



ภาคผนวก

โครงการ

“การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัด
การศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่
สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ (ระยะที่ 3)”

โดย

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ

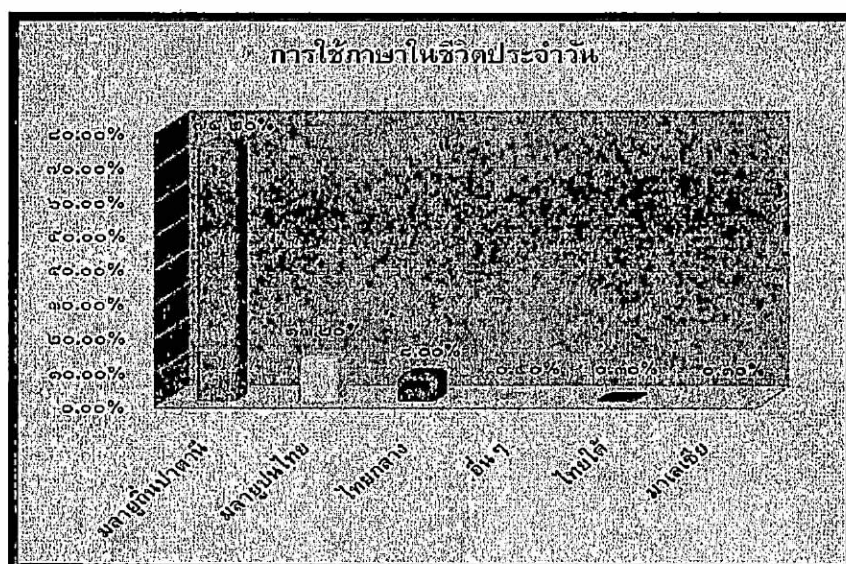
ธันวาคม 2562

ภาคผนวก ก

ผลการสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาต่างๆ ของคนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายู ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้

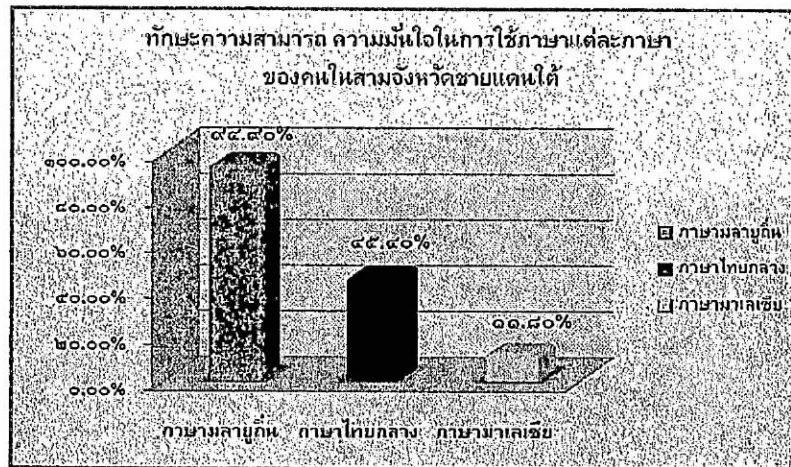
1. การใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน

ผลจากการสำรวจเรื่องการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของคนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ พบว่าโดยส่วนใหญ่มีการใช้ภาษามลายูปาตานีมากที่สุดในชีวิตประจำวัน รองลงมาคือภาษาไทยปนมลายูปาตานี ภาษาไทยกลาง ภาษาไทยใต้ และอันดับสุดท้ายคือภาษามาลาเลย์



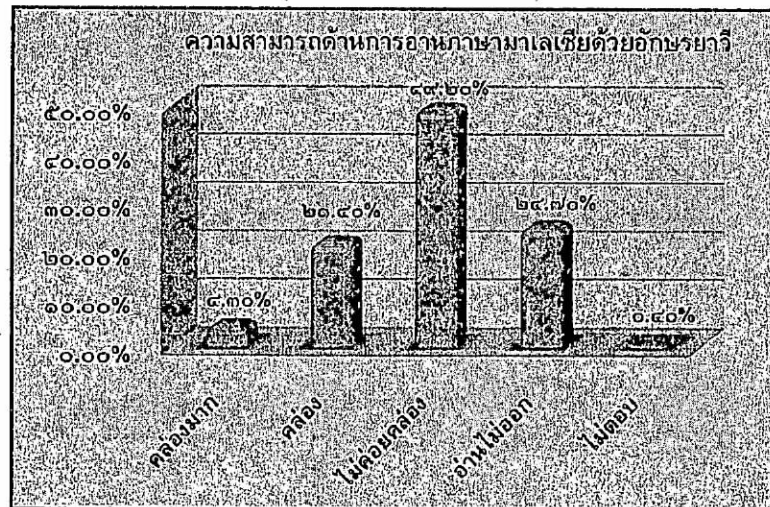
การใช้ภาษามลายูปาตานีในชีวิตประจำวันของผู้ให้ข้อมูล เป็นภาษาที่ผู้ให้ข้อมูลเลือกใช้มากที่สุดแทบทุกโอกาสและสถานที่ โดยรวมจะใช้ภาษามลายูปาตานีกับคนมลายูด้วยกันเป็นหลัก ไม่ว่าจะอยู่ที่ไหนก็ตามและจะเป็นการพูดกับคนในครอบครัว เช่น พ่อแม่ พี่น้อง ปู่ย่าตายาย หรือการพูดกับคนนอกครอบครัว เช่น เพื่อนสนิท เพื่อนที่ทำงาน คนในหมู่บ้าน รวมถึงในสถานการณ์ที่ต้องใช้ความรู้สึกและความถนัดทางภาษา เช่น การคิด การนับเลข หรือการทะเลาะเบาะแว้ง ส่วนการพูดภาษามลายูปาตานีปนกับภาษาไทยเป็นภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวันรองจากภาษามลายูปาตานี จะใช้ในเด็กที่กำลัง อยู่ในวัยเรียน และคนที่มีการศึกษาสูงด้วยกัน ซึ่งส่วนใหญ่อาศัยอยู่ในเมือง แต่เมื่อมีการสนทนากับคนที่ไม่สามารถพูดภาษามลายูปาตานีก็จะปรับเป็นภาษาไทยกลางทันที (ในกรณีที่สามารถพูดภาษาไทยได้)

2. ทักษะความสามารถ ความมั่นใจในการใช้ภาษาต่างๆ ของคนในสามจังหวัดชายแดนใต้



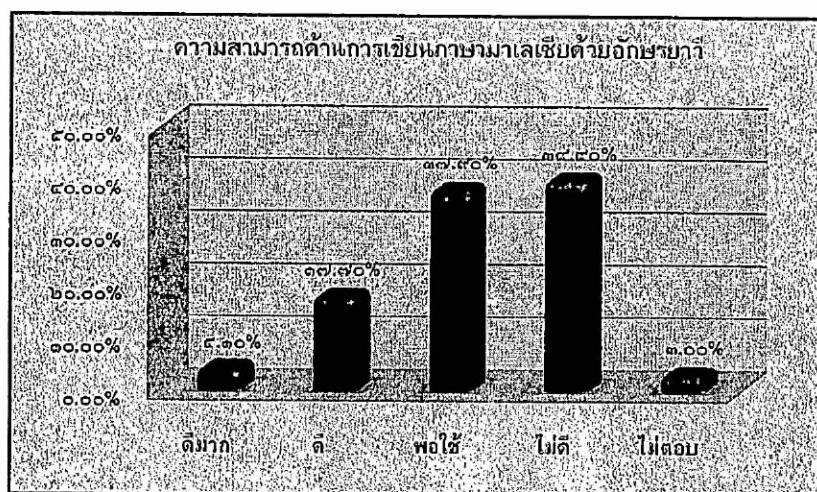
จากแผนภูมิข้างต้น จะเห็นได้ว่าคนในพื้นที่ส่วนใหญ่มีทักษะความสามารถทางภาษามลายูดีที่สุด เนื่องจากเป็นภาษาที่ใช้ในการสื่อสารในชีวิตประจำวันมากที่สุด ส่วนทักษะภาษาไทยอยู่ในระดับปานกลาง และภาษามลายูอยู่ในระดับพอใช้ (เว้นแต่ผู้ที่มีความรู้ด้านศาสนาหรือเรียนภาษามลายูเรียนภาษามลายูได้) ส่วนความสามารถการใช้ภาษาอังกฤษ และภาษาอาหรับ มีเป็นเพียงส่วนน้อยเท่านั้น

3. ความสามารถด้านการอ่านภาษามลายูด้วยอักษรยาวี



ความสามารถด้านการอ่านภาษามลายูด้วยอักษรยาวีพบว่า 49.20 เปอร์เซ็นต์ อ่านไม่ค่อยคล่อง และอ่านไม่ออก 24.70 เปอร์เซ็นต์ ส่วนผู้ที่สามารถอ่านได้คล่องและคล่องมากรวมกันมีเพียง 25.7 เปอร์เซ็นต์ ทั้งนี้พบว่ากลุ่มผู้มีอายุมากจะสามารถอ่านภาษามลายูอักษรยาวีได้เป็นจำนวนมากกว่ากลุ่มอายุอื่น

4. ความสามารถในการเขียนภาษามาลาเลเซียด้วยอักษรยาวี



ความสามารถด้านการเขียนภาษามาลาเลเซียด้วยอักษรยาวีโดยรวมแล้วพบว่าอยู่ในระดับไม่ดีมากถึง 39.9 เปอร์เซ็นต์ อยู่ในระดับพอใช้ 37.90 เปอร์เซ็นต์ และสามารถเขียนได้ในระดับดีและดีมากรวม 21.80 เปอร์เซ็นต์ ซึ่งส่วนใหญ่แล้วเป็นกลุ่มที่มีอายุ 60 ปีขึ้นไป

ข้อสังเกต : อักษรยาวีเป็นสัญลักษณ์ของวัฒนธรรมทางภาษาของคนไทยเชื้อสายมลายูที่ใช้ภาษามลายูสื่อสารกันภายใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งมีการใช้เป็นภาษาเขียนมาแต่ดั้งเดิม ในแวดวงของการศึกษาอิสลามในพื้นที่ แม้ว่าจะเป็นการเขียนในรูปแบบของภาษามลายูกกลาง (คล้ายคลึงกับภาษามลายูมาตรฐานหรือภาษามาลาเลเซีย เช่น ภาษามลายูมาตรฐาน ออกเสียง มากัน แปลว่า ‘กิน’ ซึ่งต่างจากภาษามลายูปาตานี ปาตานีที่ออกเสียง มาแก แปลว่า ‘กิน’) โดยใช้ในการเขียนเนื้อหาจากศาสนาเป็นหลัก อักษรยาวีจึงยังไม่ได้มีการพัฒนาให้สามารถเขียนภาษามลายูปาตานีปาตานี (นาลูตานี) ได้อย่างสมบูรณ์

การวางแผนเพื่อนำภาษามลายูปาตานีปาตานีซึ่งเป็นภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ของเด็กใน 3 จังหวัด เข้าสู่ระบบการศึกษาในการจัดการศึกษาภาคบังคับในโรงเรียนของรัฐ โดยมีจุดประสงค์เพื่อช่วยในการสร้างพื้นฐานทางภาษาที่มั่นคงแก่เด็กก่อนเข้าสู่ภาษาราชการ (ภาษาไทย) อักษรยาวีจึงไม่สามารถช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าวได้ นอกจากนี้ยังมีการเรียนการสอนอักษรยาวีอยู่ในโรงเรียนคาทอลิก (เรียนในวันเสาร์อาทิตย์) ดังนั้นจึงต้องหาแนวทางในการนำตัวอักษรอื่นที่เหมาะสมมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (เต็มรูปแบบ)

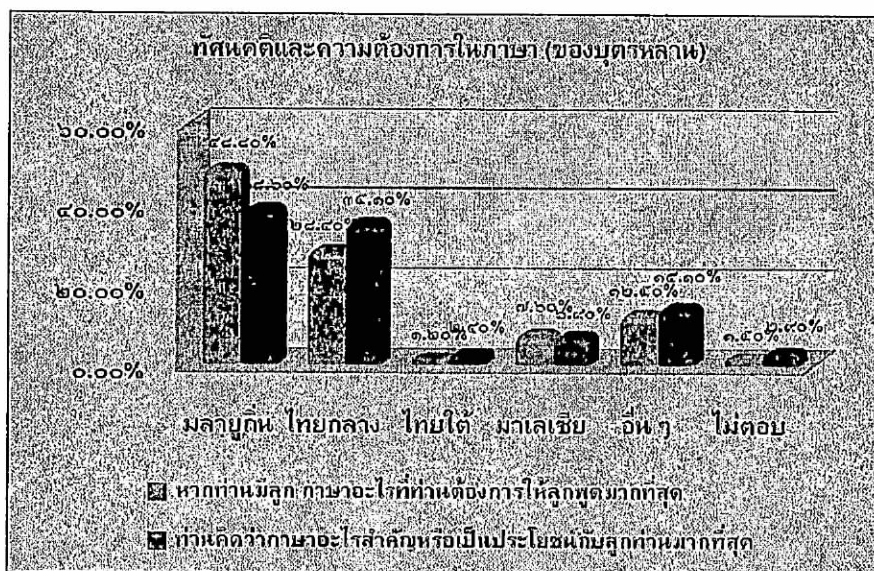
คณะผู้วิจัยได้ตัดสินใจเลือกใช้อักษรไทยเพื่อนำมาใช้เขียนมลายูปาตานี ซึ่งเป็นตัวอักษรที่คนในพื้นที่มีความคุ้นเคย ดังจะเห็นได้จากการใช้อักษรไทยในการเขียนภาษามลายูปาตานีอยู่แล้วโดยทั่วไป ตลอดจนการสอนภาษามลายูปาตานีให้แก่ข้าราชการซึ่งใช้อักษรไทยเช่นกัน

นอกจากนี้ยังมีการจัดทำพัฒนาการเขียนภาษามลายูปาตานีด้วยอักษรไทยให้เป็นระบบที่ได้มาตรฐานถูกต้องตามหลักวิชาการโดยเจ้าของภาษายอมรับและใช้งานได้ เพื่อให้เป็นพื้นฐานทางภาษาแก่เด็กได้อย่าง

มั่นคงและเชื่อมโยงเข้าสู่ภาษาไทยได้ง่ายขึ้น ทำให้เด็กสามารถเรียนภาษาไทยได้ดีขึ้นกว่าเดิม ในขณะที่เดียวกัน ก็ได้มีการวิจัยเพื่อพัฒนาอักษรยาวีให้เขียนภาษามลายูปัตตานีได้สมบูรณ์ไปพร้อมๆ กัน โดยมีการวางแผนที่จะนำระบบอักษรยาวีเข้าสู่การเรียนการสอนในวิชาภาษามลายูศึกษาในระดับช่วงชั้นที่ 2 ตามความเหมาะสมต่อไป

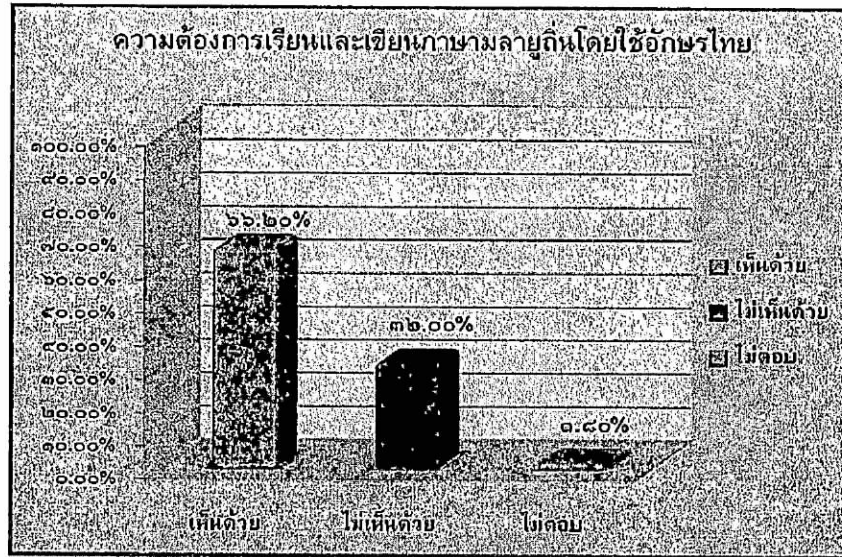
5. ทักษะคิดและความต้องการในภาษาต่างๆ (ของบุตรหลาน)

การสำรวจความคิดเห็นและทัศนคติต่อภาษาต่างๆ ของผู้ให้ข้อมูลสามารถบ่งชี้ได้ว่าภาษาใดที่ผู้ให้ข้อมูลใช้บ่อย ภาษาใดที่มีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อผู้ให้ข้อมูล และทัศนคติต่อภาษาที่เห็นว่ามีความสำคัญต่อบุตรหลาน



จากแผนภูมิจะเห็นได้ว่าผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่ต้องการให้ลูกพูดภาษามลายูปัตตานีมากที่สุด และคิดว่าภาษามลายูปัตตานีมีความสำคัญและมีประโยชน์กับลูกหลานมากที่สุด ในขณะที่เดียวกันก็ตระหนักถึงความสำคัญและประโยชน์ของภาษาไทยที่มีต่อบุตรหลานซึ่งมีจำนวนถึง 35.10 เปอร์เซ็นต์ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้ให้ข้อมูลมีความต้องการควบคู่กันระหว่างการอนุรักษ์และสืบทอดมลายูปัตตานีให้คงอยู่ต่อไป และต้องการให้บุตรหลานสามารถใช้ภาษาไทยได้ดี

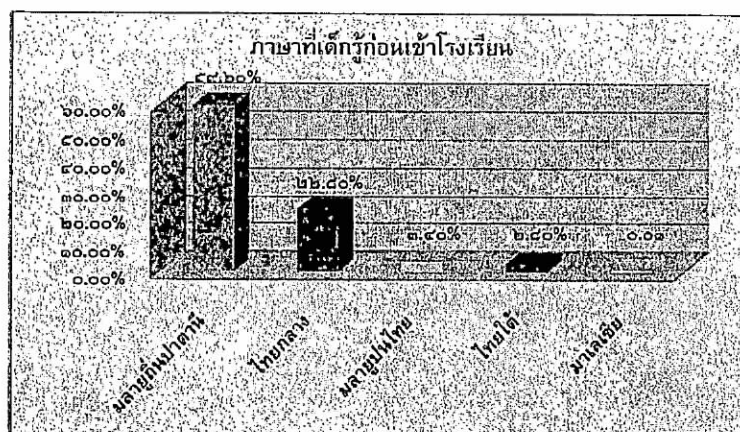
6. ความต้องการที่จะให้มีการเรียน/การเขียนภาษามลายูปัตตานีโดยใช้อักษรไทย



การสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับความต้องการใช้ตัวอักษรไทยในการเรียนและการเขียนภาษามลายูปัตตานีมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาในการศึกษาภาษาไทยของเด็กใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ เพื่อให้เด็กที่พูดภาษามลายูปัตตานีสามารถเรียนรู้ภาษาไทยได้ง่ายขึ้นโดยเริ่มจากการใช้ตัวอักษรไทยในการเขียนภาษามลายูปัตตานีที่เด็กใช้สื่อสารประจำวัน (ซึ่งยังไม่มีระบบตัวเขียนที่เป็นมาตรฐาน) ทั้งนี้จึงน่าจะเป็นผลดีต่อการเรียนรู้ภาษาไทยของเด็กในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้

จากการสำรวจพบว่า มีผู้เห็นด้วยกับการเรียนและเขียนภาษามลายูปัตตานีโดยใช้อักษรไทยเท่ากับ 66.2% และมีผู้ไม่เห็นด้วย 32% (เนื่องจากมีความเข้าใจว่าอักษรไทยไม่สามารถแทนเสียงภาษามลายูปัตตานีได้) ทั้งนี้จากคำถามปลายเปิดในแบบสำรวจพบว่า ผู้ปกครองต้องการให้มีการใช้ภาษามลายูควบคู่ไปกับภาษาไทย เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจการเรียนได้อย่างแท้จริง

ซึ่งจะสอดคล้องกับผลการสำรวจพื้นฐานทางภาษาที่เด็กรู้ก่อนเข้าโรงเรียน อันจะนำไปสู่การวางแผนการจัดรูปแบบการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับพื้นฐานของเด็ก ดังแผนภูมิ



การใช้อักษรไทยในการเรียนภาษามลายูปาตานี โดยส่วนใหญ่ให้เหตุผลว่า ต้องการให้เด็ก ในชุมชนพูดภาษามลายูปาตานีเพิ่มมากขึ้น เนื่องจากขณะนี้เด็กใช้ภาษามลายูปาตานีปนกับภาษาไทย และส่วนมากกลัวว่าภาษามลายูปาตานีจะสูญหายไป หากการใช้ตัวเขียนไทยในภาษามลายูปาตานีจะทำให้เยาวชนในพื้นที่หันมาพูดภาษามลายูปาตานีมากยิ่งขึ้นก็เห็นด้วยและสนับสนุน แต่อย่างไรก็ตาม ก็มีผู้ตอบแบบสอบถามที่ไม่เห็นด้วยประมาณ 30% ที่ส่วนใหญ่เกรงว่าการใช้อักษรไทยในการเรียน หรือการเขียนภาษามลายูปาตานีจะทำให้โอกาสเสี่ยงไม่ถูกต้อง นอกจากนี้ยังกลัวว่าการใช้อักษรไทยเรียนภาษามลายูปาตานีจะทำให้เยาวชนพูดภาษาไทยมากขึ้นกว่าเดิม และทำให้ภาษามลายูปาตานีสูญหายไปเร็วขึ้น ทั้งนี้จึงมีผู้เสนอว่าให้เรียนโดยใช้ทั้งอักษรไทยและอักษรยาวีเพื่อความถูกต้องและรักษาเอกลักษณ์ทางภาษาของตนไว้ได้มากที่สุด

ภาคผนวก ข

ลักษณะภาษามลายูปาดานี

ลักษณะของภาษามลายูปาดานี ส่วนใหญ่เป็นคำ 2 พยางค์ มีคำเติมหรือวิภัติปัจจัย และไม่มีเสียงวรรณยุกต์ ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของภาษาต่างๆ ในตระกูลภาษาออสโตรเนเซียน คำเติมหรือวิภัติปัจจัยในภาษามลายูปาดานีจะมีบทบาทในการสร้างคำที่มีความหมายใหม่ ในขณะที่ภาษาไทยเสียงวรรณยุกต์จะมีบทบาทสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงความหมายของคำ ลักษณะโดยทั่วไปของภาษามลายูปาดานี สามารถอธิบายโดยแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่

- 1) ระบบเสียง
- 2) ลักษณะทางไวยากรณ์

1) ระบบเสียงในภาษามลายูปาดานี

ระบบเสียงในภาษามลายูปาดานี ประกอบขึ้นจากหน่วยเสียงพยัญชนะ และหน่วยเสียงสระ ดังนี้

1.1 หน่วยเสียงพยัญชนะ

หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปาดานีมีทั้งสิ้น 30 หน่วยเสียง (ดังแสดงในตารางที่ 1) โดยทุกเสียงสามารถทำหน้าที่เป็นพยัญชนะต้นได้ ดังตาราง

ประเภทเสียง		ตำแหน่งเสียง					
		ริมฝีปาก	ฟัน-ริมฝีปาก	ปุ่มเหงือก	เพดานแข็ง	เพดานอ่อน	กล่องเสียง
เสียงหยุด	อโฆษะ ไม่พ่นลม	p		t	c	k	ʔ
เสียงหยุด	อโฆษะ พ่นลม	(p ^h)		(t ^h)	(c ^h)	(k ^h)	
เสียงหยุด โฆษะ		b		d	ɟ	g	
เสียงเสียดแทรก	อโฆษะ		(f)	s			h
	โฆษะ			(z)		ɣ	
เสียงข้างลิ้น				l			
นาสิก		m		n	ɲ	ŋ	
กึ่งนาสิก		m ^b		n ^d	ɲ ^ɟ	ŋ ^g	
ลิ้นร่ว				r			
อัมสระ		w			y		

เสียงที่ปรากฏในวงเล็บในตารางที่ 1 หมายถึง เสียงที่ยืมมาจากภาษาอื่นๆ ได้แก่ เสียง (p^h) (t^h) (c^h) และ (k^h) ซึ่งเป็นเสียงที่ยืมมาจากภาษาไทย ส่วนเสียง (f) ยืมมาจากภาษาอังกฤษ ในขณะที่เสียง (z) ยืมมาจากภาษาอาหรับ

นอกจากนี้ภาษามลายูปาตานีพยัญชนะต้นเสียงยาว หมายถึง เสียงพยัญชนะต้นที่ถูกยืดเสียงให้ยาวกว่าปกติ เนื่องจากเกิดการลดรูปของคำนั่นเอง ลักษณะเช่นนี้จะปรากฏเฉพาะในตำแหน่งพยัญชนะต้นของคำเท่านั้น และเป็นลักษณะเฉพาะของภาษามลายูปาตานีที่ไม่ปรากฏในภาษามาลาเเซีย

การเขียนพยัญชนะเสียงยาวโดยใช้ตัวเขียนภาษานั้นจะใช้เครื่องหมายฝนทอง (') กำกับไว้ด้านหน้าของตัวพยัญชนะที่เป็นเสียงยาว เช่น 'บ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาลาเเซีย	ภาษาไทย
'บีซึ	berbisik	'กระซิบ'
'ปุง	tempurung	'กะลา'
'จายอ	percaya	'เชื่อ'
'ยาแล	berjalan	'เดิน'
'มารี	almari	'ตู้'

เสียงควบกล้ำ ภาษามลายูปาตานีไม่มีเสียงพยัญชนะควบกล้ำ ไม่ว่าจะเป็นตำแหน่งพยัญชนะต้นหรือพยัญชนะท้าย ส่วนในภาษามาลาเเซียนั้นก็ไม่มีเสียงพยัญชนะควบกล้ำในคำที่เป็นคำภาษามลายูแท้ แต่จะใช้เสียงพยัญชนะควบกล้ำเฉพาะในคำยืมจากภาษาอังกฤษ ในกรณีนี้ในภาษามลายูปาตานียืมคำมาจากภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษที่มีพยัญชนะควบกล้ำมาใช้ จะมีการ “แทรกเสียงสระระหว่างเสียงพยัญชนะควบกล้ำ” นั้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษาอังกฤษ	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
gram	กือแร	กรัม
screw	ซือกือรู	สกรู
stocking	ซือตูเก็ง	ถุงเท้า
driver	ดือแรบา	คนขับรถ
stamp	ซือเต็ง	แสตมป์
ภาษาไทย	ภาษามลายูปาตานี	
ครู	คือรู	
ครองแครง	กือรือรง กือแร็ง	
(หมอ) ความ	(บอมอ) กูแคว	

พยัญชนะสะกด พยัญชนะสะกดในภาษามลายูปัตตานีมีเพียง 3 เสียง ได้แก่ [h] ฮ, [ɣ] ง และ [ʔ] ตัวอย่างคำที่มีพยัญชนะสะกดเสียง ฮ / h / ซึ่งเป็นเสียงที่ไม่ปรากฏในภาษาไทย ดังนี้

	ภาษามลายูปัตตานี	ความหมาย
พยัญชนะสะกดเสียง ฮ [h]	มูเตาะฮ	‘ง่าย’
	ตูโยะฮ	‘เจ็ด’
พยัญชนะสะกดเสียง ง [ɣ]	ตือปง	‘ขนม’
	ยาเก็ง	‘มั่นใจ’
พยัญชนะสะกด เสียงหยุด (ไม่ปรากฏรูป) [ʔ]	‘ซีละ	‘พลั้งพลาด’
	จือปะ	‘เร็ว’

1.2 หน่วยเสียงสระ

หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปัตตานีมีทั้งสิ้น 17 หน่วยเสียง แบ่งเป็น 1) หน่วยเสียงสระเดี่ยว 12 หน่วยเสียง และ 2) หน่วยเสียงสระเรียง 5 หน่วยเสียง ทั้งนี้สระในภาษามลายูปัตตานีไม่มีความแตกต่างเรื่องเสียงสั้น-ยาวเหมือนกับภาษาไทย

หน่วยเสียงสระเดี่ยว สระเดี่ยวในภาษามลายูปัตตานีมี 12 หน่วยเสียง โดยแบ่งตามลักษณะของเสียงเป็น 2 กลุ่ม คือหน่วยเสียงสระปกติ 8 หน่วยเสียง และหน่วยเสียงสระนาสิก 4 หน่วยเสียง (โดยมีเครื่องหมาย ~ อยู่ด้านบนตัวอักษร) ดังตารางต่อไปนี้

ระดับลิ้น \ ส่วนของลิ้น	หน้า	กลาง	หลัง
สูง	i อิ, อี	ə (ʌ) เออะ, เออ (อี, อือ)	u, ʉ อุ, อุ/ อู, อู
กึ่งสูง	e เอะ, เอ		o โอะ, โอ
กึ่งต่ำ	ɛ, ɛ̃ แอะ, แอ/ แ๊ะ, แอ		- ɔ, - ɔ̃ เออะ, ออ/ เอ๊ะ ออ
ต่ำ	a, -ã อะ, อา/ อ๊ะ, อ้า		

ตัวอย่างสระเดี่ยวปกติ

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
[i]	[kaki]	kaki ‘ขา’
[e]	[?elok]	elok ‘สวย’
[ɛ]	[make]	make ‘กิน’
[a]	[lapa]	lapa ‘หิว’
[u]	[buya?]	buya? ‘หนัก’
[ɔ]	[baco]	baco ‘อ่าน’
[o]	[capo]	capo ‘รวม’
[u]	[?ula]	ula ‘งู’

ตัวอย่างสระเดี่ยวนาสิก มี 4 หน่วยเสียง ได้แก่ ẽ, ă, ɔ̃, ỹ ดังปรากฏในคำต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
[ẽ]	[kũpɛ?]	kũpɛ? ‘บวบ’
[ă]	[kũyũkă]	kũyũkă ‘ชวน’
[ɔ̃]	[kotɔ̃?]	kotɔ̃? ‘ป้อมๆ’ (ว.)
[ỹ]	[busỹ?]	busỹ? ‘เหม็น’

หน่วยเสียงสระเรียง ภาษามลายูปาตานีไม่มีสระผสมแต่มีสระเรียงกล่าวคือ สระสองเสียงปรากฏเรียงต่อเนื่องกันไปโดยจะออกเสียงสระแต่ละเสียงอย่างสมบูรณ์ สระเรียงในภาษามลายูปาตานีมี 5 หน่วยเสียง ได้แก่ ai, ae, aẽ, ao และ au ดังตัวอย่าง

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
[ai]	[maiŋ]	maiŋ ‘เล่น’
	[nai?]	nai? ‘ขึ้น’
[ae]	[?ae]	?ae ‘น้ำ’
	[laeŋ]	laeŋ ‘อื่น’
[aẽ]	[kaẽ]	kaẽ ‘ตกปลา’
[ao]	[tao]	tao ‘ตาม’
	[saoh]	saoh ‘สมอ’
[au]	[bau]	bau ‘กลืน’
	[pũyau]	pũyau ‘เรือ’

2. ระบบไวยากรณ์

ลักษณะทางไวยากรณ์ภาษามลายูปาตานี สามารถแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) ไวยากรณ์ในระดับคำ และ 2) ไวยากรณ์ในระดับประโยค

2.1 ไวยากรณ์ในระดับคำ

ลักษณะคำในภาษามลายูปาตานี

โดยทั่วไป คำพื้นฐานในภาษามลายูปาตานี ส่วนใหญ่เป็นคำสองพยางค์ เช่นเดียวกับคำพื้นฐานในภาษาอื่นๆ ในตระกูลออสโตรนีเซียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
อาแย	‘ไก่อ’	กาเปาะ	‘ขวาน’
มาเซ็ง	‘เค็ม’	นามอ	‘ชื่อ’
ปือซา	‘โต’	แมยูอ	‘โต๊ะ’
ปือแก	‘ถั่ว’	รูเมะฮ	‘บ้าน’
นาตี	‘รอ’	ปานะฮ	‘ร้อน’

จากการที่คำพื้นฐานและคำโดยส่วนใหญ่ในภาษามลายูปาตานีเป็นคำสองพยางค์ คำพยางค์เดียว ที่เป็นคำภาษามลายูแท้ๆ จึงมีน้อยมาก อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบกับภาษามาลาเลเชียแล้ว คำพยางค์เดียวในภาษามลายูปาตานีมีมากกว่าในภาษามาลาเลเชีย เนื่องจากส่วนใหญ่เป็นคำลดรูปและคำยืม ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
มิง (ยืมจากคำว่า หมี่)	‘ก๋วยเตี๋ยว’
กู (ลดรูปจากคำว่า regu)	‘คู่’
โกะ (ยืมจากคำว่า cuk)	‘คุก’
กิ (ลดรูปจากคำว่า pergi)	‘ไป’
โบะ (ยืมจากคำว่า book)	‘สมุด’
แล (ลดรูปจากคำว่า helang)	‘เหยี่ยว’

คำสามพยางค์ ในภาษามลายูปาตานีมีปรากฏดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามลายู	ความหมาย
กือปีเยาะฮ	kupiah	'หมวกขาว'
ปือรา-อุ	perahu	'เรือ'
ซื่อมือและฮ	sembelih	'เชือด'
ตือรูแบ, ตูแบ	terbang	'บิน'
ตือรูเบะ	terbit	'ออก'

ปือรอเอะ (ยืมจากคำว่า อด โดยการเติมวิภัติปัจจัย ber + อด = ปือรอ + เอะ) 'อด'

คำพื้นฐานในภาษามลายูปาตานีที่มีมากกว่าสามพยางค์มีน้อยมาก และมักจะเป็นคำที่มีการเติมวิภัติปัจจัย

คำเติม หรือคำที่มีวิภัติปัจจัย (Affixation) คำเติมหรือคำที่มีวิภัติปัจจัยในภาษามลายูปาตานีมี 4 รูปแบบ ประกอบด้วย

- 1) หน่วยเติมหน้าหรืออุปสรรค (prefix)
- 2) หน่วยเติมกลางหรือระหว่างคำ (infix)
- 3) หน่วยเติมหลัง (suffix)
- 4) หน่วยเติมขอบหรือเติมหน้าและหลัง (confix)

1) หน่วยเติมหน้า หรือ อุปสรรค (Prefix) หน่วยเติมหน้าในภาษามลายูปาตานี ได้แก่ { pu- } (ปือ-), { puy- } (ปือร-), { buy- } (บือร-), { tuy- } (ตือร-), { mu- } (มีอ-) และ { su- } (ซื่อ-)

หน่วยเติมหน้า { pu- } (ปือ-) เป็นหน่วยเติมหน้าสำหรับสร้างคำนาม สามารถเติมหน้ารากคำที่เป็นคำกริยา และคำนาม โดย { pu- } มีหน่วยคำย่อย 6 คำ ได้แก่ / pu- /, / pum- /, /pun/ , /puŋ-/ , /puŋ-/ และ /pul-/

หน่วยเติมหน้า { puy- } (ปือร-) เป็นหน่วยเติมหน้าสำหรับสร้างคำกริยา สามารถเติมหน้ารากคำที่เป็นคำนาม คำกริยา และคำคุณศัพท์ โดย { puy- } มีรูปย่อยเป็น / pu- / และ / puy /

หน่วยเติมหน้า { buy- }

หน่วยเติมหน้า { tuy- } (ตือร-) เป็นหน่วยเติมหน้าสำหรับสร้างคำกริยา(ใหม่) เพื่อแสดงถึงการกระทำที่ไม่ได้ตั้งใจหรืออาการที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ ใช้เติมหน้าคำกริยา มีรูปย่อย เป็น / tu- / และ / tuy- /

หน่วยเติมหน้า { m๗- } (มี๗-) เป็นหน่วยเติมหน้าสำหรับสร้างคำกริยา(ใหม่) ใช้เติมหน้าคำนามและคำกริยา โดยมีรูปย่อย เป็น / m๗- /, / m๗m- /, / m๗n- /, / m๗n- /, / m๗n- / และ / m๗n๗- /

หน่วยเติมหน้า { s๗- } (ซ๗-) ใช้เติมหน้าคำลักษณะนาม เพื่อระบุจำนวน “หนึ่ง” ขึ้นของสิ่งนั้น อย่างไรก็ตามในปัจจุบันนี้หน่วยเติมหน้าดังกล่าวมีใช้กันน้อยมาก หน่วยเติมหน้าดังกล่าวจะถูกแทนที่ด้วยพยัญชนะเสียงยาว เช่น มือ๗ป๗ (ห๗ล๗ก๗ล๗ง), ต๗๗บ๗เล๗ (ฟ๗ล๗ก๗คว๗), ป๗๗ก๗๗เจ๗ซ๗ (ซ๗ก๗ก๗น) จะถูกแทนที่ด้วย 'น๗ป๗, 'บ๗เล๗ และ 'ก๗๗เจ๗ซ๗ เป็นต้น

2) หน่วยเติมกลาง (Infix)

หน่วยเติมกลางในภาษามลายูปัตตานีมีเพียงหน่วยเสียงเดียวคือ {-๗-} (สระอ๗+ ล+สระ) หน่วยเติมกลางนี้ไม่ Productive กล่าวคือ กระบวนการสร้างคำใหม่โดยใช้หน่วยเติมกลางนี้ไม่มีการใช้อีกต่อไปแล้ว ฉะนั้นในปัจจุบันนี้ผู้พูดใช้คำที่มีหน่วยเติมกลางในฐานะที่เป็นคำพื้นฐานคำหนึ่งเท่านั้น โดยตระหนักเลยว่ามีหน่วยเติมกลางอยู่ด้วย คำที่ใช้หน่วยเติมกลางมีเพียงไม่กี่คำเท่านั้น เช่น

ตุ๗ญ๗	=	ซ๗	→	ต๗๗ตุ๗ญ๗	=	อุป๗กร๗ณ๗ในการซ๗
ด๗เป๗ะ	=	ฝ๗๗เท๗	→	ต๗๗ด๗เป๗ะ	=	ร๗๗ย๗เท๗

3) หน่วยเติมหลัง (Suffix)

หน่วยเติมหลังในภาษามลายูปัตตานีมี 2 หน่วย ได้แก่ { -l } (อ๗) และ { -e } (แ๗)

- { -l } เป็นหน่วยเติมหลังที่มีใช้กันน้อยมากและไม่มีการสร้างคำใหม่ ด้วยการเติม { -l } ซึ่งที่พบมีคำที่ใช้ { -l } เพียงคำเดียว คือ แบ๗ก๗ / beʔki / ซึ่งมีที่มาจากรากคำภาษามลายูว่า บา-อะ “ดี” (ภาษามาเลเซีย baik) → บา-อะ + อ๗ → บา-อะ+ก๗ (baiki) → แบ๗ก๗ “ซ่อม” ส่วนหน่วยเติมหลัง { -e } ยังคงมีใช้กันมากและการสร้างคำใหม่ด้วยการเติมหน่วยหลังนี้ยังคงมีอยู่
- { -e } เป็นหน่วยคำที่ใช้สำหรับสร้างคำนาม มีหน่วยย่อยหลายรูป ได้แก่ / -pe /, / -te /, / -ke /, / -se /, / -he /, / -me /, / -ne /, / -n๗e /, / -we /, / -le /, / -ʔe /

รากคำ (คำกริยา)		คำใหม่ (คำนาม)	
ก๊ixa	= โม่	ก๊ixaแรรุ	= หินโม่แป้ง
กู๊โก	= ขุด	กู๊โกแรรุ	= กระต่ายขุดมะพร้าว
แกแจะ	= พุด	แกแจะแป	= คำพุด
บาละฮ	= ตอบโต้, ตอบแทน	บาละฮแซ	= ผลตอบสนอง

4) หน่วยเติมขนาน (Confix)

หน่วยเติมขนาน หมายถึง หน่วยคำที่มีการเติมคำเข้าไปทั้งส่วนหน้าและส่วนหลังของคำหลัก ซึ่งหน่วยคำขนานที่ใช้ในภาษามลายูปาตานีมีเพียงหน่วยเสียงเดียว คือ { kuu-e } เป็นหน่วยคำเติมที่ใช้ในการเปลี่ยนคำนามเป็นคำนามที่มีความหมายใหม่ หรือเปลี่ยนคำคุณศัพท์หรือคำกริยาแสดงสภาพเป็นคำนาม

รากคำ (คำนาม, คำคุณศัพท์, กริยาบอกสภาพ)		คำใหม่ (คำนาม)	
รายูอ	= ราชา	ก็อรายูอแอ	= ราชการ
อีก็อละฮ	= บริสุทธิ์ใจ	ก็อออีก็อละฮแซ	= ความบริสุทธิ์ใจ
ซ็อลามะ	= ปลอดภัย	ก็อซ็อลามะแต	= ความปลอดภัย

3) คำประสม (Compounding)

คำประสม เป็นคำที่เกิดจากการประสมคำแล้วมีความหมายใหม่เกิดขึ้น เช่น คำนามประสมกับคำนาม หรือคำนามประสมกับคำคุณศัพท์ ดังนี้

คำประสมแบบคำนาม + คำนาม

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย
อาเนาะ บาดู	batu kerikil	กรวด (ลูก + หิน)
กิปะฮ อางิง	kipas	พัดลม (ใบพัด + ลม)

คำประสมแบบคำนาม + คำคุณศัพท์

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย
ปาแป ฮีแต	papan hitam	กระดานดำ (ไม้แผ่น + สีดำ)
มาตอ บุดอ	mata buta	ตาบอด (ตา + บอด)

2.2 ลักษณะไวยากรณ์ ในระดับประโยค

2.2.1 ประโยคความเดียว (clause) แบ่งเป็น 3 รูปแบบ ได้แก่

● ประธาน + กริยา + กรรม

1. อาลี บาจอ ชูระ. (อาลี (ชื่อคน) + อ่าน + หนังสือ) 'อาลีอ่านหนังสือ'
2. อาเยะฮ บือลี บายู. (อาเยะฮ (พ่อ) + ซื้อ + เสื้อ) 'พ่อซื้อเสื้อ'

● ประธาน + กริยาที่ไม่ต้องมีกรรม

1. มีเนะฮ ญาณี. (มีเนะฮ (ชื่อคน) + ร้องเพลง) 'มีเนะฮร้องเพลง'
2. อาเดะ จีญา. (น้อง + ผีน) 'น้องผีน'

● ประธาน + กริยาแสดงสภาพ

1. ออแร ตีนอ ตู ยุงาเงะ. (คน + ผู้หญิง + นั้น + สวย) 'ผู้หญิงคนนั้นสวย'
2. คีอู อามอ มุดอ ลาเกี. (ครู + ฉัน + หนุ่ม + อยู่) 'ครูของฉันยังหนุ่มอยู่'

2.2.2) ประโยคหลายความ ได้แก่

1. อามิง บือลี ชูระ ตีองา โปะ.
(อามิง (ชื่อ) + ชื่อ + หนังสือ + และ + สมุด) 'อามิงซื้อหนังสือและสมุด'
2. บุเตาะ ตู โดะ 'บาจอ แก โดะ 'นูละฮ?
(เด็ก + นั้น + กำลัง + อ่าน + หรือ + กำลัง + เขียน) 'เด็กนั้นกำลังอ่านหรือกำลังเขียน'
3. แอเซาะ อาลี อาตาวอ อาเดะ ดียอ ก็อนอ มาริ ซินิง.
(พรุ่งนี้ + ชื่อคน + หรือ + น้อง + เขา + ต้อง + มา + ที่นี่) 'พรุ่งนี้อาลีหรือน้องเขาต้องมาที่นี่'

2.3 หมวดคำในภาษามลายูปาตานี

คำสรรพนาม (pronoun)

พจน์ \ บุรุษที่	บุรุษที่ 1	บุรุษที่ 2	บุรุษที่ 3
เอกพจน์	อากู อามอ ชายอ 'ตือกู	แดมอ	ดียว
พหูพจน์	กัตอ	ปูเวาะ แดมอ	ปูเวาะ ดียว

สรรพนามบุรุษที่ 1 เอกพจน์ ได้แก่ อากู , อามอ , ชายอ, 'ตือกู

อากู ใช้ในระหว่างเพื่อนๆที่สนิทกัน

อามอ เป็นสรรพนามที่ใช้กันทั่วไป

ชายอ เป็นสรรพนามที่สุภาพกว่า อากู และ อามอ มักจะใช้นั้นในหมู่ผู้ที่มีการศึกษา โดยเฉพาะการศึกษาทางศาสนา และผู้ที่สำเร็จการศึกษาจากประเทศมาเลเซีย บรูไน และ อินโดนีเซีย

'ตือกู เป็นสรรพนามบุรุษที่ 1 ที่สุภาพ เมื่อพูดคุยกับผู้ที่มีเชื้อสายอดีตเจ้าเมืองเก่า

สรรพนามบุรุษที่ 1 พหูพจน์ กัตอ

สรรพนามบุรุษที่ 2 เอกพจน์ แดมอ ส่วนพหูพจน์เดิม ปูเวาะ ข้างหน้า เป็น ปูเวาะ แดมอ (พวกคุณ)

สรรพนามบุรุษที่ 3 เอกพจน์ ดียอ ส่วนพหูพจน์ เดิม ปูเวยะ ช้างหน้า เป็น ปูเวยะดียว (พวกเขา)

คำชี้เฉพาะ (Demonstrative)

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
ตู	itu	'นั่น'
นิง	ini	'นี่'
นุง	nun	'โน้น'
'ซี้ตู	di situ	'ที่นั่น'
'ซีนิง	di sini	'ที่นี่'
'ซานอ	di sana	'ที่โน้น'
'เดะนุง	di nun	'ที่โน้น'

คำบุพบท (preposition)

- -ดี (ที่) บอกตำแหน่งที่เหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่งเกิดขึ้น ไม่ได้บอกทิศทางการเคลื่อนที่
- -กือ, กอ (ยัง, สู, แก) เป็นการอ้างอิงถึงทิศทางที่มุ่งสู่
- -ดารี (จาก) เป็นการอ้างอิงถึงตำแหน่งเดิม
- -ดืองา (ด้วย, กับ, โดย)

คำสันธาน (conjunction) ได้แก่

- -ซือบะ, กือรานอ (เพราะ, เนื่องจาก)
- -ตาปี (แต่)
- -ซือปายอ (เพื่อ)
- -มื่อแลแก (นอกจาก)

คำกริยา (verb)

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
ปือแก	pegang	'ถือ'
ซือมื่อและฮ	senbelih	'เชือด'
กาเซฮ	kasih	'รัก'
ซือลีมุ	selimut	'ห่ม'

คำกริยาช่วย (auxiliary verb) ได้แก่

- -เนาะ (จะ)

- -เดอะฮ (แล้ว)
- -ตือเงาะฮ โตะ (....กำลัง.....อยู่)
- -บารู (เพิ่งจะ)

ภาคผนวก ค

ความแตกต่างระหว่างภาษามลายูปาดานีและภาษาไทย

เป็นข้อมูลเปรียบเทียบเพื่อแสดงถึงลักษณะในภาษามลายูปาดานีที่เหมือนหรือสอดคล้องกับภาษาไทย และลักษณะที่แสดงความแตกต่าง เช่น ลักษณะภาษาที่มีในภาษาไทยแต่ไม่ปรากฏในภาษามลายูปาดานี ซึ่งความแตกต่างดังกล่าวทำให้เด็กมีปัญหาในการสื่อสารด้วยภาษาไทย

ข้อมูลความแตกต่างทางภาษาดังกล่าวมีความสำคัญในการฝึกอบรมครูผู้สอนภาษาไทยในพื้นที่ (รวมทั้งครูเจ้าของภาษา) เพื่อให้มีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับต้นทุนทางภาษาของเด็กนักเรียนในพื้นที่ และรับรู้ถึงสาเหตุของการใช้ภาษาไทยที่ผิดพลาดของเด็กในพื้นที่ เพื่อที่จะแก้ไขปัญหาการใช้ภาษาผิดพลาดได้อย่างตรงจุด นอกจากนี้ยังเป็นข้อมูลในการจัดทำแบบเรียนและสื่อประกอบการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงระหว่าง 2 ภาษา โดยรายละเอียดความแตกต่างของลักษณะภาษามลายูปาดานีและภาษาไทย มีดังต่อไปนี้

1.ระบบเสียงพยัญชนะ

หน่วยเสียงพยัญชนะต้นและพยัญชนะท้ายของภาษามลายูมีความแตกต่างจากภาษาไทย โดยภาษามลายูปาดานีมีหน่วยเสียงพยัญชนะต้น 30 หน่วยเสียง มากกว่าภาษาไทยซึ่งมีหน่วยเสียงพยัญชนะ 21 หน่วยเสียง (แต่มีอักษรที่ใช้เป็นพยัญชนะมากถึง 44 รูป โดยอักษรในภาษามลายูมี 30 รูป) แต่ในหน่วยเสียงพยัญชนะท้ายภาษามลายูมีเพียง 3 หน่วยเสียง น้อยกว่าภาษาไทยซึ่งมีหน่วยเสียงพยัญชนะท้ายมากถึง 8 หน่วยเสียง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1.1) หน่วยเสียงพยัญชนะต้น

- เสียงที่เหมือนกันมี 21 หน่วยเสียง ได้แก่

/p/ <ป>	/t/ <ต>	/c/ <จ>	/k/ <ก>	/ʔ/ <อ>	/p ^h / <พ>
/t ^h / <ท>	/c ^h / <ช>	/k ^h / <ค>	/b/ <บ>	/d/ <ด>	/m/ <ม>
/n/ <น>	/ŋ/ <ง>	/f/ <ฟ>	/s/ <ส>	/h/ <ฮ>	/r/ <ร>
/l/ <ล>	/w/ <ว>	/y/ <ย>			

- เสียงที่ต่างกัน มี 9 หน่วยเสียง ซึ่งพบในภาษามลายูปาดานีแต่ไม่มีในภาษาไทย ได้แก่

/ɟ/ <ก>	/ɟ̞/ <ย>	/z/ <ซ>	/ɣ/ <ร>	/ɟ̞/ <ญ>
/m ^b / <ม>	/n ^d / <น>	/ɟ̞ ^{ɟ̞} / <ญ>	/ŋ ^{ɟ̞} / <ง>	

อย่างไรก็ตามแม้ว่าหน่วยเสียงที่ต่างกันจะมีเพียง 9 หน่วยเสียงและพบในภาษามลายูปาดานีมากกว่า แต่แท้จริงแล้วรูปอักษรที่ใช้ในภาษาไทยมีจำนวนมากกว่าเป็นจำนวน 19 รูป (ดังปรากฏในตารางด้านล่าง) และด้วยจำนวนรูปหรืออักษรที่มากกว่าเสียงนี้เองจึงเป็นปัญหาในการอ่าน-เขียนสำหรับเด็กที่ไม่ได้พูด

ภาษาไทยเป็นภาษาที่ 1 เนื่องจากจำเป็นต้องอาศัยความพยายามในการทำความเข้าใจสัมพันธ์กับการเลือก
อักษรที่จะใช้เขียน

ตารางแสดงระบบอักษรไทยในภาษาไทย และ ภาษามลายูปาตานี (โดยใช้อักษรไทย)

สัทอักษรสากล (IPA)	ภาษาไทย	ภาษามลายูปาตานี (อักษรไทย)
หน่วยเสียงพยัญชนะต้นที่เหมือนกันในภาษาไทย และภาษามลายูปาตานี	p	ป
	t	ต ฏ
	c	จ
	k	ก
	ʔ	อ
	p ^h	พ ฝ
	t ^h	ท ฐ ฏ ฑ ฒ
	c ^h	ช ฌ ฦ
	k ^h	ค ฆ ฦ
	b	บ
	d	ด ฎ
	m	ม
	n	น ฦ
	ɲ	ง
	f	ฟ
	s	ซ ศ ษ ส
	h	ฮ
	r	ร
	l	ล
	w	ว
	y	ย ฦ
หน่วยเสียงที่แตกต่างกัน : พบในภาษามลายูปาตานีแต่ไม่มีในภาษาไทย	ɣ	-
	ʃ	-
	ɟ	-
	z	-
	ʎ	-
	m ^b	-
	n ^d	-
	ɲ ^ʃ	-

ตัวอักษรสากล (IPA)	ภาษาไทย	ภาษามลายูปาตานี (อักษรไทย)
ŋ	-	ง

1.2) หน่วยเสียงพยัญชนะท้าย

- เสียงพยัญชนะท้ายที่เหมือนกันทั้งในภาษาไทยและภาษามลายูปาตานีมี 2 หน่วยเสียง 1 รูป ได้แก่เสียง /-ŋ/ <-ง> และ เสียงกัก /-ʔ/ <ไม่มีรูปปรากฏ> เช่น

ภาษามลายูปาตานี			ภาษาไทย	
กาเม็ง	/kameŋ/	‘แพะ’	หาง	/ha:ŋ/
ตือปง	/tu:pŋ/	‘ขนม’	จิง	/coŋ/
ซื่อดะ	/sudaʔ/	‘อร้อย’	มะระ	/maʔraʔ/
ดาปะ	/dapaʔ/	‘ได้รับ’	(พบ) ปะ	/paʔ/

- เสียงพยัญชนะท้ายที่มีเฉพาะในภาษามลายูปาตานี มี 1 หน่วยเสียง ได้แก่ /-h/ <-ฮ> เช่น

ลือเตะฮ	/lutteh/	‘เหนื่อย’
กาเซะฮ	/kaseh/	‘รัก’
ปานะฮ	/panah/	‘ร้อน’

- เสียงพยัญชนะท้ายที่มีเฉพาะในภาษาไทยและไม่มีในภาษามลายูปาตานี มี 7 หน่วยเสียง ได้แก่ /-p/ <บ>, /-k/ <ก>, /-t/ <ด>, /-m/ <ม>, /-n/ <น>, /-y/ <-ย> และ /-w/ <-ว> เช่น

แมกก	เสียง /-k/ <ก>	เป็นตัวสะกด	เช่น	รัก มาก
แมกต	เสียง /-t/ <ด>	เป็นตัวสะกด	เช่น	มด ดีด
แมกบ	เสียง /-p/ <บ>	เป็นตัวสะกด	เช่น	ลาบ จับ
แมกก	เสียง /-ŋ/ <ง>	เป็นตัวสะกด	เช่น	ยุ่ง ลิง
แมกน	เสียง /-n/ <น>	เป็นตัวสะกด	เช่น	คาน กิน
แมกม	เสียง /-m/ <ม>	เป็นตัวสะกด	เช่น	ลม เจิม
แมกย	เสียง /-y/ <ย>	เป็นตัวสะกด	เช่น	ยาย สวย
แมกว	เสียง /-w/ <ว>	เป็นตัวสะกด	เช่น	ข้าว หนาว

(แมกก หรือหน่วยเสียง /ŋ/ <-ง> มีในภาษาไทยแต่เป็นเสียงที่ซ้ำกับพยัญชนะท้ายของภาษามลายูดังที่กล่าวไว้แล้ว)

นอกจากนี้ พยัญชนะท้ายในภาษาไทยมาตราแม่กก แม่กด แม่กบ และแม่กน ยังใช้อักษรหลายตัวในการเขียนตัวสะกด หรือที่เรียกว่า “ตัวสะกดไม่ตรงมาตรา” ได้แก่ แม่กก เสียง /-k/ นอกจากใช้อักษร (ก) ยังใช้อักษร (ข ค ฌ) เช่นในคำว่า สุข นาค เมฆ

แม่กด เสียง /-t/ นอกจากใช้อักษร (ด) ยังใช้อักษร (จ ช ซ ฏ ฐ ท ฒ ต ถ ท ธ ศ ษ ส) เช่นในคำ เสด็จ ราช คิษณภูมิ รัฐบาล อนุญาต ทาส ประกาศ เป็นต้น

แม่กบ เสียง /-p/ นอกจากใช้อักษร (บ) ยังใช้อักษร (ป ภ พ ฟ) เช่นในคำ บาป ลาก ภาพ กราฟ เป็นต้น

แม่กน เสียง /-n/ นอกจากจะใช้อักษร (น) สะกดแล้วยังใช้อักษร (ณ ญ ร ล ฬ) เช่นคำว่า บริเวณ เชิญ อาหาร กาล ภาพ เป็นต้น

ลักษณะการใช้พยัญชนะสะกดไม่ตรงตามมาตราเหล่านี้มักเป็นคำยืมมาจากภาษาอื่น เช่น ภาษาเขมร ภาษาบาลี สันสกฤต และภาษาอังกฤษ เป็นต้น

จากข้อมูลที่ได้นำเสนอเกี่ยวกับหน่วยเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปาตานีและภาษาไทยข้างต้น แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างในแง่ของจำนวนพยัญชนะท้ายของภาษามลายูปาตานีซึ่งมีเพียง 3 เสียง ได้แก่ เสียง [h] ฮ, [ŋ] ง และ [ʔ] ซึ่งในภาษาไทยนั้นมีเสียงพยัญชนะท้ายจำนวน 8 เสียง ได้แก่ เสียง [k] ก, [d] ด, [p] บ, [ŋ] ง, [n] น, [m] ม, [j] ย และ [w] ว

ด้วยข้อจำกัดของเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปาตานี จึงมีอิทธิพลต่อการออกเสียงพยัญชนะท้ายของภาษาไทย และนับเป็นปัญหาสำคัญหนึ่งเกี่ยวกับการใช้ภาษาคนในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

2. ระบบเสียงสระ

หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานี มีทั้งสิ้น 17 หน่วยเสียง แบ่งเป็น 1) หน่วยเสียงสระเดี่ยว 12 หน่วยเสียง และ 2) หน่วยเสียงสระเรียง 5 หน่วยเสียง ส่วนเสียงสระในภาษาไทยมีทั้งหมด 21 หน่วยเสียง เป็นสระเดี่ยว 18 เสียง (สระเดี่ยวเสียงสั้น 9 เสียง สระเดี่ยวเสียงยาว 9 เสียง) และสระประสม 3 เสียง

2.1) หน่วยเสียงสระเดี่ยว

- เสียงสระเดี่ยวในภาษามลายูปาตานีที่เหมือนกับภาษาไทย พบ 8 หน่วยเสียง โดยสระในภาษามลายูปาตานีไม่มีความแตกต่างด้านความสั้น-ยาว ดังนั้นจึงใช้สัทอักษรเพียงตัวเดียวในการถ่ายทอดเสียงสระภาษาไทยที่มีสระเสียงสั้นและสระเสียงยาว ดังนี้

/i/ <อิ, อี>	/e/ <เอะ, เอ>	/ɛ/ <แอะ, แอ>
/a/ <อะ, อา>	/ɔ/ <เอะ, ออ>	/o/ <โอะ, โอ>
/u/ <อุ, อู>	/ɯ/ <อี, อือ>	

- เสียงสระเดี่ยวในภาษามลายูปาตานีที่มีเฉพาะในภาษามลายู (ไม่มีในภาษาไทย) พบ 4 หน่วยเสียง คือ หน่วยเสียงสระเดี่ยวนาสิก (โดยใช้สัญลักษณ์พิเศษ ~ ‘ตัวหนอน’ เขียนแทนเสียงนาสิกโดยวางอยู่บนตัวสระ) ดังนี้ /ẽ/ <แเอ๊ะ, แเอ>, /ã/ <อ๊ะ, อ้า>, /ĩ/ <เ้าะ, อือ> และ /ĩ̃/ <อึ, อึ>
- เสียงสระเดี่ยวที่ไม่มีในภาษามลายูปาตานี ได้แก่ หน่วยเสียงสระ อ <เออะ, เอ>

2.2) หน่วยเสียงสระประสม

- เสียงสระประสมมีเฉพาะในภาษาไทย มี 3 หน่วยเสียง ได้แก่ เสียง /ia/ <เอีย>, /ua/ <เอือ> และ /ua/ <อ้าว>

2.3) หน่วยเสียงสระเรียง

- เสียงสระเรียงมีเฉพาะในภาษามลายูปาตานี ภาษามลายูปาตานีไม่มีสระผสมแต่มีสระเรียงกล่าวคือ สระสองเสียงปรากฏเรียงต่อเนื่องกันไปโดยจะออกเสียงสระแต่ละเสียงอย่างสมบูรณ์ สระเรียงในภาษามลายูปาตานีมี 5 หน่วยเสียง ได้แก่ /ai/ /ae/ /aẽ/ /au/ และ /ao/ ดังตัวอย่าง

สระเรียง	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
/ai/ <อา-อิ>	/ main̩ / <มา-อิง>	‘เล่น’
/ae/ <อา-เอ>	/ ʔae / <อา-เอ>	‘น้ำ’
/aẽ/ <อา-แเอ>	/ kaẽ / <กา-แเอ>	‘ตกปลา’
/ao/ <อา-โอ>	/ tao / <ตา-โอ>	‘ตาม’
/au/ <อา-อู>	/ bau / <บา-อู>	‘กลืน’

3. ระบบเสียงวรรณยุกต์

ภาษามลายูปาตานีเป็นภาษาที่ไม่มีระดับเสียงวรรณยุกต์จึงแตกต่างจากในภาษาไทย ซึ่งเป็นภาษาที่มีเสียงวรรณยุกต์ (tone) หรือใช้ระดับเสียงสูง-ต่ำ ในการจำแนกความหมายของคำ

3.1) เครื่องหมายวรรณยุกต์ เครื่องหมายแทนเสียงวรรณยุกต์ในภาษาไทยมีทั้งหมด 5 เสียง โดยมีรูปเขียนแทนเสียงวรรณยุกต์จำนวน 4 รูป ดังนี้

ไม้เอก	< ˊ >	แทนเสียงเอกหรือเสียงต่ำ
ไม้โท	< ˋ >	แทนเสียงโทหรือเสียงสูง-ตก
ไม้ตรี	< ˊˊ >	แทนเสียงตรีหรือเสียงสูง
ไม้จัตวา	< ˋˋ >	แทนเสียงจัตวาหรือเสียงตก-สูง

และไม่ใช้สัญลักษณ์ใดๆ สำหรับเสียงสามัญ ทั้งนี้เครื่องหมายวรรณยุกต์อาจผันเสียงไม่ตรงกับรูปวรรณยุกต์เสมอไป ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบของเสียงพยัญชนะต้น เสียงสระ และเสียงพยัญชนะท้ายของแต่ละพยางค์ด้วย

3.2) กลุ่มอักษร กลุ่มอักษรในภาษาไทยที่ทำหน้าที่เป็นพยัญชนะต้น สามารถแบ่งตามลักษณะการผันเสียงวรรณยุกต์ออกเป็น 3 หมู่ ได้แก่ อักษรกลาง อักษรสูง และอักษรต่ำ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

อักษรกลาง ประกอบด้วยอักษร 9 ตัว คือ ก จ ด ฎ ต ฏ บ ป อ โดยผันเสียงเป็นเสียงสามัญ ผันได้ครบ 5 เสียงตามรูปวรรณยุกต์ เช่น กา ก่า ก้า ก๋า กัว ปู ปู่ ปุ๊ ปุ๋ ปุ๊

สามัญ	เอก	โท	ตรี	จัตวา
กา	ก่า	ก้า	ก๋า	ก๋า
ปู	ปู่	ปุ๊	ปุ๋	ปุ๊

อักษรสูง ประกอบด้วยอักษร 11 ตัว คือ ข ฉ ฐ ฬ ศ ษ ห โดยผันเสียงเป็นเสียงจัตวา ผันด้วยวรรณยุกต์เอกเป็นเสียงเอก ผันด้วยวรรณยุกต์โทเป็นเสียงโท เช่น เสือ เสือ เสือ

สามัญ	เอก	โท	ตรี	จัตวา
-	ข้า	ข้า	-	ชา
-	เสือ	เสือ	-	เสือ

อักษรต่ำ ประกอบด้วยอักษร 24 ตัว คือ ค ค ฆ ง ช ฉ ซ ท ฑ ฒ ฒ ฌ ญ ฎ ฏ ฐ ฑ ฒ ฌ ญ ฎ ฏ ฐ ฑ ฒ ฌ ญ โดยผันเสียงเป็นเสียงสามัญ ผันด้วยวรรณยุกต์เอกเป็นเสียงโท ผันด้วยวรรณยุกต์โทเป็นเสียงตรี เช่น ค่า ค่า ค่า เทา เทา เท้า

สามัญ	เอก	โท	ตรี	จัตวา
ค่า	-	ค่า	ค่า	-
เทา	-	เท้า	เท้า	-

3.3) คำเป็นและคำตาย ใช้เรียกคำหรือพยางค์ที่มีอิทธิพลของเสียงตัวสะกดและเสียงสระสั้น-ยาว ซึ่งต่างมีผลต่อการผันเสียงวรรณยุกต์ในแต่ละพยางค์หรือคำ มีรายละเอียดดังนี้

คำเป็น ใช้เรียกพยางค์หรือคำที่ประกอบด้วยสระเสียงยาวไม่มีตัวสะกด (แม่ ก.กา) หรือคำที่ประกอบด้วยสระเสียงสั้น-ยาวและมีตัวสะกดแม่กง กน กม เกย และ เกว

คำตาย ใช้เรียกพยางค์หรือคำที่ประกอบด้วยสระเสียงสั้นไม่มีตัวสะกด หรือคำที่ประกอบด้วยสระเสียงสั้น-ยาวและมีตัวสะกดแม่ก กด และ กบ

จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นได้ว่าเงื่อนไขหรือบริบทเกี่ยวกับการผันเสียงวรรณยุกต์ หรือการเลือกใช้เครื่องหมายวรรณยุกต์ในภาษาไทยมีความซับซ้อน ซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามบริบทที่เข้ามาประกอบ ดังตารางที่ปรากฏต่อไปนี้

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการออกเสียงวรรณยุกต์	คำเป็น สระเสียงยาว ไม่มีตัวสะกด หรือสระเสียงยาวและเสียงสั้นที่มีตัวสะกด -ง, -น, -ม, -ย, ว	คำตาย สระเสียงยาว มีตัวสะกด -ก, -ด, -บ	คำตาย สระเสียงสั้น ไม่มีตัวสะกด หรือ มีตัวสะกด -ก, -ด, -บ	คำที่มีเครื่องหมายวรรณยุกต์กำกับ			
				.	◌ั	◌็	◌ุ
กลุ่มอักษร							
<u>อักษรสูง</u> มี 11 ตัว คือ ข ฉ ถ ฐ ผ ฝ ส ศ ช ห	เสียงจัตวา	เสียงเอก	เสียงเอก	เสียงเอก	เสียงโท	-	-
<u>อักษรกลาง</u> มี 9 ตัว คือ ก จ ด ฎ ต ฏ บ ป อ	เสียงสามัญ	เสียงเอก	เสียงเอก	เสียงเอก	เสียงโท	เสียงตรี	เสียงจัตวา
<u>อักษรต่ำ</u> มี 24 ตัว คือ ค ฅ ง ข ณ ซ พ ท ฑ ธ น ณ พ ภ ฟ ม ย ญ ร ล พ ว ฮ	เสียงสามัญ	เสียงโท	เสียงตรี	เสียงโท	เสียงตรี	-	-

ทั้งนี้ผู้ที่ป็นเจ้าของภาษาไทยหรือผู้ที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่จะไมู้สึกถึงความซับซ้อนดังกล่าว แต่สำหรับชาวต่างชาติหรือชนกลุ่มชาติพันธุ์ที่ไม่ได้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแรกส่วนใหญ่มักเกิดความสับสน ออกเสียงผิดพลาด และในการเขียนมักเลือกใช้เครื่องหมายวรรณยุกต์หรือพยัญชนะต้นผิดกลุ่มอักษรเสมอ เช่นเดียวกันกับเยาวชนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

ภาคผนวก ง

ความแตกต่างระหว่างภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลย์

ภาษามลายูปาตานีมีความแตกต่างจากภาษามาลาเลย์ซึ่งเป็นภาษามลายูมาตรฐานอย่างมาก เนื่องจากภาษามลายูปาตานีเป็นภาษาพูด ไม่เคยมีการบันทึกหรือเขียนโดยใช้ระบบของภาษามลายูปาตานีเอง แต่บันทึกโดยใช้ระบบตัวเขียนของภาษามาลาเลย์ ซึ่งมีความแตกต่างกันอย่างชัดเจน ทำให้ชาวไทยมุสลิมในภาคใต้พูดและเขียนไม่เหมือนกัน ภาษามลายูปาตานีเรียก ‘โก’ ว่า อาแย หรือฮาแย แต่เขียนด้วยระบบของภาษามาลาเลย์ว่า ‘ayam’ (อายำ) ลักษณะเช่นนี้ทำให้เกิดความสับสนในการใช้ภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อจำเป็นจะต้องใช้ภาษาเขียน และหากลักษณะเช่นนี้ดำเนินต่อไป ภาษามลายูปาตานีซึ่งเป็นภาษาพูดที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา อีกทั้งไม่มีระบบตัวเขียนเป็นของตนเองและไม่มีการบันทึกเรื่องราวต่างๆ โดยใช้ระบบภาษาของตนเอง จึงอาจเสื่อมและสูญหายไปในอนาคต

ความแตกต่างหรือช่องว่างระหว่างภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลย์ยิ่งเพิ่มระยะห่างมากขึ้นเรื่อยๆ และสามารถแสดงให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงได้ดังตาราง

ตารางแสดงช่องว่างทางภาษาระหว่างภาษามาลาเลย์และภาษามลายูปาตานี

ความหมาย	ภาษา มาเลเซีย	การเปลี่ยนแปลง 1	การเปลี่ยนแปลง 2	การเปลี่ยนแปลง 3	ภาษามลายู ปาตานี
ใคร	siapa	ชียาปอ ดียอ ‘ใคร เขา’	ซาปอ ดียอ	ปือดียอ	ปียอ
อะไร	apa	มูกอ อาปอ ‘สิ่งของ อะไร’	-	บือกาปอ	‘กาปอ
เตาสุบ	hemusan	ฮุมยฺแซ	-	-	‘มูแซ
ดอนมะเตือ	paka ara	ปากา อารอ	-	ปือการูอ	‘การูอ

จากปัญหาดังกล่าว การศึกษาลักษณะภาษามลายูปาตานี และการศึกษาความแตกต่างระหว่างภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลย์จึงมีความสำคัญ เพื่อชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างภาษา อันจะนำไปสู่การพัฒนา ระบบตัวเขียนของภาษามลายูปาตานีของตนเอง เพื่อใช้ในการศึกษาและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในพื้นที่จังหวัดภาคใต้ต่อไป

การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างภาษามลายูปาตานีกับภาษามาลาเลย์ สามารถแบ่งเป็น 4 ส่วน ดังนี้

- 1) เปรียบเทียบหน่วยเสียงพยัญชนะ

- 2) เปรียบเทียบหน่วยเสียงสระ
- 3) เปรียบเทียบคำยืม
- 4) เปรียบเทียบระบบความหมาย

1) เปรียบเทียบหน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปัตตานีและภาษามาลาเลเชีย

1.1 หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปัตตานี มีจำนวนทั้งสิ้น 30 หน่วยเสียง ทั้งนี้มี 4 หน่วยเสียงที่ยืมมาจากภาษาไทย ได้แก่ (p^h) (t^h) (c^h) และ (k^h) และอีก 2 หน่วยเสียงยืมมาจากภาษาอาหรับ ภาษามาลาเลเชีย และภาษาอังกฤษ คือ (f) และ (z) ดังปรากฏในตาราง

ประเภทเสียง		ตำแหน่งเสียง					
		ริมฝีปาก	ฟัน ริมฝีปาก	ปุ่มเหงือก	เพดานแข็ง	เพดานอ่อน	กล่อง เสียง
เสียงหยุด	อโฆษะ	p		t	c	k	?
	ไม่พ่นลม						
เสียงหยุด	อโฆษะ	(p ^h)		(t ^h)	(c ^h)	(k ^h)	
	พ่นลม						
เสียงหยุด	โฆษะ	b		d	ɟ	ɡ	
เสียงเสียด แทรก	อโฆษะ		(f)	s			h
	โฆษะ			(z)		ʁ	
เสียงข้างลิ้น				l			
นาสิก		m		n	ɲ	ŋ	
กึ่งนาสิก		m ^b		n ^d	ɲ ^ɟ	ŋ ^ɡ	
ลิ้นร่ว				r			
อัมสระ		w			y		

1.2 หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามาลาเลเชีย หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามาลาเลเชียมีน้อยกว่าในภาษามลายูปัตตานี โดยมีจำนวนทั้งสิ้น 24 หน่วยเสียง โดยมีเสียงที่ยืมมาจากภาษาอื่น 5 หน่วยเสียง (ในวงเล็บ) ดังปรากฏในตาราง

ประเภทเสียง		ตำแหน่งเสียง					
		ริมฝีปาก	ฟัน ริมฝีปาก	ปุ่มเหงือก	เพดานแข็ง	เพดานอ่อน	กล่องเสียง
เสียงหยุด	อโฆษะ	p		t	c	k	ʔ
	ไม่พ่นลม						
เสียงหยุด โโฆษะ		b		d	ɟ	g	
เสียงเสียด แทรก	อโฆษะ		(f)	s		(x)	h
	โโฆษะ		(v)	(z)		(ɣ)	
เสียงข้างลิ้น				l			
นาสิก		m		n	ɲ	ŋ	
ลิ้นร่ว				r			
อัมสระ		w			y		

สัทอักษรสากล (IPA)		ภาษามลายูปาดานี (อักษรไทย)	ภาษามาลาเจีย (อักษรโรม)
หน่วยเสียงที่เหมือนกันทั้งในภาษามลายูปาดานี และภาษาไทย	k	ก	k
	ŋ	ง	ng
	c	จ	c
	s	ซ	s
	d	ด	d
	t	ต	t
	n	น	n
	b	บ	b
	p	ป	p
	m	ม	m
	y	ย	y
	r	ร	r
	l	ล	l
	w	ว	w
	ʔ	อ	a
h	ฮ	h	

สัทอักษรสากล (IPA)		ภาษามลายูปาตานี (อักษรไทย)	ภาษามาลาเซีย (อักษรโรมัน)
หน่วยเสียงภาษา มลายูปาตานีที่ เหมือนภาษาไทย แต่ ไม่มีในภาษา	f	ฟ	f
	p ^h	พ	-
	t ^h	ท	-
	c ^h	จ	-
หน่วยเสียงภาษามลายู ปาตานีที่เหมือนภาษา มาเลเซีย (แต่ไม่มีใน ภาษาไทย)	g	ก	g
	ɟ	ย	j
	ɲ	ญ	ny
	z	ซ	z
	ɣ	ร	gh
หน่วยเสียงภาษา มลายูปาตานีที่ต่าง จากภาษา มาเลเซียและ	m ^b	ม	-mb-
	n ^d	น	-nd-
	ɲ ^j	ญ	-nj-
	ŋ ^g	ง	-ngg-
หน่วยเสียงที่ไม่มี ในภาษามลายูปา ตานีแต่มีในภาษา มาเลเซีย	v	-	v
	x	-	x

เปรียบเทียบลักษณะหน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปาตานี ภาษามาลาเซีย และภาษาไทย

ก. หน่วยเสียงพยัญชนะต้น

1) หน่วยเสียงพยัญชนะที่เหมือนกันทั้งในภาษามลายูปาตานี ภาษามาลาเซีย และภาษาไทย

มี 15 หน่วยเสียง ได้แก่ เสียง

ก /k/ ง /ŋ/ จ /c/ ซ /s/ ด /d/ ต /t/
 น /n/ บ /b/ ป /p/, ม /m/, ย /y/, ร /r/,
 ล /l/ ว /w/ ฮ /h/

2) หน่วยเสียงในภาษามลายูปาตานีที่แตกต่างจากภาษาไทย มี 5 หน่วยเสียง ได้แก่ เสียง /g,

ɟ, ɲ, z และ ɣ/ (ลักษณะของเสียงต่างๆ ได้อธิบายไปแล้วในหัวข้อลักษณะภาษามลายูปาตานี)

3) หน่วยเสียงพยัญชนะที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะในภาษามลายูปาตานี ซึ่งไม่พบทั้งในภาษาไทยและภาษามาเลเซีย โดยส่วนใหญ่เป็นเสียงพยัญชนะกึ่งนาสิก มีลักษณะการออกเสียงควบรวมของเสียงพยัญชนะเสียงหยุด หรือเสียงกึ่งเสียดแทรก 2 เสียง ที่ใช้ฐานกรณ์และมีตำแหน่งเสียงเดียวกันหรือใกล้เคียงกัน โดยออกเสียงควบกันจนกลมกลืนเป็นเสียงเดียว ทั้งนี้เป็นเสียงที่ไม่ขึ้นจมูก มี 4 หน่วยเสียง ซึ่งได้แก่ ม [m^b], น [n^d], ญ [ŋ^ʷ] และ ง [ŋ^ʷ] (ลักษณะของเสียงต่างๆ ได้อธิบายไปแล้วในหัวข้อลักษณะภาษามลายูปาตานี)

ตัวอย่าง แสดงคู่เทียบเสียงพยัญชนะนาสิกกับพยัญชนะกึ่งนาสิก

ม – ม

พยัญชนะนาสิก ม			พยัญชนะกึ่งนาสิก ม		
ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย
กือแม	kemang	ไมยราบ	กือแม	kembang	บาน
กูแม	kuman	เชื้อโรค	กูแม	kumbang	แมลงภู่
ลีมา	limau	ส้ม	ลีมา	limbar	แกว่งมือ

น – น

พยัญชนะนาสิก น			พยัญชนะกึ่งนาสิก น		
ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย
กาแน	kanan	ขวา	กาแน	kandang	คอก
ปือแน	benang	ด้าย	ปือแน	bendang	นา

ง – ง

พยัญชนะนาสิก ง			พยัญชนะกึ่งนาสิก ง		
ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย	ความหมาย
ตุงา	tungau	ไร	ตุงา	tunggal	โตน, โดด (ว.)
ซ็องา	sengal	ปวด, เสียว	ซ็องา	senggau	(ไฟ) ลามเลีย

ญ- ญ

พยัญชนะนาสิก ญ			พยัญชนะกึ่งนาสิก ญ		
ภาษามลายู ปัตตานี	ภาษา มาเลเซีย	ความหมาย	ภาษามลายู ปัตตานี	ภาษา มาเลเซีย	ความหมาย
ปือญา	-	อ่อนล้า	ปือญา	benjar	ผลไม้ชนิดหนึ่ง
กือเญาะ	kenyak	ขยุกขยิก	กือเญาะ	kenjak	กริยาถีบตัวขึ้น ทางศรีษะ ใน ท่านอนหงาย

4) เสียงควบกล้ำในภาษามลายูปัตตานี ภาษามลายูปัตตานี และภาษามาลาเยเซียไม่มีเสียงพยัญชนะควบกล้ำไม่ว่าจะเป็นตำแหน่งพยัญชนะต้นหรือพยัญชนะท้าย แต่หากเป็นคำยืมจากภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่มีเสียงควบกล้ำ เมื่อใช้ในภาษามลายูปัตตานีแล้ว จะแทรกเสียงสระระหว่างเสียงพยัญชนะควบกล้ำนั้น ดังตัวอย่าง

ภาษาอังกฤษ	ภาษามาลาเยเซีย	ภาษามลายูปัตตานี	ภาษาไทย
gram	Gram	กือแร	กรัม
screw	Skru	ชือกือรู	สกรู
stocking	stoking	ชือตูเก็ง	ถุงเท้า
driver	drebar	ดือแรบา	คนขับรถ
stamp	Stem	ชือเต็ง	แสตมป์
spanner	spanar	ชือปานา	ประแจ
ภาษาไทย	ภาษามลายูปัตตานี		
ครู	คือรู		
ครองแครง	กือรือรง กือแร้ง		
(หมอ) ความ	(บอมอ) กูแคว		

5) พยัญชนะเสียงยาว พยัญชนะเสียงยาวในภาษามลายูปัตตานี หมายถึง เสียงพยัญชนะต้นที่ถูกยืดเสียงให้ยาวกว่าปกติ ลักษณะเช่นนี้จะปรากฏเฉพาะพยัญชนะต้นในคำลดรูปเท่านั้น (ระบบตัวเขียนภาษาไทยในที่นี้จะใช้เครื่องหมาย ' ไว้หน้าตัวพยัญชนะ เช่น 'บ)

ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาลายู
กระซิบ	'ปีจิ	berbisik
กะลา	'ปูรง	tempurung
แข่ง	แ่ตวะฮ	bertumba
เชื่อ	'จายอ	percaya

2.) เปรียบเทียบหน่วยเสียงสระ

2.1 หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานี

สระในภาษามลายูปาตานีแบ่งตามลักษณะเสียงได้ 2 ชนิด คือ สระธรรมดาและสระนาสิก โดยหน่วยเสียงสระธรรมดามี 8 หน่วยเสียง และสระนาสิกมี 4 หน่วยเสียง ทั้งนี้สระที่มีเสียงนาสิกจะปรากฏรูปสัญลักษณ์ ~ อยู่ด้านบน ดังตารางแสดงหน่วยเสียงสระเดี่ยวต่อไปนี้

ตารางแสดงหน่วยเสียงสระเดี่ยวในภาษามลายูปาตานี

ระดับลิ้น \ ส่วนของลิ้น	หน้า	กลาง	หลัง
สูง	i	u	u, ı
กึ่งสูง	e		o
กึ่งต่ำ	ε, ε̃		ω, ɔ̃
ต่ำ	a, ă		

นอกจากนี้สระในภาษามลายูปาตานีสามารถแบ่งตามโครงสร้างได้ 2 รูปแบบ คือสระเดี่ยว และสระเรียง ดังนี้

สระเดี่ยว ในภาษามลายูปาตานีมี 12 หน่วยเสียง โดยแบ่งเป็นสระเดี่ยวธรรมดา 8 หน่วยเสียง และสระเดี่ยวนาสิก 4 หน่วยเสียง ดังนี้

สระเดี่ยวธรรมดา มี 8 หน่วยเสียงได้แก่ i e ε u a o u ดังปรากฏในแผนภูมิแสดงตำแหน่งและในตัวอย่างคำต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
[i]	[kaki]	กาเกี 'ขา'
[e]	[?elo?]	เอโลละ 'สวย'
[ε]	[make]	มาแก 'กิน'
[a]	[lapa]	ลาปา 'หิว'

[ʋ]	[buʋyaʔ]	ปือระ	‘หนัก’
[ɔ]	[baco]	บาจอ	‘อ่าน’
[o]	[capo]	จาโป	‘รวม’
[u]	[ʔula]	อุลา	‘งู’

สระเดี่ยวนาสิก มี 4 หน่วยเสียง ได้แก่ ẽ, ă, ǝ, ʉ ดังปรากฏในคำต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี		ความหมาย
[ẽ]	[kʋpẽʔ]	กือแป๊ะ	‘บุบ’
[ă]	[kʋyʋkă]	กือรือก้า	‘ชวน’
[ǝ]	[kotǝʔ]	กอต๊ะ	‘ป้อมๆ’(ว.)
[ʉ]	[busʉʔ]	บูซึ	‘เหม็น’

สระเรียง

นอกจากสระเดี่ยวทั้ง 8 ชุดดังกล่าว ในภาษามลายูปาตานียังมีสระเรียงอีก 5 ชุด ซึ่งแตกต่างจากสระผสมในภาษาไทย โดยสระเรียง คือหน่วยเสียงสระ 2 เสียงที่อยู่ติดกัน และออกเสียงสระแต่ละเสียงอย่างเต็มที่ต่อเนื่องกันไป ไม่ต้องให้กลืนเป็นเสียงเดียวกันอย่างสระผสมในภาษาไทย สระเรียงในภาษามลายูปาตานี ได้แก่ [ai], [ae], [aẽ], [ao] และ [au] ดังปรากฏในคำต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามลายูปาตานี		ความหมาย
[ai]	[naiʔ]	นา-อิ	‘ขึ้น’
[ae]	[ʔae]	อา-เอ	‘น้ำ’
[aĩ]	[kaĩ]	กา-แอ	‘ตกปลา’
[ao]	[tao]	ตา-โอ	‘ตาม’
[au]	[bau]	บา-อู	‘กลืน’

2.3 หน่วยเสียงสระในภาษามาลาเลเชีย

หน่วยเสียงสระในภาษามาลาเลเชียสามารถจำแนกตามโครงสร้างได้ 3 รูปแบบ คือ สระเดี่ยว สระผสม และสระเรียง

สระเดี่ยว หน่วยเสียงสระเดี่ยวหรือสระแท้ในภาษามาลาเลเชียมี 6 หน่วยเสียง ซึ่งน้อยกว่าหน่วยเสียงสระเดี่ยวในภาษาไทยและภาษาลาญูถิ่นปาตานี ดังปรากฏในตารางข้างล่างนี้

ส่วนของลิ้น ระดับลิ้น	หน้า	กลาง	หลัง
สูง	i		u
กึ่งสูง	e	ə	o
กึ่งต่ำ			
ต่ำ	a		

สระผสม ภาษามาลาเลเชียมีหน่วยเสียงสระผสม 3 หน่วยเสียง ดังนี้ ai au oi ดังปรากฏในคำต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามาลาเลเชีย	ความหมาย
[ai]	pandai	‘เก่ง’
[au]	pulau	‘เกาะ’
[oi]	sepoi	‘ลมโชย’

สระเรียง หมายถึงสระตั้งแต่สองเสียงขึ้นไปปรากฏต่อเนื่องกัน มีการออกเสียงสระแต่ละตัวอย่างสมบูรณ์ สระเรียงในภาษามาลาเลเชียมี 6 ลักษณะ คือ ia iu ia au ui และ ua ดังปรากฏในคำดังต่อไปนี้

หน่วยเสียงสระ	ภาษามาลาเลเชีย	ความหมาย
[ia]	dia	‘เขา’
[iu]	tiup	‘ลมพัด’
[ai]	paip	‘ท่อประปา’
[au]	paus	‘ปลาวาฬ’
[ui]	juita	‘สวย’
[ua]	buaya	‘จระเข้’

การเรียงตัวของเสียงสระในลักษณะข้างต้นไม่มีปรากฏในภาษามลายูปาตานีและภาษาไทย โดยในภาษามลายูปาตานีจะมีสระเรียง 5 ชุด ดังได้กล่าวไปแล้วหัวข้อสระเรียงของภาษามลายูปาตานี

2.3 ระบบการเขียนหน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานี

การเขียนหน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานีโดยใช้ตัวอักษรไทย

หน่วยเสียงสระภาษามลายูปาตานี (IPA)		ภาษามลายูปาตานี อักษรไทย	ภาษามลายู อักษรโรมัน
สระเดี่ยว	a	-ะ / -า	a
	e	เ-ะ / เ-	e
	i	ิ / ี	i
	o	โ-ะ / โ-	o
	u	ู / ุ	u
	ɔ	เ-าะ / -อ	-
	ɛ	แ-ะ / แ-	-
	ʊ / ə	ึ , เ-อ	e
สระเรียง	ai	-า-ิ	ai
	ae	-า-เ-	-
	aɪ	-า-แ~	-
	au	-า-ู	au
	ao	-า-โ-	-

2.4 เปรียบเทียบลักษณะหน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานีและภาษามลายู

เสียงสระภาษามลายูปาตานีที่มีลักษณะเหมือนกับภาษามลายู มีจำนวน 5 หน่วยเสียง ได้แก่ /a//e//i//o//u/ ดังนี้

เสียงสระ / a / (-า)

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามลายู	ความหมาย
อาปี	api	'ไฟ'
อาดอ	ada	'มี'
มาตอ	mata	'ตา'

เสียงสระ / ʊ / (ึ , เ-อ)

ภาษามลายูปาตานี	ภาษามลายู	ความหมาย
ซีอเปะ	sepit	'แคบ'
กือแรตอ	kereta	'รถ'

เสียงสระ / i / (ี)

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
อีแก	ikan	'ปลา'
อีโกะ	ikut	'ตาม'

เสียงสระ / o / (โ)

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
ตูโปะฮ	tubuh	'ร่างกาย'
มาโกะ	mangkok	'ชาม'
บาโอะฮ	basuh	'ล้าง'

เสียงสระ / u / (ู)

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
อุเปะฮ	upah	'จ้าง'
อุลา	ular	'งู'
ปูเตะฮ	putih	'ขาว'

เสียงสระภาษามลายูปัตตานีที่ไม่มีในภาษามาลายู เสียงสระในภาษามลายูปัตตานีที่แตกต่างไปจากเสียงสระในภาษามาลายู มี 2 หน่วยเสียง ได้แก่ / e / (แ) และ / o / (โ) ดังปรากฏในคำภาษามลายูปัตตานีที่ได้ยกมาเป็นตัวอย่าง โดยได้แสดงคำที่มีความหมายเดียวกันในภาษามาลายูด้วยเพื่อเปรียบเทียบ

เสียงสระ / e / (แ)

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
มาแก	makan	'กิน'
ตูแล	tulang	'กระดูก'
อีแก	ikan	'ปลา'

เสียงสระ / o / (โ)

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลายู	ความหมาย
ซาฮ	saya	'ฉัน'
บิลอ	bila	'เมื่อไหร่'
ฮีนอ	hina	'ดูถูก'

การแปรของเสียงสระในภาษามลายูปาตานีและภาษามาเลเซีย เสียงสระในภาษามลายูปาตานีแตกต่างจากภาษามาเลเซียเนื่องจากมีพัฒนาการที่แตกต่างกันออกไป โดยมีการแปรของเสียงสระอย่างเป็นระบบ ดังนี้

1. / ai / - - - > / a / เสียงสระ / ai / ในภาษามาเลเซียจะแปรเป็นเสียงสระ / a / ในภาษามลายูปาตานี

ภาษามาเลเซีย	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
pakai	ปากา	‘สวม, ใส่’
pandai	ปาเนา	‘ฉลาด’
sampai	ซาปา	‘ถึง’

2. / au / - - - > / a / เสียงสระ / au / ในภาษามาเลเซียจะกลายเป็นเสียงสระ / a / ในภาษามลายูปาตานี

ภาษามาเลเซีย	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
pulau	ปูลา	‘เกาะ’
kerbau	กีอูบา	‘กระบือ’
pisau	ปีซา	‘เมฆ’

3. / oi / - - - > / o + h / เสียงสระ / oi / ของภาษามาเลเซีย จะกลายเป็นเสียง / o / แล้วตามด้วยเสียง h ในภาษามลายูปาตานี

ภาษามาเลเซีย	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
amboi	อาโมะฮ	‘แหม’ (คำอุทาน)
sepoi	ซีโอโปะฮ	‘เอื่อยๆ’ (ใช้แสดงอาการของลม)

ข้อสังเกตเกี่ยวกับเสียงสระในภาษามลายูปาตานีและภาษามาเลเซีย

1. เสียงสระในพยางค์เปิดจะออกเสียงยาวกว่าเสียงสระในพยางค์ปิดเล็กน้อย ทั้งนี้ยกเว้นเสียงสระ / o / ในภาษามาเลเซียและ / uu / ในภาษามลายูปาตานีที่ถึงแม้จะอยู่ในพยางค์เปิดก็ต้องออกเสียงสั้นด้วย จะสังเกตได้ว่าเสียงสระ / a / ในคำว่า makan นั้นมีความยาวต่างกัน [ma:kan]

2. ในภาษามลายูปาตานีและภาษามาเลเซีย เสียงสระที่อยู่หลังพยัญชนะนาสิกจะออกเสียงเป็นนาสิกด้วย เนื่องจากได้รับอิทธิพลความเป็นนาสิกจากเสียงพยัญชนะต้น เช่นเดียวกับ สระ a ในพยางค์แรกของคำว่า มาแก [mā̃kə], makan [mā̃kan] ซึ่งแปลว่า ‘กิน’

3. ลักษณะการลงเสียงหนักเบาหรือจังหวะ (stress) ในคำสองพยางค์จะมีการลงเสียงหนักที่พยัญชนะแรกของคำ ส่วนในการออกเสียงคำที่มากกว่าสองพยางค์ขึ้นไป จะเน้นพยางค์ท้ายของคำ

4. คำในภาษามลายูปาตานีบางคำมีการตัดคำจากภาษามาเลเซียให้สั้นลง โดยส่วนใหญ่ จะเลือกตัดพยางค์แรกของคำ และเปลี่ยนแปลงเสียงพยัญชนะและเสียงสระด้วย เช่น

ภาษามาเลเซีย	ภาษามลายูปาตานี	ความหมาย
memegang	ปือแก	'ถือ'
menanti	นาตี	'รอ'

3. การเปรียบเทียบคำยืมในภาษามลายูปาตานีและภาษามาเลเซีย

คำยืมในภาษามลายูปาตานีส่วนใหญ่จะเป็นคำยืมที่มาจากภาษาไทย เนื่องจากภาษาแวดล้อมในชีวิตประจำวันและสภาพสังคมล้วนเป็นภาษาไทย คำยืมส่วนใหญ่ในภาษามลายูปาตานีจึงเป็นภาษาไทยทั้งสิ้น ซึ่งคำยืมต่างๆ เหล่านั้นปรากฏเป็นคำยืมในภาษามาเลเซียเช่นกันแต่ไม่ได้ยืมจากภาษาไทยแต่เป็นคำยืมจากหลายๆ ภาษา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. คำยืมในภาษามลายูปาตานีจำนวนมากจะเป็นคำยืมจากภาษาไทย แต่คำยืมในภาษามาเลเซียจะเป็นคำที่ยืมจากภาษาอังกฤษ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ภาษาไทย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย
โทรทัศน์	โทราทะ	televisyen
โทรศัพท์มือถือ	โทรอะชะ มือถือ	telefon bimbit
ไฟฟ้า	อาปี ไฟฟ้า	api elektrik
จอด (รถ)	เจาะะ	parking

2. คำยืมบางคำในภาษามลายูปาตานียืมจากภาษาไทย แต่ในภาษามาเลเซียเป็นภาษาดั้งเดิม

ความหมาย	ภาษามลายูปาตานี	ภาษามาเลเซีย
ตู้เย็น	ตูเย็ง	peti sejuk
นายก	นาโยะ	perdana menteri
ผู้ใหญ่บ้าน	โตะ แนแบ	ketua kampung
คุก	โกะ	penjara
ยอม	'ยอม	mengaku

3. คำยืมบางคำในภาษามลายูปาตานียืมจากภาษาไทย แต่ในภาษามาเลเซียยืมจากภาษา

อาหรับ

ความหมาย	ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลาเเซีย
ผู้แทน	ปูแท้ง	wakil rakyat
บริษัท	บอริชะ	syarikat

4. คำยืมบางคำในภาษามลายูปัตตานีและภาษามาลาเเซียเป็นคำยืมที่มาจากภาษาอาหรับ เช่นเดียวกัน

ความหมาย	ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลาเเซีย
วิญญาณ	โรฮ	ruh
ตำรา	กิตะ	kitab
เยียมเยียน	แะซุเราะฮ	menziarahi
โหดเหี้ยม	ซอลัง	zalim

4. การเปรียบเทียบระบบความหมายของภาษามลายูปัตตานีและภาษามาลาเเซีย คำที่มีความหมายเหมือนกันและเขียนเหมือนกัน (ใกล้เคียง) กัน เช่น

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลาเเซีย	ความหมาย
ซีกอละฮ	sekolah	โรงเรียน
ติโด	tidur	นอน
ยาแล	jalan	ทาง, ถนน
มาแก	makan	กิน

คำที่มีความหมายเหมือนกัน แต่เขียนแตกต่างกัน เช่น

ภาษามลายูปัตตานี	ภาษามาลาเเซีย	ความหมาย
ซากา	gula	น้ำตาลทราย
กอลฮ	perlaha	ข้าๆ
ตือบูลิฮ	nakal	ชน
ตือรูเยาะ	menangis	ร้องไห้

คำที่มีความหมายแตกต่างกันแต่เขียนเหมือนกันหรือใกล้เคียงกัน เช่น

ภาษามาลาเเซีย	ภาษามลายูปัตตานี
bujang ‘โสด’	บูแย ‘หม้าย’
surat ‘จดหมาย’	ซูระ ‘หนังสือ’
betina ‘ตัวเมีย’	‘ตีนอ ‘ผู้หญิง/ตัวเมีย’ (ใช้กับคนและสัตว์)

คำเหล่านี้มีรากคำมาจากภาษามาลาเลเชียแต่เกิดการเปลี่ยนแปลงความหมายแตกต่างออกไป แต่ยังคงอยู่ในวงความหมายเดิม

ความแตกต่างด้านระบบความหมาย

เนื่องจากภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลเชียมีรากฐานมาจากตระกูลเดียวกัน ดังนั้นคำบางคำจึงมีความหมายเหมือนกัน แต่ด้วยระยะเวลาและวิวัฒนาการทางภาษาที่แตกต่างกัน ทำให้ความหมายของคำเปลี่ยนแปลงไปจากเดิม ดังตัวอย่าง เช่น

- **ความหมายเพิ่มขึ้น** เช่น คำว่า betina ในภาษามาลาเลเชียแปลว่า ‘ตัวเมีย’ ซึ่งใช้กับสัตว์ แต่เมื่อนำมาใช้ในภาษามลายูปาตานี ความหมายเพิ่มมากขึ้นเป็น ‘ตัวเมีย (ใช้กับสัตว์) และ ผู้หญิง (ใช้กับคน)’

- **ความหมายเปลี่ยนไปจากเดิม** เช่น คำว่า bujang ในภาษามาลาเลเชียแปลว่า ‘โสด’ ซึ่งแสดงสถานภาพของคนที่ยังไม่แต่งงาน แต่เมื่อนำมาใช้ในภาษามลายูปาตานี ออกเสียงเป็น บูแย ความหมายเปลี่ยนเป็น ‘หม้าย’ ซึ่งหมายถึงผู้ที่แต่งงานแล้วและคู่สมรสเสียชีวิต (ทั้งนี้คำว่าโสดในภาษามลายูปาตานีจะพูดว่ายังไม่แต่งงาน ส่วนคำว่า ‘หม้าย’ ในภาษามาลาเลเชีย คือ janda)

แม้ว่าภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลเชียจะมีรากฐานจากภาษาเดียวกัน แต่ด้วยวิวัฒนาการทางภาษาและอิทธิพลจากภาษาอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง ทำให้ลักษณะภาษามลายูปาตานีและภาษามาลาเลเชียมีความแตกต่างกัน ทั้งในเรื่องเสียงพยัญชนะ เสียงสระ ระบบไวยากรณ์ และระบบความหมาย อีกทั้งในภาษามลายูปาตานีได้ยืมเสียงและคำศัพท์ของภาษาไทยไปใช้มากขึ้น ในขณะที่ภาษามาลาเลเชียก็ยืมคำภาษาอังกฤษมาใช้มากขึ้นเช่นกัน ยิ่งทำให้เกิดช่องว่างระหว่างภาษามาลาเลเชียและภาษามลายูปาตานีมากขึ้นเรื่อยๆ และทำให้สื่อสารกันไม่เข้าใจหรือไม่มีประสิทธิภาพในการสื่อสาร ซึ่งลักษณะความแตกต่างทางภาษาดังกล่าวนี้นี้สอดคล้องกับผลสำรวจสถานการณ์ภาษาที่ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่ใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้มีทักษะทางภาษามาลาเลเซียน้อย หรืออาจกล่าวได้ว่าคนส่วนใหญ่ไม่เข้าใจและไม่ใช้ภาษามาลาเลเชียเพื่อการสื่อสารในชีวิตประจำวัน

ภาคผนวก จ

ขั้นตอนการพัฒนากระบบเขียนภาษามลายูปัตตานีด้วยอักษรไทย

ขั้นตอนที่ 1 ผลการศึกษาระบบโครงสร้างทั่วไปของภาษามลายูปัตตานี

1. คำพื้นฐานในภาษามลายูปัตตานีส่วนใหญ่เป็นคำ 2 พยางค์ (di-syllabic base words) เช่นเดียวกับคำพื้นฐานของภาษาอื่นๆ ในตระกูลภาษาออสโตรเนเซียน ตัวอย่างเช่น นาซี ‘ข้าว’, มาแก ‘กิน’, ดูวิ ‘เงิน’ เป็นต้น

2. ภาษามลายูปัตตานีเป็นภาษาที่ไม่มีเสียงวรรณยุกต์ การเน้นเสียงหนัก – เบา (stress) ไม่ใช่ลักษณะสำคัญของภาษานี้ กล่าวคือ การออกเสียงเน้นหนักที่พยางค์ใดก็ตาม ไม่ทำให้ความหมายของคำนั้นเปลี่ยนแปลง

3. ภาษามลายูปัตตานีมีพยัญชนะเสียงยาว หรือการยืดเสียงพยัญชนะต้นของคำ ซึ่งทำให้ความหมายเปลี่ยนแปลง นับเป็นเอกลักษณ์พิเศษของภาษานี้ ซึ่งลักษณะเช่นนี้เกิดจากการลดรูปคำให้เหลือจำนวนพยางค์น้อยลง ส่วนใหญ่จะเป็นการลดหน่วยเติมหน้าคำ (อุปสรรค) ตัวอย่างเช่น

ติ้อลอ ‘ไข่’ → ‘ติ้อลอ ‘วางไข่’ (มาจากรูปเต็มในภาษามาเลเซีย คือ bertelur)

บุงอ ‘ดอกไม้’ → ‘บุงอ ‘ออกดอก’ (มาจากรูปเต็มในภาษามาเลเซีย คือ berbunga)

ยูแล ‘ถนน/ทางเดิน’ → ‘ยูแล ‘เดิน’ (มาจากรูปเต็มในภาษามาเลเซีย คือ berjalan)

4. ในภาษามลายูปัตตานี ความสั้น – ยาวของเสียงสระ ไม่ทำให้ความหมายของคำเปลี่ยนแปลง โดยปกติเสียงสระในพยางค์เปิดจะยาวกว่าเสียงสระในพยางค์ปิดเล็กน้อย ยกเว้นเสียงสระ ‘อ’ ซึ่งจะออกเสียงสั้นกว่าเสียงสระอื่นในพยางค์เปิด

5. ภาษามลายูปัตตานีมีเสียงพยัญชนะท้ายหรือเสียงตัวสะกดเพียง 3 เสียงเท่านั้น ได้แก่ ɲ (-ง), h (-ฮ) และ ʔ (ไม่มีรูปและเสียงนี้ปรากฏในคำที่ลงท้ายด้วยสระเสียงสั้นในภาษาไทย) ดังตัวอย่าง

เสียง ɲ (-ง) ในคำว่า มินง ‘ดื่ม’

เสียง h (-ฮ) ในคำว่า ฮาบิฮ ‘หมด’

เสียง ʔ (ไม่มีรูป) ในคำว่า อาเนาะ ‘ลูก’

6. ภาษามลายูปัตตานีมีการยืมคำจากภาษาอื่นๆ มาใช้เป็นจำนวนมาก ได้แก่ คำยืมจากภาษาสันสกฤต อาหรับ อังกฤษ และภาษาไทย ดังตัวอย่าง

คำยืมจากภาษาสันสกฤต เช่น นาโก ‘นาค’

 ราชู ‘ราชา’

 แดวอ ‘เทวดา’

คำยืมจากภาษาอาหรับ เช่น กาแล ‘ปากกา’

 รา-อะ ‘หายสาบสูญ’

		ชื้อคือเกาะฮ	‘ให้ทาน’
คำยืมจากภาษาอังกฤษ	เช่น	โปะ	‘สมุด’
		‘ซีกา	‘รถจักรยาน’
		แลเซ็ง	‘ใบอนุญาตขับชี’
คำยืมจากภาษาไทย	เช่น	มะงา	‘มั่งง่าย’
		โทราทะ	‘โทรศัพท์’
		กือมือแน	‘กำนัน’

การยืมคำในภาษาอื่นๆ บางครั้งได้ยืม ‘เสียง’ ในภาษานั้นๆ มาใช้ด้วย ซึ่งบางเสียงอาจไม่มีในภาษามลายูปัตตานี ซึ่งเมื่อผู้พูดภาษามลายูปัตตานีนำคำยืมมาใช้พูดสื่อสารเป็นเวลานานจนไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นคำยืมหรือเป็นเสียงที่ยืมมา ทั้งนี้อาจทำให้ระบบเสียง และระบบตัวเขียนในภาษามลายูปัตตานีมีการเปลี่ยนแปลงได้

ขั้นตอนที่ 2 ศึกษาและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการสร้างระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีที่มีมาแต่เดิม เพื่อใช้ศึกษาเปรียบเทียบและพัฒนาไปสู่ระบบการเขียนในรูปแบบใหม่

ในระยะเวลาการดำเนินงานโครงการที่ผ่านมา ได้มีการจัดประชุมเพื่อพัฒนาระบบตัวเขียนในหลายกลุ่มทั้งนักวิชาการ นักการศึกษาทั้งในพื้นที่ชายแดนภาคใต้และส่วนกลาง รวมทั้งชาวบ้าน นักปราชญ์ ตัวแทนจากองค์กรศาสนา และผู้นำชุมชนในหลายพื้นที่ของสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยมีการศึกษาถึงระบบตัวเขียนในระยะเวลาที่ผ่านมา พบว่ามีการสร้างและใช้ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีด้วยอักษรไทย 4 รูปแบบ ได้แก่ พจนานุกรมของ Christopher A.F.Court, ระบบตัวเขียนของ Dr.Mohammad, ระบบตัวเขียนของ BABU MINSA และระบบตัวเขียนของศูนย์การศึกษานอกโรงเรียน (กศน.) และตารางเปรียบเทียบให้เห็นถึงระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานี (อักษรไทย) ของคณะวิจัย ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

Christopher A.F. Court	Dr. Mohammad	BABU MINSA	กศน.
ฉ - ชีชี	ฉ	ฉ - ชีชี	ฉ - ชีชี
หซ - หซอเล็ง	ซ	-	-
ณ - ณามอ	ย	ย - ยายอ	ญ - ญาญอ
ฤ - ฤายอ	ร	ร - รอยอ	ร - รายอ
งฆ - ตั้งฆา	-	ง - ตั้งา	ง - ตั้งา
ญณ - ตือญณา	-	ญ - ตือญา	ย - ตือยา
นด - ปานดา	-	น - ปานา	น - ปานา
มบ - อามบา	-	ม - อามา	ม - อามา
กก - กกาเตาะ	กก - กกาตัก	ก - กาเตาะ	ก - กาเตาะ

Christopher A.F. Court	Dr. Mohammad	BABU MINSA	กศน.
จจ - จจาวะ	-	จ - จาวะ	จ - จาวะ
ตต - ตแตแน	-	ต - ตแตแน	ต - ตแตแน
ญ - ญาญอ	ญ	ญ - ญาญอ	ย - ยายอ
จื่อ'กา	-	จื่อกา	-
ปู'ชะ	-	ปูชะ	ปูชะห์
นาย-อิ	-	-	-
บาว-อุ	-	-	-
กาย-แ'อ	-	-	-
บูโอะฮ์	บูโอะฮุ	บูโอะฮ / ฮ์ / ห์	บูโอะห์ / ฮ
ปานะฮ์	ปานัส	ปานะห์	ปานะห์
ปือตะฮ์	ปือตัส	ปือตะห์	ปือตะห์
ฮารฎือขอ	-	ฮารขอ	ฮารขอ
ชือลีปา	-	ชลีปา	ชลีปา
ชือตุเก็ง	-	สตูเก็ง	ชตุเก็ง
กาย-เอ็ง	-	กาเอ็น	โกง
กาย-เอ็ง กือลูง	-	กาเอ็น กลูง	โกง - กลูง
ปือฎาปอ	-	ปือราปอ	บราปอ
อาย-เอ	-	อาเฮ	ไอย
ปือลี	-	บลี	บลี
ชือลามะ ปาซี	-	สลามัต ปาซี	ชลามะปาซี
กือแกตอ	-	กแรตอ	แกร- ตอ

จากการศึกษาและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการสร้างระบบตัวเขียนที่มีมาแต่เดิมพบว่า อักษรไทยที่ใช้แทนเสียง หรือ เครื่องหมายที่ใช้ในระบบตัวเขียนเดิมยังมีประเด็นที่มีข้อโต้แย้งในภาษามลายูปาตานีบางเสียงดังตัวอย่างต่อไปนี้

รูปแบบเดิม

ข้อเสนอจากการวิเคราะห์และพิจารณาของคณะดำเนินการวิจัย

มาลีฮู

ควรนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก เนื่องจากเครื่องหมายจุดแสดงบทบาทหน้าที่ซ้ำซ้อนของตัวสะกด ‘ฮ’

ป็นัย	ควรเปลี่ยนแปลงเครื่องหมาย ไม้หันอากาศ เป็น ‘สระอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งควรนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก
ลีเนย	ควรเปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระเอ’ เป็น ‘สระเอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระเอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งควรนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก
กูแซย	ควรเปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระแ’ เป็น ‘สระแอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระแอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งควรนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก
ปีโลย	ควรเปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระโอ’ เป็น ‘สระโอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระโอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งควรนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก
แกช	ควรเปลี่ยนแปลงอักษร ‘ฉ’ เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ฉ’ ออกเสียงเช่นเดียวกับอักษร ‘ค’ ซึ่งไม่สามารถแทนเสียง [ɕ] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงควรเลือกใช้อักษรอื่นแทน
ญลี	ควรเปลี่ยนแปลงอักษร ‘ญ’ เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ญ’ ออกเสียงเช่นเดียวกับ ‘ย’ ซึ่งไม่สามารถแทนเสียง [ɟ] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงควรเลือกใช้อักษรอื่นแทน
ชีล	ควรเปลี่ยนแปลงอักษร ‘ซ’ เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ซ’ ไม่สามารถแทนเสียง [z] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงควรเลือกใช้อักษรอื่นแทน

การศึกษาระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีเดิมเพื่อวิเคราะห์พิจารณาเสนอระบบตัวเขียนในรูปแบบใหม่ได้ผ่านกระบวนการพิจารณาจากนักภาษาศาสตร์ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษามลายูปาตานี ซึ่งเป็นเจ้าของภาษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ทั้งนี้การจะเลือกใช้อักษรใดต้องผ่านการลงความเห็นและการทดลองออกเสียง และทดลองใช้จากเจ้าของภาษาก่อน นอกจากนี้ยังสามารถทดลองใช้กับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาได้อีกด้วย

ขั้นตอนที่ 3 กระบวนการวิเคราะห์ระบบเสียง และกำหนดระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีโดยใช้อักษรไทย

การดำเนินงานโครงการในส่วนของการวิเคราะห์ระบบเสียงและกำหนดตัวเขียน ได้มีการจัดประชุมเพื่อพัฒนาระบบตัวเขียนในหลายกลุ่มทั้งนักวิชาการ นักการศึกษาทั้งในพื้นที่ชายแดนภาคใต้และส่วนกลาง รวมทั้งชาวบ้าน นักปราชญ์ ตัวแทนจากองค์กรศาสนา และผู้นำชุมชนในหลายพื้นที่ของสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยมีรายละเอียดการพัฒนากระบวนการพัฒนาระบบตัวเขียน ดังต่อไปนี้

1) วิเคราะห์ กำหนด และคัดเลือกหน่วยเสียงในภาษามลายูปัตตานีที่แตกต่างจากหน่วยเสียงในภาษาไทย เพื่อนำมากำหนดรูปแบบของระบบตัวเขียนโดยใช้อักษรไทย สำหรับเสียงในภาษามลายูปัตตานีที่ตรงกับเสียงภาษาไทย กำหนดให้ใช้ระบบอักษรเดิมที่ใช้ในภาษาไทย ดังนี้

หน่วยเสียงพยัญชนะต้น

- หน่วยเสียงพยัญชนะต้นในภาษามลายูปัตตานีที่เหมือนกับภาษาไทย ได้แก่ /k, ŋ, c, s, d, t, n, b, p, m, y, r, l, w, ʔ, h, f, p^h, t^h, c^h, k^h/ สามารถใช้อักษรแทนเสียงเช่นเดียวกับภาษาไทย ได้แก่ ก ง จ ช ด ท น บ ป ม ย ร ล ว อ ฮ ฟ พ ท ช ค ตามลำดับ
- หน่วยเสียงพยัญชนะต้นในภาษามลายูปัตตานีที่ต่างกับภาษาไทย ได้แก่ /g, ʒ, ɲ, z, ʃ, m^b, ŋ^ɾ, ɲ^ɟ, n^d/ จะต้องมีการระบุอักษรเพื่อใช้แทนเสียง

หน่วยเสียงพยัญชนะท้าย

- หน่วยเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปัตตานีที่เหมือนกับภาษาไทย ได้แก่ ŋ (-ง) และ ʔ (ไม่มีรูปปรากฏ พบในพยางค์ที่ใช้สระเสียงสั้น ไม่มีตัวสะกด)
- หน่วยเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปัตตานีที่ต่างกับภาษาไทย ได้แก่ h (ต้องระบุอักษรเพื่อใช้แทนเสียงนี้)

หน่วยเสียงสระ

- หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปัตตานีที่เหมือนกับภาษาไทย ได้แก่ i, e, ε, a, u, o, o และ u
- หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปัตตานีที่ต่างกับภาษาไทย ได้แก่ ă, ẽ, ǝ, ǎ, ai, ae, aĩ, au และ ao

2) วิเคราะห์และคัดเลือกระบบเขียนรูปแบบเดิมที่ไม่ลงตัวหรือมีข้อโต้แย้งในการใช้เขียนแทนเสียงต่างๆ เพื่อนำระบบการเขียนนั้นมาพิจารณาและดัดแปลงระบบเขียนรูปแบบใหม่ให้ตรงกับการออกเสียงมลายูปัตตานีมากที่สุด ดังตัวอย่างเช่น

รูปแบบเก่า	รูปแบบใหม่ (ที่คณะดำเนินการวิจัยและคณะประชุมร่วมกันนำเสนอ)
มาลียู	มาลิส (นำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก เนื่องจากเครื่องหมายจุด แสดงบทบาทหน้าที่ซ้ำซ้อนของตัวสะกด ‘ฮ’)
ป็นฮู	ป็นะฮ (เปลี่ยนแปลงเครื่องหมาย ไม้หันอากาศ เป็น ‘สระอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก)

ลีเนฮ	ลีเนฮ	(เปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระเอ’ เป็น ‘สระเอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระเอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก)
กูแซฮ	กูแซฮ	(เปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระแอ’ เป็น ‘สระแอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระแอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก)
ปีโลฮ	ปีโลฮ	(เปลี่ยนแปลงเครื่องหมายจาก ‘สระโอ’ เป็น ‘สระโอะ’ เนื่องจากลักษณะการออกเสียงยังคงเสียง ‘สระโอะ’ ไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งนำจุดใต้ตัวสะกด ‘-ฮ’ ออก)
แกฮ	แกฮ	(เปลี่ยนแปลงอักษร ‘ฆ’ เป็น กุ เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ฆ’ ซึ่งออกเสียงเช่นเดียวกับ ‘ค’ ซึ่งไม่สามารถแทนเสียง [g] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงเลือกใช้อักษร กุ แทน)
ญูลี	ญูลี	(เปลี่ยนแปลงอักษร ‘ญ’ เป็น ยู เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ญ’ ซึ่งออกเสียงเช่นเดียวกับ ‘ย’ ซึ่งไม่สามารถแทนเสียง [j] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงเลือกใช้อักษร ยู แทน)
ซีลู	ซีลู	(เปลี่ยนแปลงอักษร ‘ซ’ เป็น ซุ เนื่องจากที่ประชุมเห็นว่าอักษร ‘ซ’ ซึ่งออกเสียงเช่นเดียวกับ ‘ซ’ ซึ่งไม่สามารถแทนเสียง [z] ในภาษามลายูปาตานีได้ จึงเลือกใช้อักษร ซุ แทน)

3) เจ้าของภาษาและนักภาษาศาสตร์ร่วมกันพิจารณาเสนอระบบเขียนภาษามลายูปาตานีรูปแบบใหม่ โดยจัดการประชุมเชิงปฏิบัติการหลายครั้ง เพื่อพัฒนาและปรับปรุงระบบเขียนนั้น โดยเจ้าของภาษาและนักภาษาศาสตร์ รวมถึงผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาต้องแสดงให้เห็นว่า สัญลักษณ์หรืออักษรในระบบการสะกดแบบใหม่สามารถแทนเสียงในภาษามลายูปาตานีได้อย่างสมบูรณ์ นอกจากนี้การเลือกใช้อักษรต่างๆ จะต้องมีความเหมาะสมและเป็นรูปแบบที่ไม่กระทบต่อวิถีชีวิตของภาษาไทยและไม่สร้างความสับสนต่อการเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยของนักเรียน สามารถจดจำและอ่านได้ง่ายกว่ารูปแบบเดิม นอกจากนี้สำหรับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาเมื่อทดลองอ่านตามระบบเขียนใหม่ ต้องออกเสียงได้ใกล้เคียงกับเสียงในภาษามลายูปาตานีให้มากที่สุด นอกเหนือไปจากนี้ จะต้องสะดวกในการพิมพ์ด้วยคอมพิวเตอร์เพื่อให้เกิดการใช้งานได้จริง

ผลการศึกษาวิเคราะห์และพัฒนาระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีโดยใช้อักษรไทย
ระบบตัวเขียนพยางค์

หน่วยเสียงพยัญชนะ ภาษามลายูปาตานี (สัทอักษร)		ระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานี ปาตานีโดยใช้อักษรไทย
หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปาตานีที่ตรงกับภาษาไทย	k	ก
	ŋ	ง
	c	จ
	s	ซ
	d	ด
	t	ต
	n	น
	b	บ
	p	ป
	m	ม
	y	ย
	r	ร
	l	ล
	w	ว
	ʔ	อ
	h	ฮ
	f	ฟ
	p ^h	พ
	t ^h	ท
	c ^h	ช
	k ^h	ค
หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษามลายูปาตานีที่แตกต่างจากภาษาไทย	g	ก
	x	ค
	ɟ	ย
	ɲ	ญ
	z	ซ
	ʃ	ร

หน่วยเสียงที่ยืมมาจากภาษาไทย

หน่วยเสียงพยัญชนะ ภาษามลายูปัตตานี (สัทอักษร)		ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานี ปัตตานีโดยใช้อักษรไทย
	m ^b	ม
	n ^d	น
	ŋ ^j	ญ
	ŋ ^s	ง

ระบบเขียนพยัญชนะต้นในภาษามลายูปัตตานีอักษรไทย สามารถแบ่งได้ 3 แบบ ดังนี้

1) พยัญชนะต้นที่ใช้อักษรเหมือนกับภาษาไทย หมายถึง อักษรที่ใช้แทนเสียงพยัญชนะต้นในภาษามลายูปัตตานีที่มีเสียงตรงกับเสียงในภาษาไทยทุกประการ ได้แก่ ที่ไม่มีสัญลักษณ์พิเศษกำกับไว้ รูปพยัญชนะเหล่านี้จะออกเสียงเหมือนกับเสียงพยัญชนะในภาษาไทยทุกประการ ได้แก่ ก จ ง ซ ต น บ ป ม ย ร ว ล อ ฮ รวมทั้งหน่วยเสียงที่ยืมจากภาษาไทย ได้แก่ ฟ พ ท จ ค ข

2) พยัญชนะที่มีรูปเหมือนภาษาไทย แต่ออกเสียงต่างจากภาษาไทย คือ ญ [ŋ] เช่นในคำว่า ญาญอ [ɲaŋo] แปลว่า สงสาร

เสียง [ŋ] ในภาษามลายูปัตตานีนี้เป็นเสียงที่ไม่ปรากฏในระบบเสียงภาษาไทย เสียง [ŋ] เป็นเสียงนสิกหรือเสียงขึ้นจมูก ที่มีตำแหน่งเสียงอยู่ที่เพดานแข็ง และเป็นเสียงก้อง เราสามารถแปลงเสียง ญ [ŋ] โดยการยกส่วนกลางของลิ้นขึ้นไปจรดที่เพดานแข็ง ลมจากปอดไม่สามารถจะออกมาทางช่องปากได้ ในขณะเดียวกันลิ้นไก่ ก็ลดตัวต่ำลง ทำให้เกิดช่องว่างระหว่างผนังช่องคอกับลิ้นไก่ ลมจากปอดจึงผ่านออกมาทางช่องจมูกได้ เสียง ญ นี้เป็นเสียงที่คล้ายกับเสียง gk ในภาษาฝรั่งเศส อย่างในคำว่า champagne เป็นต้น

3) พยัญชนะต้นที่มีสัญลักษณ์พิเศษ หมายถึง อักษรที่ใช้แทนเสียงพยัญชนะต้นในภาษามลายูปัตตานีที่มีเสียงแตกต่างจากเสียงในภาษาไทย จำเป็นต้องมีสัญลักษณ์พิเศษกำกับและกำหนดให้ออกเสียงตรงตามเสียงในภาษามลายูปัตตานี ได้แก่ กุ ยุ ชุ รุ ม น ญ ง

ลักษณะของเสียงในระบบตัวเขียนที่มีสัญลักษณ์พิเศษ

อักษร กุ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [g] ให้ออกเสียงโดยใช้ส่วนหลังของลิ้นแตะเพดานอ่อน (ลักษณะเดียวกันกับการออกเสียง ก) แล้วกักเสียง โดยที่เส้นเสียงสั่นและไม่ต้องพ่นลมออกมาเทียบได้กับการออกเสียงอักษร g ในภาษาอังกฤษ เช่นในคำว่า go, good เป็นต้น

อักษร คุ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [x] ให้ออกเสียงโดยเคลื่อนส่วนหลังของลิ้นไปยังเพดานอ่อนจนทำให้เกิดช่องแคบให้ลมเสียดแทรกออกไป (ออกเสียงคล้ายกับ ค แต่ในการออกเสียง ค นั้นจะเคลื่อนส่วนหลังของลิ้นไปปิดสนิทกับเพดานอ่อน) อย่างไรก็ตาม ในปัจจุบันเจ้าของภาษามักจะออกเสียงนี้เหมือนเสียง ค ใน

ภาษาไทยแล้ว ฉะนั้น หากออกเสียง คฺ ไม่ได้ก็ให้ออกเสียงเป็น ค ก็จะสามารถสื่อสารกันได้ เช่น แคระ = บริจาคทาน

อักษร ชฺ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษรด้วย [ʃ] ให้ออกเสียงโดยยกลิ้นส่วนหน้าขึ้นไปใกล้จันเกือบจะแตะกับปุ่มเหงือก (ลักษณะเดียวกันกับการออกเสียง ช) ปล่อยลมแล้วให้แทรกออกมาโดยที่เส้นเสียงสั่นเหมือนกับการออกเสียงอักษร Z ในภาษาอังกฤษ เช่น ในคำว่า zoo, zip เป็นต้น

อักษร ญ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [j] ให้ออกเสียงโดยใช้ลิ้นส่วนกลางแตะกับเพดานแข็งกึ่งเสียง โดยที่เส้นเสียงสั่นและไม่พ่นลมออกมา คล้าย ๆ กับการออกเสียง j ในภาษาอังกฤษ เช่น ในคำว่า jar jail เป็นต้น

อักษร รฺ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [ɹ] ให้ออกเสียงโดยยกลิ้นส่วนหลังเข้าไปเกือบจะจรดกับเพดานอ่อน แล้วปล่อยลมให้เสียดแทรกกันออกมา โดยที่เส้นเสียงสั่น (ออกเสียงเหมือนพยัญชนะ ฦ ในภาษาอาหรับ)

อักษร ฦ ซึ่งแทนด้วยอักษร [ŋ] ให้ออกเสียงโดยใช้ส่วนหลังลิ้นแตะกับเพดานอ่อนเหมือนกับการออกเสียงอักษร ง แต่ให้ปล่อยลมออกทางปากแทนที่จะออกทางจมูก

อักษร ญ ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [ɲ] ให้ออกเสียงโดยยกส่วนกลางของลิ้นไปแตะเพดานแข็งเหมือนกับการออกเสียงอักษร ญ แต่ให้ปล่อยลมออกทางปากแทนที่จะออกทางจมูก

อักษร น ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [n] ให้ออกเสียงโดยใช้ปลายลิ้นแตะกับปุ่มเหงือกเหมือนกับการออกเสียงอักษร น แต่ให้ปล่อยลมออกทางปากแทนที่จะออกทางจมูก

อักษร ม ซึ่งแทนด้วยสัทอักษร [m] ให้ออกเสียงโดยใช้ริมฝีปากคู่เหมือนกับการออกเสียงอักษร ม แต่ให้ปล่อยลมออกทางปากแทนที่จะออกทางจมูก

ระบบตัวเขียนพยัญชนะท้าย

หน่วยเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปัตตานี		ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานี โดยใช้อักษรไทย
เสียงที่เหมือนกับภาษาไทย	ŋ	-ง
	ɳ	(ไม่แสดงอักษร)
เสียงที่ต่างจากภาษาไทย	h	-ฮ

หน่วยเสียงพยัญชนะท้ายในภาษามลายูปัตตานีมีเพียง 3 หน่วยเสียง ซึ่งสามารถเขียนตัวอักษรแทนเสียงได้ 2 เสียง ได้แก่

ระบบตัวเขียนพยัญชนะท้ายที่เหมือนกับภาษาไทย ได้แก่ -ง (ตัวสะกด ง) (เสียง ŋ) และตัวสะกดที่ไม่มีอักษรหรือไม่ปรากฏรูป พบในพยางค์ที่ใช้สระเสียงสั้น ไม่มีตัวสะกด (เสียง ɳ)

ระบบตัวเขียนพยัญชนะท้ายที่ต่างจากภาษาไทย ได้แก่ -ฮ (ตัวสะกด ฮ) (เสียง h)

ระบบตัวเขียนสระ

หน่วยเสียงสระในภาษามลายูปาตานี		ระบบตัวเขียนสระภาษามลายูปาตานี โดยใช้อักษรไทย
หน่วยเสียงสระเดี่ยวปกติ ในภาษามลายูปาตานี ที่เหมือนภาษาไทย	a	-ะ / -า
	e	เ-ะ / เ-
	i	ิ / ี
	o	โ-ะ / โ-
	u	ู / ุ
	o	เาะ / -อ
	e	แะ / แ-
	u	ั
หน่วยเสียงสระเดี่ยวนาสิก ในภาษามลายูปาตานี ที่ไม่มีในภาษาไทย	ã	~ะ
	ẽ	แ~
	õ	-อ~
	ũ	~ุ
หน่วยเสียงสระเรียง ในภาษามลายูปาตานี ที่ไม่มีในภาษาไทย	ai	-า-อิ
	ae	-า-เอ
	aĩ	-า-แอ
	au	-า-อุ
	ao	-า-โอ

สระในภาษามลายูปาตานี อาจจำแนกได้ 3 รูปแบบ ตามการออกเสียง ดังนี้

ระบบตัวเขียนสระเดี่ยวปกติ หมายถึง อักษรที่ใช้แทนเสียงสระเดี่ยวที่ออกเสียงเหมือนกับเสียงสระในภาษาไทย (เสียงไม่ขึ้นจมูก) ได้แก่ _ะ / _า ิ / ี ุ ู / ุ เ-ะ / เ- แ-ะ / แ- -อ และ โ-ะ / โ-

ระบบตัวเขียนสระเดี่ยวนาสิก หมายถึง อักษรที่ใช้แทนเสียงสระเดี่ยวที่ออกเสียงขึ้นจมูก กล่าวคือ ในขณะที่ออกเสียงจะต้องให้ลมออกมาทางช่องจมูก ซึ่งในที่นี้จะใช้เครื่องหมาย ~ (ตัวหนอน) กำกับไว้บนรูปพยัญชนะต้น ได้แก่ ~ะ , ~า , ~าะ , ~อ , ~ุ , ~แ ดังในตัวอย่างคำต่อไปนี้

~ะ	ในคำว่า	บูชะ	‘สะตือ’
~า	ในคำว่า	ก็อริอากา	‘ชวน’

~	ในคำว่า	บูช	‘เหม็น’
เ~	ในคำว่า	กอต๊ะ	‘ป้อม / เตี้ย’
แ~	ในคำว่า	กอต๊ะ	‘แคะแกร็น’
~	ในคำว่า	จือกือ	‘ขยุ้ม , กำ’

ระบบตัวเขียนสระเรียง หมายถึง อักษรที่ใช้แทนเสียงสระเดี่ยว 2 ตัวที่ออกเสียงต่อเนื่องกัน และออกเสียงสระแต่ละเสียงอย่างสมบูรณ์ สระเรียงในภาษามลายูปาตานีมี 5 เสียง ได้แก่ _า-อิ, _า-อุ, _า-โอ , _า-เอ และ _า-แอ) ในการเขียนอักษรแทนเสียงสระเรียงจะใช้เครื่องหมายขีด (-) เพื่อแสดงถึงการออกเสียงสระต่อเนื่องกัน ดังนี้

_า-อิ	เช่นในคำว่า	นา-อิ	แปลว่า ขึ้น
_า-อุ	เช่นในคำว่า	บา-อุ	แปลว่า ไหล่
_า-โอ	เช่นในคำว่า	ตา-โอ	แปลว่า ตาม
_า-แอ	เช่นในคำว่า	กา-แอ	แปลว่า เกี้ยว, เบ็ด

การเว้นวรรค : ให้เว้นวรรคระหว่างคำเพื่อให้อ่านได้สะดวก เพื่อให้ทราบว่คำแต่ละคำสิ้นสุดลงตรงไหน และสามารถเดาความหมายของคำได้ ตัวอย่างเช่น

อูมาะฮ ดียอ ดูโคะ ตี ตานิง ‘บ้านเขาอยู่ปัตตานี’

การใช้เครื่องหมายต่างๆ ในระบบเขียนภาษามลายูปาตานีด้วยอักษรไทย

เครื่องหมาย ' (ฝนทอง)	เขียนไว้หน้าพยัญชนะต้น เพื่อแสดงให้เห็นว่าพยัญชนะดังกล่าวเป็นพยัญชนะเสียงยาว เช่น ตือลอ ‘ไซ’ , ตือลอ ‘วางไซ’
เครื่องหมาย . (มหภาค)	เขียนไว้หลังประโยค (เมื่อจบประโยคแต่ละประโยค)
เครื่องหมาย ? (เครื่องหมายคำถาม)	เขียนไว้หลังประโยคคำถาม
เครื่องหมาย ! (อัศจรรย์)	เขียนไว้หลังประโยคอุทาน
เครื่องหมาย () (เครื่องหมายวงเล็บ)	เพื่อแสดงคำอธิบายเพิ่มเติมหรือเป็นสิ่งเดียวกัน
เครื่องหมาย , (จุลภาค)	เพื่อแสดงว่ายังไม่จบประโยคในประโยคหลายความ

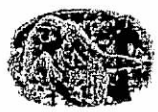

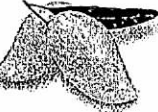

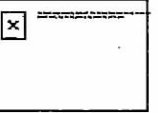
ขั้นตอนที่ 4 ทดสอบประสิทธิภาพระบบตัวเขียน และความพึงพอใจของผู้ใช้

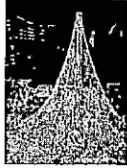

การทดสอบระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีด้วยอักษรไทย ซึ่งผ่านการวิเคราะห์และพัฒนารูปแบบแล้ว จะต้องนำไปทดสอบว่าระบบที่เลือกใช้นั้น คนส่วนใหญ่สามารถออกเสียงได้ตรงกับในภาษามลายูมากน้อยเพียงใด ซึ่งการทดสอบระบบตัวเขียนมีวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ทดสอบ ดังนี้

1) การทดสอบระบบเขียนภาษามลายูปัตตานีระดับคำ

การทดสอบระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีที่เขียนโดยใช้อักษรไทย ต้องทดสอบกับผู้พูดภาษามลายูปัตตานีที่สามารถอ่าน-เขียนภาษาไทยได้ในระดับหนึ่ง เนื่องจากการทดสอบ “ระบบอักษร” ซึ่งการทดสอบนี้เพื่อประเมินว่า อักษรไทยรูปแบบใหม่ที่นำมาใช้ในการแทนเสียงและคำในภาษามลายูปัตตานีนั้น ทำให้เจ้าของภาษาเข้าใจและสื่อความหมายได้จริงหรือไม่ โดยมีวิธีการดังนี้

บททดสอบขั้นที่ 1 จับคู่รูปภาพ กับ คำศัพท์ภาษามลายูปัตตานีให้ถูกต้อง บททดสอบนี้เพื่อแสดงให้เห็นว่า ระบบตัวเขียนที่เลือกมาใช้สามารถสื่อความหมายได้ถูกต้องหรือไม่

คำศัพท์ภาษามลายูปัตตานีที่เขียนโดยใช้อักษรไทย	รูปภาพ
คำไหนที่เขียนและน่าจะอ่านออกเสียงได้ตรงกับภาพที่สุด	
มาวอ มาวอ มาวือ	
ยาเมาะ ญาเมาะ ญาเมาะห์	
ปาวโอะ ปาโวะห์ ปา-โอะฮ	
ซาเบะ สาเบะ ซาเบะ	
(มาตอ) กาแอ กายแอ กาแอ	

ยูลอ ยาลอ ญาลอ	
กายอิง กา-เอ็ง ไกอง	

บททดสอบขั้นที่ 2 ให้ผู้ถูกทดสอบเลือกคำตอบที่ถูกต้อง บททดสอบนี้เพื่อแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของอักษรพิเศษที่มีลักษณะของเสียงแตกต่างไปจากภาษาไทยซึ่งใช้อักษรปกติ (โดยใช้คำที่เป็นคู่เทียบเสียงกัน)

จากการทดสอบดังกล่าว พบว่าผู้ทดสอบโดยส่วนใหญ่สามารถเลือกคำตอบที่ถูกต้องได้ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าระบบตัวเขียนที่สร้างขึ้นใหม่สามารถออกเสียงตามภาษามลายูปัตตานี และคำที่มีสัญลักษณ์พิเศษสามารถสื่อความหมายได้

2) การทดสอบระบบเขียนภาษามลายูปัตตานีระดับประโยค

การทดสอบระดับประโยคเป็นการทดสอบระบบตัวเขียนที่สร้างขึ้นใหม่ โดยใช้คำหลายๆ คำมาประกอบกันเป็นประโยคง่ายๆ โดยให้ผู้ที่ถูกทดสอบอ่านประโยคแล้วบอกความหมายเป็นภาษาไทย

3) การทดสอบระบบเขียนภาษามลายูปัตตานีระดับข้อความ/เนื้อเรื่อง

การทดสอบระดับข้อความหรือใช้เนื้อเรื่องสั้นๆ เป็นการทดสอบความเข้าใจของเนื้อหาที่อ่าน และหากผู้ทดสอบสามารถตอบคำถามจากเหตุการณ์ในเนื้อเรื่องได้ถูกต้อง แสดงให้เห็นว่าระบบเขียนและเครื่องหมายต่างๆ ที่ใช้ในการสื่อความหมาย สามารถแทนเสียงในภาษามลายูปัตตานีได้

บททดสอบทั้งในระดับคำ ประโยค และข้อความ เป็นการทดสอบเพื่อแสดงให้เห็นว่า ระบบเขียนหรืออักษรที่นำมาใช้แทนเสียงในภาษามลายูปัตตานีรวมถึงการใช้สัญลักษณ์และเครื่องหมายต่างๆ สามารถแสดงเสียงของภาษามลายูปัตตานีได้ดี

ผลการทดสอบประสิทธิภาพและความพึงพอใจของผู้ใช้ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีอักษรไทย

ผลจากการทดสอบทั้งในระดับคำ ประโยค และข้อความ สามารถแสดงผลจากทักษะทางภาษาของผู้ถูกทดสอบได้ดังนี้

ผลด้านการอ่าน

1. คำที่มีสัญลักษณ์ (~) ซึ่งแสดงการออกเสียงขึ้นจมูก โดยส่วนใหญ่สามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และแยกความหมายออก แต่ยังมีบางคนยังสับสนในการออกเสียงที่ขึ้นจมูกและไม่ขึ้นจมูก เช่น

ก๊อแปะ	‘แบน’	กับ	ก๊อแป๊ะ	‘บุบ’
ปูชะ	‘ศูนย์กลาง’	กับ	ปูชะ	‘สะตือ’

๒. คำที่มีสัญลักษณ์ (') ซึ่งแสดงการออกเสียงยาวในพยัญชนะต้น โดยส่วนใหญ่สามารถออกเสียงได้ถูกต้องและแยกความหมายออก แต่ยังมีบางคนยังสับสนในการออกเสียงยาวในพยัญชนะต้น

ลาบอ	‘กำไร’	กับ	‘ลาบอ	‘แมงมุม’
ญาวัว	‘ชีวัด’	กับ	‘ญาวัว	‘หายใจ’

ผลด้านการเขียน

- เสียงขึ้นจมูกและไม่ขึ้นจมูก ซึ่งเขียนแทนด้วยสัญลักษณ์ (~) ซึ่งแสดงการออกเสียงขึ้นจมูกและไม่ขึ้นจมูก มักเป็นคำที่ผลทดสอบเขียนผิด ทั้งนี้เนื่องจากบางคนยังขาดความแม่นยำในการเขียนและความไม่เคยชินกับการเขียนภาษามลายูด้วยอักษรไทย ทำให้เกิดความสับสนในการแทนสัญลักษณ์ ดังกล่าว เช่น

ก๊อแปะ	‘แบน’	กับ	ก๊อแป๊ะ	‘บุบ’
ปูชะ	‘ศูนย์กลาง’	กับ	ปูชะ	‘สะตือ’

- สัญลักษณ์ที่เขียนแทนด้วย (.) ได้พยัญชนะ ก ร ย ซึ่งแทนพยัญชนะที่ไม่มีในภาษาไทย (กุ รุ ยุ) มักเป็นคำที่ผลทดสอบเขียนผิด ทั้งนี้เนื่องจากบางคนยังไม่ทราบพยัญชนะดังกล่าวออกเสียงอย่างไร ทำให้เกิดความสับสนในการแทนสัญลักษณ์ ดังกล่าวเช่น

ชือกูอรู	‘สงขลา’
ลือกู	‘นครศรีธรรมราช’
รายอ	‘กษัตริย์’

- คำที่มักเขียนผิดและแปลผิด มักจะเป็นคำที่มีพยัญชนะสะกด และไม่มีตัวสะกด เช่น

เคาะฮ	‘แล้ว’ (ออกเสียงมีเสียง ฮ เป็นตัวสะกด ใ้กับประโยคบอกเล่า)
เคาะ	‘ไม่’

ปัญหาการออกเสียงภาษามลายูปาตานี

ผู้เข้าร่วมอบรมหลายคนยังมีปัญหาการออกเสียงพยัญชนะที่มีสัญลักษณ์พิเศษเช่น การเน้นเสียงพยัญชนะที่มีสัญลักษณ์ (') และพยัญชนะที่มีสัญลักษณ์ (.) ได้พยัญชนะ ก ร ย ซึ่งแทนพยัญชนะที่ไม่มีในภาษาไทย (กุ รุ ยุ) เนื่องจากหลายคนยังออกเสียงตามพยัญชนะไทยที่เป็นฐาน เช่น รายอ ยังคงอ่านว่ารายอ ดังนั้นเสียงหรืออักษรที่ต้องเน้นในการอบรม หรือในการเรียนการสอนภาษามลายูปาตานีแก่เด็กที่มีพื้นฐานทางภาษาไทย คือ

- พยัญชนะต้นเสียงยาว (อักษรพยัญชนะต้น ที่มีสัญลักษณ์ฝนทอง ' กำกับ)
- พยัญชนะที่มีเสียงพิเศษ (อักษรพยัญชนะที่มีสัญลักษณ์จุด . กำกับ)

ความพึงพอใจของผู้ทดลองใช้ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีอักษรไทย

จากการทดสอบ และทดลองใช้ระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีอักษรไทยในระยะเวลาหนึ่ง พบว่ารูปแบบการเขียนภาษามลายูปัตตานีนี้ ทำให้เข้าใจภาษามลายูปัตตานีได้อย่างลึกซึ้ง และยังง่ายต่อการอ่านและการเขียน เนื่องจากรูปแบบ หรือ อักษรไทยที่ดัดแปลงมาใช้ในการแทนเสียงภาษามลายูปัตตานีสามารถอ่าน และเขียนได้ตรงกับภาษามลายูปัตตานี แม้ว่าบางเสียงของภาษามลายูปัตตานีจะไม่มีในภาษาไทย แต่ระบบตัวเขียนดังกล่าวได้สร้างค่าแทนเสียงและปรับให้ออกเสียงได้ตามเสียงในภาษามลายูปัตตานี โดยใช้สัญลักษณ์พิเศษกำกับเช่น กุ ชุ รุ ญ ทำให้ผู้เขียนสามารถเขียนเนื้อหาและเรื่องราวต่างๆ ทั้งหมดด้วยภาษามลายูปัตตานีของตนเอง ทำให้สามารถเขียนทุกอย่างตามที่ตนอยากจะพูด และสามารถอ่านออกเสียงได้ตามภาษาของตนเองด้วย ซึ่งมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้และการเขียนภาษามลายูปัตตานีและช่วยในการสื่อสารให้สิ้นไหลโดยเสียงหรือสำเนียงไม่ผิดเพี้ยนไป

ผู้ทดสอบทุกคนเห็นว่า การที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนภาษามลายูปัตตานีด้วยอักษรไทย ได้เห็นถึงความสำคัญ และประโยชน์ในงานวิจัยต่างๆ ที่เป็นประเด็นภาษาได้ เช่น การทำศัพทานุกรม, การอ่านบทหรือชางี, ชื่อสมุนไพร และการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปัตตานีในระบบโรงเรียน สามารถสร้างสื่อการเรียนการสอนที่ใช้ภาษามลายูเป็นสื่อ รวมทั้งสามารถถ่ายทอด และบันทึกภูมิปัญญาให้กับคนรุ่นหลังได้

ขั้นตอนที่ 5 สร้างแผ่นภาพแสดงอักษรพยัญชนะและสระในภาษามลายูปัตตานี

จากการพัฒนาระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานีด้วยอักษรไทย และการทดสอบระบบตัวเขียน รวมถึงการให้คณะวิจัย ครู อาจารย์ และชาวบ้านผู้เป็นเจ้าของภาษาทดลองเขียนภาษามลายูปัตตานีด้วยอักษรไทยแล้ว ยังต้องทำแผ่นภาพแสดงอักษรพยัญชนะและสระเพื่อเผยแพร่ให้ผู้อื่นที่ต้องการเรียนและเขียนภาษามลายูปัตตานีสะดวกในการจดจำและง่ายต่อการฝึกเขียน เนื่องจากแผ่นภาพอักษรนอกจากจะมีตัวพยัญชนะและสระแล้ว ยังมีตัวอย่างคำและภาพที่สื่อความหมายได้อย่างชัดเจน มีลักษณะเช่นเดียวกับแผ่นภาพอักษรพยัญชนะ - สระในภาษาไทย ทั้งนี้ นอกจากจะใช้เพื่อการเผยแพร่และการสะดวกในการจดจำตัวเขียนแล้ว ยังใช้เป็นสื่อการเรียนการสอนในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ภาษามลายูปัตตานี-ภาษาไทย) ได้อีกทางหนึ่งด้วย

ข้อคำนึงในการสร้างแผ่นภาพตัวอักษรในภาษามลายูปัตตานี

- 1) การเรียงลำดับของตัวพยัญชนะ - สระ ในภาษามลายูปัตตานีเป็นไปตามอักษรไทย เนื่องจากเพื่อให้เกิดการเชื่อมโยงกับการพัฒนาทางภาษาไทยของเด็ก และสะดวกต่อการจดจำของครูผู้สอน
- 2) การเลือกคำและภาพตัวอย่างในแต่ละตัวอักษร เช่น ก - กูจิง (แมว) , ม - มาตอ (ตา) จำเป็นต้องเลือกคำที่เห็นเป็นรูปธรรม และสามารถแสดงภาพให้เห็นได้อย่างชัดเจน ภาพจะต้องไม่ทำให้เกิดความสับสนว่าเป็นสิ่งอื่น นอกจากนี้คำและภาพที่เลือกมาควรเป็นสิ่งที่อยู่ในวิถีชีวิตประจำวัน และแสดงถึงวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาด้วย

การเลือกคำและภาพตัวอย่างที่จะใช้สื่อในแต่ละตัวอักษรภาษามลายูปาตานีจะต้องผ่านกระบวนการคิด และผ่านการยอมรับจากเจ้าของภาษา ซึ่งจำเป็นต้องใช้ระยะเวลานานในการเลือกคำและภาพที่นำมาใช้เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพอย่างแท้จริงในการเป็นสื่อการเรียนรู้สำหรับเยาวชนในพื้นที่ต่อไป

ขั้นตอนที่ 6 เผยแพร่ระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีให้ใช้ในการศึกษาและการสื่อสารได้อย่างเป็นระบบ

จากการพัฒนาระบบตัวเขียน การทดสอบระบบตัวเขียน การสร้างสื่อแผ่นภาพตัวอักษรพยัญชนะ – สระภาษามลายูปาตานี และการทดสอบประสิทธิภาพและความพึงพอใจของผู้ใช้ระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีอักษรไทยแล้ว ผู้ดำเนินโครงการวิจัยได้จัดประชุมเพื่อฝึกอบรมเผยแพร่ระบบตัวเขียนและฝึกอบรมการเขียนเรื่องด้วยภาษามลายูปาตานีแก่ชาวบ้านและนักวิจัยที่เกี่ยวกับประเด็นภาษา รวมไปถึงครู อาจารย์ และนักวิชาการที่สนใจในการเขียนภาษามลายูปาตานี เพื่อใช้ในการบันทึกเรื่องราวทั่วไป และมีการสร้างวรรณกรรมท้องถิ่นต่างๆ ได้แก่ นิทาน เรื่องสั้น เพลง และการละเล่นพื้นบ้าน เพื่อเก็บรวบรวมไว้เป็นสื่อการเรียนการสอนสำหรับเด็กในระดับชั้นปฐมวัย ในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

ในส่วนของการเผยแพร่ระบบตัวเขียนภาษามลายูปาตานีเพื่อใช้ในแวดวงการสื่อสารนั้นยังไม่ได้ปฏิบัติอย่างเป็นระบบ แต่อย่างไรก็ตามเมื่อระบบตัวเขียนดังกล่าวได้นำไปใช้ในการเรียนการสอน จะส่งผลถึงการนำไปใช้ในการสื่อสารได้ในอนาคต

ภาคผนวก ฉ

ตัวบ่งชี้และสภาพที่พึงประสงค์สำหรับเด็กระดับปฐมวัยในโครงการจัดการเรียน การสอนแบบทวิ-พหุภาษา

พัฒนาการด้านร่างกาย

มาตรฐานที่ 1 ร่างกายเจริญเติบโตตามวัยและมีสุขนิสัยที่ดี

ตัวบ่งชี้ที่ 1 น้ำหนัก ส่วนสูงและเส้นรอบศีรษะตามเกณฑ์

สภาพที่พึงประสงค์

1. น้ำหนักและส่วนสูงตามเกณฑ์
2. เส้นรอบศีรษะตามเกณฑ์

ตัวบ่งชี้ที่ 2 รู้จักรักษาสุขภาพอนามัยและความปลอดภัย

สภาพที่พึงประสงค์

3. เรียกชื่อส่วนต่างๆ ของร่างกาย
4. รับประทานอาหารที่มีประโยชน์ได้บางชนิด
5. ปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเอง
6. ระมัดระวังความปลอดภัยของตนเองและผู้อื่น

มาตรฐานที่ 2 กล้ามเนื้อใหญ่และกล้ามเนื้อเล็กแข็งแรงใช้ได้อย่างคล่องแคล่วและประสานสัมพันธ์กัน

ตัวบ่งชี้ที่ 1 เคลื่อนไหวร่างกายอย่างคล่องแคล่วและทรงตัวได้ดี

สภาพที่พึงประสงค์

7. วิ่งและหยุดได้โดยเสียการทรงตัวเล็กน้อย
8. กระโดดขาเดียวอยู่กับที่ได้
9. เดินขึ้นลงบันไดสลับเท้าได้
10. เดินต่อเท้าไปข้างหน้าตามแนวได้

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ใช้มือได้อย่างคล่องแคล่ว

สภาพที่พึงประสงค์

11. โยนและรับลูกบอลทั้ง 2 มือได้
12. เขียนรูปสี่เหลี่ยมมุมฉากได้
13. ตัดกระดาษตามแนวเส้นได้
14. ร้อยวัสดุได้

ตัวบ่งชี้ที่ 3 เข้าใจและสนุกสนานกับเกมกิจกรรมพื้นบ้าน

สภาพที่พึงประสงค์

15. เล่นเกมพื้นบ้านตามกฎกติกาได้

พัฒนาการด้านอารมณ์ - จิตใจ

มาตรฐานที่ 3 มีสุขภาพจิตดี และมีความสุข

ตัวบ่งชี้ที่ 1 แสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสมกับวัยและสถานการณ์

สภาพที่พึงประสงค์

16. ร่าเริง แจ่มใส อารมณ์ดี
17. แสดงออกทางอารมณ์ได้เหมาะสมกับบางสถานการณ์

ตัวบ่งชี้ที่ 2 มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น

สภาพที่พึงประสงค์

18. มีความมั่นใจในตนเอง
19. พึงพอใจในตนเอง ชื่นชมความสามารถและผลงานของตนเองและผู้อื่นได้บ้าง

มาตรฐานที่ 4 มีคุณธรรม จริยธรรม และจิตใจที่ดีงาม

ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีวินัยในตนเอง และมีความรับผิดชอบ

สภาพที่พึงประสงค์

20. เก็บของเล่นของใช้เข้าที่ได้
21. รับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ ,
22. ร่วมสร้างข้อตกลงของห้องเรียนและปฏิบัติตามได้

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ซื่อสัตย์สุจริตและยอมรับความผิดพลาดของตนเองและผู้อื่น

สภาพที่พึงประสงค์

23. ไม่หยิบหรือแย่งของผู้อื่นมาเป็นของตนเอง
24. รู้จักขอโทษและให้อภัย

ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีความเมตตากรุณาและช่วยเหลือแบ่งปัน

สภาพที่พึงประสงค์

25. แสดงความรักเพื่อนและสัตว์เลี้ยง
26. รู้จักแบ่งปันและช่วยเหลือผู้อื่น

มาตรฐานที่ 5 ชื่นชมและแสดงออกทางศิลปะ ดนตรี การเคลื่อนไหว และรักการออกกำลังกาย

ตัวบ่งชี้ที่ 1 แสดงออกและมีความสุขกับศิลปะ ดนตรี และการเคลื่อนไหวตามจินตนาการ

สภาพที่พึงประสงค์

27. แสดงออกและมีความสุขขณะทำงานศิลปะ
28. แสดงออกและมีความสุขกับเสียงเพลง ดนตรีและการเคลื่อนไหวตามจินตนาการ
29. ร้องเพลงพื้นบ้าน / บทกลอนแล้วแสดงท่าทางประกอบได้
30. บอกชื่อของเทศกาลที่สำคัญทางวัฒนธรรมได้
31. สร้างสรรค์ผลงานทางศิลปะ

ตัวบ่งชี้ที่ 2 รักการออกกำลังกาย

สภาพที่พึงประสงค์

32. แสดงออกและมีความสุขในการชม / เล่น การออกกำลังกาย

พัฒนาการด้านสังคม

มาตรฐานที่ 6 ช่วยเหลือตนเองได้เหมาะสมกับวัย

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเอง

สภาพที่พึงประสงค์

33. เล่าผลงานให้ผู้อื่นฟังได้
34. ทำกิจกรรมต่างๆ ที่ได้รับมอบหมาย

มาตรฐานที่ 7 รักธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรม และความเป็นไทย

ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีจริยธรรมตามหลักศาสนาอิสลาม และวัฒนธรรมไทย

สภาพที่พึงประสงค์

35. ล้างมือก่อนรับประทานอาหารและล้างมือหลังจากเข้าห้องน้ำ
36. กล่าวคุอาก่อน – หลังรับประทานอาหารได้
37. รู้และเข้าใจความสำคัญในการถือศีลอด
38. แสดงความเคารพตามประเพณีของท้องถิ่น
39. รู้จักกล่าวคำขอบคุณ และขอโทษ

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ตูแลรักษาธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม

สภาพที่พึงประสงค์

40. ช่วยดูแลรักษาสิ่งแวดล้อมรอบตัว
41. ไม่ทำลายสาธารณสมบัติ

มาตรฐานที่ 8 อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขและปฏิบัติเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบ ประชาธิปไตยอันมี

พระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข

ตัวบ่งชี้ที่ 1 เล่นและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้

สภาพที่พึงประสงค์

42. เริ่มรู้จักรอคอย
43. เล่นและทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นได้
44. ฟังและแสดงความคิดเห็นในกิจกรรมต่างๆ และสามารถซักถามทั้งในกลุ่มใหญ่และเล็ก
45. รู้จักช่วยเหลือเพื่อนตามความเหมาะสม

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ปฏิบัติตนเบื้องต้นในการเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็น

ประมุข

สภาพที่พึงประสงค์

46. ปฏิบัติตามข้อตกลงร่วมกัน
47. รู้จักการเป็นผู้นำ ผู้ตามที่ดี

มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย

ตัวบ่งชี้ที่ 1 อ่านและเข้าใจเรื่องสั้นๆ ง่ายๆ โดยใช้ภาษาที่ 1

สภาพที่พึงประสงค์

- 48. เปิดและทำทางอ่านหนังสือ
- 49. อ่านและเข้าใจในหนังสือภาพได้อย่างเหมาะสม
- 50. อ่านเรื่องจากภาพในหนังสือภาพได้

ตัวบ่งชี้ที่ 2 สื่อความคิดลงบนกระดาษได้

สภาพที่พึงประสงค์

- 51. วาดภาพและเล่าเรื่องได้อย่างเหมาะสม
- 52. บอกหรือเปิดหน้าหนังสือตามลำดับเรื่องได้ (1-5 หน้า)

ตัวบ่งชี้ที่ 3 สนทนาโต้ตอบ / เล่าเรื่องให้ผู้อื่นเข้าใจโดยใช้ภาษาที่ 1

สภาพที่พึงประสงค์

- 53. สนทนาโต้ตอบ และเล่าเรื่องเป็นประโยคอย่างต่อเนื่อง
- 54. ฟังแล้วปฏิบัติตามคำสั่งที่ต่อเนื่องได้
- 55. บอกและเล่าเรื่องเป็นประโยคเกี่ยวกับครอบครัวและคนในชุมชนได้
- 56. ฟังการเล่าเรื่องต่างๆ แล้วเข้าใจได้

ตัวบ่งชี้ที่ 4 ฟังและพูดอย่างมั่นใจและถูกต้อง

สภาพที่พึงประสงค์

- 57. ฟังเรื่องในภาษาที่ 1 และเล่าเกี่ยวกับตัวละครหรือแสดงท่าทางของตัวละครได้
- 58. วาดรูปและเล่าเรื่องจากภาพที่วาดได้
- 59. เล่าเหตุการณ์หรือเรื่องราวที่พบเป็นภาษาที่ 1 ได้

ตัวบ่งชี้ที่ 5 รู้จักการทักทายและการกล่าวลา

สภาพที่พึงประสงค์

- 60. ปฏิบัติและกล่าวคำต้อนรับ ทักทาย กล่าวลา และสละมได้

ตัวบ่งชี้ที่ 6 มีมารยาทและปฏิบัติตนได้เหมาะสมกับวัฒนธรรม

สภาพที่พึงประสงค์

- 61. กล่าวคำ “ขอบคุณ” และ “ขอโทษ” ได้
- 62. กล่าวดูาก่อนและหลังรับประทานอาหารได้
- 63. ใช้คำสรรพนามกับเพื่อน บุคคลในโรงเรียนและครอบครัวได้เหมาะสม

ตัวบ่งชี้ที่ 7 เชื่อมโยงการใช้ภาษาที่ 1 ไปสู่ภาษาที่ 2 ได้เหมาะสมกับวัย

สภาพที่พึงประสงค์

- 64. ปฏิบัติตามคำสั่งที่เป็นภาษาที่ 2 ได้
- 65. พูดเป็นประโยคที่เกี่ยวกับรูปภาพในภาษาที่ 2 ได้
- 66. จำแนกตัวอักษรที่เป็นตัวพิมพ์ในภาษาที่ 2 ได้

ตัวบ่งชี้ที่ 8 เข้าใจคำศัพท์ภาษาที่ 2 อย่างน้อย 150 คำ

สภาพที่พึงประสงค์

67. บอกชื่อสิ่งของต่างๆ ภายในห้องเรียน
68. ใช้คำสวัสดิ์ ขอบคุณ ขอโทษ ได้เหมาะสมกับวัย
69. พูดคำสั่งง่ายๆ ให้เพื่อนปฏิบัติได้

ตัวบ่งชี้ที่ 9 มีความคิดรวบยอดในการเรียนรู้ความแตกต่างของตัวอักษร

สภาพที่พึงประสงค์

70. จำและบอกชื่อเสียงที่ได้ยินโดยใช้ภาษาที่ 1
71. แยกแยะเสียงและพูดซ้ำตามเสียงพยัญชนะต้น ท้าย ในภาษาที่ 1 ได้

มาตรฐานที่ 10 มีความสามารถในการคิดและการแก้ปัญหาได้เหมาะสมกับวัย

ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีความคิดรวบยอดในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ

สภาพที่พึงประสงค์

72. จำแนกสิ่งของได้ตามสี รูปร่างและขนาด
73. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามประเภท
74. เปรียบเทียบความเหมือนความแตกต่างของสิ่งต่างๆ
75. บอกเกี่ยวกับฤดูกาลได้
76. บอกช่วงเวลาใน 1 วันได้
77. นับสิ่งต่างๆ 1-20 โดยใช้ภาษาที่ 1
78. บอกและแสดงค่าตัวเลข 1-5 ได้
79. รู้บทบาทของสมาชิกในครอบครัว
80. รู้บทบาทของคนในชุมชนที่เกี่ยวข้องกับตนเอง

ตัวบ่งชี้ที่ 2 มีทักษะในการใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5

สภาพที่พึงประสงค์

81. บอกกลิ่น รส เสียงและผิวที่สัมผัสได้
82. บอกชื่อและคุณสมบัติของสิ่งที่เห็นได้ 3 อย่าง

ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีทักษะในการสังเกตและสำรวจ

สภาพที่พึงประสงค์

83. แยกแยะสิ่งที่เหมือน / ต่าง ได้
84. จัดหมวดหมู่สิ่งของต่างๆ ได้

ตัวบ่งชี้ที่ 4 แก้ปัญหาในการเล่นหรือทำกิจกรรมต่างๆ

สภาพที่พึงประสงค์

85. พยายามแก้ปัญหาด้วยตนเองหลังจากได้รับคำชี้แนะ
86. รู้จักตัดสินใจในเรื่องง่ายๆ และเริ่มเรียนรู้ผลที่เกิดขึ้น

ตัวบ่งชี้ที่ 5 มีทักษะการกะประมาณที่เกี่ยวกับจำนวน ปริมาณและน้ำหนัก

สภาพที่พึงประสงค์

87. เปรียบเทียบวัตถุโดยการกะประมาณด้วยน้ำหนักหรือความจุ
88. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามขนาด ความยาว

มาตรฐานที่ 11 มีจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ทำงานศิลปะตามความคิดของตนเอง

สภาพที่พึงประสงค์

89. สร้างผลงานตามความคิดของตนเอง

ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสดงท่าทางตามความคิดของตนเอง

สภาพที่พึงประสงค์

90. แสดงท่าทางตามความคิดจินตนาการอย่างอิสระ

ตัวบ่งชี้ที่ 3 เล่าเรื่องตามความคิดของตนเอง

สภาพที่พึงประสงค์

91. เล่าเรื่องตามจินตนาการได้

92. ตอบคำถามปลายเปิดได้

93. ร่วมกันแต่งเรื่องจากประสบการณ์

ตัวบ่งชี้ที่ 4 รู้พื้นฐานของระบบเสียงและประโยคในภาษาที่ 1

สภาพที่พึงประสงค์

94. ระบุเสียงที่เหมือนกันต่างกันในคำต่างๆ ได้

95. ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ฟังได้

มาตรฐานที่ 12 มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้และมีทักษะในการแสวงหาความรู้

ตัวบ่งชี้ที่ 1 สนใจเรียนรู้สิ่งต่างๆ รอบตัว

สภาพที่พึงประสงค์

96. ร่วมกิจกรรมด้วยความสนใจอย่างมีความสุข

97. มีความสนใจในการอ่านและเขียน

ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสวงหาคำตอบด้วยวิธีการที่หลากหลาย

สภาพที่พึงประสงค์

98. ถามคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่สนใจ

99. แสวงหาคำตอบหรือข้อสงสัยด้วยวิธีการต่างๆ

100. เชื่อมโยงความรู้และทักษะต่างๆ ในชีวิตประจำวันได้

101. ถามและบอกเกี่ยวกับประเพณีพื้นบ้านที่มีอยู่ในชุมชน

ภาคผนวก ข

มาตรฐาน ตัวบ่งชี้ และสภาพที่พึงประสงค์แยกตามสาระวิชา (ระดับชั้นอนุบาล 1 และ 2)

1. แนะนำวิถีชีวิตในโรงเรียน

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 4 มีคุณธรรม จริยธรรม และจิตใจที่ดีงาม	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีวินัยในตนเองและมีความรับผิดชอบ	1. ร่วมสร้างข้อตกลงของห้องเรียนและปฏิบัติตามได้ 2. รับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ	1. ร่วมสร้างข้อตกลงของห้องเรียนและปฏิบัติตามได้ 2. มุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จได้ด้วยตนเอง
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 ซื่อสัตย์สุจริตและยอมรับความผิดพลาดของตนเองและผู้อื่น	1. ไม่หยิ่งหรือแย่งของผู้อื่นมาเป็นของตนเอง 2. รู้จักขอโทษและให้อภัย	1. ไม่หยิ่งหรือแย่งของผู้อื่นมาเป็นของตนเอง 2. รู้จักขอโทษและให้อภัย
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีความเมตตา กรุณา และช่วยเหลือแบ่งปัน	1. แสดงความรักเพื่อนและสัตว์เลี้ยง 2. รู้จักแบ่งปันและช่วยเหลือผู้อื่น	1. แสดงความรักเพื่อน / เด็กที่เล็กกว่าและสัตว์ต่าง ๆ 2. แบ่งปันและให้ความช่วยเหลือผู้อื่น
มาตรฐานที่ 8 อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข และปฏิบัติตนเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	ตัวบ่งชี้ที่ 1 เล่นและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้	1. เริ่มรู้จักรอคอย 2. เล่นและทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นได้ 3. ฟังและแสดงความคิดเห็นในกิจกรรมต่างๆ และสามารถซักถามทั้งในกลุ่มใหญ่และเล็ก 4. รู้จักช่วยเหลือเพื่อนตามความเหมาะสม	1. รอคอยตามลำดับ ก่อน-หลังได้ 2. เล่นหรือทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มได้ 3. ฟังและแสดงความคิดเห็นในกิจกรรมต่างๆ และสามารถซักถามทั้งในกลุ่มใหญ่และกลุ่มเล็ก 4. รู้จักช่วยเหลือเพื่อนตามความเหมาะสม
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 ปฏิบัติตนเบื้องต้นในการเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	1. ปฏิบัติตามข้อตกลงร่วมกัน 2. รู้จักการเป็นผู้นำผู้ตามที่ดี	1. ปฏิบัติตามข้อตกลงร่วมกัน 2. รู้จักการเป็นผู้นำผู้ตามที่ดี

2. ภาษามลายูถิ่น (เน้นการฟัง – พูด)

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่ฟังประสงค์ (อ.1)	สภาพที่ฟังประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 3 สนทนาโต้ตอบ / เล่าเรื่องให้ผู้อื่นเข้าใจโดยใช้ภาษาที่ 1	1. สนทนาโต้ตอบ / เล่าเรื่องเป็นประโยคอย่างต่อเนื่อง 2. ฟังแล้วปฏิบัติตามคำสั่งที่ต่อเนื่องได้	1. สนทนาโต้ตอบ/เล่าเป็นเรื่องราวได้ 2. ฟังแล้วปฏิบัติตามคำสั่งนำมาถ่ายทอดได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 4 ฟังและพูด อย่างมั่นใจและถูกต้อง	1. ฟังเรื่องในภาษาที่ 1 และเล่าเกี่ยวกับตัวละครหรือแสดงท่าทางของตัวละครได้ 2. วาดรูปและเล่าเรื่อง จากภาพที่วาดได้ 3. เล่าเหตุการณ์หรือเรื่องราวที่พบเป็นภาษาที่ 1 ได้	1. ฟังเรื่องในภาษาที่ 1 และเล่าให้เพื่อนฟังได้ 2. วาดรูปต่อเนื่องและเล่าเรื่องจากภาพที่วาด 3. คิดและเล่าเรื่องของตนเองในภาษาที่ 1
มาตรฐานที่ 11 มีจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์	ตัวบ่งชี้ที่ 1 ทำงานศิลปะตามความคิดของตนเอง	1. สร้างผลงานตามความคิดของตนเอง	1. สร้างผลงานตามความคิดของตนเองโดยมีรายละเอียดเพิ่มขึ้นและแปลกใหม่
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสดงท่าทางตามความคิดของตนเอง	1. แสดงท่าทางตามความคิดจินตนาการอย่างอิสระ	1. แสดงท่าทาง เล่นบทบาทสมมติตามจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 เล่าเรื่องตามความคิดของตนเอง	1. เล่าเรื่องตามจินตนาการได้ 2. ตอบคำถามปลายเปิดได้	1. เล่าเรื่องตามจินตนาการได้ 2. ตอบคำถามปลายเปิดได้อย่างมั่นใจ
	ตัวบ่งชี้ที่ 4 รู้พื้นฐานของระบบเสียงและประโยคในภาษาที่ 1	1. ระบุเสียงที่เหมือนกันต่างกัน ในคำต่างๆ ได้ 2. ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ฟังได้	1. ระบุเสียงที่เหมือนกันแตกต่าง ในคำต่างๆ ได้ 2. ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ฟังได้

3. ครอบครัวและชุมชน

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 4 มีคุณธรรม จริยธรรม และมีจิตใจที่ดีงาม	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีวินัยในตนเอง และมีความรับผิดชอบ	1. เก็บของเล่น ของใช้เข้าที่ได้ 2. รับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ	1. จัดเก็บของเล่นของใช้เข้าที่ได้เรียบร้อย 2. มุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จด้วยตนเอง
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีความเมตตา กรุณา และช่วยเหลือแบ่งปัน	1. แสดงความรักเพื่อนและสัตว์เลี้ยง 2. รู้จักแบ่งปันและช่วยเหลือผู้อื่น	1. แสดงความรักเพื่อน / เด็กที่เล็กกว่าและสัตว์ต่างๆ 2. แบ่งปันและให้ความช่วยเหลือผู้อื่น
มาตรฐานที่ 6 ช่วยเหลือตนเองได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 ปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเอง	1. เล่าผลงานให้ผู้อื่นฟังได้ 2. ทำกิจกรรมต่างๆ ที่ได้รับมอบหมาย	1. เล่าและอธิบายผลงานให้ผู้อื่นฟังได้ 2. ทำกิจกรรมต่างๆ ที่ได้รับมอบหมายเสร็จตามเวลา
มาตรฐานที่ 7 รักธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมและความเป็นไทย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีจริยธรรมตามหลักศาสนา อิสลามและวัฒนธรรมไทย	1. แสดงความเคารพตามประเพณีของท้องถิ่น 2. รู้จักกล่าวคำขอบคุณ และขอโทษ	1. แสดงความเคารพตามประเพณีของท้องถิ่น 2. รู้จักกล่าวคำขอบคุณ และขอโทษ 3. ปฏิบัติตนได้เหมาะสมตามกาลเทศะ
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 ดูแลรักษาธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม	1. ช่วยดูแลรักษาสิ่งแวดล้อมรอบตัว 2. ไม่ทำลายสาธารณสมบัติ	1. ช่วยดูแลรักษาสิ่งแวดล้อมรอบตัว 2. ไม่ทำลายสาธารณสมบัติ
มาตรฐานที่ 8 อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข และปฏิบัติตนเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	ตัวบ่งชี้ที่ 1 เล่น และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้	1. เริ่มรู้จักรอคอย 2. เล่นและทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นได้	1. รอคอยตามลำดับก่อน-หลังได้ 2. เล่นหรือทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 ปฏิบัติตนเบื้องต้นในการเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	1. ปฏิบัติตามข้อตกลงร่วมกัน 2. รู้จักการเป็นผู้นำ ผู้ตามที่ดี	1. ปฏิบัติตามข้อตกลงร่วมกัน 2. เป็นผู้นำ ผู้ตามที่ดี

มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 3 สนทนาโต้ตอบ และเล่าเรื่องให้ ผู้อื่นเข้าใจโดยใช้ภาษาที่ 1	1. บอกและเล่าเรื่องเป็นประโยค เกี่ยวกับครอบครัวและคนใน ชุมชนได้ 2. ฟังการเล่าเรื่องต่างๆ แล้ว เข้าใจได้	1. บอกและเล่าเรื่องเป็นเรื่องราว เกี่ยวกับครอบครัวและคนใน ชุมชนได้ 2. ฟังการเล่าเรื่องต่างๆ ที่สนใจ แล้วนำมาถ่ายทอดได้
มาตรฐานที่ 10 มีความสามารถในการคิด และการ แก้ปัญหาได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีความคิดรวบยอดในการเรียนรู้ สิ่งต่างๆ	1. รู้บทบาทของสมาชิกใน ครอบครัว 2. รู้บทบาทของคนในชุมชนที่ เกี่ยวข้องกับตนเอง	1. รู้และอธิบายบทบาทของ สมาชิกในครอบครัว 2. รู้และอธิบายบทบาทของคนใน ชุมชน
มาตรฐานที่ 12 มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้และมี ทักษะในการแสวงหาความรู้	ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสวงหาคำตอบด้วยวิธีการที่ หลากหลาย	1. ถามและบอกเกี่ยวกับประเพณี พื้นบ้านที่มีอยู่ในชุมชน	1. ถามและแสดงความคิดเห็น เกี่ยวกับประเพณีพื้นบ้านที่มีอยู่ ในชุมชน

4. มรดกทางศิลปะและวัฒนธรรม

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 5 ชื่นชมและแสดงออกทางศิลปะ ดนตรี การเคลื่อนไหว และรักการออกกำลังกาย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 แสดงออกและมีความสุขกับศิลปะ ดนตรี และการเคลื่อนไหวตามจินตนาการ	1.แสดงออกและมีความสุขขณะทำงานศิลปะ 2. แสดงออกและมีความสุขกับเสียงเพลงดนตรีและการเคลื่อนไหวตามจินตนาการ 3. ร้องเพลงพื้นบ้าน / บทกลอนแล้วแสดงท่าทางประกอบได้ 4. บอกชื่อของเทศกาลที่สำคัญทางวัฒนธรรมได้ 5. สร้างสรรค์ผลงานทางศิลปะ	1.แสดงออกและมีความสุขขณะทำงานศิลปะ 2. แสดงออกและมีความสุขกับเสียงเพลงดนตรีและการเคลื่อนไหวตามจินตนาการ 3. ร้องเพลงพื้นบ้าน / บทกลอนแล้วแสดงท่าทางประกอบได้ 4. บอกความสำคัญของเทศกาลที่สำคัญทางวัฒนธรรมได้ 5. สร้างสรรค์ผลงานทางศิลปะ
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 รักการออกกำลังกาย	1. แสดงออกและมีความสุขในการเล่น / เล่น / การออกกำลังกาย	1.แสดงออกและมีความสุขในการเล่น / เล่น / การออกกำลังกาย
มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 5 รู้จักการทักทายและการกล่าวลา	1. ปฏิบัติและกล่าวคำต้อนรับทักทายกล่าวลา และสวัสดี	1. สามารถปฏิบัติและกล่าวคำต้อนรับ ทักทาย คำอำลา และสวัสดี
	ตัวบ่งชี้ที่ 6 มีมารยาทและปฏิบัติตนได้เหมาะสมกับวัฒนธรรม	1. กล่าวคำ “ขอบคุณ” และ “ขอโทษ” ได้ 2. กล่าวดูาก่อนและหลังรับประทานอาหารได้ 3. ใช้คำสรรพนามกับเพื่อนบุคคลในโรงเรียนและครอบครัวได้เหมาะสม	1. กล่าวคำ “ขอบคุณ” และ “ขอโทษ”ตามสถานการณ์ได้ 2. กล่าวดูาก่อนและหลังรับประทานอาหารได้อย่างถูกต้อง 3. ใช้คำสรรพนามกับบุคคลในครอบครัวและในชุมชนได้อย่างเหมาะสมและถูกต้องได้
มาตรฐานที่ 11 มีจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์	ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสดงท่าทางตามความคิดของตนเอง	1. แสดงท่าทางตามความคิดจินตนาการอย่างอิสระ	1. แสดงท่าทาง เล่นบทบาทสมมติตามจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 เล่าเรื่องตามความคิดของตนเอง	1. ร่วมกันแต่งเรื่องจากประสบการณ์	1. เล่านิทาน ตามที่ตนคิด หรือเล่าเรื่องตามจินตนาการ

5. พลศึกษา

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 1 ร่างกายเจริญเติบโตตามวัยและมีสุขนิสัยที่ดี	ตัวบ่งชี้ที่ 1 น้ำหนักส่วนสูงและเส้นรอบศีรษะตามเกณฑ์	1. น้ำหนักและส่วนสูงตามเกณฑ์ 2. เส้นรอบศีรษะตามเกณฑ์	1. น้ำหนักและส่วนสูงตามเกณฑ์ 2. เส้นรอบศีรษะตามเกณฑ์
มาตรฐานที่ 2 กล้ามเนื้อใหญ่และกล้ามเนื้อเล็กแข็งแรงใช้ได้อย่างคล่องแคล่วและประสานสัมพันธ์กัน	ตัวบ่งชี้ที่ 1 เคลื่อนไหวร่างกายอย่างคล่องแคล่วและทรงตัวได้ดี	1. วิ่งและหยุดได้โดยเสียการทรงตัวเล็กน้อย 2. กระโดดขาเดียวอยู่กับที่ได้ 3. เดินขึ้นลงบันไดสลับเท้าได้ 4. เดินต่อเท้าไปข้างหน้าตามแนวได้	1. วิ่งอย่างรวดเร็วและหยุดได้โดยไม่เสียการทรงตัว 2. กระโดดขาเดียวไปข้างหน้าได้อย่างต่อเนื่อง 3. เดินขึ้น – ลงบันไดสลับเท้าได้อย่างคล่องแคล่ว 4. เดินต่อเท้าถอยหลังตามแนวได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 ใช้มือได้อย่างคล่องแคล่ว	1. โยนและรับลูกบอลทั้ง 2 มือได้ 2. เขียนรูปสี่เหลี่ยมมีมุมชัดเจน 3. ตัดกระดาษตามแนวเส้นได้ 4. ร้อยวัสดุได้	1. โยนและรับลูกบอลที่กระดอนจากพื้นได้ 2. เขียนรูปเป็นสามเหลี่ยมมีมุมชัดเจน 3. ตัดกระดาษตามแนวเส้นได้โดยไม่มี 4. ร้อยวัสดุที่มีรูขนาดเล็กได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 เข้าใจและสนุกสันทนาการกับเกมกิจกรรมพื้นบ้าน	1. เล่นเกมพื้นบ้านตามกฎกติกาได้	1. เล่นเกมพื้นบ้านตามกฎกติกาได้
มาตรฐานที่ 3 มีสุขภาพจิตดี และมีความสุข	ตัวบ่งชี้ที่ 1 แสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสมกับวัยและสถานการณ์	1. ร่าเริง แจ่มใส อารมณ์ดี 2. แสดงออกทางอารมณ์ได้เหมาะสมกับบางสถานการณ์	1. ร่าเริง แจ่มใส อารมณ์ดี 2. แสดงออกทางอารมณ์ได้เหมาะสมกับบางสถานการณ์
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น	1. มีความมั่นใจในตนเอง 2. พึงพอใจในตนเอง ชื่นชมความสามารถและผลงานของตนเองและผู้อื่นได้บ้าง	1. มีความมั่นใจในตนเองและกล้าแสดงออก 2. พึงพอใจในตนเองชื่นชมความสามารถและผลงานของตนเองและผู้อื่น
มาตรฐานที่ 8 อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขและปฏิบัติตนเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	ตัวบ่งชี้ที่ 1 เล่นและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้	1. เริ่มรู้จักรอคอย 2. เล่นและทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นได้	1. รอคอยตามลำดับ ก่อน-หลังได้ 2. เล่นหรือทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มได้

6. สุขศึกษา

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 1 ร่างกายเจริญเติบโตตามวัยและมีสุขนิสัยที่ดี	ตัวบ่งชี้ที่ 2 รู้จักรักษาสุขภาพอนามัยและความปลอดภัย	1. เรียกชื่อส่วนต่างๆ ของร่างกาย 2. รับประทานอาหารที่มีประโยชน์ได้บางชนิด 3. ปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเอง 4. ระมัดระวังความปลอดภัยของตนเองและผู้อื่น	1. เรียกชื่อส่วนต่างๆ ของร่างกาย 2. รับประทานอาหารที่มีประโยชน์ได้หลายชนิด 3. ปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเอง 4. ระมัดระวังความปลอดภัยของตนเองและผู้อื่น
มาตรฐานที่ 7 รักธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมความเป็นไทย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีจริยธรรมตามหลักศาสนาอิสลามและวัฒนธรรมไทย	1. ล้างมือก่อนรับประทานอาหารและล้างมือหลังจากเข้าห้องน้ำ 2. กล่าวตักเตือนก่อน - หลังรับประทานอาหารได้ 3. รู้และเข้าใจความสำคัญในการถือศีลอด	1. ล้างมือก่อนรับประทานอาหารและล้างมือหลังจากเข้าห้องน้ำ 2. กล่าวตักเตือนก่อน - หลัง เข้าห้องน้ำ 3. รู้และเข้าใจความสำคัญในการถือศีลอด

7. คณิตศาสตร์

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ. 1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ. 2)
มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 3 สนทนาโต้ตอบเล่าเรื่องให้ผู้อื่นเข้าใจ โดยใช้ภาษาที่ 1	1. สนทนาโต้ตอบเล่าเรื่องเป็นประโยคอย่างต่อเนื่อง 2. ฟังแล้วปฏิบัติตามคำสั่งที่ต่อเนื่องได้	1. สนทนาโต้ตอบ เล่าเป็นเรื่องราวได้ 2. ฟังแล้วนำมาถ่ายทอดได้
มาตรฐานที่ 10 มีความสามารถในการคิดและการแก้ปัญหาได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 มีความคิดรวบยอดในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ	1. จำแนกสิ่งของได้ตามสี รูปทรง และขนาด 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามประเภท 3. เปรียบเทียบความเหมือน ความแตกต่างของสิ่งต่างๆ 4. บอกเกี่ยวกับฤดูกาลได้ 5. บอกช่วงเวลาใน 1 วันได้ 6. นับสิ่งต่าง ๆ 1-20 โดยใช้ภาษาที่ 1 7. บอกและแสดงค่าตัวเลข 1-5 ได้	1. จำแนกสิ่งของได้ตามสี รูปทรงขนาด น้ำหนัก 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามประเภท 3. เปรียบเทียบความเหมือน ความแตกต่างของสิ่งต่างๆ ได้ 4. บอกเกี่ยวกับฤดูกาลและความแตกต่างได้ 5. บอกช่วงเวลาที่เกี่ยวข้องกับการละหมาด
			6. นับสิ่งต่าง ๆ 1-50 โดยใช้ภาษาที่ 1 7. บอกและแสดงค่าตัวเลข 1-10 ได้ 8. จำตัวเลข 1-10 ได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 มีทักษะในการใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5	1. บอกกลิ่น รส เสียงและผิวที่สัมผัสได้ 2. บอกชื่อและคุณสมบัติของสิ่งที่เห็นได้ 3 อย่าง	1. บอกกลิ่น รส เสียงและผิวที่สัมผัสได้ 2. บอกชื่อและคุณสมบัติของสิ่งที่เห็นได้ 3-5 อย่าง
	ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีทักษะในการสังเกตและสำรวจ	1. แยกแยะสิ่งที่เหมือน / ต่างได้ 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของต่างๆ ได้	1. แยกแยะสิ่งที่เหมือน / ต่างได้ 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของต่างๆ ได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 4 แก้ปัญหาในการเล่นหรือทำกิจกรรมต่างๆ	1. พยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง หลังจากได้รับคำชี้แนะ 2. รู้จักตัดสินใจในเรื่องง่ายๆ และเริ่มเรียนรู้ผลที่เกิดขึ้น	1. พยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง 2. รู้จักตัดสินใจในเรื่องง่ายๆ และยอมรับผลที่เกิดขึ้น

	ตัวบ่งชี้ที่ 5 มีทักษะการกะประมาณที่ เกี่ยวกับจำนวน ปริมาณและ น้ำหนัก	1. เปรียบเทียบวัตถุโดยการกะ ประมาณด้วยน้ำหนักหรือความจุ 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามขนาด ความยาว	1. เปรียบเทียบวัตถุโดยการกะ ประมาณด้วยน้ำหนักหรือความจุ 2. จัดหมวดหมู่สิ่งของตามขนาด ความยาว
มาตรฐานที่ 12 มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้และมี ทักษะในการแสวงหาความรู้	ตัวบ่งชี้ที่ 1 สนใจเรียนรู้สิ่งต่างๆรอบตัว	1. ร่วมกิจกรรมด้วยความสนใจ อย่างมีความสุข 2. มีความสนใจในการอ่านและ เขียน	1. ร่วมกิจกรรมด้วยความสนใจ ตั้งแต่ต้นจนจบอย่างมีความสุข 2. รักและมีความสนใจในการ อ่านเขียน
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 แสวงหาคำตอบด้วยวิธีการที่ หลากหลาย	1. ถามคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ สนใจ 2. แสวงหาคำตอบหรือข้อสงสัย ด้วยวิธีการต่างๆ 3. เชื่อมโยงความรู้และทักษะ ต่างๆ ในชีวิตประจำวันได้	1. ถามคำถามแสดงและความ คิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องที่สนใจ 2. แสวงหาคำตอบ ข้อสงสัยด้วย วิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย 3. เชื่อมโยงความรู้และทักษะ ต่างๆ ใช้ในชีวิตประจำวันได้ดี

8. เตรียมความพร้อมในการอ่าน-เขียน

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ. 2)
มาตรฐานที่ ๑ ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 1 อ่านและเข้าใจเรื่องสั้นๆ ง่ายๆ โดยใช้ภาษาที่ 1	1. เปิดและทำทางอ่านหนังสือ 2. อ่านและเข้าใจในหนังสือภาพได้อย่างเหมาะสม 3. อ่านเรื่องจากภาพใน “หนังสือภาพ” ได้	1. จับและเปิดหนังสือได้ถูกต้อง 2. อ่านและเข้าใจในหนังสือภาพและเล่าเรื่องให้เพื่อนฟังได้ 3. อ่านและเล่าเรื่องจากเรื่องสั้นได้
	ตัวบ่งชี้ที่ 2 สื่อความคิดลงบนกระดาษได้	1. วาดภาพและเล่าเรื่องได้อย่างเหมาะสม 2. จำเลขหน้าหนังสือ 1-5 ได้	1. วาดรูป 2 รูปที่ต่อเนื่องกันแล้วเล่าให้เพื่อนฟังได้ 2. จำเลขหน้าหนังสือ 1-10 ได้

9. วิชาภาษาไทย เน้นการฟัง-พูด

มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย	ตัวบ่งชี้	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.1)	สภาพที่พึงประสงค์ (อ.2)
มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย	ตัวบ่งชี้ที่ 7 เชื่อมโยงการใช้ภาษาที่ 1 ไปสู่ภาษาที่ 2 ได้เหมาะสมกับวัย	<ol style="list-style-type: none"> 1. ปฏิบัติตามคำสั่งที่เป็นภาษาที่ 2 ได้ 2. พูดเป็นประโยคที่เกี่ยวข้องกับรูปภาพในภาษาที่ 2 ได้ 3. จำแนกตัวอักษรที่เป็นตัวพิมพ์ในภาษาที่ 2 ได้ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. พูดประโยคที่เกี่ยวข้องกับรูปภาพในภาษาที่ 1 และ 2 2. ตอบคำถามง่ายๆ โดยใช้คำในภาษาที่ 2 3. จำชื่อตนเองได้เมื่ออยู่ในรูปของตัวพิมพ์
	ตัวบ่งชี้ที่ 8 เข้าใจคำศัพท์ภาษาที่ 2 อย่างน้อย 150 คำ	<ol style="list-style-type: none"> 1. บอกชื่อสิ่งของต่างๆ ภายในห้องเรียน 2. ใช้คำสวัสดี ขอบคุณ ขอโทษ ได้เหมาะสมกับวัย 3. พูดคำสั่งง่ายๆ ให้เพื่อนปฏิบัติได้ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. บอกชื่อสิ่งของต่างๆ ภายในห้องเรียนและรอบๆ ตัวเด็ก 2. ใช้คำสวัสดี ขอบคุณ ขอโทษได้เหมาะสมกับวัย 3. พูดคำสั่งง่ายๆ ให้เพื่อนปฏิบัติตามอย่างต่อเนื่อง 4. ตอบคำถามง่ายๆ โดยใช้คำในภาษาที่ 2

ภาคผนวก ซ

บทความเผยแพร่ผลการวิจัย

บทความที่ 1 (ภาษาไทย)

สุวิไล เปรมศรีรัตน์. (2558). “ทวิภาษาไทย-มลายู เพื่อสันติสุขดินแดนปลายด้ามขวาน”. นิตยสาร *Eduzine “ความรู้สู่สังคม”*. ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 (พฤษภาคม – สิงหาคม 2558). ที่ประชุมอธิการบดีแห่งประเทศไทย (ทปอ.) และเครือข่ายองค์กรบริหารงานวิจัยแห่งชาติ (คอบช.).

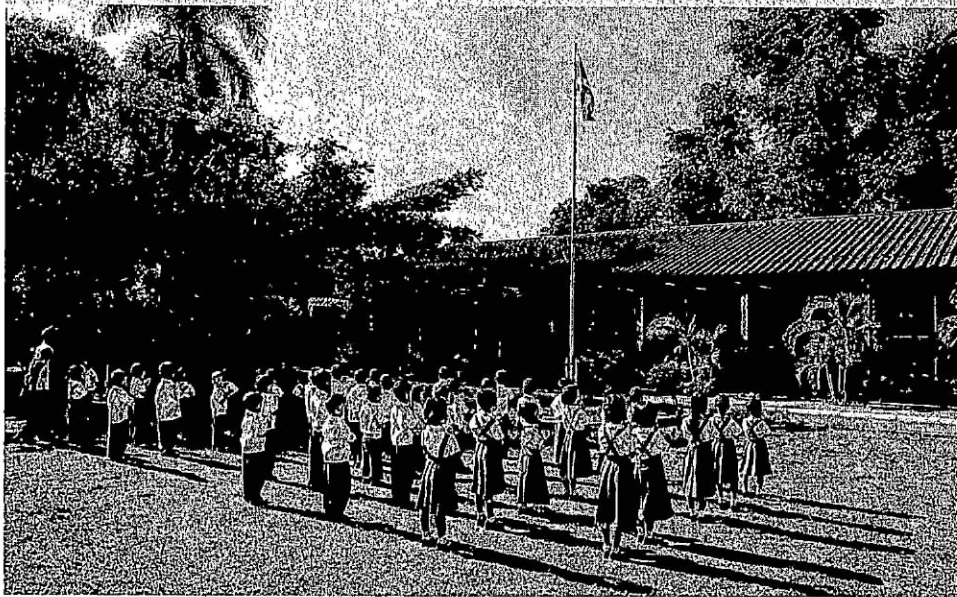
PEACE

คุณเกียรติคุณ ดร.สุวิไล ประมัตถ์รัตน์
มหาวิทยาลัยมหิดล



ทวิภาษาไทย-มลายู เพื่อสันติสุขดินแดน ปลายด้ามขวาน

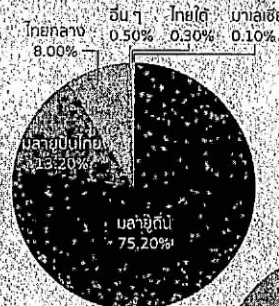
ท่ามกลางความไม่สงบและความรุนแรงในพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ได้มีความพยายามจากหลายฝ่ายเพื่อหาแนวทางคืนสันติสุขและความมั่นคงในชีวิตกลับสู่พื้นที่ และการศึกษาก็ได้กลายเป็นแนวทางสำคัญแนวทางหนึ่งในการแก้ไขปัญหาด้วยการนำระบบทวิภาษาไทย-มลายู มาปรับใช้อย่างค่อยเป็นค่อยไป เพื่อสร้างทักษะการเรียนรู้ให้เด็กนักเรียน นำไปสู่การดำรงชีวิตที่ดีขึ้น กลายเป็นความหวังสำคัญที่จะนำสันติสุขมาสู่พื้นที่สี่แฉ่งนี้อีกครั้ง



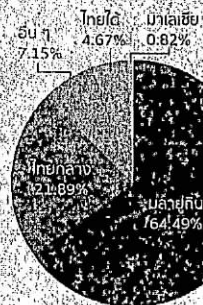
พ็นที่สีแดงในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ตั้งแต่ จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และรวม 4 อำเภอ ในจังหวัดสงขลา มีประชากรกว่า 83% หรือกว่าล้านคน พูดภาษามลายู ที่เรียกว่า ภาษามลายูปัตตานี หรือ บาชอ ตานิง มีเอกลักษณ์เฉพาะของตนเอง และมีความแตกต่างจากภาษามลายูมาตรฐานที่ใช้พูดกันในมาเลเซียหรืออินโดนีเซีย แต่มีความคล้ายคลึงกับภาษาที่พูดในรัฐกลันตัน ทางตอนเหนือของมาเลเซีย ซึ่งมีอาณาเขตติดต่อกับชายแดนใต้สุดของไทย



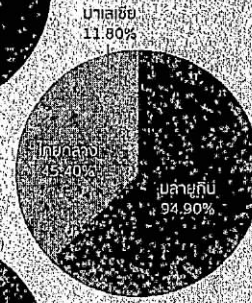
“ภาษา” เป็นอัตลักษณ์สำคัญและลักษณะการใช้ภาษาท้องถิ่นในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้มีความซับซ้อน ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล จึงสำรวจการใช้ภาษาของคนใน 3 จังหวัด (ปัตตานี ยะลา และนราธิวาส) จำนวนกว่า 1,200 คน เพื่อศึกษาข้อมูลการใช้ภาษาในปัจจุบันของประชากรส่วนใหญ่ว่าใช้ภาษาใดมากที่สุด และมีความสามารถในการใช้ภาษาต่าง ๆ อย่างไร รวมทั้งทัศนคติความต้องการต่อการใช้ภาษาต่าง ๆ พบว่าภาษามลายูท้องถิ่น (มลายูปัตตานี) มาเป็นอันดับหนึ่ง รองลงมาเป็นภาษามลายูปนไทย ภาษาไทย ภาษาไทยได้ภาษามาเลเซีย ตามลำดับ การศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่า คนในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ไม่ได้มีความใกล้ชิดกับภาษามาเลเซียนัก (ยกเว้นพื้นที่บริเวณชายแดน)



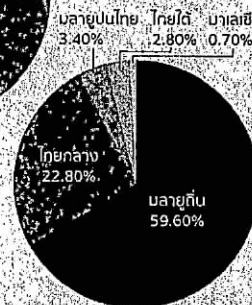
การใช้ภาษา



ทัศนคติ



ความสามารถ



ภาษาที่เด็กก่อนเข้าโรงเรียน

การสำรวจสถานการณ์ทางภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

การวางแผนสู่แนวทางทวิภาษา - พหุภาษาศึกษา เพื่อพัฒนาการศึกษาคุณภาพ

การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา - พหุภาษาศึกษาเป็นแนวทางการจัดการศึกษา ซึ่งเป็นที่นิยมในปัจจุบัน ทั้งนี้ เพราะในสังคมหนึ่ง ๆ มีการใช้ภาษามากกว่าหนึ่งภาษา การศึกษาแบบทวิภาษาหมายถึง การจัดการศึกษาโดยใช้สองภาษาเป็นสื่อในการเรียนการสอน ซึ่งหมายถึง ภาษาราชการ (หรือภาษาประจำชาติ) และภาษาท้องถิ่น (หรือ

ภาษาแม่ของกลุ่มชาติพันธุ์) ดังนั้น ในการวางแผนพัฒนาการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ รูปแบบการศึกษาที่เหมาะสม สามารถก่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาการและการใช้ภาษาราชการ คือรูปแบบการจัดการศึกษาระบบทวิภาษา

การพัฒนาภาษามลายูปาตานีให้เป็นมาตรฐาน

การใช้ระบบการเขียนภาษามลายูทั่วไปในพื้นที่จะปรากฏรูปแบบเขียนของภาษามลายู 3 ระบบอักษร ได้แก่

1) ภาษามลายูอักษรยาวี หรือภาษามลายูที่เขียนด้วยอักษรอาหรับที่ได้นำมาดัดแปลงเพื่อใช้เขียนภาษามลายูกกลาง (ภาษามลายูแบบคลาสสิก) มีความคล้ายคลึงกับภาษามลายูมาเลเซีย แต่แตกต่างจากภาษามลายูปาตานี มีใช้ในเอกสารคำสอนของศาสนาอิสลามและเอกสารสำคัญต่าง ๆ เช่น ทะเบียนสมรส เอกสารที่ดิน ป้ายชื่อสถานที่ เป็นต้น คนส่วนมากจะถือว่าอักษรยาวีเป็นอัตลักษณ์ทางภาษาของตน

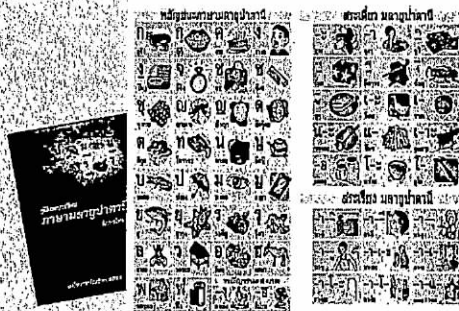
2) ภาษามลายูอักษรโรมัน หรือภาษามลายูที่เขียนด้วยอักษรละติน ซึ่งใช้ในการเขียนภาษามลายูมาเลเซีย (บาฮาซามาเลเซีย) และภาษาอินโดนีเซีย (บาฮาซาอินโดนีเซีย)

3) ภาษามลายูอักษรไทย หรือภาษามลายูถิ่นในประเทศไทยที่เขียนด้วยอักษรไทย ใช้ทั่วไปในการเขียนชื่อบุคคล เช่น อัสมะ นูรุดดา เป็นต้น และป้ายชื่อสถานที่ต่าง ๆ เช่น ร้านค้า (อาร์นา) โรงเรียน (กาบังปีแซ) มัสยิด (กรือเซะ) หมู่บ้าน (บ้านปงต่า) ป้ายประกาศต่าง ๆ เป็นต้น รวมทั้งใช้ในการเรียนการสอนในระบบนอกโรงเรียนหรือการสอนภาษามลายูท้องถิ่นแก่ข้าราชการหรือบุคคลภายนอกที่เข้ามาทำงานในพื้นที่ แต่ปรากฏว่ามีการเขียนหลายระบบ และต่างคนต่างเขียนเป็นการใช้ภาษาที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ และความจำเป็นของการใช้งานในชีวิตประจำวัน ซึ่งทีมวิจัยได้ตกลงใช้ระบบภาษามลายูปาตานีอักษรไทย เพื่อประโยชน์ในการเชื่อมโยงเข้าสู่ระบบการศึกษาชาติโดยมีการพัฒนาให้เป็นมาตรฐาน

๔๔

การศึกษาแบบทวิภาษาหมายถึงการจัดการศึกษาโดยใช้สองภาษาเป็นสื่อในการเรียนการสอน ซึ่งหมายถึง ภาษาราชการ (หรือภาษาประจำชาติ) และภาษาท้องถิ่น (หรือภาษาแม่ของกลุ่มชาติพันธุ์)

๔๕



หลักสูตรและการเรียนการสอนแบบทวิภาษาศึกษา: จุดเน้นและลักษณะเฉพาะ

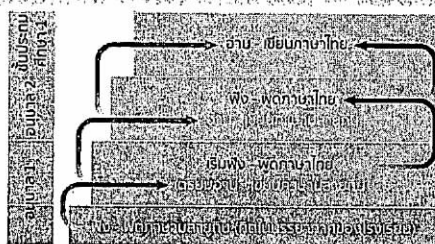
การจัดทำหลักสูตรการเรียนการสอนแบบทวิ/พหุภาษาใช้หลักสูตรแกนกลางตามมาตรฐานและตัวชี้วัดของกระทรวงศึกษาธิการเป็นหลัก แต่ได้เพิ่มเติมหรือเน้นพัฒนาการของเด็ก 3 ประการคือ

1) พัฒนาการทางภาษา เน้นการใช้ภาษาที่เหมาะสมเพื่อเป็นเครื่องมือการเรียนรู้และการสื่อสารระหว่างครูและนักเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยเลือกใช้ภาษาท้องถิ่นซึ่งเป็นภาษาแม่ของเด็กเป็นสื่อในการเรียนการสอนในช่วงปีแรก ๆ ของการเรียนรู้ และจัดให้มีการเรียนการสอนภาษาท้องถิ่นเป็นภาษาที่ 1 โดยเน้นพัฒนาการทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ คือ ฟัง-พูด แล้วจึง อ่าน-เขียนตามลำดับเพื่อปูพื้นฐานการเรียนรู้ที่เข้มแข็งในการเชื่อมโยงเข้าสู่ภาษาที่สอง (ภาษาราชการ)

2) พัฒนาการด้านวิชาการ โดยอิงตามมาตรฐานที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด ซึ่งจัดให้มีการเรียนรู้สาระวิชาต่าง ๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาไทย เป็นต้น โดยใช้ตำราภาษาไทย ทั้งนี้สำหรับวิธีการจัดการเรียนการสอนนั้นจะคำนึงถึงการให้คุณค่าในบริบทของท้องถิ่น เพื่อเชื่อมโยงจากสิ่งที่มีในท้องถิ่น ที่คุ้นเคยกับความรู้สากลที่กำลังเรียนอยู่

3) พัฒนาการด้านสังคมและวัฒนธรรม ทำให้เด็กมีความภูมิใจในภาษาและวัฒนธรรมของตน ในขณะเดียวกันก็เคารพในความคิด ความเชื่อของบุคคลจากวัฒนธรรมอื่น โดยสอดแทรกความเป็นท้องถิ่นไปพร้อม ๆ กับความเข้าใจจากวัฒนธรรมส่วนกลาง และวัฒนธรรมอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องหรืออยู่ใกล้เคียง นำไปสู่การอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมแบบสังคมไทยอย่างเป็นสุข

การเรียนการสอนแบบทวิภาษาศึกษาเน้นการพัฒนาการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางภาษาแบบขั้นบันได โดยมีลำดับขั้นของพัฒนาการที่นอกจากเริ่มต้นด้วยภาษาที่หนึ่ง (ภาษาแม่) ไปสู่ภาษาที่สอง (ภาษาราชการ) แล้วยังต้องมีการสร้างทักษะที่ดีในการฟัง (การคิด) และการพูด แล้วจึงพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน - เขียน ซึ่งเป็นแนวคิดพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาเป็นขั้นตอนตามหลักการ "ขั้นบันได" ที่ได้ดัดแปลงจากแนวคิดของ ชูชาน มาโลน (2549)



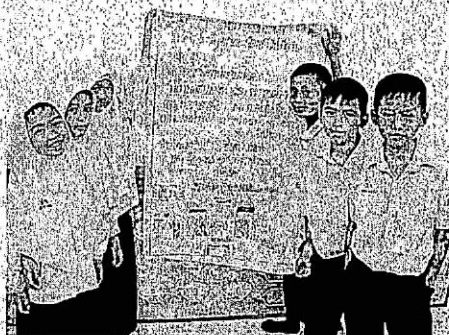
พัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาระดับอนุบาล 1 ถึงประถมศึกษาปีที่ 1

ในการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ จำเป็นต้องใช้ภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งของเด็กเป็นสื่อในการเรียนการสอนในชั้นปฐมวัยหรือปีแรก ๆ เนื่องจากเป็นการวางรากฐานที่มั่นคงแก่เด็ก ด้วยวิธีการที่เหมาะสมในการนำ

เด็กจากบ้านเข้าสู่โรงเรียน เพื่อต่อยอดจากภาษาที่บ้านไปสู่ภาษาที่โรงเรียน เด็กจะใช้ระยะเวลาในการปรับตัว และเรียนรู้กับสถานที่ใหม่ด้วยภาษาที่เด็กคุ้นเคยก่อน จนเด็กมีความพร้อมระยะหนึ่ง เช่น เทอมที่สอง จึงเริ่มการสอนภาษาที่ 2 (ภาษาไทย) ด้วยการฟังให้เข้าใจ และปฏิบัติ

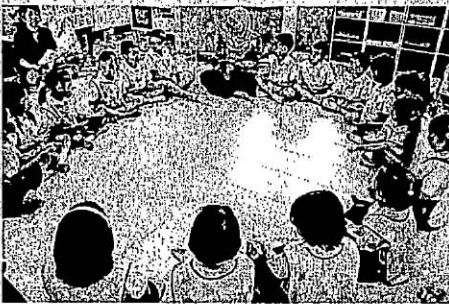
จากนั้นจึงเตรียมการเข้าสู่การเขียน โดยเชื่อมโยงภาษาที่ใช้ฟัง - พูดเข้าสู่ภาษาเขียน (ในภาษาที่ 1 หรือภาษาท้องถิ่น) และพร้อมกันนั้นก็เชื่อมโยงระหว่างภาษาที่ 1 เข้าสู่ภาษาที่ 2 โดยวางพื้นฐานทางภาษาที่ 2 ด้วยการฟัง - คิด - พูด เช่นเดียวกับภาษาแรก และนำเข้าสู่การอ่านและเขียนในภาษาที่ 2 โดยการเชื่อมโยงด้วยตัวอักษร (โดยใช้ภาษามลายูถิ่นอักษรไทย) ทั้งนี้การเริ่มสอนภาษาที่สอง (ด้วยการฟัง - พูด) ก่อน และมีการทิ้งระยะให้ห่างจากการพัฒนาระบบคิดด้วยการฟัง - พูดภาษาที่ 1 โดยอาจเริ่มในจังหวะที่เด็กเตรียมความพร้อมในการอ่าน - เขียนภาษาแรก (ในปีที่สอง - อนุบาล 2) หรือหลังจากนั้น ก็เพื่อไม่ให้เกิดความสับสนและรับภาระหนักเกินไปในการเรียนรู้

จากการวางแผนตามลำดับนี้ ในปีที่สองของการเรียน เด็กจะสามารถอ่านออก - เขียนได้ในภาษาแม่ของตน ก่อน จากนั้นในปีถัดไป (ป.1) ซึ่งเด็กได้เรียนภาษาไทยมากขึ้น และมีกลวิธีการสอนและมีการใช้สื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมที่เน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้องของการใช้ภาษา เด็กจะสามารถอ่านออก - เขียนได้ในภาษาไทย นอกจากนี้ยังเริ่มมีการเรียนภาษานานาชาติ เช่น ภาษาอังกฤษ ตามกำหนดของกระทรวงศึกษาอีกด้วย

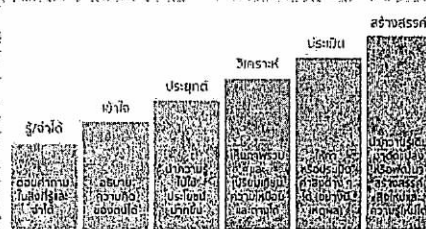


การจัดทำแผนการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้ ทางภาษาศึกษา

วิธีการสอนและสื่อการเรียนการสอนแบบทวิภาษาศึกษาจะมีความหลากหลาย โดยเน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้อง แนวคิดในการสร้างสื่อประกอบการเรียนการสอนและการพัฒนาวิธีการสอนจะสอดคล้องกับหลักการและแนวคิดของหลักสูตรที่ปรากฏในแผนการสอน ดังตัวอย่างของสื่อทั้งสองประเภท ได้แก่ เรื่องเล่าจากท้องถิ่น (ครูเป็นผู้อ่านเรื่องให้เด็กฟัง เสียงและคำในภาษา และเพื่อเข้าใจเนื้อเรื่อง และครูตั้งคำถามให้เด็กตอบคำถาม) และนิทานภาพ (เป็นการจัดลำดับภาพและเล่าเป็นเรื่องราว) การอ่านหนังสือเล่มยักษ์ (อ่านด้วยกันทั้งห้องเรียน) และหนังสือเล่มเล็กระดับต่าง ๆ เป็นการเรียนรู้เพื่อทำความเข้าใจและเรียนรู้ลักษณะคำและไวยากรณ์ การเรียนเขียนเรื่องเล่า (บอกลำดับเนื้อหา) แบบเรียน อ่าน - เขียน (การประกอบพยางค์ คำ และประโยค) การเขียนเรื่องจากภาพและประสบการณ์เป็น การฝึกลำดับความและการสะกดคำที่ถูกต้อง เป็นต้น



นอกจากนี้ เพื่อแก้ไขปัญหาของเด็กไทยในการคิดวิเคราะห์ การจัดการเรียนแบบทวิภาษาจึงมีการกระตุ้นให้คิดผ่านการใช้ภาษา ในการเรียนรู้ระดับต่าง ๆ (ด้วยการตั้งคำถาม) ในกิจกรรมการเรียนการสอนของโครงการทวิภาษาจะมีการตั้งคำถามกระตุ้นให้เด็กคิดและตอบในเรื่องใกล้ตัวเด็ก โดยคำถามที่ใช้กระตุ้นพัฒนาการทางความคิดดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานของระดับขั้นของการเรียนรู้ ซึ่งไม่เพียงแต่จะสอนให้เด็กรู้ (จำได้) และเข้าใจเท่านั้น ยังต้องสามารถประยุกต์และวิเคราะห์ให้ได้ มีการประเมินผลให้ค่าและการสร้างสรรค์ได้ตามวัยของเด็ก



ระดับขั้นพัฒนาการทางการคิดวิเคราะห์การเรียนรู้

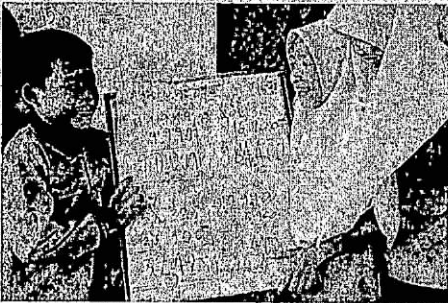
จากลำดับขั้นของพัฒนาการทางสมอง นำมาสู่การออกแบบ "คำถาม" ที่จะนำไปสู่ "พัฒนาการทั้ง 6 ขั้น" โดยคำถามพื้นฐาน เช่น ใคร อะไร ที่ไหน ทำไม เป็นคำถามที่พัฒนาสมองและสติปัญญาในขั้นต่ำสุด แต่คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กมีทักษะความคิดที่สูงขึ้น ควรเป็นคำถามแสดงถึงความเข้าใจและแสดงให้เห็นว่าเด็กรู้จักประยุกต์ใช้ด้วยตนเอง ความสำเร็จของการสร้างพัฒนาการเรียนรู้ระดับต่าง ๆ ในตัวเด็กขึ้นอยู่กับ "คำถาม" และ "เนื้อหาที่จะใช้ในการตั้งคำถาม" ซึ่งเนื้อหาดังกล่าว ต้องเป็นเรื่องราวที่ใกล้ตัวเด็กก่อน และเป็นภาษาที่เด็กเข้าใจดี

ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว เห็นได้ว่าการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา คือ กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงต้นทุนทางภาษาของเด็ก ซึ่งสามารถช่วยแก้ปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของเยาวชนในพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากนั้นจะนำไปสู่การเรียนรู้ภาษาอื่น ๆ ในรูปแบบเดียวกัน ได้แก่ ภาษาอังกฤษ และมลายูกลาง (อักษรรยวิ) ในชั้น ป.3 เพื่อเป็นการอนุรักษ์ภาษามลายูอักษรรยวิ ซึ่ง

พยางค์-อักษร
พยางค์-อักษรรูปไข่
อักษร-สระ
พยางค์-อักษร
พยางค์-อักษรรูปไข่
อักษร-สระ
พยางค์-อักษร
พยางค์-อักษรรูปไข่

จากการที่โครงการวิจัยเรื่อง การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ไทย – มลายูถิ่น) ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ มุ่งสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นมิตรกับเด็ก ใช้กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับเด็ก ผลการดำเนินการที่ผ่านมามีอวาทะประสบผลสำเร็จเป็นที่น่าพอใจ เพราะก่อให้เกิดความสุขกับเด็ก ครูผู้สอน พ่อแม่ผู้ปกครอง ชุมชน และสังคมภายนอก ซึ่งมีความแตกต่างไปจากการจัดการเรียนการสอนแบบเดิมเป็นอย่างมาก ดังนี้

-



จ.นราธิวาส โรงเรียนบ้านลูโบ๊ะซามา อ.สุไหงโก-ลก
จ.นราธิวาส และโรงเรียนบ้านบูเกะตาโมง
อ.เจาะไอร้อง จ.นราธิวาส

ความสุขที่เกิดขึ้นกับเด็ก เห็นได้ชัดเจนจากพัฒนาการ
ของเด็กที่กล้าคิด กล้าแสดงออก รักการมาโรงเรียน รัก
การอ่าน - เขียน มีความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งส่งผลดีทั้งใน
ส่วนของการพัฒนาทางภาษา (ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย)
และความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระอื่น ๆ พร้อมทั้ง
สามารถปฏิบัติตามวัฒนธรรมท้องถิ่นและวัฒนธรรม
ส่วนกลางได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับวัย

ครูผู้สอน มีความสุขที่ได้เห็นนักเรียนของตนเองมี
พัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้นและมีความภาคภูมิใจที่สามารถ
จัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ กล่าวคือ สามารถ
ทำให้เด็กเข้าใจในเนื้อหาที่สอน เพราะใช้ภาษามลายูถิ่น
เป็นสื่อในการถ่ายทอดความรู้ไปสู่เด็ก

๕๕

พัฒนาการของเด็กที่กล้าคิด
กล้าแสดงออก รักการมาโรงเรียน
รักการอ่าน - เขียน มีความคิด
สร้างสรรค์

๕๖

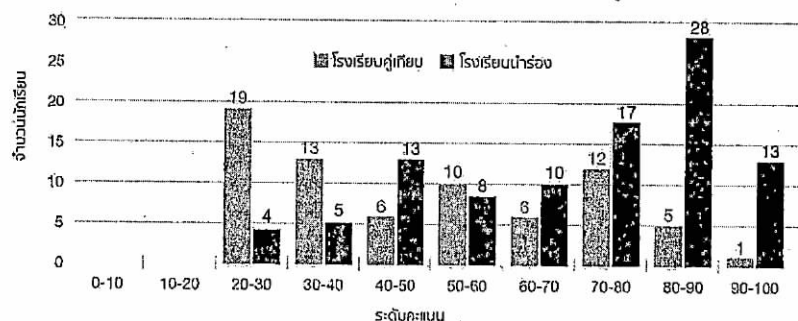
พ่อแม่ผู้ปกครอง เกิดความภาคภูมิใจที่เห็นบุตรหลาน
ของตนเองกล้าพูด กล้าแสดงออก มีความคิดสร้างสรรค์
สามารถฟัง พูด อ่าน และเขียนได้ทั้งภาษามลายูถิ่น
และภาษาไทย นอกจากนี้ ยังมีส่วนร่วมในการเรียนการ
สอนของบุตรหลาน ผู้ปกครองมีความพอใจที่เด็ก ๆ ร้อง
เพลงเป็นภาษามลายูถิ่นได้และแปลกใจที่เด็กพูดภาษา
ไทยได้อย่างชัดเจน

สำหรับชุมชน การใช้ภาษาท้องถิ่นจึงทำให้คนในพื้นที่
เข้ามามีส่วนร่วมได้ในทุกขั้นตอนและกระบวนการ ตั้งแต่
การพัฒนากระบวนการเขียนภาษามลายูปัตตานี การสร้าง
หลักสูตรและแผนการสอน การสร้างสื่อการเรียนการสอน
การฝึกอบรมเทคนิควิธีการสอนแบบทวิภาษา ตลอดจน
เป็นผู้สอนจริง การมีส่วนร่วมของชุมชนในกิจกรรมต่าง ๆ
ที่เกิดขึ้น แสดงให้เห็นถึงการยอมรับของชุมชนที่มีต่อ
โครงการ และเป็นตัวชี้วัดว่า โครงการนี้ตอบสนองความ
ต้องการของชุมชนและคนในพื้นที่เนื่องจากได้ผ่าน
กระบวนการทำงานร่วมกันของชุมชน ทำให้ชุมชนมีความ
มั่นใจในการศึกษาของรัฐบาลมากขึ้น

สังคมภายนอก ความพยายามในการพัฒนาการศึกษา
ของเยาวชนในพื้นที่ โดยนำภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น
มาร่วมในการสร้างฐานที่แข็งแกร่งของสังคมทำให้เกิด
ความเข้าใจในปัญหาในพื้นที่มากขึ้นและเข้าใจความ
สำคัญของการนำภาษาท้องถิ่นมาร่วมในการจัดการ
เรียนการสอนในระบบโรงเรียนของรัฐได้มากขึ้น ได้นำไป
เป็นนโยบายการจัดการศึกษาเขตพื้นที่จังหวัดชายแดน
ภาคใต้ รวมทั้งเป็นส่วนสำคัญในการผลักดันนโยบาย
ภาษาแห่งชาติ ●

ผลการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ของนักเรียนในโรงเรียนทั้ง 2 กลุ่ม คือกลุ่มโรงเรียนนำร่องและกลุ่มโรงเรียนคู่เทียบ ที่มีการสอนแบบปกติ พบว่า โรงเรียนที่ทดลองใช้ระบบทวิภาษาได้ผลดีกว่าโรงเรียนที่ใช้ภาษาแม่อย่างเดียว ทั้ง 5 กลุ่มสาระวิชา และพบว่านักเรียนในโรงเรียนทดลองส่วนมากที่มีผลคะแนนระดับดี-ดีมาก ในขณะที่ผลคะแนนของนักเรียนในโรงเรียนปกติจะอยู่ในระดับคะแนนที่ต่ำกว่า

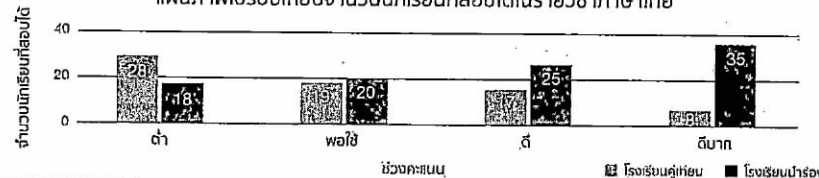
แผนภูมิเปรียบเทียบผลการเรียนของนักเรียน ชั้น ป.1
ระหว่างโรงเรียนนำร่อง (โครงการทวิภาษา) และโรงเรียนคู่เทียบ



ผลการประเมินพัฒนาการในระดับ ป.1 (โดยคณะประเมินภายนอก - ม.ราชภัฏยะลา) พบว่านักเรียนทวิภาษามีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่ากลุ่มในระดับสูง (70-100 คะแนน) ซึ่งแตกต่างอย่างเห็นได้ชัดกับนักเรียนที่ผ่านรูปแบบการสอนปกติ ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง - ดี (20-50 คะแนน)

ส่วนคะแนนภาษาไทยก็อยู่ในระดับที่ต่ำกว่าด้วยอย่างชัดเจน

แผนภาพเปรียบเทียบจำนวนนักเรียนที่สอบได้ในรายวิชาภาษาไทย



คณะประเมินผลได้ข้อคิดเห็นว่า แนวทางการพัฒนาความรู้ของโครงการทวิภาษามีประโยชน์และมีคุณค่าสำหรับนักเรียนส่วนใหญ่ที่อยู่ในระดับปานกลางและระดับต่ำ โดยเมื่อเปรียบเทียบผลการพัฒนาการเรียนระหว่างโรงเรียนทั้ง 2 กลุ่มแล้วสามารถสรุปได้ว่า แนวทางการพัฒนาความแบบทวิภาษาในนักเรียนเป็นวิธีการที่ช่วยให้นักเรียนในกลุ่มที่มีทักษะการเรียนรู้ต่ำ ปานกลางมีพัฒนาการด้านการเรียนสูงขึ้น แม้ต้องใช้ระยะเวลาพอสมควร แต่ก็สามารถสร้างความมั่นใจได้ว่านักเรียนเหล่านี้จะพัฒนาตนเองได้อย่างแน่นอน ขณะที่นักเรียนที่ได้คะแนนสูงหรือเก่ง ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าจะใช้วิธีสอนใด ๆ ก็ตามก็สามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้ทั้งหมด เนื่องจากต้นทุนทางความคิดและเข้าใจปัญหาของนักเรียนเหล่านี้มีอยู่ในตัวเองแล้ว" (คุณลักษณะ สันติภาพและคณะ 2554)



ทีมวิจัยโครงการได้รับเชิญให้นำเสนอข้อมูลโครงการในฐานะที่เป็นต้นแบบของ SEAMEO (รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการของกล่มประเทศในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้)



ข้อมูล นักวิจัย

ศาสตราจารย์
เกียรติคุณ
ดร.สุวิไล
เปรมศรีรัตน์

- จบการศึกษาระดับปริญญาเอก (ภาษาศาสตร์) จาก Monash University ประเทศออสเตรเลีย มีความเชี่ยวชาญทางด้านภาษาศาสตร์ ชาติพันธุ์ ภาษาศาสตร์สังคม ภาษาศาสตร์ประยุกต์ และ ภาษาศาสตร์เอเชียอาคเนย์
- อาจารย์สังกัดสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

งานวิจัยที่สำคัญ เช่น

- การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ (โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ) โครงการต่อเนื่อง 9 ปี (2550 - 2558) ได้รับทุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย มหาวิทยาลัยมหิดล และองค์กรยูนิเซฟ

- ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรม ในภาวะวิกฤตร่วมกับกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ ปี 2551 - ปัจจุบัน ได้รับทุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย

- พัฒนาภาษาและฟื้นฟูภูมิปัญญาท้องถิ่นชายแดนใต้ (ระยะที่ 1) ได้รับทุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย

รางวัลที่ได้รับ อาทิเช่น

- ผลงานวิจัยเด่น สกว. ประจำปี 2553 เรื่อง "การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้"
- นักวิจัยดีเด่นแห่งชาติ ปี 2549 สาขาปรัชญา สาขาวิจัยแห่งชาติ

บทความที่ 2 (ภาษาไทย)

สุวิไล เปรมศรีรัตน์. (2559). “การจัดการศึกษาแบบทวิ/พหุภาษา (ไทย – มลายู) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้”. *ประมวลบทความวิชาการเพื่อสังคม (Socially-Engaged Scholarship)*. พันธกิจสัมพันธ์มหาวิทยาลัยกับสังคม (Engagement Thailand).



การจัดการศึกษาแบบกวี/พหุภาษา (ไทย + มลายู) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้

ผู้เขียน: ศ.เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์
หน่วยงาน: สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล
ระยะเวลาดำเนินการ: ปี 2550 ถึง 2559
คำสำคัญ: การศึกษาแบบพหุภาษา จังหวัดชายแดนภาคใต้ ภาษากับอัตลักษณ์

178

ประมวลบทความวิชาการเพื่อสังคม

"กวีภาษาและการเชื่อมร้อยวัฒนธรรม ... รูปแบบการจัดการศึกษาที่นำไปสู่สันติภาพ"

ภาษาเป็นอัตลักษณ์ของกลุ่มชนและเป็นเครื่องมือในการสื่อสารทั่วไป รวมทั้งเป็นสื่อของการเรียนการสอนสำหรับเยาวชน การเลือกและกำหนดการใช้ภาษาที่เหมาะสมจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง จังหวัดชายแดนภาคใต้ อันได้แก่ จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และ 4 อำเภอในจังหวัดสงขลา ซึ่งมีประชากรกว่าร้อยละ 83 หรือกว่าล้านคน นับถือศาสนาอิสลามและพูดภาษามลายูที่เรียกว่า ภาษามลายูปัตตานี หรือ บาชอ นวู คานิง มีปัญหาพื้นฐานเกี่ยวกับภาษาซึ่งเป็นอัตลักษณ์ของกลุ่มชนที่สำคัญอยู่สองประการคือ 1) อัตลักษณ์ทางภาษาไม่เป็นที่ยอมรับของทางราชการ โดยอนุญาตให้ใช้แต่เพียงภาษาไทยในโรงเรียนของรัฐ และ 2) ความตกต่ำของคุณภาพการศึกษา อันเนื่องมาจากอุปสรรคทางภาษาและวิธีการสอนที่ไม่มีการเชื่อมโยงกับภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น ไม่มีการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียนเป็นภาษาไทยในโรงเรียน ทำให้คะแนนไม่ถึงเกณฑ์มาตรฐานและต่ำที่สุดในประเทศเยาวชนชั้นประถมปีที่ 3 ยังอ่านหนังสือไม่ออกและเขียนไม่ได้เกือบร้อยละ 50 (ข้อมูลจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปี 2551)

โครงการวิจัย "การจัดการเรียนการสอนแบบพหุภาษา (ไทย-มลายู) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้" ดำเนินการในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ 4 โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ เพื่อพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ทุนทางภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นฐานของการพัฒนาสมอง การเรียนรู้ ความคิดสร้างสรรค์ และสร้างความเข้มแข็งในการเรียนภาษาไทยของเยาวชนไทยมุสลิมเพื่อสามมลายู โดยใช้ทั้งภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อการเรียนการสอนในโรงเรียนที่รียักเรียนใช้ภาษามลายูร้อยละเปอร์เซ็นต์ (ซึ่งเป็นลักษณะของโรงเรียนส่วนใหญ่ในพื้นที่ หรือประมาณกว่า 700 โรงเรียน ยกเว้นในเขตเมือง) โดยมีเป้าหมายเพื่อสร้างเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ให้เป็นประชากรไทยที่มีคุณภาพ

ประสบความสำเร็จในการศึกษา การทำงานและการดำรงชีวิตในสังคมไทย โดยสามารถรักษาอัตลักษณ์ท้องถิ่นไว้ได้ เป็นผู้ที่พูด-เขียนทั้งสองภาษาคือ ภาษาแม่ภาษาบ้านและภาษาไทย ปฏิบัติตนได้เหมาะสมทั้งในวัฒนธรรมความเป็นมา (ในระดับท้องถิ่น) และความเป็นไทย (ในระดับชาติ) นำไปสู่สันติภาพที่ยั่งยืนในระยะยาว

รอบคอบร่วมกำหนดแบบพหุมิตรและหุ้นส่วน (Partnership)

เนื่องจากโครงการนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม จึงทำให้เกิดการทำงานร่วมกันระหว่างภาคีต่างๆ ได้แก่ ชุมชน โรงเรียน บุคลากรจากสถานศึกษา นักการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษา นักวิชาการท้องถิ่นและ นักวิชาการจากส่วนกลาง รวมทั้งหน่วยงานต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยการดำเนินงานจะประกอบด้วย คณะกรรมการขับเคลื่อน 2 ชุด คือ

1) คณะกรรมการอำนวยการวิจัย ประกอบด้วย ผู้แทนจากชุมชนในพื้นที่ ผู้แทนกระทรวงศึกษาธิการ มหาวิทยาลัย สถาบันวิชาการ หน่วยงานด้านความมั่นคงจากส่วนกลางและในพื้นที่ รวมทั้งผู้แทนทีมงานวิจัยและองค์กรที่สนับสนุนทุนวิจัยและเทคนิควิธีการโดยคณะกรรมการนี้จะทำหน้าที่ดูแลให้การสนับสนุน และผลักดันโครงการให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ โดยการจัดหาทุน ให้ข้อคิดเห็น ร่วมแก้ไขปัญหามา ช่วยประสานงานสร้างเครือข่าย และทำความเข้าใจกับ *สังคมทั่วไป รวมทั้งติดตามประเมินผลการดำเนินงาน*

2) คณะกรรมการดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย นักวิจัยจากส่วนกลาง (มหาวิทยาลัยมหิดล) และนักวิชาการในพื้นที่ ได้แก่ นักภาษาศาสตร์ ผู้เชี่ยวชาญภาษาแม่ภาษาถิ่น อดีตครูที่มีประสบการณ์ในพื้นที่ ผู้เชี่ยวชาญวัฒนธรรมท้องถิ่น ผู้ปราชญ์ และอาจารย์จากมหาวิทยาลัยในพื้นที่ เป็นต้น ผู้รับผิดชอบงานด้านต่างๆ ในพื้นที่คือ คณะกรรมการด้านวิชาการและวิจัย หลักสูตร สื่อการเรียนการสอน การฝึกอบรมกลวิธีการสอน การนิเทศติดตามประเมินผล และงานด้านภาษาแม่และวัฒนธรรมท้องถิ่น

การให้ทุนทางภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นฐานในการทำงาน คนในพื้นที่ที่เป็นเจ้าของภาษาและวัฒนธรรมจึงสามารถมีส่วนร่วมในการดำเนินงานทุกขั้นตอน ทั้งการเตรียมการ การตัดสินใจ และลงมือปฏิบัติ รวมทั้งร่วมแก้ไขปัญหาดังกล่าว โดยมีกระบวนการดำเนินงาน 9 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวิจัยพื้นฐาน ได้แก่ การสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษา ทักษะคิด และการรู้หนังสือ การศึกษาลักษณะทางภาษาและความแตกต่างระหว่างภาษาแม่และภาษาไทย การศึกษาองค์ความรู้และภูมิปัญญาท้องถิ่น เช่น นิทาน เพลง กลอน รวมทั้งสุภาษิตและคำสอน เป็นต้น 2) การพัฒนาระบบเขียนภาษาแม่ภาษาถิ่นให้เป็นมาตรฐาน 3) การสร้างความตระหนักและความเข้าใจกับกลุ่มบุคคลในระดับต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง 4) การสรรหาและฝึกอบรมบุคลากร ทั้งการฝึกอบรมเทคนิควิธีการสอนแก่ครู และฝึกอบรมบุคลากรวิจัย 5) การสร้างหลักสูตรและแผนการเรียนการสอน 6) การสร้างสื่อการเรียนการสอนและสื่อการอ่าน 7) การนิเทศติดตามและการประเมินผลอย่างต่อเนื่อง และการประเมินผลสัมฤทธิ์ในระยะยาวตลอดประมาณปีที่ 1 ถึง 6 เปรียบเทียบระหว่างโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบ 8) การสร้างเครือข่ายและความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน 9) การผลักดันนโยบายด้านการศึกษาและนโยบายภาษาแห่งชาติที่สนับสนุนการใช้ภาษาแม่เป็นฐานของการศึกษา

เกิดประโยชน์ร่วมกันแก่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย (Mutual benefits)

โรงเรียนได้นวัตกรรม/เครื่องมือการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ มีวิธีการแก้ไขปัญหาคำอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ และการขาดความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ครูมีวิธีการสอนและสื่อการสอนที่หลากหลายทั้งภาษาที่ 1 ภาษาที่ 2 และภาษาต่างประเทศ นักเรียนมีความสุขและมีการพัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้น กล้าคิดกล้าแสดงออก สามารถอ่านออกเขียนได้มีทักษะภาษาไทยและผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ดีขึ้นกว่าเดิม ชุมชน/ผู้ประกอบการ มีความพึงพอใจต่อการพัฒนาการของบุตรหลาน โดยสามารถอ่านออกเขียนได้ มีความรู้ภาษาไทยในระดับที่ใช้การได้ และยังสามารรถรักษาภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นไว้ได้ ทำให้มีความมั่นใจในระบบการศึกษาของรัฐมากขึ้นกว่าเดิม หน่วยงานภาครัฐ เช่น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน กระทรวงศึกษาธิการ ได้เครื่องมือที่เป็นนวัตกรรม

ทางการศึกษาที่อยู่บนฐานของงานวิจัยทั้งกระบวนการ ที่เห็นความสำเร็จและปัญหาในการดำเนินการ รวมทั้งแนวทางในการพัฒนา เมื่อนำเข้าสู่การขยายผลในระบบกระทรวงศึกษาธิการต่อไป มหาวิทยาลัย องค์ความรู้จากงานวิจัยนี้ไปสู่หลักสูตรการเรียนการสอนในระดับมหาวิทยาลัย โดยจัดหลักสูตรการเรียนการสอนแบบทวี-พหุภาษาในหลักสูตรปกติของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา และมีการจัดให้มีการสอนรายวิชา 1) ภาษาศาสตร์การศึกษา (Educational linguistics) และ 2) การศึกษาแบบพหุภาษา (Multilingual education) เป็นรายวิชาในหลักสูตรปริญญาโทและเอก สาขาภาษาศาสตร์ของมหาวิทยาลัยมิดิล (เริ่มตั้งแต่ปี 2556) และปัจจุบันกำลังดำเนินการเพื่อจัดทำหลักสูตรปริญญาโท-เอก สาขาพหุภาษาวัฒนธรรมศึกษา (M.A. และ Ph.D. Program in multilingual and multicultural education) นอกจากนี้ องค์การนานาชาติที่ส่งเสริมสิทธิมนุษยชนขึ้นพื้นฐานทางด้านการศึกษาก็ได้ตัวอย่างของการดำเนินงานการจัดการศึกษาในพื้นที่ที่มีความไม่สงบโดยนำภาษาและวัฒนธรรมของเด็กมาใช้ในระบบการศึกษา และมีการเชื่อมโยงไปสู่ภาษาชาติและอื่นๆ ที่เป็นรูปธรรมชัดเจน สามารถนำไปใช้เพื่อการให้ความรู้แก่ประเทศต่างๆ ได้



เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน และนำไปสู่ผลงานวิชาการ (Knowledge sharing and scholarship)

จากการที่งานวิจัยนี้ ใช้ภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นฐานการเรียนรู้ของเด็กในการเรียนภาษาชาติและสาระวิชาอื่นๆ ชุมชนเจ้าของภาษา จึงเข้าร่วมในการดำเนินงานเกือบทุกขั้นตอน ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน และนำไปสู่ผลงานวิชาการได้ เช่น การเขียนบทความวิชาการ เรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษามลายูปาดานีเป็นสื่อการเรียนการสอนร่วมกับภาษาไทย การสร้างระบบการเขียนภาษามลายูปาดานีอักษรไทยให้เป็นมาตรฐาน วิธีการเชื่อมโยงภาษามลายูปาดานีเข้าสู่ภาษาไทยอย่างมีประสิทธิภาพ ความสำคัญของอัตลักษณ์กับภาษาและอักษร แนวทางการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองสำหรับเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ แนวทางการเรียนการสอนการคิดวิเคราะห์ การจัดทำคู่มือการฝึกอบรมครูในการเรียนการสอนแบบต่างๆ เป็นต้น เพื่อฝึกอบรมเพิ่มเติมแก่ครูประจำการและครูผู้ช่วยครูที่จะสอนแบบพหุภาษา ทั้งวิธีการสอนภาษามลายูปาดานี ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ หรือการสอนวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ จึงใช้วิธีประเภภภาษา เป็นต้น ผลงานวิชาการอยู่ในรูปแบบของรายงานผลการวิจัย หนังสือ บทความทางวิชาการในวารสารทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ คู่มือการฝึกอบรม วีดิทัศน์ กลวิธีการสอนแบบต่างๆ นิทรรศการเผยแพร่ให้ความรู้ในการประชุมวิชาการ สารคดีเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบพหุภาษา เช่น รายการทันแสงรุ่ง รายการตะวันยิ้ม การสัมภาษณ์ทางโทรทัศน์หรือหนังสือพิมพ์ โดยบุคลากรฝ่ายต่างๆ ของงานวิจัย และบุคลากรของโรงเรียนพหุภาษา รวมทั้งการที่โรงเรียนพหุภาษาเป็นแหล่งการศึกษาจากหน่วยงานต่างๆ ทั้งไทยและต่างประเทศ

ผลกระทบต่องสังคมที่ประเมินได้ (Measurable social impact)

ผลของโครงการฯ นี้สามารถแก้ไขปัญหาด้านการศึกษา เช่น การอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของเยาวชนจำนวนมากเกือบร้อยละ 50 ได้อย่างเป็นรูปธรรม (ข้อมูลปี 2551 จากกระทรวงศึกษาธิการ) โดยผลจากการประเมินผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ขั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ของสถาบันวิจัยและพัฒนาของมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาได้ผลพบว่า ผลการเรียนรู้ของนักเรียนรุ่นทดลองเกาะกลุ่มอยู่ในระดับคะแนนสูงร้อยละ 70-100 ในขณะที่โรงเรียนปกติเกาะกลุ่มอยู่ที่ร้อยละ 20-40 ในระดับสูงขึ้นไปเช่นกัน ได้พบจำนวนผู้ที่ได้คะแนนเกินร้อยละ 50 มีจำนวนมากกว่าโรงเรียนปกติอย่างชัดเจน ซึ่งมีผลกระทบต่อนิสัยในสังคมชายแดนภาคใต้ที่ยั่งยืนในระยะยาว เนื่องจากเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งในการเรียนรู้ให้แก่เด็กและเยาวชนในพื้นที่ ซึ่งนำไปสู่การประสพผลสำเร็จทางการเรียนการศึกษา ซึ่งจะเชื่อมโยงไปสู่การประสบความสำเร็จในชีวิต (การมีงานทำและมีคุณภาพชีวิตที่ดี) เป็นประชากรที่มีคุณภาพ

ในแง่เศรษฐกิจ โครงการฯ นี้มีการดำเนินงานในรอบของงานวิจัยที่ประเมินผลได้ โดยสามารถวัดผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเยาวชนกลุ่มใหญ่ในระดับกลางและระดับต่ำ ซึ่งนับว่าเป็นการช่วยลดงบประมาณในการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งใช้งบประมาณจำนวนมากในการสร้างนวัตกรรมที่ขาดการติดตามและประเมินผล โดยโครงการฯ นี้สามารถใช้งบประมาณทางการศึกษาได้อย่างคุ้มค่า นอกจากนี้ ตลอดระยะเวลาของการดำเนินงานได้มีการผลิตและพัฒนาสื่อการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง และพร้อมสำหรับการนำไปต่อยอดและใช้อย่างกว้างขวางต่อไป

หลังจากโครงการสิ้นสุดแล้ว ยังได้มีการดำเนินการต่อเนื่องและขยายผลไปสู่ชุมชนอื่นๆ และวิชาชีพศาสตร์ ดังนี้

1. การขยายผลไปสู่ชั้นเรียนอื่นๆ ที่ตามมาในโรงเรียนนำร่องโดยต่อเนื่อง นอกเหนือจากชั้นเรียนทดลอง
2. การขยายผลไปสู่โรงเรียนอื่นๆ จากเดิมที่มีเพียง 4 โรงเรียนทดลองไปสู่ 15 โรงเรียนในเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ทำให้มีจำนวนนักเรียนกลุ่มเป้าหมายเพิ่มขึ้น
3. การขยายผลจากพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ไปสู่โรงเรียนในพื้นที่อื่นๆ ทางภาคเหนือ เช่น กลุ่มละเวือะจังหวัดแม่ฮ่องสอน และภาคอีสาน เช่น กลุ่มเขมรถิ่นไทย จังหวัดสุรินทร์ รวมทั้งการฝึกอบรมครูในโครงการ "การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทย" ของสำนักวิชาการฯ สพฐ. กระทรวงศึกษาธิการ
4. การถ่ายโอนองค์ความรู้ด้านการจัดการศึกษาแบบทวิ/พหุภาษาศึกษา ไปสู่สถาบันที่ผลิตบุคลากรครูในพื้นที่ ได้แก่ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา
5. การขยายองค์ความรู้จากโรงเรียนภาครัฐไปสู่โรงเรียนเอกชนศาสนาอิสลามในพื้นที่ในโครงการ "แสวงหารูปแบบการศึกษาที่เสริมสร้างความสมานฉันท์ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้"
6. การดำเนินการเพื่อจัดตั้งศูนย์ฝึกอบรมสำหรับครูฝึกและผู้รับผิดชอบโครงการ "การจัดการศึกษาแบบทวิ/พหุภาษาศึกษา" ในระดับชาติและระดับภูมิภาค ด้วยความร่วมมือของมหาวิทยาลัยมหิดลและองค์การนานาชาติ เช่น United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), The United Nations Children's Fund (UNICEF) และ SIL International

บทความที่ 3 (ภาษาอังกฤษ)

Premssirat, S. (2014). In Pranee Liamputtong (Ed.), “Redefining “Thainess”: Embracing Diversity, Preserving Unity”. Contemporary Socio-Cultural and Political Perspectives in Thailand. London: Springer.

Chapter 1

Redefining “Thainess”: Embracing Diversity, Preserving Unity

Suwilai Premsrirat

1 Introduction

To be Thai is to exude the distinguishing qualities, behavior, and virtues of the Thai nation as encapsulated in the term “Thainess.” For the nationalistic designers of the concept, at least, unifying the diverse, though not entirely disparate, cultural and linguistic varieties existing on the fringes of “Central” Thai society was a means to fashioning a sense of homogeneity that would serve the interest of the political elite in Bangkok at a time in the mid-twentieth century when colonial pressures threatened all borders of the country formerly known as Siam.

Today, many still regard the somewhat limited Thainess ideal as representing a single people with common traits. The significant diversity of language and culture is frequently ignored or misunderstood and this has resulted in marginalization for many and the gradual extinction of language and cultural heritage for some. But now, efforts are being made at a grassroots level, with considerable support from concerned parties outside, to restore pride and dignity to ethnic communities through language revitalization. It is hoped too that, as a matter of sensitivity and historical accuracy, Thainess will come to be redefined to encompass groups for whom the current erroneous definition does not fully fit and, in so doing, reflect the true cultural complexity that is, and always was, Thailand.

This chapter will discuss the language diversity in Thailand and how the indigenous communities and academics make a lot of efforts to reverse the language shift by preserving and revitalizing their threatened language in addition to improve the

S. Premsrirat (✉)

Resource Center for Documentation, Revitalization and Maintenance of Endangered Languages and Cultures, Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University, Salaya, Nakhon Pathom 73170, Thailand
e-mail: suwilai.pre@mahidol.ac.th

P. Liampittong (ed.), *Contemporary Socio-Cultural and Political Perspectives in Thailand*, DOI 10.1007/978-94-007-7244-1_1, © Springer Science+Business Media Dordrecht 2014 3

chronic underachievement in schools for the students in the border areas. This is especially for the Patani Malay-speaking students in the south which has led to cultural conflict and language identity issues that underlie the political unrest and violent situation in the area.

2 The Reality of Linguistic and Cultural Diversity in Thailand

Geographically, Thailand is situated at the center of Mainland Southeast Asia which is one of the most complex areas of languages and ethnicities in the world (with around 1,000 languages).

The linguistic diversity of Thailand is evident by the fact that with a population of 60 million, speaking more than 70 living languages, belonging to five language families: Thai (24 languages), Austroasiatic (23 languages), Austronesian (3 languages), Sino-Tibetan (18 languages), and Hmong-Mien (2 languages). Thai is the official/national language. Details can be found in Premsrirat and Others (2004) (Fig. 1.1).

The languages and the cultures they represent provide this region with a rich and rewarding diversity of ideas, philosophies, and values. To some people, cultural and linguistic diversity can be considered as a resource; to others, it is a problem. And to some, it represents a struggle for basic rights. Each consideration leads to the ways in addressing the diversity situation by either promoting and supporting or eliminating diversity as much as possible. It could also be seen as a right of the indigenous people that has to be protected.

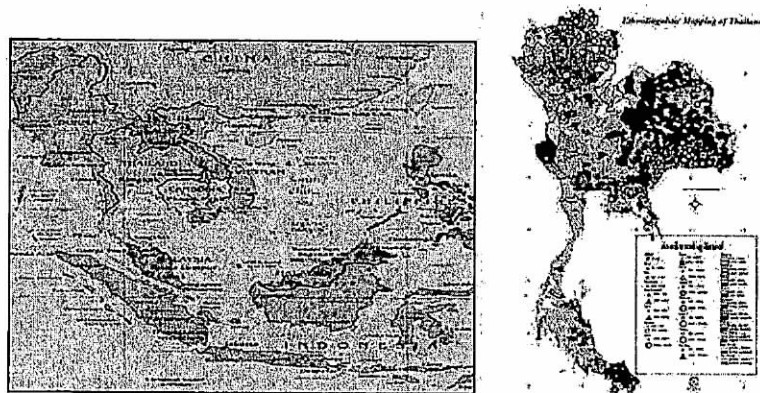


Fig. 1.1 Map of language diversity in Thailand at the heart of SEA

3 Language Endangerment Issue

World languages are now in crisis. The twenty-first century is an age of rapid change. Language loss, like the loss of biodiversity, is accelerating at an alarming rate. According to the estimation of linguists such as Krauss (1992), 90 % of world languages are facing extinction by the end of this century (or shortly thereafter) if nothing is done. The 10 % that seem to be "safe" are official/national languages or languages with political support. And at the moment, 50 % are not being learned by children. Languages in Thailand are facing the same fate. Ethnic minority languages, big and small, are not safe.

Globalization and nationalism are the main causes of the changes in the language ecology that lead to language shift and language loss. As for globalization, the global economy and sociopolitics and global culture influence the lives of most people. Even in remote areas, global communication, especially the powerful mass media, can reach into homes of people. Such media use global languages such as English or a national language. Nationalism too plays a role whereby national language and education policy determine or sculpture attitudes and values. For example, it heavily influences the speakers' negative attitudes about their ethnic language. The younger generation does not see the value of their ethnic language and increasingly choose to use the language of wider communication.

3.1 The Language Situation in Thailand at the Present Time

Ethnic minority languages in Thailand are declining (Fig. 1.2). The younger generation is becoming monolingual in Thai which is the official/national language. At least 15 languages are seriously endangered. They are small, enclave languages that are surrounded by bigger languages. They are Chong, Kasong, Samre, Chung (Sa-oc), So (Thavung), Nyah Kur, Mlabri, Maniq (Sakai), Layua, Mpi, Bisu, Gong, Moklen, Urak Lawoi, and Saek. All major nondominant languages in Thailand are potentially endangered and show signs of contraction, especially in vocabulary and grammar such as Northern Khmer, Patani Malay, Mon, Lao *Isan*, and Kammuang (Premrirat 2006a, b). Oral traditions such as folktales, poetry, and songs are severely endangered and are disappearing even faster than the spoken language itself. See also Chap. 15 in this volume.

Large language groups in border regions are not only facing the problem of language decline among the younger generation, but most also cannot access government services such as education or health. In general, ethnic minority peoples are considered, by outsiders, as slow and not likely to succeed in the modern development process. In some areas such as in Thailand's Deep South where the majority of the population are Muslim Melayu-Thai speakers, there is

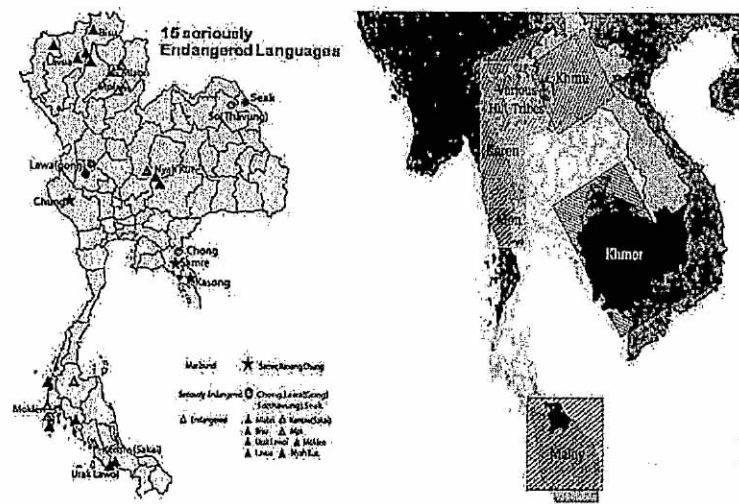


Fig. 1.2 Languages in crisis

resistance to many government services. The language identity issue and cultural conflicts are among the underlying factors which contribute to the violence and political unrest (Premsrirat 2008 and 2010).

According to the eight stages of Fishman's Graded Intergenerational Disruption Scales (GIDS), by which the degree of language endangerment can be identified, all languages in Thailand (large and small) with the exception of official language (standard Thai) are classified by Premsrirat (2007a) as being on the weak side for reversing language shift. Only Patani Malay, Northern Khmer, Lavua, and Mon can be put in stage 4 (strong side) if their tongue-based bilingual education, which is now being conducted as action research in formal school system, is accepted (Fig. 1.3).

3.2 What Is Being Done to Slow Down the Death of Languages?

There are several observations that I wish to make here. First, academics and language speakers are being encouraged to document as much as possible the language, culture, and oral traditions of languages at risk before they are lost forever. Second, the language speakers/ethnolinguistic communities are being encouraged to conduct language revitalization programs with technical support of academics (linguists, anthropologists, education experts, and so on) and with initial financial support from Thailand Research Fund (TRF) and other funding agencies. Last, the reconsideration of the national language policy to facilitate and support the use of ethnic minority languages along with the national language (Thai) and international languages (Fig. 1.4).

Weak side	Stage 8	So few fluent speakers that community needs to reestablish language norms; often requires outside experts (e.g., linguists) [<i>Kasong, Sunre, and Chong (Sa-oc)</i>]
	Stage 7	Older generation uses language enthusiastically but children are not learning it [<i>Chong, Lava (Gong), So (Thavung)</i>]
	Stage 6	Language and identity socialization of children takes place in home and community [<i>Mahlg (Saka), Kestiw, Lua (Lavua), Urak Lawol, Moken, Mlabvi, Mpi, and Bisu</i>]
	Stage 5	Language socialization involves extensive literacy, usually including non formal LI schooling or teaching LI as a subject "Local Studies" in school [<i>Chong, So (Thavung), NyahKw</i>]
Strong side	Stage 4	LI used in children's formal education in conjunction with national or official language [<i>Patant Malay, Northern Khmer, Lavua, and Mon</i>]
	Stage 3	LI used in workplaces of larger society, beyond normal LI boundaries
	Stage 2	Lower governmental services and local mass media are open to LI
	Stage 1	LI used at upper governmental level

Fig. 1.3 Eight stages of language endangerment (levels of language vitality) according to Fishman's Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS)



Fig. 1.4 Language and oral traditions documentation by linguists

4 Language Revival Efforts from Grassroots Communities and Indigenous Rights Movements (Focusing on Education)



A Mon lady uses a vivid metaphor to describe the Mon language endangerment situation comparing it to a fruit which *"is breaking off from the stem"* and the language revitalization activity as *"the last breath of the speakers."* (Premsrirat 2007b)

Language revitalization is an attempt to provide a new domain of language use in order to increase the use of the language and the number of users. According to Crystal's (2000) six postulates to guide attempts of revitalization, an endangered language will positively progress if its speakers (1) increase their prestige within the dominant community, (2) increase their wealth relative to the dominant community, (3) increase their legitimate power in the eyes of the dominant community, (4) have a strong presence in the educational system, (5) can write their language, and (6) can make use of electronic technology. Since many ethnic minority languages (large and small in Thailand) have been classified as being potentially endangered at various stages, a group of linguists at Mahidol University have pioneered a cooperative program to preserve these languages. Endangered language speakers and communities will participate in language documentation and description as well as in the language revitalization and maintenance program. The focus is to put community members at the heart of revitalization efforts through involvement in almost all steps of the revitalization process such as orthography development, creation of local vernacular literature, collection of local knowledge, and instruction of the language to the next generation of speakers. This Mahidol Revitalization Model has been implemented with the cooperation of 22 language groups and the technical and moral support of the Mahidol research team (Premsrirat, Forthcoming). The community-based language revitalization and maintenance model that has emerged from these efforts incorporates basic principles of reversing language shift (Fishman 1991), yet is sensitive to the distinct needs of each individual community. See also Chap. 15 in this volume (Figs. 1.5 and 1.6).

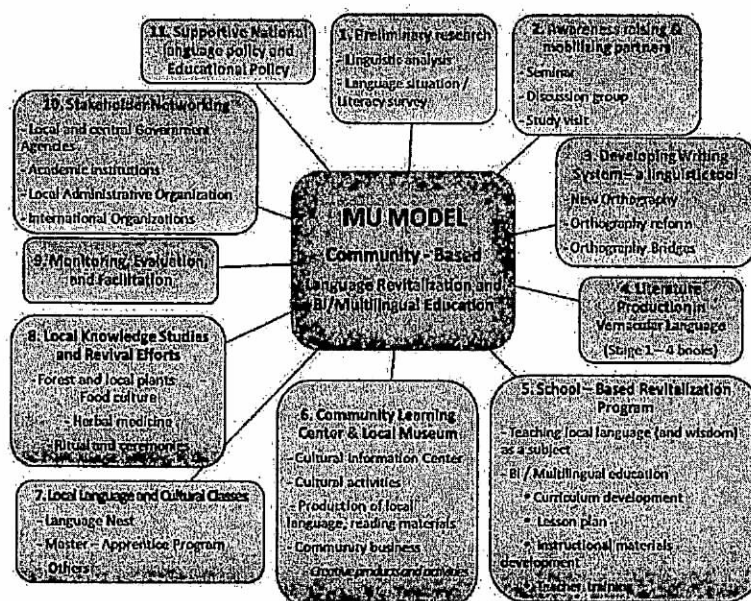


Fig. 1.5 Mahidol language revitalization model by Premrirat (Forthcoming)

The model consists of 11 component activities which are adapted to utilize the best fit to the unique contextual needs of individual communities. The first step in the model is preliminary research, which consists of assessing the morbidity of a language in an area, surveying the literacy of the people, and performing a linguistic analysis. Once the linguistic situation is understood, awareness-raising activities such as seminars, discussion groups, and study visits are arranged to mobilize partners in the effort. After partnerships have been established, a writing system is developed for the language. With a writing system that has been deemed acceptable by the community, literature production commences; local authors create stories for big books, small books of different stages, and dictionaries that the language speakers compile themselves. The next step is to introduce the language into the formal school system. For small, seriously endangered languages such as Chong, Nyah Kur, and So (Thavung), the language is taught as a subject in local schools. This involves developing a curriculum and instructional materials, lesson planning, and teacher training. For the bigger language groups or languages that the children still speak such as Patani Malay, Northern Khmer, and Lavua, a mother tongue-based bilingual education is conducted in order to address the language identity crisis or cultural conflict and to raise students' levels of achievement in school. This form of language revitalization commences when the child first starts school. A way to

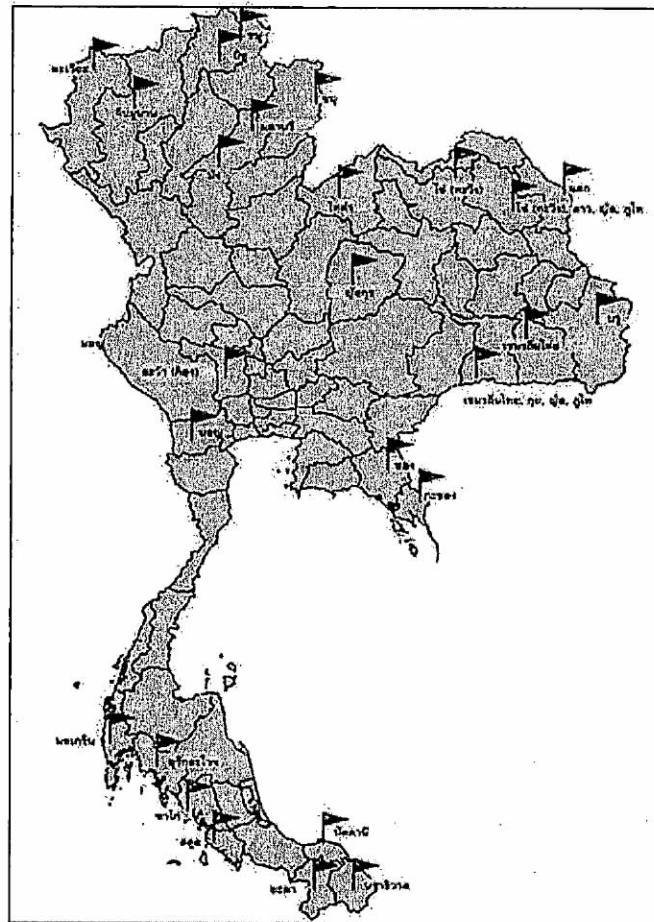


Fig. 1.6 Ongoing language revitalization efforts in 22 language groups

strengthen the presence of the language is through the establishment of a community learning center and local museum for the community at large. It serves as an information center for the public where cultural information can be provided, cultural activities and language classes can take place, production of new literature can occur, and community business can be conducted. Language nest may be set up for small children prior to kindergarten, as has been done among the Bisi and the Kasong (both severely endangered). Of fundamental importance is using the language to document local knowledge of forest plants for use in herbal medicine, for



Fig. 1.7 Oral traditions are documented by the language speakers

rituals and ceremonies, and for food. All of these activities undergo continuous monitoring and evaluation, with facilitation as necessary. The eventual goal is to influence the national language and educational policies so as to guarantee that ethnic minority languages are protected and promoted alongside the national and international languages. Ultimately, it aims to ensure full government support for children's rights "to an education in their own culture and provided in their own language" (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, Article 14 Section 3) (Fig. 1.7).

For unwritten languages, a writing system will be developed using a practical Thai-based writing system. The language speakers and linguists will work together to develop a writing system that is accepted and standardized (Premrirat 2007c). For those with a traditional writing system, an orthography bridge may be needed such as Mon (Mae Klong), where a practical Thai-based orthography is used as a tool for studying the Mon script and Mon traditional writing system. Once they have practiced the writing system and have helped to develop it, they can write whatever they have in mind. They can write stories (stage 1–4 books), songs, poetry, personal experiences, and folklore. To be empowered to do these, the language speakers are happy and proud of their work. The dictionary can be compiled and the literature in local languages can

be produced. The writing tools can also be used for recording oral literature from the elderly people such as stories and folktales, poetry, and local knowledge about herbal medicine. For those ready to offer an ethnic language class in school, teaching-learning materials will be produced in the local language. Those mentioned are attempts by the language speakers at the grassroots community and academics (mainly linguists).

5 School-Based Language Revitalization

School-based language revitalization is highly prestigious and a dream of the language speakers. Of the language groups that still have enthusiastic speakers, they would prefer to have their language taught in school as part of language revitalization program. There are two types of programs:

- Teaching Mother Tongue (MT) as a Subject (Chong, Nyah Kur, Northern Khmer, Mon (Ratchaburi))
- Teaching Mother Tongue-Based Bilingual Education (MTB BE) (Patani Malay–Thai, Northern Khmer–Thai, Mon–Thai, Lavua–Thai, Hmong–Thai)

Chong and Patani Malay have been selected as case studies to present two kinds of school-based language revitalization programs that involve strong participation of the language speakers and community.

5.1 Chong Language Revitalization Project (CLRP)

Chong is an indigenous language, spoken in Chanthaburi Province, Thailand. At present, there are about 2,000–4,000 speakers. It belongs to the Austroasiatic language family (Pearic branch) and is very famous for its four registers. There has been a rapid decrease in the number of speakers over the last 30 years. Chong people under 30 do not speak Chong. Thai is their first language. Only the older people use Chong in many situations.

The CLRP began with minor cooperation between Chong elders and Mahidol linguists with whom they had formed good relationships following earlier linguistic field work in the Chong area, where the Chong people were invited to join the Field Methods in Linguistic classes. The Chong people are aware that their language is declining. They also realize that their language can be written down and can be taught to other people as well as to their younger generation. They then joined hands with their Mahidol friends for language revitalization (Premsrirat and Malone 2006).

The pilot project began with community motivation and commitment. They then received financial support from the Thailand Research Fund (TRF) to conduct community-based research to solve the problem of language shift and to work on a language revitalization program. Apart from that, they received technical support (as well as moral or psychological support) from an academic institution (Mahidol University, network-linguists, and education experts).

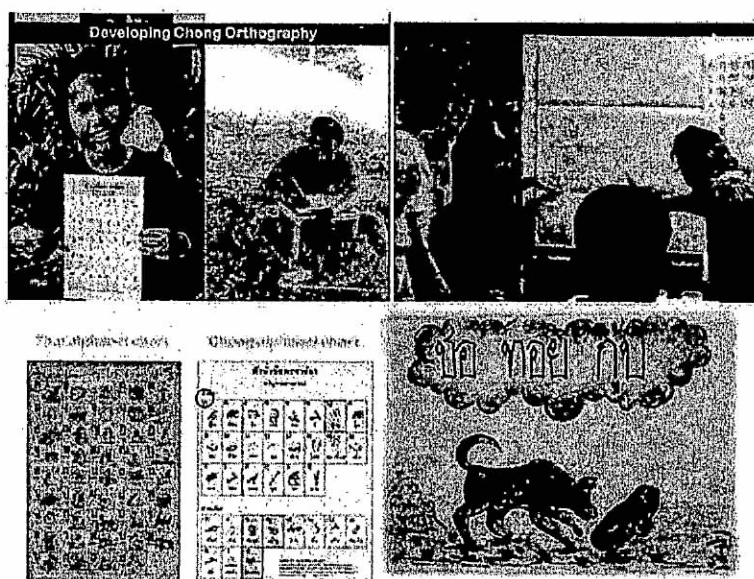


Fig. 1.8 Developing Chong orthography and producing literature in Chong language

Education is used as a tool for language revitalization. Since most ethnic minorities, like the Chong, want to have their language taught to their children at school, language documentation and language development are needed so that ethnic minority languages can be used in education as a tool for language revitalization. As part of the school-based language revitalization, a writing system for Chong was developed, and reading materials were produced. The Chong language is now taught as the subject "Local Studies" to students in three primary schools in the area. The CLRP includes orthography development, literature production, curriculum development, teaching Chong as a subject in school, and a Chong Community Learning Center for the community at large. Other ethnolinguistic groups with the same problem such as the Nyah Kur and the So (Thavung) use the Chong project as a model and adapt it for their own purposes (Figs. 1.8 and 1.9).

5.2 Patani Malay–Thai Mother Tongue-Based Bilingual Education Project in Southern Thailand

The Patani Malay (PM) language is spoken by more than one million Muslim–Thai people in southern Thailand living along the Thai–Malaysian border. In this area, language identity is an issue. It is believed to be one of the main causes underlying the political unrest and violence. The PM language is not officially accepted or used



Fig. 1.9 Chong reading materials.

in education. It is also declining as evidenced in urban areas of Narathiwat, Pattani, and Yala where a mixed language or creole is being developed and in Satun where language death is obvious. Another related big problem is chronic underachievement in schools. Children attend schools where Thai, the official/national language (but a language which is not their mother tongue), is the only medium of instruction and the content is not relevant to their local context. Because of this, the Patani Malay children scored the lowest in the national examinations given by the Ministry of Education. That means 35–40 % of the grade 3 students are still illiterate.



Language Learning and Literacy Process

"Step by Step"

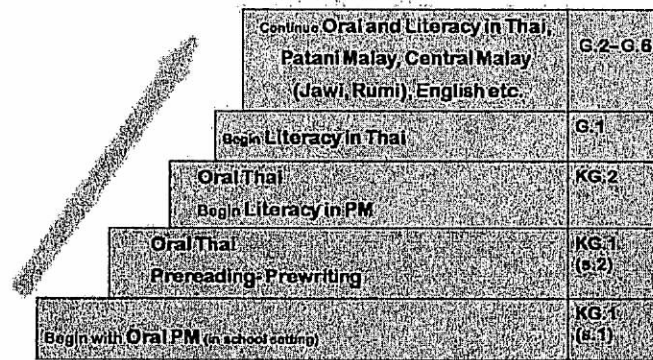


Fig. 1.10 Language learning and literacy process

A Patani Malay–Thai mother tongue-based bilingual education has been conducted as an action participatory research project in four schools in the southernmost provinces of Thailand (Premsrirat 2010). To address the problems of these learners, Mahidol University started a Mother Tongue-Based Education Bilingual Project in a selected Patani Malay community in southern Thailand, after the preliminary research such as the language situation survey has been done. The goals are to facilitate Patani Malay-speaking children to speak, read, and write well in both Patani Malay and Thai, to retain their Malay identity at the local level and Thai identity at the national level and to be able to live with dignity in the wider Thai society in order to foster true and lasting national reconciliation. The project was designed to develop the cognitive skills of the learners as well as their ability to use Thai as a language of learning in the later years of their primary education. The project adheres to the following principles of curriculum design: (1) academic development based on Ministry of Education standards coupled with the community's values and goals; (2) language development in a step-by-step process, starting with their mother tongue (Patani Malay) and gradually bridging to the official language (Thai), developing the four skills of listening, speaking, reading, and writing in both languages simultaneously; and (3) sociocultural development that helps the students preserve their local cultural identity as well as develop a national Thai identity (Figs. 1.10, 1.11, 1.12, and 1.13).

The Patani Malay–Thai bilingual project is being piloted in four primary schools in four southernmost provinces of Thailand where kindergarten 1 and 2 are taught first in Patani Malay, while the Thai language is introduced gradually. This approach will continue through primary grade six. The Southern Border Province Administrative Center planned to expand the project into 27 schools in the academic year 2012.

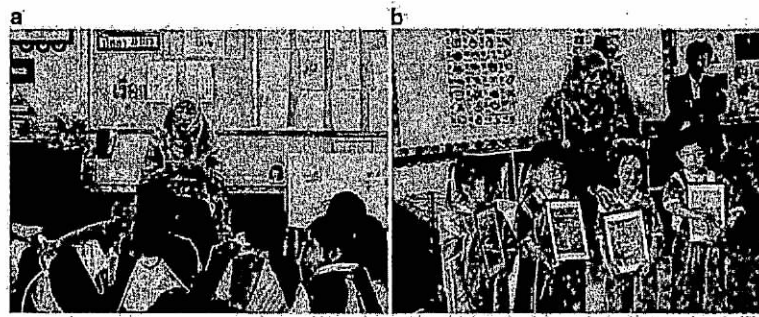
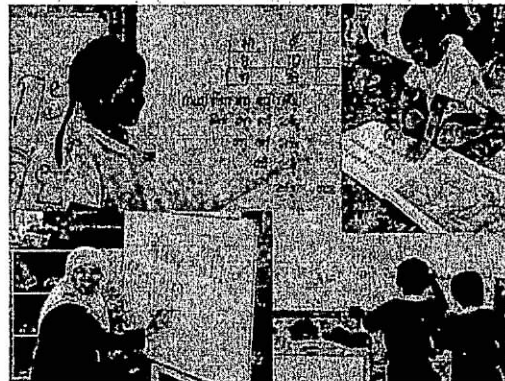


Fig. 1.11 (a) Listening to the stories from the community. (b) Telling picture stories

Fig. 1.12 Reading big books



Fig. 1.13 Learning the four skills of listening (thinking), speaking, reading, and writing



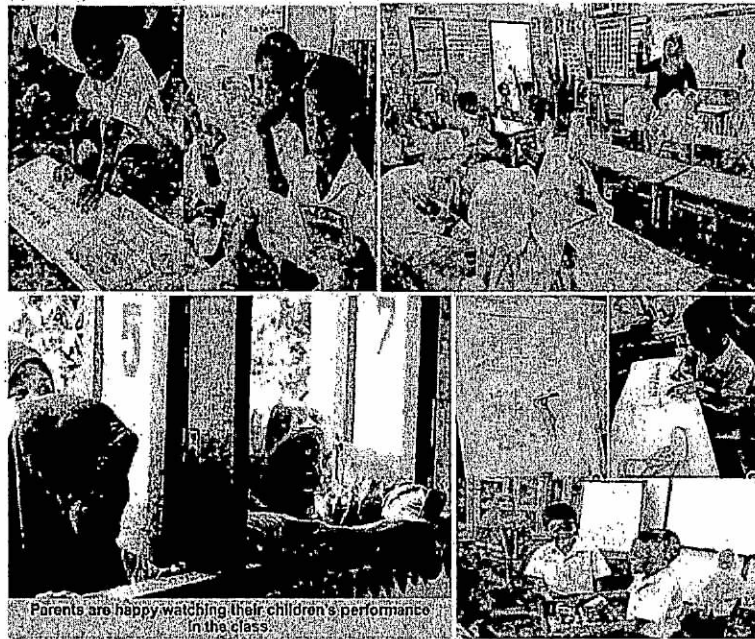
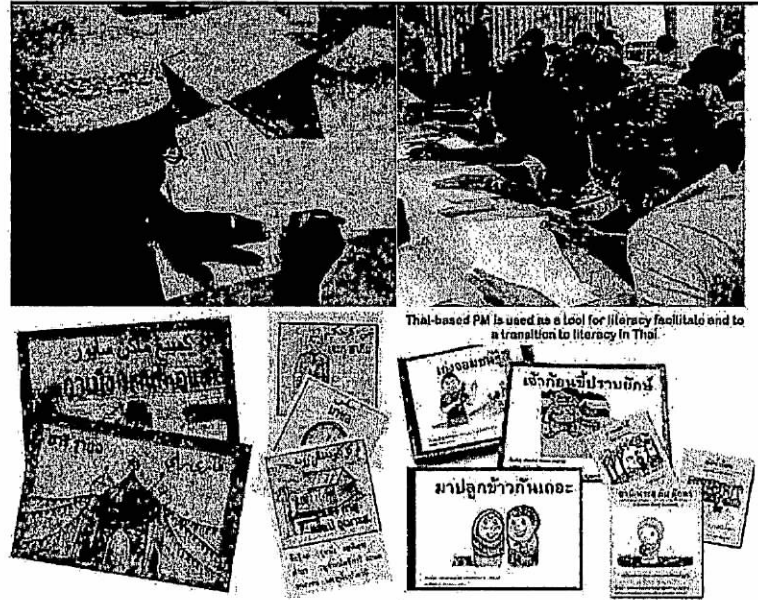


Fig. 1.14 Happy time at school

Comparing the test scores of learners of the Patani Malay pilot bilingual classes with the scores of learners belonging to control groups, it was found that the students in the pilot classes scored higher (avg. 72.14 %) than those belonging to the comparison groups (41.91 %). Furthermore, it was also observed that the learners in the pilot classes were happy, talkative, and creative. They loved going to school and loved reading and writing. The teachers were also happy and the parents were proud of their children (Fig. 1.14).

Two major factors which contributed to these positive results were local community support and a cooperative relationship between the schools and the community members ensuring that the projects are planned and implemented effectively. Multiple stakeholders, like local scholars and artists, religious leaders, school administrators, teachers, parents, academics, and other education officials, were given intensive workshops by Mahidol University to enable them to develop curriculum and teaching-learning materials which are culturally appropriate to the existing knowledge of the learners and still meet the standards set by the Ministry of Education, Thailand. The curriculum emphasizes meaning and understanding as well as accuracy and higher levels of thinking that will enable learners to know, to understand, to analyze, and to be creative in all types of learning activities.

Specifically, the community members and stakeholders were actively involved in the development of orthography, instructional materials, teaching methodology, curriculum design, and lesson plans, and most importantly in providing technical, financial, and psychological support.



The approach pioneered among the Patani Malay is seen as a model for other ethnic minority groups both large and small in Thailand and also among SEAMEO country members. MTB MLE is currently being used as a model for similar projects with various language groups in other parts of Thailand including hill tribe groups such as Luvu-speaking groups in the north and Khmer-speaking groups in the east.

6 International Responses

Language crisis is a global issue. Globalization and nationalism have contributed to the forced assimilation of diverse linguistic and cultural identities into the dominant culture. The reaction from grassroots communities and academics has been witnessed. The UN has responded by calling for the protection and preservation of language and cultural diversity through consecutive campaigns to raise awareness of this global issue. Some of the examples are UNESCO's declaration designating the 21st of February as International Mother Language Day. The UN declaration for

2008 as the "International Year of Languages" accompanied by a list of language-related projects, conferences, publications, and web forums dealing with such issues as language education, endangered languages, intercultural dialogue, indigenous knowledge, and language needs of handicapped persons. In the UN Secretary General's 2008 speech declaring the International Year of Languages, he called for immediate steps to protect and promote endangered languages and to ensure their preservation for the future generations: "The loss of these languages would not only weaken the world's cultural diversity, but also our collective knowledge as a human race" (Ban Ki-moon – UN Secretary General).

As for the basic education issue, there is a worldwide UN campaign in support of "Education for All" (EFA) in 2015, and the Millennium Development Goals (MDGs) provide ethnic minorities with the benefits derived from using the mother tongue-based education. In addition, the *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, Article 13I* states "Indigenous peoples have the right to revitalize, use, develop and transmit to future generations their histories, languages, oral traditions, philosophies, writing systems and literatures," and the *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, Article 14* requires that "States shall, in conjunction with indigenous peoples, take effective measures, in order for indigenous individuals, particularly children, including those living outside their communities, to have access, when possible, to an education in their own culture and provided in their own language."

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), and SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) also play active roles in promoting mother tongue-based education for ethnic minority children around the world to help them to succeed at school and be included within the larger society while still maintaining their heritage language and culture.

7 Redefining "Thainess": Embracing Diversity, Preserving Unity

In Thailand, globalization and nationalism have contributed to the forced assimilation of diverse linguistic and cultural identities into the dominant culture. The concept of "Thainess" was developed, defined, and has been periodically adjusted to the changing society by notable Thai intellectuals since the 1950s. The main purpose has been to support and maintain the centralized political regime and the hierarchical social structure. This ideology has had a profound influence on the Thai way of thinking and ideology of Thai society and culture (Satayanurak 2008). The practice of "Thainess" in its original senses which is mainly based on three things, the nation (ชาติ), the religion (ศาสนา), and the monarchy (พระมหากษัตริย์), normally refers to the Thai language which is the official/national language used to unify all people into one *nation*, with Buddhism as the *religion* of the majority, under the universal patronage of the *monarchy*. To be a

Thai is to speak Thai, to act or behave as a Thai, to be "good" like a Thai should, and to be educated and maintain one's socioeconomic status according to Thai values. Traits such as a friendly smile by Thais, as "*mai pen rai*" (not so serious) attitude and gentle, kind, and generous demeanor are all considered by Thais as characteristics of "Thainess." Other cultural markers for "Thainess," which people are generally aware of, are food, costume, dance, music, and the ubiquitous "*wai*," the Thai gesture for greeting and showing respect. Most people are happy and proud to identify themselves as Thai. These cultural markers, together with a consciousness of belonging to the same group, exemplify Thai identity and are generally accepted.

One positive aspect of "Thainess" is that one is able to move up the social hierarchy and be accepted doing so in the process. However, perhaps more important to its original adherents is that it can unify people of different ethnicities, languages, and cultures into a single nation. The use of the Thai language makes it possible for a common education curriculum to be promoted throughout the entire country. As a result, we can witness in Khmer-Thai areas, for example, Khmer elders, people who have joined the revitalization program, writing stories, songs, and poetry in Northern Khmer by using the Thai-based writing system. The identification of oneself as Thai, and the recognition and manifestation of Thai cultural markers, generally indicates an awareness and sense of possession of Thai identity. Notwithstanding this, a young Patani Malay-speaking man from Pattani may be happy and proud to be a Thai at a national level, but at the same time prefer to maintain his Melayu identity at a local level. So, although the promotion of the concept of "Thainess" has been very successful as far as its primary purpose of nation building is concerned, it has greatly contributed to the loss of language diversity among the 15 most endangered languages of Thailand and thereby focused attention on identity issues and cultural conflict among the large language groups in border regions such as the Patani Malay in southern Thailand.

With strife come solutions and there are now concerted efforts by grassroots communities to reverse this situation. With the technical support of academics, progress is being made in revitalizing and maintaining their language and cultural identity in various ways, including through education. Important methods used to this end include, first, the teaching of the ethnic language as a main subject such as those doing it among the Chong, Nyah Kur, Thavung, and smaller, seriously endangered languages facing the same problem and, second, the provision of mother tongue-based bilingual education to larger language groups, including Patani Malay, Mon, and Northern Khmer. To be able to cope with the complexity of a changing society, the notion of what is good for the nation and its citizens, and the required virtues for leadership, should be broadened. A multilingual/multicultural society should be envisaged and promoted to accommodate this undervalued cultural diversity. The notion of "Thainess" needs to be redefined to accommodate and maintain the language and cultural diversity of Thailand to offer ethnolinguistic groups their own space within Thai political society on an equal basis so that they may be empowered to live a dignified life with security, justice, and opportunity. Central to this is access to quality education and employment, to reinvigorate their cultural and linguistic identity. See also Chaps. 8, 15, and 32 for discussions on "Thainess."

8 Reconsideration of National Language Policy

Despite an attempt to guarantee the freedom of expression and non-discrimination on the basis of fundamental human rights, and an implicit recognition of the intimate connection between language and forms of cultural expression, the current national language policy is radically out of step with the realities of multilingualism. A national language policy that promotes a multicultural society, and supports the use of ethnic languages in public life, education, and local mass media is crucial in order to meet the demands and needs of the various marginalized minority groups in Thailand. Such a policy will open up opportunities to positively exploit the variety of accumulated wealth and wisdom embodied within such unique cultures and linguistic histories and will provide sustainable public benefits in terms of both economic and security gains. It is hoped, therefore, that along with the promotion of Thai as the national/official language and languages such as English and Chinese as favored interactional languages, support for the use of ethnic languages belonging to the Thai and other language families, in public life, education, and the local mass media, is sorely needed to meet the demands and needs of ethnic minority marginalized groups. Such support will lead to sustainable public benefits in terms of both economic and security gains. In this way, Thailand will benefit from a language policy that strengthens the Thai language while preserving Thailand's ethnic minority/indigenous languages, encouraging Thais to learn strategic regional and international languages and ensuring information access for Thailand's blind and deaf communities. The recognition and respect that derives from truly interconnected and synergized communities will bring together Thais from all walks of life in true reconciliation, security, and happiness.

9 Conclusion

A dynamic and changing society demands a contemporary approach to interpreting and managing complex sociocultural issues. The notion of "Thainess," so effectively absorbed into the universal Thai psyche over more than 50 years, has undoubtedly been a cornerstone of nation building and creation of popular identity. It was also outstandingly successful in justifying and facilitating a centralized administration and validating traditional prejudices and social inequalities. Its significance today is diminished in its current, somewhat archaic, guise and a modern and more sophisticated understanding of what it means to be Thai is overdue: one that meets the hopes and expectations of all Thais and meets universal standards in terms of rights and opportunities. For some, this may require a substantive paradigm shift in perspective, but the potential rewards are unlimited. Reconciliation and capitalization of local knowledge and wisdom are just a start. Ultimately, the pride and confidence that comes from true recognition and respect for one's heritage, culture, and language is the optimal path to future unity, security, and a wealth of human dignity which goes to the heart of true Thainess.

References

- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1), 4–10.
- Premsrirat, S. (2006a). Thailand: Language situation. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., pp. 642–644). Oxford: Elsevier.
- Premsrirat, S. (2006b). History of Thai-ness. In *The new image of being Thai*. Nakhon Pathom: Institute of Population and Social Studies and Center for Peace Studies, Mahidol University.
- Premsrirat, S. (2007a). Endangered languages of Thailand. *International Journal of the Sociology of Language*, 186, 75–93.
- Premsrirat, S. (2007b). Revitalizing ethnic minority language. *Sangsaeng*, 18, 8–11.
- Premsrirat, S. (2007c). Language situation and ethnolinguistic diversity in Thai society. *Journal of Language and Culture*, 25(2), 1–11 (In Thai).
- Premsrirat, S. (2008). Language for national reconciliation: Southern Thailand. *EENET (Enabling Education Network)*. Issue August 12, 2008. Accessed from www.eenet.org.uk
- Premsrirat, S. (2010, November). *The role of MTB MLE in ECD and education: Experiences and challenges in southern Thailand*. Paper presented at MDGs conference. Accessed from <http://www.seameo.org/LanguageMDGConference2010/presentations.html>, UNESCO.
- Premsrirat, S. (Forthcoming). Revitalizing ethnic minority languages. In S. Premsrirat, & D. Hirsh (Eds.), *Indigenous language revitalization: Insights from Thailand*. Peter Lang International Academic Publisher.
- Premsrirat, S., & Others. (2004). *Ethnolinguistic maps of Thailand*. The National Cultural Commission of Thailand (In Thai).
- Premsrirat, S., & Malone, D. (2006). Language development and language revitalization in Asia. *Mon – Khmer Studies*, 35, 101–120.

บทความที่ 4 (ภาษาอังกฤษ)

Suwilai Premsrirat. (2015). In Craig Alan Volker and Fred E. Anderson (Eds.). "Patani Malay in Thai Education". *Education in Languages of Lesser Power: Asia - Pacific Perspective*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. PP, 91-110.

CHAPTER 6

Patani Malay in Thai education*

Suwilai Premsrirat

Mahidol University, Thailand

The Patani Malay-Thai Bilingual Education is an action-participatory research project in schools near the southern border of Thailand. The objective is to provide an effective and suitable teaching and learning approach for Malay-speaking children by developing their cognitive skills as well as their ability to use Thai as a language of learning by initially using local language and cultural knowledge and then transferring their ability to the study of Thai. Communities, academics and other stakeholders are actively involved in every stage of the working process, especially in the development of the orthography, curriculum, lesson planning, instructional material production and teaching within the framework of bilingual education, using child-centered principles. The project shows very positive results.

1. Introduction

The Patani Malay (PM) language is spoken by more than one million people (more than 80% of the population of Thailand's three southernmost provinces, the so-called "Deep South"), and is genetically unrelated to Standard Thai (ST), the national language (see Appendix for Austronesian Language Family Chart). Until recently, Thai educational policy has not permitted PM, or any other non-dominant indigenous language, to be used as the medium of instruction in government schools. PM young people in government schools are thus linguistically disadvantaged, resulting in underachievement, low self-esteem, and a growing sense of alienation. This frustration has erupted into violence directed at organs of the Thai state in general, and government schools in particular. The Thai government is searching for ways to resolve the conflict and lessen the political and social tensions in the region.

* I would like to acknowledge the work and advice provided to the project by Dr. Susan Malone and Dr. Dennis Malone, SIL International.

This chapter investigates issues related to the use of PM in education, highlighting recent efforts to develop mother tongue based multilingual education (MLE) in this troubled region.

2. The history of PM in the border provinces of southern Thailand

Situated at the center of mainland Southeast Asia, one of the most complex areas of language and ethnicity in the world, Thailand represents outstanding language diversity. Its 60 million people speak more than 70 living languages belonging to 5 language families: Tai-Kadai, Austroasiatic, Austronesian, Sino-Tibetan and Hmong-Mien. Nevertheless, Standard Thai (ST), which is a variety of Central Thai, is the only official/national language used in education and mass media throughout the country (Premsrirat 2006).

Patani Malay (PM) belongs to the Austronesian language family. It is spoken by more than one million people living along the Thai-Malay border. A closely related Malay dialect is also found spoken in Kelantan and Terengganu states in Malaysia. The PM language and its people are part of the "Malay cultural world", which spans from the northern Malay Peninsula to the Indonesian island of Sumatra and the southern Philippines. It was the spoken language of the people of the original Patani Sultanate. When the Malay Peninsula came under the influence of Islam, the local people adapted the Arabic script to write their language, a script known as Jawi.¹ For several centuries, Patani was considered one of the two leading centers of Islamic study in Southeast Asia (the other being Aceh).

The Patani Sultanate was a tributary state to Siam (Thailand) from the 14th to early 20th centuries. In 1909, by treaty with Britain, the territory of Patani was divided into two parts. The north was ceded to Siam while the south came under the rule of British Malaya. Thus, the original Muslim, PM-speaking Patani region was formally incorporated into a Buddhist, Thai-speaking state. Issues of language and cultural identity have been key causes of political unrest in this area ever since.

3. Rationale and challenges in using PM in education: Issues in language choice

The Thai education system has institutionalized ST as the language of instruction in all government schools at all levels, from pre-primary through university.

1. The word *Jawi* (جوي) is an adjective for the Arabic noun *Jawah* (جوة) which may originate from the terms *Jawadwipa*, the ancient name for Java. *Jawah* and *Jawi* may have been used by Arabs as catch-all terms in referring to the entire Maritime Southeast Asia and its people (Wikipedia 2013).

While allowance has been made for the use of prestigious international languages such as English and Chinese as languages of instruction in elite private schools, non-dominant languages such as PM have been excluded from the education system. Little attention has been given to the unique needs of children for whom ST is essentially a foreign language. In addition, the content of the standard nationwide curriculum, which assumes that the students are all Thai-speaking Buddhists, often has little relevance to the local situations of many minority ethnic groups. Thus, there has been chronic underachievement in Thai government schools in the Deep South ever since primary education was made compulsory in 1919.

Nonetheless, options parallel to the Thai-only government schools do exist for Southern Muslims. The traditional *Pondok* school system, based on Islamic studies, is available to primary school-aged children. In *Pondok* schools, *Kitab Jawi* (classical or Central Malay using the Arabic-based script) is used in textbooks, while PM is the language of instruction. A second alternative is the Islamic private religious schools, which have actually received financial support from the Thai government and generally provided education at the secondary level since 1957. In these schools, Thai is used as the oral and written medium of instruction for general subjects, while PM is used for the oral teaching of Islamic subjects using textbooks written in classical Malay in *Jawi* script. However, in some subjects, such as geography, Malaysian textbooks are used (written in the *Rumi* or romanized script). The Standard Malay (SM) language is also taught, using textbooks from Malaysia. The Islamic religious private schools are popular because the students can study religious subjects as well as general subjects. These Islamic private religious schools are attended by 70% of PM students, while the remainder attend government schools.

Educational achievement scores in the southern provinces have long been among the lowest in Thailand, most likely because of the cultural and linguistic challenges posed by a Thai language-dominated curriculum for Patani Malay-speaking children. Faced with the challenge of learning new concepts in a foreign language, PM-speaking children are unable to adequately master either Thai or the subjects being taught in that language. The PM-speaking students have to learn two new things at the same time: Thai language and what is taught at school. It is too difficult for most students. This has been a cause for the chronic underachievement in school for more than 80 years.

According to the Ministry of Education (MOE) National Testing Report for Grade 3 students, the Patani Malay-speaking students in Thailand's Deep South have the lowest scores in National Testing, with 35% illiteracy among school children in Grade 3 (OBEC survey report 2008). This leads to diminished prospects for higher education and employment, leading to pervasive frustration with the education system amongst students and parents in PM communities and a growing sense of alienation from mainstream Thai society. At the same time, the PM

language and culture are declining, particularly in the urban areas where a mixed language incorporating elements of both PM and ST is emerging. Members of local PM communities fear that education is being used by the Thai state to destroy their PM language and cultural identity.²

The Patani Malay-Thai bilingual education project therefore seeks to address these challenges through the development and implementation of a mother tongue-based bilingual education (MTB BE) curriculum in three pilot schools in the three southernmost provinces of Pattani, Yala and Narathiwat.³ The Project initially employs PM as the language of instruction in the classroom, and gradually transitions to Standard Thai, building children's competence and fluency in both languages. This process involves several complex sociolinguistic and applied linguistic challenges.

Since the use of PM is fundamental to the daily lives of the people in the southernmost provinces in Thailand, the situation is both urgent and complex in terms of the information needed for effective language planning to use the language in education. Thus, research conducted by our team included a language situation survey as well as contrastive studies examining the linguistic differences between PM and ST, as well as between PM and SM.

3.1 Language situation survey

The purpose of the survey (Premsrirat et al. 2007) was to clarify the language use, language ability and language attitudes of the speakers in the area and other information useful for language planning. It was carried out in 2007 among 1,255 PM speakers in Pattani, Yala and Narathiwat provinces, and was divided according to the age, sex, occupation and education of the respondents. The research pointed out that PM, which is the mother tongue (MT) of most of the people in the area, is used in all domains of life, except in religious texts, where Central Malay written in *Jawi* script is generally used. The people have confidence in their ability to use PM and, when given a choice, prefer to use PM rather than other languages. As shown in Figure 1, PM is the most commonly used language in daily life, while the mixed language (MX) incorporating elements of PM and ST is second, followed by ST as the third. "Other languages" (which some survey respondents thought might include languages such as Arabic, Jehe Tai and English) ranked fourth, followed

2. This observation is based on the author's personal observations and interactions with the community and reflected in newspaper accounts (e.g. *The Nation*, 24 June, 2005).

3. Pattani is the name of the province whereas Patani refers to the Patani Sultanate or a dialect of Malay.

by the southern Thai regional dialect and SM, respectively.⁴ The survey shows that PM speakers use ST more than SM. They also feel that ST is of greater economic importance to their lives than SM. They prefer both PM and ST to SM. The survey also confirms that PM is not as similar to the SM spoken in Malaysia as commonly believed.

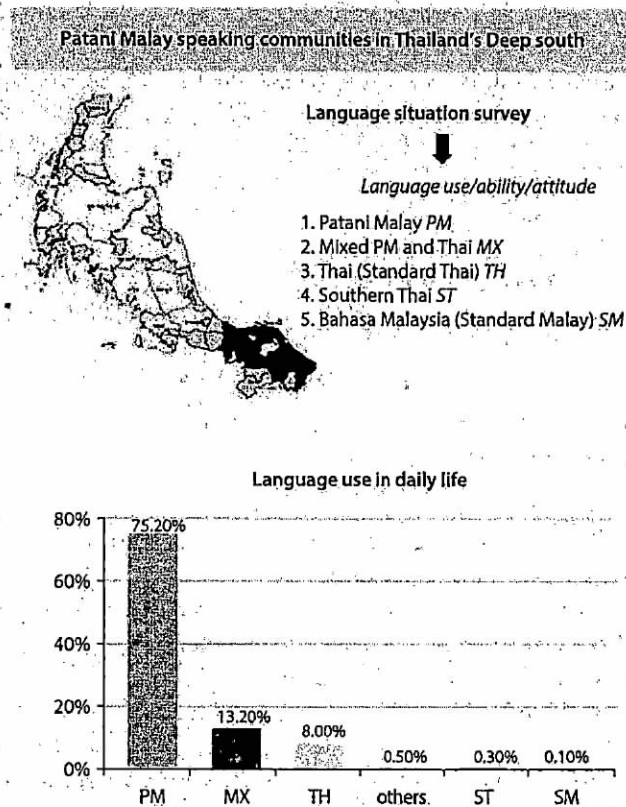


Figure 1. Language situation survey in southernmost provinces of Thailand (Preamsirat et al. 2007)

4. Jehe Tai is a displaced Tai language spoken in the area by a number of people whose history is not clear. The language they speak is close to the language spoken in the lower part of northern Thailand.

It is obvious that a mixed language drawing from PM and ST is developing and being used more commonly in daily life, especially among people who live in urban areas and those who have regular contact with government agencies, educational institutions and mass media. Patani Malay, the ethnic language, is therefore in decline. PM speakers use ST more than half of the time in some domains, such as in work situations.⁵ Some PM speakers use more ST than others, especially the youth living in urban areas. Some of these young people no longer speak PM, which is a grave concern to elderly people in the community. Since the children have been suffering from chronic underachievement in school, the respondents to the 2007 survey expressed their desire that the local language (PM) be used in education together with ST, which they believe that will enable the PM-speaking students to understand the lessons being taught in school more deeply. It is obvious that there is a need for PM in education. A majority (66.20%) of the PM speakers felt that using the Thai-based PM orthography in government schools would improve their children's learning outcomes, while a minority (32.00%) worried that the Thai-based orthography might not be able to represent the PM language adequately.

3.2 Contrastive studies between PM and Standard Malay and between PM and Thai

These studies were carried out to find out how PM differs from SM and how it is different from Thai in terms of sound inventory and grammatical patterns, and to elucidate both the differences and similarities between PM and ST and between PM and SM. This information appears in an unpublished report (Premsrirat 2007).

PM is different from SM in terms of both phonology and syntax. PM and SM have developed in different directions. PM has more influence from Thai, whereas SM has been more influenced by the English language as a result of colonization. PM speakers therefore find it hard to understand SM, except for PM speakers living near the Malaysian border who interact regularly with SM speakers and consume SM media.

In planning for education, the issue of language choice should be employed in a way that helps students to learn more effectively. The differences between PM and Thai need to be taught in a systematic way so that the students develop a firm grasp of both languages. The culturally appropriate use of both languages also needs to be included in the instruction. At the same time, the cultural importance of Standard Malay and the *Jawi* script cannot be ignored, while the adoption of the

5. According to Rusdee Masor's M.A. Thesis (2012), PM speakers use Thai 54.34% and PM 45.66% of the time in the work domain, whereas in other domains PM is mainly used.

romanized script that is used for SM does not necessarily help PM learners read and write their own language.

3.3 Planning to use PM as a language of education

To facilitate the use of PM in the formal school system, three main types of language planning – status planning, corpus planning and acquisition planning – have been adopted as a general framework according to the specific needs of Thailand's Deep South.

Status Planning is concerned with the function of PM in society. As the students' spoken language, it is pedagogically essential to promote its function and status in education alongside Thai, the official/national language. The use of PM will provide a strong foundation for students' cognitive skill development, so that the PM speaking children can truly understand and be successful in school. Thus it is a significant innovation for the formal school system in Thailand, where Thai is normally the only language of instruction. As a result, measures for advocacy and raising awareness have to be planned carefully, even though the objective corresponds to the UN declaration for using students' mother language in school as an aspect of basic human rights.

States shall, in conjunction with indigenous peoples, take effective measures, in order for indigenous individuals, particularly children, including those living outside their communities, to have access, when possible, to an education in their own culture and provided in their own language.

*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples,
Article 14 Section 3.*

The mother tongue-based bilingual education (MTB BE) provided in southern Thailand is supported by the Act for the Educational Policy for Special Areas in Southernmost Provinces of Thailand (Ministry of Education 2009). The Act clearly states that bilingual education employing four skills (listening, speaking, reading and writing) will be utilized in the area based on the results of the research being conducted. It is also a matter of prestige for the speakers that the language has had its status raised to a language of instruction used in the formal school system, whereas until now it was considered only a medium for oral communication within the community. This is an effective way to support PM and contribute to the preservation of Thailand's language diversity (Fishman 2001).

Corpus Planning leading to language development and the standardization of PM is very important if PM is to qualify as a language of education. This issue concerns linguistic analysis of the PM language structure, developing a writing system for PM, compiling a PM dictionary, producing literature in PM (stories, folktales, poetry, and proverbs), providing a description of PM grammar, and expanding

vocabulary, e.g. by coining new vocabulary terms. A group of local PM scholars has formed a language committee for editing literature in PM for students and for PM consultation in general.

3.4 The three scripts issue in PM orthography development

The language situation survey and other previous studies (Premsrirat 2007) confirm that PM is essential in all forms of daily communication in southern Thailand. Since PM has existed only as a spoken language and not as a formal written language, PM orthography needed to be developed for literacy. In the area, there are three recognized orthographies used. The first one is the *Jawi* script, which is an Arabic-based script used for writing Central Malay; it is not PM, but is widely used in religious texts and contexts and also in important documents such as marriage registration documents and heritage documents including wedding cards, and on name signs and poster signs on the street for important events. People see the *Jawi* writing as part of their language heritage and identity. The second is the *Rumi* script, a romanized script that is the main script used for writing Standard Malay in Malaysia and Indonesia and is only popular among PM scholarly groups. The third is a Thai-based script for PM, which is widely used in non-formal education and in PM lessons for teaching Thai government officials. It is also generally used for collecting and recording the oral literature and local knowledge of elderly people.

With respect to the controversy about the scripts used for PM, the Thai-based PM writing system has been selected for use in education for pedagogical and political reasons. Malay written in *Jawi* is not practical as a medium of instruction because, apart from the fact that there are several versions of *Jawi Malay*, few people can use any of them effectively. The children in the area normally learn *Jawi* in Tadikar schools or in mosque schools during the weekend. It will likely cause more problems if *Jawi* is used as the medium of instruction in school since it is used to represent Central Malay, not the students' mother tongue. However, *Jawi* script can be brought into the curriculum as a part of cultural heritage in Malay Studies in Grade 3 after the students have become literate in PM and Thai. In order to link the students' knowledge to the neighboring ASEAN countries of Malaysia and Indonesia, Malay written in *Rumi* script will be introduced in Grade 6 after the students are familiar with the English alphabet from their English classes.

Regarding the Thai-based PM writing systems, there are also several versions used by PM speakers. Therefore, since PM will be used in education as a subject and as a medium of instruction, the PM writing system needs to be standardized so that it can be used to teach the four basic skills (listening, speaking, reading, and writing) and to lead to wider application of the written language. The standardized

Thai-based writing system for PM was first developed by a group of PM linguistic and language experts led by Waemaji Paramal and used in the Patani Malay-Standard Malay-Thai Dictionary (Wacyuso Sama-Ari et al. 2007). This system has been developed and standardized following academic standards and based on native-speaker acceptance and technical feasibility. It allows the Patani Malay language to be used as a tool for compiling a Patani Malay dictionary and for producing literature. In education, the Thai-based Patani Malay writing system provides an effective medium for the written MT that will help develop students' cognitive skills and facilitates an easy transition to Thai.

However, some people underestimate the value of this writing system. They do not accept the importance of the mother tongue for cognitive development. They find it hard to accept the use of a local spoken language to promote the development of peace and prosperity. Nevertheless, following the development of the orthography, and the testing of its usability and applicability in relation to the local language, most people involved accepted it. The standardized Thai-based PM writing system is now also accepted by government agencies such as the Royal Institute of Thailand, where the reading and writing manual for the PM language has been published. In addition, the teaching of PM and its use as a medium of instruction in school actively support its revitalization and maintenance. The process of PM language development illustrates a way to promote and preserve ethnic minority languages in the wider Thai society.

Acquisition Planning includes a nine-year participatory action research project to use PM and Thai in MTB BE in compulsory education (that is, preprimary and primary from Kindergarten 1 to Grade 6 in three experimental schools) in the southernmost provinces of Thailand (Pattani, Yala and Narathiwat) and is supported by the educational policy for the special southernmost border area. The project includes curriculum and instructional material development, lesson planning and teacher training (PM teachers and Thai teachers).

4. Implementation of the Patani Malay-Thai Mother Tongue-Based bilingual education program

The main implementer of the program is the Resource Center for Documentation and Revitalization of Endangered Languages in the Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University. Consultants from SIL International working under the auspices of Mahidol University will continue to provide technical assistance, upon request.

In implementing the Patani Malay MTB BE Program, we follow the nine activities adopted from Susan Malone (2003) as shown in Figure 2. As indicated in

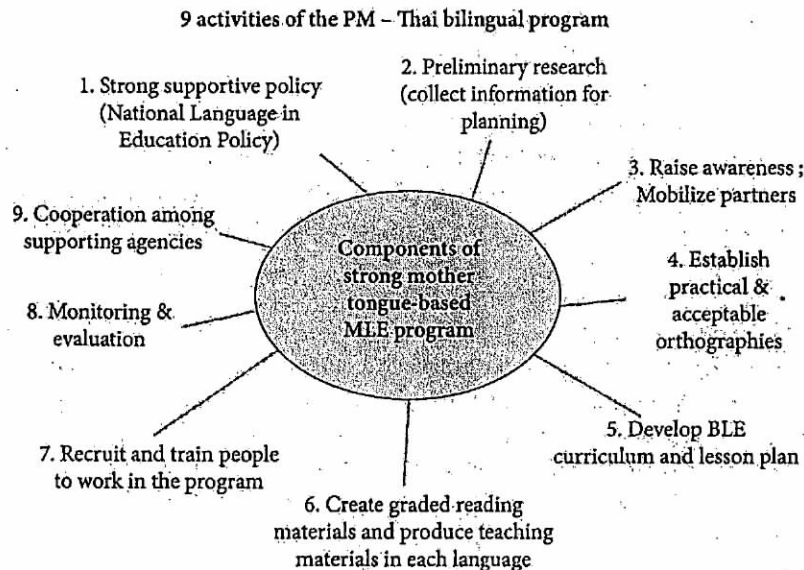


Figure 2. The PM-Thai bilingual program activities

the program activities, community participation—through local scholars (knowledge leaders), religious leaders, community leaders, parents, villagers, artists, handicraft makers, performers, and designers—is imperative to the success of this program. Furthermore, the program is to be guided by Patani Malay leaders, officials from the Ministry of Education and partners from Prince of Songkla University and Rajabhat Yala University. Their input will focus on content and materials development, as well as teacher training.

Since 2007, the Resource Center for Language Documentation, Revitalization and Maintenance of Endangered Languages at Mahidol University, supported by the Thailand Research Fund (TRF) and UNICEF, has been implementing and monitoring an action participatory research project on PM-Thai MTB BE in three primary schools in the southernmost provinces of Pattani, Yala and Narathiwat. The objective of the program is the implementation of Mother Tongue-Based Bilingual Education (MTB BE) using PM and Thai in selected preprimary and primary schools. The program addresses the question: How can the local languages and cultures best be integrated into the MTB BE curriculum specifically for the PM of the southernmost provinces of Thailand?

The PM-Thai MTB BE program works with local educators, ethnic Thai and ethnic Malay, to develop a bilingual education curriculum that begins with the children's own language and culture, knowledge and experience, and enables them

to achieve government standards for each grade while acquiring standard Thai as a second language. To facilitate skills building for classroom teachers, the project includes pre-service and in-service training, instructional material development and creative, child-centered teaching methods.

4.1 Curriculum development

In implementing the Patani Malay-Thai MTB-BE program, the child-centered approach starts with the known to help the child understand the unknown as depicted in Figure 3.

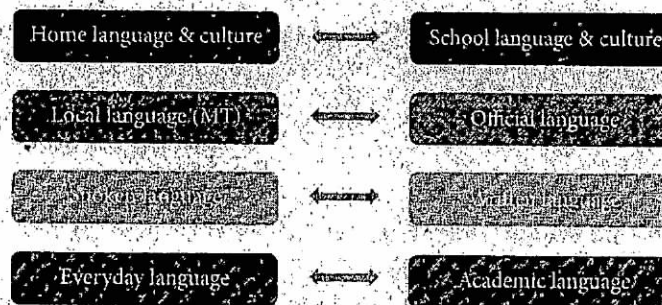


Figure 3. From the known to the unknown

The curriculum development in the Patani Malay Thai MTB-BE program is based on the Ministry of Education Competency Standards with an additional focus on three types of development: (1) language development, (2) concept development, and (3) socio-cultural development.

For concept development, the curriculum and lesson plan have been designed to help Patani Malay-speaking students achieve grade-level competency in all subjects and proceed successfully through the education system.

For language development, a step-by-step model is followed. Even though the PM children have been exposed to Thai outside of school from television and on the streets, they have had mainly a passive knowledge of Thai. This model starts with the first language (Patani Malay) and gradually bridges to the second language (Thai), developing the four skills of listening, speaking, reading, and writing in each language. This method will build a strong foundation in their language and a good bridge to other languages (see Figure 4).

In Kindergarten 1 Semester 1 the children start with oral Patani Malay to develop better first language oral fluency and oral comprehension skills, and in Semester 2 oral Thai and pre-reading as well as pre-writing in PM will be introduced. In Kindergarten 2 they start to acquire literacy in Patani Malay, and

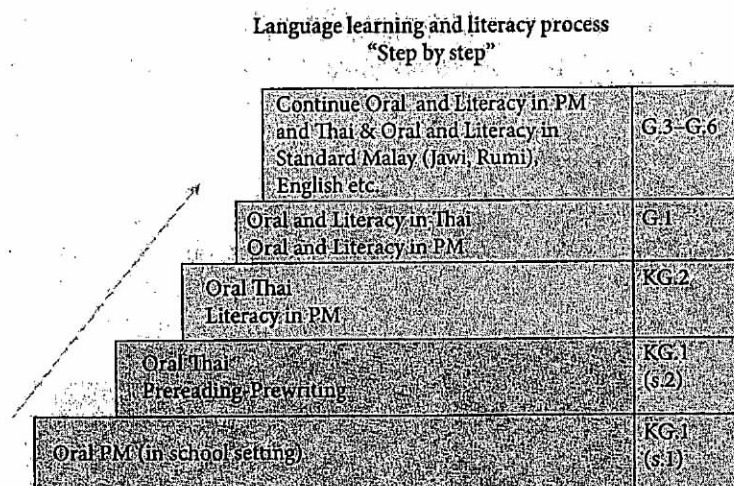


Figure 4. Language skills development (Adapted from Susan Malone 2006)

continue to build fluency in oral Patani Malay and in Thai. In Grade 1 they will further develop their oral Thai and transition into written Thai. They will continue to build fluency in speaking and writing in Thai through primary school, while continuing to develop their skills in reading and writing Patani Malay through Malay Studies. Eventually their Malay Studies will include literacy in *Jawi* Malay and standard Malay in *Rumi* script.

The Patani Malay Thai MTB BE Program consists of two main parts. The first part focuses on language teaching (as mentioned above). This involves teaching both the Thai language and PM language as subjects. This is the foundation for Malay Studies in higher levels (Grade 3 and above) and also English. The second part involves teaching subjects according to the Ministry of Education Competency Standards. For this, the PM language is used as the language of instruction in Kindergarten 1 and Kindergarten 2. In Grade 1 and Grade 2, the children acquire concepts of various subjects in PM and learn Thai academic terms for each concept. In Grade 3 through Grade 6 both PM and Thai will be languages of instruction using Thai textbooks, accompanied by exercise/activity books in Patani Malay as shown in the progression plan (see Figure 5).

Apart from that, this program emphasizes meaning or understanding as well as accuracy in all learning activities for all subjects in all grades. The higher-level thinking proposed by Bloom's Taxonomy (1956) is also emphasized in all subjects and all grades. The students do not only learn to remember, but to be able to analyze, compare, and be creative.

Progression plan for PM-Thai MLE								
Class	Kg.1	Kg.2	G.1	G.2	G.3	G.4	G.5	G.6
Language teaching as a subject:	Oral Patani Malay Pre-reading Pre-writing Patani Malay	Oral & Written Patani Malay	Oral & Written Patani Malay	Oral & Written Patani Malay	Malay studies	Malay studies	Malay studies	Malay studies
Malay				Oral & Written Thai	Oral & Written Thai	Oral & Written Thai	Oral & Written Thai	Oral & Written Thai
Thai	Oral Thai	Oral Thai	Oral & Written Thai					
English			Oral English	Oral English Written English	Oral & Written English	Oral & Written English	Oral & Written English	Oral & Written English
Language of Instruction:								
Patani Malay and Thai	Patani Malay as LOI	Patani Malay as LOI	Patani Malay as LOI Introduce Thai academic terms with lessons	Patani Malay as LOI Introduce Thai academic terms with lessons	PM-Thai-PM as LOI Begin testing in Thai	PM-Thai-PM as LOI	Thai as LOI PM to check comprehension	

Figure 5. Progression Plan for PM – Thai bilingual education

Emphasize higher level thinking in all subjects

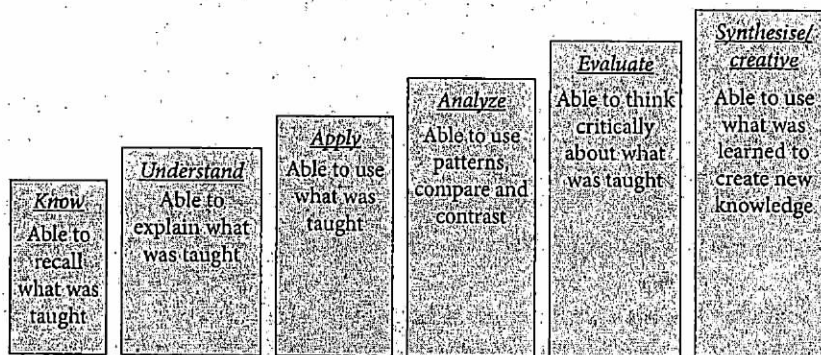


Figure 6. Bloom's Taxonomy (Adapted from Bloom 1956)

For socio-cultural development, the program honors the students' home culture and social background and recognizes them as a resource for the nation as a whole. To best take advantage of their situation, the children should be able to speak, read and write well in both Patani Malay and Thai. Moreover, the children should be able to keep their identity at the local level and also have a sense of Thai identity at the national level. It also teaches them about their rights and responsibilities as citizens of the larger society. The teaching and learning activities and materials used reflect the values and goals of their parents and the community. For example, the children should be able to *salam* (a Muslim way of greeting) to their parents and others as well as to be able to *wai* (a Thai way of greeting). Through this cultural bridging they can live with dignity in the wider Thai society to foster true and lasting national reconciliation.

4.2 Lesson planning, teaching methods and instructional materials development

The development of lesson planning, teaching methods and instructional materials occurs locally, through workshops involving parents, teachers, local language experts, religious leaders, and technical advisors. This is a way to ensure that the learning activities in the lesson plan and the content of instructional materials reflect the religious and cultural values of the community, while also meeting Ministry of Education requirements.

A large number of instructional materials have been produced. These materials take many forms and are used with specific teaching methods, such as big pictures (featuring cultural scenes), listening stories, and picture stories to stimulate discussion. PM primers and PM-Thai transitional primers for accuracy in reading and writing, big books for shared reading experiences, small books for small group and individual reading, songs (many composed specifically for the project), and games. All of the instructional materials have unique characteristics and will be used to build a strong foundation using PM for cognitive development, creativity, imagination and self-confidence.

The instructional methods and materials designed to be used throughout the various stages of language development are:

- *Listening - speaking PM*: to develop cognitive skills, intelligence, creativity and self-confidence in early childhood, picture stories, big picture (featuring cultural scenes), matching materials, listening stories, songs and local plays.
- *Reading - writing PM*: alphabet charts, primers, big books and small books.
- *Listening - speaking Thai*: Total Physical Response (TPR) (Asher 1996) of various kinds and levels.

- *Reading – writing Thai (transition)*: Thai primers, diglot books and Thai graded reading books.
- *Thai language textbooks* for various subjects are introduced with PM exercise books.

Instructional materials are used with teaching methods according to the appropriate stage of development. In this program, we have been utilizing various teaching techniques and material patterns of teaching methods that were divided into components of skills development:

1. Listening-speaking development
2. Reading and writing development
3. Cognitive development

Teaching techniques and instructional materials

Components Focus	MEANING	ACCURACY
Listening and Speaking	Listening stories, listening comprehension questions, songs, local play and games, Thai TPR role plays, sequence picture stories, storytelling from big pictures, relay stories	Sound identification (phonemic awareness), listening comprehension questions, know rules for games, matching activities
Reading and Writing	Pre-reading, pre-writing activities, big books, small books, experience stories, student reports, student pictures stories, creative writing	Alphabet charts (PM and Thai), pre-reading, pre-writing activities, PM primer, Thai transition primer, matching activities, handwriting activities
Thinking	Fieldtrip discussions, sorting and arranging, higher-level thinking questions, open-ended questions	Sorting and arranging, comprehension and recall questions

4.3 Assessment of the community reaction and learner achievement

Preliminary evaluations of the project have been very positive, satisfying all of the local stakeholders in the experimental program. According to the pre-test and post-test analyses, the Thai language skills of Kindergarten 1 and Kindergarten 2 show a dramatic improvement (more than 45%, on average) among children in the experimental school.

In an on-site evaluation conducted by the Thailand Research Fund, parents were asked to grade the project: the majority of parents interviewed gave over 90% approval. Parental comments included the following:

"In the past my child could not read, but now he can read and write without difficulty."

"The children ask lots of questions, and are always trying to read signs."

"My daughter loves to read at home and write by herself."

"My older children [who were not in the Mother Tongue-Based Program] do not read or write as well as my younger child [in the Program]."

"This kind of learning is good. The children know how to use Malay and Thai."

Teachers gave the project grades ranging from 80–90%, noting that, while the students in the project exhibited much more creativity, confidence, and enthusiasm than students in traditional monolingual Thai classes, the MTB-BE approach can be very demanding of the teachers. Teachers' comments included the following:

"Since we have changed to Bilingual Education, it appears that children go to school early."

"Children are happy in class. When they are happy I am happy too. But it is exhausting for me!"

"Children in the MTB-BE Program are not absent as often as other kids."



The students in the pilot class have finished their first two years of preschool, Grade 1, Grade 2 and are now in Grade 3. The results of their progress so far have been quite satisfactory, with pre-test and post-test results and the Grade 1 assessment conducted by a teaching university in the area showing impressive achievement when compared to control schools. The students are happy, talkative, and creative. They love going to school and love reading and writing. The teachers are happy and the parents are proud of their children. Community confidence in these government schools has been enhanced, and many government agencies have gained a clearer understanding of how multilingual education can contribute to national reconciliation.

5. Conclusion

This chapter has investigated and addressed education, language and identity issues in the context of PM speakers in Thailand's Deep South. Compulsory education in Thai monolingual schools since 1921 has resulted in the chronic underachievement, low self-esteem of students in the Deep South and a growing sense of alienation from the larger Thai society. The MTB BE Program starts with PM as the primary language of instruction and then gradually transitions to Thai supporting students as they gain proficiency in the national language. This has resulted in an increase in their education achievement and self-esteem. The instructional program has been tested in pilot schools for the past five years. The community and parents as well as the teachers respond very positively to this project. The students are happy, lively, full of hope and feeling accepted as a part of the broader Thai society. The community has more confidence in the government schools involved. Even though it is a small action research, the Project demonstrates a promising way toward peace and reconciliation for the people in Thailand's Deep South.

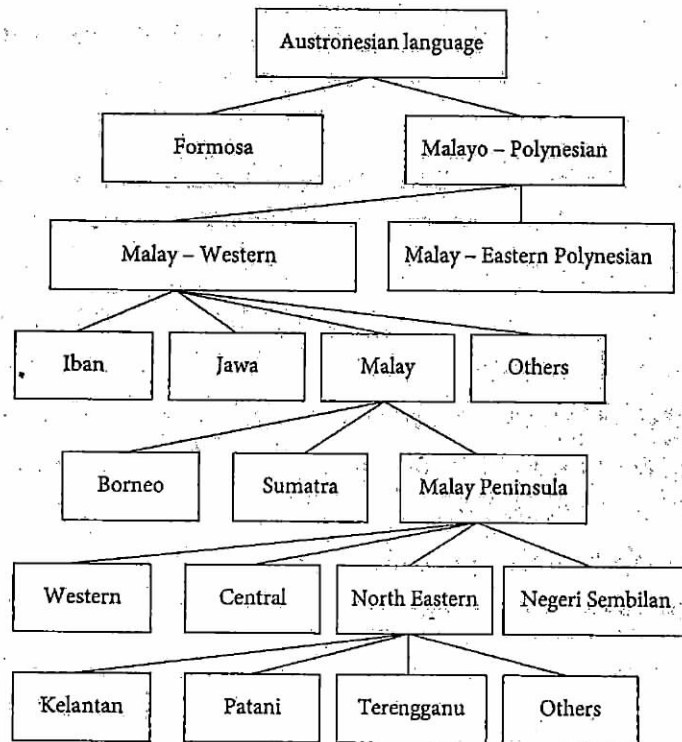
References

- Asher, J. 1996. *Learning Another Language Through Actions*, 5th edn. Los Gatos CA: Sky Oaks Productions.
- Asmah Haji Omar. 1991. *The Phonological Diversity of the Malay Dialects*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Bloom, B. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain*. London: Longman.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Fishman, J. 2001. *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

- Malone, S. 2006. Planning Patani Malay Multilingual Education Program in Southern Thailand. Ms.
- Masor, R. 2012. The Situation of Code-Mixing between Patani Malay and Thai by Patani Malay-Speaking People in Pattani Province. MA thesis, Mahidol University.
- Ministry of Education. 2009. Act for the Education Policy for Special Areas in Southernmost Provinces of Thailand. Educational Council of Thailand, Ministry of Culture.
- National Reconciliation Commission. 2006. *Report of the National Reconciliation Commission, Overcoming Violence Through the Power of Reconciliation*. NRC The Secretariat of the Cabinet, Government House, Bangkok, Thailand. (Unofficial Translation).
- Premsrirat, S. 2007. Malay Dialects in Thailand: Language Situation Survey and Language Planning. Language Development or Effective Education and Mass Communication in Southern Border Provinces of Thailand. Unpublished report, Resource Center for Documentation, Revitalization and Maintenance of Endangered Languages and Cultures. Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University.
- Premsrirat, S. et al. 2007. Language Situation Survey in Southernmost Provinces of Thailand. Resource Center for Documentation, Revitalization and Maintenance of Endangered Languages and Cultures, Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University.
- Premsrirat, S. et al. 2010. Report on the Action-Participatory Research on Patani Malay-Thai Mother Tongue-Based Bilingual Education in Schools in Southern Border Provinces of Thailand (2007-2010). Resource Center for Documentation, Revitalization and Maintenance of Endangered Languages and Cultures. Research Institute for Languages and Cultures of Asia, Mahidol University.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waeyuso Sama-Ari et al. 2007. Patani Malay-Standard Malay-Thai Dictionary. Ms, Institute of Language and Cultures of Asia, Mahidol University and Thailand Research Fund.
- Walter, S. 2012. Observations on Grade 1 assessment data. Manuscripts.

Appendix

Austronesian language family



From Asmah (1991)

Abstract in Thai

บทคัดย่อ

“การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น - ภาษาไทย) ในโรงเรียนจังหวัดชายแดนภาคใต้” มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างนวัตกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้โดยใช้ทุนทางภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นฐานในการพัฒนาสมองและการเรียนรู้ของเด็กรวมทั้งพัฒนาความเข้มแข็งในการเรียนภาษาไทยซึ่งเป็น

นภาษาที่ใช้ในการศึกษาของชาติการดำเนินงานของโครงการนี้เป็นการทำงานแบบมีส่วนร่วมของผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง ทั้งนักวิชาการในระดับพื้นที่ในส่วนกลางและองค์กรต่างๆ โดยเฉพาะชุมชนเจ้าของภาษาจะมีส่วนร่วมในการดำเนินงานในทุกขั้นตอน ตั้งแต่การสร้างระบบตัวเขียน การสร้างหลักสูตร แผนการสอน สื่อการเรียนการสอน เทคนิค และกลวิธีการสอนโดยใช้หลักการเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ผลการดำเนินโครงการในเมืองต้น นับว่าได้ผลเป็นที่พอใจโดยนักเรียนในโรงเรียนทดลองซึ่งปัจจุบันอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เป็นเด็กที่มีความสุขในการเรียน รักการอ่านเขียน กล้าคิดกล้าแสดงออก มีความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งส่งผลต่อพัฒนาการทั้งด้านพัฒนาการทางภาษา (ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย) ความสามารถในการคิดวิเคราะห์และความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชาต่างๆ อีกทั้งมีส่วนร่วมและสามารถปฏิบัติตามวัฒนธรรมท้องถิ่นและวัฒนธรรมส่วนกลางได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับวัยในภาพรวมการจัดการเรียนการสอนแบบนี้จึงเป็นที่พอใจของครู ผู้ปกครอง และชุมชน นอกจากนี้สังคมภายนอกยังมีความเข้าใจปัญหาในพื้นที่มากขึ้นและเข้าใจความสำคัญของการใช้ภาษาท้องถิ่นในการศึกษาเพื่อแก้ไขปัญหาสถานการณ์ความขัดแย้ง

คำหลัก: การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น- ภาษาไทย), จังหวัดชายแดนภาคใต้

บทความที่ 5 (ภาษาอังกฤษ)

Suwilai Premsrirat and Mirinda Burarungrot. (2018). **“Patani Malay Thai Bi/Multilingual Education in Thailand’s Deep South”**. In Suwilai Premsrirat and David Hirsh (Eds.). *Language Revitalization: Insights from Thailand*. Peter Lang. International Academic Publisher.

Patani Malay-Thai Bi/Multilingual Education in Thailand's Deep South

Language represents the speaker's identity and is a tool for communication as well as the medium of instruction for youth. As a result, the choice and appropriate use of language of education is important especially in the southern border provinces of Thailand (Patani, Yala, Narathiwat and four districts of Songkhla) where 83% of the population are Muslims and speak Patani Malay. In this region, two basic issues underlie the political unrest:

- 1) the language identity of the people is not accepted and only Thai is allowed to be used in the government schools; and
- 2) the chronic underachievement in school because of the language barrier and teaching methods that are not related to the local language and culture.

The students are therefore not prepared and not ready to learn Thai in school. This results in their scores being the lowest in Thailand. Almost 50% of Grade 3 students are still illiterate (OBEC 2008).

The research project on Patani Malay-Thai Bilingual Education in Thailand's Deep South has been implemented in four government primary schools. The objective is to develop the curriculum and lesson plans that utilize the students' local language and culture as the base for cognitive development, critical and creative thinking. It will also strengthen the ability of the Patani Malay students in Thai language learning by using both Thai (T) and Patani Malay (PM) as the medium of instruction. This applies only to schools with 100% PM speaking students which is the characteristic of most schools in Thailand's Deep South (or more than seven hundred schools except those in the urban areas). The goal is to help PM-speaking students to be successful in school and be quality citizens of Thailand with good working prospects

and a good quality of life in Thai society. They will be literate in both PM and Thai and able to act appropriately according to both Malay culture at the local level and Thai culture at the national level. This is a way leading to peace in the long run.

1. Thinking and working together in partnership

Since this research is a participatory action research, all parties are involved such as school teachers, language specialists and linguists, educators, local academics and academics from Bangkok, communities, and various relevant private and government agencies. The project consists of two committees:

- 1) Steering committee: consists of representatives from the Ministry of Education, universities and other academic institutions, Internal Security Council (both in the local and central area), research team, funding agencies, and technical advisory agencies. The steering committee supports and pushes the project forward according to the objectives by providing funds, opinions and being involved in problem solving, networking, advocating to the public, and monitoring and evaluation.
- 2) Implementation committee: consists of researchers from Mahidol University and local academics such as local linguists, Malay language specialists, former teachers, Patani Malay language and local culture specialists, religious leaders and university lecturers. The committee is divided into subcommittees responsible for various parts of the program such as the academic and research, curriculum, instructional materials, teaching techniques, monitoring and evaluation, as well as Malay language and local culture.

By using local language and culture as the foundation, the language speakers can be involved in every step of the work such as preparation,

decision making, implementation and problem solving. There are nine components to a strong Multilingual Education program:

- 1) Baseline research such as survey of language use attitude and literacy, the study of differences between PM and Thai, the study of local knowledge and local wisdom such as folktales, songs, poetry, proverbs and teaching instruction;
- 2) PM orthography: developing and standardizing;
- 3) Raising awareness and advocating to stakeholders at all levels;
- 4) Recruiting research teams and capacity building for research teams and teacher training workshops on teaching techniques;
- 5) Curriculum development and lesson planning;
- 6) Instructional materials development and reading materials development;
- 7) Monitoring and evaluation continuously and a longitudinal study of students in the experimental schools and those in the comparison (regular) schools from grades 1 to 6;
- 8) Networking and cooperation among various agencies; and
- 9) Working on the national education policy that supports the use of the mother tongue as a foundation of education.

2. Language progression steps in Patani Malay-Thai MTB MLE

Figure 1 is an overview of language learning steps for promoting the literacy in the Patani Malay-Thai Mother Tongue-based (MTB) Multilingual Language Education (MLE) program. The step begins with Patani Malay, the language that is closest to the children and gradually moves to Thai, the national language. Then the step moves to another languages such as Standard Malay written in both Jawi (Arabic based) and Rumi (Romanized) scripts and English. The skills for learning each language also go step by step, beginning with listening, then speaking (oral skills), then reading, then writing. Each of the steps is linked,

so that the teaching methods and skills transfer from the lower to the higher step.

Patani Malay-Thai MLE is not focused on only the language developing but also develops the critical thinking skills of the children by using their mother tongue with is supported by the learning theories such as theory of cognitive development, schema theory (Richard Anderson 1977), social learning theory (Albert Bandura 1977), sociocultural learning theory (Lev Vygotsky 1978) and Bloom's (1956) taxonomy.

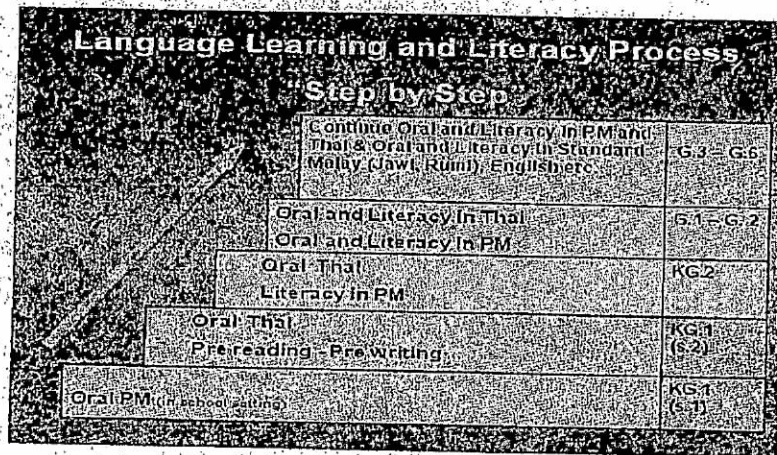


Figure 1. Language progression for Patani Malay-Thai MLE (Suwilai 2010).

These theories were applied in planning the curriculum and the teaching activities for the Patani Malay MLE program including picture stories, posters of cultural scenes, educational games, local stories, local songs, relay stories, experience stories, show and tell, and local games. These materials are used in conjunction with interactive teaching methods focus on meaning and accuracy. Thus this approach gives the students a good foundation for acquiring new knowledge.

3. Mutual benefits for all parties

In this research project, schools will develop effective education innovation that can solve the students' illiteracy problem and lack of creative thinking. Teachers learn and apply teaching techniques and use a number of instructional materials for teaching the first language (L1), the second language (L2) and foreign languages. Students are happy and have better cognitive development. They are encouraged to think and act. They can read and write and have better skills in Thai and better academic achievements.

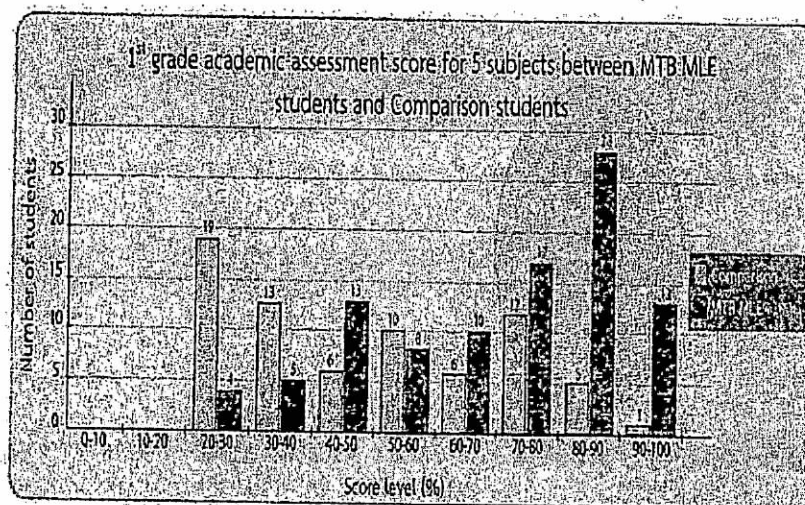


Figure 2. The total score in 1st grade between MLE students and comparison students.

The majority of students' academic achievement in the MLE schools is increased. A large number of Grade 1 students from the PM-Thai MLE experimental schools are in the higher performance categories from 60% to 100% for all subjects. Even though the students in PM-Thai MLE spend more of their time in Patani Malay than Thai, there are data in Grade 1 which demonstrate that the students from Patani Malay-Thai MTB MLE have higher development in Thai writing skills than the students from comparison schools (Mirinda 2017).

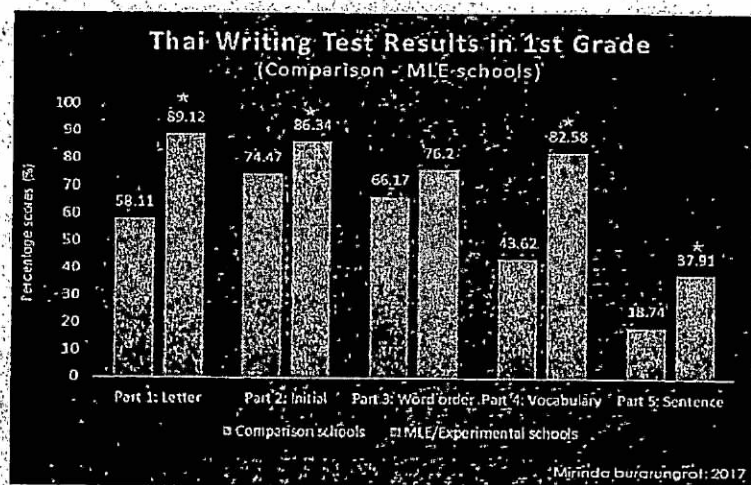


Figure 3. Thai writing score test result in 1st grade between MLE students and comparison students.

In Figure 3, the Thai writing skill evaluation for the first grade students shows a total of 101 first grade students in both types; the MTB-MLE schools and the comparison schools. The results show the experimental MTB-MLE students had higher skills in all five skill areas (letter test, initial letter function, word order, vocabulary, and sentence writing). The results are statistically significant for skills 1, 2, 4 and 5. The experimental students performed particularly well in letter dictation, word form and sentence writing. Furthermore, the higher score test in Thai writing skill of the MTB-MLE students suggests the presence of three important factors:

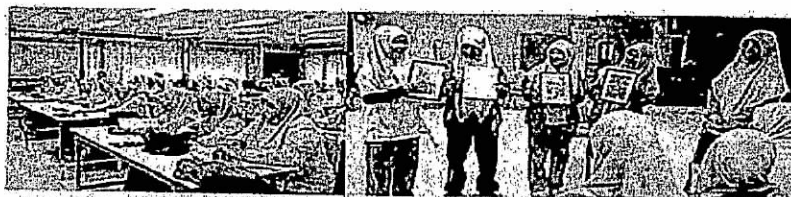
- 1) The effect of Patani Malay teaching methods in oral skills for developing higher level thinking;
- 2) The effect of starting to read and write in Patani Malay before learning to read and write in Thai, and
- 3) The effect of Thai as a second language teaching methods in both oral skill and written skills (Mirinda 2017).

The community and parents are satisfied with their children's development. They can read and write and have a good knowledge of Thai. At the same time, they are able to preserve their language and cultural heritage.

My daughter is happy and she shows her curiosity all the time. She asks everything that she does not understand. When we took her to Pattani town, she read all advertisement banners to me in Thai.

Mrs. Sainong Waehayee
Grade 1 student's mother

The community, therefore, has more confidence in the government schools. Government agencies such as the Office of Basic Education and Office of Private Schools, at the Ministry of Education can benefit from educational innovations that are supported by sound research throughout the process. The success and challenges can be identified and as a result the program can be fully prepared for implementation into the Ministry's national system.



Annually, 30 student teachers from Yala Rajabhat University spend their one-year internship in the 15 programme schools.



Figures 4-6. Local university empowered to establish the MLE training program.

For the university, the knowledge gained from this research leads to new curricula for teaching and learning at university level such a course on Multilingual Education being offered at the Faculty of Education at Yala Rajabhat University. Apart from that, subjects on Educational Linguistics and Multilingual Education have been added to the MA and PhD programs in Linguistics at Mahidol University since 2013, now an MA/PhD program in Multilingual and Multicultural Education. An international organization dealing with fundamental human rights in education also considers this project as an educational innovation being successfully implemented in a zone of political unrest by using the student's mother-tongue in the educational system and bridging to the national and other languages. This is an example of a good practice for other countries.

4. Learning all together leading to academic production

Since this research uses the local language and culture as the basis for student's cognitive development in learning the national language and other subjects, the community can therefore be actively involved at almost every step. This enables all parties to learn together and results in valuable academic output such as research papers. Examples of the academic benefit derived from this project include:

- 1) Planning and implementing PM as a medium of instruction together with Thai;
- 2) PM orthography development and standardization;
- 3) How to effectively bridge PM to Thai;
- 4) The importance of language and script, principal and practice of how to teach Thai as a second language to the ethnic minority children;
- 5) Methods of teaching critical thinking;
- 6) Manuals for teacher training (using various teaching methods for in-service training for teachers in schools and teaching assistants in MLE education;

- 7) How to teach PM, Thai and English;
- 8) How to teach mathematics and sciences using the sandwich technique.

Such productivity will be in the form of research reports, books, academic papers in Thai and international journals, training manuals, teaching methods, VDO and exhibition advocating the project in academic conferences, television documentary about MLE approach such as Phansaengrung, Tawanyim etc., television or newspaper interviews with project and school personnel. Apart from that, MLE schools will become sites for study visits by both Thai and foreign institutions.

5. Measurable social impact

The result of this research can effectively solve educational problems such as illiteracy considering that, for example, 50% of Grade 3 students remain illiterate (data from OBEC 2008). According to the academic assessment by Yala Rajabhat University's Institute of Research and Development, the score of students in the experimental schools are in the range of 70% to 100% whereas the students at regular schools are in the range of 20% to 40%. In addition, at a higher level, the study shows that students whose scores are over 50% outnumber the students in regular schools. This can have a long term positive impact on sustainable peace in the Deep South. It strengthens the cognitive knowledge of students in the area leading to great academic and work success, a better quality of life, and quality citizens who can contribute positively to the development of Thailand.

From an economic perspective, this project has been implemented within the framework of assessable research. It will raise the academic achievement of those students at the middle and low levels. It can therefore help reduce the education budget for Thailand's Deep South where the cost of educational innovation is especially high but poorly monitored and evaluated. This project, however, will surely provide the highest value and return for the invested budget. Moreover,

during the implementation, instructional materials are being continuously produced and developed and are available for wider use within the Thai education system.

On completion of the research component of the project, the MLE implementation will continue and expand to other communities and teacher training institutions as follows:

- 1) Expansion of MLE to additional classes in the pilot schools apart from the experimental class.
- 2) Expansion of MLE to another 15 schools in the Deep South increasing the number of targeted students.
- 3) Expansion of MLE from schools in the southern border region to schools in other regions such as Lavua in Maehongson province in the north, and Thai-Khmer in Surin province in the northeast. Assistance with teacher training for OBEC, Ministry of Education will also be provided.
- 4) The transfer of MLE knowledge to teaching educational institutions such as Faculty of Education, Yala Rajabhat University.
- 5) The expansion of government schools to private Islamic schools.
- 6) The establishment of Training of Trainers Centers for those who are responsible for MLE at the national and regional levels with the cooperation of Mahidol University, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNICEF (United Nations Children's Fund) and SIL International.

References

- Anderson, Richard (1977). The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference. In Anderson, Richard / Spiro, Rand / Montague, William (eds) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asher, James (1996). *Learning Another Language Through Actions* (5th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bloom, Benjamin (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Cummins, Jim / Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in Education: Aspect of Theory, Research and Practive*. New York: Longman.
- Malone, Susan (2006). Planning Patani Malay Multilingual Education Program in Southern Thailand (unpublished manuscript).
- Mirinda Burarungrot (2017). *Writing Skills Transfer from Patani Malay (L1) to Thai (L2) in Mother Tongue-based Bi/Multilingual Education Schools: A Case Study in Patani Malay-Thai in Southernmost Provinces of Thailand*. PhD Dissertation in Linguistics, Mahidol University.
- Office of Basic Education Commission (OBEC) (2008). *Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008)*. Bangkok: Ministry of Education. <http://www.ibe.unesco.org/curricula/thailand/th_befw_2008_eng.pdf>.
- Suwilai Premsrirat (2015). Patani Malay in Thai Education. In Volker, Craig Alan / Anderson, Fred E. (Eds). *Education in Languages of Lesser Power: Asia-Pacific Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Suwilai Premsrirat (2016). *The Patani Malay-Thai Bilingual Education Pilot in the Restive South of Thailand: Successes, Challenges, Lessons Learned, and Recommendations for Scale Up*. Presentation at the 5th International Conference on Language and Education: Sustainable Development through Multilingual Education, Bangkok, 19 – 21 October.
- Suwilai Premsrirat / Uniansasmitah Samoh (2012). Planning and Implementing Patani Malay in Bilingual Education in Southern Thailand. *Journal of the Southeast Asian Linguistics Society (JSEALS)*. 5, 85–96. <<http://jseals.org/pdf/suwilai&uniansasmita2012planning.pdf>>.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

บทความที่ 6 (ภาษาอังกฤษ)

Suwilai Premssirat and Paul Bruthiaux. (2018). In Lisa Lim, Christopher Stroud and Lionel Wee (Eds.). “Language rights and Thainess: Community-based bilingual education is the key”. *The Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Bristol, UK.: Multilingual Matters.

7 Language Rights and Thainess: Community-based Bilingual Education is the Key

Suwilai Premsrirat* and Paul Bruthiaux**

*Mahidol University; **Language Consultant

The Language Ecology of Thailand¹

Thailand is situated at the heart of Southeast Asia and is one of the most complex areas as regards languages and ethnicities in the subregion.

The 70 languages of Thailand belong to five language families: Austroasiatic (22), Austronesian (3), Tai (24), Sino-Tibetan (19), and Hmong-Mian (2) (Premsrirat *et al.*, 2004). These languages are hierarchically interrelated within Thai society, with standard Thai, the official and national language, occupying the highest position. Immediately below Thai in the hierarchy are its major regional variants: Kam Muang (Northern Thai), Lao Isan (Northeastern Thai), Pak Tai (Southern Thai), and Thai Klong (Central Thai), each acting as the lingua franca of local communities. Lower still are a number of ethnic minority languages, several of which are at risk of extinction (on which more below). Ethnic minority speakers are therefore bilingual or multilingual and live in a diglossic environment. They speak their ethnic language at home with family, neighbours, and members of their ethnic group. They speak the regional variant of the national language or the national language itself in social domains where the situation demands it or when the people they are speaking to do not understand their ethnic language. In schools and government offices, on formal occasions, and in the media, only standard Thai is used.

In recent decades, increasing globalization in the economy, culture, and communication has led to major shifts in this language ecology, a process that has been exacerbated in Thailand by nationalism, especially as regards the national language and education policies that promote its exclusive use as the medium of instruction in schools. As better job prospects require the

use of the national language, the younger generation does not see the value of multilingualism and even harbours negative attitudes toward ethnic languages, which have become stigmatized. As a result, this generation is becoming increasingly monolingual in standard Thai, even among members of ethnic minorities.

At present, at least 15 ethnic languages are considered severely endangered in Thailand. They are small-enclave languages surrounded by larger language groups, and are scattered over various parts of the country. Nine of these languages belong to the Austroasiatic family and are indigenous to mainland Southeast Asia. These are: Chong, Kasong, Samre, Chung, So (Thavung), Nyah Kur, Lavua, Maniq, and Mlabri. Three belong to the Sino-Tibetan family: Gong, Mpi, and Bisu. Two are Austronesian (Urak Lawoi and Moken/Moklen), and one is Tai (Saek). Among these, Kasong, Samre, and Chung have no realistic hope of surviving the death of the last few elderly speakers, and they are being documented as extensively as possible. Meanwhile, languages with more speakers, including Northern Khmer, Mon, and Patani Malay, are declining, and even regional variants of Thai, such as Kam Muang (Northern Thai), Pak Tai (Southern Thai), and Lao Isan (Northeastern Thai), are not safe and are showing signs of contraction, especially in the areas of vocabulary and grammar. Only standard Thai is safe.

This loss of languages means the loss of knowledge systems, local wisdom, world views, history, and means of communicating and promoting cultural or ethnic identity at the local level. When language loss occurs among an ethnic minority, the cultural identity of its members is threatened. Language loss leads to a loss of self-confidence, self-esteem, and life-long security. Many students fail in school and thus have no realistic prospects of higher education or good jobs. These students are often considered by outsiders to be slow-witted and destined not to succeed in the modern world. However, some groups are strongly resisting the process of Thainization promoted by the central government, in particular the Patani Malay-speaking people of Thailand's deep south (on which more later). In these communities, many fear that education is being used as a means to destroy their cultural identity, and they reject the exclusive use of standard Thai as the medium of instruction along with the often locally irrelevant content of compulsory public education.

Language Decline and International Responses

Language decline is a widespread issue as a blend of globalization and nationalism contributes to the forced assimilation of diverse linguistic and

cultural identities into the dominant culture in many countries worldwide. In response, there is widespread concern among scholars and international organizations over the loss of linguistic and cultural diversity as well as a growing recognition of the role played by both in the quality of education for ethnic minorities. As Wurm notes:

Every language reflects a unique world view and culture mirroring the manner in which a speech community has resolved its problems in dealing with the world and has formulated its thinking, its system of philosophy, and its understanding of the world around it. With the death of the language, an irreplaceable unit in our knowledge and understanding of human thought and world view has been lost forever. (Wurm, 1991: 17)

Along similar lines, Hinton and Hale argue that:

... the loss of languages is part of the loss of whole cultures and knowledge systems, including philosophical systems, oral literacy and musical traditions, environmental knowledge systems, medical knowledge, and important cultural practices and artistic skills. The world stands to lose an important part of the sum of human knowledge whenever a language stops being used. Just as the human species is putting itself in danger through the destruction of species diversity, so might we be in danger from the destruction of the diversity of knowledge systems. (Hinton & Hale, 2001: 5)

Through consecutive campaigns, the United Nations (UN) has responded by calling for the protection and preservation of linguistic and cultural diversity with a view to raising awareness of this issue. For its part, the Universal Declaration on Cultural Diversity (UNESCO, 2001) touches upon the importance of languages in promoting cultural diversity. Specifically, the Action Plan for the implementation of the Declaration defines the role languages should play in the field of education, including respect for the mother tongue, linguistic diversity at all levels of education, and the promotion of multilingualism from an early age. Other examples include UNESCO's (2011) declaration designating 21 February as International Mother Language Day, and the UN's (2008) declaration of 2008 as International Year of Languages, which was accompanied by a list of language-related projects, conferences, publications, and internet forums dealing with such issues as language education, endangered languages, intercultural dialogue, indigenous knowledge, and the language needs of disabled persons. In his 2008 speech announcing the Declaration,

UN Secretary General Ban Ki-moon called for immediate steps to protect and promote endangered languages, and ensure their preservation for future generation, stressing that:

The loss of these languages would not only weaken the world's culture diversity, but also our collective knowledge as a human race.

In the area of basic education, UNESCO (2001) has long conducted a worldwide campaign in support of the Education for All (EFA) initiative. Working in tandem with the United Nations' Millennium Development Goals and their successor document the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015), this has the potential to provide ethnic minorities with the benefits of mother-tongue education. This is in accord with the United Nations' (2007) Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, which states that:

Indigenous peoples have the right to revitalize, use, develop, and transmit to future generations their histories, languages, oral traditions, philosophies, writing systems and literatures.

The Declaration therefore mandates that:

States shall, in conjunction with indigenous peoples, take effective measures in order for indigenous individuals, particularly children, including those living outside their communities, to have access, when possible, to an education in their own culture and provided in their own language.

UNESCO, UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), and SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) also play active roles in promoting mother-tongue education for ethnic minority students around the world or regionally in order to help them succeed in school and be included in the larger society while maintaining their heritage language and culture.

Efforts to Reverse the Situation by Grassroots Communities in Thailand

In what follows, we present two programmes for language revitalization in two distinct minority communities. The perspective we take here, framed in a discourse of linguistic citizenship, is one that sees revitalization as fundamentally a question of community members finding, or

creating, a platform from which to launch claims to audibility, visibility, and ethical engagement with the sociopolitical and economic realities under which disempowered minorities live. The concept of linguistic citizenship allows for the recognition of 'the political potential residing in the formulation of alternative and complex representations of identity and language' (Stroud, 2001: 347). The nub of the issue revolves around how hitherto inaudible voices can achieve engagement on national arenas, which is very much a question of how an ethnic minority can preserve its language and cultural identity and be (in this case) Thai at the same time. In response to this issue and to counteract language loss, various forms of language revitalization programmes are being conducted by grassroots communities in Thailand, including the following (Premsrirat, 2007a, 2007b):

- The *tua muang* (traditional northern Thai script) is being taught as a subject in some schools in Northern Thailand. The *tua mon* (Mon script) and Mon literature are being taught in Buddhist monasteries and schools in Mon communities in Bangkok and some provinces in central Thailand.
- Community-based research on language revitalization programmes is being conducted by 24 ethnolinguistic communities in cooperation with university departments working on orthography development and literature production. Those who wish to have their language taught as a school subject work on curriculum development, the production of learning materials, and teacher training. Examples include the Chong, Nyah Kur, and So (Thavung) revitalization programmes. Some groups, including the Chong, the Lavua, and the Gong, are working through community learning centres on language and culture revitalization for the community at large.
- Mother-tongue bilingual education has been adopted in the formal education system for some large language groups in border areas, where populations are facing not only language decline but also chronic academic underachievement. Examples of such programmes, which use the ethnic language as the medium of instruction for thinking, listening, speaking, reading, and writing, include Patani Malay-Thai, Northern Khmer-Thai, and Lavua-Thai.

Community-based language revitalization programmes are also being conducted within the formal school system by small and endangered ethnolinguistic groups, including the Chong, the Nyah Kur, and the So (Thavung). Meanwhile, mother-tongue bilingual education programmes are operating within the formal school system for the benefit of large

ethnolinguistic groups in border areas, including Mon, Khmer, Hmong, Pwo Karen, and Patani Malay communities.

This chapter focuses on two community-based education programmes: the Chong language revitalization programme, and the Patani Malay-Thai mother-tongue bilingual education programme. Linguistic citizenship addresses 'the very real materiality of language in minority politics by attending to the fact that linguistic minorities suffer from both structural and valuational discrimination' (Stroud, 2001: 351). This implies the importance of working with language in relation to a wider set of sociopolitical issues. Therefore, the presentation of the two programmes provides detailed information on the involvement of the community, the challenges met by community members, as well as their response to these challenges, the process of collaborative work, and the success of these efforts in relation to the wider set of sociopolitical contingencies that have imposed minority status on these languages and their speakers.

The Chong Language Revitalization Programme²

Chong is an indigenous language spoken in Chanthaburi Province, close to the Thailand-Cambodia border. To date, about 2000 Chong speakers remain. The language belongs to the Austroasiatic language family (Pearic branch). There has been a rapid decrease in the number of Chong speakers over the last 20 years. Hardly any Chong community members below the age of 30 speak Chong, and Thai is their first and only language. Even older community members use Chong in certain situations only. It is classified as being at Stage 7 on Fishman's (1991) Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS), the stage immediately preceding the final stage of endangerment that precedes extinction.

One of the features that make this programme articulate with the idea of linguistic citizenship is that it was initiated by the community itself, whose members perceived that their language was dying and that this was having wider societal implications. They had an express desire to see their language taught to their children at school. They also realized that their language could be written and taught to outsiders, as well as to the younger generation. As a result of this growing awareness, they sought help from Mahidol University. The programme thus began as a cooperative effort bringing together Chong elders, who were aware of the decline of their ethnic language and culture among the young, and linguists from Mahidol University, with whom they had good relations following earlier linguistic fieldwork in the Chong-speaking area, in which Chong speakers were invited to join Field Methods in Linguistics classes so that they

themselves would be able to bring their expert knowledge of the language and its practice to the programme.

The pilot project began in 2002, backed by strong community involvement, motivation, and commitment. In this respect, the programme had one of the essential ingredients noted by Stroud (2001, 2002) for a successful outcome (compare also Chimbutane, this volume). The project secured financial support from the Thailand Research Fund (TRF) to conduct community-based research with a view to solving the problem of language shift and to work on a language revitalization programme. The project also received technical as well as moral and psychological support from the Institute of Language and Culture for Rural Development at Mahidol University, as well as from a network of linguists and education experts.

Since the Chong had expressed a strong desire to have their language taught to their children in school, language documentation and language development were needed so that the language could be used in education and therefore as a tool for language revitalization. As part of the school-based language revitalization process, a writing system for Chong was developed, and reading materials were produced. The Chong language is now being taught as a subject (known as Local Studies) to students in three primary schools in the area. The programme covers orthography development, literature and teaching materials development and production, and curriculum development. The project has also led to the development of a Chong Community Learning Centre for the community at large. This recalls the multi-stakeholder and broad and intergenerational engagement typical of successful programmes in developing language provisions for societal purposes that go beyond a narrow purpose of revitalization and documentation (compare Kerfoot, this volume; Ansaldó & Lim, this volume). Furthermore, this has been an endeavour that cuts across ethnolinguistic groups, as groups facing similar challenges, including the Nyah Kur and the So (Thavung), have used the Chong project as a model and are adapting it for their own purposes. This resembles the politics of broad alliances noted by Stroud (2001) for the Weyeyi in Botswana, a group whose members also link language and sociopolitical demands in ways that benefit other minority groups across the board.

Orthography

Since Chong was an unwritten language, a writing system needed to be developed. This was to become a tool for recording the Chong language along with local knowledge and for teaching the younger generation. Orthography development was based on linguistic research into

Chong phonology, which consists of 21 consonants and nine short vowels, each with a corresponding long version. Though Chong is not tonal, it has special phonological features called register complexes, which result from the combination of different modes of vibrating the vocal folds: (1) clear (or modal) voicing; (2) tense (or creaky) voicing; (3) lax (or breathy) voicing; and (4) two modes combined (lax and tense).

Chong orthography is based on the Thai script because most potential users have a basic knowledge of the Thai writing system as a result of the compulsory education they received, and this knowledge is transferable to Chong literacy. A Thai-based script for Chong is also convenient in terms of pedagogy and dissemination because the Thai script can be easily produced on computer keyboards. An additional advantage of a Thai-based orthography is that it is more acceptable to the central Thai authorities than other scripts would be.

In addition to these linguistic principles, Chong orthography development also considered acceptance by the Chong community, which was involved in the development of the script from the very beginning. Before the orthography began to be officially used in schools and publications, it was tested for its practicality and acceptability among the Chong community.

Today, Chong speakers are proud of the orthography now used to represent their ethnic language – because it was developed with their active participation. Moreover, this Thai-based orthography represents their dual identity as members of a unique ethnic community who are also citizens of Thailand.

Literature production

A vibrant minority language literature is essential for language revitalization and minority language education. As part of the Chong revitalization programme, writers' workshops were organized to train native Chong speakers in how to write stories, produce handmade books, and evaluate reading levels within the community. Good writers, storytellers, and artists were identified, and writers were encouraged to write as many stories, folktales, or modern narratives as possible. Young artists were put in charge of drawing pictures for the stories. Seen through the lens of linguistic citizenship, this multimodal and intergenerational activity as sociality allowed for a tapping into voice, resemiotizing and retextualizing traditional authenticities, and voices to contemporary conditions – a reclaiming of voices and a making visible of what had earlier been erased. To date, Chong people have produced a number of stories for pleasure reading as well as teaching purposes.

Curriculum development

The main target group of the Chong revitalization programme is the younger generation within the Chong community. Before the project began, hardly any young people used Chong in their daily communication, and even the elderly did not speak the language in many social situations. It was therefore difficult for parents to speak Chong to their children. About 50 years ago, Chong parents were advised to stop speaking Chong to their children as a way to improve their education in Thai schools. Today, Chong people are aware that one of the best ways to encourage children to learn and speak Chong is to teach the language in school. However, Chong has to be taught as a second language because the children do not speak Chong at home, and Chong as a first language has thus been lost by the younger generation.

The community actively participated in the curriculum development process, preparing all instructional materials and volunteering to be trained as Chong teachers. The Chong language curriculum was designed with the objective of enabling the students to speak, read, and write Chong in an enjoyable atmosphere, gaining an appreciation of their language, and becoming proud of playing a part in the revitalization of their cultural heritage, identity strengthening driven by community concerns, using art and multimodal forms, emphasizing aesthetics (through literature), and giving community members full license to drive and own the project, while bringing into play affect and emotion as well as enjoyment as essential dimensions of building a language (compare the situation for Afrikaaps, Stroud, this volume).

Teaching Chong as a school subject

Teaching Chong in schools is a dream that has come true for the Chong people. As explained above, Chong is now taught in one primary school in the Chong area as part of a subject known as Local Studies, and volunteer teachers are selected from Chong speakers who have authentic Chong pronunciation, are dedicated to the project, and are acceptable to the community. The volunteers are then trained to teach the Chong language.

An initial evaluation (Chaiyaphong *et al.*, 2007) showed satisfactory results. The students are acquiring a knowledge of Chong. They can read, write, and speak to a degree. They enjoy learning Chong. Their parents are happy, the teachers are proud of themselves and their students, and the school principal and staff are positive about the experience. This was demonstrated by a request by the school principal to extend the teaching of Chong to another group of students in a higher grade and to provide

occasional Chong language and culture classes for students in other grades in the same school. As a result, a number of Chong parents transferred their children to this school. Moreover, other schools in the area have requested Chong language learning for their students. Although Chong is still taught as a school subject in Chanthaburi Province, the programme serves a model for other ethnic groups facing similar challenges. This programme, as well as the way it has been taken up by other groups, underscores the important role of education as a key institution in the transformation of the status quo (compare Chiatoh, this volume; Chimbutane, this volume). The transformative potential of language education is also illustrated in the following example.

Mother-Tongue Bilingual Education³

Apart from the small-enclave ethnic minorities that are losing their language and local wisdom, even large indigenous groups in border areas, including the Patani Malay-speaking people in Thailand's deep south, are facing a similar challenge, though in a more complex situation.

Patani Malay is spoken by 83% of people in the four southernmost provinces of Thailand (Songkhla, Pattani,⁴ Yala and Narathiwat).⁵ In addition to the social injustices that have long afflicted this part of the country, the ongoing violence and political unrest also stem from language identity issues. Malay identity, as reflected by the Malay language, which is used in daily life, is not officially recognized by the central government. Compulsory public education, which is delivered exclusively in Thai, results in poor attendance and low achievement among Patani Malay-speaking students, who gain few working skills and thus have limited prospects for higher education or employment.

One of the key motivations in terms of linguistic citizenship for working with Patani Malay was to put language at the centre of larger societal framing, by using the local ethnic minority language in education as a way to promote development, peace, and prosperity.⁶ Many feared that education was being used to destroy the local language along with the local ethnic and religious identity and that language was being used in the invisibilization of speakers as part of a larger assemblage of dis-agentive practices. Among practices that have historically contributed to the marginalization or invisibilization of Patani Malay speakers is script choice. The Jawi script, which is based on the Arabic script, is commonly used in the region for writing, but is based on Central Malay (an ancient form of written Malay close to Standard Malay), which is related to but different from Patani Malay. While speakers use Central Malay in religious

contexts, in which they are expected to memorize texts, this is not suitable as a medium of instruction for children who speak Patani Malay as their mother tongue.

On the other hand, efforts to promote the Thai script for writing Patani Malay have proved controversial. Opponents believe that such efforts could make the teaching and writing of the Jawi script redundant, while those in favour believe that the Jawi script is inadequate for writing Patani Malay, and that Jawi should continue to be taught in religious schools, while only the Thai script should be used in secular schools. In the future, the bilingual programme will consider incorporating the Jawi script into the curriculum in the higher grades of primary education.

A mother-tongue-based bilingual education programme was therefore designed by Mahidol University in three selected Patani Malay communities in Pattani, Yala, and Narathiwat provinces in 2007. Its goal was to help Patani Malay-speaking students retain their Malay identity at the local level while achieving a Thai identity at the national level. It sought to do this by developing the cognitive skills of the learners along with their ability to use Thai as a language of learning in the later years of their primary education.

The project adheres to the following principles of curriculum design: (1) academic development based on Ministry of Education standards, coupled with the community's values and goals; (2) language development in a step-by-step process, starting with the mother tongue (Patani Malay), and gradually bridging to the national language (Thai), while developing the four skills of listening, speaking, reading, and writing in both languages; and (3) sociocultural development that helps students preserve their local cultural identity while developing a national Thai identity.

The Patani Malay-Thai bilingual education programme is a nine-year participatory action research programme conducted jointly by Mahidol University linguists and a Patani Malay-speaking research team. It covers eight school grades, from kindergarten to Grade 6, with 1 year of preparation. The programme supports Patani Malay-speaking children in speaking, listening, reading, and writing in both Patani Malay and Thai, thereby capitalizing on the multilingual resources of these speakers in an educational context.

Patani Malay is used as the medium of instruction from kindergarten to the early grades so that children can gain the necessary skills in all four skills in the mother tongue before bridging to Thai. Thai is then used along with Patani Malay from Grade 1 to Grade 6 of compulsory

education. The aim is for children to have established a strong foundation on which to develop their learning skills in other subjects and in their life-long learning.

In these respects, the programme has the expected design characteristics of a good transitional mother-tongue-based bilingual programme that attempts to infuse these languages into the educational system as comprehensively as possible. However, there are also a number of characteristics that set the programme apart from many others, and that have to do with how the activities and daily running of the project are rooted and find resonance in a wide variety of community stakeholders.

One such activity was the establishment of a local research team composed of native speakers, local teachers, and educators from various fields, school administrators, linguists, Islamic community members, village scholars, and young coordinators. This allowed insights into the variegated uses and perceptions of Patani Malay as the most popular language among respondents and the language speakers are most confident using. This wide buy-in also facilitated the use of a language survey to gather information needed for programme planning.

The strong community rootedness of the programme, with its many stakeholders, facilitated awareness-raising about the benefits of mother-tongue bilingual education, mobilizing partners for programme activities, including a local research team consisting of academics and village scholars, and covering four experimental schools. Academics, government officials, the media, and members of the public have offered encouragement and support, agreeing that this type of education will meet the needs of local people and assist with national reconciliation and public security for the whole country – an urgent task given that the conflict has led directly to the death over 6543 people since it flared up again in 2004 (Deep South Watch Report, 2016).

In terms of the specific details of building the programme out of the community, the local research team has been actively involved in developing the written language, a curriculum, lesson plans, teaching materials, songs, and graded reading materials about local stories and local culture and knowledge in both Patani Malay and Thai. This has involved the following.

- (1) Developing a writing system for Patani Malay using the Thai script, building on academic as well as native-speaker acceptance and technical feasibility. The resulting Patani Malay orthography helps children transfer to Thai as the main medium of instruction in later grades of primary education.

- (2) Developing a curriculum based on national standards but incorporating Patani Malay knowledge and experience into learning materials and activities, using Patani Malay in the early grades and Thai in the later grades as languages of instruction.
- (3) Developing teaching materials and graded reading materials in Patani Malay as well as materials supporting students' transfer to Thai.
- (4) Recruiting and training bilingual education human resources, including teachers, writers, local culture experts, and workshop organizers to further consolidate the already strong community participation in the programme, with teachers of Patani Malay receiving detailed training covering planning lessons, teaching, and managing bilingual classrooms;
- (5) Child-friendly second language acquisition (SLA) methods, including total physical response (TPR) being used to introduce Patani Malay-speaking children to Thai, starting in the last two months of kindergarten 1. The TPR approach allows children to focus on hearing and responding to Thai without being forced to speak Thai at first, thus using other senses and building up an embodied knowledge of language.

An important part of putting this programme in place has been to bring the knowledge and experience gained through this grassroots-driven and -managed venture into a framework of evidence-based policy formulation government institutions find acceptable. This has involved:

- (1) Evaluating learners in the four experimental schools and comparing their performance with those of students in mainstream schools;
- (2) Building cooperation and networks among governmental and non-governmental funding agencies and technical assistance organizations, as well as influential individuals in society and the media;
- (3) Developing and establishing a supportive national language policy.

Creating a sense of security

The project has earned the trust and confidence of local communities, whose members value the efforts made to preserve their language and culture and respect their Malay identity. They see this as a move toward lasting reconciliation and understanding. Ultimately, they feel more secure in their ethnicity and more confident in the education system. The programme thus has an importantly ethical dimension in the way it has built a Patani Malay education on the basis of respect, empathy, and

recognition of the problems facing the community, acknowledging the value of the speakers' own resources in working toward solutions (compare Stroud, this volume).

The first group of children in this pilot project completed two years of kindergarten and is now in Grade 3. All of those involved hope that the children will receive a sound education and that they will become proud and productive members of both the Patani Malay community and Thailand. As Tuanyoh Nisani, a kindergarten teacher in Banprachan School (Pattani Province) puts it:

In addition to being proud of their native language, children have learned to live with others who speak different languages. The same level of language understanding will result in an understanding of all issues. ... An unequal level of language understanding causes mutual dissatisfaction. Thai and Malay people should be able to communicate effectively since we live in the same country.

A comparison of the test scores of Grade 1 learners in pilot Patani Malay bilingual classes with those of learners belonging to a control group found that the students in the pilot classes scored higher (72.14% on average) than those belonging to the comparison group (41.91%) (Sintana *et al.*, 2010). Furthermore, it was observed that the learners in the pilot classes were happier, more talkative, and more creative. They enjoyed going to school, and loved reading and writing. The teachers were happy, and the parents were proud of their children.

Two major factors that contributed to these positive results were local community engagement and a cooperative relationship between the schools and the community members, who worked to ensure that the projects were planned and implemented effectively. Multiple stakeholders, such as local scholars and artists, religious leaders, school administrators, teachers, parents, academics, and other education officials, took part in intensive workshops given by Mahidol University to enable them to develop a curriculum and teaching materials that were culturally appropriate to the existing knowledge of the learners and still met the standards set by the Ministry of Education, thus ensuring that local initiatives met institutional requirements.⁷ The curriculum emphasizes meaning and understanding as well as accuracy and higher thinking skills, which will enable the learners to know, understand, and analyse as well as being creative in all types of learning activities.

Throughout the process, community members and stakeholders were actively involved, not only in the development of an orthography, instructional materials, an appropriate teaching methodology, curriculum design,

and lesson plans, but also – and most importantly – in providing technical, financial, and psychological support. The future success of the programme relies on the continued support and good faith of all participants. Crucially, the project lays the foundation for significant improvement in the prospects of all children in the south of Thailand.

In many respects, what appears on the surface to be an affirmative project of recognizing and working with language education has some extensive transformative characteristics. These are to be found not least in how volatile and conflict-ridden ethnic divisions have been partially deconstructed and defused thanks to the programme.

Language Rights and Thainess

Threatened languages are commonly those of socially or politically marginalized groups, often ethnic minorities. However, given that these groups enjoy equality of status (at least nominally), there is no reason to expect that they will readily give up their language. In such cases, language shift occurs in a context of forced assimilation, in which current language in education policy does not support – or even prohibits – the use of ethnic languages in schools. This gradually prises students away from their ethnic language and forces them to use the official language only.

In Thailand, both the Chong revitalization programme and the Patani Malay-Thai bilingual education project highlight the determination of ethnic minorities to preserve their heritage language and to use it in education. This is in line with a growing awareness that the linguistic and cultural rights of minorities demand the attention of governments and policy makers, who have a responsibility to preserve and protect diversity and cultural heritage from abuse or extinction. Efforts to reverse language decline and preserve language-related identities present grassroots communities with opportunities to exercise their language rights (Krauss, 1993; May, 2001; Romaine, 2008). However, as we have seen here as well as in many other situations across the world, rights need to be fought for through acts of linguistic citizenship (Stroud, 2001). Exercising linguistic citizenship carries in itself a number of benefits. One such benefit is how acts of linguistic citizenship imply a concurrent ethical framing and sociopolitical conscientization. This is because what are seemingly language rights issues are often merely aspects of more extensive sociopolitical conflicts.

In nations that actively respect linguistic human rights, legal frameworks have been established to protect multilingualism. Once language rights have been formally recognized, there is a greater chance that consensus will be reached on ways of ensuring social justice, especially as

regards ethnic minorities. This includes the right of minority group members to an education in their own language as well as to access to that language alongside the national language as well as international languages. In principle, language rights should thus serve as an instrument for ensuring that all citizens are entitled to identify with their mother tongue, orally and in writing, and can have this identification accepted and respected by others. In addition to education for minority students in their mother tongue, this also requires the use of the mother tongue in official situations and the assurance that personal citizens whose mother tongue is not an official language of their country of residence can become bilingual (or multilingual if they have more than one mother tongue) in their mother tongue and the official language.

However, in practice, as Stroud (2009) and others (e.g. Wee, this volume) have argued, rights are seldom the panacea for minority groups they are envisaged to be. Part of the reason for this is that what is represented as conflicts around language rights is often deeply embedded in – and symptomatic of – larger issues of power. Furthermore, rights frameworks tend to work well with powerful and resource-rich groups, while they are less accessible to the poor and marginalized (Stroud, 2009). In contrast, linguistic citizenship recognizes the agency and voice of community members in addressing the underlying issues of sociopolitical disempowerment, among other ways by wresting control of language from conditions of marginalization.

It is evident that indigenous minority groups in Thailand, including the Chong and Patani Malay, wish to retain their ethnic identity while being recognized as Thai citizens. However, this has not been fully endorsed by the authorities, and this lack of recognition perpetuates conflicting perceptions of language and cultural needs as well as lingering fears among minorities. As Jehusen Jeubong, a respected former teacher-supervisor and religious leader in Thailand's deep south, puts it:

The locals fear that they will lose their language, whereas the authorities fear that Patani Malay-speaking children will not have a good command of Thai. The locals want their children to have a good command of both Patani Malay and Thai, whereas the authority only want them to have a good command of Thai.

This degree of reluctance among some segments of the population is linked to nationalism, and in particular to the issue of Thainess.⁸ The concept of Thainess was developed and defined by influential Thai intellectuals, and has been periodically adjusted to a changing society since the

1950s. Its main purpose has been to support and maintain a centralized political regime and a hierarchical social structure. This ideology has had a profound influence on Thai society and culture. In its original formulation, the concept of Thainess is based on three key elements: nation, religion, and monarchy. Central to this ideology is the Thai language, which is seen as key to unifying Thai citizens into one nation, with Buddhism as the religion of the majority and under the universal patronage of the monarch. To be a Thai is not only to have Thai nationality, but also – and crucially – to have a Thai identity, speak Thai, act like a Thai, and behave as a ‘good’ Thai should, that is, assume one’s socioeconomic status according to Thai values. This is the way through which one may be fully accepted by society, and enjoy added opportunities to climb the social ladder to some extent. For members of ethnic minorities, Thainess – or being Thai – should consist of being able to communicate in Thai, enjoying equal rights, and having a sense of belonging to the Thai nation as a Thai citizen. In practice, many members of ethnic minorities feel that they are in effect denied the enjoyment of this status and that they receive few – if any – benefits from Thainess.

In theory, one positive aspect of Thainess is that it should enable all Thai citizens to move up the social hierarchy and be accepted as they do this. A key factor in this process is possession of the Thai language, which, for ethnic minorities, is meant to be acquired through its use in schools, and in particular through the elaboration of a common curriculum to be used throughout the country. For ethnic minorities, a crucial factor entirely bypassed by the ideology of Thainess, is the possibility that it may be possible or even desirable to be happy and proud to be Thai at the national level, while preferring to maintain an ethnic identity at the local level. A direct result of this omission is that, although the promotion of Thainess has been generally successful as regards its primary purpose of nation building, it has greatly contributed to the loss of language diversity, and thereby contributed to cultural conflict among the large language groups in border regions, and, in the case of the Patani Malay of southern Thailand in particular, to ongoing interethnic strife.

However, with strife comes potential solutions, and, as we have seen, there are now concerted efforts by grassroots communities to reverse this situation. For the Patani Malay people of southern Thailand, a region where language identity is both a social and a political issue arising from the fact that it reflects the population’s Malay roots, bilingual education is a tool that can allow this ethnic minority to live within Thai society with full dignity. It offers equal status and the ability to communicate in Thai as well as in the mother tongue, a significant step toward true

equality of opportunities through education. Projects such as the Chong revitalization programme and the Patani Malay-Thai bilingual education programme – of which each community is the owner and in which it is actively involved through the language development process – constitute effective tools for community participation and empowerment, and are therefore examples of linguistic citizenship in action. Key to success is the ability to mobilize factors in ensuring sustainability, including technical support from an academic institution, external as well as internal financial support, psychological support from all stakeholders, institutional support from government agencies, both local or central, and the public at large, and statutory support.

With the technical support of the range of stakeholders described above, progress is being made in revitalizing and maintaining minority languages and cultural identities in various ways, including through education. Important methods used to this end include: (i) teaching the ethnic language as a school subject, covering not only Chong, as discussed above, but also Nyah Kur, Thavung, and other severely endangered minority languages; and (ii) the provision of mother-tongue bilingual education to larger language groups, including not only Patani Malay, but also Mon and Northern Khmer.

In sum, if the Thai nation is to cope with the complexities of an evolving society, the traditional view of what is good for the nation and its citizens and of the civic virtues required of all Thais should be broadened. This view should incorporate multilingualism and multiculturalism as fundamental components, and promote currently undervalued cultural diversity. To this end, minority ethnolinguistic groups should be offered their own space within Thai society so that they can be empowered to live a dignified life with security, justice, and equal opportunities.

A key requirement of Thainess is that all Thai citizens understand, speak, and write the Thai language to a high standard. For members of ethnic minorities, an additional requirement is that they be allowed to learn and function at the local level in their ethnic language. To achieve this delicate balance between the national and the local, a different type of education is required. This is precisely what efforts by grassroots communities such as the Chong language revitalization programme and the Patani Malay-Thai mother-tongue bilingual education programme aim to achieve.

Conclusion

Despite attempts to ensure freedom of expression and protection from discrimination as fundamental human rights, and despite an implicit

recognition of the intimate connection between language and forms of cultural expression, current national language policy in Thailand remains radically out of step with the realities of multilingualism in the country. In particular, a revision of the language in education policy is essential. The policy mandating the exclusive use of the Thai language in public education should be reconsidered. Instead, mother-tongue bilingual education should be promoted with the active participation of the communities concerned, that is, based in linguistic citizenship. More broadly, the recognition and promotion of cultural and linguistic diversity should be at the heart of a multilingual and multicultural policy, the aim of which should be to encourage a sustainably multicultural society, and support a truly multilingual population through the use of ethnic languages in public life, education, and the media. This will not only go a long way toward meeting the legitimate needs of marginalized minorities in Thailand, but also open up opportunities to tap the wealth of accumulated wisdom embodied within such unique cultures and linguistic histories. Moreover, it will provide sustainable public benefits not only in economic terms but also in terms of security, especially in the deeply troubled far south of the country. The recognition and mutual respect that will derive from truly interconnected and synergized communities will bring together Thais from all walks of life and facilitate national reconciliation while improving overall well-being. The notion of Thainess, so effectively infused into the Thai psyche over more than half a century, has undoubtedly been a cornerstone of nation building and the creation of a national identity. However, while it has succeeded in justifying and facilitating a centralized administration, it continues to validate traditional prejudices and social inequalities.

Today, a dynamic and changing society, such as Thailand, demands a contemporary approach to interpreting and managing complex sociocultural issues so that it meets the hopes and expectations of all Thais, as well as universal standards in terms of rights and opportunities. Clearly, the wealth of wisdom carried by the country's ethnic languages should play a key role in this process.

Retrospective: August 2015, June 2017

Despite the strong promotion of the Thainess ideology by the elite and the authorities, it is clear that over the past decade, there has been a great deal more discussion than before about Thailand as a multicultural society and about linguistic and cultural diversity, basic human rights, language rights, and indigenous rights. One example can be seen in the work

of the Resource Centre for Documentation, Revitalization, and Maintenance of Endangered Languages and Cultures, Mahidol University, which was established in 2004 to preserve and revive languages in crisis or on the verge of extinction by documenting and revitalizing these languages and training community activists to collect local knowledge and locally produce vernacular literature. Although these have been challenging times in terms of funding and understanding by the public, in recent years, interest in minority languages has grown steadily not only among the ethnolinguistic groups in question, but also among academics as well as the general public. This success and enthusiastic support can be seen in the number of visitors (local and overseas) and the ethnolinguistic groups that have undertaken a revitalization programme using the Mahidol Revitalization Model, which focuses on putting community members at the heart of revitalization efforts through their involvement at every step of the revitalization process – that is, linguistic citizenship. These include orthography development, the creation of a local vernacular literature, the collection of local knowledge, and teaching the local language to the next generation of speakers. The Revitalization Model has now been implemented with the cooperation of 26 language groups according to the distinct needs of each community language. For example, the Patani Malay-Thai mother-tongue-based bilingual education programme, an initiative consisting of participatory research conducted in Thailand's Deep South, though quite unfamiliar to education officials, has been a considerable achievement and an overwhelming success that has encouraged us all to continue with the work and to build on its accomplishments. This programme has addressed long-standing issues of language identity and educational underachievement. As a result, it has been expanded to 15 additional government schools. At the same time, mother-tongue-based bilingual education has also become institutionalized as part of teacher education at Yala Ratchabhat University in Yala Province. A similar approach has also been used with some of the hill tribes in the north of the country, the Mon in the west, and the Khmer in the northeast by non-government organizations (NGOs) as well as academics from the Ministry of Education.

The current draft of the National Language Policy of Thailand initiated and directed by the Royal Society of Thailand strongly supports ethnic languages by specifically devoting one of its six policy pillars to regional languages and ethnic minority languages. Apart from protection and preservation, the use of ethnic languages in the public sphere as well as in education is being actively promoted, as is mother-tongue-based bilingual and multilingual education. Significantly, the mother

tongue is recognized as the foundation for teaching and learning additional languages, including Thai, the official and national language, as well as international languages such as English. Hearing-impaired learners are also given the opportunity to learn Thai Sign Language as their mother tongue before learning to read and write Thai, and of course those who have Thai as their mother tongue must learn Thai thoroughly before learning English. According to the public forum organized by the Royal Institute of Thailand in various regions of the country, 90% of those surveyed support this policy. In addition, manuals for Thai-based writing systems for ethnic languages developed by various language groups have been published by the Royal Society of Thailand, including Patani Malay, Northern Khmer, Chong, Nyahkur, and Layua.

Further evidence of the growing recognition of language diversity comes from the Department of Cultural Promotion's and the Ministry of Culture's joint initiative aiming to register indigenous languages as an Intangible National Cultural Heritage.

The Educational Reform and Human Resources Development undertaken by the current military government has introduced a draft proposal for multicultural education for students in Thailand's Deep South, in all border provinces around the country, and among the hill tribes of the Northern and Western highlands. Furthermore, various forms of mother-tongue education and mother-tongue-based multilingual education have been proposed as an innovation despite the continuing strong promotion of Thainess. If this proposal is accepted and implemented, it will constitute a highly positive step toward Thainess being redefined to embrace language rights in Thailand.

Although many support such educational innovations and wish to see progress in terms of rights, many in the upper levels of the administrative hierarchy may be unwilling or unable to conceptualize the potential of such efforts. This is a perennial problem despite political and strong community support. Often, it is this lack of vision that constrains capacity building and saps the will to deal with challenges on the part of government structures despite obvious enthusiasm for the promotion of language rights among the more enlightened among Thai citizens. However, we remain confident that the desirability of promoting language rights throughout the country will become apparent to growing numbers of Thai people.

These years after the 2014 military coup in Thailand, the political and security situation remains unsettled, and hopes for a quick return to democratic civilian government are fading. Uncertainty has quashed

expectations of a dynamic reset to development and progress in many aspects of Thai society, and has left countless plans and initiatives unrealized and at risk of stalling. Among these are proposals for educational reforms concerning cultural diversity and multicultural education, for which the current National Language Policy draft is scheduled for consideration by the government.

In light of the successful completion of the Patani-Thai bilingual education project and its international recognition following its being awarded the UNESCO King Sejong Literacy Prize in 2016, it would be highly regrettable if such vital refinements and innovations in education in Thailand as mother-tongue-based multilingual education (MTB-MLE) should suffer from political inertia. We sincerely hope that this will not be the case and wish for a positive response from the government to forward-thinking ideas about placing multicultural approaches to education at the heart of policy.

Thailand cannot continue to rely on civic virtues and the disciplining hand of its military overseers to guide and unite it through the 21st century. What is needed is high regard for and appreciation of diversity. This includes enlightened attitudes toward the merits of groups and identities that do not necessarily conform to mainstream norms, as well as tools for harnessing the inherent potential of each individual, along with values that promote pride and justice for all Thais as asserts their fundamental right to be truly respected.

Notes

- (1) For full details, see Premrirat (2006a, 2007a, 2007b) and Premrirat *et al.* (2004).
- (2) This description is adapted from Premrirat (2006b, 2007a, 2007b).
- (3) This description is based on Premrirat (2008, 2009).
- (4) Note that the spelling of *Patani* reflects local, that is Patani Malay, pronunciation. Elsewhere in Thailand, the standard transliteration from Thai to the Latin script is *Pattani*, which parallels Thai spelling and syllabic structure: ปัตตานี [pàt.tāː.nīː].
- (5) Note that the dialect of Malay spoken in Satun Province to the west of the Patani Malay-speaking sub-region is different from Patani Malay.
- (6) This is a new idea that some in Thailand find hard to accept because there are few examples of such programmes in the country.
- (7) Despite the support provided by the programme, the benefits of teaching Patani Malay within the formal education system are not yet fully understood by some educational authorities. Even though higher-level government officials generally accept bilingual education, some have no confidence in the use of the mother tongue as a medium of instruction through to the higher grades.
- (8) For discussions of the tension between language and ethnicity on the one hand, and national identity on the other, in the Thai context, see Smalley (1994) and Premrirat (2011).

References

- Chaiyaphong, S., Phanphaj, P. and Srisombat, S. (2007) Rai-ngan chabab sombuun rueng kanphattana laksut kansorn phasaa Chong pen raiwicha'thongthin duey kan mee suen ruem khong chumchon tambon Khlongphluu amphue Khichakut changwat Canthaburi [Final report on Chong language curriculum development for the teaching of Local Studies as a school subject with community participation, Khlong Phluu and Ta-Khian Thong Subdistricts, Khitchakut District, Chanthaburi Province]. Unpublished manuscript. Submitted to the Thailand Research Fund (TRF).
- Deep South Watch Report (2016) *Than kho mun DSID: Kan wikhro khomun hetkan khwam mai sa-ngop nai phuenthi changwat chaidaeen phaktai nai rop pi 2558* [DSID database: The analysis of the unrest situation data in the Southern border provinces in 2013]. See <http://www.deepsouthwatch.org/node/7942> (accessed June 2017).
- Fishman, J.A. (1991) *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinton, L. and Hale, K. (2001) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Krauss, M. (1993) The world's languages in crisis. *Language* 68 (1), 4–10.
- May, S. (2001) *Language and Minority Rights*. Harlow: Pearson Education.
- Premssirat, S. (2006a) Thailand: The language situation. In K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edn) (pp. 642–644). Oxford: Elsevier.
- Premssirat, S. (2006b) Language development and language revitalization in Thailand: The case of the Chong Revitalization Program. Salaya, Thailand: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University.
- Premssirat, S. (2007a) Endangered languages of Thailand. *International Journal of the Sociology of Language* 186, 75–93.
- Premssirat, S. (2007b) Revitalizing ethnic minority languages. *Sangsaeng Magazine* 18, 8–11.
- Premssirat, S. (2008) Language for national reconciliation: Southern Thailand. *Enabling Education Network Magazine (EENET)* 12. See http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news12/page12.php (accessed October 2017).
- Premssirat, S. (2009) Bilingual education for national reconciliation in Southern Thailand: A role for Patani Malay and Thai. Paper presented at the SEAMEO Project on Mother Tongue as Bridge Language of Instruction in Southeast Asian Countries: Policy, Strategies, and Advocacy, February 2009, Bangkok.
- Premssirat, S. (2011) Redefining Thainess: Preserving diversity, promoting unity. Paper presented at the 11th International Conference on Thai Studies, July 2011, Bangkok.
- Premssirat, S., Choosri, I. and Suwankasses, S. (2004) *Ethnolinguistic Mapping of Thailand*. Salaya, Thailand: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University.
- Romaine, S. (2008) Language rights, human development, and linguistic diversity in a globalizing world. In P. van Sterkenburg (ed.) *Unity and Diversity of Languages* (pp. 85–96). Amsterdam: John Benjamins.
- Sintana, S., Lambensa, P. and Je-ni, Y. (2010) Raingan rueng kanpramern phonsamrit kanrian kansorn baeb thawi phasaa phasaa Thai lae phasaa Malayuthin nai rongrian si changwat chaidaeen phaktai prathet Thai [Report on an assessment of the bilingual teaching and learning program using Thai and Melayu dialects in schools in the four southern border provinces of Thailand]. Unpublished manuscript. Institute for Southern Border Area Research and Development, Yala Rajabhat University.

- Smalley, W.A. (1994) *Linguistic Diversity and National Unity: Language Ecology in Thailand*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stroud, C. (2001) African mother-tongue programs and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22 (4), 339–355.
- Stroud, C. (2002), *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*. New Education Division Documents 10. Stockholm: Erlanders Novum AB.
- Stroud, C. (2009) A postliberal critique of language rights: Toward a politics of language for a linguistics of contact. In J.E. Petrovic (ed.) *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice and Controversy* (pp. 191–218). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- UNESCO (2001) Universal Declaration on Cultural Diversity. See <http://portal.unesco.org/en> (accessed October 2017).
- UNESCO (2011) International Mother Language Day. See <http://www.unescobkk.org/education/multilingual-education/international-mother-language-day> (accessed October 2017).
- United Nations (2007) Declaration of the Rights of Indigenous Peoples. See www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_en.pdf (accessed October 2017).
- United Nations (2008) International Year of Languages. See <http://www.un.org/en/events/iyl>. (accessed October 2017).
- United Nations (2015) Sustainable Development Goals. See <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals> (accessed October 2017).
- Wurm, S.A. (1991) Language death and disappearance: Causes and circumstances. In R.H. Robins and E.M. Uhlenbeck (eds) *Endangered Languages* (pp. 1–18). Oxford: Berg Publishers.

ภาคผนวก ณ

กิจกรรม / โครงการต่างๆ ที่นำผลจากโครงการวิจัยนี้ไปใช้ประโยชน์

ผลการวิจัยและความสำเร็จในการพัฒนานวัตกรรมเพื่อพัฒนาการศึกษาสำหรับเด็กและเยาวชนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้หรือที่รู้จักกันในนาม ‘นวัตกรรมทวิ-พหุภาษาศึกษา’ นี้ ถูกนำไปต่อยอดและขยายผลไปสู่พื้นที่และกลุ่มเป้าหมายอื่นๆ อย่างกว้างขวางผ่านโครงการวิจัยต่างๆ ดังนี้

1. โครงการวิจัยเพื่อการแสวงหารูปแบบการศึกษาที่เสริมสร้างความสมานฉันท์ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ สนับสนุนโดย มหาวิทยาลัยมหิดล (ปี 2557 - 2558)
2. โครงการวิจัยเพื่อนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ/พหุภาษาศึกษาเข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ/พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนใต้ โดย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา” *Institutionalizing Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) in Teacher’s Education in Thailand’s Deep South* สนับสนุนโดย European Union และ สกว. (ปี 2556-2558)
3. โครงการแผนงานการขยายผลและถ่ายทอดองค์ความรู้ การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา เพื่อขับเคลื่อนนโยบายสู่การปฏิบัติ สนับสนุนโดย สำนักงานการวิจัยแห่งชาติ วช. (ปี 2559 - 2560) มี 3 โครงการย่อย
 - 3.1 โครงการวิจัย “ประยุกต์องค์ความรู้การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาสู่โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” จำนวน 15 แห่ง
 - 3.2 โครงการวิจัย “โครงการวิจัยการถ่ายโอนองค์ความรู้การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาสู่สถาบันอุดมศึกษาที่ผลิตครูตามแนวชายแดน” โดย ม.มหิดล, มรภ.ยะลา และ มรภ. เชียงราย
 - 3.3 โครงการ “สำรวจและจัดทำแผนที่ภาษาของนักเรียนในโรงเรียนตามแนวชายแดนเพื่อวางแผนการจัดการศึกษาแก่เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์” ในจังหวัดเชียงราย พะเยา และน่าน เพื่อประโยชน์ในการวางแผนการจัดการศึกษาที่เหมาะสม
4. โครงการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาไทยสำหรับเด็กต่างชาติ/ข้ามชาติในพื้นที่จังหวัดตากและระนอง *Teaching Thai as a Second Language: TSL for Migrant children in Tak and Ranong* สนับสนุนโดย Save the Children (ปี 2560-2561)
5. โครงการติดตามประเมินผลทักษะภาษาไทยของนักเรียนต่างชาติในพื้นที่ อำเภอมะนัง จังหวัดตาก และจังหวัดระนอง *TSL Monitoring and Evaluation for Migrant children in Tak and Ranong* สนับสนุนโดย Save the Children (ปี 2561 - 2562)

6. โครงการวิจัยเพื่อความยั่งยืนในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในสามจังหวัดชายแดนใต้ *Sustaining Patani Malay-Thai Multilingual Education in Thailand's Deep South* สนับสนุนโดย Unicef (ปี 2561-2562) เช่น ได้จัดทำแนวทางการขยายผลรูปแบบต่างๆ รวมทั้งงบประมาณ การตรวจสอบสื่อโดยผู้เชี่ยวชาญ
7. โครงการยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้สามารถอ่านออกเขียนได้ ผ่านการจัดการเรียนรู้ 'ภาษาชม' โดยชุมชนมีส่วนร่วม: โรงเรียนบ้านห้วยเอียน ต.หล่ายงาว อ.เวียงแก่น จ.เชียงราย สนับสนุนโดย สกว. (ปี 2561-2562)
8. โครงการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาโดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานและการจัดการศึกษาระหว่างวัฒนธรรมในเกาะลันตา *Mother Tongue-Based Multilingual and Intercultural Education project in Koh Lanta* สนับสนุนโดย Pestalozzi Children's Foundation (ปี 2562 - 2565)