

การศึกษาเพื่อความเป็นไทยกับกลุ่มชนพื้นเมืองในภาคเหนือ¹

ประสิทธิ์ ลีปรีชา* และ มุกดาวรรณ ศักดิ์บุญญ์

ภาควิชาสังคมศาสตร์กับการพัฒนา คณะสังคมศาสตร์, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

วันที่รับบทความ 20 พฤษภาคม พ.ศ.2563

วันที่แก้ไขบทความ 24 กรกฎาคม พ.ศ.2563

วันที่ตอบรับบทความ 28 กรกฎาคม พ.ศ.2563

บทคัดย่อ

รัฐไทยได้มีนโยบายและการจัดการศึกษาสำหรับชนพื้นเมืองในภาคเหนือของประเทศไทยมาเป็นเวลากว่ากึ่งศตวรรษ จากการทบทวนเอกสารและเก็บข้อมูลภาคสนามในระยะหลายปีที่ผ่านมา ผู้เขียนพบว่าการจัดการศึกษาของรัฐอยู่บนพื้นฐานของวิถีคิดแบบชาตินิยมไทยที่ให้ความสำคัญกับการหลอมรวมผู้คนที่หลากหลายชาติพันธุ์และวัฒนธรรมให้กลายเป็นไทยตามนโยบายการสร้างชาติ ปฏิบัติการจัดการศึกษาของรัฐในระยะเวลาที่ผ่านมาประสบผลสำเร็จอย่างยิ่ง เยาวชนชนพื้นเมืองที่ผ่านระบบการศึกษาในโรงเรียนได้ซึมซับความเป็นไทย ด้วยการพยายามปรับเปลี่ยนอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ให้เป็นไทย ส่งผลให้พวกเขาเริ่มสูญเสียอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของตนเอง บทความนี้นำเสนอว่าการจัดการศึกษาของรัฐต่อกลุ่มชนพื้นเมืองในภาคเหนือของประเทศไทยเป็นปฏิบัติการของเทคโนโลยีทางอำนาจอย่างหนึ่งในการผสมกลมกลืน “คนอื่น” ในสังคมไทยให้กลายมาเป็น “คนไทย” ตามนโยบายการสร้างชาติ โดยได้รับอิทธิพลจากแนวคิดแบบอาณานิคมภายในจากตะวันตก

คำสำคัญ: การศึกษา ความเป็นไทย รัฐชาติ ชนพื้นเมือง เทคโนโลยีทางอำนาจ

*ผู้รับผิดชอบบทความ: leesia2009@gmail.com

DOI: 10.14456/tujournal.2021.13

¹ การทบทวนและสังเคราะห์บทความชิ้นนี้ได้รับการสนับสนุนจากมูลนิธิ Pestalozzi Children's Foundation (PCF)

Education for Being Thai-ness among Indigenous Peoples in the North ²

Prasit Leepreecha * and Mukdawan Sakboon

Department of Social Science and Development, Faculty of Social Sciences,
Chiang Mai University

Received 20 May 2020

Received in revised 24 July 2020

Accepted 28 July 2020

Abstract

Thai state launched educational policy and implementation for indigenous peoples in northern Thailand for more than a half century. Based on documentary and field work research during the past few years, the authors find out that state's education for indigenous peoples bases on Thai nationalism, for integrating peoples with diverse ethnic and cultural backgrounds to become Thai-ness, according to the national building project. State's educational implementation toward indigenous people have tremendous achieved. Indigenous youths who had gone through schooling gradually absorbed Thai-ness sentiment. They attempted to change ethnic identity to become Thai. Consequently, their ethnic identity has been lost. This article argues that state's education for indigenous peoples in northern Thailand is an implementation of power of technology for assimilating the "others" in Thai society for becoming "Thai", due to the national building project. Such policy is influenced by the western internal colonialism.

Keywords: Education, Thai-ness, Nation-state, Indigenous people, Technology of power

Corresponding author: leesia2009@gmail.com

DOI: 10.14456/tujournal.2021.13

² Review and analysis of this article was supported by Pestalozzi Children's Foundation (PCF)

บทนำ

ชนพื้นเมืองในประเทศไทยประกอบด้วยกลุ่มชาติพันธุ์ที่หลากหลายและมีประวัติศาสตร์กับอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของตนเองมายาวนาน หากแต่ในบริบทของรัฐชาติสมัยใหม่นั้น ในด้านหนึ่ง พวกเขาถูกนิยามให้เป็น “คนอื่น” ที่ล้าหลังและเป็นภัยต่อความมั่นคงของชาติ ดังนั้น รัฐจึงต้องนำเอาการพัฒนาเข้าไปให้ โดยเฉพาะการศึกษาในระบบโรงเรียน แต่ในอีกด้านหนึ่ง การพัฒนาที่กระทำผ่านระบบการศึกษากลับทำให้พวกเขาถูกล้อมรวมเข้ากับกลุ่มคนกระแสหลักในชาติ ตามนโยบายการสร้างชาติ ซึ่งสามารถวิเคราะห์ด้วยแนวคิดอาณานิคมภายในและแนวคิดเทคโนโลยีทางอำนาจ

ชนพื้นเมืองคือใคร?

เมื่อกล่าวถึงชนพื้นเมืองหรือกลุ่มชาติพันธุ์ในประเทศไทย คำว่า “ชาวเขา” มักเป็นคำที่ผู้คนในสังคมคุ้นชินมายาวนาน โดยเฉพาะในช่วงต้นทศวรรษ 2500 ถึงกลางทศวรรษ 2540 ที่รัฐบาลไทยและต่างประเทศให้ความสำคัญกับกลุ่มชาติพันธุ์จำนวน 10 กลุ่มที่อยู่บนพื้นที่สูงทางภาคเหนือของประเทศไทย (Kwanchevan, 2006; Wanat, 1989; ประสิทธิ์ ลีปรีชา และปนัดดา บุญสารณัย, 2548) อย่างไรก็ตาม ในทางมานุษยวิทยานั้น คำว่า “ชาวเขา” (hill tribes) กับคำว่า “ชนเผ่า” (tribe) มีพัฒนาการมาจากบริบทของยุคอาณานิคมที่นักวิชาการและผู้ปกครองชาวยุโรปใช้เรียกกลุ่มชนที่ยังคงมีวิถีชีวิตที่ล้าหลัง เป็นพวกที่ยังอยู่ในสังคมยุคโบราณ ดั้งเดิมและป่าเถื่อน ตามทฤษฎีวิวัฒนาการ (Keyes, 2002) ส่วนในบริบทของสังคมไทยนั้น คำว่า “ชาวเขา” เป็นคำที่รัฐบาลใช้เรียกกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงในภาคเหนือและด้านตะวันตกของประเทศไทย ตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 2500 ถึงทศวรรษ 2540 ตรงกันข้ามกับคำว่า “คนพื้นราบ” (lowlanders) ซึ่งมีความหมายในเชิงที่มีความทันสมัยกว่า เป็นคนกลุ่มใหญ่กว่า และตั้งชุมชนอยู่ในพื้นราบอย่างถาวรกว่า ดังนั้น “ชาวเขา” ในทัศนะของผู้คนในสังคมไทยแล้ว นอกจากจะเป็นคนด้อยหรือคนบนภูเขา เป็นชนกลุ่มน้อย และชนเผ่าเร่ร่อนแล้ว ยังเป็นชนชั้นต่ำกว่าตามระบบลำดับชนชั้นและสถานะทางสังคมภายใต้รัฐไทย เพื่อให้หลุดพ้นไปจากวิถีคิดแบบคู่ตรงข้าม ทฤษฎีวิวัฒนาการและลำดับชั้นทางสังคมดังกล่าว ประกอบกับการที่ได้รับอิทธิพลจากนักมานุษยวิทยาสายอเมริกัน นับแต่ช่วงทศวรรษ 2530 เป็นต้นมา นักวิชาการไทยจึงเปลี่ยนมาใช้คำว่า “กลุ่มชาติพันธุ์” (ethnic group) แทน ซึ่งหมายถึงกลุ่มชนที่มีประวัติศาสตร์ วัฒนธรรมและอัตลักษณ์เฉพาะของตนเอง ซึ่งแตกต่างจากกลุ่มชาติพันธุ์อื่น ประการสำคัญคือกลุ่มชาติพันธุ์ไม่ใช่กลุ่มชนชาติหลักที่มีบทบาททางด้านการเมือง สังคมและวัฒนธรรมในรัฐชาติสมัยใหม่หรือประเทศ (Eriksen, 1993; Keyes, 2002; ประสิทธิ์ ลีปรีชา, 2558)

ที่มากกว่านั้นคือ “ชาวเขา” ยังถูกนิยามให้เป็น “คนอื่น” (Thongchai, 2000) หรือเป็นกลุ่มคนที่ไม่ใช่คนไทยในความหมายที่ว่าไม่มีประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมร่วมกับคนไทยที่เป็นชนชาติหลักในประเทศไทย ยิ่งเมื่อถูกนำไปผูกติดกับ “ปัญหาชาวเขา” หรือปัญหาของประเทศที่เกิดจากชาวเขาในยุคทศวรรษ 2500 อย่างเช่น ปัญหาความมั่นคงของชาติอันเป็นผลจากการแทรกซึมของลัทธิคอมมิวนิสต์ในยุคสงครามเย็น ปัญหาการปลูกฝิ่นและการค้ายาเสพติดที่เป็นผลพวงจากระบบอาณานิคมและการส่งเสริมของรัฐในอดีต ปัญหาการตัดไม้ทำลายป่าอันเนื่องมาจากวิถีการเพาะปลูกบนพื้นที่สูง และปัญหาความยากจนอันเนื่องมาจากวิถีชีวิตที่ยังขาดการพัฒนาในด้านต่างๆ (กรมประชาสัมพันธ์, 2509; ขจิตถัย บุรุษพัฒน์, 2518 และ Manndorff, 1967) จากบริบทและฐานคิดข้างต้น ประเทศไทยจึงกำหนดนโยบายและปฏิบัติการเพื่อพัฒนาชาวเขาหรือกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงเพื่อมุ่งแก้ไขสี่ปัญหาหลักดังกล่าว

อย่างไรก็ตาม เพื่อให้ก้าวข้ามและหลุดพ้นไปจากชุดวาทกรรมและภาพมายาคติดังกล่าวในยุคหลังการพัฒนาชาวเขา³ คือนับแต่กลางทศวรรษ 2530 เป็นต้นมา กลุ่มชนที่เดิมถูกเรียกว่า “ชาวเขา” จึงเริ่มเปลี่ยนมาใช้คำว่า “ชนเผ่า” ในการต่อสู้เรียกร้องความเป็นธรรมจากรัฐบาล (ประสิทธิ์ ลิปรีชา, 2556) และเมื่อเข้าสู่ช่วงปลายทศวรรษ 2540 เป็นต้นมา จึงเริ่มรับเอาคำว่า “ชนเผ่าพื้นเมือง” มาจากขบวนการเคลื่อนไหวของชนพื้นเมืองในตะวันตก ซึ่งคำนี้แปลมาจากคำว่า indigenous people ในภาษาอังกฤษ แต่ในระยะที่ผ่านมากลุ่มชนบนพื้นที่สูงเลือกที่จะเรียกตัวเองว่าเป็น “ชนเผ่าพื้นเมือง” ขณะที่กลุ่มชนในพื้นที่ราบที่เข้าร่วมในขบวนการเคลื่อนไหวกลับลังเลใจที่จะใช้คำนี้ เพราะพวกเขาคุ้นเคยกับคำว่า “กลุ่มชาติพันธุ์” มากกว่า อย่างไรก็ตาม

³ งานพัฒนาและสงเคราะห์ชาวเขาเริ่มอย่างเป็นทางการเมื่อปี พ.ศ. 2502 และสถาบันวิจัยชาวเขาเริ่มเมื่อปี พ.ศ. 2507 ทั้งสองหน่วยงานถูกยุบเมื่อปี พ.ศ. 2545 ตามนโยบายปฏิรูประบบราชการในสมัยรัฐบาลทักษิณ ชินวัตร แต่เมื่อต้นปี พ.ศ. 2558 งานชาวเขากลับได้รับการรื้อฟื้นขึ้นมาใหม่ ภายใต้กองกิจการนิคมสร้างตนเองและพัฒนาชาวเขา กรมพัฒนาสังคมและสวัสดิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ ภายหลังจากที่ในระยะที่ผ่านมาได้พยายามผลักดันให้เกิดสำนักกิจการชาติพันธุ์ขึ้นภายในกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ แต่ก็ต้องถูกยกเลิกไป ทั้งนี้ เหตุผลที่ต้องกลับมารื้อฟื้นงานด้านชาวนั้นก็เพราะคำว่า “ชาวเขา” นั้นมีกฤษฎีการองรับ แต่งานด้าน “ชาติพันธุ์” ไม่มี ขณะที่สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติใช้คำว่า “ชนต่างวัฒนธรรม” ในการทำงานกับกลุ่มมุสลิมในจังหวัดภาคใต้และกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ ทั่วประเทศ (http://www.nsc.go.th/Pages/images/NSC_Organize_54.jpg)

ปัจจุบันทั้งสองกลุ่มเห็นพ้องต้องกันในการใช้คำว่า “ชนเผ่าพื้นเมือง”⁴ เป็นชื่ออย่างเป็นทางการในการเสนอร่างกฎหมายต่อรัฐบาล โดยพวกเขาานิยามตัวเองว่าเป็น

ชนเผ่าพื้นเมือง” (indigenous peoples) ในความหมายที่ว่า เป็น “ชุมชน ประชาชน และประชาชาติ ผู้ที่โดยความสืบเนื่องทางประวัติศาสตร์กับสังคมในช่วงที่มีการสถาปนาอาณาเขตของรัฐปัจจุบัน พิจารณาตนเองว่ามีอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรมกระแสหลักของสังคม โดยที่พวกเขาใช้กลุ่มครอบงำในสังคมรัฐชาติและมีความมุ่งมั่นที่จะอนุรักษ์ พัฒนา และสืบทอดพื้นที่ของบรรพบุรุษและอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ ตลอดจนภาษาของตนสู่คนรุ่นอนาคตในฐานะที่เป็นรากฐานการดำรงอยู่ของความเป็นพลเมืองที่มีแบบแผนทางวัฒนธรรม สถาบันทางสังคม และระบบนิเวศวัฒนธรรมของตนเองในการอยู่ร่วมกับคนอื่น ๆ อย่างสันติสุขในสังคมรัฐชาติ (สำนักงานสภาชนพื้นเมืองแห่งประเทศไทย, 2558: 1)

เอกสารของสำนักงานสภาชนพื้นเมืองแห่งประเทศไทย (2558) ระบุว่า มีกลุ่มชาติพันธุ์จำนวนกว่า 40 กลุ่มในประเทศไทยที่นิยามตนเองเป็นชนเผ่าพื้นเมือง จำนวนประชากรประมาณ 3-4 ล้านคน ตั้งชุมชนกระจายอยู่ทั่วทุกภาคของประเทศไทย ทั้งบนพื้นที่สูงและในพื้นที่ราบ รวมถึงชายฝั่งทะเลฝั่งอันดามันด้วย แม้สมาชิกของเครือข่ายชนเผ่าพื้นเมืองจะมีประวัติศาสตร์และอาศัยอยู่ในพื้นที่ทางภูมิศาสตร์ที่แตกต่างกันไป แต่พวกเขาต่างก็มีประเด็นร่วมกัน นั่นคือการไม่ได้รับการยอมรับในสิทธิที่มีต่อที่ดินและทรัพยากรธรรมชาติอย่างอื่นในพื้นที่ที่อาศัยอยู่มายาวนาน กับทั้งสิทธิทางวัฒนธรรมที่มีการสืบทอดต่อกันมารุ่นแล้วรุ่นเล่า ในขณะเดียวกัน พวกเขาต่างเผชิญกับผลกระทบอันเนื่องมาจากกระบวนการพัฒนาที่รัฐเป็นผู้มีบทบาทในการกำหนดต่อพวกเขา จนส่งผลให้เกิดการสูญเสียอัตลักษณ์ วัฒนธรรม ระบบภูมิปัญญาและความภาคภูมิใจในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของตนเอง โดยเฉพาะอิทธิพลจากกระบวนการพัฒนาของรัฐที่ปฏิบัติการผ่านระบบการศึกษาภาคบังคับ ทั้งนี้ แนวคิดอาณานิคมภายในและแนวคิดเทคโนโลยีทางอำนาจมีความเหมาะสมที่จะนำมาใช้เป็นกรอบในการวิเคราะห์ปฏิบัติการดังกล่าว

แนวคิดอาณานิคมภายในและเทคโนโลยีทางอำนาจ

แนวคิดแรก คือแนวคิดอาณานิคมภายใน (internal colonialism) ในที่นี้ หมายถึงกระบวนการของรัฐชาติสมัยใหม่ที่หลอมรวมวัฒนธรรมและความรู้สึกนึกคิดของผู้คนที่เป็นกลุ่มชาติพันธุ์ส่วนน้อยและเป็นคนชายขอบที่ตกอยู่ภายใต้อำนาจอธิปไตยของรัฐชาติให้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของชาติ วิธีคิดและปฏิบัติการของรัฐนั้นได้รับอิทธิพลจากกระบวนการหลอมรวมวัฒนธรรมและวิธี

⁴ ในบทความนี้ ผู้เขียนจะใช้คำว่า “ชนพื้นเมือง” เพราะคำว่า “ชนเผ่า(พื้นเมือง)” มีนัยของความเป็น tribal people ที่มีความหมายในเชิงล้าหลังหรือยังไม่พัฒนา ตามทฤษฎีวิวัฒนาการและการจัดระบบชนชั้นทางสังคม

คิดของเจ้าอาณานิคมในยุคการล่าอาณานิคมจากยุโรป ทั้งนี้ หากย้อนกลับไปดูพัฒนาการของแนวคิดอาณานิคมภายในนี้ เริ่มต้นจากกระบวนการหลอมรวมทางเศรษฐกิจ โดย V. I. Lenin (1956 อ้างถึงใน Hechter, 1975: 8) และ Antonio Gramsci (1959 อ้างถึงใน Hechter, 1975: 9) ใช้อธิบายการขยายตัวของลัทธิทุนนิยมกับการพัฒนาด้านอุตสาหกรรมในยุโรปที่ส่งผลให้เกิดการหลอมรวมเอาผู้คนต่างชาติพันธุ์ภายในประเทศเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของรัฐชาติสมัยใหม่ อย่างไรก็ตาม งานเขียนว่าด้วยอาณานิคมภายในที่นักสังคมศาสตร์นิยมนำมาอ้างอิงกันมากที่สุดในภายหลังมากที่สุดคืองานของ Michael Hechter (1975) ชื่อหนังสือ Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development 1536-1966 ที่อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างศูนย์กลางกับชายขอบ นั่นคือการที่อิทธิพลของลอนดอนและอังกฤษตะวันออกที่ขยายออกไปแล้วหลอมรวมและทำลายความเป็นชาติพันธุ์ชายขอบของผู้คนในสกอตแลนด์และเวลส์ ระหว่างปี 1536 ถึง 1966 เช่นเดียวกับ Lenin และ Gramsci ที่ได้กล่าวมาข้างต้น Hechter ให้ความสำคัญกับการขยายตัวของระบบอุตสาหกรรมและทุนนิยม(วัตถุ)ว่าเป็นเหตุให้เกิดกระบวนการสร้างระบอบอาณานิคมภายใน แล้วส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางชาติพันธุ์ (ethnic change) ของคนชายขอบมากกว่าเหตุผลทางการเมืองและวัฒนธรรม

ในกรณีของประเทศไทย มีนักวิชาการทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศ (สุเทพ สุนทรเกสัช, 2548; ธงชัย วินิจจะกุล, 2544; โคม ไกรปรกรณ์, 2556; Brown, 1994) ที่นำแนวคิดเรื่องอาณานิคมภายในมาศึกษาการที่รัฐสยามเข้าไปควบคุมดินแดนชายขอบภายใต้ดินแดนของรัฐชาติสมัยใหม่ รวมทั้งการขยายการควบคุม การปกครอง ทั้งในเชิงของดินแดนทางภูมิศาสตร์กายภาพ และการจัดการผู้คนที่ย้ายอยู่ในบริเวณดินแดนชายขอบต่างๆ โดยที่สุเทพ สุนทรเกสัช (2548) และธงชัย วินิจจะกุล (2544) ได้กล่าวถึงการขยายอำนาจของรัฐจากส่วนกลางเข้าปกครองดินแดนบริเวณภาคเหนือ ภาคอีสาน ภาคใต้ โดยรัฐบาลสยามสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวซึ่งได้ผนวกดินแดนเหล่านั้นเข้าเป็นส่วนหนึ่งของสยาม โดยชี้ให้เห็นว่า รัฐบาลสยามเข้าไปจัดการดินแดนเหล่านั้นในรูปแบบเดียวกับที่มหาอำนาจตะวันตกใช้กับประเทศใต้อาณานิคมของตน การที่รัฐบาลกลางของสยามเข้าไปจัดการกับผู้คนในท้องถิ่นที่เป็นอาณานิคมตามความต้องการของตน นักประวัติศาสตร์อย่างธงชัย วินิจจะกุล (2544: 60-61) เรียกปฏิบัติการนี้ว่าเป็นจักรวรรดินิยมสยาม ธงชัย ชี้ให้เห็นว่าผู้ปกครองของสยามในยุคที่เกิดรัฐชาติสมัยใหม่ คือสมัยรัชกาลที่ 5 เป็นต้นมา ในด้านหนึ่งกลัวและเกลียดการถูกล่าอาณานิคมโดยประเทศจากยุโรป แต่ในทางกลับกันผู้ปกครองของสยามกลับรับเอาแนวคิดแบบอาณานิคมมาใช้กับผู้คนในประเทศของตน โดยมองว่าในดินแดนสยามนั้นชนชั้นปกครองที่เป็นชาวกรุงเป็นกลุ่มคนที่มีความเจริญกว่า ขณะที่ชาวบ้านนอกเป็นคนที่ย่ำแย่กว่า ส่วนชาวป่าเขาเขายังเป็นพวกที่ไร้อารยธรรม และเป็น “คนอื่น” (Thongchai, 2000) ดังนั้น ในมุมมองของผู้ปกครองชาวสยามแล้ว การนำการพัฒนา โดยเฉพาะ

การศึกษา เข้าไปให้พวกที่เป็นคนบ้านนอกกับชาวเขา จึงเป็นการไปช่วยยกระดับความศิวิไลซ์หรือสร้างความเจริญแก่พวกเขา⁵

แนวคิดที่สองคือ เทคโนโลยีของอำนาจ (technology of power) เป็นแนวคิดที่พัฒนาโดยนักวิชาการชาวฝรั่งเศส มิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault) เพื่ออธิบายการใช้เทคโนโลยีทางอำนาจของรัฐ เพื่อควบคุมเนื้อตัวร่างกายของประชาชนพลเมือง ผ่านปฏิบัติการต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นตัวอย่างของการสักเลขแก่ไพร่ในยุครัตนโกสินทร์ตอนต้น การสำรวจจัดทำทะเบียน การจัดทำหลักฐานแสดงตัวในรูปแบบต่างๆ รวมทั้งบัตรประจำตัวประชาชน นโยบายคุมกำเนิด การควบคุมและการลงโทษกักขัง การฝึกทหาร เป็นต้น โดยปฏิบัติการเทคโนโลยีทางอำนาจของรัฐ ที่เน้นการควบคุมเนื้อตัวร่างกายของประชาชน หรือที่ฟูโกต์เรียกว่าเป็น อำนาจการปกครองแบบชีวญาณ (bio-power) นั้น ดำเนินการควบคู่ไปกับการให้ความสำคัญกับวาทกรรมที่เป็นอำนาจซึ่งรัฐและทุนได้สร้างขึ้นเพื่อการควบคุมและการผลิตสร้างชุดความรู้และความหมาย เกิดเป็นอำนาจขึ้นมาในตัวเอง แล้วบุคคลยอมรับเอาอำนาจนั้นมาควบคุมร่างกายของตัวเองให้ต้องปฏิบัติตาม (อานันท์ กาญจนพันธุ์, 2552) เมื่อนำแนวคิดเทคโนโลยีของอำนาจมาศึกษาและอธิบายกระบวนการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่ ทำให้เข้าใจได้ว่า การที่รัฐปฏิบัติการผ่านนโยบาย กฎระเบียบ และองค์กรหรือสถาบันภายใต้รัฐ เพื่อให้กลุ่มชาติพันธุ์และกลุ่มวัฒนธรรมส่วนน้อยอื่นๆ กลายมาเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับคนกลุ่มใหญ่หรือรัฐชาตินั้น มีจุดประสงค์ในการหลอมรวมปัจเจกบุคคลที่เป็นพลเมืองของรัฐ ให้ปรับเปลี่ยนวิถีคิดและพฤติกรรมไปในทิศทางที่รัฐต้องการ

เบเนดิกต์ แอนเดอร์สัน⁶ (Benedict Anderson) นักวิชาการผู้เชี่ยวชาญด้านเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่เน้นการศึกษากระบวนการสร้างรัฐชาติและชาตินิยม นำเสนอว่าการเกิดขึ้นของรัฐชาติสมัยใหม่และการสร้างชุมชนจินตกรรม (imagined communities) ของแต่ละรัฐชาติในยุโรปนั้น อยู่บนพื้นฐานของการสร้างเทคโนโลยีทางสังคม เทคโนโลยีการพิมพ์และการทำให้ภาษา

⁵ ตัวอย่างความรู้สึกรัฐชาตินิยมไทยที่รัชกาลที่ 6 ถ่ายทอดออกมาคือการเขียนหนังสือเรื่อง “พวกยิวแห่งบูรพาทิศ: เมืองไทยจึงตื่นเกิด” ในนามของอัครพาทู (2528) นอกจากนั้นแล้วการออกพระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2464 ซึ่งในด้านหนึ่งคือต้องการให้คนไทยมีการศึกษาตามแบบตะวันตก แต่เหตุผลอีกด้านหนึ่งคือการควบคุมโรงเรียนจีนและโรงเรียนมิชชันนารี กับทั้งเพื่อใช้ระบบการศึกษาเป็นหนึ่งในกระบวนการสร้างชาติไทยแก่ผู้คนที่หลากหลายวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ในประเทศ (ณรงค์ พ่วงพิศ, 2517; สกินเนอร์ 2529 และสมัย เทียนชัย, 2528)

⁶ ตัวอย่างเช่น ในระหว่างที่ขับรถผ่านด่านตรวจของเจ้าหน้าที่ตำรวจ แล้วมีการขอดูใบขับขี่ หากพบว่าเป็นชื่อและนามสกุลที่ไม่ใช่ไทย เจ้าหน้าที่ก็จะสงสัยทันทีว่าต้องมีของผิดกฎหมายอยู่ในรถ ตำรวจจะเรียกให้จอดและลงจากรถเพื่อตรวจค้นเป็นพิเศษ เจ้าของใบขับขี่จะถูกซักถามในรายละเอียดต่างๆ นานา ซึ่งต่างกับคนที่มิชื่อและนามสกุลไทย หรือนักเรียนชนพื้นเมืองที่ถือสัญชาติไทยและเรียนเก่ง ย่อมมีสิทธิสมัครเพื่อสอบเข้าเรียนเป็นทหารหรือตำรวจ แต่เป็นการยากมากที่จะสามารถผ่านในขั้นตอนการสอบสัมภาษณ์ หากยังมีชื่อและนามสกุลที่ไม่ใช่ไทยอยู่

ต่างๆ เป็นภาษามาตรฐาน ตลอดจนการทำให้การศึกษาเป็นการศึกษาของชาติ การสร้างระบบกฎหมายแห่งชาติ ประวัติศาสตร์ของชาติ และการสร้างและเฉลิมฉลองอนุสาวรีย์แห่งชาติ สัญลักษณ์ และสถานที่จารึกแสวงบุญ (Anderson, 1983) เช่นเดียวกับ Cohn และ Dirks (1988) ที่ชี้ให้เห็นว่าการสร้างชาติสมัยใหม่ในยุโรปในช่วงศตวรรษที่ 18 เกิดขึ้นควบคู่กับการสร้างรูปแบบของประชาสังคม (civil society) แบบใหม่ที่ทำให้ปัจเจกบุคคลหลุดพ้นจากรูปองค์กรทางสังคมแบบดั้งเดิม ประชาสังคมถูกสร้างขึ้นด้วยการทำให้เป็นสถาบัน (institutionalized) ในรูปของกาย (in a range of bodies) ที่เป็นองค์กรอย่างโบสถ์ องค์กรทางการศึกษา และองค์กรประชาสังคม ซึ่งได้รับการปกป้องจากรัฐ ชาติสมัยใหม่มีอำนาจกว่าที่ผ่านมา ด้วยการทำให้ตัวเองมีอำนาจตามกฎหมาย ทำให้ประชาชนยอมรับโดยธรรมชาติในเหตุผลและหน้าที่ต่างๆ ที่รัฐปฏิบัติ เช่น การออกใบรับรอง การลงทะเบียนและนับประชากร การจำแนกและนิยาม และจัดทำรายงาน

หากนำแนวคิดเรื่องวาทกรรมว่าด้วยความรู้และอำนาจของมิเชล ฟูโกต์ มาอธิบาย จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า วาทกรรมการสร้างภาษาไทยกลางให้เป็นภาษาแห่งชาตินั้น เป็นอำนาจซึ่งรัฐได้สร้างขึ้นเพื่อการควบคุมและการผลิตสร้างชุดความรู้และความหมาย จนทำให้เกิดเป็นอำนาจขึ้นมาในตัวปัจเจกบุคคล ด้วยการยอมรับเอาอำนาจนั้นมาบางการร่างกายและวิถีคิดของตัวเองให้ต้องปฏิบัติตามโดยปราศจากข้อสงสัย (อานันท์ กาญจนพันธุ์, 2552) ในกรณีปฏิบัติการเทคโนโลยีทางอำนาจของรัฐผ่านการใช้ภาษาไทยกลางในระบบโรงเรียนของรัฐทั่วประเทศ เสมือนกับการจัดการระบบอาณานิคมภายในนั้น ก่อให้เกิดผลกระทบอย่างสำคัญตามมา เมื่อผู้คนในภูมิภาคต่างๆ ของรัฐไทย ต่างรับเอาวาทกรรมของรัฐว่าด้วยเรื่องอัตลักษณ์ความเป็นภาษาแห่งชาติเข้ามาควบคุมกำหนดพฤติกรรมการใช้ภาษาของพวกเขา จะโดยตระหนักหรือไม่ก็ตาม ดังจะเห็นได้จากข้อเขียนของธเนศวร์ เจริญเมือง (2536) ที่นำเสนอว่ามีพ่อแม่ผู้ปกครองในภาคเหนือจำนวนมากที่ใช้ภาษา “กำเมือง” ในการพูดคุยกัน แต่ใช้ภาษา “กรุงเทพฯ” เมื่อพูดคุยกับลูกหลาน ซึ่งลูกหลานเหล่านั้นต่างใช้ภาษากทมในการพูดคุยกัน และไม่สามารถใช้ภาษา “กำเมือง” ได้แล้ว ที่เป็นเช่นนี้เพราะพ่อแม่กังวลว่าหากลูกหลานพูด “กำเมือง” แล้ว จะเรียนหนังสือไม่เก่ง พูดภาษาไทยกลางไม่ชัด สู้คนอื่นไม่ได้ และอาจจะมีปัญหาในเรื่องความก้าวหน้าในอาชีพการงานในอนาคตด้วย

ทั้งสองแนวคิดดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นกรอบในการวิเคราะห์นโยบายและปฏิบัติการของรัฐไทยในการจัดการศึกษาแก่กลุ่มชนพื้นเมืองตลอดระยะเวลาที่ถึงศตวรรษที่ผ่านมา เพื่อให้เข้าใจถึงเบื้องหลังของวิถีคิดและปฏิบัติการในการใช้ระบบการศึกษาเป็นกลไกหรือเทคโนโลยีทางอำนาจอย่างหนึ่งเพื่อหลอมรวมให้ชนพื้นเมืองที่เป็น “คนอื่น” ภายใต้ดินแดนของรัฐไทยให้กลายเป็น “คนไทย” อันเป็นตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมอย่างหนึ่งของวิถีคิดแบบอาณานิคมภายในที่รัฐชาติซึ่งอยู่ภายใต้การกำกับของชนกลุ่มใหญ่ที่มีอำนาจเหนือกว่าในทางสังคม วัฒนธรรมและการเมืองค่อยๆ ใช้กระบวนการในการสร้างชาติเข้าไปผนวกและหลอมรวมชนพื้นเมืองที่เป็นชนกลุ่มน้อยและ

คนชายขอบให้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของสังคมกระแสหลักหรือของชาติ ดังนั้น เนื้อหาในบทความนี้ ผู้เขียนจึงแยกออกเป็นสองระดับด้วยกันคือ ระดับของวิธีคิดและนโยบายการจัดการศึกษาของรัฐที่มีต่อชนพื้นเมือง กับระดับปฏิบัติการของจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมในบริบทของสถานศึกษา

นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยต่อชนพื้นเมือง

งานศึกษาจำนวนไม่น้อยที่เขียนโดยนักวิชาการทั้งชาวไทยและชาวต่างชาติเกี่ยวกับชาตินิยมในบริบทของประเทศไทยมีข้อสรุปร่วมกันประเด็นหนึ่งคือ ทั้งหมดล้วนแล้วแต่เกิดขึ้นเพื่อตอกย้ำความสำคัญของสามสถาบันหลักของประเทศ อันประกอบด้วย ชาติ(ไทย) ศาสนา(พุทธ) และพระมหากษัตริย์ (ธงชัย วินิจจะกุล, 2544; Barme, 1993; Bowie, 1997; Chayan, 2005; Copeland, 1993; Thak, 1974; Vandergeest, 1992 และ Vella, 1957) ภายหลังจากที่เกิดรัฐชาติสมัยใหม่ขึ้นในสมัยรัชกาลที่ 5 เป็นต้นมา เมื่อเข้าสู่รัชกาลที่ 6 ก็เริ่มเห็นกระบวนการสร้างชาติหรือชาตินิยมไทยที่ยึดเอาประวัติศาสตร์ สังคมและวัฒนธรรมของกลุ่มชนชาติพันธุ์ไทย(ภาคกลาง) เป็นหลัก เมื่อรัฐไทยใช้การศึกษาเป็นหนึ่งในกลไกสำคัญในกระบวนการสร้างชาติ การจัดการศึกษาตามอุดมการณ์ของรัฐจึงมุ่งทำให้ผู้คนที่หลากหลายชาติพันธุ์และวัฒนธรรมซึมซับและยึดโยงกับสามสถาบันหลักดังกล่าว กรณีของนโยบายและการจัดการศึกษาของรัฐต่อกลุ่มชนพื้นเมืองหรือชาวเขาจึงเป็นตัวอย่างที่เด่นชัด

แม้ว่าในระดับผิวเผิน รัฐบาลและหน่วยงานด้านการศึกษาคงจะให้เหตุผลในการจัดการศึกษาแก่ประชาชนในประเทศว่า เพื่อให้ผู้คนสามารถอ่านออกเขียนได้ เพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตของประชาชน และพัฒนาทักษะความสามารถในการประกอบอาชีพ เป็นต้น แต่ในระดับของวิธีคิดและนโยบายแล้ว เช่นเดียวกับในต่างประเทศคือ แนวคิดในการจัดการศึกษาของรัฐบาลไทยอยู่บนพื้นฐานของวิธีคิดแบบ “อาณานิคมภายใน” และรัฐใช้การศึกษาเป็น “เทคโนโลยีทางอำนาจ” ในการหลอมรวมผู้คนที่หลากหลายทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ในประเทศให้ซึมซับความเป็นไทย การศึกษาเป็นเครื่องมือหรือกลไกที่สำคัญอย่างหนึ่งในกระบวนการสร้างสำนึกร่วมในความเป็นชาติ ดังที่เบเนดิกต์ แอนเดอร์สัน เรียกว่า “ชุมชนจินตกรรม” (Anderson, 1983) แก่ผู้คนที่เปื้อนพลเมืองของรัฐ ตามนโยบายการสร้างชาติในระยะเวลาที่ผ่านมา กลไกและกระบวนการดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานวิธีคิดที่รัฐไทยมองกลุ่มชนพื้นเมืองหรือชาวเขาเป็น “คนอื่น” ในสังคมไทย ซึ่งมีประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไปจากคนไทยพื้นราบ มองว่าเป็นกลุ่มคนที่ไร้ซึ่งความผูกพันและจงรักภักดีต่อประเทศชาติ อันจะเป็นการง่ายต่อการชักจูงของลัทธิคอมมิวนิสต์ในยุคสงครามเย็น ดังที่จัดภัย บุรุษพัฒน์ อติตเลขาธิการสภาความมั่นคงแห่งชาติเขียนไว้ว่า

ชาวเขาถือว่าตนเองไม่มีสัญชาติต่างๆ ที่เกิดและพำนักอยู่ในประเทศไทย จึงไม่มีความรู้สึกรักชาติไทยและหวงแหนแผ่นดิน ซึ่งตนอาศัยอยู่ ฉะนั้น ความจงรักภักดีต่อชาติไทยจึงหาได้ยากในจิตใจของชาวเขา จิตใจของเขาตั้งอยู่บนรากฐานแห่งความว่างเปล่าไม่มีที่ยึดเหนี่ยวในสถาบันที่ตนรักและหวงแหน อย่างไรก็ตาม จากการที่ทางราชการเข้าไปพัฒนาชาวเขาเป็นเวลากว่า 25 ปีมาแล้ว ตลอดจนการที่พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวได้เสด็จพระราชดำเนินไปเยี่ยมชาวเขาในภาคเหนือเป็นประจำ ได้มีผลทำให้ชาวเขาบางหมู่บ้านเริ่มมีความรู้สึกผูกพันกับชาติไทย โดยเฉพาะสถาบันกษัตริย์จะเป็นสถาบันที่ชาวเขารู้จักและมีความผูกพันมากที่สุด (ขจัดภัย บุษยพัฒน์, 2526, น. 73)

นอกจากข้อเขียนดังกล่าวแล้ว ทศนะที่มองชาวเขาว่าเป็นผู้สร้างปัญหา หรือเป็นภัยต่อความมั่นคงของชาติยิ่งสะท้อนให้เห็นในคำกล่าวถวายรายงานของพระธรรมกิติโสภณ ประธานคณะพระธรรมจาริก ต่อสมเด็จพระวันรัต (สมเด็จพระอริยวงศาคตญาณ สมเด็จพระสังฆราช สกลมหาสังฆปริณายก) วัดพระเชตุพนฯ ในโอกาสถวายรายงานต่อมหาเถรสมาคมเกี่ยวกับโครงการพระธรรมจาริก ความตอนหนึ่งว่า

ชาวเขาแต่ละเผ่า มีขนบธรรมเนียมประเพณี ภาษา และความเชื่อที่แตกต่างกัน มีอาชีพในการปลูกและจำหน่ายฝิ่น ทำให้เลือนลอย โดยย้ายถิ่นที่อยู่ เพื่อแสวงหาพื้นที่ดินใหม่ๆ เพื่อใช้ในการเพาะปลูกตลอดเวลา อันมีผลเป็นการทำลายป่าและต้นน้ำลำธาร และชาวเขาเหล่านั้นไร้การศึกษา โรคภัยไข้เจ็บเบียดเบียน และการดำรงชีพอย่างแร้นแค้น เป็นการง่ายต่อการแทรกซึมจากภายนอกประเทศอันจะก่อให้เกิดปัญหาขึ้น ทั้งในทางเศรษฐกิจสังคม การเมืองและการปกครองแก่ประเทศไทย ถ้ามิได้เร่งรัดดำเนินการแก้ไขอย่างทันที่แล้ว ก็ย่อมจะเป็นผลร้ายต่อความมั่นคงและความปลอดภัยของประเทศเป็นอย่างมาก (สมเด็จพระมหาธีรราชเจ้า ปรมาจารย์ และคณะ, 2549: 28)

ดังนั้น นอกจากการกำหนดนโยบายต่อชาวเขาของกรมประชาสงเคราะห์ เมื่อ พ.ศ. 2512 จะเน้น “ให้ชาวเขาเกิดความเชื่อถือนักใคร่เจ้าหน้าที่บ้านเมือง มีความรักชาติไทย หวงแหนผืนแผ่นดินไทย และมีความจงรักภักดีต่อชาติไทย” (อ้างถึงใน ขจัดภัย บุษยพัฒน์, 2526, น. 91) แล้ว เบื้องหลังของความตั้งใจในการส่งเสริมการศึกษาแก่กลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงจึงมิใช่เพียงเพื่อให้สามารถอ่านออกเขียนได้และมีอาชีพทางเลือกอื่นนอกภาคการเกษตรเท่านั้น หากแต่ต้องการปลูกฝังให้เกิดการซึมซับและปรับเปลี่ยนความคิดและจิตสำนึกให้พวกเขามีความเป็น “คนไทย” ตามนโยบายรวมพวก (Integration Policy) ของรัฐบาลที่กำหนดต่อการพัฒนาชาวเขา ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2519 เป็นต้นมา (ขจัดภัย บุษยพัฒน์, 2538: 142) ซึ่งสอดคล้องกับนโยบายด้าน

การศึกษาของกรมประชาสงเคราะห์ก่อนหน้านี้ข้อหนึ่งที่ระบุเอาไว้อย่างชัดเจนว่า “การศึกษาแก่ชาวเขา ควรทำเป็นกรณีพิเศษแตกต่างจากโรงเรียนประชาบาลในพื้นที่ราบทั่วไป โดยมีหลักสูตรพิเศษ และครูควรได้รับการอบรมพิเศษ เพื่อมุ่งสร้างชาวเขาให้เกิดความจงรักภักดีต่อรัฐบาล ไม่ใช่แต่การอ่านออกเขียนได้แต่อย่างเดียว” (อ้างถึงใน ขจัดภัย 2518: 226)

ในทางปฏิบัติ หน่วยงานของรัฐที่มีบทบาทในการเข้าไปจัดการศึกษาแก่กลุ่มชาติพันธุ์บนที่สูงในระยะที่ผ่านมา จึงกำหนดกิจกรรมโดยยึดตามนโยบายหลักของรัฐบาลดังกล่าว ดังตัวอย่างของโรงเรียนเจ้าพ่อหลวงอุปถัมภ์ ซึ่งเป็นโรงเรียนในระดับประถมศึกษาที่ตั้งอยู่บริเวณชายแดนภาคเหนือ ซึ่งราษฎรส่วนใหญ่เป็นกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงหรือชาวเขา “การที่เข้าไปจัดตั้งโรงเรียนในบริเวณนี้ ทำให้เยาวชนเหล่านี้ได้เรียนรู้ภาษาไทย มีความสำคัญในการเป็นคนไทย จึงมีผลต่อความมั่นคงและความปลอดภัยของชาติด้วย” (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2530: 156) หรือในกรณีของโครงการพระธรรมจาริก ที่ระบุเอาไว้อย่างชัดเจนในวัตถุประสงค์ข้อ 3 ซึ่งได้ทำการปรับปรุงครั้งสุดท้ายเมื่อปี 2529 คือ “เพื่อให้ชาวเขามีความรู้สึก สำนึกในความเป็นคนไทย” (ม.ป.ช., 2550, น. 48) หรือการตอกย้ำนโยบายดังกล่าวในตอนหนึ่งของการให้โอวาทของ พล.ต.ต. ชัยแสง นวลักษณ์ ผู้ช่วยผู้บัญชาการตำรวจฝ่ายชายแดน ในพิธีเปิดการฝึกอบรมครูตำรวจชายแดน และครูช่วยสอนในโรงเรียนชาวเขาดำรงชายแดน จำนวน 140 คน จากจังหวัดเชียงใหม่ เชียงราย แม่ฮ่องสอนและน่าน ณ ห้องประชุมโรงเรียนอนุบาลเชียงใหม่

...จึงขอให้ครูผู้เข้ารับการอบรมจงตั้งใจฟังคำบรรยายจากวิทยากร เพื่อนำเอาความรู้ที่ได้รับไปช่วยสอนให้แก่เด็กนักเรียนชาวเขาใน รร. ให้ดียิ่งขึ้นตามนโยบายของทางราชการ พร้อมกันนั้นก็ขอให้ครูทุกคนได้ช่วยกันอบรมปลูกฝังจิตใจให้นักเรียนชาวเขามีความรักชาติ ศาสนาและพระมหากษัตริย์ให้แน่นแฟ้นยิ่งขึ้น
(นสพ. คนเมือง, 24 เมษายน 2513)

กล่าวโดยสรุปแล้ว นโยบายในการจัดการศึกษาของรัฐต่อกลุ่มชนพื้นเมืองบนพื้นที่สูงหรือชาวเขาตั้งอยู่บนฐานคิดที่ว่าพวกเขาเป็นชนกลุ่มน้อย เป็นชนต่างวัฒนธรรม เป็นพวกที่ยังล่าหลัง และได้มีความรู้สึกผูกพันกับรัฐไทย ดังนั้น จึงจำเป็นต้องนำเอาการศึกษาเข้าไปให้ ซึ่งนอกจากเพื่อเป็นการพัฒนาให้พวกเขาสามารถอ่านออกเขียนได้และสื่อสารกับเจ้าหน้าที่ของรัฐสะดวกแล้ว ยังเน้นการสร้าง ความจงรักภักดีต่อชาติ(ไทย) ศาสนา(พุทธ) และสถาบันกษัตริย์ด้วย ฐานคิดและนโยบายดังกล่าวจึงเป็นวิถีคิดแบบอาณานิคมภายในที่ผู้ปกครองและเจ้าหน้าที่รัฐจากส่วนกลางใช้ในการหลอมรวมคนอื่นภายในชาติให้เป็นแบบตน ซึ่งก็ไม่ต่างจากวิถีคิดของเจ้าอาณานิคมตะวันตกในยุคล่าอาณานิคมที่มีต่อประเทศใต้อาณานิคมที่ตัวเองปกครองอยู่

ระบบการศึกษาเพื่อสร้างความเป็นไทย

ปรากฏการณ์ที่เป็นรูปธรรมของการจัดการศึกษาของรัฐที่มุ่งผสมกลมกลืนชนพื้นเมืองให้เป็นไทย ในที่นี้จะกล่าวถึงสี่ประเด็นสำคัญที่เกี่ยวข้อง นั่นคือ ประเภทของโรงเรียนที่จัดการศึกษาแก่ชนพื้นเมือง สภาพแวดล้อมและกิจกรรมของโรงเรียน ภาษาและเนื้อหาที่ใช้สอนในโรงเรียน และการเปลี่ยนชื่อกับนามสกุลไทย

ประเภทของโรงเรียนเพื่อนักเรียนชนพื้นเมือง

หน่วยงานที่มีบทบาทในการจัดการศึกษาและสนับสนุนการศึกษาแก่เยาวชนในชุมชนบนพื้นที่สูงในระยะกึ่งศตวรรษที่ผ่านมา อาจแบ่งได้เป็นหกประเภทหรือองค์กรด้วยกัน คือ 1) โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน (ตชด.) 2) โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ 3) โรงเรียนของกรมประชาสงเคราะห์ และกรมการศาสนา 4) การศึกษาผู้ใหญ่และการศึกษานอกโรงเรียน 5) โรงเรียนของกรมสามัญศึกษา และ 6) โรงเรียนที่จัดการโดยองค์กรศาสนาคริสต์และองค์กรพัฒนาเอกชน ทั้งนี้ นโยบายและวัตถุประสงค์หลักประการหนึ่งของหน่วยงานของรัฐในการจัดการศึกษาแก่กลุ่มชนบนพื้นที่สูงคือการปลูกฝังจิตสำนึกและสร้างวัฒนธรรมว่าด้วยความเป็นไทย โดยในที่นี้จะยกตัวอย่างของโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนกับโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์

ในกรณีของโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน แม้กระทรวงศึกษาธิการจะได้ดำเนินการจัดตั้งโรงเรียนตามระบบปกติขึ้นที่บ้านเลาด้า ซึ่งเป็นหมู่บ้านม้งในอำเภออุ้มผาง จังหวัดตาก ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2478 และที่บ้านบ่อหลวง ซึ่งเป็นหมู่บ้านละว้า ในอำเภอฮอด จังหวัดเชียงใหม่ เมื่อปี พ.ศ. 2480 (อ้างถึงในขวัญชีวิต บัวแดง, 2550: 28) แต่โรงเรียนดังกล่าวก็ไม่ได้รับการขยายไปยังชุมชนบนพื้นที่สูงแห่งอื่น ดังเช่นโรงเรียนที่จัดตั้งและบริหารจัดการโดยตำรวจตระเวนชายแดน โดยภายหลังจากการตั้งกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน (ตชด.) ขึ้นเมื่อปี 2497 แล้ว อีกสองปีต่อมา คือปี 2499 ตำรวจตระเวนชายแดนได้จัดตั้งโรงเรียนสำหรับเด็กบนพื้นที่สูงขึ้นเป็นแห่งแรกที่ บ้านสะเมาะ ตำบลป่าสัก อำเภอเชียงแสน จังหวัดเชียงราย (อ้างถึงในขวัญชีวิต บัวแดง, 2550) ตามด้วยโรงเรียน ตชด. ในชุมชนกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ โดยในพื้นที่จังหวัดเชียงใหม่ นั้น ในปี พ.ศ. 2501 กองกำกับการตำรวจตระเวนชายแดนเขต 5 ได้ก่อตั้งโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนสงเคราะห์ 11 ดอยปุยขึ้นในชุมชน กระทั่งปี พ.ศ. 2505 พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวจึงได้พระราชทานทรัพย์จำนวน 30,000 บาท เพื่อปรับปรุงโรงเรียนซึ่งได้รับพระราชทานนามใหม่เป็น “โรงเรียนเจ้าพ่อหลวงอุปถัมภ์ 1” ตามด้วยโรงเรียนเจ้าพ่อหลวงอุปถัมภ์ในลำดับต่อมา มาในชุมชนบนพื้นที่สูงทั่วจังหวัดเชียงใหม่และเชียงราย

สำหรับในพื้นที่จังหวัดน่าน ตชด. ชุดแรกได้ถูกส่งเข้ามาทำงานมวลชนในหมู่บ้านที่บ้านปางแก อำเภอทุ่งช้าง พร้อมกับสร้างโรงเรียนสำหรับสอนเด็กชาวอิวเมียน (เย้า) เป็นแห่งแรกเมื่อปี

2505 จากนั้นในปีถัดมาจึงดำเนินการในหมู่บ้านค้ำฮ่อและบ้านปางกบ ในพื้นที่อำเภอปัว ซึ่งเป็นหมู่บ้านชาวม้ง โดยหนึ่งในนักเรียนกลุ่มแรกที่ได้มีโอกาสเข้าเรียนโรงเรียน ตชด. ดังกล่าวได้อธิบายเหตุการณ์ในขณะนั้นว่า

ช่วงประมาณปี 2490 กว่าๆ คนของพรรคคอมมิวนิสต์แห่งประเทศไทย ที่ได้รับการส่งไปเรียนในจีนได้กลับเข้ามาเคลื่อนไหวในพื้นที่ชายแดนจังหวัดน่าน เมื่อทางราชการได้ข้อมูลดังกล่าว จึงได้จัดส่งชุด ตชด. ขึ้นไปลาดตระเวนและสร้างมวลชนสัมพันธ์ เพื่อเป็นการแย่งมวลชนจากฝ่ายตรงข้ามที่ตั้งมั่นอยู่ในป่า ดังนั้นหนึ่งในวิธีการที่ง่ายที่สุดในการที่จะทำให้ชาวบ้านไว้วางใจก็คือการตั้งโรงเรียนสอนหนังสือแก่เด็ก เนื้อหาที่สอนก็เน้นการอ่านและเขียนภาษาไทยเบื้องต้น กับความเข้าใจในชาติ ศาสนาและพระมหากษัตริย์ (สัมภาษณ์ประสิทธิ์ สุขสวัสดิ์, 8 เมษายน 2558)

ประสบการณ์ตรงดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดและวัตถุประสงค์หลักในการเปิดโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสอนและสร้างจิตสำนึกให้คนรุ่นใหม่ในชุมชนบนพื้นที่สูงกลายมาเป็นคนไทย ดังจะเห็นได้จากข้อมูลในเว็บไซต์ของโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนที่ว่า

“50 ปีมาแล้ว ที่หมู่ลาดตระเวนชายแดนและตำรวจพลร่มเข้าไปในหมู่บ้านชาวเขา และได้พบเห็นว่าไม่มีใครพูดไทยได้ และแม้ว่าจะมีเด็กวัยเรียนจำนวนมาก แต่ก็ไม่มีใครไปจัดตั้งโรงเรียนในหมู่บ้านเหล่านั้น หากปล่อยทิ้งไว้อาจส่งผลต่อความมั่นคงของประเทศได้ ดังนั้น ตำรวจตระเวนชายแดนจึงได้ริเริ่มจัดตั้งโรงเรียนชาวเขาและประชาชนไกลคมนาคมขึ้นเป็นครั้งแรกเมื่อ 7 มกราคม 2499 เพื่อสอนให้เด็กชาวเขาและประชาชนในถิ่นทุรกันดารได้เรียนรู้ภาษาและขนบธรรมเนียมประเพณีของไทย เป็นสื่อกลางในการสร้างความคุ้นเคยและไว้วางใจให้เกิดขึ้นระหว่างชาวบ้านและตำรวจตระเวนชายแดน อันเป็นแนวทางของการพัฒนาที่ถาวรและนำไปสู่การพัฒนาในด้านอื่นๆ ต่อไป.... ปรัชญาของโรงเรียนคือ "สร้างภูมิปัญญา พัฒนาคุณภาพชีวิต สัมฤทธิ์ผลความมั่นคง" (www.bpp.go.th/healthzone/clip%20art/bpp_school.htm, ค้นเมื่อ 12 กรกฎาคม 2559)

นโยบายที่ตั้งเอาไว้เมื่อเริ่มจัดตั้งโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนนั้นเน้นชัดเจนในประการแรก เพื่อพัฒนาชาวเขาให้เป็นคนไทย ประการที่สอง เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมให้ชาวเขาที่ด้อยโอกาสได้รับบริการทางการศึกษามากขึ้นตามความเหมาะสม ประการที่สาม เพื่อขจัดความไม่รู้หนังสือของชาวเขา และประการสุดท้าย เพื่อผูกมิตรและเข้าถึงประชาชนชาวเขาในการให้ความร่วมมือต่อการปฏิบัติหน้าที่รักษาความมั่นคงของชาติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2530, น. 82)

อีกตัวอย่างหนึ่งคือโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ การที่ชุมชนบนพื้นที่สูงส่วนใหญ่เป็นพื้นที่ห่างไกล ซึ่งลูกหลานของชาวบ้านได้รับการยกเว้นจากเกณฑ์ที่ต้องเข้าเรียนตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติที่ระบุข้อยกเว้นว่า เกณฑ์ดังกล่าวไม่ครอบคลุมชุมชนที่อยู่ห่างไกลจากโรงเรียนเกินระยะ 2 กิโลเมตรขึ้นไป ประกอบกับยังมีเด็กกำพร้าพ่อแม่และกลุ่มเด็กเร่ร่อนอื่นๆ ในสังคมไทยอีก ดังนั้น รัฐบาลไทย โดยความร่วมมือกับองค์กรระหว่างประเทศ จึงได้จัดตั้งโรงเรียนกินนอนขึ้น เรียกว่า “โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์” โดยแห่งแรกคือโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์พนมทวน จังหวัดกาญจนบุรี เพื่อรับเด็กไทยและชาวเขาในเขตพื้นที่การศึกษาที่ 5 คือเขตจังหวัดกาญจนบุรี ราชบุรี เพชรบุรี สุพรรณบุรี ประจวบคีรีขันธ์ และสมุทรสงคราม เข้าเรียนตั้งแต่ปี 2496 จากนั้นจึงเปิดโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์แม่จัน (ปี 2499) โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ตาก (ปี 2507) โรงเรียนที่จังหวัดเพชรบูรณ์ (ปี 2515) จังหวัดน่าน (ปี 2516) จังหวัดแม่ฮ่องสอน (ปี 2517) จังหวัดเชียงใหม่ (ปี 2518) และอื่นๆ โรงเรียนดังกล่าวอยู่ภายใต้กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา (สมัย เทียนชัย, 2520)

ศุภรา มณีรัตน์ (2548) ตั้งข้อสังเกตว่าความแตกต่างของโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์และโรงเรียนปกติทั่วไปคือ โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์เป็นโรงเรียนประเภทกินนอน โดยเบื้องต้นเพื่อเอื้อความสะดวกให้กับเด็กนักเรียนที่ไม่สามารถเดินทางไปกลับระหว่างบ้านกับโรงเรียน ความสำคัญของโรงเรียนประเภทกินนอนคือสามารถควบคุมร่างกายและจิตใจของเด็กให้มีลักษณะของความเป็น “พลเมืองไทย” ได้อย่างต่อเนื่อง โดยข้อมูลที่เราได้จากการสัมภาษณ์ประสบการณ์และข้อคิดเห็นของผู้บริหารของโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์แห่งหนึ่ง ได้เล่าถึงประโยชน์ของโรงเรียนประเภทกินนอนไว้ว่า ทำให้ครูมีโอกาสปลูกฝังนิสัย สามารถกำหนดวิถีชีวิตของเด็กได้ในแต่ละวัน เริ่มตั้งแต่เวลาตื่นนอน ตารางทำเวร เวลาเรียน การเลือกเรียนวิชาซีพตามที่โรงเรียนกำหนด และก่อนเข้านอนครูก็สอนให้เด็กนักเรียนต้องปฏิบัติตามกฎ สวดมนต์ไหว้พระ ร้องเพลงสรรเสริญพระบารมี เพื่อเน้นในเรื่องความจงรักภักดีต่อชาติ เลื่อมใสศาสนา เทิดทูนองค์พระมหากษัตริย์

สำหรับนโยบายและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์นั้น นอกจากมีการกำหนดเอาไว้ในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2520 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2530: 61) แล้ว พัฒน ภาสบุตร ได้สรุปเอาไว้ว่า ประการแรก เพื่อให้เด็กที่ขาดโอกาสและอยู่ห่างไกลในท้องถิ่นทุรกันดาร ได้รับการศึกษาตามพระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2523 โดยได้รับการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรมและวินัยในตนเอง ให้รู้จักยึดมั่นในหลักธรรมคำสอนของศาสนา และความรู้ความเข้าใจในการดำรงรักษาไว้ซึ่งวัฒนธรรมประเพณีของท้องถิ่นและของชาติ ประการที่สอง นักเรียนสามารถเป็นสื่อกลางสร้างความเข้าใจอันดีระหว่างรัฐบาลและชุมชนในด้านการปกครองตามระบอบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์เป็นประมุข และมีโอกาสหรือมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาต่างๆ ในชุมชนให้สอดคล้องกับนโยบายของรัฐ เช่น แก้ปัญหาสิ่งแวดล้อมให้โทษ โดยแนะนำให้เลิกปลูก เลิกเสพ รู้จักบำบัดรักษา ปลูกพืชเศรษฐกิจทดแทนและลดปัญหาการ

ประกอบอาชีพอันไม่พึงปรารถนา ประการที่สาม ด้านความมั่นคงของชาติ สามารถใช้ความรู้ในการเป็นผู้ประสานความเข้าใจอันดีระหว่างรัฐกับประชาชน เช่น การเป็นครูสอนนักเรียนชาวเขา เป็นตำรวจตระเวนชายแดน เป็นอาสาสมัคร ซึ่งสามารถสร้างความเข้าใจ และความสำนึกในความเป็นคนไทยให้เกิดขึ้นกับชาวเขาเผ่าต่างๆ ที่อยู่กระจัดกระจายและห่างไกลได้ เช่น ในด้านการสอนภาษาไทย ด้านการประกอบอาชีพ ด้านวัฒนธรรมประเพณีอันดีงาม และในด้านการปฏิบัติตามกฎหมายของบ้านเมือง ทำให้การปกครองของรัฐบาลที่ดำเนินงานด้านความมั่นคงเป็นไปด้วยดี และประการสุดท้าย โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ได้สนองตอบตามความต้องการของหน่วยงานของรัฐที่ดำเนินงานเกี่ยวกับความมั่นคงของชาติ ได้แก่ หน่วยงานของกองบัญชาการทหารสูงสุด หน่วยงานของกองอำนวยการรักษาความมั่นคงภายใน (กอ.รมน.) หน่วยงานของกองทัพภาค หน่วยงานของกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดนและหน่วยงานของสำนักโครงการพระราชดำริ และกิจกรรมพิเศษ กรมป่าไม้ โดยนำบุตรหลานของผู้ที่เกี่ยวข้องมารับการศึกษาในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ ซึ่งเป็นผลสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานทางจิตวิทยา ความมั่นคงของชาติ เป็นผลสำเร็จ ทำให้เกิดประโยชน์ต่อการสร้างผู้นำทางการเมือง การสร้างกองกำลังชายแดนและการพัฒนาหมู่บ้าน พัฒนาการเกษตร เป็นการสนองนโยบายของรัฐบาล (<http://edu.swu.ac.th/encyclopedia/book%205.htm>, สืบค้น 13 กรกฎาคม 2559)

อย่างไรก็ตาม ในระยะหลังรัฐบาลไม่ได้เพิ่มจำนวนโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์อีก แต่ได้มีการเปิดโรงเรียนกึ่งนอนใหม่ที่ดำเนินการภายใต้ชื่อ “โรงเรียนราชประชานุเคราะห์” กับทั้งเปลี่ยนชื่อโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์เดิมมาเป็นโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ โดยความร่วมมือระหว่างองค์การศึกษาสงเคราะห์ในกรมสามัญศึกษา กับมูลนิธิราชประชานุเคราะห์ในพระบรมราชูปถัมภ์ มีเป้าหมายหลักในการรับเด็กนักเรียนยากไร้ทางเศรษฐกิจและด้อยโอกาสทางการศึกษา ซึ่งในภาคเหนือและภาคตะวันตกของประเทศนั้นเด็กนักเรียนส่วนใหญ่คือเยาวชนจากชุมชนบนพื้นที่สูงที่ต้องเรียนรู้มารยาทและกฎระเบียบของโรงเรียนใหม่ทั้งหมด

กฎระเบียบ สภาพแวดล้อม กิจกรรมในโรงเรียน

จากงานวิจัยการจัดการศึกษาโดยรัฐในโรงเรียนที่ภาคอีสาน Charles F. Keyes (1991) พบว่าสิ่งที่เด็กได้เรียนในโรงเรียนนั้นเป็นโลกที่ถูกนำเสนอให้ (proposed world) คือเป็นความรู้ที่อยู่นอกเหนือไปจากบริบทของท้องถิ่นของคนอีสาน เช่นเดียวกับในภาคเหนือ การที่เยาวชนชนพื้นเมืองจากชุมชนบนพื้นที่สูงที่เกิดและเติบโตมาท่ามกลางชุมชนที่ล้อมรอบไปด้วยธรรมชาติและวัฒนธรรมของตน ต่างเริ่มซึมซับโลกทัศน์ในท้องถิ่นของตนมาตั้งแต่เล็ก หากแต่เมื่อถึงวัยเรียนเยาวชนชาติพันธุ์เหล่านี้ต้องปรับตัวครั้งสำคัญในชีวิตกับสภาพแวดล้อมใหม่ในโรงเรียนที่ล้วนแล้วแต่มีนัยของการเปิดโลกทัศน์ที่กว้างไกลไปกว่าบริบทของชุมชนและชาติพันธุ์ รวมทั้งการสร้าง ความจงรักภักดีต่อชาติหรือชาตินิยมแก่เด็ก โดยจากการสังเกตในโรงเรียนต่างๆ ที่ผู้เขียนทั้งสองได้

ทำการเก็บข้อมูลนั้น พบว่ามีการกำหนดสภาพแวดล้อมและกิจกรรมที่จะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนให้พวกเขาเป็นไทย ดังตัวอย่างต่อไปนี้

กฎระเบียบเกี่ยวกับเครื่องแต่งกาย ก่อนวันโรงเรียนเปิดภาคการศึกษา เด็กนักเรียน โดยเฉพาะผู้หญิง จะต้องเปลี่ยนทรงผมจากทรงเดิมที่เป็นที่นิยมของกลุ่มชาติพันธุ์หรือในท้องถิ่นมาเป็นผมทรงนักเรียนแทน ในวันแรกที่ไปโรงเรียน นักเรียนจะได้รับการเปลี่ยนเสื้อผ้าจากชุดประจำกลุ่มชาติพันธุ์ที่สวมใส่มาตลอดตั้งแต่เล็กมาเป็นชุดนักเรียนตามระเบียบของโรงเรียน ทั้งนี้ ในกรณีของโรงเรียนที่อยู่บนภูเขา หากใครไม่มีชุดนักเรียน อาจได้รับการอนุโลมจากครูเป็นกรณีพิเศษ แต่เขาก็จะกลายเป็นแกะดำในบรรดาเพื่อนร่วมชั้นและโรงเรียน หากเป็นโรงเรียนที่เคร่งครัด พี่น้องในบางครอบครัวต้องสลับกันไปโรงเรียนคนละวัน เพราะมีชุดนักเรียนเพียงชุดเดียว ที่สำคัญคือเด็กต้องรู้จักการใส่ถุงเท้าและรองเท้านักเรียน ทั้งๆ ที่ในชีวิตจริงแล้วเด็กบางคนไม่เคยได้ใส่แม้แต่รองเท้าแตะมาก่อนเลย ดังนั้น ชาวบ้านจึงมีคำเปรียบเปรยว่าการเข้าเป็นนักเรียนใหม่ก็คือก้าวแรกของการ “การแปลงร่าง” ของเด็กชาติพันธุ์ไปเป็นไทยนั่นเอง



ภาพประกอบ 1 เปรียบเทียบทรงผมและเครื่องแต่งกายในชุดม้งกับชุดนักเรียน อำเภอบัว จังหวัดน่าน ถ่ายปี 2511

ที่มา: อนุเคราะห์ภาพโดย Imogene Williams

สภาพแวดล้อมในห้องและบริเวณโรงเรียน โรงเรียนมีรั้วล้อมรอบขอบเขต เพื่อกันไม่ให้ชาวบ้านและสัตว์เลื้อยเข้ามารบกวนาย ตั้งแต่ก้าวแรกที่เข้าสู่รั้วโรงเรียน นักเรียนจะเห็นเสาธงและสีอันสดใสของผืนผ้าที่ทำเป็นธงชาติ โรงเรียนบางแห่งจะมีซุ้มสำหรับตั้งพระพุทธรูปที่ตั้งไว้ในบริเวณที่

มองเห็นได้อย่างเด่นชัด พระบรมฉายาลักษณ์ของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวกับสมเด็จพระนางเจ้าฯ มักจะถูกติดตั้งไว้หน้าอาคารกลาง ทั้งนี้ สัญลักษณ์ของความเป็นชาติ ศาสนาและพระมหากษัตริย์ ซึ่งเป็นสามสถาบันหลักของชาติ ยังถูกตอกย้ำให้เด็กได้เรียนรู้อย่างเด่นชัดอีกในสภาพแวดล้อมของห้องเรียน กล่าวคือ ที่บริเวณเหนือกระดานดำหน้าห้องเรียน จะมีรูปธงชาติไทย ภาพพระพุทธรูป และพระบรมฉายาลักษณ์ ที่มากไปกว่านั้นคือเด็กจะต้องเรียนรู้ว่าสามสีบนผืนธงชาติไทยนั้น สีแดงหมายถึงชาติ สีขาวหมายถึงศาสนา และสีน้ำเงินหมายถึงพระมหากษัตริย์ สามสิ่งนี้ถือเป็นที่ยึดเหนี่ยวจิตใจของคนไทยเข้าไว้ด้วยกัน แม้จะต่างกลุ่มชาติพันธุ์และวัฒนธรรมท้องถิ่นก็ตาม

กิจกรรมหลักประจำวันในโรงเรียนมีนัยยะของการเรียนรู้และรักในชาติ(ไทย) ศาสนา(พุทธ) และพระมหากษัตริย์ ทุกเช้า เด็กนักเรียนทุกคนต้องเข้าแถวเพื่อเคารพธงชาติ ระหว่างซักธงชาติขึ้นสู่ยอดเสา นั้นเด็กทุกคนจะต้องร้องเพลงชาติ แม้ว่าเด็กใหม่ที่เพิ่งเข้าเรียนจะยังไม่รู้เนื้อร้องและความหมายของเพลงชาติเลย แต่การที่ต้องทำเป็นประจำทุกวันหน้าเสาธง ทำให้พวกเขาค่อยๆ คลอเสียงเป็นจังหวะทำนองเพลงชาติตามรุ่นพี่ ในระยะแรก ภายหลังจากร้องเพลงชาติแล้วเป็นการสวดมนต์ไหว้พระ ทั้งๆ ที่เด็กนักเรียนชาติพันธุ์เหล่านั้นไม่ได้นับถือศาสนาพุทธแต่อย่างใด สำหรับในส่วนของกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับสถาบันพระมหากษัตริย์นั้น ตอนเย็นของทุกวันศุกร์จะมีการประชุมรวมของทุกชั้นเรียน ภายหลังจากที่ได้รับฟังการชี้แจงและอบรมสั่งสอนโดยครูแล้ว ทุกคนจะร่วมกันร้องเพลงสรรเสริญพระบารมีก่อนที่จะแยกย้ายกันกลับบ้าน

กิจกรรมและเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับชาติ ศาสนาและพระมหากษัตริย์ ทั้งในและนอกโรงเรียน นอกจากการเรียนรู้ความหมายและความสำคัญของสามสถาบันดังกล่าวผ่านกิจกรรมประจำวันและประจำสัปดาห์แล้ว ในวันสำคัญต่างๆ ของชาติและพุทธศาสนา เด็กยังจะต้องมีส่วนร่วมในกิจกรรมและเข้าร่วมด้วย เป็นต้นว่า การจัดนิทรรศการในวันสำคัญทางพุทธศาสนา การหล่อเทียนและแห่เทียนพรรษา การจัดนิทรรศการในวันเฉลิมพระชนมพรรษา รวมทั้งการเข้าร่วมถวายบังคมในวันสวรรคตของกษัตริย์ไทยที่มีคุณูปการต่อประเทศ เช่น วันปิยมหาราช วันลูกเสือแห่งชาติ (พระมหาธีรราชเจ้า) หรือแม้กระทั่งการมีโอกาสเข้าร่วมในการรับเสด็จ

ประมาณช่วงปี พ.ศ. 2515-2519 มีการเสด็จเยี่ยมหมู่บ้านชาวเขาในเขตพื้นที่จังหวัดพะเยาและน่านบ่อย ดิฉันยังจำได้ว่าครั้งแรกที่เสด็จหมู่บ้านดิฉันนั้นทุกคนตื่นตื่นและดีใจมาก ดิฉันได้รับเลือกให้เป็นตัวแทนนักเรียนในการเข้ารับสิ่งของพระราชทานจากพระเจ้าอยู่หัวและพระราชินี ทำให้ได้มีโอกาสเข้าเฝ้าอย่างใกล้ชิดที่สุดในชีวิต นอกจากนักเรียนที่ถือธงคนละอันแล้วยังมีชาวบ้าน ทั้งจากในหมู่บ้านและบ้านใกล้เคียงเดินทางเข้ามาเฝ้าชมพระบารมีกันอย่างล้นหลาม ทุกคนมาตั้งแต่เช้า กว่าจะได้เวลาเสด็จก็เป็นเวลาบ่าย แม้ทุกคนจะเหน็ดเหนื่อยและประสพกับ

สภาพอากาศที่ร้อนอบอ้าว แต่ก็คุ้มกับความตั้งใจที่รอคอย รู้สึกซาบซึ้งที่ได้ชื่นชม
พระบารมี (สัมภาษณ์หมอยเจียม แซ่จ้าว, 15 กันยายน 2559)

ภาษาและเนื้อหาที่ใช้สอนในโรงเรียน

ดร.เชลดอน เชฟเฟอร์ (Sheldon Sheaffer) อดีตผู้อำนวยการองค์การศึกษา วิทยาศาสตร์และวัฒนธรรม (UNESCO) ภาคพื้นเอเชียแปซิฟิก ซึ่งมีสำนักงานอยู่ที่กรุงเทพฯ เปรียบเปรยกรณีนักเรียนทุนในโครงการ “หนึ่งอำเภอหนึ่งทุน” ที่รัฐบาลสมัยนายกรัฐมนตรียกชัชวาลย์ ส่งไปเรียนในต่างประเทศ แล้วเด็กเหล่านี้ประสบปัญหาความเครียดเรื่องภาษา จนทำให้บางคนถึงกับกระโดดตึกฆ่าตัวตาย หรือสละสิทธิ์แล้วเดินทางกลับประเทศไทย ว่าหากเปรียบเทียบกับเด็กนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่เริ่มเข้ามาเรียนภาษาไทยในโรงเรียนภาคปกติแล้วก็คงประสบชะตากรรมในลักษณะที่ไม่แตกต่างกัน เพียงแต่วัยของเด็กชาติพันธุ์เป็นกลุ่มที่อายุน้อยมาก ประกอบกับการที่พวกเขาอยู่ในสถานะจำยอมที่ด้อยอำนาจการต่อรองกว่ามาก จึงไม่ได้ยินเสียงสะท้อนของคนเหล่านี้บ่อยนัก (Sheaffer, 2006) สำหรับเยาวชนชนพื้นเมืองจากชุมชนบนพื้นที่สูงแล้ว พวกเขาเติบโตและเรียนรู้การใช้ภาษาแม่ของตัวเองมาตั้งแต่เล็ก การก้าวเข้าสู่รั้วโรงเรียนในวันแรก จึงเป็นการก้าวข้ามสังคมและวัฒนธรรมครั้งสำคัญในชีวิตของตน เพราะจะต้องใช้ภาษาไทยกลางในการสื่อสารกับครูเท่านั้น เนื่องจากภาษาไทยกลางเป็นภาษาที่บังคับใช้ในโรงเรียน พวกเขาจึงต้องเริ่มต้นเรียนรู้ภาษาไทยกลางใหม่ทั้งหมด การบังคับให้ใช้ภาษาไทยมาตรฐานหรือภาษาไทยกลาง จึงกลายเป็นมาตรการอย่างหนึ่งของรัฐที่ปฏิบัติการผ่านกลไกของโรงเรียนในกระบวนการสร้างความไทยแก่กลุ่มวัฒนธรรมท้องถิ่นและกลุ่มชนพื้นเมืองต่างๆ ทั่วประเทศ

นโยบายการกำหนดให้ภาษาไทยกลางเป็นภาษาไทยมาตรฐาน บังคับใช้ในโรงเรียนทั่วประเทศนั้นเกิดขึ้นพร้อมๆ กับพระราชบัญญัติการศึกษาที่ประกาศใช้ตั้งแต่ปี 2464 เป็นต้นมา กับมาตรการในการควบคุมโรงเรียนจีนและโรงเรียนเอกชนอื่นๆ ในการสอนภาษาจีนและภาษาท้องถิ่น จนทำให้ภาษาไทยท้องถิ่นในภูมิภาคต่างๆ ของประเทศได้รับผลกระทบอย่างมากในระยะที่ผ่านมา ดังกรณีของภาษา “กำเมือง” หรือไทยพื้นราบทางภาคเหนือที่คนรุ่นใหม่เข้าสู่ระบบการศึกษาของโรงเรียนเริ่มไม่พูดกันแล้ว (ธเนศวร์ เจริญเมือง, 2536 และสรวิชาติ อ่องสกุล, 2529) และภาษาในภูมิภาคและท้องถิ่นอื่นๆ ทั่วประเทศด้วย

การที่ภาษาไทยกลางถูกกำหนดให้เป็นเพียงภาษาเดียวที่ใช้ในโรงเรียนทั่วประเทศ ทำให้ความรู้ภาษาไทยของเด็กชนพื้นเมืองก่อนที่จะมาเข้าโรงเรียน ในทัศนะของครูผู้สอน เป็นการสร้างความยุ่งยากแก่ครูเป็นอย่างมาก เพราะในขณะที่ครูเองก็ไม่รู้ภาษาของกลุ่มชาติพันธุ์ แต่ก็ไม่ได้สนใจที่จะเรียนรู้ เนื่องจากต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียนในการสอนเฉพาะภาษาไทยกลางแก่นักเรียนเท่านั้น และที่มากกว่านั้นคือการที่เนื้อหาหลักสูตรและแผนการเรียนได้ถูกวาง

เอาไว้อย่างละเอียดเป็นรายชั่วโมงและสัปดาห์โดยส่วนกลางแล้ว ฉะนั้น ในทัศนะของครูแล้ว การที่ต้องเสียเวลาเตรียมความพร้อมทางภาษาของเด็กจึงเป็นการก่อให้เกิดความล่าช้าในการที่จะต้องทำให้บรรลุตามแผนการสอนที่ถูกจัดมาให้โดยกระทรวงศึกษาธิการ ดังนั้น ครูจึงพยายามผลักภาระในเรื่องนี้ให้ผู้ปกครองแทน ด้วยการย้าให้พ่อแม่สอนภาษาไทยแก่ลูกตั้งแต่ยังเล็ก ดังกรณีตัวอย่างจากการสังเกตการณ์การประชุมหมู่บ้านที่ผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งกล่าวต่อพ่อแม่

ปัญหาการที่เด็กเข้าโรงเรียนใหม่ไม่รู้ภาษาไทย ผมนี้บางครั้งอยากจะลงโทษด้วยการเชกหัวหรือเขียนเด็กเหลือเกิน แต่เมื่อคิดดูอีกทีมันก็ไม่ใช่เป็นความผิดของเด็ก แต่เป็นความผิดของพ่อแม่ที่ไม่สอนภาษาไทยให้ลูกเพื่อเตรียมความพร้อมตั้งแต่เล็ก

ผมจึงขอใช้โอกาสนี้ในการชี้แจงและขอความร่วมมือกับพ่อแม่ทุกคน ให้ช่วยสอนภาษาไทยแก่ลูกหลานตั้งแต่เด็กเริ่มหัดพูด สอนให้เด็กรู้จักคำศัพท์เรียกพ่อแม่ พี่ น้อง ลุง ป้า น้า อา การนับเลขในภาษาไทย ฯลฯ ให้คุ้นเคยในชีวิตประจำวันก่อนที่จะเข้าโรงเรียน เพื่อจะได้ไม่เสียเวลาของครูในการมาเตรียมความพร้อมเรื่องภาษาแก่เด็ก ไม่เช่นนั้นกว่าจะเริ่มเข้าสู่เนื้อหาได้ก็เสียเวลาไปนาน บางทีเกือบจะทั้งปี (อิทธิพล-นามแฝง, 22 พฤษภาคม 2558)

ในทางปฏิบัตินั้น ครูใช้มาตรการในการบังคับเด็กให้ต้องใช้ภาษาไทยมาตรฐานในโรงเรียนด้วยวิธีการต่างๆ นานา โดยอดีตนักเรียนลี้ซุคนหนึ่งที่เคยเรียนในสมัยที่โรงเรียนยังอยู่ภายใต้การบริหารจัดการของตำรวจตระเวนชายแดนเล่าว่า ครู ตชด. ใช้กฎระเบียบแบบทหาร คือตั้งกฎเกณฑ์ของโรงเรียนเอาไว้ห้ามนักเรียนลี้ซุในโรงเรียนทุกคนพูดภาษาลี้ซุภายในบริเวณรั้วโรงเรียน โดยให้นักเรียนคอยจับผิดซึ่งกันและกัน หากมีใครพูดภาษาลี้ซุ จะมีคนไปฟ้องครู แล้วครูก็ทำการลงโทษด้วยวิธีการต่างๆ นับตั้งแต่การตีมือไปจนถึงการประจานด้วยการให้วิ่งรอบสนามโรงเรียน ซึ่งเป็นวิธีการที่ทำให้เด็กที่ถูกลงโทษได้รับความอับอายมาก นับตั้งแต่นั้นมาพวกตนจึงต้องใช้แต่ภาษาไทยกลาง ทั้งที่โรงเรียนและที่บ้านด้วย (ประสงค์-นามแฝง, 28 กันยายน 2551) แม้แต่ครูที่เป็นชนพื้นเมืองก็ต้องปฏิบัติตามระเบียบของทางราชการอย่างเคร่งครัด ห้ามพูดภาษาของตัวเองกับนักเรียนที่เป็นเผ่าเดียวกัน

นอกจากนี้ สิ่งที่เป็นรูปธรรมในการผลิตตำราของหน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา รวมทั้งหน่วยงานความมั่นคง ต่างมุ่งให้นักเรียนนักศึกษาบนพื้นที่สูงรู้และหันมาใช้แต่ภาษาไทยเป็นหลัก ซึ่งเริ่มมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2515 ปัจจุบันความพยายามในการปลูกฝังให้เยาวชนบนที่สูงเห็นความสำคัญและเกิดความภูมิใจในภาษาไทยก็ยังคงมีอยู่ ดังเช่นตัวอย่างในหนังสือสื่อการเรียนรู้อาษาไทยเพื่อปลูกฝังอุดมการณ์รักชาติ รักภาษาไทย

บทที่ 7 รักภาษาไทย

ชื่อ.....นามสกุล.....
วัน.....วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....



รัก ภาษา ไทย

คน ไทย เรียน รู้ ภาษา ไทย
ใช้ ภาษาไทย ติด ต่อ กัน
คนไทย ต้องพูด อ่าน เขียน
ภาษาไทย ได้
เรา ภูมิใจ ที่มี ภาษาไทย
เป็น ภาษา ประจำ ชาติ
เรา รัก ภาษาไทย

ภาพประกอบ 2 หนังสือ สื่อการเรียนรู้อาษาไทยเพื่อปลูกฝังอุดมการณ์รักชาติ รักภาษาไทย หน้า 27

สำหรับเนื้อหาที่ครูในโรงเรียนใช้สอนนักเรียนชนพื้นเมือง กล่าวโดยรวมแล้วล้วนแต่เป็นเนื้อหาเกี่ยวกับโลกภายนอกที่ไกลไปกว่าวิถีชีวิตและภูมิปัญญาของชาวบ้านในแต่ละท้องถิ่นและกลุ่มชนพื้นเมือง ตัวอย่างที่สำคัญคือวิชาประวัติศาสตร์ เน้นเนื้อหาเกี่ยวกับประวัติศาสตร์โลก ประวัติศาสตร์ของประเทศไทย หรือบางระดับก็สอนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ของจังหวัด แต่ไม่เคยมีประวัติศาสตร์ของกลุ่มชนพื้นเมืองและท้องถิ่นที่ถูกบรรจุให้สอนในโรงเรียนแต่อย่างใด ในส่วนของกลุ่มชนพื้นเมืองบนพื้นที่สูงในภาคเหนือ นั้น พบว่านอกจากเนื้อหาของการศึกษาในระบบโรงเรียน จะเป็นการเปิดโลกทัศน์ของนักเรียนสู่โลกภายนอกแล้ว ยังเน้นเป็นพิเศษที่การสร้างจิตสำนึกความเป็นไทยด้วย โดยการสร้างวาทกรรมว่าด้วย “ความเป็นอื่น” ที่ตอกย้ำถึงความลำหลังและปัญหาสังคมและประเทศชาติที่เกิดจากพวกเขา ซึ่งส่งผลให้นักเรียนเกิดการซึมซับแล้วเชื่อตามนั้น ตามมาด้วยการปฏิเสธและละทิ้งความเป็นตัวตนทางชาติพันธุ์ในที่สุด แล้วพยายามปรับตัวให้กลายเป็นไทยให้ได้มากที่สุด ดังประสบการณ์ของอดีตนักเรียนชาวปกากะญอจากอำเภอจอมทองที่ได้เข้ามาเรียนต่อชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่โรงเรียนเอกชนชื่อดังแห่งหนึ่งในเมืองเชียงใหม่ ได้ถ่ายทอดประสบการณ์อันเข้มข้นของตัวเองในบทเขียนของเขาว่า

วันคืนผ่านไป เพื่อนก็รู้ว่าฉันเป็นเด็กมาจากบ้านดอย มีหลายคนล้อเล่น
และเรียกฉันว่า “แม้ว” ฉันรู้สึกโกรธและเจ็บใจที่สุด แต่ก็ไม่ยอมตอบโต้ เพราะฉัน

รู้สึกว่าคุณเองเป็นชนกลุ่มน้อย มีปมด้อย รู้สึกมีอะไรที่ไม่เหมือนเขา และมีความรู้สึก
ถึงขั้นไม่อยากเป็นชาวดอย ไม่อยากเป็นปกากะญอ... (เป็พพ, 2540: 22)

ไม่ว่าจะเป็นเนื้อหาของบทเรียนทางด้านสังคมศาสตร์ในระดับโรงเรียนประถมหรือ
อุดมศึกษาก็ตาม “ปัญหาชาวเขา” ถูกจัดให้เป็นหนึ่งใน “ปัญหาสังคม” ของประเทศไทยมาโดย
ตลอด นับตั้งแต่ปัญหายาเสพติด การตัดไม้ทำลายป่า ปัญหาคอมมิวนิสต์ การแย่งชิง
ทรัพยากรธรรมชาติ และการใช้สารเคมี เป็นต้น ซึ่งวาทกรรมว่าด้วยปัญหาชาวเขาดังกล่าวนั้นถูก
นิยามขึ้นและถูกผลิตซ้ำแล้วซ้ำเล่า พร้อมๆ กับการเกิดขึ้นของหน่วยงานของรัฐที่ทำงานเกี่ยวข้องกับ
กับชาวเขา (ดูตัวอย่างในจัดจภัย, 2518) จนทำให้ตัวการหรือสาเหตุอื่นๆ ที่อยู่เบื้องหลังของการ
เกิดขึ้นของปัญหาดังกล่าวไม่ได้รับการกล่าวถึงแต่อย่างใด ดังนั้น ในบริบทของสังคมไทยแล้ว
ชาวเขาจึงกลายเป็น “พวกเขา” ที่ไม่ใช่ “ชาวเรา”(คนไทย) เป็นคนที่มีภาพลักษณ์ของการเป็นผู้ที่
เพิ่งอพยพเข้ามาอาศัยอยู่ในดินแดนของประเทศไทย และได้รับการมองว่ามีวิถีชีวิตและพฤติกรรมที่
ล้าหลังแต่ก่อปัญหาต่างๆ นานาให้กับประเทศชาติทั้งสิ้น

๕๙ 59

บทที่ 11 ช่วยกันป้องกันภัย

ชื่อ.....นามสกุล.....	
วัน.....	วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....



ถาง ไร่ ถาง ป่า เผา ไร่ เผา ป่า เกิด ไฟ
ป่า ลุกลาม อัน ตราย ตัด ไม้ ทำ ลาย ป่า
ป่า หมด ฝน แล้ง ปลูก พืช ตาย หมด
อด อดอยาก ยาก จน ใจ รัย ร้าย ยา เสพ
ติด โรค เอดส์ การ รุก ราน จาก นอก
ประ เทศ เป็น ภัย ต่อ หมู่บ้าน ชุม ชน
เป็น ภัย ต่อ ประ เทศ ชาติ เรา ต้อง ช่วย
กัน ป้อง กัน ภัย ให้ ชุม ชน อยู่ อย่าง
สงบ สุข

ภาพประกอบ 3 หนังสือ สื่อการเรียนรู้ภาษาไทยเพื่อปลูกฝังอุดมการณ์รักชาติ รักภาษาไทย หน้า 59

การเปลี่ยนชื่อและนามสกุลเป็นไทย

นักเรียนที่มาจากพื้นฐานของชนพื้นเมืองเผ่าต่างๆ มีชื่อที่มีความหมายในภาษาของตนเอง
อยู่แล้ว ซึ่งพ่อแม่ตั้งให้ตั้งแต่แรกเกิด แต่เมื่อต้องเข้าสู่ระบบการศึกษาในโรงเรียน หากไม่ใช่ครูก็เป็น
คนใกล้ชิดที่ได้ตั้งชื่อไทยให้อีกชื่อหนึ่ง หากคนไหนที่ไม่มีชื่อเป็นภาษาไทย เมื่อเรียนในระดับสูงขึ้น
และต้องปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนคนไทยพื้นราบ ชื่อและนามสกุลของเขาก็จะเป็นอัตลักษณ์ที่มีความ
แปลกประหลาดสำหรับเพื่อนร่วมห้อง มักถูกล้อเลียนเชิงดูถูก (bully) ไม่เฉพาะความตลกขบขัน

เท่านั้น หากแต่ชื่อที่ไม่ใช่ภาษาไทยดังกล่าวยังมีความหมายถึงความที่ไม่ใช่คนไทยและเป็นกลุ่มชนที่
ล้าหลังอีกด้วย การเข้าสู่ระบบการศึกษาภาคบังคับในโรงเรียนจึงเป็นบริบทหนึ่งที่สำคัญในการ
เปลี่ยนชื่อและนามสกุลอันเป็นอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของเยาวชนชนพื้นเมือง ยิ่งเมื่อพวกเขาต้อง
เผชิญระบบสังคมและราชการที่บีบคั้นกับทั้งระบบงานทะเบียนราษฎรที่เปิดกว้างด้วยแล้ว ยิ่งนำมา
ซึ่งการเปลี่ยนแปลงอัตลักษณ์ให้กลายเป็นไทยได้ง่ายขึ้น

Prasit Leepreecha (2001) ศึกษากระบวนการทะเบียนราษฎรที่เป็นกลไกหนึ่งของรัฐไทย
ที่ใช้เปลี่ยนแปลงอัตลักษณ์ของกลุ่มชาติพันธุ์ม้ง ด้วยการเปิดกว้างให้มีการเปลี่ยนชื่อและนามสกุล
จากม้งมาเป็นไทย นโยบายดังกล่าวเป็นผลมาตั้งแต่ยุคที่มีการตราพระราชบัญญัตินามสกุลในสมัย
รัชกาลที่ 6 ซึ่งมีเป้าหมายต่อกลุ่มคนจีนและกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ ในประเทศไทย ในช่วงศตวรรษที่
ผ่านมานั้นรัฐไทยประสบผลสำเร็จอย่างมากในการสร้างอัตลักษณ์ “ความเป็นไทย” แล้วผสมผสาน
“คนอื่น” ให้กลายมาเป็นคนไทย ทั้งนี้ ในกระบวนการเปลี่ยนชื่อและนามสกุลเป็นไทยนี้ กลุ่ม
นักเรียนนักศึกษาเป็นกลุ่มหลักที่มีความกระหายในการขอเปลี่ยน เพราะพวกเขาเป็นกลุ่มเยาวชน
ชาติพันธุ์ที่ได้รับความกดดันทางสังคมในกระบวนการสร้าง “ความเป็นอื่น” จากการที่พวกเขาได้
ออกจากครอบครัวและชุมชนของตนไปมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและครูในโรงเรียน การมีชื่อและ
นามสกุลที่ไม่ใช่คำในภาษาไทย กลายเป็นเรื่องตลกที่มักถูกเพื่อนและครูล้อเลียนจนทำให้เกิดความ
อับอาย ทั้งยังนำมาซึ่งการถูกกีดกันและได้รับการปฏิบัติด้วยอคติทางชาติพันธุ์จากเจ้าหน้าที่รัฐและ
ผู้คนในสังคมกระแสหลักด้วย

จากการเก็บข้อมูลในชุมชนบนที่สูง พบว่าโรงเรียนและระบบการศึกษามีผลโดยตรงต่อ
การเปลี่ยนชื่อและนามสกุลของนักเรียนนักศึกษาจากชุมชนชนพื้นเมือง โดยที่มาของชื่อไทยนั้น
สามารถแบ่งออกได้เป็นสามแหล่งด้วยกัน นั่นคือการถูกเปลี่ยนชื่อโดยครูในโรงเรียนเมื่อแรกเข้า
เป็นนักเรียน ทั้งๆ ที่เด็กแต่ละคนมีชื่อที่มีความหมายในวัฒนธรรมของตนซึ่งพ่อแม่เป็นคนตั้งให้
ตั้งแต่เล็ก ด้วยเหตุผลเพียงเพราะว่าครูซึ่งเป็นคนไทยพื้นราบไม่สามารถออกเสียงและสะกดชื่อของ
เด็กด้วยตัวอักษรไทยได้ โดยครูให้เหตุผลว่าชื่อที่มีอยู่นั้นไม่มีความหมายในภาษาไทย ดังนั้น ครูจึง
จัดแจงเปลี่ยนชื่อไทยให้เด็ก โดยที่เด็กและผู้ปกครองไม่มีสิทธิ์ในการต่อรองแต่อย่างใด แหล่งที่สอง
คือเจ้าหน้าที่รัฐ ที่มีทั้งผู้ใหญ่บ้าน กำนันและเจ้าหน้าที่ทะเบียนของอำเภอที่เป็นกลุ่มแรกที่รับแจ้ง
เกิด มักจะโน้มน้าวให้พ่อแม่ตั้งชื่อเด็กเป็นภาษาไทย ด้วยเหตุผลว่าเมื่อเด็กโตขึ้นจะได้ไม่ต้องกลับมา
ขอเปลี่ยนอีก และสุดท้ายคือพ่อแม่ยุคใหม่ในปัจจุบัน ตั้งชื่อเป็นภาษาไทยให้กับลูกของตัวเองที่เกิด
ใหม่ เพื่อไม่ให้มีปัญหาเมื่อเด็กโตขึ้นและไปอยู่ในโรงเรียน เป็นที่น่าสังเกตว่าชื่อที่เจ้าหน้าที่รัฐตั้งให้
และพ่อแม่เลือกนั้นมักจะมาจากชื่อดาราหรือนางงาม เพราะเป็นชื่อที่ทุกคนคุ้นเคย

สำหรับในส่วนชื่อนามสกุลนั้น บางกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีระบบนามสกุลแบบจีนอยู่แล้ว เมื่อเจ้าหน้าที่ลงรายการในทะเบียนราษฎรก็มักจะใส่คำว่า “แซ่” นำหน้านามสกุลเหล่านั้น เช่น แซ่ลี แซ่ย่าง แซ่ว่าง แซ่เต็ง ฯลฯ แต่ในกลุ่มชาติพันธุ์ที่ไม่มีระบบนามสกุลมาก่อน (เช่นเดียวกับคนไทยในอดีตซึ่งก็ไม่มีนามสกุลมาก่อน) เวลาไปให้เจ้าหน้าที่ฝ่ายทะเบียนของอำเภอลงรายการในทะเบียนบ้าน พวกเขา มักจะได้รับการโน้มน้าวเชิงบังคับให้ต้องมีนามสกุลให้ได้ ดังคำให้สัมภาษณ์ของปลัดอำเภอคนหนึ่ง

สำหรับการออกไปสุตบัตรให้กับเด็กชาวเขาที่เกิดขึ้นใหม่ นั้น เราจะไม่ยอมออกให้ถ้าหากพ่อแม่เขาไม่ได้เลือกชื่อที่เป็นภาษาไทยให้ เพราะพวกชื่อชาวเขาอย่าง “เลาตา” “ย่าง” “เน้ง” หรือแม้แต่ชื่อ “โรเบิร์ต” ล้วนแล้วแต่ไม่มีความหมายในภาษาไทยทั้งนั้น ในกรณีของบางเผ่าที่ไม่มีระบบนามสกุลใช้นั้น เราจะไม่ถ่ายบัตรประชาชนหรือเปลี่ยนบัตรใหม่ให้จนกว่าเขาจะตั้งนามสกุลใหม่ขึ้นมาใช้อย่างเป็นทางการ โดยที่นามสกุลใหม่นั้นจะต้องมีความหมายในภาษาไทยด้วย จึงจะยอมรับได้ (สัมภาษณ์ นายรักชาติ - นามแฝง, 5 กรกฎาคม 2559)

ดังนั้น เพื่อหลีกเลี่ยงการได้รับการปฏิบัติด้วยอคติจากเจ้าหน้าที่รัฐในพื้นที่บางคน และการที่จะก่อให้เกิดปมด้อยแก่ตนในบริบทของสังคมพื้นราบ คนรุ่นใหม่จากชุมชนบนพื้นที่สูงที่ต้องเข้าไปติดต่อราชการและทำธุระในเมืองจึงเลือกที่จะมีนามสกุลที่เป็นแบบไทยแทน ทั้งด้วยวิธีการเปลี่ยนจากนามสกุลเดิมมาเป็นแบบใหม่ กับการตั้งนามสกุลใหม่ ในกรณีของกลุ่มที่ไม่มีระบบนามสกุลอยู่ก่อนหน้านั้น ทั้งนี้ กลุ่มที่เป็นนักเรียนนักศึกษาหันมาเป็นกลุ่มใหญ่ที่ยื่นเรื่องขอเปลี่ยนนามสกุลหรือมีนามสกุลใหม่ เพราะพวกเขาเป็นกลุ่มที่ต้องใช้ชีวิตอยู่ท่ามกลางเพื่อนและครูในโรงเรียน กับทั้งเพื่อไม่ให้เป็นการอุปสรรคในการที่จะเรียนในระดับสูงขึ้นไปและมีความก้าวหน้าในหน้าที่การงานในสังคมเมือง ด้วยการปกปิดอัตลักษณ์ความ “ไม่ใช่คนไทย” ของตน (ดูตัวอย่างในประสิทธิ์ ลีปรีชา และยรรยง ตระการอารัง, 2548) ทั้งนี้ ประเด็นดังกล่าวมิใช่เกิดขึ้นกับกลุ่มชนพื้นเมืองบนพื้นที่สูงในปัจจุบันเท่านั้น (ประสิทธิ์ ลีปรีชา, 2560) หากแต่เกิดขึ้นกับกลุ่มชาติพันธุ์อื่นๆ ในเมืองมายาวนานก่อนหน้านี้อีกแล้ว โดยเฉพาะคนจีน ดังปรากฏในงานเขียนของโบทัน (2522)

สรุปและอภิปราย

การเกิดขึ้นของรัฐไทยที่เป็นรัฐชาติสมัยใหม่ตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 ตามมาด้วยนโยบายการสร้างชาติด้วยยึดเอาอัตลักษณ์ของชนชาติไทย โดยเฉพาะไทยภาคกลางเป็นอัตลักษณ์ประจำชาติ นำมาซึ่งปฏิบัติการในการหลอมรวมหรือผสมกลมกลืนผู้คนในชาติที่หลากหลายชาติพันธุ์และวัฒนธรรมให้เป็นหนึ่งเดียวกับอัตลักษณ์แห่งชาติ ในกระบวนการดังกล่าว ระบบการศึกษาใน

โรงเรียนกลายเป็นหนึ่งในกลไกหลักของรัฐที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการปรับเปลี่ยนและกลืนกลายอัตลักษณ์ของผู้คนในท้องถิ่นและกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆ ที่ตกอยู่ในองค์อธิปไตยของรัฐชาติ ดังกรณีของชนพื้นเมืองหรือกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงในภาคเหนือของประเทศไทย

กระบวนการหลอมรวมกลุ่มคนชายขอบที่เป็นชนพื้นเมืองเข้ากับกลุ่มชนกระแสหลักด้วยนโยบายการสร้างชาติเพื่อให้เกิดสำนึกในความเป็นชาติไทยร่วมกัน เป็นกระบวนการทางสังคมในการสร้างชุมชนจินตนาการร่วมกัน (Anderson, 1983) ด้วยการกำหนดให้มีสัญลักษณ์ประจำชาติ ภาษามาตรฐาน ระบบการศึกษา ระเบียบกฎเกณฑ์และกฎหมาย รวมทั้งการสร้างสถาบันแห่งชาติต่างๆ ขึ้นมา โดยเฉพาะสถาบันการศึกษา ตามมาด้วยใบรับรองหรือวุฒิบัตรการศึกษา เป็นการสร้างรูปแบบประชาสังคมใหม่ของรัฐชาติสมัยใหม่ที่เกิดขึ้นในยุโรปและขยายไปยังภูมิภาคอื่นๆ ของโลก (Cohn & Dirks, 1988) โรงเรียนและระบบการศึกษากลายเป็นเทคโนโลยีทางอำนาจของรัฐในการสร้างชุดวาทกรรมว่าด้วยความทันสมัยและความจงรักภักดีในสามสถาบันหลักของชาติที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติตาม (อานันท์ กาญจนพันธุ์, 2552) ประการสำคัญคือวิธีคิดและปฏิบัติการของรัฐไทยต่อกลุ่มชนพื้นเมืองที่เป็นคนชายขอบผ่านระบบการศึกษาดังกล่าวมีลักษณะของความอาณานิคมภายในที่จำลองภาพระบอบอาณานิคมของโลกลงสู่ภูมิภาคภายในของประเทศไทย (Hechter, 1975 และ Thongchai, 1994)

กว่ากึ่งศตวรรษของการจัดการศึกษาในชุมชนชนพื้นเมืองบนพื้นที่สูงโดยรัฐไทย ได้ประสบผลสำเร็จอย่างมหันตในการสร้างจิตสำนึกร่วมและปรับเปลี่ยนอัตลักษณ์ชาติพันธุ์ของพวกเขา เช่นเดียวกับชุมชนท้องถิ่นและกลุ่มชาติพันธุ์ทั่วประเทศ จนนำมาสู่กระแสการตื่นตัวในการฟื้นฟูและอนุรักษ์อัตลักษณ์และภูมิปัญญาของท้องถิ่น อันเป็นหนึ่งในหัวใจสำคัญของการร่างรัฐธรรมนูญฉบับประชาชนเมื่อปี 2540 ตามมาด้วยกฎหมายลูกของหน่วยงานการศึกษาและอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง กับทั้งกระบวนการเคลื่อนไหวภาคประชาชนในการจัดการศึกษาทางเลือกที่ฉีกแนวไปจากการศึกษากระแสหลักของรัฐ ดังตัวอย่างการลุกขึ้นมาจัดการศึกษาด้วยตัวเองขององค์การบริหารส่วนจังหวัดเชียงใหม่ การเกิดขึ้นของเครือข่ายการศึกษาชนเผ่าพื้นเมือง รวมทั้งภาคีการศึกษาทางเลือกอื่นๆ ที่เน้นการสอนภาษาแม่ให้เป็นส่วนหนึ่งของทวิภาษาและพหุภาษาในโรงเรียนชุมชนชนพื้นเมืองที่ได้ขับเคลื่อนมานานนับเกือบทศวรรษ จึงเป็นอีกแง่มุมหนึ่งที่คุณเขียนได้เข้าร่วมกิจกรรมและเก็บข้อมูลมาระดับหนึ่งแล้ว โดยจะเขียนเป็นบทความอีกชิ้นหนึ่งต่างหากเพื่อนำเสนอให้เห็นถึงการตอบสนองของผู้คนในระดับรากหญ้าที่มีต่อนโยบาย ปฏิบัติการจัดการศึกษาของรัฐและผลกระทบในระยะยาวที่เกิดขึ้นกับพวกเขา

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- กรมประชาสงเคราะห์. (2509). *ชาวเขาในประเทศไทย โดย พลเอกประภาส จารุเสถียร รัฐมนตรีว่าการกระทรวงมหาดไทย ประธานคณะกรรมการสงเคราะห์ชาวเขา*. กรุงเทพฯ: กรมประชาสงเคราะห์ กระทรวงมหาดไทย.
- กองทัพภาคที่ 3 และกระทรวงศึกษาธิการ. (ม.ป.ป.). *สื่อการเรียนรู้ภาษาไทย เพื่อปลูกฝังอุดมการณ์รักชาติ รักภาษาไทย*. โครงการความร่วมมือปลูกฝังอุดมการณ์รักชาติ รักภาษาไทย กองทัพภาคที่ 3 ร่วมกับสำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ขจัดภัย บุรุษพัฒน์. (2518). *ชาวเขา*. กรุงเทพฯ: แพร่พิทยา.
- ขจัดภัย บุรุษพัฒน์. (2526). *ชนกลุ่มน้อยในไทยกับความมั่นคงของชาติ*. กรุงเทพฯ: แพร่พิทยา.
- ขวัญชีวัน บัวแดง. (2550). *พัฒนาการการจัดการศึกษาของรัฐในชุมชนชาติพันธุ์บนพื้นที่สูง*. เชียงใหม่: ศูนย์ศึกษาชาติพันธุ์และการพัฒนา สถาบันวิจัยสังคม มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ณรงค์ พ่วงพิศ. (2517). *พระวรวงค์เธอ กรมหมื่นพิทยลาภพฤฒิยากร และการดำเนินนโยบายเกี่ยวกับโรงเรียนจีนในประเทศไทย เมื่อครั้งทรงดำรงตำแหน่งเสนาบดีกระทรวงธรรมการ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์พระจันทร์.
- โตม ไกรปกรณ์. (2556). *คัมหลวงและเวียงแก้วของเจ้าเชียงใหม่ในสมัยรัชกาลที่ 5: เรื่องราวที่ไม่ถูกเล่าถึงในพงศาวดารสยามและร่องรอยที่พบในหลักฐานอื่น*. หน้าจั่ว 10, 10-25.
- ธงชัย วินิจจะกุล. (2544). “ประวัติศาสตร์ไทยแบบราชาชาตินิยม จากยุคอาณานิคมอำพรางสู่ราชาชาตินิยมใหม่ หรือลัทธิเสด็จพ่อของกรรมพีไทยในปัจจุบัน,” *ศิลปวัฒนธรรม*, 23(1) (พฤศจิกายน 2544), 57-61.
- ธนศวรร์ เจริญเมือง. (2536). *มาจากล้านนา*. กรุงเทพฯ: ผู้จัดการ.
- บือพอ (นามแฝง). (2540). *ชีวิตข้า ปกาเกอญอ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์สารคดี.
- โบตัน (นามแฝง). (2522). *จดหมายจากเมืองไทย*. กรุงเทพฯ: บรรณกิจ.
- ปนัดดา บุญยสาระนัย. (2544). *กลุ่มชาติพันธุ์ส่วนน้อยในภูมิภาคเอเชียอาคเนย์*. เชียงใหม่: สถาบันวิจัยสังคม มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ประสิทธิ์ ลีปรีชา. (2556). *พหุวัฒนธรรมนิยมจากรากหญ้า: ขบวนการเคลื่อนไหวของชนพื้นเมืองและชาติพันธุ์ในประเทศไทย*. *สังคมศาสตร์*, 25(2), 59-108.
- ประสิทธิ์ ลีปรีชา. (2558). *การศึกษาของกลุ่มชาติพันธุ์ในภาคเหนือของประเทศไทย*. ใน สุริชัย หวันแก้ว (บก.), *รหัสวัฒนธรรม: บทบาทความเข้าใจว่าด้วย “คนไทย” และสังคมไทย*, (หน้า 22-64). เชียงใหม่: ศูนย์ศึกษาชาติพันธุ์และการพัฒนา และศูนย์ภูมิภาคด้านสังคมศาสตร์และการพัฒนาอย่างยั่งยืน คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

- ประสิทธิ์ ลีปรีชา. (2560). นามสกุลกับกระบวนการทำให้กลายเป็นไทยในกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูง. *สังคมศาสตร์*, 29(1), 85-124.
- ประสิทธิ์ ลีปรีชา และปนัดดา บุญยสาระนัย. (2548). สถาบันวิจัยชาวเขากับการศึกษากลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูงในภาคเหนือ. *สังคมศาสตร์*, 17(1), 204-307.
- ประสิทธิ์ ลีปรีชา และยรรยง ตระการจ่าง. (2548). ปิดตนสร้างฐาน: อคติทางชาติพันธุ์กับการไม่กล้าแสดงตนของคนบนที่สูง. *วัฒนธรรมไร้อคติ ชีวิตไร้ความรุนแรง*. เอกสารวิชาการลำดับที่ 52 ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร, (หน้า 183-220). กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.
- ปิ่นแก้ว เหลืองอร่ามศรี (บก.). (2546). *อัตลักษณ์ ชาติพันธุ์และความเป็นชายขอบ*. กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.
- พระมหาρχิมังคลาจารย์, สมเด็จ และคณะ. (2549). *๘๐ ปี จิรายุวัฒนา ปวัตตมกานุสรณ์*. เชียงใหม่: บุญยศิริการพิมพ์.
- ม.ป.ช. (2550). *๗๒ ปี พระราชวชิรมณี สิริสมมังคลานุสรณ์*. เชียงใหม่: บุญยศิริการพิมพ์.
- ยศ สันตสมบัติ. (2542). *ความหลากหลายทางชีวภาพและภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน*. เชียงใหม่: ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ศุภรา มณีรัตน์. (2548). *โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์: พื้นที่สร้างความเป็น "พลเมืองไทย" ในกลุ่มคนชายขอบ กรณีศึกษาโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์พนมทวน จังหวัดกาญจนบุรี*. (วิทยานิพนธ์สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา มหาวิทยาลัยมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์).
- สกินเนอร์, จี. วิลเลียม. (2529). *สังคมจีนในไทย: ประวัติศาสตร์เชิงวิเคราะห์*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโตโยต้า และมูลนิธิโครงการตำราสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์.
- สมัย เทียนชัย. (2520). *ประวัติการศึกษาไทย*. เชียงใหม่: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สมัย เทียนชัย. 2528. *เอกสารคำสอนประวัติการศึกษาไทย (Survey of Thai Education)*. เชียงใหม่: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สร้สวดี อ่องสกุล. (2529). *ประวัติศาสตร์ล้านนา*. เชียงใหม่: โครงการส่งเสริมศิลปวัฒนธรรม มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สุเทพ สุนทรเกสซ์. (2540). *มานุษยวิทยากับประวัติศาสตร์*. กรุงเทพฯ: เมืองโบราณ.
- สุเทพ สุนทรเกสซ์. (2548). *ชาติพันธุ์สัมพันธ์: แนวคิดพื้นฐานทางมานุษยวิทยาในการศึกษาอัตลักษณ์กลุ่มชาติพันธุ์ ประชาชาติ และการจัดองค์การความสัมพันธ์ทางชาติพันธุ์*. กรุงเทพฯ: เมืองโบราณ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2530). *รายงานการวิจัยเรื่อง นโยบายและการจัดการศึกษาสำหรับชาวเขาในประเทศไทย*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ
สำนักนายกรัฐมนตรี.

สำนักงานสภาพัฒนาการเมืองแห่งประเทศไทย. 2558. เอกสารสรุปข้อมูลพื้นฐานและเหตุผลประกอบการเสนอร่างพระราชบัญญัติสภาพัฒนาการเมืองแห่งประเทศไทย พ.ศ. ...
เชียงใหม่: สำนักงานสภาพัฒนาการเมืองแห่งประเทศไทย.

อัครพาทู. (2528). *พวกยิวแห่งบูรพทิศ: และเมืองไทยจึงตื่นเกิด*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิพระบรมราชานุสรณ์พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว.

อานันท์ กาญจนพันธุ์. (2552). *คิดอย่างมิเชล ฟูกูต์ คิดอย่างวิพากษ์: จากวาทกรรมของอัตบุคคลถึงจุดเปลี่ยนของอดีต*. เชียงใหม่: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

ภาษาอังกฤษ

Anderson, B. (1983). *Imagined Community*. London: Verso.

Barne, S. (1993). *Luang Wichit Wathakan and the Creation of a Thai Identity*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Bhruksasri, W. (1989). Government Policy: Highland Ethnic Minorities. In John McKinnon and Bernard

Bowie, K. (1997). *Rituals of National Loyalty: An Anthropology of the State and the Village Scout Movement in Thailand*. New York: Columbia University Press.

Brown, D. (1994). Internal Colonialism and Ethnic Rebellion in Thailand. In *The State and Ethnic Politics in Southeast Asia* (pp. 158-205). London and New York: Routledge.

Buadaeng, K. (2006). The Rise and Fall of the Tribal Research Institute (TRI): “Hill Tribe” Policy and Studies in Thailand. *Southeast Asian Studies*, 44(3), 359-384.

Casanova, P. G. C. (1965). Internal Colonialism and National Development. *Studies in Comparative International Development*, 1(4), 27-37.

Chaloemtiarana, T. (1974). *The Sarit Regime, 1957-1963, the Formative Years of Modern Thai Politics*. (Ph.D. dissertation, Cornell University).

Chayan, V. (2005). The Thai State and Ethnic Minorities: From Assimilation to Selective Integration. In by Kusuma Snitwongse and W. Scott Thompson,

- (eds). *Ethnic Conflicts in Southeast Asia*, (pp. 151-166). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Cohn, B. S. & Nicholas B. D. (1988). Beyond the Fringe: The Nation State, Colonialism, and the Technologies of Power. *Journal of Historical Sociology*, 1(2), 224-229.
- Copeland, M. (1993). *Contested Nationalism and the 1932 Overthrow of the Absolute monarchy in Siam*. (Ph. D. dissertation, Australian National University).
- Eriksen, T.Hylland. (1993). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London; Sterling, Va.: Pluto Press.
- Furniss, N. (1976). Internal Colonialism: Its Utility for Understanding the Development of Higher Education in Scotland. *Development and Change*, 7(4), 445-467.
- Gramsci, A. (1959). The Southern Question. In *The Modern Prince and Other Writings*. New York.
- Hechter, M. (1975). *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development, 1536-1966*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Keyes, C. F. (1991). The Proposed World of the School: Thai Villagers' entry into a Bureaucratic State System. In Charles F. Keyes, (ed.) *Reshaping Local Worlds: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast Asia*, (pp. 89-130). New Haven, Connecticut: Yale University Southeast Asia Studies.
- Keyes, C. F. (2002). Presidential Address: "The Peoples of Asia"-Science and Politics in the Classification of Ethnic Groups in Thailand, China, and Vietnam. *The Journal of Asian Studies*, 61(4), 1163-1203.
- Kunstadter, P (ed.). (1967). *Southeast Asian Tribes, Minorities, and Nations*. N.J.: Princeton University Press.
- Leepreecha, P. (2001). *Kinship and Identity among Hmong in Thailand*. (Ph.D. Dissertation, Department of Anthropology, University of Washington, Seattle).
- Lenin, V. I. (1956). *The Development of Capitalism in Russia*. Mosco.

- Manndorff, H. (1967). The Hill Tribe Program of the Public Welfare Department, Ministry of Interior, Thailand: Research and Socio-Economic Development. In Peter Kunstadter (ed.). *Southeast Asian Tribes, Minorities, and Nations*, (pp. 525-552). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McCaskill, D., & Ken K (eds.). (1997). *Development or Domestication?: Indigenous Peoples of Southeast Asia*. Chiang Mai: Silkworm Books.
- McKinnon, J., & Bhruksasri, W (eds.). (1983). *Highlanders of Thailand*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- McKinnon, J., & Vienne, B (eds.). (1989). *Hill Tribes Today: Problems in Change*. White Lotus-Orstom (TRI-ORSTOM PROJECT).
- Morgan, L. H. (1964). *Ancient Society*. Leslie A. White, (Ed.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sheaffer, S. (2006). Minority Predicament in Thailand. *Bangkok Post*, October 22, p. 3.
- Vandergeest, P. (1992). *Siam into Thailand: Constituting Progress, Resistance, and Citizenship*. (Ph.D. dissertation, Cornell University).
- Vella, W. (1957). *Siam under Rama III (1824-1851)*. New York: Association for Asian Studies.
- Vienne, (eds.) *Hill Tribes Today: Problems in Change*, (pp. 5-31). Bangkok: White Lotus-Orstom.
- Winichakul, T. (1994). *Siam Mapped: A History of the Geo-body of a Nation*. Chiang Mai: Silkworm.
- Winichakul, T. (2000). The Others Within: Travel and Ethno-Spatial Differentiation of Siamese Subjects 1885-1910. In Andrew Turton, (Ed.) *Civility and Savagery: Social Identity in Tai States*, (pp. 38-62). Curzon.

สัมภาษณ์และสังเกตการณ์

- ประสิทธิ์ สุขสวัสดิ์. อดีตลูกจ้างศูนย์พัฒนาและสงเคราะห์ชาวเขา จังหวัดน่าน. (8 เมษายน 2558). สัมภาษณ์.
- ประสงค์ (นามแฝง). อดีตนักเรียนโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนแห่งหนึ่ง อำเภอแม่สรวย จังหวัดเชียงราย.(28 กันยายน 2551). สัมภาษณ์.
- รักชาติ (นามแฝง). ปลัดอำเภอประจำอำเภอแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่. (5 กรกฎาคม 2559). สัมภาษณ์.

เหมยเจียม แซ่จ้าว. หญิงชาวอ้วเมียน(เย้า) ในหมู่บ้านแห่งหนึ่ง อำเภอปัว จังหวัดน่าน.
(15 กันยายน 2550). สัมภาษณ์.

อิทธิพล (นามแฝง). ผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งในหมู่บ้านม้ง อำเภอแมริม จังหวัดเชียงใหม่.
(22 พฤษภาคม 2558). สัมภาษณ์.

Imogene Williams. อดีตมิชชันนารีชาวสหรัฐอเมริกา ผู้ดูแลหอพักคริสเตียนในอำเภอปัว จังหวัด
น่าน. ถ่ายเมื่อปี พ.ศ. 2511