

ความเป็นครูผู้ก่อการของครุดนตรีในประเทศไทย:
การวิเคราะห์เชิงระบบนิเวศ
TEACHER AGENCY AMONG MUSIC TEACHERS
IN THAILAND: AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE

อমানต์ จันทรวีโรจน์¹

Amanut Chantarawirote

¹ นักวิชาการอิสระ

Corresponding author:

อমানต์ จันทรวีโรจน์

achantarawirote@gmail.com

Received: 4 June 2025

Revised: 21 July 2025

Accepted: 24 July 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Chantarawirote, Amanut.

"Teacher Agency Among Music

Teachers in Thailand: An Ecological

Perspective." *PULSE: Journal*

for Music and Interdisciplinary

Practices 6, no. 1 (2025): 48–61.

[https://so18.tci-thaijo.org/](https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_2/amanutchantarawirote)

[index.php/pulsejournal/](https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_2/amanutchantarawirote)

[article/view/vol6no1_2/](https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_2/amanutchantarawirote)

[amanutchantarawirote](https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_2/amanutchantarawirote)

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งวิเคราะห์ความเป็นครูผู้ก่อการหรือพลังกระทำการของครู ในบริบทของครุดนตรีในประเทศไทย โดยใช้กรอบแนวคิดเชิงระบบนิเวศ ซึ่งมองว่าพลังกระทำการของครูเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในอดีต เงื่อนไขของบริบทปัจจุบัน และวิสัยทัศน์ต่ออนาคต บทความนำเสนอการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ต่อโครงสร้างทางการศึกษาที่ส่งผลต่อพื้นที่ของครุดนตรีในการออกแบบการเรียนรู้ และเสนอข้อเสนอเชิงระบบในสามระดับ ได้แก่ ระดับนโยบาย ระดับสถานศึกษา และระดับวิชาชีพ เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถริเริ่มและออกแบบการเรียนรู้ที่มีความหมาย โดยเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์ทางดนตรี ทุนวัฒนธรรมของผู้เรียน และเป้าหมายของการเรียนรู้เชิงคุณค่า บทความนี้มีจุดมุ่งหมายในการสร้างความเข้าใจเชิงลึกต่อบทบาทของครุดนตรีในฐานะผู้กระทำการที่มีอำนาจเชิงวิชาชีพ และเสนอแนวทางในการพัฒนาโครงสร้างที่เอื้อต่อครุผู้ก่อการอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: ครูผู้ก่อการ, พลังกระทำการของครู, ครุดนตรี, ระบบนิเวศทางการศึกษา, การออกแบบการเรียนรู้

Abstract

This article examines the concept of teacher agency in the context of music teachers in Thailand, using an ecological perspective that conceptualizes agency as emerging from the dynamic interplay between past experiences, current contextual conditions, and envisioned futures. The study critically analyzes how educational structures impact music teachers' capacity to design meaningful learning and proposes systemic support across three levels: policy, school, and professional community. It emphasizes the importance of recognizing music teachers as active professionals who initiate and shape learning in ways that align with students' cultural identities and educational values. The article advocates for sustainable structures that nurture teacher agency and support creative pedagogical autonomy within the Thai educational system.

Keywords: Teacher Agency, Music Teachers, Professional Autonomy, Ecological Perspective, Educational Reform

บทนำ

ในศตวรรษที่ 21 ระบบการศึกษาทั่วโลกมิได้เพียงเผชิญการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและสังคมเท่านั้น หากยังเผชิญคำถามสำคัญเกี่ยวกับความหมายของการเรียนรู้และบทบาทของครู ในฐานะผู้มีส่วนกำหนดทิศทางการศึกษา¹ ความคาดหวังต่อครูมิได้หยุดอยู่ที่การถ่ายทอดเนื้อหา แต่ขยับสู่การเป็น ผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณภาพ มีจริยธรรม และตอบโจทย์ชีวิตของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ท่ามกลางการเรียกร้องต่อความยืดหยุ่น นวัตกรรม และการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ เสียงของครูกลับไม่ใช่สิ่งที่ระบบเปิดรับอย่างแท้จริง

ในบริบทของประเทศไทย ครูจำนวนไม่น้อยยังคงทำงานภายใต้โครงสร้างที่รวมศูนย์ การประเมินที่เน้นผลลัพธ์ และวาทกรรมวิชาชีพที่จำกัดกรอบการทำงานครูไว้เพียงการ “ปฏิบัติตามนโยบาย” มากกว่าการใช้วิจารณ์ญาณเชิงวิชาชีพ ความย้อนแย้งนี้ทำให้เกิดคำถามต่อแนวคิด “ความเป็นครูผู้ก่อการ” ที่ภาครัฐและแวดวงวิชาการกล่าวถึงอย่างกว้างขวาง นั่นคือ ครูจะสามารถเป็นผู้ริเริ่มการเปลี่ยนแปลงได้จริงหรือไม่ หากระบบไม่ยืนยันความชอบธรรมของการริเริ่มนั้น

แนวคิด “ความเป็นครูผู้ก่อการ” ในบทความนี้ หมายถึงความสามารถของครูในการใช้ประสบการณ์เดิมประเมินสถานการณ์ปัจจุบัน และจินตนาการถึงความเป็นไปได้ในอนาคต เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจที่มีความหมายต่อผู้เรียนและบริบท² แนวคิดนี้ไม่มองครูเป็นเพียงผู้กระทำการปัจเจก หากแต่เป็นผลลัพธ์ของพลวัตระหว่างทุนชีวิต บริบทเชิงระบบ และเจตจำนงส่วนบุคคล ภายใต้กรอบคิดเชิงระบบนิเวศ (ecological agency) ครูผู้ก่อการจึงมิใช่ครูที่เก่ง แต่คือผู้ที่กล้าทำหน้าที่เชิงจริยธรรม ท่ามกลางแรงต้านของบริบท

บทบาทของความเป็นครูผู้ก่อการ จึงมีความสำคัญยิ่งในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรม อัตลักษณ์ และความคิดสร้างสรรค์เช่นวิชาดนตรี ซึ่งการเรียนรู้มิได้วัดผลจากคำตอบถูกผิดทั้งหมด แต่เกิดจากการสร้างความหมายร่วม บริบทของครูดนตรีในประเทศไทยโดยเฉพาะในระบบโรงเรียน จึงเป็นพื้นที่ที่สะท้อนทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของความเป็นครูผู้ก่อการอย่างชัดเจน บางคนอาจใช้ดนตรีสร้างพื้นที่การเรียนรู้ใหม่ บางคนกลับถูกระบบจำกัดให้ทำหน้าที่จัดกิจกรรมประกวดหรือพิธีการเท่านั้น

บทความนี้มุ่งวิเคราะห์ความเป็นครูผู้ก่อการ ในบริบทของครูดนตรีในประเทศไทย โดยเน้นไปที่ครูที่ปฏิบัติงานในระบบโรงเรียน ผ่านกรอบคิดเชิงระบบนิเวศ โดยเชื่อมโยงวรรณกรรมสากลเข้ากับข้อถกเถียงในระบบการศึกษาไทย และเสนอมุมมองเชิงโครงสร้างเพื่อเสริมสร้างพื้นที่การกระทำของครูดนตรีให้เติบโตอย่างมีความหมาย

¹ From Gert Biesta, Mark Priestley, and Stavroula Philippou, *Teacher Agency and the Curriculum: Rethinking Teachers' Work in Changing Times* (London: Routledge, 2023).

² Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014).

2. กรอบแนวคิดว่าด้วยความเป็นครูผู้ก่อการ

แนวคิดเรื่อง *teacher agency* ซึ่งบทความนี้ใช้คำว่าพลังกระทำการของครู มีได้หมายถึงคุณลักษณะเฉพาะตัวของปัจเจก หากเป็นภาวะที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างชีวิตของครู บริบททางสังคม และวิสัยทัศน์ต่ออนาคต ในบริบทของประเทศไทย ซึ่งระบบการศึกษามักมีลักษณะรวมศูนย์ การกระทำของครูที่ทำลายโครงสร้าง หรือออกแบบการเรียนรู้ใหม่อย่างมีจริยธรรม จึงอาจเรียกได้ว่าเป็นครูผู้ก่อการ คำซึ่งบทความนี้ใช้เพื่ออธิบายลักษณะเฉพาะของครูที่ใช้พลังกระทำการในทิศทางของการเปลี่ยนแปลง

2.1 กรอบคิดเชิงระบบนิเวศ: พลังกระทำการของครูในฐานะปรากฏการณ์ที่ประกอบสร้างฟรีสต์ลีย์ ปีเอสตาและโรบินสัน³ ได้เสนอกรอบคิดเชิงระบบนิเวศ (ecological perspective) ซึ่งอธิบายว่าพลังกระทำการของครู (teacher agency) มีได้ตั้งอยู่บนแรงจูงใจหรือศักยภาพส่วนบุคคลเพียงลำพัง หากเกิดจากพลวัตของสามมิติที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ 1) ประสพการณ์ในอดีต (iterational dimension) เช่น ความเชื่อ ความรู้ และทุนชีวิตที่สะสม 2) การประเมินและการตัดสินใจในสถานการณ์ปัจจุบัน (practical-evaluative dimension) ซึ่งรวมถึงข้อจำกัดเชิงบริบท เช่น โครงสร้างโรงเรียน การบริหาร หรือนโยบาย และ 3) จินตนาการถึงความเป็นไปได้ในอนาคต (projective dimension) อันหมายถึงวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และคุณค่าที่ครูปรารถนาให้เกิดขึ้น ทั้งสามมิตินี้ไม่ใช่องค์ประกอบที่แยกจากกัน หากแต่ทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง และเป็นตัวกำหนดว่าครูสามารถหรือไม่สามารถกระทำการสิ่งในห้องเรียนได้ พลังกระทำการของครูจึงไม่ใช่เพียงความสามารถในการทำสิ่งใดแต่คือพื้นที่การต่อรองระหว่างอดีต ปัจจุบัน และอนาคต ที่ครูต้องระคับประคองและเลือกสรรอย่างมีจริยธรรม

2.2 พลังกระทำการของครูกับข้อจำกัดเชิงโครงสร้าง

แม้แนวคิดเรื่องพลังกระทำการของครูจะเปิดพื้นที่ให้ครูมีบทบาทในการสร้างความหมายของการเรียนรู้ แต่ในความเป็นจริง ครูจำนวนมากต้องปฏิบัติงานภายใต้ระบบที่มีข้อจำกัด เช่น โครงสร้างเวลาเรียนตายตัว นโยบายประเมินผลที่เน้นตัวเลข หรือวัฒนธรรมโรงเรียนที่ให้คุณค่ากับความเป็นระเบียบมากกว่าการคิดอย่างมีวิจารณญาณ พาร์ทท์และเวสเตอร์ลันด์⁴ เติมน่ว่า ความเข้าใจแบบอุดมคติต่อพลังกระทำการของครูอาจกลายเป็นเครื่องมือที่ระบบใช้ในการผลักภาระนวัตกรรมมาไว้ที่ครู โดยไม่เปลี่ยนแปลงโครงสร้างที่เกี่ยวข้อง

³Mark Priestley, Gert Biesta, and Sarah Robinson, *Teacher Agency: An Ecological Approach* (London: Bloomsbury Academic, 2015).

⁴Heidi Partti and Heidi Westerlund, "Navigating Professional Learning as Music Educators: A Critical Reflection," *International Journal of Music Education* 39, no. 1 (2021): 45–59.

คอนเนล ได้วิพากษ์เพิ่มเติมว่า หากรัฐหรือองค์กรการศึกษาเน้นการเสริมสร้างพลังของครู โดยไม่ยอมเปลี่ยนระบบที่กดทับครูอยู่ เช่น ระบบบริหารแบบสั่งการ-ควบคุม หรือการประเมินแบบเชิงประสิทธิภาพ (performance-based evaluation) ย่อมทำให้แนวคิดเรื่องพลังกระทำการของครูกลายเป็นเพียงแนวคิดแนวคิดหนึ่ง มากกว่าจะเป็นเครื่องมือที่แท้จริงในการสร้างอำนาจให้กับครู⁵

ในแง่นี้ ความเป็นครูผู้ก่อการจึงมิใช่เพียงผู้มีความสามารถเชิงนวัตกรรม แต่คือผู้ที่ต้องเผชิญแรงเสียดทานของระบบ และตัดสินใจลงมือกระทำสิ่งที่ตนไตร่ตรองแล้วว่ามีความหมาย แม้จะต้องเผชิญความคลุมเครือ หรือการถูกมองว่าไม่อยู่ในกรอบ

2.3 พลังกระทำการของครูกับมิติทางจริยธรรม

บิเอสตา เสนอว่าหัวใจของการศึกษาคือ การตัดสินใจเชิงคุณค่า (value-based judgment) มิใช่เพียงการปฏิบัติตามแนวทางที่ถูกต้องทางเทคนิค (technical correctness) ในทัศนะนี้ พลังกระทำการของครูจึงมิใช่เพียงความสามารถในการออกแบบกิจกรรม หรือการวางแผนการสอน แต่คือ ความกล้าหาญทางจริยธรรม (moral courage) ในการทำสิ่งที่ “ควรทำ” แม้อาจไม่ตรงกับสิ่งที่ระบบต้องการให้ทำ

ความกล้าหาญดังกล่าว มิได้ตั้งอยู่บนความรู้หรือทักษะเพียงลำพัง แต่คือการใช้วิจารณ์ญาณในสถานะที่ไม่แน่นอนและมักปราศจากคำตอบที่ชัดเจน⁶ ตัวอย่างเช่น การตัดสินใจของครูที่จะเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ใช้เสียงของตนเองในชั้นเรียน แม้อาจขัดกับแนวทางการควบคุมที่โรงเรียนใช้อยู่ หรือการเลือกที่จะไม่จัดการแสดงที่เน้นความนิยมเพียงเพื่อการประกวด แต่หันมาออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเองผ่านเสียงดนตรี สิ่งเหล่านี้อาจดูเล็กน้อยในสายตาระบบ แต่คือการกระทำที่มีน้ำหนักทางจริยธรรมอย่างลึกซึ้ง

ในหลายกรณี ครูที่มีจิตสำนึกต่อผู้เรียนในฐานะมนุษย์ มิใช่เพียงผู้รับบริการของระบบการศึกษา อาจเลือกที่จะต่อต้านนโยบายบางประการอย่างเงียบ ๆ หรือแสวงหาช่องว่างในระบบเพื่อสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมาย สิ่งเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าพลังกระทำการของครู มิใช่การกระทำที่เป็นกลางทางคุณค่า หากแต่ตั้งอยู่บนคำถามสำคัญว่าอะไรคือสิ่งที่สำคัญสำหรับผู้เรียนในสถานการณ์นี้⁷

⁵Raewyn Connell, "Good Teachers on Dangerous Ground: Towards a New View of Teacher Quality and Professionalism," *Critical Studies in Education* 50, no. 3 (2009): 213–229, <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>.

⁶Gert Biesta, *Educational Research: An Unorthodox Introduction* (London: Bloomsbury Academic, 2020).

⁷Gert Biesta, Mark Priestley, and Stavroula Philippou, *Teacher Agency and the Curriculum: Rethinking Teachers' Work in Changing Times* (London: Routledge, 2023).

ครูผู้ก่อการ ในความหมายนี้ มิใช่เพียงผู้สร้างสรรค์ แต่คือผู้ที่ยืนยันว่าการเป็นครู คือการรับผิดชอบต่อชีวิตของผู้เรียน มิใช่เพียงรับผิดชอบต่อเอกสารราชการ การกล้าทำสิ่งใหม่ มิได้เกิดจากการฝึกอบรมเพียงอย่างเดียว หากเกิดจากการที่ครูได้รับการยืนยันว่าเสียงของตนมีความหมาย และการกระทำของตนมีความชอบธรรม

3. บริบทของครูดนตรีในประเทศไทย

การวิเคราะห์พลังกระทำการของครูดนตรี จำเป็นต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจต่อบริบทที่ครูเหล่านั้นดำรงอยู่ ทั้งในเชิงระบบนโยบาย โครงสร้างโรงเรียน ความเชื่อวัฒนธรรม และความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสถานศึกษา บทความนี้มุ่งเน้นเฉพาะครูดนตรีในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศไทย ซึ่งทำงานในระบบโรงเรียนของรัฐและเอกชน โดยตระหนักว่าครูเหล่านั้นมิได้กระทำการในพื้นที่ว่าง หากดำรงอยู่ท่ามกลางเงื่อนไขที่ซับซ้อนและบางครั้งก็ขัดแย้งกัน

3.1 โครงสร้างระบบการศึกษาและผลกระทบต่อวิชาดนตรี

โครงสร้างหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 กำหนดให้ศิลปะเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้หลักกลุ่มหนึ่ง⁸ แต่ในทางปฏิบัติ ดนตรีในโรงเรียนกลับมักถูกลดความสำคัญ ทั้งในด้านเวลาเรียน จำนวนครู และการสนับสนุนงบประมาณ⁹ การวางตำแหน่งวิชาดนตรีในหลักสูตรจึงอยู่ในสถานะกึ่งภาคบังคับ กล่าวคือเป็นวิชาที่อยู่ในหลักสูตร แต่ไม่ใช่วิชาที่ถูกวัดผลอย่างจริงจังในระบบสอบหรือการประเมินเชิงมาตรฐาน

นอกจากนี้ ระบบการบรรจุครูยังไม่เปิดพื้นที่เพียงพอให้ผู้มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่น ดนตรีไทยหรือดนตรีพื้นบ้าน ซึ่งอาจไม่ได้สำเร็จการศึกษาตามสายที่คณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา รับรองไว้ ส่งผลให้โรงเรียนหลายแห่งต้องใช้ครูต่างสายมาทำหน้าที่สอนดนตรี ซึ่งมีผลโดยตรงต่อความมั่นคงทางวิชาชีพ และความต่อเนื่องในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

3.2 วัฒนธรรมโรงเรียนและอำนาจที่ไม่สมมาตร

ในระดับโรงเรียน ครูดนตรีมักถูกวางไว้ในบทบาทที่เป็นเพียงส่วนเสริมของกิจกรรม มากกว่าจะได้รับการยอมรับในฐานะครูวิชาหลัก การสอนดนตรีจึงไม่เพียงแต่ถูกจำกัดด้วยเวลาเรียนที่น้อยกว่าวิชาอื่น แต่ยังถูกกลืนเข้าไปในระบบกิจกรรมของโรงเรียน เช่น การแสดงต้อนรับแขก การแข่งขัน หรือการประกวดต่าง ๆ ซึ่งมักเน้นผลลัพธ์ที่จับต้องได้ เช่น ถ้วยรางวัลหรือภาพลักษณ์ มากกว่าการส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้เชิงคุณค่าของผู้เรียน

⁸สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย, 2551.

⁹Vitchulada Laovanich et al., "An Investigation into the Status of Thailand's Music Education Systems and Organisation," *British Journal of Music Education* 38, no. 2 (2021): 131–144.

ภายใต้บริบทดังกล่าว ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้บริหารโรงเรียนกับครูวิชาดนตรีมักสะท้อนให้เห็นถึงโครงสร้างที่ไม่สมมาตร กล่าวคือ อำนาจในการตัดสินใจ การกำหนดนโยบาย หรือการออกแบบการเรียนรู้ ไม่ได้กระจายอย่างเท่าเทียม แต่กลับกระจุกตัวอยู่ที่ผู้บริหารหรือครูวิชาหลัก เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ หรือภาษาไทย

คำว่า “อำนาจ” (power) ในที่นี้หมายถึง *ความสามารถในการมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจหรือการกระทำในระดับโครงสร้างหรือการปฏิบัติ*¹⁰ ซึ่งไม่จำเป็นต้องอยู่ในรูปของการสั่งการโดยตรง แต่อาจปรากฏผ่านบรรทัดฐานของโรงเรียน เช่น วิชาไหนสำคัญ หรือใครมีสิทธิออกแบบกิจกรรม

ในขณะที่คำว่า “สมมาตร” (symmetry) ใช้อธิบายภาวะที่ผู้เกี่ยวข้องมีอำนาจต่อรองอย่างเท่าเทียมกัน โครงสร้างที่ไม่สมมาตรจึงหมายถึงสถานการณ์ที่บางกลุ่มมีอำนาจในการกำหนดแนวทาง แต่บางกลุ่มไม่มีแม้แต่โอกาสจะมีเสียง (voice) ในกระบวนการตัดสินใจนั้น

แม้ครูดนตรีบางคนอาจมีพลังเชิงจินตนาการสูง มีความสามารถในการออกแบบการเรียนรู้ที่สร้างสรรค์และสอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน แต่หากโครงสร้างโรงเรียนไม่เปิดพื้นที่ให้ครูเหล่านี้สามารถใช้เสียง หรือริเริ่มได้ ความเป็นครูผู้ก่อการย่อมถูกกดทับอยู่ภายใน ทั้งในเชิงอำนาจและเชิงความหมายของบทบาททางวิชาชีพ

3.3 ทิวทัศน์ธรรมกับความเป็นวิชาชีพดนตรี

ในกรณีของดนตรีไทยหรือดนตรีพื้นบ้าน ทิวทัศน์ธรรมของครู ซึ่งประกอบด้วยประสบการณ์ตรง การสืบทอดองค์ความรู้ และความสัมพันธ์กับชุมชนดนตรี ถือเป็นทรัพยากรสำคัญของการเรียนรู้ แต่ระบบโรงเรียนไม่ได้ให้การรับรองหรือยอมรับทุนเหล่านี้ในฐานะคุณสมบัติทางวิชาชีพ ส่งผลให้ครูบางคนที่มีภูมิปัญญาในทางดนตรี แต่ขาดคุณวุฒิทางการศึกษา กลับถูกกีดกันออกจากระบบ หรือถูกจำกัดโอกาสในการเติบโตทางวิชาชีพ¹¹

ขณะเดียวกัน ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของดนตรีในแต่ละภูมิภาค ยังถูกกลดทอนให้เหลือเพียงแบบฝึกหัดกลางหรือกิจกรรมที่ตอบสนองต่อการอบรมมาตรฐานเดียวกันทั่วประเทศ ความพยายามในการรักษาอัตลักษณ์เฉพาะถิ่น หรือการออกแบบการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชุมชนท้องถิ่น จึงกลายเป็นภาระที่ครูต้องรับผิดชอบแต่เพียงลำพัง

¹⁰Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon Books, 1980).

¹¹Lindsey R. Williams and Somchai Trakamrungs, “Thai Pre-Service Music Educators and Their Future in Music Education and Its Role in Society,” *International Journal of Music Education* 33 (2015): 1–16.

4. การเชื่อมโยงกรอบแนวคิด “ความเป็นครูผู้ก่อการ” กับบริบทของครุตนตรียในประเทศไทย

กรอบแนวคิดเชิงระบบนิเวศว่าด้วยความเป็นครูผู้ก่อการ ที่เสนอโดยพริสต์ลีย์ บีเอสตา และโรบินสัน¹² เปิดพื้นที่ให้เราทบทวนบทบาทของครู ไม่ใช่ในฐานะผู้มีอิสระสมบูรณ์หรือผู้ถูกกำหนดโดยโครงสร้างฝ่ายเดียว หากแต่เป็นผู้ที่ปฏิสัมพันธ์กับบริบทผ่านทุนชีวิต การตัดสินใจในสถานการณ์ และจินตนาการต่ออนาคต เมื่อนำกรอบคิดนี้มาเชื่อมโยงกับสถานการณ์ของครุตนตรียในประเทศไทย จะพบความซับซ้อนที่ไม่สามารถอธิบายด้วยคำว่า “ข้อจำกัด” อย่างผิวเผิน หากต้องมองในฐานะระบบนิเวศแห่งการบีบอัด (constrained ecologies of practice) ซึ่งเปลี่ยนครูให้กลายเป็นกลไกในพิธีกรรมทางการศึกษา มากกว่าผู้สร้างสรรค์การเรียนรู้

4.1 มิติอดีต: ทุนชีวิตภายใต้การผลิตซ้ำของวาทกรรม

ครุตนตรียในประเทศไทยจำนวนมากเติบโตขึ้นจากระบบการศึกษาและวัฒนธรรมทางดนตรีที่มีความโน้มเอียงแบบอนุรักษนิยม ซึ่งให้ความสำคัญกับความชำนาญในการปฏิบัติมากกว่าความสามารถในการแปลงความรู้สู่การเรียนรู้ของผู้เรียน ทุนชีวิตของครูจึงมักถูกผูกติดกับการเป็น “ผู้รักษาแบบแผน” มากกว่าการเป็น “ผู้สร้างสรรค์กระบวนการ”

ระบบการผลิตครุตนตรียที่เน้นการสอบ การแสดง หรือการประกวด เป็นหลักฐานของกระบวนการผลิตซ้ำทางวาทกรรม (discursive reproduction) ที่เปลี่ยนครูให้เป็นผู้สืบทอดมากกว่าผู้ตีความ เมื่อทุนชีวิตในอดีตถูกผนึกอยู่กับคุณค่าบางชุด ความเป็นครูผู้ก่อการจึงอาจไม่เกิดขึ้น แม้ในภาวะที่ครูมีเจตจำนง เพราะพื้นฐานเชิงการรู้คิด (epistemic framing) ยังไม่เปิดให้ครูมองตนเองในฐานะผู้ออกแบบการเรียนรู้

4.2 มิติปัจจุบัน: โครงสร้างที่จำกัดพื้นที่ทางจริยธรรมและวิชาชีพ

ในระดับปฏิบัติการ ครุตนตรียในประเทศไทยปฏิบัติงานภายใต้โครงสร้างที่มีเจตนาควบคุมคุณภาพการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ เช่น การจัดสรรเวลาเรียนตามหลักสูตรแกนกลาง การประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และการติดตามผลลัพธ์เชิงนโยบายจากระดับโรงเรียนและสำนักงานเขต อย่างไรก็ตาม โครงสร้างเหล่านี้อาจส่งผลให้ครูจำนวนหนึ่งรู้สึกว่าการใช้วิจารณญาณทางจริยธรรมและเชิงวิชาชีพมีจำกัด โดยเฉพาะเมื่อต้องจัดการกับความคาดหวังที่เน้นผลลัพธ์ที่วัดได้ มากกว่ากระบวนการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับบริบทของผู้เรียนและศักยภาพเฉพาะด้านของวิชาตนตรีย^{13,14}

¹²Gert Biesta, Mark Priestley, and Stavroula Philippou, *Teacher Agency and the Curriculum: Rethinking Teachers' Work in Changing Times* (London: Routledge, 2023).

¹³สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. รายงานการใช้เวลาการเรียนรู้กลุ่มสาระศิลปะระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปี 2563. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2563.

¹⁴Gert Biesta, *The Beautiful Risk of Education* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014).

ตัวอย่างที่พบทั่วไป เช่น การใช้เวลาการสอนเพื่อเตรียมการประกวด การแสดงพิธีการ หรือ กิจกรรมที่ตอบโจทย์เชิงภาพลักษณ์ของโรงเรียน แม้จะมีประโยชน์ในบางมิติ แต่ก็อาจลดทอนโอกาสในการพัฒนาทักษะด้านความคิดสร้างสรรค์ หรือการเรียนรู้ผ่านการมีส่วนร่วมของผู้เรียน ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของวิชาดนตรีและอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม¹⁵

ครูดนตรีจำนวนหนึ่งจึงจำเป็นต้อง “ปรับตัว” เพื่อให้อยู่รอดในโครงสร้างที่มีข้อจำกัด และในบางกรณีอาจทำหน้าที่เป็น “ผู้ดำเนินการตามแนวทาง” ที่กำหนดไว้ มากกว่าผู้ร่วมออกแบบ กระบวนการเรียนรู้โดยอิสระ ส่งผลให้ความเป็น “ครูผู้ก่อการ” มิได้ลดลงเพราะขาดแรงจูงใจ แต่เพราะระบบยังไม่ได้ออกแบบให้เปิดพื้นที่อย่างเพียงพอซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของปีเอสตา

4.3 มิติอนาคต: เจตจำนงที่รื้อระบบยืนยันความชอบธรรม

แม้ครูดนตรีจำนวนหนึ่งจะมีเจตจำนงที่จะเปลี่ยนแปลง เช่น การใช้ดนตรีเพื่อสื่อสารประเด็นทางสังคม หรือการสร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนออกแบบเสียงดนตรีของตนเอง ความพยายามเหล่านี้มักไม่สามารถเติบโตได้ หากไม่มีระบบที่ยืนยันความชอบธรรม เช่น การประเมินที่ยอมรับนวัตกรรม การสนับสนุนจากผู้บริหาร หรือการเปิดพื้นที่ทดลองในชั้นเรียน

เมื่อไม่มีโครงสร้างที่รองรับ ความเป็นครูผู้ก่อการจึงดำรงอยู่ในสภาวะ “มีปีกแต่ไร้ทิศทาง” แม้ครูบางคนจะมีเจตจำนงและศักยภาพในการริเริ่ม แต่กลับขาดระบบที่จะยืนยันความหมายหรือขึ้นสู่การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง ครูที่พยายามดันดันออกแบบสิ่งใหม่ภายใต้แรงเสียดทานของระบบ ผู้ที่พยายามเปลี่ยนแปลงอาจไม่ได้รับการยอมรับ หรือถูกเข้าใจผิดว่าไม่ปฏิบัติตามกฎกติกา ซึ่งมีใช่เพียงความเสี่ยงของปัจเจก หากคือการบั่นทอนจินตนาการเชิงวิชาชีพของครูดนตรีรุ่นใหม่โดยรวม

5. ข้อเสนอเชิงระบบเพื่อสนับสนุนครูผู้ก่อการ

หากครูคือผู้มีบทบาทสำคัญในการสร้างความหมายของการเรียนรู้ การส่งเสริมพลังกระทำการของครูดนตรีในประเทศไทย ย่อมมิใช่ภารกิจของครูเพียงลำพัง หากเป็นความรับผิดชอบของระบบที่ต้องเปิดพื้นที่ให้ครูสามารถใช้ความสามารถและจินตนาการของตนอย่างมีความหมาย บทความนี้จึงขอเสนอแนวทางเชิงระบบ 3 ระดับ ได้แก่ ระดับนโยบาย ระดับสถานศึกษา และระดับวิชาชีพ เพื่อสนับสนุนให้ครูผู้ก่อการ สามารถดำรงอยู่ได้อย่างไม่โดดเดี่ยว

¹⁵Heidi Partti and Heidi Westerlund, "Navigating Professional Learning as Music Educators: A Critical Reflection," *International Journal of Music Education* 39, no. 1 (2021): 45–59.

5.1 ระดับนโยบาย: เปลี่ยนจากการควบคุมสู่การออกแบบระบบที่เอื้อให้ครูมีพลัง

นโยบายการศึกษาในหลายประเทศ รวมถึงประเทศไทย มักถูกออกแบบเพื่อควบคุมคุณภาพของการจัดการเรียนรู้ผ่านกรอบมาตรฐาน ผลสัมฤทธิ์ และเอกสารรับรองมากกว่าการไว้วางใจครู ในฐานะผู้ออกแบบการเรียนรู้ที่มีความหมาย แนวโน้มนี้ส่งผลให้ครูจำนวนมากขาดพื้นที่ในการแสดงออกทางวิชาชีพ และลดทอนความเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง หากต้องการส่งเสริมครูให้เป็นผู้ก่อการอย่างแท้จริง รัฐควรเปลี่ยนจากระบบที่ควบคุม ไปสู่ระบบที่สร้างเงื่อนไขเอื้อให้ครูสามารถตัดสินใจเชิงจริยธรรมได้ภายใต้บริบทของตนเอง เช่น

1) **การจัดสรรเวลาในหลักสูตร** ควรเปิดโอกาสให้โรงเรียนมีอิสระมากขึ้นในการจัดการเรียนรู้ตามบริบท โดยเฉพาะในวิชาดนตรี ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการสนทนาและยืดหยุ่น

2) **ระบบประเมินครู** ควรปรับให้ลดภาระเอกสารเชิงปริมาณ และหันมาเน้นการสะท้อนคิด การออกแบบ และการสร้างคุณค่าที่สัมพันธ์กับผู้เรียน

3) **นโยบายการพัฒนาครู** สถาบันฝึกหัดครูดนตรีควรจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความเข้าใจและความสามารถที่เป็นพื้นฐานของความเป็นครูผู้ก่อการ ทั้งยังควรเปิดโอกาสให้ครูได้เลือกเส้นทางการพัฒนาที่สอดคล้องกับทุนทางวัฒนธรรม ท้องถิ่น และความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง เช่น ดนตรีไทย ดนตรีพื้นบ้าน

5.2 ระดับสถานศึกษา: การสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่เอื้อให้ครูมีพื้นที่ทางวิชาชีพ

ในระดับสถานศึกษา “พื้นที่” ที่ครูจะสามารถเป็นผู้ริเริ่มได้นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นจากศักยภาพของครูเพียงลำพัง แต่เกิดจากวัฒนธรรมการบริหาร การกระจายอำนาจ และความไว้วางใจที่ครูได้รับจากระบบโรงเรียน หากโรงเรียนยังคงมองวิชาดนตรีเป็นเพียงกิจกรรมเสริม หรือรองจากวิชาหลัก ความเป็นไปได้ที่ครูดนตรีจะออกแบบการเรียนรู้ที่มีความหมายก็จะถูกจำกัดโดยโครงสร้างเอง เช่น

1) **กระจายอำนาจเชิงวิชาชีพ** ให้กลุ่มสาระการเรียนรู้สามารถร่วมออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ หลักสูตรเพิ่มเติม หรือกิจกรรมพิเศษ โดยไม่ต้องรอการอนุมัติจากผู้บริหารเป็นขั้น ๆ เช่น การร่วมกันออกแบบการจัดการเรียนการสอนที่แปลงตัวชีวิตตามหลักสูตรให้กลายเป็นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมดนตรีที่สอดคล้องกับผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน แทนการให้ข้อมูลความรู้ตามหนังสือเรียน

2) **บริหารจัดการเวลาและพื้นที่การเรียนรู้** ควรบริหารจัดการเวลาและพื้นที่การเรียนรู้ให้ยืดหยุ่นมากขึ้น

เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ตามจังหวะของผู้เรียน (learner-paced learning) และการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐาน (project-based learning) ซึ่งเหมาะสมกับธรรมชาติของรายวิชาดนตรีที่มีความหลากหลายด้านรูปแบบ การเรียนรู้ลักษณะนี้สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ของวิกอตสกี¹⁶ ที่ชี้ว่า การเรียนรู้เกิดได้ดีที่สุดใน “พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ” (zone of proximal development) ซึ่งผู้เรียนต้องการเวลา พื้นที่ และการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องเพื่อสำรวจความสามารถของตนเอง ขณะเดียวกันทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง (constructivism) ของเพียเจต์¹⁷ และดิวอี้¹⁸ ก็เน้นย้ำความสำคัญของการสร้างความรู้ผ่านประสบการณ์จริงและบริบทที่ผู้เรียนมีส่วนร่วม โดยเฉพาะในวิชาดนตรีที่การลงมือปฏิบัติอย่างเป็นระบบและมีจุดมุ่งหมายมีความสำคัญยิ่ง

3) *เสริมสร้างวัฒนธรรมการสนับสนุน (supportive culture)* เช่น การประชุมครูที่เปิดพื้นที่ให้แลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่แตกต่างกัน ไม่ใช่เพื่อควบคุมความเป็นเอกภาพ หากเพื่อส่งเสริมนวัตกรรมเฉพาะบริบทการสร้างวัฒนธรรมดังกล่าวจะทำให้โรงเรียนมีใช้เพียงองค์กรที่ควบคุมครู แต่เป็นพื้นที่ร่วมสร้าง ที่ครูรู้สึกว่ามีเสียงและการกระทำของตนมีน้ำหนักทางวิชาชีพ

5.3 ระดับวิชาชีพ: การพัฒนาเครือข่ายแห่งการเรียนรู้และความหมายร่วม

ครูผู้ก่อการมักต้องดำเนินการภายใต้แรงต้านของระบบ และในหลายกรณี การริเริ่มที่แหวกกรอบกลับถูกทำให้กลายเป็นข้อยกเว้นหรือความลึกลับมากกว่าจะได้รับการยอมรับว่าเป็นพลังสร้างสรรค์ของวิชาชีพ การสร้างระบบสนับสนุนในระดับวิชาชีพจึงจำเป็นต้องมุ่งเน้นการยืนยันความหมายของความพยายามและ เชื่อมโยงครูเข้าหากัน เช่น

1) *พัฒนากลไกแลกเปลี่ยนเชิงวิชาชีพ* เช่น เว็บไซต์ประสบการณ์ กรณีศึกษา หรือวงเสวนาที่ครูสามารถถ่ายทอดสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกระบวนการ ไม่ใช่เพียงผลงานที่สำเร็จแล้ว งานวิจัยของซินด์เบิร์ก พบว่า community of practice แบบนี้ช่วยให้ครูดนตรีรู้สึก “ถูกเห็น” และเสริมสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของวิชาชีพ¹⁹

2) *ส่งเสริมการตั้งกลุ่มร่วมเรียนรู้ (collaborative inquiry)* ที่มีลักษณะไม่เป็นทางการ เช่น กลุ่มครูดนตรีประจำเขตพื้นที่ อาจนัดพบกันได้ทั้งในพื้นที่โรงเรียนและนอกพื้นที่โรงเรียน โดยพบปะกันเพื่อสะท้อนคิดถึงบทบาทตนเอง วิธีคิดในการทำงานกับผู้เรียน ปัญหาเชิงวิชาชีพ และแนวทางในการจัดการ ซึ่งการพบปะดังกล่าวไม่จำเป็นต้องมีเอกสารประเมิน จากการวิจัยพบว่ากิจกรรมดังกล่าวสามารถช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยว และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพได้จริง²⁰

¹⁶Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Soubberman (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

¹⁷Jean Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, trans. Derek Coltman (New York: Orion Press, 1970).

¹⁸John Dewey, *Experience and Education* (New York: Macmillan, 1938).

¹⁹Laura K. Sindberg, “Perceptions and Perspectives of Music Teachers in Urban Settings: Isolation, Conversation and Collaboration,” *Music Education Research* 16, no. 4 (2012): 387–403, <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848849>.

²⁰David M. Rolandson and Lana Ross-Hekkel, “Virtual Professional Learning Communities: A Case Study in Rural Music Teacher Professional Development,” *Journal of Music Teacher Education* 31, no. 3 (2022): 1–15, <https://doi.org/10.1177/10570837221077430>.

3) *ออกแบบระบบที่เลี้ยงและเครือข่ายแนวราบ* ซึ่งครูรุ่นใหม่สามารถเชื่อมโยงกับครูที่มีประสบการณ์ โดยไม่อยู่ในลักษณะควบคุม แต่เป็นการร่วมค้นหาทางเลือกเชิงจริยธรรมและความหมายในวิชาชีพในลักษณะเพื่อนคู่คิด หรือเป็นพื้นที่ในการรับฟังปัญหาและความท้าทายที่ครูรุ่นใหม่ต้องพบเจอ ก่อนจะร่วมกันออกแบบแนวทางในการจัดการปัญหาดังกล่าว

การพัฒนาเครือข่ายในลักษณะนี้ ไม่เพียงส่งเสริมการเรียนรู้ของครูแต่ละคน แต่ยังช่วยเปลี่ยนบทสนทนาในวิชาชีพครู จากการจัดการกับปัญหาเฉพาะหน้า ไปสู่การร่วมออกแบบอนาคตของการเรียนรู้ร่วมกัน

บทสรุป

หากความเป็นครูมิใช่เพียงอาชีพ หากคือภารกิจในการธำรงความเป็นมนุษย์ในโลกที่ซับซ้อน ครูย่อมต้องการพื้นที่ในการคิดใคร่ครวญ ลงมือกระทำ และออกแบบการเรียนรู้ให้สัมพันธ์กับความเป็นจริงและความฝันของตนเอง แนวคิดเรื่องครูผู้ก่อการ จึงมิใช่เพียงคำขานเรียกใหม่ในวงวิชาชีพ หากคือการยืนยันว่า พลังกระทำการของครูนั้นมีอยู่จริง และควรได้รับการเอื้อให้เกิดผลกระทบต่อชีวิตของผู้เรียนในเชิงคุณค่า ไม่ใช่เพียงผลสัมฤทธิ์ตามมาตรฐาน

บทความนี้ชี้ให้เห็นว่า พลังกระทำการของครูมิได้ดำรงอยู่ในสุญญากาศ หากประกอบสร้างจากทุนชีวิต เจตจำนง และโครงสร้างที่ร่ายล้อม ในบริบทของครูดนตรีในประเทศไทย การเป็นครูผู้ก่อการจึงเป็นทั้งความเป็นไปได้และความยากลำบาก เป็นพื้นที่ที่ครูต้องต่อรองกับเงื่อนไขเชิงระบบ ต้องเผชิญกับความคลุมเครือ และบางครั้งต้องยืนอยู่ในความเงียบของระบบที่ไม่เปิดช่องให้เสียงของตนได้ส่งไปถึง

การจะมีครูผู้ก่อการอย่างยั่งยืน จึงต้องอาศัยการปรับเปลี่ยนระดับระบบ ไม่ว่าจะเป็นการออกแบบนโยบายที่ไว้วางใจจริยธรรมของครู การสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่เห็นคุณค่าของการเรียนรู้เชิงความหมาย และการสร้างพื้นที่แห่งการแลกเปลี่ยนที่ทำให้ครูไม่รู้สึกลิดเดี่ยวนั้น แนวคิดเรื่องพลังกระทำการของครูจะมีความหมาย ก็ต่อเมื่อระบบยอมรับว่าครูไม่ใช่เพียงผู้ดำเนินการตามแผนแต่คือผู้ออกแบบการเรียนรู้ที่มีชีวิต ผู้ซึ่งการกระทำแม้เพียงเล็กน้อย อาจเปลี่ยนแปลงอนาคตของผู้เรียนและอนาคตของวิชาชีพ

รายการอ้างอิง

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2563. รายงานการใช้เวลาการเรียนรู้กลุ่มสาระศิลปะระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปี 2563. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- Biesta, Gert. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- . 2020. *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- . 2023. “What Kind of Teaching for What Kind of Democracy?” *Journal of Curriculum Studies* 55 (2): 141–157. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2162567>.
- Biesta, Gert, Mark Priestley, and Stavroula Philippou. 2023. *Teacher Agency and the Curriculum: Rethinking Teachers’ Work in Changing Times*. London: Routledge.
- Burnard, Pamela. 2020. *Musical Creativities Revisited: Expanding Musical Practices and Education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Connell, Raewyn. 2009. “Good Teachers on Dangerous Ground: Towards a New View of Teacher Quality and Professionalism.” *Critical Studies in Education* 50 (3): 213–229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>.
- Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Laovanich, Vitchulada, Yuwadee Chuppunnarat, Monrudee Laovanich, and Supreeya Saibunmi. 2021. “An Investigation into the Status of Thailand’s Music Education Systems and Organisation.” *British Journal of Music Education* 38 (2): 131–144.
- Partti, Heidi, and Heidi Westerlund. 2021. “Navigating Professional Learning as Music Educators: A Critical Reflection.” *International Journal of Music Education* 39 (1): 45–59.
- Piaget, Jean. 1970. *Science of Education and the Psychology of the Child*. Translated by Derek Coltman. New York: Orion Press.
- Priestley, Mark, Gert Biesta, and Sarah Robinson. 2015. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Rolandson, David M., and Lana Ross-Hekkel. 2022. “Virtual Professional

- Learning Communities: A Case Study in Rural Music Teacher Professional Development.” *Journal of Music Teacher Education* 31 (3): 1–15. <https://doi.org/10.1177/10570837221077430>.
- Sindberg, Laura K. 2012. “Perceptions and Perspectives of Music Teachers in Urban Settings: Isolation, Conversation and Collaboration.” *Music Education Research* 16 (4): 387–403. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848849>.
- Stanley, Phiona. 2022. *Education, Ethics, and Agency: Teachers in a Time of Change*. Cham: Springer.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, Lindsey R., and Somchai Trakarnrung. 2015. “Thai Pre-Service Music Educators and Their Future in Music Education and Its Role in Society.” *International Journal of Music Education* 33: 1–16.