



สถาบันดนตรีกัลยาณีวัฒนา
PRINCESS GALYANI VADHANA INSTITUTE OF MUSIC

ISSN 2821-9279 (Online)

Pulse

Journal for Music
and Interdisciplinary Practices

Vol.6 No.1

February - July 2025





About

Pulse is a contemporary music journal. We provide a platform for researchers working on topics related to all aspects of musical expressions to engage with one another and to share their work with a global audience.

Pulse is published by PGVIM, an institute dedicated to the development of music and the arts within Southeast Asia. Through the promotion of musical diversity and innovation, the institute is paving the way for sustainable paths for the development of Southeast Asian creative practices in the world today.

Pulse endeavours to further support the development of musical culture here in Thailand and throughout the Southeast Asian region. To this end, Pulse is a blind peer-reviewed, non-profit, open-access journal. We encourage submissions from emerging artists and scholars, graduate students, and early-career professionals.



Publication Frequency: two times per year

Issue 1: February - July

Issue 2: July - December*

** Revised to comply with the TCI -Thailand Citation Index.*

Aims and Scope: We aim to enliven scholarly debate and discussion on topics related to contemporary musical life, and to share with a global audience the distinct voices and perspectives of Southeast Asian musicians and scholars.

The journal invites submissions across a broad spectrum of music-related research topics, including: Performance Practice, Creative Practice, Innovation and Design, Interdisciplinary

Studies, Learning and Teaching, Music and Society, Cultures, and Aesthetics.

Contact Information

Princess Galyani Vadhana Institute of Music

2010 Arun Amarin 36, Bang Yi Khan, Bang Phlat

Bangkok, Thailand 10700

Telephone: +66 (0) 2447 8594-7 **Fax:** +66 (0) 2447 8598

E-mail: pulse@pgvim.ac.th

www.pulse.pgvim.ac.th

Peer Review

Peer Review Process

All manuscripts submitted to Pulse are initially assessed by our editors to determine their suitability for the journal. Those deemed suitable progress to the peer-review stage.

Please note that manuscripts that do not conform to our submission guidelines will be returned to authors. They may be revised according to the guidelines and resubmitted for our consideration.

Double-blind reviews

Pulse uses a double-blind peer review process. This means that the identities of authors and reviewers are concealed from one another. Manuscripts accepted for review are anonymously evaluated by a minimum of three peer-reviewers. A member of our editorial team manages the process. He or she forwards comments from reviewers to authors, assess the validity of the reviews, the response of the author to feedback, and the quality of the revised paper, should any revisions be made. The final decision as to whether to accept or reject the manuscript rests solely with the editor. The editor reserves the right to request further revisions or to submit the revised paper for a second round of peer reviews if they deem it necessary.

Editorial Info

Editor in Chief Asst. Prof. Dr.Suppabhorn Suwanpakdee

Editor Asst. Prof. Dr.Suppabhorn Suwanpakdee

Editorial Board Professor Dr.Narongrit Dhamabutra

Asst. Prof. Dr.Veerawat Sirivesmas

Anant Narkkong

Rassami Paolurngtong

Dr.Jean-David Caillouët

Coordinator Chamamas Kaewbuadee



Forward

In a world increasingly saturated with noise, the act of intentional listening becomes radical. PULSE: Journal for Music and Interdisciplinary, in No.6, Issue 1, invites us to listen, but to dwell in resonance. The articles echo and ripple outward from their local contexts—Philippine bamboo, Ghanaian classrooms, Thai exhibition spaces, and Rajabhat rehearsal halls—into broader questions of pedagogy, identity, power, and care.

We begin with Tultugan: Contextualizing Music Education through the Artisan’s Performance-Teaching Process by **Hermie F. Cartagena**, a lyrical ethnography that draws us into the world of indigenous bamboo musical practices in the Philippines. Through the TCTF, Transmission Framework, Cartagena reframes artistry as pedagogy and performance as epistemology. Here, knowledge is resonant—passed from hand to hand, ear to ear, in rhythm, in silence, in gesture.

This deep resonance finds institutional counterpoint in **Amanut Chantarawirote**’s Teacher Agency among Music Teachers in Thailand: An Ecological Perspective. With clarity and conviction, unpacking how Thai music teachers navigate shifting landscapes of reform, expectation, and tradition. Grounded in ecological theory, the article reclaims teacher agency as a dynamic process—emergent, adaptive, and intimately tied to community and cultural responsibility.

The tempo shifts, geographically and conceptually, in **Alfred Addaquay**'s *From Classroom to Career in Ghana*, a powerful study that unearths the layers of social stigma, economic aspiration, and policy neglect that frame music education in Ghana. Anchored in Amartya Sen's Capability Approach and decolonial thinking, Addaquay's work is both critique and call: a reminder that when music is misused, so too are the dreams, identities, and potentials it carries. It inspires hope and shows the transformative power of music education.

Yet, even within formal institutions, music continues to space for healing and encounter. In *Music Therapy in an Interdisciplinary Classroom*, **Smatya Wathawathana** presents an elective course where students from diverse academic backgrounds engage with music as a therapeutic process. The Introduction of Music Therapy classroom becomes a liminal space—between disciplines, between certainty and vulnerability—where music restores, connects, and provokes.

These themes of immersion and reflection reach an aesthetic culmination in *Art Pieces and Audiences on the Fading Boundary* by **Sarupong Sutprasert *et al.***, in their poetic analysis of the immersive exhibition *Voices Beneath the Loud Waves*. Sound becomes solitude, the audience becomes participant, and the gallery becomes a site of collective introspection. The 52-hertz whale—forever singing alone—becomes a metaphor and a mirror. This article highlights the importance of the audience's role in the immersive exhibition,

making them feel valued and integral to the experience. This issue closes with a crescendo: Methods for Creating the Sound of the Rajabhat Samphan Winds by **Adiwach Panapongpaisarn *et al.***, chronicling a cross-institutional wind ensemble across eight Rajabhat universities. The article reveals how sonic cohesion is achieved through shared intention, careful pedagogy, and mutual listening, embodied in the legacy of Edward S. Lisk and Niphat Kanjanahut. This collaborative nature of the wind ensemble makes the audience feel connected and part of a community.

Across these six articles, we are challenged to think differently about how we teach, how we listen, and how we locate ourselves within ever-shifting soundscapes of meaning, which encompass the literal sounds we hear through the cultural, social, and personal contexts that shape our understanding of those sounds. May this PULSE issue linger within you like a sustained chord—resonating, provoking, and renewing your sense of what music and interdisciplinary practice might yet become.

The Pulse Editorial Team



อาคารคีตราชนครินทร์
Gita Rajanagarindra



PGVIM

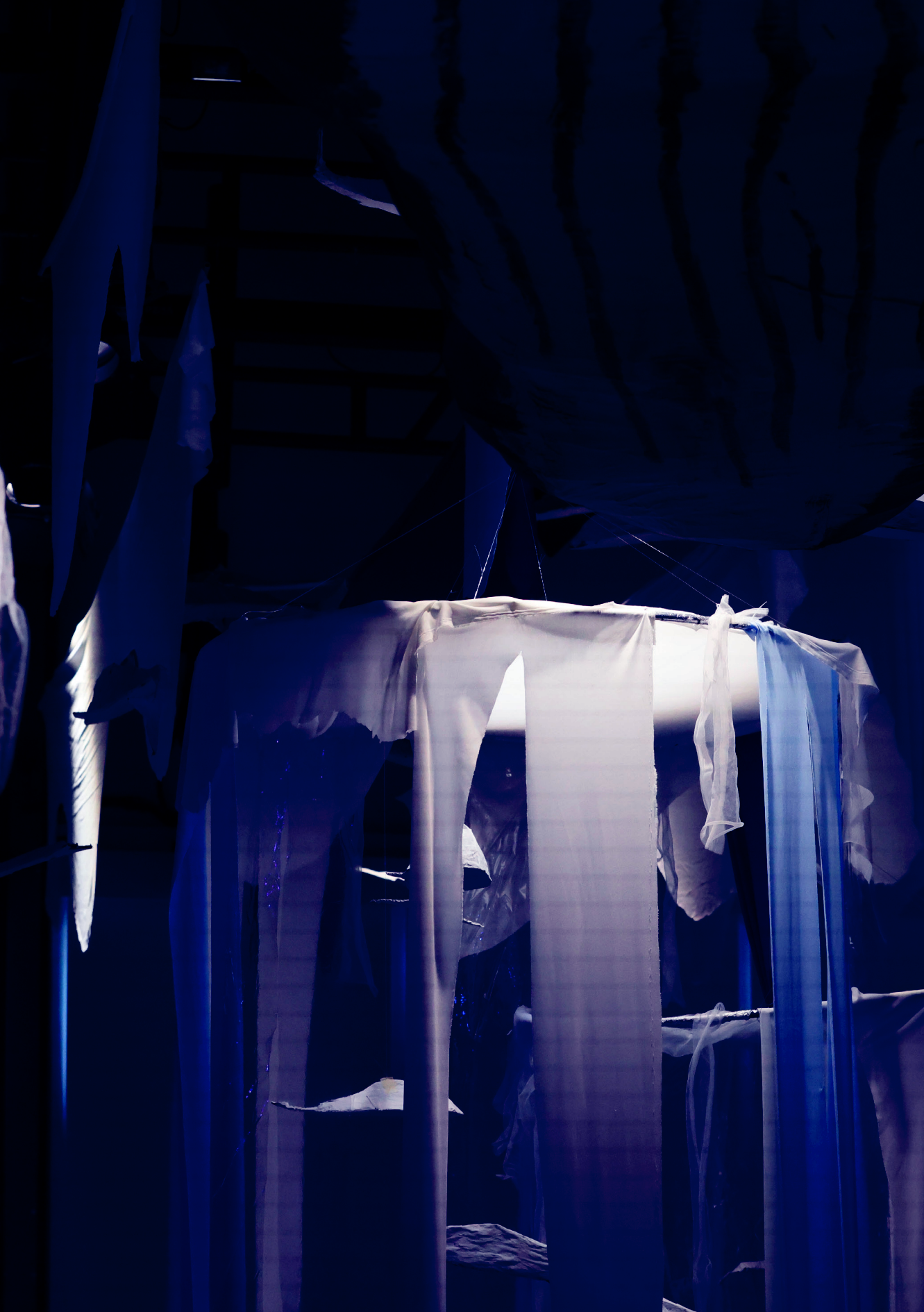
The Princess Galyani Vadhana Institute of Music, Thailand takes a contemporary approach to classical music education, scholarship and performance. The institute was initiated in 2007 as a royal project celebrating the occasion of the 84th birthday of Her Royal Highness Princess Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra. The Princess graciously gave her name to the new endeavour, and thus the Princess Galyani Vadhana Institute of Music (PGVIM) was born.

PGVIM aims to be a leading international institute of music, with the following missions: 1) to support young Thai talents in their pursuit of musical excellence, 2) to promote a better understanding of music among the general public and expand the role of music within society, and 3) to develop new knowledge in music and through interdisciplinary research. Our undergraduate and master curricula and Music for Society programs provide opportunities for students and the general public to learn the skills of music-making while developing their ability to use music as a tool for advancement of humankind, both within their local communities and on the world stage.

The publication of Pulse is a logical step towards the consolidation of a process which started in 2014. Through its annual international Symposiums, regular workshops, concerts and continuous activities, PGVIM has gradually established itself as one of the most active centers for research and creation in music within the Southeast Asian area. Our growing and vibrant network includes an extensive list of active researchers and scholars, practitioners, creators and educators all over Southeast Asia and around the world.

Contents

- TULTUGAN: CONTEXTUALIZING MUSIC EDUCATION THROUGH THE ARTISAN'S PERFORMANCE-TEACHING PROCESS 14
Hermie F. Cartagena
- TEACHER AGENCY AMONG MUSIC TEACHERS IN THAILAND: AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE 48
Amanut Chantarawirote
- FROM CLASSROOM TO CAREER IN GHANA: RETHINKING MUSIC EDUCATION IN A CULTURE OF ECONOMIC ASPIRATION 62
Alfred Addaquay
- MUSIC THERAPY IN AN INTERDISCIPLINARY CLASSROOM: UNDERGRADUATE TEACHING EXPERIENCES IN THE CONTEXT OF DIVERSE ACADEMIC BACKGROUNDS 116
Smatya Wathawathana
- ART PIECES AND AUDIENCES ON THE FADING BOUNDARY: THOUGHT REFLECTION ON THE IMMERSIVE EXHIBITION VOICES BENEATH THE LOUD WAVES 132
Sarupong Sutprasert, Kanyawan Koohakaew, Pattaravarin Junphoung, Laksupa Thongpan, Narisada Chantarasuphasang
- METHODS FOR CREATING THE SOUND OF THE RAJABHAT SAMPHAN WINDS 146
Adiwach Panapongpaisarn, Pusit Suwanmanee, Worapong Pimsen, Apiwat Suriyos



TULTUGAN: CONTEXTUALIZING MUSIC EDUCATION THROUGH THE ARTISAN'S PERFORMANCE-TEACHING PROCESS

Hermie F. Cartagena ¹

¹ Asst. Professor, University of the Philippines Visayas College
of Arts and Sciences Division of Professional Education

Corresponding author:

Hermie F. Cartagena
hfcartagena@up.edu.ph

Received: 19 February 2025

Revised: 6 May 2025

Accepted: 9 June 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Cartagena, Hermie. "Tultugan: Contextualizing Music Education through the Artisan's Performance-Teaching Process" *PULSE: Journal for Music and Interdisciplinary Practices* 6, no. 1 (2025): 14–47.
https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/Vol6no1_1/hermiecartagena

Abstract

The Philippine k-12 music education curriculum promotes engaging music classes through output-based learning. Such a learning approach aims to develop students who are expressive, creative, socially and culturally sensible individuals. However, there are some limitations on how to deliver quality music education to our students due to limited information and resources on regional musical practices available for instruction. Such limitations call for studying local cultures and seeing possibilities of integrating local practices into formal education for a more contextualized music engagement among our students. This paper is anchored to Symbolic Interactionism with the aim to answer the question of how the Tultugan performance-teaching process be integrated into the formal education program using the Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF) for a more contextualized music education. A qualitative ethnographic-case study was used to capture the context of our key-artisan from June 2021 to April 2025. Sources

of data are drawn from the interviews, pictures, and observations. Thematic analysis was followed in generating theme and validated through member-check. The data suggests that the artisan's experiential process of teaching is beneficial in providing engaging musical activities where learners can make meanings and symbols reflecting quality music education experience. Also, using the lens of TCTF, music educators can be able to reflect and assess the characteristics of their local music materials that can make an impact on the holistic learning growth of the learners, promoting their social and cultural sensibilities while simultaneously developing students' expressive and performance competence. Thus, documenting and studying local music cultures, like the Tutugan, are necessary to deliver relevant and meaningful musical engagements to learners.

Keywords: Tultugan, Performance-teaching process, Music education, Contextualization.

Introduction

The Municipality of Maasin is known as the bamboo Capital of the Visayas due to its abundance of bamboo supply. Such abundance has provided the people in the municipality an opportunity to explore and develop the various potentials of bamboo that can promote the community's socio-economic conditions and creative expressions reflected in the *Tultugan* festival. The abundance of bamboo is also attributed to the Maasin's watershed where it serves as a life source and an essential factor for the bamboo to thrive in the community (Marin, 2017; Province of Iloilo," 2021).

As the community's way of celebrating the abundance of bamboo supply, the *Tultugan* festival was institutionalized in 1999 and celebrated every fourth week of December. The birth of *Tultugan* festival is drawn from the instrument called *Tultug* which means an act of making sound through *pagpatik* or striking. Through the Tultugan festival, the community can present their creative ideas through products and expressive performances (Marin, 2017; Jacinto, 2013) where *lanug* (sound reverberates to a distant place) is heard from one point to another.

One must understand that the sound produced in a performance is a representation of expression and communication (Santos,1991, 2014; Maceda, 1986; Muyco, 2016; Castro, 2017) where identity and culture are presented and promulgated while the community and society continue to adapt to the changing sociocultural dynamics (Kisliuk, 2008; Higgins, 2012). With that, music praxis in communities are socially mediated (Fredholm and Olsson, 2018; Grenier, 1995) and expressed through sound and performance expressions (Seeger, 2004; Santos,1991) that, likewise, maintain harmony and order in the community (Stone, 2015; Tomlinson, 1984).

The sound and performance expression mediated in the *Tultugan* festival is a social phenomenon (Falassi, 1987; Stone, 2015; Dimzon, 2016) that is similarly encountered by various cultures across the globe. In any performance expression, sound and expressive performances take various forms that vary from one culture

to another (Dimzon, nd). The performance expression in a festival, like the Tultugan, provides a festive soundscape (Santos, 1991, 2014) that can be observed in different platforms and performances (Cartagena, 2022; Falassi, 1987). Thus, cultural performances promote value, culture, identity, ideologies, and present continuity (Getz, 2010).

Realizing the importance of musical performances, like the *Tultugan*, it is necessary to look into its music education potential. Music Education can be strengthened by grounding it in various contexts and how such context corresponds to individual, community, culture, and society. These are important anthropological perspectives to be considered in developing a critical, creative, and musical mind among learners, providing them an opportunity to learn and an avenue to make meanings and find relevance through their experiences (Anderson, 2012; Campbell & Scott-Kassner, 2010; Schippers, 2010) contributing to learner's holistic growth.

Also, discourses in education dwell on the global schooling demands for a standard program of education. The global standard posts a challenge on how to make the learning experience more relevant to our learners (Anderson-Levitt, 2003; Cornelio and de Castro, 2016).. Scholars suggest there is a need to provide a contextualized and appropriate learning experience for the learners. Educators, as agents of education, need to find balance in such perspectives depending on the needs, context, and situation. Drawing from such perspectives, music educators can develop advocacies that can uplift the current conditions of the learners and people of different communities, especially those who are marginalized by society (Swanwick, 2012; Kratus, 2012; Regelski, 2012). Applying anthropological approaches in studying music and expressions can elevate the quality of learner's music encounters leading to the development of learner's creative expressions as mediated by music education. Through anthropological lenses, information on current situations and a glimpse of hope for the next generations to come can be provided (Ingold, 2017, 2018, 2023; Gonzalez, 2010; Greenman, 2005).

Ingold (2018) and Ergül (2017) explained that education is a way of acquiring knowledge through the correspondence between the teacher and the student. In the process of learning, learners may accommodate information and assimilate new knowledge drawn from their experiences – personal and social. Furthermore, the “commoning” between student and teacher provides learners an opportunity to be more critical in learning new ideas – a transmission of knowledge but not a complete transmission, however, there is transformation. In Asian countries, learning music and performance expressions are done through an apprenticeship where the student and teacher (Guru) correspond with one another as the student develops his or her performance and expressive competence (Santos, 1991, 2014; Stone, 2015). Such practices promote the creativity, musicality, and performance competence of the learners allowing them to evaluate each situation in relation to their personal, social, cultural, economic, and political situations attributing to the learner’s wisdom and growth.

Furthermore, studying the performance practices in *Tultugan* using an ethnomusicological lens can supplement the music education program in the country. The documentation and learning of the indigenous and local musical practices (Cornelio and de Castro, 2016) is beneficial for the learners as they gain knowledge, information, and wisdom of culture and expressive practices anchored in the context of a specific community. These, in turn, provide learners the opportunity to understand diverse cultures, practices, and perspectives where learners learn to appreciate and value such (Anderson-Levitt, 2003, 2012, 2022).

This paper explored the idea of how the *Tultugan* performance-teaching process of the artisan can be channeled and integrated into music education as a tool for providing meaningful musical engagements to our learners. Likewise, enriching our musical knowledge through local or community musical expression informs readers, fellow scholars, and institutions of the music education possibilities of the *Tultugan* practice in Maasin, Iloilo, Philippines, making music education more relevant and meaningful to our learners.

This paper anchored on Social Interactionism (Blummer, 1986)) where an individual gains an understanding of a phenomenon through his or her interaction with the social environment. Through interaction, one develops his or her consciousness as he or she interacts and communicates with one another which can both influence their view of expressive practices and performativity. Also, the Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF) framework by Schippers (2010) is incorporated in the study to assess the musical and sociocultural characteristics of *Tultugan* anchored within the context of the learners and the community. With the above claim, this paper would like identify the *Tultugan* performance-teaching process of the artisan and determine how the *Tultugan* performance-teaching process of an artisan can be integrated into music education using TCTF.

Methodology

Having been introduced to the artisan in 2021, I decided to conduct a study about her practices in transmitting performance and musical expressions. To capture the lived experiences and contexts, this paper used an ethnographic case study. Qualitative studies are appropriate for documenting and explaining the personal accounts and lived experiences of people within their contexts (Cohen et.al., 2002). I have coordinated with the artisan and set an interview with her following the research protocol and ethical procedures. Ethnographic study was conducted in the municipality of Maasin, Iloilo, Philippines since 2021 up to 2025. Data sources are drawn from pictures, videos, interviews, and field observation which are subjected to a triangulation process following the thematic analysis procedure (Ryan and Bernard, 2003; Braun and Clarke, 2012): (a) data familiarization, (b) generating initial codes (c) searching for themes, (d) reviewing themes, (e) defining and naming themes, and (f) producing the report. Analyzed data are then member-checked for the validation process.

The findings of the study do not suggest an absolute approach to music education. The study only explored and suggested approaches that are beneficial in

uplifting music education in the country, specifically to the Municipality of Maasin, for a more engaging and relevant learning experience for learner contributing to their holistic growth.

Tultugan's Sociocultural Context

Tultugan is a representation of Maasin's culture where identity is in a continuous process of formation and reformation. In such a process, people in the community learn to associate meanings and symbols that vary from context to context, generation to generation.

Before the institutionalization of *Tultugan* in the late 90's, people in the municipality used *Tultug* as a warning device expressed through rhythmic patterns. The absence of advanced technology in the previous generation has led people to devise alternative ways to communicate – in the form of a *tultug* instrument in the context of Maasin. *Tultug* is described as one-node bamboo with a slit (the slit is 1 ½ inches from the node). Our interlocutor, Bayag explained that an important sound element in the *tultug* is its *lanug* – A sound that can reach a distant place. Because of the *lanug* created by *Tultug*, nearby communities are being alerted of possible trouble. Furthermore, the people in the community gather and decide on the possible rhythmic pattern that would mean warning or danger. The sound heard by the people must codify the message and relay it as well to nearby communities using *tultug* instrument also:

At night, if there is an emergency... there are striking patterns oriented to the people that when they hear that particular pattern, it means there is an emergency.

- Field interview, Bayag (2023)

Tultug is an instrument that provides security and harmony in the community. Through the functionality of *tultug* to the community, people learn to be more

aware of the peculiarities around that call for their attention and immediate response or action on the matter. Being curious about the origin of the *tultug*, I asked our respondent about it. However, Bayag cannot determine the exact origin or influence of *tultug*. She explained that each household in the community has a *tultug* instrument for them to communicate in a distant place in times of emergency:

A long time ago, *tultug* had many uses in the community... in time of gathering, *Tultug* is used to gather people...If the intention is to gather the people in the barangay, the *Tultug* is being struck.

- Field interview, Bayag (2023)



Photo 1: A picture of Tultug instrument taken during the Tultugan festival (Cartagena, field observation, 2023)

Aside from the *tultug*, the community values the importance of bamboo for it provided them a resource that led to economic growth that sustained the community until today. Bayag explained that the primary product or livelihood source of the community is the *amakan* and bamboo poles for construction supply:

The *Tultugan* gives... a great impact on the unity and prosperity of the community... because the ultimate dream of the *Tultugan*... to make the lives of the people in Maasin prosperous through *Tultugan*...

- Field interview with Bayag (2024)

Many of the people in the community are considered *manug rara* (weavers). Like the family of Bayag, her parents are called *Manurukdap* or *manugsukdap* and *manug rara*. As people in the community *sukdap* and *rara* bamboo, they have explored creative ideas by creating different geometric patterns of *amakan* that can be used in different ways aesthetically.



Photo 2,3: Kawayan Tinik (Field Observation, Cartagena, 2023)

One of the bamboo species found in the area is the "*kawayan tinik*" which is produced for commercial purposes with more than 2 million poles yearly. Bamboo provides livelihood to the community as it is the primary material in producing local products and handicrafts (Marin, 2017).



Photo 4: A picture of *gabbang* instrument with *amakan* design in its body
(Cartagena, field observation, 2024).

Likewise, the people in the community use bamboo materials in farming. As an agricultural land, people in the municipality use some methods to protect their agricultural products. Like the *tala-tala*, it is used to drive away birds in the rice field. Furthermore, people have utilized and exhausted the potential of bamboo by innovating and elevating bamboo materials and products.

However, as time goes by, the former function of such bamboo materials and devices has changed. Such materials are being appropriated for aesthetic (re) presentation of the community as reflected in the *Tultugan* festival. The changed cultural value of bamboo materials and devices is being elevated for aesthetic purposes. With that, Bayag has developed ways to enrich the sound of *Tultugan* instruments as informed by the training and workshops conducted in the community to integrate such innovations in the festival that likewise promote the bamboo industry of the municipality. Bayag added that the festival is the “brainchild” of the mayor where he envisioned the promulgation of the bamboo industry as mediated by the *Tultugan* festival.

In the first year of the festival, the *tultug* is the featured or highlighted

instrument in the performance event. Most of the sound produced in the performance is highly rhythmic with some variations and contrasts. With the help of the National Commission for Culture and the Arts (NCCA) commissioner Filipe de Leon, the instrument is furthered where sound colors and melodies are introduced in the *Tultugan* performances.

The integration of bamboo instruments in the *Tultugan* festival established the cultural identity and heritage of the municipality. What makes it distinct is the *lanug* that the instrument creates that reverberates to a distant place, where an ensemble of sound is heard by many with festive sonority. *Bayag* also explained that the foundation of the *Tultugan* ensemble is the *tultug* instrument for it is highly flexible and can stand on its own even without the complementary instruments. The *tultug* alone can have dynamic rhythmic patterns played in different sizes with varied sonorities or sound colors where time and space (Santos, 1991, 2014; Maceda, 1986) are part of the performance elements.

Having been informed by the sociocultural context of *Tultugan* and understanding how it sprouted to become a festival, it is also important to look into the performance-teaching process of an artisan, as representative of the community, to understand how such performance practices are maintained and sustained. Such an approach can enlighten our music educators to look into the approaches of artisans and local practices to amplify music education.

Performance-Teaching Process

The continuity of a cultural practice lies in the process of transmission from one generation to another. In the context of the *Tultugan* festival, the transmission of musical performance practice is done informally through learning by experience. The performers learned such expressions as they participated in the *Tultugan* festival and the performers pass on such learned experience to the next generation. Their hands-on experience has provided the performers with creative and musical knowledge

as they undergo the performance-teaching process such as (a) exploration and improvisation, (b) musical banking, (c) accommodation and assimilation, and (d) *Tultugan* performance. Such a process has provided an opportunity for the performers to further elevate the *Tultugan* as the generations of artists (re)invent musical productions providing intensified performance experiences to everyone. Such experience has motivated the next generation of artists and performers that secure the continuity of their tangible and intangible cultural heritage.

Bayag plays an active role in the musical and creative development of the students/performers as reflected in their *Tultugan* performances. Her performance-teaching approach can shed light on music educators on how we can develop the creative expression of our learners as we look into her process as a local artisan.

According to Bayag, the first step in developing creativity and musicality is to allow the student/performer to explore and improvise by “just letting the children play” on the instrument. Bayag elaborated to me that she just observes the sound and rhythm created by the student and takes note of the patterns that she believes are aesthetically good and lets the student repeat the pattern as she describes that “any sound pleasing to ears are good music.” In the process of exploration, the student needs to be keen in terms of the sound produced by the bamboo.

What I do is, if there is a new instrument constructed, I let them [students] make the sound... if the sound produced by the bamboo is not good, it should be replaced

- Field interview with Bayag, (2023)

We pick up patterns created by the student and develop the texture of sound through the incorporation of other instruments

- Personal communication with Bayag through messenger (2025)

Such an approach provided an opportunity for the student to develop his or her individuality as the student explored and improvised more patterns that could later be infused into *Tultugan*'s expressive performance. In my personal communication with Bayag she mentioned that "we bring out the best from our students and let them own their identified rhythmic pattern."

While the students explore and improvise, they also broaden their musical bank at the same time. The sound patterns created during exploration and improvisation are accumulated where the student/performer can later combine to create more complex sound patterns associated with creativity. Bayag explained that "the experiences of the student made them keener in terms of sound production... they were able to distinguish patterns." Also, aside from being able to identify sound production, the students must be aware of the role of the instrument in the entirety of the musical performance to give justice and serve the purpose of the instrument in a performance.

"Identify the kind of instrument that can be used and give justice to the instrument by knowing its role...each instrument must have its moment and can be heard when played"

- Personal communication with Bayag through messenger (2025).

While exploration and improvisation are important in developing the musical bank of the student/performer, it is also important to realize that musical activities are social activities. Bayag believes that the weaving of sounds is a "collaborative effort" between her and her students. Through interaction, the student/performer learns to accommodate new musical knowledge and assimilate such to a more complex performance expression that is later integrated into *Tultugan*'s expressive performance. Through the interactions of the students with one another and the artisan, they were able to enrich their musicality reflecting individuality that, likewise, is associated with creativity. Assimilation and accommodation take place in our

social encounters that allow us to influence one another and further develop our existing musical knowledge and wisdom.

Furthermore, part of the assimilation and accommodation process is the ability of the performers to elevate the sound quality produced by the instrument informed by their experiences. Performers themselves learned to assess the quality and direction of the sound as they struck the bamboo during the exploration and improvisation phase. With that, the student/performer learns to consider different factors, structures, and properties of the material that can affect the sound quality of the instrument:

If the instrument is constructed and when you play on it.... If the sound is not good enough, it should be replaced...

- Field interview with Bayag, (2023)

When we talk about striking... and when the [*tultug*] moves... you should not allow it... you should only strike in this section [and not on the slit].... We decided to put rubber, and if there is a stand, we tie it with a *lanot* knot and not allow it to vibrate since it's made of bamboo...It should not vibrate [on the stand] or else the sound will spread on its parts... the sound should only be in the bamboo or else the sound will change...

- Field interview with Bayag (2023)



Photo 5 : *Tultugan* performance of Central Elementary school (Bayag, nd)

Lastly, the *Tultugan* performance of the students/performers is the product of the process where creative ideas are woven together informed by their personal and social engagements creating a colorful soundscape where listeners and performers have shared roles in weaving sounds in the *Tultugan* festival. In addition, according to Bayag, the weaving of sounds is also done through the “unique variation of sounds” alternating during the performance as if the instruments are “communicating with one another.”

In terms of performance expression, sound transformed from an improvised expression of sound to a semi-structured sound expression. We can recall that in the first phase of the process, the student/performer explores and improvises. But as soon as the performers weave their creative ideas, informed by their musical bank and social interactions, the performance becomes semi-structured in which the performers can determine the sequence of their sound performance.

My field observation and documentation of the *Tultugan* performance made me realize the hybridity of sound produced. Listening to the musical performance, one can observe the mixture of predictability and unpredictability of sound - an element of a drone can be heard in the performance mixed with Western tonality, played by *Gabbang* (wooden xylophone), for melodic component. The predictability and unpredictability of sound intensify our auditory experience which we attribute to creativity. On the other hand, Bayag explained that *lanug* is an essential aesthetic sound element in the performance. *Lanug* is an indicator that the bamboo instrument can sing because, for her, “not all bamboo has the potential to sing.” With that, *lanug* is describe as the ability of the bamboo to sing where the sound created by the bamboo instrument reverberates to a distant place.

Bayag also expressed that the experiences of the students/performers allowed them to tighten their musical and creative abilities contributing to their performance competence. With such experiences, the learners can discriminate aesthetic qualities of *Tultugan* instruments that significantly affect their performance expression. The experiences of the learners, under the guidance of Bayag, made them the next

generation of trainers and community artists.

Furthermore, seeing the learners/performers themselves thriving and making a mark in the *Tultugan* performance only means that Bayag made an impact on their musical and creative journey. Bayag expressed that she felt rewarded as she was able to pass on her legacy by transmitting her musical and creative knowledge to the next generation of artists in the community through her performance-teaching process. Bayag hopes that the *tultugan* performance practice will be incorporated into the formal education program for a more relevant and meaningful musical engagement in music education. Such hope is also “echoed by the former NCCA Commissioner but failed to materialize before.”

The performance-teaching practice of Bayag is a transmission process crucial for their culture to survive. Along with the process is the evolution and development of sound as informed by the various experiences and engagements of trainers and performers that vary from one generation to another. Such transmissions are an opportunity for the new breed of artists to (re)create sound and expression that will provide more vibrant sonorities at the festival. One must understand that as the community adapts to the changing social dynamics so as the expressive practice in the *Tultugan* festival, a social phenomenon that cannot be avoided (Shelemay, 2008; Kisluk, 2008; Berger, 2008). Thus, such a process is important to be integrated into formal education to deepen the understanding of students inculcating appreciation and valuation of practices in different socio-cultural contexts, essential for the sustainability of *Tultugan* bamboo performance culture.

Having discussed the performance-teaching process of the artisan, we can now look into its potential for music education as we contextualize music engagement using *Tultugan* as a local material complemented by the Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF).

Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF): Contextualizing Music Education through Tultugan Performance.

Education is important in the knowledge development of the learners. There are a handful of methodologies formulated by various educators in meeting the demands and needs of the learners. In music education, there are various approaches and methods of teaching music that center on the musical and creative development of the learners. Some of these methods are Orff, Kodaly, and Dalcroze (Campbell and Scott-Kassner, 2010; Anderson, 2012; Lamb, 2010; Benedict, 2009). These methods and approaches are designed to provide a meaningful learning experience to learners. Furthermore, Central to these methods and approaches is the usage of various musics as a medium in the development of learner's knowledge, as well as their musicality and creativity. Hence, these methods are designed to provide a holistic learning development for learners that would lead to their life-long learning success.

Music education was able to formulate and design a lot of approaches to learning music that tap into the creativity and musicality of learners. However, these music learning approaches may vary according to culture and types of learners. Hence, the learner's learning experience must be varied, contextualized, differentiated, and creolized (Ergül, 2017; Greenman, 2005; Lamb, 2010; Benedict, 2009) which is suitable according to the learner's needs and demands.

To further contextualize (Ingold, 2017, 2018, 2023; Gonzalez, 2010) the music education experience of the learners, using indigenous or local knowledge and materials (Cornelio & de Castro, 2016) can intensify the music experience (Trinidad and Leviste, 2021) of the learners. In line with the contextualization, one may determine and become aware of the inclination or characteristics of the music materials to be used in the music classes that would promote holistic development of the learners. Considering Schipper's (2010) TCTF may guide music educators to look into the characteristics of the material and assess its inclination that would benefit the learners the most.

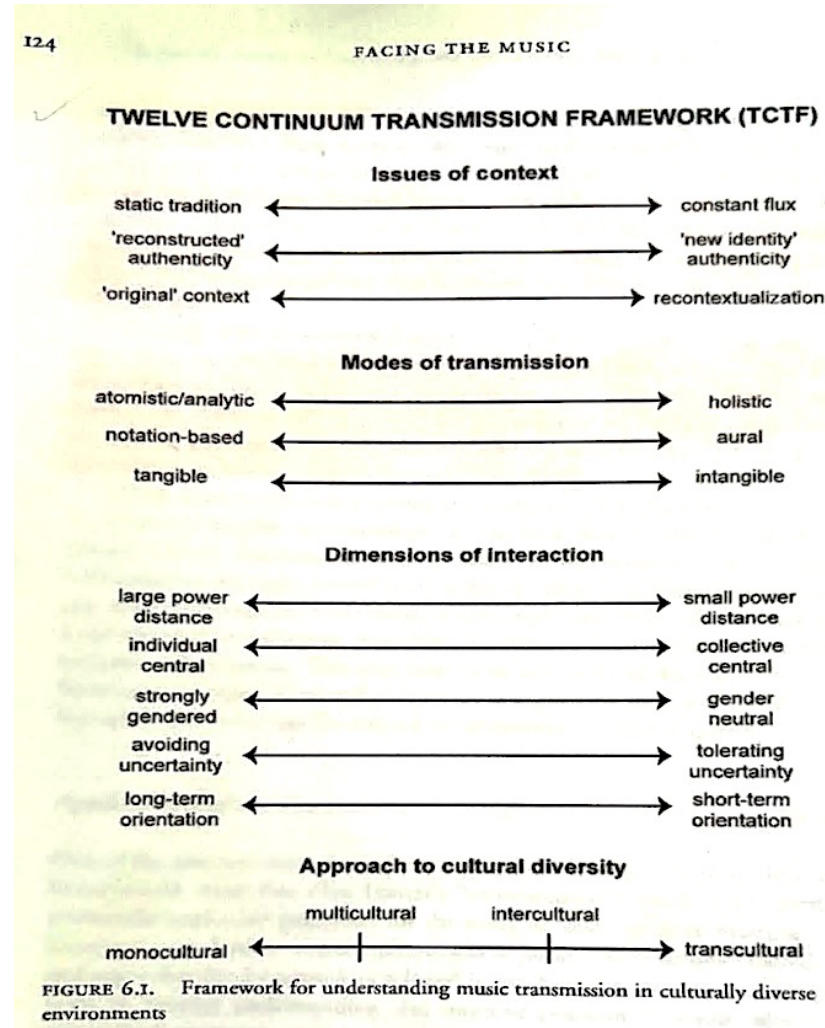


Photo 6: Schipper's (2010) TCTF Framework

A musical foundation is necessary for developing learners' performance competence. Introducing *Tultugan* in elementary years is essential in building students' musical and performance potential. Likewise, *Tultugan* can be applied and appropriated to the context of high school students where rhythmic patterns and expression are more complicated than the elementary *Tultugan* experience. The level of difficulty or complexity of patterns and layers of sound and color becomes thicker and more expressive as the learner moves up from one level to another – a graduated *Tultugan* experience. With that, learners' musical experiences

vary progressively and in a constructivist lens wherein learners construct patterns as they accommodate and assimilate knowledge from their experiences through personal and social engagements.

In the TCTF model, the students can use the *Tultug* instrument where they will be able to broaden their understanding in terms of its contexts, issues, and expressions. Likewise, student’s social interactions in musical activities through *Tultugan* will enable them to realize the complexity of the changing value of *Tultugan* practice in terms of functionality, performativity, and aesthetics.

Furthermore, the exploration of sound and patterns in the *Tultugan* allows students to be more imaginative and creative individuals. It is with such experiences that the students will be able to develop their expression and imagination which contributes to learner’s musicality and creativity (Cartagena, 2021; Anderson, 2012; Burnard & Dragovic, 2015; Campbell & Scott-kassner, 2010). As music educators identify the issues and context of the material, they can assess and address concerns related to the material (see Figure 1).

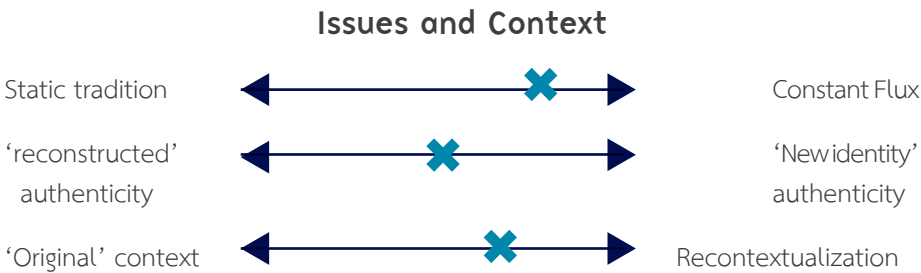


Figure 1: Identifying the issues and context of Tultugan performance practice.

One must understand that the *Tultug* instrument is constantly evolving as artists, trainers, and individual members of the community continue to innovate instruments brought by their interaction and socialization with other people and communities. The interaction of people in the community allows them to adapt and adopt different instruments and approaches in playing where authenticity is continuously (re)constructed and develops a new identity (Santos, 1991, 2014, 1997; Kisliuk, 2008). Furthermore, using the TCTF informs the music educator to provide

socio-cultural awareness among students by introducing the original contexts and functionality of the *Tultug* and how it is recontextualized by the community in various social paradigms.

The music educator should balance the musical development of learners by using the *Tultug* instrument. By applying the performance-teaching processes of the artisan—such as improvisation and exploration, musical banking, accommodation and assimilation, and *Tultugan* performance—music educators can provide both atomistic and holistic learning experiences, allowing students to explore and discover various patterns that contribute to their personal and overall development. Out of the discovered pattern in the improvisation and exploration, students may be able to create a combination and a sort of structure in an unstructured expression, informed by their musical bank which are furthered as they accommodate and assimilate knowledge through their interactions. An opportunity for the students to explore expressive possibilities through sound and rhythmic creation. Such a process, as done by the artisan, encourages students and individuals to develop their imagination and musicality (Racy, 1998; Cartagena, 2021; Campbell & Scott-Kassner, 2010; Burnard & Dragovic, 2015; Anderson, 2012). With that, music educators must (re)purpose musical learning engagement using the *Tultugan*. In integrating *Tultugan*, music educators need to realize the nature of learning the instrument – through improvisation and exploration (See Figure 2).

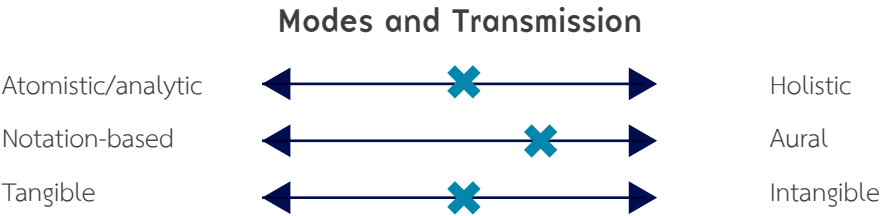


Figure 2: Identifying the modes and transmission in using *Tultugan* as a learning material.

In the context of *Tultugan*, the learning process is done aurally. After developing the aural skills of the students, music educators may further introduce rhythmic notation in the latter part of the lesson where Western music literacy aspects come in. With that, the students can make themselves literate in the expression that is organic to their community and, likewise, become knowledgeable of the Western music context – a balance between the global and local demands for music education. Thus, the music experience of the learners provides a tangible and intangible musical learning experience (Greenman, 2005; Merriam, 1964) without emphasizing or having bias to the Western music concepts alone.

In terms of dimension and interaction, music educators must ensure a balance of power distance while providing activities that cater to the individual and collective needs of the learners. Furthermore, music engagements using the *Tultugan* should be gender neutral which allows inclusivity and diversity where every student and individual is encouraged to promote self-expression. Likewise, to enable students to explore, imagine, take risks, and be creative, musical engagement for learners should be more on tolerating uncertainty for the students to have a sense of accountability and freedom of experience since the nature of the *Tultugan* is both structured and unstructured – with improvisatory characteristics. In effect, the *Tultugan* experience of the students should have a short-term and long-term orientation that can significantly build the character and musical potential of the students that will impact their performance competence. Thus, as educators, we must provide a safe space and environment to students that enables them to develop their creative and musical potential as they express their individuality (see Figure 3).

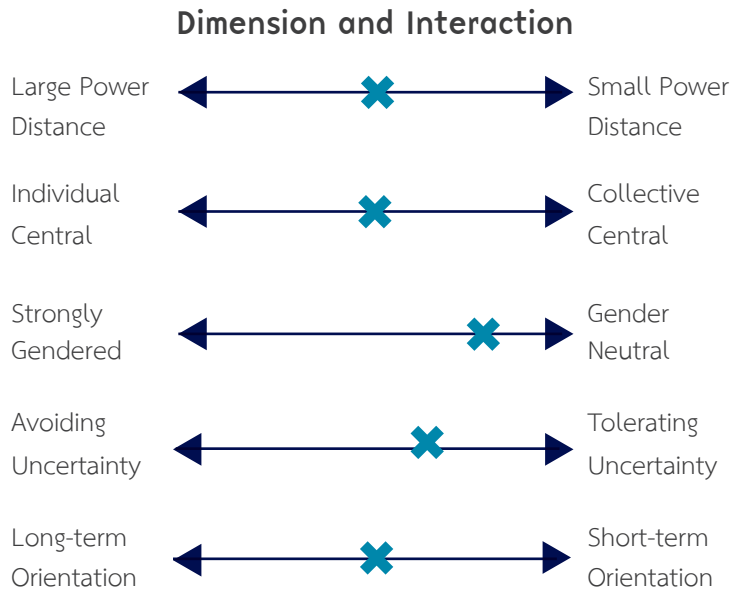


Figure 3: Identifying the dimension and interaction in using *Tultugan* as a learning material.

In introducing the *Tultugan* in music education, music educators must understand that the classroom has a diverse culture where students have their culture brought to the classroom (Schippers, 2010; Anderson, 2012; Campbell & Scott-Kassner, 2010). Thus, the music educator must have a multicultural (Tupas, 2022) lens that will cater to the different learning needs of students with different cultures (see Figure 4).

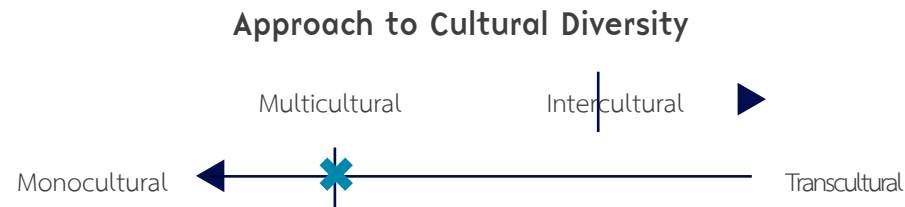


Figure 4: Identifying the approach to cultural diversity in using *Tultugan* as a learning material.

In line with multicultural education, music educators need to build or bank on materials that are context-based and promote local knowledge (Trinidad & Liveste, 2021), practices, and expressions. There are still a lot of Filipino materials that need to be documented which can help uplift the education in the country.

In the context of music education, music expressions change through time as people engage with different cultures and communities (Santos, 1991, 2014; 1997 Greenman, 2005). The interaction of people with other communities results in hybridity (Adorno, 1993; Taylor, 2007; Brown, 2000). The enculturation and acculturation processes play an important role in the evolution of performance and expressions (Ingold, 2017, 2018, 2023; Santos; 1997; Robertson, 1985). In music, we must recognize the original and hybridized form of music material wherein both of which are authentic and relevant to their specific period. Music educators must recognize hybridity for us to understand how music evolves and is transmitted from one generation to another.

Also, *Tultugan*, as a musical activity, provides an avenue for children to (re) discover their individuality as they express their thoughts and emotions while socially engaged with his or her social world (Azbell & Laking, 2006; Anderson, 2012 Cartagena, 2021). Musical experience provides children with a meaningful music experience that leads to life-long learning experiences and success (Sze & Yu, 2004, Brock et. al., 2013). Likewise, Musical activities provide children with concrete, hands-on experiences that are essential to developing each child's creativity and musicality (Hallam, 2010, Brock et. al., 2013; Campbell & Scott-Kassner, 2010).

Through banking and documentation of music material like the *Tultugan*, music educators and students will be aware of how music expression is reflected in the society of different generations, communities, practices, and cultures. Information must be grounded in various contexts that will empower and help music educators enrich their lessons and musical activities that will likewise engage their students in the classroom and provide a meaningful learning experience.

The TCTF is a learning design on how music educators navigate in teaching

music where students will have more engaging music experiences as they understand various contexts of different cultures. Through *Tultugan*, as an example of local music material, students can express themselves individually and socially as they interact with one another and with their socio-cultural environment, discovering various rhythmic patterns that contribute to the development of student's music and creative potential. Thus, these interactions enable the students to make meanings and symbols personally, socially, and culturally.

Discussion

Music-making has creative processes that allow children to be musical and imaginative individuals (Campbell & Scott-Kassner, 2010; Anderson, 2012, Cartagena, 2021). Musical experience and activities are viewed as an integral part of all children's lives – children enjoy music making process (Siedliecki and Good, 2006; Choi et al., 2008; Yung et al, 2003; McKinney et., al. 1997; Adorno,1993). Using the performance-teaching process of the artisan, guided by the TCTF, music educators can localize music education, making learning experience relevant to student's contexts. Thus, giving an opportunity and safe space for the students to explore, improvise, and innovate materials and performance expression through *Tultugan* performance practice can greatly impact student's musical and creative potentials wherein the community can benefit the most as they establish their identity and present continuity of their cultural heritage from one generation to another.

Schenchner (1985, 2003) explained that people perform and play a certain role in society. Each role is under the structure of the society (Cvetičanin, 2012; Fontejon-Bonior, 2017) that determines how we should act and play in the environment as our stage for performance. Huizinga (1980) also explained that all forms of human activity are considered play activity where an individual learns and develops skills and potentials through his or her environment. In connection to roles, schools have an essential role to play in shaping the next generation. Schools are institutional structures that transmit knowledge carried out by educators, as

agents of education. With that, music educators need to be knowledgeable and able to reflect on the needs of the students that will promote their holistic growth.

Meanwhile, *Tultugan* is a social activity that encourages interactions between paradigms where various roles are portrayed and carried on by human beings as agents of culture. Through *Tultugan*'s performance practice, members of the community develop their sociality, performativity, musicality, and creativity, mediated and contested socially and politically within structures. The learning experience of the performers and local artists in the community, as they perform their roles individually, socially, and culturally, encourages them to further explore and develop techniques through their *pagpatik* that will enrich and promote the *Tultugan* cultural practice in the community.

Stone (2008) explained that cultural performances are important because they provide an avenue for people to exhibit their culture to larger societies. Likewise, the cultural performance by the people of Maasin is a way of displaying their hospitality (Higgins, 2012) and communicative competence (Adorno, 1993) in delivering the message to the audience. Performers showcase the relationship between the performance and the community (Magowan, 2001; Spiller, 2011). People perform and play their roles (Huizinga, 1980; Kartomi, 2014) in relation to the community and society (Tomlinson, 1984; Cattermole, 2011). One must understand that the social environment itself is a big theater for people (Smith, 2016; Turner, 1969) where various roles are portrayed and played in society. The *Tultugan* performance itself is part of the social process having different meanings and different levels that vary from one person to another, from one context to another (Schenchner, 1985, 2003; Bendrups, 2011; Bakan, 1999; Toynbee, 2012).

Realizing the significance of *Tultugan* in the conservation and continuity of Maasin's bamboo performance culture, the education sector needs to look into how such practice can be integrated into formal music education. Integrating the *Tultugan* in the music education program, as supplemented by the TCTF, can provide a contextualized music education to our students where it enables

the students to connect to their social environment and find relevance in their musical-social activities (Anderson, 2012; Anderson-Levit, 2003; Brock et al., 2013; Burnard & Dragovic, 2015; Cartagena, 2021). Furthermore, integrating the *Tultugan* into the music education program of the municipality promotes sustainability of the culture where students learn their performance culture in formal, non-formal, and informal settings. With that, there is consistency in the transmission process which ensures the sustainability and continuity of *Tultugan* culture. Also, by applying the *Tultugan* performance-teaching process of Bayag, our key-artisan, students can further learn and explore various rhythmic patterns that can elevate the production of the sound of *Tultugan* performance culture. Such a process not only promotes the performance competence of the students but also their socio-cultural understanding where a sense of identity and cultural sensitivity are promoted to students ensuring the cultural sustainability of *Tultugan* bamboo performance culture.

Meanwhile, while we are building local materials and knowledge through the study of local performance culture, globalization presents a challenge to music education. The concept of globalization aims for the standardization of education (Anderson-Levitt, 2003), which raises concerns in music education regarding the need for relevant interaction and instruction to create meaningful learning experiences for students. Music educators must reflect on and assess the needs of their students to promote holistic growth. With TCTF as a guiding framework, educators can evaluate materials and recognize their potential to facilitate meaningful learning experiences. In doing so, this approach can help students develop a sense of individuality and identity, encouraging them to value diversity and the plurality of cultures across different nations worldwide.

Also, educators must bear in mind and understand that both perspectives – global and local – are simultaneously conversing and complementing one another. There is a need for us music educators to emphasize the importance of experience, like the *Tultugan* performance practice, rather than highlighting the common

structure or music form (Anderson-Levitt, 2003). It is with the experiences that the students gain more knowledge and wisdom that generates critical and creative minds (Campbell & Scott-Kassner, 2010; Burnard et. al., 2015; Cartagena, 2021) learning from within and understanding the complexities brought by their wider world. As explained by Ingold (2003), knowledge is personal and is constructed through attention. Through attention, students learn to embrace opportunities and liberate their minds of the various realities of different societies.

In relation to symbolic interactionism, as our students explore and experience their social world through *Tultugan* performances, students can associate meanings and symbols. Students' personal, social, and cultural experiences with *Tultugan* performance activities, as integrated into music education and supplemented by TCTF, can shape student's understanding of the world where the value and meaning of a certain practice, like the *Tultugan*, shifts from person-to-person and context-to-context. Such experience will help our learners understand the diversity of cultures locally and globally where its value varies contextually.

In summary, *Tultugan* performance practice, if integrated into music education, will provide students an experiential learning where students can create packets of meanings in different fields as they develop their performance and expressive competence. Relating the *Tultugan* to Symbolic Interactionism, each learner finds value and meaning in the activities done in *Tultugan* as informed by their experiences and the people whom they encountered that, in one way or another, influence each other's point of view. The experiences of the students in the *Tultugan*, aided by the TCTF, will ground student's idea of their culture in relation to their history, community, and festivals. In conclusion, as the student navigates to different contexts through meaningful musical engagement, like the integration of *Tultugan*, meanings, and symbols will always vary from person to person, and context to context – a form of Symbolic Interactionism.

The study recommends the implementation of TCTF in music education, especially those non-music education graduate teachers who teach music. In

addition, further documentation of local practices is needed in enriching music materials to enrich music education in the Philippines. To implement such, there is a need to create a workshop for teachers that will encourage them to document and study local music materials beneficial to music education programs. This study also recommends further studies on cultural diversity, sound ecology, ecosocial, biopolitics, and anthropology in music education which can help deepen our understanding of musics and likewise enrich music education programs locally and globally.

References

- Adorno, Theodor W., and Susan Gillespie. "Music, language, and composition." *The Musical Quarterly* 77, no. 3 (1993): 401-414.
- Anderson, William Todd. "The Dalcroze approach to music education: Theory and applications." *General Music Today* 26, no. 1 (2012): 27-33.
- Anderson-Levitt, Kathryn, ed. *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. Springer, 2003.
- Anderson-Levitt, Kathryn M., ed. *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, 2022.
- Azbell, Erin, and Teresa Laking. "The short-term effects of music therapy on anxiety in autistic children." *UW-L J Undergrad Res IX* 9 (2006): 1-9.
- Bakan, Michael B. *Music of death and new creation: Experiences in the world of Balinese gamelan beleganjur*. University of Chicago Press, 1999.
- Bendrup, Dan. "13 Performing Austronesia in the Twenty-first Century." *irgit A* (2011): 261.
- Benedict, Cathy. "Methods and approaches." (2009).
- Berger, Harris M. "Phenomenology and the ethnography of Popular music: ethnomusicology at the Juncture of cultural Studies and Folklore." *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (2008): 62-75.
- Blumer, Herbert. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press, 1986.

- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. *Thematic analysis*. American Psychological Association, 2012.
- Brock, Avril, Sylvia Dodds, Pam Jarvis, and Yinka Olusoga. *Perspectives on play: learning for life*. Routledge, 2013.
- Brown, Julie. "Bartók, the Gypsies, and hybridity in music." *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music* (2000): 119-142.
- Burnard, Pamela, and Tatjana Dragovic. "Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing." *Cambridge Journal of Education* 45, no. 3 (2015): 371-392.
- Cattermole, Jennifer. "10 Fijian Sigidrigi and the Performance of Social Hierarchies." *irgit A* (2011): 205.
- Campbell, P. S., and C. Scott-Kassner. "Music in childhood: from preschool through the elementary grades. Boston: Schirmer Cengage Learning." (2010).
- Cartagena, Hermie Fuentespina. "Developing musical sensitivity and creativity through various forms of play activities." *Malaysian Journal of Music* 10, no. 2 (2021): 74-89.
- Cartagena, Hermie Fuentespina. "The Country's bamboo capital." Edited by Coronel, John Joseph *Tradition & innovation: People, places, and practices of bamboo music in the Philippines*. UP Center for ethnomusicology, (2022): 113-120.
- Castro, Christi-Anne. "Sibod: Ideology and Expressivity in Binanog Dance, Music, and Folkways of the Panay Bukidnon." (2017): 261-263.
- Cornelio, Jayeel Serrano, and David Faustino T. de Castro. "The state of indigenous education in the Philippines today." *Indigenous Culture, Education and Globalization: Critical Perspectives from Asia* (2016): 159-179.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. *Research methods in education*. Routledge, 2002.
- Choi, Ae-Na, Myeong Soo Lee, and Hyun-Ja Lim. "Effects of group music intervention

on depression, anxiety, and relationships in psychiatric patients: a pilot study.”

The Journal of alternative and complementary medicine 14, no. 5 (2008): 567-570.

Cvetičanin, Predrag. “Bourdieu’s theory of practice.” *Capital in Serbia* (2012): 25.

Demerath, Peter. “2020 Council on Anthropology & Education Presidential Address Decolonizing Education: Roles for Anthropology.” *Anthropology & education quarterly* 53, no. 3 (2022): 196-214.

Dimzon, Eliodora L. (n.d). “Orality and Oral Traditions as Expression of Power in the Selected Hiligaynon Short Stories, 1998-2015.” *Philippine Journal of Social Sciences and Humanities University of the Philippines Visayas* 21: 3-18.

Ergül, Hakan. “On anthropology, education and university: An interview with Tim Ingold.” *Moment Dergi* 4, no. 1 (2017): 7-13.

Falassi, Alessandro. “Festival: Definition and morphology.” *Time out of Time: Essays on the Festival* 1 (1987).

Fredholm, Susanne, and Krister Olsson. “Managing the image of the place and the past: contemporary views on place branding and heritage management.” *Place Branding and Public Diplomacy* 14 (2018): 141-151.

Fontejon-Bonior, Gina A. “Tales from the Field: Teacher’s Habitus, Capital, and Agency in the Enactment of a Literacy Program.” *Silliman Journal* 58, no. 1 (2017).

González, Norma. “The end/s of anthropology and education: 2009 CAE presidential address.” *Anthropology & Education Quarterly* (2010): 121-125.

Getz, Donald. “The nature and scope of festival studies.” *International journal of event management research* 5, no. 1 (2010): 1-47.

Greenman, Nancy P. “Anthropology applied to education.” *Applied anthropology: Domains of application* (2005): 263-306.

Hallam, Susan. “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.” *International journal of music education* 28, no. 3 (2010): 269-289.

- Higgins, Lee. *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press, 2012.
- Huizinga, Johan. "Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura." London, Boston, and Henley: *Routledge & Kegan Paul*, 1980
- Grenier, Line. "Musical Life in a Changing Society: Aspects of Music Sociology." (1995): 66-68.
- Ingold, Tim. *Anthropology and/as Education*. Routledge, 2017.
- . *Anthropology: Why it matters*. John Wiley & Sons, 2018.
- . "Forum: What good is anthropology? celebrating 50 years of American ethnologist." *Journal of the American Ethnological Society*, 2023, DOI: 10.1111/amet.13245.
- Jacinto, Carl. "Hala bira. Tag Archives: Tultugan Festival." Last modified January 9, 2013, <https://ilonggocoolturerific.wordpress.com/tag/tultugan-festival/>.
- Kartomi, Margaret. "Concepts, terminology and methodology in music performativity research." *Musicology Australia* 36, no. 2 (2014): 189-208.
- Kisliuk, Michelle, Gregory Barz, and Timothy Cooley. "Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology." (2008): 183.
- Kratus, John. "Nurturing the songcatchers: Philosophical issues in the teaching of music composition." (2012).
- Lamb, Roberta. "Music as sociocultural phenomenon: Interactions with music education." *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice* (2010): 23-38.
- Maceda, José. "A concept of time in a music of Southeast Asia (a preliminary account)." *Ethnomusicology* 30, no. 1 (1986): 11-53. <https://doi.org/10.2307/851827>.
- Magowan, Fiona. "Shadows of song: Exploring research and performance strategies in Yolngu women's crying-songs." *Oceania* 72, no. 2 (2001): 89-104.
- Marin, Golez "Bombette." "Safeguarding Local Traditions through Tultugan.

My beautiful Iloilo website. "Last modified December 22, 2017, <http://mybeautifuliloilo.blogspot.com/2017/12/safeguarding-local-traditions-through.html>.

McKinney, Cathy H., Michael H. Antoni, Mahendra Kumar, Frederick C. Tims, and Philip M. McCabe. "Effects of guided imagery and music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults." *Health psychology* 16, no. 4 (1997): 390.

Merriam, Alan P. "The anthropology of music." (1964).

Muyco, Maria Christine. "Sibod: Ideology and Expressivity in Binanog Dance, Music, and Folkways of the Panay Bukidnon." *Q.C. Philippines: Ateneo de Manila University Press*, 2016.

"Province of Iloilo." Republic of the Philippines, Province of Iloilo. Last modified November 9, 2021, <https://iloilo.gov.ph/en/node/163>

Racy, Ali Jihad. "Improvisation, ecstasy, and performance dynamics in Arabic music." *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation* (1998): 95-112.

Regelski, Thomas A. "Ethical dimensions of school-based music education." (2012).

Ryan, Gery W., and H. Russell Bernard. "Techniques to identify themes." *Field methods* 15, no. 1 (2003): 85-109.

Robertson, Carol E. "Process of transmission: Music education and social inclusion." *In Becoming Human Through Music: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music*, (1985): 95-113.

Santos, Ramon P. "From mannerism to new aesthetics." (1991): 16-21.

Santos, Ramón Pagayon. "A concept of time and space in Asian artistic expression." *Sonidos y hombres libres. Música nueva de América Latina en los siglos XX y XXI: En honor a Coriún Aharonián y Graciela Paraskevaidis* (2014): 135-146.

- Santos, R. P. "Universalism and particulars in folk music: Views on the significance of Kodaly on system and practice, method and pedagogy." *Bulletin of The International Kodaly Society* (1997).
- Shelemay, Kay Kaufman. "The ethnomusicologist, ethnographic method, and the transmission of tradition." *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (2008): 141-156.
- Schechner, Richard and Turner, Victor. "Between Theater and Anthropology." *University of Pennsylvania Press*, 1985, <http://www.jstor.org/stable/j.ctt3fhjzs>.
- Schechner, Richard. *Performance theory*. Routledge, 2003.
- Schippers, Huib. *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press, 2010.
- Seeger, Anthony. *Why Suyá sing: A musical anthropology of an Amazonian people*. University of Illinois Press, 2004
- Siedliecki, Sandra L., and Marion Good. "Effect of music on power, pain, depression and disability." *Journal of advanced nursing* 54, no. 5 (2006): 553-562.
- Spiller, Henry. "Sundanese Dance as Practice or Spectacle: It's All Happening at the Zoo." *Austronesian Soundscapes Performing Arts in Oceania and Southeast Asia* (2011): 45-70.
- Stone, Ruth. *Theory for ethnomusicology*. Routledge, 2015.
- Swanwick, K. (2012). *Understanding music as the philosophical focus of music education*.
- Sze, Susan, and Sanna Yu. "Effects of music therapy on children with disabilities." *Proceedings of Music Perception & Cognition* 8 (2004): 341-343.
- Taylor, Timothy D. "Some Versions of Difference: Discourses of hybridity in transnational musics." *Beyond exoticism: Western music and the world* (2007): 140-60.
- Tomlinson, Gary. "The web of culture: a context for musicology." *Nineteenth-Century Music* (1984): 350-362.
- Toynbee, Jason. "Music, culture, and creativity." *In The cultural study of music*,

pp. 161-171. Routledge, 2012.

Trinidad, Jose Eos, and Enrique Niño P. Leviste. "Toward greater access and impact:

Directions for a sociological understanding of Philippine higher education."

Industry and Higher Education 35, no. 3 (2021): 201-210.

Tupas, Ruanni. (2022) "Decolonizing language beliefs and ideologies in ELT." In NUS

6th CELC Symposium Proceedings, (2022): 29-50.

Turner, Victor. "Planes of Classification in a Ritual of Life and Death." *The Ritual*

Process: Structure and Anti-Structure (1969): 1-43.

Yung, Paul, Szeto Chui Kam, Bernard WK Lau, and Tony MF Chan. "The effect of

music in managing preoperative stress for Chinese surgical patients in

the operating room holding area: A controlled trial." *International Journal of*

Stress Management 10, no. 1 (2003): 64.

ความเป็นครูผู้ก่อการของครูดนตรีในประเทศไทย:
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 ในบริบทของครูดนตรีในประเทศไทย โดยใช้กรอบแนวคิดเชิงระบบนิเวศ ซึ่งมองว่าพลังกระทำการของครูเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในอดีต เงื่อนไขของบริบทปัจจุบัน และวิสัยทัศน์ต่ออนาคต บทความนำเสนอการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ต่อโครงสร้างทางการศึกษาที่ส่งผลต่อพื้นที่ของครูดนตรีในการออกแบบการเรียนรู้ และเสนอข้อเสนอเชิงระบบในสามระดับ ได้แก่ ระดับนโยบาย ระดับสถานศึกษา และระดับวิชาชีพ เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถริเริ่มและออกแบบการเรียนรู้ที่มีความหมาย โดยเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์ทางดนตรี ทุนวัฒนธรรมของผู้เรียน และเป้าหมายของการเรียนรู้เชิงคุณค่า บทความนี้มีจุดมุ่งหมายในการสร้างความเข้าใจเชิงลึกต่อบทบาทของครูดนตรีในฐานะผู้กระทำการที่มีอำนาจเชิงวิชาชีพ และเสนอแนวทางในการพัฒนาโครงสร้างที่เอื้อต่อครูผู้ก่อการอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: ครูผู้ก่อการ, พลังกระทำการของครู, ครูดนตรี, 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 เติมนว่า 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 หรือการเลือกที่จะไม่จัดการแสดงที่เน้นความเนียบเพียงเพื่อการประกวด 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 หากเกิดจากการที่ครูได้รับการยืนยันว่าเสียงของตนเองมีความหมาย และการกระทำของตนเองมีความชอบธรรม

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 แต่ขาดคุณสมบัติทางการศึกษา กลับถูกกันออกจากระบบ 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” กับบริบทของครุตนตรีในประเทศไทย

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

4.1 มิติอดีต: ทุนชีวิตภายใต้การผลิตซ้ำของวาทกรรม

ครุตนตรีในประเทศไทยจำนวนมากเติบโตขึ้นจากระบบการศึกษาและวัฒนธรรมทางดนตรีที่มีความโน้มเอียงแบบอนุรักษ์นิยม ซึ่งให้ความสำคัญกับความชำนาญในการปฏิบัติมากกว่าความสามารถในการแปลงความรู้สู่การเรียนรู้ของผู้เรียน ทุนชีวิตของครูจึงมักถูกผูกติดกับการเป็น “ผู้รักษาแบบแผน” มากกว่าการเป็น “ผู้สร้างสรรค์กระบวนการ”

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

4.2 มิติปัจจุบัน: โครงสร้างที่จำกัดพื้นที่ทางจริยธรรมและวิชาชีพ

ในระดับปฏิบัติการ ครุตนตรีในประเทศไทยปฏิบัติงานภายใต้โครงสร้างที่มีเจตนาควบคุมคุณภาพการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ เช่น การจัดสรรเวลาเรียนตามหลักสูตรแกนกลาง การประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และการติดตามผลลัพธ์เชิงนโยบายจากระดับโรงเรียนและสำนักงานเขต อย่างไรก็ตาม โครงสร้างเหล่านี้อาจส่งผลให้ครูจำนวนหนึ่งรู้สึกว่าการใช้วิจารณญาณทางจริยธรรมและเชิงวิชาชีพมีจำกัด โดยเฉพาะเมื่อต้องจัดการกับความคาดหวังที่เน้นผลลัพธ์ที่วัดได้ มากกว่ากระบวนการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับบริบทของผู้เรียนและศักยภาพเฉพาะด้านของวิชาตนตรี^{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 แต่เพราะระบบยังไม่ได้ออกแบบให้เปิดพื้นที่อย่างเพียงพอซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของปิเอสตา

4.3 มิติอนาคต: เจตจำนงที่รื้อระบบยืนยันความชอบธรรม

แม้ครูดนตรีจำนวนหนึ่งจะมีเจตจำนงที่จะเปลี่ยนแปลง เช่น การใช้ดนตรีเพื่อสื่อสารประเด็นทางสังคม หรือการสร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนออกแบบเสียงดนตรีของตนเอง ความพยายามเหล่านี้มักไม่สามารถเติบโตได้ หากไม่มีระบบที่ยืนยันความชอบธรรม เช่น การประเมินที่ยอมรับนวัตกรรม การสนับสนุนจากผู้บริหาร หรือการเปิดพื้นที่ทดลองในชั้นเรียน

เมื่อไม่มีโครงสร้างที่รองรับ ความเป็นครูผู้ก่อการจึงดำรงอยู่ในสภาวะ “มีปีกแต่ไร้ทิศทาง” แม้ครูบางคนจะมีเจตจำนงและศักยภาพในการริเริ่ม แต่กลับขาดระบบที่จะยืนยันความหมายหรือชี้นำสู่การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง 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 โดยไม่ต้องรอการอนุมัติจากผู้บริหารเป็นชั้น 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 ที่ครูรู้สึกว่าการกระทำของตนมีน้ำหนักทางวิชาชีพ

5.3 ระดับวิชาชีพ: การพัฒนาเครือข่ายแห่งการเรียนรู้และความหมายร่วม

ครูผู้ก่อการมักต้องดำเนินการภายใต้แรงต้านของระบบ และในหลายกรณี การริเริ่มที่แหวกกรอบกลับถูกทำให้กลายเป็นข้อยกเว้นหรือความลัทธิมากกว่าจะได้รับการยอมรับว่าเป็นพลังสร้างสรรค์ของวิชาชีพ 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 Souberman (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 ก็ต่อเมื่อระบบยอมรับว่าครูมิใช่เพียงผู้ดำเนินการตามแผนแต่คือผู้ออกแบบการเรียนรู้ที่มีชีวิต 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.

FROM CLASSROOM TO CAREER IN GHANA: RETHINKING MUSIC EDUCATION IN A CULTURE OF ECONOMIC ASPIRATION

Alfred Patrick Addaquay¹

¹ Senior Lecturer, Department of Music, University of Ghana, Legon

Corresponding author:

Alfred Patrick Addaquay
apaddaquay@ug.edu.gh

Received: 27 May 2025

Revised: 25 June 2025

Accepted: 22 July 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Addaquay, Patrick Alfred. "From Classroom to Career in Ghana: Rethinking Music Education in a Culture of Economic Aspiration." PULSE: Journal for Music and Interdisciplinary Practices 6, no. 1 (2025): 62–115.
https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_3/alfredpatrickaddaquay

Abstract

This study examines the prevalent undervaluation of music education in Ghana, where formal training in the arts is frequently perceived as economically imprudent and socially peripheral. This paper employs a mixed-methods approach, incorporating document analysis, surveys, and interviews with music graduates, to investigate the perceptions, structures, and funding of music education within Ghana's educational system. This research utilises Amartya Sen's Capability Approach and Decolonial Education Theory to identify significant patterns of underfunding, social stigma, and curricular exclusion. Research indicates that music graduates often face financial difficulties and social stigma, despite acknowledging personal development and their contributions to their communities. The exclusion of music as a fundamental subject in national curricula has intensified these perceptions, separating music education from Ghana's overarching development strategy. Comparative policy reforms in Africa suggest that music education can enhance

cultural identity, foster social cohesion, and contribute to the development of the creative economy. The paper concludes by presenting practical strategies for repositioning music as a developmental asset instead of a non-essential luxury.

Keywords: Music education, Ghana, Capability approach, Curriculum reform, Decolonial theory, Educational policy, Creative economy

Introduction

The notion that pursuing music education yields minimal financial benefits is a prevalent sentiment in many regions globally. Graduates in music and related artistic fields typically make far less money than those in other fields, according to several studies conducted in various nations. Music was classified near the bottom (ranked 152 of 159) in the United States, according to a 2021 study of 159 college majors, which revealed that “visual and performing arts were the least valuable degrees, with average pay of \$35,500 (World Economic Forum 2021).” On the other hand, STEM majors were at the top of the earnings list, with recent grads typically earning around \$90k. Other nations share this difference. According to the Sutton Trust, creative arts graduates in the UK earn the least, £14–15k per year, compared to medical, engineering, and finance. UK graduates in medicine or engineering fields receive starting salaries approximately 50% higher, with a premium of around £8,000, compared to graduates from music or other arts programs. (Britton et al. 2019).

Other national surveys further support this trend. For example, recent research conducted in Australia has revealed that the average incomes of arts and creative workers are significantly lower than those of other professionals. For example, arts workers earn an average of A\$63k, while they earn an average of A\$100k in different industries. Additionally, underemployment and the need to hold multiple jobs are common among arts graduates. According to one study, 82% of Australian artists had to work at other jobs to supplement their income

because their art wasn't enough to support them (Cadzow 2025). The notion of music as a "low-pay" professional path is influenced by the fact that, generally, across various situations, music and arts education yield significantly lower financial returns in terms of wages and stable employment compared to other disciplines.

According to Bartleet et al. (2019), the music industry faces considerable financial risks, particularly within popular and classical music genres. The authors argue that artists must manage creative risks and navigate an unpredictable market, leading to frequent financial instability for musicians. Miksza and Hime (2015) found that music educators generally reported higher incomes compared to musicians. Approximately 75% of music instructors earned between \$20,000 and \$60,000, which remains below the national average salary for teachers. Conversely, slightly more than 10% of musicians indicated earnings exceeding \$60,000, while the majority reported incomes within the \$10,000 to \$20,000 range. This indicates a lack of financial stability within the music industry. According to Gómez-Zapata et al. (2021), the music education program offers significant academic and social benefits, including increased cultural participation, improved academic performance, and a higher quality of life. These elements may facilitate long-term personal growth, potentially leading to enhanced financial prospects in the future.

Economic considerations can often exacerbate scepticism about the financial sustainability of music education in African and other Global South cultures. An ancient joke that highlights how occupations in the arts are sometimes written off as unfeasible in terms of status and wealth is that in many African households, "you are either a doctor, engineer, lawyer, or nothing (Mumo 2021)." Parents and society in regions like West Africa often discourage people from pursuing careers in music, favouring occupations that are seen as more secure or profitable. The fact that the music and artistic industries frequently lack structural financial backing and security in these areas is the reality that underlies this mindset. For instance, only roughly one in seven musicians (14.6%) has any kind of pension or retirement savings, according to a recent study of Ghanaian musicians that found significant economic uncertainty in the industry (Collins-Sowah et al. 2013). The

great majority—more than 85%—do not make contributions to a pension plan, primarily due to a lack of funds.

This indicates significant irregularities or inadequacies in the incomes of music practitioners in Ghana, supporting the notion that a career in music does not ensure future financial stability. Leaders in Ghana’s creative sector argue that the nation has historically undervalued the crucial role of the creative arts in development, resulting in persistent underinvestment (Ghana News Agency, 2018). Ultimately, the result is a societal narrative that music and arts education are luxury items that are difficult to purchase, with little financial return unless one has personal or family wealth. Cultural policymakers are gradually challenging this narrative; however, the stereotype of the underappreciated (or underemployed) musician remains very much in place. Even international organisations recognise the vulnerability of creative livelihoods; according to UNESCO’s 2022 report, the pandemic led to a decline in revenue and employment in the cultural sector, exacerbating the already insecure working conditions faced by artists worldwide. This precariousness translates into a strong caution against pursuing a profession in music instruction, particularly in developing nations. Thus, from Ghana to other countries, the dominant opinion is consistent with the worldwide trend: music education is frequently viewed as a poor financial investment that should be avoided until major reforms are implemented to support the creative sectors.

Comparative wage statistics, societal preconceptions, and African contexts all support the idea that music instruction has low economic benefits. The 2020–2025 research shows that in many civilisations, the arts (and music in particular) are valued for their cultural and personal benefits but depreciated financially. The “starving artist” myth persists because it often represents the experiences of music graduates compared to their counterparts in other fields (Grand Canyon University, 2021; World Economic Forum, 2021). As a result, parents, students, legislators, and even artists themselves now view music and arts education as a financially risky endeavour with little to no financial benefit. Although the data reveals the significant financial discrepancies, it remains challenging for schools and music advocates

to counter these assumptions by highlighting success stories and advocating for enhanced support systems.

In Ghana, this perception has become deeply ingrained in the culture and is evident in daily public discourse. The expression “*Ghana music no dey pay*” reflects a widespread sentiment in Pidgin, suggesting that pursuing a music career is not financially viable and discouraging formal education or professional engagement in this field. A video by a Ghanaian artist in 2024, which claimed that “*Ghana music no dey pay*,” gained significant attention, emphasising a sentiment that has been reiterated multiple times within the industry (Riot Radio 2024). This cliché reflects the prevalent misconception that a career in music does not yield financial success.

It is suggested that formal music education lacks financial viability, as expressed by the saying, “*music we no go chop*,” indicating that one cannot sustain a livelihood solely through music. Pundits frequently express on social media and radio that pursuing a music career in Ghana constitutes “*thankless employment*,” characterised by inadequate compensation, thereby perpetuating this cynicism (Graphic Online, 2024)—experiences recounting the challenges he faced in supporting his crowdfunding efforts. Numerous individuals are deterred from pursuing degrees in music due to ongoing public discourse about the low salaries within the music industry.

In addition to financial issues, music and arts education face a pervasive intellectual and academic stigma. The educational value of music and arts is often met with scepticism. A widespread notion exists that individuals lacking talent in core academic subjects should refrain from engaging in creative arts, such as music. Andersson (2023) challenges these claims. He emphasises that all human groups exhibit creativity, suggesting that it is not solely a characteristic of those deemed “skilled” (see Addaquay 2025). Conversely, Piirto (2011) notes that musical ability often runs in families, suggesting that artistic genius may have a hereditary aspect. The examples of the Mozart and Bach families indicate that individuals engaged in the creative arts may possess a higher likelihood of being gifted. Some argue that music and arts education lack academic value and should be reserved for

the “gifted.” However, research suggests that artistic ability may be influenced by genetics and that creativity is a universal human characteristic.

In Ghana, this academic stigma is exacerbated by significant cultural bias. A 2024 editorial from Ghana discusses the “erroneous idea that the arts are the province of school dropouts.” Informing parents of a desire to pursue music or the arts in Ghana may result in being perceived as “an outcast,” as there is a prevailing belief that individuals in these fields are destined to become “paupers” (Aikins 2024). There has been an incorrect interpretation regarding the family’s financial resources. In other terms, formal music instruction is perceived as a final option for students who struggle academically and do not qualify for “prestigious and profitable” careers such as accountancy, law, or medicine.

This stigma is commonly expressed in talk shows and households, where parents and experts advise children against pursuing artistic endeavours. Unlike science or business, structured discourse often depicts music and related topics as superfluous or trivial. A prevalent misconception persists that dance and music are activities designated for those deemed “less talented” in academic subjects, suggesting that individuals who do not excel in mathematics or literature are relegated to music. This concept has gained such prevalence that educators refer to it as a myth that requires correction. Insults of this nature frequently occur in public discourse and contribute to the perception that formal music education is socially and intellectually subordinate.

The language used in Ghanaian public discourse has evolved to satirise the discipline itself. The term “*Dondology*,” employed pejoratively to refer to the academic examination of traditional drumming (specifically the dondo drum) or music broadly, serves as a notable illustration. Research on Ghanaian music and dance has been dismissed by specific segments of the public as irrelevant, as noted in a 2025 article by the Ghana News Agency. The term “*Dondology*” is often used disparagingly. Referring to an individual as a graduate of “*Dondology*” in informal discourse or on television serves as a method of derision for possessing a degree perceived as lacking practical utility.

This mockery implies that a graduate of such calibre wasted time studying a trivial and obscure subject. Notable actor David Dontoh commented on the “controversy” surrounding the use of “*dondology*” as an insult and encouraged Ghanaians to revive pride in the study of indigenous music (Ghana Agency News, 2025). The issue became significant enough that experienced figures in the arts publicly criticised the mockery. The term “*dondology*,” used humorously, highlights a prevalent societal trend: the trivialisation of formal music education, perceived as insignificant unless it yields notable recognition or financial benefit

Public narratives often characterise music degrees as suboptimal investments, yielding low returns and limited career opportunities. A January 2024 article from Ghana characterised music degrees as “a tremendous waste of time and money” unless the individual aims to pursue a career in teaching. It has been identified as one of the “Top 10 degrees to avoid” (Patstune Ghana 2024). The assertion is made that obtaining employment in this field in Ghana is significantly difficult, with music being classified as one of the least valuable degrees available. The analysis observed that a significant number of music majors are engaged in leading worship at churches, a role characterised by modest compensation. It further questioned the rationale behind pursuing a degree that may lead to substantial unemployment following considerable investment.

Public sentiment is often expressed on social media, highlighting cases such as a university music graduate who takes on the role of a church organist or faces unemployment. This mockery often emphasises the distinctions between various fields and prominent individuals. Many of Ghana’s prominent musicians have achieved considerable wealth and recognition without possessing formal music degrees. The 2024 article emphasises this point by listing successful artists like Shatta Wale, Sarkodie, and Samini, all of whom attained notable success without a university degree. The implication is that formal education in music may be unnecessary for success and could be an impractical path, as individuals who opt to “drop out” or forgo tertiary education seem to perform better in the music industry.

Ghanaian public discourse consistently undermines formal music education through proverbs, viral memes, and media commentary. These indicate significant economic concerns and cultural stereotypes linking music training to low income, reduced status, and restricted career advancement.

This paper aims to examine societal narratives and policy legacies by analysing the marginalisation of formal music education in Ghana within cultural discourse and institutional design. This paper examines the historical exclusion of music from core curricula through the lens of Amartya Sen's Capability Approach and Decolonial Education Theory, highlighting its wider developmental consequences. This document advocates for a renewed national vision that re-establishes music education as a means for fostering identity, cultural continuity, and socio-economic development.

Literature Review

Theoretical Foundations for Reclaiming Music Education: Cultural Capital, Praxis, and Postcolonial Perspectives

The marginalisation of music education in Ghana can be analysed through various theoretical frameworks. Bourdieu's theory of cultural capital offers a sociological framework for analysing the valuation of specific forms of knowledge and culture, particularly those associated with the elite, within formal education systems. This idea, when applied to music education, contends that traditional school curricula have denigrated indigenous or popular musics while elevating "refined" musical preferences (such as Western classical music) as a form of capital. Attempts to "elevate" pupils' tastes by introducing them to high-end music may unintentionally perpetuate cultural and social disparities. (Bates 2021). This manifests as a persistent preference for European musical traditions introduced during colonial education, rather than indigenous musical forms, in Ghana's postcolonial setting. According to Bourdieuan theory, the low status of music education is an educational habitus that places a lower value on local arts, which is rooted in social inequality and a colonial past.

Philosophical discussions in music curriculum theory further clarify the importance (or lack thereof) of music in education. Bennett Reimer and other music educators promoted an aesthetic education concept for a large portion of the late 20th century, contending that the main reason music should be taught in schools is to help students develop their aesthetic sensibility by exposing them to great musical compositions. However, the aesthetic justification has come under scrutiny for being ambiguous and having a limited, quantifiable effect. Regelski (2022) notes that the assumption that music listening provides inherent educational benefits has resulted in “legitimation crises,” prompting school boards to question the tangible value of music in the curriculum. In response, praxial philosophies of music education—most notably those expressed by Thomas Regelski and David Elliott—rethink music as a tool for practical human endeavours, or “musicking,” as opposed to a subject of artistic reflection. According to proponents of praxial theory, music education should prioritise students’ active creation of music, inventiveness, and practical musicianship skills that they can apply in their daily lives and within their communities. This method emphasises music’s educational value through performance, creation, and social participation.

Praxialists argue that by conceptualising music as a social praxis, music education can yield outcomes such as personal discipline, teamwork, and cultural literacy, which are both observable and socially esteemed, thus challenging the notion of music as a “luxury” subject. In the context of Ghana, these theoretical insights suggest that a music curriculum centred on practical musicianship, community music-making, and local culture may garner increased respect, aligning with societal values and expectations (see Addaquay 2024).

On the other hand, this study analyses Amartya Sen’s capacity approach within the framework of music education programs designed for social development (Jitduangprem 2023). Three case studies—including El Sistema in Venezuela—are examined by Jitduangprem to demonstrate how music projects could increase the actual freedoms and capacities of impoverished young people. The author discovers that Sen’s conception of justice and human capacity aligns with the objectives of

these musical initiatives, which are to uplift underprivileged communities. Notably, the article contends that music education can “grow and engage the capability of poor people to have the freedom to access economic and other resources for quality of life.” The paper emphasises the importance of music education in human development and social justice in the Global South through Sen’s ideas of agency and freedom.

Beagle’s (2021) study, conducted in South Africa employs Sen’s capability approach in conjunction with critical pedagogy to structure an arts-based teaching intervention within higher education. The article describes a university “Workplace Preparation” subject that used creative arts to help underprivileged pupils. Research shows that arts education increases student engagement, voice, and agency in the classroom. Again, the author mentions that Melanie Walker’s capacity approach emphasises diversity and egalitarian education. The research finds that adding culturally appropriate arts (music, drama, visual art) to the curriculum increased the program’s “capability” to provide more fair and empowering learning experiences. Engagement, belonging, and empowerment increased among students. This source explains how a capabilities lens justifies arts education reforms by focusing on students’ functionings and agency to “enable involvement and emotions of belonging” for marginalised learners.

Cassim (2020) critiques the Eurocentric nature of design curricula in South African higher education through the lens of decolonial theory in arts education. The article presents playful learning as an element of the decolonisation initiative within a communication design program. Cassim critiques design education’s methodology and curricular material (e.g. Western-based design-for-development courses). A case study shows how play-based learning disrupted colonial classroom dynamics. The study suggests that “playful learning in design higher education” can foster localised design knowledge and practice. The paper supports decolonial education theory by defining design as a culturally-situated profession rather than a Western export. It even contextualises the academic decolonisation discussion. Cassim found that local knowledge, intersubjective interactions, and student agency through play might

“favour localised practise” and unlock design education students’ self-realization. This source demonstrates how to decolonise an arts curriculum in Sub-Saharan Africa, emphasising local culture and student empowerment, making it applicable to music/arts education reform.

Wamwa Mwanga’s (2025) recent journal article offers a theoretical critique of the management of “world music” and diversity initiatives within higher music education, drawing on a decolonial perspective. The author contends that contemporary approaches to teaching music diversity remain entrenched in colonial frameworks, with Western institutions perceiving the Global South as a source of exotic material.

Utilising insights from decolonial scholars such as Aníbal Quijano and Walter Dignolo, Mwanga reveals the imbalanced power structure that positions the Western classical canon as central, while relegating non-Western musics to the status of token inclusions. The thesis of the article posits that the dominant perspective on musical diversity represents a revival of Western hegemony, effectively reconstituting colonial dynamics. Mwanga advocates for the decanonization of the music curriculum, representing a decolonisation process that reorients the geography of knowledge away from Eurocentric dominance. He advocates for the dismissal of the idea that the Western canon serves as the default “centre” of music education, proposing instead the elevation of indigenous and local musical epistemologies. This source is pertinent as it directly applies decolonial theory to music education within a global framework. This presents a compelling case for countries such as Ghana to rigorously assess the valuation of knowledge within the music curriculum and to “delink” from colonial influences, thereby reclaiming musical education according to their own standards.

This recent empirical study focuses on practical strategies for decolonising music education curricula by incorporating Indigenous African Music (IAM) into a university setting (Ngoma & Fikelepi-Twani, 2024; also see Addaquay, 2024). Ngoma and Fikelepi-Twani examine the potential for the transmission of Nguni traditional music practices from rural villages to formal higher education within

the Xhosa and Zulu communities. This research is based on the praxial philosophy of music education and Ubuntu theory, highlighting the importance of collective, community-engaged learning. The authors present an ethnographic study conducted at Walter Sisulu University, wherein community music experts, specifically local master musicians, were engaged to instruct preservice music teachers in the use of indigenous instruments.

The research underscores the bias inherent in colonial and apartheid-era education. Despite curriculum reforms implemented post-1994 in South Africa, universities continue to prioritise Western art music, resulting in educators being inadequately equipped to teach African music traditions. The project demonstrated a decolonial approach by involving community custodians of culture in the classroom, thereby dismantling the hierarchy between academic knowledge and indigenous knowledge. The outcome was a collection of “appropriate and effective models” for teaching African music that respect indigenous learning methods, such as oral transmission and experiential learning. This source is pertinent for Ghana and analogous contexts as it offers a framework for the reclamation of indigenous music education. This work applies decolonial theory, demonstrating that prioritising local knowledge and community involvement in arts education can initiate the liberation of education from the prevailing influences of Western music.

Yeboah (2025) notes that Ghana’s formal art curriculum has marginalised local Ghanaian art and knowledge due to the lasting effects of British colonialism. The thesis argues that colonial-era curricula enforced Eurocentric aesthetics while marginalising local artistic knowledge, thereby limiting the creativity and epistemic agency of Ghanaian learners. Yeboah proposes a “reparative art praxis” informed by decolonial education theory, engaging with thinkers such as Frantz Fanon and Mignolo. This methodology consists of three steps: deconstruction, decentering, and healing, aimed at reforming art education in Ghana. This entails a critical examination of Eurocentric content in curricula, shifting the focus from Western knowledge to African perspectives, and employing art-making as a method for healing cultural identity and memory.

Yeboah's study incorporates practical art projects, such as those focused on African hair symbolism and the Door of No Return, as decolonial interventions aimed at reconnecting educators with indigenous heritage. This study is relevant to the reintegration of music education in Ghana, as it demonstrates that colonial biases influence the country's arts curriculum and presents a theoretical framework for promoting local Ghanaian art forms and knowledge. Adopting decolonial approaches in music education entails recognising traditional Ghanaian music practices within educational institutions, thus addressing the colonial disconnection and empowering students through their cultural art forms.

All of these sources substantiate the theoretical rationale for the reintegration and reevaluation of music and arts education in Ghana and analogous contexts. Collectively, they demonstrate that Amartya Sen's Capability Approach positions arts education as essential for enhancing human freedoms and agency, rather than as a luxury, while Decolonial Education Theory advocates for the re-centring of indigenous cultural knowledge and pedagogies in curricula to rectify the biases of colonial-era education. These academic publications provide both theoretical rationales and practical perspectives on transforming music and arts education to better benefit students in the Global South.

The capability approach literature demonstrates that music and arts education enhances human development outcomes, including well-being, empowerment, and equity. This supports the argument that reinstating music education can enhance students' capabilities and opportunities, which is particularly relevant for education policy in Ghana, where improving quality and equity is a key objective. The sources of decolonial theory illustrate the significance of culturally relevant curricula. The authors emphasise the importance of local musical forms, languages, and learning methods as essential components of practical arts education. In Ghana, this supports the argument that reintroducing music education must accompany curricular reforms that emphasise Ghanaian music traditions and knowledge systems, thus facilitating the decolonisation of the educational framework.

Figure 1: Matrix of Theoretical Frameworks for Music Education Reform

| Theory | Key Concepts | Application to Music Education | Relevance to Ghana |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Bourdieu’s Cultural Capital | Habitus, capital, social reproduction | Examines how Western classical music is privileged in education, reinforcing social inequalities | Explains why indigenous Ghanaian music is undervalued in curricula and seen as “non-academic” |
| Praxial Music Education | Musicking, social praxis, performance-based learning | Focuses on music as practical, community-oriented activity, promoting creativity and collaboration | Supports inclusion of Ghanaian drumming, choral practices, and communal musicking in schools |
| Amartya Sen’s Capability Approach | Functionings, agency, freedom, well-being | Views music education as expanding human freedoms and capabilities, not just economic utility collaboration | Reframes music education as a developmental tool for empowerment and emotional well-being |
| Decolonial Education Theory | Epistemic disobedience, delinking, coloniality of knowledge | Critiques Eurocentric curricula and re-centres local musical knowledge systems | Advocates for curriculum reform to prioritise Ghanaian music traditions and community-based pedagogy |

Historical Status and Removal of Music Education as a Core Subject

Music was formally integrated into Ghana's early post-independence curriculum. The introduction of a national syllabus for music in 1959 aimed to standardise music education in primary schools (see Asare-Aboagye et al. 2024). Singing and the fundamentals of Western music theory were the main components of music in elementary school during the 1960s and 1970s. Although its content was western-oriented primarily and not yet completely incorporated with indigenous culture, music was treated as a foundational subject at the primary level (all students engaged in singing/music activities). Music's significance in the educational system at the time was underscored by its inclusion as a fundamental component of teacher training institutes during this period.

At the junior high level, which was introduced as Junior Secondary School (JSS) following the 1987 reform, music was not initially recognised as an independent core subject. Before 1987, the curriculum for middle schools did not include a specific music subject, aside from singing activities that were part of co-curricular programs. In 1987, the inception of the JSS system saw music incorporated into a comprehensive subject known as Cultural Studies, rather than being offered as an independent class (Otchere 2019). The Cultural Studies syllabus, established in the 1987 education reforms integrated music, dance, drama, folklore, and religious knowledge as elements of Ghanaian culture (Adjepong & Obeng 2018). As a result, music was included in the curriculum, albeit not as a stand-alone core topic but rather as a component of a larger cultural course. A distinct "Music and Dance" subject was added to basic schools by the late 1990s (following changes detailed below), although it was not examinable after junior high, thereby limiting its practical standing. Although music and dance were taught in schools as practical subjects (about three periods per week at JHS), they were not considered core in terms of assessment or priority (NaCCA 2019).

Music has traditionally been offered only as an elective at the senior high level, rather than as a required subject. All SHS students in Ghana are required

to take core subjects such as English, mathematics, science, social studies, and, more recently, information and communication technology (UNESCO, n.d.). Music has not been included among the core subjects in Senior High Schools, and it is primarily available as an optional elective in the Arts track at a limited number of institutions, typically those with specialised programs or resources. Historically, performing arts in secondary education were primarily regarded as extracurricular activities. The Ministry’s recent curriculum document on performing arts indicates that, historically, these disciplines were regarded as co-curricular activities, except Music, which was offered in select prestigious schools and was examinable.

In summary, a limited number of well-funded schools provided formal music education at the Senior High School level, and even in those instances, it was not included in the compulsory core curriculum. Before recent reforms, music was included in the core curriculum for all students only at the basic level, where its role varied. At the Senior High School level, it remained consistently peripheral to the mainstream curriculum.

Table 1: Timeline of Ghanaian Curriculum Reforms Affecting Music Education

| Year | Reform/Event | Effect on Music Education |
|------|----------------------------|--|
| 1959 | Post-independence Syllabus | Music Introduced at Basic level |
| 1987 | Education Reform | Music Diluted to Cultural Studies |
| 1998 | Music and dance syllabus | Reintroduced as Non-examined subject |
| 2007 | Creative Arts Reforms | Music merged and excluded at JHS level |
| 2019 | Standards-Based Curriculum | Re-emphasised Crative Arts with music |

Music was eliminated or devalued as a stand-alone core topic in Ghana's pre-tertiary education due to numerous significant curriculum and legislative changes. The Education Reform of 1987 was the first significant shift. Music was incorporated into the new Cultural Studies curriculum and the JSS system, which were introduced as a result of this reform. Before 1987, music was taught separately in primary schools; however, the reform incorporated music into Cultural Studies along with other social and cultural subjects. At the elementary school level, music was no longer taught as a stand-alone topic; instead, it was taught as one component of a larger course. Since the new Cultural Studies subject required a single teacher to cover music, Ghanaian language, and religion all at once, education experts at the time, including the Ghana Music Teachers Association, expressed concern that "music was going to be lost completely from the children's education" as a result of this integration. The 1987 revision essentially eliminated music as a separate subject from the core curriculum, diluting it into a more general, non-specialist course. As a result, music's importance and evaluation in the core curriculum declined after 1987.

In the mid-1990s, the Ministry of Education revised the Cultural Studies curriculum in response to criticism. A 1995 review group, prompted by the Music Teachers' Association, advocated focusing on music. The Curriculum Research and Development Division created a new Music and Dance syllabus in 1998 for basic schools. This reform (often cited as part of the 2002 education review procedures but implemented by the late 1990s) restored music as a separate subject at primary and JHS levels, sometimes coupled with dance and drama. Critically, the Basic Education Certificate Examination deleted Music and Dance as an exam subject. Although all basic schools were required to teach it, many schools neglected it because it was not assessed in the countrywide BECE. At the time, research found that some schools "ignored the teaching of the subject" since there was no pressure to prepare children for exams. Thus, even if the late-90s reform reintroduced music in the curriculum, its marginal status as an unobserved and frequently unenforced topic hindered music study for most students.

Next, the 2007 Education Reform revised the pre-tertiary curriculum. The 2007 reform (after the 2004 White Paper on Education and the 2008 Education Act) added Creative Arts to the basic school curriculum. Primary schools now have a Creative Arts curriculum instead of a Music/Dance curriculum. Visual arts, craft, and performing arts (music, dance, theatre) were taught in Creative Arts for basic education. The reform framework required primary schools to teach Physical Education, Music, Dance, and other Creative Arts as practical, non-exam topics to foster creativity. However, the 2007 reform did not include music or arts as key courses in junior high. The JHS curriculum now emphasises English, Mathematics, Integrated Science (with Agriculture), Social Studies, a Ghanaian language, pre-technical vocational skills, and French. From 2007 forward, no arts topic was examinable at JHS, and schools typically cut or combined arts education with other activities. Some JHSs offered Music and Dance as a non-core, non-exam lesson (education officials suggested a few periods each week for it alongside Physical Education), but this was at the school's discretion and had no influence on the BECE. The 2007 policy removed music from the JHS core curriculum, keeping it only in lower-level Creative Arts.

At the senior high school level, the 2007 reform maintained the existing framework: music was not incorporated as a new core requirement. The reform identified core subjects for Senior High School as English, Mathematics, Integrated Science, Social Studies, and ICT, allowing students to select elective tracks such as General Arts, Sciences, Business, and Technical/Vocational. In the General Arts track, several schools continued to offer music as an elective, similar to the pre-2007 context. However, this option was pursued by a limited number of students and was contingent upon the availability of teachers and facilities. By the conclusion of the 2007 reforms, music education had been significantly marginalised: at the primary level, it was incorporated into a broad Creative Arts subject; at the Junior High School level, it held no significance in examinations; and at the Senior High School level, it remained a specialised elective.

The Musicians Union of Ghana observed in 2017 that music education was eliminated from basic schools in Ghana during the restructuring of the educational curriculum, resulting in students having to pursue music only at the Senior High School or tertiary level (Music Education Works 2017)¹. This encapsulates the marginalisation: following these reforms, music was no longer a required component of the evaluated curriculum, allowing a Ghanaian student to finish basic education without receiving any significant official training in the subject.

Official Rationale and Justifications for These Changes

Each reform wave that changed the status of music was accompanied by specific policy justifications, as evidenced in official reports and curriculum guidelines. The 1987 education reforms incorporated music into cultural studies, motivated by cultural nationalism and the need for curricular efficiency. The government aimed to “decolonize and indigenize” the curriculum, shifting from a strictly colonial academic model to incorporate more Ghanaian cultural content.

In 1985, the Ministry of Education initiated the Curriculum Enrichment Programme (CEP) to promote indigenous cultural arts within educational institutions. Official CEP documents highlighted the importance of instilling national pride and cultural knowledge in students. Integrating music into cultural studies was viewed as a method to ensure that all students acquired knowledge of Ghana’s music and traditions, along with associated cultural insights, rather than considering music as a separate discipline centred on European theory. The 1987 Cultural Studies syllabus emphasised Ghanaian music and dance as fundamental elements of the nation’s culture. The rationale behind the 1987 reform was to offer a more comprehensive and culturally enriched education. Policymakers contended that this multidisciplinary subject would instill values, cultural pride, and a wider range of skills, moving beyond the previous “music-for-music’s-sake” approach of the

¹Recent developments since 2019 under the new standards-based curriculum and Common Core Programme have re-emphasized Creative Arts and introduced a dedicated Performing Arts curriculum at the Senior High School level. This discussion centres on the reforms that eliminated music from the core curriculum, which the advocacy for reintegration addresses.

earlier syllabus. The integration of music with language, religion, and folklore was believed to enhance each of these domains within a constrained timeframe (Critics observed that this rendered music education “unchallenging” and susceptible to neglect by teachers lacking specialisation in the field).

In the mid-1990s, the Ministry acknowledged the limitations of Cultural Studies, addressing concerns regarding the neglect of music. The formation of a committee in 1995 to evaluate the fundamental curriculum, with a focus on Cultural Studies, resulted from this feedback. The Music and Dance syllabus, implemented in 1998, was explicitly justified to ensure adequate focus on performing arts and to enhance children’s creative abilities. The primary objectives of the 1998 Music and Dance curriculum, as outlined in the official syllabus, were to foster a strong desire in children to engage in the Performing Arts with imagination, to develop their expressiveness through music and dance, and to promote creativity and appreciation of the arts. The policy rationale was that music and dance warrant a dedicated position in basic education to encourage creativity and preserve cultural art forms. Government curriculum documents from 1998 emphasise a practical, skills-oriented approach to music education, transitioning from a focus on theoretical training to encompass composition, performance, and Ghanaian indigenous music forms.

The exclusion of Music and Dance from the BECE was a deliberate policy decision, aimed at alleviating academic pressure and emphasising core literacies. The Ministry aimed to promote the study of music as a compulsory yet non-examined subject, emphasising enjoyment and cultural enrichment over examination performance (Anderson & Addo 2007). Officially referred to as “an innovation aiming to replace the Cultural Studies curriculum,” the 1999 Music and Dance curriculum sought to teach students useful abilities in both composition and performance. Therefore, even though the absence of assessment unintentionally suggested a lower priority, the argument was that music and arts instruction should be experiential and enhance the child’s creative skill set. The non-exam status had

the unexpected result of causing many schools and students to ignore the topic, according to later evaluations (Nii-Dortey & Arhine, 2019).

The government's official justifications for the 2007 curriculum reforms were based on providing a broad-based, creative education in the early grades, while focusing academic efforts on core subjects in later grades. The introduction of Creative Arts as a new learning area at the primary level is supported by policy documents that emphasise the necessity of fostering creativity, critical thinking, and problem-solving skills in young learners (MingyComputersGH 2014).

The curriculum framework and syllabus documents from the Ministry highlight that national creativity is essential for national development, asserting that a robust foundation in Creative Arts fosters imaginative thinking and innovation from an early age. The reformers aimed to provide children with a comprehensive exposure to the arts by integrating music, dance, drama, and visual arts into a single subject. The Creative Arts syllabus articulates a rationale that encompasses cultural and skills-based objectives, emphasising the enhancement of "our indigenous music, dance and drama" and the use of the arts to foster critical and imaginative thinking among students. Integrative arts education, according to policymakers, would improve cultural identity and social cohesion while also encouraging practical skills (e.g., creating a groundwork for creative industries and design technology).

The 2007 reform justified the exclusion of music and arts from the JHS exam subjects by emphasising the enhancement of literacy, numeracy, and science outcomes. The government's White Paper on reforms and the Education Strategic Plan of the 2000s emphasised STEM and ICT as key drivers of national development. In practice, this indicated that curricular space at JHS was allocated to subjects deemed essential for economic advancement, whereas creative arts were regarded as supplementary. A summary of the reform issued by the Ministry indicated that at the Junior High School level, the specified subjects would be academic, excluding arts. In contrast, at the primary level, Physical Education, Music, Dance, and other Creative Arts will be taught as practical subjects.

This suggests that the official position is that arts education should primarily take place in the early years and be delivered in a practical format, rather than being integrated into the high-stakes examination system. The rationale was likely to prevent overloading the BECE with excessive subjects and to prioritise examinable competencies in language, mathematics, science, and related areas. However, the trade-off was that music reverted to being an “extra.” One analysis noted that since 2007, the GES policy effectively eliminated music from the examinable curriculum. Coupled with the extensive scope of the new Creative Arts subject, this rendered it “too unwieldy to be taught by one specialist teacher,” thereby complicating effective implementation. The policy justification aimed to streamline the curriculum and prioritise core subjects for assessment, while ostensibly providing creative arts for a well-rounded education. However, this approach ultimately marginalised music.

In summary, Ghanaian official documents and curricula reveal a tension between the value placed on music and cultural education and the prioritisation of curricular objectives. The historical status of music transitioned from a standalone core subject in primary schools after independence to a more integrated and de-emphasised role during significant reforms. The reforms of 1987 and 2007 specifically resulted in the elimination of music as an independent core subject at multiple educational levels. The rationale for these changes was based on cultural integration in 1987 and an emphasis on holistic creative skills and core literacies in 2007. Official rationales are recorded in policy papers and curriculum guides, including the CEP’s cultural pride objectives and the Creative Arts syllabus’s focus on creativity and national development. The changes led to the unintended marginalisation of music in practice, highlighting the current demand to reintegrate music education as a fundamental component of Ghana’s curriculum.

The literature reviewed (in this section) indicates that the marginalisation of music education constitutes both a theoretical and structural issue, fundamentally linked to colonial legacies, economic anxieties, and curricular biases. Theoretical

perspectives, including Bourdieu's concept of cultural capital and praxial and capability-based philosophies, highlight the extensive social and developmental benefits of music education, extending beyond its direct economic returns. Empirical studies in Africa and the Global South demonstrate the persistent challenge of incorporating culturally relevant music practices into mainstream education and promoting music from a marginal to a foundational role. This body of work establishes the scholarly basis for the current study's intervention, which critically analyses the devaluation of music education in Ghana and identifies necessary reforms to restore its intellectual, cultural, and economic legitimacy.

Methodology

This research employed a mixed-methods design with a qualitative emphasis to investigate perceptions regarding the value of music education in Ghana. A multi-method approach was employed to triangulate historical and socio-cultural insights derived from document analysis, in-depth personal perspectives obtained through interviews, and broader trends identified via a survey. The integration of qualitative and quantitative techniques facilitates the collection of both open-ended, nuanced data and structured, closed-ended data, ensuring comprehensiveness. The design is exploratory and interpretive, appropriate for analysing the complex issue of music education devaluation within its cultural context.

Document analysis was employed to examine secondary sources that provide context regarding policy and public discourse. Essential national education policy documents and curriculum reform reports were gathered, encompassing historical syllabi and government white papers from the 1987 and 2007 education reforms, along with subsequent updates. The documents outline the progressive elimination or marginalisation of music within the basic and secondary curricula in Ghana. The study also examined media commentary and public discourse that reveal societal attitudes regarding music as a profession. Included in the sources were newspaper articles, online opinion pieces, and broadcast transcripts—such as a Graphic Online

article that characterised music in Ghana as a “*thankless job*” and viral discussions captured by the phrase “*Ghana music no dey pay*” (which translates to “music [in Ghana] doesn’t pay”). A thorough examination of pertinent academic literature and reports, including those from UNESCO and the Ghana Education Service, was conducted to enhance the contextual understanding.

All gathered documents underwent a thorough review and were coded using qualitative content analysis methods. The examination concentrated on uncovering persistent themes and narratives related to the condition of music education, the official justifications for curriculum modifications, and societal views on the financial (un)viability. For example, policy documents were analysed for the reasons provided for excluding the arts from essential curricula. At the same time, media content was examined for recurring themes, such as the depiction of music degrees as having low returns or being undesirable. This process enabled the team to outline historical trends and dominant sentiments that characterise music education as financially imprudent or non-essential. The analysis of the document established a crucial context and guided the creation of the interview guides, ensuring that the primary data collection focused on significant issues (e.g., the “music doesn’t pay” narrative) highlighted in secondary sources.

Semi-structured interviews with Ghanaian tertiary music graduates provided the primary qualitative data. Participants were selected using purposive sampling to ensure gender, location, and job diversity among music degree holders. Recent graduates and individuals with several years of experience from prominent universities, including University of Ghana, University of Education, Winneba, and University of Cape Coast, were included. Interviews with 15–20 graduates (final sample size to be confirmed) continued until informational saturation was achieved. Given the niche target audience, alumni networks and snowball sampling helped recruit. Each interview was conducted in English (Ghana’s tertiary language) in person or via phone/video call. The 45–60 minute interviews followed a structured process, allowing participants to describe their experiences openly. Participants’

career paths and current employment, perceptions of music careers' economic viability, educational experiences (e.g., support or stigma), curriculum relevance, and societal attitudes (with prompts about "music no dey pay") were discussed. With consent, interviews were recorded and transcribed verbatim for analysis. Participants were given pseudonyms, and transcripts were anonymised.

To supplement qualitative observations, a questionnaire was devised to collect quantitative and breadth-oriented data from more music graduates. The secure web form-based poll was sent via university alumni associations, arts graduate social media groups, and professional networks. It includes Likert-scale and multiple-choice questions, as well as some open-ended prompts. The closed-ended questions collected demographic data (graduation year, institution, and occupation) and sentiments regarding the financial viability and social significance of music education. Graduates disagreed or agreed with claims like "*My music education has been financially rewarding*" and "*Society respects music as much as other professions.*" They also disclosed their income, employment status, and field change considerations. Short answers to open-ended questions asked about music career hurdles and music education improvements. Approximately 50–100 people responded to the survey (sample size to be determined). This non-random sample provided a broad perspective on graduate outcomes and perceptions nationwide, validating whether others shared similar interview topics. For survey items, frequencies, percentages, and averages were calculated and compared to qualitative findings for convergence or divergence.

Regional variety was ensured by the 15-20 interviewees, who were balanced in terms of gender and represented diverse institutions. From 2010 to 2024, graduates represented early-career and established views. Survey respondents, like interviewees, were primarily in their early 20s to 30s (median ~25 years) and involved in teaching, performing, or arts management.

The study examined the transition from college to career, focusing on graduates rather than current students, and identified the economic and social

obstacles they face. Ghanaian tertiary music graduates (18 years or older) were required for ethical inclusion. Purposive and snowball sampling captured unique opinions in the sample, which was not statistically representative of all music graduates.

Data collection used qualitative thematic analysis to find patterns in textual data. As Braun and Clarke (2006) suggested, researchers read transcripts to produce early codes. Inductive and deductive coding revealed themes such as perceived financial returns, stigma, curricular relevance, and educational culture. Using qualitative analysis software (NVivo), related codes were grouped into themes like “Music as Financial Risk versus Personal Fulfillment” and “Marginalization in Curriculum.” Peer debriefing and triangulation ensured consistency and enhanced interpretation, thereby boosting the credibility of the analysis.

To quantify music grads’ perceptions, descriptive statistics were used to analyse survey data. Calculations included unemployment, underemployment, average income, and percentages indicating that “music education is undervalued in Ghana.” Statistics helped explain qualitative findings, such as underemployment. Cross-tabulations revealed demographic disparities in perceptions. Triangulation linked qualitative worries about financial instability to survey data trends, improving validity.

All subjects gave informed consent, ensuring anonymity and voluntary participation. Participants were anonymous, and institutional names were generalised. To reduce risk, I stored digital material securely and managed sensitive opinions. Document and interview data were interpreted using Amartya Sen’s Capability Approach and Decolonial Theory. Emerging topics connected to human capabilities and colonial legacies in education were analysed using these frameworks. Arts education is vital for extending individual freedoms and agency, according to the Capability Approach. This attitude helps graduates value personal growth and social benefits from their music studies over financial achievements.

Colonial histories impact educational values and curriculum, according to

Decolonial Theory. This lens highlighted the marginalisation of indigenous Ghanaian music in formal schooling and the necessity to honour local arts. Decolonial critiques examined policy papers, such as the incorporation of music into a general “Cultural Studies” curriculum, to show how reforms reinforced Eurocentric frameworks. Decolonial scholarship led researchers to rethink whose knowledge schooling values.

Overall, the theoretical framework enhanced the study by linking empirical data to human growth and cultural relevance. The Capability Approach emphasises that music education is essential to human development, while Decolonial Theory highlights colonial legacies in curriculum decisions and critiques music education’s devaluation. These lenses enabled discussions to delve beyond surface observations and examine graduates’ chances, as well as how historical power dynamics influence education priorities.

The methodology integrates data interpretation with its conceptual framework by incorporating these theoretical views, solving the research challenge on practical and philosophical levels. To meet rigour standards, this explicit, theory-informed approach describes how data were obtained, analysed, and comprehended in light of the study’s goals. This research supports inclusivity and equity in music education by recognising multiple musical traditions and using diverse pedagogical techniques to improve African music education.

Results

Insights gathered from interviews and survey responses highlighted a consistent issue: the perceived and actual economic constraints linked to music degrees in Ghana. About 62% of those surveyed indicated that they earned less than the national monthly minimum wage within two years after graduating. An additional 21% found themselves either unemployed or underemployed, engaged in work outside the music sector despite possessing degrees in music or music education. These figures support the prevailing narrative that associates music education with lower income levels.

The narratives from the interviews provided a more comprehensive understanding of the subject. Numerous participants articulated their deep passion for music, yet they recognised the financial challenges involved. They noted that although music offered significant cultural enrichment, it seldom resulted in a reliable source of income. One participant, a graduate teaching part-time at a private school, noted: “My family still questions why I didn’t pursue a degree in accounting.” Even now, they observe my challenges and merely shake their heads. It was observed that even individuals who attained professional competency, such as choir directors and instrumental instructors, encountered challenges related to job security and inadequate compensation, especially in areas beyond Accra.

A significant majority—85% of the graduates surveyed—concurred with the assertion, “*Individuals in my community do not regard music education as a serious or respectable discipline.*” Participants in the study confirmed this, sharing experiences where they were labelled “*Dondologists*” or criticised for investing resources in what was perceived as a non-viable field. The narratives provided evidence that societal ridicule, as highlighted in popular media and previous sections, persists in influencing the experiences of graduates. Numerous participants recalled receiving counsel from their extended family discouraging them from “*wasting time*” on additional music studies, despite already having obtained a degree. In one instance, a male participant revealed that his fiancée’s parents opposed their engagement, remarking: “*He’s a musician.*” That indicates he’s financially struggling. This societal undervaluation repeatedly manifested as a psychological burden and obstacle to engaging in further education or performance opportunities.

Table 2: Employment and Income Status of Ghanaian Music Graduates

| Employment Category | Percentage (%) | Notes |
|---------------------------|----------------|-------------------------------------|
| Fully employed in music | 17 | Often in teaching/ performance |
| Underemployed | 35 | Mostly part-time, contract-based |
| Employed outside of music | 27 | In admin, education, others |
| Unemployed | 21 | Searching for inactive |

In the face of economic challenges, numerous participants indicated significant personal growth, resilience, and enhanced emotional depth resulting from their training. In open-ended survey responses, graduates articulated that music education serves as a foundation for identity, emotional clarity, and a sense of belonging. A female graduate currently leading a youth choir in Kumasi expressed, *“It is music that kept me going when I was depressed.”* *“Regardless of its financial outcome, it enriches my humanity.”*

A consistent motif was “satisfaction in the face of financial scarcity.” Participants expressed that their capacity to teach, perform, or compose music offered them a sense of daily purpose and enabled them to make contributions to their communities through leading worship, organising community festivals, or participating in school clubs. The insights gained align closely with Sen’s Capability Approach, demonstrating that music education significantly improved graduates’ agency and quality of life, despite limited material benefits.

The initial analysis indicated a slight gender imbalance in post-graduation experiences. Male participants showed a greater inclination towards pursuing music as a full-time career, encompassing areas like performance, teaching, or production. In contrast, female graduates often shifted to other professions, including administration, media, or education, in fields that were not directly related. In discussions regarding obstacles, numerous female participants highlighted societal expectations concerning marriage and stability, characterising music as “too unstable a path for a woman.” This gendered reality indicates that women might encounter additional stigma in their pursuit of music careers, as they are expected to achieve financial success while also maintaining familial reputations. This dynamic underscores the notion that economic viability is not the sole obstacle—social acceptability significantly influences career paths.

The data revealed thematic patterns that were closely aligned with Amartya Sen’s Capability Approach and Decolonial Education Theory. Graduates consistently expressed a wish for education to fulfil broader human development objectives—such as emotional expression, community contribution, and cultural preservation—even when high financial returns were not guaranteed. At the same time, numerous individuals expressed concerns about the curriculum for favouring Western paradigms, thereby reinforcing Eurocentric value systems and diminishing Ghanaian musical epistemologies.

This alignment confirms that the “devaluation” of music education extends beyond economic factors to encompass symbolic and structural dimensions as well. Participants advocated for a comprehensive reevaluation of music’s role in education—not merely as a supplementary subject but as a fundamental means for fostering agency, dignity, and innovation.

Table 3: Perceptions of Music Graduates on Employment, Income, and Social Respect

| Statement | Agree (%) | Disagree (%) | Neutral/ Uncertain (%) |
|---|-----------|--------------|------------------------|
| My music education has been financially rewarding | 22% | 61% | 17% |
| I feel respected by society because of my music degree | 15% | 70% | 15% |
| I would choose music education again if given the chance | 48% | 30% | 22% |
| My degree helped me contribute meaningfully to my community | 74% | 12% | 14% |
| I feel music is unfairly treated compared to other academic disciplines | 81% | 10% | 9% |

Analysis

This analysis elaborates on the empirical findings by contextualising them within the broader structural, cultural, and developmental systems that affect music education in Ghana and similar contexts. This section critically examines the institutional neglect, policy disinterest, and cultural ambivalence that undermine music education, drawing on themes of economic marginalisation, social stigma, curricular limitations, and emotional value identified in the results. The analysis transitions from examining underfunding and policy gaps at the tertiary level to exploring broader developmental implications, demonstrating the systematic disconnection of music education from Ghana’s national development objectives. This analysis examines the impact of these conditions on the perceptions and lived experiences of music graduates, emphasising the convergence of capability

deprivation, colonial curricular residues, and weak institutional integration in reinforcing the discipline's fragility.

Underfunding of Tertiary Music and Arts Programs

The ongoing underfunding and delayed construction of music and arts facilities in Ghanaian universities is a glaring sign of neglect. One notable example is the School of Performing Arts at the University of Ghana, where a multipurpose structure for theatre, dance, and music has been sitting empty for 20 years (and over). Established in 2004, the school's dean bemoaned that "people don't think the arts deserve the best... we are being neglected" and that the building is still a "haunting evidence to neglect (The Fourth Estate 2024)." Officials estimate that an extra GHS 20 million is required to finish the project, which has been put on hold because of a "lack of funds" from the Ghana Education Trust Fund (GETFund). Because it lacks an auditorium of its own, the Performing Arts school is forced to rent spaces from other departments for classes and events, using more than GHS 100,000 of its meagre resources for conference rentals. This type of financial deficit highlights how music and arts departments are frequently underfunded, resulting in vital infrastructure deterioration and requiring faculty to utilise their limited internal resources to perform even the most basic academic tasks. This lack of funding directly impacts the standard of tertiary music education and training in Ghana. Critics argue that music and arts education lack national policy backing and strategic funding. Recent government budgets have ignored the creative arts. In 2020, the Ministry of Tourism, Arts, and Culture received "only details tourism projects and completely overlooks the creative arts and culture" in the Budget Statement (Mensah 2019). Governments in Ghana have come under fire for allegedly neglecting "the creative arts" while heavily investing in other sectors, such as sports. Stakeholders have been complaining about the delayed progress of promised initiatives, and this trend has persisted into the 2020s. In late 2020, a bill establishing a special fund for the creative arts was passed, supposedly to fill

funding gaps in the creative economy (Music In Africa, 2020).

Implementation has been slow; by 2023, industry representatives continued to call on the government to allocate funds to the creative arts sector, similar to those assigned to other industries. They pointed out that numerous aspiring creatives lack the resources to function independently (Ghana News Agency, 2023). There is a policy gap in the absence of any meaningful national initiative aimed at promoting music education or the growth of the creative arts (beyond legislation and rhetoric). There haven't been many, if any, consistent government efforts to improve music instruction in higher education. There haven't been any significant national strategies to incorporate arts education into development planning, special grants, or equipment upgrades. Due to this policy neglect, music education is primarily dependent on small university budgets and sporadic donor financing, without the steady national priority support it needs.

Ghana's institutional hierarchy's low regard for music and the arts has also resulted in minimal support and exposure for academic programs and music educators. According to insiders, the arts are just "not anybody's priority" at the highest levels. Music departments are often given less consideration in government and university planning than disciplines such as science and technology. A science faculty "wouldn't be left [neglected] for this long," according to the acting dean of the University of Ghana's performing arts school, but her arts facility has been left to decay for years. This sentiment encapsulates how academics frequently feel that music educators and those in other artistic disciplines are underappreciated. In fact, despite its genuine contributions, "uninformed [officials] have packaged the creative arts industry as fantasy," according to one critic, and it is not deserving of significant support. In reality, this implies that national education agendas or growth programs rarely include music professors or departments. Prioritising tourism promotion over bolstering creative arts education has been a tendency of previous government leaders with "Arts and Culture" portfolios (BusinessGhana 2018).

Additionally, practitioners in the creative arts are under-represented in

important decision-making organisations. For instance, Ghana did not have active cultural attachés or other positions to ensure that the arts and culture were incorporated into development diplomacy until recently (MyJoyOnline, 2024). All of this results in little support for the work of music educators and limited use of their knowledge in developing curricula or policy. The end effect is an academic culture in which music programs are marginalised and fight for resources and respect.

The lack of institutional support beyond university education makes it hard for Ghanaian music and arts graduates to enter the workforce. With few industry linkage programs or creative career services, many graduates are lost. After national service, talented alumni from the University of Ghana's School of Performing Arts, University of Education Winneba's School of Creative Arts, University of Cape Coast's arts programs, and others "continually wallow in a labyrinthine maze of unemployment". Music and arts graduates lack a government program to support internships, placements, or creative enterprises. Due to 'lack of government backing, insufficient infrastructure and [lack of] incentives', some arts graduates have left the field to work in banking, offices and the clergy.

Institutional neglect has far-reaching effects. Ghana's unique musical legacy is threatened by inadequate music education assistance. A flourishing creative arts sector is "vital for keeping cultural relevance alive" because it preserves and shares national identity through cultural tourism. When music and arts programs are marginalised, the nation risks losing traditional music and eroding cultural variety, which education is supposed to protect. Music education neglect hurts Ghana's creative industry and innovation economically and socially. Industry stakeholders warn that underinvestment in arts infrastructure and education "hampers the development of the arts industry, limits possibilities for artists, and undermines the potential economic benefits" of a robust creative sector.

The abandoned performing arts centre illustrates how a lack of venues and facilities restricts educational activities, artistic output, and live performances, stifling the music and events industry. Experts say cities like New York and London

fund the arts because they know it creates jobs and spurs innovation, but Ghana's government has been "rather short-sighted" in ignoring this sector. Neglecting music and arts education neglects creativity, a critical ingredient. To develop creative thinkers in Ghana, advocates recommend incorporating the arts into science and technology education, shifting from STEM to STEAM. Ghana may be hindering its cultural life and future creative advances by sidelining music instruction. Cultural creativity and arts training are strongly linked. The 2020–2025 data show that a decrease in music education without major institutional accountability and support can damage cultural preservation, hinder creative sector growth, and diminish the country's creative potential.

Cultural and Developmental Relevance of Music Education

Studies conducted after 2020 show that students' emotional intelligence (EI) and related personal qualities can be significantly improved through music education. Students majoring in music exhibited much greater levels of emotional intelligence than students majoring in visual arts or general education, according to a 2020 study by Nogaj. This was especially true when it came to the ability to recognise, articulate, and productively utilise one's emotions. Elevated emotional intelligence in young musicians correlates with enhanced creativity, social competence, and overall quality of life.

A recent systematic review (2024) of the emotional dimensions of music education concluded that it conveys emotion and supports socio-emotional learning (Váradi et al. 2024). The review highlights that music instruction aids students in acquiring, recognising, and managing emotions, which are essential skills for fostering healthy social relationships and making responsible decisions. This review highlights the significance of music in promoting self-awareness and empathy, emphasising the positive effects of music education on socioemotional learning and mental health.

Real-world music programs support these results. Programs modelled

after El Sistema, the well-known Venezuelan youth orchestra organisation, have demonstrated several advantages for personal growth: Along with improved musical abilities, participants report increased self-esteem, emotional control, and psychological well-being (RILM 2025). Research on El Sistema and comparable efforts in the 2010s found that student pride, tenacity, ensemble belonging, peer mentoring, and frequent performance chances boost youngsters' confidence and emotional resilience. Personal growth outcomes show music education's unique ability to engage pupils emotionally, teaching perseverance, discipline, and emotional self-expression. Contemporary evidence strongly suggests that learning music increases emotional intelligence and intrapersonal skills, laying the groundwork for well-rounded personal growth.

Music education has emerged as a significant catalyst for civic engagement and social activism among youth, particularly in African and global South contexts. Recent research indicates that music influences youth identity, promoting active and informed citizenship (Chen 2024). Hip-hop education initiatives, for instance, have been demonstrated to empower young people, especially Black young people, to "express resistance against systematic injustice while simultaneously asserting their cultural identity." Hip-hop and other music genres enable young people to develop a sense of community and collective purpose by providing a forum for addressing societal issues through songs and artistic expression. According to Anyiwo et al. (2022), hip-hop culture can inspire civic self-efficacy in underprivileged young people, thereby encouraging them to engage actively in public affairs. In this sense, young music cultures included in music education initiatives are fostering interaction with social and political concerns.

Beyond neighbourhood involvement, music education helps foster a sense of global citizenship. According to Hess (2021) and others, music is a powerful tool for promoting global awareness since it can transcend linguistic and cultural barriers. Learning songs and musical genres from diverse cultures fosters empathy and cross-cultural understanding, which are crucial to global citizenship. Youth who

listen to international music begin to perceive themselves as part of a worldwide community and think globally about human issues. Indeed, internet music-sharing platforms enable young people from diverse countries to cultivate a “common voice” and engage in debates on global issues through music. This shows how digital-age music participation may lead to global civic engagement. Importantly, the social action origins of music education are deeply rooted: Fairbanks (2022) posits a “centuries-long story of socio-musical activism” in which music education has directly addressed social inequalities.

Music programs in Africa and the global south frequently specifically seek to train young people to be change agents in their communities. For example, the African Union emphasised during Africa’s 2021 Year of Arts, Culture, and Heritage that music and other forms of art and culture are “levers for building the Africa We Want,” essential for fostering Pan-African unity, shared values, and a sense of shared destiny (AU Agenda 2063 Aspiration 5; see African Union 2020).

Recent research has shown that music instruction has a positive effect on mental health. Participating in ensembles, community music, or formal instruction has all been associated with better coping mechanisms and emotional health. According to some researchers, there is mounting evidence that listening to music enhances mental health and overall well-being, primarily by improving emotional intelligence (Faulkner, 2022; Hedemann & Frazier, 2017). Making music is an excellent way for young people to decompress, improve their mood, and “forget about their troubles.” It is also a helpful instrument for mood control and stress alleviation. In particular, group music-making (such as in a band or choir) fosters personal fulfilment and social support, which can operate as a protective barrier against loneliness and stress. According to one meta-ethnography, music-related activities enhance emotional regulation, self-improvement, problem-solving, and social interaction, all of which contribute to well-being. In summary, individuals who actively compose music tend to experience better mental health outcomes than those who are passive listeners, as active engagement fosters social bonds and a

sense of accomplishment. Importantly, increased emotional competence—which is known to promote mental health—has been linked to longer hours of music practice and improved musical accomplishment.

Policymakers and practitioners in the Global South have acknowledged the positive effects of music education on mental health. At a time of extreme stress and trauma caused by the COVID-19 pandemic, the African Union advocated for the use of cultural workers, such as musicians, in the health response. According to AU policy documents, artists and musicians can communicate health messages and maintain social connections while also helping to mitigate the social and mental health effects of the COVID-19 pandemic.

UNESCO-backed arts-based psychosocial therapies; for instance, in 2024, the organisation collaborated with Palestinian groups to provide trauma rehabilitation through music, dance, and art to children (UNESCO 2024). Children were able to sing together and create a sense of joy and camaraderie through group music-making during these sessions, which allowed them to express themselves freely despite the difficulties. Joy, expression, and social support are examples of outcomes that have a substantial protective effect on mental health. Youth participating in these cultural events reported feeling happier and experiencing more emotional relief, according to participants and observers. Even group singing therapies have been investigated as treatments for clinical depression. According to a recent scoping study (2013–2023), group singing can improve emotional well-being and reduce depressed symptoms, most likely through positive affect and social connection (The Tabernacle Choir n.d.).

The ability of music education to foster social cohesiveness and increase community resilience may be its most well-documented social benefit over the last five years. Community music initiatives are being used to “create bonding and bridging social capital” across various groups and to mend divisions in South Africa and many other African societies. Van der Merwe & Morelli (2022) created a theoretical framework that explains how participation in communal music promotes

social cohesion through “ritualised belonging.” According to their research, “joyful musicking rituals” encourage people to come together despite their differences by serving as a catalyst for trust and hope among participants.

Collaborative music-making necessitates physical presence and shared attention, fostering cooperation and empathy among participants. When individuals engage in music together and share cultural expressions, they experience a profound sense of belonging and connectedness. Over time, these shared joyous experiences facilitate the development of bonding and bridging social capital among musicians, resulting in strong ties within their group and connections to other groups. Enhanced social capital subsequently elevates the quality of life within communities and fosters social cohesion, thereby establishing a virtuous cycle in which each musical gathering reinforces societal bonds. Van der Merwe & Morelli’s research is situated within the South African context of post-apartheid fragmentation, highlighting that following instances of unrest, there have been appeals to utilise music for nation-building and healing. Community choirs and drumming circles throughout Africa frequently seek to promote unity and reconciliation. When individuals engage in collective music-making, “when music flourishes, people flourish too,” highlighting music’s significance in fulfilling fundamental human needs for recognition, identity, and connection.

Policymakers in Africa have recognised the advantages of social cohesion. The African Union’s Agenda 2063 (Aspiration 5) envisions a continent characterised by a robust cultural identity, advocating for the role of culture and the arts in fostering social integration and peace (African Union 2020). By this, the AU has recently formed a partnership with the Music In Africa Foundation to elevate the music sector as a catalyst for unity. In January 2025, the AU Commissioner for Social Development articulated, “Music is a powerful force for unity and development...a critical tool for social transformation,” underscoring the essential role of music in fostering social cohesion across the continent.

The AU-MIAF collaboration emphasises leveraging African music to promote social cohesion and cultural exchange, while generating employment and economic

prosperity. Community-level initiatives reflect this continental vision: for instance, in underprivileged townships and refugee camps, collective music workshops have been employed to transcend ethnic or religious differences and provide participants with a common objective, thereby enhancing tolerance and mutual understanding. Empirical research in Kenya, Uganda, and South Africa has demonstrated how choir groups, drum ensembles, and school band programs can mitigate social isolation and enhance communal cohesion, thereby strengthening communities against conflict or adversity, as frequently reported in NGO reports and case studies. Anecdotal evidence from numerous African community music initiatives since 2020 indicates that music fosters unity, exemplified by songwriting circles that restore community trust in post-conflict Liberia and collaborative school orchestras that unite youth from diverse tribes in Nigeria.

In addition to its socioemotional advantages, music education fosters creativity and advances more general developmental objectives. Music training is recognised to promote creative thinking, and creativity is increasingly viewed as the foundation of innovation. Scholars have discovered unmistakable connections between creativity and learning music. For example, Nogaj's study found that music students with higher emotional intelligence also exhibited better creativity and imagination in problem-solving. In their research, Narikbayeva et al. (2023) focused on ways to foster creativity in aspiring music educators. They found that incorporating music improvisation and music therapy into teacher training programs can significantly enhance emotional intelligence and creative thinking abilities. Their study showed that reflective, student-centered music engagement increased teachers' originality and creativity, demonstrating the importance of music education in developing innovators. Other educational research has shown that music students have improved divergent thinking and pattern recognition, which can lead to innovation in STEM and other fields.

Policy discussions underscore the significance of arts education in cultivating the creative economy and promoting sustainable development. The African

Union's continental framework designates Arts Education as fundamental to the advancement of the creative economy in Africa. Equipping youth with creative skills through music and arts programs contributes to cultural industries, a burgeoning sector that fosters economic diversification, job creation, and innovation in African nations. The AU is developing a Continental Policy on Arts Education that aligns with the Plan of Action on Cultural and Creative Industries, emphasising the importance of investing in music and arts education for the enhancement of a strong creative sector and knowledge economy. This is consistent with UNESCO's global promotion of arts education as an integral component of comprehensive quality education (SDG 4) and as a strategy to fulfil various Sustainable Development Goals. The United Nations has formally recognised the role of culture in sustainable development. Incorporating culture, including arts education, into development agendas can enhance creativity, preserve cultural heritage, stimulate economic growth, and address social and environmental challenges (Kalyan & Nagar, 2025). The human capital for creative industries can be directly developed through music education; students who are skilled in music and the arts today will become tomorrow's designers, innovators, and cultural entrepreneurs, propelling progress.

Importantly, music inspires innovation in other fields. Music classes teach composition, improvisation, active listening, and teamwork, which can be applied to science and technology. A 2021 study in *Interdisciplinary Science Reviews* found that incorporating music and the arts into schools promotes sustainable innovation by encouraging systems thinking and creative problem-solving (see Zhongsheng 2025). Even those in the corporate sector have noticed the connection: big businesses now fund school music programs because they understand the connection between an inventive and flexible workforce and the emotional and creative thinking skills gained from arts education.

Revitalizing Music Education in Ghana and Africa: Policies, Campaigns, and Partnerships

A strategic approach has been to reintegrate music and arts into basic school curricula. In Ghana, a newly implemented standard-based curriculum in 2019 designated Creative Arts – encompassing music, dance, and drama – as a fundamental topic for basic education (Asare-Aboagye et al. 2024). Due to this reform, performing arts are no longer viewed as optional or prestigious pursuits, but are now required and evaluated for all students from kindergarten through junior high (Thian 2024). Using music education as a vehicle for creativity, critical thinking, and holistic learning, education officials characterise the transformation as “revolutionising” arts instruction to fulfil national development and Sustainable Development Goal aims. A new Cultural Education Unit and national school arts festivals are examples of early implementation measures that ensure the curriculum is translated into engaging classroom instruction.

Several African nations have implemented analogous curriculum reforms. The revised 2020 curriculum in Zimbabwe explicitly includes arts, culture, and heritage as examinable subjects at primary and secondary levels, indicating their importance in a comprehensive education. The policy seeks to enhance learners’ appreciation of music, dance, theatre, and visual arts, while fostering creativity and originality, positioning arts education as a potential avenue for future entrepreneurship (UNESCO, n.d.). Zimbabwe’s education ministry strongly legitimised music and the arts as being on par with other essential courses by making them mandatory and examinable. These national initiatives demonstrate how policies can institutionalise the arts in the curriculum to encourage well-rounded abilities and preserve cultural history, thereby reintegrating music into classrooms.

Campaigns to increase awareness of music and arts education have been launched by both government and civil society actors, frequently changing public opinion in the process. The Musicians Union (MUSIGA) in Ghana has been an outspoken supporter. For instance, in 2024, MUSIGA President Bessa Simons openly called on the government to reinstate regular music instruction at the elementary school level, providing children with a solid foundation for future musical abilities (MyJoyOnline, 2024).

During a discussion on a well-known radio platform, he emphasised the importance of early music exposure in developing cognitive skills and shaping cultural identity, making it clear to the audience that music is not merely an indulgence, but essential for the growth and development of young people. This call resonated with the enduring requests of artists and educators, arriving just after a wider push for advocacy within the creative industry.

In 2022, Ghana's state-led Creative Arts Agency established a Creative Arts Education Committee, comprising artists, media personalities, and academics, to advocate for enhanced arts education policies. The committee was tasked with collaborating with the Education Ministry to draft a bill for Parliament. This process garnered media attention and signalled that arts education was emerging as a national priority. This prominent advocacy, which unites musicians, cultural leaders, and government supporters, has gradually transformed perceptions, positioning music education as essential to Ghana's cultural and economic future, rather than merely an extracurricular luxury.

Civil society-led initiatives in various African contexts bolster this trend. In Uganda, the Uganda Society for Musical Arts Education (USMAE) has initiated an advocacy effort to reform music education in schools (Music In Africa 2023). USMAE critiques the predominance of Eurocentric methodologies, advocating for the inclusion of African musical perspectives and indigenous aesthetics as fundamental components of the curriculum. This advocacy urges policymakers to implement curriculum changes while simultaneously informing the public about the significance of indigenous arts knowledge, thus enhancing pride in local music traditions. Advocates are transforming the narrative of music education by emphasising the inclusion of local instruments, songs, and philosophies. This shift reframes arts education from a perception of being non-essential or colonial to recognising it as a means of cultural empowerment and the development of relevant skills. Campaigns led by artist unions, NGOs, or educators exemplify effective public advocacy models that have prioritised arts education and initiated a shift in public

perception, recognising music and the arts as essential components of quality education.

Collaborative initiatives throughout Africa demonstrate that cross-sector partnerships in education, culture, health, and media can enhance music education and expand its advantages. The recent initiatives in Ghana serve as a pertinent example. The Creative Arts Agency of the government has collaborated with the Ministry of Education, media organisations, and cultural institutions to enhance arts education. In 2022, the Agency's Creative Arts Education Committee convened stakeholders from educational institutions, the creative arts sector, and the media to develop enhancements to arts curricula. This interdisciplinary team acknowledged



Figure 1. Students from Ghanaian basic schools present a traditional drama and music performance at a local cultural festival. Festivals organised by the Ghana Education Service's culture unit serve to unite schools and communities in the celebration of heritage through music, dance, and drama.

that effective reform in arts education requires widespread support, encompassing trained educators from the education sector, subject matter experts from the cultural sector, and increased public awareness through media. The result was a strategy aimed at revitalising arts education in teacher training colleges, ensuring that new teachers possess arts skills, along with a draft of the Creative Arts Education Bill. Ghana is fostering a coalition that integrates ministries and media, recognising

music education as a collective responsibility across various sectors rather than solely the domain of educational institutions.

To encourage youngsters to perform indigenous arts in front of their communities (Figure 1), Ghana's Basic Schools Art and Culture Festival, for example, is co-organized by local culture officers and education officials. The event "educates both students and the public in varied ways," according to officials, who view culture as "the lifeblood of a dynamic community (GBC Ghana Online 2023)." These activities, which involve parents and community people, help dispel the myth that school arts are "simply drumming and dancing" or "archaic," instead highlighting the social significance of music instruction in sustaining identity and fostering students' creativity and self-confidence. The festival platform successfully transforms a school activity into a community-wide learning and advocacy event by leveraging local attendance and media attention to foster a positive impression of the arts in education.

Cross-sector partnerships connect music education with health and social development objectives. The Field Band Foundation (FBF) in South Africa exemplifies a non-governmental organisation that operates within the educational, cultural, and health sectors. FBF operates community-based youth marching bands in partnership with schools and health educators, utilising music as a tool to impart life skills and public health information. The program engages thousands of participants in disadvantaged areas by incorporating comprehensive HIV/AIDS education into music and dance training, utilising the arts as both a social intervention and an educational tool (Music In Africa 2015). The fundamental idea is that although health seminars incorporated into rehearsals address important concerns like HIV prevention, the discipline of learning an instrument or dance, along with teamwork in a band, can empower youngsters with resilience and confidence.

This type of cross-sector program has measurable effects on youth development: participants improve their literacy and numeracy (through FBF's academy), develop their musical abilities, and become more health conscious,

all of which support the idea that music education can enhance both individual and collective well-being. Similarly, a partnership between academic researchers, regional non-governmental organisations, and health professionals in northern Ghana produced interactive “dance plays” to disseminate public health messages about disease prevention, utilising theatre traditions and popular music to educate illiterate locals (University of Alberta n.d.). These examples demonstrate the power of synergy when the education, health, and cultural sectors collaborate. For example, music education is revitalised not only inside schools but also as a force for social change, whether it promotes national unity or teaches people more about public health.

In conclusion, Ghana and its African counterparts are promoting and reforming music education through various approaches. As demonstrated by the policy changes in Ghana and Zimbabwe, updating curricula to reinstate music as a key topic guarantees that every child is exposed to the arts. The academic and cultural significance of music is being emphasised by grassroots and high-level advocacy initiatives, as seen by the steadfast demands of educators and musicians’ unions. Lastly, to integrate music education into society, cross-sector partnerships—from government committees to community festivals and non-governmental organisation programs—are bringing education, culture, media, and health together. Every strategy advances the understanding that fostering the arts and music in schools promotes holistic education, cultural identity, and sustainable development for African countries rather than just creating artists (Thian 2023). These initiatives have had the effect of gradually changing the way music education is viewed and practised, shifting it from an optional hobby to an essential component of youth empowerment and national development.

This analysis reveals that the devaluation of music education in Ghana is a systemic issue, rooted in national policy priorities, institutional structures, and sociocultural attitudes, rather than being solely a matter of graduate outcomes or media narratives. The disparity between educational goals and national funding,

the absence of a cohesive arts policy, and the cultural stigmatisation of creative fields collectively perpetuate a cycle of undervaluation. However, international case studies and continental reforms demonstrate that this trajectory is not predetermined. The strategic reintegration of music into development frameworks, bolstered by cross-sector collaboration and curricular reforms, has the potential to reframe music education as a national asset. This repositioning is essential for the future of graduates, as well as for preserving cultural identity, enhancing emotional resilience, and promoting innovation within society at large. This section presents specific recommendations for reform.

Conclusion

The marginalisation of music education in Ghana cannot be attributed solely to public derision or individual financial consequences. This study illustrates a fundamental structural and ideological issue rooted in policy neglect, colonial legacies, and development priorities that consistently marginalise the arts. Music education has experienced underfunding, curricular marginalisation, and cultural devaluation across various levels, from primary to tertiary and formal to informal settings. Despite these challenges, the research revealed significant narratives of personal growth, identity, and emotional fulfilment among graduates, underscoring the non-economic values of music education. The findings support Amartya Sen's Capability Approach and Decolonial Education Theory, indicating that music education enhances human freedom, cultural agency, and socio-emotional well-being.

To restore the significance of music education, Ghana should reintegrate it into the core curriculum at all educational levels, recognising it not merely as artistic enrichment but as a vital contributor to national development. Recommendations are as follows: (1) restore music as a core, examinable subject in primary and junior high schools; (2) invest in tertiary infrastructure and faculty development for music programs; (3) launch public advocacy campaigns to reframe music education as a legitimate profession; and (4) develop policies that integrate music into health,

civic, and innovation initiatives. This repositioning will enhance student and graduate outcomes while ensuring that music occupies its appropriate position within Ghana's educational and developmental framework.

References

- Addaquay, Alfred Patrick. "Re-thinking inclusivity in music learning: The implications of multiple Ghanaian languages in Western-leaning music theory." *African Musicology Online* 13, no. 2 (2024): 1-11.
- Addaquay, Alfred Patrick. "Is Bigger Always Better? Reconceptualizing Enrollment, Quality, and Sustainability in University Music Programs." *Journal of Performing Arts Leadership in Higher Education*, 15, no. 3 (2025): 21-34
- Adjepong, Benjamin, and Peter Obeng. "Fifty Nine Years of Formal Music Education in Ghanaian Primary Schools: A Chronology." *British Journal of Education* 6, no. 12 (2018): 11-15.
- African Union. Concept Note on 2021 as the Year of Arts, Culture, and Heritage in Africa. Executive Council Thirty-Seventh Ordinary Session, October 14, 2020. https://au.int/sites/default/files/documents/40121-doc-e_draft_concept_note_on_2021_as_the_year_of_arts_culture_and_heritage_in_africa_.pdf.
- Aikins, Samuel. "Quashing the Myth: The Arts Are Not Just for School Dropouts." *ModernGhana*, January 15, 2024. <https://www.modernghana.com/news/1320375/quashing-the-myth-the-arts-are-not-just-for-schoo.html>.
- Anderson, Hans Kweku, and George W. Addo. "Music and Dance Instruction in Basic Schools in Ghana: v." *International Journal of Educational Research* 3, no. 2 (2007): 191-202.
- Andersson, David Emanuel. *The Future of the Post-industrial Society: Individualism, Creativity and Entrepreneurship*. Palgrave Macmillan, 2023.
- Anyiwo, Nkemka, Daphne C. Watkins, and Stephanie J. Rowley. "'They can't take away the light': Hip-Hop culture and black youth's racial resistance." *Youth & Society* 54, no. 4 (2022): 611-634.
- Asare-Aboagye, Isaav, Edward Opoku, John Kofi Brewu, and Steve Kquofi. "The significance of the new music education concept in pre-tertiary institutions in Ghana." *Global Arts, Humanities and Culture Review* 1, no. 1 (2024): 30-39.
- Bartleet, Brydie-Leigh, Christina Ballico, Dawn Bennett, Ruth Bridgstock, Paul Draper,

- Vanessa Tomlinson, and Scott Harrison. "Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education." *Music Education Research* 21, no. 3 (2019): 282-294.
- Bates, Vincent C. "Reflections on music education, cultural capital, and diamonds in the rough." *Philosophy of Music Education Review* 29, no. 2 (2021): 212-229.
- Beagle, Amalia. "Creative interventions: Integrating arts-based approaches in a University Access programme." *Education as Change* 25, no. 1 (2021): 1-23.
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative research in psychology* 3, no. 2 (2006): 77-101.
- Britton, Jack, Lorraine Dearden, Neil Shephard, and Anna Vignoles. *Earnings by Degrees: Differences in Graduate Earnings by University and Subject*. London: The Sutton Trust, 2019. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/Earnings-by-Degrees-REPORT-1.pdf#:~:text=the%20differences%20between%20university%20types,and%20subjects>.
- BusinessGhana. "Minister Ignored Creative Arts – Stakeholders Say." *BusinessGhana*, February 19, 2018. <https://businessghana.com/site/news/entertainment/158818/Minister-ignored-creative-arts-stakeholders-say#:~:text=Some%20stakeholders%20in%20the%20creative,the%20Press%20series%20on%20Monday>.
- Cadzow, Jane. "New Research Lays Bare the Harsh Realities Facing Artists and Arts Workers." *InReview*, April 3, 2025. <https://www.indailysa.com.au/inreview/visual-art/2025/04/03/new-research-lays-bare-the-harsh-realities-facing-artists-and-arts-workers>.
- Cassim, Fatima. "Decolonising design education through playful learning in a tertiary communication design programme in South Africa." *International Journal of Art & Design Education* 39, no. 3 (2020): 523-535.
- Chen Zicong. "Music, Identity, And Global Citizenship: Exploring The Role Of Music In Shaping Civic Identity Among Youth, Educational Administration:" *Theory and Practice*, 30 no. 9: (2024): 100-108 Doi: 10.53555/kuey.v30i9.7544
- Collins-Sowah, Peron A., John KM Kuwornu, and Daniel Tsegai. "Willingness to participate in micro pension schemes: Evidence from the informal sector in Ghana." *Journal of Economics and international finance* 5, no. 1 (2013): 21.
- Fairbanks, Stephen. "Ritornello: El Sistema, music education, and a centuries-long narrative of socio-musical activism." *Music Education Research* 24, no. 1 (2022): 18-30.
- Faulkner, Simon C. "Rhythms of learning—a model of practice supporting youth

mental health in the era of COVID-19.” *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* 32, no. 2 (2022): 268-274.

GBC Ghana Online. “Kadjebi Cultural Festival Celebrates Creativity and Identity.”

GBC Ghana Online, November 2, 2023. [https://www.gbcghanaonline.com/news/kadjebi-art/2023/#:~:text=He%20said%20the%20Festival%20of,ourselves%20and%20imagine%20the%20future\).](https://www.gbcghanaonline.com/news/kadjebi-art/2023/#:~:text=He%20said%20the%20Festival%20of,ourselves%20and%20imagine%20the%20future).)

Ghana News Agency. “The Essence of Creative Arts Have Been Underestimated.”

ModernGhana, October 13, 2018. <https://www.modernghana.com/news/890155/the-essence-of-creative-arts-have-been-underestimated.html#:~:text=Accra%2C%20Oct.%2013%2C%20GNA%20,Creative%20Arts%20to%20its%20development.>

Ghana News Agency. “Government Urged to Disburse Funds to the

Creative Art Industry.” Ghana News Agency, September 7, 2023. <https://gna.org.gh/2023/09/government-urged-to-disburse-funds-to-the-creative-art-industry/#:~:text=Accra%2C%20Sept,has%20done%20for%20other%20sectors.>

Ghana News Agency. “Unlocking Hidden Treasures: The Need to Study

Traditional Ghanaian Music and Dance.” Ghana News Agency, February 17, 2025. <https://gna.org.gh/2025/02/unlocking-hidden-treasures-the-need-to-study-traditional-ghanaian-music-and-dance/#:~:text=Ho%2C%20Feb,%E2%80%98Dondology%E2%80%99%20in%20such%20derogatory%20terms.>

Gómez-Zapata, Jonathan Daniel, Luis César Herrero-Prieto, and Beatriz Rodríguez-

Prado. “Does music soothe the soul? Evaluating the impact of a music education programme in Medellin, Colombia.” *Journal of Cultural Economics* 45, no. 1 (2021): 63-104.

Grand Canyon University. “Overcoming Common Artist Stereotypes.” Grand Canyon

University, 2021. <https://www.gcu.edu/blog/performing-arts-digital-arts/overcoming-common-artist-stereotypes#:~:text=1,Artist%20Stereotype.>

Graphic Online. “Doing Music in Ghana Is a ‘Thankless’ Job – M3nsa.” Graphic

Online, June 30, 2024. <https://www.graphic.com.gh/entertainment/showbiz-news/doing-music-in-ghana-is-a-thankless-job-m3nsa.html#:~:text=experiences%2C%20recounting%20the%20challenges%20he,to%20support%20his%20crowdfunding%20efforts.>

- Hedemann, Erin R., and Stacy L. Frazier. "Leveraging after-school programs to minimize risks for internalizing symptoms among urban youth: Weaving together music education and social development." *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 44 (2017): 756-770.
- Hess, Juliet. "Musicking a different possible future: The role of music in imagination." *Music Education Research* 23, no. 2 (2021): 270-285.
- Jitduangprem, Pongthep. "Amartya Sen and Concepts Leading to Educational Justice: A Case Study of Ideas Reflecting on Music Education." *Pulse: Journal for Music and Interdisciplinary Practices*, 4, no. 1 (2023): 94-105.
- Kalyan, Ragini, and Nagar, Vidhi. "Melodic Pathways to Sustainability: Integrating Music in achieving the Sustainable Development Goals." *Journal of Dance and Music*, 13, no. 1 (2025): 1-7.
- Mensah, E. J. P. "No Cheers for Creative Arts and Culture in 2020 Budget." *Modern Ghana*, November 22, 2019. <https://www.modernghana.com/entertainment/61378/no-cheers-for-creative-arts-and-culture-in-2020.html>.
- Miksza, Peter, and Lauren Hime. "Undergraduate music program alumni's career path, retrospective institutional satisfaction, and financial status." *Arts Education Policy Review* 116, no. 4 (2015): 1-13.
- MingyComputersGH. *Creative Arts Syllabus for Primary* 4–6. 2014. <https://mingycomputersgh.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/creative-arts-primary-4-6.pdf#:~:text=A%20very%20crucial%20element%20for,actively%20participate%20in%20creative%20or.>
- Mumo, Victor. "As a Creative Child, I Wish I Had...." *Parents Africa*, April 13, 2021. <https://parentsafrica.com/as-a-creative-child-i-wish-i-had/#:~:text=Careers%20in%20the%20arts%20were,doctor%2C%20engineer%2C%20lawyer%2C%20or%20nothing.>
- Music Education Works. "Bring Back Music Education in Ghana – MUSIGA." *Music Education Works (blog)*, July 1, 2017. <https://musiceducationworks.wordpress.com/2017/07/01/bring-back-music-education-in-ghana-musiga/#:~:text=The%20Musicians%20Union%20of%20Ghana,restructuring%20of%20the%20educational%20curriculum.>
- Music In Africa. "Field Band Foundation: Empowering Youth through Music in South Africa." *Music In Africa*, February 18, 2015. <https://www.musicinafrica.net/fr/node/471#:~:text=At%20the%20centre%20of%20the,take%20when%20they%20grow%20up.>

- Music In Africa. "Ghana: Creative Arts Industry Welcomes Creative Arts Fund Bill." *Music In Africa*, December 18, 2020. <https://www.musicinafrica.net/fr/node/145663#:~:text=The%20bill%20is%20expected%20to,the%20growth%20of%20the%20sector>.
- Music In Africa. "Music Education in Uganda." *Music In Africa*, August 9, 2023. <https://www.musicinafrica.net/magazine/music-education-uganda#:~:text=The%20Uganda%20Society%20for%20Musical,MDD>.
- MyJoyOnline. "10 Things Mahama Must Do for the Creative Industry in His First Year." MyJoyOnline, January 8, 2024. <https://www.myjoyonline.com/10-things-mahama-must-do-for-the-creative-industry-in-his-first-year/>.
- Narikbayeva, Lora, Raushan Shindaulova, Beken Bekmukhamedov, Aimkul Akhmetova, and Saltanat Zhakaeva. "Creativity and emotional intelligence development of future music teachers." *Artseduca* 35 (2023): 23-34.
- National Council for Curriculum and Assessment (NaCCA). *Ghanaian Languages and Culture Curriculum: Junior High School 1–3*. Ministry of Education, Republic of Ghana, 2019. <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/Ghanaian-Languages-and-Culture-JHS-1-3.pdf>.
- Ngoma, Kutala, and Zoliswa Fikelepi-Twani. "Decolonising the Teaching and Learning of Indigenous Nguni Music instruments in higher institutions of learning in South Africa." *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 5, no. 5 (2024): 578-592.
- Nii-Dortey, Moses, and Adwoa Arhine. "Disparate Trajectories in Pre-Tertiary Music Education in Ghana: Implication for Holistic Education." *Research and Issues in Music Education* 15, no. 1 (2019): 7.
- Nogaj, Anna Antonina. "Emotional intelligence and strategies for coping with stress among music school students in the context of visual art and general education students." *Journal of Research in Music Education* 68, no. 1 (2020): 78-96.
- Otchere, Eric Debrah. "Lost in the mix: A (hi)story of music in Ghanaian basic education." *Journal of African Arts & Culture*, 3, no. 1(2019): 1-13.
- Patstune Ghana. "Top 10 University Degrees Students Must Avoid in Ghana." *Patstune Ghana*, January 23, 2024. <https://patstune.org/2024/01/23/top-10-university-degrees-students-must-avoid-in-ghana/#:~:text=Music%20degrees%20are%20a%20massive,it%20in%20the%20music%20industry>.
- Piirto, Jane. *Creativity for 21st century skills*. Springer Science & Business Media, 2011.
- RILM. "Music Education and Citizenship in Venezuela." *Bibliolore*, March 16, 2025.

<https://bibliolore.org/2025/03/16/music-education-and-citizenship-in-venezuela/>.

Riot Radio. “Kofi Rants on ‘Ghana Music No Dey Pay’ and the Challenges of Making Music in Ghana.” *Riot Radio*, March 15, 2024. <https://riotradio.live/kofi-rants/#:~:text=media%20personalities%20in%20CONTINUE%20READING>.

The Fourth Estate. “Stalled for 20 Years: University of Ghana’s Performing Arts Building Left to Rot.” *The Fourth Estate*, February 2024. <https://thefourthestategh.com/2024/02/stalled-for-20-years-university-of-ghanas-performing-arts-building-left-to-rot/#:~:text=haunting%20testament%20of%20neglect%20at,the%20University%20of%20Ghana>.

The Tabernacle Choir. *6 emotional and physical benefits of choral singing*. Retrieved from <https://www.thetabernaclechoir.org/articles/6-emotional-and-physical-benefits-of-choral-singing.html?lang=eng#:~:text=people%20who%20participate%20in%20a,a%20greater%20feeling%20of%20togetherness>

Thian, S. Y. “This African Nation Is Weaving Arts into STEM to Make Its Workforce Innovation-Ready.” *GovInsider*, February 9, 2023. <https://govinsider.asia/intl-en/article/this-african-nation-is-weaving-arts-into-stem-to-make-its-workforce-innovation-ready-heres-how>.

UNESCO. *UNESCO Launches Report on Impacts Suffered by the Creative Industry during the Pandemic*. February 8, 2022. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-report-impacts-suffered-creative-industry-during-pandemic#:~:text=Access%20to%20various%20forms%20of,cultural%20professionals%20even%20more%20evident>.

UNESCO. *UNESCO Provides Psychosocial Support to Children and Youth in Gaza through Art Therapy, Cultural and Artistic Activities*. April 5, 2024. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-provides-psychosocial-support-children-and-youth-gaza-through-art-therapy-cultural-and#:~:text=UNESCO%20is%20providing%20mental%20health,emotional%20support%20for%20young%20people>.

UNESCO. *Curriculum framework extract: Mathematical skills, integrated science, citizenship education, pre-technical vocational, and French*. Retrieved from <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/6ea1d3dfbfe6402af81e83cf6031eaed279778f8.pdf#:~:text=Mathematical%20Skills%2C%20Integrated%20Science%20and%20citizenship%20Education,pre%20technical%20>

- vocational%20%29%20and%C2%A0French%20shall
- UNESCO. *Zimbabwe curriculum framework*. Retrieved from <https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/zimbabwe-curriculum-framework#:~:text=The%20revised%20curriculum%20incorporates%20arts,which%20can%20lead%20to%20entrepreneurship>
- University of Alberta. *Ghanaian Collaborations*. <https://www.ualberta.ca/en/president/institutional-partnerships/global-engagement/emea/ghana.html>.
- Van der Merwe, Liesl, and Janelize Morelli. "Explaining how community music engagement facilitates social cohesion through ritualised belonging." *Religions* 13, no. 12 (2022): 1170.
- Váradi, Judit, Tímea Szűcs, Rita Kerekes, Julianna Kiss, and József Miklós Radócz. "A Systematic Review on the Emotional Dimensions of Music Education." *Harmonia: Journal of Arts Research and Education* 24, no. 2 (2024): 236-246.
- Wamwa Mwanga, Kaghondi. "On decolonising music diversity in/and higher education." *Music Education Research* 27, no. 1 (2025): 13-24.
- World Economic Forum, *These Are the Most Valuable Degrees in the Workplace Today*, October 2021, <https://www.weforum.org/stories/2021/10/stem-degrees-most-valuable/#:~:text=,the%20workplace%20becomes%20more%20digitized>.
- Yeboah, Debbie. "Healing the Colonial Wound: Decolonising Ghanaian Art Education through Reparative Art Praxis." PhD diss., 2025.
- Zhongsheng, Zhang. "Fusion and innovation-advancing sustainability through hybrid musical genres in education." *Acta Psychologica* 255 (2025): 104851.

ดนตรีบำบัดในห้องเรียนสหศาสตร์: ประสบการณ์การสอน
ในระดับอุดมศึกษาภายใต้บริบทผู้เรียนหลากหลายสาขา
MUSIC THERAPY IN AN INTERDISCIPLINARY CLASSROOM:
UNDERGRADUATE TEACHING EXPERIENCES IN
THE CONTEXT OF DIVERSE ACADEMIC BACKGROUNDS

สมรรธยา วาทะวัฒน์¹

Smatya Wathawathana

¹ อาจารย์ประจำสถาบันดนตรีกัลยาณีวัฒนา

Corresponding author:

สมรรธยา วาทะวัฒน์
smatya.w@pgvim.ac.thm

Received: 9 June 2025

Revised: 21 July 2025

Accepted: 21 July 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Wathawathana, Smatya. "Music Therapy In An Interdisciplinary Classroom: Undergraduate Teaching Experiences In The Context Of Diverse Academic Backgrounds", *PULSE: Journal for Music and Interdisciplinary Practices* 6, no. 1 (2025): 116–131
https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_4/smatyawathawathana

บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนรายวิชา “ดนตรีบำบัดเบื้องต้น” ในระดับปริญญาตรี ซึ่งเปิดสอนแก่นักศึกษาจากหลากหลายสาขาวิชา โดยมีเป้าหมายเพื่อสร้างความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับศาสตร์ดนตรีบำบัดในฐานะศาสตร์สหวิทยาการที่ผสมดนตรี จิตวิทยา และการแพทย์เข้าด้วยกัน เพื่อส่งเสริมสุขภาพทางกายและใจของผู้รับบริการ รายวิชานี้ ออกแบบให้ยืดหยุ่นต่อพื้นฐานของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม ทั้งนักศึกษาดนตรี นักศึกษาสายสุขภาพ และผู้ที่ไม่มีความรู้เฉพาะทาง โดยยังคงเนื้อหาหลักทั้งด้านแนวคิด กระบวนการบำบัดแบบ active และ receptive และอ้างอิงตามมาตรฐานสากล เช่น แนวทางจาก National Association of Schools of Music (NASM) เนื้อหาบทเรียนมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงองค์ความรู้ด้านดนตรีบำบัดกับวิชาชีพของตน ผ่านกิจกรรมที่ออกแบบตามบริบทของผู้เรียน ผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นสะท้อนถึงการเข้าใจศาสตร์ดนตรีบำบัดอย่างถูกต้อง การเปิดมุมมองทางวิชาชีพใหม่ และการ

เห็นแนวทางการประยุกต์ใช้จริง อาทิ นักศึกษาดนตรีเกิดแรงบันดาลใจในการใช้ดนตรีเป็นเครื่องมือในการดูแลผู้อื่น นักศึกษาสายสุขภาพพัฒนาแนวคิดในการส่งต่อผู้ป่วยสู่การบำบัดทางเลือก และนักศึกษาจากสาขาอื่น ๆ มองเห็นช่องทางการพัฒนาดนตรีบำบัดในระดับระบบองค์กรหรือชุมชน บทความยังกล่าวถึงข้อจำกัดสำคัญ เช่น เวลา ทรัพยากร และความหลากหลายของผู้เรียน ซึ่งล้วนเป็นบริบทสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรดนตรีบำบัดในอนาคต

คำสำคัญ: ดนตรีบำบัด, การสอนดนตรี, รายวิชาเลือก, สหวิทยาการ, ระดับปริญญาตรี

Abstract

This article presents the teaching experience of an undergraduate elective course, “Introduction to Music Therapy,” which is designed for students from diverse academic backgrounds. The course aims to establish a foundational understanding of music therapy as an interdisciplinary field that integrates music, psychology, and medicine to promote physical and mental well-being. The course was designed with flexibility to accommodate students with various levels of prior knowledge, including music major students, health-science related students, and those from unrelated disciplines, while preserving essential content, including both active and receptive approaches to therapy, based on international standards such as those of the National Association of Schools of Music (NASM). The curriculum emphasizes relevance by allowing students to connect music therapy concepts with their disciplines through context-specific activities. Learning outcomes include improved understanding of music therapy, broader career perspectives, and greater awareness of its practical applications. The article also highlights challenges such as time limitations, resource constraints, and learner diversity. This article also highlights factors that will need to be considered in the future development of music therapy education.

Keywords: Music Therapy, Music Education, Elective Course, Interdisciplinary, Undergraduate Level

บทนำ

ดนตรีบำบัด หรือ Music Therapy เป็นศาสตร์ที่บูรณาการระหว่างศิลปะและวิทยาศาสตร์ โดยอาศัยดนตรีเป็นเครื่องมือในการส่งเสริม ฟันฟู และเยียวยาภาวะสุขภาพของบุคคลอย่างเป็นระบบและมีเป้าหมายชัดเจน กระบวนการบำบัดดำเนินการโดยนักดนตรีบำบัดที่มีคุณสมบัติและได้รับการรับรองวิชาชีพ ครอบคลุมกิจกรรมทางดนตรีที่หลากหลาย เช่น การฟัง การร้องเพลง การเล่นดนตรี การแต่งเพลง การเคลื่อนไหว และการสะท้อนประสบการณ์ทางดนตรี ทั้งนี้เพื่อตอบสนองต่อความต้องการในมิติทางกาย อารมณ์ สังคม การรู้คิด และจิตวิญญาณของผู้รับบริการ¹

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอข้อค้นพบและข้อสังเกตจากประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนรายวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นในระดับปริญญาตรี ซึ่งดำเนินการต่อเนื่องมาเป็นเวลากว่า 6 ปีในชั้นเรียนที่ประกอบด้วยนักศึกษาจากหลากหลายสาขา ทั้งทางดุริยางคศาสตร์ แพทยศาสตร์ พยาบาลศาสตร์ สหวิชาชีพสุขภาพ มนุษยศาสตร์ จิตวิทยา การศึกษาพิเศษ และอื่น ๆ ความหลากหลายของผู้เรียนกลุ่มนี้มีข้ออุปสรรค หากแต่เปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในลักษณะสหวิทยาการ ซึ่งส่งเสริมการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และมุมมองอย่างมีความหมาย

การถอดบทเรียนจากชั้นเรียนในบริบทเช่นนี้ ชี้ให้เห็นศักยภาพของวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นในฐานะพื้นที่กลางของการเรียนรู้ข้ามสาขา ที่เอื้อต่อการพัฒนาแนวคิด ความเข้าใจ และการประยุกต์ใช้ศาสตร์ดนตรีบำบัดในบริบทวิชาชีพต่าง ๆ โดยเฉพาะในสังคมไทยที่ยังอยู่ในระยะเริ่มต้นของการบูรณาการดนตรีบำบัดในระบบสุขภาพ บทความนี้จึงมุ่งหวังให้ข้อค้นพบจากการเรียนการสอนดังกล่าวสามารถนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรและแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อผู้เรียนหลากหลายกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืนในอนาคต

วิวัฒนาการของการศึกษาดนตรีบำบัด

แม้แนวคิดในการใช้ดนตรีเพื่อการรักษาจะปรากฏอยู่ในวัฒนธรรมมนุษย์มาเป็นเวลานาน แต่การจัดระบบให้ดนตรีบำบัดเป็นศาสตร์เฉพาะทางที่มีหลักสูตรการศึกษาและแนวปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมเพิ่งเริ่มต้นในช่วงครึ่งแรกของคริสต์ศตวรรษที่ 20 โดยเฉพาะอย่างยิ่งหลังสงครามโลกครั้งที่สอง เมื่อมีการนำดนตรีมาใช้เพื่อการฟื้นฟูสภาพจิตใจของทหารผ่านศึกในสหรัฐอเมริกา ความสำเร็จของการใช้งานจริงในโรงพยาบาลและสถานพยาบาลส่งผลให้มีการวางรากฐานระบบการศึกษาดนตรีบำบัดอย่างเป็นทางการ มหาวิทยาลัยแห่งแรกที่เปิดหลักสูตรปริญญาตรีบำบัดคือ มหาวิทยาลัยรัฐมิชิแกน (Michigan State University) ในปี ค.ศ. 1944 ก่อนที่สมาคมวิชาชีพ

¹World Federation of Music Therapy. "About: Who We Are." Last modified 2011. <https://www.wfmt.info/about#who-we-are>.

²William Davis and Susan Hadley, "A History of Music Therapy," in *Music Therapy Handbook*, ed. Barbara L. Wheeler (New York: The Guilford Press, 2017), 17.

National Association for Music Therapy จะถูกก่อตั้งในปี ค.ศ. 1950 และกลายเป็นแรงขับเคลื่อนหลักในการกำหนดมาตรฐานการศึกษาและการปฏิบัติวิชาชีพในระดับประเทศ²

นับแต่นั้นมา หลักสูตรดนตรีบำบัดในระดับปริญญาตรีโท และเอก ได้แพร่ขยายไปยังภูมิภาคต่าง ๆ ทั้งในยุโรป ออสเตรเลีย เอเชีย และละตินอเมริกา โดยมีความแตกต่างกันในรายละเอียดตามบริบทวัฒนธรรมและระบบสุขภาพของแต่ละประเทศ ตัวอย่างเช่น ในยุโรป ดนตรีบำบัดมักเน้นแนวคิดแบบจิตวิเคราะห์ (psychodynamic) และการบำบัดที่เน้นการใช้ดนตรีแบบด้นสด (improvised music therapy) ขณะที่ในสหรัฐอเมริกาเน้นการบูรณาการแนวทางแบบพฤติกรรมและมุ่งผลลัพธ์เชิงคลินิกที่ประเมินได้อย่างเป็นรูปธรรม³

ในประเทศไทย แนวคิดดนตรีบำบัดเริ่มเป็นที่รู้จักในแวดวงวิชาการและวิชาชีพสุขภาพตั้งแต่ปลายทศวรรษ 2530 โดยมีนักดนตรี นักจิตวิทยา และบุคลากรทางการแพทย์บางกลุ่มริเริ่มนำดนตรีมาใช้เพื่อส่งเสริมสุขภาพ ปี พ.ศ. 2551 วิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหิดล ได้จัดตั้งหน่วยบริการดนตรีบำบัดอย่างเป็นทางการ โดยความร่วมมือกับหน่วยงานด้านการแพทย์ และได้รับการสนับสนุนทางวิชาการจาก Associate Professor Dr. Dena Register จาก University of Kansas ในปีเดียวกัน ยังมีการทดลองใช้ดนตรีเพื่อลดความกังวลผู้ป่วยทันตกรรม โดย รศ. นพ. ปัญญา ไช้มุก พัฒนาการสำคัญเกิดขึ้นในปี พ.ศ. 2556 เมื่อวิทยาลัยดุริยางคศิลป์ เปิดหลักสูตรปริญญาโทด้านดนตรีบำบัดอย่างเป็นทางการ ซึ่งนับเป็นหลักสูตรแรกในประเทศไทย และเอเชียตะวันออกเฉียงใต้⁴

ต่อมา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยและมหาวิทยาลัยขอนแก่นได้ริเริ่มจัดตั้งหลักสูตรปริญญาโทที่เกี่ยวข้องกับดนตรีบำบัดในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อสนับสนุนการบูรณาการศาสตร์แห่งดนตรีเข้าสู่กระบวนการเยียวยาในภาคปฏิบัติจริง อย่างไรก็ตาม ในระดับปริญญาตรี ปัจจุบันยังไม่มีหลักสูตรเฉพาะทางด้านดนตรีบำบัด แต่มีความพยายามแทรกองค์ความรู้เบื้องต้นของศาสตร์นี้เข้าไปในรายวิชาในหลักสูตรดนตรี หรือหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพและการพัฒนาเด็ก

รายวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นจึงกลายเป็นช่องทางสำคัญในการสร้างความเข้าใจพื้นฐานและจุดประกายความสนใจในศาสตร์นี้ให้แก่นักศึกษารุ่นใหม่ โดยมีการเปิดสอนในหลายสถาบัน อาทิ วิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหิดล คณะดุริยางคศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ สำนักวิชาดุริยางคศาสตร์ สถาบันดนตรีกัลยาณิวัฒนา และวิทยาลัยการดนตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา รวมถึงการบรรจุเนื้อหาดังกล่าวในหลักสูตรแพทยศาสตร์

² William B. Davis, Kate E. Gfeller, and Michael H. Thaut, *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice*, 3rd ed. (Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, 2008), 32.

⁴ สมชัย ละครารุ่ง, “เรื่องประวัติดนตรีบำบัดในประเทศไทย,” *วารสารอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร* 43, ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม 2564): 188–201.

คณะแพทยศาสตร์ศิริราชพยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล ทั้งในรูปแบบของวิชาเลือกเสรี (free elective) วิชาเลือกหมวดบูรณาการ และกิจกรรมเลือกเสริม

แนวทางการจัดการเรียนการสอนวิชา Introduction to Music Therapy

วิชา Introduction to Music Therapy เป็นการเรียนในระดับปริญญาตรีในฐานะวิชาเลือกเสรีที่เปิดรับนักศึกษาจากหลากหลายสาขา ประกอบด้วย ศึกษาศาสตร์ แพทยศาสตร์ พยาบาลศาสตร์ จิตวิทยา สังคมศาสตร์ หรือแม้แต่แก่นักศึกษาคณะศึกษานอกสายสุขภาพ เช่น บริหารธุรกิจ หรือเศรษฐศาสตร์ จุดมุ่งหมายของรายวิชานี้จึงไม่ได้มุ่งผลิตนักดนตรีบำบัดโดยตรงแต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ทำความเข้าใจศาสตร์ดนตรีบำบัดเชิงภาพรวมผ่านการบูรณาการระหว่างดนตรี จิตวิทยา และสุขภาพ

โครงสร้างการสอนจึงตั้งอยู่บน 3 แก่นความรู้หลัก ได้แก่

1. ศาสตร์ดนตรีบำบัด มีโครงสร้างในการนิยาม ประวัติศาสตร์ ทฤษฎีหลัก และแนวปฏิบัติ
2. จิตวิทยาและพัฒนารมณ์มนุษย์ โครงสร้างการเรียนการสอนเน้นการทำความเข้าใจพฤติกรรม การตอบสนองทางอารมณ์ และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับดนตรี
3. ความรู้ทางสุขภาพและการแพทย์เบื้องต้น มีแกนความรู้ อาทิ การทำงานของร่างกายสมอง และกลไกประสาทสัมผัส การฟื้นฟูสมรรถภาพ และภาวะเจ็บป่วยที่เกี่ยวข้อง

แนวทางการเรียนการสอนมุ่งเน้นกิจกรรมเชิงประสบการณ์ที่นักศึกษาทุกกลุ่มสามารถเข้าถึงได้ ไม่จำเป็นต้องมีทักษะดนตรี เช่น การฟังเพลงอย่างมีเป้าหมาย (guided listening) การผลิตเครื่องดนตรีจากวัสดุเหลือใช้ การเคลื่อนไหวประกอบจังหวะ การสังเกตปฏิกิริยาของตนเองต่อเสียงดนตรี เพื่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกและสามารถนำไปเชื่อมโยงกับศาสตร์ของตนได้ ทั้งนี้เพื่อให้เนื้อหาในรายวิชา Introduction to Music Therapy มีมาตรฐาน รักษาความถูกต้องทางวิชาการและเชื่อมโยงกับมาตรฐานสากล ผู้สอนได้ยึดแนวทางจากสมาคม National Association of Schools of Music (NASM)⁵ สหรัฐอเมริกา ซึ่งกำหนดกรอบองค์ความรู้สำหรับหลักสูตรดนตรีบำบัดระดับปริญญาตรีไว้อย่างชัดเจน ในสามสัดส่วนการเรียนรู้ ประกอบด้วย

- 1) ทักษะทางดนตรี (Music Competencies): 45–50%
- 2) เนื้อหาด้านดนตรีบำบัดและคลินิก (Therapy and Clinical Studies): 30%
- 3) วิชาการศึกษาทั่วไป (General Studies): 20–25%

แม้รายวิชานี้ไม่ใช่หลักสูตรวิชาชีพโดยตรง แต่เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจบริบทการทำงาน

⁵ National Association of Schools of Music (NASM), *Competency Standards for Music Therapy Majors*, in *NASM Handbook 2024–25* (Reston, VA: NASM, 2025), 122, https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2025/01/M_2024-25_Handbook_Final_01-17-2025.pdf.

จริง เนื้อหาจึงครอบคลุมหัวข้อหลักจากมาตรฐาน Competency Standards ของ NASM ใน 6 ประเด็นทางด้านทักษะและความรู้ ดังนี้

- 1) Performance Skills ความสามารถในการร้องและเล่นเครื่องดนตรีเพื่อใช้ในการสื่อสารบำบัด
- 2) Advanced Keyboard Skills: การเล่นเปียโนเพื่อการถ่ายทอดความรู้สึกแบบต้นสด และความสามารถในการปรับเปลี่ยนบันไดเสียงของบทเพลงทันทีเพื่อให้สอดคล้องกับความเหมาะสมในการบำบัด
- 3) Guitar and Vocal Skills: การใช้เสียงและกีตาร์เพื่อเชื่อมโยงอารมณ์กับผู้รับบริการ
- 4) Knowledge of Human Development and Psychology: หลักจิตวิทยาการสื่อสาร เพื่อเข้าใจความต้องการของกลุ่มเป้าหมายที่หลากหลาย
- 5) Clinical Planning and Documentation: ตั้งแต่การประเมินระดับความสามารถของผู้เข้ารับบริการ การวางแผนการบำบัด ดำเนินการ วัดผล และติดตามผล
- 6) Professional Ethics and Interdisciplinary Work: การเรียนรู้จริยธรรมวิชาชีพและการทำงานร่วมกับทีมสุขภาพ

การนำมาตรฐานเหล่านี้มาช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นภาพรวมของวิชาชีพดนตรีบำบัด เข้าใจกรอบความรู้ที่นักดนตรีบำบัดต้องพัฒนา และสามารถประเมินความสัมพันธ์ระหว่างความรู้กับทักษะที่ตนมี

นอกจากแนวทางจาก NASM แล้ว งานศึกษาของ Johnson (2022)⁶ ยังชี้ให้เห็นถึงบทบาทสำคัญของวิชาทฤษฎีดนตรีในหลักสูตรดนตรีบำบัด โดยพบว่า ทฤษฎีดนตรีมิใช่เพียงเครื่องมือด้านเทคนิค แต่ยังเป็นรากฐานที่ส่งเสริมการเล่นดนตรีเพื่อถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึก การวิเคราะห์เพลง และการประยุกต์ใช้ดนตรีในสถานการณ์บำบัดจริง

Johnson ยังเสนอว่า หลักสูตรดนตรีบำบัดควรเชื่อมโยงวิชาทฤษฎีดนตรีเข้ากับประสบการณ์การบำบัดให้มากขึ้น โดยออกแบบกิจกรรมการบำบัดให้สอดคล้องกับรูปแบบดนตรีที่ใช้จริงในแต่ละกลุ่มผู้เข้ารับบริการ เช่น เพลงพื้นบ้าน เพลงร่วมสมัย หรือบทเพลงเพื่อชุมชน ไม่ใช่จำกัดอยู่แค่ในขอบเขตของดนตรีคลาสสิกหรือทฤษฎีตะวันตกเพียงอย่างเดียว

สำหรับรายวิชา *Introduction to Music Therapy* แม้จะไม่ได้ลงลึกถึงทฤษฎีดนตรีโดยตรง แต่แนวคิดของ Johnson เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการออกแบบกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างและหน้าที่ของดนตรีในบริบทการบำบัด เช่น การฟังวิเคราะห์โครงสร้างเพลงที่

⁶ Ryan Johnson, *Music Theory and the Music Therapy Curriculum: A Descriptive Study and Implications for the Curriculum* (PhD diss., The Florida State University, 2022), ProQuest Dissertations & Theses.

ใช้ในกลุ่มผู้สูงอายุ หรือการทดลองเล่นเครื่องดนตรีแบบต้นสดอย่างง่ายร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียน เพื่อเข้าใจอารมณ์ที่แฝงอยู่ในองค์ประกอบดนตรี

การวางโครงสร้างและปรับเนื้อหาให้เหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความหลากหลาย

ผู้เรียนในรายวิชานี้มีความหลากหลายทั้งในด้านพื้นฐานความรู้ ความสามารถทางดนตรี ความเข้าใจด้านสุขภาพ และภูมิหลังทางวัฒนธรรม ผู้สอนจึงพัฒนารูปแบบการสอนที่ยืดหยุ่น โดยมีหลักการสำคัญคือ “การเข้าถึงเนื้อหาได้โดยไม่ถูกจำกัดด้วยทักษะทางดนตรี” ทั้งนี้อ้างอิงแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรมตาม Kim และ Whitehead-Pleaux (2017)⁷ ที่เน้นการให้ความสำคัญกับความหลากหลายและความเข้าใจร่วมทางวัฒนธรรมในชั้นเรียนดนตรีบำบัด

กลยุทธ์การสอนที่ใช้ ได้แก่

1) การสร้างความเข้าใจพื้นฐานที่ใช้ได้กับทุกกลุ่ม การเริ่มต้นด้วยการนิยามและอธิบายภาพรวมของดนตรีบำบัดในเชิงวิชาการ ไม่เน้นการแสดงออกทางทักษะ แต่เน้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์บทบาทของดนตรีต่อสุขภาพกาย ใจ และสังคมของมนุษย์

2) การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง “เข้าใจได้โดยไม่ต้องเล่นดนตรีเป็น” ใช้กิจกรรมที่ผู้เรียนสามารถ รู้สึกและเข้าใจโดยไม่ต้องเล่นดนตรี เช่น การฟังแบบวิเคราะห์ การใช้ body percussion การเล่าเรื่องด้วยเสียง หรือการทดลองเคลื่อนไหวร่วมกับดนตรีแบบง่าย ๆ

3) การเชื่อมโยงกับกรอบสุขภาพและจิตวิทยา เพื่อให้ผู้ที่ไม่มีพื้นฐานทางดนตรีเข้าใจได้ง่ายขึ้น ผู้สอนใช้กรอบทางการแพทย์และจิตวิทยาอธิบาย เช่น การอธิบายกลไกของสมองและประสาทที่ตอบสนองต่อดนตรี การเชื่อมโยงเสียงกับความทรงจำ หรือบทบาทของดนตรีในภาวะเฉพาะทาง เช่น อัลไซเมอร์หรือโรคซึมเศร้า

4) การเปิดพื้นที่การแลกเปลี่ยนข้ามสาขา (interdisciplinary learning) จัดกิจกรรมที่นักศึกษาจากแต่ละสาขาได้แลกเปลี่ยนความรู้ เช่น แพทย์อธิบายภาวะทางสุขภาพ นักเรียนดนตรีช่วยออกแบบกิจกรรมฟังเพลง นักศึกษาจิตวิทยาช่วยวิเคราะห์อารมณ์หรือพฤติกรรมจากเคสศึกษา สิ่งนี้ส่งเสริมการเรียนรู้แบบองค์รวม

5) บทบาทของผู้สอนในฐานะผู้เชื่อมโยง (integrator) ผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้ประสานองค์ความรู้จากศาสตร์ต่าง ๆ โดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย ควบคู่ไปกับการรักษาความแม่นยำทางวิชาการ เพื่อให้แนวคิดของดนตรีบำบัดเข้าถึงได้สำหรับผู้เรียนทุกกลุ่ม และกระตุ้นให้เกิดความตระหนักในบทบาทของดนตรีบำบัดในสังคมไทย

⁷ Sueng-A Kim and Annette Whitehead-Pleaux, “Cultural Diversity,” in *Music Therapy Handbook*, ed. Barbara L. Wheeler (New York: The Guilford Press, 2017), 62–71.

ประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงจากนักศึกษาหลากหลายกลุ่ม

ก่อนที่จะกล่าวถึงประสบการณ์การเรียนรู้ของนักศึกษาแต่ละกลุ่ม ผู้เขียนขออธิบายแนวทางการประยุกต์ใช้ดนตรีในงานบำบัดเพื่อสร้างความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับกระบวนการที่ผู้เรียนได้สัมผัสจริงตลอดรายวิชา

แนวทางการใช้ดนตรีในการบำบัด

ในหนังสือ *Defining Music Therapy* ของ Kenneth Bruscia⁸ ผู้เขียนได้เสนอวิธีการบำบัดด้วยดนตรีหลัก 4 วิธี โดยแบ่งแยกประเภทกิจกรรมจากพฤติกรรมของผู้เข้ารับบริการ ได้แก่ การให้ผู้เข้ารับบริการฟังเพลง (receptive), การเล่นดนตรีหรือร้องเพลงจากบทเพลงที่มีอยู่แล้ว (re-creative), การเล่นดนตรีแบบต้นสดให้สอดคล้องกับสภาพอารมณ์ (improvisation) และการแต่งเพลง (composition) ซึ่งสามารถจำแนกออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ได้คือ 1) วิธีการบำบัดด้วยดนตรีแบบรับฟัง (receptive music therapy method) และ 2) วิธีการบำบัดด้วยดนตรีแบบมีส่วนร่วม (active music therapy method) ซึ่งมีเป้าหมายและลักษณะการมีส่วนร่วมของผู้เข้ารับบริการแตกต่างกัน ดังนี้

1. Receptive Music Therapy Method

แนวทางนี้เน้น “การฟังดนตรี” โดยผู้เข้ารับบริการไม่จำเป็นต้องทำกิจกรรมทางดนตรีใด ๆ ด้วยตนเอง กิจกรรมที่ใช้ในวิธีนี้ได้แก่ การฟังดนตรีเพื่อผ่อนคลาย (music and relaxation) การฟังดนตรีพร้อมการแนะนำให้ผู้รับฟังจินตนาการ หรือสะท้อนความรู้สึกผ่านการพูดคุยภายหลังการฟัง ทั้งนี้ ผู้บำบัดสามารถใช้ได้ทั้งการบรรเลงดนตรีสดหรือเปิดเพลงบันทึกเสียง โดยวิธีนี้เหมาะกับกลุ่มผู้เข้ารับบริการที่อ่อนแรง เครียด ซึมเศร้า หรือมีข้อจำกัดทางร่างกายและการสื่อสาร และยังเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมกับการแนะนำให้นักศึกษาที่ไม่มีพื้นฐานในการเล่นดนตรีได้ลองมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมดนตรีบำบัด เนื่องจากนักศึกษสามารถเลือกเปิดเพลงผ่อนคลายจากเพลงบันทึกได้

2. Active Music Therapy Method

แนวทางนี้เน้นให้ผู้เข้ารับบริการมีส่วนร่วมทางดนตรีอย่างกระตือรือร้น ผ่านกิจกรรมการร้องเพลง การแต่งเพลง การเคลื่อนไหวร่างกายตามจังหวะ การเล่นเครื่องดนตรี หรือแม้กระทั่งการสร้างจังหวะด้วยร่างกาย เช่น การตบมือหรือตีดนนิ้ว วิธีนี้ผู้บำบัดจำเป็นต้องมีพื้นฐานทางดนตรีเพียงพอที่จะนำกิจกรรมได้อย่างคล่องตัว ทั้งยังต้องมีความสามารถในการปรับเปลี่ยนรูปแบบกิจกรรมให้เหมาะสมกับความต้องการเฉพาะของผู้เข้ารับบริการแต่ละราย เช่น ปรับระดับความเร็วของจังหวะ หรือการเลือกโทนเสียงของเครื่องดนตรีให้สอดคล้องกับอารมณ์ของผู้ร่วมกิจกรรม⁹

⁸ Kenneth E. Bruscia, *Defining Music Therapy*, 3rd ed. (Garrison, NY: Barcelona Publishers, 2014), 28.

⁹ Susan Gardstrom and Suzanne Sorel, “Music Therapy Methods,” in *Music Therapy Handbook*, ed. Barbara L. Wheeler (New York: The Guilford Press, 2017), 116.

ทั้งสองแนวทางนี้ไม่ได้แยกขาดจากกันอย่างเด็ดขาด ผู้บำบัดสามารถสลับหรือผสมผสานการใช้ receptive และ active ในกระบวนการบำบัดครั้งเดียวกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเป้าหมายทางการบำบัด และความสามารถของผู้เข้ารับบริการเป็นสำคัญ

ประสบการณ์จากผู้เรียนสามกลุ่ม

ในรายวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้น ผู้เรียนมาจากหลากหลายสาขาวิชา ซึ่งส่งผลให้แต่ละกลุ่มมีมุมมองและความสนใจต่อเนื้อหาที่แตกต่างกัน ผู้สอนได้ปรับวิธีการสอนให้ตอบโจทย์ลักษณะเฉพาะของแต่ละกลุ่มดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. กลุ่มนักศึกษาตรียางคศาสตร์

นักศึกษาในกลุ่มนี้มีความเชี่ยวชาญด้านเทคนิคดนตรี มีความคุ้นเคยกับองค์ประกอบของดนตรี เช่น บันไดเสียง โครงสร้างจังหวะ อารมณ์ของทำนอง ฯลฯ สิ่งที่พวกเขาสนใจจึงอยู่ที่การนำเครื่องดนตรีมาใช้เป็นกลไกในการบำบัดอย่างมีประสิทธิภาพ เช่น การเลือกใช้โหมดของเสียงเพื่อส่งผลต่ออารมณ์ผู้ฟัง การปรับ tempo เพื่อกระตุ้นหรือผ่อนคลายระบบประสาท การวิเคราะห์ความแตกต่างของเสียงเครื่องดนตรีแต่ละประเภทในเชิงจิตวิทยา ผู้เรียนกลุ่มนี้แสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ในการทดลองออกแบบกิจกรรมดนตรีบำบัด โดยใช้ทักษะด้านดนตรีของตนเป็นแกนหลัก พวกเขาสามารถแต่งเพลงหรือปรับเรียบเรียงดนตรีให้เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายที่ต้องการบำบัดได้อย่างยืดหยุ่น อีกทั้งยังแสดงความเข้าใจในบริบททางจิตวิทยาและสุขภาพได้ดีขึ้นเมื่อได้รับคำอธิบายเชิงทฤษฎีควบคู่ไปกับกิจกรรมการจำลองสถานการณ์

2. กลุ่มนักศึกษาแพทย์และสหวิชาชีพด้านสุขภาพ

ผู้เรียนกลุ่มนี้ให้ความสนใจว่าดนตรีสามารถส่งผลต่อร่างกาย สมอง และระบบประสาทได้อย่างไร พวกเขา มักตั้งคำถามว่า ดนตรีประเภทใดเหมาะกับผู้ป่วยแต่ละกลุ่ม เช่น ผู้ป่วยหลอดเลือดสมอง เด็กออทิสติก ผู้ป่วยซึมเศร้า ฯลฯ โดยมองหาตัวอย่างเพลงหรือกิจกรรมที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในคลินิกหรือโรงพยาบาล การสอนกลุ่มนี้เน้นให้ผู้เรียนสัมผัสผลของดนตรีโดยตรงไปตรงมา เช่น การแยกองค์ประกอบของดนตรีออกมาทำกิจกรรมทีละอย่าง เช่น การตบมือให้ตรงจังหวะ การขยับตัวตามจังหวะเพลง เพื่อแสดงให้เห็นว่า จังหวะเพียงอย่างเดียวก็สามารถกระตุ้นการเคลื่อนไหวได้โดยไม่จำเป็นต้องเข้าใจทฤษฎีดนตรีลึกซึ้ง ผู้สอนยังสาธิตการใช้ดนตรีสดเพื่อควบคุมบรรยากาศในห้อง เช่น การลดความวิตกกังวลผ่านเสียงเปียโนที่เล่นในจังหวะที่ช้าลงอย่างเป็นระบบ

3. กลุ่มนักศึกษาจากคณะอื่น ๆ (เช่น บัญชี บริหาร ภาษาศาสตร์)

ผู้เรียนกลุ่มนี้จะไม่มีความรู้พื้นฐานทั้งทางดนตรีและสุขภาพ แต่ก็มีมุมมองที่น่าสนใจ โดยเฉพาะใน

ด้าน การสื่อสารและบริบททางสังคม นักศึกษาภาษาศาสตร์มักสนใจการเลือกใช้อ้อยคำในการให้กำลังใจ การใช้โทนเสียง และภาษากายในการบำบัด ส่วนผู้เรียนจากสายบริหารหรือบัญชี สนใจการนำศาสตร์ดนตรีบำบัดไปพัฒนาเป็นโมเดลธุรกิจ เช่น การจัดการบริการดนตรีบำบัดในสถานดูแลผู้สูงอายุ หรือการทำแคมเปญประชาสัมพันธ์ให้คนทั่วไปเข้าใจว่าดนตรีบำบัดมีประโยชน์อย่างไร การสอนนักศึกษาเรื่องนี้จึงมุ่งเน้นการสร้าง ความเข้าใจแบบองค์รวมของศาสตร์ดนตรีบำบัดในฐานะเครื่องมือเพื่อการเยียวยาที่เชื่อมโยงมนุษย์ในหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย อารมณ์ หรือสังคม ผ่านกิจกรรมจำลองสถานการณ์ การออกแบบสื่อสาระ หรือการนำเสนอแนวทางธุรกิจเพื่อสังคม (social enterprise) ที่เกี่ยวข้องกับดนตรีบำบัด

ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่สังเกตได้จากนักศึกษา

จากมุมมองของผู้สอน การจัดการเรียนการสอนรายวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นให้กับนักศึกษาที่มาจากหลากหลายคณะ ได้เปิดโอกาสให้เห็นถึงศักยภาพในการบูรณาการองค์ความรู้จากศาสตร์ต่าง ๆ อย่างมีคุณค่า รวมถึงช่วยสะท้อนถึงความต้องการและแรงบันดาลใจที่แตกต่างกันของนักศึกษาแต่ละกลุ่ม ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้อย่างลึกซึ้งซึ่งตามแนวทางของตนเอง ดังนี้

1. นักศึกษาเอกดนตรี เปิดโลกทางเลือกใหม่ของสายวิชาชีพดนตรี

นักศึกษาดนตรีจำนวนมากเมื่อเข้าสู่ระดับปริญญาตรีส่วนมากมุ่งหวังไปสู่อาชีพในวงการดนตรี เช่น นักแสดง นักแต่งเพลง ครูสอนดนตรี หรือผู้ทำงานเบื้องหลังในวงการศิลปะ แต่เมื่อได้เรียนวิชาดนตรีบำบัด นักศึกษากลุ่มนี้เริ่มสำรวจตนเองว่า ดนตรีสามารถเป็นเครื่องมือเยียวยาผู้คนได้จริงหรือไม่ และตนเองรู้สึกเชื่อมโยงกับบทบาทของผู้ช่วยเหลือมากเพียงใด ผลการเรียนรู้ที่ปรากฏชัดคือ ความตื่นตัวในด้านการประยุกต์ความรู้ทางดนตรีเพื่อประโยชน์ทางสาธารณสุข นักศึกษาบางคนเริ่มค้นพบว่าตนเองรู้สึกพึงพอใจและมีความสุขเมื่อสามารถใช้นวัตกรรมช่วยให้ผู้อื่นผ่อนคลาย หรือสื่อสารกับผู้ที่ไม่สามารถพูดได้ เช่น เด็กออทิสติก หรือผู้ป่วยหลอดเลือดสมอง สิ่งนี้ช่วยให้พวกเขามองเห็นอีกเส้นทางหนึ่งที่เป็นไปได้ในอนาคต ทั้งยังเป็นสายงานที่มีเกียรติและสร้างผลกระทบเชิงบวกต่อสังคม นอกจากนี้ วิชานี้ยังเป็นสะพานเชื่อมให้นักศึกษาดนตรีได้รู้จักงานด้านสุขภาพจิตและสุขภาวะอย่างมีระบบ ซึ่งเป็นประเด็นที่กำลังได้รับความสนใจในระดับโลก และเปิดโอกาสให้พวกเขาติดต่อโดยตรงถึงการเรียนต่อด้านดนตรีบำบัดในระดับปริญญาโทหรือประกาศนียบัตรเฉพาะทาง

2. นักศึกษาแพทย์และสหวิชาชีพด้านสุขภาพ สะสมประสบการณ์ตรง ทั้งในฐานะผู้รับและผู้บำบัด

การที่นักศึกษาแพทย์ได้มีโอกาสเรียนวิชาดนตรีบำบัดในระดับปริญญาตรีถือเป็นการเตรียม

ความพร้อมในมิติมนุษยสัมพันธ์และความเข้าใจผู้ป่วยอย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น ผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่เพียงแต่รับรู้เชิงทฤษฎีเท่านั้น แต่ยังได้ลงมือปฏิบัติจริงผ่านบทบาทสมมติทั้งในฐานะผู้รับการบำบัดและผู้ดำเนินกิจกรรมบำบัด ซึ่งช่วยสร้างความเข้าใจในบทบาทของตนต่ออารมณ์ ความคิด และการเคลื่อนไหวทางร่างกายของมนุษย์ ผลลัพธ์ที่เด่นชัดคือ นักศึกษาเริ่มตระหนักว่าความเข้าใจในศาสตร์ดนตรีบำบัด ช่วยให้พวกเขาสามารถประเมินและเลือกส่งต่อผู้ป่วยได้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น เช่น หากพบผู้ป่วยที่มีภาวะวิตกกังวล ซึมเศร้า หรือมีปัญหาในการเคลื่อนไหวหลังการผ่าตัด นักศึกษาแพทย์ที่ผ่านการเรียนวิชานี้จะนึกถึงเครื่องมือทางดนตรีบำบัดเป็นทางเลือกหนึ่ง และเมื่อมีการส่งต่อผู้ป่วยไปยังนักดนตรีบำบัด พวกเขาจะสามารถอธิบายให้คนไข้เข้าใจได้อย่างถูกต้อง และน่าเชื่อถือ ในภาพรวม วิชานี้จึงไม่เพียงแต่เพิ่มพูนทักษะทางคลินิก แต่ยังส่งเสริมวิถีคิดแบบองค์รวม (holistic care) ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการแพทย์สมัยใหม่

3. นักศึกษาจากคณะอื่น ๆ: ต่อเติมภาพใหญ่ของวิชาชีพดนตรีบำบัดด้วยมุมมองทางสังคมและธุรกิจ

นักศึกษาจากคณะต่าง ๆ เช่น บริหารธุรกิจ การบัญชี หรือภาษาศาสตร์ แม้จะไม่มีพื้นฐานเฉพาะทางในศาสตร์ดนตรีหรือการแพทย์ แต่กลับนำมุมมองที่แตกต่างเข้ามาต่อยอดได้อย่างน่าสนใจ ผู้เรียนกลุ่มนี้มองเห็นดนตรีบำบัดในบริบทของสังคมและธุรกิจ เช่น การคิดโมเดลบริการ การวางแผนขยายการเข้าถึงในพื้นที่ห่างไกล หรือการจัดตั้งองค์กรเพื่อสังคมที่ใช้ดนตรีเป็นเครื่องมือในการเยียวยาผู้คน ผลลัพธ์ที่สังเกตได้คือ นักศึกษาเริ่มตั้งคำถามในเชิงระบบ เช่น ดนตรีบำบัดสามารถเข้าไปอยู่ในระบบสวัสดิการของรัฐได้อย่างไร หรือทำอะไรให้คนทั่วไปเข้าใจและเข้าถึงบริการนี้ได้มากขึ้น เสนอแนวความคิดการจัดกิจกรรมเผยแพร่ การสร้างเครือข่ายนักดนตรีบำบัดในระดับประเทศ และแนวทางการวางระบบค่าตอบแทนให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ถือเป็นกุญแจสำคัญต่อการพัฒนาวงการดนตรีบำบัดในระยะยาว

ความท้าทายที่พบระหว่างการสอน

การจัดการเรียนการสอนรายวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นในระดับปริญญาตรี แม้จะก่อให้เกิดประโยชน์และการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งในกลุ่มนักศึกษาหลากหลายสาขา แต่ในกระบวนการสอนจริงกลับเต็มไปด้วยความท้าทายทั้งในด้านเนื้อหา วิธีการจัดการเรียนรู้ และข้อจำกัดด้านทรัพยากร ซึ่งสามารถสรุปออกมาได้เป็นสามประเด็นหลัก ดังนี้

1. ปริมาณเนื้อหาที่หลากหลายและมากเกินไปจะครอบคลุมในเวลาอันจำกัด

ในด้านเนื้อหาของศาสตร์ดนตรีบำบัดเป็นการหลอมรวมกันของหลายองค์ความรู้ ที่ประกอบด้วย 1) องค์ประกอบดนตรี (จังหวะ ทำนอง โทณเสียง โครงสร้างเพลง เป็นต้น) 2) จิตวิทยา (พฤติกรรมมนุษย์ พัฒนาการทางอารมณ์ ความจำ สื่อสาร) 3) ความรู้ทางการแพทย์พื้นฐาน เช่น

พื้นฐานการได้ยิน ระบบประสาท สมอง การเคลื่อนไหวของร่างกาย และ 4) ประเภทของกิจกรรมดนตรีบำบัด เช่น การฟังเพลง การร้องเพลง การแต่งเพลง การเล่นเครื่องดนตรี การขับร่างกาย การนำเสนอเนื้อหาเหล่านี้ทั้งหมดภายในระยะเวลาที่จำกัดของหนึ่งภาคการศึกษา ถือเป็นความท้าทายสำคัญ เพราะไม่เพียงแต่ต้องอธิบายทฤษฎีเท่านั้น แต่ยังต้องเปิดพื้นที่ให้นักศึกษาได้ลงมือปฏิบัติจริง ซึ่งต้องใช้เวลาไม่น้อยในการสร้างความเข้าใจและความมั่นใจ ผู้สอนจึงต้องวางแผนการสอนอย่างยืดหยุ่น ออกแบบกิจกรรมที่บูรณาการเนื้อหาหลายแขนงในคราวเดียว และเลือกเน้นหัวข้อที่จำเป็นที่สุดสำหรับการปูพื้นฐานในเบื้องต้น

2. พื้นฐานความรู้ของนักศึกษาที่แตกต่างกันมาก

การสอนรายวิชานี้คือการต้อนรับนักศึกษาจากหลากหลายคณะ ซึ่งหมายถึงความหลากหลายในความรู้พื้นฐานเดิม และประสบการณ์ที่นักศึกษาแต่ละคนมีก่อนเข้าเรียนวิชา Introduction to Music Therapy สามารถวิเคราะห์ตารางการเปรียบเทียบลักษณะพื้นฐานของผู้เรียนในแต่ละศาสตร์ (ตารางที่ 1) ได้ดังนี้ 1) นักศึกษาดุริยางคศาสตร์ มักไม่มีความรู้ทางการแพทย์หรือจิตวิทยาเชิงลึก หากใช้ศัพท์ทางคลินิกมากเกินไปอาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกไกลตัว 2) นักศึกษาแพทย์ ส่วนใหญ่เข้าใจระบบร่างกายและสมองเป็นอย่างดี แต่ไม่คุ้นเคยกับภาษาดนตรี เช่น คำว่าคีย์ โหมด หรือความตึงเครียดของเสียง (tension) ฯ จำจึงต้องอธิบายใหม่ในรูปแบบที่สัมพันธ์กับการตอบสนองของผู้ป่วยและ 3) นักศึกษาจากคณะอื่น ๆ เช่น บัญชี บริหาร หรืออักษรศาสตร์ มักไม่มีพื้นฐานทั้งทางดนตรีหรือการแพทย์เลย แต่กลับเป็นกลุ่มที่มีใจเรียนสูงมาก มีมุมมองที่แปลกใหม่ และพร้อมซักถามหากไม่เข้าใจ ในบริบทเช่นนี้ บทบาทของผู้สอนจึงต้องยืดหยุ่นทั้งด้านภาษาที่ใช้และวิธีการสื่อสาร ต้องเปลี่ยนคำอธิบายตามผู้เรียนแต่ละกลุ่ม และออกแบบกิจกรรมที่ไม่เน้นทักษะเดี่ยวแต่ใช้ทักษะร่วม เช่น ให้ทุกคนฟังเพลงแล้วสะท้อนความรู้สึก โดยไม่ต้องใช้คำศัพท์เฉพาะของสาขาใดเลย ซึ่งเป็นศิลปะของการสื่อสารข้ามศาสตร์ในระดับลึก

3. ข้อจำกัดของสถานที่และอุปกรณ์

กิจกรรมดนตรีบำบัด โดยเฉพาะในแนวทางแบบ active method เช่น การเล่นเครื่องดนตรี การขับร่างกาย หรือการ improvisation ร่วมกับผู้อื่น จำเป็นต้องมีเครื่องดนตรีหลากหลายชนิด เช่น กีตาร์ เปียโน กลอง เครื่องเคาะเบา ๆ (shakers, tambourines, ocean drums) เพื่อให้นักศึกษาได้ลงมือใช้จริงและเข้าใจพลังของเสียงในลักษณะต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดในเชิงโครงสร้างของมหาวิทยาลัย เช่น ห้องเรียนขนาดใหญ่ที่ไม่เหมาะสำหรับกิจกรรมกลุ่ม เครื่องดนตรีที่มีไม่เพียงพอ หรือขาดอุปกรณ์เฉพาะด้าน ทำให้การสาธิตและฝึกปฏิบัติไม่สามารถดำเนินไปได้อย่างราบรื่นเท่าที่ควร ในกรณีของการสอน receptive method หรือกิจกรรมฟังเพลงเพื่อผ่อนคลาย เช่น

music and relaxation ก็มีข้อจำกัดเช่นกัน เพราะกิจกรรมนี้ต้องอาศัยสภาพแวดล้อมที่เงียบสงบ แสงไฟสามารถปรับระดับได้ และมีที่นั่งหรือพื้นนุ่มสบายเพื่อให้ผู้เรียนสามารถผ่อนคลายทั้งร่างกายและจิตใจได้จริง แต่ต้องเรียนในมหาวิทยาลัยทั่วไปไม่สามารถควบคุมสภาพแวดล้อมเหล่านี้ได้มากนัก จึงจำเป็นต้องปรับกิจกรรมให้สอดคล้องกับบริบท เช่น ใช้หูฟังส่วนตัวแทนลำโพง หรือปรับแสงภายในห้องเรียนผ่านสไลด์บนหน้าจอ หรือให้นักศึกษาเตรียมผ้าปิดตามาด้วยตนเอง

สรุปและข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาในอนาคต

จากประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนวิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้นในระดับปริญญาตรี พบว่า การเปิดสอนรายวิชานี้ในฐานะวิชาเลือก เป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในการสร้างความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับศาสตร์ดนตรีบำบัดให้กับนิสิตนักศึกษาที่มีพื้นฐานและความสนใจที่หลากหลาย ทั้งจากสายดนตรี แพทย์ พยาบาล และสาขาวิชาอื่น ๆ ที่มีได้มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านใดด้านหนึ่งมาก่อน รายวิชานี้ไม่เพียงแต่เป็นเวทีในการเรียนรู้เชิงบูรณาการ แต่ยังทำหน้าที่เป็นพื้นที่ทดลองความคิด การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนตนเอง ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและมีความหมาย

จุดแข็งของการจัดการเรียนการสอนในครั้งนี้ คือ ความยืดหยุ่นในการออกแบบวิธีการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับพื้นฐานของผู้เรียน โดยยังคงรักษาแกนความรู้หลักของดนตรีบำบัดไว้อย่างครบถ้วน ทั้งในด้านจิตวิทยา ดนตรี และสุขภาพ จุดเด่นของรายวิชาคือ การเปิดโอกาสให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มสามารถเชื่อมโยงศาสตร์ดนตรีบำบัดกับวิชาชีพของตนในอนาคตได้อย่างสร้างสรรค์ อย่างไรก็ตาม รายวิชานี้ยังคงเผชิญกับความท้าทายหลายประการ เช่น ความจำกัดด้านเวลาในการเรียนการสอน ความหลากหลายของพื้นฐานผู้เรียน และข้อจำกัดของทรัพยากรด้านสถานที่และเครื่องดนตรี ซึ่งล้วนส่งผลกระทบต่อคุณภาพของการเรียนรู้โดยตรง

ผู้เขียนขอเสนอแนวทางการพัฒนารายวิชา Introduction to Music Therapy ดังนี้:

1. การผลักดันให้วิชาดนตรีบำบัดเบื้องต้น เป็นหนึ่งในรายวิชาบังคับหรือวิชาเลือกที่เปิดสอนอย่างเป็นระบบในทุกมหาวิทยาลัยที่มีหลักสูตรทางด้านดนตรี การแพทย์ และพยาบาล เพื่อเตรียมความพร้อมทั้งนักดนตรีและบุคลากรทางสุขภาพให้เข้าใจศาสตร์ดนตรีบำบัดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น
2. การพัฒนาแหล่งเรียนรู้และเครื่องมือสนับสนุนการสอน เช่น สื่อการสอนออนไลน์ พื้นที่ฝึกปฏิบัติที่มีอุปกรณ์ครบถ้วน ห้องเรียนที่ออกแบบเพื่อกิจกรรมบำบัดโดยเฉพาะ
3. การบูรณาการการเรียนการสอนกับหน่วยงานสุขภาพในชุมชน เพื่อให้นักศึกษาได้มีโอกาสเรียนรู้จากสถานการณ์จริง และเข้าใจบทบาทของดนตรีบำบัดในบริบทของระบบบริการสุขภาพ
4. การจัดหลักสูตรต่อเนื่องในระดับที่สูงขึ้น เช่น รายวิชาดนตรีบำบัดระดับกลางหรือเชิงลึกสำหรับนักศึกษาที่สนใจเรียนต่อหรือประกอบอาชีพในสายนี้

ตารางที่ 1 ตารางการเปรียบเทียบลักษณะพื้นฐานของผู้เรียน

ที่มา: สมรรถยา วาตะวัฒน์

| ประเด็น ที่เปรียบเทียบ | กลุ่มที่ 1: นักศึกษาดนตรี | กลุ่มที่ 2: นักศึกษาแพทย์/ สหวิชาชีพทาง การแพทย์ | กลุ่มที่ 3: นักศึกษาสาขาอื่น (บริหาร, ภาษาศาสตร์ ฯลฯ) |
|----------------------------------|---|---|--|
| พื้นฐานก่อนเรียน | เข้าใจทฤษฎีดนตรีดี แต่ ไม่คุ้นกับด้านจิตวิทยา และการแพทย์ | เข้าใจด้านกายวิภาค สมอ โรค แต่ไม่มีพื้นฐาน ดนตรี | ไม่มีพื้นฐานทั้งดนตรี และแพทย์ มีความสนใจ ทั่วไปในคนและสังคม |
| แนวทางที่สนใจ ในดนตรีบำบัด | วิเคราะห์องค์ประกอบ ดนตรีในการบำบัด เช่น คีย์, จังหวะ | เลือกเพลงให้เหมาะกับ โรคหรือผู้ป่วยโดยตรง | สนใจเรื่องการสื่อสาร, บรรยากาศ และผลเชิง จิตใจ |
| กิจกรรมที่ตอบ สนองการเรียนรู้ | ทดลองปรับเปลี่ยนดนตรี เพื่อผลบำบัดที่ดีที่สุด | ทดลองกิจกรรมที่แยก องค์ประกอบดนตรีให้ เห็นผลทางกายภาพ | สังเกตการเปลี่ยนแปลง ด้านจิตใจ/การสื่อสาร จากกิจกรรมง่าย ๆ |
| รูปแบบการเรียนรู้ ที่เหมาะสม | Active method: เล่นดนตรี, แต่งเพลง, วิเคราะห์เสียง | Receptive method: ฟังเพลง, relaxation, case study | กิจกรรม discussion, role play, visual/ audio stimulation |
| ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น | มองเห็นทางเลือก อาชีพใหม่ในสาย ดนตรีบำบัด | เข้าใจการใช้ดนตรีเป็น เครื่องมือเสริมในการ รักษา | เปิดมุมมองต่อการดูแล จิตใจ และการสร้าง |
| ความท้าทายใน การสอน | หลีกเลี่ยงศัพท์ ทางการแพทย์ที่อาจ ยากเกินไป | ต้องแยกองค์ ประกอบดนตรีออก มาให้เข้าใจง่าย | คุณค่าดนตรีในสังคม ต้องอธิบายทุกอย่างจาก ศูนย์ ใช้เวลาในการสร้าง พื้นฐานมากที่สุด |
| แนวทางพัฒนา ในอนาคต | สนับสนุนหลักสูตร ต่อยอด เช่น วิชา เฉพาะทางดนตรีบำบัด | ผลักดันให้วิชานี้บรรจุ ในหมวดวิชาเลือก สุขภาพ-สหวิชาชีพ | พัฒนาโมดูลที่เชื่อมโยง ดนตรีบำบัดกับธุรกิจ, สื่อสาร, จิตวิทยา |

รายวิชา Introduction to Music Therapy มีบทบาทสำคัญในการเปิดโลกทัศน์และวางรากฐานความเข้าใจเกี่ยวกับศาสตร์ดนตรีบำบัดให้กับนักศึกษาจากหลากหลายสาขา โดยเฉพาะกลุ่มนักศึกษาดนตรีที่ได้ค้นพบแนวทางอาชีพใหม่ซึ่งใช้ความสามารถทางดนตรีเพื่อการเยียวยาทางสุขภาพ ไม่ใช่เพียงเพื่อการแสดงหรือการสอน กลุ่มนักศึกษาแพทย์ซึ่งจะเป็นบุคลากรในระบบสาธารณสุขในอนาคต ได้เรียนรู้ที่จะมองเห็นศักยภาพของดนตรีในฐานะเครื่องมือเสริมการรักษา และสามารถแนะนำผู้ป่วยให้เข้าถึงบริการดนตรีบำบัดได้อย่างเหมาะสม ในขณะที่นักศึกษาริหารหรือสาขาอื่น ๆ ได้นำความรู้ที่ได้รับไปเชื่อมโยงกับมุมมองด้านการจัดการ การตลาด และการพัฒนาโมเดลธุรกิจเพื่อให้วิชาชีพนี้เติบโตอย่างยั่งยืนในสังคมไทย ดังนั้น ผู้เขียนจึงเสนอแนวทางการพัฒนารายวิชานี้ให้เกิดผลอย่างเป็นระบบในระดับมหาวิทยาลัย ผ่านการผลักดันให้เป็นรายวิชาบังคับหรือวิชาเลือกที่มีคุณภาพ การพัฒนาแหล่งเรียนรู้ที่เหมาะสม การเชื่อมโยงกับหน่วยงานด้านสุขภาพในชุมชน และการสร้างหลักสูตรต่อเนื่องระดับสูง ทั้งนี้เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจและทักษะในศาสตร์ดนตรีบำบัดอย่างลึกซึ้ง และเป็นพลังขับเคลื่อนให้วิชาชีพนี้เติบโตอย่างมีรากฐานในบริบทของประเทศไทยในระยะยาว

รายการอ้างอิง

- สมชัย ตระการรุ่ง. 2564. “เรื่องประวัติดนตรีบำบัดในประเทศไทย.” *วารสารอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร* 43 (2): 188–201.
- Bruscia, Kenneth E. 2014. *Defining Music Therapy*. 3rd ed. Garrison, NY: Barcelona Publishers.
- Davis, William, and Susan Hadley. 2017. “A History of Music Therapy.” In *Music Therapy Handbook*, edited by Barbara L. Wheeler, 17–29. New York: The Guilford Press.
- Davis, William B., Kate E. Gfeller, and Michael H. Thaut. 2008. *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice*. 3rd ed. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Gardstrom, Susan, and Suzanne Sorel. 2017. “Music Therapy Methods.” In *Music Therapy Handbook*, edited by Barbara L. Wheeler, 116. New York: The Guilford Press.
- Johnson, Ryan. 2022. *Music Theory and the Music Therapy Curriculum: A Descriptive Study and Implications for the Curriculum*. PhD diss., The Florida State University. ProQuest Dissertations & Theses.
- Kim, Sueng-A, and Annette Whitehead-Pleaux. 2017. “Cultural Diversity.” In *Music Therapy Handbook*, edited by Barbara L. Wheeler, 62–71. New York: The Guilford Press.
- National Association of Schools of Music. 2025. “Competency Standards for Music Therapy Majors.” In *NASM Handbook 2024–25*, 122. Reston, VA: National Association of Schools of Music. https://nasm.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/2/2025/01/M_2024-25_Handbook_Final_01-17-2025.pdf.
- World Federation of Music Therapy. 2011. “About: Who We Are.” <https://www.wfmt.info/about#who-we-are>.

เส้นแบ่งที่พราเลือนระหว่างชิ้นงานศิลปะและผู้ชม:
บทสะท้อนความคิดจากนิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟ
เรื่อง VOICES BENEATH THE LOUD WAVES
ART PIECES AND AUDIENCES ON THE FADING
BOUNDARY: THOUGHT REFLECTION ON THE IMMERSIVE
EXHIBITION VOICES BENEATH THE LOUD WAVES

ศรุพงษ์ สุดประเสริฐ¹ กัญญวัลย์ คูหาแก้ว² ภัทรวรฤณ จันทร์พวง³
ลักษณ์สุภา ทองแผ่น⁴ ณริชฎา จันทรสุมแสง⁵

Corresponding author:

ศรุพงษ์ สุดประเสริฐ
z.sarupong@gmail.com

Sarupong Sutprasert¹, Kanyawan Koohakaew²,
Pattaravarin Junphoung³, Laksupa Thongpan⁴
Narisada Chantarasuphasang⁵

Received: 30 May 2025

Revised: 28 June 2025

Accepted: 29 June 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Sutprasert, Sarupong, *et al.*
“Art Pieces and Audiences on
the Fading Boundary: Thought
Reflection on the Immersive
Exhibition Voices Beneath the
Loud Waves.” *PULSE: Journal
for Music and Interdisciplinary
Practices* 6, no. 1 (2025): 132–145.
[https://so18.tci-thaijo.org/index.
php/pulsejournal/article/view/
vol6no1_5/sarupongsutprasert](https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_5/sarupongsutprasert)

- ¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สังกัดสาขาวิชาการละครคอน
คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
^{2,3} นักศึกษาหลักสูตรศิลปกรรมศาสตรบัณฑิต
สาขาวิชาการละครคอน คณะศิลปกรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
^{4,5} นักศึกษาดูริยางคศาสตรบัณฑิต
สถาบันดนตรีกัลยาณิวัฒนา

บทคัดย่อ

การออกแบบนิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟสัมพันธ์กับ
ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟโดยเฉพาะการกระตุ้นผัสสะ
ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมงานได้ดำดิ่งไปกับเรื่องราวและสภาพ
แวดล้อมเพื่อค้นพบความหมายใหม่ ด้วยรูปแบบประสบการณ์
แบบนี้ทำให้เส้นแบ่งระหว่างชิ้นงานศิลปะกับตัวผู้ชมพราเลือน
และศิลปะแนบแน่นกับชีวิตประจำวันมากยิ่งขึ้น นิทรรศการ
เรื่อง Voices Beneath the Loud Waves ใช้เรื่องราวของ
วาท 52 เอิร์ทซ์เป็นตัวแทนความโดดเดี่ยว และเป็นปัจจัยให้

เกิดปฏิสัมพันธ์กับเรื่องราวส่วนตัวของผู้เข้าชมงาน ตลอดจนการออกแบบการมองเห็นและการได้ยินในบริเวณงานเพื่อให้เกิดการเดินทางของความคิดและความรู้สึกไปตามกรอบของเนื้อหาในนิทรรศการ กิจกรรมในนิทรรศการประกอบด้วย เกมทางการละคร และการอาบคลื่นเสียง โดยผู้เข้าร่วมงานจะได้มีส่วนร่วมกับการมดงกล่าวท่ามกลางบรรยากาศใต้ท้องทะเลลึกและเสียงดนตรีคลาสสิกผสมผสานกับดนตรีร่วมสมัย หลังจากเข้าร่วมงานแล้ว ผู้เข้าร่วมงานบางส่วนสะท้อนความรู้สึกเชิงสงบ และได้ตระหนักถึงสถานการณ์ด้านสุขภาวะทางใจของตน

คำสำคัญ: อิมเมอร์ซีฟ การออกแบบนิทรรศการ การออกแบบประสบการณ์ ศิลปะกับชีวิต วาฬ สุขภาวะทางใจ ละครบำบัด เสียงบำบัด

Abstract

Immersive exhibition design, which directly connects to the concept of immersive experience, leverages sensory stimulation to cultivate profound audience engagement, fostering novel interpretations of narratives and environments. This methodology blurs the traditional dichotomy between artwork and observer, thereby integrating artistic expression more closely with everyday life. An exhibition, *Voices Beneath the Loud Waves*, utilizes the narrative of the 52-hertz whale to symbolize solitude. This theme enables visitors to forge personal connections with the presented story. The exhibition's visual and auditory design guided the audience's emotional and contemplative journey through each thematic segment. Elements such as theatrical games and sound baths were set within an ambience of the deep sea, featuring a blend of classical and contemporary music. Post-exhibition reflections from attendees frequently cited a newfound sense of emotional tranquillity and heightened awareness regarding their own mental well-being.

Keywords: Immersive, exhibition design, experience design, art and daily life, whale, mental well-being, drama therapy, sound therapy

บทนำ

การมีประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ (immersive experience) เป็นที่นิยมในประเทศไทยมากขึ้นในช่วงที่ผ่านมา เราจะพบว่ามินิทรศการและการแสดงแนวนี้จัดแสดงอย่างต่อเนื่องทั้งที่ศูนย์จัดแสดงงาน River City Bangkok ห้างสรรพสินค้า Icon Siam ห้างสรรพสินค้า EmQuartier และอื่นๆ ตลอดจนเป็นคำศัพท์ที่นักการตลาดปัจจุบันนิยมใช้เพื่อให้ผู้คนได้เกิดประสบการณ์รูปแบบใหม่กับแบรนด์สินค้า ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟมีหัวใจสำคัญคือการพาให้ผู้คนที่ดำดิ่งในพื้นที่และเรื่องราวเพื่อให้เกิดประสบการณ์ที่แตกต่างไปจากชีวิตประจำวัน เพื่อให้เกิดความเข้าใจหรือความหมายใหม่ต่อเรื่องที่น่าสนใจ ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟจึงไม่ได้หมายถึงแค่การมีส่วนร่วมกับเรื่องราวหรือพื้นที่ แต่คือการออกแบบสภาพแวดล้อมเพื่อให้เกิดประสบการณ์ในลักษณะดังกล่าวด้วย

ความเครียดในปัจจุบันส่งผลกระทบต่อสุขภาพทางใจของผู้คนเป็นจำนวนมาก การหันมาดูแลสุขภาพจิต เช่น การนั่งสมาธิ การทำกิจกรรมเพื่อความผ่อนคลาย การสำรวจจิตใจ ฯลฯ กลายเป็นกิจกรรมที่นิยมในหมู่คนจำนวนหนึ่ง นิทรรศการ Voices Beneath the Loud Waves จึงได้ถูกออกแบบเพื่อให้ผู้เข้าร่วมงานได้สำรวจสุขภาพทางใจของตนในบรรยากาศแบบอิมเมอร์ซีฟ โดยเป็นความร่วมมือระหว่างสาขาวิชาการละคร คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ในรายวิชาการละครคอนนิพน์ และ สถาบันดนตรีกัลยาณีวัฒนา ในรายวิชาดนตรีเพื่อประชาสังคม

ในบทความนี้จะสำรวจความหมายและขอบเขตของประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบนิทรรศการ และอภิปรายถึงประสบการณ์ดังกล่าว

1. อะไรคือนิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟ (immersive exhibition)

คำว่าประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ (immersive experience) ยังไม่มีศัพท์บัญญัติเป็นภาษาไทยอย่างเป็นทางการ หากมีการเรียกจำลองในสื่อออนไลน์ว่า “ประสบการณ์ที่ดื่มด่ำ” แต่ก็มีกรอบนิยามว่ามนุษย์สามารถดื่มด่ำกับประสบการณ์ได้แม้ในสถานการณ์ทั่วไปในชีวิตประจำวัน ไม่จำเป็นต้องดื่มด่ำเฉพาะในการจัดแสดงแบบที่เรากำลังจะพูดถึงในบทความนี้ ดังนั้น ในบทความนี้จะเรียกทับศัพท์ว่า “ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ” เพื่อหลีกเลี่ยงความกำกวมของคำจำลองในโลกออนไลน์

คำว่า immersive มาจากคำนามว่า immersion ซึ่งหมายถึงการจุ่มลงไปใต้น้ำ เมื่อเราอยู่บนบกแล้วมองลงไปใต้น้ำ เราจะมีภาพได้ทั้งน้ำในภาพแบบหนึ่ง และเมื่อเราจุ่มตัวเองลงไปใต้น้ำและพยายามลืมหามอง เราจะเห็นภาพได้ทั้งน้ำในอีกภาพหนึ่ง ซึ่งแตกต่าง

จากภาพที่เรามองจากบนบกเมื่อสักครู่นี้ และแน่นอนว่าไม่ใช่การมองเห็นเท่านั้นที่เปลี่ยนแปลงไป การรับรู้ผ่านผัสสะต่างๆ ก็เปลี่ยนไปเช่นกัน เช่น การได้ยิน และ การรู้สึก ประสบการณ์การรับรู้สภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไปเป็นเงื่อนไขสำคัญในการกล่าวถึงประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ ดังนั้น การแปลคำว่า immersive จึงไม่สามารถกระทำโดยตรงไปตรงมาได้ Tricia Austin เห็นว่า ช่วงเวลาที่เราดำดิ่งหรือจุ่มตัวลงไปในเรื่องราวหนึ่ง (immersion) นั้น จะเกี่ยวข้องกับสิ่งที่ไม่ใช่การรับรู้ตัว (non-concious) การดำรงอยู่เป็นระยะเวลานาน (persistent) และประสบการณ์ทางผัสสะต่อสิ่งที่แวดล้อมเราอยู่ (ambient sensory experiences) ซึ่งจะสร้างความรู้สึกที่เราถูกแวดล้อมหรือถูกห่อหุ้มอยู่ในพื้นที่ และมันช่วยพุมักความรู้สึกสัมพันธ์ระหว่างผู้คนที่พื้นที่ประหนึ่งว่าเป็นโลกอันสมบูรณ์ในตัวเอง¹ การออกแบบสภาพแวดล้อมให้เกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ จึงจำเป็นต้องคำนึงถึง ความสามารถในการสร้างประสบการณ์ที่กระตุ้นความคิด และสร้างความเปลี่ยนแปลงได้ (critical and transformative experiences) ผ่านการเข้าออกระหว่างสภาพแวดล้อมภายนอกที่เราดำรงอยู่ และ เรื่องราวในจิตใจที่เราจะสามารถดำดิ่งลงไปได้ เพื่อลักทอข้อเท็จจริงและเรื่องแต่งเข้าไว้ด้วยกัน ทำให้มันเข้าไปอยู่ภายใน แต่กระนั้น ก็ยังสามารถสะท้อนสภาพจริงของชีวิตประจำวันได้

นิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟ (immersive exhibition) ที่กำลังจะกล่าวถึงในบทความนี้จึงหมายความว่า การจัดแสดงงานที่เชื้อเชิญให้ผู้เข้าร่วมงานเกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟผ่านเครื่องมือต่างๆ ที่จะกระตุ้นผัสสะ เช่น แสง เสียง สภาพแวดล้อม และเรื่องราวส่วนบุคคล ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมงานได้คิดใคร่ครวญและสนทนากับตัวเอง ตลอดจนอาจจะกระตุ้นให้เกิดความเปลี่ยนแปลงกับตัวผู้เข้าร่วมในทางใดทางหนึ่งก็เป็นได้

2. แนวคิดที่ส่งอิทธิพลต่อการสร้างสรรค์งานเชิงประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ

โดยทั่วไปแล้ว การแสดงงานศิลปะไม่ว่าจะเป็นทัศนศิลป์หรือศิลปะการแสดงก็ตาม มักจะแบ่งพื้นที่อย่างชัดเจนระหว่าง “ชิ้นงาน” และ “ผู้ชม” ในแวดวงการละครตะวันตกก็ยึดธรรมเนียมนี้เช่นกัน จนกระทั่งช่วงทศวรรษ 1880 ในระบบคริสต์ศักราช มีนักการละครในทวีปยุโรปที่เริ่มท้าทายขนบของการละคร จนท้ายที่สุดนำไปสู่การทำให้เส้นแบ่งระหว่างชิ้นงานและผู้ชมพร่าเลือนมากขึ้นเรื่อยๆ

ก่อนหน้า ค.ศ.1880 ผู้คนในทวีปยุโรปและอังกฤษได้รู้จักวิธีการบันทึกประสบการณ์และการถ่ายทอดประสบการณ์ที่มีลักษณะสมจริงมากขึ้นผ่านกล้องถ่ายรูป โทรศัพท และ การบันทึกเสียง

¹ Tricia Austin, *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication* (New York: Routledge, 2020), 127.

ปรากฏการณ์นี้เปลี่ยนวิธีการนำเสนอละครในยุโรปและอังกฤษอย่างมาก เช่น จากที่เคยเป็นภาพวาด 2 มิติ มาสู่การจัดฉากแบบ 3 มิติ การใช้เฟอร์นิเจอร์จริง การสร้างชั้นลอย เพื่อให้ภาพบนเวทีมีความสมจริงและสอดคล้องกับฉากในบทละครมากขึ้น รวมถึงการพัฒนาเทคนิคการแสดงของ Stanislavsky ในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 ที่ให้คุณค่ากับความเป็นธรรมชาติและสมจริง² ปรากฏการณ์นี้สะท้อนถึงการขึ้นสู่กระแสสังคมระดับสูงของขบวนการเหตุผลนิยม ซึ่งสร้างความเปลี่ยนแปลงทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีในยุโรปตั้งแต่ช่วงศตวรรษที่ 17 เป็นต้นมา แต่ถึงกระนั้นก็ตาม นักการละครในช่วงทศวรรษ 1880 - 1940 จำนวนมากก็ต่อต้านกระแสความคิดนี้ โดยเน้นนำเสนอการแสดงที่เชื่อว่า พลังทางชีววิทยาและสิ่งแวดล้อมคือตัวกำหนดชีวิตของมนุษย์ ซึ่งเราเรียกว่า กลุ่มธรรมชาตินิยม (naturalist) และอีกกลุ่มหนึ่งที่ปฏิเสธความเป็นวัตถุของทั้งพวกสัจจะนิยม (realists) และ ธรรมชาตินิยม แต่มุ่งนำเสนอสถานะทางจิตวิญญาณ โดยพยายามทำให้เรื่องราวจิตวิญญาณนิยม (spiritualism) เป็นสิ่งที่จับต้องได้ในการแสดง เราเรียกศิลปินกลุ่มนี้ว่า พวกสัญลักษณ์นิยม (symbolism) แม้ว่าเราพิจารณานักการละครสองกลุ่มนี้แยกกัน แต่ทั้งหมดรวมอยู่ในขบวนการอวองการ์ดลูกที่ 1 (the first wave of avant-garde theatre) ประเด็นหลักของนักการละครกลุ่มนี้คือความเชื่อว่าเราสามารถเข้าถึงความจริงได้ผ่านเครื่องมืออื่นๆ ที่ไม่ใช่การให้เหตุผล ส่วนขบวนการอวองการ์ดลูกที่ 2 (the second wave of avant-garde theatre) เกิดขึ้นตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1910 ซึ่งมีลักษณะสุดขั้วและถอนรากถอนโคน (radical) มากกว่ากลุ่มแรก ซึ่งกลุ่มนี้ท้าทายความเป็นละครเวทีและการแสดงในยุคก่อนทั้งหมด เช่น แทนที่จะแยกศิลปะออกจากชีวิต กลุ่มความคิดนี้แสวงหาวิธีทดลองในการแสดง เพื่อไปสู่การปฏิรูปตามแบบอุดมคติหรือ ใช้วิธีการตื้นและก่อกวนผู้ชม เพื่อให้ผู้ชมกลายเป็นผู้ร่วมสร้างสรรค์ศิลปะในครั้งนั้น ซึ่งจะเป็นการพาให้ผู้ชมเข้าร่วมกระบวนการสร้างสรรค์ความหมายใหม่ซึ่งอาจจะช่วยเปลี่ยนแปลงชีวิตของผู้ชม ซึ่งลักษณะของละครในกลุ่มนี้จะหลีกเลี่ยงไปจากการแสดงแบบก่อนหน้า โดยอาศัยการแตกเป็นส่วนๆ (fragmentation) ความไม่ต่อเนื่องของเรื่องราว (discontinuity) และ คอลลาจ (collage) นักการละครที่ถูกพิจารณาว่าอยู่ในกลุ่มนี้ เช่น กลุ่ม futurists กลุ่ม expressionists กลุ่ม constructivists และกลุ่ม surrealists นอกจากนี้ เทคโนโลยีใหม่ๆ ในแต่ละช่วงก็ช่วยสนับสนุนการทำงานของศิลปินอวองการ์ด ไม่ใช่แค่เพียงการถ่ายภาพและสิ่งประดิษฐ์ทางเสียงเท่านั้น แต่ไฟฟ้าและการฉายแสงก็ด้วย³

ในช่วงเวลาร่วมสมัยเดียวกันนั้น การแสดงงานแบบสภาพแวดล้อมโดยสื่อแบบอิมเมอร์ซีฟ เริ่มต้นจากการจัดแสดงงานทัศนศิลป์ร่วมกับดนตรีสด และสามารถสืบทอดกลับไปได้ถึงทศวรรษ

² Phillip B. Zarilli et al., *Theatre Histories: An Introduction*, 2nd ed., ed. Gary Jay Williams (Oxon: Routledge, 2010), 302-311.

³ Ibid, 319-321.

1920 ซึ่ง Oskar Fischinger และ Alexander Lazlo จัดแสดงงานชื่อ Farblichtmusik โดยใช้โปรเจ็กเตอร์ฉายภาพยนตร์และเปียโน หรือ ในทศวรรษที่ 1950 ใน Vortex Concerts โดย Jorden Belsom และ Henry Jacobs ซึ่งจัดที่ Morrison Planetarium ของ California Academy of Science เมือง San Francisco ในงานนี้มีการใช้โปรเจ็กเตอร์จำนวนมากและใช้ลำโพงถึง 38 ตัว⁴

แทนที่จะเป็นความบันเทิง โลกสมมติที่สมบูรณ์ในตัวเอง Berthold Brecht ในปี 1978 กับละครสไตร์เอปิกของเขาได้ทำลายภาพมายาของละครด้วยวิธีหลากหลาย เช่น การให้ตัวละครตระหนักถึงและกล่าวถึงผู้ชมโดยตรงไปตรงมา ซึ่งเป็นการทำลายกำแพงที่สี่ (the fourth wall) อันเป็นผนังในจินตนาการที่ทำหน้าที่แบ่งโลกของผู้ชมกับโลกของนักแสดง วิธีการของ Brecht ดึงผู้ชมเข้ามาเกี่ยวข้องกับการกระทำของตัวละครและบังคับให้ผู้ชมต้องสะท้อนความคิดของตัวเองเกี่ยวกับการกระทำของตัวละครบนเวที สถานการณ์แบบนี้ทำให้ผู้ชมต้องหมุนกลับไปกลับมาระหว่างการดำรงอยู่ในภาพสมมติและการสะท้อนความคิดอย่างตระหนักรู้ซึ่งเกิดจากการดำรงในความจริงของตัวเอง ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟลักษณะนี้ ชี้ให้เห็นว่าผู้ชมไม่ได้ละทิ้งตัวเองไปทั้งหมดเมื่ออยู่ในสถานการณ์ดำรงกับเรื่องราว เนื่องจากผู้ชมยังรับรู้ตัวเองในฐานะกายาร่างที่ยังเคลื่อนไหวได้ และส่วนหนึ่งก็เป็นเพราะเรื่องราวกระตุ้นให้ผู้ชมต้องคิดและตอบโต้⁵ ปัจจุบันละครอิมเมอร์ซีฟกำลังได้รับความนิยมในหลายประเทศ หัวใจสำคัญของละครสไตร์เอปิกคือการทำให้ผู้ชมกลายเป็นส่วนหนึ่งของโลกของละครผ่านการกระตุ้นผัสสะต่างๆ และปฏิสัมพันธ์กับเรื่องราวโดยสุดท้ายแล้ว ผู้ชมจะได้รับประสบการณ์เฉพาะตัวอันเกิดจากการเลือกทำหรือไม่ทำของตัวเองตลอดเรื่องราวที่ดำเนินไปและตามกรอบกติกาที่ละครได้กำหนดไว้⁶

ในช่วงทศวรรษ 1990 ลักษณะประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟถูกใช้ในแวดวงเทคโนโลยี VR สำหรับการเล่นเกมและการฝึกทหาร และเมื่อเทคโนโลยีก้าวหน้ามากขึ้นในช่วง 25 ปีที่ผ่านมา ประสบการณ์ชนิดนี้ถูกนำมาใช้มากขึ้นทั้งในแวดวงศิลปินและนักออกแบบ และไม่เพียงในโลกดิจิทัลเท่านั้น แต่เป็นโลกทางกายภาพด้วย ตลอดจนไม่ได้จำกัดเฉพาะการใช้เทคโนโลยีเท่านั้น การใช้เทคโนโลยีก็ทำให้เกิดประสบการณ์ชนิดนี้ด้วยเช่นกัน Immersion ไม่ใช่เพียงการกล่าวถึง VR แต่เพียงอย่างเดียวอีกต่อไป⁷

ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟนั้นสามารถกระตุ้นให้เกิดการคิดเชิงวิพากษ์หรือไม่เกิดขึ้นก็ได้ เช่น การไปเที่ยวใน theme park ทำให้ผู้ชมเกิดความบันเทิงไปกับฉากและคาแรกเตอร์

⁴ Anton Schlesinger, Henrik von Coler, Justus Berger, and Stefan Weinzierl, "The Transformation of Archeological Sites into an Exhibition Space - Project Report on an Immersive Installation," paper presented at 2021 *Immersive and 3D Audio: from Architect to Automotive*, Bologna, Italy, 2021, 1.

⁵ Tricia Austin, *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication* (New York: Routledge, 2020), 130.

⁶ Drama Arts Chula, Facebook post, May 29, 2024, accessed May 27, 2025, <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=794607506101996&id=100066582615464&set=a.523239829905433>.

⁷ Tricia Austin, *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication* (New York: Routledge, 2020), 127-8.

ราวกับได้ดำดิ่งไปสู่โลกสมมติใบนั่น โดยปราศจากการตระหนักถึงสภาพแวดล้อม เช่น ช่วงขณะเวลา สถานการณ์ภายนอก สถานที่ หรือ อาคารที่ห่อหุ้มโลกใบนั่นเอาไว้ หรือ การเล่าเรื่องการพัฒนาเมือง อาจทำให้ผู้ฟังได้ดำดิ่งไปกับเรื่องราวและสภาพแวดล้อม ได้ตีความพื้นที่ของเมืองแต่ขณะเดียวกันก็ก่อให้เกิดคำถามถึงผลกระทบต่อความรับผิดชอบและความทะยานอยากของเขาที่ตั้งอยู่บนทางแยกของศีลธรรม กฎหมาย และ การเมือง ดังนั้น การตระหนักรู้ถึงการดำรงอยู่ ณ ปัจจุบันขณะ ในบริบทและสภาพแวดล้อมทั้งที่ใกล้ตัวและไกลตัว จึงเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้เกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟในรูปแบบที่แตกต่างกัน⁸

ในช่วงศตวรรษที่ 19 วงการละครเวทีในยุโรปและอังกฤษพยายามนำเสนอความเป็นจริงของชีวิตผ่านองค์ประกอบต่างๆ ของการแสดงที่มีความสมจริงมากขึ้น ขณะเดียวกันก็มีกระแสความคิดอีกรูปแบบหนึ่งที่พยายามบอกว่าการนำเสนอความไม่สมจริงก็สามารถทำให้มนุษย์เข้าถึงความเป็นจริงได้เช่นกัน วิธีคิดเช่นนี้ทำให้การนำเสนองานศิลปะมีรูปแบบที่หลากหลายมากขึ้น ในช่วงเวลาเดียวกัน การสร้างสรรค์สภาพแวดล้อมเพื่อนำเสนองานศิลปะก็มีการนำเอาการแสดงและสื่อเข้าไปผสมผสานเพื่อสร้างประสบการณ์ใหม่ให้กับผู้เข้าร่วม จวบจนกระทั่งช่วงหลังของศตวรรษที่ 20 วิธีคิดดังกล่าวได้แสดงผลให้เห็นเป็นการพัวเลือนระหว่างผู้ชม ชิ้นงาน และ พื้นที่ ไม่ว่าจะเป็นการพึ่งพาความก้าวหน้าของเทคโนโลยีหรือไม่ แต่ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟอาศัยประโยชน์จากความพัวเลือนนั้น เชื่อเชิญให้ผู้เข้าร่วมค้นหาความหมายใหม่ตลอดจนกระตุ้นความคิดเชิงวิพากษ์ต่อชีวิตประจำวันและพื้นที่ที่พวกเขาอาศัยอยู่

3. การใช้องค์ประกอบทางการละครคอนในการออกแบบนิทรรศการ

3.1 พล็อต

ความคิดแรกเริ่มของนิทรรศการชุดนี้ได้รับแรงบันดาลใจจากเรื่องราวของวาทที่มีคลื่นเสียง 52 เฮิรท์ซ์ โดยทั่วไปแล้ววาทจะสื่อสารกันได้โดยส่งคลื่นเสียงหากันได้น้ำ และแน่นอนว่าจะต้องมีคลื่นความถี่ที่ตรงกัน ความถี่ปกติของเสียงร้องของวาทจะอยู่ในช่วง 10 - 40 เฮิรท์ซ์ ดังนั้นวาทที่มีคลื่นเสียง 52 เฮิรท์ซ์ จึงไม่สามารถสื่อสารกับวาทตัวอื่นๆ ได้ในนิทรรศการครั้งนี้ วาท 52 เฮิรท์ซ์ จึงถูกหยิบมาใช้เป็นตัวแทนของความโดดเดี่ยว ความเจ็บงัน และการแยกตัวออกจากสังคม

ในทฤษฎีการละครนั้น พล็อตเรื่องมีหลากหลายรูปแบบ แต่แบบที่ได้รับความนิยมคือทฤษฎีของ Freytag (Freytag 1900) ซึ่งมีลำดับส่วนต่างๆ ดังนี้ 1) Exposition 2) Rising action 3) Climax 4) Falling action และ 5) Denouement ส่วนต่าง ๆ จะสัมพันธ์กับระดับ

⁸ Tricia Austin, *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication* (New York: Routledge, 2020), 130-1.

ความเข้มข้นของเรื่องเหมือนการไต่ระดับของเส้นโค้งขึ้นไปจนถึงจุดสูงสุดที่ส่วนที่ 3 จากนั้นก็จะไต่ระดับโค้งลงมา

ปมขัดแย้งก็เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้เกิดเส้นโค้งดังกล่าวขึ้น เพราะเป็นสิ่งที่ทำให้ตัวละครจะต้องลงมือกระทำอะไรสักอย่างเพื่อคลี่คลายปมขัดแย้งนั้น ในการออกแบบนิทรรศการเราสามารถดึงปมขัดแย้งแบบการละครมาใช้เพื่อหลอมรวมพลวัตของพื้นที่ให้สอดคล้องไปกับเรื่องราว ซึ่งสามารถมีได้หลายรูปแบบ เช่น การค้นหาปมขัดแย้งของเรื่องราวที่จะเล่า แล้วนำไปออกแบบเนื้อหาและพื้นที่ ตลอดจนองค์ประกอบทางการมองเห็นและได้ยิน เพื่อให้สอดคล้องไปกับเรื่องราว หรือ การมองคู่ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ชมกับตัวนิทรรศการเอง เช่น การทำให้ผู้ชมรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง หรือ รู้สึกเป็นอื่นกับเนื้อหาของนิทรรศการ ซึ่งก็เป็นวิธีการสร้างปมขัดแย้งแบบการละครอีกรูปแบบหนึ่ง ซึ่งทั้งหมดนี้ สามารถสร้างได้ผ่าน 3 กลวิธี ได้แก่

1. การพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่าง ผู้ส่งสาร กับ ผู้รับสาร (sender vs receiver)
2. การพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่าง ผู้กระทำ กับ เป้าหมาย (subject vs object)
3. การพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่าง การช่วยเหลือ กับ การขัดขวาง (helper vs opponent)

การหลอมรวมปมขัดแย้งเหล่านี้เข้ากับพื้นที่ ไม่ว่าจะเป็นการลำดับเนื้อหา การออกแบบเส้นทาง การออกแบบสภาพแวดล้อม วัตถุและภาพ เสียงและดนตรี ตลอดจนสื่ออื่นๆ จะส่งผลกระทบต่อการรับรู้ของผู้ชมเมื่อเข้าไปสู่พื้นที่นั้น เปรียบเสมือนการพาผู้ชมเข้าไปสู่ดินแดนใหม่ และกลั่นกรองประสบการณ์นั้นให้เป็นความเข้าใจหรือมุมมองใหม่ๆ ต่อเรื่องที่นิทรรศการได้นำเสนอ⁹

การออกแบบเนื้อหาในนิทรรศการครั้งนี้แบ่งเรื่องราวออกเป็น 5 ส่วน ได้แก่ 1) เตรียมตัว 2) ความวุ่นวาย 3) สำรวจ (สำรวจร่างกายตัวเอง) 4) ดำดิ่ง (สะท้อนตัวเอง) และ 5) ยอมรับ (sound bath)

ส่วนแรกจะจัดแยกออกไปที่ห้องหนึ่งเพื่อให้ผู้เข้าร่วมงานได้ “เตรียมตัว” โดยให้สำรวจตัวเองผ่านการเขียนหรือการระบายสีลงบนกระดาษ จากนั้นทีมงานจะพาผู้เข้าร่วมเดินเรียงแถวเข้าไปในห้องจัดแสดงนิทรรศการ เมื่อไปถึงแล้วจะเริ่มส่วน “ความวุ่นวาย” มีการแสดงดนตรีสดต้อนรับ จากนั้นจะมีเสียงพากย์เพื่อให้คำแนะนำแก่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมว่าต้องทำอะไรต่อไป สำหรับกิจกรรมแรกจะเป็นการแยกตัวเข้าไปที่ซุ้มปะการังซึ่งเปรียบเสมือนพื้นที่ส่วนตัว ผู้เข้าร่วมจะได้ “สำรวจ” ร่างกายของตนเอง สำรวจความคิด ความเครียด ความกลัว ความไม่พอใจ และได้ผ่อนคลาย ซึ่งเปรียบเสมือนการค่อยๆ ถักทอเรื่องราวของตัวเองเข้าสู่นิทรรศการ และปล่อยตัวเองเข้าสู่โลกอีกใบหนึ่ง ถัดมาจะเป็นช่วง “ดำดิ่ง” ซึ่งเป็นกิจกรรม Mirror โดยให้ผู้เข้าร่วมจับคู่กันและ

⁹ Tricia Austin, *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication* (New York: Routledge, 2020), 130, 56–61.

เลียนแบบท่าทางของอีกฝ่ายไปพร้อมๆ กัน ในกิจกรรมนี้จะมีทีมงานเข้าไปคอยให้ความช่วยเหลือ ในกรณีที่ผู้เข้าร่วมมีข้อสงสัย หรือ ไม่มีคู่ทำกิจกรรม เปรียบเสมือนผู้เข้าร่วมได้อยู่ในโลกอีกใบที่มีกิจกรรมไม่เหมือนพื้นที่ที่เข้ามา ตลอดเวลาที่ทำกิจกรรมเหล่านี้จะมีเสียงดนตรีที่บันทึกไว้เล่นคลอตลอด ในช่วงนี้จะพาผู้เข้าร่วมงานดำดิ่งสู่บรรยากาศของโลกสมมติ จากนั้นจะดำเนินกิจกรรมส่วนสุดท้าย “ยอมรับ” โดยที่ผู้เข้าร่วมจะกลับเข้าไปในซุ้มปะการังของตนเอง และหลับตานอนพร้อมกับแสงไฟที่เริ่มสลัวลง การฉายภาพวาท 52 เอิร์ทผ่านโปรเจกเตอร์ และการเชิญคลื่นเสียงจากเครื่องดนตรีต่างๆ การแสดงในส่วนนี้เป็นการดันสด และผู้เข้าร่วมจะทำได้เพียงรับฟังเท่านั้น เปรียบเสมือนการได้เข้าไปสู่จิตใจตนเอง เรื่องราวในส่วนแรกอาจถูกกระตุ้นขึ้นมาในความคิดส่วนตัว และผู้เข้าร่วมอาจจะได้สนทนากับตัวเองโดยไม่มีใครรบกวน ซึ่งผู้ชมอาจได้เจอความคิดใหม่ๆ และคำตอบของเรื่องราวที่ผู้เข้าร่วมได้เปิดเอาไว้เองในส่วนแรก

ด้วยการออกแบบดังกล่าว จะทำให้ผู้เข้าร่วมงานได้แทนตัวเองเป็นตัวละคร และได้ดำเนินเรื่องราวตามกรอบที่วางไว้ ซึ่งเริ่มจากการแนะนำสถานที่และวางปมขัดแย้งในใจของตนเองไปพร้อมกันซึ่งตรงกับส่วน exposition ของโครงเรื่อง และเกิดขึ้นในห้องแรก จากนั้นจึงพาผู้เข้าร่วมงานเข้านอกออกในระหว่างเรื่องราวในใจของตนเอง กับ โลกที่ถูกสมมติขึ้นมา และได้ใช้เวลาส่วนตัวในการใคร่ครวญโดยไม่ถูกผู้อื่นรบกวนและปราศจากการตัดสินจากคนรอบข้าง ในช่วงเวลานี้ตรงกับช่วงกลางของโครงเรื่อง ตั้งแต่ rising action ไปจนถึง falling action ซึ่งเกิดขึ้นตั้งแต่ผู้เข้าร่วมงานเดินเปลี่ยนห้องมาสู่พื้นที่หลักของนิทรรศการ ครอบคลุมกิจกรรมต่างๆ ที่จัดขึ้น ซึ่งการเปลี่ยนผ่านห้องและบทบรรยายจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมงานเกิดประสบการณ์กับสถานที่ในขณะที่เดียวกันก็เริ่มถักทอเรื่องราวในใจที่ถูกกระตุ้นให้คิดไว้ในห้องแรกเข้ากับพื้นที่ใหม่ ในส่วนท้ายของนิทรรศการสอดคล้องกับการเชื่อมต่อระหว่าง falling action และ denouement ของโครงเรื่อง ซึ่งผู้เข้าร่วมงานได้อาบน้ำเสียงซึ่งจะช่วยให้หาตอนจบให้กับเรื่องราวของตนเอง

3.2 องค์ประกอบทางการมองเห็น

การออกแบบองค์ประกอบทางการมองเห็นเป็นส่วนสำคัญของนิทรรศการ เพราะเป็นผัสสะแรกๆ ที่ถูกกระตุ้นอย่างเห็นได้ชัด และเป็นการสร้างไวยากรณ์ของเรื่องราวว่าเรื่องเกิดที่ไหน บรรยากาศของพื้นที่นั้นเป็นอย่างไร สิ่งเหล่านี้จะช่วยประคับประคองให้ผู้เข้าร่วมเชื่อว่าตนเองกำลังถูกพาไปยังอีกที่หนึ่ง และสามารถดำเนินเรื่องราวของตนเองได้จนจบ

วาท 52 เอิร์ท เป็นแรงบันดาลใจหลักสำหรับนิทรรศการชุดนี้ บรรยากาศจึงเป็นได้ทั้งทะเล โดยกำหนดให้มีวาฬตัวใหญ่จะถูกแขวนอยู่ในระดับเหนือศีรษะ และเป็นจุดนำสายตาผู้เข้าร่วมงานเพื่อเข้าสู่บรรยากาศโลกใต้ท้องทะเล และเพื่อให้รู้สึกว่ายอยู่ใต้ท้องทะเล รั้วผ้าสีน้ำเงิน

สีฟ้า และสีขาว จะถูกแขวนอยู่บนเพดานสลับความสูงต่ำ ประกอบกับวาทะที่เล็กที่ถูกแขวน
กระจัดกระจายสลับรื้อผ้า ให้ความรู้สึกเหมือนผู้เข้าร่วมงานกำลังเดินอยู่ใต้ท้องคลื่นของมหาสมุทร
จากนั้นในแต่ละมุมจะมีซุ้มกระโจมแขวนอยู่กับเพดานแล้วประดับผ้าเป็นทางยาวห้อยลงมา
เรียกว่า “ซุ้มปะการัง” ส่วนด้านล่างของซุ้มปะการังจะเป็นเบาะยาวหุ้มด้วยผ้าสีน้ำเงิน ฟ้า หรือ
ขาว เพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้นอนในแต่ละช่วงกิจกรรม ผ้าเหล่านี้จะทำหน้าที่รับภาพจากโปรเจกเตอร์
สลับกับผนัง ทำให้เกิดมิติการว่ายน้ำของวาฬด้วย

การออกแบบแสงช่วยให้เกิดบรรยากาศ โดยเน้นที่สีฟ้า สีเขียว สีม่วง ซึ่งเป็นสีที่เชื่อมโยง
กับความสงบ ขณะเดียวกันก็สะท้อนความเป็นท้องทะเล ตลอดจนความแฟนซีของโลกใต้ทะเลไป
ด้วยพร้อมๆ กัน ขณะที่ภาพเคลื่อนไหวใช้รูปวาฬเคลื่อนไหวอย่างเชื่องช้าเพื่อสร้างบรรยากาศสงบ

3.3 องค์ประกอบทางการได้ยิน

เสียงทำงานกับการรับรู้ของมนุษย์อย่างแนบเนียนอยู่ตลอดเวลา เรารับรู้ ตีความ
และเข้าใจผ่านการได้ยินโดยไม่รู้ตัวอยู่เสมอ ทั้งตัวบทและบริบท เช่น น้ำเสียงช่วยให้เราตีความ
เนื้อหาได้อย่างถูกต้องว่าผู้ส่งสารต้องการอะไร ในการออกแบบนิทรรศการครั้งนี้ เสียงมีส่วนเป็น
อย่างมากในการเปลี่ยนผ่านผู้เข้าร่วมจากโลกในชีวิตประจำวันไปสู่โลกสมมติใต้มหาสมุทร และพา
ผู้เข้าร่วมดำดิ่งไปสู่โลกภายในของตนเอง

การนำเสนอดนตรีในนิทรรศการครั้งนี้ มีทั้งแบบการแสดงสด และ แบบที่บันทึกเสียงไว้
ล่วงหน้า และมีทั้งดนตรีคลาสสิกผสมกับ contemporary และการใช้คลื่นเสียงบำบัด ลักษณะของ
ดนตรีจะไม่มีท่วงทำนองที่ชัดเจน และไหลลื่นไปโดยไม่มีจังหวะที่ตายตัวหรือเป็นแบบแผน ทว่า
ไดนามิกและการผสมเครื่องดนตรีกลับเป็นเอกลักษณ์และเป็นองค์ประกอบที่ขับเคลื่อนพลวัตของ
ความรู้สึกในนิทรรศการ ทั้งพาความรู้สึกเข้มข้น ดำดิ่ง และผ่อนคลาย

เราสามารถกล่าวได้ว่าไดนามิกและสีสันจากเครื่องดนตรีเป็นองค์ประกอบที่กระตุ้นผัสสะ
ของผู้เข้าร่วมงาน เป็นส่วนสนับสนุนสำคัญให้ผู้เข้าร่วมงานได้เดินทางไปสำรวจภายในจิตใจตนเอง
และส่งกลับไปยังโลกแห่งความเป็นจริง

องค์ประกอบทางการละครที่ถูกนำมาประยุกต์ในการออกแบบนิทรรศการแบบอิมเม
อร์ซิฟ ได้แก่ พล็อตเรื่องซึ่งเป็นการกำหนดกรอบการดำเนินเนื้อหาของกิจกรรมในนิทรรศการ ตัว
ละครซึ่งอาศัยผู้เข้าร่วมงานเป็นผู้สวมบทบาทเป็นตัวเอง ปมขัดแย้งซึ่งเป็นเรื่องราวส่วนตัวที่ต้องหา
ทางออกให้ตนเอง การมองเห็นและการได้ยินซึ่งอาศัยการตีความของผู้สร้างสรรค์นิทรรศการช่วย
ประคับประคองให้ผู้เข้าร่วมงานสามารถสร้างเรื่องราวและความหมายของตนเองได้ในระหว่างอยู่
ในนิทรรศการ สิ่งเหล่านี้ประกอบรวมกันเพื่อกระตุ้นผัสสะของผู้เข้าร่วมงานให้รู้สึกเหมือนอยู่ใน

โลกสมมติอีกใบหนึ่ง และสนับสนุนให้ได้มีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องราวของตนเอง เพื่อที่ประสบการณ์ในพื้นที่สมมตินี้จะช่วยให้เกิดการคลี่คลายปมขัดแย้งในใจของผู้ร่วมงานเอง

4. การมีส่วนร่วมของผู้เข้าร่วมนิทรรศการ

จากการสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมนิทรรศการบางส่วน ความเห็นของพวกเขาแบ่งได้เป็น 3 กลุ่ม ได้แก่

1. รู้สึกผ่อนคลาย โดยใช้คำอธิบายความรู้สึกในกลุ่มนี้ เช่น รู้สึกผ่อนคลายมากขึ้น คลายเครียด ได้ผ่อนคลาย รู้สึกสบาย รู้สึกเบาขึ้น ความรู้สึกที่ถูกสะท้อนในกลุ่มนี้สัมพันธ์กับหลายองค์ประกอบของนิทรรศการ เช่น แสงสี การเคลื่อนไหวเชิงซ้ำของภาพ และการนอนอาบคลื่นเสียงทั้งหมดนี้ส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้จมลงสู่โลกใต้ทะเลที่ถูกสมมติขึ้น ทำให้เกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟในลักษณะของการถูกห่อหุ้มด้วยสภาพแวดล้อมหนึ่ง และทำให้เกิดความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับพื้นที่นั้น

2. รู้สึกสงบ โดยใช้คำอธิบายความรู้สึกนี้ เช่น ได้พักตัวเองจากหน้าจอ ได้เรียนรู้ตัวเองในช่วงเวลาต่างๆ ได้หยุดความวุ่นวาย ได้ใช้ชีวิตช้าลง ได้พาให้ตนเองอยู่กับความเงียบ ได้มองดูจิตใจของตัวเอง รู้สึกสงบลงจากเสียงรอบข้างและภาพบรรยากาศรอบข้าง จากคำอธิบายของกลุ่มความรู้สึกนี้ สะท้อนให้เห็นว่าผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้เชื่อมโยงประสบการณ์ในนิทรรศการเข้ากับประสบการณ์ส่วนตัวในโลกแห่งความเป็นจริง โดยการใคร่ครวญถึงกิจกรรมในพื้นที่นอกนิทรรศการในระหว่างที่อยู่ในโลกสมมติได้ท้อแท้ และทำให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ค้นพบความรู้สึกสงบอันเป็นความหมายใหม่ที่เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสองพื้นที่ ทั้งนี้ ประสบการณ์ดังกล่าวสอดคล้องกับประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟที่สามารถกระตุ้นความคิดและสร้างความเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งเกิดจากการสร้างสรรค์สภาพแวดล้อมผ่านองค์ประกอบต่างๆ เพื่อให้ผู้ชมได้ถักทอเรื่องราวสมมติและเรื่องจริงของตนเอง และสามารถนำไปพบความหมายใหม่ๆ ได้

3. สะท้อนความเห็นจากบรรยากาศว่ารู้สึกกรำกับดำดิ่งอยู่ใต้มหาสมุทร บางส่วนได้กล่าวถึงเสียงและบรรยากาศช่วยให้ตนเองได้ปล่อยตัวปล่อยใจ การสะท้อนความเห็นในกลุ่มนี้สัมพันธ์กับการออกแบบการมองเห็นและการได้ยินในนิทรรศการซึ่งส่งผลต่อการรับรู้ ทัศนคติ และกระตุ้นให้มีปฏิสัมพันธ์กับพื้นที่ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการสร้างสรรค์สภาพแวดล้อมที่จะกระตุ้นให้เกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ

ความเห็นของผู้เข้าร่วมงานมีสิ่งที่ร่วมกันอยู่บางประการ นั่นคือ เป็นเรื่องของความรู้สึกในเชิงสงบทั้งสิ้น จากคำคุณศัพท์ที่ใช้ในการอธิบาย เช่น “มากขึ้น” หรือข้อความอธิบายเหตุการณ์ เช่น “ได้พัก” “หยุดความวุ่นวาย” “มองดูจิตใจตัวเอง” ช่วยให้เรานูมานได้ว่าผู้เข้าร่วมได้เผชิญกับปมขัดแย้งในใจของตน และได้เรียนรู้ผ่านการเดินทางในนิทรรศการนี้ แม้ว่าเราไม่อาจจะตอบ

BOUNDARY: THOUGHT REFLECTION ON THE IMMERSIVE EXHIBITION VOICES BENEATH THE LOUD WAVES

ได้อย่างชัดเจนว่าปมขัดแย้งนั้นคืออะไร ตลอดจนทางออกของปมหรือการคลี่คลายปมนั้นมีหน้าตาเป็นอย่างไร แต่จากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมงานบางส่วนนั้นสามารถสะท้อนคุณภาพโดยรวมของบรรยากาศได้ว่านิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟครั้งนี้มีส่วนช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้ตระหนักถึงสถานการณ์สุขภาพทางใจของตนเองและได้ค้นพบช่วงเวลาในเชิงสงบซึ่งมีผลต่อสุขภาพทางใจของตน นอกจากนี้ เทคนิคการสร้างสรรคเนื้อหาและสภาพแวดล้อมในนิทรรศการยังเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้เกิดประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ ทั้งในแง่การห่อหุ้มผู้เข้าร่วมกิจกรรมให้รู้สึกราวกับอยู่ในโลกอีกใบหนึ่ง และในแง่ที่กระตุ้นให้คิดใคร่ครวญถึงความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ในพื้นที่สมมติกับประสบการณ์ในโลกแห่งความเป็นจริง ส่งผลให้เกิดความรู้สึกในรูปแบบที่แตกต่างกันในผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละกลุ่ม ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ

5. อภิปราย และสรุป

การออกแบบนิทรรศการแบบอิมเมอร์ซีฟเรื่อง Voices Beneath the Loud Waves ครั้งนี้ใช้วาท 52 เอิร์ทซ์เป็นตัวแทนความโดดเดี่ยว ความเฝ้าฝัน และการแยกตัวออกจากสังคม โดยออกแบบเนื้อหาให้ผู้เข้าร่วมได้แทนตัวเองเป็นวาทเพื่อเข้าไปสำรวจความรู้สึกเชิงลบภายในตัวเองท่ามกลางสภาพแวดล้อมที่ถูกสมมติให้เป็นสถานที่ใต้ท้องทะเล ประกอบแสงสี และสื่อเคลื่อนไหวที่ถูกฉายผ่านโปรเจกเตอร์ รวมถึงดนตรีที่เร้าสลับผ่อนกลายเป็นระลอก ก่อนจะจบด้วยการเชิญคลื่นเสียง ซึ่งส่งผลให้ผู้เข้าร่วมงานรู้สึกในเชิงสงบจากความยุ่งยากบางประการในชีวิต

การออกแบบนิทรรศการดังกล่าวอาศัยองค์ประกอบหลัก 3 อย่าง ได้แก่ การออกแบบเนื้อหาของนิทรรศการที่เอื้อให้ผู้เข้าร่วมงานมีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องราวส่วนตัว การออกแบบการมองเห็นให้รู้สึกถึงโลกสมมติ และการออกแบบการได้ยินที่ช่วยประคับประคองให้ผู้เข้าร่วมมีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องและอยู่ในสภาพแวดล้อมไปจนจบเรื่อง การออกแบบเหล่านี้ช่วยกระตุ้นผัสสะการมองเห็นให้ผู้ชมรู้สึกเปลี่ยนไปจากพื้นที่ที่เคยอยู่ในชีวิตประจำวัน สิ่งเหล่านี้ช่วยให้ผู้ร่วมงานรู้สึกถูกห่อหุ้มด้วยบริบทและพื้นที่ใหม่ ขณะที่ผัสสะทางการได้ยินได้พาให้ผู้ร่วมงานค่อยๆ เปลี่ยนผ่านไปอยู่ในโลกสมมติและหล่อเลี้ยงบรรยากาศเอาไว้แม้ในยามหลับตา ผัสสะเหล่านี้ช่วยประคับประคองให้การทำงานเชิงสติปัญญาได้คิดใคร่ครวญถึงสถานการณ์ทางสุขภาพทางใจของตนเองและพาไปสู่การค้นพบช่วงเวลาเชิงสงบในจิตใจ

จะเห็นได้ว่าการออกแบบดังกล่าวมีส่วนช่วยสนับสนุนให้ผู้เข้าร่วมงานได้ถักทอเรื่องจริงของตนเองเข้ากับดินแดนสมมติ และเดินทางเข้าสู่โลกภายในของตนเอง ขณะเดียวกันก็ยังสามารถสะท้อนสภาพความเป็นจริงของตนเองได้ว่าการดิ้นรนดิ้นรนความยุ่งยากบางประการในชีวิตของตนเองตลอดจนสามารถคลี่คลายความยุ่งยากนั้นได้ในชั่วขณะหนึ่ง ประสบการณ์ในลักษณะนี้สอดคล้อง

กับความหมายของ “ประสบการณ์แบบอิมเมอร์ซีฟ” ตามที่ได้อภิปรายไว้ข้างต้น สะท้อนให้เห็นว่าประสบการณ์เชิงผัสสะเสมือนบางอย่างสามารถสะท้อนความเป็นจริงของชีวิตมนุษย์ได้

การตระหนักถึงสถานการณ์ทางใจของตนเองช่วยยืนยันเส้นแบ่งที่พร่าเลือนมากขึ้นระหว่าง “ชิ้นงาน” และ “ผู้ชม” เนื่องจาก ผู้เข้าร่วมงานได้กลายเป็นเจ้าของเรื่องราวไปพร้อมๆ กับเป็นผู้ชม นิทรรศการในเวลาเดียวกัน และยังสะท้อนให้เห็นว่าศิลปะเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตได้ ไม่จำเป็นต้องมีเส้นแบ่งอาณาเขตที่ชัดเจน สิ่งนี้สอดคล้องกับหลายโครงการที่สถาบันดนตรีกลายาพัฒนาได้เคยจัดทำ เช่น โครงการวิจัยนวัตกรรมดนตรีสร้างสรรค์เพื่อการพัฒนาชุมชน กรณีศึกษาชุมชนบางยี่ขันที่ใช้เทคนิคการประพันธ์ดนตรีอย่างมีส่วนร่วมซึ่งช่วยกระตุ้นให้เยาวชนชาวบางยี่ขันได้ตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างชีวิตตนเอง ชุมชนของตน และพื้นที่ที่ตนอยู่อาศัย และเปลี่ยนบทบาทจากผู้อยู่อาศัยให้เป็นผู้สร้างสรรค์ และเปลี่ยนสถานะของดนตรีและบทเพลงจากงานศิลปะกลายเป็นสมบัติของชุมชน¹⁰ สิ่งเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า ศิลปะไม่ใช่เพียงชิ้นงาน หากแต่เป็นประสบการณ์ที่ช่วยให้มนุษย์และสังคมได้เรียนรู้และเปลี่ยนผ่านความหมายในแต่ละช่วงเวลา

¹⁰ Suppabhorn Suwanpakdee, Anothai Nitibhon, and Pongthep Jitduangprem, “Innovation of Creation Music Process for Community Development: Case Study Bang Yi Khan Community,” *Mahidol Music Journal* 7, no. 1 (2024): 102–23, <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/mmj/article/view/270874>

รายการอ้างอิง

- Austin, Tricia. *Narrative Environments and Experience Design: Space as a Medium of Communication*. New York: Routledge, 2020.
- Drama Arts Chula. 2024. Facebook post. May 29, 2024. Accessed May 27, 2025. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=794607506101996&id=100066582615464&set=a.523239829905433>.
- Freytag, Gustav. *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art by Dr. Gustav Freytag*. 3rd ed. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1900.
- Schlesinger, Anton, Henrik von Coler, Justus Berger, and Stefan Weinzierl. "The Transformation of Archeological Sites into an Exhibition Space - Project Report on an Immersive Installation." Paper presented at *2021 Immersive and 3D Audio: From Architect to Automotive*, Bologna, Italy, 2021.
- Suwanpakdee, Suppabhorn, Anothai Nitibhon, and Pongthep Jitduangprem. "Innovation of Creation Music Process for Community Development: Case Study Bang Yi Khan Community." *Mahidol Music Journal* 7, no. 1 (2024): 102–23. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/mmj/article/view/270874>
- Zarrilli, Phillip B., Bruce McConachie, Gary Jay Williams, and Carol Fisher Sorgenfrei. *Theatre Histories: An Introduction*. 2nd ed. Edited by Gary Jay Williams. Oxon: Routledge, 2010.

วิธีการสร้างเสียงการบรรเลง ของวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ METHODS FOR CREATING THE SOUND OF THE RAJABHAT SAMPHAN WINDS

อดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล¹ ภูษิต สุวรรณมณี²

วรพงษ์ พิมพ์เสน³ อภิวัฒน์ สุริยาศ⁴

Adiwach Panapongpaisarn¹, Pusit Suwanmanee²,

Worapong Pimsen³, Apiwat Suriyos⁴

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์โปรแกรมวิชาศิลปกรรมศาสตร์

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

² อาจารย์ประจำ คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

³ อาจารย์ประจำสาขาวิชาดนตรีศึกษา คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

⁴ อาจารย์ประจำสาขาวิชาดนตรีศึกษา คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี

Corresponding author:

อดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล

em_adiwach_p@crnu.ac.th

Received: 11 January 2025

Revised: 9 June 2025

Accepted: 24 June 2025

Published: 31 July 2025

Citation:

Panapongpaisarn, Adiwach, *et al.* "Methods for creating the sound of the Rajabhat Samphan Winds." *PULSE: Journal for Music and Interdisciplinary Practices* 6, no. 1 (2025): 146-157.
https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal/article/view/vol6no1_6/adiwachpanapongpaisarn

บทคัดย่อ

วงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ เป็นวงที่เกิดจากการรวมตัวของนักศึกษา และคณาจารย์ดนตรีจากมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ จำนวน 8 สถาบัน ได้แก่ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี และมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา เพื่อร่วมแสดงในคอนเสิร์ต Thai Youth Winds and Friends Season 6 เมื่อวันที่ 17 สิงหาคม พ.ศ. 2567 ณ ศูนย์วัฒนธรรมแห่งประเทศไทย บทความนี้นำเสนอแนวทางการสร้างเสียงการบรรเลงของวง โดยใช้ระเบียบวิธีเชิงปฏิบัติการ อิงแนวคิดของ Edward S. Lisk และนิพัทธ์ กาญจนะหุต ในการออกแบบกระบวนการวอร์มอัฟ เช่น การปรับเสียงโอเวอร์โทน

การใช้ฮาร์โมนีไดเรกเตอร์ การฝึกบันไดเสียง และการแบ่งกลุ่มบรรเลงคอर्ड ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า การวางแผนการฝึกซ้อมอย่างเป็นระบบสามารถส่งเสริมสไตล์ทักษะ ความกลมกลืน และการควบคุมเสียงของผู้บรรเลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้ภายใต้ข้อจำกัดด้านเวลาและความหลากหลายของสมาชิกในวง กรณีศึกษานี้จึงเป็นตัวอย่างของการจัดการวงดุริยางค์ร่วมสมัยในบริบทการศึกษาดนตรีระดับอุดมศึกษา

คำสำคัญ: วงดุริยางค์เครื่องลม, การสร้างเสียง, ราชภัฏ

Abstract

The Rajabhat Samphan Winds is an ensemble, bringing together students and music lecturers from eight distinct Rajabhat universities across Thailand: Bansomdejchaopraya Rajabhat University, Valaya Alongkorn Rajabhat University, Songkhla Rajabhat University, Thepsatri Rajabhat University, Chiang Rai Rajabhat University, Chiang Mai Rajabhat University, Udon Thani Rajabhat University, and Nakhon Ratchasima Rajabhat University. The ensemble was established with a specific goal in mind-to participate in the prestigious Thai Youth Winds and Friends Season 6 concert. This concert, which took place on August 17, 2024, at the Thailand Cultural Centre, was a significant event for the ensemble. This article presents approaches to the ensemble's sound development, employing a practice-based research methodology grounded in the pedagogical concepts of Edward S. Lisk and Niphat Kanjanahut. The warm-up and rehearsal processes include overtone tuning, the use of a harmony director, scale training, and functional chord groupings. Findings indicate that systematic rehearsal planning based on these approaches effectively enhanced performers' aural skills, ensemble cohesion, and tonal control. Despite limited rehearsal time and diverse member backgrounds, the ensemble achieved a high-quality performance. This case thus illustrates a model for contemporary wind ensemble management within the context of higher music education.

Keywords: Winds Band, Creating the Sound, Rajabhat

บทนำ

วงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ เป็นวงที่เกิดจากการรวมตัวของนักศึกษา และคณาจารย์ คนตรีจากมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ จำนวน 8 สถาบัน ได้แก่ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี และมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา จากการรวมตัวของนักศึกษาและคณาจารย์จากสถาบันดังกล่าวนี้ เนื่องจากได้รับเชิญจากวงดุริยางค์เครื่องลมเยาวชนไทย (Thai Youth Winds) ให้ได้เข้าร่วมเป็นวงรับเชิญในการแสดงคอนเสิร์ตเมื่อวันที่ 17 สิงหาคม 2567 ณ ศูนย์วัฒนธรรมแห่งประเทศไทยในงานคอนเสิร์ต Thai Youth Winds and Friends Season 6

จากการได้รับเชิญให้เข้าร่วมงานดังกล่าวนี้ จึงทำให้คณาจารย์ได้มีการปรึกษารื้อกันในเรื่องของการจัดรายการแสดง และบทเพลงในรูปแบบต่าง ๆ โดยพบว่า คณาจารย์ดนตรีในมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ ต่างมีผลงานสร้างสรรค์ด้านการประพันธ์เพลงสำหรับวงดุริยางค์เครื่องลมเป็นจำนวนมาก อีกทั้ง คณาจารย์หลายท่านได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากหน่วยงานระดับชาติและนานาชาติ รวมถึงได้มีโอกาสนำผลงานสร้างสรรค์ด้านการประพันธ์เพลงสำหรับวงดุริยางค์เครื่องลมในงานประชุมวิชาการดนตรีทั้งในระดับชาติและนานาชาติมาแล้วเป็นจำนวนมาก ดังนั้น จึงได้ทำการคัดเลือกบทเพลงที่มีความเหมาะสมกับวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ ต่อมาคำนึงถึงระยะเวลาของการฝึกซ้อม

จากนั้นการวางแผนการฝึกซ้อมในเวลาจำกัด อีกทั้งมีการใช้ประโยชน์จากผลงานสร้างสรรค์ที่มาจากนักประพันธ์เพลงชาวไทยและผลงานของคณาจารย์ที่เข้าร่วมวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ โดยมีการจัดรายการแสดงดังนี้

1) บทเพลงภูพาน ประพันธ์โดยอาจารย์พนมกร เตชะเถลิงผล จากมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี อำนวนยเพลง โดยอาจารย์วรพล พิมพ์เสน อาจารย์ประจำสาขาวิชาดนตรีศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

2) บทเพลง Dancing in the Wind ประพันธ์โดยโยสุเกะ ฟุคุดะ ผู้อำนวยการเพลงคือ อาจารย์อภิวัฒน์ สุริยศ อาจารย์ประจำวิชาดนตรีศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี

3) บทเพลงนาคา ประพันธ์โดยผู้ช่วยศาสตราจารย์จิณณวัตร มั่นทรัพย์ อำนวนยเพลงโดยผู้ช่วยศาสตราจารย์อดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล อาจารย์ประจำโปรแกรมวิชาศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

4) บทเพลงโนรา แพนตาเซีย ประพันธ์โดยอาจารย์ภูษิต สุวรรณมณี ผู้อำนวยการเพลงคืออาจารย์ภูษิต สุวรรณมณี อาจารย์ประจำคณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

จากรายการแสดงทั้ง 4 บทเพลง มีจำนวน 2 บทเพลงที่มาจากผลงานสร้างสรรค์ด้านการประพันธ์เพลงสำหรับ

วงดุริยางค์เครื่องลมของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยราชภัฏ ได้แก่บทเพลงภูพาน ที่ประพันธ์โดยอาจารย์พนมกร เตชะเถลิงผลและบทเพลงโนรา แพนตาเซีย ที่ประพันธ์โดยอาจารย์ภูษิต สุวรรณมณี และเป็นบทเพลงที่ได้รับทุนอุดหนุนงานวิจัยจากสำนักงานการวิจัยแห่งชาติ ปีงบประมาณ 2565 และผลงานได้รับการเผยแพร่ในงานประชุมวิชาการระดับนานาชาติ ณ ประเทศอังกฤษ ในงาน The European Conference on Arts & Humanities 2023 นับได้ว่าศักยภาพของอาจารย์ดนตรีในมหาวิทยาลัยราชภัฏนั้นมีระดับมาตรฐานที่เทียบเท่าระดับสากลอื่นจะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพทักษะการบรรเลงของนักศึกษาดนตรีในมหาวิทยาลัยราชภัฏได้เป็นอย่างดี

จากความเป็นมาของการจัดตั้งวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ และการจัดรายการแสดงดนตรีดังกล่าว พบว่า ด้านวิธีการจัดการฝึกซ้อมมีส่วนสำคัญยิ่งต่อคุณภาพเสียงในการบรรเลงบทเพลงต่าง ๆ เหล่านั้นออกมาให้เป็นอย่างดี ภายใต้อำนาจจำกัดของระยะเวลาในการฝึกซ้อมเพียง 3 วันก่อนทำการแสดงคอนเสิร์ต เนื่องจากวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์เป็นการรวมตัวกันครั้งแรกในประวัติศาสตร์ของวงการดนตรีราชภัฏในประเทศไทย อีกทั้งนักศึกษาที่มาบรรเลงร่วมกันมีความแตกต่างทั้งด้านทักษะการบรรเลง แนวคิด และคุณภาพเสียง นอกจากนี้ในแต่ละบทเพลงต่างก็มีผู้อำนวยเพลงที่แตกต่างกัน บทเพลงที่นำมาบรรเลงจึงแตกต่างกันด้วยเช่นเดียวกัน ดังนั้น ผู้อำนวยเพลงจึงได้มีแนวคิดและแนวทางในการวางแผนและดำเนินการวิธีด้านการฝึกซ้อมการสร้างเสียงของวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ เนื่องจากคุณภาพเสียงเป็นส่วนสำคัญอันดับแรกของผู้บรรเลงที่ควรมีพื้นฐานแนวคิดเสียงที่ดีก่อนที่จะนำไปสู่การพัฒนาทักษะในด้านอื่น ๆ ต่อไป และนำไปสู่การบรรเลงและสื่อสารบทเพลงออกมาได้อย่างไพเราะและมีประสิทธิภาพมากที่สุด

เนื้อหา

วิธีการสร้างเสียงของวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ที่มีการออกแบบวิธีการเน้นทักษะการบรรเลงกันเป็นกลุ่ม (Ensemble Skill) เนื่องจากสมาชิกของวงนี้เป็นนักศึกษาที่มาจากต่างสถาบันกัน ดังนั้นคณาจารย์จึงมีวิธีการสร้างเสียงของวงโดยมีรายละเอียด ดังนี้

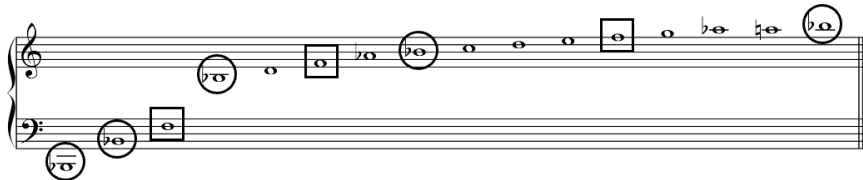
1. ก่อนการวอร์มอัพดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏสัมพันธ์ เริ่มด้วยการฝึกโสตทักษะด้วยศิลปะการปรับเสียงจากโอเวอร์โทน (Art of Tuning Overtones) ตามแนวคิดของ Edwards S. Lisk

โดยเริ่มด้วยเสียง Bb พร้อมกันทุกคนด้วยเสียงที่ไพเราะพร้อมกับการฟังโอเวอร์โทนที่เกิดขึ้น โดยให้ฟังอย่างตั้งใจและร้องให้โอเวอร์โทนที่เป็นออกเตฟ (Octave) และคู่ 5 เพอร์เฟกต์ที่เกิดขึ้น จากการสั่นพ้องของเสียงร้องพร้อมของสมาชิกในวงให้มีความเรียบเนียนและเกิดคลื่นเสียงสั่นเป็น จังหวะให้น้อยที่สุด (Beatless) ตามด้วยการร้องบันไดเสียงเมเจอร์ ขึ้นคู่ 5 เพอร์เฟกต์และคอร์ด เมเจอร์ตามลำดับด้วยวงจรคู่ 4 โดยไม่กำหนดจังหวะและไม่เร่งรีบในขั้นตอนเพื่อให้เกิดประโยชน์ สูงสุดในการพัฒนาโสตทักษะ ทั้งนี้วิธีการที่กล่าวมาข้างต้นเป็นการกระตุ้นให้เกิดการตระหนักรู้ ทางการฟัง (Listening Awareness) ก่อนการบรรเลงเครื่องดนตรีซึ่งจะช่วยลดปัญหาด้านอินโท เนชัน (Intonation) ที่คาดว่าจะเกิดขึ้นได้เป็นอย่างดี

○ = Beatless Octaves

□ = Beatless 5th

- Bb



รูปที่ 1 ตัวอย่าง Overtone Series for Tuning โดย Edward S. Lisk (2013)

2. เปิดเสียง Bb ที่ต่ำค้างไว้แล้วให้สมาชิกวงเริ่มบรรเลงเสียงยาวโดยไล่เรียงจากกลุ่ม ดับเบิลเบส ทูบา เบสคลาริเน็ตบาสซูน บาริโตนแซ็กโซโฟน ยูโฟเนียม ทรอมโบน เทเนอร์แซ็กโซโฟน ฮอว์น อัลโตแซ็กโซโฟน ทรัมเป็ต ปีฟลุตคลาริเน็ต โอโบ ฟลูต ปิคโคโลและอีแฟลตคลาริเน็ต ตามลำดับ ทั้งนี้การเริ่มเสียงของแต่ละกลุ่มเครื่องดนตรีเป็นการเริ่มต้นด้วยเสียงถูกต้องตามคุณลักษณะเสียงของเครื่องดนตรี (In Tone) มีความฟังสบาย หัวเสียงไม่กระแทก อย่างไรก็ตามขั้นตอนนี้ไม่ได้มีการกำหนดจังหวะ การเริ่มเสียงในแต่ละกลุ่มเป็นการให้สัญญาณโดยผู้ควบคุมวง ด้วยการไม่กำหนดจังหวะนี้ทำให้สมาชิกวงฯ ได้อยู่ในบรรยากาศของเสียง จดจ่อกับการฟังกลุ่มที่เริ่มบรรเลง

¹ Larry R. Blocher et al., eds., *Teaching Music through Performance in Band*, vol. 9 (Chicago: GIA Publications, 2013).

² นิติต์ กาญจนหุต, อาจารย์ประจำภาควิชาดนตรี คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, สัมภาษณ์โดยผู้เขียน, 4 มีนาคม 2567.

ก่อน และเมื่อผู้บรรเลงได้บรรเลงเครื่องดนตรีก็มีเวลาในการปรับเสียงให้สมบูรณ์อย่างเต็มที่ โดยยังคงให้สมาชิกตระหนักถึงเสียงโอเวอร์โทนคู่ออกเทพและคู่ 5 ที่เกิดขึ้นมีความเรียบเนียนตลอดการบรรเลง ซึ่งวิธีการนี้เป็นการเริ่มต้นจากเสียงที่ต่ำที่สุดไปยังเสียงที่สูงที่สุดของวง เพื่อให้สมาชิกวงฯ ได้ฟังจากเสียงต่ำที่มีโอเวอร์โทนมากสู่เสียงสูงทำให้เกิดเสียงที่สมบูรณ์และกังวาล (Sonority)

3. ขั้นตอนนี้เป็นการให้บรรเลงบันไดเสียง Bb โดยไม่กำหนดจังหวะและแบ่งเป็นสองกลุ่มระหว่างกลุ่มเครื่องเสียงสูงและเครื่องเสียงต่ำ โดยกำหนดให้กลุ่มเครื่องเสียงต่ำทั้งหมดบรรเลงเสียงโทนิกลากค้ำยาวเป็นโดรน (Drone) และอีกกลุ่มบรรเลงบันไดเสียงเน้นการฟังชั้นคู่ที่เกิดขึ้น และจากนั้นสลับกลุ่มกันบรรเลง และบรรเลงพร้อมกัน ในขั้นตอนนี้ยังคงเปิดเสียงค้ำจากฮาร์โมนีไดเร็กเตอร์เพื่อเป็นเสียงอ้างอิงให้แก่สมาชิกในวงฯ

4. ให้สมาชิกบรรเลงแบบฝึก Lip Benders โดยยังคงแบ่งเป็นกลุ่มเครื่องดนตรีตามข้อที่ 3 เพื่อให้เกิดการฟังชั้นคู่ที่มีความแตกต่างจากข้อ 3 จากการเปลี่ยนเสียงลากค้ำยาวเป็นบันไดเสียง ซึ่งในบางกรณีที่มีเวลาน้อยมีการสอดแทรกลักษณะเสียง (Articulation) แบบต่าง ๆ ตามที่ปรากฏในตัวอย่าง 1 เพื่อให้สมาชิกได้ปรับลักษณะเสียงให้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน ทั้งนี้แบบฝึกหัดจากตัวอย่างที่ 1 เรียงเรียงเสียงประสานเพิ่มเติมให้เป็นฐานของการฟังชั้นคู่ อย่างไรก็ตามยังคงมีการเปิดเสียงค้ำจากฮาร์โมนีไดเร็กเตอร์กำกับติดตามไปด้วย เพื่อให้สมาชิกยังคงอยู่ในบรรยากาศของการฟังอย่างต่อเนื่อง

ตัวอย่างที่ 1 (รูปที่ 2) Lip Bender โดย Ray E. Cramer เรียบเรียงเสียงประสานโดยอติวัชร
พนาพงศ์ไพศาล (2567)

Lip Benders
Warm-ups for Wind (Edit Harmony)

Compiled and arranged by Frederick C. Ebbs
Edited by Ray E. Cramer
Edit Harmony by Adiwach Panapongpaisarn

No.2

No.4

1. 2. 3. 4. 5.
6. 7. 8. 9.

รูปที่ 2 ตัวอย่างที่ 1 Lip Bender โดย Ray E. Cramer เรียบเรียงเสียง
ประสานโดยอติวัชร พนาพงศ์ไพศาล (2567)

Grand Master Scale

Edward S. Lisk

The musical score for the Grand Master Scale is presented in six systems, each containing two measures. The key signature changes are indicated by red labels above the staff:

- Measure 1: C (C Concert)
- Measure 7: B \flat (B \flat Concert)
- Measure 13: A \flat (A \flat Concert)
- Measure 19: G \flat (G \flat Concert)
- Measure 25: E (E Concert)
- Measure 31: D (D Concert)

The scale continues with the following key signatures for the remaining measures:

- Measure 2: F (F Concert)
- Measure 8: E \flat (E \flat Concert)
- Measure 14: D \flat (D \flat Concert)
- Measure 20: C \flat (C \flat Concert)
- Measure 26: A (A Concert)
- Measure 32: G (G Concert)

รูปที่ 3 ตัวอย่าง Grand Master Scale โดย Edward S. Lisk (1998)

5. ต่อมาเป็นการให้สมาชิกบรรเลงบันไดเสียง โดยยังคงแบ่งเป็นสองกลุ่ม เริ่มจากบันไดเสียง Bb Major โดยทุกกลุ่มเครื่องดนตรีบรรเลงเสียงโทนิกลากยาว แล้วจึงมอบหมายให้กลุ่มเสียงต่ำบรรเลงเสียงโทนิกลากยาวค้างไว้เป็นฐานและให้กลุ่มเสียงสูงบรรเลงบันไดเสียงต่อเนื่องเป็นวงจรคู่ 4 ก่อนเริ่มแต่ละบันไดเสียงให้ทุกกลุ่มลากโทนิคค้างไว้แล้วจึงเริ่มบรรเลง ซึ่งวิธีการนี้ช่วยส่งเสริมให้สมาชิกได้เตรียมตัวทั้งในแง่ของการฟังและความพร้อมก่อนบรรเลงบันไดเสียงใหม่ที่สมบูรณ์เพื่อการเรียนรู้เรื่องทักษะการฟังสำหรับการย้ายบันไดเสียง ทั้งนี้ผู้อำนวยเพลงให้ความยืดหยุ่นโดยการบรรเลงบันไดเสียงที่มีลักษณะหลากหลายได้ เช่น บรรเลงทีละกลุ่ม บรรเลงพร้อมกัน บรรเลงเฉพาะขาขึ้นหรือขาลงของบันไดเสียง สลับกลุ่มให้เสียงต่ำบรรเลงก่อน ผสมผสานเครื่องดนตรีนอกเหนือจากที่กำหนด เปลี่ยนลักษณะจังหวะ ผสมผสานลักษณะเสียงแบบต่าง ๆ เป็นต้น ขั้นตอนนี้เป็น การสร้างความเคยชินกับบันไดเสียงที่หลากหลายเนื่องจากบทเพลงสำหรับวงดุริยางค์เครื่องลม ในปัจจุบันมีโครงสร้างของบทประพันธ์จากบันไดเสียงที่หลากหลาย ยังคงมีการเปิดเสียงค้างจากจากฮาร์โมนีไดเร็กเตอร์อยู่ตลอด (รูปที่ 3)

6. ขั้นตอนนี้เป็นการเสริมสร้างทักษะการฟังคอร์ดต่าง ๆ โดยมีการแบ่งกลุ่มตามหลักการของ Edward S. Lisk (2013) ดังตารางที่ 1

| Group 1 | Group 2 | Group 3 | Group 4 |
|-------------------|------------------|----------------|---------------|
| Piccolo | 2nd Flute | 3rd Clarinet | Bass Clarinet |
| Oboe | 2nd Clarinet | Alto Clarinet | Bassoon |
| 1st Flute | 2nd Alto sax. | Tenor Sax. | Baritone Sax. |
| 1st Clarinet | 2nd Cornet | 3rd Cornet | Baritone |
| 1st Alto sax. | 2nd French Horn | 2nd Trumpet | Euphonium |
| 1st Cornet | 2nd Trombone | 3rd/4th French | Tuba |
| 1st Trumpet | Xylophone (soft) | Horn | String Bass |
| 1st French Horn | | 3rd Trombone | Timpani |
| 1st Trombone | | Marimba (soft) | |
| Vibraphone (soft) | | | |

ตารางที่ 1 การแบ่งกลุ่มตามหลักการของ Edward S. Lisk (2013)

เริ่มจากคอร์ด Major โดยใช้ Grand Master Scale เป็นฐาน มีการแบ่งกลุ่มให้รับผิดชอบหน้าที่ของการบรรเลงคอร์ดตามแนวคิดของ Edward S. Lisk ดังนี้

Group 1: 8th (Octave)

Group 2: 3rd

Group 3: 5th

Group 4: 1st

โดยเริ่มจาก Bb Major จากนั้นต่อเนื่องไปยังคอร์ดเป็นวงจรคู่ 4 จนครบวงจร เพื่อสมาชิกได้ใช้ทักษะการฟังและคุ้นชินกับหน้าที่ของแต่ละกลุ่มได้รับ อีกทั้งการใช้ Grand Master Scale ทำให้สมาชิกได้เตรียมตัวและเห็นโน้ตก่อนเริ่มบรรเลงในทุก ๆ คอร์ด อย่างไรก็ตามหากมีเวลาผู้อำนวยเพลงสามารถสลับกลุ่มตามหน้าที่ได้ และสามารถกำหนดหน้าที่การบรรเลงคอร์ดประเภทต่าง ๆ เพื่อสร้างความคุ้นชินให้แก่สมาชิกวงฯ ดังนี้

Major

Group 1: 8th (Octave)

Group 2: 3rd

Group 3: 5th

Group 4: 1st

Minor

Group 1: 8th (Octave)

Group 2: minor 3rd

Group 3: 5th

Group 4: 1st

Half และ Fully Diminished 7th

Group 1: Minor 7th และ Diminished 7th

Group 2: minor 3rd

Group 3: Diminished 5th

Group 4: 1st

Dominant 7th

Group 1: Minor 7th

Group 2: 3rd

Group 3: 5th

Group 4: 1st

Major 7th

Group 1: Major 7th

Group 2: 3rd

Group 3: 5th

Group 4: 1st

แต่อย่างไรก็ตามแนวทางของการฝึกทักษะการฟังคอร์ดของวงดุริยางค์เครื่องลมราชภัฏ
สัมพันธ์ มีการใช้ซีควเอนซ์คอร์ด (Chord Sequence) ซึ่งเป็นการเรียนรู้คอร์ดในรูปแบบต่าง ๆ
เป็นโครมาติก โดยอดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล (2567) ดังรูปที่ 4 และ 5

Sequence 1

Major Minor Diminished Major

Group 1

Group 2

Group 3

Group 4

Step1 Step2 Step3 Step4

รูปที่ 4 การใช้ซีควเอนซ์คอร์ดในรูปแบบโครมาติก
โดยอดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล (2567)

Sequence 2

Major Minor Sus 4 Major
(2nd Inversion)

Group 1

Group 2

Group 3

Group 4

Step1 Step2 Step3 Step4

รูปที่ 5 การใช้ซีควเอนซ์คอร์ดในรูปแบบโครมาติก
โดยอดิวัชร พนาพงศ์ไพศาล (2567)

ในบางกรณีหากมีเวลาการวอร์มอัปเดตพระยะสั้น มีการผสมผสานการบรรเลงคอร์ดจาก Grand
Master Scale และซีควเอนซ์คอร์ด เพื่อให้สมาชิกของวงฯ ได้ฝึกใช้ทักษะการฟังด้วยแนวทางที่
หลากหลายภายใต้เวลาที่จำกัดอย่างคุ้มค่า โดยขั้นตอนนี้มีการสลับเปิด-ปิดเสียงลากยาวจากฮาร์
โมนีไดเร็กเตอร์เป็นระยะ เพื่อให้สมาชิกวงได้ใช้ทักษะการฟังของตนเองและสร้างความมั่นใจให้แก่
ตนเองในการบรรเลงคอร์ดประเภทต่าง ๆ

สรุป

การวอร์มอัพของวงดุริยางค์เครื่องราชภัฏสัมพันธ์มีการวอร์มที่มีแบบแผนแต่ให้การยืดหยุ่นภายใต้ข้อจำกัดด้านระยะเวลาของการซ้อม เพื่อให้ให้นักศึกษาที่มาจากต่างสถาบันได้เกิดประสบการณ์การเรียนรู้ร่วมกัน การปรับตัวในการใช้ชีวิตร่วมกัน และได้รับการพัฒนาทักษะการบรรเลงกลุ่มร่วมกันให้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน อีกทั้งได้เรียนรู้เทคนิคการวอร์มอัพที่มีความหลากหลายและมีการปรับเปลี่ยนไปตามข้อจำกัดแต่ยังคงยึดหลักการและวัตถุประสงค์ของการบรรเลงรวมกลุ่มกัน อย่างไรก็ตามสามารถตั้งข้อสังเกตได้ว่าผู้อำนวยการวงจะมีการใช้ฮาร์โมนีได้เร็วกว่าตลอดการวอร์มอัพ เนื่องจากเป็นอุปกรณ์ที่ช่วยกระตุ้นการตระหนักรู้ในการฟังให้แก่สมาชิกวงได้เป็นอย่างดีร่วมกับแนวคิดที่ต่ำเสียง โดยนิพัทธ์ กาญจนะหุต เพื่อให้ได้ผลลัพธ์ในการวอร์มอัพที่มีประสิทธิภาพอย่างสูงสุด

รายการอ้างอิง

นิพัทธ์ กาญจนะหุต. อาจารย์ประจำภาควิชาดนตรี คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

สัมภาษณ์โดยผู้เขียน, 4 มีนาคม 2567.

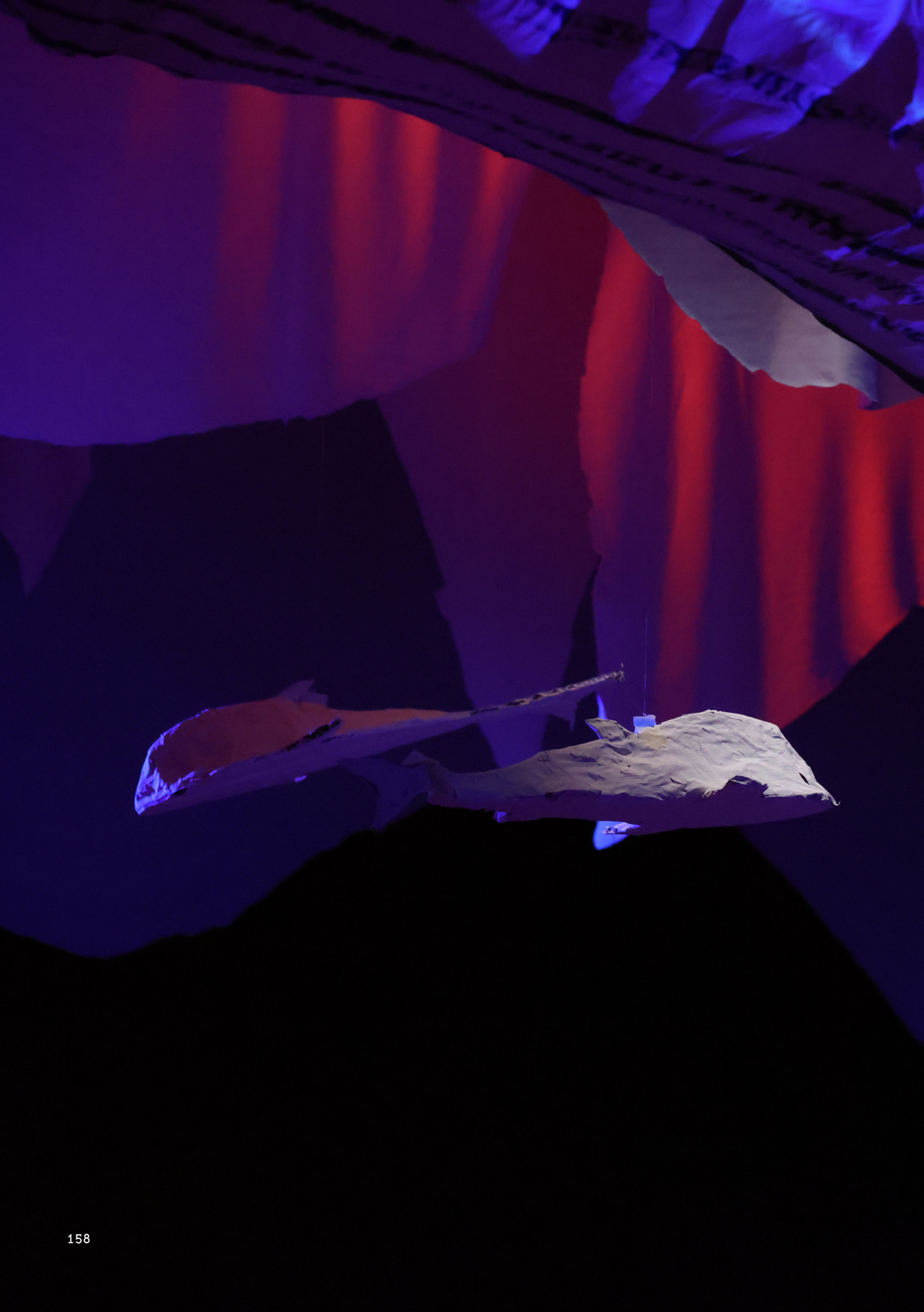
Cramer, Ray. Lip Benders. Nicholasville, KY: Curnow Music Press, 1997.

Blocher, Larry R., Eugene Migliaro Corporon, Ray Cramer, Tim Lautzenheiser, Edward S. Lisk, and Richard Miles, eds. *Teaching Music through Performance in Band*. Vol. 2. Chicago: GIA Publications, 1998.

———. *Teaching Music through Performance in Band*. Vol. 5. Chicago: GIA Publications, 2004.

———. *Teaching Music through Performance in Band*. Vol. 9. Chicago: GIA Publications, 2013.

Blocher, Larry R., Eugene Migliaro Corporon, Ray Cramer, Tim Lautzenheiser, Edward S. Lisk, Richard Miles, and Andrew Trachsel, eds. *Teaching Music through Performance in Band*. Vol. 9. Chicago: GIA Publications, 2021.



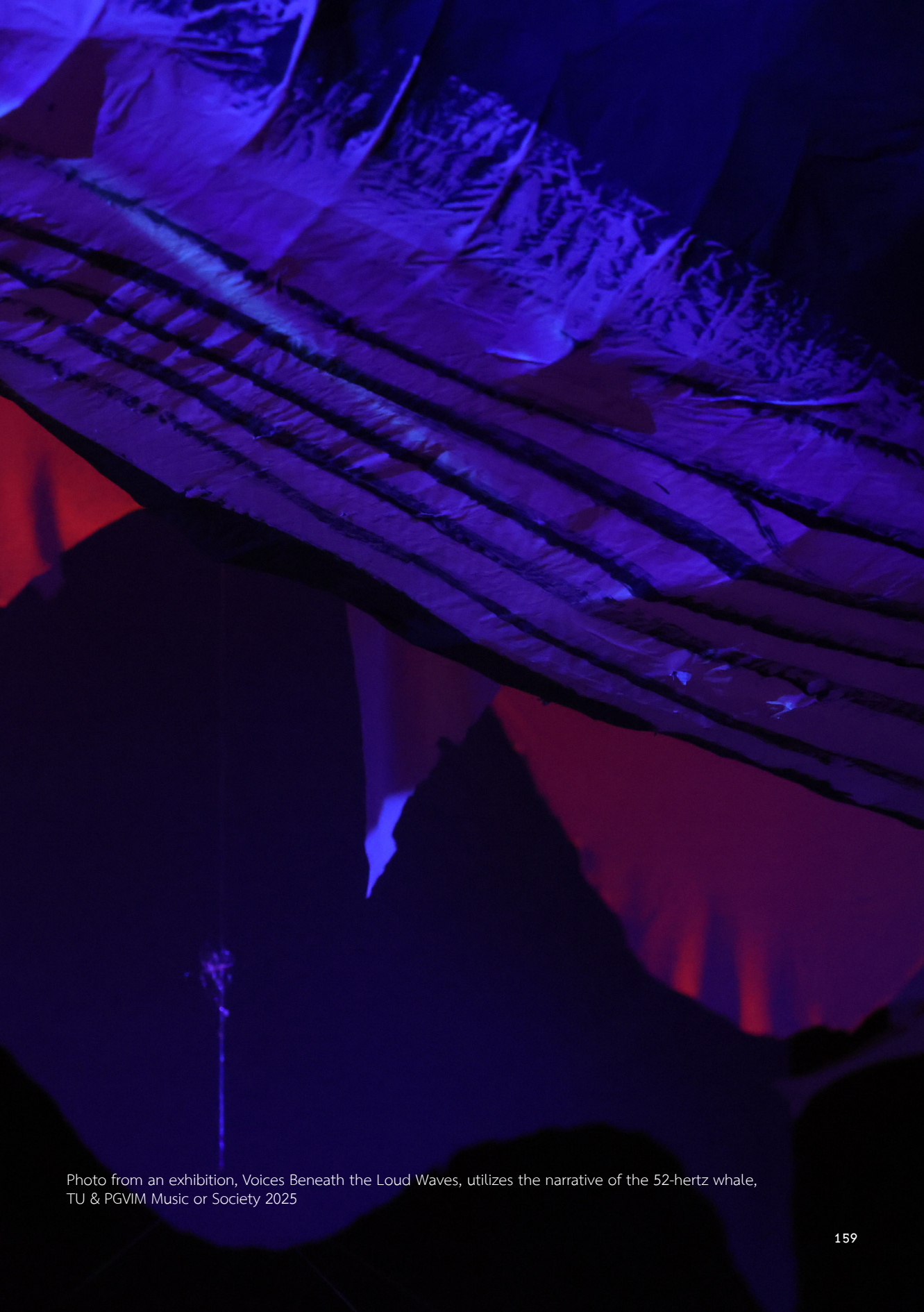


Photo from an exhibition, *Voices Beneath the Loud Waves*, utilizes the narrative of the 52-hertz whale, TU & PGVIM Music or Society 2025

Biographies

Hermie Cartagena

Cartagena was born on February 27, 1991, in Iloilo Province. He completed his bachelor's degree in music education at West Visayas State University in 2011. Cartagena earned his master's in music education from the University of the Philippines, Diliman, in 2018. His interests include music education, pedagogy, localization, contextualization, ecology, and cultural studies. He is a lifetime member of the Philippine Society for Music Education, a chorale conductor, and a dance instructor/choreographer at U.P. High School in Iloilo. His scholarship has resulted in several publications, such as "Developing Musical Sensitivity and Creativity through Various Forms and Play Activities," "Dance and Play in the Classroom Music Education," and "The Country's Bamboo Capital."

Amanut Chantarawirote

Mr. Amanut Chantarawirote earned his Bachelor's degree in Music Education from the Department of Art, Music, and Performing Arts Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University. He subsequently pursued graduate studies in music composition and obtained a Master's degree from the Faculty of Arts at the same institution. He has completed advanced training in music pedagogy based on the Orff-Schulwerk approach, achieving Level 3 certification through a program conducted in San Francisco, USA. Furthermore, he has actively participated in continuous professional development grounded in anthroposophical principles. Currently, Mr. Chantarawirote is a doctoral candidate in the field of Curriculum and Instruction at the Faculty of Education, Chulalongkorn University. His academic interests encompass classroom music pedagogy, local and global music traditions, music and movement integration, folk dance, and musical theatre for school-aged learners.

Alfred Addaquay

Alfred Patrick Addaquay (Ph.D.) is a senior lecturer in the Department of Music, University of Ghana, Legon. His research focuses on musicology, music theory and composition, music analysis of instrumental, choral, traditional, popular, folk and many other kinds of genres. He has several compositions to his credit including the oratorio 'Laudateur Christus', a cantata titled 'Afe nsakrae', 'Kyekyekule Sonata', 'Sanku Concerto', and many other compositions.

Smatya Wathawathana

Dr. Smatya Wathawathana is a music therapist, cellist, and educator with extensive experience in clinical and academic settings. She holds a Ph.D. in Development Administration from Suan Sunandha Rajabhat University and an M.A. in Music Therapy from Mahidol University, where she trained under Assoc. Prof. Dena Register, Ph.D., MT-BC. Dr. Wathawathana is currently a part-time music therapist at King Chulalongkorn Memorial Hospital, working with dementia patients. She formerly served as a music therapist in the rehabilitation ward at Siriraj Hospital. Her clinical expertise spans geriatrics, cognitive rehabilitation, and pediatric care. She also teaches music therapy and cello at Assumption University, Mahidol University, and Princess Galyani Vadhana Institute of Music. Her interdisciplinary approach integrates neurologic music therapy, psychosomatic techniques, and counseling strategies to promote well-being and quality of life through music.

Sarupong Sutprasert *et al.*

Asst Prof Sarupong Sutprasert is a scholar, educator, and interdisciplinary practitioner, based at the Department of Drama, Faculty of Fine and Applied Arts, Thammasat University, where he formerly served as department chair. His academic trajectory weaves together journalism, musicology, LGBTQ+ and cultural studies, with a particular focus on gender, spectatorship, and identity. Sarupong's creative and scholarly works examine the permeable boundaries between performance, aesthetics, and politics, as well as sound and space. His research often manifests through interdisciplinary platforms that foreground audience experience as epistemic ground. His compositions, such as *Her*, *Mirage* and *Song from the Desert Snake*, explore the interplay of narrative, sensation, and participatory dramaturgy. As the lead author and initiator of this reflective inquiry, he continues to cultivate pedagogical spaces where creative research —a process that involves the active participation of the researcher in the creation of new knowledge, becoming a mode of collective thinking and reimagining.

This article is the result of a collaborative project between the Princess Galyani Vadhana Institute of Music (PGVIM) and Thammasat University (TU), which has long been a partner in this claim, involving emerging researchers and artist-scholars. **Kanyawan Koohakaew** and **Pattaravarin Junphoung**, graduate students at TU, share their insights into cultural reflexivity and practice-based research methodologies, drawing on their thesis work. **Laksupa Thongpan** and **Narisada Chantarasuphasang**, undergraduate students in the Bachelor of Music programme at PGVIM, took the lead music team in bringing their peers together for a collaborative project as part of the 2024 Music for Society class.

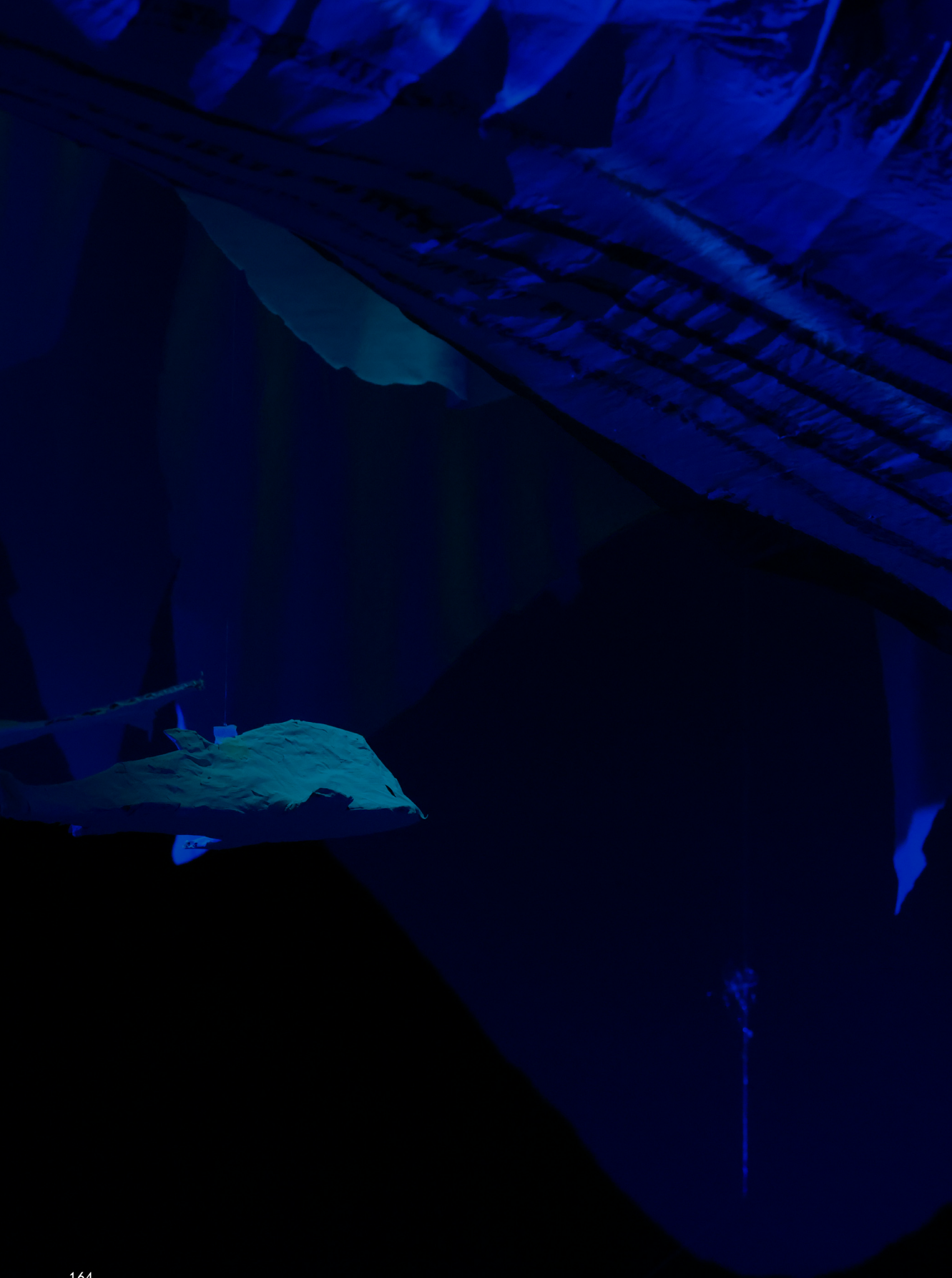
They took the lead the exhibiting by curating, organising, presenting, and making music in collaboration with their peers, who engaged as both performers and co-researchers within the immersive exhibition *Voices Beneath the Loud Waves*. Their involvement reflects the interplay between creation and interpretation,

emphasising the aesthetic understanding often emerges through active participation. As a collective, the team dissolves boundaries between disciplines that shaping an inquiry into art-making as a relational, contextually grounded, and emotionally resonant practice.

Adiwach Panapongpaisarn *et al.*

Methods for Creating the Sound of the Rajabhat Samphan Winds, an article that introduces four music educators from Thailand's Rajabhat universities. They bring a unique perspective with diverse musical backgrounds in performance and education. Their collaboration reflects a shared ethos rooted in regional development, artistic integrity, and educational innovation. Together, they examine how wind ensembles function as both sonic and social formations that reflect local identities and pedagogical possibilities.

Asst. Prof. Adiwach Panapongpaisarn of Chiang Rai Rajabhat University is a conductor and trombonist whose work bridges academic training and ensemble development. He directs the CRRU Brass Project, Chiang Rai Community Winds, and Chiang Rai Community Youth Winds. A graduate of Kasetsart and Rangsit Universities, he has studied with leading artists such as Ronald Barron and Dr. Sean Scot Reed, and received conducting mentorship from Dr. Nipat Kanchanahut and Dr. Vanich Potavanich. Joining him is **Pusit Suwanmanee**, Chair of the Western Music Department at Songkhla Rajabhat University, a former member of major Thai orchestras and current doctoral candidate at Chulalongkorn University. From Udon Thani Rajabhat University, **Worapong Pimsen** contributes experience in both Thai and Western traditions, with a background in flute performance, conducting, and musicology. Finally, **Apiwat Suriyos**, a trumpet specialist from Thepsatri Rajabhat University, connects classical performance with public music initiatives through his Lopburi Symphonic Day project. Collectively, their practices amplify the wind music in shaping sound, community, and educational futures.



Author Guidelines

Language

Pulse publishes papers in English and Thai.

Length

Articles should be between 6,000 and 15,000 words excluding endnotes and bibliography, or 20 to 25 pages.

Supporting Media

We strongly encourage authors to take advantage of Pulse's online format by incorporating audio recordings, videos, and images in their papers.

When submitting your manuscript, you should upload pictures directly to the journal's server. Each picture must be uploaded separately and clearly labelled. For larger format files (audio & video), we recommend providing links to streamable locations such as Soundcloud, Vimeo or YouTube. (those links will be embedded within the text for the online version of the journal)

To ensure the proper placement of media within your paper, please name each file according to the order in which it appears. For example, "figure 1," "audio sample 1," etc. The manuscript should include captions that clearly indicate the proper placement of these files.

Note that tables, unlike other forms of media, should be embedded directly in your manuscript.

Please note that you must obtain written permission to use any media that does not belong to you, unless it is in the public domain.

All media that is not yours must be properly attributed. Please see Copyright Hub for more information.

Captions

Captions for all tables, pictures, video and audio links must be provided.

For example: “Audio recording 1. A seven-note scale used in Thai classical music played by the author on the saw duang.”

Abstract

Papers must include an abstract of 150-300 words.

Language Use

Italicize transliterations of all foreign words (*ex. saw duang*)

In English papers, please write the names of specific music genres and instruments in both the local and English or Thai alphabet the first time. Thereafter, use the English or Thai transliteration only (For example: “The saw duang (ซอด้วง) is a two-stringed instrument with a clear, high sound. In a traditional Thai string ensemble, the saw duang player leads.”)

Quotations

Quotations that are shorter than five lines should appear in double quotation marks within the main body of the text.

Quotations that are longer than five lines should be blocked and appear without quotation marks. The entire block quote should be indented 0.5 inches and be the same size as the main text.

Citation Style: Chicago Manual of Style 17th Edition.

Please footnotes. See the Chicago Manual of Style website for more information.

The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration.

Review Guidelines

The quality and assessment of Pulse: Journal for Music and Interdisciplinary is determined through a double-blind peer review, ensuring that the anonymity of both the author(s) and reviewers is maintained during the evaluation process.

1. The process of reviewing the submitted article is divided into three parts as aspects:

- **Quality and Format:** The editorial board will initially consider the article's quality and format of the article.

- **Contents:** The peer reviewers will assess the correctness of the language used and the content presentation of the content, including the references and bibliography. They will evaluate whether the content benefits the academic community.

- **Ethics:** The peer reviewers will assess the article's qualification by examining whether it is plagiarism-free and adheres to research ethics that respect human, animal, environmental right, the ecosystem, and copyrights.

2. The peer reviewer is encouraged to freely express specific suggestions to improve any part of the article and specify and recommend these improvements clearly.

3. If the peer reviewers would like to provide feedback to the author(s) beyond what is indicated in the assessment form, please write this feedback in the "additional comments" section attached to this form.

4. Once the assessment has been finalised, kindly return the documents to the editorial team through your Thaijo account.
5. The editorial team will gather and consolidate the feedback and suggestions provided by the peer reviewers and then communicate the collective information to the author(s).
6. If the peer reviewers encounter any issues or have questions about evaluating the article, please contact the editorial team at 0 2447 8597 ext. 3401 or pulse@pgvim.ac.th.

Quotations

Quotations that are shorter than five lines should appear in double quotation marks within the main body of the text.

Quotations that are longer than five lines should be blocked and appear without quotation marks. The entire block quote should be indented 0.5 inches and be the same size as the main text.

169

Citation Style: Chicago Manual of Style 17th Edition.

Please footnotes. See the Chicago Manual of Style website for more information.

The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments)

Call for Papers

Pulse welcomes your manuscripts.

We are always open for submissions and publish two times per year:

Issue 1: February - July

Issue 2: July - December*

** Revised to comply with the TCI –Thailand Citation Index.*

Submissions can be made in English or Thai. We publish work related to any area of musical scholarship, including but not limited to musicology, composition, performance, pedagogy, music cognition, and interdisciplinary arts.

For more information, including submission guidelines and details of our peer review process, please visit <https://so18.tci-thaijo.org/index.php/pulsejournal>



Princess Galyani Vadhana Institute of Music

2010, Arun Amarin³⁶, Bang Yi Khan
Bang Phlat Bangkok, Thailand 10700

www.pgvim.ac.th