

ДАНИЈЕЛА Г. КУЛИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

МУЗИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

САЖЕТАК. Предмет истраживања у овоме раду јесте улога музике и музичке способности ученика/студената у настави енглеског као страног језика. Теоријски оквир рада чине сазнања из музичке уметности, која су у вези с наставом страног језика, као и анализа приступа *сугестопедије*, којим се препоручује употреба музике на часовима страног језика. Претпоставља се да је виши ниво музичке способности у директној вези са способношћу усвајања прозодије страног језика, стога, појединци који поседују музички таленат имају боље предиспозиције за усвајање интонације и акцента. У раду је, такође, представљена и вишеструка корист коју ученици/студенти могу имати од употребе музике на часовима енглеског језика. Дат је пример активности која је спроведена са студентима четврте године Англистике у оквиру предмета *Драмске технике*. Предложене су и технике којима се ова способност може активирати.

Како су резултати истраживања самоперцепције ученика представљени у раду показали, општа језичка способност позитивно корелира с музичком способношћу. Истраживањем су обухваћени млађи адолесценти – 376 ученика завршних разреда основне школе, као и ученици прве године Гимназије у Лесковцу. Добијени подаци представљају резултате студије пресека којима се посредно указује на неопходност укључивања инструменталне и вокалне музике у наставу на свим нивоима учења, кроз сврсисходне и препоручене технике.

Кључне речи: музичка интелигенција; сугестопедија; енглески језик; музика; технике; студенти.

¹ danijela.ignjatovic6@gmail.com

Рад је примљен 4. фебруара 2019, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 18. марта 2019.

РАЗВОЈ МУЗИЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ

Постојање музичке интелигенције као оделите способности за коју је задужен десни темпорални режањ мождане коре, како Армстронг (Armstrong, 2006, стр. 20) наводи, може се утврдити врло рано у детињству; данас се чак сматра да је то прва интелигенција која се развија, али талентовани појединци могу проћи кроз неколико развојних криза. Гарднер (Gardner, 1993, стр. 17) наводи пример чувеног виолинисте Мењухина који је, и пре него што је са само три године узео по први пут виолину у руке, био усхићен извођењем оркестра у Сан Франциску. Опчињен оним што је чуо, инсистирао је да добије виолину за рођендан. Добио је и виолину и учитеља, чувеног виолинисту Луиса Персингера. Када је имао десет година, већ је био признати међународни виолиниста. Докази који долазе из студија које су се бавиле децом генијалцима такође говоре о биолошком потенцијалу одговорном за развој одређене врсте интелигенције, у овом случају музичке (Gardner, 1993). Уколико дете одраста у породици која се бави музиком, његова биолошка предиспозиција врло рано бива активирана јер је оно изложено мелодији и ритму (основним музичким конституентима) од најранијих дана, те је након неког периода у стању да и само комбинује музичке обрасце, то јест, да компонује. Композитори попут Моцарта, Менделсона и Сен-Санса одрастали су у таквим окружењима у којима је рана изложеност музици условила и њихово животно опредељење, али и генијалност у области компоновања.

Осим биолошког потенцијала, чија је улога несумњива, као и подршке средине, формална инструкција такође има важну улогу у музичком образовању. Сузукијев програм, који је заживео у Јапану као скуп разних метода за учење свирања жичаних инструмената, како наводи Гарднер (Gardner, 1993, стр. 35), потврђује хипотезу о важности тренинга, ране изложености музици и сталног контакта с њом као комбинације која даје резултате и код деце чији је таленат скроман. Наиме, просечно талентована деца успевају да за кратко време постигну изванредне резултате захваљујући добро испланираној и организованој обуци. Да је музичка интелигенција одвојена способност, показују истраживања урађена на аутистичној деци која су у стању да без грешке понове мелодију коју су само једном чули (Gardner, 1983, стр. 100). Дете које не комуницира, и чија је когнитивна и пси-

хичка сфера озбиљно оштећена, може бити обдарено врло развијеном музичком способношћу, а да при том све остале способности буду неразвијене.

Музички потенцијал је, како су истраживања још осамдесетих година показала, препознатљив већ код одојчади. Наиме, Мечилд и Ханус Папушек, наводи Гарднер (Gardner, 1983, стр. 108), дошли су до резултата који потврђује да су двомесечне бебе у стању да погоде висину тона, гласност и мелодију песмица које им мајке певају, а да четворомесечне бебе могу да погоде и ритмичке структуре. Ови стручњаци тврде да су одојчад способнија да усвоје музичке аспекте много пре него основне одлике говора и да је ово играње с музиком, у ствари, прва назнака креативности, па можда чак и прво успостављање комуникације с окружењем.

Као и језичка, и музичка интелигенција може имати неколико функција од којих се посебно издвајају комуникативна и естетска. Ипак, неки теоретичари музике одричу јој комуникативност, али и биолошко порекло, можда зато што је, сматра Антовић, врло тешко докучити шта музика преноси својом комуникацијом (Antović, 2004, стр. 81). За Пинкера (Pinker, 1994, стр. 20), на пример, језик има биолошко порекло и потребан је ради одржавања врсте, док је музика настала као последица човековог играња материјалом којим га је природа обдарила, а то је на првом месту говор. Заједничко порекло музике и језика Пинкер апсолутно одриче, сматрајући језик једним од инстинката. Ако се пође од става да музика не носи никакву пропозициону вредност, како је онда могуће да она подуђује осећања, поспешује стварање идеја, асоцијација, менталних слика? Антовић (2004, стр. 25) одговара на ово питање претпоставком да су сви ови процеси, заправо, конструкције самог мозга на надражаје из спољног света за које још увек не постоји објашњење како настају. С обзиром на то да је музика, пре свега, аудитивна уметност која не би могла да се чује и разуме без чула слуха, управо је ово „разумевање“ звука, распознавање његовог тоналитета, мелодичности, ритма, његове природе, заправо, увод у схватање комуникативне функције језика. Уколико слушалац разуме музичку поруку, односно, уколико у њему одређена музичка композиција буди нека осећања и слике, то јест трансцендира неко значење, онда музика има комуникативну функцију. Неки акорд може, на пример, у нама изазвати слике повезане с каквом битком или пак родољубива или љубавна осећања; музика може имати при-

месу „женствености“ или „мужевности“, јер композитор има намеру да у нама створи те слике и осећања, те је тако музика комуникациони систем у који су укључени и аутор и слушалац који су сагласни око датог значењског сигнала. Говорећи лингвистичким језиком, музика ретко носи денотацију, а кад је носи, каже Антоновић, она је више резултат функционисања асоцијативних механизма и њиховог лаког преношења у савременом друштву (Antović, 2004, стр. 212). Конотација која представља емотивну обојеност значења и везује се за ставове и убеђења слушаоца јесте нешто што теоретичари музике прихватају као неизбежно, али још увек нису у стању да изврше њену класификацију.

Поред комуникативне функције, која у теоретским музичким круговима представља контроверзну тему, музика дефинитивно има и естетску функцију и око тог питања нема спора. Она свој крајњи домет достиже код композитора, инструменталних и вокалних музичких извођача. Композитори, попут песника, манипулишу основним јединицама као што су мотиви, нарушавајући конвенције до одређене мере. У складу с Бернштајновим речима (Bernstein, 1976, према: Antović, 2004, стр. 81), задатак композитора јесте да растури савршену симетрију трансформацијама и тиме учини музику занимљивом. Композитор, као и песник, рушењем правила хармоније и постојећих конвенција (али само до одређеног нивоа) постиже да слушалац/читалац има осећај напетости и ишчекивања шта ће следеће чути/прочитати. Композитор, сматра Роџер Сешнс (Sessions, 1970, према: Gardner, 1983, стр. 101), увек има „тонове у глави“, увек је близу површине своје подсвести, он чује тонове, ритмове и веће музичке обрасце које стално прерађује; два мотива увек су присутна у тим обрасцима, а сама почетна идеја је у сагласности с осталим идејама које се рађају. Процес компоновања је, за просечног човека, мистериозан, али је за композитора савршено логичан.

Музички ум је, превасходно, завистан од тонске меморије; неопходно је велико искуство у памћењу и манипулисању тоновима пре него што настане креативан процес стварања. Велика количина оног што композитор чује остаје похрањена у његовој меморији захваљујући којој стално изнова обликује основну форму. За Стравинског (Stravinsky, 1971, према: Gardner, 1983, стр. 102), компоновање је ствар делања, а не мишљења или воље и он сматра да се оно дешава сасвим природно за самог композитора, док за слушаоце овај процес представља загонетку. Слушаоци су, под условом да познају основне принципе музичке фор-

ме, много ближи извођачима него композиторима. Ипак, слуша-лац који разуме музику мора чути мелодију, ритам, хармонију, доје тонова на свеснијем нивоу. Активни слушалац, у ствари, ре-продукује музику у себи; на неки начин он се имплицитно сусреће с композитором, препознајући значење које композитор жели да му пренесе.

До сада је било речи о класичној музици, која данас, нажалост, има малобројну публику, њеној естетској компоненти и процесу стварања. Остали музички жанрови попут фолка, рока, попа, ха-уса, репа, џеза, имају много више присталица и, свидело се то нама или не, таква музика данас је присутна у готово свим сфе-рама живота: у медијима, лекарским ординацијама, домовима, фирмама, агенцијама, ресторанима. У складу с овим, могли би-смо очекивати да је ниво музичке компетентности врло висок јер је данас већина људи много изложенија музици него некад. У контексту реченог занимљиво је осврнути се на статус музичког образовања у нашем школском систему. Деца до четвртог разре-да основне школе усвајају елементарно знање у вези с музиком, у смислу читања нота, певања једноставних песама, препознава-ња и понављања ритмике. Од петог разреда ово знање незнатно се проширује, што најчешће зависи од наставног програма. Коли-ко се поштује наставни програм, углавном зависи од става на-ставника. У средњим школама више се усвајају теоретски садр-жаји који се односе на биографије и дела чувених композитора. Значај који се даје савладавању језичке писмености не може се упоредити са занемарљивим значајем који се приписује музич-ком образовању. С једне стране, друштво је музички неписмено (у формалном смислу речи), док се, с друге стране, то исто дру-штво данас не може замислити без музике која није само пуки пратилац већ инспирација, потреба, подстицај за рад и креатив-ност.

Колику благодет савремени човек има од музике показују но-вија истраживања у неуронауци која потврђују да су, код већине музичара, веома развијене моторне вештине и координација из-међу аудитивне информације и моторне контроле. Они поседују додатне специјализације, високо развијене мождане структуре, па се претпоставља да бављење музиком, захваљујући увећаним аудитивним и моторним структурама, позитивно утиче и на учење других вештина. Свирање, као и слушање и компоновање, укључује скоро све когнитивне функције. Колико музичка инте-лигенција корелира с осталим когнитивним способностима још

увек се не може поуздано знати, али биографије математичара и физичара говоре о могућности спреге између музичке и осталих когнитивних способности. Ален Џ. Роу (Row, 2009, стр. 124) истиче да је Ајнштајн, на пример, свирао виолину, док је Сен-Санс уживао у математици. Овај аутор, такође, претпоставља да мозак лакше решава математичке задатке уколико је стимулисан Моцартовом музиком.

СУГЕСТОПЕДИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

У настави енглеског језика музика је, како је истраживање² показало, недовољно заступљена. Неким наставним методама, попут сугестопедије (*Suggestopedia*), инсистира се на употреби музике као централном аспекту учења страног језика. Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 1991, стр. 143) говоре о споју музике и наставе енглеског језика као врсти делотворне терапије у којој се процес усвајања страног језика одвија у опуштеној атмосфери. Психотерапеут Гастон (Gaston, 1968) у својој књизи *Music in Therapy* говори о три могуће функције музике у психотерапији: да потпомогне успостављање и одржавање личних односа; да побољша самопоуздање кроз повећање самозадовољства које пацијенти имају током музичког извођења; да успостави ред и надахне пацијенте јединственим ритмом којем су изложени. Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 1991, стр. 144) сматрају да је управо ова последња функција подстакла Лозанова, креатора сугестопедије, да музику употреби како би опустео ученике, али и како би подесио брзину презентовања и градацију лингвистичког материјала. Нарочито је наглашена потреба да ритам и интонација читања текста координирају с музичком подлогом која се чује у позадини. Како наводе Ричардс и Роџерс (1991, стр. 144) када објашњавају метод који је Лозанов креирао, „музичка позадина по-

² Истраживање у вези са вишеструким интелигенцијама, у које спада и музичка, обављено је за потребе израде докторске дисертације под насловом *Примена теорије вишеструких интелигенција у настави енглеског језика* (Кулић, 2014), која је одбрањена 2014. године на Филолошком факултету у Београду. Узорак су сачињавали млађи адолесценти (376 ученика VII и VIII разреда основних школа у Власотинцу и I године Гимназије у Лесковцу), који су кроз нестандардизовани тест самоперцепције бројчано оцењивали преференције и карактеристике за које су сматрали да их поседују. Ученици су мишљења да музика није довољно заступљена у настави енглеског језика, иако постоје разлози и услови за њено укључивање у наставни процес.

маже да се изазове опуштени став који Лозанов назива концертном псеудопасивношћу. Ово стање сматра се оптималним за учење, у смислу смањене анксиозности и тензије, али је снага концентрације за усвајање новог материјала повећана.“

Психолог Стивен Крашен (Krashen, 1983) донекле је сагласан са Лозановим, будући да он у својој хипотези афективног филтера заговара уклањање ометајућих фактора попут страха од грешака, анксиозности и умора, али не разматра начине постизања стања опуштености код ученика. Лозанов, чак, предлаже и одређену врсту музике чија ће мелодија и образац опустити тело, док ће ученици ментално бити спремни за апсолутно усвајање новог материјала. Барокна инструментална музика, која садржи такт 4/4 и 60 тактова у минути и подразумева споре покрете, јесте, према Лозанову (Lozanov, 1978, према: Richards & Rodgers, 1991, стр. 144) идеална подршка учењу енглеског језика, јер, наводно, музички ритмови подражавају откуцаје срца, те је оваква музика усклађена с телесним ритмом што је идеалан услов за најефикаснију мождану активност. Време слушања такође је испланирано – концерти од пола сата, који се слушају током часа, савршена су временска мера. Ово утопијско становиште одржавало се неко време и изазивало бурне реакције међу методичарима и образовним критичарима. Сковел (Scovel, 1979, стр. 265), иако признаје да неке технике и процедуре које сугестопедија предлаже могу бити корисне у настави страног језика, ипак оштро критикује овај метод, као и читав правац сугестологије, сврставајући и једно и друго у псеудонауку.

Ни након неколико деценија од појаве сугестопедије, истраживачи нису успели да експериментално докажу научну повезаност барокне инструменталне музике с усвајањем страног језика, те је и ова метода, по својој природи хуманистичка, остала да се спомиње као један од покушаја да се реши мистерија најефикаснијег учења страног језика. Иако данас није популарна, неки њени принципи и технике показали су се врло корисним у настави: употреба музике у сврху опуштања, драматизација текста и играње улога (*role play*), физичке вежбе и употреба игара, нагласак на вештини слушања, акценат на физичким условима (светле боје зидова, удобне фотеље, пријатна атмосфера, однос између наставника и ученика налик односу родитеља и деце).

Новија сазнања о спрези музике и језика, према ауторки Фонсека-Мора (Fonseca-Mora, 2016, стр. 4), говоре у прилог чињеници да је музичка способност у тесној вези с лингвистичким когни-

тивним процесима и карактеристикама као што су фонемска и фонолошка свесност, разумевање текста, усвајање вокабулара и способности слушања и говора. Такође, учење страног језика квалитативно се побољшава услед уплива емотивних елемената кроз музику и песме. Будући да су музика и језик тесно повезани феномени и да се испољавају кроз симболе и комуникативност, онда у настави можемо створити безброј могућности кроз које логичкој мисли, која је својствена језику, додајемо естетске и емотивне функције које су својствене музици, чиме се извори информација увећавају јер чула постају буднија. Благојевић и Кулић (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 147) мишљења су да „уколико се овај принцип примени у настави страног језика, она постаје потпунија и сврсисходнија, пружајући ученицима/студентима више могућности и изазова које они постепено савладавају“. Настава у којој постоји разноврсност у смислу репрезентационих симбола као улазних информација јесте велика шанса за ученике/студенте да усвајају језик на начин на који то њима одговара у зависности од личних преференција и стилова учења. Уколико се музичкој информацији додају телесна и језичка³, креативни контекст учења постаје смисленији, богатији и прилагођенији потребама и одликама савременог појединца.

ВОКАЛНА МУЗИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

За разлику од инструменталне, одговарајућа вокална музика на енглеском језику може бити не само мотивишући фактор већ и примерен лингвистички материјал који се користи, пре свега, у сврху вежбања вештине слушања и прозодије енглеског језика. Пени Ур (Ur, 2000, стр. 113), предлажући разне типове активности којима се вежба слушање, напомиње да слушање песама не мора нужно да води било каквом ангажовању ученика у смислу давања одговора. Уколико наставник пусти снимак песме и од учени-

³ Ауторке Благојевић и Кулић у монографији *Strani jezik na tercijarnom nivou obrazovanja – teme iz nastave i učenja* (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 131-152) приказују кроз практичан пример блок-наставе интегрисаних вештина како се различите врсте способности могу комбиновати с циљем овладавања мултиписменошћу и усавршавања обједињених вештина и система. У истраживању у учioniци учествовало је 65 студената Англистике који су на крају били и анкетирани. На једно од четири питања које је гласило *Да ли мислиш да обједињавање њокреџа, музике и језика може да мотивише студенте и помоћне им да усавршавају страни језик?* 62 студента одговорила су позитивно.

ка не захтева никакво умно ангажовање, они једноставно могу уживати у музици, а да при томе не разумеју ниједну реч.

Скривенер (Scrivener, 2005, стр. 338) придаје музици и песмама већи значај него Урова, посвећујући већу пажњу „музичким“ активностима које се могу користити у сврху попуњавања (*filler activities*) између различитих фаза часа како би се променио ритам и природа активности/задатка. Он предлаже употребу аутентичних, популарних песама по избору наставника, као и оних којима се вежба нека граматичка конструкција или језичка функција. „Занимљиви стихови и јасни вокали песме помажу да се она претвори у одговарајући наставни материјал и управо су из овог разлога фолк музика или соло певање бољи избори од хеви-метал групе“, истиче Скривенер. Неке од идеја које он (Scrivener, 2005, стр. 338–340) предлаже када је употреба поп песама у питању су следеће:

- 1) *разумевање материјала који се слуша или чита*: користити текст песме као било који материјал за читање или слушање, с тим што касније, након анализе, ученици имају прилику да чују аутентичан снимак песме;
- 2) *слушај и дискутуј*: ученици чују песму једном или два пута и након тога погађају шта се догодило, коментаришу реакције, интерпретирају и тако даље. Текст песме накнадно се даје ученицима;
- 3) *џексџ са џразнинама*: ученици попуњавају празнине у тексту песме на основу оног што чују. Ово је уобичајен начин који је већ постао клише у наставној пракси енглеског језика;
- 4) *исџремеџана џесма*: стихови су исечени на посебне папирџе, тако да ученици у пару или групи ређају стихове по редоследу који је за њих најлогичнији. Када обаве задатак, слушају песму проверавајући да ли су тачно реконструисали текст песме;
- 5) *заџевај*: циљ је научити мелодију и ритам песме; ефикасна вежба изговора у којој се најпре изговарају стихови, а касније певају. Уколико у учионици постоји и програм за караоке, могућности за вежбање су бескрајне;
- 6) *комџонуј*: ученицима се даје мелодија песме, тако да на дату мелодију они пишу стихове. Ово може бити, такође, добра вежба за изговор;
- 7) *сџој слике*: ученицима се подели двадесет слика; у складу с оним што чују, они ређају слике;

- 8) *дикѡаѡи*: ученици записују текст песме онако како га чују. Снимак песме емитује се неколико пута све док ученици не запишу читав текст. Следи поређење с одштампаним оригиналним текстом.

С обзиром на то да су песме пре свега намењене вежбању вештине слушања, Хармер (Harmer, 2007, стр. 309) предлаже да се аудитивна улазна информација комбинује с визуелном, на пример, да се прикаже сцена из филма без звука, а да ученици/студенти кажу каква би врста музике била одговарајућа за ту сцену. Филмска музика се, такође, може искористити као основа за писање сценарија филма или представе.

На основу анализе песме ученици/студенти пишу ко су главни ликови, где се радња одвија, пишу о самој радњи, заплету, климаксу и завршетку који може бити потпуно неочекиван. Овакву врсту активности ауторка је организовала са студентима четврте године Англистике у оквиру предмета *Драмске акѡивносѡи*. Студенти су најпре слушали текст песме и записивали стихове све док нису реконструисали читаву песму. Одговори на питања отвореног типа у којима су предвиђали шта је подстакло аутора да напише такву песму, ко је главна јунакиња, колико има година и какву врсту проблема је превазишла (и да ли је заиста превазишла), помогли су студентима да замисле ликове, радњу, узрок и решење проблема. Комуникативна активност, базирана на информацијском јазу, предвиђању, техници решавања проблема, погодна је за више узрасте и нивое знања. Наставникова улога била је да обезбеди погодну песму са емотивном и психолошком позадином која није потпуно јасна, те су студенти могли да користе машту, своје искуство и знање како би осмислили сценарио за филм који носи исти наслов. У наставку следи план часа и опис активности у којој је у фокусу била музичка интелигенција.

Пример употребе музичке интелигенције у оквиру предмета *Драмске акѡивносѡи* код студената Англистике⁴

На који се начин поп песма може употребити у настави енглеског језика са сврхом развијања вештине слушања, али и слободне интерпретације у фази продукције, може се видети из следећег примера часа чији је опис дат у наставку.

⁴ У Прилогу се налазе оригинална припрема на енглеском језику, текст песме, као и опис активности и процедуре.

Ниво: напредни; студенти IV године Англистике.

Језички циљ: препознати и искористити музичку улазну информацију која садржи аудиторну и графичку презентацију као извор и подстицај за креативну писану продукцију.

Активност: музички диктат (*dictogloss*) – реконструкција текста песме Норе Џоунс (Jones, 2002), *Feeling the same way*; проналажење мотива за писање песме; писање сценарија за имагинарни филм са истоименим насловом; импровизација сцене из имагинарног филма.

Вештине: слушање, писање и говор.

Време трајања активности: 90 минута.

Процедура: Прво слушање песме: студенти слушају песму и размишљају о могућем наслову обраћајући пажњу на рефрен. Друго слушање: студенти пишу текст рефрена. Треће и четврто слушање: студенти реконструишу текст песме у целини. Уколико нису у стању да након четири слушања напишу текст песме, студенти слушају песму онолико пута колико је то неопходно, све док цео текст не буде у потпуности реконструисан. Удружују се у групе, упоређују верзије и бирају, према њиховом мишљењу, најтачнији текст. На крају, студенти упоређују написане верзије с оригиналном проналазећи могуће грешке и разлоге због којих су се поткрале.

Студенти размишљају о повезаности музике и текста, о томе да ли пратећа музика одговара тексту песме. Такође, одговарају на питања као што су: *Ко је ова девојка/жена? Какву врсту проблема је превазишла? Зашто њој да се њоново исхо осећа? Да ли је заиста превазишла проблем с обзиром на то да користи дугуће време када каже: „Наћи ћу то на које ћу да сјанем, њојражићу оно што је изјудљено и можда ћу ја на крају и наћи“?* Након кратке дискусије, студенти почињу да пишу сценарио за истоимени филм у коме ће песма бити идеја водиља. Од студената се очекује да осмисле ликове, мотиве, радњу и неочекивани крај. На крају, студенти импровизују кратак дијалог из имагинарног филма.

Примером часа који је овде дат илуструје се потенцијална корист од музичке улазне информације која служи не само као интересантан и нетипичан аудио материјал већ и као текст за анализу. Он у фази продукције постаје почетна тачка од које се развија слободна комуникативна активност у којој су обједињене

све језичке вештине и системи, пре свих слушање, говор, писање и употреба адекватних језичких структура и стила.

Истраживање спроведено међу адолесцентима, о чему ће бити речи у наставку рада, показало је да постоје и значајне позитивне корелације између језичке и музичке интелигенције, што све заједно сведочи о великој потреби укључења музичке улазне информације у наставу енглеског језика код свих нивоа знања и узраста ученика.

ПОВЕЗАНОСТ ЈЕЗИЧКЕ И МУЗИЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ КОД МЛАЂИХ АДОЛЕСЦЕНАТА

У последњем периоду, заинтересованост за интердисциплинарну област у којој се музика и лингвистика преплићу привлачи пажњу многих примењених лингвиста. Фонсека-Мора (Fonseca-Mora, 2016, стр. 3) истиче да испитивање везе између ова два феномена за примењене лингвисте представља откривање поља у коме ће се пронаћи одговори на питања у вези с природом и ритмичким обрасцима говорне мелодије, улогом прозодије те описом различитих образаца у вербалном понашању. Осим овога, истраживачи у области наставе страних језика заинтересовани су да испитају улогу музике у усвајању првог и другог језика како би видели да ли су ученици „с добрим слухом“ успешнији у њиховом усвајању.

Како млади адолесценти перципирају своју музичку способност и да ли постоји евентуална повезаност између језичког и музичког ентитета, показују резултати истраживања које је спроведено 2012. године у основним школама у Власотинцу и у Гимназији у Лесковцу. Истраживање је осмишљено с циљем да се утврди како млади оцењују своје различите способности (језичку, математичко-логичку, интраперсоналну, интерперсоналну, просторну, музичку, телесно-кинестетичку) кроз интроспекцију. Овде ће бити дати само резултати који се односе на релацију музичке и језичке способности, будући да други резултати нису релевантни за ову тему.

На основу резултата истраживања спроведеног међу ученицима завршних разреда две основне школе у Власотинцу и прве године Гимназије у Лесковцу (376 ученика) дошло се до закључка да су млади данас опремљени различитим способностима, да су свесни својих способности⁵, те да је музичка способност за њих

веома важна. Након статистичке обраде података дошло се до резултата који показују да испитаници своје интерперсоналне способности вреднују највише (24,39%), док се музичка способност нашла на другом месту (22,72%) од укупно седам. У истраживању је спроведено упаривање језичке и свих осталих шест способности како би се утврдила евентуална повезаност језика као примарног система с осталим самопроценама оделитих способности. Резултат који је добијен након упаривања потврдио је хипотезу да се различите способности удружују приликом усвајања језика, те тако музичка интелигенција високо корелира с језичком ($r=0,330$), што потврђује претпоставку да су они ученици који имају добар слух више предиспонирани ка усвајању језика (Fonseca-Mora, 2016, стр. 4). Да је музичка способност препозната као доминантна показују резултати истраживања⁶ спроведеног са студентима IV године Англистике Филозофског факултета у Косовској Митровици на мањем узорку који су своју музичку способност перципирали као најдоминантнију (51,2%).

Резултати до којих се дошло кроз поменута два истраживања посредно говоре о потреби укључења музичких активности и садржаја у наставу енглеског језика, нарочито оних активности које су базиране на вештини слушања аутентичних песама на енглеском језику. Ова вештина је, како истраживање праксе показује, веома запостављена у настави. Чак и када се вежба, то се не одвија на адекватан начин. Наиме, уколико се текст песме подели ученицима/студентима пре самог њеног слушања, сврха и циљ у том случају нису разумевање текста, јер ученици/студен-

⁵ Тестом вишеструких интелигенција, интроспективним путем, истражено је седам различитих врста способности: језичка, математичко-логичка, интерперсонална, интраперсонална, просторна, телесно-кинестетичка и музичка. Ученици су у складу са својом проценом, на скали од 1 до 5, оцењивали своје способности. У музичком одељку наведене су следеће афирмативне реченице: 1. *Певушим у себи док ходам, учим, размишљам*; 2. *Музика је мој сјајни пријатељ; слушам је када обављам разне задатке, али и када не радим ништа*; 3. *Лако ћамћи мелодије омиљених песама; у сјању сам да их поновим*; 4. *Моју да подражавам ријам мелодије куцањем прстима или ударањем у неки предмет*; 5. *Волим да слушам песме на енглеском језику, уживам у њиху и мелодији*; 6. *Волео/Волела дих да часови енглеског језика буду испуњени музиком*.

⁶ Истраживање спроведено међу студентима Англистике 2012. године, изложено у докторској дисертацији Д. Кулић (Кулић, 2014) *Примена теорије вишеструких интелигенција у настави енглеског језика*, показало је доминантност музичке способности (51,2%) у односу на остале. Од укупног броја студената (41), чак 21 студент приписао је највећи број бодова управо музичкој способности.

ти не улажу никакав напор да разумеју оно што се кроз задатак од њих тражи. Осим овога, слушање/разумевање текста не би требало да буде налик тесту памћења, већ циљана активност којом се ученици/студенти усредсређују на целину (*skimming*), као и на детаље у аудио-тексту (*scanning*). Аудитивни музички текст, као што се из примера могло видети, требало би да буде прилагођен узрасту, нивоу знања, те афинитетима ученика/студената. Он служи као основни материјал из којег се црпе и на њега надовезују различите активности и задаци којима се увежбавају сви језички системи и вештине.

ЗАКЉУЧАК

Музичка способност, како истраживања и пракса показују, код појединаца се, током живота, развија до одређене мере у зависности од формалног образовања, афинитета и изложености музици. Присталице Дарвиновог гледишта – меметичари историјски музику сврставају испред језика и говоре о *модулу за усвајање музике (MAD - music acquisition device)*, што је аналогно *модулу за усвајање језика (LAD - language acquisition device)*, при чему је први претеча другог (Antović, 2007, стр. 66). За наставу страног језика питање првенства музике или језика није од пресудног значаја. Важно је да се обе врсте компетенције, ма колико урођене биле, развијају под утицајем средине те да се њихова спрега може искористити у учионици где се усваја страни језик. У раду су дати примери музичких активности којима се вежбају не само изговор и прозоодија, већ се њима може подстаћи дивергентно размишљање које ће директно утицати на повећање интринзичне мотивације у разреду/групи. Резултати истраживања који су овде дати донекле потврђују хипотезу о повезаности језика и музике; они указују на перцепцију младих људи који сматрају да је њихова музичка способност развијена и да може послужити као медијум усвајања знања страног језика.

На основу теоријских сазнања, али и резултата истраживања и искуства у пракси, може се закључити да је усвајање интонације и акцента страног језика у директној вези с разумевањем не само значења већ и прозодијских одлика тог језика које се ефикасно могу препознавати и вежбати кроз музички текст. Разумевање значења на основу промене интонације и акцента није могуће уколико ученици/студенти нису на прави начин били изложени аутентичној улазној информацији. Отуда и потешкоће у разумевању изворних говорника, које ученици кроз музичке активности могу слушати у оригиналним песмама на енглеском језику.

Будућа истраживања у области *музико-лингвистике*, као и примењене лингвистике ће, надамо се, показати који сегменти музичке способности корелирају с компетенцијом енглеског језика, и обрнуто, који сегменти језичке компетенције корелирају с укупном музичком способношћу. Такође, потенцијалном ближом сарадњом између лингвиста и музиколога дошло би се до нових резултата и сазнања која би циљано била искоришћена у оделитим језичким областима, пре свих у изговору, прозодији и вештини разумевања аутентичног језика.

ПРИЛОГ

THE USE OF A POP SONG AS AN INPUT FOR WRITING A SCENARIO

Level: Advanced students of English language (IV year).

Language Aim: To recognise and use a musical input containing auditory and graphic presentation as a source and stimulus for creative written production.

Activity: dictogloss (reconstructing the text of Norah Jones's song *Feelin' the same way* (Jones, 2002)); discovering motives for writing the song; writing scenario for a film with the same title; improvisation of a scene from a film.

Skills: listening, writing and speaking

Material: audio CD with a song, text of the song

Duration: 90 minutes

Procedure: I listening: Ss listen to the song thinking of the appropriate title and paying special attention to the refrain. II listening: Ss are writing down the words of the refrain. III and IV listening: Ss are reconstructing the text of the whole song. If they cannot do the task, they listen to the song as many times as it is necessary. They get into groups, compare their versions coming up with the one that seems the most correct at group's level. T gives the original version to them, so that they compare it with their own versions. The text of the song (Jones, 2002) is the following:

FEELIN' THE SAME WAY

*The sun just slipped its note below my door
And I can't hide beneath my sheets
I've read the words before so now I know
The time has come again for me*

*And I'm feeling the same way all over again
 Feelin' the same way all over again
 Singing the same lines all over again
 No matter how much I pretend*

*Another day that I can't find my head
 My feet don't look they're my own
 I'll try and find the floor below to stand
 And I hope I reach it once again*

*And I'm feeling the same way all over again
 Feelin' the same way all over again
 Singing the same lines all over again
 No matter how much I pretend*

*So many times I wonder where I've gone
 And how I found my back in
 I'll look around awhile for something lost
 Maybe I'll find it in the end*

*And I'm feeling the same way all over again
 Feelin' the same way all over again
 Singing the same lines all over again
 No matter how much I pretend*

Ss are asked to relate the music with lyrics and answer whether the music matches the mood of the text. After they answer the open questions such as: *Who is the girl/woman? What kind of trouble has she overcome? Why does she keep saying that she is feeling the same way all over again? Has she really overcome the problem since she has used the future tense to tell what she will do ("...I'll try and find the floor below to stand... I'll look around awhile for something lost, maybe I'll find it in the end.")*. After a short discussion, Ss start writing the scenario of the film using the same title. The song itself should serve as the leitmotiv and leading idea of the film. Ss are expected to give information about the characters, motifs, plot, and to think of the unexpected end of the film.

ЛИТЕРАТУРА Кулић, Д. (2014). *Примена теорије вишесјруких интелигенција у настави енглеског језика* (неодјављена докторска дисертација). Филолошки факултет, Београд.

Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Galeb.

- Antović, M. (2007). *Teorija optimalnosti i teorija metafore u svetlu muzičke i jezičke kompetencije* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Niš.
- Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu* (Maja Šunjić, prev.). Zagreb: Educa.
- Blagojević, S. & Kulić, D. (2013). *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja - Teme iz nastave i učenja*. Niš: Filozofski fakultet.
- Fonseca-Mora, M. C. (2016). Music and Language Learning: An Introduction. In: M. C. Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning (2-7)*. Newcastle upon Tyre: Cambridge Scholars Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gaston, E. T. (1968). *Music in Therapy*. New York: Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Jones, N. (2002). *Feelin' the Same Way*. Преузето 9. фебруара 2012. са <https://www.lyrics.com/lyric/6836507/Norah+Jones>
- Krashen, S. D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- Pinker, S. (1994). *Language Instinct*. London: Penguin Books.
- Richards, C. J. & Rodgers, T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rou, A. Dž. (2009). *Kreativna inteligencija: Otkrijte inovativni potencijal u sebi i drugima* (sa engleskog preveo Goran Erdei). Beograd: Clio.
- Scovel, T. (1979). Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedia. *TESOL Quarterly*, 13, 255-266.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

DANIJELA G. KULIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

SUMMARY

MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The research subject in this paper is the role of music and musical ability of the students in teaching English as a foreign language. The theoretical frame of this paper encompasses findings in musical art that are related to foreign language teaching, as well as the analyses of the approach Suggestopedia by which the use of music in foreign language classes is recommended. It is assumed that the higher level of musical ability is in a direct relation with the capacity to acquire prosodic features of a foreign language, hence, students who recognize musical aptitude in themselves have better predispositions for foreign language pronunciation. General language ability, according to the results of the research that was conducted among young adolescents, positively correlates with the musical ability. Also, this paper presents multiple benefits that students could have from including music into ELT, and it suggests some techniques through which activation of both linguistic and musical abilities is possible. An example of an advanced language lesson, in which musical ability was triggered and musical content used as a leading idea, is presented in the paper. The cross-sectional study includes 376 younger adolescents, students of the VII and VIII grades of primary school and students of the I year of Gymnasium in Leskovac. The results of this research indirectly imply that music, instrumental and vocal, should be included into foreign language teaching, at all levels of studies through appropriate techniques.

KEYWORDS: musical intelligence; Suggestopedia; English language; music; techniques; students.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0) | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0) | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.