

Проект за преиздаване на трудовете на доктор Гатева,

препис: Ели Орачева

преподавател – сугестопед

гр. София

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ПНИЛ ПО СУГЕСТОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА

=====

Евелина Гатева Хинкова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ГОВОРНИТЕ И МУЗИКАЛНИТЕ
ИНТОНАЦИИ

ПРИ УСВОЯВАНЕ НА НОВО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ

Дисертация за присъждане на научна степен

“ Кандидат на педагогическите науки “

София - 1985

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ГОВОРНИТЕ И МУЗИКАЛНИТЕ ИНТОНАЦИИ ПРИ УСВОЯВАНЕ НА НОВО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение

Днес във века на научно-техническата революция и компютъризацията проблемите за усъвършенстване на човешкото мислене и свързаните с него знакови системи за предаване, овладяване и съхраняване на информации се представят с още по-голяма острота от когато и да било. Човешкият ум създава все по-точни и свършени апарати, за да прониква и разгадава тайните на микро- и макрокосмоса, както и за да облекчава ежедневноста си трудова дейност. Но машината от своя страна развива човешкото мислене, като му поставя нови проблеми за решаване, при изготвянето на компютърните и други технически програми. Човекът ще бъде човек дотогава, докато съумява да командва и подчинява на своите цели създавания от него биологически и технически свят, докато успява да се справя с алиенизацията и да осъществява успешно социално-обществената комуникация, при която машината е само посредник и помощник. Затова и проблемите, свързани с усъвършенстването на живата комуникация, са от решаващо значение в цялостното развитие на живота: в обучението и възпитанието, психопрофилактиката и психохигиената, лечението, междупрофесионалните комуникации, изкуството и т.н.

Още от дълбока древност в изкуството човекът не се е задоволявал от възможностите на своя глас като комуникативно средство, а е стигнал до изработването на инструментите и до развиването на инструменталната музика. Но и това не го задоволило. Под влияние на инструментите той е развил още повече гласа си, за да стигне до синтеза на музикално-речеви интонации, инструментална музика, танц и живопис в операта. Този жанр още не е достатъчно добре проучен и оценен като информативно средство.

Тематиката и разработките на настоящия труд са актуални, тъй като допринасят по специфичен начин (съобразени са и с теорията на сугестологията) за повишаване ефективността на учебно-възпитателния процес, за развитието на мисленето и паметта. Взаимодействието на различни семиотични системи, организирани в така нареченото и създадено от нас сугестопедично изкуство, подпомага усвояването на увеличен обем учебно съдържание без умора. В основата на това взаимодействие ние поставяме връзката между език и видове мислене. В настоящия труд разглеждаме и изследваме главно частния случай на връзки и взаимодействие между говорни и музикални интонации и тяхното оползотворяване в учебно-възпитателния процес.

Трудът е един опит да се отговори на изискванията “за изменения в организацията и методите на учебно-възпитателния процес“ съгласно Тезисите на ЦК на БКП за развитие на образователното дело у нас, както и на насоките в реформата на

образованието в СССР и социалистическите страни с оглед изграждането на всестранно и хармонично развити личности.

Цел на изследването: Да се обоснове теоретически и да се докаже експериментално и практически, че организираното взаимодействие на говорни и музикални интонации в специфични форми на изкуство и увеличен обем учебно съдържание може да повиши ефективността на усвояването на ново учебно съдържание без умора.

Решават се следните задачи:

1. Теоретически: да се намери и обясни сугестивната база на взаимното влияние между говорни и музикални интонации с оглед оползотворяването им в учебно-възпитателния процес – главно при усвояване на ново учебно съдържание без умора.

2. Практически: да се създадат подходящи форми на синтез на музикално-речеви интонации и увеличен обем учебно съдържание с цел повишаване усвояването на ново учебно съдържание без умора.

3. Експериментални: комплексно, чрез методите на наблюдение, беседа, проучване на педагогическа документация, анкети, психопедагогически експерименти (с експериментални и контролни групи) и физиологически измервания да се потвърдят теоретическите и практическите заключения.

Научната хипотеза на изследването е следната: Ако се организират взаимовръзките и взаимовлиянията на говорните и музикалните интонации в специфични форми на синтез с увеличен

обем учебно съдържание, то в такъв случай ще се подобри усвояването на ново учебно съдържание без умора.

Методологическата база на изследването е марксистко-ленинската философия. Философските основи на теоретико-експерименталната част на труда (връзката между език, мислене и различните знакови системи) са подкрепени с аргументи и цитати на класиците на марксизма-ленинизма. Съобразени са също така с марксистко-ленинската естетика (връзката между наука и изкуство), с педагогиката, педагогическата психология, езикознанието, семиотиката, сугестологията.

Научната новост се заключава в следното:

1. Намерена е микроструктурата (гласна-тон) и макроструктурата (ритмоинтонациите) на сугестивните въздействия във взаимовръзката на говорните и музикалните интонации.

2. Създадени и експериментирани са на тази основа специфични сугестопедични форми на изкуство – синтез на музикално-речеви интонации и увеличен обем учебно съдържание, които повишават усвояването на ново учебно съдържание без умора. Това са:

а) Мелодрама и концертен рецитал – синтез на глобализирано и художествено обработено учебно съдържание, междупредметни връзки, подбрани циклични произведения от класическа музика като фон за хиперболизирано от една страна и художествено от друга

страна поднасяне на учебното съдържание. Има и психотерапевтичен ефект.

б) Художествено-дидактични песни – вплетени са естествено във фабулата на учебното съдържание; кодират най-важни методически единици; текст и музика имат равностойно значение, като музиката акцентира методическите единици. Могат да се използват за художествено въвеждане на ново учебно съдържание и за затвърдяване на знанията, уменията и навиците. Имат и психотерапевтично значение.

в) Детски опери и музикални спектакли – синтез на глобализирано и художествено обработено учебно съдържание, междупредметни връзки и различни изкуства (поезия, драма, музика, балет, живопис, кино). Изпълненията им изискват художествено-дидактични акценти върху методическите единици. Могат да се използват за подаване на ново учебно съдържание и за затвърдяване на знанията, уменията и навиците в един завършен учебен цикъл (глобална тема). Могат да се използват като изкуство и извън обучението.

3. Създадените специфични сугестопедични форми на изкуство са изследвани комплексно чрез методите на наблюдение, беседа, проучване на педагогическа документация, анкети, психопедагогически експерименти с тестирания за усвояване на ново учебно съдържание, за внимание и работоспособност, за умора на зрителния и слуховия анализатори, както и физиологически измервания на пулс и кръвно налягане.

Методика на изследването:

1.Извършени са литературни проучвания в областта на езикознанието, семиотиката, теория и история на литературата и музиката, естетиката, педагогиката, педагогическата психология и др. относно взаимовръзките и взаимовлиянията на говорните и музикалните интонации в учебно-възпитателния процес.

2.Извършени са проучвания, ориентировъчни експерименти и изследвания, създадени са форми на синтез между музикално-говорни интонации и увеличен обем учебно съдържание по различни предмети за обучение на ученици и възрастни; проучени са и прослушани стотици музикални произведения за подбор на музика от циклични произведения – концертен фон при подаване на ново учебно съдържание по различни дисциплини и са изготвени музикални програми; създадени са синтетични сугестопедични жанрове мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни и опери и са подложени на предварително проучване чрез наблюдение, контролни работи, беседи и тестираня.

3.Извършени са комплексни изследвания върху формите на сугестопедично изкуство: мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни и опери чрез следните методики:

а) наблюдения върху външните реакции на обучаващи се и обучаващи в хода на експериментите;

б) беседи с преподаватели и обучаващи се върху практическото приложение на сугестопедичното изкуство, обсъждане на впечатления и резултати;

в) проучване на педагогическа документация (дневници, фото- и киноматериали, контролни работи, отчети на преподаватели и др.);

г) анкети върху влиянието на мелодрамата и рецитала и художествено-дидактичните песни;

д) психопедагогически комплексни експерименти с тестове:

- за запаметяване на нови чуждоезикови словоформи, подадени чрез мелодрама и рецитал в експерименталните групи (ученици от II, III и V клас и възрастни) и подадени без мелодрама и рецитал в контролните групи (ученици от II, III и V клас и възрастни);

- за запаметяване на непознати чуждоезикови словоформи, подадени чрез художествено-дидактични песни в експерименталните групи и без песни – в контролните групи;

- за решаване на аритметични задачи (събиране и изваждане без преминаване на десетицата) преди и след опера, с която се подава ново учебно съдържание в експерименталните групи (ученици от I клас); преди и след час по математика (без опера) - в контролните групи;

- за работоспособност, концентрация и превключване на вниманието – коректурни проби преди и след операта в

експерименталните групи, преди и след часа по математика - в контролните групи;

- за умора на зрителния анализатор – разпознаване брой, ред и цвят на геометрични фигури преди и след операта в експерименталните групи; преди и след час по математика в контролните групи;

- за умора на слуховия анализатор – разпознаване на високи и ниски тонове, на бързи и бавни темпа преди и след опера в експерименталните групи; преди и след час по математика в контролните групи;

е) физиологически измервания за състоянието на вегетативната и сърдечно-съдовата системи – измерване на пулса и кръвното налягане преди и след операта в експерименталните групи;

ж) статистическа обработка и съпоставка на резултатите от комплексните изследвания (по Т критерий).

Изследванията обхващат следния контингент лица:

1. За мелодрамата и рецитала:

възрастни с	анкети	680 лица
възрастни с	тестове	700 лица
възрастни с	физиологични измервания	420
лица		
деца (ученици)	тестове	190 лица

деца (ученици)	физиологични измервания	110
лица		
2. За художествено-дидактични песни:		
възрастни с	анкети	518 лица
възрастни с	тестове	235 лица
3. За опера:		
деца (ученици)	тестове	790 лица
деца (ученици)	физиологични измервани	116
лица		
Общо: възрастни		2553
деца (ученици)		<u>1206</u>
<u>Всичко:</u>		3759
	изследвани лица	

Чрез методите на наблюдение, беседа, проучване на педагогическа документация са изследвани хиляди лица (деца и възрастни) в учебно-възпитателния процес по различни предмети (математика, български, география, чужди езици, химия, физика и др.), при които са прилагани форми на сугестопедично изкуство от 1972 г. до 1984 г.

Утвърждаване и внедряване на резултатите от изследването в
практиката

Ефективността на организираното взаимодействие между говорните и музикалните интонации в сугестопедичното изкуство

(мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни и опери) се потвърждава непрекъснато в практиката у нас и в чужбина.

Изследванията между взаимодействието на говорните и музикалните интонации в сугестопедичното изкуство са част от друга наша теоретико-експериментална разработка “Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния процес“ (Е. Гатева, С. 1983). Затова внедряването на резултатите от настоящия труд са свързани с утвърждаването и внедряването на резултатите от цялостната художествена организация на учебно-възпитателния процес.

Нашите първи опити от 1971/1972 г., с които въведохме художествени програми в учебно-възпитателния процес по предмети извън естетическия цикъл, дадоха окуражаващи резултати при усвояване на учебното съдържание. Това бяха програми от концертни рецитали на фона на подобрени циклични произведения от класическа музика в обучението по различните предмети в 10-ти (експериментален) клас в НИИ по сугестология, както и програми от подобрени класически песни и арии (включително изпълнени на живо), програми от концертни рецитали на фона на подобрени цялостни произведения от класическа музика в обучението по математика в I и II клас на 122 експериментално училище, музикални спектакли, концертни рецитали и художествено-дидактични песни в обучението по математика и чужди езици в 122 училище и в НИИ по сугестология.

В 1974 г. експериментирахме в НИИ по сугестология и в операта във Виена цялостна художествена организация на обучението по италиански език. В основата на тази организация ние поставихме разглеждания в настоящия труд синтез на говорно-музикални интонации с увеличен обем учебно съдържание и с психохигиенна ориентация. Впоследствие съвместно с Г. Лозанов оформихме така наречения художествен вариант на сугестопедичната методика за обучение по чужди езици. По-добрите резултати, които тя даде, бяха причината да бъде внедрена от 1977 година в НИИ по сугестология, в 122 и 50 училища, в НТС към ОНС-Враца, където работят преподаватели по английски език, лично обучени от нас, в МЕИ – Варна, в СССР - МГПИЯ “М.Торез” – Москва, във Франция – френска школа по сугестопедия – Париж, във Великобритания – Английска школа за езици – Фолкстън. По държавни договори лично обучихме преподаватели по чужди езици и други специалисти, които работят в Австрия – Лерфорщунг-институт – Виена, САЩ – университета в Айова, Лозанов лърнинг институтите във Вашингтон и Сан Диего, Канада – Школа за чужди езици – Отава, Швеция – Фондация за развитие на образованието – Тиерп и др.

Художественият вариант на сугестопедичната методика за изучаване на чужди езици (в който мелодрамата и рециталът, художествено-дидактичните песни и оперни фрагменти са включени като неделима част и са предмет на настоящия труд) заедно със “Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици” (Г.Лозанов, Е.Гатева, 1981) и учебниците- пиеси по италиански език “Красива и древна” (Е.Гатева,

1978) и по испански език “Едно пътуване“ (Е.Гатева, 1979) бе продаден от ВТУ Техника през 1979 г. на фирми от САЩ, ГФР, Австрия, Швейцария, Канада, Япония и др. Сугестопедичното практическо ръководство и италианският учебник бяха публикувани в Италия (издателство Булцони, Рим, 1983) и в Швеция (изд. Трикери, Тиерп, 1984).

От 1975 г. започнахме експериментите в 122 училище, в 50 училище и в 16 други училища в страната за цялостна художествена организация на обучението по математика в първи клас, на базата също на синтеза на говорно-музикални интонации и учебно съдържание в детските опери: “Най-скъпият плод“, “Земята на децата“, “Свят приказен“ и песенно-балетния спектакъл “Денят“ (всички произведения са с музика и текст от Е.Гатева). Създадохме и методика за работа с оперите и с учебниците-либрета с ноти към тях. Те са обект на подробно разглеждане в друг наш труд. През 1975-1976 г, Българска телевизия филмира тези произведения и оттогава ги излъчва всяка година на определена дата за обучението по математика в първи клас. През 1976-1977 г. бяха експериментирани също успешно в първите класове на Педагогическата академия във Виена и Линц, където на тази база (в австрийски вариант) се работи и до сега. През 1984 г. бе защитена и утвърдена кандидатска дисертация на З.Даскалова на тема “Усвояване на нов математически материал от учениците в началните класове и реализация на математическите им знания при въздействие на форми на сугестопедично изкуство“, в която бе доказана ефективността на нашите опери и песенно-балетния спектакъл при усвояване на

математически знания, както и ефективността на подобрите от нас циклични произведения като фон в обучението по математика.

Нашата художествена методика за обучение по математика с опери и учебници-либрета с ноти бе продадена от ВТУ “Техника“ през 1979 г. на фирми от САЩ за внедряване в американски училища.

Мелодрамата и рециталът, художествено-дидактичните песни и оперите, както и други наши форми на сугестопедично изкуство станаха достояние на обществеността чрез сугестопедичните чуждоезикови курсове, експерименталните училища, телевизионните излъчвания на оперите всяка година (от 1975), публикуваните художествени учебници по италиански и испански езици (1975, 1980), по математика за първи клас, по география за IV клас и др. научни публикации, международни експертни съвещания на ЮНЕСКО в Париж (1976) и в София (1978), на които бяха демонстрирани на живо и чрез филми художествените методики на обучение по италиански език (чужд език) и по математика в първи клас (оперите и разработките), както и чрез публикации, лекции, демонстрации и квалификационни курсове на автора у нас и в чужбина.

Структура и съдържание на изследването

Състои се от: въведение, първа част – теоретична с четири глави, втора част - експериментална с резултати, заключение – изводи, приложения и литературна справка.

ПЪРВА ЧАСТ. Първа глава. Език и мислене. Взаимодействие на семиотичните системи.

От лингвосемиотични позиции се изяснява тезата на автора за взаимовръзките и взаимните влияния на различни семиотични системи на микро- и макроструктурно равнище. Височинно-тембровата, ритмическата и динамическата характеристики на речта и музиката, както и звукоизобразителната и звукоизразителните съставки в тези две системи, отразяват пространствено-временни отношения, които са в основата и на други изкуства и науки, включително и на физико-математическите науки. Единството на образното и логическото мислене при определен строй на емоционално-логическа нагласа и в зависимост от цялостното развитие на личността може да води до научно-художествено мислене. То се изразява или представя чрез различни знакови системи. Затова правилното организиране на взаимодействията между различните знакови системи може да повиши значително ефективността при усвояване на ново учебно съдържание.

Гласните-тонове и ударението се намират в основата на височинно-ритмическата организация на речта, т.е. на интонацията, а консонантите (препятствия по пътя на тоновете) усилват логическата диференциация. Езиковата система по-пълно удовлетворява логико-емоционалните изисквания на личността, а музикалната система – емоционално-логическите. Свързващото звено между тези две знакови системи на макроструктурно равнище

се явяват гласните-тонове, а на макроструктурно равнище – ритмоинтонационният модел, речитативът, поезията и песента. Тоновите и мелодията носят едновременно полифоничните и хармоничните връзки, т.е. обемността на информацията. Тя се приема и предава периферно и субсензорно, при което се спестява време и енергия. Интонацията като музикално и езиково явление, социално и биологически свързва езика и музиката от зараждането им до днес.

Данните от изследванията на звука като физическо явление в музикалната акустика и във фонетиката на езиците потвърждават нашата теза за взаимното проникване на знаци и елементи от едната система в другата. Това има решаващо значение при подготовката не само на артисти, певци и музиканти, но и на всички, които използват внушението в професионалната си практика. Защото всеки тон сам за себе си, както и в обкръжението на други тонове и шумове, е вече специфично средство на внушение, чието психо-физиологическо и биологическо влияние не е достатъчно добре проучено, измерено и оползотворено. Овладяването на техниката на говора и пеенето от сугестологична гледна точка може да има отражение в работата на преподавателите, които не само ще общуват по-ефективно, но и ще възпитават от най-ранна възраст навици и хигиена на правилно дишане от една страна и правилно човешко общуване – от друга.

Втора глава. Произход, развитие и взаимодействие на говорни и музикални интонации

Във връзка с поддържаното от нас становище, че мислене, език, музика, танц и изобразително изкуство имат на определен етап обща основа с последвала диференциация и с постоянно взаимодействие на елементи от структурите им, в тази глава проследяваме в исторически аспект развитието на говорните и музикалните интонации.

Теориите за произхода и развитието на езика и на музиката не поставят въпроса за базата на сугестивното въздействие на словото и мелодията. Но те са единодушни, че звуковата система, неразривно свързана с мисленето се е развила като най-съвършена система за комуникация. Хората винаги са считали звука за особено явление в живота си. Те едновременно съзнателно и несъзнателно са се насочвали към него с цел да го овладеят, подчинят и използват като комуникативно средство. При това гласовият апарат е биологическа даденост с възможности за непрекъснато развитие. Още в първите човешки опити за сортиране и систематизиране на звуковите сигнали и символи говор и музика са в неделимо единство. Тонът със своите звукови характеристики – височина, трайност, сила и тембър се явява основен градивен и формообразуващ елемент на знаковата система на езика и на музиката. И докато чрез консонантната система на езика човек е уточнявал, диференцирал и логифицирал съобщението, то чрез вокалната система той изразявал и добавял в съобщението своето отношение и чувствата си към заобикалящия го

свят. Гласните-тонове на микроструктурно равнище изграждат височинната и метроритмичната организация на речта (при определени условия може да достигне до ладотонална организация), в която консонантите играят ролята на цезури. На макроструктурно равнище това води до ритмоинтонационната организация на синтаксиса и до многоплановост на сугестивните въздействия на съобщенията и до обогатяване на логико-емоционалния информационен поток на речта.

От друга страна, проследявайки развитието на говорните и музикалните интонации в тяхното неделимо единство на макроструктурно равнище в жанрове и форми, ние констатираме, че още от дълбока древност и до днес “чисто“ музикалните мисли следват развитието на езиковия синтаксис и на езиковите форми. Това взаимодействие е особено силно и въздействащо тогава, когато дадена цивилизация и култура е приключила етапа на изграждане на свой литературен език. Метроритмичният порядък в говорните интонации, благодарение на вокалната система на езика, води до музикално-речеви интонации и даже до ладотоналност. Единството на трите изкуства: поезия, музика и танц се запазва при всички култури, макар жанровете и формите да са най-различни. Този синкретизъм, издигнат в култ от различните цивилизации, е пряко свързан с развитието на езика и на говорно-музикалните интонации, с взаимодействието на слово и музика.

Трета глава. Мелодията на речта, на стиха. Песен.

В сугестопедичната практика потвърдихме експериментално и със статистическа достоверност, че ритмизиран и още повече мелодизиран текст се запаметява и възпроизвежда по-лесно и в по-голямо количество от неритмизиран и немелодизиран текст. (Емпирично, но не теоретично и експериментално този факт е познат в музиката.) Това засили нашата хипотеза, че ако се организират взаимодействията между говорните и музикалните интонации в специфично изкуство, синтезирано с учебно съдържание, то в учебно-възпитателния процес ще се повиши значително усвояването на ново учебно съдържание.

В сугестологията ритъмът и интонацията са основни сугестивни фактори в комуникацията. Те са в неразривно единство с останалите сугестивни фактори и ги предпоставят: престиж на информацията (“авторитет“), доверие в комуникацията (“инфантилизация“), многоплановост на информацията и поведението (“двуплановост“), концентративна психорелаксация. Оттук и изкуството, чието въздействие се основава на сугестивните фактори, се явява най-типична и естествена сугестия в живота на хората. Преместването от ежедневната реч в посока на организираната поетична и музикална реч е било винаги свързано с катарзиса. От сугестологична гледна точка обаче ние търсим сега не толкова катарзисния характер на изкуството в древногръцкия или психоаналитичния смисъл – травмени очиствания от едиповия комплекс или въобще психическо отреагиране, а по-скоро в

припомняне и фиксиране на онези състояния на душевно равновесие и хармония, при които с най-голяма лекота, в най-голямо количество и най-трайно се възприема и преработва информация. Това състояние в сугестологията и сугестопедията е концентративната психорелаксация. Затова за нас ритъмът и интонацията са началните (свързани с дейността) и организиращи сугестивни фактори за постигане състоянието на концентративна психорелаксация. Но при създаването на сугестопедичното изкуство синтезът на музикално-речевите интонации с учебното съдържание трябва така да е балансиран, че да не води до напрежение.

Прибягването до поетична и музикална реч е израз на повишен логико-емоционален строй на преживяванията, който чертае най-тънки нюанси на мисълта и чувствата. В древните музикално-речеви системи певецът е бил поет и обратно. Фонетиката на гръцкия и латинския езици различава дълги и къси срички, респ. гласни, в зависимост от позицията им спрямо съседните съгласни. И тъй като гласните съдържат тонове (и обертонове), то различието във височината и времетраенето им поражда музикално-речевата организация на словото и синтаксиса. Фонетичното развитие например на италианския език се определя от вокализацията на словото и мелодизацията на синтаксиса. Думите завършват на гласни (тонове), ударението следва класическата метроритмичност, ударените и неударените гласни са тонално ясни и са свързани с дългите и къси срички от гръко-латинския субстрат. Поради това италианският език е много удобен

и подходящ за пеене, за изнасяне гласа в резонаторите, за трениране на правилно (физиологическо) дишане.

От различните метрични комбинации на къси и дълги срички в класическата поетика водят началото си тактовете и размерите в музиката, включително и в българската народна музика.

И в българския фолклор са съхранени междинни форми на говорно-музикални интонации подобно на западно-европейските ламентации. Това са оплаквания, баяния, гадания и други речитативни форми с древен произход. Песенният фолклор ни дава богата илюстрация за органическата връзка, която съществува между текст, напев и танц.

Взаимовръзки между говорни и музикални интонации съществуват във всички езици и те подлежат на непрекъснато развитие.

Четвърта глава. Развитието на речта и музиката и тяхното взаимодействие на съвременен етап.

Проследявайки историята на литературата и на музиката, откриваме все повече доказателства за това как поезия, художествена проза и музика вървят неразривно свързани, влияейки си и обогатявайки се взаимно. Още поезията на Данте, Петрарка и Тасо, както и сонетът като форма са вече поезия на звука. В музиката на Палестрина вниманието на слушателя е концентрирано върху текста, тъй като всяка езикова фраза е вдъхновила композитора да я претвори в музика. Бароковото изящество на езиковата и

музикалната форми предизвиква усъвършенствуване на човешките сетива, възприятия и абстракции.

Инструменталната музика създава “нови” звукове и същевременно усъвършенствува инструментите, гласа и гласовия апарат. Човек започва “да говори” все повече индиректно чрез мелодията, хармонията, оркестрацията, чрез инструментите, които крият в себе си вокалните принципи и източници. Музикалното мислене превръща в тонове всичко от заобикалящия свят и от вътрешния мир на човека.

Поетичните и музикалните форми в своето развитие стигат до синкретизма на древността, но на нов етап и в нова вече синтетична форма – операта. Тя разкрива неподозирани възможности за въздействие чрез взаимното влияние на говорните и музикалните интонации. Романът като литературен жанр от своя страна обединява развитите музикално-литературни форми с научната проза и влияе върху развитието на операта. Музикалният тематизъм на големите циклични форми се изгражда под силното влияние на операта, а тя от своя страна изпитва влиянието на развиващия се симфонизъм.

Модерните тенденции за синтез на изкуствата, т.е. на повече семиотични системи на ново и подходящо за времето ниво е налице в операта. Пеенето става посредникът между език и инструментална музика. Музиката, литературата, танцът, живописиста оказват глобално въздействие върху личността чрез субсензорното и сугестивно влияние на техните семиотични системи в синтез.

В нашата лична певческа практика, както и в сугестопедичните експерименти, многократно сме наблюдавали различия в реакциите на публика или обучаващи се към музикални произведения (включително и инструментални), при които музикалната линия следва по-строго езиковите, т.е. говорните изисквания за ясна фонация на гласни и съгласни без потъмнявания и обезгласявания, без излишно разпяване на гласните за сметка на съгласните, при спазване на езиковата (говорната) пунктуация, дихание и динамика, смислови комуникации и спадания и обратно – изпълнения според вокалните изисквания за освобождаване на езиковите структури, стремеж за чисто (във вокалните изпълнения - инструментално) звукоизвличане. Първото изпълнение се възприема от широката публика с много повече разбиране и интерес, отколкото второто изпълнение. И това е обяснимо, тъй като там се запазва естествената връзка между говорните и музикалните интонации, между двете семиотични системи и поради това комуникацията и информацията са по-разбираеми. Второто изпълнение е предназначено по-скоро за професионална музикална аудитория, където превод не е необходим.

Влиянието, което оказва взаимодействието между говорните и музикалните интонации в някои жанрове, бе причината, която ни накара да въведем и експериментираме от 1971 г. подаване на учебно съдържание по различни предмети чрез мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни, класически песни и арии, опери и музикални спектакли. Освен това за нас тези жанрове са средство за психофизиологическо поставяне на гласовете.

ВТОРА ЧАСТ. Влиянието на говорно-музикалните интонации върху усвояването на ново учебно съдържание – експерименти и резултати.

Тук разглеждаме създадените от нас форми на синтез на говорно-музикални интонации, изкуства и учебно съдържание, експериментите и резултатите от прилагането на тези форми за повишаване усвояването на ново учебно съдържание.

1. Сугестопедична мелодрама и рецитал

Представява синтез на глобализирано и художествено обработено учебно съдържание, междупредметни връзки, подобрени циклични произведения от класическа музика като фон за хиперболизирано от една страна и художествено от друга страна подаване на учебното съдържание. Има и психотерапевтичен ефект. Жанрът е възрастово диференциран.

Експериментиран жанр в сугестопедичното обучение: по английски, френски, немски, италиански, испански и руски при ученици (деца) от I до XI клас от 18 до 70 г.; по математика в I-III клас; по всички предмети в X клас.

Прилага се като неотменна част в сугестопедичното чуждоезиково обучение. В активния сеанс, наречен от нас “сугестопедична мелодрама“, учебното съдържание се поднася от преподавателя на фона на цялостни циклични произведения, предимно от виенската класика, от ранния и средния романтизъм. Подбраните от нас произведения (в които силно изразени човешки

чувства са подчинени на логиката) създават условия за концентративна психорелаксация в обучаващите се и в обучаващите. Новият урок, който представлява смислово завършена и уедрена методическа единица, е предварително художествено обработен в рамките на целия учебник и методика (литературно музикално произведение). Това позволява новият урок да се поднесе от преподавателя (обучен от нас) на фона на музиката по подобие на мелодрама като се използват взаимодействията между говорните и музикалните интонации. Повишената мелодизация на речта, подпомага усвояването на новото учебно съдържание. Обучаващите се активно следят текста и си вземат бележки.

В следващия етап – пасивния сеанс, наречен от нас концертен рецитал, същото учебно съдържание се подава в съвсем различна интерпретация. Хиперболизацията изчезва, учебното съдържание се подава от обучен преподавател в житейски-комуникативна реч и художествено слово на фона на музикални произведения от предкласиката. Подбраните произведения подпомагат създаването на състояние на самовглъбеност и психорелаксация. Учебници и тетрадки са затворени. Обучаващите се спокойно следят музикалния рецитал.

В следващите дни за разработка на така подаденото ново учебно съдържание обучаващите спонтанно имитират състоянията от двата вида сеанси: емоционална, но същевременно балансирана активност и освободена от напрежение рационалност. Тези състояния подпомагат интензификацията и ефективността на

учебно-възпитателния процес без напрежение. Нравственият, естетическият, катарзисният, психохигиенният и психотерапевтичният ефекти, както и повишената мотивация от мелодрамата и рецитала са в неделимо единство с решаването на пряката учебна задача.

С въвеждането на мелодрамата и рецитала (а впоследствие и на операта) положихме началото за поставяне на гласовете на преподавателите и обучаващите се по подобие на певческото поставяне на гласовете и на правилното дишане. Изнесените в резонаторите гласове увеличават възможностите на човека в комуникациите, а правилното дишане се отразява благотворно на здравето.

Чрез методите на наблюдение, беседа, анкети и комплексни експериментални изследвания беше проучено въздействието на мелодрамата и рецитала при 105 различни произведения, както и поведенческите реакции на обучаващите се и на преподавателите. Пълните музикални програми, подготвени от нас, са публикувани от години на експериментиране от 1971 до 1979 година в книгата “Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес“ (Е.Гатева, 1982). Там са дадени също така теоретични обяснения и примерни музикални анализи в помощ на преподавателите.

Във връзка с проучване въздействието на мелодрамата и рецитала в този труд даваме следните изследвания:

а) Анкетно проучване върху предпочитанията на курсистите към различните етапи на сугестопедичния процес и за спонтанните им характеристики върху въздействието на всеки етап.

б) Анкета за невротичните и преневротични състояния повлияни благоприятно от сугестопедичното чуждоезиково обучение и относителен дял на сугестопедичните етапи за успешността на лечебния процес.

в) Комплексно експериментално изследване с контролни групи относно влиянието на мелодрамата и рецитала при усвояване на ново учебно съдържание по чужд език и за психофизиологическото им отражение върху обучаващите се.

Тест за запаметяване на нови чуждоезикови словоформи, подадени с мелодрама и рецитал и без тях (при ученици от II, III и V класове и при възрастни от 18 до 70 г.)

Коректурни проби – среден брой прегледани букви или знаци и среден брой грешки преди и след мелодрама и рецитал в експерименталните групи и същото – в контролните групи (II, III, V клас и възрастни)

Физиологически измервания (съвместно с Г. Лозанов) върху пулсовата честота и кръвното налягане преди и след мелодрама и рецитал в експерименталните групи и без тях – в контролните (II, III, V клас и възрастни)

Данните от тези изследвания показват еднопосочно и при висока статистическа достоверност, че мелодрамата и рециталът

удовлетворяват в значителна степен създаването на балансиран емоционален фон и умствена концентрация без напрежение и с положително психотерапевтично повлияване, както при здрави, така и при невротични и стресови заболявания. Подобрява се запаметяването на ново учебно съдържание при ученици (деца) и при възрастни. Подобрява се концентрацията на вниманието и работоспособността (при деца и възрастни). Няма данни за натоварване на сърдечно-съдовата и вегетативната системи, а напротив - има общо успокояване. (табл. 1-13)

2.Художествено-дидактични песни

Вплетени са естествено във фабулата на учебното съдържание. Кодират най-важни методически единици. Текст и музика имат равностойно значение, като музиката акцентира учебното съдържание. Могат да се използват за художествено въвеждане на ново учебно съдържание и за затвърдяване на знанията, уменията и навиците. Имат и психотерапевтично значение. Съобразени са с възрастовите различия.

През 1971 г. включихме в обучението по различните учебни дисциплини в десети експериментален клас в НИИ по сугестология десетминутни концерти на живо от класически песни и арии в началото или в края на часовете по различни предмети. В 1974 г. включихме програма от класически песни и оперни фрагменти във фабулата на нашия художествен учебник по италиански език, както и съчинени от нас художествено-дидактични песни, чрез които подавахме най-важни лексико-граматични единици.

(Спомагателните глаголи “съм“ и “имам“, I, II и III спрежение на глаголите, време на глагола и наклонения и др.) Подобни песни създадохме и включихме в обучението по всички чужди езици, които се изучават в НИИ по сугестология и в експерименталните училища; в обучението по математика за първи клас – песенният цикъл “Денят“ за глобална тема “Числата до 1000“. Релациите “по-голямо“, “по-малко“ и “равно“; в обучението по четене в първи клас – експериментален буквар и др.

И тук при художествено-дидактичните песни се използват взаимодействията между говорните и музикалните интонации. Във връзка с ефективността на песните са следните наши изследвания:

а) Анкетно проучване при завършване на чуждоезиков курс за отношението на курсистите към художествено-дидактичните песни;

б) Експеримент за запаметяване на неправилните форми на италианските глаголи “съм“ и “имам“ и на други лексико-граматични форми подадени с художествено-дидактични песни в експерименталните групи и само като текст – в контролните;

в) Експеримент за запаметяване на чуждоезикови словоформи (английски и немски език) подадени с художествено-дидактични песни в експерименталните групи и само като текст – в контролните.

Данните от посочените изследвания показват еднопосочно и при висока степен на статистическа достоверност, че художествено-дидактичните песни се приемат подчертано положително и повишават усвояването на ново учебно съдържание (таблици 14-18).

3.Сугестопедична опера

Тя е синтез на глобализирано художествено обработено учебно съдържание, междупредметни връзки и различни изкуства (поезия, драма, музика, балет, живопис, кино). Изпълнението ѝ изисква художествено-дидактични акценти върху методическите единици на учебното съдържание. Може да се използва по всички предмети за подаване на ново учебно съдържание и за затвърдяване на знанията, уменията и навиците в един завършен учебен цикъл (глобални теми). Може да се използва и извън обучението. Съобразена е възрастово.

Развитието на говорните и музикалните интонации и тяхното взаимодействие тук достигат до най-сложен синтез заедно и с други изкуства (други знакови системи). Многоканално и многопластово може да се възприема и усвоява увеличен обем учебно съдържание, включено естествено във фабулата на либретото и на музикалната архитектура. И тук, както в мелодрамата и рецитала, нравствено-естетическият и учебно-мотивационният ефекти са в неделимо единство с решаването на преките учебни задачи.

Нашите първи опити за въвеждане на сугестопедична опера, с която да се подава директно учебно съдържание с увеличен обем за единица време и с междупредметни връзки започнаха през 1972 година в 122 училище София с детския мюзикъл “Деца на Венера” (текст и музика Е. Гатева). През 1975 г. създадохме и бе представена детската опера “Най-скъпият плод” (текст и музика Е. Гатева) за глобалната тема по математика в първи клас – събиране и

изваждане в рамките на десетицата до 20 и с междупредметни връзки с български език. Тя бе изпълнена за учениците от експерименталните у-ща в София на живо, а за експерименталните у-ща в страната бе излъчена от Българска телевизия в изпълнение на артисти от операта, както и с участието на автора като вокален изпълнител на дидактичната част. В 1975 г. бе създадена и експериментирана на живо и като телевизионен спектакъл осъществен от Българска телевизия, артисти и камерен оркестър на Народната опера, както и с вокалното участие на автора, операта “Свят приказен“. Операта създадохме също за обучението по математика в първи клас – глобална тема “Събиране и изваждане с преминаване на десетицата“.

През 1975/76 г. експериментирахме друга наша опера “Земята на децата“, както и песенно-балетния спектакъл “Денят“ за обучението по математика с междупредметни връзки. Произведенията бяха филмирани от Българска телевизия и от Кинематографията. Авторът участва с вокално-дидактични изпълнения. Всяка година тези опери се излъчват от Българска телевизия на определени дати за преподаване на глобалните теми. С тези опери и под наше ръководство са обучавани децата от първи клас при Педагогическата академия във Виена и Линц (Австрия), където участвахме в експерименти по междудържавна спогодба 1975-1978 г.

Преди спектаклите децата получават цветни илюстрирани учебници-либрета, които съдържат нотите и текста под тях на

операта или музикалния спектакъл, както и предвиденото учебно съдържание (глобална тема) по математика с междупредметни връзки (български език и родинознание). Текстовете са отпечатани с по-тъмен шрифт и изцяло, а не на срички. Мелодичната линия на текста е отпечатана (в по-блед тон), за да могат децата да следят движението ѝ. Това подпомага впоследствие нотното ограмотяване. Музиката е съобразена с възрастовите особености на децата, с музикалните възможности на началните учители, с програмата на МНП за музикално образование и възпитание на съответната степен. Съобразени са основните темпа и размери (включително българските народни неравноделни). Търсена е мелодичност и хармоничност в класически стил върху европейска и българска основа. Произведенията са написани за камерно изпълнение с оглед възрастта на децата. Най-важните методически единици от учебното съдържание са включени в песенни форми, достъпни в по-голямата си част за изпълнение от учителите и от децата.

Към артистите са предявени изисквания за акцентуации върху включеното учебно съдържание, но така че да не се нарушава художествеността.

Преди спектаклите учителите провеждат кратки беседи с децата върху най-важни моменти от съдържанието, изчитат предварително определени места от либретата, обсъждат илюстрации и герои, разучават песни. Математическото съдържание, включено в либретата, се подменя в хода на тази предварителна интродукция – беседа с друг подобен вид. Учителят е

подготвен така, че по време на самия спектакъл да увлече децата да участвуват заедно с актьорите в действията и особено при решаване на задачите. В часовете след спектакъла учителите разработват с децата основно учебното съдържание по математика, включено в произведението, като едновременно с него разработват литературните теми (съдържание, основни идеи, герои и характери) и музикалните теми (високи и ниски тонове, тихо и силно, бавно и бързо темпо, размери: $2/4$, $3/4$, $5/8$, $9/8$ и съответно марш, валс, ръченица, хоро). Теоретични обяснения не се дават, а всичко се обяснява чрез примери от спектакъла. Накрая децата изиграват в съкратен видеоизменен вариант спектакъла.

Ефектът от обучението по математика с операта като жанр, в който най-пълно се осъществява синтезът на говорно-музикални интонации и учебно съдържание, изследвахме за първи път комплексно. Наред с ефективността от овладяването на новото учебно съдържание изследвахме и психофизиологическото отражение на оперите на учениците от първи клас. Тук даваме изследванията само върху операта "Земята на децата" – подаване на глобална тема "Събиране и изваждане без преминаване на десетицата" с междупредметни връзки по български език и родинознание.

I. Изследвания в експерименталните училища – 122, 50 и 29-то (масово)

а) Решаване на аритметични задачи по глобалната тема преди и след подаването ѝ чрез ТВ-операта;

б) Коректурни проби преди и след операта;

в) Фигурен тест преди и след операта;

г) Музикален тест преди и след операта;

д) Измерване на пулса и кръвното налягане преди и след операта (съвместно с Г. Лозанов).

II. Изследвания с контролни училища:

а) Решаване на аритметични задачи по глобалната тема преди и след операта в експерименталните училища 122 и 50 и 1-во (масово), преди и след час по математика в контролните 139 и 64 училища;

б) Решаване на аритметични задачи преди подаване на глобалната тема (входно ниво) и в края на цялостната ѝ разработка (изходно ниво), подадена с опера в експерименталните училища и без опера в контролните.

III. Контролно изследване по наше задание и по наша програма от шест външни сътрудници (психолози и детски психиатри) в експерименталните училища преди и след опера и в контролните училища преди и след час по математика

а) Решаване на аритметични задачи;

б) Коректурни проби.

Данните от изследванията показват еднопосочно и при висока степен на достоверност, че учебното съдържание по математика

подадено с операта “Земята на децата“ се усвоява значително по-бързо (подадено е за много по-кратко време) и по-трайно, отколкото подадено без операта. Подобряват се уменията при решаване на задачи. Няма умора на зрителния и слуховия анализатори. Подобряват се вниманието и работоспособността. Успокояват се вегетативната и сърдечно-съдовата системи. (Таблицы 18 - 36)

ПЪРВА ГЛАВА. ЕЗИК И МИСЛЕНЕ. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА СЕМИОТИЧНИТЕ СИСТЕМИ

Езикът, най-сложната комуникативна система, свързана с мисленето, съдържа в себе си елементи на различни семиотични системи. Човек непрекъснато открива, комбинира и организира факти и явления от действителността в знакови системи. Тези “спътници“ на езика от своя страна, влияят върху езика и мисленето, като ги доразвиват, обогатяват и детайлизират. Такива сложни взаимопроникващи се процеси се наблюдават на съответните нива на развитие от зараждането на езика и на други знакови системи до днес.

Изкуството и особено фолклорът ярко потвърждават това. И днес фолклорът пази ревниво синкретизма на различните изкуства, т.е. синтеза на различни знакови системи, без те да се разтварят една в друга. Освен това във фолклора откриваме философиите на времето, митология, идеализации и хероизации, мистицизъм,

ритуали, жестове и пози, симвоология, алегория и реализъм, развитие и статус на език, музика и изкуства. А професионалното изкуство чрез структурализма се стреми да обхване семиотичните системи на точните науки на своето време.

Например фонемната система на гласните в естествените езици е изградена от тонове, които са градивни елементи и на музикалната семиотична система. Гласните връзки при формирането на гласните фонemi се мобилизират почти както при пеене. При треперенето им се получават два тона: основен (от гръкляновия глас) и характеристичен. Характеристичният тон е различен за различните гласни, понеже зависи от обема и отвора на устната празнина. Неговата височина не е абсолютно фиксирана, но се движи в известна честотна област. За гласните в българския език се дават следните характеристични тонове, определени по два начина (според таблиците на Е.Георгиев, 1975 г., стр.73) :

а) с помощта на прост слух при шепот:

И	Е	Ъ	А	О	У
e^4	a^3	$gis^3 + a^1$	$c^3 + h^1$	a^1	fis^1

(Гласните са изговорени шепнешком и приравнени към чисти тонове)

б) със специален акустичен анализ:

Гласни	И	Е	Ъ	А	О	У
По-слаби	2282	1961	1647+48	1125+203	460	257

тонове			9	2		
По-	507	483	1031	964	1004	724
силни	2779	985	2063	1458	2531	1636
тонове	4563	2787	3093	2640	3683	2571
			3610	3838		3272
			4031			

(Определена е честотата на характеристикния тон, както и изменението му за различните гласни в зависимост от тяхната интензивност.)

В зависимост от източника и от самата фонетична система на езиците гласните – тонове в своята честотна област имат звуковите характеристики: височина, сила, трайност и тембър.

Различните резонатори усилват обертоновете. Най-силните от тях, т.нар. форманти се приближават по честотност до основно звучащия тон. Според таблицата на Б.Н.Головин (1983; стр. 31, 32) това са първите две форманти:

Руски език		Английски език	
Звукове (гласни)	Честота на първите две форманти	Звукове (гласни)	Честота на първите две форманти
а	620 и 1070	а	700 и 1100
и(i)	230 и 2220	і	400 и 2100
у(u)	240 и 615	u	450 и 1000

о	510 и 850	о	550 и 900
е	420 и 1950	е	500 и 1800

Таблицата дава възможност да се проследят близостта и различията между руските и английските гласни.

Редица изследвания в различни езици разследват зависимостта на основния тон на гласните от начина на тяхното образуване, както и от позиционните взаимодействия с други гласни и съгласни (A.House, G.Fairbanks, 1953; I.Lehiste, G.Peterson, C.B.Кодзасов, 1968; K.Vende, 1973; G.Neweklowsky, 1975).

Гласните-тонове и ударението се намират в основата на височинно-ритмическата организация на речта, т.е. на интонацията, а консонантите /препятствия по пътя на тоновете/ усилват логическата диференциация. Езиковата система по-пълно удовлетворява логико-емоционалните изисквания на личността, а музикалната система емоционално-логическите. Свързващо звено между тези две знакови системи на микроструктурно равнище се явяват гласните-тонове, на макроструктурно равнище-ритмоинтонационният модел, речитатива, поезията, песента. Интонацията, като музикално и езиково явление социално и биологически свързва езика и музиката от момента на тяхното зараждане и до днес. Тоновите и мелодията носят едновременно полифоничните и хармоничните връзки, т.е. обемността на информацията. Тя се предава и възприема периферно и субсензорно, при което се пести време и енергия.

Данните, получавани от изследванията на звука като физическо явление в музикалната акустика и във фонетиката на езиците потвърждават нашата теза за взаимното влияние и проникване на знаци и елементи от едната система в другата. Ние считаме, че това има решаващо значение при подготовката не само на драматични артисти, оперни и камерни певци, инструменталисти, но и на филолози, лектори, ръководители и на всички онези, които използват внушението на речта и музиката в професионалната си практика. Защото всеки тон сам за себе си, както и в обкръжението на други тонове и шумове е вече специфично средство на внушение, чието психофизиологическо и биологическо влияние не е достатъчно добре проучено, измерено и оползотворявано. Овладяването на техниката на говора и пеенето може да има решаващо значение в работата на преподавателите, които не само ще обучават по-успешно, но и ще възпитават от най-ранна възраст навици и хигиена на правилно човешко общуване.

Височинно-тембровата, ритмическата и динамическата характеристики на речта и музиката, както и съществуващите звукоизобразителни и изразителни съставки в двете системи отразяват пространствено-временни отношения, които са в основата на семиотичните системи и на други изкуства и науки, включително на физико-математическите науки.

Като анализира сложната природа на фонемата, най-кратката звукова единица в езика, видният представител на Казанската школа в езикознанието И.А.Б. де Куртене (1910) достига до извода, че

фонемите представляват от само себе си не отделни ноти, а акорди, съставени от няколко елемента. Тази констатация обаче остава изолиран факт на фонетиката. Не се прави анализ между връзките на семиотичните системи на езика и на музиката. Не по-малък интерес за И.А.Б. де Куртене представлява и графемата като най-проста единица на писмения, оптичския език. И тук обаче не е търсена връзката с елементите на изобразителното изкуство, която е доста абстрактна наистина, но във всеки момент може да се намери и да се конкретизира. (В.Истрин, 1965 г.)

Още по-ясни са според сравнителното езикознание връзките между различните езикови системи, така наречената конвергенция на езиците и културите и тяхното интегриране – теоретична постановка и на И.А.Б. де Куртене (1930) за смесения характер на всички езици.

Фундаменталните въпроси: за същността и ролята на езика като най-важно комуникативно и експресивно средство, за връзката между езика и мисленето, за видовете мислене, дейностите и знаковите системи, свързани с цялостната култура на човешкото общество стоят като централни въпроси в лингвистиката, философията, психологията, физиологията, изкуството, кибернетиката и не на последно, а на първо място в сугестологията. Днес сферата на езиковите явления се разширява непрекъснато, включвайки проблемите не само на езика и на понятийното мислене, но на всички видове мислене и знакови системи. Така или иначе “мисленето се осъществява ... само чрез посредничеството на

естествения език или на други знакови системи.“ (В.З.Панфилов, 1971, стр. 16)

Правилното организиране на взаимодействието между различните знакови системи може значително да повиши ефективността на учебно-възпитателния процес.

Приемаме теорията за езика като база на другите семиотични системи, които обслужват човешката практика, за да избегнем “Вавилонското стълпотворение“, при което всеки би желал да се изразява на предпочитаната от него семиотична система и да игнорира всяка друга.

От решаващо значение за езикознанието са философско-лингвистичните концепции на К.Маркс, Ф.Енгелс и В.И.Ленин, защото те отразяват вярно социалната природа на езика, като най-важно средство за обмен, предаване и съхраняване на информацията. “На “духа“ от самото начало лежи проклятието да бъде “обременен“ с материята, която се явява тук на движещи се слоеве – въздух, звукове-думи във вид на език. Езикът е така древен, както и съзнанието; езикът е практическото, съществуващо и за другите хора и поради това съществуващо и за самия мен действително съзнание и подобно на съзнанието езикът възниква единствено от нуждата, от настоящата необходимост за общуване с другите хора.“ (К.Маркс, Ф.Енгелс, Соч. том III, 2 изд., стр. 29)

“Езикът е най-важното средство на човешкото общуване.“ (В.И.Ленин, Полн.собр.соч., том 25, стр. 258).

Най-издържана в теоретическо отношение и непрекъснато потвърждавана в практиката е марксистко-ленинската концепция за диалектическата връзка между език и мислене. В “Икономическо-философски ръкописи 1844г.” (К.Маркс 1956 г.), “Диалектика на природата” (Ф.Енгелс 1961), “Немска идеология” (К.Маркс, Ф.Енгелс, 1955), “Философски тетрадки” (В.И.Ленин 1947), както и в други трудове на класиците на диалектическия материализъм се изяснява, че език и мислене са в диалектическо единство, генетически взаимнообусловени и взаимосвързани явления още от появяването си, без обаче да се разтварят едно в друго, с възможности за различия между тях. Езикът и мисленето са се появили заедно в определен момент на обществена необходимост от комуникация и дейност.

Взаимовръзката и единството между език и мислене е застъпена в трудовете на най-видни лингвисти: В.Хумболд, 1963, Х.Щайнтал, 1968, А.А.Потебня, 1976, Ф.Ф.Фортунатов, 1901, 1956, В.А.Богоридицки, 1939, Ф. дьо Сосюр, 1939, Л.Йелмслев, 1960, Ж.Бандриес, 1957, А.Мартине, 1963 и много други.

Лингвистите-марксисти и главно съветските лингвисти и философи доразвиват и обогатяват концепцията за диалектическата връзка между езика и мисленето. (А.С.Чикобава, 1959, В.А.Звегинцев, 1956, 1962, 1968, 1972, В.З.Панфилов, 1971, 1977, А.А.Леонтиев, 1963, 1965, 1969, 1975, 1976, Ю.С.Степанов, 1975, В.М.Солнцев, 1977, Р.А.Будагов 1965, 1972, А.Г.Спиркин 1960, Г.В.Колшански 1965, 1974, Д.А.Жданов, 1969, Вл.Георгиев и Ив.Дуриданов, 1965, М.Москов и Ж.Бояджиев, 1977, А.Бънков, 1969 и др.)

Анатомията и физиологията на висшата нервна дейност (И.М.Сеченов, 1952, И.П.Павлов, 1952, Н.Е.Введенски, 1952, А.А.Ухтомски, 1966) и учението на И.П.Павлов за двете сигнални системи, както и психологическите теории за: мислене и реч; развитие на психиката, дейностите и способностите; интериоризацията и екстериоризацията (Л.С.Виготски, 1960, 1983, А.Н.Леонтиев, 1981, А.Р.Лурия, 1963, 1969, 1975, П.К.Анохин, 1970, 1980, С.Л.Рубинщайн, 1976, 1977, Б.Г.Ананиев, 1945, 1976, Б.М.Темплов, 1947 и др.) потвърждават взаимовръзката между езика и мисленето.

В науката и изкуството съществува и тенденция да се отделят напълно семиотичните системи от тяхната обща база – естествения език, свързан с мисленето. Най-често това е породено от загрижеността да се избегнат “ограниченията“, които традицията налага чрез понятийното мислене и езика. В този смисъл има развитие на семиотичните системи. Но пълното откъсване от една богато разработена от човечеството преводна система на другите знакови системи, каквато е естественият език и чрез която напълно се осъществява социалното общуване и предаване на информацията, може да доведе развитието на семиотичните системи до тясно професионално обслужване и до чист субективизъм, т.е. до наука и изкуство, които обслужват единствено своя създател. Това прекъсване на социалното общуване има смисъл в индивидуалното самоусъвършенстване. Целта на сугестопедичното изкуство обаче е как по-добре да се интегрират различните семиотични системи, как най-рационално да се овладяват те, така че да може човек свободно и без напрежение да “превключва“ от една в друга с най-малко загуба

на енергия и на време и да ги използва най-ефективно при усвояването на знанията и в прилагането им в дейностите.

Напоследък в езикознанието се възприемат три вида мислене и следната най-обща класификация на знаците и знаковите системи (по М.Москов, Ж.Бояджиев, 1977). Видове мислене: а) образно мислене наричано още сетивно, първично, нагледно, доезиково, несвързано с езика; б) езиково мислене, наричано словесно, понятийно, логическо, свързано с езика; в) абстрактно-образно или научно-художествено мислене, наричано транспортирано езиково, вторично висше образно, надезиково. Тези три вида мислене са се развивали и се развиват в генетическо единство, тъй като човек не мисли нито само в чисто сетивни форми и представи, т.е. първосигнално по подобие на животните, нито пък само в чисто езикови понятия или абстрактни формули и програми, както машината. Образното (доезиково) мислене и езиковото (логическо) мислене са взаимнообусловени и винаги функционират в единство, поради функционалното единство на подкорие и кора, на първа и втора сигнални системи при човека. Това единство на образното и логическото мислене при определен повишен строй на емоционално-логическа нагласа и в зависимост от цялостното развитие на личността води до научно-художествено мислене. То може да бъде изразявано или представяно, чрез различни семиотични системи. Знаците биват: естествени (природни) и изкуствени (обществени). Изкуствените (обществените) знаци са създавани от хората и исторически изграждат различните знакови системи, които се подразделят на: 1. Езикови и свързани с езика

знакови системи: а) всеки естествен език; б) всеки изкуствен международен език; в) информационни и програмиращи езици; г) всяка национална азбука; д) други кодови азбуки; е) системи от жестове и мимики, съпровождащи речта; ж) формализираните системи на различните науки (и на изкуствата). 2. Не езикови знакови системи с определено мисловно съдържание: а) сигнали; б) символи (и на изкуствата).

Лингвосемиотиката определя централно място сред знаковите системи на естествения човешки език. Естествените природни знакови системи (биосемиотиката), които човек използва и за които се счита, че предхождат естествения език, са свързани обаче с езика чрез непрекъснато извършващите се от човека сравнения. Изкуствените езици се разглеждат като надстроечни над естествения език и се обясняват чрез него. Затова сложността на човешкото мислене се отразява също така сложно и в самите знакови системи, които са в непрекъснато развитие. В изучаването на езика откъм неговата конкретно-практическа страна на лексикално и фонетично равнище, както и откъм неговата абстрактна страна като система и структура в неразривно единство и съподчинителност на елементи и цяло (фонеме, морфеме, думи, словосъчетания, изречения) се откриват връзки и отношения на езика с други семиотични системи.

Още В.Хумболд (1963) и В.Рунд (1960) през миналия век разглеждат вътрешната форма на езика, която отразява психологията на народа. А.А.Потебня (1976) намира връзка между езика и изкуството, между произхода на митическите образи във фолклора и

езика. Б.Кроче (1951, 1959, 1965) разглежда художественото произведение в неговата пълна автономност. Художественият образ обхваща чрез думите, звуковете или цветовете целия космос. Изкуството за него е интуиция и експресивност, а езикът – изкуство. Р.Менендес-Пидал (1961) изследва връзката между националния характер и художествената литература. Някои учени търсят в езика два плана – явен и неявен и говорят за открита и скрита култура (Е.Хол, 1959, 1961 и др.) Р.Барт (1966) счита, че художественото произведение носи в себе си едновременно множество значения, обусловени от структурата му. За него символическият език е “литературността”. След Ф.дьо Сосюр, който разглежда езика като знакова система (1933), се раждат много структуралистични школи и направления в езикознанието. Те изпитват също влияние и от неопозитивизма във философията. Различията им в подхода и същността, функциите и ролите на езика се дължат преди всичко на философската база. Въпреки, че някои структуралистични изследвания водят до разкъсване на връзката между знаковостта и семантиката, то други изследвания са принос в развитието на езикознанието (особено за изясняване на връзката между език, мислене и знакови системи), за развитието на различните клонове на семиотиката (биосемиотиката, етносемиотиката и структуралната антропология, лингвосемиотиката, абстрактната семиотика и знаковостта в изкуството), за преобразуването на знаковите системи и тяхното приложение в компютърната техника и програмиращите устройства (К.Бюлер, 1934, Л.Йелмслев, 1960, Л.Блумфилд, 1964, К.Леви-Строс, 1958, Р.Якобсон, 1962, 1975, А.Мартине, 1963, Ч.Морис,

1971, Ч.Пирс, 1932, Р.Барт, 1963, 1964, 1965, 1972, Н.Хомски, 1961, 1962, С.К.Шаумян, 1962, Л.О.Резников, 1958, 1964, В.Н.Звегинцев, 1956, 1968, А.А.Леонтиев, 1975, Ю.С.Степанов, 1979, Ю.М.Лотман, 1970, А.Ф.Лосев, 1982, Р.Карнап, 1961, В.В.Мартинов, 1966, П.Зарев, 1981 и много др.).

От значение за връзката между език и мислене се оказва и семиологичната хипотеза на американските езиковеди: Е.Сепир, 1921, 1929, Б.Уърф, 1960 за различията между отделните езици и култури; различия, които най-често не се долавят от говорещите даден език, а се констатира от странични лица, които извършват наблюденията и сравненията. Структурата на езика е и структура на мисленето в най-общ смисъл. Историята на културата и на лингвистиката се преплитат много тясно. Различните народи, както и различните индивиди по различен начин изграждат мисловно-езиковите си структури. Преводът много често не е в състояние да превъзмогне различията както в семантиката на отделни понятия и думи, така също и в цялостно изградения светоглед. Съвременните естетически концепции все повече се ориентират към разглеждане на въпроса за единството между теорията на езика и теорията на изкуството върху основата на семиотиката. Те въвеждат и в теорията на изкуството знака като единство на “реално” и “идеално”. Всяко произведение на изкуството, както и всеки отделен художествен образ, вече се анализира и оценява от позиция на отделна семиотична система, която принадлежи само и единствено на него. Въпреки това връзки и отношения между знаковите системи съществуват, макар и в много случаи те да са индиректни и дълбоко

скрити. Но те могат да се откриват и подлежат на систематизация и на структуриране.

В абстрактната семиотика се правят противоречиви опити за създаване на една обща абстрактна семиотика (на базата на отделните знакови системи) по подобие на символната математическа логика (Р.Карнап, 1959, Йелмслев, 1960, А.А.Зиновиев, 1963, В.В. Мартинов, 1966).

Още от дълбока древност, още от зараждането на мисленето и езика се оформя системата, при която една знакова система става основна и подчинява елементите на други знакови системи за комуникация, които непрекъснато си влияят взаимно и се обогатяват или дегенерират в зависимост от условията. Днес в художественото мислене откриваме математически закономерности, а в математическото мислене – най-важните закономерности на художественото мислене.

Като илюстрация на сложното взаимодействие между трите вида мислене (образно, езиково и научно-художествено) и взаимодействието на семиотичните системи ще приведем тук няколко извадки от биографично-творчески проучвания над Леонардо да Винчи, Й.С.Бах и А.Айнщайн.

“Леонардо е притежавал такова остро чувство за органичния живот, за растението и гниенето, за безкрайно малкото и безкрайно голямото, накратко за естеството на физическия свят, че рядко е стигал до някакво абстрактно заключение, което да не е математическо.“ (К.Кларк, 1980, стр.17)

Шостакович отбелязва: “Забележителната особеност на Бах се състои в това, че всичко, което неговото художествено съзнание долавя от живота, става обект на огромна аналитично-обобщаваща работа на мисълта. В резултат на това се получават стройни, свършени музикални концепции, в които е отхвърлено всичко случайно, емпирично, сурово преходно или тясно субективно.” (К.Розеншилд, 1973, стр.402)

Айнщайн споделя: “Думите, така както се пишат или произнасят, изглежда, не играят никаква особена роля в моя мисловен механизъм. Като елементи на мисленето се открояват повече или по-малко ясни образи и знаци на физически реалности. Тези образи и знаци някак произволно се пораждат и комбинират в съзнанието. Естествено съществува известна връзка между тези елементи на мисленето и логическите понятия, които им съответствуват.” (А.Б.Кузнецов, 1980, стр.60)

“Айнщайн с неговия удивително тънък усет за хармония, естественост, и както той казвал, “музикалност“ на научната мисъл придава особено значение на естетическото впечатление, което зависи от “вътрешното свършенство“ на теорията.” (А.Б.Кузнецов, 1980, стр.78)

Днес човекът е тръгнал вече по пътя на генералния синтез на научните постижения, синтез, в който на първо място стои въпросът за преодоляването, овладяването и използването едновременно на различни знакови системи, както и за създаването на бъдещи такива. Във века на научно-техническата революция и

компютъризацията проблемите за усъвършенстване на човешкото мислене и свързаните с него знакови системи за предаване, овладяване и съхраняване на информации, се поставят с още по-голяма острота от когато и да било. Човешкият ум създава все по-точни и свършени апарати, за да прониква и разгадава тайните на микро- и макрокосмоса, както и за да облекчава ежедневно-та си трудова дейност. Но машината от своя страна развива човешкото мислене, като му поставя нови проблеми за решаване, при изготвянето на компютърните и други технически програми. Човекът ще бъде човек дотогава, докато съумява да командва и подчинява на своите цели създавания от него технически и биологически свят, докато успява да се справя с алиенизацията и да осъществява успешно социално-обществената комуникация, при която машината е само посредникът и помощникът. Затова и проблемите, свързани с усъвършенствуването на живата комуникация, са от решаващо значение в цялостното развитие на живота: в обучението и възпитанието, психопрофилактиката и психохигиената, лечението, междупрофесионалните комуникации, изкуството и т.н.

ВТОРА ГЛАВА. ПРОИЗХОД, РАЗВИТИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ГОВОРНИ И МУЗИКАЛНИ ИНТОНАЦИИ

Известно е, че музиката е особен звуков поток, израз на висши човешки преживявания в тяхното неделимо логико-емоционално единство. Този поток звучи във времето и във пространството, той е непрекъснато движение, динамика, преминаване от състояние на неустойчивост в устойчивост и обратно, преминаване от дисхармония в хармония и обратно. Въздействието на класическите музикални произведения чрез жанра, формата и съдържанието, тематизма, мелодията, ритъма и метрума, тембъра, темпото, динамиката, хармонията и оркестрацията е многопластово, многопланово, детайлно и цялостно едновременно, т.е. сугестивно. Музикалното изкуство, чрез характера на знаковата си система се оказва друг вид звуков посредник между различните семиотични системи, друг вид език със свои специфични възможности за комуникация.

Във връзка с поддържаното от нас становище, че език, мислене, музика и други изкуства имат обща основа с последвала диференциация на знаковете и с постоянно взаимодействие на елементи от структурите им, тук ще проследим в исторически аспект развитието на говорните и музикалните интонации. В теориите за произхода на езика и на музиката откриваме данни за сугестивни, т.е. съзнавано-парасъзнавани взаимоотношения между език и музика.

1. Произход на езика

Езиците на някои първобитни племена днес, детската реч, архаизмите в езиците, писмени паметници на отмрели езици, фолклорът, редица изследвания на психологията, социологията, антропологията и палеонтологията, археологията и етнографията дават ценни сведения за произхода на езиците. От “афектните викове” на неандерталците, с които тези прачовеци са съобщавали за намирането на храна, или за надвисналата опасност до днес звукът е бил и остава най-важното градивно средство на знаковите системи на езиците.

А.Г.Спиркин (1960) посочва, че като унаследил от животинския свят апарата за формирането на звуци и с развитието на мозъка, сетивата, съзнанието и мисленето, човекът е прибавял нови източници на звуци от окръжаващата среда, от вътрешната си среда и от трудовия процес.

Всичко това е комбинирал така, че да му служи в дейностите като средство за общуване с другите хора и същевременно като средство за съхраняване и предаване на информации.

Счита се, че в древното мислене на човека наименованието на предметите в езика е пряко свързано с техните свойства (И.М. Тронски, 1936 г.). Древните индийски философи смятали, че съществува природна връзка между предмета и неговото име, т.е. в звуковете на думата е заключена същността на самия предмет.

От споровете на древните философи идват неразрешените проблеми в езикознанието и до днес върху произхода на езика. Най-често оформените становища относно произхода на езика засягат една от страните: произход на езиковото значение, произход на езиковите форми, произход на връзката между значение и звук в думата. Общият подход на тези три страни в единство може би ще даде най-правилен отговор. И днес съществуват две основни теории за произхода на езика, които водят началото си от древността и които имат отношение към биологичните и социалните условия на генезиса: а) означаването на обекта чрез думата става “по договор“, “по уговорка“ между членовете на обществото и няма никаква връзка между звуковете и значението, б) означаването на обекта чрез думата е “по природа“, биологично и има връзка между звуковете и значението. Към първото становище се е придържал Аристотел, а към второто – Платон. Този спор за произхода на езика се среща в диалога на Платон - “Кратил“ (1982). Според И.А.Перелмутер (1980) Платон е първият, който отстоявал звуковия символизъм. Днес звуковият символизъм стои в основата на фоносемантиката (С.В.Воронин, 1982).

Договорната връзка между думата и предмета се поддържала от някои философи-материалисти от 17 и 18 век. На базата на възникналата тогава теория за договорния произход на държавата отново се съживило старото схващане за произхода на езика “по договор“. Жан Жак Русо (1961) смятал, че произходът на езика е свързан с човешките страсти и с географските особености на средата, където ставало обединяването на хората в общества. Тогава се

появява и езикът чрез “общественият договор“. В по-ново време тази теория се поддържа от Ф. дьо Сосюр (1933) и Ч. Морис (1971).

Т. Павлов (1947) обръща внимание, че в конвенционалната (по договор) теория за произхода се съдържа противоречие, тъй като за да се породи речта по “обществен договор“, хората би трябвало да са имали развита някаква реч (стр. 157).

Становището за природния характер между предмета и думата, става база за звукоподражателната, рефлексната, междуметната, и жестовата теории за произхода на езика. Тези теории до скоро бяха предмет на рязка критика в езикознанието, но днес те стоят в основата на оформящата се теория на фоносемантиката, тъй като биват потвърждавани от многобройните изследвания, както в сравнително исторически аспект, така и в синхронен (С.В.Воронин, 1982). Тези теории биваха противопоставени на марксистическата теория за произхода на езика, но в същност не става дума за противоречия, а за различните страни на един и същ въпрос.

Звукоподражателната теория за произхода на езика е една от най-старите теории. Произходът на езика се свързва със спонтанното човешко подражание на звуковете от окръжаващата среда. Постепенно хората са развили система от сигнали и знаци за предметите и явленията. Сетивните представи пораждали “сетивни тонове“, “звуков символизъм“, звукова система от знаци за комуникация (Х.Щайнтал, 1968 и др.)

Междуметната теория свързва произхода на езика със звуковите рефлексни на получаваните от заобикалящия свят

впечатления. Отначало това били най-елементарни рефлексни звукове при усещания за страх, болка, удивление и други крясъци, породени от най-различни дразнения. Постепенно тези звуци се превърнали от естествени знаци в постоянни символи и названия на предмети и явления.

Според рефлексната теория звуковият жест (артикулационните движения), както и други движения на тялото стоят в основата на произхода на езика. Езикът на жестовете и звуковия език са се развивали едновременно. С жеста хората придавали своето отношение към предметите, а със звуковия език са изразявали своите чувства.

В трудовата теория езикът се разглежда като развитие на рефлексните викове при трудовата дейност на първобитните общества. Постепенно виковете се превърнали в символи на трудовите процеси. Така се създали първичните думи за изразяване на действие – глаголите. Първобитните хора, а и днес много често хората си “помагат” с ритмично издаване на звукове и с песни при тежък труд.

Ч. Дарвин (1953) има своя теория за произхода на езика. Той свързва усъвършенстването на умствените способности на човека (чрез естествения подбор) с развоя на език и мислене. Първата крачка към оформянето на езика била подражанието на звуковете, издавани от животните, за да се съобщи за близка опасност на другите членове на групата. Към тези звукове – сигнали се прибавяли други звукове от обкръжаващата природа, както и

инстинктивни звукове, които самите хора издавали. Дарвин считал, че подражаването на “музикалните викове” чрез артикулационни звукове, дало началото на оформянето на думите.

Значението на звукоподражателността, звукоизобразителността, на звуковия и жестовия символизъм и на синестезията за произхода и развитието на езиците и на фоносемантиката е предмет на проучване от много автори, но върху различни философски основи: И.Хердер (1959), В.Хумболд (1963), Х.Щайнтал (1968), О.Йесперсен (1933, 1964), Е.Сепер (1921, 1929), Г.Ревеш (1946), Р.Якобсон (1962, 1970, 1975), А.А.Леонтиев (1963, 1967, 1969, 1974, 1976), С.В.Воронин (1971, 1974, 1982), И.Н.Горелов (1974, 1977, 1978), Е.Г.Аветян (1968, 1979), Б.В.Журковски (1968), В.В.Левицки (1973, 1975), Г.В.Колшански (1965, 1974), А.М.Газов-Гинзберг (1965), Ф.Бруни (1958), К.Бюлер (1934), М.Грамон (1904, 1930), С.Ерстел (1969), Ч.Морис (1938), К.Леонард (1976), М.Майрън (1961), К.Прибрам (1976), М.Макдермот (1940) и др.

Значителен принос в лингвистиката и по-специално за фоносемантиката са някои от изследванията на тези явления в конкретните езици (Д.Вестерман, 1964; С.В.Воронин, 1976, 1977; Л.Б.Бондарко, 1977; А.М.Газов-Гимзберг, 1974; Б.В.Журковски, 1974, 1977 и др.)

Фоносемантиката поставя звукоизобразителната страна на езика в основата на неговия произход и развитие. Езиковият знак се разглежда в неговата двойка същност – произволност и непроизволност на знака. В едни схващания (главно на съветските

лингвисти) доминира произволността, мотивираността на езиковия знак (Г.П.Мелников, 1967, 1976, 1978; Б.Н.Головин, 1983; С.В.Воронин, 1980, 1982; Н.Ф.Пелевина, 1976; Ю.С.Степанов, 1970; А.Н.Шахнарович, 1973; В.С.Тюхтин, 1978), а в други произволността и немотивираността на езиковия знак (Ф. дьо Сосюр, 1933; И.Фонаджи, 1961, 1963, 1965; Г.Хърдън, 1964 и др.). Като поддържаме становището за единството на езика и музиката, ние считаме, че звукоподражането, звукоизобразителността и особено звукоизразителността в езика и в музиката са едновременно съзнателни и парасъзнателни явления (Е.Гатева, 1979, 1982). Интонацията винаги е изразявала едновременно мислите и чувствата на човека, макар в различните стадии на човешкото развитие тя да е от различен порядък. Интонацията е свързана с двете сигнални системи в тяхното неразкъсваемо единство. Сугестивното значение на интонациите в комуникацията е именно в това неразкъсваемо единство на съзнавано-парасъзнавано.

Теориите за произхода и развитието на езика и музиката не поставят въпроса за базата на сугестивното (съзнавано-парасъзнавано) въздействие на словото и мелодията. Но те са единодушни, че звуковата система, неразривно свързана с мисленето, се е развила като най-съвършената система за комуникация. При това гласовият апарат е биологическа даденост с възможности за непрекъснато развитие. Тонът със своите звукови характеристики: височина, трайност, сила и тембър се явява основен градивен и формообразуващ елемент и в двете знакови системи. Гласните – тонове на микроструктурно равнище изграждат

височинната и метроритмичната организация на речта (при определени условия може да стигне до ладотонална организация), в която консонантите играят ролята на цезури. На макроструктурно равнище това води до ритмоинтонационната организация на синтаксиса и до многоплановост на сугестивните въздействия на съобщенията, до обогатяване на речта.

Още от дълбока древност човекът не се задоволявал от възможностите на своя глас като комуникативно средство, а е стигнал до изработването на инструментите и до развиване на инструментална музика. Но и това не го задоволило. Под влияние на инструментите той развил още повече гласа си, за да стигне до синтеза на музикално-речеви интонации, инструментална музика, танц, живопис и др. в операта. Този жанр все още не е добре проучен и оценен от лингвистична гледна точка като информационно средство.

Различните теории за произхода на езика поставят едно явление или един принцип в основата на произхода и развитието на езиците: звукопращане, звукоизобразителност, жест, конвенционален или природен характер на езиковия знак. Теориите дават частични обяснения за произхода и развитието на езика, като в едни от тях проблема се биологизира, а в други се психологизира. Ние считаме, че различни елементи на бъдещи знакови системи са се зародили и се зараждат, развивали са се и се развиват на съзнателно и парасъзнателно равнище, в диалектическо единство като постоянно си взаимодействат и взаимообуславят. В известни

микро- или макро-периоди от време и в зависимост от социалните условия може да доминира една знакова система над друга, един вид употреба на знаци над друг вид. Взаимосвързаността и взаимодействието на семиотичните системи се потвърждава физиологически от дейността на взаимосвързаните подкорие и кора, първа и втора сигнални системи, лява и дясна хемисфери и от сугестологичното единство на съзнавана и парасъзнавана дейности.

Марксистическата теория за произхода на езика и неговото развитие в трудовете на класиците на диалектическия материализъм – К.Маркс, Ф.Енгелс (1955), Ф.Енгелс (1961), В.И.Ленин (1947) – изследва и доказва диалектичната връзка между трудовата дейност на хората в колектива, необходимостта от общуване и развитието на човешкия мозък (респ. на съзнанието). А това означава развитие и на гласовия апарат. Верността на теорията е непрекъснато потвърждавана (Л.С.Виготски, 1983; С.Л.Рубинщайн, 1976, 1977; А.Г.Спиркин, 1957, 1960, 1972, 1975; А.С.Чикобава, 1959; В.А.Звегинцев, 1962; А.А.Леонтиев, 1963, 1972, 1974; В.З.Панфилов, 1971, 1979; А.М.Газов-Гинзберг, 1965; В.П.Алексеев, 1975; Д.А.Жданов, 1969; А.Бънков, 1960; Б.Симеонов, 1959; Т.Радев, 1974; Ж.Бояджиев, 1964, 1981 и много други).

“Развитието на труда по необходимост способствувало, за по-тесното сплотяване на членовете на обществото, благодарение на това по-чести ставали случаите на взаимна поддръжка, на съвместна дейност и ставало все по-ясно съзнанието за ползата от тази съвместна дейност за всеки отделен член. Накратко, формиращите се

хора стигнали до там, че у тях се появила потребността да си кажат нещо един на друг. Потребността създала свой орган: неразвитият гръклян на маймуната бавно, но неотклонно се преобразувал по пътя на мутациите към все по-развити изменения, а органите на устата постепенно се научили да произнасят един след друг членоразделни звуци.“ (Ф.Енгелс Соч. т.20, 2 изд., стр.489).

От момента на окончателното биологическо отделяне на човека и човешкото общество, подчинени на обективните обществени закони, започва и предаването от поколение на поколение на натрупаните психофизиологически способности от една страна и тяхното непрекъснато развитие - от друга. Това ставало преди всичко чрез речевото общуване и съвместната трудова дейност на хората.

Социалният характер на езика се изразява в неговите две главни функции: познавателна и комуникативна. От тук произлиза и разграничението, което се прави между език и реч. Езикът се свързва предимно с познавателната функция, а речта – с комуникативната. Но като се има предвид, че двете функции взаимно се обуславят, разграничението има по-скоро аналитико-теоретичен характер.

Първоначално звуковите сигнали играели ролята на цялостни съобщения. В тяхното усъвършенстване те преминали етапите на “звукове-изречения“ и на “думи-изречения“. От лексикална, граматична и фонетична гледна точка, тези съобщения първоначално били неоформени, но нуждата и задружният труд предизвикали диференцирането им. Постепенно започнали да се

отделят от общата маса на звученето отделни звукове като сигнали за предмети и явления, за различни действия в трудовата дейност, а с това вървяло и едновременно усъвършенстването на самия гласов апарат. Така се оформили съобщения-срички със смислово различителни функции. Днес междуметията в почти всички езици напомнят за този етап на развитие на езика. Тези викове, крясъци или прости звукове могат да променят своето значение на съобщение чрез интонацията, с която биват произнасяни (ей!, ой!, уф!, м.....!, ах!, о!, аха!).

Дифузните съобщения все повече се уточнявали звуково и смислово чрез по-ясно учленяване и назоваване на предмета и явлението. Членоразделната реч оформя фонemi и думи, на които отговарят понятия. Постепенно в мозъка се извършват все по-сложни структурирания и систематизации на увеличаващия се арсенал от думи за обекти, за субекти, за действия, за пространствени и временни отношения – думи за връзки.

Подобен път на развитие на звуковата система на езика и на музикалните интонации на речта се проследява в изследванията върху развитието на детската реч (Л.С.Виготски, 1983; А.Н.Леонтиев, 1957; К.Бюлер, 1934; А.Н.Гвоздев, 1961; А.Н.Шахнарович, 1979; И.Казагранде, 1964; К.Прибрам, 1976; Г.Франческато, 1973; Р.Якобсон, 1962; О.Йесперсен, 1964; Х.Вернер, Б.Каплан, 1963; М.Леви, 1967; Г.Пиръов, 1971) и във функционирането на езиците на сега живеещите “примитивни“ общества (О.Калабрезе, Е.Мучи, 1975;

Д.Вестерман, 1963; Б.В.Журковски, 1974, 1977; Дж.Кларк, 1977; Г.В.Колшански, 1974 и др.)

По-дълбокото проникване в света на звуковите явления в езика и в музиката (звукът като слухово усещане, интерференцията на звуковите вълни, резонансът, височината, силата, трайността, тембърът и неговото възприемане, обертоновете, музикалният слух, психофизиологията на звукообразуването и звукоизвличането при говор, пеене и свирене на музикални инструменти, схващането на интерваловите съотношения, на дисонанса и консонанса, на ладовостта, музикалния строй и темперацията) имат своето по-нататъшно практическо приложение в художествената организация на учебно-възпитателния процес, като се свързва още по-тясно с теорията на неспецифичната психическа реактивност във фазовото обкръжение и с използването на средството на внушението в практиката: авторитета, ритъма и интонацията, многоплановостта и концентративната психорелаксация.

Така още от зараждането на езика до днес тоновата система на езика представлява ядрото на сугестивните въздействия в комуникациите.

2. Произход на музиката

а) Праистория

“Още в зората на човешката история хората от каменния век са изработвали примитивни инструменти, запазени до наши дни като археологични находки: палки за ударни инструменти и кречетала,

каменни плочи-литофони, тръби-раковини, флейти от кости и рогове на животни, музикален лък... Тогава именно, хилядолетия преди нашата ера, хората са създали и своите първи песни – песни на труда и всекидневния бит, лирически песни, магически, обредни и други.“ (К.Розеншилд, 1973).

При някои африкански племена и днес още съществуват така наречените музикални езици, в които смисълът на една и съща сричка се променя от интонацията, с която бива произнесена. Така сричките-думи-музика, интонационно оцветени и диференцирани, служат на хората за комуникация и в същото време за музика (пеене). Такъв е езикът например на бушмените и хотентотите в Ю.Африка, на племената на някои части на Нова Гвинея, Североизточна Гвинея, Средно Конго; има следи от подобен род езици в Южна Индия, на островите Ява и Бали, в Япония, Китай, Иран и в Мала Азия, в Гърция, а следи се срещат във фолклора на всички народи по света, както и в молитвените песни на много религии – от най-древните източни и еврейски до най-късните.

Интересен е въпросът между език и музика в тотемичните цивилизации, в които езиково-музикалните явления имат мистичен характер. Човек толкова повече се приближава до своя създател – бог, тотем, колкото повече успява да го имитира. Основни елементи на имитирането са човешкият глас и танцът: сложен синтез на логика, емоция и движение.

Възможно е да си представим, че езици от този тип, богати вече на мелодични елементи, са достигнали точката, в която става

“разделяне“ на музика от език, запазвайки за произнасяните срички практическата задача да съобщават мислите на човека, а на интонациите – по-специалната задача да изразяват чувствата, тънките движения на “душата“.

При тотемичните народи, музиката има религиозен и ритуален характер, тясно свързан с култа към тотем.

Според религията на тези народи видимият свят бил създаден и изпълнен от богове (камъкът, дървото, вятърът, животното и т.н.). Човекът имал задължението да поддържа жив бога, като посредством специални ритуали се идентифицира с него. Ако тотем е проникнал в лъв, човекът трябва да имитира животното: походката му, кожата, гривата. Съвсем очевидно е, че въпреки това, човек остава винаги далече от оригиналния модел, от идеала. Единствено чрез използване на богатството от звуци, нещо, което е по-лесно и по-реално за човека, т.е. чрез гласа си, примитивният човек ще успее да имитира тотем и да достигне до създаването на репертоар от церемонии и ритуали.

От незапомнени времена звукът се счита за особено явление в живота на човека. Той несъзнателно и съзнателно се насочва към него, за да го овладее и използва като комуникативно средство. Още в първите опити за структуриране и систематизиране на звуковете език и музика са свързани в неделимо единство, макар впоследствие двете явления да са предмет на самостоятелни системи.

И докато чрез консонантната система на езика човек е уточнявал, диференцирал и логифицирал съобщението, то чрез

вокалната система той е изразявал и добавял в съобщението своето отношение и чувства към заобикалящия свят. Така още от самото начало език и музика са неразривно свързани. От друга страна в чисто музикалните интонации мислите са оформени по подобие на езиковите. Цезурите в музикалните мотиви, полуизречение, изречения, периоди и т.н. носят следите на консонантните формоообразувания с различителни функции в потока на речта.

В древността звукът е бил важно средство за сугестия в ръцете на лекари, “жреци“, “магьосници“, артисти, баячи, оплаквачи и др., които са изпълнявали специални мелодии и ритми. Езикът и музиката са били считани за явления, които имат свръхестествени сили да създават или рушат светове, да поддържат или рушат равновесието в природата. Но нима днес изкуството е загубило тези свои сили? И когато говорим за претворяващата функция на изкуството, на художествения образ, не си ли спомняме за “примитивното“ устройство на “първобитното“ мислене? В търсене на етномузикологията да достигне до произхода на езика и музиката се виждат тенденциите на човека да се опита да обхване всички възможни връзки в човешката история. Изследването на най-ранните образци от фолклора на примитивните народи, както и въобще изследванията на фолклора, днес са една деликатна и трудна задача, тъй като не е възможно да бъдат отстранени влиянията на “по-напредналите“ народи и култури, които така или иначе влияят на традициите. Колко трудно може да се абстрахираме от критериите на съвременната култура, за да можем да схванем истинността на тази музика и да я “чуем“ в нейната истинска среда! Днес ние

наричаме тази музика “примитивна“, оценявайки я релативно със съвременните критерии за художествено творчество. Но ако имаме способността да я оценим като спонтанна изява на мисли и чувства, различни от нашите (но поради това не по-малко оригинални и истински), ние ще бъдем очаровани. Първоначално – викове, имитации на животни, ритми, осъществени с прости предмети от заобикалящата природа – това са праисторическите звукови документи както за музиката, така и за езика. Впоследствие – развита култова музика, която надживява хилядолетията и не ще угасне. Будистко пеене от Япония, браминска молитва от Южна Индия, песни от Индонезия, Иран, Мала Азия, Близкия Изток, гръцки фолклорни мотиви и еврейски молитви, фолклорна музика от цял свят се преплитат в сложни комбинации, отразявайки се и в днешната музика.

За най-древна музикална изява се счита пеенето върху два тона. Детското музикално мислене следва подобно развитие. Пигмеите при изворите на Нил пеят на два гласа – нещо като канон от типа на използвания за пръв път в началото 1200 г. в школата на Нотр-Дам. Речитативното пеене и разпяването във фолклора носи атавистичните белези на музикалната и езиковата праистория.

Най-характерната черта на “примитивната“ музика е нейната неподправена, интуитивна и инстинктивна чистота. Тя се е постигнала по парасъзнавани пътища чрез традициите и обичаите. Това пеене не се побира в никакви схеми и закони, разбирани в днешния смисъл на думата. Това е златното време на свободното

творчество. Но простото интониране чрез гласа не задоволило човека и той измисля чисто инструменталното извличане на музика. Това става едва, когато музиката излиза от сферата на имитация на природата, за да поеме пътя на осмисленото изкуство. Човекът схваща времето и пространството и успява да им сложи знаци – числото е измислено вече. То изразява и интервали.

б) Античност

Още от дълбока древност, но особено при старите гърци, трите изкуства са били неделими. Ролята на такъв художествен синкретизъм в цялостния политико-морален живот на цивилизациите е бил издигнат в култ. Има сигурни данни за влиянието на месопотамската и египетската цивилизации върху гърци и римляни, а чрез библията и върху християнската цивилизация, както и върху съвременните култури поради приемствеността на цивилизации и култури въобще. Египтяните използвали музиката с двойна цел: от една страна чрез музикалното въздействие те предизвиквали в хората спонтанни чувства на радост, чийто символ бил лотосът, а от друга страна - мистични и непознати усещания. Така те различили “простонародната” от “култовата” музика – разграничение, което с векове обхваща Европа и целия свят.

И египетската цивилизация свързвала музиката с култа към боговете. Плутарх разказва, че Озирис, богът на богатата, символът на слънцето и на плодородието на Нил, цивилизовал света чрез пеенето и музиката.

Знае се, че псалмите на евреите са се акомпанирали от инструменти, а пеенето се диалогизирало и народът участвал в Алелуя и Амин.

В Индия интерес представлявала музикалната система – пентатоника, приписвана на бога Шива. Тази система така дълбоко е влязла в музикалната практика, че и днес съществува в своеобразна форма във фолклорната музика. Песнопенията от Веда са се практикували 2000 години преди новата ера, но се практикуват и днес.

В цял свят са известни староиндуските поеми с музика “Махабхарата“ и “Рамаяна“, в които са запазени архаични преходи на говорни интонации в пеене. А индуските драми-мистерии са дали началото на музикалния театър.

Според Конфуций един истински музикант никога не трябва да си слага на сърцето мъка, трябва да избягва насилието и да се отдава на медитация.

На гръцката трагедия се гледа и днес като на модел, в който музика, поезия и танц се намират в идеален синкретизъм. А от гръцката трагедия, от нейната музика, от тази висша форма на синтез на изкуствата се ражда една от най-важните форми на европейската музика – операта.

Известно е, че Питагор е учил математика и теория на музиката в Египет. Неговите основни концепции били: числото е есенцията на

нещата; безкрайна хармония управлява космоса; земята и слънцето са сферични.

В питагорейството откриваме връзки на математическата знакова система с музикалната: “Отношението на тоновете един към друг почива върху количествените различия, които могат да образуват хармония, докато други, напротив, образуват дисхармонии. Ето защо питагорейците разглеждали музиката като нещо психагогическо, педагогическо. Питагор бил първият, който успял да прозре, че музикалните съотношения, тези уловими от ухото различия, могат да бъдат определени математически, че нашето чуване на съзвучие и дисонанс е математическо сравняване... На него се приписва откриването на основните тонове на хармонията, които почиват върху най-простите числени отношения.” (Хегел, 1982, стр.332, т.I).

Известен бил също така престижът на гръцките изпълнители, техните способности да успеят да задържат продължително време тълпите, които присъствали на питийските игри, организирани с оглед различните изяви на певци и музиканти, предимно в оралната традиция, където импровизацията играела определяща роля.

Наличните паметници на културата доказват гениалността на гръците да се възползват максимално от полифункционализма на изкуството като най-мощна сугестия.

Гръцкото антично изкуство и музика са наследили и доразвили постиженията на други древни култури. Затова художествените произведения на античната гръцка култура “в известно отношение

важат като норма и недостижими образци.“ (К.Маркс и Ф.Енгелс, 1963, т.12, стр. 735)

Гръцкото музикално изкуство е развило вокалните жанрове, а също и инструменталния съпровод, дублиращ мелодията на певеца.

Приемствеността на културите е неоспорима. Гръцката цивилизация се пренася в италианските земи след тяхното колонизиране. Римската митология е естествено продължение на гръцката – разбира се на друг етап на развитие, както и християнската философия и култура е продължение на всичко създадено до нея.

в) Средни векове

Във II и III век от н. е. Рим се заслушва в новата музика, която идва от катакомбите. Това е пеенето на първите християни, които от Изток са донесли обичая да се молят с песни и се наричат последователи на източния пророк Христос.

Те дълбоко вярват, че единствено човешкият глас е достоен да възхвалява бог, да се издигне до него, да изрази болката, вярата, надеждата, радостта на човека да се смята за божествен син. Ражда се християнската култура и изкуство, което в своя извънредно сложен път на развитие, преминало през чистилището на Инквизицията и освободено от догми и конюктура, ще стигне до Бах, а впоследствие - до днешните още по-сложни концепции на прага на новата епоха.

Не случайно Данте ще избере за свой духовен водач Вергилий и ще изложи цялата католическа доктрина и сложния синтез на

материализма и идеализма на Аристотел, както и на християнските концепции на Сан Томазо, в една висша естетическа форма – поема от 100 песни в терцини, разпределени в три големи контрастни части: Ад (33 песни и една за въведение), Чистилище (33) и Рай (33). Впечатлението и въздействието на това почти музикално произведение са както от висшите музикални форми на сонатно-симфоничния жанр.

“E cantero di quel secondo regno

И ще възпея

второто царство,

dove l’umano spirito si purge

където човешкият

дух се пречиства

e di salire al ciel diventa degno.”

и става достоен да се

изкачи на небето.

(Dante, Purgatorio, Canto I

(Данте,

Чистилището,

Песен I)

p. 299, 1969)

“Ma dimmi: voi che siete qui felici,

Но кажи ми: вие,

които сте тук

щастливи,

desiderate voi piu alto loco

желаете ли по-

високо място,

per piu vedere e per piu farvi amici? “

за да виждате

повече и за да

станете

по-добри приятели?

(Dante, Paradiso, Canto III

(Данте, Рай, Песен III)

p. 630, 1969)

Речта се мелодизира. Мелодията следва думите, интервалите са малки, най-високите тонове съвпадат с тоническото ударение на думата, каденците са лесно доловими поради присъствието на повече или по-малко мелодизиране върху последната сричка. Мелодичните ходове почти винаги следват една експресивна симетрия – грубо може да се определи на крива, която има най-голяма височина в центъра, а начало и край – по спокойни и тихи. Средните векове раждат григорианското пеене – спокойно, мистично. Откриваме го обаче и в живите песни на трубадурите, и в полифонията, и даже в хармоничната музика. Григорианското пеене живее и днес, но както пентатониката под най-различна форма. Нищо ценно не е изчезнало. То само се влива под една или друга форма в новото.

Част от Gloria - григориански хорал (История на музиката, К.Розеншилд, 1970)

Gloria Григориански хорал

Glo- ri- a in ex- celsis

De- o. Et in tér- ra pax ho-

mi- ni- bus bó- nae vo- lun- tà- tis.

lau- da- mus te. Be- ne- di- ci- mus te.

A- do- rá- mus te. Glo- ri- fi-

cá- mus te.

“Оригиналната арабска култура на средновековието изиграва решаваща роля за утвърждаването на “жизнерадостно свободомислие“ в Западна Европа. Насищането на мелодиите с интонация на увеличена секунда от една страна и изтънченото и разнообразно съчетание на много тесни звукови височинни интервали – от друга, както и разнообразието в смяната на метроритмични размери, фигури и темпа, са ярки изразни средства на арабската музика.“ (Макам Хигаш, История на музиката, К.Розеншилд, 1973)

LAKAM KIRAL

Al-la-hu akbar alla-hu akbar es-hedu an lâ i-lâha
il-lal-lah
es he-du an-na mu-ham-med e-ra-sul i-lah
haj-ja a-lis-sa-lât
haj-ja al-il-fa-lâh
al-la-hu ak ba-ral-la-hu ak-bar la
i-la ha il-lal-lah.

Наред с култовата мелодия на григорианското пеене върви първоначално монотонната мелодизация на трубадурната поезика. Мелодията страхливо прекрачва границите на схемата, наследена от литургийното пеене, но все пак се чувства как вече пеенето не е

нещо застинало. То не повтаря като молитви фиксирани ритмоинтонационни ядра, а се мъчи да следва живия светски текст, вложен в поетиката. Това положение на мелодиката дава отражение вълху литургийните драми било във Византия и източната църква, било в Италия и Франция. На библейските персонажи се придава реално съществуване, както в гръцката митология. Музикалното мислене се изразява чрез прости, но емоционални мелодии, които силно завладяват слушатели и изпълнители.

Песничката “Le jeu de Robin et Marion“ (Adam de la Hall) се счита за едно от първите светски произведения в историята на музиката.

Песничка на Марион



В Италия, в родината на Възраждането песенните народни жанрове отразяват най-пълно общественно-историческите условия и психологията на средновековния човек. Молитвите се смесват с жизнени мелодии и жизнеутвърждаващи текстове, за да се стигне впоследствие до раждането на “Долче стил Нуово“ (Новият нежен стил).

Прочута е в историята на музиката ламентацията по текст на средновековния поет-дидактик Якопоне да Тоди (1953) *Pianto della Madonna*. Зародил се е особен вокален жанр – преход от поетична в мелодична реч, която балансира изключително силни емоции с религиозна вгълбеност.

г) След Контрареформата настъпва истинското време за развитие на музиката. Точността на словото се скрива в дифузността на музикалната изразност. От тогава до днес човекът говори все повече индиректно чрез мелодията, полифонията, хармонията, додекафонията, атоналността.

Проследявайки развитието на говорните и музикалните интонации в тяхното неделимо единство на макроструктурно равнище в синтаксиса, жанровете и формите, ние констатираме, че още от дълбока древност “чисто“ музикалните мисли следват развитието на езиковия синтаксис и на езиковите форми. Това взаимодействие е особено силно и въздействащо тогава, когато дадена цивилизация и култура е приключила етапа на изграждане на литературен език.

ТРЕТА ГЛАВА. МЕЛОДИЯТА НА РЕЧТА, НА СТИХА. ПЕСЕН

В музиката ритъмът и интонацията (мелодията) са основни изразни средства. В сугестопедията те са основни средства на внушението. Самата семиотична система на музиката предполага парасъзнавано възприемане и усвояване на информацията.

Субсензорното и периферното възприемане и преработване на информацията е предпоставка за интензификацията на цялостния учебно-възпитателен процес при условията на концентративна психорелаксация и психофизиологическа хигиена. Тогава се разгръщат творческите възможности на личността. Във връзка с това от значение за нашата теоретико-експериментална работа се оказаха редица изследвания: на В.Вунд (1911) върху психофизиологическото въздействие на ритъма, на Е.Мойман (1894), Р.Мак Дъгал (1903), Х.Удроу (1909) и др. върху възприемането на поетичните стъпки ямб, хорей и дактил, на Р.Стетсън (1903, 1905), Р.Лундин (1967) и др. върху моторните реакции при възприемането на ритъм, на К.Кофка (1909, 1935), В.Кьолер (1915, 1971), Х.Вернер (1919), П.Фрес (1948, 1966) върху неосъзнатото възприемане на ритмични модели, на К.Сиърс (1902), А.Хартман (1932), К.Сейшър (1938) върху влиянието на ритъма върху различни музикални интерпретации.

Съветски автори проучват въпросите на ритъма в единство с въпросите за възпитанието на музикални, речеви и конструкторски способности на човека (А.Р.Лурия, 1975; А.Н.Леонтиев, 1971; С.Л.Рубинщайн, 1976, 1977; П.Я. Галперин, 1966, 1976; Н.А.Гарбузов, 1953; Г.Орлов, 1967; Б.М.Теплов, 1947; К.В.Тарасова, 1976; Б.Г.Ананиев, 1945, 1976; Д.Б.Елкониин, 1971; Л.А.Баренбойм, 1974; Г.В.Гершуни, 1973; В.В.Медушевски, 1980; О.В.Овчинникова, 1958, 1959; Л.А.Мазел, 1967; Е.Назайкински, 1977).

В сугестопедичната практика потвърдихме експериментално и със статистическа достоверност познатия емпиричен факт в музиката, че ритмизиран и още повече мелодизиран текст се запаметява и възпроизвежда по-лесно и в по-голямо количество от неритмизиран или немелодизиран текст. Това засили нашата хипотеза, че ако се организират взаимодействията между говорните и музикалните интонации в специфичен вид изкуство, синтезиран с увеличен обем учебно съдържание, то в учебно-възпитателния процес ще се повиши усвояването на ново учебно съдържание.

В сугестологичната теория ритъмът и интонацията са основни сугестивни фактори в комуникацията. Те са в неразривно единство с останалите средства на внушението: престиж на информацията (“авторитет“), доверие в информацията (“инфантилизация“), многоплановост (“двуплановост“), концентративна психорелаксация. Оттук и изкуството, чието въздействие се основава на сугестивните фактори, се явява най-типична и естествена сугестия в живота на хората. Сугестия, разбрана в нейните сложни съзнани и парасъзнани нива, които са диалектически неразривно свързани; сугестия, която прониква дълбоко и формира психофизиологичната същност на човека. Чрез тази теория, чрез познаване на нейните закони по-точно може да се определи и онзи важен момент, в който едно изкуство от конструктивно, разкриващо резервни възможности на личността се превръща в деструктивно – подтискащо тези възможности, т.е. когато ритъм, интонация, авторитет и многоплановост на поведението или въздействията извеждат личността от сугестивни състояния на самоконтрол и я отвеждат в

хипнотични състояния, в състояния на променено съзнание, в състояния, неконтролирани от самата личност.

Така че организиращата роля на ритъма и интонацията в комуникациите и тук се потвърждава като един от основните въпроси. Преместването от ежедневната прагматична реч в посока на организираната поетична реч и в посока на музикалната реч е било свързвано винаги с проблема за “катарзиса“. Днес приемаме “катарзиса“ в изкуството в смисъла не на древногръцкия Едипов комплекс; той, изучаван и разработван почти до крайни предели от З.Фройд (1923, 1925, 1959, 1966, 1971), не бе разрешен нито от него, нито от старогръцката философия. Разбираме “катарзиса“ в смисъла, който Л.С.Виготски му дава: поставяне на философска задача пред личността; задача която личността трябва да разреши действено, а не по известната Хамлетова формула; решението да бъде от висш обществен порядък – в интерес на обществено обусловена и оправдана кауза. “Изкуството като несъзнателно е само проблем. Изкуството като социално разрешение на несъзнателното – това е верният отговор. ...изкуството е най-важното средоточие на всички биологически и социални процеси на личността в обществото, то е начин за уравновесяване на човека със света в най-критичните и най-отговорни минути в живота му.“ (Л.С.Виготски, 1978, стр.125 и 127).

От сугестологична гледна точка обаче ние търсим не толкова катарзисния характер на изкуството в древногръцкия или психоаналитичния смисъл – травмени очиствания от едиповия

комплекс или въобще психическо отреагиране, а по-скоро в припомняне и фиксиране на онези състояния на душевно равновесие и хармония, при които с най-голяма лекота, в най-голямо количество и най-трайно се възприема, преработва и претворява информация. Това състояние в сугестологията и сугестопедията е концентративната психорелаксация. Затова за нас ритъмът и интонацията представляват началните (произлизащи от дейността) и организиращи фактори за постигане на състоянието на концентративна психорелаксация. Но при създаването на сугестопедичното изкуство синтезът на музикално-речевите интонации и учебното съдържание така трябва да бъде балансиран, че да не води до напрежение.

Прибягването до поетична и музикална реч е израз на общ емоционално повишен строй на преживяванията, израз е на най-тънки нюанси на мисълта и чувствата на човека. Главната черта на стихотворната реч според Л.И.Тимофеев, (1968, стр.316) е: “постоянство на еднородна, емоционално оцветена интонационна система за разлика от прозата, където пред нас е променлива интонация, където всяка фраза има предимно логически мотивирана интонация, която не се повтаря в следващи фрази. “

Основен признак на музикално-речевите системи е, че текст и напев са неотделими, поетът е певец и обратно. Фонетиките на гръцкия и латинския езици различават, както е известно, дълги и кратки срички. Кратката сричка била единицата мярка за всички словесни, танцови и музикални трайности. Тя е “хронос протос“ или

“мора“ (първичното време). За произнасяне на дългата сричка били необходими две мори. Това положение се определя от самите гласни, които са кратки или дълги по природа или в зависимост от фонетичната им позиция спрямо съседните съгласни. Историческите граматики (Майер-Любке, 1972) потвърждават тези следи на музикално-речевите системи.

И тъй като гласните съдържат тонове и обертонове, то различието във времетраенето и във височината им поражда ритмоинтонационната организация на словото и синтаксиса въобще.

От сложната комбинация на вокалната система на езика (която е главният носител на мелодико-интонационното начало и експресивността) и на консонантната система (носител на точността и прагматичната насоченост) се получава онова богатство на езика като структура и система, способна да отрази най-пълно и точно мислите на хората и най-тънките нюанси на психическите им преживявания.

Фонетичното развитие например на италианския език се определя от вокализацията на словото и мелодизацията на синтаксиса. Думите завършват на гласни (фиксиране на тонове), струпване на съгласни се избягва, ударението следва класическата метроритмика (обикновено пада върху предпоследната сричка или третата от края, ударените и неударените гласни са тонално незамъглени и са свързани с трайността на дългите и къси срички (респ. дългите и къси гласни) от гръко-латинския субстрат. Поради

това италианският език е много удобен и подходящ за пееене, за изнасяне на гласа в резонаторите, за трениране на правилно (физиологическо) дишане.

“Vita Nuova”

Dante Alighieri

Tànto gentile e tànto onesta pare
la donna mia quand’ella altrui
saluta,
ch’ogni lingua tremando muta,
e li occhi no l’ ardiscon(o) di guardare.
Ella si va, sentendosi laudare,
Benignamente d’umilta(de) vestita;
e par (e) che sia una cosa venuta
da cielo in terra a miracol(o) mostrare.

Това равновесие на вокали и консонанти, на въздушно разреждане и на сгъстяване се изразява в изискана мелодичност и мощно влияние върху хората на речта на големите майстори на словото: Д.Алигиери (1932, 1969), Ф.Петрарка (1957), Дж.Бокачо (1974), Л.Ариосто (1974), Т.Тасо (1950), У.Фосколо (1941), Дж.Леопарди (1927), Дж.Кардучи (1940), Дж.Пасколи (1951) и др. Тази пропорционалност в разположението на сричките, пропорционалността в

архитектониката на италианския синтаксис наподобява и отразява ритъма в архитектурата на гръко-римския стил, живописата на Ренесанса, хармоничния дух и стил на Джото и Микеланджело, Леонардо и Рафаело.

Известният литературен критик Ф.Флора (1972, стр.415, 416, 417, т.І) пише: “Сентенцията на Данте за същността на поезията (реч в риторика и музика) ще помогне да се разбере и прозата на Бокачо... Тази проза, която познава всички темпа на симфонията – ададжото и алегрото, и скерцото, и всички ритми; използва изречението с остроумно намерение... Неговото вдъхновение е като това на големите живописци, които разказват в рисунка и цвят, а колкото до фигурите, той е скулптор. Ако за Петрарка изборът на звуковете беше най-интимната цел, то за Бокачо думите служат преди всичко да създават чрез звуковете, както и чрез другите дескриптивни, слухови, осезателни и обонятелни елементи (които крият в себе си) група от фигури, където присъства първичният ритъм, радостта и усмивката на всемира.“

И отново да се върнем в древните музикално-речеви системи, където текст и напев са неотделими, т.е. онова време, когато текст и музика са били неразривно свързани, поради специфичната поетическа метрика и трайност на сричките. “...древната поетическа метрика е основа на музикалната ритмика и ние и днес намираме в българския музикален фолклор много реликти от поетическите музикални размери (“звукостъпки“) на древните лирици, авлетисти и драматурзи.“ (Ст.Джуджев, 1970, стр.76).

Обединяващото начало в развития гръцки художествен синкретизъм бил ритъмът. Той обединявал трайностите на срички, тонове и движения на тялото. Обща единица мярка за тези три вида движения била сричката – минималната смислова градивна единица от текста. Музикално-поетичният текст се оказва ръководещ и организиращ фактор в синкретичното изкуство на древността.

В гръко-римската поетика съчетанията от къси и дълги срички, образуващи едно метрично цяло или такт, представлява метричната стъпка. От различните видове метрични стъпки на класическата поетика водят началото си тактовете и размерите в музиката. От тези стъпки водят началото си и много от размерите на нашата народна музика и те могат да се открият в много български мелодии.

И днес фолклорът е запазил чрез народната песен синкретизма в изкуството: поезия, музика и танц са в неделимо единство. Даже самостоятелните инструментални и танцови мелодии ревниво пазят интонациите и ритъма на вокалния източник. Мелодия и текст в народната песен са в неразривно единство, както по отношение на съдържанието така и по отношение на формата.

Ритмичните схеми влизат в състава на народните мелодии, както и в професионалната музика. Това са стереотипи, съществуващи в музикално-информационната сфера, така както съществуват своеобразни ритмични стереотипи в звуково-акустичната среда и в говорно-интонационната. Народният певец и професионалният композитор се ползват наготово от тях, така както

човек си служи наготово с лексикалния фонд на езика, със словосъчетания и синтактични построения, с математически формули или цветови съчетания.

“Работейки над човешкия говор, аз достигнах до мелодията, която този говор твори...” (Мусоргски).

“По природата си, чувственият тонус на нашия език е музикален... в пеенето ние само възпроизвеждаме и изявяваме попълно музикално-интонационните елементи на живата реч.” (Б.Асафиев, 1979, стр.77)

Най-важната изразителна страна на мелодията, както и на речта, е интонацията. “Най-пряк и непосредствен израз на отношението към предмета, за който се съобщава е интонационно-мелодическата страна на речта.” (В.В.Виноградов, 1959, стр.215) Асафиев определя интонацията като проява на мисленето. Разликата между говорната и музикалната интонация е в това, че говорната интонация има т.нар. “глисандиращ” (плъзгащ се) характер, а музикалната се опира на строго определени височини, организирани в степенна скала.

Интонацията е, която предава най-тънките психологически движения и нюанси и в двете звукови системи. Предпоставките за тази нейна изразителност се крият в човешката психика. Всяка възбуда и активност на психиката изискват по-голямо напрежение и при говор, и при пеене.

И в мелодията, и в речта съществуват общи интонации и динамични нотки на смислова завършеност, на временно прекъсване – цезура. И в мелодията и в речта съществуват естествени разчленения на части в закономерни съотношения. Говорим за паузи или цезура, за фраза, изречение или полуизречение. Затова в поетичната (организирана) реч и в песента се чувства особено ярко връзката между двете системи.

Мелодическите интервали са основните носители на музикалната интонация.

Линията на мелодията се оформя от височинните съотношения, а ритмичните съотношения организират иначе аморфната маса. Благодарение на съществуващите ладово-хармонични съотношения в мелодията изпъкват релефно места, които се оформят като центрове, кулминации.

И в говоримата, и в поетичната реч, както и в мелодията има върхове на напрежение както и спадания с успокояване.

Изолираното проучване на поетическия фолклор, вън от музикалния, пък даже и вън от танцовия, дава невярна представа за поезия, танц и песен. Същото се отнася за откъснатото проучване на мелодията или танца, независимо от словото, чието влияние се отразява даже на чисто музикалното свойство, каквото е ладотоналността.

Във фолклора са съхранени междинни форми на говорно-вокална дейност. Това са ламентациите и така наречените словесни

и музикални речитативи, които са гранични вокални жанрове между говор и пеене. Мисленето на човека при определени обстоятелства може да породи изключително силни преживявания, които трансформират говора в музика: сричките се удължават и изпълват с богато нюансирана музикална интонация. Вече стана дума за ламентациите в италианската дидактична поезия, които същевременно носят и характер на речитативи и диалози с музика. Българската фолклорна музика изобилства от подобни жанрове.

С. Захариева (1977, 1979) проследява въпроса за преминаване от поетизация към мелодизация на речта в някои словесни фолклорни жанрове.

Фолклорът ни дава най-богата илюстрация за органическа връзка, която съществува между текст и напев. Мелодията така извайва поетичните образи, че и слушатели, и изпълнители могат да възстановят текста само по мелодията, или пък обратно. “Паметта на певеца задържа само общия ход на разказа и с помощта на мелодията възпроизвежда лесно стиха, като го изменя несъзнателно на някои места.” (М. Арнаудов, 1913, стр. 14-15).

Словесна интонация върху един основен тон (По Ст. Джуджев, 1970, стр. 241)

$\text{♩} = 160$



О- ле-ле, Дра-ги- я, за-пи-ла се по-па-ди-я;
па де у- лу-пак, та у- да- ри Стойнууцупък.

Скандиране около основен тон (Българско народно творчество, том 13, № 568)

Стари Бойо, джелепино

Ходом / $\text{♩} = 132$ /



Ста-ри Бойо, дже- ле- пи- но,
е, Ла- за- ре, я надзър- ни, Ла- за- ре:

Стари Бойо, джелепино, е Лазаре,

я надзърни, Лазаре:

оздол идат лазарици,

що че да ги даруваме?

- По-старите със злато,

по-младите със сребро.

Провиквания (Българско народно творчество, том 13, № 668)

Изгряло ясно слънчице

Свободно / ♩ =180/

Йо Изгре-я- ло ле

ей, яс-но слън-чи-ко ле, ей

Изгряло ле ясно слънчице ле,

та прегреяло света гора,

през три сита ясно слънчице ле,

та цъфнали три ябълки.

Речитативи и опявания (Българско народно творчество, том 13, № 230)

Жална горо

Речитативно

Е е и Маи-на
 го-ро, маи ми е на те-бе, ем на те-бе, ем на
 мо-я май-ка, за-що ме е мия-да Йо-ме-ни-
 ла, и Йо-ме-ни-ла, на-да-ле-ко
 да-ла, и Йо-ме-ни-ла, на-да-ле-ко да-ла, да-лек, да-лек
 дур у нем-ска зе-мя, къ-де да-лек, къ-де
 на зло ме-сто, ъ къ-де да-лек, къ-де, на зло
 ме-сто, на зои све-кър, на по-зла све-кър-ва.

Българска народна песен (Българско народно творчество, том 13, № 223)

Пустата Стара планина

Бавна, мъдра ръченица



Музикалното звучене е най-силно изразено в мерена реч. Тя е израз на повишен емоционално-логически тонус при оценката на заобикалящия свят. Засилването на емоционално-логическата оценка води до освобождаване от говорната от говорната интонация, която е с нефиксирана височинност на фонемите и я тласка към височинна фиксираност, към ладова организация, към мелодия.

Музикалните интонации чрез речитатива, песента, а впоследствие и чрез другите по-сложни вокални и инструментални жанрове, пряко и косвено влияе върху развитието на говорните интонации, на езика и на литературата. От своя страна говорните интонации чрез поезията и литературата развиват музикалните интонации и жанрове, като засилват сугестивното им въздействие. Следователно двата вида интонации непрекъснато си взаимодействат и не могат една без друга.

Не по-малък интерес представлява развитието на квантативното стихосложение в неговите разновидности, повлияно

от съществуващите музикални интонации на епохата, в изкристализирането на почти музикалната форма сонет, в чийто първи катрен трябва да потърсим поставената тема, а във втория – да я намерим развита. В първия терцет е обрисуван контрастен образ. Вторият терцет (последната строфа на сонета) е синтез, израз на поетичната идея, на основното чувство. Класическият италиански сонет, родил се неслучайно в предренесансовия период и в една страна, чийто език и музика се взаимно допълват и обогатяват така, както е било в праезиците и в прамузика на древността, на която са наследници, е повлиял пряко или косвено цялата световна поезия, музика и език. Сонетите на Данте и Петрарка, мелодизираният синтаксис в традиционен латински стил на Бокачо са намерили продължение, макар и изменени, в Барока, в ранния и късен литературен романтизъм, в английската поетика на Шекспир и последователите му, във френската символична поезия, в руската и българската поезия, в немската и много други поезии, оказвайки благотворно влияние върху мелодичността на езика, както и опосредствувано върху развоя на нов етап на музикалните форми.

Данте пише: “Музиката е изцяло връзки, както се вижда от благозвучието на думите в песните, от които произтича толкова по-нежна хармония, колкото по-красива е връзката... Освен това музиката привлича към себе си човешките души, които са преди всичко двигателите на сърцето.”

“Нищо не остава от музикалната хармония на езика в превод. Тази е причината, поради която Омир не бе преведен от гръцки на латински, както и други творби, които имаме от тях (гръците). Тази е причината, поради която стиховете на Салтерио са без музикална сладост и хармония, тъй като бяха преведени от еврейски на гръцки, и от гръцки на латински, и при първото още превеждане тяхната красота спадна.“ (По Ф. Флора, 1972, стр. 238, т.1).

Разбира се, при днешните художествени преводи тази пуританска концепция на Данте е твърде строга, но справедлива, що се отнася до изискванията към превода. Важното е, че Данте е бил толкова чувствителен към особеностите на музикалността в поетичната и в прозаичната реч и изобщо към музикалността във всяко изкуство.

Обществено-историческите условия родиха Ренесанса в Европа върху рухналата гръко-римска цивилизация и култура. Но от корените на това мощно дърво, след време на съзерцание и преосмисляне, извършено през Средните векове, избуява новата култура на Ренесанса. Възкръснал е духът на “новия“ Одисей. Той повежда Марко Поло, Колумб, Магелан, Веспучи и /космонавтите/ “отвъд Херкулесовите колони“. Дошло е новото време на завладяване на пространството и налагане на скоростта като мерило за пластичността и качествата на ума. Джото пръв казва тежката си дума и посочва пътя на “земното“ изкуство по модел на човека. Данте с още по-голяма отговорност за бъдещето продължава делото за възраждане на изкуството.

“Хората се обръщат към античното изкуство. Те се вглеждат внимателно в човешкия живот и искат да направят от тази земя не място, където се подготвят за смъртта, а място, в което се работи за радостта от самия живот, за славата и красотата на човека.“

След като поезия, музика и танц още в древността са поели и пътя на самостоятелно развитие, плод на теоретични търсения и аналитични обяснения за характера на изкуството, сега се появяват поети, които се заемат с трудната, но благородна задача да върнат на словото присъщата му музикалност и пластичност на античността. Петрарка е един от първите, които дават тон на новото изкуство и последиците от това се чуват чак в новите модерни времена.

“... думите на Петрарка са преди всичко звуци, които означават глаголи и имена... Те са в най-висша степен “песен“.” (Ф.Флора, 1972, стр. 301, т.1).

“Voi ch’ascoltate in rime sparse il suono

di quei sospiri ond’io nutrivo l’core

in sul mio primo giovenile errore,

quand’era in parte altr’uom da quell ch’i’sono,

del vario stile in ch’io piango e ragiono

fra le vane speranze e l’van dolore,

ove sia chi per prova intenda amore,

spero trovar pietà, non che perdono.

Ma ben veggio or sì come al popol tutto

Favols fui gran tempo, onde sovente

di me medesimo meco mi vergogno;

e del mio vaneggiar vergogna e il frutto,

e l'pentirsi, e conoscer chiaramente

che quanto piace al mondo è breve sogno.”

(Francesco Petrarca – 1304-1374,

Le Rime sparse, 1930, стр. 3)

“Вие, които чувате в пръснати рими звука

на онези въздишки, с които си хранех сърцето

в моя първи младежки грях,

тогава, когато бях нещо по-друго от това,

което съм сега,

и на гъвкавия стил, с който плача и размишлявам

между напразни надежди и напразни мъки,

и ако има някой, който от опит разбира любовта,

очаквам да намеря състрадание и прошка.

Но сега добре виждам как на цял народ
 в устата дълго време бях и често
 от мен самия се срамувам;
 и от моята суетност срамът е резултатът,
 и разкаянието, и ясното разбиране,
 че това, което светът харесва, е кратък сън.“

Музиката не остава настрана от ренесанса в поезията. Мелодията веднага отразява изтънчената гъвкавост и песенност, ритмичност и метричност на сонетите и канцоните на Петрарка и на неговите последователи. Стихът определя продължителността и границите на мелодическите изречения с цезурите и каденците. Двугласите, тригласите, инструменталните тембри на съпровода в създадените вече разнообразни музикални форми: качии, балади, мадригали, фртоли, виланели и др. засилват колорита на новата музика. Ярка илюстрация на “Новия нежен стил” в поезията и музиката на Куатроченто и “Прекрасна дево” на Дюфай по текст на Ф.Петрарка.

“Vergine Bella” – Dufay

Vergine bella, che di sol vestita

Coronata di stele, al sommo Sole

Piacesti sì, che'n te sua luce ascose

Amor mi spinge a dir di te parole...

(Petrarka)



Зараждащата се инструментална музика на Ренесанса следва развитието на вокалната и я обогатява, за да се стигне до органните жанрове: прелюд, ричеркар, канцона, които са предвестници на фугата. Оформя се в този важен период от историята на Европа и човечеството днешното музикално мислене и съвременната семиотична система на музиката. Музикалният дух на Ренесанса ще доведе до големите циклични форми, до месата и операта, до сонатата и симфонията, до знаковостта от най-висш синтетичен порядък.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. РАЗВИТИЕТО НА РЕЧТА И МУЗИКАТА И ТЯХНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА СЪВРЕМЕНЕН ЕТАП

Проследявайки историята на литературата и на музиката, откриваме все повече и повече доказателства за това как наистина език и музика вървят неразривно свързани, и обогатявайки се взаимно, макар и вече в по-друг план в сравнение с античността.

Особено голям интерес за развоя на музиката и респективно за развоя на мелодията на базата на говорните и поетичните интонации представляват две почти свързани една с друга последователно епохи: тази на барока и на романтизма.

Към средата на 16 век Ренесансът претърпява дълбоки промени във връзка с Контрареформата на католическата църква. На мястото на хармоничната концепция за света идва една по-драматична, но външно по-конюктурна концепция, която е характерна за тази епоха на религиозни войни, на политически абсолютизъм, на пищна форма. Ражда се поезията на Тасо (*“La Gerusalemme liberata”*, 1574) и музиката в модерния смисъл на думата, която достига върховете при Палестрина. Музикантите от школата на Палестрина са отлични познавачи на народното пеене. Затова тяхната полифонична музика се отличава с величествена широта.

Особено в мотетите на Палестрина е явен неговият музикален принцип да концентрира вниманието на слушателя върху значението на текста. Всяка фраза от текста трябва да вдъхнови музиканта да създаде съответна музикална фраза. Върху нея всеки глас разгръща с пълна сила било музикалната мисъл, било

словесната. Като илюстрация може да послужи мотетът “Super flumina Babylonis“, както и сборникът Мотети за пет гласа върху религиозни текстове от “Песен на песните“ на Сан Франческо.

Ренесансът ражда научния дух и научно-художественото мислене: Н.Макиавели, Н.Коперник, Т.Мор, Дж.Бруно, Т.Кампанела, Г.Галилей, Дж.Вико... Това е времето на Реформата, на Контрареформата, на Инквизицията, Поетите, като не могат да отразят съдържанието на епохата, действителността, обръщат поглед към формата и я правят съвършена. (Дж. Марино, 1913)

Изяществото на формата предизвиква усъвършенстване на човешките сетива и абстракции. Човешкият дух навлиза в “нови“ сфери на тънки психологически проучвания в най-широк обективно-субективен диапазон.

Хуманизмът на Просвещението и маниерността на стила на Барока са представени ярко в музиката: в нея се спасява и заблестява фантазията на човека.

Мажорно-минорната система, хомофонно-хармоничният стил с хармоничен бас, преходът на полифонията от строгия стил към свободния отразяват ясно новите тенденции.

Модерната музика се ражда в същото време, в което космосът е открит от новите експериментални науки. Музиката е изкуството, което с най-голяма свобода може да отрази обновлението на света.

Инструменталната музика създава “нови“ звукове и усъвършенства инструментите. Операта разкрива неподозирани

възможности за взаимното проникване на текст и музика, така търсено от поети и музиканти. Утвърждават се безкрайните възможности на словото и музиката. Но човекът започва “да говори” все повече и индиректно чрез мелодията, хармонията и оркестрацията, чрез инструментите, които крият в себе си вокалните принципи. Музикалното мислене превръща в ноти всичко, до което се докосне: звуците и шумовете от природата, усещанията, представите, мечтите и фантазиите на хората. Родила се е романтичната, модерната музика.

Създаването на цигулката и раждането на гениални цигуларисти също не е случайно. Музикалният дух на новото време изисква от инструмента жив, свободен и субективен език. И тремолото на Монтеверди не е случайност. Експресивността на неговата музика е продължение на търсенето за синтез на изразните възможности на слово и музика, тембър и зрителни цветови представи.

Модерните тенденции за синтез на изкуствата, за синтез на повече семиотични системи на ново и подходящо за времето си ниво е вече налице. Но колко е дълъг пътът, по който се тръгва и колко пъти творците се отбиват от него и не винаги го намират отново! И днес сме свидетели на пълния сблъсък на всички “нови” и “стари” философии в науката и изкуството, без който сблъсък не може да се роди нищо ценно.

След периода на имитиране на човешкия глас от инструменталната музика посредством старите музикални форми: ричеркар, фантазия, контрапункт и канцони, инструменталната

музика си извоюва автономност с токатите и фугите, за да се развие в най-съвършената си форма: сонатно-симфоничната, а от нея през романтичната поема и модерната додекафония да достигне до нови неподозирани все още възможности на една почти нова система от знаци.

Словото и поезията след Контрареформата се скриха в бароковия и романтичния стил, за да преминат в символизма и декадентството, където съдържанието напуска формата и тя да остава да действа с чисто фоничната си система. Още поезията на Т.Тасо е вече поезия на звука, а не на смисъла.

Но италианците запазиха веднага след Контрареформата класическия синтез на изкуствата чрез операта. Пеенето се издига над инструменталната хармония, за да може да я “превежда” на разбираем език. Пеенето става посредникът между език и инструментална музика.

Ренесансовият дух на поета-музикант, който задълбочено е изучавал отношенията между музика и слово в древната трагедия, всъщност създава идеята за опера. Сега театърът ще използва като метафора и действащи лица, и предмети, за да осъществи най-висшата метафора – синтез на текст, музика, танц, живопис. Музиката, танцът и живописиста ще задълбочат значението на думите чрез субсензорното и сугестивно влияние на техните изразни средства, т.е. чрез възможностите на техните семиотични системи.

Барди, Пери, Качини, Монтеверди и др. схващат оперния театър по формулата “да се говори, пеейки“. Оперните музиканти клонят

към вокалната монодия. За тях полифонията отнема силата на смисъла на словото. Те са сигурни, че са в състояние да възродят гръко-римския класически стил на синтетичното изкуство: поезия, музика и танц. Бихме казали, че чрез включване на вокалното и инструменталното разнообразие от тембри те са дали началото и на модерното схващане за оперното изкуство, което ще включва и цветови образи.

Откриването на законите на хармонията и музиката оказва огромно влияние върху поезията и прозата, върху изкуството на говора, върху новото отношение между език и музика. Хармонията спасява словото от полифоничната усложненост, която настъпва след изчерпване на възможностите на полифоничния стил и след навлизането на музиката в упадък. Но същевременно винаги в декадентството на изкуството се крият зърната на новото, което непременно ще възроди вечното в изкуството. Старата система не функционира правилно. Тя съдържа в себе си нови елементи, които трябва да преминат през чистилицето на упадъка. Така словото, обогатено чрез възможностите, които хармонията му дава, оказва влияние върху романтичното и импресионистичното изкуство на следващите епохи. И днес изчерпването на хармоничния стил в музиката е едновременно край и началото на нещо ново и голямо в изкуството, което времето и историята ще оценяват.

Утвърждаването на литературния италиански език повлиява благоприятно за яснотата и стила на пиенето чрез самата си граматическа структура. За разлика от утежнената от падежите

сричка в латинския език, която е лишена от смисъл в полифоническата музика, яснотата на италианските срички (рядко затворени от консонанти) изисква един по-опростен начин на музикално изразяване. Но в замяна на това смисловото значение нараства неимоверно. И наистина певческият език от онази епоха поставя нови вокални изисквания. И не е случайно, че най-големите музиканти от Глук през Моцарт до Вагнер са почувствали, че музикалната драма се ражда в италианския език и я осмислят после в собствените си езици и музика.

“Влиянието на нашия език се забелязва и в инструменталните форми: и може да се каже, че цигулката при всички народи предава изяществото на италианския език и който открие чрез нея думите, ще чуе езика на Петрарка и Тасо.” (Ф.Флора, 1972, стр. 247, т.3).

“В италиански език не само ударените гласни, но и неударените биват произнасяни ясно и точно. Неударените гласни не се разсейват никога, не се понижават, не чезнат. Специфичната мелодия на италианския стил, музикалното очарование на италианския е вложено в този принцип на ясност, точност, чистота – темброва стабилност на всяка гласна.” (И. Петканов, 1956, стр. 26)

По-нататъшното развитие и многопосочно влияние на операта доказва правотата на нейните създатели. Въздействието на мелодизираното слово е многопластово и всеобхватно в условията на синтеза на останалите участващи изкуства. Търсенията и успехите на големите композитори-драматурзи са били винаги в претворяване по майсторски начин на говорната интонация в

мелодична, като се запазва живият, пълен с разнообразие характер на интонацията на речта. Това важи в еднаква степен както за вокалната мелодия в различни жанрове, така и за инструменталната, където интонацията на речта е удивително преобразувана. Такава е мелодията на Бах и Хендел, на Хайдн и Моцарт, Бетховен, Шуберт, Шуман, Берлиоз, Верди и Пучини, Лист и Вагнер, Брамс, Шопен, Сметана, Дворжак, Григ, Глинка, Мусоргски, Римски-Корсаков, Чайковски, Шостакович, Пипков, Владигеров и много други, на импресионисти и авангардисти, такава е и днес в епохата на сложни търсения. Не случайно музикалните гении са свързвали творчеството си с това на поетичните и литературни гении – Шекспир, Байрон, Гьоте, Шилер, Хайне, Пушкин, Лермонтов, Яворов и др. (Например песните: “Теменужката” – муз. Моцарт, текст Гьоте, “Лотос” – муз. Шуман, текст Хайне, “Я помню чудное мгновение” – муз. Глинка, текст Пушкин, “Хайдушка песен” – муз. Д.Христов, текст Яворов; оперите: Моцарт – Сватбата на Фигаро по Бомарше, Верди – Риголето по Юго, Дон Карлос по Шилер, Отело, Макбет, Крал Лир, Фалстаф по Шекспир, Чайковски – Евгений Онегин, Мазепа, Дама Пика по Пушкин и др.), черпели са текстове и музика от непресъхващия извор на фолклора или сами са извайвали слово и музика в неделимо единство: Берлиоз – Беатриче и Бенедикт; Бородин – Княз Игор; Вагнер – Летящият холандец, Танхойзер, Лоенгрин, Тристан и Изолда, Нюрнбергските майстори-певци, Пръстенът на нибелунга; Даргомижски – Русалка; Доницети – Дон Паскуале; Леонкавало – Палячо; Мусоргски – Борис Годунов,

Хованщина; Прокофиев – Годеш в манастира, Война и мир (по Толстой), Повест за истинския човек (по Полевой) и др.

Фолклор и професионално творчество са неотделими страни на един единен процес – изкуството във всичките му форми. Проследихме как от древността синкретизмът в изкуството усъвършенства своите съставки и ги развива относително самостоятелно, за да ги синтезира отново на даден етап. Народното песенно творчество и професионалната поезия раждат свършената поетическа форма – сонета с неговите две контрастни теми. Поетичните и музикалните форми в своето развитие стигат до синкретизма на древността, но на нов етап в свършена синтетична форма – операта. Романът от своя страна обединява развитите музикално-литературни форми с научната проза и влияе на операта. Музикалният тематизъм на големите циклични форми се изгражда под силното влияние на операта, а операта от своя страна изпитва силното влияние на развития симфонизъм.

Може да се предполага, че тези сложни спираловидни и диалектически, взаимно влияещи си отношения между говор и музика са търпели, търпят и ще търпят подобен път на развитие във всички езици и музикални системи.

Езикът и музиката като системи в най-широк смисъл са били винаги в основата на онзи синтез, който най-мощно е влияел и обединявал останалите изкуства чрез форма и съдържание. Но цялата история на изкуствата доказва и обратната страна, че език и музика са изпитвали също мощно влияние от специфичните

семиотични системи на останалите изкуства. Достатъчно е да проследим исторически развитието на живопис, скулптура, архитектура, опера, театър, кино и т.н., за да се уверим, че семиотичните системи взаимно се допълват, влияят си, обогатяват се и се “превеждат” една на друга.

В личната ни певческа практика, както и в сугестопедичните експерименти многократно сме наблюдавали различия в реакциите на публика или обучаващи се към музикални изпълнения (включително и инструментални), при които музикалната линия следва по-строго езиковите, т.е. говорните изисквания за ясна фонация на гласни и съгласни без потъмнявания и обезгласявания, без излишно разпяване на гласните за сметка на съгласните, при спазване на езиковата (говорната) пунктуация, дихание и динамика, смислови кулминации и спадания и обратно – изпълнения според вокалните изисквания за освобождаване от езиковите структури, стремеж за чисто (във вокалните изпълнения - инструментално) звукоизвличане. Първото изпълнение се възприема от широката публика с много повече разбиране и интерес, отколкото второто изпълнение. И това е обяснимо, тъй като там се запазва естествената връзка между говорните и музикалните интонации, между двете семиотични системи и поради това комуникацията и информацията са по-разбираеми. Второто изпълнение е предназначено по-скоро за професионална аудитория, където превод не е необходим.

Влиянието, което оказва взаимодействието между говорните и музикалните интонации на всички равнища върху личността, бе

причината, която ни накара да въведем в сугестопедичното обучение от 1971 г. поднасянето на ново учебно съдържание по различни предмети чрез мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни, класически песни, арии, опери, музикални спектакли.

От друга страна за нас тези жанрове са средство за правилно психофизиологическо поставяне на гласовете на преподаватели и на обучаващи се.

В Т О Р А Ч А С Т

ВЛИЯНИЕТО НА ГОВОРНО-МУЗИКАЛНИТЕ ИНТОНАЦИИ ВЪРХУ УСВОЯВАНЕТО НА НОВО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ – ЕКСПЕРИМЕНТИ И РЕЗУЛАТАТИ

1. СУГЕСТОПЕДИЧНА МЕЛОДРАМА И РЕЦИТАЛ

Мелодрамата е жанр, който обединява музикален съпровод с поетичен или драматичен текст. Добила е разцвет в Италия през 18 век, особено по времето на известния поет Метастазιο (1699 - 1780). Той е имал своя естетика за мястото и ролята на поезията в живота на хората. Според литературния критик Ф. Флора Метастазιο считал поезията за майка на всяка цивилизация. За него без цитрите на

Анфион и на Орфей хората и досега щели да живеят като диваци в горите “без богове, без закони, без крепостни стени“. “Няма поезия без стихове“, твърди поетът. За Метастазео произходът на поезията трябва да се търси в естествената необходимост на човека към имитации и пеене. Според него поетът, разказвачът или драматургът, или който и да е, говори винаги на публика; не можем да бъдем разбрани от публиката, ако не опрем по-здраво от обикновено гласа си и не го изтласкаме с много по-голям устрем, отколкото когато говорим обикновено; няма оратор, който да не пее, нито глашатаи, нито търговци на каквато и да е стока, които да не са принудени, за да бъдат разбрани, да си изработят или възприемат някакъв напев. (Ф. Флора, 1972, стр. 21, т.4)

Формата и съдържанието, които думите придобиват чрез музикалните тонове и формата и съдържанието, които тоновете придобиват чрез словото, са винаги един нов синтез, едно изкуство.

Имайки предвид ролята, която може да изиграят мелодрамата, речитативът, операта и мюзикълът при поднасяне за запаметяване и творческо прилагане на информация, през 1971 г. предложихме в НИИ по сугестология промяна в организацията на сеансите и на глобалната тема.

По това време в Института наред с курсовете по чужди езици се провеждаше експеримент и с една паралелка от десети клас на гимназията по всички изучавани дисциплини. Изчитането на учебно съдържание ставаше чрез сеанс, при който първото четене ставаше без музикален фон; преподавателят изчиташе фразите с

“интонационна люлка“ в последованието – средно силно, тихо, силно. Учениците следяха текста. Второто четене се извършваше на един и същ музикален фон – бавни части от предкласическа музика. Учениците не следяха текста, само слушаха и се отпускаха дълбоко.

Чрез ежедневни наблюдения в клас забелязахме, че монотонността на музикалния фон, в който липсват динамични, темпови и тонални контрасти, водеше до монотонност в гласа на преподавателя. Тристъпната интонация затвърдяваше монотонността. Всичко това водеше при някои ученици до дълбока релаксация, понякога почти до сън, или до незаинтересованост от преподаваната материя.

Отначало въведохме в различни дисциплини по десетминутни рецитали, изпълнени “на живо“ от артист, придружени с малки художествени разкази върху изпълняваната програма.

Ето извадка от протоколната книга-дневник за експериментите по отношение на музикалния рецитал в експерименталния десети клас:

9.2.1971 г. Преди обяд – Първия час учениците имаха среща с певицата Е.К. ... Изпълни им няколко песни. Слушаха я с много голям интерес.

12.2.1971 г. Днес от 10,30 до 11,15 Е.К. говори пред учениците за Моцарт и им пях песни. По алгебра правиха контролна работа (Записано от С.В.).

23.2.1971 г. Днес гледаха с внимание и интерес филмче по химия във връзка със структурната теория.

Преди сеанса по химия им разказах съдържанието на операта “Вълшебната флейта“ от В.Моцарт ... През цялото време звучеше музика от операта, един прекрасен запис на Берлинската опера, с участието на световно известните: К.Бьом – диригент и певците: Д.Ф.Дискау, Е. Лиър, Р.Питърс и др.

30.3.1971 г.

... Сеансът по руски език днес бе много голям. Имахме десетина минути и дослушахме 5-тата симфония на Бетховен. Само “големия“ Л. и ученикът С. не проявиха интерес. Другите деца слушат внимателно. Учениците са 30.

21.4.1971 г.

На сеанса слушаха “Една малка нощна музика“ от В.Моцарт. Много възторжено я приеха. Ще видим резултатите.

26.4.1971 г.

Учениците започват изучаването на история. Сеансът минава на фона на “Пасторалната“ симфония на Л.Бетховен.

19.4.1971 г.

Направихме анкета за отношението им към музикалните минути. Резултатът е – 27 от 30 деца обичат да слушат класическа музика. (Записано е от Е.К.)

В 1971 година д-р Г.Лозанов проведе (повторно) успешен експеримент в чуждоезиков сугестопедичен курс по френски език с преподавателката Р.М. за запаметяване от курсистите на 1500 нови думи, подадени в един сеанс. Ние предложихме и се възприе като концертен фон на сеанса Бранденбургските концерти на **Й.С.Бах №5 и №6, Концерт за цигулка и оркестър в Ми бемол мажор от В.А.Моцарт и Девета симфония от Л. ван Бетховен.**

От началото на 1972 година беше приета окончателно предложената от нас програма от цялостни циклични музикални произведения за т.нар. пасивни сеанси във всички чуждоезикови курсове на Института.

Оформеният по такъв начин пасивен сеанс (концертен) беше допълнително експериментиран от Г.Лозанов. Резултатите са публикувани в Материалите от научната конференция по интензивни методи на обучение по чужди езици, организирани от Московския държавен педагогически институт за чужди езици “М.Торез“, Москва, януари, 1974 година. Данните показаха, че по време на концертния сеанс се усвоява най-много материал за единица време без напрежение и без умора. Затова ние съкратихме времето за дешифровка и променихме характера ѝ. Сега тя представлява кратка художествена интродукция към увеличения обем учебно съдържание, което се подава с мелодрама и рецитал.

Дешифровката (интродукция) вече не повтаря буквално учебното съдържание, с което се понижаваше резултатността на сеанса, а напротив възбужда интереса и мотивацията към учебното съдържание.

От 1971 година до 1975 година експериментирахме различни варианти музикални програми от цялостни произведения на предкласическа, класическия, романтична и съвременна музика в курсовете по чужди езици и по други предмети в Института и в 122 училище. След отчитане на резултатите от психопедагогическите наблюдения, беседи, проучвания на документация и статистическа обработка на някои психологически текстове през 1975 година се стигна до музикална програма в две части за подаване на ново учебно съдържание (нов урок): а) Активен сеанс, наричан от нас “сугестопедична мелодрама” и б) Пасивен сеанс, наричан от нас “сугестопедичен музикален рецитал”.

В активния сеанс – мелодрамата – учебното съдържание се поднася на фона на цялостни циклични произведения предимно от виенската класика и от ранния романтизъм. Подбраните от нас произведения, в които силно изразени човешки чувства са подчинени на логиката, създават условия за концентративна психорелаксация в обучаващите се и в обучаващите. Учебното съдържание на урока, което представлява смислово завършена и уедрена методическа единица, е предварително художествено обработено в рамките на целия учебник като литературно-музикално произведение. Това позволява урокът да се прочете от обучения от нас преподавател на фона на музиката с интонация по подобие речта в мелодрамата. Така се усилюва мелодизацията на речта и нейното въздействие, което подпомага усвояването на новия материал. Обучаващите се активно следят изчитането на текста и си вземат бележки.

В пасивния сеанс – музикалният рецитал – същото учебно съдържание се поднася от обучението преподавател в съвсем различна интерпретация от първото изчитане. Тук той чете в нормална житейски комуникативна реч на фона на музикални произведения, които подпомагат създаването на състояние на самовглъбеност и психорелаксация. На пръв поглед изглежда, че обучаващите се не следят текста, тъй като и книгите са затворени. В същност те следят всичко, което става в класната стая без всякакво напрежение.

В дните за разработки обучаващите се спонтанно имитират състоянията от сеансите – емоционална, но балансирана активност и освободена от напрежение рационалност. Тези състояния подпомагат интензификацията и ефективността на учебно-възпитателния процес.

Естетико - възпитателният, нравствено-възпитателният, мотивиращият и катарзисният ефекти от мелодрамата и рецитала като жанрове на изкуството са в неделимо единство с пряката дидактична задача.

В сугестопедичните музикални програми, които използваме като концертен фон за подаване на ново учебно съдържание, са включени следните музикални жанрове: симфония, инструментален концерт (за активните сеанси), сюита, прелюд, фуга, токата и фантазия (за пасивните сеанси). В симфониите и инструменталните концерти поне една част е изградена в сонатна форма. Тази музикална форма има основно значение и за сугестопедичното изкуство. Тя представлява върхна точка в развитието на

музикалните форми. Ражда се през 18 и 19 векове в творчеството на изтъкнати философи-музиканти. Техният път е трасиран от музикално-философските търсения на композиторите от така наречения предкласически период: Корели, Вивалди, Бах, Хендел и др. Но Виенските класици: Хайдн, Моцарт, Бетховен успяват да създадат съвършена музикална форма. В нея те събират микро- и макро-световете – необятния вътрешен мир на човека и безкрайния космос, висшия човешки разум и ежедневието, практицизмът, “езиците” на целия свят, съкровенията мечти на човечеството за справедливост и свобода на духа, тайнствеността на неоткритото. Така формата и съдържанието се оказват в пълно единство. Класическата сонатна форма се изгражда на основата на развитието на най-малко две контрастни теми: главни и странични. За разлика от предхождащата предкласическа сонатна форма (където контрастността е поднесена деликатно и пестеливо) както и за разлика от романтичната или съвременната сонатна форма (където контрастността в развитието си не познава граници), то виенската класическа сонатна форма се отличава с пълна уравновесеност на всички музикално-изразни средства. Четирите основни темперамента в човека са изразени чрез ясна музикална логика. Тук липсват бурните афекти и тежката меланхолия, характерни за романтизма и постромантизма. В творчеството на виенските класици балансът на логиката и чувствата е отразен в закономерни съотношения не само в сонатната форма, но и в постройката на цялото циклично произведение. От тази музика лъха оптимизъм в победата на живота над смъртта в най-широкия смисъл на идеята.

Катарзисният ѝ ефект е във връзка с по-новите разбирания за индивидуална и социална оценка на чувствата за дълг и грешки.

Специално подобрите и експериментирани в различна програмна вариантност произведения вече престанаха да бъдат само фон за подаване на учебното съдържание, а се възприемаха и като нормален концерт. Гласът на обучените от нас преподаватели се вля като своеобразен нов инструмент, който следва музикалната мисъл и подчертава психологическия ѝ пълнеж. Сеансите добиха мелодраматичен и рецитален характер от нов стил, поради естеството на педагогическите изисквания. Музикалната програма наложи цялостно преустройство на сугестопедичния учебен процес в посока на повишаване на художествените изисквания за професионално изграждане на цялостен художествен учебен процес. Положиха се основите на сугестопедичното изкуство.

В сугестопедията подборът в никакъв случай не се прави само въз основа на идейно-художествената и възпитателна стойност на произведенията, а въз основа преди всичко на експеримента, който показва дали произведенията подпомагат създаването на условия за концентративна психорелаксация.

Педагогическите и психологическите наблюдения, както и някои измервания, които извършихме във връзка с прилагането на музикалните програми в сугестопедичното обучение на деца и възрастни от 1971 година насам налагаха отпадането и включването на едни или други произведения и изпълнители в музикалните

програми. Овен това се спазваше известна хронология в подреждането на програмите и тяхното експериментирание.

С въвеждането на мелодрамата и рецитала положихме началото на поставяне гласовете на преподавателите и на обучаващите се по подобие на певческите гласове. Правилно поставените (в резонаторите) гласове увеличават възможностите на човека в комуникациите. Отначало нашето теоретично и практическо виждане за ролята на мелодрамата и рецитала в учебно-възпитателния процес не срещна разбиране от преподавателите. Постепенно с времето и в хода на педагогическата работа, когато резултатите от нея ставаха очевидни, все повече преподаватели започнаха да разбират смисъла на използване взаимодействието между музиката и речта. Правилното поставяне на гласа има значение, както казахме вече, не само в педагогиката. Изтъкнатата немска певица и вокална педагожка Л.Леман (1982) е писала следното: “Хората говорят и пеят в най-удобната, респективно обичайна за тях гласова редица, без да мислят за вярното поставяне на органите и рядко, когато са били деца им е било обръщано внимание върху ясен, красив и звучен говор.”

Нашите опити продължиха с въвеждането на операта в учебния процес, не само защото е вид синтетично изкуство най-близко до сугестопедичните изисквания за глобален подход в обучението, но защото е и път към правилно поставяне на гласовете.

Чрез методите на наблюдение, беседи с учители и обучавани, проучване на педагогическата документация, анкети и

експерименти изследвахме въздействието на мелодрамата и рецитала при над 100 различни произведения от класическа музика, на фона на която се подаваше ново учебно съдържание. Данни, както и музикалните програми по години на експериментиране от 1971 до 1979 г., са публикувани в книгата “Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес” (Е.Гатева, 1982), придружени от кратки музикално-теоретични обяснения и примерен анализ на произведение в помощ на преподавателя. Последният вариант на музикалните програми за чуждоезиковите курсове е публикуван от Г.Лозанов в книгата “Сугестология и основи на сугестопедията” (1978, англ. издание, стр. 270-271), както и в “Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици” (Г.Лозанов, Е.Гатева, 1981, стр. 110-126, 372-378), където сме описали методиката на провеждане на сугестопедичен сеанс за възрастни и деца.

През есента на 1972 г. наблюдавахме реакциите на децата и на учителите при подаване таблицата за умножение и деление във вторите класове на 122 експериментално училище чрез музикален сеанс на фона на “Детска симфония” от Й. Хайдн и художествено оформени табла с фонови картини. Резултатите от усвояване на табличното умножение и деление бяха много добри.

В 1974 г. учителите от 122 училище получиха от нас Инструкция за използване на класическа музика в часовете по четене, писане и математика. Тя се използва и досега от втори клас

нататък. Публикувана е в книгата “Глобализирано художествено изграждане...” (стр. 352-353).

В 1978 г. изготвихме музикални сеанси по математика във връзка с художествено-дидактичния материал, включен в нашите телевизионни опери “Земята на децата” (глобална тема – събиране и изваждане без преминаване на десетицата) и “Свят приказен” (събиране и изваждане с преминаване на десетицата). Материалите са публикувани в книгата “Глобализирано художествено изграждане...” (стр. 353-358). Сеансите бяха експериментирани от З. Даскалова и резултатите публикувани в сп. “Народна просвета” бр.6, 1980, както и в кандидатската ѝ дисертация.

И така сугестопедичната мелодрама и рецитал представлява синтез на глобализирано и художествено обработено учебно съдържание, междупредметни връзки, подобрени циклични произведения от класическа музика като фон за хиперболизирано от една страна и художествено от друга страна подаване на ново учебно съдържание. Има и психотерапевтичен ефект. Жанрът е възрастово диференциран.

Комплексни експериментални проучвания върху мелодрамата и рецитала

Още първите ни наблюдения за ефекта от въведената и подобрена от нас музика от предкласиката и класиката бяха подчертано положителни – обучаващите се усвояваха новото учебно съдържание с по-голяма лекота и в по-голям обем. Отделни елементи на нашата музикална програма бяха експериментирани пилотно.

Така П. Балевски (1975) установява по-ефективно запаметяване при по-успокоена мозъчна биоелектрична активност, когато паметовият материал се подава интонационно и на фона на музика от избраната и използвана от нас в практиката програма – дори при изслушване на музика от 1 минута и 20 секунди само.

При същото минимално време на прослушване друг сътрудник на Института – Л. Гановски (1975) установява подобряване обема на краткотрайната памет. В изследванията на Г. Лозанов (1974) върху избраната от нас програма, включена като основа на сеансите при чуждоезиковото обучение, беше установено, че запаметяването по време на сеансите е по-ефективно, отколкото по време на дешифровката (въвеждането в новия материал близко до традиционното преподаване). Тези изследвания потвърждават положителното влияние на въведената от нас музикална програма. Напоследък има изследвания върху същата програма в САЩ. Д.Шустер и Д.Музон (1982) на фона на музика от нашата програма, слушана само 3 минути, установяват подобряване на запаметяването на чуждоезикова лексика.

Доколкото всичките посочени изследвания използват музиката като фон за 1 мин. и 20 сек. или за 3 мин., а изследванията на Г.Лозанов са върху един начален вариант на нашата работа, беше необходимо към проведените наблюдения, проучване на възможността да се усвоява повече лексика при условията на цялостен сеанс с изслушване на цели музикални произведения, проучване на възможността да се усвоява повече лексика при

условията на цялостен сеанс с изслушване на цели музикални произведения, в които е вграден и гласът на преподавателя (мелодрамата и рецитала). Необходимо беше също така да се включат и контролни групи. Затова по наш експериментален план извършихме комплексни изследвания за влиянието на мелодрамата и рецитала в учебно-възпитателния процес.

ПОСЛЕДЕН ВАРИАНТ НА МУЗИКАЛНАТА ПРОГРАМА ЗА СУГЕСТОПЕДИЧНИТЕ СЕАНСИ В ЧУЖДООЗИКОВИТЕ

КУРСОВЕ (от 1979 г.)

А) ВЪЗРАСТНИ – ПЪРВИ КУРС

I сеанс

1. В.А.Моцарт

Концерт за цигулка и оркестър в Ла мажор № 5

Allegro aperto (9'35")

Adagio (11'5")

Rondo. Tempo di Menuetto (9'50")

Симфония в Ла мажор KV 201 (№ 29)

Allegro moderato (8'40")

Andante (7'25")

Menuetto (3'50")

Allegro con spirito (5'40")

Симфония в сол минор KV 550 (№ 40)

Molto allegro (8'10")

Andante (7'35")

Menuetto Allegretto (4'47")

Allegro assai (4'50")

2. Й.С.Бах

Фантазия за орхан в Сол мажор BWV 572

Фантазия в до минор BWV 562

II сеанс

1. Й.Хайдн

Концерт № 1 в До мажор за цигулка и оркестър

Allegro moderato (9'30")

Adagio (4'40")

Finale (4'10")

Концерт № 2 в Сол мажор за цигулка и оркестър

Allegro moderato (8'35")

Adagio (7'05")

Allegro (3'45")

3. Й.С.Бах

Прелюд и фуга в Сол мажор BWV 541

и Догматични хорали

III сеанс

1. В.А.Моцарт

Симфония в Ре мажор “Хафнер“ KV 385

Allegro con spirito (4'55")

Andante (4'30")

Menuetto (3'30")

Finale Presto (3'55")

Симфония в Ре мажор “Пражка“ KV 504

Adagio-Allegro (11'55")

Andante (8'50")

Finale Presto (6')

2. Г.Ф.Хендел

Концерт за орган и оркестър в Си бемол мажор, оп. 7, № 6

IV сеанс

1. Й.Хайдн

Симфония в До мажор № 101 “Часовникът“

Presto (8')

Andante (8')

Allegro (4')

Vivace (4')

Симфония в Сол мажор № 94

Adagio cantabile. Vivace assai (12')

Andante (7')

Menuetto. Allegro molto (4')

Finale. Allegro molto (4')

2. А.Корели

Кончерти греси, оп. 6, № 4, 10, 11, 12

V сеанс

1. Л.В.Бетховен

Концерт за пиано и оркестър № 5 в Ми бемол мажор, оп. 73

Allegro (19'30")

Adagio un poco mosso (8')

Rondo. Allegro (10'40")

2. А.Вивалди

5 концерта за флейта и камерен оркестър (сол минор, Фа мажор,
сол минор, сол минор и До мажор)

VI сеанс

1. Л.В.Бетховен

Концерт за цигулка и оркестър в Ре мажор, оп. 61

Allegro ma non troppo (24'30")

Larghetto (11'20")

Rondo. Allegro (9'30")

2. А.Корели

Кончерти греси, оп. 6, № 2, 8, 5, 9

VII сеанс1. П.И.Чайковски

Концерт № 1 в си бемол минор за пиано и оркестър

Allegro non troppo e molto maestoso

Allegro con spirito (21'50")

Andantino semplice

Allegro con fuoco (15'15")

2. Г.Ф.Хендел

Музика на водата

VIII сеанс1. Й.Брамс

Концерт за цигулка и оркестър в Ре мажор, оп. 77

Allegro non troppo (22'05")

Adagio (9'25")

Allegro giocoso, ma non troppo vivace (8'05")

2. Ф.Купрен

Парнас (Апотеоз на Корели) и Звездна в сол минор – сонати за клавесин

Ж.Ф.Рамо

Концертни пиеси за клавесин № 1 и № 5

IX сеанс

1. П.И.Чайковски

Концерт за цигулка и оркестър в Ре мажор, оп. 35

Allegro moderato (22')

Canzonetta (7')

Finale. Allegro vivacissimo (10')

2. Й.С.Бах

Догматични хорали за орган BWV 680-689

Фуга в Ми бемол мажор - BWV 552

X сеанс

1. В.А.Моцарт

Концерт за пиано и оркестър № 18 в Си бемол мажор KV 456

Allegro vivace (11'55")

Andante un poco sostenuto (10'10")

Allegro vivace (7'35")

Концерт за пиано и оркестър в Ла мажор № 23 KV 488

Allegro (11')

Adagio (7'05")

Allegro assai (8'05")

2. А.Вивалди

Четиригте годишни времена, оп. 8

Пролет

Лято

Есен

Зима

Анкетни проучвания при завършване на сугестопедични чуждоезикови курсове (1979-1982)

Извършихме анкетно проучване за спонтанното, ненасочено предпочитание към един или друг етап в сугестопедичния учебен процес, както и за спонтанното обяснение на това предпочитание. В това изследване курсистите трябваше да посочат кой етап от учебния процес им харесва най-много и да дадат някакви обяснения “защо“. Броят на анкетираните е 548 курсисти.

Резултатите са видни от таблица 1.

От посочените данни е видно, че концертният сеанс е най-предпочитаният етап – 48% от общо 1179 отговора. Разработката е следващият по ред предпочитан етап – 42,15% и най-слабо е предпочитанието към дешифровката – 9,58%. Това, че концертният сеанс запази водещото си и в известен смисъл ритуално значение, въпреки глобализираното художествено обработване на цялостния учебен процес и в другите негови етапи, отговаряше на нашите

виждания, защото така се съблюдаваха основните теоретични изисквания на сугестологията към един учебен процес.

Таблица 1. Предпочитания на курсистите към различните етапи на сугестопедичния учебен процес и спонтанни характеристики за въздействието на всеки етап

Показатели етапи	Дешифровка (художествено) въвежда (не)		Концертен сеанс (мелодраматичен и рецитал)		Разработка (художествен оформеност)	
	брой	%	брой	%	брой	%
Предпочитан етап	113	9,58	569	48,27	497	42,15
Лесно се усвоява учебният материал	51	10,34	299	60,52	144	29,14
Създава релаксация	13	7,02	131	70,81	41	22,17
Усилва концентрацията	11	12,94	51	60,00	23	27,06
Предизвиква естетични преживявания	13	10,40	89	71,20	23	18,40

Особено важен е тук отново отговорът, който дават курсистите в обяснение на своите предпочитания. Понеже обяснението е спонтанно, курсистите сами търсят понятието, данните са ненасочвани от самото проучване и представляват интерес към

крайното заключение. Тъй като курсистите имат свобода да избират колкото искат отговори, още повече се засилва точността на преценката. От таблица № 6 е видно, че най-голям брой курсисти считат, че учебният материал се усвоява лесно по време на концертния сеанс – 60,52%, докато за разработката са дадени 29,14%, а за дешифровката – 10,34%.

И сега отново курсистите се спират сами на релаксацията. Най-голям брой курсисти смятат, че сеансът създава релаксация – 70,81%. За разработката са дадени 22,17%, а за дешифровката – 7,02%.

Интересно е, че и концентрацията най-голям брой курсисти свързват със сеанса – 60,00%. С разработката-концентрацията свързват 27,06%, а с дешифровката – 12,94%.

Естетичните изживявания също се свързват най-много с концертния сеанс – 71,42% от отговорите.

Измежду обследваните курсисти се оказва, че определен процент постъпват в курса с някои невротични или преневротични състояния – безсъние, главоболие, раздразнителност и др. Знае се, че сугестопедичното обучение, когато правилно се провежда, води до психолечебен ефект. Това е забелязано още при първите експерименти на Г.Лозанов (1967, 1971). По-късно то е изследвано при невротично болни, изпращани от студентската поликлиника и от други болнични заведения за лекуване чрез сугестопедично обучение по чужд език – Г.Лозанов, П.Балевски (1973); Д.Коларова (1973); Д.Коларова, П.Балевски (1973); Д.Коларова, Е.Шаранков, Г.Кардашев, Е.Бъчварова (1975); Д.Коларова, П.Балевски (1975) и др.

След завършването в общи черти на глобализираното художествено изграждане на чуждоезиковия сугестопедичен учебен процес за нас беше важно (при условията на спонтанната информация, без насочващи въпроси) да получим от курсистите сведения какъв процент от тях са дошли с някакви психосоматични или кортикови висцерални заболявания и са се повлияли от психотерапевтичния ефект на методиката. А след това искахме да видим на кой етап от сугестопедичния учебен процес се отдава лечебното въздействие в най-голяма степен. Проучването обхвана 559 курсисти, от които 187 (или 33,45%) са имали невротични или преневротични състояния, които са се повлияли благоприятно.

И в други проучвания е установено, че почти всички болни се повлияват в една или друга степен. Но до сега не е търсено относителното тегло на отделните етапи на учебния процес в неговите учебно-лечебни функции.

Данните са видни от табл. 2.

Таблица 2. Невротични състояния, повлияни от сугестопедичния учебен процес и относителен дял на сугестопедичните етапи за успешността на лечебния процес

Етапи на сугестопедичния процес	Най-силно повлияване	
	лечебно бр.отговори	%
Художествено въведение (дешифровка)	35	8,82

Мелодрама и рецитал (сеанс)	246 (119 + 127)	61,96 (29,97+31,99)
Разработка (художествено оформена)	116	29,22
ОБЩО	397	

От таблицата е видно, че 187-те курсисти с оплаквания от здравето си до постъпването и повлияни благоприятно в курса са дали 447 отговора, т.е. някои са посочили по повече от един от етапите на учебния процес. (Средно по 2,39 отговора на курсист.) Това показва по-голяма прецизност при преценките. Ясно е, че най-голяма тежест се отдава на концертните сеанси, следвано от разработките. Това удовлетворява нашите изисквания за ритуалния връх на сугестопедичния учебен процес, който трябва да въздейства както сам по себе си, така и като плацебо-фактор. Поставянето на второ място разработките също е от значение, защото това показва, че се оценява и психотерапевтичната страна на художествено обработения етап на разработка.

А. Експерименти при възрастни: 1) тест за запаметяване на словоформи, 2) коректурни проби, 3) изменения в пулсовата честота

1) Тест – запаметяване на преводно ниво на чуждоезикови словоформи

(100 словоформи – на английски език, 80 – на френски и 90 – на немски) в експерименталните и в контролните групи.

а) Входно ниво

От първия урок на сугестопедичния учебник е изваден на бланка всеки трети ред на чуждия език. Смисълът на текста се губи. Превод не е даден. Бланките се раздават на курсистите (по езици) и в двете групи (експерименталната и контролната). Курсистите трябва да преведат (ако могат) словоформите – така се изчиства познатата лексика, за да се изчисли впоследствие новонаученото. Курсистите превеждат неограничено време.

б) Подаване на новото учебно съдържание

Раздават се учебниците с превод на първия урок

В експерименталната група целият нов урок се подава чрез сугестопедична мелодрама и рецитал (I урок от сугестопедичните учебници по английски, френски и немски с 1-ва част на сеанса – Концерт за пиано и оркестър в Ми бемол мажор К 482 от В.А.Моцарт и 2-ра част – Бранденбургски концерти № 1, 4, 2 от Й.С.Бах).

В контролната група I-ият урок се подава чрез вербални обяснения по текста и превода, чрез игри, песни и използване на реквизити, т.е. без концертен сеанс.

И в двете групи се подава едно и също лексико-граматично съдържание за едно и също време – 30 минути.

в) Изходно ниво

Отново се раздават бланки (без превод) както на входното ниво. Обучаващите се (от двете групи) трябва да преведат каквото са запомнили от подадения нов материал. Преводът трае 10 минути.

Забележка: Бланки от теста се намират в приложението. Резултатите от теста са видни от таблица 3.

От получените данни се вижда, че след музикален сеанс на основата на избраната от нас музикална програма запаметяването на непознати преди това словоформи значително нараства. Разликата е статистически достоверна ($p < 0,01$). Тъй като проверката (превод) се прави при ограничено време – 10 минути, тестът има значение не само за измерване степента на запаметяване значението на новите словоформи, но и за концентрацията на вниманието и за работоспособността.

Таблица 3. Резултати от теста за запаметяване значението на нови чуждоезикови словоформи, подадени със сеанс (мелодрама и рецитал) и без сеанс – разлики между вход и изход

Групи	Проверка - превод (10 минути)		
	η	$\bar{x}$	σ
Експериментална група - със сеанс (мелодрама и рецитал)	53	20,39	$\pm 5,1$
Контролна група – с			

разработка без сеанс	41	15,82	$\pm 4,2$
Разлика	4,57		
Достоверност	$p < 0,01$		

2) Коректурни проби

Влиянието на въведените от нас мелодрама и музикален рецитал (сеанс) върху работоспособността и вниманието (концентрация и разпределение) изследвахме и чрез коректурна проба, която се използва в НИИС в модификацията на Амфимов. За целта след тренировъчен тест пускахме коректурната проба в продължение на две минути преди и след интересуващите ни етапи на учебния процес. Курсистите трябваше да подчертават подадената им за момента буква, а друга да задраскват за определено време. Както е видно от табл.4, след сеанс значително се увеличава броят на верните отговори ($p < 0,001$) и се намалява средният брой грешки ($p < 0,001$), което говори за подобрена работоспособност и повишена концентрация и разпределение на вниманието.

За автоконтрол пускахме коректурните проби и за друг етап на учебния процес (по-близък до традиционното обучение) – т. нар. дешифровка, която е около 3 пъти по-краткотрайна от сеанса. Въпреки краткото време на този етап беше установено, че намалява броят на прегледаните знаци ($p < 0,05$) и се увеличава броят на грешките ($p < 0,001$). Виж табл. 4. Разликите както за верните, така и за

грешните отговори са в полза на сеанса с висока степен на статистическа достоверност ($p < 0,001$).

Тъй като това изследване беше проведено в началото на обучението – на първия сеанс, решихме да проверим какво е въздействието на сеанса и след 10 дни, когато условията вече са опознати. Затова изследвахме и третия сеанс. Данните се оказаха почти същите, както за експерименталното, така и за контролното изследване. Виж табл. 5.

И тук след мелодрамата и музикалния рецитал се повишава работоспособността и се подобрява вниманието, докато в контролното изследване се установява процес на влошаване. Всички данни за разликите са статистически достоверни.

Известно е, че и преди да въведем музикално-рециталния характер на сеанса през този етап се подобряваха показателите за работоспособност. Затова решихме да съпоставим данните от старите изследвания на Г.Лозанов и П.Балевски с получените от нас данни. (Г.Лозанов: Сугестология, София, 1971, стр. 331, т.3 на табл. 49 и табл. 50, както и Г.Лозанов и П.Балевски: Отражение учебных занятий по суггестопедической методике на состояние здоровья и работоспособность курсистов, в сб. Проблемы на сугестологията, София, 1973, стр. 402, табл. 1, т.3)

Таблица 4. Коректурна проба – среден брой прегледани букви и среден брой грешки преди и след сеанс (I сеанс) и в контролното изследване – преди и след дешифровка

Вид отговор	Етап на тестиране	n	вход		изход		Δx^-	p
			$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
верни	преди сеанс-вход след сеанс-изход	22 9	323,0 5	$\pm 68,06$	371,3 6	$\pm 80,75$	48,3 1	$p < 0,001$
	преди дешифровка-вход след дешифровка-изход(контрол)	22 9	331,9 9	$\pm 70,25$	323,0 5	$\pm 68,06$	-8,94	$p < 0,05$
	Разлика на разликите	(-8,94) ($\pm 51,90$) - 48,31 ($\pm 53,98$)					57,2 5	$p < 0,001$
грешни	преди сеанс-вход след сеанс-изход	22 9	4,72	$\pm 3,56$	2,85	$\pm 2,85$	-1,87	$p < 0,001$
	преди дешифровка-вход след дешифровка-изход(контрол)	22 9	3,14	$\pm 2,84$	4,72	$\pm 3,56$	1,58	$p < 0,001$
	Разлика на разликите	1,58 ($\pm 3,81$) - (-1,87) ($\pm 3,63$)					3,45	$p < 0,001$

	разликите	2,12	($\pm 3,49$)	$-(-2,10)$	($\pm 4,02$)	4,22	
--	-----------	------	----------------	------------	----------------	------	--

Таблица 6. Съпоставителна таблица за резултата от коректурните проби при художествения вариант в сравнение със стария (клиничен) вариант на сеанса

Вариант	n	преди сеанс		след сеанс			
		верни x^-	грешни и x^-	верни x^-	% увеличен ие	грешни и x^-	% намален ие
Стар	178	377	5,56	411	9,02	4,5	19,07
Нов	229	323	4,72	371	14,86	2,85	39,62
Разлика в %					5,84		20,55
Досто- верност				$p < 0,05$		$p < 0,001$	

От табл. 6 се вижда, че при новия вариант средният брой на прегледаните букви се е увеличил средно с 5,84 %, а на грешките се е намалил с 20,55 %. Това показва, че въведения от нас сеанс (мелодрама и рецитал) е подобрил работоспособността и вниманието в сравнение със стария, повече клиничен вариант на сеанса. Разликата за грешките е статистически достоверна ($p < 0,001$).

3) Физиологически изследвания – пулс

Както старият вариант, така и новият беше обект на медицински

изследвания за влиянието на сеанса върху сърдечно-съдовата и вегетативната нервна системи. Извършихме съвместно с Г.Лозанов изследване на пулсовата честота преди и след музикалния рецитал (сеанс). Изследванията обхващат I, V и VIII сеанс и резултатите са видни от таблица 7.

Таблица 7. Пулсова честота преди и след сеанс

Момент на измерване	n	пулсова честота $\bar{x}$	σ	m	Δx	p
Преди мелодрама и музикален рецитал (сеанс)	423	73,44	$\pm 9,89$	$\pm 0,48$	-	-
След мелодрама и музикален рецитал (сеанс)	423	71,63	$\pm 9,87$	$\pm 0,48$	1,81	$p < 0,01$

От таблицата се вижда, че по време на сеанса, въпреки че едновременно протича и учебен процес, няма данни за претоварване на сърдечно-съдовата и вегетативната нервна системи. Наблюдава се по-скоро общо успокояване ($p < 0,01$).

Такъв процес на успокояване се наблюдаваше и при стария повече клиничен вариант на сеанса, но тук успокояващият ефект е

по-силно изразен. При направените изследвания върху процента на забавилите, ускорилите и непроменилите пулсовата честота в дните със сеанс се установява, че от общо 423 курсисти 85,5 % са забавили, 9,66 % са ускорили и 4,83 % не са променили.

Съпоставихме тези данни с аналогичните изследвания при стария вариант (Г.Лозанов, Сугестология, София, 1971 г., стр. 324) и установихме, че тогава от общо 157 изследвани курсисти 49 % са забавили, 28 % са ускорили и 23 % не са променили пулсовата честота в края на деня след сеанса по стария клиничен тип. Очевидно е, че при новия вариант на сеанса като мелодрама и музикален рецитал, процесът на забавилите пулсовата честота в рамките на общото физиологическо успокояване е значително по-голям при по-висока степен на статистическа достоверност ($p < 0,001$).

Б. Класическа музика в обучението извън естетическите дисциплини при ученици

И при учениците чрез методите на наблюдение, беседа, протоколи, проучване на учебните документи и анкети се уверихме в положителния ефект от въвеждането на избраната от нас музикална програма в учебния процес. Най-напред въведохме музикалната програма при ученици от десети клас през учебната 1970/71 година, а през есента на 1972 г. и в началния курс на 122-ро училище.

Програма за фонова музика

От 1979 г. (последен вариант)

Георг Фридрих Хендел

Музика на водата

Фойерверкмузик

Леополд Моцарт

Детска симфония

Селска сватба

Музикална разходка с шейна

Йозеф Хайдн

Симфония № 82 в До мажор “Мечката“

Симфония № 101 в Ре мажор “Часовникът“

В.А.Моцарт

Концерт за цигулка и оркестър № 5 в Ла мажор

Една малка нощна музика

Концерт за пиано и оркестър във Фа мажор

Лудвиг ван Бетховен

Романси за цигулка и оркестър в Сол мажор и във Фа мажор

Концерт за пиано и оркестър в До мажор № 1

П.И.Чайковски

Концерт за цигулка и оркестър в Ре мажор

Четиригте годишни времена – 12 пиеси за пиано

Жорж Бизе

Детски игри, оп. 22

Петко Стайнов

Симфонична поема “Тракия“

Панчо Владигеров

Рапсодия “Вардар“

Инструкция за използване на класическа музика

в часовете по четене, писане и математика в

сугестопедичните училища (от втори клас)

1. Музикалната програма се осъществява в часовете по четене, писане и математика два пъти седмично тогава, когато има възможност да се изслуша поне една част от музикалното произведение (около 10 мин.).

Например: при четене на четиво от учителя или от отличен ученик, по писане при самостоятелна работа, при самостоятелно решаване на задачи в часа по математика или др.п.

Забележка: На грамофонните плочи много ясно се виждат разграниченията между частите – линията е по-широка между две части.

2. Записва се от преподавателя в дневник коя част от кое музикално произведение в кой час, при какъв урок и в кой ден е слушано.
3. При следващото по ред слушане се пуска съответно следващата част от започнатото музикално произведение докато се изчерпи напълно.
4. Когато учителят чете или разказва нещо на фона на музиката, гласът леко модулира, следвайки силата и характера на музиката: много тихо, тихо, средно силно, спокойно, развълнувано.
5. Авторът и заглавието на произведението се съобщават “между другото“, а не декларативно и натрапливо.
6. Не се прави анализ на музикалното произведение.

Музикална програма, която се използва в часовете за обучение
по чужди езици в сугестопедичните училища (от втори клас)

А.Вивалди

Годишни времена

Г.Ф.Хендел

Музика на водата

Леополд Моцарт

Детска симфония

Селска сватба

Музикална разходка с шейна

Йозеф Хайдн

Симфония № 82 в До мажор “Мечката“

Симфония № 101 в Ре мажор “Часовникът“

В.А.Моцарт

Концерт за цигулка и оркестър № 5 в Ла мажор

Една малка нощна музика

Концерт за пиано и оркестър във Фа мажор

Лудвиг ван Бетховен

Романси за цигулка и оркестър в Сол мажор и във Фа мажор

Концерт за пиано и оркестър в До мажор № 1

П.И.Чайковски

Концерт за цигулка и оркестър в Ре мажор

Четирите годишни времена – 12 пиеси за пиано

Върху въведената от нас и пилотно вече изследвана музикална програма бяха извършени някои допълнителни частични експерименти от сътрудници на Института. Така П. Балевски и Л. Гановски (1975) изследват в комплекса на сугестивните въздействия върху кратковременната и дълговременната памет на учащите се и част от класическа музика, макар и за 1-2 минути. А З. Даскалова в статия (1980) и в кандидатска дисертация (1984) описва експериментите си с организирания от нас музикален рецитал и музика като фон при обучението по математика в началния курс (I-III клас). Всички тези експерименти потвърдиха нашите изследвания.

Ние организирахме допълнително експериментално проучване и върху влиянието на музикалния рецитал при усвояване на ново учебно съдържание по английски и немски езици при ученици от II, III и от V класове на 122-ро и 50-то училища.

Експеримент при ученици (II, III и V кл.) – комплексно изследване влиянието на музикалния рецитал за усвояване на ново учебно съдържание по чужд език и за психофизиологическо отражение върху обучаващите се (1. тест за запаметяване на словоформи, 2. коректурни проби, 3. пулс и кръвно налягане)

1. Тест-запаметяване на чуждоезикови словоформи на преводно ниво (15 словоформи в 4 изречения от сугестопедичните учебници по английски и немски езици за ученици).

Тестирането се извърши в същите етапи и по същия начин както при възрастните, с малки модификации поради възрастовите особености: Учениците изслушваха от преподавателя словоформите в изреченията и ги превеждаха писмено. За да не преписват, учениците се разделиха на две подгрупи и тестирането се извърши с два вида подобни текстове (и в контролната, и в експерименталната група). Направена беше и отсрочена проверка на другия ден (без да са имали при себе си материалите).

Музикалният рецитал включваше I урок от учебниците по английски и по немски езици с Концерт за цигулка и оркестър в Ла мажор № 5 от В.А.Моцарт (за III и V класове) и Симфония “Мечката“ от Й.Хайдн (за II-те класове). Същият урок беше подаден и в контролните групи (без музикален рецитал) – с вербални обяснения, игри, песни и реквизити.

Забележка: Текстовете от тестирането са в приложението. Резултатите са видни от табл. 8.

Таблица 8. Резултати от експеримента за запаметяване значението на нови чуждоезикови словоформи след музикален рецитал (сеанс) (I сеанс) – разлики

Групи II и V кл.	Непосредствена проверка			отсрочена проверка		
	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ
Експериментални групи	41	5,87	$\pm 1,6$	41	7,75	$\pm 1,7$
Контролни групи	47	3,48	$\pm 1,1$	47	6,00	$\pm 1,7$
Разлика Δx	-	2,39	-	-	1,75	-

Достоверност р	$p < 0,001$	$p < 0,001$
----------------	-------------	-------------

От табл. 8 личи, че експерименталните групи с музикален рецитал усвояват статистически достоверно повече учебно съдържание, отколкото контролните ($p < 0,001$). С висока степен на статистическа достоверност експерименталните групи превъзхождат контролните и при отсрочена проверка ($p < 0,001$).

2) Коректурни проби

Влиянието на музикалния рецитал върху работоспособността и вниманието на учениците изследвахме чрез коректурната проба “пътни знаци” на Г.Лозанов (бланката е в приложението). След тренировъчен тест пускахме коректурната проба в продължение на 1 минута преди и след обучение чрез музикален рецитал, а в контролните групи – преди и след разработката на учебното съдържание за същото време без музикален рецитал. Обхванахме 2 паралелки от V клас и две от III клас – всичките от 50-то училище, изучаващи немски език. Резултатите са видни от табл. 9 – обобщено, а от табл. 10 и табл. 11 – поотделно.

Таблица 9. Коректурна проба – разлики на средния брой прегледани знаци и средния брой грешки при експерименталните и при контролните групи

Групи III и V кл.	верни				грешни			
	η	разлика $\bar{x}$	σ	m	η	разлика $\bar{x}$	σ	m
Експеримента								

лни групи с музикален рецитал	55	6,76	$\pm 9,51$	1,28	55	-0,50	$\pm 1,9$	0,2 5
Контролни групи-с разработка, без рецитал	50	-12,14	$\pm 21,7$ 5	3,01	50	-0,64	$\pm 5,5$ 5	1,0 1
Разлика Δx	6,76	$-(-12,14)$	=	18,9	0,5	$-(0,64)$	=	0,1 4
Достоверност на разликите	$p < 0,001$				$p > 0,05$			

Таблица 10. Коректурна проба – разлики на средния брой прегледани знаци и средния брой грешки в експерименталните и в контролните класове

Групи клас	верни				грешни			
	n	разлика $\bar{x}$	σ	m	n	разлика $\bar{x}$	σ	m
Експеримента лна група с музикален рецитал	28	4,60	$\pm 9,58$	1,81	28	0,57	$\pm 1,5$ 2	0,1
Контролна група-с разработка, без рецитал	23	-25,47	$\pm 13,3$ 2	2,77	23	0,65	$\pm 4,6$ 6	0,9 7
Разлика Δx	4,60	$-(-25,47)$	=	30,0	0,5	-0,65	=	0,0

	- 7	7 8
Достоверност на разликите - p	$p < 0,001$	$p > 0,05$

От табл. 9 личи, че коректурната проба в групите след музикален рецитал се подобрява – средният брой прегледани знаци се повишава с 6,76, а броят на грешките се намалява с 0,50. Не е такъв случаят с контролните групи. Там средният брой прегледани знаци намалява с 12,14, а средният брой грешки намалява с 0,64. Разликата за верните отговори е статистически достоверна в полза на експерименталните групи (за грешките не е достоверна). Това говори за подобрена работоспособност по време на музикалния рецитал. Аналогични са резултатите в табл. 10 и табл. 11.

Таблица 11. Коректурна проба – разлики на средния брой прегледани знаци и средния брой грешки в експерименталните и в контролните класове

Групи V клас	верни				грешни			
	η	разлика ⁻ x	σ	m	η	разлика ⁻ x	σ	m
Експериментална група с музикален рецитал	27	9,0	±9,43	1,81	27	-1,62	±1,8 ₄	0,35
Контролна група-с разработка, без рецитал	27	-0,77	±21,4 ₇	4,13	27	-1,74	±6,1	1,17
Разлика Δx	9 -	(-0,77)	=9,77		(-1,62)	(-1,74)	=	0,12
Достоверност								

на разликите - р	$p < 0,05$	$p > 0,05$
---------------------	------------	------------

з) Медицински изследвания – пулс и кръвно налягане

И при учениците бяха извършени медицински изследвания за влиянието

на музикалния рецитал върху сърдечно-съдовата и вегетативната нервна системи. Извършихме съвместно с Г.Лозанов изследвания за пулсовата честота и кръвното налягане при ученици от II, III и V клас преди и след въведения от нас музикален рецитал като неделима част от учебния процес. Данните за пулса са видни от табл. 12.

Таблица 12. Пулсова честота преди и след музикален рецитал при чуждоезиково обучение във II, III и V класове

Ученици	I Пред музикал и ен рецит ал			II След музикал ен рецит ал			Раз- лика Δx	Дост- вер- ност р
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ		
Общо II, III и V кл.	107	82,3	$\pm 2,1$	107	81,1	$\pm 2,1$	1,2	$p < 0,01$
Само от II кл.	30	85,3	$\pm 2,3$	30	84,0	$\pm 2,4$	1,3	$p < 0,01$
Само от V кл.	28	82,7	$\pm 2,1$	28	80,0	$\pm 2,1$	2,7	$p < 0,01$

От табл. 12 е видно, че след музикален рецитал, както за цялата група, така и за двете крайни извадки (II и V кл.) пулсът се забавя леко в рамките на физиологичното общо успокояване ($p < 0,01$).

Кръвното налягане показва също тенденция към успокояване, но при по-висока степен на достоверност, както е видно от табл. 13.

Таблица 13. Изменения в систоличното налягане след музикален рецитал

Ученици	I			II			Разлика Δx	Дост-вер-ност p
	Пред и	музикален	рецитал	След	музикален	рецитал		
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ		
Общо II, III и V кл.	107	98,3	$\pm 3,1$	107	97,5	$\pm 2,2$	0,8	$p < 0,05$

Важно е, че при тези леки изменения в кръвното налягане не се променя съществено амплитудата между систоличното и диастоличното налягане. Так при общата съвкупност от 107 ученици амплитудата преди музикалния рецитал е била 36,4, а след него – 36,5. При момчетата от същата група (общо 55) амплитудата е била съответно 35,5 и се е запазила на 35,4. А при момичетата: 37,2 – 37,7. При учениците от II клас тя е била: 35,7 – 35,8, а при учениците от V клас: 37,0 – 37,8. Всички разлики са много малки и са статистически недостоверни.

Посочените медицински изследвания са в подкрепа нашите теоретични, практически и експериментални проучвания за влиянието на музикалния рецитал върху обучаващия се.

2. ХУДОЖЕСТВЕНО-ДИДАКТИЧНИ ПЕСНИ

Песента е най-старата и най-достъпна музикална форма. Тя стои в основата и на крупните музикални форми. Д. Кабалевски

(1970) не напразно нарича песента “стълб”. Заедно с останалите стълбове на музиката – танца и марша – песента е в основата и на операта, където в единно цяло са свързани театър, литература, музика и изобразително изкуство.

От 1971 година въведохме подобрени художествени песни и художествено-дидактични песни, съчинени от нас в самата структура на сугестопедичния учебник и в сугестопедичния урок. Песента в сугестопедията има художествено-дидактични и психотерапевтични задачи, а не развлекателно-отморяващи. Отморяващият ефект е дериват благодарение на специалния подбор на песните и въобще на всички произведения на изкуството в сугестопедичния процес, с оглед съобразяване с принципите за използване на средствата на внушението.

През 1971 година включихме в обучението по различни дисциплини на експерименталния десети клас в НИИ по сугестология 10 минутни концерти от класически песни и арии в началото и в края на учебния час. Наблюденията за резултата от този опит са описани в Дневника за експериментите в клас, воден от 12.10.1970 год. До 19.05.1971 година.

В 1974 година включихме програми от класически песни и оперни откъси в обучението по чужди езици с въвеждането на учебника по италиански език (Е.Гатева, С. 1978 г.), както и в методиката на преподаване на италиански език.

От 1979/1980 г. такава програма влезе в обучението и по другите езици, включително концерти на живо.

Избраните от нас програми от класически песни и оперни откъси, методиката на приложението им и резултатите от него са предмет на друга наша разработка – “Глобализирано художествено изграждане на сугестопедчиния учебен процес“.

През 1972 година експериментирахме детски мюзикъл “Деца на Венера“ (текст и музика Е.Гатева) за обучението по математика и български език в първи клас на 122 експериментално училище. Някои от песните влязоха в експерименталния буквар “Обичам да чета“ (Г.Лозанов, 1978). Това са песните “Мама“, “Моите книги“, “Гълъбче“ и “Родина“. Текстът под нотите е отпечатан с едри букви изцяло, а не на срички, за да се чете от децата напевно без сричкуване и буквуване. Това подпомага методиката на сугестопедичното ограмотяване.

През 1974 година експериментирахме с ученици от Музикалната гимназия в София, както и с оперни певци и режисьори във Виенската опера (1975 г.) италианския учебник-пиеца “Красива и древна“ (Е.Гатева, Г.Лозанов, 1974). Наред с учебника експериментирахме и подаването на лексико-граматични единици чрез художествено-дидактични песни (текст и музика Е.Гатева, 1974), включени в самата тъкан на сюжета и фабулата на този учебник. Това са песните “Обичам те“, “Моя скъпа земя“, “Поздравявам деня“, “Винаги пролет“, “Тишина“. Други песни като: “История“, “Красиво цвете“ (текст и музика Е.Гатева) и песен на Бакхус (музика Е.Гатева) са изготвени специално за дешифровките (въведенията) и разработките към уроците. Всички песни послужиха като основа за

кодирането на методически уедрените лексико-граматични единици, за тяхното бързо запаметяване, усвояване и репродуциране в нови варианти. Песните се публикуваха с нотите и текста под тях, поднесен в цели думи, а не на срички. Например само чрез песните “Обичам те“ и “Моя скъпа земя“, в рамките на техните съответно 16 и 12 такта, се подава и усвоява тематично подбрана конкретна и абстрактна лексика от първа честотност, както и предвидените граматични единици в следния обем: 68 основни лексико-граматични единици – различни части на речта и 90 произволни словоформи (глаголни, местоименни и прилагателни), които непосредствено се усвояват в разработката на първия урок – всичко 158 лексико-граматични единици или около една пета от целия дидактичен материал (800 словоформи за първи урок). Подобно е използването и на другите песни. С песните “Истории“ и “Красиво цвете“ се подават всички форми на спомагателните глаголи “съм“ и “имам“, както и други важни лексико-граматични единици. Подаването и усвояването на песните става в рамките на 5-10 минути. По-подробно методически обяснения има в Сугестопедичното ръководство (Г.Лозанов, Е.Гатева, 1981).

През 1979 година успешно експериментирахме у нас и в САЩ – Сан Диего (Лозанов Лърнинг Институт) испанския учебник-дневник “Едно пътуване“ (Е.Гатева, 1979), в който по подобие на италианския учебник естествено са включени във фабулата и художествено-дидактичните песни: “Моряците“ и “Много съм доволен“ (текст и музика Е.Гатева) за подаване на спомагателните глаголи, “Винаги пролет“ (текст и музика Е.Гатева) – за прилагателно име, “С тази

монета“ (текст популярен, музика Е.Гатева) за род и число на съществителните имена, “Когато пристига моят приятел“ (текст Селайа, музика Е.Гатева), “Календар“ (текст популярен, музика Е.Гатева) за испанските глаголи от I, II и III спрежения.

През 1979 година по решение на ръководството на НИИ по сугестология всички учебници по чужди езици бяха преработени, а впоследствие новите учебници се изготвяха по подобие на нашите учебници по италиански и испански езици. Бяха включени в тях наши художествено-дидактични песни, с които се подават и разработват най-важни лексико-граматични единици. Върху някои от песните извършихме изследвания с тестове. Песните за чуждоезиково обучение на възрастни и деца са:

- 1) По английски език: Нека бъдем, Има принц, Приятелството е подслон, Песен, Един щастлив човек, Годишни времена, Една мечта, Знаеш ли? Въпрос (в “Английски език“ – Караславова, 1980, 1982); Кръг, Аз съм щастлив човек, Мечта, Тишина, Хубава страна (в “Английски език“ – Кожухарова, 1980); Пените: Има принц, Годишни времена, Хубава страна, Знаеш ли? Кръг, Песен и Мечта влизат в учебника по английски език за IV сугестопедична степен (7 и 8 кл.) на ученици (“Английски език“ – Кожухарова, Караславова 1983); Различни езици, Работа, Лягане през лятото (в “Английска христоматия“ – Петрунова, Димчева, 1983) за сугестопедично обучение във II степен (IV клас); Една песен, Мечти, Каква ще

- бъде земята – за сугестопедично обучение III степен (V и VI кл.) (във “Ваканции, които се помнят” – Г.Матева, 1982, 1984).
- 2) По немски език: Игра (Аз съм светкавица), Имам котка и куче, Ден, Тръгнах сам, Звездната корона блести, Моя скъпа земя (в “Немски език” – Врачева, 1981); Денят и Цветето (в “Немски език” – Чукова, 1981). Песните: Аз съм светкавица, Имам котка и куче са включени в сугестопедичния учебник за III степен (5 и 6 кл.) в “Немски език” – Врачева, 1983.
 - 3) По руски език: Я готовлю завтрак вкусный, Я люблю тебя, моя земля и Рано утром – за сугестопедичното обучение във II степен (II клас) в “Руски език”, Врачева, 1984.
 - 4) По френски език: Щастливо семейство, Честит рожден ден, Това ми стига, Чудо, Денят (във “Френски език” – Левакова, Иванова, 1981)
 - 5) Песни за дублиращо обучение по чужди езици със спектакли, с междупредметни връзки по български език, математика и родинознание в часовете по пеене, рисуване и трудово обучение. Песните заедно с методиката на дублиращото обучение и пиесите са публикувани в “Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици” (Г.Лозанов, Е.Гатева, 1981, от стр. 279 до 392), както и в музикалните пиеси-учебници (Е.Гатева, 1984): “Приятели” и “Къде са Хорс и Дог” за английски език и “Доктор Айболит” за руски език. Английските песни: Аз съм щастлив човек, Какво е..., Гатанка, Снежинки, Сняг вали, Снежинки падат, Аз чух кукувица, Пролет идва, Когато слънцето се

скрива, Пей песен, птичко, Лятото си отива, Въпрос. Руските песни: Открита болница, Не печалься мотылек, Я готовлю завтрак, Рано утром, Я люблю тебя, моя земля.

От нашата собствена педагогическа практика и от проучване на множество контролни работи от наши сугестопедични експерименти констатирахме, че лексико-граматични структури на чужд език, подавани чрез нашите художествено-дидактични песни или чрез класически песни и арии, както и математически структури, подадени чрез песенния цикъл “Денят” (Е.Гатева, 1975, 1978) в първи клас, се запаметяват и творчески възпроизвеждат с по-голяма лекота, по-бързо и по-трайно отколкото подадени без песен.

Тук даваме част от изследвания, които проведохме с художествено-дидактични песни, съчинени от нас за подаване на ново учебно съдържание на чужд език.

Анкетно проучване при завършване на чуждоезикови курсове (1979-82)

Художествено-дидактичните песни, които съчинихме за обучение по различни предмети и различни възрасти за удобство са изследвани главно в чуждоезиковото сугестопедично обучение на възрастни (от 18 до 60-70 годишни) в курсовете на НИИ по сугестология. Отношението и преценката на курсистите в края на всеки курс беше проучвано по анкетни карти. Участваха 518 курсиста. Резултатите са видни от таблица 14.

Таблица 14. Отношение към художествено-дидактичните песни

Курсисти	брой	%
Харесали художествено- дидактичните песни	511	98,6
Не харесали песните	7	1,4
Общо	518	100

На курсистите е предоставена възможност да посочат в анкетата по-подробно защо харесват или не художествено-дидактичните песни. Болшинството от курсистите, които са дали положителен отговор, пишат, че песните стимулират учебния процес, че мелодиите подпомагат усвояването на учебното съдържание с лекота и предизвикват приятни емоции. От общо 787 свободни отговори 566 или 71,9 % са дали такава характеристика на песните. Другите положителни отговори са по-неясно изложени, но свързани предимно с приятни преживявания. Съвсем малкия брой курсисти (1,4%), които са дали отрицателен отговор, най-често на дават обяснения или свързват отговора си със субективна оценка за лична немузикалност.

Експериментални проучвания върху усвояването на ново
учебно съдържание чрез художествено-дидактични
песни при чуждоезиково обучение

Според предварително изработения от нас експериментален модел за изследване и статистическа обработка на резултатите бяха

организиран и експерименти за уточняване влиянието на тези песни върху усвояването на ново учебно съдържание.

Тест-запаметяване на чуждоезикови словоформи на преводно ниво, подадени с художествено-дидактични песни (съчинени от нас) в експерименталните групи и само като текстове – в контролните.

Тестът съдържа 89 словоформи от италиански песни: “Истории“, “Красиво цвете“ (за спомагателните глаголи “съм“ и “имам“), “Мамо, обичам те много“, “Моя скъпа земя“ (за род и число на съществителни и прилагателни имена и за глаголите от трите спрежения).

220 словоформи от английските песни: “Нека да бъде (за спомагателния глагол “съм“). “Има един принц“ (за “имам“), “Ще чуеш ли?“ (за бъдеще време), “Песен“ (за сегашно продължително време), “Знаеш ли?“ (за въпросителната форма на глаголите), “Щастлив човек“, “Мечта“ и “Сезони“ (за миналите времена).

190 словоформи от немските песни: “Цвете“ и “Денят“ (за “съм“ и “имам“), “Звезди“ (за сегашно време), “Аз тръгнах сам“, “Моя скъпа земя“ (за миналите времена).

- 1) Входно ниво – курсистите от двете групи (експериментална и контролна) получават текстовете на песните за превод – изчистват познатата лексика (ако имат такава). Работят неограничено време.
- 2) На експерименталната група текстовете се подават еднократно чрез художествено-дидактични песни

(магнитофонен запис). Курсистите и от двете групи следят текстовете на чуждия език и на превода.

- з) Изходно ниво – Текстовете на чуждия език отново се раздават (без превод), за да се преведат от курсистите. Работи се две минути.

Тъй като тестът е с ограничено време на изходното ниво, той може да даде известна представа и за умората, работоспособността и концентрацията на вниманието.

Таблица 15. Запаметяване на неправилните глаголни форми на италианските спомагателни глаголи “имам” и “съм” чрез художествено-дидактична песен и като текст

Тестирани групи	η	Средна разлика над вх.ниво $\bar{x}$	σ
Като текст	11	3,54	±1,0
Като “песен”	12	4,91	±1,2
Разлика между “текст” и “песен” Δx		1,37	
Достоверност на разликата p		p < 0,05	

Таблица 16. Запаметяване значението на италиански словоформи в песните “Мама” и “Terra mia”, подадени с песен и като текст

Тестирани групи	η	Превод - % над входното ниво $\bar{x}$
Текст	13	59,80
Песен	13	75,16
Разлика Δx		15,36
Достоверност на разликата p		$p < 0,01$

Групите се формират или само като нулеви, т.е. входно ниво – превод на словоформи – равно на нула или с входно ниво, което не е над 50 %.

Резултатите са видни от таблици 15 и 16.

От таблица 15 е видно, че граматични единици се запаметяват по-добре, когато се подават включени в художествено-дидактична песен, отколкото когато се подават художествено изчетени като текст.

Таблица 16 показва същото за лексични единици. Разликите са статистически достоверни.

Не при всички художествено-дидактични песни се получават толкова големи разлики. Понякога е налице само тенденция към статистическа достоверност, която с увеличаване броя на случаите се очаква да премине към достоверност. Но в повечето случаи експериментите доказват значението на тези песни не само като художествен фактор, но и за улесняване усвояването на ново учебно съдържание.

На таблица 17 са показани резултатите от изследването на художествено-дидактичните песни, съчинени специално за английските и за немските ни учебници и включени в тях. На таблица 18 са показани резултатите от отделни английски и немски песни.

От таблица 17 и 18 е видно, че художествено-дидактичните ни песни улесняват усвояването на нов чуждоезиков материал. Това усвояване, сравнено с усвояването на новото учебно съдържание при подаването на текстовете само чрез художествено изчитане, показва (статистически достоверно) предимство. Статистическата достоверност се установява и за отделни песни, макар че броят на изследваните в подгрупите е малък. За другите песни бе установена тенденция, която с увеличаване броя на изследваните лица би довела до статистическа достоверност.

Таблица 17. Запаметяване значението на английски и немски словоформи, подадени чрез художествено-дидактични песни и като текст

Тестирани художествен о- дидактични песни	I Като песен			II Като текст			Разл. между	Досто- вер- ност р
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ	I и II Δx	
Английски песни	162	9,87	$\pm 4,98$	166	8,50	$\pm 5,0$	1,37	$p < 0,05$
Немски песни	60	10,90	$\pm 5,46$	59	9,08	$\pm 4,48$	1,82	$p < 0,05$

Забележка: $\bar{x}$ = средна разлика над входното ниво

Таблица 18. Запаметяване значението на английски и немски словоформи, подадени чрез художествено-дидактични песни и като текст

Тестирани художествен о- дидактични песни	I Като песен			II Като текст			Разл. между	Досто- вер- ност р
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ	I и II Δx	
Bong	16	10,75	$\pm 5,99$	23	6,78	$\pm 5,67$	3,97	$p < 0,05$
Happy Man	11	13,63	$\pm 3,5$	19	6,00	$\pm 3,33$	7,63	$p < 0,00$ 1
Teueres land	12	9,75	$\pm 4,43$	7	4,42	$\pm 3,26$	5,33	$p < 0,01$

Забележка: $\bar{x}$ = средна разлика над входното ниво

Нашите художествено-дидактични песни са естествено вплетени във фабулата на учебното съдържание. Кодират най-важни методически единици. Могат да се прилагат за въвеждане на ново учебно съдържание, затвърдяване на знания, умения и навици. Имат психохигиенен ефект и са съобразени възрастово.

3. СУГЕСТОПЕДИЧНА ОПЕРА

Операта е най-сложният синтез на говорно-музикални интонации и различни изкуства.

Сугестопедичната опера е синтез на глобализирано художествено-обработено учебно съдържание с увеличен обем,

междупредметни връзки и различни изкуства /поезия, драма, музика, балет, живопис, декоративно изкуство, кино/. Изпълнението ѝ изисква художествено-дидактични акцент върху методическите единици от учебното съдържание. С нея може да се подава ново учебно съдържание, да се затвърдяват знания, умения и навици. Има психохигиенен ефект. Съобразена е с възрастовите различия.

В сугестопедичното обучение на ученици от 10 клас през 1971 г. по различни предмети включвахме изслушване на части от опери придружени с кратък художествен коментар. Извършените наблюдения ни окуражиха да експериментираме операта за цялостно художествено изграждане на учебния процес. За тази цел от 1972 г. започнахме системни експерименти в 122 училище с ученици от първи клас за подаване на различни глобални теми по математика с междупредметни връзки по български език, родинознание, пеене, рисуване и др. посредством опери – “Деца на Венера“ /Текст и музика Е.Гатева/. “Най-скъпият плод“ /Е.Гатева/ - поставена за първи път на 29.9.1975 г. във ВИТИЗ от реж. Р.Арсениева, беше експериментирана успешно в 122 училище и в училището “Ю.Гагарин“. На 18.11.1975 година беше излъчена от Българска телевизия (изпълнена от артистите: з.а. Н.Василев, Ж.Пранчев, П.Куршумов, Р.Барева, Н.Божкова, М.Попов – артисти от народната опера, Е.Гатева (НИИ по сугестология), Ц.Врачовска (балерина от ДМТ “Ст.Македонски“). Режисьор – Н.Абаджиев (Българска телевизия).

Тази детска опера включваше първа глобална тема по математика с междупредметни връзки.

На 12.12.1975 година в театър 199 – София експериментирахме за първи път детската опера “Свят приказен“ (Е.Гатева) за IV глобална тема по математика – Събиране и изваждане с преминаване на десетицата и междупредметни връзки по четене. На представлението присъства и министърът на Народната просвета. Детската опера е филмирана от Българска телевизия през месец Декември 1975 година. Режисьор – Н.Абаджиев от Българска телевизия. Участваха артистите: з.з. Н.Василев, Ж.Пранчев, н.а. П.Герджиков, П.Куршумов, М.Попов, Н.Божкова, Р.Барева (артисти от Народната опера), Е.Гатева (НИИ по сугестология), Л.Георгиева (балерина от Народната опера), камерен оркестър от операта – Хинчева, Осиченко, Алексиева, Силяновски, с диригент з.а. Б.Хинчев.

През 1975 година експериментирахме детската сугестопедична опера “Земята на децата“, филмирана в 1976 година от Българска телевизия и Българска кинематография със съдействието на Комитета за изкуство и култура. Участваха артистите: Ж.Пранчев, з.а. Н.Василев, П.Григорова, Н.Божкова, Д.Станчев и др. (артисти от Народната опера), Е.Гатева (НИИ по сугестология), балетна група под ръководството на Б.Майдачевски, камерен оркестър от операта с диригент И.Багданов. Режисьор – Н.Абаджиев от Българска телевизия.

Либретата на тези детски сугестопедични опери (както и на песенния цикъл “Денят“) се оформиха по наши проекти в цветно

илюстрирани книжки, които подпомагат обучението на децата от първи клас по математика, четене и родинознание.

Либретата включват и мелодичната линия, чийто нотен текст е отпечатан в по-блед тон от този на думите. Думите са отпечатани с едър шрифт изцяло, а не на срички. Децата следят периферно едновременно с текста и движението на мелодията. Споменът за това подпомага впоследствие нотното ограмотяване.

Всяка година горните детски опери се излъчват по Българска телевизия на съответните дати за преподаване на глобални теми по математика в сугестопедичните училища.

Експериментални данни само за успешността на преподаването и усвояването на материала по математика, предвиден по сугестопедичната програма чрез оперните спектакли за деца (както и чрез песенно-балетния цикъл “Денят”) са публикувани в: Доклад пред експерти на ЮНЕСКО (Г/Лозанов, 1978, “Сугестология и основи на сугестопедията“, Г.Лозанов, 1978 на английски език); в сп.“Народна просвета“, бр. 6, 1980 г. от З.Даскалова; в сп. “The Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching“, Vol. 3, Number 1, 1978, от Фр.Бер – “изненадващо успешно“ представяне на тези опери; в защитената кандидатска дисертация върху усвояването на ново учебно съдържание по математика в I клас чрез оперите и песенно-балетния цикъл “Денят“ (З.Даскалова, 1984г.)

От 1974 до 1977 година експериментирахме песенно-балетния цикъл “Денят“ (текст и музика Е.Гатева) за обучението по математика и четене в първи клас. Цикълът от 12 песни включва първата

глобална тема по математика за първи клас: Множество. Естествените числа до 1000. Понятие за отношенията: по-голямо, по-малко и равно. Четни и нечетни числа.

През 1977 година върху този песенно балетен цикъл се осъществи телевизионен спектакъл (цветен), който всяка година се излъчва по телевизията на определена дата за подаване на глобалната тема. Това става обикновено в първата седмица на новата учебна година.

Преди спектаклите децата получават цветните илюстрирани учебници-либрета с нотите и текста под тях на операта или музикалния спектакъл и съответно включеното учебно съдържание по математика (глобалната тема) с междупредметни връзки (български език и родинознание). Прави се кратко предварително запознаване на децата със съдържанието. Книгите се прибират и се дават окончателно на децата след спектакъла.

Музиката е съобразена с възрастовите особености на децата, с музикалните възможности на началните учители и на родителите, с програмата на МНП за музикално образование на съответната степен. Съобразени са основните темпа и размери (вкл. българските). Търсена е мелодичност и хармоничност в класически стил върху европейска и българска основа. Произведенията са написани за камерно изпълнение с оглед възрастта на децата. Най-важните методически единици от учебното съдържание са включени в песенни форми, повечето от които са достъпни за изпълнение от учителите и от децата.

Към артистите с към останалия състав в постановките са предявени освен професионални изисквания и специфични изисквания за акцентуации върху включеното учебно съдържание, като се внимава да не се наруши художествеността на произведението.

В предварителното запознаване с книгите-либрета (1-2 дни преди спектакъла) учителите провеждат кратки беседи (5-10 мин.) с децата върху най-важните моменти от съдържанието, обсъждат се някои илюстрации и герои, разучават се песни. Математическото съдържание, включено в либретото, се подменя от учителя в хода на беседата с друго от подобен вид “на игра“. Предварителното запознаване със съдържанието се подготвя много внимателно, за да се повишат мотивацията и интереса на децата към спектакъла, а не да се унищожат.

По време на самия спектакъл учителят е подготвен така, че да увлече децата да участвуват заедно с актьорите в действията. В удобни за целта паузи той вмъква подходящи забележки, за да предизвика реакциите на децата при решаване на математическите задачи (включени в операта или музикалния спектакъл), при изчитане на текстовете, при запяването на познатите вече мотиви или песни от наблюдавания спектакъл, при отгатването на географски обекти от нашата страна, заснети нарочно във филма и т.н.

В часовете след спектакъла учителите разработват основно глобалната тема по математика, включена в произведението, като

едновременно с нея разработват литературните теми (съдържанието, основните идеи, героите) и музикалните теми (високи и ниски тонове, тихо и силно, бързо, бавно и умерено темпо, размерите $2/4$, $3/4$ и производните им, както и неравноделните размери $5/8$ и $9/8$). Теоретични обяснения не се дават. Понятията се обясняват дискриптивно чрез примери в практиката и живата музика. Накрая спектаклите се преиграват в съкратен вариант от децата, като учителите внимават учебното съдържание по математика да варира в игрова форма. Още при първите експерименти учителите получиха от нас инструкции за работа.

Тук представяме експериментални изследвания върху влиянието на наша детска опера “Земята на децата” при усвояване на ново учебно съдържание по математика в първи клас. Същевременно това представлява илюстрация за крайната фаза на развитието на взаимодействието между говорните и музикалните интонации в синтетичния жанр – операта и практическото приложение на това взаимодействие в учебно-възпитателния процес.

“Земята на децата”

1. Комплексно експериментално изследване (1982) при усвояване на ново учебно съдържание – глобална тема по математика за първи клас “Събиране и изваждане без преминаване на десетицата”, подаване с телевизионното предаване на детската опера “Земята на децата” (текст и музика Е.Гатева).

Телевизионното предаване на детската опера “Земята на децата“ е с времетраене 42 минути, от които 8 минути и 32 секунди принадлежат на математическата тема.

Преди и след предаването (входно и изходно ниво), както и след приключването на глобалната тема, се извършиха следните изследвания:

- 1.1. Тест-решаване на задачи – събиране и изваждане до 10.
- 1.2. Коректурни проби.
- 1.3. Фигурен тест.
- 1.4. Музикален тест: а) определяне на по-високия тон от 6 двойки тонове; б) определяне на по-бързата мелодия от 6 двойки мелодии.
- 1.5. Физиологически изследвания: а) измерване на пулса; б) измерване на кръвното налягане.
2. Експериментално изследване (1983) за усвояване на ново учебно съдържание (както в т.1), но с включване и на контролни училища.
- 2.1. Тест-решаване на задачи (както в т.1.1): а) преди спектакъла в експерименталните училища и преди часа по математика в контролните училища; б) след спектакъла и след часа по математика; в) отсрочена проверка.

Контролно комплексно изследване на наше задание и
програма, извършено от външни сътрудници (психолози и
детски психиатри) – 1984 г. 3.1. Тест-задачи, 3.2. Коректурни
проби

- 1.1. Тест-решаване на задачи, събиране и изваждане без преминаване на десетицата.

По аналогия на включените в операта задачи, тестът съдържа и други, неизучавани задачи. Експериментът се проведе с I“а“ и I“б“ клас на 29-то училище, което не е нито експериментално, нито контролно училище на Института, а е едно случайно избрано за експеримента масово училище. Учениците получиха бланки с теста – 17 задачи в два варианта, за да се избгне преписване и привикване. (На изходното ниво вариантите се сменяха.) Учениците решаваха 2 минути. Резултатите са видни от таблица 19.

Таблица 19. Резултати от теста “Аритметични задачи“ преди и след детската опера “Земята на децата“ – 29-то училище

Тестирани етапи	n	$\bar{x}$	σ
Преди операта	44	3,70	$\pm 1,0$
След операта	44	6,36	$\pm 1,0$
Разлика между “преди“ и “след“		2,66	
Достоверност		$p < 0,001$	

Грешките също нарастват, но са в ниски стойности – от 0,68 до 1,43.

Обобщените данни показват чистия обучаващ ефект на детската опера “Земята на децата” при ученици без никаква предварителна подготовка и при случаен подбор на училището.

Подчертаното художествено начало при навлизането в новата глобална тема се отразява и на цялостния художествен подход по време на работа върху темата, включена в операта “Земята на децата”. От таблица 20 се вижда, че двете училища с приблизително еднакво входно ниво: 50-то (експериментално) и 139-то (контролно) завършват успешно работата по темата, но експерименталното училище завършва значително по-добре, статистически достоверно, от контролното училище.

Таблица 20. Тест “Аритметични задачи” – начало-край на темата

Контингент изпитуеми	n	Начало		Край		Разлика Δx	Достоверност p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
I 50-то училище- експериментално	46	8,04	$\pm 2,2$	13,60	$\pm 2,5$	5,56	$p < 0,001$
II 139-то училище- контролно	73	7,86	$\pm 2,0$	11,75	$\pm 2,6$	3,89	$p < 0,001$
Разлика между I и II	119	5,56	3,89	$= 1,67$			$p < 0,05$

Ако вземем пред вид сумарните часови=е, отделени за работа по учебното съдържание в спектакъла “Денят“ (51 часа в контролните училища и 25 часа в експерименталните) и ги добавим към часовете за работа върху учебното съдържание, включено в операта “Земята на децата“ (12 часа в контролните училища и 18 часа в експерименталните), ще получим по-реална представа за времето, което е отделено за работа о посочените две теми – т.е. 63 часа в контролните училища срещу 43 часа в експерименталните. Така се получава пълно покритие на извършените дейности, като експерименталните училища са взели и усвоили в повече числата до 1000 и действията събиране и изваждане с тях без преминаване на десетицата, а децата от контролните училища са усвоили числата и действията до 100. За усвояване до 1000 те имат още 14 часа във II клас. От това сравнение става ясно, че същото учебно съдържание е усвоено за значително по-кратко време в експерименталните училища. (Това обединяване на часовете от двете теми е необходимо, защото част от работата върху автоматизиране на действията в експерименталните училища е прехвърлена към втората тема. Така съпоставянето става по-точно.)

1.2. Коректурни проби

Преди и след излъчването по телевизията на операта “Земята на децата“ с описания коректурен тест “Зайците“ – разказ от Л.Толстой (зачертаване на сричките –ра- и –по- за 1 минута) бяха тествани децата от експерименталните училища на Института (122-ро и 50-то), както и децата от I клас на масовото

годишните	7	1
Достоверност на тази разлика	$p > 0,05$	

От таблица 21 се вижда, че учениците, както общо, така и поотделно за 6 и 7 годишните, са показали след наблюдаването на операта по телевизията статистически достоверно подобряване в коректурната проба.

Средният брой грешки не са посочени в таблицата, защото те са нищожно малки и показват тенденция за намаляване след спектакъла – от 0,07 преди предаването те спадат на 0,01 след него – за цялата съвкупност. За 7-годишните: от 0,06 – на 0,02 средно. А за 6-годишните – от 0,12 преди предаването по телевизията грешките след предаването спадат на 0.

Всичко това говори за значително повишена работоспособност и подобрена концентрация на вниманието. Както личи от таблицата и от общата тенденция към намаляване на грешките, това важи както за 7-годишните, така и за 6-годишните. Разликата между средния брой верни отговори при 7-годишните и при 6-годишните е статистически недостоверна. Особено важно е, че същевременно при 6-годишните средният брой отговори спада по-драстично от спадането при 7-годишните – от 0,12 преди предаването на 0 след него.

Ако разгледаме таблица 22, ще видим, че повишеният ефект не се наблюдава само в двете експериментални училища, но и в случайно избраното 29-то училище.

Таблица 22. Резултати от коректурната проба “Зайците“ преди и след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата“ за 122-ро, 50-то и 29-то училища поотделно

Тестирани етапи	122-ро у-ще			50-то у-ще			29-то у-ще		
	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ
Преди операта	126	3,23	±1,3	45	1,57	±1,1	45	2,97	±1,1
След операта	123	4,87	±1,4	45	3,93	±1,2	45	4,46	±1,2
Разлика между “Преди“ и “След“		1,64			2,36			1,49	
Достоверност на разликата	p<0,001			p<0,001			p<0,001		

1.3. Фигурен тест

С фигурния тест изследвахме децата от експерименталните 122-ро и 50-то училища, както и случайно избраното масово 29-то училище – преди и след наблюдаването по телевизията на операта “Земята на децата“. Тестът се състоеше в следното: На учениците се даваха за наблюдение (1 минута) 4 броя цветни геометрични фигури в определен ред. От децата след това се искаше за 3 минути да пречертаят фигурите в същите форми, в същия ред и да определят цвета. Тестът има два варианта за смяна (за входно и изходно ниво, както и при подаване в различните паралелки), за да не става привикване.

Резултатите са видни от таблица 23.

Таблица 23. Тест “Фигури“ преди и след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата“, обобщено за 122-ро, 50-то и 29-то училища

Показатели	Пред спекта			След спекта			Разлика между “Преди“ и “След“	Достоверност на разликата
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ		
Брой фигури	214	4,03	$\pm 1,2$	214	4,75	$\pm 1,3$	0,72	$p < 0,001$
Ред на фигурите	214	3,20	$\pm 1,1$	214	3,30	$\pm 1,2$	0,10	$p > 0,05$
Цвят на фигурите	188	3,31	$\pm 1,2$	188	4,09	$\pm 1,2$	0,78	$p < 0,001$

От таблица 23 е видно, че след телевизионното предаване на операта “Земята на децата“ отбелязаният брой фигури (по форма), ред и цвят на фигурите се подобряват като “брой“ (по форма) и “цвят“ достигат до статистическа достоверност. Същевременно грешните и частично верните отговори (непосочени в таблицата) за брой фигури намаляват от средно 0,55 на средно 0,32, за цвят намаляват от средно 1,17 на средно 0,77, за ред на фигурите незначително се повишават – от 1,17 на 1,77.

Това показва, че няма умора на зрителния анализатор, вниманието и кратковременната зрителна памет, а от там и на работоспособността. Напротив, би могло да се каже, че има тенденция към подобряване.

Подобни са резултатите и при разбивката на таблица 23 по следните параметри: резултати само при 29-то училище, при 7-годишни и при 6-годишни деца. Те са видни от таблица 24, таблица 25 и таблица 26.

Таблица 24. Тест “Фигури“ преди и след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата“ за масовото 29-то училище

Показатели	Пред спект къла			След спект къла			Разлика а между “Преди “ и“След	Досто- верност на разлика
	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ		

							“	та
Брой фигури	44	3,06	$\pm 1,1$	44	4,11	$\pm 1,3$	1,05	$p < 0,001$
Ред на фигурите	44	2,79	$\pm 1,1$	44	3,09	$\pm 1,1$	0,30	$p > 0,05$
Цвят на фигурите	18	2,83	$\pm 0,9$ 8	18	4,11	$\pm 1,2$	1,28	$p < 0,01$

Таблица 25. Тест “Фигури“ преди и след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата“ - 7-годишни

Показате ли	Пред спект къл и а а			След спект къл а а			Разлик а между “Преди “ и “След “	Досто- верност на разлика та
	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ		
Брой фигури	168	4,23	$\pm 1,1$	168	4,89	$\pm 1,2$	0,66	$p < 0,001$
Ред на фигурите	168	3,27	$\pm 1,2$	168	3,32	$\pm 1,0$	0,05	$p > 0,05$
Цвят на фигурите	168	2,86	$\pm 1,2$	168	3,38	$\pm 1,1$	0,52	$p < 0,001$

Таблица 26. Тест “Фигури“ преди и след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата“ - 6-годишни

Показате ли	Пред спект къл и а а			След спект къл а а			Разлик а между “Преди “	Досто- верност на

	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ	и“След “	разлика та
Брой фигури	46	3,32	$\pm 1,1$	46	4,23	$\pm 1,3$	0,91	$p < 0,01$
Ред на фигурите	46	2,91	$\pm 1,0$	46	3,21	$\pm 1,2$	0,30	$p > 0,05$
Цвят на фигурите	46	3,06	$\pm 1,1$	46	4,36	$\pm 1,3$	1,30	$p < 0,001$

Грешките и частично верните отговори и при трите таблици показват закономерностите на основната таблица 23.

И тук може да се обобщи, че при посочените подгрупи – на страничното масово училище, на 7-годишните и на 6-годишните няма намаляване на работоспособността и умора на зрителния анализатор, вниманието и кратковременната зрителна памет, а напротив – има тенденция към подобряване.

1.4. Музикален тест

С музикалния тест за определяне височината на 6 двойки тонове и ритъма на 6 двойки мелодии (магнитофонен запис) можахме да проведем изследването преди и след предаването по телевизията на операта “Земята на децата“ на учениците от I^a, I^b и I^r клас на 122-ро училище и от от I^a, I^b клас на 50-то училище. Децата трябваше да определят по-високия тон от двойките: c^1-e^1 , g^1-c^1 , c^1-c^2 , c^1-d^1 , f^1-c^1 , $f^1s^1-g^1$, както и по-бързата от двойките мелодии – различни мелодии от по 1 мин.

Резултатите са видни от таблица 27.

Средните грешни отговори (непосочени в таблицата), макар и статистически недостоверно, показват тенденция към намаляване

след предаването. Така за двойки тонове от 2,78 преди предаването намаляват на 2,58 след. А за двойки мелодии от средно 0,63 преди предаването намаляват на 0,55 след него.

Таблица 27. Музикален тест преди и след наблюдаване по телевизията операта “Земята на децата” (122 и 50-то училища)

Момент на изследването	Определя височина на не та двойка тонове			Определя ритъма в не мелодии двойка и		
	η	$\bar{x}$	σ	η	$\bar{x}$	σ
Преди спектакъла “Земята на децата”	124	2,09	$\pm 0,5$	124	3,32	$\pm 0,7$
След спектакъла “Земята на децата”	124	2,49	$\pm 0,6$	124	3,45	$\pm 0,8$
Разлика		0,40			0,13	
Достоверност	$p < 0,001$			$p > 0,05$		

Данните от таблицата показват тенденция към подобряване и при двата варианта на музикалния тест, като при определянето на двойки тонове разликата е статистически достоверна ($p < 0,001$). От

тези данни може да се направи изводът, че след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата” няма умора на слуховия анализатор, на слуховата кратковременна памет и на вниманието, а оттам и снижаване на работоспособността. Напротив, набелязва се тенденция към подобряване.

1.5. Физиологически изследвания – пулс и кръвно налягане

Въздействието на телевизионното предаване на детската опера “Земята на децата” върху сърдечно-съдовата и вегетативната системи на децата беше изследвано по наше задание чрез измерване на пулса и кръвното налягане (съвместно с д-р Г.Лозанов) непосредствено преди и след предаването по телевизията. Изследването обхваща деца от 122-ро, 50-то и масовото, избрано по случаен белег 29-то училища. Беше анализирано въздействието на предаването при момчета и при момичета, както и при 7-годишни и 6-годишни деца. Данните за пулса се виждат от таблица 28.

От таблицата се вижда, че пулсът се забавя средно с 4,3 удара в минута за 6-годишните и с 3,5 – за 7-годишните ученици, която разлика за всяка от двете подгрупи поотделно е статистически достоверна ($p < 0,001$) и е в рамките на нормалните физиологични колебания при условия на общо успокояване на сърдечно-съдовата и вегетативната системи.

Статистически достоверна е разликата в пулсовата честота и при групите на момчетата и момичетата – 6 и 7 годишни.

Експерименталните 122-ро и 50-то училища показват статистически достоверно забавяне на пулсовата честота, както при 6-годишните, така и при 7-годишните деца – общо за момчетата и за момичетата. Тенденция към забавяне се установява и при 7-годишните деца от допълнителното 29-то училище ($p < 0,05$), а при 6-годишните момчета и момичета от същото училище тази тенденция става по-подчертана ($p < 0,001$).

Разликата между средното забавяне в пулсовата честота при генералните съвкупности на 6-годишните и на 7-годишните ученици е, както личи от таблицата, статистически недостоверна, т.е. възрастовите отличия не се отразяват в случая съществено.

Това наблюдавано в цялата съвкупност и във всички подгрупи успокояване на пулсовата честота говори за една умерена психофизиологична релаксация, която е много добър фон за по-ефективна умствена концентрация.

Промените в кръвното налягане са еднопосочни с промените в пулса. Бяха изследвани промените в кръвното при 6-годишните деца от 122-ро и 29-то училища.

Таблица 28. Изменение в пулсовата честота след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата” – 122-ро, 50-то и 29-то училища – 6 и 7 годишни момичета и момчета

Контингент изследвани	η	Пред спектакъ и л		След спектакъ л		Разлика между “Преди“ и “След“	р
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		

Общо 6-годишни (момчета и момичета)	46	89,9	$\pm 2,0$	85,6	$\pm 2,0$	4,3	$p < 0,001$
Момчета (6-годишни)	22	90,9	$\pm 3,5$	86,3	$\pm 3,8$	4,6	$p < 0,001$
Момичета (6-годишни)	25	89,0	$\pm 3,6$	84,9	$\pm 3,8$	4,1	$p < 0,001$
Обобщено 6-годишни от 29-то у-ще (момчета и момичета)	19	90,0	$\pm 3,0$	85,1	$\pm 3,0$	4,9	$p < 0,001$
Обобщено 6-годишни от 122-ро у-ще (момчета и момичета)	28	89,8	$\pm 2,9$	85,8	$\pm 3,0$	4,0	$p < 0,001$
Обобщено 7-годишни от 29-то, 50 и 122 училища	95	91,4	$\pm 2,8$	87,9	$\pm 2,9$	3,5	$p < 0,001$
Момчета (7-годишни)	42	93,3	$\pm 3,0$	89,3	$\pm 3,0$	4,0	$p < 0,001$
Момичета (7-годишни)	53	89,9	$\pm 3,1$	86,9	$\pm 2,9$	3,0	$p < 0,001$

Обобщено 7-годишни от 29-то у-ще (момчета и момичета)	26	88,7	$\pm 2,8$	86,8	$\pm 2,9$	1,8	$p < 0,001$
Обобщено 7-годишни от 122-ро, 50 у-ща (момчета и момичета)	69	92,5	$\pm 3,1$	87,7	$\pm 3,0$	4,8	$p < 0,001$
Разлика между 6 и 7 - годишните	14 2	4,3 - 3,5 = 0,8					$p < 0,05$

Резултатите се виждат от таблица 29.

Таблица 29. Изменения в систоличното кръвно налягане след наблюдаване по телевизията на операта “Земята на децата” – 6-годишни първокласници от 122-ро и 29-то училища

Контингент изследвани	n	Пред спектакъ и л		След спектакъ л		Разлика между “Преди” и “След”	p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
29-то у-ще	19	99,7	$\pm 3,1$	98,7	$\pm 3,2$	1,0	$p < 0,05$
122-ро у-ще	28	95,0	$\pm 3,0$	94,3	$\pm 3,0$	0,7	$p < 0,05$

От таблицата е видно, че и при систоличното кръвно налягане се установява един лек процес на снижаване и успокояване, което е в подкрепа на изводите, направени за пулса. Трябва да се отбележи, че и диастоличното кръвно налягане, макар че общо взето е по-неподвижно, показва подобна тенденция. Например от 57,6 на входа, то се изменя на 57,2 на изхода. И тези данни, както и данните на систоличното кръвно налягане (таблица 29) са статистически недостоверни, но те говорят за липса на възбуда и напрежение и подкрепят данните за психофизиологично успокояване.

2. Изследвания с контролно училище

За по-голяма сигурност, че усвояването на ново учебно съдържание под влияние на детската опера “Земята на децата” се повишава не по случайни причини, включихме и опити с контролните 139-то и 64-то училища в съпоставителен аспект. При децата от контролните училища беше проведено тестиране с тестовите задачи на експерименталните училища преди и след един учебен час (30 минути) преподаване математика върху учебното съдържание, което е включено в спектакъла. При експерименталните групи детската опера продължава 42 минути, от които 8 минути и 32 секунди посветени на математиката. Така че в действителност контролните училища имат 3,5 пъти повече време за пряко преподаване на учебното съдържание от експерименталните.

Можеха да се организират изследвания за решаване на аритметични задачи по описаната методика (1.1) както в експерименталните 122-ро и 50-то училища, така и в масовото (но в случая експериментално) 1-во училище в съпоставка с контролното 139-то училище. Резултатите са видни от таблици 30, 31 и 32.

От таблица 30 личи, че разликите във верните отговори при експерименталните училища са по-високи от разликите при контролните училища. Разликата между двете изследвани групи не е статистически достоверна, но явно е, че достоверността ще бъде значителна, ако се вземе пред вид, че контролните училища са имали 3,5 пъти повече време за пряко преподаване на математическия материал от експерименталните.

Таблица 30. Разлики от теста “Решаване на задачи” преди и след телевизионната опера “Земята на децата”

Училище	Верни отговор - и средни разлик между “преди и “ и “след“			Грешни отговори - и средни и разли между преди ки “ и “след“		
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ
Експериментални 122-ро и 50-то училища	149	2,26	$\pm 3,75$	149	-0,05	$\pm 4,67$

Контролни 139-то и 64-то училища	101	2,01	$\pm 2,85$	101	0,54	$\pm 2,01$
Разлика $\Delta \bar{x}$	0,25			-0,59		
Достоверност p	p > 0,05			p < 0,05		

Таблица 31. Разлики от теста “Решаване на задачи” преди и след телевизионната опера “Земята на децата” – непосредствена и отсрочена проверка

Училище	Верни			отговор и		
	Непоср. проверк - разлик а средн и между и и “след” “преди “			Отсроч. проверк - разлик а средн и между и и отсроче “след” на		
	η	$\Delta \bar{x}$	σ	η	$\Delta \bar{x}$	σ
122-ро училище	111	2,17	$\pm 3,93$	106	2,72	$\pm 4,67$
139-то училище	69	2,53	$\pm 2,92$	40	0,22	$\pm 3,57$
Разлика $\bar{x}$	0,36			2,50		
Достоверност p	p > 0,05			p < 0,001		
Училище	Грешни			отговор		

				и		
	Непоср. проверк - разлик а средн и между и и “след” “преди “			Отсроч. проверк - разлик а средн и между и и отсроче “след” на		
	η	$\Delta \bar{x}$	σ	η	$\Delta \bar{x}$	σ
122-ро училище	111	-0,04	$\pm 1,45$	108	0,00	$\pm 1,23$
139-то училище	69	0,78	$\pm 2,26$	40	-0,27	$\pm 1,56$
Разлика $\bar{x}$	0,96			0,27		
Достоверност р	$p < 0,01$			$p > 0,05$		

Таблица 32. Резултати от теста “Решаване на задачи” преди и след телевизионната опера “Земята на децата” – непосредствена и отсрочена проверка

Училище	Верни			отговори		
	Непоср. провер - разлик ка средн и между и и “след” “преди			Отсроч. проверка - разлик между средн и отсрочен и а “след”		

	“					
	η	$\Delta \bar{x}$	σ	η	$\Delta \bar{x}$	σ
1-во училище	79	3,44	$\pm 3,42$	70	0,34	$\pm 4,09$
139-то училище	69	2,53	$\pm 2,92$	40	0,22	$\pm 3,57$
Разлика $\bar{x}$	0,91			0,12		
Достоверност p	$p > 0,05$			$p > 0,05$		
Училище	Грешни			отговори		
	Непоср. провер - разлик ка средн и между и и “след“ “преди “			Отсроч. проверка - разлик между средн и „отсроче и и на “след“		
	η	$\Delta \bar{x}$	σ	η	$\Delta \bar{x}$	σ
1-во училище	75	-0,07	$\pm 1,02$	70	0,17	$\pm 1,19$
139-то училище	69	0,78	$\pm 2,26$	40	-0,27	$\pm 1,56$
Разлика $\bar{x}$	0,85			0,44		
Достоверност p	$p < 0,01$			$p > 0,05$		

Грешните отговори в експерименталните групи намаляват, а в контролните се увеличават. Разликата е статистически достоверна ($p < 0,05$). И тук тя ще бъде много повече в полза на експерименталните училища, ако се вземе пред вид тази разлика от 3,5 пъти по-малко време за пряко преподаване на математическия материал в експерименталните училища.

Таблица 31 показва, че при сравняване на двете равностойни училища – 122-ро като експериментално и 139-то като контролно (като се има пред вид пак тази разлика от 3,5 пъти повече време за пряко преподаване в контролното училище), верните отговори след детската опера “Земята на децата“ и след преподаването в контролното училище са леко завишени, статистически недостоверно, при контролното училище. Но при отсрочената проверка верните отговори значително нарастват в полза на експерименталното 122-ро училище при висока степен на статистическа достоверност ($p < 0,001$).

Грешните отговори при непосредствената проверка намаляват статистически достоверно в експерименталното училище ($p < 0,01$). При отсрочената проверка разликите в грешките не са статистически достоверни, макар че в експерименталното училище не се изменят, а в контролното намаляват.

Таблица 32 показва, че при сравняване на масовото случайно избрано за експериментално училище (1-во училище) с равностойното му контролно (139-то) училище както при непосредствената проверка, така и при отсрочената проверка

верните отговори са в повече при експерименталното училище, но не са статистически достоверни. Тук обаче трябва отново да се вземе пред вид разликата във времето за пряко преподаване (3,5 пъти). Подобни са резултатите и при грешните отговори, където разликите в полза на експерименталното училище са статистически достоверни при непосредствената проверка ($p < 0,01$).

3. Експериментално изследване от външни сътрудници (шест психолози и детски психиатри) по наша заявка и по наша програма за контрол

3.1. Тест “решаване на задачи”

За сигурност и контрол на нашите тестирания с теста “решаване на задачи” същият бе направен от външните сътрудници преди и след ТВ операта “Земята на децата“, преди и след часа по математика в контролните училища.

Резултатите са видни от таблица 33.

От таблицата се вижда, че в резултат на ТВ операта “Земята на децата“ учениците от експерименталните училища са усвоили значително по-голям обем и по-качествено новото учебно съдържание по математика. Разликата за верните отговори в съпоставка с контролните училища е статистически достоверна ($p < 0,001$). За грешните отговори има намаляване в експерименталните училища и увеличаване на грешките при контролните, но не се стига до статистическа достоверност ($p > 0,05$). Трябва да се има пред вид, че времето, отделено пряко за математически знания в операта, е 8 минути и 32 секунди плюс 10

минути дешифровка, а контролните училища са имали нормален час от 30 минути.

Таблица 33. Резултати от теста “решаване на задачи” преди дешифровка и след ТВ операта “Земята на децата” – за експерименталните училища и преди и след часа по математика – за контролните училища

Училище	n	Вход		Изход		Δx	p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
		Верни отговори					
122 и 50 у-ща-експ.	181	8,99	$\pm 6,81$	12,25	$\pm 7,51$	3,26	$p < 0,001$
139 и 64 у-ща-контролни	104	8,43	$\pm 5,39$	8,99	$\pm 5,34$	0,56	$p > 0,05$
Разлика на разликите		3,26	$(\pm 3,93)$	-0,56	$(\pm 4,13)=$	2,70	$p < 0,001$
		Грешни отговори					
122 и 50 у-ща-	181	2,52	$\pm 3,81$	2,01	$\pm 3,15$	-0,51	$p > 0,05$
139 и 64 у-ща	104	1,44	$\pm 2,25$	1,64	$\pm 3,04$	0,20	$p > 0,05$
Разлика на разликите		-0,51	$(\pm 3,72)$	-0,2	$(\pm 2,98)=$	0,71	$p > 0,05$

Беше направено тестиране и за чистото въздействие на операта, без дешифровка, т.е. за влиянието на тези 8 мин. и 32 сек., посветени на математиката в операта. Резултатите са видни от таблица 34.

Таблица 34. Резултати от теста “решаване на задачи“ преди дешифровка и след ТВ операта “Земята на децата“ – за експерименталните училища и преди и след часа по математика – за контролните училища

Училище	n	Вход		Изход		Δx	p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
		Верни отговори					
122 и 50 у-ща	181	10,29	$\pm 7,38$	12,25	$\pm 7,51$	1,96	$p < 0,05$
139 и 64 у-ща	104	8,43	$\pm 5,39$	8,99	$\pm 5,34$	0,56	$p > 0,05$
Разлика на разликите		1,96	$(\pm 4,24)$	-0,56	$(\pm 4,13)=$	1,40	$p < 0,01$
		Грешни отговори					
122 и 50 у-ща	181	2,44	$\pm 3,15$	2,01	$\pm 3,15$	-0,43	$p > 0,05$
139 и 64 у-ща	104	1,44	$\pm 2,25$	1,64	$\pm 3,04$	0,20	$p > 0,05$
Разлика на разликите		-0,48	$(\pm 2,71)$	-0,2	$(\pm 2,98)=$	0,63	$p > 0,05$

От таблицата се вижда, че само от въздействието на операта резултатите в експерименталните училища се повишават статистически достоверно ($p < 0,05$), а в контролните след един час занимание по математика повишаването на резултатите е недостоверно. Разликата между експерименталните и контролните училища е статистически достоверна в полза на експерименталните ($p < 0,01$).

Беше направена и отсрочена проверка на другия ден, без учениците да са се занимавали по математика, т.е. в началото на учебните занятия. Данните са видни от таблица 35.

Таблица 35. Отсрочена проверка по отношение на входното ниво за задържането на учебното съдържание по математика след ТВ операта “Земята на децата” в сравнение с контролното училище

Училище	n	Вход		Изход		Δx	p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
		Верни отговори					
122 и 50 училища	181	8,99	±6,81	11,45	±6,75	2,46	p < 0,001
139 и 64 училища	104	8,43	±5,39	8,30	±5,04	-0,13	p > 0,05
Разлика на разликите		2,46	(±4,36) - (-0,13)	(±3,57)=		2,59	p < 0,001
		Грешни отговори					
122 и 50 училища	181	2,52	±3,81	1,67	±3,11	-0,85	p < 0,05
139 и 64 училища	104	1,44	±2,25	1,78	±3,19	0,34	p > 0,05
Разлика на		(±4,23) (±2,97)=					

разликите	-0,85	-0,34	1,19	$p < 0,01$
-----------	-------	-------	------	------------

От таблицата се вижда, че учениците от експерименталните училища показват по-голяма трайност и дори повишаване на припомнянето и творчеството при отсрочената проверка. Разликата за верните отговори е статистически достоверна в полза на експерименталните училища ($p < 0,001$). За грешките разликата също е в полза на експерименталните училища, при които намаляват грешните отговори ($p < 0,01$).

3.2. Коректурни проби

Бяха повторени за контрол извършените предишни години от нас коректурни проби. Резултатите са видни от таблица 36.

От таблицата е видно, че учениците от експерименталните училища намаляват малко броя на верните отговори, което може да се обясни с необичайността на оперния жанр за децата и времетраенето на операта от 42 минути, което излиза от рамките на техния навик за заетост от максимум 30 минути. За разлика от това в контролните училища се тестира началото и края на един нормален час по математика от 30 минути. Въпреки това при контролните училища резултатите са влошени значително повече. Сравняването на резултатите от коректурните проби показва, че те са статистически достоверно по-добри при експерименталните училища в сравнение с контролните ($p < 0,01$). По отношение на грешките няма достоверност на разликите между експерименталните и контролните училища ($p > 0,05$).

Таблица 36. Коректурни проби преди и след ТВ операта “Земята на децата” – за експерименталните училища, преди и след часа по математика – за контролните училища

Училище	η	Вход		Изход		Δx	p
		$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ		
		Верни отговори					
122 и 50 училища	19 5	12,58	±6,00	10,78	±5,14	-1,80	p < 0,01
139 и 64 училища	10 4	11,81	±4,31	8,30	±3,88	-3,51	p < 0,001
Разлика на разликите		1,80	(±5,47) - (-3,51)		(±4,35)=	1,71	p < 0,01
		Грешни отговори					
122 и 50 училища	19 5	2,68	±4,63	4,48	±4,34	1,80	p < 0,001
139 и 64 училища	10 4	2,31	±4,56	3,81	±3,58	1,50	p < 0,01
Разлика на разликите		-1,80	(±5,64)	-1,50	(5,62)=	0,30	p > 0,05

ЗАКЛЮЧЕНИЕ – ИЗВОДИ

Теоретическите, експерименталните и практическите изводи като цяло доказват научната хипотеза:

І. Теоретически изводи

1. Във взаимовръзката между говорните и музикалните интонации откриваме микроструктурната и макроструктурната база на сугестивните въздействия (гласни – тонове и ритмоинтонации). Организиран по специфичен начин в учебно-възпитателния процес говорно-музикалните интонации могат да повишат ефективността при усвояването на ново учебно съдържание.
2. Мислене, език и музика имат обща основа с последвала диференциация на знаковите им системи и с постоянно взаимодействие на елементи от структурите им/действие-звук-знание
3. На базата на синтез на говорно-музикални интонации и увеличен обем учебно съдържание може да се изгражда изкуство с психохигиенна ориентация, което да повишава усвояването на ново учебно съдържание.
4. Тонът поради физическите си свойства (височина, трайност, сила, тембър и др.) и вокалната (тонова) система на езика представляват главните организиращи фактори на сугестивните въздействия в комуникациите.
5. От сложното взаимодействие между вокалната (тонова) система на езика (главен носител на мелодико-интонационното и ритмичното начало, както и на експресивността) и на консонантната система (носител на точността на смисъла и

практическата насоченост на словото) се получават възможностите на езика като система, способна да отрази пълно и точно мислите на хората и най-тънките нюанси на психическите им преживявания.

6. Мелодията, която по произход и развитие е неразривно свързана с произхода и развитието на говорните интонации, е най-важното изразно средство в музикалната знакова система. Мелодията се разгъва хоризонтално във времето и същевременно носи в себе си полифонично-хармоничните (вертикални) връзки, т.е. обемността на информацията. Най-често обемният характер на музикалната информация се възприема периферно и субсензорно. И говорната интонация чрез вокалната си система носи известна обемност, но тя нараства значително при организираните форми на говорно-музикалните интонации.

7. Ритмичността, музикалността и експресивността на италианската реч се дължат именно на фиксирането на различните височинни съотношения между гласните, които в този език не търпят позиционни тонови промени (а оттам и яснотата на сричките), както и на строгата (класическа гръко-латинска) акцентуация. Вокално-консонантният баланс прави този език много удобен за пеене и за вокална постановка на гласа (изнасяне в резонаторите).

Подобна тенденция на развитие се наблюдава в много езици, включително и в българския, особено върху фолклорна основа.

8. Поетичната мерена реч и още повече песента са границите и

медиаторите на двете знакови системи (говорна и музикална). Всяка семиотична система би могла при определени условия да бъде основна, но звуковите системи (говор и пеене) са се наложили като основни поради практическата достъпност и възможностите на физическия материал на знаковете им и поради физиологическата даденост на апарата на звукоизвличането.

9. Създадените от нас сугестопедични форми на изкуство: мелодрама и рецитал, художествено-дидактични песни и опери – синтез на говорно-музикални интонации и художествено обработено учебно съдържание с увеличен обем и междупредметни връзки освен че увеличават ефективността на усвояването на ново учебно съдържание, имат катарзисен, психохигиенен и психотерапевтичен ефект. Той не се изразява в психотравмени отреагирания (по Фройд, Юнг или Морено), а в отклоняване от “болното” място чрез повишаване на мотивацията към изучаваното учебно съдържание и припомняне на състоянията на психическо равновесие и хармония, когато се учи най-много.

II. Експериментални изводи

1. Чрез анкетно проучване при завършване на чуждоезикови курсове относно предпочитанията на курсистите към различните художествени етапи в учебно-възпитателния процес се установи, че мелодрамата и рециталът е най-предпочитаният етап (в сравнение с въведението и с разработките на учебното съдържание).

2. Най-голям брой курсисти смятат, че мелодрамата и рециталът създават състояние на обща релаксация и умствена концентрация.

3. Комплексното изследване с контролни групи при възрастни и при ученици (II, III и V клас) относно влиянието на мелодрамата и концертния рецитал за усвояването на ново учебно съдържание по чужди езици и за психофизиологическото отражение (тест за запаметяване на нови чуждоезикови словоформи, коректурни проби, измерване на пулс и кръвно налягане) показва еднопосочно и с висока достоверност подобряване на запаметяването, повишаване на концентрацията на вниманието и разпределението му, подобряване на работоспособността, липса на данни за претоварване на сърдечно-съдовата и вегетативната нервна системи.

4. Анкетното проучване при завършване на чуждоезикови курсове (възрастни) за отношението на курсистите към включените в учебно-възпитателния процес художествено-дидактични песни показва, че 98,6% от курсистите са харесали песните и считат, че те са причина запаметяването на новото учебно съдържание да става с лекота и с приятни емоции.

5. Експерименталните проучвания с контролни групи за усвояване на ново учебно съдържание по чужди езици (английски, немски и италиански), проведени с тестове за запаметяване на нови чуждоезикови словоформи, подадени с художествено-дидактични песни, показват, че лексико-граматически единици и чуждоезикови словоформи се запаметяват значително в по-голямо количество, когато са подадени като песни в експерименталните групи отколкото само като текстове в контролните.

6. Експерименталното комплексно изследване в експерименталните и контролните училища относно влиянието на

детската опера “Земята на Децата“ за усвояване на ново учебно съдържание по математика в първи клас (Глобална тема “Събиране и изваждане без преминаване на десетицата до 20“) и за психофизиологическото ѝ отражение върху учениците (тест за решаване на аритметични задачи, коректурни проби, фигурен тест, музикален тест, измерване на пулс и кръвно налягане) показва еднопосочно и за единица време нарастване усвояването на математическите знания по темата (непосредствено и отсрочено), увеличена работоспособност, подобрена концентрация на вниманието, липса на умора на зрителния анализатор и на кратковременна зрителна памет, липса на данни за умора на слуховия анализатор и общо успокояване на вегетативната и сърдечно-съдовата системи.

7. Проверката с тест-решаване на аритметични задачи при завършване на целия цикъл по глобалната тема, разработена на базата на операта в експерименталните училища (за по-малък брой часове) и без операта в контролните училища показва, че резултатите са в полза на експерименталните училища.

III. Практически изводи

1. Изследванията и практиката показват, че сугестопедичният жанр “мелодрама и концертен рецитал“ може да се използва по всички предмети (съобразно с възрастта), когато се преподава ново

учебно съдържание. Жанрът има и психохигиенен и психотерапевтичен ефект.

2. Изследванията и практиката показват, че художествено-дидактични песни могат да се използват по всички предмети при въвеждане на ново учебно съдържание, за затвърдяване на знанията, уменията и навиците. Могат да се използват като изкуство и извън обучението. Имат психохигиенен и психотерапевтичен ефект.

3. Изследванията и практиката показват, че детски опери могат да се прилагат за обучение по математика в първи клас при подаване на ново учебно съдържание, както и за затвърдяване на знанията, уменията и навиците при разработването му.

Б И Б Л И О Г Р А Ф И Я

1. Маркс К., Экономическо-философские рукописи 1844г. В кн. К.Маркс и Ф.Энгельс, Из ранних произведений, М. 1956
2. Маркс-Енгелс, Съч.т.12, С. 1963
3. Маркс К. и Ф.Энгельс, Соч.т.3, “Немецкая идеология“, М. 1955
4. Ф.Энгельс, Диалектика природы в: К.Маркс и Ф.Энгельс, Соч.т.20, М. 1961
5. Ленин В.И., Полн.собр.соч. т.25 (О праве нации на самоопределение)
6. Ленин В.И., Философские тетради, М. 1947
7. Материалы XXVI съезда КПСС, М.1981
8. Материали от XII конгрес на БКП, С. 1981
9. Тезиси за развитие на образователното дело в НРБ, С.1979
10. Примерна комплексна програма за естетическо възпитание, С. 1979
11. Материали от IV конгрес на българската култура, С. 1983
12. Абрамян Л., Гносеологические проблемы теории знаков, Ереван, 1965
13. Аветян Э.Г., Природа лингвистического знака, Ереван, 1968
14. Аветян Э.Г., Смысл и значение, Ереван, 1979
15. Алексеев В.П., Возникновение человека и общества. Кн. “Первобытное общество“, М. 1975
16. Ананьев Б.Г., Очерки психологии, Л. 1945
17. Ананьев Б.Г., Човекът като предмет на познанието, С. 1976
18. Анохин П.К., Системные механизмы высшей нервной деятельности, Изобр.произв., М.1970

19. Анохин П.К., Узловые вопросы теории функциональной системы, М. 1980
20. Аристотел, За поетическото изкуство, С. 1975
21. Арnaudов М., Фолклор от Еленско, сб. НУ XXVII, 1913
22. Асафиев Б.В., За музикалното възпитание и образование, С. 1979
23. Балевски П., Промени в ЕЕГ в процеса на запаметяване при обикновени и при сугестивни условия, Сп. "Сугестология и сугестопедия", С. 1975, бр.1
24. Балевски П., Л. Гановски, Обем на кратковременната памет в началото на курса и успеваемостта на курсистите, обучавани по сугестопедичната чуждоезикова система, Сп. "Сугестология и сугестопедия", С. 1975, бр.2
25. Блумфилд Л., Язык, М. 1968
26. Богорофицкий В.А., Очерки по языковедени' и русскому языку, М. 1939
27. Бондарко Л.Б., Звуковой строй современного русского языку, М. 1977
28. Бондарко Л.Б., Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи, Л. 1981
29. Бояджиев Ж., Език и мислене, Сп. "Български език и литература", С.1964, кн.6
30. Бояджиев Ж., Език и общество, С. 1981
31. Будагов Р.А., Введение в науку о языке, М. 1965
32. Будагов Р.А., Проблемы развития языка, М. 1965
33. Будагов Р.А., Ф.Энгельс и некоторые проблемы языкознания, Кн. "Энгельс и языкознание", М. 1972

34. Българско народно творчество, т.13, С. 1965
35. Бънков А., Мислене и език, С. 1960
36. Вандриес Ж., Язык, Лингвистическое введение в историю, М. 1937
37. Введенский Н.Е., Возбуждение, торможение, наркоз, Сб.И.М.Сеченов, И.П.Павлов и Н.Е.Введенский, Физиология нервной системы, М. 1952, т.II
38. Вестерман Д., Звук, тон и значение в западноафриканских суданских языках, Сб. "Африканское языкознание", М.1963
39. Виготски Л.С., Мислене и реч, С. 1983
40. Виготски Л.С., Психология на изкуството, С. 1978
41. Виноградов В.В., О языке художественной литературы, М. 1959
42. Воронин С.В., Словообразование и ономотопея, Кн. "Исследования по английской филологии", Л. 1971
43. Воронин С.В., Английская ономотопея: некоторые итоги и перспективы изучения, Кн. "Проблемы мотивиранности языкового знака", Калининград, 1976
44. Воронин С.В., Основы фоносемантики, Л. 1982
45. Выготский Л.С., Развитие высших психических функций, М. 1960
46. Газов-Гинзберг А.М., Был ли язык изобразителен в своих истоках?, М. 1965
47. Газов, Гинзберг А.М., Символизм прасемитской флексии, М. 1974
48. Гальперин П.Я., Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий, в "Исследования мышления в советской психологии", М. 1966

49. Гановски Л., Отражение на някои от средствата на сугестията върху обема на кратковременната памет, Сп. "Сугестология и сугестопедия", С. 1975, бр.2
50. Гарбузов Н.А., Зонная природа звуковысотного слуха, М.1953
51. Гатева Е., "Земята на децата" - текст и музика на детска опера за обучение по математика в първи клас, филм на Българска телевизия и Студия за игрални филми, С. 1976 (излъчва се всяка година)
52. Гатева Е., "Земята на децата" - текст и музика на либрето-учебник за обучение по математика в първи клас, С.1978
53. Гатева Е., "Взаимодействие на говорни и музикални интонации", Дипломна работа във Висшия музикално-педагогически институт, Пловдив, 1979
54. Гатева Е., Активен концертен сеанс. Пасивен концертен сеанс. В кн. "Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици", съвместно с Г.Лозанов, С. 1981
55. Гатева Е., "Рано утром", "Я готовлю завтрак вкусный", "Я люблю тебя, моя земля", "Открыта больница", "Не печалься мотылек" – пет песни за обучение по руски на ученици (I и II степен) в: "Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици", Г.Лозанов, Е.Гатева, С. 1981
56. Гатева Е., Развитие и взаимодействие на говорните и музикалните интонации, В кн. "Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес", С. 1982
57. Гатева Е., "Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес", С. 1982

58. Гатева Е., Взаимодействие на семиотичните системи при сугестопедията, научен доклад на Юбилейна научна сесия “Съветската педагогическа наука и практика – неизчерпаем извор на знания и опит“, С. 1982
59. Гатева Е., Психо-педагогическо значение на взаимодействието между речевите и музикалните интонации, научен доклад на VII среща на психолозите от дунавските страни, септември 1985 г., Варна
60. Гвоздев А.Н., Вопросы изучения детской речи, М. 1961
61. Георгиев Г., Музикална акустика, С. 1975
62. Георгиев Вл., Ив.Дуриданов, Езикознание, С. 1965
63. Гердер Й., Идеи к философии истории человечества, М. 1977
64. Гершуни Г.В., Изучение сбсенсорных реакций при деятельности органов чувства, Физиол.журн.СССР, 1947, 33, 4
65. Гершуни Г.В., Звуковая среда и организация функции слуховой системы, Журн. Эволюцион. Биохимии и физиологии, 1973, № 4
66. Глинка М., Избранные романсы и песни, М. 1954
67. Головин Б.Н., Введение в языкознание, М. 1983
68. Горелов И.Н., Невербальные компоненты коммуникации, М. 1980
69. Горелов И.Н., Парадигматика и синтагматика как возможные показатели динамики семантических отношений в раннем онтогенезе речи – кн. Психолингвистические исследования, М., 1978
70. Дарвин Ч., Происхождение человека и половой отбор, (Выражение эмоции у человека и животного), Соч. т.5 М.

71. Даскалова З., За въздействието на изкуството при сугестопедичното обучение по математика в първи клас. Сп. "Народна просвета", № 6, С. 1980
72. Даскалова З., Усвояване на нов математически материал от учениците в началните класове и реализация на математическите им знания при въздействието на форми на сугестопедичното изкуство, Кандидатска дисертация, С. 1984
73. Джуджев Ст., Българска народна музика, С. 1970
74. Елъмслев Л., Прологомены к теории языка, Сб. "Новое в лингвистике", вып. I, М. 1960
75. Есперсен О., Философия грамматики, М. 1958
76. Жданов Д.А., Возникновение абстрактного мышления, Харьков, 1969
77. Журковский Б.В., Идеофоны: сопоставительный анализ, М. 1968
78. Журковский Б.В., Идеофоны в языке хауса. Кн. "Воприсы африканской филологии", М. 1974
79. Журковский Б.В., Предварительное описание идеофонов в языке алур. Кн. "Младописменные языки Африки. Вопросы фонологии и грамматики", М. 1977
80. Зарев П., Теория на литературата, т.т. I и II, 1979-1981
81. Захариева С., Ранни форми на музикално-поетическата организация в българския фолклор, С. 1977
82. Захариева С., Формообразуването в българската народна песен, С. 1979
83. Звегинцев В.А., Проблема знаковости языка, М. 1956
84. Звегинцев В.А., Очерки по общему языкознанию, М. 1962

85. Звегинцев В.А., Язык и лингвистическая теория, М. 1973
86. Звегинцев В.А., Теоретическая и прикладная лингвистика, М. 1968
87. Зиновьев А.А., Об основах абстрактной теории знаков, Сб. "Проблемы структурной лингвистики", М. 1963
88. Истрин В.А., Возникновение и развитие письма, М. 1965
89. Кабалевский Д.Б., Про трех китов и про многое другое, М. 1970
90. Карнап Р., Философские основания физики. Введение в философию науки, М. 1971
91. Кларк Дж., Доисторическая Африка, М. 1977
92. Кларк К., Леонардо да Винчи. Разказ за художника, С.1980
93. Кодзасов С.В., Измерение основной частоты при исследовании интонации, в кн. Семантические и фонологические проблемы прикладной лингвистики, М. 1968
94. Коларова Д., Влияние на сугестопедичното чуждоезиково обучение върху протичането на невротите, в "Проблеми на сугестологията", София, 1973
95. Коларова Д., П.Балевски, Отражение на сугестопедичното обучение по чужди езици върху функционалното състояние на невротично болни, в "Проблеми на сугестологията", София, 1973
96. Коларова Д., Е.Шаранков, Г.Кардашев, Е.Бъчварова, Скологенията при студенти и сугестопедичният учебен процес. Сп. "Сугестология и сугестопедия", С. 1975, бр.2
97. Коларова Д., П.Балевски, Невротите и сугестопедичното чуждоезиково обучение. Сп. "Сугестология и сугестопедия", С. 1975, бр.3

98. Колшанский Г.В., Логика и структура языка, М. 1965
99. Колшанский Г.В., Паралингвистика, М. 1974
100. Кузнецов А.Б., Айнщайн. Живот. Смърт. Безсмъртие, С. 1980
101. Куртене И.А.Б.де, Фонетические законы, М. 1910
102. Куртене И.А.Б.де, Проблемы языкового родства, М. 1930
103. Ларин Б.А., Эстетика слова язык писателя, Л. 1974
104. Левицкий В.В., Семантика и фонетика, Черновцы, 1973
105. Левицкий В.В., Звуковой символизм в лингвистике и психолингвистике. "Филологические науки", 1975, № 4
106. Леман Л., Моето певческо изкуство, сп. "Музикални хоризонти", С. 1982
107. Леонтьев А.А., Возникновение и первоначальное развитие языка, М. 1963
108. Леонтьев А.А., Слово в речевой деятельности, М. 1965
109. Леонтьев А.А., Язык, речь, речевая деятельность, М. 1969
110. Леонтьев А.А., Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, М. 1969
111. Леонтьев А.А., Исследования детской речи, Кн. "Основы теории речевой деятельности", М. 1974
112. Леонтьев А.А., Знак и деятельность, Вопросы философии, 1975, №10
113. Леонтьев А.А., Психолингвистический аспект языкового значения. Кн. "Принципы и методы семантических исследований", М. 1976
114. Леонтьев А.Н., Ю.Б.Геппенрейтер, Влияние родного языка на формирование слуха. "Докл. АПН РСФСР", 1959, № 2

115. Леонтьев А.Н., Проблемы развития психики, М. 1981
116. Лозанов Г., Сугестология и психотерапия. Сп. “Здравен фронт“, бр.3, С. 1967
117. Лозанов Г., Сугестология, София, 1971
118. Лозанов Г.,П.Балевски, Отражение учебных занятий по суггестопедической методике на состояние здоровья и работоспособность курсистов. Сб. “Проблеми на сугестологията“, С. 1973
119. Лозанов Г., Роль концертного сеанса в структуре учебного процесса при суггестопедическом обучении иностранным языкам, Материалы докладов научной конференции “Интенсивные методы обучения иностранным языкам“, М. 1974
120. Лозанов Г., Обичам да чета – първи учебник по четене, С. 1978
121. Лозанов Г., Сугестология и суггестопедия (Теория и практика), Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО, С. 1978
122. Лосев А.Ф., Знак. Символ. Миф. М. 1982
123. Лотман Ю.М. Структура художественного текста, М. 1970
124. Лурия А.Р., Мозг человека и психические процессы, М.1963
125. Лурия, А.Р., Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга, М. 1969
126. Лурия А.Р., Основные проблемы нейролингвистики, М. 1975
127. Мартине А., Основы общей лингвистики, в сб. “Новое в лингвистике“, вып. III, М. 1963
128. Мартынов В.В., Кибернетика. Семиотика. Лингвистика. Минск,1966
129. Мартынов В.В., Категории языка, М. 1982
130. Медушевский В.В., Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки. Кн. “Восприятие музыки“, М. 1980
131. Медушевский В.В., Человек в зеркале интонационной формы, “Сов.музыка“, 1980, кн.9

- Мазел Л.А., “За системата на музикалните средства и някои принципи на художественото въздействие на музиката, Сб.Студии за съветската муз.култура“, С. 1967
132. Мельников Г.П., Орфонимия и мотивированность знака. Вкн. Проблемы мотивированности языкового знака, Калининград, 1976
 133. Мельников Г.П., Системология и языковые аспекты кибернетики, М.1978
 134. Менендес-Пидаль Р., Избр.произведения, Испанская литература средних веков и эпохи Возрождения, М.1961
 135. Москов М., Ж.Бояджиев, Увод в езикознанието, С.1977
 136. Назайкински Е., Музикални възприятия и реч. В бюлетина “Музикални хоризонти“, С.1977
 137. Овчинникова О.В., Тренировка слуха по “моторной“ методике. “Докл.АПН РСФСР“, 1959, №2
 138. Овчинникова О.В., О “сензорной“ тренировке звуковысотного слуха. “Докл.АПН РСФСР“, 1959, №1
 139. Орлов Г., Психологични механизми на музикалното възприятие. Сб.“Студии на съветската музикална култура“, С. 1967
 140. Павлов Т.,Теория на отражението, С.1947
 141. Павлов И.П., Избрани произведения, С.1952
 142. Панфилов В.З.,Взаимоотношение языка и мышления, М.1971
 143. Панфилов В.З. ,Философские проблемы языкознания /Гносеологические аспекты/, М.1977

144. Панфилов В.З. , Марксизм-ленинизм как философская основа языкознания, “Вопросы языкознания“, М.1979, кн.4
145. Пелевина Н.Ф., Языковая и внеязыковая мотивировки семантики языкового знака – кн. Проблемы мотивированности языкового знака, Калининград, 1976
146. Перельмутер И., Греческие мыслители V в. до н.э., Платон. Аристотель. Кн. “История лингвических учений. Древний мир“, Л. 1980
147. Пирьов Г., Детска психология, С. 1971
148. Пирьов Г., Психологията – фундаментална наука за човека, С. 1982
149. Платон, Диалози, С. 1982
150. Потебня А.А., Мысль и язык в: “ Эстетика и поэтика“, М. 1976
151. Радев Т., Антропогенеза или как човекът е станал човек. Сп. “Научен живот“, кн.1, 1974
152. Розеншилд К.К., История на музиката, С. 1973
153. Резников Л.О., Понятие и слово, Л. 1958
154. Резников Л.О., Гносеологические вопросы семиотики, Л. 1964
155. Рубинштейн С.Л., Проблемы общей психологии, М. 1976
156. Рубинштейн С.Л., Битие и съзнание, С. 1977
157. Русо Ж.Ж., Об искусстве и литературе. Избр.соч. т.1М. 1961
158. Сборник “Проблеми на сугестологията“, С. 1973

159. Сеченов И.М., Рефлексы головного мозга, Сб. "И.М.Сеченов, И.П.Павлов и Н.Е.Введенский. Физиология нервной системы", т.1, М. 1952
160. Симеонов Б., Происходит на езика и религията, С. 1959
161. Солнцев В.М., Язык как системно-структурное образование, М.1977
162. Соссюр Ф. де, Курс общей лингвистики, М. 1933
163. Спиркин А.Г., Происхождение сознания, М. 1960
164. Спиркин А.Г., Сознание и самосознание, М. 1972
165. Степанов Ю.С., Принцип детерминизма в современном языкознании. Кн. "Ленинизм и теоретические проблемы языкознания", М. 1970
166. Степанов Ю.С., Основы общего языкознания, М. 1975
167. Степанов Ю.С., Семиотика, С. 1979
168. Степанов Ю.С., Методы и принципы современной лингвистики, М. 1975
169. Тарасова К.В., К онтогенезе музыкально-ритмического чувства, М. 1976
170. Темплов Б.М., Психология музыкальных способностей, М-Л.1947
171. Тимофеев Л.И., Основы на теорията на литературата, С. 1968
172. Тронский И.М., Из истории античного языкознания. Кн. "Советское языкознание", т.2, Л. 1936, стр. 24
173. Тюхтин В.С., О подходах к построению общей теории систем – кн. Системный анализ и научное знание, М. 1978

174. Уорф Б.Л., Отношение норм поведения и мышления к языку, Наука и языкознание, Лингвистика и логика, в Сб. "Новое в лингвистике", вып. I, 1960
175. Успенский Б.А., О семиотике искусства, Сб. Симпозиум по структурному изучению знаковых систем, М. 1962
176. Ухтомский А.А., Доминанта, М. 1966
177. Фортунатов Ф.Ф., Сравнительное языковедение, М. 1901
178. Фортунатов Ф.Ф., Избранные труды, М. 1956
179. Фрейд З., Основные психологические теории в психоанализе, Сб. статей, М. 1923
180. Фрейд З., Психология масс и анализ человеческого "я", "Современные проблемы", М. 1925
181. Хегел Г., История на философията, I-III ч. С. 1982
182. Хомский Н., Три модели описания языка – "Кибернетический сборник", М. 1961
183. Хомский Н., Синтактические структуры, в сб. "Новое в лингвистике", вып. 2, 1962
184. Чайковский П.И., "Пиковая дама", опера, М. 1960
185. Чикобава А.С., Проблема языка как предмета языкознания, М. 1959
186. Шаумян С.К., Насущные задачи структурной лингвистики, в: "Известия АН СССР", т. XXI, вып. 2, 1962
187. Шахнарович А.М., Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе. Кн. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М., Теоретические и прикладные проблемы речевого общения, М. 1979

188. Шахнарович А.М., Проблемы мотивированности языкового знака в онтогенезе речи – кн. Общая и прикладная психолингвистика, М. 1973
189. Щерба Л.В., Избранные работы по языкознанию и фонетике, Л. 1958
190. Якобсон Р., В поисках сущности языка, “Сборник переводов по вопросам информационной теории и практики“, № 16, М. ВИНТИ, 1970
191. Якобсон Р., Лингвистика и поэтика – кн. Структурализм: “за” и “против“, М. 1975
192. Эльконин Д.Б., К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте, “Вопросы психологии“, ВМ. 1971, № 4
193. Alighieri Dante, La Vita Nuova, Firenze, 1932
194. Alighieri Dante, La Divina Commedia, Milano, 1969
195. Ariosto L., Orlando Furioso, Milano, 1974
196. Barthes R., Le degree zero de l'écriture, Paris, 1972
197. Barthes R., Sur Racine, Paris, 1963
198. Barthes R., Critique et verite, Paris, 1963
199. Beer F., Suggestopaedia in Elementary School, “The Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching“, №1, 1978
200. Bocaccio G., Decameron, Milano, 1974
201. Brahms J., Lieder, Peters Corporation, N.York-London-Frankfurt
202. Bruni F., L'origine del linguaggio, Roma, 1958
203. Bühler K., Sprachtheorie, Jena, 1934
204. Calabrese O., E. Mucci, Guida alla semiotica, Sansoni, 1975
205. Carducci G., Opere di G.Carducci, Bologna, 1940

206. Carnap R., Introduction to Semantics and Formalization of Logic, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1961
207. Casagrande J., Comanche baby language, "Language in culture and society", N.York, 1964
208. Croce B., Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale, Bari, 1965
209. Ertel S., Psychophonetik (Untersuchungen über Lautsymbolik und Motivation), Göttingen, 1969
210. Flora F., Storia della letteratura italiana (vol.I-V), Verona, 1972
211. Fonagy I., Communication in poetry – Word, 1961, vol.17, №2
212. Fonagy I., Die Metaphern in der Phonetik, The Hague, 1963
213. Foscolo U., Prose e poesie, Firenze, 1941
214. Foucault M., Les mots et les choses, NFR, Gallimard, Paris, 1966
215. Fraisse P., Rytmes auditifs et rythmes visuels, "Année Psychol.",49,1948
216. Fraisse P., L'anticipation de stimulus rythmiques. Vitesse d'establisement et precision de la synchronization, "Année Psychol.", 66, 1966
217. Francescato G., Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento, Torino, 1973
218. Freud S., Il motto di spirit e l'inconscio. "Y moralisti moderni", Milano, 1959
219. Freud S., L'interpretazioni dei sogni, Torino, 1966
220. Freud S., Psicopatologia della vita quotidiana, Torino, 1971
221. Gateva E., ""Mamma, ti voglio tanto bene", "Terra mia cara", "Saluto il giorno", "Sempre primavera", "Silenzio" – текст и музыка

на пет песни за обучение по италиански език в: "L'Italiano", S. 1978

222. Gateva E., "Los marineros", "Estoy muy contento", "Siempre primavera" - текст и музика на три песни за обучение по испански език, "Cuando llega un amigo", "Con esta moneda", "Calendario" – музика на три песни за обучение по испански език, "Español", S. 1980
223. Gateva E., "Let Us Be", "There Is a Prince", "Friendship Is a Sheltering Tree", "A Happy Man", "A Song", "Do You Know", "A Dream", "Seasons", "A Question" - девет песни за обучение по английски език
224. Gateva E., "Circle", "I am a Happy Man", "Dream", "Silence", "Lovely Land" - пет песни за обучение по английски език в: "English". L.Kozhuharova, S. 1980
225. Gateva E., "Storie", "Un bel fiore" - текст и музика на две песни за обучение по италиански език; "Canzone di Bacco" - музика в: "Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици", С. 1981
226. Gateva E., "What is...?", "Riddle", "It's Snowing", "Down Came the Snowflakes", "I Heard a Cuckoo", "Spring Is Coming", "When the Blazing", "Sing a Song", "The Summer Is Over" - девет песни за дублиращо обучение по английски език – деца в: "Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици", С. 1981

227. Gateva E., “”La famille heureuse”, ”Bon anniversaire”, ”Ca me suffit”, ”Une merveille”, “La jorneè” - пет песни за обучение по френски език в: “Français”, Z.Ivanova, H.Levakova, S. 1981
228. Gateva E., “Der Tag”, ”Die Blume” - две песни за обучение по немски език в: “Deutsch”, M.Tschukova, S.1981
229. Gateva E., “Ich bin Donner...”, ”Ich habe eine Katze und einen Hung”, ”Der Tag”, ”Ich bin allein gegangen”, ”Die Sternkrone leuchtet“, ”Mein teures Land” - шест песни за обучение по немски език в: “Deutsch”, R.Vratscheva, S.1981
230. Gateva E., “A Song”, ”Dreams”, ”What the Earth Will Be” - три песни за сугестопедично обучение на ученици /III степен/ в: “Holidays to Remember”, G.Mateva, S.1982 (I p.), S. 1984 (IIp.)
231. Gateva E., “”Different Languages”, ”Work”, ”Bed in Summer” - три песни за сугестопедично обучение на ученици (II ст.) в: “An English Reader”, S.Petrunova, M.Dimtcheva, S. 1983
232. Grammont M., Le vers francais. Ses moyens d’expression. Son harmonie. Paris, 1904
233. Grammont M., La psychologie et la phonétique. La phonetique impressive – I. psych. Norm. et pathol., 1930, vol. 27
234. Hartmann A., Untersuchungen über metrisches Verhalten in musikalischen Interpretationsvarianten, “Archiv für ges. Psychol.”, 84, 1932
235. Herder J., Über den Ursprung der Sprache, Berlin, 1959
236. Herdan G., Quantitative linguistics. London, 1964

237. House A.S., G. Fairbanks, The influence of consonant environment upon the secondary acoustic characteristics of vowels, in: The Journal of the Acoustical Society of America, vol. 25, №1, 1953
238. Humboldt W. von, Schriften zur Sprachphilosophie, Werke in 5 Bänden, Bd.III, Berlin, 1963
239. Jakobson R., Linguistics and Communication Theory, "Structure of Language and its Mathematical Aspects", Providence, 1961
240. Jakobson R., Zeichen und System der Sprache, Berlin, 1962, Bd. 2
241. Jakobson R., Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Selected Writings, I, Mouton, 1962
242. Jespersen O., Symbolic value of the vowel "i", Selected Writings, vol. I, London-Tokio, 1962
243. Jespersen O., Language, its Nature, Development and Origin, N.Y., 1964
244. Koffka K., Experimentaluntersuchungen zur Lehre von Rhythmus, "Zeitschr. Für Psychol.", 52, 1909
245. Koffka K., Principles of Gestalt Psychology, London, 1955
246. Köhler W., Die Aufgabe der Gestaltpsychologie, Berlin, 1971
247. Köhler W., Akustische Untersuchungen, in: "Zeitschrift für Psychologie", Bd. 72, 1915
248. Lehiste I., G.E.Peterson, Some Basic Considerations in the Analysis of Intonation, in: "The Journal of the Acoustical Society of America", 1961, vol. 33, № 4
249. Leopardi G., Canti, Bologna, 1927

250. Leonhard K., Der menschliche Ausdruck in Mimik, Gestik und Phonik, Leipzig, 1976
251. Levi-Strauss C., Anthropologie structural, Paris, 1958
252. Lewis M., How children learn to speak, London, 1957
253. Lundin R.W/. An Objective Psychology of Music, N.York, 1967
254. Macdermott M., Vowel sounds in poetry, their music and tone – colour – Psyche monographs, London, 1940, № 13
255. Mac Dougall R., The structure of simple rhythm forms, “Psychol. Rev. Monogr. Suppl.”, 4, 1903
256. Marino G., Poesie varie, Scrittori d'Italia, Bard, 1913
257. Metastasio P., Tutte le opera di P.Metastasio, Milano, 5 volumi, 1945-54
258. Meumann E., Untersuchungen zur Psychologie und Aesthetik des Rhythmus, “Philos. Studien”, 10, 1894
259. Meyer-Luebke, Grammatica storica della lingua italiana, Torino, 1972
260. Miron M., A cross-linguistic investigation of phonetic symbolism – J. Abnorm. and Social Psychology, 1961, vol. 62
261. Morris Ch., Writings of the general theory of signs, Monton, 1971
262. Morris Ch., Signs, Language and Behavior, N.York, 1946
263. Mozart W.A., Lieder, Peters – Leipzig, 299^a
264. Mozart W.A., Die Hochzeit des Figaro, oper, Peters-Leipzig, 4472
265. Neweklowsky G., Spezifische Dauer und spezifische Tonhöhe der Vocale, in Phonetica, vol. 32, 1975
266. Pascoli G., Poesie, Moudadori, 1951

267. Peirce Ch., Collected Papers, Cambridge, Mass., 1932, vol. 2
268. Petkanov I., La grammaticale Italiana, Sofia, 1956
269. Petrarca F., Le Rime sparse a i Trionfi, Bari, 1930
270. Petrarca F., Rime, Milano, 1957
271. Pribram K., Language in a sociobiological frame. "Origins and evolution of language and speech". *Annals of the N.York Acad. of Sci.* N.York, 1976, vol. 280
272. Rèvész G., Ursprung und Vorgeschichte der Sprache, Bern, 1946
273. Rèvész G., Denken und Sprechen, *Acta Psychologica*, Amsterdam, 1954, v. X, Nos. 1,2
274. Rossini D., Der Barbier von Sevilla, Oper, Ed. Peters, Leipzig, 4265
275. Sapir E., A Study in phonetic symbolism, *J. Experimental Psychology*, 1929, vol. 12
276. Sapir E., Language, N.York, 1921
277. Schumann R., Sämtliche Lieder, Ed. Peters – Leipzig, 2383 ^a
278. Schuster D., and D.Mouson, Music and Vocabulary Learning, "Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching", 1982, 7(1)
279. Sears C.H., A contribution to the psychology of rhythm – *Am. J. Psychol.*, 13, 1902
280. Seashore H., Psychology of Music, N.York, 1938
281. Steinthal H., Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Prinzipien und ihr Verhältnis Zueinander, G.Olms Verl. Hildesheim, 1968
282. Stetson R.H., Rhythm and rhyme. *Psychol.Rev.Monogr.Suppl.*, 4, 1903
283. Stetson R.H., A motor theory of rhythm and discrete succession – *Psychol.Rev.*12, 1905
284. Tasso T., La Gerusalemme liberata, Milano, 1950
285. Todi J.da, Laudi, Firenze, 1953
286. Vende K., Phonetic conditioning factors of pitch in Estonian vowels, in: "Estonian papers in phonetics", Tallin, 1973

- 287. Verdi D. ,Don Karlos,Oper,Ed.Peters,Leipzig, 4534
- 288. Verdi D. ,Rigoletto,Oper,Ed.Peters,Leipzig, 2185
- 289. Werner H.,Rhythmik,eine mehrwertige Gestaltenverkettung,
"Zeitschr.für Psychol.", 82, 1919
- 290. Werner H., B.Kaplan, Symbol formation, N.York, 1963
- 291. Woodrow H., A quantitative study of rhythm, "Archives of
Psychology", 14, 1909
- 292. Wundt W., Völkerpsychologie, Leipzig, 1960
- 293. Wundt W., Grundzüge der Physiol.Psychologie, 3, Leipzig, 1911

ПРИЛОЖЕНИЯ

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Въведение	2
2. Първа част. Първа глава. Език и мислене.	
Взаимодействие на семиотичните системи	35
3. Втора глава. Произход, развитие и взаимодействие	
между говорни и музикални интонации	51
4. Трета глава. Мелодията на речта, на стиха. Песен	76
5. Четвърта глава. Развитието на речта и музиката	
и тяхното взаимодействие на съвременен етап	98
6. Втора част. Влиянието на говорно-музикалните	
интонации върху усвояването на ново учебно	
съдържание-експерименти и резултати	107
Сугестопедична мелодрама и рецитал	107
Художествено-дидактични песни	150
Сугестопедична опера	162
7. Заключение – изводи	197
Теоретични изводи	197
Експериментални изводи	199
Практически изводи	201
8. Библиография	203
9. Приложения	224