

LATVISKI



IN-VOICE
4MPowerment

In-Voice4MPowerment

Jaunatnes sociālās iekļaušanas veicināšana, attīstot novatorisku kora pedagogoju un digitālās tehnoloģijas un praksi [KA220-SCH-000029442]



**PR 1 – EKĻAUJOŠA VOKĀLĀ
KORA PEDAGOĢIJAS SISTĒMA
(IVCHPF)**



Co-funded by
the European Union

DEKLARĀCIJA

Šī publikācija ir daļa no IN-VOICE 4MPOWERMENT: Erasmus+ KA202 stratēģiskās partnerības projekta, ko finansē Eiropas Komisija laikposmam no 2022. līdz 2024. gadam.

Eiropas Komisijas atbalsts šīs publikācijas sagatavošanai nav uzskatāms par tās saturu, kas atspoguļo tikai autoru viedokli, apstiprinājumu, un Komisija nav atbildīga par tajā ietvertās informācijas iespējamo izmantošanu.

Ja rodas jautājumi vai komentāri par šo publikāciju, lūdzu, sazinieties ar projekta IN-VOICE4MPOWERMENT komandu, izmantojot projekta tīmekļa vietni.

<https://in-voice.schools.ac.cy/> vai pa e-pastu in-voice@schools.ac.cy

Projekta partneri:

IN-VOICE4MPOWERMENT projektu koordinē

Kīpras Izglītības, sporta un jaunatnes ministrija, CYPRUS <https://www.moec.gov.cy/>

Projekta vadītājs: Dr. Georgia Neophytou, mūzikas vidusskolu inspektore

Projekta komanda (PR-T): Dr. Chrysanthi Georgiou, Pepy Michaelides, Katherine Xenophontos

Partnerībā ar: M:

APEM (Associação Portuguesa De Educação Musical), PORTUGĀLE
<https://musiceducationplus.apem.org.pt/>

PR-T: Manuela Encarnação, Carlos Batalha, Lina Santos, Carlos Gomes, Gilberto Costa

CSICY (Sociālās inovācijas centrs), KIPRA <https://csicy.com/>

PR-T: Pitsillides, A. Pitsillidou, K. Takkou, K. Theodoridou, C. Papanikolaou, P. Constanti.

DCU (Dublinas pilsētas universitāte), ĪRIJA <https://www.dcu.ie/>

PR-T: John O'Flynn, Dr. Patricia Flynn, Aine Mulvey

SIA LaVoCaLe Music Management, LATVIJA <https://www.latvianvoices.lv/>

PR-T: Laura Jēkabsone, Zane Stafecka

Lietuvas Mūzikas un teātra akadēmija, LIETUVA <https://lmta.lt/en/>

PR-T: Dr. Ruta Girdzijauskienė, Dr. Sandra Rimkutė-Jankuviene, Alina Diugevičiene

Muzikene, Basku zemes Augstākā mūzikas skola, SPĀNIJA <http://muzikene.eus/>

PR-T: Basilio Astulez, Maite Bilbao Bartolomé, Diana Campoo, Begoña Alonso

IVCHPF autori:

John O'Flynn (DCU) - vadītājs

Pepy Michaelides (MoESY)

Chrysanthi Gregoriou (MoESY)

Saturs

Ievads	4
Priekšvēsture un problēmas identifikācija	5
A. Konteksts	6
Sešas partnervalstis	6
Kipra	6
Īrija	7
Latvija	9
Lietuva	10
Portugāle	11
Basku zeme, Spānija	12
Dziedāšanas tradīcijas un dziedāšanas/korālās izglītības attīstība partnervalstīs	14
Kipra	15
Īrija	16
Latvija	17
Lietuva	18
Portugāle	19
Basku zeme, Spānija	20
B. Iekļaujošas kora izglītības sistēma	23
Iekļaušana un atstumtība: Izglītība un mūzika	23
Sociālā iekļaušana (un atstumtība) izglītībā	23
Dažas sociālās iekļaušanas problēmas (kora) mūzikas izglītībā	27
Piekluve, sociālā iekļaušana un augšupēja pieeja	28
Multimodālas pieejas pieņemšana	32
Mūzika, žesti, kustības, emocijas un iemiesotas pedagoģijas	33
Kora improvizācija	36
Digitālo rīku izmantošana	39
Coda	41
Turpmāki Politikas leteikumi	43

levads

IN-VOICE4MPowerment, Erasmus+ projekts, kas norisinās no 2022. gada februāra līdz 2024. gada janvārim. mērķis ir dot iespēju jauniešiem piedalīties kora mūzikā, izmantojot sociāli iekļaujošu, radošu un tehnoloģiski atbalstītu darbības sistēmu. Tā partnerība apvieno unikālu starpnozaru institūciju/tīklu/organizāciju kombināciju no sešām Eiropas valstīm/reģioniem: Kipra, Īrija, Latvija, Lietuva, Portugāle, Kipra un Basku apgabals Spānijā. Projekts ir vērsts uz to, lai izstrādātu principus un pieejas iekļaujošas kora izglītības nodrošināšanai, tostarp principus un pieejas, kas saistītas ar sociālo taisnīgumu, jauniešu iesaisti, radošumu, mūziku un kustību, kā arī veicinošām tehnoloģijām.

Sākotnējā vajadzību analīze gan pirms projekta IN-VOICE4MPowerment uzsākšanas, gan tā sākumā atklāja, ka Eiropas mūzikas izglītības mācību programmās trūkst vokālās/kora pedagoģijas ietvaru, kuros galvenā uzmanība būtu pievērsta iekļaujošai praksei. Turklāt mākslas daudznozaru pieeja, mākslai specifiska digitālā satura, tehnoloģiju un prakšu iekļaušana un attīstīšana mūsdienu radošās lēcas kontekstā ir kļuvusi arvien aktuālāka ne tikai kā neatņemama kora mūzikas izglītības sastāvdaļa, kas veicina 21. gadsimta prasmes un kompetences mainīgajā globalizētajā pasaulē, bet arī nesēnās pandēmijas un tai sekojošo izglītības pārmaiņu pēc Kovid19 - ēras kontekstā. Papildus izglītības postpandēmijas sekām sociālā izolācija, atsvešinātība un stress spēcīgi ietekmē ikvienu, jo īpaši sociāli atstumtos jauniešus, tāpēc arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība pēc iekļaujošas pedagoģiskās sistēmas un mūzikas izglītības programmām, kas balstītas uz autentisku komunikāciju.

Ierosinātā sistēma, kas izklāstīta turpmākajās lappusēs, norāda uz ieteikumiem un vadlīnijām politikas pasākumiem Eiropas mūzikas mācību programmām pamatskolās un vidusskolās, kā arī informē PR-2, PR-3, PR-4 un PR-5. Tas atspoguļo atbilstošu teoriju, kas informē praksi, un norāda uz metodoloģijām un pieejām, kuras var efektīvi īstenot praksē skolu izglītības kontekstā, kā arī kopienas mūzikas vidē un citās vokālajās/kora vidēs. Šajā vietā jānorāda, ka IVCHP ietvarstruktūrai, kas integrē formālās, neformālās un ikdienējās pieejas dažādos izglītības kontekstos, ir paredzama plaša un ilgtermiņa ietekme un pārnesamības potenciāls,

jo tās metodoloģiskā bāze nodrošina pārnesamību. Pēdējā piezīme lasītājam; tekstā atsauce uz "kori" ietver arī "vokālu", lai vokāls/koris neatkārtotos visu laiku.

Priekšvēsture un problēmas identifikācija

Var teikt, ka Eiropā kopumā ir bagāta un daudzveidīga kora mūzikas kultūra, kas sniedzas vismaz divu tūkstošgadu garumā. Tai ir arī vairākas slavenas kora izglītības sistēmas, piemēram, mūzikas pedagoga Zoltāna Kodaļa (Zoltán Kodály) divdesmitajā gadsimtā izstrādātā sistēma. Tomēr mākslinieciskās, kultūras un pedagoģiskās tradīcijas un pieredze kora mūzikas jomā dažādos kontinentos ir ļoti atšķirīgas. Protams, tas nav obligāti jāuztver negatīvi, jo vēsturiskie apstākļi dažādās valstīs varēja radīt un veicināt atšķirīgas mūzikas un kultūras izpausmes formas un tradīcijas. Tajā pašā laikā var konstatēt būtiskas atšķirības, jo kora izglītības pieejamība dažādās valstīs ir ļoti atšķirīga, un tas attiecas pat uz valstīm ar iedibinātām kora tradīcijām. Problēma kļūst vēl lielāka, ja ņem vērā konsekventas un strukturētas politikas un vadlīniju trūkumu visās izglītības sistēmās, tostarp to partneru izglītības sistēmās, kas piedalās projektā IN-VOICE4MPowerment. Turklāt mēs apzināmies daudzos izaicinājumus, ar kuriem saskaras mūzikas pedagogi un kopienu mūzikas līderi mūsdienu kontekstā, tostarp arvien vairāk multikulturālās un daudzveidīgās jauniešu grupas, skolēnu (ne)iesaistīšanos pēc Kovid-19 pandēmijas, paātrinātās pārmaiņas sociālajos medijos un radošajās tehnoloģijās, kā arī nepieciešamību formulēt un izstrādāt vienlīdzības, daudzveidības un iekļaušanas politiku, kas var tieši ietekmēt jauniešu dzīvi. Sociāli iekļaujošu, inovatīvu un radošu stratēģiju un pieeju izstrāde jauniešu kora izglītībai Eiropā ir vēl jo svarīgāka, ņemot vērā pierādītos kora dziedāšanas sociālos un attīstības ieguvumus (piemēram, Welch, Himonides et al. 2014), kas apliecināti visā šajā dokumentā un projektā kopumā.

Nosakot pētniecības problēmu, kas izriet no kora mūzikas izglītības un pieredzes daudzveidības visā kontinentā, IN-VOICE4MPowerment identificē arī stipru pusi, ciktāl mūsu vēsturiskā, sociokultūras un institucionālā daudzveidība nodrošina platformu, no kuras mēs varam mācīties no citu problēmām un izstrādāt salīdzinošu sistēmu, lai veidotu labāko praksi jauniešu iekļaujošas kora izglītības jomā.

Šajā dokumentā ir izklāstīta sistēma, kas veido IN-VOICE4MPowerment vispārējo struktūru un galvenos pasākumus. Turklāt tajā ir ierosināts pamatojums un metodoloģiskais modelis, ko var pielāgot turpmākām iniciatīvām pēc projekta beigām.

A. Konteksts

Sešas partnervalstis

Lai gūtu visaptverošu priekšstatu par Eiropas vokālo/kora kultūru, projekta In-Voice4MPowerment partneri bija no dažādiem Eiropas reģioniem ar atšķirīgu vokālo/kora kultūru un pieredzi.

Kipra

Kora mūzikas tradīcijas Kiprā ir salīdzinoši jaunas, ņemot vērā Eiropas standartus (Pagonis, 2013). Pirmie kora pasākumi Kiprā sākās 20. gadsimta trešajā desmitgadē, kad Kipra vēl bija britu okupācijas pakļautībā un tieši Rietumeiropas mūzika ietekmēja salas muzikālo darbību. Vienu no vecākajiem Kipras koriem Aris Lemesou 1935. gadā dibināja Kipras komponists Solonas Michaelides. Koris joprojām aktīvi darbojas un ir viens no pazīstamākajiem Kipras koriem. Gadu gaitā Kiprā izveidojās daudzi kori; tos var iedalīt četrās galvenajās kategorijās: Skolu kori, asociāciju kori, pašvaldību kori un dažādi citi kori (Michaelidou, 2013). Īpaši pēc britu kundzības beigām, pēc piecus gadus ilgušās cīņas un neatkarības pasludināšanas 1960. gadā, jauns radošuma uzplūds veicināja strauju valsts mūzikas kultūras attīstību (Pagonis, 2013).

Turpmākajās desmitgadēs kora attīstība turpinājās galvenokārt skolās un klubos/apvienībās, korus veidoja galvenokārt brīvprātīgie amatieri, sniedzot savu ieguldījumu sabiedrībā un savas apkārtnes kultūras attīstībā (Michaelidou, 2013). Kora mūzikas izaugsmi Kiprā ietekmēja arī vairāku privāto mūzikas skolu paplašināšanās.

Vēl viens politisks pagrieziena punkts Kipras vēsturē - 1974. gada karš, kam sekoja turku okupācija, kas aizņēma trešdaļu salas, spēcīgi ietekmēja jaunu mūzikas kompozīciju, tostarp kora skaņdarbu, radīšanu, lai iedvestu patriotismu, vienlaikus pieminot šos notikumus (Pagonis, 2013).

Vairāku jaunu kora dibināšana, kā arī jaunas profesionālu diriģentu paaudzes parādīšanās, atgriežoties Kiprā pēc studijām ārzemēs, veicināja turpmāku kora mūzikas attīstību Kiprā. Tā rezultātā pēdējās desmitgadēs ir palielinājies kora uzstāšanos skaits un dalība gan iekšzemē,

gan ārzemēs rīkotajos festivālos (Pagonis, 2013). Tomēr dalība koru konkursos joprojām ir nepietiekama (Michaelidou, 2013).

Ņemot vērā tautas mūzikas, bizantiešu dziedāšanas, kā arī Rietumeiropas koru tradīciju ietekmi, tipisko kora repertuāru varētu iedalīt divās kategorijās: pirmā ir galvenokārt klasiskais repertuārs, kas ietver Šūberta, Haidna, Hendeļa, Baha, Lista, Mocarta, Orfa, Bēthovena u. c. skaņdarbus, kā arī citi kora skaņdarbi no mūzikliem vai spiričueli, bet otrajā kategorijā ietilpst grieķu un kipriešu komponistu repertuārs, grieķu un kipriešu folkloras dziesmas, himnas un citi mūsdienu grieķu/kipriešu skaņdarbi (Michaelidou, 2013). Faktiski lielu daļu kipriešu kora repertuāra veido tradicionālās mūzikas aranžējumi, kā arī dziesmas ar patriotisku tematiku (Pagonis, 2013).

Lai veicinātu starpkopienų dialogu Kiprā, ir izveidotas divas kora iniciatīvas. Pirmā - abu kopienų koris "Par mieru Kiprā" - tika dibināta 1997. gada maijā pēc abu kopienų pilsoņu grupas "Par mieru Kiprā" iniciatīvas, kurā piedalījās Kipras turki un Kipras grieķi. Koris sadarbojas un uzstājas arī ar mazāku maronītu un armēņu kopienų kultūras grupām (Bi-communal choir for Peace in Cyprus website). Otrkārt, Starpkopienų bērnu koris, kas dibināts 2017. gadā un ko vada Vēsturiskā dialoga un pētniecības asociācija, Sadarbības nams, Kipras turku skolotāju arodbiedrība un Kipras grieķu skolotāju organizācija (Starpkopienų bērnu kora tīmekļa vietne).

Koru koncerti un festivāli ir ļoti populāri Kipras kultūras dzīvē, un tie regulāri tiek iekļauti vietējo un valsts mēroga koncertu sarakstos, kā arī sabiedrisko un privāto dienesta radio un televīzijas staciju raidījumos.

Īrija

Īrijai ir bagātas dziesmu tradīcijas gan īru, gan angļu valodā, kā arī salīdzinoši neliels, bet nozīmīgs mākslas dziesmu repertuārs un plaša pasaules mēroga populāro dziesmu producēšanas un uztveres pieredze. Sakrālās kormūzikas liecības sniedzas vismaz līdz XII gadsimtam, un vēlāk salā izveidojās spēcīgs kora biedrību un citu vokālo ansambļu mantojums, kas radās XIX gadsimtā, kad Īrija vēl atradās britu koloniālajā pārvaldībā. Tas attīstījās gan pirms, gan pēc neatkarības atgūšanas divdesmitajā gadsimtā, kā rezultātā tika rīkoti dažādi festivāli un konkursi, īpaši 1897. gadā dibinātais *Feis Ceoil* [Mūzikas festivāls] (McCarthy, 1999), un valsts mērogā tika veicināta kora dziedāšana izglītībā, kas bija cieši

saistīta ar skolotāju izglītību (O'Flynn, 2019). No 20. gs. vidus izveidojās lieli kora festivāli, un daži no tiem, īpaši Korkas Starptautiskais kora festivāls, ietekmēja kora mūzikas un izglītības attīstību valsts līmenī (Ó Conchubhair, 2022). Vēl pavisam nesen Īrijas muzikoloģijā kormūzika tika aplūkota visai šauri. Nozīmīgajā izdevumā *"Encyclopaedia of Music in Ireland"* (White and Boydell, 2013) nav iekļauts ieraksts par šo ārkārtīgi nozīmīgo Īrijas kultūras dzīves aspektu, tā vietā lasītājus novirzot uz "kantātēm, oratorijām un kora simfonijām". Līdz 2017. gadam Īrijas muzikologu interese par kora mūzikas vēsturi bija nedaudz plašāka, un tās rezultātā Nacionālajā koncertzālē Dublinā (National Concert Hall, Dublin) notika lekciju cikls "Kora mūzika Īrijā: Vēsture un attīstība".

Mūsdienu kontekstā kora dziedāšana tiek plaši praktizēta skolās, universitātēs un vietējās kopienās, kā arī starp dažādām interešu kopienām un citos apstākļos. Kora mūzikas izglītības nodrošinājums un pieejamība dažādās vietās un izglītības un jaunatnes attīstības sistēmās un kontekstos ir ļoti atšķirīga. Starp citām pedagoģiskām iniciatīvām tā ietver katedrāļu korus, dažādas Kodaļa pieejas un Doreen Rao "Choral Music Experience" (CME). Kora kompozīcija ir plaukstošs žanrs Īrijā, un no valsts neatkarības iegūšanas 1922. gadā līdz mūsdienām tā ir ievērojami paplašinājusies (Barry, 2015; Sherlock, 2019). Līdzīgi kā citās Eiropas valstīs, tas ietver tradicionālo dziesmu oriģinālus aranžējumus un dzejas un citu literāro tekstu apdares (kas Īrijas gadījumā ietver divas oficiālās valodas: angļu un īru/*gailge*). Jautājumus par īru tradicionālo dziesmu, īpaši īru valodā dziedāto dziesmu, saderību ar eirrietumu klasisko harmoniju arvien vairāk risina modālās un neotonālās pieejas, kā arī tradicionālo mūziķu ieviestie *sean nós* [senā stila] dziesmu aranžēšanas un izpildījuma jauninājumi (Denvir, 2012).

Kora mūzikas vērtību Īrijas kultūrā, tostarp jauniešu vidū, apliecina daudzie resursi, iniciatīvas un ziņojumi, ko sagatavojuši Īrijas nacionālā kora asociācija Sing Ireland. Starp tiem ir tās vadlīnijas kora organizēšanai un ikgadējā vasaras skola kordiriģentiem. Citi kursi ietver kormūzikas studiju un diriģēšanas modulus daudzās mūzikas bakalaura studiju programmās, Īrijas Kodāly biedrības (Kodály Society of Ireland) nodrošinātās apmācības un kora studiju maģistra studiju programmu Dublinas Pilsētas universitātē. Kora mūzika ir atzīta Īrijas Mākslas padomes politikā (Sheil, 2008) un Creative Ireland (Doyle, 2019). Laikmetīgās mūzikas centrā, kas atrodas Dublinā, glabājas divdesmitā un divdesmit pirmā gadsimta komponistu mūzikas arhīvs no visas Īrijas un Ziemeļīrijas, tostarp ievērojama kora nošu

kolekcija un 2012. gadā izdotā grāmata "*Choirland: An Anthology of Choral Music in Ireland*". Lielākā daļa šī sējuma satura ir piemērota pieredzējušām kora grupām. Tikmēr Cailíno Music Publishers specializējas jaunu Īru komponistu kora mūzikas ierakstu, tostarp pieejamāku kompozīciju un aranžējumu, veidošanā (tā ir arī tiešsaistes resursu paketes *Choirs Can* iezīme, kurā ir Īru tradicionālo dziesmu kora aranžējumi Īru valodā jauniešu un vietējiem amatieru koriem).

Īrijā dažādās vietās ir pārstāvēti daudzu veidu kori, tostarp skolu, baznīcas, jauniešu, kopienas, tautas, gospeļkora, diasporas, kamerkori, kora biedrības un pusprofesionālie kori (sk. Eiropas Koru asociācija, 2019), un pašlaik ir tikai viens pilna laika profesionālais koris - Kamerkoris Īrijā (sk. Kinsella, 2021). Koru koncerti ir ārkārtīgi populāri Īrijas kultūras dzīvē, un tie regulāri tiek iekļauti vietējo un valsts mēroga koncertu sarakstos, kā arī sabiedriskās radiostacijas RTÉ Lyric FM raidījumos.

Latvija

Latviešu identitātes izdzīvošana ir nozīmīga Latvijas vēstures sastāvdaļa. Līdzīgi kā citās Baltijas valstīs, viens no labi zināmiem latviešu identitātes aspektiem ir tautas mīlestība uz mūziku un, konkrētāk, dziedāšanu. Dziesminieka pieminēšana Brīvības pieminekļī - latviešu nacionālās kultūras centrālajā un simboliskajā pieminekļī - vai Dziesmu svētku motīvi jaunākajā Latvijas pases dizainā, piemēram, liecina, ka latvieši savā pašapziņā un reprezentācijā ir dziedoša tauta per se (Cīrulis, 2018).

Padomju laikā dziedāšana koros bija viena no retajām latviešu identitātes izpausmes formām cīņā par neatkarību. Balstoties uz bagātīgo mutvārdu tautasdziesmu tradīciju, Tautasdziesmas, viens no lielākajiem tautasdziesmu krājumiem pasaulē, kļuvis par pamatu pasaulē pazīstamajai latviešu kora dziedāšanas tradīcijai. Dziesmu svētku tradīcija - slavenie dziesmu svētki - ir kļuvusi par savdabīgu latviešu tradīciju un ir atzīta par daļu no UNESCO nemateriālā kultūras mantojuma saraksta (Zamurs, 2017). Latvijas kori ir guvuši starptautisku atzinību, iegūstot galvenās balvas prestižos starptautiskos festivālos, tostarp 2014. gadā Rīgā notikušajā Pasaules koru olimpiādē.

Latviešu tautas dzejā un dziesmās paustie vārdi, noskaņas un vērtības ir domātas latviešu kopības izpausmei, un to vispārējais tonis ir "pozitīvisma-stoicisma", kas atspoguļo optimisma vērtību pretī pretniekam latviešu kultūrā (Kratins in Zamurs, 2017). Latviešu dziesmām raksturīgas dabas iezīmes, ļoti bieži simboliskā metaforā, kā arī ezopiskās valodas lietojums, proti, kodētas slēptas nozīmes, lai izvairītos no cenzūras, īpaši padomju laikā (Zamurs, 2017).

Lietuva

Lietuva, tāpat kā citas Baltijas valstis, piemēram, Latvija un Igaunija, ir labi pazīstama ar savām dziedāšanas tradīcijām. Kā norāda R. Girdzijauskienė (2021, 78. lpp.), "lietuviešu dziedāšanas tradīciju var definēt arī kā sistēmu, kuras unikalitāti nosaka sociokultūras konteksts, uz dziedāšanu balstīta muzikālās izglītības sistēma un dziedāšanas tradīcijas kopēju indivīdu profesionalitāte". Lietuvā dziedāšana kā kopības izpausme tiek plaši praktizēta sabiedriskās sanāksmēs. Turklāt neatkarīgi no reģiona vai pulcēšanās veida pastāv plašs dziesmu repertuārs, ko zina dažāda vecuma cilvēki un kas veicina šo sociālās dziedāšanas tradīciju. Lietuviešu dziesmās, kas izriet no senām politeistiskām pagānu reliģiskām tradīcijām ar animisma un panteisma elementiem, bieži vien ir simboliskas iezīmes (Trinkūnas, 2009), pretstatot cilvēka un dabas pasauli. Lietuviešu tautasdziesma būtībā ir kopienas dziesma, kas atspoguļojas gan tās saturā, gan kolektīvajā izpildījumā.

Lietuva kā maza valsts bieži piedzīvoja spēcīgāku kaimiņu ietekmi, un līdz ar to tās nacionālā kultūra bieži vien bija ierobežota. Īpaši padomju laikā, padomju rusifikācijas politikas kontekstā, tautas kultūra un jo īpaši dziedāšana, galvenokārt kā kora dziedāšana, kalpoja kā nacionālās identitātes saglabāšanas veids (Girdzijauskienė, 2021). Pretstatā padomju varas iestāžu noteiktajam oficiālajam folklorismam 20. gadsimta 60. gadu beigās Baltijas valstīs attīstījās jauna veida folklorisms. Pilsētu domātāji un amatiermākslinieki no jauna atklāja savas valsts senās paražas, vācot, analizējot un galu galā atveidojot folkloru, kas, viņuprāt, bija "autentiskāka" par oficiālajos padomju kultūras pasākumos izpildīto "pseudofolkloru". Atšķirībā no ierastā virtuozā padomju folkloras izpildījuma plašas, bet pasīvas publikas priekšā, uzsvars tika likts, piemēram, uz mūzikas, deju un dziedāšanas izpildījumu nelielās, iekļaujošās cilvēku grupās. Tautas folkloras atdzimšanu kā intelektuāli atbrīvojošu sociālo kustību atbalstīja Austrumeiropas jaunatne (Schmidchens, 1994). Īpaši spēcīga bija Dziesmu

svētku kā neformālas kultūras pretestības nozīme padomju okupācijas gados. Dziedāšana kā nozīmīga Lietuvas "maigās varas" sastāvdaļa neatkarības cīņu gados padarīja Dziesmu revolūciju par brīvības simbolu (Girdzijauskienė, 2021).

Dziesmu svētki ieņem unikālu vietu Lietuvas kora kultūrā. Jau vairāk nekā 100 gadus Dziesmu svētki pulcē Lietuvā vai ārzemēs dzīvojošus visu vecumu lietuviešus. Arī dalībnieku skaits ir iespaidīgs. Dziesmu svētku noslēguma koncertā 2018. gadā dziedāja vairāk nekā 20 000 dziedātāju, tostarp 12 000 bērnu. Īpašu vietu Dziesmu svētku tradīcijā ir ieguvuši skolu kori. Kopš 1964. gada ik pēc četriem gadiem tiek rīkoti republikas skolēnu Dziesmu svētki. Tas ir spēcīgs faktors jauniešu kora kustībā un motivators skolēniem apmeklēt kori. Līdzīga tradīcija pastāv arī citās Baltijas valstīs. UNESCO ir pasludinājusi Igaunijas, Latvijas un Lietuvas Dziesmu svētku tradīciju par Cilvēces mūtvārdu un nemateriālā kultūras mantojuma meistardarbu.

Portugāle

Portugālē ir vērojama ievērojama formāli nostiprināta kora darbība mūzikas organizāciju kontekstā, par ko liecina vairāki simti ansambļu, kas regulāri mobilizē tūkstošiem cilvēku, lai dziedātu atšķirīgus repertuārus. Portugāles kora tradīcijas pirmsākumi meklējami orfeão institūcijā - kora biedrības veidolā, kas radās līdz ar senā režīma beigām, 19. gadsimta beigās, pirmajos Portugāles pilsētu centros, ko atbalstīja biedrības, kas veicināja kora praksi ārpus baznīcas, teātra vai skolas konteksta (Pestana, 2014). Īpaši folklorā Portugālē ir nozīmīga tradicionālā izpildījuma darbība, lai gan ir aktualizējies jautājums par izpildījuma prakses autentiskumu, norādot, ka pēdējās desmitgadēs ir notikušas būtiskas izmaiņas mācību procesos un sociālajā uzvedībā, kas saistīta ar dziedāšanas praksi (Araújo, 2013).

Nesenā pētījumā, kas 2020. gadā publicēts Portugāles Muzikoloģijas žurnālā (Pestana & Lima, 2020), norādīts, ka Portugālē pastāv vairāk nekā 1000 kora grupu. Savukārt 2022. gada 12. septembrī kora klātbūtne un to kora darbība tīklā, proti, portālos un kora sanāksmēs, norādīja uz 831 kora pastāvēšanu (www.meloteca.com).

Portugālē aktīvi darbojas vairāki profesionāli kori, un viens no lielākajiem koriem ir Kalousta Gulbenkiana fonda koris. Tas dibināts 1974. gadā, atrodas Lisabonā, un tajā dzied aptuveni 100 dziedātāju. Vēl viens profesionāls koris ir Casa da Música koris, kas dibināts 2009. gadā, atrodas Porto, un tajā pastāvīgi dzied aptuveni 18 dziedātāji. Nozīmīga izpausme valsts kora darbībā ir amatieru koriem, un visos valsts reģionos darbojas vairāki simti kolektīvu. Tās ir grupas ar ļoti daudzveidīgu sastāvu, kas izpilda tikpat daudzveidīgu repertuāru. Šeit atrodami skolu kolektīvi praktiski no visām konservatorijām un dažām vispārizglītojošajām skolām, kā arī citi bērnu kori, profesionālo kolektīvu amatieru kori, kori, kas saistīti ar kultūras un atpūtas iestādēm un biedrībām, reliģiskie kori un akadēmiskie kolektīvi ar intensīvu kora darbību, kā arī ļoti daudzveidīgi etnogrāfiska rakstura kolektīvi.

Kā norāda Pestana & Lima (2020), pašlaik Portugālē ir vērojama daudzpusīga, dinamiska kora darbības kustība, kas nepārprotami pieaug. Tai ir spēcīga ietekme uz vietējo sabiedrisko dzīvi, tomēr tā joprojām ir lielā mērā atkarīga no vietējo institūciju, īpaši pašvaldību, atbalsta. Turklāt, kā norāda Aguiar & Vieira (2018a), kora kustība vienmēr ir cietusi no politiskās varas ietekmes - gan Pirmās republikas, gan Estado Novo režīma, pakļaujot to valsts ideoloģiskajiem standartiem, īpaši Portugāles diktatoriskā režīma laikā.

Basku zeme, Spānija

Dziedāšana vienmēr ir uzskatīta par vienu no svarīgākajām mākslas disciplīnām Basku zemē, un viens no galvenajiem iemesliem ir tās saistība ar basku valodas bagātīgo skanējumu un tās mutvārdu pārraides nozīmi. Divus agrīnākos nozīmīgākos basku tradicionālo dziesmu krājumus ir izveidojuši divi izcili muzikologi - R. M. de Azkue "*Cancionero Popular Vasco*" un tēva J. A. de Donostijas 1921. gadā izdoto "*Euskal eres sorta*" (Totorika, 2006).

Pēc britu pētnieka Roidnija Gallpo (Roidney Gallpo, Totorika, 2006) domām, basku dziesmas caurstrāvo miera un kontemplatīvas melanholijas gars. Senākās saglabājušās dziesmas bieži saistītas ar gadskārtējiem īpašiem notikumiem un svinībām, piemēram, Ziemassvētkiem, Jauno gadu, svēto Agatē, karnevālu un svēto Jāņiem; turklāt ir

saglabājušies arī fragmenti no dažām kara dziesmām. Lielākā daļa vēlāko tradicionālo dziesmu ir mīlas dziesmas, kurās plaši izmantotas metaforas, visbiežāk izmantojot tādus simbolus kā putns, zvaigzne un zieds. Raksturīga arī 19. gadsimtā radušās politiskās dziesmas un "bertolārisma" senā tradīcija, jo par visu dziedāšanas "māti" Basku zemē nereti tiek uzskatīta bertolāriešu dzejnieku dziedātā improvizācija, ko turpina bertolāriešu turnīri un improvizācijas skolu dibināšana (Totorika, 2006).

Tomēr pēdējās desmitgadēs mutvārdu dziedāšanas pārmantojamības samazināšanās un bērnu un jauno izpildītāju apmācības centru trūkums izraisīja jaunu interesi par dziedāšanas tradīcijas atdzimšanu, ko atspoguļo Basku kultūras institūta (Etchegoin) 1998. gadā uzsāktais Kantuketan ilgtermiņa projekts basku dziedāšanas un mūzikas aizsardzībai, kura kulminācija bija nozīmīga ekspozīcijas atklāšana 2001. gadā.

Basku kora tradīcijas pirmsākumi meklējami 19. gadsimta beigās Eiropā radušajā kora kustībā, kuras rezultātā 19. un 20. gadsimtā tika dibināti kori, īpaši vīru kori. Līdzīgi kā Orfeão institūcija - kora biedrības veids, kas tajā pašā laikā radās Portugālē, dažādu politisko un sociālo institūciju Orfeo līdzās pastāvēja reliģiskie kori. Tajā pašā laikā Basku zemē un ārzemēs rīkoti Orfeonu konkursi veicināja vokālās izpildītājmākslas tehnikas attīstību, kā arī jaunu vokālo darbu radīšanu. Daži no vēl joprojām aktīvajiem koriem ir: Orfeón Donostiarra, kas dibināts 1897. gadā, Bilbao Kora biedrība, kas dibināta 1886. gadā, un Orfeón Pamplonés, kas dibināts 1890. gadā. Visi šie kori ir veltīti simfoniskā kora repertuāra izplatīšanai, un to pamatā ir stabilas muzikālās izglītības struktūras, tostarp bērnu un jauniešu kori (Leiñena, 2023).

Basku kora kustība, ko ietekmēja sociālpolitiskie apstākļi, īpaši Franko režīma politiskās sociālās un ekonomiskās spriedzes laikā, atspoguļoja basku sabiedrības izaicinājumus, organizējot festivālus, apaļā galda diskusijas, debates un attiecīgo preses izdevumu. Šajā laikā, kad reģionā darbojās vairāk nekā simts kori, 1969. gadā ar Tolosas Tūrisma iniciatīvu centra (CIT) un Tolosas pilsētas domes atbalstu tika atklāts Tolosas kora masu konkurss. Tā rezultātā tika izdotas dažādas koriem veltītas grāmatas, tostarp jauns repertuārs, diriģēšanas rokasgrāmatas (Leiñena, 2023).

Basku valdības izveide 1980. gadā un jaunā virzība uz pašpārvaldi, kā arī provinču padomju un pilsētu domju aktīvs atbalsts lika pamatus pakāpeniskai kora federāciju attīstībai reģionā, piemēram, Bizcay kora federācija 1979. gadā, Gipuzkoa, Alava un Navarras federācijas 80. gados. 1983. gada janvārī notika Euskal Herria kora federācijas (EAE) dibināšanas asambleja (Leiņena, 2023).

Viena no svarīgākajām kora kustības aktivitātēm bija apmācības kursi, kas tika organizēti dažādās Basku zemes vietās un ko vadīja īpaši dinamiska profesionālu pasniedzēju grupa, atsaucās uz jauno, kā arī pieredzējušāko kora vadītāju apmācības vajadzībām. Turklāt dažādu Ttoparak jeb kora sanāksmju rīkošana veicināja kora aktivitāti un sekmēja basku kora kopības sajūtu. Jau iepriekš minētais Tolosas kora konkurss, kas piesaistīja izcilus korus un kora vadītājus no ārvalstīm, piedāvāja arī diriģēšanas kursus, kuros ar savu pieredzi dalījās tādi diriģenti kā Erkki Pohjola, Karls Høgsets, Per-Gunnar Aldahl, Eva Larsson-Myrsten, Hendrik Loock, Vytautas Miskinis un Eva Pitlik un citi (Leiņena, 2023).

Šī aktīvā kora kultūra un apvienošanās ar ārzemju kora tradīcijām ietekmēja jaunas paaudzes kora komponistu, piemēram, Havjera Busto, Evas Ugaldes, Junkala Gerrero, Hosu Elberdina un Ksavjēra Sarasolas, veidošanos, kas ir izveidojusi ļoti veiksmīgu repertuāru nacionālo un starptautisko kora vidū. Pēdējo desmitgažu kora darbība ir dokumentēta 1995. gadā izdotajā EJE katalogā, kura trešajā sējumā ir iekļauta kora darbība Basku zemē un Navarrā, kā arī Eresbil - Musikaren Euskal Artxiboa Basku mūzikas arhīvs, tostarp datubāze par mūzikas resursiem Basku zemē kopš 90. gadiem. Pašlaik Euskalerijas federācija pēc Basku valdības pasūtījuma izstrādā oficiālu ziņojumu par basku kora darbību Basku zemē (Leiņena, 2023).

Dziedāšanas tradīcijas un dziedāšanas/korālās izglītības attīstība partnervalstīs

Šajā daļā uzmanība pievērsta dažādiem kora izglītības noteikumiem sešās partnervalstīs (attiecībā uz tādiem parametriem kā: process/produkts, dziedāšanas vieta mūzikas mācību programmās, skolotāja/kora vadītāja loma, atlases process, līdzdalība (kas tiek iekļauts/izslēgts), repertuārs, intonācija, kora grupu veids, prakse, ētika un radošums.

Kā tas viss un vēl daudz kas cits ir atspoguļots mūzikas mācību programmās un/vai oficiālajos politikas dokumentos?

Kipra

Kiprā dziedāšana tiek uzskatīta par vienu no pamatskolas un vidusskolas mūzikas mācību programmas centrālajām nodarbībām, un skolas klasē kora dziedāšana ir svarīga sastāvdaļa. Katrā Kipras skolā mācību gada galvenajos pasākumos, piemēram, Ziemassvētkos, valsts svētkos u. c., uzstājas jauktais koris, kurā pārsvarā dzied sievietes. Šie kori galvenokārt vingrinās skolas starpbrīžos. Nesen veikts pētījums (Stavrou & Papageorgi, 2021) liecina, ka Kipras skolās kora sagatavošana un mēģinājumi ir viena no visbiežāk mūzikas stundās notiekošajām mūzikas nodarbībām. Tomēr pētnieki ir komentējuši, cik svarīgi ir ieklausīties skolēnu balsīs, īpaši attiecībā uz kora repertuāru, kam jāatbilst skolēnu vēlmēm, kuras bieži vien norāda uz mūsdienīgākiem populāriem stiliem.

No otras puses, Mūzikas skolās liela uzmanība tiek pievērsta kora nodarbībām. Visi mūzikas skolu audzēkņi ir attiecīgās skolas kora dalībnieki, un viņi apmeklē iknedēļas obligāto kora kursu, kas ilgst divas stundas, kā arī ikdienas obligāto kora mēģinājumu. Viens no Mūzikas inspektora biroja pie IZM CY vadošajiem muzikālajiem pasākumiem kopš 2013. gada ir ikgadējais Mūzikas skolu kora festivāls, kas ietver mācību semināru sēriju visiem Kipras mūzikas skolotājiem un noslēdzas ar vakara koncertu ar vairāk nekā 500 skolēniem uz skatuves (Mūzikas vidusskola IZM).

Mūzikas vidējās izglītības inspektore Dr. Georgia Neophytou 2016. gadā ierosināja četru gadu īpašu pievēršanos vokālajai/kora dziedāšanai, kas pēc 2020. gada tika atjaunota, ņemot vērā pandēmijas negatīvo ietekmi uz kora dziedāšanas kultūru kopumā. Šajā kontekstā papildus ikgadējam Mūzikas skolu kora festivālam ir notikuši dažādi papildu pasākumi, kas veicina dziedāšanu skolas telpās un ārpus tām, piemēram, ikgadējā kora parāde Nikosijas centrā, kurā papildus skolu korim tiek aicināti piedalīties arī citi pašvaldību, universitāšu un kopienu kori, kuru mērķis ir veicināt dziedāšanu Kipras sabiedrībā kopumā (Mūzikas vidusskolas MOECSY). Turklāt 2018. gadā tika izveidots vienādu balsu koris Vox Venus, kurā apvienojušās labākās meiteņu balsis no visām Kipras mūzikas skolām. Koris jau

ir piedalījies vairākos kora festivālos Kiprā un ārzemēs, un tam bija veiksmīga sadarbība ar slaveno Vīnes zēnu kori koncertā, kas notika Kiprā 2023. gadā (Vox Venus MOECSY).

Īrija

Īrijā dziedāšana tiek uzskatīta par vienu no pamatdarbības jomām pamatskolas mūzikas mācību programmā (National Council for Curriculum and Assessment, 1999). Tāpēc, lai gan kora dziedāšana klasē tiek uzskatīta par svarīgu muzikālās un holistiskās attīstības faktoru, tās praktizēšanas apjoms var būt apstrīdams, jo lielākajai daļai pamatskolu nav pieejami mūzikas speciālisti (Gubbins, 2021). Tomēr lielākajā daļā pamatskolu ir kāds koris. Daudzās no tām tiek nodrošināta mūzikas atskaņošana reliģiskajos dievkalpojumos un/vai plašākās kopienas aktivitātēs. Mazāks skaits specializētu sākumskolu kora piedalās kora festivālos un konkursos, savukārt 1985. gadā dibinātais Nacionālais bērnu koris ir skolu kora iniciatīva, kurā iesaistīti desmitiem tūkstošu vecāko klašu skolēnu. Starp tās daudzajiem ieguvumiem ir arī karjeras apmācības nodrošināšana iesaistītajiem vispārējās izglītības sākumskolas skolotājiem, lai gan nesen tika apšaubīta programmas hierarhiskā un replikatīvā modeļa piemērotība mūsdienu kontekstā (Coady, 2023).

Vidusskolās kormūzika parasti nav daļa no mūzikas pamatstundām, lai gan salīdzinoši liela daļa vidusskolēnu (11%) mūziku apgūst kā vienu no mācību priekšmetiem, kārtojot noslēguma eksāmenu (Leaving Certificate Examination) (Central Statistics Office 2020). Šajā sistēmā un, neraugoties uz ierobežoto mācību stundu skaitu, kora dziedāšana lielās vai mazās grupās ir viena no vērtēšanas iespējām. Lai gan lielā daļā vidusskolu ir viens vai vairāki kori un turklāt papildus kora koncertiem tiek iestudēti arī muzikāli teātra iestudējumi, to mēģinājumu laiks bieži vien notiek ārpus oficiālajām mācību stundām (piemēram, agri no rīta, pusdienu laikā, pēc skolas).

Bērniem un jauniešiem var būt pieejama arī kora mūzika, izmantojot kopienas iniciatīvas, jo īpaši vietējās partnerības, kas darbojas Music Generation paspārnē. Organizācija Music Generation, kas dibināta 2010. gadā, ir apņēmusies nodrošināt bērniem un jauniešiem piekļuvi "izpildītājmūzikas izglītībai" dažādos žanros, tostarp dažādos kora mūzikas stilos un tradīcijās (Flynn and Johnston 2016). Valdības politikā ir formulēta Īrijas apņemšanās

nodrošināt vienlīdzību, daudzveidību un iekļaušanu (Izglītības un zinātnes ministrija 2019; Tieslietu ministrija 2022). Lai gan izglītības nozarē tradicionāli uzsvars tiek likts uz speciālo izglītību, iekļaušanas idejas arvien vairāk aptver plašākus sociālās iekļaušanas aspektus. Lielākā daļa universitāšu un valsts kultūras iestāžu jau ir izstrādājušas EDI politiku, tostarp Sing Ireland (2021). Pēdējo divdesmit gadu laikā ir panākts ievērojams progress, padarot kora mūzikas izglītību pieejamu bērniem un jauniešiem no visām vidēm, tostarp vairāki projekti, kas vērsti uz marginalizētām grupām, piemēram, patvēruma meklētāju izmitināšanas vietās (Kenny, 2018). Joprojām ir jāveic nozīmīgs darbs, lai veicinātu sociāli iekļaujošu pieeju visās kora prakses dimensijās.

Latvija

Latvijā regulāras mūzikas nodarbības un jo īpaši dziedāšana ir iekļautas pirmsskolas izglītībā un ir obligātas pamatzglītības posmā no sešiem līdz piecpadsmit gadiem, savukārt vispārējā vidējā izglītībā mūzika ir viens no izvēles priekšmetiem (Marnauza & Madalāne, 2019). Tomēr kultūras aktivitātes, tostarp mūzika, tiek spēcīgi veicinātas neformālās izglītības un ārpusskolas aktivitāšu kontekstā. Kā norādīts Latvijas Republikas Izglītības pamatnostādņēs 2014.-2020. gadam, neformālās izglītības un ārpusstundu pasākumu mērķis ir stiprināt jauniešu pilsonisko apziņu, pilsonisko līdzdalību, patriotismu un nacionālo identitāti, veidot atbalsta sistēmu viņu individuālo prasmju un iemaņu attīstībai un veicināt nacionālās identitātes veidošanos, nodrošinot, ka 75% no visiem vispārējās izglītības iestāžu izglītojamajiem tiek iesaistīti kā dalībnieki starpnovadu pasākumos Vispārējiem latviešu Dziesmu un deju svētkiem (Vītols, 2017). Vērtīgās Dziesmu svētku tradīcijas turpināšanas nodrošināšana tiek uztverta kā viens no galvenajiem mūzikas skolotāju izaicinājumiem visā Latvijā, tādējādi Dziesmu svētki ir kļuvuši par kora vadītāju mākslinieciskās izaugsmes un profesionālās meistarības apliecinājumu (Marnauza & Madalāne, 2019).

Viena no nozīmīgākajām kora izglītības iestādēm Latvijā ir Rīgas Doma kora skola (RKKS). RKSS modelis ir pasaules labāko kora skolu tradīciju un latviešu kultūrizglītības apvienojums. RKKŠ mācās skolēni no visas Latvijas, un tā ir izrādījusies pievilcīga arī ārvalstu apmaiņas studentiem. Pamatojoties uz zēnu kora tradīcijām Rīgas Doma baznīcā no 1240. līdz 1831. gadam, RKKŠ tās pašreizējā veidolā tika dibināta 1994. gadā. Visi trīs skolas kori - Rīgas Doma zēnu koris, Rīgas Doma meiteņu koris TIARA un Rīgas Doma kora skolas jauktais

koris ir guvuši starptautisku atzinību un ir daudzu kora konkursu laureāti. Rīgas Doma kora skola ir gan profesionālu un amatieru kora diriģentu, gan profesionālu dziedātāju šūpulis (Rīgas Doma skolas mājas lapa 2023).

Lietuva

Valstīs ar dziedāšanas tradīcijām, piemēram, Lietuvā un Latvijā, kora dziedāšana tiek aplūkota kā daudzpusīga parādība ļoti plašā formālās un neformālās izglītības kontekstā. Papildus dziedāšanas pasākumu pārpilnībai dziedāšanas tradīcijas caurvij mūzikas mācību grāmatu saturu, mūzikas stundas struktūru un daudzveidīgās ārpuskolas muzikālās aktivitātes. Tā kā pirmie lietuviešu profesionālie komponisti bija vai nu kordiriģenti, vai dziedātāji, viņiem bija vislielākā ietekme uz dziedāšanā balstītu koncepciju un pirmajām Lietuvas mūzikas izglītības programmām (Girdzijauskienė, 2021). Pēc R. Girdzijauskienes (Girdzijauskienė, 2021) domām, dziedāšana Lietuvā tiek uzskatīta par svarīgāko mūzikas mācību stundas daļu, un tautasdziesmas veido galveno skolu dziedāšanas kultūras repertuāru. Lai gan kora nodarbības ir brīvprātīgas, daudzās skolās ir viens vai divi parasti jauktie kori. Skolās ar lielāku skolēnu skaitu vai skolās, kurās īpaša uzmanība tiek pievērsta kormūzikai, tiek veidoti papildu meiteņu un zēnu kori.

Viens no galvenajiem dziedāšanas izglītības mērķiem ir izcilība dziedāšanā, galveno uzmanību pievēršot vokālās tehnikas apguvei, cenšoties sasniegt gaidīto augsto dziedāšanas kvalitāti. Līdz ar to spēcīga dziedāšanas tradīcija ir saistīta ar orientāciju uz produktu, augstiem tehniskiem standartiem, reitingu un konkurenci kora mūzikas jomā (Girdzijauskienė, 2021). Dziedāšana ir arī viena no populārākajām aktivitātēm neformālajā mūzikas izglītībā, ko bieži izvēlas kā ārpusklasses nodarbību vispārizglītojošās skolās, kā arī kā solo, ansambļu un kora nodarbības, ko piedāvā citas neformālās izglītības iestādes.

Jāpiemin daži izcili bērnu kori: Zēnu kori "Ažuoliukas" (Mazais ozoliņš) 1959. gadā dibināja izcilais pedagogs un mūziķis Hermans Perelšteins. Šis koris ļoti ietekmēja bērnu dziedāšanu Lietuvā. Tagad šis koris ir zēnu kordziedāšanas mūzikas skola. Vēlāk tika dibināti arī citi ievērojami kori, piemēram, meiteņu koris "Liepaites", zēnu koris "Dagilēlis", kas arī ir kordziedāšanas skolas. Šiem bērnu koriem bija liela ietekme uz kora dziedāšanas attīstību

Lietuvā. To darbība deva lielu ieguldījumu, lai veidotos tādi pasaulē pazīstami amatieru kori kā "Jauna mūzika", "Brevis", "Aidija" u. c.

Lai gan ir vairākas publikācijas, kas aplūko dziedāšanu vispārējās mūzikas izglītības kontekstā, ir tikai divas monogrāfiskas publikācijas, kurās analizēta kora dziedāšanas specifika skolā: "Bērnu vokālā attīstība" (Jareckaitė, 1993), "Skolēnu estētiskā audzināšana kora nodarbībās" (Jareckaitė, 2009). Arī citās nozīmīgās publikācijās kora dziedāšana tiek aplūkota konkrētos kontekstos un tēmās, piemēram, "Mūzika un tikumiskā kultūra" (Girdzijauskas, 2010), "Kultūras un sociālais kapitāls kora dziedāšanā" (Girdzijauskienė, 2022), "Universitātes kora ieguldījums sociālā kapitāla veidošanā augstskolā" (Girdzijauskienė, 2021), "Mūzikas mācīšanas amats mainīgā sabiedrībā: Dziedāšana kā jēga, izglītība un amatniecība - pārdomas par Lietuvas dziedāšanas praksi mūzikas izglītībā kā amatniecībā" (Girdzijauskienė, 2021), "Bērnu un pusaudžu balss raksturojums" (Aidukas, 2013), "Kora mūzika Lietuvā no senatnes līdz 20. gadsimta sākumam: (Aidukas, 2014): "Vēsturiskās un kultūras attīstības iezīmes" (Aidukas, 2014). Dziedāšanu kā sociālo procesu aplūkoja Bartkevičiene (2015), sākumskolas vecuma bērnu vokālo izglītību pētīja V. Matonis, V. un R. Pečeliūnas publikācijā (2000). Tomēr sistemātisku pētījumu par kora mūziku Lietuvā pašlaik nav, pēdējās publikācijas par kora dziedāšanu un dziesmu svētku tradīciju publicētas pirms desmit gadiem. Vienā no galvenajiem mūzikas periodiskajiem izdevumiem "Muzikos Barai", kas iznāk katru mēnesi, ir īpaša sadaļa par koriem.

Portugāle

Mūzikas mācīšana un mācīšanās ir integrēta mācību programmas dokumentos un vadlīnijās jau kopš pirmsskolas vecuma un visos trīs pamatizglītības līmeņos, proti, pirmsskolas izglītībā (no trīs gadu vecuma līdz pamatizglītības uzsākšanai), pamatizglītībā (no sešu līdz 15 gadu vecumam) un vidējā izglītībā (no 15 līdz 18 gadu vecumam). Mūzikas izglītība kā patstāvīgs mācību priekšmets vispārējā mācību programmā parādās tikai pamatizglītībā, kur vokāli - kora nodarbības notiek vispārējās izglītības skolotāju vadībā. Pamatskolas kontekstā dominējošā starpdisciplinārā pieeja, īstenojot mūzikas, īpaši vokālās prakses, lai uzlabotu mācīšanos citos mācību priekšmetos, ir apšaubīta (Aguiar, 2014). Vidējā izglītībā tā var būt

pieejama kā izvēles priekšmets, savukārt kora (Coro) nodarbības, ko pasniedz skolotāji, kuri specializējušies mūzikā, ir tikai daļa no obligātās mūzikas skolas mācību programmas. Ansambļa klases - kora disciplīna apvieno dažādas prakses valsts līmenī, kas izriet no ģeogrāfiskā un sociokultūras konteksta, kas atspoguļojas katras skolas izglītības programmā (Carvalho & Ruiz, 2022). Kopumā, lai gan skolās tiek veicināta brīvprātīga kora dziedāšana, ar vokālo attīstību un vokālo izglītību saistītie jautājumi bieži tiek ignorēti (Aguilar & Vieira, 2018a), un tā saskaras ar problēmām sociālās daudzveidības dēļ.

Basku zeme, Spānija

Ja 2009. gadā pamatizglītībā mūzikas mācību priekšmets tika integrēts Educación Artística pamatizglītībā un kā obligāts tika mācīts pirmajos trīs vidējās izglītības gados (Garcia, 2009), tad kopš 2013. gada mūzika ir izslēgta un vairs nav pamatskolas vai vidusskolas mākslas izglītības sastāvdaļa, atstājot autonomajām kopienām iespēju piedāvāt vai nepiedāvāt attiecīgus specifiskus mācību priekšmetus un iespējas. Samazinoties mūzikas obligātajam mūzikas apguves apjomam, mūzika Spānijā bija zaudējusi savu nozīmi gan formālajā, gan neformālajā izglītībā, tostarp mūzikas skolām trūka finansiāla atbalsta (Carrasco, 2017). Turklāt jāatzīmē, ka Spānijā pastāvošo atšķirību dēļ starp dažādiem Spānijas autonomajiem reģioniem (Comunidades Autónomas) mūzikas mācību programmās reģionos ar savu valodu, piemēram, Katalonijā, Basku zemē un Galisijā, galvenā uzmanība pievērsta dzimtajām valodām un galvenokārt reģiona mūzikas kultūrai (Garcia, 2009). Turpmāk minētie jautājumi un vajadzības, kas jāņem vērā, ir šādas:

1. Partnervalstu sistēmu un prakses salīdzinājums, jo īpaši attiecībā uz sistēmisku solfedžo un kora izglītību, kas paredzēta ar likumu (atšķirībā no vairāk ad hoc noteikumiem/vienošanās citās valstīs). Tomēr mēs to varētu līdzsvarot, atzīstot salīdzināmas priekšrocības citās valstīs (piemēram, kora grupas un programmas, kas tieši risina atstumtības/iekļaušanas jautājumus un/vai atbalsta alternatīvas kora tradīcijas/stilus.
2. Divējādība starp procesu un produktu: kora mācīšana un vadīšana, tostarp dažādas vadītāju lomas un mērķi; kora prakses konteksti - skola, kopiena, konservatorija utt.
3. Atzīt un pielāgot dažādus kora un mācīšanās/vadīšanas stilus; 3.1 no rietumu klasikas, tautas un populārajiem žanriem un tradīcijām; 3.2 dažādi mācīšanās (un

mācīšanas/vadīšanas) veidi: formālā mācīšanās, neformālā mācīšanās, informālā mācīšanās, inkulturācija.

4. Intonācija. 4.1. Izpratne par atšķirīgu intonācijas izjūtu atbilstoši mūzikas žanriem, praksei un tradīcijām; 4.2. Izpratne par nevienmērīgas intonācijas jautājumiem un to risināšana (tostarp bērnu un jauniešu mācību vajadzībām); 4.3. Labākās intonācijas mērķu saskaņošana iekļaujošā kora vidē.

5. Izvēles/atšķirības apsvēršana: 5.1. Atlases/izdalīšanas saistība ar iekļaušanas/izslēgšanas jautājumiem; 5.2. atlases pamatojuma, mērķu un aģentūru pamatojums, pamatojoties uz apzinātajām spējām (tostarp intonāciju); 5.3. ētikas un cilvēktiesību jautājumi, kad izslēgšana no kora prakses tiek pamatota ar pārceļšanu uz instrumentālām vai uzstāšanās atbalsta lomām.

6. Slēptas prakses, kas var izslēgt vai atstumt potenciālos kora dziedātājus (pamatojoties uz sociālo šķiru, izglītības pieejamību, dzimumu un citām sociālām kategorijām); 6.1. Repertuāra izvēle, tostarp stila un tesitūres izvēle; 6.2. Kora vadības diskursi

7. Ētis: 7.1. Iekļaujoša kora, kora sistēmas un kora kopienas ētikas veidošana; 7.2. Individuālo balsu līdzsvarošana ar kora apvienošanas mākslinieciskajiem mērķiem.

8. Nepieciešamība pārvērst mācību programmu, kopienu un mākslas politiku iekļaušanas jomā skaidrās praktiskās vadlīnijās un stratēģijās.

9. Starpmākslas un integrētas pieejas: Vokālās un kora pedagoģijas aplūkošana plašākos mākslas kontekstos un praksē var uzlabot iekļaušanas stratēģijas.

10. Viss iepriekš minētais norāda uz vajadzību pēc pilnvarošanas.

Basku zemes/ Spānijas partnera izceltie jautājumi apkopo **un atspoguļo partnerības kopīgās bažas**, kā arī problēmas un jautājumus dažādos līmeņos un apstākļos. Savukārt tie ir saistīti ar nekonsekventu attiecīgo vadlīniju un strukturētu ieteikumu saskaņotas politikas nodrošināšanu darbībām, kas veicina iekļaušanu partnervalstu mūzikas izglītības sistēmās. Kora mūzikas daudzveidība visā Eiropā (piemēram, no "viendabīgas" dziedāšanas vides/kultūras līdz daudzveidīgam attīstības dziedāšanas kontekstam, kā arī spēcīgi Rietumeiropas un Austrumeiropas kora pedagoģijas modeļi līdz jaunākiem, elastīgākiem), iedzīvotāju skaita izmaiņas, uzkrātā jauniešu pieredze, kas saistīta ar satraucošiem dzīves notikumiem, skolēnu motivācija un iesaistīšanās, tehnoloģiju nodrošinājums ir daži no vairākiem kritiskiem jautājumiem strauji mainīgajā pasaulē, kur skolēni ir dažādi un kora

skolotāji/vadītāji ir dažādi, un visi šie jautājumi ir saistīti ar izaicinājumiem, kas norāda uz steidzamu nepieciešamību plaši iesaistīt, kā tas ir šā projekta darbības jomā, un dot iespēju visiem iesaistītajiem dalībniekiem. Faktiski kora pedagoģijas mācīšanas un mācīšanās joma ir apvīta ar izaicinājumiem. Nav nekas neparasts, ka skolotāji/kora vadītāji mēģina motivēt un ievietot savus skolēnus un jo īpaši sociāli atstumtos jauniešus kora ansambļos kā veidu, kā "dziedināt" viņu iepriekšējo un pašreizējo, bieži vien traumatisko, dzīves pieredzi. Diemžēl, lai gan skolotāji/koru vadītāji var uzreiz nesaprast problēmas, kas rodas, jaunpienācējiem nonākot kora kolektīvos, jo viņiem bieži vien trūkst zināšanu un prasmju, lai uzturētu noturīgu motivāciju. Turklāt ir pieejams maz jaunu materiālu un resursu, kas palīdzētu kora pedagogam apgūt labāko praksi, kā efektīvi iesaistīt kora grupās jauniešus no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm. Līdz ar to skolotāji / kora vadītāji jūtas neinformēti un nepietiekami sagatavoti, lai atpazītu pamatjautājumus, kas saistīti ar sociālās iekļaušanas būtību, savukārt skolēni paliek izolācijā vai vienkārši tiek izslēgti. Un tas ir mūsu nākamais uzdevums: apspriest dažas no galvenajām bažām un jautājumiem, kas saistīti ar iekļaušanu kora izglītībā, lai pienācīgi izstrādātu dinamisku teorētisko pamatu projekta ietvarstruktūrai (IVCHPF). Atklājot IVCHP ietvaru, lasītājs līdztekus tekstam pamanīs ieteikumu attīstību politikas pamatnostādņem un rīcībai, jo mēs apceram, ka ir vairāk nekā lietderīgi brīdināt lasītāju un sniegt papildu vielu pārdomām un pārdomām, jo tas ir dinamisks interaktīvs process.

B. Iekļaujošas kora izglītības sistēma

Pirms turpmāk izklāstām dažas galvenās problēmas un jautājumus, sākumā var teikt, **ka galvenais pētījuma parametrs ir iekļaušanas koncepcija, kas ietver plašu sociālo faktoru loku**. Tāpēc IN-VOICE4MPowerment nav vērsts uz kādu konkrētu pielietojumu izglītības kontekstā, piemēram, bērnu un jauniešu iekļaušanu dažādos fizisko, kognitīvo un emocionālo spēju spektros. Tādējādi, lai gan mūsu izstrādātā sistēma pieļauj neskaitāmas dažādības individuālā līmenī, projekta galvenā orientācija ir uz iekļaušanas sociālo dinamiku. Attiecīgi mēs sākam ar socioloģisko faktoru izpēti, kas var kavēt vai veicināt bērnu un jauniešu līdzdalību kora mūzikā neatkarīgi no viņu izcelsmes, un turpinām, lai ierosinātu metodes, kā novērst šādus šķēršļus un kavējošos faktorus un veicināt iesaistīšanos, izstrādājot dažādas pozitīvas stratēģijas un materiālus.

Šī pamatdaļa ir sadalīta divās lielās daļās. Vispirms mēs aplūkojam iekļaujošas kora izglītības (ICE) definīcijas, kontekstu un vajadzības, un pēc tam izklāsta ICE sistēmu. Šeit var atzīmēt, ka ICE ietvara sagatavošanas process bija (un joprojām ir) iteratīvs. Lai gan dokumenta sākumposmā tā pamatā bija galvenie jautājumi, kas izrietēja no literatūras (tostarp ziņojumi par salīdzināmiem pētījumiem un projektiem), šo sākotnējo pieeju papildināja nepārtraukts ieguldījums un diskusijas starp septiņiem IN-VOICE4MPowerment partneriem, kā arī plašāka profesionāļu grupa, kas vēlāk piedalījās mācību mācību mācību pasākumā un sniedza turpmākās atsauksmes savā valsts kontekstā un galvenajiem projekta vadītājiem Izglītības, sporta un jaunatnes ministrijā Kiprā.

Iekļaušana un atstumtība: Izglītība un mūzika

Sociālā iekļaušana (un atstumtība) izglītībā

Mūsu sistēma sākas ar pieņēmumu, ka iekļaušanas un atstumtības procesi ir dialektiski saistīti. Kritiski tas nozīmē, ka sociālās iekļaušanas dinamika var netīši vai kā citādi izraisīt atsevišķu indivīdu un grupu atstumtību - pat gadījumos, kad ir vērojama pozitīva iekļaušanas pieredze un ar to saistītais identifikācijas un piederības process. Tam ir tieša saistība ar kora,

tostarp bērnu un jauniešu koru, sociālo organizāciju. Atlase ir acīmredzams process, kurā dažas personas var tikt izslēgtas un, iespējams, atsvešinātas no kora mūzikas, kamēr citas tiek iekļautas un kā tādas tiek slavinātas. Tomēr iekļaušana/izslēgšana notiek arī tādos veidos, kurus var uzskatīt par slēptiem. "Slēptās mācību programmas" jēdziens tika izstrādāts britu sociologa Basila Bernsteina darbos 20. gadsimta vidū, īpaši saistībā ar valodas lietojumu skolās. Izstrādājot jēdzienu "pedagoģiskā ierīce", Bernšteins ierosināja, ka britu skolotāju valodas stils un kultūras preferences visbiežāk atspoguļo vidusšķiras izcelsmes bērnu vērtības. Tomēr šīs pašas vērtības un vēlmes nepiemīt bērniem no strādnieku šķiras, kuru diskurss un intereses atšķiras no viņu vidusšķiras vienaudžiem. Šī teorija ir izmantota arī pētījumos par mācīšanu un mācīšanos mūzikas izglītībā (Wright un Froehlich, 2012). Bernsteina teorija sasaucās ar to, ko cits sociologs Maikls Jangs (Michael Young) formulēja kā "diferencētas zināšanas" un līdz ar to arī diferencētas vērtības:

Ideja, ka skola galvenokārt ir kultūras vai zināšanu pārnese aģentūra, rada jautājumu "kādas zināšanas?" un jo īpaši, kādas ir tās zināšanas, par kuru pārnesei ir atbildīga skola? Ja tiek pieņemts, ka skolai ir šāda loma, tad tas nozīmē, ka zināšanu veidi ir diferencēti. Citiem vārdiem sakot, izglītības nolūkos daži zināšanu veidi ir vērtīgāki par citiem... (Young, 2008, 13. lpp.).

Younga apgalvojumu var saistīt ar mūsdienu debatēm par "standartiem" vai "sasniedzamajiem mērķiem", kad laika piešķiršana lasīt un rakstītprasmei, rēķināšanai un STEM priekšmetiem ierobežo piekļuvi mūzikas izglītībai un tās ietvaros arī kormūzikai pamatzglītības programmā. Tas var radīt negatīvākas sekas bērniem un jauniešiem no mazāk privilēģētiem reģioniem, kur piekļuve instrumentālajai un vokālajai mūzikas izglītībai (pretstatā pamatzglītībai) labākajā gadījumā ir nevienmērīga salīdzinājumā ar bērniem un jauniešiem no sociokulturāli labvēlīgākas vides, kur vecākiem un skolu iestādēm parasti ir lielāki resursi, ko ieguldīt ārpuskolas nodarbībās, tostarp arī kora izglītībā, ko pēc definīcijas uzskata par "ārpuskolas" nodarbībām. Tādējādi var teikt, ka "diferencētām zināšanām" kora izglītībā ir vairākas nozīmes, tostarp bieži vien margināls mūzikas izglītības statuss valsts mācību programmās; lielāka piekļuve instrumentālās un kora mūzikas resursiem un apmācībai vidusšķiras bērniem un jauniešiem; un tendence slēptā veidā izslēgt citus no kora izglītības, ne tikai ierobežojot piekļuvi resursiem un apmācībai, tostarp kora praksei, solfedžo un citai muzikāli izglītojošai pieredzei, bet arī slēptākā veidā, ar formālu institucionālu pasākumu palīdzību nostiprinot atšķirīgas kultūras vērtību sistēmas. Svarīgs iekļaujošas kora izglītības mērķis ir nodrošināt ceļus, kas ļauj bērniem un jauniešiem apiet ekskluzīvas sociālās diferenciacijas sistēmas.

Divas kontrastējošas, bet savstarpēji papildinošas idejas par "kultūras kapitālu" un "sociālo kapitālu" arī veido mūsu pieeju. Franču sociologs Pjērs Burdjē (Pierre Bourdieu) izstrādāja kultūras kapitāla koncepciju, lai atspoguļotu to, kā kultūras meklējumi un gaume tiek izmantoti kā atšķirības marķieri, piemēram, noteiktu mūzikas žanru patēriņš un priekšroka citiem (ref). Mūsu sistēmā "atšķirību" var iztēloties kā piederību kādai noklausītai vai cita veida elitārai kora grupai. Tomēr tas nenozīmē, ka nišas mūzikas žanri un prakses tiek izmantotas tikai to statusa vērtības dēļ. Kā savā pētījumā plaši pētījusi mūzikas izglītības socioloģe Lūsija Grīna (Lucy Green), tas, cik lielā mērā bērni un jaunieši var tikt slavēti vai, gluži pretēji, atsvešināti, iesaistoties dažādos mūzikas veidos, ir atkarīgs no sarežģītas dinamikas un mijiedarbības ar mūzikas iekšējām un norobežotām nozīmēm (Green, 2008). Kopumā tās atspoguļo sarežģītu muzikālo un sociālo faktoru apvienojumu. Jauniešu kora dalībnieka gadījumā uz mūziku vērstie aspekti varētu attiekties uz indivīda mīlestību pret kora mūziku un dziedāšanu, kā arī uz sasniegumu sajūtu mēģinājumos un uzstāšanās laikā. Tie apvienojas ar piederības sajūtu, ko rada kopīgi mākslinieciskie un/vai kopienas mērķi. Ārmūzikas aspekti varētu ietvert lepnuma izjūtu par piederību īpašai muzikālai grupai un/vai kā atšķirīgas identitātes (nacionālās, reģionālās, institucionālās, etniskās, reliģiskās, sociālekonomiskās u. c.) iezīmēšanu. Šo pēdējo uzskaitījumu vienlaikus var uzskatīt par iekļaujošu vai izslēdzošu. Lai gan tas viss galu galā ir atkarīgs no pieredzes un perspektīvas, šķiet godīgi teikt, ka daudzas šādas ārpusmuzikālās kora mūzikas nozīmes vismaz zemapziņā daļēji nosaka tas, ko tās nepārstāv.

Ieteikums Nr. 1: veicināt kora vadītāju izpratni par "slēptās mācību programmas" un "kultūras kapitāla" dinamiku.

Atšķirībā no Burdjē kultūras kapitāla kā atšķirības pazīmes (iekļaušana, kas netieši darbojas kā izslēgšana) koncepcijas, amerikāņu sociologs Roberts Putnams (2000) attīsta sociālā kapitāla ideju, lai uzsvērtu sociālās līdzdalības priekšrocības. Viņš identificē gan "saistošās", gan "savienojošās" sociālā kapitāla formas, no kurām pirmā ir saistīta ar relatīvi noslēgtām un dažkārt homogēnām grupām, bet otrā - ar grupām un tīkliem, kas spēj pārvarēt noteiktas sociālās kategorijas un robežas. Kā piemērus var minēt Kramer (2011) un O'Flynn (2015) pētījumus kora grupu vidū. Pētījumos, kuros izmantota šāda pieeja, kopīgs secinājums ir tas, ka kori ne tikai nodrošina sociālo kapitālu, bet faktiski tiem ir unikālas iespējas to darīt. Parker (Parker, 2010) plašais pētījums par skolēnu pieredzi ASV pilsētu vidusskolu koros atklāj, ka

viņas aptaujātie pusaudži būtiski uztver "sociālo saikni" un ar to saistīto "piederības" jēdzienu. Īpaši piederības jēdziens atklājas kā dialektiski saistīts ar dažu skolēnu atsvešinātības pieredzi institucionālās izglītības vidē.

Ieteikums Nr. 2: kora vadītāji savā darbā ar jauniešiem izmanto saiknes un saiknes veidošanas potenciālu.

Tajā pašā laikā citi jaunieši kori var uztvert kā atsvešinātību. Viens no iespējamiem iemesliem tam ir atšķirības sociālajā vidē, kā arī atklātas un slēptas atstumtības formas. Izslēgšana ir acīmredzams atstumtības gadījums, savukārt repertuāra izvēle, mijiedarbība mēģinājumos un uzstāšanās veidi var dažādos veidos atturēt no dalības dažus jauniešus. IN-VOICE4MPowerment identificē sociālo šķiru nevienlīdzību gan attiecībā uz materiālo pieejamību, gan sociālkultūras vērtībām kā galveno izaicinājumu iekļaujošai kora pedagoģijai, vienlaikus izmantojot savstarpēji saistītu pieeju savstarpēji saistītiem atstumtības jautājumiem, kas izriet no pieredzes atkarībā no dzimuma, etniskās piederības, rases, reliģijas, dzimumorientācijas un citiem faktoriem. Šī pieeja, balstoties uz Sāras Ahmedas (Sara Ahmed) darbu, tikai nesē ir sākusi izmantot kritiskos pētījumos par mūzikas izglītības praksi (piemēram, Bates, 2019).

Mūzikas sociokultūras sfērās uzskati un atšķirības, kas tiek veidotas starp komponistiem, izpildītājiem un klausītājiem, joprojām ietekmē mūzikas mācību programmas, lai gan pēdējās desmitgadēs ir daudz darīts, lai dotu iespēju skolēniem piedzīvot daudzveidīgas mākslinieciskās lomas. Tomēr, iespējams, spēja attīstīt radošākas lomas un demokrātiskākas prakses ir mazāk attīstīta kora pedagoģijā (Ververis, 2021) gan skolās, gan citās institucionālās vidēs (sk., piemēram, Langley 2018). Un, lai gan vairums mūsdienu mūzikas pedagogu izvairās no rupjas spēju un sasniegumu diferenciacijas pēc muzikālu/nemuzikālu vai talantīgu/netalantīgu cilvēku principa, šķēršļi līdzdalībai joprojām pastāv, gan izmantojot slēptus izslēgšanas procesus, kā minēts iepriekš, gan arī skaidrākus selektīvas iekļaušanas procesus. Tas var attiekties gan uz elites grupām skolās, gan uz mūzikas skolu/konservatoriju sektoru (Bull, 2019; Hall, 2018). Tāpēc kora vadītājiem arvien lielāka nozīme ir refleksivitātei, kā arī izpratnei un zināšanām par kritiskiem jautājumiem saistībā ar vienlīdzību, daudzveidību un iekļaušanu (Howard, 2020).

leteikums Nr. 3: Koru vadītāji attīsta spējas jauniešu radošai līdzdalībai savos kolektīvos.

leteikums Nr.4: koru vadītāji apzinās savu kompetenci interpretēt un pārvarēt šķēršļus, kas kavē jauniešu līdzdalību kora aktivitātēs.

Antropoloģijas un socioloģijas salīdzinošās perspektīvas liecina, ka atšķirības starp dažādiem muzikālās iesaistes vai muzikālo spēju veidiem ir vai nu iedzimtas, vai universālas (Blacking, 1995; Blaukopf, 1992). Šai idejai izšķiroša nozīme ir tam, ka visi var piedalīties, neraugoties uz to, ka daudzās sabiedrībās ir iezīmētas speciālistu mūziķu lomas. Kora pedagogi - vismaz tie, kas strādā institucionālā vidē, - kā pedagogi-mākslinieki bieži vien cenšas panākt izcilību izpildījumā jeb mūzikas produktā. Šāds uzsvars uz izpildījuma mūziku ignorē līdzdalības mūzikas potenciālu, lai pielāgotu Turino (2008) interpretēto atšķirību. Tas sasaucas ar Randlesa argumentu, ka "ikdienas kultūras jaunradē mēs nodarbojamies ar prakses, nevis produktu radīšanu" (2013, 479. lpp.).

leteikums Nr. 5: koru vadītāji cenšas panākt līdzsvaru starp kora mūzikas līdzdalības un izpildījuma aspektiem, pievēršot vismaz tikpat lielu uzmanību iekļaujošai praksei kā mākslinieciskajam produktam.

Dažas sociālās iekļaušanas problēmas (kora) mūzikas izglītībā

19. un 20. gadsimtā attīstījās iekļaujošas pieejas mūzikas mācīšanai un mācīšanai, kuru centrā bija dziedāšana klasēs un korī, jo īpaši Džona Kurvena izstrādātā metode, ko vēlāk adaptēja Zoltāns. Šīs metodes, kas bija iecerētas kā "mūzika visiem", noveda pie nacionālām mūzikas izglītības programmām, kuru pamatā bija dziedāšana un muzikālā pratība un kuras tika izveidotas daudzās Eiropas valstīs. Šādas vēsturiskas pieejas joprojām ierosina iekļaujošas metodes mūsdienu kontekstā, taču vienlaikus to izmantošana var arī netīši veicināt daudzu mūsdienu sabiedrības grupu atstumtību. Tas var notikt, izmantojot pedagoģiskās pieejas, kas paredz iepriekšēju saskaņu ar solfedžo, dod priekšroku lasītprasmei salīdzinājumā ar citiem mācīšanās veidiem un cenšas panākt māksliniecisko izcilību, neņemot vērā citus elementus, kas varētu veicināt holistisku kora izglītību, kritiski - radošas, sociāli apzinīgas un demokrātiskas pieejas un perspektīvas attīstību. Tādējādi, lai

gan pašreiz visur izplatītais diskurss par iekļaušanu mūzikas izglītībā (Mantie, 2022) attiecas arī uz projektiem, kuru mērķis ir iesaistīt vairāk jauniešu korī, tas ne vienmēr nozīmē piederības izjūtu. Kā jautā Fautley un Daubney (2018: 220), papildus labās pašsajūtas faktoram, "kādas ir sekas attiecībā uz bērniem un jauniešiem, kurus mēs varētu justies iekļāvuši, bet kuri jūtas it kā atstumti?".

Vairāki ASV veikti gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi pētījumi apstiprina interpretāciju par sistēmisku atstumtību no daudziem korjiem, visbiežāk atkarībā no sociālekonomiskā statusa, bet arī mijiedarbojoties ar citiem faktoriem (Bannerman, 2019; Elpus un Abril 2011; Sweet, 2020); Eiropas kontekstā tas atspoguļots nesen veiktajā Karlsen et al. (2023) padziļinātajā kvalitatīvajā gadījumu pētījumā. Nav tā, ka šajos kontekstos indivīdi vai grupas tiek tieši diskriminēti. Drīzāk var teikt, ka sistēmiskā atstumtība rodas no kultūras kapitāla selektīvās varas un no slēptajām mācību programmām un iestādēm, kurās notiek kori; kopā šie procesi nostāda noteiktas grupas nelabvēlīgā situācijā, kā arī netieši komunicē piederības pakāpes atkarībā no jauniešu sociālekonomiskās un kultūras izcelsmes. Daudzi, kas aizrautīgi iesaista jauniešus korī, uzskata "korālismu" par "ētiski neitrālu", t. i., par cilvēka iesaistes aspektu, kas ir ārpus sociālajiem jautājumiem. Tomēr Engelhardt et al. (2022) uzskata, ka "kora skanisko un sociālo attiecību aspektā ir vajadzīga abpusēja pieeja". Viņi apgalvo: "...: Skaņas īpašības ir svarīgas, bieži vien steidzami, tāpat kā kora sociālais spēks iekļaut, notvert un izslēgt. Tāpēc ir nepieciešams pārdomāt, kā kordziedāšanas praksē izpaužas skaņu un sociālo attiecību dialektika un kādas politikas un stratēģijas varētu veicināt to, ko Shaw (2017) paredz kā "sociālekonomiskās daudzveidības veicināšanu kora ansambļos".

Ieteikums Nr. 6: kora vadītāji tiek mudināti pastāvīgi apzināties skaņu un sociālo dinamiku kora organizācijā, sākot no dalībnieku rekrutēšanas līdz mēģinājumu metodēm un diskursiem un beidzot ar izpildījuma praksi.

Piekļuve, sociālā iekļaušana un augšupēja pieeja

Piekļuve kora muzicēšanai ir acīmredzams būtisks solis ceļā uz iekļaušanu. Tomēr piekļuve vien nenodrošina ilgtspējīgu vidi, un ir svarīgi apzināties sociālās iekļaušanas diskursa ierobežojumus, kā arī iespējas. Līdzīgi kā Fautley un Daubney (2018), Odena (2022: 1)

atzīmē, ka daudzi pētījumi un projekti "mēdz koncentrēties uz pašu uzrādītiem pozitīviem rezultātiem un programmas sasniedzamību (t. i., skaitot galvas)" un neapšaubāmi pieņem mūzikas ieguvumus, neapsverot pamatā esošos racionālos iemeslus un iesaistes procesus. Turpinājumā viņš iestājas par augšupēju pieeju mūzikai un sociālajai iekļaušanai, vērojot "jauniešu un pieaugušo dalībnieku iedvesmas dinamiku un radošos procesus, kas kļūst arvien nozīmīgāki" (ibid.). Tā piemēri kora jomā ir dažādi - sākot no etosa, ko piedāvā daudzi kopienas jauniešu kori, līdz a cappella kora aranžējumiem, ko neformāli un patstāvīgi veido jauniešu grupas folk un popmūzikas stilā.

un 7 & 8. ieteikums:

Sociāli iekļaujošai kora pedagoģijai un iesaistei ir jābūt ne tikai pieejamai;

augšupēja pieeja kora pedagoģijai un iesaistei var balstīties uz iedvesmojošām un radošām idejām, kas rodas kopienu un jauniešu grupās.

Konsensa panākšana diskusijās, semināros un pārdomās.

Projekta partneru sākotnējā vajadzību analīze un atgriezeniskā saite par iekļaušanu un kora mūziku pēc pirmās starptautiskās projekta sanāksmes (Klaipēda, Lietuva, 2022. gads) identificēja šādas jomas, par kurām būtu jāpadomā:

- vienlīdzība, jauniešu tiesības: vispārēja piekļuve korim
- Atšķirību iekļaušana
- Rūpes par citu vajadzībām. Nepieļaut neviena atstumtību
- Drošu telpu radīšana
- Vispārējas politikas un skaidrības trūkums
- Resursu nodrošināšana korim un kora vadītājiem
- Dzimumu jautājumi, tostarp ne-binārā pašidentifikācija
- Izveidotās minoritātes
- Valodas jautājumi un migrantu grupas
- Sociālā šķira - iespējamie šķēršļi piekļuvei un iekļaušanai

- Kora žanri, vokālie stili - dažādu balsu pielāgošana
- Iekļaušana no mākslinieku (komponistu, profesionālu izpildītāju) perspektīvas
- Skolās - dziedāšana klasēs, skolu kori.
- Ārpus skolu - kopienas vokālās grupas, specializētās mūzikas skolas.
- Vokālā pedagoģija iekļaušanai
- Tehnoloģijas iekļaušanas veicināšanai
- Radošas iespējas visiem kora dalībniekiem.
- Izteismīga kora mūzika un kustība

Šīs apzinātās jomas tika izmantotas Kiprā organizētajā mācību nedēļā (2023. gada februārī), kurā papildus iepriekš minētajiem specifiskajiem kora, pedagoģiskajiem, radošajiem un tehnoloģiskajiem aspektiem tika iekļauti semināri par varu un privilēģijām. Tās tika adaptētas no Boala apspiesto teātra (2013) sistēmas, un tajās tika aplūkoti arī privilēģiju līmeņi attiecībā uz piekļuvi un iekļaušanu (Johnson, 2017). Jo īpaši partneri un praktikanti apsvēra kora vadītāju aģentūru, lai apzinātu varu un privilēģijas un, ja nepieciešams un nepieciešams, iejauktos situācijās, kad daži jaunieši varētu būt atsvešināti vai atstumti kora pedagoģijas un iesaistes kontekstos.

Ieteikums Nr. 9: kora vadītāji izprot savu līdzdalību un atbildību, lai apzinātu varu un privilēģijas.

Iekļaušanas diskursi un prakse var būt ļoti atšķirīgi, un, lai gan lielākā daļa no tiem ir izstrādāti ar vislabākajiem nodomiem uzlabot indivīdu un grupu sociālo pieredzi, tie ir arī kultūras ziņā jutīgi. Piemēram, kora dalībniekus no migrantu grupām var stiprināt kora tekstu iekļaušana viņu dzimtajā valodā, taču dažos kontekstos šāda labi iecerēta stratēģija var izraisīt marginalizāciju. Lai īstenotu šādu iekļaujošu pedagoģisko stratēģiju, ir nepieciešama savstarpēji cieņpilna "mākslinieciskā jūtība, atklājot otru" (Sousa, 2011). Ar sociāli iekļaujošu kora pedagoģiju saistīts jautājums ir par to, kā tiek ņemti vērā homogenitātes un heterogenitātes aspekti. Mākslinieciskie mērķi, kas vērsti uz toņa, akcenta un izskata vienmērīgumu, var būt vai nebūt pretrunā ar mērķiem, kuru mērķis ir godināt jauniešu

atšķirīgo kultūras un muzikālo izcelsmi. Tas mūs atgriež pie skaniski sociāliem apsvērumiem kora ētikā (Engelhardt et al., 2022).

Ieteikums Nr. 10: kora vadītāji apzinās daudzveidīgās pieejas iekļaujošajai izglītībai un ar to saistītos ētiskos un starpkultūru apsvērumus.

Projekta IN-VOICE4MPowerment laikā turpinoties partneru un apmācāmo diskusijām, tika izvirzīti šādi papildu punkti:

- Mūsdienu kora mūzikas vēstures interpretācija skolās, kas aizsākās 19. gadsimta nacionālajā izglītībā un ietver kora festivālu un konkursu mantojumu (sk., piemēram, McCarthy, 1999). Vai mums ir kopīgas vērtības?
- Salīdzinošās pieejas, piemēram, atšķirīgās stiprās puses un vajadzības IN-VOICE4MPowerment piecās valstīs.
- Vai pastāv risks, ka iekļaušanas "labās sajūtas" faktors (jo īpaši redzamā līmenī) joprojām varētu slēpt citas atstumtības formas?
- Kā mēs varam saskaņot dažādās sociālās iekļaušanas idejas/pieredzes un kora praksi, kas sastopama vispārējā mūzikas izglītībā, specializētajās mūzikas skolās, tradicionālās mūzikas grupās, kopienas mūzikā un mūzikas terapijā?
- Vai dominējošās prakses "vienkārši pastāv", vai arī tajās ir kaut kas slēpts par varu un privilēģijām, ko mēs varam dekonstruēt un pat pretdarboties?
- Vai citas prakses var "decentrēt" varu un privilēģijas? - ICE un kustība; ICE un radošums; ICE un tehnoloģija
- Visbeidzot, un tas ir ļoti svarīgi, ko mēs varam mācīties no mūsu skolēniem (skolās, jauniešu grupās, koros, skolotāju koledžās), lai veidotu iekļaujošu kora izglītību?

Attiecībā uz pēdējo punktu Allsup (Allsup, 2023) ierosina "klusās pedagoģijas" ideju, ar kuras palīdzību mūzikas skolotāji un kora vadītāji varētu vairāk ieklausīties jauniešos pastāvīgi mainīgajos sociokultūras kontekstos. Pārdomājot Kovid-19 gadu pieredzi, kā arī tehnoloģiskās iespējas jauniem muzicēšanas veidiem, viņš norāda:

Es domāju, ka mums ir izdevies panākt žanru agnosticismu un ar to saistīto varas pārkārtošanu. Mūzikas izglītības lauks ir kļuvis atvērtāks. Mūsu skolēni mums rāda, ko viņi spēj. (Allsup, 2023: 181).

un 12. ieteikums:

Sociāli iekļaujošā kora pedagoģijā tiek izmantota multimodāla pieeja, kas cita starpā ietver kustību/dejas, radošu muzicēšanu un jaunās tehnoloģijas individuālai un kopīgai mūzikas radīšanai;

Jauniešu uzklaustīšana un mācīšanās no viņiem veicina sociāli iekļaujošas pedagoģijas attīstību, un tas vēl vairāk veicina jauniešu līdzdalību un iesaistīšanos kora mūzikā.

Skolēnu aģentūras un iesaistīšanās kora mūzikā un kora skolotāja/vadītāja pilnvarošana ir sīkāk aplūkota nākamajā nodaļā, kur kora dziedāšana tiek aplūkota saistībā ar iekļaušanu un mākslas potenciālu un sociālajiem ieguvumiem (mūsu gadījumā - kustību/dejas/kori, teātra un teātra izpausmes, radoša muzicēšana, kā uzsvērts 11. un 12. ieteikumā). Vienlaikus tiek ierosināts, ka kora dziedāšana tiek stiprināta, ja mācīšanās ir kopīga un nozīmīga un ja mācīšanos var atbalstīt grupas motivācijas procesi, tad tā var palielināt bērnu sociālās iekļaušanas sajūtu (Welch et al., 2014; Mejias un Banaji, 2020). Turklāt virkne literatūras avotu uzsver, ka digitālo tehnoloģiju un mūzikas prasmju, zināšanu un izpratnes apguve labvēlīgi ietekmē jauniešu sociālo integrāciju. Lielākā daļa rakstu vai ziņojumu par iekļaujošo mūzikas pedagoģiju un digitālajām tehnoloģijām noslēdzas ar to, ka "skolotājiem ir nepieciešama lielāka profesionālā pilnveide saistībā ar mūzikas mācīšanās kā sociālās prakses demokratizēšanu un digitālo tehnoloģiju kā pedagoģisko sviru izmantošanu [jauniešu] izglītojamo atkārtotai iesaistīšanai" (Burnard, 2007; Finney & Burnard, 2009).

Multimodālas pieejas pieņemšana

Pirms ķerties pie dažu galveno jautājumu apspriešanas šajā daļā turpmāk, atgādināsim, kā minēts šīs sadaļas sākumā, **ka galvenais pētījuma parametrs ir iekļaušanas koncepcija, kas ietver plašu sociālo faktoru spektru**. Turklāt, runājot par jauniešu sociālo iekļaušanu, šis termins attiecas uz visiem bērniem, kuri sasniedz panākumus un piedalās, neraugoties uz grūtībām, ko rada nabadzība, šķira, rase, reliģija, valodas un kultūras mantojums vai dzimums.

Kā secināts iepriekš A sadaļas beigās, skolotāji/koledžu vadītāji jūtas neinformēti un nepietiekami sagatavoti, lai atpazītu pamatjautājumus par sociālās iekļaušanas būtību, savukārt skolēni paliek izolācijā vai vienkārši tiek izslēgti. Šis jautājums ir bijis partneru kopīga problēma, neraugoties uz viendabīgiem vai "viendabīgi izskatošiem" kontekstiem ar spēcīgām dziedāšanas tradīcijām, piemēram, Latvijā, Lietuvā un Īrijā, kā arī uz to, ka attīstās dziedāšanas kultūras, piemēram, Kiprā un Portugālē, un kontekstiem ar spēcīgu ārpuskolas (kopienas, pašvaldības atbalstīta u. c.) dziedāšanas tradīciju izcelsmi, piemēram, Basku zemē Spānijā. Lielākajā daļā jaunāko pētniecisko rakstu par marginalizēto jauniešu iesaistīšanu un atkārtotu iesaistīšanu tiek apgalvots un uzsvērts, cik nozīmīgas ir starpdisciplināras pieejas un metodoloģijas, kā arī mākslas transformatīvais potenciāls sociālās iekļaušanas kontekstā (Brader, 2013; Ruthmann, 2017; Ruthmann un Bowe, 2020). Turklāt jaunās daudzveidības perspektīvas un sociālās iekļaušanas stratēģijas ir balstītas uz ieteikumiem par digitālajiem ceļiem neformālās izglītības metodoloģiju īstenošanai, tādējādi stiprinot pakalpojumu sniedzēju spēju īstenot un uzturēt veiksmīgas pārmaiņas un vienlaikus atbalstīt jauniešus. Šie ir jautājumi, kas virza mūsu pārskatu, uzsverot multimodālas pieejas nozīmi.

Mūzika, žesti, kustības, emocijas un iemiesotas pedagoģijas

Būdams jauns solfedžo profesors Ženēvā 1890. gados, Žaks Dalkrozs uzskatīja, ka tradicionālā mūziķu apmācības metode uzsvēr intelektuālo mācīšanos, zaudējot izjūtu, un pietiekami agrīnā mācību posmā neveicina studentu mūzikas elementu pieredzes veidošanos. Šī tradicionālo mūzikas izglītības metožu kritika kļuva par Žaka Dalkroza mūža darbu. Pēc dažādiem eksperimentiem Dalkrozs secināja, ka mūzikas ritmisko un dinamisko elementu uztvere ir atkarīga ne tikai no dzirdes, bet arī no citas maņas, proti, "*kinestētiskās*" maņas. Viņš novēroja, ka mūzikas ritmi izraisa visa ķermeņa muskuļu un nervu reakciju:

Ritms, tāpat kā dinamika, ir pilnībā atkarīgs no kustībām un savu tuvāko prototipu atrod mūsu muskuļu sistēmā. Visas laika nianses - allegro, andante, accelerando, ritenuto - visas enerģijas nianses - forte, piano, crescendo, diminuendo - var "realizēt" mūsu ķermenis, un mūsu mūzikas izjūtas asums būs atkarīgs no mūsu ķermeņa izjūtu asuma. (Žaks Dalkrozs, 1921, 60. lpp.)

Dalkroze bija pārliecināts, ka motoriski taktilā apziņa, apvienotā telpas un kustību apziņa, reti kad bērniem un pieaugušajiem pastāv līdzsvarotā stāvoklī. Tā kā svarīgu mūzikas elementu uztvere ir atkarīga no šīs motoriski taktilās apziņas, šī spēja ir jāattīsta un jāvingrina, lai būtu iespējama mūzikas attīstība. Viņš uzskatīja, ka muzikālā ritma trūkums ir vispārēja "a-ritma" rezultāts, kura izārstēšana ir atkarīga no īpašas apmācības, kuras mērķis ir regulēt nervu reakcijas un koordinēt muskuļus un nervu sistēmu; īsi sakot, *harmonizēt prātu un ķermeni*. Tāpēc Dalkroze izstrādāja sistēmu ritmiskās spējas attīstīšanai - "Eiritmiku". Iespējams, visinteresantākais Dalkrozes muzikālās pieredzes teorijas aspekts ir tas, *ka tajā galvenā loma mūzikas izpausmē ir piešķirta "žestam"*. Dalkroze uzskata, ka atkarībā no sajūtas, kas izraisa žestu vai kustību, katra žesta paveida izpausme iegūst atšķirīgu raksturu un atspoguļo cilvēka emociju un jūtu daudzveidīgās nianšes.

Vēlāk, jau 1932. gadā, Lī apgalvoja, ka kustības kvalitāte darbojas kā sajūtas pamats, un tieši šie pamati, šīs īpašās kustības īpašības, kas ir kopīgas cilvēka sajūtām un mūzikai, ir tie, uz kuriem balstās mūzika. Mūzika balstās uz izjustās pieredzes modeļiem, shēmām vai pēdām, izmantojot precīzus, bet plastiskus relatīvā svara, telpas, kustības un spriedzes žestus. Šādā veidā un šajā līmenī tai ir "jēga" vai nozīme, un tādējādi to var uzskatīt par līdzekli ... komunikācijai. (Swanwick, 1979/1992: 37). Arī Millers noteica, ka:

... kad kognitīvie procesi meklē nozīmi ... tie bieži aktivizē citas shēmas, kas nav muzikālās pieredzes shēmas, bet gan parastās pieredzes shēmas. Tas nozīmē, ka ir pietiekami daudz līdzību starp shēmu, kas attēlo cīņu ar dūri, un shēmu, kas attēlo "Pavasara rituāla" daļas, lai secinājums būtu viegli izdarāms. "Pavasara rituāla" daļas var skanēt dusmīgi... (Miller, 1992, 422. lpp.).

Iepriekš teiktais var būt paties un atkārtots, izmantojot kustības vai žestus, lai izteiktu mūziku, vai otrādi (Shiobara, 1994; Ferguson, 2005). Ruta Girdzijauskienė, mūsu Lietuvas partnere, ir daudz strādājusi, koncentrējoties uz izteiksmes attīstību mazo bērnu korī, izmantojot sejas un ķermeņa izteiksmes un žestus (*lūdzu, skatiet In-Voice4MPowerment PR-2 On-line skolotāju/koriālvadītāju apmācības moduli IVCHP; 3. nodaļa*). Turklāt atbilstoša informācija izriet no neirozinātnes pētījumiem, un īpaši pētījumi, kuros tiek pētītas smadzenes, uzsver, ka pastāv kopīgi nervu mehānismi, kas ietekmē mūziku, dziedāšanu un dejošanu (Janata un Parsons, 2013). Turklāt pētījumos par kustību kora mēģinājumā ir konstatēts, ka ķermeņa kustību izmantošana ir efektīva mācību procesā, kā arī pozitīvas kora attieksmes veidošanā skolēnu vidū, kuri stāsta par individuālu un grupas uzlabojumiem tonī,

dziedāšanas tehnikā, stājā, elpas atbalstīšanā un prieku kustēties un dziedāt. Kā norādīts attiecīgajos pētījumos, studenti uzsvēra, ka kustības gan iesildīšanās, gan pārējā kora mēģinājuma laikā kļuva jēgpilnas, jo tās palīdzēja viņiem saprast, kā "izskatās skaņas, kuras viņiem vajadzētu "izdot" (Briggs, 2011).

Saskaņā ar mūsu basku/spāņu kolēģa maestro Basilio Astulez teikto, šādam "jēgpilnam mēģinājumam", kurā notiek prāta, ķermeņa un emociju savienošana, iesaistīšanās un komunikācija starp pašiem jaunajiem dziedātājiem, kā arī starp dziedātājiem un skolotāju/kora vadītāju, ir būtiska nozīme, mēģinot kopā ar kori (*skatīt In-Voice4MPowerment PR-2 On-line skolotāju/koriālvadītāju apmācības moduli IVCHP; 3. nodaļa*). "Ķermenis ir mūsu vispēcīgākais instruments," uzsver Astulezs, vienlaikus norādot, ka ķermeņa, prāta un emociju saikne sākas jau kora mēģinājuma sākumā, proti, iesildīšanās vingrinājumos (In-Voice4MPowerment Multipowerment Event Workshop, Kipra, 2023). Attiecīgā pētījumā Paparo (Paparo, 2016) pētīja, kā somatiskās (prāta-ķermeņa) instrukcijas uzlabo vidusskolas kora dziedātāju kora sniegumu un veicina viņu izpratni, jo "apzināta sava ķermeņa apzināšanās palīdz viņiem vispirms identificēties ar dziedāšanas paradumiem (8. lpp.). Citējot "Riginsas kundzes" liecību par somatisko pieredzi kora dziedāšanā Paparo pētījumā:

Tas nav ķermenis. Tas nav prāts. Tās nav balss stīgas. Tas esi tieši tu. Katrs dziedātājs ienes kaut ko atšķirīgu, un tas, ka jūs varat savest ... [visus] kopā, plus traku diriģentu, lai radītu mūziku kaut kādā vienotā veidā - tā ir maģija (Paparo, 2016, 8. lpp.).

Patiesībā "[e]pieredze caur ķermeni joprojām ir zināšanu veids (ko var dēvēt par "iemiesotu")" (Paparo, 2016, 2. lpp.), kā arī pārliecinošs objektīvs, caur kuru tiek pārkonceptualizēta mācīšanās un mācīšana (Bressler, 2004). Patiešām, pavediens no Dalkroza sistēmas līdz jaunākajām kora praksēm, kurās iesaistīts ķermenis un jūtas, var norādīt uz "radošu un iemiesotu pedagoģiju" jeb pedagoģiju, kurai ir "potenciāls izaicināt sociālo nevienlīdzību, ... un veidot jauniešus kā aktīvus jēgas veidotājus, kas apvieno multimodālus resursus, lai radītu nozīmju formas" (Garrett & MacGill, 2019). Vēl vairāk, iemiesotās pedagoģijas, ja tās apvieno ar uz drāmu balstītām pedagoģijām, kas ietver aktivizējošas sarunu aktivitātes, kuras izmanto, lai veicinātu domu apmaiņu, izpratni un kopīgu ideju radīšanu, var acīmredzami nodrošināt drošu un iekļaujošu mācību vidi, kurā skolēni aktīvi iesaistās "radošās un uz ķermeni balstītās aktivitātēs, kas izraisa [jēgpilnu] saikni" un komunikāciju "sarežģītā sastapšanās asamblejā, kurā idejas un iztēle ir saistītas ar sajūtām un mācīšanos". Šādā veidā "[e]ncounters ļauj rasties kolektīvām idejām" un galu galā aizved skolēnus un

skolotājus/koordinācijas vadītājus "uz jaunām izpratnes vietām" (Garrett & MacGill, 2019). Citiem vārdiem sakot, tās kļūst jēgpilnākas.

Kā to īsumā formulē Gert Biesta (2014), māksla rada "estētiskus mirkļus", kas veicina jaunus domāšanas, esības un darbības veidus. Mūsu gadījumā kora vide, transformācijas potenciāla vide, ir vieta/telpa, kur būt, - esot sev kopā ar citiem kora vidē, un darīt - dziedot un līdzdziedot, kā arī sadarbojoties ar citiem; pēdējā no šīm darbībām aicina uz stimulējošu ierosināto radošās muzicēšanas stratēģiju - kora improvizāciju.

Ieteikums Nr. 13: Koru vadītāji tiek mudināti pieņemt saistītu mācīšanās stratēģiju, kurā uzsvars tiek likts uz iemiesotas pedagoģijas pieeju, kas jēgpilnā veidā iesaista audzēkņa žestus, ķermeņa kustības un emocijas.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāja/kora vadītāja mācību modulis IVCHP (PR-2) piedāvā kora vadītājiem vilinošu sākumu.

Kora improvizācija

Lielākā daļa mūzikas pedagogu, tostarp skolotāji/koru vadītāji, iespējams, piekristu, ka improvizācija ir nozīmīga darbība, kas stiprina muzikālo izaugsmi, muzikālo izpratni un radošās spējas (Burnard, 1999; Hargreaves, 1999; Sawyer, 2006; Borgo, 2007; Sawyer, 2008; Freer, 2010; Madura, 2014; Hickey, 2015). Turklāt improvizācija tiek uzskatīta par visur klātesošu; par labklājības tehnoloģiju (MacDonald & Wilson, 2020). Tomēr, lai gan improvizācija kopumā tiek plaši ieteikta un praktizēta, īpaši noteiktās vidēs, kora improvizācija ir aktivitāte, kurai skolotāji/kora vadītāji pievēršas vismazāk, un, ja tā, tad tikai virspusējā līmenī. Tā kā tikai nedaudzi skolotāji un kordiriģenti ir padziļināti nodarbojušies ar improvizāciju, kora improvizācija bieži tiek identificēta kā līdzīga vai atbilstoša kora džeza improvizācijai, un tā tiek atlikta "vai "pārcelta" džeza speciālistu kompetencē" (Freer, 2010, 20. lpp.). Turklāt skolotāji/koru vadītāji uzskata, ka improvizācija ir "upuris" viņu mēģinājumu/sagatavošanās laikam ar kora grupām, tādējādi ierobežojot skolēnu (un viņu pašu) iespējas attīstīt muzikālo radošumu. Tāpēc nav pārsteidzoši, ka individuālās (vokālās) vai grupu (kora/kolektīva) improvizācijas pētījumi ir nepietiekami (Siljamäki, 2021). Neraugoties uz to,

attiecīgajos pētījumos, kuros atbalstīta kora improvizācijas iekļaušana kora vidē, uzsvērtā šīs darbības nozīme ne tikai muzicēšanas un muzikālās izpratnes attīstīšanā, bet arī raksturota kā darbība, kas dod dalībniekiem iespēju stiprināt pārliecību un uzplaukt gan muzikāli, gan sociāli, kā arī veidot saistošas aktivitātes kopīgā, drošā, rotaļīgā un sadarbības vidē (piemēram, Sawyer, 2006; Farrell, 2016 un 2018; Siljamäki, 2021). In-Voice4MPowerment Latvijas partnere, komponiste Laura Jēkabsone uzsver kora improvizāciju plašākā izpratnē par radošuma kā darbības jēdzienu, patiesībā darbības, ko var praktizēt visu mūžu un kas var kļūt tikpat dabiska kā elpošana, kurā var iesaistīties ikviens (*skatīt In-Voice4MPowerment PR-2 On-line apmācību moduli; 3. nodaļa*).

Mūzikas pedagogs Patrīss Madura (Patrice Madura) uzsver vairākus iemeslus improvizācijas izmantošanai, jo, viņaprāt, vokālā improvizācija piedāvā vairāk iespēju iekļaušanai, skolēniem ir iespēja būt par savas muzicēšanas autoriem, jo tā "piešķir personisku jēgu pieredzei", un skolēni, pateicoties improvizācijas pieredzei, bieži vien mēdz turpināt muzicēšanas aktivitātes arī pieaugušo dzīvē (1999, 1. lpp.). Turpinot šo punktu, Sarath (1993 un 2002) uzskata, ka improvizācijas pieredze "ļauj pielāgoties jebkurai kultūras līnijai un attīsta izpratni par citu kultūru mūziku", radot drošu mācību vidi, kas rosina skolēnus paust savu kultūras identitāti" (1993, 24. lpp.), apmainīties ar idejām un formulēt tās, kā arī saprast citus. Līdzīgā veidā vokālā/kora improvizācija nodrošina jaunus veidus, kā uztvert pasauli (DeNora, 2013, 130.-131. lpp.). Savukārt kora improvizācijas izmantošanas sekas, lai izpētītu plašāku mūzikas stilu un žanru klāstu, var veicināt lielāku skolēnu līdzdalību un izmantotā repertuāra daudzveidību. Hiršorns (Hirschorn, 2011) savā pētījumā izgaismo liecības par kora dalībnieka entuziasmu un motivāciju korim saistībā ar improvizācijas aktivitātēm, kas piešķir pievienoto vērtību kopējai kora pieredzei.

Dažreiz tas nedaudz apnīk, dziedot vienu un to pašu atkal un atkal. Bet, ja jūs izpildāt improvizācijas skaņdarbu, dažreiz, kad jūs nonākat līdz improvizācijas daļai, tas to vienkārši samaisa un piešķir tam mazliet vairāk dzīvīguma." (Hirschorn, 2011, 147. lpp.).

Šis pēdējais apgalvojums "piešķir tai mazliet vairāk dzīvības" vedina uz jautājumu, ko izvirza Patriks Freers (2010), dedzīgi aizstāvot kora improvizāciju:

Kādas pedagoģiskas un motivējošas priekšrocības varētu sniegt improvizācija, kas varētu piesaistīt kora ansambļiem cilvēkus ar ierobežotu vokālo pieredzi? Improvizācija ļauj dziedātājiem muzicēt, neraizējoties par iespējamās vokālās līnijas diapazonu vai tesitūru (Freer, 2010: 25).

Siljamāki atkārtoti iepriekš teikto, apgalvojot, ka "improvizāciju var apgūt ikviens, neatkarīgi no tehniskās meistarības vai vecuma" (2021, 1. lpp.). Turpinot šo domāšanas virzienu, Freere (2010) jau iepriekš uzsvēra, ka skolotājiem/kora vadītājiem ir nepieciešams atkārtoti saskarties ar noteiktiem mūzikas veidiem, mūzikas praksēm un apmācībām, lai attīstītu improvizācijas prasmes. Tādējādi "līdzīgi kā kopīga muzicēšana ... tradicionālajos kora mēģinājumos, improvizācija var būt gan demokrātisks sociāls, gan muzikāls pasākums" (25. lpp.). Tālāk Freers sniedz ieteikumus, nevis priekšrakstus, kā kora improvizācijas praksi iekļaut kora mēģinājumu iesildīšanās pasākumos ar spēles elementiem, kas vienlaikus sniedz motivāciju, prieku un mācīšanos. To darot, Freers atsaucas uz komponistiem Michael DeLalla, Raymond Tallis un Michael Colgrass un viņu izmantotajām četrām improvizācijas aktivitāšu attīstības fāzēm, proti, "Sensing (Anticipating), Enacting ("Contacting), Noticing (Thinking) un Reforming (Doing)" (2010, 28.-29. lpp.).

Nozīmīgas ir tikšanās drošā kora vidē, kur kora improvizācijas aktivitātes tiek veicinātas kora pedagoģijā, kas ietver žestus, ķermeņa kustības, izteikšanos un apmaiņu ar jūtām, emocijām un idejām sadarbības veidā, kur

dalībnieki "strādā, lai sasniegtu kolektīvi apkopotas zināšanas, kas balstītas uz skolēnu pašu zināšanu fondiem ... [kur] kolektīvās idejas ... rodas ... un aizved skolēnus un skolotājus uz jaunām izpratnes vietām (Garrett un MacGill, 2019, 4. lpp.).

Šīs "jaunās izpratnes vietas" skolotājiem un skolēniem, kas rodas no ierosinātās holistiskās, uz pieredzi un rīcību orientētās pedagoģiskās pieejas, kas ietver multimodālas stratēģijas, var novest pie jauniešu pilnvarošanas, ko cita starpā raksturo pozitīva muzikālā attīstība un transformējoša iesaistīšanās mūzikā (O'Neill, 2006), kas nodrošina pamatu uz pārdomām, pieredzi un rīcību orientētu mācību iespēju radīšanai un skolēnu aģentūras, saiknes un vērtību sajūtas novērtēšanai, mērķis ir: novirzīt uzmanību no skatījuma uz mūzikas skolēniem no deficīta pret talantu/prasmju sistēmas. Tā vietā uzmanība tiek vērsta uz ideju, ka visiem mūzikas apgūvējiem visos attīstības kontekstos ir muzikālās stiprās puses un kompetences. (O'Neill, 2012, 166. lpp.). Līdz ar jauno tehnoloģiju rašanos un straujo attīstību šīs kompetences var veicināt jauniešu radošumu, izmantojot digitālos rīkus.

Ieteikums Nr. 14: Koru vadītāji tiek aicināti iekļaut kora praksē kora improvizācijas pasākumu izmantošanu. Šīs aktivitātes veicina pārliecību, iesaistīšanos un māksliniecisko darbību, kā arī attīsta audzēkņu motivāciju.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāju/koru vadītāju apmācības modulis IVCHP (PR-2) piedāvā koru vadītājiem vilinošu sākumu.

Digitālo rīku izmantošana

Pieaugot tehnoloģisko resursu pieejamībai, kas izmantojami gan mūzikas klasē, gan ārpus tās, liela uzmanība tiek pievērsta mūzikas tehnoloģiju izmantošanai izglītībā, tomēr pētījumu par tehnoloģiju izmantošanu kora kontekstā ir bijis maz (Johnson, 2018).

Ņemot vērā, ka skolēnu piekļuve tehnoloģijām ir kļuvusi arvien izplatītāka, jo tādas ierīces kā viedtālruni vai planšetdatori skolēniem kļūst arvien izplatītākas (Webster, 2016), kā arī to, ka jauniešu vidū arvien populārāka kļūst uz tehnoloģijām balstīta elektroakustiskā mūzika (Macedo, 2013), tiek izteikts pieņēmums, ka mūzikas tehnoloģiju integrēšana mūzikas izglītības kontekstā varētu veicināt skolēnu iesaistīšanos (Popovych, 2014). Daudzi skolotāji izmanto audio un video atskaņošanu modelēšanas nolūkos (Stephens-Himonides un Hilley, 2017). Turklāt digitālās lietojumprogrammas un rīki varētu būt īpaši noderīgi, lai uzlabotu vērtēšanu, tostarp individualizētu vērtēšanu, praktiski un ietaupot laiku (Furby, 2013). In ad, ir pierādījumi, ka digitālie rīki stiprina skolēnu patstāvīgās kora prakses ieradumus, attīstot pārliecību un radot pozitīvu attieksmi un motivāciju attiecībā uz dalību korī. (Johnson, 2018).

Raugoties no tradicionālistiskās perspektīvas nostājas, kora praksi raksturo spēcīga diriģenta vadība, izmantojot galvenokārt darbu ar iepriekš sacerētu materiālu, balstoties uz kodificētiem vokālajiem reģistriem un standarta vokālajiem efektiem. Tomēr tradicionālās kora formas izaicina mūsdienu kora mūzika un dziedāšanas prakse (Alwes, 2015). Īpaši pēdējos gados tiek pētīta kora dziedāšanas un eksperimentālās elektroniskās mūzikas mijiedarbība, kas paver jaunas iespējas attiecībā uz indivīdu izpausmēm un viņu lomu kora ansablī (Turchet un De Cet, 2023). Ir aplūkota arī mobilo ierīču kā mūzikas instrumentu izmantošana, tostarp konkrēti izmantotie programmatūras rīki, kā arī to pielietojums

izpildījuma vidē (Tanaka, 2004). Turklāt jaunākajos pētījumos galvenā uzmanība pievērsta inovatīvai tīmeklī balstītu izplatītu sistēmu izmantošanai, kas paredzētas tradicionālo kora ansambļu priekšnesumu uzlabošanai ar viedtālrunu ģenerētām elektroniskām skaņām, kas veicina mācīšanos ar novitāti un jautrību (Turchet un De Cet, 2023).

Lai gan kompozīcija parasti netiek mācīta kora klasē, kompozīcijas iekļaušana kora programmā veicinātu ideju par holistisku kora pieredzi (Kent, 2018). Digitālie rīki ir padarījuši kompozīcijas procesu daudz vieglāku un pieejamāku jauniešiem, tostarp tiem, kuriem var nebūt stabila pamatu mūzikas notācijā (Webster, 2016). Darbs digitālajos audio darbos (DAW) tiek uzskatīts par noderīgu praksi kora kontekstā, paplašinot un bagātinot būtiskus jēdzienus studentiem dziedātājiem. Strādājot pie radošiem projektiem, piemēram, panākot blendēšanu DAW vidē, izmantojot digitālos efektus, lai miksētu vai mainītu vokāla tembru, palīdz kora dalībniekiem izprast pamatprincipus, tādējādi uzlabojot kora praksi. Esošu kora repertuāra skaņdarbu remiksēšana var padziļināt studentu izpratni par apgūstamo kora literatūru, vienlaikus pētot viņu pašu radošo darbību un atbalstot lepnuma sajūtu par saviem sasniegumiem (Haas un Pendergast, 2023).

Visbeidzot, runājot par skolotāja/kora vadītāja lomu, ieteicams praktizēties un eksperimentēt ar tehnoloģijām, lai kļūtu pārliecinātāks un labāk iepazītu tās (Wise, 2011). Tomēr tehnoloģiju izmantošanai mūzikas izglītības kontekstā jābūt apzinātai un vērstai uz konkrētiem mērķiem un nodomiem (Henry, 2015), skolotājam/koriādes vadītājam veicinot izglītojamo vajadzības drošā virtuālā sadarbības vidē, kurā dominē "klusās pedagoģijas" ideja (Allsup, 2023).

Ieteikums Nr. 15: Koru vadītāji tiek aicināti iekļaut kora praksē aktivitātes, kas ietver digitālo rīku izmantošanu, veicinot jauniešu asinhrono un sinhrono kopīgu muzicēšanu, dodot māksliniecisko piederību un sekmējot sociālo iekļaušanu.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāju/koru vadītāju apmācības modulis IVCHP (PR-2) un Sadarbības mācību digitālā platforma (PR-5) piedāvā koru vadītājiem izaicinošu pamatu.

Coda

Šajā ziņojumā ir izvēsta In-Voice4MPowerment IVCHP sistēma ar vadlīnijām un ieteikumiem politikas pasākumiem. Projekta 1. rezultāts - šī sistēma - veido stingru pamatu un informē inovatīvas multimodālas pieejas un digitālo tehnoloģiju attīstību, kā izklāstīts 2., 3., 4. un 5. projekta rezultātos, proti:

PR2 - Skolotāju/koriālvadītāju apmācības modulis IVKP. *Tas ir tiešsaistes kurss, kas izriet no IVCHP ietvarstruktūras, kura pamatā ir vokālās/kora un teatrālās izteiksmes inovatīvi aspekti, tostarp improvizācija, kustība un digitālo tehnoloģiju radoša izmantošana ar mērķi uzlabot komunikāciju.*

PR3 - Skolotāja/kora vadītāja snieguma un efektivitātes novērtēšanas rīks. *Tas ir tiešsaistes pašnovērtēšanas rīks, kas saistīts ar IVCHP moduļa skolotājiem/koriļu vadītājiem, kura mērķis ir uzraudzīt IVCHP īstenošanas progresu un efektivitāti.*

PR4 - E-grāmata - IVCHP resursi. *Tas ir skaņu un vizuālo resursu un labās prakses apkopojums, kas saistīts ar atbilstošiem pedagoģiskiem ieteikumiem.*

PR5 - Sadarbības mācību digitālā platforma (CLDP). *Tā ir tiešsaistes platforma resursu un labās prakses apmaiņai, kas veicina saziņu, izmantojot kopīgu māksliniecisko radišanu, izmantojot digitālās tehnoloģijas.*

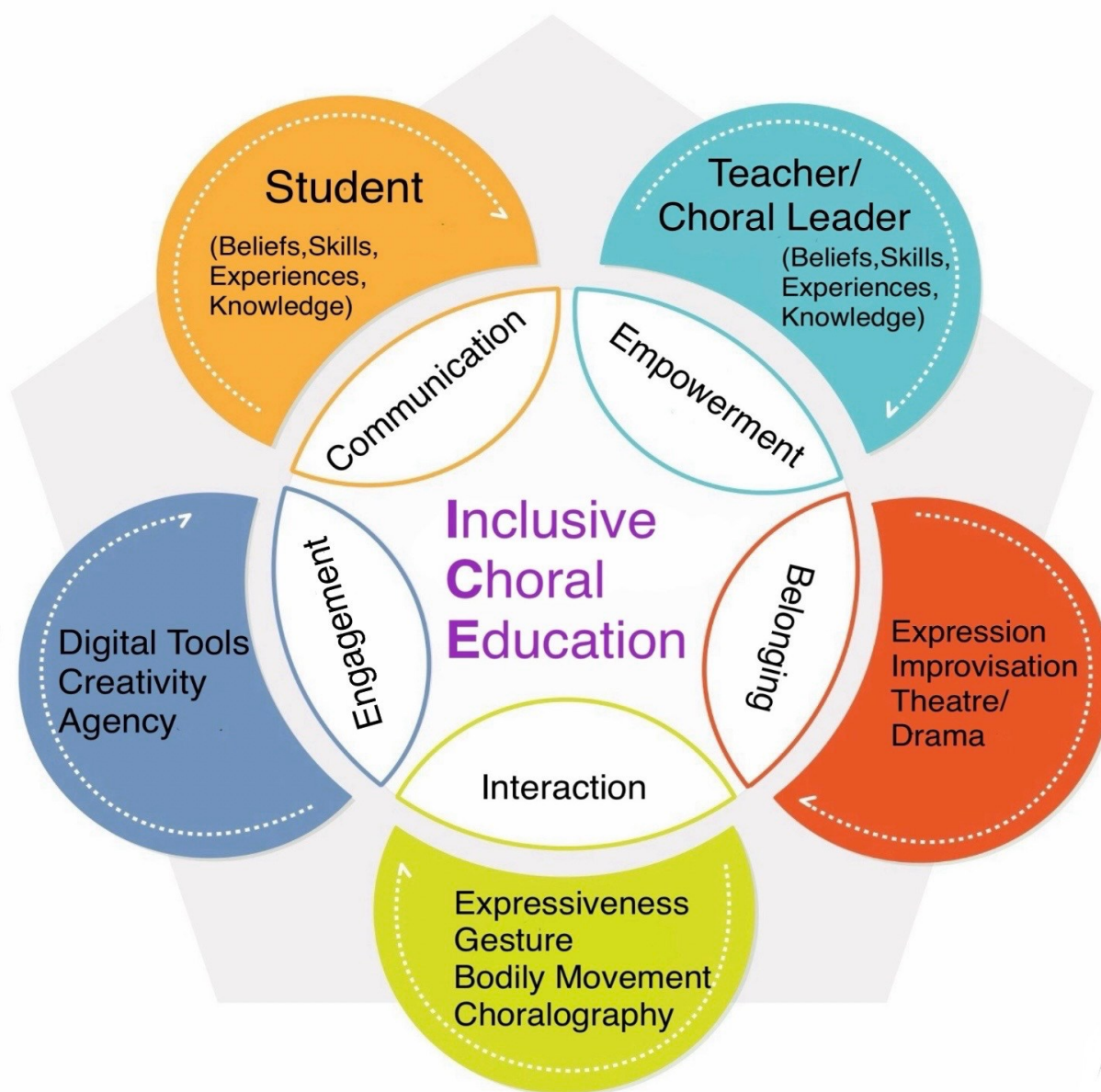
Iekļaujošas kora izglītības (ICE) pedagoģijā, kurā izmanto multimodālas pieejas, kas ietver žestu izpausmes, iemiesotu fiziskumu kustībās, koriografiju un teatrālu izpausmi, radošu muzicēšanu, praktizējot kora improvizāciju, un individuālu un kopīgu muzicēšanu, izmantojot digitālos rīkus, visi izglītojamie jēgpilni komunicē, jo viņi jūtas pilnvaroti. Šī pilnvarošanas sajūta atvieglo un ļauj jauniešiem tikt uz klausītiem gan burtiski, gan metaforiski, jo viņi un skolotāji/kora vadītāji vienlaikus nes līdzīgu savu identitāti, vērtības, uzskatus, zināšanas un pieredzi.

ICE kontekstā, pateicoties pilnvarošanai, iesaistītai aģentūrai un savienojamībai, dziedāšana un kora dziedāšanas pieredze nonāk līmenī, kurā līdzās pastāv personīgā un kolektīvā mūzikas aģentūra un mūzikas iesaistīšanās, kur kora dziedāšana, būdama pilnvarojošs līdzeklis, kļūst **transformējoša**. Tādējādi, izmantojot jēdzienu "transformējoša mūzikas iesaistīšanās" (O'Nīls, 2012 un 2014), mēs secinām, ka ikviens cilvēks uzplaukst. Pēdējais ir atspoguļots turpmāk attēlā, kurā apkopotas visas IVCHP ietvara galvenās idejas. Ziedēšanas

ideja ir attēlota ar zieda formu, kas atrodas drošā telpā. Visi zieda ziedlapiņi/daļas savstarpēji iedarbojas, savstarpēji savienojas, iesaistās, komunicē un dod iespēju cits citam nepārtrauktā ideju apmaiņā simboliskās formās telpā, ko Keith Swanwick sauc par "telpu starp" (1999; 2012); telpu, kurā mēs izsakām un jēgpilni dalāmies savā pasaules pieredzē.

1. attēls

In-Voice4MPowerment: Iekļautā vokālās/korālās pedagoģijas sistēma, kas paredzēta jauniešu audzināšanai drošā, iekļaujošā kora vidē, kur mācīšanās tiek pārveidota.



TURPMĀKI POLITIKAS IETEIKUMI

Ieteikums Nr. 16: Vietējā, valsts un Eiropas līmenī jānodrošina nepārtraukta profesionālā pilnveide (CPD), kas veicina un sekmē ICE, izstrādājot atbilstošus izglītības mācību moduljus/programmas, kurās uzsvars likts uz sociāli iekļaujošu kora pedagoģiju, kas izmanto multimodālu pieeju.

Ieteikums Nr. 17: Nodrošināt atbilstošus pieejamos resursus un mācību materiālus, kā arī iespēju skolotājiem/kora vadītājiem pašiem izstrādāt mācību materiālus, kas balstīti uz kompetenču pilnveidošanu, lai radītu un uzturētu iekļaujošu kora izglītības vidi vietējā, valsts un Eiropas kontekstā.

In-Voice4Mpowerment Tiešsaistes skolotāju/koriālvadītāju mācību modulis IVCHP (PR-2), skolotāju/koriālvadītāju darbības un efektivitātes novērtēšanas rīks (PR-3), e-grāmata - IVCHP resursi (PR-4) un kopīga mācību digitālā platforma (PR-5) piedāvā kora vadītājiem stabilu pamatu.

Ieteikums Nr. 18: vietējā, valsts un Eiropas līmenī izstrādāt starpkoru izglītības programmas, kas veicina prakses kopienas un strādā sistēmiskā pieejā, tostarp skolu sadarbību.

19. ieteikums: vietējā, valsts un Eiropas līmenī galvenie līderi izstrādā, veicina, atbalsta un īsteno izglītības politiku, kas sekmē ICE pedagoģiju.

Ieteikums Nr. 20: vietējā, valsts un Eiropas līmenī izstrādāt un veicināt stratēģijas, lai uzturētu ICE attīstību arī pēc projekta In-Voice4Mpowerment beigām, saglabājot tīklus, spēju paplašināt pašreizējo sistēmu un portālu pieeju, stratēģiju resursu apmaiņai un turpmāku programmu izstrādei, balstoties uz atgriezenisko saiti, kas iegūta no pārneses iespējām.

ATSAUCES

- Aguiar, M. C. (2014). *O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional no 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso múltiplo*. Minho: Doctoral Thesis - Universidade do Minho.
- Aguiar, M. C., & Maria Helena Vieira. (2018b). O movimento do Canto Coral no sistema educativo português da Primeira República ao Estado Novo. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 13, n. 2.
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. (2018a). O Ensino de canto no 1o CEB: Diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil. *Per Musi* - UFMG, 1-20.
- Aidukas, R. (2003). Vaikų ir paauglių balsų ypatumai [Characteristics of Children's and Adolescents' Voices]. *Vaikų chorų ugdymo aktualijos [Topical Issues in Children's Choir Education]*. Vilnius: LMTA.
- Aidukas, R. (2014). Choro muzika Lietuvoje nuo senųjų amžių iki XX a. pradžios: istorinės ir kultūrinės raidos bruožai [Choir Music in Lithuania from Ancient Times to the Beginning of the 20th Century: Features of Historical and Cultural development]. *Menų funkcijos kultūriniuose ir socialiniuose procesuose [Functions of Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: LMTA.
- Allsup, R.E. (2023). 'Future Visions of Music Education: What can we learn about teaching from the year 2020?' In J. O'Flynn & P. Flynn (eds), *Music education for the twenty-first century: Legacies, conversations, aspirations*. Cork University Press.
- Alwes, C.L. (2015). *A History of Western Choral Music*, vol 2. Oxford University Press, Oxford.
- Araújo, A. (2013). Práticas vocais de cantadeiras do Alto Minho: o que mudou? *Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, 2.
- Bannerman, J. (2019). 'Singing in school culture: Exploring access to participation in a rural choral program'. *Bulletin of the council for research in music education*, 222, 44-62.
- Bartkevičienė V. J. (2015). *Menų funkcijos kultūriniuose ir socialiniuose procesuose [Functions of the Arts in Cultural and Social Processes]*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Bates, V. C. (2019). 'Standing at the intersection of race and class in Music Education'. *Action, criticism & theory for music education*, 18(1).
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Blaukopf, K. (1992). *Musical life in a changing society: Aspects of music sociology*. Hal Leonard Corporation.
- Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Borgo, D. (2007). Free jazz in the classroom: An ecological approach to music education. *Jazz Perspectives*, 1(1), 61–88.
- Bressler, L. (Ed). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Boston, MA: Kluwer Academic.

- Briggs, K. E. (2011). Movement in the Choral Rehearsal: The Singers' Perspective. *Choral Journal*, 52(5), 29-36.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27(2), 159–174.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.
- Carrasco, A.M.V. (2017). *Report from SEM-EE in Spain*, ISME <https://www.isme.org/news/report-sem-ee-spain>
- Carvalho, A. L., & Ruiz, J. (2022). O desenvolvimento de competências na disciplina de Classe de Conjunto – Coro do ensino artístico especializado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*.
- Central Statistics Office. 2020. 'EDA86, Leaving Certificate Programme (LCP) Subject Provision and Take Up, 2020'. <https://data.cso.ie/>, retrieved 29/03/2024.
- Choirs Can (no date). Online resource pack: <http://www.choirscan.com/>, retrieved 29/03/2024
- Cīrulis, K. (2018). Singing a Nation: The Latvian Song Festival as an Intercultural Medium for National Identity. *Letonica*, (37), 63-81.
- Coady, R. (2023). 'Teacher participation in the National Children's Choir: An interpretive study'. Unpublished doctoral dissertation, Dublin City University.
- Dalcroze, J. E. (1921). Rhythm, Music and Education. *Journal of Education*, 94(12), 319–319.
- DeNora, T. (2013). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Farnham, UK: Ashgate.
- Denvir, S. (2012). 'I Lár an Aonaigh: Iniúchadh ar an athmhiniú agus an taibhléiriú a déantar ar amhrain dhúchasacha Gaeilge in Éirinn agus in Albain I gcomhthéacs nua-aimseartha'. Unpublished doctoral dissertation, University of Limerick.
- Department of Education and Science. (2019). 'Inclusive Education'. <https://www.gov.ie/en/policy-information/9bf5d3-inclusive-education/>, retrieved 29/03/2024.
- Department of Justice. (2022). 'Equality, Diversity and Inclusion Strategy'. <https://www.gov.ie/en/publication/3944e-department-of-justice-equality-diversity-and-inclusion-strategy/>, retrieved 29/03/2024.
- Doyle, H. (2019) *Creative Ireland & Youth Singing in Ireland* (report), Dublin: Creative Ireland. <https://www.creativeireland.gov.ie/app/uploads/2019/12/Creative-Ireland-and-Youth-Singing-in-Ireland-Helen-Doyle-research-paper-2019.pdf>
- Elpus, K. & Abril, C. (2011). 'High school music ensemble students in the United States: A demographic profile'. *Journal of research in music education*, 59(2), 128-145.
- Engelhardt, J., Bancroft, K., Rule, A. & Wang, C. (2022) 'Chorality's Sonic-Social Relationships'. *Resonance: The Journal of Sound and Culture*, 3(1), 76-97.
- Etchegoin, P. *The World of Basque Singing*.

- European Choral Association. (2019). *Singing Europe Report*. https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2019/01/singingeurope_report.pdf, retrieved 29/03/2024.
- Farrell, F. (2016). In search of a new tradition—Improvisation in choral settings. *Canadian Music Educator*, 58(1), 33–38.
- Farrell, F. (2018). *Improvisations in Choral Settings*. Doctoral Thesis. University of Toronto.
- Fautley, M. & Daubney, A. (2018). 'Inclusion, music education'. *British journal of music education*, 35(3), 219–221.
- Ferguson, L. (2005). The Role of Movement in Elementary Music Education: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 23–33.
- Finney, J. & Burnard, P. (Eds.) (2009). *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum.
- Flynn, P. & Johnston, T. (2016). *Possible Selves in Music*. Dublin: Music Generation.
- Freer, P. (2010). Choral Improvisation: Tensions and Resolutions. *Choral Journal*, 51(5), 18-31.
- Furby, V. J. (2013). Idea Bank: Individualized Assessment in the Choral Ensemble. *Music Educators Journal*, 100(2), 25–29.
- Garrett, R. & MacGill, B. (2019). Fostering Inclusion in School Through Creative and Body-Based Learning. *International Journal of Inclusive Education*,
- Girdzijauskas, A. (2010). *Music and Moral Culture*. Lambert Academic Publishing.
- Girdzijauskienė R. (2022). University Choir Contributions to the Social Capital at a Higher Educational Institution. *Journal of Music Education*, 18(37), 13-29.
- Girdzijauskienė, R. (2021). The Craft of Music Teaching in a Changing Society: Singing as Meaning, Education, and Craft—Reflections on Lithuanian Singing Practices. *Music education as craft: Reframing theories and practices*, 77-87.
- Green, L. 2008. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*, 2nd edition. Arima.
- Gubbins, E. (2021). 'Music Across the Waves: An International Comparative Examination of the Irish Generalist and the American Specialist Models of Music Education from the Teacher's Perspective'. *British Journal of Music Education* 38 (1): 74–91.
- Haas D. & Pendergast S. (2023). Creative Music Making with Technology in the Choral Classroom, *ChorTeach*, 15(1).
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*. Springer.
- Hargreaves, D. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 22–34.
- Henry M. (2015). Vocal sight-reading assessment: Technological advances, student perceptions, and instructional implications. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 58–64.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445.

Hirschorn, D. E. (2011). *Vocal Improvisation and the Development of Musical Self-Efficacy in Adolescent Choral Musicians*. Doctoral Dissertation. Georgia State University.

Howard, K. (2020). 'Knowledge practices: Changing perceptions and pedagogies in choral music education. *International Journal of Research in Choral Singing*, 8(1).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c18209f3a2d243b32c29e9e259b2aee8f608a320>

Intercommunal children's choir website, retrieved 17/11/2023 in <https://www.ahdr.info/peace-education/59-intercommunal-children-s-choir#:~:text=Since%202017%2C%20the%20choir%20has,musical%20development%20and%20experiential%20learning>.

Janata, P. & Parsons, M. (2013). Neural mechanisms of music, singing and dancing. In M. A. Arbib (Ed.). *Language, Music and the Brain: A Mysterious Relationship*. 307-328. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Jareckaitė, S. (1993). *Mokinių vokalinis ugdymas [Vocal Development of Children]*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Jareckaitė, S. (2009). *Mokinių estetinis ugdymas choro veikla [Aesthetic Education of Pupils through Choir Activities]*. Klaipėda: Druka.

Johnson, A. (2017). *Privilege, power, and difference*, 3rd edition. McGraw-Hill Higher Education.

Johnson, M. K. (2018). *High school choral students' perceptions of their use of technology in their independent choral practice habits*. EWU Master's Thesis Collection. 533.

Karlsen, S., Jordhus-Lier, A. & Graabræk Nielsen, S. (2023). 'Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion'. *International journal of music education*. 02557614231157737.

Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225.

Kinsella, S. (2021) 'A Brief History of the Evolution of Chamber Choir Ireland'. *History Ireland*, <https://www.jstor.org/stable/27198131>, retrieved 29/03/2024.

Kramer, M. W. (2011). 'A study of voluntary organizational membership: The assimilation process in a community choir. *Western journal of communication*, 75(1), 52-74.

Langley, D. W. (2018). 'Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles'. *Music Education Research*, 20(4), 446-462.

Lee, V. (1932) *Music and its Lovers*. London: Unwin.

Leiñena, P. (2023). *Introduction to the context of choral music in the Basque Country, past and present*, Presentation at the 3rd TPM of the Erasmus+ project In-Voice4Mpowerment, 27.06.2023.

Lista Dos Coros De Portugal retrieved 21.9.2023 in www.meloteca.com <https://www.meloteca.com/lista-dos-coros-de-portugal/>

- MacDonald, R. & Wilson, G. B. (2020). *The art of becoming: How group improvisation works*. New York and London: Oxford University Press.
- Macedo, F. (2013). Teaching creative music technology in higher education: A phenomenological approach. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(2), 207-219.
- Madura Ward-Steinman, P. (2014). The vocal improviser-educator: An analysis of selected American and Australian educators' influences and pedagogical views. *International Journal of Music Education*, 32(3), 346–359.
- Mantie, R. (2022). 'Introduction: Inclusion for all; all for inclusion'. *International journal of community music*, 15(3), 317-321.
- Marnauza, M., & Madalāne, S. (2019). A paradigm shift in Latvian music teacher education: A selection of research experience in the period, 2008–2017. *Advancing Music Education in Northern Europe* (pp. 155-174). Routledge.
- Matonis, V. & Pečeliūnas, R. (2000), Vaikų muzikines vokalinės kultūros ugdymas [Developing Children's Musical Vocal Culture], *Pedagogika*, 41, 159-168.
- McCarthy, M. (1999). *Passing It On: The transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press.
- McCarthy, Marie. 1999. *Passing it On: The transmission of music in Irish society*. Cork University Press.
- Meijas, S. & Banaji, S. (2020). Preaching to the Choir: Patterns of Non-Diversity in Youth Citizenship Movements. In S. Meijas & S. Banaji, *Youth Active Citizenship in Europe: Ethnographies of Participation*, 121-157. Springer International.
- Michaelidou, I. (2013). *Choirs in Cyprus*. Diploma thesis, Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Music.
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/56274/DPTX_2011_2_11410_0_363511_0_1_21113.pdf?sequence=1
- Miller, P. H. (1992). *Theories of Developmental Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Music Secondary Education - MOECSY, retrieved 17/11/2023,
<https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerida-chorodion>
- National Council for Curriculum and Assessment, (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: Department of Education and Science.
- Ó Conchubhair, F. (2022). 'The influence of the Cork International Choral Festival on choral singing, choral conducting and choral composition in Ireland (1954-2021)'. Unpublished doctoral dissertation, Royal Irish Academy of Music.
- O'Flynn, J. (2019). 'Vocal and Choral Music', in J. Buckley and J. O'Flynn, *Ceol Phádraig: Music at St Patrick's College Drumcondra, 1875-2016*. Oxford: Peter Lang.
- O'Flynn, J. (2015). 'Strengthening choral community: the interaction of face-to-face and online activities amongst a college choir'. *International journal of community music*, 8(1), 73-92
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79–96). New York, NY: Oxford University Press.

- O'Neill, S. A. (2006). *Positive Youth Musical Engagement*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Towards a Theory of Transformative Music Engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, 163-189. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.
- Odena, O. (ed.) (2022). *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*. Routledge.
- Pagoni, M. (2012) Choral Music in Cyprus, *International Choral Bulletin*, Vol. XXXI, nr.3., 7-12. https://issuu.com/icbulletin/docs/e-icb_2012-3.
- Paparo, S. A. (2015). Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 34(4), 1-11.
- Parker, E. (2010). 'Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study'. *Music education research*. 12(4), 339-352.
- Pestana, M. d., & Lima, M. J. (2020). Grupos corais em Portugal: perfis e dinâmicas no início do século XXI. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 7(1).
- Popovych, N. (2014). The role of an integrated approach in music education Technology. *European Researcher*, 73(4-2), 748-755.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Riga Cathedral School Website <https://www.rdks.lv/en/par-skolu/vesture/> retrieved 20/9/2023.
- Ruthmann, S. A. (2017). *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge.
- Ruthmann, S. A. & Bowe, M.L. (Eds.) (2020). *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)*. International Society of Music Education.
- Sarath, E. (1993). Improvisation for Global Musicianship. *Music Educators Journal*, 80(2), 23–26.
- Sarath, E. (2012). *Improvisation, Creativity and Consciousness*. New York: SYNY Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148–165
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50–59.
- Shaw, J. T. (2017). 'Toward socially inclusive music organizations: Promoting socioeconomic diversity in choral ensembles'. *The Choral Journal*, 58(4), 22-37.
- Shiobara, M. (1994). Music and movement: the effect of movement on musical comprehension. *British Journal of Music Education*, 11(2), 113-127.
- Siljamäki, E. (2021). Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education*, , 1-23.

- Sing Ireland. (2021). 'Equality, Diversity and Inclusion Policy'. <https://www.singireland.ie/content/files/Sing-Ireland-Equality-Inclusion-and-Diversity-Policy-2021.pdf>, retrieved 29/03/2024.
- Smidchens, G. (1994). *A Baltic Music: The Folklore Movement in Lithuania, Latvia, and Estonia, 1968-1991*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Sousa, M. (2011). Music, arts and intercultural education: the artistic sensibility in the discovery of the other. *Journal of science and technology of the arts*, 3(1), 38-48.
- Stavrou, N. E., & Papageorgi, I. (2021). 'Turn up the volume and listen to my voice': Students' perceptions of Music in school. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 366-385.
- Stephens-Himonides, C. & Hilley, M. (2017). Beyond the Classroom. In A. King, E. Himonides, & S. A. Ruthman (Eds.), *The Routledge companion to music, technology, and education*, 415-425. New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999/2012). *Teaching Music Musically*. New York: Routledge.
- Sweet, B. (2020). 'Qualitative choral music research'. In C. Conway (ed.), *Models of qualitative Research: An Oxford handbook of qualitative research in American music education*, volume 3, 88, Oxford University Press.
- Tanaka, A. (2004) Mobile music making. In *Proceedings of the conference on new interfaces for musical expression*, 154–156.
- The Bi-communal choir for Peace in Cyprus website, retrieved 17/11/2023 <https://choirforpeace.weebly.com/>
- Totorika, K. (2006). *Kantuketan, in Quest of Singing: A trip to the history of singing in Basque Country*. The Basque Cultural Institute. <https://www.eke.eus/en/kultura/music-and-singing/kantuketan-quest-singing-basque-country>
- Trinkūnas, J. (2009). *Lietuvių senosios religijos kelias [The path of the Lithuanian ancient religion]*. Vilnius: Asveja.
- Turchet, L. & De Cet, M. (2023). A Web-Based Distributed System for Integrating Mobile Music in Choral Performance. *Personal and Ubiquitous Computing* 27(4), 1-14.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Ververis, A. (2021). Creative thinking as a means of democratising choral music. In Chiou, V. et al. (eds.), *Voices from the classroom: A Celebration of Learning*, 435, Waxmann Verlag.
- Vitols, E. (2017). Challenges and Opportunities in the School Choir Activity. *Problems in Music Pedagogy*, 16(1), 77.
- Vox Venus - MOECSY, retrieved 17/11/2023, <https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/programmata/vox-venus#>
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and Social Inclusion. *Frontiers* 5, 1-13.

- White, H. & Boydell, B. (2013). *The Encyclopaedia of Music in Ireland*, Volume I. Dublin: University College Dublin Press.
- Wise, S., Greenwood & Davis, N. (2011). Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education: Illustrations of Changing Classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.
- Wright, R. & Froehlich, H. (2012). 'Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and formal music schooling: putting the theory into practice'. *Theory into practice*, 51(3), 212-220.
- y García, R. Q., & José, A. (2009). Spain: current planning for music education. *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*, (2), 34-54.
- Young, M. (2008). 'What are schools for?' In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (Vol. 2). Routledge.
- Zamurs, K. (2017). DZIEDOT DZIMU, DZIEDOT AUGU. Latvian Identity Through Folk Poetry and Choral Music During the Soviet Era.

APPENDIX

In-VOICE4MPowerment:

Inclusive Vocal/Choral Pedagogy (IVCHP) Framework:

Pārskats par ieteikumiem politikas pasākumiem

Ieteikums Nr. 1: veicināt koru vadītāju izpratni par "slēptās mācību programmas" un "kultūras kapitāla" dinamiku.

Ieteikums Nr. 2: koru vadītāji savā darbā ar jauniešiem izmanto saiknes un saiknes veidošanas potenciālu.

Ieteikums Nr. 3: Koru vadītāji attīsta spējas jauniešu radošai līdzdalībai savos kolektīvos.

Ieteikums Nr.4: koru vadītāji apzinās savu kompetenci interpretēt un pārvarēt šķēršļus, kas kavē jauniešu līdzdalību kora aktivitātēs.

Ieteikums Nr. 5: koru vadītāji cenšas panākt līdzsvaru starp kora mūzikas līdzdalības un izpildījuma aspektiem, pievēršot vismaz tikpat lielu uzmanību iekļaujošai praksei kā mākslinieciskajam produktam.

Ieteikums Nr. 6: koru vadītāji tiek mudināti pastāvīgi apzināties skaņu un sociālo dinamiku kora organizācijā, sākot no dalībnieku rekrutēšanas līdz mēģinājumu metodēm un diskursiem un beidzot ar izpildījuma praksi.

un 7 & 8. ieteikums:

Sociāli iekļaujošai kora pedagoģijai un iesaistei ir jābūt ne tikai pieejamai;

augšupēja pieeja kora pedagoģijai un iesaistei var balstīties uz iedvesmojošām un radošām idejām, kas rodas kopienu un jauniešu grupās

Ieteikums Nr. 9: koru vadītāji izprot savu līdzdalību un atbildību, lai apzinātu varu un privilēģijas.

Ieteikums Nr. 10: koru vadītāji apzinās daudzveidīgās pieejas iekļaujošajai izglītībai un ar to saistītos ētiskos un starpkultūru apsvērumus.

un 12. ieteikums:

Sociāli iekļaujošā kora pedagoģijā tiek izmantota multimodāla pieeja, kas cita starpā ietver kustību/dejas, radošu muzicēšanu un jaunās tehnoloģijas individuālai un kopīgai mūzikas radīšanai;

Jauniešu uzklaustīšana un mācīšanās no viņiem veicina sociāli iekļaujošas pedagoģijas attīstību, un tas vēl vairāk veicina jauniešu līdzdalību un iesaistīšanos kora mūzikā.

Ieteikums Nr. 13: Koru vadītāji tiek mudināti pieņemt saistītu mācīšanās stratēģiju, kurā uzsvars tiek likts uz iemiesotas pedagoģijas pieeju, kas jēgpilnā veidā iesaista audzēkņa žestus, ķermeņa kustības un emocijas.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāja/kora vadītāja mācību modulis IVCHP (PR-2) piedāvā kora vadītājiem vilinošu sākumu.

Ieteikums Nr. 14: Koru vadītāji tiek aicināti iekļaut kora praksē kora improvizācijas pasākumu izmantošanu. Šīs aktivitātes veicina pārliecību, iesaistīšanos un māksliniecisko darbību, kā arī attīsta audzēkņu motivāciju.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāju/koru vadītāju apmācības modulis IVCHP (PR-2) piedāvā koru vadītājiem vilinošu sākumu.

Ieteikums Nr. 15: Koru vadītāji tiek aicināti iekļaut kora praksē aktivitātes, kas ietver digitālo rīku izmantošanu, veicinot jauniešu asinhrono un sinhrono kopīgu muzicēšanu, dodot māksliniecisko piederību un sekmējot sociālo iekļaušanu.

In-Voice4MPowerment Tiešsaistes skolotāju/koru vadītāju apmācības modulis IVCHP (PR-2) un Sadarbības mācību digitālā platforma (PR-5) piedāvā koru vadītājiem izaicinošu pamatu.

Ieteikums Nr. 16: Vietējā, valsts un Eiropas līmenī jānodrošina nepārtraukta profesionālā pilnveide (CPD), kas veicina un sekmē ICE, izstrādājot atbilstošus izglītības mācību moduljus/programmas, kurās uzsvars likts uz sociāli iekļaujošu kora pedagoģiju, kas izmanto multimodālu pieeju.

Ieteikums Nr. 17: Nodrošināt atbilstošus pieejamos resursus un mācību materiālus, kā arī iespēju skolotājiem/kora vadītājiem pašiem izstrādāt mācību materiālus, kas balstīti uz kompetenču pilnveidošanu, lai radītu un uzturētu iekļaujošu kora izglītības vidi vietējā, valsts un Eiropas kontekstā.

In-Voice4Mpowerment Tiešsaistes skolotāju/koriālvadītāju mācību modulis IVCHP (PR-2), skolotāju/koriālvadītāju darbības un efektivitātes novērtēšanas rīks (PR-3), e-grāmata - IVCHP resursi (PR-4) un kopīga mācību digitālā platforma (PR-5) piedāvā kora vadītājiem stabilu pamatu.

Ieteikums Nr. 18: vietējā, valsts un Eiropas līmenī izstrādāt starpkoru izglītības programmas, kas veicina prakses kopienas un strādā sistēmiskā pieejā, tostarp skolu sadarbību.

19. ieteikums: vietējā, valsts un Eiropas līmenī galvenie līderi izstrādā, veicina, atbalsta un īsteno izglītības politiku, kas sekmē ICE pedagoģiju.

Ieteikums Nr. 20: vietējā, valsts un Eiropas līmenī izstrādāt un veicināt stratēģijas, lai uzturētu ICE attīstību arī pēc projekta In-Voice4Mpowerment beigām, saglabājot tīklus, spēju paplašināt pašreizējo sistēmu un portālu pieeju, stratēģiju resursu apmaiņai un turpmāku programmu izstrādei, balstoties uz atgriezenisko saiti, kas iegūta no pārneses iespējām.



**MINISTRY OF EDUCATION
SPORT AND YOUTH**



**Center for Social
Innovation**



Latvian[®] Voices



musikene