

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie

JUSTYNA WOSZCZAK

ORCID: 0000-0002-8034-1715

justyna.woszczak@amuz.krakow.pl

Strategie językowe w powszechnym kształceniu muzycznym

Language Learning Strategies in Music Education

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Woszczak, J. (2023). Strategie językowe w powszechnym kształceniu muzycznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 177–188. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.177-188

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono zarys różnych strategii uczenia się języka obcego, których obecność można zauważyć także w cenionych metodach i koncepcjach wychowania muzycznego w szkole. Podobieństwa muzyki i języka od wielu lat są przedmiotem dyskusji filozofów, muzykologów, językoznawców i psychologów. Co więcej, wraz z rozwojem technik neuroobrazowych dostarczone naukowych dowodów przybliżających analogie występujące w procesie percepcji struktur językowych i muzycznych. W artykule wskazano podobieństwa języka i muzyki w zakresie dydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem sposobów ich nabywania. W odniesieniu do strategii uczenia się języka obcego przedstawiono analogiczne strategie uczenia się muzyki. Przedmiotem rozważań są też możliwości korelacji obu dziedzin oraz metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Metoda CLIL, która obecnie coraz częściej stosowana jest w szkolnictwie ogólnokształcącym, w odniesieniu do muzyki może przynieść podwójne korzyści. Taka forma zintegrowanego nauczania muzyczno-językowego może być stosowana zarówno w powszechnym kształceniu muzycznym, jak i w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia. Ponadto krótko opisano niedawno przeprowadzone badania dotyczące wprowadzenia metody CLIL do szkolnictwa muzycznego II stopnia.

Słowa kluczowe: strategie uczenia się języka obcego; kształcenie muzyczne; metoda CLIL; dydaktyka

WPROWADZENIE

Związek muzyki i języka zauważony został już w starożytnej Grecji, kiedy śpiew i poezję traktowano jako nierozzerwalną jedność. Traktowanie muzyki

w kategoriach językowych nieprzerwanie towarzyszyło kompozytorom kolejnych epok. Postęp nauki w zakresie neurobiologii i psychologii, poprzez analizę czynnościową mózgu, umożliwił obserwację procesów kognitywnych zachodzących podczas percepcji języka i muzyki. Tym samym dostarczono naukowych podstaw do opisu istniejących analogii w tych dziedzinach. Liczne badania neuroobrazowe wskazują na istnienie wspólnych procesów poznawczych, które biorą udział w analizie gramatyki języka naturalnego i cech tonalnych muzyki (zob. m.in. Ettlinger, Margulis, Wong, 2011; Slevc, Rosenberg, Patel, 2009; Steinbeis, Koelsch, 2008; Wong, Skoe, Russo, Dees, Kraus, 2007). Muzyka, a w szczególności piosenka, jest jednym ze środków dydaktycznych stosowanych w nauce języka obcego, stanowiącym dla uczniów dodatkowy motywator wspomagający proces nauczania. Słuchanie muzyki artystycznej znajduje zastosowanie także w nauczaniu sugestopedycznym, zaproponowanym przez Gieorgija Łozanowa (Anisimowicz, 2000). Odpowiednio dobrane utwory muzyki klasycznej pełnią w jego metodzie funkcję relaksacyjną i umożliwiają przełamanie tzw. barier antysugestywnych (krytyczno-logicznej, intuicyjno-afektywnej, etyczno-moralnej) wpływających negatywnie na tempo uczenia się języka. Również w edukacji muzycznej zaczęto bezpośrednio lub pośrednio nawiązywać do języków. Wiele metod i koncepcji wychowania muzycznego opiera się na strategiach, które na co dzień stosowane są na lekcjach językowych.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie analogii istniejących w strategiach stosowanych w nauczaniu muzyki i języka oraz podkreślenie potencjału, jaki leży u podstaw korelacji treści muzycznych z treściami lingwistycznymi. Przedstawiono także metodę CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) oraz potencjalne korzyści, jakie może przynieść zintegrowane nauczanie muzyczno-językowe.

OPIS STANU WIEDZY

W latach 80. XX w. amerykański lingwista Stephen Krashen (1982) przedstawił teorię nabywania języka obcego, której jednym z głównych założeń było odróżnienie pojęcia *przyswajania* od pojęcia *uczenia się* języka, przy czym pierwsze z nich jest procesem podświadomym, a więc implicytnym, w przeciwieństwie do nauki świadomej – eksplicytnej. Co więcej, Krashen twierdził, że dorośli dysponują takimi samymi mechanizmami poznawczymi umożliwiającymi implicytne uczenie się jak te, z których korzystają dzieci podczas nabywania języka ojczystego. Zaprzeczał więc istnieniu wieku krytycznego w nauce języków, podkreślając, że nie oznacza to, iż wszyscy dorośli będą w stanie osiągnąć poziom biegłości rodzimego użytkownika języka. Implicytne uczenie się umożliwia dostarczenie błędów gramatycznych, lecz bez formalnej edukacji uczniowie często nie są w stanie określić, jakie reguły zostały naruszone. Ten typ nauki obecny jest także w muzyce jako inkulturacja. Edwin E. Gordon zauważył, że inkulturacją

językową i muzyczną rządzą te same prawa. Poprzez słuchanie i przetwarzanie dziecko przyswaja nowe słownictwo w zakresie języka oraz nowe wzorce melodyczne i rytmiczne charakterystyczne dla muzyki swojego kręgu kulturowego (Gordon, 1997). W ten sposób osoby bez wykształcenia muzycznego, ale wychowane w danej społeczności, są w stanie dostrzec niepoprawne połączenia akordów lub dźwięki spoza tonacji. Ze względu na brak formalnej edukacji nie są jednak w stanie wytłumaczyć, do których zasad muzyki wykonawca się nie zastosował. Podobieństwa w procesie percepcji utworu muzycznego i rozumienia mowy zauważył także Leonard B. Meyer (1974), według którego reakcja emocjonalna na muzykę wynika bezpośrednio z naszych wyuczonych oczekiwań.

W latach 90. XX w. grupa włoskich naukowców z Uniwersytetu w Parmie (Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese) odkryła u małp nowy rodzaj komórek nerwowych, dzisiaj nazywanych neuronami lustrzanymi (Rizzolatti, Fogassi, Gallese, 2006), których istnienie u ludzi bezpośrednio potwierdził w 2010 r. kalifornijski zespół badaczy kierowany przez Roya Mukamela (Mukamel, Ekstrom, Kaplan, Lacoboni, Fried, 2010). Uzyskane wyniki badań wskazują na to, że neurony lustrzane, których działanie zauważalne jest podczas obserwacji i naśladowania czynności (Rizzolatti i in., 2006), odpowiedzialne są nie tylko za interpretację intencji innych osób i empatię (Rizzolatti, Craighero, 2006), lecz także za rozumienie innych emocji z nią niezwiązanych (Gallese, Keysers, Rizzolatti, 2004). Według Joachima Bauera (2008), niemieckiego lekarza i neurobiologa, neurony lustrzane biorą też udział w procesie uczenia się. Naśladownictwo umożliwia zarówno nabywanie języka ojczystego, jak i naukę pierwszych piosenek oraz gry na instrumencie. Veronika Cohen (2015) opracowała metodę „muzycznych luster”, polegającą na naśladowaniu gestów nauczyciela podczas słuchania utworu, co umożliwia uczniom głębsze zrozumienie dzieła muzycznego, jego ładunku emocjonalnego i budowy. Ponadto ułatwia dostrzeżenie poszczególnych elementów muzyki. Celem Cohen było przekazanie uczniom emocji, które sama odczuwa podczas słuchania wybranych utworów. Interesujący jest fakt, że metoda została opracowana, zanim autorka dowiedziała się o istnieniu neuronów lustrzanych. Niemniej ich odkrycie dostarczyło naukowych podstaw dla „muzycznych luster”.

Zrealizowanie założonych celów nauczania oraz osiągnięcie pozytywnych efektów w procesie kształcenia zależy w dużej mierze od odpowiedniego doboru strategii stosowanych podczas lekcji, którymi Józef Półturzycki (1999, s. 103) określa „sposób realizacji zadań z wykorzystaniem zasobów, uwzględnieniem jakości produktu wejściowego, ograniczeniem czynników zakłócających”. Dobór odpowiednich strategii podczas lekcji językowych pozwala przełamać barierę językową, w efekcie ułatwiając komunikację. Wpływa również na szybkość zapamiętywania materiału, urozmaica zajęcia oraz zwiększa zaangażowanie i motywację uczniów do nauki. Stosowanie właściwie dobranych strategii podczas lekcji muzyki wspomaga proces przyswajania wiedzy muzycznej oraz rozwijania

umiejętności muzycznych. Odpowiednio dobrane ćwiczenia mogą też ułatwić zrozumienie zawartości emocjonalnej dzieła muzycznego oraz przekazywanie własnych emocji podczas wykonywania utworu, co jest kluczowe w kształceniu wrażliwości muzycznej uczniów. Warto zauważyć, że pomimo braku ewidentnych odniesień lingwistycznych wiele metod powszechnego nauczania muzyki wykorzystuje strategie stosowane przede wszystkim podczas lekcji językowych. Nawiązują one zatem do sposobu, w jaki nabywany jest język. Istnieje wiele klasyfikacji strategii uczenia się języka obcego (zob. m.in. Naiman, Fröhlich, Stern, Todesco, 1996; O'Malley, Chamot, 1990; Rubin, 1981). Niniejszy artykuł opiera się na klasyfikacji Rebeki L. Oxford (1990) jako najobszerniejszej z dostępnych klasyfikacji. Zawiera ona dodatkowo kwestionariusz przeznaczony dla ucznia, w którym określana jest częstość stosowania opisanych strategii. Tym samym klasyfikacja ta stała się przyczyną wzrostu zainteresowania badaniami empirycznymi w zakresie ich skuteczności. Oxford (2001) podzieliła strategie uczenia się języka na dwie grupy: bezpośrednie i pośrednie. Do pierwszej z nich należą strategie pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne, a do drugiej – strategie metakognitywne, emocjonalne i społeczne.

Strategie pamięciowe mają za zadanie ogólne zrozumienie zagadnienia bez konieczności rozwijania głębokiego rozumienia materiału. Tego rodzaju strategie mogą jednak nie przynieść pozytywnych rezultatów w sytuacjach egzaminacyjnych. Uczniowie korzystają z nich przede wszystkim na początku swojej nauki i potrzebują ich w coraz mniejszym stopniu wraz z nabywaniem nowego słownictwa i struktur gramatycznych. Do tej kategorii zaliczają się więc wszelkie uproszczenia i skojarzenia myślowe umożliwiające przypomnienie sobie słów, np. poprzez ich grupowanie lub umiejscowienie w kontekście. Strategie pamięciowe odgrywają dużą rolę w nauce słuchania muzyki w edukacji powszechnej. Nowe zagadnienia zawsze są bowiem prezentowane w kontekście utworu muzycznego. Metody pamięciowe w zakresie przyswajania języka muzycznego stosowane są także na lekcjach kształcenia słuchu w szkolnictwie muzycznym, lecz głównie na początku edukacji (np. prezentowanie przykładów zaczerpniętych z literatury muzycznej rozpoczynających się od nowo poznanych interwałów). Językowe strategie pamięciowe obejmują też wspomaganie się skojarzeniami sensorycznymi, a więc np. obrazem. Stefan Szuman (1980) wyróżnił dwa rodzaje skojarzeń towarzyszących słuchaniu muzyki: skojarzenia pozamuzyczne, wywołujące stany emocjonalne niezwiązane z samą muzyką; skojarzenia przymuzyczne, w których bierze się pod uwagę zastosowane w utworze środki wyrazu, a więc mogą one dodatkowo przyjmować charakter poznawczy. W nauczaniu języka nowe wyrażenia utrwalane są poprzez systematyczne powtarzanie. Podczas lekcji muzyki w ten sam sposób naucza się melodii w szkołach powszechnych. Wśród strategii pamięciowych wyróżnia się również te wykorzystujące aktywność fizyczną w celu pobudzenia możliwości poznawczych. Ważną metodą nauczania języka, opierającą się

na wykorzystaniu ruchu, jest TPR (*Total Physical Response*), opracowana przez Jamesa J. Ashera (1969). Twierdził on, że zarówno dzieci, jak i dorośli powinni uczyć się w taki sam sposób jak niemowlę – poprzez słuchanie i odpowiadanie na nie ruchem. W zakresie muzyki ćwiczenia ruchowe mogą przyjmować dwojaką formę: usystematyzowaną – każdej wartości, grupie rytmicznej i części taktu zawsze przypisane są te same gesty (metoda rytmiki Émila Jaques-Dalcroze’a), lub spontaniczną – gesty różnią się od siebie w zależności od opracowania utworu (metoda Batii Strauss, „muzyczne lustra” Cohen, metoda Carla Orffa, Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego [KKWM]). Dodatkowo ćwiczenia ruchowe mogą opierać się na improwizacji (kierowanej lub spontanicznej).

Strategie kognitywne dotyczą bezpośredniej manipulacji materiałem językowym. Ćwiczenia polegają na analizie tekstu, przedstawianiu argumentacji, podsumowywaniu i identyfikowaniu istotnych treści, a także na reorganizacji materiału, która prowadzi ostatecznie do jego głębszego zrozumienia. Jak wskazuje Oxford, są to także formalne ćwiczenia dotyczące struktur i dźwięków. Strategie kognitywne w dziedzinie muzyki stanowią podstawę nauki w szkolnictwie muzycznym i opierają się na analizie struktur dźwiękowych, współczynników i zasad kształtowania dzieła muzycznego. Celem szkolnictwa powszechnego jest przede wszystkim przygotowanie świadomego słuchacza muzyki. Słuchanie muzyki jest bowiem „jedyną aktywnością muzyczną, która może i faktycznie ma miejsce po ukończeniu nauki szkolnej w życiu większości ludzi” (Burowska, Głowacka, 1998). Nie oznacza to jednak, że tego typu strategie są pomijane w szkolnictwie powszechnym. Bezpośrednia praca z materiałem muzycznym należy do ćwiczeń najtrudniejszych dla ucznia i często wymaga dodatkowego przygotowania. Zastosowanie wstępnych ćwiczeń, mających na celu uprzyśpieszenie uczniom muzyki artystycznej, jest jednym z podstawowych założeń KKWM. Badania przeprowadzone przez Jerzego Kurcza (1994) w klasach I–III szkoły podstawowej wykazały, że integracja tworzenia i słuchania muzyki odgrywa zasadniczą rolę w zwiększaniu możliwości percepcyjnych uczniów. Grupa eksperymentalna, w której przeprowadzono dodatkowe ćwiczenia twórcze poprzedzające wysłuchanie utworu, wykazała się lepszym zrozumieniem dzieła muzycznego. Uczniowie łatwiej dostrzegali elementy formotwórcze i wykazywali się większą wrażliwością emocjonalną. Kurcz zauważa, że takie podejście – ze względu na swój walor praktyczny – może udoskonalić metody tradycyjnego nauczania, w którym wiadomości dotyczące muzyki wprowadzane są w oderwaniu od praktyki muzycznej.

Strategie kompensacyjne umożliwiają uczniom radzenie sobie w sytuacji, w której brakuje im wiedzy niezbędnej do przekazania danej informacji. Do tej kategorii należy parafrazowanie i zgadywanie z kontekstu. W muzyce strategie kompensacyjne polegają przede wszystkim na umiejętności improwizacji. Znajomość reguł harmonii funkcyjnej pozwala swobodnie operować melodią w momencie pojawienia się luki pamięciowej dotyczącej właściwego przebiegu dźwiękowego.

Umiejętność ta jest szczególnie ważna dla osób, które występują publicznie i zmagają się z tremą. Improwizacja może dotyczyć także rytmu. W tym przypadku niezbędna jest podstawowa wiedza o metrum. Improwizacja i związana z nią twórczość stanowi podstawę metody Orffa, który odwoływał się do naturalnej potrzeby odkrywania świata przez dziecko. Twórczość umożliwia budowanie zrozumienia muzyki i wiąże się z terminem *muzyka elementarna* (Michalak, 2009), czyli muzyki prostej i tworzonej od podstaw. Dzieci komponują utwór i uczą się zasad kierujących dziełem muzycznym, bez konieczności poznawania specjalistycznej terminologii. Unika się złożonych problemów, dzięki czemu nowa wiedza jest dostępna dla wszystkich uczniów i odbierana przez nich przede wszystkim jako zabawa. Tak jak dzięki mowie dziecko zdobywa umiejętność posługiwania się językiem naturalnym w praktyce, tak twórczość uczy je swobodnego używania i rozumienia języka muzycznego. W KKWM (Burowska, Karpała, Noworol, Wilk, 1989; Burowska, Kurcz, Wilk, 1994), podobnie jak w propozycji Orffa, na początku nauki ćwiczenia twórcze skoncentrowane są wokół zagadnień rytmicznych, które są dla ucznia prostsze od tych związanych z przebiegiem melodycznym, niejednokrotnie nawiązując do języka lub nawet łącząc obie dziedziny (wykonywanie rytmu na sylabach rytmicznych, rytmizowanie mowy, dobieranie rytmów do tekstu lub układanie własnych). Taką kolejność wprowadziła także Anna Kalarus (2018) podczas prowadzonych badań pedagogicznych ukierunkowanych na określenie znaczenia różnych form aktywności w zwalczaniu stresu szkolnego uczniów szkół podstawowych. Ćwiczenia twórcze, które stanowiły istotną część lekcji eksperymentalnych, dotyczyły zarówno twórczości słownej, jak i tej związanej bezpośrednio z elementami muzyki. Początkowo polegały na rytmizacji mowy, następnie wprowadzono rytmizację wiersza oraz twórczość związaną z dynamiką, agogiką i artykulacją, a po pewnym czasie także z melodią. Wielkim sukcesem okazała się być improwizacja kupletów w rondzie rytmicznym, podczas której udało się dostrzec ucznia utalentowanego, do tej pory niewyróżniającego się na tle grupy oraz mającego problemy z nauką. Tak jak w trakcie pierwszej rozmowy z obcokrajowcem rozmówca musi przełamać barierę językową, tak też w tym przypadku podjęcie próby improwizacji fragmentu utworu wymagało dużo odwagi. Takie podejście umożliwiło stworzenie bezstresowej atmosfery, która przyczyniła się do wzrostu zaangażowania podczas lekcji. W ćwiczeniach proponowanych przez Kalarus można też zauważyć bezpośrednio nawiązania do języka. Twórczość słowna sprawiła, że uczniowie chętnie brali udział w ćwiczeniach, bez względu na poziom swoich zdolności muzycznych. Inne ćwiczenia obejmowały opisywanie charakteru muzyki za pomocą przymiotników oraz rapowanie tekstu. Ostatnia aktywność została bardzo entuzjastycznie odebrana przez uczniów, ponieważ nawiązuje do muzyki, z którą mają styczność na co dzień.

Strategie metakognitywne związane są bezpośrednio z procesem dydaktycznym. Opierają się one na ćwiczeniach umożliwiających rozpoznanie

preferowanego stylu uczenia się, planowaniu procesu dydaktycznego, organizowaniu materiałów i przestrzeni do nauki oraz monitorowaniu własnych postępów. Ten rodzaj strategii realizowany jest na zajęciach grupowych poprzez holistyczne podejście do procesu dydaktycznego. Na zajęciach językowych strategie metakognitywne realizowane są poprzez organizację ćwiczeń w oparciu o różne rodzaje inteligencji, które biorą pod uwagę różne style uczenia się, stwarzając tym samym sprzyjające warunki do nauki dla wszystkich uczniów. Na gruncie pedagogiki muzycznej taki efekt uzyskuje się poprzez syntezę różnych rodzajów aktywności, będącą jednym z podstawowych założeń KKWM. Równie znaczenie wszystkim rodzajom aktywności muzycznej przypisuje także James L. Mursell (1956), którego system oprócz wskazówek dotyczących metod pracy z uczniami zawiera dodatkowo opis wymagań stawianych nauczycielom. Propozycja Mursella odwołuje się do naturalnego rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka, dzięki czemu ćwiczenia i metody pracy stosowane na lekcji dostosowane są do możliwości poznawczych uczniów.

Strategie emocjonalne dotyczą atmosfery w klasie, sposobów radzenia sobie z lękami oraz motywowania do nauki. Większość uzyskanych wyników badań potwierdza ich pozytywny wpływ na nabywanie języka obcego (Dreyer, Oxford, 1996; Oxford, Ehrman, 1995). Oxford (2001) podkreśla jednak, że na pewnym poziomie płynności językowej ten rodzaj strategii nie odgrywa już istotnej roli, w przeciwieństwie do strategii kognitywnych, metakognitywnych i społecznych. Strategie emocjonalne w muzyce mają kluczowe znaczenie na każdym etapie procesu dydaktycznego. Wytworzenie u ucznia pozytywnej motywacji do nauki jest wyznacznikiem jego chęci do podjęcia dalszego kształcenia muzycznego. W nauce języka obcego wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje motywacji (Cook, 2008): integracyjną (*integrative motivation*) oraz instrumentalną (*instrumental motivation*). Pierwsza z nich odnosi się do uczenia się języka w celu stania się częścią jakiejś kultury, a więc związana jest ze społeczną interakcją z pewną grupą ludzi. Drugi rodzaj motywacji dotyczy nauki w celach zawodowych lub innych celach praktycznych i nie jest związany z ludźmi posługującymi się danym językiem jako ojczystym. W odniesieniu do muzyki motywacja integracyjna przejawia się we wspólnym uczestniczeniu w koncertach, poznawaniu muzyki ludowej własnego lub innych narodów. W tym przypadku nie mówimy jednak o nauce praktycznego wykonawstwa muzyki, tylko o nauce słuchania muzyki w sposób implicytny. Każdy nasz kontakt z muzyką jest częścią procesu inkulturacji, który w efekcie umożliwia rozumienie treści emocjonalnych zawartych w dziele muzycznym. Motywacja instrumentalna występuje przede wszystkim u osób wykonujących zawód muzyka oraz u uczniów pragnących otrzymać dobrą ocenę w szkole. W odniesieniu do języka Zoltán Dörnyei (2001) dodatkowo wyróżnia trzeci rodzaj motywacji, do którego odnosi się, stosując pojęcie *wartości wewnętrznej* (*intrinsic value*). Jest ona związana z zainteresowaniem samym procesem uczenia się, czerpaniem przyjemności

z udziału w kursie językowym. Przy tym rodzaju motywacji ogromną rolę odgrywa nauczyciel i sposób, w jaki kurs został zorganizowany. Nauka gry na instrumencie, śpiewanie w chórze czy wspólne muzykowanie to aktywności, które w taki sam sposób zachęcają uczniów do praktykowania muzyki. Warto więc mieć na uwadze, że często to atmosfera panująca podczas lekcji stanowi główny motywator do kontaktu z muzyką. Należy w tym miejscu podkreślić również znaczenie umożliwiania dzieciom uczestnictwa w dodatkowych kursach i zajęciach umuzykalniających oraz uczęszczania do szkoły muzycznej I stopnia, której podstawowym celem jest umuzykalnienie uczniów i rozwijanie motywacji do podjęcia dalszego kształcenia muzycznego. Zofia Burowska i Ewa Głowacka (1998) podkreślają, że wczesny kontakt z muzyką może mieć znaczący wpływ na rozwój motywacji do jej nauki, która kształcona jest kolejno przez inne czynniki, takie jak dziecięca ciekawość czy chęć zdobycia kompetencji muzycznych.

Podstawą strategii społecznych jest praca w grupie. Mają tutaj zastosowanie ćwiczenia, które polegają na komunikacji pomiędzy uczniami, a także na rozmowie z rodzimym użytkownikiem danego języka. Są to też wszystkie inne aktywności, których celem jest poznawanie kultury danego kraju wraz z językiem. Jest to zatem zarazem zanurzenie w języku, czyli immersja językowa, która zakłada, że dziecko uczy się poprzez samo funkcjonowanie w obcojęzycznym środowisku, w którym język służy jako środek do zdobycia informacji o świecie. W muzyce takie założenie spełnia aktywność tworzenia w metodzie Orffa, opierająca się o zasady muzyki elementarnej. Podczas komponowania utworu uczeń poznaje zasady jego kształtowania bez posiadania podstaw teoretycznych, rozpoczynając od praktyki, w taki sam sposób jak odbywa się rozmowa z osobą obcojęzyczną. Tworzenie muzyki to stanowienie części kultury, poznawanie jej od środka. Co więcej, metoda Orffa bezpośrednio łączy język z muzyką, rozpoczynając proces dydaktyczny od rytmizacji słów. Podobne działania mają miejsce podczas zajęć prowadzonych według metody Kodalya. Stosowane przykłady muzyczne zaczerpnięte są z muzyki ludowej (głównie węgierskiej) oraz cechują się prostotą i naturalnością. Typ melodyki oraz budowa pieśni ludowych umożliwiają kształcenie muzykalności uczniów i przygotowują do słuchania bardziej skomplikowanej muzyki artystycznej (Przychodzińska, 1989).

Bezpośrednie połączenie muzyki i języka może zostać uzyskane za pomocą metody CLIL, czyli zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego zastosowanego na przedmiotach muzycznych. Pojęcie CLIL zostało użyte po raz pierwszy w 1994 r. przez Davida Marsha i jego współpracowników w odniesieniu do dobrych praktyk związanych z edukacją w języku obcym w różnych typach szkolnictwa (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001). Według założeń CLIL każda lekcja powinna być tworzona na podstawie czterech głównych zasad, które wyznaczają cele nauczania. Jest to tzw. zasada 4C: *content* – wiedza przedmiotowa, *communication* – umiejętności komunikacyjne, *cognition* – umiejętności poznawcze,

culture – kultura. Głównym założeniem CLIL jest nabywanie wiedzy teoretycznej poprzez działania praktyczne. Punktem wyjścia jest więc nauczanie problemowe. Pomimo tego, że ocenie podlegają umiejętności zarówno przedmiotowe, jak i językowe, na tego typu lekcjach nie występują zadania typowe dla nauki języka. Ma to na celu stworzenie warunków jak najbliższych naturalnemu procesowi akwizycji językowej, w której język staje się nie tylko celem, ale przede wszystkim środkiem do zdobycia informacji niezbędnych do zrozumienia treści lekcji (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Badania nad skutecznością CLIL dowiodły, że ten typ nauczania pozwala rozwinąć u uczniów głębsze rozumienie materiału (Lamsfuss-Schenk, 2014), korzystnie oddziałuje na rozwój umiejętności poznawczych (Van De Craen, Mondt, Allain, Smit, 2007) i nabywanie wiedzy związanej z przedmiotem (Gajo, 2007), wpływa na poprawę umiejętności językowych (Lasagabaster, 2008), rozwija motywację do nauki (Marsh, Zajac, Gozdawa-Gołębiowska 2008; Lasagabaster, Sierra, 2009) oraz przyczynia się do poprawy samooceny uczniów (Dalton-Puffer, 2007). Metoda CLIL stosowana jest zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i w szkołach zawodowych.

W roku szkolnym 2021/2022 przeprowadziłam eksperymentalne badania pedagogiczne ukierunkowane na zaadaptowanie CLIL do nauczania przedmiotów teoretyczno-muzycznych w szkolnictwie muzycznym II stopnia. Ich celem było sprawdzenie skuteczności CLIL w zakresie kształcenia umiejętności muzycznych, nabywania wiedzy przedmiotowej i terminologii muzycznej w języku angielskim, kształcenia umiejętności poznawczych i komunikacyjnych uczniów oraz rozwijania motywacji do nauki. Metoda CLIL wprowadzona została do przedmiotów teoretyczno-muzycznych (historia muzyki z literaturą muzyczną, kształcenie słuchu, zasady muzyki). Oznacza to, że lekcje prowadzone były w języku obcym (w tym przypadku w języku angielskim) z zastosowaniem ćwiczeń typowych dla CLIL. Biorąc pod uwagę fakt, że metoda ta zakłada równoczesne nabywanie wiedzy językowej i przedmiotowej, podczas lekcji związanych z teorią muzyki stosowane były strategie uczenia się języka obcego. Owe strategie oddziaływały więc także na naukę treści muzycznych.

ZAKOŃCZENIE

Stosowanie strategii uczenia się języka obcego w nauce muzyki może nie tylko urozmaicać lekcję, lecz także ułatwiać przyswajanie nowego materiału, wspomagać proces kształcenia umiejętności muzycznych oraz zwiększać zaangażowanie uczniów i ich motywację do zdobywania nowej wiedzy. Ćwiczenia na lekcjach językowych zazwyczaj konstruowane są według założeń nauczania problemowego, by w ten sposób stworzyć warunki nauki języka zbliżone do naturalnego procesu jego przyswajania. W konsekwencji zadania tego typu kształtują umiejętności poznawcze i komunikacyjne uczniów, dzięki którym samodzielnie uczą się gromadzić,

dobierać i analizować informacje oraz wykorzystywać nową wiedzę w praktyce. Umiejętności te odgrywają także kluczową rolę w kształceniu muzycznym. Warto zaznaczyć, że w podstawie programowej z przedmiotu muzyka jednym z celów jest zaznajomienie uczniów z językiem i funkcjami muzyki. W tym miejscu należy również podkreślić znaczenie improwizacji jako aktywności muzycznej, której często poświęca się zbyt mało uwagi, a która umożliwia swobodną ekspresję w zakresie języka muzycznego. Łączenie muzyki i języka stwarza wyjątkowe warunki do tego rodzaju twórczości. Pomimo tego, że improwizacja należy do ćwiczeń najtrudniejszych, nie można zapominać, że jest to także aktywność sprawiająca uczniom największą radość i budząca chęć obcowania z muzyką. Wiedza o tym, które metody i koncepcje nauczania muzyki nawiązują do teorii przyswajania języka naturalnego, umożliwia nauczycielowi odpowiednie ukierunkowanie procesu dydaktycznego swoich uczniów, by w efekcie język muzyczny nabywany był przez nich przede wszystkim w sposób implicytny, charakterystyczny dla akwizycji języka ojczystego. Szczególną uwagę warto zwrócić na współczesne koncepcje nauczania muzyki w szkołach powszechnych, których potencjał – poprzez różnorodność aktywności muzycznych – pozwala uczniom na dogłębne poznanie języka muzyki wraz z jego kulturą, tak jakby odbywało się to na lekcjach językowych. Takie podejście zapewnia KKWM. Ćwiczenia, w których wiedza teoretyczna jest nabywana w praktyce – z zastosowaniem integracji różnych form aktywności muzycznych, takich jak śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie i słuchanie muzyki – prowadzą do świadomej percepcji dzieła muzycznego i zaangażowania w życie kulturalne swojego kraju. W pełni przyczyniają się więc do realizacji podstawy programowej tego przedmiotu, spełniając jego główny cel, jakim jest przygotowanie świadomego odbiorcy muzyki.

BIBLIOGRAFIA

- Anisimowicz, B. (2000). *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*. Warszawa: DiG.
- Asher, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: PWN.
- Burowska, Z., Głowacka, E. (1998). *Psychoddydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Burowska, Z., Karpała, B., Noworol, B., Wilk, A. (1989). *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III. Książka pomocnicza dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (red.). (1994). *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Cohen, V. (2015). Musical Mirrors and Mirror Neurons. W: *International Scientific Conference "Art and Education – Traditions and Contemporaneity"* (Vol. 1; s. 61–71). Plovdiv: Academy of Music, Dance and Fine Art.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.

- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: **10.1017/9781009024549**
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: **10.1075/illt.20**
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: **10.1017/CBO9780511667343**
- Dreyer, C., Oxford, R.L. (1996). Learning Strategies and Other Predictors of ESL Proficiency among Afrikaans-Speakers in South Africa. W: R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives* (s. 61–74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Ettlinger, M., Margulis, E.H., Wong, P.C.M. (2011). Implicit Memory in Music and Language. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI: **10.3389/fpsyg.2011.00211**
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563–581. DOI: **10.2167/beb459.0**
- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004). A Unifying View of the Basis of Social Cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 396–403. DOI: **10.1016/j.tics.2004.07.002**
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”.
- Kalarus, A. (2018). *Muzyczne działania percepcyjno-zabawowo-twórcze jako formy aktywności prewencyjnej wobec szkolnego stresu uczniów szkół podstawowych*. Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurcz, J. (1994). Znaczenie twórczości muzycznej uczniów klas I–III szkoły podstawowej w przygotowaniu do percepcji muzyki. W: Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk (red.), *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań* (s. 21–26). Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Lamsfuss-Schenk, S. (2014). Inny język – inna historia? Zmiany w nauczaniu historii poprzez użycie języka obcego. W: M. Dakowska, M. Olpińska-Szkielko (red.), *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole* (s. 127–137). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKL@.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.
- Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17.
- Marsh, D., Maljers, A., Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Zając, M., Gozdawa-Gołębiowska, H. (2008). *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*. Warszawa: CODN.
- Meyer, L.B. (1974). *Emocja i znaczenie w muzyce*. Kraków: PWN.
- Michalak, B. (2009). *Schulwerk Carla Orffa. Idea muzyki elementarnej i jej recepcja*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Mukamel, R., Ekstrom, A.D., Kaplan, J., Labonni, M., Fried, I. (2010). Single-Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions. *Current Biology*, 20(8), 750–756. DOI: **10.1016/j.cub.2010.02.045**
- Mursell, J.L. (1956). *Music Education Principles and Programs*. New York: Silver Burdett Company.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1996). *The Good Language Learner*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.

- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139524490](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490)
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (2001). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1–25.
- Oxford, R.L., Ehrman, M.E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23(3), 359–386. DOI: [10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)
- Półturzycki, J. (1999). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2006). *Mirror Neuron: A Neurological Approach to Empathy*. DOI: [10.1007/3-540-29803-7_9](https://doi.org/10.1007/3-540-29803-7_9)
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., Gallese, V. (2006). Mirrors in the Mind. *Scientific American*, 295(5), 54–61. DOI: [10.1038/scientificamerican1106-54](https://doi.org/10.1038/scientificamerican1106-54)
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131. DOI: [10.1093/applin/II.2.117](https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117)
- Slevc, L.R., Rosenberg, J.C., Patel, A.D. (2009). Making Psycholinguistics Musical: Self-Paced Reading Time Evidence for Shared Processing of Linguistic and Music Syntax. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(2), 374–381. DOI: [10.3758/PBR.16.2.374](https://doi.org/10.3758/PBR.16.2.374)
- Steinbeis, N., Koelsch, S. (2008). Shared Neural Resources between Music and Language Indicate Semantic Processing of Musical Tension-Resolution Patterns. *Cerebral Cortex*, 18(5), 1169–1178. DOI: [10.1093/cercor/bhm149](https://doi.org/10.1093/cercor/bhm149)
- Szuman, S. (1980). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L., Smit, U. (2007). Why and How CLIL Works: An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers*, 3(16), 70–78.
- Wong, P.C.M., Skoe, E., Russo, N.M., Dees, T., Kraus, N. (2007). Musical Experience Shapes Human Brainstem Encoding of Linguistic Pitch Patterns. *Nature Neuroscience*, 10(4), 420–422. DOI: [10.1038/nn1872](https://doi.org/10.1038/nn1872)

ABSTRACT

The article presents an outline of various foreign language learning strategies, the presence of which can also be seen in well-known methods and concepts of music education at school. The similarities between music and language have been the subject of discussion among philosophers, musicologists, linguists, and psychologists for many years. Moreover, along with the development of neuroimaging techniques, scientific evidence has been provided to approximate the analogies that occur in the process of perceiving linguistic and musical structures. This article outlines the similarities of language and music in terms of didactics and focuses on the ways they are acquired. It presents the existent analogies between the strategies of foreign language learning and strategies used in music learning. The subject of consideration are also the ways of music and language learning integration, which could be provided by introducing CLIL method (Content and Language Integrated Learning). The CLIL method, which is now increasingly used in general education, can bring double benefits in relation to music. This form of integrated music and language teaching can be used both in general music education and in primary and secondary music education. In addition, recent research on the introduction of CLIL to secondary music education is briefly described.

Keywords: foreign language learning strategies; music education; CLIL method; didactics