

วาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานี
พ.ศ. 2435-พ.ศ. 2510

อลงกรณ์ หมวดยอด

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาไทยศึกษา
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
มีนาคม 2561
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยบูรพา

คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์และคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ได้พิจารณา
วิทยานิพนธ์ของ อลงกรณ์ หมวดยอด ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตาม
หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาไทยศึกษา ของมหาวิทยาลัยบูรพาได้


คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์


.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศุมวิถึ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์



.....ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.ชัยนต์ ประดิษฐศิลป์)


.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศุมวิถึ)


.....กรรมการ
(ดร.ศรัญญา ประสพชิงชนะ)


.....กรรมการ
(ดร.ณัฐา คำชู)

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์อนุมัติให้รับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของ
การศึกษาตามหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาไทยศึกษา ของมหาวิทยาลัยบูรพา


.....คณบดีคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุญรอด บุญเกิด)

วันที่...๑...เดือน...สิงหาคม...พ.ศ.2561

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ด้วยความกรุณาจาก รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศุมิวิธิ ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่กรุณาให้คำปรึกษาแนะนำแนวทางที่ถูกต้อง ตรวจสอบงานวิจัยของผู้วิจัย ตลอดจนแก้ไขความผิดพลาด ด้วยความละเอียดถี่ถ้วนและเอาใจใส่ด้วยดีเสมอมา ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง เป็นอย่างยิ่ง จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ชัชยนต์ ประดิษฐ์ศิลป์ จากมหาวิทยาลัย ราชภัฏรำไพพรรณี ที่ให้ความกรุณามาเป็นประธานสอบเค้าโครงวิทยานิพนธ์ และสอบปากเปล่า วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ รวมทั้งให้ความรู้ แนวทาง และคำแนะนำเกี่ยวกับการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง เป็นอย่างยิ่ง จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ดร.ศรีธัญญา ประสพชิงชนะ จากภาควิชาประวัติศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ดร.ณัฐ คำชู จากภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ที่ให้ความกรุณามาเป็นกรรมการสอบ ปากเปล่าวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ พร้อมทั้งให้ความรู้ คำแนะนำ และข้อแก้ไขเกี่ยวกับการทำ วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง เป็นอย่างยิ่ง จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ คุณยายพาณี คุณป้าประไพพรรณ สิงห์ปลอด ที่เลี้ยงดูและให้ความ อบอุ่น กำลังใจ สนับสนุนการเรียนรู้ของผู้วิจัยในทุก ๆ ด้านเสมอมา

ขอกราบขอบพระคุณ คุณแม่นิตติมา หมวดยอด แม่ผู้ให้ความอบอุ่นแก่ลูก สนับสนุนลูก คนนี้เสมอมา และขอกราบขอบพระคุณ ดร.ศรีหทัย เวลล์ส ดร.นุศรา จิตตเกษม พี่ปริญาเอก สาขาวิชาไทยศึกษาและนาย พงษ์พัฒน์ ทุ่งไธสง เพื่อนปริญาโทสาขาวิชาไทยศึกษา ที่ดูแลผู้วิจัย ถามไถ่ สารทุกข์สุขดิบทั้งเรื่องงานวิทยานิพนธ์ การเรียน การใช้ชีวิตประจำวัน ผู้วิจัยขอกราบ ขอบพระคุณพี่ทั้งสองและเพื่อนใน โอกาสนี้ด้วย

คุณค่าและประโยชน์ของวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นกตัญญูคุณเวทิตาแต่ คุณตา พ.ต.อ ประจวบ สิงห์ปลอด ที่ได้จากผู้วิจัยไปแล้ว แต่ผู้วิจัยยังคงคิดถึงและสำนึกในพระคุณ ของคุณตาที่เลี้ยงดูผู้วิจัยมาตั้งแต่ยังเด็ก เข้าใจและสนับสนุนความรู้ทุกด้านแก่ผู้วิจัยทุกด้าน และ สั่งสอนผู้วิจัยให้เป็นคนดีเสมอมา ทำให้ข้าพเจ้าเป็นผู้มีการศึกษา และประสบความสำเร็จ มาจนตราบเท่าทุกวันนี้

อลงกรณ์ หมวดยอด

56910236: สาขาวิชา: ไทยศึกษา; ศศ.ม. (ไทยศึกษา)

คำสำคัญ: วาทกรรม/ การจัดการศึกษา/ ชาวมลายูมุสลิม/ มณฑลปัตตานี

อลงกรณ์ หมวดยอด: วาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานี พ.ศ. 2435-พ.ศ. 2510 (POLICY DISCOURSE IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION TO MUSLIMS COMMUNITIES IN MONTHON PATTANI C.E.1892-C.E.1967) คณะกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์: ปรีดี พิศภูมิวิถิ, Ph.D. 119 หน้า. ปี พ.ศ. 2560.

การวิจัยครั้งนี้ศึกษาการจัดการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานีตั้งแต่สมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 5 (พ.ศ. 2411-พ.ศ. 2453) ถึง พ.ศ.2510 โดยในปี พ.ศ. 2435 เป็นปีที่รัฐไทยปฏิรูปการปกครองโดยจัดตั้งมณฑลเทศาภิบาลเพื่อรับคำสั่งนโยบายโดยตรงจากกรุงเทพ โดยหลังจากนั้นมีการวางนโยบายจัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานีโดยศึกษาวาทกรรมนโยบายการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อชาวมลายูในมณฑลปัตตานี

จากการวิเคราะห์โดยการประยุกต์ใช้แนวคิดวาทกรรม คือ การเกิดขึ้นของนโยบายต่าง ๆ ด้านการศึกษาที่รัฐไทยส่งไปตั้งแต่รัชกาลที่ 5 เป็นชุดคำสั่งที่ส่งผลทางความคิดและการปฏิบัติเพื่อให้คนในพื้นที่ยอมรับและปฏิบัติตาม โดยเฉพาะชาวมลายูมุสลิมที่เป็นคนส่วนใหญ่ในพื้นที่ก็มีทั้งยอมรับต่อต้าน ในนโยบายที่รัฐไทยพยายามดำเนินการในพื้นที่ นอกจากนี้พบว่ารัฐบาลไทยในแต่ละชุดมีวิธีการทำงานที่แตกต่างกัน บางช่วงใช้การบังคับทำให้เกิดการต่อสู้ทางความคิดมากมาย วาทกรรมทางการศึกษาของรัฐไทยก็โดนต่อต้านในบางช่วงเวลา ก็เป็นไปตามแนวคิดที่มีเชล ฟุโกต์ ที่ว่า อำนาจและวาทกรรมมีการต่อสู้ตลอดเวลา ไม่มีอำนาจใดที่ถาวรจากการวิเคราะห์สรุปว่า ผลกระทบของวาทกรรมทางการศึกษาที่รัฐไทยส่งลงไปทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงทางด้านวิถีชีวิต วัฒนธรรมของชาวมลายูมุสลิมเป็นอย่างมาก และส่งผลให้เกิดการต่อต้านจากคนในพื้นที่ โดยเฉพาะ กลุ่มขบวนการแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิมหลายขบวนการในพื้นที่

56910236: MAJOR: THAI STUDIES; M.A. (THAI STUDIES)

KEYWORDS: DISCOURSE/ EDUCATIONAL ADMINISTRATION/ MALAYU MUSLIMS
MONTHON PATTANI

ALONGKORN MUODYOD: POLICY DISCOURSE IN EDUCATIONAL
ADMINISTRATION TO MUSLIMS COMMUNITIES IN MONTHON PATTANI
C.E.1892-C.E.1967. ADVISORY COMMITTEE: PREDEE PHISPHUMVIDHI, Ph.D. 119 P.
2017.

This research study of the state of education in the district, Pattani, Thailand since the reign of King Rama V and King Rama 5 (2411- 2453 BC) up to 2510 by the end of May. Prof. Thailand 2435 is the year of the reform by establishing monthon ordered to policies directly from Bangkok. By then, the policy management education in Pattani province. The discourse of education policy of the state in Thailand on the Malay Pattani province.

The analysis by applying the concept of discourse is the emergence of the state policy in the field of education from Thailand to King 5 is a set of instructions that result in the conception and execution. The local people accept and follow. Especially the Malay Muslim majority areas. It has also established a policy against the state trying to put Thailand in the area. Mixed in with the Government of Thailand, each with a different way of working. Some of the force causes a struggle many ideas. Discourse Studies at the State against Thailand was also hit in some time. It is based on the concept of Michel Foucault and discourse that the directors have no power to fight all the time, forever. The analysis concluded that the impact of the educational discourse of Thailand sent down to cause a change in lifestyle. Muslim culture is huge. And the resulting resistance from the people in a particular area. The secessionist movement Malay Muslim movement in the area.

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
สารบัญ.....	ฉ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	10
ขอบเขตการศึกษา.....	10
วิธีการค้นคว้าและดำเนินการวิจัย	10
ขั้นตอนการวิจัย	11
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย	11
2 ทฤษฎีวาทกรรม	12
วาทกรรม.....	12
ประวัตินักทฤษฎีและแนวคิดเรื่องการสร้างอำนาจและอุดมการณ์ของรัฐ	14
ประวัติของ มิเชล ฟูโกต์และแนวคิดวาทกรรมความจริง.....	17
แนวคิดเรื่องวาทกรรมผสมผสานที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ในการวิจัย	24
3 พัฒนาการจัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานีตั้งแต่สมัยพ.ศ. 2435-พ.ศ. 2510.....	26
พัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของเมืองปัตตานี	26
ปัตตานีในสมัย ค.ศ.16-17 (ยุคการค้า).....	27
ปัตตานีสมัยกรุงรัตนโกสินทร์-พ.ศ.2475	29
ยุคการต่อต้านรัฐของชาวมลายูมุสลิม.....	33
การศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว(รัชกาลที่ 5) .	37
การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 5	50
การจัดการศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 6).....	55

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
การจัดการการศึกษาของไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 6.....	57
การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 7).....	59
การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 7	62
การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้หลังเปลี่ยนแปลง การปกครอง พ.ศ. 2475	63
การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้ในสมัยยุค จอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์.....	76
ขบวนการแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิม.....	88
ผลกระทบจากนโยบายการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้สมัย จอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ ต่อขบวนการแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิม	89
4 วิเคราะห์ว่าทฤษฎีด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี	92
การวิเคราะห์อุดมการณ์ของว่าทฤษฎีด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี	95
วิเคราะห์การปฏิบัติการของว่าทฤษฎีด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี.....	100
ผลกระทบจากการจัดการการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้จนถึงปัจจุบัน.....	106
5 สรุป	109
ผลสรุปจากการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีการศึกษา	109
กระบวนการสร้างว่าทฤษฎีนโยบายการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี	109
การวิเคราะห์อุดมการณ์การจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี	110
ผลกระทบเมื่อรัฐไทยใช้ว่าทฤษฎีทางการศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้.....	111
ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป	112
บรรณานุกรม	113
ประวัติย่อของผู้วิจัย	119

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาความไม่สงบในสามจังหวัดชายแดนใต้ (ปัตตานี ยะลา นราธิวาส) ที่เกิดขึ้นมาตั้งแต่ พ.ศ. 2547 จนถึงปัจจุบัน ได้สร้างความเสียหายต่อชีวิตและทรัพย์สินให้กับคนในพื้นที่และเจ้าหน้าที่ของรัฐเป็นอย่างมาก ทั้งก่อให้เกิดความขัดแย้งทางการเมือง รวมทั้งก่อให้เกิดความแตกต่างทางวัฒนธรรม วิถีชีวิต ศาสนาของคนในพื้นที่ระหว่างคนไทยมุสลิมกับคนไทยพุทธ โดยปัญหาความไม่สงบในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นปัญหาที่มีจุดเริ่มต้นมาจากการเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยการเมืองระหว่างไทย-ปัตตานี ภายใต้กระบวนการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่ตั้งแต่สมัย รัชกาลที่ 5 เป็นต้นมา เพราะกระบวนการสร้างชาติของไทยได้ก่อให้เกิดนโยบายต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อวิถีชีวิตของคนในพื้นที่

หากกล่าวเฉพาะการจัดการศึกษาในบริเวณ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ หรือมณฑลปัตตานี ในอดีต จะพบว่าเดิมเป็นการจัดการเรียนการสอนแบบโรงเรียนปอเนาะ ซึ่งแปลว่ากระท่อม เป็นการสอนแบบอิสลาม (แม็กคาร์โก, 2557, หน้า 34) เช่น การทำละหมาด การฝึกท่องจำคัมภีร์ อัลกุรอาน เรียนความรู้ด้านศาสนาอิสลาม กฎหมายอิสลาม ภาษาอาหรับและภาษามลายู กับ โต๊ะครู หรือ อูstadh ที่เป็นครูสอนศาสนา (แม็กคาร์โก, 2557, หน้า 59-60) โดยโรงเรียนปอเนาะนั้นเป็นสถาบันที่ให้การศึกษทั้งทางศาสนาอิสลามและทาง โลกแก่เด็กที่โตในระดับมัธยมและให้ความรู้แก่ชายและหญิงทั่วไปที่ถึงแม้จะจบการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยแล้วก็ตาม โรงเรียนปอเนาะเกิดจากโต๊ะครูผู้ที่มีความรู้ ปรับเปลี่ยนที่อยู่อาศัยของตนให้เป็นที่เล่าเรียนแล้วให้คนที่มาสมัครเป็นลูกศิษย์สามารถปลูกกระท่อมอาศัยร่วมกันได้ในบริเวณเดียวกัน เกิดเป็นลักษณะของชุมชนเล็ก ๆ ในท้องถิ่น โรงเรียนปอเนาะคือที่ที่ทำการศึกษอบรมตามหลักของศาสนาอิสลามเป็นวิถีชีวิตของคนมุสลิมมลายู เป็นสถาบันที่สำคัญที่จรจร โลกความสัมพันธ์ทางสังคม โลกและค่านิยมของคนมุสลิมมลายูไม่ให้เปลี่ยนแปลงไปได้ง่าย ๆ (ศรีศักร วัลลิโภดม, 2550, หน้า 13) โรงเรียนปอเนาะในแต่ละแห่งจะมีความโดดเด่นที่ไม่เหมือนกัน โต๊ะครูแต่ละท่านจะมีความถนัดหรือมีความชำนาญที่ไม่เหมือนกันด้วย สังคมของโรงเรียนปอเนาะจึงมีการไหลเวียนของนักเรียน เช่น ถ้าโรงเรียนปอเนาะแห่งหนึ่งมีโต๊ะครูที่มีความชำนาญด้านไวยากรณ์ภาษาอาหรับ อาจมีนักเรียนมาเรียนจนเกิดความเข้าใจในวิชาดีพอแล้วก็ออกไปเรียนที่โรงเรียนปอเนาะอื่นเพื่อทำความเข้าใจในวิชาการ

ที่โต๊ะครูคนนั้นถนัดหรือต้องการคำอธิบายที่เพิ่มเติมมากขึ้นและถ้าในโรงเรียนปอเนาะนั้นนักเรียนคนใดมีสติปัญญาหรือความรู้ที่ดีมักจะถูกจับคู่ให้แต่งงานกับลูกของโต๊ะครูเพื่อที่จะได้สืบทอดมรดกทั้งทางด้านวิชาการและสถานศึกษา (บะห์รุณ, 2551, หน้า 56) ต่อมาในช่วงทศวรรษ 2520 โรงเรียนปอเนาะถูกปรับเปลี่ยนอีกครั้งให้เป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม ที่ใช้หลักสูตรมาตรฐานของประเทศไทย

จากปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน ทำให้โรงเรียนปอเนาะถูกมองในสายตาของประเทศไทยว่าเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการผสมกลมกลืนทางวัฒนธรรม เพราะโรงเรียนปอเนาะเป็นพื้นที่ที่แสดงให้เห็นถึงอัตลักษณ์มลายู ทั้งทางด้าน ภาษา วัฒนธรรม ศาสนา และยังได้รับการสนับสนุนน้อยมากจากรัฐไทย และมองว่าเป็นภัยต่อความมั่นคงของรัฐ เพราะเคยมีอุศตราชของโรงเรียนปอเนาะแห่งหนึ่งตกเป็นผู้ต้องหาจากเหตุการณ์ความไม่สงบ แต่โรงเรียนเอกชนศาสนาอิสลามที่ได้รับการปฏิรูปจากโรงเรียนปอเนาะแบบเดิม ก็ยังได้รับความนิยมจากผู้ปกครองของเด็กชาวมลายูมุสลิม เพราะสามารถจัดการศึกษาได้ทั้งวิชาสามัญ และเรื่องศีลธรรมกับจิตวิญญาณอิสลาม ดังตัวอย่างเช่น ใน พ.ศ. 2549 โรงเรียนมัธยมสาขามุริ แจ่งประภาคาร จังหวัดปัตตานี ที่อยู่ในการกำกับดูแลของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ) ซึ่งเคยมีนักเรียนสูงสุดถึง 1,700 คน แต่กลับมีนักเรียนลงทะเบียนเรียนเพียง 500 คน ขณะที่โรงเรียนเอกชนศาสนาอิสลามมีเด็กเพิ่มขึ้นถึง 100 คน (แม็กคาร์โกล, 2557, หน้า 65)

ปัญหาของการจัดการศึกษาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ในปัจจุบัน ทำให้ต้องมีการศึกษาในบริบททางประวัติศาสตร์ เพราะเรื่องราวเกี่ยวกับการศึกษาในสามจังหวัดภายใต้มีการเปลี่ยนแปลงมาโดยตลอด สาเหตุจากนโยบายของประเทศไทยในช่วงเวลาต่าง ๆ ประกอบกับอุดมการณ์ทางการเมืองของประเทศไทยในแต่ละสมัย

การจัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานีของไทยตั้งแต่สมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 จนถึงสมัยจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ มีที่มาจากความพยายามสร้างความเป็นสมัยใหม่ให้รัฐไทย บางช่วงเวลามีแนวคิดของชาตินิยมไทยเข้ามาผสม เช่น การประกาศกฎรัษฎานิยมทั่วประเทศ ตั้งแต่ พ.ศ. 2482-พ.ศ. 2485 รวมทั้งสิ้น 12 ฉบับ (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 30) และใน พ.ศ. 2484 ทางราชการสั่งห้ามชาวไทยมุสลิมเรียนคัมภีร์อัลกุรอาน ภาษา มลายู ภาษาอาหรับ (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 34) ซึ่งสร้างความไม่พอใจให้แก่กลุ่มผู้นำทางศาสนาอิสลามในพื้นที่ และส่งผลให้เกิดความขัดแย้งระหว่างทั้งสองฝ่ายในที่สุด

การศึกษาของไทยในอดีตมีรากฐานอยู่ที่วัด วัง และบ้าน (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 120) โดยบ้านจะเป็นที่แรกให้การศึกษาอบรมแก่บุตรหลาน เพื่อให้มีความรู้ในการประกอบอาชีพ มีความรับผิดชอบ ความยับยั้งชั่งใจ เมื่อเด็กโตขึ้นพ่อแม่ จะนำบุตรหลานไปฝากฝังกับเจ้าอาวาสวัด

ที่อยู่ใกล้บ้าน โดยการเป็นศิษย์วัด และบวชเณร บวชพระต่อไป เพื่อให้ได้เล่าเรียนหลักธรรมใน พุทธศาสนา ภาษา วิชาเลข วิชาช่าง ส่วนเด็กผู้หญิง จะเน้นให้มีการฝึกอบรมวิชาการเรือน และ วิชาชีพอ่างตามความสนใจและรวมทั้งศึกษาเรื่องศีลธรรมอีกด้วย

พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯให้ตั้ง กระทรวงธรรมการ (กระทรวงศึกษาธิการในปัจจุบัน) ซึ่งมีหน้าที่ดูแลการศึกษา ขึ้นในวันที่ 1 เมษายน พ.ศ. 2435 ต่อมามีการขยายการศึกษาไปตามหัวเมืองตามแบบตะวันตก จากการศึกษาที่ได้อบรม ศึกษาในระบบของโรงเรียนของประเทศในตะวันตก และพัฒนาการทางความคิดของชาวตะวันตก ที่เข้ามาในสยาม ทรงกำหนดให้มีโรงเรียน เมืองละ 1 แห่ง โดยตั้งอยู่ใกล้จวนข้าหลวงหรือในวัด ที่ใกล้จวนข้าหลวง และผู้ว่าราชการเมืองจะต้องเป็นพระคุณเฒ่าให้ครูตั้งใจสอน และแนะนำให้ราษฎร ส่งบุตรหลานเข้าเรียน และให้ส่งรายงานความเจริญก้าวหน้าของ โรงเรียน แก่กรมศึกษาธิการปีละ 2 ครั้ง (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 128-130) ส่วนการศึกษาในมณฑลปัตตานีซึ่งมีลักษณะต่าง ออกไปจากมณฑลอื่น ๆ นั้น ชาวไทยมุสลิมมีความรู้ภาษาไทยในเกณฑ์ที่ต่ำมาก เพราะชาวไทย มุสลิมส่วนใหญ่นิยมส่งบุตรหลานเข้าไปเรียนยังโรงเรียนปอเนาะมากกว่าโรงเรียนที่รัฐตั้งขึ้น ดังนั้นเพื่อให้ชาวไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนใต้ได้รับการศึกษาเท่าเทียมกับประชาชนในภาค อื่น ๆ ทางราชการได้จัดให้มีการสอนภาษามลายูในโรงเรียนที่ทางราชการจัดขึ้นควบคู่ไปกับการ สอนภาษาไทยและวิชาอื่น ๆ ในบางโรงเรียนก็มีการรับครูสอนศาสนาอิสลามเข้าเป็นครูสอนภาษา มลายู และให้มีการสอนศาสนาบ้างตามความเหมาะสมกับท้องที่และทางราชการมักจะรับผู้สำเร็จ ราชการเข้าทำงาน เพราะในสมัยนั้นหนังสือราชการที่ไปถึงกำนันผู้ใหญ่บ้านมีทั้งภาษาไทย (ต้นฉบับ) ภาษามลายู (ฉบับแปล) จึงจำเป็นต้องใช้ผู้ที่มีความรู้ทั้งภาษาไทยและภาษามลายู (เกษม รังสิโยภยกุล, 2519, หน้า 99)

รัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 ทรงมีแนวคิดในการจัด การศึกษาเพื่อให้ประชาชนในรัฐไทยได้มีโอกาสในการเข้าถึงการศึกษา เพื่อเป็นการพัฒนาตนเอง และนำความรู้ไปเพื่อการพัฒนาประเทศ โดยมีการออกกฎหมายบังคับทางการศึกษาที่มีผลบังคับให้ ประชาชนทุกคนต้องปฏิบัติตาม และมีแนวคิดความเป็นชาติไทย ที่ต้องจงรักภักดีต่อชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ โดยใน พ.ศ. 2464 ที่มีการได้ประกาศใช้พระราชบัญญัติประถมศึกษาและจัดตั้ง โรงเรียนประชาบาล พื้นที่มณฑลปัตตานีได้มีการสอนภาษามลายูและความรู้ทางศาสนาอิสลาม ในโรงเรียนร่วมกับครูภาษาไทยทั้งนี้ก็เพื่อเป็นการจูงใจให้ชาวไทยมุสลิมมาส่งบุตรหลานเข้า เรียนโรงเรียนรัฐบาล และเพื่อตอบสนองความต้องการของประชาชน (เกษม รังสิโยภยกุล, 2519, หน้า 99) และมีการเปิดโรงเรียนเบญจมราชูทิศ มณฑลปัตตานี ในวันที่ 21 ตุลาคม พ.ศ. 2457

เอกสารกรมราชเลขาธิการรัชกาลที่ 6 กระทรวงธรรมการ ร.6 ศ. 1/1 เรื่องรายงานการประชุมข้าหลวงเทศาภิบาล แผนกกระทรวงธรรมการ (5 ธันวาคม พ.ศ. 2453-11 กรกฎาคม พ.ศ. 2464) มีการกล่าวถึงมณฑลปัตตานีที่มีราษฎรเป็นชาวมลายูมาก จะต้องมีการสอนหนังสือทั้งภาษาไทยและภาษามลายู แต่ควรจะมีการให้การศึกษารัฐบาลสยามได้ โดยประสงค์ให้มีการใช้ภาษาไทยได้ใช้ทั่วทั้งประเทศ แม้ว่านโยบายการศึกษาของรัฐบาลสยามดังกล่าวเป็นการให้อำนาจและสิทธิแก่คนมลายูในการศึกษาด้านภาษา แต่ก็ทำให้เกิดปัญหาขัดกับแนวคิดความเป็นชาตินิยมของไทย ในสมัยรัชกาลที่ 6 เช่น การบังคับเก็บภาษีพลี การบังคับเข้าเรียนระดับประถมศึกษา จนเกิดการประท้วงของชาวมลายู ที่ไม่พอใจต่อพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ และการเก็บภาษีพลี เพราะในทัศนะของชาวมลายู การศึกษาและเรื่องของศาสนาไม่สามารถแยกออกจากกันได้ (ชเนศ อารณีสวรรณ, 2550, หน้า 162) ความไม่พอใจนี้ส่งผลให้ชาวมลายูก่อการจลาจลใน พ.ศ. 2465 ทางการได้จับกุมชาวมลายู 15 คนส่งฟ้องในข้อหาขบถหรือที่เรียกว่า ขบถ 2465 ส่งผลให้ชาวมลายูไม่ไว้วางใจและเกรงกลัวทางการมากยิ่งขึ้น แต่ต่อมาในพ.ศ. 2466 รัฐได้มีการทบทวนข้อเท็จจริงของกรณีปัตตานี และขบถ 2465 และออกนโยบายหลักรัฐประศาสนนโยบาย 6 ประการ ที่ตัดแปลงแก้ไขระเบียบราชการต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับความเป็นท้องถิ่นพิเศษด้วยภูมิประเทศและบุคคล(ชเนศ อารณีสวรรณ, 2556, หน้า 45-56)

เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงการปกครองของไทยมาเป็นระบบประชาธิปไตยใน พ.ศ. 2475 รัฐบาลพลเอก พระยาพหลพลพยุหเสนาได้ออกกฎหมายให้ใช้บทบัญญัติ บรรพ 5 แห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ พ.ศ. 2477 ทั่วประเทศ ในมาตรา 4 ให้สี่จังหวัดในภาคใต้ ซึ่งมีลักษณะพิเศษมาตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 ให้ใช้กฎหมายอิสลามในคดีมรดกและครอบครัว (ชเนศ อารณีสวรรณ, 2550, หน้า 165) แต่อย่างไรก็ตามชาวไทยมลายูในสี่จังหวัดภาคใต้อาจยังได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงการปกครอง การสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามในโรงเรียนได้ถูกยกเลิกพร้อมกับการยุบเลิกมณฑล ใน พ.ศ. 2476 โดยจัดให้มีการเรียนการสอนตามหลักสูตรเดียวกันกับจังหวัดอื่น ต่อมาใน พ.ศ. 2490 ได้มีการรื้อฟื้นการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามในโรงเรียนอีกครั้ง แต่ถูกยกเลิกไปอีกในปี พ.ศ. 2494 (เกษม รังสิโยภุญญ์, 2519, หน้า 99)

สมัยรัฐบาล จอมพล ป. พิบูลสงคราม ช่วงที่ 1 (พ.ศ. 2481-พ.ศ. 2487) มีการประกาศใช้รัฐธรรมนูญ ที่เป็นกฎหมายแสดงถึงแนวคิดการสร้างชาตินิยมไทย เช่น รัฐนิยม ฉบับที่ 3 การใช้ชื่อประเทศ ประชาชน และสัญชาติ พ.ศ. 2482 (กรณีการ์ จูทามาต สุมาลี, 2541, หน้า 150) กำหนดให้เรียกคนสยามว่าคนไทย และรัฐนิยม ฉบับที่ 9 เรื่อง ภาษาไทยและหนังสือไทยและหน้าที่พลเมือง พ.ศ. 2483 (กรณีการ์ จูทามาต สุมาลี, 2541, หน้า 151) แสดงให้เห็นว่านโยบายการสร้าง

ชาติไทยของรัฐบาลจอมพล ป. เป็นเสมือนการรวบรวมรัฐไทย ให้เป็นรัฐประชาชาติที่มีความแตกต่างทางชาติพันธุ์ให้เป็นหนึ่งเดียวกัน โดยใช้จินตนาการความเป็นชาติไทยจากภาคกลางเป็นตัวนำ (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2556, หน้า 25) รัฐบาลไทยมีการประกาศกฎหมาย รัฐนิยม ออกกฎหมายให้ใช้พระราชบัญญัติ บรรพ 5-6 แห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ พ.ศ. 2486 ทั่วประเทศ ซึ่งครอบคลุมเรื่องครอบครัวและมรดก โดยอ้างเพื่อความมั่นคงและวัฒนธรรมแห่งชาติ ทำให้ทุกคนต้องอยู่ในพระราชบัญญัติแห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ฉบับเดียวกันและใช้อำนาจบีบบังคับชาวมลายูมุสลิมให้ปฏิบัติตามรัฐนิยมด้วย เช่น ห้ามชาวมุสลิมนุ่งโจง การบังคับให้กราบไว้พระพุทธรูป (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 126-128) ทำให้เกิดการต่อต้านจากชาวมลายูมุสลิม จนทำให้เกิดนโยบายผ่อนปรนในสมัยรัฐบาลนายปรีดี พนมยงค์

ต่อมาในสมัยรัฐบาลนายปรีดี พนมยงค์ (24 มีนาคม พ.ศ. 2489-23 สิงหาคม พ.ศ. 2489) ได้อนุญาตให้โต๊ะครูสอนภาษามลายู ภาษาอาหรับ และศาสนาอิสลาม โดยเริ่มในเดือนเมษายน พ.ศ. 2489 การสอนวิชาต่าง ๆ ของโต๊ะครู รัฐบาลถือว่าเป็นเรื่องของการปฏิบัติตามศาสนกิจ ในคัมภีร์อัลกุรอาน โดยโรงเรียนปอเนาะไม่มีหลักสูตรการสอน ไม่มีลำดับชั้นเรียน ไม่จำกัดอายุ และโต๊ะครูผู้สอนไม่มีเงินเดือน การเลี้ยงชีพขึ้นอยู่กับความศรัทธาของผู้ปกครองของผู้เรียน (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 69)

ต่อมารัฐบาลหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ (23 สิงหาคม พ.ศ. 2489-8 พฤศจิกายน พ.ศ. 2490) ได้มีประกาศออกพระราชบัญญัติอิสลาม พ.ศ. 2488 ในปัตตานี ยะลา นราธิวาส และให้รื้อฟื้นตำแหน่งคาโต๊ะยุติธรรมที่ถูกยกเลิกไปกลับมาใหม่ และยกเว้นคดีครอบครัวและมรดกของชาวมุสลิมไม่ให้อยู่ในพระราชบัญญัติแห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ คาโต๊ะยุติธรรมประจำจังหวัดเป็นผู้พิพากษาคดีแทนศาลสถิตยุติธรรม นอกจากนี้ยังมีการตั้งคณะกรรมการอิสลามประจำจังหวัด เพื่อให้คำปรึกษาแก่ข้าหลวงหรือผู้ว่าราชการจังหวัดในเรื่องที่เกี่ยวกับศาสนาอิสลาม และมีการจัดการการศึกษา ที่มีเรื่องของการใส่ประเพณีการศึกษาของชาวมลายูมุสลิมมากขึ้น เช่น มีหลักสูตรเฉพาะสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ให้เรียนภาษาไทย ภาษามลายู และศาสนาอิสลาม เป็นต้น และให้มีการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูในโรงเรียนรัฐบาล สัปดาห์ละ 5 ชั่วโมง โดยรูปแบบเรียนจะให้ใช้แบบเรียนของรัฐบาลสเตตเซตเทลเมนต์ (State settlement) หรือของลิงค์โปร์ ปีนัง มะละกา ซึ่งเป็นอาณานิคมของอังกฤษโดยตรง (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 112) จนกว่ารัฐบาลจะออกแบบเรียนภาษามลายูในระดับประถมศึกษา และมีโครงการจะจัดพิมพ์หนังสือภาษามลายูส่งไปแจกจ่ายเป็นครั้งคราว (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 92-93) ต่อมาในเดือนเมษายน พ.ศ. 2490 หะยี สุหลง อับดุล การเคร์ ประธานกรรมการศาสนาอิสลามจังหวัด

ปัตตานีได้ร่างข้อเสนอ 7 ข้อ เพื่อจัดการปกครองพิเศษในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่ให้สิทธิแก่ชาวมลายูมุสลิมในการปกครองตัวเอง และบริหารงานได้มากขึ้น (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 127-128) ข้อเสนอ 7 ข้อของ หะยีสุหลง อับดุล กาคเอร์มีรายละเอียดที่น่าสนใจคือ

1. ให้มีการเลือกตั้งใน 4 จังหวัดภาคใต้ เพื่อจะได้ชาวมุสลิมคนหนึ่งขึ้นมาเป็นหัวหน้าและให้อำนาจอย่างเต็มที่
2. ให้มีการเรียนภาษามลายูในทุกโรงเรียนเพื่อให้เด็กอายุก่อน 7 ปี ได้เรียนก่อนที่จะเรียนภาษาไทยหรือภาษามลายูร่วมกับภาษาไทย
3. ให้เก็บภาษีและรายได้ของจังหวัดภาคใต้ไว้ใช้เฉพาะพื้นที่
4. ร้อยละ 80 ของเจ้าหน้าที่รัฐบาลต้องเป็นชาวมลายูมุสลิม
5. ให้ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาราชการ อีกภาษาหนึ่ง
6. ให้แยกศาลศาสนาออกจากศาลจังหวัด มีกฎหมายเฉพาะสำหรับดำเนินคดี

ในศาสนาอิสลาม

7. ให้จัดตั้งคณะกรรมการอิสลามที่มีอำนาจเต็มในการกำหนดกิจการมุสลิมทั้งปวงภายใต้อำนาจสูงสุดของผู้ปกครองรัฐ ตามที่ระบุไว้ในข้อที่ 1 (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 169-170)

รัฐบาลหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์รับข้อเสนอของหะยีสุหลง อับดุล กาคเอร์ แต่ไม่ได้ทันได้พิจารณาในสภาผู้แทนราษฎร ก็เกิดรัฐประหาร พ.ศ. 2490 นายควง อภัยวงศ์ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรี แต่ต่อมาวันที่ 6 เมษายน พ.ศ. 2491 นายทหารจากคณะรัฐประหาร พ.ศ. 2490 ปฏิวัติอีกครั้ง ให้นายควง อภัยวงศ์ลาออก ทำให้ จอมพล ป. พิบูลสงคราม กลับมาเป็นนายกรัฐมนตรี ครั้งที่ 2 (พ.ศ. 2491-พ.ศ. 2500)

ในช่วงที่จอมพล ป. พิบูลสงครามเป็นรัฐบาลครั้งที่ 2 นี้ได้จัดให้มีการจัดการสอนภาษามลายูในโรงเรียนประถมศึกษาเป็นโครงการการใช้หลักสูตรพิเศษสอนภาษามลายูและการสอนศาสนาในโรงเรียนชั้นประถม (เพื่อให้มีการเรียนภาษาไทยสอดแทรกเข้าไปด้วย) โดยเริ่มขึ้นในวันที่ 12 กรกฎาคม พ.ศ. 2491 และให้ใช้แบบเรียนภาษามลายูของขุนจรรยาวิธาน ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ใช้วันที่ 4 กันยายน พ.ศ. 2491 กระทรวงศึกษาธิการ ประกาศใช้หลักสูตรพิเศษประถมศึกษาในสี่จังหวัดภาคใต้ ซึ่งหมายความว่าภาษามลายูและศาสนาอิสลามได้รับการรับรองจากกระทรวงศึกษาธิการอย่างถูกต้องตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา

แต่โครงการดังกล่าวยังไม่ประสบความสำเร็จเพราะ จากการรายงานของทางการแจ้งว่าชาวมลายูมุสลิมยังไม่มี ความสนใจในภาษาไทยในโรงเรียนรัฐบาล แม้จะมีการให้มีการเรียนการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามอย่างถูกต้องแล้วก็ตาม ชาวมลายูมุสลิมยังนิยมพูดภาษามลายู

ในชีวิตประจำวัน และยังมีมส่งบุตรหลานไปเรียนตามโรงเรียนปอเนาะมากกว่าโรงเรียนของรัฐบาล (เฉลิมเกียรติ ชุนทองเพชร, 2547, หน้า 180-182)

รัฐบาลจอมพล ป.พิบูลสงคราม เห็นว่าข้อเสนอของ หะยี สุลหลง อับดุลกาเดร์ เป็นความต้องการแบ่งแยกดินแดน จึงให้จับกุม หะยี สุลหลง อับดุล กาเดร์ ต่อมาวันที่ 13 มีนาคม พ.ศ. 2498 หะยี สุลหลง อับดุล กาเดร์ หายสาบสูญไปพร้อมกับ นายอามัด โต๊ะมีนา บุตรชาย ขณะเดินทางไปยังกองบังคับการตำรวจสันติบาลที่จังหวัดสงขลา และเชื่อว่าถูกฆาตกรรมโดยฝีมือของตำรวจ การเสียชีวิตของหะยี สุลหลง อับดุล กาเดร์ ทำให้เกิดความโกรธแค้นรัฐไทยจากชาวมุสลิมมลายูมากขึ้น และเกิดการใช้อาวุธต่อสู้กับเจ้าหน้าที่รัฐ เช่น กบฏดุซงญอ พ.ศ. 2491 (ภายหลังการจับกุมหะยี สุลหลง อับดุล กาเดร์) เกิดการปะทะกันระหว่างชาวบ้านมุสลิมกับเจ้าหน้าที่ ตำรวจ อันเป็นเหตุให้มีผู้เสียชีวิตทั้งสองฝ่าย และมีการประกาศพระราชบัญญัติสัญชาติ พ.ศ. 2495 (กรณีการ์ จูทามาสุมาลี, 2540, หน้า 111-112) มีผลให้คนต่างถิ่นที่มีอสัหริมทรัพย์อยู่ในราชอาณาจักรไทย ก่อนการประกาศใช้พระราชบัญญัติ และไม่โยกย้ายถิ่นฐาน ถือว่าเป็นคนไทย จึงจะต้องรู้ภาษาไทย และยืนยันเจตนาที่จะมีภูมิลำเนาในประเทศไทย ตลอดจนสัญญาว่าจะให้การศึกษาแก่บุตรหลานของตน ตามแบบอย่างที่ใช้กันอยู่ในเมืองไทย และในประการสุดท้ายต้องเปลี่ยนชื่อสกุลของตนเป็นภาษาไทย

ต่อมาใน พ.ศ. 2500 จอมพล ป. พิบูลสงคราม ถูกจอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ รัฐประหารล้มอำนาจ จอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ได้แก้ไขปัญหามลายูโดยใช้นโยบายผสมกลมกลืน เพื่อจะได้เปลี่ยนแปลงความคิด และสร้างแนวทางการดำเนินชีวิตของชาวมลายูมุสลิมภายใต้รัฐบาลไทย มีการจัดตั้งโครงการนิคมพัฒนาภาคใต้ โดยมีการย้ายประชาชนชาวไทยพุทธราว 15,000 คนจากภาคตะวันออกเฉียงเหนือและภาคตะวันออกของไทยย้ายมาอยู่ตามนิคมต่าง ๆ ที่รัฐตั้งขึ้นใน 5 จังหวัดภาคใต้ เช่น เทพา จังหวัดสงขลา โคกโพธิ์ จังหวัดปัตตานี กือลอง จังหวัดยะลา แวงและสุคีริน จังหวัดนราธิวาส ควนกาหลง จังหวัดสตูล นโยบายดังกล่าวรัฐไทยต้องการสร้างสมดุลของประชาชนในพื้นที่ที่มีชาวพุทธและชาวมุสลิมในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน โดยรัฐต้องการให้มีผู้ย้ายไปอยู่ในนิคมต่าง ๆ ไม่น้อยกว่า 250,000 คน แต่่นโยบายนี้เกิดปัญหาทางความคิดและชีวิตของชาวมลายู เพราะเป็นการเบียดเบียนที่อยู่อาศัย ปัญหาขาดแคลนที่ดิน ปัญหาว่างงาน เกิดความยากจน และไร้การศึกษา เพราะคนที่ย้ายไปอยู่ในนิคมจะได้รับการเอาใจใส่จากรัฐบาลมากกว่าชาวมลายูในพื้นที่ (อารีฟิน บินจิ, อับดุลลอลู ลออแมน, ชูฮัยมีย์ อีสมาแอส, 2556, หน้า 319-320) ด้านการปกครองเกิดปัญหาข้าราชการส่วนใหญ่คือชาวไทยพุทธ และมีการแทรกแซงกิจกรรมทางศาสนาอิสลาม ปัญหาทุจริต ปัญหาไม่เข้าใจภาษามลายู มีการดูถูกคนมลายูว่าเป็นพวกโง่งเงาเกียจคร้าน เรียกชาวมลายูว่าเป็นแขก หรือ คนนอกที่เข้ามาอาศัย ข้าราชการส่วนใหญ่มาจากส่วนกลาง

ซึ่งทำให้ข้าราชการเชื้อสายมลายูไม่มีโอกาสเติบโตทางการงาน รัฐไทยพยายามแก้ไขด้วยการส่งข้าราชการไปเรียนภาษามลายูที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หรือจัดอบรมด้านวัฒนธรรมประเพณีมลายูของกระทรวงมหาดไทย(ปัจจุบันยกเลิกแล้ว) แต่ปัญหาความขัดแย้งก็ยังไม่จบสิ้น (อารีพิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 320-322) ส่วนด้านการศึกษาของชาวมลายูมุสลิมใน พ.ศ. 2504 จอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ สั่งให้มีการยกเลิกการเรียนการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนปอเนาะ รัฐจัดให้ครูชาวไทยพุทธเข้าไปสอนภาษาไทยในโรงเรียนปอเนาะ และมีการปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ โรงเรียนปอเนาะแห่งใดที่รับเงื่อนไขของรัฐก็จะได้รับเงินอุดหนุน ได้รับอุปกรณ์การศึกษาและการอำนวยความสะดวกด้านอื่น ๆ มีการให้โรงเรียนปอเนาะเข้ามาลงทะเบียนเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม มีการสอนวิชาศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ และด้านความรู้ของครูโรงเรียนปอเนาะ รัฐได้มีนโยบายให้ครูโรงเรียนปอเนาะไปดูงานการศึกษาที่กรุงเทพมหานคร เพื่อให้ครูเหล่านี้ได้นำความรู้มาปรับใช้ในโรงเรียนปอเนาะให้เป็นแบบของรัฐไทยต่อไป ในช่วง พ.ศ. 2508-2510 รัฐบาลของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ได้ขยายการศึกษาด้วยการตั้งโรงเรียนของรัฐบาลเพิ่มขึ้นในสามจังหวัดภาคใต้เพิ่มขึ้นถึง 78 โรงเรียน พร้อมใช้กฎหมายบังคับให้ส่งบุตรหลานอายุ 5-7 ปีเข้าศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ เพื่อเป็นการบังคับให้เรียนภาษาไทยในระบบการศึกษาภาคบังคับ และตั้งแต่ พ.ศ. 2514 รัฐบาลให้โควตาชาวมลายูใน 5 จังหวัดภาคใต้มีที่นั่งเรียนในมหาวิทยาลัยจำนวน 50 ที่นั่งต่อปี โรงเรียนตำรวจปีละ 15 ที่นั่ง โดยใน พ.ศ. 2510 ได้มีการตั้งมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี โดยเป็นวิทยาเขตไม่มีอิสระต้องขึ้นกับมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่สงขลา และหลังจากนั้นก็มีการจัดตั้งวิทยาลัยอิสลามศึกษาขึ้นในเวลาต่อมา (อารีพิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 325-330) แต่การเข้าไปการเข้าไปยุ่งชนบธรรมเนียมประเพณี การเปลี่ยนการศึกษาตามแบบศาสนาอิสลามหรือโรงเรียนปอเนาะให้มาเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม การใช้นโยบายผสมกลมกลืนชาวมลายูกับชาวไทย ทำให้เกิดความไม่พอใจจากชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ ทำให้เกิดการต่อต้านรัฐไทยโดยมีการใช้กองกำลังจู่โจม โดยมีจุดหมายเพื่อปลดปล่อยปัตตานีให้เป็นอิสระ

จากพัฒนาการการจัดการการศึกษาของรัฐไทยตั้งแต่รัชกาลที่ 5 จนถึงหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 ถึงสมัยรัฐบาลของ จอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ และจนถึง พ.ศ. 2510 ทำให้สังคมไทยมีการเปลี่ยนแปลงมากขึ้น เด็กและเยาวชนได้รับการศึกษาภาคบังคับมากขึ้น ซึ่งส่งผลดีต่อการพัฒนาประเทศ แต่ปรากฏการณ์ดังกล่าวได้ส่งผลต่อวิถีชีวิตของชาวมลายูมุสลิมในสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ด้วยเช่นกันเป็นเสมือนการเข้าไปควบคุมและใช้อำนาจจากรัฐส่วนกลาง (รัฐไทย) ทำให้เกิดการปะทะกันทางอำนาจระหว่างรัฐส่วนกลางกับกลุ่มอำนาจเก่า

ที่ยังคงมีการนับถือกันในพื้นที่ เช่น พวกกลุ่มเจ้ามลายูเก่า ไต้ะครู อีหม่ามที่สอนศาสนาและวิธีปฏิบัติของศาสนาอิสลาม การพัฒนาในรูปแบบความเป็นสมัยใหม่จากรัฐส่วนกลาง เช่น ระบบการศึกษาแบบใหม่ ระบบการปกครองแบบรวมศูนย์ หรือแม้แต่แนวคิดอุดมการณ์ชาตินิยมจากรัฐไทย ล้วนมีผลต่อการทำลายอัตลักษณ์ของคนในพื้นที่ ก่อให้เกิดการสร้างอคติต่อรัฐที่ใช้นโยบายทางการเมือง ทำให้รู้สึกว่าเป็นคนชายขอบที่ไม่ได้รับโอกาสต่าง ๆ ในการดูแลตัวเอง (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2552, หน้า 38) และเกิดการต่อสู้ในพื้นที่ขึ้นมา เพื่อต่อต้านและเรียกร้องการดำรงซึ่งวิถีชีวิตแบบเดิมของตน (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2555, หน้า 29-32) เกิดขบวนการแบ่งแยกดินแดนของชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ที่ต้องการสร้างอัตลักษณ์ของตนขึ้นมาอีกครั้ง และก่อให้เกิดความไม่สงบในพื้นที่มาจนถึงปัจจุบัน จึงอาจกล่าวได้ว่าการจัดการศึกษาแบบสมัยใหม่ที่รัฐไทยนำไปใช้ในพื้นที่เป็นปัจจัยที่ก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในมณฑลปัตตานี

จากเปลี่ยนแปลงด้านการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานีของรัฐไทยแสดงให้เห็นถึงความพยายามในการสร้างความคิดทางสังคมที่ทำให้เกิดความเชื่อร่วมกันในพื้นที่มณฑลปัตตานี ซึ่งความเชื่อทางสังคมนี้เรียกว่า วาทกรรม (Discourse) ซึ่งเป็นคำของ มิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault) นักทฤษฎีหลังโครงสร้างนิยม (Poststructuralism) ชาวฝรั่งเศส แนวคิดแบบโครงสร้างนิยมนี้เน้นการวิเคราะห์และตั้งข้อสงสัยอย่างถอนรากถอนโคน (Radical suspicion) กับเรื่องต่าง ๆ เช่น เรื่องความหมาย (Meaning) การรับรู้ (Subjectivity) การเป็นตัวแทน (Representation) เจตนา (Intention) และเรื่องเกี่ยวกับเอกลักษณ์หรือตัวตน (Identity) (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร, 2554, หน้า 15-16) เพื่อใช้ในการวิเคราะห์กระบวนการการเปลี่ยนแปลงในสังคม โดยวิธีคิดแบบหลังโครงสร้างนิยมไม่เชื่อในการมีอยู่ ไม่มีสิ่งใดที่อยู่อย่างถาวรจะมีก็แต่สิ่งที่กำลังจะเกิดหรือกำลังจะเป็น (Becoming) (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร, 2554, หน้า 19-20) นักคิดในสกุลความคิดหลังโครงสร้างนิยมวิพากษ์วิจารณ์ในความคิดเรื่องการเป็นศูนย์กลางของมนุษย์ในฐานะเป็นตัวองค์กรประธาน และไม่เชื่อในความเป็นอิสระหรืออำนาจอธิปไตยของมนุษย์ในสังคมโดยมองว่ามนุษย์เป็นเพียงผลลัพธ์ (Effect) ของระบบสังคม (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร, 2554, หน้า 37)

วาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ คือการดำรงอยู่หรือสร้างความหมายทางสังคม ผ่านเรื่องของความรู้ ความจริง และอำนาจ แนวคิดวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์คือสิ่งที่ผู้วิจัยนำมาประยุกต์ใช้ในการทำวิจัยนี้ เพราะคิดว่าสิ่งที่รัฐไทยใช้ในการสร้างความเป็นรัฐสมัยใหม่ โดยผ่านการใช้อำนาจที่ผ่านทางกฎหมาย นโยบายต่าง ๆ เช่น รัฐนิยม สัญลักษณ์ เช่น ภาษาไทย เป็นต้น การศึกษาในโรงเรียนรัฐ เพื่อให้ดำรงอยู่ในจิตใจของชาวมลายูมุสลิม และอยู่ในสังคมที่คนต้องปฏิบัติตามทั้งหมดนั้นเป็นวาทกรรม แต่ในอีกด้านวาทกรรมเช่น อำนาจ ก็โดนท้าทายจากการต่อต้านหรือการพยายามสร้างเอกลักษณ์อื่นภายในสังคม เช่น การเรียนในโรงเรียนปอเนาะของชาวมลายู

การพยายามสร้างนโยบายที่จะได้ดำรงไว้ ซึ่งอัตลักษณ์ของชาวมลายู เช่น การใช้ภาษามลายู เป็นต้น ซึ่งแสดงออกอย่างเห็นได้ชัดจากข้อเรียกร้องของ หะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ และกลายเป็นวาทกรรมอีกรูปแบบหนึ่งที่ใช้ในการตอบโต้ว่าททรมจากรัฐไทย และมีผลที่ทำให้สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ยังคงมีปัญหาจนถึงปัจจุบัน

การวิจัยครั้งนี้ จึงจะศึกษาวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อชาวมลายู ในมณฑลปัตตานี ว่ามีมูลเหตุจากที่ใด และมีนโยบายอะไรบ้างที่มีผลกระทบต่อการจัดการศึกษา ตลอดจนปัญหาที่เกิดขึ้น โดยศึกษาจากหลักฐานประวัติศาสตร์ร่วมสมัย

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษากระบวนการสร้างวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี
2. เพื่อวิเคราะห์อุดมการณ์การจัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานี
3. เพื่อศึกษาผลกระทบจากกระบวนการสร้างวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อประชาชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้

ขอบเขตการศึกษา

งานวิจัยฉบับนี้ศึกษาการจัดการการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานี (ปัจจุบันคือจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส) ตั้งแต่สมัย พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 (พ.ศ. 2411-พ.ศ. 2453) ถึงจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ (พ.ศ. 2502-2506) และจนถึง พ.ศ. 2510 โดยพิจารณาว่า พ.ศ. 2435 เป็นปีที่รัฐไทยปฏิรูปการปกครองหัวเมืองจัดตั้งมณฑลเทศาภิบาลเพื่อรับคำสั่งนโยบายโดยตรงจากกรุงเทพ เป็นการดึงอำนาจการปกครองส่วนท้องถิ่นเข้าสู่ส่วนกลางของรัฐโดยตรง และช่วง พ.ศ. 2502-พ.ศ. 2506 ที่จอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ เป็นนายกรัฐมนตรี จนถึง พ.ศ. 2510 ที่นโยบายของรัฐบาลจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ยังคงได้นำไปปรับใช้ในพื้นที่ และมีส่วนให้เกิดปัญหาความไม่สงบมาจนถึงปัจจุบัน

วิธีการค้นคว้าและดำเนินการวิจัย

ใช้แนวคิดวิเคราะห์ทางประวัติศาสตร์ (Historical approach) นำเสนอในรูปแบบของการพรรณนาวิเคราะห์ (Analytical description) ใช้ข้อมูลจากเอกสารชั้นต้น เอกสารชั้นรอง เอกสารชั้นต้นมาจาก เอกสารจากหอจดหมายเหตุแห่งชาติ เอกสารชั้นรอง เช่น หนังสือเกี่ยวกับนโยบายการศึกษาของประเทศไทย วิทยานิพนธ์ หนังสือเกี่ยวกับเรื่องของชาวมลายูในไทย รวมถึงเรื่องราว

เกี่ยวกับสังคมไทยและประวัติศาสตร์ ตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 ถึงสมัยจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ และ ทฤษฎีทางวาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ (Discourse analysis)

ขั้นตอนการวิจัย

1. ศึกษาหัวข้อวิจัย และนำเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษา
2. รวบรวมเอกสารชั้นต้น ชั้นรอง จากหอจดหมายเหตุแห่งชาติ หอสมุดมหาวิทยาลัย

บูรพา

3. วิเคราะห์เอกสารที่ทำการสืบค้น อ่านและทบทวนเอกสาร
4. เขียนนำเสนออาจารย์ที่ปรึกษางานวิจัย โดยนำเสนอโดยใช้แนวคิดวิเคราะห์ ทางประวัติศาสตร์ (Historical approach) นำเสนอในรูปแบบของการพรรณนาวิเคราะห์ (Analytical description)
5. สรุป เรียบเรียงและนำเสนอ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย

1. เพื่อเห็นถึงอำนาจของวาทกรรมของรัฐไทย ที่ส่งไปยังมณฑลปัตตานีผ่านนโยบาย การศึกษา
2. เพื่อเห็นกระบวนการทางวาทกรรมตอบโต้ของชาวมุสลิมในมณฑลปัตตานี

บทที่ 2

ทฤษฎีวาทกรรม

ในสังคม ๆ หนึ่งมีการสร้างความเชื่อร่วมกันทางสังคมเพื่อสร้างความสัมพันธ์ร่วมกันของคนในสังคม ความเชื่อ หรือการให้ความรู้ ความหมายทางสังคมนั้น เป็นสิ่งที่รัฐสร้างขึ้นมา โดยผ่านองค์ความรู้ด้านต่าง ๆ เช่น การศึกษาในระบบโรงเรียน การแพทย์ กฎหมายของรัฐ เป็นต้น องค์ความรู้ทั้งหมดถูกเรียกว่า วาทกรรม

วาทกรรม

พจนานุกรม Oxford advanced learner's dictionary of current english ให้ความหมายของ วาทกรรม (Discourse) ว่าในทางการเป็นการพูดโต้ตอบหรืออภิปรายอย่างยาวนานอาจรวมถึงการเขียน เช่น การถกเถียงเรื่องวาทกรรมเกี่ยวกับเรื่องเพศและเพศสภาพวาทกรรมทางการเมืองหรือประเด็นต่าง ๆ ในหลักภาษาศาสตร์เป็นการใช้ภาษาในการพูดและการเขียนเพื่อผลิตความหมาย การศึกษาภาษาเพื่อจะดูส่วนต่าง ๆ ของภาษาที่เชื่อมต่อกัน (Horby, Wehmeier, McIntosh, Ashby & Turnbull, 2005, p. 434)

ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร ให้ความหมายคำว่าวาทกรรมหมายถึง กระบวนการในการสร้างความหมาย หรือเอกลักษณ์ ให้กับสิ่งต่าง ๆ ในสังคม เช่น เรื่องเกี่ยวกับ ความรู้ ความจริง หรือตัวตนของมนุษย์ นอกจากนี้วาทกรรมยังทำหน้าที่ให้สิ่งที่สร้างขึ้นดำรงอยู่และเป็นที่ยอมรับในสังคม นอกจากนี้วาทกรรมยังมีหน้าที่ปิดกั้น ไม่ให้เอกลักษณ์ หรือความหมายหรือวาทกรรมอื่นเกิดขึ้นเพื่อแย่งชิงพื้นที่ทางสังคม หรือทำหน้าที่ไม่ให้เอกลักษณ์ หรือความหมายของบางสิ่งหายไปจากสังคมด้วย (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร, 2549, หน้า 19-20)

สมาร์ท (2555) ให้ความหมายของคำว่าวาทกรรมหมายถึง กลุ่มกรอบความคิดของถ้อยแถลงซึ่งเป็นหน่วยหนึ่งในวาทกรรม ที่ได้กำหนดรูปแบบของความคิดบางอย่างลงไปด้วยให้สังกัดอยู่ในรูปแบบของวาทกรรมอันเดียวกัน ซึ่งวาทกรรมอาจเกิดจากกรอบความรู้สึกลึกซึ้งที่คิดอันหลากหลายในสังคมหรือที่เรียกว่า มโนทัศน์ เช่น เรื่อง ประเพณี อำนาจและอิทธิพล พัฒนาการและวิวัฒนาการ จิตวิญญาณ ซึ่งเมื่อนำงานหรือแนวคิดต่าง ๆ ที่อยู่ในสังคมนั้นมาวิเคราะห์หรือหารูปแบบความคิดของผู้ประพันธ์ที่ต้องการจะสื่อสารอะไรบางอย่างแก่สังคม ซึ่งอาจสังเกตได้จากกลุ่มข้อความพูดและกลุ่มข้อความเขียนหรือเรียกว่า เหตุปรากฏทางวาทกรรม และวาทกรรมนั้นจะ

เข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่าง ๆ เช่น เศรษฐกิจ สังคม การเมือง เป็นต้น แต่วาทกรรมหลักในสังคม นั้น ๆ สามารถที่จะถูกอธิบายหรือโต้ตอบโดยวาทกรรมรูปแบบอื่น ๆ ได้

(สมารัท, 2555, หน้า 65-70)

นพพร ประชากุล (2554) ให้คำจำกัดความวาทกรรม (Discourse) เป็นโครงสร้างที่เรียกว่า กรอบความรู้ หมายถึง กรอบที่กำกับเครือข่ายของความรู้ ความเชื่อ วิธีคิด วิธีเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ ในยุคหนึ่ง ๆ กลายเป็นสิ่งที่ไหลเวียนไปมาในสังคมที่เรียกว่า วาทกรรม และเป็นแหล่งอ้างอิงของคนในยุคหนึ่ง ๆ ที่จะมอบความหมายและคุณค่าแก่สรรพสิ่ง เพื่อให้เห็นว่ากรอบความรู้ในยุคหนึ่ง เป็นเรื่องของการเล็งเห็นและความคล้อยคลึง รู้ว่าจะอะไรเหมือนกับอะไร แต่เมื่อเข้าสู่ศตวรรษที่ 17-18 เกิดกรอบความรู้แบบใหม่ที่เน้นเรื่องการแยกแยะเรื่องราวของสรรพสิ่ง โดยใช้การจัดประเภทของสิ่งต่าง ๆ ตามคุณสมบัติเฉพาะ ซึ่งสามารถแสดงแทนได้โดยภาษา เพราะเชื่อว่าสามารถสะท้อน ทุกสิ่งทุกอย่างได้

ในคริสต์ศตวรรษที่ 19 สังคมตะวันตกเข้าสู่ยุคสมัยใหม่ (New age) กรอบความรู้เปลี่ยน มาให้ความสำคัญต่อสาเหตุของทุกสิ่ง ประวัติศาสตร์กลายเป็นกรอบแม่บทของความรู้ทั้งหมดที่ใช้ อธิบายเกี่ยวกับสาเหตุ และมโนทัศน์เกี่ยวกับมนุษย์ ได้ถูกสร้างขึ้นเป็นวัตถุแห่งการศึกษา ในฐานะ ปัจจัยที่ทำให้เกิดทรัพย์สิน สังคมภาษา และเป็นที่มาของศาสตร์ว่าด้วยมนุษย์ มนุษย์ดำรงฐานะ ทั้งอัตบุคคลผู้ถูกระทำและวัตถุที่ถูกกระทำ ตอนท้ายของหนังสือเรื่องถ้อยคำกับสรรพสิ่ง โบราณคดีแห่งศาสตร์ว่าด้วยมนุษย์หรือ The order of things: An archeology of the human sciences ของมิเชล ฟูโกต์เน้นย้ำว่ามนุษย์อย่างที่เรารู้จักกันในปัจจุบันเป็นสิ่งที่ถูกประดิษฐ์สร้างขึ้นได้ ไม่นาน และอาจจะพังทลายลงในไม่ช้าเมื่อกรอบความรู้แบบสมัยใหม่ปิดตัวลง (นพพร ประชากุล, 2554, หน้า 9-10)

แนวคิดเรื่องความรู้และวาทกรรมได้รับการอธิบายขยายอย่างละเอียดในหนังสือที่ชื่อ โบราณคดีแห่งความรู้ หรือ The Archeology of Knowledge ของมิเชล ฟูโกต์ที่ตีพิมพ์ใน พ.ศ. 2512 โดยมองว่ากรอบความรู้ในประเด็นใดประเด็นหนึ่งในยุคหนึ่ง เป็นกรอบที่ครอบงำทางความคิด ของผู้คนในยุคหนึ่ง ๆ ไว้ โดยมีหน้าที่กำกับว่าสิ่งใดบ้างที่พูดออกมาได้และเป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับในสังคม บางครั้งข้อความที่กลุ่มคนต่าง ๆ ผลิตขึ้นมาอาจจะมีความขัดแย้งกัน แต่เมื่อ วิเคราะห์ในแง่ของวาทกรรมจะพบว่าอ้างอิงอยู่บนฐานความรู้เดียวกัน เช่น องค์กรสตรีแห่งหนึ่ง ประกาศว่า ที่นี้ว่าไม่ยอมรับผู้หญิงขายบริการทางเพศ ขณะที่องค์กรสตรีอีกแห่งหนึ่งประกาศว่า ที่นี้เราต้อนรับทุกคนแม้แต่ผู้หญิงขายบริการทางเพศ ถ้ามองในแง่ของคำพูด เราจะเห็นว่าองค์กร หลังมีความเป็นเสรีและเคารพในสิทธิมนุษยชนมากกว่าองค์กรแรก แต่การใช้คำว่า “แม่แต่” แสดงให้เห็นการยอมรับในแนวคิดที่ไม่คู่ควร คำพูดของสององค์กรสตรีนี้ขึ้นอยู่บนกรอบความคิด

เดียวกันที่ว่า โสเกน เป็นผู้หญิงที่ไม่ดี ในยุคหนึ่ง ๆ วาทกรรมในประเด็นต่าง ๆ มีจุดกำเนิดจากกลุ่มคนที่สังคมนั้น ๆ เชื่อว่าสามารถเข้าถึงสวรรค์ มีผลทำให้คำพูดของคนกลุ่มนั้น ๆ มีความน่าเชื่อถือในสังคมยุคกลางของยุโรป กลุ่มนักบวชหรือเจ้าศักดินาเป็นกลุ่มที่คำพูดของพวกเขามีความน่าเชื่อถือในสังคม แต่ในสังคมสมัยใหม่ตั้งแต่ศตวรรษที่ 18 เป็นต้นมา อำนาจทางคำพูดหรือความน่าเชื่อถือเป็นของกลุ่มผู้ที่ศึกษาในเรื่องรานั้น ๆ จนเกิดความเชี่ยวชาญ อันได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิ จากจุดนี้วาทกรรมจะเผยแพร่ออกไป และถูกกลืนด้วยอำนาจประเภทต่าง ๆ รวมทั้งผู้คนจำนวนมากมา กลายเป็นวัตถุนิรนาม (Objet anonyme) ที่ใช้เป็นแหล่งอ้างอิงสาธารณะ เป็นกรอบความคิดทางสังคมและศีลธรรมในสังคมยุคนั้น ๆ (นพพร ประชากุล, 2554, หน้า 9-12)

จากข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับแนวคิดเรื่องวาทกรรม ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า วาทกรรมคือชุดคำพูด ความหมายหรือสัญลักษณ์ทางสังคมที่มีผลทำให้คนในสังคมต้องปฏิบัติตามและยึดถือเป็นสิ่งที่บ่งบอกว่าคน ๆ นั้นเป็นคนดีหรือไม่ดีในสังคม วาทกรรมถูกสร้างขึ้นด้วยคนหรือองค์กรที่มีบทบาทและอิทธิพลทางสังคมซึ่งมีผลต่อการพัฒนาทางความเชื่อทางสังคมด้วย วาทกรรมอาจอยู่ในรูปของกฎหมาย ความเชื่อ ตำราแบบเรียนหรือกฎกติการายาททางสังคม วาทกรรมมีอิทธิพลทางสังคมอย่างมากเพราะสามารถแยกแยะกลุ่มคน จัดสรรกลุ่มคน และนำมาใช้สั่งสอนผู้คน โดยผ่านการศึกษาเพื่อสร้างคนให้เป็นพลเมืองที่ดีตามบรรทัดฐานของสังคม คนที่ไม่ปฏิบัติตามวาทกรรมทางสังคมจะถูกมองว่าเป็นภัยอันตรายต่อสังคมด้วยเช่นกันซึ่งวาทกรรมจะมีผลอย่างมากต่อคนที่ไม่ปฏิบัติตาม เช่น เกิดการจ้องจ่าคุมขังร่างกาย การลงโทษ ในทางการศึกษาอาจถูกทำให้มองว่าเป็นคนโง่และดื้อรั้น วาทกรรมมีอยู่หลายประเภทเช่น วาทกรรมศาสนา วาทกรรมทางการเมือง วาทกรรมทางสังคม เป็นต้น แต่ในสังคมหนึ่งอาจมีหลายวาทกรรมก็เป็นได้ ทั้งอาจเป็นวาทกรรมหลักที่มีความแข็งแกร่ง แต่วาทกรรมหลักนั้นสามารถที่จะก่อให้เกิดคนที่ไม่ยอมรับหรือไม่เห็นด้วยกับกฎต่าง ๆ ในสังคม กลุ่มคนที่ไม่เห็นด้วยด้วยกลุ่มนี้จะสร้างชุดวาทกรรมอีกชุดหนึ่งเพื่อขึ้นมาโต้ตอบซึ่งเรียกว่า วาทกรรมต่อต้าน ซึ่งมีผลให้เกิดการโต้ตอบทั้งทางคำพูด กฎเกณฑ์ หรือแม้แต่การใช้กำลังทางสังคม วาทกรรมจะไม่หยุดนิ่งในสังคมและจะมีการต่อยอดพัฒนาหรือโต้ตอบขัดแย้งกันในสังคมต่อไป

ประวัตินักทฤษฎีและแนวคิดเรื่องการสร้างอำนาจและอุดมการณ์ของรัฐ

ประวัติของหลุยส์ อัสตูแซร์และแนวคิดการสร้างอำนาจเพื่อสร้างอุดมการณ์ในสังคมหรือรัฐ

หลุยส์ อัสตูแซร์ เกิดวันที่ 16 ตุลาคม พ.ศ. 2461 ที่เมือง Birmendieis ประเทศแอลจีเรีย เสียชีวิตวันที่ 22 ตุลาคม พ.ศ. 2533 ที่เมืองปารีส ประเทศฝรั่งเศส เป็นนักคิดสายหลังโครงสร้าง

นิยมชาวฝรั่งเศส (Poststructuralism) ที่มีแนวคิดเกี่ยวกับเรื่องอุดมการณ์ที่ผสมผสานกับแนวคิด มาร์กซิสต์ เขาเข้าศึกษาที่ École normale supérieure จบการศึกษาปริญญาเอกใน พ.ศ. 2491 โดยทำวิทยานิพนธ์เรื่อง The notion of content in hegel's philosophy โดยมี Gaston bachelard ซึ่งเป็นนักปรัชญาวิทยาศาสตร์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา หลังจากจบการศึกษา หลุยส์ อัลทูแซร์ ได้เข้าเป็นอาจารย์สอนวิชาปรัชญาที่ École normale supérieure และเป็นสมาชิกของพรรคคอมมิวนิสต์ฝรั่งเศสในปีเดียวกัน หลุยส์ อัลทูแซร์ มีผลงานชิ้นสำคัญ อาทิ เช่น

1. Freud and Lacan in Althusser พ.ศ. 2507 แปลเป็นภาษาอังกฤษ พ.ศ. 2514
2. For Marx พ.ศ. 2508 แปลเป็นภาษาอังกฤษ พ.ศ. 2512
3. Ideology and Ideological State Apparatuses in Althusser พ.ศ. 2513

แปลเป็นภาษาอังกฤษ พ.ศ. 2514 เป็นต้น (อัลทูแซร์, 2557, หน้า 4)

แนวคิดการสร้างอำนาจเพื่อสร้างอุดมการณ์ในสังคมหรือรัฐเป็นความคิดของ หลุยส์ อัลทูแซร์ (Louis althusser) นักคิดสายหลังโครงสร้างนิยมชาวฝรั่งเศส (Poststructuralism) มีแนวคิดเกี่ยวกับเรื่องอุดมการณ์ที่ผสมผสานกับแนวคิดมาร์กซิสต์ ที่ได้รับความนิยมจากกลุ่มนักคิดในฝรั่งเศส หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 โดยใช้นิยามความคิดของ คาร์ล มาร์กซ์ (Karl marx) และ ฟรีดริช แองเกลส์ (Friedrich engels) ที่เสนอว่า “อุดมการณ์เกิดจากลักษณะที่หลากหลายของการแลกเปลี่ยนทางสังคม โดยสอดคล้องกับรูปแบบหลักของการเป็นเจ้าของปัจจัยในยุคนั้น ๆ และให้ความชอบธรรมแก่ชนชั้นปกครอง” และเพื่อทำให้ผลประโยชน์ของกลุ่มตนกลายเป็นค่านิยมชนชั้นปกครองต้องอธิบายโลกทัศน์ของตนในฐานะสิ่งที่หลีกเลี่ยง และทำให้ทุกคนในสังคมเชื่อว่าอุดมการณ์เหล่านี้เป็นทางเลือกที่ดีที่สุดของสังคม (เบลซีย์, 2549, หน้า 46-47)

ในแนวคิดของหลุยส์ อัลทูแซร์ ในสังคมนิยมระบบทุนนิยม รัฐสร้างสถาบันทางสังคมขึ้นเพื่อเป็นพื้นที่ที่ใช้อุดมการณ์ของรัฐ เพื่อป้องกันระบบกรรมสิทธิ์ กลไกของรัฐ เช่น ระบบกฎหมาย ตำรวจ และคุก (ระบบการจ้องจាំ) และสนับสนุนด้วยการใช้กลไกการกดขี่ปราบปราม (The repressive state apparatus) ของรัฐทำหน้าที่รักษาความเป็นระเบียบเรียบร้อยและความสัมพันธ์ที่เป็นอยู่ ในระบบนี้บางคนจำเป็นต้องขายแรงงานเพื่อเลี้ยงตัวเอง บางคนอยู่ได้เพราะการลงทุน แต่ถ้ระบบโดนท้าทาย กลไกของรัฐ สามารถเข้ามาจัดการได้อย่างเต็มที่ และคนในสังคม ยังผลิตซ้ำความสัมพันธ์ทางชนชั้นที่สนับสนุนระบบทุนนิยมอยู่ คือ ไม่ต่อต้านกฎหมายหรือเจ้าหน้าที่ของรัฐ เพราะกลไกกดขี่เข้มแข็งของรัฐ มีอุดมการณ์คู่ขนานที่เรียกว่า กลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ (The ideological state apparatuses) ประกอบด้วยสถาบันต่าง ๆ ที่ผลิตซ้ำความหมาย และค่านิยมซึ่งทำให้เราต้องสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม กลไกอุดมการณ์ของรัฐบอกว่างานคือหน้าที่ และผลงานที่คืนความสุขมาให้ และเรามีเสรีภาพที่เปลี่ยนงานให้ ค่านิยมของ

อุดมการณ์ หมายถึง ระบบความคิด ระบบภาพตัวแทน (Representation) ซึ่งมีหน้าที่เป็นตัวปฏิบัติทางสังคม อุดมการณ์จะเปลี่ยนแปลงไปตามสังคม การพยายามหาคำตอบหรือการตั้งคำถามกับอุดมการณ์จะไม่ได้คำตอบที่แท้จริง แต่เป็นคำตอบที่รู้จักกันอยู่แล้ว สังคมได้ผลิตชุดคำตอบเป็นที่เรียบร้อยแล้วและสร้างความชอบธรรมให้ปฏิบัติการทางสังคมที่กระทำอยู่ อุดมการณ์เป็นระบบที่ปิดตัวลงและไม่รับการเปลี่ยนแปลง (อัทธูแซร์, 2557, หน้า 22) อุดมการณ์เกิดขึ้นมาจากสังคมที่เต็มไปด้วยมายาคติ (ภาพความคิดที่คนในสังคมคิดว่าเป็นความจริง) คนที่รับอุดมการณ์ก็คือคนที่ไม่รับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างคนในสังคมกับโลกที่เป็นอยู่ในแบบระบบจินตนาการ (Imagine) ในทุกสังคมต้องมีอุดมการณ์ขึ้นมาเพื่อสร้างให้คนในสังคมเข้าอยู่ในเงื่อนไขของการดำรงชีวิตอยู่ สังคมต้องการระบบคิดที่เป็นหนึ่ง ระบบความคิดความเชื่อและคุณค่าที่จะทำให้มนุษย์มีชีวิตอยู่ แม้ในสังคมที่ปราศจากชนชั้นก็ตาม เพราะอุดมการณ์เป็นส่วนประกอบสำคัญส่วนหนึ่งของสังคม เป็นระบบการทำงานที่คนส่วนใหญ่ไม่เข้าใจหรือไม่รู้ตัว แต่กลไกของระบบการทำงานจะทำให้เห็นว่าเป็นปรากฏการณ์แห่งความเป็นจริง (อัทธูแซร์, 2557, หน้า 23)

กลไกอุดมการณ์ของรัฐประกอบด้วย สถาบันศาสนา ครอบครัว ระบบการเลือกตั้งและพรรคการเมือง สื่อมวลชน และระบบการศึกษา หรือ โรงเรียน มีผลทำให้คนในสังคมเห็นด้วยและพอใจในสภาพที่เป็นอยู่ทั้งโดยผู้ตัวและไม่ผู้ตัว และควบคุมเรา (เบลซีย์, 2549, หน้า 49-50) โรงเรียนเป็นที่อบรมบ่มเพาะให้เด็กอยู่หนึ่งได้วันละ 7-8 ชั่วโมง และสั่งสอนเด็กทุกคนทุกคนชั้นในสังคม ด้วยวิธีการสอนแบบต่าง ๆ เป็นเวลาหลายปี นอกจากโดยอบรมจากครอบครัวแล้ว โรงเรียนจะสั่งสอนให้เด็กรู้ว่าควรใช้ชีวิตอย่างไร และเรียนรู้อุดมการณ์หลักของสังคม เช่น การเรียนประวัติศาสตร์ วรรณคดี ศิลปกรรม เป็นต้น และฝึกฝนเด็กให้ไปเป็นพลเมือง ทำงานในระดับสูงทำหน้าที่เป็นนายทุนที่เปรียบเสมือนชนชั้นสูงในระบบทุนนิยม (อัทธูแซร์, 2557, หน้า 72-74) ในการศึกษาหาความรู้และฝึกฝนเทคนิคต่าง ๆ ในโรงเรียน เด็กนักเรียนจะถูกสอนให้เรียนรู้ที่จะรู้จักเคารพกฎเกณฑ์ รู้จักการทำตัวเป็นคนดีตามกฎเกณฑ์ โดยมีตัวแทนทางสังคมระดับต่าง ๆ ที่สังคมได้จัดแบ่งหน้าที่เอาไว้คอยดูแลเด็ก ๆ ให้อยู่ในสายตา เช่น กฎทางจริยธรรม เด็ก ๆ จะต้องมิจิตสำนึกเรื่องความรับผิดชอบของพลเมืองของวิชาชีพ เป็นการฝึกฝนให้คนยอมเชื่อฟังตามอุดมการณ์หลัก (Dominant ideological) (อัทธูแซร์, 2557, หน้า 43-44)

สรุปว่าระบบการศึกษาในแนวคิดของหลุยส์ อัทธูแซร์ไม่ได้ผลิตคนเพื่อสร้างกำลังคนทางเศรษฐกิจ แต่จะผลิตชุดคำสอน เรื่องความเชื่อฟัง ความอ่อนน้อม จิตวิทยาเบื้องต้น สถาบันการศึกษาทำให้คนมีระเบียบวินัย ทำให้เกิดความยินยอมพร้อมใจ (เบลซีย์, 2549, หน้า 52) โดยมีการทำงานเป็น 2 ขั้นตอน คือ

ขั้นตอนแรกอุดมการณ์หลักของสังคมถูกสร้างและอธิบายโดยชนชั้นปกครองหรือรัฐ และถูกผลิตให้กลายเป็นอุดมการณ์หลักของรัฐ

ขั้นตอนที่สองการจะถ่ายทอดหรือผลิตซ้ำอุดมการณ์ของรัฐจะถูกใช้โดยกลไกอำนาจของรัฐ ผ่านระบบกฎหมาย ตำรวจ หรือการจ้องจำร่างกาย (การลงโทษโดยการจำคุก) เป็นสิ่งที่เรียกว่ากลไกการกดขี่ปราบปราม (The repressive state apparatus) ผสมกับสถาบันต่าง ๆ ที่ผลิตซ้ำความหมายและค่านิยมของรัฐที่ส่งผลต่อการปฏิบัติของคนในสังคม เช่น สถาบันการศึกษาที่บ่มเพาะเด็กในสังคมเพื่อสอนอุดมการณ์ของรัฐผ่านวิชาความรู้ต่าง ๆ เช่น วิชาประวัติศาสตร์ วิชารัฐศาสตร์การเมือง วิชาศีลธรรม เป็นต้น เพื่อฝึกฝนให้เด็กเป็นพลเมืองที่ดีตามที่รัฐต้องการ และยังมีสถาบันศาสนา สถาบันครอบครัว ระบบพรรคการเมืองที่ผ่านกระบวนการการเลือกตั้ง สื่อมวลชน เช่น ข่าวในโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น หรือที่เรียกว่ากลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ (The ideological state apparatuses)

ประวัติของ มิเชล ฟูโกต์และแนวคิดวาทกรรมความจริง

มิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault) เป็นนักทฤษฎีและนักประวัติศาสตร์ระบบคิดชาวฝรั่งเศส โดยงานของมิเชล ฟูโกต์ เน้นการศึกษาในเรื่องของอำนาจ (Power) ความสัมพันธ์ระหว่างการเมืองกับการบริหารและทฤษฎีว่าด้วยความรู้หรือ ญาณวิทยา (Epistemology) โดยเรื่องสำคัญที่ฟูโกต์ศึกษาคือเรื่อง การบริหารจัดการชีวิต (Governmentality) หรือชีวอำนาจ (Biopower) ฟูโกต์ชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่แนบแน่นระหว่าง อำนาจ ความรู้ และความจริง ซึ่งนำไปสู่ความขัดแย้งกับความจริงโดยในงานชิ้นต่าง ๆ ของเขา มีจุดยืนอยู่ร่วมกับผู้ที่เสียเปรียบ และผู้ที่ปิดกั้นตัวเองจากสังคม (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2554, หน้า 17-18)

มิเชล ฟูโกต์ เกิดเมื่อวันที่ 15 ตุลาคม พ.ศ. 2469 ที่เมืองปัวติเยร์ (Poitiers) บิดาและมารดาประกอบอาชีพแพทย์ ฟูโกต์สนใจในวิชาด้านมนุษย์และสังคม โดยหลังจากจบชั้นมัธยมศึกษาจากปัวติเยร์ เขาได้ย้ายเข้ามาเรียนในกรุงปารีส โดยสอบแข่งขันเข้าศึกษาในโรงเรียนชั้นสูง (Ecole normale supérieure) เมื่อสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาโทในสาขาปรัชญาจากโรงเรียนดังกล่าว และจบปริญญาตรีสาขาจิตวิทยาจากมหาวิทยาลัยซอร์บอนน์ซึ่งเรียนไปพร้อมกัน เขาได้เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยใน พ.ศ. 2494 นอกจากนั้นความสนใจด้านจิตเวชของเขา ฟูโกต์ยังศึกษาเพิ่มเติมที่สถาบันจิตวิทยาแห่งกรุงปารีส (Institut de psychologie de paris) จนได้รับประกาศนียบัตรชั้นสูงด้านจิตวิทยาเชิงทดลองและพยาธิวิทยาทางจิต ฟูโกต์เริ่มเส้นทางอาชีพนักวิชาการในตำแหน่งอาจารย์ที่มหาวิทยาลัยเมืองลิลล์ (Lille) ต่อมาเขาได้รับการทาบทามจากจอร์จ คูเมซิล

(George dumezil) นักวิชาการแนวโครงสร้างนิยมรุ่นแรก ๆ ให้เขาไปดำรงตำแหน่งผู้อำนวยการสถาบันฝรั่งเศสที่มหาวิทยาลัยอุปซาลา ประเทศสวีเดน ที่สวีเดน ฟุโกต์ได้พบเอกสารจดหมายเหตุด้านการแพทย์หนังสือตำราด้านการแพทย์และจิตเวชในคริสต์ศตวรรษที่ 17-18 จำนวนมหาศาลในหอสมุดของมหาวิทยาลัย ซึ่งเป็นวัตถุที่สำคัญที่ทำให้เกิดผลงานชิ้นสำคัญเล่มแรก คือ จิตวิปลาสกับสภาวะเสียดสี ประวัติศาสตร์จิตวิปลาสในยุคคลาสสิก หรือ *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason* หนังสือเล่มนี้ ฟุโกต์ แสดงให้เห็นว่า สิ่งที่เราเรียกว่าจิตวิปลาสนั้น ไม่ใช่สภาวะตามธรรมชาติ แต่ถูกนิยามขึ้นมาด้วยปฏิบัติการทางสังคมและเป็นที่รับรู้ในสถานะต่าง ๆ กันไปในแต่ละยุคแต่ละสมัยของประวัติศาสตร์ เขาสืบค้นว่าสังคมแต่ละยุคปฏิบัติกับคนบ้าอย่างไรและพูดถึงคนบ้าอย่างไร ฟุโกต์ชี้ว่าในยุโรปสมัยกลางคนบ้าสามารถอยู่ร่วมกับชุมชน โดยไม่ได้ถูกกีดกันจากสังคม บางครั้งคนบ้าถูกยกย่องว่าเป็นผู้มีญาณทัศน์พิเศษ สามารถเห็นในสิ่งที่คนปกติไม่สามารถเห็นได้ แต่เมื่อถึงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 17 ซึ่งเป็นช่วงที่มีการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของสังคมมาสู่หลักของเหตุผล มีการกวาดต้อนคนบ้าไปคุมขังไว้ร่วมกับคนจรจัดและอาชญากร จนปลายคริสต์ศตวรรษที่ 18 ได้มีการแยกเอาคนบ้าออกมาเพื่อทำการรักษาด้วยวิชาจิตเวชให้กลับคืนเป็นคนปกติ โดยกักกันคนเหล่านี้ในสถานที่ประเภทใหม่คือ โรงพยาบาลจิตเวชหนังสือเล่มนี้ศึกษาขั้นตอนต่าง ๆ ที่สถาบันทางสังคมในยุโรปช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 17-18 ค่อย ๆ เปลี่ยนสถานะองค์ความรู้ของ ภาวะของความเป็นบ้า ไปสู่แนวคิดของ อาการป่วยทางจิต ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้ดำเนินควบคู่ไปกับการเชิดชูหลักวิชาเพื่อสถาปนาหลักสังคมสมัยใหม่ ผลงานชิ้นนี้ต่อมากลายเป็นวิทยานิพนธ์เพื่อรับปริญญาเอกของรัฐ (Doctorat d' et at) ที่มหาวิทยาลัยซอร์บอนน์ในพ.ศ. 2504 เพื่อเข้าดำรงตำแหน่งศาสตราจารย์ในปีต่อมาที่มหาวิทยาลัยแคลร์มงต์-แฟร์รีองด์ นอกจากนี้ฟุโกต์ยังหันมาให้ความสนใจในการศึกษาวรรณกรรมร่วมสมัย โดยเฉพาะการศึกษาผลงานของนักเขียนหัวก้าวหน้าประเภทล้ำยุค (Avant-garde) หลายคน และเขาเริ่มสนใจในศาสตร์ความเป็นมาเกี่ยวกับมนุษย์ โดยได้รับอิทธิพลจากจอร์จ ก็องกิแย้ม ผู้เชี่ยวชาญด้านประวัติศาสตร์วิทยาศาสตร์ ที่เสนอแนวคิดความไม่ต่อเนื่องในการพัฒนาวิทยาศาสตร์ รวมถึงความไม่ตายตัวในมโนทัศน์ (Concept) ต่าง ๆ ทางวิทยาศาสตร์ที่เลื่อนไหลไปตามกาลเวลา

ใน พ.ศ. 2509 มิเชล ฟุโกต์เขียนหนังสือเรื่องถ้อยคำกับสรรพสิ่ง โบราณคดีแห่งศาสตร์ว่าด้วยมนุษย์ หรือ *The order of things: an archeology of the human sciences* หนังสือเล่มนี้ศึกษาความเป็นมาของการคิดค้นวิชาที่หันมาจัดวางมนุษย์ให้เป็นวัตถุแห่งการศึกษา ซึ่งฟุโกต์เรียกว่าการสืบค้นหรือ โบราณคดี เป็นการค้นคว้าเอกสารชิ้นต่าง ๆ เพื่อค้นหาโครงสร้างทางความคิดแต่ละยุคสมัย โครงสร้างที่วันนี้เรียกว่า กรอบความรู้ หมายถึง กรอบที่กำกับเครือข่ายของความรู้ ความเชื่อ

วิธีคิด วิธีเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ ในยุคหนึ่ง ๆ กลายเป็นสิ่งที่ไหลเวียนไปมาในสังคมที่เรียกว่า วาทกรรม และเป็นแหล่งอ้างอิงของคนในยุคหนึ่ง ๆ ที่จะมอบความหมายและคุณค่าแก่สรรพสิ่ง งานชิ้นนี้ฟูโกต์พาย้อนกลับไปยังยุคฟื้นฟูศิลปวิทยาการ เพื่อให้เห็นว่ากรอบความรู้ในยุคหนึ่งเป็นเรื่องของการเล็งเห็นและความคล้อยคลึง รู้ว่าอะไรเหมือนกับอะไร แต่เมื่อเข้าสู่ศตวรรษที่ 17-18 เกิดกรอบความรู้แบบใหม่ที่เน้นเรื่องการแยกแยะเรื่องราวของสรรพสิ่ง โดยใช้การจัดประเภทของสิ่งต่าง ๆ ตามคุณสมบัติเฉพาะ ซึ่งสามารถแสดงแทนได้โดยภาษา เพราะเชื่อว่าสามารถสะท้อนทุกสิ่งทุกอย่างได้

ในพุทธศตวรรษที่ 24 สังคมตะวันตกเข้าสู่ยุคสมัยใหม่ กรอบความรู้เปลี่ยนมาให้ความสำคัญต่อสาเหตุของทุกสิ่ง ประวัติศาสตร์กลายเป็นกรอบแม่บทของความรู้ทั้งหมดที่ใช้อธิบายเกี่ยวกับสาเหตุ และมโนทัศน์เกี่ยวกับมนุษย์ มนุษย์กลายเป็นวัตถุแห่งการศึกษา ในฐานะปัจจัยที่ทำให้เกิดทรัพย์สินสังคม ภาษา และเป็นที่มาของศาสตร์ว่าด้วยมนุษย์ (มนุษยศาสตร์) มนุษย์อยู่ในฐานะทั้งอัตบุคคลผู้ถูกระทำและวัตถุที่ถูกกระทำ ในบทสรุปของหนังสือ ฟูโกต์ เน้นย้ำว่ามนุษย์อย่างที่เราเข้าใจกันในปัจจุบันเป็นสิ่งที่ถูกประดิษฐ์สร้างขึ้นได้ไม่นาน และอาจจะพังทลายลงในไม่ช้าเมื่อกรอบความรู้แบบสมัยใหม่ปิดตัวลง

มิเชล ฟูโกต์ ได้ขยายแนวคิดเรื่องความรู้และวาทกรรมอย่างละเอียดในหนังสือที่ชื่อ โบราณคดีแห่งความรู้ หรือ The archeology of knowledge ใน พ.ศ. 2512 โดยมองว่ากรอบความรู้ในประเด็นใดประเด็นหนึ่งในยุคหนึ่ง เป็นกรอบที่ครอบงำทางความคิดของผู้คนในยุคหนึ่ง ๆ ไปได้ โดยมีหน้าที่กำกับว่าสิ่งใดบ้างที่พูดออกมาได้และเป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับในสังคม บางครั้งข้อความที่กลุ่มคนต่าง ๆ ผิดขึ้นมาอาจจะมีความขัดแย้งกันและงานชิ้นนี้ได้ให้ความสำคัญกับสิ่งที่เรียกว่า “ถ้อยแถลง” (Statement) ซึ่งเป็นพื้นฐานของวาทกรรม เป็นตัวกำหนดให้อะไรมีความหมาย กฎเกณฑ์เหล่านี้คือพื้นฐานจากการพูด และความหมายของถ้อยแถลงยังขึ้นอยู่กับความหมายของถ้อยแถลงที่มีอยู่ก่อนหน้านี้อยู่แล้วที่อยู่ในปัจจุบัน และความหมายของถ้อยแถลงที่จะเกิดขึ้นในอนาคตด้วย ฟูโกต์ มองว่าถ้อยแถลงนั้นขึ้นอยู่เงื่อนไขทางประวัติศาสตร์และภาคปฏิบัติการของวาทกรรมที่ผลิตความหมายและความจริง (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร, 2554, หน้า 82-83) และเมื่อวิเคราะห์ในแง่ของวาทกรรมจะพบว่าอ้างอิงอยู่บนฐานความรู้ ในยุคหนึ่ง ๆ วาทกรรมในประเด็นต่าง ๆ มีจุดกำเนิดจากกลุ่มคนที่สังคมนั้น ๆ เชื่อว่าสามารถเข้าถึงสัจธรรม มีผลทำให้คำพูดของคนกลุ่มนั้น ๆ มีความน่าเชื่อถือ ในสังคมก่อนสมัยใหม่ ในยุคกลางของยุโรปกลุ่มนักบวชหรือเจ้าศักดินาเป็นกลุ่มที่คำพูดมีความน่าเชื่อถือในสังคม แต่ในสังคมสมัยใหม่ตั้งแต่ศตวรรษที่ 18 เป็นต้นมา อำนาจทางคำพูดหรือความน่าเชื่อถือเป็นของกลุ่มผู้ที่ศึกษาในเรื่องราว

นั้น ๆ จนเกิดความเชื่อวชาญ อันได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิ จากจุดนี้วาทกรรมจะเผยแพร่ออกไป และถูก
 ผนวดยด้วยอำนาจประเภทต่าง ๆ รวมทั้งผู้คนจำนวนมากมาย กลายเป็นวัตถุนิรนาม
 (Objet anonyme) ที่ใช้เป็นแหล่งอ้างอิงสาธารณะ เป็นกรอบความคิดทางสังคมและศีลธรรม
 ในสังคมยุคนั้น ๆ ฟุโกต์วิจารณ์มโนทัศน์เรื่องสังคมอย่างรุนแรง โดยเน้นย้ำให้คิดว่าสังคมแต่ละ
 สมัยล้วนสร้างชุดความรู้ขึ้นมา และนำมาใช้เป็นสังคมในสังคมนั้น ๆ สังคมอันเป็นสากลนั้น
 ไม่มี จากเมืองแคลร์มงต์-แฟร์ร็องด์ ฟุโกต์ได้ย้ายไปสอนที่มหาวิทยาลัยในประเทศนอร์เวย์ แล้ว
 จึงกลับมาสอนที่มหาวิทยาลัยเวียงแซ็งส์ ที่กรุงปารีส โดยสอนวิชาปรัชญา ต่อมาใน พ.ศ. 2513
 เขาได้รับเลือกดำรงตำแหน่งศาสตราจารย์ประจำวิทยาลัยแห่งฝรั่งเศส (Collège de France) โดยสอน
 วิชาที่เขาได้คิดค้นขึ้นมาด้วยตนเอง คือ ประวัติศาสตร์ระบบความคิด

หนังสือเรื่อง คุกและลงโทษกำเนิดของคุกหรือ Discipline and punish: the birth of the
 prison ปี พ.ศ. 2518 มิเชล ฟุโกต์ได้อธิบายโดยเชื่อมโยงกับการขุดค้นวาทกรรมเข้ากับ
 การวิเคราะห์ปฏิบัติการทางสังคมในพื้นที่ต่าง ๆ เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้และอำนาจ
 เขาเสนอมุมมองเกี่ยวกับอำนาจผ่านกระบวนการสร้างบรรทัดฐาน ระเบียบวินัยคือสิ่งสำคัญ
 ที่ควบคุมคนให้อยู่ในระดับเดียวกัน เข้าไปในระดับรายละเอียดของชีวิตประจำวันจนถึงเข้าไป
 ในปฏิบัติการทางร่างกายของมนุษย์ ระเบียบวินัยที่รัฐจะควบคุมผู้คนให้เป็นทรัพยากรประเภท
 ที่รัฐต้องเข้ามาควบคุมเพื่อใช้ประโยชน์ ในหนังสือได้ศึกษากระบวนการนี้ การยกเลิกการทรมาน
 มาสู่การกักขังเพื่อแก้ไขฟื้นฟูซึ่งเริ่มขึ้นในปลายศตวรรษที่ 18 เป็นการเข้าไปควบคุมพฤติกรรม
 ร่างกายของนักโทษเพื่อปลูกฝังบรรทัดฐานทางสังคมในแบบของการคัดค้าน ฟุโกต์พูดถึง
 สถาปัตยกรรมในเรือนจำที่เรียกว่า Panopticon หรือสรรพทัศน์ ซึ่งเป็นหอสูงที่อยู่ตรงกลางสำหรับ
 ให้ผู้คุมเฝ้าดูชีวิตของนักโทษในห้องขังที่อยู่ล้อมรอบหอ นั้น โดยชี้ว่าเป็นตัวอย่างของกลไกอำนาจ
 สมัยใหม่ที่ควบคุมมนุษย์ในทุกด้านของชีวิต และในปีต่อมา พ.ศ. 2519 หนังสือเรื่อง ประวัติศาสตร์
 แห่งเพศวิถี เล่ม 1 เจตจำนงของความรู้ The History of Sexuality, Vol.1, An Introduction ฟุโกต์
 ชี้ให้เห็นว่า สังคมตะวันตกในยุคศตวรรษที่ 19 ได้กระตุ้นให้เกิดวาทกรรมเกี่ยวกับเรื่องเพศมากมาย
 หลายด้านทั้งทางด้านการแพทย์ จิตวิทยา จริยศาสตร์ ประชากรศาสตร์ วิชาด้านการศึกษา รวมทั้ง
 ความคิดของสถาบันทางสังคมต่าง ๆ ที่เข้าถึงความคิดเรื่องเพศ โดยที่เมื่อก่อนในสังคมก่อนยุค
 สมัยใหม่มีแค่สถาบันทางศาสนาที่เข้าถึงเรื่องนี้ได้เพียงอย่างเดียว (การสารภาพบาป) ฟุโกต์มองว่า
 สังคมในศตวรรษที่ 19 มีพลังเข้าไปควบคุมผู้คนมากมายจนถึงเรื่องส่วนตัว ฟุโกต์มองว่า
 กระบวนการปลดปล่อยทางเพศในโลกตะวันตกนับตั้งแต่หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ซึ่งอ้าง
 ความชอบธรรมจากบรรดาทฤษฎีทางวิชาการเกี่ยวกับเรื่องเพศ (อันมีจุดกำเนิดมาจากเจตจำนง

ที่จะเข้าถึงความจริงเรื่องเพศวิถี) เป็นเพียงมายาของเสรีภาพ การปลดปล่อยทางเพศเป็นการทำให้ผู้คนตกอยู่ในอำนาจที่แสวงหาวิธีสอดส่องพฤติกรรมผู้คน โดยทำให้คิดว่าเขาเป็นอิสระ สำหรับประวัติศาสตร์แห่งเพศวิถีเล่มต่อ ๆ มา พูโกต์หันมาให้ความสนใจในเรื่องที่ปัจเจกบุคคลพยายามสร้างตัวตนด้วยตนเอง โดยที่เขาพยายามศึกษาเรื่องนี้ในยุคกรีกและโรมันโบราณ พูโกต์เสียชีวิตในวันที่ 25 มิถุนายน พ.ศ. 2527 (นพพร ประชากุล, 2554, หน้า 5-18)

สรุปความหมายของวาทกรรมของมิเชล พูโกต์ ได้ว่า หมายถึงถ้อยคำหรือความหมายทางสังคมที่ถูกสร้างขึ้น โดยองค์กรต่าง ๆ ของสังคม เพื่อผลิตความหมายหรือค่านิยมเพื่อให้นักในสังคมยึดมั่นและปฏิบัติตามกลายเป็นค่านิยมทางสังคมและเป็นคุณลักษณะทางวัฒนธรรมสังคมสร้างเราให้เป็นอัตตบุคคลที่เป็นผู้ที่ต้องสร้างความหมายและผลิตซ้ำความหมายในสังคม และวัฒนธรรมให้คนอยู่ได้ค่านิยมของวาทกรรม ทำให้คนกลายเป็นพลเมืองดี (เบลซีย์, 2549, หน้า 83-87) มิเชล พูโกต์ ศึกษาเรื่องความวิกลจริต การแพทย์ การลงโทษ และเพศวิถี โดยที่ทั้งหมดมีจุดมุ่งหมายอยู่ที่ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ซึ่งสัมพันธ์กับการควบคุมความรู้ เหตุผล ความจริงการพูด การสั่งสอน คือ การแสดงอำนาจเหนือคนอื่นเพื่อนำมาสู่การสยบยอม กระบวนการทางวัฒนธรรมผลิตสร้างบรรทัดฐานต่าง ๆ ของสังคม เพราะวาทกรรมเรียกร้องระเบียบวินัยหรือการจัดระเบียบซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของการครอบงำด้วย ในทัศนะของมิเชล พูโกต์ อำนาจมีพลังสร้างสรรค์ เพราะสร้างวิถีการใช้ชีวิตและการสร้างอุดมคติ ในทุกระบบศีลธรรม ไม่ว่าจะมีความหมายอย่างไรก็ตาม จะมีองค์ประกอบ 2 อย่าง คือ ข้อกำหนดต่าง ๆ เกี่ยวกับความประพฤติ และรูปแบบต่าง ๆ ของกลายเป็นอัตตบุคคล (เบลซีย์, 2549, หน้า 84-87) ซึ่งทั้งหมดถือว่าเป็นวาทกรรมชนิดหนึ่ง เพราะเป็นสิ่งที่สร้างขึ้นเพื่อทำให้คนในสังคมเกิดความเชื่อไปในทางเดียวกัน และเกิดความหมายในสังคมแบบเดียวกัน พูโกต์ มองว่าความสัมพันธ์ทุกประเภทในสังคมล้วนเป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ใครที่บอกหรือให้คนอื่นทำอะไร คือการแสดงกำลังอำนาจเหนือคนอื่นเหล่านั้น เพื่อให้คนยอมรับในอำนาจ

ในความคิดของ พูโกต์ โรงเรียนหรือสถานศึกษาที่รัฐจัดตั้งขึ้น เพื่อจัดระเบียบวินัยของคนในรัฐ เพื่อเป็นการสร้างมาตรฐานที่ว่าด้วยรูปแบบที่เป็นปกติ (ศิโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 169) และนอกจากนี้ พูโกต์ มองว่าความเป็นสมัยใหม่ที่เกิดขึ้นในรัฐเป็นการบังคับ เพราะมนุษย์ได้สถาปนาความรุนแรงในระบบการปกครอง เช่น กฎหมาย บทลงโทษ หรือการบอกว่าทำอะไรที่แตกต่างจากความต้องการของรัฐนั้นผิดกฎหมาย ทำให้เกิดความครอบงำที่ต่อเนื่องกันไปเรื่อย ๆ (ศิโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 170)

การศึกษาวาทกรรมผ่านการวิเคราะห์เรื่องอำนาจ ทำให้เห็นว่าอำนาจนั้นกระจายอยู่ในทุกหนแห่ง และมนุษย์ในภาวะสมัยใหม่เป็นสิ่งที่โดนควบคุมด้วยอำนาจ มนุษย์ถูกบังคับด้วยสังคมและถูกควบคุมด้วยระเบียบวินัย เช่น กฎหมาย นโยบายต่าง ๆ หรือความรู้แบบวิทยาศาสตร์

(ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 175) แต่ฟูโกต์มองว่า ความเป็นไปได้ที่คนในสังคมจะมีการต่อต้านอำนาจ หรือ เป็นยุทธศาสตร์ของความไร้ระเบียบวินัย เพื่อต่อต้านกลไกของระเบียบวินัย (ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 176) เกิดเป็นวาทกรรมคู่ตรงข้ามหรือวาทกรรมต่อต้าน และอำนาจกับการต่อต้านเป็นสิ่งที่อยู่ควบคู่อยู่เสมอ การต่อต้าน คือ การที่อีกกลุ่มหนึ่งในสังคมที่ไม่เห็นด้วยกับชุดคำสั่ง กฎต่าง ๆ ที่รัฐสร้างขึ้น และได้สร้างชุดคำสั่งหรือกฎเกณฑ์อีกชุดหนึ่งซึ่งเป็นอำนาจแบบใหม่เพื่อใช้ในการปะทะกับอำนาจของรัฐ การที่คนจะก่ออาชญากรรม ในความคิดของฟูโกต์ คือ การปฏิเสธกฎหมาย ความวิตถาร คือ การปฏิเสธบรรทัดฐานของศีลธรรมตามประเพณีอำนาจไม่ใช่ สิ่งของ หรือคุณสมบัติเชิงปริมาณที่เรามีหรือสูญเสียไป แต่เป็นความสัมพันธ์แห่งการต่อสู้ทุกคนสามารถนิยามตัวเองและสามารถปกป้องอัตลักษณ์นั้น ทุกคนสามารถเรียกร้องสิทธิของคุณได้ โดยรวมกับคนอื่น ๆ ที่ถูกค่านิยมหลักบีบคั้น ทำให้เกิดสิ่งที่เรียกว่า วาทกรรมด้านตรงข้าม หรือ ต่อต้าน ซึ่งเป็นการต่อต้านค่านิยมหลักในสังคม (เบลซีย์, 2549, หน้า 84-87) รัฐสามารถถูกต่อต้านได้ เพราะสิ่งที่ซ่อนอยู่ในความสัมพันธ์เชิงอำนาจ คือ การคือร้อน การตอบโต้อย่างเสรี ความสัมพันธ์เชิงอำนาจจะมีข้อจำกัดอยู่ที่ความสัมพันธ์ในลักษณะเผชิญหน้า ทำให้อำนาจถูกต่อต้านได้ อาจมีการสถาปนาความสัมพันธ์เชิงอำนาจอันใหม่ขึ้นมาหรือเทียบเท่าอำนาจรัฐ และมีลักษณะข้ามพื้นที่ ไม่จำกัดที่ในชาติใด ชาติหนึ่ง หรือผู้คนจะต่อต้านการใช้อำนาจเฉพาะพื้นที่ (Local) นั้น ๆ โดยตรง ต่อต้านการควบคุมของปัจเจก และท้าทายอาณาจักรแห่งความรู้ อันเกิดจากอำนาจเชื่อมโยงกับความรู้ กลายเป็นวาทกรรมการต่อต้าน การต่อต้านจะตั้งคำถามว่า เราคือใคร (สมาร์ท, 2555, หน้า 245-248)

นอกจากนี้อำนาจยังมีลักษณะกระจายกระจาย ฟูโกต์มีความเห็นว่าการปฏิบัติการต่อต้านอำนาจต้องมีลักษณะกระจายและปราศจากศูนย์กลางหรืออำนาจต้องมีลักษณะที่เป็นพหุลักษณะหรือเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละพื้นที่ หรือแต่ละประเด็นเท่านั้น (ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 177) จากความคิดเรื่องวาทกรรมคู่ตรงข้าม สามารถนำมาวิเคราะห์ นโยบายของรัฐไทยที่มีผลต่อชาวมุสลิมในมณฑลปัตตานีที่ทำให้เกิดการสร้างนโยบายเพื่อต้องการที่จะรักษาอัตลักษณ์ของตนเอง วาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ ทำให้เห็น ถึงลักษณะของ อำนาจ ความรู้ ความเชื่อ ความจริง ที่ดำรงและเป็นที่ยอมรับในสังคม และทำให้เห็นว่าวาทกรรมทางสังคม ก็อาจมีการท้าทายและต่อต้าน จากการเกิดขึ้นของวาทกรรมอีกชนิดหนึ่ง ที่เกิดขึ้นในสังคมเดียวกันหรือเป็นสิ่งที่ฟูโกต์เรียกว่า วาทกรรมด้านตรงข้าม อันเป็นฐานของการต่อต้านค่านิยมหลัก

มิเชล ฟูโกต์เคยสอนวิชาการบอกความจริง (The practice of parrhesia) ที่วิทยาลัยแห่งชาติฝรั่งเศสและวิชา “วาทกรรมและสัจจะการทำให้ความจริงเป็นปัญหาที่ยังไม่ลงตัว” (Discourse and truth: the problematization of parrhesia) ที่มหาวิทยาลัยแห่งแคลิฟอร์เนีย เบิร์กลีย์

ประเทศสหรัฐอเมริกาโดยฟูโกต์แบ่งวิธีการบอกความจริง ออกเป็น 4 ทาง คือวิธีแห่งศาสดา (Prophet) คือ ผู้ที่ไม่ได้เสนอความจริงในนามของตนเอง แต่ในฐานะตัวกลางของพระเจ้าผู้เป็นผู้พูดที่แท้จริงกับมนุษย์ วิธีแห่งปราชญ์ (Sage) เป็นการนำเสนอความจริงเกี่ยวกับชีวิตตัวตนในโลกนี้ ในนามของผู้มีปัญญา วิธีแห่งครูหรือนักเทคนิค (Teacher-technician) ในฐานะผู้ครอบครองทักษะบางอย่างที่สามารถถ่ายทอดแก่นักเรียนได้ และวิธีแห่งผู้บอกความจริง (Parrhesiast) เมื่อผู้ที่ยกความจริงเป็นตัวกลางระหว่างความจริงที่ค้นพบและผู้รับฟังความจริง การบอกความจริงในวิธีนี้ไม่ใช่การเลือกได้แบบในวิธีแบบปราชญ์ แต่เป็นหน้าที่ที่ต้องทำให้ความจริงปรากฏ ในเรื่องที่ยกออกไปความจริงอาจทำให้สังคมแตกแยกหรือทำให้สังคมสงบสุขได้ ความจริงถือว่าเป็นปัญหาในความคิดของฟูโกต์ ฟูโกต์เคยกล่าวว่า “เรื่องปัญหาทางเมือง เรื่องเกี่ยวกับอุดมการณ์หรือจิตสำนึกไม่ใช่ความผิดพลาดที่สำคัญของสังคม แต่เป็นเรื่องของความจริง การบอกความจริง” ในที่นี้ มิเชล ฟูโกต์คิดว่ากระบวนการการบอกความจริงในสังคมเป็นอย่างไร เพราะเมื่อความจริงก็เป็นสิ่งที่ถูกผลิตสร้างในสังคมนั้น ๆ แปลว่าความจริงไม่ได้อยู่นอกเหนือหรือไร้อำนาจ ความจริงถูกประดิษฐ์สร้างด้วยข้อกำหนดหลากหลายรูปแบบในโลกนี้ เพราะโลกนี้แปรเปลี่ยนไปตามเงื่อนไขเฉพาะหลายอย่าง ความจริงเป็นสิ่งที่ดำรงอยู่ในสังคม ขึ้นต่อสภาพเฉพาะในแต่ละสังคม ฟูโกต์คิดว่าทุก ๆ สังคมมีสิ่งที่เรียกว่า ระบบแห่งความจริง ซึ่งมีขั้นตอนอยู่ 2 ขั้นตอน

ขั้นตอนที่ 1 คือ การเมืองทั่วไปของความจริง ที่ประกอบด้วย วาทกรรมชนิดต่าง ๆ ที่ถูกให้การยอมรับ และมีกลไกต่าง ๆ ในสังคมที่ช่วยให้ผู้คนแยกข้อความจริงออกจากข้อความเท็จ นอกจากนี้การเมืองของความจริงมีวิธีการที่ความจริงและความเท็จ เหล่านั้นจะถูกควบคุมจัดการ และการเมืองของความจริงจะมีเทคนิคในการสร้างคุณค่าที่ให้ได้มาซึ่งความจริง และสถานภาพของบุคคลที่ถือกันว่าเป็นผู้พูดความจริง

ขั้นตอนที่ 2 คือ เศรษฐศาสตร์การเมืองแห่งความจริง ประกอบด้วยสถาบันที่ผลิตความจริง ผลิตและส่งผ่านกลไกทางการเมืองและเศรษฐกิจ เช่น โรงเรียน มหาวิทยาลัย กองทัพ สื่อมวลชน สิ่งที่ผลิต หรือความจริงที่ผลิต จะถูกกำหนดโดยความต้องการทางเศรษฐกิจและอำนาจทางการเมือง เมื่อถูกผลิตออกมาแล้วก็จะกลายเป็นวัตถุที่ถูกบริโภคร่วมด้วยวิธีการหลากหลายผ่านกลไกทางการศึกษาและข้อมูล และจะกลายเป็นประเด็นที่ถกเถียงกันทางการเมืองและสังคม ความจริงถูกผลิตขึ้นในสังคมมนุษย์ผ่านสถาบันต่าง ๆ ความจริงจึงโยงอยู่กับอำนาจ วิธีการที่ความจริงถูกจัดการอย่างเป็นระบบ คือการนำไปใช้ในสาขาวิชาต่าง ๆ และในสังคม ๆ หนึ่ง ความจริงอาจมีหลายรูปแบบ ความจริงรูปแบบหนึ่งอาจจริงกว่าความจริงรูปแบบหนึ่งก็ได้ เพราะอาจขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพในการผลิตความจริง ๆ นั้น และสถาบันต่าง ๆ ในสังคม จะส่งผ่านความจริงนั้นตลอดไป และบางสถาบันทางสังคมได้สิทธิอำนาจมาจากความสามารถในการที่จะพูดความจริง

ได้ เช่น สถาบันศาล คำฟ้องของโจทก์คำแก้ต่างของจำเลย และเมื่อคำตัดสินที่ถูกตัดสินนั้นถึงที่สุดแล้ว คำตัดสินนี้ จะกลายเป็นความจริงที่ดีที่สุดที่จะถูกรับรู้ในสังคม ยิ่งเมื่อได้แสดงหลักฐานต่อสื่อมวลชนแล้ว ความจริงนั้นก็มีความน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น หรือข่าวในหนังสือพิมพ์ก็มีสถานะเป็นความจริงที่น่าเชื่อถือในกลุ่มผู้คน (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2551, หน้า 34-37)

แนวคิดเรื่องวาทกรรมผสมผสานที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ในการวิจัย

ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจในการใช้ความคิดเรื่องวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ ทั้งทางด้านการใช้อำนาจและนโยบาย อำนาจในทัศนะของ มิเชล ฟูโกต์ เป็นอำนาจที่ไม่เป็นอภิสิทธิ์ ของชนชั้นใด หรือ รัฐ แต่มองอำนาจเป็นการสร้างยุทธศาสตร์ เป็นกลอุบายของการวางแผน กลยุทธ์ เทคนิค การปฏิบัติงาน อำนาจไม่ใช่เรื่องของสถาบันหรือโครงสร้าง แต่อยู่ในรูปแบบสถานการณ์ทางยุทธศาสตร์ มีลักษณะของการครอบงำ มีความหลากหลายและสัมพันธ์กันของสิ่งต่าง ๆ คนมีหน้าที่กระจายอำนาจออกไป เพราะว่าคนยอมอยู่ใต้อำนาจที่ครอบงำเขาเอง การดำรงอยู่ของอำนาจในความคิดของมิเชล ฟูโกต์ขึ้นอยู่กับความหลากหลายของสังคม และอำนาจมีการต่อต้านได้เสมอ อำนาจไม่ได้มีลักษณะจากศูนย์กลาง หรือเป็นอำนาจที่ชอบธรรม แต่เป็นอำนาจในเชิงของเทคนิค ซึ่งดำรงอยู่ในสถาบันท้องถิ่น อำนาจเป็นไปในทางกลไก เทคนิค และกระบวนการการตกแต่งอำนาจ เพื่อที่ว่าอำนาจนั้นทำงานอย่างไร โดยอาจสังเกตได้จากการสังเกตการณ์ของเจ้าหน้าที่ การจดบันทึก การสำรวจ การลงโทษ การควบคุม ระเบียบวินัย ซึ่งเป็นเครื่องมือของอำนาจ (สมาร์ท, 2555, หน้า 142-147) ระบบการลงโทษ ของฟูโกต์ จะวางอยู่บนพื้นฐานต่อสังคม เพื่อเป็นการชดใช้ความผิดต่อสังคม และเพื่อฟื้นฟูผู้กระทำความผิดให้สามารถกลับเข้าสู่สังคมได้อีกครั้ง เพื่อเป็นการละเว้นจากความชั่วต่าง ๆ ตามระบบความคิดของศีลธรรม การใช้กฎหมาย การจับกุม การลงโทษ ต้องเป็นระเบียบแบบเดียวกัน ร่างกายของคนในสังคมนั้น ถูกทำให้เป็นเครื่องมือของอำนาจ (สมาร์ท, 2555, หน้า 153-154) โดยจะใช้ทั้งการควบคุมความประพฤติให้เรียบร้อยและรวมถึงการใช้กฎหมายควบคุม กักขัง หรือมีการใช้การลงโทษทุบตีร่างกาย เช่น การลงโทษในโรงเรียน หรือคุก เป็นต้น สาเหตุของการลงโทษจะมาจากอาการไม่ยอมเชื่อฟังหรือปฏิบัติตาม การทำงานของอำนาจไม่ได้ทำแค่การลงโทษเท่านั้น แต่มีการใช้ในรูปแบบที่อ่อนโยน เช่น การมอบรางวัล และการให้สิทธิพิเศษกับผู้ที่มีพฤติกรรมดีหรือปฏิบัติตัวดี และต่อมา คือ การตรวจสอบโดยใช้ในสถาบันต่าง ๆ เช่น โรงพยาบาล โรงเรียน เรือนจำ เป็นต้น และตรวจสอบเพื่อทำการจดบันทึกเป็นลายลักษณ์อักษร และถูกจัดเก็บเป็นระบบ ทำให้แยกแยะจัดหมวดหมู่ บุคคลต่าง ๆ จนกลายเป็น ทัศนศึกษา (สมาร์ท, 2549, หน้า 158-161)

โดยการปกครองควบคุมโดยรัฐ จะมีการสำรวจตรวจตรา และการควบคุมดูแลด้วยการเฝ้ามองอย่างใกล้ชิด (เน้นการจดบันทึก จดข้อมูล เป็นต้น) ให้ความสนใจกับสวัสดิการของประชาชน มีการแนะนำ และการบริหารจัดการมาตรการต่าง ๆ เพื่อยกระดับชีวิต ความเป็นอยู่ ทั้งหมดนี้คือเป้าหมายแห่งการใช้อำนาจปกครอง (สมาร์ท, 2555, หน้า 237-238)

ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ได้เข้ามาอยู่ภายใต้การควบคุมของรัฐมากขึ้นเรื่อย ๆ แม้ว่าจะอยู่ในรูปแบบแตกต่างกันไปเมื่ออยู่ภายในระบบ การศึกษา เศรษฐกิจ และครอบครัวก็ตาม กล่าวคือ ได้ถูกขยายความ ให้เหตุผลและรวมศูนย์ในฐานะที่เป็นรูปแบบสถาบันแห่งรัฐหรือการให้การปกครองโดยสถาบัน ๆ แห่งรัฐนั่นเอง (สมาร์ท, 2555, หน้า 242)

ในงานวิจัยของผู้วิจัยครั้งนี้จะศึกษาเพื่อหาแนวทางการใช้อำนาจผ่านแนวคิดวาทกรรมผ่านชุดคำสั่ง คำพูด เพื่อสืบหาระบบความคิดของรัฐไทยผ่านนโยบายจากระบบการศึกษาของรัฐไทยที่มีต่อชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานี โดยวิเคราะห์ชุดคำสั่งจากกฎหมาย นโยบายที่รัฐไทยส่งไปในพื้นที่ การปฏิบัติงานของเจ้าหน้าที่รัฐไทยที่ลงไปปฏิบัติงานในพื้นที่ ศึกษาโดยผ่านคำสั่ง คำพูด ในหลักฐานเอกสารด้านการปกครองหรือด้านการศึกษาของรัฐไทยเอกสารทั้ง 7 ชิ้นที่เป็นชุดคำสั่ง คำพูดที่กลายเป็นระบบความคิด ที่เป็นระบบการใช้อำนาจทั้งแบบอ่อน และแบบแข็ง ที่ใช้ทั้งการพูดคุย ประนีประนอม และใช้ความรุนแรงทางการกฏข้อบังคับในการจัดการ

เอกสารที่ใช้ศึกษาทั้ง 7 ฉบับ เป็นชุดคำสั่งหรือ วาทกรรม ที่ชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีต้องรับและปฏิบัติตาม แต่วาทกรรมด้านการศึกษาของรัฐไทยที่กลายเป็นวาทกรรมหลักตามแนวคิดของ มิเชล ฟูโกต์ ก็สามารถถูกต่อต้านและท้าทายจากวาทกรรมต่อต้านที่ชาวมุสลิมในมณฑลปัตตานีสืบสร้างขึ้นมาเพื่อเรียกร้องและต่อสู้กับวาทกรรมหลักจากนโยบายทางการศึกษาของรัฐไทย หรือที่ถูกเรียกว่า วาทกรรมการต่อต้าน ตามความคิดของมิเชล ฟูโกต์ ที่มองว่าอำนาจเป็นระบบที่กระจายตัวไม่มีที่สิ้นสุดและสามารถปะทะกันได้เสมอ อำนาจ วาทกรรมเกิดขึ้นได้ในทุกท้องที่ และสามารถเกิดขึ้นได้หลายวาทกรรมในเวลาเดียวกัน

บทที่ 3

พัฒนาการจัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานีตั้งแต่สมัย

พ.ศ. 2435-พ.ศ. 2510

พัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของเมืองปัตตานี

ปัตตานีในสมัยโบราณ

ประวัติศาสตร์ของเมืองปัตตานีเป็นเรื่องที่ยังหาข้อสรุปไม่ได้ บริเวณที่ตั้งของเมืองปัตตานีและบริเวณใกล้เคียง เคยเป็นที่ตั้งของอาณาจักรลังกาสุกะซึ่งสันนิษฐานว่าน่าจะตั้งขึ้นราวพุทธศตวรรษที่ 7 อาณาจักรลังกาสุกะไม่ได้เป็นอาณาจักรที่มีอำนาจสูงสุดในบริเวณนั้น เพราะมีศูนย์กลางทางอำนาจที่ยิ่งใหญ่อย่างอาณาจักรศรีวิชัยในเกาะสุมาตรา (ส่วนหนึ่งอินโดนีเซียในปัจจุบัน) ที่ขยายอิทธิพลมายังคาบสมุทรมลายูในพุทธศตวรรษที่ 13 ส่วนในตอนกลางของคาบสมุทรมลายูมีอาณาจักรตามพรลิงค์ (นครศรีธรรมราช) ซึ่งเกิดขึ้นตั้งแต่พุทธศตวรรษที่ 15 และมีอำนาจมากในช่วงพุทธศตวรรษที่ 18 ในสมัยอาณาจักรสุโขทัยถึงยุคอยุธยาตอนต้น อาณาจักรอยุธยาอยุธยาหรือสยามได้ขยายอำนาจลงมาทางตอนใต้ ทำให้อาณาจักรลังกาสุกะค่อย ๆ หดอำนาจลงไปในด้านพุทธศตวรรษที่ 20 (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 23-24) โดยอาณาจักรปัตตานีก่อตั้งขึ้นเป็นรัฐในช่วงเวลาที่อาณาจักรลังกาสุกะล่มสลายลง และทั้งสองรัฐก็ไม่ได้มีความสัมพันธ์กัน

ปัตตานีเป็นพื้นที่ที่มีทำเลดี อยู่ติดกับทะเลมีอ่าวให้เรือมาพักเทียบท่า มีแม่น้ำเชื่อมทะเลกับดินแดนตอนในและสามารถปลูกข้าวได้ผลผลิตดี โดยชื่อของปัตตานีมาจากผู้นำหมู่บ้านที่มีคนนับถือเป็นอย่างมากชื่อ “ปัก ตานี” โดยแต่เดิมปัตตานีเป็นเพียงหมู่บ้านชาวประมงเล็ก ๆ ซึ่งมีชาวมลายูอาศัยอยู่จำนวนไม่มาก โดยในตำนานปัตตานี หรือ “สีกายัด ปัตตานี” ผู้ที่ก่อตั้งปัตตานีเป็นกษัตริย์ที่มาจากดินแดนตอนในชื่อ “โกตา มალიชัย” โดยสันนิษฐานว่าน่าจะอยู่ในช่วงกลางพุทธศตวรรษที่ 19 ถึงกลางพุทธศตวรรษที่ 20 ด้วยความที่ปัตตานีมีพื้นที่ทำเลที่ดี ทำให้กษัตริย์โกตา มალიชัย ย้ายเมืองมาสร้างใกล้ ๆ กับหมู่บ้านของปัก ตานี หลังจากนั้นเมืองก็ขยายตัวขึ้นมีพ่อค้าจากหลายพื้นที่เข้ามาทำการค้า กษัตริย์ของโกตา มალიชัย ชื่อ ราชาศรีวังสา ได้ทรงสร้างพระราชวังขึ้นที่นั่น ทำให้คนเรียกชื่อเมืองนี้ตามชื่อเดิมว่าปักตานี เป็นที่มาของชื่อ “ปัตตานี (ปัตตานี)” ที่เป็นที่ยึดของพ่อค้าและนักเดินทางชาวต่างชาติ (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 24-25) ปัตตานีในยุคเริ่มแรกมีการนับถือศาสนาพุทธและศาสนาพราหมณ์ฮินดู ต่อมา มีชาวมุสลิมจากปาไซ (เมืองในเกาะสุมาตรา) ได้เข้ามาเผยแผ่ศาสนาอิสลามในปัตตานี ทำให้พญาตุนักปา หรือราชานินทรา กษัตริย์องค์ที่สองหันมานับถือศาสนาอิสลาม และเปลี่ยนชื่อเป็นสุลต่านอิสมาอิล ซาห์ ปัตตานีรับศาสนา

อิสลามตั้งแต่เมื่อไหร่ในตำนานไม่ได้ระบุไว้ แต่น่าจะเป็นช่วงเวลาที่เกี่ยวข้องกับรัฐในแถบคาบสมุทรมาลายูคือช่วงปลายพุทธศตวรรษที่ 19 เป็นจุดเริ่มต้นของปัตตานีในฐานะ “รัฐมลายู-มุสลิม” มีระบบกษัตริย์และการปกครองแบบรัฐมลายูมีกษัตริย์เป็นสุลต่าน และขุนนางคือ ออรั้งคา (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 25)

ปัตตานีในสมัย ค.ศ.16-17 (ยุคการค้า)

ยุคทองของอาณาจักรปัตตานีคือรัชสมัยของรายาฮีเจจนถึงรายาอุงกูคือตั้งแต่ปลายพุทธศตวรรษที่ 21 ถึงกลางพุทธศตวรรษที่ 22 ในช่วงเวลาดังกล่าวเป็นที่รู้จักของพ่อค้าและนักเดินเรือชาวต่างชาติในฐานะเมืองท่าที่สำคัญแห่งหนึ่งในคาบสมุทรมาลายู มีการค้าขายสินค้าที่สำคัญ เช่น พริกไทย การบูร ดีบุก และหนังสัตว์ โดยเฉพาะในสมัยรายาฮีเจถือว่าเป็นยุคทองทางการค้า แต่ในช่วงเวลาดังกล่าวปัตตานีตกเป็นเมืองขึ้นของสยาม โดยมีการส่งต้นไม้เงิน ต้นไม้ทอง เป็นเครื่องบรรณาการ แต่ปัตตานีก็มีความพยายามที่จะต่อต้านอำนาจของสยาม โดยทำการกบฏหลายต่อหลายครั้ง เมื่อสยามอ่อนแอหรือมีความวุ่นวายภายในทางการปกครอง และปัตตานียังมีความพยายามขยายอิทธิพลอำนาจไปยังรัฐใกล้เคียงที่อยู่ในอำนาจของสยาม เช่น นครศรีธรรมราช พัทลุง และสงขลา และยังมีการสร้างพันธมิตรร่วมกับรัฐมลายูใกล้เคียงอย่างปาหังและยะโฮร์ โดยสำหรับสยามนั้น ปัตตานีเป็นหัวเมืองที่อยู่ทางตอนใต้ก็จริง แต่เป็นพื้นที่ที่มีความสำคัญทางยุทธศาสตร์เพราะปัตตานีตั้งอยู่กลางระหว่างหัวเมืองทางใต้ของนครศรีธรรมราชกับรัฐมลายู เช่น มะละกา ยะโฮร์ และอาเจะห์ ทำให้ในสมัยอยุธยา สยามจึงรวมปัตตานีเข้าเป็นเมือง มีการส่งกองทัพเข้ามาปราบปรามทุกครั้งที่เกิดการต่อต้าน เป็นการขยายอำนาจมายังปัตตานี และเพื่อครอบครองสินค้าสำคัญของปัตตานี เช่น พริกไทย รวมถึงใช้ปัตตานีเป็นเมืองหน้าด่านป้องกันการขยายอำนาจจากรัฐทางตอนใต้จากคาบสมุทรมาลายูด้วย (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 25-27)

ปัตตานีกลายเป็นเมืองท่าที่สำคัญ เหตุผลสำคัญอยู่ที่ทำเลที่ตั้งไม่น้อย ปัตตานีเป็นเส้นทางทางการค้าที่สำคัญมาแต่โบราณ นั่นคือเป็นเส้นทางค้าขายตามชายฝั่งทะเลจีนใต้ระหว่างจีน กัมพูชา สยาม และหมู่เกาะต่าง ๆ ในอินโดนีเซีย บริเวณนี้เป็นเส้นทางเดินเรือที่สำคัญมาตั้งแต่โบราณ เวลาพ่อค้าจีนจะไปซื้อสินค้าที่เกาะสุมาตรา หรือข้ามช่องแคบมะละกาไปยังอินเดีย พ่อค้าจะแวะจอดเรือที่เมืองท่าแห่งใดแห่งหนึ่งในฝั่งตะวันออกของคาบสมุทรมาลายูเพื่อหาเสบียงในการเดินทางและรอลมมรสุมให้ผ่านไป โดยอ่าวปัตตานีเป็นแนวชายฝั่งทอดยาวเกือบยี่สิบกิโลเมตร ทำให้เป็นที่เหมาะสมที่จะหลบลมมรสุมสำหรับนักเดินเรือ ปัตตานีนอกจาก

จะเป็นจุดจอดเรือแล้ว ยังเป็นจุดแลกเปลี่ยนซื้อขายสินค้าด้วย พ่อค้าจากสยาม กัมพูชา จีน จามปา สามารถซื้อพริกไทย เครื่องเทศ ดีบุก ที่ปัตตานีโดยไม่ต้องเดินทางไปถึงเกาะชวาหรือเกาะเครื่องเทศ และพ่อค้าชาวมลายูจากเกาะสุมาตราและมะละกาก็สามารถมาซื้อ สินค้าพวกของป่าได้ที่ปัตตานี ส่วนเส้นทางตะวันตก-ตะวันออก เป็นเส้นทางลำเลียงสินค้าจากอาหรับอินเดีย เช่น ผ้าฝ้าย ผ้าพิมพ์จากฝั่งตะวันออกของอินเดียหรือโคโรมันเดล มายังปัตตานีเพื่อซื้อขายและทำการส่งออกไปขายที่อื่น เส้นทางตะวันตก-ตะวันออกนี้ชาวเรือใช้เดินเรืออ้อมช่องแคบมะละกามาแวะที่ปัตตานีแล้วต่อไปยังสยาม หรือขึ้นเหนือไปยังจีนและญี่ปุ่น แต่ด้วยปัญหาเรื่องโจรสลัดในช่องแคบมะละกาพ่อค้าจึงหันไปใช้เส้นทางทางบกโดยเข้าทางฝั่งตะวันตกของคาบสมุทรมลายู เช่น ตรัง เคนะห์ แล้วส่งสินค้าไปทางแม่น้ำออกไปยังเมืองท่าทางชายฝั่งตะวันออก เช่น นครศรีธรรมราช พัทลุง สงขลา และปัตตานี ในยุคการค้าพ่อค้าอินเดียมักนิยมใช้สามเส้นทางเพื่อข้ามแหลมมลายูแล้วออกสู่ทะเลจีนใต้ คือทางตอนเหนือจากมะริดและตะนาวศรีเข้าเพชรบุรีและอยุธยาแล้วออกไปอ่าวไทย ทางตอนใต้จากตรังเข้านครศรีธรรมราช อีกทางคือทางใต้สุดจากเคนะห์ (ไทรบุรี) เข้าปัตตานีแล้วออกไปยังทะเลจีนใต้ ปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ปัตตานีที่ทำให้ปัตตานีพัฒนาเป็นเมืองท่าหลักในแหลมมลายูได้คือ การที่มะละกาถูกโปรตุเกสยึดครองใน พ.ศ. 2054 (ค.ศ. 1511) ทำให้เมืองท่าศูนย์กลางกลางค้าย้ายมาที่ปัตตานีและเมืองท่าใกล้เคียง ช่วงที่ปัตตานีมีความเจริญทางกลางค้ามากที่สุด คือ ปลายพุทธศตวรรษที่ 21 กลางพุทธศตวรรษที่ 22 ปัตตานีถูกรู้จักในฐานะเมืองท่าโจรสลัดจากสายตาของชาวจีน โจรสลัดมีทั้งชาวจีน ญี่ปุ่น โปรตุเกส ภายหลังฮอลันดาและอังกฤษต่างเข้ามาทำการค้าในปัตตานีเพื่อซื้อสินค้าจากจีน และใช้เมืองปัตตานีเป็นฐานในการไปทำการค้าที่จีนและญี่ปุ่นต่อไป (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 30-31)

ชาวฮอลันดาเข้ามาตั้งสถานีการค้าอินเดียตะวันออกหรือบริษัท VOC ในปัตตานีเมื่อ พ.ศ. 2145 (ค.ศ. 1602) และต่อมาได้ตั้งสถานีการค้าอีกหลายที่ เช่น อยุธยา ฮิราโตะในญี่ปุ่น มาสุลิปฏันัมทางตะวันออกเฉียงเหนือของอินเดีย ปัตตาเวีย (กรุงจาการ์ตาร์ เมืองหลวงของอินโดนีเซียในปัจจุบัน) เมืองท่าทางตะวันตกของเกาะชวา และต่อมาก็ตั้งศูนย์บัญชาการใหญ่ของอินเดียตะวันออกที่ปัตตาเวียเมื่อ พ.ศ. 2162 (ค.ศ. 1619) เพื่อเริ่มยึดครองหมู่เกาะต่าง ๆ ในอินโดนีเซียและสถาปนาอาณานิคมดัตช์ อีส อินดีส เพื่อผูกขาดทางการค้าสินค้า พริกไทย เครื่องเทศต่าง ๆ และส่งออกไปยัง จีน ญี่ปุ่น และยุโรป และควบคุมเศรษฐกิจในหมู่เกาะต่าง ในอินโดนีเซียต่อมา (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 33) ปัตตานีในยุคการค้าถูกนิยามว่าเป็น “รัฐเมืองท่า” ที่เป็นทั้งศูนย์กลางการค้าและการเมืองการปกครอง เป็นเมืองหลวงของรัฐหรืออาณาจักร โดยในด้านการค้ากษัตริย์และขุนนางเป็นผู้ควบคุมดูแลการค้ากับชาวต่างชาติ รวมถึงการส่งเรือไปทำการ

ค้าขายเองด้วย และทำการส่งเสริมเมืองท่าของตนในเป็นศูนย์กลางทางการค้า (ปิยดา ชลวร, 2554, หน้า 35)

ปัตตานีสถียกรัตนโกสินทร์-พ.ศ. 2475

ปัตตานีตกอยู่ภายใต้อำนาจของสยามหลังจากปัตตานีแพ้สงครามในสมัยสุลต่านมูฮัมหมัด พ.ศ. 2329 โดยสยามให้ปัตตานีตกอยู่ในการดูแลของเจ้าเมืองนครศรีธรรมราช ต่อมา พ.ศ. 2332 เติงกูลามิเด็น ส่งสาส์นชักชวนกษัตริย์เกียงตองหรือ องเชียงสือ ของเวียตนามให้ร่วมยกกองทัพมาโจมตีสยาม แต่องเชียงสือกลับไม่เข้าร่วมและส่งข่าวให้กษัตริย์สยามทรงทราบ ทางสยามจึงส่งพระยาขลาโหมนำกองทัพมาปราบเมืองปัตตานีทันที กองทัพสยามจากกรุงเทพฯ ร่วมกับกองทัพจากเมืองนครศรีธรรมราชและเมืองสงขลาจึงล้อมและไล่ตีกองทัพจากเมืองปัตตานีจนพ่ายแพ้ แต่สงครามยืดเยื้อมาเป็นเวลา 3 ปี จนสยามสามารถจับกุมเติงกูลามิเด็นและประหารชีวิตในที่สุด ต่อมากองทัพสยามได้กวาดต้อนชาวเมืองปัตตานีขึ้นไปกรุงเทพฯ พระยาขลาโหม ได้แต่งตั้งคาโตะปังกาลันขึ้นเป็นเจ้าเมืองปัตตานี และแต่งตั้งขุนนางชาวสยามผู้หนึ่ง คือ พระจะนะเป็นผู้ควบคุมดูแลในเมืองปัตตานี และคอยรายงานความเคลื่อนไหวหากเมืองปัตตานีคิดทรยศต่อสยาม (อารีฟิน บินจิ, อับดุลลฮู ลออแมน และ ชูฮัยมีย์ อิศมาแอส, 2556, หน้า 171-174) หลังจากนั้นก็เกิดปัญหาความขัดแย้งเรื่องกฎธรรมเนียมปฏิบัติและขนบธรรมเนียมปฏิบัติประเพณีต่าง ๆ ระหว่างเจ้าเมืองปัตตานีกับขุนนางสยาม จนมีการขับไล่ชาวสยามออกจากเมืองปัตตานี จึงเกิดสงครามระหว่างกรุงเทพฯกับเมืองปัตตานีตามมาหลายครั้ง สยามปราบและควบคุมจนต้องให้ขุนนางสยามเชื้อสายจีนมาเป็นเจ้าเมืองปัตตานี จนถึง พ.ศ. 2359 สยามได้ยกเลิกระบบการปกครองปัตตานีจากเดิมที่ใช้ระบบสุลต่านหรือราชา มาใช้ระบบการแต่งตั้งจากกษัตริย์สยามที่กรุงเทพฯ โดยให้มีการเสนอชื่อของผู้นำสยามที่มีอำนาจ และได้มีการแบ่งเมืองปัตตานีออกเป็น 7 หัวเมือง คือ

1. ปัตตานี
2. หนองจิก
3. รามัน
4. ยะลา
5. สายบุรี
6. ยะหริ่ง
7. ระแงะ

แต่ละเมืองจะมีเจ้าเมืองปกครองกันเองอย่างเป็นอิสระ มีสิทธิออกกระเปียบกฎเกณฑ์ในการปกครองและเก็บภาษีได้อย่างมีอิสระ แต่อยู่ภายใต้การดูแลของพระยาสงขลาเจ้าเมืองสงขลา วิธีการนี้เรียกว่า นโยบายแบ่งแยกและปกครอง (Devide and rule) เพื่อเป็นการลดอำนาจของเมืองปัตตานี เพิ่มการควบคุมและดูแลอย่างใกล้ชิดจากส่วนกลางคือกรุงเทพฯ ยศผู้ปกครองแบบมลายู เช่น สุลต่าน ไม่ถูกใช้ในการปกครอง แต่จะมีการใช้ศ พระยา หรือ หลวง แบบสยามแทน แต่เจ้าเมืองเชื้อสายมลายูก็ยังมีสิทธิเลือกทายาทให้กรุงเทพฯ แต่งตั้งปกครองเมืองหรือปฏิบัติราชการแทนต่อไปได้ และยังคงมีการส่งดอกไม้เงิน ดอกไม้ทอง และของมีค่าอื่น ๆ เป็นของบรรณาการเพื่อแสดงถึงความจงรักภักดีต่อสยามอีกด้วย และต้องให้การสนับสนุนกำลังทหาร อาวุธ เสิบียงอาหาร หากสยามเกิดสงคราม ส่วนด้านการต่างประเทศเป็นความรับผิดชอบของทางกรุงเทพฯ เท่านั้น (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 179-182) โดยนโยบายแบ่งแยกและปกครองของสยามไม่ได้เข้าไปยุ่งเกี่ยวกับเรื่องภาษามลายูและศาสนาอิสลาม (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 182)

ในเดือนพฤษภาคม พ.ศ. 2440 สมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 เสนาบดีกระทรวงมหาดไทยได้ออก“พระราชบัญญัติลักษณะการปกครองท้องถิ่น” ต่อมาในเดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2442 ได้ออกกฎข้อบังคับการปกครองหัวเมืองมลายู โดยที่อำนาจการแต่งตั้งเจ้าเมืองจะต้องได้รับพระบรมราชโองการจากพระมหากษัตริย์ เป็นการตัดอำนาจของเจ้าเมืองในอดีต นอกจากนี้เสนาบดีกระทรวงมหาดไทยมีอำนาจในการแต่งตั้งผู้ช่วยเจ้าเมือง การแต่งตั้งข้าราชการตำแหน่งต่าง ๆ ต้องได้รับความเห็นชอบจากผู้สำเร็จราชการด้วย โดยระบบราชการสมัยใหม่จะทำให้พวกเจ้าเมือง ข้าราชการจะได้รับแต่เงินเดือนที่รัฐจ่ายให้เพียงเท่านั้น ระบบข้าราชการแบบเทศาภิบาลนี้เป็นการลดทอนอำนาจเจ้าเมืองโดยให้อยู่ในระบบราชการแบบใหม่จากส่วนกลาง ระบบดังกล่าวของสยามทำให้สยามมีอำนาจเต็มในพื้นที่ และช่วยป้องกันอิทธิพลจากลัทธิล่าอาณานิคมจากชาติตะวันตก เช่น อิทธิพลของอังกฤษในบริติชมลายา (มาเลเซีย) (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 219-220)

ต่อมาเกิดความเปลี่ยนแปลงมากมายจากระบบราชการและความสัมพันธ์ระหว่างสยามกับปัตตานี ซึ่งส่งผลต่อวิถีชีวิตของคนในพื้นที่ เช่น พ.ศ. 2464 (สมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6) สยามได้ออกพระราชบัญญัติการประถมศึกษา เกิดการเรียนภาษาไทย เพื่อแก้ปัญหาการไม่รู้ภาษาไทยของชาวมลายูปัตตานี ที่มีผลทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงทางความคิดของนักเรียนที่ต้องเรียนภาษาไทย ซึ่งอาจขัดต่อการศึกษาระบบปอเนาะที่ต้องเรียนตามหลักศาสนาอิสลาม และคัมภีร์ อัลกุรอาน (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 256) พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 ได้ทรงวางนโยบายการปกครองพื้นที่ที่มีนโยบายที่ผ่อนปรนมากขึ้น คือ หลักประกาศนโยบาย 6 ประการ พ.ศ. 2466 เพื่อทำความเข้าใจชาวมลายูในปัตตานีในด้านต่าง ๆ

ทั้งทางศาสนา ภาษา และด้านการปกครองของข้าราชการ หลักนโยบายดังกล่าวทำให้เกิดความสงบในพื้นที่ได้ชั่วคราว แต่หลังจากเปลี่ยนแปลงการปกครองมาเป็นระบบประชาธิปไตย พ.ศ. 2475 และมีการยกเลิกมณฑลปัตตานี เกิดความขัดแย้งระหว่างรัฐไทยและปัตตานีทางนโยบายอีกครั้งหนึ่ง (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 257-258)

ปัตตานีกับรัฐชาติไทยสมัยใหม่ พ.ศ.2475-2510

ในช่วงเวลาดังกล่าวเกิดการใช้นโยบายจากรัฐไทยที่มีผลต่อความรู้สึกของชาวมลายูในพื้นที่ เช่น นโยบายรัฐนิยมสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม พ.ศ. 2481-2487 ที่เชิดชูวัฒนธรรมไทย แต่ด้านหนึ่งมีการขอให้ปฏิบัติตนให้ทันสมัยเหมือนชาติตะวันตก เช่น การนุ่งกางเกง สวมรองเท้าแบบฝรั่ง และสวมหมวก เพื่อความเป็นชาติที่ทันสมัย ห้ามประชาชนกินหมาก พลุ ด้านการศึกษา เน้นยึดหลักสูตรของชาติเท่านั้น แบบเรียน การสอบ จะกำหนดโดยกระทรวงศึกษาธิการ ครูอาจารย์ต้องมีใบอาจารย์ที่ถูกต้อง ด้านความเชื่อทางศาสนาและการสร้างความรักชาติได้ถูกปลูกฝังทางสื่ออย่างมาก ประชาชนที่ไม่ได้นับถือศาสนาพุทธจะไม่ได้สิทธิในการรับราชการ อาจจะถูกปลด หรือไม่ได้รับการเลื่อนยศ ตำแหน่ง ให้สูงขึ้น มีการส่งเสริมศาสนาพุทธ มีการใช้พระราชบัญญัติคณะสงฆ์ พ.ศ. 2484 เพื่อให้ประชาชนมานับถือศาสนาพุทธ ซึ่งส่งผลต่อวิถีชีวิตของชาวมลายู ภาษามลายูถูกห้ามใช้ในการสื่อสารและการติดต่อทางราชการและการสอนในโรงเรียน และมีการบังคับให้กราบไหว้พระพุทธรูป (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 263-264) ทำให้เกิดการต่อต้านนโยบายรัฐนิยมของรัฐไทย ต่อมารัฐบาลของจอมพล ป. พิบูลสงครามหมดอำนาจลง รัฐบาลไทยในชุดต่อ ๆ มาเริ่มมีนโยบายที่ผ่อนปรนกับชาวมลายูมากขึ้น เริ่มมีนโยบายที่ให้สิทธิเสรีภาพทางศาสนามากขึ้น เช่น เดือนมีนาคม พ.ศ. 2489 นายปรีดี พนมยงค์ เป็นนายกรัฐมนตรี มีการจัดตั้งตำแหน่งผู้นำทางศาสนาอิสลามขึ้นมาใหม่อีกครั้งหลังถูกยกเลิกไป คือ จุฬาราชมนตรี เพื่อดูแลและปกครองชาวมุสลิมในไทยให้มีความสงบเรียบร้อย ไม่แตกแยกเป็นคนไทยเหมือนกัน ต่างกันที่เป็นไทยมุสลิม และมีการจัดตั้งสำนักงานคณะกรรมการอิสลามประจำจังหวัดต่าง ๆ 26 จังหวัดทั่วประเทศ และพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวอานันทมหิดล รัชกาลที่ 8 (พ.ศ. 2478-2489) ได้พระราชทานทรัพย์ส่วนพระองค์ จำนวน 20,000 บาท เพื่อใช้ก่อสร้างสำนักงานและสถานศึกษาศาสนาอิสลามในปัตตานี (อารีฟิน บินจิ, และคณะ, 2556, หน้า 281) ต่อมาในรัฐบาลพลเรือตรี หลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ หะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ ร่างข้อเสนอ 7 ข้อ รวมถึงหนังสือฉันทานุมัติเพื่อเรียกร้องให้รัฐบาลไทยรับฟังความต้องการเพื่อปรับปรุงการจัดการปกครองของรัฐให้สอดคล้องกับวิถีชีวิต ศาสนา ของชาวมลายูในพื้นที่ ต่อมาเมื่อเกิดรัฐประหาร พ.ศ. 2490 เมื่อวันที่ 8 พฤศจิกายน พ.ศ. 2490 นาย ควง อกัยวงศ์เป็นนายกรัฐมนตรี มีการจับกุมหะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ ในวันที่ 16 มกราคม พ.ศ. 2491 ด้วยข้อหาทวงแบ่งแยกดินแดน จนถูกจำคุก

เป็นเวลา 4 ปี 8 เดือน จนได้รับการปล่อยตัวเมื่อวันที่ 20 มิถุนายน พ.ศ. 2495 ต่อมาได้หายตัวไปอย่างลึกลับเมื่อวันศุกร์ที่ 13 สิงหาคม พ.ศ. 2497 และสันนิษฐานว่าถูกสังหารที่ทะเลสาบสงขลาโดยตำรวจสันติบาล

ต่อมาใน พ.ศ. 2500 จอมพล ป. พิบูลสงคราม ถูกจอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ รัฐประหารล้มอำนาจ จอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ ได้แก้ไขปัญหาวามลายูโดยใช้นโยบายผสมกลมกลืน เพื่อจะได้เปลี่ยนแปลงความคิด และสร้างแนวทางการดำเนินชีวิตของชาวมลายูมุสลิมภายใต้รัฐบาลไทย มีการจัดตั้งโครงการนิคมพัฒนาภาคใต้ โดยมีการย้ายประชาชนชาวไทยพุทธราว 15,000 คนจากภาคตะวันออกเฉียงเหนือและภาคตะวันออกของไทยย้ายมาอยู่ตามนิคมต่าง ๆ ที่รัฐตั้งขึ้นใน 5 จังหวัดภาคใต้ เช่น เทพา จังหวัดสงขลา โคกโพธิ์ จังหวัดปัตตานี กือลอง จังหวัดยะลา แวงและสุคีริน จังหวัดนราธิวาส ควนกาหลง จังหวัดสตูล นโยบายดังกล่าวรัฐไทยต้องการสร้างสมดุลของประชาชนในพื้นที่ที่มีชาวพุทธและชาวมุสลิมในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน โดยรัฐต้องการให้มีผู้ย้ายไปอยู่ในนิคมต่าง ๆ ไม่น้อยกว่า 250,000 คน แต่นโยบายนี้เกิดปัญหาทางความคิดและชีวิตของชาวมลายู เพราะเป็นการเบียดเบียนที่อยู่อาศัย ปัญหาขาดแคลนที่ดิน ปัญหาว่างงาน เกิดความยากจน และไร้การศึกษา เพราะคนที่ย้ายไปอยู่ในนิคมจะได้รับการเอาใจใส่จากรัฐบาลมากกว่าชาวมลายูในพื้นที่ (อริฟีน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 319-320) ด้านการปกครองเกิดปัญหาข้าราชการส่วนใหญ่คือชาวไทยพุทธ และมีการแทรกแซงกิจกรรมทางศาสนาอิสลาม ปัญหาทุจริต ปัญหาไม่เข้าใจภาษามลายู มีการดูถูกคนมลายูว่าเป็นพวกโง่งงเกียจคร้าน เรียกชาวมลายูว่าเป็นแขก หรือ คนนอกที่เข้ามาอาศัย ข้าราชการส่วนใหญ่มาจากส่วนกลางซึ่งทำให้ข้าราชการเชื้อสายมลายูไม่มีโอกาสเติบโตทางการงาน รัฐไทยพยายามแก้ไขด้วยการส่งข้าราชการไปเรียนภาษามลายูที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หรือจัดอบรมด้านวัฒนธรรมประเพณีมลายูของกระทรวงมหาดไทย (ปัจจุบันยกเลิกแล้ว) แต่ปัญหาความขัดแย้งก็ยังไม่จบสิ้น (อริฟีน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 320-322) ด้านการศึกษาของชาวมลายูใน พ.ศ. 2504 จอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ สั่งให้มีการยกเลิกการเรียนการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนปอเนาะ รัฐจัดให้ครูชาวไทยพุทธเข้าไปสอนภาษาไทยในโรงเรียนปอเนาะ และมีการปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ โรงเรียนปอเนาะแห่งใดที่รับเงื่อนไขของรัฐก็จะได้รับเงินอุดหนุน ได้รับอุปกรณ์การศึกษาและการอำนวยความสะดวกด้านอื่น ๆ มีการให้โรงเรียนปอเนาะเข้ามาลงทะเบียนเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม มีการสอนวิชาศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ และด้านความรู้ของครูโรงเรียนปอเนาะ รัฐได้มีนโยบายให้ครูโรงเรียนปอเนาะไปดูงานการศึกษาที่กรุงเทพมหานคร เพื่อให้ครูเหล่านี้ได้นำความรู้มาปรับใช้ในโรงเรียนปอเนาะให้เป็นแบบของประเทศไทยต่อไป ในช่วง

พ.ศ. 2508-2510 รัฐบาลของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ได้ขยายการศึกษาด้วยการตั้งโรงเรียนของ รัฐบาลเพิ่มขึ้นในสามจังหวัดภาคใต้เพิ่มขึ้นถึง 78 โรงเรียน พร้อมใช้กฎหมายบังคับให้ส่งบุตร หลานอายุ 5-7 ปี เข้าศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ เพื่อเป็นการบังคับให้เรียนภาษาไทยใน ระบบการศึกษาภาคบังคับ และตั้งแต่ พ.ศ. 2514 รัฐบาลให้โควต้าชาวมลายูใน 5 จังหวัดภาคใต้มีที่ นั้งเรียนในมหาวิทยาลัยจำนวน 50 ที่นั่งต่อปี โรงเรียนตำรวจปีละ 15 ที่นั่ง โดยใน พ.ศ. 2510 ได้มี การตั้งมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี โดยเป็นวิทยาเขตไม่มีอิสระต้องขึ้นกับ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่สงขลา และหลังจากนั้นก็มีการจัดตั้งวิทยาลัยอิสลามศึกษาขึ้น ในเวลาต่อมา (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 325-330)

ยุคการต่อต้านรัฐของชาวมลายูมุสลิม

จากนโยบายด้านการปกครองด้านต่าง ๆ ของรัฐไทยที่ทำให้เกิดปัญหาทางความคิด และ ร่วมถึงนโยบายทางการปกครอง ความไม่เข้าใจชาวมลายู การเข้าไปยุ่งชนบธรรมเนียมประเพณี การเปลี่ยนการศึกษาตามแบบศาสนาอิสลามหรือ โรงเรียนปอเนาะให้มาเป็น โรงเรียนเอกชนสอน ศาสนาอิสลาม การใช้นโยบายผสมกลมกลืนชาวมลายูกับชาวไทย ทำให้เกิดการต่อต้านรัฐไทยโดย มีการใช้กองกำลังจู่โจม โดยมีจุดหมายเพื่อปลดปล่อยปัตตานีให้เป็นอิสระ มีกองกำลังดังนี้

1. ขบวนการแนวร่วมปลดแอกแห่งชาติปาตานี National liberation front of patani

(ภาษามลายู Barisan nasional pembebasan patani หรือ BNPP)

ขบวนการนี้เกิดขึ้นต่อเนื่องมาจากองค์กรกัมปาร์ (Gampar) จาก ตนกู มะห์มุด มุฮัยยิดดีด กับตนกู ฉูลาดี นาเซร์ (อคุลย์ สายบุรี) และสมาชิกอีกหลายท่าน ก่อตั้งขึ้นใน พ.ศ. 2490 (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 355) ต่อมาหลังจากตนกู มะห์มุด มุฮัยยิดดีดเสียชีวิต ตนกู ฉูลาดี นาเซร์ ได้ปฏิบัติงานขบวนการต่อโดยร่วมจัดตั้งแนวร่วมปลดแอกปาตานี (BNPP) เมื่อพ.ศ. 2502 โดยมีการปฏิบัติการด้านการเมืองและการทหารที่มีการติดอาวุธ โดยที่ขบวนการ มีการปฏิบัติการทหารทหารมากในช่วง พ.ศ. 2520-2525 กองกำลังนำโดยนายคือระ มาดีเยาะ โดยมี ฐานปฏิบัติการอยู่ในเขต อำเภอสายบุรี จังหวัดปัตตานี จนถึง พ.ศ. 2530 รัฐไทยได้ใช้กำลังทหาร และตำรวจกดดันอย่างหนัก นายคือระ ได้พากองกำลังทหารหนีไปกบดานยังประเทศมาเลเซีย นายคือระเสียชีวิตใน พ.ศ. 2527 ทำให้กองกำลังนี้อ่อนแอลง สมาชิกเกิดการแตกแยกทางความคิด แยกตัวไปตั้งกลุ่มใหม่ บางส่วนมอบตัวกับทางรัฐไทย ทำให้กลุ่มนี้ต้องยุติบทบาทลงหลังจากนั้น ต่อมาในวันที่ 30 มกราคม พ.ศ. 2530 นายอาซูดิงหรือ อูสตาซ อาซูดิน อับดุลสาและห์ เปลี่ยนชื่อ ขบวนการนี้ใหม่ “แนวร่วมอิสลามเพื่อปลดปล่อยปาตานี (Barisan islam pembebasan patani หรือ BIPP) เปลี่ยนจาก Nasional เป็น Islam เพื่อให้เข้ากับสถานการณ์กระแสโลกอิสลามและมีการ

ประชุมขององค์กรการประชุมประเทศอิสลาม (OIC) ที่จัดขึ้นในประเทศคูเวตในปีเดียวกัน โดยทางกลุ่มได้มีการส่งตัวแทนเข้าร่วมประชุมด้วย ปัจจุบันขบวนการนี้ไม่มีบทบาททางการเมืองแต่มีการดำเนินงานการเมืองร่วมกับขบวนการ PULO ขบวนการ BRN ขบวนการมุจาฮิดีนภายใต้เบอร์ซาตู (BERSATU) (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 355-356)

2. แนวร่วมปฏิวัติแห่งชาติมลายูปาตานีหรือ ภาษามลายู Barisan Revolusi Nasional Patani (BRN)

ขบวนการนี้จากหลักฐานทางการไทยระบุว่าก่อตั้งขึ้นเมื่อวันที่ 13 มีนาคม พ.ศ. 2503 โดยมีผู้ก่อตั้งคนสำคัญประกอบด้วย นาย หะญูอามีน โต๊ะมีนา บุตรชายของหะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ นายหะญู อับดุลกาเร็ม บินฮัซซันหรือโต๊ะอาเยะกาเร็มหรืออาบูคัสวัน และนายวันอาหะมัด รอฟีหรืออาหะมัด บง ขบวนการนี้ตั้งสำนักงานเพื่อใช้ในการต่อสู้ทางการเมืองที่รัฐกลันตัน ประเทศมาเลเซียในพ.ศ. 2511 ขบวนการบีอาร์เอ็นหาสมาชิกร่วมอุดมการณ์และอาวุธยุทธโศปกรณ์ได้จำนวนมากจึงมีการจัดตั้งกองกำลังติดอาวุธที่ชื่อ กองกำลังติดอาวุธปลดแอกอิสลามปาตานีหรือ Angkatan bersenjata revolusi islam patani (ABRIP) โดยจัดตั้งฐานปฏิบัติการอยู่บริเวณเทือกเขาบูโดรอยต่อระหว่าง อำเภอ สายบุรี จังหวัด ปัตตานี อำเภอรามัน จังหวัดยะลา และ อำเภอ บาเจาะ จังหวัดนราธิวาส โดยขบวนการบีอาร์เอ็นแบ่งกำลังออกเป็น 3 กลุ่ม กระจายกำลังตามพื้นที่ต่าง ๆ เช่น พื้นที่เทือกเขาถนนจงนองใน อำเภอ ศรีสาคร จังหวัด นราธิวาส พื้นที่เทือกเขาบูโด และพื้นที่เทือกเขาตะเวใน อำเภอสุไหงปาดี อำเภอจะนะ อำเภอสุคีริน และ อำเภอแว้ง จังหวัดนราธิวาส (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 356-357) ต่อมา พ.ศ. 2520 เกิดความแตกแยกในกลุ่มผู้นำระหว่างนายหะญู อามีน โต๊ะมีนา ประธาน กับนาย หะญูกาเร็ม บินฮาซัน เลขานุการ นายอามีน โต๊ะมีนาและสมาชิกได้จัดตั้งหน่วยงานใหม่เพื่อประสานงานรู้จักกันในชื่อว่า BRN Co-ordinate ในพ.ศ. 2522 แต่ในช่วงเวลาดังกล่าวขบวนการนี้ยังไม่มีบทบาททางการเมืองในประเทศไทย (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 358-359) พ.ศ. 2527 ได้มีการตั้งชื่อขบวนการนี้ใหม่ว่า BRN.Congress โดยมีนายเจ๊ะกูเป็ง หรือ รอชะ บูราซอ หรือเปาตูวอ เป็นเลขาธิการ นายบาฮารูดิน อาลีเป็นรองเลขาธิการ ด้านนายหะญู อับดุลกาเร็มได้รวบรวมสมาชิกใหม่จัดตั้งกลุ่มใหม่ชื่อว่า BRN.Ulama ทำให้มีขบวนการบีอาร์เอ็นแบ่งออกเป็น 3 ฝ่าย คือ

1. BRN Co-ordinate
2. BRN.Congress
3. BRN.Ulama

โดยกลุ่ม BRN.Congress สามารถรวบรวมคนและสร้างกองกำลังติดอาวุธได้มากที่สุด เคลื่อนไหวทางการเมืองมากที่สุด มีผลงานที่เห็นได้ชัดเช่นกรณีโจมตีฐานที่ตั้งของทหารและ

ตำรวจไทยหลายแห่งตั้งแต่ พ.ศ. 2545 ด้านกลุ่ม BRN Co-ordinate เน้นดำเนินงานทางการเมืองต่างประเทศ แต่หลังจากนายหะญี อามีน โตะมีนา เสียชีวิต ที่รัฐกลันตัน ประเทศมาเลเซียเมื่อวันที่ 4 พฤษภาคม พ.ศ. 2544 บทบาทของกลุ่มนี้ก็เลยหายไปช่วงหนึ่ง แต่ก็กลับมาปรากฏชื่อในเหตุการณ์ความไม่สงบต่าง ๆ ตั้งแต่ พ.ศ.2547 ถึงปัจจุบัน ด้านกลุ่ม BRN.Ulama เป็นกลุ่มที่เน้นงานด้านการเมือง การศาสนาอิสลาม โดยมีแกนนำส่วนใหญ่เป็นผู้รู้ทางศาสนาอิสลามหรืออูลามาอ์ ได้มีการจัดตั้งเป็นสำนักวิชาการอิสลามปาตานีหรือ Majlis ulama islam Ppatani หรือ Gerakan ulama patani (GUP) แต่หลังจากที่นายหะญีอับดุลกริม บินฮาซัน เสียชีวิตลงที่เมืองอลอสตาร์ รัฐเกอดะห์ ประเทศมาเลเซียเมื่อวันที่ 25 ธันวาคม พ.ศ. 2539 กลุ่มนี้จึงไม่เข้าร่วมกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง แต่จะทำงานสนับสนุนทุกขบวนการที่ต่อสู้เพื่อปาตานี โดยทำงานเคลื่อนไหวทางความคิดผ่านกลุ่มครูสอนศาสนาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 359-361)

3. องค์การปลดปล่อยรัฐปาตานี หรือองค์การสหปาตานีเสรีหรือ พูโล Patani United Liberation Organisation (PULO)

กลุ่มพูโลก่อตั้งขึ้นเมื่อวันที่ 22 มีนาคม พ.ศ. 2511 โดยคนกู บีรอ กาบีร์ อับดุลเราะห์มาน เป็นเลขาธิการขององค์การ เป็นขบวนการที่จัดตั้งอย่างมีระบบมีสมาชิกและแนวร่วมทั้งในและนอกประเทศ ได้รับการยอมรับการขบวนการชาตินิยมทั่วโลก เช่น ปาเลสไตน์ ซีเรีย ลิเบีย กลุ่มโมโรทางใต้ของฟิลิปปินส์ กลุ่มขบวนการชาตินิยมไอร์แลนด์หรือ IRA ของไอร์แลนด์เหนือ โดยมีการส่งเยาวชนมลายูมุสลิมไปร่วมฝึกทางทหารในประเทศลิเบีย และซีเรีย ช่วง พ.ศ. 2519 กลุ่มพูโลมีสมาชิกหลายระดับทั้งผู้นำท้องถิ่น ผู้นำศาสนา โต๊ะครู กลุ่มพูโลมีผลงานในเหตุการณ์ก่อความไม่สงบในพื้นที่ตั้งแต่ พ.ศ. 2519-พ.ศ. 2525 เช่น โจมตีสถานีตำรวจ ลอบวางเพลิง โรงเรียน ลอบวางระเบิดที่ อำเภอหาดใหญ่ จังหวัดสงขลา ลอบวางระเบิดที่สนามโรงพิธีช้างเผือก อำเภอเมือง จังหวัดยะลา และในกรุงเทพฯ ต่อมากลุ่มพูโลแยกเป็น 2 กลุ่ม มีกลุ่มพูโลใหม่ นำโดย ดร.อารง มูเล็ง และนายหะญีฮาดี บินรอซาลี หรือฮาดี มูโน๊ะ จัดตั้งสภาองค์การนำการปฏิวัติพูโล มีการร่างธรรมนูญบริหารและการปกครองใหม่ใน พ.ศ. 2532 เปลี่ยนชื่อจาก Pertubuhan persatuan pembebasan patani bersatu (PPPP) เป็น Pertubuhan pembebasan patani bersatu (PPPB) โดยมีกองกำลังติดอาวุธชื่อว่า Kasdan army) และมีกลุ่มพูโลเก่า นำโดยนายหะญีสะมะแอ ทำน้ำ มีการตั้งสภาบัญชาการกองกำลังพูโล (MPTP) ใช้สัญลักษณ์กลุ่มคือ นกอินทรีใช้ชื่อกองกำลังติดอาวุธชื่อ Abu Jabal (จ้าวแห่งภูเขา) (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 361-364) ต่อมาเกิดความขัดแย้งในกลุ่มพูโลใหม่ ดร.อารง มูเล็ง จัดตั้งกลุ่มใหม่ชื่อว่า พูโล88 หรือพูโลอาบูญีฮาด (Abu jihad) ส่วนในกลุ่ม Kasdan army นำโดย หะญีอาซั่ม อับดุลเราะห์มาน โดยเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า Angkatan keselamatan dalam negeri ในช่วงหลังขบวนการพูโลลดบทบาทลงไปเพราะแกนนำสำคัญหลายคน

โดยทางรัฐไทยจับกุมตัว กองกำลังติดอาวุธในภาคใต้ของไทยได้ก็เหลือกำลังคนน้อยลงเพราะถูกกองกำลังทหารและตำรวจไทยปราบปรามอย่างหนักใน พ.ศ. 2543 สมาชิกบางคนไปเข้าร่วมกับขบวนการอื่น เช่น บิอาร์เอ็น ปัจจุบันขบวนการพูโลมีบทบาทเฉพาะทางการเมืองในต่างประเทศมากกว่าบทบาททางการทหารของ โดยการนำของ กัสตูรี มะห์โกตา ชาวจังหวัดนราธิวาส (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 364-366)

4. ขบวนการมุจาฮิดีนอิสลามปาตานี (ภาษามลายู Mujahidin islam patani หรือ MIP) ขบวนการนี้ก่อตั้งขึ้นใน พ.ศ. 2528 โดยเริ่มจากขบวนการเพื่อเอกภาพมุจาฮิดีนปาตานี (Barisa bersatu mujahidin patani) โดยเป็นการรวมแกนนำจากหลายขบวนการแบ่งแยกดินแดนที่แตกแยกทางความคิดมารวมกันใหม่โดยมีศาสนาอิสลามศูนย์กลาง เพื่อสร้างเอกภาพความเป็นหนึ่งเดียวกันและรวมต่อสู้เพื่อปาตานีให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น จุดมุ่งหมายของขบวนการเพื่อที่จะปลดปล่อยรัฐอิสลามปาตานีจากการปกครองของรัฐไทย ใช้แนวทางการต่อสู้เพื่อศาสนาอิสลามหรือ “ญีฮาด” (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 366) ต่อมา พ.ศ. 2532 ได้มีการจัดตั้ง “แนวร่วมมุจาฮิดีน อิสลามปาตานี” หรือ Gerakan mujahidin islam patani (GMIP) โดยตั้งแต่ พ.ศ. 2535 แนวร่วมมุจาฮิดีนอิสลามปาตานี ดำเนินงานทางการเมืองในประเทศมาเลเซีย มีการแสวงหาสมาชิก ผู้ให้การสนับสนุน เงินทุน จนมีการจัดตั้งกองกำลังติดอาวุธหรือหน่วยก่อวินาศกรรมชื่อ Angkatan mujahidin islam patani เพื่อเข้ามาปฏิบัติการทางการเมืองในภาคใต้ของไทย และใน พ.ศ.2538 แนวร่วมมุจาฮิดีนอิสลามปาตานีเข้ามาก่อความไม่สงบในจังหวัดชายแดนภาคใต้ของไทยด้วยการลอบวางระเบิดสถานที่ต่าง ๆ ร่วมกับขบวนการอื่น ๆ ภายใต้องค์กรร่วมคือ “เบอร์ซาตู” (Bersatu) จนถึงปัจจุบัน (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 367)

5. ขบวนการเบอร์ซาตู (ภาษามลายู Barisan bersatu kemerdekaan patani หรือ Bersatu) ขบวนการเบอร์ซาตูเกิดจากการรวมตัวกันของแกนนำขบวนการแบ่งแยกดินแดนคือ BIPP BRN GMIP และPULO เพื่อสร้างความเป็นหนึ่งในการต่อสู้ โดยมีการร่วมกันร่างข้อตกลงที่จะตั้งองค์กรร่วมในวันที่ 31 มีนาคม พ.ศ. 2532 โดยข้อตกลงมีสาระสำคัญดังนี้

1. ร่วมกันต่อสู้เพื่อเอกราชของปาตานีเพื่อก่อตั้งรัฐมลายูอิสลามปาตานี
2. มีหลักการต่อสู้เพื่อศาสนาอิสลามหรือ “ญีฮาด”
3. ต่อต้านนโยบายต่าง ๆ ของรัฐไทยที่เกี่ยวข้องกับปาตานี
4. เรียกร้องการสนับสนุนจากประเทศมุสลิม
5. เรียกร้องให้ขบวนการต่าง ๆ ต่อสู้เพื่อปาตานี
6. ร่วมมือกับขบวนการปลดปล่อยทุกกลุ่มในโลก เพื่อไต่หาสันติภาพของโลก

ต่อมา พ.ศ. 2534 ได้มีการเปลี่ยนชื่อกลุ่มเป็น เบอร์ชาตู หรือแนวร่วมเพื่อเอกราชของ ปาตานี โดยมีนายวาฮูดีน อะหมัด เป็นประธานคนแรก ต่อมาใน พ.ศ. 2538 ดร. ฟาเดร์ เจ๊ะหมาน และนายมาฮาดี คาโอ๊ะ ได้รับการแต่งตั้งเป็นประธานจนกระทั่งถึงปัจจุบัน

6. กลุ่มเปอร์มูดา (ภาษามลายู Kumpulan pemuda patani หรือ KPP)

กลุ่มเปอร์มูดารู้จักในชื่อภาษาไทยว่า “กลุ่มเยาวชนกัวชาติปาตานี” ไม่ปรากฏปีที่จัดตั้งอย่างแน่ชัด แต่เป็นที่รู้จักจากเหตุการณ์โจมตีฐานทัพทหารและตำรวจเมื่อวันที่ 28 เมษายน พ.ศ. 2547 ที่สมาชิกของกลุ่มเสียชีวิต 106 คนถูกจับกุม 9 คน เจ้าหน้าที่รัฐไทยเสียชีวิต 5 นาย ขบวนการเยาวชนกัวชาติปาตานีมีมานานแล้วจัดตั้งขึ้นโดยนักศึกษาชาวมลายูมุสลิมในต่างประเทศที่เรียกกลุ่มตนเองว่า Patani national youth movement มีชื่อย่อว่า PANYOM ภาษามลายูเรียกว่า Gerakan pemuda kebangsaan patani โดยทางกลุ่มมีเว็บไซต์ของตัวเองเพื่อโฆษณากิจกรรมของขบวนการ โดยมีการตอบโต้รัฐบาลไทยทางสื่ออินเทอร์เน็ตเป็นประจำ ทางกรไทยมีข้อมูลเชื่อว่ากลุ่มเปอร์มูดามีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันกับองค์กรปลดปล่อยปาตานีหรือองค์กรสหปาตานีเสรี (PULO) สมาชิกส่วนใหญ่เป็นเยาวชน โดยจะถูกสอนให้มีความคิดชาตินิยมมลายู ประวัติศาสตร์รัฐปาตานีที่ถูกไทยยึดครอง ถูกสอนให้เกลียดและแค้นเจ้าหน้าที่รัฐไทย มีการฝึกฝนร่างกาย ความคิด และฝึกอาวุธ โดยกลุ่มเปอร์มูดาจัดตั้งกองกำลังชุดคอมมาโดมีชื่อในภาษาอินโดนีเซียว่า Runda Kumpulan Kecil มีชื่อย่อว่า RKK หรือหน่วยปฏิบัติการทางทหารขนาดเล็กกระจายอยู่ตามหมู่บ้านต่าง ๆ ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 368-370)

การศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว(รัชกาลที่ 5)

การศึกษาของรัฐไทยเริ่มเป็นรูปแบบในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ทรงริเริ่มตั้งโรงเรียนหลวงเพื่อสอนวิชาความรู้แก่พระราชโอรสและพระราชธิดาในพระบรมมหาราชวังเมื่อ พ.ศ. 2414 (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 154)

รัฐไทยในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 เกิดการปฏิรูปทางการศึกษาเป็นอย่างมาก พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 มีพระราชดำรัสด้านการศึกษแก่ราษฎร พระราชทานสมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพความว่า “การศึกษาสำหรับทวยราษฎร ได้แพร่ขยายทั่วพระราชอาณาจักร ได้ผลในทางที่เพาะพลเมืองดีและได้คนเข้ารับราชการพอเพียงตลอดมาจนทุกวันนี้” (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 158) นอกจากนี้สมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพ มีพระดำริเกี่ยวกับนโยบายทางการศึกษาว่า จะทรงเปลี่ยนราษฎรด้วยการศึกษา เพื่อให้ราษฎรมีคุณลักษณะดีขึ้นใน 3 ข้อ คือ “ที่จะให้ไพร่บ้านพลเมืองรักษาติภูมิของตน

ประการหนึ่ง ที่จะให้ไพร่บ้านพลเมืองประพุดอยู่ในสุจริตธรรมประการหนึ่ง และจะให้ไพร่บ้านพลเมือง เจริญกำลังกายกำลังทรัพย์และกำลังปัญญาประการหนึ่ง” โดยมีพระดำริว่า “รัฐบาลมีอำนาจที่จะตกแต่งนิสัยใจคอไพร่บ้านพลเมืองได้ด้วยแต่งหนังสือสอนเด็กในโรงเรียน” (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 238)

จากพระดำริสมเด็จพระยาบรมราชาธิบดี จากการศึกษาของสายชล สัตยานุรักษ์ สะท้อนให้เห็นอัตลักษณ์ของราษฎรที่เป็นคนที่ไร้ศักยภาพที่จะพึ่งพาตนเอง และการศึกษาเป็นที่มิประโยชน์หรือมีคุณค่า รัฐบาลต้องนำความรู้เข้าไปให้ราษฎรเพื่อให้มีสติปัญญาขึ้น (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 241) และมีหลักฐานในพระราชหัตถเลขาพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวว่าด้วยพระราโชบายเกี่ยวกับการศึกษาของชาติที่ทรงมีถึงเจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี (สนั่น เทพหัสดิน ณ อยุธยา) เมื่อครั้งยังเป็นพระยาไพศาลศิลปศาสตร์ตำแหน่งเจ้ากรมตรวจการศึกษาในกระทรวงธรรมการ พ.ศ. 2453 มีการกล่าวถึงการไปดูการจัดระบบการศึกษาของญี่ปุ่น โดยทรงย้ำเตือนว่านักเรียนอย่าหลงลืมการเรียนภาษาไทย อย่าลืมการใช้จดหมายเหตุและพงศาวดาร อย่าคิดหลงใหลฝรั่งมากเกินไป และต้องมีการฝึกหัดครูให้มีความพร้อมมีความรู้ และมีการขยายเพิ่มจำนวนคน และมีการขยายโอกาสทางการศึกษา เพื่อฝึกคนให้เป็นพลเมืองที่ดี เพื่อสร้างประโยชน์ต่อบ้านเมือง โดยดูตัวอย่างจากการศึกษาของญี่ปุ่น ที่รัฐบาลญี่ปุ่นให้ประชาชนได้เรียนทั่วกันหมด และเป็นหน้าที่ของทุกคนที่จะต้องหาความรู้ใส่ตัว อย่าเรียนเพื่อหวังผลประโยชน์ทางราชการเพียงอย่างเดียว เรียนเพื่อทำให้มีการแข่งขันระหว่างพลเรือนภายในประเทศ และระหว่างพลเมืองชาติอื่น (พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว, 2508 หน้า 14-15) ต่อมา มีพระบรมราชโองการว่าด้วยการจัดการการศึกษาในประเทศสยาม โดยในตอนขึ้นแรกนั้น โรงเรียนจัดตั้งขึ้นเพื่อฝึกหัดให้คนมีความรู้สำหรับเพื่อออกไปปฏิบัติงานราชการ ทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจผิด โดยแท้จริงแล้ว การเรียนเป็นการทำให้เกิดความฉลาด ให้รู้จักประพุดตัวเป็นคนดี ให้สามารถใช้ความรู้ในการหาเลี้ยงชีพ ทุกอาชีพต้องศึกษาเล่าเรียนก่อน และให้เป็นหน้าที่ของพ่อแม่ที่จะส่งลูกเข้าสู่การศึกษาในโรงเรียน และสั่งสอนให้เป็นคนดี โดยที่รัฐบาลได้วางโครงสร้างด้านการเล่าเรียนไว้แล้ว ให้มีการสร้างโรงเรียนอย่างเร่งด่วน และมีการพัฒนาโรงเรียนให้มีขนาดใหญ่เพื่อรองรับนักเรียนได้มากขึ้น เช่น โรงเรียนเทพศิรินทร์ ตั้งขึ้น พ.ศ. 2428 โรงเรียนวัดราชบูรณะ ก่อตั้งขึ้น พ.ศ. 2437 เป็นต้น และมีการให้ทุนเล่าเรียนแก่คนยากจน คือให้เงินเป็นทุนฝากธนาคารให้ได้ดอกเบี้ยเป็นรายปี เท่ากับที่จะต้องเสียค่าเล่าเรียน และให้เป็นประจำเฉพาะโรงเรียน เช่น โรงเรียนสวนกุหลาบ ซึ่งเรียกค่าเล่าเรียนเดือนละ 12 บาท รัฐบาลจะให้ทุนอุดหนุนโรงเรียนที่ขาดแคลนทุนทรัพย์และชักชวนให้คนที่มิมีทุนทรัพย์ ได้มาสนับสนุนกิจการโรงเรียน (พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว, 2508 หน้า 14-15)

สาเหตุที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่ทำให้เกิดการปฏิรูปการศึกษาในสมัยรัชกาลที่ 5 มาจากการเข้ามาของวัฒนธรรมและการเผยแพร่ความคิดของชาวตะวันตก คือพวกมิชชันนารี ที่ไม่ได้เข้ามาเพียงเรื่องของการเผยแพร่ศาสนาคริสต์ แต่ยังมีการเผยแพร่เรื่องของการรู้และการศึกษาหรืออิทธิพลจากรัฐอาณานิคมของชาติตะวันตก โดยสมเด็จพระยาคัมภีร์ราชานุภาพ ทรงตระหนักดีว่าการสอนหนังสือและภาษาไทยในหัวเมืองที่ประชาชนเป็นชนชาติอื่นนั้น ยังมีผลให้เกิดความนิยมยำเกรงรัฐบาลโดยตรงที่เดียว โดยทรงนิพนธ์ไว้ใน ความเห็นเรื่องการศึกษา พ.ศ. 2449 ความว่า

เมื่อสักสองปีมาแล้ว หนังสือพิมพ์ฝรั่งเศสที่เมืองตั้งเกีย (เวียดนาม) ลงพิมพ์กล่าวถึงรัฐบาลในกรุงเทพฯจัดการหาอำนาจการปกครองหัวเมืองทางลุ่มแม่น้ำโขงทางนั้นด้วยอุบายอันสุขุม และคิดให้พระเจ้าจัดตั้งโรงเรียนและภาษาไทยแพร่หลายไปในหมู่พลเมืองยิ่งขึ้นทุกที ด้วยอุบายอันนี้มีผลพาให้ไพร่บ้านพลเมืองนิยมยำเกรงรัฐบาลไทย ทุกวันนี้จึงมีอำนาจบังคับบัญชาหัวเมืองเหล่านั้นได้ทั่วไป ความจริงมีอยู่ในข้อความที่เขาว่านั้นมาก จะต้องตั้งใจสอนหนังสือและภาษาไทยเป็นสำคัญยิ่งกว่าภาษาและหนังสือพื้นเมือง (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 72-73)

การศึกษาของสังคมไทยในอดีตมีรากฐานอยู่ที่วัดวัง และบ้าน (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 120) สมเด็จพระยาคัมภีร์ราชานุภาพ ทรงอธิบายหน้าที่ของวัดและพระภิกษุสงฆ์ ว่ามีความสำคัญในฐานะเป็นผู้ฝึกสอน “หนังสือไทยและเลข และฝึกกิริยาเด็กให้มีความเรียบร้อยสอนให้รู้จักดีและชั่วตามสมควร” (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 250) ส่วนบ้านจะเป็นแหล่งให้การศึกษาอบรมแก่บุตรหลาน เพื่อให้มีความรู้ในการประกอบอาชีพ มีความรับผิดชอบ ความยับยั้งชั่งใจ เมื่อเด็กโตขึ้นพ่อแม่จะนำบุตรหลานไปฝากฝังกับเจ้าอาวาสวัดที่อยู่ใกล้บ้าน โดยการเป็นศิษย์วัด และบวชเณร บวชพระต่อไป เพื่อให้ได้เล่าเรียนหลักธรรมในพุทธศาสนา ภาษา วิชาเลข วิชาช่าง ส่วนเด็กผู้หญิงจะเน้นให้มีการฝึกอบรมวิชาการเรือน และวิชาชีพบางอย่างตามความสนใจและรวมทั้งศึกษาเรื่องศีลธรรมอีกด้วย เมื่ออิทธิพลจากการเผยแพร่ความรู้จากชาวตะวันตก ทำให้รัชกาลที่ 5 มีพระบรมราชโองการให้อัครราชทูตไทย ประจำประเทศอังกฤษ และประเทศฝรั่งเศส ให้ทำการศึกษาแบบแผนการจัดการการศึกษาของประเทศทั้งสอง แล้วให้รายงานกลับยังกรุงเทพฯ รายงานของพระยาวิสุทธิสุริยศักดิ์ (ม.ร.ว. เปีย มาลากุล ต่อมาเป็น เจ้าพระยาพระเสด็จสุเรนทราธิบดี) อัครราชทูตไทยประจำประเทศอังกฤษ ได้รับความเห็นชอบอย่างมากจากรัชกาลที่ 5 กรมหมื่นดำรงราชานุภาพ (พระอิสริยยศ ณ ขณะนั้น) กรมหมื่นวชิรญาณวโรรส และเจ้าพระยาภาสกรวงษ์ (พร บุนนาค) เสนาบดีกระทรวงธรรมการในขณะนั้น ให้เริ่มจัดการการศึกษาในประเทศอย่างกว้างขวาง และเพื่อความต้องการบุคคลที่มีความรู้เพื่อมารับราชการเพื่อช่วยเหลือการบริหารบ้านเมือง (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 127)

สมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวทรงโปรดเกล้าฯจัดตั้งโรงเรียนหลวงในพระบรมมหาราชวังใน พ.ศ. 2414 แล้วจึงประกาศชักชวนให้พระบรมวงศานุวงศ์และข้าราชการทั้งหลายส่งบุตรหลานเข้ามาเรียนต่อมาทรงขยายโรงเรียนออกไปอีกหลายแห่ง (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 154)

ในพ.ศ. 2430 พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯให้ตั้งกรมศึกษาธิการขึ้น โดยมีสมเด็จพระเจ้าน้องยาเธอ กรมหมื่นดำรงราชานุภาพ (พระอิสริยยศในขณะนั้น) ทรงเป็นอธิบดีกรมศึกษาธิการพระองค์แรก โดยกรมศึกษาธิการมีหน้าที่ควบคุมการศึกษาของโรงเรียนในกรุงเทพฯ และต่อมาก็ขยายโครงการการศึกษาไปยังหัวไปย้งหัวเมืองต่าง ๆ (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 154) ต่อมามีการขยายการศึกษาไปตามหัวเมือง เช่น จะให้มีโรงเรียน เมืองละ 1 แห่งตั้งอยู่ใกล้จวนข้าหลวง หรือในวัดที่ใกล้จวนข้าหลวง และผู้ว่าราชการเมืองต้องเป็นธุระดูแลให้ครูตั้งใจสอน และแนะนำให้ราษฎรส่งบุตรหลานเข้าเรียน และให้ส่งรายงานความเจริญก้าวหน้าของโรงเรียน แก่กรมศึกษาธิการ ปีละ 2 ครั้ง (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 128-130) และพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯให้ตั้งกระทรวงธรรมการ (กระทรวงศึกษาธิการในปัจจุบัน) ซึ่งมีหน้าที่ดูแลการศึกษา ศาสนา การพยาบาล และพิพิธภัณฑสถานขึ้นในวันที่ 1 เมษายน พ.ศ. 2435 โดยในปีดังกล่าวรัชกาลที่ 5 ได้ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯให้จัดตั้งโรงเรียนฝึกหัดครู และเมื่อฝึกหัดครูและส่งไปสอนตามโรงเรียนในกรุงเทพฯแผนการศึกษาในระยะแรกเริ่มที่ใช้เป็นแบบทดลองการเรียนการสอนสำหรับใช้ในโรงเรียนรอบกรุงเทพฯหลังจากได้มีการดำเนินการไปในระยะหนึ่งแล้ว รัชกาลที่ 5 จึงได้มีพระราชดำริเกี่ยวกับการศึกษาตามหัวเมืองต่าง ๆ ดังนี้

รัฐมีอำนาจที่จะตกแต่งนิไสยใจคอไพร่บ้านพลเมืองได้ด้วยแต่งหนังสือสำหรับสอนเด็กนักเรียน หนังสืออ่านคติโลกนี้ว่าด้วยการบริหาร สมบัติบริหาร และธรรมาชาติ สิ่งของที่ต้องอาศัยในการเลี้ยงชีพ คือ อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ที่อยู่อาศัย และยารักษาโรค ตลอดจนหนังสือคติธรรมแสดงคุณพระรัตนตรัย ฤกษ์สัถวินัย วินัยพลเมือง (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 155-156)

ต่อมาใน พ.ศ. 2441 พระยาวิสุทธีสุริยศักดิ์ (ม.ร.ว. เปีย มาลากุล) มีแนวคิดปฏิรูปการศึกษาภายในประเทศ เช่น รัชกาลที่ 5 มีพระบรมราชโองการให้แปลตำราจากภาษาต่างประเทศเป็นภาษาไทย ซึ่งทำให้ผู้คนเข้าสู่การศึกษาได้โดยง่าย ให้มีโรงเรียนสอนภาษาต่างประเทศในเดือนมิถุนายน พ.ศ. 2441 ได้มีการเสนอโครงการแผนการศึกษาในกรุงเทพฯของกรมศึกษาธิการ โดยจะแบ่งการศึกษาออกเป็นหลายระดับตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาถึงระดับอุดมศึกษา ซึ่งเรียกกันว่า สกลวิทยาลัย และในหัวเมืองจะดำเนินการศึกษาโดยแบ่งเป็นมณฑลการศึกษาคล้ายกับมณฑลเทศาภิบาลโดยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวได้ทรงหารือกับกรมหมื่นวชิรญาณวโรรส

และกรมหมื่นดำรงราชานุภาพ เกี่ยวกับการจัดการการศึกษาในหัวเมืองกับข้าหลวงเทศาภิบาลต่อ โดยทรงคิดว่าการศึกษาในโรงเรียนต้องใช้เงินไม่มาก ทรงให้ใช้วัดเป็นโรงเรียนและให้เด็กผู้หญิง ได้รับการศึกษาด้วย โดยในช่วงเวลาดังกล่าวมีการใช้แบบเรียน “ มูลบทบรรพกิจ ” เป็นหนังสือเรียนภาษาไทย โดยมูลบทบรรพกิจแต่งขึ้นมาตั้งแต่ พ.ศ. 2414 แต่งโดย พระยาศรีสุนทรโวหาร (น้อย อาจารยางกูร) เป็นหนังสือเรียนภาษาไทย ประกอบด้วยแบบเรียน 5 เล่ม คือ วาหนิติ์กร อักษร ประโยค สัก โยคพิธาน ไวพจน์พิจารณ์ และพิศาลการ์นต์ โดยนำมาใช้ครั้งแรกในโรงเรียนหลวง ภายในพระบรมมหาราชวัง มูลบทบรรพกิจได้ถูกเป็นแบบเรียนภาษาไทยแบบเป็นระบบ และถูกใช้เป็นต้นแบบในการปรับปรุงแบบเรียนวิชาภาษาไทยจนถึงรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 7 (สุชาติ สวัสดิ์ศรี, 2556, หน้า 133) รวมถึงมีการใช้แบบเรียนเร็ว เล่มที่ 1 ตอนต้น ที่สมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพทรงพระนิพนธ์ขึ้น ซึ่งในฉบับพิมพ์ครั้งที่ 10 พ.ศ. 2442 เป็นฉบับที่เริ่มสร้างคำกำกับ ก ไก่ ข ไข่ จนถึง ฮ นกฮูก เพื่อใช้เรียนพยัญชนะไทยครบทั้ง 44 ตัว เป็นครั้งแรก (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2548, หน้า 147-148) สมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพ ทรงนิพนธ์ประวัติความเป็นมาแบบเรียนเร็วไว้ในหนังสือแบบเรียนเร็ว เล่มที่ 1 ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 10 พ.ศ. 2442 ว่า

หนังสือแบบเรียนเร็วนี้ ข้าพเจ้าได้ปรารถนาที่จะแต่งแต่ในรัตนโกสินทร์ศก 102 ในปีนั้น ข้าพเจ้าบวชขึ้นไปจำพรรษาอยู่วัดนิเวศน์ธรรมประวัติที่เกาะบางประอิน ได้ช่วยจัดการอุปการะแก่โรงเรียนหลวงซึ่งมีอยู่ในวัดนิเวศน์ เห็นเด็กนักเรียนที่เรียนหนังสืออยู่หลาย ๆ ปี ไม่มีใครจะรู้ได้เพียงไร ถามอาจารย์ได้ความว่าเด็กตามหัวเมืองที่มาฝากเรียนหนังสือที่วัดได้มีเวลาเรียนหนังสือไม่เต็มปี เพราะต้องไปช่วย บิดา มารดา ทำนาหาเลี้ยงชีวิตปีละหลาย ๆ เดือนแบบเรียนหลวง คือแบบเรียนมูลบทบรรพกิจ ซึ่งใช้อยู่ในเวลานั้น จะต้องใช้เวลาเรียนไม่ต่ำกว่าปีหนึ่งจึงจะรู้ตลอดเล่มเมื่อได้ทราบความดังนี้ ข้าพเจ้าจึงคิดเห็นว่าควรจะมีแบบเรียนอย่างใดอย่างหนึ่งซึ่งให้เด็กเรียนจบเล่มได้ภายในหกเดือนที่เป็นคราวเรียนในปีหนึ่ง มาปีใหม่ขึ้นเล่มใหม่ และให้เรียนจบในคราวเดียวกันเช่นนั้น ครั้นเมื่อรัชกาลที่ 5 ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าให้ตั้งกรมศึกษาธิการ แลโปรดเกล้าฯ ให้ข้าพเจ้าเป็นอธิบดีคนแรกในกรมนั้น จึงได้แต่งแบบเรียนเร็วขึ้นตามความปรารถนาเดิม เพื่อจะสอนเด็กทั้งในกรุงแลหัวเมืองให้รู้หนังสือเร็วกว่าแต่ก่อน

ในแบบเรียนเร็ว เล่มที่ 1 มีรูปแบบพยัญชนะและชื่อพยัญชนะกำกับทั้งยังมีภาพลายเส้นประกอบด้วย โดยเรียงตามลำดับตาม พยัญชนะดังตัวอย่าง ก ไก่ ข ไข่ ข ขวด ค ความ เป็นต้น

จึงกล่าวได้ว่ามีการเกิดชื่อประกอบพยัญชนะไทยครบทั้ง 44 ตัว เป็นครั้งแรกในหนังสือแบบเรียนเร็ว โดยสมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพทรงพระนิพนธ์เมื่อทรงเป็นอธิบดีกระทรวงธรรมการ (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2548, หน้า 149)

ส่วนงานการศึกษาของวัดในหัวเมือง อยู่ในความรับผิดชอบของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส กับกระทรวงมหาดไทย ซึ่งสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส มีบทบาทสำคัญในการจัดการการศึกษาของรัฐไทยร่วมกับสมเด็จพระยาค้ำราชานุภาพ

พระนิพนธ์ด้านประวัติศาสตร์ของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส ได้รับการเผยแพร่แพร่กระจายไปสู่ภายนอก เช่น เทศนาพระราชประวัติพระบาทสมเด็จพระนั่งเกล้าเจ้าอยู่หัวและพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ในแบบเรียนพงสาวดารซึ่งถูกใช้เป็นแบบเรียนแทนก่อนการตีพิมพ์พระราชพงสาวดารกรุงรัตนโกสินทร์ รัชกาลที่ 1 ฉบับเจ้าพระยาทิพากรวงศ์ จะแล้วเสร็จ (พิมพ์ครั้งแรก พ.ศ. 2444) โดยในช่วงเวลาดังกล่าวการเรียนรู้เรื่องอดีตของรัฐเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นต้องศึกษาวิชา “พงสาวดาร” ซึ่งปรากฏความในพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ดังนี้

ประเทศทั้งหลายซึ่งได้ควบคุมกันกันเป็นชาติและเป็นประเทศขึ้น ย่อมถือเรื่องราวของชาติตนเป็นสิ่งสำคัญที่พึงศึกษาและพึงสั่งสอนกันให้รู้ชัดเจนแม่นยำ เป็นวิชาอันหนึ่งซึ่งจะได้แนะนำความคิดความประพฤติซึ่งจะเห็น ได้เลือก ได้ในการที่จะผิดแลชอบชั่วดี เป็นเครื่องชักนำให้เกิดความรักชาติและแผ่นดินของตัว ถึงว่าเรื่องนั้นจะเป็นเรื่องชั่วช้าไม่ใช่อะไร ก็เป็นเรื่องเครื่องที่จะจำไว้ในใจ เพื่อจะละเว้นเกี่ยวกัน การเรียนรู้เรื่องประเทศของตน เมื่อผู้ใดได้เรียนด้วยความประสงค์อันดี จะได้รับแต่ผลที่มีคุณ ไม่มีโทษดังได้กล่าวมาโดยสังเขปนี้

จากพระราชดำรัสของรัชกาลที่ 5 เป็นการส่งผ่านอุดมการณ์ของรัฐชนิดหนึ่งโดยใช้ตำราแบบเรียนพงสาวดาร เห็นได้ชัดจากการประกาศพระราชบัญญัติประถมศึกษาภาคบังคับ พ.ศ.2456 ซึ่งบรรจุการศึกษาวิชาพงสาวดารเข้าไปในการเรียนการสอน แต่ว่าการชำระพงสาวดารยังไม่แล้วเสร็จ ทำให้ในสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 จึงโปรดเกล้าฯ ให้ใช้เทศนาพระราชประวัติของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส และพระเถระรูปอื่นที่เทศนาถวายพระบรมกษัตริย์ในพระราชกุศล ณ พระที่นั่งอนันตสมาคม มาตีพิมพ์ใช้เป็นแบบเรียนไปก่อนซึ่งหนังสือเทศนาพระราชประวัติมีเนื้อหาตั้งแต่รัชกาลที่ 1 ถึงรัชกาลที่ 4 ซึ่งเนื้อหาประกอบด้วย

1. เทศพระราชประวัติในพระบาทสมเด็จพระพุทธยอดฟ้าจุฬาโลกและอปลายนจิริยาพระนิพนธ์ในพระเจ้าบรมวงศ์ กรมพระปวเรศวริยาลงกรณ์บวรรังษีสุนทรียพันธุ์ (พระยศในขณะนั้น)
2. เทศนาพระราชประวัติในพระบาทสมเด็จพระพุทธเลิศหล้านภาลัยและสุจริตจิริยาหม่อมเจ้าประภากรบวรวิสุทธีวงศ์ทรงแตง

3 เทศนาพระราชประวัติในพระบาทสมเด็จพระนั่งเกล้าเจ้าอยู่หัวและรัชสมัยจรรยา
หม่อมเจ้าพระอรุณนิภาคุณากรทรงแต่ง(พระยศในขณะนั้น)

4. เทศนาพระราชประวัติในพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวและบุพพทิศานมัส
ธรรมจรรยา พระนิพนธ์ในพระเจ้าน้องยาเธอ กรมหมื่นวชิรญาณวโรรส (พระยศในเวลานั้น)และ
หนังสือฉบับนี้ยังรวมพระราชสาสน์ปัจฉิมภาค เทศนาพิเศษ เข้าไว้ด้วยกันและให้ชื่อเรียกว่า
แบบเรียนพงสาวดารเทศนาพระราชประวัติและพงสาวดารกรุงเทพฯสำหรับประวัติการพิมพ์
ปรากฏว่าก่อนหน้าที่แบบเรียนพงสาวดารกรุงเทพฯจะถูกรวบรวมและบังคับใช้ในแบบเรียน
สำหรับการศึกษาประถมภาคบังคับนั้น เคยได้รับการตีพิมพ์ไปแล้ว และก่อนหน้าที่เทศนาพระราช
ประวัติของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสจะถูกใช้ในแบบเรียนสำหรับ
การศึกษาโครงการจัดการการศึกษาและหลักสูตรได้บรรจุวิชาประวัติศาสตร์เข้าไว้ในหลักสูตร
การศึกษา พ.ศ. 2435 หลักสูตรดังกล่าวประกาศใช้เมื่อ ร.ศ. 114 (พ.ศ. 2438) ซึ่งพระราชพงสาวดาร
ได้ถูกบรรจุเข้าไปอยู่ในหลักสูตรนี้ด้วยเป็นครั้งแรก ผู้เรียนจะต้องศึกษาวิชาประวัติศาสตร์
ในหลักสูตรมูลศึกษาดังนี้

ประโยค 1 ชั้น 3 อ่านพระราชพงสาวดารกรุงเก่า (กรุงเก่า)

ประโยค 2 ชั้น 1 อ่านพระราชพงสาวดารราชวงศ์ปัจจุบัน โดยเมื่ออ่านจบแล้วต้อง
สามารถเล่าเรื่องโดยปากเปล่าได้

ประโยค 2 ชั้น 2 อ่านพระราชพงสาวดารพิสดารเล่ม 1 โดยเมื่ออ่านจบแล้วต้องสามารถ
เล่าเรื่องโดยปากเปล่าได้

ประโยค 2 ชั้น 3 อ่านพระราชพงสาวดารพิสดารเล่ม 2 โดยเมื่ออ่านจบแล้วต้องสามารถ
เล่าเรื่องโดยปากเปล่าได้

ประโยค 3 ชั้น 1 ภูมิศาสตร์สยามและเมืองใกล้เคียง

ประโยค 3 ชั้น 2 ภูมิศาสตร์ทวีปเอเชียและยุโรป เขียนแผนที่

สำหรับวิชาประวัติศาสตร์หรือในหลักสูตรว่าหมวดพงสาวดารจะทำการสอนและ
สอบไล่พงสาวดารสยามและพงสาวดารโลกในระยะเวลา 3 ปีที่นักเรียนได้เล่าเรียนมาซึ่งความรู้
ที่ต้องการเป็นความรู้เพียงกว้าง ๆ โดยมุ่งเน้นการจดจำเหตุการณ์ วัน เดือน ปี สำคัญได้ (ปฐม
ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 123-125)

ต่อมาได้มีประกาศการจัดการเล่าเรียนในหัวเมือง โดยให้พระภิกษุสงฆ์ช่วยในการสั่ง
สอนให้การศึกษาแก่บุตรหลาน การศึกษาหัวเมืองที่อยู่ภายใต้ความรับผิดชอบของ
กระทรวงมหาดไทย ที่ดำเนินมาได้เกือบ 2 ปี ก็ได้โอนกลับไปให้กรมศึกษาธิการตามเดิม ต่อมาพระ
ยาวิสุทธสุริยศักดิ์ได้เป็นอธิบดีกรมศึกษาธิการ ในกระทรวงธรรมการ ต่อมาในปี พ.ศ. 2445 ได้มี

การประกาศใช้พระราชบัญญัติสงฆ์ซึ่งทำให้พระสงฆ์ทุกระดับชั้นต้องมีหน้าที่บำรุงการศึกษาในวัด และให้ทรงแบ่งงานการจัดการศึกษากันระหว่างพระสงฆ์กับกรมศึกษาธิการ โดยพระสงฆ์จะจัดการศึกษาในระดับประถมศึกษา ส่วนในระดับที่สูงกว่าเป็นหน้าที่ของกรมศึกษาธิการการจัดการศึกษาในหัวเมือง สมเด็จพระบรมราชาธิบดีทรงพระราชทานภาพ ทรงวางนโยบายการศึกษาไว้ว่า

วิธีสอนมูลศึกษาในมณฑลพายัพ มณฑลอุดร มณฑลอิสาน มณฑลบูรพา มณฑลนครศรีธรรมราช ส่วนบริเวณ เจ็ดหัวเมืองมลายู ให้สอนทั้งหนังสือภาษาพื้นเมืองและหนังสือภาษาไทย อย่างมณฑลชั้นใน แห่งใดถ้ามิได้สอนหนังสือและภาษาไทยอย่างมณฑลชั้นใน ไม่ควรได้รับเงินอุดหนุน ส่วนการสอนวิชาให้ประกาศนียบัตรแก่นักเรียนนั้น ก็ควรสอบแต่หนังสือและภาษาอย่างเดียวกับมณฑลชั้นใน (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 72-73)

การจัดรูปแบบการศึกษาให้เป็นหลักฐานแพร่หลายออกไป คือ โครงการศึกษา พ.ศ. 2441 (ร.ศ. 117) ซึ่งนอกจากเป็นแผนการศึกษาแห่งชาติแล้ว ยังเป็นนโยบายการดำเนินงานของกระทรวงธรรมการซึ่งมีหน้าที่ในการดูแลจัดการการศึกษาของไทย ทั้งส่วนกลางและส่วนภูมิภาค ตั้งแต่ชั้นมูลศึกษาจนถึงการศึกษาระดับมหาวิทยาลัย รวมถึงการจัดการศึกษาแก่สตรี การฝึกหัดครู การสร้างโรงเรียน การตรวจโรงเรียน เรื่องหลักสูตร เรื่องแบบเรียน และงบประมาณการศึกษา โดยโครงการจัดการศึกษาดังกล่าวเริ่มจากพระราชหัตถเลขาของพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวลงวันที่ 24 กรกฎาคม พ.ศ. 2441 ที่มีพระราชประสงค์ให้สมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสทรงรับเป็นธุระในการจัดการศึกษาภายหลังจากรัชกาลที่ 5 ทรงกลับมาจาก การเสด็จประพาสยุโรปครั้งแรกซึ่งพระองค์ได้ทรงไปดูงานด้านการศึกษาในยุโรปเพื่อนำกลับมาปรับใช้ในประเทศ ในครั้งนี้ได้ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ ให้พระยาวิสุทธิสุริยศักดิ์ทำรายงานความเห็นเรื่องการเล่าเรียนตั้งแต่การศึกษาในกรุงเทพฯ และการเล่าเรียนในยุโรปถวายเพื่อนำมาใช้เป็นแบบแผนสำหรับสยามในภายภาคหน้า และรัชกาลที่ 5 มีพระราชหัตถเลขาพระราชทานไปถึงสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสให้ทรงมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาดังนี้

เรื่องการศึกษานี้ ขอให้ทรงคิดให้มาก ๆ จนถึงรากเหง้าของการศึกษาในเมืองไทย ทั้งในกรุงและหัวเมือง อย่าตัดช่องไปแต่ข้างวัด อีกประการหนึ่งการสอนศาสนาในโรงเรียน ทั้งในกรุงและหัวเมือง จะต้องให้มีขึ้น ให้มีความวิตกไปว่าเด็กชั้นหลังจะห่างเหินศาสนา จนเป็นคนไม่มีธรรมในใจมากขึ้นเมื่อเป็นเช่นนั้น หรือว่าทุกวันนี้ คนที่ไม่รู้อะไรก็มีมาก ต่อไปภาคหน้าถ้าเป็นคนที่ไม่ได้เรียนคงจะประพาศิดึกกว่าคนที่ไม่ได้เรียนนั้นหาถูกไม่ คนที่ไม่มีธรรมเป็นเครื่องดำเนินตาม คงจะหันหาทางทุจริตโดยมาก

ในวันต่อมาสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสมีลายพระหัตถ์กราบบังคมทูลพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ดังนี้

ในทุกวันนี้ การเรียนตกอยู่เพียงอักษรสมัยและภาษาซึ่งนับว่าเป็นความรู้จะต้องบันทึกในขั้นต้นเป็นพื้น เมื่อไม่ได้จัดการขยายการศึกษาออกไปให้ทันกาล นักเรียนผู้เรียนจบอักษรสมัยและภาษาแล้ว ไม่มีวิชาจะเรียนต่อไป ก็ต้องออกจากโรงเรียน ไม่มีความรู้ที่จะทำการให้เป็นประโยชน์มากพอ ไซ้แต่เท่านั้น ซ้ำสำคัญตัวว่าเป็นนักเรียนมีสติปัญญาความรู้ เพราะโทษที่ไม่เป็นจริงดังสำคัญ เป็นแต่กล้าขึ้น จะประพุดอะไรก็เป็นโทษไม่ครบไตรทวาร ข้อนี้ทำสันดานให้ปราศจากคุณธรรมเป็นอบายมุขอย่างยิ่ง ควรหาอุบายแก้ด้วยการสอนให้มีวิชาความรู้พอที่จะประกอบกิจอันเป็นคุณประโยชน์และมีคุณธรรมในสันดานแก่ที่เขาสำคัญตัว ทำได้ดังนี้ คนเหล่านี้จะเป็นประโยชน์แก่บ้านเมืองมากขึ้น (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 158)

จากลายพระหัตถ์ของสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสทรงมีความเห็นว่าควรปลูกฝังเรื่อง คุณธรรม ให้แก่นักเรียน นอกจากนี้ในลายพระหัตถ์ฉบับเดียวกันยังทรงมีความเห็นเกี่ยวกับการศึกษา ดังนี้

1. สนับสนุนให้มีการแปลตำราสอนวิชาภาษาต่างประเทศเป็นภาษาไทย เพราะเห็นว่าทวนเวลาไปได้มาก
2. ควรจัดตำรับตำราให้มีความสมบูรณ์และจัดการฝึกสอนให้แพร่หลายให้เสร็จสิ้นก่อนแล้วจึงนำความรู้ภาษาอังกฤษและวิชาภูมิศาสตร์เพิ่มลงไปในการสอบประโยคในลำดับต่อไป
3. สนับสนุนแบบแผนการศึกษาของอังกฤษ

นอกจากนี้ยังทรงมีความเห็นว่าควรเติมความรู้ในพุทธศาสนาเข้าไปในทุกระดับชั้นเรียนเพื่อให้นักเรียนมีความใส่ใจในพระวินัยทางพุทธศาสนา ดังความที่ว่า

ในประโยคเหล่านี้ เห็นควรที่จะเติมความรู้ในพุทธศาสนาเข้าทุกชั้น เพื่อนักเรียนจะต้องใส่ใจ เป็นอุบายให้ฝักฝายในทางธรรมอันจะชักนำคนให้เป็นคนมีความประพฤติดีสมพระบรมราชประสงค์ ไม่ควรเอาไว้เฉพาะในชั้นสูงแบบอังกฤษ (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 159)

ลายพระหัตถ์ดังกล่าวอยู่ในความสนพระราชหฤทัยของรัชกาลที่ 5 เป็นอย่างมากเนื่องจากในวันเดียวกันนี้เอง รัชกาลที่ 5 ทรงมีพระราชหัตถ์เลขไปถึงพระเจ้าบรมวงศ์เธอ กรมพระสมมตอมรพันธุ์ ราชเลขานุการในพระองค์ให้เป็นผู้ประสานงานกับสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสเกี่ยวกับการจัดหาตำราแบบเรียนเพื่อใช้ในโครงการศึกษามีความรับสั่งดังนี้

“ได้ส่งสำเนาหนังสือกราบทูลกรมหมื่นวชิรญาณวโรรสมาให้ดู ให้เธอไปดูหาหรือกรมหมื่นวชิรญาณว่าจะต้องพระประสงค์อย่างใดบ้าง ถ้าได้ความว่าจะต้องการตำราอย่างไรให้ส่งพระยาวิสุทธิให้จัดซื้อส่งเข้ามาแล้วคัดสำเนาหนังสือกรมหมื่นวชิรญาณไปให้เจ้าพระยาภาสกรวงศ์ด้วย” (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 159-160)

หลังจากนั้นในวันที่ 31 กรกฎาคม พ.ศ. 2441 รัชกาลที่ 5 ทรงมีพระราชหัตถเลขาไปถึง พระยาวิสุทธิสุริยศักดิ์ให้ช่วยคิดแผนการศึกษาและจัดตำราเรียนแบบสอบไล่ในระดับ“โรงเรียน ปรีไพบรตรีศกุล” และ“บับลิกศกุล”เพื่อจัดถวายสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสให้ทรงพิจารณา ซึ่งแบบเรียนที่จะจัดถวายเพื่อให้ทอดพระเนตรแนบมากับความในกระแสรบสั่งของรัชกาลที่ 5 ที่ทรงถวายไปยังสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสเรื่องการจัดการศึกษาเพื่อให้ทรงทราบความว่า

อนึ่งเกล้ากระหม่อมได้รับสมุคอีกหนึ่งว่าด้วยการศึกษาในอินเดีย มีหนังสือนำว่า ห้างของเขาคีลอนคอนให้ส่งมา เกล็ดกระหม่อมคเนว่าน่าจะเป็นห้างที่พระยาวิสุทธิฯสั่งให้หนังสือตามที่กราบทูลมาแล้วนั้นอยากจะให้เห็นหนังสือเล่มนี้ เพราะจะเห็นประโยชน์อย่างใดอย่างหนึ่ง จึงส่งมาด้วย (ปฐม ตาคะนาคันท์, 2551, หน้า 160)

นอกจากมีการจัดการการศึกษาในเขตพระนครเป็นการเฉพาะแล้วยังมีการจัดการศึกษาในบริเวณอื่นอีกด้วยโดยมีการประกาศจัดการการศึกษาในหัวเมือง เรื่อง “ประกาศจัดการเล่าเรียนในหัวเมือง” ประกาศ ณ วันที่ 17 มิถุนายน รัตนโกสินทร์ศก 117 โดยมีจุดประสงค์สำคัญในการจัดการขยายการศึกษา ดังนี้

ทรงมีพระราชดำริให้เห็นว่า ความเจริญของคนทั้งหลายย่อมเกิดแต่ความประพฤติชอบและการเลี้ยงชีวิตชอบเป็น ทั้งคนทั้งหลายจะประพฤติชอบและจะหาเลี้ยงชีวิตโดยชอบนั้นเล่า ก็ย่อมอาศัยการได้สดับฟังโอวาทคำสั่งสอนที่ชอบ และการที่ได้ศึกษาวิชาความรู้ในทางที่จะยังให้เกิดประโยชน์แต่ยอมเยาว์ แลฝึกซ้อมสันทนาการให้น้อมในทางสัมมาปฏิบัติ และเจริญปัญญาสามารถในกิจการต่าง ๆ อันเป็นเครื่องประกอบการหาเลี้ยงชีพเมื่อเติบโตใหญ่ จึงเชื่อว่าได้เข้าสู่ทางความเจริญเป็นความจริงดังนี้ (ปฐม ตาคะนาคันท์, 2551, หน้า 160)

โครงการจัดการศึกษาได้ขยายสู่หัวเมืองรอบนอกโดยจัดการแบ่งการดูแลออกเป็น 6 มณฑล เพื่อประโยชน์ในการตรวจการเล่าเรียนจากส่วนกลาง แบ่งเป็นรูปแบบมณฑลคล้ายกับวิธีการแบ่งมณฑลเทศาภิบาลที่อยู่ในความรับผิดชอบของกระทรวงมหาดไทย ประกอบด้วย

1. มณฑลกลาง รวมมณฑลกรุงเทพฯ มณฑลกรุงเก่า และมณฑลนครชัยศรี
2. มณฑลเหนือ รวมมณฑลนครสวรรค์ มณฑลพิษณุโลก และมณฑลลาวเฉียง
3. มณฑลตะวันออก รวมมณฑลนครราชสีมา มณฑลเพชรบูรณ์ มณฑลลาวพวน และมณฑลลาวกาว
4. มณฑลตะวันออกเฉียงใต้ รวมมณฑลปราจีนบุรี มณฑลเขมร และมณฑลจันทบุรี
5. มณฑลตะวันตกเฉียงใต้ รวมมณฑลราชบุรี มณฑลชุมพร และมณฑล

นครศรีธรรมราช

6. มณฑลตะวันตก รวมมณฑลภูเก็ต มลายู และมณฑลไทรบุรี

โดยทุกมณฑลการศึกษามีระเบียบในการจัดการการศึกษาตามข้อบังคับ ดังนี้

1. กรมศึกษาธิการจะตั้งสารวัตรใหญ่ฝ่ายการศึกษาขึ้น สำหรับมณฑลที่จะตรวจสอบวางแผนการเรียน และจัดทำรายงานประจำปียื่นต่อกรมศึกษาธิการ
2. ทุกมณฑลใหญ่จะแบ่งออกเป็นจังหวัดทุกเมือง และเจ้าพนักงานเทศาภิบาลในเมือง ต้องตั้งสารวัตรการศึกษาเพื่อตรวจการเล่าเรียน
3. ทุกจังหวัดต้องแบ่งออกเป็นอำเภอ และอำเภอหนึ่งแบ่งเป็นจำนวน โรงเรียนตามความเหมาะสมแก่ราษฎรในอำเภอ เจ้าพนักงานเทศาภิบาลในเมืองนั้นต้องตั้งสารวัตรรองคนหนึ่งหรือหลายคนแล้วแต่แขวงจังหวัดอำเภอใหญ่หน่อย ตรวจการเล่าเรียนในอำเภอนั้น สารวัตรสำหรับเมืองและสารวัตรรองสำหรับอำเภอ นอกนั้นอยู่ในบังคับเจ้าพนักงานสำหรับมณฑล ต้องอยู่ในคำสั่งสารวัตรใหญ่เหมือนกันมีหน้าที่รายงานและตรวจสอบวิชาเล่าเรียนตามลำดับชั้น และการศึกษาตามลำดับชั้น (ปฐม ตาคะนานันท์, 2551, หน้า 160-162)

ระบบการศึกษาที่เกิดขึ้นในเวลานั้นจะเป็นระบบคู่ไปกับระบบราชการแบบมณฑลเทศาภิบาลโดย อยู่ภายใต้การดูแลของพระสงฆ์ซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบจัดการศึกษาของคณะสงฆ์และราษฎรตามความในประกาศว่า

ขอพระภิกษุทั้งหลาย จงเห็นแก่พระพุทธศาสนาแลประชาชนทั้งปวง ช่วยเอาภาระสั่งสอนกุลบุตรทั้งหลายให้ได้ศรัทธาเลื่อมใสในรัตนไตรย แลมีวิชาความรู้อันสารเป็นประโยชน์ยิ่งขึ้น ให้สมดังพระราชประสงค์ โดยหน้าที่การศึกษาที่คณะสงฆ์เป็นฝ่ายรับผิดชอบในเบื้องต้นคือการจัดหาพระเข้ามาประจำท้องที่การศึกษา โดยมีการประกาศ"ข้อห้ามสำหรับพระภิกษุสามเณรฯ"แลวิธีเลือกคณะสงฆ์ผู้ปกครองในหน้าที่ฯ มีวิธีเลือกพระสงฆ์ผู้ปกครองในหน้าที่ ดังนี้

1. ให้นายอำเภอสั่งกำนันในอาณัติเขตแดนแห่งตน ให้ประชุมภิกษุในวัดบ้านตนเลือกภิกษุที่เห็นสมควรเป็นสุดใจ ผู้ให้โอวาทสั่งสอนให้กำนันจดชื่อภิกษุผู้ต้องเลือก ก็รูปก็ตาม ถ้ามีหลายรูปให้เธอทั้งหลายเลือกกันเองขึ้นเป็นสุดใจในวัดนั้นรูปหนึ่ง มีหน้าที่เป็นธุระดูแลในวัดนั้น
2. ให้นายอำเภอประชุมภิกษุผู้เป็นสุดใจทุก ๆ วัดของหมู่บ้านทั้งปวงนั้น เลือกกันเป็นสุดจิตร ถ้าต้องเลือกหลายรูปให้เธอทั้งหลายเลือกกันเองอีกขึ้นเป็นสุดจิตรมีหน้าที่ดูแลการวัดทั้งปวงในเขตนั้น
3. ให้ข้าหลวงประจำเมือง ผู้รักษาเมืองกรมการ ประชุมภิกษุผู้เป็นสุดจิตรใจในทุกอำเภอในอาณัติแห่งเมืองนั้น เลือกภิกษุผู้จะเป็นสุดจิตรตะพะหะไทยรูป 1 เมื่อตกลงกันแล้วให้พระญาณรักจิตทำลิจิตให้แกเธอ มอบให้เป็นผู้ว่าการทั่วแคว้นนั้น

พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวได้มีพระราชดำริเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเข้าไปจัดการการศึกษาให้สัมฤทธิ์ผล คือ “ประกาศพระราชดำริในการจัดการศึกษา” มีความตอนหนึ่งว่า

แต่ก่อนมา ผู้มีบุตรหลานย่อมนำไปฝากไว้กับพระสงฆ์เป็นอาจารย์สั่งสอนวิชาและทางความประพฤติและยังมีสืบมาจนกาลบัดนี้ แต่การเล่าเรียนที่เป็นอยู่นั้น ยังไม่เป็นการเจริญดีสมกับสมัย เพราะเหตุว่ายังไม่มีแบบแผนและตำรับตำราที่จะสั่งสอนตามต้องการอย่างไรเป็นแต่สอนกันไปตามตามความรู้ของพระสงฆ์ผู้เป็นอาจารย์ กุลบุตรที่ศึกษาย่อมจะได้รับความไม่เสมอกัน ทรงพระราชดำริเห็นว่าพระอารามทั้งปวง ย่อมเป็นสถานที่เล่าเรียนศึกษาอยู่แต่เดิมแล้ว สมควรที่จะจัดการทำนุบำรุงให้เป็นการเจริญ แลมั่นคงยิ่งขึ้น จึงได้อาราธนาพระเจ้านั่งยาเธอ กรมหมื่นวชิรญาณวโรรสให้ทรงเป็นพระธุระที่จะจัดการเล่าเรียนในวัดตามหัวเมือง ให้พระสงฆ์เจ้าอาวาสในวัดนั้น ๆ พึงบังคับบัญชาพระเจ้านั่งยาเธอ กรมหมื่นวชิรญาณวโรรส (ปฐม ตาคะนานันท์, 2551, หน้า 162-163)

จากพระราชดำริดังกล่าวนำไปสู่ความเห็นที่จะจัดการศึกษาโดยแบ่งออกเป็นสองระดับได้แก่

1. การศึกษาพื้นฐานมูลสามัญ
2. การศึกษาระดับสูง ประกอบด้วย ชั้นประถม มัธยม และอุดมศึกษา

จากพระราชดำริดังกล่าวได้เข้าสู่วาระการประชุมจัดการศึกษาเมื่อวันที่ 26 กันยายน พ.ศ. 2442 มีรายพระนามและรายนามผู้เข้าร่วมประชุมดังนี้คือ พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว สมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอ พระองค์เจ้าดิศวรกุมาร กรมพระยาดำรงราชานุภาพ พระเจ้าบรมวงศ์เธอ พระองค์เจ้ากิตติยากรวรัถลักษณ์ กรมพระจันทบุรีนฤนาถ เจ้าพระยาภาสกรวงศ์ โดยมีพระเจ้าบรมวงศ์เธอ พระองค์เจ้าสวัสดิประวัติ พระเจ้าบรมวงศ์เธอ กรมพระสมมตอมรพันธุ์ทรงเป็นราชเลขาธิการในที่ประชุม ผลการประชุมลงความเห็นที่กำหนดให้หน้าที่ความรับผิดชอบการศึกษามูลสามัญในหัวเมืองและในกรุงเทพฯ เป็นหน้าที่ในการดูแลของคณะสงฆ์โดยมีสมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรสดำรงตำแหน่งเป็นประธานคณะกรรมการอำนวยการศึกษาฝ่ายสงฆ์ โดยทำงานร่วมกับหน่วยงานของรัฐบาลฝ่ายปกครองซึ่งทำหน้าที่จัดการในหัวเมืองคือ กระทรวงมหาดไทย และในมณฑลกรุงเทพฯ เป็นหน้าที่ของกระทรวงนครบาล มีสมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพทรงเป็นผู้รับผิดชอบ โดยมีเป้าหมายให้การศึกษาก่อตั้งขึ้นนี้ไปเพื่อการฝึกให้ “ไพร่บ้านพลเมือง” ให้มีความรู้ในจรรยา สร้างความประพฤติให้ดีขึ้น และมีวิชาความรู้ต่าง ๆ สูงขึ้น เพื่อจะได้เป็นเครื่องมือสำหรับทำกิจการ สร้างความเจริญรุ่งเรืองให้แก่บ้านเมือง โดยมีการสอนวิชาความรู้ออกเป็น 4 ประเภทดังนี้

ความรู้ในการอ่านหนังสือ ให้ใช้แบบเรียนเร็วเล่ม 1 มีเนื้อหาและภาษาง่ายต่อการทำความเข้าใจ

วิชาเลข ใช้ตำราเรียนเลขของนาย ดับบลิว ยี ยอนสัน (Johnson) เป็นตำราเรียนเลขในขั้นต้น

วิชาเลี้ยงชีพ สมเด็จพระยาบรมราชานุภาพทรงวางแนวทางเรื่องตำราเรียนวิชาการเลี้ยงชีพโดยอธิบายถึงชีวิตมนุษย์ที่มีร่างกายและจิตซึ่งสัมพันธ์ต่อเนื่องกันและชีวิตของมนุษย์ต้องดำรงชีพด้วย ปัจจัย 4 คือ ยารักษาโรค เครื่องนุ่งห่ม อาหารและที่อยู่อาศัย

วิชาจรรยา มีเนื้อหาสำคัญ 2 ประการ หนึ่ง ต้องการสอนความรู้เกี่ยวกับจรรยาที่ใช้ปฏิบัติเพื่อตนเองและสังคมมุ่งเน้นความสุขและความทุกข์เพื่อฝึกควบคุมตัวมนุษย์ ประการที่สองให้เป็นการที่สอนความประพฤติที่ปลูกฝังความรู้ดีร่วมกันของคนในชาติให้ตระหนักถึงปัญหาความมีอิสรภาพของบ้านเมือง ซึ่งในเวลานั้นรัฐไทยต้องเผชิญภัยรุกรานจากชาติตะวันตก โดยทรงมุ่งเน้นความสามัคคีเพื่อร่วมกันต่อสู้และป้องกันชาติไว้

เรื่องของการจัดทำตำราเรียนรวมทั้งเรื่องของเนื้อหาแบบเรียนได้รับการบรรจุเข้าสู่ที่ประชุมของกรมศึกษาธิการที่ 2039 มีรายพระนามและรายนาม “คณะกรรมการสำหรับสมุดตำราแบบเรียน” คือ สมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยาวชิรญาณวโรรส พระธรรมไตรโลกาจารย์ พระเจ้าบรมวงศ์เธอ พระองค์เจ้าจันทร์ทัตจุกาธาร กรมหมื่นวิจิตรวรมปรีชา พระราชวรวงศ์เธอ พระองค์เจ้าจรัญโรจน์เรืองศรี กรมหมื่นจรัสพรปฏิญาณ หม่อมเจ้าประภากร มาลากุล หลวงประเสริฐอักษรนิติ์ (แพ ตาละลักษมณ์) มิสเตอร์สมิท (ครูโรงเรียนอังกฤษพระตำหนักสวนกุหลาบ) มิสเตอร์คาร์เตอร์ (อาจารย์ใหญ่โรงเรียนราชวิทยาลัย) นายชูบาเรียน (เปรียญ) ซึ่งผลจากการประชุมครั้งนี้จะได้นำขึ้นทูลเกล้าฯ ถวายรัชกาลที่ 5 เพื่อทรงพระราชทานพระบรมราชวินิจฉัยต่อไป (ปฐม ตาคะนันทน์, 2551, หน้า 163-165)

ต่อมาได้มีการปรับเปลี่ยนจากโครงการศึกษา พ.ศ. 2441 เป็นแผนการศึกษา พ.ศ. 2445 ซึ่งแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ลำดับ คือ สามัญศึกษาและวิสามัญศึกษา สามัญศึกษานั้นแบ่งเป็น 3 ชั้น ประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษา ส่วนวิสามัญศึกษา เรียกว่าการศึกษาพิเศษ คือ ประถมศึกษาพิเศษ มัธยมศึกษาพิเศษ และอุดมศึกษาพิเศษ เป็นการศึกษาออกเหนือจากวิชาสามัญ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2535, หน้า 125-127)

ใน พ.ศ. 2449 ได้มีการปรับปรุงรูปแบบการจัดการการศึกษาใหม่ ต่อมากลายเป็นแผนการศึกษา พ.ศ. 2450 แบ่งสามัญศึกษาออกเป็น 2 หลักสูตร คือ หลักสูตรสามัญและหลักสูตรพิเศษ โดยตัดและเติมวิชาให้สมควรแก่ความต้องการของยุคสมัย โรงเรียนประถมสายวิสามัญ เทียบเท่ากับโรงเรียนมัธยมสายสามัญ โรงเรียนมัธยมสายวิสามัญ เทียบเท่าโรงเรียนอุดมสายสามัญ

ใน พ.ศ. 2451 ได้จัดให้มีหลักสูตรมูลประถม และมีมัธยมสามัญสำหรับสตรี นโยบายการจัดการศึกษาเพื่อราษฎรทั่วราชอาณาจักร เริ่มขึ้นใน พ.ศ. 2452 โดยมีผลสืบเนื่องมาจากการประชุมเทศาภิบาลเกี่ยวกับกิจการการศึกษา เมื่อ พ.ศ. 2451 มติการประชุมตกลงว่ากระทรวงธรรมการมอบให้กระทรวงมหาดไทย เริ่มต้นการจัดการการศึกษาใน พ.ศ. 2453 โดยการศึกษาที่จัดขึ้นเพื่อให้ นักเรียนอ่านหนังสือภาษาไทยได้เท่านั้น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545, หน้า 125-127)

ต่อมาพระยาวิสุทธรุธิชัยศักดิ์ อธิบดีกรมศึกษาธิการ จึงได้ทำหนังสือกราบบังคมทูลโดยเห็นว่า ควรจะแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 แผนก คือ การศึกษาสามัญสำหรับราษฎรทั่วไป และการศึกษาพิเศษ สำหรับผู้ที่ทำงานพิเศษต่าง ๆ รวมทั้งรับราชการด้วย ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในวิธีการจัดการศึกษา เช่น กระทรวงมหาดไทยจัดวัดให้เป็นที่ตั้งสอนหนังสือให้เด็กชายหญิงเข้าเรียน กระทรวงนครบาลจัดการศึกษาในกรุงเทพฯ และมีพระราชบัญญัติบังคับเด็ก 8-14 ปี เข้าเรียน โดยเริ่มตั้งแต่ พ.ศ. 2454 ส่วนกระทรวงธรรมการจะจัดการศึกษาแบบเลี้ยงตัวเอง โดยเก็บเงินค่าเล่าเรียนและบังคับให้นักเรียนหาที่เรียนเอง กระทรวงจะจัดให้มีโรงเรียนรัฐบาลระดับประถม ระดับมัธยม อย่างละแห่ง ต่อ 1 มณฑล จากการปฏิรูปการศึกษาในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ยังเป็นรากฐานสำคัญต่อการจัดการศึกษาภาคบังคับซึ่งเริ่มเมื่อ พ.ศ. 2464

การจัดการการศึกษาของประเทศไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 5

จากพัฒนาการของระบบการจัดการการศึกษาในประเทศไทยในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 แสดงให้เห็นถึงการขยายการศึกษาไปสู่หัวเมืองต่าง ๆ ในประเทศไทย โดยเฉพาะบริเวณ 7 หัวเมืองของชาวมลายู คือ ปัตตานี ยะลา ยะหริ่ง ระแงะ รามัน สายบุรี และหนองจิกซึ่งเป็นพื้นที่ที่มีความพิเศษคือ มีชาวมลายูมุสลิมที่พูดภาษามลายูและนับถือศาสนาอิสลามเป็นจำนวนมากและมีการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะ โดยในตอนแรกบริเวณพื้นที่ดังกล่าวอยู่ร่วมกับนครศรีธรรมราช พัทลุง สงขลา เป็นมณฑลนครศรีธรรมราช ตั้งที่บัญชาการมณฑลที่สงขลา ตั้งแต่ พ.ศ. 2439 (สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอกรมพระยาดำรงราชานุภาพ, 2545, หน้า 188) จากการจัดการปกครองแบบเทศาภิบาล ที่มีการจัดการปกครองเป็นมณฑลที่เป็นการร่วมศูนย์อำนาจเข้าสู่ส่วนกลางของประเทศไทย ที่ให้มีข้าราชการจากเมืองหลวงลงไปดูแลหัวเมืองต่าง ๆ ต่อมาใน พ.ศ. 2449 จึงได้มีการจัดตั้งมณฑลปัตตานี (ปัตตานี ยะลา ระแงะ) ภายหลังได้ร่วมกับอำเภอบางนรา เปลี่ยนชื่อเป็น นครอิสาณ ตั้งที่บัญชาการมณฑลที่ปัตตานี (สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอกรมพระยาดำรงราชานุภาพ, 2545, หน้า 189) มีรายงานการประชุมเทศาภิบาล ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2440-พ.ศ. 2475 ในส่วนของกระทรวงธรรมการ มีการประชุม

ปริกษา เกี่ยวกับการจัดการการศึกษาในภูมิภาคทั้งหมด 11 ครั้ง (สมเด็จพระกรมพระยาดำรง
ราชานุภาพ, 2545, หน้า 299)

ต่อมา พ.ศ. 2444 พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ
ให้ยกเลิกระบบการปกครองแบบเก่าในบริเวณหัวเมืองมลายูที่ให้อำนาจปกครองอย่างเด็ดขาดแก่เจ้า
เมืองมลายู เช่น ราชยาหรือสุลต่าน มาเป็นการปกครองแบบมณฑลเทศาภิบาล แต่ก็ยังให้ราชยาหรือ
สุลต่าน ได้ปกครองต่อไป และให้บุตรของเจ้าเมืองรับราชการเป็นเจ้าเมืองต่อไปเหมือนกับการสืบ
ทอดอำนาจการปกครอง โดยในระยะแรก ๆ บริเวณเจ็ดหัวเมืองมลายูขึ้นตรงกับมณฑล
นครศรีธรรมราช แต่ด้วยการเดินทางที่ทุรกันดารและห่างไกลกระทรวงมหาดไทยได้ตรากฎบังคับ
สำหรับปกครองบริเวณ 7 หัวเมือง ขึ้นเมื่อวันที่ 10 ธันวาคม พ.ศ. 2444 (ร.ศ.120) โดยแต่ละหัวเมือง
จะมีหน่วยบริหารราชการบังคับบัญชาเป็นของตนเองและให้ทั้งเจ็ดหัวเมืองมารวมกันเป็นเขตการ
ปกครองอีกชั้นหนึ่งเรียกว่า “บริเวณ” มีข้าหลวงประจำบริเวณเป็นหัวหน้าส่วนราชการมีหน้าที่จัด
ราชการให้เป็นไปตามข้อบังคับจากกรุงเทพฯ หรือตามคำสั่งของข้าหลวงมณฑลเทศาภิบาลมณฑล
นครศรีธรรมราช (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 122-123) รัฐไทยได้วางนโยบายที่จะให้ข้าราชการ
ที่จะให้ข้าราชการที่ประจำการอยู่ในหัวเมืองมลายู สามารถพูดภาษามลายู และอ่านหนังสือภาษา
มลายูจนสามารถนำไปปฏิบัติราชการ โดยกำหนดไว้ในกฎข้อบังคับสำหรับปกครองบริเวณ
7 หัวเมือง ร.ศ. 120 ดังนี้

ข้อ 27 บรรดาข้าราชการทั้งปวงซึ่งรับราชการในบริเวณนี้ ควรหัดพูดภาษามลายูและ
เขียนหนังสือภาษามลายูทุกคน เพราะฉะนั้นควรมีกำหนดว่าถ้าไปรับราชการภายใน 1 ปี ควรพูด
ภาษามลายูได้ และถ้าได้รับราชการอยู่ถึง 3 ปี แล้ว ควรอ่านหนังสือภาษามลายูได้ ถ้ามีจะนั้นยังมี
ควรจะได้รับพระราชทานเงินเดือนเพิ่มเติมอัตรา จนกว่าจะพูดภาษาและอ่านหนังสือได้ภายใน
กำหนดเวลาดังว่ามาแล้วนี้

ข้อ 28 ถ้าข้าหลวงเทศาภิบาลได้พร้อมพระยาเมืองและโตะกาลิเมืองใดได้สอบแล้ว
เห็นว่า ข้าราชการคนใดพูดภาษามลายูได้ ให้พร้อมกันเซ็นชื่อออกประกาศนียบัตรให้ข้าราชการ
ผู้นั้น และข้าหลวงเทศาภิบาลมีอำนาจจะให้เงินหลวงเป็นรางวัลไม่เกิน 100 บาท หรือถ้าสอบอย่าง
เดียวกันเห็นว่าเป็นผู้อ่านเขียนหนังสือมลายูได้ ก็ให้ประกาศนียบัตร และข้าหลวงเทศาภิบาลมี
อำนาจจะให้เงินหลวงเป็นรางวัลได้ไม่เกิน 400 บาท

ข้อ 29 ให้ข้าหลวงเทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราช จัดวางแผนการสอบไล่วิชาพูดและ
อ่านหนังสือมลายู และอัตราขึ้นรางวัลภายในกำหนดวงเงินดังกล่าวมาแล้วในข้อก่อน (เกษม
รังสิโยกฤษณ์, 2519, หน้า 105)

ส่วนการศึกษาในมณฑลปัตตานีซึ่งมีลักษณะต่างออกไปจากมณฑลอื่น ๆ นั้นชาวไทยมุสลิมมีความรู้ภาษาไทยในเกณฑ์ที่ต่ำมาก เพราะชาวไทยมุสลิมส่วนใหญ่นิยมส่งลูกและบุตรหลานเข้าไปเรียนยังโรงเรียนปอเนาะมากกว่าโรงเรียนรัฐ ดังนั้นเพื่อให้ชาวไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนใต้ได้รับการศึกษาเท่าเทียมกับประชาชนในภาคอื่น ๆ ทางราชการจึงจัดให้มีการสอนภาษามลายูในโรงเรียนที่ทางราชการจัดขึ้นควบคู่ไปกับการสอนภาษาไทยและวิชาอื่น ๆ ในบางโรงเรียนก็มีการรับครูสอนศาสนาอิสลามเข้าเป็นครูสอนภาษามลายู และให้มีการสอนศาสนาบ้างตามความเหมาะสมกับท้องถิ่นและทางราชการมักจะรับผู้สำเร็จราชการเข้ารับราชการ เพราะในสมัยนั้นหนังสือราชการที่ไปถึงกำนันผู้ใหญ่บ้านมีทั้งภาษาไทย (ต้นฉบับ) ภาษามลายู (ฉบับแปล) จึงจำเป็นต้องใช้ผู้ที่มีความรู้ทั้งภาษาไทยและภาษามลายู (เกษม รังสิโยกฤษฎ์, 2519, หน้า 99)

แต่กฎข้อบังคับดังกล่าวประสบปัญหาหลายประการ เช่น การไม่ได้รับความร่วมมือจากเจ้าเมืองและข้าราชการในทั้งเจ็ดหัวเมืองสาเหตุเนื่องมาจากระบบการปกครองใหม่ได้บีบบังคับให้บรรดาเจ้าเมืองทั้งเจ็ดหัวเมืองขาดเสรีภาพและอำนาจในการปกครอง ขณะที่ในช่วงเวลาเดียวกันนี้รัฐไทยต้องสูญเสียดินแดนบางส่วนให้แก่อังกฤษตามสนธิสัญญา พ.ศ.2445 ดินแดนส่วนนั้นคือ กลันตัน,ปะลิส,ไทรบุรี,ตรังกานู ในปีเดียวกันนี้พระยาวิชิตภักดีหรือตงกู อับดุลกาเดร์ (Tengku Abdul Kadir Kamaruddin ibni AL-Marhum Sultan Sulaiman Shariffudin Syah) เจ้าเมืองปัตตานีเชื้อสายมลายูคนสุดท้ายถูกจับกุมตัวและถูกขังไว้ในบ่อน้ำในวัดแห่งหนึ่งในจังหวัดพิษณุโลกในข้อหาพยายามก่อการขบถ (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 122-123) และได้ทำการประท้วงไม่ยอมลงนามเพื่อรับคำสั่งปลดจากตำแหน่งเพื่อรับเงินเบี้ยยังชีพ(ชเนศ อาภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 162)

ในสมัยรัชกาลที่ 5 รัฐไทยได้ทราบข้อมูลว่าเมืองปัตตานีได้รับการสนับสนุนด้านอาวุธอย่างลับโดยมีการขายอาวุธให้ชาวมลายูมุสลิมโดยเยอรมัน เพื่อใช้ในการต่อต้านอังกฤษในหัวเมืองมลายู รัชกาลที่ 5 จึงมีพระบรมราชโองการโปรดเกล้าฯแต่งตั้งพระยาศักดิ์เสนีย์ (หนา บุนนาค) ซึ่งจบวิชาทหารช่างจากเยอรมันและมีภรรยาเป็นชาวเยอรมัน ซึ่งดำรงตำแหน่งผู้ช่วยข้าหลวงเทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราชขณะนั้นให้เป็นพระยาเดชาอนุชิต รับตำแหน่งข้าหลวงข้าหลวงเทศาภิบาล โดยเหตุการณ์ดังกล่าวมีกล่าวถึงในหนังสือประวัติศาสตร์อาณาจักรมลายูปัตตานีของอิบรอฮีม ซุกกรี(Ibrahim syukri) ซึ่งเป็นงานประวัติศาสตร์ปัตตานีจากมุมมองของคนในพื้นที่และเป็นงานประวัติศาสตร์แนวชาตินิยมมลายูปัตตานีว่า

ค.ศ.1902 พระเจ้าแผ่นดินสยามได้ตัดสินพระทัยให้มีการการเปลี่ยนแปลงการปกครองคือรวมบรรดาหัวเมืองต่าง ๆ ทั้งเจ็ดหัวเมืองปัตตานีให้เป็นเมืองเดียวกัน และยกเลิกอำนาจของเจ้าเมืองทั้งเจ็ด และแต่งตั้งข้าหลวงใหญ่ชาวสยามมาปกครองแทนบรรดารายาทั้งหลาย ทั้งนี้เพื่อรับผิดชอบบริหารเมืองปัตตานีภายใต้การดูแลของเจ้าเมืองสงขลา พระเจ้าแผ่นดินสยาม

ส่งองคมนตรีท่านหนึ่งมาเพื่อหารือกับบรรดารายาทั้งหมดเรื่องการปกครอง และสัญญาว่าจะให้เงินบำเหน็จบำนาญให้ราชวงศ์ปัตตานีตราบจนสิ้นชีวิต แต่สิทธิและรายได้ในเมืองปัตตานีต้องมอบให้สยาม และรายาปัตตานีไม่จำเป็นต้องส่งมอบดอกไม้เงินดอกไม้ทองดังเช่นที่เคยทำมาในอดีต บรรดารายาหลายองค์เห็นด้วยกับข้อเสนอโดยมีการทำบันทึกเป็นลายเซ็นยินยอม แต่รายาตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดิน ไม่ยอมปฏิบัติตามเพราะมองว่าเป็นการยื้อแย่งสิทธิชาวปัตตานีโดยสิ้นเชิง ต่อมาองคมนตรีสยามก็ใช้วิธีจับกุมตัวตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดิน ต่อมาได้ถูกนำตัวไปที่กรุงเทพฯ บรรดารายาทั้งหลายยอมรับข้อเสนอของรัฐบาลสยาม ยกเว้นรายาระแงะกับรายารามันแต่การขู่บังคับของสยามทำให้รายาทั้งสองยอมปฏิบัติตามได้โดยดี ต่อมาตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดินกับพรรคพวกถูกบังคับให้เซ็นยอมรับในข้อเรียกร้องของสยาม แต่ตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดินไม่ยินยอมเพราะเห็นแก่อธิปไตยของเมืองปัตตานีในที่สุดตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดินกับพรรคพวกถูกส่งไปกักขังที่เมืองพิษณุโลก บางคนถึงกับเสียชีวิตกลางทางและบางคนเสียชีวิตที่เมืองพิษณุโลก

หลังจากตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดินถูกกักขังอยู่ถึง 2 ปี 4 เดือน ในปี ค.ศ. 1905

จึงได้รับพระบรมราชานุญาตจากพระเจ้ากรุงสยามให้ปล่อยตัวเดินทางกลับเมืองปัตตานี แต่ในช่วงเวลาดังกล่าวเมืองปัตตานีไม่ถูกรวบรวมเป็นเมืองเดียวกันและอยู่ภายใต้การดูแลของเจ้าเมืองสงขลา เป็นอันว่าหัวเมืองมลายูทั้งเจ็ดหัวเมืองก็ได้สูญเสียอำนาจอธิปไตยอย่างหมดสิ้น ส่วนตั้งกู้อับดุลกอเดร์กามารูดดินกลับมาเมืองปัตตานีแล้วจึงอพยพไปอยู่ที่กลันตันจนถึงปีค.ศ. 1933 ได้สิ้นพระชนม์ลง นับเป็นรายองค์สุดท้ายของเมืองปัตตานี

ค.ศ. 1902 ปัตตานีสัญเสียดินแดนอย่างสิ้นเชิงซึ่งมีข้าหลวงใหญ่ชาวสยามพระยามหิบาลประจำอยู่ที่เมืองปัตตานี ต่อมาในปีค.ศ. 1906 พระเจ้าแผ่นดินสยามมีพระราชประสงค์ล้มล้างการปกครองแบบอาณาจักรพร้อมกับให้ระบบใหม่มาแทนที่นั่นคือการรวมหัวเมืองทั้งเจ็ดเป็นมณฑลปัตตานี จากมณฑลปัตตานีแบ่งออกเป็น 4 จังหวัด คือ จังหวัดปัตตานี จังหวัดยะลา จังหวัดสายบุรี และจังหวัดนราธิวาส พร้อมกับแต่งตั้งข้าหลวงชาวสยามมาทำการปกครองแต่ละจังหวัด ข้าหลวงแต่ละจังหวัดยังอยู่ภายใต้การดูแลของข้าหลวงใหญ่ในจังหวัดปัตตานี ข้าหลวงใหญ่ปัตตานีมีชื่อว่า พระยาศักดิ์เสนีย์ ต่อมาได้รับบรรดาศักดิ์เป็นพระยาเดชานุชิต” (อิบรอฮีม ชุกรี, 2549, หน้า 69-71) ส่วนในด้านการศึกษานั่งถือประวัติศาสตร์ราชอาณาจักรมลายูปัตตานีกว่าถึงว่า

ด้านการศึกษา รัฐบาลสยามจะสร้างโรงเรียนแต่เพียงเพื่ออำนวยความสะดวกแก่ลูกหลานของข้าราชการเท่านั้นแต่สำหรับโรงเรียนสำหรับลูกหลานชาวมลายู รัฐบาลจะไม่สร้างให้” (อิบรอฮีม ชุกรี, 2549, หน้า 74)

ปัญหาความแตกต่างทางวัฒนธรรมทำให้คนไทยพุทธและคนมลายูมีปัญหากันอยู่เป็นประจำในช่วงระยะเวลา 10 ปี ระหว่าง พ.ศ. 2439-2449 พระยาสุโขมนัชนียินิต (ปั้น สุขุม) ข้าหลวง

เทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราชคนแรก โดยก่อนหน้านี้นักเทศาภิบาลตำแหน่งพระวิตรวรศาสน์ ข้าหลวงพิเศษดูแลเมือง สงขลา พัทลุง นครศรีธรรมราช ปัญหาความขัดแย้งระหว่างคนมลายูกับคนไทยพุทธในสมัยดังกล่าว มีสาเหตุเพราะชาวเมืองในบริเวณเจ็ดหัวเมืองมีนิสัยไม่ชอบข้าหลวงและข้าราชการไทยที่ถูกส่งไปปฏิบัติราชการในพื้นที่โดยมีพฤติกรรม เช่น ขูดรอยเท้าทิ้งหรือเขียนตีงา เวลาข้าราชการไทยเดินผ่าน นอกจากนี้ก็ถูกขู่บังคับเจ็ดหัวเมือง ร.ศ. 120 ยังสร้างความเกลียดชังให้กลุ่มเจ้าเมืองเชื้อสายมลายูและมีการต่อต้านข้อบังคับ เช่น เมื่อพระยาสุมนนัยวินิตใช้อำนาจตามกฎหมายไทยโดยการใช้ระบบศาลไทยทำให้เกิดความขัดแย้งเพราะกฎหมายไทยบางส่วนนั้นขัดต่อหลักการของศาสนาอิสลาม จึงมีหนังสือร้องเรียนไปยังผู้สำเร็จราชการที่สิงคโปร์เพื่อขอความเป็นธรรมโดยชี้แจงว่า “ผู้ปกครองไม่ได้นึกถึงหัวใจของชาวมุสลิมว่าจะฝ่าฝืนบทบัญญัติในศาสนาอิสลามทั้งในอดีตและปัจจุบัน กฎหมายต่าง ๆ ที่ออกมาขัดแย้งกับบทบัญญัติในศาสนาอิสลามอยู่เสมอทั้ง ๆ ที่ผู้ปกครองบางคนไม่ต้องการจะฝ่าฝืนจิตใจของพวกเรา แต่ผู้ที่ออกกฎหมายนั้นกลับไม่ใช่คนห้ามและไม่เคยศึกษาบทบัญญัติของศาสนาอิสลามเสียก่อนที่จะออกกฎหมายมาปกครอง” เหตุการณ์ดังกล่าวทำให้พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวและสมเด็จพระยาอัครราชูปถัมภ์เสนาบดีกระทรวงมหาดไทยในขณะนั้นทรงพิจารณารวมกันและมีพระราชดำริเห็นพ้องต้องกันว่า ให้ส่งสมเด็จพระเจ้าลูกยาเธอ เจ้าฟ้ายุคลทิฆัมพร กรมขุนลพบุรีราเมศวร์ เจ้ากรมพลัมภัก กระทรวงมหาดไทย ไปดำรงตำแหน่งข้าหลวงมณฑลเทศาภิบาลนครศรีธรรมราช เพราะทรงเห็นว่าพระเจ้าลูกยาเธอพระองค์นี้ทรงมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษได้เป็นอย่างดี และทรงสำเร็จการศึกษาด้านรัฐศาสตร์การปกครอง และวิชาประวัติศาสตร์ (เกียรตินิยม) ระดับปริญญาตรี และปริญญาโททางด้านภาษาศาสตร์จากมหาวิทยาลัยเคมบริดจ์ ประเทศอังกฤษ ซึ่งพระองค์มีความเข้าใจในปัญหาความขัดแย้งระหว่างการปกครองหัวเมืองมลายูของไทย และกับการปกครองในบริติช มลายูของอังกฤษเป็นอย่างดีและพระองค์ยังทรงมีพระสหายเป็นข้าหลวงชาวอังกฤษประจำบริติช มลายูในสหพันธรัฐมลายู ที่เคยเรียนร่วมชั้นมัธยมมหาวิทยาลัยด้วยกัน และเจ้าพระยาไทรบุรี (อับดุลฮามิด) ได้สมรสกับคุณหญิงเนื่องซึ่งเป็นข้าหลวงในวังของพระมารดาของสมเด็จพระเจ้าฟ้า กรมขุนลพบุรีราเมศวร์ กลายเป็นเครือญาติที่สนิทสนมกัน ทำให้พระองค์ทรงเข้าใจวัฒนธรรมประเพณีของศาสนาอิสลามมากขึ้น (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 136-143.)

สรุปได้ว่าในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 5 ช่วงระยะเวลา ระหว่าง พ.ศ. 2435-2453 เป็นช่วงเวลาของการเริ่มต้นปฏิรูปเพื่อสร้างความทันสมัยแก่รัฐไทยในทุกด้านที่เห็นได้อย่างเห็นชัดจากการปฏิรูปมณฑลเทศาภิบาล พ.ศ. 2435 การปฏิรูปด้านการศึกษา มีการพัฒนาและเกิดขึ้นของโรงเรียนตามมณฑลต่าง ๆ มีการจัดการศึกษาเพื่อให้เด็กได้เข้ามาเรียน

หนังสือในโรงเรียนและเกิดโรงเรียนตามมณฑลต่าง ๆ เพื่อจะช่วยสร้างข้าราชการรุ่นใหม่ที่จะมาช่วยงานด้านการปกครองของรัฐไทย ในมณฑลปัตตานีที่เป็นมณฑลที่มีคนมลายุมุสลิมอาศัยอยู่เป็นจำนวนมาก รัชกาลที่ 5 จึงทรงให้ความสนใจเป็นอย่างมากทรงมีรับสั่งให้ข้าราชการที่จะลงไปปฏิบัติราชการในมณฑลปัตตานีต้องทำความเข้าใจในภาษามลายูและศาสนาอิสลาม ข้าราชการต้องเรียนรู้ภาษามลายูสามารถที่จะอ่านเขียนได้โดยคุ้ได้จากกฎข้อบังคับปกครองบริเวณ 7 หัวเมืองมลายู เอกสารราชการต่าง ๆ ที่ส่งลงไปมณฑลปัตตานีต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษามลายู ด้านการศึกษา รัชกาลที่ 5 ยังทรงให้โรงเรียนปอเนาะมีบทบาทในการสอนเด็กมลายูในบริเวณมณฑลปัตตานีอยู่ตามเดิม ก็ให้มีการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูในโรงเรียนที่ทางราชการจัดขึ้นควบคู่ไปกับการเรียนภาษาไทยและวิชาต่าง ๆ บางโรงเรียนมีการรับครูสอนศาสนาอิสลามเข้าเป็นสอนภาษามลายูและให้สอนศาสนาข้างตามความเหมาะสม

การจัดการศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 6)

ในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 มีแนวคิดในการจัดการศึกษาเพื่อให้ประชาชนในรัฐไทยได้มีโอกาสในการเข้าถึงการศึกษา เพื่อเป็นการพัฒนาตนเองและนำความรู้ไปเพื่อการพัฒนาประเทศ โดยมีการออกกฎหมายบังคับทางการศึกษาที่มีผลบังคับให้ประชาชนทุกคนต้องปฏิบัติตาม และเกิดโรงเรียนขึ้นมากมายหลายแขนง เช่น การจัดการอาชีวศึกษา เพื่อฝึกสอนประชาชนและเยาวชน ให้สนใจในการศึกษาความรู้ด้านการหัตถกรรมและด้านการช่างต่าง ๆ โดยมีการศึกษางานศิลปหัตถกรรมขึ้นครั้งแรกใน พ.ศ. 2455 ต่อมาในพ.ศ. 2456 ได้เกิดโรงเรียนเพาะช่างที่มีการสอนวิชาการช่าง การปั้น การวาดเขียน การแกะสลัก และตั้งโรงเรียนพาณิชยการ เพื่อให้การศึกษาด้านการธุรกิจ และการค้าขายขึ้นที่วัดมหาพฤฒาราม และวัดราชบุรณะ และได้มีการศึกษาวิชาสิทธิกรรมในโรงเรียน ควบคู่ไปกับการศึกษาภาคบังคับในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-5 ที่เรียกว่า ชั้นประถมวิสามัญ โดยมีการจัดตั้งโรงเรียนฝึกหัดครูประถมกสิกรรมขึ้นที่โรงเรียนหอวังในกรุงเทพฯ ในพ.ศ. 2460 เพื่อผลิตครูออกไปสอนในวิชาดังกล่าว นอกจากนี้ยังมีการจัดการศึกษาภาคบังคับ โดยกระทรวงธรรมการ ได้ร่างพระบรมราชโองการเพื่อเป็นกฎหมายบังคับให้เด็กเล่าเรียนทั่วราชอาณาจักรใน พ.ศ. 2457 ตั้งโรงเรียนตัวอย่างประจำมณฑลและจังหวัด และต่อมาพัฒนาหลายเป็นการประกาศใช้พระราชบัญญัติประถมศึกษาได้ในปี พ.ศ. 2464 โดยได้รับการสนับสนุนจากกระทรวงมหาดไทยและกระทรวงนครบาล ในการจัดการประถมศึกษาภาคบังคับ และมีการจัดการการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร และในจังหวัดที่จัดตั้งเป็นมณฑลเทศาภิบาล โรงเรียนประจำมณฑล ส่วนใน

ระดับอุดมศึกษาได้สถาปนาโรงเรียนข้าราชการพลเรือนของพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวขึ้นเป็นจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (มัญญู ลาชโรจน์, 2521, หน้า 153-155)

นอกจากนี้ การจัดการศึกษาในสมัยรัชกาลที่ 6 ยังจัดตั้งขึ้นเพื่อตอบสนองนโยบายชาตินิยมไทยสมัยใหม่ เพราะสถานการณ์ภายในและนอกประเทศ กล่าวคือความเกรงกลัวชนชาติอื่น โดยเฉพาะ ชาวจีน ที่ใช้โรงเรียนจีนในการฝึกสอนลูกหลานให้มีความรู้สึกด้านชาตินิยมจีน และแนวทางการปกครองของจีนในแบบระบอบสาธารณรัฐของ ดร.ซุนยัตเซน ประกอบกับรัชกาลที่ 6 ทรงต้องการที่จะให้การศึกษาแก่ประชาชนสร้างความเป็นไทย (มัญญู ลาชโรจน์, 2521, หน้า 152) ผ่านการความจงรักภักดีผ่านสถาบันหลัก คือ ชาติไทย ศาสนา พระมหากษัตริย์ และสร้างภาพความเป็นไทย โดยผ่านภาษาไทย รัชกาลที่ 6 ทรงมองว่าคนที่พูดภาษาไทย คือคนที่จงรักภักดีต่อสถาบันพระมหากษัตริย์ไทยและประวัติศาสตร์ไทยที่มีตัวตนมาอย่างยาวนาน และการสร้างตัวตนของศัตรูหรือบุคคลนอกแก่คนสยาม เช่น สร้างภาพคนจีนเป็นศัตรู เพราะไม่ยอมกลายเป็นไทย หรือพูดภาษาไทย (โสภา ชานะมูล, 2550, หน้า 10-11) ทรงเน้นจุดร่วมของสำนึกของการนิยยความเป็นไทย ความเป็นชาติ นอกจากนี้ใช้เรื่อง ภาษาไทย แล้วยังใช้เรื่องของความจงรักภักดี โดยทรงกล่าวว่า ถ้าเขาจงรักภักดีต่อพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว พระเจ้าแผ่นดินสยาม เขาจึงเป็น ไทยแท้ แต่ถ้าใครแสดงตนว่าเป็นอิสระแก่ตน ไม่มีความจงรักภักดีต่อผู้ใดคั้งนี้ ต้องจัดว่าคนผู้นั้นเป็นคนไม่มีชาติ (โสภา ชานะมูล, 2542, หน้า 5)

การศึกษาเพื่อปลูกฝังความเป็นสุภาพบุรุษ เพื่อฝึกความมีความอดทน มีน้ำใจ และฝึกระเบียบวินัย เช่นการจัดตั้งโรงเรียนมหาดเล็กหลวง ซึ่งต่อมาเป็น โรงเรียนมหาวชิราวุธ (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 148-149) ทำให้เป็นที่น่าสังเกตว่า นโยบายด้านการศึกษาจากรัฐส่วนกลางจะส่งผลต่อวิถีชีวิตของคนมลายูมากเพียงใด ทั้งทางด้านการศึกษาเรื่องวิถีปฏิบัติด้านศาสนาทางด้านศาสนาอิสลาม และนโยบายทางการศึกษาส่งผลต่อสิทธิและเสรีภาพของการแสดงออกของความเป็นคนมลายูมากน้อยเพียงใด เพราะมีหลักฐานที่ให้เห็นเรื่องของการพยายามทำความเข้าใจความแตกต่างทางวิถีชีวิตและขนบธรรมเนียมของ คนมลายู เช่น บันทึกของพลโทหม่อมเจ้าคำรบ ปราโมช อธิบดีกรมบัญชาการตำรวจนครบาลและตำรวจภูธร เรื่อง พลเมืองที่เป็นแขกมลายูว่าคนกลุ่มนี้ได้กลายเป็นคนไทยไปแล้วแต่ยังคงนับถือศาสนาอิสลามอยู่ แต่ส่วนใหญ่ไม่มีความรู้ในเรื่องของภาษาและหนังสือ เมื่อต้องรับราชการทหาร และได้รับการอบรมในทางจรรยาบรรณก็ไม่อยากทำ เพราะถือว่าผิดต่อหลักศาสนา เจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี (สนั่น เทพหัสดิน ณ อยุธยา) เสนาบดีกระทรวงศึกษาธิการ จึงทูลว่า ต้องอาศัยพระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2464 (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 155) และพระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2464 จะมีการระมัดระวังในเรื่องเกี่ยวกับศาสนาด้วย เพราะหลักนโยบายของรัฐจะไม่มุ่งบังคับใครในเรื่องศาสนา แต่จะไม่ให้

โรงเรียนตามพระราชบัญญัติประถมศึกษาเวลานั้นเป็นโรงเรียนศาสนาจะยุ่งยากและถ้าขัดกับหลักศาสนาจะกระทบต่อเรื่องการเมือง นโยบายการศึกษาของรัฐจะต้องมีความระมัดระวังในเรื่องการสอนศาสนา และโรงเรียนจะต้องไม่เปลี่ยนศาสนาให้เด็ก แต่จะต้องปลูกฝังให้มีความสำนึกว่าเป็นชาวสยาม ซึ่งเป็นเจ้าของประเทศร่วมกัน (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 168-169)

การจัดการการศึกษาของไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 6

ในสมัยรัชกาลที่ 6 มีการเรียนรู้เกี่ยวกับคนมลายูในวิชาประวัติศาสตร์ เพื่อเป็นการตอบสนองอุดมการณ์ชาตินิยมแบบรัฐสมบูรณาสิทธิราชย์ เพื่อเป็นการศึกษาเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อยในสยาม งานเกี่ยวกับชาวมลายูของ แวะ มะโรห์บุตร (ราชบุรุษ) เรื่อง แบบเรียนประวัติศาสตร์มลายู ที่เก็บความมาจาก History of melayu ของ Windstedt หลังจากนั้นไม่มีแบบเรียนเกี่ยวกับชาวมลายูโดยตรง (ชปา จิตต์ประทุม, 2557, หน้า 96-97) ในสมัยรัชกาลที่ 6 เมื่อครั้งเป็นมณฑลปัตตานี พ.ศ. 2464 ที่มีการได้ประกาศใช้พระราชบัญญัติประถมศึกษาและจัดตั้งโรงเรียนประชาบาล ก็ได้มีการสอนภาษามลายูและความรู้ทางศาสนาอิสลามมาสอนในโรงเรียนร่วมกับครูภาษาไทย ทั้งนี้ก็เพื่อเป็นการจูงใจให้ชาวไทยมุสลิมมลายูส่งบุตรหลานเข้าเรียนโรงเรียนรัฐบาล และเพื่อตอบสนองความต้องการของประชาชน (เกษม รังสีโยกฤษฎ์, 2519, หน้า 99) นอกจากนี้ยังมีหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการพัฒนาระบบการจัดการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานีจากรัฐไทย มีการออก เอกสารสมุทรราชการ ที่เจ้าพระยาอมราช (ปั้น สุขุม) ได้ให้อำมาตย์โท พระยารังสรรค์สารกิจ (เทียม กาญจนประกร) ซึ่งนับถือศาสนาอิสลามเรียบเรียงขึ้นในปี พ.ศ. 2466 เพื่อมอบให้แก่ข้าราชการที่จะลงไปปฏิบัติราชการในมณฑลที่มีพลเมืองนับถือศาสนาอิสลาม ที่เป็นสมุคคู่มือเพื่อเป็นการตักเตือนข้าราชการที่จะไปรับราชการมณฑลทางภาคใต้ ซึ่งมีชาวมุสลิมหรือคนมลายูอาศัยอยู่มาก โดยให้นโยบายว่าจะต้องไม่รังเกียจเชื้อชาติหรือศาสนา ซึ่งสมุทรราชการจะกล่าวถึงความเชื่อและประเพณีและการปฏิบัติของคนที่นับถือศาสนาอิสลาม (พรณงาม เเงาธรรมสาร, 2548, หน้า 215) จากหลักฐานมีการประนีประนอมระหว่างข้าราชการกับชาวมลายูที่เริ่มมีการพยายามทำความเข้าใจคนมลายูมากขึ้น เริ่มมีการยอมรับมากขึ้น และมีการพัฒนาระบบการศึกษาในมณฑลปัตตานี เช่น ได้มีการสร้างโรงเรียนประจำมณฑลขึ้น และเปิดโรงเรียน ในวันที่ 21 ตุลาคม พ.ศ. 2457 โดยสมเด็จพระเจ้าน้องยาเธอ เจ้าฟ้ากรมขุนลพบุรีราเมศวร์ สมุหเทศาภิบาลมณฑลเทศาภิบาลนครศรีธรรมราชทรงเป็นประธานเปิดโรงเรียน โรงเรียนมีพระนามตามที่ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ พระราชทานนามว่า โรงเรียนเบญจมราชูทิศ (เอกสาร ร.6 ศ. 4/11 เรื่อง โรงเรียนเบญจมราชูทิศ มณฑลปัตตานี 20 สิงหาคม 11 มีนาคม 2457)

นอกจากนี้มีการประชุมข้าหลวงเทศาภิบาล แผนกกระทรวงธรรมการ มีการพูดถึงมณฑลปัตตานีที่มีราษฎรเป็นชาวมลายูมากจะต้องมีการสอนหนังสือทั้งภาษาไทยและภาษามลายู แต่ควรจะมีการให้การศึกษาภาษาไทยให้เด็กมลายูพูดภาษาไทยได้ โดยประสงค์ให้มีการใช้ภาษาไทยได้ใช้ทั่วทั้งมณฑล และยังมีหลักฐานจดหมายกราบทูลของพระเจ้าพี่ยาเธอ กรมหลวงปราจิณกิติบดี ราชเลขานุการกระทรวงธรรมการ วันที่ 22 กรกฎาคม พ.ศ. 2456 ว่าด้วย หลวงสมักรฐการ นายอำเภอโต๊ะโมะประจำจังหวัดบางนรา จัดการตั้งโรงเรียนภาษามลายูขึ้นในท้องที่อำเภอโต๊ะโมะ 1 แห่ง โดยอาศัยสุหร่าเป็นที่เรียน แยกยูโซะเป็นครู มีนักเรียน 60 คน และช่วยกันออกเงิน ให้เป็นเงินเดือนครู เดือนละ 15 ตั้งแต่เดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2455 (เอกสารกรมราชเลขาธิการรัชกาลที่ 6 กระทรวงธรรมการ ร.6 ศ. 1/1 เรื่องรายงานการประชุมข้าหลวงเทศาภิบาล แผนกกระทรวงธรรมการ 5 ธ.ค. 2453-11 ก.ค. 2464)

นอกจากนี้ยังมีการจัดการศึกษาให้กับเด็กผู้หญิงในมณฑลปัตตานี โดยเป็นการร่วมมือกับภรรยา ของขุนนางสยาม และ ชาวมลายูโดยได้มีการจัดตั้งโรงเรียนสตรีให้เด็กผู้หญิง โดยอาศัยที่พักข้าราชการเป็นที่เล่าเรียน ได้มีการเปิดการเรียนการสอนในวันที่ 15 สิงหาคม พ.ศ. 2456 โดยมีใหญ่บุตรี พระยาเดชาอนุชิต เป็นครู มีนักเรียน 40 คน เบอทา ภรรยาพระยาเดชาอนุชิตเป็นผู้อุปการะ พระยาหญิง มารดาพระยาอับดุลกาเคร์ กูมะระ ภรรยาพระพิพิทเสนามาตย์ พระยาชะหรีง กูบาซา ภรรยาพระพิทักษ์ประชาราษฎร์ นางเผือกภรรยาหลวงพิบูลย์สมบัติ นางเลื่อน ภรรยาหลวงสมาน ไมตรีราษฎร์ นางสิน ภรรยาขุนพิบูลย์พิทยาพรรค นางอู่ ภรรยาขุนวรเวชวิชกิจ นางบางภรรยา นายกิ่ง รวม 10 คน เป็นกรรมการของโรงเรียน (เอกสาร ร.6 ศ4/12 หนังสือกระทรวงธรรมการ เรื่อง พระยาเดชาอนุชิตและภรรยาได้เป็นหัวหน้าจัด ตั้งโรงเรียนสตรีขึ้นที่มณฑลปัตตานี วันที่ 2 กันยายน พ.ศ. 2456) เพื่อช่วยจัดตั้งโรงเรียนสตรีในมณฑลปัตตานี เป็นการชักจูงให้สตรีและเด็กผู้หญิงมีการศึกษาโดยโรงเรียนสตรีแห่งนี้มีชื่อว่า สตรีปัตตานีเดชาปัตตนยานุกูล โดยเจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี เสนาบดีกระทรวงธรรมการ เป็นผู้ตั้งชื่อโรงเรียน เพื่อเป็นเกียรติแก่พระยาเดชาอนุชิตฯ และภรรยา ผู้ก่อตั้งโรงเรียน คำว่า เดชะ หมายถึง พระยาเดชาอนุชิตฯ ปัตตานี สนธิกับอนุกุล หมายถึง แม่บ้านหรือภรรยาผู้ร่วมก่อตั้ง (ประพนธ์ เรื่องณรงค์, 2547, หน้า 242)

แม้ว่านโยบายการศึกษาของรัฐบาลสยาม ดังกล่าวเป็นการให้อำนาจและสิทธิแก่คนมลายูในการศึกษาด้านภาษา แต่ก็ทำให้เกิดปัญหาขัดแย้งกับแนวคิดความเป็นชาตินิยมของไทยในสมัยรัชกาลที่ 6 เช่น การบังคับเก็บภาษีหลายอย่าง การบังคับเข้าเรียนระดับประถมศึกษา และการเก็บภาษีเพื่อเป็นค่าใช้จ่ายในด้านการศึกษา จนเกิดการร่วมตัวกันของชาวมลายู ซึ่งจากมุมมองของผู้นำชุมชนมลายูมุสลิมมองว่าเป็นความพยายามที่จะทำลายศาสนาและวัฒนธรรมมลายูมุสลิม

(ชวลีพร วิรุณหะ, 2548, หน้า 22-25) โดยมีการร่วมตัวของชาวมลายูมุสลิมที่ไม่พอใจต่อพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับและการเก็บภาษีพลี ชาวบ้านมลายูไม่พอใจลุกขึ้นประท้วง เพราะในทัศนะของชาวมลายู การศึกษาและเรื่องของศาสนาไม่สามารถแยกออกจากกันได้ (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 162) ทำให้ชาวมลายูก่อการจลาจลในปี พ.ศ. 2465 และทางการได้ทำการจับกุมชาวมลายูไปหลายคน และส่งฟ้องในข้อหาขบถ 15 คน หรือที่เรียกว่า ขบถ 2465 ส่งผลให้ชาวมลายูไม่ไว้วางใจและเกรงกลัวทางการมากยิ่งขึ้น แต่ต่อมาในปี พ.ศ. 2466 ก็ได้มีการพยายามทำความเข้าใจทบทวนข้อเท็จจริงของกรณีปัตตานี และขบถ 2465 และออกนโยบายหลักรัฐประศาสนนโยบาย 6 ประการ ที่ดัดแปลงแก้ไขระเบียบราชการต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับความเป็นท้องถิ่นพิเศษด้วยภูมิประเทศและบุคคล (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2556 , หน้า 45-56)

สรุปได้ว่าพัฒนาการการจัดการศึกษาในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 เป็นยุคสมัยที่การศึกษาพัฒนาขึ้นเป็นอย่างมากเห็นได้จากการเกิดขึ้นของโรงเรียนตามมณฑลต่าง ๆ มีการประกาศให้บิดามารดานำบุตรหลานเข้าเรียนในโรงเรียนต่าง ๆ โดยที่ถ้าไม่ปฏิบัติตามจะมีบทลงโทษมีการเกิดขึ้นของกฎหมายด้านการศึกษาเช่น กฎหมายข้อบังคับประถมศึกษา พ.ศ 2464 ที่ทำให้เรื่องการศึกษาเป็นเรื่องสำคัญในการสร้างพลเมืองที่ดีของประเทศไทย ในมณฑลปัตตานีมีการเกิดขึ้นของโรงเรียนรัฐและการจัดการศึกษาภายในมณฑลเป็นอย่างมาก เช่น การเปิดโรงเรียนเบญจมราชูทิศ โรงเรียนสตรีปัตตานีเดชาปัตตนยานุกูล รวมถึงการให้มีการเรียนการสอนภาษามลายูควบคู่ไปกับการที่เด็กทุกคนต้องเรียนภาษาไทยเพื่อแสดงความเป็นคนไทย ที่จงรักภักดีต่อชาติและสถาบันพระมหากษัตริย์ รวมถึงการให้ความสำคัญแก่การเรียนรู้วิถีชีวิตของชาวมลายูในมณฑลปัตตานี การสั่งสอนเตรียมความพร้อมแก่ข้าราชการที่จะลงไปปฏิบัติหน้าที่ในมณฑลปัตตานี เช่น การออกเอกสารสมุดราชการเพื่อให้ข้าราชการต้องทำความเข้าใจคนมลายูที่ตนเองจะลงไปปฏิบัติงานและอาศัยอยู่ร่วมด้วยทำให้เห็นได้ว่าทั้งในรัชสมัยรัชกาลที่ 5-6 เป็นการทำความเข้าใจคนมลายูและให้การศึกษาคนในพื้นที่เพื่อให้ได้เป็นพลเมืองที่ดีของรัฐต่อไป แต่ในช่วงเวลาดังกล่าวทั้งสองรัชกาลก็มีการปะทะกันระหว่างข้าราชการรัฐไทยและชาวมลายูในพื้นที่ทำให้รัฐไทยต้องเข้าระงับปัญหาหลายครั้งเช่นกัน

การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 7)

รัชสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 7 ระบบการศึกษาไทยเกิดปัญหาจากวิกฤติเศรษฐกิจ เกิดปัญหาทางานไม่เพียงพอกับจำนวนคน เพราะมีผู้จบการศึกษาจากชั้นมัธยมและระดับปริญญามากขึ้น มีผลต่อการขยายการศึกษาตามท้องถิ่น มีปัญหาการขาดแคลนครูผู้สอน

เพราะเงินเดือนของครูผู้สอนอยู่ในเกณฑ์ต่ำ รัฐบาลจึงถูกเรียกร้องให้ใช้เงินในการสนับสนุน การศึกษาให้มากขึ้น (บัทสัน, เอ เบนจามิน, 2555, หน้า 109-110) โดยเฉพาะครูประชาบาลได้รับ เงินเดือนเฉลี่ยคนละ 15.18 บาท ในขณะที่ครูโรงเรียนรัฐบาลได้รับเงินเดือนคนละ 53.21 บาท ทำให้ไม่ค่อยมีคนมาสมัครเป็นครูประชาบาล และอุปสรรคในด้านการสอนมีไม่เพียงพอ ทำให้ คุณภาพนักเรียนลดต่ำลง (วุฒิชัย มูลศิลป์, 2534, หน้า 170) เมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงการปกครอง ของไทยมาเป็นระบบประชาธิปไตย ในวันที่ 24 มิถุนายน พ.ศ. 2475 จึงเกิดการเปลี่ยนแปลงต่อการ จัดการศึกษาของชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีอีกมากมายในช่วงเวลาที่สยามเข้าสู่การปกครอง ระบบประชาธิปไตย ก็มีหลักฐานจดหมายเหตุแสดงความคิดเห็นจากสมเด็จพระยาจักรพรรดิราชานุ ภาพิถึงเจ้าพระยาพิชัยญาติ ที่มีความเป็นห่วงชาวมลายูว่ารู้สึกว่าการถูกกลืนกิน โดยปรากฏอยู่ใน การแสดงความคิดเห็นของสมเด็จพระยาจักรพรรดิราชานุภาพเกี่ยวกับรายงานตรวจราชการมณฑล ปัตตานี ของเจ้าพระยาพิชัยญาติ ลงวันที่ 27 พฤศจิกายน พ.ศ. 2470 ความว่า “ดูเหมือนพระยาทุษ ทัณฑ์จะเข้าใจว่า รัฐประศาสน์นโยบายที่รัฐดำเนินมาแต่ก่อน จะประสงค์จะเปล่งชาวมณฑลปัตตานี ให้เป็นไทย ข้อนี้ข้าพเจ้าผู้เป็นผู้ดำเนินมาแต่แรกควรบอกให้ทราบ ว่า รัฐบาลมิได้ประสงค์เช่นนั้น เลย ผลเมืองจะเป็นมลายูหรือไทยนั้น ไม่เป็นข้อสำคัญ ความมุ่งมั่นในการปกครองก็จะให้มีความสุข ด้วยกันทั้งมณฑลมิได้เลือกกว่าเป็นคนชาติใดหรือภาษาใด”

นอกจากนี้ยังมีความเห็นของสมเด็จพระยาจักรพรรดิราชานุภาพในเรื่อง โรงเรียนราษฎร ความว่า “รัฐบาลย่อมปรารถนาจะให้ประชาชนที่อยู่ในประเทศไม่เลือกกว่าชาติหรือภาษาใดได้รับ ประโยชน์จากการศึกษา ในเวลาเมื่อยังยอมเยอาทุกจำพวกหลักของการที่จัดตั้งอยู่ที่ทำอย่างไร จึงจะให้ประชาชนได้โอกาสทางการศึกษาโดยมาก และโดยสะดวกที่สุดซึ่งเป็นไปไม่ได้” (สายชล สัตยานุรักษ์, 2546, หน้า 63-64)

ในสมัยรัชกาลที่ 7 สมเด็จพระยาจักรพรรดิราชานุภาพได้ทรงประทานพระโอวาทว่า ด้วยการศึกษที่โรงเรียนเมืองปัตตานีเมื่อวันที่ 1 กันยายน พ.ศ. 2472 โดยทรงให้ความหมายด้าน การเรียนประเภทต่าง ๆ เช่น สามัญศึกษาคือความรู้ที่เด็กทุกคนจะต้องเรียนต่อมาเมื่อเด็กเติบโตขึ้น ถ้าพ่อแม่ประกอบอาชีพทำนาเด็กก็ต้องรู้จักวิธีการทำนาจากการสอนของพ่อแม่จนเด็กสามารถ ประกอบอาชีพทำนาได้ ส่วนวิสามัญศึกษาเป็นการสอนความรู้ที่เหมาะสมกับใคร คนนั้นก็เรียน อย่างนั้น ไม่ต้องเรียนทุกอย่างเหมือนกันทุกคน เช่น วิชาช่างหรือการทำการค้าขาย

สมเด็จพระยาจักรพรรดิราชานุภาพทรงให้คำอธิบายเกี่ยวกับการส่งบุตรหลานเข้า โรงเรียนว่า เพื่อให้เด็กได้หาความรู้เพิ่มเติมให้มีความรู้และทันสมัยเอาไว้ช่วยเหลือพ่อแม่และหา เลี้ยงตัวเองต่อไปเพราะใน โรงเรียนมีวิชาการและความรู้มากมายให้แก่นักเรียนและโรงเรียนยังได้ จัดสรรครูผู้ชำนาญในวิชาการความรู้ด้านต่าง ๆ มาให้ความรู้ให้เด็กที่เข้ามาเรียนหนังสือที่โรงเรียน

ได้มีความรู้มากกว่าเด็กที่ไม่ได้เข้าโรงเรียน และโรงเรียนจะช่วยแบ่งเบาภาระพ่อแม่ที่ต้องทำมาหากินจนไม่มีเวลามากพอที่จะให้ความรู้แก่ลูก การศึกษาในโรงเรียนไม่ใช่แค่การเรียนวิชาหนังสือเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่โรงเรียนมีความมุ่งหมายที่จะให้ประโยชน์แก่เด็กนักเรียนมากกว่านั้นเช่น

1. ทำให้นักเรียนมีกำลังร่างกายแข็งแรงและไร้โรคภัยเป็นการเรียนรู้เรื่องสุขภาพอนามัยที่ดีและฝึกหัดการบริหาร

2. ทำให้นักเรียนเป็นคนที่ประพฤติดีโดยสอนจริยธรรมและสอนวิชาศาสนา

3. ทำให้นักเรียนเป็นผู้มีสติปัญญาที่ดีมีความรู้ในวิชาเลข วิชาภูมิศาสตร์ และรู้ใน

พงศาวดาร

ส่วนการเรียนลูกเสือเป็นการเรียนที่รวมประโยชน์ 3 ข้อที่กล่าวมาไว้ทั้งหมดเพื่อประโยชน์ของนักเรียนรัฐบาลจึงได้สนับสนุนการเรียนวิชาลูกเสือ และการเรียนหนังสือในโรงเรียนยังมุ่งฝึกสอนเด็กให้มีความเคารพและเชื่อฟังครูผู้สอน นักเรียนที่ดีต้องรู้จัก ฟัง คิด ถาม จำ ในสิ่งที่ครูสอน

พระโอรสของสมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอ กรมพระยาดำรงราชานุภาพดังกล่าวยังให้ความคิดเรื่องว่าด้วยการสอนว่าเป็นหน้าที่ของครูเพราะครูหมายความว่าผู้ที่มีความรู้ที่ต้องสอนวิชาความรู้เพื่อให้เกิดความทันสมัยและครูยังต้องหาความรู้ให้กับตนเองเพิ่มเติมนอกจากนี้ครูยังต้องเป็นผู้รักษาชื่อเสียงของโรงเรียนเพราะผู้ปกครองที่ส่งบุตรหลานเข้ามาเรียนเพราะเชื่อว่าโรงเรียนนั้นฝึกสอนดี ครูต้องประพฤติตนให้เป็นคนดีและฝึกกิริยาอัธยาศัยที่ดีแก่เด็ก และสอนวิชาความรู้ที่เป็นประโยชน์ให้แก่เด็กที่เข้ามาเป็นนักเรียนในโรงเรียน นอกจากนี้ครูที่ดีต้องทำตัวเหมือนพ่อแม่ของศิษย์คอยสั่งสอนทั้งเรื่องทางโลก ทางธรรมและวิชาความรู้แก่ลูกศิษย์ และครูที่ดีย่อมต้องประพฤติตัวให้ดีเป็นแบบอย่างแก่นักเรียนเพราะเป็นเรื่องธรรมดาที่เด็กจะต้องปฏิบัติตามแบบผู้ใหญ่ ถ้าครูต้องการให้นักเรียนประพฤติตัวดี ตัวครูเองก็ต้องประพฤติตัวดีให้เป็นเยี่ยงอย่าง นอกจากนี้ครูต้องพิจารณาในการฝึกสอนของตนเพื่อประโยชน์ที่แท้จริงของนักเรียนไม่ใช่สอนไปตามเวลาและหลักสูตร

พระโอรสดังกล่าวได้มีการกล่าวถึงโรงเรียนผู้หญิงที่จะต้องทำหน้าที่สำคัญที่จะต้องสอนความรู้เรื่องการเรือนเพราะจะเป็นประโยชน์แก่นักเรียนหญิงที่จะต้องออกไปมีครอบครัวในภายภาคหน้าโดยจะต้องสอนเรื่องการรักษาทรัพย์สิน การรู้จักประหยัดเงินทอง การรักษาทรัพย์สมบัติให้สะอาดและเสียหายอย่างรวดเร็ว นอกจากนี้ยังจะต้องเรียนรู้วิชาการประกอบอาหารให้รู้จักทำอาหารให้มีรสชาติอร่อยและมีความสะอาดไร้โรคภัย และวิชาการพยาบาลให้รู้จักปฏิบัติรักษานคนป่วยและเลี้ยงเด็ก (สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอ กรมพระยาดำรงราชานุภาพ, 2519, หน้า 292-301) โดยรัชกาลที่ 7 เสด็จประพาสสมณชลประทานเมื่อ พ.ศ. 2472 (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 144)

การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในมณฑลปัตตานีในสมัยรัชกาลที่ 7

ในสมัยรัชกาลที่ 7 เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษาในจังหวัดนราธิวาส ได้มีการเพิ่มภาษามลายูในข้อสอบได้อีกหนึ่งวิชา และในโรงเรียนที่มีชาวมลายูมุสลิมได้มีการอนุโลมให้ใช้คำตอบในข้อสอบเป็นภาษามลายูได้แต่ให้ใช้ได้เฉพาะชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เท่านั้น และที่จังหวัดยะลาจัดการสอบเฉพาะโรงเรียนที่สอนภาษาไทยเท่านั้น ส่วนโรงเรียนที่สอนภาษามลายูไม่ต้องมีการสอบไล่เพราะนักเรียนชาวมลายูมุสลิมรู้ภาษาไทยอ่อน ส่วนในโรงเรียนที่สอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามได้มีการร้องขอให้มีการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามตามโรงเรียนต่าง ๆ เช่นกัน เพราะได้มีการปลดครูสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามออกไปจนไม่มีครูด้านนี้ เช่น โรงเรียนประชาบาลบ้านจันและโรงเรียนประจำจังหวัดสตูลได้ให้ นายเจ๊ะอาสัน อารีฟสกุล ให้ดำรงตำแหน่ง สารวัดศึกษา (ตัวสะกดตามต้นฉบับเดิม) เป็นผู้สอนภาษามลายูและศาสนาอิสลาม แต่ในเดือนเมษายน พ.ศ. 2474 นายเจ๊ะอาสัน อารีฟสกุล ถูกปลดออกจากตำแหน่งสารวัดศึกษา ทำให้ไม่มีการเรียนการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามอีก แต่จากการร้องขอให้มีการเรียนการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามนั้น สาเหตุอาจมาจากผู้ร้องขอต้องการให้รัฐไทยจัดการศึกษาตามแนวทางของอังกฤษ เนื่องจากในสหรัฐมลายู (มาเลเซีย) เช่น ปะลิส ไทรบุรี (เกดะห์) มีการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามตามโรงเรียนต่าง ๆ และอีกเหตุผลหนึ่ง คือ นิสัยของชาวมลายูทั่วไปอยู่ในกรอบของศาสนาและประเพณีอย่างลึกซึ้ง จึงสมควรได้รับการอนุโลมเพื่อการบำรุงศาสนาและประเพณีทำให้สมุหเทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราช ต้องมีการพิจารณาเรื่อง เงินช่วยศึกษาประชาบาลก่อน หากมีเงินเพียงพอให้ได้ก็จัดให้มีการเรียนการสอนได้ ปรากฏว่า พ.ศ. 2475 มีเงินช่วยศึกษาประชาบาลเท่ากับ พ.ศ. 2474 จังหวัดสตูลจึงจัดให้มีครูสอนภาษามลายู 1 คน โดยตั้งนายเจ๊ะอาสัน อารีฟสกุลเป็นครูผู้สอน (เปรมมา สัตยาวิพิงศ์, 2559, หน้า 182-184)

สรุปให้เห็นวิวัฒนาการการจัดการศึกษาในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 7 (พ.ศ. 2468-2477) ได้ว่าเป็นยุคสมัยที่การศึกษาที่รัฐไทยจัดตั้งขึ้นได้รับการพัฒนาไปทั่วบริเวณของราชอาณาจักรมีโรงเรียนเกิดขึ้นตามมณฑลต่าง ๆ มากมายเหตุเพราะเป็นผลสืบเนื่องจากการพัฒนาการศึกษามาตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5-6 ก่อนหน้านี้ในมณฑลปัตตานีซึ่งมีชาวมลายูมุสลิมอาศัยอยู่เป็นจำนวนมากก็มีโรงเรียนที่รัฐไทยเข้าไปจัดตั้งขึ้นเป็นโรงเรียนประจำจังหวัดคือโรงเรียนเมืองปัตตานี แต่ต่อมาเกิดวิกฤตการณ์ทางเศรษฐกิจในไทยซึ่งส่งผลกระทบต่อการจัดการศึกษาของไทย มีการจัดสรรงบประมาณไม่เพียงพอ บางโรงเรียนขาดครูผู้สอน ข้าราชการถูกลดขั้นเงินเดือนจนเกิดความไม่พอใจทำให้เป็นสาเหตุหนึ่งของการเกิดการเกิดปฏิวัติในวันที่ 24 มิถุนายน พ.ศ. 2475

การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้หลังเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475

การเปลี่ยนแปลงการปกครองของไทยมาเป็นระบบประชาธิปไตยเมื่อวันที่ 24 มิถุนายน พ.ศ. 2475 มีผลกระทบอย่างมากต่อการจัดการศึกษาในรัฐไทย โดยจะต้องมีการจัดการการศึกษาให้แก่ราษฎรอย่างเต็มที่ ตามในประกาศคณะราษฎรฉบับที่ 1 โดยมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในเวลาต่อมา เช่น คณะราษฎรได้ปรับปรุงแผนการศึกษา และประกาศหลักสูตรและประมวลการสอนใหม่ใน พ.ศ. 2480 โดยมีการสอนวิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรม และมีการปรับปรุงหลักสูตรการศึกษาใหม่ใน พ.ศ. 2490 แบบเรียนในยุคคณะราษฎร สอนให้เด็กมีสามัคคีและรักชาติ โดยมีแบบเรียน คือ แบบเรียนเร็วใหม่ เล่ม 1 ตอนต้น แต่งโดยหลวงจรุณกิจวัฑฒันและนายจันทน์ ขำวิไล เป็นที่รู้จักจากประโยค “ป่ากับปู้ กู้จู้” (ตูลย์ จตุรภัทร, 2557)

ภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครองของไทยมาเป็นระบบประชาธิปไตย ใน พ.ศ.2475 รัฐบาลพลเอกพระยาพหลพลพยุหเสนาได้ออกกฎหมายให้ใช้บทบัญญัติ บรรพ 5 แห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ พ.ศ. 2477 ทั่วประเทศ ในมาตรา 4 กำหนดให้ 4 จังหวัดในภาคใต้ ซึ่งมีลักษณะพิเศษมาตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 ใช้กฎหมายอิสลามในคดีมรดกและครอบครัว (ธนศ อภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 165) แต่อย่างไรก็ตามวิถีชีวิตของชาวไทยมลายูในจังหวัดภาคใต้ ยังคงได้รับผลกระทบอย่างมากจากการเปลี่ยนแปลงการปกครอง เช่น การสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามในโรงเรียนได้ถูกยกเลิกพร้อมกับการยุบเลิกมณฑล คือใน พ.ศ. 2476 โดยจัดให้มีการเรียนการสอนตามหลักสูตรเดียวกันกับจังหวัดอื่น แต่ต่อมาในปี พ.ศ. 2490 ได้มีการรื้อฟื้นการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามในโรงเรียนอีกครั้ง แต่ต่อมาได้ถูกยกเลิกไปอีกใน พ.ศ. 2494 (เกษม รังสิโยกฤษฎ์, 2519, หน้า 99)

ในหนังสือเรื่อง สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ปัตตานี,ยะลา,นราธิวาส,สตูล ของสุจิตต์ วงษ์เทศกล่าวถึงอิทธิพลของการจัดการศึกษาของรัฐที่มีผลต่อการสร้างสำนึกต่อความเป็นชาติแต่ในขณะเดียวกันการศึกษาที่รัฐจัดการให้ก็สร้างปัญหาความแตกแยกของคนในสังคมเช่นกัน นิธิ เอียวศรีวงศ์ กล่าวว่า การขยายการศึกษาของมวลชน เช่น การเปิดโรงเรียนใหม่ ๆ ตามชนบทจำนวนมากหลัง พ.ศ. 2475 และพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับซึ่งออกมาในสมัยสมบูรณาญาสิทธิราชย์มีผลในทางปฏิบัติเป็นครั้งแรก เพราะนอกจากโรงเรียนจะเป็นที่สอนองค์ความรู้ที่รัฐส่วนกลางเลือกสรรแล้ว โรงเรียนยังเป็นพื้นที่ที่ถูกใช้สำหรับการรณรงค์เชิงนโยบายของรัฐบาลไทยด้วย สื่อสิ่งพิมพ์ขยายตัวขึ้นอย่างรวดเร็วพร้อมไปกับการขยายตัวของวิทยุกระจายเสียงซึ่งอยู่ในการควบคุมดูแลของรัฐบาล ทั้งหมดที่กล่าวมาเป็นเครื่องมือในการสร้างสำนึกชาตินิยมของรัฐนิยมของรัฐบาล แต่ชาตินิยมของรัฐบาลหลัง พ.ศ. 2475 เป็นสำนึกชาตินิยมในรูปแบบเดียวกันกับสำนึก

ชาตินิยมในสมัยสมบูรณาญาสิทธิราชย์ คือไม่ให้ความสำคัญแก่ความเป็นเจ้าของชาติของพลเมืองในรัฐแต่เป็นชาติที่เข้มแข็งทางการเมืองและเศรษฐกิจภายใต้รัฐบาลกลางจากกรุงเทพฯ ทำให้ชาตินิยมไทยไม่เอื้ออำนวยต่อระบบประชาธิปไตย แต่ชาตินิยมกลับกีดกัศสิทธิเสรีภาพและความมีส่วนร่วมในการปกครองของประชาชนทำให้เกิดปัญหาที่รัฐส่วนกลางไม่สามารถผนวกเอาชนกลุ่มน้อยเข้ามาเป็นพลเมืองอันสมบูรณ์ของชาติไทย (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 152) นอกจากนี้ความคิดของ ศรีสมภพ จิตต์ภิรมย์ มองว่าการใช้อำนาจของรัฐไทยตั้งแต่อดีตทำให้มีปัญหาด้านความรู้สึกแก่ชาวมลายูปัตตานี เพราะเป็นผลมาจากการใช้มาตรฐานทางการเมืองในนโยบายการปิดกั้นและทำลายของรัฐไทย ทำให้เกิดความเป็นชายขอบในพื้นที่ เกิดเป็นสงครามในความรู้สึกของคนในพื้นที่ เป็นสงครามทางความรู้สึกของคนทั้งสองฝ่าย (ศรีสมภพ จิตต์ภิรมย์, 2552, หน้า 36)

สมัยรัฐบาล จอมพล ป.พิบูลสงคราม ครั้งที่ 1 (พ.ศ. 2481-พ.ศ. 2487) ดำเนินตามนโยบายการศึกษาตามหลัก 6 ประการของคณะราษฎร โดยเน้นด้านสามัญศึกษาและอาชีวศึกษา เพิ่มภาคปฏิบัติและการศึกษาในห้องเรียน เพื่อให้เด็กได้รับการศึกษาสามารถอ่านออกเขียนได้ และเข้าใจบทบาทหน้าที่พลเมืองให้มากที่สุด (ตุลย์ จุตรภัทร, 2557)

การเปลี่ยนแปลงในสมัยรัฐบาลของ จอมพล ป. พิบูลสงคราม ช่วงที่ 1 (พ.ศ. 2481-พ.ศ. 2487) ได้เปลี่ยนชื่อประเทศจากสยาม เป็นประเทศไทยเมื่อวันที่ 24 มิถุนายน พ.ศ. 2482 (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 150) มีการประกาศใช้ รัฐนิยม เช่น การใช้ชื่อประเทศ ประชาชาชน และสัญชาติ (พ.ศ. 2482) กำหนดให้เรียกคนสยามว่าคนไทย รัฐนิยม ฉบับที่ 9 เรื่อง ภาษาไทยและหนังสือไทยและหน้าที่พลเมือง พ.ศ.2483

รัฐนิยม ฉบับที่ 3 เรื่อง การเรียกชื่อชาวไทย พ.ศ. 2482

ด้วยรัฐบาลเห็นว่าการเรียกชื่อชาวไทยบางส่วน ไม่ต้องตามชื่อเชื้อชาติ การเรียกชื่อแบ่งแยกคนออกเป็นหลายพวก หลายเหล่า เช่น ไทยเหนือ ไทยอีสาน ไทยใต้ ไทยอิสลามก็ดีไม่ควรแก่สภาพของคนไทย ซึ่งเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันจะแบ่งแยก มิได้

จึงประกาศแก้รัฐนิยมไว้ดังต่อไปนี้

1. ให้เลิกการเรียกชาวไทยโดยให้ชื่อที่ไม่ต้องตามชื่อเชื้อชาติและความนิยมของผู้ถูกเรียก
2. ให้ใช้คำว่าไทย แก่ชาติไทยทั้งหมดโดยไม่แบ่งแยก (กรรณิการ์ จุฑามาศ สุมาลี, 2541, หน้า 150)

รัฐนิยม ฉบับที่ 9 เรื่อง ภาษาไทยและหนังสือไทยและหน้าที่พลเมือง พ.ศ. 2483

ด้วยรัฐบาลพิจารณาเห็นว่า การที่ชาติไทยจะดำรงถาวรและเจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้นไปนั้น ย่อมต้องให้ภาษาและหนังสือของชาติเป็นส่วนประกอบสำคัญ คณะรัฐมนตรีจึงได้ลงมติเป็นเอกฉันท์ให้ประกาศเป็นรัฐนิยมดังต่อไปนี้

1. คนชาติไทย จะต้องยกย่อง เคารพ และนับถือภาษาไทย และต้องรู้จักเป็นเกียรติยศ ในการพูดหรือการใช้ภาษาไทย

2. คนชาติไทยจะต้องถือว่า หน้าที่ของพลเมืองไทยประการหนึ่งนั้น คือ ศึกษาให้รู้หนังสือไทยอันเป็นภาษา อย่างน้อยต้องให้อ่านออกเขียนได้ ประการที่สอง คนชาติไทยจะต้องถือเป็นหน้าที่อันสำคัญในการสนับสนุนช่วยเหลือ แนะนำชักจูงให้พลเมืองที่ยังไม่รู้ภาษาไทย หรือที่ไม่รู้หนังสือไทย ให้ได้รู้ภาษาไทยหรือให้รู้หนังสือไทยจนอ่านออกเขียนได้

3. คนชาติไทยจะต้องไม่ถือเอา สภาพที่กำเนิด ภูมิลำเนาที่อยู่ หรือสำเนียงที่แปร่งไปตามท้องถิ่นเป็นเครื่องแสดงความแตกแยกกัน

4. คนชาติไทยจะต้องถือเป็นหน้าที่ในการปฏิบัติตนเป็นพลเมืองดีแห่งชาติช่วยแนะนำ ชักชวนกันสั่งสอนให้ผู้ที่ยังไม่รู้ ไม่เข้าใจหน้าที่พลเมืองดีของชาติให้ได้รู้และเข้าใจในหน้าที่พลเมืองดีแห่งชาติไทย (กรณีการ จูฬามาศ สุมาลี, 2541, หน้า 151)

จอมพล ป. พิบูลสงคราม จัดตั้งสภาวัฒนธรรมแห่งชาติขึ้นตามพระราชบัญญัติ พ.ศ.2485 บังคับชาวมุสลิมในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ให้แต่งกายตามแบบตะวันตก สวมหมวก รับประทานอาหารด้วยช้อนส้อม ห้ามใช้ชื่อสกุลเป็นภาษาอาหรับหรือมลายู ยกเลิกกิจกรรมทางศาสนาอิสลาม ประกาศให้ศาสนาพุทธเป็นศาสนาประจำชาติ มีการนำพระพุทธรูปไปวางไว้ที่โรงเรียนต่าง ๆ เช่น โรงเรียนในอำเภอสาขบุรี จังหวัดปัตตานี บังคับให้นักเรียนกราบไหว้พระพุทธรูป ข้าราชการมุสลิมถูกบังคับให้เปลี่ยนชื่อเป็นภาษาไทย เป็นต้น ต่อมามีการเรียกร้องจากกลุ่มโต๊ะครูมุสลิมในกรณีการบังคับให้กราบไหว้พระพุทธรูป การบังคับให้ข้าราชการที่เป็นมุสลิมต้องเปลี่ยนชื่อจากภาษามลายูหรือภาษาอาหรับมาเป็นชื่อภาษาไทย หรือกรณีในปี พ.ศ. 2487 สมัยรัฐบาลจอมพล ป. พิบูลสงคราม ได้ยกเลิกตำแหน่งทางศาลคือ “กอฎี” ในปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูลที่ตัดลิดนคติความด้วยกฎหมายอิสลามว่าด้วยครอบครัว(การสมรส การหย่า)และกฎหมายอิสลามว่าด้วยมรดก และเปลี่ยนมาใช้กฎหมายไทยและศาลไทยในสมัย นายควง อภัยวงศ์ เป็นนายกรัฐมนตรีผ่านนักการเมืองไทยพุทธที่ชาวมุสลิมยอมรับ คือ ขุนเจริญ วรเวช (เจริญ สืบแสง) ซึ่งก็ไม่ได้รับการพิจารณาเท่าที่ควร (สุจิตต์ วงษ์เทศ, 2555, หน้า 154-157)

นโยบายการสร้างชาติไทย รัฐบาลจอมพล ป. พิบูลสงคราม เป็นเสมือนการรวบรวมรัฐไทย ที่เป็นรัฐประชาชาติไทยที่มีความแตกต่างทางชาติพันธุ์ให้เป็นหนึ่งเดียวกัน โดยใช้จินตนาการ

ความเป็นชาติไทยจากภาคกลางเป็นตัวนำ (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2556, หน้า 25) เป็นการทำให้เข้าสู่ศูนย์กลางหรือการเปลี่ยนแปลงจากส่วนกลางมากที่สุดที่เห็นได้ชัดคือ การเปลี่ยนแปลงคำว่าสยามเป็นไทยโดยเอาคำว่าไทยเป็นเรื่องเชื้อชาติและทุกอย่างต้องเป็นไปตามแบบแผนจากศูนย์กลาง (ศรีศักร วัลลิโภคม, 2550, หน้า 122) เช่นได้ออกกฎหมายให้ใช้พระราชบัญญัติ บรรพ 5-6 แห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ พ.ศ. 2486 ทั่วประเทศ ซึ่งครอบคลุมเรื่องครอบครัวและมรดก ทำให้ทุกคนต้องอยู่ในพระราชบัญญัติแห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ฉบับเดียวกันและใช้อำนาจบีบบังคับชาวมลายูให้ปฏิบัติตามรัฐนิยมด้วย เช่น ห้ามชาวมุสลิมนุ่งโจร่ง การบังคับให้กราบไว้พระพุทธรูป (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 126-128) และเป็นยุคสมัยที่ความคิดเรื่องชาตินิยมไทยได้รับการเผยแพร่เป็นอย่างมากโดยผ่านนักประวัติศาสตร์อย่าง หลวงวิจิตรวาทการ ที่เสนอความคิดเรื่องชาตินิยม ที่สร้างความคิดเรื่อง คนอื่น ที่อาจสร้างปัญหาให้แก่เรา ด้วยเหตุนี้ลัทธิชาตินิยมจึงพยายามทำให้คนในชาติต้องร่วมมือสามัคคีกัน เพื่อจะช่วยกันต่อต้านคนอื่นที่เป็นอันตรายต่อชาติของเรา และเชื้อเพลิงผู้นำของชาตินั้นคือ จอมพล ป. พิบูลสงคราม (สายชล สัตยานุรักษ์, 2545, หน้า 36-37) แต่การสร้างความเป็นไทยที่ทำให้คนเข้าใจว่าตนเป็นใคร คนอื่นเป็นใคร หรือการสร้างความรู้สึกพวกพ้องของคนไทยและมีความสัมพันธ์กับคนอื่นอย่างไร กลับก่อให้เกิดปัญหาตรงที่คนอื่นที่ถูกแบ่งแยกจากความรู้สึกของคนไทย คนพวกนี้จะถูกกีดกันออกจากการเข้าถึงทรัพยากรของรัฐ ถูกต่อต้าน หรือถูกทำให้กลายเป็นศัตรูของชาติที่จะต้องถูกรบปรามหรือถูกกำจัดออก (สายชล สัตยานุรักษ์, 2545, หน้า 119) ในจังหวัดปัตตานีเกิดการอพยพย้ายถิ่น โดยเฉพาะผู้นำชุมชนหลายคนมีการกระตุ้นความรู้สึกชาตินิยมมลายูมุสลิมให้แก่ชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ โดยผู้นำมลายูท้องถิ่นรวมตัวกันจัดตั้งองค์กร Gabungan melayu patani raya (GAMPAR) หรือสมาคมชาวมลายูปัตตานีอันไพศาล เพื่อเตรียมเรียกร้องการปกครองตนเองหรือเรียกร้องเอกราชให้กับจังหวัดชายแดนภาคใต้หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 (ชุลีพร วิรุณหะ, 2548, หน้า 27) เช่นเดียวกับความคิดของยงยุทธ์ ชูแวง เสนอประเด็นเรื่องประวัติศาสตร์ตัวตนของภาคใต้ของไทยโดยมองว่ากระบวนการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่นอกจากผู้นำรัฐไทยจะเน้นเรื่องพรมแดนที่ตายตัวแล้วจากการเขียนแผนที่ และให้ความสำคัญสูงสุดกับศูนย์กลางคือตัวรัฐไทยอย่างเดียว ยังมีการสร้างความเป็นไทยตามมาตรฐานที่รัฐไทยศูนย์กลางเป็นตัวกำหนด มีการเขียนประวัติศาสตร์ชาติไทยที่ทำให้เห็นชาติที่มีดินแดนตายตัวมาตั้งแต่อดีต เน้นบทบาทของพระมหากษัตริย์และความเป็นเชื้อชาติไทยเดียวกันอย่างเข้มข้น กระบวนการดังกล่าวนำไปสู่ลัทธิชาตินิยมที่หลงตัวเองในจินตนาการที่สร้างประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมไทยที่ยิ่งใหญ่ขึ้น ทำให้เกิดการหลงลืมหรือไม่ยอมรับในความหลากหลายที่ปรากฏอยู่ในชาติ ทำให้ผู้คนในวัฒนธรรมอื่น ๆ ถูกบดบังและดูด้อยต่ำ ลัทธิชาตินิยมที่เน้นไทยเป็นใหญ่นี้ได้นำไปสู่ปฏิบัติการทางสังคมอย่างต่อเนื่อง และครอบงำทาง

ความคิดจนสร้างปัญหาในลำดับต่อมา การสืบทอดอุดมการณ์ตามแบบประวัติศาสตร์ชาติไทยมีผลโดยตรงต่อผู้คนตามท้องถิ่นต่าง ๆ ที่อยู่ในบริเวณชายแดนหรือชายขอบ เพราะตัวลัทธิชาตินิยมไทยเป็นใหญ่ที่สืบทอดมาจนถึงปัจจุบันนี้มีที่ชนะต่อชาติไทยแบบง่าย ๆ ที่ตายตัวและเน้นปฏิบัติการทางดินแดนไม่ได้ยืดหยุ่นให้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงทางสังคมและวัฒนธรรมในท้องถิ่นต่าง ๆ ที่ได้สืบทอดต่อกันมา อุดมการณ์แบบไทยที่รัฐส่งเสริมและบางครั้งขัดแย้งโดยการใช้อำนาจนิยม เป็นการสร้างสังคมแบบรวมศูนย์และรักษาสังคมแบบชนชั้น (การเข้ามาของระบบทุนนิยมและการแข่งขันทรัพยากร) ที่สร้างผลประโยชน์ให้แก่ผู้มีอำนาจทั้งสิ้น ทำให้อำนาจอุดมการณ์แบบนี้ถูกต่อต้านอย่างรุนแรงเช่นจากการก่อการร้าย (ยงยุทธ ชูแว่น, 2550, หน้า 21-22)

ธงชัย วินิจจะกูล มีความเห็นว่าประวัติศาสตร์แห่งชาติของรัฐไทยมีสถานะการครอบงำเป็นใหญ่ (Hegemony) ที่ไม่ยอมรับความผูกพันต่อแผ่นดิน บ้านเกิด ของคนกลุ่มอื่นในประวัติศาสตร์แห่งชาติ ความสัมพันธ์ของบ้านในคนแถบชายแดน มีพื้นที่ทางประวัติศาสตร์ของชาติลำบาก ไม่ใช่ในกรณีของปัตตานีเพียงกรณีนี้อย่างเดียว แต่รวมถึงบริเวณชายขอบของภูมิภาคอื่น ๆ ชายแดนอื่น ๆ วัฒนธรรมอื่น ๆ รัฐไทยใช้ทางออกคือ ทำให้ชนกลุ่มน้อยหลายกลุ่มกลายเป็นไทยเต็มตัว ความแปลกแยกก็จะหมดลงไปเอง นี่คือแนวทางที่รัฐไทยและสาธารณชนนิยมมากที่สุด (ธงชัย วินิจจะกูล, 2548, หน้า 23) นอกจากนี้ลัทธิชาตินิยมไทย ใช้อำนาจจากส่วนกลางและกองทัพที่เหนือกว่าเพื่อดูแลปัตตานีไว้เป็นส่วนหนึ่งของรัฐไทย และจัดการเรื่องเกี่ยวกับศาสนาและการศึกษาในพื้นที่โดยมองในมุมมองของวัฒนธรรมที่แตกต่างทำให้มีการจัดการที่มีการบังคับ ข่มเหงจากปัญหาดังกล่าวทำให้เกิดลัทธิชาตินิยมปัตตานีที่เป็นการต่อต้านอำนาจจากรัฐไทยซึ่งคล้ายกับลัทธิชาตินิยมของประเทศที่ตกเป็นอาณานิคม คล้ายกับไทยที่ใช้ลัทธิชาตินิยมในการต่อต้านจักรวรรดินิยมตะวันตก โดยการต่อสู้ของผู้นำลัทธิชาตินิยมปัตตานี ซึ่งหลายคนมีเชื้อสายรายาปัตตานีเก่า คล้ายกับกษัตริย์ไทยที่พาประเทศรอดพ้นจากภัยจากเจ้าอาณานิคมตะวันตก (กรณีเหตุการณ์ ร.ศ.112) เพียงแต่ผู้นำลัทธิชาตินิยมปัตตานีแพ้และไม่เคยรอดพ้นจากการปกครองของไทย (ธงชัย วินิจจะกูล, 2560, หน้า 121)

นอกจากนี้ ธงชัย ยังมีความเห็นเกี่ยวกับปัตตานีในความเป็นคนอื่นของความเป็นไทย เพราะความคิดเกี่ยวกับปัตตานีมีกฎเกณฑ์หลายอย่างที่วัดความเป็นคนอื่น เช่น ภูมิรัฐศาสตร์ ศาสนา ชาติพันธุ์ และประวัติศาสตร์แบบจักรวรรดินิยมสยาม ปัตตานีจึงมีความเป็นคนอื่นที่สุดในความเป็นไทย แต่ความเป็นคนอื่นนี้อยู่ในสถานะที่กึ่ง ๆ กลาง ๆ ตลอดมา เพราะในมิติของความเป็นไทยแล้ว ปัตตานีมีความเป็นคนอื่นมากในทุกด้าน แต่รัฐไทยกลับมีความลังเลเพราะในมิติของภูมิภาคสมัยใหม่หรือภูมิศาสตร์ที่เน้น รัฐ แผนที่ เส้นเขตแดนที่ชัดเจน ปัตตานีเป็นส่วนหนึ่งที่แยกออกจาก

รัฐไทยไม่ได้ ปัตตานีจึงเป็นตัวอย่างที่สะท้อนความขัดแย้งทางความคิดเกี่ยวกับความเป็นไทย เช่นกัน (ธงชัย วินิจจะกุล, 2560, หน้า 19)

ศรีสมภพ จิตต์พิรมย์ศรี กล่าวว่า “ชาวมลายูมุสลิมปาตานี มีความจริงเสมือนของพวกเขาเอง” พวกเขาเองในทางสังคม วัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ ที่แตกต่างหรือไม่เหมือนกับคนอื่น รวมถึงไม่มีความเชื่อมโยงกับภาพที่คนอื่นมองเขาเลย ลักษณะเฉพาะของดินแดนแถบนี้ คือความภาคภูมิใจในถิ่นของตนเองและการเคร่งในศาสนาอย่างลึกซึ้ง ชาวมลายูมุสลิมปาตานีจะมีการรวมตัวอย่างเหนียวแน่น ไว้ใจคนนอก ซึ่งเป็นความรู้สึกที่เกิดจากการทำความเข้าใจประวัติศาสตร์ของตนด้วยตัวเอง และมีการต่อต้านการเรียนภาษาไทยแบบฝังลึกเพราะมองว่าเป็นภาษาของพวกเขา และมีการปฏิเสธระบบการศึกษาของรัฐซึ่งพวกเขามองว่าเป็นเครื่องมือในการกลืนชาติเพื่อถอนรากถอนโคนความเป็นมลายูในหลายชุมชนการเข้าไปเรียนในโรงเรียนของรัฐ จึงเป็นเรื่องที่ทำแบบขอไปทีเท่านั้นเอง (แม็กคาร์โกล, 2557, หน้า 8-9)

ในสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม เป็นยุคที่สื่อมีความสำคัญอย่างมากในการนิยามความเป็นชาติไทย สื่อ เช่น เพลงปลุกใจ ละคร หนังสือหรือนวนิยายอิงประวัติศาสตร์ การบรรยายตามสถาบันศึกษา ได้สร้างความหมายของความเป็นไทยที่ร่วมไปถึงกลุ่มชาติพันธุ์อื่น ๆ ที่มีวัฒนธรรมคล้ายคลึงกัน เช่น ลาว เขมร ทำให้เกิดความรู้สึกของความเป็นชาติร่วมกัน (สายชล สัตยานุรักษ์, 2545, หน้า 63-64) ความพยายามในการสร้างสำนึกให้มีความเป็นไทยของคนในภาคต่าง ๆ ของประเทศ ประสบความสำเร็จอย่างมาก เพราะการมีการศึกษาแผนใหม่รวมถึงการรวมอำนาจในการจัดการทรัพยากรไว้ที่ส่วนกลาง ตลอดถึงสื่อมวลชนรูปแบบต่าง ๆ เป็นปัจจัยสำคัญในการผลักดันให้คนพยายามปรับตัวเป็นไทย เพื่อตอบสนองการเป็นพลเมืองที่ดีตามอุดมการณ์ของรัฐที่ตนเองได้รับ เพื่อผลประโยชน์บางอย่างเช่น การเข้าถึงทรัพยากรของรัฐได้สะดวกขึ้นและสร้างความภูมิใจในความเป็นคนไทยของตน (สายชล สัตยานุรักษ์, 2545, หน้า 131) นอกจากนี้หลวงวิจิตรวาทการพยายามที่จะทำให้นักมองความแตกต่างหรือความขัดแย้งกันเพื่อสร้างความเป็นเอกภาพร่วมกัน เช่น การพยายามจัดความขัดแย้งทางประวัติศาสตร์ เมื่อตอนที่หลวงวิจิตรวาทการเดินทางไปตรวจราชการกรมศิลปากรที่จังหวัดปัตตานีในช่วงเวลาที่มีการขูดพบปืนใหญ่โบราณ หลวงวิจิตรวาทการมีความประสงค์ที่จะเก็บปืนใหญ่กระบอกนี้ไว้เพราะเกรงว่าจะทำให้คนในพื้นที่นึกถึงความขัดแย้งหรือการกบฏที่ปัตตานี (สายชล สัตยานุรักษ์, 2545, หน้า 130)

ต่อมาในสมัยรัฐบาลนายปรีดี พนมยงค์ (24 มีนาคม พ.ศ. 2489-23 สิงหาคม พ.ศ. 2489) อนุญาตให้โต๊ะครูสอนภาษามลายู ภาษาอาหรับ และศาสนาอิสลามโดยไม่ถือว่าอยู่ในหลักเกณฑ์ของระเบียบพระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร โดยเริ่มในเดือนเมษายน พ.ศ. 2489 การสอนวิชาต่าง ๆ ของโต๊ะครู รัฐบาลถือว่าเป็นเรื่องของการปฏิบัติตามศาสนกิจในคัมภีร์อัลกุรอาน โดยโรงเรียน

ปอเนาะไม่มีหลักสูตรการสอน ไม่มีลำดับชั้นเรียน ไม่จำกัดอายุ และโต๊ะครูผู้สอนไม่มีเงินเดือน การเลี้ยงชีพขึ้นอยู่กับความศรัทธาของผู้ปกครองของผู้เรียน (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 69) รัฐบาลไทยจึงไม่ควบคุมตามพระราชบัญญัติดังกล่าว และในวันที่ 19 พฤศจิกายน พ.ศ. 2489 รัฐบาลไทยได้ประกาศใช้พระราชบัญญัติว่าด้วยการใช้กฎหมายอิสลามในเขตจังหวัดปัตตานี นราธิวาส ยะลา และสตูล และในวันที่ 13 ธันวาคม พ.ศ. 2489 กระทรวงยุติธรรมได้มีการ ประกาศใช้หลักเกณฑ์และวิธีการบรรจุ การแต่งตั้ง การเลื่อนอันดับ การออกจากราชการของ คณะโต๊ะยุติธรรม มีหลักเกณฑ์ 3 ประการ ดังนี้

1. ต้องเป็นผู้ที่ได้รับการนับถือจากชาวมุสลิมด้วยกัน
2. ต้องมีความรู้ในศาสนาอิสลามที่สามารถจะวินิจฉัยชี้ขาดในข้อกฎหมายอิสลามที่ว่าด้วยเรื่องครอบครัวและมรดก
3. ต้องมีความรู้ในภาษาไทยที่สามารถอ่านออกเขียนได้ (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 72)

รัฐบาลพลเรือตรี หลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ได้ประนีประนอมกับชาวมลายู โดยประกาศพระราชบัญญัติอิสลาม พ.ศ. 2488 ในปัตตานี ยะลา นราธิวาส และในการวินิจฉัย ได้รื้อฟื้นตำแหน่งคาโต๊ะยุติธรรมที่ถูกยกเลิกไปกลับมาใหม่ และยกเว้นคดีครอบครัวและมรดกของชาวมุสลิมไม่ให้อยู่ในพระราชบัญญัติ แห่งประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ คาโต๊ะยุติธรรมประจำจังหวัดเป็นผู้พิพากษาคดีแทนศาลสถิตยุติธรรม นอกจากนี้ยังมีการตั้งคณะกรรมการอิสลามประจำจังหวัด เพื่อให้คำปรึกษาแก่ข้าหลวงหรือผู้ว่าราชการจังหวัดในเรื่องที่เกี่ยวกับศาสนาอิสลาม และมีการจัดการการศึกษา ที่มีเรื่องของการใส่ประเพณีการศึกษาของชาวมลายูมุสลิมมากขึ้น เช่น มีหลักสูตรเฉพาะสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ให้เรียนภาษาไทย ภาษามลายู และศาสนาอิสลาม เป็นต้น และให้มีการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูในโรงเรียนรัฐบาล สัปดาห์ละ 5 ชั่วโมง โดยเรื่องแบบเรียน จะให้ใช้แบบเรียนของรัฐบาล สดุดะเตลิมเมนที่ซึ่งประกอบด้วย ลิงค์โปร์ ปีนัง มะละกา ซึ่งเป็นอาณานิคมของอังกฤษโดยตรง (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 112)จนกว่ารัฐบาลจะออกแบบเรียนภาษามลายูในระดับประถมศึกษา และมีโครงการจะจัดให้พิมพ์หนังสือภาษามลายูส่งไปแจกจ่ายเป็นครั้งคราว (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 92-93) ส่วนเรื่องการแต่งตั้งข้าราชการที่จะไปปฏิบัติการในพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนใต้ ข้าราชการจะต้องมีความรู้พื้นฐานทางภาษามลายู และเรื่องขนบธรรมเนียมประเพณีของชาวมลายู แต่รัฐบาลยังไม่สามารถหาตัวข้าราชการที่มีคุณสมบัติดังกล่าวได้ในทันที รัฐบาลจึงคัดเลือกข้าราชการที่มีความรู้ทางภาษามลายูเป็นคุณสมบัติพิเศษไปก่อน และรวมถึงการให้เงินค่าเบี้ยภาษาแก่ข้าราชการที่ปฏิบัติงานใน 4 จังหวัดภาคใต้ เพื่อเป็นแรงจูงใจให้ข้าราชการในพื้นที่สนใจที่จะศึกษาภาษามลายู (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547,

หน้า 90-93) และต่อมาในปี พ.ศ. 2490 หะยี สุหลง อับดุล กาเดร์ ประธานกรรมการศาสนาอิสลาม จังหวัดปัตตานี ได้ร่างข้อเสนอ 7 ข้อ เพื่อจัดการปกครองพิเศษในพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่ให้สิทธิแก่ชาวมลายูมุสลิมในการปกครองตัวเอง และบริหารงานได้มากขึ้น (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 127-128) และหะยี สุหลง อับดุล กาเดร์ มีบทบาทสำคัญทางการศึกษาในพื้นที่โดยเป็นผู้ก่อตั้ง โรงเรียนสอนศาสนาอิสลามแห่งแรกในปัตตานีคือโรงเรียนมักราชะห์ อัลมูอริฟ อัลวาฏูนิยะฮ์ ปัตตานี ใน พ.ศ. 2476 โดยได้รับการสนับสนุนจากพระยาพลพลพยุหเสนา นายกรัฐมนตรีในขณะนั้น เป็นเงินทุนส่วนหนึ่งและท่านได้มาเป็นประธานเปิดโรงเรียนแห่งนี้ด้วย และโรงเรียนแห่งนี้ได้รับการต้อนรับนายปรีดี พนมยงค์ ในขณะดำรงตำแหน่งรัฐมนตรีว่าการกระทรวงมหาดไทย โรงเรียนแห่งนี้ไม่แยกการเรียนทางศาสนาและทางโลก มีมติดียกระดับการศึกษาและพัฒนาพื้นที่ และเป็นพื้นที่ของความร่วมมือระหว่างกรุงเทพฯกับกลุ่มชนชั้นนำมุสลิม แม้จะต้องมีการระมัดระวังกันทั้งสองฝ่าย(ตันแคน แม็กคาร์โกล, 2557, หน้า 63)

ข้อเสนอ 7 ข้อ ของ หะยีสุหลง อับดุล กาเดร์มีรายละเอียดที่น่าสนใจดังนี้

1. ให้มีการเลือกตั้งใน 4 จังหวัดภาคใต้ เพื่อจะได้ชาวมุสลิมคนหนึ่งขึ้นมาเป็นหัวหน้า และให้อำนาจอย่างเต็มที่
2. ให้มีการเรียนภาษามลายูในทุกโรงเรียนเพื่อให้เด็กอายุก่อน 7 ปี ได้เรียนก่อนที่จะเรียนภาษาไทยหรือภาษามลายูร่วมกับภาษาไทย
3. ให้เก็บภาษีและรายได้ของสี่จังหวัดภาคใต้ไว้ใช้เฉพาะพื้นที่
4. ให้ร้อยละ 80 ของเจ้าหน้าที่รัฐบาลต้องเป็นชาวมลายูมุสลิม
5. ให้ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาราชการ อีกภาษาหนึ่ง
6. ให้แยกศาลศาสนาออกจากศาลจังหวัด มีกฎหมายเฉพาะสำหรับดำเนินคดีในศาสนาอิสลาม
7. ให้จัดตั้งคณะกรรมการอิสลามที่มีอำนาจเต็มในการกำหนดคกกิจการมุสลิมทั้งปวง ภายใต้อำนาจสูงสุดของผู้ปกครองรัฐ ตามที่ระบุไว้ในข้อที่ 1 (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 169-170)

ในหนังสือข้อเรียกร้องทั้ง 7 ประการของหะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ได้อ้างถึงพฤติกรรมของข้าราชการไทยที่รังแกชาวมลายูมุสลิม และขอความเห็นใจจากรัฐบาลว่าข้อเรียกร้องในครั้งนี้ไม่ได้กระทำโดยขัดต่อรัฐธรรมนูญแต่เพื่อที่จะเรียกร้องสิทธิอันพึงมีและป้องกันดินแดนของพวกเขาในยุคที่โลกกำลังให้ความสำคัญกับสิทธิและเอกราชของเชื้อชาติที่ตกเป็นเมืองขึ้นของประเทศอื่น คำเรียกร้องของชาวมลายูมุสลิมมีดังนี้

เราชาวมลายูสำนึกอยู่เสมอว่าความเป็นอยู่ของพวกเราภายใต้การปกครองของสยามที่แท้จริงนั้นถูกคุกคามและเป็นที่น่ารังเกียจ พวกเราถูกเรียกว่า ไทยอิสลาม คำเรียกนี้เป็นที่ชัดเจนว่ารัฐบาลไม่เคยยอมรับว่าพวกเราเป็นชนชาติมลายูที่นับถือศาสนาอิสลามดังนั้น พวกเราชาวมลายูทั้งปวงเห็นพ้องต้องกันว่าควรที่จะเรียกร้องให้รัฐบาลยอมรับว่า เราเป็นชนชาติมลายูมุสลิม เพื่อว่าต่อไปนี้โลกจะไม่คิดว่าพวกเราเป็นคนสยามดั้งเดิมที่นับถือศาสนาอิสลาม คณะสำรวจได้รับข้อเรียกร้องนี้โดยที่พวกเขารับประกันว่าจะยื่นต่อรัฐบาลสยามที่กรุงเทพมหานคร ในขณะที่เดียวกันชาวมลายูที่นราธิวาสก็ได้ทำข้อเรียกร้องเช่นกัน ซึ่งกระทำโดยผู้นำของชาวมลายูซึ่งมีจำนวน 55 คน เนื้อหาของการเรียกร้องมีอยู่ว่า สถานีวิฑูย์ที่กระจายเสียงอยู่ที่กรุงเทพมหานคร จะต้องจัดให้มีรายการหนึ่งที่เป็นภาษามลายูและรายการนี้ต้องมีการออกอากาศทุกวัน สถานที่ราชการจะต้องปิดทำการในวันศุกร์และวันสำคัญอื่น ๆ ของศาสนาอิสลาม รัฐจะต้องเปลี่ยนแปลงหลักสูตรให้เป็นไปตามโลกปัจจุบัน รายได้ทั้งหมดที่ได้มาจากพื้นที่ 4 จังหวัดนี้ รัฐจะเก็บรวบรวมที่ส่วนกลางไม่ได้ แต่รัฐจะต้องใช้งบประมาณนี้ในการพัฒนาเพื่อให้เกิดประโยชน์แก่ชาวมลายูมุสลิมใน 4 จังหวัดนี้เท่านั้น ยังมีข้อเรียกร้องอื่น ๆ อีกซึ่งรวมทั้งหมดมี 33 ประการ ต่อมาที่จังหวัดสตูลก็มีการเรียกร้องในทำนองเดียวกับข้อเรียกร้องของ 2 จังหวัดที่ผ่านมา การเรียกร้องกระทำโดยอับดุลเลาะห์ บินมูหัมหมัดสะอัด ซึ่งเป็นสมาชิกผู้แทนราษฎรของจังหวัดสตูล (อิมรอนิม ชุกรี, 2549, หน้า 87-88)

รัฐบาลหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์รับข้อเสนอของหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ โดยยอมปฏิบัติตามข้อเรียกร้องของหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ ในกรณีที่จะให้กระทรวงมหาดไทยจัดรูปแบบการปกครองในพื้นที่ให้เหมาะสมยิ่งขึ้น มีนโยบายที่จะให้สิทธินักเรียนมลายูมุสลิมเข้าเรียนเป็นนักเรียนนายร้อยทหารและตำรวจ พยายามจะคัดเลือกข้าราชการในพื้นที่ที่เข้าใจวัฒนธรรมมลายูท้องถิ่น รัฐบาลมลายู ให้มีส่วนร่วมในการปฏิบัติหน้าที่ในพื้นที่มากขึ้น ส่วนกรณีข้อเรียกร้องที่จะให้มีข้าราชการเป็นชาวมลายูมุสลิมร้อยละ 80 รัฐบาลมีความเห็นว่ายังเป็นไปไม่ได้ เพราะชาวมลายูมุสลิมยังขาดคุณสมบัติตาม พ.ร.บ. ระเบียบข้าราชการ ส่วนเรื่องศาสนาและวัฒนธรรม รัฐบาลมีนโยบายจะสร้างสุเหร่าหลวงให้มีความสง่างามในทุก ๆ จังหวัดจังหวัดละ 1 ที่ ด้านการศึกษา จะจัดให้มีการเรียนการสอนภาษามลายูสัปดาห์ละ 5 ชั่วโมงในโรงเรียนรัฐบาล และให้กรมโฆษณาการไปจัดรายการวิทยุภาคภาษามลายู ในด้านเศรษฐกิจก็จะฟื้นฟูฐานะทางเศรษฐกิจของสี่จังหวัดภาคใต้ด้วยการสร้างและซ่อมแซมถนนหนทาง ส่วนด้านการศาลรัฐบาลไม่เห็นด้วยกับการแยกศาลเพราะก็จะให้มีคาโต๊ะยุติธรรมอยู่แล้ว เมื่อรัฐบาลไทยนำข้อเสนอ 7 ประการไปปฏิบัติตามบางข้อโดยไม่ครบถ้วนทั้งหมด หะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ ก็เริ่มพูดจาปราศรัยตามมัสยิดหรือโรงเรียนปอเนาะในสี่จังหวัดภาคใต้ ให้ประชาชนชาวมลายูมุสลิมเกิดความรักในท้องถิ่นและเห็นความสำคัญของข้อเรียกร้องทั้ง 7 ประการ ต่อมาหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ได้ก่อตั้งกลุ่ม

เพื่อดำเนินงานให้ชาวมลายูมุสลิมมีสิทธิและก่อตั้งแคว้นมลายูตามขนบธรรมเนียมมลายูภายในความคุ้มครองดูแลของรัฐบาลไทย ในขณะที่ทางจังหวัดปัตตานีและกระทรวงมหาดไทยก็กำลังสอดส่องพฤติกรรมของชาวมลายูมุสลิม โดยที่รัฐบาลไทยก็กำลังหาวิธีแก้ไขปัญหาในสี่จังหวัดภาคใต้ผ่านระบบรัฐสภาซึ่งมีตัวแทนนักการเมืองซึ่งมีเชื้อสายมลายูมุสลิมอยู่บ้าง (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2551, หน้า 165-166)

รัฐบาลหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ยังไม่ได้ทันได้พิจารณาได้ทั้งหมดในสภาผู้แทนราษฎรก็เกิดรัฐประหาร พ.ศ. 2490 นายควง อภัยวงศ์ขึ้นเป็นนายกรัฐมนตรี มีเหตุการณ์ก่อความไม่สงบในจังหวัดปัตตานีในช่วงปลายปี พ.ศ. 2490 เกิดการปล้นราว 200 คดี โดยเป็นการปล้นและเผาบ้าน โดยเหยื่อที่ถูกกระทำส่วนใหญ่เป็นชาวไทยพุทธ ซึ่งให้การกับเจ้าหน้าที่ว่าผู้ร้ายเมื่อทำการปล้นเสร็จจะตะโกนว่า “อิโตะ มลายู” ซึ่งแปลว่า “มลายูจงตื่นเถิด” นอกจากนี้ยังมีการเผาโรงเรียนของรัฐบาลในเขตเทศบาลเมืองจังหวัดปัตตานี 1 แห่ง มีการแจกใบปลิวตามที่ต่าง ๆ ซึ่งมีข้อความว่า ไทยคือไทย มลายูคือมลายู ชาวมลายูจงตื่นเถิด ชาติมลายูจงเจริญ มีการรายงานพฤติกรรมของชาวมลายูมุสลิมในปัตตานีต่อกระทรวงมหาดไทย และเกิดเหตุการณ์เช่นนี้ไปจนกระทั่งถึงเดือนมีนาคม พ.ศ. 2491 ปรากฏว่ามีโรงเรียนในเขตเทศบาลเมืองจังหวัดปัตตานีถูกเผา 3 แห่ง และมีการปล่อยข่าวว่าจะมีกองโจรเข้าปล้นตลาดบ้าง ปล้นเมืองบ้าง ปล้นที่ว่าการอำเภอบ้าง (เฉลิมเกียรติ ชุนทองเพชร, 2547, หน้า 105-106)

เมื่อหะยีสุหลง อับดุล กาศร์ทราบข่าวก็จึงคิดทำหนังสือ”ฉันทานุมัติ”ที่รวบรวมลายเซ็นและลายนิ้วมือของชาวมลายูมุสลิมปัตตานีเพื่อมอบหมายให้ตนกุมมะไฮยิดดินเป็นตัวแทนเจรจากับเกี่ยวกับข้อเรียกร้อง 7 ประการกับรัฐบาลไทย หนังสือ”ฉันทานุมัติ”ที่หะยีสุหลง อับดุล กาศร์ทำขึ้นเมื่อวันที่ 5 มกราคม พ.ศ. 2491 มีข้อความว่า “ชาวมลายูมุสลิมภายใต้การปกครองของรัฐบาลไทยได้รับความเจ็บช้ำทารุณ จนไม่อาจทนได้ แม้โรงเรียนต่อรัฐบาลไทยก็ไม่ได้รับการพิจารณาด้วยเหตุนี้ชาวมะลายูจึงขอมอบฉันทานุมัติให้ ตนกุมมะสะหมุด มะสะยิดดิน บุตรตนกูอับดุลกาศร์ พระยาเมืองปัตตานี (เจ้าเมืองปัตตานีคนสุดท้าย) ซึ่งอยู่ที่เมืองกลันตัน มีอำนาจเต็มหาช่องว่างให้ชาวมลายูได้ดำรงชาติมลายู และให้ได้กึ่งนับถือศาสนาอิสลามและโดยสิทธิต่าง ๆ แห่งเชื้อชาติมลายูและได้รับความเป็นมนุษย์ธรรม” หนังสือฉันทานุมัติฉบับนี้ถูกตีพิมพ์ด้วยเครื่องพิมพ์ดีดเพราะโรงพิมพ์ไม่รับพิมพ์และแจกจ่ายไปพร้อมกับคำขอ 7 ข้อ ให้แก่ชาวมลายูมุสลิมในจังหวัดปัตตานี และต่อมาหนังสือดังกล่าวกลายเป็นหลักฐานที่ทางรัฐบาลไทยโดยนายควง อภัยวงศ์ แต่งตั้งให้หลวงสินาคโยธารักษ์เป็นรัฐมนตรีว่าการกระทรวงมหาดไทยที่มีหน้าที่แก้ไขความไม่สงบในสี่จังหวัดภาคใต้ใช้จับกุมหะยีสุหลง อับดุล กาศร์ เมื่อวันที่ 19 มกราคม พ.ศ. 2491

ในความผิดฐาน “ตระเตรียมและสคบคกันคิดการเปลี่ยนแปลงราชประเพณีการปกครอง และเพื่อให้เอกราชของรัฐเสื่อมเสียไปและเพื่อให้เกิดเหตุร้ายแก่ประเทศจากภายนอก” หะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ ถูกตัดสินผิดตามกฎหมายในความผิดฐานเป็นกบฏต่อราชอาณาจักรตามกฎหมายลักษณะอาญา มาตรา 104 ให้รับโทษจำคุก 4 ปีกับ 8 เดือน แต่ถูกปล่อยตัวออกจากเรือนจำบางขวางเมื่อวันที่ 15 มิถุนายน พ.ศ. 2495 คือก่อนกำหนด 2 เดือนกับ 25 วัน (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2551, หน้า 166-167)

ต่อมาวันที่ 6 เมษายน พ.ศ. 2491 นายทหารจากคณะรัฐประหาร พ.ศ. 2490 ทำการปฏิวัติอีกครั้ง ให้นายควง อภัยวงศ์ลาออก ทำให้ จอมพล ป. พิบูลสงคราม กลับมาเป็นนายกรัฐมนตรี ครั้งที่ 2 (พ.ศ. 2491-พ.ศ. 2500) รัฐบาล จอมพล ป. พิบูลสงคราม มีความพยายามที่จะปฏิบัติตามคำขอ 7 ข้อของหะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ โดยมีการเพิ่มข้าราชการที่เป็นชาวมลายูมุสลิม นอกจากนี้ยังมีการฝึกอบรมและคัดเลือกข้าราชการฝ่ายปกครองเพื่อทำความเข้าใจเรื่องขนบธรรมเนียมของชาวมลายูในสี่จังหวัดภาคใต้ แต่ก็ยังมีเหตุการณ์ที่ข้าราชการประพฤติปฏิบัติกดขี่ราษฎรและทำการทุจริต รัฐบาลจึงต้องส่งข้าราชการระดับสูงของกระทรวงมหาดไทยไปสอบสวนแต่ไม่สามารถหาหลักฐานหรือตัวผู้กระทำผิดได้ (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 178-179)

ในสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม ช่วงที่ 2 (พ.ศ. 2491-พ.ศ. 2500) ให้ความสนใจกับการศึกษามากเป็นอย่างมาก โดยการศึกษาเพื่อให้เด็กเติบโตเป็นคนดีของชาติ ให้ความสำคัญกับภาคเกษตรกรรมและชนบท การทำงานของคนแต่ละรุ่น รวมทั้งแนวคิดปฏิวัติวัฒนธรรม โดยมีแบบเรียน เช่น แบบสอนอ่านมาตรฐาน 2 เล่ม และหนังสือชุด สดากับคำวิ ที่ดัดแปลงจากหนังสือชุด Janet and John ของประเทศนิวซีแลนด์ ตัวละครเป็นสองพี่น้องชายหญิง

แบบเรียนที่รู้จักกันดีอีกชุดหนึ่งคือ “แบบเรียนชุดบันไดก้าวหน้า” มี “เรณู ปัญญา” เป็นตัวละครเอก ใช้เป็นแบบเรียนบังคับเพียงหนึ่งปี เพราะถูกวิจารณ์ว่า ไม่ได้มีการสอนให้สะกดคำ ทำให้เด็กอ่านหนังสือไม่ออก แต่ก็ยังถูกใช้เป็นแบบเรียนเลือกและเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวาง ถึงแม้แบบเรียนเหล่านี้จะไม่ได้นำมาใช้ในการเรียนการสอนในปัจจุบันแล้ว แต่ในปัจจุบันนักเรียนทุกคนยังคงต้องปฏิบัติตามคำสั่งของจอมพล ป. พิบูลสงคราม ด้วยการยืนตรงเคารพธงชาติเป็นประจำทุกวัน (ศุภย์ จุฑารภัทร, 2557)

ส่วนการจัดการศึกษาในสี่จังหวัดภาคใต้ สมัยรัฐบาลจอมพล ป. พิบูลสงคราม ครั้งที่ 2 มีการจัดการสอนภาษามลายูในโรงเรียนประถมศึกษา เป็นโครงการการใช้หลักสูตรพิเศษสอนภาษามลายูและการสอนศาสนาในโรงเรียนชั้นประถม (เพื่อให้มีการเรียนภาษาไทยสอดแทรกเข้าไปด้วย) โดยเริ่มขึ้นในวันที่ 12 กรกฎาคม พ.ศ. 2491 และให้ใช้แบบเรียนภาษามลายูของขุนจรยาวิธาน

ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ใช้และให้มีการจัดให้สอนศาสนาอิสลามในวิชาศีลธรรม ต่อมาวันที่ 4 กันยายน พ.ศ. 2491 กระทรวงศึกษาธิการ ประกาศใช้หลักสูตรพิเศษประถมศึกษาในสี่จังหวัดภาคใต้ ซึ่งหมายความว่าภาษามลายูและศาสนาอิสลามได้รับการรับรองจากกระทรวงศึกษาธิการอย่างถูกต้องตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา ต่อมาในเดือนพฤศจิกายนปีเดียวกันมีการประกาศใช้ “ประมวลวิชาภาษามลายู” เพื่อใช้ในการบรรจุครูสอนศาสนาอิสลามและภาษามลายูเพื่อใช้สอนนักเรียน รัฐบาลไทยได้อนุโลมให้ครูชาวมลายูมุสลิมที่ไม่มีความรู้ด้านภาษาไทยเท่าระดับประถมศึกษาซึ่งเป็นระดับขั้นต่ำตามที่รัฐกำหนด แต่มีข้อแม้ว่าจะต้องสอบไล่หรือสอบเทียบเท่าภาษาไทยในระดับที่กำหนดให้ได้ภายใน 1 ปี นับตั้งแต่วันที่ได้รับบรรจุเข้ารับราชการ นอกจากนี้รัฐบาลไทยยังจัดให้มีโรงเรียนอิสลามวิทยาลัย เพื่อให้ชาวไทยที่นับถือศาสนาอิสลามได้รับการศึกษาและการฝึกอบรมทางศาสนาอิสลาม โดยหลักสูตรนี้มีผลบังคับใช้ตั้งแต่ พ.ศ. 2493 และได้รับการปรับปรุงหลักสูตรในระยะเวลาต่อมา

แต่โครงการดังกล่าวยังไม่ประสบความสำเร็จเพราะ จากการรายงานของทางการแจ้งว่า หลังจากการปรับปรุงการศึกษาไปแล้ว 6 ปี ชาวมลายูมุสลิมยังไม่มีความสนใจในภาษาไทยในโรงเรียนรัฐบาล แม้จะมีการให้มีการเรียนการสอนภาษามลายูและศาสนาอิสลามอย่างถูกต้องแล้วก็ตาม ชาวมลายูมุสลิมยังนิยมพูดภาษามลายูในชีวิตประจำวัน และยังนิยมส่งบุตรหลานไปเรียนตามโรงเรียนเอกชนมากกว่าโรงเรียนของรัฐบาล ส่วนการติดต่อทางราชการยังนิยมอาศัยล่ามภาษามลายูเช่นเดิม (เฉลิมเกียรติ ทองขุนเพชร, 2547, หน้า 180-182)

ประเด็นการเข้ามาจัดการศึกษาของรัฐไทยในสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้มีการวิเคราะห์ในแนวมานุษยวิทยา ในงานเขียนเรื่อง “มันยากที่จะเป็นมลายู” ของ ศรยุทธ เอี่ยมเอื้อยุทธ ที่มองความคิดอคติการณัฏฐชาตินิยมไทยเป็นรูปแบบวาทกรรมเชื้อชาตินิยม (Racism) ที่มีปฏิบัติการที่เรียกว่า “การผนวกรวมทางวัฒนธรรม” คือ การทำให้ยอมรับและเคารพในวัฒนธรรมของชาติอื่นหรือศาสนาอื่นภายในรัฐ เช่น กรณีที่รัฐไทยเข้าไปเป็นเจ้าของหรือช่วยงานประเพณีของศาสนาอิสลาม เช่น “มาโซะยารี” หรือพิธี “สุหนัต” (การขลิบปลายอวัยวะเพศชายของเด็กชายชาวมลายูมุสลิม) เป็นพิธีการเลื่อนสถานะจากเด็กเป็นการเข้าสู่ศาสนาอิสลามอย่างเต็มตัว หรือมองในเรื่องของการจัดการด้านการศึกษา การให้สิทธิในการเรียนภาษามลายูหรือสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐไทยเป็นการผนวกรวมทางวัฒนธรรมของศาสนาอิสลามภายใต้การดูแลของรัฐไทยในภาพของการให้เกียรติและเคารพ และเป็นกระบวนการการยอมรับในอำนาจของรัฐไทยบนความเป็นมลายูที่ขอบธรรมที่สุด แต่ในขณะเดียวกันก็สามารถเกิดการใช้อำนาจที่เป็นลักษณะต่อต้านของกลุ่มผู้ก่อการร้ายหรือผู้ต่อต้านได้เช่นกัน (ศรยุทธ เอี่ยมเอื้อยุทธ, 2559, หน้า 229-231)

ส่วนในข้อเสนอของ หะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ รัฐบาลของจอมพล ป.พิบูลสงคราม มองว่าเป็นความต้องการแบ่งแยกดินแดนในประเด็นด้านการปกครอง ต่อมาในวันที่ 13 มีนาคม พ.ศ. 2498 หะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ หายสาบสูญไปพร้อมกับ นายอาหมัด โต๊ะมีนาบุตรชาย ขณะเดินทางไปยังกองบังคับการตำรวจสันติบาลที่จังหวัดสงขลา และเชื่อว่าถูกฆาตกรรมโดยฝีมือของตำรวจ การเสียชีวิตของหะยี สุหลง อับดุล กาเดร์ ให้เกิดความโกรธแค้นรัฐไทยจากชาวมลายูมุสลิมมากขึ้น และเกิดการใช้อาวุธต่อสู้กับเจ้าหน้าที่รัฐ เช่น กบฏดุซงญอ พ.ศ. 2491 (ภายหลังการจับกุมหะยี สุหลง อับดุลกาเดร์) เกิดการปะทะกันระหว่างชาวบ้านมุสลิมกับเจ้าหน้าที่ ตำรวจ อันเป็นเหตุให้มีผู้เสียชีวิตทั้งสองฝ่าย ซึ่งอีกสาเหตุหนึ่งเกิดจากความเข้าใจผิดของเจ้าหน้าที่รัฐไทยที่เห็นชาวบ้านมาชุมนุมกันมากมายและทำพิธีทางไสยศาสตร์ เช่น อาบน้ำมนต์ และมีการสะสมอาวุธจึงคิดว่าเป็นการชองสุ่มกำลังคนเพื่อต่อสู้กับรัฐบาลไทย ทั้งที่จริง ๆ แล้วเป็นการสวดมนต์และทำพิธีละหมาด และอาวุธที่มีการสะสมไว้ของชาวบ้านก็เพื่อป้องกันภัยจากกลุ่มพรรคคอมมิวนิสต์มลายูที่จะเข้ามาปล้นหมู่บ้าน (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2551, หน้า 122) และมีการประกาศพระราชบัญญัติสัญชาติ พ.ศ. 2495 (กรณีการ จูฑามาศ สุมาลี, 2540, หน้า 111-112) มีผลให้คนต่างถิ่นที่มีเชื้อสายฮินดูอยู่ ในราชอาณาจักรไทย ก่อนการประกาศใช้พระราชบัญญัติ และไม่โยกย้ายถิ่นฐาน ถือว่าเป็นคนไทย จึงจะต้องรู้ภาษาไทย และยืนยันเจตนาที่จะมีภูมิลำเนาในประเทศไทย ตลอดจนสัญญาว่าจะให้การศึกษาแก่บุตรหลานของตน ตามแบบอย่างที่ใช้กันอยู่ในเมืองไท และในประการสุดท้าย ต้องเปลี่ยนชื่อสกุลของตนเป็นภาษาไทย ทำให้ความไว้วางใจระหว่างทั้งสองฝ่ายยุติลง

การกระทำของหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ เป็นการต่อสู้ในกระบวนการทางชาติพันธุ์ ซึ่งเข้ากับแนวคิดของ สแตนลีย์ เจ แทมโบอาห์ (1929-2014) เรียกว่า “ชาติพันธุ์นิยมเชิงภาษา” (Linguistic ethnonationalism) ซึ่งเป็นกระบวนการการสร้างอัตลักษณ์ของกลุ่มคนที่มีความรู้สึก ร่วมกันอย่างจริงจังโดยมีภาษาเป็นผลผลิต บทกวี นิทาน ตำนาน महाकाพย์ (Epics) และดัวบทเชิงศาสนา ดัวบทเชิงประวัติศาสตร์ และดัวบทเชิงวิทยาศาสตร์ ที่มีส่วนในการเชื่อมโยงคนเหล่านี้เข้าด้วยกันในฐานะที่พวกเขาเป็นเจ้าของมรดกในกลุ่มของพวกเขา และถ้ามองในประวัติศาสตร์ของชาติในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ มีตัวอย่างเช่น การต่อสู้เพื่ออิสรภาพของชาวกระเหรี่ยง กรณีอาจะห์ในอินโดนีเซีย การต่อสู้ของชาวมุสลิมอาระกันไนพม่า หรือกรณีปัตตานีในภาคใต้ของไทย ซึ่งส่วนใหญ่เริ่มต้นจากการต่อสู้เพื่อเรียกร้องการเป็นเอกราชจากประเทศเจ้าอาณานิคม และมีการพัฒนากลายเป็นรัฐชาติในช่วงทศวรรษ 1950-1960 และเกิดการเรียกร้องที่จะปกครองของกลุ่มชาติพันธุ์กลุ่มอื่น ๆ ในรัฐนั้น (นิตี ภัวทรพันธุ์, 2558, หน้า 130-132)

การจัดการการศึกษาของรัฐไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้ในสมัยยุคจอมพลสฤษดิ์ ณะรัชต์

ต่อมาใน พ.ศ. 2500 จอมพล ป. พิบูลสงคราม ถูกจอมพล สฤษดิ์ ณะรัชต์ รัฐประหาร ล้มอำนาจ รัฐบาลจอมพล สฤษดิ์ ณะรัชต์ (พ.ศ. 2502-พ.ศ. 2506) โดยในช่วงเวลาดังกล่าว รัฐบาลได้แก้ไขปัญหาชาวมลายูโดยใช้นโยบายผสมกลมกลืน เพื่อจะได้เปลี่ยนแปลงความคิด และสร้างแนวทางการดำเนินชีวิตของชาวมลายูมุสลิมภายใต้รัฐบาลไทยให้ไปเป็นรูปแบบของการพัฒนาประเทศไทยตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติในช่วงเวลาดังกล่าว มีการพัฒนาหลายด้านในจังหวัดชายแดนภาคใต้เพื่อเปิดพื้นที่ให้เกิดการลงทุนทั้งจากรัฐและเอกชน โดยมุ่งหวังที่จะดึงประชาชนมลายูมุสลิมในพื้นที่เข้ามาอยู่ในความเป็นไทยกระแสหลักให้ได้แต่การพัฒนาหลายด้านในช่วงเวลาดังกล่าว ก่อให้เกิดปัญหาห้วงระหว่างรัฐไทยกับชาวมลายูมุสลิมตามมาหลายด้านจนกลายเป็นประเด็นหนึ่งที่ทำให้เกิดการแบ่งแยกดินแดนจนถึงปัจจุบัน

รัฐบาลจอมพลสฤษดิ์ ณะรัชต์ ได้ตั้งคณะกรรมการพัฒนาภาคใต้ โดยมี พันเอกพิเศษ ถนัด คอมันตร์ เป็นประธาน คณะกรรมการมีหน้าที่เข้าไปศึกษาเพื่อคิดว่าจะทำการพัฒนาพื้นที่นี้อย่างไร มีการพัฒนาด้านโครงสร้างพื้นฐานต่าง ๆ เช่น ทำถนนและปรับปรุงถนนที่ชำรุดทรุดโทรม มีการสร้างโครงการชลประทานปัตตานี (เริ่มต้นทำจริง ๆ พ.ศ. 2511 และยังไม่เสร็จจนถึงปัจจุบัน (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 131) มีการจัดตั้งโครงการนิคมพัฒนาภาคใต้ โดยมีการย้ายประชาชนชาวไทยพุทธราว 15,000 คนจากภาคตะวันออกเฉียงเหนือและภาคตะวันออกของไทยย้ายมาอยู่ตามนิคมต่าง ๆ ที่รัฐตั้งขึ้นใน 5 จังหวัดภาคใต้ เช่น เทพา จังหวัดสงขลา โคกโพธิ์ จังหวัดปัตตานี กือลอง จังหวัดยะลา แวงและสุคีริน จังหวัดนราธิวาส ควนกาหลง จังหวัดสตูล นโยบายดังกล่าวรัฐไทยต้องการสร้างสมดุลของประชาชนในพื้นที่ที่มีชาวพุทธและชาวมุสลิมในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน โดยรัฐต้องการให้มีผู้ย้ายไปอยู่ในนิคมต่าง ๆ ไม่น้อยกว่า 250,000 คน แต่่นโยบายนี้เกิดปัญหาทางความคิดและชีวิตของชาวมลายูเพราะเป็นการเบียดเบียนที่อยู่อาศัย ปัญหาขาดแคลนที่ดิน ปัญหาว่างงาน เกิดความยากจน และไร้การศึกษา เพราะคนที่ย้ายไปอยู่ในนิคมจะได้รับการเอาใจใส่จากรัฐบาลมากกว่าชาวมลายูในพื้นที่ (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 319-320) ด้านการปกครองเกิดปัญหาข้าราชการส่วนใหญ่คือชาวไทยพุทธ และมีการแทรกแซงกิจกรรมทางศาสนาอิสลาม ปัญหาทุจริต ปัญหาไม่เข้าใจภาษามลายู มีการดูถูกคนมลายูว่าเป็นพวกโง่เง่าเกียจคร้าน เรียกชาวมลายูว่าเป็นแขก หรือ คนนอกที่เข้ามาอาศัย ข้าราชการส่วนใหญ่มาจากส่วนกลางซึ่งทำให้ข้าราชการเชื้อสายมลายูไม่มีโอกาสเติบโตทางการงาน รัฐไทยพยายามแก้ไขด้วยการส่งข้าราชการไปเรียนภาษามลายูที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หรือจัดอบรมด้านวัฒนธรรมประเพณีมลายูของกระทรวงมหาดไทย (ปัจจุบันยกเลิกแล้ว) แต่ปัญหาความขัดแย้งก็ยังไม่จบสิ้น (อารีฟิน บินจิ

และคณะ, 2556, หน้า 320-322) ส่วนการเข้ามาของทุนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ภายใต้นโยบายการพัฒนา การลงทุนของรัฐ โดยเฉพาะด้าน โครงสร้างพื้นฐาน ประเทศไทยไม่มีความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรมในพื้นที่และการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรของคนในพื้นที่ รัฐไม่มีความสนใจในระบบนิเวศน์ภายในพื้นที่ จึงส่งผลกระทบต่อประชาชนในพื้นที่อย่างมาก และการเปิดรับการลงทุนจากเอกชนทำให้เกิดการนำเอาทรัพยากรธรรมชาติในพื้นที่ไปใช้ รัฐไทยมองว่าเป็นทรัพยากรที่จะส่งผลดีทางเศรษฐกิจ จึงมีการใช้ทรัพยากรอย่างมาก นายทุนที่ได้สืบทอดจากรัฐซึ่งเป็นคนนอกพื้นที่ก็มาใช้ทรัพยากรเพื่อสร้างรายได้ให้แก่ตนเองอย่างมาก แต่ประชาชนในพื้นที่ถูกกีดกันจากการเข้าไปใช้ทรัพยากรและด้านการศึกษา มีการเสนอให้สร้างมหาวิทยาลัยในภาคใต้เพื่อเป็นแหล่งบ่มเพาะทางวิชาการ (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 133) ทรัพยากรธรรมชาติสำคัญ เช่น ป่า ได้รับผลกระทบอย่างรุนแรง เพราะรัฐได้ให้สืบทอดกับนายทุนในการตัดโค่นไม้ไปขายอย่างมาก เช่น ป่าที่ อำเภอบาง จังหวัดยะลา เมื่อตัดไม้เรียบร้อยแล้วนายทุนก็จะอ้างสิทธิ์ที่ดินเหล่านั้นมาทำสวนยาง โดยจัดการทำเอง หรือขายต่อให้คนที่สามารถลงทุนได้ ป่าในหลายพื้นที่ถูกแปรสภาพให้กลายเป็นสวนยาง หรือ ป่าพรุโต๊ะแดง จังหวัดนราธิวาส ที่มีความอุดมสมบูรณ์อย่างมา ให้ชาวบ้านอย่างมาก ให้ผลผลิตของป่า เช่น น้ำผึ้งรวง ลูกหลุมพี เป็นต้น พอมีการเปิดพื้นที่ทำในป่าพรุ เกิดปัญหาให้มีการตัดทวงน้ำ รวมถึงการพัฒนาที่ต้องการเปิดพื้นที่ป่าพรุเพื่อทำการเพาะปลูก จึงมีการระบายน้ำออก ทำให้เกิดความแห้งแล้งขึ้นในป่าพรุ (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 136) ปัญหาเรื่องป่าในหลายกรณีเป็นการกระทำที่ผิดกฎหมายของกลุ่มนายทุน แต่ระบบราชการของประเทศไทยในพื้นที่มีการทุจริตของเจ้าหน้าที่ที่ทำให้เรื่องเงียบลงไป ทำให้เกิดปัญหาแย่งชิงที่ดินทำกิน เพราะมีการออกเอกสารสิทธิเหนือที่ดินอยู่ทั่วไป (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 133) ปัญหาอีกด้านหนึ่งคือการเกิดขึ้นของการพัฒนาอุตสาหกรรมทางอาหารมีการบุกรุกแย่งชิงทรัพยากรชายฝั่งทะเล เพราะเครื่องมือประมงและเรือหาปลาขนาดใหญ่ของรัฐและนายทุนเข้ามาเก็บทรัพยากรทางทะเล เช่น จับปลา โดยมีเรืออวนรุน (เข้ามาในพื้นที่มากช่วง พ.ศ. 2511-พ.ศ. 2512) เรือประมงเหล่านี้สร้างความเสียหายให้แก่ระบบนิเวศน์ชายฝั่งอย่างมาก ทำให้ชาวบ้านที่เป็นชาวประมงที่ใช้เรือเล็ก เช่น เรือหางยาว เรือกอ และ เรือท้ายตัด ที่ไม่มีเครื่องยนต์หรือมีเครื่องยนต์ขนาด 1-7 แรงม้า และใช้เครื่องมือประมงแบบง่าย จับสัตว์น้ำได้เฉพาะชนิด เฉพาะขนาด เรียบง่าย ไม่ซับซ้อน เช่น อวนลอยปลา อวนลอยกุ้ง แหเบ็ด เป็นต้น (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 139) เป็นการทำมาหากินแบบไม่เอาเปรียบธรรมชาติ ไม่สามารถจับปลาได้เหมือนเดิมทำให้เกิดปัญหาความยากจนแก่ชาวประมงพื้นบ้านในพื้นที่ (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 134)

ในด้านการศึกษามีการเสนอให้สร้างมหาวิทยาลัยในภาคใต้เพื่อเป็นแหล่งบ่มเพาะทางวิชาการ (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 131) ส่วนด้านการศึกษาของชาวมลายูมุสลิมใน พ.ศ. 2504 รัฐบาลจอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ สั่งให้มีการยกเลิกการเรียนการสอนศาสนาอิสลามในโรงเรียนปอเนาะ รัฐจัดให้ครูชาวไทยพุทธเข้าไปสอนภาษาไทยในโรงเรียนปอเนาะ และมีการปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ โรงเรียนปอเนาะแห่งใดที่รับเงื่อนไขของรัฐก็จะได้รับเงินอุดหนุน ได้รับอุปกรณ์การศึกษาและการอำนวยความสะดวกด้านอื่น ๆ มีการให้โรงเรียนปอเนาะเข้ามาลงทะเบียนเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม มีการสอนวิชาศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ โดยมีตัวอย่างโรงเรียนปอเนาะที่ได้เปลี่ยนโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามที่สำคัญใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ คือ

จังหวัดปัตตานี

1. มะฮาด อัลดร์บียะห์ หรือ รร. ศาสนูปถัมภ์ ตำบลบานา อำเภอเมือง
2. มัดราซะห์ อัล-เราะห์มานียะห์ หรือ รร. บำรุงอิสลามวิทยา ตำบลปยุต อำเภอเมือง
3. มัรกัส อัล-ศิราฮาด อัล-อิสลามียะห์ อัลอาลียะห์ หรือ รร.ครุณศาสตร์วิทยา

อำเภอสายบุรี

4. มะฮาด คารุลมะฮ์รีฟ ปัตตานี
5. มะฮาด คารุต อุลุม ยีอริงบารู อำเภอเมือง
6. มะฮาด อับดุลอาซิซ หรือ รร. อาซิซสถานวิทยา นาประดู่ อำเภอโคกโพธิ์

จังหวัดยะลา

1. มัดราซะห์ อัล-นัสตะห์ อัล-อุลุม หรือ รร.พัฒนาวิทยา
2. มุอัสซาซัต อัล-ญอกาฟัต อัล-อิสลามียะห์ หรือ รร.ธรรมวิทยา
3. โรงเรียนอิสลามประสานวิท สะเต็งนอก
4. โรงเรียนประทีปวิทยา
5. โรงเรียนพัฒนาเยาวชนวิทยา ยะหา
6. โรงเรียน อาลาวิยะห์ บันนังสะตาร

จังหวัดนราธิวาส

1. มัดราซะห์ อัล-ดร์กียะห์ อิสลามียะห์ เมืองนราธิวาส
2. มัดราซะห์ คารุส सालาม ดันหยงมัส อำเภอระแงะ
3. โรงเรียน แสงธรรมวิทยา อำเภอสุไหงโกลก (อารีฟิน บินจิ, อับดุลลอฮ์ ลออแมน,

ชูฮัยมียฺ อิสมาแอต, 2556, หน้า 329-330)

ด้านการสร้างความรู้แก่ครูโรงเรียนปอเนาะ รัฐได้มีนโยบายให้ครูโรงเรียนปอเนาะไปดูงานการศึกษาที่กรุงเทพมหานคร เพื่อให้ครูเหล่านี้ได้นำความรู้มาปรับใช้ในโรงเรียนปอเนาะให้เป็นแบบของรัฐไทยต่อไป ในช่วง พ.ศ. 2508-2510 รัฐบาลของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ได้ขยายการศึกษาด้วยการตั้ง โรงเรียนของรัฐบาลเพิ่มขึ้นในสามจังหวัดภาคใต้เพิ่มขึ้นถึง 78 โรงเรียน พร้อมใช้กฎหมายบังคับให้ส่งบุตรหลานอายุ 5-7 ปี เข้าศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ แต่รัฐบาลก็ยังไม่สามารถบังคับประชาชนให้เป็นไปตามนโยบายได้มากนัก เพราะพ่อแม่ยังคงนิยมส่งบุตรหลานเข้าเรียนวิชาศาสนาอิสลามและภาษามลายูที่โรงเรียนปอเนาะอยู่เช่นเดิม จากการเริ่มนโยบายดังกล่าวเริ่มแรกมีนักเรียนเข้าเรียนในโรงเรียนของรัฐถึงร้อยละ 70 แต่ต่อมาจำนวนนักเรียนได้ลดลงเหลือเพียงร้อยละ 30 เท่านั้น เพื่อเป็นการบังคับให้เรียนภาษาไทยในระบบการศึกษาภาคบังคับ และตั้งแต่ พ.ศ. 2514 รัฐบาลให้โควต้าชาวมลายูใน 5 จังหวัดภาคใต้มีที่นั่งเรียนในมหาวิทยาลัยจำนวน 50 ที่นั่งต่อปี โรงเรียนตำรวจปีละ 15 ที่นั่ง โดยใน พ.ศ. 2510 ได้มีการตั้งมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี โดยเป็นวิทยาเขตไม่มีอิสระต้องขึ้นกับมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่สงขลา และหลังจากนั้นก็มีการจัดตั้งวิทยาลัยอิสลามศึกษาขึ้นในเวลาต่อมา (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 325-330)

ใน พ.ศ. 2504 กระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้ “ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการปรับปรุงและส่งเสริมปอเนาะในภาคการศึกษา 2 พ.ศ. 2504 “ มีผลทำให้โรงเรียนปอเนาะในสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ (ปัตตานี ยะลา นราธิวาส สตูล) ต้องมาจดทะเบียนกับทางรัฐ และให้มีการจัดการเรียนการสอนในวิชาการศาสนา วิชาภาษาไทย และวิชาชีพ เพราะรัฐมองว่าการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะนั้นล่าช้าและเป็นภัยต่อความมั่นคงของชาติ ระเบียบดังกล่าวมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนปอเนาะ 2 ประการด้วย คือ

1. การจัดการเรียนการสอนในรูปแบบของโรงเรียน
2. การเพิ่มการเรียนวิชาภาษาไทย

การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้โต๊ะครูและชาวมุสลิมในพื้นที่บางส่วนไม่พอใจ เพราะมองว่ารัฐบาลกำลังเข้ามายุ่งเกี่ยวกับด้านการสอนศาสนาอิสลาม และพยายามกลืนอัตลักษณ์ชาติพันธุ์มลายู โดยจากระเบียบดังกล่าวถ้าโรงเรียนไหนสนใจและทำการจดทะเบียนจะได้รับรางวัลเป็นเงินรางวัลพระราชทาน ด้านโต๊ะครูของโรงเรียนหรือเจ้าของโรงเรียนจะได้มีโอกาสเข้าเฝ้าพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวเพื่อรับพระราชทานรางวัลจากพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ณ กรุงเทพมหานคร (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 84-85)

พ.ศ. 2508 รัฐบาลไทยได้ส่งเสริมโรงเรียนปอเนาะที่จดทะเบียนแล้วให้แปรสภาพเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม โดยจัดให้มีการเรียนการสอนที่เป็นมาตรฐาน มีอาคารเรียน และให้มีการเรียนการสอนวิชาสามัญหลักสูตรประถมศึกษาดอนปลายควบคู่กับการสอนวิชาศาสนาอิสลาม ทำให้การเรียนการสอนวิชาสามัญเข้าสู่สถาบันการศึกษาประเภทนี้อย่างเต็มตัว (คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 86)

พ.ศ. 2509 คณะรัฐมนตรีได้มีมติลงเมื่อวันที่ 14 มิถุนายน พ.ศ. 2509 ห้ามจัดตั้งโรงเรียนปอเนาะขึ้นมาใหม่ หากมีการฝ่าฝืนจะถูกลงโทษ ส่วนโรงเรียนปอเนาะที่มีการจัดตั้งอยู่แล้วให้มาจดทะเบียนอย่างถูกต้องภายในวันที่ 31 ธันวาคม พ.ศ. 2509 และให้ปรับเปลี่ยนกลายเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามเป็นลำดับขั้นและให้เสร็จภายในวันที่ 15 มิถุนายน พ.ศ. 2514 ส่วนโรงเรียนปอเนาะที่ไม่ได้จดทะเบียนและปรับเปลี่ยนกลายเป็นโรงเรียนราษฎร์อิสลามภายในเวลาที่กำหนดให้ยุบโรงเรียนนั้นไป และหากใดะครุคนใดต้องการเปิดปอเนาะขึ้นมาใหม่ ก็ให้ยื่นเรื่องขอตั้งตาม พระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร์ พ.ศ. 2497 โดยให้จัดการเรียนการสอนในรูปแบบของโรงเรียน การปรับเปลี่ยนครั้งนี้ของรัฐทำให้โรงเรียนมีหลักสูตรการเรียนการสอน มีการวัดผลที่ชัดเจน มีห้องเรียน อาคารเรียน อุปกรณ์การเรียนที่เป็นกิจจะลักษณะ และมีการให้รางวัลอุดหนุนบรรดาใดะครุโรงเรียนปอเนาะที่มาจดทะเบียน และในช่วง พ.ศ. 2509-2511 โรงเรียนปอเนาะที่แปรสภาพเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม จะได้รับการอุดหนุนประกอบไปด้วย

1. ให้เงิน 10,000 บาท ในปีแรกของการจัดตั้ง
2. ให้ครูช่วยสอนวิชาสามัญ 1 คน
3. ให้เงินทุนปีละ 3,000 บาท ในปีถัดมา
4. ให้มีการผ่อนผันเรื่องคุณสมบัติบางประการ ของ เจ้าของโรงเรียน ใดะครุ ครูใหญ่ ครู

ตามพระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร์ (คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 86)

ใน พ.ศ. 2510 กระทรวงศึกษาธิการได้ประชุมร่วมกับกระทรวงมหาดไทยเพื่อพิจารณามติคณะรัฐมนตรี และประเมินผลการดำเนินงานการปรับปรุงโรงเรียนปอเนาะให้เป็นโรงเรียนราษฎร์ซึ่งได้ดำเนินการมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2508 โดยมีมติให้ขยายเวลาการแปรสภาพออกไปเป็นให้เสร็จสิ้นภายในวันที่ 15 มิถุนายน พ.ศ. 2514 และให้โรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามที่จัดตั้งภายในเดือนกันยายน พ.ศ. 2512 ได้รับการอุดหนุนดังนี้

1. ให้เงิน 10,000 บาท ในปีแรกของการจัดตั้ง
2. ให้มีครูช่วยสอนวิชาสามัญโดยใช้เกณฑ์ นักเรียน 50-149 ให้มีครู 1 คน นักเรียน 150-299 ให้มีครู 2 คน และนักเรียน 300-499 ให้มีครู 3 คน

3. ให้เงินเพื่อการดำรงอยู่ปีละ 3,000 บาท เป็นเวลาสองปี

ต่อมาเดือนกันยายน พ.ศ. 2513 กระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้ “โครงการอุดหนุนโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามของกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2513” เพื่อมุ่งเน้นที่จะส่งเสริมการเรียนการสอนวิชาสามัญและศาสนาให้ได้ผลดีตามแผนการศึกษาแห่งชาติ และแผนพัฒนาภาคใต้ โคนการอุดหนุนของรัฐบาลอยู่ในรูปของ

1. การเงิน
2. บุคลากรครู
3. อุปกรณ์การเรียนการสอน

ต่อมา พ.ศ. 2517 กระทรวงศึกษาธิการได้จัดการทดลองโรงเรียนที่เลี้ยง โดยคัดเลือกโรงเรียนมัธยมศึกษาในสังกัดกรมสามัญศึกษาในจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส ให้ช่วยเหลือปรับปรุงการเรียนการสอนในโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม โดยรัฐบาลจะให้การอุดหนุนด้านการเงิน และด้านบุคลากรโดยส่งครูไปช่วยสอนวิชาสามัญและวิชาชีพ และอุดหนุนในด้านอุปกรณ์การเรียนการสอน ต่อมาปี พ.ศ. 2520 กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศใช้ “โครงการอุดหนุนโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม พ.ศ. 2520-พ.ศ. 2524” การอุดหนุนตามโครงการดังกล่าวนี้สามารถจำแนกออกได้ 5 ด้าน คือ

1. การเงิน
2. บุคลากร
3. อุปกรณ์การเรียนการสอน
4. สิทธิบางประการ
5. อาคารเรียน (วิทยาการสงเคราะห์) (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนา

เพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 88)

ปี พ.ศ. 2525 รัฐบาลได้ออก “พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2525” โดยให้โรงเรียนราษฎร์ประเภทต่าง ๆ ที่จัดตั้งตามกฎหมาย “พระราชบัญญัติโรงเรียนราษฎร์ พ.ศ. 2497” เป็นโรงเรียนเอกชนตามพระราชบัญญัติใหม่นี้ เป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม หรือ รอส. โดยได้รับการอุดหนุนจากรัฐบาลประกอบด้วย

1. การเงิน
2. บุคลากร
3. อุปกรณ์การเรียนการสอน
4. วิทยาการสงเคราะห์และอื่น ๆ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความ

มั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 89)

จากคำพระราชบัญญัติฉบับนี้ มีการแยกโรงเรียนปอเนาะได้ 3 ประเภท คือ

1. โรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมที่ให้การศึกษาด้านศาสนาตามวิถีชีวิตชุมชนมุสลิมแบบดั้งเดิม
2. โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียว (ปอเนาะแบบโรงเรียน)

3. โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาที่สอนศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ (รอส.)
(คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 89-90)

ถ้าพิจารณาในทางศาสนาแล้ว โรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมกับโรงเรียนเอกชนที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียว มีความคล้ายกันมาก บางแห่งมีการสอนแบบเดียวกัน แต่มีความแตกต่างตรงที่การจดทะเบียนเพียงอย่างเดียว โรงเรียนเอกชนที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียว สามารถจำแนกได้ 4 กลุ่ม คือ

1. สอนศาสนาเพียงอย่างเดียวโดยจัดรูปแบบโรงเรียนเหมือนการเรียนการสอนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาที่สอนศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ (รอส.) มีห้องเรียน มีการแบ่งชั้นเรียน มีหลักสูตรการเรียนการสอน และการวัดผลที่ชัดเจน

2. สอนศาสนาควบคู่กับการศึกษานอกโรงเรียน (กศน.) ซึ่งมีการจัดการการเรียนการสอนสายสามัญและสายวิชาชีพ แต่ด้านการศาสนามีรูปแบบเหมือนกับโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาที่สอนศาสนาควบคู่กับวิชาสามัญ (รอส.) เช่น ในกลุ่มแรก

3. กลุ่มนี้คล้ายกับ รอส. ทั้งทางด้านวิชาศาสนาและวิชาสามัญ แตกต่างกันในเรื่องของเงินอุดหนุนจากรัฐบาล โดย รอส. ได้รับมากกว่า (คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 91)

4. เป็นกลุ่มที่มีความคล้ายคลึงกับปอเนาะแบบดั้งเดิมมากที่สุด โดยจัดการเรียนการสอนและห้องเรียนเหมือนกับปอเนาะดั้งเดิมทุกประการ ข้อแตกต่างคือ โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียวจดทะเบียนอย่างถูกต้องตามกฎหมาย แต่ก็มีปัญหาที่ทำให้โรงเรียนเอกชนที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียวที่ต้องยุบโรงเรียนไปหลายแห่ง เช่น

1. ไม่สามารถหาเงินมาสนับสนุนหรือจัดการเรียนการสอนได้
2. ไม่มีคนสานต่อ เพราะหากโต๊ะครูเจ้าของโรงเรียนเสียชีวิตลงและไม่มียุทธหลานมาสานต่อ โรงเรียนแห่งนั้นก็ต้องปิดไป
3. ไม่สามารถจัดการเรียนการสอนในวิชาสามัญได้ ในบางพื้นที่ชุมชนต้องการให้บุตรหลานของตนได้เรียนวิชาสามัญ ทำให้ผู้ปกครองต้องส่งบุตรหลานไปเรียนที่ รอส. ซึ่งให้การสอน

ทั้งทางศาสนาและวิชาสามัญ ที่มีอยู่ในพื้นที่เดียวกันหรือในพื้นที่ใกล้เคียง (คณะอนุกรรมการ การศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 92-93)

ต่อมา พ.ศ. 2535 รัฐบาลเปิดโอกาสให้โรงเรียนเอกชนที่สอนศาสนาอิสลามเพียงอย่าง เดียว ให้มาจดทะเบียนเป็นแบบ รอท. โดยได้ออกเป็น “ระเบียบว่าด้วยการอุดหนุนและส่งเสริม โรงเรียนเอกชนที่จัดการศึกษาตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการซึ่งเปิดสอนวิชาศาสนาควบคู่กับ วิชาสามัญ พ.ศ. 2535” โดยระเบียบดังกล่าวได้กำหนดคุณสมบัติของโรงเรียนเอกชนสอนศาสนา อิสลามที่สอนศาสนาเพียงอย่างเดียว โดยปรับให้เป็น รอท.

ใน พ.ศ. 2535 กระทรวงศึกษาธิการได้ออกหลักสูตรอิสลามศึกษาระดับมัธยมศึกษา ตอนต้นและตอนปลาย เพื่อให้สอดคล้องกับการเรียนวิชาสามัญในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและ ตอนปลาย โดยหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น มุ่งเน้นให้พัฒนาคุณภาพชีวิตและการศึกษาต่อเพื่อให้ สามารถหาแนวทางที่จะเป็นประโยชน์ให้กับสังคมตามบทบาทหน้าที่ของตนในฐานะพลเมืองดี ของชาติตามระบบประชาธิปไตยที่มีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข โดยให้ผู้เรียนมีความรู้และทักษะ เพียงพอในการประกอบอาชีพ ทำงานร่วมกับคนอื่นได้ ฝึกให้มีนิสัยในการปรับปรุงการทำงาน ปรับปรุงตนเองและสังคม เสริมสร้างอนามัยชุมชนและครองชีวิตโดยนึกถึงผลประโยชน์สุขต่อ สังคม (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 96)

ส่วนหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย เน้นพัฒนาผู้เรียนให้พัฒนาคุณภาพชีวิตและ สามารถทำประโยชน์ให้แก่สังคมตามบทบาทหน้าที่ของตนในฐานะพลเมืองดีในระบบ ประชาธิปไตยที่มีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข โดยผู้เรียนจะได้พัฒนาทางปัญญา มีความรู้ และ ทักษะเฉพาะด้านตามศักยภาพของตน ทำให้เห็นช่องทางการประกอบอาชีพและร่วมพัฒนาสังคม ด้วยแนววิธีการใหม่ ๆ และบำเพ็ญตนให้เป็นประโยชน์แก่สังคม (คณะอนุกรรมการการศึกษา วิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 96)

ในพ.ศ. 2540 กระทรวงศึกษาธิการได้ปรับปรุงหลักสูตรอิสลามศึกษาในระดับ มัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยเป็นหลักสูตรใหม่ที่พยายามบูรณาการวิชา สามัญเข้ากับวิชาอิสลามศึกษา แต่มีปัญหาอยู่ที่หลักสูตรนี้ไม่ได้เป็นที่ยอมรับในชุมชนท้องถิ่น เท่าที่ควร เนื่องจากไม่สามารถจำแนกระดับชั้นการเรียนตามระบบการศึกษาของศาสนาอิสลาม ในชุมชนท้องถิ่นได้ (ไม่สามารถแยกออกเป็นระดับอย่าง อิบตีคาอียะฮ์ มุตาวัชชีเตาะฮ์ หรือ ระดับสูงอย่างชานาอียะฮ์ได้) (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของ มนุษย์, 2550, หน้า 97)

ต่อมา พ.ศ. 2546 กระทรวงศึกษาธิการร่วมมือกับผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาศาสนาอิสลาม จากชุมชนท้องถิ่นในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ในการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรอิสลามศึกษา มีการ

แบ่งระดับชั้นเพื่อให้สอดคล้องกับการเรียนวิชาสามัญตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีการแยกระดับออกเป็น อิสลามศึกษาตอนต้น (6 ปี) อิสลามศึกษาตอนกลาง (3 ปี) อิสลามศึกษาตอนปลาย (3 ปี) โดยแต่ละช่วงชั้นแบ่งเป็น 4 ระดับ คือ

1. ช่วงชั้นที่ 1 ระดับอิสลามศึกษาตอนต้นปีที่ 1-3 (ประถมศึกษาปีที่1-3)
2. ช่วงชั้นที่ 2 ระดับอิสลามศึกษาตอนต้นปีที่ 4-6 (ประถมศึกษาปีที่4-6)
3. ช่วงชั้นที่ 3 ระดับอิสลามศึกษาตอนกลางปีที่ 1-3 (มัธยมศึกษาปีที่1-3)
4. ช่วงชั้นที่ 4 ระดับอิสลามศึกษาตอนปลายปีที่ 1-3 (มัธยมศึกษาปีที่4-6)

ด้านสาระการเรียนรู้ตามหลักสูตรอิสลามศึกษาได้แยกออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มศาสนาประกอบด้วยวิชาอัลกุรอาน และ อดตฟิซร์ อัลสะดิษ อัลฟิศ และอัลละ กิอะฮ
2. กลุ่มสังคมศึกษาและจริยธรรมประกอบด้วย วิชาอัตตารีคและ อัลอัตลาท
3. กลุ่มภาษาประกอบด้วย วิชาภาษาอาหรับและภาษาอาหรับ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 97-98)

ต่อมา พ.ศ.2547 รัฐบาลพยายามผลักดันให้โรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมให้มาจดทะเบียนและให้การอุดหนุนอย่างเป็นทางการและเปลี่ยนชื่อเป็น “สถาบันการศึกษาปอเนาะ” โดยมีการออก “กฎระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยสถาบันการศึกษาปอเนาะ พ.ศ. 2547” โดยให้การอุดหนุนช่วยเหลือให้มีการจดทะเบียน ประกอบด้วย

1. การอุดหนุนทางด้านกายภาพ โดยมีการมอบเงินประมาณ 200,000-450,000 บาท ต่อโรงเรียน 1 แห่ง เพื่อนำไปใช้ปรับปรุงด้านต่าง ๆ เช่น

- 1.1 ป้ายชื่อโรงเรียน
- 1.2 อาคารเรียน
- 1.3 เสาธงชาติ
- 1.4 ที่พัก
- 1.5 สุขา

- 1.6 สาธารณูปโภคอื่น ๆ เช่น น้ำประปาที่ใช้ดื่มกินและใช้ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 99)

2. การอุดหนุนด้านวิชาการ มีการรวบรวมหลักสูตรการเรียนการสอนในวิชาศาสนาให้โรงเรียนปอเนาะดั้งเดิมซึ่งมีทั้งสิ้น 16 รายวิชา และกระทรวงศึกษาธิการพยายามดำเนินการให้ผู้ที่เรียนจบการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะดั้งเดิม สามารถเทียบโอนวุฒิการศึกษากับ รอศ. และกระทรวงศึกษาธิการก็ได้ให้ความช่วยเหลือในเรื่องอื่น ๆ เช่น การจัดทำคู่มือการเรียนรู้ การจัดการ

เรียนการสอนวิชาชีพให้แก่โรงเรียนปอเนาะดั้งเดิมที่ต้องการ(คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 99-100)

3. การพัฒนาด้านบุคลากร กระทรวงศึกษาธิการได้สนับสนุนให้ผู้บริหารโรงเรียน โต๊ะครู ผู้ช่วยโต๊ะครู จากโรงเรียนปอเนาะ รอศ. และโรงเรียนตาดีกา ที่สนใจศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น เข้าศึกษาต่อโดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใด ๆ ทั้งสิ้น ในระดับการศึกษาประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาบริหารการศึกษา และในระดับการศึกษาปริญญาตรีต่อเนื่องสาขาวิชาภาษาไทยและสังคมศึกษา (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 100)

การเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ทำให้เกิดโรงเรียนสอนศาสนา ตามรูปแบบจินตนาการที่รัฐไทยต้องการ เป็นโรงเรียนที่มีห้องเรียน อาคารเรียน มีหลักสูตรการสอนที่ชัดเจน และทำให้นักเรียนเชื้อสายมลายู เข้าเรียนใน รอศ. เป็นจำนวนมากขึ้น แต่ด้วยความเข้มแข็งของชุมชนที่พยายามรักษาวิถีชีวิต พิธีกรรมทางศาสนาและภาษาของตนไว้ผ่านการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษาเหล่านี้ โรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมจึงยังคงมีอยู่ในวิถีชีวิตด้านการศึกษาของชาวมลายูในพื้นที่ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 101)

และยังมีโรงเรียนสอนศาสนาอิสลามของชุมชนชาวมลายู อีกแบบหนึ่งเรียกว่า “โรงเรียนตาดีกา (Tadika)” โรงเรียนตาดีกาเกิดขึ้นครั้งแรกในประเทศไทยไม่ปรากฏหลักฐานที่แน่ชัด แต่เกิดขึ้นจากความต้องการของชุมชนที่ต้องการเตรียมความพร้อมในการเรียนทางศาสนาของบุตรหลานตั้งแต่ยังเด็ก และยังไม่สามารถเข้าเรียนในโรงเรียนปอเนาะได้ เนื่องจากเด็กยังช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ โดยในการสอน โต๊ะครูจะสอนวิชาการอ่านคัมภีร์อัลกุรอาน โรงเรียนจะตั้งอยู่บริเวณมัสยิด หรือเป็นที่สาธารณะ (วากัฟ) ที่อยู่บริเวณใกล้เคียงกับมัสยิด นักเรียนในโรงเรียนจะมีอายุตั้งแต่ 6 ปี ขึ้นไป และอาจจะกำลังศึกษาในระดับชั้นประถมศึกษาในโรงเรียนของรัฐ เพื่อฝึกความถูกต้องด้านการปฏิบัติศาสนกิจของศาสนาอิสลามอย่างเคร่งครัด และเพื่อฝึกฝนภาษาอาหรับและภาษามลายู เหตุเพราะ โรงเรียนของรัฐไม่เข้มข้นในวิชาศาสนา (โรงเรียนประถมของรัฐสอนอยู่ประมาณ 2 ชั่วโมง ต่อสัปดาห์ และเน้นวิชาภาษาไทย) (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 101-102)

โรงเรียนตาดีกา จะสอนในวันเสาร์-อาทิตย์ หรือตอนเย็นในวันเวลาปกติ (ยกเว้นวันศุกร์ที่เป็นวันละหมาดใหญ่ในศาสนาอิสลาม) ชุมชนจะดูแลโรงเรียนตาดีกา โดยชาวบ้านจะรวบรวมเงินก่อสร้างอาคารเรียน ด้านค่าตอบแทนครูในโรงเรียนตาดีกานั้น เดิมทีได้รับการสนับสนุนจากกระทรวงมหาดไทย แต่ปัจจุบันได้โอนความรับผิดชอบมาอยู่ในการดูแลของกระทรวงศึกษาธิการ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 103) และมีชื่อเรียกอย่างเป็นทางการว่า “ศูนย์การศึกษาอิสลามประจำมัสยิด” โดยหน่วยงานกระทรวงศึกษาธิการ

ที่รับผิดชอบดูแล คือ สำนักงานบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชนสำนักงาน ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ โดยโรงเรียนตาดีกาจะเข้ามาช่วยจัดการเรียนการสอนวิชาศาสนาอิสลาม ในโรงเรียนประถมของรัฐ เป็นการส่งเสริมการเรียนการสอนวิชาศาสนาอิสลาม เพื่อช่วยให้ชาวมุสลิมเชื้อสายมลายูสามารถรักษาอัตลักษณ์ วัฒนธรรม วิถีชีวิตของตนได้

โรงเรียนตาดีกา สอนศาสนาอิสลามขั้นพื้นฐาน (อิบตีดาอียะฮ์) แต่เดิมการศึกษาขั้นต้น จำแนกได้ 4 ชั้น แต่ตั้งแต่ปีการศึกษา พ.ศ. 2540 ได้จำแนกเป็น 6 ชั้น เพื่อให้สอดคล้องและควบคู่ไปกับการเรียนวิชาสามัญในระดับประถมศึกษา เพราะนักเรียนในโรงเรียนตาดีกาส่วนใหญ่เรียนอยู่ในระดับประถมศึกษา (คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 104) หลักสูตรการเรียนการสอนนั้นไม่มีหลักสูตรที่ชัดเจน แต่ใน พ.ศ. 2548 กระทรวงมหาดไทยได้จัดทำหลักสูตรการศึกษา “หลักสูตรอิสลามศึกษาพหุคุณประจำมัสยิด พ.ศ. 2548” เนื้อหาการสอนในโรงเรียนตาดีกา ประกอบด้วย วิชาอัลกุรอาน อัลฮะดีษ หลักศรัทธา ศาสนาบัญญัติ ศาสนประวัติ จริยธรรม ภาษาอาหรับ โดยภาษาที่ใช้การเรียนการสอนมีอย่างน้อย 3 ภาษา คือ ภาษามลายูถิ่นที่ใช้ในการพูดคุยสื่อสารระหว่างครู นักเรียน ภาษามลายูกลางและภาษาอาหรับ ซึ่งใช้ในการอ่านและเขียน โดยแล้วแต่ว่าตำราเรียนที่ใช้ในชั้นนั้นเป็นภาษามลายูกลางหรือภาษาอาหรับ

ด้านคุณภาพการเรียนการสอนในโรงเรียนตาดีกา เกิดปัญหาด้านคุณภาพ เนื่องจากนักเรียนที่จบจากโรงเรียนตาดีกา ยังต้องไปเรียนวิชาศาสนาใหม่ เมื่อต้องไปเรียนใน โรงเรียนปอเนาะ หรือ รอส. เพราะความรู้ทางศาสนาอิสลามยังไม่ดีพอ ทำให้คณะกรรมการอิสลามประจำจังหวัดที่ดูแลมัสยิดในท้องถิ่น ต้องกำหนดคกฏเกณฑ์ในการที่จะดูแลควบคุมการเรียนการสอนในโรงเรียนตาดีกาให้มีคุณภาพมากขึ้น (คณะกรรมการการศึกษาวิถิทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 105)

นอกจากนี้ยังมีการพัฒนาการเรียนการสอนด้านอิสลามศึกษาในระดับอุดมศึกษา คือ มีวิทยาลัยอิสลามศึกษายะลา และวิทยาลัยอิสลามศึกษาของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ซึ่งเป็นสถาบันระดับอุดมศึกษา ที่สอนด้านอิสลามศึกษาในหลายมิติ และประยุกต์ใช้ความรู้กับทางโลกมากขึ้น

วิทยาลัยอิสลามยะลา เป็นสถาบันการศึกษาเอกชนที่ได้รับการจัดตั้งจากทบวงมหาวิทยาลัย ใน พ.ศ. 2541 ประกอบด้วยหลักสูตรในระดับปริญญาตรี 6 สาขาวิชา (ปี พ.ศ. 2549) ได้แก่

1. สาขาวิชาซารีอะฮ์ (กฎหมายอิสลาม)
2. สาขาวิชาอุศูลุดดีน (หลักการศาสนาอิสลาม)

3. สาขาวิชาภาษาอาหรับ
4. สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์
5. สาขาวิชาเศรษฐศาสตร์การเงินอิสลาม
6. สาขาวิชาเทคโนโลยีสารสนเทศ

หลักสูตรในระดับบัณฑิตศึกษา มี 2 หลักสูตร คือ

1. ระดับประกาศนียบัตรมี 1 สาขาวิชา คือ สาขาการสอนอิสลามศึกษา
2. ระดับปริญญาโทมี 2 สาขาวิชา คือ
 - 2.1 สาขาวิชาซารีอะฮ์
 - 2.2 สาขาวิชาประวัติศาสตร์และอารยธรรมอิสลาม

วิทยาลัยอิสลามยะลาได้รับเงินอุดหนุนด้านการสร้างอาคารเรียนจากธนาคารอิสลาม เพื่อการพัฒนา (Islamic development bank) และได้รับเงินสนับสนุนด้านการบริหารงานจาก องค์การสงเคราะห์มุสลิมนานาชาติ (International islamic relief organization) และจากประเทศ ต่าง ๆ เป็นจำนวนเงินประมาณ 300 ล้านบาท (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนา เพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 106-107)

วิทยาลัยอิสลามศึกษาของมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี จัดตั้งขึ้น ในพ.ศ. 2523 ในรูปแบบอิสลามศึกษา ภายใต้การดูแลของคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ต่อมา ในพ.ศ. 2532 ทบวงมหาวิทยาลัยได้อนุมัติให้เป็นวิทยาลัยอิสลามศึกษา และมีฐานะเป็นคณะหนึ่งของมหาวิทยาลัย มีการจัดการเรียนการสอนทั้งในระดับปริญญาตรี ระดับประกาศนียบัตรบัณฑิต ระดับปริญญาโท โดยแบ่งเป็นสาขาวิชาต่าง ๆ ดังนี้ (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนา เพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 107)

1. สาขาวิชาอิสลามศึกษา
2. สาขาวิชากฎหมายอิสลาม
3. สาขาวิชาเศรษฐศาสตร์และการจัดการในอิสลาม
4. สาขาวิชาครุศาสตร์อิสลาม
5. สาขาวิชาตะวันออกกลางศึกษา

บัณฑิตวิทยาลัย (ปริญญาโท) มีดังต่อไปนี้

1. สาขาวิชาซารีอะฮ์ (กฎหมายอิสลาม)
2. สาขาวิชาอูศูลุดดีน (หลักการศานาอิสลาม)
3. สาขาวิชาครุศาสตร์อิสลาม

4. สาขาวิชาประวัติศาสตร์และอารยธรรมอิสลาม (คณะอนุกรรมการการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์, 2550, หน้า 107)

การพัฒนาในด้านต่าง ๆ ในสมัยจอมพล สฤษดิ์ ธนะรัชต์ มองในภาพกว้างอาจจะเป็นการพัฒนาประเทศไทยให้เจริญยิ่งขึ้น ก่อให้ความสงบสุขมีการร่วมกันของชาวไทยและชาวมลายูมุสลิมเพื่อให้เกิดความสงบสุข แต่จากการพัฒนาทำให้เกิดความขัดแย้งในนโยบายการพัฒนา เช่น ส่งเสริมด้านการสอนศาสนาอิสลาม แต่กลับมีการขัดต่อความต้องการที่แท้จริงของชาวมลายูมุสลิม เช่น การควบคุมโรงเรียนปอเนาะเปลี่ยนให้เป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม จำกัดหรือการเรียนการสอนศาสนาอิสลามให้น้อยลง เป็นต้น ทำให้เกิดขบวนการแบ่งแยกดินแดนที่เกิดขึ้นมาในช่วงเวลาของการพัฒนาดังกล่าว เช่น กลุ่ม BRN กลุ่ม PULO ซึ่งเป็นการตอบสนองต่อการใช้นโยบายการพัฒนาของรัฐไทยในยุคนั้น (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 132)

ขบวนการแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิม

จากนโยบายด้านการปกครองและนโยบายการพัฒนาในด้านต่าง ๆ ของรัฐไทยในสมัยรัฐบาลจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ทำให้เกิดปัญหาทางความคิด และรวมถึงนโยบายทางการปกครองความไม่เข้าใจชาวมลายู การเข้าไปยุ่งจนบรรหมเนียมประเพณี การเปลี่ยนการศึกษาตามแบบศาสนาอิสลามหรือโรงเรียนปอเนาะให้มาเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม การใช้นโยบายผสมกลมกลืนชาวมลายูกับชาวไทย การเข้าไปแย่งชิงทรัพยากรในพื้นที่ของรัฐไทยและกลุ่มนายทุนเอกชนในพื้นที่ เป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดการต่อต้านรัฐไทยโดยมีการใช้กองกำลังจู่โจม โดยมีจุดหมายเพื่อปลดปล่อยปัตตานีให้เป็นอิสระและรักษาอัตลักษณ์ความเป็นมลายูมุสลิม มีกองกำลังดังนี้ เช่น

1. ขบวนการแนวร่วมปลดแอกแห่งชาติปาตานี National liberation front of patani (ภาษามลายู Barisan nasional pembebasan patani หรือ BNPP)
2. แนวร่วมปฏิวัติแห่งชาติมลายูปาตานี หรือภาษามลายู Barisan revolusi nasional patani (BRN)
3. องค์การปลดปล่อยรัฐปาตานี หรือองค์การสหปาตานีเสรีหรือ พูลิ Patani united liberation organisation (PULO)
4. ขบวนการมูจาฮิดีนอิสลามปาตานี (ภาษามลายู Mujahidin islam patani หรือ MIP)
5. ขบวนการเบอร์ซาดู (ภาษามลายู Barisan bersatu hemerdekaan patani หรือ Bersatu)
6. กลุ่มเปอร์มูดา (ภาษามลายู Kumpulan pemuda patani หรือ KPP)

ผลกระทบจากนโยบายการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้สมัยจอมพล สฤษดิ์ ธีระวงศ์ ต่อขบวนการแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิม

จากการวิเคราะห์การจัดนโยบายทางการศึกษาของรัฐไทยต่อชาวมลายูมุสลิมที่เริ่มขึ้นในสมัยจอมพลสฤษดิ์ ธีระวงศ์ ที่เกิดการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนปอเนาะให้เป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม มีการยุบโรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมเพราะไม่ได้จดทะเบียนกับรัฐ เพิ่มโรงเรียนรัฐระดับชั้นประถมศึกษามากขึ้น และออกกฎหมายบังคับให้ส่งบุตรหลานเข้าเรียนระดับชั้นประถมศึกษาของรัฐ ให้การศึกษาภาคบังคับให้เรียนรู้ภาษาไทยตั้งแต่อายุ 5-7 ปี ภาษาที่เขียนด้วยภาษามลายูหรือภาษามลายูท้องถิ่นอย่างรูมีและยาวิถูกยกเลิก ส่งผลกระทบต่อวิถีชีวิตของนักเรียนนักศึกษาโดยเฉพาะนักศึกษาศาสนาอิสลามที่กลับมาจากต่างประเทศ เพราะไม่สามารถถ่ายทอดความรู้ทางศาสนาด้วยภาษาแม่แบบเดิมที่เคยใช้ สภาพวิถีชีวิตเปลี่ยนไปการเรียนการสอนในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามของรัฐ ความรู้ทางศาสนาอิสลามมีการเรียนรู้ลดลง เพราะมีการแทรกวิชาหน้าที่พลเมืองไทยที่เกี่ยวกับศาสนาพุทธเข้ามาในหลักสูตรมากขึ้น โรงเรียนปอเนาะที่เปลี่ยนเป็นโรงเรียนราษฎร์ที่ใช้หลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการมีการเปลี่ยนไปใช้ภาษาไทยในการเรียนการสอนในทุกวิชา เช่น กรณีของโรงเรียนมัธยมศึกษาหัตถาภิยะห์ อิสลามียะห์ จังหวัดนราธิวาส ที่เคยใช้ภาษาอาหรับ สอนภาษาอาหรับตามหลักไวยากรณ์ มีหลักสูตรสอนศาสนาอิสลามเป็นหลักสำคัญ ต่อมาเมื่อเปลี่ยนมาเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลามเมื่อ พ.ศ. 2511 ได้ใช้หลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการมาใช้ ทำให้หลักสูตรเดิมด้านศาสนาอิสลามลดลงเหลือเพียงไม่กี่ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ทำให้เกิดความไม่พอใจจากประชาชน และกลุ่มครูสอนศาสนาที่ถูกจับตามองจากเจ้าหน้าที่รัฐหากมีการละเลยเอาหนังสือหรือเอกสารทางศาสนาอิสลามที่ทางราชการไม่อนุญาตมาสอนนักเรียน (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 327-329) ส่งผลกระทบจนเป็นส่วนหนึ่งที่ให้ขบวนการแบ่งแยกดินแดนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ใช้เป็นประเด็นในการต่อสู้เพื่อแบ่งแยกดินแดนเพื่อดำรงอัตลักษณ์มลายูมุสลิม มีตัวอย่างจากในบทความชื่อ “การต่อสู้ของขบวนการปลดปล่อยปาตานี” โดย วันกาเดร์ เจ๊ะมาน กล่าวไว้ใน ค.ศ.1961 (พ.ศ. 2504) รัฐบาลไทยปฏิรูประบบการศึกษาในพื้นที่จังหวัดของชาวมลายูมุสลิม ปรับเปลี่ยนโรงเรียนปอเนาะแบบดั้งเดิมเสียใหม่ มีการขึ้นทะเบียนเป็นโรงเรียนราษฎร์สอนศาสนาอิสลาม ใช้ระบบการศึกษาแบบไทยให้ครอบคลุมวิถีชีวิตของชาวมลายูมุสลิม เพื่อสร้างจิตสำนึกและปลูกฝังความจงรักภักดีในสถาบันชาติศาสนา พระมหากษัตริย์ของไทย นโยบายบูรณาการแห่งชาติมีเป้าหมายเพื่อหลอมรวมชาวมลายูมุสลิมเข้ากับศูนย์กลางอำนาจที่กรุงเทพฯ ทำทลายวิถีศรัทธาและอัตลักษณ์ของชุมชนมลายูมุสลิมอย่างมาก เป็นระบบอบการปกครองที่จะทำให้เข้าสู่กระบวนการความเป็นไทยอย่างยาวนานและเข้มข้น

บรรดาชาวมลายูมุสลิมก็ได้ทำการตอบโต้กลับคืนไปในหลายวิธีการ ซึ่งรวมถึงการต่อสู้เพื่อแบ่งแยกดินแดนออกจากระบบการปกครองไทย (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 577)

และถ้ามองในเหตุการณ์ก่อความไม่สงบในปัจจุบันที่มีการเผาโรงเรียนของรัฐสาเหตุจากมุมมองของผู้มีอุดมการณ์แบ่งแยกดินแดนโรงเรียนของรัฐไม่ได้สร้างประโยชน์อะไรแก่ชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ กลับเป็นตัวทำลายอัตลักษณ์ทั้งทางศาสนา ภาษา และประวัติศาสตร์ของชาวมลายูให้หมดไป เพราะคนรุ่นใหม่ในพื้นที่กำลังเข้าสู่ความเป็นไทยมากขึ้น เริ่มพูดภาษาและเขียนภาษามลายูไม่ได้ คนรุ่นใหม่ยอมรับความเป็นไทยโดยไม่ได้คิดว่าคนไทยจะให้การยอมรับพวกเขาเป็นคนพวกเดียวกันหรือไม่ มองเป็นคนนอกเช่นเดิม (อารีฟิน บินจิ และคณะ, 2556, หน้า 590)

สรุปการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานีตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 7 ถึงช่วงหลัง พ.ศ. 2475-2510 เป็นยุคสมัยที่มีการปะทะกันระหว่างชาวมลายูและเจ้าหน้าที่รัฐไทยเริ่มมีมากขึ้นเห็นตัวอย่างได้ชัดจากการเกิดขึ้นของกฎหมายรัฐนิยม หรือแนวคิดเรื่องชาตินิยมไทยในรัฐบาลจอมพล ป.พิบูลสงครามทำให้เกิดปัญหาในการดำรงชีวิตของชาวมลายูในบริเวณสามจังหวัดชายแดนภาคใต้มากขึ้น การปฏิบัติศาสนกิจ การพูดหรือเขียนภาษามลายูถูกเฝ้ามองโดยเจ้าหน้าที่ของรัฐไทยมากขึ้น ทำให้เกิดความไม่พอใจแก่ชาวมลายูมากขึ้น การกระทำความผิดกล่าวหาของรัฐไทยก่อให้เกิดความแตกต่างในมิติของมุมมอง (Perspective) ระหว่างรัฐไทยกับชาวมลายูมุสลิม กล่าวคือในสายตาของชาวมลายูมุสลิมในปัตตานีมองว่าบ้านเมืองหรือผู้คนของตนถูกรวมเข้ามาอยู่ภายใต้รัฐไทยด้วยการถูกใช้กำลังบังคับจับกุมได้กลายเป็นข้ออ้างที่เกี่ยวกับสิทธิอันชอบธรรมของชาวปัตตานีในการต่อต้านรัฐไทย

ปัญหาชายแดนภาคใต้จึงเป็นปัญหาที่มีจุดเริ่มต้นมาจากการเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยการเมือง (ไทย-ปัตตานี) ภายใต้กระบวนการการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่ตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 เป็นต้นมา กระบวนการการสร้างชาติของรัฐไทย ได้ปรากฏเป็นนโยบายต่าง ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อผู้คนในวงกว้างตลอดจนทั่วทั้งประเทศและการต่อต้านกระแสความเปลี่ยนแปลงในแต่ละครั้งก็ไม่ได้เกิดที่ปัตตานีหรือรวมถึงสามจังหวัดชายแดนภาคใต้เพียงแห่งเดียว แต่จากเหตุการณ์ในประวัติศาสตร์ จะเห็นได้ว่าเกิดเหตุการณ์ต่อต้านนโยบายของรัฐไทยในการสร้างชาติไทยเกิดขึ้นมากและต่อเนื่องเป็นประจำในบริเวณสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ สาเหตุหลักมาจากกระบวนการหรือนโยบายที่ใช้ในการสร้างชาติของรัฐไทย มีผลกระทบต่อเอกลักษณ์ของชาวมลายูมุสลิม (ชุลีพร วิรุณหะ, 2548, หน้า 37-38) แม้ว่าในบางรัฐบาลที่ขึ้นมาดูแลประเทศไทยในช่วงเวลาสั้น ๆ เช่น รัฐบาลนายปรีดี พนมยงค์ รัฐบาลหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ รัฐบาลนายควง อภัยวงศ์ จะมีการผ่อนปรนและให้การสนับสนุนและดูแลด้านการดำรงชีวิตและการศึกษาตามแบบศาสนาอิสลามของชาวมลายูมุสลิมมีการอนุญาตให้มีการเรียนการสอนศาสนาอิสลามการเรียนภาษามลายูและบางรัฐบาล

ได้ มีการให้พวกครูสอนศาสนาได้ออกมาร่างนโยบายที่จะช่วยด้านการปกครองและการศึกษาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น ข้อเสนอ 7 ประการของหะยี สุลหลง อับดุล กาดร์ ทำให้ชาวมลายูมีความหวังว่าตนเองจะได้สืบทอดอัตลักษณ์ของตนต่อไป และได้มีโอกาสในการปกครองพื้นที่ที่มีชาวมลายูอาศัยอยู่เป็นจำนวนมาก ชาวมลายูรักษาอัตลักษณ์ของตนเองมากขึ้น และนิยมที่จะเรียนในโรงเรียนปอเนาะมากกว่าโรงเรียนของรัฐ แต่พอเกิดการปฏิวัติ พ.ศ.2490 และการกลับมาอีกครั้งของรัฐบาลจอมพล ป.พิบูลสงคราม ทำให้ข้อเสนอของหะยี สุลหลง อับดุล กาดร์ไม่ได้รับการพิจารณาอีกครั้งและเกิดเหตุการณ์การหายตัวไปของหะยี สุลหลง อับดุล กาดร์ หายตัวไปเมื่อปี พ.ศ.2498 และเชื่อว่าถูกฆาตกรรมโดยตำรวจ ทำให้ปัญหาของชาวมลายูกับรัฐไทยส่งผลเสียมากขึ้น และยังคงผลมาถึงปัจจุบัน

จากพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ที่ผ่านมาจะเห็นว่าการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี ตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 ทำให้เห็นถึงความพยายามของรัฐไทยในการจัดการศึกษาตามรูปแบบของรัฐ เพื่อต้องการสร้างพลเมืองที่ดีตามแบบที่รัฐไทยต้องการ รัฐไทยในแต่ละยุคมีวิธีการที่จะทำให้คนในพื้นที่มณฑลปัตตานีซึ่งส่วนใหญ่เป็นชาวมลายูที่นับถือศาสนาอิสลาม บางยุคก็มีวิธีการเข้มข้นรุนแรง มีบทลงโทษ บางยุคมีนโยบายที่ผ่อนปรนและยินยอมให้ชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ได้ปฏิบัติตามระเบียบและวัฒนธรรมทางศาสนาอิสลามของตน บางยุครัฐไทยสร้างแนวคิดเรื่องลัทธิชาตินิยมไทยและบังคับใช้ผ่านทางนโยบายการปกครองและการศึกษา จนเกิดปัญหาความขัดแย้งกับคนในพื้นที่ ซึ่งทำให้เห็นว่านโยบาย ข้อบังคับ กฎหมายต่าง ๆ เป็นชุดคำสั่ง ชุดความคิด ชุดความคิดที่สร้างขึ้น เพื่อให้คนปฏิบัติตามเป็นวาทกรรมทางอำนาจที่รัฐใช้ให้คนปฏิบัติตามตามแนวคิดเรื่องวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ ผ่านระบบต่าง ๆ อาจจะรวมถึงการศึกษาตามแบบของรัฐ ในการวิจัยชิ้นนี้โดยการศึกษาเอกสารทางประวัติศาสตร์ทั้ง 7 ชั้น ทำให้เห็นชุดความคิด ชุดคำสั่ง ที่เป็นเป็นวาทกรรมที่รัฐไทยบังคับใช้ให้คนในมณฑลปัตตานีปฏิบัติตาม ในหลักฐานบางชิ้นอาจจะเน้นไปที่ระเบียบด้านการปกครอง และรวมถึงการที่ส่งสอนให้เจ้าหน้าที่รัฐไทยที่ลงไปปฏิบัติหน้าที่ในพื้นที่เกิดความเข้าใจในวัฒนธรรมที่แตกต่าง แต่ประเด็นเรื่องการจัดการการศึกษาในพื้นที่มณฑลปัตตานีเป็นสิ่งที่งานวิจัยชิ้นพยายามแสดงให้เห็นภาพของแนวคิดวาทกรรม รูปแบบของชุดความคิด ความรู้ที่อยู่ภายใต้กรอบอำนาจของรัฐไทย เป็นประเด็นที่น่าสนใจและควรวิเคราะห์ลงไปให้เห็นถึงรูปแบบของวาทกรรมการศึกษาโดยผ่านเอกสารประวัติศาสตร์ทั้ง 7 ชั้น ในบทต่อไป

บทที่ 4

วิเคราะห์วาทกรรมด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี

ทฤษฎีวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ เป็นการอธิบายชุดความหมายของคำหรือประโยค ที่ถูกใช้ในชีวิตประจำวัน โดยเป็นการอธิบายระเบียบหรือการจัดการของสังคมตามรูปแบบที่รัฐ ต้องการ วาทกรรมเป็นที่มีพลังทำให้คนในสังคมปฏิบัติตาม เพราะวาทกรรมคือสิ่งที่ถูกทำให้ กลายเป็นรูปธรรมเช่น กฎหมาย คำสั่ง ผ่านสถาบันทางสังคมต่าง ๆ ที่คนในรัฐต้องเข้าไปมีความ เกี่ยวข้องทุกคน อำนาจทางความรู้ที่ถ่ายทอดให้คนปฏิบัติและยึดถือว่าวาทกรรมในรูปแบบต่าง ๆ ที่เราใช้อยู่ นั่นคือความจริง ผ่านความเชื่อและการกระทำ วาทกรรมมีอำนาจที่สามารถสร้างความรู้ ชุดใหม่ ๆ ให้แก่สังคมได้ วาทกรรม อำนาจ ความรู้ ทำงานร่วมกัน และส่งผลทางจิตใจและและ ร่างกายของคนในสังคม ทั้งมีผลต่อการดำเนินงานรัฐที่ถือครองวาทกรรมนั้นอยู่ด้วย ในกรณี ด้านการศึกษานั้นวาทกรรมก็มีอำนาจในการบังคับหรือใช้ให้คนซึ่งเป็นเด็กเข้าไปศึกษาหาความรู้ องค์ความรู้รัฐจัดตั้งขึ้นเพื่อนำไปใช้ในการดำรงชีวิตของตนเองและปฏิบัติตนที่ดีในสังคม วาทกรรมเริ่มบังคับคน โดยใช้อำนาจ ผ่านกฎหมายที่ต้องเข้าเรียนในโรงเรียนหรือมหาวิทยาลัย ถ้าไม่ปฏิบัติตามจะถูกลงโทษ เช่น จำคุก ปรับ พ่อแม่หรือครอบครัว เป็นต้น ทำให้เป็นหน้าที่ของ ครอบครัวทุกครอบครัวในสังคมของรัฐต้องปฏิบัติและเชื่อว่าการศึกษาที่รัฐมอบให้คือความรู้ที่ดี ที่สุดของคนรุ่นใหม่ในสังคม และต้องเชื่อฟังในกฎระเบียบที่โรงเรียนฝึกฝนให้ทั้งทางวิชาการ เช่น การคิด การอ่าน และทางระเบียบวินัย เช่น การแต่งกาย การปฏิบัติตัวตามกฎโรงเรียน การทำโทษ เวลากระทำผิด เป็นต้น

สรุปได้ว่าวาทกรรมทุกอย่างจะต้องทำงานผ่านอำนาจที่รัฐมีเต็มที่ในที่สร้างวาทกรรม ในสังคม ออกแบบชุดความคิด ความรู้ ความเชื่อ เพื่อให้คนทำตาม เช่น กฎระเบียบ กฎหมาย บทลงโทษ เป็นต้น ซึ่งทำให้ทราบได้ว่าวาทกรรมทำงานร่วมกับอำนาจและความรู้

ในทัศนะของมิเชล ฟูโกต์ อำนาจมีพลังสร้างสรรค์ เพราะสร้างวิธีการใช้ชีวิตและ การสร้างอุดมคติ ในทุกระบบศีลธรรม ไม่ว่าจะมีความเชื่ออย่างไรก็ตาม จะมีองค์ประกอบ 2 อย่าง คือ ข้อกำหนดต่าง ๆ เกี่ยวกับความประพฤติ และรูปแบบต่าง ๆ ของกลายเป็นอัตตบุคคล (แคทเธอริน, 2549, หน้า 84-87) ซึ่งทั้งหมดถือว่าเป็นวาทกรรมชนิดหนึ่ง เพราะเป็นสิ่งที่สร้างขึ้น เพื่อทำให้คนในสังคมเกิดความเชื่อไปในทางเดียวกัน และเกิดความหมายในสังคมแบบเดียวกัน ฟูโกต์ มองว่าความสัมพันธ์ทุกประเภทในสังคมล้วนเป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ใครที่บอกหรือให้คนอื่นทำอะไร คือการแสดงกำลังอำนาจเหนือคนอื่นเหล่านั้น เพื่อให้คนยอมรับ ในอำนาจ เช่น รัฐไทยในสมัยจอมพล ป.พิบูลสงคราม มีที่มาจากความพยายามสร้างความ

เป็นสมัยใหม่ให้รัฐไทย ที่มีจุดมุ่งหมายที่จะยกระดับความเจริญรุ่งเรืองให้เกิดขึ้นกับประชาชน โดยต้องการให้ประชาชนชาวไทยเป็นผู้ที่มี “วัจนธัมมดี มีศีลธัมมดี มีอนามยดี มีการแต่งกายอัน เรียบร้อยดี” (ชาติชาย มุกสง, 2548, หน้า 51) ถือว่าเป็นวาทกรรมทางภาษารูปแบบหนึ่งที่ต้องการ สร้างคนในรัฐให้เป็นที่รัฐต้องการบางช่วงเวลามีแนวคิดของชาตินิยมไทยเข้ามาผสม เช่น การ ประกาศกฎรัฏฐนิยมทั่วประเทศ ตั้งแต่ พ.ศ. 2482-พ.ศ. 2485 รวมทั้งสิ้น 12 ฉบับ (เฉลิมเกียรติ ขุนทองเพชร, 2547, หน้า 30) เช่น กฎการใช้ภาษาไทย เรียนภาษาไทย การใช้ชื่อไทย เป็นต้น ทั้งหมดเพื่อเป็นการสร้างชาติไทยที่เป็นอารยะ ทั้งหมดเป็นวาทกรรมทางอำนาจที่สร้างขึ้นเพื่อให้ คนในรัฐไทยปฏิบัติตามหรือสร้างระเบียบวินัย การเกิดขึ้นของวัฒนธรรมเป็นเรื่องของระบบอำนาจ หลักทางสังคมที่เราถูกทำให้ยอมรับโดยผ่านการพูด การสั่งสอน การถูกทำให้เชื่อและต้องยอมรับ และปฏิบัติตาม และเป็นวาทกรรมชนิดหนึ่งที่ถูกส่งผ่านทางการศึกษาในสังคมไทย เพราะประเด็น หลักของการสร้างการศึกษาในมณฑลปัตตานีคือการสร้างการศึกษาที่เป็นที่ขึ้นตรงกับรัฐหรือ สังคมไทย ที่จะทำให้เห็นความสำคัญของรัฐ ประวัติศาสตร์ของรัฐ อำนาจและขอบเขตดินแดนการ ปกครองของรัฐไทย อำนาจของสถาบันพระมหากษัตริย์ อำนาจของสถาบันกฎหมาย และ สถาบันการศึกษา เช่น โรงเรียนรัฐบาล ที่จะสอนและอบรมนักเรียนหรือคนในพื้นที่ซึ่งในที่นี้คือ ชาวชนมลายูมุสลิมซึ่งแม้จะมีความแตกต่างในประเพณี วัฒนธรรม รวมถึงเป็นคนส่วนใหญ่ใน พื้นที่แต่รัฐไทยก็สามารถใช้อำนาจที่ผ่านภาษา คำพูด และหนังสือในการสั่งสอน และมีพลังของ กฎหมายในการใช้หรือบังคับให้คนในพื้นที่ทำตาม ซึ่งจากพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของการ จัดการการศึกษาในมณฑลปัตตานีจะเห็นได้ชัดว่า กฎหรือนโยบายที่ถูกส่งลงมาในพื้นที่เป็นระบบ ของอำนาจที่ใช้ในการจัดการระเบียบวินัย ที่อาจจะมีการระเบียบแบบอ่อนคือผ่านการพูดคุย ศึกษา ทำความเข้าใจพื้นที่ของเจ้าหน้าที่ การยอมรับในบางสิ่ง และรวมถึงการบังคับใช้กฎหมายที่มี บทลงโทษ เพื่อสร้างความจริงในสังคมซึ่งเป็นความจริงที่รัฐครอบครองอยู่เพื่อให้คนในสังคม เรียนรู้ เหมือนที่มิเชล ฟูโกต์มองว่าอำนาจเป็นเรื่องของการกระทำและการบริหาร (Exercise) อำนาจที่เข้มแข็งที่สุดในสังคมมาจากรูปแบบของการกระทำเท่านั้น (ไชยรัตน์ เจริญสิน โอปาร์, 2555, หน้า 262)

ในความคิดของ ฟูโกต์ โรงเรียนหรือสถานที่ศึกษาที่รัฐจัดตั้งขึ้น เพื่อจัดระเบียบวินัยของ คนในรัฐ เพื่อเป็นการสร้างมาตรฐานที่ว่าด้วยรูปแบบที่เป็นปกติ (สิโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 169) และนอกจากนี้ ฟูโกต์ มองว่าความเป็นสมัยใหม่ที่เกิดขึ้นในรัฐ เป็นการบังคับ เพราะมนุษย์ ได้สถาปนาความรุนแรงในระบบการปกครอง เช่น กฎหมาย บทลงโทษ หรือการบอกว่าทำอะไร ที่แตกต่างจากความต้องการของรัฐนั้นผิดกฎหมาย ทำให้เกิดความครอบงำที่ต่อเนื่องกันไป (สิโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 170) นอกจากนี้การศึกษาโดยผ่านเรื่องการวิเคราะห์อำนาจ

ที่ส่งผ่านวาทกรรมทางคำพูด หรือการศึกษาในโรงเรียน คือ ระบบของชุดความรู้หนึ่งที่มีอำนาจควบคุมสังคมได้ทั้งหมด ทำให้คนยอมรับและเคยชินและมีส่วนทำให้การควบคุมหรือสั่งการของรัฐทางการเมืองด้านอื่น ๆ ที่จะเกิดขึ้นตามมา กลายเป็นเรื่องปกติ (Normalization) ที่ทุกคนต้องยอมรับและทำเช่นนั้น (ชาติชาย มุกสง, 2548, หน้า 59)

การศึกษาวาทกรรมผ่านทางวิเคราะห์เรื่องอำนาจ ทำให้เห็นว่าอำนาจนั้นกระจายอยู่ในทุกหนแห่ง และมนุษย์ในภาวะสมัยใหม่เป็นสิ่งที่โดนควบคุมด้วยอำนาจ มนุษย์ถูกบังคับด้วยสังคมและถูกควบคุมด้วยระเบียบวินัย เช่น กฎหมาย นโยบายต่าง ๆ หรือความรู้แบบวิทยาศาสตร์ (ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 175) ฟูกอตต์มองว่า มีความเป็นไปได้ที่คนในสังคมจะมีการต่อต้านอำนาจหรือเป็นยุทธศาสตร์ของความไร้ระเบียบวินัย เพื่อต่อต้านกลไกของระเบียบวินัย (ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 176) เกิดเป็นวาทกรรมคู่ตรงข้ามหรือวาทกรรมต่อต้าน และอำนาจกับการต่อต้านเป็นสิ่งที่อยู่ควบคู่อยู่เสมอ การต่อต้าน คือ การที่อำนาจถูกสร้างความหมายให้เป็นอย่างอื่นหรือมีความคิดที่ไม่เห็นด้วย การที่คนจะก่ออาชญากรรม ในความคิดของฟูกอตต์คือการปฏิบัติเสกกฎหมาย ความวิตถาร คือการปฏิบัติเสกบรรทัดฐานของศีลธรรมตามประเพณี อำนาจไม่ใช่สิ่งของหรือคุณสมบัติเชิงปริมาณที่เรามีหรือสูญเสียไป แต่เป็นความสัมพันธ์แห่งการต่อสู้ ทุกคนสามารถนิยามตัวเองและสามารถปกป้องอัตลักษณ์นั้น ทุกคนสามารถเรียกร้องสิทธิของคุณได้ โดยรวมกับคนอื่น ๆ ที่ถูกค่านิยมหลักในสังคมบังคับ ทำให้เกิดสิ่งที่เรียกว่า วาทกรรมด้านตรงข้ามหรือต่อต้านซึ่งเป็นการต่อต้านค่านิยมหลักในสังคม (แคทเธอริน, 2549, หน้า 84-87) รัฐสามารถถูกต่อต้านได้ เพราะในความสัมพันธ์เชิงอำนาจ คือ การดี้อื่น การตอบโต้การไม่เชื่อฟัง ในระบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจ อำนาจรัฐถูกต่อต้านได้ อาจมีการสถาปนาความสัมพันธ์เชิงอำนาจอันใหม่ขึ้นมาหรือเทียบเท่าอำนาจรัฐ และมีลักษณะข้ามพื้นที่ ไม่จำกัดที่ในชาติใด ชาติหนึ่ง หรือผู้คนจะต่อต้านการใช้อำนาจเฉพาะพื้นที่ (Local) นั้น ๆ โดยตรง ต่อต้านการควบคุมของปัจเจกและทำทฤษฎีอำนาจจักรแห่งความรู้ อันเกิดจาก อำนาจเชื่อมโยงกับความรู้ กลายเป็นวาทกรรมการต่อต้าน การต่อต้านจะตั้งคำถามว่า เราคือใคร (สมาร์ท, 2555, หน้า 245-248)

นอกจากนี้อำนาจยังมีลักษณะกระจัดกระจาย กลับเห็นว่าปฏิบัติการต่อต้านอำนาจต้องมีลักษณะกระจายและปราศจากศูนย์กลาง หรืออำนาจต้องมีลักษณะที่เป็นพหุลักษณะหรือเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละพื้นที่ หรือแต่ละประเด็นเท่านั้น (ศิริโรตม์ คล้ามไพบูลย์, 2544, หน้า 177) จากความคิดเรื่องวาทกรรมคู่ตรงข้าม สามารถนำมาวิเคราะห์ นโยบายของรัฐไทยที่มีผลต่อชาวมุสลิมในมณฑลปัตตานีที่ทำให้เกิดการสร้างนโยบายเพื่อต้องการที่จะรักษาอัตลักษณ์ของตนเอง เช่น ข้อเสนอของหะยีสุหลง อับดุล กาศร์ ซึ่งถือว่าเป็นข้อเสนอที่แสดงถึง การต่อต้านอำนาจรัฐหรือวาทกรรมในรูปของ กฎหมาย หรือนโยบายของรัฐไทย เพราะเห็นถึงความไม่เป็นอยู่ของคนมลายู

มุสลิมในพื้นที่ วิถีชีวิตและอัตลักษณ์ ความเป็นมลายู หรือในปัจจุบัน การศึกษาโรงเรียนเอกชน ศาสนาอิสลามที่ได้รับการปฏิรูปจากโรงเรียนปอเนาะแบบเดิม ก็ยังได้รับความนิยมจากผู้ปกครอง ของเด็กชาวมลายูมุสลิม เพราะสามารถจัดการศึกษาได้ทั้งวิชาสามัญ และเรื่องศีลธรรมกับจิต วิญญาณอิสลาม เช่น การทำละหมาด การฝึกท่องจำคัมภีร์อัลกุรอาน เรียนความรู้ด้านศาสนาอิสลาม กฎหมายอิสลาม ภาษาอาหรับและภาษามลายู กับ โตะครู ขณะที่โรงเรียนของรัฐมีเด็กเข้ามาเรียน น้อย เป็นการแสดงให้เห็นถึงการต่อต้านอำนาจรัฐ จากคนมลายูมุสลิมซึ่งเป็นคนส่วนใหญ่ในพื้นที่ สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

วาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ ทำให้เห็นถึงลักษณะของ อำนาจ ความรู้ ความเชื่อ ความจริง ที่ดำรงและเป็นที่ยอมรับในสังคม และทำให้เห็นว่าวาทกรรมทางสังคม ก็อาจมีการท้าทายและ ต่อต้าน จากการเกิดขึ้นของวาทกรรมอีกชนิดหนึ่งที่เกิดขึ้นในสังคมเดียวกัน หรือเป็นสิ่งที่ฟูโกต์ เรียกว่าวาทกรรมด้านตรงข้าม อันเป็นฐานของการต่อต้านค่านิยมหลัก (แคทเธอริน, 2549, หน้า 87) หรือถ้ามองในทฤษฎีทางสังคมวิทยา การกระทำของชาวมลายูมุสลิมที่ต่อต้านหรือไม่ยอมรับระบบ ทางการศึกษาของรัฐบาลไทย เพราะตนเองมองว่าเป็นระบบที่ทำให้ความเป็นตัวตนของตนเองคือย ุคุณค่าลงมา ทฤษฎีนี้คือ ทฤษฎี Situational theory of learning ที่มองว่าผู้ที่อยู่ในสังคมหนึ่งและถูก มองว่าล้มเหลวจะถูกผลักเข้าสู่ระบบสังคมหนึ่งที่เรียกกันว่า วัฒนธรรมกระแสต้าน (Counter-culture) ซึ่งเป็นระบบทางวัฒนธรรมที่ตรงกันข้ามกับวัฒนธรรมกระแสหลัก และเป็นพื้นที่ที่สร้าง ความรู้สติคิดในกลุ่มของตนเองขึ้นมา (บรูซ, 2559, หน้า 81) และทางสังคมวิทยา โรงเรียน มหาวิทยาลัย คือ สถาบันที่จัดการศึกษาทั้งทางความรู้ ทางคำพูด และบ่มเพาะระเบียบวินัยและ ระเบียบการปกครองในโลกสมัยใหม่ ต่อจากสถาบันทางศาสนา (บรูซ, 2559, หน้า 104-105) ซึ่งมีความคล้ายคลึงกับวาทกรรมการต่อต้านที่ต่อต้านวาทกรรมหลักของรัฐของมิเชล ฟูโกต์

การวิเคราะห์อุดมการณ์ของวาทกรรมด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี

จากการวิเคราะห์ทำให้เห็นความคิดที่เป็นอุดมการณ์ที่รัฐจะใช้ในการปกครอง โดยผ่านการ ปฏิบัติใช้และเข้าใจและนำไปปฏิบัติตามต่อไป เพื่อสร้างความรู้สึกร่วมเป็นพลเมืองที่ดีของรัฐ ไทยและมีความภาคภูมิใจในชาติ โดยยกตัวอย่างจากหลักฐานด้านการศึกษา เช่น “พระราชหัตถเลขา ว่าด้วยพระราโชบายเกี่ยวกับการศึกษาของชาติ ที่ทรงมีถึง เจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี (สนั่น เทพหัสดิน ณ อยุธยา) เมื่อครั้งยังเป็น พระยาไพศาลศิลปศาสตร์ ดำรงเจ้ากรมตรวจการศึกษา ในกระทรวงธรรมการ พ.ศ. 2453” ที่แสดงให้เห็นความพยายามในการจัดการการศึกษาในไทยใน รัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 “โดยย้าเตือนว่านักเรียนอย่าหลงลืม การเรียนภาษาไทย อย่าลืมการใช้จดหมายเหตุและพงศาวดาร อย่าคิดหลงใช้คำฝรั่งมากเกินไป และ

ต้องมีการฝึกหัดครูให้มีความพร้อมมีความรู้ และมีการขยายเพิ่มจำนวนคน และมีการขยายโอกาสทางการศึกษา เพื่อฝึกคนให้เป็นพลเมืองที่ดี เพื่อสร้างประโยชน์ต่อบ้านเมือง โดยดูตัวอย่างจากการศึกษาของญี่ปุ่น ที่รัฐบาลญี่ปุ่นให้ประชาชนได้เรียนทั่วกันหมด และเป็นหน้าที่ของทุกคนที่จะต้องหาความรู้ใส่ตัว อย่าเรียนเพื่อหวังผลประโยชน์ทางราชการเพียงอย่างเดียว จงเรียนเพื่อทำให้มีการแข่งขันระหว่างพลเรือนภายในประเทศ และระหว่างพลเมืองชาติอื่น ต่อมาเมื่อประกาศรับสั่งพระบรมราชโองการว่าด้วยการจัดการการศึกษาในประเทศไทย โดยในตอนแรกนั้น โรงเรียนจัดตั้งขึ้นมาเพื่อ ฝึกหัดให้คนมีความรู้สำหรับเพื่อออกไปปฏิบัติงานราชการ ทำให้นักเรียนเกิดความเข้าใจผิด โดยแท้จริงแล้ว การเรียนเป็นการทำให้เกิดความฉลาด ให้รู้จักประพฤติตัวเป็นคนดี ให้สามารถใช้ความรู้ในการหาเลี้ยงชีพทุกอาชีพต้องศึกษาเล่าเรียนก่อน และให้เป็นหน้าที่ของพ่อแม่ที่จะส่งลูกเข้าผู้การศึกษาในโรงเรียน และสั่งสอนให้เป็นคนดี โดยที่รัฐบาลได้วางโครงสร้างด้านการเล่าเรียนไว้แล้ว โดยให้มีการสร้างโรงเรียนอย่างเร่งด่วน และมีการพัฒนาโรงเรียนให้มีขนาดใหญ่เพื่อรองรับนักเรียนได้มากขึ้น” (พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว, 2508 หน้า 14-15) แสดงให้เห็นอำนาจของโรงเรียนหรือสถานศึกษา

หากนำความคิดของมิเชล ฟูโกต์ มาใช้อธิบายจะพบว่าโรงเรียนหรือสถานที่ศึกษาที่รัฐจัดตั้งขึ้น เพื่อจัดระเบียบวินัยของคนในรัฐ เพื่อเป็นการสร้างมาตรฐานที่ว่าด้วยรูปแบบที่เป็นปกติ เพื่อจบออกมาเป็นพลเมืองดีของรัฐ ที่จะสร้างคนให้เป็นคนที่เคารพกฎหมายภายในรัฐ ทำงานหาเลี้ยงชีพและประพฤติตนให้อยู่ในระเบียบวินัยที่รัฐนั้นสถาปนาขึ้น โรงเรียนจะสอนกฎเกณฑ์ ระเบียบวินัย ซึ่งในการประพฤติตัวตามกฎเกณฑ์หรือระเบียบวินัยของโรงเรียน เป็นการลดทอนร่างกาย (Body) ของนักเรียนให้กลายเป็นเพียงวัตถุที่สามารถกระทำได้ทั้งร่างกาย (Body) และต่อตัวตน (Self) ของคน ๆ นั้น เพราะร่างกายเป็นมิติทางกายภาพ ตัวตนคือมิติทางอารมณ์และความรู้สึก ความภาคภูมิใจ เกียรติยศและศักดิ์ศรี หรืออัตลักษณ์ของคนคนนั้น ในโรงเรียนมีการใช้ความรุนแรง เช่น การทำโทษ เพื่อเป็นการฝึกระเบียบวินัยเป็นคนตามแบบที่สังคมนั้นต้องการ สถาบัน เช่น โรงเรียนจะมีส่วนช่วยพัฒนามนุษย์ให้ดีขึ้นตามแบบที่สังคมนั้นต้องการ การลงโทษด้วยความรุนแรงในโรงเรียนถือว่าเป็นความรุนแรงเชิงสถาบัน (Institutional violence) เป็นสิ่งปกติที่จะสร้างนักเรียนที่ดีได้ (ชัยวัฒน์ สถาอานันท์, 2551, หน้า 21-22) รวมถึงวิชาความรู้ต่าง ๆ เพื่อจะนำไปใช้พัฒนาชาติต่อไป และสืบทอดองค์ความรู้ของรัฐที่ได้จัดตั้งไว้เรียนภาษาไทย เพื่อเข้าใจในเอกลักษณ์ของคนไทย เรียนวิชาครูเพื่อจะได้แนะนำแนวคิดซึ่งเป็นวาทกรรมทางการศึกษาที่ถูกสั่งสอนมา ไปเผยแพร่ให้เด็กรุ่นใหม่ ๆ ต่อไป หรือการเรียนประวัติศาสตร์จากจดหมายเหตุหรือพงศาวดาร ก็เพื่อเข้าใจในระบบความคิดทางประวัติศาสตร์ การเมืองการ

ปกครองของไทยในอดีต ที่ถูกนำมาใช้ในการศึกษาเพื่อให้นักเรียนในโรงเรียนเข้าใจเหมือนกันทุกคนเป็นอำนาจที่ถูกส่งผ่านด้านการศึกษา เป็นวาทกรรมด้านการศึกษารูปแบบหนึ่ง เพื่อสร้างคนของรัฐขึ้นมา หรือใน”พระราชกฤษฎีกาว่าด้วยการศาสนูปถัมภ์ฝ่ายอิสลาม พ.ศ. 2488” สมัยนายกรัฐมนตรี ควง อภัยวงศ์ เป็นเอกสารที่รัฐไทยมอบเสรีภาพในการนับถือศาสนาของประชาชน โดยเฉพาะศาสนาอิสลามในจังหวัดชายแดนภาคใต้ มีการจัดตั้งคณะกรรมการกลางอิสลามแห่งประเทศไทย ซึ่งมีหน้าที่ให้คำปรึกษาแก่กระทรวงมหาดไทยและกระทรวงศึกษาธิการ ในกิจการที่เกี่ยวกับศาสนาอิสลาม เป็นการมอบอำนาจหรือสร้างวาทกรรมด้านการศึกษาให้แก่ชาวมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ มีสิทธิและอำนาจที่จะศึกษาทางศาสนาอิสลามได้มากขึ้น แต่ต้องอยู่ในการดูแลของรัฐไทย เช่น “ในมาตราที่ 4 เมื่อเห็นสมควรกระทรวงศึกษาธิการอาจจะตั้งสถานศึกษาที่เรียกว่า อิสลามวิทยาลัยแห่งประเทศไทย เพื่ออิสลามศาสนิกชนจะได้รับการศึกษาและรับการอบรมในทางศาสนา” ผู้สำเร็จการศึกษาจากวิทยาลัยนี้ มีสิทธิเข้ารับเลือกเพื่อรับพระราชทานเงินทุนส่งไปเข้าศาสนาจาริต ณ นครเมกกะตามจำนวนที่จะได้ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯกำหนดขึ้นเป็นคราว ๆ (ประยูรศักดิ์ ชลาชนเดชะ, 2539, หน้า 293) หากนำแนวคิดทางวาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ มาใช้ในการวิเคราะห์การจัดตั้งโรงเรียนอิสลามวิทยาลัย พบว่าเป็นการสร้างพื้นที่ของคนมลายูมุสลิมที่เป็นเด็กหรือเยาวชนที่มีระเบียบวินัย โดยสังคมของโรงเรียนจะสอนให้เด็กเป็นคนที่น่าอ่อนสอนง่าย เป็นพื้นที่ที่อำนาจจะสร้างผลกระทบต่อร่างกายและชีวิตประชากร โดยใช้เทคโนโลยีทางการเมือง (Political technologies) คือ วินัย (Discipline) ซึ่งเป็นเครื่องมือของอำนาจ และชีวการเมือง (Biopolitics) ซึ่งจะช่วยสร้างประชากรชาวมลายูมุสลิมที่มีคุณภาพตามแบบของรัฐไทย แต่ระบบทั้งสองไม่ได้แยกออกจากกัน เพราะชีวการเมืองจะทับซ้อนอยู่บนการฝึกฝนวินัย และทั้งหมดทำงานภายใต้ความสัมพันธ์ของอำนาจ สังคมในโรงเรียนรัฐบางช่วงก็มีการช่วยเหลือฟื้นฟู และมีการฝึกวินัย และเป็นพื้นที่ผลิตซ้ำทางอำนาจ ในกรณีนี้ใช้หลักศาสนาอิสลามมาเรียนร่วมกับองค์ความรู้ด้านวิชาการของวิชาต่าง ๆ ภายใต้กรอบหรือชุดวาทกรรมความรู้ของรัฐ (สมชาย ศรีสันต์, 2558, หน้า 192-193) และสังคมโรงเรียนยังมีระบบการสอบที่คัดคนที่เก่ง และจัดว่าใครดี ใครแย่ตามลำดับชั้น และดูว่าเด็กมลายูมุสลิมในโรงเรียนได้รับการเรียนการสอนและรับวาทกรรมหรือชุดความรู้ที่รัฐในนามของโรงเรียนจัดสอนให้ และมีเรื่องของการสอบเก็บคะแนนเพื่อคัดแยกคนเก่งหรือไม่เก่ง (สมชาย ศรีสันต์, 2558, หน้า 202-203) เป็นพื้นที่ที่ผสมผสานความรู้ อำนาจ ร่างกาย

แต่การวิเคราะห์วาทกรรมทางอุดมการณ์ทำให้เห็นว่าอุดมการณ์สามารถเกิดขึ้นได้ในมนุษย์ทุกคน สามารถทำงานเพื่อทำให้คนยึดถือปฏิบัติตามได้ เป็นความคิดของตนเองและสามารถ

ทำให้เกิดความเป็นพวกเดียวกัน ที่มีความคิดและวัฒนธรรมเดียวกันถึงแม้ว่าจะไม่ตรงกับรัฐก็ตาม เช่น “ข้อเสนอ 7 ข้อ ของ หะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ พ.ศ. 2490”

หะยี สุหลง อับดุล กาเดร์ ผู้นำศาสนาคนสำคัญของจังหวัดปัตตานี ร่างข้อเสนอ 7 ข้อ เพื่อจัดการปกครองพิเศษในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่ให้สิทธิแก่ชาวมลายูมุสลิมในการปกครองตัวเอง และบริหารงานได้มากขึ้น เสนอแก่รัฐบาลของหลวงธำรงนาวาสวัสดิ์ ข้อเสนอ 7 ข้อ ของ หะยีสุหลง อับดุล กาเดร์มีรายละเอียดที่น่าสนใจดังนี้

1. การเลือกตั้งใน 4 จังหวัดภาคใต้ เพื่อจะได้ชาวมุสลิมคนหนึ่งขึ้นมาเป็นหัวหน้าและให้อำนาจอย่างเต็มที่
2. ให้มีการเรียนภาษามลายูในทุกโรงเรียนเพื่อให้เด็กอายุก่อน 7 ปี ได้เรียนก่อนที่จะเรียนภาษาไทยหรือภาษามลายูร่วมกับภาษาไทย (การสร้างวาทกรรมความเป็นมลายูจากการศึกษาให้ได้เรียนภาษามลายู)
3. ให้เก็บภาษีและรายได้ของสี่จังหวัดภาคใต้ไว้ใช้เฉพาะพื้นที่
4. ให้ร้อยละ 80 ของเจ้าหน้าที่รัฐบาลต้องเป็นชาวมลายูมุสลิม
5. ให้ใช้ภาษามลายูเป็นภาษาราชการ อีกภาษาหนึ่ง (การใช้เรื่องอัตลักษณ์ทางภาษา แสดงให้เห็นถึงการสร้างอำนาจในพื้นที่ สาเหตุอาจเกิดจากการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะที่ยังคงได้รับความนิยมอยู่ รวมถึงการเรียนการศึกษาภาษามลายูก่อนเข้ารับการศึกษาของประเทศไทย)
6. ให้แยกศาลศาสนาออกจากศาลจังหวัด มีกฎหมายเฉพาะสำหรับดำเนินคดีในศาสนาอิสลาม
7. ให้จัดตั้งคณะกรรมการอิสลามที่มีอำนาจเต็มในการกำหนดกิจการมุสลิมทั้งปวง ภายใต้อำนาจสูงสุดของผู้ปกครองรัฐ ตามที่ระบุไว้ในข้อที่ 1 (ชเนศ อภรณ์สุวรรณ, 2550, หน้า 169-170)

ข้อเสนอของหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ ซึ่งถือว่าเป็นข้อเสนอที่แสดงถึง การต่อต้านอำนาจรัฐ หรือวาทกรรมในรูปของ กฎหมาย หรือนโยบายของรัฐไทย เพราะเห็นถึงความเป็นอยู่ของคนมลายูมุสลิมในพื้นที่ วิถีชีวิตและอัตลักษณ์ ความเป็นมลายู เพราะการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะยังได้รับความนิยมจากผู้ปกครองของเด็กชาวมลายูมุสลิม เพราะสามารถจัดการศึกษาได้ทั้งวิชาสามัญ และเรื่องศีลธรรมกับจิตวิญญาณอิสลาม เช่น การทำละหมาด การฝึกท่องจำคัมภีร์อัลกุรอาน เรียนความรู้ด้านศาสนาอิสลาม กฎหมายอิสลาม ภาษาอาหรับและภาษามลายู กับ โตะครุ ขณะเดียวกับที่มีการเรียนการสอนโดยโรงเรียนของรัฐ เป็นการแสดงให้เห็นถึงการต่อต้านอำนาจรัฐจากคนมลายูมุสลิมซึ่งเป็นคนส่วนใหญ่ในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

จากการวิเคราะห์วาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ ทำให้เห็นถึงลักษณะของอำนาจ ความรู้ ความเชื่อ ความจริง ที่ดำรงและเป็นที่ยอมรับในสังคม และทำให้เห็นว่าวาทกรรมทางสังคม ก็อาจมีการท้าทายและต่อต้าน จากการเกิดขึ้นของวาทกรรมอีกชนิดหนึ่ง ที่เกิดขึ้นในสังคมเดียวกัน หรือเป็นสิ่งที่ฟูโกต์ เรียกว่า วาทกรรมด้านตรงข้าม อันเป็นฐานของการต่อต้านค่านิยมหลัก เป็นอุดมการณ์ชนิดหนึ่งทางความคิด นอกจากนี้หลักฐานชั้นยังแสดงให้เห็นถึงการต่อสู้ในทางการเมือง เพื่อที่จะได้รับสิทธิอันชอบธรรมในดินแดนของตน และยังทำให้สามารถดำรงอัตลักษณ์ของตนได้

มิเชล ฟูโกต์มองว่าการต่อสู้ทางการเมืองนั้นมีไม่สิ้นสุด อำนาจของรัฐไทยซึ่งมีวาทกรรมหลักอยู่จะโดนท้าทายจากอำนาจใหม่หรือวาทกรรมใหม่ ๆ อยู่เสมอ ไม่มีใครที่จะมีพลังมหาศาล เพราะมนุษย์ทุกคนอยู่ในเครือข่ายของอำนาจอย่างสิ้นเชิง (ชเนศ วงศ์ยานนาวา, 2558, หน้า 57-58) เหมือนกับที่รัฐไทยมีอุดมการณ์แบบชาตินิยม หรือแนวคิด ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ ส่วนจากข้อเสนอของหะยีสุหลง อับดุล กาเดร์ แสดงให้เห็นว่าชาวมลายูมุสลิมก็มีกรอบความรู้หรือวาทกรรมที่ยึดมั่นในอัตลักษณ์ของตนเอง(อุดมการณ์เช่นกัน) ที่มีศาสนาอิสลาม พระคัมภีร์อัลกุรอาน หรือภาษามลายูที่แสดงความเป็นตัวตน จากหลักฐานชั้นนี้ยังสามารถวิเคราะห์ให้เห็นถึงแนวคิดของมิเชล ฟูโกต์ ที่มองว่าอำนาจนั้นมีความเป็นพหุนิยม (Pluralism) ว่าอำนาจแต่ละชนิดมีความเป็นมา มีวิถีทาง ตลอดจนยุทธวิธีในตัวของมันเอง โดยตัวอำนาจในท้องถิ่นนั้น ไม่จำเป็นต้องพึ่งพาอำนาจรัฐหรืออำนาจของชนชั้นใดชนชั้นหนึ่ง ในที่นี้ชาวมลายูมุสลิมมีพลังเพียงพอที่สามารถปกครองตัวเองได้ เพราะพวกเขามีประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมของตน และมีความเชื่อทั้งทางศาสนาและอัตลักษณ์ของตน อาจจะเป็นเขตปกครองพิเศษภายใต้การดูแลของรัฐไทย เป็นต้น แนวคิดเรื่องอำนาจของมิเชล ฟูโกต์จึงมีแนวทางที่ไม่แตกต่างจากแนวทางพหุนิยม โดยที่ปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในสังคมเป็นเรื่องที่มนุษย์นั้นสร้างขึ้น มีหลายมาตรฐาน เพราะมนุษย์นั้นมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม มีความหลากหลายทางการเมือง แต่อำนาจไม่มีสิ่งใดมั่นคงถาวร เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา อำนาจรัฐก็สามารถโดนต่อต้านจากอำนาจอื่น ๆ ในสังคมได้เช่นกัน เพราะอำนาจนั้นในสังคมมีความหลากหลายและดำรงอยู่เช่นกัน ซึ่งอาจเป็นอำนาจชายขอบก็ได้ (ชเนศ วงศ์ยานนาวา, 2558, หน้า 59-60) อำนาจกับวาทกรรมไม่คงทนถาวรเปลี่ยนแปลงได้เสมอ

สรุปอุดมการณ์ของการจัดการศึกษาของรัฐไทยจากหลักฐานทั้ง7ชั้นเมื่อวิเคราะห์ทำให้เห็นการทำงานของตัวนโยบายต่าง ๆ มีผลทำให้คนที่นำไปปฏิบัตินั้นเกิดความรู้สึกเป็นพลเมืองหรือคนที่ติดตามแบบที่รัฐต้องเพราะได้ทำตามระบบที่จัดตั้งไว้แล้ว และทำให้เกิดความรู้สึกของความเป็นพวกเดียวกัน เป็นคนไทยเหมือนกัน รักชาติเดียวกัน และอุดมการณ์สามารถถูกนำไปผลิตซ้ำผ่านสื่อต่าง ๆ ผ่านการอบรมสั่งสอนในสถาบันต่าง ๆ หรือแม้แต่ในครอบครัว เป็นอำนาจทางระบบความคิด ที่ทำให้คนต้องปฏิบัติ ชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปฏิบัติก็เพื่อได้รับการดูแลและ

ปฏิบัติที่ดีจากรัฐ ทำให้เป็นพลเมืองที่ดีของรัฐ เป็นคนไทยอีกกลุ่มหนึ่ง (ไทยมุสลิม) อุดมการณ์ทำให้เราเกิดความรู้สึกเหมือนกัน ต้องต่อสู้เพื่อความแตกต่างเพื่อให้ตนเองได้รับการยอมรับจากคนอื่นเช่นกัน

วิเคราะห์การปฏิบัติการของวาทกรรมด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานี

จากการวิเคราะห์วาทกรรมทำให้เห็นว่าวาทกรรมทำงานได้หลายประเภทนอกจากทางความคิดอุดมการณ์และวาทกรรมยังทำงานให้เห็นในภาคปฏิบัติเพื่อให้คนรับไปปฏิบัติตามเป็นชุดความเข้าใจในการปฏิบัติตัวให้เป็นคนที่ดีแบบที่รัฐต้องการ ปฏิบัติการของวาทกรรมมีผลกระทบทั้งความคิด ความรู้สึก และร่างกายของคนที่เป็นปฏิบัติตาม ปฏิบัติการของวาทกรรมอยู่ในรูปแบบของกฎหมาย นโยบาย ข้อบังคับ เป็นต้น เช่น “กฎข้อบังคับสำหรับปกครองบริเวณเจ็ดหัวเมือง ร.ศ. 120 (พ.ศ. 2444)” เป็นเอกสารที่ร่างขึ้นเพื่อใช้เป็นหลักในการปกครองบริเวณเจ็ดหัวเมืองในภาคใต้ ที่มีประชาชนที่นับถือศาสนาอิสลามอาศัยอยู่มาก โดยเจ็ดหัวเมืองที่กล่าวถึงนั้นคือ เมืองปัตตานี เมืองหนองจิก เมืองยะหริ่ง เมืองสายบุรี เมืองยะลา เมืองรามัน เมืองระแงง โดยให้อยู่ในการปกครองของเจ้าเมืองที่มีเชื้อสายมลายูมุสลิมตามเดิม แต่อยู่ภายใต้การดูแลของข้าหลวงเทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราชในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 (มณฑลปัตตานี เกิดขึ้น พ.ศ. 2449) ที่ว่าด้วยการปกครองเมือง การทำหนังสือราชการรายงานการปกครอง การจัดบริเวณ เป็นต้น โดยรวมส่วนใหญ่เป็นเอกสารที่เกี่ยวข้องด้านการปกครอง แต่ในด้านการศึกษานั้น มีกฎด้านที่ให้ข้าราชการ เจ้าหน้าที่ที่ไปปฏิบัติงานในบริเวณเจ็ดหัวเมือง ต้องศึกษาภาษามลายูที่เป็นภาษาถิ่นที่ชาวมุสลิมในพื้นที่เจ็ดหัวเมืองใช้ในการชีวิตประจำวันต้องศึกษาทั้งด้านการเขียนและการพูด และมีการสอบเพื่อความชำนาญในการปฏิบัติงานในพื้นที่ และเพื่อการเพิ่มระดับอัตราของเงินเดือน เช่น

ข้อ 27 บรรดาข้าราชการทั้งปวงซึ่งรับราชการในบริเวณนี้ ควรหัดพูดภาษามลายูและเขียนหนังสือภาษามลายูทุกคน เพราะฉะนั้นควรมีกำหนดว่าถ้าไปรับราชการภายใน 1 ปี ควรพูดภาษามลายูได้ และถ้าได้รับราชการอยู่ถึง 3 ปี ควรอ่านหนังสือภาษามลายูได้ ถ้ามีจะนั้นยังมีควรจะได้รับพระราชทานเงินเดือนเพิ่มอัตรา จนกว่าจะพูดภาษามลายูและอ่านหนังสือได้ภายในกำหนดเวลาดังว่ามาแล้วนี้

ข้อ 28 ถ้าข้าหลวงเทศาภิบาลได้พร้อมพระยาเมืองและ โตะกาตีเมืองใดได้สอบแล้วเห็นว่า ข้าราชการคนใดพูดภาษามลายูได้ ให้พร้อมกันเซ็นชื่อออกประกาศนียบัตรให้ข้าราชการ

ผู้นั้น และข้าหลวงเทศาภิบาลมีอำนาจจะให้เงินหลวงเป็นรางวัลไม่เกิน 100 บาท หรือถ้าสอบอย่างเดียวกันเห็นว่าเป็นผู้อ่านเขียนหนังสือมลายูได้ ก็ให้ประกาศนียบัตร และข้าหลวงเทศาภิบาลมีอำนาจจะให้เงินหลวงเป็นรางวัลได้ไม่เกิน 400 บาท

ข้อ 29 ให้ข้าหลวงเทศาภิบาลมณฑลนครศรีธรรมราช จัดวางแผนการสอนไว้วิชาพูดและอ่านหนังสือมลายู และอัตราขึ้นรางวัลภายในกำหนดวงเงินดังกล่าวมาแล้วในข้อก่อน

จากหลักฐานแสดงให้เห็นถึงความพยายามทำความเข้าใจในวิถีชีวิตของชาวมุสลิมในเจ็ดหัวเมือง โดยที่รัฐพยายามให้การศึกษานี้ที่ของรัฐบาล โดยให้การศึกษาด้านการเขียนการพูดภาษามลายู เพื่อสามารถสร้างวาทกรรมด้านการปกครองในเวลาต่อมาได้ การศึกษาภาษาของบุคคลอื่น สามารถทำให้เราเข้าใจในระบบความคิด การแสดงออก หรือการใช้ชีวิตประจำวันของบุคคลนั้น ๆ เมื่อเจ้าหน้าที่สามารถเขียนหรือพูดภาษามลายูได้ ก็จะสามารถเสนอหลักการปกครอง หรือการแสดงอำนาจทางการเมืองในพื้นที่บริเวณเจ็ดหัวเมืองของรัฐไทยให้แก่ประชาชนในพื้นที่บริเวณเจ็ดหัวเมืองมลายู เพื่อตอบสนองกระบวนการการเกิดขึ้นของระบบมณฑลเทศาภิบาลที่เกิดขึ้นในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 ตั้งแต่ พ.ศ.2435 (สมโชค อึ้งสกุล, 2521, หน้า 416-417)

ถ้าใช้แนวคิดเรื่องวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ ในการศึกษา กฎหมายฉบับนี้สร้างขึ้นมาเพื่อการศึกษาเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่แต่ก็เป็นการเรียนรู้เพื่อเข้าใจเขาเพื่อเจ้าหน้าที่ผู้ที่มีอำนาจอยู่ในมือจะได้เข้าใจและจัดรูปแบบการปกครองและจัดระเบียบของสังคมของคนในพื้นที่ให้เรียบร้อย และเพื่อเป็นการรู้วิถีชีวิตประจำวันของคนมลายูมุสลิมในพื้นที่เพื่อให้อำนาจรัฐจะจัดการสังคมในพื้นที่ของมณฑลปัตตานีได้อย่างไรก็ตามแบบที่รัฐไทยต้องการ โดยอ้างอิงอยู่บนหลักการของเหตุผล (Rationality) ที่รัฐจะเข้าไปสร้างกฎเกณฑ์รูปแบบต่าง ๆ หรือสร้างชุดวาทกรรมเพื่อให้ชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีได้ยอมรับ เป็นสังคมที่ฝันเป็นจริง และผลิตชุดวาทกรรมที่เป็นองค์ความรู้ในทางวิชาการ (Academic discipline) เช่น ตำรา แบบเรียน หนังสือที่จะใช้ถ่ายทอดอุดมการณ์ความรู้หรือชุดวาทกรรมที่จะใช้ผลิตซ้ำความรู้ในเวลาต่อมา (สมชาย ศรีสันต์, 2558, หน้า 192-193) เมื่อมีการสถาปนาระบบการศึกษาของรัฐลงไปในพื้นที่ คือ ระบบโรงเรียนของรัฐในเวลาต่อมา เช่น โรงเรียนประจำจังหวัดปัตตานี เป็นต้น ในพื้นที่มณฑลปัตตานี หรือ “หลักประศาสนโยบาย 6 ประการ พ.ศ. 2466” เป็นหลักฐานในรัชสมัย พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 6 วางนโยบายไว้ให้ข้าราชการที่จะลงไปปฏิบัติราชการในมณฑลปัตตานีมี 6 ข้อ ที่ใช้ในการปฏิบัติตนกับชาวมุสลิมในมณฑลปัตตานี “เพื่อให้เข้าใจในการปฏิบัติทางศาสนาอิสลาม ซึ่งอาจรวมถึงการเรียนการสอนในแบบของศาสนาอิสลาม หรือ การเรียน

ในโรงเรียนปอเนาะ ที่มีการเรียนคัมภีร์อัลกุรอาน ภาษาอาหรับหรือมลายู วิธีปฏิบัติต่าง ๆ ในศาสนาอิสลาม” ซึ่งถือว่าเป็นการปฏิบัติทางศาสนารูปแบบหนึ่ง แสดงให้เห็นว่ารัฐไทยเริ่มมีการเปิดให้ชาวมุสลิมได้ใช้ชีวิตตามแบบของตนเองมากขึ้น อาจจะเพราะเพื่อต้องลดความขัดแย้งระหว่างข้าราชการไทยกับชาวมุสลิม ให้โอกาสมากขึ้น (แต่ต้องไม่ละเมิดกฎหมายของรัฐ หรือคิดต่อต้านรัฐไทย) เป็นการใช้อำนาจแบบอ่อน ๆ หรืออาจเป็นกุศโลบายที่จะทำให้ข้าราชการไทยที่ไปปฏิบัติหน้าที่ในมณฑลปัตตานี ได้อย่างไร้ปัญหา เช่น

ในข้อที่ 1 ระเบียบการปฏิบัติหรือวิธีปฏิบัติการอย่างไรเป็นทางให้พลเมืองรู้สึกหรือเห็นไปว่าเป็นการเบียดเบียนกษัตริย์ศาสนาอิสลาม (อาจจะรวมถึงการศึกษาในโรงเรียนปอเนาะ) ต้องยกเลิกหรือแก้ไขเสียทันที การใดจะจัดขึ้นใหม่ต้องอย่าให้ขัดกับลัทธินิยมของอิสลาม หรือยิ่งทำให้เป็นการอุดหนุนศาสนาหมัด (ศาสตมูฮัมหมัด) ได้ยิ่งดี” (นภคล โรจนอุดมศาสตร์, 2523, หน้า 198)

ถ้าใช้แนวคิดการวิเคราะห์ว่าทศวรรษของมิเชล ฟูกูต์ ว่าทศวรรษในสังคมมีวาทกรรมหลากหลายปะปนกันไปในแต่ละพื้นที่ เราไม่สามารถทราบได้ว่าใครจะมีอำนาจมากหรือน้อยกว่ากัน (อนุสรณ์ อุณ โณ, 2551, หน้า 17) วาทกรรมหลักที่รัฐใช้ก็สามารถที่จะโดนท้าทายจากวาทกรรมอีกชุดหนึ่งที่มีคนกลุ่มหนึ่งในสังคมเชื่อถือและยึดมั่นปฏิบัติตาม ในกรณีนี้คือชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีที่เชื่อในหลักปฏิบัติของศาสนาอิสลาม ที่มีการเรียนคัมภีร์อัลกุรอาน ภาษาอาหรับภาษามลายูซึ่งเป็นที่ปฏิบัติกันในศาสนาอิสลาม เป็นเสมือนชุดความรู้หรือวาทกรรมอีกชุดหนึ่งของสังคมที่มีอยู่และปะทะกับวาทกรรมหรืออำนาจของรัฐไทย ซึ่งในกรณีนี้รัฐไทยให้การยอมรับและเข้าใจในวิถีชีวิตที่อยู่ในกรอบของวาทกรรมของชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานี แต่อำนาจของรัฐไทยก็พัฒนาระบบด้านการศึกษาของชาวมุสลิม เช่น การยินยอมให้มีการเรียนในโรงเรียนของรัฐ หรือมีการจัดตั้งโรงเรียนสอนศาสนาอิสลามของรัฐไทย ซึ่งอาจจะเพื่อสร้างชาวมลายูมุสลิมที่ดีในกรอบของรัฐไทย แสดงให้เห็นว่าอำนาจพัฒนาตัวเองอยู่เสมอด้วยการสร้างชุดความรู้หรือวาทกรรมใหม่ขึ้นมารองรับ และอำนาจไม่ได้มีแต่ด้านลบ เช่น อำนาจในการกดขี่ แต่มีด้านบวกอย่างการสร้างชุดความรู้หรือวาทกรรมต่าง ๆ ขึ้นมาใหม่เสมอ (อนุสรณ์ อุณ โณ, 2551, หน้า 17) หรือใน “สมุดคู่มือสำหรับข้าราชการกระทรวงมหาดไทยที่รับราชการในมณฑลซึ่งมีพลเมืองนับถือศาสนาอิสลาม พ.ศ. 2466” ที่มอบให้แก่ข้าราชการที่จะลงไปปฏิบัติราชการในมณฑลที่มีพลเมืองนับถือศาสนาอิสลาม เป็นสมุดคู่มือเพื่อเป็นการเตือนข้าราชการที่จะไปรับราชการมณฑลทางภาคใต้ ซึ่งมีชาวมุสลิมหรือคนมลายูอาศัยอยู่มาก โดยให้นโยบายว่าจะต้องไม่รังเกียจเชื้อชาติหรือศาสนา ซึ่งสมุคธาการ จะกล่าวถึงความเชื่อและประเพณีและการปฏิบัติของคนที่น่าับถือศาสนาอิสลาม

จากหลักฐานมีการประนีประนอมระหว่างข้าราชการกับชาวมลายู ที่เริ่มมีการพยายามทำความเข้าใจคนมลายูมากขึ้น และเริ่มมีการยอมรับมากขึ้น เช่น “ถ้าเรียนเกี่ยวกับด้านการศึกษา การทำความเข้าใจเรื่องเกี่ยวกับคัมภีร์อัลกุรอาน ที่บอกให้ผู้ปกครองต้องให้เข้าได้เรียนได้ท่องหรืออ่านคัมภีร์อัลกุรอาน แม้จะให้เด็กชาวมลายูมุสลิมได้เข้ารับการศึกษาตามหลักสูตรของรัฐแล้วก็ตาม ให้ถือว่าเป็นประเพณีนิยมของพวกเขา เป็นวิถีปฏิบัติตามศาสนาของเขา” แม้แต่การจับหนังสือคัมภีร์อัลกุรอานก็ต้องให้ชาวมลายูมุสลิมเป็นคนจับต้องเองเท่านั้น หรือการเรียนหนังสือภาษาอาหรับ (มลายูถิ่น) หรือภาษามลายู ซึ่งเป็นภาษาที่ใช้แปลความหมายจากคัมภีร์อัลกุรอาน เป็นภาษาที่ใช้ในการสวดมนต์หรือละหมาด นอกจากนี้ยังใช้เป็นภาษาเขียนหรือพูดกันในชุมชน “ข้าราชการควรมีความรู้เรื่องคัมภีร์อัลกุรอานด้วย และควรแบ่งเวลาให้เด็กมลายูมุสลิม ได้เรียนภาษาของเขา” (พรรณงาม เก้าธรรมสาร, 2548, หน้า 234-235) เอกสารสมุคตราชการเป็นเอกสารที่ใช้ปฏิบัติการในสภาวะแวดล้อมทางวัฒนธรรม (Cultural milieu) เพราะแสดงถึงสถานะของความเป็นเจ้าของรัฐไทย เอกสารของสมุคตราชการมีความเกี่ยวข้องกับรัฐไทยใน 2 มิติ คือ ระบบการทำงานและประสิทธิภาพของระบบราชการกับวาทกรรมความมั่นคง (เดชา ตั้งสีฟ้า, 2551, หน้า 295) และทำให้เห็นภาพสังคมชุมชนมุสลิมเป็นเพียงชนกลุ่มน้อยที่อยู่ในการปกครองของรัฐไทย อยู่ในกรอบของวาทกรรมความมั่นคง โดยมีการปกครองที่ใช้ในการควบคุมหรือจัดระเบียบชุมชนมุสลิมในพื้นที่ใช้ทั้งความรุนแรงและความอ่อนโยนแต่ส่งผลทางจิตใจ เช่น ระบบการศึกษา วาทกรรมความมั่นคงตั้งอยู่บนหลักของความเป็นหนึ่งเดียวกันของชุมชน ใครที่ไม่เห็นด้วยจะถูกมองว่าเป็นคนอื่น เป็นพวกทรยศต่อรัฐของตนเอง และเป็นรูปแบบหนึ่งของการสร้างระเบียบวินัย (Disciplinary regime) ในแนวคิดของ มิเชล ฟูโกต์ เป็นการสร้างระเบียบวินัยให้กับร่างกายมนุษย์ คือ การสร้างวินัยให้เกิดขึ้นกับกลไกของรัฐในฐานะการมีปฏิสัมพันธ์ (Negotiation) กับคนมุสลิม ที่เป็นคนอื่นในความเป็นไทย ในกระบวนการนี้ รัฐไทยต้องการทำให้คนมุสลิมเป็นร่างกายได้บังคับการ (Docile bodies) ปรับตัวจากการเป็นคนอื่นมาเป็นพวกเดียวกัน มีจิตสำนึกที่สอดคล้องกับรัฐ เช่น จงรักภักดีในสถาบันพระมหากษัตริย์และเห็นชอบกับทิศทางต่าง ๆ ของรัฐไทย ข้าราชการรัฐไทยที่ได้อ่านเอกสารคือตัวแทนในภาคปฏิบัติการของรัฐไทย เป็นร่างทรงของอำนาจอธิปไตยของรัฐไทย (เดชา ตั้งสีฟ้า, 2551, หน้า 299-301)

หากใช้แนวคิดเรื่องวาทกรรมการศึกษาของมิเชล ฟูโกต์ ในการศึกษาจะพบว่ากฎข้อบังคับฉบับนี้สร้างขึ้นมาเพื่อการศึกษาเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่แต่ก็เป็นการเรียนรู้เพื่อเข้าใจเพื่อเจ้าหน้าที่ผู้ที่มีอำนาจอยู่ในมือจะได้เข้าใจและจัดรูปแบบการปกครองและจัดระเบียบของสังคมของคนมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีและเพื่อเป็นการรู้วิถีชีวิตประจำวันของคนมลายูมุสลิมในพื้นที่เพื่อให้รู้ว่ารัฐจะจัดการสังคมในพื้นที่ของมณฑลปัตตานีได้อย่างไรตามแบบ

ที่รัฐไทยต้องการในสังคมมีวาทกรรมหลากหลายปะปนกันไปในแต่ละพื้นที่ เราไม่สามารถทราบได้ว่าใครมีอำนาจมากหรือน้อยกว่ากัน (อนุสรณ์ อุณ โณ, 2551, หน้า 17) วาทกรรมหลักที่รัฐใช้ก็สามารถที่จะโดนท้าทายจากวาทกรรมอีกชุดหนึ่งที่มีคนกลุ่มหนึ่งในสังคมเชื่อถือและยึดมั่นปฏิบัติ ตาม ในกรณีนี้คือชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานีที่เชื่อในหลักปฏิบัติของศาสนาอิสลาม ที่มีการเรียนคัมภีร์อัลกุรอาน ภาษอาหรับ ภาษามลายูซึ่งเป็นที่ยึดปฏิบัติกันในศาสนาอิสลาม เป็นเหมือนชุดความรู้หรือวาทกรรมอีกชุดหนึ่งของสังคมที่มีอยู่และปะทะกับวาทกรรมหลักหรืออำนาจของรัฐไทย ซึ่งในกรณีนี้รัฐไทยให้การยอมรับและเข้าใจในวิถีชีวิตที่อยู่ในกรอบของวาทกรรมของชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปัตตานี แต่อำนาจของรัฐไทยก็พัฒนาระบบด้านการศึกษาของชาวมุสลิม เช่น การยินยอมให้มีการเรียนศาสนาอิสลาม และในเวลาต่อมาก็มีการพัฒนาการจัดการการศึกษา ในมณฑลปัตตานี มีการผลิตชุดวาทกรรมที่เป็นองค์ความรู้ในทางวิชาการ (Academic discipline) เช่น ตำรา แบบเรียน หนังสือที่จะใช้ถ่ายทอดคุณความดีความรู้หรือชุดวาทกรรมที่จะใช้ผลิตวาทกรรมใหม่ ๆ ของรัฐในเวลาต่อมา (สมชาย ศรีสันต์, 2558, หน้า 192-193) เมื่อมีการสถาปนาระบบการศึกษาของรัฐลงไปในพื้นที่ คือ ระบบโรงเรียนของรัฐในเวลาต่อมา เช่น โรงเรียนประจำจังหวัดปัตตานี ในพื้นที่มณฑลปัตตานี หรือโรงเรียนสอนศาสนาอิสลามของรัฐ เป็นต้นหรือในหลักฐาน”พระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2464” ที่แสดงให้เห็นถึงการกระจายอำนาจทางการศึกษาของรัฐไทยในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 6 ที่แสดงให้เห็นถึงการกระจายการศึกษาไปทุกมณฑลในรัฐไทย“เป็นกฎข้อบังคับที่ให้เด็กชายหญิงทุกคนต้องเข้ารับการศึกษาระดับประถมศึกษาทุกคน โดยเป็นหน้าที่ของพ่อแม่ที่ลูกอายุถึง 7 ขวบบริบูรณ์ ต้องเข้ารับการศึกษารับในโรงเรียนประถมศึกษา และในสมัยนั้นเมื่อโรงเรียนเกิดขึ้นอย่างมากมาย ทั้งโรงเรียนรัฐบาลที่ได้รับเงินอุดหนุนจากกระทรวงศึกษาธิการ หรือโรงเรียนประชาบาล ที่เป็นโรงเรียนที่ได้รับเงินสนับสนุนจากประชาชนในอำเภอ ตำบลใด ๆ จัดตั้งด้วยตัวเอง หรือนายอำเภอซึ่งเป็นเจ้าหน้าที่ของรัฐให้จัดตั้ง การศึกษาในระดับประถมศึกษาจะเริ่มจากอายุ 7-14 ปี เพื่อให้นักเรียนได้ศึกษาวิชาความรู้ต่าง ๆ รวมถึงที่สำคัญคือ ภาษาไทย ซึ่งเหมือนเป็นวาทกรรมที่บ่งบอกว่าเป็นคนไทยที่ดี แม้แต่ครูที่สอนในโรงเรียนจะต้องมีความรู้ภาษาไทยที่ดี โรงเรียนทุกโรงเรียนจะมีเจ้าหน้าที่ของรัฐเข้าไปตรวจสอบ มีการบันทึกข้อมูลนักเรียน และมีการเก็บเงินภาษีพลีจากประชาชนในพื้นที่ เป็นรายปี เช่น ในมาตราที่ 29 ชายฉกรรจ์ทุกคนอายุ 18 ปีถึง 60 ปี จำต้องเสียศึกษาพลี ศึกษาพลีนี้ต้องไม่ต่ำกว่า 1 บาท หรือไม่เกินกว่า 3 บาท เก็บตามอัตรา และเก็บภายในเวลาที่อุปราชหรือสมุหเทศาภิบาลจะกำหนดเป็นปี ๆ ไปด้วยความเห็นชอบของกระทรวงศึกษาธิการ ส่วนในกฎบุคคลที่ไม่ต้องเสียศึกษาพลี ในข้อที่ 2 พวกภิกษุ สามเณร บาทหลวง ครูสอนศาสนาคริสต์นิกาย และผู้สอนศาสนาอิสลาม ส่วนผู้สอนศาสนาอิสลามนั้นกำหนดให้สุเหร่าแห่งหนึ่งไม่เกินกว่า 3 คน

(นภคกุล โรจนอุดมศาสตร์, 2523, หน้า 190) กรณีชาวมุสลิม แสดงถึงการใช้อำนาจรัฐเข้าไปบังคับ ให้เด็กมุสลิมต้องเข้าเรียนในโรงเรียนรัฐหรือประชาบาล เพื่อถ่ายทอดวาทกรรมด้านการศึกษา เช่น ภาษาไทย ความรู้อื่น ๆ เป็นการดึงคนมุสลิมในพื้นที่ให้เข้ามาเป็นพลเมืองของรัฐที่ขึ้นตรงต่อ ภาครัฐ โดยผ่านการศึกษา”พระราชบัญญัติฉบับนี้แสดงถึงการใช้อำนาจ ของรัฐอย่างเต็มที่ “การศึกษาต้องใช้หลักสูตร ตำราหนังสือเรียนที่รัฐจัดให้ และพ่อแม่ที่ไม่ให้การศึกษาแก่ลูก ไม่พา ลูกเข้าโรงเรียน ก็จะถูกลงโทษ เช่น ปรับเงิน 50 บาท 100 บาท หรือทั้งปรับเงินและจำคุก” เป็นต้น เป็นหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการใช้อำนาจในการบังคับคนทั้งด้านการปกครองและด้านการศึกษา เพื่อควบคุมคนให้ประพฤติตัวเรียบร้อย เพราะมีการตรวจสอบและดูแล และการลงโทษจากรัฐและ มีการศึกษาตามแบบที่รัฐได้จัดไว้ให้

หากนำแนวความคิดเรื่องวาทกรรมของ มิเชล ฟูโกต์ มาศึกษาหลักฐานฉบับนี้จะพบว่า สังคมได้สร้างระเบียบวินัยซึ่งอยู่ในรูปของกฎหมายของรัฐเพื่อใช้อำนาจ เข้าไปแทรกซึมและบีบ บังคับให้คนในพื้นที่ปฏิบัติตาม คือ ทุกคนในรัฐไทยต้องเคารพในกฎหมายขึ้นนี้และต้องส่งบุตร หลานเข้าเรียนในระดับประถมศึกษา เพราะเป็นวาทกรรมที่เชื่อว่าจะทำให้บุตรหลานมีความรู้ มีความสามารถและเป็นบุคคลที่ดีของสังคม เมื่อคนในสังคมเคารพในกฎหมายของรัฐก็จะได้รับ การคุ้มครองจากรัฐ เพราะรัฐมีกลไกและเทคนิคในการดูแลชีวิต แนวทางการใช้ชีวิตซึ่งก็คือ แนวทางชีวะอำนาจ ที่มองว่าคนไหนสมควรได้รับการคุ้มครองจากรัฐ (อรรถสิทธิ์ สิทธิคำรงค์, 2558, หน้า 97-98) นั่นคือ เด็กหรือเยาวชนอายุ 7 ปีบริบูรณ์ของรัฐไทยที่จะต้องได้รับการคุ้มครองทาง กฎหมายที่จะต้องได้รับการศึกษาทุกคน และเมื่ออยู่ในสังคมโรงเรียนก็จะถูกวาทกรรมจาก การศึกษา ช่วยสร้างตัวตนความเป็นมนุษย์ แต่เป็นมนุษย์ที่ยอมรับในวาทกรรมของรัฐจากการศึกษา เช่น การเรียนวิชาภาษาไทย แม้จะเป็นเด็กมลายุมุสลิม เด็กนักเรียนเคารพในกฎเกณฑ์ ระเบียบวินัย และมีพฤติกรรมที่อยู่ในกรอบของวาทกรรมของสังคมนั้น ๆ (ธงชัย วินิจจะกูล, 2558, หน้า 137-138) และถ้าไม่ทำก็จะมีบทลงโทษ

จากการศึกษาวิธีปฏิบัติการของวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษา สรุปว่าวาทกรรม ที่ถูกส่งผ่านตัวภาษาในนโยบาย กฎหมาย ข้อบังคับต่าง ๆ มีผลทำให้ชาวมลายุมุสลิมในพื้นที่ต้อง ปฏิบัติตามเพราะเป็นการเคารพต่อกฎหมายที่มีผลต่อการดำเนินชีวิต เพราะเป็นนโยบายที่ถูกส่งลง มาเพื่อฝึกให้คนปฏิบัติตามและทำความเข้าใจ ปฏิบัติได้ก็จะส่งผลดีต่อชีวิตของตน ถ้าต่อต้านไม่ เห็นด้วยก็จะถูกจัดการตามกฎหมายของรัฐ เช่น ถูกปรับเงิน ถูกจับกุม ถูกคุมขัง คุมความประพฤติ การทำงานของวิธีปฏิบัติการของวาทกรรมมีหลายระดับ เพื่อให้คนยอมปฏิบัติตาม หรือเคารพ ในวาทกรรมนั้น ๆ ได้ ขนาดเดียวกันวิธีปฏิบัติการของวาทกรรมก็แสดงให้เห็นวัตถุประสงค์และ ความต้องการของกลุ่มคนที่ต้องการการตอบรับความคิดเห็นของเขาด้วยเช่นกัน

ผลกระทบจากการจัดการการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้จนถึงปัจจุบัน

ปัญหาทางการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ยังมีให้เห็นถึงปัจจุบัน จากข้อมูลใน พ.ศ. 2555 การจัดการการศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้มีความแตกต่างจากภูมิภาคอื่นของประเทศ เหตุผลความแตกต่างทางด้านศาสนา ภาษา และวิถีวัฒนธรรม โดยเฉพาะการมีสถาบันการศึกษาตามวิถีอิสลาม (โรงเรียนปอเนาะ โรงเรียนสอนศาสนาอิสลาม) ซึ่งประชาชนในพื้นที่นิยมลูกเข้าเรียน แต่สถาบันการศึกษาเหล่านี้ซึ่งมีอยู่เป็นจำนวนมากกลับไม่มีความพร้อม ทั้งด้านบุคลากร อาคารสถานที่ งบประมาณ และจากปัญหาเกิดความไม่สงบในชายแดนภาคใต้ ส่งผลให้เกิดปัญหาในแง่ประสิทธิภาพผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่อยู่ในลำดับรั้งท้ายของประเทศ มีอัตราการเลิกเรียนกลางคันและตกหล่นของนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานค่อนข้างสูง ขณะที่มอัตรการศึกษาคือต่อในระดับอุดมศึกษา (มหาวิทยาลัย) ในเกณฑ์ต่ำ

การศึกษาเฉพาะในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และข้อมูลจำนวนนักเรียนในแต่ละช่วงชั้นมีดังนี้

ระดับก่อนประถมศึกษา (อายุ 3-5 ปี) มีสถาบันการศึกษา คือ ศูนย์อบรมเด็กก่อนเกณฑ์ประจำมัสยิด, ศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก, ศูนย์อบรมเด็กก่อนเกณฑ์ในวัด โรงเรียนของรัฐและเอกชน

ระดับประถมศึกษา (อายุ 6-11 ปี) มีสถาบันการศึกษาที่รับผิดชอบคือ โรงเรียนของรัฐ 876 แห่ง นักเรียน 222,186 คน, โรงเรียนเอกชน 59 แห่ง นักเรียน 31,346 คน รวมโรงเรียนของรัฐและเอกชนในระดับประถมศึกษา รวมสถาบันการศึกษาระดับประถมศึกษาทั้งสิ้น 935 แห่ง มีนักเรียนทั้งหมด 253,532 คน และยังมีศูนย์การศึกษาอิสลามประจำมัสยิด หรือตาดีกา จำนวน 1,666 แห่ง นักเรียน 176,395 คน (ในจำนวนนี้ซ้อนทับกับเด็กที่เรียนในระบบโรงเรียนตามปกติด้วย เพราะตาดีกาสอนตอนเย็นและวันหยุดเสาร์-อาทิตย์) กับ โรงเรียนปอเนาะ มีจำนวนจำนวน 375 แห่ง มีนักเรียนทั้งหมด 34,394 คน

ระดับมัธยมศึกษา (อายุ 12-18 ปี) มีโรงเรียนของรัฐ (สายสามัญ) จำนวน 56 แห่ง มีนักเรียนทั้งหมด 31,346 คน โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่สอนทั้งศาสนาควบคู่สามัญ จำนวน 158 แห่ง มีนักเรียนทั้งหมด 129,784 คน และมีโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามที่สอนศาสนาอย่างเดียว จำนวน 44 แห่ง มีจำนวนนักเรียนทั้งสิ้น 3,700 คน และเด็กที่จบระดับมัธยมศึกษาแล้ว มีบางส่วนที่เข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา ซึ่งมีทั้งมหาวิทยาลัยของรัฐและเอกชน สถาบันอาชีวศึกษาของรัฐและเอกชน และวิทยาลัยชุมชน มีนักศึกษารวมทั้งสิ้น 36,541 คน จากจำนวนนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาที่มีอยู่ถึง 164,830 คน (ไม่รวม ปวช.) และพบว่า เด็กที่จบระดับมัธยมศึกษาแล้ว มีบางคนเดินทางไปศึกษาต่อต่างประเทศ จำนวน 9,000 ถึง 11,000 คน และ

มีบางส่วนที่ไม่ได้อยู่ในระบบการศึกษาในโรงเรียน (สายสามัญ) แต่ไปศึกษาในโรงเรียนการศึกษานอกโรงเรียน (กศน.) มีจำนวนนักเรียนทั้งสิ้น 38,766 คน

เมื่อพิจารณาทั้งหมดของพบว่า ในการศึกษาระดับประถมศึกษา มีนักเรียนศึกษาอยู่ในระบบทั้งหมด 253,532 คน ระดับมัธยมศึกษา รวมทั้ง ปวช. จำนวน 209,017 คน ผู้ที่มีศึกษาต่อในระดับปริญญาตรีและ ปวส. กลับมีแค่ 36,541 คน โดยมีนักเรียนจำนวนประมาณ 9,000-11,000 คน ไปศึกษาต่อต่างประเทศในแถบตะวันออกกลางหรือประเทศมุสลิมเช่น เช่น ซาอุดีอาระเบีย อียิปต์ เยเมน อุเวต ปากีสถาน มาเลเซีย อินโดนีเซีย เป็นต้น (นาซือเราะ เจาะสะ และปรกรณ์ พึงเนตร, 2555)

สรุปนักเรียนที่มีโอกาสศึกษาต่อในระดับปริญญาตรี และ ปวส. รวมทั้งคนที่เดินทางไปศึกษาต่อต่างประเทศ พบว่ามีเด็กนักเรียนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ไม่ได้ศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษามากถึง 161,476 คน นอกจากนี้เมื่อพิจารณาตัวเลขของการออกจากโรงเรียนกลางคันของนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า บริเวณจังหวัดชายแดนภาคใต้ รวมทั้งจังหวัดสตูล สงขลาและบางอำเภอใน จังหวัดสงขลา มียอดรวมของเด็กในกลุ่มนี้ร้อยละ 1.43 หรือราว 3,000 คน จากข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ยังพบว่า เด็กที่จบช่วงชั้นที่ 1 หรือระดับประถมศึกษาปีที่ 1-3 ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ อ่านไม่ออก เขียนไม่ได้ คิดเป็นร้อยละ 33.72

ด้านคะแนนสอบ O-NET (การสอบวัดผลทางการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน) ของระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ใน 5 วิชาหลัก ปีการศึกษา 2554 พบว่านักเรียนจากโรงเรียนทั้งของรัฐและเอกชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีคะแนนต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ยทุกวิชา ได้แก่

ภาษาไทย ค่าเฉลี่ยทั้งประเทศอยู่ที่ 41.88 โรงเรียนรัฐได้ 40.12 โรงเรียนเอกชนได้ 33.44
คณิตศาสตร์ ค่าเฉลี่ยทั้งประเทศอยู่ที่ 22.73 โรงเรียนรัฐได้ 20.98 โรงเรียนเอกชนได้ 17.15

วิทยาศาสตร์ ค่าเฉลี่ยทั้งประเทศอยู่ที่ 27.90 โรงเรียนรัฐได้ 26.71 โรงเรียนเอกชนได้ 23.70

สังคมศึกษา ค่าเฉลี่ยทั้งประเทศอยู่ที่ 33.39 โรงเรียนรัฐได้ 32.76 โรงเรียนเอกชนได้ 29.82

ภาษาอังกฤษ ค่าเฉลี่ยทั้งประเทศอยู่ที่ 21.80 โรงเรียนรัฐได้ 20.11 โรงเรียนเอกชนได้ 16.92 (นาซือเราะ เจาะสะ และปรกรณ์ พึงเนตร, 2555)

ด้านโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มีชื่อเรียกร้องให้รัฐบาลสนับสนุน 9 ข้อ คือ

1. โครงการให้การอุดหนุนแก่ครูผู้สอนวิชาอิสลามศึกษา
2. โครงการจัดตั้งกองทุนสวัสดิการช่วยเหลือผู้อำนวยการและครู

3. โครงการพัฒนาระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาหลัก วิทยาศาสตร์ ภาษาไทย
ภาษาอังกฤษ

4. โครงการนิเทศก์ ประเมินผลการพัฒนาการศึกษา
5. โครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและลดความเหลื่อมล้ำ
6. โครงการติวเข้มยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและพัฒนาเยาวชนสู่ความ

เป็นเลิศ

7. โครงการค่ายเสริมสร้างปัญญาพัฒนาสู่อาเซียน
8. โครงการมหรรรวมวิชาการคอกดาหลาบานจากปลายด้ามขวานชายแดนใต้
9. โครงการจัดตั้งศูนย์พัฒนาการศึกษาเอกชนจังหวัดชายแดนภาคใต้

ด้านโรงเรียนปอเนาะ ขอให้รัฐบาลสนับสนุน 3 ข้อ คือ

1. ให้ค่าตอบแทนโต๊ะครู จากเดือนละ 3,000 บาท เพิ่มขึ้นเป็น 5,000 บาท
และผู้ช่วยโต๊ะครูจากเดือนละ 2,000 บาทเป็น 3,000 บาท

2. ให้แก่พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 ให้สอดคล้องกับอัตลักษณ์
และวิถีชีวิตของคนในพื้นที่

3. ให้แก่พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน โดยไม่ต้องจำกัดว่าผู้ขอรับใบอนุญาต
จัดตั้งโรงเรียนจะต้องมีสัญชาติไทย ทั้งนี้เพื่อรองรับการเปิดประชาคมอาเซียน

โรงเรียนตาดีกา เรียกร้องให้รัฐบาลสนับสนุน 6 ข้อ คือ

1. โครงการปรับปรุงแก้ไขระเบียบของจดทะเบียนตาดีกา
2. โครงการสนับสนุนสื่อการเรียนการสอน
3. โครงการพัฒนาหลักสูตรอิสลามให้เป็นเอกภาพ
4. จัดตั้งกองทุนสวัสดิการผู้บริหารและครูสอน
5. พัฒนาครูสอนในโรงเรียนตาดีกา
6. ให้มีการอุดหนุนด้านกายภาพ (นาซื่อเราะ เจาะสะ และปรกรณ์ ฟิงเนตร, 2555)

บทที่ 5

สรุป

ผลสรุปจากการวิเคราะห์วาทกรรมการศึกษา

การวิเคราะห์วาทกรรมด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานีผ่านจากหลักฐานทั้ง 7 ชั้น โดยประยุกต์ใช้แนวคิดวาทกรรมของมิเชล ฟูโกต์ ทำให้เห็นถึงพลังของภาษาและชุดคำพูดที่มีผลต่อการบ่มเพาะคนของรัฐทำให้เกิดอุดมการณ์ทางความคิดและการปฏิบัติ ทำให้เห็นกระบวนการสร้างวาทกรรมนโยบายการศึกษาในมณฑลปัตตานี เห็นถึงอุดมการณ์ต่อการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี และทำให้เห็นผลกระทบจากกระบวนการสร้างวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยต่อประชาชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ จากงานวิจัยฉบับนี้จึงสรุปเป็นแต่ละข้อดังนี้

กระบวนการสร้างวาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี

จากการวิเคราะห์โดยการประยุกต์ใช้แนวคิดวาทกรรม โดยใช้ประเด็นด้านการศึกษาในมณฑลปัตตานีหรือจังหวัดชายแดนภาคใต้ของประเทศไทยในปัจจุบัน คือ การเกิดขึ้นของนโยบายต่าง ๆ ด้านการศึกษาที่รัฐไทยส่งลงไปตั้งแต่รัชกาลที่ 5 ถึง พ.ศ. 2510 คือการพยายามขยายอำนาจทางชุดคำพังหรือคำพูด เพื่อให้คนในพื้นที่ยอมรับและปฏิบัติตาม เป็นการการใช้กฎหมายเพื่อให้คนในพื้นที่ปฏิบัติตาม วาทกรรมนโยบายทางการศึกษาที่เข้าไปของรัฐไทยเพื่อต้องการที่จะสร้างพลเมืองที่ดีแบบที่รัฐต้องการ เพื่อให้เคารพในกฎหมายข้อปฏิบัติ และเรียนรู้ที่จะศึกษาหาความรู้แบบที่รัฐไทยจัดให้ เช่น การเข้ารับการศึกษาในโรงเรียนของรัฐไทยในพื้นที่มณฑลปัตตานี การรับชาวมลายูมุสลิมเข้าเรียนโรงเรียนตำรวจ ทหาร การเกิดโรงเรียนอิสลามวิทยาลัย การปรับโรงเรียนปอเนาะเป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม เป็นต้น ทำให้ประชาชนในพื้นที่ได้เป็นคนไทยที่ดีแม้จะเป็นชาวมุสลิมที่นับถือศาสนาที่แตกต่างกัน บางนโยบายของรัฐไทยแต่ละยุคมีทั้งนโยบายที่แข็งกร้าวและผ่อนปรน แต่ทุกนโยบายล้วนแต่แสดงให้เห็นถึงวาทกรรมหลักของรัฐไทยที่ส่งผ่านด้านนโยบาย กฎหมายต่าง ๆ เพื่อให้คนปฏิบัติตาม เพราะถ้าไม่ปฏิบัติตามจะผิดกฎหมาย จะมีการลงโทษทั้งปรับ จำคุก ซึ่งเป็นการพยายามรวบรวมผู้คนเข้าสู่ความเป็นไทย เป็นรัฐชาติสมัยใหม่ เพื่อให้วาทกรรมหลักประสบความสำเร็จ แต่ในอีกด้านหนึ่ง การพัฒนาอาจจะเป็นการพัฒนาประเทศไทยให้เจริญยิ่งขึ้น ก่อให้ความสงบสุขมีการร่วมกันของชาวไทยและชาวมลายูมุสลิมเพื่อให้เกิดความสงบสุข แต่จากการพัฒนาทำให้เกิดความขัดแย้งในนโยบายการพัฒนา เช่น

ส่งเสริมด้านการสอนศาสนาอิสลาม แต่กลับมีการขัดต่อความต้องการที่แท้จริงของชาวมลายูมุสลิม เช่น การควบคุมโรงเรียนปอเนาะเปลี่ยนให้เป็นโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในสมัยจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ที่จำกัดหรือการเรียนการสอนศาสนาอิสลามให้น้อยลง เป็นต้น ทำให้เกิดขบวนการแบ่งแยกดินแดนที่เกิดขึ้นมาในช่วงเวลาของการพัฒนาดังกล่าว เช่น กลุ่ม BRN กลุ่ม PULO ซึ่งเป็นการตอบสนองต่อการใช้นโยบายการพัฒนาของรัฐไทยในยุคนั้น (ปิยะ กิจถาวร, 2550, หน้า 132) กลายเป็นการต่อสู้ของวาทกรรมหลักของรัฐไทยและวาทกรรมต่อต้านของชาวมลายูมุสลิม เช่น ข้อเรียกร้องของหะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ หรือการเกิดขึ้นของขบวนการแบ่งแยกดินแดนในภาคใต้ ซึ่งส่งผลกระทบต่อมาถึงปัจจุบัน

การวิเคราะห์อุดมการณ์การจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี

การวิเคราะห์อุดมการณ์การจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานีจากนโยบายของรัฐไทยสรุปในทางความคิดและการปฏิบัติ คือ อุดมการณ์ของการจัดการศึกษาของรัฐไทยจากหลักฐานทั้ง 7 ชิ้น เมื่อวิเคราะห์ทำให้เห็นการทำงานของตัวนโยบายต่าง ๆ มีผลทำให้คนที่นำไปปฏิบัตินั้นเกิดความรู้สึกเป็นพลเมืองหรือคนที่ติดตามแบบที่รัฐต้องเพราะได้ทำตามระบบที่จัดตั้งไว้แล้ว และทำให้เกิดความรู้สึกของความเป็นพวกเดียวกัน เป็นคนไทยเหมือนกัน รักชาติเดียวกันชาติไทย และอุดมการณ์สามารถถูกนำไปผลิตซ้ำผ่านสื่อต่าง ๆ ผ่านการอบรมสั่งสอนในสถาบันต่าง ๆ เช่น การเรียนการสอนในโรงเรียน แบบเรียน ตำราเรียน เป็นต้นหรือแม้แต่การอบรมในครอบครัวเป็นอำนาจทางระบบความคิด ที่ทำให้คนต้องปฏิบัติ ชาวมลายูมุสลิมในมณฑลปฏิบัติก็เพื่อได้รับการดูแลและปฏิบัติที่ดีจากรัฐ ทำให้เป็นพลเมืองที่ดีของรัฐ เป็นคนไทยอีกกลุ่มหนึ่ง (ไทยมุสลิม) อุดมการณ์ทำให้เราเกิดความรู้สึกเหมือนกัน ต้องต่อสู้เพื่อความแตกต่างเพื่อให้ตนเองได้รับการยอมรับจากคนอื่นเช่นกัน ในขณะที่ภาคปฏิบัติในทางอุดมการณ์สรุปว่าวาทกรรมที่ถูกส่งผ่านตัวภาษาในนโยบาย กฎหมาย ข้อบังคับต่าง ๆ มีผลทำให้ชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ต้องปฏิบัติตามเพราะเป็นการเคารพต่อกฎหมายที่มีผลต่อการดำเนินชีวิต เพราะเป็นนโยบายที่ถูกส่งลงมาเพื่อฝึกให้คนปฏิบัติตามและทำความเข้าใจ ปฏิบัติได้ก็จะส่งผลดีต่อชีวิตของตน ถ้าต่อต้านไม่เห็นด้วยก็จะถูกจัดการตามกฎหมายของรัฐ เช่น ถูกปรับเงิน ถูกจับกุม ถูกคุมขัง คุมความประพฤติ การทำงานของวิธีปฏิบัติการของวาทกรรมมีหลายระดับ เพื่อให้คนยอมปฏิบัติตาม หรือเคารพในวาทกรรมนั้น ๆ ได้ ขนาดเดียวกันวิธีปฏิบัติการของวาทกรรมก็แสดงให้เห็นวัตถุประสงค์และความต้องการของกลุ่มคนที่ต้องการการตอบรับความคิดเห็นของเขาด้วยเช่นกัน

ผลกระทบเมื่อรัฐไทยใช้วาทกรรมทางการศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

วาทกรรมการศึกษาในงานวิจัยชิ้นนี้คือการวิเคราะห์ชุดคำสั่ง กฎหรือข้อปฏิบัติ ที่รัฐไทยนำมาใช้ปฏิบัติในบริเวณสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีความแตกต่างทางด้านสังคมและวัฒนธรรม ศาสนา ซึ่งส่งผลกระทบไปถึงการศึกษาของคนในพื้นที่จากที่เคยได้รับการศึกษาตามแบบศาสนาอิสลาม ต้องเข้ามาเรียนในโรงเรียนของรัฐที่จัดตั้งขึ้นในมณฑลปัตตานีซึ่งทำให้ได้เรียนวิชาเรียนสมัยใหม่ขึ้นมากกว่าเดิม และได้ฝึกฝนให้เรียนและรับรู้เรื่องเกี่ยวกับรัฐสยาม ประวัติศาสตร์ความเป็นมาของรัฐ และได้ฝึกฝนให้ตนเองให้เป็นพลเมืองตามแบบที่รัฐไทยต้องการ คนที่จบจากโรงเรียนของรัฐสามารถที่จะเข้าเรียนในโรงเรียนตำรวจ โรงเรียนทหาร หรือโรงเรียนข้าราชการครู เพื่อฝึกคนรุ่นใหม่ให้เข้ามาเป็นกำลังสำคัญในการช่วยบริหารปกครองประเทศต่อไป เป็นข้าราชการที่จะคอยดูแลรักษาความสงบสุขภายในรัฐ และได้ฝึกฝนเด็กหรือเยาวชนรุ่นต่อไปให้พร้อมที่จะเป็นพลเมืองที่ดีรุ่นต่อไปของรัฐ (เป็นหน้าที่ของครู) โรงเรียนของรัฐ โรงเรียนรูปแบบสมัยใหม่จะสอนทั้งวิชาความรู้ ความคิด สอนให้เด็กปฏิบัติตัวและรับฟังตามคำสั่งอย่างเต็มที่ ซึ่งเป็นชุดคำสั่ง คำพูด ที่เป็นวาทกรรมที่ทำให้ทุกคนต้องปฏิบัติตาม ซึ่งมีทั้งรูปแบบคำสอน กฎหมาย ข้อปฏิบัติ การสอนให้เชื่อฟัง รวมถึงมีระบบการลงโทษต่อคนที่ไม่เชื่อฟัง เช่น การตี ทำโทษกักขัง เหมือนการใช้กฎหมายกับคนที่ทำผิดในสังคมต้องโดนกักขังในคุกให้หมดอิสรภาพ ซึ่งเป็นระบบที่สร้างพลเมืองตามแบบรัฐสมัยใหม่ วาทกรรมการศึกษา เป็นการสร้างคนให้เชื่อฟังในชุดคำสั่ง คำสอน คำพูด ต่อรัฐไทยที่เข้ามาปกครอง ให้เป็นคนเชื่อฟังอ่อนน้อมถ่อมตน และยอมรับในกฎหมายต่าง ๆ ของรัฐไทยที่จะนำเข้ามาใช้ในพื้นที่ต่อไป โดยที่ในทางด้านการศึกษารัฐไทยในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบันในกรอบของการวิจัยครั้งนี้ เป็น“วาทกรรมผสมผสาน”ที่มีความยืดหยุ่นประนีประนอมแก่ชาวมลายูในพื้นที่ เช่น ให้เรียนวิชาเกี่ยวกับศาสนาอิสลามในโรงเรียนของรัฐมากขึ้น รวมถึงข้าราชการที่ถูกส่งลงไปปฏิบัติหน้าที่ต้องมีความเข้าใจในหลักทางศาสนาอิสลามในทุก ๆ ด้าน แต่อิสรเสรีภาพที่ได้ต้องอยู่ในกรอบของการมองจากสายตาของผู้ควบคุมซึ่งก็คือ รัฐไทย ที่พร้อมจะให้เสรีภาพ ยืดหยุ่น พร้อมประสานผลประโยชน์โดยทั้งสองฝ่าย แต่ในมุมหนึ่งคนในพื้นที่ก็ต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ตาม กฎหมายของรัฐไทยที่ได้กำหนดไว้ในด้านการบริหารและการปกครอง เป็นวาทกรรมแบบไทย ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ที่แม้ในบางช่วงในพื้นที่ที่จะเกิดวาทกรรมต่อต้าน เช่น ข้อเรียกร้อง 7 ประการของ หะยี สุหลง อับดุลกาเดร์ แต่รัฐไทยก็ใช้กฎหมายและสิทธิของรัฐในการจัดการตอบโต้วาทกรรมต่อต้านในที่สุด และแม้สถาบันการเรียนวิชาศาสนาอิสลามในพื้นที่จะได้รับการดูแลจากรัฐไทยมากขึ้นเช่นในยุคการพัฒนาของจอมพลสฤษดิ์

ชนะรัชต์ และมีจำนวนมากขึ้น แต่ก็ต้องอยู่ในกรอบของประเทศไทยด้วยเหตุผลของความมั่นคง เช่น กรณีโรงเรียนปอเนาะ ที่ต้องเปลี่ยนเป็น โรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลาม (รอส.)

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ในงานวิจัยชิ้นนี้เป็นการวิเคราะห์วาทกรรมนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศไทย ในมณฑลปัตตานี ซึ่งเน้นการวิเคราะห์วาทกรรมเกี่ยวกับด้านการศึกษาที่มีผลกระทบต่อวิถีชีวิตของชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่ แต่ในประเด็นเกี่ยวกับจังหวัดชายแดนภาคใต้ มีแนวคิดทางวาทกรรมอื่น ๆ ที่สามารถนำมาใช้ในการวิเคราะห์และวิจัยได้อีก เช่น การวิเคราะห์ด้านวาทกรรมทางประวัติศาสตร์ ประวัติศาสตร์ความคิดเกี่ยวกับรัฐปาตานี (ปัตตานี) ที่มีผลต่อวิถีชีวิต และอัตลักษณ์ความเป็นมลายูมุสลิมของคนในพื้นที่ ที่ใช้แสดงถึงความเป็นคนกลุ่มเดียวกัน มีวัฒนธรรมเดียวกัน และถูกนำไปใช้สั่งสอนทางอุดมการณ์ กรณีที่เห็นได้ชัดคือ กลุ่มแบ่งแยกดินแดนชาวมลายูมุสลิม วาทกรรมทางประวัติศาสตร์ในพื้นที่มีพลังที่สามารถต่อสู้กับวาทกรรมประวัติศาสตร์กระแสหลักของประเทศไทยได้มากเพียงใด เป็นสิ่งที่น่าสนใจ อีกประเด็นที่น่าสนใจคือ การวิเคราะห์ด้านวาทกรรมการพัฒนาที่มีผลต่อพื้นที่ เช่น การพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานสมัยใหม่ การพัฒนาทางด้านการค้าการลงทุนในพื้นที่ เป็นต้น ว่าส่งผลกระทบต่อมากน้อยเพียงใดต่อวิถีชีวิต ความเป็นอยู่ ศาสนาอิสลาม ของชาวมลายูมุสลิมในพื้นที่

บรรณานุกรม

- กรณีการ์ จุฑามาศ สุมาลี. (2541). *ยะวา-ชวาในบางกอก*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2535). *100 ปี กระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ.2435-2535*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- เกษม รังสิโยกฤษฎ์. (2519). *ลักษณะวิชากฎหมายปกครองพิสดาร เรื่อง อิทธิพลของศาสนาอิสลามต่อการจัดการปกครองจังหวัดชายแดนภาคใต้*. วิทยานิพนธ์รัฐศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชารัฐศาสตร์, คณะรัฐศาสตร์, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- คณะอนุกรรมการศึกษาวิถีทางการพัฒนาเพื่อความมั่นคงของมนุษย์. (2550). *ความขัดแย้งระหว่างการพัฒนา กับสภาพสังคมใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: โนว์เลส พลัส.
- เฉลิมเกียรติ ชุนทองเพชร. (2547). *หะยีสุหลง อับดุลกาเดร์ กบฏ..หรือวีรบุรุษแห่งสี่จังหวัดภาคใต้*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ชปา จิตต์ประทุม. (2557). *มาเลย์เซียในไทย ใน ชาตินิยมในแบบเรียนไทย*. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: มติชน.
- ชาติชาย มุกสง.(2548). *วาทกรรมทางการเมืองแพทย์กับนโยบายการสร้างชาติ สมัยจอมพล ป.พิบูลสงคราม (พ.ศ. 2481-2487)*. *วารสารสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 17 (1), 45-89
- ชุลีพร วิรุณหะ. (2548). *ความรู้ 3 จังหวัดภาคใต้ผ่านมุมมองประวัติศาสตร์ โครงการตลาดวิชา มหาวิทยาลัยชาวบ้านชุด 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยวัฒน์ สถาอานันท์. (2551). *ความรุนแรงกับการจัดการ “ความจริง”: ปัตตานีในรอบกึ่งศตวรรษ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ไชยรัตน์ เจริญสิน โอฟาร์. (2554). *แนะนำสกุลความคิดหลังโครงสร้างนิยม*. กรุงเทพฯ: สมมติ.
- _____. (2549). *วาทกรรมการพัฒนา อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณะ และความเป็นอื่น* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: วิทยาษา.
- _____. (2555). *สัญวิทยา โครงสร้างนิยม หลังโครงสร้างนิยมกับการศึกษารัฐศาสตร์* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: วิทยาษา.
- เดชา ตั้งสีฟ้า. (2551). *อ่านคู่มือข้าราชการ เขียนพื้นที่วัฒนธรรม: วาทกรรมวัฒนธรรมของประเทศไทย กับพื้นที่ในระหว่างไทย-มาเลเซีย ใน “แผ่นดินจินตนาการ”*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ดำรงราชานุภาพ, สมเด็จพระเทพฯ. (2545). *เทศาภิบาล*. กรุงเทพฯ: มติชน.

ธงชัย วินิจจะกูล. (2548). “เรื่องเล่าจากชายแดน” ใน รัฐปัตตานี ใน “ศรีวิชัย” เก่าแก่กว่ารัฐสุโขทัย
ในประวัติศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: มติชน.

_____. (2560). บทนำ ใน คนไทย/คนอื่น ว่าด้วยคนอื่นของความเป็นไทย. นนทบุรี:
ฟ้าเดียวกัน.

ชเนศ วงศ์ยานาวา, อรรถสิทธิ์ ลิทธิดำรง, ธงชัย วินิจจะกูล, สามชาย ศรีสันต์, จุฬารัตน์ ผดุงชีวิตและ
สลิดา ยุกตะนันท์. (2558). อ่านวิพากษ์ มิเชล ฟูกูโด้ (อนุสรณ์ อุณโณ จันทน์ เจริญศรี
สลิดา ยุกตะนันท์ บรรณาธิการ). กรุงเทพฯ: สยามและคณะสังคมศาสตร์และ
มานุษยวิทยา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ชเนศ อภรณ์สุวรรณ. (2546). สมเด็จพระพุทธยอดฟ้าจุฬาโลกมหาราชกับการสร้างอัตลักษณ์
“เมืองไทย” และ “จีน” ของชาวสยาม. กรุงเทพฯ: มติชน.

_____. (2550). ความเคลื่อนไหวทางการเมืองของชาวมลายูมุสลิมใน “มลายูศึกษา” ความรู้
พื้นฐานเกี่ยวกับประชาชนมุสลิมในภาคใต้. กรุงเทพฯ: อมรินทร์.

_____. (2555). ความเป็นมาของทฤษฎีแบ่งแยกดินแดนในภาคใต้ไทย (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ:
มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.

_____. (2556). ประวัติศาสตร์วิพากษ์: สยามไทย กับ ปาตานี. กรุงเทพฯ: มติชน.

_____. (2560). ประวัติศาสตร์ชาตินิยมไทย: อันตรายของลัทธิชาตินิยมไทย (กรณีเหตุการณ์
ความรุนแรงที่ปัตตานี) ในคนไทย/คนอื่น ว่าด้วยคนอื่นของความเป็นไทย.
นนทบุรี: ฟ้าเดียวกัน.

นพพร ประชากุล. (2554). ฟูกูโด้กับการสืบสาวความเป็นมาของสมัยใหม่ ในร่างกายใต้บงการ
ปฐมบทแห่งอำนาจในวิถีสมัยใหม่. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: คบไฟ.

นพดล โรจนอุดมศาสตร์. (2523). ปัญหาการจัดการศึกษาในมณฑลปัตตานี พ.ศ. 2449-พ.ศ. 2474.
วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ, คณะมนุษยศาสตร์,
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

นาซีอเราะ เจาะ และปรกรณ์ พึ่งเนตร. (2555). การศึกษาชายแดนใต้วิกฤติ จบ ป.3 อ่านไม่ออก33%
นร.นับแสนไม่ได้ต่ออุดมศึกษา. เข้าถึงได้จาก [http://www.isranews.org/south-
news/documentary/item/17542-การศึกษาชายแดนใต้วิกฤติ จบ ป.3 อ่านไม่ออก33%
นร.นับแสนไม่ได้ต่ออุดมศึกษา.html?pop=1&tmpl=component&print=1](http://www.isranews.org/south-news/documentary/item/17542-การศึกษาชายแดนใต้วิกฤติ จบ ป.3 อ่านไม่ออก33% นร.นับแสนไม่ได้ต่ออุดมศึกษา.html?pop=1&tmpl=component&print=1)

นิติ ภาวครพันธ์. (2558). ชวนถก ชาติ และชาติพันธุ์. กรุงเทพฯ: สยามปริทัศน์.

นิติ เอียวศรีวงศ์. (2550). สังเขปประวัติศาสตร์มลายูปัตตานี ใน “มลายูศึกษา” ความรู้พื้นฐาน
เกี่ยวกับประชาชนมุสลิมในภาคใต้. กรุงเทพฯ: อมรินทร์.

- บุรุษ, สตีฟ. (2559). *สังคมวิทยา ความรู้ฉบับพกพา* Sociology a very short introduction. (จันทน์ เจริญสิน, แปล). กรุงเทพฯ: โอเพ่นเวิร์ด.
- เบลซีย์, แคทเธอริน. (2549). *หลังโครงสร้างนิยม (ฉบับย่อ)*. (อภิญา เฟื่องฟูสกุล, แปล). กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.
- บัทสัน, เอ เบนจามิน. (2555). *อวสานสมบูรณาสิทธิราชย์ในสยาม*. (กาญจณี ละอองศรี युพา ชุมจันทร์, แปล). (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์
- บะห์รูณ. (2551). *ประวัติศาสตร์ลัทธิประหลาด ประวัติศาสตร์ปัตตานีฉบับคนบ้าน ๆ*. นนทบุรี: สาริกา.
- ปฐม ตาคะนันท์. (2551). *คณะสงฆ์สร้างชาติ สมัยรัชกาลที่ 5*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ปิยะ กิจถาวร. (2550). *ชาวมลายูภายใต้นโยบายพัฒนา ใน “มลายูศึกษา” ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับประชาชนมุสลิมในภาคใต้*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์.
- ประยูรศักดิ์ ชลาชนเดชะ. (2539). *มุสลิมในประเทศไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โครงการหอสมุดกลางอิสลาม สายสกุล สุลต่านสุลัยมาน.
- ปิยดา ชลวร. (2554). *ประวัติศาสตร์ปัตตานี ในคริสต์ศตวรรษที่ 16-18 จากบันทึกของจีน วิวีกู และญี่ปุ่น*. เชียงใหม่: ซิลค์เวอร์ม บุคส์.
- เปรมมา สัตยาวุฒิพงษ์. (2559). *การศึกษาในรัชกาลที่ 7 ขยายโอกาส มุ่งคุณภาพ พร้อมคุณธรรม*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิประชาธิปไตย.
- พรรณงาม เก่งธรรมสาร. (2548). *สมุดคู่มือสำหรับราชการกระทรวงมหาดไทยที่รับราชการในมณฑลซึ่งมีพลเมืองนับถือศาสนาอิสลาม*. *วารสารสมาคมประวัติศาสตร์*, 27, 215-246.
- พระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว. (2508). พระราชหัตถเลขา ว่าด้วยพระราโชบายเกี่ยวกับการศึกษาของชาติ ทรงมีถึง เจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี (สนั่น เทพหัสดิน ณ อยุธยา) เมื่อครั้งยังเป็นที่ พระยาไพศาลศิลปศาสตร์ ตำแหน่งเจ้ากรมตรวจการศึกษาในกระทรวงธรรมการ ในประมวลพระราชนิพนธ์เบ็ดเตล็ดในพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว. *วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 7(2), 27-40.
- ตุลย์ จตุรภัทร. (2557). *แบบเรียนภาษาไทย 6 ยุค ที่คนไทยควรรู้*. เข้าถึงได้จาก <http://www.posttoday.com/social/edu/324318>

- มณูญ ลาซโรนจ์. (2521). *นโยบายการจัดการการศึกษาสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว. พ.ศ.2453-พ.ศ.2468*. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนา ศักยภาพมนุษย์, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- แม็กคาร์โก, ดันแคน. (2557). *ฉีกแผ่นดิน: อิสลามและปัญหาความชอบธรรมในภาคใต้ประเทศไทย*. (ณัฐยานันต์ วันอรุณวงศ์ เสาวนีย์ อเล็กซานเดอร์ รอมฎอน ปันจอร์, แปล). (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: คบไฟ.
- ขงยุทธ ชูแว่น. (2550). *คาบสมุทรไทยในราชอาณาจักรสยามตัวตนของประวัติศาสตร์ภาคใต้สมัยอยุธยาถึงต้นรัตนโกสินทร์ ในคาบสมุทรไทยในราชอาณาจักรสยาม ประวัติศาสตร์ตัวตนภาคใต้สมัยอยุธยาถึงต้นรัตนโกสินทร์*. กรุงเทพฯ: นาคกร.
- วุฒิชัย มูลศิลป์. (2534). *การปรับตัวของไทยและจีน ในสมัยจักรวรรดินิยมใหม่*. กรุงเทพฯ: ต้นอ่อน.
- ศรยุทธ เอี่ยมเอื้อยุทธ. (2559). *มันยากที่จะเป็นมลายู*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ศิริโรตม์ กล้ามโพบูลย์. (2544). มิเชล ฟูกุต์: ประวัติศาสตร์และการเมือง. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 13(1), 158-181.
- ศรีศักร วัลลิโภดม. (2550). *ไฟใต้ถาจะดับ? ไม่เข้าใจ เข้าไม่ถึง ความรุนแรงในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ศรีศักร วัลลิโภดม, ประพนธ์ เรืองณรงค์, รัตติยา ตา และปราโมทย์ เครือทอง. (2547). *รัฐปัตตานี ใน ศรีวิชัย เก่าแก่กว่ารัฐสุโขทัยในประวัติศาสตร์* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: มติชน.
- ศรีสมภพ จิตต์ภิรมย์ศรี, อังคณา นีละไพจิตร, รุ่งรวี เฉลิมศรีภิญโญรัช และชเนศ อาภรณ์สุวรรณ. (2552). *ไทยใต้-มาเลเซียเหนือ: ปัญหาของศูนย์กลางหรือชายขอบในโลกของอิสลามและมุสลิมในสยามประเทศไทย-อุษาคเนย์-เอเชียตะวันออกเฉียงใต้*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.
- สมโชติ อ๋องสกุล. (2521). *การปฏิรูปการปกครองมณฑลปัตตานี พ.ศ. 2449-2474*. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ, คณะมนุษยศาสตร์, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สมาร์ท, แบร์รี่. (2555). *มิเชล ฟูกุต์*. (จามะรี เชียงทอง และสุนทร สุขสรานุกิจ, แปล). กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.

- กรมพระยาดำรงราชานุภาพ, สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอ. (2519). พระโอวาทของสมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพ ประทานที่โรงเรียนเมืองปัตตานี เมื่อวันที่ 1 กันยายน พุทธศักราช 2472 ใน ประชุมปาฐกถาของ สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอกรมพระยาดำรงราชานุภาพ, หม่อมเจ้าสุภัทรีดิศ ดิศกุล ทรงทำเชิงอรรถเพิ่มเติม, พระเจ้าวรวงศ์เธอ พระองค์เจ้าศิริรัตนบุษบง. กรุงเทพฯ: ขำพาดิษย์.
- สายชล สัตยานุรักษ์. (2545). การเปลี่ยนแปลงในการสร้าง “ชาติไทย” และ “ความเป็นไทย” โดยหลวงวิจิตรวาทการ. กรุงเทพฯ: มติชน.
- สุจิตต์ วงษ์เทศ. (2555). สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ปัตตานี ยะลา นราธิวาส สตูล (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: พิมพ์คำ.
- สุจิตต์ วงษ์เทศ. (2548). อักษรไทย มาจากไหน?. กรุงเทพฯ: มติชน.
- สุชาติ สวัสดิ์ศรี. (2556). ประวัติศาสตร์ส่วนตัว ชีวิตการอ่านช่วงวัยเด็กและวัยรุ่นในด้วยรัก เล่มที่ 5: ประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม รวมบทความในโอกาสศาสตราจารย์ ดร.ฉัตรทิพย์ นาถสุภา อายุ 72 ปี. กรุงเทพฯ: สร้างสรรค์.
- โสภณ ชานะมูล. (2550). ชาติไทยในทัศนะปัญญาชนหัวก้าวหน้า. กรุงเทพฯ: มติชน.
- _____. (2542). ประวัติศาสตร์นิพนธ์หลวงวิจิตรวาทการ. ชลบุรี: มหาวิทยาลัยบูรพา.
- หอจดหมายเหตุแห่งชาติ. (2539). จดหมายกราบทูล ของพระเจ้าพี่ยาเธอ กรมหลวงปราจิณกิติบดี ราชเลขานุการกระทรวงธรรมการ วันที่ 22 กรกฎาคม พ.ศ. 2456 [ไมโครฟิล์ม].
- หอจดหมายเหตุแห่งชาติ. (2464). เอกสารกรมราชเลขาธิการรัชกาลที่ 6 กระทรวงธรรมการ ร.6 ศ. 1/1 เรื่องรายงานการประชุมข้าหลวงเทศาภิบาล แพนกกระทรวงธรรมการ 5 ธ.ค. 2453-11 ก.ค. 2464 [ไมโครฟิล์ม].
- หอจดหมายเหตุแห่งชาติ. (2456). เอกสาร ร.6 ศ.4/12 หนังสือกระทรวงธรรมการ เรื่องพระยาเดชาอนุชิตและภรรยาได้เป็นหัวหน้าจัด ตั้ง โรงเรียนสตรีขึ้นที่มณฑลปัตตานี วันที่ 2 กันยายน พ.ศ. 2456 [ไมโครฟิล์ม].
- หอจดหมายเหตุแห่งชาติ. (2457). เอกสาร ร.6 ศ. 4/11 เรื่อง โรงเรียนเบญจมราชูทิศ มณฑลปัตตานี 20 สิงหาคม-11 มีนาคม 2457 [ไมโครฟิล์ม].
- อารีฟิน บินจิ, อับดุลลอฮ์ ลออแมนและ ซุฮัยมีฮ์ อิสมาแอล. (2556). ปัตตานี ประวัติศาสตร์และการเมืองใน โลกมลายู (พิมพ์ครั้งที่ 3). สงขลา: มูลนิธิวัฒนธรรมอิสลาม ภาคใต้.
- อับรอฮิม ชุกรี. (2549). ประวัติศาสตร์ราชอาณาจักรมลายูปัตตานี (หะสัน หมัดหมานและ มะหาซากี เจ๊ะหะ, แปล). เชียงใหม่: ซิลค์เวอร์ม บุคส์.

อัลธูแซร์, หลุยส์. (2557). *อุดมการณ์และกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ* (กาญจนา แก้วเทพ, แปล). (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สยามปริทัศน์.

Hornby, A. S., Wehmeier, S., McIntosh, C., Turnbull, J., & Ashby, M. (2005). *Oxford advanced learner's dictionary of current english* (7thed.). England: Oxford University press.