจใช้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในการรวมคนที่มีหลากหลายเชื้อชาติ ศาสนาเข้าด้วยกัน (ธเนศ, 2552)

Parekh (2006) กล่าวว่าในอดีตก็มีสังคมพหุวัฒนธรรมหรือสังคมที่มีคนต่างวัฒนธรรมมาอยู่ร่วมกันเช่นที่เห็นในปัจจุบัน เพียงแต่ข้อแตกต่างระหว่างอดีตกับปัจจุบันคือ หนึ่ง ในอดีตชนกลุ่มน้อยจำยอม และ ยอมรับสภาพของตนเอง ยอมรับการจำกัดให้อยู่ในอาณาเขตที่คนกลุ่มใหญ่กำหนด แต่สังคมสมัยใหม่ที่มีการติดต่อกัน

มากขึ้นทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนทางความคิด เช่น ความคิดเกี่ยวกับเสรีประชาธิปไตย ทำให้ชนกลุ่มน้อยต่างๆ ลุกขึ้นมาเรียกร้องสิทธิของตนเองมากขึ้น สอง สังคมสมัยใหม่เรียนรู้จากความผิดพลาดในอดีตเช่น การฆ่าล้างเผ่าพันธุ์ การกดขี่ข่มเหง ทำให้นำสิ่งนั้นมาเป็นบทเรียน ประกอบกับความเจริญก้าวหน้าทางความรู้ในสาขาจิตวิทยาทำให้เข้าใจว่า การกดขี่ทางวัฒนธรรมทำให้เกิดผลเสียมากกว่าผลดี สามความเป็นโลกาภิวัตน์ทำให้มีการเคลื่อนย้ายทางวัฒนธรรม ธุรกิจ มีการทำการค้าการติดต่อกันทั่วโลก ทำให้สังคมต้องมีการปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมอื่น การคงวัฒนธรรมของตนเองไว้อย่างเหนียวแน่นเพื่อเป็นเกราะป้องกันทำให้ประเทศเป็นปึกแผ่นมั่นคง ใช่ไม่ได้อีกต่อไปแล้วในสังคมสมัยใหม่ และ ในอดีตความเป็นชุมชนทางวัฒนธรรมได้รับการเน้นย้ำเป็นอย่างมากเป็นเครื่องมือในการส่งต่อทางวัฒนธรรม แต่ปัจจุบันเน้นปัจเจกบุคคลมากขึ้น ในจุดนี้คล้ายกับที่อานันท์ (2551) เสนอ กล่าวคือ ภายใต้บริบทของความเป็นโลกาภิวัตน์ทำให้เกิด การเรียกร้องสิทธิต่างๆ เช่น สิทธิความเป็นพลเมือง สิทธิชุมชนของกลุ่มต่างๆในรัฐชาติ เพิ่มขึ้นในประเทศไทย เกิดกรณีความขัดแย้งที่เกิดจากการไม่ยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่รวมถึงวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นวิถีชีวิต หรือ ลีลาชีวิตของคนบางกลุ่มในสังคมเพิ่มมากขึ้น

ในภาษาอังกฤษนอกจากคำว่า Multicultural แล้ว ยังมีคำว่า Multiculturalism Parekh (2006) อธิบายความแตกต่างระหว่างคำว่า Multicultural (พหุวัฒนธรรม)กับ Multiculturalism (พหุวัฒนธรรมนิยม) โดยกล่าวว่าสังคมใดสังคมหนึ่งอาจมีความเป็น Multicultural แต่ไม่ได้เป็น Multiculturalism เช่น ในอังกฤษที่ประชากรร้อยละ 6 เป็นชนกลุ่มน้อยที่มีชาติพันธุ์และวัฒนธรรมที่แตกต่างจากกลุ่มใหญ่ในสังคม เรียกว่าเป็นสังคมพหุวัฒนธรรม (Multicultural Society) แต่อาจไม่ได้เป็นสังคมพหุวัฒนธรรมนิยม (Multiculturalist Society) ถ้าตอบสนองต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์เหล่านี้ด้วยการหลอมรวมให้ทุกคนเป็นเหมือนกัน (Assimilation)

Parekh (2006: หน้า 3-4) จำแนกรูปแบบของความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Cultural Diversity) ในสังคมสมัยใหม่ออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้:

1. Subcultural Diversity คือการที่สมาชิกในสังคมมีวัฒนธรรมร่วมกัน แต่มีบางกลุ่มที่มีความเชื่อที่แตกต่าง หรือ มีวิถีการดำเนินชีวิตที่แตกต่าง คือ พวกเขามีส่วนร่วม (share) วัฒนธรรมใหญ่ของสังคม แต่ในขณะเดียวกัน ก็พยามยามหาพื้นที่สำหรับวิถีชีวิตที่แตกต่างของพวกเขา ไม่ใช่การมีวัฒนธรรมอื่นที่ต่างออกไป แต่เป็นการทำให้วัฒนธรรมที่มีอยู่นั้นมีความหลากหลายมากขึ้น
2. Perspectival Diversity ในบางสังคมที่สมาชิกของสังคมวิพากษ์วิจารณ์ ค่านิยม และ หลักการของสังคมนั้นๆ และ พยายามสร้างค่านิยมใหม่ ยกตัวอย่างเช่น กลุ่มสตรีนิยมที่ต่อต้านแนวคิดชายเป็นใหญ่ของสังคม กลุ่มเคร่งศาสนาที่ต่อต้านความเป็นคราวาสของสังคมเป็นต้น กลุ่มต่างๆเหล่านี้ไม่ถือว่าเป็น

กลุ่มวัฒนธรรมย่อย เพราะจุดประสงค์ของกลุ่มคือการท้าท้ายวัฒนธรรมที่มีอยู่ หรือ เสนอแนวคิดว่าวัฒนธรรมหลักควรมีการปรับเปลี่ยนอย่างไร

3. Communal Diversity ในสังคมสมัยใหม่ส่วนใหญ่มักจะมีชุมชน หรือ กลุ่มที่มีการจัดการเป็นระบบ มีระบบความเชื่อและการปฏิบัติเป็นของตนเอง เช่น กลุ่มผู้อพยพใหม่ กลุ่มที่มีประวัติอันยาวนานเช่น พวกยิว ยิปซี อามิช และ ชุมชนทางศาสนาต่างๆ รวมถึงกลุ่มที่อาศัยอยู่ในพื้นที่ชายแดน เช่น กลุ่มคนพื้นเมืองดั้งเดิม ชาวเวลช ชาวสก๊อต พวกCatalan เป็นต้น การอยู่ร่วมกันของกลุ่มต่างๆเหล่านี้จะเป็นได้โดยราบรื่นหาก กลุ่มที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างมีความต้องการเพียงแค่ให้ต้องการแสดงออกทางวัฒนธรรมของตนเอง แต่การอยู่ร่วมกันเช่นนี้จะเกิดปัญหาก็ต่อเมื่อกลุ่มต่างๆเหล่านี้ต้องการเรียกร้องความเท่าเทียมทางการเมือง ต้องการมีอำนาจ

Parekh (2006) กล่าวว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้ง 3 แบบนี้มีลักษณะบางอย่างที่คล้ายกันและบางอย่างที่แตกต่างกัน Sub-cultural Diversity คือความพยายามที่จะทำให้วัฒนธรรมหลักที่มีอยู่มีความหลากหลายมากยิ่งขึ้น แต่ไม่ได้หมายถึงการแทนที่วัฒนธรรมหลักด้วยวัฒนธรรมอื่นโดยสิ้นเชิง อย่างไรก็ตามถ้าสิ่งที่กลุ่มนี้เรียกร้องขัดต่อความเชื่อของคนในวัฒนธรรมหลักเป็นอย่างมาก ก็จะยากที่จะทำให้เกิดได้ ความหลากหลายทางวัฒนธรรม Perspectival Diversity เป็นความหลากหลายที่ส่วนใหญ่จะถูกต่อต้านจากวัฒนธรรมหลัก หรือยอมรับเพียงในหลักการแต่ต่อต้านในทางปฏิบัติ Communal Diversity นั้นต่างออกไปในแง่ที่ว่า เป็นวัฒนธรรมที่เกิดจากชุมชนที่มีประวัติศาสตร์อันยาวนาน และประวัติศาสตร์ วิถีชีวิตของชุมชนนั้นเป็นสิ่งที่ต้องการรักษาไว้และถ่ายถอดต่อไป ความหลากหลายทางวัฒนธรรมชนิดนี้เป็นสิ่งที่แข็งแรง และ เป็นระบบ ซึ่งอาจจะง่ายหรือยากต่อการอยู่ร่วมกับวัฒนธรรมอื่น ขึ้นกับจุดประสงค์หรือความต้องการของกลุ่ม

แนวความคิดเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมดูจะไปได้ดีกับกรอบการปกครองแบบเสรีนิยมประชาธิปไตยและระบบเศรษฐกิจแบบทุนนิยมที่ส่งเสริมความหลากหลายของคนและของทรัพยากร โดยเฉพาะในยุคโลกาภิวัตน์ที่การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างคนไม่ได้อยู่ภายใต้กรอบของรัฐประชาชาติเท่านั้น การเกิดขึ้นของ "วัฒนธรรมข้ามชาติ" (อานันท์, 2553: หน้า118) เป็นเรื่องที่พบเห็นได้มากขึ้น การเคลื่อนย้ายคน สิ่งของ และข้อมูลข้ามพื้นที่อย่างรวดเร็ว ส่งผลให้สังคมเกิดความหลากหลายของผู้คนและวัฒนธรรม พร้อมๆกับมีการวางบรรทัดฐานทางสังคมที่เป็นสากลซึ่งเป็นเสมือนข้อกำหนดในการอยู่ร่วมกันในสังคมยุคโลกาภิวัตน์ สิทธิมนุษยชน การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม เป็นตัวอย่างหนึ่งของบรรทัดฐานในการอยู่ร่วมกันในสังคมโลก ยกตัวอย่างเช่น ในปี ค.ศ. 2001 องค์กรระหว่างประเทศอย่าง UNESCO ได้ออกประกาศยูเนสโกว่าด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม (UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity) ซึ่งรับรองว่าสิทธิทางวัฒนธรรม (Cultural Rights)ถือเป็นหนึ่งในสิทธิขั้นพื้นฐานของมนุษย์ สิทธิในการแสดงออกทาง

วัฒนธรรม และ การยอมรับและเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสังคมเป็นสิ่งที่ได้รับเน้นย้ำในประกาศดังกล่าว

ถึงแม้สังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เห็นกันอยู่ในปัจจุบันนี้จะเคยมีมาก่อนในอดีตแต่เนื่องจากในสังคมปัจจุบันมีลักษณะทางการเมือง ทางสังคม ประวัติศาสตร์ที่แตกต่างไปจากในอดีต ทำให้เกิดคำถามมากมาย เช่น คำถามเกี่ยวกับสิทธิของชนกลุ่มน้อย สิทธิของกลุ่ม มีการตั้งคำถามว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ชั่วคราว หรือสิ่งที่ถาวร และรัฐควรมีนโยบาย หรือ ท่าทีอย่างไรต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม ควรเพิกเฉยหรือยอมรับวัฒนธรรมที่หลากหลาย ถ้าจะยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมรัฐควรให้ค่าแก่วัฒนธรรมหลักมากกว่า หรือ ปฏิบัติต่อวัฒนธรรมทุกวัฒนธรรมเท่าเทียมกัน เหล่านี้เป็นคำถามที่รัฐประชาชาติต้องพบเจอไม่มากก็น้อยในยุคปัจจุบัน สำหรับ Parekh (2006) แล้ว มองว่าความท้าทายของรัฐประชาชาติในยุคปัจจุบันคือทำอย่างไรจะสามารถรักษาสมดุลระหว่างการธำรงรักษาความเป็นปึกแผ่นเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันภายในรัฐหรือภายในสังคม ในขณะเดียวกันก็ต้องเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรมของคนกลุ่มต่างๆให้ได้ สังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากเท่าไหร่ยิ่งต้องการความเป็นปึกแผ่นมากเท่านั้น

Parekh (2006) กล่าวถึงโครงสร้างทางการเมืองที่สังคมพหุวัฒนธรรมสามารใช้เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ของสังคม คือ ความเป็นปึกแผ่นอันหนึ่งอันเดียวกันในขณะเดียวกันก็สามารถธำรงไว้ซึ่งความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้

1. Structure of authority สังคมพหุวัฒนธรรมต้องมีโครงสร้างทางอำนาจ เช่น รัฐธรรมนูญ ที่ให้โอกาสในการพูด การกระทำแก่คนทุกกลุ่ม ข้อกำหนดในรัฐธรรมนูญต้องสะท้อนความคิดเห็นของคนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายได้และต้องเป็นสิ่งที่กลุ่มต่างๆในสังคมตกลงร่วมกันต้องไม่ใช่ข้อกำหนดกว้างๆเพียงในนาม แต่ก็ไม่ควรเป็นรูปธรรมมากเกินไปที่จะทำให้เกิดความไม่พอใจของกลุ่มต่างๆได้ รัฐธรรมนูญควรจะกำหนดเฉพาะโครงสร้างพื้นฐานของอำนาจของพลเมือง ขอบเขตที่บังคับใช้ และรูปแบบของการใช้ ที่สำคัญคือสิทธิขั้นพื้นฐานของกลุ่มต้องได้รับการปกป้องภายใต้กฎหมายหลัก สังคมพหุวัฒนธรรมต่างๆตระหนักถึงประโยชน์ของการกำหนดสิทธิขั้นพื้นฐานของกลุ่มต่างๆไว้ในรัฐธรรมนูญ แต่ก็ไม่ใช่เรื่องที่ทำได้ง่าย โดยเฉพาะในสังคมที่แตกแยกกันอย่างรุนแรง อาจจะไม่สามารถตกลงกันได้ว่าจะปกป้องสิทธิของชนกลุ่มน้อยเรื่องใดบ้างอย่างไรก็ตามตัวอย่างจากหลายสังคมแสดงให้เห็นว่าการยอมให้ชนกลุ่มน้อยมีสิทธิบางอย่าง อาจนำมาซึ่งความสงบสุข ความมั่นคงของรัฐ
2. Justice ความยุติธรรมในส่วนต่างๆของสังคม เช่นผู้บังคับใช้กฎหมายควรมีความยุติธรรมParekh (2006) เห็นว่าควรมีการกระจายอำนาจการตัดสินใจลงสู่ส่วนท้องถิ่น ซึ่งจะทำให้เกิดความยุติธรรมมาก

ขึ้นในสังคมพหุวัฒนธรรมเนื่องจากแต่ละท้องถิ่นมีลักษณะต่างกัน และ คนส่วนใหญ่มักจะใช้ชีวิตในระดับท้องถิ่น การยอมรับวัฒนธรรมในระดับท้องถิ่นจึงมีความสำคัญ และ อาจส่งผลให้เกิดทัศนคติที่ดีต่อระดับบุคคลและระดับประเทศได้ นอกจากนั้นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมรวมทั้งการกำหนดการปฏิบัติที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมยังทำได้ง่ายกว่าในระดับท้องถิ่นมากกว่าในระดับประเทศ เนื่องจากขนาดพื้นที่เล็กกว่า จำนวนคนน้อยกว่า ไม่เสียค่าใช้จ่ายสูงเท่ากับระดับประเทศ ทำให้เกิดโครงการนำร่องต่างๆที่ส่งเสริมความหลากหลายทางวัฒนธรรมทำได้ง่ายกว่า และเมื่อเกิดข้อผิดพลาดก็สามารถแก้ไขได้ง่ายกว่า เพราะฉะนั้น Parekh (2006) จึงกล่าวว่าการสร้างความเข้มแข็งให้กับหน่วยงานระดับท้องถิ่นเป็นกลยุทธ์หนึ่งที่ทำให้เกิดความเป็นธรรมในการปฏิบัติต่อกลุ่มต่างๆในสังคม หลายครั้งที่ความขัดแย้งในชุมชนเกิดขึ้นจากความอยุติธรรมในอดีต เช่น การถูกกดขี่ ความทรงจำเหล่านั้นไม่ว่าจะเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นจริงและเรื่องที่เล่าสืบต่อกันมาเป็นชนวนก่อให้เกิดความขัดแย้งในปัจจุบัน[1] ยิ่งความทรงจำเป็นสิ่งที่เจ็บปวดเท่าไร ความขัดแย้งยิ่งแก้ไขยากมากขึ้นเท่านั้น เพราะฉะนั้นในสังคมพหุวัฒนธรรมเมื่อมีความขัดแย้งเกิดขึ้นต้องรีบแก้ไขอย่างรวดเร็วเพื่อไม่ให้เกิดเป็นความทรงจำอันเจ็บปวดต่อไป สำหรับความทรงจำในอดีตที่ผ่านมาแล้ว แต่ละสังคมต้องหาวิธีร่วมกันที่จะเยียวยาผู้ที่ได้รับผลกระทบและเหยื่อของความทรงจำอันเจ็บปวดเหล่านั้น เช่น ในกรณีของประเทศออสเตรเลีย นายกรัฐมนตรี John Keatingsกล่าวคำขอโทษชาวอะบอริจินส์ ต่อเหตุการณ์ที่นักล่าอาณานิคมผิวขาวได้ทำร้ายและยึดดินแดนของพวกเขา และได้ออกกฎหมายคุ้มครองและให้ความช่วยเหลือทางด้านการเงินให้แก่ชาวอะบอริจินส์แน่นอนว่าความเจ็บปวดและการปฏิบัติที่ไม่ดีต่อกันในอดีตไม่อาจแก้ได้ด้วยคำขอโทษเสมอไป ในทางกลับกันการที่ผู้ที่ไม่ได้รับความยุติธรรมในอดีตใช้เรื่องในอดีตมาทำให้อีกฝ่ายรู้สึกผิดอยู่เสมอก็เป็นเรื่องที่ไม่สมควร ความสำคัญอยู่ที่การให้คำมั่นสัญญารวมทั้งการออกกฎหมาย แนวปฏิบัติที่ป้องกันว่าจะไม่มีการเกิดเหตุการณ์เช่นนั้นซ้ำอีก

3. Collective rights สิทธิของกลุ่ม ในสังคมพหุวัฒนธรรมที่มีกลุ่มทางวัฒนธรรมหลากหลายกลุ่มอยู่ร่วมกัน สิ่งหนึ่งที่ควรตระหนักและตั้งคำถามคือ กลุ่มไหนควรจะได้สิทธิอะไร ภายใต้เงื่อนไขแบบไหน เนื่องจากแต่ละสังคมก็มีแนวคิดเกี่ยวกับสิทธิของกลุ่มแตกต่างกันสิทธิบางอย่างเป็นสิทธิในเรื่องที่เป็นสากลเป็นสิทธิขั้นพื้นฐาน แต่บางเรื่องก็เป็นเรื่องเฉพาะกลุ่ม Parekh (2006) เสนอ เงื่อนไขที่ควรคุ้มครองสิทธิของกลุ่มไว้ดังต่อไปนี้
    - ถ้าสิทธินั้นมันมีความสำคัญต่อสมาชิกในกลุ่มเป็นอย่างมาก เป็นเสมือนศีลธรรมของกลุ่มที่ต้องรักษาไว้ เช่น กลุ่มอามิช กลุ่มทางศาสนาต่างๆ และ ชุมชนดั้งเดิมต่างๆ

[1] ตัวอย่างเช่น ชาวมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีความทรงจำที่เจ็บปวดในอดีต ซึ่งส่งผลก่อให้เกิดความไม่พอใจที่สั่งสมกันมาถึงในปัจจุบัน

- ถ้าสิทธินั้นเป็นผลประโยชน์ขั้นพื้นฐานของสมาชิกกลุ่ม
- ถ้าไม่ได้รับสิทธินั้นกลุ่มเหล่านั้นจะไม่ปลอดภัยและไม่สามารถอยู่ในสังคมกลุ่มใหญ่ได้ เช่น กลุ่มมุสลิม
- กลุ่มใดก็ตามที่เคยถูกกดขี่ ไม่สามารถแข่งขันกับกลุ่มอื่นในสังคมได้ ในกรณีนี้ต้องมีมาตรการป้องกันสิทธิ
- ถ้าได้รับการพิทักษ์สิทธิบางประการกลุ่มเหล่านั้นจะสามารถทำประโยชน์แก่สังคมส่วนใหญ่ได้
- กรณีที่บางกลุ่มหรือบางชุมชนมีหลักการ คำสอน หรือ ทฤษฎีร่วมกันที่คนในกลุ่มทุกคนต้องร่วมกันอนุรักษ์ไว้

4. Multicultural Education พหุวัฒนธรรมศึกษา สังคมพหุวัฒนธรรมที่กล่าวไว้ข้างต้นจะธำรงอยู่ได้ด้วยระบบการศึกษาที่เป็นพหุวัฒนธรรม การศึกษาพหุวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่โต้เถียงกันมากในสหรัฐอเมริกา กลุ่มคนส่วนใหญ่มองเห็นว่าหน้าที่ของการศึกษาคือการเตรียมคนสู่สังคม ให้รู้วัฒนธรรมของรัฐชาติ แต่อีกฝ่ายหนึ่งกล่าวว่าการศึกษาแบบนั้นมาทำให้คนกลุ่มน้อยแปลกแยกจากกลุ่มใหญ่ เป็นการศึกษาที่ดูถูกวัฒนธรรมของคนกลุ่มน้อย หน้าที่ของการศึกษาคือต้องรักษาวัฒนธรรม ทำให้เกิดความภูมิใจในวัฒนธรรมของตนเอง และ ทำให้เกิดสังคมที่เป็นปึกแผ่น แต่Parekh (2006) บอกว่าผิดทั้งคู่ การศึกษาที่ดีต้องทำให้คนเข้าใจตัวเอง เข้าใจประวัติของตัวเอง ในขณะเดียวกันก็ต้องสอนให้คนเข้าใจ เห็นใจผู้อื่น มองโลกจากสายตาของผู้อื่นได้ด้วย Parekh (2006) มองว่าการศึกษาพหุวัฒนธรรมเกี่ยวข้องกับหลักสูตรและวิธีการสอนมากกว่าอย่างอื่น หลักสูตรเช่น วิชาประวัติศาสตร์ วรรณคดี ควรจะมีเรื่องราวของกลุ่มอื่นในสังคมด้วย วิธีการสอนควรเปิดโอกาสให้นักเรียนมีโอกาสพูดคุยเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ ทางสังคม เช่น สงคราม การเสียดินแดน ความรุนแรง ครูควรสอนให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นโดยไม่จำเป็นต้องตัดสินว่าสิ่งไหนจริงที่สุด กระบวนการทางการศึกษาเหล่านี้จะทำให้สังคมเป็นปึกแผ่นเพราะทำให้เกิดการฝึกอยู่ร่วม และ ยอมรับ ความแตกต่างหลากหลายในสังคม

5. Common Culture การมีวัฒนธรรมร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมเป็นเรื่องธรรมดาที่การปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนต่างวัฒนธรรมจะก่อให้เกิดการผสมผสานทางวัฒนธรรม เช่น อาหาร Parekh (2006) ยกตัวอย่างอาหารจีนกับอาหารตะวันตกในสหรัฐอเมริกา ที่ตอนนี้มีการผสมผสาน หยิบยืมทางวัฒนธรรม เช่น เครื่องปรุง วิธีปรุง ซึ่งทำให้เกิดเป็นอาหารลูกผสมขึ้นการหยิบยืม ผสมผสานทางวัฒนธรรมเกิดขึ้นในด้านอื่นๆ เช่น ดนตรี ประเพณี ความเชื่อ ค่านิยม ทำให้เกิดเป็นวัฒนธรรมร่วมของ

คนหลากหลายกลุ่มในสังคม อย่างไรก็ตามวัฒนธรรมร่วมที่เกิดจากการผสมผสานทางวัฒนธรรมจะได้รับการยอมรับก็ต่อเมื่อกลุ่มทางวัฒนธรรมทุกกลุ่มในสังคมมีส่วนในการสร้างวัฒนธรรมร่วมเหล่านั้นขึ้นมา วัฒนธรรมร่วมจะเกิดได้ก่อต่อเมื่อมีการปฏิสัมพันธ์ทางวัฒนธรรมทั้งในพื้นที่ส่วนตัวและส่วนรวม จริงอยู่ว่าการมีวัฒนธรรมร่วมของคนในสังคมไม่สามารถเกิดขึ้นด้วยการบังคับ หรือ การจัดตั้ง แต่เนื่องจากวัฒนธรรมร่วมเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดความมั่นคงและความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างคนในสังคมพหุวัฒนธรรม รัฐจึงไม่สามารถเพิกเฉยได้เกี่ยวกับการสร้างวัฒนธรรมร่วมระหว่างคนในสังคม รัฐควรสร้างดูแลให้ปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนต่างวัฒนธรรมเกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขของความเท่าเทียม เปิดโอกาสให้เสียงจากทุกวัฒนธรรมมีส่วนร่วมในการสร้างวัฒนธรรมร่วมยกตัวอย่างเช่นถ้ารัฐบังคับให้คนพูดภาษาราชการเพียงภาษาเดียวก็เท่ากับเป็นการตัดโอกาสในการมีส่วนร่วมของภาษาอื่น การมีส่วนร่วมทางวัฒนธรรมที่เท่าเทียมในพื้นที่ส่วนรวมบางครั้งเป็นเรื่องยากสำหรับกลุ่มทางวัฒนธรรมบางกลุ่ม เนื่องมาจากอคติจากสังคมส่วนใหญ่ โครงสร้างทางสังคมที่ไม่เป็นธรรม หรือความไม่มั่นใจของชุมชนที่เป็นชนกลุ่มน้อย ในกรณีเช่นนี้รัฐต้องใช้มาตรการ Affirmative Action ที่ช่วยให้คนในสังคมตระหนักถึงชนกลุ่มน้อยเหล่านั้น ทำให้พวกเขาเข้าถึงอำนาจทางการเมืองและมีสิทธิมีเสียงในการพูดเพื่อตนเองไม่ใช่ให้คนอื่นพูดแทน นอกจากนี้ยังทำให้คนกลุ่มใหญ่ในสังคมสังเกตเห็น รับรู้และมีปฏิสัมพันธ์ทางวัฒนธรรมกับพวกเขา เมื่อวัฒนธรรมร่วมกลายเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินชีวิตของทุกคนในสังคมคนจะเข้าใจและยอมรับว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งสำคัญในสังคม วัฒนธรรมร่วมจะทำให้เกิดความรู้สึกร่วมของการเป็นสมาชิกของรัฐหรือของสังคม มีภาษา ค่านิยมที่มาจากการรวมของวัฒนธรรมที่หลากหลาย สิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นได้จากการบ่มเพาะของสถาบันต่างๆในสังคม โดยเฉพาะสถาบันการศึกษา

6. National Identity อัตลักษณ์ของชาติ ในสังคมพหุวัฒนธรรมอัตลักษณ์ของชาติมีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้สึกร่วมระหว่างคนในสังคมที่มีความแตกต่างหลากหลาย อย่างไรก็ตามอัตลักษณ์ของชาติเน้นย้ำประวัติศาสตร์ ความเชื่อ ค่านิยมของบางวัฒนธรรม และเพิกเฉยต่อประวัตศาสตร์และความเชื่อของกลุ่มทางวัฒนธรรมบางกลุ่ม Parekh (2006) เสนอว่าในการสร้างอัตลักษณ์ของชาติจึงควรคำนึงถึงเงื่อนไขต่อไปนี้:
   - อัตลักษณ์ควรเป็นสิ่งที่เป็นความรู้สึกร่วมในฐานะชุมชน ไม่ใช่อัตลักษณ์ของปัจเจกแต่ละคน
   - สมาชิกของสังคมพหุวัฒนธรรมมาจากหลายชาติพันธุ์ หลายศาสนา และกลุ่มทางวัฒนธรรม ซึ่งอัตลักษณ์ของกลุ่มเหล่านี้มีความสำคัญกับพวกเขามาก อัตลักษณ์ของชาติควรเปิดโอกาสให้พวกเขามีความรู้สึกร่วมกับการเป็นสมาชิกของชาติและเป็นสมาชิกของกลุ่มที่พวกเขาสังกัด

- อัตลักษณ์ของชาติควรทำให้พลเมืองทุกคนมีความรู้สึกร่วมและรู้สึกถึงการเป็นสมาชิก ไม่ใช่กันโดยเฉพาะคนกลุ่มน้อยออกไป อัตลักษณ์ของชาติควรครอบคลุมถึงพลเมืองทุกคนและมองทุกคนเป็นสมาชิกของชุมชนอย่างเท่าเทียมกันและให้สิทธิแก่ทุกคนอย่างเท่าเทียมกันหลายกรณีที่อัตลักษณ์ของชาติกีดกันชนกลุ่มน้อยออกไป พวกเขาอาจมีสิทธิที่เท่าเทียมในฐานะปัจเจกบุคคลในรัฐเหล่านั้น แต่ขาดสิทธิของกลุ่มในการแสดงออกทางวัฒนธรรม การเข้าถึงทรัพยากรสาธารณะ ถึงแม้การสร้างอัตลักษณ์ของชาติโดยไม่เอนเอียงไปทางกลุ่มทางวัฒนธรรมใดโดยเฉพาะเป็นเรื่องยาก แต่รัฐสามารถสร้างอัตลักษณ์ของการเป็นรัฐหลากหลายวัฒนธรรมที่ให้สิทธิแก่ทุกกลุ่มอย่างเท่าเทียมกัน

ถึงแม้คำจำกัดความของพหุวัฒนธรรม หรือ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่รับรู้กันโดยทั่วไปจะหมายถึง การยอมรับความแตกต่าง หลากหลายของวัฒนธรรม วิถีชีวิตในสังคม แต่ในคำจำกัดความนั้นมีการตีความที่แตกต่างกัน ตัวอย่าง เช่น อานันท์ (2551) กล่าวว่าสองแนวคิดหลักในทฤษฎีการเมือง คือ แนวคิดเสรีนิยม และ แนวคิดหลังสมัย มองความหลากหลายทางวัฒนธรรมต่างกัน โดยแนวคิดเสรีนิยมมองว่าคนทุกคนมีความเท่าเทียมกัน และสิทธิในการแสดงออกทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันนั้นเป็นสิทธิหนึ่งที่ทุกคนควรมี ไม่ว่าคนๆนั้นจะมีเชื้อชาติอะไร นับถือศาสนาใด มีเพศใด หรือ มีสภาพร่างกายอย่างไร พวกเขาควรมีสิทธิและมีเสรีภาพในการมีวิถีชีวิตที่หลากหลาย ไม่ควรถูกกดขี่ให้สมยอมอยู่ภายใต้วัฒนธรรมเดียว สำหรับแนวคิดหลังสมัยนั้นมองความหลากหลายทางวัฒนธรรมแตกต่างออกไปโดยมองว่า วัฒนธรรมมีความลื่นไหล ไม่ตายตัว วัฒนธรรมเป็นการซ้อนทับของอัตลักษณ์ที่หลากหลาย เช่น เพศ ชนชั้น เชื้อชาติ ดังนั้นแนวคิดหลังสมัยจึงไม่ได้มองวัฒนธรรมว่าเป็นลักษณะเฉพาะทางชาติพันธุ์ สำหรับแนวคิดหลังสมัย คนๆหนึ่งอาจมีหลายอัตลักษณ์ที่ทับซ้อนกันอยู่ เพราะฉะนั้นสำหรับแนวคิดหลังสมัยการกำหนดพรมแดนทางวัฒนธรรมเท่ากับเป็นการยัดเยียดรูปแบบที่ไม่ตรงกับความเป็นจริง สำหรับอานันท์ (2551)แล้ว ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเกี่ยวข้องกับการช่วงชิงความหมายของวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ระหว่างกลุ่มคนต่างๆมากกว่าจะมีความหมายเดียวตายตัว

นอกจากแนวคิดหลักในทฤษฎีทางการเมืองจะให้ความหมายของความหลากหลายทางวัฒนธรรมแตกต่างกันแล้ว นักวิชาการบางคนมองว่าประเทศตะวันตก และ ประเทศตะวันออกตีความเรื่องสังคมพหุวัฒนธรรมแตกต่างกัน (Kymlicka, 2005) มองว่าวาทกรรมเรื่องสังคมพหุวัฒนธรรม ความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ สิทธิของชนกลุ่มน้อยที่แพร่หลายเป็นอย่างมากในช่วง 15 ปีที่ผ่านมา จนกลายเป็นเหมือนกับบรรทัดฐานในการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อย ข้อสังเกตที่เกิดขึ้นคือ บรรทัดฐานเหล่านั้นมีรากฐานมาจากประเทศตะวันตกซึ่งมีบริบทตกต่างจากประเทศในเอเชีย Kymlicka (2005) จัดประเภทของ

รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อยในประเทศตะวันตกภายใต้แนวคิดพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม ออกเป็น 4 ประเภท คือ 1) Minority nationalisms หรือ ชาตินิยมชนกลุ่มน้อย เป็นการจัดความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อยที่กระจุกตัวในพื้นที่เฉพาะ เป็นชนกลุ่มน้อยที่มีอัตลักษณ์ของตนเอง มีความเป็นชาตินิยมในวัฒนธรรมของตนเอง และต้องการเป็นรัฐอิสระภายใต้รัฐชาติ ในอดีตรัฐมองว่าการอนุญาตให้มีรัฐอิสระภายใต้รัฐชาตินั้นเป็นภัยต่อความมั่นคงและมักจะใช้วิธีกดขี่ความเป็นชาตินิยมของชนกลุ่มน้อยเอาไว้ แต่ปัจจุบันหลายประเทศยอมให้เกิดรัฐอิสระ ที่ชนกลุ่มน้อย (ซึ่งเป็นชนกลุ่มใหญ่ในพื้นที่ที่เขาอาศัยอยู่) ปกครองตนเอง กำหนดภาษาที่ใช้เป็นภาษาหลักของรัฐอิสระ นักวิชาการไทยที่ศึกษาเรื่องนี้ (วีระ, 2553) มองว่ารูปแบบความสัมพันธ์แบบนี้เกิดขึ้นทั่วทุกมุมโลก ทุกทวีป ไม่ว่าจะเป็นในรัฐชาติที่เก่าแก่หรือรัฐชาติเกิดใหม่ เงื่อนไขสำคัญของการเกิดรูปแบบความสัมพันธ์แบบนี้คือ การที่รัฐให้ความสำคัญกับประเด็นเรื่องความเท่าเทียมและสิทธิของชนกลุ่มน้อยมากกว่ามุ่งที่ประเด็นเรื่องความมั่นคง 2)Indigenous peoples เป็นรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนพื้นเมืองดั้งเดิม เช่น ชนเผ่าเมารีในนิวซีแลนด์ เผ่าอะบอริจินส์ในออสเตรเลีย อินเดียนแดงในสหรัฐอเมริกา ในอดีตประเทศต่างๆใช้วิธีหลอมรวมทางวัฒนธรรมเพื่อดูดกลืนชนพื้นเมืองดั้งเดิมให้เข้าสู่วัฒนธรรมกระแสหลัก เพื่อทำให้ชนพื้นเมืองดั้งเดิมสูญไป แต่ปัจจุบันรัฐให้ที่ทำกินแก่ชนพื้นเมืองดั้งเดิม ให้สิทธิทางวัฒนธรรม เช่น การใช้กฎหมายจารีต และ การปกครองตนเอง 3) Immigrant groups คือ ผู้อพยพที่มีสิทธิในการเป็นพลเมือง เช่น อาจอพยพมาอยู่เป็นเวลานาน ในอดีตรัฐปฏิบัติต่อผู้อพยพเช่นเดียวกับกลุ่มอื่น คือ เน้นการหลอมรวมทางวัฒนธรรม แต่ปัจจุบันรัฐมีแนวโน้มที่จะเน้นความเป็นพหุวัฒนธรรม ให้ความสำคัญต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของกลุ่มผู้อพยพ รวมทั้งให้สิทธิความเป็นพลเมืองแก่ผู้อพยพ 4) Meticsหมายถึงผู้อพยพที่ไม่ได้สิทธิการเป็นพลเมืองซึ่งปัจจุบันหลายประเทศมีนโยบายให้สัญชาติแก่ผู้อพยพที่อาศัยอยู่ในประเทศนั้นๆเป็นเวลานาน

สิ่งที่เหมือนกันของรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อยทั้ง 4 ประเภท คือ การเปลี่ยนแปลงของนโยบาย ในอดีตรัฐใช้นโยบายหลอมรวม หรือ นโยบายกีดกัน แต่ปัจจุบันรัฐส่วนใหญ่ใช้นโยบายพหุวัฒนธรรม ที่มีการตระหนัก และ ยอมรับความหลากหลายวัฒนธรรม Kymlicka (2005) กล่าวว่าที่สังคมตะวันตกมีแนวโน้มที่จะดำเนินนโยบาย หรือ ใช้วิธียอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเนื่องจากสาเหตุต่อไปนี้คือ 1) เริ่มมีการตระหนักว่า ความหวังที่ว่าชนกลุ่มน้อยจะหมดไป หรือ จะหายไปจากสังคมเป็นสิ่งที่เป็นไปไม่ได้ 2) หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ชนกลุ่มน้อยมีการตระหนักถึงสิทธิของตนเองมากขึ้น 3) รูปแบบการเมืองการปกครองในหลายประเทศเปลี่ยนเป็นแบบประชาธิปไตยมากขึ้น ทำให้การกดขี่ชนกลุ่มน้อยเป็นไปไม่ได้อีกต่อไป 4) ความกลัวว่ารัฐอิสระจะตั้งตนเป็นปฏิปักษ์ต่อรัฐเริ่มลดน้อยลง ตัวอย่างจากหลายประเทศ รัฐที่ได้รับอิสระก็ไม่ได้ไปเข้ากับประเทศใกล้เคียง หรือ ไม่ได้แยกตัวเพื่อเป็นปฏิปักษ์กับประเทศเดิม

ของตน เช่น แคว้น Quebec ในแคนาดาก็ไม่ได้เป็นปฏิปักษ์กับแคนาดา และ 5) ฉันทามติเกี่ยวกับการเสรีนิยมประชาธิปไตยทำให้รัฐสามารถให้อิสระแก่ชนกลุ่มน้อยในการปกครองตนเองโดยไม่ต้องกลัวว่าในพื้นที่ หรือในรัฐอิสระที่ชนกลุ่มน้อยเหล่านั้นมีฐานะเป็นชนกลุ่มใหญ่ จะเกิดการละเมิดสิทธิของชนกลุ่มน้อยในพื้นที่นั้น (ยกตัวอย่างเช่น กรณีของสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ชาวมุสลิมที่มีฐานะเป็นชนกลุ่มใหญ่ในพื้นที่และคนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นชนกลุ่มน้อยในพื้นที่—ผู้วิจัย) เนื่องจากทุกคนมีฉันทามติร่วมกันเกี่ยวกับสิทธิของบุคคลภายใต้ระบอบการปกครองแบบเสรีประชาธิปไตย

Kymlicka (2005) ตั้งข้อสังเกตว่าประเทศแถบเอเชียมีการตีความเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมต่างออกไปจากประเทศตะวันตก ทำให้รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อย 4 รูปแบบที่แพร่หลายในประเทศตะวันตกพบได้ไม่มากนัก เช่น การอนุญาตให้กลุ่มชาตินิยมชนกลุ่มน้อยตั้งรัฐอิสระ หรือปกครองตนเองภายใต้รัฐชาติอย่างที่เห็นในตะวันตกแทบจะไม่เกิด ยกเว้นในประเทศอินเดีย ส่วนใหญ่แล้ว ประเทศในเอเชียยังใช้วิธีหลอมรวมทางวัฒนธรรม และ กดชนกลุ่มน้อยเอาไว้โดยไม่ปล่อยเป็นอิสระเมื่อเทียบกับประเทศตะวันตก Kymlicka (2005) ให้เหตุผลว่าที่เป็นเช่นนี้เนื่องจาก 1) รูปแบบของ การมีรัฐอิสระภายใต้รัฐชาติไปกันไม่ได้กับสังคมที่ยึดถือ ความกลมเกลียวอย่างประเทศในเอเชีย โดยเฉพาะในเอเชียตะวันออก ซึ่งเน้นความกลมเกลียวของคนในสังคม (Harmony) มากกว่าการแยกตัวเป็นอิสระที่อาจนำมาซึ่งความขัดแย้ง 2) ค่านิยมเกี่ยวกับการปกครองแบบเสรีนิยมประชาธิปไตยยังไม่แพร่หลาย ดังนั้นหลายประเทศจึงกลัวว่าหากมีการให้อิสระแก่ชนกลุ่มน้อยในการปกครองแล้ว เช่น การอนุญาตให้ตั้งรัฐอิสระ ชนกลุ่มน้อยเหล่านั้นอาจกดขี่ข่มเหงชนกลุ่มใหญ่ที่เป็นชนกลุ่มน้อยในดินแดนนั้นๆได้ 3) หลายประเทศยังหวังว่าชนกลุ่มน้อยจะหมดไปจากสังคมสักวันหนึ่ง ผ่านการหลอมรวมทางวัฒนธรรม การแต่งงานข้ามวัฒนธรรม 4)หลายประเทศในเอเชียยังกลัวเรื่องความมั่นคง จึงไม่สามารถให้อำนาจกับกลุ่มที่รัฐมองว่าไม่ซื่อสัตย์และเป็นภัยคุกคามต่อความมั่นคงของประเทศ โดยเฉพาะถ้าชนกลุ่มน้อยเหล่านั้นมีแนวโน้มที่จะไปเข้ากับประเทศเพื่อนบ้านที่เป็นศัตรู เหล่านี้ล้วนเป็นสาเหตุทำให้การให้ประเทศแถบเอเชียยังมีรูปแบบความสัมพันธุ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อยแตกต่างไปจากประเทศตะวันตก วีระ (2553) ตั้งข้อสังเกตถึงวาทกรรมสองแบบที่มีอิทธิพลต่อวิธีที่รัฐชาติใช้ในการจัดการความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆในรัฐ คือ วาทกรรมความมั่นคงและวาทกรรมความเป็นธรรม วาทกรรมทั้งสองเป็นสิ่งที่ทำให้รัฐชาติแต่ละแห่งมีการจัดการปัญหาชาตินิยมของชนกลุ่มน้อยแตกต่างกัน ยกตัวอย่างเช่นรัฐที่เปิดพื้นที่ให้กับชาติพันธ์ต่างๆรวมไปถึงการให้อำนาจการปกครองตนเองภายใต้หน่วยการเมืองเดียวกัน หรือ บางครั้งเรียกว่ารัฐพหุชาติ (Multination-state) หรือสหพันธ์พหุชาติ(Multination-federation) นั้นเกิดขึ้นได้เพราะความสัมพันธ์ของชาติพันธุ์ต่างๆในรัฐไม่ได้ถูกทำให้เป็นเรื่องของความมั่นคง แต่ถูกมองในแง่ของการได้รับความเป็นธรรมในการอยู่ร่วมกันของชาติพันธุ์ที่มีความแตกต่างหลากหลาย

มากกว่า ความเป็นธรรมในที่นี้หมายถึงสิทธิ เสรีภาพ สถานะและโอกาสทางเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม การศึกษา รวมถึงการจัดการทรัพยากรของกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆในรัฐได้รับกาคำนึงถึงและปฏิบัติอย่างเท่าเทียม ในรัฐที่ยอมให้เกิดระบอบรัฐ-พหุชาติส่วนใหญ่แล้วจะพิจารณาแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ โดยดูว่าชาติพันธุ์ต่างๆนั้นได้รับความเป็นธรรมแล้วหรือยัง และ เชื่อว่าเมื่อปัญหาเรื่องความเป็นธรรมได้รับการแก้ไขประเด็นเรื่องความมั่นคงก็น่าจะได้รับการแก้ไขไปด้วย ในทางตรงกันข้าม รัฐบางรัฐที่มองปัญหาของกลุ่มชาติพันธุ์ที่หลากหลายจากมุมมองเรื่องความมั่นคงก็มีแนวโน้มที่จะไม่ยอมให้เกิดรัฐ-พหุชาติ เนื่องจากเห็นว่าการทำเช่นนั้นเป็นการบั่นทอนความมั่นคงของรัฐ โดยที่ไม่ได้พิจารณาเรื่องความเป็นธรรมต่อกลุ่มชาติพันธุ์ วีระ (2553) สรุปว่า ยิ่งปัญหาชาตินิยมชนกลุ่มน้อยภายในชาติถูกทำให้เป็นเรื่องของความมั่นคงเท่าไรความมั่นคงยิ่งไม่เกิด แต่ถ้าแก้ไขด้วยการมองจากมุมมองของความเป็นธรรมจะทำให้เกิดความมั่นคงด้วย

ปฏิเสธไม่ได้ว่าในปัจจุบัน ประเทศต่างๆหันมาให้ความสนใจกับความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อยมากขึ้น ซึ่งแต่ละประเทศจะกำหนดความสัมพันธ์กับชนกลุ่มน้อยออกมาในรูปแบบไหนนั้นขึ้นอยู่กับประวัติศาสตร์และการเมืองของประเทศนั้นๆ เช่น ประเทศที่ในอดีตเคยตกเป็นอาณานิคมของตะวันตก เมื่อได้รับเอกราชก็มีการกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างชนกลุ่มน้อยกับกลุ่มใหญ่ หรือ ชนกลุ่มต่างๆในประเทศแบบหนึ่ง ซึ่งอาจจะแตกต่างจากประเทศที่ในอดีตไม่เคยตกอยู่ใต้อาณานิคมของประเทศใด ปัจจุบันนี้ ถึงแม้แนวโน้มของการจัดการความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับชนกลุ่มน้อย จะเน้นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมโดยที่ไม่เป็นภัยต่อความมั่นคงและการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจของประเทศ แต่หลายครั้งที่รูปแบบความสัมพันธ์เช่นนี้ถูกวิจารณ์ว่าเป็นการควบคุมทางวัฒนธรรมรูปแบบหนึ่งจากรัฐ ที่ทำให้วัฒนธรรมกลายเป็นสินค้า หรือเป็นสถานที่ท่องเที่ยว และ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมก็เป็นไปอย่างผิวเผินและเป็นไปเพื่อธำรงไว้ซึ่งอำนาจของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม

ประเทศมาเลเซียและสิงคโปร์เป็นสองประเทศที่มักได้รับการกล่าวถึงในฐานะประเทศที่คนหลากหลายวัฒนธรรมอยู่ร่วมกันได้อย่างสงบสุข อย่างไรก็ตาม Goh and Holden (2009)กล่าวว่าทั้งสองประเทศเป็นตัวอย่างของการจัดการทางชาติพันธุ์ (Racial Government) รูปแบบหนึ่งซึ่งแตกต่างไปจากเสรีนิยมพหุวัฒนธรรม (Liberal Multiculturalism) ที่ Kymlicka (2005) กล่าวถึง ในมาเลย์และสิงคโปร์ รัฐใช้ชาติพันธุ์ (Races) เป็นเครื่องมือในการจำแนกคนเป็น คนจีน คนอินเดีย คนมาเลย์ และ คนสัญชาติอื่น (Chinese, Indians, Malays and Others: CIMO) ซึ่งการจำแนกเช่นนี้เป็นมรดกตกทอดที่อังกฤษซึ่งเป็นเจ้าอาณานิคมได้วางเอาไว้ คือการแบ่งคนออกเป็นประเภทแล้วปกครอง การจำแนกคนออกเป็นสี่ชาติพันธุ์หลักทำให้คนมาเลเซียกับ สิงคโปร์ไม่สามารถมองตัวเองหลุดจากกรอบของชาติพันธุ์ที่เจ้าอาณานิคมได้วางเอาไว้

สมัยอาณานิคม อังกฤษใช้นโยบายการปกครองแบบ Divide and Rule โดยแบ่งคนในดินแดงที่ปกครองออกเป็น 3 ชาติพันธุ์หลักคือ จีน มลายู และ อินเดีย แล้วสร้างให้แต่ละชาติพันธุ์มีวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน มีศาสนาที่แตกต่างกัน จัดให้แต่ละชาติพันธุ์ทำหน้าที่หรือประกอบอาชีพต่างกัน คนจีน ถูกจัดไว้ว่าเป็นพวกพ่อค้า นักธุรกิจ คนมลายูเป็นเจ้าหน้าที่ของรัฐ คนอินเดียเป็นพวกใช้แรงงาน แต่ละชาติพันธุ์มีวิถีชีวิตและค่านิยมที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นยังมีการวางผังเมืองที่แบ่งแยกคนแต่ละชาติพันธุ์ออกจากกัน เช่น ย่านลิตเติ้ลอินเดียของคนอินเดีย ย่านไชน่าทาวน์ของคนจีน ย่านกำปงของคนมลายูหลังจากมาเลเซียได้รับเอกราชและสิงคโปร์แยกตัวออกเป็นประเทศ การแบ่งคนออกตามชาติพันธุ์ซึ่งเป็นผลิตผลของเจ้าอาณานิคมได้ถูกใช้โดยรัฐบาลของทั้งสองประเทศเพื่อเป็นเครื่องมือในการจัดการ และ การวางนโยบาย ดังจะเห็นได้จากหลักฐานที่พรรครัฐบาลของสิงคโปร์ (People Action Party—PAP) ใช้การปกครองโดยแบ่งชาติพันธุ์ตั้งแต่ปี 1955 หรือ รัฐบาลมาเลเซีย (United Malays National Organization—UMNO)ใช้การปกครองเช่นนี้ตั้งแต่ปี 1957 การปกครองแบบแยกชาติพันธุ์เช่นนี้แต่ละชาติพันธุ์มีกลุ่มทางการเมืองที่มีอำนาจแทนกลุ่มของตน เช่น ในมาเลเซีย คนจีนมีสมาคมคนจีนในมาเลเซีย (Malaysian Chinese Association)หรือ คนอินเดียมี Malaysian Indian Congress ซึ่งเป็นองค์กรที่มีบทบาท เป็นกระบอกเสียงและเครื่องมือที่ทำให้ความต้องการของกลุ่มทางชาติพันธุ์ต่างๆได้รับการตอบสนองในรัฐบาล

เพราะฉะนั้นในกรณีของสิงคโปรและมาเลเซีย ความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ ชาติพันธุ์เป็นสิ่งที่ตกทอดมาจากสมัยอาณานิคม และถูกใช้โดยรัฐบาลเป็นเครื่องมือในการจัดการและควบคุมทางสังคม กล่าวคือรัฐใช้การแบ่งชาติพันธุ์ในการวางนโยบาย จัดสรรทรัพยากรให้ตามกลุ่มชาติพันธุ์ ซึ่งดูผิวเผินแล้วเหมือนเป็นการให้ความเท่าเทียมกับทุกกลุ่มชาติพันธุ์โดยไม่เอื้อต่อกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งดูเหมือนให้ความสำคัญกับทุกเชื้อชาติเท่ากัน ซึ่งวิธีการเช่นนี้ช่วยลดการเมืองระหว่างกลุ่มเชื้อชาติ ทำให้แต่ละกลุ่มไม่ลุกฮือขึ้นมาต่อต้านรัฐ แต่การที่เชื้อชาติถูกมองว่าเป็นเรื่องธรรมชาติปกปิดความจริงที่ว่าเชื้อชาติเป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อการสร้างกลุ่มชาติพันธุ์ (Goh& Holden, 2009)

2.1.2 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทย

สังคมไทยเป็นสังคมเป็นสังคมพหุวัฒนธรรม คนที่อาศัยในประเทศมีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ข้อมูลจาก Encyclopedia of the Nation (2008) ซึ่งเป็นสารานุกรมที่ให้ข้อมูลของประเทศต่างๆทั่วโลกระบุว่าประเทศไทยประกอบด้วยคนกว่า 30 ชาติพันธุ์อาศัยอยู่บางแหล่งข้อมูลกล่าวว่าประเทศไทยมีชาติพันธุ์มากถึง 54 ชาติพันธุ์ และมีภาษาที่ใช้มากกว่า 80 กลุ่มภาษา (องค์, 2553) ตั้งแต่อดีตดินแดนที่เป็นประเทศไทยในปัจจุบันมีกลุ่มที่มาจากหลายเชื้อชาติอาศัยอยู่ ไม่ว่าจะเป็น มอญ ลาว จีน พม่า และ อื่นๆอีกมากมาย (อมรา, 2542)

ถึงกระนั้นก็ตามรัฐไทยไม่เคยให้คำจัดความประเทศไทยว่าเป็นประเทศที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม คนไทยเองก็ไม่เคยถูกปลูกฝังให้ตระหนักว่าประเทศไทยเป็นดินแดนพหุวัฒนธรรม เมื่อเทียบกับประเทศเพื่อนบ้านเช่น ลาว พม่า เวียดนาม มาเลเซีย สิงคโปร์ ที่ประกาศชัดว่าเป็นประเทศที่ประกอบด้วยคนหลากหลายชาติพันธุ์ ประเทศไทยมองตัวเองว่าเป็นประเทศที่มีความเป็นชาติพันธุ์เดียว มีวัฒนธรรมเดียวและมีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน มาโดยตลอดทั้งที่ประเทศไทยแท้จริงแล้วประกอบด้วยคนหลากหลายเชื้อชาติ (Jory, 2000; Hayami, 2006; นิธิ, 2555)

สมัยก่อนที่จะมีรัฐชาติเป็นยุคของรัฐบรรณาการที่ความยิ่งใหญ่ของดินแดนอยู่ที่อำนาจในการคุมอาณาจักร ซึ่งในอาณาจักรที่แตกต่างนั้นมีคนที่มีหลากหลายเชื้อชาติอาศัยอยู่ ผู้ปกครองในรัฐบรรณาการไม่ได้พยายามรวมคนที่มีหลากหลายเชื้อชาติให้เป็น "คนไทย" แบบเดียวกัน การเน้นความเป็น "คนไทย" หรือ ความเป็นไทย ที่เหมือนกันเริ่มต้นเมื่อประเทศไทยเข้าสู่การเปลี่ยนแปลงเป็นยุค "รัฐชาติ" หรือ Nation-State ในต้นศตวรรษที่ 19 ในรัชสมัยของพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว (Connors, 2005; สมชาย, 2554) ส่วนหนึ่งเกิดจากภัยคุกคามจากประเทศตะวันตกทำให้ผู้ปกครองประเทศไทยในขณะนั้นต้องแสดงให้ชาติตะวันตกเห็นว่าประเทศไทยเป็นประเทศที่มีความศิวิไลซ์ มีวัฒนธรรมที่ทันสมัยไม่แพ้ชาติตะวันตก ทำให้มีการสร้างวัฒนธรรมไทยบางอย่างขึ้นมา เช่น การแต่งกาย ภาษา การยกเลิกกริยาบางอย่างเช่น การกินหมาก การหมอบกราบ

หลังจากนั้นในปี พ.ศ.2475 เกิดการเปลี่ยนแปลงการปกครองประเทศจากระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชเป็นระบอบประชาธิปไตยภายอันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข ผู้ปกครองในสมัยนั้นได้ใช้วิธีหลอมรวมทางวัฒนธรรม โดยเน้นว่าประเทศไทยประกอบด้วยคนเชื้อชาติไทย ได้มีการสถาปนา "วัฒนธรรมไทย"ขึ้นมาเพื่อเป็นเครื่องมือเพื่อสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของคนในชาติในสมัยของจอมพล ป.พิบูลยสงคราม มีการตั้งกระทรวงวัฒนธรรม และ สำนักงานวัฒนธรรมแห่งชาติ (Connors, 2005) มีการเปลี่ยนชื่อประเทศจาก "ประเทศสยาม" เป็น "ประเทศไทย" เมื่อ พ.ศ. 2482 (Baker &Phongpaichit, 2005) ซึ่งเหตุผลในการเปลี่ยนคือเพื่อให้สอดคล้องกับเชื้อชาติของคนในประเทศ คือ เชื้อชาติไทยถึงแม้ในขณะนั้นจะมีเชื้อชาติอื่นอยู่ในประเทศไทยด้วยก็ตาม นอกจากการเปลี่ยนชื่อประเทศแล้วยังมีการเปลี่ยนแปลงการแต่งกาย ภาษาพูด อีกด้วย

ในยุคสงครามเย็น และ ยุคเผด็จการทหาร ในขณะที่จอมพลป.พิบูลสงครามดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรีความหลากหลายทางวัฒนธรรมต่างๆที่มีอยู่ในประเทศไทยนั้นก็ถูกทำให้เป็นความเหมือนเพื่อเหตุผลทางความมั่นคงทุกกลุ่มวัฒนธรรมในสังคมไทยจึงถูกหลอมภายให้อยู่ภายใต้ "ความเป็นไทย" แบบเดียวกัน ไม่ว่าจะเป็นเชื้อชาติใด หรือ มีวัฒนธรรมอย่างไร "ความเป็นไทย" ถูกเน้นย้ำ ทั้งในด้านของเชื้อชาติ ว่าเชื้อชาติไทยว่าเหนือกว่าเชื้อชาติอื่น ที่เป็นเช่นนี้ส่วนหนึ่งเกิดจากอิทธิพลจากกระแสการเมืองในต่างประเทศที่มี

ความเป็นชาตินิยมแบบเผด็จการฟาสซิสต์ที่เชื่อว่าเชื้อชาติใดเชื้อชาตินึ่งเหนือกว่าเชื้อชาติอื่น รัฐบาลของจอมพลป.พิบูลยสงครามต้องการนำประเทศสู่ความทันสมัยและมองเห็นว่าความหย่อนยานทางวินัยของประชาชนเป็นอุปสรรค จึงเป็นบ่อเกิดแห่งการสถาปนา ข้อกำหนดในการปฏิบัติต่างๆที่แสดงถึงความทันสมัยได้มีการออกรัฐนิยม12 ฉบับ ซึ่งมีผลบังคับให้ทุกคนในประเทศไทย แต่งกายแบบเดียวกัน พูดภาษาเดียวกันคือภาษาไทยกลาง มีการรณรงค์ให้สวมหมวก ห้ามกินหมาก รณรงค์ให้คนกล่าวทักทายด้วยคำว่า "สวัสดี" การห้ามนุ่งโสร่งหรือโจงกระเบน (ภาพที่ 2.1) ซึ่งอุดมการณ์ชาตินิยมซึ่งเน้นความสำคัญของการสร้างชาติและการสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของชาตินั้นไม่ได้ส่งเสริมความแตกต่างทางวัฒนธรรม (อมรา, 2542)

ภาพที่ 2.1 รัฐนิยมว่าด้วยเรื่องการแต่งกายของชาวไทย

ที่มา:*สยามหรือไทยSiam or Thailand* (ชาญวิทย์, 255: 42-43)

หลังจากจอมพลป.พิบูลสงครามพ้นจากอำนาจ และจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรีในพ.ศ. 2500ได้มีการยกเลิก กระทรวงวัฒนธรรม และ สำนักงานวัฒนธรรมแห่งชาติที่จอมพลป. พิบูลสงคราม ได้ตั้งขึ้น สมัยนี้มีการยกย่องความเป็นมหาราชาของพระมหากษัตริย์ และ มีความสำคัญของพุทธศาสนาให้เป็น

ส่วนหนึ่งของความเป็นไทยในสมัยจอมพลสฤษดิ์ นี้เองที่อุดมการณ์ "ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์" ได้ถูกนำมาใช้เพื่อสร้างความเป็นเอกภาพและความมั่นคงของชาติ และอุดมการณ์นี้ได้ถูกปลูกฝังผ่านการศึกษาเพื่อให้ซึมลงไปในสำนึกของคนไทย

ในยุคหลังทศวรรษที่ 1980 เริ่มมองเห็นความเปลี่ยนแปลงของ "วัฒนธรรมไทย" หรือ ความเป็นไทย มีการเปลี่ยนแปลงอำนาจการปกครองจากอำนาจเผด็จการเป็นการเลือกตั้งโดยระบอบประชาธิปไตย อำนาจทางการเมืองเปลี่ยนมือจากทหารไปสู่นักธุรกิจและนักการเมือง ในพ.ศ. 2522 มีการตั้งคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (National Culture Commission: NCC) ขึ้นเป็นหน่วยงานหนึ่งในกระทรวงศึกษาธิการ และมีการเชิญนักคิดหัวก้าวหน้า และนักคิดผู้มีบทบาทในการเคลื่อนไหวทางสังคมเข้ามาเป็นคณะกรรมการ นักคิดเหล่านี้มีอิทธิพลในการตีความ "วัฒนธรรมไทย" จากเดิมที่จำกัดอยู่ในกรอบของชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ให้มีนิยามที่ครอบคลุมถึงวัฒนธรรมท้องถิ่น เช่น ภาษาถิ่น การแต่งกายของคนในท้องถิ่น และ ภูมิปัญญาท้องถิ่นเกี่ยวกับสุขภาพ การทำการเกษตร ประชาชนและท้องถิ่นเริ่มเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดคำนิยามของ "วัฒนธรรมไทย"มากขึ้น (Connors, 2005)

ในปี พ.ศ. 2545 ได้มีการตั้งกระทรวงวัฒนธรรมขึ้นในสมัยที่ พันตำรวจโท ทักษิณ ชินวัตร ดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรี เพื่อทำหน้าที่ส่งเสริมเอกลักษณ์ไทย เสริมสร้างวัฒนธรรมอันดีงามของไทย รวมทั้งให้คำนิยามเกี่ยวกับ "วัฒนธรรมไทย"Connors (2005) กล่าวว่าสาเหตุของการตั้งกระทรวงวัฒนธรรมนั้นนอกจากจะเกิดจากการปฏิรูประบบราชการในสมัย พตท.ทักษิณแล้ว องค์การระหว่างประเทศ เช่น UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ยังมีบทบาทสำคัญเกี่ยวกับการกำหนดและให้คำนิยามความเป็นไทยซึ่งรวมถึงการจัดตั้งกระทรวงวัฒนธรรมด้วย UNESCO ซึ่งเป็นองค์กรที่กระจายแนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมและการพัฒนา มีอิทธิพลต่อประเทศสมาชิก (ซึ่งรวมถึงประเทศไทย) ผ่านทางการจัดประชุม สัมมนา การออกประกาศ รายงาน คู่มือ แนวปฏิบัติที่ประเทศสมาชิกสามารถนำไปปรับใช้กับประเทศตนเอง ตั้งแต่ค.ศ.1987 ถึงปี ค.ศ.1997 เป็นทศวรรษแห่งวัฒนธรรมและการพัฒนา (Decade of Culture and Development) ของUNESCO ซึ่งUNESCOได้แนะนำเจ้าหน้าที่ทางวัฒนธรรมของประเทศไทยให้รู้จักกับแนวคิดใหม่ๆทางวัฒนธรรม เช่น การยอมรับทางวัฒนธรรม ขันติธรรมทางวัฒนธรรม (Tolerance) บทบาทของวัฒนธรรมกับการพัฒนาอย่างยั่งยืน เป็นต้น ผ่านทางการเข้าร่วมประชุม และใน ค.ศ.2001 (พ.ศ. 2544)UNESCO ได้ออกประกาศสากลยูเนสโกว่าด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม (The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity) ซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับความสำคัญของความหลากหลายทางวัฒนธรรม การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม สิทธิทางวัฒนธรรม เป็นต้น ซึ่งประกาศนี้มีอิทธิพลต่อการนิยามความเป็นไทย หรือ "วัฒนธรรมไทย" ในปัจจุบัน

ปัจจุบันนี้ยุคสมัยได้เปลี่ยนแปลงไป ประเทศไทยไม่ได้อยู่ในยุคสงครามเย็น และ ภัยคุกคามจากลัทธิคอมมิวนิสต์ก็ไม่ได้เป็นประเด็นสำคัญที่เป็นภัยคุกคามอันดับหนึ่งของประเทศไทยอีกต่อไป ประกอบกับการหลั่งไหลทางวัฒนธรรม และ การขยายตัวทางเศรษฐกิจทำให้ปัจจุบันเราเห็นการเน้นย้ำถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของประเทศไทยมากยิ่งขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการก้าวเข้าสู่ยุคโลกาภิวัตน์ของสังคมไทย ทำให้เกิดการเข้ามาของกลุ่มคนที่มีความต่างทางวัฒนธรรมมากขึ้น (รังสรรค์, 2544)เช่น ชาวตะวันตกที่เข้ามาทำธุรกิจในประเทศไทย หรือ การหลั่งไหลเข้ามาของแรงงานข้ามชาติจากประเทศเพื่อนบ้านเนื่องจากการขยายตัวทางเศรษฐกิจ ประกอบกับความต้องการแรงงานราคาถูก ดังนั้นในประเทศไทย ณ ปัจจุบัน จึงมีทั้งคนที่เรียกตัวเองว่า "คนไทย" และ ชนกลุ่มน้อยต่างๆที่อาศัยอยู่ในประเทศไทยมาแต่โบราณ เช่น ชาวไทยเชื้อสายจีน ชาวไทยเชื้อสายมอญ ชาวไทยเชื้อสายมลายู ชาวเผ่าซาไก ชาวมลาบรี ชาวมอแกน ชาวอุรักลาโว้ย และ ผู้ที่อพยพเข้ามาใหม่ เช่น ชาวพม่า ชาวไทยใหญ่ ชาวมอญ ชาวเขมร

Jory (2000) และ Hayami (2006) ตั้งข้อสังเกตว่าประเทศไทยในปัจจุบันดูเหมือนจะมีการตระหนักถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากรัฐธรรมนูญพุทธศักราช 2540 การสัมมนาในการตั้งกระทรวงวัฒนธรรม และ การปรากฏขึ้นของวัฒนธรรมท้องถิ่นเช่น เพลง ภาษา อาหาร ค่านิยม ในวัฒนธรรมร่วมสมัย เช่น เราจะเห็นการใช้ภาษาถิ่นในละครมากขึ้น ความนิยมของเพลงหมอลำของคนเชื้อสายลาว ละครหรือนวนิยายที่ถ่ายทอดค่านิยมของคนไทยเชื้อสายจีน ยังไม่นับการแต่งกายของชนเผ่าที่ถูกนำมาผสมผสานกลายเป็นแฟชั่นที่เก๋ไก๋ในปัจจุบัน อาหารอิสานเช่นส้มตำกลายเป็นอาหารที่ได้รับความนิยมสำหรับคนทุกภาค ปรากฏการณ์เหล่านี้หมายความว่ารัฐไทยยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของคนในประเทศไทยแล้วใช่หรือไม่?

รัฐไทยอาจยอมให้มีการแสดงออกทางวัฒนธรรมดังที่กล่าวไปข้างต้น แต่นั่นไม่ได้หมายความว่ารัฐยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเหล่านี้ว่ามีสถานะเท่าเทียมกัน และ นำมาซึ่งการยอมรับสิทธิของคนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลาย Hayami(2006) และ นิธิ(2555)ให้ความเห็นว่าสิ่งที่รัฐไทยทำอยู่ในปัจจุบันคือการสถาปนาวัฒนธรรมต่างๆ (institutionalized) ทำให้เป็นมาตรฐาน (standardized) แล้วแยกวัฒนธรรมเหล่านั้นออกจากการเมือง (depoliticized) เหมือนกับกระบวนการที่รัฐไทยทำเมื่อสถาปนาวัฒนธรรมไทยขึ้นมาเมื่อต้นศตวรรษที่ 20 แต่อย่างน้อยการปฏิบัติเช่นนี้ก็เป็นการเปิดพื้นที่ต่อรองทางวัฒนธรรมให้กับคนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยที่คนเหล่านั้นไม่ต้องเกรงกลัวข้อกล่าวหาว่าเป็นภัยคุกคามทางการเมืองเช่นในอดีตเนื่องจากวัฒนธรรมได้ถูกแยกจากการเมืองเสียแล้วในปัจจุบัน สิ่งที่Hayami(2006) กล่าวอาจเห็นได้ในกรณีของชาวไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่มีการใช้อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมต่อรองกับรัฐมากขึ้น โดยไม่ถูกกล่าวหาว่าเป็นพวกแบ่งแยกดินแดนเช่นในอดีต

การตระหนักถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไม่ได้หมายถึง การปลดปล่อยทางวัฒนธรรมเสมอไป แต่มันคือการควบคุม หรือ การจัดการกับความหลากหลาย(Management of diversity) รูปแบบหนึ่ง ในประเทศไทยก็เช่นเดียวกัน รัฐไทยมีการจัดการวัฒนธรรมที่แตกต่างโดยใช้วิธีสองวิธีคือ หนึ่ง สถาปนาวัฒนธรรม (Institutionalize culture) โดยเฉพาะวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุหรือวัฒนธรรมที่มองเห็น เช่น ชุดประจำชาติ ภาษา ประเพณี วัฒนธรรมที่มีความแตกต่างหลากหลายถูกทำให้เป็นมาตรฐาน เช่น ถ้าพูดถึงชาวเขาก็นึกถึงชุดประจำชาติ การทำไร่เลื่อนลอย พูดถึงชาวมุสลิมก็นึกถึง การแต่งกาย การละหมาด ภาษาพูด และ สองแยกวัฒนธรรมออกจากการเมือง (Depoliticize culture) คือการยอมรับวัฒนธรรมของกลุ่มแต่ไม่ยอมรับข้อเรียกร้องทางการเมือง หรือ สิทธิทางการเมืองของกลุ่ม เช่น ยอมรับอาหารมุสลิม แต่ไม่ยอมรับข้อเรียกร้องให้มีการปรับระเบียบต่างๆเพื่อให้เข้ากับวัฒนธรรมการรับประทานอาหารของชาวมุสลิม (Hayami, 2006)

วิธีที่รัฐไทยใช้นั้นดูผิวเผินเหมือนเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม แต่ในอีกแง่หนึ่งถือเป็นการจัดลำดับวัฒนธรรมเช่น จัดลำดับว่าวัฒนธรรมไทยกลางเหนือกว่าวัฒนธรรมของภาคต่างๆและวัฒนธรรมของชาติพันธ์ต่างๆ อย่างไรก็ตาม ถึงจะมีข้อเสียแต่การเปิดรับความคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่หลากหลายทำให้เปิดพื้นที่คำนิยามของวัฒนธรรมไทย มีการต่อรองมากขึ้น เช่น ชาวมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ สามารถต่อรองทางวัฒนธรรมได้โดยไม่ต้องถูกหาว่าเป็นพวกทำลายชาติ พวกกบฏเหมือนในสมัยก่อน ซึ่งความสามารถในการต่อรองทางวัฒนธรรมนี้อาจลดความตึงเครียดที่ถูกกดดันให้อยู่ภายใต้ความเป็นไทยแบบเดียว

Jory (2000) กล่าวว่าเหตุผลที่ประเทศไทยหันมาให้ความสนใจกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้นเมื่อเทียบกับอดีต เนื่องจากปัจจัยทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป เช่น การจบสิ้นของยุคสงครามเย็น การเป็นประชาธิปไตยมากขึ้น การเปลี่ยนขั้วอำนาจจากทหารมาอยู่ในมือของนักธุรกิจและนักการเมือง ทำให้นิยามของ "ความเป็นไทย" ไม่ถูกจำกัดอยู่ในกรอบที่รัฐกำหนด หากแต่เปิดกว้างต่อคำนิยามจากหลายฝ่าย รวมถึงชนกลุ่มน้อยต่างๆด้วย ความเป็นอิสระของสื่อ การขยายตัวทางเศรษฐกิจ การท่องเที่ยว ที่ทำให้ความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่เคยถูกมองว่าเป็นภัยคุกคามต่อความเป็นปึกแผ่น และ เอกราชของชาติ ถูกมองใหม่ในฐานะที่เป็นสินค้า (Commodity) เช่น การรู้ภาษาถิ่น และ ภาษาอื่นที่ในอดีตถูกมองว่าเป็นภัยต่อความมั่นคง เช่น ภาษาจีน หรือ ภาษามลายู แต่ปัจจุบันการรู้ภาษาเหล่านี้ถือเป็นทุนทางวัฒนธรรมสำหรับทั้งส่วนตัว และ ประเทศชาติ[2] การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม เช่น อาหารท้องถิ่น ประเพณีท้องถิ่น มีผลทางด้านการค้า ช่วยกระตุ้นเศรษฐกิจ โดยเฉพาะการท่องเที่ยว

[2]โดยเฉพาะในปัจจุบัน การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้รับการสนับสนุนเพื่อเตรียมตัวเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน

2.2 การศึกษาในสังคมหลากหลายวัฒนธรรม (Education in culturally diverse society)

2.2.1 "พหุวัฒนธรรมศึกษา"—การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนหลากหลายวัฒนธรรม

การจัดการศึกษาในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ได้รับความสนใจในสังคมตะวันตกมานานกว่าสังคมไทย การจัดการศึกษาแบบนี้ในภาษาอังกฤษเรียกว่า "Multicultural Education" ซึ่งแปลเป็นภาษาไทยได้ว่า "พหุวัฒนธรรมศึกษา"ตามรากศัพท์ พหุวัฒนธรรมศึกษา มาจากการรวมคำว่า พหุวัฒนธรรม และ การศึกษาเข้าด้วยกัน นักวิชาการชาวตะวันตกนิยามความหมายของคำว่า Multicultural Education หรือ พหุวัฒนธรรมศึกษาแตกต่างกัน อย่างไรก็ตามเมื่อดูตามความหมายที่นักวิชาการที่เป็นผู้เชี่ยวชาญทางพหุวัฒนธรรมศึกษาได้ให้ไว้ พหุวัฒนธรรมศึกษา หมายถึง การจัดการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน เช่น ความแตกต่างทางเชื้อชาติ ศาสนา เพศ ฐานะทางสังคม และ สภาพร่างกาย (Banks, 1994; Nieto, 2004) อย่างไรก็ตามบางครั้งคนอาจคิดถึงพหุวัฒนธรรมในแง่ที่หมายถึงการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมต่างๆที่หลากหลายเพียงอย่างเดียว หลายครั้งมีผู้เข้าใจผิดคิดว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาคือ การเรียนรู้ หรือ การศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มชาติพันธุ์กลุ่มต่างๆในสังคมเท่านั้น เช่น การเปิดสอนวิชามลายูศึกษาหรือพม่าศึกษา ที่บางสถาบันทำอยู่ (ฐิติมดี, 2551)ซึ่งอาจไม่ได้ครอบคลุมถึงความหมายทั้งหมดของคำๆนี้ในการวิจัยนี้คำว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาใช้เพื่อหมายถึงการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมที่คำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมของผู้เรียนซึ่งรวมถึงการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมต่างๆให้แก่ผู้เรียน

อนึ่ง คำว่า "วัฒนธรรม" ที่ "พหุวัฒนธรรมศึกษา" กล่าวถึงนั้นไม่ได้หมายถึง เพียงแค่สิ่งที่เป็นรูปธรรม หรือ วัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น อาหาร การแต่งกาย การทำความเคารพ วันสำคัญ หรือ ศิลปกรรม แต่ยังหมายรวมถึงสิ่งที่จับต้องไม่ได้เช่น ค่านิยม โลกทัศน์ วิถีปฏิบัติ รูปแบบการสื่อสาร ความสัมพันธ์ในครอบครัว ซึ่งวัฒนธรรมในความหมายหลังนี่เองการจัดการศึกษาจำเป็นต้องให้ความสำคัญเป็นพิเศษ เนื่องจากเป็นสิ่งที่ส่งผลถึงรูปแบบการเรียน และ การทำความเข้าใจกับเนื้อหาของนักเรียน (Nieto, 2004; ฐิติมดี, 2551)

แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนเริ่มต้นมาจากนักวิชาการชาวตะวันตกที่สนใจเรื่องการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรม ในประเทศสหรัฐอเมริกาพหุวัฒนธรรมศึกษามีจุดเริ่มต้นจากมาจากการเรียกร้องสิทธิมวลชนในทศวรรษที่ 1960 (Tiedt&Tiedt, 2005) ซึ่งเป็นการเรียกร้องครั้งใหญ่เพื่อให้เกิดความเท่าเทียมระหว่างคนอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน กับ คนผิวขาว จากการเรียกร้องครั้งนั้นทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนกฎหมายรวมถึงกฎระเบียบต่างๆที่ไม่เท่าเทียมระหว่างคนกลุ่มใหญ่ ซึ่งก็คือคนอเมริกันเชื้อสายยุโรป และ คนอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน การปรับเปลี่ยนกฎระเบียบต่างๆนั้นรวมถึงด้านการศึกษาด้วย ดังนั้นจุดเริ่มต้นของพหุวัฒนธรรมศึกษา คือ การเรียกร้องให้เกิดการจัดการศึกษาที่มีวัตถุประสงค์เพื่อทำให้ผู้เรียนโดยเฉพาะผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในสังคม ได้รับความ

ยุติธรรมและประสบความสำเร็จทางการศึกษาเท่าเทียมกับผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ ในช่วงแรกชนกลุ่มน้อยหมายถึง ชนกลุ่มน้อยทางด้านเชื้อชาติซึ่งก็คือคนอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน อย่างไรก็ตามหลังจากนั้นขอบเขตของพหุวัฒนธรรมศึกษาได้ขยายออกไปจนครอบคลุมถึงคนเชื้อชาติอื่น รวมถึงกลุ่มอื่นๆที่ไม่ได้รับความยุติธรรมในสังคมเช่น กลุ่มผู้หญิง กลุ่มรักร่วมเพศ และ กลุ่มคนพิการ

พหุวัฒนธรรมศึกษามีเป้าหมายหลักอยู่ 2 ประการ คือ เพื่อให้เกิดความเป็นธรรมและความเท่าเทียมในด้านโอกาสทางการศึกษาสำหรับนักเรียนทุกคน เนื่องจากในโรงเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้น นักเรียนที่มีวัฒนธรรมต่างไปจากวัฒนธรรมกระแสหลักหรือวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคมมักจะประสบปัญหาในการเรียนเนื่องจากหลักสูตร วิธีการสอน การประเมินผล รวมถึงนโยบายของโรงเรียนมักจะเอนเอียงไปทางชนกลุ่มใหญ่ หรือ คนที่จำนวนมากกว่าในสังคม ทำให้เกิดความไม่เป็นธรรมสำหรับนักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างไป ดังนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาเกิดขึ้นด้วยวัตถุประสงค์ที่จะปรับปรุงโครงสร้างของโรงเรียนและสถานศึกษาเพื่อที่นักเรียนที่มาจากทุกเชื้อชาติ ทุกกลุ่มทางวัฒนธรรม ทุกสถานะทางสังคม ทุกเพศ จะได้มีโอกาสที่เท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษา สาเหตุที่ต้องมีการสอนที่คำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนก็เพราะว่าสิ่งที่เรียกว่า "วัฒนธรรมกลาง"ที่สอนอยู่ในโรงเรียนทั่วไปนั้นไม่ได้หมายถึงการบูรณาการวัฒนธรรมของคนทุกกลุ่มเข้ามารวมกับเป็นวัฒนธรรมกลาง แต่หมายถึงวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม เพราะฉะนั้นการที่โรงเรียนอ้างว่าสอนวัฒนธรรมกลางให้กับนักเรียนนั้น แท้จริงแล้ว คือ การสอนหรือถ่ายทอดวัฒนธรรมของคนกลุ่มใหญ่ในสังคมนั่นเอง เมื่อเป็นเช่นนี้ เด็ก หรือ ผู้เรียนที่มาจากวัฒนธรรมอื่นที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคมจะเสียเปรียบทางการศึกษาเช่น ต้องใช้เวลาทำความเข้าใจ เรียนรู้และยอมรับ วัฒนธรรมที่โรงเรียนถ่ายทอดนานกว่าเด็กที่มีพื้นฐานมาจากวัฒนธรรมนั้นอยู่แล้ว และ หากวัฒนธรรมที่ถ่ายทอดผ่านทางโรงเรียนนั้นขัดกับวัฒนธรรมของครอบครัว หรือ ของกลุ่ม อาจทำให้เกิดการต่อต้าน หรือ สับสน ผลเสียของการสอนโดยวัฒนธรรมเดียว นอกจากนั้นมีผู้กล่าวว่า การที่โรงเรียนสอนวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคมเพียงอย่างเดียวนั้น เป็นการธำรงไว้ซึ่งอำนาจของชนกลุ่มใหญ่ในสังคมเหนือชนกลุ่มน้อยกลุ่มอื่นๆ ดังนั้น "พหุวัฒนธรรมศึกษา" จึงเกิดขึ้นเพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว อย่างไรก็ตาม มีผู้เข้าใจผิดเกี่ยวกับพหุวัฒนธรรมศึกษา เช่น มีหลายคนเข้าใจว่า พหุวัฒนธรรมศึกษา คือ วิชาเฉพาะแยกออกจากวิชาปกติ หรือ เป็นกิจกรรมที่เสริมเข้าไปในเนื้อหาปกติ ความจริงแล้ว พหุวัฒนธรรมศึกษาควรแทรกอยู่ในทุกมิติของการจัดการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นนโยบายการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม สถานที่ บุคลากร พหุวัฒนธรรมศึกษาควรเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษา(Nieto, 2004)

การเหยียดหยามทางเชื้อชาติ (Racism) ที่เกิดจากความไม่เข้าใจ การไม่ยอมรับ หรือ การต่อต้านวัฒนธรรมที่หลากหลายก็เป็นอีกปัญหาหนึ่งของการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม ในโรงเรียนเด็กที่เป็นชนกลุ่ม

น้อยอาจถูกเหยียดหยามทางเชื้อชาติ ทางคำพูด หรือ ทางการกระทำจากเพื่อน หรือ จากครู บุคคลากรทางการศึกษาที่ไม่มีความเข้าใจ (Nieto, 2004) การเหยียดหยามทางเชื้อชาติบางครั้งสะท้อนออกมาในนโยบายของโรงเรียน หรือ นโยบายการศึกษาของชาติ เช่น การจำกัดสิทธิของคนเชื้อชาติใดเชื้อชาติหนึ่งในการได้รับการศึกษา หรือ การเลือกปฏิบัติ เช่น ครูที่มองว่าเด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อย หรือ เด็กบางเชื้อชาติไม่สามารถประสบความสำเร็จทางการศึกษาได้ จึงใช้วิธีลดเนื้อหา หรือ ไม่สอนเนื้อหาวิชาการและทักษะขั้นสูง เช่น ทักษะการคิดวิเคราะห์ให้กับเด็กกลุ่มนี้ เพราะคิดว่าเด็กกลุ่มนี้ไม่มีความสามารถที่จะเรียน จากการวิจัยโดยใช้วิธีกรณีศึกษา (Case Study) ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชนกลุ่มน้อยในโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาของ Nieto (2004) พบว่าการเหยียดหยามทางเชื้อชาติส่งผลกระทบโดยตรงต่อความภาคภูมิใจในตนเองของนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย ดังนั้นวัตถุประสงค์อีกประการหนึ่งของพหุวัฒนธรรมศึกษาก็เพื่อให้นักเรียนแต่ละคนเข้าใจในความแตกต่างความหลากหลายที่ดำรงอยู่ในห้องเรียน รวมถึงในสังคม โดยมุ่งหวังว่าความเข้าใจเหล่านี้จะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันได้อย่างสงบสุขของคนในสังคมจากการที่ได้เรียนเกี่ยวกับวัฒนธรรมต่างๆ (Banks, 1994)

การศึกษาตามแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นมีจุดมุ่งหมายสูงสุดอยู่ที่การเปลี่ยนแปลงสังคมให้เป็นสังคมที่เท่าเทียมกันระหว่างกลุ่มคนที่กล่าวมาแล้ว นักวิชาการที่สนับสนุนการจัดการศึกษาในแนวทางพหุวัฒนธรรมมองว่าการศึกษาที่จัดอยู่ปัจจุบันนี้เป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมกันระหว่างผู้เรียนกลุ่มต่างๆ โดยกลุ่มที่ได้เปรียบที่สุดคือคนกลุ่มใหญ่ในสังคมเนื่องจากเนื้อหาในบทเรียน หลักสูตรที่รวมถึงหลักสูตรนั้นคิดจากกรอบวัฒนธรรมของคนที่เป็นกลุ่มใหญ่ในสังคมทำให้นักเรียนที่เป็นกลุ่มใหญ่ในสังคมประสบความสำเร็จทางการศึกษาและทางสังคมมากกว่า เช่น การศึกษาทำให้คนที่มีฐานะดี อยู่ในตำแหน่งที่มีอำนาจทางสังคม คงอยู่ในสภาพนั้นต่อไปและสืบต่อสภาพเช่นนั้นสู่ลูกหลาน หรือ คนรุ่นหลังต่อไปพหุวัฒนธรรมศึกษามุ่งแก้ไขสภาพเช่นนี้โดยปรับระบบการจัดการศึกษาเช่น การปรับหรือเปลี่ยนแปลงหลักสูตร การปรับกิจกรรม การปรับเทคนิคหรือวิธีการสอนเป็นต้น

นักวิชาการที่สนับสนุนพหุวัฒนธรรมศึกษากล่าวถึงวัตถุประสงค์ในการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนไว้ดังนี้Banks (1994) กล่าวว่า พหุวัฒนธรรมศึกษามีจุดมุ่งหมายหลักอยู่ 2 ประการคือ การศึกษาเพื่อความเท่าเทียม และ การศึกษาเพื่อการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม

1. การศึกษาเพื่อความเท่าเทียม

พหุวัฒนธรรมศึกษา ตามความเห็นของ Banks (1994) คือการศึกษาที่มีจุดประสงค์เพื่อให้เกิดโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมกันในหมู่ผู้เรียนที่มาจากเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ฐานะทางสังคม และ วัฒนธรรมที่ต่างกัน ความเท่าเทียมที่กล่าวถึงนี้หมายถึง ความเท่าเทียมในโอกาสในการได้รับการศึกษา กล่าวคือ ไม่ว่าผู้เรียนจะมีเชื้อชาติใด หรือ วัฒนธรรมใดจะต้องมีโอกาสได้รับการศึกษาเท่าเทียมกัน ไม่ใช่ว่าผู้เรียนบางวัฒนธรรมถูกบังคับให้เข้า

เรียนในโรงเรียนบางประเภทซึ่งเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในหลายประเทศในอดีต นอกจากโอกาสในการเข้าเรียนแล้วพหุวัฒนธรรมศึกษายังมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้มีการจัดการเรียนการสอนและเนื้อหาที่เหมาะสมและคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียน สาเหตุที่พหุวัฒนธรรมศึกษาให้ความสำคัญกับประเด็นนี้เนื่องจากในหลายๆครั้งเนื้อหาในบทเรียน วิธีการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมในโรงเรียนเป็นมุมมองจากวัฒนธรรมกระแสหลักซึ่งอาจขัดกับวัฒนธรรมของผู้เรียนที่มาจากต่างวัฒนธรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาจึงเกิดขึ้นด้วยวัตถุประสงค์ที่จะปรับปรุงโครงสร้างของโรงเรียนและสถานศึกษาเพื่อที่นักเรียนที่มาจากทุกเชื้อชาติ ทุกกลุ่มทางวัฒนธรรม ทุกสถานะทางสังคม ทุกเพศ มีโอกาสเท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษา เนื่องจากผู้เรียนที่มาจากบางกลุ่มที่มีวัฒนธรรมตรงกับวัฒนธรรมของโรงเรียนมากกว่านักเรียนบางกลุ่มที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างไป มีโอกาสในการประสบความสำเร็จทางการศึกษามากกว่า ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านเห็นว่าเป็นเรื่องที่ไม่เป็นธรรม ยกตัวอย่างเช่น ในสหรัฐอเมริกา ผลจากงานวิจัยสรุปว่านักเรียนเชื้อชาติแอฟริกันอเมริกันมักจะมีปัญหาในโรงเรียนมากกว่านักเรียนที่เป็นคนผิวขาว ดังนั้นเพื่อต้องการยกระดับความเท่าเทียมทางการศึกษาให้กับนักเรียนที่มาจากกลุ่มต่างๆที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โรงเรียนจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนกฎระเบียบและนโยบายและการจัดการเรียนการสอน

2. การศึกษาเพื่อการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม

จุดมุ่งหมายอีกประการหนึ่งของพหุวัฒนธรรมศึกษา คือ เป็นการศึกษาที่ช่วยให้นักเรียนทุกคนได้รับความรู้และทักษะรวมถึงทัศนคติ ที่จำเป็นในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่เป็นประชาธิปไตยและมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม หรือพูดอีกอย่างหนึ่งก็คือ พหุวัฒนธรรมศึกษาคือ การศึกษาเพื่อการปลดปล่อย เพื่อความเป็นอิสระทางวัฒนธรรม เนื่องจากมนุษย์แต่ละคนได้รับการถ่ายทอดวัฒนธรรมผ่านการปลูกฝังและอบรมตั้งแต่วัยเด็กบ่อยครั้งที่เรายอมรับวัฒนธรรม ค่านิยม และ ความเชื่อของกลุ่มของเราโดยไม่ได้พิจารณาและทบทวนมันให้ถ่องแท้ โดยเฉพาะเด็กที่เติบโตมากับวัฒนธรรมกระแสหลักที่วัฒนธรรมของพวกเขาได้รับการเน้นย้ำและให้คุณค่าทั้งในสังคมและในสถานศึกษา โอกาสที่พวกเขาจะถูกจองจำทางวัฒนธรรมมีมากกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวที่เป็นชนกลุ่มน้อยที่มักจะมีโอกาสมากกว่าในการเผชิญหน้า หรือตรวจสอบวัฒนธรรมของตัวเองเมื่อพวกเขาเข้าโรงเรียน เด็กที่มาจากครอบครัวมีวัฒนธรรมตรงกับวัฒนธรรมกระแสหลักมีโอกาสน้อยกว่าที่จะต้องเผชิญหน้ากับความเชื่อ ค่านิยม และ มุมมองของวัฒนธรรมตนเอง เนื่องจากโรงเรียนมักจะตอกย้ำความเชื่อค่านิยมและวัฒนธรรมที่บ้านของพวกเขา เมื่อมองอีกมุมหนึ่งก็เหมือนกับว่าพวกเขามีโอกาสน้อยมากที่จะได้เป็นอิสระทางวัฒนธรรม หรือ ได้รับการปลดปล่อยจากวัฒนธรรมของตนเองที่บางครั้งมักจะไม่เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมอื่น โดยเฉพาะวัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อยในสังคม เด็กพวกนี้เมื่อเติบโตไปมักจะมีปัญหาในการติดต่อสัมพันธ์กับคนที่มีวัฒนธรรมต่างไปจากวัฒนธรรมของตัวเอง พหุวัฒนธรรมศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจ

ผู้อื่นและสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ซึ่งเป็นเป้าหมายเดียวกับการศึกษาในยุคโลกาภิวัตน์ ที่ต้องการให้ผู้เรียนมีความสามารถในการดำรงชีวิต หรือ เรียนในวัฒนธรรมที่หลากหลาย การศึกษาในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมควรจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจทั้งวัฒนธรรมของตนเองและวัฒนธรรมของชุมชน หรือ ของสังคมโดยรวม ในขณะเดียวกันการศึกษาในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมก็ควรจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถมองนอกกรอบของวัฒนธรรมของตัวเอง หรือ ไม่เอาวัฒนธรรมของตัวเองไปตัดสินวัฒนธรรมของกลุ่มอื่นหรือที่เรียกว่า "อัตนิยมทางวัฒนธรรม" การศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมควรจะส่งเสริมให้ผู้เรียนที่ต่างวัฒนธรรมเข้าใจกัน มองวัฒนธรรมของผู้อื่นจากบริบทของวัฒนธรรมนั้นๆ หรือที่เรียกว่า "วัฒนธรรมสัมพัทธ์"การศึกษาควรจะช่วยให้ผู้เรียนทุกคนได้รับความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับดำรงชีวิตอยู่ในสังคม รวมทั้ง ควรจะช่วยปลูกฝังทัศนะคติที่จะทำให้ทุกคนอยู่ร่วมกันได้อย่างสงบสุขในสังคม

พหุวัฒนธรรมศึกษาต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทุกแง่มุมของโรงเรียน กล่าวคือ 1) ประสบการณ์ของผู้เรียนได้รับการยอมรับและถูกนำมากล่าวถึงในห้องเรียน 2) ครูผู้สอนควรมีการตรวจสอบดูว่าวิธีการสอนแบบเดิมๆนั้นก่อให้เกิดการกดขี่ทางวัฒนธรรมอย่างไร 3) นโยบายของรัฐและของโรงเรียนจะต้องคำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนโรงเรียนควรมีการตรวจสอบนโยบายทางการศึกษาบางอย่างที่เห็นว่าไม่ยุติธรรม 4) กระบวนการจัดการเรียนการสอนควรเน้นการคิดวิเคราะห์ ทักษะการเรียน และ การตระหนักถึงปัญหาสังคม 5) วิธีการสอนควรมีความยืดหยุ่นเพื่อให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนที่หลากหลายของผู้เรียน ครูต้องมีการปรับวิธีการจัดการเรียนการสอน และการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนให้เหมาะสมกับรูปแบบการเรียนของนักเรียนจากวัฒนธรรมที่แตกต่าง 6) หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนจะต้องคำนึงถึงพื้นฐานทางวัฒนธรรม และ ความแตกต่างทางวัฒนธรรม 7) ควรมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์สื่อและเนื้อหาในแบบเรียน ว่ามุมมองที่ถูกนำเสนอในสื่อนั้นเป็นมุมมองของใคร มุมมองใดที่ไม่ได้ถูกนำเสนอ ผู้แต่งเขียนเรื่องบางอย่างจากมุมมองใด 7) ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศที่เหมาะแก่การเรียนให้กับผู้เรียนทุกคน 8) โรงเรียนและครูผู้สอนควรใช้วิธีที่หลากหลายในการวัดผลสัมฤทธิ์การวัดผลและประเมินผลต้องเป็นไปเพื่อให้นักเรียนที่มีความต่างทางวัฒนธรรมได้แสดงความสามารถของตนเองออกมาอย่างแท้จริง

อย่างไรก็ตาม จุดมุ่งหมายสูงสุดของพหุวัฒนธรรมศึกษา ไม่ได้จบอยู่เพียงแค่การเปลี่ยนแปลงภายในห้องเรียน หรือ ภายในโรงเรียน นักวิชาการที่สนับสนุนพหุวัฒนธรรมศึกษา มองการจัดการศึกษาแบบนี้ว่าเป็นเครื่องมือในการเปลี่ยนแปลงสังคมเพื่อให้เกิดความยุติธรรมและความเท่าเทียมกัน โดยเฉพาะระหว่างชนกลุ่มใหญ่ และ ชนกลุ่มน้อย พหุวัฒนธรรมศึกษามองว่าการปรับเปลี่ยนนโยบาย และ การจัดการเรียนการสอน รวมถึงการปฏิบัติในโรงเรียนจะสามารถเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงในสังคมได้

ในด้านที่เกี่ยวกับหลักสูตร พหุวัฒนธรรมศึกษาให้ความสำคัญกับการใช้หลักสูตรที่มีเนื้อหาและมุมมองที่แตกต่างไปจากหลักสูตรที่เขียนขึ้นจากมุมมองของวัฒนธรรมกระแสหลัก โดยที่สถานศึกษาอาจมีวิธีการปรับหลักสูตรเพื่อให้มีความเหมาะสมกับผู้เรียนหลากหลายวัฒนธรรมได้หลายวิธี เช่น การเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับบุคคลสำคัญ ประเพณี หรือ วันสำคัญในวัฒนธรรมของผู้เรียน นอกจากวิธีเพิ่มเนื้อหา สถานศึกษาอาจจะปรับหลักสูตรด้วยการปรับมุมมองเกี่ยวกับเนื้อหาบางหัวข้อที่มองจากมุมมองของชนกลุ่มใหญ่อย่างเดียว ให้มีเนื้อหาที่สะท้อนมุมมองของชนกลุ่มน้อยด้วย หรือ สถานศึกษาอาจจะเชื่อมโยงเนื้อหาในหลักสูตรเข้าสู่การส่งเสริมให้ผู้เรียนตระหนักถึงปัญหาสังคม และมีบทบาททางสังคมซึ่งถือเป็นเป้าหมายสูงสุดของพหุวัฒนธรรมศึกษา จากการปรับเนื้อหาให้มีหลากหลายมุมมองก็ดี หรือ การเชื่อมโยงเนื้อหาที่เรียนเข้ากับปัญหาทางสังคมก็ดี สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนไม่ว่าจะเป็นชนกลุ่มใหญ่ หรือ ชนกลุ่มน้อย ได้เข้าใจ ตรวจสอบ และ พิจารณาดูเนื้อหา หรือ สิ่งที่เรียน ว่ามีอคติทางวัฒนธรรมหรือไม่ นอกจากการปรับหลักสูตรแล้ว พหุวัฒนธรรมศึกษายังส่งเสริมให้ครูผู้สอนในทุกสาขาวิชาวิเคราะห์วิธีการและรูปแบบการสอนของตนเองเพื่อดูว่ามีความเป็นพหุวัฒนธรรมมากน้อยเพียงใด เพื่อให้เกิดความเสมอภาค ครูผู้สอนควรมีการปรับเปลี่ยนวิธีการสอนของตนเองเพื่อส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ดีขึ้นในนักเรียน ไม่ว่านักเรียนคนนั้นจะมาจากเชื้อชาติ ศาสนา หรือฐานะทางสังคมใดก็ตาม ครูผู้สอนอาจต้องเพิ่มความสนใจมากเป็นพิเศษเมื่อสอนนักเรียนบางกลุ่ม หรืออาจจัดให้มีการทำกิจกรรมกลุ่มมากขึ้น (Banks and Banks, 1998)

จากแนวคิดของพหุวัฒนธรรมศึกษาดังกล่าว สามารถกำหนดความหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษาได้ว่าเป็นการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนที่เป็นผลมาจากความแตกต่างทางด้านเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ฐานะทางสังคม เพศ และสภาพร่างกาย โดยมีจุดประสงค์เพื่อให้เกิดความเท่าเทียมทางด้านโอกาสทางการศึกษาในผู้เรียนทุกคน และ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะรวมถึงทัศนคติ สำหรับดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่เป็นประชาธิปไตยและมีความหลากหลาย (Banks, 1994)Tiedtและ Tiedt (2005) ได้ให้ความหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษาไว้ว่า เป็นกระบวนการศึกษาที่ทำให้ผู้เรียนมีความภาคภูมิใจในตนเอง เห็นอกเห็นใจผู้อื่นที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างจากตนเอง และได้รับโอกาสที่เท่าเทียมในการประสบความสำเร็จตามศักยภาพของแต่ละคน นอกจากความหมายดังกล่าวแล้วพหุวัฒนธรรมศึกษายังมีลักษณะร่วมดังต่อไปนี้

1) พหุวัฒนธรรมศึกษา คือการศึกษาเพื่อการปลดปล่อย

พหุวัฒนธรรมศึกษาคือการศึกษาเพื่อปลดปล่อย หรือ การศึกษาเพื่อความเป็นอิสระ ซึ่งมีความหมายว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถมองนอกกรอบของวัฒนธรรมของตนเองเนื่องจากมนุษย์แต่ละคนได้รับการถ่ายทอดวัฒนธรรมผ่านการปลูกฝังและอบรมตั้งแต่วัยเด็ก บ่อยครั้งที่คนยอมรับวัฒนธรรม ค่านิยม และ ความเชื่อของกลุ่มของตนเองโดยไม่ได้พิจารณาและทบทวนให้ถ่องแท้ โดยเฉพาะผู้ที่เติบโตมากับ

วัฒนธรรมกระแสหลักที่วัฒนธรรมของพวกเขาได้รับการเน้นย้ำและให้คุณค่าทั้งในสังคมและในสถานศึกษา โอกาสที่พวกเขาจะถูกจองจำทางวัฒนธรรมมีมากกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวที่เป็นชนกลุ่มน้อยที่มักจะมีโอกาสมากกว่าในการเผชิญหน้า หรือตรวจสอบวัฒนธรรมของตัวเองเมื่อเข้าโรงเรียนเด็กที่มาจากวัฒนธรรมกระแสหลัก ถ้าไม่ได้รับการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นๆในสังคม ก็อาจจะเติบโตเป็นผู้ที่ไม่เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมอื่น (Banks, 1994) ดังนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาจึงเป็นการศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกคนเพื่อที่ผู้เรียนจะสามารถเข้าใจผู้อื่นและสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

2) พหุวัฒนธรรมศึกษาคือการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมและความเท่าเทียม

พหุวัฒนธรรมศึกษาเกิดขึ้นด้วยวัตถุประสงค์ที่จะปรับปรุงโครงสร้างของโรงเรียนและสถานศึกษาเพื่อที่นักเรียนที่มาจากทุกเชื้อชาติ ทุกกลุ่มทางวัฒนธรรม ทุกสถานะทางสังคม ทุกเพศ จะได้มีโอกาสที่เท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษา เนื่องจากผู้เรียนที่มาจากบางกลุ่มที่มีวัฒนธรรมตรงกับ ระเบียบปฏิบัติ และ ความคาดหวังของโรงเรียนมากกว่านักเรียนกลุ่มที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างไป มีโอกาสในการประสบความสำเร็จทางการศึกษามากกว่า ดังนั้นเพื่อให้เกิดความเท่าเทียมทางการศึกษาโรงเรียนจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนกฎระเบียบต่างๆเช่น นโยบายเกี่ยวกับการใช้ภาษาในโรงเรียน นโยบายเกี่ยวกับการแบ่งห้องหรือแยกแผนการเรียน การปรับทัศนคติของบุคคลากรในโรงเรียน

3) พหุวัฒนธรรมศึกษาคือการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง

พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นความพยายามเพื่อแก้ไขปัญหาทางการศึกษาเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในสังคม โดยกำหนดขั้นตอนสู่การเปลี่ยนแปลงสังคมไว้เป็น 3 ขั้นดังนี้

- การเปลี่ยนแปลงตนเอง

ครูผู้สอนมีหน้าที่ตรวจสอบดูอคติ ความลำเอียง และ การด่วนสรุปที่มีอิทธิพลต่อการสอน และส่งผลต่อการเรียนของนักเรียน ครูผู้สอนต้องตระหนักถึงกรอบความคิดของตนเองที่ใช้มองคนรอบข้าง นอกจากนี้ครูยังมีหน้าที่ทบทวนวิธีการสอนของตนเองว่าเหมาะกับผู้เรียนทุกคนหรือไม่ หากพบว่าตนเองมีอคติทางวัฒนธรรม ก็ควรจะหาทางเปลี่ยนแปลง พหุวัฒนธรรมศึกษามุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวผู้สอนเป็นอย่างแรก

- การเปลี่ยนแปลงโรงเรียน

พหุวัฒนธรรมศึกษาต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทุกแง่มุมของโรงเรียน คือ 1) ประสบการณ์ของผู้เรียนได้รับการยอมรับและถูกนำมากล่าวถึงในห้องเรียน 2) ควรมีการตรวจสอบดูว่าวิธีการสอนแบบเดิมๆนั้นก่อให้เกิดการกดขี่ทางวัฒนธรรมอย่างไร 3) ควรมีการตรวจสอบนโยบายทางการศึกษาบางอย่างที่เห็นว่าไม่ยุติธรรม 4) ควรเน้นการคิดวิเคราะห์ ทักษะการเรียน และ การตระหนักถึงปัญหาสังคม 5) วิธีการสอนควรมีความยืดหยุ่นเพื่อให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนที่หลากหลายของผู้เรียน 6) ในด้านหลักสูตรนั้นทุกวิชาควรสอน

จากหลากหลายมุมมอง 7) ควรมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์สื่อและเอกสารประกอบการสอน ว่ามุมมองที่ถูกนำเสนอในสื่อนั้นเป็นมุมมองของใคร มุมมองใดที่ไม่ได้ถูกนำเสนอ ผู้แต่งเขียนเรื่องบางอย่างจากมุมมองใด 7) ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศที่เหมาะแก่การเรียนให้กับผู้เรียนทุกคน 8) โรงเรียนและครูผู้สอนควรใช้วิธีที่หลากหลายในการวัดผลสัมฤทธิ์และความสามารถของผู้เรียน

- การเปลี่ยนแปลงสังคม

จุดมุ่งหมายสูงสุดของพหุวัฒนธรรมศึกษาคือการเปลี่ยนแปลงสังคม และเพื่อธำรงไว้ซึ่งความยุติธรรมและความเท่าเทียมกันในสังคม พหุวัฒนธรรมศึกษามองว่าการเปลี่ยนแปลงควรเริ่มจากหน่วยที่เล็กที่สุดคือโรงเรียน พหุวัฒนธรรมศึกษามองการเปลี่ยนแปลงตนเองของผู้สอนและการปรับเปลี่ยนนโยบาย และ การปฏิบัติในโรงเรียนเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงในสังคม

4) การศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกคน

คนส่วนใหญ่มักจะเข้าใจผิดว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย รวมทั้งวิธีการสอนบางอย่าง เช่น การสอนแบบกลุ่มนั้นเหมาะกับผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเท่านั้น แต่ความเป็นจริงก็คือ พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาสำหรับทุกคน

นอกจากคำจัดกัดความดังกล่าว นักวิชาการหลายคนได้ให้คำจำกัดความ คำว่า "พหุวัฒนธรรมศึกษา" ไว้คล้ายคลึงกัน นักวิชาการผู้เชี่ยวชาญด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาท่านหนึ่งคือ Banks (1994) ได้ให้ความหมายของการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมไว้ว่าเป็นการศึกษาที่มีจุดประสงค์เพื่อให้เกิดโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมกันในหมู่ผู้เรียนที่มาจากเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ฐานะทางสังคม และ วัฒนธรรมที่ต่างกัน จุดมุ่งหมายหลักอีกประการหนึ่งของการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมที่ Banks กล่าวถึงก็คือเพื่อช่วยให้นักเรียนทุกคนได้รับความรู้และทักษะ รวมถึงทัศนคติ ที่จำเป็นในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่เป็นประชาธิปไตยและมีความหลากหลายSleeter and Grant (2003) กล่าวว่า พหุวัฒนธรรมศึกษา คือ นโยบายและการปฏิบัติทางการศึกษาที่ยอมรับความแตกต่างและความหลากหลายในส่วนที่เกี่ยวกับ เพศ เชื้อชาติ สภาพร่างกาย และ ชนชั้น

Nieto (2004) นักวิชาการอีกผู้หนึ่งที่เชี่ยวชาญเกี่ยวกับพหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นอย่างมากมีความเห็นว่าพหุวัฒนธรรมศึกษา ไม่ใช่เพียงแค่การเรียนเกี่ยวกับกลุ่มคนหลากหลายเชื้อชาติในสังคม เช่น เรียนเกี่ยวกับอาหาร เครื่องแต่งกาย ภาษา ประวัติศาสตร์ของ วัฒนธรรมต่างๆเท่านั้น พหุวัฒนธรรมศึกษายังมีความหมายกว้างกว่านั้น คือ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาเพื่อตอบสนองต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมของผู้เรียน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวกับ ค่านิยม ความเชื่อ ระบบปฏิบัติของผู้เรียนที่หลากหลายวัฒนธรรมNieto (2004) ให้คำจำกัดความ พหุวัฒนธรรมศึกษาไว้ 7 ประการคือ

- พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาที่ต่อต้านการเหยียดหยามทางเชื้อชาติและการเลือกปฏิบัติ

ไม่ใช่แค่การสอนให้นักเรียนอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุขเท่านั้น แต่ยังต้องสอนให้นักเรียนเห็นถึงความเป็นจริงในสังคมที่ยังมีการเลือกปฏิบัติ และ การเหยียดหยามทางเชื้อชาติอยู่ ซึ่งโรงเรียนส่วนใหญ่มักจะหลีกเลี่ยงที่จะสอนเรื่องเหล่านี้ เนื่องจากกลัวว่าจะเป็นการจุดชนวนความขัดแย้งขึ้น จึงมักจะเลี่ยงไปสอนเกี่ยวกับหัวข้อที่ปลอดภัยกว่าเช่น วีรบุรุษ ประเพณี ต่างๆของกลุ่มวัฒนธรรม โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษาอย่างแท้จริงนั้น จะตรวจสอบดูนโยบายและการปฏิบัติทุกอย่างของโรงเรียน รวมทั้งการปฏิบัติของบุคคลากรในโรงเรียนว่ามีการเลือกปฏิบัติหรือไม่

-พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาพื้นฐาน ในฐานะที่เป็นทักษะที่จำเป็นในการอาศัยอยู่ในสังคมปัจจุบัน ไม่ใช่เป็นเพียงความรู้เสริมแต่ควรเป็นปรัชญาในการสอน

-พหุวัฒนธรรมศึกษามีความสำคัญกับนักเรียนทุกคน ในยุคแรกๆการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมมุ่งเน้นการเรียกร้องความเท่าเทียมให้กับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยผู้ซึ่งวัฒนธรรมถูกละเลยโดยสถาบันการศึกษา อย่างไรก็ตามในปัจจุบันนักวิชาการมองว่านักเรียนทุกคนไม่ว่าจะเป็นนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยหรือกลุ่มใหญ่ล้วนแต่ได้รับการศึกษาที่เป็นการศึกษาด้านเดียว ไม่สอนให้พวกเขารู้ถึงวัฒนธรรมและปัญหาของกลุ่มต่างๆ ที่นำไปสู่การคิดวิพากษ์ หรือเปลี่ยนแปลงสังคม นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยอาจเรียนไม่ได้ดี หรือรู้สึกแปลกแยกกับเนื้อหาหรือวิธีการสอนที่ไม่เหมาะกับวัฒนธรรมของพวกเขา ในขณะเดียวกันนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ในสังคมก็ได้รับความรู้ที่อาจทำให้พวกเขาสำคัญตนผิดว่าวัฒนธรรมของตนเองยิ่งใหญ่กว่าวัฒนธรรมอื่น พหุวัฒนธรรมศึกษาคือ การสอนเกี่ยวกับความหลากหลายโดยรวมถึง ความหลากหลายทางเชื้อชาติ ชนชั้น ภาษา เพศสภาพ ความพิการ และสอนให้กับนักเรียนทุกคนไม่ใช่เฉพาะนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเท่านั้น

- พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาที่แทรกอยู่ในทุกส่วนของการจัดการศึกษาของโรงเรียน ไม่ว่าจะเป็นบรรยากาศของโรงเรียน สภาพแวดล้อม อาคารเรียนและสิ่งอำนวยความสะดวก หลักสูตร และความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียนและชุมชน Nieto (2004) เน้นว่า Multicultural Education ควรเป็นปรัชญาที่ชี้นำการจัดการศึกษาไม่ใช่แค่โปรแกรมการสอน หรือหลักสูตรพิเศษที่เสริมเข้ามาในหลักสูตรปกติ

- พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมในสังคม เป็นการศึกษาที่เชื่อมโยงทฤษฎีเข้ากับการมีบทบาททางสังคม กล่าวคือ หลังจากสอนเกี่ยวกับอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันระหว่างชนกลุ่มใหญ่และชนกลุ่มน้อยแล้วนักเรียนควรต้องถูกสอนให้รู้ถึงการดำเนินการแก้ไขความไม่เท่าเทียมเหล่านั้น เช่น การถกเถียงกันถึงประเด็นความขัดแย้ง จัดทำหนังสือพิมพ์ในชุมชน ทำประชาคม การล่าลายชื่อ การเดินขบวน การศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมควรเป็นการศึกษาให้นักเรียนฝึกการมีชีวิตอยู่ในสังคมประชาธิปไตย โดยให้รู้สิทธิและหน้าที่ของ

ตนเอง ห้องเรียนที่เป็นพหุวัฒนธรรมจะยอมให้มีการถกเถียงเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ โดยเฉพาะประเด็นที่เกี่ยวกับชนกลุ่มต่างๆในสังคม

- พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นกระบวนการ ไม่ใช่แค่หลักสูตร หรือ การจัดงานวันสำคัญทางประเพณีต่างๆ แล้วจบเพียงเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่สอนให้นักเรียนเห็นถึงความไม่ยุติธรรมในสังคม หลักสูตรฝึกหัดครูควรสอนเกี่ยวกับกระบวนการจัดกิจกรรมการสอนที่เป็นกระบวนการทางพหุวัฒนธรรม

-พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นการสอนแบบวิพากษ์ ที่มองว่าการศึกษาไม่ใช่สิ่งที่เป็นกลางเสมอไป ทุกการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาเกี่ยวข้องกับอำนาจทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็นการตัดสินใจว่าจะเลือกใช้หนังสือเรียนแบบใด การตัดสินใจว่าจะบรรจุเนื้อหาใดลงไปในหลักสูตร การตัดสินใจใช้การสอบวัดมาตรฐาน การตัดสินใจในการใช้ภาษาใดภาษาหนึ่งในการจัดการเรียนการสอน ปัญหาของการศึกษาที่สอนวัฒนธรรมเดียว (Monocultural Education) คือการที่การตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษามาจากมุมมองทางวัฒนธรรมเดียว ซึ่งคือวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม ส่งผลให้นักเรียนที่ได้รับการศึกษาเช่นนี้มีมุมมองเดียว และมุมมองเช่นนี้เป็นสิ่งที่เชื่อมโยงไปสู่การธำรงไว้ซึ่งความไม่เท่าเทียมทางสังคม การศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมควรเปิดโอกาสการเรียนรู้ของนักเรียนให้มีหลากหลายมุมมอง เพื่อนำไปสู่การวิพากษ์ ตัวอย่างเช่น การสอนประวัติศาสตร์ในโรงเรียนส่วนใหญ่มักจะเป็นประวัติศาสตร์จากมุมมองคนชนกลุ่มใหญ่ในสังคม ซึ่งที่จริงแล้วชนกลุ่มน้อยอาจมองเหตุการณ์เดียวกันด้วยมุมมองที่แตกต่างออกไป หน้าที่ของการจัดการศึกษาในพหุวัฒนธรรม ไม่ใช่การยกเลิกการสอนประวัติศาสตร์แบบเดิม แต่เป็นการสอนประวัติศาสตร์จากหลากหลายมุมมอง นอกจากคำจำกัดความของพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้ว Nieto (2004) ยังกล่าวว่าพหุวัฒนธรรมไม่ใช่เป็นสิ่งที่คงที่ตายตัว หรือ เปลี่ยนแปลงไม่ได้ ในทางตรงกันข้ามพหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นกระบวนการที่เป็นพลวัติมีการเปลี่ยนแปลง Nieto (2004) กล่าวว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาอาจแบ่งออกได้เป็น 4 ระดับได้ดังนี้

1) ระดับที่ 1: โรงเรียนที่มีวัฒนธรรมเดียว (Monocultural School) หรือ โรงเรียนที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรมศึกษาอยู่น้อยมาก หรือ ไม่มีเลย จะเป็นโรงเรียนที่มีลักษณะดังต่อไปนี้

- เนื้อหาของหลักสูตรและครูผู้สอนเป็นภาพสะท้อนของวัฒนธรรมเดียวเท่านั้น
- ไม่มีการพัฒนาหรือฝึกอบรมครูผู้สอนเกี่ยวกับ "ความแตกต่างและหลากหลาย"
- บอร์ดและป้ายประกาศต่างๆไม่มีการแสดงให้เห็นถึงความหลากหลายทางเชื้อชาติ และศาสนา
- การจัดกลุ่มผู้เรียนทำโดยใช้ความสามารถทางวิชาการเท่านั้น
- มีการจัดชั้นเรียนแยกต่างหากสำหรับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยโดยเฉพาะ โดยนักเรียนจะเรียนในชั้นนี้จนกว่าจะสามารถสื่อสารในภาษาของชนกลุ่มใหญ่ได้ดี แล้วจะกลับไปเรียนรวมอีกครั้ง โดยในชั้นเรียนรวมนั้น ภาษาที่ใช้เป็นภาษาของชนกลุ่มใหญ่ภาษาเดียว

- มีการหลีกเลี่ยงที่จะพูดถึงปัญหา หรือประเด็นความขัดแย้งทางสังคม มีการเลี่ยงที่จะพูดถึงความขัดแย้ง เน้นการปฏิบัติต่อนักเรียนทุกคนแบบเดียวกัน

2) ระดับที่ 2: โรงเรียนที่มีการยอมรับการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม (Acceptance School) จะเป็นโรงเรียนที่มีลักษณะต่อไปนี้:

- หลักสูตรในทุกสาระวิชาสะท้อนถึงความรู้สึกด้านบวกต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมของนักเรียน หรือ ของสังคม
- ครูและผู้บริหารส่งเสริมให้มีการอบรมเกี่ยวกับพหุวัฒนธรรม การป้องกันการเหยียดหยามทางเชื้อชาติ และ การรับมือกับความขัดแย้ง
- บอร์ด ป้ายประกาศต่างๆ พูดถึงอัตลักษณ์ของนักเรียนทุกคน และ ความแตกต่างทางสังคมนอกบริบทโรงเรียนด้วย
-การจัดกลุ่มนักเรียน ไม่เน้นความแตกต่างของความสามารถในการเรียน นักเรียนที่อ่อนจะได้รับความช่วยเหลือถ้าต้องการ
-ในวิชาภาษา จะมีการใช้วิธีการสอนแบบพหุภาษา โดยใช้ครูหรือผู้ช่วยครูที่พูดภาษาแม่ของนักเรียน
- นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายเพื่อป้องกันการเหยียดหยาม หรือ การแบ่งแยก

3) ระดับที่ 3: โรงเรียนที่เคารพความเป็นพหุวัฒนธรรม (Respectful School) เป็นโรงเรียนที่มีลักษณะต่อไปนี้

- จะมีการปรับหลักสูตรเพื่อเน้นประเด็นทางสังคมที่สำคัญ
- จะมีการอุทิศเวลาสำหรับการฝึกอบรมและพัฒนาครูเกี่ยวกับพหุวัฒนธรรมศึกษา
- ผู้ปกครองและครอบครัวจะมีส่วนร่วมในโรงเรียนเป็นอย่างมาก
- นักเรียนเรียนรู้ว่าในอดีตคนมีการเหยียดผิวกันเช่นไร มีบรรยากาศที่ปลอดภัยในการพูดถึงประเด็นที่เป็นปัญหาเหล่านี้
-มีความคาดหวังสูงในตัวนักเรียนทุกคน การเรียนการสอนทำโดยใช้วิธีพหุภาษาเพื่อให้นักเรียนมีความรู้ในทั้งสองภาษา
- ไม่ปรากฏว่ามีการเหยียดหยาม หรือแบ่งแยก นักเรียนเรียนรู้ทักษะของการรับมือกับความขัดแย้ง

4) ระดับที่ 4: โรงเรียนที่เน้นความเป็นพหุวัฒนธรรม (Affirming School) โรงเรียนแบบนี้มีลักษณะดังต่อไปนี้

- มีการปรับหลักสูตร โดยไม่ใช่แค่ "พูดถึง" ปัญหาทางสังคม แต่เปิดโอกาสให้มีการวิพากษ์วิจารณ์และแสดงบทบาท ลงมือทำกิจกรรมเพื่อแก้ไขปัญหาเหล่านั้น

- ครูมีทักษะในการสอนให้นักเรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ ครูต้องเป็นผู้ที่ใฝ่เรียนไปพร้อมๆกับนักเรียน
- มีโครงการระยะยาวที่เป็นการจัดร่วมกันระหว่างคนในสังคม ผู้ปกครอง และ หน่วยงานจากภายนอก
- นักเรียนรักษาอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของตนเองและอุทิศตัวเพื่อสร้างชุมชนในโรงเรียนที่มีความเอื้ออาทร
- ระเบียบหรือกฎต่างๆสามารถยืดหยุ่นได้เพื่อให้มีการผสมระหว่างนักเรียนหลายกลุ่ม
- สภาโรงเรียนที่ประกอบด้วย ผู้ปกครอง ครู และนักเรียน มีอำนาจในการตัดสินใจในภารกิจหลักของโรงเรียน
- มีการตั้งกฎเกี่ยวกับการใช้คำพูด ทำให้คนในโรงเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความขัดแย้งได้โดยไม่บั่นทอนความเป็นชุมชนของโรงเรียน

ในปัจจุบันถึงแม้พหุวัฒนธรรมศึกษาจะถูกนำมาปฏิบัติกันอย่างแพร่หลายมากขึ้นในโรงเรียน ในสหรัฐอเมริกา แต่พหุวัฒนธรรมศึกษาที่ถูกนำมาปฏิบัติส่วนใหญ่เป็นการลดทอนจุดประสงค์หลักของพหุวัฒนธรรมศึกษาลงไป โดยเน้นที่การสร้างความเข้าใจระหว่างกลุ่ม ผ่านทางหลักสูตรและวิธีการสอนที่มีการแนะนำวัฒนธรรมต่างๆ เช่น วันสำคัญ อาหาร การแต่งกาย ภาษา ของกลุ่มต่างๆให้นักเรียนรู้จัก นอกจากนี้ยังสอนให้นักเรียนต่างกลุ่มวัฒนธรรมลดอคติที่มีระหว่างกัน ผ่านทางกิจกรรมต่างๆในชั้นเรียน เช่น การทำงานเป็นกลุ่ม นักวิชาการเรียกพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้ว่าเป็น Liberal Multicultural Education (พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม) ถึงแม้การจัดการศึกษาลักษณะนี้จะเป็นจุดมุ่งหมายหนึ่งของการศึกษาในพหุวัฒนธรรม แต่ไม่ใช่ทั้งหมด นักวิชาการหลายคนวิจารณ์การจัดการศึกษาเช่นนี้ว่าเป็นการลดทอนหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษาในพหุวัฒนธรรมลงไป โดยการหลีกเลี่ยงการสอนเกี่ยวกับอำนาจที่ไม่เท่าเทียมระหว่างกลุ่มต่างๆในสังคม (May &Sleeter, 2009) คือ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้มันมองคนทุกคนว่ามีวัฒนธรรมเท่าเทียมกัน ซึ่งในความเป็นจริงแล้ววัฒนธรรมของกลุ่มบางกลุ่มถูกยกสถานะว่าเหนือกว่าวัฒนธรรมของกลุ่มอื่นๆ นอกจากนั้น พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมยังบิดเบือนความไม่เท่าเทียมระหว่างกลุ่มต่างๆในสังคม

นักวิชาการหลายคนจึงเสนอแนวคิดเกี่ยวกับ Critical Multicultural Education (พหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์) ซึ่งการจัดการศึกษาแนวนี้ไม่ได้มองวัฒนธรรมของคนเป็นสิ่งตายตัว หรือเป็นวัตถุที่ตกทอดมาจากอดีต จุดเน้นของการจัดการศึกษาแบบนี้ไม่ได้อยู่ที่วัฒนธรรมแต่อยู่ที่การวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างกลุ่มต่างๆ และ ความไม่เท่าเทียม พหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์ไม่ได้เพียงแค่ยอมรับและเคารพความแตกต่างและ ลดอคติ แต่ยังท้าทายการเหยียดหยามทางเชื้อชาติ และ ความอยุติธรรมในรูปแบบอื่นด้วย

เนื่องจาก Liberal Multicultural Education (พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม) มักจะเน้นไปที่การสอนวัฒนธรรมเช่น ประเพณี วันสำคัญ และ ความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งการจัดการศึกษา

เช่นนี้ไม่สามารถลดความเหลื่อมล้ำในสังคมได้ ดังนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์จึงเน้นการวิเคราะห์พื้นฐานทางการเมือง อุดมการณ์ วัฒนธรรมที่ส่งทอดความไม่เท่าเทียมทางสังคม คือ การศึกษาที่วิเคราะห์ หรือชวนให้เด็กมองเห็นว่า สภาพการเมือง สังคม ความคิด และ "วัฒนธรรม" ปัจจุบันของสังคม วัฒนธรรมในที่นี้ไม่ใช่สิ่งที่ตายตัว แต่เป็นวิถีชีวิต ของคน วัฒนธรรมที่เราเชื่อกันว่าดีงามทั้งหลาย มันทำให้กลุ่มอื่นๆด้อยกว่าอย่างไร มันก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียมทางสังคมอย่างไร โดยเน้นที่การศึกษา เช่น ดูที่หลักสูตร เช่น เรื่องของเหมืองถ่านหิน เรื่องของการสอนเกี่ยวกับการอนุรักษ์ การสอนเกี่ยวกับการใช้ไฟฟ้า นักการเมือง ผู้ปกครองประเทศ วัฒนธรรมหลักของไทย สิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียมในสังคมหรือไม่ หรือ สิ่งที่โรงเรียนพยายามสอน ค่านิยมที่ส่งผ่านทางการศึกษาทำให้ความเหลื่อมล้ำทางสังคมมันคงอยู่ต่อไปหรือไม่ กล่าวคือ วิถีชีวิตของสังคมที่ส่งผ่านทางการศึกษามันก่อให้เกิด หรือ ผดุงไว้ซึ่งความเหลื่อมล่ำทางสังคมหรือไม่ เช่น ในวิชาสังคมศึกษาที่มีการสอนเกี่ยวกับเรื่องเพศ เรื่องของคนพิการ มันทำให้กลุ่มคนเหล่านี้ได้รับการเหยียดหยามหรือไม่

อย่างไรก็ตาม พหุวัฒนธรรมศึกษาเพียงอย่างเดียวไม่สามารถแก้ปัญหาการศึกษาทั้งหมดได้ ความไม่เท่าเทียมทางการศึกษา โดยเฉพาะความแตกต่างของผลการเรียนของนักเรียนไม่ได้มาจากความแตกต่างทางวัฒนธรรมอย่างเดียว แต่เกิดจากหลายสาเหตุ เช่น สภาพแวดล้อมทางบ้าน ความถนัดของนักเรียน ดังนั้นการจัดการศึกษาตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษา เช่น การจัดการเรียนการสอนแบบสองภาษา การจัดการเรียนการสอนโดยเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับวัฒนธรรมของผู้เรียนโดยลำพังแล้วอาจไม่สามารถแก้ปัญหาทางการศึกษาได้ทั้งหมด อย่างไรก็ตาม เราไม่สามารถปฏิเสธได้ว่าสิ่งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เช่น การเหยียดหยามทางเชื้อชาติ การเลือกปฏิบัติ ส่งผลทางจิตวิทยาต่อนักเรียนด้วยเช่นกัน (Nieto, 2004) ถึงกระนั้นก็ตามนักวิชาการเห็นว่าโรงเรียนควรจัดการศึกษาแนวพหุวัฒนธรรมศึกษา เนื่องจากเป็นสิ่งที่โรงเรียนสามารถกระทำได้เพื่อช่วยให้เด็กได้รับโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม เนื่องจากสาเหตุอื่นที่ส่งผลต่อการเรียนของเด็กเช่น สภาพทางครอบครัว สภาพสังคมและเศรษฐกิจนั้น นั้นโรงเรียนอาจแก้ไขอะไรไม่ได้

2.2.2 รูปแบบและแนวทางของพหุวัฒนธรรมศึกษา

จากความหมายและจุดมุ่งหมายของการศึกษาในพหุวัฒนธรรมที่ได้กล่าวมา นักวิชาการเสนอให้รัฐและโรงเรียนมีการดำเนินการเปลี่ยนแปลงนโยบาย หลักสูตร วิธีการจัดการเรียนการสอน กฎระเบียบ การทดสอบ และ อื่นๆเพื่อจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา ก่อนที่จะกล่าวถึงสิ่งที่รัฐและโรงเรียนควรปฏิบัติในการจัดการศึกษาเพื่อผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผู้วิจัยทบทวนความสัมพันธ์ระหว่าง "วัฒนธรรม" ของผู้เรียนกับการจัดการศึกษา

Nieto (2004) ยกตัวอย่างวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาไว้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนรู้

รูปแบบการเรียนหมายถึงวิธีที่คนรับข้อมูลและจัดการข้อมูลที่ได้รับเพื่อสร้างเป็นความรู้ งานวิจัยระบุว่า รูปแบบการเรียนรู้ของคนส่วนหนึ่งได้รับอิทธิพลจากการเลี้ยงดูของครอบครัว ค่านิยม ทัศนคติ และ พฤติกรรมที่ได้รับการอบรมจากครอบครัวส่งผลต่อรูปแบบการเรียนรู้ของแต่ละคนและ ผลการเรียนของแต่ละบุคคล เช่น นักเรียนจากวัฒนธรรมที่เน้นการทำงานแบบร่วมมืออาจมีปัญหาในระบบการศึกษาที่เน้นการแข่งขัน อย่างไรก็ตาม Nieto (2004) ตั้งข้อสังเกตที่สำคัญว่า สิ่งที่ควรระวังคือการไม่เหมารวมว่าเด็กจากวัฒนธรรมนี้ต้องมีรูปแบบการเรียนรู้แบบนี้เท่านั้น เพราะในความเป็นจริงมีปัจจัยอื่นๆอีกมากนอกเหนือจากวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลต่อรูปแบบการเรียนรู้ การด่วนตัดสินว่าวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่กำหนดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเรื่องที่อันตราย อย่างไรก็ตาม ดังนั้นถึงแม้วัฒนธรรมจะมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ และครูควรให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมของผู้เรียนในการจัดการศึกษา แต่ครูไม่ควรเหมารวมว่านักเรียนที่มาจากเชื้อชาติเดียวกันมีวัฒนธรรมเดียวกันทั้งหมด เพราะการกระทำเช่นนี้เป็นการละเลยความแตกต่างอื่นๆเช่นภูมิหลังทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้วัฒนธรรมของคนต่างกัน สรุปคือ ถึงแม้วัฒนธรรมจะเป็นสิ่งที่ช่วยให้จัดการศึกษาได้เหมาะกับผู้เรียนมากขึ้นแต่ควรมีการใส่ใจต่อผู้เรียนเป็นรายบุคคลด้วย

Nieto (2004) ยกตัวอย่างทฤษฎีการเรียนรู้แบบพหุปัญญา (Multiple Intelligence) ของ Howard Gardner ว่าเป็นทฤษฎีที่สามารถนำมาปรับใช้ในบริบทของการศึกษาในพหุวัฒนธรรมได้ กล่าวคือ ครูต้องให้ความสำคัญกับความสามารถที่หลากหลายของเด็กไม่จำกัดอยู่ที่ความสามารถทางภาษา หรือ ความสามารถในการคำนวณเท่านั้น

2. รูปแบบการสื่อสาร (Communication Style)

Nieto (2004) กล่าวถึงรูปแบบการสื่อสารที่แตกต่างกันระหว่างวัฒนธรรมของนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยกับวัฒนธรรมของโรงเรียนซึ่งเป็นวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม Nieto (2004) ยกตัวอย่างการจัดห้องเรียนของโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาที่ให้ครูเป็นศูนย์กลางอาจไม่เหมาะกับนักเรียนทุกวัฒนธรรม เช่น นักเรียนที่เป็นแอฟริกันอเมริกันที่มักจะชอบแสดงออก ครูที่ไม่เข้าใจอาจมองว่าการพูดแทรกเวลาครูพูด หรือการส่งเสียงดังเวลาเรียนเป็นการก่อความไม่สงบในชั้นเรียน แต่ครูที่เข้าใจวัฒนธรรมของนักเรียนจะสามารถนำลักษณะของการสื่อสารแบบนี้มาคิดเป็นกิจกรรมการเรียนได้ หรือนักเรียนมุสลิมที่แยกชายหญิงออกจากกันอีกตัวอย่างหนึ่งของความแตกต่างของรูปแบบการสื่อสาร ก็เช่นช่วงเวลาที่รอให้นักเรียนตอบคำถาม ในบางวัฒนธรรมนักเรียนอาจต้องการเวลาคิดอย่างมากก่อนตอบคำถาม ซึ่งส่วนใหญ่ในชั้นเรียนจะไม่ได้คำนึงถึงวัฒนธรรมนี้ ครูส่วนใหญ่ต้องการให้นักเรียนตอบคำถามอย่างรวดเร็ว อีกตัวอย่างหนึ่งของความแตกต่างทาง

รูปแบบของการสื่อสารก็เช่น ภาษากาย หรือ อวัจนะภาษา ในบางวัฒนธรรมนักเรียนมักจะย่นจมูกเวลาครูถามคำถาม ซึ่งหมายถึงการไม่เข้าใจ ซึ่งถ้าไม่เข้าใจวัฒนธรรมแล้ว อาจแปลความหมายว่านักเรียนเยาะเย้ยครูก็เป็นได้

Nieto (2004) ยกตัวอย่างแนวทางการจัดการสอนโดยคำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียน ซึ่งบางครั้งเรียกว่าการสอนที่เหมาะกับวัฒนธรรม การสอนที่สอดคล้องกับวัฒนธรรม เช่น แทนที่จะให้นักเรียนอ่านสะกดคำทีละตัว ครูอาจเปลี่ยนเป็นการให้อ่านความหมายของคำโดยรวมซึ่งเหมาะกับวัฒนธรรมของนักเรียนบางกลุ่มที่เน้นการมองทุกอย่างในภาพรวมมากกว่าการมองแบบแยกส่วน หรือ ครูอาจเน้นการทำงานเป็นกลุ่มและผลงานของกลุ่มมากกว่าการทำงานเดี่ยว เวลาจัดกิจกรรมหรือให้นักเรียนทำงานกลุ่มครูให้นักเรียนรวมกลุ่มเฉพาะเพศเดียวกัน เนื่องจากวัฒนธรรมของนักเรียนเป็นแบบนั้น

นอกจาก Nieto (2004) แล้ว Banks (1994) ก็เป็นอีกผู้หนึ่งที่ได้ยกตัวอย่างวัฒนธรรมของผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาBanks (1994) เสนอว่าในการจัดการศึกษา สถานศึกษาต้องคำนึงถึงวัฒนธรรมเหล่านี้

1. ค่านิยมและรูปแบบความประพฤติ

ค่านิยมเป็นเสมือนหลักในการกำหนดความประพฤติที่สมาชิกในสังคมยึดถือ ค่านิยมเป็นสิ่งที่แยกกลุ่มวัฒนธรรมหนึ่งออกจากวัฒนธรรมอื่น ค่านิยมยังส่งผลต่อมุมมองของคน ค่านิยมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนก็เช่น การให้ความสำคัญกับกลุ่ม มุมมองเกี่ยวกับความสำเร็จ (เด็กที่มาจากวัฒนธรรมที่มีค่านิยมเกี่ยวกับการให้ความสำคัญกับกลุ่มอาจจะเรียนได้ไม่ดีถ้าโรงเรียนมีวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญเกี่ยวกับความสำเร็จของบุคคล หรือ เน้นปัจเจกบุคคลมากกว่ากลุ่ม) หรือ นักเรียนหญิงที่มาจากวัฒนธรรมที่มีค่านิยมว่าผู้หญิงไม่จำเป็นต้องเรียนสูง อาจมีผลการเรียนไม่ดีนักในโรงเรียน

2. ภาษาพูด ภาษาเขียน และ ภาษากาย

ภาษาเป็นวัฒนธรรมที่สำคัญที่สะท้อนถึงการมองโลกของคน นักเรียนที่ใช้ภาษาที่ไม่ใช่ภาษาเดียวกับที่ใช้ในโรงเรียนอาจเรียนได้ไม่ดีเท่าผู้เรียนที่ใช้ภาษาเดียวกับที่โรงเรียน นอกจากภาษาพูดและภาษาเขียนแล้ว ภาษากายก็เป็นรูปแบบการสื่อสารที่มีความสำคัญในการจัดการเรียนการสอนเป็นอย่างมาก บางครั้งอาจทำให้เกิดความเข้าใจผิดระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนหากว่าทั้งสองฝ่ายมาจากวัฒนธรรมที่มีรูปแบบการสื่อสารต่างกัน

3. ประวัติศาสตร์ ความเป็นมาของแต่ละกลุ่ม

ประวัติศาสตร์ของกลุ่มมีความสำคัญต่อการจัดการศึกษาเป็นอย่างมาก บ่อยครั้งที่โรงเรียนนำเสนอประวัติศาสตร์จากมุมมองของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม ซึ่งประวัติศาสตร์ฉบับของชนกลุ่มใหญ่อาจต่างไปจากประวัติศาสตร์ตามการรับรู้ของชนกลุ่มน้อย ทำให้เกิดการต่อต้าน หรือ เกิดความรู้สึกเป็นปฏิปักษ์ต่อโรงเรียนและการเรียน

Erickson (2001) กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมกับการจัดการศึกษาว่าทุกสิ่งทุกอย่างในการจัดการศึกษาล้วนเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็นการได้รับวัฒนธรรม การถ่ายทอดวัฒนธรรม และ การสร้างวัฒนธรรมอย่างไรก็ตาม Erickson (2001) มองว่าส่วนใหญ่เมื่อพูดถึงพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้ว สถานศึกษาส่วนใหญ่จะเน้นไปที่วัฒนธรรมที่มองเห็น หรือ วัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น ภาษา การแต่งกาย อาหาร ศาสนา และ ประเพณีต่างๆ ซึ่งวัฒนธรรมที่มองเห็นเหล่านี้เป็นเพียงแค่ส่วนเล็กๆของวัฒนธรรมของผู้เรียน Erickson (2001) กล่าวว่านอกเหนือจากวัฒนธรรมที่มองเห็นแล้วโรงเรียนควรให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมที่มองไม่เห็นหรือวัฒนธรรมที่แฝงอยู่ในรูปแบบความประพฤติ ค่านิยม และ ความเชื่อของนักเรียน
ยกตัวอย่างเช่น การมาสายเป็นเวลาเท่าไหร่จึงจะนับว่าสายในวัฒนธรรมของนักเรียน การแสดงความรู้สึกในวัฒนธรรมของนักเรียน เช่น ความเจ็บปวด วัฒนธรรมที่มองไม่เห็นเหล่านี้อาจก่อให้เกิดความไม่เข้าใจกันโดยเฉพาะระหว่างคนที่มีวัฒนธรรมต่างกัน เพราะบางครั้งการปฏิบัติของบางคนอาจเป็นวัฒนธรรม ซึ่งสำหรับคนที่มีวัฒนธรรมแตกต่างออกไปอาจมองว่าเป็นเรื่องไม่สุภาพก็เป็นได้ ยกตัวอย่างเช่น บางวัฒนธรรมเวลาพูดกับผู้ใหญ่เด็กต้องไม่สบตาจึงจะถือว่าสุภาพเนื่องจากการสบสายตากับผู้ใหญ่ตรงๆถือเป็นการท้าทาย ถ้าเด็กที่มาจากวัฒนธรรมที่มีความเชื่อเช่นนี้ไปเข้าเรียนในโรงเรียนที่ครูมีวัฒนธรรมที่ต่างออกไป คือ ผู้ฟังต้องสบตาผู้พูดเพื่อแสดงออกว่าสนใจฟังสิ่งที่ผู้พูดกำลังพูด เพราะฉะนั้นในชั้นเรียนนักเรียนอาจจะนั่งก้มหน้าไม่สบตามครูเพื่อแสดงความสุภาพ แต่ครูอาจตีความกริยาของนักเรียนว่าเป็นการไม่สนใจ ไม่ใส่ใจสิ่งที่ครูพูด และ อาจทำให้เกิดปัญหาตามมา เช่น ครูเกิดทัศนคติที่ไม่ดีกับนักเรียนคนนั้น Erickson (2001) กล่าวว่าวัฒนธรรมที่มองไม่เห็นส่วนใหญ่มักจะเป็นกริยาที่เกิดขึ้นจากจิตใต้สำนึกโดยอัตโนมัติ ซึ่งเป็นผลมาจากการถูกปลูกฝังและการประพฤติปฏิบัติติดต่อกันเป็นเวลานาน

จากวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาที่ได้กล่าวมา นักวิชาการได้เสนอให้รัฐและสถานศึกษาปรับรูปแบบการจัดการศึกษาตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาไว้หลายรูปแบบซึ่งจะกล่าวถึงต่อไป สิ่งหนึ่งที่นักวิชาการที่สนับสนุนพหุวัฒนธรรมศึกษาเน้นย้ำว่าควรเป็นจุดเริ่มต้นในการเปลี่ยนแปลง คือ นโยบายการจัดการศึกษาทั้งในระดับของประเทศและระดับสถานศึกษาNieto (2004) กล่าวว่าสถานศึกษาไม่เพียงแต่ต้องจัดการสอนให้เหมาะกับวัฒนธรรมของผู้เรียนเท่านั้น แต่คำนึงถึงอำนาจและความได้เปรียบในสังคมและยกตัวอย่างโครงสร้างและระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียนหลายอย่างที่ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียม และ ไม่ยุติธรรมต่อผู้เรียนที่มาจากวัฒนธรรมอื่น หรือ ผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย เช่น การแบ่งแผนการเรียนตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน งบประมาณทางการศึกษาที่ไม่เท่าเทียม นโยบายการให้นักเรียนตกซ้ำชั้น การทดสอบมาตรฐานทางการศึกษา หลักสูตรของโรงเรียน วิธีการสอน สถานที่เรียนและสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ

นโยบายเกี่ยวกับระเบียบวินัยและความประพฤติ การจำกัดบทบาทของนักเรียน ผู้ปกครอง และ ครู Nieto (2004) ยกตัวอย่างเรียกการเลือกปฏิบัติเช่นนี้ว่าเป็น Institutional Discrimination (การเลือกปฏิบัติทางสถาบัน)

1) การแบ่งแผนการเรียน (Tracking)

การแบ่งนักเรียนตามแผนการเรียนซึ่งดูผิวเผินเหมือนกับยุติธรรมต่อนักเรียนทุกคน เพราะแบ่งโดยใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่นักวิชาการได้นำเสนอผลการวิจัยว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่ได้เกิดจากความสามารถทางการเรียนของนักเรียนเท่านั้น แต่ยังสะท้อนให้เห็นถึงสภาพทางเศรษฐกิจและสังคมและภูมิหลังทางครอบครัวของนักเรียน ฯ ผลการวิจัยระบุว่านักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย หรือมีชาติพันธุ์ที่แตกต่างส่วนใหญ่จะอยู่ในแผนการเรียนทั่วไปที่ไม่เน้นวิชาการมากเท่ากับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่Oakes (1985) ได้ทำการวิจัยเรื่องการแบ่งแผนการเรียนในโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาและพบว่านักเรียนผิวขาวและนักเรียนที่มีเชื้อสายมาจากประเทศแถบเอเชีย เช่น ญี่ปุ่น เกาหลี จีน จะถูกจัดให้อยู่ในแผนการเรียนที่เน้นความสามารถทางวิชาการขั้นสูง ในขณะที่นักเรียนที่มาจากประเทศที่มีเชื้อสายลาติน มักจะอยู่ในแผนการเรียนทั่วไป การแบ่งนักเรียนตามแผนการเรียนเป็นวิธีที่โรงเรียนใช้กันโดยแพร่หลายทั้งในต่างประเทศและประเทศไทยเพราะเป็นวิธีที่ง่ายต่อการจัดการศึกษา ครูจะสอนง่ายขึ้นถ้านักเรียนในชั้นมีความสามารถทางวิชาการพอๆกัน อย่างไรก็ตามความสามารถทางวิชาการส่วนหนึ่งมาจากสภาพพื้นฐานทางครอบครัว กล่าวคือครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมสูงมีทรัพยากรมากกว่าที่จะช่วยในการให้การศึกษาแก่เด็กเมื่อเทียบกับครอบครัวที่ฐานะไม่ดีเท่า เช่น สามารถส่งเด็กไปโรงเรียนกวดวิชา จ้างครูมาสอนที่บ้าน หรือ พ่อแม่สามารถช่วยสอนการบ้านหรือเตรียมบทเรียนที่บ้านได้ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำไม่สามารถทำได้ ซึ่งครอบครัวของชนกลุ่มน้อย หรือเด็กที่มีชาติพันธุ์ที่แตกต่างจากเด็กกลุ่มใหญ่ในสังคมมักจะเป็นครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำด้วย ซึ่งจากกรอบแนวคิดของ Multicultural Education ที่เน้นการสร้างความเท่าเทียมในการได้รับโอกาสทางการศึกษาและการประสบความสำเร็จในการศึกษา การแบ่งแผนการเรียนเป็นสิ่งที่ไม่ยุติธรรมสำหรับนักเรียนที่มีฐานะยากจนและนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย เนื่องจากเป็นการจัดการศึกษาที่เอื้อต่อนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ในสังคม ซึ่งส่งผลให้ความเหลื่อมล้ำในสังคมได้รับการต่อยอดออกไป เนื่องจากเมื่อนักเรียนกลุ่มนี้ได้เรียนในแผนการเรียนที่มุ่งเน้นวิชาการก็จะสามารถเรียนต่อในระดับอุดมศึกษาในขณะที่เข้ายากกว่า และเมื่อเรียนจบก็สามารถเข้าสู่อาชีพที่ทำให้มีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจสูงกว่าเด็กที่เรียนในแผนการเรียนทั่วไป ซึ่งทำให้ความเหลื่อมล้ำทางสังคมธำรงอยู่ต่อไป นักวิชาการหลายคนสนับสนุนให้มีการยกเลิกการแบ่งแผนการเรียนตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Nieto, 2004; Oakes, 1985) แต่ถูกต่อต้านโดยผู้ปกครองของนักเรียนที่เรียนอยู่ในแผนการเรียนที่เน้นวิชาการ ซึ่งเป็นคนกลุ่มใหญ่ในสังคม

2) การทดสอบมาตรฐาน (Standardized Testing)

Nieto (2004) กล่าวว่าการทดสอบมาตรฐานส่งผลทางลบต่อการเรียนของเด็ก โดยเฉพาะเด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อย เนื่องจากโรงเรียนมุ่งสอนนักเรียนเพื่อให้สอบได้คะแนนดีในการทดสอบมาตรฐาน ทำให้เนื้อหาและทักษะบางอย่างที่สำคัญ ถูกละเลยไป บางโรงเรียนมุ่งสอนเพื่อการสอบอย่างเดียวทำให้ขาดการคิดสร้างสรรค์ กิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็ก บ่อยครั้งที่การทดสอบมาตรฐานตีกรอบการสอนของครูให้จำกัดอยู่เพียงเนื้อหาที่จะออกสอบ ซึ่งสภาพเช่นนี้มักจะเกิดในโรงเรียนที่เด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อยเรียนอยู่ แทนที่จะใช้การทดสอบมาตรฐานนักวิชาการเสนอว่าควรมีการประเมินผลการเรียนรู้แบบอื่น ที่วัดการเรียนรู้ได้ดีกว่า เช่น การใช้แฟ้มสะสมผลงาน การให้ทดลองปฏิบัติ การจัดแสดงผลงานของนักเรียน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการเรียนรู้มากกว่าผลการทดสอบมาตรฐาน

3) หลักสูตร (Curriculum)

หลักสูตรส่วนใหญ่มักจะไม่สัมพันธ์กับชีวิตของนักเรียน ยกตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจสอนเรื่องอาหาร 5 หมู่แต่ในชีวิตประจำวันนักเรียนอาจมีอาหารรับประทานไม่ครบมื้อ หรือ ครูอาจสอนเกี่ยวกับอาชีพต่างๆในสังคมแต่ไม่ได้พูดถึงอาชีพของคนใกล้ตัวนักเรียน หรือ อาชีพของคนในชุมชน หรือ ครูอาจสอนเกี่ยวกับประเทศเพื่อนบ้านแต่ไม่มีการกล่าวถึงนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานอพยพที่เรียนอยู่ในโรงเรียนเลย

Nieto (2004) กล่าวว่าหลักสูตรการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมควรจะเชื่อมโยงกับชีวิตของนักเรียน ซึ่งไม่ได้หมายความว่าโรงเรียนควรสอนแต่เรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของนักเรียนโดยไม่สอนความรู้อื่น แต่หมายถึงการใช้ประสบการณ์ที่นักเรียนสัมผัสในชีวิต เชื่อมต่อไปยังความรู้อื่นๆ Nieto (2004) ยกตัวอย่างการเรียนวรรณคดี ซึ่งถึงแม้เนื้อหาในวรรณคดีจะแตกต่างจากชีวิตประจำวัน แต่นักเรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาของวรรณคดีได้จากการเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนเอง เช่น ครอบครัวในวรรณคดีอาจมีความใกล้ชิดกันเหมือนกับวัฒนธรรมในครอบครัวของนักเรียน เป็นต้น ซึ่งสิ่งนี้คือหน้าที่ของผู้สอนที่จะหาทางเชื่อมโยงประสบการณ์ของนักเรียนเข้ากับเนื้อหา หลักสูตรที่ดีต้องไม่ใช่หลักสูตรที่ตาย ที่ให้นักเรียนท่องจำ แต่ต้องเป็นหลักสูตรที่เปิดสู่การเรียนรู้ และ การตั้งคำถาม และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง

4) วิธีการสอน (Pedagogy)

Nieto (2004) กล่าวว่าวิธีการสอนในโรงเรียนเป็นแบบสอนให้จำ มากกว่าจะปลูกฝังให้นักเรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ ครูจำนวนไม่น้อยที่ไม่มีความรู้ว่าควรจะสอนนักเรียนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างอย่างไรเนื่องจากในหลักสูตรวิชาชีพครูก็ไม่มีการสอนเกี่ยวกับทักษะนี้ ส่วนใหญ่แล้วในโรงเรียนที่เด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อยเรียนอยู่วิธีการสอนที่ครูสอนส่วนใหญ่จะเน้นการท่องจำ ให้ทำแบบฝึกหัด สั่งงาน ไม่ได้เน้นการคิดวิเคราะห์ หรือ การให้ทำกิจกรรมนอกเหนือจากบทเรียนมากนัก Nieto (2004) สนับสนุนวิธีการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative

Learning) ว่าเป็นวิธีที่สามารถดึงความสามารถและทักษะของผู้เรียนออกมาได้และทำให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน อีกวิธีหนึ่งที่ Nieto (2004) เห็นว่าเหมาะสมกับบริบทของการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมก็คือ การเรียนโดยให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ (Constructivist Approach) ครูที่ใช้วิธีการสอนนี้จะสนับสนุนให้นักเรียนใช้ความรู้ที่มีเพื่อต่อยอดความรู้การสอนแบบนี้จะไม่ใช่การให้นักเรียนท่องจำเนื้อหาที่แยกกันเป็นส่วนๆ แต่เป็นการเชื่อมโยงความรู้ทั้งหมด เทคนิคการสอนที่ใช้ในวิธีการสอนนี้ เช่น การสอนให้นักเรียนรู้จักตั้งคำถาม การค้นหาความรู้ การปรึกษากับเพื่อน วิธีการสอนแบบนี้มองการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่มีพลวัต

5) นโยบายเกี่ยวกับระเบียบวินัย (Disciplinary Policies)

Nieto (2004) กล่าวว่าระเบียบวินัยบางอย่างของโรงเรียน เช่น ระเบียบที่ไม่ยุติธรรม หรือไม่มีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะระเบียบวินัยที่เป็นการบังคับไม่มีความยืดหยุ่นอาจส่งผลทำให้นักเรียนต้องออกกลางคัน ระเบียบวินัยเหล่านั้นอาจกำหนดขึ้นจากมุมมองทางวัฒนธรรมที่ต่างออกไปจากวัฒนธรรมของนักเรียนทำให้เป็นการยากที่นักเรียนจะปฏิบัติตามระเบียบวินัยที่กำหนดนั้นได้Nieto (2004) ยกตัวอย่างของนักเรียนเชื้อสายลาตินที่หลบตามองต่ำเมื่อถูกดุเนื่องจากเป็นสิ่งที่ปฏิบัติในครอบครัวและในวัฒนธรรมของพวกเขา อย่างไรก็ตามการกระทำเช่นนี้อาจถูกมองจากครูที่มาจากวัฒนธรรมอเมริกันว่าเป็นการท้าทาย หรือ ครูสั่งพักการเรียนนักเรียนเชื้อสายแอฟริกันอเมริกันที่ใส่เข็มขัดหลวมๆเนื่องจากเห็นว่าไม่สุภาพ ทั้งที่ลักษณะการสวมเข็มขัดเช่นนั้นทำกันเป็นปกติในหมู่นักเรียนแอฟริกันอเมริกัน แต่กลับไม่ได้ว่าอะไรเมื่อนักเรียนผิวขาวสวมกางเกงยีนขาดที่ต้นขา ซึ่งเป็นรูปแบบการแต่งกายของนักเรียนผิวขาวส่วนใหญ่ กล่าวโดยสรุป ในสหรัฐอเมริกานักเรียนที่ถูกทำโทษทางวินัยส่วนใหญ่เป็นนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยและนักเรียนที่มีฐานะยากจน เนื่องจากกฎระเบียบต่างๆของโรงเรียนถูกกำหนดขึ้นจากมุมมองของคนผิวขาวซึ่งเป็นชนกลุ่มใหญ่ในสังคม

6) สถานที่เรียน (Physical Structure)

Nieto (2004) กล่าวถึงบรรยากาศในโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาที่ส่งผลต่อความรู้สึกและการเรียน ในโรงเรียนบางแห่งตึกและสถานที่ให้ความรู้สึกไม่ปลอดภัย โรงเรียนบางแห่งตั้งอยู่ในชุมชนแออัด มีการตรวจอาวุธก่อนเข้าโรงเรียน โรงเรียนบางแห่งมีบรรยากาศเหมือนคุกเพื่อป้องกันนักเรียนหนีเรียนหรือป้องกันคนภายนอกเข้ามาในโรงเรียน โรงเรียนบางแห่งมีสภาพห้องเรียนที่ไม่น่าเรียน Nieto (2004) กล่าวว่า สภาพของโรงเรียนส่งผลต่อการเรียนรู้และความรู้สึกของนักเรียนได้ บรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่ดีจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกผ่อนคลาย อยากเรียน และ บอกเป็นนัยว่าโรงเรียนให้ความสำคัญกับผู้เรียน สำหรับในประเทศไทยสิ่งที่ Nieto (2004) กล่าวถึงผู้วิจัยเห็นว่าอาจประยุกต์ได้กับการที่สถานศึกษาจัดสถานที่ในโรงเรียนให้เหมาะกับวัฒนธรรมของผู้เรียนหรือไม่ เช่น สถานศึกษาจัดให้มีห้องพระ ห้องละหมาดสำหรับนักเรียนที่มีความหลากหลายทางศาสนาหรือไม่ อาคารและสิ่งก่อสร้างในสถานศึกษาเอื้อต่อผู้เรียนที่พิการหรือไม่ เป็นต้น

เช่นเดียวกับ Nieto (2004) ในการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนนั้น Banks (1994) ได้กล่าวถึง สิ่งที่สถานศึกษาจะต้องทำในการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษาไว้ดังนี้: (ภาพที่ 2.2)

1. โรงเรียนควรประกาศนโยบายที่ชัดเจนเกี่ยวกับพหุวัฒนธรรมศึกษา

การประกาศนโยบายที่ชัดเจนเกี่ยวกับ พหุวัฒนธรรมศึกษา จะเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ แนวปฏิบัติทุกอย่างในโรงเรียน จะช่วยสื่อสารไปยังพ่อแม่และประชาชนว่าโรงเรียนให้ความสำคัญกับพหุวัฒนธรรมศึกษา

2. ปรับทัศนคติ ความเชื่อ และ การปฏิบัติของบุคลากร

ในการจัดการศึกษาแบบ พหุวัฒนธรรมศึกษาสิ่งสำคัญที่สุดคือ ทัศนคติของบุคลากรซึ่งหมายรวมถึง ครู ผู้บริหาร เจ้าหน้าที่ธุรการ แม่บ้าน ภารโรง และ เจ้าหน้าที่ทุกคนในโรงเรียน บุคลากรโดยเฉพาะครูจะต้องเชื่อว่าผู้เรียนทุกคนไม่ว่าจะมาจากเชื้อชาติใด เป็นเพศใด หรือ มีความผิดปกติทางร่างกายหรือไม่ ล้วนแล้วแต่มีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนด้วยกันทั้งนั้น เนื่องจากความเชื่อเช่นนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อตนเอง และ เพิ่มความมั่นใจในการเรียนให้แก่ผู้เรียน ดังนั้นบุคลากรในโรงเรียนทุกคนควรจะได้รับการอบรมให้มีทัศนคติที่ดีต่อผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

3. การจ้างบุคลากรในโรงเรียนที่มีความหลากหลาย

บุคลากรในโรงเรียน เช่น ผู้บริหาร ครู เจ้าหน้าที่แนะแนว เจ้าหน้าที่ธุรการ และ บุคลากรสนับสนุนอื่นๆ ควรจะมีความหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นเชื้อชาติ เพศ และ สภาพร่างกาย ความหลากหลายของบุคลากรเช่นนี้จะเป็นเครื่องสะท้อนให้เห็นถึงนโยบายของโรงเรียนเกี่ยวกับ พหุวัฒนธรรมศึกษาได้ดี สิ่งที่ต้องระวังคือโรงเรียนต้องคำนึงถึงตำแหน่งของบุคลากรที่เป็นชนกลุ่มน้อยด้วย ถ้าผู้บริหารในโรงเรียนยังเป็นคนผิวขาวชาวยุโรป แต่ภารโรงเป็นคนผิวดำแทนที่นักเรียนจะมีทัศนคติด้านบวกต่อชนกลุ่มน้อย การจ้างบุคลากรเช่นนี้อาจส่งผลกระทบในทางตรงกันข้าม กล่าวคือ อาจเป็นการยืนยันความเชื่อว่าชนกลุ่มน้อยบางกลุ่มนั้นด้อยกว่าคนกลุ่มใหญ่ซึ่งเป็นคนขาว

4. หลักสูตรของโรงเรียนควรจะมีการปรับเพื่อให้สะท้อนมุมมองของชนกลุ่มน้อยมากขึ้น

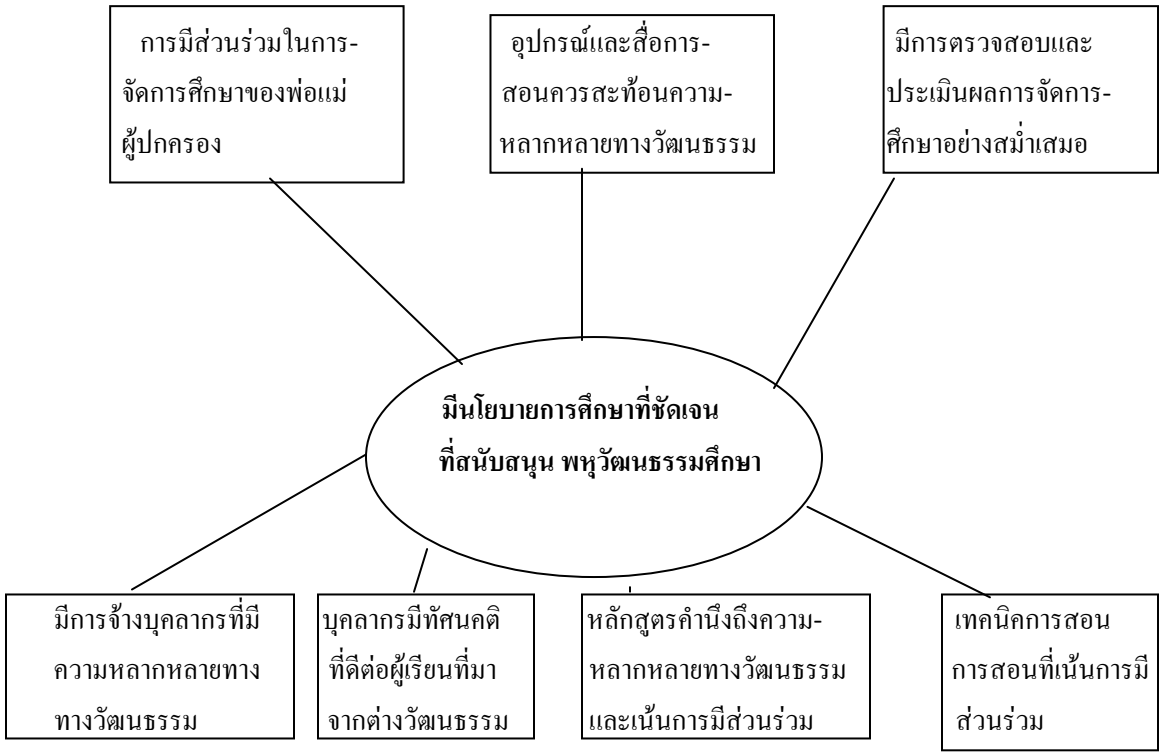
การปรับหลักสูตรในที่นี้หมายถึง การนำเสนอเนื้อหาของหลักสูตรผ่านมุมมองของชนกลุ่มน้อยไม่ใช่เพียงแค่การเพิ่มเรื่องราวของชนกลุ่มน้อยเข้าไปในหลักสูตรเท่านั้น Banks (1994) ยกตัวอย่างเรื่องการค้นพบทวีปอเมริกาของโคลัมบัส โดยเปรียบเทียบว่า ถ้าเป็นหลักสูตรที่มองจากมุมมองของชาวผิวขาวชาวยุโรป นักเรียนจะได้เรียนรู้มุมมองของโคลัมบัสที่มีต่อชนพื้นเมืองเมื่อเขา "ค้นพบ" ทวีปอเมริกา แต่ถ้าเป็นหลักสูตรแบบ พหุวัฒนธรรมศึกษาที่นำเสนอมุมมองของวัฒนธรรมของชาวพื้นเมืองด้วยนั้นจะไม่กล่าวถึงเหตุการณ์

ดังกล่าวว่าเป็น "การค้นพบ" ทวีปอเมริกาของโคลัมบัส[3] แต่จะบรรยายถึงวัฒนธรรมของชาวพื้นเมืองที่อาศัยอยู่ในดินแดนมาก่อนที่โคลัมบัสจะเดินทางมาถึง จะบรรยายถึงการเดินทางของโคลัมบัส และ การปะทะกันระหว่างวัฒนธรรมของชนพื้นเมืองและวัฒนธรรมของคนผิวขาว Banks (1994) เห็นว่าการปรับหลักสูตรเช่นนี้จะช่วยให้นักเรียนมองปัญหา และ ประเด็นต่างๆจากมุมมองของคนหลากวัฒนธรรม อย่างไรก็ตาม ไม่ได้หมายความว่าหลักสูตรที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรมเช่นนี้จะเป็นสิ่งสำเร็จรูปหรือตายตัวที่ครูคนไหนจะนำไปใช้ก็ได้ผลเหมือนกัน การใช้หลักสูตรที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรมให้ได้ผลดีนั้น สิ่งสำคัญที่สุดคือตัวผู้สอนที่จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมของนักเรียน และ มีทัศนคติที่ดีต่อนักเรียนที่มาจากต่างวัฒนธรรม

5. เทคนิคการสอน

ในการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม สิ่งสำคัญที่สุดคือ ผู้สอนจะต้องใช้วิธีการสอนที่เน้นการมีส่วนร่วม และ การจัดกิจกรรมกลุ่ม เทคนิคการสอนที่เหมาะกับหลักสูตรที่มีความเป็นพหุวัฒนธรรม คือ การเรียนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลาง และ การเรียนที่ครูฟังเสียงของนักเรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรมบทบาทของโรงเรียนและเขตพื้นที่การศึกษาในการส่งเสริมให้ครูมีเทคนิคการจัดการเรียนการสอนที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมคือการจัดอบรมวิธีการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมให้แก่ครู Ladson-Billing (1994) เปรียบเทียบเทคนิคการสอนสองแบบ คือ 1) เทคนิคการสอนที่เน้นการหลอมหลวมวัฒนธรรม (Assimilation Teaching) และ 2) เทคนิคการสอนแบบเน้นวัฒนธรรมของผู้เรียน (Culturally-Relevant Teaching) โดยกล่าวว่า ในเทคนิคการสอนที่เน้นการหลอมรวมวัฒนธรรมนั้น หน้าที่ของครูผู้สอนคือการทำให้นักเรียนปรับตัวเข้ากับสังคมได้มากที่สุด ส่วนมากครูที่ใช้เทคนิคการสอนแบบนี้จะมีความคาดหวังในตัวผู้เรียนต่ำ ซึ่งต่างไปจากเทคนิคการสอนที่เน้นวัฒนธรรมของผู้เรียน ที่ครูผู้สอนจะทำหน้าที่เป็นเหมือนครูฝึก (Coach) หรือ วาทยกรผู้ควบคุมวง (Conductor) ที่เชื่อมั่นว่าผู้เล่น หรือ นักดนตรี หรือ ในที่นี้หมายถึงผู้เรียนมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จได้ โดยในเทคนิคการสอนนี้ ครูจะพยายามดึงความสามารถของผู้เรียนออกมาให้ได้มากที่สุด

[3]สาเหตุที่มีไม่กล่าวถึงการเดินทางไปพบทวีปอเมริกาของโคลัมบัสว่าเป็นการ "ค้นพบ" เนื่องจากดินแดนที่โคลัมบัสอ้างว่าค้นพบนั้นมีชาวพื้นเมืองอาศัยอยู่ก่อนแล้ว ดังนั้นการมองเหตุการณ์นี้ว่าเป็นการค้นพบจึงเป็นการสะท้อนมุมมองของคนผิวขาวชาวยุโรปมากกว่าจะเป็นการมองเหตุการณ์จากมุมมองของกลุ่มคนชาวพื้นเมือง



ภาพที่ 2.2 **แนวทางการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา**

(ดัดแปลงจาก Banks, J.A. (1994). ***An introduction to multicultural education.*** **Needham Heights, MA :Allyn and Bacon, p. 92)**

6. สื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน

โรงเรียนควรจะเลือกสื่อการสอนและอุปกรณ์การเรียนการสอนที่สะท้อนประสบการณ์และประวัติศาสตร์ของนักเรียนที่มาจากกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ สื่อการสอนควรจะเกี่ยวข้องกับปัญหาและมุมมองของกลุ่ม อย่างไรก็ตามบ่อยครั้งที่มีการเพิ่มรูปภาพ หรือ เนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยลงไปในสื่อการสอนหรือแบบเรียน Banks (1994) ให้ความเห็นว่าการปฏิบัติเช่นนี้ก่อให้เกิดผลเสียเท่าๆกับการที่ไม่มีการกล่าวถึงเรื่องราวของชนกลุ่มน้อยทีเดียว กล่าวคือ หากมีการเพิ่มรูปภาพหรือเรื่องราวของชนกลุ่มน้อยเข้าไปในสื่อการสอนและแบบเรียนโดยไม่ได้มีการปรับมุมมองเกี่ยวกับเหตุการณ์ หรือ เรื่องราวต่างๆที่เป็นเนื้อหาหลักของแบบเรียน จะยิ่งเป็นการตอกย้ำความเชื่อ หรือมุมมองที่ชนกลุ่มใหญ่ในสังคมมีต่อชนกลุ่มน้อย

7. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

การมีส่วนร่วมของพ่อแม่และผู้ปกครองเป็นส่วนประกอบสำคัญที่จะช่วยแก้ปัญหาและพัฒนาคุณภาพการศึกษาของนักเรียน อย่างไรก็ตามผู้ปกครองอาจจะลังเล หรือ ไม่กล้าที่จะเข้ามามีส่วนในการจัดการศึกษาเนื่องจากเห็นว่าตนเองไม่มีอำนาจ หรือ ความเห็นของตนเองไม่ได้รับการใส่ใจจากโรงเรียน ประกอบการเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างครอบครัวที่ทำให้ผู้ปกครองต้องแบบภาระนอกบ้านมากขึ้นทำให้เวลาที่จะอุทิศให้กับการศึกษาของเด็กในความดูแล หรือ ลูก นั้นลดน้อยลง ดังนั้นหน้าที่ของโรงเรียน คือ การหาวิธีที่จะทำให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการศึกษาให้มากที่สุด

8. การตรวจสอบและประเมินผลอย่างสม่ำเสมอ

ความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบ พหุวัฒนธรรมศึกษาอยู่ที่การหมั่นตรวจสอบและปรับปรุง พัฒนาการจัดการศึกษาในโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ เช่น ตรวจสอบว่าเป้าหมายที่กำหนดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ หรือ ตรวจสอบการจัดการเรียนการสอนว่ามีการใช้เทคนิควิธีสอน และการใช้สื่อที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียนหรือไม่ หรืออาจตรวจสอบสถิติต่างๆเกี่ยวกับนักเรียนว่านักเรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งมีสถิติบางตัวสูงเป็นพิเศษหรือไม่ ยกตัวอย่างเช่น ถ้าโรงเรียนมีนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเป็นสัดส่วนร้อยละ 20 ของนักเรียนทั้งหมด และ นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ร้อยละ 80 ของนักเรียนทั้งหมด แต่อัตราส่วนการออกกลางคันของนักเรียนแสดงให้เห็นว่า ร้อยละ 70 ของนักเรียนที่ออกกลางคันเป็นนักเรียนกลุ่มน้อย สถิติเช่นนี้สะท้อนว่าการจัดการศึกษาของโรงเรียนอาจไม่ได้คำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนเท่าที่ควร หากโรงเรียนจัดการศึกษาโดยคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนแล้ว สถิติของนักเรียนที่ออกกลางคันต้องสะท้อนจำนวนนักเรียนในโรงเรียน เช่น ถ้าโรงเรียนมีนักเรียนที่ออกกลางคันทั้งหมด 10 คน อัตราส่วนของนักเรียนที่ออกกลางคันที่เป็นนักเรียนที่มาจากชนกลุ่มใหญ่ต้องอยู่ที่ประมาณร้อย

ละ 80 (หรือ 8 คน) และ เป็นนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยร้อยละ 20 (หรือ 2 คน) โรงเรียนต้องหมั่นตรวจสอบสถิติเหล่านี้อย่างสม่ำเสมอ

นอกเหนือจากที่กล่าวมาทั้งหมด ส่วนประกอบสำคัญอีกประการหนึ่งของพหุวัฒนธรรมศึกษาคือการสร้างบรรยากาศของ โรงเรียนให้เกิดความเสมอภาคในด้านเชื้อชาติ เพศสภาพ และ ฐานะทางสังคมของนักเรียนทุกคน เพื่อให้เกิดบรรยากาศเช่นนี้สมาชิกทุกคนในโรงเรียนต้องร่วมมือกัน โรงเรียนต้องตรวจสอบแนวทางการปฏิบัติของโรงเรียนทุกอย่าง ไม่ว่าจะเป็นการจัดกลุ่ม การแบ่งห้องเรียน การแข่งกีฬา ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เพื่อดูว่าเป็นไปอย่างเสมอภาคหรือไม่

2.2.3 **หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา**

ในบรรดาส่วนประกอบของพหุวัฒนธรรมศึกษา หรือสิ่งที่สถานศึกษาต้องทำเพื่อจัดการสอนแนวพหุวัฒนธรรมศึกษา หลักสูตรถือเป็นสิ่งที่สำคัญมากที่สุดลำดับต้นๆและเป็นสิ่งที่ปรับเปลี่ยนยากที่สุดลำดับต้นๆเช่นเดียวกัน ดังนั้นสถานศึกษาหลายแห่งจึงไม่เปลี่ยนหรือปรับหลักสูตรแต่เลี่ยงไปเปลี่ยนกฎระเบียบเช่นกฎเกี่ยวกับการแต่งกาย หรือจัดประเพณีวันสำคัญของวัฒนธรรมต่างๆแทนเนื่องจากทำได้ง่ายกว่าและเห็นได้ชัดเจนกว่า อย่างไรก็ตามเพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้วการปรับหลักสูตรถือเป็นหัวใจสำคัญและเป็นสิ่งจำเป็นที่ทุกสถานศึกษาต้องทำเมื่อกล่าวถึงหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา หลายคนอาจนึกไปถึงการบรรจุเนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมลงไปในหลักสูตร เช่น อาหารของคนต่างวัฒนธรรม การแต่งกายของวัฒนธรรมต่างๆ หรือ ประวัติศาสตร์ของคนกลุ่มต่างๆ เหล่านี้เป็นเพียงลักษณะหนึ่งของหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาเท่านั้น

Banks and Banks (1998) กล่าวว่า หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาควรเป็นการบูรณาการเนื้อหาการสอน(Content integration)ซึ่งหมายถึงการเพิ่มหรือ การปรับเปลี่ยนเนื้อหาโดยผู้สอนใช้ตัวอย่างและเนื้อหาของการเรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรมไม่ได้มาจากวัฒนธรรมเดียว และ หลายกลุ่มทางสังคมเพื่อแสดงให้ความคิด และ การตีความจากหลายวัฒนธรรม ซึ่งในการบูรณาการเนื้อหานั้นอาจทำได้ไม่เหมือนกันในทุกวิชา บางวิชา เช่น วิชาสังคมศึกษา วิชาประวัติศาสตร์ วิชาที่เกี่ยวกับภาษา วิชาดนตรี วิชาเหล่านี้มักจะเปิดโอกาสให้ผู้สอนได้สอดแทรกตัวอย่างเกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นเข้าไปได้ มากกว่าในวิชาอื่นๆ เช่น วิชาคณิตศาสตร์ หรือ วิชาวิทยาศาสตร์อย่างไรก็ตามการบรรจุเนื้อหาควรคำนึงถึงความสมเหตุสมผล Banks and Banks (1998)แบ่งรูปแบบของการบูรณาการเนื้อหาที่เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมลงในหลักสูตรออกเป็น 3รูปแบบดังนี้:

1) การเพิ่มบทบาท (Contributions) หมายถึงการสอดแทรกเนื้อหา หรือเพิ่มเนื้อหาที่แสดงถึงบทบาทของตัวแทนของกลุ่มของผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในสังคม เช่น มีการกล่าวถึงบุคคลที่มีชื่อเสียงในวัฒนธรรม

หรือ ประวัติศาสตร์ของผู้เรียน หรืออาจเป็นการเพิ่มหรือเสริมสิ่งที่ขาดหายไปในหลักสูตร (Additive Approach) เช่นการจัดฉายภาพยนตร์เพื่อชดเชยความรู้ที่ไม่ได้กล่าวถึง หรือ ขาดหายไปในแบบเรียนวิธีการเพิ่มหรือ การทดแทนสิ่งที่ขาด ดังที่กล่าวมานั้น เมื่อเทียบกับวิธีอื่นแล้วทำได้ไม่ยากและไม่ต้องการกระบวนการคิดที่สลับซับซ้อน อย่างไรก็ตามวิธีการเพิ่มเช่นนี้ก็มีข้อเสียคือเป็นการกล่าวเป็นนัยว่าวัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อยไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมหลัก และเป็นการลดทอนความสำคัญของวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ของชนกลุ่มน้อย นอกจากนี้วิธีการเพิ่มเช่นนี้ยังตอกย้ำความเชื่อแบบเหมารวม (Stereotype) เกี่ยวกับคนบางกลุ่มอีกด้วย เช่น ถ้าเราเพิ่มเรื่องวิถีชีวิตของชาวเขา วิถีชีวิตของชาวเล หรือเรื่องของคนไทยเชื้อสายมอญเข้าไปในแบบเรียน ในด้านหนึ่งการเพิ่มเช่นนี้เป็นการแนะนำให้นักเรียนรู้จักกับวัฒนธรรมที่หลากหลาย แต่อีกด้านหนึ่งก็อาจเป็นการสอนให้นักเรียนเกิดความเชื่อเหมารวมเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยกลุ่มต่างๆ เช่น นักเรียนอาจเกิดความเชื่อเหมารวมว่าชาวเขาต้องแต่งกายด้วยชุดประจำชาติ ต้องใช้อุปกรณ์และเครื่องมือที่ทำจากไม้ไผ่ ต้องเป็นคนที่เชื่อถือผี หรือ ชาวเลต้องใช้ชีวิตเร่ร่อนในเรือเป็นส่วนใหญ่ นุ่งโสร่งเป็นต้น ซึ่งในความเป็นจริงวิถีชีวิตของชาวเขาก็ดี หรือ ชาวเลก็ดีได้เปลี่ยนแปลงไป หลายอย่างดูไม่แตกต่างจากชนกลุ่มใหญ่เท่าไรนัก เช่น การแต่งกาย อาหาร สิ่งของที่ใช้ เพราะฉะนั้นถ้าครูใช้วิธีเพิ่มเนื้อหาต้องระวังในจุดนี้ด้วย นักวิชาการบางกลุ่มกล่าวว่าวิธีการเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยที่เหมาะสมควรเน้นที่ ความไม่เท่าเทียม หรือ ความไม่ยุติธรรมที่ชนกลุ่มน้อยเหล่านั้นประสบ เช่น โอกาสในชีวิตที่ไม่เท่าเทียมกับชนกลุ่มใหญ่ การถูกเอารัดเอาเปรียบ ปัญหาเรื่องสัญชาติ สิทธิในพื้นที่ทำกิน โอกาสในการได้รับการศึกษา และปัญหาของชนกลุ่มน้อยเหล่านั้น มากกว่าเน้นที่ วิถีชีวิตซึ่งส่วนใหญ่เป็นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ และเป็นเรื่องผิวเผิน เช่น อาหาร เครื่องแต่งกาย วันสำคัญ ศาสนา เนื่องจากจะทำให้พหุวัฒนธรรมศึกษาบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ คือ การใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือลดความเหลื่อมล้ำและความไม่เท่าเทียมระหว่างชนกลุ่มน้อยกับชนกลุ่มใหญ่ อย่างไรก็ตาม การสอนเกี่ยวกับประสบการณ์ในชีวิตของชนกลุ่มน้อยเป็นเรื่องที่ซับซ้อนและต้องอาศัยความเข้าใจ รวมถึงผู้สอนต้องตระหนักถึงความไม่เท่าเทียมนั้นซึ่งไม่ใช่ผู้สอนทุกคนที่จะมีความเข้าใจปัญหาของชนกลุ่มน้อย เพราะฉะนั้นครูผู้สอนส่วนใหญ่จึงเลือกเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อยที่ได้กล่าวไปแล้ว (อาหาร การแต่งกาย ศาสนา ประเพณี วันสำคัญ ฯลฯ) เนื่องจากสื่อการเรียนการสอนที่เกี่ยวกับเรื่องเหล่านี้หาได้ไม่ยากนักกล่าวโดยสรุปการเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยไม่ควรเป็นแค่การเพิ่มเรื่องราวเกี่ยวกับกลุ่มต่างๆเข้าไปแล้วหรือเป็นการมองกลุ่มต่างๆผ่านมุมมองกระแสหลักเท่านั้น สิ่งสำคัญคือการเปลี่ยนหลักสูตรที่ทำให้นักเรียนสามารถมองเหตุการณ์ต่างๆผ่านมุมมองของคนกลุ่มน้อย

2) การเปลี่ยนหลักสูตร (Transformation) คือการเปลี่ยนหลักสูตรทั้งหมดเพื่อแสดงถึงมุมมองที่หลากหลาย เช่น อาจเลือกสื่อการเรียนที่ใช้ตัวอย่างที่แสดงถึงวัฒนธรรมที่หลากหลาย หรือ แสดงถึงมุมมองที่

หลากหลายแทนที่จะเพิ่มเรื่องราวเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยลงไปในหลักสูตร การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรเน้นที่การทำความเข้าใจกับเหตุการณ์ต่างๆผ่านมุมมองที่หลากหลายของกลุ่มต่างๆในสังคม Banks (1994) ยกตัวอย่างการสอนประวัติศาสตร์อเมริกันที่สอนกันอยู่ในโรงเรียนส่วนใหญ่ คือการสอนว่าโคลัมบัสเป็นผู้คนพบทวีปอเมริกา ซึ่งเป็นสอนจากมุมมองของคนกลุ่มใหญ่หรือคนกลุ่มที่มีอำนาจในสังคม ถ้ามองเหตุการณ์นี้จากสายตาของชนกลุ่มน้อย คือ อเมริกันอินเดียน (อินเดียนแดง) แล้วโคลัมบัสไม่ใช่ผู้ที่ "ค้นพบ" ทวีปอเมริกาเพราะก่อนโคลัมบัสจะเดินเรือมาถึง ชาวอเมริกันอินเดียนก็อาศัยอยู่บนทวีปอเมริกาอยู่แล้ว ดังนั้นการสอนว่าโคลัมบัสเป็นผู้ค้นพบทวีปอเมริกาจึงเป็นมุมมองของคนอเมริกันเชื้อสายยุโรป หรือ คนขาว ถ้าโรงเรียนจะจัดทำหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาโดยใช้วิธีปรับเปลี่ยนหลักสูตร ครูผู้สอนต้องนำเสนอมุมมองของคนอเมริกันอินเดียนในช่วงที่โคลัมบัสเดินเรือมาถึงให้นักเรียนรู้ แล้วให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ความหมายของ "การค้นพบ" ครูผู้สอนไม่จำเป็นต้องตัดสินว่าการเรียนว่าโคลัมบัสค้นพบทวีปอเมริกาเป็นเรื่องที่ผิด แต่ควรนำเสนอมุมมองของคนกลุ่มอื่นที่มีต่อเหตุการณ์เดียวกันนี้ให้นักเรียนรับรู้ และให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ด้วยตนเอง เมื่อนำวิธีการสอนแบบเปลี่ยนแปลงหลักสูตรของ Banks & Banks (1998) มาปรับเข้ากับประเทศไทย เช่น การสอนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ไทย ถ้าใช้วิธีแรกคือวิธีเพิ่มเนื้อหา (Contributions) ครูผู้สอนอาจกล่าวถึงประวัติศาสตร์ของชนกลุ่มต่างๆ ในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของประวัติศาสตร์ไทย โดยมองประวัติศาสตร์ของชนกลุ่มน้อยเหล่านั้นผ่านกรอบของมุมมองกระแสหลัก หรือมุมมองทางประวัติศาสตร์ที่แบบเรียนหรือหลักสูตรต้องการนำเสนอ แต่ถ้าครูผู้สอนใช้วิธีการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร (Transformation) ครูผู้สอนจะสอนประวัติศาสตร์จากหลากหลายมุมมอง ครูผู้สอนจะต้องนำเสนอทั้งมุมมองกระแสหลักทางประวัติศาสตร์ และนำเสนอมุมมองทางประวัติศาสตร์จากการมองของกลุ่มต่างๆในสังคมซึ่งอาจจะแตกต่างจากมุมมองกระแสหลัก ครูผู้สอนไม่ได้มีหน้าที่ตัดสินว่ามุมมองใดถูกแต่จะนำเสนอมุมมองที่หลากหลายให้ผู้เรียนได้รับรู้ว่ามีวิธีการมองแบบอื่น จากกลุ่มวัฒนธรรมอื่นในสังคม ดังนั้นความแตกต่างประการหนึ่งของหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีการเพิ่มเนื้อหาจึงแตกต่างจากหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีเปลี่ยนแปลงหลักสูตรตรงที่ วิธีแรกมองวัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อยจากมุมมองกระแสหลักในขณะที่วิธีที่สองมองจากมุมมองของชนกลุ่มน้อยเอง นอกเหนือความแตกต่างเรื่องมุมมองแล้ว หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร ยังต่างจากหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีการเพิ่มเนื้อหาอีกหลายประการ ตาราง2.2 สรุปข้อแตกต่างระหว่างหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีการเพิ่มเนื้อหากับหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ใช้วิธีเปลี่ยนแปลงหลักสูตร

ตาราง 2.2 ข้อแตกต่างระหว่าง วิธี"การเพิ่ม" กับ "การเปลี่ยนแปลง" หลักสูตร

การเพิ่มเนื้อหาในหลักสูตร	การเปลี่ยนแปลงหลักสูตร
เสนอเรื่องราวเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยแยกเป็นเรื่อง	เสนอเรื่องราวเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยในภาพรวมทั้งหมดที่เกี่ยวเนื่องกัน
เสนอเรื่องราวเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยจากมุมมองของวัฒนธรรมกระแสหลัก	นำเสนอเรื่องราวหรือเหตุการณ์ต่างๆจากมุมมองของกลุ่มที่หลากหลาย
เนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยเป็นเพียงสิ่งที่เพิ่มหรือเสริมเข้าไปในเนื้อหาหลัก	เนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อย หรือกลุ่มที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตร
เนื้อหาเกี่ยวกับปัญหาทางโครงสร้าง เช่น ความยากจน (เนื่องจากถูกเอาเปรียบ) การเหยียดหยามทางเชื้อชาติ ไม่ได้รับการกล่าวถึง	เน้นเนื้อหาเกี่ยวกับปัญหาทางโครงสร้าง เช่น ความยากจน (เนื่องจากถูกเอาเปรียบ) การเหยียดหยามทางเชื้อชาติ
หลักสูตรถูกเขียนขึ้นจากแนวคิดรวมศูนย์ เน้นความเหมือน	หลักสูตรสะท้อนให้เห็นแนวคิดที่ว่า คนมีความต่างกัน และ ความต่างไม่ได้หมายถึงความด้อยกว่า
เน้นที่การจำ เช่น จำปีพ.ศ. จำชื่อคนสำคัญทางประวัติศาสตร์ จำเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์	เน้นที่การคิดวิเคราะห์ หาเหตุผล หาความสัมพันธ์ของเหตุการณ์
ประเมินผลโดยดูว่านักเรียนจำได้มากแค่ไหน	ประเมินผลจากการเปลี่ยนแปลงในตัวนักเรียน การมีส่วนร่วมทางสังคม
เน้นที่การยอมรับสภาพทางสังคม วัฒนธรรมที่เป็นอยู่	เน้นที่การวิพากษ์ วิจารณ์สังคม การเปลี่ยนแปลง

3) การมีบทบาททางสังคม (Social Action) หมายถึง การจัดทำหลักสูตรที่มีเนื้อหาเชื่อมโยงกับปัญหาสังคม โดยเฉพาะปัญหาที่ชนกลุ่มน้อยเผชิญอยู่ เรียกอีกอย่างหนึ่งว่า หลักสูตรเพื่อการมีบทบาททางสังคมนั้นเอง ปฏิเสธไม่ได้ว่าจุดประสงค์ของการศึกษาโดยทั่วไปก็คือการผลิตซ้ำโครงสร้าง ความไม่เท่าเทียมต่างๆในสังคม ซึ่งอาจเกิดขึ้นโดยที่สถานศึกษา ครู หรือผู้ที่เกี่ยวข้องไม่ได้ตั้งใจ สถานศึกษามีการอบรมบ่มเพาะให้นักเรียนยอมรับสภาพทางสังคม สถาบันทางสังคม แนวคิดหลักของสังคม อย่างไรก็ตามแนวคิดหลักของการปรับหลักสูตรให้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสังคมเห็นว่า สังคมมีปัญหาหลักคือการเอารัดเอาเปรียบโดยเฉพาะการเอา

รัดเอาเปรียบระหว่างชนกลุ่มใหญ่ในสังคมหรือกลุ่มที่มีอำนาจและชนกลุ่มน้อยหรือกลุ่มที่ไม่มีอำนาจ เพราะฉะนั้นสิ่งที่โรงเรียนต้องทำคือ ต้องช่วยให้นักเรียนได้รับความรู้ ค่านิยม และ ทักษะ ที่จำเป็นสำหรับการเปลี่ยนแปลงสังคมไม่เฉพาะนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเท่านั้นแต่หมายถึงนักเรียนทุกคน นักเรียนต้องถูกสอนให้วิพากษ์วิจารณ์สังคม และ เข้าใจความขัดแย้งระหว่างอุดมคติกับความเป็นจริง และ ต้องถูกสอนให้รู้วิธีที่จะแก้ไขปัญหา ในการใช้หลักสูตรแบบนี้ บรรยากาศในห้องเรียนต้องเปิดรับความคิดที่แตกต่าง ครูต้องเป็นผู้ที่เชื่อในเสรีภาพส่วนบุคคล ต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น เน้นความเป็นประชาธิปไตยทั้งในและนอกห้องเรียน ครูอาจส่งเสริมให้นักเรียนทำกิจกรรมเพื่อพัฒนาสภาพชีวิตคนที่ด้อยโอกาสหรือเคลื่อนไหวทางสังคมเพื่อช่วยคนที่ถูกเอารัดเอาเปรียบ ครูทำหน้าที่เป็นผู้ปลูกฝังค่านิยมประชาธิปไตยให้กับนักเรียนผ่านทางเนื้อหาที่เลือกมาสอน ผ่านทางการตีความเหตุการณ์ทางสังคมและประวัติศาสตร์ รวมทั้งผ่านทางคำพูดแลการกระทำของครูเองเพราะฉะนั้นหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบที่เน้นการเปลี่ยนแปลงสังคมจึงไม่ได้จบเพียงแค่การเรียนในห้องเรียนเท่านั้นแต่ยังต่อนำไปสู่การเคลื่อนไหวเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจริง เนื่องจากครูผู้สอนต้องเป็นผู้นำหรือจุดประกายในการเคลื่อนไหว ครูจึงจำเป็นต้องมีทักษะในการเคลื่อนไหวเพื่อแก้ปัญหาทางสังคม เช่น การเขียนจดหมายอุทธรณ์ การเจรจาต่อรอง การล่ารายชื่อ จนไปถึงการประท้วง ครูผู้สอนจึงต้องไม่ใช่เพียงแต่มีความรู้เท่านั้นแต่ยังอาจจะต้องมีประสบการณ์ในการต่อสู้ หรือเคลื่อนไหวทางสังคม ซึ่งครูจำนวนน้อยที่มีประสบการณ์เช่นนี้ นอกจากนั้นเนื้อหาของหลักสูตรที่สอนอาจทำให้พ่อแม่ผู้ปกครองไม่พอใจว่าทำไมโรงเรียนไม่สอนเนื้อหาที่เป็นเรื่อง "วิชาการ" เพียงอย่างเดียว ทำไมจึงสอนเรื่องการเมือง สอนให้นักเรียนสงสัย หรือสอนให้นักเรียนประท้วง ด้วยเหตุนี้เองจึงมีโรงเรียนจำนวนน้อยมากที่มีหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้ แม้แต่ในสหรัฐอเมริกา หรือ แคนาดาที่เป็นประเทศที่ Banks & Banks (1998) อ้างอิงถึงก็ตาม

ผู้วิจัยขอยกตัวอย่างของหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเปลี่ยนแปลงสังคมในบริบทของประเทศไทย เช่น ในวิชาสังคมศึกษาเมื่อครูสอนเกี่ยวกับเรื่องมลภาวะ อาจสอนเกี่ยวกับกรณีของหมู่บ้านคลิตี้ที่โรงงานปล่อยน้ำที่มีส่วนประกอบของสารตะกั่วลงในลำธารที่ชาวเขาใช้ดื่มกินทำให้เกิดโรคตามมามากมาย หรือ เมื่อสอนหน่วยการเรียนรู้เรื่อง "เราเป็นคนไทย" ครูอาจตั้งคำถามให้นักเรียนคิดว่าอะไรที่เป็นเครื่องบ่งบอกว่าคนๆหนึ่งเป็นคนไทยหรือไม่ แล้วยกตัวอย่างคนที่อยู่ในประเทศไทยมาเป็นเวลานานแต่ไม่ได้รับสัญชาติและไม่ได้รับการยอมรับว่าเป็นคนไทย ครูอาจสอนต่อไปถึงปัญหาที่เกิดขึ้นตามมาจากการไม่มีสัญชาติไทย ถ้าในห้องเรียนที่สอนมีนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยที่ไม่มีสัญชาติ หรือนักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่ครูอาจสอบถามเรื่องสัญชาติจากนักเรียนผู้นั้น (แต่ต้องขออนุญาตนักเรียนและผู้ปกครองนักเรียน รวมทั้งได้รับความยินยอมจากนักเรียนก่อน เนื่องจากนักเรียนบางคนอาจอายในสถานะของตนเองและไม่อยากตกเป็นเป้าความสนใจ) หรือเมื่อสอนเกี่ยวกับ

อาชีพของคนในสังคมครูอาจให้นักเรียนนึกไปถึงคนในสังคมรอบตัวนักเรียน เช่น คนแถวบ้าน พ่อแม่ของนักเรียน คนที่นักเรียนเคยพบ ว่าเขาเหล่านั้นมีอาชีพอะไรบ้าง ทำไมคนจึงมีอาชีพต่างกัน อาชีพกับฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมของคนเกี่ยวข้องกันหรือไม่ และเกี่ยวข้องกันอย่างไร เป็นต้น นอกจากการสอนแล้วครูอาจตั้งคำถามให้นักเรียนคิดว่านักเรียนจะสามารถทำอะไรเพื่อแก้ไขปัญหาเหล่านั้นได้บ้าง และ ครูต้องเป็นผู้นำหรือ คอยช่วยเหลือนักเรียนในการดำเนินการเคลื่อนไหวเพื่อแก้ไขปัญหาสังคมที่สอน

นอกเหนือจาก Banks and Banks (1998) นักวิชาการพหุวัฒนธรรมศึกษาคนอื่น เช่น Nieto (2004) กล่าวว่าหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาต้องเป็นหลักสูตรที่คำนึงถึงประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน และต่อยอดจากประสบการณ์เหล่านั้น เช่น เมื่อสอนเกี่ยวกับอาชีพของคน แทนที่จะสอนเกี่ยวกับอาชีพที่ทั่วๆไปที่อาจไกลตัวนักเรียน เช่น ตำรวจ บุรุษไปรษณีย์ ครู อาจารย์ หมอ ทนายความ อาจสอนเกี่ยวกับอาชีพที่ใกล้ตัวนักเรียนด้วย เช่น แม่ค้า คนงานในโรงงาน คนงานก่อสร้าง คนเก็บขยะ คนขายผลไม้ หรือสอนเกี่ยวกับวันหยุดทางศาสนาอื่นด้วย หลักสูตรที่ดีไม่ได้หมายความว่าต้องสอนเฉพาะเรื่องราวที่เกี่ยวกับตัวนักเรียนและชุมชนของนักเรียนเท่านั้น แต่ควรเป็นหลักสูตรที่คำนึงถึงประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน และต่อยอดจากประสบการณ์เหล่านั้น หลักสูตรส่วนใหญ่คิดจากวัฒนธรรมและมุมมองของคนกลุ่มใหญ่ในสังคม เพราะฉะนั้นหลายครั้งจึงไม่เกี่ยวข้อง หรือ เป็นเรื่องไกลตัว หรือ ขัดกับวัฒนธรรมของนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย

นักวิชาการบางคนวิพากษ์ว่าถึงแม้ว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาจะได้รับการยอมรับ และปฏิบัติกันอย่างแพร่หลายมากขึ้นเมื่อเทียบกับอดีต (โดยเฉพาะในสหรัฐอเมริกา) แต่ความไม่เท่าเทียมและความเหลื่อมล้ำทางสังคมลดน้อยลง May and Sleeter (2009) เป็นนักวิชาการสองที่ออกมาวิพากษ์พหุวัฒนธรรมศึกษาที่สอนกันอยู่ปัจจุบันว่าการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นหลังจากการเคลื่อนไหวเพื่อเรียกร้องสิทธิพลเมืองเมื่อต้นทศวรรษที่1960 ซึ่งรวมไปถึงในทางการศึกษา ไม่ได้ทำให้ความไม่เท่าเทียมระหว่างคนผิวขาวกับคนผิวดำในสหรัฐอเมริกาลดน้อยลง May and Sleeter (2009) ให้เหตุผลว่าสาเหตุที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นนั้นเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบที่เรียกว่า Liberal Multiculturalism (พหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม) ซึ่งเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบผิวเผิน เน้นที่กิจกรรมสร้างความเข้าใจระหว่างกลุ่ม การลดความขัดแย้ง เพื่อให้คนกลุ่มใหญ่และคนกลุ่มน้อยอยู่ร่วมกันได้อย่างสงบสุข โดยผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการยอมรับ และการเคารพความแตกต่างทางเชื้อชาติ วัฒนธรรม ประเพณี ภาษา May and Sleeter (2009) ให้ความเห็นว่าจริงอยู่ที่การปฏิบัติเช่นนี้ทำได้ง่าย แต่ไม่ได้ช่วยในการลดความเหลื่อมล้ำทางสังคม และ ความไม่เท่าเทียมกันของความสัมพันธ์เชิงอำนาจเท่าใดนัก การปฏิบัติเช่นนี้ส่วนใหญ่มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความปรองดองระหว่างคนกลุ่มใหญ่และคนกลุ่มน้อยเพื่อให้อยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสงบสุข และเนื่องจากการเน้นการปรองดองนี้เองที่ทำให้ปัญหาความขัดแย้ง

ระหว่างคนกลุ่มใหญ่กับคนกลุ่มน้อย หรือปัญหาการเอารัดเอาเปรียบไม่ได้รับความสนใจในทางการศึกษาก็เช่นเดียวกัน May and Sleeter (2009) พบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่เน้นการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่หลากหลาย เช่น ประเพณี อาหาร การแต่งกาย วันสำคัญของคนกลุ่มต่างๆเนื่องจากเป็นสิ่งที่ปฏิบัติได้ง่ายและไม่ท้าทายอำนาจแต่ไม่ได้สอนเกี่ยวกับปัญหาหรือความขัดแย้งระหว่างคนกลุ่มใหญ่กับคนกลุ่มน้อย ดังนั้นจึงกลับกลายเป็นว่ายิ่งนโยบายหรือการปฏิบัติที่ไม่ท้าทายอำนาจมากเท่าไหร่โรงเรียนยิ่งเลือกนโยบายนั้นไปปฏิบัติ จากการปฏิบัติเช่นนี้ในสถานศึกษา May and Sleeter (2009) สรุปว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ปฏิบัติกันอยู่ในโรงเรียนส่วนใหญ่มักจะมองความขัดแย้งระหว่างกลุ่มคนในสังคม เช่น คนกลุ่มใหญ่ และ คนกลุ่มน้อยว่าเกิดจากความไม่เข้าใจกัน มากกว่าเกิดจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกัน May &Sleeter (2009) เรียกการสอนแบบนี้ว่าเป็น "พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม" (Liberal Multicultural Education) คือ การสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมของกลุ่มต่างๆในสังคม การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ วัฒนธรรมของชาติพันธุ์ ความคิด บุคคลสำคัญในกลุ่มชาติพันธุ์นั้นๆที่ทำประโยชน์ให้สังคม โดยส่วนใหญ่แล้วการสอนแบบนี้มองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งตายตัว วัฒนธรรมถูกลดทอนให้เท่ากับเชื้อชาติ วัฒนธรรมถูกมองว่าเป็นลักษณะของบุคคลที่เปลี่ยนแปลงไม่ได้ วัฒนธรรมเป็นรูปแบบปฏิบัติที่ตายตัวที่สอนกัน เช่น คนกลุ่มน้อยก็มีวัฒนธรรมของเขาหน้าที่ของเราคือการเรียนวัฒนธรรมเหล่านั้น May and Sleeter (2009) เสนอว่าแทนที่จะมองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งตายตัวเช่นนี้ ทางที่ดีควรมองวัฒนธรรมเป็นเรื่องซับซ้อน มองว่าโรงเรียนเป็นพื้นที่ทางวัฒนธรรมแห่งหนึ่ง ทุกคนในห้องเรียนมีวัฒนธรรมของตนเองที่ได้รับการปลูกฝังจากครอบครัวพหุวัฒนธรรมศึกษาควรสอนให้นักเรียนวิเคราะห์วัฒนธรรมของตนเองและของเพื่อนร่วมชั้นเรียน วัฒนธรรมของคนในสังคม มากกว่าการสอนเกี่ยวกับสิ่งประดิษฐ์ทางวัฒนธรรม (อาหาร เสื้อผ้า ประเพณี ภาษา สถาปัตยกรรม ฯลฯ) May and Sleeter (2009) วิจารณ์พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมว่าเป็นการจัดการศึกษาที่ตั้งอยู่บนความเชื่อที่ว่าคนทุกคนเท่าเทียมกัน คนทุกคนสามารถเลือกว่าจะเป็นอะไรก็ได้ จะเลือกอัตลักษณ์อะไรก็ได้ ซึ่งในความเป็นจริงไม่ใช่อย่างนั้น ในความเป็นจริงคนบางกลุ่มมีอภิสิทธิ์มากกว่าคนกลุ่มอื่น ในความเป็นจริงไม่ใช่ทุกคนสามารถเลือกอัตลักษณ์ของตนเองได้ เช่น บอกว่าทุกคนต้องเป็นพลเมืองของโลกใบนี้แต่ไม่ใช่ทุกคนจะเป็นได้ เนื่องจากคนยังถูกจำกัดด้วยเพศ สีผิว เชื้อชาติ ฐานะ สภาพสังคม เพราะฉะนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาที่มองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งของ เป็นวัตถุ เป็นสิ่งประดิษฐ์ เป็นสิ่งตายตัว และไม่สนใจบริบททางสังคมและการเมืองจึงมีข้อจำกัด กล่าวคือพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้มองไม่เห็นอำนาจที่ซ่อนอยู่ในความสัมพันธ์ในการสร้างอัตลักษณ์ การแสดงออกทางวัฒนธรรม การต่อสู้เพื่อแย่งชิงทรัพยากร พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมเน้นการเฉลิมฉลองความแตกต่าง "เราทุกคนล้วนแตกต่างกัน" "ความแตกต่างคือความสวยงาม" "ดอกไม้หลากสี" ตราบใดที่ความแตกต่างนั้นอยู่ภายใต้กรอบของวัฒนธรรมอันดีงามที่ไม่ท้าทายอำนาจที่ไม่เท่าเทียมของสังคม พหุวัฒนธรรม

ศึกษาแบบนี้มองไม่เห็น หรือแสร้งทำเป็นมองไม่เห็นว่าความแตกต่างที่แท้จริงเกิดจากการไร้อำนาจ ความยากจน และ ความรุนแรง ซึ่งสำหรับ May and Sleeter (2009) แล้วพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้สูญเสียจิตวิญญาณซึ่งเป็นบ่อเกิดของพหุวัฒนธรรมศึกษาที่เริ่มขึ้นเพื่อเรียกร้องสิทธิที่เท่าเทียมให้กับกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆที่ถูกละเลย กล่าวโดยสรุปปัญหาของพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมคือ นอกจากจะมองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งตายตัวแล้ว ยังสอนเรื่องความแตกต่างทางวัฒนธรรมโดยไม่ได้พูดถึงสาเหตุว่าทำไมวัฒนธรรมของคนจึงแตกต่างกัน และยังไม่ได้พูดถึงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันในสังคม May &Sleeter (2009) มองว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาเช่นนี้ไม่เปลี่ยนแปลงอะไรในสังคม เป็นเพียงการผลิตซ้ำความเหลื่อมล้ำทางสังคมของคนต่างวัฒนธรรม คนที่อยู่ในสถานะต่ำกว่าก็ยังคงอยู่ในสถานะที่ต่ำกว่าอยู่นั่นเอง

เพื่อแก้ไขข้อผิดพลาดของพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม May and Sleeter (2009) และนักวิชาการอื่นๆ จึงเสนอแนวคิด Critical Multicultural Education (พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์) ซึ่งหมายถึงการจัดการศึกษาที่วิเคราะห์โครงสร้างทางสังคมที่ไม่เป็นธรรม รวมทั้งอุดมการณ์ทางสังคม สภาพการเมืองที่เป็นบ่อเกิดแห่งโครงสร้างที่ไม่เท่าเทียมเหล่านั้น เช่น การเหยียดหยามทางเชื้อชาติ นักวิชาการที่สนับสนุนพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์เชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงทางสังคมต้องเริ่มจากการเข้าใจบ่อเกิดของอำนาจ และการใช้อำนาจ ต้องสอนให้รู้โครงสร้างที่ไม่เท่าเทียมทางสังคมเสียก่อนจึงจะสามารถปฏิบัติการเพื่อเปลี่ยนแปลงความไม่เท่าเทียมนั้นได้ ต้องสอนให้นักเรียนมองเห็นโครงสร้างทางอำนาจที่บูดเบี้ยวในสังคมให้เห็นว่าคนกลุ่มใดมีอำนาจและคนกลุ่มใดไม่มี และสาเหตุรวมถึงที่มาของอำนาจ นอกจากนั้นการสอนแบบนี้ต้องมองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งที่ซับซ้อน เปลี่ยนแปลงได้ ต้องมองว่าในบริบทของความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันนั้นวัฒนธรรมถูกผลิต หรือ ถูกผลิตซ้ำอย่างไร เช่น ค่านิยม ความเชื่อ ประเพณี ระเบียบประพฤติ ปฏิบัติ ถูกผลิตซ้ำอย่างไรภายใต้ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม เพื่อธำรงไว้ซึ่งความไม่เท่าเทียมนั้น พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์คือการทำความเข้าใจกับอัตลักษณ์ของคนผ่านบริบททางสังคม ทำความเข้าใจถึงสิ่งต่างๆที่ซับซ้อนหลากหลาย อิทธิพลของสิ่งต่างๆทางสังคมที่ประกอบขึ้นเป็นตัวเรา รวมทั้ง การวิเคราะห์เกี่ยวกับความไม่เท่าเทียมที่ส่งผลกระทบต่อกลุ่มน้อยหลายกลุ่ม

เพราะฉะนั้นหลักสูตรของพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์จึงเป็นการสอนให้นักเรียนรู้จักสภาพที่แท้จริงของตนเอง สิ่งที่เกิดขึ้นในสังคม ในชุมชนเช่น ในการสอนคณิตศาสตร์โจทย์ที่ครูยกมาไม่ใช่โจทย์คณิตศาสตร์ที่เป็นนามธรรม หรือโจทย์ที่เป็นตัวอย่างสมมติ แต่ควรจะเป็นโจทย์ที่เป็นเรื่องที่เกิดขึ้นจริง เช่น สอนเรื่องสัดส่วนโดยใช้เหตุการณ์เฮอริเคนแคทรีน่าในนิวออลีนส์ เช่นให้นักเรียนเปรียบเทียบสัดส่วนของประชากรผิวขาวกับผิวดำในเมืองนิวออลีนส์แล้วเทียบกับจำนวนคนผิวดำและผิวขาวที่ได้รับผลกระทบจากเฮอริเคนแล้วต้องอยู่ในพื้นที่อพยพ แล้วตั้งคำถามให้นักเรียนคิดว่าทำไมคนผิวดำจึงได้รับผลกระทบมากกว่าคนผิว

ขาวจากเหตุการณ์ครั้งนี้ซึ่งเป็นสัดส่วนที่ไม่น่าจะเป็นไปได้ถ้าเทียบกับอัตราส่วนของประชากรผิวดำและประชากรผิวขาวทั้งหมดในเมือง พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงสังคมต้องเริ่มจากการฉุกคิด การตระหนักรู้ถึงปัญหา ถึงความไม่เท่าเทียมในสังคม

2.2.4 รูปแบบและเทคนิคการจัดการเรียนการสอน

เนื่องจากพหุวัฒนธรรมศึกษาไม่ได้มีเพียงความหมายเดียว แต่มีความหมายที่หลากหลายตามความเข้าใจและบางครั้งมีการปรับให้เข้ากับปรัชญาการจัดการศึกษา หรือวัตถุประสงค์การจัดการศึกษาของสถานศึกษา ทำให้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนของพหุวัฒนธรรมศึกษามีความหลากหลายตามไปด้วย อย่างไรก็ตามมีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนบางอย่างที่นักวิชาการที่สนับสนุนพหุวัฒนธรรมศึกษาเห็นพ้องกันว่าเป็นรูปแบบที่เหมาะสม รูปแบบเหล่านั้นมีดังต่อไปนี้

1) การสร้างความรู้ (Knowledge Construction)

Banks and Banks (1998) กล่าวว่าวิธีสอนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาต้องเป็นการสอนโดยให้นักเรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองมากกว่าการสอนที่ให้ครูเป็นผู้ป้อนความรู้ให้แก่นักเรียนเหมือนที่เป็นอยู่ในการเรียนการสอนโดยทั่วไป กระบวนการสร้างความรู้ หรือ Knowledge Construction เป็นกระบวนการที่ผู้สอนช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจ ตรวจสอบ และ พิจารณาดูสิ่งที่เรียนว่ามีความอคติทางวัฒนธรรมหรือไม่ เช่น พิจารณาบทเรียนว่าถูกเขียนขึ้นมาจากมุมมองแบบใด ยกตัวอย่างเช่น เมื่อเรียนเกี่ยวกับการค้นพบทวีปอเมริกาหรือโลกใหม่ของชาวยุโรปดังที่กล่าวไปแล้ว ครูผู้สอนอาจจะถามนักเรียนถึงความหมายของ "การค้นพบ" หรือ คำว่า "โลกใหม่" เพื่อให้นักเรียนคิด และ อภิปรายว่าคำเหล่านี้มีความหมายต่อชีวิตของชนกลุ่มอื่น เช่น ชนพื้นเมือง อย่างไรในการสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา นักเรียนไม่ใช่ผู้รับความรู้ แต่ต้องเป็นผู้สร้างความรู้ และครูไม่ใช่ผู้สอนที่บอกความรู้ให้กับนักเรียน แต่ต้องทำหน้าที่เป็นเหมือนโค้ชที่คอยแนะนำนักเรียน หรือ กระตุ้นให้นักเรียนคิด (Ladson-Billings, 1994) ในการสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นความรู้ไม่ใช่สิ่งตายตัวที่อยู่ในหนังสือและไม่มีการเปลี่ยน ความรู้ไม่ใช่สิ่งที่นักเรียนต้องท่องจำเพื่อไปสอบแต่ความรู้ต้องเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงเข้ากับชีวิตของนักเรียนและเป็นสิ่งที่นักเรียนสร้างขึ้นโดยผ่านกระบวนการคิดวิเคราะห์ การถกเถียงแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน การทำกิจกรรมกับชุมชน และ สร้างขึ้นผ่านการชี้แนะและช่วยเหลือจากครูผู้สอน

2) การลดอคติ (Prejudice Reduction)

รูปแบบการจัดการเรียนการสอนอีกวิธีหนึ่งที่ใช้กันอย่างแพร่หลายในสถานศึกษาหลายแห่งคือรูปแบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อลดอคติ (Prejudice) และความเชื่อเหมารวม (Stereotype) รูปแบบการจัดการเรียนการสอนเช่นนี้เกิดจากปัญหาการเหยียดหยามเชื้อชาติ (Racism) และการกีดกันทางสังคม (Discrimination) งานวิจัยระบุว่านักเรียนจำนวนมากมีทัศนคติด้านลบต่อกลุ่มที่มีเชื้อชาติและชาติพันธุ์ต่างไปจากตนเอง และระบุ

ต่อไปว่าบทเรียน หรือ หน่วยการเรียน รวมถึงอุปกรณ์การเรียนการสอนที่มีเนื้อหาด้านบวกเกี่ยวกับคนเชื้อชาติต่างๆ หรือ วัฒนธรรมต่างๆจะทำให้นักเรียนลดอคติเกี่ยวกับเชื้อชาตินั้นๆหรือวัฒนธรรมนั้นๆได้ โดยนักวิชาการบางคนกล่าวว่า อคติทางวัฒนธรรมจะลดลงเมื่อมีการติดต่อสัมพันธ์กันระหว่างกลุ่มที่มีวัฒนธรรมต่างกัน โดยที่การติดต่อนั้นจะต้อง 1) อยู่บนพื้นฐานของความเท่าเทียม 2) เป็นไปในอย่างร่วมมือร่วมใจกันมากกว่าเป็นไปเพื่อการแข่งขัน 3) มีการดูแลโดยครูหรือผู้มีอำนาจเพื่อไม่ให้เกิดการเหยียดหยามทางวัฒนธรรม ในรูปแบบการสอนแบบนี้ครูใช้บทเรียนและกิจกรรมเพื่อช่วยให้นักเรียนพัฒนาทัศนคติด้านบวกต่อกลุ่มคนที่มีวัฒนธรรมต่างไปจากตนเอง เช่น สอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมของชนกลุ่มต่างๆ จัดบอร์ด จัดงานวันสำคัญของชนกลุ่มต่างๆ ไปจนถึงการฝึกทักษะการอยู่ร่วมกันในสังคมหลากหลายวัฒนธรรม เช่น ครูอาจมอบหมายให้นักเรียนทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนที่มาจากคนละวัฒนธรรมกับนักเรียน ครูอาจจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนตระหนักถึงอคติของตนเอง และ แก้ไขอคตินั้น รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบนี้เน้นการให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่ม แต่ครูต้องพยายามหาวิธีให้นักเรียนจับกลุ่มโดยกลุ่มต้องมีสมาชิกที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม เพราะจะเป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นที่ไม่ใช่เพื่อนสนิทของนักเรียนหรือเป็นคนที่นักเรียนคุ้นเคยอยู่แล้ว นักวิชาการเชื่อว่าการทำเช่นนี้จะช่วยลดอคติและความเชื่อเหมารวมที่นักเรียนมีต่อคนต่างวัฒนธรรมได้

3) วิธีการสอนแบบเน้นความเสมอภาค (Equity Pedagogy)

ในการจัดการเรียนการสอนแบบนี้ ครูผู้สอนทุกคนในทุกรายวิชาควรวิเคราะห์วิธีการและรูปแบบการสอนของตนเองเพื่อดูว่ามีความเป็นพหุวัฒนธรรมมากน้อยเพียงใด และเพื่อให้เกิดความเสมอภาคต่อผู้เรียนทุกคน ครูผู้สอนควรมีการปรับเปลี่ยนวิธีการสอนของตนเองเพื่อส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ดีขึ้นของนักเรียน ไม่ว่านักเรียนคนนั้นจะมาจากเชื้อชาติ ศาสนา หรือ ฐานะทางสังคมใดก็ตาม ครูผู้สอนอาจต้องเพิ่มความสนใจมากเป็นพิเศษเมื่อสอนนักเรียนบางกลุ่มที่มีวัฒนธรรมเดียวกันที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ หรืออาจจัดให้มีการสอนเสริมในบางรายวิชา การสอนที่เน้นความเสมอภาคไม่ได้หมายถึงการสอนแบบเดียวกันทั้งหมดไม่ว่านักเรียนจะเป็นใคร แต่หมายถึงการปรับเปลี่ยนวิธีการและเทคนิคการสอนเพื่อผลลัพธ์ที่ได้คือนักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเสมอภาคกัน

4) การสอนโดยใช้วัฒนธรรมของนักเรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน (Culturally Relevant Teaching) นักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมต่างกันเรียนรู้ได้ไม่เท่ากัน โดยนักเรียนที่มีวัฒนธรรมตรงหรือเหมือนกับวัฒนธรรมของโรงเรียน หรือวัฒนธรรมในการจัดการเรียนการสอนจะเรียนได้เร็วกว่าและได้เปรียบกว่า ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนที่พูดภาษาเดียวกับภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนจะเข้าใจสิ่งที่ครูพูดได้ดีกว่านักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมอื่น นักเรียนที่มีวัฒนธรรมที่เน้นการแข่งขันเน้นความสำเร็จของปัจเจกอาจเรียนได้

ดีกว่านักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมที่เน้นความร่วมมือ เน้นความสัมพันธ์ของกลุ่ม การจัดการเรียนการสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้จึงใช้วัฒนธรรมของนักเรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน เช่น จัดให้มีการเรียนการสอนแบบสองภาษา (Bilingual Education) สำหรับนักเรียนที่มีภาษาแม่แตกต่างจากภาษาที่โรงเรียนใช้จัดการเรียนการสอน หรือ ครูอาจปรับวิธีการสื่อสาร หรือ การทำกิจกรรมเพื่อให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมของนักเรียน

นอกเหนือจาก Banks and Banks (1998) แล้วนักวิจัยคนอื่นพูดถึงรูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาไว้ดังนี้ Ladson-Billings (1994) ได้ศึกษาถึงวิธีการสอนที่ครูที่ประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียนแอฟริกันอเมริกันจำนวน 8 คนในจำนวนนี้เป็นครูผิวดำ 5 คนและครูผิวขาว 3 คน การประสบความสำเร็จในที่นี้ไม่ได้หมายถึงเพียงแค่การประสบความสำเร็จทางการเรียนการสอนเท่านั้นแต่ยังหมายถึงการทำให้นักเรียนแอฟริกันอเมริกันเกิดความรู้สึกทางบวกต่ออัตลักษณ์ของตนเอง จากการวิจัย Ladson-Billings (1994) พบว่าการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนอเมริกันเชื้อสายแอฟริกันคือการสอนที่เรียกว่าการสอนที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรม (Culturally Relevant Teaching) ซึ่งจะตรงกันข้ามกับวิธีการสอนแบบเดิมๆที่เรียกว่า การครอบงำทางวัฒนธรรม (Assimilation Teaching) วิธีการสอนแบบการสอนที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรม (Culturally Relevant Teaching) นี้คือการสอนที่ใช้วัฒนธรรมของนักเรียน เพื่อเป็นการเคารพรักษาอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมไว้และเพื่อเป็นการช่วยให้นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยก้าวข้ามอุปสรรคที่เกิดจากผลกระทบทางลบของวัฒนธรรมกระแสหลัก กล่าวอีกอย่างก็คือ การสอนที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรม (Culturally Relevant Teaching) นั้นจะช่วยให้นักเรียนแอฟริกันอเมริกันสร้างและรักษาอัตลักษณ์ของคนผิวดำไว้และในขณะเดียวกันก็ช่วยให้พวกเขาเลือกที่จะเรียนและเรียนให้ได้ดี ลักษณะร่วมของครูทั้ง 8 คนที่สอนแบบการสอนที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรม (Culturally Relevant Teaching) มีดังนี้ 1) ภาคภูมิใจในวัฒนธรรมของตนเองและคนอื่น,2)ถือว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนและมองว่าการศึกษาคือการให้คืนแก่ชุมชน,3) ครูมองว่าการสอนเป็นศิลปะและตนเองคือศิลปิน คือไม่ได้มองว่าการสอนเป็นเพียงศาสตร์หรือเป็นเพียงเทคนิคเท่านั้น, 4)เชื่อว่านักเรียนทุกคนประสบความสำเร็จได้, 5) ครูช่วยให้นักเรียนมองเห็นว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน ของประเทศ และของโลก, 6) ครูมองว่าการสอนคือการดึงความรู้จากตัวนักเรียน ซึ่งต่างจากการสอนแบบเดิมๆที่มองว่าการสอนคือ "การใส่ความรู้" เข้าไปในตัวนักเรียน, 7) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนมีความอบอุ่นมีความเป็นมนุษย์ มีความเท่าเทียม ไม่ใช่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างนายกับลูกน้องและเป็นความสัมพันธ์ที่ไม่จำกัดอยู่ภายในชั้นเรียนเท่านั้น, 8) ครูมีความผูกพันกับนักเรียนทุกคนไม่ใช่เฉพาะนักเรียนที่มีวัฒนธรรมเดียวกับตนเองเท่านั้น, 9) ครูปลูกฝังให้เด็กช่วยเหลือกันในการเรียนและให้มีความรับผิดชอบร่วมกัน, 10) ครู

มองว่าความรู้เป็นสิ่งที่สร้างขึ้นใหม่เสมอ นำกลับมาใช้ได้ใหม่และเป็นสิ่งที่แบ่งปันกัน, 11) มอง "ความรู้" อย่างวิเคราะห์ ไม่ได้รับความรู้ทั้งอย่างนั้นแต่มีการวิเคราะห์ว่าความรู้นั้นเป็นมุมมองของใคร สามารถเป็นอย่างอื่นได้ไหม, 12) สอนให้นักเรียนใฝ่รู้ เช่น ไม่ใช่แค่ท่องชื่อรัฐมนตรีได้แต่ต้องรู้ว่าเขาทำหน้าที่อะไรมีบทบาทอย่างไรเกี่ยวข้องกับชีวิตของเราอย่างไร, 13) สอนทักษะที่จำเป็นให้แก่นักเรียน, 14) เป็นการสอนที่มองความสำเร็จหรือความเป็นเลิศทางวิชาการโดยคำนึงถึงความแตกต่างของแต่ละบุคคล

Nieto (2004) ทำการวิจัยแบบกรณีศึกษากับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในสหรัฐอเมริกาจำนวน 14 คน เพื่อศึกษาถึงประสบการณ์การเรียนของพวกเขา เช่น การเหยียดผิว และ อคติ นโยบายและการปฏิบัติทางการศึกษา วัฒนธรรมและความแตกต่าง เช่น เชื้อชาติ เพศสภาวะ (Gender) ภาษา และ ฐานะทางสังคม จากนั้นจึงนำผลที่ได้จากการศึกษาชีวิตและประสบการณ์การเรียนมาเสนอเป็นรูปแบบการจัดการศึกษาแนวพหุวัฒนธรรมที่ควรจะเป็น ในการวิจัยครั้งนี้ Nieto ได้ใช้รูปแบบการนำเสนอเป็นการบรรยายเรื่องราวสั้นๆของนักเรียนแต่ละคนที่เป็นกรณีศึกษา ผลจากกรณีศึกษา Nieto (2004) ได้ให้ความหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural Education) ว่าควรจะเป็นแนวทางเพื่อทำให้การศึกษาเป็นสิ่งที่เท่าเทียมสำหรับทุกคน จากผลการวิจัยพบว่าการสอนแบบสองภาษา (Bilingual Education) หรือการสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นไม่เพียงพอเนื่องจากสาเหตุที่นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเรียนไม่ได้ดีเป็นผลมาจากตัวบุคคล สังคม การเมือง (ความไม่เท่าเทียมทางอำนาจ) การศึกษา ซึ่งซับซ้อนกว่าสาเหตุทางด้านภาษาอย่างเดียว จากกรณีศึกษาทั้ง 14 กรณี Nieto สรุปว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาคือ การศึกษาที่ต่อต้านการเหยียดผิวและการเลือกปฏิบัติทุกรูปแบบและเป็นการศึกษาเพื่อความยุติธรรมในสังคม นอกจากนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาควรเป็นการศึกษาพื้นฐานที่ทุกคนต้องได้รับเป็นการศึกษาที่มีความสำคัญสำหรับนักเรียนทุกคนพหุวัฒนธรรมศึกษาไม่ควรเป็นการศึกษาที่แยกออกมาต่างหากแต่ควรเป็นการศึกษาที่แทรกอยู่ในทุกอย่างของโรงเรียน พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นกระบวนการและตั้งอยู่บนปรัชญาของการเรียนการสอนแนววิพากษ์ (Critical Pedagogy)

นักวิชาการชาวอเมริกันสองคน คือ Sleeter and Grant (2003) ได้เสนอรูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาไว้ 5 รูปแบบ คือ

1) **การศึกษาเพื่อนักเรียนที่พิเศษและมีวัฒนธรรมที่แตกต่าง** (Teaching the Exceptional and Culturally Different Student) วิธีการสอนนี้เป็นการเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนการสอนและการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่าง เพื่อให้นักเรียนเรียนได้ดีขึ้น จุดมุ่งหมายสูงสุดของวิธีการสอนแบบนี้คือการให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนระบบปัจจุบัน เช่น

สามารถสอบได้คะแนนดีในการทดสอบระดับชาติ สามารถสอบเข้าเรียนต่อมหาวิทยาลัยได้ ซึ่งจะนำไปสู่การมีอาชีพที่ดี มีรายได้ดี มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมที่ดีเทคนิคการสอนที่ใช้สำหรับวิธีการสอนนี้มี ดังต่อไปนี้

- ครูต้องคาดหวังสูงในตัวนักเรียนทุกคน เนื่องจากความคาดหวังของครูเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน
- ศึกษาถึงรูปแบบการเรียนที่นักเรียนถนัดและปรับวิธีการสอนให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียนเนื่องจากรูปแบบการเรียนรู้ซึ่งหมายถึงการรับรู้ ประมวล จัดเก็บและดึงข้อมูลของแต่ละคนไม่เหมือนกันเพราะฉะนั้นสิ่งที่ครูต้องทำคือศึกษาให้รู้ว่านักเรียนในชั้นมีรูปแบบการเรียนแบบใด และ ปรับวิธีการสอนให้มีความหลากหลาย
- สอนเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียน ครูต้องรู้จักวิธีที่จะหาหัวข้อ ยกตัวอย่างหรือบทเรียนที่ตรงกับความสนใจของนักเรียน หรือ เชื่อมโยงกับชีวิตของนักเรียน
- ภาษาที่ใช้ในห้องเรียนต้องเป็นภาษาที่ช่วยให้นักเรียนแสดงความสามารถทางวิชาการได้มากที่สุด อาจสอนด้วยภาษาแม่ของนักเรียนไปจนกว่านักเรียนจะเข้าใจภาษาทางการที่ใช้ในห้องเรียน
- การยกตัวอย่างของผู้ที่ประสบความสำเร็จในชีวิตที่มาจากกลุ่มทางสังคมเดียวกับนักเรียนเป็นวิธีที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดแรงบันดาลใจในการเรียน
- การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบ้านและชุมชน ครูควรศึกษาถึงความคาดหวังของผู้ปกครองของนักเรียน อธิบายถึงความสำคัญของการศึกษาให้พ่อแม่ของนักเรียนเข้าใจขอความร่วมมือจากครอบครัวหรือชุมชนเรื่องการศึกษาของนักเรียน เช่น ให้พ่อแม่ช่วยติดตามให้ลูกทำการบ้านให้ครบถ้วน ช่วยเหลือเมื่อมีข้อสงสัยเกี่ยวกับเนื้อหาในการเรียนเป็นต้น

2) การสอนที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างคน (The HumanRelations Approach) วิธีการสอนแบบนี้เน้นการสร้างความรู้สึกที่ดีและการเคารพกันระหว่างกลุ่มคนที่แตกต่างกันทางเชื้อชาติ ศาสนา เพศ สภาพร่างกาย ฐานะทางสังคม โดยมุ่งลดอคติและความเชื่อเหมารวม (Stereotype) โดยเริ่มจากการให้นักเรียนตระหนักถึงความเชื่อเหมารวมของตนเองและสาเหตุที่นักเรียนมีความเชื่อแบบนั้น วิธีการสอนแบบนี้มีจุดเน้นดังต่อไปนี้

- มองว่าปัญหาสังคม และ ปัญหาทางการศึกษาเกิดจากความขัดแย้ง อคติ และ การสื่อสารที่ผิดพลาดระหว่างคนต่างวัฒนธรรม
- พยายามทำให้เกิดความรู้สึกที่ดีในหมู่สมาชิกของโรงเรียนและพยายามลดอคติ
- เน้นที่ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน และการเพิ่มความรู้สึกนับถือตัวเองในหมู่นักเรียน

- เน้นการเรียนรู้ร่วมกัน เรียนเป็นกลุ่ม กลุ่มควรประกอบด้วยสมาชิกที่หลากหลายจากหลายวัฒนธรรม หลายเพศ หลายฐานะ
- สอดแทรกกิจกรรมเพื่อ ลดอคติ ความคิดแบบเหมารวม เช่น เชิญผู้ที่มีความสามารถด้านใดด้านหนึ่งมาพูดเพื่อเปลี่ยนทัศนคติที่มีต่อกลุ่ม

วิธีการสอนแบบเน้นความสัมพันธ์ระหว่างคนของ Sleeter& Grant (2003) มีจุดประสงค์เหมือนกับรูปแบบการสอนที่เน้นการลดอคติและความเชื่อเหมารวมที่ Banks & Banks (1998) เสนอ กล่าวคือเป็นการสอนที่ต้องการสร้างความเข้าใจระหว่างคนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลาย

3) การสอนเกี่ยวกับกลุ่มชนใดกลุ่มชนหนึ่งโดยเฉพาะ (The single-group studies approach) การศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มชน หรือ วัฒนธรรมของกลุ่มชน ช่วยทำให้เกิดความเท่าเทียม และเกิดการรับรู้การมีอยู่ของกลุ่มนั้นวิธีการสอนแบบนี้มีต้นกำเนิดมาจากแนวความคิดที่ว่า การศึกษา มีจุดประสงค์เพื่อรับใช้ หรือเพื่อประโยชน์ของชนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งมากกว่าที่จะมีความเป็นกลาง วิธีการสอนแบบนี้จึงมุ่งที่จะอธิบายว่าทำไมคนบางกลุ่มจึงมีฐานะไม่เท่าเทียมกับคนกลุ่มอื่น เช่น ทำไมผู้หญิงได้ค่าแรงน้อยกว่าผู้ชายที่ทำงานประเภทเดียวกัน ทำไมชาวอเมริกันเชื้อสายแอฟริกัน หรือ ชาวอเมริกันเชื้อสายฮิสแปนิคจึงมีฐานะยากจนกว่าชาวอเมริกันเชื้อสายยุโรปข้อควรระวังอย่างหนึ่ง คือ วิธีการสอนแบบนี้ไม่ใช่เพียงแค่การเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยเข้าไปในเนื้อหาปกติเท่านั้นแต่ควรเป็นการเรียนจากมุมมองของชนกลุ่มน้อยเหล่านั้น เช่นสอน คณิตศาสตร์จากแนวคิดหรือวัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อย

- จุดมุ่งหมายคือต้องการเพิ่มพื้นที่และอำนาจในสังคมให้แก่กลุ่มต่างๆที่กล่าวถึง ผ่านทางหลักสูตรและ การเรียนการสอน โดยการทำให้ผู้เรียนทุกคนตระหนักถึงความสำคัญของกลุ่มที่ถูกเพิกเฉยเหล่านั้นผ่านการกล่าวถึงในแบบเรียน การสอน หรือ กิจกรรมต่างๆ
- เป็นทางเลือกที่นอกเหนือจากหลักสูตรตามสูตรทั่วไป
- จัดให้มีกิจกรรมเพื่อยกย่องเชิดชูกลุ่มที่ถูกทอดทิ้งต่างๆ ยกตัวอย่างเช่น จัดงานวันคนพิการ วันสตรีสากล หรือ จัดบอร์ดติดรูปกลุ่มชน เช่น จัดบอร์ดเกี่ยวกับชาวเขา จัดบอร์ดเกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ เป็นต้น
- ทางด้านนโยบายการศึกษา อาจมีการจ้างบุคลากรที่เป็นชนกลุ่มน้อย ให้ทุนการศึกษา หรือ ให้โอกาสทางการศึกษาแก่นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยเป็นต้น

4) วิธีสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา (The Multicultural Education Approach) วิธีการจัดการเรียนการสอนแบบนี้ เน้นที่การส่งเสริมให้เกิดการยอมรับในสิทธิมนุษยชน เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล ความ

เป็นธรรมในสังคมและ โอกาสที่เท่าเทียมกันสำหรับทุกคน นอกจากนี้ยังเน้นที่การให้อำนาจแก่คนหลายกลุ่มในสังคม และ ส่งเสริมให้เกิดความเท่าเทียมกัน วิธีการสอนนี้มีแนวทางการจัดการเรียนการสอนดังนี้

- ดูการศึกษาทั้งระบบ เช่น การจัดกลุ่มนักเรียน วิธีการสอน การแบ่งแผนการเรียนว่าเป็นไปโดยยุติธรรมต่อทุกกลุ่มของสังคมหรือไม่
- เน้นการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติในโรงเรียนทุกอย่าง ตั้งแต่ หลักสูตร วิธีการสอน การวัดและประเมินผล ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านกับโรงเรียน บุคลากรในโรงเรียน
- ส่งเสริมและสร้างความเข้มแข็งทางด้านความแตกต่างทางวัฒนธรรม รวมทั้งให้การศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนมองเห็นทางเลือกในชีวิตที่กว้างขึ้นกว่าที่ถูกกำหนดโดยกรอบทางวัฒนธรรม
- ส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักถึงประเด็นเกี่ยวกับความเป็นธรรมในสังคม

5) วิธีสอนแบบพหุวัฒนธรรมศึกษาและการเปลี่ยนแปลงสังคม (The Multicultural and Social Re-Constructionist Approach) วิธีสอนแบบนี้เน้นที่การแก้ปัญหาเรื่องการถูกกดขี่ของคนบางกลุ่มและความไม่ยุติธรรมในสังคมโดยผ่านกระบวนการเรียนการสอนที่มีการกิจกรรมการเรียนการสอน เนื้อหาในบทเรียน และวิธีการสอนที่สะท้อนให้เห็นปัญหาสังคมที่ต้องการการแก้ไข รวมถึงการสอนให้ผู้ที่ถูกกดขี่รู้ถึงจุดยืนหรือปัญหาของตนเอง เทคนิคการสอนที่ใช้ในวิธีการสอนวิธีนี้มีดังต่อไปนี้

- การสอนวิถีประชาธิปไตยอันได้แก่การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจการเรียกร้องสิทธิของตนเอง การโต้แย้ง การรวมกลุ่ม การต่อสู้กับการถูกกดขี่ การแก้ไขปัญหาโดยใช้อำนาจและสิทธิที่ตนมี เป้าหมายคือเพื่อเตรียมนักเรียนให้เป็นพลเมืองที่มีความรับผิดชอบในการแก้ไขสิ่งที่ผิดในสังคมและเตรียมนักเรียนให้เป็นผู้ที่ส่งเสริมความยุติธรรมในสังคม โดยการต่อต้านการเหยียดหยามเชื้อชาติ และ การกดขี่
- การสอนให้นักเรียนรู้ถึงสถานภาพของตนเองและความเป็นไปในสังคม
- การสอนเทคนิคการเคลื่อนไหวตามแนวทางประชาธิปไตยให้แก่นักเรียน เช่น การสอนการมีบทบาททางสังคม

เมื่อพิจารณาวิธีการสอนทั้ง 5 วิธีที่ Sleeter and Grant (2003) นำเสนอ พบว่ามีความสอดคล้องกับรูปแบบการสอนที่นักวิชาการคนอื่น คือ Banks and Banks (1998), Nieto (2004) และ May & Grant (2009) กล่าวถึง นั่นคือ เป็นวิธีสอนที่เน้นความเข้าใจวัฒนธรรมที่หลากหลาย เป็นวิธีสอนที่เน้นการลดอคติและความเชื่อเหมารวม เป็นวิธีสอนที่ต้องการให้นักเรียนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายประสบความสำเร็จทางการศึกษาได้เท่าเทียมกันโดยครูปรับวิธีการสอนให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียน หรือใช้วัฒนธรรมของนักเรียนเป็นสื่อในการสอน และ เป็นวิธีสอนที่เน้นจุดมุ่งหมายที่การเปลี่ยนแปลงสังคมให้เป็นสังคมที่คนทุกกลุ่มวัฒนธรรมได้รับ

ความเท่าเทียมและ ความเสมอภาคมากขึ้น ในวิธีการสอนทั้งหมด 5 วิธีที่กล่าวมาแล้วนั้น Sleeter and Grant (2003) กล่าวว่าวิธีการสอนแบบพหุ-วัฒนธรรมและการเปลี่ยนแปลงสังคม (The Multicultural and Social Re-Constructionist Approach) ถือเป็นวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพที่สุดที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสังคมเพื่อให้เป็นสังคมที่มีความเท่าเทียมและความเสมอภาคอย่างแท้จริง

Delpit (2006) เป็นนักวิชาการอีกผู้หนึ่งที่ทำการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษา Delpit(2006) ยกตัวอย่างกรณีของนักเรียนแอฟริกันอเมริกันในสหรัฐอเมริกาที่เข้าร่วมโครงการอบรมทักษะการเขียนโดยเน้นกระบวนการ ทักษะการเขียนแบบนี้จะไม่เน้นการสอนให้นักเรียนเขียนในถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ หรือสะกดคำให้ถูกต้องในการเขียน แต่จะเน้นไปที่กระบวนการเขียนโดยรวม Delpit (2006) กล่าวว่าวิธีการเขียนเช่นนี้อาจก่อให้เกิดผลเสียกับนักเรียนแอฟริกันอเมริกันที่ต้องการฝึกทักษะในการเขียน มากกว่ากระบวนการ นอกจากนี้ Delpit (2006) ยังยกตัวอย่างการสอนการอ่านเขียนให้กับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยว่าไม่ควรเน้นเฉพาะทักษะการอ่านเขียนแต่ต้องสอนทักษะการคิดวิเคราะห์ขั้นสูงด้วย เช่น การประยุกต์ใช้ความรู้ที่เรียน เช่น ในกรณีของภาษาถิ่นและภาษากลาง ครูควรสอนนักเรียนว่าการใช้ภาษาถิ่นหรือ ภาษากลางขึ้นอยู่กับสถานการณ์ว่าพูดกับใคร ที่ไหน โอกาสอะไร ไม่ใช้ห้ามไม่ให้นักเรียนพูดภาษาถิ่นหรือสอนว่าภาษาถิ่นสำคัญน้อยกว่าภาษากลาง รูปแบบของกิจกรรมการเรียนการสอนที่ครูใช้ในการสอนแบบนี้ เช่น ครูอาจให้นักเรียนดูรายการทีวี อาจจะเป็นการ์ตูน หรือ ละครที่ตัวเอกพูดภาษาถิ่น แล้วให้นักเรียนวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนถึงการใช้ภาษากลางและภาษาถิ่นของตัวละคร รวมถึงผลดีและผลเสียของการใช้ภาษานั้นๆ

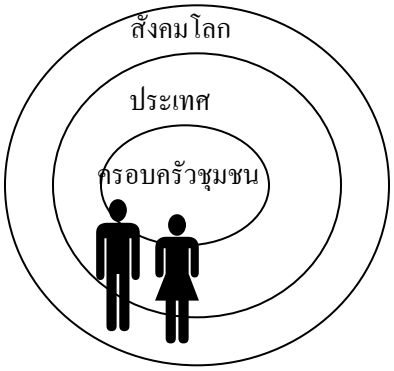
Delpit (2006) ยกตัวอย่างงานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการพูดของนักเรียนอเมริกันผิวขาว และ นักเรียนแอฟริกันอเมริกัน และพบว่าเวลาจะบรรยายเหตุการณ์ นักเรียนผิวขาวจะมีการพูดที่เน้นประเด็น ในขณะที่เด็กแอฟริกันอเมริกัน จะเน้นเรื่องเล่า เรื่องราวมากกว่า และเมื่อให้ผู้ใหญ่ที่เป็นคนขาวฟังเด็กแอฟริกันอเมริกันพูด ผู้ใหญ่ที่เป็นคนขาวจะตัดสินว่าเด็กแอฟริกันอเมริกันนั้นขาดทักษะในการสื่อสาร แต่ผู้ใหญ่ที่มาจากวัฒนธรรมเดียวกับเด็กจะมองว่าเด็กมีทักษะในการสื่อสารดีมาก Delpit (2006) เสนอว่าในหลักสูตรฝึกหัดครู ควรมีกิจกรรมที่เปิดโอกาให้ครูที่ได้สัมผัสกับคนที่มาจากวัฒนธรรมอื่นมากกว่าที่เป็นอยู่เช่น อาจเชิญผู้ปกครอง คนในชุมชนเข้ามาร่วมพูดคุยเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอนที่เหมาะสม เพื่อทำให้คนที่จะออกไปเป็นครูในอนาคตเข้าใจชีวิตและธรรมชาติของเด็ก

Delpit (2006) พูดถึงสาเหตุที่เด็กที่พูดภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษากลางเรียนได้ไม่ดีว่าอาจเป็นเพราะครูมุ่งแต่จะแก้ภาษาและการออกเสียงของนักเรียนจนลืมที่จะเน้นให้นักเรียนเข้าใจความหมาย นอกจากนั้นยังเกิดจากรูปแบบของการสื่อสารที่แตกต่างกัน รูปแบบของการเขียนต่างวัฒนธรรม เช่น ในวัฒนธรรม Arapaho เมื่อให้

นักเรียนแต่งเรื่องนักเรียนมักจะไม่มีจุดเริ่มต้น จุดขมวดปมหรือ บทสรุปของเรื่องเหมือนการแต่งเรื่องทั่วๆไป แต่นักเรียนมักจะเล่าเรื่องไปเรื่อยๆ เนื่องมาจากในวัฒนธรรม Arapaho นั้นเรื่องเล่าจะไม่มีการเขียนบันทึก แต่จะเล่าต่อๆกันไปเป็นทอดๆ เรื่องเล่าที่ดีจะต้องเล่าติดต่อกันเจ็ดคืนติดต่อกันไป Delpit (2006) ยกตัวอย่างครูอีกคนหนึ่งที่เป็น Native Alaskan ที่สอนเด็กให้เห็นความแตกต่างระหว่างการเขียนแบบวิชาการกับการเขียนแบบ Alaskan ซึ่งการเขียนแบบวิชาการจะใช้คำมากกว่า ส่วนการเขียนแบบAlaskan จะพูดสั้นๆ กระชับ ครูทำกิจกรรมโดยให้นักเรียนลองเขียนแบบวิชาการ โดยนักเรียนอาจทำกิจกรรมคนเดียว เป็นคู่ หรือเป็นกลุ่ม โดยนักเรียนปรึกษากันหรือปรึกษากับครูว่าสิ่งที่นักเรียนเขียนนั้นฟังดูคล้ายหนังสือแล้วหรือยัง หลังจากนั้นนักเรียนย่อสิ่งที่เขียนให้สั้นลงๆ สั้นจนเหลือเพียงประโยคหรือวลีเดียวเหล่านี้เป็นตัวอย่างกิจกรรมที่สอนให้นักเรียนรู้จักความแตกต่างระหว่างรูปแบบการอ่านเขียนต่างประเภทกัน นอกจากนี้จากงานวิจัยพบว่าเด็กที่มาจากต่างวัฒนธรรมยังอ่านงานเขียนหรือสิ่งพิมพ์ด้วยจุดประสงค์ที่ต่างกัน ในงานวิจัยของ Heath (1983) พบว่าเด็กแอฟริกันอเมริกันอ่านเพื่อประโยชน์ในชีวิตประจำวัน เช่น อ่านฉลากของเล่น อ่านฉลากอาหารเวลาไปซื้อของ อ่านยี่ห้อรถยนต์ อ่านเวลาไปโบสถ์ คนที่อ่านเรื่องต่างๆเพื่อความบันเทิงถูกมองว่า "แปลก" ในสายตาของคนในวัฒนธรรมนั้น เพราะฉะนั้นเวลาเข้าโรงเรียนแล้วครูบอกให้นักเรียนอ่านเรื่องโดยไม่ได้บอกให้รู้ว่าอ่านไปทำไม เด็กแอฟริกันอเมริกันเหล่านี้จึงทำไม่ได้ดี ยิ่งไปกว่านั้นยังเป็นการอ่านคนเดียว ซึ่งต่างจากวัฒนธรรมที่เน้นกลุ่มของชาวแอฟริกันอเมริกัน ทำให้เด็กอ่านได้ไม่ดีเท่าที่ควร เด็กบางคนอาจมาจากวัฒนธรรมที่เน้นการตีความเหตุการณ์ตามความเข้าใจของตน เพราะฉะนั้นเมื่อเด็กเหล่านี้ไปโรงเรียนแล้วเรียนวิชาเกี่ยวกับการอ่าน เช่น การอ่านเพื่อจับใจความ แทนที่เด็กจะจับใจความจากเรื่องที่อ่าน เด็กอาจจะเล่าเรื่องจากความเข้าใจของตนซึ่งครูก็จะคิดว่าเด็กคนนี้ไม่เข้าใจเรื่อง หรือไม่เข้าใจคำสั่ง

ในการสอนคณิตศาสตร์ Delpit (2006) พูดถึงการเชื่อมโยงเนื้อหาในการเรียนเข้ากับชีวิตประจำวันของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนเข้าใจเรื่องที่เรียน เช่นเอาชิ้นส่วนของล้อรถจักรยานหนึ่งซี่มาให้นักเรียนดูแล้วให้นักเรียนหาเส้นรอบวงและ เส้นผ่าศูนย์กลางของจักรยาน หรือในวิชาวรรณคดี ในกลุ่มนักเรียนที่สนใจเพลงแรพครูอาจให้นักเรียนลองหากฎของการเขียนเพลงแรพแล้วเชื่อมโยงเข้าสู่ว่ากวีนิพนธ์ เช่น กลอน โคลง กวีเช่นเชคเสปียร์เป็นต้น แต่ Delpit (2006) ย้ำว่าครูควรสอนภาษาอังกฤษสำเนียงมาตรฐาน(Standard English)ให้แก่เด็กเนื่องจากเป็นภาษาที่จำเป็นในการทำงาน เป็นภาษาและนักเรียนทุกคนควรมีสิทธิที่จะเข้าถึงภาษาแห่งอำนาจนั้น Delpit (2006) ไม่เห็นด้วยกับการจองจำนักเรียนไว้ในภาษาถิ่นของตน อย่างไรก็ตามในการสอนภาษาอังกฤษสำเนียงมาตรฐาน ต้องสอนโดยการไม่ใช้วิธีบังคับแต่ต้องให้นักเรียนเห็นว่าการรู้ภาษาอังกฤษทำให้คนได้เปรียบกว่าทางเศรษฐกิจ และ สังคมอย่างไร Delpit (2006) พูดถึงการที่คนเราเป็นสมาชิกของชุมชนสามระดับ คือ สังคมบ้านครอบครัว ถัดมาคือ ประเทศชาติ และ ถัดมาคือสังคมโลก เราต้องเป็นประชากรของชุมชนทั้ง 3

ระดับนั้น และทักษะอย่างหนึ่งของการเป็นสมาชิกของชุมชนทั้ง 3 ระดับคือ ทักษะด้านภาษา เพราะฉะนั้น โรงเรียนควรเห็นความแตกต่างทางภาษาของนักเรียนเป็นทุนทางสังคมมากกว่าที่จะเป็นข้อจำกัด ทางการเรียนรู้ โรงเรียนควรใช้ภาษาของนักเรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งจะทำให้นักเรียนพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งภาษาแม่ของตนเองและภาษากลางที่โรงเรียนสอน นอกจากนั้นโรงเรียนอาจออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนเรียนรู้จากกันและกัน เช่น แลกเปลี่ยนภาษากันซึ่งจะทำให้ทุกคนเป็นสมาชิกของประชาคมโลกได้ดีขึ้น



ภาพที่ 2.3 **คนในสังคมพหุวัฒนธรรม**

2.2.5 **การสอนแบบสองภาษา (**Bilingual Education)

การสอนแบบสองภาษาเป็นรูปแบบการสอนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาที่นักวิชาการหลายคนสนับสนุน (Erickson, 2001; Nieto, 2004; Delpit, 2006) การสอนแบบสองภาษาคือการสอนโดยใช้ภาษาแม่ของผู้เรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน หรือ สอนด้วยภาษาแม่ของผู้เรียนจนกว่าผู้เรียนจะใช้ภาษาที่สอนอยู่ในโรงเรียนได้คล่อง หรือ ที่เรียกว่า Bilingual Program หรือ Bilingual Education การเรียนแบบสองภาษานี้จะหมายถึงการจัดการเรียนการสอนในวิชาต่างๆของโรงเรียนผ่านทั้งทางภาษากลาง และ ภาษาแม่ของเด็ก โดยปริมาณการสอนในแต่ละภาษาจะแตกต่างกันไป การสอนแบบสองภาษานี้มีอยู่หลายรูปแบบด้วยกัน คือ:

1) การสอนสองภาษาเพื่อเปลี่ยนผ่านสู่ภาษากลาง (Transitional Bilingual Education) การสอนสองภาษาด้วยวิธีนี้ใช้ภาษาแม่ของเด็กและภาษากลางเป็นสื่อในการสอนอย่างมากที่สุดไม่เกิน 3 ปี เนื่องจากเกรงว่าหากสอนด้วยสองภาษาเป็นเวลานานกว่านั้น เด็กจะเรียนเนื้อหาในวิชาหลัก เช่น วิชาคณิตศาสตร์

วิทยาศาสตร์ และ สังคมศึกษา ไม่ทันเมื่อเทียบกับเด็กที่เรียนด้วยภาษากลางภาษาเดียว วัตถุประสงค์ของการสอนแบบสองภาษาด้วยวิธีนี้ก็เพื่อให้เด็กปรับตัว และ เรียนรู้ภาษากลางได้เร็วที่สุด ดังนั้นในช่วงแรกเด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อย หรือ เด็กที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่จะถูกสอนในชั้นเรียนที่แยกออกมา (Pull-out) จากกลุ่มผู้เรียนที่ใช้ภาษากลางจนกว่าจะใช้ภาษากลางได้คล่องจึงถูกส่งกลับไปเรียนร่วม เพราะฉะนั้นอาจกล่าวได้ว่าจุดมุ่งหมายของการเรียนสองภาษาด้วยวิธีนี้คือการให้เพิ่มประสิทธิภาพของนักเรียนในการเรียนรู้ภาษากลาง

2) การสอนสองภาษาควบคู่กันให้กับผู้เรียนทุกคน (Two-way Bilingual Education) การสอนสองภาษาแบบนี้เป็นไปเพื่อช่วยให้ทั้งผู้เรียนที่ใช้ภาษากลางและผู้เรียนที่ใช้ภาษาถิ่นเป็นภาษาแม่มีความสามารถทั้งสองภาษา ดังนั้นจำนวนนักเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียนสองภาษาแบบนี้ควรจะเป็นนักเรียนที่ใช้ภาษาถิ่นครึ่งหนึ่ง และ ใช้ภาษากลางครึ่งหนึ่ง การสอนสองภาษาด้วยวิธีนี้มีประโยชน์ คือ จะทำให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถในทั้งสองภาษา กล่าวคือ ผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่ ก็จะได้เรียนภาษากลาง ผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ที่ใช้ภาษากลางอยู่แล้ว ก็จะได้เรียนภาษาถิ่นเพิ่มขึ้นด้วย นอกจากนี้การให้นักเรียนที่เป็นนักเรียนกลุ่มน้อยเรียนอยู่ในห้องเรียนเดียวกับเพื่อนที่เป็นนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ยังเป็นการทำให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ข้ามกลุ่ม อย่างไรก็ตามถึงแม้วิธีการสอนสองภาษารูปแบบนี้จะมีประโยชน์ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่ก็เป็นวิธีที่พบได้ไม่มากนักเนื่องจากข้อจำกัดทางทรัพยากร เช่น โรงเรียนอาจไม่สามารถหาบุคลากรที่มีความสามารถทั้งสองภาษาได้

3) การสอนแบบทีม (Team-teaching Bilingual Education) เป็นการสอนสองภาษาอีกรูปแบบหนึ่งที่ใช้ครูมากกว่า 1 คน กล่าวคือ สำหรับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย วิชาต่างๆจะถูกสอนโดยใช้ภาษากลาง ซึ่งเป็นภาษาที่สองของนักเรียนโดยมีครูที่สามารถพูดภาษาแม่ของนักเรียนได้คอยช่วยเหลือเวลาที่นักเรียนถามคำถามด้วยภาษาแม่ หรือ เวลาที่นักเรียนมีปัญหาไม่เข้าใจเนื้อหา บางโรงเรียนอาจสอนเนื้อหาวิชาต่างๆให้แก่เด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อยโดยใช้ภาษากลางเลย แต่มีการสอนภาษาแม่ของเด็กในชั้นเรียนที่แยกออกมาต่างหาก (Pull-out Bilingual Education) เนื่องจากเห็นว่าการรู้ภาษาแม่จะช่วยพัฒนาทักษะการเขียน และ ทักษะการใช้ภาษาชั้นสูงให้กับนักเรียน ผลการวิจัยระบุว่าทักษะต่างๆที่เรียนรู้ผ่านภาษาแม่สามารถส่งผ่านไปยังภาษาที่สอง (ในที่นี้หมายถึงภาษากลาง) ได้ภายหลัง

4) การสอนสองภาษาเป็นระยะเวลานาน (Late-exit or Developmental Bilingual Education) วิธีสอนสองภาษารูปแบบนี้จะใช้ภาษาแม่ของนักเรียนสอนเป็นเวลานาน โดยมีการสอนภาษากลางเสริมบ้าง เป้าหมายของการสอนแบบนี้ก็เพื่อพัฒนาความสามารถทางภาษาในภาษาแม่ของนักเรียนก่อน แล้วจึงส่งผ่านทักษะเหล่านั้นไปยังภาษากลาง

2.3 นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในประเทศไทย

ในส่วนนี้เป็นการทบทวนนโยบายการศึกษาของประเทศไทยตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของคนในประเทศไทย เช่น ความหลากหลายทางเชื้อชาติ ศาสนา โดยจะเน้นที่นโยบายสำหรับชาวไทยที่นับถือศาสนาอิสลามในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และ นโยบายการศึกษาสำหรับเด็กที่เป็นลูกหลานของแรงงานข้ามชาติ

2.3.1 นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามในจังหวัดชายแดนภาคใต้

นโยบายของรัฐในการจัดการศึกษาในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้นั้นได้รับอิทธิพลมาจากอุดมการณ์ทางการเมืองในแต่ละยุคสมัย สมัยที่เริ่มมีการปฏิรูปการศึกษาในรัชกาลที่ 5 นโยบายทางการศึกษาในสมัยนั้นคือ การพยายามให้ประชาชนได้รับการศึกษาที่จัดโดยรัฐ มีการขยายการศึกษาไปสู่หัวเมือง โดยบริเวณ 7 หัวเมืองภาคใต้นั้น จัดให้มีการเรียนการสอนในวัด ให้พระสงฆ์เป็นครู ภาษาที่สอนเป็นภาษาไทยภาคกลาง และตำราที่ใช้เป็นตำราเรียนหลวง (สมพงษ์ ปานเกล้า, 2541) นโยบายเช่นนี้ขัดกับวัฒนธรรมของชาวไทยมุสลิมในพื้นที่ ทำให้ส่วนใหญ่หันไปเรียนในสถาบันการศึกษาของสังคมอิสลาม คือ โรงเรียนปอเนาะ ความไม่พอใจในนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐมีมากขึ้นในสมัยรัชกาลที่ 6 ที่มีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการประถมศึกษา พ.ศ. 2464 ให้ประชาชนต้องส่งลูกหลานที่อยู่ในวัยเรียนไปเข้าโรงเรียนของรัฐและการเกณฑ์เด็กหญิงให้ไปเรียนร่วมกับเด็กชาย ซึ่งชาวมุสลิมในพื้นที่เห็นว่าการบังคับเช่นนี้เป็นการขัดต่อธรรมเนียมปฏิบัติ ความเชื่อ และศาสนาของเป็นอย่างมาก เนื้อหาในการสอนมีแต่ภาษาไทยและคำสอนที่เกี่ยวข้องกับศาสนาพุทธ และยังมีการบังคับให้ประชาชนจ่ายเงินค่าศึกษาพลีโดยเก็บจากชายฉกรรจ์คนละ 1 บาท หลังจากที่ชาวมุสลิมในพื้นที่รวมตัวกันต่อต้านรัฐครั้งใหญ่ เมื่อ พ.ศ. 2465 เนื่องจากความไม่พอใจในนโยบายการปกครองของรัฐหลายประการ เจ้าพระยายมราชผู้ซึ่งลงไปตรวจราชการตามพระราชกระแสรับสั่งของพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว จึงกราบบังคมทูลว่าควรมีหลักสูตรและวิธีการเป็นพิเศษให้เหมาะกับพื้นที่ที่ประชาชนส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลาม และ มีวัฒนธรรม ความเชื่อที่เป็นเอกลักษณ์ ดังคำกราบบังคมทูลของเจ้าพระยายมราชดังนี้:

> *มณฑลปัตตานีเปนที่ซึ่งขึ้นชื่อลือนามอยู่ในหมู่แขกทั้งหลายว่าเปนสำนักที่มีการศึกษาเล่าเรียน หรือมีนักปราชญ์ผู้ประสิทธิ์ประสาทความรู้ในทางศาสนาเปนอย่างดี มีผู้ส่งบุตรหลานไปเล่าเรียนเปนสานุศิษย์กับโต๊ะหะยีปีหนึ่งตั้งหลายร้อยคน คือ คนชาวมลายูในกรุงเทพบ้าง กลันตัน ไทรบุรี เประ ในเขตร์อังกฤษแลหัวเมืองอื่นๆบ้าง เพราะเหตุนี้เมื่อเด็กชนบทมะลายูในมณฑล*

ปัตตานีถูกบังคับให้เข้าเรียนหนังสือมลายู ไทย ในโรงเรียนประชาบาล ผู้ปกครองโดยมากย่อมเห็นเป็นการเกียจกันในทางศาสนาเพราะว่ากระทำให้หมดโอกาสโดยไม่มีเวลาพอที่จะให้เด็กเรียนศาสนาโกรานแลกิตับอย่างหนึ่ง อีกประการหนึ่งก็เป็นการตัดรอนการศึกษาตลอดจนผลประโยชน์สำหรับโต๊ะหะยีนั้นด้วย[4]

[การจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี]...*ควรมีหลักสูตรและวิธีการเปนพิเศษด้วยภูมิประเทศและชาติบุคคล คือ ควรมีโต๊ะหะยีสำหรับสอนคัมภีร์โกรานแลกิตับประจำ แบ่งเวลาเรียนเพื่อให้เป็นการทำนุบำรุงอุดหนุนในทางศาสนาไว้ด้วย....รวมใจความก็แปลว่า ต้องเปนธุระทั้งการสอนศาสนา สอนภาษามะละยู ภาษาไทยรวมไปด้วยกัน...*[5]

จากการนี้ทำให้ต่อมาก็มีการปรับนโยบายการศึกษาในพื้นที่ให้มีความประนีประนอมมากขึ้น มีการจ้างโต๊ะหะยีมาสอนในโรงเรียนของรัฐโดยให้ค่าจ้างพิเศษ (พรรณงาม เง่าธรรมสาร, 2550) และทำให้นโยบายการศึกษาสำหรับจังหวัดชายแดนภาคใต้ในสมัยต่อมามีลักษณะที่โอนอ่อนผ่อนปรนมากขึ้น เช่น นโยบายการสอนภาษาไทยในพื้นที่ มีลักษณะที่ค่อยเป็นค่อยไป และ มีการอนุญาตให้มีการสอนภาษามลายูในโรงเรียนประถมศึกษาด้วย อย่างไรก็ตามหลังเกิดการเปลี่ยนแปลงการปกครองเมื่อ พ.ศ.2475 ทำให้หัวเมืองมลายูถูกเปลี่ยนเป็นจังหวัดที่ขึ้นต่อส่วนกลางโดยตรง ในด้านนโยบายการศึกษานั้น การศึกษาภาษาไทยและหลักสูตรการประถมศึกษาของรัฐมีการปฏิบัติอย่างเต็มที่ มีการขยายการศึกษาให้ครอบคลุมทั่วทั้งประเทศ (Uthai, 1981) จนถึงสมัยที่จอมพล ป. พิบูลสงครามขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรีช่วงแรกเมื่อ พ.ศ.2481-2487 มีการออกรัฐนิยมจำนวน 12 ฉบับที่มุ่งเน้น "ความเป็นไทย" และเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตของชาวไทยมุสลิมเป็นอย่างมาก มีการห้ามไม่ให้สอนภาษามลายูในโรงเรียน บังคับกวดขันการเรียนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา ห้ามไม่ให้พูดภาษามลายูในการติดต่อราชการ ให้เปลี่ยนชื่อใหม่เป็นไทย ให้พูดภาษาไทยและใช้ประเพณีไทย มีการกำหนดการแต่งกายของชาวไทยว่าต้องแต่งกายแบบสากลนโยบายเหล่านี้ รวมทั้งการประกาศเปลี่ยนชื่อประเทศจาก "สยาม" เป็น "ไทย" เมื่อปี พ.ศ. 2482 เป็นเสมือนการแยกกลุ่มชาติพันธุ์อื่นออกจาก "คนไทย" ทำให้กลุ่มชาติพันธุ์อื่นรู้สึกว่าตนไม่ใช่คนไทยมากขึ้น และทำให้ชาวไทยมุสลิมเกิดความรู้สึกแปลกแยกและขมขื่นต่อระบบการปกครองของรัฐบาลในช่วงนี้ เกิดความเคลื่อนไหวเพื่อต่อสู้เพื่อเอกราช(ปิยนาถ บุนนาค, 2547)

[4]กองจดหมายเหตุแห่งชาติ ร.6 ม.22/15 เจ้าพระยายมราชกราบบังคมทูลพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวที่ 2/1462 วันที่ 20 มิถุนายน พ.ศ. 2466 อ้างถึงใน พรรณงาม เง่าธรรมสาร

[5]กองจดหมายเหตุแห่งชาติ ร.6 ม.22/15 เจ้าพระยายมราชกราบบังคมทูลพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวที่ 2/1462 วันที่ 20 มิถุนายน พ.ศ. 2466 อ้างถึงใน พรรณงาม เง่าธรรมสาร

อย่างไรก็ตามหลังจากที่ จอมพล ป. พิบูลสงครามขึ้นดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรีอีกครั้งหนึ่งเมื่อ พ.ศ. 2491 นโยบายการจัดการศึกษาในดินแดน 4 จังหวัดภาคใต้ก็เป็นไปในทางที่ผ่อนปรนมากขึ้น คือ ในวันที่ 4 กันยายน พ.ศ. 2491 กระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้ หลักสูตรพิเศษชั้นประถมศึกษาในสี่จังหวัดภาคใต้ ซึ่งหมายความว่าภาษามลายูและ อิสลามศึกษาได้รับการรับรองจากรัฐบาลโดยกระทรวงศึกษาธิการอย่างถูกต้อง โดยในปีเดียวกัน(พ.ศ. 2491) มีการประกาศใช้ "ประมวลวิชาภาษามลายู" ซึ่งเป็นหลักสูตรการสอนภาษามลายูที่ได้รับการปรับปรุงจากเดิม อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่ารัฐบาลจะได้พยายามปรับปรุงหลักสูตรเพื่อชักจูงให้ชาวมุสลิมสนใจเข้ามาศึกษาในโรงเรียนรัฐบาลและให้มีความสนใจในภาษาไทยมากขึ้นก็ตาม แต่ก็ยังถือว่าไม่ประสบความสำเร็จมากนัก เพราะชาวมุสลิมยังคงนิยมพูดภาษามลายูในการติดต่อกับราชการ และยังคงนิยมส่งลูกหลานเข้าเรียนในปอเนาะเช่นเดิม

หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 สมัยที่นายปรีดี พนมยงค์ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรีเมื่อ พ.ศ. 2488 นโยบายเกี่ยวกับภาษาและการศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้มีลักษณะที่ผ่อนปรนและแสดงให้เห็นถึงความพยายามของรัฐที่จะบรรเทาความเดือนร้อนของชาวไทยมุสลิม มีการออกพระราชกฤษฎีกาว่าด้วยการสนับสนุนอุปถัมภ์ศาสนาอิสลาม มีการจัดตั้งอิสลามวิทยาลัยขึ้นที่กรุงเทพฯเพื่อเป็นสถาบันที่สอนระดับเตรียมอุดมศึกษา สาเหตุที่รัฐมีนโยบายเช่นนี้ส่วนหนึ่งมาจากความต้องการลดความขัดแย้งที่เกิดจากการที่กลุ่มชาตินิยมมลายูขอความช่วยเหลือจากอังกฤษในการต่อสู้เพื่อเอกราชของปัตตานี และสถานการณ์หลังสงครามโลกครั้งที่สองที่อาจนำไปสู่การที่ไทยจะต้องยกดินแดนภาคใต้ให้อังกฤษ (ปิยนาถ บุนนาค, 2547) นโยบายแบบประนีประนอมเช่นนี้ดำเนินไปจนถึงสมัยที่ นายควง อภัยวงศ์เป็นนายกรัฐมนตรี พ.ศ. 2490 คือ มีการยอมให้สอนภาษามลายูในโรงเรียนประถมของสี่จังหวัดภาคใต้ กำหนดให้โรงเรียนหยุดในวันศุกร์ มีการวางแผนที่จะรับครูชาวมุสลิมเข้ามาสอนในโรงเรียนของรัฐ

เมื่อเข้าสู่ปี พ.ศ. 2500 มีความเปลี่ยนแปลงหลายอย่างเกิดขึ้นในประเทศไทย ทั้งที่เป็นความเปลี่ยนแปลงในประเทศไทยเอง และ ความเปลี่ยนแปลงจากสถานการณ์โลก

ในประเทศไทยปี พ.ศ. 2500 เป็นปีที่สิ้นสุดการปกครองภายใต้ยุคของจอมพลป. พิบูลสงคราม จากการทำรัฐประหารของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ สถานการณ์โลกในปี พ.ศ. 2500 ซึ่งตรงกับ คริสต์ศักราช 1957 นั้นโลกเข้าสู่ยุคสงครามเย็น มีการแย่งชิงอำนาจระหว่าง 2 ขั้ว คือ เสรีนิยม ซึ่งก็คือ สหรัฐอเมริกา และ ฝ่ายสังคมนิยม ประเทศไทยเองก็หนีไม่พ้นอิทธิพลของสถานการณ์ของโลกนี้ สหรัฐอเมริกามีอิทธิพลต่อไทยมาก เนื่องจากต้องการใช้ประเทศไทยเป็นฐานในการต่อสู้กับลัทธิคอมมิวนิสต์ นโยบายของรัฐบาลจะเห็นได้ว่ามีการตั้งหน่วยงานใหม่ๆขึ้นมาก เช่น สภาการศึกษา สภาพัฒน์ สภาความมั่นคง รัฐบาลใช้กระบวนการพัฒนาเป็นเครื่องมือในการต้านภัยคอมมิวนิสต์ และ การแบ่งแยกดินแดน สหรัฐอเมริกามีการให้งบประมาณอุดหนุนแก่

ไทยมากมายเพื่อจัดทำโครงการพัฒนา หนึ่งในนั้นคือ "โครงการพัฒนาการศึกษาในส่วนภูมิภาค" หรือ Regional Education Development Project เป็นโครงการใหญ่ทางการศึกษาที่ครอบคลุมทุกภาคส่วนของประเทศ ได้มีการแบ่งภาคการศึกษาในประเทศออกเป็น 12 ภาค โดยจังหวัด ยะลา ปัตตานี นราธิวาส และ สตูล นั้น อยู่ในภาคการศึกษา 2 ม.ล. ปิ่น มาลากุล รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการในสมัยนั้นได้ให้ความเห็นในเกี่ยวกับภาคการศึกษา 2 ว่า:

> "เดิมเรียกว่า 4 จังหวัดภาคใต้และเคยอยู่ในภาคสุดท้ายเพราะอยู่ไกลที่สุด จังหวัดเหล่านี้มีเรื่องการศึกษาของชาวไทยมุสลิมโดยเฉพาะ ถ้าได้รวมกันไว้เป็นภาค เฉพาะจังหวัดเหล่านี้ จะได้เพ่งเล็งส่งเสริมกันได้อย่างเต็มที่และประสงค์ที่จะให้ใช้คำ "ภาคการศึกษา 2" แทนคำ "4 จังหวัดภาคใต้" อนึ่งแทนที่จัดให้เป็นภาคการศึกษา 2 แทนที่จะให้เป็นภาคศึกษาสุดท้ายก็เพราะจะเน้นถึงความสำคัญ และภาคศึกษาต่างๆจะได้เวียนทักษิณาวรรตไปรอบประเทศไทย การเวียนทักษิณาวรรตถือกันว่าเป็นมงคล"

ดังคำกลอนที่ ม.ล.ปิ่น มาลากุลได้เขียนเอาไว้ว่า

"จุดประทีปเวียนเทียนต้องเวียนขวา
เราจึงต้องพัฒนาภาคทักษิณ
ประเดิมชัยได้เฝ้าเจ้าแผ่นดิน
เป็นมงคลแก่ถิ่นพัฒนา"

(ม.ล. ปิ่น มาลากุล, 2506, หน้า 13 อ้างถึงใน มาโนชญ์ บุญญานุวัตร, 2527)

ในหนังสือที่พิมพ์เนื่องในโอกาสครบรอบ 25 ปีของภาคการศึกษา 2 มาโนชญ์ บุญญานุวัตร (2527) ซึ่งปฏิบัติราชการในภาคการศึกษา 2 ตั้งแต่เริ่มตั้ง ได้กล่าวถึงปัญหาของภาคการศึกษา 2 ในช่วงนั้นว่ามีปัญหาหลัก คือ ประชาชนได้รับการศึกษาน้อย มีนักเรียนอยู่ในโรงเรียนเพียงร้อยละ 10.86 ของประชากรทั้งหมด เนื่องจากชาวมุสลิมไม่นิยมส่งลูกหลานเข้าโรงเรียนของรัฐ และ อีกปัญหาหนึ่งคือประชาชนส่วนใหญ่พูดภาษาไทยไม่ได้ โดยจากสถิติในปี พ.ศ. 2503 อัตราการไม่รู้หนังสือในพื้นที่นี้เป็นร้อยละ 62 สูงกว่าอัตราการไม่รู้หนังสือเฉลี่ยของคนไทยทั้งประเทศ (ร้อยละ 28)อยู่มาก ในหนังสือเล่มเดียวกันนี้ มาโนชญ์(2527) ได้กล่าวถึงพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 เมื่อคราวเสด็จพระราชดำเนินเยี่ยมพสกนิกรในจังหวัดยะลา เมื่อ พ.ศ.2502 ซึ่งมีใจความว่า

"การศึกษาที่นี่สำคัญมาก ให้พยายามจัดให้ดี ให้พลเมืองสามารถพูดภาษาไทยได้ แม้จะพูดได้ไม่มาก เพียงแต่พอรู้เรื่องกันก็ยังดี เพราะเท่าที่ผ่านมาคราวนี้ มีผู้ไม่รู้ภาษาไทย ต้องใช้ล่ามแปล ควรให้พูดเข้าใจกันได้ เพื่อสะดวกในการติดต่อซึ่งกันและกัน" (มาโนชญ์ บุญญานุวัตร, 2527, หน้า 26)

อาจกล่าวได้ว่าพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวเกี่ยวกับความสำคัญของการรู้ภาษาไทย เป็นเสมือนกรอบนโยบายเกี่ยวกับการพัฒนาการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ อีกทั้งยังเป็นเสมือนหมุดย้ำว่าจะต้องพัฒนาด้านภาษาในภาคการศึกษานี้ให้ดีขึ้น ดังนั้นแนวทางการแก้ปัญหาจังหวัดชายแดนภาคใต้นับตั้งแต่ปี พ.ศ. 2502 จึงยึดนโยบายเพื่อสนองพระราชดำริพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 โดยมีเป้าหมายคือการหาวิธีการให้ชาวมุสลิมใช้ภาษาไทยได้กว้างขวาง โดยใช้การศึกษาวิชาสามัญและวิชาศาสนาเป็นสื่อ

โดยตั้งแต่ พ.ศ.2502 ภาคการศึกษา 2 ได้จัดกิจกรรมหลายอย่างเพื่อช่วยส่งเสริมให้นักเรียนในพื้นที่รู้ภาษาไทย เช่น มีการสอนภาษาไทยในชั้นเด็กเล็กเพื่อเตรียมความพร้อมก่อนที่จะเข้าเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งได้รับอิทธิพลจากวิธีการสอนนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในประเทศสหรัฐอเมริกา[6] มีการปรับหลักสูตรสามัญศึกษาให้เหมาะกับสภาพวัฒนธรรม ศาสนา ความเป็นอยู่ของประชาชนในท้องถิ่น สำหรับทางด้านอิสลามศึกษานั้นในปี พ.ศ.2518 กระทรวงศึกษาธิการได้อนุญาติให้โรงเรียนประถมศึกษา ทำการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาอิสลามเกินร้อยละ 50 ได้ไม่เกินสัปดาห์ละ 5 ชั่วโมง โดยเขตการศึกษา 2 เป็นผู้จัดทำหลักสูตร เรียกว่าหลักสูตรสอนศาสนาอิสลาม 2518 ในปี พ.ศ. 2523 เขตการศึกษา 2 ได้มีการปรับปรุงหลักสูตรนี้ขึ้นให้เป็น หลักสูตรที่เรียกว่า หลักสูตรอิสลามศึกษา และได้ใช้หลักสูตรนี้แทนหลักสูตรสอนศาสนาอิสลามเดิม โดยจัดให้มีการสอนสัปดาห์ละประมาณ 2 ชั่วโมง สำหรับการสอนศาสนาอิสลามในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นนั้นเริ่มจัดสอนในปี พ.ศ. 2525 และในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเริ่มสอนในปี พ.ศ. 2526 (มาโนชญ์ บุญญานุวัตร, 2527)

ในส่วนของการปรับปรุงปอเนาะนั้น ในปี พ.ศ. 2503 มีการประชุมที่จังหวัดยะลาเกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาปอเนาะ เนื่องจากรัฐได้รับรายงานว่าปอเนาะเป็นแหล่งมั่วสุมของขบวนการแบ่งแยกดินแดน จากการประชุมครั้งนั้นกระทรวงศึกษาจึงได้ออก "ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการปรับปรุงส่งเสริมปอเนาะ" ออกมาเมื่อ พ.ศ. 2504 ทำให้ปอเนาะเข้ามาจดทะเบียนกับรัฐเป็นจำนวน 171 ราย (อิบราเฮ็ม ณรงค์รักษาเขต, 2549) โดยปอเนาะที่จดทะเบียนแล้วจะได้รับการอุดหนุนจากรัฐ และ จัดให้มีการสอนหลักสูตรสามัญศึกษา

[6]วิธีสอนนี้ซึ่งจัดอยู่ในรูปของโครงการและมีการใช้มาจนถึงปี พ .ศ.2526

และหลักสูตรวิชาชีพควบคู่ไปกับการสอนศาสนาควบคู่กัน ในปี พ.ศ. 2525 รัฐได้มีนโยบายเปลี่ยนชื่อโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม

นอกเหนือจากการดำเนินงานของกระทรวงศึกษาธิการแล้ว ในปี พ.ศ. 2523 คณะรัฐมนตรีมีมติให้ตั้ง "ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.)" ขึ้นเพื่อเป็นองค์กรที่ทำหน้าที่ช่วยพัฒนาเศรษฐกิจสังคมในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ในทางการศึกษานั้นนโยบายของ ศอ.บต. คือ การเร่งรัดให้คนไทยมุสลิมพูดและใช้ภาษาไทยได้อย่างแพร่หลายทั่วถึง และส่งเสริมให้เข้ารับการศึกษาในโรงเรียนสายสามัญ สายอาชีพและการศึกษานอกโรงเรียนให้มากขึ้น รวมทั้งสนับสนุนการศึกษาชั้นสูงแก่บุตรหลานของผู้นำท้องถิ่นในกลุ่มผู้นำศาสนาอิสลาม และให้มีการปรับปรุงโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม เพื่อให้นักเรียนนิยมเรียนวิชาสามัญเพิ่มมากขึ้น (มาโนชญ์ บุญญานุวัตร, 2527)

การดำเนินงานของทั้งกระทรวงศึกษาธิการและศอ.บต. ในช่วงตั้งแต่ประมาณปี พ.ศ. 2502 ถึงประมาณปี พ.ศ. 2527 นั้นนับว่าได้ผลลัพธ์เป็นที่น่าพอใจ เช่น ทำให้ชาวไทยมุสลิมรู้ภาษาไทยเพิ่มขึ้น จากแต่เดิมที่รู้ภาษาไทยเพียงร้อยละ 34 ในปี พ.ศ. 2503 ก็เพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 82 ในปี พ.ศ. 2523 (มาโนชญ์ บุญญานุวัตร อ้างถึงใน ปิยนาถ บุนนาค, 2547) อย่างไรก็ตามการดำเนินงานบางอย่างก็ได้เปลี่ยนแปลงไป เนื่องจากการเปลี่ยนโครงสร้างทางการจัดการศึกษา หรือ การเปลี่ยนนโยบายของรัฐ เช่น ในปี พ.ศ. 2526 มีการเปลี่ยนระบบชั้นเด็กเล็ก เป็นอนุบาล 2 ปีโดยเน้นการเตรียมความพร้อมทางสังคมมากกว่าวิชาการ ทำให้โครงการสอนภาษาไทยให้เด็กก่อนวัยเรียนต้องชะงักไป หรือ ในสมัยที่ พต.ท. ทักษิณ ชินวัตร ดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรีนั้น ได้ประกาศยกเลิก ศอ.บต. ทำให้นโยบายบางส่วนที่ดำเนินมาต้องหยุดชะงัก

อย่างไรก็ตามหลังจากเกิดเหตุการณ์รุนแรงเมื่อวันที่ 4 มกราคม พ.ศ.2547 ก็ได้มีการรื้อฟื้นและปรับปรุงนโยบายทางการศึกษาหลายอย่างเพื่อเป็นส่วนหนึ่งในการแก้ปัญหาความรุนแรงที่เกิดขึ้นตามมาจากเหตุการณ์ในปี พ.ศ. 2547 ยกตัวอย่างเช่น เช่น ในด้านการสอนภาษาไทย ได้มีการปรับกลยุทธ์โดยรัฐได้สนับสนุนให้มีการพัฒนารูปแบบที่จะสามารถเชื่อมโยงจากภาษาที่นักเรียนมีความถนัดไปสู่ภาษาไทย เช่น การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษาแบบประยุกต์ (ไทย-มลายู) ในระดับก่อนประถมศึกษาเพื่อช่วยให้นักเรียนที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยในครอบครัวเรียนรู้ภาษาไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นในโรงเรียน[7]โดยส่งเสริมให้ครูใช้ทั้งภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งแตกต่างจากเดิมที่ให้ครูใช้แต่ภาษาไทย(ศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้, 2550)

[7]ในปี พ.ศ. 2549 มีจำนวนโรงเรียนที่ใช้ระบบนี้ 12 โรงเรียน และ ปี พ.ศ. 2550 เพิ่มอีก 12 โรงเรียนเป็น 24 โรงเรียน

รัฐได้ปรับนโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ให้มีลักษณะที่คำนึงถึงวัฒนธรรมและความต้องการของประชาชนในพื้นที่มากขึ้น เช่นรัฐมีนโยบายส่งเสริมการสอนศาสนาอิสลามโดยจัดให้มีการบูรณาการกลุ่มสาระระหว่างหลักสูตรสามัญศึกษากับอิสลามศึกษาได้มีการเปิดสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐ จำนวน 798 แห่งใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ และ จัดโครงสร้างเวลาเรียนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐเป็นโดยเพิ่มเวลาเรียนเป็นสัปดาห์ละ 8-10 ชั่วโมง[8] (กษมา วรวรรณ ณ อยุธยา, 2550) นอกจากนี้ยังได้มีการนำร่องความร่วมมือระหว่างโรงเรียนของรัฐกับศูนย์การศึกษาอิสลามประจำมัสยิดในการจัดการเรียนอิสลามศึกษา คือเปิดให้มีการเทียบโอนความรู้ ประสบการณ์อิสลามศึกษา และ ให้มีการใช้ทรัพยากรร่วมกัน[9] (ศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้, 2550) ในส่วนของปอเนาะนั้น กระทรวงศึกษาธิการได้ออก "ระเบียบว่าด้วยสถานศึกษาปอเนาะ พ.ศ. 2547" เมื่อวันที่ 28 เมษายน 2547 เพื่อส่งเสริมให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐ ซึ่งในเดือนพฤศจิกายน พ.ศ. 2547 มีปอเนาะมาจดทะเบียนเป็นสถาบันศึกษาปอเนาะจำนวน 255 แห่ง (อิบราเฮ็ม ณรงค์รักษาเขต, 2549) นอกจากนั้นกระทรวงศึกษาธิการเปิดโอกาสให้เป็นดุลยพินิจของโรงเรียนที่จะสามารถเพิ่มเติมสาระเกี่ยวกับวัฒนธรรม และ วิถีชีวิตของพื้นที่ในหลักสูตรสถานศึกษา นอกจากนี้นโยบายเกี่ยวกับการกำหนดวันหยุด และ การแต่งกาย รวมทั้ง ทรงผม ก็เช่นเดียวกัน โดยกระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้โรงเรียนมีอำนาจตัดสินใจได้ตามที่เห็นสมควร

จากการทบทวนเบื้องต้นถึงนโยบายที่เกี่ยวกับภาษา ทั้งภาษาไทย และ ภาษามลายู รวมถึงนโยบายเกี่ยวกับอิสลามศึกษาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน พบว่าแต่ละนโยบายเกิดจากปัจจัยหลายประการด้วยกัน เช่น สถานการณ์ความรุนแรงของเหตุการณ์ในพื้นที่ ความกดดันจากสื่อและนานาชาติ สถานการณ์ภายนอกประเทศ การปฏิรูประบบหรือโครงสร้าง งบประมาณและความพร้อม ทัศนคติของรัฐบาลที่มีต่อเหตุการณ์ใน 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตามนโยบายรวมถึงแนวทางปฏิบัติและเครื่องมือที่ใช้เกี่ยวกับการสอนภาษาและการศึกษาของรัฐในพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ในอดีตที่ผ่านมานั้น เกิดผลลัพธ์ และผลกระทบต่างกัน บางนโยบายและบางแนวปฏิบัติก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่น่าพึงพอใจ ในขณะที่บางนโยบายและบางแนวปฏิบัตินอกจากจะไม่ได้ผลแล้วยังก่อให้ผลกระทบทางลบ เช่นก่อให้เกิดการต่อต้านอย่างรุนแรง

2.3.2 นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐสำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานข้ามชาติ

"การศึกษาเป็นสิทธิอันพึงมีพึงได้ของเด็กด้อยโอกาส เพื่อช่วยให้เด็กเหล่านี้พัฒนาเต็มตามศักยภาพและสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างเข้มแข็ง โดยไม่เป็นภาระกับรัฐมากนัก

[8]ในปี พ.ศ. 2549 ดำเนินการใน 142 โรงเรียน และในปี พ.ศ. 2550 เพิ่มอีก 147 โรงเรียน

[9]ในปี พ.ศ. 2549 มีการดำเนินการไปแล้วประมาณ 70 คู่ และในปี พ.ศ. 2550 มีการดำเนินการเพิ่มจำนวน 70 คู่

ทั้งนี้ ในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กด้อยโอกาสต้องจัดบริการเป็นพิเศษ เนื่องจาก เด็กกลุ่มนี้มีชีวิตความเป็นอยู่ต่างจากกลุ่มเด็กทั่วไป การจัดบริการการศึกษาเพื่อให้เกิดความเสมอภาค ทั่วถึงและเป็นธรรมจึงต้องมีรูปแบบการให้บริการที่เหมาะสมและหลากหลาย สอดคล้องกับการดำเนินชีวิตของเด็กแต่ละกลุ่ม/ประเภท และเอื้ออำนวยให้เด็กเหล่านี้สามารถเข้ารับบริการการศึกษาโดยไม่กระทบต่อการยังชีพ หรือการดำรงชีวิตปกติที่เป็นอยู่เดิม"

(สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2548; 3-4)

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 และ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้ระบุไว้ชัดเจนว่ารัฐต้องจัดการศึกษาให้กับ "เด็กด้อยโอกาส" โดยให้คำจำกัดความของเด็กด้อยโอกาสไว้ว่า เป็นเด็กที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี ที่ประสบปัญหาหรืออยู่ในสภาวะลำบาก หรือ สภาพที่ด้อยกว่าเด็กทั่วไป ซึ่งจำเป็นต้องให้ความช่วยเหลือเป็นพิเศษเพื่อให้มีชีวิตความเป็นอยู่ที่ดีขึ้น เด็กด้อยโอกาสแบ่งออกเป็น 6 กลุ่ม ซึ่งเด็กชนกลุ่มน้อย เด็กที่ไม่ได้รับสัญชาติไทย เด็กไร้สัญชาติ และ เด็กที่ไม่มีสูติบัตรหรือทะเบียนบ้าน ก็ถือเป็นเด็กด้อยโอกาส 1 ใน 6 กลุ่มนั้น ปัจจุบันเด็กชนกลุ่มน้อย หรือ เด็กที่ไม่มีสัญชาติไทยเหล่านี้สามารถเข้ารับการศึกษาในโรงเรียนของรัฐโดยได้รับเงินอุดหนุนรายหัวเท่ากับที่รัฐจ่ายให้กับเด็กไทย ตามระเบียบของการทรวงศึกษาธิการที่ผ่านมติคณะรัฐมนตรีและมีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 20 กันยายน พ.ศ. 2548 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550)

ในช่วงระหว่างพ.ศ. 2531-2535 เป็นช่วงที่มีการหลั่งไหลของแรงงานข้ามชาติเข้ามาในประเทศไทย สาเหตุจาการที่เศรษฐกิจภายในประเทศมีการขยายตัวเป็นอย่างมาก ทำให้ภาคธุรกิจและภาคการผลิตมีความต้องการแรงงานระดับล่างเป็นจำนวนมากเกินจำนวนของแรงงานที่มีอยู่ในประเทศ ประกอบกับการขยายการศึกษาภาคบังคับที่ทำให้แรงงานไทยมีโอกาสเรียนต่อในระดับการศึกษาที่สูงขึ้นแทนที่จะเข้าสู่ภาคแรงงาน จากความต้องการแรงงานเพื่อตอบสนองต่อการเติบโตของเศรษฐกิจนี้เอง ทำให้มีแรงงานจากประเทศเพื่อนบ้าน คือ พม่า กัมพูชา และลาวลอบเข้ามาทำงานในประเทศไทยเป็นจำนวนมาก ภาคเอกชนจึงได้มีการเจรจาเรียกร้องให้รัฐบาลอนุญาตให้มีการจ้างแรงงานข้ามชาติได้ ทำให้รัฐบาลในยุคนั้นต้องใช้นโยบายที่ยืดหยุ่น คือ ในปี พ.ศ. 2535 เริ่มมีการผ่อนผันให้มีการจ้างแรงงานข้ามชาติที่หลบหนีเข้าเมืองมาทำงาน โดยผ่อนผันให้ผู้หลบหนีเข้าเมืองผิดกฎหมายสามารถทำงานได้ชั่วคราวตามที่รัฐกำหนด โดยออกเป็นมติคณะรัฐมนตรี ประกาศการผ่อนผันเป็นครั้งๆไป ในช่วงแรกแรงงานต่างด้าวที่เข้ามาทำงานในประเทศไทยสามารถขออนุญาตทำงานได้เพียง 2 อาชีพ คือ คนรับใช้ในบ้าน และ กรรมกรในกิจการต่างๆ เช่น เกษตร ก่อสร้าง ประมง โรงงาน เป็นต้น (Chantavanich, Vungsiripaisal&Laodumrongchai, 2007)

ผลกระทบจากการหลั่งไหลเข้ามาของแรงงานข้ามชาติคือการเพิ่มจำนวนเด็กต่างด้าวในประเทศไทยทั้งที่เป็นเด็กที่ติดตามผู้ปกครองที่เข้ามาเป็นแรงงานในประเทศไทย และเป็นเด็กที่เกิดในประเทศไทยหลังจากที่ผู้ปกครองเข้ามาอยู่ในประเทศไทยแล้ว จากการนี้เองทำให้ประเด็นเรื่องโอกาสทางการศึกษาของเด็กที่เป็นลูกหลานของแรงงานต่างด้าวข้ามชาติเหล่านี้ได้รับความสนใจจากเจ้าหน้าที่ในกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงศึกษาธิการจึงได้ดำเนินการเพื่อขอมติคณะรัฐมนตรีในการแก้ไขระเบียบการเข้าเรียนของนักเรียนต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทย ซึ่งแต่เดิมรัฐไม่อนุญาตให้เข้าเรียน ยกเว้นกรณีของผู้อพยพลี้ภัยทางการเมืองที่อาศัยอยู่ในค่ายผู้อพยพที่รัฐอนุญาตให้ได้รับการศึกษาภายในพื้นที่ที่กำหนด และถ้าโรงเรียนมีการรับเด็กที่ไม่มีสัญชาติไทยเข้าเรียนโรงเรียนต้องบันทึกเป็นหลักฐานด้วยตัวอักษรสีแดง

ในวันที่ 26 ตุลาคม พ.ศ.2547 คณะรัฐมนตรีมีมติให้ความเห็นชอบนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับ "เด็กด้อยโอกาส" ซึ่งรวมถึงเด็กที่เป็นลูกหลานของแรงงานต่างด้าว ที่กระทรวงศึกษาธิการเสนอ ยังผลให้ในวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2548 กระทรวงศึกษาธิการได้ปรับแก้กฎหมายเกี่ยวกับการรับนักเรียนนักศึกษาต่างด้าวเข้าเรียนในสถานศึกษา โดยสถานศึกษาไม่ต้องบันทึกด้วยอักษรสีแดงว่าเด็กเป็นเด็กไม่มีต่างด้าว รวมทั้งอนุมัติการจัดสรรค่าใช้จ่ายรายหัวตั้งแต่ก่อนประถมถึงมัธยมศึกษาปลายในอัตราเดียวกับที่จัดให้เด็กไทย เพื่อตอบสนองต่ออนุสัญญาว่าด้วยสิทธิมนุษยชนและเพื่อสร้างทัศนคติที่ดีต่อประเทศไทย และเพื่อความเป็นเอกภาพของประเทศ

ถึงแม้รัฐจะเปิดโอกาสให้เด็กที่เป็นลูกหลานของแรงงานต่างด้าวเข้าเรียน แต่ยังมีเด็กที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวและเด็กที่ไม่ได้รับสัญชาติจำนวนมากที่ไม่ได้เข้าเรียน หรือ เข้าเรียนแล้วออกกลางคัน จากการวิจัยของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาร่วมกับองค์การแรงงานระหว่างประเทศพบว่าสาเหตุสำคัญที่ทำให้เด็กเข้าเรียนหรือไม่เข้าเรียน คือ ครอบครัว ในครอบครัวที่พ่อแม่ผู้ปกครองมองเห็นความสำคัญของการศึกษาเด็กจะมีโอกาสได้เข้าเรียนมากกว่า ซึ่งการจะมองเห็นความสำคัญของการศึกษาหรือไม่นั้นก็เชื่อมโยงกับปัจจัยหลักคือระยะเวลาที่อยู่ในประเทศไทย ผู้ปกครองที่อยู่ในประเทศไทยเป็นเวลานานจะมีวิถีชีวิตและค่านิยมที่กลมกลืนกับคนไทย นอกจากนั้น การที่รัฐมีนโยบายที่จะให้สัญชาติแก่บุคคลไร้สัญชาติที่อยู่ในประเทศไทยเกิน 10 ปี ยิ่งทำให้คนเหล่านี้อยากอยู่ประเทศไทยต่อไป และ มองเห็นความสำคัญของการศึกษามากขึ้น(สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550) อุปสรรคอีกประการหนึ่งของโอกาสทางการศึกษาของลูกหลานแรงงานต่างด้าวก็คือ การที่ผู้ปกครองหรือ ครอบครัวไม่รู้ว่าบุตรหลานของตนเองมีสิทธิเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐโดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายในส่วนของโรงเรียนเอง บางโรงเรียนก็ยังไม่รู้ว่ามีนโยบายเช่นนี้ หรือบางโรงเรียนก็ไม่ได้รับเงินอุดหนุนเต็มตามจำนวนที่กำหนดไว้ ตามนโยบายแล้ว เขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนจะต้องทำการสำรวจเด็กที่ไม่มีทะเบียนราษฎรและสร้างความตระหนักแก่ผู้ปกครองของเด็กเหล่านั้นให้มองเห็นคุณค่าของการศึกษา

และส่งลูกเข้าเรียน รวมทั้งกำหนดแนวปฏิบัติในการลงหลักฐานทางการศึกษาของเด็ก การบันทึกประวัติของเด็กที่ไม่มีหลักฐานแสดงสถานะ และ การประสานกับเจ้าหน้าที่กระทรวงมหาดไทยเพื่อออกเลขประจำตัว 13 หลักให้แก่เด็ก อย่างไรก็ตามนโยบายให้โอกาสทางการศึกษาแก่เด็กลูกหลานแรงงานต่างด้าว และ เด็กไร้สัญชาติยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร

ปัญหาอีกประการหนึ่งเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของเด็กลูกหลานแรงงานต่างด้าวและเด็กไร้สัญชาติก็คือการออกกลางคัน จากงานวิจัยพบว่าการที่เด็กเหล่านี้ออกกลางคันเป็นจำนวนมากมีสาเหตุหลายประการด้วยกัน ส่วนหนึ่งเนื่องมาจากตัวเด็กเองที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำหรือเห็นว่าการเรียนเป็นสิ่งที่น่าเบื่อจึงไม่สนใจเรียน ประกอบกับครอบครัวไม่ได้สนใจติดตามการเรียนของเด็กก็ทำให้เด็กออกกลางคัน นอกจากนั้นครอบครัวที่มีฐานะยากจนจำเป็นต้องใช้แรงงานของเด็กเพื่อเสริมรายได้ หรือบางครอบครัวที่มีการย้ายถิ่นฐานการทำงานบ่อยก็ส่งผลให้เด็กต้องออกจากโรงเรียนกลางคัน นอกจากสาเหตุจากตัวเด็กและครอบครัวแล้ว โรงเรียนก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการออกกลางคันของเด็ก ทัศนคติของครูผู้สอนที่มีต่อตัวเด็ก การไม่สนใจติดตามเด็กที่ไม่มาเรียน หรือ การจัดโปรแกรมการสอนที่ไม่ตรงกับความสนใจของเด็กล้วนส่งผลต่อการออกกลางคันของเด็กทั้งสิ้น (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550)

Anderson (2008) ได้กล่าวไว้ในปาฐกถานำในการประชุมสัมมนาที่มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ว่า รัฐบาลไทยมองอะไรสั้นๆในการเปิดโอกาสให้แรงงานต่างด้าวเข้ามาทำงานในประเทศไทย รัฐคิดถึงผลกระทบต่อการที่แรงงานต่างด้าวเข้ามาทำงานว่าจะส่งผลอย่างไร แรงงานต่างด้าวประมาณเกือบ 1 ล้านคนในเมืองไทยมีลูก เด็กบางคนเกิดในเมืองไทย บางคนเกิดในประเทศของพวกเขา เด็กพวกนี้บางคนมีอัตลักษณ์เป็นคนไทย บางคนไม่รู้ว่าด้วยซ้ำว่าประเทศแม่ของตนเองอยู่ที่ไหน ในอนาคตเด็กพวกนี้ส่วนหนึ่งอาจกลายเป็นคนไทย เหมือนที่เคยเกิดในสมัยก่อนที่ผู้อพยพชาวจีนกลายเป็นคนไทยในรุ่นลูกและหลาน แต่สถานการณ์ในปัจจุบันต่างจากสมัยก่อนเนื่องจากความเป็น "ชาติ" ความเป็นพลเมือง ความเป็นสมาชิกของชาติใดชาติหนึ่ง หรือ "สัญชาติ" มีความหมายมากขึ้น และรัฐมีมาตรการต่างๆที่สอดส่องดูแลมากขึ้นว่าใครมีสัญชาติอะไร และมีสิทธิเรื่องใด มากแค่ไหน ในขณะเดียวกันโลกาภิวัตน์ทำให้คนเคลื่อนย้ายได้มากขึ้น แต่ความเป็นชาติ กำแพง ระบบตรวจตรากลับแน่นหนากว่าแต่ก่อน

จากการทบทวนนโยบายของรัฐเกี่ยวกับการศึกษาแก่กลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆพบว่า มีความแตกต่างกัน สำหรับนักเรียนไทยเชื้อสายมลายูนั้นในปัจจุบันเราจะเห็นถึงความพยายามเคารพในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นภาษา ศาสนา การแต่งกาย หรือ การจัดกิจกรรมต่างๆ สำหรับนักเรียนที่เป็นลูกของแรงงานอพยพนั้น ปัจจุบันรัฐเพียงเปิดโอกาสให้ได้รับการศึกษา และต้องเป็นการศึกษาที่ "สอดคล้องกับการดำเนินชีวิตของเด็กแต่ละกลุ่ม/ประเภท และเอื้ออำนวยให้เด็กเหล่านี้สามารถเข้ารับบริการการศึกษาโดยไม่กระทบต่อการยังชีพ หรือการดำรงชีวิตปกติที่เป็นอยู่เดิม" (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2548; 4) ทั้งนี้

ไม่ได้เน้นเรื่องอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียนว่าเป็นสิ่งสำคัญในการจัดการศึกษาเหมือนที่ปฏิบัติกับนักเรียนเชื้อสายมลายู รัฐมองกลุ่มชาติพันธุ์ทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างไรเป็นสิ่งที่ต้องศึกษา เนื่องจากส่งผลโดยตรงต่อการกำหนดนโยบายทางการศึกษาที่ผู้เรียนจะได้รับ

2.3.3 นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาที่สะท้อนในแบบเรียน

วารุณี (2544) ได้ศึกษาภาพสะท้อนของอุดมการณ์ชาตินิยมไทยที่ปรากฏในแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา โดยเฉพาะเนื้อหาที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างประเทศเพื่อนบ้านและสำนึกความเป็นชาติของคนไทย ตั้งแต่ พ.ศ. 2453 ในรัชสมัยของพระบาทสมเด็กพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว แบบเรียนในวิชาประวัติศาสตร์พงศาวดารไทยนำเสนอเรื่องราวของพม่าในฐานะคู่สงครามของรัฐไทย และ ให้ภาพของลาวและเขมรในฐานะรัฐประเทศราชของไทย เพื่อเป็นการสร้างความรู้สึกรักชาติและความภูมิใจในชาติซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของอุดมการณ์ชาตินิยมในสมัยนั้น หลังจากการเปลี่ยนแปลงการปกครองใน พ.ศ. 2475 สมัยที่จอมพล ป. พิบูลสงครามดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรี เนื้อหาในแบบเรียนไทยสะท้อนอุดมการณ์ชาตินิยมแบบใหม่ที่เกิดขึ้นในสมัยนี้ ซึ่งเป็นอุดมการณ์ชาตินิยมแบบเผ่าพันธุ์นิยม ที่ต้องการรวมกลุ่มชาติพันธุ์ "ชนชาติไท"ทั้งที่อยู่ในประเทศไทยและที่อยู่ในดินแดนอื่น เช่น ลาว เขมร อินโดจีนทั้งหมด เพื่อเน้นย้ำความยิ่งใหญ่ของชาติพันธุ์ "ชนชาติไท" สอดคล้องกับนโยบายของรัฐในสมัยนั้นที่ปลุกเร้าความรักชาติ และการสร้างความเป็นปึกแผ่นให้กับรัฐไทยด้วยการรวมเผ่าพันธุ์ชนชาติไททั้งหมดเข้าไว้ด้วยกัน วารุณี (2544) พบว่าแบบเรียนไทยในสมัยนั้นเน้นย้ำว่าประเทศไทยเป็นประเทศเดียวที่เป็นเอกราชในภูมิภาคนี้ มีการให้ความรู้เรื่องเมืองไทยเพื่อเสริมสร้างความรักและภาคภูมิใจในชาติ

หลัง พ.ศ. 2500 อุดมการณ์ชาตินิยมยังคงอยู่ แต่ชาตินิยมแบบเผ่าพันธุ์นิยมที่แพร่หลายในสมัย จอมพล ป. พิบูลสงครามได้ถูกปรับให้เป็นชาตินิยมแบบทหารนิยม และ ปรับให้เข้ากับนโยบายพัฒนาเศรษฐกิจที่เน้นความรักชาติและเน้นความมั่นคงของชาติ เมื่อ จอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชตต์ ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรี ในสมัยนี้แตกต่างไปจากสมัยจอมพลป.ที่ไม่ได้เน้นความยิ่งใหญ่ของชาติพันธุ์ไททั้งในประเทศและนอกประเทศ แต่พยายามดูดกลืนกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆในประเทศไทยให้มีสำนึกรักชาติไทย โดยการบังคับให้กลุ่มชาติพันธุ์ที่มีวัฒนธรรมต่างกันนั้นยอมรับวัฒนธรรมไทยที่รัฐกำหนดขึ้นเป็นวัฒนธรรมมาตรฐาน จอมพลสฤษดิ์นำอุดมการณ์ ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ที่เกิดขึ้นในสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัวมาใช้ เพื่อหลอมรวมคนทุกวัฒนธรรมเข้าไว้ด้วยกัน และเพื่อต่อต้านลัทธิคอมมิวนิสต์ และ อุดมการณ์แบบมาร์กซิสต์ที่แพร่กระจายอยู่ในประเทศใกล้เคียง แบบเรียนในสมัยนี้สะท้อนอุดมการณ์ทางการเมืองเหล่านี้ผ่านโครงเรื่องที่มีใจความหลักอยู่ที่ลักษณะเฉพาะของคนไทยคือ การรักเอกราช ไม่ยอมตกอยู่ใต้อำนาจของชาติใด โดยเริ่มเรื่อง

ตั้งแต่กำเนินของคนไทยที่อพยพหนีการรุกรานของจีนมาจากแถบมองโกเลียตอนกลาง จนมาถึงดินแดนสุวรรณภูมิซึ่งกล่าวว่าเป็นที่ตั้งของประเทศไทยในปัจจุบัน และ สู้รบกับขอมและมอญซึ่งปกครองดินแดนแถบนี้อยู่ก่อนจนชนะ และตั้งอาณาจักรสุโขทัยขึ้น หลังจากอาณาจักรสุโขทัยเสื่อมอำนาจลง จนถึงสมัยอยุธยาต่อมาจนถึงสมัยรัตนโกสินทร์ไทยก็ต้องทำสงครามกับพม่าอยู่เนืองๆเพื่อรักษาเอกราช การต่อสู้ระหว่างชาติไทยกับชาติอื่นโดยเฉพาะประเทศเพื่อนบ้านในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ เป็นโครงเรื่องหลักของประวัติศาสตร์ไทยทุกยุคทุกสมัย โครงเรื่องหลักคือ การขยายอาณาเขต การสร้างภาพให้ชาติอื่นเป็นศัตรู เช่น ขอมหรือเขมรเป็นชาติที่อาศัยอยู่ในดินแดนสุวรรณภูมิมาก่อนก็จริงแต่ก็เป็นผู้ที่กดขี่ ใช้อำนาจไม่เป็นธรรมทำให้ไทยต้องลุกฮือขึ้นมาต่อต้าน พม่าถือเป็นศัตรูถาวรของไทยที่ทำสงครามขับเคี่ยวกันมาตั้งแต่สมัยกรุงศรีอยุธยา ส่วนลาวและมลายู วารุณี (2544) กล่าวว่าไม่มีข้อมูลส่วนนี้ชัดเจนแต่ก็ถูกมองในสถานะด้อยกว่าและเป็นเมืองขึ้นของไทย แบบเรียนขับเน้นโครงเรื่องหลักนี้โดยบรรจุตัวละครที่เป็นฝ่ายดี คือ บุคคลที่มีส่วนร่วมและเป็นหัวเรี่ยวหัวแรงหลักในการต่อสู้เพื่อป้องกันเอกราชของประเทศ ในเนื้อหาเกี่ยวกับ “บุคคลสำคัญของชาติไทย” โดยในสมัยนั้น (พ.ศ. 2500-2516) บุคคลสำคัญของชาติไทยคือพระมหากษัตริย์พระองค์ต่างๆที่ทรงต่อสู้เพื่อป้องกันการรุกรานของชาติอื่น และ ขยายอาณาเขตของประเทศไทยออกไป เช่น สมเด็จพระนเรศวรมหาราช พระเจ้ากรุงธนบุรี สมเด็จพระศรีสุริโยทัย พ่อขุนรามคำแหงมหาราช เป็นต้น ในสมัย แบบเรียนในสมัยนี้พูดถึงคนต่างชาติ เช่น คนจีน คนแขกอินเดีย ชาวปากีสถาน ชาวญี่ปุ่น ความแตกต่างอย่างหนึ่งของแบบเรียนในสมัยนี้กับแบบเรียนสมัยก่อนหน้านี้ คือ แบบเรียนในสมัยนี้เริ่มพูดถึงชาวจีนในฐานะที่ไม่ได้เป็นอันตรายกับประเทศเหมือนที่พูดในแบบเรียนสมัยก่อน อย่างไรก็ตามแบบเรียนให้ภาพเชิงลบกับคนต่างชาติที่มาจากประเทศใกล้เคียงกับประเทศไทย เช่น คนเขมรและญวนที่มาเข้ามาทางจังหวัดทางภาคตะวันออกของไทย คนลาวจากชายฝั่งแม่น้ำโขง คนพม่าที่เข้ามาทางภาคเหนือและจังหวัดระนอง รวมทั้งคนมลายูที่เข้ามาทางจังหวัดภาคใต้ แบบเรียนอธิบายว่าคนต่างชาติที่อพยพมาจากประเทศเพื่อนบ้านเหล่านี้เข้ามาแย่งอาชีพของคนไทย และ บางคนยังเข้ามาก่อความไม่สงบในประเทศไทยโดยเฉพาะคนที่มาจากประเทศที่ปกครองด้วยระบอบคอมมิวนิสต์
ซึ่งเป็นภัยต่อความมั่นคงของประเทศชาติ

หลังเหตุการณ์ 14 ตุลาคม พ.ศ. 2516 แบบเรียนไทยได้รับการเขียนขึ้นใหม่โดยอิงกับรูปแบบทางวิชาการมากขึ้น มีการใช้ทฤษฎี เช่น ทฤษฎีมานุษยวิทยา ทฤษฎีทางประวัติศาสตร์ มาประกอบการเขียนมีการนำข้อมูลจากนักวิชาการตะวันตกมาประกอบการเขียนแบบเรียน อาจกล่าวได้ว่าเป็นครั้งแรกที่แบบเรียนไทยหลุดพ้นจากอุดมการณ์ชาตินิยมแบบทหารนิยม แบบเรียนยุคต้องการฝึกให้นักเรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ มีความรู้เกี่ยวกับประเทศในภูมิภาคนี้ด้วยมุมมองที่เปิดกว้าง ซึ่งสอดคล้องกับบรรยากาศการเมืองในขณะนั้นที่เป็นช่วงของการเรียกร้องเสรีภาพและประชาธิปไตยในสังคมไทย อย่างไรก็ตามช่วงเวลาดังกล่าวมีระยะเวลาไม่นานนัก หลัง

ความรุนแรงทางการเมืองเมื่อ 6 ตุลาคม พ.ศ. 2521 ประเทศไทยก็กลับเข้าสู่ยุคเผด็จการอีกครั้ง ธานินทร์ ไกรวิเชียรเป็นนายกรัฐมนตรี และนำอุดมการณ์ชาตินิยมอนุรักษ์นิยมกลับเข้ามาในสังคมไทย ซึ่งเป็นชาตินิยมแบบขวาจัด ต้านคอมมิวนิสต์ ปราบนักศึกษาเข้าป่า มุ่งเน้นความจงรักภักดีต่อชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ แบบเรียนในยุคนี้เน้นเรื่องความมั่นคงของชาติ และภัยสำคัญต่อความมั่นคงในสมัยนี้คือภัยจากลัทธิคอมมิวนิสต์ แบบเรียนในยุคนี้อธิบายภัยจากคอมมิวนิสต์ว่าเป็นภัยที่แฝงอยู่ในประเทศและมุ่งทำลายสถาบันหลักของไทย ชาวต่างชาติจากประเทศเพื่อนบ้านที่แบบเรียนสมัยพ.ศ. 2503 กล่าวว่ามาแย่งงานคนไทย ถูกใส่สีตีไข่เพิ่มขึ้นในแบบเรียนสมัย พ.ศ. 2522 นี้โดยกล่าวว่าคนที่เข้ามาจากประเทศเพื่อนบ้านของไทยเป็นตัวการหนึ่งในการบ่อนทำลายความมั่นคงของชาติ ภาพของขอมหรือเขมร พม่า และ ลาวซึ่งเป็นภาพเชิงลบอยู่แล้วในแบบเรียนก่อนหน้านี้ได้รับการตอกย้ำมากขึ้น เช่น เขมรเป็นชาติที่ไม่น่าไว้วางใจ เมื่อใดที่ไทยเพลี่ยงพล้ำก็จะถือโอกาสเข้ามาโจมตีชายแดน พม่าก็เช่นเดียวกัน พม่ายังคงถูกวางให้เป็นศัตรูอันดับหนึ่งในแบบเรียนของไทย นอกจากนั้นสงครามกับพม่ายังถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการปลูกฝังความรักชาติและความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันของคนในชาติ เช่น แบบเรียนเสนอว่าการแพ้พม่าหลายครั้งเกิดจากการแตกสามัคคีของคนไทย เช่น การเสียกรุงศรีอยุธยาครั้งที่ 2 นอกจากนั้นยังมีการอธิบายประวัติศาสตร์ว่าสงครามระหว่างไทยกับพม่าส่วนใหญ่ พม่าเป็นฝ่ายยกกองทัพเข้ามาตีมากกว่า หลังจากพ.ศ. 2522 มีการเปลี่ยนรัฐบาลหลายครั้งแต่หลักสูตรชาตินิยมสมัยใหม่ขวาที่เน้นการปลูกฝังอุดมการณ์ชาตินิยม ที่สร้างศัตรูต่างชาติเพื่อปลุกเร้าความรักชาติก็ได้ถูกใช้ต่อเนื่องจนถึง พ.ศ. 2542 แบบเรียนไทยยังคงถูกใช้เป็นบทเรียนเพื่อสร้างสำนึกของความเป็นพวกเดียวกัน ชาติไทยในแบบเรียนคือชาติที่ยิ่งใหญ่เป็นปึกแผ่นและไม่เคยตกอยู่ใต้เอกราชของชาติใด เพราะความสามารถของวีรบุรุษวีรสตรีที่อุทิศตนเพื่อต่อสู้กับประเทศเพื่อนบ้านที่ล้วนเป็นศัตรูกับไทย ทั้งพม่าที่ยกทัพมาตีไทยอยู่เนืองๆ (แต่เวลาไทยไปตีพม่าประวัติศาสตร์อธิบายว่าเป็นการขยายอาณาเขต) หรือ มลายู และ ญวนที่มีฐานะด้อยกว่าไทย เคยเป็นเมืองขึ้นของไทยและมีความสัมพันธ์ที่ไม่ราบรื่นนักกับไทย โครงเรื่องของแบบเรียนเป็นแบบนี้ตลอดมา เพียงแต่อาจมีการเพิ่มรายละเอียดบางอย่างเพื่อเสริมความรักชาติ เช่น ในแบบเรียนพ.ศ. 2541ซึ่งเป็นฉบับปรับปรุงของหลักสูตรพ.ศ. 2533 มีการบรรจุเพลงปลุกใจเข้าไว้ในท้ายแบบเรียนด้วย

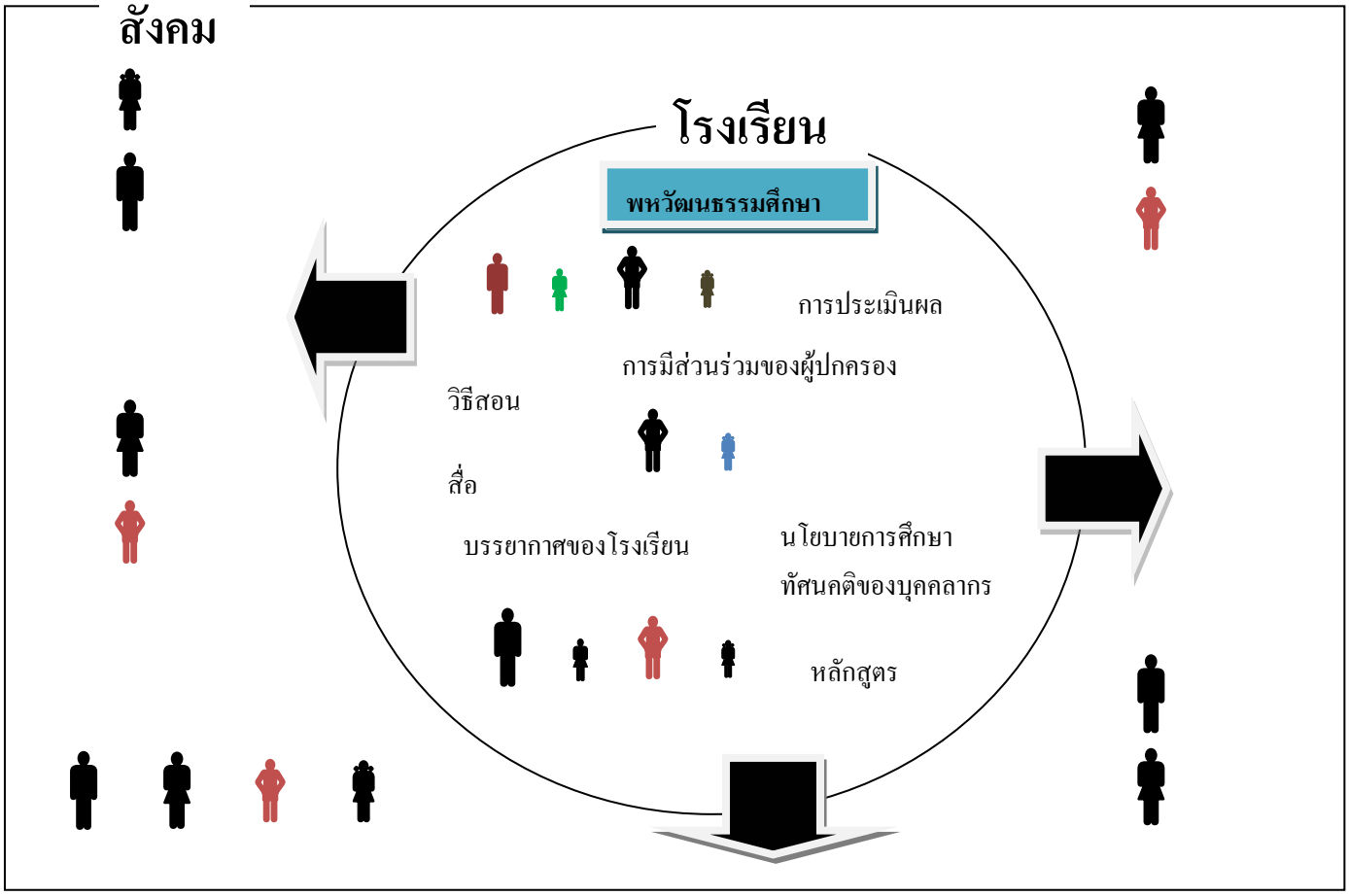
ในปัจจุบันที่การเคลื่อนย้ายของคน ข้อมูลและข่าวสารข้ามพรมแดนของชาติเกิดขึ้นเป็นเรื่องปกติ และการติดต่อกับคนต่างชาติเป็นเรื่องที่จำเป็น เอกราชของชาติไม่ได้ขึ้นอยู่กับการสำนึกของความรักชาติอย่างเดียว แต่ยังรวมถึงความสามารถในการติดต่อกับคนต่างชาติ ต่างภาษาเพื่อสร้างความเติบโตทางเศรษฐกิจ ซึ่งจะส่งผลต่อความมั่นคงของชาติ แนวคิดชาตินิยมแบบขวาจัดอาจเป็นอุดมการณ์ในวันวาน ในยุคสมัยเช่นนี้ เนื้อหาในแบบเรียนยังคงเน้นย้ำความรักชาติ และ การสร้างให้ชาติอื่นเป็นศัตรูอยู่หรือไม่เป็นส่วนหนึ่งที่งานวิจัยนี้ต้องการค้นคว้าหาคำตอบ

2.4 กรอบแนวคิดการวิจัย

แนวคิดเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายที่กล่าวมานี้ล้วนเป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากสังคมตะวันตก เช่น สหรัฐอเมริกา หรือ ประเทศในทวีปยุโรป เนื่องจากประเทศเหล่านั้นเป็นประเทศที่มีความหลากหลายของประชากรอย่างมาก โดยเฉพาะในด้านเชื้อชาติ นักวิชาการบางท่าน เช่น Kymlicka (2005) ได้วิเคราะห์ว่า มุมมองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของตะวันตกนั้นเป็น ความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม (Liberal Multiculturalism) ซึ่งอาจไม่เข้ากับปรัชญาหรือแนวคิดของหลายประเทศในทวีปเอเชีย ที่ให้ความสำคัญกับความสงบสุขและความกลมกลืนเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Harmony) ของคนในสังคม มากกว่าที่จะเน้นค่านิยมของความขัดแย้ง ความเสมอภาค และความเท่าเทียม สำหรับในประเทศไทย อมรา (2542) ได้กล่าวไว้ว่าถึงแม้ประเทศไทยจะมีประชากรที่ประกอบไปด้วยกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่ความตระหนักถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมยังมีน้อยมากเมื่อเทียบกับต่างประเทศ ดังนั้นคำว่า "พหุวัฒนธรรม" หรือ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมจึงเป็นคำที่ค่อนข้างใหม่ในสังคมไทยส่วนหนึ่งอาจเนื่องมาจากการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข ไม่มีความขัดแย้งที่รุนแรงระหว่างชนกลุ่มใหญ่ และ กลุ่มน้อยที่มีความแตกต่างทางเชื้อชาติเหล่านี้

จากการศึกษาเบื้องต้นพบว่า เมื่อมองจากกรอบแนวคิดเรื่องพหุวัฒนธรรมศึกษาที่กล่าวมาข้างต้น นโยบายการจัดการศึกษาของประเทศไทยที่สอดคล้องกับหลักการของพหุวัฒนธรรมศึกษามีอยู่หลายประการ เช่น การที่กระทรวงศึกษาธิการอนุญาตให้สถานศึกษาจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาที่สะท้อนสภาพของชุมชนและ ท้องถิ่น ดังที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2542 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2545) การนำร่องการจัดการเรียนการสอนแบบสองภาษาในพื้นที่ที่นักเรียนใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่ การเปิดโอกาสให้เด็กที่เป็นบุตรหลานของแรงงานอพยพเข้าเรียนโดยให้เงินอุดหนุนทางการศึกษาเป็นเงินรายหัวตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเท่ากับที่จัดให้กับเด็กนักเรียนที่มีสัญชาติไทย (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550) นโยบายการศึกษาเหล่านี้อาจทำให้เราด่วนสรุปว่ารัฐไทยมีการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การพิจารณาจากนโยบายเหล่านี้เพียงอย่างเดียวไม่อาจสรุปได้เช่นนั้นอย่างแน่ชัด รัฐอาจดำเนินนโยบายที่คำนึงถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมกับนักเรียนบางกลุ่มเนื่องจากเหตุผลบางประการ เช่น แรงกดดันทางการเมือง แต่ไม่ดำเนินนโยบายเช่นนั้นกับผู้เรียนกลุ่มอื่น และนอกจากนโยบายเหล่านี้แล้ว นโยบายเกี่ยวกับการปรับหลักสูตรและวิธีการสอนซึ่งเป็นหัวใจสำคัญในการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมเป็นอีกสิ่งหนึ่งที่จะต้องศึกษาเพื่อให้ทราบถึงลักษณะรวมถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม

ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับ "พหุวัฒนธรรมศึกษา" หรือ Multicultural Education เป็นกรอบในการศึกษานโยบายของรัฐและของโรงเรียนในการให้การศึกษาแก่ผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม อย่างไรก็ตามผู้วิจัยจะไม่จำกัดมุมมองของตนเองอยู่เฉพาะภายในกรอบการวิจัยดังกล่าว แต่จะทำความเข้าใจกับสภาพที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริง จุดประสงค์ของการกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยนั้นไม่ได้เพื่อต้องการชี้นำว่าประเทศไทยควรจัดการศึกษาตามรูปแบบของ "พหุวัฒนธรรมศึกษา" ซึ่งส่วนใหญ่เป็นแนวคิดจากนักวิชาการตะวันตก (ฐิติมดี, 2551) ผู้วิจัยจะใช้กรอบดังกล่าวเป็นเพียงเครื่องนำทางในการกำหนดประเด็นที่สังเกต สัมภาษณ์ หรือ ศึกษาเอกสารเท่านั้น



ภาพที่ 2.4 กรอบแนวคิดการวิจัย

เอกสารอ้างอิง

Anderson, B. (2008). A keynote address at the Southeast Asian Studies' seminar on "Lives of the Stateless Peoples and Unidentified Nationalities. Thammasat University, 22 February 2008.

Baker, C. &Phongpaichit, P.(2005).*A History of Thailand*.New York: CambridgeUniversity Press.

Banks, J. A. (1994).*An introduction to multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

Banks, J.A. & Banks, C. A. (1998).Multicultural education: Issues and perspectives. (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

Chantavanich, S, Vungsiriphisal, P & Laodumrongchai, S. (2007). *Thailand policies towards migrant workers from Myanmar.* Bangkok: Asian Research Centre for Migration (ARCM).

Connors, M.K. 2005.Ministering culture: Hegemony and the politics of culture and identity in Thailand. *Critical Asian Studies,* 37 (4), pp. 523-551.

Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.

Encyclopedia of the Nations.(2008). *Thailand – Ethnic groups.* Retrieved on June 26 2009 from http://www.nationsencyclopedia.com/Asia-and-Oceania/Thailand-ETHNIC-GROUPS.html.

Erickson, F. (2001).Culture in society and in educational practices.InJ. A. Banks (Ed.).*Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Needham Heights, MA: Allyn& Bacon. pp.32-60.

Grant, C.A. &Sleeter, C. E. (2003). Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disablility. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.

Gutstein, E. (2009). Critical multicultural approaches to mathematics education in urban, K-12 classroom. In S. May and C.E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.

Goh, D. P. S.& Holden P. (2009).Introduction, In D.P.S. Goh& P. Holden (Eds.).*Race and multiculturalism in Malaysia and Singapore* (pp, 1-16). New York: Routledge.

Hayami, Yoko. (2006). Redefining "Otherness" from Northern Thailand. *Southeast Asian Studies*.44(3), 283-294.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* New York: Cambridge University Press.

Jory, Patrick. (2000). Multiculturalism in Thailand: Cultural and regional resurgence in a diverse Kingdom. *Harvard Asia Pacific Review*, 4 (1), 18-22.

Kymlicka, W. (2005). Liberal Multiculturalism: Western models, global trends, and Asian debates. In W. Kymlicka and B. He (Eds.), *Multiculturalism in Asia*.Oxford: Oxford University Press.

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of AfricanAmerican children.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Lingard, B. (2010, forthcoming). Redistribution and Recognition: working against pedagogies of indifference, in *Sociology of Education.*

May, S. &Sleeter, C.E. (2009).Introduction. In S. May and C.E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.

Nieto, Sonia (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* (4th ed.). New York: Allyn& Bacon.

Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*.New York: Harvard University Press.

Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2003). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.

Tiedt, P.L. &Tiedt, I.M. (2005).*Multicultural Teaching: A Handbook of Activities,Information, and Resources*, (7th ed.). Boston: Pearson.

UthaiDulyakasem. (1981). *Education and ethnic nationalism: a study of the Muslim-Malays in southern Siam*. Ph.D. Dissertation, Stanford University.

กษมา วรวรรณ ณ อยุธยา. "การจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้: มุมมองจากหน่วยปฏิบัติ".*มติชนรายวัน* วันที่ 30 มีนาคม พ.ศ.2550 ปีที่ 30 ฉบับที่ 10611

ชูศักดิ์ ภัทรกุลวณิชย์, (2552). ความหลากหลายทางวัฒนธรรม: จากหลอมรวมเป็นหนึ่ง สู่ผสมผสานพันทาง, ใน *ความหลากหลายทางสังคมวัฒนธรรมในมนุษยศาสตร์: รวมบทความอภิปรายและบทความวิจัยจากการประชุมวิชาการระดับชาติ เวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย ครั้งที่ 3* วันที่ 17 พฤศจิกายน 2549.

ชาญวิทย์ เกษตรศิริ. 2551. *สยามหรือไทย Siam or Thailand*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.

ฐิติมดี อาพัทธนานนท์. (2551) พหุวัฒนธรรมศึกษาในมุมมองของนักวิชาการชาวอเมริกันและข้อคิดต่อสังคมไทย. *วารสารครุศาสตร์.* 36 (3) มีนาคม-มิถุนายน 2551, หน้า 129-145.

ธเนศ วงศ์ยานนาวา. (2552). *"ความไม่หลากหลาย": ของความหลากหลายทางวัฒนธรรม.*กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์สมมติ.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2555). พหุวัฒนธรรมนิยม. *มติชนสุดสัปดาห์.* ปีที่ 32 ฉบับที่ 1655, หน้า 30.

ปิยนาถ บุนนาค (2547). *นโยบายการปกครองของรัฐบาลต่อชาวไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ (พ.ศ. 2475 – 2516)*. พิมพ์ครั้งที่ 3 กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พรรณงาม เง่าธรรมสาร (2550) "*กระบวนการบูรณาการรัฐชาติไทยกรณีจังหวัดชายแดนใต้: บทเรียนจากระบบเทศาภิบาลในรัชกาลที่ 6*" (เอกสารถ่ายสำเนา) นำเสนอในการประชุมวิชาการทางรัฐศาสตร์และรัฐประศาสนศาสตร์ในส่วนภูมิภาค (ภาคใต้) ประจำปี 2550

มาโนชญ์ บุญญานุวัตร (2527). *เขตการศึกษา 2 กับการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้.*ยะลา: เสริมการพิมพ์

มาโนชญ์ บุญญานุวัตร. "ความก้าวหน้าของการศึกษาของชาวไทยมุสลิมในเขตการศึกษา 2" *วารสารการศึกษาแห่งชาติ,* 16(3) (กุมภาพันธ์ มีนาคม, 2525).

ศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 12 (2550)*เขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้*ข้อมูลประกอบการประชุมวิชาการ ทปอ. เรื่อง "มหาวิทยาลัยไทยกับการมีส่วนร่วมสร้างสันติสุข

รังสรรค์ ธนะพรพันธุ์. 2544. *การศึกษา ทุนนิยม และ โลกานุวัตร.* กรุงเทพฯ: โครงการจัดพิมพ์คบไฟ และมูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

วารุณี โอสถารมย์. (2544). แบบเรียนไทยกับเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ "เพื่อนบ้านของเรา" ภาพสะท้อนเจตนคติอุดมการณ์ชาตินิยมไทย. *รัฐศาสตร์สาร, 22*(3), 1-82.

วีระ สมบูรณ์. (2553). *รัฐ-ชาติ ชาติพันธุ์ ข้อสังเกตบางประการว่าด้วยความเป็นชาติ ความเป็นรัฐ และ ปัญหาชาติพันธุ์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์สมมติ

สมชาย ปรีชาศิลปะกุล. (2554). 100 ปีแห่งสัญชาติไทย ตอนที่ 1. *วิภาษา,* ปีที่ 5 ฉบับที่ 5 ลำดับที่ 37, หน้า 16-22.

สมพงษ์ ปานกล้า. (2541) *นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐบาลในชุมชนชาวไทยมุสลิม จังหวัดชายแดนภาคใต้(พ.ศ. 2475-2535)*. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

เสกสรรค์ ประเสริฐกุล. (2551). รัฐชาติ ชาติพันธุ์ และ ความทันสมัย. ใน *บทความแนวคิด ประชุมวิชาการชาตินิยมกับพหุวัฒนธรรม* วันที่ 22-23 ธันวาคม 2551.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2548). *นโยบายการจัดการศึกษาสำหรับเด็กด้อยโอกาส*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). *โอกาสทางการศึกษาของเด็กอพยพต่างด้าวและเด็กชนเผ่าในจังหวัดสมุทรสาคร*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

อมรา พงศาพิชญ์. 2542. *ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสังคมไทย: กระบวนทัศน์และบทบาทในประชาสังคม*.กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อานันท์ กาญจนพันธุ์.(2551). พหุวัฒนธรรมในบริบทของการเปลี่ยนผ่านทางสังคมและวัฒนธรรม. ใน *บทความแนวคิด ประชุมวิชาการชาตินิยมกับพหุวัฒนธรรม* วันที่ 22-23 ธันวาคม 2551.

อิบราเฮ็ม ณรงค์รักษาเขต (2549) "การศึกษาอิสลามในจังหวัดชายแดนภาคใต้" *วารสารอินโดจีนศึกษา ฉบับวิกฤตการณ์ไฟใต้*, ปีที่ 1 ฉบับที่ 1,ม.ค. – ธ.ค.2549

บทที่ 3
ระเบียบวิธีวิจัย

บทที่ 3
ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research Methodology) เนื่องจากในการวิจัยนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษานโยบายของรัฐไทยในการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม และการจัดการศึกษาของโรงเรียน เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม การวิจัยนี้ต้องการทำความเข้าใจแบบองค์รวม (Holistic) เพื่อสร้างเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม ดังนั้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพที่เน้นการหาความหมายจากผู้กระทำเหตุการณ์นั้นเอง(Emic)การสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (Inductive) รวมทั้งเป็นการวิจัยภายใต้สภาพที่เป็นธรรมชาติของเหตุการณ์ หรือสถานการณ์นั้นๆ (ชาย, 2552)ระเบียบวิธีวิจัยที่ใช้การสัมภาษณ์ การสังเกต และ การศึกษาเอกสาร สามารถทำให้เข้าใจถึงการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมได้อย่างรอบด้าน เป็นองค์รวม วิธีวิจัยเชิงคุณภาพจึงตอบสนองวัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้ได้เป็นอย่างดี การวิจัยมีวิธีการดำเนินการวิจัย 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสาร
ขั้นตอนที่ 2 การเก็บข้อมูลภาคสนาม
ขั้นตอนที่ 3 การจัดการสนทนากลุ่ม

3.1 ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสาร

การวิจัยขั้นตอนนี้เป็นการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย โดยเอกสารที่ศึกษาประกอบด้วย

3.1.1 หนังสือ และ เอกสารการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดและทฤษฎีเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรม การจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมและการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม รูปแบบการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยศึกษาจากเอกสารทั้งในและต่างประเทศ การศึกษาเอกสารเหล่านี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดพื้นฐานของการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม และ การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ เพื่อนำไปสู่การสร้างกรอบแนวคิดของการวิจัย

3.1.2 เอกสารเกี่ยวกับนโยบายการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ สังคมพหุวัฒนธรรม เช่น มติคณะรัฐมนตรี ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ประกาศกระทรวง คำสั่ง ข่าวหนังสือพิมพ์ทั้งในอดีตและปัจจุบัน การศึกษาเอกสารเกี่ยวกับนโยบายนั้นมีวัตถุประสงค์เพื่อทำ

ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในปัจจุบันในสังคมพหุวัฒนธรรม และ เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของนโยบายการศึกษาในปัจจุบันเมื่อเปรียบเทียบกับนโยบายการจัดการศึกษาในอดีต

3.2 ขั้นตอนที่ 2 การเก็บข้อมูลภาคสนาม

3.2.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้เป็นการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมุ่งเน้นกลุ่มตัวอย่างที่มีผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมเรียนอยู่ และ เป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีสัดส่วนของนักเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนของรัฐที่จัดการศึกษาระดับประถมศึกษา [1] จำนวน 8 โรงเรียน ซึ่งตั้งอยู่ในจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนอง ผู้วิจัยเจาะจงเลือกโรงเรียนในสองจังหวัดนี้ เนื่องจากทั้งจังหวัดปัตตานีและจังหวัดระนอง เป็นจังหวัดที่มีผู้เรียนต่างเชื้อชาติ คือ ไทย มลายู พม่า กัมพูชา ลาว และ ผู้เรียนต่างศาสนา คือ ศาสนาพุทธ และ ศาสนาอิสลามเรียนอยู่ในโรงเรียนเดียวกัน นอกจากนั้นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 8 โรงเรียนยังเป็นโรงเรียนที่อยู่ภายใต้หน่วยงานที่หลากหลาย มีทั้งโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โรงเรียนสังกัดเทศบาล และโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา เนื่องจากข้อจำกัดทางการเดินทางและความปลอดภัยกลุ่มตัวอย่างที่เป็นโรงเรียนในจังหวัดปัตตานีจึงเป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนเมืองทั้งหมด ส่วนโรงเรียนในจังหวัดระนองเป็นโรงเรียนที่อยู่ในอำเภออื่นที่ไม่ใช่อำเภอเมือง ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง 8 โรงเรียน (ซึ่งผู้วิจัยเรียกว่าโรงเรียน A โรงเรียน B โรงเรียน C โรงเรียน D โรงเรียน E โรงเรียน F โรงเรียน G และ โรงเรียน H) บรรยายไว้ในตาราง 3.1

ตาราง 3.1 ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

ลักษณะของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง	จังหวัด
โรงเรียน A: โรงเรียนประถมศึกษาในเขตเทศบาล จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิม นักเรียนทั้งหมดเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่มีบ้านเรือนอยู่ในละแวกเดียวกันโรงเรียน จำนวนนักเรียนทั้งหมดประมาณ 400 คน	ปัตตานี
โรงเรียน B: โรงเรียนประถมศึกษาที่ตั้งอยู่ในตัวเมือง จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนที่เรียนมีทั้งนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม นักเรียนต่างด้าว นักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ ประมาณร้อยละ 80 ของนักเรียนในโรงเรียนนับถือศาสนาอิสลาม และ ร้อยละ 20 นับถือศาสนาพุทธ ในจำนวนนี้มีนักเรียนต่างด้าวซึ่งมีจำนวนประมาณ 4 คนรวมอยู่ด้วย	ปัตตานี

[1] มีสองโรงเรียนที่จัดการศึกษาระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา

โรงเรียน C: โรงเรียนประถมศึกษาที่มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการมากเป็นอันดับต้นๆในจังหวัด จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่ (คิดเป็นประมาณร้อยละ 75 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน) มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามประมาณร้อยละ 25 โรงเรียนไม่มีนักเรียนต่างด้าวและไม่มีนักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ โรงเรียนไม่ใช่โรงเรียนในชุมชนที่นักเรียนส่วนใหญ่อาศัยอยู่ในละแวกเดียวกับโรงเรียน	ปัตตานี
โรงเรียน D: โรงเรียนประถมศึกษาในเมือง มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการ จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ (ประมาณร้อยละ 65) มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามคิดเป็นร้อยละ 35 ไม่มีนักเรียนต่างด้าว นักเรียนในโรงเรียฐานะปานกลางค่อนไปทางดี	ปัตตานี
โรงเรียน E: โรงเรียนประถมศึกษา จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลาม คิดเป็นร้อยละ 90 ของนักเรียนทั้งหมด นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ 10 เป็นนักเรียนต่างด้าวทั้งหมด โรงเรียนมีนักเรียนต่างด้าวประมาณ 30 คนซึ่งเป็นจำนวนมากที่สุดเมื่อเทียบกับโรงเรียนอื่นๆในจังหวัด	ปัตตานี
โรงเรียน F: โรงเรียนประถมศึกษาที่เปิดเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาด้วย จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษาตอนปลายด้วย นักเรียนร้อยละ 99 นับถือศาสนาอิสลาม มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเพียงร้อยละ 1 โรงเรียนมีนักเรียนต่างด้าวประมาณ 2-3 คนเรียนอยู่ด้วย	ปัตตานี
โรงเรียน G: โรงเรียนประถมศึกษา จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนส่วนใหญ่ หรือ ประมาณร้อยละ 80 นับถือศาสนาอิสลาม นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ 20 มีนักเรียนต่างด้าวจำนวนน้อยประมาณ 2-3 คน มีนักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ เป็นโรงเรียนในชุมชนที่นักเรียนส่วนใหญ่มีบ้านอยู่ในละแวกเดียวกับโรงเรียน	ปัตตานี
โรงเรียนH: โรงเรียนประถมศึกษาที่ตั้งมาเกือบ 90 ปี ตั้งอยู่ในอำเภอหนึ่งในจังหวัดระนอง โรงเรียนตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิมจึงมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเข้าเรียนเป็นจำนวนมาก คิดเป็นร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมด นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ30 ในจำนวนนี้รวมนักเรียนต่างด้าวที่คิดเป็นร้อยละ 3 อยู่ด้วย โรงเรียนจัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	ระนอง

3.2.2 วิธีการและเครื่องมือในการเก็บข้อมูล

ในการวิจัยเรื่อง "โรงเรียนหลากวัฒนธรรม": นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม ผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บข้อมูลดังต่อไปนี้

1) การสัมภาษณ์

ในการวิจัย ผู้วิจัยใช้การสัมภาษณ์แบบไม่มีโครงสร้างเพื่อเก็บข้อมูลจาก ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา เจ้าหน้าที่ในองค์กรเอกชน (NGOs) เจ้าหน้าที่ในกระทรวงศึกษาธิการ ผู้ปกครองของนักเรียน นักเรียน โดยรวมผู้วิจัยสัมภาษณ์บุคคลจำนวน 49 คน การสัมภาษณ์ในแต่ละครั้งผู้วิจัยได้รับความยินยอมจากผู้ให้สัมภาษณ์ ในกรณีที่ผู้ให้สัมภาษณ์เป็นนักเรียนผู้วิจัยได้ขออนุญาตจากครูที่รับผิดชอบการสัมภาษณ์ต่อหนึ่งครั้งใช้เวลาประมาณ 30-60 นาที ผู้วิจัยบันทึกเสียงการสัมภาษณ์โดยขออนุญาตจากผู้ให้สัมภาษณ์ทุกครั้ง

2) การสังเกต

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยสังเกตชั้นเรียน โดยมุ่งความสนใจไปที่การสอนของครู ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครู และ ระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง นอกจากนั้นผู้วิจัยสังเกตการทำกิจกรรมประจำวันของนักเรียน เช่น การเข้าแถวตอนเช้า และกิจกรรมอื่นๆที่โรงเรียนจัดขึ้น เช่น การไหว้ครู การจัดกิจกรรมในวันสำคัญต่างๆ การจัดกิจกรรมวันวิชาการของโรงเรียน รวมทั้ง การจัดกิจกรรมของจังหวัด เช่น การประกวดมารยาท ผู้วิจัยจดบันทึกการสังเกตทุกครั้ง

3) การศึกษาเอกสาร

ในการเก็บข้อมูลภาคสนามผู้วิจัยใช้วิธีศึกษาเอกสารต่อไปนี้ เพื่อประกอบข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์และข้อมูลที่ได้จากการสังเกต

3.1) การศึกษาแบบเรียนที่ใช้ในการจัดการการสอนในโรงเรียนรัฐไทยทั้งในอดีตและปัจจุบันแบบเรียนที่ผู้วิจัยศึกษาคือแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา และ แบบเรียนวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

3.2) เอกสารที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน เช่น ใบงานใบความรู้ งานที่นักเรียนทำส่งครู การบ้านของนักเรียน เป็นต้น เอกสารเหล่านี้เป็นข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของโรงเรียน

3.2.3 การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลไปพร้อมๆกับการเก็บข้อมูล สำหรับข้อมูลที่ผู้วิจัยใช้ในการวิเคราะห์นั้น ได้แก่ เนื้อหาในการสัมภาษณ์ที่ได้จากการถอดเทปแบบสมบูรณ์ บันทึกการสังเกต บันทึกภาคสนาม และบันทึกส่วนตัวของผู้วิจัยผู้วิจัยอ่านข้อมูลโดยละเอียดแล้วทำการให้รหัส (Coding) โดยใช้วิธีแบบอุปนัยในการให้รหัส โดยจับประเด็นสำคัญจากข้อมูลแล้วให้รหัสโดยไม่ได้มีการเตรียมรหัสไว้ก่อนล่วงหน้า หลังจากนั้นผู้วิจัยนำรหัสที่ได้มาจัดเข้าสู่ประเด็นการวิเคราะห์ (themes) ผู้วิจัยหาความหมายและตีความจากรหัสที่อยู่ในประเด็นวิเคราะห์ รวมทั้งตั้งข้อสรุปขั้นพื้นฐานของประเด็นต่างๆไปพร้อมกัน เนื่องจากเป็นการวิเคราะห์ข้อมูล

ไปพร้อมๆกับการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยจึงพิสูจน์ว่าข้อสรุปเบื้องต้นที่ผู้วิจัยตั้งไว้นั้นถูกต้องหรือไม่ในการเก็บข้อมูลครั้งต่อไป เช่น ในการสัมภาษณ์ หรือ การสังเกต ผู้วิจัยใช้ข้อสรุปเบื้องต้นที่ตั้งไว้เป็นส่วนหนึ่งของคำถามในการสัมภาษณ์ หรือ เป็นหนึ่งในหัวข้อที่ต้องสังเกต

3.3 ขั้นตอนที่ 3 การจัดการสนทนากลุ่ม

ผู้วิจัยจัดการสนทนากลุ่มในช่วงท้ายของการเก็บข้อมูลการวิจัยเพื่อต้องการระดมความคิดเกี่ยวกับปัญหาในการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม และ แนวทางการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม ผู้เข้าร่วมการสนทนากลุ่มคือ ครูผู้สอน ผู้บริหารสถานศึกษา และ เจ้าหน้าที่จากเขตพื้นที่การศึกษา ผู้วิจัยทำหน้าที่ผู้ดำเนินการสนทนากลุ่ม (Moderator) ด้วยตนเอง และมีการบันทึกเทปการสนทนา ข้อมูลที่ได้จากการสนทนากลุ่มนำใช้ประกอบเป็นส่วนหนึ่งของบทสรุปของการวิจัยครั้งนี้

รายละเอียดของขั้นตอนการดำเนินการวิจัยแสดงไว้ใน ตาราง 3.2

ตาราง 3.2 รายละเอียดการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอน	การดำเนินการวิจัย
ขั้นตอนที่ 1: การศึกษาเอกสาร	ศึกษาเอกสารหนังสือ และ เอกสารการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นต่อไปนี้: - แนวคิดและทฤษฎีเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรม -การจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมและสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม -รูปแบบการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม -เอกสารเกี่ยวกับนโยบายการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ สังคมพหุวัฒนธรรม **ผลที่ได้รับ:กรอบแนวคิดการวิจัย**
ขั้นตอนที่ 2: การเก็บข้อมูลภาคสนาม	1. คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจำนวน 8 โรงเรียน 2. เก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ การสังเกต และ การศึกษาเอกสาร - สัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา เจ้าหน้าที่ในองค์กรเอกชน (NGOs) เจ้าหน้าที่ในกระทรวงศึกษาธิการ ผู้ปกครองของนักเรียน นักเรียน จำนวน 49

	คน - สังเกตชั้นเรียน การทำกิจกรรมประจำวันของนักเรียน และกิจกรรมอื่นๆที่โรงเรียนจัดขึ้น รวมทั้ง การจัดกิจกรรมของหน่วยงานภายนอก เช่น กิจกรรมของจังหวัด - ศึกษาเอกสารเช่น แบบเรียนที่ใช้ในการจัดการการสอนในโรงเรียนรัฐไทยทั้งในอดีตและปัจจุบัน ใบงานใบความรู้ งานที่นักเรียนทำส่งครู การบ้านของนักเรียน - วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ สังเกต และ การศึกษาเอกสาร **ผลที่ได้รับ: ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ข้อสรุปเบื้องต้นของการวิจัย**
ขั้นตอนที่ 3: การสนทนากลุ่ม	ผู้วิจัยจัดการสนทนากลุ่มเพื่อระดมความคิดเกี่ยวกับปัญหาในการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม และ แนวทางการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม ผู้เข้าร่วมการสนทนากลุ่มคือ ครูผู้สอน ผู้บริหารสถานศึกษา และ เจ้าหน้าที่จากเขตพื้นที่การศึกษา **ผลที่ได้รับ: ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม**

เอกสารอ้างอิง

ชาย โพธิสิตา. (2552). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ.* พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้ง.

บทที่ 4

นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

บทที่ 4
นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้นประกอบไปด้วยหลักการหลายประการ เช่น รัฐหรือสถานศึกษาจะต้องมีนโยบายที่คำนึงถึงความหลากหลายของผู้เรียน มีการปรับหลักสูตรเนื้อหา และ เทคนิควิธีการสอนเพื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียนจากหลากหลายวัฒนธรรม มีการปรับวิธีการวัดผลและประเมินผลเพื่อให้เหมาะกับผู้เรียนที่มีความหลากหลาย มีการสร้างบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนให้สะท้อนถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผู้บริหาร ครูผู้สอน และ บุคคลากรมีทัศนคติที่ดีต่อผู้เรียนทุกคน มีการดึงผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในโรงเรียน มีการตรวจสอบสถิติและผลการจัดการศึกษาว่ายุติธรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนหรือไม่ (Banks, 1994) จะเห็นได้ว่าหนึ่งในหลักการของการจัดการศึกษาสำหรับสังคมพหุวัฒนธรรมกล่าวถึง คือการมีนโยบายการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน ในบทนี้จะกล่าวถึงนโยบายทางการศึกษาที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน หรือ เรียกอีกอย่างหนึ่งว่า "นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษา" (Multicultural Education Policy) โดยเฉพาะนโยบายการศึกษาสำหรับนักเรียนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น นโยบายภาษา ซึ่งประกอบไปด้วย นโยบายการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ จังหวัดชายแดนภาคใต้ และ โครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่องการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิ-ภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ และนโยบายการจัดการเรียนการสอนอิสลามศึกษา ในปอเนาะและในโรงเรียนของรัฐ

4.1 นโยบายการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา

นอกจากประเทศไทยจะเป็นประเทศที่มีคนหลายเชื้อชาติอาศัยอยู่ดังได้กล่าวไว้แล้วในบทที่ 1 ประเทศไทยยังเป็นประเทศที่มีความหลากหลายทางภาษาเป็นอย่างมาก จากข้อมูลระบุว่ามีภาษากว่า 60-70 กลุ่มภาษาที่ใช้พูดกันอยู่ในประเทศไทย (Smalley, 1994; มหาวิทยาลัยมหิดล, 2552) อย่างไรก็ตามในอดีต ความหลากหลายทางภาษาเหล่านี้ไม่ได้รับการยอมรับ เช่น ในโรงเรียนมีการห้ามใช้ภาษาถิ่น ทั้งในการพูดและในการเขียน นักเรียนทุกคนต้องใช้ภาษาไทยกลาง

ไม่ว่าภาษาแม่[1] ของนักเรียนจะเป็นภาษาใดก็ตาม ภาษาไทยกลางถูกกำหนดให้เป็นภาษาประจำชาติและภาษาราชการ (ชาญวิทย์, 2553) ในการจัดการศึกษา สืบเนื่องจากกฎหมายการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2468 ที่กำหนดให้เยาชนทั่วประเทศไม่ว่าจะพูดภาษาใดเข้าเรียนในโรงเรียนสามัญของกระทรวงศึกษาธิการซึ่งจัดการเรียนการสอนและสื่อการเรียนการสอนเป็นภาษาไทย ส่งผลให้เด็กที่พูดภาษาอื่น เช่น ภาษาประจำท้องถิ่น เช่น ภาษามลายู ภาษาเหนือ หรือ ภาษาไทยถิ่น ปรับตัวไม่ทัน ไม่สามารถเข้าถึงองค์ความรู้พื้นฐาน ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ในรายวิชาอื่นๆ ทำให้ผลการเรียนของนักเรียนไม่ดีเท่าที่ควร

จากผลการวิจัยทั้งในประเทศและในระดับสากล ชี้ให้เห็นผลดีของการใช้ภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่เป็นพื้นฐานในการจัดการศึกษา เช่น การศึกษาในระดับปฐมวัยไม่ควรนำภาษาที่ใช้ในโรงเรียนมาแทนที่ภาษาแม่หรือ ภาษาถิ่นของเด็ก เพราะหากการเรียนรู้ภาษาในระดับอนุบาลต้องสูญเสียภาษาแม่หรือภาษาถิ่นแล้ว จะทำลายความสำเร็จในอนาคตของเด็กทั้งในและนอกห้องเรียน ควรส่งเสริมให้เกิดกระบวนการพัฒนาความสามารถในการใช้ทั้งสองภาษาตั้งแต่อายุยังน้อย เพราะจะทำให้เกิดประโยชน์แก่เด็กทั้งความยืดหยุ่นทางความคิดและสังคม ซึ่งสอดคล้องกับแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าภาษาที่เด็กใช้ที่บ้านกับภาษามาตรฐานการเรียนรู้ในสถานศึกษามีความแตกต่างกัน จะส่งผลต่อพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กทางด้านสติปัญญา อารมณ์ และจิตใจเป็นอย่างมาก (มหาวิทยาลัยมหิดล, 2552)

ดังนั้น นโยบายหนึ่งในการจัดการเรียนการสอนตามแนวของพหุวัฒนธรรมศึกษาที่นักวิชาการพหุ-วัฒนธรรมศึกษาสนับสนุน ก็คือการสอนแบบสองภาษาโดยใช้ภาษาแม่ของผู้เรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน หรือ สอนด้วยภาษาแม่ของผู้เรียนจนกว่าผู้เรียนจะใช้ภาษาไทยได้คล่อง หรือ ที่เรียกว่า Bilingual Program ในภาษาอังกฤษ การเรียนแบบสองภาษานี้จะหมายถึงการจัดการเรียนการสอนในวิชาต่างๆของโรงเรียนผ่านทั้งทางภาษากลาง และ ภาษาแม่ของเด็ก (Nieto, 20004) โดยปริมาณการสอนในแต่ละภาษาจะแตกต่างกันไป การสอนแบบสองภาษานี้มีอยู่หลายรูปแบบด้วยกัน คือ:

1) การสอนสองภาษาเพื่อเปลี่ยนผ่านสู่ภาษากลาง (Transitional Bilingual Education) การสอนสองภาษาด้วยวิธีนี้ใช้ภาษาแม่ของเด็กและภาษากลางเป็นสื่อในการสอนอย่างมากที่สุดไม่เกิน 3 ปี เนื่องจากเกรงว่าหากสอนด้วยสองภาษาเป็นเวลานานกว่านั้น เด็กจะเรียนเนื้อหาในวิชาหลัก เช่น วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และ สังคมศึกษา ไม่ทันเมื่อเทียบกับเด็กที่เรียนด้วยภาษากลางภาษาเดียว วัตถุประสงค์ของการสอนแบบสองภาษาด้วยวิธีนี้ก็เพื่อให้เด็กปรับตัว และ เรียนรู้ภาษากลางได้เร็วที่สุด ดังนั้นใน

[1] "ภาษาแม่" หรือ "ภาษาที่หนึ่ง" หมายถึงภาษาที่เด็กใช้พูดเป็นภาษาแรกในครอบครัว

ช่วงแรกเด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อย หรือ เด็กที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่จะถูกสอนในชั้นเรียนที่แยกออกมา (Pull-out) จากกลุ่มผู้เรียนที่ใช้ภาษากลางจนกว่าจะใช้ภาษากลางได้คล่องจึงถูกส่งกลับไปเรียนร่วม เพราะฉะนั้นอาจกล่าวได้ว่าจุดมุ่งหมายของการเรียนสองภาษาด้วยวิธีนี้คือการให้เพิ่มประสิทธิภาพของนักเรียนในการเรียนรู้ภาษากลาง

2) การสอนสองภาษาควบคู่กันให้กับผู้เรียนทุกคน (Two-way Bilingual Education) การสอนสองภาษาแบบนี้เป็นไปเพื่อช่วยให้ทั้งผู้เรียนที่ใช้ภาษากลางและผู้เรียนที่ใช้ภาษาถิ่นเป็นภาษาแม่มีความสามารถทั้งสองภาษา ดังนั้นจำนวนนักเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียนสองภาษาแบบนี้ควรจะเป็นนักเรียนที่ใช้ภาษาถิ่นครึ่งหนึ่ง และ ใช้ภาษากลางครึ่งหนึ่ง การสอนสองภาษาด้วยวิธีนี้มีประโยชน์ คือ จะทำให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถในทั้งสองภาษา กล่าวคือ ผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่ ก็จะได้เรียนภาษากลาง ผู้เรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ที่ใช้ภาษากลางอยู่แล้ว ก็จะได้เรียนภาษาถิ่นเพิ่มขึ้นด้วย นอกจากนี้การให้นักเรียนที่เป็นนักเรียนกลุ่มน้อยเรียนอยู่ในห้องเรียนเดียวกับเพื่อนที่เป็นนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ยังเป็นการทำให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ข้ามกลุ่ม อย่างไรก็ตามถึงแม้วิธีการสอนสองภาษารูปแบบนี้จะมีประโยชน์ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่ก็เป็นวิธีที่พบได้ไม่มากนักเนื่องจากข้อจำกัดทางทรัพยากร เช่น โรงเรียนอาจไม่สามารถหาบุคลากรที่มีความสามารถทั้งสองภาษาได้

3) การสอนแบบทีม (Team-teaching Bilingual Education) เป็นการสอนสองภาษาอีกรูปแบบหนึ่งที่ใช้ครูมากกว่า 1 คน กล่าวคือ สำหรับนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย วิชาต่างๆจะถูกสอนโดยใช้ภาษากลาง ซึ่งเป็นภาษาที่สองของนักเรียนโดยมีครูที่สามารถพูดภาษาแม่ของนักเรียนได้คอยช่วยเหลือเวลาที่นักเรียนถามคำถามด้วยภาษาแม่ หรือ เวลาที่นักเรียนมีปัญหาไม่เข้าใจเนื้อหา บางโรงเรียนอาจสอนเนื้อหาวิชาต่างๆให้แก่เด็กที่เป็นชนกลุ่มน้อยโดยใช้ภาษากลางเลย แต่มีการสอนภาษาแม่ของเด็กในชั้นเรียนที่แยกออกมาต่างหาก (Pull-out Bilingual Education) เนื่องจากเห็นว่าการรู้ภาษาแม่จะช่วยพัฒนาทักษะการเขียน และ ทักษะการใช้ภาษาชั้นสูงให้กับนักเรียน ผลการวิจัยระบุว่าทักษะต่างๆที่เรียนรู้ผ่านภาษาแม่สามารถส่งผ่านไปยังภาษาที่สอง (ในที่นี้หมายถึงภาษากลาง) ได้ภายหลัง

4) การสอนสองภาษาเป็นระยะเวลานาน (Late-exit or Developmental Bilingual Education) วิธีสอนสองภาษารูปแบบนี้จะใช้ภาษาแม่ของนักเรียนสอนเป็นเวลานาน โดยมีการสอนภาษากลางเสริมบ้าง เป้าหมายของการสอนแบบนี้ก็เพื่อพัฒนาความสามารถทางภาษาในภาษาแม่ของนักเรียนก่อน แล้วจึงส่งผ่านทักษะเหล่านั้นไปยังภาษากลาง

ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ (ยะลา ปัตตานี นราธิวาส และ บางอำเภอในจังหวัดสงขลา) ประชาชนส่วนใหญ่ คิดเป็นจำนวนประมาณร้อยละ 80 นับถือศาสนาอิสลาม มีระบบการจัดการศึกษาตามวิถีอิสลาม รวมถึงพูดและใช้ภาษามลายูถิ่นในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตามเนื่องจากการจัดการศึกษาในโรงเรียนของรัฐกำหนดว่าต้องใช้ภาษาไทยกลางเท่านั้น ทำให้เด็กนักเรียนในเขตจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่มีผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานและต่ำที่สุดในประเทศ (ดูตาราง 4.1) เนื่องมาจากอุปสรรคทางด้านภาษา เช่น อาจไม่เข้าใจบทเรียน หรือ เนื้อหาที่สอนเป็นภาษาไทยกลาง ไม่เข้าใจสิ่งที่ครูผู้สอนพูด ไม่เข้าใจเวลาทำการทดสอบ ทำให้ผลการเรียนจากการทดสอบระดับประเทศอยู่ในลำดับที่ต่ำที่สุด ปัญหาอีกประการหนึ่งที่เกิดขึ้นหลังจากสถานการณ์ความไม่สงบที่ดำเนินมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2547 ก็คือ การที่ครูผู้สอนย้ายออกจากพื้นที่จำนวนมากและการเกรงภัยคุกคามจากสถานการณ์ความไม่สงบ ทำให้การจัดการเรียนการสอนทำได้ไม่เต็มเวลา อันส่งผลต่อคุณภาพของการจัดการศึกษาเป็นอย่างมาก แม้ว่าจะมีความพยายามจากหลายฝ่ายที่เชี่ยวชาญในเทคนิคการสอนภาษาไทยโดยตรง ก็ยังไม่เกิดผลที่เป็นรูปธรรมและต่อเนื่อง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2551).

ตาราง 4.1 ผลสอบ NT ของโรงเรียนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ปีการศึกษา 2551

คะแนน NT	ค่าเฉลี่ย		ปัตตานี		ยะลา		นราธิวาส	
	ประเทศ	3 จว.	รัฐ	เอกชน	รัฐ	เอกชน	รัฐ	เอกชน
คะแนนรวม	40.81	39.25	38.67	42.09	37.16	39.13	36.33	39.95
ภาษาไทย	45.02	43.96	41.01	44.12	40.12	39.77	38.44	43.36
สังคมศึกษา	37.35	35.89	40.08	41.28	39.85	39.00	38.37	38.38
ภาษาอังกฤษ	43.31	42.27	37.73	39.36	34.35	40.44	34.40	38.21
คณิตศาสตร์	35.33	33.54	34.73	40.95	33.33	34.31	33.31	36.90
วิทยาศาสตร์	43.05	40.61	39.82	44.73	38.13	42.14	37.15	42.88

ที่มา: รายงานการวิจัยการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ 2551

จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดังกล่าวประกอบกับสถานการณ์ความไม่สงบในจังหวัดชายแดนภาคใต้ทำให้รัฐคิดหาวิธีพัฒนาการเรียนการสอนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ เพื่อมุ่งหวังให้การศึกษาเป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้างสันติสุขของจังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยกระทรวงศึกษาธิการได้จัดทำแผนพัฒนาการศึกษาและ

ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับวิถีชีวิตของประชาชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ซึ่งส่วนใหญ่ใช้ภาษามลายูถิ่นในชีวิตประจำวัน หน่วยงานต่างๆได้ระดมกำลัง และ ความคิดเพื่อร่วมกันหาวิธีที่จะยกระดับคุณภาพการศึกษาและระดับคุณภาพชีวิตของประชาชนในภาคใต้ ในทางการศึกษานั้นมีหลายหน่วยงานได้ให้ความเห็นว่า "ภาษา" เป็นหนึ่งในตัวแปรสำคัญที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้นได้ ดังนั้นหน่วยงานต่างๆ เช่น กระทรวงศึกษาธิการ และ นักวิชาการในมหาวิทยาลัย จึงได้ศึกษาวิจัยเพื่อหาวิธีที่จะสอนภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ให้เกิดประสิทธิภาพต่อผู้เรียนมากที่สุด จวบจนวันที่ 21 กันยายน พ.ศ. 2548 กฎเหล็กห้ามพูดภาษาถิ่นในโรงเรียนที่ใช้มาเป็นเวลากว่า 40 ปีได้ถูกยกเลิกเป็นครั้งแรกจากมติที่ประชุมเพื่อการพัฒนาแนวทางจัดการเรียนการสอนสองภาษา (ไทยและมลายูถิ่น) ในโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ "*ที่ประชุมมีข้อเสนอให้ยกเลิกกฎโบราณใช้มาหลายสิบปีที่ห้ามพูดภาษาถิ่นในชั้นเรียนเพื่อเปิดช่องให้ครูสามารถใช้ภาษาถิ่นสื่อสารกับนักเรียนได้ เด็กที่เข้า ป.1 ในภาคใต้ ส่วนใหญ่ยังพูดภาษาไทยไม่ค่อยได้ หรือไม่คล่องเพราะฉะนั้นครูอาจเริ่มด้วยการสอนที่ใช้ภาษามลายูเป็นหลัก เสริมภาษาไทยบางส่วนแล้วค่อยๆ เพิ่มสัดส่วนภาษาไทยขึ้นเป็นลำดับจนเมื่อเด็กพูด-อ่าน-เขียนภาษาไทยได้คล่องแล้วก็ไม่จำเป็นต้องใช้ภาษาถิ่นเป็นสื่ออีก*" (คมชัดลึก, 2548)

จากการประชุมครั้งนั้นเอง จึงเกิดการดำเนินการโครงการทดลองสอนแบบสองภาษา สำหรับผู้เรียนที่พูดภาษาถิ่นเป็นภาษาแม่ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยมีทั้งโครงการที่สำนักงานปลัดกระทรงของกระทรวงศึกษาธิการรับผิดชอบในการดำเนินการเองและ โครงการที่นักวิชาการในมหาวิทยาลัยรับผิดชอบในการดำเนินการ ในบทนี้จะกล่าวถึงโครงการทดลองสอนแบบสองภาษาที่ดำเนินการโดยกระทรวงศึกษาธิการและ นักวิชาการจากมหาวิทยาลัยมหิดล ซึ่งทั้งสองโครงการเป็นการทดลองสอนแบบสองภาษา คือ ภาษาไทยและ มลายูถิ่น เช่นเดียวกัน แต่มีความแตกต่างกันในวัตถุประสงค์ วิธีการ ระยะเวลา และ รายละเอียดของการดำเนินโครงการ

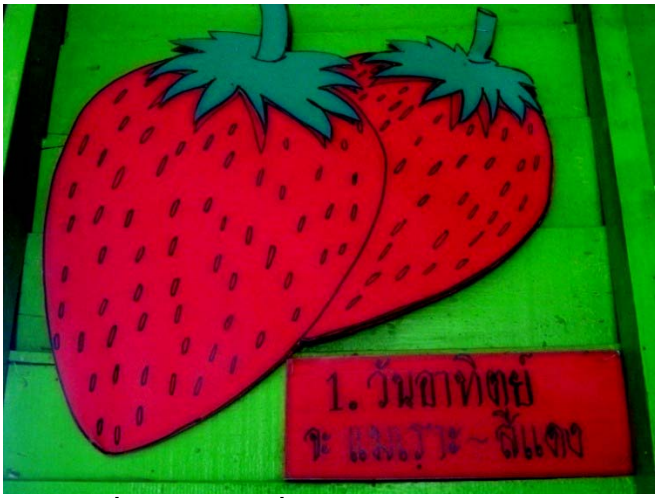
4.1.1 โครงการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ของกระทรวงศึกษาธิการ

กระทรวงศึกษาธิการได้มีการจัดทำโครงการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ซึ่งเป็นโครงการที่เกิดขึ้นภายใต้การกำกับดูแลของสำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการในช่วงเริ่มต้นโครงการ โครงการนี้เริ่มดำเนินการตั้งแต่ภาคเรียนที่สองของปีการศึกษา 2548 ในโรงเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐ จำนวน 12 โรงเรียน[2] ใน 6 เขตพื้นที่การศึกษาของ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ คือ ยะลา ปัตตานี และ นราธิวาส มีสำนัก

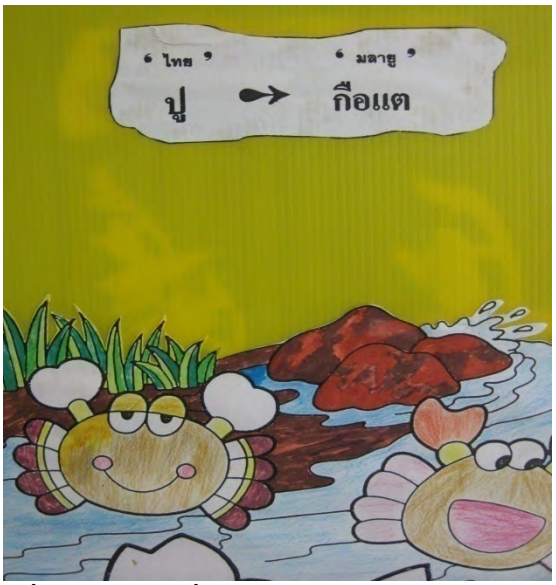
[2]รายชื่อโรงเรียนนำร่อง 12 โรงเรียนมีดังนี้: โรงเรียนบ้านเกียรติ โรงเรียนบ้านตาสา โรงเรียนบันนังสตาอินทรฉัตรมิตรภาพที่ 200 ที่ระลึก ส.ร.อ. โรงเรียนบ้านรูสะมิแล โรงเรียนยะหริ่ง โรงเรียนบ้านวังกว้าง โรงเรียนบ้านเขาตูม โรงเรียนบ้านบาโงปูโละ โรงเรียนบ้านกูเล็ง โรงเรียนบ้านโต๊ะเวาะ โรงเรียนบ้านดุซงยอ

ผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 12 เป็นหน่วยขับเคลื่อนโครงการ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาไทยของนักเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ หลักการของโครงการคือ การส่งเสริมให้ใช้ภาษามลายูถิ่นจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนปฐมวัย (อนุบาล 1-2) ในช่วงแรก สอดแทรกด้วยภาษาไทย แล้วค่อยๆเพิ่มสัดส่วนของการเรียนรู้ภาษาไทย ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้แบบธรรมชาติ สำหรับสื่อการสอนนั้น กระทรวงศึกษาธิการได้จัดงบประมาณพิเศษสำหรับให้ครูจัดทำสื่อการสอนสองภาษา โดยสื่อที่ใช้สอนส่วนใหญ่เป็นสื่อ เกม เพลง และ นิทาน รวมถึงสื่ออื่นๆ พร้อมกันนี้ยังได้จัดวิทยากรมาให้การอบรมเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบสองภาษาให้กับครูผู้สอนอีกด้วย สาเหตุที่เริ่มต้นนำร่องการสอนแบบสองภาษาในระดับปฐมวัยนั้น จากเอกสารโครงการให้เหตุผลว่าเนื่องจากหากพูดภาษาไทยกับเด็กปฐมวัยที่ใช้ภาษามลายูที่บ้านทำให้เด็กไม่คุ้นชิน เด็กบางคนกลัวและเห็นครูเป็นคนแปลกหน้า บางคนไม่อยากมาโรงเรียนเพราะสื่อสารกับครูไม่รู้เรื่อง หรือบางครั้งไม่กล้าบอกความต้องการของตนเองเพราะพูดภาษาไทยยังไม่ได้ อีกเหตุผลหนึ่งคือต้องการเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ภาษาไทยในเด็กที่ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาแม่

ครูผู้สอนที่อยู่ในโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการนำร่องการจัดการเรียนการสอนสองภาษา (ไทย-มลายู) ประยุกต์มีการจัดทำสื่อ โดยเริ่มจากการศึกษาเนื้อหาของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย เกี่ยวกับการจัดหลักสูตรสำหรับนักเรียนระดับอนุบาล และ ศึกษาปัญหาที่เกิดขึ้น แล้วจึงมีการจัดทำนวัตกรรมเพื่อนำมาแก้ไขปัญหาในการใช้ภาษามลายูในการสื่อสาร และ จัดทำแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ระบบสองภาษาโดยนำภาษามลายูมาผสมผสานกับภาษาไทยเพื่อสื่อความหมายกับนักเรียนให้เข้าใจตรงกันมากขึ้น โดยใช้สื่อเพลง นิทาน เกมสองภาษา มาเป็นสื่อในการเชื่อมโยงเข้ากับบทเรียน ในการจัดการเรียนการสอนส่วนใหญ่ครูจะสอดแทรกการเรียนรู้แบบสองภาษาไว้ใน 6 กิจกรรมหลัก ได้แก่ กิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ กิจกรรมสร้างสรรค์/จินตนาการ กิจกรรมเสรี/ เล่นตามมุม/ เล่นอิสระ กิจกรรมเสริมประสบการณ์ กิจกรรมกลางแจ้ง และ กิจกรรมเกมการศึกษา (สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 12, 2549)



ภาพที่ 4.1 ตัวอย่างสื่อการเรียนรู้ 1 (โรงเรียน A)



ภาพที่ 4.2 ตัวอย่างสื่อการเรียนรู้ 2 (โรงเรียน A)

การดำเนินงานเพื่อจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) มีการดำเนินงานโดยการประสานนโยบาย ทำความเข้าใจนโยบายส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ของรัฐ และส่งเสริมสนับสนุนให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาบุคลากร และ แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับหน่วยประสานนโยบายและโรงเรียนนำร่อง (สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 12, 2549) จากการที่ผู้วิจัยได้สอบถามจากครูในโรงเรียน A ซึ่งเป็นโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยที่เข้าโครงการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) พบว่าผลของการดำเนินการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ทำให้เด็กอยากมาโรงเรียนและมีความสัมพันธ์ที่ดีกับครูมากขึ้น เด็กกล้าแสดงออกและมีส่วนร่วมกับกิจกรรมในชั้นเรียนมาขึ้นเพราะสามารถสื่อสารด้วยภาษาที่ตนเองถนัดได้ อย่างไรก็ตามครูผู้สอนกล่าวว่าในขั้นนี้ยังไม่สามารถบอกได้ว่าการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ทำให้นักเรียนที่พูดภาษามลายูเป็นภาษาแม่มีพัฒนาการทางภาษาไทยดีกว่าเด็กที่เรียนด้วยภาษาไทยอย่างเดียวในระดับปฐมวัยหรือไม่ นอกจากนี้ครูในโรงเรียน A กล่าวว่ามีผู้ปกครองที่เป็นมุสลิมบางส่วนไม่เข้าใจว่าทำไมโรงเรียนไม่สอนภาษาไทยให้กับลูกหลานของตนเอง ครูในโรงเรียนจึงต้องอธิบายวัตถุประสงค์ของโครงการให้กับผู้ปกครองได้เข้าใจ

นอกจากโครงการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ของกระทรวงศึกษาธิการที่จัดให้กับเด็กระดับปฐมวัยแล้ว ยังมีการดำเนินการสอนแบบสองภาษาในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานซึ่งดำเนินการ

โดยนักวิชาการจากมหาวิทยาลัยมหิดล โดยได้รับความร่วมมือจากโรงเรียนและนักวิชาการภายในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

4.1.2 โครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้

โครงการนี้เกิดขึ้นจากการคำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยเฉพาะ ภาษา ว่าเป็นทรัพยากรที่สำคัญโดยเฉพาะในการจัดการเรียนการสอน โครงการนี้เป็นโครงการนำร่องการสอนแบบสองภาษา ใน 4 จังหวัดภาคใต้ของประเทศไทย (ยะลา ปัตตานี นราธิวาส และ สตูล) เป็นเวลา 9 ปี (ระยะเวลาตั้งแต่ พ.ศ. 2550-2558) ผู้รับผิดชอบโครงการคือนักวิจัยจากมหาวิทยาลัยมหิดล โดยทุนสนับสนุนจาก UNESCO

ความคิดเริ่มต้นของโครงการนั้นเกิดจากการที่เล็งเห็นว่า ภาคใต้ของประเทศไทยมีประชากรที่มีอัตลักษณ์พิเศษอาศัยอยู่ กล่าวคือ กว่าร้อยละ 80 ของประชากรทั้งหมดพูดภาษามลายูถิ่นและนับถือศาสนาอิสลาม แต่เมื่อลูกหลานของประชากรกลุ่มนี้เข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ กลับต้องถูกบังคับให้พูดภาษาไทยกลาง รวมทั้งสื่อการเรียนการสอนทั้งหมดก็เป็นภาษาไทยกลาง ทำให้เด็กที่พูดภาษามลายูถิ่นปรับตัวไม่ทัน ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรายวิชาต่างๆ (มหาวิทยาลัยมหิดล, 2552)

ดังนั้นจึงนำมาสู่การริเริ่มโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา โดยใช้มลายูถิ่นควบคู่ไปกับภาษาไทย ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องมุ่งหวังว่า การจัดการเรียนการสอนเช่นนี้จะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น นอกจากนั้นผลของการวิจัยนี้อาจนำไปสู่การทบทวนนโยบายภาษาแห่งชาติ เพื่อให้ได้การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ อันจะทำให้เกิดความเชื่อมั่น และ ความมั่นคงในอัตลักษณ์การเป็นคนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายู ซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งในยุทธศาสตร์การสร้างความมั่นคงภายในที่สำคัญของประเทศ

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาสำหรับนักเรียนพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้ คือ การจัดการเรียนการสอนภาษาท้องถิ่นควบคู่ไปกับภาษาไทย โดยมีการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ฟัง พูด อ่าน เขียน เพื่อสร้างพื้นฐานการเรียนรู้ในภาษาท้องถิ่นก่อน แล้วจึงเชื่อมโยงความรู้นั้นไปสู่ภาษาไทย ซึ่งการเชื่อมโยงจะเกิดขึ้นได้ง่ายและรวดเร็วเนื่องจากอักษรไทยที่ใช้ในการเขียนภาษามลายูถิ่นเป็นเครื่องมือสำคัญในการเชื่อมระหว่างภาษามลายูถิ่นที่บ้านของนักเรียน และภาษาไทยของโรงเรียน

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษามีข้อดีคือ จะช่วยสร้างความมั่นใจและช่วยให้ผู้เรียนใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่ว ทั้งการฟัง การพูด การอ่าน และ การเขียน ทั้งในภาษาท้องถิ่นของตนเองและภาษาไทย การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาจะใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน ตั้งแต่ระดับชั้น อนุบาล 1 จนถึงประถมศึกษาปีที่ 6 โดยกำหนดอัตราส่วนการใช้ภาษาถิ่นและภาษาไทยผกผันตามชั้นที่สูงขึ้น โครงการทวิภาษาใช้แนวคิดพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาตามลำดับเหมือนขั้นบันได การพัฒนา

ความสามารถทางภาษานั้นควรเริ่มต้นด้วยภาษาที่หนึ่ง (ภาษาแม่) ไปสู่ภาษาที่สองโดยเริ่มจากการพัฒนาทักษะการฟัง พูด และ การอ่าน-เขียน อย่างเป็นลำดับคล้ายขั้นบันได (มหาวิทยาลัยมหิดล, 2552) โครงการทวิภาษาดำเนินการใน 4 โรงเรียน และขณะนี้ยังอยู่ในระหว่างการดำเนินโครงการผลสรุปของโครงการจึงยังไม่สามารถบอกได้ แต่จากการประเมินระหว่างดำเนินการโครงการพบว่าการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาส่งผลทางบวกต่อพัฒนาการทางภาษาและพัฒนาการการเรียนรู้ของเด็ก

4.1.3 สรุปนโยบายการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา

ถึงแม้โครงการจัดการเรียนรู้แบบสองภาษา (ไทย-มลายู)ในชั้นอนุบาลของกระทรวงศึกษาธิการ และโครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาที่ดำเนินการโดยนักวิชาการมหาวิทยาลัยมหิดล จะใช้ภาษาแม่ของนักเรียนคือภาษามลายูเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอนเหมือนกัน แต่ทั้งสองโครงการมีความแตกต่างกัน อย่างแรกคือระยะเวลาที่จัดการศึกษาแบบสองภาษาของทั้งสองโครงการ ในขณะที่โครงการจัดการเรียนรู้แบบสองภาษา (ไทย-มลายู)ของกระทรวงศึกษาธิการจัดการสอนแบบนี้เฉพาะในชั้นอนุบาล แต่โครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระยะเวลาของการจัดการเรียนรู้แบบสองภาษาที่ต่างกันของทั้งสองโครงการสะท้อนให้เห็นถึงวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกัน โครงการจัดการเรียนรู้แบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ในชั้นอนุบาลของกระทรวงศึกษาธิการ มีจุดประสงค์คือเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ภาษาไทยของนักเรียนที่พูดภาษามลายูเป็นภาษาแม่โดยใช้ภาษาแม่ของเด็กเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน ส่วนโครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษานั้นวัตถุประสงค์หลักนอกจากจะเป็นการพัฒนาคุณภาพการศึกษาแล้วยังเป็นการอนุรักษ์และฟื้นฟูภาษามลายูถิ่นที่อาจจะเลือนหายไปหากมีการใช้ภาษาไทยเพียงภาษาเดียว เมื่อเทียบกับทฤษฎีการเรียนรู้แบบสองภาษา โครงการจัดการเรียนรู้แบบสองภาษา (ไทย-มลายู)ในชั้นอนุบาลของกระทรวงศึกษาธิการ คือ การสอนสองภาษาเพื่อเปลี่ยนผ่านสู่ภาษากลาง (Transitional Bilingual Education) ที่สอนโดยใช้ภาษากลางและภาษาแม่ของเด็กไม่เกิน 3 ปีในระดับปฐมวัยเพื่อต้องการให้เด็กปรับตัวและเรียนรู้ภาษากลางได้เร็ว ส่วนโครงการจัดการศึกษาแบบทวิภาษานั้น คือ การสอนสองภาษาเป็นระยะเวลานาน (Late-exit or Developmental Bilingual Education) โดยใช้วิธีสอนสองภาษาเป็นเวลานาน ใช้ภาษาแม่ของนักเรียนเป็นหลักโดยมีการสอนภาษากลางเสริมบ้าง เป้าหมายของการสอนแบบนี้ก็เพื่อพัฒนาความสามารถทางภาษาในภาษาแม่ของนักเรียนก่อน แล้วจึงส่งผ่านทักษะเหล่านั้นไปยังภาษากลาง

จากการศึกษาเอกสารพบว่า นโยบายการสอนแบบสองภาษาไม่ได้ถูกนำมาใช้เฉพาะในจังหวัดชายแดนภาคใต้เท่านั้น จากการยกเลิกกฎห้ามพูดภาษาถิ่นในโรงเรียนทำให้ในหลายพื้นที่เกิดโครงการการสอนแบบสองภาษาขึ้น โดยเฉพาะพื้นที่ที่อยู่ติดเขตชายแดนระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน เช่น โรงเรียนในจังหวัดสุรินทร์

จัดสอนภาษาเขมรในโรงเรียนตั้งแต่ พ.ศ. 2552 เนื่องจากตั้งอยู่ติดกับชายแดนประเทศกัมพูชา และ เพื่อตอบสนองนโยบายการเตรียมความพร้อมเข้าสู่การเป็นประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน (ประสิทธิ์, 2554) หรือที่อำเภออมก๋อยจังหวัดเชียงใหม่ที่มีการสอนแบบสองภาษา คือ ภาษาไทยกับภาษากะเหรี่ยงโปว์ สำหรับนักเรียนที่ส่วนใหญ่เป็นชนเผ่าและใช้ภาษากะเหรี่ยงโปว์เป็นภาษาแม่ โดยลักษณะการดำเนินการของการสอนมีรูปแบบคล้ายกับโครงการทวิภาษาที่ดำเนินการในจังหวัดชายแดนภาคใต้และยังได้รับการสนับสนุนจากองค์กร UNESCO เช่นเดียวกันด้วย

จากการยกเลิกกฎการห้ามใช้ภาษาถิ่นในโรงเรียนก็ดี การส่งเสริมการใช้ภาษาแม่ของนักเรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอนเช่นโครงการสอนสองภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ทั้งสองโครงการก็ดี หรือ การสอนสองภาษาในพื้นที่อื่นของประเทศไทยก็ดี ทำให้อาจสรุปได้ว่าการใช้ภาษาอื่นไม่ได้ถือเป็นภัยต่อความมั่นคงของประเทศดังที่เคยเป็นมาในอดีต ในทางตรงกันข้ามในยุคโลกาภิวัตน์ที่การเคลื่อนย้ายคน ทรัพยากรและข้อมูลข่าวสารเป็นไปอย่างเสรี การรู้ภาษาหลายๆภาษาถือเป็นคุณสมบัติที่รัฐส่งเสริมให้คนในประเทศมีเพื่อสร้างการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ โดยเฉพาะในปัจจุบันที่รัฐไทยกำลังตื่นตัวเรื่องการเตรียมความพร้อมเพื่อเข้าเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน ภาษาถือเป็นทุนที่สำคัญที่รัฐเน้นให้สถานศึกษาปลูกฝังให้กับนักเรียน ดังนั้นสถานศึกษาหลายแห่งที่เคยห้ามนักเรียนพูดภาษาถิ่นเวลาอยู่ในชั้นเรียนเพื่อต้องการให้นักเรียนพูดภาษาไทยให้คล่อง เช่น สถานศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้จึงเปลี่ยนการปฏิบัติ จากการห้ามเป็นการส่งเสริมให้พูด สถานศึกษาหลายแห่งจัดบอร์ดภาษาต่างอาเซียนวันละคำ โดยมีคำศัพท์คำเดียวกันแต่เขียนด้วยภาษาไทย ภาษาอังกฤษ ภาษาของประเทศใกล้เคียง และ ภาษาที่นักเรียนใช้ (รายละเอียดเกี่ยวกับเรื่องนี้จะนำเสนออีกครั้งในบทที่ 6)สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานเองก็ได้จัดตั้ง Sister Schools จำนวน 30 โรงเรียน ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีการแลกเปลี่ยนกับโรงเรียนในประเทศอาเซียน และ Buffer Schools จำนวน 24 โรงเรียนซึ่งเป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ชายแดนติดกับประเทศเพื่อนบ้าน โดยโรงเรียนทั้งสองแบบนี้มีการสอนภาษาอาเซียนเพิ่มจากภาษาไทย และ ภาษาอังกฤษ

ปัจจุบันถึงแม้จะไม่ได้มีการประกาศให้ภาษามลายูเป็นภาษาราชการ (Official Language) หรือ ภาษาในการปฏิบัติงาน (Working Language) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้ดังที่หลายฝ่ายออกมาเรียกร้อง (ทรงพร, 2552) แต่ไม่ได้มีการห้ามใช้ภาษามลายูถิ่นดังเช่นในอดีต ในทางตรงกันข้ามกลับมีการส่งเสริมให้ใช้ภาษามลายูถิ่น มีการใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นสื่อในการสอนในโรงเรียน การพูดหรือใช้ภาษาอื่น ซึ่งครั้งหนึ่งเคยถูกมองว่าเป็นการบ่อนทำลายความมั่นคงของประเทศ ณ ปัจจุบัน กลับกลายเป็นการเสริมสร้างความมั่นคง เสถียรภาพทางเศรษฐกิจ และ อำนาจการแข่งขันให้กับประเทศ

4.2 นโยบายการส่งเสริมอิสลามศึกษา

นอกจากนโยบายการอนุญาตให้พูด และ ใช้ภาษาถิ่นของนักเรียนเป็นสื่อในการเรียนการสอน และ การส่งเสริมการเรียนภาษาต่างประเทศแล้ว รัฐยังใช้อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมนอกเหนือไปจากภาษาในการวางนโยบายการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้หลังเหตุการณ์ความไม่สงบที่ปะทุขึ้นอีกครั้งเมื่อ พ.ศ. 2547 รัฐดำเนินการพัฒนาการศึกษาหลายส่วน เช่น การพัฒนาสถานศึกษาของรัฐ พัฒนาอาชีพและทักษะชีวิต สร้างขวัญและกำลังใจการปฏิบัติงานของบุคลากร และ การส่งเสริมและพัฒนาอิสลามศึกษา ไม่ว่าจะเป็นการยกเลิกการจัดระเบียบและส่งเสริมปอเนาะ การจัดทำหลักสูตรอิสลามศึกษา การจัดสอบมาตรฐานอิสลามศึกษา (I-Net) เป็นต้น (สำนักงานผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา.,2552ก.) ในจำนวนโครงการพัฒนาการศึกษาทั้งหมดที่รัฐดำเนินการ สิ่งที่สังเกตได้อย่างหนึ่งคือ รัฐใช้อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ของคนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งก็คือ การให้ความสำคัญกับการศึกษาศาสนาอิสลาม ในการวางนโยบายและกำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนา ซึ่งเป็นสิ่งที่แตกต่างกับการดำเนินนโยบายทางการศึกษาในอดีตอย่างมาก

4.2.1 นโยบายการศึกษาศาสนาอิสลามใน "ปอเนาะ"

เริ่มตั้งแต่พ.ศ. 2548 หลังจากเกิดเหตุการณ์ความไม่สงบขึ้น "ปอเนาะ" หรือสถานที่ศึกษาศาสนาสำหรับชาวมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ได้ถูกเพ่งเล็งจากสังคมเป็นอย่างมากว่ามีส่วนในการก่อความไม่สงบในพื้นที่ รัฐจึงดำเนินการจัดระเบียบปอเนาะ โดยการออกระเบียบว่าด้วยการจดทะเบียนสถาบันศึกษาปอเนาะจังหวัดชายแดนภาคใต้ พ.ศ. 2547 ขึ้น โดยมีสาระสำคัญคือการจดทะเบียนปอเนาะที่มีอยู่ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้พร้อมทั้งเปลี่ยนชื่อเรียกเป็น "สถาบันศึกษาปอเนาะ" นอกจากนั้นยังได้ทำการพัฒนาสถาบันปอเนาะที่จดทะเบียน เช่น พัฒนาโครงสร้างพื้นฐาน พัฒนาสถานที่ พัฒนาโต๊ะครูในสถาบันศึกษาปอเนาะ ประมวลสาระการเรียนรู้อิสลามศึกษาที่สอนในสถาบันศึกษาปอเนาะออกมาเป็นรายวิชา แล้วจัดทำเป็นคู่มือและส่งมอบให้สถาบันศึกษาปอเนาะนำไปจัดการเรียนการสอน รวมทั้งมีการจัดการฝึกทักษะอาชีพให้กับผู้เรียนในสถาบันศึกษาปอเนาะ ในปี พ.ศ. 2548 มีสถาบันศึกษาปอเนาะมาจดทะเบียนจำนวน 303 แห่ง หลังจากนั้นยังได้มีการดำเนินการคัดเลือกสถาบันศึกษาปอเนาะต้นแบบ โดยคัดเลือกสถาบันศึกษาปอเนาะที่มีผลงานการจัดการศึกษาได้ดี ช่วยเหลือสังคมและทางราชการเพื่อรับรางวัลยกย่องเชิดชูเกียรติ นโยบายของรัฐในปัจจุบันเกี่ยวกับการส่งเสริมและพัฒนา "ปอเนาะ" ไม่ว่าจะเป็นการยกระดับปอเนาะเป็น "สถาบันศึกษาปอเนาะ" ก็ดี หรือการให้การสนับสนุนด้านกำลังเงิน กำลังคน อุปกรณ์การเรียนการสอน รวมทั้งด้านสถานที่ หรือแม้กระทั่ง

การยกย่องเชิดชูเกียรติปอเนาะ มีลักษณะบางประการที่แตกต่างไปจากนโยบายที่รัฐใช้ในการจัดระเบียบปอเนาะในอดีต

ปอเนาะ หรือ สถานที่เรียนศาสนาของชาวมุสลิมนั้นมีกระจัดกระจายอยู่ทั่วไปในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ สันนิษฐานกันว่าปอเนาะแห่งแรกเกิดขึ้นในประเทศไทยเมื่อประมาณ 500ปีมาแล้วโดยได้รับอิทธิพลจากประเทศเยเมน (ศูนย์มุสลิมศึกษา,2549)ในอดีตผู้ปกครองที่นับถือศาสนาอิสลามนิยมส่งบุตรหลานของตนไปเรียนที่ปอเนาะมากกว่าในโรงเรียนของรัฐ เนื่องจากในสมัยที่มีการขยายการศึกษาสู่พื้นฐานต่างๆในประเทศครั้งแรกนั้นใช้วัดเป็นสถานที่จัดการเรียนการสอนและพระสงฆ์ทำหน้าที่เป็นผู้สอน ทำให้ชาวมุสลิมนิยมให้ลูกหลานของตนเรียนในปอเนาะมากกว่าโรงเรียนของรัฐเพราะเชื่อว่าการส่งลูกหลายเข้าโรงเรียนเท่ากับการเรียนศาสนาพุทธ ปอเนาะในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ถูกมองในทางลบมาตลอดว่าเป็นที่ซ่องสุมกำลังคนเพื่อบ่อนทำลายความมั่นคงของประเทศ ส่วนหนึ่งเกิดมาจากการที่รัฐรายละเอียดเกี่ยวกับเนื้อหาที่สอนอยู่ในปอเนาะเนื่องจากปอเนาะสอนศาสนาและไม่มีหลักสูตรที่เป็นลายลักษณ์อักษรแน่นอน (รุ่ง, 2511) ในปี พ.ศ. 2504 สมัยจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์เป็นนายกรัฐมนตรี มีการพยายามใช้การศึกษาเพื่อสร้างสำนึกความเป็นพลเมืองไทยในหมู่คนต่างเชื้อชาติ และต่างศาสนา สมัยนั้นมีการประกาศใช้แผนพัฒนาเศรษฐกิจแห่งชาติ และแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับแรก รัฐบาลในสมัยนั้นให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างความมั่นคงในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นอย่างมาก มีการตั้งสภาความมั่นคงแห่งชาติขึ้นในพ.ศ. 2502 ซึ่งหน่วยงานนี้มีบทบาทอย่างมากต่อการกำหนดนโยบายเกี่ยวกับความมั่นคงในจังหวัดชายแดนภาคใต้ นโยบายอย่างหนึ่งของรัฐบาลที่เกี่ยวข้องกับความมั่นคง คือการจัดระเบียบปอเนาะ โดยรัฐต้องการให้ปอเนาะมีหลักสูตรศาสนาที่แน่นอน มีการสอนวิชาสามัญ เช่น ภาษาไทย สังคมศึกษา และวิชาชีพ โดยกระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศใช้ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการปรับปรุงส่งเสริมปอเนาะ พ.ศ. 2504 โดยระเบียบนี้มีสาระสำคัญ คือการให้ปอเนาะที่สนใจจะปรับปรุงกิจกรรมของปอเนาะยื่นเรื่องเพื่อขอจดทะเบียนกับทางราชการ ปอเนาะที่ยื่นขอจดทะเบียนจะต้องจัดการเรียนการสอนให้เป็นไปตามหลักสูตรที่รัฐกำหนด (หลักสูตรศาสนา ภาษาไทย สังคมศึกษา และ วิชาชีพ) และปอเนาะใดที่จัดการเรียนการสอนได้ดีจะได้รับการอุดหนุนจากกระทรวงศึกษาธิการ

หลังจากมีการเปลี่ยนรัฐบาลโดยจอมพลถนอม กิตติขจรขึ้นดำรงตำแหน่งนายกรัฐมนตรีก็ได้มีการสานต่อนโยบายปรับปรุงปอเนาะของรัฐบาลจอมพลสฤษดิ์ โดยต้องการให้ปอเนาะเข้ามาจดทะเบียนกับรัฐและแปรสภาพปอเนาะเป็นโรงเรียนราษฎร์เพื่อจะได้อยู่ภายใต้การดูแลควบคุมของรัฐภายใต้พระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร์ และให้จัดกาเรียนการสอนตามหลักสูตรที่รัฐกำหนด พร้อมกันนั้นสภาความมั่นคงแห่งชาติยังมีข้อเสนอแยะว่าควรออกกฎห้ามตั้งปอเนาะขึ้นมาใหม่ และให้ปอเนาะที่ตั้งอยู่มาจดทะเบียนภายใน 6 เดือน และให้แปร

สภาพปอเนาะให้เป็นโรงเรียนราษฎร์ (โรงเรียนเอกชน) ให้หมดภายใน 3-5 ปี รัฐให้การอุดหนุนปอเนาะโดยให้ค่าจ้างครูภาษาไทย ให้เงินอุดหนุนแรกจัดตั้งโรงเรียน (10,000 บาท) ให้ค่าใช้จ่ายในการดำเนินงาน และค่าใช้จ่ายสำหรับปรับปรุงโรงเรียนปีละ 3,000 บาท ถึงกระนั้นก็ตาม ในพ.ศ. 2509 พบว่ายังมีปอเนาะที่ไม่ได้มาจดทะเบียนแปรสภาพเป็นโรงเรียนราษฎร์อีก 160 แห่ง และมีการจัดตั้งปอเนาะขึ้นมาใหม่อีก 33 แห่ง (สมพงษ์ ,2541)หลังจากรัฐบาลจอมพลถนอม กิตติขจรสิ้นสุดลงและรัฐบาลอื่นๆขึ้นสู่อำนาจหลายคณะ แต่นโยบายเกี่ยวกับการศึกษาศาสนาของคนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ยังคงไม่เปลี่ยนแปลง รัฐยังคงให้งบประมาณอุดหนุนโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม ในสมัยพลเอกเกรียงศักดิ์ ชมะนันท์ เป็นนายกรัฐมนตรี (พฤศจิกายน 2520-ธันวาคม 2521, พฤษภาคม 2521- มีนาคม 2523) มีนโยบายปรับปรุงให้โรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามปันโรงเรียนในชุมชนที่มีการสอนวิชาสามัญ วิชาศาสนา ภาษาไทย รวมถึงปลูกฝังความเป็นพลเมืองดีของประเทศ เพื่อให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาเอกชน พ.ศ. 2525 โรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามได้ถูกเปลี่ยนชื่อเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม และได้มีการพัฒนาคุณภาพทั้งด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านระบบวัดและประเมินผล ด้านการบริหาร รวมทั้งมีการจัดทำเกณฑ์มาตรฐานรองรับวิทยฐานะของโรงเรียน โดยแบ่งเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามสองประเภท คือ โรงเรียนเอกชนตามมาตรา 15 (1) ซึ่งเป็นโรงเรียนที่สอนวิชาศาสนาควบคู่ไปกับสามัญในระบบโรงเรียน และโรงเรียนเอกชนตามมาตรา 15(2) ซึ่งเป็นโรงเรียนที่สอนศาสนาอย่างเดียว หรือ สอนศาสนาควบคูไปกับวิชาสามัญโดยใช้หลักสูตรการศึกษานอกโรงเรียนจากนโยบายแปรสภาพปอเนาะเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในครั้งนั้นทำให้สถานที่ศึกษาศาสนาของชาวไทยที่นับถือศาสนาอิสลาม แบ่งออกได้เป็น โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่จัดการศึกษาทั้งแบบสามัญควบศาสนาและจัดการศึกษาศาสนาอย่างเดียว และ ปอเนาะซึ่งเป็นสถานที่ศึกษาศาสนาอิสลามที่ไม่ได้ขึ้นทะเบียนกับรัฐ ไม่ได้รับเงินอุดหนุน และไม่ได้ใช้หลักสูตรที่รัฐกำหนด

หลังเกิดเหตุการณ์ความไม่สงบขึ้นในจังหวัดชายแดนภาคใต้ใน พ.ศ. 2547 รัฐได้ใช้ยุทธศาสตร์การจัดระเบียบปอเนาะมาใช้อีกครั้งหนึ่ง โดยกำหนดให้ปอเนาะที่ยังไม่ได้ขึ้นทะเบียนกับรัฐไปยื่นคำร้องเพื่อขอจดทะเบียน ยังผลให้ใน พ.ศ. 2548 มีปอเนาะจำนวน 303 แห่งไปยื่นความจำนงขอจดทะเบียนกับรัฐ ปอเนาะที่ได้จดทะเบียนแล้วมีสถานะเป็น "สถาบันศึกษาปอเนาะ" ดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น กระทรวงศึกษาธิการได้มีนดยบายพัฒนาสถาบันศึกษาปอเนาะโดยเริ่มจากการเชิญผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้นำศาสนา และ นักวิชาการอิสลามศึกษามาประมวลสาระการเรียนรู้ที่สอนอยู่ในสถาบันศึกษาปอเนาะออกเป็นรายวิชาได้ทั้งสิ้น 16 รายวิชา แล้วจัดพิมพ์รายวิชาเหล่านี้มอบให้กับสถาบันศึกษาปอเนาะนำไปจัดการเรียนการสอน และเผยแพร่ให้สาธารณะชนทราบในวงกว้างเพื่อบรรเทาข้อสงสัยที่มีต่อการเรียนการสอนในปอเนาะ นอกจากนั้นยังมีการพัฒนาสถานที่เรียนศาสนา

ที่พักของผู้เรียนในสถาบันศึกษาปอเนาะที่มาจดทะเบียน จัดทำป้ายชื่อ จัดให้มีเสาธงชาติ เป็นต้น ทั้งยังมีการนำโต๊ะครูในสถาบันศึกษาปอเนาะไปศึกษาดูงานที่ประเทศมาเลเซีย สำหรับผู้เรียนในสถาบันศึกษาปอเนาะที่ยังไม่จบการศึกษาภาคบังคับ ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนก็ได้จัดการสอนทั้งอาชีพและวิชาการโดยใช้หลักสูตรการศึกษานอกโรงเรียน (สำนักงานผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา, 2552 ก.)อย่างไรก็ตาม สถานะของ “สถาบันศึกษาปอเนาะ” ในอนาคตยังไม่ชัดเจนว่าจะเปลี่ยนเป็น “โรงเรียน” หรือ คงสภาพเป็นสถาบันศึกษาปอเนาะไว้อย่างเดิม (ศูนย์มุสลิมศึกษา, 2549)

เมื่อเปรียบเทียบนโยบายการศึกษาเกี่ยวกับการสอนศาสนาอิสลามในปอเนาะในอดีตและปัจจุบัน พบว่าทั้งอดีตและปัจจุบันเมื่อใดก็ตามที่เกิดเหตุการณ์ความไม่สงบขึ้นปอเนาะจะถูกมองว่าเป็นที่ซ่องสุมกำลังคน ดังนั้นทั้งในอดีตและปัจจุบันรัฐจึงใช้นโยบายเข้าไปจัดระเบียบปอเนาะโดยการให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐ เพื่อจะสะดวกในการดูแลและติดตาม จะเห็นได้จากการประกาศให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐในปีพ.ศ. 2504 และในปีพ.ศ. 2547 หลังเกิดเหตุการณ์ความไม่สงบขึ้น อย่างไรก็ตามเมื่อมองในรายละเอียด การจดทะเบียนปอเนาะในอดีตและปัจจุบันมีลักษณะที่แตกต่างกัน ในอดีตเมื่อทางรัฐให้ปอเนาะมาจดทะเบียนนั้นปอเนาะได้รับการเปลี่ยนสถานะให้เป็นโรงเรียนที่ต้องสอนหลักสูตรสามัญซึ่งเป็นหลักสูตรของรัฐสอนภาษาไทย สังคมศึกษา เหมือนที่โรงเรียนของรัฐสอน การสอนศาสนาก็เป็นการสอนตามหลักสูตรที่รัฐร่วมกับนักวิชาการอิสลามได้จัดทำขึ้น เป็นหลักสูตรอิสลามศึกษาตอนต้น อิสลามศึกษาตอนกลาง อิสลามศึกษาตอนปลาย และ หลักสูตรอิสลามระดับประถมศึกษา นอกจากนั้นนโยบายในอดีตยังต้องการให้ปอเนาะที่จดทะเบียนกับรัฐและมีสถานะเป็นโรงเรียนทำหน้าที่ปลูกฝังความรักชาติและความจงรักภักดีผ่านทางการจัดการศึกษา รัฐมีการส่งครูเข้าไปช่วยสอน ในขณะที่นโยบายการให้ปอเนาะมาจดทะเบียนในยุคปัจจุบัน (หลังพ.ศ. 2547) ปอเนาะที่เข้ามาจดทะเบียนไม่ได้มีสถานะเป็นโรงเรียน แต่เป็นสถาบันศึกษา และไม่ต้องสอนหลักสูตรสามัญที่รัฐกำหนด มีการสอนอาชีพให้ และมีการสอนหลักสูตรการศึกษานอกระบบให้สำหรับผู้ที่ยังไม่จบการศึกษาภาคบังคับ แต่ไม่ได้มีการบังคับว่าปอเนาะต้องสอนสังคมศึกษา สอนภาษาไทยเหมือนโรงเรียนของรัฐ รวมทั้งไม่ได้มีการส่งครูที่จ้างโดยรัฐเข้าไปสอนกล่าวอีกอย่างก็คือรัฐไม่ได้ใช้การศึกษาหลักสูตรสามัญเพื่อปลูกฝังสำนึกความเป็นคนไทยความรักชาติให้กับผู้เรียนในปอเนาะเช่นในอดีต นอกจากนั้นเนื้อหาที่สอนในปอเนาะก็เป็นการรวบรวมสิ่งที่สอนกันอยู่แล้วออกมาเป็นรายวิชาให้เป็นลายลักษณ์อักษรเท่านั้น ไม่ใช่การทำหลักสูตรขึ้นมาใหม่แล้วให้ปอเนาะนำไปสอน ดูเหมือนว่านโยบายการศึกษายุคปัจจุบันจะให้อิสระแก่ปอเนาะมากกว่าในอดีต แต่การจดทะเบียนก็เป็นยุทธศาสตร์อย่างหนึ่งเพื่อทำให้ปอเนาะอยู่ในสายตาของรัฐ

4.2.2 การสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐ

ยุทธศาสตร์ทางการศึกษาอีกประการหนึ่งที่เมื่อมองตามหลักการของพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้วถือว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนโดยคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนและใช้วัฒนธรรมของผู้เรียนเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน นั่นก็คือ การส่งเสริมการเรียนรู้การสอนหลักสูตรอิสลามศึกษาในโรงเรียนหรือ รู้จักกันในนามของโครงการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้ม[3] ซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ไปจนถึงระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 เป็นจำนวน 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ โดยมีสาระการเรียนรู้ 8 สาระตามหลักสูตรอิสลามศึกษาภาคบังคับ

ในโรงเรียนส่วนใหญ่โดยปกติการเรียนการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐจะจัดให้สอนสัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง โดยจัดสอนเป็นวิชาแยกออกไปเฉพาะและจัดสอนเฉพาะช่วงชั้นที่ 1และช่วงชั้นที่ 2 (ประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6) เท่านั้น ไม่มีการสอนต่อเนื่องถึงช่วงชั้นที่สูงขึ้น

และจำนวนชั่วโมงที่สอนเพียงสองชั่วโมงนั่นมีเสียงวิจารณ์ว่าน้อยเกินไป ทำให้นักเรียนส่วนใหญ่ที่ต้องการเรียนภาษาอิสลามจึงต้องเรียนในตาดีกา หรือ สถานศึกษาปอเนาะ ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2548 กระทรวงศึกษาธิการจึงได้ปรับปรุงหลักสูตรให้มีการจัดการเรียนการสอนอิสลามศึกษาเพิ่มเติมในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในโรงเรียนของรัฐ โดยในขั้นเลือกโรงเรียนที่มีความพร้อมเพื่อนำร่องก่อน ในการขยายการศึกษาอิสลามศึกษาของรัฐไปในระดับมัธยมศึกษาทำให้ต้องการบุคคลากรและผู้ทรงคุณวุฒิอิสลามศึกษาในท้องถิ่นเพิ่มเติม ซึ่งงบประมาณสำหรับค่าตอบแทนบุคคลากรที่เพิ่มขึ้นมานั้นกระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้รับผิดชอบ เวลาเรียนที่แต่เดิมเคยเรียน 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ก็เพิ่มเป็น 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ สำหรับเนื้อหาการเรียนรู้จากเดิมที่เคยเป็นการสอนหลักศาสนาอิสลามโดยทั่วไป ในหลักสูตรอิสลามศึกษาแบบเข้มจะเพิ่มสาระการเรียนรู้ เช่น อัล-กุรอาน อัล-ฮะดีษ หลักศรัทธา ศาสนบัญญัติ ศาสนประวัติ จริยธรรม ภาษาอาหรับ ภาษามลายู เข้าไป หลักสูตรที่ใช้เรียกว่าหลักสูตรสูตรอิสลามศึกษาภาคบังคับที่มีสาระการเรียนรู้ 8 สาระเหมือนกับที่สอนอยู่ในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม

การสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐเริ่มจาก เมื่อ พ.ศ. 2516 ชาวนราธิวาสได้ทูลเกล้าถวายฎีกาต่อพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ว่ามีการสอนศาสนาพุทธให้แก่นักเรียนชาวมุสลิมโดยครูในจังหวัดนราธิวาส หลังจากการสอบหาข้อเท็จจริงพบว่า ความจริงแล้วไม่ใช่การสอนศาสนาพุทธให้แก่นักเรียนมุสลิม แต่สาเหตุมาจากการที่ในแบบเรียนวิชาสังคมศึกษาชั้นประถมปีที่ 2 และประถมปีที่ 3 เรื่อง ปูชนียสถานและโบราณวัตถุมีภาพของสถานที่สำคัญต่างๆของไทย เช่น พระบรมมหาราชวัง วัดพระศรีรัตนศาสดาราม พระที่นั่งอนันต

[3]แบบเข้มในที่นี้หมายถึงสาระการเรียนรู้และจำนวนชั่วโมงที่มากขึ้น และเนื้อหาเข้มข้นขึ้น

สมาคม สะพานพระพุทธยอดฟ้า อนุสาวรีย์คุณหญิงโม เป็นต้น ซึ่งจากรูปภาพในแบบเรียนเหล่านี้ทำให้ผู้ปกครองเข้าใจว่าครูสอนเรื่องศาสนาพุทธให้กับนักเรียนมุสลิม (สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา ข., 2552) ดังนั้นเพื่อเป็นการแก้ปัญหาและเพื่อให้ผู้ปกครองที่นับถือศาสนาอิสลามพอใจ เขตการศึกษา 2 (ในขณะนั้น) จึงได้จัดทำหลักสูตรอิสลามศึกษาในชั้นประถมศึกษาเพื่อใช้สำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม โดยขั้นแรกจัดทำเป็นแบบเรียนคู่ขนาน คือ แบบเรียนวิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรมชั้นประถมปีที่ 1-4 ที่เล่มหนึ่งใช้กับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามและอีกเล่มหนึ่งใช้กับนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ หลังจากนั้นในปีพ.ศ. 2517 กระทรวงศึกษาธิการมีการปฏิรูปการศึกษาเขตการศึกษา 2 ซึ่งเป็นผู้รับผิดชอบในการจัดทำแบบเรียนคู่ขนานพุทธ-อิสลามแต่แรกจึงได้จัดทำเป็นหลักสูตรอิสลามศึกษา (สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา ค, 2552)โดยหลักสูตรอิสลามศึกษาในชั้นประถมศึกษานี้ประกาศใช้ เมื่อ พ.ศ. 2521 หลังจากนั้นในพ.ศ. 2523 และ พ.ศ. 2525ก็ได้มีหลักสูตรอิสลามศึกษาในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และหลักสูตรอิสลามศึกษาในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายตามออกมา ตั้งแต่ พ.ศ. 2521 การสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐคิดเป็นจำนวนเวลา 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ โดยสอนในชั่วโมงที่นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเรียนวิชาพุทธศาสนา วิชาที่สอนในระดับประถมศึกษาคือวิชาหลักการศรัทธา ศาสนบัญญัติ ศาสนประวัติ และจริยธรรม[4]ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเรียนวิชา เอกภาพ ศาสนบัญญัติ อัล-กุรอาน จริยธรรม และ ศาสนาประวัติ ชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายเรียนวิชาอรรถาธิบายอัล-กุรอาน หะดิษ ปรัชญาอิสลาม เศรษฐศาสตร์อิสลาม และ ภาษาอาหรับ ในปีพ.ศ. 2527 มีโรงเรียนประถมศึกษาที่เปิดสอนอิสลามศึกษาเป็นจำนวน 574 โรงเรียน และ โรงเรียนมัธยมจำนวน 45 โรงเรียน

หลังจากพ.ศ. 2548 การเรียนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐได้เพิ่มเป็น 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ในบางโรงเรียนที่เข้าโครงการการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้มดังที่กล่าวแล้ว การเรียนการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐหลังจาก พ.ศ. 2548 ได้เปลี่ยนวัตถุประสงค์ไป จากเดิมที่การสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐเป็นไปเพื่อให้ผู้ปกครองที่นับถือศาสนาอิสลามได้รับความสบายใจว่าโรงเรียนของรัฐไม่ได้สอนศาสนาพุทธให้กับนักเรียนมุสลิม ปัจจุบันการสอนอิสลามศึกษาของรัฐได้เปลี่ยนวัตถุประสงค์ไปเป็นการสอนเพื่อให้นักเรียนได้รับวุฒิทางศาสนาที่สามารถนำไปเทียบโอนกับโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามได้ ประกอบกับต้องการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนและผู้ปกครองที่ต้องการเรียนศาสนาแต่โรงเรียนของรัฐ

[4] ในช่วงแรกมีการสอนวิชาหลักการอ่านอัล-กุรอานและภาษาอาหรับด้วย

ไม่ได้จัด จึงต้องไปเรียนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม ทำให้นักเรียนในโรงเรียนของรัฐมีจำนวนน้อยในระดับมัธยมศึกษา ดังนั้นโครงการอิสลามศึกษาแบบเข้มในโรงเรียนของรัฐจึงเกิดขึ้นมาด้วยสาเหตุนี้

ปัจจุบันมีโรงเรียนของรัฐใน 5 จังหวัดชายแดนภาคใต้ที่เข้าโครงการอิสลามศึกษาแบบเข้มจำนวน 350 โรงเรียน โดยนักเรียนที่เรียนในโรงเรียนเหล่านี้จะได้รับวุฒิทางศาสนาด้วย เช่นเมื่อเรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จะได้วุฒิอิบตีดาอียะห์ เมื่อเรียนจนจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จะได้วุฒิมูตะมัซซีเฎาะห์ และสำหรับนักเรียนที่เรียนตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 จะได้วุฒิซานาวียะห์ ซึ่งวุฒิเหล่านี้นักเรียนสามารถใช้เพื่อสมัครเรียนต่อในโรงเรียนเอกชนและเทียบโอนความรู้ได้ ตารางสอนของโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้มเป็นดังตาราง 4.2

จากตาราง 4.2 คำนวณเวลาเรียนศาสนาทั้งหมดได้ 10 ชั่วโมงในหนึ่งสัปดาห์ จากเวลาเรียนทั้งหมดประมาณ 33 ชั่วโมงในหนึ่งสัปดาห์ จากงานวิจัยพบว่าการจัดการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้มในโรงเรียนของรัฐทำให้ผู้ปกครองและชุมชนพอใจและเป็นการสอนที่ตรงกับความต้องการและวัฒนธรรมของชุมชน อย่างไรก็ตามเมื่อมองตามหลักการของพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้วดูผิวเผินนโยบายการศึกษาเช่นนี้อาจเป็นนโยบายการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของนักเรียนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่ให้ความสำคัญกับการศึกษาศาสนา แต่เมื่อพิจารณาโดยละเอียดแล้วพบว่าการจัดให้มีการสอนศาสนาในโรงเรียนของรัฐก็ดี การเพิ่มจำนวนชั่วโมงในการเรียนศาสนาจากเดิม 2 ชั่วโมงเป็น 10 ชั่วโมงก็ดี ยังเป็นการมองวัฒนธรรมของนักเรียนแบบแยกส่วน และ เป็นพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบแยกส่วน การจัดหลักสูตรสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ดีนั้นไม่ควรเป็นการแยกสอนออกไปเป็นวิชาเฉพาะ เช่น สอนศาสนาแยกไปเป็นวิชาเฉพาะแยกออกจากวิชาสามัญ แต่ควรบูรณาการวัฒนธรรมของนักเรียนเข้ากับหลักสูตรที่สอน เช่น สอนคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ หรือ สังคมศึกษาจากมุมมองทางวัฒนธรรมของนักเรียน หรือใช้วัฒนธรรมเป็นสื่อในการสอน หรือ ใช้เทคนิคการสอนที่ตรงกับรูปแบบการเรียนรู้ในวัฒนธรรมของนักเรียน (Banks, 1994) แน่นอนว่าการสอนแบบแยกส่วนที่ทำอยู่ในปัจจุบันเป็นรูปแบบการจัดการศึกษาที่ทำได้ง่ายกว่า แต่การจัดการศึกษาแบบนี้ไม่ทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ของพหุวัฒนธรรมศึกษา การจัดการเรียนการสอนเช่นนี้ไม่ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม และอาจทำให้นักเรียนเสียเปรียบ ทั้งนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธและนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามได้เรียนเนื้อหาวิชาการน้อยลง นโยบายการจัดการศึกษาอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐอาจบรรลุวัตถุประสงค์ในฐานะที่เป็นนโยบายเพื่อจัดการความขัดแย้งระหว่างกลุ่มที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม[5] แต่ไม่บรรลุวัตถุประสงค์ของพหุวัฒนธรรมศึกษา

[5] กลุ่มเป้าหมายของนโยบายนี้คือโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ที่มีปัญหาเรื่องความมั่นคง

คาบ / เวลา / วัน	1 8.30-9.10	2 9.10-9.50	3 9.50-10.30	4 10.30-11.10	5 11.10-11.50	 11.50 13.00	6 13.00-13.40	7 13.40-14.20	8 14.20-15.00	9 15.00-15.40	10 15.40-16.20
จ.	การงาน		แนะแนว	คณิตศาสตร์		พักกลางวัน	อังกฤษ	ดนตรี	ศาสนา (ฟิกฮ.)	ศาสนา (อัคลาก)	ศาสนา (ตัฟซีร)
อ.	วิทยาศาสตร์		ศาสนา อัลกุรอาน	สังคมศึกษา			คอมพิวเตอร์		มลายู	ศาสนา (ฟิกฮ.)	ศาสนา (อะกีดะห์)
พ.	ภาษาอังกฤษ		ไทย เพิ่มเติม	สุขศึกษา	วิทย์		ไทย พื้นฐาน	ชุมนุม	ศาสนา (ตารีค)	อาหรับ	จริยะ พระพุทธ
พฤ.	อังกฤษ	ไทย	ประวัติ-ศาสตร์	ศาสนา อัลกุรอาน	พละ		จริยะ พระพุทธ	ศิลปะ	อิสระ	อาหรับ1	อาหรับ2
ศ.	อบรม จริยธรรม	คณิต	จริยะ พระพุทธ	ไทย (พื้นฐาน)			สังคม	ลูกเสือ	มลายู	ศาสนา (หะดีษ)	ศาสนา (อะกีดะห์)

ตาราง 4.2 ตารางเรียนประจำชั้น ม.2/1 โรงเรียน (ข้อมูลจากโรงเรียน F)

เวลาเรียนศาสนาทั้งหมดเท่ากับ 10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์จากเวลาเรียนทั้งหมด 33 ชั่วโมงในหนึ่งสัปดาห์

4.3 การเปรียบเทียบนโยบายการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ในอดีตและปัจจุบัน

ตาราง 4.3 ตารางเปรียบเทียบนโยบายการศึกษาในอดีตและปัจจุบัน

	นโยบายการศึกษาในอดีต (พ.ศ. 2500- 2547)	นโยบายการศึกษาในปัจจุบัน (พ.ศ. 2548 ถึง ปัจจุบัน)
การสอนภาษาไทย	บังคับเรียนภาษาไทย ปลูกฝังให้พูดภาษาไทย "แก้ไขปรับปรุงให้ราษฎรนิยมภาษาไทย" (สมพงษ์, 2541: 127) "ให้มีการแทรกซึมภาษาไทยในด้านการพัฒนาท้องถิ่น สอดแทรกเผยแพร่ภาษาไทยร่วมกับด้านการศึกษา" (สมพงษ์, 2541: 128)	ยกเลิกกฎเหล็กห้ามใช้ภาษาถิ่นในโรงเรียน มีโครงการสอนแบบสองภาษา สนับสนุนให้พูดภาษาถิ่น
ปอเนาะ	ปอเนาะถูกมองว่าเป็นอันตรายต่อความมั่นคงของประเทศ นโยบายของรัฐขณะนั้นให้ปอเนาะมาจดทะเบียนแล้วเปลี่ยนสถานะปอเนาะเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม ให้ปอเนาะสอนหลักสูตรสามัญ อยู่ภายใต้ความควบคุมของกระทรวงศึกษาธิการ ห้ามตั้งปอเนาะขึ้นมาใหม่ เป็นมาตรการชักจูงให้ผู้เรียนปอเนาะได้สำนึกถึงความเป็นไทย ผ่านทางการสอนวิชาในหลักสูตรสามัญ เช่น ภาษาไทย สังคมศึกษา	ให้ปอเนาะมาจดทะเบียนเป็น "สถาบันศึกษาปอเนาะ" ไม่ได้บังคับให้จัดการสอนหลักสูตรสามัญรวบรวมหลักสูตรที่ปอเนาะสอนทำเป็นลายลักษณ์อักษร สอนอาชีพ สอนโดยใช้หลักสูตรการศึกษานอกโรงเรียนสำหรับผู้ที่ยังไม่จบการศึกษาภาคบังคับ ไม่ได้ใช้การสอนหลักสูตรสามัญเพื่อปลุกจิตสำนึกความเป็นไทยในผู้เรียนปอเนาะ
การเรียนศาสนาในโรงเรียนของรัฐ	2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เนื่องจากผู้ปกครองจังหวัดนราธิวาสไม่พอใจว่าโรงเรียนของรัฐสอนศาสนาให้แก่นักเรียนมุสลิมจึงยื่นถวายฎีกาแก่ในหลวง	8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เป็นการสอนศาสนาในโรงเรียนของรัฐ สอนเหมือนที่สอนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของชุมชนที่ต้องการเรียนศาสนา แก้ปัญหาโรงเรียนของรัฐขาดนักเรียน แก้ปัญหาความมั่นคง

เมื่อเปรียบเทียบนโยบายการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้สำหรับผู้เรียนที่นับถือศาสนาอิสลามในอดีตและปัจจุบันจะพบความแตกต่างหลายประการ ประการแรกคือ นโยบายเกี่ยวกับการใช้ภาษาในการจัดการเรียนการสอน ในอดีตนั้นจะเห็นได้ว่ารัฐเน้นย้ำการทำให้คนในจังหวัดชายแดนภาคใต้พูดภาษาไทยให้ได้ เพื่อเป็นการสร้างสำนึกความเป็นคนไทย มีการเปลี่ยนชื่อถนน สะพาน แม่น้ำลำคลองจากภาษามลายูให้เป็นภาษาไทยใน พ.ศ. 2504 มีการใช้ภาษาไทยเพื่อจุดประสงค์ทางด้านความมั่นคงในการวางนโยบายเช่นนี้มีการอ้างถึงพระราชดำรัสพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวเมื่อครั้งเสด็จพระราชดำเนินเยี่ยมราษฎรจังหวัดยะลา เมื่อ พ.ศ. 2502 "*การศึกษาที่นี่สำคัญมาก ให้พยายามจัดให้ดี ให้พลเมืองสามารถพูดภาษาไทยได้ แม้จะพูดได้ไม่มากนัก เพียงแค่พอรู้เรื่องกันก็ยังดี เพราะเท่าที่ผ่านมามีผู้ที่ไม่รู้ภาษาไทยต้องใช้ล่ามแปล ควรให้พูดเข้าใจกันได้ เพื่อสะดวกในการติดต่อซึ่งกันและกัน*" (สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา, 2552 ค,: 1)ในอดีตนั้นการพูดภาษาไทยเป็นกลยุทธ์หนึ่งที่รัฐใช้เพื่อทำให้คนรู้สึกถึงอัตลักษณ์การเป็นคนไทยและเพื่อป้องกันการแทรกซึมจากผู้ก่อการร้าย ในอดีตนั้นอาจกล่าวได้ว่ารัฐใช้การรู้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการสร้างความมั่นคงให้กับประเทศ เมื่อมองนโยบายการศึกษาในประเด็นเกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอนจะเห็นภาพที่แตกต่างไปจากนโยบายในอดีต เริ่มจากการยกเลิกกฎเหล็กที่บังคับให้นักเรียนและโรงเรียนต้องใช้ภาษาไทยเท่านั้น ห้ามใช้ภาษาถิ่น ไปจนถึงการที่กระทรวงศึกษาธิการจัดโครงการสอนแบบสองภาษา และอนุญาตให้นักวิชาการทำโครงการสอนแบบสองภาษาในโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ยิ่งไปกว่านั้นในปัจจุบันที่กระทรวงศึกษาธิการตื่นตัวเรื่องการเตรียมความพร้อมโรงเรียนเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีการสนับสนุนให้นักเรียนใช้ภาษามลายู ทั้งมลายูกลางและมลายูถิ่น จากการสัมภาษณ์ครูและผู้บริหารโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้พบว่าที่ปัจจุบันโรงเรียนไม่ได้ห้ามให้นักเรียนใช้ภาษามลายูถิ่นในโรงเรียน ปัจจุบันโรงเรียนส่งเสริมให้นักเรียนรู้หลายภาษาไม่เฉพาะภาษาไทย

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับปอเนาะและการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐนั้น เมื่อเปรียบเทียบนโยบายในอดีตและนโยบายในสมัยปัจจุบันเราจะได้ภาพที่แตกต่างกัน สำหรับปอเนาะถึงแม้รัฐจะใช้นโยบายการให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐเพื่อที่รัฐจะได้ควบคุมดูแลได้ แต่รายละเอียดของการจดทะเบียนนั้นแตกต่างกัน ในอดีตปอเนาะถูกแปรสถานะเป็นโรงเรียน และถูกบังคับให้ใช้หลักสูตรของรัฐในการจัดการเรียนการสอน ปอเนาะที่เคยสอนแต่ศาสนาต้องเปลี่ยนไปสอนวิชาสามัญ เปรียบเทียบกับนโยบายในปัจจุบัน ถึงแม้ปอเนาะต้องมาจดทะเบียนกับรัฐแต่ปอเนาะไม่ได้ถูกบังคับให้สอนวิชาสามัญปอเนาะไม่ได้ถูกเปลี่ยนให้เป็น

โรงเรียน ดูเหมือนว่าปอเนาะจะมีอิสระมากขึ้น และรัฐไม่ได้ใช้นโยบายแทรกแซงปอเนาะเหมือนที่ใช้ในอดีต แต่การที่ปอเนาะยอมมาขึ้นทะเบียนกับรัฐก็เป็นการควบคุมดูแลจากรัฐในระดับหนึ่ง

นโยบายการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐนั้นดูเพียงผิวเผินเหมือนเป็นแค่การเพิ่มจำนวนชั่วโมงจากอดีตที่รัฐเคยอนุญาตให้สอนวิชาศาสนา 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เพิ่มเป็น 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ใน

ปัจจุบัน แต่เมื่อพิจารณาถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาแล้วจะพบว่า วัตถุประสงค์ของนโยบายการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐในปัจจุบัน (อิสลามศึกษาแบบเข้ม) แตกต่างไปจากการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐในอดีตที่เป็นการสอนอิสลามขั้นพื้นฐานในโรงเรียนของรัฐในขณะที่นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเรียนวิชาพุทธศาสนา เป็นการสอนเพื่อป้องกันการละเมิดสิทธิของนักเรียนมุสลิม และสอนเพื่อป้องกันการครหาจากผู้ปกครองชาวมุสลิมว่าโรงเรียนของรัฐสอนศาสนาพุทธให้กับนักเรียนมุสลิม อย่างไรก็ตามนโยบายในปัจจุบันไม่ใช่เพียงการสอนศาสนาขั้นพื้นฐานในโรงเรียนของรัฐเท่านั้น แต่เป็นการจัดการศึกษาศาสนาเพื่อที่ผู้เรียนจะได้มีความรู้ทางศาสนาขั้นสูง และใช้วุฒิทางศาสนาที่ได้จากการเรียนในโรงเรียนของรัฐไปศึกษาต่อได้เมื่อพิจารณาแล้วดูเสมือนว่าโรงเรียนของรัฐจัดการเรียนการสอนคล้ายกับโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม คือ เป็นโรงเรียนรัฐสอนศาสนาอิสลาม จุดประสงค์ตามที่ระบุในเอกสารนโยบายคือเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและชุมชนที่เห็นว่าการเรียนศาสนา 2 ชั่วโมงนั้นไม่เพียงพอและไม่สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้เพื่อการศึกษาต่อทางศาสนาได้ วัตถุประสงค์เหล่านี้แตกต่างไปจากวัตถุประสงค์ของนโยบายในอดีต

เอกสารอ้างอิง

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Needham Heights, MA:Allyn& Bacon.

Nieto, Sonia (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* (4th ed.). New York: Allyn& Bacon.

Smalley, William A. (1994). Linguistic diversity and national identity: Language ecology in Thailand. Chicago: The University of Chicago Press.

คมชัดลึก. (27 กันยายน 2548). *ไฟเขียว 3 จว.ใต้เรียนสองภาษา ไทยมลายูกลาง.* คมชัดลึก ข่าวประจำวัน 27 กันยายน 2548. สืบค้นเมื่อ 8 มกราคม 2555จากhttp://www.komchadluek.net/news/2005/09-27/p1--11907.html

ชาญวิทย์ แพงแก้ว. (2553). *จอมพลผู้พลิกวัธนธัม*.กรุงเทพ: ฐานการพิมพ์.

ประสิทธิ์ ไชยชมภู. (30 มกราคม 2554). กรุงเทพธุรกิจ. สืบค้นเมื่อ 4 ตุลาคม 2554 จาก http://www.bangkokbiznews.com/2011/01/30/news_32355511.php?news_id=32355511

ทรงพร ทาเจริญศักดิ์. (2552). นโยบายภาษาและความมั่นคงแห่งชาติ. *จุลสารความมั่นคงศึกษา ฉบับที่ 70*, กรุงเทพ: สแควร์ปรินซ์.

มหาวิทยาลัยมหิดล. (2552). *โครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง "การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้*

รุ่ง แก้วแดง. (2511). *ทัศนคติของโต๊ะครูต่อการปรับปรุงปอเนาะเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม.*

วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต คณะรัฐประศาสนศาสตร์ สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ศูนย์มุสลิมศึกษา สถาบันเอเชียศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2549). *พหุวัฒนธรรมกับการพัฒนาการศึกษาใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้: กรณีศึกษาปอเนาะ*. กรุงเทพฯ: ศรีบูรณ์คอมพิวเตอร์.

สมพงษ์ ปานกล้า. (2541) *นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐบาลในชุมชนชาวไทยมุสลิม จังหวัดชายแดนภาคใต้(พ.ศ. 2475-2535)*. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.(2551). *รายงานการวิจัยการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิก

สำนักผู้ตรวจราชการประจำเขตตรวจราชการที่ 12. (2549). *การศึกษาการบริหารและผลการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา(ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ จังหวัดชายแดนภาคใต้ปีการศึกษา 2549*

สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (ม.ป.ป). *รายงานการวิจัยการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้ระบบสองภาษา (ไทย-มลายู) แบบประยุกต์ จังหวัดชายแดนภาคใต้*. ยะลา: ม.ป.ท.

สำนักงานผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา(2552ก.). *4 ปีที่นำพาการศึกษาเพื่อความอยู่เย็นเป็นสุข สรุปผลการดำเนินงานปี 2548-2551 ของศูนย์ประสานงานและบริหารการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้*. ยะลา: เอสพรินท์

สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา(2552ข.). *๕ ทศวรรษการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้*. ยะลา: กราฟฟิค นูรไอเดีย

สำนักผู้ตรวจราชการกระทรวงศึกษาธิการที่ 12 ยะลา (2552ค,), *สู่เหย้าเขตการศึกษา ๒*. ยะลา: (ม.ป.ท.)

บทที่ 5
แบบเรียนกับความเป็นพหุวัฒนธรรม

บทที่5
แบบเรียนกับความเป็นพหุวัฒนธรรม

นอกจากนโยบายการศึกษาของรัฐและการปฏิบัติของสถานศึกษาแล้ว แบบเรียนเป็นอีกพื้นที่หนึ่งที่เราสามารถศึกษาถึงท่าทีของรัฐที่มีต่อประเด็นเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้ ในประเทศไทยมาตรฐานสาระการเรียนรู้ และ หลักสูตรการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานถูกกำหนดที่ส่วนกลางโดยคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (สำนักงานคณะกรรมการศึกษาแห่งชาติ, 2545) จากนั้นสำนักพิมพ์ต่างๆจึงผลิตแบบเรียนให้สอดคล้องกับมาตรฐานและสาระการเรียนรู้ที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด แบบเรียนที่ผลิตโดยสำนักพิมพ์จะต้องได้รับการรับรองคุณภาพทางวิชาการจากกระทรวงศึกษาธิการเสียก่อน จึงจะสามารถนำไปใช้ในสถานศึกษาได้ จากกระบวนการดังกล่าวจะเห็นได้ว่ากระทรวงศึกษาธิการ หรืออีกนัยหนึ่งก็คือ รัฐ มีอิทธิพลในการกำหนดเนื้อหาในแบบเรียนอย่างมาก ดังนั้นการวิเคราะห์เนื้อหาในแบบเรียนทำให้เราเข้าใจสิ่งรัฐต้องการปลูกฝังและถ่ายทอดไปยังผู้เรียนได้

เนื่องจากแบบเรียนถือเป็นสื่อสำคัญในการถ่ายทอดความรู้สู่ผู้เรียน เนื้อหาในแบบเรียนจึงสะท้อนถึงอุดมการณ์ของสังคม และ สิ่งที่รัฐต้องการปลูกฝังให้แก่เยาวชนในแต่ละยุคสมัย เนื้อหาในแบบเรียนในสมัยหนึ่งอาจถูกเปลี่ยนแปลงหรือยกเลิกเมื่อยุคสมัยเปลี่ยนไป หรือ เมื่อสถานการณ์ทางสังคม เศรษฐกิจ การเมืองทั้งในและนอกประเทศเปลี่ยนไป ประเด็นเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมก็เช่นเดียวกัน ในยุคชาตินิยมแบบเผ่าพันธุ์นิยม ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยไม่ได้ถูกกล่าวถึงมากนัก ในแบบเรียนเราจะพบการเน้นย้ำเรื่องคนความยิ่งใหญ่ของเชื้อชาติไทยทั้งในและนอกประเทศ (วารุณี โอสถารมย์, 2544) อย่างไรก็ตามในสมัยปัจจุบันนักวิชาการให้ข้อคิดว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้รับการยอมรับมากขึ้นในประเทศไทย (Jory, 2000; Hayami, 2006) เนื้อหาแบบเรียนจึงน่าจะสะท้อนแนวความคิดนี้ไปสู่ผู้เรียนด้วยเช่นเดียวกัน

ในบทนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์แบบเรียนที่ใช้ประกอบการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษา โดยมุ่งวิเคราะห์ในประเด็นเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ผู้วิจัยเลือกแบบเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ซึ่งประกอบไปด้วยรายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม และ รายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ในระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึง ประถมศึกษาปีที่ 6โดยผู้วิจัยเลือกศึกษาแบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551และ แบบเรียนหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 จำนวน 29เล่มจากหลากหลายสำนักพิมพ์เพื่อพิจารณาความแตกต่างของเนื้อหาแบบเรียนในหลักสูตรทั้งสองในประเด็นเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรม นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาเปรียบเทียบกับแบบเรียนในอดีต

เพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับการนำเสนอประเด็นเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมในการวิเคราะห์ความเป็นพหุวัฒนธรรมในแบบเรียนนั้น ผู้วิจัยพิจารณาใจความสำคัญของเนื้อหา ภาพที่ และปริมาณของเนื้อหาที่ปรากฏในแบบเรียนเพื่อวิเคราะห์ประเด็นเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่รัฐต้องการถ่ายทอดไปสู่ผู้เรียน

ตาราง 5.1 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
สังคมศึกษาศาสนาและวัฒนธรรม	ป.1	อจท.	2544	-ศาสนาคริสต์และศาสนาอิสลามโดยสังเขป	2	1
	ป.1	อจท.	2551	-ประวัติและหลักธรรมคำสอนของศาสนาคริสต์ อิสลามโดยสังเขป	5	2
	ป.1	Mac.	2551	- มีรูปภาพของโบสถ์และมัสยิดแต่ไม่มีเนื้อหา มีเพียงประโยคสั้นๆว่าประเทศไทยประกอบด้วยหลายศาสนา	0	3

ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

หลักสูตร2544 และ หลักสูตร 2551 กล่าวถึงศาสาคริสต์และอิสลามไว้อย่างสังเขปเช่นเดียวกัน แต่ในหลักสูตร 2551 กิจกรรมเพื่อพัฒนาการเรียนรู้มีการให้นักเรียนสำรวจว่าเพื่อนในห้องนับถือศาสนาใดบ้าง หรือในบทที่ 3 หลักธรรมนำความสุข มีกิจกรรมพัฒนาการเรียนรู้ที่ให้นักเรียนสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับหลักธรรมของศาสนาคริสต์ และ การละหมาดของผู้ที่เป็นมุสลิม แล้วนำมาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนเป็นการเปิดโลกทัศน์ให้นักเรียนรู้จักวัฒนธรรมที่หลากหลาย

หมายเหตุ: อจท. หมายถึงสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์
พว. หมายถึงสถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ
ปสม. หมายถึงโรงพิมพ์ประสานมิตร
ศธ. หมายถึง กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ
วพ. หมายถึง สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช
Mac.หมายถึงสำนักพิมพ์แม็ค

ตาราง 5.2 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม	ป.2	อจท.	2544	-ประวัติความเป็นมา ประวัติศาสดา ศาสนาพุทธ ศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลาม ศาสนาฮินดู และหลักธรรมของศาสนาพุทธ ศาสนาคริสต์ และศาสนาอิสลาม	7	5
		อจท.	2551	พุทธศาสนาและศาสนาต่างๆในประเทศไทย (ศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลามและศาสนาพราหมณ์ ฮินดู) -อาหารไทยในภูมิภาคต่างๆ (ข้าวซอย ผัดไทย ส้มตำ และ ข้าวยำ)	8	8
ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่2 ในหลักสูตร 2544นิยามวัฒนธรรมไทยว่าหมายถึงภาษาไทย การแต่งกายคือชุดไทย กิริยามารยาทเรียบร้อย พูดเพราะ ยิ้มแย้ม ดนตรีไทย เช่น ระนาด ซอ ฉิ่ง ฉาบ กลอง ฆ้อง เป็นต้น "วัฒนธรรมสำคัญของไทย เช่น วัฒนธรรมการไหว้ การกราบ การละเล่นพื้นเมืองต่างๆ" (วิริยะ บุญยะนิวาสน์ และ คณะ, ม.ป.ป., หน้า 36) ในส่วนของหลักสูตร 2551 เนื้อหาเกี่ยวกับอาหารไทยได้กล่าวถึง "ผัดไทย" ว่าเป็นอาหารที่นิยมรับประทานกันมากในภาคกลาง มีมาแต่โบราณ และ เป็นอาหารที่เป็นเอกลักษณ์ของชาติไทย (เยาวลักษณ์ อักษร, สุพน ทิมอ่ำ, วิริยะ บุญยะนิวาสน์., ม.ป.ป, หน้าพิเศษ1)							

ตาราง 5.3 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม	ป.3	อจท.	2544	ประวัติศาสนา ประวัติศาสดา และ คัมภีร์ของศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลามและศาสนาฮินดู ความแตกต่างของสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมของภาคต่างๆในประเทศไทย	19	11

		อจท.	2551	อิทธิพลของศาสนาอื่นที่มีต่อคนไทย -ประวัติของศาสนา หลักธรรมของศาสนา ศาสนิก ศาสนวัตถุ ศาสนสถาน คัมภีร์ของศาสนา (ศานาพุทธ ศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลาม ศาสนาพราหมณ์-ฮินดู) -พฤติกรรมการดำเนินชีวิตที่แตกต่างกันของตนเองและผู้อื่น จากปัจจัยทางศาสนา เศรษฐกิจ การศึกษา และ ความก้าวหน้าของเทคโนโลยี	19	19
		พว.	2551	มีหน่วยการเรียนรู้ที่ว่าด้วยการดำเนินชีวิตในกระแสของความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทางศาสนา ประเพณีและวัฒนธรรมของท้องถิ่นและพื้นที่ (วัฒนธรรมทางภาษา อาหาร วิถีชีวิต อาชีพ การทำความเคารพ)	0	7
		ปสม.	2551	- ศาสนาสำคัญในประเทศไทย (ศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลาม ศาสนาพราหมณ์-ฮินดู) มีการแทรกเรื่องราวเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของบุคคลต่างศาสนา ชื่อเรื่อง "เกลอต่างศาสนา" -ในบทที่เกี่ยวกับการนับวันเดือนปีมีการกล่าวถึงพุทธศักราช คริสต์ศักราช และฮิจเราะห์ศักราช -ความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรมของชุมชนต่าง ภูมิปัญญาไทยในแต่ละชุมชน	15	20

ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

หลักสูตร 2544 กล่าวถึงวัฒนธรรมของภาคต่างๆ อย่างแยกส่วนจากกันเช่นคนภาคเหนือก็อาศัยอยู่ในภาคเหนือมีวัฒนธรรมของภาคเหนือ คนภาคตะวันออกเฉียงเหนือก็มีวัฒนธรรมอีกแบบ แต่ในแบบเรียนหลักสูตร 2551 ทั้ง 3 สำนักพิมพ์ มีการพูดถึงการอยู่ร่วมกันท่ามกลางศาสนาและวัฒนธรรมที่แตกต่าง เช่น การมีหน่วยการเรียนรู้

"ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" ในแบบเรียนของสถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ (พว.) การแทรกเรื่องราวของเกลอต่างศาสนา ในแบบเรียนของสำนักพิมพ์ประสานมิตร (ปสม.) (สุพรรณี ชะโลธร และ คณะ, 2552, หน้า 30) มีการอธิบายความแตกต่างของพฤติกรรมของคนไทยว่ามาปัจจัยหนึ่งคือมาจากการนับถือศาสนาซึ่งในหลักสูตร 2544 ไม่ได้มีกล่าวไว้และเมื่อพิจารณาถึงจำนวนหน้าของเนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมจะพบว่าในแบบเรียนหลักสูตร พ.ศ. 2551มีจำนวนมากกว่า

ตาราง 5.4 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
สังคมศึกษาศาสนาและวัฒนธรรม	ป.4	อจท.	2544	ความหลากหลายทางศาสนา (ศาสนาคริสต์และศาสนาอิสลาม) ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของภาคต่างๆในประเทศไทย	8	5
		อจท.	2551	เนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางศาสนา เน้นที่ ศาสนาคริสต์และศาสนาอิสลาม วัฒนธรรมของภาคต่างๆในประเทศไทย	13	12
		Mac.	2551	เนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในภาคต่างๆของประเทศไทย	8	4

ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

ในหลักสูตร 2551 มีส่วนที่พูดถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมโดยเฉพาะ "ประเทศไทยเป็นสังคมที่มีคนอยู่ร่วมกันมากมายหลายเชื้อชาติ หลายภาษา มีความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวิถีทางในการดำเนินชีวิตที่อาจแตกต่างไปจากคนรุ่นก่อนๆ ดังนั้นแต่ละท้องถิ่นย่อมจะมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกันไปตามเชื้อชาติ ความเชื่อ ไม่ว่าจะเป็นภาษา การแต่งกาย อาหารการกิน การสร้างที่อยู่อาศัย การประกอบอาชีพ ตลอดจนขนบธรรมเนียม ประเพณี และค่านิยมต่างๆ" (เยาวลักษณ์ อักษร, วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ศรีสุวรรณ บุญช่วย. , ม.ป.ป, หน้า95) นอกจากนั้นยังมีการกล่าวถึงการยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมของแต่ละท้องถิ่นเนื่องเพราะอาจทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นได้ เนื้อหาเหล่านี้ไม่ได้มีการกล่าวถึงในหลักสูตร 2544 ซึ่งมีการกล่าวถึงวัฒนธรรมของภาคต่างๆเพียงเท่านั้น

ตาราง 5.5 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
สังคมศึกษาศาสนาและวัฒนธรรม	ป.5	วพ.	2544	- คัมภีร์ของศาสนาคริสต์ ศาสนาอิสลาม ศาสนาพราหมณ์ -ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของแต่ละท้องถิ่น -ความหมายของพุทธศักราชและคริสต์ศักราช	0	2
	ป.5	อจท.	2551	-ประวัติ หลักธรรม และ คัมภีร์ของศาสนพุทธ ศาสนาคริสต์ และ ศาสนาอิสลาม -ความแตกต่างทางกายภาพและภูมิปัญญาของแต่ละท้องถิ่น เช่น อาหาร	18	9
ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 มีการกล่าวถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของแต่ละท้องถิ่น แต่ให้เหตุผลว่าความหลากหลายเหล่านั้นเกิดจากความคิดเห็นที่แตกต่างกัน และ สภาพแวดล้อมทางภูมิศาสตร์แตกต่างกัน (สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์ และ คณะ, 2547, หน้า 142) กล่าวถึงการปฏิบัติตนเมื่อเข้าไปในสังคมที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างว่าต้องเคารพและปฏิบัติตามวัฒนธรรมของสังคมนั้นๆ						

ตาราง 5.6 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
สังคมศึกษาศาสนาและวัฒนธรรม	ป.6	อจท.	2544	- ประวัติศาสดา คัมภีร์ของศาสนา หลักธรรมของศาสนา พิธีกรรมสำคัญในศาสนา (พุทธ คริสต์ อิสลาม พราหมณ์ สิกข์ ฮินดู)	12	12
		อจท.	2551	- ประวัติของศาสดา พิธีกรรมของศาสนา และหลักคำสอนสำคัญในศาสนา (พุทธ คริสต์ อิสลาม พราหมณ์ สิกข์ ฮินดู)	22	28

				-ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของกลุ่มคนในสังคมไทย (ภาษา ศาสนา การแต่งกาย การละเล่นพื้นเมือง อาหาร)		

ข้อสังเกต:สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

ในแบบเรียนของหลักสูตร 2551 กล่าวถึง "ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของกลุ่มคนในสังคมไทย" (เยาวลักษณ์ อักษร, สุพน ทิมอ่ำ, วิริยะ บุญยะนิวาสน์. ม.ป.ป, หน้า 116-118) และ ประโยชน์รวมทั้งคุณค่าของความแตกต่างทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นหัวข้อที่ไม่ปรากฏในแบบเรียนของหลักสูตร 2544

ตาราง 5.7 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
ประวัติศาสตร์	ป.1	ศธ.	2544	ความเป็นมาของคนไทยเชื้อสายจีน ความหลากหลายเชื้อชาติของคนไทย	5	6
		อจท.	2551	เชื้อชาติของคนไทย (คนไทยเชื้อสายจีน)	2	3
		พว.	2551	แหล่งวัฒนธรรมในท้องถิ่น	2	4

ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

สิ่งที่น่าสนใจในแบบเรียนประวัติศาสตร์ของชั้นประถมศึกษาปีที่ 1คือเนื้อหาในบทที่ชื่อว่า "ความเป็นมาของเรา" ในแบบเรียนทั้งในหลักสูตร 2544 และหลักสูตร 2551ทั้งในแบบเรียนกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (คุรุสภา) และแบบเรียนของสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ล้วนมีการยกตัวอย่างความเป็นมาของนักเรียนว่ามีบรรพบุรุษเป็นคนจีนที่อพยพมาอยู่เมืองไทยเพื่อหางานทำ ทั้งรูปประกอบและเนื้อความพูดถึงคนจีนรุ่นที่อพยพมาว่าไว้หางเปียและเข้ามารับจ้าง หรือค้าขาย มีการใช้คำศัพท์ว่า "อากง" แทนคำว่าปู่ นอกจากนั้นในแบบเรียนที่ผลิตโดยกรมวิชาการกระทรวงศึกษาธิการหลักสูตร 2544มีการกล่าวถึงความหลากหลายทางเชื้อชาติของคนในพื้นที่ต่างๆของประเทศไทย "สงขลาก็เหมือนจังหวัดอื่นๆ ที่มีคนไทยหลายเชื้อชาติอาศัยอยู่ บางคนก็มีเชื้อสายจีน บางคนก็เป็นคนไทยเชื้อสายมลายู บางคนก็มีเชื้อสายมอญ หรือเชื้อสายลาว" (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2547, หน้า 83)หรือมีการพูดถึงเพื่อนของตัวละครในบทเรียนที่ชื่อลีซอว่าเป็นชาวไทยภูเขา แล้วมีการสรุปว่าไม่ว่าจะอยู่ที่ไหนในประเทศไทยทุกคนสามารถอยู่ได้อย่างมีความสุข (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2547, หน้า 76)

ตาราง 5.8 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
ประวัติศาสตร์	ป.2	ศธ.	2551	ความเป็นมาของนักเรียนชาวไทยเชื้อสายจีน	5	3
		พว.	2551	วัฒนธรรมประเพณีไทย (ประเพณีทางศาสนาพุทธ, ภาษาไทย, การทำความเคารพด้วยการไหว้)	5	4

ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

เช่นเดียวกับแบบเรียนประวัติศาสตร์ของชั้นประถมศึกษาปีที่ 1ในบทเรื่องความเป็นมาของนักเรียนนั้นแบบเรียนที่ผลิตโดยกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการได้มีการยกตัวอย่างความเป็นมาของคนไทยเชื้อสายจีน รูปประกอบที่ใช้เป็นรูปเดียวกับที่ใช้ในแบบเรียนของชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

ตาราง 5.9 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

รายวิชาพื้นฐาน	ชั้น	สำนักพิมพ์	หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.	เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม	จำนวนรูปภาพ	ปริมาณเนื้อหา (หน้า)
ประวัติศาสตร์	ป.3	อจท.	2551	- ความหมายของพุทธศักราช คริสต์ศักราช และ ฮิจเราะห์ศักราช -ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชุมชนและในภาคต่างๆของประเทศไทย	11	17
		ศธ.	2551	- ความหมายของพุทธศักราช คริสต์ศักราช และ ฮิจเราะห์ศักราช -วัฒนธรรมการบวชป่าของภาคเหนือ	3	6

ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

หลักสูตร 2551 ในหนังสือเรียนของอจท.มีการกล่าวถึงความหลากหลายทางเชื้อชาติอย่างชัดเจน เช่น ในภาคเหนือ กล่าวถึงชาวไทยภูเขา และ คนไทยเชื้อสายจีน ชาวไทยใหญ่ ชาวไทยเชื้อสายลาว ในภาคกลางมีคนไทยเชื้อสายต่างๆ เช่น คนไทยเชื้อสายจีน คนไทยเชื้อสายมอญ คนไทยเชื้อสายลาวโซ่ง ลาวพวน ภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีคนไทยโคราช ชาวเขมร ชาวกุลา ชาวกระโซ่ เป็นต้น ทำให้มีประเพณีของคนไทยเชื้อสายต่างๆที่หลากหลาย ในกิจกรรมการสำรวจชุมชนของนักเรียน มีการให้นักเรียนสำรวจว่าในชุมชน *มีคนหลากหลายเชื้อชาติ ศาสนาหรือไม่ เช่น มีทั้งคนไทย*

คนจีน คนลาว คนมอญ (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2551, หน้า 12) นอกจากนี้เนื้อหายังได้กล่าวถึงความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรมของชุมชนว่าสังคมไทยมีวัฒนธรรมหลายอย่างร่วมกัน เช่น การเคารพผู้อาวุโส ความเชื่อเรื่องผี เนื่องจากสังคมไทยเป็นสังคมเกษตรและคนไทยส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ อย่างไรก็ตามลักษณะทางภูมิศาสตร์ และลักษณะทางสังคม เช่น การประกอบอาชีพ และ การนับถือศาสนาที่ต่างกันก็ทำให้แต่ละภาคแต่ละท้องถิ่นมีวัฒนธรรมที่ต่างกัน

ตาราง5.10 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
ประวัติศาสตร์	ป.4	อจท.	2544	-สงครามกับประเทศพม่า -ภูมิปัญญาท้องถิ่น	12	4
		อจท.	2551	-มีการพูดถึงแคว้นโบราณที่เคยตั้งอยู่ในแผ่นดินประเทศไทย	2	
ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีเนื้อหาเกี่ยวกับแคว้นต่างๆที่เคยตั้งอยู่ในผืนแผ่นดินที่เป็นประเทศไทยในปัจจุบัน เช่น อาณาจักรขอมโบราณ เนื้อหาในแบบเรียนบอกว่ามีที่ตั้งอยู่ในประเทศกัมพูชาและขยายอาณาเขตมายังดินแดนที่เป็นประเทศไทยซึ่งจะเห็นได้จากศาสนสถานต่างๆ เช่น ปราสาทหินพิมาย มีการพูดถึงแคว้นลังกาสุกะ ซึ่งคล้ายกับในหลักสูตร 2544 เพียงแต่หลักสูตร 2544 บอกว่าเป็นการสร้างอาณาจักรของรัฐไทยในดินแดนที่เป็นประเทศไทย						

ตาราง5.11 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
ประวัติศาสตร์	ป.5	อจท.	2551	-"ประวัติศาสตร์ท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของประวัติศาสตร์ชาติ" (หน้า 2) - อิทธิพลของอารยธรรมอินเดียและจีน และตะวันตกที่มีต่อไทย -อาณาจักรอยุธยาและธนบุรีและประเทศพม่า	7	10

		พว.	2551	-อิทธิพลของอารยธรรมตะวันออกและตะวันตกที่มีต่อประเทศไทย -บุคคลสำคัญในสมัยกรุงศรีอยุธยาและกรุงธนบุรีและความสัมพันธ์กับประเทศพม่า	11	8

ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5

ในแบบเรียนหลักสูตร 2551 ของสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ มีการกล่าวถึงความจริงกับข้อเท็จจริงของเรื่องราวต่างๆที่เป็นความเชื่อในท้องถิ่นได้อย่างน่าสนใจ มีการยกกรณีของนางนพมาศว่าในความเป็นจริงศิลาจารึกสุโขทัยไม่ได้กล่าวถึงไว้ กล่าวเพียงว่ามีการเผาเทียนเล่นไฟ หรือ กรณีของท้าวสุรนารีซึ่งไม่ปรากฏในหลักฐานพื้นเมืองของลาว ผู้แต่งแบบเรียนชวนให้นักเรียนคิดถึงเรื่องราวต่างๆในท้องถิ่นที่แสดงความจริงและข้อเท็จจริงที่แตกต่างกัน ไม่ใช่การสอนให้เชื่อตามที่สืบทอดกันมาดังแต่ก่อน

ตาราง5.12 วิเคราะห์แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

รายวิชาพื้นฐาน	**ชั้น**	**สำนักพิมพ์**	**หลักสูตรการศึกษา พ.ศ.**	**เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม**	**จำนวนรูปภาพ**	**ปริมาณเนื้อหา (หน้า)**
ประวัติศาสตร์	ป.6	อจท.	2544	-ให้รายละเอียดเหตุการณ์สงครามกับพม่าในสมัยกรุงศรีอยุธยาและกรุงธนบุรี -กล่าวถึงความสัมพันธ์ในลักษณะที่ประเทศเพื่อนบ้านเป็นเมืองขึ้นของไทย	7	8
		อจท.	2551	-กล่าวถึงความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน มีเนื้อหาเกี่ยวกับประเทศเพื่อนบ้านและประเทศสมาชิกกลุ่มอาเซียน	12	25
		พว.	2551	-ประเทศเพื่อนบ้านของไทย	9	25

ข้อสังเกต:ประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

แบบเรียนในหลักสูตร 2544 กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านไว้ในทำนองที่เป็นปรปักษ์ต่อกัน โดยใช้ความเป็นเอกราชและการขยายอาณาจักรของประเทศไทยเป็นใจความหลัก ยกตัวอย่างเช่นความสัมพันธ์กับประเทศพม่าแบบเรียนในหลักสูตร 2544 กล่าวว่า "ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับพม่าสมัยรัตนโกสินทร์ตอนต้นมีลักษณะเป็นการสู้รบ พม่าได้ทราบว่าไทยก่อตั้งอาณาจักรขึ้นใหม่ จึงต้องการขยายอำนาจขึ้นมา ไทยต้องสู้รบกับพม่าหลายครั้ง" "เขมรเป็นประเทศราชของไทย ตั้งแต่สมัยอยุธยา" "มลายู ในสมัยรัตนโกสินทร์ตอนต้น ไทยได้หัวเมืองมลายู

เป็นเมืองประเทศราชอีกครั้งหนึ่ง ในสมัยรัชกาลที่1 ทรงขยายอำนาจเข้าครอบครองหัวเมืองมลายู ได้แก่ ไทรบุรี กลันตัน ตรังกานู และ ประลิส" (วุฒิชัย มูลศิลป์ และ สุพน ทิมอ่ำ,2549, หน้า 75-76) นอกจากนั้นในแบบเรียนยังให้รายละเอียดเหตุการณ์การสู้รบกับพม่าหลายครั้ง เช่น เหตุการณ์ไทยรบกับพม่าที่บางแก้ว เมืองราชบุรี การกอบกู้เอกราชสมัยพระเจ้าตากสินมหาราชเป็นต้น ในขณะที่แบบเรียนในหลักสูตร 2551 กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านไว้แต่เพียงว่า "บางครั้งประเทศไทยอาจมีปัญหาความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้าน แต่ในภาพรวมแล้ว ประเทศไทยมีความสัมพันธ์ที่ดีกับประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้" (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2551, หน้า16) ในแบบเรียนมีการเน้นย้ำความสัมพันธ์อันดีระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน ข้อมูลเกี่ยวกับประเทศเพื่อนบ้านถูกนำเสนอไว้ในลักษณะข้อมูลทางภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ และ การเมือง ส่วนข้อมูลทางประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับประเทศไทยไม่มีการนำเสนอ

จากการวิเคราะห์ความเป็นพหุวัฒนธรรมของแบบเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งประกอบด้วยรายวิชา สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม และ รายวิชาประวัติศาสตร์ในหลักสูตร แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 เทียบกับแบบเรียนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 ดังตารางที่ 5.1 ถึง 5.12 พบประเด็นที่น่าสนใจดังต่อไปนี้

5.1 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยที่แสดงในแบบเรียน

เมื่อพิจารณาเนื้อหาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่แบบเรียนระดับประถมศึกษานำเสนอ พบว่า "ความหลากหลายทางศาสนา" เป็นสิ่งที่ถูกนำเสนอมาตั้งแต่ในอดีตจนถึงปัจจุบันเช่น เมื่อย้อนกลับไปดูแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2509 และ หลักสูตร พ.ศ. 2521 เราจะพบว่าแบบเรียนได้มีการพูดถึง ศาสนาพุทธ คริสต์ อิสลาม (บางครั้งมีการพูดถึงศาสนาพราหมณ์ ฮินดู และ ซิกข์)จนถึงแบบเรียนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 และ แบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ก็ยังคงมีเนื้อหาเกี่ยวกับศาสนาต่างๆอยู่โดย เนื้อหาส่วนใหญ่ที่นำเสนอ คือ ประวัติของศาสนาโดยสังเขป ประวัติศาสดา คัมภีร์ และหลักปฏิบัติของศาสนา และกล่าวถึงจุดร่วมของศาสนาต่างๆว่าล้วนสอนให้คนเป็นคนดี อย่างไรก็ตามมีข้อสังเกตบางประการเมื่อเทียบกับแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2551กับแบบเรียนในอดีตเช่น แบบเรียนในหลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2521 กล่าวคือ ในขณะที่แบบเรียนในอดีตมีการกล่าวถึงพุทธศาสนาว่าเป็นศาสนาประจำชาติของไทย "ไทยเป็นประเทศที่นับถือพุทธศาสนาเป็นศาสนาประจำชาติ เพราะประชาชนส่วนใหญ่เป็นพุทธศาสนิกชน" (กรมวิชาการ, 2521, หน้า 136)แต่แบบเรียนในหลักสูตรพ.ศ. 2551 กล่าวเพียงว่าศาสนาพุทธเป็นศาสนาที่คนนับถือมากที่สุดในประเทศไทย และมีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมไทยวิถีชีวิตของชาวไทยหลายอย่าง

๒ ศาสนบุคคล ศาสนวัตถุ และศาสนสถาน

ศาสนาทุกศาสนามีศาสนบุคคล ศาสนวัตถุ และศาสนสถานที่น่าเคารพนับถือ ซึ่งศาสนิกชนควรรู้จัก เพื่อที่จะปฏิบัติตนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ดังนี้

๑. ศาสนบุคคล

ศาสนบุคคล หมายถึง บุคคลผู้ทำหน้าที่สืบทอดศาสนา

๒. ศาสนวัตถุ

ศาสนวัตถุ หมายถึง สิ่งของที่เกี่ยวข้องกับศาสนา เป็นสิ่งที่ควรเคารพบูชา

ศาสนา	พุทธ	คริสต์	อิสลาม	พราหมณ์-ฮินดู
ศาสนวัตถุ	• พระพุทธรูป • คัมภีร์พระไตรปิฎก	• ไม้กางเขน • คัมภีร์ไบเบิล	• คัมภีร์อัลกุรอาน	• เทวรูป • คัมภีร์พระเวท
ศาสน-บุคคล	• พระสงฆ์ • อุบาสก อุบาสิกา	• บาทหลวง	• อิหม่าม	• พราหมณ์

▲ พระพุทธรูป ▲ ไม้กางเขน ▲ คัมภีร์อัลกุรอาน ▲ เทวรูป

▲ พระสงฆ์ ▲ บาทหลวง ▲ อิหม่าม ▲ พราหมณ์

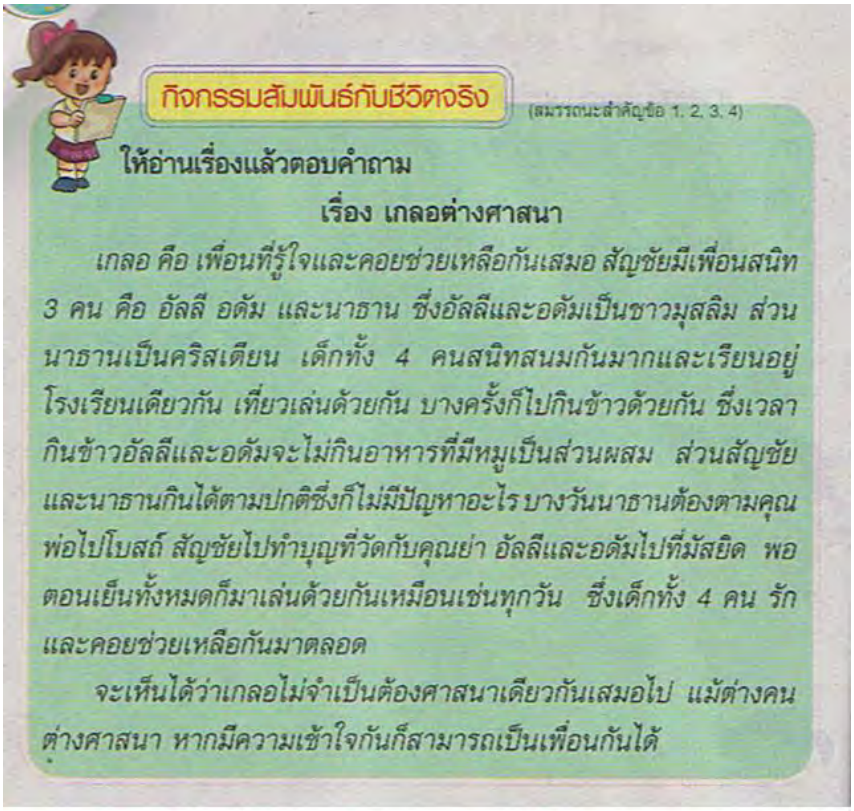
๓๕

ภาพที่ 5.1**ความหลากหลายทางศาสนา**

ที่มา: หนังสือเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ข้อแตกต่างอีกประการหนึ่งระหว่างแบบเรียนในหลักสูตรที่ผ่านมากับหลักสูตรพ.ศ. 2551คือ ปริมาณเนื้อหาและภาพที่เกี่ยวกับศาสนามากขึ้น โดยเฉพาะเนื้อหาเกี่ยวกับศาสนาพุทธ ยกตัวอย่างเช่นในแบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษาศาสนา และ วัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 4ของสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ หลักสูตร พ.ศ. 2551 มีเนื้อหาเกี่ยวกับพุทธศาสนารวมทั้งหมด 46 หน้า ซึ่งเพิ่มขึ้นจากแบบเรียนในรายวิชาเดียวกันสำหรับระดับชั้นเดียวกันของสำนักพิมพ์เดียวกัน (อักษรเจริญทัศน์) หลักสูตร พ.ศ. 2544 ที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับพุทธศาสนามีจำนวนทั้งหมด 8 หน้า โดยเนื้อหาส่วนใหญ่เกี่ยวกับประวัติของศาสนา หลักธรรมของพุทธศาสนา พุทธชาดก การสวดมนต์ไหว้พระ สรรญเสริญคุณพระรัตนตรัย และ แผ่เมตตา การบริหารจิตและเจริญปัญญา มารยาทของศาสนิกชนที่ดี ศาสนพิธี เป็นที่น่าสังเกตว่า เนื้อหาเกี่ยวกับศาสนิกชนส่วนใหญ่ที่กล่าวถึงในแบบเรียนนั้นหมายถึง พุทธศาสนิกชน มากกว่าศาสนิกชนในศาสนาอื่น

ข้อสังเกตอีกประการหนึ่งเกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551เกี่ยวกับความหลากหลายทางศาสนาคือ มีการกล่าวถึงการอยู่ร่วมกันระหว่างศาสนาต่างๆในประเทศไทยมากขึ้น มีกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนเรียนรู้เกี่ยวกับศาสนาต่างๆมากขึ้น (ภาพที่ 5.2)



กิจกรรมสัมพันธ์กับชีวิตจริง (สมรรถนะสำคัญข้อ 1, 2, 3, 4)

ให้อ่านเรื่องแล้วตอบคำถาม

เรื่อง เกลอต่างศาสนา

เกลอ คือ เพื่อนที่รู้ใจและคอยช่วยเหลือกันเสมอ สัญชัยมีเพื่อนสนิท 3 คน คือ อัลลี อดัม และนาธาน ซึ่งอัลลีและอดัมเป็นชาวมุสลิม ส่วนนาธานเป็นคริสเตียน เด็กทั้ง 4 คนสนิทสนมกันมากและเรียนอยู่โรงเรียนเดียวกัน เที่ยวเล่นด้วยกัน บางครั้งก็ไปกินข้าวด้วยกัน ซึ่งเวลากินข้าวอัลลีและอดัมจะไม่กินอาหารที่มีหมูเป็นส่วนผสม ส่วนสัญชัยและนาธานกินได้ตามปกติซึ่งก็ไม่มีปัญหาอะไร บางวันนาธานต้องตามคุณพ่อไปโบสถ์ สัญชัยไปทำบุญที่วัดกับคุณย่า อัลลีและอดัมไปที่มัสยิด พอตอนเย็นทั้งหมดก็มาเล่นด้วยกันเหมือนเช่นทุกวัน ซึ่งเด็กทั้ง 4 คน รักและคอยช่วยเหลือกันมาตลอด

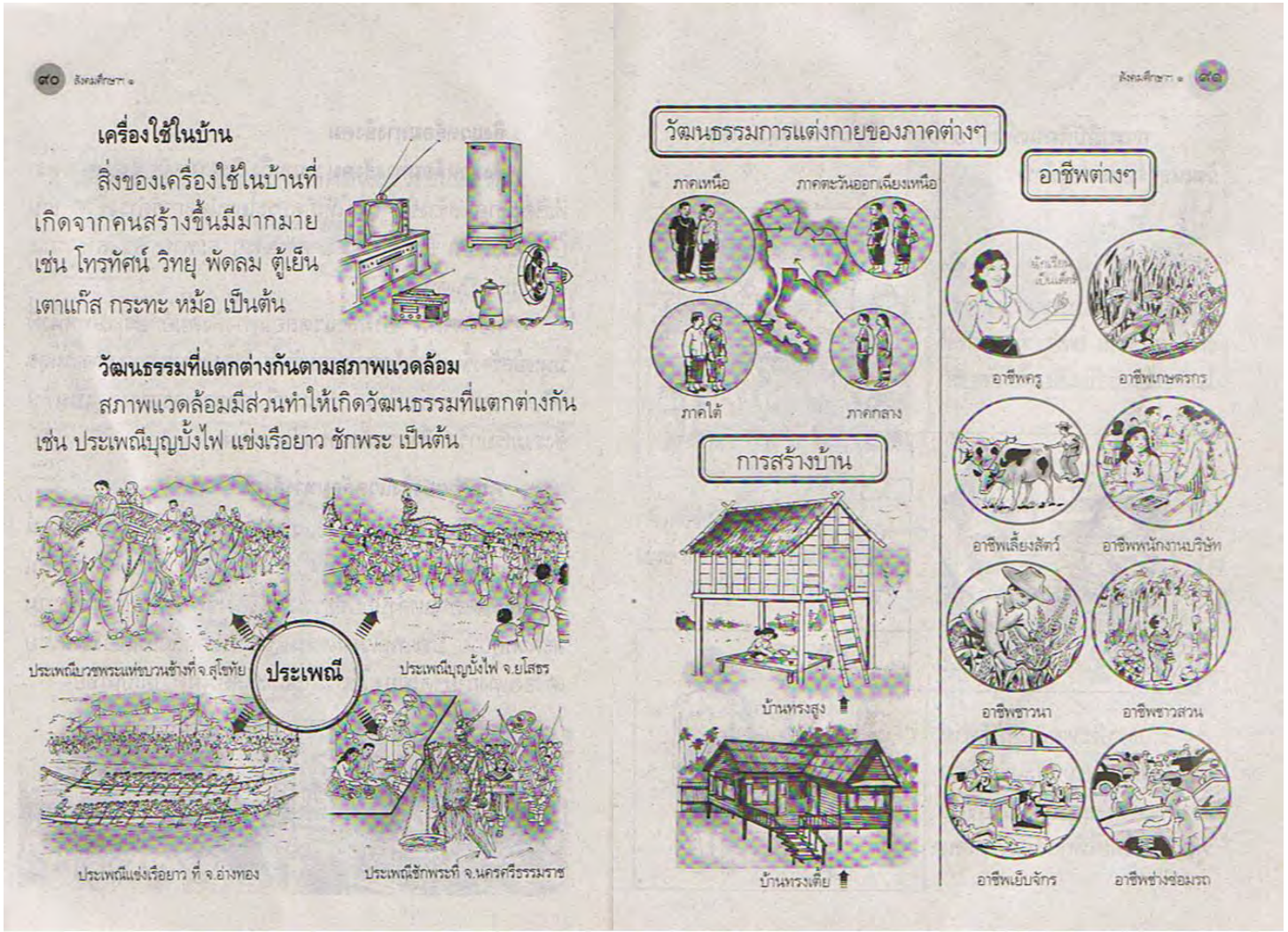
จะเห็นได้ว่าเกลอไม่จำเป็นต้องศาสนาเดียวกันเสมอไป แม้ต่างคนต่างศาสนา หากมีความเข้าใจกันก็สามารถเป็นเพื่อนกันได้

ภาพที่ 5.2 **"เกลอต่างศาสนา"**

ที่มา: หนังสือเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ภาพที่ 5.2 เป็นกิจกรรมชื่อ "เกลอต่างศาสนา" ซึ่งปรากฏในแบบเรียนสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551ที่พูดถึงมิตรภาพระหว่างเพื่อนที่นับถือศาสนาต่างกันที่มีวิถีชีวิตแตกต่างกัน หรือกิจกรรมอื่นๆที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนยอมรับ และ เคารพความแตกต่างทางศาสนา ซึ่งเป็นสิ่งที่เพิ่มขึ้นมาจากหลักสูตร พ.ศ. 2544

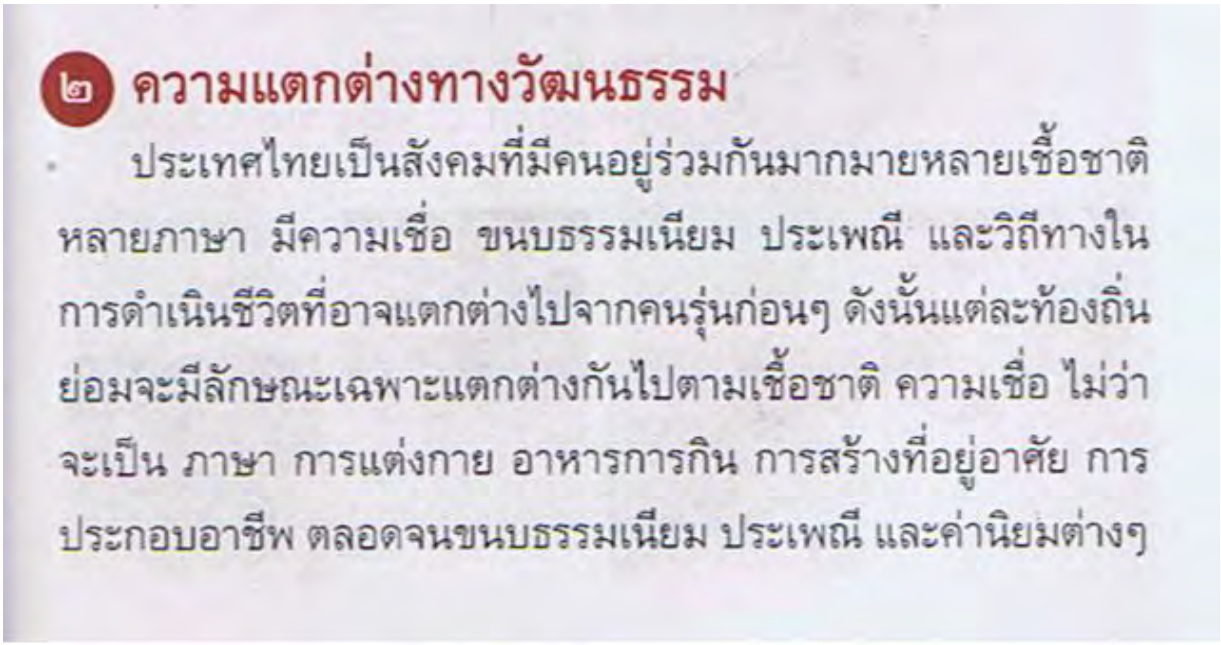
นอกจากความหลากหลายทางศาสนาแล้ว ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่สังเกตเห็นในแบบเรียนหลักสูตรพ.ศ. 2544 และ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551ดังที่แสดงให้เห็นในตารางวิเคราะห์แบบเรียน (ตารางที่ 5.3-5.6)แบบเรียนทั้งสองหลักสูตรพูดถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมในแต่ละภาคของประเทศไทย เช่นแบบเรียนสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 หลักสูตรพ.ศ. 2544 กล่าวถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมว่าเป็นผลมาจากภูมิประเทศและภูมิอากาศที่แตกต่างกันของแต่ละภาค ส่งผลให้เกิดความแตกต่างทางวัฒนธรรมเช่น ประเพณี สถาปัตยกรรม การแต่งกาย อาชีพ และ นิสัยใจคอของผู้คน เช่น [ภาคใต้]*คนในภูมิภาคนี้มีความมุ่งมั่นเอาจริงเอาจัง ลักษณะบ้านเรือนจะเป็นบ้านชั้นเดียวอยู่อย่างง่ายๆ อาชีพจะทำยางพารา ทำสวนปาล์ม ไร่กาแฟ ทำการประมง เด็กๆจะว่ายน้ำเก่ง ส่วนหนึ่งเนื่องจากติดทะเลทั้งสองด้าน ศิลปวัฒนธรรมที่เป็นเอกลักษณ์ของภาคใต้คือ รำมโนราห์ หนังตะลุง ระบำรองเง็ง* (วิริยะ บุญยะนิวาสน์ และ คณะ, 2544, หน้า 94)



ภาพที่ 5.3 วัฒนธรรมของภาคต่าง ๆในประเทศไทย

ที่มา: แบบเรียนสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน2544

จากการวิเคราะห์เนื้อหาในแบบเรียนและจากภาพที่ 5.3 เราจะเห็นว่าวัฒนธรรมของภาคต่างๆที่แบบเรียนนำเสนอจะอยู่ในรูปของ อาชีพ ประเพณี การแต่งกาย สถาปัตยกรรม แบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ.2551 ยังคงพูดถึงความหลาหลายทางวัฒนธรรมในแต่ละภาคของประเทศไทย เช่นเดียวกับแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2544 แต่สิ่งที่แตกต่างกันคือ แบบเรียนในหลักสูตรพ.ศ.2551 มีการเปรียบเทียบวัฒนธรรมของแต่ละภาค และมีการเน้นย้ำถึงความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย และความเป็นจริงของการมีชีวิตอยู่ท่ามกลางความหลากหลายทางวัฒนธรรม แทนที่จะพูดถึงวัฒนธรรมของแต่ละภาคอย่างแยกส่วนกันดังที่เคยเป็นมา



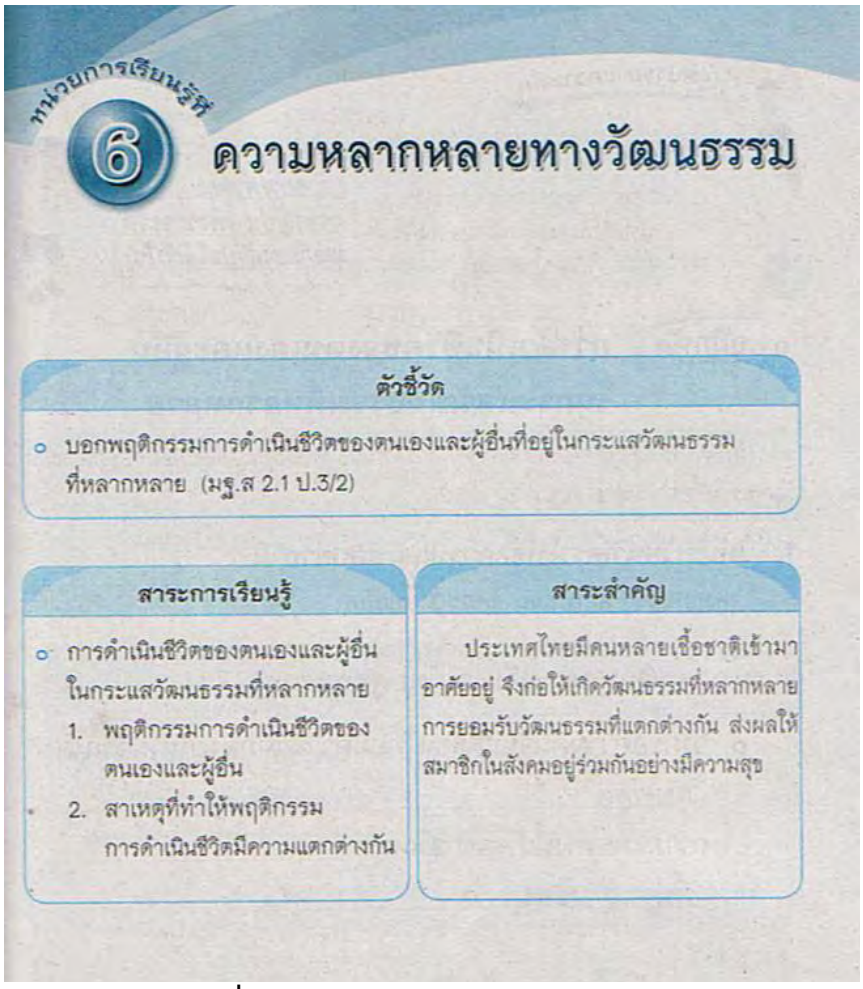
๒ ความแตกต่างทางวัฒนธรรม

ประเทศไทยเป็นสังคมที่มีคนอยู่ร่วมกันมากมายหลายเชื้อชาติ หลายภาษา มีความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวิถีทางในการดำเนินชีวิตที่อาจแตกต่างไปจากคนรุ่นก่อนๆ ดังนั้นแต่ละท้องถิ่นย่อมจะมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกันไปตามเชื้อชาติ ความเชื่อ ไม่ว่าจะเป็น ภาษา การแต่งกาย อาหารการกิน การสร้างที่อยู่อาศัย การประกอบอาชีพ ตลอดจนขนบธรรมเนียม ประเพณี และค่านิยมต่างๆ

ภาพที่ 5.4 **ความแตกต่างทางวัฒนธรรม**

ที่มา:หนังสือเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4, หน้า 95

ดังภาพที่ 5.4 ในแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ. 2551ของสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ เริ่มมีการพูดถึง "ความแตกต่างทางวัฒนธรรม" (เยาวลักษณ์ อักษร และ คณะ, 2551) โดยกล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า *ประเทศไทยเป็นสังคมที่มีคนอยู่ร่วมกันมากมายหลายเชื้อชาติ หลายภาษา มีความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวิถีทางในการดำเนินชีวิตที่อาจแตกต่างกันไปจากคนรุ่นก่อนๆ* (หน้า 95) ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกับแบบเรียนในอดีตน่าจะเป็นครั้งแรกที่มีการอธิบายลักษณะทางสังคมของประเทศไทยในฐานะที่เป็นสังคมที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม



ภาพที่ 5.5 **ความหลากหลายทางวัฒนธรรม**

ที่มา: หนังสือแบบเรียนสังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3, หน้า 45

เช่นเดียวกัน ในแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ของสถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ (พ.ว.) มีหน่วยการเรียนรู้ "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" ซึ่งมีเนื้อหาหลักเกี่ยวกับการเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย และ การดำเนินชีวิตท่ามกลางวัฒนธรรมที่แตกต่างเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขในสังคมไทย (ภาพที่ 5.5) มีการกำหนดตัวชี้วัดและมาตรฐานการเรียนรู้ว่านักเรียนต้อง "*สามารถบอกพฤติกรรมการดำเนินชีวิตของตนเองและผู้อื่นที่อยู่ในกระแสวัฒนธรรมที่หลากหลาย*" (สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ, 2553, หน้า 45) ในแบบฝึกหัดของแบบเรียนนี้ยังมีกิจกรรมที่ให้นักเรียนฝึกสังเกตพฤติกรรมและการดำเนินชีวิตของคนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายในสังคมไทย แล้วให้นักเรียนตอบคำถามจากการสังเกตนั้น เช่น พฤติกรรมการทำความเคารพ และ การปฏิบัติตนตามศาสนพิธีของคนที่นับถือศาสนา

ต่างกัน การใช้ภาษาของคนที่มีเชื้อชาติต่างกันหรือคนที่อาศัยอยู่คนละภาค และพฤติกรรมการรับประทานอาหาร

เช่นเดียวกันในแบบเรียนของสำนักพิมพ์แม็คได้กล่าวถึงวัฒนธรรมของภาคต่างๆในประเทศไทยและสรุปว่าถึงแม้แต่ละท้องถิ่นจะมีวัฒนธรรมต่างกัน เช่น "ภาษา การแต่งกาย อาหาร การละเล่น การแสดง และศิลปะในด้านต่างๆ แต่ทุกคนที่อยู่ในดินแดนประเทศไทยต่างก็เป็นคนไทย และต่างก็มีประวัติศาสตร์ความเป็นมาร่วมกันในการสร้างชาติบ้านเมืองไทยเช่นกัน" (อำนวย พุทธมี และ คณะ, 2552, หน้า 28)

อีกตัวอย่างหนึ่งคือ ในแบบเรียนสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ. 2551มีการพูดถึงสาเหตุที่ทำให้พฤติกรรมการดำเนินชีวิตของคนต่างกันโดยรวมสาเหตุทางศาสนา เศรษฐกิจ สังคมและการศึกษาไว้ (หน้า 89) นอกจากนี้แบบเรียนของสำนักพิมพ์แม็คและสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ยังกล่าวถึงบรรทัดฐานและจารีตของการอยู่ร่วมกันในสังคมไทย รวมทั้งความขัดแย้งอันเกิดจากความแตกต่างของวิธีคิด การกระทำและการดำเนินชีวิต และ กล่าวถึงแนวทางแก้ไขความขัดแย้งด้วยสันติวิธีไว้ด้วย

จากการวิเคราะห์แบบเรียนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพ.ศ. 2544 และแบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 พบว่าแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2551 มีการตระหนักและพูดถึง "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" อย่างชัดเจนขึ้น อย่างไรก็ตามมีข้อสังเกตบางประการเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในแบบเรียน กล่าวคือ "วัฒนธรรม" และ "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" ที่ปรากฏในแบบเรียนส่วนใหญ่แล้วเป็นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น อาหาร ภาษา การแต่งกาย สถาปัตยกรรม นอกจากนั้นส่วนใหญ่ยังมองวัฒนธรรมเป็นสิ่งตายตัว เช่นภาคเหนือมีประเพณีการบวชลูกแก้ว ประเพณีสงกรานต์ ประเพณีตานก๋วยสลาก ประกอบอาชีพทำเครื่องเขิน ภาคใต้มีประเพณีวันสารทเดือนสิบ การรำมโนราห์ หนังตะลุง มีอาหารคือข้าวยำ แกงไตปลาเป็นต้นถึงแม้ว่าสิ่งเหล่านี้จะเป็นเอกลักษณ์ของแต่ละภาค แต่บางครั้งเป็นการมองแบบเหมารวม และ ผลักให้วัฒนธรรมเป็นสิ่งตายตัว ในส่วนที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมไทยก็เช่นเดียวกัน เนื้อหาในแบบเรียนยกตัวอย่างเอกลักษณ์ของวัฒนธรรมไทย เช่น ต้มยำกุ้ง ผัดไทย ภาษาไทย ขนมลูกชุบ (ภาพที่ 5.7) ซึ่งเป็นการตีกรอบวัฒนธรรมไทยอย่างแคบและมองวัฒนธรรมอย่างเป็นสิ่งตายตัวไม่ใช่สิ่งที่พลวัติที่มีการเปลี่ยนแปลงนักวิชาการวิพากษ์ "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" แบบนี้ว่าเป็นไปเพื่อวัตถุประสงค์ทางเศรษฐกิจ เช่น การท่องเที่ยว หรือ การค้า (Jory, 2000; Hayami, 2006; นิธิ, 2555)

๔. ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของกลุ่มคนในสังคมไทย

สังคมไทยแต่ละกลุ่มมีความแตกต่างในด้านต่างๆ ดังนี้

๑) ความแตกต่างด้านภาษา ทั้งสำเนียง และคำศัพท์ เช่น

มะละกอ	
คนในถิ่น	คำที่ใช้เรียก
ภาคกลาง	มะละกอ
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	หมากหุ่ง
ภาคเหนือ	มะก้วยเต้ด
ภาคใต้	ลอกอ

ฝรั่ง	
คนในถิ่น	คำที่ใช้เรียก
ภาคกลาง	ฝรั่ง
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	หมากสีดา
ภาคเหนือ	มะก้วยแก้ว
ภาคใต้	ชมพู่

สับปะรด	
คนในถิ่น	คำที่ใช้เรียก
ภาคกลาง	สับปะรด
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	หมากนัด
ภาคเหนือ	มะชะนัด
ภาคใต้	ยานัด

น้อยหน่า	
คนในถิ่น	คำที่ใช้เรียก
ภาคกลาง	น้อยหน่า
ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	หมากเยียบ
ภาคเหนือ	มะน้อแน่
ภาคใต้	หน่อยหน่า

กล่าวได้ว่าคนไทยทุกคนใช้ภาษาไทยแต่มีสำเนียงแตกต่างกันออกไปในแต่ละภาค และมีคำศัพท์ที่แตกต่างกันในบางคำ

๒) ความแตกต่างด้านศาสนา คนไทยส่วนใหญ่นับถือพระพุทธศาสนาและถือเป็นศาสนาประจำชาติไทย แต่ก็มีบางส่วนนับถือศาสนาอื่น เช่น อิสลาม คริสต์ เป็นต้น ซึ่งมีการประพฤติปฏิบัติตนเกี่ยวกับศาสนาที่แตกต่างกันไป แต่ทุกศาสนาสอนให้ศาสนิกชนของตนเป็นคนดีทั้งสิ้น

๑๑๖

๓) ความแตกต่างด้านการแต่งกาย คนไทยในแต่ละภูมิภาคมีการแต่งกายแตกต่างกัน โดยจะแต่งชุดพื้นเมืองตามท้องถิ่นของตน เช่น คนภาคเหนือ คนภาคกลาง คนภาคใต้ คนภาคอีสาน แต่งกายด้วยชุดพื้นเมืองต่างกัน หรือชาวพื้นเมืองอื่นๆ เช่น มอญ กะเหรี่ยง ย้อ เป็นต้น

▲ ชุดม่อฮ่อมเป็นชุดแต่งกายพื้นเมืองของชาวเหนือ

๔) ความแตกต่างกันทางด้านการละเล่นพื้นเมือง ภาคใต้มีการแสดงมโนราห์ หนังตะลุง รองเง็ง ภาคเหนือมีการฟ้อนเล็บ ฟ้อนเงี้ยว ภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีการแสดงหมอลำ เซิ้ง ภาคกลางมีการแสดงลำตัดกลองยาว

๕) ความแตกต่างด้านการกิน ในแต่ละท้องถิ่นมีการปรุงอาหารซึ่งเป็นวัฒนธรรมที่สืบทอดกันมานาน โดยใช้วัตถุดิบที่แตกต่างกันและอาหารก็มีรสชาติแตกต่างกันตามรสนิยมของแต่ละภาค ได้แก่ ภาคเหนือมีอาหารประเภทน้ำพริกหนุ่ม แคบหมู ภาคกลางมีอาหารประเภทน้ำพริกปลาทู ภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีอาหารประเภทส้มตำ ปลาร้า ภาคใต้มีอาหารประเภทแกงเหลือง แกงไตปลา

▲ ตัวอย่างอาหารภาคอีสาน ▲ ตัวอย่างอาหารภาคกลาง ▲ ตัวอย่างอาหารภาคเหนือ ▲ ตัวอย่างอาหารภาคใต้

๑๑๗

ภาพที่ 5.6 วัฒนธรรมไทย

ที่มา: หนังสือเรียนรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6, หน้า 116-177

ภาพที่ 5.7วัฒนธรรมไทย: อาหารไทย

ที่มา: แบบเรียนรายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1, หน้า 43

นอกจากนั้น แบบเรียนไม่มีการนำเสนอ "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" ในแง่ของความแตกต่างในทางอำนาจ และ ความไม่เท่าเทียมในสังคม ยกตัวอย่างเช่น คนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่าง หรือคนที่เป็นชนกลุ่มน้อยส่วนใหญ่ถูกเอารัดเอาเปรียบและมีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำกว่าคนกลุ่มใหญ่ในสังคม ในการศึกษาแบบเรียนรายวิชาสังคมศึกษา นิธิ (2538) ตั้งข้อสังเกตว่าแม้แบบเรียนจะกล่าวถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม แต่ไม่ได้กล่าวถึงโอกาส และ สภาพเศรษฐกิจและการเมืองที่ไม่เท่าเทียมของกลุ่มต่างๆเลย อาจกล่าวได้ว่าเป็นความหลากหลายที่ทำให้ปลอดการเมือง (depoliticized) ซึ่งความจริงแล้วความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยแฝงความเหลื่อมล้ำในโอกาสทางสังคม รวมทั้งเศรษฐกิจและการเมืองของกลุ่มที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายไว้ด้วย เช่น ถึงแม้จะมีวัฒนธรรมที่แตกต่าง ภาษาที่ต่าง แต่สังคมให้คุณค่าภาษากลางมากกว่า ภาษาถิ่น ให้คุณค่ากับบรรทัดฐาน ค่านิยมของคนชั้นกลาง คนภาคกลาง เชื้อชาติไทย

มากกว่าเชื้อชาติอื่น หรือ ค่านิยมของคนที่อยู่ภาคอื่น ซึ่งความเหลื่อมล้ำนี้เองซึ่งนำไปสู่ปัญหาความขัดแย้ง ซึ่งต้องอาศัยกลไกการประนีประนอม และต้องอาศัยทัศนคติที่เข้าใจและยอมรับความแตกต่างอย่างเสมอภาคกัน เมืองไทยในแบบเรียนค่อนข้างจะมีลักษณะเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Monolithic) มากจนเกินจริง (นิธิ, 2538, หน้า 55) นอกจากนั้นโลกทัศน์ และ ค่านิยมที่แบบเรียนนำเสนอส่วนใหญ่เป็นมุมมองและโลกทัศน์ของชนชั้นกลาง เช่น มารยาทไทย ภูมิปัญญาไทย คนไทยตัวอย่าง วรรณกรรมไทย แบบเรียนไม่มีพื้นที่ให้กับนักเรียนที่มีวัฒนธรรมอื่นแต่มีสัญชาติไทย ไม่มีการกล่าวถึงบุคคลสำคัญที่เป็นคนเชื้อสายอื่น วรรณกรรมของท้องถิ่น

5.2 ความหลากหลายทางเชื้อชาติและศาสนา

ในประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจเกี่ยวกับหลักสูตร 2551 คือ นิยามความเป็นคนไทย ในหลักสูตร 2551 มีการให้ความหมายว่าคนไทยประกอบด้วยคนหลายเชื้อชาติ

ภาพที่ 5.8 เรามาจากไหน

ที่มา:หนังสือเรียน รายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่๒, หน้า 23

จากภาพที่ 5.8 เป็นภาพที่และเนื้อหาในแบบเรียนวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ซึ่งกล่าวถึงประวัติศาสตร์ของคนไทย ที่น่าสังเกตคือเรื่องราวที่ยกมาในแบบเรียนเป็นเรื่องราวของ"คนไทยเชื้อสายจีน" ที่อพยพมาอยู่ประเทศไทยตั้งแต่อดีตและมาประกอบอาชีพในประเทศไทย ในแบบเรียนยกตัวอย่างร้านขายของชำของคนจีนที่อพยพมาอยู่ในเมืองไทยสมัยก่อน มีรูปประกอบเป็นคนที่แต่งกายด้วยชุดแบบจีนนอกจากชาวไทยเชื้อสายจีนแล้วในแบบเรียนยังกล่าวถึงชาวไทยเชื้อชาติอื่นๆ ดังเช่นเนื้อหาที่ยกมาในภาพที่ 5.9 ในบทที่ชื่อว่า "เราคือคนไทย"

ภาพที่ 5.9 เราคือคนไทย

ที่มา: หนังสือเรียน รายวิชาประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่๑, หน้า 82-83

ดังปรากฏในภาพที่ 5.9 เนื้อหาในบทนี้กล่าวถึงคนไทยเชื้อสายต่างทั้งคนไทยเชื้อสายจีน คนไทยเชื้อสายมลายู มีภาพที่ที่แสดงถึงอัตลักษณ์ของคนไทยเชื้อชาติต่างๆ นอกจากเชื้อชาติแล้ว ในบทสนทนาท้ายหน้า 83 เด็กหญิงยินดียังกล่าวถึงคนไทยที่นับถือศาสนาอิสลาม โดยสรุปว่าในประเทศไทยมีทั้งคนต่างเชื้อชาติและ

ต่างศาสนาอาศัยอยู่รวมกัน เนื้อหาในแบบเรียนบทนี้สรุปว่า "ประเทศไทยเรานี้ดีจังเลยนะคะ ที่มีคนหลากหลายเชื้อชาติ หลายศาสนา อยู่ร่วมกันได้" (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. 2547, หน้า 84)

ในประเด็นเรื่องการยอมรับความหลากหลายทางเชื้อชาตินี้ เมื่อพิจารณาเนื้อหาในแบบเรียนในปัจจุบันเทียบกับแบบเรียนในอดีต เราจะเห็นความเปลี่ยนแปลงที่สำคัญอย่างหนึ่งคือ การยอมรับเรื่องความหลากหลายเชื้อชาติของคนไทยในแบบเรียนยุคปัจจุบัน ดังแสดงให้เห็นในภาพที่ 5.10

ภาพที่ 5.10 **"ชนต่างชาติ" ในประเทศไทย**

ที่มา แบบเรียนสังคมศึกษา ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3หลักสูตรประโยคประถมศึกษา พ.ศ. 2520หน้า 68-69

แบบเรียนประถมศึกษาที่ปรากฏในภาพที่ 5.10 เป็นแบบเรียนที่ผลิตโดยกระทรวงศึกษาธิการเพื่อใช้ในวิชาสังคมศึกษา หลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ. 2520 เนื้อหาที่ยกมาเป็นส่วนหนึ่งของเนื้อหาในบทที่ชื่อว่า "ชนต่างชาติในประเทศไทย" สิ่งที่ควรสังเกตคือ เราจะเห็นว่าแบบเรียนพูดถึงชาวจีนในฐานะที่เป็น "ชนต่างชาติ" ที่เข้ามาค้าขาย หรือ ประกอบอาชีพต่างๆในประเทศไทย โดยไม่ได้นับว่าเป็นคนไทย และ ไม่ได้กล่าวถึงในฐานะ

ของ "คนไทยเชื้อสายจีน" ดังที่ปรากฏในแบบเรียนยุคปัจจุบันนอกจากชาวจีนแล้วในแบบเรียนหลักสูตรพ.ศ. 2521 ยังพูดถึงชาวต่างประเทศชาติอื่นที่เข้ามาอยู่ในเมืองไทย เช่น ชาวเขมร ญวน มาเลเซีย คนเหล่านี้ถูกนำเสนอว่าเป็นชาวต่างชาติที่เข้ามาอาศัยในดินแดนของประเทศไทยเพื่อทำงาน หรือ หนีร้อนมาพึ่งเย็น ในความเป็นจริงแล้วคนต่างชาติที่แบบเรียนหลักสูตร 2521กล่าวถึงได้อพยพมาอยู่ในเมืองไทยเป็นเวลานานแล้ว แต่จากเนื้อหาในแบบเรียนดูเหมือนจะยังไม่มีการยอมรับว่าพวกเขาเหล่านั้นเป็นชาวไทย เมื่อเปรียบเทียบในประเด็นเรื่องคนไทยหลากหลายเชื้อชาติเราจึงเห็นได้ว่าแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2551 นั้นมีการยอมรับเรื่องความหลากหลายเชื้อชาติของชาวไทยมากกว่า สถานการณ์ทางการเมืองทั้งในประเทศและนอกประเทศเป็นสาเหตุประการหนึ่งของความแตกต่างของเนื้อหาในแบบเรียน ในช่วงที่หลักสูตร พ.ศ. 2509 ซึ่งเป็นกรอบของแบบเรียนสังคมศึกษาที่พิมพ์ในในช่วงปีพ.ศ.2520 นั้นยังอยู่ในยุคของสงครามเย็นซึ่งเป็นการต่อสู้ระหว่างกลุ่มประเทศที่มีอุดมการณ์ทางการเมืองคนละขั้ว คือ คอมมิวนิสต์และเสรีประชาธิปไตย ประเทศไทยถูกใช้เป็นฐานที่ตั้งของอุดมการณ์ทางการเมืองแบบประชาธิปไตย โดยได้รับการสนับสนุนจากสหรัฐอเมริกา (Baker & Phongpaichit, 2005) ทั้งทางงบประมาณ และ การพัฒนา เพื่อต่อต้านภัยคุกคามจากลัทธิคอมมิวนิสต์ ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกใจที่เราจะเห็นหนังสือเรียนจะกล่าวถึงคนเชื้อชาติอื่นๆว่าเป็นโดยเฉพาะชาวจีนว่าเป็น "ชาวต่างชาติ" ไม่ใช่คนไทยส่วนหนึ่งอาจเนื่องมาจากความเกรงกลัวการแทรกแซงของลัทธิคอมมิวนิสต์ในยุคนั้นจึงเน้นการหลอมรวมทางวัฒนธรรม (Assimilation) และ ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Homogeneity) ของคนในชาติด้วยเหตุผลทางด้านความมั่นคง นักวิชาการกล่าวว่าเมื่อเปรียบเทียบกับประเทศใกล้เคียง เช่น พม่า ลาว เวียดนาม ซึ่งมีการให้ข้อมูลเกี่ยวกับความหลากหลายของเชื้อชาติในประเทศของตนเอง เช่น พม่ามีประมาณ 135 เชื้อชาติและกลุ่มชาติพันธุ์ เวียดนามมีประมาณ 54 ชาติพันธุ์ แต่ประเทศไทย (ในสมัยนั้น) กลับไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับจำนวนของเชื้อชาติในประเทศ (Hayami, 2006) ซึ่งหมายถึงการไม่มีการยอมรับความหลากหลายของเชื้อชาติดังจะเห็นได้จากแบบเรียนหลักสูตร พ.ศ. 2520 ที่ยกมา แต่ในยุคปัจจุบันที่สงครามเย็นได้จบลง และความกลัวภัยคุกคามจากคอมมิวนิสต์หมดไป ในในยุคโลกาภิวัตน์ที่การขยายตัวทางเศรษฐกิจที่ต้องการความสามารถในการติดต่อสื่อสารและความเข้าใจในวัฒนธรรมที่หลากหลาย (Jory, 2000) เราจึงเห็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมโดยเฉพาะความหลากหลายทางเชื้อชาติมากขึ้นในประเทศไทย เช่น การยอมรับภาษาที่หลากหลายว่าเป็นทุนทางวัฒนธรรมมากกว่าเป็นภัยคุกคามความมั่นคง การยอมรับความหลากหลายทางเชื้อชาติของคนไทย นอกจากจะเป็นยุคหลังสงครามเย็นแล้วประเทศไทยในปัจจุบันยังมีการพัฒนาของการปกครองระบอบประชาธิปไตย ที่เปิดโอกาสให้คนไทยเชื้อสายต่างๆ เช่น คนไทยเชื้อสายจีนและ คนไทยเชื้อสายมลายูเข้ามามีบทบาททางการเมืองมากขึ้น ค่านิยมและบรรทัดฐานของประชาคมโลกยังมีผลต่อการปฏิบัติต่อคนเชื้อชาติต่างๆในประเทศไทย เช่น การคุ้มครองสิทธิของชนกลุ่มน้อยที่กำหนดไว้ใน

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้เองที่นำไปสู่เนื้อหาของแบบเรียนที่แสดงให้เห็นถึงการยอมรับความหลากหลายทางเชื้อชาติและความหลากหลายทางศาสนา

5.3 ความเป็นมาของชนชาติไทยและความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้าน

ในหลักสูตร พ.ศ. 2544และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551นั้นนำเสนอเรื่องเกี่ยวกับประวัติศาสตร์และความเป็นมาของชาติไทยไว้ไม่แตกต่างกันนักอย่างไรก็ตามเมื่อเปรียบเทียบกับหลักสูตร พ.ศ. 2521เราจะเห็นความแตกต่างของเนื้อหาเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ของชนชาติไทย กล่าวคือ ในหลักสูตร พ.ศ. 2521กล่าวว่า:

> "ตามประวัติศาสตร์เชื่อกันว่า แต่ก่อนนี้คนไทยไม่ได้อาศัยอยู่ในดินแดนที่เป็นประเทศไทยในสมัยปัจจุบัน เมื่อประมาณ 5,000ปีมาแล้ว คนไทยตั้งถิ่นฐานบ้านช่องอยู่ในประเทศจีนที่เป็นผืนแผ่นดินใหญ่ เมื่อคนไทยถูกชาวจีนรุกรานก็พากันถอยร่นมาอยู่ในดินแดนตอนใต้ของประเทศจีนตามลำดับ"
>
> (กรมวิชาการ, 2520, หน้า 57)

ในหลักสูตร พ.ศ. 2551 เราไม่พบประเด็นเรื่องคนไทยอพยพมาจากประเทศจีน พัฒนาการของประเทศไทยถูกนำเสนอในรูปของแคว้นโบราณ ก่อนที่จะพัฒนาไปสู่อาณาจักรสุโขทัย อาณาจักรอยุธยา ธนบุรี และรัตนโกสินทร์ตามลำดับ หนังสือเรียนบางเล่มกล่าวถึงข้อสันนิฐานหลายประการเกี่ยวกับประเด็นเรื่องชาวไทยมาจากไหนนอกเหนือจาก "ชาวไทยอพยพมาจากประเทศจีน" ดังที่นำเสนอในแบบเรียนหลักสูตร พ.ศ. 2521 โดยมีการนำเสนอว่ามีข้อสันนิษฐานว่าชาวไทยอยู่ในดินแดนแห่งนี้มาตั้งแต่สมัยโบราณ และข้อสันนิษฐานอื่นๆ โดยมิได้สรุปว่าคนไทยอพยพมาจากประเทศจีนเช่นในหลักสูตร พ.ศ. 2521

นอกจากประเด็นเรื่องประวัติศาสตร์ของชาติไทยแล้ว ประเด็นที่แตกต่างระหว่างหลักสูตร พ.ศ. 2521 หลักสูตร พ.ศ. 2544 กับ หลักสูตรแกนกลางขั้นพื้นฐานพ.ศ. 2551 คือการกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างประเทศไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน ในแบบเรียนประวัติศาสตร์ หลักสูตร พ.ศ. 2521 และ พ.ศ. 2544เราเห็นเนื้อหาเกี่ยวกับการสู้รบระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านและความเป็นปรปักษ์ต่อกัน:

> "ความสัมพันธ์ระหว่างประเทศไทยกับประเทศพม่าในสมัยกรุงศรีอยุธยาเป็นไปในทางที่เป็นศัตรูกันมากกว่าเป็นมิตร ทั้งนี้เพราะทั้งสองชาติมีฝีมือเข้มแข็งทัดเทียมกัน ถึงแม้จะมีประจักษ์พยานว่าไทยพ่ายแพ้จนต้องเป็นเมืองขึ้นแก่พม่าถึง 2 ครั้ง ก็มิใช่ว่าพม่าได้เข้ามายึดครองเอาง่ายๆ พม่าได้ใช้เวลาชีวิตมนุษย์และอาวุธยุทธภัณฑ์มากมาย หากชาติไทยเป็นชาติที่อ่อนแอก็คงรุกรานได้ง่ายๆ และปกครองเป็นเมืองขึ้นอยู่ได้คราวละหลายสิบปี"
>
> (กรมวิชาการ, 2519, หน้า 63)

ในหลักสูตรพ.ศ. 2544ก็เช่นเดียวกัน ในหนังสือเรียนประวัติศาสตร์ของชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ ในหลักสูตร พ.ศ. 2544 มีการกล่าวถึงความสัมพันธ์ของไทยกับประเทศเพื่อนบ้านไว้ดังนี้:

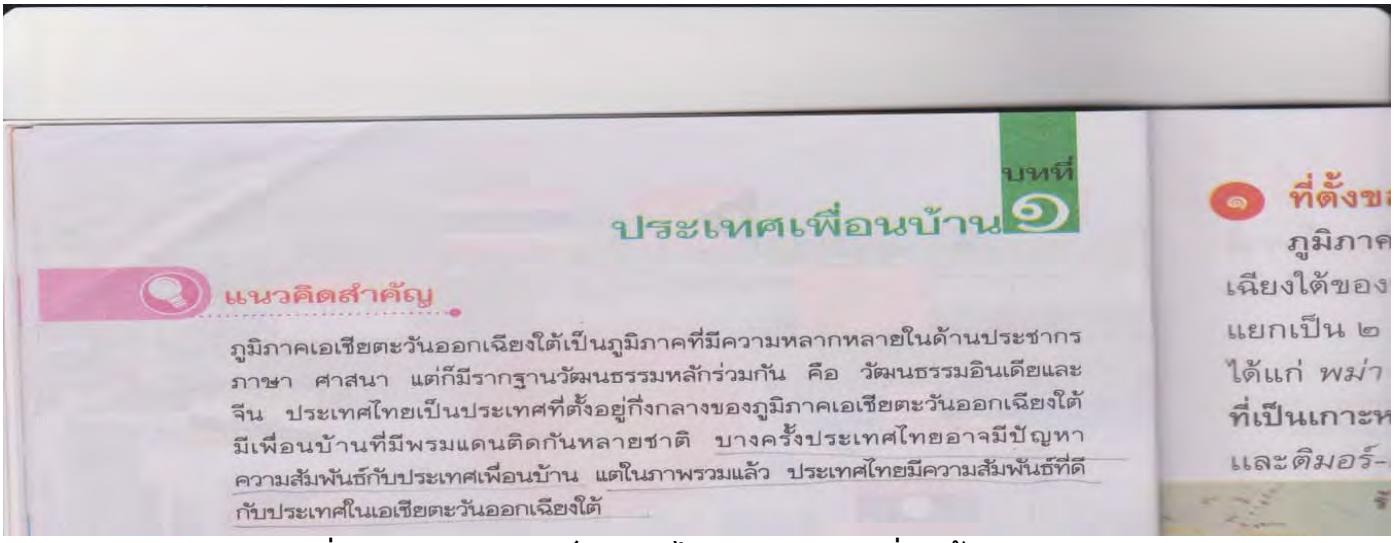
> "พม่า ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับพม่าสมัยรัตนโกสินทร์ตอนต้นมีลักษณะเป็นการสู้รบ พม่าได้ทราบว่าไทยก่อตั้งอาณาจักรขึ้นใหม่ จึงต้องการขยายอำนาจขึ้นมา ไทยต้องสู้รบกับพม่าหลายครั้ง ครั้งสำคัญที่สุด คือ "สงครามเก้าทัพ" พม่ายกกองทัพมาตีไทยถึง ๙ ทัพ ในพ.ศ. ๒๓๒๘ ที่ตำบลลาดหญ้า แขวงเมืองกาญจนบุรี"
>
> (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 75)

> "เขมร เป็นประเทศราชของไทย ตั้งแต่สมัยอยุธยาในสมัยรัชกาลที่ ๑ มีเหตุการณ์จลาจลในเขมร พระราชวงศ์เขมรได้เข้ามาขอพึ่งพระบรมโพธิสมภาร เมื่อเหตุการณ์สงบ รัชกาลที่๑ทรงให้เจ้าพระยาอภัยภูเบศร์ (แบน) ไปเป็นผู้สำเร็จราชการที่เขมร เพราะเห็นว่านักองเองซึ่งเป็นราชวงศ์เขมรยังทรงพระเยาว์" "ในรัชกาลที่ ๓ พยายามแก้ไขปัญหาของเขมร โดยเปิดการเจรจากับญวนหลายครั้ง แต่ได้ผลไม่เป็นที่น่าพอใจ ในที่สุดไทยกับญวนต้องทำการสู้รบกันในดินแดนเขมรหลายปี โดยไม่แพ้หรือชนะ ในที่สุดไทยกับญวนได้ลงนามในสัญญาเป็นข้อตกลงในการปกครองเขมรร่วมกัน"
>
> (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 75)
>
> "มลายู ในสมัยรัตนโกสินทร์ตอนต้นไทยได้หัวเมืองมลายูเป็นเมืองประเทศราชอีกครั้งหนึ่ง ในสมัยรัชกาลที่ ๑ ทรงขยายอำนาจเข้าครอบครองหัวเมืองมลายู ได้แก่ ไทรบุรี กลันตัน ตรังกานู และประลิส"
>
> (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 76)

นอกจากความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้านดังกล่าวแล้ว เนื้อหาวิชาประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ หลักสูตร 2544 ยังให้รายละเอียดเกี่ยวกับการสู้รบระหว่างไทยกับพม่าไว้ในหลายส่วน เช่น เหตุการณ์ที่พระเจ้าตากสินสถาปนากรุงธนบุรี และ ฟื้นฟูชาติ (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 52) เหตุการณ์ไทยรบพม่าที่บางแก้ว เมืองราชบุรี (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 79) โดยบรรยายเกี่ยวกับจำนวนเชลยศึก ความรู้สึกของคนในสมัยนั้น หรือความสูญเสียที่ไทยได้รับ "*การเสียกรุงศรีอยุธยาครั้งที่ 2 ไทยต้องประสบกับความพินาศสูญเสียแทบหมดสิ้น ตลอดจนทั้งในด้านวัฒนธรรมและศิลปกรรมด้วย วรรณคดีเป็นอันมากได้สูญหายไปในกองเพลิงที่ข้าศึกจุดขึ้นเผาผลาญบ้านเมืองของเราอย่างน่าสลดใจ*" (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2549, หน้า 79)

เป็นที่น่าสังเกตว่าในหลักสูตร 2551 รายละเอียดเช่นที่กล่าวมาข้างต้นถูกตัดทอนออกไป ในบทที่ว่าด้วยประเทศเพื่อนบ้านของไทย มีเนื้อหาที่เป็นข้อมูลทางภูมิศาสตร์ การเมืองการปกครอง สังคมและเศรษฐกิจ ไม่ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ในลักษณะเป็นปฏิปักษ์ต่อกันเช่นที่กล่าวในหลักสูตร 2544 กล่าวเพียงว่า "บางครั้ง

ประเทศไทยอาจมีปัญหาความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้าน แต่ในภาพรวมแล้ว ประเทศไทยมีความสัมพันธ์ที่ดีกับประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้" (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2551, หน้า16) (ภาพที่ 5.11)



ภาพที่ 5.11 ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้าน

ที่มา: หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐาน ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6
หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551, หน้า 16

สาเหตุของความแตกต่างกันของเนื้อหาในประเด็นเรื่องประวัติศาสตร์ของชาติไทยและความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้านนั้นอาจเป็นเพราะหลักสูตร พ.ศ. 2509 ซึ่งเป็นกรอบของแบบเรียนสังคมศึกษาที่พิมพ์ใน พ.ศ.2519 ที่กล่าวถึงในย่อหน้าข้างบนนั้น ถูกกำหนดขึ้นในสมัยที่ประเทศไทยยังอยู่ในยุคของชาตินิยมแบบทหารนิยม รัฐใช้วิธีสร้างศัตรูภายนอกของชาติขึ้นมาเพื่อปลูกสำนึกความรักชาติของคนไทย ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างที่ยกมา พม่า และ เขมร ดูเหมือนจะถูกสร้างให้เป็นศัตรูลำดับต้นๆของประเทศไทยมาช้านาน โดยเฉพาะพม่าที่ถูกสร้างให้เป็นศัตรูตัวฉกาจของประเทศไทยทั้งที่ในความเป็นจริงแล้วพม่าทำสงคราม สู้รบกับประเทศไทยเฉพาะช่วงก่อนเสียกรุงศรีอยุธยาจนถึงสมัยต้นรัตนโกสินทร์เท่านั้น (นิธิ, 2545) สิ่งเหล่านี้สะท้อนให้เห็นในแบบเรียนตั้งแต่อดีต จนถึงแบบเรียนในหลักสูตร พ.ศ. 2544 ในเนื้อหาเกี่ยวกับการทำสู้รบเพื่อรักษาเอกราชของชาติ ในเนื้อหาเกี่ยวกับประวัติบุคคลสำคัญของประเทศที่เป็นบุคคลที่ต่อสู้ป้องกันประเทศจากการรุกรานของศัตรูภายนอกประเทศ เช่น ชาวบ้านบางระจัน นายขนมต้ม ในภาพของอนุสรณ์สถานที่เป็นสัญลักษณ์ในการรบชนะพม่า นอกจากพม่าแล้วมลายู กับ เขมรก็ถูกจัดเป็นพวกเขาด้วย อาจกล่าวได้ว่าการ

ต่อสู้ระหว่างชาติไทยกับชาติอื่นในแถบเอเชียอาคเนย์เป็นโครงเรื่องหลักของประวัติศาสตร์ไทยมาช้านาน (วารุณี, 2544, หน้า 20) อย่างไรก็ตาม ในยุคปัจจุบันที่การร่วมมือระหว่างภูมิภาคเพื่อประโยชน์ทางเศรษฐกิจเป็นประเด็นหลักในการพัฒนาประเทศ การเข้าสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียนเป็นสิ่งที่ได้รับการเน้นย้ำ เราจะเห็นความเปลี่ยนแปลงในเนื้อหาของแบบเรียนได้อย่างชัดเจน แบบเรียนในหลักสูตรพ.ศ. 2551ไม่ได้เน้นเนื้อหาเกี่ยวกับการเป็นปรปักษ์กับประเทศเพื่อนบ้านและนำเสนอเหตุการณ์การสู้รบ สงคราม และการสูญเสียเพื่อปลูกฝังความแค้นในใจของคนไทยเช่นในอดีต แบบเรียนในยุคนี้กล่าวเพียงสั้นๆว่าประเทศไทยมีความสัมพันธ์ที่ดีกับประเทศเพื่อนบ้าน การเสียกรุงศรีอยุธยามีการกล่าวถึงในฐานข้อเท็จจริงทางประวัติศาสตร์ แต่ไม่ได้มีการนำมาขยายความและเน้นย้ำเพื่อปลุกสำนึกความรักชาติเช่นแบบเรียนในอดีต

กล่าวโดยสรุป แบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 มีการนำเสนอเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากกว่าแบบเรียนในอดีต ทั้งแบบเรียนในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 และแบบเรียนที่ผลิตใน พ.ศ. 2519-2521 ภายใต้กรอบของหลักสูตร พ.ศ. 2509 ความหลาหลายทางวัฒนธรรมถูกนำเสนอในรูปของความหลากหลายทางศาสนา ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในแต่ละท้องถิ่น ในแบบเรียนมีหน่วยการเรียนรู้เกี่ยวกับ "ความหลากหลายทางวัฒนธรรม" โดยเฉพาะ มีการกล่าวถึงความหลากหลายทางเชื้อชาติว่าบรรพบุรุษของคนไทยว่าเป็นคนที่อพยพมาจากประเทศจีน ซึ่งแตกต่างจากแบบเรียนในอดีตที่มองชาวจีนว่าเป็นชาวต่างชาติ นอกจากนั้นในเรื่องของความสัมพันธ์กับประเทศเพื่อนบ้าน แบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 กล่าวว่าประเทศไทยมีความสัมพันธ์ที่ดีกับประเทศเพื่อนบ้านซึ่งแตกต่างจากแบบเรียนในอดีตที่เน้นการสู้รบและมีเนื้อหาที่ปลุกเร้าความรักชาติโดยสร้างให้ประเทศเพื่อนบ้านเป็นศัตรู

ถึงแม้เนื้อหาในแบบเรียนในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551จะมีการกล่าวถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น แต่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่กล่าวถึงนั้นส่วนใหญ่ยังเน้นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ ไม่มีการกล่าวถึงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมระหว่างกลุ่มทางวัฒนธรรม ไม่มีการกล่าวถึงปัญหาของชนกลุ่มต่างๆในประเทศไทย ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่กล่าวถึงในแบบเรียนดูเหมือนว่าจะเป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ปลอดการเมือง

เอกสารอ้างอิง

Baker, C &Phongpaichit, P. (2005).*A History of Thailand*.New York: Cambridge University Press.

Hayami, Yoko. (2006). Redefining "Otherness" from Northern Thailand. *Southeast Asian Studies.* 44(3), 283-294.

Jory, Patrick. (2000). Multiculturalism in Thailand: Cultural and regional resurgence in a diverse Kingdom. *Harvard Asia Pacific Review*, 4 (1), 18-22.

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2519). *แบบเรียนสังคมศึกษา วิชาภูมิศาสตร์ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖.* ฉบับปรับปรุง. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2521). *แบบเรียนสังคมศึกษา ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔*. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2520). *แบบเรียนสังคมศึกษา ตอนที่ 1-4 เราและเพื่อนบ้านของเรา ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔*. พิมพ์ครั้งที่ 11. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2547). *หนังสือเรียนสาระการเรียนรู้พื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๒กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สกสค.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓กลุ่มสาระการ*

เรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สกสค.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2538). "ชาติไทยและเมืองไทยในแบบเรียนประถมศึกษา". ใน นิธิ เอียวศรีวงศ์, *ชาติไทย เมืองไทย แบบเรียน และ อนุสาวรีย์,* หน้า 172-195. กรุงเทพฯ: มติชน.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2545). "พม่า: ศัตรูที่ไม่มีตัวตน". ใน นิธิ เอียวศรีวงศ์, *ว่าด้วยการเมืองของประวัติศาสตร์และความทรงจำ*, หน้า 89-94. กรุงเทพฯ: มติชน.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2555). "พหุวัฒนธรรมนิยม".*มติชนสุดสัปดาห์,* ปีที่ 32 ฉบับที่ 1655, หน้า 30-31.

พลับพลึง คงชนะ. (2554*). หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่๑ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่๑.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

พลับพลึง คงชนะ. (2554*). หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๒ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่๒.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

พลับพลึง คงชนะ. (2553*). หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

พลับพลึง คงชนะ. (2553*). หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

เยาวลักษณ์ อักษร และ คณะ. (2553). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลาง*

การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

เยาวลักษณ์ อักษร, สุพน ทิมอ่ำ, วิริยะ บุญยะนิวาสน์. (ม.ป.ป). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐานสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๒ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

เยาวลักษณ์ อักษร, วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ศรีสุวรรณ บุญช่วย. (ม.ป.ป). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐานสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

เยาวลักษณ์ อักษร, สุพน ทิมอ่ำ, วิริยะ บุญยะนิวาสน์. (ม.ป.ป.). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐานสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ไพรัช บุญช่วย. (2544). *หนังสือเรียนสาระการเรียนรู้พื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓*. ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ไพรัช บุญช่วย. (2544). *หนังสือเรียนสาระการเรียนรู้พื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ไพรัช บุญช่วย. (2544). *หนังสือเรียนสาระการเรียนรู้พื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิเวศน์, สุพน ทิมอ่ำ, ไพรัช บุญช่วย. (2546). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔*. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิวาสน์, สุพน ทิมอ่ำ, ศรีสุวรรณ บุญช่วย, เยาวลักษณ์ อักษร. (2551). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐานสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑.* กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วิริยะ บุญยะนิวาสน์และคณะ. (ม.ป.ป.) *หนังสือเรียน สาระการเรียนรู้พื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๒ ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔.* พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: บริษัทไทยร่มเกล้าจำกัด.

วุฒิชัย มูลศิลป์ และ สุพน ทิมอ่ำ. 2549. *หนังสือเรียน สาระการเรียนรู้พื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ ป.๖ ชั้นประถมศึกษาปีที่๖.* พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์.

วุฒิชัย มูลศิลป์. (2551). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วุฒิชัย มูลศิลป์. (2551). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วุฒิชัย มูลศิลป์. (2551). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม.* ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วุฒิชัย มูลศิลป์. (2549). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม.* ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วุฒิชัย มูลศิลป์. (2551). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม*. ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

วารุณี โอสถารมย์. (2544). แบบเรียนไทยกับเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ "เพื่อนบ้านของเรา" ภาพสะท้อนเจตนคติอุดมการณ์ชาตินิยมไทย,*รัฐศาสตร์สาร* 22(3), หน้า 1-83

สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์ และ คณะ. (2547). *สื่อการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๔๔*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช.

สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ. (2553). *หนังสือแบบฝึกหัด กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษาศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บริษัทพัฒนาคุณภาพวิชาการ.

สุพรรณี ชะโลธร และ คณะ. (2552). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม*. ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓. กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ประสานมิตร.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. กรุงเทพฯ:พริกหวานกราฟฟิค.

เอกรินทร์ สี่มหาศาล, รุจิร์ ภู่สาระ, สุสรดิษฐ์ ทองเปรม. (2544*). สื่อการเรียนรู้สาระพื้นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม แม่บทมาตรฐานประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔*. ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๔. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

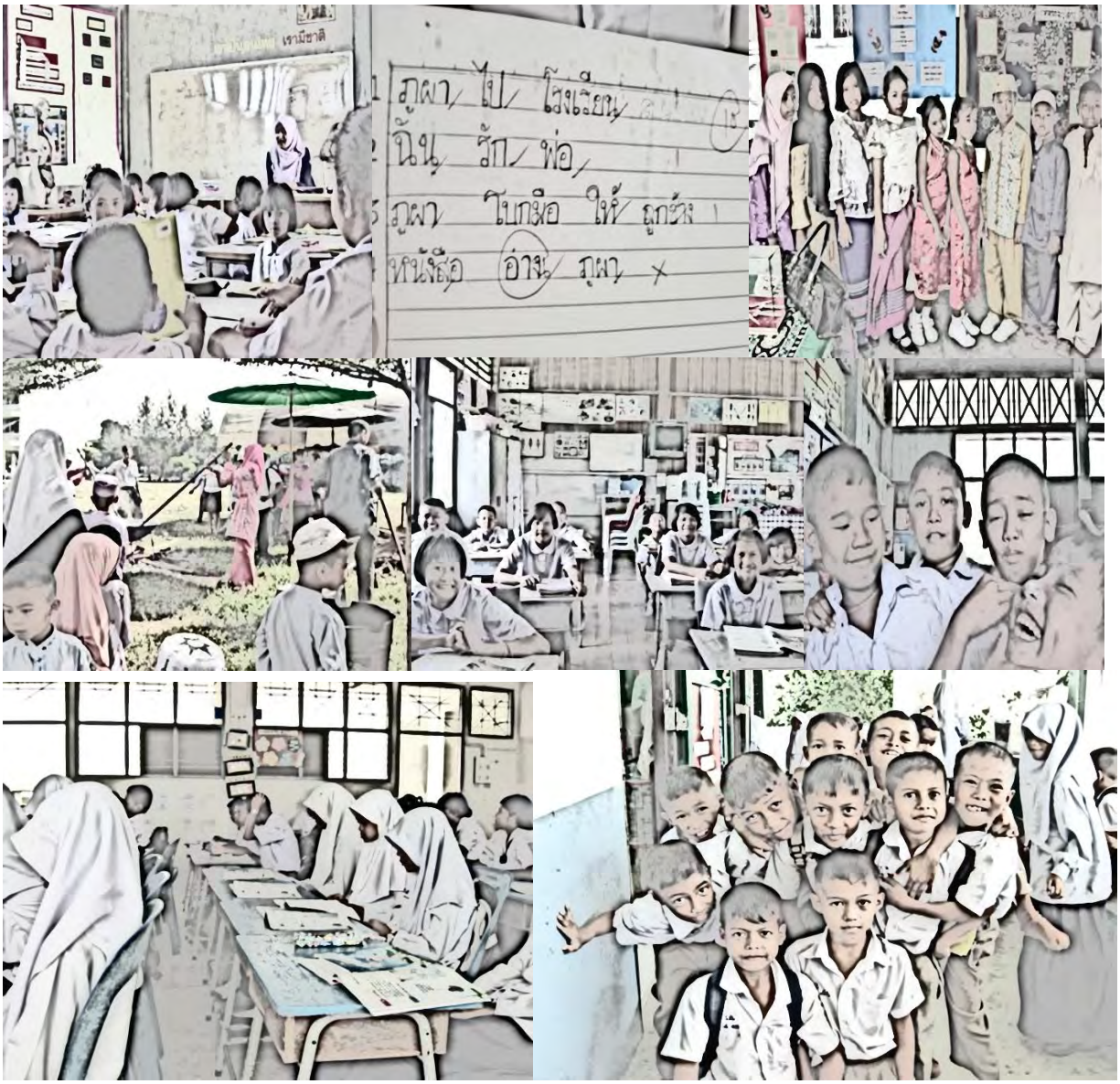
เอกรินทร์ สี่มหาศาล, รุจิร์ ภู่สาระ, สุสรดิษฐ์ ทองเปรม. (2544*). สื่อการเรียนรู้สาระพื้นฐาน กลุ่มสาระการ*

เรียนรู้ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม แม่บทมาตรฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖. ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๔. กรุงเทพฯ: อักษรเจริญทัศน์.

อำนวย พุทธมี และคณะ.(2552). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*.กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แม็ค.

อำนวย พุทธมี และคณะ. (2553). *หนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐาน สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*.กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แม็ค.

บทที่ 6 การเรียนการสอน กิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน



บทที่ 6
การเรียนการสอน กิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียน

"สิ่งที่เราดำเนินการ คือ เราเป็นกลางไปเลย คนที่จะเข้ามาเรียนที่นี้ก็ต้องปฏิบัติตามที่สถานศึกษากำหนด เช่น ของพี่น้องมุสลิมนี่ เขาเคยจะขอโพกศีรษะ โพกอะไร เราก็ ไม่มี ไม่ให้ การทำละหมาด การทำอะไรก็ไม่มี คือว่า เป็นสากล เป็นกลาง เป็นกลางของเราก็คือว่า มีทั้งพุทธ ทั้งมุสลิม ทั้งพม่าเข้ามาอยู่ด้วยใช่ไหม ถ้าเกิดว่าเราเอนเอียงไปทางใดฝั่งหนึ่งไม่ได้"

(ผู้อำนวยการโรงเรียน H)

6.1 การจัดการเรียนการสอน

ในบทนี้ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยในประเด็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียน โดยโรงเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปเก็บข้อมูลนั้นส่วนใหญ่อยู่ในจังหวัดปัตตานี และมีโรงเรียนในจังหวัดระนองที่ผู้วิจัยตั้งใจเลือกเพื่อต้องการศึกษาความแตกต่างระหว่างโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในจังหวัดชายแดนภาคใต้กับโรงเรียนในพื้นที่อื่น ตาราง 6.1 แสดงลักษณะของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย

ความแตกต่างของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ทั้งหมดสามารถแบ่งออกได้กว้างๆตามประชากรนักเรียน คือ โรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด โรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่และมีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนน้อยซึ่งรวมถึงนักเรียนต่างด้าว และ โรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม เนื่องจากเหตุผลด้านความปลอดภัย ผู้วิจัยได้เลือกโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตเมืองเป็นพื้นที่ในการศึกษา บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนเทศบาลที่อยู่ภายใต้การดูแลของกระทรวงมหาดไทย บางโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและอยู่ภายใต้การดูแลของกระทรวงศึกษาธิการ โรงเรียนทั้งหมดเป็นโรงเรียนระดับประถมศึกษา มีเพียงสองโรงเรียนเท่านั้นที่เปิดสอนตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงชั้นมัธยมศึกษา บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงด้านวิชาการมากเป็นอันดับต้นๆในจังหวัด บางโรงเรียนไม่ได้โดดเด่นด้านวิชาการแต่เป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่รองรับบุตรหลานของคนที่อาศัยอยู่ในชุมชนนั้น

ตาราง 6.1 ลักษณะของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย

ลักษณะของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง	จังหวัด
โรงเรียน A: โรงเรียนประถมศึกษาในเขตเทศบาล จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิม นักเรียนทั้งหมดเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่มีบ้านเรือนอยู่ในละแวกเดียวกันโรงเรียน จำนวนนักเรียนทั้งหมดประมาณ 400 คน	ปัตตานี
โรงเรียน B: โรงเรียนประถมศึกษาที่ตั้งอยู่ในตัวเมือง จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนที่เรียนมีทั้งนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม นักเรียนต่างด้าว นักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ ประมาณร้อยละ 80 ของนักเรียนในโรงเรียนนับถือศาสนาอิสลาม และ ร้อยละ 20 นับถือศาสนาพุทธ ในจำนวนนี้มีนักเรียนต่างด้าวซึ่งมีจำนวนประมาณ 4 คนรวมอยู่ด้วย	ปัตตานี
โรงเรียน C: โรงเรียนประถมศึกษาที่มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการมากเป็นอันดับต้นๆในจังหวัด จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่ (คิดเป็นประมาณร้อยละ 75 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน) มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามประมาณร้อยละ 25 โรงเรียนไม่มีนักเรียนต่างด้าวและไม่มีนักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ โรงเรียนไม่ใช่โรงเรียนในชุมชนที่นักเรียนส่วนใหญ่อาศัยอยู่ในละแวกเดียวกับโรงเรียน	ปัตตานี
โรงเรียน D: โรงเรียนประถมศึกษาในเมือง มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการ จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ (ประมาณร้อยละ 65) มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามคิดเป็นร้อยละ 35 ไม่มีนักเรียนต่างด้าว นักเรียนในโรงเรียฐานะปานกลางค่อนไปทางดี	ปัตตานี
โรงเรียน E: โรงเรียนประถมศึกษา จัดการศึกษาชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลาม คิดเป็นร้อยละ 90 ของนักเรียนทั้งหมด นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ 10 เป็นนักเรียนต่างด้าวทั้งหมด โรงเรียนมีนักเรียนต่างด้าวประมาณ 30 คนซึ่งเป็นจำนวนมากที่สุดเมื่อเทียบกับโรงเรียนอื่นๆในจังหวัด	ปัตตานี
โรงเรียน F: โรงเรียนประถมศึกษาที่เปิดเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาด้วย จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษาตอนปลายด้วย นักเรียนร้อยละ 99 นับถือศาสนาอิสลาม มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเพียงร้อยละ 1 โรงเรียนมีนักเรียนต่างด้าวประมาณ 2-3 คนเรียนอยู่ด้วย	ปัตตานี
โรงเรียน G: โรงเรียนประถมศึกษา จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 นักเรียนส่วนใหญ่ หรือ ประมาณร้อยละ 80 นับถือศาสนาอิสลาม นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ 20 มีนักเรียนต่างด้าวจำนวนน้อยประมาณ 2-3 คน มีนักเรียนที่มาจากสถานสงเคราะห์ เป็นโรงเรียน	ปัตตานี

โรงเรียน G **(ต่อ)**: ในชุมชนที่นักเรียนส่วนใหญ่มีบ้านอยู่ในละแวกเดียวกับโรงเรียน	
โรงเรียน H: โรงเรียนประถมศึกษาที่ตั้งมาเกือบ 90 ปี ตั้งอยู่ในอำเภอหนึ่งในจังหวัดระนอง โรงเรียนตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิมจึงมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเข้าเรียนเป็นจำนวนมาก คิดเป็นร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมด นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธคิดเป็นร้อยละ30 ในจำนวนนี้รวมนักเรียนต่างด้าวที่คิดเป็นร้อยละ 3 อยู่ด้วย โรงเรียนจัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	ระนอง

โรงเรียนทั้งหมดที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยมีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมแตกต่างกันไปตามบริบทของโรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า สัดส่วนของนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธและนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม ชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ ความมีชื่อเสียงของโรงเรียน ล้วนมีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน

จากการเก็บข้อมูลโดยการสังเกตชั้นเรียนและสัมภาษณ์ครูผู้สอนในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยครั้งนี้ พบว่าโรงเรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในการจัดการเรียนการสอน บางโรงเรียนไม่เน้นเนื้อหาบางอย่างเนื่องจากเกรงว่าจะขัดกับวัฒนธรรมของนักเรียน บางโรงเรียนหลีกเลี่ยงที่จะไม่สอนเนื้อหาในบางหัวข้อเนื่องจากเห็นว่าไม่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมของนักเรียน บางโรงเรียนเน้นย้ำหลักการเรื่องการสอนตามหลักสูตรโดยไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องปรับเนื้อหาเพื่อนักเรียนบางวัฒนธรรมโดยเฉพาะ ในความแตกต่างของการจัดการเรียนการสอนยังมีความเหมือนหรือจุดร่วม เช่น สำหรับเรื่องที่เป็นข้อห้ามในวัฒนธรรมของนักเรียนอย่างเห็นได้ชัดโรงเรียนจะไม่สอนหรือไม่ให้นักเรียนปฏิบัติ ยกตัวอย่างเช่น การกราบ ถึงแม้หลักสูตรจะระบุเกี่ยวกับการสอนกราบและการฝึกให้นักเรียนปฏิบัติ แต่โรงเรียนทุกโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ก็ไม่ได้มีการสอนให้นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามกราบ ซึ่งเป็นเรื่องที่ปฏิบัติเหมือนกันหมดไม่ว่านโยบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนจะเป็นแบบใดก็ตาม

ในภาพรวม โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้มีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่สามารถจำแนกออกได้ดังต่อไปนี้

6.1.1 **สอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ**

"ที่นี่จัดการศึกษาโดยยึดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 แล้วทำเป็นหลักสูตรสถานศึกษา ที่นี่เรียนวิชาสามัญเป็นหลัก เน้นเรื่องการเรียน เรื่องวิชาการเป็นหลัก เพราะว่าเป้าหมายของเด็กที่นี่นั้นคือการเรียนต่อในระดับโรงเรียนที่มีคุณภาพ"

(รองผู้อำนวยการโรงเรียน C)

จากการสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอน รวมถึงการเข้าไปสังเกตชั้นเรียน ผู้วิจัยพบว่าโรงเรียนบางโรงเรียนมีรูปแบบการสอนคล้ายคลึงกัน ผู้วิจัยเรียกรูปแบบการสอนนี้ว่า "การสอนตามหลักสูตร"ซึ่งเป็นคำเดียวกับที่ครูและผู้บริหารใช้อธิบายการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนตนเอง จุดเด่นของการสอนแบบนี้คือการยึดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 เป็นหลัก โดยมีการสอดแทรกเนื้อหาเกี่ยวกับท้องถิ่นและชุมชนบ้างแต่จุดเน้นของโรงเรียนคือ ความเป็นเลิศทางวิชาการ และเน้นให้ผู้เรียนมีทักษะความรู้ในวิชาต่างๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษ และทักษะอื่นๆเช่น การใช้เทคโนโลยี ทักษะการคิดวิเคราะห์ การเข้าสังคม มารยาท และ ความมีระเบียบวินัย

ลักษณะร่วมของโรงเรียนที่สอนตามหลักสูตร คือ เป็นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงทางวิชาการเป็นอันดับต้นๆ ในจังหวัด เป็นโรงเรียนที่นักเรียนที่จบไปแล้วสามารถสอบเข้าเรียนต่อในโรงเรียนมัธยมที่มีชื่อเสียงได้ ผลการทดสอบระดับชาติของโรงเรียนอยู่ในระดับสูง ในการประกวดต่างๆเกี่ยวกับความเป็นเลิศทางวิชาการโรงเรียนเหล่านี้จะได้รางวัลเป็นส่วนใหญ่

นอกเหนือจากการสังเกตชั้นเรียน ผู้วิจัยยังได้มีโอกาสสังเกตโรงเรียนเหล่านี้ในตอนเช้าที่ผู้ปกครองมาส่งลูกหลานของตนเอง และตอนเย็นหลังเลิกเรียน รวมทั้งจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารและครูในโรงเรียน พบว่าโรงเรียนที่สอนตามหลักสูตรจะเป็นโรงเรียนสำหรับครอบครัวชนชั้นกลางค่อนไปทางสูง ผู้ปกครองที่ส่งลูกมาเรียนที่โรงเรียนนี้ส่วนใหญ่เป็นผู้ปกครองที่ประกอบอาชีพที่ต้องใช้ความชำนาญทางวิชาชีพ ผู้ปกครองบางคนเป็นหมอ เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย เป็นข้าราชการในจังหวัด บางคนเป็นเจ้าของกิจการ ซึ่งต่างจากโรงเรียนอื่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้ที่ผู้ปกครองประกอบอาชีพที่ใช้แรงงาน หรือ หาเช้ากินค่ำ โรงเรียนเหล่านี้ไม่รับเด็กที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวเข้าเรียน และ ไม่ใช่โรงเรียนในชุมชนที่รองรับเด็กในพื้นที่แต่เป็นโรงเรียนที่แม้แต่ผู้ปกครองที่อาศัยอยู่ห่างไกลจากโรงเรียนก็ต้องการส่งลูกให้เข้าเรียน เด็กส่วนใหญ่ที่เรียนอยู่ในโรงเรียนเหล่านี้เมื่อเลิกเรียนแล้วจะเรียนพิเศษเพื่อเสริมความรู้ที่ได้จากโรงเรียน และเพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมในการสอบแข่งขันเพื่อเรียนต่อ

ลักษณะอีกประการหนึ่งของโรงเรียนที่สอนตามหลักสูตร คือการมีจำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมากกว่าจำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม ครูที่สอนส่วนใหญ่ก็เป็นครูที่นับถือศาสนาพุทธ

ดังที่กล่าวไว้แล้ว ลักษณะการสอนของโรงเรียนเหล่านี้คือการเน้นเรื่องวิชาการ เนื่องจากโรงเรียนเป็นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการมาตลอดดังจะเห็นได้จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เพราะฉะนั้นจุดเน้นของโรงเรียนเหล่านี้คือ การสอนให้เด็กอ่านออกเขียนได้คล่อง เก่งวิชาภาษาไทย เก่งวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อที่จะสามารถไปเรียนต่อในโรงเรียนที่มีคุณภาพได้ เนื่องจากสภาพบริบทของโรงเรียนที่เป็นเช่นนี้ ทำให้การจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนไม่มีการเลือกสอน หรือการปรับเนื้อหาสำหรับนักเรียนที่มี

วัฒนธรรมอื่น เช่น นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม "*ส่วนใหญ่ที่นี่จะไม่เน้นให้เลือกสอนนะคะ ก็คือจะให้สอนหมด คือ หนึ่งเราก็อยากสร้างเด็กที่ยอมรับในพหุวัฒนธรรม ยอมรับคนอื่น ยอมรับตนเอง*" ครูโรงเรียน C กล่าวในการสัมภาษณ์ เพราะฉะนั้นในโรงเรียนเหล่านี้จึงไม่มีการห้าม หรือการจำกัดตนเองว่าต้องสอนเฉพาะเรื่องบางเรื่อง หรือ มีเรื่องที่สอนไม่ได้อย่างเช่นบางโรงเรียนที่เมื่อเป็นเรื่องราวเกี่ยวกับศาสนาที่หลักสูตรกำหนดไว้อาจจะสอนไม่ได้เพราะเกรงว่าจะทำให้ผู้ปกครองไม่พอใจ แต่โรงเรียนนี้สามารถสอนได้ทุกเรื่องและผู้ปกครองก็เข้าใจ เนื่องจากผู้ปกครองรู้จักโรงเรียนเป็นอย่างดี และยอมรับแนวทางการสอนของโรงเรียนว่าเป็นเช่นนี้ และการสอนโดยเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการเช่นนี้ของโรงเรียนเป็นเสมือนจุดขายที่ทำให้ผู้ปกครองเลือกโรงเรียน

อย่างไรก็ตามโรงเรียนก็ไม่ได้ละเลยวัฒนธรรมของนักเรียน โดยเฉพาะโรงเรียนที่อยู่ในจัดหวัดชายแดนภาคใต้ *"แต่ถามว่าให้ความสำคัญกับเรื่องมุสลิมไหม ให้ความสำคัญเหมือนกัน เพราะว่าเราอยู่ในพื้นที่หลากหลายทางวัฒนธรรม มีห้องละหมาดให้กับคุณครูมุสลิมและนักเรียนไทยมุสลิม มีการแยกอาหารเป็นสองครัว ครัวไทยพุทธ ไทยมุสลิม ให้เน้นความสำคัญเรื่องของความเข้าใจในเรื่องของศาสนา วัฒนธรรมประเพณีต่างๆ"* (รองผู้อำนวยการโรงเรียน C) นอกจากจะมีห้องละหมาดและประกอบอาหารตามหลักศาสนาของนักเรียนแล้ว โรงเรียนยังคำนึงถึงข้อห้ามเช่น การห้ามกราบสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม และนำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยที่จัดเป็นโรงเรียนที่สอนตามหลักสูตร มีการจัดชั่วโมงอิสลามศึกษาสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นจำนวน 1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ โดยให้ครูมุสลิมที่อยู่ในโรงเรียนเป็นผู้สอน โดยในช่วงเวลาเดียวกันนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธก็จะได้เรียนวิชาพุทธศาสนาเช่นเดียวกัน

โรงเรียนที่สอนตามหลักสูตรเหล่านี้ให้ความหมายของการสอนของโรงเรียนตนเองว่าเป็นการสอนแบบ "เป็นกลาง" คือการไม่เอนเอียงไปทางศาสนาใดโดยเฉพาะ แต่สอนโดยยึดตามหลักสูตรเป็นหลัก จากการที่โรงเรียนมีความหลากหลายวัฒนธรรม โดยเฉพาะทางด้านศาสนา โรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มนี้มีวิธีการสอนคล้ายกันคือ สอนการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม

"อย่างเวลาสอนเรื่องวันสำคัญทางศาสนาเราก็สอนว่าอย่างศาสนาพุทธไปวัดวันอะไรบ้าง ก็จะบอกว่าวันแปดค่ำ 15 แรม อะไรเงี้ยครับ 4วัน แล้วอิสลามไปมัสยิดวันไหน ก็บอกว่าวันศุกร์ก็ 4 วัน คริสต์ไปโบสถ์วันไหน วันอาทิตย์ ก็4วันเหมือนกัน นั่นคือสิ่งที่คล้ายคลึง เราก็เอาสิ่งที่คล้ายคลึงมาแจกแจงให้เขารู้น่ะครับ"

(ครูโรงเรียน C)

"จะยกตัวอย่างทั้ง ทุกศาสนาเลย เหมือนของคริสต์จะเป็นแบบไหน ของพุทธจะมีวัฒนธรรมแบบไหน ของจีนเป็นยังไงเพราะว่าเหมือนกับปัตตานีนี่มีสามวัฒนธรรม ก็จะบอกเค้าว่าวัฒนธรรมทั้งสามเนี่ยอยู่ที่ปัตานีหมดเลย จีนไทยแล้วก็อิสลาม แล้วก็บอกว่าวิถีชีวิตเค้าเป็นอย่างไรแต่ละศาสนา" (ครูโรงเรียน D)

"เวลาวาดภาพ เวลามีการประกวดในโอกาสต่างๆ ก็จะนำเสนอนักเรียนหรือว่าให้ข้อคิดให้แนวคิดนักเรียนอยู่เสมอว่า ลูกต้องใส่พหุวัฒนธรรมเข้าไปในเรื่องของสถานที่สำคัญ เช่น ศาสนาพุทธ ศาสนาพุทธก็คือวัดช้างไห้ เป็นรูปธรรมที่ชัดเจน แล้วก็ศาสนาอิสลามก็คือมัสยิดกลาง แล้วก็ศาลเจ้าแม่ลิ้มกอเหนี่ยวก็คือจีนนะครับ เชื้อสายจีน จะใส่ลงไปในลักษณะอย่างนี้ อันนี้คือการเอามาใส่เป็นองค์ประกอบภาพ เพื่อให้เห็นความสำคัญว่า ภาพที่ออกมาให้รู้ว่าเป็นภาพที่เราอยู่รวมกันได้อย่างสงบสุข"

(ครูสอนศิลปะ โรงเรียนC)

นอกจากการสอนให้นักเรียนเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรมแล้ว โรงเรียนเหล่านี้เน้นการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข ดังที่ครูศิลปะของโรงเรียน C กล่าวในการสัมภาษณ์ การอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุขแสดงผ่านงานศิลปะของนักเรียนที่วาดรูปซึ่งแสดงถึงการมีอยู่ของวัฒนธรรมต่างๆในพื้นที่ เช่น วัฒนธรรมของศาสนาพุทธ วัฒนธรรมของศาสนาอิสลาม วัฒนธรรมของคนไทยเชื้อสายจีน

โดยรวมแล้วโรงเรียนที่ใช้วิธีการสอนแบบนี้คือโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่ อย่างไรก็ตามหลังจากผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลโรงเรียนในจังหวัดระนองซึ่งเป็นโรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิมและมีนักเรียนมุสลิมอยู่ประมาณร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน (ส่วนที่เหลือเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธและนักเรียนต่างด้าว) จากการเก็บข้อมูลพบว่าถึงแม้โรงเรียนจะมีนักเรียนมุสลิมเป็นประชากรส่วนใหญ่ของนักเรียนทั้งหมด แต่โรงเรียนกลับมีการสอนแบบ "สอนตามหลักสูตร" หรือ ถ้าตามคำพูดของผู้อำนวยการโรงเรียนก็คือ "สอนแบบเป็นกลาง"

"ก็คือว่า เป็นสากลไง เป็นกลาง เป็นกลาง ของเราก็คือว่า มีทั้งพุทธ ทั้งมุสลิม ทั้งพม่าเข้ามาอยู่ด้วยใช่ไหม ถ้าเกิดว่าเราเอนเอียงไปทางฝั่งมุสลิมมากมันไม่ได้ก็ตอนที่ประชุมผู้ปกครองนี่ เราก็ประชุมผู้ปกครอง ก็บอกเลยว่าถ้าโรงเรียนนี้คือคุณมีความตั้งใจที่จะเข้าอยู่แล้วใช่ไหม แล้วก็เมื่อเข้ามาแล้วก็ขอให้ปฏิบัติตามที่ เราได้ตกลงกัน กำหนดกัน ก็คือว่านี้ เป็นกลาง"

(ผู้อำนวยการโรงเรียน H)

โรงเรียนนี้อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ดังนั้นถึงแม้จะมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นจำนวนมากกว่านักเรียนกลุ่มอื่นในโรงเรียน แต่รูปแบบการจัดการเรียนการสอนยังยึดหลักสูตร หรือยึด"ความเป็นกลาง" เหมือนกับโรงเรียนที่อื่นในจังหวัดระนอง นอกจากการจัดการเรียนการสอนแล้วเรื่องกฎระเบียบโรงเรียนก็ยึดหลัก "ความเป็นกลาง" ซึ่งจะกล่าวถึงต่อไป

6.1.2 **สอนแบบผสม: สอนตามหลักสูตรและปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียน**

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้เป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมเป็นส่วนใหญ่และมีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนน้อย หลายโรงเรียนมีนักเรียนต่างด้าวจำนวนมากบ้างน้อยบ้างแตกต่างกันไป เป็นสัดส่วนของนักเรียนเช่นนี้เป็นเรื่องปกติของโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ประชากรกว่าร้อยละ 80 นับถือศาสนาอิสลาม

โรงเรียนเหล่านี้ส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนในชุมชนที่รองรับผู้ปกครองที่อาศัยอยู่ในละแวกที่โรงเรียนตั้งอยู่ บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนเทศบาล โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบนี้ไม่ได้เน้นเรื่องชื่อเสียงทางวิชาการมากนัก เด็กที่จบการศึกษาจากโรงเรียนบ้างก็เรียนต่อโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม บ้างก็เรียนต่อโรงเรียนมัธยมในจังหวัด ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีฐานะปานกลางค่อนไปทางต่ำ เด็กหลายคนมาจากสถานสงเคราะห์ โรงเรียนบางโรงเรียนรับเด็กต่างด้าวเข้าเรียน

การจัดการเรียนการสอนลักษณะหนึ่งที่พบมากในโรงเรียนเหล่านี้คือ การสอนแบบที่ผู้วิจัยเรียกว่า "การสอนแบบผสม" ซึ่งก็คือการพยายามสอนตามหลักสูตรและปรับเนื้อหาให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียนไปพร้อมๆกันดังที่ครูโรงเรียนหนึ่งที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยกล่าวไว้ "*เป้าหมายตรงนี้คิดว่า ทางหลักสูตรแกนกลางเค้าตั้งมาว่าต้องการให้เด็กได้อะไรบ้างเราก็จะเน้นตรงนั้นเป็นจุดหลัก ไม่ว่าจะศาสนาไหนก็แล้วแต่คือจะให้เด็กได้ตรงนี้โดยที่ไม่แบ่งแยก ไม่แยกว่าเธอเป็นอิสลามนะ ชั้นเป็นพุทธชั้นจะสอนแต่ไทยพุทธ จะไม่แยกตรงนั้น*" (ครูโรงเรียน B) สาเหตุที่โรงเรียนต้องสอนตามหลักสูตรมาจากการที่นักเรียนต้องผ่านการทดสอบตามข้อสอบวัดมาตรฐานระดับชาติ เช่น การสอบNT หรือ สอบ O-NET จากการสัมภาษณ์ครูและผู้บริหารของโรงเรียนพบว่า การทดสอบเป็นเหตุผลหลักที่ทำให้โรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มนี้ยึดสอนตามเนื้อหาในหลักสูตร ถึงแม้นักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่ ประมาณร้อยละ 80 นับถือศาสนาอิสลาม และเนื้อหาในหลักสูตรหลายส่วนเป็นเรื่องของศาสนาพุทธ ซึ่งบางโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมเรียนอยู่เป็นจำนวนมากเลือกที่จะไม่สอนเพราะเกรงว่าจะทำให้ชุมชนและผู้ปกครองไม่พอใจ แต่โรงเรียนเหล่านี้เลือกที่จะสอนตามหลักสูตรโดยให้เหตุผลว่านักเรียนต้องนำความรู้เหล่านี้ไปใช้สอบ อย่างไรก็ตามเนื่องจากโรงเรียนตั้งอยู่ในชุมชน เป็นโรงเรียนที่ผู้ปกครองนำเด็กมาเข้าเรียนเนื่องจากใกล้บ้าน ไม่ใช่เพราะโรงเรียนมีชื่อเสียงโด่งดัง หรือเพราะโรงเรียนมีความเป็นเลิศทางวิชาการ ดังนั้นการสอนใดๆที่ทำให้ชุมชนไม่พอใจจึงเป็นสิ่งพึงหลีกเลี่ยง เนื่องจากการเป็นโรงเรียนในชุมชนโรงเรียนสอนตามหลักสูตร สอนเรื่องเกี่ยวกับศาสนาพุทธ หรือ ศาสนาอื่นๆ เช่น ประวัติพระพุทธเจ้า ประวัติพระเยซู หลักธรรมของศาสนาพุทธ ศาสนาคริสต์ สอนเกี่ยวกับสถานที่สำคัญทางศาสนาได้เพียงแต่ไม่ลงลึกในรายละเอียด เช่น โรงเรียนสอนเกี่ยวกับหลักธรรมของศาสนาต่างๆเพื่อให้นักเรียนรู้ แต่ไม่ให้นักเรียนปฏิบัติ ท่องหรือ สวดตามหลักธรรมเหล่านั้น หรือการสอนเกี่ยวกับวันสำคัญทางศาสนา เช่น วันวิสาขบูชา วันอาสาฬหบูชา

วันเข้าพรรษา ก็เช่นเดียวกัน โรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มนี้ก็สอนให้เด็กรู้เพียงแต่ไม่ได้ให้นักเรียนท่องรายละเอียด เช่น ตรงกับวันแรมหนึ่งค่ำเดือนอะไร แต่จะสอนให้รู้ว่าเป็นวันพระ และคนที่นับถือศาสนาพุทธมีการไปเวียนเทียนที่วัด ครูคนหนึ่งอธิบายเหตุผลของการสอนแบบนี้ว่านอกจากจะใช้ในการสอบแล้ว นักเรียนต้องอยู่ในสังคมซึ่งเรื่องเหล่านี้เช่น วันหยุดต่างๆ เกี่ยวข้องกับนักเรียนโดยตรง จึงจำเป็นต้องสอนให้รู้ *"เค้าต้องเรียนนะคะ เพียงแต่ว่าอาจจะไม่ได้ใช้ในชีวิตประจำวัน แต่มันต้องรู้บ้าง เราอยู่ในกรอบเล็กๆในโรงเรียนเล็กๆแบบนี้เรารู้แค่ตรงนี้ แต่เมื่อไหร่ที่เราออกในสังคมใหญ่ ไปมัธยม มันต้องลึกซึ้งกว่านี้เวลาสอบเวลาอะไรมันก็ยังมีนะวิชาสังคมพระพุทธศาสนา ประสูติเมื่อไหร่ อะไรยังไง มันก็ยังมี คือเราก็ต้องรู้บ้างเพียงแต่ว่าเราไม่ต้องมานั่งจำเมื่อไหร่ ยังไง"* (ครูโรงเรียนE) ครูในโรงเรียนอื่นก็ตอบตรงกันเกี่ยวกับเรื่องนี้

"บอกว่าเธออิสลามจริงแต่เธอต้องรู้พุทธ พุทธกับอิสลามก็อยู่ในสังคมโลกด้วยกัน ก็คือพยามยามสอนให้บอกว่าให้ทุกคนจะต้องวางตัวเป็นกลาง" (ครูโรงเรียน B)

"การไหว้ตอนแรกเด็กจะไม่ไหว้เลยเพราะกลัวบาป ก็เลยบอกว่าไหว้มีสามระดับ บอกเค้าว่าเราไหว้แค่นี้ ก็บอกเค้าไปว่าอย่างขึ้นมาแบบนี้นะ (ทำมือระดับคิ้ว) ก็สอนเค้าว่าเราอยู่ในสังคมเมื่อเราจบไป เธอไปที่ไหนเธอจะต้องไหว้ เพราะฉะนั้นเธอจะต้องฝึกไหว้ตั้งแต่ตอนนี้" (ครูโรงเรียนB)

การจัดบอร์ดเพื่อให้ความรู้สามารถทำได้ในโรงเรียนเหล่านี้ จากการสอบถามครูผู้สอนถึงปฏิกิริยาของผู้ปกครองต่อการสอนเช่นนี้ของโรงเรียน ครูหลายท่านตอบตรงกันว่าผู้ปกครองเข้าใจเนื่องจากชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่เป็นชุมชนเมือง ผู้ปกครองค่อนข้างได้สัมผัสกับวัฒนธรรมอื่นๆในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตามครูผู้ให้สัมภาษณ์กล่าวว่าครูเองก็ต้องระมัดระวัง เช่น เวลาสอนต้องสื่อสารให้เด็กเข้าใจว่ากำลังสอนอะไร เช่น จะสอนเกี่ยวกับวันสำคัญทางศาสนาพุทธก็บอกเพียงว่าเป็นวันพระ โดยไม่ต้องลงรายละเอียดมิฉะนั้นหากเด็กไปเล่าให้ผู้ปกครองฟังว่าโรงเรียนสอนศาสนาพุทธ อาจทำให้เกิดการเข้าใจผิดกันได้

ถึงแม้จะสอนตามหลักสูตรเหมือนกันแต่โรงเรียนเหล่านี้ก็แตกต่างจากโรงเรียนในกลุ่ม "สอนตามหลักสูตรและเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ" ตรงที่โรงเรียนในกลุ่มนี้สอนตามหลักสูตรก็จริง แต่บางเรื่องโดยเฉพาะเรื่องที่เกี่ยวกับศาสนาก็ไม่ได้ลงลึกในรายละเอียดเหมือนโรงเรียนในกลุ่มที่เน้นความเป็นเลิศทางด้านวิชาการ นอกจากนี้โรงเรียนในกลุ่มนี้ยังมีการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมของนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่อาจไม่ได้อยู่ในหลักสูตรแต่เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับชีวิตนักเรียน เช่น ในหน่วยการเรียนที่เกี่ยวกับธนาคาร ครูในโรงเรียนเหล่านี้พูดถึงธนาคารอิสลามที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของนักเรียน หรือ วันสำคัญทางศาสนา

ครูก็มีการเพิ่มวันฮารีรายอ วันเมาลิด หรือ เมื่อสอนเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัด ครูก็พูดเกี่ยวกับมัสยิดกรือเซะ หรือพูดเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ปัตตานีในเรื่องเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ท้องถิ่น ซึ่งเมื่อเทียบกับโรงเรียนที่สอนตามหลักสูตรโดยเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการแล้ว โรงเรียนที่อยู่ในกลุ่มนี้จะมีการเชื่อมโยงเข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียนมุสลิมจะมากกว่า

เนื่องจากโรงเรียนเหล่านี้รับนักเรียนที่เป็นลูกหลานของแรงงานต่างด้าวเข้าเรียนทำให้โรงเรียนต้องมีความระมัดระวังมากขึ้นในการสอน โดยเฉพาะวิชาประวัติศาสตร์ที่มีการกล่าวถึงการสู้รบระหว่างประเทศไทยกับประเทศเพื่อนบ้านซึ่งเป็นประเทศของนักเรียนต่างด้าว ดังเช่นที่ครูที่สอนวิชาประวัติศาสตร์โรงเรียน B กล่าวไว้ในการสัมภาษณ์ว่า *"เมื่อปีที่แล้วมีเด็กพม่าอยู่ห้องป.6 ด้วย แล้วพอสอนวิชาประวัติศาสตร์ปุ๊ปเนี่ย ใครๆก็หันไปมองเค้า พอสอนเรื่องพม่าเด็กจะเครียดมาก ทั้งๆพูดความจริง แต่เพื่อนจะว่า นี่พม่าที่ไทยไปตีเด็กก็จะถามว่าแล้วพม่าเป็นแบบไหนมั่ง แล้วทำไมพม่ามาตีไทย เด็กก็ถาม ก็บอกว่าเรื่องมันยาว แต่ความรู้สึก รู้สึกว่าเค้า (เด็กพม่า) จะก้มๆหน้า"* ดังนั้นวิธีการสอนของครูในโรงเรียนเหล่านี้คือ การระมัดระวังในการพูด โดยการพูดแบบบัวไม่ให้ช้ำน้ำไม่ให้ขุ่น หรือ สอนโดยเน้นประวัติศาสตร์ของไทยมากกว่า เช่นการเสียกรุงก็เน้นสาเหตุทางฝั่งไทยว่าเกิดจากความอ่อนแอ และความแตกสามัคคีของคนไทยด้วยกันเอง *"ความจริงคือความจริงเพราะประวัติศาสตร์มันเปลี่ยนแปลงไม่ได้ แต่จะไม่พาดพิงอะไรมากแล้วให้เด็กไปค้นคว้าข้อมูลเอง"* คือวิธีที่ครูใช้แก้ปัญหาในการสอนประวัติศาสตร์ในห้องเรียนที่มีเด็กต่างด้าวอยู่ในชั้นเรียนในขณะที่ครูอีกโรงเรียนหนึ่งเห็นต่างเกี่ยวกับเรื่องราวในประวัติศาสตร์ *"มันเป็นเรื่องที่มันผ่านมาแล้วนะ เราก็ไม่รู้ว่าใครยกทัพมาตีใคร มันเป็นประวัติศาสตร์ที่เราอยู่ตรงไหนก็ไม่รู้ในโลกใบนี้นะ"*(ครูโรงเรียน E) ปฏิกิริยาของเด็กนักเรียนไทยเวลาที่เรียนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์เกี่ยวกับการสู้รบกับประเทศเพื่อนบ้าน คือ การจดจำและดีใจเวลาที่ไทยได้ชัยชนะเหนือประเทศเพื่อนบ้าน ส่วนนักเรียนต่างด้าวนั้นเมื่อครูสอนถึงเนื้อหาเรื่องนี้จะนั่งนิ่งหรือบางคนก้มหน้า ครูในโรงเรียนนี้ใช้วิธีไม่ลงลึกในรายละเอียดเกี่ยวกับการสู้รบ หรือการเสียดินแดน

เมื่อเทียบกับโรงเรียนในกลุ่มที่สอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการแล้ว โรงเรียนในกลุ่มนี้ไม่ได้สอนให้นักเรียนเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม (Cross-cultural study) เท่าไรนัก ยกตัวอย่างเช่น ในขณะที่โรงเรียนที่สอนตามหลักสูตรและเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการมีการสอนข้ามวัฒนธรรมโดยการให้นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธออกมากราบและไหว้ให้เพื่อนในชั้นดู และ ให้นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามออกมาแสดงวิธีการสลามให้เพื่อ นในชั้นดู โรงเรียนในกลุ่มนี้จะไม่เน้นเรื่องการสอนทักษะการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรมเท่าไรนัก นักเรียนที่มีวัฒนธรรมต่างกันบางครั้งจึงมีความสงสัยในวัฒนธรรมของเพื่อนต่างวัฒนธรรม

ในเรื่องของความสัมพันธ์ของเด็กต่างวัฒนธรรมในโรงเรียน ที่เห็นได้ชัดคือ เด็กจะเกาะกลุ่มกับเพื่อนที่มีวัฒนธรรมเดียวกัน เช่น นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามอยู่กับคนที่นับถือศาสนาอิสลามด้วยกัน นักเรียนที่นับ

ถือศาสนาพุทธเกาะกลุ่มกันเอง สังเกตเห็นได้จากการนั่งเรียนในห้องจะนั่งเกาะกลุ่มกัน หรือ เวลาพักเที่ยงก็จะเล่นในกลุ่มเดียวกัน แต่ถึงจะแยกกันก็ไม่ได้หมายความว่านักเรียนจะทะเลาะกัน เพียงแต่จับกลุ่มกันเพราะสื่อสารกันง่ายกว่าเนื่องจากพูดภาษาเดียวกัน

6.1.3 **สอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน**

โรงเรียนของรัฐหลายแห่งในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลในโรงเรียนเหล่านี้และพบว่าโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามทั้งหมดนั้นมีวิธีการสอนที่แตกต่างไปจากโรงเรียนสองกลุ่มที่กล่าวไปเล้ว ประเด็นสำคัญประการหนึ่งในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนเหล่านี้คือการสอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน หรือสอนโดยไม่ให้ขัดกับวัฒนธรรมของนักเรียน ซึ่งก็คือวัฒนธรรมทางศาสนา สำหรับโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนแล้วยิ่งต้องเพิ่มความระมัดระวังเป็นพิเศษในการสอน โรงเรียนใช้วิธีหลากหลายในการจัดการเรียนการสอนเพื่อไม่ให้ขัดกับวัฒนธรรมของผู้เรียน บางโรงเรียนใช้วิธีการปรับเนื้อหาบางอย่างเพื่อให้เหมาะกับนักเรียน เช่น ในการสอนเกี่ยวกับวันสำคัญทางศาสนา ในหลักสูตรกำหนดไว้เป็นวันสำคัญทางศาสนาพุทธ สำหรับโรงเรียนเหล่านี้ในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาโรงเรียนได้เปลี่ยนให้เป็นวันสำคัญทางศาสนาอิสลามแทนเนื่องจากเห็นว่าจะสอดคล้องกับวัฒนธรรมของนักเรียนการไม่สอนยังรวมไปถึงการไม่จัดกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องโดยตรงกับวัฒนธรรมของนักเรียน เช่น วันลอยกระทง วันไหว้ครู เหล่านี้โรงเรียนที่นักเรียนนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมดจะไม่จัด และเนื่องจากโรงเรียนไม่ได้สอนเกี่ยวกับเนื้อหาเหล่านี้ในการสอบภายในโรงเรียนจึงไม่มีการนำเนื้อหาเหล่านี้มาออกข้อสอบ "*เมื่อก่อนเราเคยถามไปเลย เช่นว่า วันเพ็ญเดือนนั้น ตรงกับวันอะไร แต่ว่าพอมาช่วงหลังนี่เราไม่ออก เราจะออกเป็นวันที่นักเรียนนับถือเช่น วันรอมฎอนอะไรแบบนี้*" (ครูโรงเรียน A)

บางโรงเรียนถึงกับเว้นไม่สอนเรื่องราวที่เกี่ยวกับศาสนาพุทธทั้งหมดที่ปรากฏในหลักสูตรและในแบบเรียน *"คือจะมีปัญหาในการจะสอนศาสนาพุทธ ปกติหลักสูตรจะเป็นศาสนาพุทธ เพียวๆเลยคือสอนไม่ได้เลย คือ ปกติเราไม่ได้ลึกซึ้งตรงนั้นอยู่แล้ว* (ครูนับถือศาสนาอิสลาม—ผู้วิจัย)*เราก็ไม่ได้สอนตรงนั้น"*(ครูโรงเรียน F) สาเหตุสำคัญที่โรงเรียนไม่ได้สอนเรื่องราวเกี่ยวกับศาสนาพุทธเนื่องจากเกรงว่าจะขัดกับข้อบังคับของศาสนาอิสลามการจัดบอร์ดให้ความรู้เกี่ยวกับวันสำคัญทางศาสนาก็เช่นเดียวกัน โรงเรียนจะไม่จัดเนื่องจากเกรงว่าจะผิดหลักศาสนา จากการที่โรงเรียนไม่สอนเรื่องราวเหล่านี้ทำให้เกิดปัญหาเวลาที่นักเรียนต้องรับทดสอบโดยข้อสอบมาตรฐานระดับชาติ เด็กจะทำไม่ได้เนื่องจากไม่ได้เรียน ซึ่งครูผู้สอนมีวิธีแก้ปัญหาคือ การให้เด็กศึกษาเอง หรือให้ไปศึกษาจากครูที่นับถือศาสนาพุทธ

ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยพบว่าโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนเช่นนี้ นอกจากจะเป็นโรงเรียนที่นักเรียนทั้งหมดเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามแล้ว ยังเป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่เคร่งครัดทางศาสนา เช่น ในงานวิจัยนี้ โรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบนี้ล้วนแต่เป็นโรงเรียนที่เข้าโครงการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้ม คือ จัดการเรียนการสอนศาสนา 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ หรือไม่ก็เป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่เรื่องทางศาสนาเป็นเรื่องที่ละเอียดอ่อนและอาจนำไปสู่ความรุนแรง เช่นโรงเรียน A ที่เคยถูกขู่วางระเบิด เนื่องจากสาเหตุดังกล่าวนี้เองทำให้โรงเรียนไม่สามารถสอนเรื่องราวเกี่ยวกับศาสนาอื่นได้เลย เนื่องจากเกรงว่าจะทำให้ชุมชนไม่พอใจ และ อาจเป็นชนวนก่อให้เกิดความรุนแรง ครูเล่าว่าเด็กบางคนไม่สามารถเอาหนังสือเรียนกลับบ้านได้เนื่องจากในหนังสือเรียนมีรูปพระ ซึ่งอาจทำให้ผู้ปกครองไม่พอใจ พูดอีกอย่างหนึ่งก็คือ ในโรงเรียนเหล่านี้การจัดการเรียนการสอนต้องอิงกับวัฒนธรรมของนักเรียนอย่างมาก ซึ่งก็คือวัฒนธรรมทางศาสนานั่นเอง

อย่างไรก็ตามถึงแม้จะต้องสอนตามวัฒนธรรมของนักเรียนมากเพียงใด โรงเรียนเหล่านี้ก็มีการสอนให้นักเรียนรู้จักมารยาทสังคมขั้นพื้นฐาน เช่น การไหว้ ดังที่ผู้วิจัยเห็นเสมอเวลาที่ผู้วิจัยเข้าไปในโรงเรียนคือนักเรียนจะไหว้ถึงแม้จะไม่รู้จักว่าผู้วิจัยเป็นใคร ถึงแม้จะเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามก็ตาม ผู้ปกครองเองจากการพูดคุยก็ต้องการให้ลูกหลานของตนรู้จักการไหว้ เพราะถือเป็นการปฏิบัติตนที่ถูกต้องในสังคมไทย ในขณะที่สัมภาษณ์บางครั้งผู้ปกครองที่นับถือศาสนาอิสลามบอกให้เด็กไหว้ผู้วิจัย

กล่าวโดยสรุป โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยมีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบ่งออกเป็น 3 แบบใหญ่ๆ คือ การสอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ การสอนแบบผสมซึ่งเป็นการสอนตามหลักสูตรและปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียน และ แบบสุดท้ายคือ การสอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน โรงเรียนจะสอนแบบไหนนั้นขึ้นกับบริบทของโรงเรียนเช่น ชื่อเสียงทางวิชาการ ที่ตั้ง สัดส่วนของนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามและนับถือศาสนาพุทธ และ ปฏิกิริยาของชุมชน จากการวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้พบว่าโรงเรียนที่มีบริบทคล้ายกันมักจะมีวิธีการสอนแบบเดียวกัน อาจมีรายละเอียดปลีกย่อยเล็กๆน้อยที่แตกต่างกันบ้าง แต่โดยรวมคือ สอนวิธีคล้ายๆกัน ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปไว้ใน ตาราง 6.2

ข้อสังเกตอีกประการหนึ่งเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน คือ ในโรงเรียนที่สอนแบบแรกคือ การสอนตามหลักสูตรแต่มีสอดแทรกวัฒนธรรมของท้องถิ่นบ้างนั้น วัฒนธรรมของท้องถิ่นที่สอนจะเป็นเรื่องของสามวัฒนธรรม คือ จีน พุทธ มุสลิม โดยกล่าวถึงวัฒนธรรมที่เป็นพิธีกรรมของสามวัฒนธรรม หรือ สถานที่สำคัญของทั้งสามวัฒนธรรม และเน้นการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุขของสามวัฒนธรรม โรงเรียนไม่มีการกล่าวถึงเหตุการณ์ความรุนแรงที่เกิดขึ้นในพื้นที่ ไม่มีการกล่าวถึงความขัดแย้งระหว่างคนต่างวัฒนธรรมซึ่งเป็นสิ่งที่เกิด

ขึ้นอยู่ในปัจจุบัน หรือ ความไม่ยุติธรรมที่คนบางวัฒนธรรมต้องประสบ แต่สอนภาพที่เป็นอุดมคติ คือ การอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุขของสามวัฒนธรรม

ตาราง 6.2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอนและบริบทของโรงเรียน

	สอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ	**สอนแบบผสม(สอนตามหลักสูตร ขณะเดียวกันปรับในส่วนที่ไม่ขัดกับนักเรียน(เช่นการกราบไม่ทำ การสวดมนต์ไม่ทำ)**	**สอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน (ปรับหลักสูตรให้เป็นวัฒนธรรมนักเรียน สอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นเป็นส่วนน้อย)**
มุสลิมล้วน (รร.ในชุมชน) เป็นโรงเรียนที่เคร่งครัดในเรื่องศาสนา มีการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้ม			O
มุสลิมมากกว่าพุทธ (รร.ในชุมชน)		O	
พุทธมากกว่ามุสลิม (รร.มีชื่อเสียง) *และโรงเรียนที่อยู่นอกจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ถึงแม้โรงเรียนเรียนจะมีนักเรียนมุสลิมมากกว่าพุทธ	O		

6.2 เทคนิคการจัดการเรียนการสอน

ครู: เอ้า นักเรียนเปิดหนังสือ คราวที่แล้วเราเรียนถึงไหนแล้ว หน้าไหน

นักเรียน: (เปิดหนังสือ)

ครู: เอ้าลองทบทวน อ่านดังๆพร้อมกัน

นักเรียน: (อ่านพร้อมกันจากหนังสือ): ความสำคัญของพุทธศาสนา หนึ่ง พระพุทธศาสนาเป็นเอกลักษณ์ของชาติไทย สอง พระพุทธศาสนาเป็นรากฐานและมรดกทางวัฒนธรรม สาม...สี่...

ครู: ทีนี้ตอนนี้พระพุทธเจ้าเสด็จปรินิพพานแล้ว ถ้าคนไทยที่นับถือพุทธศาสนาจะรำลึกถึงพระองค์ท่าน จะทำยังไง
นักเรียน: ไปวัด
ครู: ไปวัดเพื่อ..ทำบุญ สวดมนต์ แต่ถ้าเราอยากเดินทางไปดูสถานที่ ไปดูโดยตรง เราจะไปไหน
นักเรียน: (เงียบ)
ครู เอ้า วันนี้เราจะเรียนเกี่ยวกับสังเวชนียสถานสี่แห่งที่พระพุทธเจ้าทรงพูดไว้ว่าเมื่อพระองค์ตาย หรือ ปรินิพพานแล้ว คนที่นับถือพุทธศาสนาจะรำลึกถึงพระองค์ก็ไปสักการะที่สถานที่ต่างๆสี่แห่งดังนี้ ไหนใครรู้จัก ป.5 เราเรียนแล้วนะสังเวชนียสถาน เอ้า วันนี้เราจะมารู้จัก เอาสมุดขึ้นมาเลยค่ะ จดตาม ส-ง-เ-ว-ช-นี-ย-ส-ถ-า-น (ครูพูดไปพร้อมจดบนกระดาน)
นักเรียน: ครู นี่ไง (เอาสมุดให้ดูที่จดไปแล้ว) เรียนแล้ว
ครู: เรียนแล้วเหรอ ถ้าอย่างนั้นให้นักเรียนบอกครูเลยว่า อันที่หนึ่งคือสถานที่ใด
นักเรียน: สถานที่ประสูติ (ตอบพร้อมกัน)
ครู: เอ้า นักเรียนอ่านพร้อมๆกันเลย
นักเรียน: (อ่านจากสมุดที่จดไป) สถานที่ประสูติอยู่ที่สวนลุมพินีวัน ปัจจุบันอยู่ในประเทศเนปาล
ครู: เอ้าต่อไปข้อสอง
นักเรียน: (อ่านพร้อมกัน) สถานที่ตรัสรู้อยู่ที่....(อ่านจนจบ) สถานที่แสดงปฐมเทศนาอยู่ที่...
ครู: แล้วก็หลักธรรมของศาสนาที่เรานำมาใช้ในชีวิตประจำวันมีกี่ข้อ ใครจำได้ เอ้า ข้อ 1
นักเรียน: (ตอบพร้อมกันจากหนังสือ) ความซื่อสัตย์ ความเมตตา...

หลังจากนั้นครูสอนเกี่ยวกับศาสนาสถานของศาสนาพุทธ ศาสนาคริสต์ และ ศาสนาอิสลาม
พร้อมอธิบายว่าศาสนาสถานใช้สำหรับทำกิจกรรมอะไรบ้าง

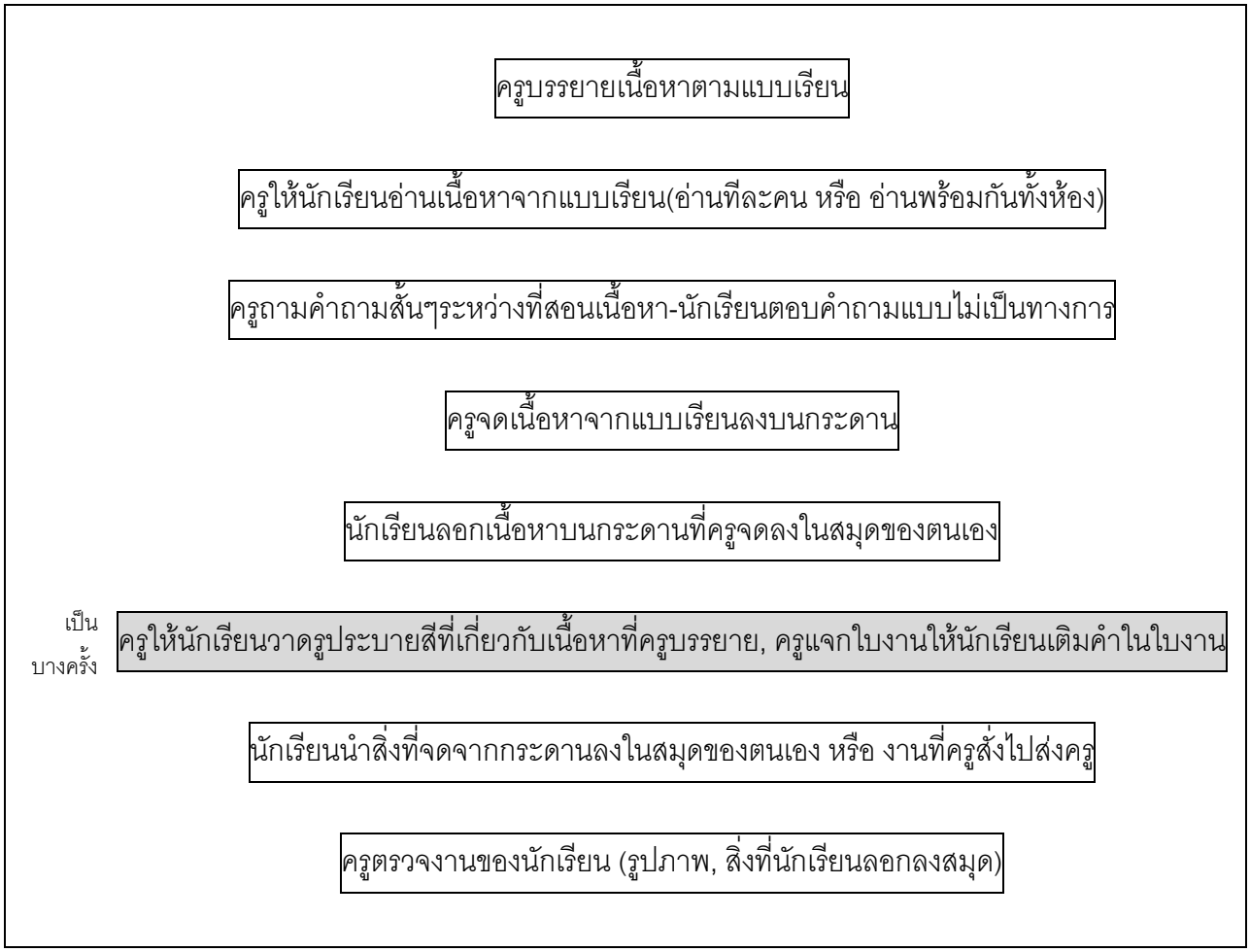
ครู: เอ้าทีนี้นักเรียนจดลงไปในสมุด ว่า ศาสนสถาน เขียนหัวข้อเลยนะคะ ศาสนสถานสี่แห่งเรียนแล้วใช่ไหมคะ ขึ้นหัวข้อใหม่ว่าศาสนสถานของแต่ละศาสนา ได้แก่ เอาคำตอบจากเมื่อสักครู กับในหนังสือ เอ้าเขียนลงไปในสมุดเลยค่ะ จากนั้นให้นักเรียนให้ความหมายของศาสนสถานว่าคืออะไร คืออะไร ตอบครูได้ไหม
นักเรียน...
ครู: ก็คือสถานที่ประกอบพิธีกรรมของแต่ละศาสนา ได้แก่อะไรบ้าง
นักเรียน: (ตอบพร้อมกัน) วัด โบสถ์ มัสยิด วิหาร
ครู: โอเค เอ้าเขียนลงไปในสมุดเลยค่ะ เขียนวันที่ด้วยนะคะ เว้นบรรทัดด้วยนะคะ เอ้าถ้ามีเวลาเหลือ ให้นักเรียนวาดรูป ศาสนสถานมาหนึ่งแห่งด้วย

(สังเกตการสอน โรงเรียน G, วันที่ 12 มิถุนายน 2555)

ย่อหน้าข้างบนแสดงบันทึกการสังเกตการณ์สอนวิชาสังคมศึกษาในโรงเรียน G บันทึกการสังเกตการสอนของโรงเรียน G เป็นตัวอย่างที่แสดงให้เห็นภาพการเรียนสอนที่เกิดขึ้นในโรงเรียนส่วนใหญ่ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้ พูดให้เข้าใจง่ายขึ้นก็คือ การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยนี้มีลักษณะคล้ายกับที่เกิดขึ้นในโรงเรียน G เทคนิคการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนส่วนใหญ่ที่เป็น

กลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยอยู่ในรูปแบบของการถามตอบ เรียกให้นักเรียนอ่านเนื้อหาในหนังสือทีละคน หรืออ่านพร้อมกันทั้งชั้น ช่วงท้ายของการจัดการเรียนการสอนครูจะจดเนื้อหาที่สำคัญจากหนังสือ หรือนอกเหนือจากที่ปรากฏในหนังสือลงบนกระดาน แล้วให้นักเรียนจดตามลงในสมุด หลังจากนั้นให้นักเรียนนำเนื้อหาที่จดมาส่งครู บางครั้งครูอาจให้นักเรียนวาดรูป หรือ ตอบคำถามเพิ่มจากเนื้อหาที่จด เช่น ในชั้นเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปสังเกต ครูให้นักเรียนทั้งชั้นท่องชื่อเต็มของกรุงเทพมหานครฯให้ฟัง แล้วหลังจากนั้นให้นักเรียนคัดลอกชื่อเต็มของกรุงเทพมหานครฯ ลงในสมุดแล้วนำมาส่งครู โดยครูแนะนำว่านักเรียนอาจไปหาชื่อเต็มของกรุงเทพฯจากอินเตอร์เน็ต หรือ หาจากหนังสือเรียนก็ได้ แต่ให้คัดมาส่งให้ถูกต้อง

ภาพที่ 6.1 ลำดับแสดงกิจกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียน



การจัดการเรียนการสอนไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนไทยเป็นส่วนใหญ่ หรือ นักเรียนมุสลิมเป็นส่วนใหญ่ หรือไม่ว่าจะเป็นห้องเรียนที่มีนักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่หรือไม่ กิจกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียน

จะเป็นดังที่แสดงไว้ในภาพที่ 6.1 เริ่มต้นจากการที่ครูบรรยายเนื้อหาในแบบเรียน บางครั้งอาจมีสื่อประกอบการบรรยาย เช่น รูปภาพ ในระหว่างที่บรรยายนั้นอาจมีการถามนักเรียนทั้งห้อง นักเรียนที่ตอบได้ก็จะตอบ หลังจากนั้นครูจะจดเนื้อหาสำคัญที่ต้องการให้นักเรียนจำลงบนกระดาน โดยเนื้อหาที่ครูจดลงบนกระดานอาจเป็นเนื้อหาที่มีอยู่ในแบบเรียนอยู่แล้ว หรือเนื้อหาที่ไม่มีอยู่ในแบบเรียน หลังจากนั้นครูให้นักเรียนลอกสิ่งที่ครูจดลงในสมุดของนักเรียน บางครั้งครูอาจสั่งงานเพิ่มเติมเช่น ให้นักเรียนวาดภาพระบายสีประกอบ เนื้อหาที่จดไป หรือ บางครั้งครูอาจแจกใบงานให้นักเรียนตอบคำถามจากเนื้อหาที่เรียน หรือ เติมคำในช่องว่าง เมื่อนักเรียนทำงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จก็นำมาส่งครูที่โต๊ะให้ครูตรวจ โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ส่วนใหญ่มีลำดับกิจกรรมการเรียนการสอนเป็นเช่นนี้ เนื่องจากเป็นโรงเรียนในชุมชนที่เด็กที่มาเข้าเรียนเป็นเด็กในชุมชนที่อยู่ในละแวกเดียวกับโรงเรียน ไม่ได้เป็นโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางด้านวิชาการเท่าใดนัก ดังนั้นเทคนิคการจัดการเรียนการสอนจึงเป็นไปในรูปแบบของผู้เรียนเป็นผู้รับ (Passive)มากกว่าเป็นการเรียนแบบสร้างความรู้(Constructive) หรือการเรียนแบบเน้นการวิเคราะห์ (Critical)โรงเรียนที่เป็นโรงเรียนในชุมชนใช้เทคนิคการสอนเช่นนี้เป็นส่วนใหญ่

อย่างไรก็ตาม โรงเรียนที่มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการนั้นมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่ต่างออกไป กล่าวคือ นอกเหนือจากการสอนตามหลักสูตรแล้ววิธีการจัดการการสอนยังต่างออกไป เช่น มีการใช้สื่อประกอบนอกเหนือจากหนังสือเรียน เช่น แผนที่ มีการให้นักเรียนดู VCD ครูไม่ได้เปิดหนังสือแล้วให้นักเรียนอ่านตามทั้งหมดเหมือนในโรงเรียนอื่นๆ ในห้องเรียนมีการตกลงกฎระเบียบในการตอบคำถาม เช่น เวลาจะตอบคำถามให้ยกมือก่อนแล้วจึงยืนขึ้นตอบ อย่างไรก็ตามการสอนยังเป็นการสอนตามหลักสูตรไม่มีการตั้งคำถามที่ท้าทายความเชื่อเดิมๆ เช่น ประวัติศาสตร์ที่สอนกันมาแบบเดิมเป็นประวัติศาสตร์แนวดิ่ง เช่น การเกิดอาณาจักรสุโขทัย อยุธยา กรุงธนบุรี กรุงรัตนโกสินทร์ สิ่งที่ทำให้การสอนของโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการแตกต่างจากโรงเรียนทั่วไปคือ ในโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการมีการตั้งคำถามให้นักเรียนวิเคราะห์ นอกเหนือจากการให้นักเรียนจำ เช่น จำปีที่เหตุการณ์ต่างๆเกิดขึ้น ในวิชาประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ครูมีการตั้งคำถามให้นักเรียนคิดหาเหตุผลว่าทำไมการปกครองสมัยสุโขทัยจึงเป็นแบบพ่อปกครองลูก แต่ทำไมการปกครองสมัยอยุธยาจึงไม่เป็นแบบนั้น (ในภาพประกอบ 5.):

ภาพที่ 6.2 การสอนในโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ

ครูสอนวิชาประวัติศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนC (ต่อไปเรียกว่า ครู—ผู้วิจัย): นักเรียนสังเกตไหมครับชื่อของพระมหากษัตริย์ที่เราเรียนมาสมัยสุโขทัยจะใช้คำว่า พ่อ ใช่ไหมครับ แต่กษัตริย์ในสมัยอยุธยานี้ใช้คำว่า สมเด็จพระ เอ้าใครรู้เพราะเหตุใดลูก เคยได้ยินใช่ไหมสมัยเรียนป. 4

เด็ก: ปกครองไม่ไหวครับ

ครู: ยกมือลูก ยกมือ ยืนเอ้าผู้หญิงช่วยอภิปรายหน่อยลูกช่วยกันแสดงความคิด ทำไมสมัยสุโขทัยเรียกว่าพ่อ ทำไมสมัยอยุธยาเรียกว่าสมเด็จพระ

เด็ก: (ยกมือ)

ครู: เชิญครับลูก

เด็ก: เพราะคนน้อย

ครู: เอ้า โอเค คนนี้ตอบว่าเพราะคนน้อย ส่วนคนนี้ว่าเป็นพ่อกับลูก เอ้าโอเค แสดงว่าสมัยสุโขทัยนี้กษัตริย์กับประชาชนมีความใกล้ชิดกันเพราะว่าคนน้อย เราเรียกการปกครองว่าพ่อปกครองลูก ป.6 เดี๋ยวพอขึ้นป. 6 คุณครูจะพานักเรียนไปชมถิ่นเดิมของไทยแล้วก็จะมีอาณาจักรสุโขทัย อยุธยา ธนบุรี รัตนโกสินทร์ ปีหน้าพาไปแน่นอน เอ้าตรงนี้มาดูต่อ ครูถามว่าทำไมสมัยอยุธยาจึงใช้คำว่าสมเด็จพระ หรือ พระเจ้า

เด็ก: ประชากรเยอะ

ครู: ครับ ช่วยกันตอบเร็ว ยกมือตอบครับ

เด็ก: (ยืน) เพราะว่ามีคนเยอะ

ครู: คนเยอะ เอ้าครูบอกใบ้ให้ได้ สีชมพูเกี่ยวข้องด้วย เอ้านั่งลงครับ

เด็ก: (ยืน) เพราะอาณาเขตกว้างครับ

ครู: อาณาเขตกว้าง คนเยอะ แล้วอะไรอีกลูกที่สำคัญ อะไรครับ

ดังจะเห็นได้จากภาพประกอบ 6.2 โรงเรียนเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการจะไม่เน้นการให้นักเรียนจดตามครู หรือ อ่านจากหนังสือเรียน ซึ่งเป็นการทำซ้ำเนื้อหาในแบบเรียนแต่จะมีการนำสื่ออื่นๆมาเสริมจากเนื้อหาในแบบเรียนที่นักเรียนต้องเรียนอยู่แล้ว ส่วนเรื่องการทำแบบฝึกหัดตามใบงานโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการมีการใช้กิจกรรมนี้เพื่อทบทวนความรู้ของนักเรียนเช่นเดียวกับโรงเรียนอื่นๆ

ตามหลักการของการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้น ครูต้องปรับเทคนิคการสอนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม แต่ในงานวิจัยนี้พบว่ายังไม่มีการดำเนินการเช่นนั้นในโรงเรียน ไม่มีการสังเกตหรือทำวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอนที่ผู้เรียนจากหลากหลายวัฒนธรรมถนัด โรงเรียนทุกโรงเรียนใช้เทคนิคการสอนแบบเดียวกันสำหรับผู้เรียนทุกคน อีกประการหนึ่งคือ ไม่มีการเชื่อมโยงชีวิตของผู้เรียนเข้ากับเนื้อหาในบทเรียน ไม่มีการสอนให้นักเรียนวิเคราะห์ความไม่เท่าเทียมในสังคมโดยเฉพาะความไม่เท่าเทียมระหว่างผู้ที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน

6.3 ภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยส่วนใหญ่ใช้ภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอน มีเพียงโรงเรียนเดียวที่เป็นโรงเรียนนำร่องการจัดการเรียนการสอนสองภาษาไทย-มลายู แบบประยุกต์ในโรงเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ ทำให้มีการจัดการเรียนการสอนเป็นแบบสองภาษาในระดับอนุบาล1 ถึงอนุบาล 2 โรงเรียนนี้เป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนทั้งหมดเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามและใช้ภาษามลายูเป็นภาษาแม่ ดังนั้นจึงเข้าร่วมโครงการสอนแบบสองภาษา โดยในชั้นอนุบาลใช้ภาษามลายูเป็นสื่อในการสอนควบคู่กับภาษาไทย มีการใช้สื่อการสอนที่เป็นสองภาษาคือทั้งภาษามลายูและภาษาไทย และจากการสังเกตชั้นเรียนพบว่าในการสอนครูใช้ทั้งสองภาษาเป็นสื่อในการสอน เช่น ในการเล่านิทาน การร้องเพลงจะเป็นสองภาษาทั้งหมด วัตถุประสงค์ของการสอนแบบสองภาษาก็เพื่อแก้ปัญหานักเรียนพูดภาษาไทยไม่ได้ อย่างไรก็ตามเมื่อสอบถามไปยังครูผู้สอนพบว่าการสอนแบบสองภาษาส่งผลทำให้นักเรียนชั้นอนุบาลอยากมาโรงเรียนมากขึ้น เพราะสามารถใช้ภาษาแม่ที่ตนเองคุ้นเคยสื่อสารกับครูได้ สำหรับเรื่องความสามารถทางภาษาไทยซึ่งเป็นวัตถุประสงค์หลักของการจัดการเรียนการสอนแบบนี้นั้น ยังไม่มีงานวิจัยยืนยันว่าเด็กสามารถพูดภาษาไทยได้มากขึ้นหรือไม่เมื่อเทียบกับการเรียนการสอนแบบเดิมที่เรียนภาษาไทยเป็นหลัก

นอกเหนือจากโรงเรียนดังกล่าวที่จัดการศึกษาแบบสองภาษา โรงเรียนอื่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้จัดการเรียนการสอนเป็นภาษาไทย อย่างไรก็ตามเนื่องจากนักเรียนที่เรียนส่วนใหญ่เป็นนักเรียนมุสลิมดังนั้นถึงแม้ว่าในการจัดการเรียนการสอนครูจะใช้ภาษาไทยเป็นสื่อ แต่นักเรียนก็ยังชินอยู่กับการใช้ภาษามลายู บางครั้งนักเรียนใช้ภาษามลายูกับครูเมื่อนึกภาษาไทยไม่ออก นักเรียนใช้ภาษามลายูเวลาอยู่ในกลุ่มเพื่อนด้วยกันเอง บางโรงเรียนจึงมีการห้ามไม่ให้นักเรียนพูดภาษามลายูในห้องเรียน เพื่อต้องการให้นักเรียนพูดภาษาไทยให้คล่อง

จากข้อมูลของโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบสองภาษา สิ่งหนึ่งซึ่งเป็นที่น่าสังเกตคือ การเปลี่ยนแปลงของนโยบายเกี่ยวกับภาษาที่ใช้ในโรงเรียน ครูในโรงเรียน Aซึ่งเป็นโรงเรียนที่สอนแบบสองภาษา (ไทย-มลายู) ในระดับอนุบาลกล่าวในการสัมภาษณ์ว่า:

> *"เมื่อเกือบยี่สิบปีที่แล้วมีกฎว่าถ้าใครใช้ภาษาถิ่นจะถูกเก็บสตางค์ แต่ปัจจุบันเมื่อมีหลักสูตรสองภาษาเข้ามาเขาให้เด็กใช้ภาษาถิ่นได้ตลอด เพื่อสร้างความมั่นใจในการเรียน และเพื่อให้เด็กอยากมาโรงเรียน เพราะจะทำให้โรงเรียนเหมือนบ้าน ไม่ใช่ว่ามาในถิ่นแปลก แต่ว่าพอมาถึงก็ยังสามารถพูดภาษาถิ่นได้ เด็กก็อยากมาโรงเรียน"*

(ครูโรงเรียน A)

การเตรียมตัวเพื่อเข้าสู่การเป็นประเทศสมาชิกสมาคมอาเซียนก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้นโยบายเกี่ยวกับภาษาที่ใช้ในโรงเรียนเปลี่ยนแปลงไป จากการสัมภาษณ์ครูผู้สอนพบว่าเมื่อก่อนโรงเรียนจะพยายามไม่ให้เด็กพูดภาษามลายูในโรงเรียน โดยเฉพาะในชั้นเรียนที่จะพยายามให้เด็กพูดภาษาไทยให้มากที่สุดเพื่อที่เด็กจะได้มีความสามารถทางภาษาไทยมากขึ้น เพราะปัญหาประการหนึ่งของนักเรียนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้คือการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนแต่หลังจากที่โรงเรียนตื่นตัวในการเตรียมพร้อมเพื่อเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน ก็มีการให้ความสำคัญกับการรู้ภาษาหลายๆภาษาเพราะถือเป็นข้อได้เปรียบในการสื่อสารกับประเทศสมาชิกอาเซียนอื่นๆ ดังนั้นจากที่โรงเรียนเคยห้ามไม่ให้นักเรียนพูดภาษามลายูเพื่อจะได้ใช้ภาษาไทยให้คล่อง ตอนนี้โรงเรียนเปลี่ยนนโยบายเป็นสนับสนุนให้นักเรียนใช้ภาษามลายู

ก็คือเรื่องพูดภาษาเนี่ยค่ะ พอพูดไม่ชัดปุ๊ปเค้าจะ ... พอพูดผิดคำปุ๊ปเพื่อนก็หัวเราะ จากที่เค้าคิดได้ในหัวสมองเค้าแล่นมันจะชะงัก พยายามฝึกให้เด็กพูดไทยให้ชัด เมื่อก่อนปีที่แล้ว ตอนนั้นอาเซียนยังไม่มา ก็ห้ามใครพูดภาษามลายูในห้อง ปีที่แล้วห้าม แต่ปีนี้ห้ามไม่ได้ [เพราะอาเซียน—ผู้วิจัย]

(ครูโรงเรียน B)

อาจกล่าวได้ว่าการเข้าสู่การเป็นสมาชิกของประชาคมเศรษฐกิจอาเซียนทำให้โรงเรียนมีการตื่นตัวและเห็นความสำคัญของความหลากหลายทางภาษามากขึ้น จากเมื่อก่อนที่รัฐมีนโยบายเน้นการใช้ภาษาเดียวกันทั้งประเทศ แต่ปัจจุบันความหลากหลายทางภาษาถูกมองเป็นทุนทางวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อเศรษฐกิจ และ การติดต่อกับนานาชาติ จากการเข้าไปสังเกตในโรงเรียนผู้วิจัยเห็นป้ายแสดงคำศัพท์อาเซียน (ภาพประกอบ 6.3) ที่ประกอบด้วยคำศัพท์ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ ภาษามลายู และ ภาษาอาหรับ

ภาพที่ 6.3 **ป้ายแสดงคำศัพท์ในโรงเรียน**

6.4 กิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน

เช่นเดียวกับการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน การจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้มีความแตกต่างกัน โรงเรียนเลือกที่จะจัดหรือไม่จัดกิจกรรม และมีการวางกฎระเบียบโดยขึ้นอยู่กับบริบทของโรงเรียนเช่น นักเรียน ชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ และ วัฒนธรรมของโรงเรียน

6.4.1 การแต่งกาย

ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยเครื่องแบบนักเรียน พ.ศ. 2551 ได้กำหนดเครื่องแบบนักเรียนสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่เรียนในสถานศึกษาอื่นนอกจากโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามไว้ชัดเจน แต่ทั้งนี้และทั้งนั้นได้ให้อำนาจแก่สถานศึกษาในการกำหนดรายระเอียดและเงื่อนไขในการแต่งเครื่องแบบนักเรียน "*ให้สถานศึกษาโดยความเห็นชอบของคณะกรรมการสถานศึกษาเป็นผู้กำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับการแต่ง วิธีการ และ เงื่อนไขในการแต่งเครื่องแบบนักเรียน*" (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

ภาพที่ 6.4 การแต่งกายของนักเรียนชาวมุสลิม

ดังนั้นถึงแม้ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการเปิดโอกาสให้นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามสามารถสวมเครื่องแบบนักเรียนที่สอดคล้องกับหลักศาสนาของตนได้ แต่สุดท้ายแล้วต้องขึ้นกับสถานศึกษาว่าจะอนุญาตหรือไม่ ในงานวิจัยนี้ การกำหนดกฎระเบียบเกี่ยวกับเครื่องแบบนักเรียนของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยขึ้นอยู่กับดุลพินิจของผู้บริหาร ครูในโรงเรียน รวมทั้งผู้ปกครอง โรงเรียนส่วนใหญ่ในจังหวัดชายแดนภาคใต้อนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งเครื่องแบบนักเรียนตามหลักศาสนาได้ คือ นักเรียนชายสวมกางเกงขายาว นักเรียนหญิงสวมกระโปรงยาวถึงตาตุ่ม เสื้อแขนยาว และสวมผ้าคลุมผม (ภาพที่ 6.4) โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ที่นักเรียนนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด หรือ มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นประชากรส่วนใหญ่ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน ล้วนอนุญาตให้นักเรียนสวมเครื่องแบบตามหลักศาสนาอิสลาม เพราะเป็นความต้องการของผู้ปกครองและชุมชน เป็นที่น่าสังเกตว่าเมื่อออกนอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้แล้ว ถึงแม้โรงเรียนจะมีนักเรียนนับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่ และ ผู้ปกครองเรียกร้องให้โรงเรียนอนุญาตให้บุตรหลานของตนแต่งกายตามหลักศาสนา แต่โรงเรียนก็ไม่อนุญาต เช่น โรงเรียน H ในจังหวัดระนอง ถึงแม้โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามคิดเป็นร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน แต่โรงเรียนไม่อนุญาตให้นักเรียนแต่งเครื่องแบบตามหลักศาสนา

> *"ตอนนี้โรงเรียนของเราตั้งมานานเกือบ 90 ปีแล้ว แล้วมันเป็นโรงเรียนที่ เอ่อ นิ่งแล้วนะ แล้วคนที่เข้ามาก็คือคนที่ตั้งใจเข้ามา ก็คือสิ่งที่เราจะดำเนินการ คือ เราเป็นกลางไปเลย คนที่จะเข้ามาที่นี้ก็ต้องปฏิบัติตามที่สถานศึกษากำหนด เช่น ของพี่น้องมุสลิมนี่ เขาเคยจะขอความร่วมมือ การโพกศีรษะโพกอะไร ของเราก็ไม่มี ไม่ให้ การทำละหมาด การทำอะไรก็ ไม่มี ไม่ให้"*
>
> (ผู้อำนวยการโรงเรียน H)

อาจกล่าวได้ว่าในจังหวัดชายแดนภาคใต้การอนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งกายตามหลักศาสนาในโรงเรียนของรัฐเป็นเรื่องที่ปฏิบัติกันเป็นปกติ แต่ในจังหวัดอื่นไม่ได้เป็นเช่นนั้น เช่นตัวอย่างของโรงเรียน H ซึ่งผู้อำนวยการโรงเรียนอ้างถึงหลักความ"*เป็นกลาง*" ซึ่งก็คือการที่กฎระเบียบของโรงเรียนไม่เอนเอียงไปทางกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งทั้งเรื่องการแต่งกายและเรื่องอื่นๆ แต่เมื่อพิจารณากฎระเบียบของโรงเรียนแล้วทำให้อดคิดไม่ได้ว่าเป็นกฎระเบียบที่กำหนดขึ้นมาจากกรอบวัฒนธรรมของชนกลุ่มใหญ่ในสังคม เรื่องการแต่งกายนี้เป็นเรื่องที่ละเอียดอ่อนเป็นอย่างมาก ในโรงเรียน H เนื่องจากผู้ปกครองยอมรับกฎของโรงเรียนจึงไม่เกิดปัญหาตามมา

อย่างไรก็ตามมีบางโรงเรียนที่ไม่อนุญาตให้นักเรียนแต่งกายตามศาสนาของตน เช่น โรงเรียน C ซึ่งเป็นโรงเรียนของรัฐที่มีชื่อเสียงในจังหวัดปัตตานี มีความเป็นเลิศทางวิชาการ และมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนน้อย (ประมาณร้อยละ 26) โรงเรียนนี้มีกฎเกี่ยวกับเครื่องแบบนักเรียนว่าให้นักเรียนทุกคนแต่งกายเหมือนกัน ไม่ว่าจะเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ หรือ ศาสนาอิสลาม ครูและผู้บริหารของโรงเรียนให้ข้อมูลว่าสาเหตุที่ไม่ให้นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามแต่งกายตามศาสนาของตนเนื่องจากเห็นว่านักเรียนยังเรียนอยู่ระดับประถมศึกษา ซึ่งสำหรับเด็กผู้หญิงแล้วถือว่ายังไม่เป็นสาว ดังนั้นการแต่งกายตามหลักศาสนาที่มีการสวมผ้าคลุมผมยังอาจจะไม่จำเป็น นอกจากนั้นเนื่องจากนักเรียนยังเป็นเด็กประถมยังมีการเล่นซน และเหงื่อออก ถ้ามีการแต่งกายตามหลักศาสนาที่สวมกระโปรงยาว หรือ กางเกงขายาว เสื้อแขนยาว และ สวมผ้าคลุมศีรษะอาจทำให้เหงื่อหมักหมม ทำให้สกปรกได้นอกจากนั้นการแต่งกายเหมือนกันยังทำให้เกิดความเป็นระเบียบ มองแล้วเหมือนกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่โรงเรียนย้ำเน้น ดังนั้นโรงเรียนจึงออกกฎว่าให้นักเรียนแต่งกายแบบเดียวกันหมด ซึ่งผู้ปกครองที่นับถือศาสนาอิสลามก็เข้าใจและรับรู้ว่าโรงเรียนมีกฎแบบนี้ตั้งแต่ก่อนที่จะนำบุตรหลานมาสมัครเข้าเรียนในโรงเรียน

เรื่องเครื่องแบบนักเรียนนักศึกษาสำหรับนักเรียนมุสลิม โดยเฉพาะเครื่องแบบของนักเรียนหญิงและการคลุมฮิญาบ (ผ้าคลุมศีรษะ) หลายครั้งเกิดเป็นข้อพิพาทใหญ่หลวง เช่น กรณีของนักเรียนมุสลิมในโรงเรียนมัธยมวัดหนองจอกที่ต้องการแต่งกายตามหลักศาสนาแต่โรงเรียนไม่อนุญาตทำให้เกิดเป็นกรณีพิพาทที่ยืดเยื้อมานานกว่า 1 ปี (Buddhist News, 2555) หรือ กรณีของวิทยาลัยครูยะลา (ชื่อเดิมของสถาบันราชภัฏยะลา) ในปี พ.ศ.2531 ที่นักศึกษาประท้วงเพื่อต้องการให้วิทยาลัยอนุญาตให้นักศึกษามุสลิมแต่งกายตามหลักศาสนา (รอมฎอน, 2555) หรือในต่างประเทศก็เช่นเดียวกัน การไม่อนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งกายตามหลักศาสนาโดยเฉพาะนักเรียนหญิง การไม่อนุญาตให้นักเรียนคลุมฮิญาบ ล้วนก่อให้เกิดข้อกรณีพิพาททั้งในประเทศฝรั่งเศส และ ตุรกีถึงแม้ตามหลักการของการจัดการศึกษาท่ามกลางความหลากหลายทางวัฒนธรรมการแต่งกายเป็นเพียงส่วนประกอบหนึ่งเท่านั้น แต่สำหรับนักเรียนนักศึกษาที่นับถือศาสนาอิสลามแล้ว การ

แต่งกายตามหลักศาสนา โดยเฉพาะ การคลุมฮิญาบ ไม่ใช่เป็นเพียงเครื่องแบบเท่านั้นแต่เป็นสัญลักษณ์อย่างหนึ่งของการเรียกร้องความเท่าเทียมในการยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรม

นอกเหนือจากการแต่งกายเครื่องแบบนักเรียนปกติแล้วบางโรงเรียนมีกฎให้นักเรียนแต่งกายตามวัฒนธรรมของท้องถิ่นในวันศุกร์ ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ นักเรียนมุสลิมสวมชุดกูรง ส่วนนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธสวมชุดที่ตัดจากผ้าปาเต๊ะ หรือ ชุดพละ

ภาพที่ 6.5 การแต่งกายของนักเรียนในวันศุกร์ในจังหวัดปัตตานี

6.4.2 การจัดกิจกรรม

ภาพที่ 6.6 กิจกรรมหน้าเสาธงของโรงเรียนในกลุ่มตัวอย่าง

เมื่อนักเรียนทุกคนมายืนเข้าแถวพร้อมกันแยกตามชั้นกลางลานระหว่างตึกในโรงเรียน กิจกรรมหน้าเสาธงก็เริ่มขึ้น นักเรียนสองคนเป็นตัวแทนเชิญธงชาติขึ้นสู่ยอดเสา หนังเรียนทั้งหมดเปล่งเสียงร้องเพลงชาติ หลังจากนั้นนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธนำนักเรียนพุทธในโรงเรียนสวดมนต์ ตามด้วยนักเรียนมุสลิมขอดูอาห์ (นักเรียนมุสลิมยกมือขึ้นระดับอก กล่าวคำขอดูอาห์) จากนั้นนักเรียนทั้งหมดกล่าวคำปฏิญาณตน เมื่อกล่าวจบตามด้วยกิจกรรมน้องเคารพพี่ โดยนักเรียนที่เรียนอยู่ชั้นต่ำกว่าหันไปทางแถวที่นักเรียนชั้นสูงกว่ายืนอยู่แล้วไหว้ ตามด้วยการให้นักเรียนทั้งหมดเคารพคุณครู เมื่อจบแล้วนักเรียนทั้งหมดขยายแถวเตรียมตัวเต้น แอโรบิคส์ ตามจังหวะเพลง หลังจากนั้นคุณครูที่นับถือศาสนาพุทธที่เป็นคุณครูเวรในวันนั้นออกมาพูดเกี่ยวกับเรื่องระเบียบวินัยกับนักเรียน โดยเตือนเรื่องการทำความเคารพ สอนเกี่ยวกับความประพฤติ และ ห้ามไม่ให้นักเรียนขีดเขียนบนตามผนังตามทางเดิน เมื่อครูไทยพุทธพูดจบก็เป็นหน้าที่ของคุณครูที่นับถือศาสนาอิสลามออกมาพูดเกี่ยวกับการ

เรี่ยไรเงินช่วยเหลือนักเรียนที่บ้านถูกไฟไหม้ หลังจากนั้นนักเรียนแยกย้ายกันเดินไปเข้าห้องเรียนทีละชั้น

(กิจกรรมหน้าเสาธงของโรงเรียน G, บันทึกภาคสนาม)

กิจกรรมหน้าเสาธงของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยส่วนใหญ่มีลำดับขั้นตอนและลักษณะของกิจกรรมตามที่แสดงให้เห็นในภาพของโรงเรียน H จากบันทึกภาคสนาม อย่างไรก็ตามแต่ละโรงเรียนมีรายลละเอียดของกิจกรรมแตกต่างกันไปตามบริบทของโรงเรียน ตัวอย่างเช่น โรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด จะไม่มีการสวดมนต์ โรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมากกว่า และ เป็นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงนักเรียนมุสลิมจะไม่มีการขอดูอาห์ แต่จะยืนสงบนิ่งตอนที่นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธสวดมนต์ (ดูตาราง 5.2) นอกจากนั้นเนื้อหาที่ครูเวรพูดกับนักเรียนจะแตกต่างกันไปตามสภาพของโรงเรียน เช่น บางโรงเรียนครูเวรประกาศเป็นภาษาอังกฤษ บางโรงเรียนครูเวรประกาศรายชื่อนักเรียนที่ได้รับรางวัลในการแข่งขันต่างๆแทนที่จะเตือนเรื่องระเบียบวินัย ซึ่งในงานวิจัยนี้โรงเรียนที่เป็นเช่นนั้นมักจะเป็นโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ แต่ในภาพรวมแล้วส่วนใหญ่โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้จะมีกิจกรรมหน้าเสาธงตามที่แสดงไว้ในภาพข้างต้น

นอกเหนือจากกิจกรรมหน้าเสาธงแล้ว โรงเรียนมีการจัดกิจกรรมอื่นๆตามวันสำคัญ เช่น วันไหว้ครู วันสำคัญทางศาสนา และ วันสำคัญที่ราชการกำหนด

กิจกรรมในวันไหว้ครู

การไหว้ครูเป็นพิธีทางที่โรงเรียนส่วนใหญ่จัดขึ้นทุกปีหลังจากเริ่มปีการศึกษาใหม่ในวันพฤหัสบดีเดือนพฤษภาคม หรือเดือนมิถุนายน โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยที่อยู่ในจังหวัดชายแดนภาคใต้บางโรงเรียนไม่จัดพิธีไหว้ครู และ บางโรงเรียนจัดพิธีไหว้ครูแยกกันระหว่างนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธและนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม ผู้ที่นับถือศาสนาอิสลามถือว่าพิธีไหว้ครูเป็นพิธีของศาสนาพุทธเนื่องจากมีบทสวดไหว้ครู มีพานไหว้ครูและธูปเทียน ดังนั้นโรงเรียนที่นักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลามจึงไม่มีพิธีไหว้ครูโดยสิ้นเชิง ส่วนในโรงเรียนที่มีทั้งนักเรียนมุสลิมและนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ ไม่ว่านักเรียนที่นับถือศาสนาใดจะมีจำนวนมากกว่าก็ตาม จะมีการจัดพิธีไหว้ครูแยกกันระหว่างนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธกับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม โดยนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธจะมีการสวดบทไหว้ครู ทำพานไหว้ครู และ นำพานรวมทั้งดอกไม้ธูปเทียนไปไหว้ขอขมาครู สำหรับนักเรียนมุสลิม บางโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมเป็นจำนวนน้อยจะให้นักเรียนมุสลิมแยกออกไป เช่น ไปอยู่ในห้องสมุดเป็นต้น ส่วนในโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมเป็นจำนวน

มากจะมีการเชิญวิทยากรอิสลามมาให้ความรู้แก่นักเรียนมุสลิม มีการนักเรียนเข้าแถวสลาม (ทำความเคารพ) ครู โดยนักเรียนชายสลามกับครูผู้ชาย นักเรียนหญิงสลามกับครูผู้หญิง บางโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมจำนวนมากมีการจัดกิจกรรมอ่านอัลกุรอาน มีตัวแทนนักเรียนมุสลิมมาขับร้องเพลงอนาซีดส่วนใหญ่ผู้อำนวยการโรงเรียนจะพูดเกี่ยวกับความสำคัญของการไหว้ครูให้นักเรียนทุกคนฟัง แล้วจึงแยกกันไปทำพิธีตามศาสนาของตน อย่างไรก็ตามโรงเรียนในจังหวัดระนองที่มีนักเรียนมุสลิมจำนวนมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมีการจัดพิธีไหว้ครูรวมกันทั้งโรงเรียน ไม่มีการแยกเป็นพิธีสำหรับนักเรียนต่างศาสนาเหมือนที่ปฏิบัติกันอยู่ในจังหวัดชายแดนภาคใต้

กิจกรรมในวันสำคัญต่างๆ

ในโรงเรียนมีการจัดกิจกรรมในวันสำคัญต่าง เช่น วันสำคัญทางศาสนา เช่น วันเข้าพรรษา และวันสำคัญของทางราชการเช่น วันพ่อ วันแม่ วันลอยกระทง บางโรงเรียนมีการจัดกิจกรรมประจำปีอื่นๆ เช่น กิจกรรมวันวิชาการ กิจกรรมกีฬาสี กิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม กิจกรรมวันเด็ก กิจกรรมประเพณีทำบุญเดือนสิบ กิจกรรมวันเมาลิด กิจกรรมวันกวนอาซูรอ เป็นต้น การที่โรงเรียนจะเลือกจัดกิจกรรมใด หรือจะมีรายละเอียดของกิจกรรมเป็นอย่างไรนั้น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมอบให้อยู่ในดุลพินิจและอำนาจตัดสินใจของโรงเรียน โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้มีการจัดกิจกรรมในวันสำคัญต่างๆ แตกต่างกันออกไป โดยในการพิจารณาเลือกจัดกิจกรรมนั้นโรงเรียนกระทำโดยคำนึงถึงนักเรียนในโรงเรียนและ ชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่เป็นหลัก โดยเฉพาะโรงเรียนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้นั้นการจัดกิจกรรมต่างๆ ต้องทำด้วยความระมัดระวังเป็นอย่างมาก เนื่องจากกิจกรรมหลายอย่างที่เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับศาสนาอาจทำให้ชุมชนไม่พอใจและเป็นบ่อเกิดของความขัดแย้งต่อไปได้ การจัดกิจกรรมของโรงเรียนซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้มีความคล้ายคลึงกับการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน กล่าวคือ กิจกรรมของโรงเรียนสะท้อนวัฒนธรรมของโรงเรียน ซึ่งมาจากประชากรนักเรียน ชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ และ จุดเน้นของโรงเรียน

โรงเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่นักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลามและตั้งอยู่ในชุมชนที่เคยมีประวัติตกเป็นเป้าของความรุนแรง เช่น โรงเรียน A จึงเลือกที่จะไม่จัดกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับศาสนาพุทธโดยสิ้นเชิง โดยผู้อำนวยการโรงเรียนให้เหตุผลที่โรงเรียนมีนโยบายเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมว่า *"กิจกรรมในโรงเรียนของเรา เราจัดไว้สำหรับเด็ก ถ้าอันไหนที่ไม่ถึงเด็กเราก็จะไม่จัด"* โรงเรียน A เป็นโรงเรียนที่นักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลาม มีครูที่เป็นครูไทยพุทธ และ ครูมุสลิม เมื่อถึงวันสำคัญทางศาสนาพุทธเช่นวันเข้าพรรษา วันวิสาขบูชา โรงเรียนจะไม่จัดกิจกรรมเนื่องจากเห็นว่าเป็นเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับนักเรียน ผู้อำนวยการมีการเปิดโอกาสให้ครูในโรงเรียนไปทำบุญในวันสำคัญที่เกี่ยวกับศาสนาพุทธแต่ไม่จัดกิจกรรมในโรงเรียน ปฏิกิริยาของชุมชนก็เป็นอีกเรื่องหนึ่งที่โรงเรียนให้ความใส่ใจเป็นอย่างมากในการจัดกิจกรรม โรงเรียน A ตั้งอยู่ในชุมชนที่เป็นมุสลิม

ล้วน และ เป็นโรงเรียนที่เคยตกเป็นเป้าของการก่อการร้าย ทำให้บุคลากรในโรงเรียนโดยเฉพาะโรงเรียนมีความระมัดระวังเป็นพิเศษไม่ว่าจะทำอะไร ในการจัดกิจกรรมในวันสำคัญของศาสนาพุทธนั้นครูในโรงเรียนเล่าว่า *"เมื่อก่อนถึงวันสำคัญเรามีการจัดบอร์ด แต่ช่วงหลังเนื่องจากสถานการณ์ไม่ดีเราก็ไม่จัด คือ เราป้องกันตัวเองไว้ก่อน เพราะเดี๋ยวคนเห็นแล้วจะไปเที่ยวว่าเราแบบโน้นแบบนี้"*(ครูโรงเรียน A) ด้วยเหตุผลทั้งสองคือนักเรียนในโรงเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด และ ปฏิกิริยาจากชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ทำให้โรงเรียนเลือกที่จะไม่จัดกิจกรรมใดๆที่เกี่ยวข้องกับวันสำคัญทางศาสนาพุทธ เช่นเดียวกับโรงเรียน F ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมประมาณร้อยละ 99 จากนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน ครูในโรงเรียนกล่าวถึงการจัดบอร์ดในวันสำคัญทางศาสนาพุทธว่า *"ลำบากมาก อย่างเช่นวันวิสาขบูชา อย่างเช่นวันสำคัญเนี่ยมันจะลำบากนิดนึง ทางโรงเรียนเค้าให้ทำ [จัดบอร์ด] แต่ก็...ทำให้เป็นแบบภาครวมแล้วกัน แบบทีละห้องมันก็ลำบาก มันขัดกับหลักศาสนา"* ดังนั้นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับวันสำคัญทางศาสนาของโรงเรียนเหล่านี้จึงเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวกับศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่ เช่น กิจกรรมวันเมาลิด กิจกรรมวันกวนอาซูรอ กิจกรรมวันฮารีรายอ ส่วนกิจกรรมอื่นๆที่ไม่เกี่ยวข้องกับศาสนาโรงเรียนก็จัดได้ตามปกติ เช่น กิจกรรมวันเด็ก กิจกรรมวันแม่ กิจกรรมวันพ่อ โรงเรียนก็จัดตามปกติ

ภาพที่ 6.7 กิจกรรมกวนอาซูรอ

สำหรับโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ โรงเรียนจัดทั้งกิจกรรมของทางศาสนาพุทธและกิจกรรมของศาสนาอิสลาม เช่น ในวันเข้าพรรษาโรงเรียนมีการนำนักเรียนที่

นับถือศาสนาพุทธและครูไปถวายเทียนพรรษาที่วัน ในวันวิสาขบูชาโรงเรียนมีการจัดบอร์ดให้ความรู้แก่นักเรียน ในวันลอยกระทงโรงเรียนให้นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธทำกระทง (บางครั้งมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามมาช่วยทำ) และให้นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธนำกระทงไปประกวดในกิจกรรมที่จังหวัดจัดขึ้น นอกจากกิจกรรมตามหลักศาสนาพุทธแล้ว โรงเรียนยังจัดกิจกรรมวันสำคัญทางศาสนาอิสลาม เช่น วันกวนอาซูรอ วันเมาลิดเป็นต้น กิจกรรมในวันสำคัญอื่นๆที่ไม่เกี่ยวกับศาสนาโรงเรียนก็จัดทั้งสิ้น เช่น กิจกรรมวันพ่อ กิจกรรมวันแม่ มีการเชิญพ่อและแม่ของนักเรียนไม่ว่าจะนับถือศาสนาอะไรมาเข้าร่วมกิจกรรม โดยสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมีการกราบไหว้พ่อแม่ ส่วนนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามจะเป็นการสลาม (การทักทายของมุสลิม) พ่อแม่ บางโรงเรียนมีการมอบดอกไม้

ภาพที่ 6.8 กิจกรรมวันวิชาการ (ร้องเพลงอนาซีด)

ในโรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาพุทธเป็นประชากรส่วนใหญ่ของโรงเรียน กิจกรรมของโรงเรียนจะเน้นไปทางกิจกรรมของศาสนาพุทธมากกว่า เช่น กิจกรรมในวันสำคัญทางศาสนาพุทธโรงเรียนจัดทั้งหมด รวมทั้งมีการพานักเรียนไปทำบุญที่วัด บางโรงเรียนเช่นโรงเรียนเช่นโรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้มีการนำนักเรียนทั้งโรงเรียนไปทำกิจกรรมที่วัด เช่น การพัฒนาวัดโดยไม่ได้แยกว่าเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธหรือศาสนาอิสลาม

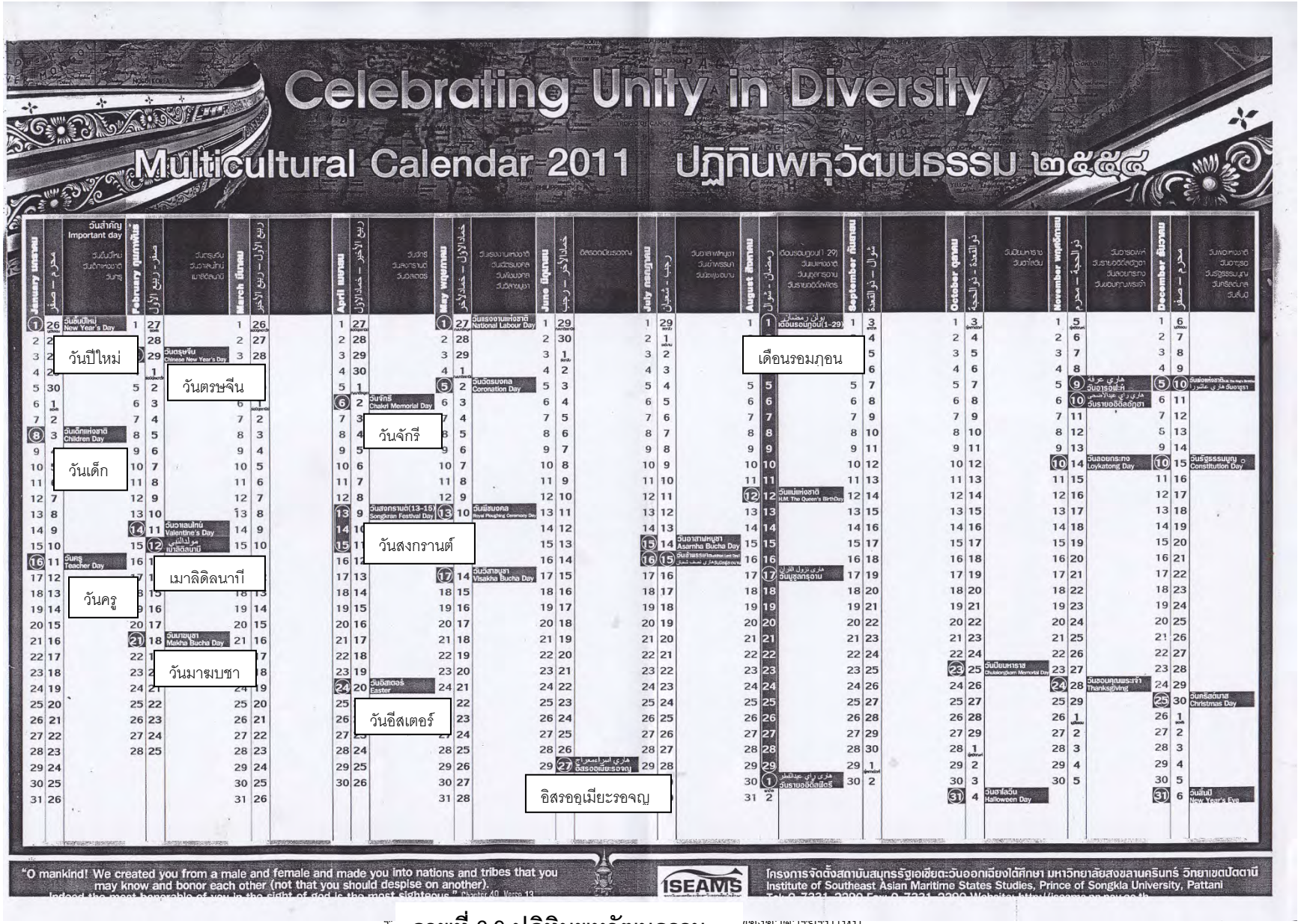
สำหรับกิจกรรมที่มีพิธีทางศาสนาเข้ามาเกี่ยวข้องนั้นโรงเรียนจะแยกนักเรียนมุสลิมออก เช่น ให้ไปอยู่ในห้องคอมพิวเตอร์ หรือห้องสมุด สำหรับกิจกรรมวันลอยกระทงโรงเรียนจัดร่วมกันทั้งหมด โดยให้นักเรียน

ทั้งหมดทำกระทง มีการนำกระทงไปประกวด แต่การนำกระทงไปลอยนั้นแล้วแต่นักเรียนแต่ละคน ในโรงเรียนเหล่านี้ไม่มีการจัดกิจกรรมในวันสำคัญทางศาสนาอิสลาม ไม่มีการจัดกิจกรรมกวนอาซูรอ ไม่มีการจัดงานวันเมาลิด ไม่มีการจัดงานวันฮารีรายอ กิจกรรมอื่นๆนอกเหนือจากกิจกรรมในวันสำคัญทางศาสนา เช่น กิจกรรมวันพ่อ กิจกรรมวันแม่ มีการจัดปกติ

6.4.3 กฎระเบียบเกี่ยวกับ อาหาร วันหยุด และ สถานที่

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ทุกโรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเรียนอยู่เป็นจำนวนต่างกัน ถึงแม้ว่าการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน และ การจัดกิจกรรมของโรงเรียนจะแตกต่างกัน แต่เมื่อมาถึงเรื่องของกฎระเบียบของโรงเรียนเกี่ยวกับอาหารแล้ว ทุกโรงเรียนมีการจัดอาหารสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม โดยรูปแบบการจัดอาหารสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามจะแตกต่างกันไป บางโรงเรียนจัดให้มีแม่ครัวชาวมุสลิมเป็นผู้ประกอบอาหารให้กับนักเรียนทั้งโรงเรียน บางโรงเรียนจัดให้มีทั้งอาหารสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามและนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ ถึงแม้รูปแบบจะแตกต่างกันแต่ทุกโรงเรียนมีการจัดอาหารสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม ทั้งนี้เนื่องจากข้อกำหนดเกี่ยวกับอาหารเป็นข้อกำหนดพื้นฐานสำหรับชาวมุสลิมที่ต้องปฏิบัติตามอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ และโรงเรียนก็มีความเข้าใจในเรื่องนี้ ดังเช่นโรงเรียน H ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีจุดยืนว่าจะไม่จัดการศึกษาที่โอนเอียงไปทางวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่งโดยเฉพาะ แต่เมื่อมาถึงเรื่องเกี่ยวกับอาหาร ผู้อำนวยการของโรงเรียน H กล่าวว่า *"อาหารกลางวันเขาขอให้คนที่นับถือศาสนาอิสลามมาประกอบ โรงเรียนก็ตกลงจัดให้"* (ผู้อำนวยการโรงเรียน H)

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับวันหยุดของโรงเรียนนั้นกระทรวงศึกษาธิการเปิดโอกาสให้โรงเรียนได้กำหนดวันหยุดของโรงเรียนนอกเหนือจากวันหยุดราชการที่กำหนดให้สะท้อนวัฒนธรรมและสภาพความเป็นอยู่ของนักเรียนในแต่ละพื้นที่ โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ผู้วิจัยเข้าไปเก็บข้อมูลนั้น ได้กำหนดให้วันฮารีรายอ หรือ วันหลังจากวันออกจากการถือบวชในเดือนรอมฎอนเป็นวันหยุดของโรงเรียนเพิ่มจากวันหยุดราชการอีกหนึ่งวัน โรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นจำนวนมากกำหนดให้โรงเรียนหยุดในวันทำบุญเดือนสิบซึ่งเป็นวันทำบุญใหญ่ของคนที่นับถือศาสนาพุทธในภาคใต้เป็นวันหยุดอีกวันหนึ่งด้วยเช่นกัน ในระหว่างการทำวิจัย ผู้วิจัยพบว่าในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีชาวมุสลิมอาศัยอยู่เป็นจำนวนมาก มีการออก "ปฏิทินพหุวัฒนธรรม" (ภาพที่ 6.9) ซึ่งแสดงให้เห็นวันสำคัญทั้งของทางศาสนาพุทธและศาสนาอิสลาม ปฏิทินนี้จัดทำโดยและได้รับการแจกจ่ายไปยังหน่วยงานต่างๆในจังหวัดชายแดนภาคใต้ อย่างไรก็ตามเมื่อออกนอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ปฏิทินนี้ยังไม่เป็นที่รู้จักแพร่หลาย โรงเรียนนอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้กำหนดวันหยุดของโรงเรียนตามวันหยุดราชการถึงแม้นักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลาม



ภาพที่ 6.9 ปฏิทินพหุวัฒนธรรม

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับสถานที่นั้นไม่ได้สะท้อนเพียงความเชื่อและทัศนคติต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของโรงเรียนแต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับงบประมาณด้วย จากการสัมภาษณ์ หลายโรงเรียนกล่าวว่าต้องการสร้างทั้งห้องละหมาด และ ห้องพระแต่เนื่องจากงบประมาณอันจำกัดของโรงเรียนทำให้ยังสร้างไม่ได้ ดังนั้นโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้หลายโรงเรียนมีทั้งห้องละหมาดและห้องพระ ในขณะที่บางโรงเรียนมีแต่ห้องละหมาดไม่มีห้องพระ บางโรงเรียนมีแต่ห้องพระและไม่มีห้องละหมาด ส่วนบางโรงเรียนไม่มีทั้งห้องละหมาดและห้องพระ โรงเรียนที่มีนักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมดจะไม่มีห้องพระ ส่วนโรงเรียนอื่นๆ การจะมีห้องละหมาดและห้องพระหรือไม่นั้น ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับงบประมาณของโรงเรียนและพื้นที่ของโรงเรียน แต่ถึงจะไม่มีห้องเฉพาะของศาสนา แต่โรงเรียนมีการจัดห้องอื่นให้เป็นที่ประกอบกิจกรรมทางศาสนาได้ เช่น บางโรงเรียนจัดให้นักเรียนละหมาดในห้องเรียนที่กำหนดไว้โดยเฉพาะหรือละหมาดที่ศาลาโรงเรียน บางโรงเรียนใช้ห้องเรียนที่ว่างเป็นห้องพระเป็นต้น

ตาราง 6.3 สรุปเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียน จากข้อมูลที่ได้ผู้วิจัยพบว่าจำนวนนักเรียนในโรงเรียน เช่น จำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ จำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามต่อจำนวนนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียนมีผลต่อการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียน นอกจากนั้น ชื่อเสียงของโรงเรียน และ ที่ตั้งของโรงเรียนยังเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ การกำหนดกฎระเบียบของโรงเรียน โรงเรียนที่มีชื่อเสียงสามารถจัดการเรียนการสอนและกำหนดกฎระเบียบของโรงเรียนตามแนวทางที่โรงเรียนยึดถือ เช่น การเน้นคุณภาพทางวิชาการ และ การเน้นระเบียบวินัย โรงเรียนประเภทนี้คำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียนในส่วนที่หลีกเลี่ยงไม่ได้เท่านั้น เช่น เรื่องอาหาร เรื่องการกราบสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม แต่ในส่วนอื่นแล้วโรงเรียนยึดถือวัฒนธรรมของโรงเรียน หรือวัฒนธรรมกระแสหลักของสังคมในการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ การกำหนดกฎระเบียบ พื้นที่ของโรงเรียนเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียน โรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ในการวิจัยนี้ ถึงแม้จะมีจำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่แต่การจัดการศึกษาของโรงเรียนกลับไม่ได้คำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียนเท่าที่ควรเมื่อเทียบกับโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ทั้งนี้อาจมีสาเหตุจากการเมืองของกลุ่มที่แตกต่างกันในทั้งสองพื้นที่

กล่าวโดยสรุปโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีการจัดการศึกษาที่ต้องคำนึงถึงวัฒนธรรมนักเรียน โดยวัฒนธรรมขั้นพื้นฐานที่โรงเรียนคำนึงถึง คือ ต้องไม่มีการกราบ สวดมนต์ให้เด็กยืนสงบนิ่ง อาหารมุสลิม วันหยุดฮารีรายอ ส่วนที่เพิ่มขึ้น เช่น การแต่งกาย การจัดกิจกรรมนั้น เป็นส่วนที่สะท้อนวัฒนธรรมของโรงเรียน

ได้ดี ถ้าโรงเรียนมีวัฒนธรรมพุทธอยู่ก็จะไม่อนุญาตในสิ่งเหล่านี้ แต่ถ้าโรงเรียนมีวัฒนธรรมเอนเอียงไปทางมุสลิมก็จะมีกิจกรรมที่สะท้อนวัฒนธรรมเหล่านั้น

ตาราง 6.3 กิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน

	โรงเรียนที่มีนักเรียนมุสลิมล้วน	**โรงเรียนที่ นักเรียนมุสลิมจำนวนมากกว่านักเรียนพุทธ**	**โรงเรียนที่นักเรียนพุทธมากกว่านักเรียนมุสลิม (โรงเรียนทีมีชื่อเสียง โรงเรียนที่ตั้งอยู่นอกจังหวัดชายแดนภาคใต้)**
การแต่งกาย	อนุญาตให้แต่งตามศาสนา (นักเรียนหญิงมุสลิมสวมฮิญาบ เสื้อแขนยาว และกระโปรงยาว, นักเรียนชายมุสลิมสวมกางเกงขายาว)	อนุญาตให้แต่งตามศาสนา ตามศาสนา (นักเรียนหญิงมุสลิมสวมฮิญาบ เสื้อแขนยาว และกระโปรงยาว, นักเรียนชายมุสลิมสวมกางเกงขายาว, นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธแต่งกายเครื่องแบบนักเรียนตามปกติ)	ไม่อนุญาตให้นักเรียนแต่งกายตามหลักศาสนา (นักเรียนทุกคนแต่งเครื่องแบบนักเรียนเหมือนกันทั้งหมด)
กิจกรรมหน้าเสาธง	มีการกล่าวดูอาห์ ไม่มีการกล่าวสวดมนต์	มีการกล่าวดูอาห์และมีการสวดมนต์	ไม่มีการกล่าวดูอาห์แต่ให้นักเรียนมุสลิมยืนสงบนิ่งในขณะที่นักเรียนพุทธสวดมนต์
การไหว้	สอนและปลูกฝังให้นักเรียนทุกคนไหว้	สอนและปลูกฝังให้นักเรียนทุกคนไหว้	สอนและปลูกฝังให้นักเรียนทุกคนไหว้
วันเข้าพรรษา วันวิสาขบูชา และวันสำคัญทางศาสนาพุทธ	ไม่จัดและไม่มีการจัดบอร์ด	จัดบอร์ด จัดสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ มีการพานักเรียนไปวัด พูดถึงในชั้นเรียน	จัดพิธี มีการพานักเรียนไปวัดและมีการจัดบอร์ดพูดถึงในชั้นเรียนและหน้าเสาธง

วันลอยกระทง	ไม่จัด	จัดเฉพาะนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ (บางโรงเรียนให้นักเรียนทั้งหมดทำกระทงแต่ให้ลอยเฉพาะนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเท่านั้น)	จัดร่วมกันทั้งหมด
วันพ่อ วันแม่	จัดแต่ไม่มีการให้ดอกไม้ บางโรงเรียนเน้นกิจกรรมการแสดงบนเวทีมากกว่า	จัด มีการเชิญผู้ปกครองทั้งของนักเรียนพุทธและนักเรียนมุสลิมมาโรงเรียน บางโรงเรียนให้นักเรียนมุสลิมสลามผู้ปกครองเฉยๆ บางโรงเรียนมีการให้ดอกไม้	จัด เชิญผู้ปกครองทั้งพุทธและมุสลิมขึ้นบนเวที ให้ดอกไม้ กราบ และ สลาม
วันเมาลิด	จัด	จัด	ไม่จัด
วันกวนอาซูรอ	จัด	จัด	ไม่จัด
วันไหว้ครู	ไม่มีการจัดกิจกรรมนี้	จัดกิจกรรมไหว้ครู (แยกนักเรียนพุทธกับนักเรียนมุสลิม)	จัดกิจกรรมไหว้ครู (แยกนักเรียนพุทธกับนักเรียนมุสลิมในบางโรงเรียน)
อาหาร	อาหารมุสลิม	อาหารมุสลิม	มีทั้งอาหารสำหรับนักเรียนพุทธและนักเรียนมุสลิม
วันหยุด	หยุดตามวันสำคัญของศาสนาพุทธและศาสนาอิสลาม	หยุดตามวันสำคัญของศาสนาพุทธและศาสนาอิสลาม	หยุดตามวันสำคัญของศาสนาพุทธและศาสนาอิสลาม
สถานที่	มีห้องละหมาด	มีทั้งห้องละหมาดและห้องพระ	มีห้องพระ (บางโรงเรียนมีห้องละหมาด บางโรงเรียนไม่มี)

6.5 สรุปการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม ของโรงเรียน

ผู้วิจัยขอสรุปผลการวิจัยประเด็นเรื่องการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม ของโรงเรียน โดยใช้บันทึกการสังเกตการประกวดมารยาทที่จัดขึ้นโดยสำนักงานวัฒนธรรม จังหวัดปัตตานี ดังภาพที่ 6.10

ภาพที่ 6.10 กิจกรรมประกวดมารยาทไทยในจังหวัดปัตตานี

วันที่ 3 สิงหาคม พ.ศ.2553

วันนี้เป็นกิจกรรมประกวดมารยาทไทยของโรงเรียนในจังหวัดที่จัดโดยสำนักงานวัฒนธรรมจังหวัดปัตตานี เด็กที่มาเข้าประกวดมีตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึง ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ส่วนใหญ่เด็กที่มาเป็นเด็กที่นับถือศาสนาพุทธ (ดูจากการแต่งกาย) มีเด็กและครูที่สวมคลุม (ฮิญาบ) บางโรงเรียนนักเรียนเป็นเด็กที่นับถือศาสนาพุทธแต่ครูมุสลิมเป็นผู้ครูพี่เลี้ยงพามาประกวด โรงเรียนที่นักเรียนและครูเป็นมุสลิมมีเป็นส่วนน้อย มีโรงเรียนหนึ่งที่เป็นโรงเรียนเอกชนสำหรับเด็กมุสลิมโดยเฉพาะ จากการสอบถามครูของโรงเรียนซึ่งเป็นพี่เลี้ยงนำนักเรียนมาประกวดทำให้ทราบว่าในโรงเรียนไม่ได้ปฏิบัติเกี่ยวกับการไหว้ การกราบเช่นที่ทำ

ในการประกวด แต่เนื่องจากสำนักงานวัฒนธรรมขอความร่วมมือไปยังโรงเรียนให้ส่งเด็กมาประกวด โรงเรียนจึงเข้าร่วมการประกวดครั้งนี้โดยมีเวลาฝึกซ้อมเพียง 1 วันเท่านั้น

เด็กต่างด้าวที่เป็นผู้ให้ข้อมูลหลักในการวิจัยครั้งนี้ได้รับคัดเลือกให้เป็นตัวแทนโรงเรียนมาประกวดมารยาทไทยด้วย การประกวดแบ่งเป็นช่วงชั้น (ช่วงชั้นที่1คือชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3, ช่วงชั้นที่ 2 คือ

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6, ช่วงชั้นที่ 3 คือ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่1-3, ช่วงชั้นที่4 คือชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6) แต่ละโรงเรียนส่งผู้เข้าประกวด 1 คู่ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนชายและนักเรียนหญิงสำหรับแต่ละช่วงชั้น

*ในพิธีเปิดโดยผู้ว่าราชการจังหวัด บรรยายถึง ขนมไทย นิทานไทยเก่าๆ รวมถึงมารยาทไทยว่าเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมไทย ซึ่งถ้าวัฒนธรรมเหล่านี้หายไปจะทำให้ประเทศชาติสูญไปด้วย ดังนั้นวัตถุประสงค์อย่างหนึ่งของการประกวดมารยาทไทยวันนี้คือเพื่ออนุรักษ์สิ่งดีๆให้อยู่คู่สังคมไทย ในการพิธีเปิดมีการกล่าวว่าวัฒนธรรมไทยคือความหลากหลายของคนที่อยู่ในประเทศไทย ว่าเป็นรูปแบบความประพฤติที่ดีของคนเชื้อชาติอื่นที่มีสัญชาติไทย เช่น อาจเป็นคนจีนที่มีมารยาทดี พี่น้องมุสลิมปฏิบัติในแนวทางที่เป็นมารยาทที่ดีก็ได้ แต่ทั้งนี้และทั้งนั้นทุกคนต้องรู้มารยาทที่**เป็นกลาง** (เน้นโดยผู้วิจัย) เป็นมารยาทของคนส่วนใหญ่ไม่ว่าจะเชื้อชาติอะไรก็ต้องรู้ เพื่อจะได้ปฏิบัติได้ ในสังคมส่วนใหญ่คนส่วนน้อยต้องรู้วัฒนธรรมของสังคมส่วนใหญ่ คนส่วนใหญ่เรียนรู้วัฒนธรรมของชนกลุ่มน้อย ที่สำคัญทุกคนต้องเป็นคนที่อ่อนน้อมถ่อมตน อย่าก้าวร้าว*

เด็กๆที่มาประกวดแต่งกายเรียบร้อยเด็กผู้หญิงมัดผมเปียหรือบางคนตัดผมสั้น เด็กผู้ชายตัดผมสั้น เด็กๆกริยามารยาทเรียบร้อย ระหว่างนั่งรอกรรมการเรียกไปประกวดจะนั่งกุมมือไว้บนตัก

การประกวดแบ่งเป็นฐาน ประกอบด้วย ฐานพระมหากษัตริย์ เป็นการทำความเคารพพระบรมฉายาลักษณ์ของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ฐานการนั่งการไหว้การกราบ เป็นการไหว้ผู้สูงอายุ ไหว้ผู้มีพระคุณ การกราบพระ การนั่งพับเพียบ การนั่งเก้าอี้ ฐานการรับส่งของให้ผู้หญ่ ฐานการยืนการเดินผ่านผู้ใหญ่ มีการยืน การเดินผ่านผู้ใหญ่ การเดินรับคำสั่ง การเดินนำผู้ใหญ่ การเดินตามผู้ใหญ่ เป็นต้น

ในการประกวดกรรมการให้คะแนนตั้งแต่การแต่งกายของนักเรียน ทรงผม มีการตรวจความสะอาดของเล็บ ในแต่ละฐานของการประกวดมารยาทกรรมการให้คะแนนความถูกต้องของการปฏิบัติเช่น ระดับของมือ การก้มศีรษะ จังหวะของการก้าว ระยะห่างระหว่างผู้ใหญ่ นอกจากความถูกต้องแล้วความพร้อมเพรียงก็เป็นจุดที่คณะกรรมการใช้พิจารณาในการให้คะแนน จากการสอบถามครูพี่เลี้ยงที่นำเด็กมาประกวดพบว่าบางโรงเรียนใช้เวลาฝึกเป็นเดือน ในขณะที่บางโรงเรียนมีเวลาเตรียมตัวน้อย บางโรงเรียนฝึกซ้อมเพียงวันเดียวก่อนการประกวด

ลักษณะของวัฒนธรรมไทยที่สะท้อนออกมาผ่านทางการประกวดมารยาทไทย คือ การเน้นที่พิธีกรรมและขั้นตอนของพิธีมากกว่าหน้าที่ มารยาทแต่ละอย่างที่มีในการประกวดมีขั้นตอนที่กำหนดไว้ชัดเจน เช่น ในการไหว้มือต้องยกอย่างไร ต้องโค้งกี่ครั้ง ต้องโค้งต่ำแค่ไหน ต้องถอยมากี่ก้าว ต้องนั่งอย่างไร ย่อระดับไหน นอกจากนั้นสิ่งที่สะท้อนที่เห็นได้ชัดคือ การให้เกียรติผู้ใหญ่ ห้ามตีตนเสมอ มารยาทเหล่านี้เป็นเสมือนทุนทางวัฒนธรรม เด็กที่ปฏิบัติได้ถูกต้องจะถูกมองว่าเป็นเด็กดีมีมารยาท เชื่อฟัง เป็นเด็กที่ครูรัก

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการแต่งกายเครื่องแบบนักเรียน. ม.ป.ท.

รอมฎอน ปันจอร์. (2555). *ประท้วงฮิญาบที่ยะลา: ความทรงจำของการต่อรอง*. วารสารรูสะมิแล 33(1): หน้า 19-34

Buddhist News (ออนไลน์). (2555). สืบค้นจาก: http://www.aia.or.th/hotnews-hijab@watnongjok.htm [13 มิถุนายน 2555]

บทที่ 7
นักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนไทย

บทที่ 7
นักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนไทย

"ไม่อยากจบอนาคตตัวเองแบบเรียนได้นิดเดียว เดี๋ยวทำงานแบบ...
คือเดี๋ยวนี้มันต้องมีความรู้ให้ได้มากที่สุด,,,"
(นักเรียนต่างด้าวชาวกัมพูชา ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในจังหวัดปัตตานี,
สัมภาษณ์เมื่อ วันที่ 28 พฤศจิกายน พ.ศ. 2553)

7.1 นโยบายการศึกษาสำหรับเด็กต่างด้าว

มติคณะรัฐมนตรีเมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม 2548 อนุมัติข้อเสนอของกระทรวงศึกษาธิการเกี่ยวกับระเบียบการรับนักเรียน และ ระเบียบการให้เงินอุดหนุนนักเรียนสำหรับ เด็กอพยพต่างด้าว เด็กไร้สัญชาติ และ เด็กชนเผ่าที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎร (องค์กรแรงงานระหว่างประเทศ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549)โดยหลักการ มติคณะรัฐมนตรีนี้เปิดโอกาสให้เด็กที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทย ทั้งที่ผู้ปกครองเป็นแรงงานจดทะเบียนและไม่จดทะเบียนได้เข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในทุกพื้นที่ของประเทศไทย โดยโรงเรียนไม่ต้องบันทึกเป็นหมายเหตุด้วยอักษรสีแดงในการลงหลักฐานว่าเป็นผู้ไม่มีชื่ออยู่ในทะเบียนราษฎรเหมือนที่เคยปฏิบัติมา และ ในการรับเด็กต่างด้าวเข้าเรียนโรงเรียนสามารถได้รับเงินอุดหนุนรายหัวเท่ากับที่รัฐจ่ายให้กับเด็กที่มีสัญชาติไทย กล่าวโดยสรุปมติคณะรัฐมนตรีใน พ.ศ. 2548 ทำให้เด็กลูกหลานแรงงานต่างด้าวซึ่งในอดีตไม่สามารถเข้าเรียนในโรงเรียนไทยมีโอกาสได้รับการศึกษา

ข้อมูลจากกระทรวงแรงงานระบุว่าในพ.ศ. 2547 จำนวนเด็กซึ่งเป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวในประเทศไทยที่ขึ้นทะเบียนอย่างถูกกฎหมายว่ามีจำนวนถึง93,082คน (Huguet & Punpuing, 2005) ซึ่งเมื่อนับรวมเด็กลูกแรงงานต่างด้าวที่ไม่ถูกกฎหมาย และ ไม่ได้ขึ้นทะเบียนกับรัฐ จำนวนอาจสูงถึงประมาณ 260,000 คน (คมชัดลึก, 2554) ถึงแม้ว่ารัฐจะเปิดโอกาสให้เด็กต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทยเข้าเรียนในโรงเรียนไทยได้ แต่จากสถิติการเข้าเรียนในปีการศึกษา 2554 พบว่ามีนักเรียนต่างด้าวจำนวนน้อยมากที่ได้เข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ นักเรียนต่างด้าวในจากประเทศพม่า ลาว และ กัมพูชา ซึ่งเป็นต้นทางหลักของแรงงานต่างด้าวที่เรียนอยู่ในโรงเรียนมีจำนวน 58,687คน คิดเป็นไม่ถึงสิบเปอร์เซ็นต์ของจำนวนเด็กต่างด้าวในประเทศไทยทั้งหมด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2554) งานวิจัยที่ผ่านมาส่วนใหญ่ศึกษาถึงสาเหตุที่เด็กต่างด้าวไม่เข้าเรียนในโรงเรียนและให้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อส่งเสริมให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียนของ

รัฐ แทบจะไม่มีงานวิจัยใดที่ศึกษาถึงการได้รับการศึกษาของเด็กต่างด้าวหลังจากเข้าเรียนในโรงเรียนแล้ว ในฐานะที่เด็กต่างด้าวเป็นเด็กที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมกลุ่มหนึ่ง งานวิจัยนี้จึงศึกษาถึงการจัดการศึกษาสำหรับเด็กต่างด้าวในโรงเรียนของรัฐ

ดังที่นำเสนอไว้ในบทที่ 3 งานวิจัยนี้เก็บข้อมูลจากจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนอง จำนวนนักเรียนต่างด้าวในสองจังหวัดนี้ต่างกัน ในปีการศึกษา 2554 จังหวัดปัตตานีมีนักเรียนต่างด้าวจำนวน 59 คน ในขณะที่จังหวัดระนองมีจำนวนนักเรียนต่างด้าวทั้งหมด 1,367คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2554) ในบทนี้นำเสนอผลการวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนต่างด้าวในที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนของรัฐที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัย ในจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนอง

7.2 **สิทธิในการได้รับการศึกษา**

การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีหลายวัฒนธรรมนั้น สิ่งแรกที่เป็นข้อตกลงพื้นฐานคือ สิทธิในการได้รับการศึกษาของผู้เรียนทุกคนโดยไม่เลือกสัญชาติ เชื้อชาติ เพศ หรือสภาพร่างกาย ในประเทศไทย ซึ่งกำหนดไว้ในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยพ.ศ. 2540 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 สิทธิในการได้รับการศึกษาของเด็กต่างด้าวได้รับการคุ้มครองโดยอนุสัญญาสิทธิเด็กซึ่งประเทศไทยเป็นหนึ่งในประเทศภาคี มติคณะรัฐมนตรี เมื่อ วันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2548 อนุมัติข้อเสนอของกระทรวงศึกษาธิการในการปรับแก้ระเบียบว่าด้วยหลักฐานการรับนักเรียนเข้าศึกษาในสถานศึกษาเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กต่างด้าว เด็กไร้สัญชาติ เด็กชนเผ่าที่ไม่มีสัญชาติไทยได้รับการศึกษามากขึ้น

มติคณะรัฐมนตรีฉบับ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2548 นี้ เป็นเสมือนใบเบิกทางให้เด็กต่างด้าวได้รับการศึกษา อย่างไรก็ตามจากการวิจัยพบว่ามีปัจจัยมากมายที่ทำให้เด็กต่างด้าวยังไม่สามารถเข้าถึงสิทธิขั้นพื้นฐานนี้

7.2.1 ทำไมเด็กต่างด้าวไม่เข้าเรียนในโรงเรียนไทย

ผู้วิจัยเข้าไปในชุมชนที่เป็นที่อยู่ของแรงงานต่างด้าวในจังหวัดปัตตานีเป็นครั้งแรกโดยเข้าไปพร้อมกับเจ้าหน้าที่องค์กรเอกชนที่เข้าไปรณรงค์เรื่องการป้องกันโรคเอดส์บ้านที่แรงงานอาศัยอยู่เป็นทาวน์เฮาส์ให้เช่าชั้นเดียวติดๆกันหลายหลัง แรงงานส่วนใหญ่ประกอบอาชีพทำประมง ฝ่ายชายออกเรือ และ ฝ่ายหญิงอยู่กับบ้าน ในชุมชนมีเด็กต่างด้าวอายุ3-12 ขวบอยู่ประมาณ 10คน วิ่งไปมา เด็กทุกคนไม่ได้เข้าเรียนทั้งๆที่มีโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐตั้งอยู่ในระยะทางที่เดินไปถึงได้จากชุมชนนั้น จากการพูดคุยแม่และผู้ปกครองของเด็กเหล่านั้นไม่รู้ว่าลูกๆของตนสามารถเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐได้ เมื่อถามความต้องการแม่ของเด็กๆส่วนใหญ่อยากให้ลูกได้เรียนหนังสือ เด็กๆเองก็แสดงท่าทีดีใจเมื่อพูดถึงการเรียน เด็กบางคนเคยเข้าเรียนที่ศูนย์การเรียนที่จัดโดยองค์กรเอกชนแต่ตอนนี้ไม่ได้เรียน

เนื่องจากชั้นเรียนถูกยุบไป เจ้าหน้าที่ขององค์กรเอกชนที่เข้าไปด้วยกันเล่าให้ฟังว่าเมื่อก่อนองค์กรเอกชนในจังหวัดมีการจัดชั้นเรียนที่สำนักงานขององค์กรเอกชนสำหรับเด็กต่างด้าวโดยสอนภาษาไทยและวิชาต่างๆเป็นภาษาถิ่นของเด็ก อย่างไรก็ตามหลังจากที่รัฐมีนโยบายอนุญาตให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียนไทยได้ องค์กรเอกชนจึงเปลี่ยนจุดเน้นของโครงการ จากโครงการทางด้านการศึกษาเป็นโครงการรณรงค์เรื่องสุขภาพแทนเนื่องจากเห็นว่ารัฐเข้ามาดูแลทางการศึกษาแล้ว ชั้นเรียนซึ่งเคยจัดให้กับเด็กต่างด้าวจึงถูกยกเลิกไป จากการเข้าไปพูดคุยกับผู้ปกครองและเด็กในชุมชนครั้งนั้น เจ้าหน้าที่องค์กรเอกชนก็รับปากว่าจะช่วยเป็นธุระเรื่องการสมัครเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐให้กับพ่อแม่ที่ต้องการให้ลูกเข้าเรียน

(บันทึกภาคสนาม: ชุมชนแรงงานต่างด้าวจังหวัดปัตตานี# วันที่ 4 มีนาคม พ.ศ. 2554)

งานวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาของเด็กต่างด้าวส่วนใหญ่กล่าวว่าความไม่รู้เกี่ยวกับนโยบายการศึกษาและสิทธิในการเข้ารับการศึกษาว่าเป็นอุปสรรคสำคัญในการทำให้จำนวนเด็กต่างด้าวที่เข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐมีจำนวนน้อย (องค์กรแรงงานระหว่างประเทศและสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549; ชวันธร, 2548; ILO, 2008) งานวิจัยนี้ก็เช่นเดียวกัน จากการพูดคุยกับผู้ปกครองแรงงานต่างด้าวหลายครอบครัวพบว่าพวกเขาไม่รู้ว่าลูกหลานของตนเองมีสิทธิในการเข้าเรียนในโรงเรียนไทย ผู้ปกครองจำนวนน้อยที่รู้และส่งลูกเข้าเรียนส่วนใหญ่รู้จากคนไทยที่บ้านอยู่ใกล้กันหรืออยู่ในชุมชนเดียวกัน จากการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนที่เด็กต่างด้าวเข้าเรียนพบว่า เด็กส่วนใหญ่มีนายจ้างชาวไทยหรือเจ้าหน้าที่องค์กรเอกชนพามาสมัครเข้าเรียน บ้างก็มีพระสงฆ์ในชุมชนที่เล็งเห็นความสำคัญของการศึกษาพามาสมัคร บ้างก็มีครูหรือเจ้าหน้าที่การศึกษาที่คุ้นเคยกันพามาสมัคร ส่วนน้อยมากที่ผู้ปกครองชาวต่างด้าวพาลูกหลานมาสมัครเข้าโรงเรียนไทยด้วยตนเอง ยกเว้นคนที่อยู่เมืองไทยมานานกว่าสิบปี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องพูดถึงความเพิกเฉย และ การไม่เห็นความสำคัญของการศึกษาของผู้ปกครองที่เป็นแรงงานต่างด้าวว่าเป็นสาเหตุหลักที่พวกเขาไม่ส่งลูกเข้าเรียนในโรงเรียนไทย อย่างไรก็ตามสิ่งที่งานวิจัยต่างๆไม่ค่อยกล่าวถึงคือบทบาทของรัฐในการประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองชาวต่างด้าวรู้ถึงสิทธิในการได้รับการศึกษาของบุตรหลานของตนเอง

จากคู่มือและแนวปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการศึกษาให้แก่บุคคลซึ่งไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทยระบุเกี่ยวกับการประชาสัมพันธ์เพื่อส่งเด็กเข้าเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ว่า "*สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องที่จัดการศึกษาภาคบังคับและสถานศึกษาประชาสัมพันธ์รายละเอียดการส่งเด็กเข้าเรียนในสถานศึกษาทั้งเด็กที่มีสัญชาติไทย เด็กไม่มีสัญชาติไทย และเด็กที่ไม่มีหลักฐานทะเบียนราษฎร โดยใช้สื่อประชาสัมพันธ์อย่างหลากหลาย เช่น ป้าย โฆษณา วิทยุกระจายเสียง หอกระจายข่าว แผ่นพับ เอกสาร วารสาร สื่ออิเล็กทรอนิกส์ การประชุมชี้แจง*

ผู้ปกครอง กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้นำชุมชน กำนัน ผู้ใหญ่บ้าน ฯลฯ" (สำนักงานปลัดกระทรวงกระทรวงศึกษาธิการ, 2552, หน้า 41)

ถึงแม้คู่มือและแนวปฏิบัติดังกล่าวจะพูดถึงหน้าที่ในการประชาสัมพันธ์เพื่อให้ผู้ปกครองส่งเด็กมาเข้าเรียน แต่จากการสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ของรัฐระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับกระทรวงให้ความเห็นตรงกันว่าไม่มีการประชาสัมพันธ์สำหรับผู้ปกครองต่างด้าว:

อันนี้มันเป็นประเด็นเหมือนกันว่า เราจะไม่ประชาสัมพันธ์เหมือนแบบ...อย่างกว้างขวางมากนัก เพราะว่ามันจะเป็นแรงดึง แต่ปัญหาของเราจริงๆคือ เมื่อคนเขาอยู่ในบ้านเราแล้ว เราถึงจัดให้เขา เราไม่ได้ไปประชาสัมพันธ์ให้คนนอกบ้านนอกเมืองมาเรียนของเรา คือ... มันจะต้องแยกแยะ เพราะฉะนั้นจะเห็นว่า เราไม่เคยประชาสัมพันธ์ จะเห็นว่าถ้าเอ็นจีโอไหน ดูแลเด็กแล้วก็มีปัญหา หรืออยากให้เด็กเรียน เขาก็จะประสานงานขึ้นมา หรือเขาจะมีเครือข่าย...เครือข่ายเอ็นจีโอหรือเครือข่ายคนทำงานด้านเด็กด้วยกัน เขาก็จะรับรู้กัน แต่เราจะไม่แบบ...ออกสื่อโฆษณาประชาสัมพันธ์ ใบปลิว อะไรจะไม่มี...

(เจ้าหน้าที่ระดับนโยบายในกระทรวงศึกษาธิการ, สัมภาษณ์เมื่อ 14 ตุลาคม 2553)

ผู้วิจัย: ทีนี้คือเรื่องการประชาสัมพันธ์ล่ะคะ อยากทราบว่าเราต้องบอกตามชุมชนไหมหรือเราต้องขึ้นป้ายไหมว่ามาเรียนได้

เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา: อ๋อ...ไม่ค่ะ เราไม่เคยทำเนื่องจากว่า มันยังมีเสียงแบบ...กระแสหลายด้านนะคะว่าแบบ...เหมือนเด็กไทยเราหลายคนก็ยังไม่ได้เรียน ถ้าเราไปขึ้นป้ายอย่างนั้นเราก็กลัวชาวบ้านต่อต้านอีกอย่างก็เพราะว่าถ้าพูดถึงแล้ว คนต่างชาติ เด็กต่างชาติ... ถ้าในจังหวัดส่วนมากจะเป็นเด็กพม่าแล้วเด็กพม่าที่เข้ามาในบ้านเราต้องยอมรับว่าส่วนหนึ่งก็เข้ามาแบบผิดกฎหมายแล้วทีนี้ การที่เราไปส่งเสริมการศึกษาให้แบบนี้ โอเคเราทำตามมติคณะรัฐมนตรีแต่ว่าเอ่อ....ในแบบความรู้สึกของชาวบ้านทั่วไป มันก็ยังมีอยู่ว่าเด็กไทยเราก็ยังมีอีกหลายคนที่ว่ายังได้รับการศึกษาไม่ทั่วถึง

(เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา A, สัมภาษณ์เมื่อ 18 พฤษภาคม 2554)

ผู้วิจัย : แล้วอย่างตัวของเด็กต่างด้าวเองละคะ เขตมีการรณรงค์ไหมค่ะ หรือว่าเค้ารู้เองว่าเค้ามีสิทธิ์เรียน

เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา: อันนี้นโยบายของกระทรวงให้เปิดอยู่แล้ว แล้วโรงเรียนก็เปิดรับแล้วมันก็เป็นปากต่อปาก การเข้ามาเรียนนี้นะฮะ การประชาสัมพันธ์นี้นะฮะ เค้าไม่รู้หนังสืออยู่แล้ว

เค้าก็ใช้การปากต่อปากนี้แหละครับแต่ว่าเราเปิด ถ้าเค้าเข้ามาเราก็รับ

(เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษาB, สัมภาษณ์เมื่อ 7 เมษายน 2554)

ภาพที่ 7.1 ป้ายประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองนำบุตรหลานมาสมัครเข้าเรียน

จากการสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ทางการศึกษาทั้งระดับกระทรวงและระดับเขตพื้นที่การศึกษาทำให้ทราบว่า ไม่มีการประชาสัมพันธ์ให้พ่อแม่ผู้ปกครองที่เป็นแรงงานต่างด้าวรู้ถึงสิทธิในการได้รับการศึกษาในโรงเรียนไทยของ เช่น ไม่มีการใช้ป้ายประกาศหรือใบปลิว ไม่มีการออกโฆษณาทางวิทยุ หรือการประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองที่เป็นแรงงานต่างด้าวนำบุตรหลานที่อายุถึงเกณฑ์เข้ารับการศึกษามาสมัครเข้าเรียน ทุกปีก่อนเปิดภาคเรียนปีการศึกษาใหม่ผู้วิจัยเห็นป้ายประชาสัมพันธ์ที่ติดไว้ในหลายโรงเรียนให้ผู้ปกครองนำบุตรหลานมาสมัครเข้าเรียน (ภาพที่ 7.1) บางครั้งเคยได้ยินการประชาสัมพันธ์ทางวิทยุ การประชาสัมพันธ์เหล่านั้นทุกอย่างล้วนเป็นภาษาไทย มีกลุ่มเป้าหมายเป็นผู้ปกครองชาวไทย ถึงแม้ว่ากระทรวงศึกษาธิการจะกำหนดไว้ชัดเจนในคู่มือและแนวปฏิบัติว่าหน่วยงานทางการศึกษาเช่น เขตพื้นที่การศึกษา และ โรงเรียน ต้องประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองที่ไม่มีสัญชาติไทยทราบเกี่ยวกับการนำเด็กที่ไม่มีสัญชาติไทยมาสมัครเข้าเรียน แต่ในการปฏิบัติจริงกลับไม่เป็นเช่นนั้นเนื่องจากเจ้าหน้าที่ทางการศึกษาตีความคิดว่าหากประชาสัมพันธ์ออกไปว่าเด็กต่างด้าวสามารถเข้าเรียนในโรงเรียนไทยได้จะเป็นการเพิ่มจำนวนแรงงานต่างด้าวในประเทศไทย และทำความไม่พอใจให้คนไทยที่นำเงินภาษีของตนเองไปจัดการศึกษาให้กับคนต่างด้าวที่บางคนเข้าเมืองโดยผิดกฎหมาย นอกจากนั้นเจ้าหน้าที่ทางการศึกษายังให้เหตุผลว่าถึงประชาสัมพันธ์ออกไปก็ไม่มีประโยชน์เนื่องจากคนต่าง

ด้าวไม่รู้ภาษาไทย ดังนั้นจึงไม่มีความพยายามที่จะออกใบปลิวหรือทำป้ายประกาศเป็นภาษาถิ่นของแรงงานต่างด้าว จากผลการวิจัยสรุปได้ว่า ถึงแม้โดยหลักการเด็กต่างด้าวจะมีสิทธิเข้าเรียน แต่ในทางปฏิบัติเป็นไปในแบบที่เรียกว่า "ถ้ามาสมัครเราก็รับ" ซึ่งแรงงานต่างด้าวส่วนใหญ่ไม่สามารถมาสมัครด้วนตนเองเนื่องจากไม่รู้ถึงนโยบายและไม่รู้ภาษาไทย ดังที่กล่าวไปแล้วชาวต่างด้าวส่วนใหญ่ที่มาสมัครเข้าเรียนรู้ถึงนโยบายนี้จากคนไทย หรือ เจ้าหน้าที่ขององค์กรเอกชน ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกใจที่จำนวนนักเรียนต่างด้าวที่เข้าเรียนในมีจำนวนน้อยไม่ถึงสิบเปอร์เซ็นต์ของจำนวนเด็กต่างด้าวทั้งหมดในประเทศไทย

หากรัฐไทยจริงใจกับนโยบายและต้องการให้การศึกษาแก่เด็กต่างด้าวอย่างแท้จริง เจ้าหน้าที่ทางการศึกษาทุกระดับต้องประชาสัมพันธ์ให้มากขึ้นกว่าที่เป็นอยู่ ไม่เช่นนั้นนโยบายการให้โอกาสทางการศึกษาแก่เด็กต่างด้าวคงเป็นเพียงการมีนโยบายเพียงเพื่อให้ได้ชื่อว่าไม่ขัดกับหลักสิทธิมนุษยชนและสิทธิเด็ก แต่ไม่ได้มีการปฏิบัติที่คำนึงถึงความสำคัญของการให้การศึกษาเด็กต่างด้าวอย่างแท้จริง

7.3 การรับเข้าเรียนและการจัดให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียน

> *ในจังหวัดปัตตานี มีโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งที่แรงงานต่างด้าวนิยมส่งลูกหลานเข้าเรียน โรงเรียนแห่งนี้ตั้งอยู่ใกล้กับชุมชนของแรงงานต่างด้าว ประกอบกับผู้บริหารของโรงเรียนไม่ปฏิเสธที่จะรับเด็กนักเรียนต่างด้าวทำให้มีเด็กมาสมัครเข้าเรียนมากกว่าโรงเรียนอื่นในจังหวัด ในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีเด็กต่างด้าวอยู่จำนวน 8 คนจากนักเรียนทั้งหมด 26คน เด็กแต่งเครื่องแบบนักเรียนเรียบร้อย ที่หน้าอกปักชื่อไทย เช่น สมชาย สมจิตร เด็กหลายคนมีนามสกุลเดียวกัน เช่น รักษ์ไทย จากการสอบถามคุณครูประจำชั้นพบว่า ชื่อ และ นามสกุลเหล่านั้นเจ้าหน้าที่ขององค์กรเอกชนเป็นผู้ตั้งให้ เช่น นามสกุล รักษ์ไทย หรือบางคนพระที่พามาสมัครเข้าเรียนก็ตั้งให้ เด็กต่างด้าวที่เรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่1 ส่วนใหญ่มีอายุ 8-12 ปี ซึ่งมากกว่าเด็กสัญชาติไทยคนอื่นๆในชั้น ที่ส่วนใหญ่มีอายุตามเกณฑ์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 คือ 6 ปี*
>
> (บันทึกภาคสนาม:โรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดปัตตานี, วันที่ 4 สิงหาคม พ.ศ. 2553)

ในโรงเรียนประถมศึกษา และมัธยมศึกษาทั้งจังหวัดปัตตานี และ จังหวัดระนองที่เด็กต่างด้าวเรียนอยู่สิ่งหนึ่งที่สังเกตเห็นได้ชัดในทุกโรงเรียนคือ เด็กต่างด้าวมักจะมีอายุมากกว่าเด็กคนอื่นๆที่เรียนอยู่ในชั้นเดียวกัน ยกตัวอย่างเช่น ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่กล่าวถึงในบันทึกภาคสนามเด็กต่างด้าวอายุ 8-12 ในชั้นประถมปีที่ 4 เด็กต่างด้าวอายุ 14-15 ปี ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เด็กต่างด้าวอายุ 16 ปีสาเหตุที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากกระทรวงศึกษาธิการไม่ได้ออกกฎเกณฑ์เกี่ยวกับการจัดชั้นเรียนสำหรับนักเรียนต่างด้าว แต่ปล่อยให้อำนาจกับโรงเรียนต่างๆในการกำหนดกฎเกณฑ์ในการจัดชั้นเรียนให้กับเด็กต่างด้าวที่มาสมัครเข้าเรียน

โรงเรียนของรัฐส่วนใหญ่กำหนดกฎเกณฑ์ในการรับเด็กต่างด้าวเข้าเรียนว่า สำหรับเด็กเด็กต่างด้าวที่อายุต่ำกว่า 6 ปีจะให้เข้าเรียนในชั้นอนุบาล สำหรับเด็กต่างด้าวที่อายุเกิน 6 ปีและไม่เคยเข้าเรียนในโรงเรียนไทยเลยจะรับเข้าเรียนโดยให้เริ่มเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน โรงเรียนหลายโรงเรียนในจังหวัดระนองออกกฎว่าจะรับเฉพาะเด็กต่างด้าวที่เคยเรียนในโรงเรียนไทย หรือ ผ่านการเรียนในศูนย์การเรียนแล้วเท่านั้น เนื่องจากต้องการให้เด็กพูดภาษาไทยได้คล่อง ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกใจที่เราจะพบเด็กต่างด้าวที่อายุ 12 ปี แต่ยังเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เช่นในงานวิจัยชิ้นนี้

ในศูนย์การเรียนรู้ที่จัดโดยองค์กรเอกชน (NGO) ส่วนใหญ่ เด็กต่างด้าวจะได้เรียนรายวิชาพื้นฐานต่างๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษ ที่สอนด้วยภาษาแม่ของเด็ก และ ได้เรียนวิชาภาษาไทยเป็นวิชาแยกออกมา อย่าไรก็ตามเมื่อเด็กต่างด้าวที่ผ่านการเรียนวิชาเหล่านี้จากศูนย์การเรียนไปสมัครเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ พวกเขาจะถูกจัดให้อยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยอัตโนมัติดังที่ได้กล่าวไว้แล้วข้างต้น โดยที่โรงเรียนไม่มีการสอบวัดความรู้พื้นฐานแล้วจัดชั้นเรียนให้เหมาะสมกับความรู้พื้นฐานที่เด็กมี

จากการสัมภาษณ์ ครูส่วนใหญ่บอกว่า เด็กต่างด้าวมีความประพฤติเรียบร้อยกว่าเพื่อนร่วมชั้นเนื่องจากอายุมากกว่า เช่น เด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทั่วไปที่อายุ 6 ขวบอาจเล่นซนแต่เด็กต่างด้าวซึ่งอายุ 10-12 ขวบจะเรียบร้อยกว่า อย่างไรก็ตามอายุที่ต่างกันจะเป็นปัญหาเมื่อเด็กต่างด้าวเริ่มเข้าสู่วัยรุ่นในขณะที่เพื่อนร่วมชั้นยังเป็นเด็กอยู่ อายุที่ต่างกันทำให้ครูจัดชั้นเรียนลำบากเนื่องจากบางครั้งแผนการสอนและกิจกรรมการเรียนรู้ที่เตรียมมาอาจเหมาะกับเด็กคนอื่นในชั้นแต่ไม่เหมาะกับเด็กต่างด้าวที่อายุมากกว่า ทำให้เด็กเบื่อหน่ายการเรียนและออกจากโรงเรียนก่อนที่จะเรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ดังที่เกิดขึ้นเป็นปกติในโรงเรียนซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ จากปัญหาเหล่านี้เองโรงเรียนบางโรงเรียนจึงออกกฎว่าจะไม่รับนักเรียนที่อายุเกิน 9 ขวบ ศูนย์การเรียนที่ติดต่อกับโรงเรียนเหล่านั้นจึงส่งเด็กที่อายุเกิน 9 ขวบไปเรียนที่ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนแทนที่จะส่งไปโรงเรียน

กฎระเบียบต่างๆของโรงเรียนเกี่ยวกับการจัดชั้นเรียนสำหรับเด็กต่างด้าวกลายเป็นข้อจำกัดในการเข้าถึงการศึกษาของเด็กต่างด้าว การที่มติคณะรัฐมนตรีรวมถึงกระทรวงศึกษาธิการไม่ได้ระบุแนวทางปฏิบัติสำหรับโรงเรียนในการรับนักเรียนต่างด้าว เช่น อายุที่เหมาะสมในการสมัครเข้าเรียน การสอบเทียบความรู้ จึงเกิดสภาพดังที่เป็นอยู่ในปัจจุบันคือการที่โรงเรียนแต่ละโรงเรียนออกกฎในการรับนักเรียนต่างด้าว และการจัดชั้นเรียนให้กับนักเรียนต่างด้าวเองซึ่งเป็นวิธีที่โรงเรียนจะสามารถบริหารจัดการได้โดยสะดวก แต่อาจจะไม่ใช่วิธีที่ส่งผลดีต่อโอกาสทางการศึกษาของเด็กต่างด้าว กระทรวงศึกษาธิการจำเป็นต้องวางแนวทางให้กับโรงเรียนในการรับนักเรียนและการจัดนักเรียนต่างด้าวเข้าชั้นเรียนที่เหมาะสม อาจต้องช่วยเหลือโรงเรียนในการจัดสอบเทียบความรู้ ควรมีการประสานกันระหว่างศูนย์การเรียนที่จัดโดยองค์กรเอกชน (NGO) โดยโรงเรียน

อาจให้คำแนะนำเกี่ยวกับเนื้อหาที่ต้องการให้เด็กต่างด้าวได้เรียนก่อนสมัครเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐ เพื่อว่าเมื่อเด็กต่างด้าวมาสมัครเข้าเรียนแล้วจะไม่ต้องเริ่มต้นจากชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ดังที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน

7.4 การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กต่างด้าว

นักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนรัฐเรียนเนื้อหาวิชาต่างๆที่กำหนดไว้ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานเช่นเดียวกับเด็กไทย เนื่องจากกระทรวงศึกษาธิการไม่ได้กำหนดหรือให้แนวทางในการจัดการเรียนการสอนสำหรับโรงเรียนที่รับนักเรียนต่างด้าวเข้าเรียน การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนต่างด้าวจึงขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของโรงเรียน

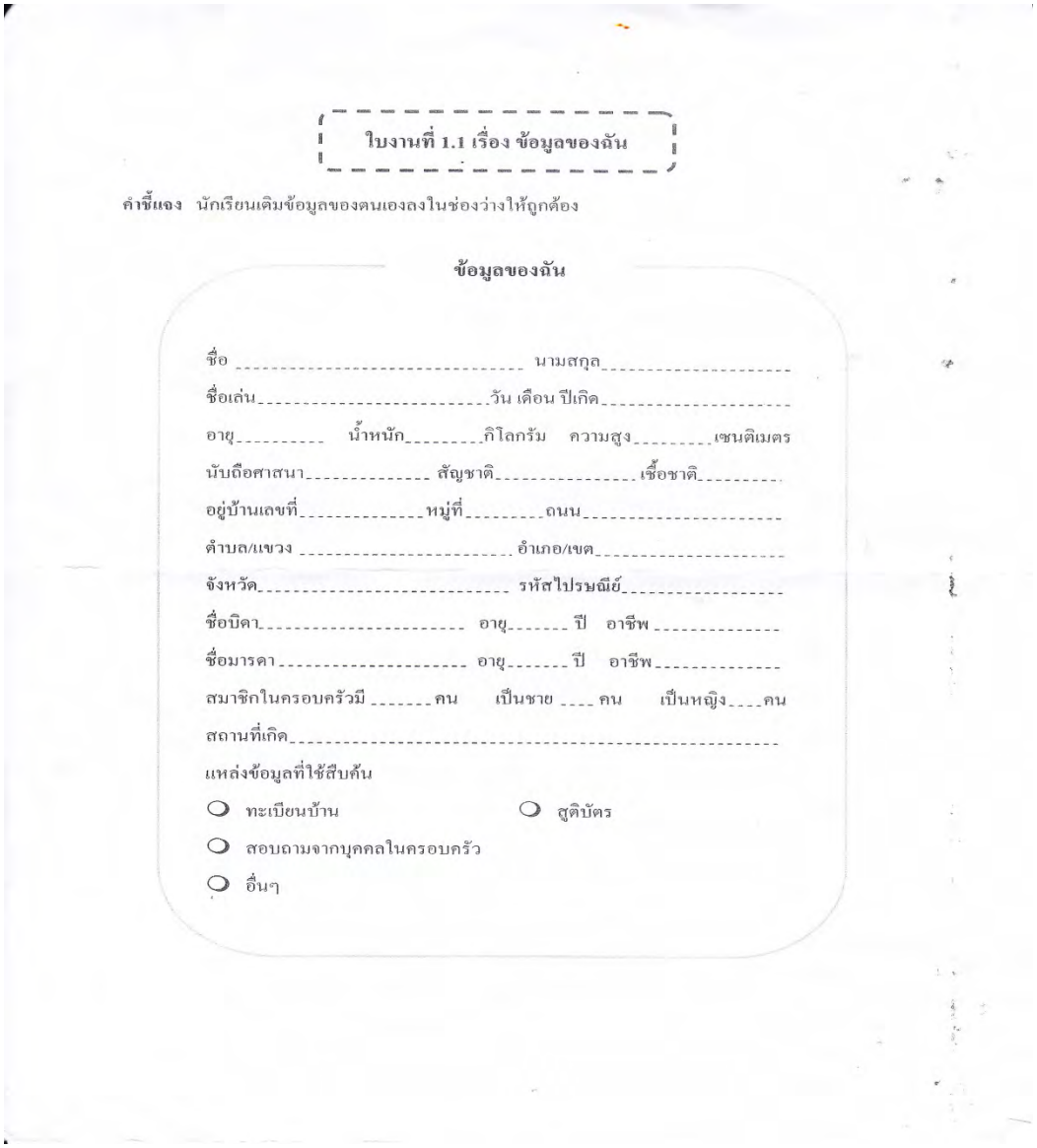
> *"วิธีการสอนมันอยู่ที่โรงเรียน ส่วนใหญ่แล้วทุกโรงเรียนใช้หลักสูตรของเราเอง ก็คือหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ เพราะเค้า [นักเรียนต่างด้าว—ผู้วิจัย] มาอยู่กับเรา เค้าก็ต้องเรียนของเรา"*
>
> (สัมภาษณ์เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา, 7 เมษายน 2554)

จากการสัมภาษณ์พบว่าโรงเรียนไม่มีการปรับเนื้อหาการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนต่างด้าวโดยเฉพาะ เนื่องจากเห็นว่านักเรียนต่างด้าวนั้นเข้ามาเรียนในโรงเรียนไทยจึงควรต้องเรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับประเทศไทย ประวัติศาสตร์ไทย รวมถึงวัฒนธรรมประเพณีของไทยเหมือนเช่นที่เด็กไทยได้เรียน เนื่องจากนักเรียนต่างด้าวส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธเนื้อหาในแบบเรียน และ ในหลักสูตรการศึกษารวมทั้งการจัดกิจกรรมของโรงเรียนจึงไม่ได้ขัดกับวัฒนธรรมความเชื่อของนักเรียนต่างด้าว ในโรงเรียนในจังหวัดปัตตานี นักเรียนต่างด้าวสามารถเข้าร่วมกิจกรรมที่โรงเรียนจัดขึ้น เช่น ในวันเข้าพรรษา วันวิสาขบูชา ที่โรงเรียนพานักเรียนไปทำบุญที่วัดนักเรียนต่างด้าวก็สามารถเข้าร่วมได้ อย่างไรก็ตามมีเนื้อหาบางอย่างที่ถูกสอนตามๆกันมาโดยไม่ได้คำนึงถึงความแตกต่างของภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าวนัก

ตาราง 7.1 ตัวอย่างข้อสอบวิชาประวัติศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

ข้อที่	ตัวอย่างข้อสอบวิชาประวัติศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียน F
3	กรุงศรีอยุธยาดำเนินนโยบายอย่างไรในการรวมกับอาณาจักรเขมร (ขอม) ก.ใช้กำลังปราบปราม ข.ใช้การศาสนา ค. ใช้การติดต่อค้าขาย ง.ใช้ระบบเครือญาติ
8	ในสมัยอยุธยา หัวเมืองทางใต้ที่ใหญ่ที่สุด แต่ได้ถูกยึดอำนาจจากอยุธยาคือเมืองใด ก.ปัตตานี ข.สุราษฎร์ธานี ค.ประจวบคีรีขันธ์ ง.นครศรีธรรมราช

ที่เห็นชัดเจนคือเนื้อหาในวิชาประวัติศาสตร์ ในตาราง 7.1 คือตัวอย่างข้อสอบรายวิชาประวัติศาสตร์สำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ จากการสังเกตการเรียนการสอน ครูที่สอนในวิชานี้พูดถึงความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านในอดีตในฐานะที่เป็นปฏิปักษ์ต่อกัน มีการสอนเกี่ยวกับการสู้รบ การเสียดินแดน *"สมัยก่อนไปยึดเขามา ใช้กำลัง สู้รบกับเขา" "เวลาพม่ามาตีกรุงศรีอยุธยาก็อยู่เป็นเดือน สองเดือน" "เวลาอยากได้ดินแดนก็ส่งกองทัพไปตี"*(บันทึกภาคสนาม: สังเกตการสอนวิชาประวัติศาสตร์, 6 มกราคม พ.ศ. 2554) มีการกล่าวถึงกรณีพิพาทระหว่างไทยกับกัมพูชาซึ่งกำลังเป็นประเด็นอยู่ในขณะนั้นโดยไม่ได้สนใจว่าในชั้นเรียนนั้นมีนักเรียนต่างด้าวชาวกัมพูชาเรียนอยู่ การสอนประวัติศาสตร์โดยวางตำแหน่งให้ไทยเป็นศัตรูกับประเทศเพื่อนบ้านลักษณะนี้มีมาช้านาน (วารุณี, 2544) ตั้งแต่สมัยรัฐไทยต้องการขับเน้นความเป็นชาตินิยม ในปัจจุบันถึงแม้เนื้อหาในแบบเรียนจะไม่เน้นการสู้รบระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านในภูมิภาคเดียวกัน และหันไปเน้นถึงความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันและความร่วมมือร่วมใจกัน แต่การสอนของครูยังคงไม่เปลี่ยนแปลงไปอย่างทันท่วงที ยังคงมีการเน้นเนื้อหาการสู้รบระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านครูบางคนกล่าวว่าตนเองสอนเนื้อหาวิชาประวัติศาสตร์ตามที่หลักสูตรกำหนดแต่เพิ่มความระมัดระวังในประเด็นที่จะทำให้เกิดความขัดแย้งระหว่างนักเรียนไทยกับนักเรียนต่างด้าวเนื่องจากสังเกตเห็นปฏิกิริยาของนักเรียนต่างด้าวเมื่อสอนเกี่ยวกับสงครามระหว่างไทยกับพม่า *"แล้วอีกนิดนึง เรื่องปัญหานะคะ เมื่อปีที่แล้วมีเด็กพม่าอยู่ห้อง ป.6 ด้วย แล้วพอสอนวิชาประวัติศาสตร์ปุ๊ปเนี่ย ใครๆก็หันไปมองเค้า พอสอนเรื่องพม่าเพื่อนจะเครียดมาก ทั้งๆพูดความจริง แต่เพื่อนจะว่า นี่พม่าที่ไทยไปตี"* (ประชุมกลุ่ม 18 มิถุนายน 2555)



ใบงานที่ 1.1 เรื่อง ข้อมูลของฉัน

คำชี้แจง นักเรียนเติมข้อมูลของตนเองลงในช่องว่างให้ถูกต้อง

ข้อมูลของฉัน

ชื่อ _____ นามสกุล_____

ชื่อเล่น_____วัน เดือน ปีเกิด_____

อายุ_____ น้ำหนัก_____กิโลกรัม ความสูง_____เซนติเมตร

นับถือศาสนา_____ สัญชาติ_____เชื้อชาติ_____

อยู่บ้านเลขที่_____หมู่ที่_____ถนน_____

ตำบล/แขวง _____อำเภอ/เขต_____

จังหวัด_____ รหัสไปรษณีย์_____

ชื่อบิดา_____ อายุ_____ปี อาชีพ _____

ชื่อมารดา_____ อายุ_____ปี อาชีพ_____

สมาชิกในครอบครัวมี _____คน เป็นชาย ____ คน เป็นหญิง____คน

สถานที่เกิด_____

แหล่งข้อมูลที่ใช้สืบค้น

- ทะเบียนบ้าน
- สูติบัตร
- สอบถามจากบุคคลในครอบครัว
- อื่นๆ

ภาพที่ 7.2 ใบงาน "ข้อมูลของฉัน"

ภาพที่ 7.2 เป็นเนื้อหาส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนในหน่วยการเรียนเรื่องเกี่ยวกับตัวของฉัน ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ในใบงานมีช่องให้นักเรียนเขียนข้อมูลเกี่ยวกับตัวเอง เช่น ชื่อ นามสกุล สถานที่เกิด สัญชาติ เชื้อชาติถึงแม้ในชั้นเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปสังเกตมีนักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่ประมาณ 4 คน แต่ไม่มีการกล่าวถึงสัญชาติ หรือ สถานที่เกิดของนักเรียนเหล่านั้น นักเรียนต่างด้าวบางคนไม่รู้เกี่ยวกับสัญชาติ ของตนเอง บางคนบอกว่าตัวเองเป็นคนไทยเนื่องจากเกิดในประเทศไทย หรือ บางคนไม่รู้สถานที่เกิดของตนเอง ครูที่สอนซึ่งไม่เคยเจอกรณีแบบนี้มาก่อน คือไม่ได้ตระหนักว่ามีเด็กต่างด้าวอยู่ในห้องเรียนด้วย จึงบอกให้นักเรียนเว้นเอาไว้ไม่ต้องเติมอะไร ไม่มีการอธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับความหมายของสัญชาติ และความแตกต่างของเชื้อชาติ

ที่จริงแล้วครูอาจใช้โอกาสนี้อธิบายเกี่ยวกับการอพยพหรือเรื่องแรงงานต่างด้าวในประเทศไทย เพื่อสร้างความเข้าใจระหว่างเด็กไทยและเด็กต่างด้าว แต่ก็ไม่ได้มีการทำเช่นนั้น

ในห้องเรียนที่นักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่ ภาษาไทยเป็นภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ไม่มีการสอนแบบสองภาษา ซึ่งไม่เป็นอุปสรรคทางการเรียนเนื่องจากเด็กต่างด้าวส่วนใหญ่รู้ภาษาไทยดี หลายคนเกิดที่ประเทศไทย หลายคนเรียนที่ศูนย์การเรียนมาก่อนที่จะเข้าโรงเรียนรัฐ และอีกหลายคนเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐตั้งแต่ชั้นอนุบาล ทำให้ไม่มีอุปสรรคทางภาษา ถึงกระนั้นก็ตามจากการสัมภาษณ์ครูชาวพม่าในศูนย์การเรียน (สัมภาษณ์ครูในศูนย์การเรียน, วันที่ 20 พฤษภาคม 2554) พบว่า การที่เด็กเรียนโดยใช้ภาษาไทยทั้งหมดส่งผลกระทบทำให้เด็กต่างด้าวลืมภาษาแม่ของตนเอง หลายคนพูดได้แต่เขียนไม่ได้ สาเหตุที่โรงเรียนไม่จัดการเรียนการสอนแบบสองภาษาอาจเป็นเพราะโรงเรียนมีเด็กต่างด้าวเรียนอยู่จำนวนไม่มากพอ โรงเรียนในจังหวัดอื่นที่มีเด็กต่างด้าวเรียนอยู่ในโรงเรียนถึงร้อยละ 80 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมด เช่น โรงเรียนในจังหวัดสมุทรสาคร มีการจัดการเรียนการสอนแบบสองภาษาให้แก่เด็กต่างด้าว ซึ่งในเรื่องนี้กระทรวงศึกษาธิการให้อิสระแก่โรงเรียนในการบริหารจัดการ ถ้าโรงเรียนเห็นสมควรให้มีการสอนแบบสองภาษาโรงเรียนสามารถจัดได้โดยใช้งบประมาณรายหัวที่ได้รับตามปกติ กระทรวงศึกษาธิการไม่ได้ให้งบประมาณเพิ่มสำหรับการนี้

นอกจากการจัดการเรียนการสอนแล้วผู้วิจัยได้สังเกตการจัดกิจกรรมอื่นๆของโรงเรียน เช่น การประชุมผู้ปกครองก่อนเปิดภาคเรียน

> *ในโรงเรียนประถมศึกษาH มีนักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่ประมาณ 70 คน คิดเป็นประมาณร้อยละ 10 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน ในวันที่เข้าไปสังเกตเป็นวันที่โรงเรียนนัดผู้ปกครองมาประชุมพร้อมทั้งรับเงินค่าชุดนักเรียนและค่าอุปกรณ์การเรียนที่รัฐจัดสรรให้ภายใต้นโยบายเรียนฟรี 15 ปี ผู้ปกครองต่างด้าวนั่งอยู่ด้วยกันเป็นกลุ่ม ส่วนใหญ่เป็นผู้หญิง เนื้อหาในการประชุมเป็นเรื่องเกี่ยวกับสิ่งที่โรงเรียนต้องการให้ผู้ปกครองดูแลนักเรียนเป็นพิเศษ เช่น การดูแลให้นักเรียนรับประทานอาหารเช้าก่อนมาโรงเรียน ใบเสร็จที่ใช้ในการเบิกค่าชุดนักเรียนและอุปกรณ์การเรียนที่ผู้ปกครองสำรองจ่ายไปก่อนหลังจากนั้นผู้ปกครองแต่ละคนแยกย้ายกันไปตามห้องเรียนที่บุตรหลานของตนเรียนอยู่เพื่อพบกับครูประจำชั้น ในชั้นที่เข้าไปสังเกตครูประจำชั้นพูดเกี่ยวกับอุปกรณ์การเรียนที่ผู้ปกครองต้องเตรียม เช่นชุดพละ สมุด ครูอธิบายเกี่ยวกับการขาดเรียนและการหมดสิทธิสอบ ในชั้นที่ผู้วิจัยเข้าสังเกตมีผู้ปกครองที่เป็นต่างด้าวประมาณ 4 คน ภาษาที่ใช้ในการประชุมทั้งหมดไม่ว่าจะเป็นการประชุมรวมในหอประชุม หรือ การประชุมย่อยในแต่ละห้องเรียน คือ ภาษาไทย ไม่มีการเขียนบนกระดานดำใดๆ ทั้งสิ้น สงสัยว่าผู้ปกครองที่เป็นต่างด้าวจะฟังรู้เรื่องหรือไม่*
>
> (บันทึกภาคสนาม: สังเกตการณ์ประชุมผู้ปกครองโรงเรียนประถมศึกษา B วันที่ 19 พฤษภาคม 2554)

กล่าวโดยสรุปการจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมสำหรับนักเรียนต่างด้าวในโรงเรียนรัฐส่วนใหญ่เป็นแบบหลอมรวม มากกว่าเป็นการสอนที่คำนึงถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าว หรือใช้วัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าวเป็นสื่อในการสอน เนื่องจากโรงเรียนคิดว่าเด็กต่างด้าวเข้ามาเรียนในโรงเรียนไทย เด็กต้องเป็นฝ่ายปรับตัวเข้ากับหลักสูตร กิจกรรม การเรียนการสอนของโรงเรียน บุคลากรทางการศึกษาส่วนน้อยมากที่มองเห็นความจำเป็นที่โรงเรียนต้องปรับหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน หรือ กิจกรรมเพื่อให้เหมาะกับวัฒนธรรมของเด็กต่างด้าว ผู้ที่ปรับส่วนใหญ่จะกระทำเป็นรายบุคคล หรือ เกิดขึ้นเฉพาะโรงเรียนที่มีเด็กต่างด้าวเป็นส่วนใหญ่ของนักเรียนทั้งหมด กระทรวงศึกษาธิการเองก็ไม่ได้กำหนดแนวทางเกี่ยวกับเรื่องนี้ แต่ปล่อยให้เป็นดุลยพินิจของโรงเรียน และถ้าโรงเรียนใดต้องการปรับการจัดการเรียนการสอน เช่น สอนแบบสองภาษา หรือจ้างครูที่พูดภาษาของนักเรียนต่างด้าวได้ โรงเรียนต้องทำภายใต้งบประมาณที่มีอยู่ กระทรวงศึกษาธิการไม่ได้จัดสรรงบประมาณเพิ่มแต่ประการใด

7.5 โอกาสในการศึกษาต่อของนักเรียนต่างด้าว

การออกกลางคันเป็นปัญหาสำคัญทางการศึกษาของเด็กต่างด้าว (องค์กรแรงงานระหว่างประเทศ และสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549; ชวันธร, 2548; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2553) สาเหตุของการออกกลางคันมีหลายประการ อย่างไรก็ตามในงานวิจัยนี้พบว่าสาเหตุหลักที่ทำให้เด็กต่างด้าวต้องออกจากโรงเรียนกลางคันคือ ฐานะทางการเงินของครอบครัวที่ไม่อำนวยให้เรียนต่อ รวมทั้การย้ายที่อยู่ของผู้ปกครอง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (องค์กรแรงงานระหว่างประเทศและสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549; ชวันธร, 2548)

ฐานะทางครอบครัวของเด็กต่างด้าวส่วนใหญ่อยู่ในระดับต่ำ พ่อแม่ของเด็กต่างส่วนใหญ่มีอาชีพรับจ้างรายวัน เป็นแรงงานก่อสร้าง ทำงานในโรงงานแปรรูปอาหารทะเล ส่วนใหญ่ทำงานแลกกับค่าแรงขั้นต่ำ หลายครอบครัวต้องการให้ลูกช่วยทำงานเพื่อเพิ่มรายได้ให้กับครอบครัวมากกว่าที่จะให้เรียนหนังสือ ถึงแม้จะเป็นงานเล็กๆน้อยก็ตาม

หลังจากเปิดภาคเรียนในปีการศึกษาใหม่ ผู้วิจัยเข้าไปในโรงเรียนประถมศึกษาE อีกครั้งเพื่อสังเกตชั้นเรียน พบว่านักเรียนต่างด้าวหลายคนที่ผู้วิจัยเคยสัมภาษณ์ไม่อยู่ในห้องเรียน หลังจากสอบถาม คุณครูบอกว่าเด็กหลายคนคงไม่มาเรียนแล้ว บางคนไม่มาเรียนเนื่องจากขาดรถรับส่ง เช่นเด็กผู้หญิง 2 คนที่เจ้าอาวาสในวัดใกล้ๆกับชุมชนแรงงานต่างด้าวเป็นผู้พามาสมัครและออกค่ารถรับส่งให้ หลังจากเจ้าอาวาสย้ายออก

จากวัดแห่งนั้น ทำให้เด็ก 2 คนไม่มาโรงเรียน เด็กผู้ชายที่อายุ 13 ปีออกไปช่วยพ่อที่เป็นแรงงานต่างด้าวทำงานในเรือประมง เด็กผู้ชายอายุ 12 ปีอีกคนหนึ่งต้องออกไปเลี้ยงน้องที่เกิดใหม่เนื่องจากสมาชิกคนอื่นในครอบครัวต้องทำงานทำให้ไม่มีใครดูแลน้อง เด็กผู้ชายอายุ 13 ปีอีกคนหนึ่งออกไปช่วยพ่อทำงานก่อสร้าง

(บันทึกภาคสนาม: โรงเรียนประถมศึกษา E วันที่ 24 พฤษภาคม 2554)

จากการสัมภาษณ์ครูและผู้บริหารโรงเรียนได้ข้อมูลว่า เด็กต่างด้าวมักจะออกกลางคันเพราะต้องช่วยพ่อแม่ทำงาน บางคนออกจากโรงเรียนเพราะพ่อแม่ย้ายไปทำงานที่จังหวัดอื่น หรือ ย้ายกลับประเทศ บางคนออกไปอยู่บ้านเฉยๆเพราะมีปัญหากับเพื่อนหรือไม่อยากมาเรียนพ่อแม่ผู้ปกครองที่เป็นแรงงานต่างด้าวหลายคนต้องการให้ลูกออกไปทำงานมากกว่าเรียนในโรงเรียน ผู้ปกครองต่างด้าวบางคนมองโรงเรียนเป็นสถานที่สำหรับให้เด็กใช้เวลาระหว่างวันในขณะที่ผู้ปกครองทำงาน หรือ จนกว่าที่เด็กจะอายุถึงเกณฑ์ทำงานได้ เนื่องจากจุดประสงค์ของพ่อแม่แรงงานต่างด้าวที่เข้ามาอยู่ในประเทศไทยก็เพื่อต้องการทำงานหารายได้มากกว่าต้องการสร้างโอกาสทางการศึกษาให้กับลูกหลานตนเองดังที่เจ้าหน้าที่ขององค์กรเอกชนผู้หนึ่งกล่าวไว้ในการสัมภาษณ์ว่า *"คือตอนนี้ก็คือว่าเด็กที่เข้าสู่โรงเรียนไทย แต่เรียนไปสักพักหนึ่งก็ออกเพราะว่าเศรษฐกิจทางบ้านเค้าไม่โอเค เพราะว่าแรงงานต่างด้าวประเมินจริงๆเค้ามาเพื่อหาเงินแต่ที่เค้าเกิดมาเพื่อรอเวลาใช้แรงงาน ก็คิดว่าจริงๆน่ะหลักๆเค้าต้องการให้ลูกเค้าเข้าสู่ตลาดแรงงาน แต่ว่าบทบาทเราก็คือ ทำยังไงก็ได้ว่าให้ผู้ปกครองตระหนักว่าเค้าจะใช้ลูกไปทำแรงงานเด็กก็ได้ เค้าต้องมีวุฒิทางการศึกษาให้กับลูกของเค้า ซึ่งก็พยายามกันอยู่"* (สัมภาษณ์เจ้าหน้าที่องค์กรเอกชน, 18 พฤษภาคม 2554)กระทรวงศึกษาธิการกำหนดว่าให้โรงเรียนส่งจดหมายถึงผู้ปกครองเพื่อติดตามในกรณีที่เด็กขาดเรียนเป็นเวลา 7 วันติดต่อกัน ถึงแม้ข้อกำหนดนี้จะใช้กับเด็กนักเรียนทุกคนแต่โรงเรียนไม่ได้ส่งจดหมายถึงผู้ปกครองของนักเรียนต่างด้าวเนื่องจากโรงเรียนเห็นว่าผู้ปกครองต่างด้าวไม่สามารถอ่านภาษาไทยได้

อย่างไรก็ตามแรงงานต่างด้าวที่อยู่เมืองไทยเป็นเวลานานกลับมีความคิดเกี่ยวกับการศึกษาของลูกหลานตนเองต่างออกไป ตัวอย่างเช่นแรงงานต่างด้าวจากประเทศพม่าคนหนึ่งซึ่งอาศัยอยู่ในประเทศไทยมาเป็นเวลาเกือบ 20 ปีได้ส่งลูกชายเข้าเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนประถมใกล้บ้าน (โรงเรียน E) เนื่องจากทราบจากนายจ้างว่าเด็กต่างด้าวสามารถเข้าเรียนในโรงเรียนไทยได้ โดยนายจ้างช่วยเหลือเรื่องขั้นตอนการสมัครเข้าเรียน ผู้ปกครองชาวต่างด้าวคนนี้มีรายได้เดือนละประมาณ 5 พันบาทแต่ยอมจ่ายเงินเป็นจำนวนเดือนละประมาณ 1200 บาทเป็นค่ารถรับส่งและค่าขนมเพื่อลูกชายของได้ไปโรงเรียน ระหว่างการสัมภาษณ์ผู้ปกครองคนนี้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการศึกษาไว้ว่า:

"อยากให้ลูกเรียน จนกว่ารัฐเขาจะไม่ให้เรียน"
"อยากให้เรียนพิเศษภาษาอังกฤษ"

(สัมภาษณ์ผู้ปกครองต่างด้าวชาวพม่า, วันที่ 29 กรกฎาคม 2554)

แม่ของเด็กนักเรียนชาวกัมพูชา 2 คนที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมซึ่งอยู่ในประเทศไทยมากกว่า 15 ปีกล่าวในทำนองเดียวกันว่า ครอบครัวของเธอไม่ได้ร่ำรวย บางครั้งไม่มีเงินและเคยคิดจะให้ลูกหยุดเรียนออกมาช่วยทำงานเหมือนกัน แต่เห็นว่าถ้ามีการศึกษาจะมีอนาคตจึงให้ลูกเรียน(สัมภาษณ์ผู้ปกครองต่างด้าวชาวกัมพูชา, วันที่ 2 มีนาคม 2554)

ผลจากงานวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ที่กล่าวว่าครอบครัวเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อโอกาสทางการศึกษาของเด็กต่างด้าว การตัดสินใจในการให้เด็กได้รับการศึกษา และ ระดับการศึกษาที่จะให้เด็กได้รับนั้นขึ้นอยู่กับครอบครัวเป็นสำคัญ ยิ่งครอบครัวอยู่ในประเทศไทยนานเท่าไหร่การมองเห็นความสำคัญของการศึกษายิ่งมากขึ้นเท่านั้น (องค์กรแรงงานระหว่างประเทศ และ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2549) อย่างไรก็ตามผู้ปกครองที่คิดเช่นนี้ถือเป็นส่วนน้อย ผู้ปกครองต่างด้าวหลายคนยังคงต้องการให้ลูกออกจากโรงเรียนเพื่อทำงานมากกว่า

ถึงแม้ผู้ปกครองจะต้องการให้ลูกของตนออกจากโรงเรียนเพื่อเข้าสู่ตลาดแรงงาน แต่นักเรียนต่างด้าวส่วนใหญ่ที่ได้เรียนในโรงเรียนก็ต้องการเรียนต่อในระดับสูง

"ไม่อยากจบอนาคตตัวเองด้วยการแบบเรียนได้นิดเดียว เดี๋ยวทำงานแบบ... คือเดี๋ยวนี้มันต้องมีความรู้ให้ได้มากที่สุด คิดว่าถ้าเราเรียนแล้วความรู้มันก็อยู่กับตัว ตายไปมันก็ตายไปพร้อมกับเราเห็นมาจากคนอื่นน่ะครับ เห็นคนไทย เอ่อ ลูกคนที่เรียนจบป.6 แล้ว เขาแบบ ไม่อยากเรียนแล้ว จบอนาคตตัวเองนี่ ผมเห็นแล้ว พอไปทำงานนี่มันยากลำบากไง"

(นักเรียนต่างด้าวชาวกัมพูชา ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในจังหวัดปัตตานี,
สัมภาษณ์เมื่อ วันที่ 28 พฤศจิกายน พ.ศ. 2553)

บางครั้งบุคลากรทางการศึกษาเองยังไม่เข้าใจมติคณะรัฐมนตรี หรือ ระเบียบของกระทรวงศึกษาธิการ ครูบางคนไม่แน่ใจว่านักเรียนต่างด้าวสามารถเรียนต่อได้ถึงชั้นไหน เห็นได้จากกรณีของนักเรียนต่างด้าวชาวกัมพูชาคนดังกล่าวที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 นักเรียนต้องการเรียนต่อในชั้น

มัธยมศึกษาปีที่ 4 แต่บุคคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องไม่มั่นใจว่านักเรียนมีสิทธิเรียนได้หรือไม่ ทั้งที่ในความเป็นจริงแล้วมติคณะรัฐมนตรีเมื่อวันที่ 5 กรกฎาคม พ.ศ. 2548 ระบุไว้ชัดเจนว่าเด็กทุกคน ซึ่งรวมถึงเด็กต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทยมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาจนถึงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ, 2552)

จากปัจจัยทั้งหมดที่กล่าวมาทำให้จำนวนเด็กต่างด้าวที่เรียนอยู่ในโรงเรียนรัฐและสามารถเรียนจนจบชั้นมัธยมศึกษามีจำนวนน้อย (ดูตาราง 7.2)

ตาราง 7. 2 จำนวนนักเรียนแยกตามสัญชาติ ปีการศึกษา 2554

	พม่า	**กัมพูชา**	**ลาว**	**จำนวนรวมนักเรียนจาก 3 ประเทศ**	จำนวนนักเรียนทั้งหมดในประเทศไทย
อนุบาล	11,543	1,953	915	**14,411**	1,009,426
ประถมศึกษา	32,228	3,820	2,245	**38,293**	3.445,679
มัธยมศึกษาตอนต้น	4,247	637	300	**5,184**	2,016,131
มัธยมศึกษาตอนปลาย	536	170	81	**787**	1,082,567
สายอาชีพ	11	0	1	**12**	4,163
รวม	48,565	6,580	3,542	**58,687**	7,557,966

ที่มา: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.)
http://portal.bopp-obec.info/obec54/jsonshow_arearace54

จากตาราง 7.2 เห็นได้ว่าจำนวนนักเรียนต่างด้าวที่เรียนอยู่ในระดับประถมศึกษาจากสามประเทศหลักของแรงงานต่างด้าวในประเทศไทย คือ พม่า กัมพูชา และ ลาว มีจำนวนถึง38,293คน อย่างไรก็ตามจำนวนนักเรียนต่างด้าวที่เรียนอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และ มัธยมศึกษาตอนปลายกลับมีปริมาณลดลงไปเรื่อยๆ จากตาราง 7.2 จำนวนนักเรียนต่างด้าวทั่วประเทศไทยที่ได้เรียนต่อในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีจำนวนเพียง 787 คน หมายความว่าเมื่อเทียบกับจำนวนนักเรียนต่างด้าวจำนวน 38,293คน ที่เรียนในระดับประถมศึกษามีนักเรียนต่างด้าวจำนวนน้อยมากที่สามารถฝ่าฟันอุปสรรคต่างๆจนได้เรียนต่อในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย นักเรียนต่างด้าวส่วนใหญ่ต้องออกจากโรงเรียนกลางคันด้วยเหตุผลทางเศรษฐกิจ และ เหตุผลอื่นๆดังที่ได้แสดงให้เห็นในงานวิจัยนี้

ดังนั้น ถึงแม้รัฐไทยจะเปิดโอกาสให้เด็กต่างด้าวได้เข้าเรียนในโรงเรียนรัฐ แต่จากสภาพทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวของเด็กต่างด้าวทำให้เด็กไม่มีโอกาสเรียนต่อในชั้นสูง หรือ ใช้โอกาสทางการศึกษาที่ได้รับเป็นเครื่องมือในการยกระดับคุณภาพชีวิตให้แก่ตนเองและครอบครัว ตามหลักการของพหุวัฒนธรรมศึกษา(Multicultural Education) การเปิดโอกาสให้เด็กต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐเป็นนโยบายที่สมควรทำและต้องทำ แต่จากงานวิจัยนี้เห็นได้ชัดว่าการเปิดโอกาสให้เข้าเรียนอย่างเดียวนั้นไม่เพียงพอ รัฐต้องมีมาตรการอื่นที่ช่วยให้เด็กต่างด้าวได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ และได้รับการศึกษาอย่างแท้จริง รัฐอาจต้องกำหนดแนวทางในการจัดการศึกษาแก่เด็กต่างด้าว เช่น การจัดชั้นเรียน หลักสูตรที่สอน และ การแก้ปัญหาการออกกลางคัน ถ้ารัฐมีความจริงใจกับการให้การศึกษาแก่เด็กต่างด้าวอย่างแท้จริง บางทีรัฐอาจต้องทบทวนจุดประสงค์ของการให้การศึกษาแก่เด็กต่างด้าวว่าต้องการให้การศึกษาไปเพื่ออะไร จากการสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ระดับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ อธิบายถึงเหตุผลที่รัฐอนุญาตให้เด็กต่างด้าวได้รับการศึกษาว่า เพราะรัฐมองว่าการศึกษาเป็นเครื่องมือของการพัฒนา *"เพราะว่าเราก็มีความเชื่อว่า การศึกษาคือเครื่องมือของการพัฒนา ได้เรียนรู้ พูดคุยกันรู้เรื่อง ทำความเข้าใจกันได้ เราไม่รู้ว่าต่อไปเด็กคนนี้ ในอนาคตข้างหน้ามันอาจได้สัญชาติไทยก็ได้ อาจจะอยู่เมืองไทย แต่ว่าการศึกษามันรอกันไม่ได้ไง"* (สัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ระดับนโยบายในกระทรวงศึกษาธิการ, 14 ตุลาคม 2553) ในขณะที่นายจ้างและผู้บริหารโรงเรียนมองว่าการให้การศึกษาแก่เด็กต่างด้าวเพื่อพวกเขาจะได้อยู่ในสังคมไทยได้อย่างไม่มีปัญหา เช่น ถ้าอ่านหนังสือออกก็จะได้อ่านป้ายจราจรได้ไม่ทำผิดกฎหมาย หรือการได้เรียนหนังสือ ได้อยู่ในโรงเรียนจะป้องกันไม่ให้พวกเขาเข้าไปยุ่งกับยาเสพติด *"คือเราเห็นว่าเด็กต่างด้าวที่อยู่ในโรงงานเรามันมีจำนวนหลายคน เราก็อยากให้เขามีการศึกษาเพราะว่าเหมือนกับเด็กเนี่ย มาวิ่งเล่นอยู่อะไรแบบเนี้ย แล้วมันเหมือนกับคุณภาพชีวิตมันไม่มีคุณภาพชีวิตน่ะครับ ก็เลยมีความคิดว่าอยากให้เขามีการศึกษา อย่างน้อยให้เขาอ่านภาษาไทยได้บ้าง แล้วอ่านกฎจราจรหรืออะไรพวกนี้น่ะฮะ ใช่ไหมฮะ ในประเทศไทยเรามันคือ ได้อ่านได้รู้ว่ากฎหมายมันมีอะไรบ้าง อะไรถูกอะไรผิดใช่ไหมฮะ ไม่ใช่ว่าเค้ามาอยู่ที่เราแล้วก็มาโดนหลอกหรืออะไร"* (สัมภาษณ์นายจ้างเมื่อวันที่ 26 กรกฎาคม 2554) "*ก็ผมว่าอย่างน้อยแกก็รู้ภาษาไทยนะ...ดีกว่าให้อยู่บ้านเฉยๆ อาจจะก่ออาชญากรรมอะไร*" (รองผู้อำนวยการโรงเรียน E) โดยผู้ที่เกี่ยวข้องเหล่านี้มองอนาคตของเด็กต่างด้าวที่ได้รับการศึกษาว่าอาจจะเลื่อนระดับจากแรงงานไร้ฝีมือเป็นแรงงานที่มีฝีมือ เช่น เป็นเสมียน *"ผมก็เคยบอกว่าพวกเด็กๆพวกนี้ โตขึ้นมาเนี่ย อย่างน้อยคุณก็ไม่ต้องไปเป็นแรงงานที่ว่า ชั้นต่ำ คือหมายถึงว่าออกแต่แรงอย่างเดียว ใช่ไหมฮะ คืออาจจะเป็นแรงงานชั้นกลาง คือ ช่วยเป็นเสมียนจดหรืออะไรแบบเนี่ย คุณยังพอหางานได้ ใช่ไหมฮะ ไม่ใช่ว่าไปเป็นแรงงานชั้น ... ออกเรือ หรือ อะไรอย่างเดียวเลย ไปทำงานหนักอย่างเดียว เป็นแรงงานที่มีฝีมือ คือ เราไม่ได้มองไกลหรอกฮะ"* (สัมภาษณ์นายจ้างเมื่อวันที่ 26 กรกฎาคม 2554) รัฐและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของเด็กต่างด้าวอาจ

มองแค่การเลื่อนระดับจากแรงงานไร้ฝีมือเป็นแรงงานที่มีฝีมือ แต่เมื่อผู้วิจัยสอบถามเด็กต่างด้าวที่ได้เข้าเรียนในโรงเรียนไทยว่าโตขึ้นพวกเขาอยากเป็นอะไร ไม่มีเด็กคนไหนที่ตอบว่า อยากเป็นเสมียน อยากทำงานในโรงงาน อยากเป็นลูกจ้าง พวกเขามีความฝันว่า "*อยากเป็นหมอ อยากเป็นครู เป็นทหาร เป็นตำรวจ*" โดยที่ไม่มีโอกาสรู้ว่าฝันเหล่านั้นอาจไม่มีทางเป็นจริง ดังนั้นผู้วิจัยจึงเห็นว่ารัฐควรทบทวนวัตถุประสงค์ของนโยบายการให้โอกาสการศึกษาแก่เด็กต่างด้าว แน่นอนว่าการให้การศึกษาแก่เด็กต่างด้าวเป็นเรื่องที่ต้องทำ แต่รัฐควรทบทวนว่าต้องการให้การศึกษาไปเพื่ออะไร เพราะถ้ารัฐไม่ชัดเจนในวัตถุประสงค์ของนโยบายก็จะเกิดปัญหา เช่นในปัจจุบัน คือ มีนโยบายที่เปิดโอกาสให้เข้าเรียน แต่การจัดการเรียนการสอนและการปฏิบัติต่างๆไม่ได้ส่งเสริมโอกาสทางการศึกษานั้น นโยบายการให้โอกาสทางการศึกษาแก่เด็กต่างด้าวก็จะเป็นเพียงแค่การผลิตซ้ำ (Reproduce) ความไม่เท่าเทียมระหว่างคนไทยและคนต่างด้าว การศึกษาไม่ได้ช่วยให้เกิดความเท่าเทียมในสังคม เหมือนที่ผู้ให้ข้อมูลคนหนึ่งกล่าวในการสัมภาษณ์ว่า "คนพม่าอยู่เมืองไทยมาหลายชั่วอายุคนแล้ว แต่ก็ยังเป็นแรงงานอยู่" (สัมภาษณ์ครูในศูนย์การเรียน เมื่อ 20 พฤษภาคม 2554)

เอกสารอ้างอิง

Huguet, J.W. &Punpuing, S. (2005). Child migrants and children of migrants in Thailand.*Asia-Pacific Population Journal, 20*(3), 123-142.

Human Rights Watch. (2010). *From the tiger to the crocodile: Abuse of migrant workers in Thailand*. New York, USA.

International Labor Organization (ILO). (2008). *Reaching out to migrant children: How an NGO helped put a national policy on education into practice.* Retrieved February 10, 2011 from http://www.ilo.org/asia/whatwedo/publications/WCMS_099886/lang--en/index.htm

คมชัดลึก. 2 กุมภาพันธุ์ พ.ศ. 2554.สืบค้นจาก http://www.komchadluek.net/detail/20110202/87535/%E0%B8%88%E0%B8%A1.%E0%B8%96%E0%B8%B6%E0%B8%87%E0%B8%9C%E0%B8%B9%E0%B9%89%E0%B9%81%E0%B8%97%E0%B8%99%E0%B8%9E%E0%B8%A1%E0%B9%88%E0%B8%B2%E0%B9%80%E0%B8%9B%E0%B9%87%E0%B8%99%E0%B9%83%E0%B8%AB%E0%B8%8D%E0%B9%88(1).htmlเมื่อ 21 ตุลาคม พ.ศ. 2554

ชวันธร ม่วงมี. (2548). โอกาสทางการศึกษาของเด็กย้ายถิ่นชาวพม่าในจังหวัดสมุทรสาคร.วิทยานิพนธ์ ศิลป-ศาสตร์มหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วารุณี โอสถารมย์. (2544). แบบเรียนไทยกับเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ "เพื่อนบ้านของเรา" ภาพสะท้อนเจตนคติอุดมการณ์ชาตินิยมไทย,*รัฐศาสตร์สาร* 22(3), หน้า 1-83

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2554). จำนวนนักเรียนแยกตามสัญชาติ. สืบค้นจาก http://202.143.174.15:8081/obec54/jsonshow_arearace54 เมื่อ20 สิงหาคม 2554

สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). *คู่มือและแนวปฏิบัติสำหรับการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทย*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). *รายงานการวิจัยการพัฒนารูปแบบและแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับเด็กต่างด้าว กรณีศึกษาอำเภอแม่สอด จังหวัดตาก*. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.

องค์กรแรงงานระหว่างประเทศ และ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2549*). รายงานการวิจัย: โอกาสทางการศึกษาของเด็กอพยพต่างด้าวและเด็กชนเผ่าในจังหวัดสมุทรสาคร*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิก

บทที่ 8
สรุปและอภิปรายผล

บทที่ 8
สรุปและอภิปรายผล

8.1 นโยบายการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม

วัตถุประสงค์ข้อแรกของการวิจัยนี้ คือ การศึกษาถึงนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมจากการวิจัยพบว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้รับการยอมรับมากขึ้นในการจัดการศึกษา ไม่ว่าจะเป็น ในด้านนโยบายการศึกษาที่มีการคำนึงถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของผู้เรียนในการวางนโยบาย เช่น นโยบายเกี่ยวกับภาษาที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน นโยบายการศึกษาสำหรับนักเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่นับถือศาสนาอิสลาม นโยบายสำหรับนักเรียนที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าว

เมื่อเปรียบเทียบนโยบายการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้สำหรับผู้เรียนที่นับถือศาสนาอิสลามในอดีตและปัจจุบันจะพบความแตกต่างหลายประการ ประการแรกคือ นโยบายเกี่ยวกับการใช้ภาษาในการจัดการเรียนการสอน ในอดีตนั้นจะเห็นได้ว่ารัฐเน้นย้ำการทำให้คนในจังหวัดชายแดนภาคใต้พูดภาษาไทยให้ได้เพื่อเป็นการสร้างสำนึกความเป็นคนไทย มีการเปลี่ยนชื่อถนน สะพาน แม่น้ำลำคลองจากภาษามลายูให้เป็นภาษาไทยใน พ.ศ. 2504 มีการใช้ภาษาไทยเพื่อจุดประสงค์ทางด้านความมั่นคง ในอดีตนั้นการพูดภาษาไทยเป็นกลยุทธ์หนึ่งที่รัฐใช้เพื่อทำให้คนรู้สึกถึงอัตลักษณ์การเป็นคนไทยและเพื่อป้องกันการแทรกซึมจากผู้ก่อการร้าย ในอดีตนั้นอาจกล่าวได้ว่ารัฐใช้การรู้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการสร้างความมั่นคงให้กับประเทศ เมื่อมองนโยบายการศึกษาในประเด็นเกี่ยวกับการใช้ภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันจะเห็นภาพที่แตกต่างไปจากนโยบายในอดีต เริ่มจากการยกเลิกกฎเหล็กที่บังคับให้นักเรียนและโรงเรียนต้องใช้ภาษาไทยเท่านั้นห้ามใช้ภาษาถิ่น ไปจนถึงการที่กระทรวงศึกษาธิการจัดโครงการสอนแบบสองภาษา และ อนุญาตให้นักวิชาการทำโครงการสอนแบบสองภาษาในโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และในจังหวัดอื่นในประเทศไทย ยิ่งไปกว่านั้นในปัจจุบันที่กระทรวงศึกษาธิการตื่นตัวเรื่องการเตรียมความพร้อมโรงเรียนเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน มีการจัดทำนโยบายโรงเรียนแบบพิเศษที่สอนภาษาและวัฒนธรรมอาเซียนโดยเฉพาะ เช่น โครงการ Buffer Schoolที่จัดใน 24 โรงเรียนในพื้นที่ติดขอบชายแดนระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านโดยสอนภาษาและวัฒนธรรมของประเทศเพื่อนบ้าน ส่วน Sister School เป็น 30 โรงเรียนที่มีความร่วมมือกับประเทศอาเซียนและสอนภาษาอังกฤษรวมทั้งภาษาอาเซียนอีกหนึ่งภาษา ในจังหวัดชายแดนภาคใต้เพื่อการเตรียมพร้อมเข้าสู่การเป็นประเทศสมาชิกประชาคมอาเซียนมีการสนับสนุนให้นักเรียนใช้ภาษามลายู ทั้งมลายูกลางและมลายูถิ่น จากการสัมภาษณ์ครูและผู้บริหารโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้พบว่าที่ปัจจุบันโรงเรียนไม่ได้ห้ามให้นักเรียนใช้ภาษามลายูถิ่นในโรงเรียน ปัจจุบันโรงเรียนส่งเสริมให้นักเรียนรู้หลายภาษาไม่เฉพาะภาษาไทย

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับปอเนาะและการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐนั้น เมื่อเปรียบเทียบนโยบายในอดีตและนโยบายในสมัยปัจจุบันเราจะได้ภาพที่แตกต่างกัน สำหรับปอเนาะถึงแม้รัฐจะเพ่งเล็งไปที่ปอเนาะเมื่อเกิดเหตุการณ์ความไม่สงบเช่นที่เคยเป็นในอดีต และใช้นโยบายการให้ปอเนาะมาจดทะเบียนกับรัฐเพื่อที่รัฐจะได้ควบคุมดูแลได้เหมือนยุทธศาสตร์ที่รัฐเคยใช้ในสมัยพ.ศ.2504 แต่รายละเอียดของการจดทะเบียนนั้นแตกต่างกัน ในอดีตปอเนาะถูกแปรสถานะเป็นโรงเรียน และถูกบังคับให้ใช้หลักสูตรของรัฐในการจัดการเรียนการสอน ปอเนาะที่เคยสอนแต่ศาสนาต้องเปลี่ยนไปสอนวิชาสามัญ เปรียบเทียบกับนโยบายในปัจจุบัน ถึงแม้ปอเนาะต้องมาจดทะเบียนกับรัฐแต่ปอเนาะไม่ได้ถูกบังคับให้สอนวิชาสามัญไม่ได้ถูกบังคับให้ใช้ภาษาไทยในการจัดการเรียนการสอนปอเนาะไม่ได้ถูกเปลี่ยนให้เป็นโรงเรียน ดูเหมือนว่าปอเนาะจะมีอิสระมากขึ้น และรัฐไม่ได้ใช้นโยบายแทรกแซงปอเนาะเหมือนที่ใช้ในอดีต แต่การที่ปอเนาะยอมมาขึ้นทะเบียนกับรัฐก็เป็นการควบคุมดูแลจากรัฐในระดับหนึ่ง สำหรับนโยบายการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐนั้นดูเพียงผิวเผินเหมือนเป็นแค่การเพิ่มจำนวนชั่วโมงจากอดีตที่รัฐเคยอนุญาตให้สอนวิชาศาสนา 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เพิ่มเป็น 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ในปัจจุบัน แต่เมื่อพิจารณาถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการศึกษาแล้วจะพบว่า วัตถุประสงค์ของนโยบายการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐในปัจจุบัน (อิสลามศึกษาแบบเข้ม) แตกต่างไปจากการสอนอิสลามศึกษาในโรงเรียนของรัฐในอดีตที่เป็นการสอนอิสลามขั้นพื้นฐานในโรงเรียนของรัฐในขณะที่นักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเรียนวิชาพุทธศาสนา เป็นการสอนเพื่อป้องกันการละเมิดสิทธิของนักเรียนมุสลิม และสอนเพื่อป้องกันการครหาจากผู้ปกครองชาวมุสลิมว่าโรงเรียนของรัฐสอนศาสนาพุทธให้กับนักเรียนมุสลิม อย่างไรก็ตามนโยบายในปัจจุบันไม่ใช่เพียงการสอนศาสนาขั้นพื้นฐานในโรงเรียนของรัฐเท่านั้น แต่เป็นการจัดการศึกษาศาสนาเพื่อที่ผู้เรียนจะได้มีความรู้ทางศาสนาขั้นสูง และใช้วุฒิทางศาสนาที่ได้จาการเรียนในโรงเรียนของรัฐไปศึกษาต่อได้เมื่อพิจารณาแล้วดูเสมือนว่าโรงเรียนของรัฐจัดการเรียนการสอนคล้ายกับโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม คือ เป็นโรงเรียนรัฐสอนศาสนาอิสลาม จุดประสงค์ตามที่ระบุในเอกสารนโยบายคือเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและชุมชนที่เห็นว่าการเรียนศาสนา 2 ชั่วโมงนั้นไม่เพียงพอและไม่สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้เพื่อการศึกษาต่อทางศาสนาได้ วัตถุประสงค์เหล่านี้แตกต่างไปจากวัตถุประสงค์ของนโยบายในอดีต

นอกจากนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้นักเรียนต่างด้าวลูกหลานแรงงานอพยพก็เป็นอีกกลุ่มหนึ่งที่การวิจัยนี้ได้ทำการศึกษา นโยบายการศึกษาสำหรับนักเรียนต่างด้าวที่เป็นลูกหลานของแรงงานอพยพนั้น มติคณะรัฐมนตรีเมื่อวันที่5 กรกฎาคม 2548นุมัติข้อเสนอของกระทรวงศึกษาธิการเกี่ยวกับระเบียบการรับนักเรียน และ ระเบียบการให้เงินอุดหนุนสำหรับ เด็กอพยพต่างด้าว เด็กไร้สัญชาติ และ เด็กชนเผ่าที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนราษฎร โดยหลักการมติคณะรัฐมนตรีนี้เปิดโอกาสให้เด็กที่เป็นลูกหลานแรงงานต่างด้าวที่ไม่มีสัญชาติไทย ทั้งที่เป็นแรงงานจดทะเบียนและไม่จดทะเบียนเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในทุกพื้นที่ของประเทศไทย โดยโรงเรียนไม่ต้องบันทึกเป็นหมายเหตุ

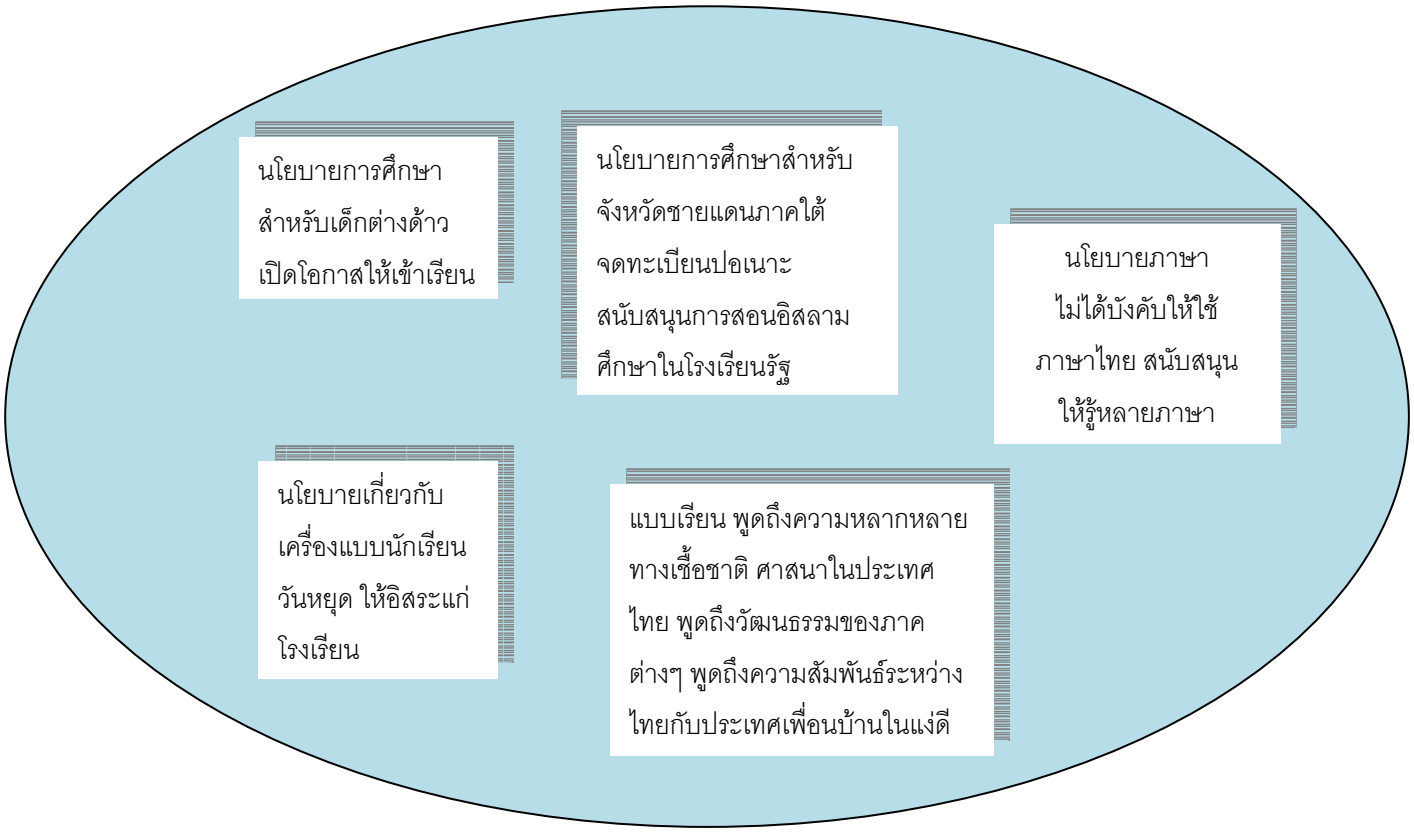
ด้วยอักษรสีแดงในการลงหลักฐานว่าเป็นผู้ไม่มีชื่ออยู่ในทะเบียนราษฎรเหมือนที่เคยปฏิบัติมา และ ในการรับเด็กต่างด้าวเข้าเรียนโรงเรียนสามารถได้รับเงินอุดหนุนรายหัวเท่ากับที่รัฐจ่ายให้กับเด็กที่มีสัญชาติไทย กล่าวโดยสรุปมติคณะรัฐมนตรีใน พ.ศ. 2548เป็นการเปิดโอกาสทางการศึกษาให้กับลูกหลานแรงงานต่างด้าวซึ่งในอดีตไม่สามารถเข้าเรียนในโรงเรียนไทย

นอกจากนโยบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแล้ว นโยบายเกี่ยวกับกฎระเบียบก็มีการคำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียน เช่น ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2551 ว่าด้วยเครื่องแบบนักเรียนกำหนดไว้ชัดเจนเกี่ยวกับเครื่องแบบนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามที่เรียนอยู่ในสถานศึกษาอื่นนอกเหนือจากโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามว่าให้เป็นอำนาจของสถานศึกษา โดยกำหนดเครื่องแบบนักเรียนของนักเรียนมุสลิมไว้ในกรณีที่สถานศึกษาอนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งเครื่องแบบตามหลักศาสนา ส่วนนโยบายเกี่ยวกับวันหยุดของโรงเรียนก็เช่นเดียวกัน คือ กระทรวงศึกษาธิการให้อำนาจแก่โรงเรียนให้สามารถกำหนดวันหยุดให้เหมาะสมกับสภาพของชุมชนและท้องถิ่น รวมทั้งวัฒนธรรมของพื้นที่ที่สถานศึกษาตั้งอยู่

นอกจากนโยบายการศึกษาที่กระทรวงศึกษาธิการประกาศเป็นลายลักษณ์อักษรแล้ว แบบเรียนก็เป็นอีกแหล่งข้อมูลหนึ่งที่ผู้วิจัยใช้ศึกษาถึงนโยบายการศึกษาของรัฐในสังคมพหุวัฒนธรรม จากการศึกษาแบบเรียนวิชาสังคมศึกษา และ ประวัติศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2544 และ 2551 รวมทั้งศึกษาแบบเรียนในอดีตที่ใช้ในระหว่าง พ.ศ. 2519-2523 พบว่าเนื้อหาหนังสือเรียนในปัจจุบันทั้งภาพและเนื้อหาของแบบเรียนมีการกล่าวอย่างชัดเจนว่าประเทศไทยมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม คนไทยมาจากหลากหลายชาติพันธุ์ คนไทยประกอบด้วยคนที่นับถือหลากหลายศาสนา ในแบบเรียนหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 มีหน่วยการเรียนรู้เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่มีวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมคือให้ผู้เรียนเข้าใจพฤติกรรมที่แตกต่างหลากหลายของคนในสังคมหลากหลายทางวัฒนธรรม ว่าเป็นเพราะสาเหตุอะไร และมีพฤติกรรมต่างกันอย่างไร เช่น การที่คนนับถือศาสนาต่างกันทำให้คนมีวิถีชีวิตที่ต่างกันเป็นต้นพ.ศ. 2551 นอกจากนั้นแบบเรียนยังนำเสนอความหลากหลายทางวัฒนธรรมของประเทศไทยในรูปแบบของความหลากหลายทางวัฒนธรรมของแต่ละภาค เช่น ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคใต้ ภาคกลาง ล้วนมีอาหาร การแต่งกายที่เป็นเอกลักษณ์แตกต่างไป ซึ่งเนื้อหาในส่วนนี้มีความคล้ายคลึงกันระหว่างแบบเรียนพ.ศ. 2544 กับแบบเรียน พ.ศ 2551 ความแตกต่างอีกประการหนึ่งระหว่างแบบเรียนพ.ศ. 2551 กับแบบเรียนก่อนหน้านั้นคือ เนื้อหาที่เกี่ยวกับประเทศเพื่อนบ้าน ในแบบเรียนพ.ศ. 2551 ความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านถูกกล่าวถึงเพียงกว้างๆว่ามีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน การเน้นเนื้อหาเกี่ยวกับการสู้รบระหว่างไทยกับประเทศใกล้เคียง เช่น พม่า กัมพูชา ลาว ดูจะมีน้อยลงเมื่อเทียบกับแบบเรียนในอดีต นอกจากนั้นหน่วยการเรียนรู้เกี่ยวกับบุคคลสำคัญในประเทศไทย ก็มีเนื้อหาเกี่ยวกับบุคคลในหลากหลายอาชีพ เป็นบุคคลที่ทำประโยชน์ให้

สังคมไม่ได้จำกัดเพียงแค่วีรบุรุษวีรสตรีที่เป็นผู้ที่เก่งด้านการรบและต่อสู้เพื่อป้องกันประเทศไทยจากการรุกรานของศัตรูเช่นแบบเรียนในอดีต

ภาพที่ 8.1 นโยบายการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม



8.2 นโยบายของสถานศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

นอกจากนโยบายการศึกษาจะออกโดยหน่วยงานกลางที่ดูแลการศึกษาซึ่งก็คือกระทรวงศึกษาธิการแล้ว สถานศึกษาเองก็มีอำนาจในการวางนโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเช่นเดียวกันโดยเฉพาะในปัจจุบันที่กระทรวงศึกษาธิการนำการบริหารแบบโรงเรียนเป็นฐาน (School-based Management) มาใช้ โดยให้อิสระแก่โรงเรียนในการกำหนดนโยบายการศึกษาที่เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน พ่อแม่ผู้ปกครอง และ สภาพชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ ทั้งนี้และทั้งนั้นให้อยู่ภายใต้กรอบของนโยบายหรือแนวทางที่กระทรวงศึกษาธิการวางไว้ ดังนั้นในการวิจัยเกี่ยวกับนโยบายของรัฐเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาถึงนโยบายของโรงเรียนในการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบต่างๆของโรงเรียนเพื่อจะได้ทำความเข้าใจกับนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐในสังคมพหุวัฒนธรรมได้อย่างรอบด้าน

8.2.1 การจัดการเรียนการสอน

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย 8 โรงเรียนซึ่งอยู่ในจังหวัดปัตตานีและจังหวัดระนอง มีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบ่งออกเป็น 3 แบบใหญ่ๆ คือ 1) การสอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ 2) การสอนแบบผสมซึ่งเป็นการสอนตามหลักสูตรและปรับให้เข้ากับวัฒนธรรมของนักเรียน และ 3) การสอนตามวัฒนธรรมของนักเรียน ปัจจัยที่ส่งผลต่อนโยบายการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน คือ ชื่อเสียงทางวิชาการของโรงเรียน ที่ตั้ง สัดส่วนของเด็กที่นับถือศาสนาอิสลามและนับถือศาสนาพุทธ และชุมชน

จาการวิจัยพบว่าโรงเรียนที่สอนแบบที่หนึ่ง คือ สอนตามหลักสูตรและเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ ถ้าเฉพาะในจังหวัดปัตตานีจะเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่ อย่างไรก็ตามหลังจากผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลโรงเรียนในจังหวัดระนองซึ่งเป็นโรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนมุสลิมและมีนักเรียนมุสลิมอยู่ประมาณร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน (ส่วนที่เหลือเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธและนักเรียนต่างด้าว)จากการเก็บข้อมูลพบว่าถึงแม้โรงเรียนจะมีนักเรียนมุสลิมเป็นประชากรส่วนใหญ่ของนักเรียนทั้งหมด แต่โรงเรียนกลับมีการสอนแบบ "สอนตามหลักสูตร" หรือ ถ้าตามคำพูดของผู้อำนวยการโรงเรียนก็คือ "สอนแบบเป็นกลาง"โรงเรียนที่สอนแบบที่สองคือ การสอนแบบผสมผสานระหว่างหลักสูตรและวัฒนธรรมของนักเรียน ส่วนใหญ่จะเป็นโรงเรียนในชุมชนที่รองรับผู้ปกครองที่อาศัยอยู่ในละแวกที่โรงเรียนตั้งอยู่ บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนเทศบาล โรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบนี้ไม่ได้เน้นเรื่องชื่อเสียงทางวิชาการมากนัก เด็กที่จบการศึกษาจากโรงเรียนบ้างก็เรียนต่อโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม บ้างก็เรียนต่อโรงเรียนมัธยมในจังหวัด โรงเรียนที่สอนแบบที่สาม คือ การสอนตามวัฒนธรรมของนักเรียนจะเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนทั้งหมดเป็นนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม เป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่เคร่งครัดทางศาสนา หรือเป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่เรื่องทางศาสนาเป็นเรื่องที่ละเอียดอ่อนและอาจนำไปสู่

ความรุนแรง โรงเรียนเหล่านี้มีแนวโน้มที่จะสอนเข้าโครงการสอนอิสลามศึกษาแบบเข้ม คือ จัดการเรียนการสอนศาสนา 8-10 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ นอกจากนั้นโรงเรียนเหล่านี้ยังไม่สามารถสอนเรื่องราวเกี่ยวกับศาสนาอื่นได้ เนื่องจากเกรงว่าจะทำให้ชุมชนไม่พอใจ และ อาจเป็นชนวนก่อให้เกิดความรุนแรง

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยนี้ส่วนใหญ่จัดการเรียนการสอนเป็นภาษาไทย ยกเว้นโรงเรียนเดียวที่สอนแบบสองภาษา (มลายู-ไทย) ในชั้นอนุบาล แต่บางครั้งนักเรียนใช้ภาษามลายูกับครูเมื่อนึกภาษาไทยไม่ออก และเวลาอยู่ในกลุ่มเพื่อน การเตรียมตัวเพื่อเข้าสู่การเป็นประเทศสมาชิกสมาคมอาเซียนก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้นโยบายเกี่ยวกับภาษาที่ใช้ในโรงเรียนเปลี่ยนแปลงไป จากการสัมภาษณ์ครูผู้สอนพบว่าเมื่อก่อนโรงเรียนจะพยายามไม่ให้เด็กพูดภาษามลายูในโรงเรียน โดยเฉพาะในชั้นเรียนที่จะพยายามให้เด็กพูดภาษาไทยให้มากที่สุดเพื่อที่เด็กจะได้มีความสามารถทางภาษาไทยมากขึ้น เพราะปัญหาประการหนึ่งของนักเรียนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้คือการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนแต่หลังจากที่โรงเรียนตื่นตัวในการเตรียมพร้อมเพื่อเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน ก็มีการให้ความสำคัญกับการรู้ภาษาหลายๆภาษาเพราะถือเป็นข้อได้เปรียบในการสื่อสารกับประเทศสมาชิกอาเซียนอื่นๆ ดังนั้นจากที่โรงเรียนเคยห้ามไม่ให้นักเรียนพูดภาษามลายูเพื่อจะได้ใช้ภาษาไทยให้คล่อง ตอนนี้โรงเรียนเปลี่ยนนโยบายเป็นสนับสนุนให้นักเรียนใช้ภาษามลายู

เทคนิคการจัดการเรียนการสอนไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนไทยเป็นส่วนใหญ่ หรือ นักเรียนมุสลิมเป็นส่วนใหญ่ หรือไม่ว่าจะเป็นห้องเรียนที่มีนักเรียนต่างด้าวเรียนอยู่หรือไม่ เทคนิคการจัดการเรียนการสอนเป็นไปในรูปแบบของผู้เรียนเป็นผู้รับ (Passive)มากกว่าเป็นการเรียนแบบสร้างความรู้(Constructive) หรือการเรียนแบบเน้นการวิเคราะห์ (Critical)โรงเรียนที่เป็นโรงเรียนในชุมชนใช้เทคนิคการสอนเช่นนี้เป็นส่วนใหญ่ ยกเว้นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงทางด้านวิชาการนั้นมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่ต่างออกไป กล่าวคือ ครูมีการตั้งคำถามให้นักเรียนวิเคราะห์นอกเหนือจากการเรียนแบบท่องจำ

8.2.2 นโยบายเกี่ยวกับการจัดกิจกรรม กฎระเบียบของโรงเรียน

สำหรับนโยบายเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน ในโรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาพุทธเป็นประชากรส่วนใหญ่ของโรงเรียน[1] กิจกรรมของโรงเรียนจะเน้นไปทางกิจกรรมของศาสนาพุทธมากกว่ากิจกรรมในศาสนาอื่น สำหรับกิจกรรมที่มีพิธีทางศาสนาเข้ามาเกี่ยวข้องนั้นโรงเรียนจะแยกนักเรียนมุสลิมออก ในกรณีของโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ โรงเรียนจัดทั้งกิจกรรมของทางศาสนาพุทธและกิจกรรมของศาสนาอิสลาม กิจกรรมในวันสำคัญอื่นๆที่ไม่เกี่ยวกับศาสนาโรงเรียนก็จัดด้วย เช่น กิจกรรมวันพ่อ กิจกรรมวันแม่ โรงเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่นักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลามและตั้งอยู่ในชุมชนที่เคยมีประวัติตกเป็นเป้าของความรุนแรงนั้นเลือกที่จะไม่จัดกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับศาสนาพุทธโดย

[1] ยกเว้นโรงเรียนในจังหวัดระนองที่ถึงแม้จะมีนักเรียนมุสลิมเป็นส่วนใหญ่แต่ก็จัดการศึกษาและจัดกิจกรรมเหมือนโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีนักเรียนพุทธเป็นส่วนใหญ่

สิ้นเชิง เนื่องจากเห็นว่าเป็นเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับนักเรียน และ ปฏิกิริยาจากชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ โรงเรียนเหล่านี้จัดกิจกรรมเกี่ยวกับศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่ ส่วนกิจกรรมอื่นๆที่ไม่เกี่ยวข้องกับศาสนาโรงเรียนก็จัดได้ตามปกติ เช่น กิจกรรมวันเด็ก กิจกรรมวันแม่ กิจกรรมวันพ่อ

โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยทุกโรงเรียนมีการจัดอาหารสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม เนื่องจากข้อกำหนดเกี่ยวกับอาหารเป็นข้อกำหนดพื้นฐานสำหรับชาวมุสลิมที่ต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด และโรงเรียนก็มีความเข้าใจในเรื่องนี้ สำหรับนโยบายเกี่ยวกับวันหยุดของโรงเรียนนั้นกระทรวงศึกษาธิการเปิดโอกาสให้โรงเรียนได้กำหนดวันหยุดของโรงเรียนนอกเหนือจากวันหยุดราชการที่กำหนดให้สะท้อนวัฒนธรรมและสภาพความเป็นอยู่ของนักเรียนในแต่ละพื้นที่ โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ผู้วิจัยเข้าไปเก็บข้อมูลนั้น ได้กำหนดให้วันฮารีรายอ หรือ วันหลังจากวันออกจากการถือบวชในเดือนรอมฎอนเป็นวันหยุดของโรงเรียนเพิ่มจากวันหยุดราชการอีกหนึ่งวัน โรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธเป็นจำนวนมากกำหนดให้โรงเรียนหยุดในวันทำบุญเดือนสิบ ซึ่งเป็นวันทำบุญใหญ่ของคนที่นับถือศาสนาพุทธในภาคใต้เป็นวันหยุดอีกวันหนึ่งด้วยเช่นกัน อย่างไรก็ตามโรงเรียนนอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น โรงเรียนในจังหวัดระนอง กำหนดวันหยุดของโรงเรียนตามวันหยุดราชการถึงแม้นักเรียนในโรงเรียนส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลาม สำหรับนโยบายเกี่ยวกับสถานที่นั้น โรงเรียนที่มีนักเรียนทั้งหมดนับถือศาสนาอิสลามทั้งหมดจะไม่มีห้องพระ ส่วนโรงเรียนอื่นๆ การจะมีห้องละหมาดและห้องพระหรือไม่นั้น ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับงบประมาณของโรงเรียนและพื้นที่ของโรงเรียน แต่ถึงจะไม่มีห้องเฉพาะของศาสนา แต่โรงเรียนมีการจัดห้องอื่นให้เป็นที่ประกอบกิจกรรมทางศาสนาได้ สำหรับการแต่งเครื่องแบบนักเรียนนั้น โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีนักเรียนนับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนมากหรือทั้งหมดในโรงเรียนอนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งเครื่องแบบตามหลักศาสนาได้ ส่วนโรงเรียนที่มีนักเรียนนับถือศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่และมีชื่อเสียงทางวิชาการ และโรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้นั้นส่วนใหญ่ไม่อนุญาตให้นักเรียนมุสลิมแต่งเครื่องแบบตามหลักศาสนา

กล่าวโดยสรุป นโยบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และกฎระเบียบของโรงเรียนนั้นขึ้นอยู่กับสัดส่วนของนักเรียนในโรงเรียน เช่น สัดส่วนของนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ ต่อ นักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม นอกจากนั้น ชื่อเสียงของโรงเรียน และ ที่ตั้งของโรงเรียนยังเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ การกำหนดกฎระเบียบของโรงเรียน โรงเรียนที่มีชื่อเสียงสามารถจัดการเรียนการสอนและกำหนดกฎระเบียบของโรงเรียนตามแนวทางที่โรงเรียนยึดถือ เช่น การเน้นคุณภาพทางวิชาการ และ การเน้นระเบียบวินัย โรงเรียนประเภทนี้คำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียนในส่วนที่หลีกเลี่ยงไม่ได้เท่านั้น เช่น เรื่องอาหาร เรื่องการกราบสำหรับนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม แต่ในส่วนอื่นแล้วโรงเรียนยึดถือวัฒนธรรมของโรงเรียน หรือวัฒนธรรมกระแสหลักของสังคมในการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ การกำหนดกฎระเบียบ พื้นที่ของโรงเรียนเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาของโรงเรียน โรงเรียนที่อยู่นอกพื้นที่

จังหวัดชายแดนภาคใต้ในการวิจัยนี้ ถึงแม้จะมีจำนวนนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเป็นส่วนใหญ่แต่การจัดการศึกษาของโรงเรียนกลับไม่ได้คำนึงถึงวัฒนธรรมของนักเรียนเท่าที่ควรเมื่อเทียบกับโรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น ไม่อนุญาตให้แต่งกายตามหลักศาสนา จัดการเรียนการสอนและกิจกรรมโดยไม่คำนึงถึงวัฒนธรรมนักเรียนเท่าที่ควรทั้งนี้อาจมีสาเหตุจากการเมืองของกลุ่มที่แตกต่างกันในทั้งสองพื้นที่ ตาราง 8.1 สรุปเกี่ยวกับนโยบายการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้

ตาราง 8.1 การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียน

ลักษณะของโรงเรียน	การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบ
- โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลาม - เป็นโรงเรียนที่มีชื่อเสียงทางวิชาการ - โรงเรียนที่อยู่นอกจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ถึงแม้โรงเรียนเรียนจะมีนักเรียนมุสลิมมากกว่าพุทธ	**การจัดการเรียนการสอน**:สอนตามหลักสูตรเน้นความเป็นเลิศทางวิชาการ **การจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน**: เน้นกิจกรรมของศาสนาพุทธ เน้นความมีระเบียบวินัย วัฒนธรรมของโรงเรียนเป็นวัฒนธรรมพุทธ
-โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามมากกว่านักเรียนที่นับถือศาสนาพุทธ -เป็นโรงเรียนในชุมชน	**การจัดการเรียนการสอน**:สอนแบบผสม(สอนตามหลักสูตรขณะเดียวกันปรับในส่วนที่ไม่ขัดกับนักเรียน **การจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน**: กิจกรรมของทั้งสองศาสนา ระเบียบวินัยที่ไม่ขัดกับหลักศาสนาของนักเรียน วัฒนธรรมโรงเรียนเป็นวัฒนธรรมพุทธและมุสลิม
- โรงเรียนมีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามทั้งหมด -เป็นโรงเรียนที่เคร่งครัดในเรื่องศาสนา - เป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในชุมชนที่มีปัญหาความไม่สงบ	**การจัดการเรียนการสอน**:สอนตามวัฒนธรรมของนักเรียนมุสลิมสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นเป็นส่วนน้อย **การจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียน**: เน้นกิจกรรมของศาสนาอิสลาม กฎระเบียบของโรงเรียนปรับให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมของศาสนาอิสลาม วัฒนธรรมของโรงเรียนเป็นวัฒนธรรมของศาสนาอิสลาม

8.2.3 การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนต่างด้าว

ถึงแม้นโยบายของรัฐจะอนุญาตให้นักเรียนต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐได้โดยไม่ต้องแสดงหลักฐานทางทะเบียนราษฎร แต่จากการวิจัยพบว่าแนวปฏิบัติในการรับนักเรียนต่างด้าวรวมถึงการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนไม่ได้ส่งเสริมโอกาสทางการศึกษาให้กับนักเรียนต่างด้าวเท่าที่ควร โรงเรียนรวมถึงเขตพื้นที่การศึกษาไม่มีนโยบายประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองนักเรียนต่างด้าวทราบถึงนโยบายของรัฐที่อนุญาตให้นักเรียนต่างด้าว

เรียนในโรงเรียนไทย เมื่อนักเรียนต่างด้าวเข้ามาเรียนโรงเรียนไม่มีการสอบเทียบความรู้ โรงเรียนส่วนใหญ่จัดให้นักเรียนต่างด้าวที่อายุเกิน 6 ปีทุกคนเข้าเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทั้งหมดไม่ว่านักเรียนต่างด้าวจะอายุเท่าใดก็ตาม บางโรงเรียนรับเฉพาะนักเรียนต่างด้าวที่เคยเรียนในศูนย์การเรียนแล้วเท่านั้น ทำให้นักเรียนต่างด้าวที่เรียนในโรงเรียนรัฐไทยส่วนใหญ่อายุมากเมื่อเทียบกับเพื่อนร่วมชั้นที่เป็นเด็กไทยด้วยกัน เมื่อเรียนไปได้ไม่นานนักเรียนต่างด้าวส่วนใหญ่จึงออกจากโรงเรียนกลางคัน เนื่องจากอายุมากพอที่จะออกไปทำงานได้ ปัญหาการออกกลางคันของนักเรียนต่างด้าวเป็นปัญหาใหญ่ นักเรียนต่างด้าวที่มีโอกาสได้เข้าเรียนในชั้นประถมศึกษามีจำนวนน้อยมากที่ได้เรียนจนถึงชั้นมัธยมศึกษา นอกจากนั้นโรงเรียนและเขตพื้นที่การศึกษายังไม่เข้าใจนโยบายเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียนต่างด้าวอย่างชัดเจน ทำให้บางครั้งเมื่อเกิดปัญหา เช่น นักเรียนต่างด้าวต้องการเรียนต่อในชั้นมัธยมศึกษา โรงเรียนและเขตพื้นที่ไม่สามารถบอกได้ว่านักเรียนต่างด้าวมีสิทธิเรียนหรือไม่ (ซึ่งความจริงแล้วมีสิทธิ)

สำหรับการจัดการเรียนการสอนนั้นโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยที่รับนักเรียนต่างด้าวไม่มีการสอนแบบสองภาษา นักเรียนต่างด้าวเรียนเป็นภาษาไทยทั้งหมด ทำให้บางครั้งนักเรียนต่างด้าวลืมภาษาของตนเอง นอกจากนั้นในการจัดการเรียนการสอนโรงเรียนไม่มีการสอนที่เชื่อมโยงกับชีวิตหรือวัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าว เช่น การสอนเรื่องสัญชาติ โรงเรียนไม่มีการพูดถึงสัญชาติของนักเรียนต่างด้าว หรือ ไม่มีการอธิบายให้นักเรียนในชั้นฟังเกี่ยวกับความแตกต่างของสัญชาติ หรือ การเข้ามาของนักเรียนต่างด้าว ในการสอนวิชาประวัติศาสตร์ โรงเรียนยังคงสอนเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างไทยกับประเทศเพื่อนบ้านที่เป็นแผ่นดินแม่ของนักเรียนต่างด้าวอย่างที่เคยสอนมาในอดีต ถึงแม้ครูผู้สอนบางคนจะระวังในการใช้คำพูดเวลาสอน แต่ไม่มีการทำหลักสูตรที่นำเสนอมุมมองที่หลากหลาย เช่น มุมมองของคนไทย มุมมองของคนพม่า (รวมไปถึงมุมมองของคนมุสลิมปัตตานีเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ท้องถิ่น) ตามแนวทางของการจัดทำหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา โรงเรียนส่วนใหญ่สอนนักเรียนต่างด้าวในฐานะที่เป็นเด็กไทยคนหนึ่ง สอนให้รู้ภาษาไทย ประวัติศาสตร์ไทย วัฒนธรรมไทย ค่านิยมและความเชื่อแบบไทย โดยวัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าวไม่ได้ถูกนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน[2] อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียนต่างด้าวแทบจะไร้ตัวตนในชั้นเรียน บางโรงเรียนครูผู้สอนไม่รู้ว่านักเรียนในชั้นของตนมีบางคนเป็นต่างด้าว ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนต่างด้าวกับนักเรียนไทยบางครั้งมีการทะเลาะกัน นักเรียนไทยยังเรียกนักเรียนต่างด้าวด้วยชื่อประเทศในบางครั้ง

อย่างไรก็ตาม ในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยนี้ นักเรียนต่างด้าวไม่มีปัญหาในการเรียนเนื่องจากอายุมากกว่าเพื่อนร่วมชั้นเรียน ทำให้มีวุฒิภาวะ มีระเบียบวินัย และมีความเข้าใจในเนื้อหาที่ครูสอน

[2]แม้แต่ชื่อของนักเรียนต่างด้าวยังถูกเปลี่ยนให้เป็นชื่อไทย

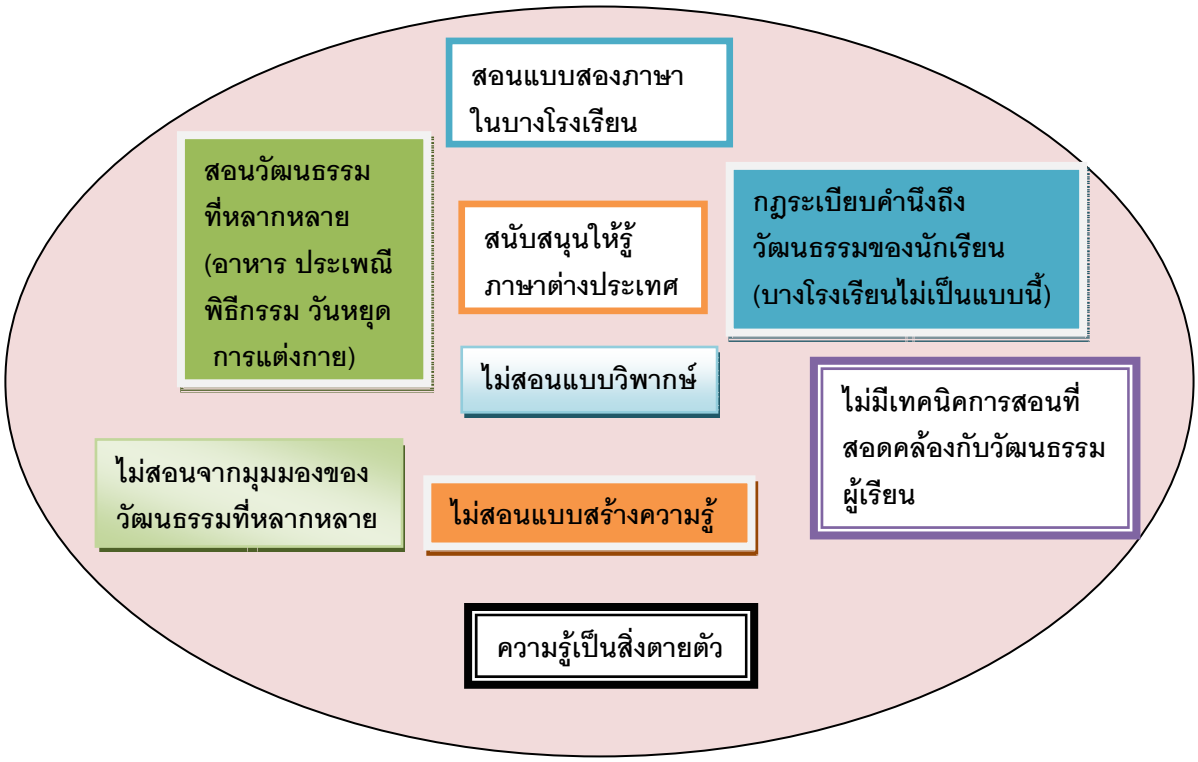
มากกว่า นอกจากนั้นการที่นักเรียนต่างด้าวส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธทำให้ไม่มีปัญหาในการทำกิจกรรมที่โรงเรียนจัดขึ้น

กล่าวโดยสรุป นโยบายการจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียนของโรงเรียนแตกต่างกันตามลักษณะของโรงเรียน และพื้นที่ที่โรงเรียนตั้งอยู่ดังที่ได้กล่าวไปแล้วโรงเรียนมีการสอนวัฒนธรรมที่หลากหลายมากบ้างน้อยบ้างแตกต่างกันไป อย่างไรก็ตามวัฒนธรรมที่โรงเรียนส่วนใหญ่สอน หรือถ่ายทอดสู่นักเรียนผ่านทางการจัดกิจกรรมและกฎระเบียบของโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น ประเพณีวันสำคัญต่างๆเช่นวันสำคัญทางศาสนาพุทธ วันสำคัญทางศาสนาอิสลาม ที่โรงเรียนสอนในชั้นเรียนและจัดกิจกรรมให้กับนักเรียน นอกจากประเพณีแล้ววัฒนธรรมอื่นที่โรงเรียนสอนก็เช่น อาหารในวัฒนธรรมต่างๆ วันสำคัญของแต่ละวัฒนธรรม การแต่งกายของแต่ละวัฒนธรรม และ พิธีกรรมในแต่ละวัฒนธรรม เมื่อมองตามกรอบของการจัดการเรียนการสอนตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาแล้วอาจกล่าวได้ว่า โรงเรียนสอนพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education) ให้กับนักเรียน หัวใจของพหุวัฒนธรรมคือความเท่าเทียม ความยุติธรรม และ ความเสมอภาคของกลุ่มทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะ ชนกลุ่มน้อยและชนกลุ่มใหญ่ที่ต้องสอนโดยการเปิดมุมมองที่หลากหลายให้แก่นักเรียน นำเสนอเรื่องราวจากมุมมองทางวัฒนธรรมของกลุ่มต่างๆนั้นไม่ได้รับการปฏิบัติในโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัย โรงเรียนส่วนใหญ่ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยสอนความรู้ที่เป็นสิ่งตายตัวให้กับนักเรียน ความรู้ที่สอนเป็นสิ่งที่เคยสอนๆสืบทอดกันมา ไม่ใช่การสอนแบบสร้างความรู้จากประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน หรือจากมุมมองทางวัฒนธรรมของนักเรียน ยกตัวอย่างเช่น ในวิชาประวัติศาสตร์ โรงเรียนทุกโรงเรียนสอนประวัติศาสตร์ตามที่เขียนไว้ในแบบเรียน ทั้งๆที่ผู้เรียนเป็นนักเรียนที่มีวัฒนธรรมหลากหลาย เช่น นักเรียนมุสลิม นักเรียนต่างด้าว ซึ่งนักเรียนเหล่านี้ได้รับการถ่ายทอดเรื่องราวทางประวัติศาสตร์ที่เป็นคนชุดกับที่สอนอยู่ในโรงเรียน นักเรียนมุสลิมอาจได้รับการถ่ายทอดประวัติศาสตร์ปัตตานี นักเรียนจากพม่า จากกัมพูชาอาจได้รับการถ่ายทอดประวัติศาสตร์ไทยจากครอบครัวที่อาจแตกต่างไปจากที่สอนในโรงเรียน ตามหลักของพหุวัฒนธรรมศึกษา ครูควรจะนำเสนอมุมมองที่หลากหลายเหล่านี้ให้นักเรียนรู้ หรือในวิชาสังคมศึกษา เมื่อเรียนเกี่ยวกับเชื้อชาติ การผลิต แรงงาน แทนที่ครูจะเชื่อมโยงเรื่องราวเหล่านั้นเข้ากับชีวิตของนักเรียนต่างด้าวที่นั่งอยู่ในห้องเรียนแต่ครูกับเสมือนว่านักเรียนเหล่านั้นไม่มีตัวตน ในด้านเกี่ยวกับเทคนิคและวิธีการสอนนั้นไม่มีโรงเรียนใดเลยที่ศึกษาถึงรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรม และปรับรูปแบบการสอนให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน มีการสอนแบบสองภาษาบ้างในบางโรงเรียน แต่เป็นการสอนแบบนำร่องและสอนเฉพาะชั้นอนุบาล จุดประสงค์ของการสอนคือเพื่อให้เด็กที่ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาแม่เข้าใจภาษาไทยดีขึ้น

นอกจากนั้นจากการศึกษาวิจัยในโรงเรียนพบว่า ถึงแม้รัฐจะมีนโยบายที่คำนึงถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนดังที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น แต่โรงเรียนแต่ละแห่งมีการปฏิบัติที่แตกต่างกันออกไปขึ้นกับพื้นที่ที่

โรงเรียนตั้งอยู่ การต่อสู้ทางการเมืองของกลุ่มทางวัฒนธรรมนั้นๆ และจำนวนนักเรียนหลากวัฒนธรรมที่เรียนอยู่ในโรงเรียน เช่น ในกรณีของนักเรียนมุสลิมที่รัฐเปิดโอกาสให้มีการจัดการเรียนการสอนอิสลามศึกษาเป็นเวลา 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ในโรงเรียนของรัฐ นโยบายนี้โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีการปฏิบัติโดยทั่วกัน อย่างไรก็ตามจากการเก็บข้อมูลพบว่าในจังหวัดระนอง ในโรงเรียนที่มีนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามเรียนอยู่ประมาณร้อยละ 70 ของนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียน แต่ไม่มีการอนุญาตให้สอนอิสลามศึกษาภายในโรงเรียน รวมถึงนโยบายเรื่องการแต่งกาย ก็ไม่มีการอนุญาตให้แต่งเครื่องแบบตามหลักศาสนา การปฏิบัติทางศาสนาเช่น การละหมาดก็ไม่ได้มีการปฏิบัติในโรงเรียนถึงแม้จะมีผู้ปกครองเรียกร้องก็ตาม หรือ กรณีพิพาทที่โรงเรียนมัธยมวัดหนองจอกก็เป็นอีกตัวอย่างหนึ่งว่าโรงเรียนในพื้นที่อื่นอาจยังไม่มีนโยบายการศึกษาที่ยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเท่าใดนักเมื่อเทียบกับพื้นที่ชายแดนภาคใต้ที่การเมืองของกลุ่มทางวัฒนธรรมเข้ามาเกี่ยวข้อง

ภาพที่ 8.2 นโยบายและการปฏิบัติของโรงเรียนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม



8.3 แนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย

ในส่วนนี้จะเป็นการนำผลการวิจัยเกี่ยวกับนโยบายของรัฐ และ นโยบายของโรงเรียนในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาประมวลเป็นแนวคิดหลักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรมของประเทศไทย

ปัจจุบันความหลากหลายทางวัฒนธรรมไม่ได้ถูกมองเป็นภัยคุกคามต่อความมั่นคงและเอกราชของประเทศอีกต่อไปต่อไป ในยุคโลกาภิวัตน์ที่เขตแดนของประเทศไม่อาจกีดกั้นการเคลื่อนย้ายของคน และวัฒนธรรม ในยุคที่ความร่วมมือกับประเทศใกล้เคียงในภูมิภาคเป็นประชาคมเพื่อเสริมสร้างความแข็งแกร่งทางเศรษฐกิจหลายประเทศใช้การยอมรับและการส่งเสริมความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นเครื่องมือเพื่อเพิ่มความสามารถในการแข่งขันที่จะนำไปสู่การพัฒนาประเทศ ตัวอย่างเช่น เรื่องของภาษา ปัจจุบันการพูดภาษาอื่นไม่ได้หมายถึงการฝักใฝ่อุดมการณ์ทางการเมืองแบบอื่นหรือการไม่รักชาติ การรู้หลายภาษาในปัจจุบันหลายถือเป็นทุนที่จะนำไปสู่ผลตอบแทนทางเศรษฐกิจแก่ตัวบุคคลและประเทศ สิ่งเหล่านี้ประกอบกับการตื่นตัวเรื่องสิทธิมนุษยชนในบริบทของสังคมโลก ทำให้การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นแนวทางการดำเนินนโยบายของที่ดูเหมือนว่าจะดีเกินกว่าที่จะปฏิเสธได้ ประเทศไทยก็เช่นเดียวกัน ในสังคมไทยดูเหมือนว่าทุกวันนี้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมจะได้รับการยอมรับและถูกมองในทางบวกจากรัฐ ภาษาถิ่น การแต่งกายท้องถิ่น อาหารประจำภาค ประเพณี งานรื่นเริงต่างๆคนต่างเชื้อชาติต่างศาสนา ทุกสิ่งทุกอย่างอยู่ร่วมกันในสังคมไทย

รูปแบบของการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเช่นนี้สะท้อนให้เห็นในนโยบายการศึกษาด้วยเช่นกัน รัฐและโรงเรียนมีนโยบายและการปฏิบัติหลายอย่างที่ถือได้ว่าเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน (ดูภาพที่ 8.3) รัฐเปิดโอกาสให้นักเรียนต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียน รัฐอนุญาตให้มีการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐมากเท่ากับที่จัดอยู่ในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม รัฐอนุญาตให้มีการใช้ภาษาอื่นนอกจากภาษาไทยในโรงเรียนและสนับสนุนนโยบายการสอนแบบสองภาษา รัฐมีกฎระเบียบเกี่ยวกับการแต่งกายและวันหยุดที่เปิดกว้างสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม แบบเรียนที่อนุมัติโดยกระทรวงศึกษาธิการมีเนื้อหาที่บ่งบอกว่ามีการยอมรับว่าสังคมไทยเป็นสังคมที่ประกอบด้วยคนหลายเชื้อชาติหลายศาสนา และ มีวัฒนธรรมที่หลากหลายรวมไปถึงวัฒนธรรมของแต่ละท้องถิ่น ซึ่งนโยบายเหล่านี้เป็นกรอบให้กับโรงเรียนในการวางนโยบายการจัดการศึกษา ซึ่งแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกัน โดยภาพรวมโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ดูจะมีนโยบายและการปฏิบัติที่ยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียนที่นับถือศาสนาอิสลามกว่าโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่อื่น สำหรับนักเรียนต่างด้าวถึงแม้รัฐจะมีนโยบายให้โอกาสเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐแต่ในทางปฏิบัติพบว่าการจัดการศึกษาของโรงเรียนไม่ส่งเสริมโอกาสทางการศึกษาของนักเรียนต่างด้าวเท่าที่ควร (ดูรายละเอียดในบทที่ 7)

ภาพที่ 8.3 นโยบายการศึกษาของรัฐและโรงเรียนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

การสอนของโรงเรียนเน้นความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุซึ่งเป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบผิวเผิน เช่น อาหาร การแต่งกาย ประเพณี พิธีกรรม โรงเรียนไม่มีการสอนจากมุมมองของวัฒนธรรมที่หลากหลาย ไม่มีการสอนที่เชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์ชีวิตของนักเรียน ไม่มีการสอนแบบวิพากษ์ที่เชื่อมโยงไปสู่การเปลี่ยนแปลงสังคมให้เกิดความเท่าเทียม ไม่มีการชี้ให้เห็นอำนาจที่แตกต่างของกลุ่มทางวัฒนธรรมที่ต่างกัน สิ่งที่โรงเรียนสอนเป็นความรู้ที่สืบทอดและสอนกันมาตั้งแต่อดีต ไม่มีการสอนแบบให้นักเรียนเป็นผู้สร้างความรู้ ไม่มีการใช้วิจัยหรือศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ครูใช้เทคนิคการสอนแบบเดียวกันหมดสำหรับนักเรียนทุกวัฒนธรรม การใช้วัฒนธรรมของนักเรียนเป็นสื่อในการสอนถูกนำมาใช้บ้างแต่ยังไม่แพร่หลาย เช่น มีการสอนแบบสองภาษาในบางโรงเรียนเท่านั้น นักวิชาการบางคนเรียกพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้ว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education) (May & Sleeter, 2009)

คำถามต่อไปคือ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบที่จัดอยู่ในนี้ให้ประโยชน์แก่รัฐอย่างไร และ ทำไมรัฐจึงดำเนินนโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาเช่นนี้

ประการแรก นโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาในปัจจุบันที่เน้นความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น อาหาร การแต่งกาย ประเพณี พิธีกรรม และ ภาษา เป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ทำให้ปลอดการเมืองแล้ว (Depoliticized) ซึ่งการปลอดการเมืองนี่เองทำให้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเหล่านี้ได้รับการสนับสนุนจากรัฐ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมเช่นนี้จึงสามารถปรากฏให้เห็นในแบบเรียน ในสิ่งที่โรงเรียนสอน และในการจัดกิจกรรมของโรงเรียน โรงเรียนสอนว่าในประเทศไทยมีคนที่มีเชื้อชาติต่างกัน นับถือศาสนาต่างกัน และอาศัยอยู่ในพื้นที่หรือภาคที่ต่างกัน ทำให้คนในประเทศไทยมีวัฒนธรรมที่ต่างกัน เช่น พูดภาษาต่างกัน มีอาหารประจำภาคที่ต่างกัน มีประเพณีแตกต่างกัน และสรุปว่า แต่อย่างไรก็ตามทุกคนก็เป็นคนไทยเหมือนกัน เพราะฉะนั้นถึงแม้จะมีวัฒนธรรมที่ต่างกันแต่ก็ต้องเข้าใจกันและสามัคคีกัน โรงเรียนไม่เคยสอนลึกลงไปว่ากลุ่มทางวัฒนธรรมที่ต่างกันนั้นมีความไม่เท่าเทียมกันอย่างไร กลุ่มไหนได้เปรียบ และกลุ่มใดเสียเปรียบ เนื้อหาของหลักสูตรยังคงเป็นการมองผ่านมุมมองของคนกลุ่มใหญ่ในสังคม ไม่มีการนำเสนอเหตุการณ์เดียวกันจากมุมมองของคนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม วิธีการสอนส่วนใหญ่เป็นการสอนแบบผู้เรียนเป็นผู้รับ (Passive) ครูไม่มีการชักชวนให้นักเรียนตั้งคำถามกับความรู้ที่เรียน ว่าเป็นความรู้ในมุมมองของใคร ใครได้ประโยชน์จากเนื้อหาหรือความรู้ชุดนั้น เช่น โรงเรียนไม่มีการสอนประวัติศาสตร์ชาติไทยจากมุมมองของคนในท้องถิ่น มุมมองของคนต่างด้าว หรือ สอนเกี่ยวกับความไม่เท่าเทียมที่แรงงานต่างด้าวประสบ เพราะการสอนเช่นนี้จะทำให้เกิดการตั้งคำถามกับโครงสร้างทางอำนาจที่เป็นอยู่ การสอนเช่นนี้เป็นการปลุกระดมกลุ่มที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลายให้ลุกฮือขึ้นมาต่อสู้เพื่อความเท่าเทียมซึ่งจะนำไปสู่ความขัดแย้งในที่สุด เพราะฉะนั้นโรงเรียนจึงสอนเฉพาะความหลากหลาย

ทางวัฒนธรรมที่ไม่มีการเมืองมาเกี่ยวข้อง ดังนั้นลักษณะการสอนเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเช่นนี้จึงเป็นการธำรงไว้และสืบทอดความไม่เท่าเทียมระหว่างคนกลุ่มใหญ่และคนกลุ่มน้อยในสังคม หรือความไม่เท่าเทียมระหว่างคนที่มีวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

เหตุผลอีกประการหนึ่งของนโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาที่เน้นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ คือ การสร้างประโยชน์ทางเศรษฐกิจให้กับรัฐ วัฒนธรรมที่เป็นวัตถุที่ผิวเผินเหล่านี้เป็นสิ่งที่ "ขายได้" โดยเฉพาะในยุคที่การท่องเที่ยวกลายเป็นอุตสาหกรรมหลัก วัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ ไม่ว่าจะเป็น อาหาร การแต่งกาย ประเพณี พิธีกรรม ล้วนให้ประโยชน์ทางเศรษฐกิจทั้งสิ้น ภาษาก็เป็นอีกตัวอย่างหนึ่ง สมัยปัจจุบันการพูดหรือรู้ภาษาอื่นไม่ใช่การบั่นทอนความมั่นคงของรัฐอีกต่อไป แต่ภาษาเป็นทุนทางวัฒนธรรม ยิ่งรู้ภาษาหลายภาษายิ่งเพิ่มมูลค่าทางเศรษฐกิจให้กับตัวบุคคลและรัฐ ดังนั้นจึงเป็นสาเหตุที่รัฐมีนโยบายยกเลิกกฎเหล็กต้องใช้ภาษาไทยภาษาเดียวในโรงเรียนและสนับสนุนให้โรงเรียนสอนภาษาอื่นให้กับนักเรียน ในทางตรงกันข้าม การสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นความสลับซับซ้อน เป็นความสัมพันธ์ของคน หรือ เป็นผลของปัจจัยหลายอย่างในสังคม เป็นสิ่งที่ "ขายไม่ได้" นอกจากขายไม่ได้แล้วยังเป็นสิ่งที่บั่นทอนความชอบธรรมของรัฐ ทำให้อำนาจของคนกลุ่มใหญ่ในสังคมสั่นคลอน การสอนวัฒนธรรมเช่นนี้จึงไม่ถูกบรรจุไว้ในหลักสูตร ในแบบเรียน หรือในคู่มือการสอนของครู

เหมือนอย่างที่ นิธิ (2555) อานันท์ (2551) และ Hayami (2006) กล่าวไว้ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ปฏิบัติกันอยู่ในประเทศไทยนั้นไม่ได้ให้สิทธิแก่ชนกลุ่มน้อยในการต่อรองทรัพยากรของตนเอง เช่น วัฒนธรรมชาวเขา ไม่ว่าจะเป็น ประเพณี และ การแต่งกาย ถูกนำมาขายเป็นส่วนหนึ่งของการท่องเที่ยว แต่ในขณะเดียวกัน รัฐไม่ยอมให้ชาวเขามีสิทธิในที่ทำกิน ไม่สนใจวิถีชีวิต วิธีคิดที่แตกต่างของชาวเขา การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมลักษณะนี้เพราะวัฒนธรรมเหล่านี้เป็นสิ่งที่ขายได้ และมันไม่ทำให้โครงสร้างทางอำนาจเสียไป เช่นนักท่องเที่ยว หรือ คนในเมืองไปซื้อของที่ชาวเขานำมาขาย แต่งตัวเลียนแบบชาวเขา ยอมรับวัฒนธรรมส่วนนี้ของชาวเขาโดยไม่ต้องสนใจเรื่องความไม่ยุติธรรมที่ชาวเขาได้รับ กลุ่มคนต่างด้าวก็เช่นเดียวกัน โรงเรียนยอมรับให้นักเรียนต่างด้าวเข้าเรียนในโรงเรียน แต่ไม่มีการคำนึงถึงสภาพเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวเด็กต่างด้าวที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียน ไม่มีการสอนเด็กให้รู้สภาพของตนเอง เด็กต่างด้าวเรียนหลักสูตรไทยเพื่อจะกลายเป็นคนไทย มีค่านิยมเช่นเดียวกับคนไทย เช่น อยากเปลี่ยนสัญชาติเป็นคนไทย อยากเรียนให้สูงได้เงินเดือนดีๆ ซึ่งสิ่งเหล่านี้โดยตัวมันเองไม่ใช่สิ่งเลวร้าย แต่เมื่อมองตามวัตถุประสงค์ของพหุวัฒนธรรมศึกษา ถือว่ายังไปไม่ถึงระดับของการจัดการศึกษาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสังคม ถึงแม้เด็กต่างด้าวสามารถประสบความสำเร็จในการเรียน สามารถเรียนจนจบทำงานได้เงินเดือนสูง แต่ก็เป็นความสำเร็จของเด็กต่างด้าวในฐานะปัจเจก แต่ระบบและโครงสร้างก็ยังไม่มีการเปลี่ยนแปลง และเด็กที่ประสบความสำเร็จก็มีเป็นจำนวนน้อยมากเมื่อเทียบกับเด็กต่างด้าวทั้งหมด

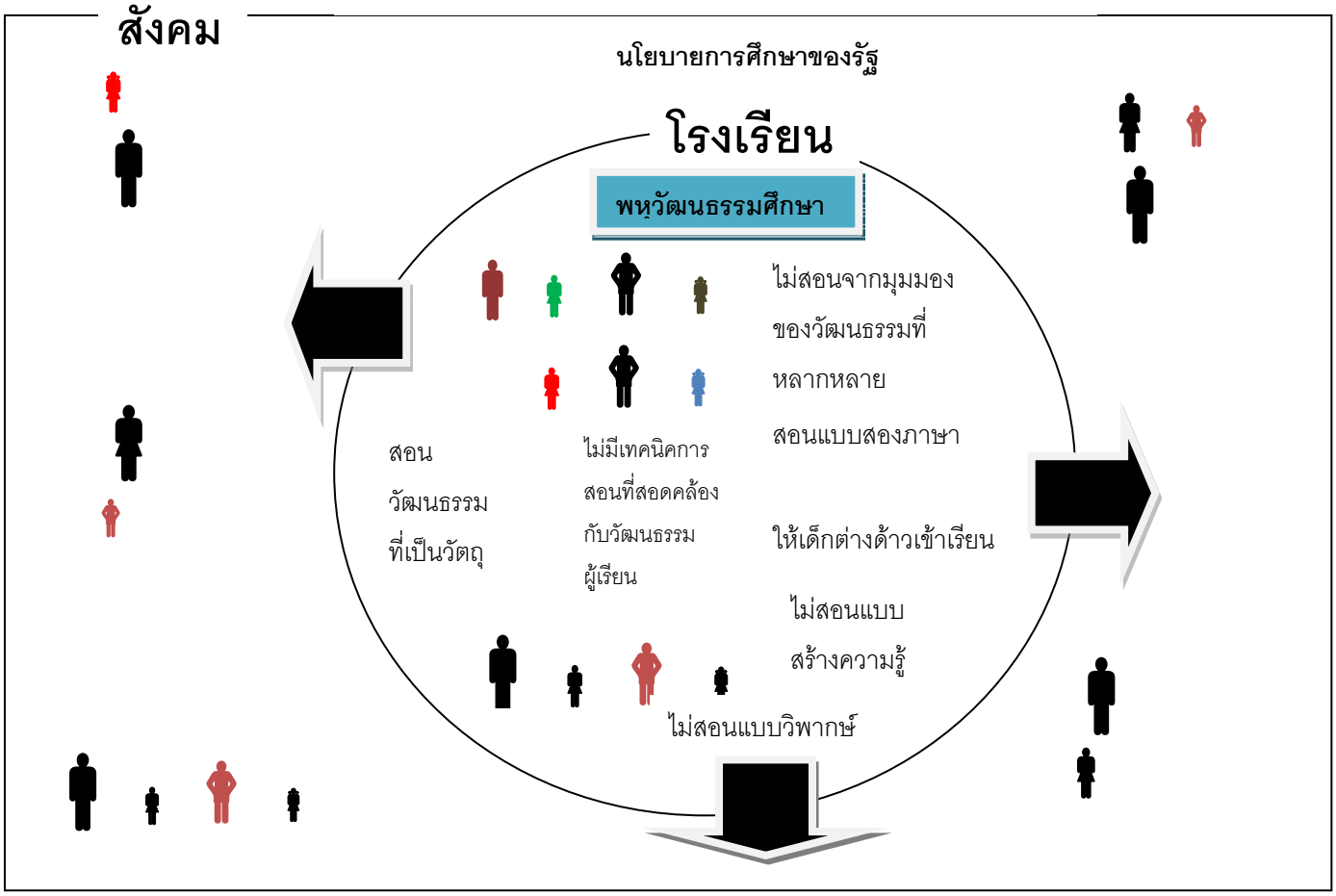
การเน้นวัฒนธรรมท้องถิ่นในหนังสือเรียน รวมทั้งใน หลักสูตรท้องถิ่นหรือหลักสูตรสถานศึกษา ก็เช่นเดียวกัน ส่วนใหญ่วัฒนธรรมท้องถิ่นที่ปรากฏในหลักสูตรท้องถิ่น ก็เป็นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุเช่นเดียวกัน เช่น สถานที่สำคัญในท้องถิ่น อาหารที่มีชื่อเสียง ประเพณีที่สำคัญของท้องถิ่น ก็เป็นอีกตัวอย่างหนึ่งของการมองวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นทุน ที่จะทำให้เกิดรายได้ เช่น การท่องเที่ยว การค้า การลงทุน แต่ไม่สนใจวัฒนธรรมท้องถิ่นในแง่ที่เป็นวิถีชีวิต ไม่สนใจการถูกเอารัดเอาเปรียบที่คนในท้องถิ่นต้องประสบ เหมือนที่นิธิ (2555) กล่าวเอาไว้ว่าภูมิปัญญาท้องถิ่นที่สอนกันอยู่ในโรงเรียนนั้นเป็นการสอนโดยตัดขาดภูมิปัญญานั้นออกจากระบบการจัดการทางสังคม การจัดการทรัพยากรของท้องถิ่น เพราะฉะนั้นจึงไม่มีพลังและไม่สามารถแก้ปัญหาที่ท้องถิ่นประสบ หรือ สร้างอำนาจการต่อรองให้แก่ท้องถิ่นได้เลย

การสอนเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในโรงเรียน และนโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นแท้จริงแล้วคือเครื่องมือในการจัดการกับความแตกต่าง หาใช่การปลดปล่อย การให้อำนาจ หรือ การสร้างความเท่าเทียมให้กับกลุ่มต่างในสังคมซึ่งเป็นเหตุผลดั้งเดิมของการเกิดพหุวัฒนธรรมศึกษาไม่ ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่สอนอยู่ในโรงเรียนและที่ปรากฏในแบบเรียนนั้น เป็น ความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ถูกจัดประเภท แยกพวก เช่น ภาคเหนือมีประเพณีการบวชลูกแก้ว ประเพณีสงกรานต์ ประเพณีตานก๋วยสลาก ประกอบอาชีพทำเครื่องเขิน ภาคใต้มีประเพณีวันสารทเดือนสิบ การรำมโนราห์ หนังตะลุง มีอาหารคือข้าวยำ แกงไตปลาเป็นต้นถึงแม้ว่าสิ่งเหล่านี้จะเป็นเอกลักษณ์ของแต่ละภาค แต่บางครั้งเป็นการมองแบบเหมารวม และ ผลักให้วัฒนธรรมเป็นสิ่งตายตัว การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่สะท้อนผ่านทางนโยบายการศึกษาของรัฐ แบบเรียน การเรียนการสอนของโรงเรียน ไม่ได้มุ่งไปที่การให้อำนาจแก่คนกลุ่มน้อย แต่เป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเพื่อเพิ่มความชอบธรรมให้กับรัฐ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมดูจะเป็นนโยบายที่ชอบธรรมที่สุดสำหรับในปัจจุบัน คือ เป็นการสร้างความพอใจให้กับกลุ่มทางวัฒนธรรมต่างๆว่าวัฒนธรรมของตนเองได้รับการยอมรับ เป็นการลดความขัดแย้งและความไม่พอใจของกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ นอกจากนี้การสอนในโรงเรียนที่ปลูกฝังนักเรียนเรื่องการอยู่ในสังคมหลากหลายวัฒนธรรมด้วยความเข้าใจและความสามัคคีกัน "แตกต่างแต่ไม่แตกแยก" ก็เป็นการสร้างความมั่นคง ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของคนที่แตกต่าง โดยที่ไม่ต้องพูดถึงสาเหตุและผลของการมีวัฒนธรรมที่แตกต่างว่าเอื้อประโยชน์ต่อกลุ่มใด และยังไม่ต้องพยายามทำให้ทุกคนเท่าเทียมกันเพราะความแตกต่างคือความสวยงานเหมือน "ดอกไม้หลากสี" หรือนิ้วมือคนที่สั้นยาวไม่เท่ากัน นโยบายการศึกษาของรัฐคือการทำให้นักเรียนยอมรับความแตกต่างนั้นโดยไม่ตั้งคำถาม

นอกจากนั้น การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบที่เป็นอยู่นี้ยังสอดคล้องกับวาทกรรมเรื่องสิทธิมนุษยชน และ วาทกรรมของความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนานาชาติ สรุปก็คือ การยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของรัฐที่สะท้อนผ่านนโยบายการศึกษาเป็นเครื่องมือของรัฐแบบหนึ่งนั่นเอง ถ้าการบังคับให้ทุกคนต้องเหมือนกันเป็นเครื่องมือที่รัฐใช้ในอดีตเพื่อความเป็นเอกภาพ การยอมรับความหลากหลายทาง

วัฒนธรรมที่สะท้อนในนโยบายการศึกษาในปัจจุบันก็เป็นเครื่องมือของรัฐเช่นเดียวกัน และเป็นเครื่องมือที่ถือว่าเหมาะกับยุคสมัยนี้ที่ความมั่นคงของรัฐขึ้นอยู่กับการพัฒนาทางเศรษฐกิจและการใช้กำลังบังคับให้ทุกคนต้องเหมือนกันเป็นสิ่งที่ไม่สามารถทำได้เพราะแรงกดดันจากนานาชาติ

ภาพที่ 8.4 พหุวัฒนธรรมศึกษาที่ธำรงไว้ซึ่งความไม่เท่าเทียม



8.4 ข้อเสนอแนะสำหรับนโยบายการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทย

ภาพที่ 8.4 ต้องการแสดงให้เห็นว่านโยบายพหุวัฒนธรรมศึกษาและการปฏิบัติในโรงเรียนที่เป็นอยู่ปัจจุบันแทนที่จะทำให้เกิดความเท่าเทียมและการเปลี่ยนแปลงสังคม กลับทำให้ความไม่เท่าเทียมระหว่างคนต่างวัฒนธรรมคงอยู่ต่อไป (ดูจากภาพคนที่ยังคงตัวเล็กใหญ่ไม่เท่ากัน) ดังนั้นในส่วนนี้ผู้วิจัยจึงเสนอแนะเกี่ยวกับแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เหมาะสมสำหรับประเทศไทย

8.4.1 รัฐควรมองความหลากหลายทางวัฒนธรรมในภาพรวมเป็นวาระทางการศึกษาที่สำคัญของทั้งประเทศ ไม่ควรเน้นเฉพาะพื้นที่ที่มีผู้เรียนหลากวัฒนธรรมเรียนอยู่ เช่น พื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ หรือพื้นที่ที่ติดกับประเทศเพื่อนบ้าน หรือเฉพาะพื้นที่ที่มีการเมืองทางวัฒนธรรม (Cultural Politics) ของกลุ่ม เข้มแข็งดังที่พบจากการวิจัยครั้งนี้ที่การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และ กฎระเบียบของโรงเรียนมีการคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนมากกว่าในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ในขณะที่พื้นที่อื่นถึงแม้จะมีนักเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมเรียนอยู่เป็นจำนวนมากแต่ไม่มีการปฏิบัติเช่นนั้น เพราะอำนาจต่อรองของกลุ่มวัฒนธรรมในพื้นที่นั้นไม่เข้มแข็งเหมือนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ รัฐควรให้ความรู้แก่ผู้บริหารสถานศึกษาเกี่ยวกับความสำคัญของการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม และแนวทางการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมศึกษา

8.4.2 นโยบายทางการศึกษาของเด็กต่างด้าวที่ลูกหลานแรงงานอพยพที่ไม่มีสัญชาติไทยควรมีความชัดเจนทั้งวัตถุประสงค์ของการให้การศึกษาและแนวปฏิบัติ จากการวิจัยครั้งนี้พบว่าถึงแม้รัฐจะมีนโยบายที่เปิดโอกาสทางการศึกษาให้แก่นักเรียนต่างด้าวที่เป็นลูกหลานแรงงานอพยพ แต่ในทางปฏิบัติเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนยังจัดการศึกษาที่ไม่ส่งเสริมโอกาสทางการศึกษาของนักเรียนต่างด้าว ตั้งแต่การรับเข้าศึกษาที่โรงเรียนส่วนใหญ่ไม่มีระบบสอบเทียบความรู้แต่จัดให้นักเรียนต่างด้าวทุกคนต้องเริ่มเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งทำให้เกิดปัญหาตามมามากมาย เช่น การออกกลางคัน นอกจากนั้นการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนต่างด้าวที่ไม่มีหลักการแน่นอนแต่ปล่อยให้เป็นหน้าที่ของโรงเรียนนั้นควรได้รับการทบทวนจากรัฐ รัฐควรควรวางแนวทางให้ชัดเจนและให้ความช่วยเหลือโรงเรียนในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนต่างด้าว แต่ที่สำคัญที่สุด รัฐควรทบทวนจุดประสงค์ของนโยบายว่าต้องการให้การศึกษากับนักเรียนต่างด้าวเพื่ออะไร เพื่อให้เขาอ่านออกเขียนได้ เพื่อให้เขามีโอกาสเรียนได้สูง หรือเพื่ออะไร หากปล่อยให้ทุกอย่างเป็นหน้าที่ของโรงเรียนก็จะเกิดปัญหา นักเรียนต่างด้าวออกกลางคันซึ่งถือว่าเป็นการสูญเปล่าทางการศึกษา และโรงเรียนเองได้รับผลกระทบทำให้ไม่อยากรับนักเรียนต่างด้าว

8.4.3 การจัดสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมควรเป็นพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) เพื่อจะได้ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสังคมซึ่งเป็นวัตถุประสงค์ของพหุวัฒนธรรมศึกษา เนื่องจากพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมเหมือนที่จัดกันอยู่ในประเทศไทยในปัจจุบันนั้น มักจะเน้นไปที่การสอนวัฒนธรรมเช่น ประเพณี วันสำคัญ และ ความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งการจัดการศึกษาเช่นนี้ไม่สามารถลดความเหลื่อมล้ำในสังคมได้ ดังนั้นพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์จึงเน้นการวิเคราะห์พื้นฐานทางการเมือง อุดมการณ์ วัฒนธรรมที่ส่งทอดความไม่เท่าเทียมทางสังคม คือ การศึกษาที่วิเคราะห์ หรือชวนให้เด็กมองเห็นว่า สภาพการเมือง สังคม ความคิด และ "วัฒนธรรม" ปัจจุบันของสังคมวัฒนธรรมในที่นี้ไม่ใช่สิ่งที่ตายตัว แต่เป็นวิถีชีวิตของคน พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ไม่ได้มองวัฒนธรรมของคนเป็นสิ่งตายตัว หรือเป็นวัตถุที่ตกทอดมาจากอดีต จุดเน้นของการจัดการศึกษาแบบนี้อยู่ที่การวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างกลุ่มต่างๆ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบนี้ไม่ได้หยุดเพียงแค่การยอมรับและเคารพความแตกต่าง และ ลดอคติ แต่ยังท้าทายการเหยียดหยามทางเชื้อชาติ และ ความอยุติธรรมในรูปแบบอื่นด้วย เพราะฉะนั้นในการการสอนพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์โรงเรียนและครูผู้สอนจะไม่เน้นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุ เช่น อาหาร ประเพณี ภาษา การแต่งกาย เหมือนที่เป็นอยู่ แต่จะเน้นการเปิดมุมมองให้นักเรียนเห็นถึงความไม่เท่าเทียมในสังคมระหว่างกลุ่มวัฒนธรรมต่างๆ เช่น ปัญหาของชาวเล ปัญหาของชาวเขา ซึ่งสอนโดยนำเสนอมุมมองของกลุ่มทางวัฒนธรรมเหล่านี้ในเนื้อหาที่สอน ไม่ใช่การสอนเนื้อหาผ่านมุมมองกระแสหลักเพียงอย่างเดียว

8.4.4 รัฐควรมีนโยบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมให้ชัดเจน กระทรวงศึกษาธิการรวมถึงมหาวิทยาลัยที่มีคณะศึกษาศาสตร์ และ ครุศาสตร์ ควรบรรจุเรื่องการจัดการศึกษาตามแนวพหุวัฒนธรรมศึกษาเข้าไปในหลักสูตรวิชาชีพครู เพื่อให้ความรู้กับผู้ที่จะเป็นครูในอนาคต ไม่ใช่แค่การสอนความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุเท่านั้น แต่ควรพูดถึงเทคนิควิธีสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ที่นักเรียนที่มาจากหลากหลายวัฒนธรรมถนัดเพื่อจะได้นำไปพัฒนาเป็นเทคนิคการสอนสำหรับผู้เรียนหลากหลายวัฒนธรรม

8.4.5 ความคิดเห็นจากการสนทนากลุ่มระบุว่า ทักษะที่ครูและนักการศึกษาคิดว่าจำเป็นในการใช้ชีวิตอยู่ในสังคมพหุวัฒนธรรม คือ การเปิดใจมองวัฒนธรรมอื่นที่ต่างจากวัฒนธรรมตนเองอย่างไม่ด่วนตัดสิน การพยายามทำความเข้าวัฒนธรรมอื่นจากกรอบของวัฒนธรรมนั้นๆ ทักษะเหล่านี้เป็นสิ่งที่โรงเรียนต้องปลูกฝังให้กับนักเรียน ไม่เฉพาะโรงเรียนที่มีนักเรียนหลากหลายวัฒนธรรมเรียนอยู่เท่านั้นแต่ทุกโรงเรียนควรปลูกฝังทักษะเหล่านี้ ปัญหาคือโรงเรียนเอกยังไม่ตระหนักถึงความจำเป็นในการปลูกฝังทักษะเหล่านั้น เพราะฉะนั้นขั้นแรกกระทรวงศึกษาธิการอาจต้องเป็นผู้นำในการสร้างความตระหนักถึงการปลูกฝังทักษะเหล่านี้ให้กับนักเรียน

เอกสารอ้างอิง

Hayami, Yoko. (2006). Redefining "Otherness" from Northern Thailand. *Southeast Asian Studies*.44(3), 283-294.

May, S. &Sleeter, C.E. (2009).Introduction. In S. May and C.E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.

นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2555). พหุวัฒนธรรมนิยม. *มติชนสุดสัปดาห์*. ปีที่ 32 ฉบับที่ 1655, หน้า 30.

อานันท์ กาญจนพันธุ์.(2551). พหุวัฒนธรรมในบริบทของการเปลี่ยนผ่านทางสังคมและวัฒนธรรม. ใน *บทความแนวคิด ประชุมวิชาการชาตินิยมกับพหุวัฒนธรรม* วันที่ 22-23 ธันวาคม 2551.

ภาคผนวก
ผลงานตีพิมพ์ในวารสารวิชาการนานาชาติ
และอื่น ๆ

1. ผลงานตีพิมพ์ในวารสารวิชาการนานาชาติ

ส่วนหนึ่งของผลการวิจัยได้รับการตีพิมพ์ในวารสารวิชาการนานาชาติ **(Reprint อยู่ในเอกสารที่แนบมา)**

ชื่อวารสาร: International Journal of Multicultural Education

ฉบับที่: Volume 14. No. 1 (June 2012)

ชื่อบทความ: Education that Leads to Nowhere: Thailand' Education Policy for Children of Migrants

ชื่อผู้แต่ง: Thithimadee Arphattananon

หน้า: 11-15

2. ผลงานจากงานวิจัยที่เผยแพร่ในแหล่งอื่น

2.1 นำเสนอส่วนหนึ่งของผลการวิจัยที่การประชุมนานาชาติInternational Conference on Educational Leadership, Knowledge & Technology Innovation in Cultural Diversity and Knowledge-based Societyที่จังหวัดภูเก็ตเมื่อวันที่ 25-27 เมษายน 2554

หัวข้อที่นำเสนอ:*Education of Migrant Children in Thailand: The Case of Pattani Province*

2.2 นำเสนอผลการวิจัยที่การประชุมนานาชาติComparative Education Society of Asia(CESA) 2012 Education at the Dawn of the New Decade: When the Quality and Sustainability Movement Converge จัดขึ้นเมื่อวันที่ 8-11 กรกฎาคม 2555 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ

หัวข้อที่นำเสนอ: *The Current State of "Multicultural Education" in Thailand*

3. การนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

3.1 เชิงวิชาการ: ได้นำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน(วิชาพหุวัฒนธรรมศึกษาระดับปริญญาตรีและปริญญาโท) และ จะพัฒนาเป็นตำรา

3.2 เชิงนโยบาย: ในขณะนี้ยังไม่มีการเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายเนื่องจากผลการวิจัย แต่ผู้วิจัยจะตีพิมพ์ผลการวิจัยในบทต่างในวารสารวิชาการภาษาไทย พร้อมทั้งสะท้อนผลการวิจัยให้แก่ผู้เกี่ยวข้องได้รับทราบทุกครั้งที่ผู้วิจัยมีโอกาส

Education that Leads to Nowhere: Thailand's Education Policy for Children of Migrants

Thithimadee Arphattananon
Prince of Songkla University
Thailand

ABSTRACT: In July 2005, the Thai cabinet passed the resolution that allows migrant children access to free public education. This paper uncovers education experiences of children of migrant workers who study in Thai public schools, concentrating on the Thai government's education policy towards these children. Data are drawn from an ethnographic study conducted between 2010 and 2011 in two provinces of Thailand—Ranong Province and Pattani Province. Qualitative research methods such as interview, observation and document examination are used to obtain data. School practices such as the admission process, the placement of children into classes, classroom instruction, and supporting systems are examined. Interactions between teachers and migrant children as well as between migrant children and local children are observed. The results show that while allowing migrant children to access public education, the Thai government does not have a policy to promote or to persuade migrant parents to bring their children to schools. A policy to follow up on children of migrants who drop out also does not exist. Additionally, school practices and curricula do not match the circumstances of the children. This article argues that Thailand's current education policy allows children of migrants to access public education, but does not help them to proceed to higher levels of education.

The Study
Thailand Policy on Education of Children of Migrants
The First Hurdle
Student Placement
Curriculum and Instruction
Dropouts and Inability to Continue Education at Higher Levels
Conclusion and Recommendations
Notes
References

International migration is a common phenomenon today (Luchtenberg, 2004). Thailand is no exception. Cross-border migration into Thailand dates back to the early 20th century (Asia Pacific Migration Research Network, 2003). Migrants in Thailand can be categorized largely into refugees who flee from political unrest in their home countries and economic migrants who enter Thailand to find jobs (Chantavanich, Vungsiripaisal, & Laodumrongchai, 2007; Purkey, 2004). In recent years, numbers of economic migrants have increased tremendously (Chantavanich et al., 2007). Data from the Ministry of Labor show

that in the year 2004 there were 1,284,920 migrants in Thailand. However, if illegal and undocumented migrants were included, the number is estimated to reach two to three million (Human Rights Watch, 2010). According to the same registration record, there were 93,082 migrant children in Thailand (Huguet & Punpuing, 2005). However, similar to the number of adult migrants, some sources stated that should unregistered migrant children be included the number would be as high as 260,000 persons (*Komchadluk News*, 2011; Vungsiriphisal, 2010).

Initially, access to public education was prohibited for children of migrant workers by law (Muangmee, 2005; Kaowao News, 2007). The majority of children of migrant workers stayed at home, prematurely entered the labor market, or attended classes at learning centers provided by non-government organizations (Kalnin, 2010; Muangmee, 2005). In July 2005, access to public education for children of migrant workers was allowed for the first time through a cabinet resolution. As a result, regardless of their parents' legal status in Thailand, children of migrant workers are now permitted to receive 15 years of free public education from kindergarten to high school (Ministry of Education, 2009; Office of Education Council, 2006). This policy would seem to be a door-opening policy for hundreds of thousands of children of migrant workers, as education is believed to be the key to social and economic mobility.

Six years have passed since the landmark policy took effect. Only a small number of migrant children have enrolled in public schools (ILO, 2008; Vungsiriphisal, 2010). Some sources state that only 10 percent of registered migrant workers attend Thai public schools (Vungsiriphisal, 2010). Many factors have contributed to such low enrollment. Unawareness of the policy is one of them (Setthapanich, 2007). Economic status of the families is another reason, as many parents want their children to work to add to the families' earnings instead of going to schools (Setthapanich, 2007; ILO, 2008). Discrimination is another reason that hinders migrant children's access to education; some public schools refuse to accept migrant children for fear that it would affect the schools' reputations and academic performances (ILO, 2008).

So far, studies on education of children of migrant workers have focused on how to increase enrollment of migrant children in public schools (ILO, 2006; Muangmee, 2005). Not many studies have examined the experiences of migrant children who enroll in public schools. Nor have any studies questioned the assumption that access to public education would bring better futures to children of migrant workers and their families.

The Study

Drawing on data from ethnographic research, this paper uncovers experiences of children of migrant workers who study in Thai public schools. It concentrates on the Thai government's education policy towards children of

migrant workers and the implementation of such policy at the school and district levels. School practices such as the admission process, the placement of children into classes, classroom instruction, and support systems were examined. Interactions between teachers and migrant children as well as between migrant children and Thai children were observed.

The research was conducted from June 2010 to August 2011 in two provinces in the southern part of Thailand: Ranong Province and Pattani Province. Adjacent to Burma, Ranong Province has a large number of migrant students. In the academic year 2011, there were 1,367 migrant students enrolled in public schools in Ranong Province. Pattani Province, on the other hand, had only 59 migrant students enrolled in public schools. The two provinces were chosen in order to find the differences, if any, in policy and practices due to the different number of migrant students. In both provinces, schools with large numbers of migrant students were chosen as sites of the study.

In total, 40 interviews were conducted with the following respondents: migrant children, teachers, and administrators in two primary schools and one secondary school; officers in the Office of Education Service Areas (School Districts); migrant parents; business owners who employed migrant workers; non-government officers; and an officer in the Ministry of Education. Consent forms were obtained from all interviewees. Apart from the interviews, I observed classrooms where migrant children studied. House-visits were also conducted in four areas where migrant workers lived. In addition to interviews and observations, I examined policy documents concerning education for migrant children.

Thailand Policy on Education of Children of Migrants: Rationales and Practices

On July 5, 2005, the Thai cabinet passed the resolution proposed by the Ministry of Education to allow children of both registered and unregistered migrantsaccess to public education (MOE, 2009). Not only access is allowed; migrant children who enroll in public schools are entitled to receive subsidies for tuition fees, school uniforms, school textbooks, learning materials, and school lunch as part of the 15-year free education policy. The government allocated the unit cost per head for every child who enrolls in public schools regardless of their nationalities. The 15-year free education extends from kindergarten to the last year of high school, including non-formal and public vocational education.

Besides subsidies stated in the above paragraph, the same resolution also approves the amendment of the 1992 regulations on application procedures and documents required for admission into public schools for children who do not have Thai nationality. Normally, for Thai students, the documents required when applying for Thai public schools are birth certificate or birth registration, household registration and personal identification. However, from July 2005

onward, schools can admit students even though they do not have any of those documents. Schools only need to record students' basic information such as their names, date of birth, places of birth, names of parents, and nationality. Then, the 13-digit personal identification number is issued at the municipal office for those who do not have Thai nationality. The stigmatizing practice of marking in red ink the names of students who are not Thai was also abolished.

In general, the resolution has opened an opportunity for children of migrants to receive public education that had been previously restricted by law. Why did the Thai government approve the policy? Besides perceiving education as the basic human rights that every child, regardless of nationality, is entitled to have, officers in the Ministry of Education and Office of Education Service Area cited education as a means for social and personal development. They elaborated in the interviews that children of migrants, if educated, would turn into strong human capital for Thailand. If left unschooled and uneducated, children of migrant workers would cause social problems and be harmful to the security of the Thai Kingdom. The cost of schooling would be lower than the cost of rectifying social problems. Respondents in this study, such as school administrators and business owners, explained that education would prevent migrant children from becoming child labor, drug dealers, and victims of human traffickers. The resolution is also in line with the 1999 National Education Act, which stipulates the provision of universal basic education to all school-aged children in Thailand. Furthermore, it is hoped that providing education to children of migrants will generate positive attitudes among migrant workers towards Thailand and will link to the nation's stability (ILO, 2006).

The First Hurdle: Access to Public Education

For children of migrants, it is undeniable that the July 2005 resolution is significant. It marks the first time that the Thai government recognized their right to education regardless of their nationalities and their parents' legal status in Thailand. The material and financial support that they receive is also similar to that provided to Thai students. Presumably, this should be enough to make migrant parents rush to school doors to enroll their children. However, things are different in reality.

The first obstacle that children of migrants meet is gaining access to public schools. Despite the approval from the Cabinet in 2005, it is evident that most children of migrants are not attending public schools (ILO, 2006; Setthapanich, 2007; UNHCR, 2009). The record of students enrolled in public schools in the 2011 academic year shows that the number of children of migrants from the countries that sent the largest number of students--Burma, Laos, and Cambodia--was 58,687 persons (Office of Basic Education Commission, 2011). This equals only five percent of the total number of migrant children registered with the Ministry of Labor. The rest of the migrant children are either receiving education provided by private organizations and non-government organizations at learning

centers or are not receiving any form of education at all. Most of them fall into the latter category (ILO, 2006).

The regulations and guidelines of the Ministry of Education state that education offices at all levels should promote admission by surveying the number of school-age children in their areas and announcing the period of application to schools for the new academic year to all parents, including migrant parents (MOE, 2009). All public relation media such as advertisement boards, pamphlets, radio broadcasts, and electronic mail are to be used to promote school applications. However, interviews with educational officers reveal that the promotion to enroll in public schools has not been directed to migrant parents: "No, we did not promote or persuade migrant parents to send their children to schools as it is not our policy to do so. However, only if they [migrant children] apply by themselves, that we would accept them" (School administrator in Area Education Office in Pattani province—interview on August 30, 2010).

An officer who works at the Ministry of Education gave a similar answer when I interviewed her about the issue:

> It is not the government policy to promote that Thailand now have free education, please come to study with us. This would increase the numbers of migrant workers in our country. The cabinet resolution means that children of migrants have the right to apply and the schools cannot refuse them access. (Ministry of Education Officer—interview on October 14, 2010)

From the above interviews, it is clear that children of migrants are allowed to enroll in public schools as stated in the cabinet resolution. However, it is also clear that there are no public relation activities to inform migrant parents about their children's right to education. Educational officers at all levels take passive roles in promoting the policy. Public sentiment is the main obstacle that prevents officers from publicly informing migrant parents about the policy. This is not surprising. Migrant workers from neighboring countries have been the subjects of ridicule and insult for Thai people since their influx into Thailand. Entertainment media mock their accents and the way they dress. Newspapers report negative news about migrant workers: most of them are stereotyped as unregistered workers who entered Thailand illegally and who always brutalize their employers when they feel discontented. Some Thais criticized the government for spending their tax money on the education of the "other" children (Komchadluek News, 2011). The rapid increase in the numbers of migrant workers has also created the discourse about migrants invading Thailand. Officers responsible for education of children of migrants said in an interview that if migrant parents knew that they now can send their children to public schools in Thailand they would tell their friends and relatives back home to migrate to Thailand to enjoy this benefit. All of these have contributed to the reluctance to inform migrant parents about their children's right to education. Furthermore, although it is stated that public schools cannot deny access to public education of children of migrants, in reality some famous public schools refuse to accept migrant children for fear that it will affect the schools' reputations and academic performances (Vice Principal of

primary school A—interview on August 27, 2010). As a result, most of children of migrant workers study in neighborhood schools, which are not top-ranked in term of student academic performance.

Although the opportunity to receive public education has been granted to children of migrant workers, it does not mean that this opportunity is handed to them automatically. They have to search for and reach out to this opportunity by themselves, and many of them do not know how to.

> I first entered the migrant community by following non-government officers who went there to educate migrant workers about AIDS prevention. There were some school-aged children running around. Although the community is located within the walking distance to an elementary school, none of the children go to school. None of the parents in that community know that their children are eligible to enroll in Thai public schools. (Fieldnotes of March 4, 2011)

Data in this research show that migrant parents do want their children to go to schools but do not know how to gain access. Some of those already enrolled in public schools had been informed about and helped with the application process by Thai people such as their employers, their Thai neighbors, monks, and non-government officers. In the school in which I conducted the study, a monk and the owner of the factory not only helped children of migrant workers with the application process but also sponsored the instructional materials and transportation.

The implementation of the policy by education officers at all levels is contrary to what has been written in the regulations and guidelines for school to provide education for children of migrants. This has contributed to the low enrollment rate of children of migrants in Thai public schools. If the Thai government is serious about the provision of education for migrant children, the officers in all levels in the Ministry of Education should assume more active roles. Otherwise, the policy to provide education to children of migrant workers lacks integrity.

Student Placement

Primary schools, which are the sites of this study, enroll children from kindergarten to sixth grade. The average age of Thai children enrolling in first grade is six to seven years old. However, I have met with children of migrants who are 10, 11, and 12 years old but are still in a first-grade class, as well as some 15-year-old fourth-graders. According to the interviews with teachers and school administrators, this is typical for children of migrants; they tend to be over-aged compared to Thai students.

In the 2005 landmark resolution which allows children of migrants access to public education, there is no stipulation about admission rules and criteria for schools regarding the admission of children of migrants. As a result, each school

works out its own rules. According to the interviews, in order to enroll, most schools require Thai language proficiency as a prerequisite. Many schools set out extra rules that they will only accept children of migrants who are referred to by learning centers in order to guarantee that the children are prepared. Because of these rules, children of migrants tend to be over-aged because they have to go through learning centers before entering into public schools.

Normally, most schools set out similar rules that if children are younger than seven years old they are put into a kindergarten class. Those who are older than seven and have never enrolled in Thai schools are assigned to a first grade class, no matter how old they are. I found these rules to be contradictory because while schools require children of migrants to go through learning centers to be prepared before applying to public schools, their experiences in learning centers are not counted. None of the schools in the study conduct placement tests to assess migrant children's prior knowledge and academic performance in order to assign them to appropriate classes. This seems to be the normal practice. Even though it would be in the best interest of children, placement tests are not given.

According to the teachers, migrant students who are older are more obedient and well-behaved than their Thai classmates. However, because the students are older, their physical and psychological development differs from that of their classmates; they become teenagers while their classmates are still children. The age differences among students also make it difficult for the teachers to teach and manage the class. The methods of instruction sometimes do not suit the interests of older students. To avoid these problems, some schools made clear that they would not accept migrant students who are older than nine years old. Because of such schools' requests, learning centers refrained from sending older students to public schools.

> Some students are fourteen years old when they study with us [learning center]. In this case, we teach them Thai language, Burmese and some English and then send them to non-formal education centers. Because for older children, if we send them to public schools, they have to start from first grade, they become embarrassed when they grow older. Eventually they drop out while their Thai language has not been fully developed. They also began to lose their mother tongues. These would disadvantage them when they enter job market. (Non-government officer in Ranong Province—interview on May 19, 2011)

For children of migrants, these rules and criteria for admission set by public schools limit rather than facilitate their access to public education. The Ministry of Education's rule that stipulates only the right to education is not enough to guarantee that the children receive education that is appropriate to their needs and circumstances. Placement tests should be implemented in schools in order to provide education that is more appropriate to the students' academic backgrounds. Moreover, in order for learning centers to provide preparatory education for children of migrants, there should be more cooperation between schools and learning centers.

Curriculum and Instruction

In public schools, children of migrants study mathematics, science, social studies, English, Thai language, and physical education, using content stipulated in the Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008). The Ministry of Education specifies the core curriculum, which schools and communities can use as a framework to formulate the school curriculum but which does not stipulate how schools should teach children of migrants. Schools in this study use the same curriculum for all children, Thais and migrants alike. Since most of migrant students are Buddhists, much of the content in the curriculum, as well as school activities such as the morning rituals, school holidays and festivals, is relevant to migrant students' cultural backgrounds. However, besides religion, other parts of the curriculum are in conflict with these students' backgrounds. In history class, for example, apart from the chronology of the Thai kingdom, lessons about Thailand being attacked by neighboring countries such as Burma and Cambodia (Osatharom, 2001) were taught as a static fact. Children of migrants from Burma and Cambodia who studied in those classes had to learn that their ancestors have been the long-term enemy of Thailand. The current border disputes between Cambodia and Thailand were also mentioned,with rage,to the whole class, irrespective of the fact that students from Cambodia were studying in that class. Interviews with the teachers and education officers reveal that they did not think that there was a need to teach differently.

> They [children of migrants] are here to study with us, they have to use our curriculum the same as other Thai students. (Educational officer in Area Education Office, Ranong Province—interview on May 20, 2011)

> The practices in our school are impartial. We do not alter things in favor of particular groups of students. Those who chose to study with us have to follow what we have set out to do. (Administrator in Primary School B—interview on May 19, 2011)

In all classes I observed, instruction was provided in the Thai language. Bilingual education was not available. According to the interviews, the language barrier is not a problem for migrant students; they understand the teachers well and can perform the assigned tasks. However, the nonexistence of bilingual education has made migrant students gradually forget their mother tongues; some of them can speak but cannot write. Although schools in this study did not provide bilingual education, a few schools in central Thailand provide transitional bilingual classes for migrant students who are not fluent in Thai language. These schools' initiatives are supported by schools' existing budgets. The Ministry of Education leaves it to each school's decision to provide culturally relevant instruction to migrant students but does not allocate extra funding if schools choose to do so.

There should be a curriculum that suits migrant students' needs and cultural backgrounds. The Ministry of Education might have to step in to provide some guidelines for schools as to how to provide instruction for migrant students because, if left to their own decisions, schools might not have the knowledge and resources to do so. The curriculum should also facilitate mutual understanding between Thai students and migrant students.

Dropouts and Inability to Continue Education at Higher Levels

Dropping out is another serious problem in migrant education (ILO; 2008; Muangmee, 2005; Setthapanich, 2007; Vungsiriphisal, 2010). One of the major causes for dropouts is the constant moving and changing of workplaces of migrant parents. Another root cause of dropouts has to do with the families' financial problems. Although the Thai government subsidizes for tuition fees and provides textbooks and school uniforms as well as school lunch and milk, parents do still have to provide pocket money and other expenses that their children incur in order to send them to school. The transportation fee, for instance, is one such expense.

Most migrant families work for minimum daily wages. Incomes of the families depend on the number of income-earners. Many times children are required to work in order to add to that pool. According to the teachers, it is normal for migrant students to enroll in schools for a certain period of time and then quit. For some migrant parents, schools in Thailand are only places for their children to spend time while other family members are working. Some migrant parents see school as the place for their children to spend time before they are old enough to work. If there are other things that require manpower from the children to help out, such as taking care of other members of the family or doing some petty jobs, children are pulled out of school. As a non-government officer said in the interview, "I think 60 percent of migrant parents want their children to work, to earn money. That is their purpose of coming into Thailand" (Interviewed on 19 May 2011).

This, however, differs in the case of migrant parents who have stayed in Thailand long enough to see the benefits of education. A mother of two migrant children from Cambodia (interviewed on 2 March 2011), who has lived in Thailand for 15 years, said that there were times when she was so poor that she could barely afford to send the children to school. However, she was persistent and tried every possible way to keep her children in schools. "It will give them future," she said.

Another parent, a woman from Burma who has lived and worked in Thailand for almost 20 years, expressed a similar opinion about her son's education:

> I want him to continue his study as high as possible, maybe up to the level that the government allows. I also want his younger brother to study in school but I am not sure if he is allowed to or not. I want my son to attend extra class in English because it would be useful in the future. (Mother of a migrant student—interview on June 24, 2011)

Nonetheless, these parents are the minority. Most of the parents still sacrifice their children's education for income earning. Schools also do not help much when migrant students drop out. According to the guidelines which apply to all children, schools have to send letters to parents when the children are absent for seven consecutive days without contact (MOE, 2009). However, for migrant children whose parents cannot read Thai, according to the interview, schools judge that such procedures are not applicable.

Furthermore, how far migrant children can continue their education in Thai public schools is still unknown to school personnel. According to the cabinet resolution and the Ministry of Education's rules and regulations, migrant children can continue their study in public schools to the level equivalent to twelfth grade. This includes vocational schools and specialized schools. However, this is also unknown to migrant parents and some education officers.

Owing to all the factors described above, it is not surprising that only a few of migrant children complete primary school and continue their studies in secondary school. Table 1 shows the number of migrant children from the three countries sending the most migrants, namely Burma, Cambodia and Laos, in all levels of education in the academic year 2011. As seen in Table 1, number of migrant students decreases as they proceed to higher levels of education. There are only 787 students enrolling in upper secondary school, compared to 38,293 of migrant students in primary school.

Table 1. Number of Students Segregated by Nationalities in 2011 Academic Year

	Burma	Cambodia	Laos	Total number of students from the three countries	Total number of students in Thailand (all nationalities)
Kinder-garten	11,543	1,953	915	**14,411**	1,009,426
Primary school	32,228	3,820	2,245	**38,293**	3.445,679
Lower secondary school	4,247	637	300	**5,184**	2,016,131
Upper Secondary School	536	170	81	**787**	1,082,567
Vocational school	11	0	1	**12**	4,163
Total	48,565	6,580	3,542	**58,687**	7,557,966

Source: Office of Basic Education Commission (OBEC) (2011)

These numbers mean that even though migrant children can access public education, most of them are weeded out early, and only a scant number of them remain to proceed to higher education.

With such a low level of education, children of migrants can apply to only a limited number of jobs. When I asked what they wanted to be in the future, migrant students expressed their hopes of becoming policemen, soldiers, teachers, athletes, nurses and doctors. Some of them insisted that they wanted to continue their studies as long as possible. None of them said that they wanted to work in construction sites, work as a maid, or work on fishery boat or in a factory like their parents. Meanwhile, adults who support the education of children of migrants such as factory owners and officers in non-government organizations might be more realistic when they said that:

> I always tell these children [children of migrants—author] that now that they go to school, in the future they might not have to work in labor-intensive jobs like their parents. They can work as clerks in our factory. They can become middle-range laborers or skilled laborers. I do not dream high. I only hope that if they have education they will know the law such as traffic law and can read signs so that traffic accidents or rule-breaking incidents would be decreased. (Factory owner in Pattani Province—interview on July 26, 2011)

For these adults, the reasons that they support education for children of migrants are for the children to be able to read and write, to be accustomed to Thai culture, and to know the laws of the Thai Kingdom so that the children can live in Thailand without causing social problems. The children, however, have different perspectives about their futures once they go to school. They aspire to have professional careers such as those described above. Their dreams might not be realized, though, as few children can work against all odds and finish high school, and even if they complete tertiary education, they might not be able to work in certain jobs which, by law, are reserved for those who have Thai nationality. Education might enable children of migrants to advance from low-level laborer to middle-rage laborer. However, education is unlikely to lead most of the children of migrants out of their working-class status. “They have lived in Thailand for three generations, and they are still laborers for Thai people,” a non-government officer said in an interview (Interview on May 19, 2011).

Conclusion and Recommendations

The policy to provide education for migrant children in Thailand is a goodwill policy. However the policy itself is not known to migrant parents nor to the public at large. The government still takes a passive role in making the policy known to migrant parents for fear that it would upset the Thai people. If the government and education officers are sincere about the provision of education to children of migrants, the right to receive public education should be made

known to the public and migrant communities. Leaflets in languages that migrant parents can understand should be created and disseminated to inform them about their children's rights to education.

This paper shows that school rules, practices curriculum, and instruction do not facilitate the education of migrant students. School practices such as the admission requirement and the placement of migrant students do not consider the needs and circumstances of migrant students. The current practices ignore the developmental stages of migrant students by putting them in classes intended for young children. Such practices indirectly push older migrant students out of public schools due to the mismatch between their physical and psychological development and the subject content taught in classes. Their socio-economic status also hinders them from attending schools. Older migrant students who spend only a few years in schools and drop out do not have enough knowledge to get jobs.

Contrary to the principle of multicultural education which states that the curriculum should help students look at knowledge from different perspectives (Banks, 1994; Sleeter & Grant, 2003), the curriculum and instruction of the schools aim at assimilating migrant students rather than recognizing their cultural identities. One of the goals of multicultural education is to help students understand diverse cultures (Banks, 1994). However, the study reveals that the current instruction does not facilitate mutual understanding between migrant students and Thai students. Instead of leaving the issues of curriculum and instruction up to the decision of each school, the Ministry of Education might have to provide policy guidelines concerning the curriculum and instruction appropriate for migrant students. As advocated by scholars who support multicultural education, bilingual education should also be provided for culturally diverse students (Ladson-Billings, 1994; Nieto, 2004; Sleeter & Grant, 2003).

Dropping out is another big problem for migrant students. Although the number of children of migrants who enroll in schools has increased, many of them do not continue their studies. Financial problems and constant moves are the predominant reasons. In addition, follow-up and support systems to help migrant students remain in schools do not exist. As a result, migrant students rarely finish basic education. Since the socioeconomic status of migrant students is significantly different from that of Thai students, the government might have to provide additional supports to help migrant students to remain in schools longer. Otherwise, children of migrants cannot exercise the right to education granted by their Thai government because of their socioeconomic limitations.

One of the basic principles of multicultural education is equality—equal access and equal chance to succeed in education (Banks, 1994; Sleeter & Grant, 2003). Children of migrants should be allowed to access not just public education but "quality" public education, just as Thai students do. The current education that children of migrants receive seems to be intended to teach them how to behave in Thai society rather than providing them rigorous academic training. This kind of education might enable them to work as mid-level laborers and get

better salaries than their parents. However, it is unlikely to lead them out of their working status.

Note

1. The Thailand Research Fund provided a grant for conducting the research for this paper.However, the opinions expressed in this paper are the author's and do not necessarily reflect the views of the Thailand Research Fund.

References

Asia Pacific Migration Research Network. (2003). *Migration issues in the Asia Pacific: Issues paper from Thailand.* UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/most/apmrnw14.htm

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Chalamwong, Y. (2008). *Demographic change and international labor mobility in Thailand.* Bangkok: Thailand Development Research Institute Foundation. Retrieved from http://www.pecc.org/resources/docview/693-demographic-change-and-international-labor-mobility-in-thailand

Chantavanich, S. (2003). *Culture of peace and migration: Integrating migration education into secondary school social science curriculum in Thailand*. Bangkok, Thailand: Asian Research Center of Migration, Institute of Asian Studies, Chulalongkorn University.

Chantavanich, S, Vungsiriphisal, P. & Laodumrongchai, S. (2007). *Thailand policies towards migrant workers from Myanmar.* Bangkok, Thailand: Asian Research Centre for Migration (ARCM).

Huguet, J. W., & Punpuing, S. (2005). Child migrants and children of migrants in Thailand. *Asia-Pacific Population Journal, 20*(3), 123-142.

Human Rights Watch. (2010). *From the tiger to the crocodile: Abuse of migrant workers in Thailand.* New York: Author.

International Labor Organization (ILO). (2006). Research study on educational opportunity of migrant and stateless children in SamutSakhon. Retrieved from http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/apec/download/th_study_edu.pdf

International Labor Organization (ILO). (2008). *Reaching out to migrant children: Howan NGO helped put a national policy on education into practice.* Retrieved from http://www.ilo.org/asia/whatwedo/publications/WCMS_099886/lang--en/index.htm

Kalnin, E. (2010). *Displaced Burmese in Thailand: Refugee policies and impact on access and rights, 1988-2008.* Unpublished Master's Thesis, University of Toronto.

Kaowao News, 2007. Retrieved from http://www.kaowao.org/thaiversion/the%20dream%20for%20children%20of%20migrant%20workers.php

Komchadluek News, 2 February 2011, Retrieved from http://www.komchadluek.net/detail/20110202/87535/%E0%B8%88%E0%B8%A1.%E0%B8%96%E0%B8%B6%E0%B8%87%E0%B8%9C%E0%B8%B9%E0%B9%89%E0%B9%81%E0%B8%97%E0%B8%99%E0%B8%9E%E0%B8%A1%E0%B9%88%E0%B8%B2%E0%B9%80%E0%B8%9B%E0%B9%87%E0%B8%99%E0%B9%83%E0%B8%AB%E0%B8%8D%E0%B9%88(1).html

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Fancisco: Jossey-Bass.

Luchtenberg, S. (2004). Introduction. In S. Luchtenberg (Ed.). *Migration, education and change* (pp.1-14). Oxfordshire, UK: Routledge.

Ministry of Education (MOE). (2009). *Handbookand guidelines for the provision of education for people without civil registration and non-Thais*. Bangkok, Thailand: Ministry of Education.

Muangmee, C. (2005). *Educationopportunities of Burmese migrant children in SamutSakhon Province*. Unpublished Master Thesis. Chulalongkorn University.

Nieto, Sonia (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Office of Education Council. (2006). *Research study on educational opportunity of migrant and stateless children in SamutSakhon.* Bangkok, Thailand: International Labor Organization and Ministry of Education, Thailand.

Office of Basic Education Commission. (2011). Numbers of students segregated by nationalities. Retrieved from http://202.143.174.15:8081/obec54/jsonshow_arearace54

Osatharom, V. (2001). Thai textbooks and Southeast Asian "Our Neighboring Countries": Reflections of Thai nationalist attitudes and ideology. *RathasaatSarn, 22*(3), 2001 (B.E.2544).

Purkey, M. (2004). A survival story from the Thai-Burmese border: The struggle for education in the Burmese community in Thailand. *Refuge, 23*(1), 40-44.

Setthapanich, N. (2007). *A research report on education opportunities of migrantchildren and children of ethnic minorities in SamutSakhon province.* Bangkok, Thailand: Office of National Education Commission.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2009). *Thailand: Burmese children missing out on education.* Retrieved from http://www.unhcr.org/refworld/category,COI,IRIN,,THA,4a3b58a4c,0.html

Vungsiriphisal, P. (2010). *A research report on development models and approaches for education of migrant children: A case study of Amphoe Maesod, Tak province***.** Bangkok, Thailand: Office of National Education Commission.