

Проф. доктор Георги Лозанов

СУГЕСТОПЕДИЯ – ДЕСУГЕСТИВНО ОБУЧЕНИЕ

**КОМУНИКАТИВЕН МЕТОД НА СКРИТИТЕ В НАС
РЕЗЕРВИ**

*В памет на проф. доктор Евелина Гатева,
която внесе изкуството и красотата в живота и в
работата ми!*

© 2005, Георги Лозанов автор

© 2005, Димитър Димовски карикатури

ISBN 954-07-2137-7

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

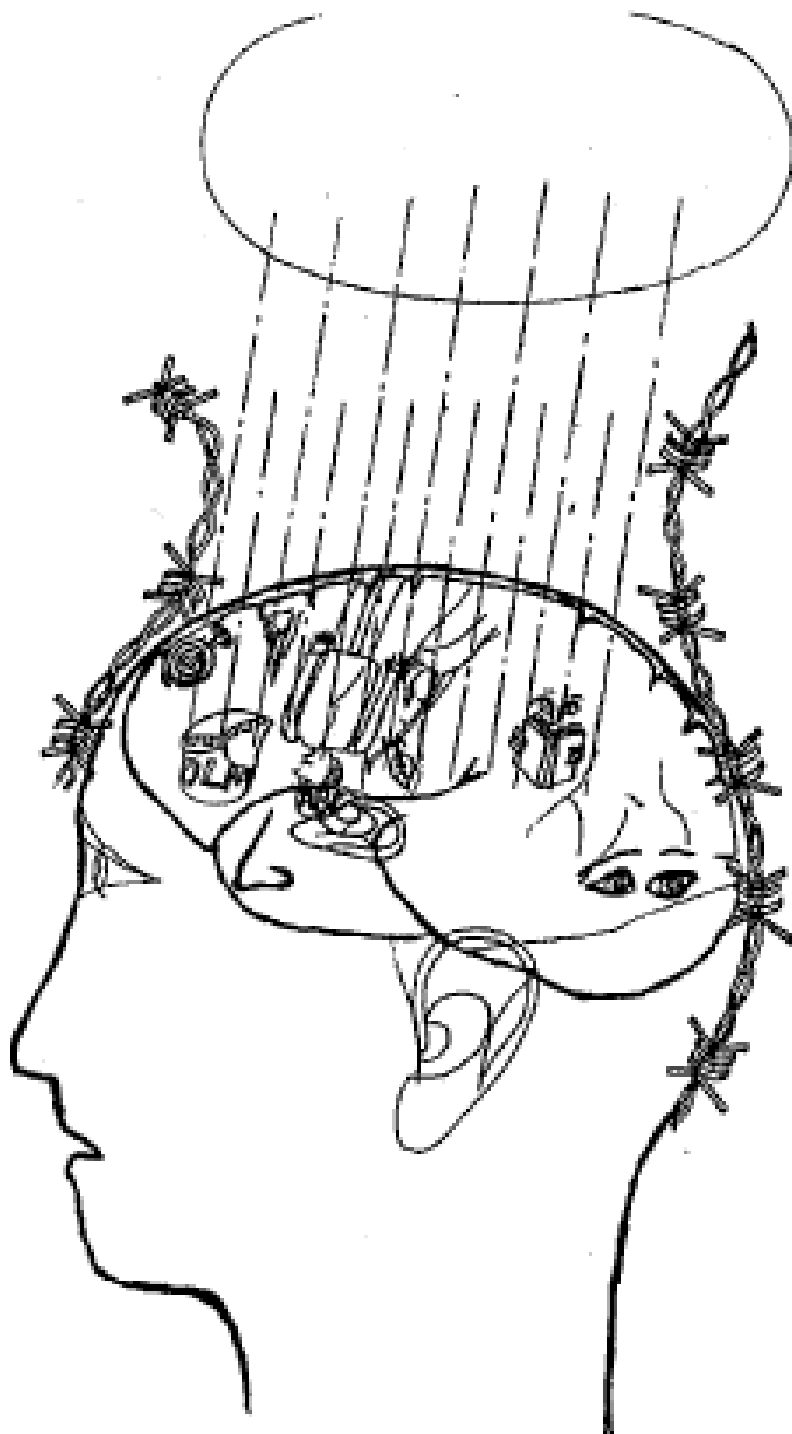
© 2021, Фондация „Професор доктор Георги Лозанов и професор доктор
Евелина Гатева“, Проект за преиздаване, Препис: Невена Петрова,
сугестопед, гр. Ямбол; редактор Ванина Бодурова

Георги Лозанов

СУГЕСТОПЕДИЯ – ДЕСУГЕСТИВНО ОБУЧЕНИЕ
КОМУНИКАТИВЕН МЕТОД НА СКРИТИТЕ В НАС РЕЗЕРВИ

София 2005

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“



Десугестопедията е изкуство – непрекъснато вибриращо,

адаптирано изкуство

Лекционно резюме 1995 – 2004

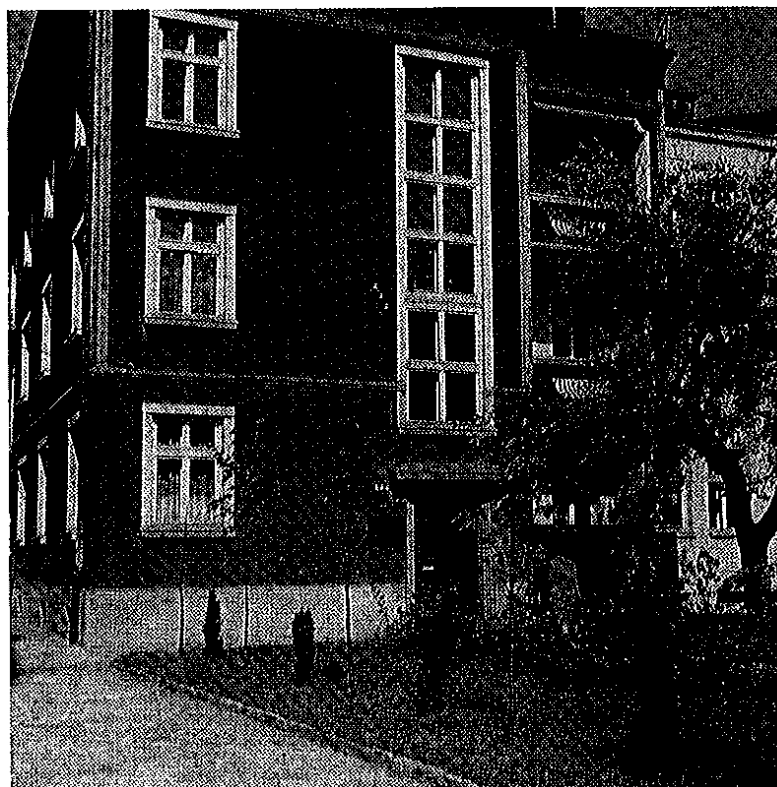
Съдържание:

Предговор	11
Сугестопедията – какво е това	13
Малко биография. Семейство и обща дейност, къде съм работил като лекар, къде съм работил като сугестолог, лични особености. Малко история. Опит със запаметяване на 1000 френски думи. ЮНЕСКО	14
Сугестопедията. Резервни възможности на ума	21
Има ли мозъкът/умът целинни, необработени „земи“? Има ли резерви?	39
Сугестопедичен резервен комплекс	40
Внушение (комуникативно) като изкуство и в изкуството	51
Класическото изкуство като комуникативно внушение	52
Какво всъщност е хипнозата. Типове човешка комуникация	56
Кога възниква хипноза	57
Какви опасности крие хипнозата	60
Плацебо	68
Парасъзнание	71
Релаксация	73
Периферни перцепции	76
Неспецифични комуникативни средства	78

Множествената личност	82
Обществена сугестивна норма	98
Антисугестивни бариери	100
Основи на десугестологията. Принципи и средства на десугестивната педагогика.	103
Психофизиологията на лингвистичния айсберг	121
Функционална организация на мозъка/ума	123
Фасетна функционална структура на мозъка	132
Мозък/ум	136
Теория на обучението при десугестивната педагогика	139
Непсихотерапевтичен, непсихохигиенен и нефизиологичен подход в педагогиката	143
Обща структура на урока по чужд език при десугестивното обучение	149
Музикална програма за начална степен на сугестопедични курсове по чужди езици	156
Разработката	162
Първи ден след концертния сеанс	162
Втори ден след сеанса	164
Трети ден след сеанса	165
Златна пропорция	170

Но какво всъщност е златната пропорция	170
Междупредметни връзки	178
Сугестопедично обучение по всички предмети в училището и предучилищната възраст	181
Обучение по четене в първи клас	184
Обучение по писане в първи клас	189
Обучение по математика на учениците от първи клас	190
Обучение по разказвателен предмет (например история) в по-горен курс	194
Резултати от сугестопедичното обучение	195
Резултати от чуждоезиковото сугестопедично обучение при възрастни	197
Резултати от сугестопедичното обучение по четене в първи клас	199
Резултати от сугестопедичното обучение по математика в първи клас	203
Психотерапевтични ефекти на сугестопедията	205
Експериментално потвърждение във Виена, Австрия, в държавния педагогически институт и в института за изследване на ученето	216
Сугестопедията – полезна история за всички	221

ЮНЕСКО	228
Какво обучение е нужно за преподавателя	230
Библиография	237



Научно-изследователски институт по сугестология към Министерството на образованието, основан и ръководен от д-р Лозанов в продължение на 20 години.

Всички права запазени. Освен за рецензии и статии, препечатването и използването на книгата като цяло или на части от нея с помощта на електронни средства, ксерография, фотокопиране или други системи за обработка на информацията, е забранено без разрешение на издателя.

Схематично и сбито изложеният материал в настоящата книга подлежи на разширяване и подробно обсъждане, що се отнася до обучението на преподаватели (не само езиковеди), лекари, психолози и организатори. Дори в този съкратен вариант, той представлява храна за мисълта и теоретична справка за практическите дейности, които подпомагат обучението, лечението и развитието, където се използва невероятно големият потенциал на мозъка и ума.

Най-горният етаж на тази сграда беше Център по сугестология и развитие на личността към Софийски университет, основан и ръководен от д-р Лозанов в продължение на 10 години.



Училището във Викторсберг, Австрия, предоставено на д-р Лозанов от местните власти на Форарлберг, Австрия за обучение и специализация на преподаватели, ръководено от него в продължение на 5 години.



ПРЕДГОВОР

Мнозина ще запитат защо четиридесет години след създаването и утвърждаването на сугестологията и сугестопедията, техният автор като че ли предлага нови концепции, които напълно отхвърлят предишните. Но това всъщност не е така.

На първо място, нека отбележа, че термините не започват с „анти“, а с „де“. Това означава, че сугестологията и сугестопедията не са отхвърлени. Те се запазват, и като термини, и като основа за разработване на практически методи, но с известна тенденция в тях все повече да се държи сметка за вътрешната свобода на личността, за комуникативното освобождаване, депрограмиране, десугестиране. Набляга се също на това, че сугестопедията е метод на скритите досега у нас резерви на личността. Резултатите са толкова неочаквано положителни, че надхвърлят многократно всички други методики, както и експертите на ЮНЕСКО посочиха. И при необичайно положителни допълнителни ефекти на методиката – спокойно можем да кажем, че всъщност се работи в областта на резервите на личността, непознати досега.

А задължителната за методиката подчертана истинска хуманизация на обучението и на взаимоотношенията в групата – създават надежди за нова култура в обществото – сега и в бъдеще. Защото без тези хуманистични взаимоотношения, без тази нова култура – няма нови свръхрезултати. Това е един положителен „капан“ на природата.

След като знаят, че десугестологията и десугестопедията като същност на сугестопедията съществуват, колегите, които работят в тази сфера, ще направят всичко възможно да се доближат до новата разработка като съдържание и подход. Това ще елиминира погрешната авторитарна позиция (дори и да е в мека форма), както я разбират някои хора или неправилно обучени преподаватели (също психолози и лекари). Организираното вече допълнително обучение и информация ще спомогнат да се разберат механизмите на работа в практиката. Освобождаването и оползотворяването на резервите на мозъка/ум не се дължат на видимото влияние на преподавателя (също психолога и лекаря), а на съвместната работа между личността или членовете на групата и преподавателя, основаваща се на искрено уважение. Като цяло ще се избегне кичът в сугестопедията. Следователно, преориентацията на колегите от сугестопедия към десугестопедия постепенно ще се улесни.

В началото сугестопедията не се основаваше на клинични внушения, а на нашите формулировки за нормалния всекидневен живот, на комуникативните внушения като внушение на класическото изкуство или на искрения и надежден, добър приятел, без настояване, само в хармонично общуване, т.е. да внушиш означава да предложиш избор! Но някои квалифицирани персони изтълкуваха сугестопедията като вид хипноза. Но сега с термина „девнушение“ не е възможно да се мисли за хипноза, а за свобода на личността, вътрешна свобода.

Ние търсим начини не за програмирано или за наложено, а за спонтанно освобождаване на резервите (неизползвания потенциал) на подтиснатия от обществената сугестивна норма мозък/ум.

Сугестологията е наука за спонтанното, а не за принуденото освобождаване от фактори на потискане, ограничение или накърняване. Такава е и такава беше сугестологията, но някои хора не проумяха това. С термина „десугестология“ вече не е възможно такова неразбиране.

Д-р Г. Лозанов

СУГЕСТОПЕДИЯ – КАКВО Е ТОВА

Сугестопедията вече 40 години създава трудности но хората, които искат да разберат какво всъщност е това. Аз публикувах за първи път термин на български език през 1966 г. (Сугестопедия – път към хипермнезия в учебния процес, сп. Народна просвета, 1966, б, 23-41). Използвах този термин на английски език за първи път през 1977 г. (Suggestopedia and memory Proceeding of the International Psychosomatic Week, Rome, 1977, 535-539). С публикуването на този нов термин, аз неволно си създадох трудности, защото нямаше традиционно стабилна дефиниция и трябваше постоянно да обяснявам. След основните научни публикации нямах възможност до сега да опиша по-разбрано за всички за какво всъщност се отнася. Сега ще се опитам в следващите страници на тази непретенциозна книга да запълня част от тази голяма празнина.

Малко биография

За да ме разберете добре, налага се да ви разкажа накратко кой съм аз и как науката, която създадох е свързана с мен – не че съм много

интересен, но винаги е добре да се познава авторът на по-особени изказвания.

Семейство и обща дейност

Роден съм в София на 22.07.1926 г. Баща ми беше асистент в университета, а след това училищен инспектор, директор на училище и учител по история, а майка ми – юрист. Завършил съм гимназия като първи по успех, а след това – 6 години в университета в София завърших медицина и веднага след това 3 години специализирах психиатрия и неврология като се бях насочил главно към психотерапия. Подготвих дисертация в Българската академия на науките и получих специализация по физиология на мозъка. Записах едновременно да следвам в университета второ висше по педагогика и психология. Междувременно завърших първите експерименти по сугестопедия и с това защитих дисертация за доктор на науките през 1972 г. Дадена ми беше титлата старши научен сътрудник I-ва ст., което за научен институт е равно на професор.

Къде съм работил като лекар

Работил съм по време на специализацията си и след това общо 5 години в най-големите психиатрични болници в страната (Бяла и Курило), като последните 2 години бях директор в болницата в Курило, 9 години работих в градския психоневрологичен диспансер София, психотерапия с приходящо болни и 2 години в института за следдипломна квалификация ИСУЛ, където обучавах лекари по психотерапия. Едновременно с тези дейности извън работното си време

провеждах експериментална работа в Българската академия на науките върху функциите на мозъка.

Във връзка с лекарската си работа стигнах до изводи за действителното съществуване на значителни по обем и по качество резерви на мозъка (неоползотворени функции, които не познаваме), за които ще стане дума и за възможността да се създадат учебни, лечебни, възпитателни и изобщо комуникативни методи за оползотворяването им. Поради изключително високата ефективност на тези методики поверявах ми се различни научни звена: създадох и ръководих 20 години държавен научно-изследователски институт по сугестология, които достигна 100 души щатен персонал и който успях да снабдя с най-модерната за времето електро-физиологична лаборатория, създадох и ръководах 10 години Научен център (факултет) по сугестология и развитие на личността към Софийския университет.

Създадох и ръководих 6 години в Австрия Научен институт за изследване на ученето. Сега създавам и ръководя методически десетки институти и учебни школи в петте континента на целия свят.

Лични особености

Бях много чувствително дете. Майка ми почина, когато бях на две години. Не я помня, но знаех за нея като личност прекрасни неща. Искях да бъда като нея. От най-ранна възраст и до сега винаги при трудни решения се обръщам мислено към нея и тя като че ли ми отговаря.

Аз знаех и зная, че тя съществува някъде и някак си. Животът ми беше много тежък, но с нейната непрекъсната подкрепа, извличах поука и бях най-щастливият човек на земята. Бях на 18 години, когато

комунистите дойдоха на власт и ме арестуваха, поставиха ме сам в килия и ме инквизираха всеки ден, защото не съм предал на полицията съществуването на младежка конспирация на мои приятели против тях. Накрая ме освободиха, но ме поставиха под наблюдение. Смених няколко пъти местоживеенето си и адреса си, за да ми загубят дирите и успях да се запиша в университета. Професор, приятел на семейството на майка ми, успя тихомълком да ме възстанови и да ме изпрати за кратко време на работа в периферията. Възстанових се, но често попадаха на мен и трябваше да сменям местоработата си или да се справям с безкрай конфликти. Навсякъде ме искаха на работа, но не можеха дълго да ме задържат поради досието ми в полицията. Но откритията ми в областта на умствените резерви станаха известни. Опити за повишаване запаметяването чрез създаване на приятна сугестивна атмосфера вече при по-малки или по-големи групи, изучаващи чужди езици, имах условия да започна едва от 1964 г. към катедрата по психиатрия при ИСУЛ. Получиха се очакваните високи резултати на запаметяване. За тези резултати беше информиран Научно-изследователския институт по педагогика . Ръководството на института взе решение да се започнат незабавно експерименти под тяхно наблюдение.

От лятото на 1965 г. с обща заповед № 2541/26.04.1965 г. на Министъра на народната просвета и на Министъра на народното здраве и социални грижи към Научноизследователския институт по педагогика беше създадена Научна група за проучване въпросите на обучението по чужди езици чрез разработената и прилаганата от мен сугестопедия.

Научната група се подготви бързо за работа, уточни задачите си и през ноември същата година организира експериментални курсове за изучаване на френски и английски език по сугестопедичната методика.

Като взе предвид изключителните резултати, получени при експерименталното обучение по сугестопедичния метод, както и препоръките на научната група, извършила наблюдения и контрол върху експеримента, научният съвет на научноизследователския институт по педагогика към Министерството на народната просвета предложи на двете министерства да се създаде Научноизследователска секция по сугестопедия към Научноизследователския институт по педагогика при Министерството на народната просвета.

Дейността на секцията бързо се разрасна. Така се стигна и до първия опит за запаметяване на 1000 нови френски думи за един сеанс. Окончателният резултат от писмените контролни работи върху всичките 1000 думи и изрази, взети от един учебен сеанс , беше следният:

1. А. К. 53 г.	лекар в Правит. болница	100%
2. Б. П. 26 г.	плановик в „Редки метали“	98 %
3. Б. Г. 38 г.	архитект в Търговската палата	97 %
4. В. М. 46 г.	съветник при министъра на МНП	98 %
5. В. М. 36 г.	инженер-химик в НИПКИЕП	100 %
6. В. В. 22 г.	секр. протокол „Фармахим“	100 %
7. Г. Д. 60 г.	Гл. инженер ДКНТП	96 %

8. Л.Т. 25 г.	съдия	100 %
9. П. В. 40 г.	ст.н.с в НИИП	100 %
10. Р. В. 40 г.	инженер-химик във ВМГИ	90 %
11. Р. Т. 41 г.	служещ в НИИП	100 %
12. Р. Д. 42 г.	служещ в НИИП	100 %
13. Х. И. 29 г.	счетоводител аерогара София	100 %
14. Х. Б. 40 г.	служещ в ДСО „Транс Машиностроене“	94 %
15. Я. К. 42 г.	инженер ДКНТП	98 %

Среден брой на запомнените думи = 98.08 %±7.39%

Дейността на секцията по сугестопедия към Научноизследователския институт по педагогика значително нарасна, някои от проучванията надхвърлиха рамките на педагогически институт. Резултатите не можеха да останат в тайна – работеше се с хора. Нашата културна общественост се заинтересува. Заинтересуваха се и в много други страни. Нашето развитие беше забелязано навреме. Направиха се допълнителни проверки. Създадоха се условия за по-нататъшната ни изследователска работа, като от 6 октомври 1966 г. заживя самостоятелен живот първият Държавен Научноизследователски център по сугестология.

Телевизията направи едно предаване, на което 15 души, авторитетни граждани – учени, политици, общественици и др. потвърдиха невероятно добрите резултати от собственото си участие в мои експерименти.

Така години наред работех в създадения от мен държавен научен институт и в други научни институти, които посочих по-горе. Същевременно работата се развиваше, методиката се подобряваше и с помощта, разбира се на моите сътрудници и преподаватели. Особено голяма помощ получих от моя изключително талантлив сътрудник проф. д-р Гатева – музикант и лингвист, която дойде на работа при мен на шестата година от създаването на института и ми помогна да намеря по-добре мястото на класическото изкуство, което бях започнал да внедрявам. Помогна ми да обогатя по-добре с примери методиката,



реформира учебниците, композира много песни за чуждоезиковото обучение и необходимите ми за учене на математика по моята методика детски опери.

Но тя макар и с 13 години по-млада от мен, почина през 1997 г. от рак.

Винаги съм ѝ благодарен за дълбокото разбиране и значим принос към методиката ми и за красотата, която внесе така умело в

проф. Гатева – починала през 1997 г.

работата ми.

От 11 до 16 декември 1978 г. ЮНЕСКО организира 20 експерти от целия свят да проучат на място в София сугестопедията, за да се уверят в нейната висока ефективност и да предложат какво да се прави. Видяха, тестваха, увериха се и дадоха невероятно висока оценка като

същевременно предложиха незабавно да се обучат преподаватели и да се създадат международни организации под мое ръководство, които да развиват и внедряват сугестопедията.



Част от експертите на ЮНЕСКО, а на отделни маси са членове на правителството и управителния и отговорния състав на ЮНЕСКО. Отзад са наблюдатели от водещи учреждения.

Резюме от протоколите на техните съвещания бяха публикувани за моя изненада не в България, а в САЩ (Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching, 1978, 3, 3). Явно съдбата ми вече е била решена. Правителството не искаше да разпространявам в целия свят. То искаше да работя само за България. Спряха ме на границата при служебна

командировка за САЩ, взеха ми паспорта и ме поставиха под домашен арест, който продължи 10 години до промяната през 1989 г. Нямах право да пътувам, спряха ми лекциите в университета и по телевизията, нямах право на писма, нямах право да публикувам, не можех да говоря по телефона с чужбина и т.н. Можех само да се движа между дома и института. През това време имитатори от чужбина предложиха на света разни техни варианти от мое име, които нямаха нищо подобно на истинската сугестопедия. Не можех да се защитя, дори нямах пълна информация какво става по света.

След политическата промяна през 1989 г. отново добих свободата си и обучавах преподаватели и лекари, но не можех много да пиша, защото трябваше да работя, за да се издържа. Това е една от съществениите причини защо нямам повече публикации.

СУГЕСТОПЕДИЯТА, РЕЗЕРВНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА УМА

В продължителната психотерапевтична дейност забелязах, че много мои пациенти понякога проявяваха значителни качества, надхвърлящи очакванията за възможностите на човешката личност.

Моят интерес беше привлечен от нехипнотичното дори от неклиничното будно сугестивно влияние, а от онази житейска комуникативна сугестия, която в английското значение е *to offer* , *to propose* и означава „предлага“ ти да избереш. Следователно не само

какво, но и как предлагам – така че за тебе това да бъде най-приемливото, най-естественото, за да стане очакваното, ти си свободен да избереш. Не да бъде някакъв диктат. Изисква се някаква подходяща оркестрация, за да се ангажират парасъзнанието с периферните перцепции и емоционалните стимули. Комуникацията е холистична.

На тази база бяха извършени редица медицински изследвания (без хипноза и без диктуваща и доминираща клинична сугестия).

Повечето от тях публикувахме в медицинската преса. С тази така наречена от нас комуникативна сугестия, която в дадени моменти прилича на класическото изкуство, а в други на плацебо ефекта, проведохме група изследвания, които за наша радост и за голямо учудване на колегите, бяха успешни. Тези опити постепенно се разширяваха и в други области, но главно в обучението.

Ще се опитам да предам в разбираем също и за неспециалисти вид най-същественото от моя 50-годишен опит в областта на сугестологията и 40-годишен опит в областта на сугестопедията. Ще предам еволюцията на моето мислене за резервите (неизползвани потенциални възможности) на мозъка и ума при обучението чрез разработената от мен сугестопедия, а напоследък вече и десугестопедия.

Не клиничната сугестия във всичките ѝ нехипнотични варианти, а още по-малко хипнозата в учебния процес с тяхната псевдотайнственост са ме интересували някога, а също и сега. Резервите на човешкия мозък и ум и пътищата за безвредно достигане до тях са били и са досега моята голяма мечта...

Винаги съм си мислел, че ние сме, метафорично казано, паднали ангели, заключени богове, хипнотизирани души, които са повярвали в своето ограничено нищожество. И са се примирили. Защото всяко излизане извън социо-хипнотично внушената норма за човешки възможности се наказва. В историята на редица народи е документирана вековна традиция да се избиват кадърните, които стърчат с една глава над своите сънародници. Съществува предание, например, че древните българи преди 2000-3000 години са убивали особено надарените, защото така са ги изпращали като посланици при техния бог Тангра (те са имали един бог). В по-нови времена методите са се усъвършенствали. Не се убива директно физически, но се знае как живеят и умират в пълна нищета и забрава повечето от гениите на човечеството, които не могат (а някои може би не искат) да съчетаят „небето със земята“. Примерът с Моцарт е особено типичен. Може би затова, когато срещна някой изключителен млад талант, душата ми се изпълва едновременно с радост и с тъга. Мнозина не разбират защо много често казвам: „О тя/той е изключителен талант ..., sorry!“ Но нещата могат и да се променят. Представете ли си? Изведнъж талантите не са повече обект на интриги, не са повече странни и неразбираеми, не са грубо използвани и след това захвърлени от обществото, не са гладни... Ще кажете: „Това са приказки за деца. Кога хората ще станат толкова хуманни? Как ще се променят?“ И вие бихте били прави, трагично прави. Но аз имах мечта. И тази мечта настойчиво ми шепнеше, говореше, крещеше: „Има метод, има форма на комуникация за „заключени богове“ и за „хипнотизирани души, повярвали в своето нищожество! Има! Има!“ Този метод, тази форма на комуникация ще промени нещата. Ако това стане, всички ще се учим и ще се развиваме

много по-бързо и по-творчески... и с радост... Тогава талантите няма да бъдат толкова далеч от нас. Ние ще ги разбираме и приемаме, а може би някои от нас ще се изявят също като таланти. Няма да развивам по-нататък мисълта си, защото ще кажете, че наистина навлизаме в света на приказките.

Но ето какво се случи с мен веднъж: Аз получих неочаквано един подарък. Съдбата беше решила да ми направи един голям подарък, макар че аз не заслужавах това внимание. Ето подаръкът: В психотерапевтичната си дейност веднъж имах много интересен случай. През 1955 г. един мой пациент, леяр, който посещаваше вечерно училище, ми каза: „Докторе, сега трябва да отивам на вечерно училище. Дадоха ни да научим наизуст едно стихотворение, но аз не съм отварял учебника. Ако ме изпитат да декламирам, ще е ужасно.“ Попитах го: „Ти слуша ли стихотворението в клас?“ „О, да“ отговори той., „разработихме го с учителката“ . Аз спокойно му казах: „Не се притеснявай. Ако си чул стихотворението сам веднъж в клас, то е вече в подсъзнанието ти. Не отказвай да говориш, започни с първата дума, която ти подсказва съзнанието“. И той излезе. На следващия ден дойде в кабинета ми развълнуван и каза: „Какво направихте? Беше цяло чудо. Накараха ме да изрецетирам стихотворението. Опитах и за мое учудване, го казах цялото без грешка“. Като потвърждение той ми показва бележника си с отличната оценка.

Аз самият не знаех какво точно се беше случило предния ден. Мислех, че може би съм отправил неволеви внушения за опресняване на паметта му. Случая публикувах на български език (Сугестология, 1971, с.20) и в САЩ (Suggestology and Outlines of Suggestopedia, 1977, p.12).

Аз не го хипнотизирах, нито се опитвах да му въздействам с нехипнотично клинично внушение. Аз просто имах с него един спокоен приятелски разговор. Бях убеден. Напоследък имах няколко лекции по въпросите на спонтанната несъзнавана памет, а се осмелих и да публикувам в медицинско списание в България (Съвр. медицина 9, 1955) статия за тези „чудеса“, където между другото (стр. 74) казвах: „И сигурно ще се учудим, ако разберем, че спирайки вниманието си върху интересуващи ни за момента явления, съзнанието ни не е пропуснало да отбележи и съвсем незначителни и неинтересуващи ни неща, особено ако ги срещаме често, като например броя на стъпалата, които всеки ден изкачваме, броя на малките стъкла от които е съставен прозорецът, броя на копчетата на околните ни и т.н. Трябва да подчертаем, че тези явления нямат нищо общо с подсъзнанието на Фройд“.

И така, съгласно теоретичните ми очаквания (изразени отчасти и предпазливо в лекциите и статиите ми) и скромния ми тогава експериментален опит, имах в ръцете си този подарък, тази надежда, че мечтата ми не е безпочвена. Споделях с приятели: „Има, има безвреден, нехипнотичен път към заключенията в нас огромни потенциални възможности за ускорено хармонично развитие. Някои се радваха заедно с мен, а други ме гледаха тъжно. По-късно разбрах защо. Те ме обичаха и ме съжаляваха за сложния и труден живот, който ме очакваше, но те не знаеха, че аз го приемах с радост.

Този случай беше всъщност само една лястовица. А както казват народните пословици, една лястовица пролет не прави. Трябваше да се направят изследвания.

По-късно съзнателно направих опита с хора, на които им предстояха трудни изпити. Резултатите не бяха така драматично високи, но винаги се забелязваше положителен резултат. Всъщност не успявах да повторя съвсем същото спонтанно състояние на ума, както първия път. Това, разбира се, се отрази и на новите макар и малки и незабелязани от мен особености на собственото ми поведение.

Този път повторих положителните резултати с неволеви, нехипнотични сугестии. Сега, след многогодишни изследвания, смятам, че първият случай беше резултат на една доста нормална, спонтанна и десугестивна комуникация. Не се опитвах да въздействам на пациента с емоционално окуражаване, нямаше нищо особено в интонацията ви и в цялостното ми поведение, което да напомня на сугестивен процес. Ние разговаряхме спокойно и приятелски, дори без особена заангажираност от моя страна. Комуникативният метод за освобождаване на заключените в нас потенциални възможности при обучението и развитието беше правилно започнал с доминиране на десугестивната съставка в десугестивно-сугестивния процес. Но да се стигне експериментално, теоретично и практически до крайния, най-подходящ вариант беше много бавен процес. Бяха изследвани хиляди лица – възрастни и ученици.

От първия случай през 1955 г. – подаръкът на съдбата – до оформянето на някаква методика, макар и не най-съвършената, изминаха 10 години на интензивна експериментална работа. Имах възможност за такава дейност в извънработното си време в клиниката, където работех, а през последните години и в работното си време в

Института за следдипломна квалификация на лекари и в Българската академия на науките.

В съвременната научна психотерапия, която исторически произхожда от езотеризма, освобождаването и стимулирането на потенциалните възможности на личността се затваря главно в кръга на лекуването от неврози и психосоматични заболявания. Но в хода на лечебния процес могат да се разкрият значителни странични, допълнителни потенциални възможности. Това става понякога при психоза на болни. Например, свръхприпомнянията в хипноза на забравени или неясно възприети събития и предизвиканите изменения във вегетативната нервна система, трофиката, обмяната на вещества и др.

Хипнотичните експерименти нямат голямо значение и не могат да влязат в масовата практика за целите на развитието на личността. Подчинената позиция на личността в хипноза, отслабеният волеви самоконтрол, въпросът за хипнотичната податливост, юридическите забрани и още редица други фактори правят хипнозата противопоказна за извънклинична работа.

Опитите на някои психолози да заменят някои психотерапевтични термини с психологическите термини: очакване, мотивация, отношение и нагласа, и чрез тях да обяснят някои случаи на частично разкриване резервите на личността в тази област бяха от полза донякъде. Лабораторните експерименти не доказаха обаче, че само с тези психологически понятия може напълно да се заменят комплексните психотерапевтични понятия.

Особен интерес представляват работите на Т. Кс. Барбър и др. (Barber T.X., 1962, 24, 286-299; Barber T.X and Parker, 1964, 69, 499-504; Barber T.X, 21,19-25; Barber T.X, 1965-b, 70,132-154; Barber T.X, N.P. Spanos and J F Chaves, 1974), които предлагат своя когнитивно-бихевиорален възглед. Чрез мотивиращи задачите инструкции те получават експериментални резултати, близки до резултатите в хипнозата. Не приемат, обаче, че със същите средства, могат да се получат и съноподобни изменения в съзнанието, близки до психогенните помрачения. А още от времето на Ж. Шарко хипнозата като състояние е била приравнявана в Салпетриерата към психогенните хистерични помрачения на съзнанието.

Въпросът за потенциалните резерви на личността и тяхното ускорено и хармонично развитие е от особено значение. Затова проучихме литературата от древни източници и от по-късни исторически епохи, където се третира тези въпроси. Данните съпоставихме със съвременните експерименти в областта на човешките резерви, с оглед да се търсят общи психофизиологични механизми. Едновременно с тези проучвания, организирахме редица експерименти. В случая е важна тази част от експериментирането, която извършихме в продължение на 10 години (до разкриването на НИИ по Сугестология през 1966) в областта на парасъзнаването дейности и резервите на личността, и при лекуващи се с хипноза. Тези експерименти могат да се групират така:

1. Степенуване изменения във вегетативната реактивност в съответствие с внушената „дълбочина“ на хипнозата (Лозанов Г. 1955, кн.9, стр 71). Кръвното налягане при тези опити автоматично се

повишава или понижава в съответствие с внушената степен на „дълбочина“ на хипнозата. Същото важи и за пулсовата честота и за други вегетативни показатели.

2. Степенуваните изменения в реакционното време на двигателната реакция, асоциативното време и качество на отговорите в съответствие с внушената „по-дълбока или по-плитка“ хипноза (Лозанов Г. съвместно с В Балкански и И. Петров, 2957, т. II, стр.567). Отношението между средните стойности на тези физиологически показатели се запазва постоянно в съответствие с отношението между различните степени „дълбочина“ на хипнозата.

3. Търсене на оптимална хипнотична „дълбочина“ за спонтанно възникване на модел на шизофрения – кататонно-ступорозен синдром на стереотипии. Спонтанното възникване (като резултат на хипнотичната „дълбочина“) на шизофреноподобния синдром доказва верността на клиничните наблюдения и схващането на А. Бошрьом (Bostroem D., Bd, II, Allgemeine Teil II, 1936), че стереотипиите протичат безсловесно.

4. Хипнотично възрастова регресия и възможности за спонтанно, достоверно и нестимулативно манифестиране на несъзнавани минали функционални нива на личността (Лозанов Г., 1959, 9, стр. 1095; Лозанов Г., 1963, 16, 7, стр.781; Лозанов Г., 1964, 17, 2, стр.201; Lozanov G., 1966, vol. X, p 47; Lozanov G., 1971, p. 133-142). На фона на хипнотичната „игра“ възникват моменти на действителен възврат към минали функционални нива на някои дейности. Блокират се нови анатомически формации и се манифестират стари анатомо-физиологически форми на

дейности, (моменти на неасоциирани очни движения при връщане във възрастта на новороденото; почерк и рисунки много наподобяващи при по-късно сравнение със стари писма и рисунки).

5. Повишаване до известна неголяма степен на припомнянето в хипноза (Лозанов Г., 1955 , кн. 9, стр. 71).

6. Биологични изменения в кръвта и урината (Лозанов Г., 1955, кн. 9, стр 71).

7. Трайни хипнотерапевтични повлиявания при психосоматични заболявания.

8. Безболезнени и безкръвни малки операции в хипноза.

Част от експериментите ни показаха някои закономерности, които по-късно намериха място в развитието на схващането ни за разкриване на потенциалните резерви на личността без хипноза. Например експериментите, в които наблюдавахме степенувани изменения, както във вегетативната реактивност, така и в реакционното време на двигателната реакция, асоциативното време и качеството на отговорите. Те ни подсказаха склонността на нервната система към несъзнавано автоматично математическо моделиране на системно свързаните информационни процеси. А това моделиране е явно насочено към оптимална алгоритмизация в комуникативния процес и съответно адаптационно препрограмиране на всички нива. Тези опити, както и опитите със спонтанно възникващия модел на шизофрения – кататодно-ступорозен синдром, а също и удивително точната на моменти екмнезия при хипнотичната възрастова регресия показаха, че:

а. Нищо не се губи от миналия житейски опит.

б. Съхраняват се трайно не само съзнаваните, но и несъзнаваните перцепции.

в. Репродуцирането на минали дейности се осъществява чрез емоционално асоцииране на цялостния комплекс от стереотипи на миналото ниво с аз-съзнанието за актуалното време и място. Това „изтеглено“ към актуалното време глобално минало ниво носи в себе си огромен обем информация за отделните си съставки. Към тях вече вниманието може вторично да се насочи.

г. В несъзнаваните форми на психическа дейност са заложени, както неподозирани „спомени“, така и многообразни варианти на модели за бъдещи нормални или патологични реакции и развития.

Перспективите, които подсказват хипнотичните експерименти имат, обаче значение само за лабораторната работа. За масовата практика, както вече беше казано, хипнозата не е приложима. Тогава остава да се потърсят възможности за разкриване и развитие на потенциалните резерви на личността чрез внушение в нормално будно състояние, без хипноза. Литературните данни сочат възможността да се получат тези феномени и без преминаване през фазата на внушен неманипулиран сън. Хипнозата като съноподобно психогенно помрачение на съзнанието е едно нестабилно състояние. А внушението в използвания от нас мек, неманипулативен вариант е комуникативен фактор, който контролира в някаква степен това състояние и неговите по-особени прояви. От тази гледна точка ние изследвахме възможностите на това внушение при нормално будно състояние в

психолечебната практика и при условия на лабораторния експеримент. Извършихме следните изследвания:

1. Възможности за будно сугестивно предизвикване и излекуване на алергични реакции от типа антиген-антитяло със съответни промени в хистаминазната активност, холинестеразната активност и невровегетативната реактивност (Lozanov G., Markov M. und Kirshev P., 1962, Band 8, heft 1, s.40).

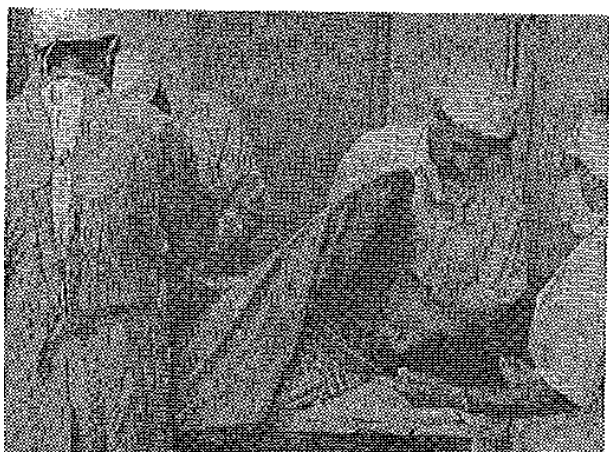
2. Сугестивно неманипулативно предизвикано различие в големината на двете зеници (Лозанов Г., Е. Шаранков, И. Петров и А. Атанасов, 1968, стр.47)



Очевидна разлика в големината на зениците, провокирана не чрез хипноза или ръководени клинични внушения, а чрез спокойно всекидневно комуникативно внушение.

3. Сугестивна, неманипулативна и нехипнотична хипермнезия (Лозанов Г, 1968,6, стр 23; Lozanov G., 1967, p.535; Лозанов Г, 1971).

4. Сугестивна, неманипулативна и нехипнотична анестезия и коремна хирургическа операция със сугестивно анестезирани и допълнителен ефект на намалено кръвотечение и ускорен оздравителен период (Лозанов Г, 1971; Lozanov G., 1967,p.339).



Безболезнена

50-минутна операция на ингвинална херния с намалена загуба на кръв и ускорен възстановителен процес при 50-годишен мъж, без прибягване до хипноза, а чрез спокойно всекидневно комуникативно внушение.

5. Обща сугестивна база на всички психотерапевтични методи, скрити елементи на „плацебо“ при тях и повишаване психотерапевтичната ефективност чрез една „интегрална психотерапия“ (Лозанов Г., 1971; Lozanov G., 1967, p.529; Lozanov G., 1968, p.221).

6. Обща сугестивна база на хипермнестичните резултати при хипнопедията (Лозанов Г., 1968, 6, стр.23; Лозанов Г., 1971)

7. Сугестивна интелектуална активизация и хиперактивизация. (Лозанов Г., 1971).

8. „Симптома на везната“ – автосугестивно свързване на две психосоматични заболявания във взаимно балансираща се система, която изисква специален психотерапевтичен подход (Лозанов Г., Е. Шаранков, И. Петров и А. Атанасов, 1968, стр.47).

9. Сугестивно овладяване на невровегетативните, трофични, ендокринни, възпалителни и други синдроми не само при психосоматични, но и при органични заболявания (Лозанов Г., Е. Шаранков, И. Петров и А. Атанасов, 1968, стр.47).

Тези изследвания при условия на мека, наманипулативна, комуникативна сугестия без внушаване на хипнотично състояние показаха, както и подобни изследвания на други автори, че повечето „хаотични, хипнотични феномени“ са постижими нехаотично систематично и полезно, и без хипноза. За нас беше особено важно да установим, че при една научно обоснована организация на сугестивните и автосугестивните фактори може да се постигне контрол и самоконтрол на редица психологични и соматични функции. За да не придобива на моменти сугестията манипулативен характер са важни личността на лекаря, неговата нагласа на безрезервна любов към човека изобщо, пълната вътрешна свобода на пациента, идеята за масовостта на плацебото, познания за възможностите на парасъзнанието и спазването на златната пропорция в комуникацията.

Изследванията в областта на нехипнотичното внушение ни уверяваха все повече, че то може да се прилага с успех не само в лечебната практика, но също така и в учебния процес. То би намерило място за приложение и във всички други области на живота, където решаващ фактор е развитата човешка личност. Голямо и все още не достатъчно изследвано поле е, например, организацията на производствения процес. Но ние насочихме нашите разработки главно в областта на психотерапевтичния процес и в педагогическата практика. Преди това, обаче трябваше да се опитаме да формулираме понятийния апарат, закономерностите, целите и перспективите на това научно направление, на което дадохме названието „сугестопедия“. Подробно описание на експерименталния материал и теоретичните ни

съображения за основанието да се оформи тази наука са дадени в монографията „Сугестология“.

И така първия сугестопедичен курс се организира през есента на 1964 г. Невероятният резултат предизвика интереса на Министерството на образованието и Министерството на здравеопазването и на самия Президент на републиката. Започнаха серия контролни курсове винаги с невероятно добри резултати. Вдигна се голям шум, който доведе до значително разширяване на експерименталната работа. Междувременно методиката непрекъснато се подобряваше. Изпробваха се много варианти. Написаха се десетки учебници. Надойдоха журналисти от цял свят. Всеки виждаше някакъв вариант на експеримента и решаваше, че това е „тайната“. Така без мое знание по света тръгнаха най-невероятни варианти, обявени за мои.

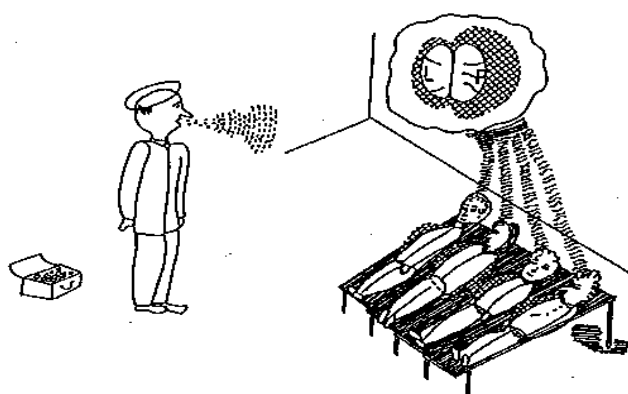
Журналистите и неерудитаните преподаватели се опитаха да опростят методите или да ги принизят до определени техники.

1. На първо място, хипнозата беше явно отхвърлена, тъй като аз вече имах значителен опит в клиниката, и се увеличаваше и добиваше гласност мнението на някои сериозни автори. Известно беше, че методите, които използват заповед, опека, монотонна интонация и монотонен ритъм могат да причинят хипноза и по този начин за провокират редица психогенни заболявания, или да доведат до снижаване на креативността, до липса на воля или до автоматично подчинение.

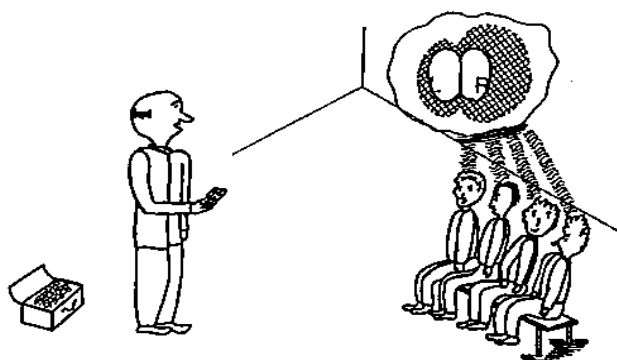
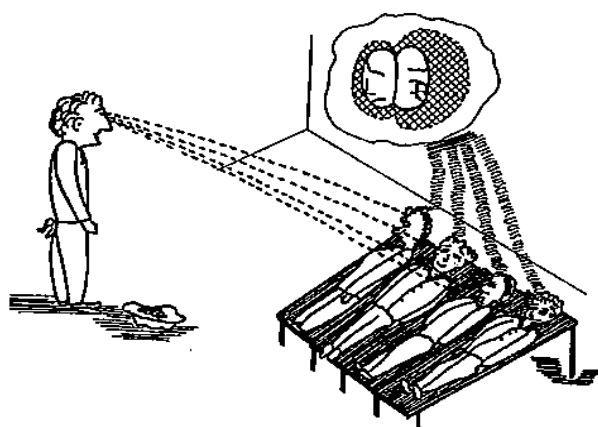


2. Отхвърлена беше каквато и да е връзка или подобие с НЛП (нервно-лингвистично програмиране), появило се доста по-късно от сугестопедията, тъй като програмираните резултати, вследствие на диктат или манипулация, близки до хипнозата, подтискат личната свобода. Точно обратното, ние провокираме депрограмиране на патологичните програми, които ограничават нашия потенциал. Това става особено ясно в най-новото развитие на сугестопедията – десугестопедията, където обучаемите са съвършено свободни или могат да вземат инициативата в процеса на обучение.

3. Никога не сме експериментирали с упражнения за дишане или упражнения за визуализация, нито с ръководена фантазия, защото те в основата си могат да доведат до хипноза, като същевременно представляват прекалено примитивна манипулация, лишена от знание.



EASY EDUCATION

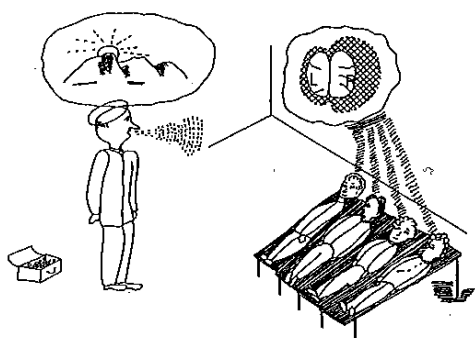


Ръководени дихателни упражнения. Някои хора вярваха, че съществува дихателен ритъм, който засилва паметта.

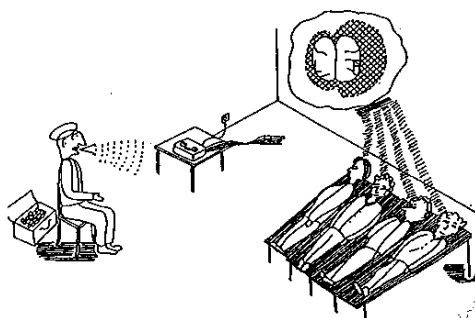
По този начин някои хора се представят процеса на лесно обучение и в бъдеще посредством мистериозно оборудване.

Ръководена релаксация (един от методите за провокиране на хипноза).

Някои хора обясняваха ефекта на сугестопедията със специална диета и магически хапчета.



„Ръководена фантазия“ (действително е един от методите за провокиране на хипноза).



Някои поддържаха схващането, че тайната се крие единствен в музикалните програми, които активират дясното полукълбо на

МОЗЪКА.

4. Някои автори писаха че използваме люлеещи се столове. Това би трябвало да бъде причина за великите ни резултати. Това изявление е дори още по примитивно, да оставим настрана, че е далеч от истината.

5. Двете журналистки, които описаха сугестопедията като суперлърнинг, представят редица неверни данни, които сами объркват читателите. Освен това, в тези данни няма нищо от новото развитие на сугестопедията.

6. Много други техники бяха описани в публикациите като причина за големи резултати. Например „алфа вълни“ на мозъка, изолирана „бавна барокова“ музика, „касети за продаван“ и др., но нашето проучване се насочи в друга посока. Ние изследвахме периферните перцепции, несъзнаваните и ефективни стимули. Но преди всичко

личността на преподавателя с неговите цели, очаквания и духовно развитие. Това бяха и все още са основополагащи фактори за комуникативната сугестия (не клинично или хипнотично влияние). В тази връзка изследвахме методите, за да постигнем суперпамет, която е неразделна част от суперкреативността. От практическа гледна точка бе изучен въпросът за „оркестрацията“ т.е. как да се въвежда музиката, песните, игрите, освен това какво е това „престиж“ на преподавателя и др. Десетките хора, които претендираха, че владеят т.нар. тайна на сугестопедията станаха още по-агресивни, затова ние въведохме система за даване на сертификати на учителите, обучени от нас. Следователно, всеки можеше да докаже дали неговото знание е истинското.

Надявам се, че вие драги читателки и читатели, няма да приемете на доверие всичко, което тук ще изложа. Надявам се, че в рамките на вашата професионална квалификация сами ще опитате и проверите.

И така стигнахме до първото заглавие:

ИМА ЛИ МОЗЪКЪТ/УМЪТ ЦЕЛИННИ, НЕОБРАБОТЕНИ „ЗЕМИ“?

ИМА ЛИ РЕЗЕРВИ?

Бързам да отговоря: има и то много. Може би няма граница, защото и самите оползотворявани до днес функции на мозъка подлежат на развитие. Колкото по-добре се използва мозъкът, толкова повече той се развива. И обратното. А този факт е добре известен по отношение на мускулите. Колко повече той трябва да бъде известен по отношение на мозъка. По този въпрос има достатъчно научни факти. Затова няма да спирам тук подробно върху интересните достигнали до наши дни съобщения за тайнствени постижения в древните култури. Не ще се

спираме и на информацията, които идват от различни религиозни, окултни и йогистки школи. Нас ни интересуват само тези изключителни явления, които са доказани от научните изследвания и винаги могат да бъдат демонстрирани от висококвалифицирани специалисти. Целите са следните: 1. Да се докаже, че човешката личност има много по-високи възможности, отколкото е прието в масовата обществена норма, 2. да се анализира, доколко едни или други индивидуални постижения могат да бъдат очаквани при всички или при голяма част от обществото, и 3. да се предизвика интерес към търсене на методики.

Ще се спрем на неизползвания потенциал на мозъка/ума, който има отношение главно към обучението.

СУГЕСТОПЕДИЧЕН РЕЗЕРВЕН КОМПЛЕКС

Сугестопедично-десугестопедичното обучение освобождава резервен комплекс, характеризиращ се със следните особености:

1. Паметовите резерви, резервите за интелектуални дейности, резервите за креативност и резервите на цялостната личност се отварят. Ако не освободим многостранния резервен потенциал, не можем да говорим за сугестопедия.

2. Обучението винаги е съпроводено с ефект на релаксация или поне без усещане за умора. Ако по време на час учениците се изморят, не можем да говорим за сугестопедия.

3. Сугестопедичното обучение винаги е приятно преживяване.

4. То винаги има благоприятен образователен ефект като смекчава агресивните тенденции в учениците и им помага да се адаптират към обществото.

5. В случаите на функционални заболявания или функционални елементи на органични заболявания се наблюдава значителен психопрофилактичен и психотерапевтичен ефект.

Под резерви ние разбираме неизявените, но генетично заложи и опериращи предимно в парасъзнанието, многократно по-големи от ежедневните, възможности на личността, които при това се подчиняват в известна степен на различни от обикновените психофизиологични закономерности.

Измежду многобройните примери на сугестивно разкрити резерви, тук бихме посочили само за илюстрация следните:

а. хипермнезията – свръхприпомнянето (при дълговременната памет). Тази свръхпамет надхвърля многократно възможностите на обикновената памет. При катарзисните методи хипермнезията лежи като един от лечебните механизми. Масово хипермнезията се получава в сугестопедичното обучение при здрави и болни, когато учебно-лечебният процес се провежда правилно. За хипермнезията като съществен резерв са характерни следните специфични психофизиологически закономерности:

- манифестира се след латентен период и без съзнателно усилие или внезапно и спонтанно;

- нарастващо припомняне без повтаряне на дразнителя (реминисцентен тип крива);

- амнестично покритие и потъване в парасъзнанието на основното смислово ядро от комплекса на дразнителя до „изваждането“ му в съзнанието;

- улесняване на първото припомняне при условията на емоционален стимул, асоциативни връзки на периферните перцепции и концентративна психорелаксация;

- голяма трайност на репродуцираните паметови следи;

- намалена уморяемост и

- значителна психотерапевтична, психохигиенна и психопрофилактична ефективност.

б. предизвиканата хиперкреативност – сугестираната или автосугестираната творческа свръхпродуктивност. Активира се интуицията и се създават състояния, близки до вдъхновението, което външно се изразява в решително по-голямо от обикновеното творческо изявяване на личността. Така в редица опити е показано, че художествени, музикални и дори математически изяви могат (в съответствие с явните и потенциалните за дадената личност възможности) значително да се подобрят в количествено и качествено отношение. Сугестологичните експерименти показват възможност за ускорено творческо саморазвитие. И тук се наблюдават (буквално или с някои изменения – според спецификата на този резервен феномен)

същите психофизиологични закономерности, които са характерни и за хипермнезията.

в. сугестивният контрол и самоконтрол върху болката, кръвотечението, вегетативните функции, трофиката, обмяната на веществата и др.

Разкриването на потенциалните резерви на човешката личност се осъществява само при висока сугестивна организация, оркестрация и хармонизация на съзнавано-парасъзнаваните функции. Макар и в неделима връзка със съзнанието, все пак основният „склад“ на потенциалните резерви е парасъзнанието.

Много често се оплакваме от трудности в запаметяването (не в разбирането и в творческото мислене). И колкото по-трудно е запаметяването, толкова по-неправилно се мъчим да запаметим учебен материал. Какво правим:

1. Повтаряме колкото може по-често материала – няколко пъти на глас, други пъти като го преписваме многократно.

2. Избираме за запаметяване малки, трудни, безсмислени части, изолирано от контекста.

3. Държим материала за запаметяване в центъра на съзнанието и вниманието си.





Не се интересуваме от мотивацията, умората и душевното състояние.

Използват се още редица други неправилни подходи, за да се улесни запаметяването. Съществуват обаче, редица данни за значително по-високите възможности на човешката памет. При определени обстоятелства тези повишени възможности не се ограничават до евентуално очакваните 10-20 % подобряване на приетите средни възможности, но могат да достигнат над 200-300%. Тази свръхпамет в науката се нарича хипермнезия, супермемори, както започна да се среща в някои публикации. Това „супер“ напомня на „супермен“ и като всичко, което носи рекламни черти, буди недоверие.

Трябва да подчертаем, че повишената памет – понякога хипермнезия – не винаги е израз на желано развитие на личността.

Това явление, например, може да се наблюдава в клиниката като рядък, транзитoren и незадължителен симптом при следните заболявания:

1. Епилепсия – независимо от основния процес, който я предизвиква, но с промени в съзнанието и с ясно изразен синдром на екмнезия (ecmnesia – от гръцки, ek и mneme = припомняне).

2. Шизофрения – най-често при неврозо-подобен увод на заболяването с допълнителна хаотична екмнезна симптоматика.

3. Хистерия – при наличие на хистерични припадъци с психокатарзно оживяване на удивителни подробности от психотравмена ситуация.

4. Тумори на мозъка – с психиатрична симптоматика към неврологичната.

5. Инфекциозни болести на мозъка – с психиатрична симптоматика към неврологична.

6. Олигофрения – съществуват редица случаи. Най-известни са описаните в литературата олигофрени Иноди и Диаманди (Шипковенски, 1954).

7. Травми на мозъка.

8. При някои хирургически операции на мозъка – като например операциите на W. Penfield (1952) и др.

9. Редица медикаменти за подсилване на паметта, но с негарантирани странични ефекти. Съществува вече цял раздел във фармакологията, който вероятно ще си остане в рамките на експерименталната фармакология. Измежду многото химически вещества, проучвани и отчасти прилагани в психофармакологията на обучението и паметта бихме споменали като илюстрация само някои.

Например: Ginseng u centrophenozin (C. Giurgea, 1973, 1982; C. Giurgea, M. Salama, 1978), catecholaminergic drugs (L. Squire, H. Davis, 1981), amphetamine, caffeine, mesocarb (R.M. Knights, G. S. Hinton, 1969), orotic acid (H. Matthies et al., 1978) и много други.

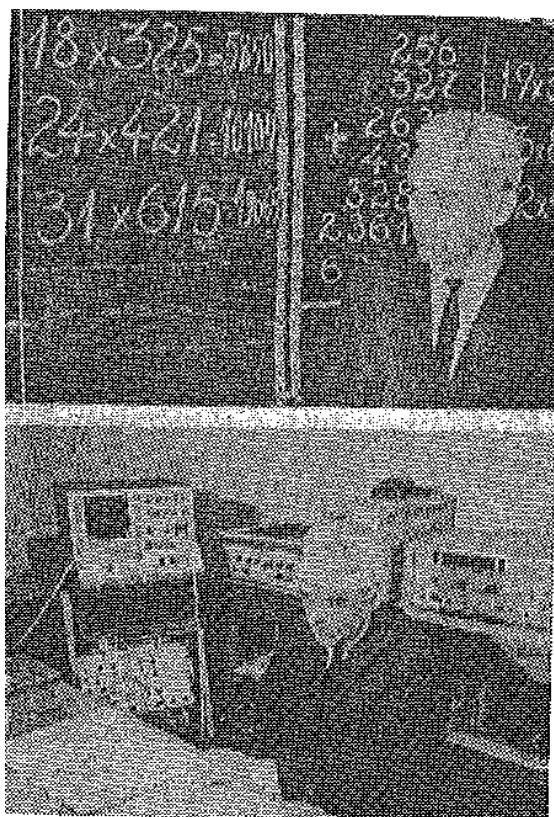
10. Някои отравяния с наркотици и др.

Значително повишаване (но хаотично) на паметовите възможности може да се наблюдава и при някои психологични техники (ръководена фантазия, някои форми на ръководена медитация, мантри, тантри и др.), когато практикуващите или учителите им не познават основите на психотерапията, клиничната сугестия и клиничната хипноза и смесват двете области. Такива хипермнестични явления при тези състояние обаче са преходни и без практическа полза.

Интересно е тук да се отбележи, че при някои монотонни, продължителни и подчиняващи свободата на личността занимания се стига на моменти до воалиране на съзнанието, автоматична подчиняемост и хистероподобни екмнезни синдроми, които представляват всъщност хаотични свръхприпомняния. Такива занимания могат да бъдат многочасов агресивен джаз или обратното, продължителни, монотонни и създаващи условия за моноидеизъм, втрещвания в телевизионния екран.

Известни са и редица нормални, здрави хора, които при обикновени условия показват без особени усилия значително високи паметови възможности. Такива са например пациентът на А. Р. Лурия (1968) – Шерешевски, публикуван и обсъждан многократно в

литературата. Ние също публикувахме два такива случая – индийския йога Шаа и българина К. М. (1978).



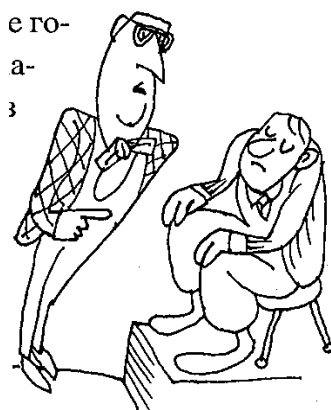
Естествено съществуваща свръхпамет, която при останалите хора е „резервна“. Този мъж правеше математически изчисления 4 пъти по-бързо от електронния калкулатор в института.

В науката и изкуството също са известни хора с такава надареност. Най-често те не коментират този въпрос или не знаят за това свое качество. Известен е случаят, например, с Тосканини, който за един ден запомнил наизуст цяла нова опера, която е трябвало да дирижира.

Всичките споменати дотук случаи доказват недвусмислено, че повишената способност за запаметяване действително съществува. Съществува дори хипермнезията, т.е. памет значително над допустимата вероятност. В повечето случаи, обаче, тази памет е преходна, много често носи характера на екмнезия, т.е. на свръхприпомняне, както е при отреагиращите психотерапевтични методики или при някои болестни промени на съзнанието. Тя може да бъде оползотворена само в рамките на психотерапията, но не и за нормалния учебен процес. При това допреди 40 години все още нямаше доказателства, че значително увеличена способност за запаметяване до хипермнезия съществува у

всеки човек и може да се предизвика и използва в масовата учебна практика без странични вредни въздействия.

За решаването на този проблем са извършени редица експерименти – главно по време на различни хипнотични състояния. Резултатите, обаче, не са окуражаващи. Хипермнезията не се получава винаги в хипноза. А и самото хипнотично състояние крие различни опасности и вреди, за които ще се говори. Независимо от ясните контраиндикации, някои преподаватели, е го-
надяваме се без да разбират какво правят, на а-
редица места организираха обучение чрез з
хипноза.



За да избегнат хипнозата, някои автори се опитаха да достигнат до резервите на паметта по време на сън. Цитираше се опитът на старите практики в Египет и храмовите традиции на други култури, където огромни текстове са се запаметявали в състояние, които тогава са приличали на сън, а според нас това е било хипноза.

Практически подтик за развитието на сънните методики (sleep learning) даде докторската дисертация на ленинградския лекар А. Свядош (1962) и след него работата на киевския лингвист Л. А. Близниченко (1966). Създадоха се редица курсове за обучение по чужди езици по време на сън. Организираха се международни конференции, главно във Франция. Рекламираните високи резултати обаче не се получаваха. Доминиращата командна позиция на учителя върху спящите ученици отдалечаваше обучението от неговите най-съществени качества:

емоционалния синхрон в нормалната човешка и учебна комуникация. Този метод постепенно отзвуча.



През март 1965 г. ние проведохме експерименти с този метод (1978, S.151), прилаган от учителя по руски Т. И. в една гимназия. По това време методът се наричаше хипнопедичен. Резултатите от експериментите, дадени подробно в посочения по-горе наш труд, много ясно доведоха до следните две категорични заключения:

1. При обучението по този метод сънят се превръща в хипноза и
2. Внушението, мекото комуникативно внушение, в нормално будно състояние само по себе си е достатъчно за подобряване на запаметяването и от никакъв сън или хипноза няма нужда.

Някои ранни опити за използване на мускулната релаксация и автогенния тренинг (Рейдер Е. Г., С. С. Либих, 1967) като средство за повишаване на запаметяването също не можаха да докажат в масовата практика своята резултатност и безвредност. Още повече, че начинът по

който се провеждат, подсказва вероятността за възникване на хипнотични състояния. Тези опити се появиха след сугестопедията. Те доказват, че сугестопедията и в най-ранните си фази не е била метод на изолирани релаксационни мускулни упражнения и автогенен тренинг, както по-късно мнозина автори се опитаха да я представят.

По пътя на търсене методики за масовата практика бяха използвани и възможностите на клиничното внушение, което е да голяма степен кондициониращо и субординиращо, т.е. ограничаващо свободата на личността. При това то програмира личността към стереотипни и нетворчески отговори. Макар, че опитното лице е в съзнание, тези въздействия напомнят на хипноза.

След като изследвахме всичките описани дотук възможности, експерименталната работа ни доведе до разбирането за неклинична, непрограмираща и неманипулативна сугестия. Организиран се въздействия в ежедневиия живот при пълно осъзнаване на психологическия процес, свобода да се решава и да се търсят творчески варианти.

В случая е важно, че за първи път се получи значителна хипермнезия, макар и при различните курсисти в различна степен, но при всички. Това означава, че потенциалните възможности на личността, резервите на мозъка и ума могат при подходяща методика да бъдат оползотворени от всеки човек.

По такъв начин въпросът за съществуването на значително повишени възможности за запаметяване, които да намерят приложение в масовата практика, включително и в училищата, се свежда само до

уточняване на методиката и най-главното, до обучаване на преподаватели.

Налага де тук да подчертаем, че не става дума само за значително ново качество на паметта, но и на креативността и на цялостното развитие на личността.

ВНУШЕНИЕ (КОМУНИКАТИВНО) КАТО ИЗКУСТВО И В ИЗКУСТВОТО

Като наука за внушението, сугестологията се намира в много неизгодна позиция. Преди всичко, опитът да се създаде наука върху едно явление, което повече от сто години е обект на различни дефиниции и остри дискусии и привлича вниманието на учени и лаици с предварително оформено мнение. При това, застъпването от нас становище, че внушението е универсален комуникативен фактор, който взема участие във всеки миг от живота ни, макар и не винаги организирано, предупреждава и за неговата значимост. Следователно, особено важно е експерименталната работа да е свързана с теоретична изясненост и да се оперира с уточнени съдържания на понятията. Има много определения на термина „внушение“. Според нас, внушението е комуникативен фактор, който се изразява в „предлагане“ на личността да избира, едновременно разсъдъчно и интуитивно, според своята структура и диспозиция, измежду широк спектър от комплексни стимули, които сложно се асоциират, сгъстват, кодират, символизират и усилват. Изборът става поради външната оркестрация на символите, в съответствие с психофизиологичните закономерности на личността. Стимулите постъпват отвън или възникват в личността не само в тесните рамки на съзнанието, но едновременно и в по-голяма степен, и в

различните нива на парасъзнанието. Организираното, психологически оркестрирано и хармонизирано с личността оползотворяване на съзнавано-парасъзнаваните стимули всъщност е внушението в най-ярката и положителна форма. То може да разкрие всестранните резерви на личността, включително и да стимулира нейните креативни сили. Нагледно можем да си представим внушението, ако се обърнем към изкуството. Нали то е най-великото внушение!

КЛАСИЧЕСКОТО ИЗКУСТВО КАТО КОМУНИКАТИВНО ВНУШЕНИЕ

Както беше споменато, има много дефиниции на внушението. Дори такива, които приравняват внушението с хипнозата. И това има известно основание, ако стоим измежду десетките дефиниции на много старото разбиране за внушението само като диктат, команда, подчиняване, насилие. Защото това е един от пътищата понякога да се получи хипнозата. Но всяко влияние и въздействие ли е такава команда, която ни обръща в хипнотизирани роби, автомати.

Ами влиянието и въздействието на природата, на майката, на любимия, на детето, на класическото изкуство и т.н.? Разбира се, че огромната гама от непрекъснати денонощни влияния и въздействия има комуникативни и информационни функции.

При всяка среща, при всеки разговор едновременно с логичната разсъдъчната страна на комуникацията ние комуникираме съзнавано, но най-често несъзнавано и интуитивно, чрез интонацията в говора, чрез многобройните движения на тялото, чрез значителните недомлъвки и метафори в говора, чрез енергетичните колебания и чрез безброй много знайни и незнайни фактори. Но не само при срещи ние

комуникираме. Дори по време на сън ние комуникираме – чрез влиянието и реакциите на въздуха, енергиите, шумовете, сънищата и т.н. Няма край. Духът, душата, тялото непрекъснато изпитват някакви влияния и реагират на тях, за да се развиват или обратното – за да боледуват или деградират. Никой и нищо в този космос не е абсолютно изолиран, а е във взаимодействие. Но безкрайно различните форми на взаимодействие, всъщност са безкрайно различни форми на комуникация. Така и изкуството е една от тези форми на комуникация. Научният образ или идея иска разбиране; художественият иска не само разбиране, но и преживяване от възприемащия. Още Платон и Аристотел преди повече от 24 века констатираха, че изкуството има мощно въздействие върху личността и обществото. Защото изкуството като комуникативно явление въздейства, но и предизвиква допълнително богати асоциации във връзка с конкретното смислово съдържание. Следва да се подчертае, че изкуството може да въздейства на цялостната личност – нейното интелектуално развитие, паметови възможности, емоционален фон, волева насоченост. Интелектуалното въздействие на изкуството може да бъде продължително или краткотрайно, в зависимост от силата на неговото комуникативно-сугестивно въздействие и от последващата логична обработка. Но, разбира се, възможностите на изкуството не бива да се абсолютизират. Тяхното използване в практиката зависи от редица други фактори, за които ще стане дума.

Естетическото възприемане на дадена творба винаги е съпроводено и от сугестивно взаимодействие. Сугестията винаги участва. Една от нейните форми – вчувстването, душевния резонанс – е

много внимателно и обстойно изследвана от естетите още от края на 19-ти век и началото на 20-век като естетическа реакция при контакт с изкуството. Сугестията може да се приема в този случай като комуникативен процес, при който съдържанието на една психика се пренася в друга непосредствено чрез това вчувстване. То се осъществява най-често чрез емоциите, периферните перцепции, очакването на уважаван и надежден учител – при обучението. А при изкуството то се осъществява по същите механизми пряко от сцената или непряко чрез произведенията на изкуството (музика, картини, архитектура, литература). Комуникативната връзка се осъществява чрез произведението на изкуството доколкото авторът е вложил майсторски в него своите идеи.

Редица автори търсят пътища за по-силно въздействие. Така Ван Гог в писмата си до Тео пише за „сугестивна“ багра (писма № 517, 523) или пише за отношенията между цвета и музиката на Вагнер (писмо № 523). „Сугестивната багра, пише той, тя има едно магично въздействие като звездите в дълбокия лазур“ (писмо № 504). Така не само художественото произведение въздейства, но и съставните му елементи – цветове или тонове в музиката и т.н. Нали така е и в живота – отделни тонове или багри при различното им осъществяване могат да предизвикат различни реакции. Тоновите в рева на лъва в джунглата или цветът му могат да предизвикат реакция, каквато други, миролюбиви животни със същия цвят и висота на тона не предизвикват. Затова и някои хитри и хищни животни (а и хора!) се опитват да имитират. Обаче не само съставните елементи на едно или друго изкуство имат вече сугестивно въздействие, а и цялото

произведение. То въздейства естетично с формата и съдържанието си. Естетичните сугестии се приемат заедно с чисто сугестивните и двете са неотделими. Но което тук ни интересува и е от особено значение за десугестопедията – това е нуждата в човека от повече и повече такива въздействия. Това са вече взаимодействия. Голяма част от тях са несъзнавани. Най-често се изпитва приятно чувство на удоволствие и душевно израстване. Удовлетворена е потребността от естетическа наслада. Такова внушение ние използваме при десугестопедията. А това е коренно различно от командните, автоматизиращи и хипнотизиращи внушения. Само думата е една и съща. Затова ние казваме, че използваме нормо-комуникативните взаимодействия, както е в класическото изкуство, а и самата десугестопедия използва това изкуство и е педагогическа форма на изкуство.

Същото важи и за изобразителното класическо изкуство, което се използва най-често в сугестопедичните учебници, защото представлява вместо илюстрация на отделни предмети, художествено виждане за цялото с елементите. Принципът на global-partial, partial-global най-добре се осъществява чрез класическото изобразително изкуство чрез илюстрация в учебниците. Илюстрираните отделни предмети в учебниците на традиционната педагогика са откъснати от цялото и се нарушава принципа на global-partial, partial-global. Не всички цитирани отделни предмети в текста са включени в класическата картина, но тя подсказва глобалната насока. Така цялото и частта се изучават действително едновременно.

КАКВО ВСЪЩНОСТ Е ХИПНОЗАТА

ТИПОВЕ ЧОВЕШКА КОМУНИКАЦИЯ

По наша преценка те са четири, а именно:

1. *Свободна комуникация* – без, разбира се, да могат да се избегнат множеството нормални явления, които постоянно изпитваме /съзнателно или несъзнателно/.

2. *Насочена неманипулативна комуникация* – при свободна организация на множеството нормални въздействащи фактори, като изкуство, престиж, парасъзнавани перцепции, емоционален фон и др. Със запазване на свободата наличността да избира: to suggest = to offer, to propose.

3. *Клинична сугестия* – частично манипулативна комуникация, с елементи на сугестивна дисоциация на личността.

4. *Хипноза* – манипулативна комуникация при почти пълна загуба на себеконтрол с дълбока и най-често трайна промяна на личността.

Тази квалификация на комуникациите е от гледна точка на свободата и развитието на личността. Вижда се, че хипнозата е четвъртият тип, който е най-обезпокояващ. Този тип комуникация – хипноза, както и третия тип – клинична сугестия, могат да се прилагат само в клиниката при болни със строго определена клинична индикация.

Третият и четвъртият тип комуникация могат да възникнат преднамерено или случайно и извън клиниката при различни случаи. Понеже тук се занимаваме с учебния процес, ние ще се ограничим с

разглеждане на ситуациите, които се създават или могат да възникнат главно в тази област. Вие можете сами да си помислите в кои други области на човешката комуникация подобни случаи могат да възникнат.

Следователно следващият въпрос е:

КОГА ВЪЗНИКВА ХИПНОЗА

Съществуват редица методи за хипнотизиране. Нашата задача тук е не да обучаваме хипнотизатори, а да покажем на преподавателите някои от най-съществените механизми за създаване на хипноза. Това ще им бъде полезно не да я предизвикват, а да се пазят от неволево предизвикване на хипноза.



Един от най-старите методи, прилаган и до днес, е когато авторитарно лице, което с твърд, а понякога и с мек, но категоричен глас внушава съноподобно състояние, което започва от усещане за топлина и релаксация в цялото тяло. Тази *направлявана релаксация* трябва да откъсне лицето от всякакво усещане за околния свят. Най-често направо се заповядва или само се подсказва, че „Всичко става, както кажа аз!“ Гласът на хипнотизатора е в известна степен тайнствен, подсказващ, че става някакво чудо. Внушенията: „Краката ти са тежки и топли, ръцете ти са тежки и топли вратът ти е отпуснат, клепачите ти тежат и се затварят, спиш дълбок сън...“ и т.н. остават да важат до края на хипнотичния сеанс.

Друг много често прилаган метод е методът на „*направляваните образи*“. При него престижния до авторитарност хипнотизатор казва на лицето да се отпусне и да слуша какво му се говори. Например: „Ти си на върха на планина, слънцето изгрява, усещаш приятния свеж въздух... Всичко става, както кажа аз (може да бъде директно казано или само подсказано) и т.н. Може да не се внуши директно съноподобно състояние, но автоматичната подчиняемост е вече налице. По-нататък вече зависи от хипнотизатора какво цели да получи.

Съществува метод на „*направлявани дихателни упражнения*“ с подобни механизми на въздействие.

Съществуват още методи: *объркващи внушения* (когато се внушават противоречащи си едно на друго състояния), *съноподобно дишане* (когато хипнотизаторът диша като при заспиване, хипнотизирваният несъзнателно или съзнателно имитира), *миръринг* (когато се търси емоционален синхрон като несъзнавано от хипнотизирвания се имитират огледално всички негови действия), *къндишънинг* (когато се използват несъзнавани асоциации с части от по-рано използван комплекс от хипнотизирващи дразнителни), *директна брутална сугестия за хипнотичен сън* (когато неочаквано за хипнотизирвания се подава хипнотизирваща заповед), *монотонни ритмични дразнения* (когато се използва съноподобно състояние вследствие на тази монотония за допълнителни хипнотични внушения), *фиксация на вниманието* върху предмет, усещане или идея (когато се използва отклоненото внимание за хипнотични сугестии), различни форми на ръководени и диктувани медитации (когато учителят-гуру в момент на медитация ръководи пряко целия психически процес с внушения какво става или изпитва,

като много често използва монотонна музика и говори с тайнствен глас), наркохипноза (когато се използват медикаменти за постигане на съноподобно състояние, на фона на което да се подават хипнотизирващи внушения) и др.

Кои са общите механизми на всички тези и десетки други варианти на методи на хипнотизиране?

Престижен на ръба на авторитарността хипнотизатор, който умее да модулира гласа си и поведението си.

Намален себеконтрол поради пълно доверие, най-често съгласие, умора, релаксация, отклоняване или отслабване на вниманието, моноидеизъм или ейдетизъм и други подобни състояние у хипнотизирвания човек.

Методите, свързани с миръринг, кьндисънинг и други подобни започват най-често сублиминално, но в крайна сметка отново се връщат към посочените по-горе два основни и взаимно свързани механизма.

Съвсем очевидно е, че всички методи, използващи механизмите на „ръководено“ или „диктувано“ състояние на ума, в действителност работят с хипноза или поне въвеждат в хипноза. В най-добрия случай те работят с третия тип комуникация – клинична сугестия, която също така не може да се препоръча за учебния процес. Двата типа комуникация – клинична сугестия и хипноза могат да възникнат не само в различните варианти на т. нар. „accelerative learning“ и „superlearning“, където се прилагат „guided“ техники, но също така и в *масовото училище*. Затова ние съветваме преподавателите да внимават с авторитарността и монотонията в училища.

За наша най-голяма изненада днес хипнозата се прави навсякъде и от всеки. Затова сега искам да ви запозная с част от публикациите на най-престижни и добре известни лекари и психолози специалисти в областта на хипнозата, които съобщават и обсъждат експериментални и клинични наблюдения върху темата:

КАКВИ ОПАСНОСТИ КРИЕ ХИПНОЗАТА

Съществуват стотици научни публикации върху положителните ефекти от прилагане на хипноза при болни от различни заболявания. Много от тези резултати са потвърдени и от нашата работа с болни в психиатричната клиника. Голяма по обем лечебна и експериментална работа проведохме също и във вътрешната клиника, кожната клиника и в клиниката по алергология. С болни от тези три клиники работехме главно с нехипнотична клинична сугестия, която има някои общи черти с хипнозата.

Доказани са възможностите чрез хипноза или чрез клинична сугестия да се повлияят заболявания от кръга на неврозите и психосоматичните болести. Доказано е също, че хипнозата може да повлияе благоприятно на някои соматични заболявания, не само в тяхната психологична симптоматика. Доказано е, че съществува възможност за обезболяване при операции или при раждане. *Лекарите са, които трябва да решат*, да се използва ли хипнозата или не, като имат предвид нейните странични ефекти. Тези въпроси не се отнасят до учителите. Затова тук няма да бъдат обсъждани.

Няма да се обсъждат също така големите експериментални възможности, които предоставя хипнозата. Това е също така въпрос на

лекаря. Тук искаме само да кажем, че хипнозата съществува, клиничното внушение – също. Учителят само трябва да ги познава, за да знае кога и как възникват и да ги избягва.

Налага се учителят да има известно познание по тези въпроси, защото той работи с хора, които са винаги в някакво състояние. От тези състояния на хората зависи до голяма степен резултатността на обучението и възпитанието. От работата на учителя с различни хора в различни състояние зависи в определена степен и здравето и развитието на обучавашите се.

Понеже, както споменахме, редица преподаватели, съзнателно или несъзнавано, прибягват до хипнотизиращи техники, нека сега се върнем отново към *опасностите от хипнозата*.

Съществува схващането, особено у неспециалисти, че хипнозата е съноподобно състояние или пък, че хипнозата е някакъв вид внушение. И двете схващания не отговорят на истината. Вярно е, че най-често, хипнотизирания изглежда като полузаспал в т.н. транс, но има случаи, когато не се получава такова впечатление. Kroger W.S. and W.D.Felzer /1976/ пишат, че хипнозата е въздействие за убеждение или програмирана вяра. Те добавят: „Това различава хипнозата от наложената сугестия и убеждаването. Последните две мобилизират резистенцията, докато хипнозата позволява сугестии, основаващи се на вярата, да бъдат приемани безкритично“ (стр. 17). Тази мисъл е много близо до истината. Само трябва да се добави, че хипнотизираният е не само некритичен. Цялата личност в нейните съзнавани и несъзнавани функции е под влияние на хипнотизатора. Известният американски

специалист в хипнозата М. Х. Ериксън (1976) много ясно казва: „Не мога да искам разрешение да направя нещо в транс, докато тя е в транс... Трябва да внимавате и да опазвате целостта на личността, а не да експлоатирате състоянието на транс.“ (стр 13). Няма гаранция, че тази препоръка на М. Ериксън се спазва навсякъде и от всекиго.

Друг също така международно известен американски специалист в областта на хипнозата, А. М. Вайнценхофер в последната си двутомна книга „Практика на хипнотизма“ (1989) отделя специална глава за „Опасностите от хипнотизма“ (стр. 24-27), където пише: „При използването на хипноза съществуват опасности. Някои са доста очевидни и според мен е нелепо да се отрича съществуването им, както известни клиници правеха в миналото, дори когато са били изправени пред очевидни доказателства за противоположното“ Той съобщава за редица известни му случаи на вредности и опасности от неправилно използвани постхипнотични сугестии. Особено строго внимание той обръща на вредите от недобре обучените лекари-клиницисти и преди всичко от самозваните хипнотизатори, хипнотерапевти и хипнотехници.

Известният автор на автогенния тренинг И. Х. Шулц (1935) напомня за един случай, съобщен от него. Става дума за хистерична *слепота*, продължила 14 години, която настъпила след хипнотичен сеанс, проведен от роднина лаик. След като голяма част от човешкия живот е протекла в слепота, на един лекар-специалист се удава да копира състоянието.

В друга книга, озаглавена „ *Увреждания на здравето след хипноза*“ (1954) И. Х. Шулц събира публикации на повече от 50 автори, съобщаващи за вредни въздействия върху здравето от прилагането на хипноза, както и за злоупотреба с това състояние или необходимите правни мероприятия. Той извършва и собствени проучвания в 11 университетски клиники, както и в редица други болници. Получава данни за над 100 увреждания за здравето след хипноза в рамките само на няколко години.

Розен Х. (1960) заема много строга позиция по въпроса за неправилното прилагане и злоупотребата с хипноза. Той цитира (стр. 143) „Доклад за прилагането на хипнозата в медицината“ (1958) на Американската медицинска асоциация, където се казва „Използването на хипнотични техники за терапевтични цели трябва да се ограничи и практикува само от хора, които имат нужната квалификация и обучение и отговарят на необходимите критерии при определяне на пълна диагноза на дадена болест, която има нужда от лечение.“

Зайт П. Ф. Д. (1953), Розен Х. и Л. Х. Бартемайер (1961), Тайтел Б. (1961), Брикнер Р. М. и Л. С. Кубие (1936) и много други автори посочват също възможните вредни въздействия от непрофесионално извършена хипноза. Е. Р. Хилгард (1965) пише: „Без да преувеличаваме опасностите, очевидно има защо да не насърчаваме аматьорската хипноза и използването на хипноза с цел забавление“ (стр. 66).

Опасностите от хипнозата са не само заради увреждане на здравето, *подчинената позиция* на хипнотизирания и *злоупотребите от самозвани хипнотизатори*, но още и за това, че *веднъж възникнала тя*

показва тенденция за все по-лесно възникване отново. Хипнотизираните веднъж, се поддават по-лесно на следващи хипнози. Това е утвърдено в професионалната литература многократно още от края на миналия век, когато започват научни изследвания в тази област и до наши дни. (Binet A. and C. Fere, 1888; Braid J., 1899; Bernheim H., 1902; Forel A., 1907; Bramwell J. M., 1913; Hull C. L, 1968; Hilgard E.R., 1965; Weitzenhoffer A.M. and B.M.Sjoberg, 1961 и др.). Днес тази увеличаваща се склонност към хипнотизиране след първата хипноза е обикновен клиничен факт. Вече веднъж хипнотизираните показват увеличена готовност за нови хипнози не само по отношение на първия хипнотизатор, но и към всеки друг, който напомня по нещо на първия. В ранните години на нашата лекарска практика ние наблюдавахме редица такива случаи. Това беше един от първите симптоми, които ни накараха да ограничим значително хипнотерапията в психиатричната клиника.

Ние започнахме лечебна работа главно с клинична сугестия. Тя е частично манипулативна със запазена възможност за себеконтрол. Това е основното ѝ отличие от хипнозата. Тя може да се прилага в клиниката с по-голяма свобода, но не е подходяща за учебния процес. Когато започнахме разработката на сугестопедията чрез неманипулативна сугестия, т.е. като се запазва напълно свободата на личността да избира (to suggest=to offer, to propose), за нас беше важно да проследим какво става с клиничната внушаемост. Този тип внушаемост съществува у всеки един като готовност в една или друга степен. Опитите, които извършихме с 236 курсисти, обучаващи се на чужди езици чрез сугестопедията (1978) показаха, че *след учебния процес клиничната внушаемост значително намалява* (стр. 221). Това явление беше в

противоречие с всички дотогавашни изследвания на внушаемостта, която обикновено след практикуване се повишава. Но то особено много ни зарадва, защото се доказваше, че е използван вторият тип комуникация – насочена неманипулативна комуникация. С това се откриваше широка възможност, да се активират неизползваните възможности на мозъка/ума без да се вреди чрез хипноза или клинично внушение.

По наше мнение, неблагоприятно се отразява на личността и възможността много често постхипнотичните сугестии да се задържат с години. Ние имаме 3 случая, когато постхипнотичните внушения се запазиха повече от *10 години*. Това означава, че *хипнотичното влияние върху личността е много продължително*. Имплантираните чужди и толкова стабилни функционални системи поддържат една латентна и несвойствена дисоциация.

Говори се обикновено между лаици, че хипнозата отслабва волята. Това не е доказано в експерименталните изследвания. Увеличената тенденция за все по-лесно хипнотизирване обаче, може да се приеме за отслабване на волята в смисъл на отслабване на силата за противопоставяне.

Често се коментира възможността да се използва хипноза за повишаване на паметта, но никога не се казва такава една памет може ли да се оползотвори творчески. Върху креативните възможности на хипнозата съществуват редица публикации с положително отношение. Един от най-активните поддържници на тези възможности е Райков Л. (1969а и 1969б) Той успява да внуши на хипнотизирани, че са големи

художници и те наистина започват да рисуват много добре. Какво става обаче след хипнозата, не се казва. Защо тогава не се произведат в хипноза 100 или 1000 велики художници. Не се знае също какво биха могли тези хора да нарисуват и без хипноза, само с подкрепяне и окуражаване. И главното, могат ли те да работят самостоятелно творчески, което значи: да създават нови стилове, нови теории, нови открития и т.н. Или може би само играят, за да задоволят желанието на хипнотизатора. Нашите изследвания потвърждават, че в хипнозата не само не се развиват нови креативни възможности, но съществуващите се ограничават. Системно хипнотизирваните на пръв поглед не показват никакви различия от собствената си личности преди хипнотизиране. Те се справят с ежедневните си задължения. Проявяват дори инициатива. Но оригинални новости в инициативата им липсват. Те очакват вече всички нови решения да се вземат от хипнотизатора. Така е по-лесно, ще кажат вероятно някои читатели. В опитите на Вайценхофер А. М. и Зюберг Б. М. (1961) хипнотизирваните казват, че са оставили цялата творческа работа на хипнотизатора. Авторите съобщават: „Една от най-интересните и може би съществени разлики, които проявяват в поведението си най-добрите ни изпълнители между будните и хипнотичните сугестии, беше тази, че в първия случай, те трябваше „да работят“ усилено, за да постигнат желаните резултати, докато при хипнозата те нищо не правеха. Вместо тях хипнотизаторът „извършваше цялата работа“. (стр. 218).

Независимо от всички дотук посочени опасности от хипнозата, редица специалисти, много внимателно и професионално организираха експерименти за прилагане на хипнозата в учебния процес. Цигенфус

В.Б. (1962), Ур Л. (1958), Бетс Е. А. (1957), Аброзе Г. (1961) и др. отбелязват добри резултати от прилагането на хипноза. Също Барбер Т. К. (1965) извършва експерименти в тази област. Той обаче от гледна точка на неговата оригинална теория за същността на хипнозата намира, че опитите не са убедителни поради липса на контрол на критичните променливи. От гледна точка на когнитивно-бихевиоралната теория и на базата на редица експерименти той смята, че могат да се получат същите резултати чрез мотивиращи задачите инструкции. Схващанията на Т. К. Барбер, изразени в редица експериментални публикации, като Барбер Т. Х. (1965-а), Барбер Т. Х. и П. Д. Паркер (1964) и редица други са една възможност да се демистифицира хипнозата, което в известна степен се приближава до нашето схващане за сугестивната основа на т.н. хипнотични чудеса. Интересно е тук да се спрем на още едно изследване върху приложението на хипнозата в учебния процес, извършено от С. Крипнер (1966). Той организира експерименталната работа за подобряване четенето при 49 ученици от основните и средни училища. Родителите на 9 деца пожелават децата им да бъдат обучавани чрез хипноза. И в групата на хипнотизирваните деца, както и в групата на нехипнотизирваните, определен процент получили значително подобрение. При хипнотизирваните този процент бил висок. Обаче авторът се пита: дали това не се дължи на допълнителното внимание към тези деца. Той пише: „ В крайна сметка, не е сигурно, че същите техники, приложени без предизвикване на формален транс, не биха довели до подобни резултати“ (стр. 262).

Но той не пише какво става с волята на хипнотизирваните многократно. Известно е, че те винаги отново и отново се поддават на

диктуващи внушения, много често без да съзнават това. Бъдете внимателни, когато общувате с вече хипнотизирвани лица. Винаги може нещо лошо за вас да им се внуши и те да го изпълнят.

Може да се предполага, че при множеството експерименти от този вид ефектът се дължи не на индуцирано хипнотично състояние, а на внушението. Най-общият тип внушение в експерименти, свързани с висока степен на очакваност са познатите в САЩ „Хоторн“ ефект (Roethlisberger F.J. and W.J.Dickson, 1939) и ефектът „Пигмалион в класната стая“ (Roesenthal R. and L. Jacobson, 1968). При ефектите „Хоторн“ се касае за експерименти, произведени в заводите Хоторн на Западна електрическа компания, разположена в Чикаго. В края на 1920-те години там са били проведени множество експерименти за изследване различни промени на условията на работа, как се отразяват върху работата на работниците. Установило се, че промените сами по себе си по неспецифичен начин се отразявали благоприятно на работата на работниците. Този ефект се отдава на очакването, че всяка промяна носи подобрения на условията. Ефектът „Пигмалион в класната стая“ се дължи на очакването на учителите, че им е предоставен за работа клас от надарени и умни ученици. Такива класове, в които учителите са с повишено положително очакване, дават по-добри резултати поради редица ефекти в поведението на учителите. Ефектът „Хоторн“ и ефектът „Пигмалион“ най-често се тълкуват като варианти на

ПЛАЦЕБО

Плацебото е известно в широките кръгове като „безвредна лекарска лъжа“, когато на болния се дава неутрално лекарство с информация, че

това е много ефикасно средство. И най-често се получава добър лечебен резултат. В действителност нещата не са толкова прости. Има множество проучвания и публикации по въпроса.

Плацебото е било използвано главно като елемент на психотерапията и за поддържане на респектиращата позиция на лекаря. (Shapiro A. K., 1960; Liberman R., 1962; Lesse S, 1966 и др.). До средата на настоящия век плацебото е било свързвано главно с временния и изолиран ефект на „магическите хапчета“. Шапиро А. К. (1961) предложи по-широко разбиране на плацебото, което отговаря и на нашето виждане за неспецифичните въздействащи фактори при всяка комуникация – лечебна, учебна, професионална, житейска и т.н.. Той определя плацебото като фактор, който се отразява на лечебния ефект при всяка медицинска процедура, независимо от нейния характер. Тези влияния на всичко окръжаващо, на цялото поведение на лекуващия персонал върху лечебния процес съществуват със същата сила и в учебния процес. Може преподавателите да не си дават сметка за това, но всички дразнители при обучението се отразяват на неговата ефективност. Най-често тези сигнали постъпват в нас несъзнавано чрез периферните перцепции и парасъзнанието, но тяхното отстраняване е невъзможно. Това е голяма част от нашите практически лекции с обучаваните от нас преподаватели. За да разберем колко мощно е това въздействие, трябва да имаме поглед върху публикуваната научна литература. Доказано е, че плацебото може да повлияе върху всеки орган, всяка система и всяка функция. Например, плацебото повлиява благоприятно болката (Beecher H.K., 1955), пептична язва (Backman H., H. Kalliola, G. Ostling, 1960), високото кръвно налягане (Grenfell R. F., A. H.

Briggs, W.C. Holland, 1963), ангина пекторис (Amsterdam E. A., S. Wolfson, R. Gorlin, 1969; Benson H. and D.P. McCallie, 1979), ревматоиден артрит (Traut E. F., E. W. Passarelli, 1957) и др.

Плацебо ефектът е също ефикасен и в психиатричната клиника. Добро повлияване е публикувано за редица заболявания, например депресивните състояния (Malitz S., M. Kanzler, 1971), нетърпение и напрегнатост (Uhlenhurth E. H, A. Canter, J. O. Neustadt, et al, 1959; Bourne H. R., 1971). Също и шизофренно болни са се повлиявали в известна степен позитивно (Hankoff L. D., D.M. Engelhardt, N. Freeman, 1960).

Плацебо ефектът е не само използван в рамките на психотерапията, но и в някои черти се припокрива с някои форми на т.н. подкрепяща психотерапия (Rosenthal D., J. D. Frank, 1964).

Всички изследвания показват ясно, че лекарят с неговата дълбока убеденост в ефикасността на терапията при стимулативни емоционални отношения с пациентите и отношения на взаимно доверие са от основно значение за ефикасността на плацебо ефекта (Houston W. R., 1938; Wheathley D., 1967; Fisher H.K., 1956; Bogdanov M. D., C. R. Nichols, R. F. Klein, 1965 и др.).

Подобна информация върху стимулативното значение на плацебо ефектите са дадени от Benson H. and M. D. Epstein (1975), както и от White L., B. Tursky and G. E. Scheartz (1985).

Посочената дотук литература е нищожно малка част от всичко, което е публикувано по въпроса. Учителите трябва да са наясно, че такава литература съществува и че явленията като плацебо, ефектът „Хоторн“ и ефектът „Пигмалион“ съществуват и са с много голяма

потенциална сила. Тяхното участие във всеки комуникативен процес, както бе казано, е неотстранимо. С тях трябва да се съобразяваме. Но дали на тяхна база трябва да се изгражда една учебна система с претенции за траен ефект, това е друг въпрос, който ще бъде подробно разгледан по-късно. Още сега можем да кажем обаче, *че съобразяването с някои сугестивно-комуникативни фактори не означава използването им като методика*. Те са временни, нестабилни, нуждаят се от постоянна подкрепа и понякога могат да дадат неочаквани отрицателни ефекти.

Така че, опитите да се обясни нашата сугестопедична учебна система с механизма само на плацебо ефекта, ефекта „Хоторн“ и ефекта „Пигмалион“ са далеч от истината.

Разбирайки сугестопедията изключително погрешно само като свръхприпомняне, на базата на което се изгражда методиката, мнозина се обърнаха към упражненията за релаксация.

ПАРАСЪЗНАНИЕ

Под парасъзнание ние разбираме повече или по-малко несъзнаваната психическа активност. Тук включваме всичко, което е извън съзнанието за даден момент. Засега не всички нива на парасъзнанието са намерили достатъчно място в сугестопедичните експериментални разработки. Обединяването им обаче, в единна система е гаранция за тяхното бъдещо разработване. При това трябва да се има предвид, че психофизиологичните закономерности на различните нива на парасъзнанието имат много общи черти. В парасъзнанието включваме периферните перцепции, емоционалните стимули, несъзнаваните придобити диспозиции в различните им варианти (като нагласата на Д.

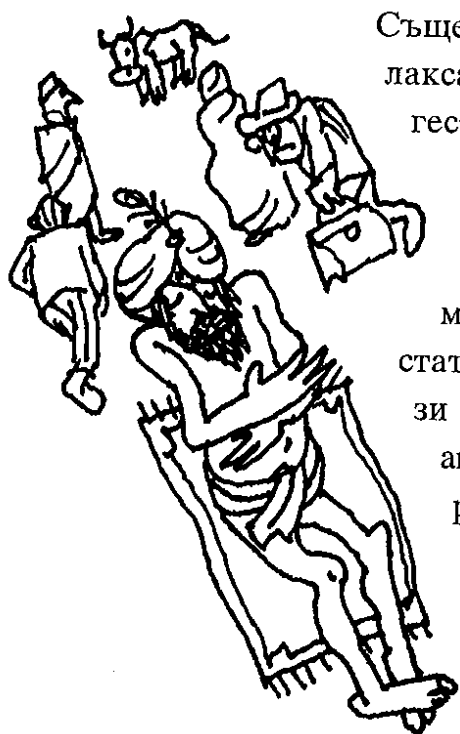
Н. Узнадзе, инерционните и вторично автоматизирани процеси, несъзнаваните съставки на мотивацията, отношението, очакването и потребностите), както и вродените и генетично обусловени инстинктивни тенденции, които З. Фройд свежда до доминираща агресивност, а И. П. Павлов обяснява като инстинктивна база на условните рефлексии. И при едното, и при другото, обаче, значимостта на инстинктите като архаично наследство на филогенезиса и онтогенезиса, което повлиява несъзнателно сугестивните диспозиции във всички насоки, не може да не се вземе предвид. Понятието парасъзнание включва още всички невербализирани автоматични дейности в тяхното психическо отражение. Включва също така несъзнаваните автоматизирани елементи в рамките на съзнаваната психическа активност. Когато оперираме с различни понятия, когато четем, решаваме проблеми и изобщо сме концентрирани съзнателно, ние не си даваме сметка от колко много несъзнавани в момента елементарни съставки са проникнати тези дейности. Например, представите, от които са изградени понятията, буквите и дори думите от изреченията, които четем, несъзнаваните съждения и предпоставки, скрити зад съкратените формули на мислене, кодовете и символите. В понятието парасъзнание се включва също така светът на екстероцептивните и интероцептивните субсензорни стимули, вторият план на комуникативните процеси, както и многобройните несъзнавани форми на асоцииране, кодиране и символизиране, които имат информационен, алгоритмичен и препрограмиращ ефект върху личността. Парасъзнаването обхваща и несъзнаваните страни на креативността като интуицията и вдъхновението.

Всички тези страни на парасъзнанието са взаимно-проникващи се и участват в десугестивно-сугестивния процес.

РЕЛАКСАЦИЯ

Наистина в началото на нашата експериментална работа ние оставяхме курсистите да се отпуснат в столовете, докато учителят чете учебната програма. Но никога не сме имали направлявани релаксации, при които преподавателят диктува на курсистите какво усещат, както най-често се провежда един хипнотичен сеанс. Преподавателят не е лекар и не може да се меси в здравето и личността на курсистите, които са дошли да учат.

Релаксацията сама по себе си, ако не е ръководена и диктувана по време на извършването ѝ, се отразява благоприятно на психическото и на физическото състояние.



Съще
лакса
гест

ми
стат
зи с
an

Същевременно обаче има данни, че релаксацията функционира и като автосугестивна база за плацебо ефект. В нашия опит със стотици болни и по-късно с курсисти по чужди езици ние наблюдавахме това явление многократно. Има и публикувани статии от различни автори. Една от тези статии е на Agras W. S., M. Horne and C. B. Taylor (1982). Те организират експериментално лекуване с релаксация на лица с високо кръвно

налягане. Група от 30 човека разделят на две. На едната половина от групата съобщават, че ще се повлияят благоприятно още от първият

сеанс. На другата, че резултатът ще настъпи с известно забавяне. Независимо, че процедурата за релаксация е била еднаква при двете групи, първата група получава действително ефекта веднага, както ѝ е било внушено. Оказва се, че полученото по внушение очакване е повлияло решително на резултата у двете групи.

Този пример доказва, че релаксацията няма самостоятелно влияние, а очакването, възникнало по внушение или по други пътища, може да играе съществена роля.

Ако релаксацията сама по себе си като състояние е основата и причината за хипермнезията, то тогава хиляди релаксирани, които видях да лежат по улиците на Калкута, трябва да притежават огромна памет и да говорят на тази основа на чужди езици. Също така патологичните случаи, които посочих, че понякога могат да демонстрират временна хипермнезия, трябва да са състояние на релаксация. Ясно е, че те са далеч от тези състояния. Има хора, при които алфа-вълните в енцефалограмите им са преобладаващи и през време на дневната им активност. Тези алфа-вълни се свързват най-често със състоянията на релаксация. И тези хора също така не показват увеличени паметови възможности. Следователно към релаксацията се добавя и някакъв друг механизъм. Той може да бъде очакване, сугестия, вяра, мироследна нагласа и др. Само така можем да си обясним високата ефективност от релаксацията при някои йога техники, доколкото обаче тези резултати са документирани и доказани.

В нашите автентични сугестопедични курсове, при които е доказана хипермнезията и хиперкреативността, релаксацията се

изявява под формата на успокоение. Това състояние се създава от цялостната организация на учебния процес и се поддържа от реалните резултати, които всеки курсист може сам за себе си да отчете. Организацията на такъв учебен процес и ролята на учителя са въпрос на квалификация.

След като релаксацията сама по себе си не може да предизвика хипермнезия и след като направляваната релаксация е обикновено увод към хипнозата, което е отбелязано не само от нас, но и от редица други лекари, тогава остава да се потърсят други пътища за оползотворяване потенциалните възможности на мозъка в масовата практика. Както споменахме, ние стигнахме до разбирането да се използва втория вид комуникация – насочената неманипулативна, неклинична житейска сугестия, която характеризирахме с пояснението to suggest=to offer, to propose. На база на това педагогическо внушение ние изградихме сугестопедията.

Но предложението да се избере има и друг аспект. Предлагайки многовариантен избор на ученика, преподавателят все пак подсказва и до известна степен настоява като специалист кой от вариантите би бил най-подходящ. Личността на обучаващият се трябва интуитивно да се ориентира дали наистина мнението на учителя е най-подходящо за него или той трябва да тръгне в друга посока. Усещането и крайното решение на обучаващия се не може да дойде по съзнателен път, защото той все още няма необходимите знания, за да реши кое е по-доброто за него. Но той има интуитивното усещане. То се реализира чрез неспецифичната психична реактивност, която описахме подробно в цитираната вече наша книга (1978). Тя се осъществява чрез множество несъзнавани

сигнали, които неотменно съпровождат всяка съзнателна дейност. Доколкото тези сигнали са релевантни на централно поставената във вниманието задача, те повлияват в значителна степен вземането на решения.

Голяма част от неспецифичната психическа реактивност обхваща и така наречените от нас

ПЕРИФЕРНИ ПЕРЦЕПЦИИ

По сила и трайност те са нормални надпрагови дразнители- Когато обаче тези дразнители попаднат извън обсега на вниманието и съзнанието, което се случва непрекъснато, те придобиват качествата на подпрагови сигнали. Това положение е временно и динамично. В следващите секунди тези сигнали могат отново да попаднат в центъра на вниманието и съзнанието и тогава влияят като всеки обикновен съзнаван сигнал. Периферните перцепции са динамично подпрагови. Те вземат участие и в част от парасъзнаваната активност на личността. Те са релевантни на съзнателно възприеманата програма и подсилват значително нейното усвояване. Нашите опити показаха, че периферните перцепции осъществяват дълговременната памет. В миговете, когато са съзнателни, те допринасят за яснотата на разучаваната задача. В миговете на попадане по периферията на вниманието и съзнанието те лесно се автоматизират като несъзнателно попадат в съответните функционални системи. В сугестопедичните методики ние използваме периферните перцепции като цялостна и много важна система. Практическото осъществяване на тази дейност е също обект на квалификация на бъдещите преподаватели.

Периферните перцепции като подпрагови дразнители показват всичките закономерности, на които се подчиняват и обикновените подпрагови сигнали, които се характеризират със своята значителна слабост и късотрайност. Периферните перцепции не могат да се отнесат обаче към т.нар. пасивно, неволево запаметяване или към инцидентното учене, защото тези форми на запаметяване се отнасят към съзнателната дейност. Те се забелязват достатъчно ясно, но не им се обръща внимание като ирелевантни по характер. Периферните перцепции са динамично ту съзнавани, ту несъзнавани и са релевантни на изучаваната програма.

Най-често по механизма на периферните перцепции се осъществяват и средствата на внушението, които също вече описахме на друго място. Средствата на внушението могат да обслужват всеки един от описаните от нас типове комуникация – от свободната комуникация до хипнозата. Ролята им зависи от нивото на авторитарност, изискваща автоматична подчиняемост на единия полюс и пълната свобода и неограничаваща комуникация на другия полюс. Следователно, средствата на внушението са всъщност неотменно съществуващи комуникативни фактори. Зависи за какво се използват. Така например, една интонация може да бъде мека, топла, неподчиняваща. Но също така една интонация може да бъде сурова, властна, подчиняваща. Всеки културен човек, още повече преподавателят, е длъжен да познава тези най-често съзнавани, но неотменно присъстващи комуникативни фактори. Те могат да се обособят в две групи.

НЕСПЕЦИФИЧНИ КОМУНИКАТИВНИ СРЕДСТВА

В *първата група* могат да се включат фактори на равностойната двустранна или многостранна комуникация като двойният план при поднасяне на информацията, а също така и интонацията и ритъмът на словото, които могат да бъдат разглеждани и като част от елементите на двойния план (първа и втора плановост) в поведението на страните, които комуникират.

Във *втората група* фактори или средства за неравностойно повлияване на комуникативния резултат могат да се определят: *достоверността* на източника на информация, *инфантилизацията* в смисъл на повишено доверие и рецептивност, но при запазена критичност и себеконтрол, както и *псевдопасивността* в смисъл на спокойна и ненапрегната, несмущаваща и контролирана активност.



Инфантилизацията е естествена и спонтанна реакция при получаване на информация с висока степен на достоверност. А псевдопасивността до голяма степен е израз на добра вътрешна самодисциплина и в същото време това е една форма на концентриративна самореализация.

Много важно е за сугестивния процес престижът да не е изкуствен, изигран, а да е истински. Има *различни видове престиж* на личността, на здравата логика, на красотата в произведенията на изкуството и т.н. тук ние се интересуваме главно от авторитета на учителя, респективно на лекаря.

В повечето случаи, човекът, който получава информацията не осъзнава, че рецептивността му се е повишила поради повишеното му доверие към източника. Той не го разбира, в даден момент информационният процес протича на по-високо ниво. Възприема се, разбира се и се запаметява повече от обикновено, защото достоверността на източника е повишена.

В някои образователни училища бяха проведени експерименти в тази сфера. Беше направен списък от думи от различни стихотворения. Думите бяха записани на аудио касета и и после бяха представени на две групи ученици, подбрани напосоки. На едната група беше казано, че думите са от поезия на известния български поет П. К. Яворов, на другата не беше казано откъде са подбрани думите. После учениците получиха листи и ги помолиха да запишат думите, които са запомнили. В таблицата са дадени резултатите.

От таблицата става ясно, че има значителна разлика в броя на запаметените от двете групи думи. Статистическият анализ на материала показва, че разликата в запаметяването на двете експериментални групи е статистически надеждна с вероятна грешка от 0.99.

Престиж

Таблица 1

			Запаметени думи	Запаметени думи
Група	Информира	Брой на	Брой на	%

	ни	лицата	думи	
I	Думи от поезията на П. К. Яворов	56	532	56.6±13.24
II	Авторът не е споменат	49	245	30.1±13.10

От съществено значение е, че престижният източник е бил споменат в края на експеримента. Следователно, разликата в запамятаването се дължи не на активното възприемане в момента, а главно на активирането на възпроизводството след възприятието.

Проведени са много други експериментални изследвания за влиянието на престижа върху запамятаването и всички те водят до едни и същи резултати. Тези експерименти показват, че в училище престижът играе важна роля при запамятаването, а оттук произтича икономическият ефект от утвърждаване на престижни учители и методи на обучение. В сугестопедичните чуждоезикови курсове в Изследователския институт по сугестология, ролята на престижа е много ясно отбелязана. Например, беше запаметен висок процент думи и фрази, благодарение на значително нарасналия престиж в групите. На 15 август 1967 г. в една група, изучаваща френски език, бяха запаметени 165 нови думи по този начин. Средният процент на запамятаване на групата беше 96.5 %. Друга една група имаше урок пред чуждестранни специалисти. От самото начало факторите на престижа бяха засилени. Контролните тестове за запамятаване на фрази и думи показаха, че средният процент на запамятаване на групата е 96.3 %.

В редица подобни експерименти за влияние на престижа, бяха проведени контролни тестове за способността на учениците да превеждат чужд език на български и български език на чужд. В други случаи беше отчетен само преводът на произнесените думи или изречения. Често пъти контролните тестове бяха разбъркани. Но резултатите за различните езици не се различаваха много.

Работата в сугестопедичните курсове и нашите експериментални изследвания за ролята на престижа при запаметяването дават основание да се мисли, че количествената оценка на запаметяването в бъдещи изследвания ще осигури количествен критерий за качествата на учителя. Този критерий за учителя може да се получи не само от оценката на запаметяването, но и от редица други дейности, особено от креативността на учениците.

Ясно е, че тези десугестивно-сугестивни фактори не са нищо мистериозно или магическо. Те вземат участие, искаме или не искаме, при всеки комуникативен процес (лечебен, учебен, др.). Дори когато срещнем познат на улицата, без да искаме излъчваме несъзнавани интонации, ритми, гримаси, поведение и т.н., които нюансират каквото казваме, засилват го или го омаловажават. В моята лекарска практика попаднах на случай, при който едно семейство беше пред развод, единствено защото съпругата нарочно нарекла един семеен приятел „глупак“. „Но“, възпротиви се съпругът, „тя го каза с интонация, с която ние се ухаждахме!“.

Всеизвестен факт е, че не може да се фалшифицира искрената усмивка, тъй като лицевите мускули охотно се съкращават в гримасата

на усмивка. Мускулус зигоматикус се намира под двоен контрол, съзнат и несъзнаван. Обаче мускулус орбикуларис се контролира само несъзнателно и не може да се активира волево в искрена усмивка. Ние чувстваме това интуитивно. Тези „маркери“ съществуват при всички средства на сугестия и оперират в областите на периферните перцепции и парасъзнанието.

Следователно, много трудно е да се прикрие една лъжа за слушател, който има много добре развит интуитивен усет за „маркерите на искреността“.

Засиленото използване на изброените неспецифични десугестивно-сугестивни фактори беше експериментално проверено и винаги даваше много добри резултати по отношение на активирането на потенциалните възможности за творческо оползотворяване. Тези опити са публикувани (1978).

Втората група на посочените десугестивно-сугестивни фактори (средства), *специално инфантилизацията и псевдопасивността* са свързани с известни изменения в съзнанието и различни нива на релаксация. Те са свързани и с динамично изменение на много от особеностите на личността, не са само изолирани състояния, както може на пръв поглед да се помисли. Това ни доведе до необходимостта да обсъдим важния да обучението въпрос за

МНОЖЕСТВЕНАТА ЛИЧНОСТ



Виждането, че ние представляваме синтез от множество личности има нужда от изясняване. Често се използват следните термини multimind (множествен ум), divided consciousness (разделено съзнание), dissociation (дисоциация) и др. Предпочитаме термина „множествена личност“, тъй като промените във физическите дейности водят до разнообразни промени в цялата личност, в това число във функциите на тялото и мозъка. Например, дадена емоция или мисъл автоматично променя сърдечния ритъм, кръвното налягане, ритъма на дишане, метаболизма и много други функции на тялото. Освен това, променя и динамиката на мозъчната дейност. EEG може да се ускори или забави. Бета и алфа-вълните могат да се увеличат или намалят, нови участъци на мозъка могат да се активират и т.н. Излишно е да споменаваме, че EEG може да повлияе промени в напрежението, в активирането на активността и други физически характеристики на мозъчната дейности, но не и върху съдържанието на ума. Човек не може да прочете съдържанието нито на мисълта, нито на чувството. Олигофрените също могат да демонстрират съвсем нормално EEG.

Едно и също чувство или мисъл променят цялостната физическа активност на личността. Могат да променят ритъма на физическата активност, нагласите, мотивацията, готовността за една или друга дейност и т.н. Всяко нещо може да повлияе на всичко останало. Всяка частична дейност се нуждае от глобална такава, защото психичната, мозъчната и телесната дейност на личността се променя в една или друга степен.

Ние ще разгледаме невидимата цялост на човешката личност, изразена чрез психичната, мозъчната и телесната дейност като мозъчно/умствена дейност, като приемем, че тук се включва и телесната активност. Следователно, когато говорим за пълна или частична промяна на личността, използвайки единствено термина майнд (ум), ще имаме предвид пълната или частична промяна в личността като цяло.

В такъв случай, под промяна на личността нямаме предвид патологичните окончателни отклонения в резултат на алкохолизъм, шизофрения, мозъчно отравяне, продължителните отклонения, причинени от социални фактори. Имаме предвид само алтернативните, временни промени, най-често провокирани от вътрешни физически взаимодействия на личността и ума. Много често те се причиняват и от външни фактори като пренапрежение, стресови ситуации, психологически травми, временно нещастие и т.н.

Освен това, могат да се провокират и от непознати причини. В някои случаи, децата, а понякога и възрастните, които живеят в условията на неразрешими конфликти, проявяват различни личностни качества в общуването си с различен родител, учител, приятел и т.н. В

някои случаи те имат спомен за различността на собственото си поведение, чувства и мисли. В други случаи, такива спомени няма. Поведението им в други състояние потъва в амнезия. Тази дисоциация на личността, в най-леките си форми, е вродена във всеки един от нас. Всички сме забелязали, че при дадена комуникация нашата креативна енергия е стимулирана, вдъхновението доминира, а при други контакти можем едва ли не да онемеем. Същото е валидно и за настроенията, следователно и за мисленето. Очевидно е, че различните емоционални състояния провокират проявата на различни интелектуални качества. Когато сме влюбени, мислим по един начин. Когато сме в депресия, мислите ни са различни, ние просто сме различни хора, готови за различни реакции и действия. Затова казваме, че има интелект на любовта, интелект на егоизма, интелект на омразата, интелект на страха, интелект на надеждата, интелект на срещата с изкуството, интелект на срещата с псевдо-изкуството, интелект на срещата с добри хора и интелект на срещата с лоши хора, интелект на истинското общение с природата и т.н. Толкова сме различни, че често пъти, ако някой ни каже, че сме различни, ние се изненадваме и отказваме да повярваме или си измисляме извинение.

Често пъти сме наблюдавали подобни случаи на дисоциация на личността в нашите сугестопедични курсове за обучение. Редица възрастни курсисти, а по-късно и деца в нашите курсове, демонстрираха впечатляващи способности да усвояват учебния материал на креативно ниво. Те учеха с вдъхновение и постигнаха невероятно добри резултати. Но извън курса блокираха и прибъгваха до зубрачество. Тази явна промяна в личността ни наведе на мисълта да въведем адаптивни

курсове като част от нашата методология и да направим допълнителни промени, както за възрастните, така и за по-малките курсисти, също и за учителите. Резултатът беше поразителен и така успяхме да избегнем негативната дисоциация. Това е един от крайъгълните камъни на нашата методология, с който бъдещите учители трябва да се запознаят.

Като директор, отговорен за лечението на 350 пациента в психиатричната клиника, където работех преди да се заема с кариерата си по психология и педагогика, аз имах много случаи на дисоциация на личността. Но три от тях са се запечатали в съзнанието ми.

Случай № 1: Иван, 40 годишен мъж, шофьор на линейка в клиниката. Изключително отдаден на работата си. Една вечер запалил един склад без каквато и да е причина. Впоследствие, той нищо не си спомняше. Когато му разказаха за случилото се, той не можеше да повярва. Съдът изслуша всички факти и го освободи от отговорност. След това той пожела да работи за клиниката, за да остане под психиатрично наблюдение за по-дълго време. Оттам нататък той не извърши нищо нередно. През 10-те години, които прекара при нас, той запази целостта на съзнанието си и пълен себеконтрол.

Случай № 2 Манол, 50-годишен мъж, пациент на клиниката от 10 години, настанен в отделението за хронично болни пациенти, с диагноза шизофрения и деградация. През целия си престой при нас той не обели нито една дума. Често пъти се налагаше да го храним интравенозно... През есента разви бронхопневмония. Той бързо линееше. Всички лекари в клиниката се събраха край леглото му, аз да се консултират и да решат какво да предприемат. Аз трябваше да го върна към живота чрез

изкуствено дишане. След усилена борба за живота му той отвори очи, погледна ме, а в сините му очи видях смирение и благодарност. Тогава за първи път забелязах цвета на очите му и никога няма да ги забравя. Той заговори бавно и спокойно за първи път от десет години. „Доктор Лозанов, благодаря. Няма причина да оставам. Отивам си у дома.“ И издъхна. Ние стояхме, забравили ума и дума. В екипа имахме възрастна лекарка, д-р Шеханова, психиатър, психотерапевт и музикант, която беше пенсионер. Единствено тя намери сили и прошепна: „Момчета, душата на този мъж току що изсвири лебедовата си песен на една единствена струна“. Всички се отдалечихме мълчаливо.

Случай № 3: Веселина, 25-годишна жена, изпратена при нас от съда за експертно медицинско мнение. Забъркала се с група младежи без елементарно благоприличие. Тя участвала с тях в редица дребни кражби и нарушавала общественя ред като излагала на показ гениталиите си и крещяла вулгарни и арогантни изрази. Поставена в изолационното отделение, тя се държала нормално. Всеки път, когато общувала със старите си приятели, също задържани, тя демонстрирала вулгарното си поведение към полицаите в ареста и се опитвала да краде от тях. В клиниката се държеше много добре. Тя не помнеше повечето от постъпките си в миналото. Но под действието на хипнозата, тя си припомни всяка една от тях. След психиатричното лечение тя възвърна спомените за случилото се, но не можеше да разбере как е могло да се случи. Изяви желание да помогне на санитарите в работата им. При срещите си с приятелите си в клиниката тя се опитваше да ги убеди да променят поведението си. Пожела да я преместят в друга клиника, обслужвана от монахини от католически женски манастир, като ѝ се

осигури строг психиатричен контрол. Тя беше прехвърлена там, а по-късно я изписаха в добро състояние. След това тя беше наблюдавана повече от 20 години и нито веднъж не изпадна в описаните индуцирани състояния на дисоциация и промяна на личността.

Множествената личност (две, три и повече сменящи се личности) е изследвана многократно в хипнотични експерименти. Трудно е обаче да се докаже, че това са предварително съществуващи в хипнотизирания личности или са индуцирани в хипноза. Например опитите на П. Л. Хариман (1942), К. Лойба (1942), Х. К. Ливит (1947), Бауър М. и С. Брехер (1955) не дават убедителни доказателства, че множествените личности не са индуцирани. Особено важно е, че най-често съществува континуитет на спомените, което поддържа целостта на личностите. Такава непълна дисоциация на личността е ежедневен факт. Може би по-убедителни са опитите с внушени възрасти в хипноза, в която област и ние имаме собствени експериментални проверки (1971, 1978). Тези опити са били провеждани главно заради екмнезия синдром. Но много често се е стигало до много убедително превъплъщение на личността в нейни минали етапи на развитие.

При сугестираната възрастова регресия под хипноза може да се наблюдава много ясно екмнезия синдром. Крохт-Ебинг (1972), Лоуенфелд (1901), Платонов (1957), В. Данилевски (1924), Ф. Майоров (1950), Ф. Майоров и М. Сулова (1952), М. Сулова (1951), Б. Стоквис (1955) и Е. Р. Нилгард (1965) проведоха изследване на въпроса дали промените в поведението, речта, почерка и отношението към света през сугестираната по-млада възраст на даден субект съответстват на това, което са били, когато съответният субект е бил на тази възраст.

Използват се някои психологични методи. П. Юнг (1925, 1926, 1940, 1942) с помощта на тест методи изследвал интелигентността при сугестираните по-млади възрасти на субектите и после накарал същите субекти да стимулират по-млада възраст в будно състояние. Сигнал до извода, че интелигентността не отговаря на регресивната възраст и че е невъзможна регресия на възраст под шест. В експериментите си с възрастни, демонстрирането на детска възраст без хипноза даде резултати, по-близки до демонстрираната възраст, отколкото в хипнотична регресия. М. Орне стига до подобно заключение. (1951). Т. Сарбин (1950) повтаря експериментите на Юнг и открива, че Юнг не отделя достатъчно внимание на факта, че е възможно дълбочината на хипнозата да има значение за резултатите. Открил, че интелектуалната регресия под хипноза е по-убедителна от стимулираната регресия в будно състояние. При експеримент на възрастова регресия с 40 мъже и 10 жени Р. Тру (1949) ги попитал в кой ден от седмицата се е случило някакво паметно събитие на сугестирана възраст. Получените отговори били забележително правилни. Следователно, например, при сугестирана възраст 10 – 93 %, при сугестирана възраст 7 - 82%, и при сугестирана възраст 4 – 69 %. Преди и след хипнозата, когато задали на субектите няколко въпроса, правилните отговори съставлявали само малък процент.

Л. Волберг (1948) постига регресия до едногодишна възраст. Л. Гидро-Франк и М. Бауърбух (1948) откриват наличие на рефлекс Бабински в сугестирана регресия чак до седеммесечна възраст. Р. Тру и К. Стивъсън (1951, 1952) също наблюдават обръщане на рефлекс на стъпалата в хипнотична регресия до възраст 1 месец. При експеримент с

12 души Е. Макрейн и Х. Б. Карсилнек (1955) откриват, че само волево контролираните условни рефлексии изчезват след сугестия на възрастова регресия. Л. Льо Крон (1957) и К. Платонов (1957) съобщават за спонтанна поява на патологични симптоми при сугестирането на възраст, когато субектите на практика са преживели тези патологични симптоми в тази възраст.

А. Ес (1962) възстановява език (говорен от един субект в детството му, но забравен) при хипнотична възрастова регресия. Х. Купфе (1945) наблюдава нормално EEG, когато използва регресия при пациент, страдащ от епилепсия и го пренася до възрастта преди да се появи епилепсията. Но електроенцефалографните изследвания на Купър, Б. Шварц и др. (1955), Л. Форд и К. Йегер (1948), Макрейн и др. (1955) и Тру и Стивънсън не успяват да дадат характерните особености на сугестираната възраст. Различни вегетативни функции при хипнотично сугестирана по-млада възраст на субектите също са били предмет на изследване. Х. Хорвай и Дж. Хасковец (1962) изследват промените в дихателния ритъм и честотата на пулса, както и някои рефлексии на младата възраст. Те ни откриват физиологична регресия на тези функции.

В литературата по този проблем се формират няколко гледни точки. Крафт-Ебинг (1927) и В. Срезневский (1927) поддържат становището, че при сугестиране на по-малка възраст се наблюдава фактическо връщане към сугестираната възраст – превъплъщаване на личността, Льовенфелд (1901), Юнг (1940), Хорвай и Хасковец (1962) откриват, че няма регресия на личността, а повече или по-малко успешно разиграване на роля в условията на хипноза.

Дж. Стухлик (1965) сравнява хипнотичната възрастова регресия с някои психологични особености на сънуването. М. Ериксън и Л. Кубие (1941) определят два типа регресия: при единия субектът си припомня и изпълнява минали събития, а при другия субектът физически и физиологически всъщност се връща към сугестираното по-рано функционирано ниво. В същото време изчезва целият опит след сугестираната възраст. А. Вайценхофер (1953) разграничава три регресивни типа. Към първия тип се отнася хипнотизирания субект, който играе роля; към втория – субект, който наистина се връща към функционирано по-рано ниво; и към третия – субект, който е смесица от първите два типа. Той изразява съмнение за степента на пълното връщане към дадено по-рано функционирано ниво. Според него, това означава загуба на връзката с хипнотизиращия.

Самото хипнотично състояние е вече едно раздвояване на личността и култивиране на нова, хипнотична личност, независимо, че много често не се наблюдава амнезия.

Още Пиер Жане (1889) говори за дисоциация на личността като въвежда пръв понятието „subconscious“ (подсъзнателен). Алфред Бине (1889-1890) говори също за „double consciousness“ (двойно съзнание). Макс Десуар (1890) говори за „das Doppel Ich“ (двойното аз). Фон Хартман (1896) говори за „Philosophy of the Unconscious“ (философия на несъзнаваното). Едва след всичките тези и редица други автори се появява Фройд с въвеждане отново на понятието подсъзнание. Мортън Принс (1890) въвежда термина „double personality-co-conscious“ (двойна личност) и публикува „Дисоциация на личността“ (1906) . Б Сидис публикува „Студия по ментална дисоциация“ (1906). В по-ново време въпросът за

множествената личност в рамките на почти всички хипнотични феномени е разгледан подробно от американския хипнолог Ърнст Хилгард в книгата му „Divided Consciousness – Multiple Control In Human Thought and Action“ (1977). Редица други автори като Роберт Орнщайн в книгата му „Multimind“ (1986) пише, че ние нямаме само един ум. Част от нас преценява поведението ни. Много често казваме: „Защо се нервирах така?“ Освен това, той мисли, че „нещо, което сме научили в единия си ум, не означава, че е научено в целия ум“ (стр. 75).

От всички експериментални проучвания, от клиничната практика, от характеристиките на учебния процес и от богатата житейска практика става ясно, че дисоциирането на личността, множествена личност наистина съществува и то е ежедневен факт. Важно е да се разбере, обаче, че това явление се извява в различна степен. Най-често то се изразява в динамично и необяснимо сменяне на логиката или емоцията или постъпките при запазен континуитет на паметта. Често обаче възникват състояния със съвсем лека амнезия. В тези състояния празнотите от забравеното се попълват на базата на следващите събития и ние неусетно намираме за себе си някакво обяснение без да разбираме, че всъщност в нашата памет са се появили малки празнини. Тези празнини понякога могат да бъдат по-сериозни и ние разбираме, че нещо се е случило с паметта ни и най-често не знаем защо сме променили отношението и поведението си към дадена ситуация. Това са много по-редки случаи, но може да се стигне и до пълна и дълбока забора, свързана с цялостна промяна на личността. Такива са някои клинични случаи. Всеки от нас има редица моменти на необяснимо за

самия него поведение, макар и не винаги в пълно противоречие с основата на неговата личност.

Например, преди време забелязах, че съм действал нелогично от гледна точка на здравия разум. Въпреки това, възприех гледната точка на друг ум без много много да анализирам. В магазин в Анакортес, САЩ, трябваше да платя с банкнота от 100 долара. Когато я извадих от портфейла си, имах усещането, че държа две банкноти, залепени една за друга. Банкнотата изглеждаше по-дебела от обикновено. Опитах да ги разделя, но без резултат. Но вместо да продължа да опитвам, за да се уверя, че не държа две банкноти, аз се напрегнах и реших, че ситуацията е много глупава. Защо изобщо си губя времето? И подадох банкнотата. Когато се върнах в хотела, си спомних странната ситуация и взаимно изключващата се двойнственост в отношението ми към ситуацията. Извадих още една банкнота и открих, че е по-тънка. Бях дал на продавача две банкноти, тъй като бях преминал в друго състояние и друго, противоположно отношение без да имам разумно основание аз това.

Мои приятели, пациенти и курсисти са споделяли с мен подобни ситуации на спонтанни промени в ума, без да знаем защо и как се появяват. Работата е, че това не е въпрос на съзнателна промяна на мнението или отношението. Механизмите са несъзнателни.

Нашите изследвания на крайни, едва ли не клинични случаи, и на изцяло клинични случаи показват, че това е въпрос на двойнственост или множественост от личности, които дори не съзнават съществуването на останалите. Изследванията показват, че в някои

случаи цялостното функционално ниво на тялото се променя. Психосоматичните и невротични смущения на един от умовете често пъти отсъстват при другия ум, или обратното.

По същия начин, едно ускорено изучаване на дадена дисциплина от един от умовете не може да бъде постигнато от някой друг ум.

Всеки ум в основата си е психологично състояние или, както споменахме по-рано, психо-физиологично състояние. За нас, и за нашите сугестопедични/десугестопедични методи знанието за теоретичните и практически аспекти на въпроса е изключително важно, тъй като имаме нужда да използваме най-подходящото състояние, т.е. най-подходящия ум. Броят на тези умове, от най-малкото до пълното дисоцииране, е неограничен. При обучението на преподаватели ние им показваме как да откриват подходящия ум, как да го провокират в следващо обучение и как да съотнасят знанието от един ум към всички форми на различните умове.

Освен това, учителите трябва да се обучат да провокират този ум да доминира останалите, по тяхно желание, умът който допринася най-много за ефективното обучение. В миналото тези състояния се свързваха повече със степента на релаксация. Но това се оказва грешно, тъй като нивото на релаксация е количествен фактор: по-дълбока или по-повърхностна релаксация. Всеки ум е ново качество, ново съзнание, нова личност.

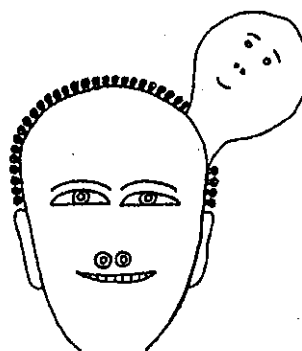
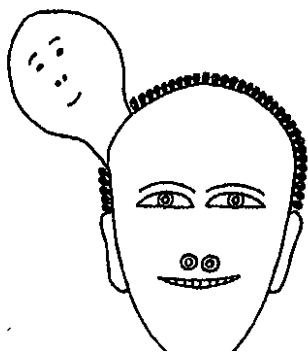
В нашите изследвания през първите десет години ние забелязахме, че състоянието на релаксация (разбира се, не ръководена или диктувана от учителя) не е стационарно, не е „заковано“. Това можеше да се очаква,

защото няма биологическа или психологическа система, която да не вибрира. Естествено, в крайна сметка всичко в космоса вибрира. Но тук става дума за специфична биологическа и психологическа система. Вибриращото, предимно аритмично ниво на релаксация правеше невъзможно тя да се фиксира на необходимата „дълбочина“ по време на преподаването. Затова въведохме понятието “вибрираща релаксивна методика“. Самото преподаване започна да се характеризира с вибрираща интонация и изобщо ритмо-аритмично, вибриращо поведение на преподавателя. Но извършените психологически и физиологически изследвания на стотици курсисти ни увериха, че всяко ниво на релаксация се характеризира с различен стил на функциониране на личността. Това всъщност бяха изяви на повече или по-малко различни личности. Различните изяви са както в емоционалната сфера, така и в мисленето, а също и в ценностната система, нагласите, мотивациите, усвояването на ново знание и т.н. Континуитетът на паметта и на съзнанието бяха запазени, поради което изследваните не си даваха сметка, че с тях все пак стават известни промени. Стана ясно, че всяко ниво на релаксация, или ако трябва да се изразим с друг термин, всяко ниво на вигиланса, на будната напрегнатост, вече е така да се каже, визитната картичка на друг вариант на личността. Това заключение у нас се затвърди след като извършихме редица други изследвания с групи лица от различни възрасти при стотици ситуации. И така стигнахме до извода, че за успеха на учебната работа трябва не да търсим подходящи нива на релаксация, а подходящи варианти на личностова характеристика. Обучението остана ритмо-аритмично вибриращо, но значително се обогати. Сега вече търсехме подходящия вариант на личността при

запазен континуитет на паметта и съзнанието. Започнахме да виждаме много ясно различните варианти на личността при умора, при болест, при тревога, при радост и т.н. Търсихме същевременно личността, която ни е нужна за ускореното усвояване на учебния материал. В това отношение избирането от курсистите по чужди езици на нови имена и биографии доби за нас и нов психологически и физиологически смисъл. Те не само се криеха зад тези имена, но и влизаха в нова функционална система, която би могла допълнително да се използва в обучението.

Немонотонното вибриращо поведение и вибрираща мека интонация на гласа на преподавателя по време на въвеждението в новия урок и още повече по време на концертния сеанс трябваше не само да активира най-подходящия вариант на личността, но и трябваше да доведе до едно малко по-трайно перцептивно и креативно състояние на личността. С тази личност трябваше да се търсят начини за по-лесно комуникиране. Тук, разбира се, пак квалификацията на преподавателя е от решаващо значение. Обогатиха се също така и редица подходи. Например, закон е всеки урок да завършва с песен и да започва на другия ден със същата песен. От особено значение е хуморът, смехът в класната стая. Известно е, че смехът е най-сигурното успокояващо средство, но когато не е злостен и когато е спонтанен. Смехът е характерен за нашата система на обучение, особено за последния вариант – десугестивното, освобождаващото, спонтанното комунициране на нивото на потенциалните възможности на мозъка и ума. При това трябва да се отбележи и дебело подчертае, че смехът при нас не е хаотичен. Той е система в системата. Преподавателят е обучен кога и как, на кои места и с какви средства, а също и на какво ниво да

създаде на пръв поглед съвсем естествени условия за спонтанен смях. Това е обучение със смях. Смях! Смях! Не забравяйте. Разбира се и тук е нужна квалификация на преподавателя. Но не се плашете, не е толкова трудно.



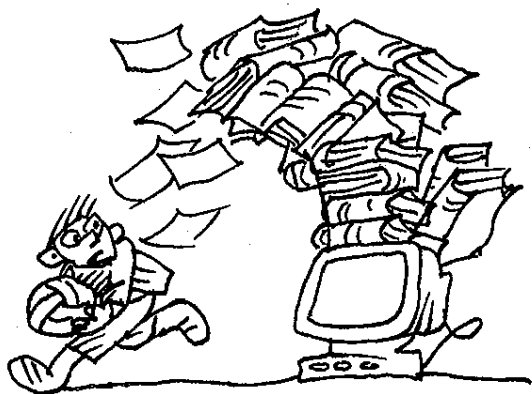
Множествената личност е динамична и вибрираща

Ясно е, че възприетата от нас психофизиологична теория за множествената личност, скрита във всеки от нас (от най-слабата неочаквана смяна на логиката, емоцията, нагласите, мотивациите и т.н. при напълно запазен континуитет на паметта и съзнанието до дълбока дисоциация с нарушаване на континуитета и амнезия) ще рефлектира и в нашата методика на обучение на нивото на потенциалните възможности на мозъка и ума.

Вибриращият характер на обучавана система изисква, както казахме, вибриращ характер на подхода. Това гарантира учебния процес от всяка хипнотизираща монотонност. То прави обучението много интересно и мотивиращо. Така се създават условия обучението да бъде десугестивно, депрограмиращо, но същевременно интегриращо, т.е. пренасящо усвоените знания от едно състояние, от един вариант на личността в максимален брой други състояния, т.е. други варианти на личността. От какво депрограмира, десугестира методиката? От внушенията от обществената сугестивна норма ограничения за нашите възможности да усвояваме учебен материал. Следователно трябва да разгледаме, макар и накратко въпроса за

ОБЩЕСТВЕНАТА СУГЕСТИВНА НОРМА

Изпаднали в сугестивния плен на многобройни обществени сугестивни норми, ние най-често дори и не предприемаме нищо, което да им противоречи. Ние не вярваме, че е възможно да запаметяваме повече и по-трайно, да ускорим нашето креативно развитие, да увеличим себеконтрола, както над психическите, така и над физиологическите функции. Обществената сугестивна норма ни учи и заплашва, че това е невъзможно. А ако някъде се случи, то това е чудо, изключение, фалшификация и т.н., за които скъпо се заплаща. Затова и сугестологията като наука за освобождаване на резервите на личността



(и следователно за отместване обществената сугестивна норма и освобождаване повече целинни области в човешката личност), закономерно среща неимоверно много

противодействия в своето развитие. Не трябва да се смесва обществената сугестивна норма за границите на възможностите на обучаващия се с конформизма и общественото възпитание.

Когато обсъждахме въпроса за плацебото, ние дадохме да се разбере, че неговите механизми са много по-генерални, отколкото се предполага. Плацебото не е само клиничен феномен. То има място навсякъде в живота, където господства една пряко или косвено, явно или скрито подадена информация от източник с много високо ниво на достоверност. Каква по-достоверна информация за малкото дете, пък и за възрастния, от следните източници: учители, родители, по-големи братя и сестри, учебници, методика на обучение, педагози и исторически традиции. Цялата образователна система приема определени граници на човешките възможности. Всичко, което е над тези граници е „чудо“ или реклама. А както видяхте, от началото на нашето изложение, повишените възможности за значително по-високо ниво на творческо запаметяване не е чудо, нито лъжа. Колкото за рекламата, мнозина необучени и непознаващи нещата в дълбочина прибегват до рекламата. Но това е вече друг въпрос.

Всичките споменати по-горе източници на „достоверна“ информация са също така жертва на тази информация, която те са добили още от своето детство. И така веригата върви, докато идва един момент, когато всичко става съвсем просто и ясно, и тя се прекъсва. Ние смятаме, че с десугестивното учене сега сме в този



момент, който може да продължи обаче много години. Трудно се сменя една система на вярване с друга.

По темата „обществена сугестивна норма“ може да се говори, но ще навлезем в социалнопсихологическата сфера, а това не е по стеснената тема на настоящите редове.

Тук искаме само да отбележим, че многоглавата, невидима „плацебо-ламя“ не е непобедима. Този процес може да продължи часове, дни, години, векове. Под натиска на нови реалности системата от вярвания се изменя. Тази особеност на плацебото ни позволи от варианта „артистично-глобална сугестопедия“ да преминем към „десугестивна педагогика“. При първия вариант се създаваха, макар и изключително рядко, условия за меко и съзнавано препрограмиране, докато при сегашния, последен вариант на сугестопедията – десугестопедията се създават условия за спонтанно, активно, интегративно депрограмиране, което освобождава потенциалните възможности на мозъка и ума. Такава една нова обществена сугестивна норма е всъщност десугестивна, невидимите в случая отрицателни плацебо фактори са все повече и повече ограничени. Това създава условия за значително по-голяма трайност на новата система.

Обществената сугестивна норма се имплантира в нас и определя границите на нашата дейност и ефективност, но същевременно нейното по-ранно или по-късно „изхвърляне“ се улеснява и от т. нар.

АНТИСУГЕСТИВНИ БАРИЕРИ

Този въпрос сме разгледали подробно на друго място (1978). Тук ще споменем най-същественото, което може да е от полза за

преподавателите, но също така и за всеки, който води някаква учебна, лечебна, обществена дейност. Известно е, че нашето тяло има редица защитни механизми, като съсирване на кръвта, имунна система и т.н. Защитна система ние имаме и по отношение на всякакъв вид психически въздействия. У някои лица тази система е по-силно развита, у други – по-слабо. Но тя съществува у всекиго. В някои болестни състояния тя може да изчезне или обратното, да хипертрофира. Нарекохме тази система от бариери „антисугестивна“, защото тя се задейства най-ярко при манипулативните сугестивни въздействия върху нормални, здрави личности. Тя обаче съществува при всеки комуникативен процес. Системата от антисугестивни бариери може да се разглежда като единство от три основни бариери: емоционална, логична и етична.

Емоционалната антисугестивна бариера най-ярко се вижда у малки деца с техния детски негативизъм. На нови и непознати хора те интуитивно и инстинктивно казват „не“. Това първо „не“ от страх и недоверие се забелязва също и при възрастните. Емоционалното недоверие е една от характерните черти на тази антисугестивна бариера. Много често, дори най-често, тази реакция е несъзнателна в по-голямата си част или изцяло.

Логичната или разсъдъчна антисугестивна бариера на пръв поглед изглежда да е изцяло съзнателна. Това не е точно така, защото много често ние оформяме нашите преценки несъзнателно, а после ги „логифицираме“.



Тази антисугестивна бариера отхвърля всякакво психическо въздействие, което противоречи на здравата логика и разумното в структурата на личността.

Етичната антисугестивна бариера отхвърля всякакво въздействие или предложение, което не е в хармония с етичната структура на личността. И този процес е несъзнателен, макар че може да получи съзнателна формулировка. С етичното противодействие се обясняват някои неуспешни хипнотични експерименти. Например, ако се индуцира хипнотизирания да извърши престъпление или сексуален акт, той излиза спонтанно от хипнозата. Обаче винаги ли е така? Не – ако неморалното предложение не е в противоречие с моралната структура на личността, то може да се реализира.

Тези антисугестивни бариери са активни, както по отношение на индивидуалните психически въздействия, така и по отношение на груповите, социалните въздействия. Силата обаче на социалното въздействие може да преформира дори самите антисугестивни бариери. При индивидуални въздействия това става изолирано и транзиторно.

В обикновения учебен процес преподавателят влиза често в конфликт с антисугестивните бариери на учениците. Те могат отчасти да се формират от преподавателя, но не трябва да се възбуждат. При десугестивната педагогика такъв въпрос не може да стои, поради спонтанността и съучастието на курсистите.

Тази спонтанност и съучастие на курсистите или учениците се осигурява поради характерната *игра*.

Целият учебен процес е една особена, приятна двупланова игра. Играйте! Играйте! Животът е игра със своите емоции и амбиции.

От гледна точка на теорията за множествената личност става ясно, че обществената сугестивна норма и антисугестивните бариери при различните варианти на личността, също така варират и вибрират. Затова някои неща при определени състояния стават по-лесно, а при други – по-трудно. Едно от тези някои неща е и усвояването на нов учебен материал.

Всичко казано дотук, както и редица неща, които следват, показват съвсем ясно, че работата е една методика, която олицетворява потенциалните (неизползвани досега) възможности на мозъка и ума не е въпрос просто на усвояване на някаква елементарна технология. Нужни са знания, обучение и обич към работата и хората. В хода на развитието на десугестологията и десугестивната педагогика от сугестологията и сугестопедията, ние уточнихме на какви условия трябва да отговаря една освобождаваща потенциалните възможности методика. Тя трябва да се базира на основите на десугестологията, на принципите на десугестивната педагогика и на трите групи средства, които произхождат логически от тези основни принципи. Следователно трябва да разгледаме по-обстойно.

ОСНОВИ НА ДЕСУГЕСТОЛОГИЯТА

ПРИНЦИПИ И СРЕДСТВА НА ДЕСУГЕСТИВНАТА ПЕДАГОГИКА

Десугестологията се опира на следните три основни психофизиологични основи:

1. Изолирани съзнателни дейности не съществуват. Съзнанието и парасъзнанието винаги действат неразделно.
2. Всеки приет стимул се асоциира, кодира, символизира се многоизмерно и се свързва с различни минали състояния на ума.
3. В своята комплексност стимулите винаги се свързват с динамиката на доминиращата различна креативност на състоянието на ума.

Тези три основи произтичат логично от съвременните психофизиологични и психологични проучвания, потвърдени и в нашата експериментална работа. От техния внимателен анализ може да се достигне до редица последващи изводи и практически развития в различни области. В случая нас ни интересува учебния процес. От тези основи става ясно, че линейното преподаване, както и преподаването на малки изолирани порции, особено когато са адресирани само към съзнанието и вниманието, каквато е тенденцията в масовата практика, е в противоречие с определени психофизиологични закономерности. Поради това то не може да бъде ефективно. И разбира се, винаги ще води преподавателите до отчаяние. Такова едно преподаване, разчита само на обема на вниманието и съзнанието. То не търси връзка с парасъзнаването функционални структури, където се осъществява дълготрайната памет. Нашите изследвания потвърждават този извод. Насочването на единиците за запаметяване към активното внимание активира само краткотрайната памет, където важи т.нар. Закон на

Милър , който публикува през 1956 г. статията „Магическото число седем, плюс-минус две“. Преподавателите дори не знаят, че има една малка възможност да увеличат леко запаметяването като уедрия паметовите единици. Например, тези 7 могат да бъдат букви, думи, цифри. Едно групиране и разумно уедряване позволява в рамките на този закон да се възприеме по-голям обем информация. Тези седем единици или групираня всъщност се доближават до нашето виждане за дълговременната памет. Когато изолираният информационен стимул „обраства“ с допълнително асоциирани перцепции или с подходящ емоционален пълнеж, концентрираното внимание изпуска съзнателния контрол, и тогава парасъзнанието поема функциите на анализ и трайно фиксиране в мозъка/ума. Това едновременно обрастване с асоциации, представи, емоции и т.н. се извършва и без помощта на преподавателя и на методиката. С гласно третата основа на десугестологията, мозъкът не възприема изолирани стимули. Винаги нещо от обстановката, атмосферата, от състоянието на ума на приемателя се слепва с основния стимул. Само така той може да се фиксира в дълговременна памет. Вместо да помогнат на този естествен процес, те го спъват. Така се стига до монотонно повтаряне на изолирани елементи, за да се подпомогне паметта, което е една невероятна измислица. Много често, когато се настоява на това „голо“ запаметяване, с което се прави опит да се приучи мозъка да функционира противно на неговите закони, се стига до бърза умора и отегчение. А това от своя страна води до промяна на личността във всичките ѝ аспекти. Следователно, начинът на запаметяване има отношение и към развитието и здравето на обучаващия се; не е само въпрос за ефективност и дълбочина на разбирането на учебния

материал. Стимулите не са доминиращи, но различните състояния на ума.

Най-подходящо и най-ефективно е обрастването на паметовия материал с естествени асоциации и емоции, които пък идват най-богато от специално подбрано изкуство от класически тип. Това рефлектира, както ще видим след малко, в средствата на десугестивната педагогика, където е определена специална група средства – средства на изкуството.

В рамките на така формулираните основи на десугестологията са уточнени и принципите на десугестивната педагогика.

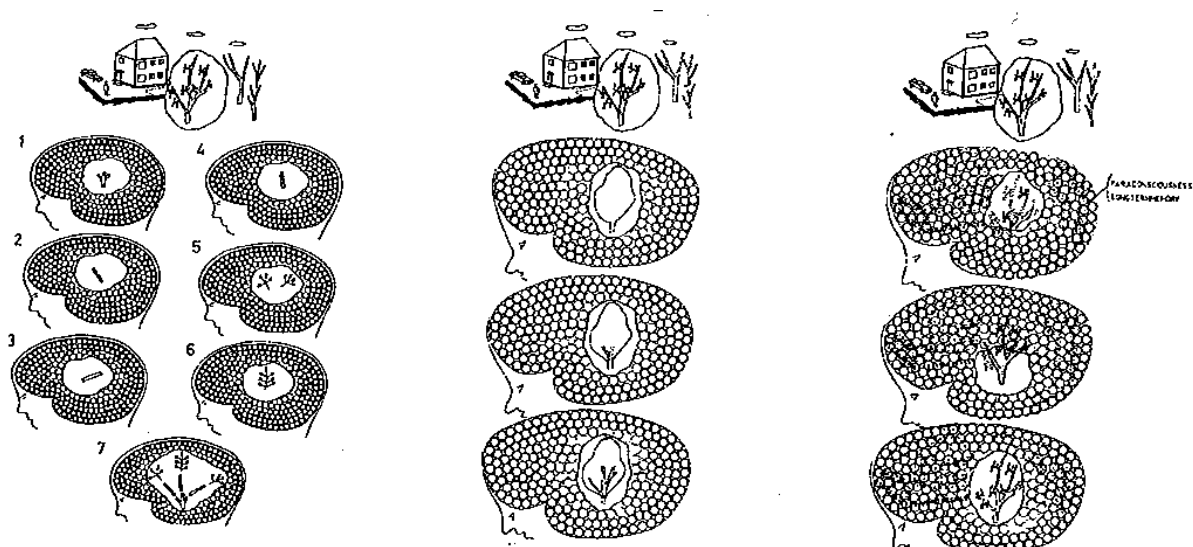
Те са:

1. Радостно и спонтанно концентративно спокойствие.
2. Динамична, структурирана и йерархична глобалност – частното в общото и общото в частното; общото като частно и частното като общо.
3. Десугестивна нагласа с цел спонтанно освобождаване на потенциалните възможности на ума.

Дори и беглият анализ на така формулираните принципи на десугестивната педагогика ще покаже, че тук не става дума за някаква техника, която може да се заучи и стереотипно да се повтаря. Необходимо е задълбочено усвояване на редица теоретични закономерности и практическо подходи. Трите принципа на десугестивната педагогика не могат да се разглеждат отделно и откъснато един от друг. Всеки принцип е страна на другите два.

Например, ако възприемем само първия принцип, радостно и спонтанно концентративно спокойствие, откъснато от другите два, ние можем да създадем едно весело, забавляващо обучение, но никога няма да успеем да изведем обучението на нивото на потенциалните /неизползвани/ възможности на мозъка и ума. Чрез едно забавляващо, весело обучение без да вземаме предвид и трите принципа едновременно, ние можем да фиксираме по-дълбока обществена сугестивна норма за ограничените възможности за усвояване на нов учебен материал. Самото забавление без необходимите възпитателни качества и без сливането му с огромен учебен материал подсказва на курсистите и учениците, че обучението е наистина много труден неефективен процес. Затова са нужни повече кичове и „циркове“. Ако същевременно и учебният материал не е структуриран в съгласие с нашата теория за глобалността в учебния процес, според втори принцип, никакъв резултат не може да се очаква.

Ако се спрем на всеки от принципите поотделно, което на практика не бива никога да се прави, но за целите на нашия анализ тук, можем да дадем следните кратки обяснения:



Парциално учене.
Елементите, които по-късно
се обединяват, се
запаметяват в центъра на
съзнанието и вниманието. Но
сглобените части не могат
да заместят цялото. То си
остава цяло, но все пак
сглобено.

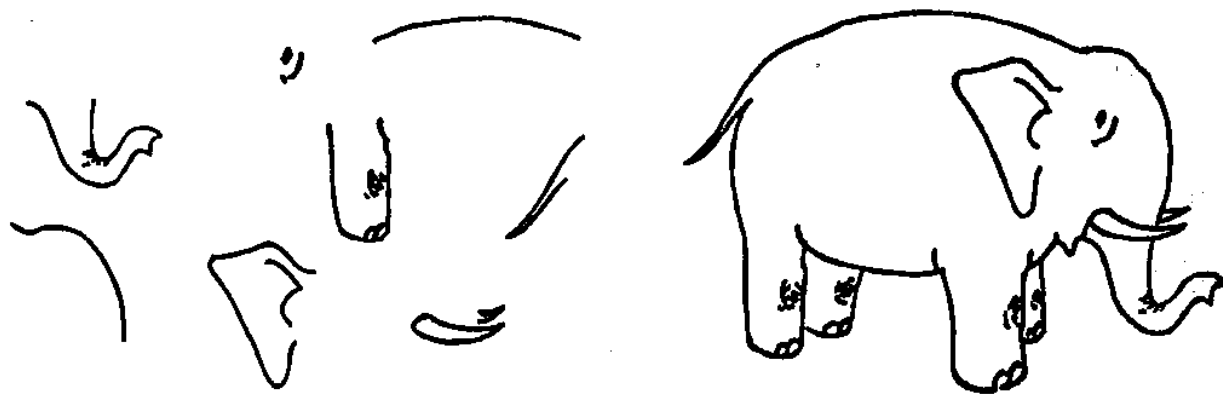
При холизма цялото е
маркирано и няма нито
структура, нито динамика, и
най-важното, намира се в
центъра на съзнанието и
вниманието, без да
оползотворява огромния
потенциал на
парасъзнанието.

В нашата диаграма
глобалността има
структура и динамика и по-
лесно задържа
дълготрайната памет като
се включват парасъзнаваните
периферни перцепции.

1. Първият принцип чрез споменатите вече системи от игри и
системи от хумор, както и нагледните материали които носят не
илюстративен, а стимулиращ характер, а също и чрез цялостната учебна

комуникация, гарантира необходимата ведра, некичова и високо стимулираща и концентративна релаксация.

2. *Вторият принцип* има отношение главно към систематизирането на учебния материал в учебниците и нагледните материали, но също така и към поведението и системата на работа на преподавателя. Трябва добре да се разбере, че по каквато методика се учи, такива личности се създават. Затова ние смятаме, че традиционно изградената масова методика на учене (по откъснати елементи, които по-късно се свързват в цялости, т. нар. парциална методика) има своето място главно при изучаване на науките, при научния анализ, но за масовото обучение на деца и



Опитайте се да видите частите в цялото и цялото в частите. Ето това е принципът на действие на десугестивното обучение.

възрастни тя вече е остаряла. Съвременният живот в идеалната и материалната сфера направи огромен скок напред. Необходимо е да се усвоява огромен материал. Необходимо е да се схващат глобални концепции и да се създават нови. Необходимо е да се изграждат по-

широки виждания във всички сфери. Фиксираното внимание върху елемента, откъснато от цялото, най-често се застоява на това ниво и после трудно се обхваща голямото. Не че е невъзможно, но е по-трудно. И освен това, понякога цялото не може да се осмисли. Типичен пример е обучение на децата да четат като се почне от буквите. Много време минава докато те се научат да сливат буквите и да получат думата, която има вече някакъв смисъл. Някои пора поради тази методика цял живот трудно осмислят прочетеното. При ученето на чужди езици по тази методика запаметяването на отделни думи и граматически правила още не значи, че ще може да се говори и да се осмисли чутото и прочетеното. Процесът на лекото разбиране и свободното пълно със смисъл говорене е бавен и мъчителен. Това допълнително създава психотравмена обстановка. Затова мнозина учат цял живот чужд език, но не могат да говорят.

Добре, ще кажат някои, тогава да учим холистично. Може отново да дадем пример с двата предмета – обучението по четене на малки деца и обучението на чужди езици при възрастни. Холистичното учене на четене при децата – това е методът на целите думи или целите изречения. Но този метод беше изоставен на много места. Защо? Защото децата зазубрят първите 10-20 думи и понеже не познават буквите не могат да четат новите думи или ги четат с много грешки. И тогава този холистичен метод преминава към традиционния метод на буквите или на сричките. Подобно е положението и с обучението по чужди езици при възрастни. Там холистичността се изразява в четене на книги или свободни разговори без системно изучаване на граматика, фонетика, лексика и т.н. Говори се, но с много грешки. Отново е необходимо да се

изучава и всеки елемент. Но това става при условията на фиксирани грешки. Ако учителят не е достатъчно пластичен в подхода, този процес също много се забавя.

Коя е причината за трудностите на холистичния подход? Причината е, че в него няма структура. Обучението е на големи дялове, но структурата се оставя на спонтанността или за допълнително изучаване след като вече се е напреднало много по пътя на холистичността.

Трудностите при традиционните холистични подходи идват не само от това, че нямат структура, но още и от самия характер на тяхната холистичност или глобалност. Цялото при тях е веднъж завинаги дадено. То се оформя на базата на системата на предмета, който се изучава. Няма нищо общо със спецификата на личността в нейното многообразие от състояния, стигащи често до множествена личност.

Съгласно втория принцип на десугестивната педагогика учебното съдържание в учебниците, в нагледните материали и в начина на преподаване трябва да се структурира със запазване йерархията в структурата, но частта, елементите да се виждат в цялото. Също така в елемента, частта да се види глобалното, от което то е част. Трябва също така да се приеме възможността глобалното да стане част от друга по-голяма глобалност, както и частта да стане глобалност, ако върху нея се фокусират интересите и вниманието. Тук не искам да се спирам на примера с атома и космоса, когато атомът също може да бъде космос. Искам по-скоро да подчертая, че глобалността може да се променя пластично според това кой вариант на личността с нови интереси и

емоции доминира в момента. Знае се, например, че нашите емоции могат да направят „от мухата¹ слон“. Любовта, например, може да направи един човек, който е бил за нас само един елемент от обществото, неочаквано цял космос и смисъл на живота ни. Пабло Неруда илюстрира това динамично изменение на отношението и преживяването, което се отразява в нашата субективна глобална нагласа към дадено явление чрез неговите оди за различни предмети и зеленчуци. Така например, „одата за домата“ прави неочаквано един зеленчук измежду многото център на нашите преживявания. Човек добива чувството, че този домати, попаднал вече в центъра на съзнанието и вниманието му, е най-важното нещо за него. Едва ли не целият свят е структуриран под доминиращата йерархична позиция на домата. Разбира се, казаното дотук не изменя основните принципи за глобализиране на учебното съдържание. Необходимо е само да се помни, че и личността привнася нещо от себе си в този процес. И то трябва да се оползотвори.

3. *Третият принцип* на десугестивната педагогика подсказва, че след като имаме необходимото душевно състояние, съобразно първия принцип, след като имаме необходимото динамично структуриране на учебния материал съгласно втория принцип, трябва да се създаде и нагласа на освобождаване на потенциалните възможности на мозъка и ума. Тук особено важно е това, че тази нагласа трябва да бъде спонтанно създадена от самия обучаващ се. Майсторството на преподавателя е да проведе учебния комуникативен процес на нивото на потенциалните възможности на личността на обучаващите се. Разбира се, влияния до някаква степен на сугестивност има неизбежно при всеки

¹ Поправка на редактора: в оригинала „от иглата слон“

комуникативен процес, както вече беше казано. При десутестивната педагогика преподавателят не прибегва и до най-малкия натиск или настойчивост. Той просто комуникира в сферата на неизползваните възможности на мозъка и ума. Така обучаващият се има усещането, че постига всичко, помощта на учителя е просто една протегната приятелска ръка. Разбира се, и тази комуникация е въпрос на обучение и практика на учителя.

На базата на посочените основи на десутестологията и на посочените принципи на десутестивната педагогика са изградени конкретни групи средства за оформяне на една или друга методика – например, по различни предмети, за различни възрасти и т.н. Тези групи средства са: *психологически, дидактически и артистични* (в смисъл средства на изкуството).

Психологическите средства включват преди всичко цялостната организация на учебната комуникация. Важно е как ще се организират периферните перцепции. Те трябва да бъдат не толкова с илюстративен характер, а повече със стимулираща организация. Не само таблата с учебно съдържание по стените са периферни перцепции, но цялата атмосфера в класната стая. Класната стая трябва да отговаря на хигиенните изисквания и същевременно да е естетично подредена. Не е нужно да е натруфена. Една не особено богата учебна обстановка най-често е много по-естетична и приемлива за обучаващия се, отколкото прекомерно и явно преднамерено обременената стая с излишни украси. Особено важно е учебните табла да са художествено и с вкус изработени. Преподавателят трябва да е свеж, да вдъхва спокойствие и удовлетворение от работата. *Да не се забравя, че обучаващите се*

несъзнателно имитират всичко, което виждат, чуват и усещат. Преподавателят да помисли също за свежестта на гласа си. Добре е преди занимания да прави малки гласови упражнения, които могат да се изразяват дори в изпяването на една-две песни със стимулиращ и мелодичен характер.

Дидактическите средства бяха отчасти разгледани при анализа на принципите на десугестивната педагогика. Материалът трябва да е структуриран съгласно тези принципи. Динамичната йерархична-структурна глобалност трябва да се съблюдава не само в учебника, но и в преподаването на учителя. Разбира се, материалът за работа в един учебен час трябва да бъде два-три до десет пъти по-голям от това, което се предвижда в традиционното обучение. Уедрената методическа единица дава възможност да се хвърли цялостен поглед върху основните закономерности в изучавания материал. Обобщеността на кодовете позволява, освен това, да се преодолее и предвидената ограниченост на кратковременната памет. Този принцип изисква смисловост при обучението, избягване на многократните упражнения на детайлите и степенувано въвеждане на новите учебни предмети. Избягва се йерархията на навиците, създава се висока мотивация и се стимулира креативността.

Тук има една важна особеност – докато вниманието е привлечено смислово и съзнателно разбираемото обобщено цяло, парасъзнаваните възприятно-мисловни процеси обработват и подразбиращите се елементи, включени в цялостния код. Например, при обучението по чужди езици, вниманието се насочва към цялостното изречение, към неговата смислова комуникативна страна, към мястото му в малката

занимателна житейска ситуация. В същото време произношението, лексиката, граматичната основа, моделът остават в голяма степен на втори план. Те също се усвояват, но обученият преподавател обръща само за миг внимание на тях и отново веднага се връща към смисловото начало. Значителна част от тези елементи се усвояват още в състава на цялото и без да се спират на тях.

При обучението по четене, например, малките деца не учат отделни букви, които да свързват след това в срички, думи и изречения. Но те не учат и по метода на целите думи, без да се интересуват от буквите. Те усвояват смисловите цялости – думи или малки изречения, а буквеният състав узнават на втори план като скрита картина в илюстративния материал, като вниманието е насочено най-често към цялото.

Съгласно третият принцип на сугестивната педагогика той трябва да подпомага създаването на нагласа на увеличени възможности за усвояване. А съгласно втория принцип той трябва да се структурира така, че веднага да се вижда цялото с неговите вътрешни връзки. Едновременно да се виждат и частите, елементите, но като част от цялото, а също така и като части евентуално на други цялости. Частите трябва да носят в себе си според принципа на холографията спецификата на цялото. *Всичко да се отразява във всичко.* Това е в съгласие с екипотенциалната теория за функционирането на мозъка, но в комбинация с основните динамични функционални структури за дейността на мозъка. Към този въпрос ще се върнем малко по-късно.

Артистичните средства, средствата на изкуството, както вече споменах са най-доброто средство за „обрастване“ на паметовия материал. Но те са също така с висока мотивационна сила. Изкуството в нашия учебен процес не е просто забавление.

Артистичните средства на сугестопедията въвеждат особен тип освобождаващо-стимулиращо дидактизирано изкуство (музика, литература, актьорство и др.) в учебния процес. Те не са етап на илюстрираност в учебния процес, а са споени с учебното съдържание. Те подпомагат сугестопедичната психологическа оркестрация като въвеждат на втори план изобилие от хармонизирани периферни перцепции. Артистичните средства не само създават приятна атмосфера при възприемането, запаметяването и разбирането на основните знания, но те значително повишават сугестивната нагласа на резерви, отношението, мотивацията и очакването. Чрез средствата на изкуството още веднъж се усвоява част от учебния материал. След това, работата на учителя става особено лесна и приятна.

В нашите експериментални училища бяха направени редица експерименти в това отношение. В таблицата е показан резултатът от дидактичните сугестопедични спектакли при усвояване на нов материал по математика у деца от първи клас.

Таблица 2

**Усвояване на материал по математика чрез средствата на
изкуството у децата от първи клас**

Клас	Брой	Вид контролна	Правилно
------	------	---------------	----------

	ученици	работа	решени задачи %
Първи	1312	Входно ниво – Преди спектакъла	57
Първи	1312	Изходно ниво – След спектакъла	74

Както е видно от таблицата, веднага след спектакъла децата са усвоили неусетно значителна част от учебния материал. Разликата е статистически достоверна / $p < 0,001$ /.

При обучението по всички предмети - както при децата, така и при възрастните – сугестопедичните дидактизирани спектакли дават винаги, когато са правилно организирани, положителен резултат. На таблица 3 например, е даден резултат от тези спектакли при усвояването на английски език у деца от начално училище.

Таблица 3

**Усвояване на материал по английски език чрез средствата
на изкуството у деца от начално училище**

Вид контролна работа	Брой ученици	Възможен максимален бр. правилни отговори	Правилни отговори брой	Правилни Отговори %
Входно	302	985	49	4.9

Изходно	295	965	130	13.5
Отложена проверка на другия ден (без преговор)	278	913	216	23.7

От таблицата се вижда, че без усилие, само след среща с дидактизираното изкуство, децата са усвоили част от материала. И този материал на другия ден нараства без да са се занимавали с него междувременно. Тук се проявява сугестивната закономерност за спонтанно късно припомняне, която беше вече посочена. Всички разлики са статистически достоверни $/p<0,001/$. Експерименталните проверки за решаване проблеми по аналогия на подадения в спектакъла материал са особено положителни – учениците не само запаметяват, но и пренасят наученото върху други сродни проблеми.

Изследванията ни върху ролята на концертния сеанс при чуждоезиковото обучение на възрастни показва също, че при този етап се усвоява в дълговременната памет, най-голям процент от новия материал.

Предполага се, че преподавателят ще има известни теоретични познания по изкуството, а и ще може сам да си служи с някой музикален инструмент, да пее или в крайна сметка да включва на подходящо място подходящи записи на касетофон.

Изключително голяма заслуга за развитието на специфично сугестопедично изкуство в учебния процес има проф. д-р Е. Гатева (1991).

Ние използваме сугестопедичното изкуство и в десугестопедията, но по-меко.

Въпросът за изкуството в сугестопедичния учебен процес е разработен експериментално и практически от проф. д-р Гатева. Най-същественото от тези изследвания и разработки е включено в нейната докторска дисертация. Но в практически план средствата на изкуството в учебния сугестопедичен процес са описани в нашето ръководство за учители (Г. Лозанов, Е. Гатева, 1988), което сега претърпява някои изменения във връзка с десугестивното развитие, но най-важните неща са включени в тази книга.

Използвайки описаните три групи средства, съобразени с принципите на десугестивната педагогика, а също така и с неспецифичните комуникативни фактори, може да се създават за обучение на различни предмети и за различни възрасти, както и да се организира цялостната учебна комуникация на преподавателя. Разбира се, става въпрос за учебната комуникация при нашите методи за оползотворяване на подтиснатите от обществената сугестивна норма потенциални възможности на личността.

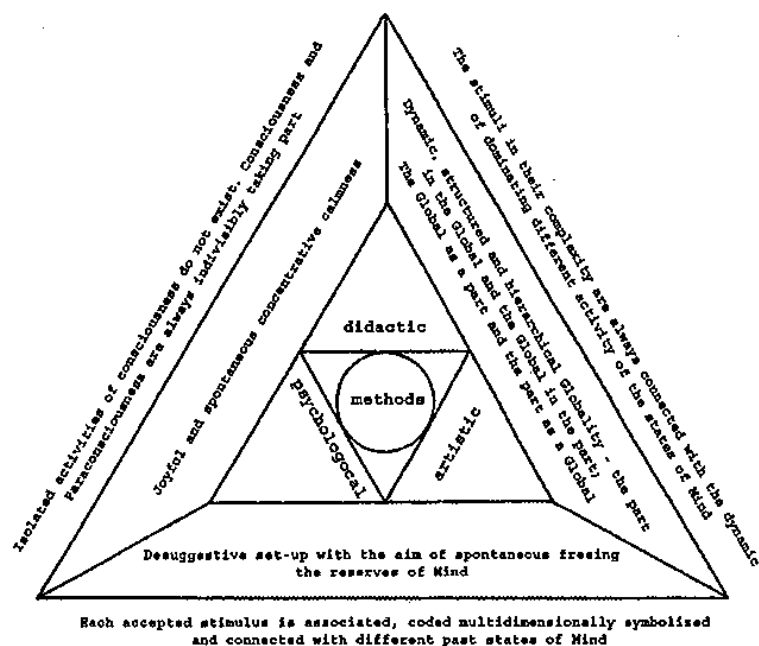
От основите на десугестологията, а също така и от принципите на десугестивната педагогика е видно, че ние отдаваме на парасъзнаваната активност на личността нейното заслужено важно място. Нашите експерименти доказаха, както вече съобщихме, че в парасъзнанието се реализира дълговременната памет. В съзнанието и активното внимание запаметяването се подчинява на „закона на Милър“, който всъщност, беше набелязан още от Вундт, когато изследва капацитета на

вниманието при преработване на едновременни информационни елементи при възприятието и представата. Парасъзнанието е в непрекъснато единство и взаимодействие със съзнанието.

Тук е мястото да направим една забележка: когато се говори за съзнание/парасъзнание нямаме предвид клиничните понятия за различни промени в съзнанието.

Съзнанието и парасъзнанието в тяхното взаимодействие и взаимозависимост, както и тяхната флукутация и непрекъснатата им вибрация в рамките на нормата е обект на нашия анализ, защото това е характерно за здравата обучаваща се личност. И то трябва да се познава, ако искаме учебният процес да е ефективен и да се поддържа в областта на потенциалните възможности на мозъка и ума.

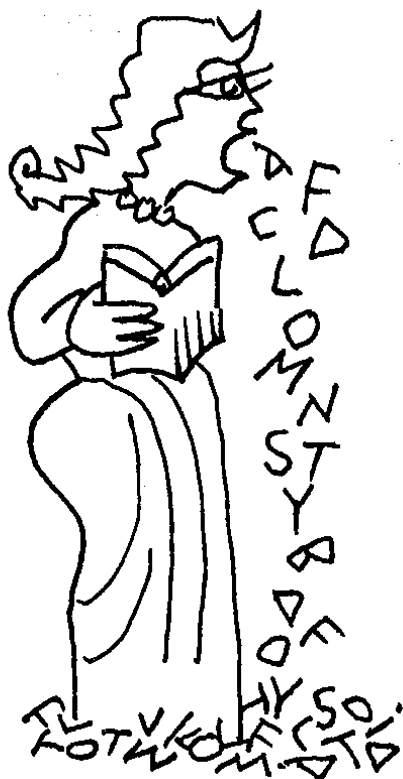
Казаното до тук важи за обучението по всеки предмет. Но тъй като вниманието ни е насочено предимно към обучението по чужди езици, трябва да разгледаме накратко въпроса за



Основи на десугестологията:външният триъгълник. Принципи на десугестивната педагогика: средния триъгълник. Средства на десугестивната педагогика: вътрешният триъгълник.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯТА НА ЛИНГВИСТИЧНИЯ АЙСБЕРГ

Вече споменахме, че материалът за изучаване трябва да бъде не само подходящо структуриран, но и много по-голям, отколкото при всяка друга методика. Това става възможно, защото възприеманата парасъзнавано материя е многократно по-голяма по обем от съзнателно и само в центъра на вниманието предложената паметова програма. Този процес при нас улеснява цялата организация на методиката, за което вече говорихме. Ние не разчитаме на спонтанното обрастване на елементите, спонтанното асоцииране или спонтанното попадане в парасъзнанието поради умора от непрекъснатото повтаряне на изолирани елементи. Същевременно обаче, при нас с много по-голяма острота се поставя традиционният лингвистичен въпрос за т.нар. активна лексика и граматика и пасивна лексика и граматика.



Обикновено чуждоезиковите преподаватели реагират много негативно на пасивните знания. С известна досада отхвърлят наличието на пасивните знания. Не всички реагират така, но това е най-честата реакция. Ние, напротив, се радваме на пасивното знание, както и на активното.

Защо? Защото пасивната лексика и граматика са много по-широко

застъпени от активната лексика и граматика. Пасивното знание е изключително полезно при следните езикови дейности:

1. Узнаването на пасивната лексика и граматика прави възможно ранното четене на подходящи текстове.

2. Узнаването на пасивната лексика и граматика прави комуникацията твърде рано и в значително широк диапазон възможна. Ограничената възможност да се направи изказване с активната лексика и граматика се компенсира многократно от повишеното разбиране поради узнаването, а това изважда комуникативните методи от обучението като по „разговорник“, когато на строго определен въпрос се дава строго определен отговор. И това трябва да се запамети активно. Ако обаче въпросът се зададе под друга форма, не както е в „разговорника“, той не се разбира и отговор не следва. Когато обаче не отхвърляме пасивното знание като безполезно и дори „вредно“, ние улесняваме комуникацията чрез разбирането, а това създава допълнително подобрено самочувствие и нарастване на мотивацията.

3. Третата причина да се радваме на пасивното знание, както и на активното, се корени в психофизиологичния факт, че най-често пътят към активното минава през пасивното. Освен това нека не се забравя, че при спиране заниманията с езика или липсата на възможност за практикуването му активната лексика и граматика постепенно преминава в пасивната. При това съществуват различни нива на пасивност до частично и пълна забрава.

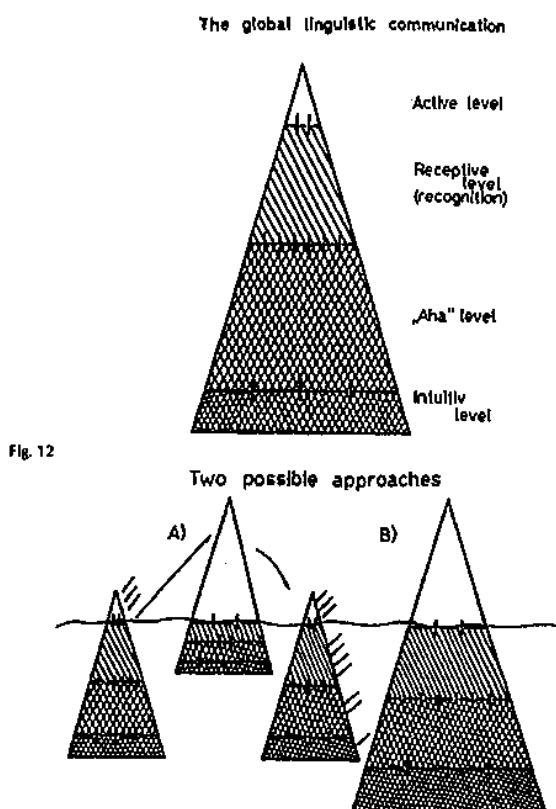


Fig. 12

Fig. 12: Linguistic communication is always global, involving both active and passive knowledge at all levels (approach B).

Езиковата комуникация е винаги глобална и включва, както активното, така и пасивното знание на всички нива (подход B). Затова и при десугестопедията се атакуват всички нива едновременно.

Традиционните езикови методики атакуват само активното знание на езика (подход A), но като няма базата на пасивното знание, бързо голяма част се забравя и става

пасивна.

Динамиката съзнавано/парасъзнавано, активно/пасивно, глобално-елемент/елемент-глобално, единна личност/множествена личност, централни перцепции/периферни перцепции налага да се обърнем към проблемите на

ФУНКЦИОНАЛНАТА ОРГАНИЗАЦИЯ НА МОЗЪКА/УМА

Досегашната сугестопедична практика в нейния глобално-артистичен вариант, а още повече последното развитие - десугестивната педагогика, доказаха много ясно, че при правилното прилагане на методиката не възникват никакви невротични състояния, нито се наблюдава умора. Напротив, методиката предлага естествени условия за почиване чрез учене и дори лекуване чрез учене. Това не е целта на

методиката и преподавателите не се насърчават да се занимават с лечебна дейност. Но в това е един by-product², който не е без значение. От него лекарите могат да извлекат редица полезни изводи.

Невротичните състояния се характеризират с различни комбинации от смущения в емоционалната сфера, във вегетативната нервна система, в цикъла сън-бодърстване, в паметовите функции и т.н. При правилно проведената сугестопедия, а сега при десугестивното обучение се наблюдава, както казахме, липса на всякакви оплаквания от тези функции. Напротив, те се стабилизират. Това означава, че можем да предполагаме кои анатомични субстрати са ангажирани в тази хармонична дейност. Съгласно повечето съвременни схващания тези функции се контролират от функционални системи, свързани предимно с хипоталамуса, лимбичната система, ретикуларната формация и кората на големите полукълба.

Хипоталамусът е разположен централно и има много взаимовръзки с предния мозък (лимбична система), мозъчния ствол (ретикуларната система) и хипофизната жлеза. Приема се, че той регулира вегетативните, ендокринните и емоционално-нагонните функции.

Лимбичната система е предномозъчен комплекс, който има отношение към вегетативно-висцералните, афективните, нагонните, поведенческите дейности, а също така и към дейностите будност-сън и внимание-памет.

² Допълнителен, страничен продукт или в случая, резултат, ефект, Б.ред.

Ретикуларната формация има отношение към регулиране циклите будност-сън и яснота на съзнанието.

Кората на големите мозъчни полукълба, неокортексът, несъмнено е важна съставна част в така схематично и крайно опростено представената анатомична структура на тези сложни и още далеч неуточнени еднозначно функционални системи. При оригиналната сугестопедична методика, както и при десугестивната педагогика се оползотворяват пълноценно двете мозъчни полукълба, т.е. оптимално и едновременно са активирани логичните и емоционални фактори.

По отношение точната локализация на паметта още се водят остри дискусии. Мнозина автори продължават да търсят хипотетичния център на паметта. Това търсене на център най-силно е изразено в ученето на енграмите.

Енграмите са „отпечатыци“ в кората на големомозъчните полукълба, които съхраняват спомени за събития, образи и явления. По асоциативен път или при ново възприемане те се „оживяват“. Учението за енграмите получи значително подкрепление от опитите на Пенфилд У. (1952). При хирургически операции на мозъка той стимулирал с електроди различни зони на кората на мозъка и записвал реакциите на болните. При поставяне на електрода на определени места в темпоралния отдел на кората на главния мозък пациентите си спомняли и дори като че ли отново взимали участие в отдавна забравени събития от техния живот. Това напомняло работата на магнетофона или на кинолентата, която повтаря в същия ред неща от живота на човека. Ако електродът докоснел друга точка в съседство,

започвала „прожекцията“ на друг филм. С изключване на тока спирал „филмът“. Тези опити са давали впечатляващ ефект почти винаги при допир на електродите в лявото полукълбо. Беше много близко до ума да се приеме, че в тези области се намира търсения хипотетичен център на паметта. Но редица опити, главно чрез двустранно отстраняване на тези части от кората на мозъка показаха, че не винаги се нарушава сериозно паметта. К. С. Лашли (1950), който е посветил целия си живот в търсене на енграмите на паметта, не е могъл с нищо да потвърди действително съществуване на такива центрове. Той става ревностен поддръжник на еквипотенциалната теория.

Редица анатомични и клинични факти подкрепят виждането, че централните (не само на паметта) не са така ясно обособени., както се е мислело. Например:

1. Известно е, че таламусът изпраща сетивната информация в задната централна извивка на кората, където се оформя т.н. сензорен „хомункулус“. Редица изследвания на животни и хора обаче, показват, че проекциите на релейните таламични ядра се регистрират далеч извън пределите на задната централно извивка (О. С. Адрианов, 1976, Л. Р. Зенков, 1976 и др.).

2. Оперативното прекъсване на спино-таламичните пътища при силни хронични болки дават само временен ефект. Болковата сетивност се възстановява отново.

3. При стотици операции е установено, че не се получават трайни нарушения на соматичната сетивност при разрушаване на нейното главно реле в таламуса.

4. При тумори на задната централна извивка, в която е прието, че се осъществява соматичната сетивност, в над 50 % от случаите не възникват сетивни разстройства (Л.Р. Зенков, 1976).

Тези данни показват, че кората участва във възникването и разработването на информацията в рамките само на тясна анатомическа формация, а като цяло, чрез функционалните връзки на различни нива на нейната организация. Ясно е също, че всеки коров участък по някакъв начин осигурява за себе си цялата информация за стимула (Е. R. John, 1972).

Години наред се мислеше също така, че двигателният център на говора – центърът на Р. Брока (1978), който се намира в долната челна кора на лявото полукълбо, (когато е доминантно), ръководи смислената експресивна реч, докато центърът на рецептивната, на разбирането какво се говори, се намира в горната задна част на темпоралната област на кората на лявото полукълбо, (когато е доминантно). Това е центърът на С. Wernicke (1906). При нарушения в центъра на Вернике се получава сензорна афазия, а при нарушения в центъра на Брока – моторна афазия.

Натрупани са обаче, вече редица изследвания и наблюдения, които поставят под съмнения съществуването на такъв компактен център като центърът на Брока. К. Прибрам (1975) съобщава, че след извършването на над 10 000 лоботомии с повреждане в някаква степен и на центъра на Брока не е наблюдаван нито един случай на афазия.



Ясно е, че мястото на мозъка, където се уврежда една функция не може да се възприеме като сигурно място и на осъществяване на тази функция. Все пак центърът на Брока осъществява моторната реч, но в много сложни взаимоотношения с други функционални системи на мозъка. И самата негова структура е по-различна, отколкото се предполагаше досега. Резултатите от изследванията с електрически раздрази на мозъка (G. A. Ojeman, 1991) с позитрон-емисионна томография (PET) за измерване на кръвонапълването (P. E .Roland, 1985) или за величината на обмяната на веществата (M. Reivich, 1985) и др. беше показано, че центърът на говора е много по-нашироко разположен, отколкото се приемаше в продължение на много години.



Цитоархитектониката на мозъчната кора, изглед на външната и вътрешната повърхност, според Бродман. Всяко поле има специфична функция. Що се отнася до паметта, съзнанието и други психични функции, днес този възглед изглежда никак конвенционален.

Макар, че в нервнолингвистиката са направени няколко крачки напред, все още много важни въпроси остават неразрешени. Например: По какъв начин съдържанието на съзнанието се провежда в езикова форма? Как се съхраняват думите и как се асоциират в понятия, както и как отново се активизират и т.н.

По всичко изглежда, че психическите функции са свързани с мозъка като цяло, макар че някои области могат да имат по-голямо

участие, отколкото други. Затова и екстирпацията на едни или други центрове не дава стопроцентово отпадане на съответните функции.

Под влияние на клиничния опит, както и на споменатите експериментални резултати на К. С. Лашли и др., психичните функции на мозъка намират хипотетично обяснение чрез сравняването им с особеностите на холограмата (от старогръцката дума *holos* - цял) К. Х. Прибрам (1966, 1969, 1971, 1975), както и Прибрам К. Х., Барон Р. и Нуер М. (1970), а също и П. Р. Уестлейк (1967, 1968), Т. У. Барет (1970) и др. посочват механизма на холограмата не само като метафора, а като практически стил на функциониране на кората. Холограмата се основава на факта, че когато униполярен лазерен лъч проникне по специален начин до фотографската плака, се получава изображение, което има обемен характер. Всяка една малка част от плаката, ако тя например се счупи, съдържа в себе си отново цялото изображение. По същия начин, ако не цялата мозъчна кора, то поне една голяма част от нея, получава информация за всички постъпващи стимули- Информацията не се получава само от отделни центрове, а „всичко е информирано за всичко“. Понеже при първоначалната формулировка на хипотезата не се взимаше предвид йерархичната структура на мозъка, по-късно *Прибрам комбинира холографската хипотеза с идеята, че мозъкът, главно лявата хемисфера, работи като компютър (1978)*. Така той прави опит да комбинира в цялостна теория холографския тип на разпространение на информацията със съществуващата съвременно функционална йерархична структура на големите полукълба на мозъка.

К.Х. Прибрам успява да създаде една хипотеза, която от една страна отговаря на пластичната *викарна (заместителна) функция на мозъка*,

когато разстроени функции в едни участъци на мозъчната кора постепенно и бавно могат да се поемат от други участъци; от друга страна неговата хипотеза отговаря на вертикалната и хоризонталната йерархия на мозъчните функции. Още В. М. Бехтерев (1896) беше подчертал, че такава заместителна функция съществува не само по отношение на другото мозъчно полукълбо, но и в рамките на самото увредено полукълбо. Той посочва тази възможност за преместване функциите, както за двигателната сфера, така и за сетивната.

И понеже това са места, където движенията или усещанията се осъзнават, той говори за преместване на съзнателната дейност в различни участъци на мозъка. Той смята, че съзнателната дейност може да се премества не само по кората на мозъка, но дори и в подкориято. Позовава се на примери с хронични операции на животни, както и на примери със заместителни функции у новородени.

Независимо от редицата данни за холографско функциониране на голямомозъчните полукълба, съществуват същевременно факти, показващи че структурата им не напълно „еквипотенциална“. Съществуват образования за зрението, слуха, общата сетивност, командни централи за мускулатурата и т.н. Двигателният и сензорният „хомункулус“ в предната централна извивка и в задната централна извивка на кората на мозъчните полукълба отразяват крайното разпределение на общосетивните и на двигателните пътища.

Различните участъци на мозъчната кора имат и различия в клетъчния строеж, различна цитоархитектоника. На базата на цитоархитектонически изследвания (форма на клетките, гъстота на

разположението им, характер на групировките им в слоеве, характер на граничните линии и др) върху цялата мозъчна кора К. Бродман (1909) създаде своя карта на кората на мозъка на човека. Различните полета на тази архитектурна карта имат и различни функции.

Картата с локализационните полета на Бродман дава само една относителна представа за статистическата вероятност да се получи един или друг сензорен или моторен отговор при стимулация на съответната зона. Същото се отнася и за проекцията на периферията по кората на мозъка, илюстрирана с т. нар. „хомункулус“. Самото графично разкривяване на тези схеми вече подсказва за липсата на точно изоморфно изображение, идващо от периферията.

Моторен и сензорен „хомункулус“ в предните и задните гънки на мозъчните полукълба.

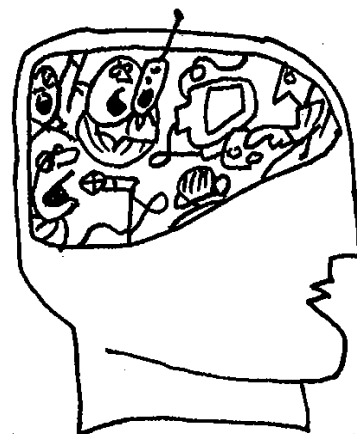
Има редица психологически състояния, които не могат да се съгласуват, както със схващането за строга локализация на психическите функции в мозъка, така и със схващанията за цялостната интегративна дейност на мозъка, изразена най-ярко в холографската хипотеза. Едно от тези явления е множествената личност. То ни интересува, защото е пряко свързано с всеки комуникативен процес и особено с учебната комуникация, което вече обсъждахме на предишните страници.



Ние мислим, че има една трета възможност да се намери по-близо до физиологическата реалност, до ума, обяснение за структурата и функциите на мозъка. Това по наше мнение е една

ФАСЕТНА ФУНКЦИОНАЛНА СТРУКТУРА НА МОЗЪКА

Има основания да приемем като хипотеза, че мозъкът представлява единство на множество малки мозъчета. Така са структурирани други органи в тялото ни. Например, бъбреците са съставени от около два милиона нефрони. Това са все едно два милиона малки бъбрека. Като структурна и функционална единица на бъбрека



се състои от гломерул и присъединени към него тубули. В белите дробове има около 70 милиона функционално структурни единици. Това са алвеолите.

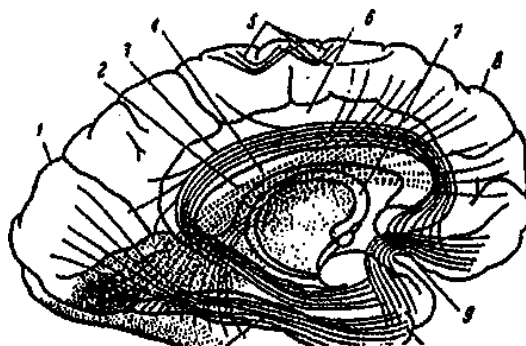
За мозъка такава основна функционална единица може да бъде невронът. Това е нервната клетка с всичките ѝ израстъци и разклонения до крайните апарати включително. Като се имат предвид връзките (синапсите) между всичките нервни клетки и техните израстъци, може да си представим каква астрономическа цифра за функционалните възможности на неврона ще се получи. Според Х. Хауг (1986) при прецизното измерване с морфометрични методи е установено, че човешкият мозък има 70 до 80 милиарда неврони. При мозъчната кора са изчислени 14 до 20 милиарда неврони. При кората на малкия мозък са изчислени около 50 милиарда неврони. Но освен невроните с тяхната специфична функция, в мозъка има извънредно много клетки на т. нар. глия. Според глия-индекса на Р. Л. Фриде (1953) те са в някои региони повече, а в други по-малко, но средно от 1,2 до 7 индекс в повече за неокортекса. В сивата субстанция на дълбоките региони те са над 50. В т. нар. бяла субстанция, независимо от нервните влакна могат да се видят

почти само глиални клетки. Общата цифра на клетките е повече от сто билиона. От особена важност е, че всеки неврон е като отделен индивид. Той се отличава от другите неврони по своята структура и по своята функция. Това се разбира от само себе си, ако си спомним, че всеки неврон е разположен в различни цитоархитектонични полета, което даде възможност на Бродман и на други автори да определят цитоархитектоничните полета на мозъка според тяхната структура. А тя носи и съответната функция. Ако се изчислят връзките между отделните неврони ще се получат, както казахме, астрономически цифри, които не могат в никакъв случай да бъдат сравнени и с най-модерните компютри. Затова и изследванията на мозъка са толкова много, но с толкова малко принципиални резултати. Г. Улф (1992) съобщава, че повече от 10 000 оригинални публикации годишно се появяват в около 180 професионални списания (с. 59). Той също така пише (с.161), че все още не може да се реши дали единичната клетка може да се приеме като „гностична единица“, например, като „person recognition units“.

Това негово заключение от гледна точка на анатомията и физиологията на мозъка е напълно основателно и съвременно. Ние обаче искаме да приложим допълнително и друг подход. Искаме да тръгнем от другата страна, от психологичната към мозъка. За да не усложняваме обсъждането ще вземем за пример само множествената личност, което в различните ѝ изяви е доказан клиничен и извънклиничен, нормален житейски факт. Известно е, че при действителна дисоциация на личността, всяка отделна личност в рамките на мултиперсоналитети показва типични и винаги, при повторение, същите качества, начин на живот, стил на учене, характер

на болести и т.н. Макар, че често се запазват някои черти на основната личност, все пак има различия, дори в основните морални задръжки и в светогледа. Цялостната личност може да бъде „друга“. Ако отнесем това към анатомия и функциите на мозъка, отнасящи се към качествата на личността: памет, емоции, реч, болести и т.н. няма как да се намери подходящо и задоволяващо обяснение. Става ли мозъкът друг при друга личност? Променя ли се мозъкът отново при втори вариант на мултиперсоналити? Възстановява ли се мозъкът към характеристиката на основната личност? Кое за него основната личност и т.н. Още по-сложно е, когато трябва да разберем функциите на мозъка при непълна промяна на личността, при липса на амнезия, при запазен континуитет на паметта.

Асоциативни полета в мозъчната кора: 1 – lobus occipitalis, 2 – splenium corporis callosi, 3 – fasciculus longitudinalis sup., 4-corpus callosum, 5-fibrae arcuatae, 6-g.cinguli, 7-fornix, 8-lobus frontalis, 9-fasciculus uncinatus.



Разбира се, локализионистичната теория, със строго фиксираните центрове в големите полукълба, не може да намери отговор на такива въпроси. Но отговор не може да се получи и от холографската концепция, макар че е много по-гъвкава. Затова ние предлагаме, да се приеме, както споменахме, една концепция за фасетъчната структура и функция на мозъка. Това означава, че по подобие на бъбреците белите

дробове и други органи мозъкът също е изграден на базата на множество основни функционални и структурни единици, които могат да се включват и изключват при различните състояния на множествената личност. Всяка такава структурна и функционална единица е една фасета, едно „мозъче“. Имаме достатъчно основание за такава единица да приемем, както вече казахме, неврона. Всъщност, това виждане не е далеч от виждането на редица автори, които поставят въпроса, но не намират основание да го решат в този смисъл. Милиардите неврони с техните връзки също с милиарди неврони могат да представляват една богата на възможности фасета.

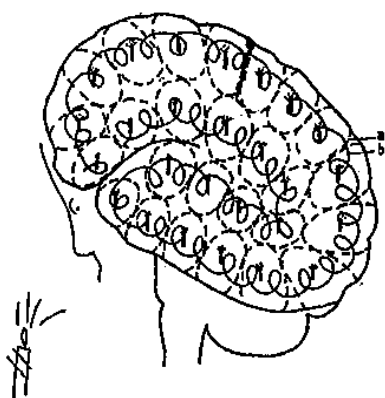
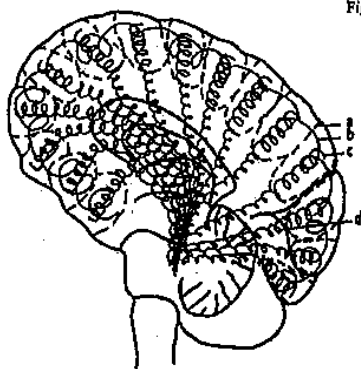


Fig. 16



Всеки неврон, всяка фасета е свързана по хоризонтала и по вертикала с всички останали неврони, за което има достатъчно анатомически основания. Така се обяснява защо дразненето в една фасета се възприема едновременно в обширни области на кората. И всяка една фасета може да реагира на дразнене, макар и с малки нюанси в крайния ефект, според това дали се намира в специализираните за тази дейност центрове или на друго място.

Фасетна структура на мозъка. Всеки „малък мозък“ е свързан с милиони други малки мозъци, което прави възможна холографската функция на мозъка.

Всичко се отразява във всичко. Освен това, е и вертикално свързано с дълбоките вегетативни центрове. Това дава възможност на всяка отделна личност в рамките на множествената личност да притежава свое собствено ниво на активност и специфичност.

Нито грубо локализационистичната теория, нито холографската теория, нито даже фасетъчната теория разрешават основния вълнуващ въпрос за характера на ума и за отношенията мозък-ум. И до сега дискусиите продължават. Следователно не би било зле накратко да се разгледа въпроса:

МОЗЪК/УМ

Това е вечният камък на препъването, вечният спор между материализъм и идеализъм. Много се е залагало на изследванията на мозъка, но все още няма убедителни експериментални доказателства за едната или за другата концепция. Едните се надяват да докажат как мозъкът произвежда ум, а другите се надяват да докажат, че умът или дори духът само използва мозъка, както пианистът използва пианото.

Измежду многото материалистически статии и книги особено се откроява по своята компетентност и убедителност книгата на нобеловия лауреат за медицина и неврофизиология Е. Еделман (1992). Той заявява:

„Моята цел е да разсея схващането, че умът може да бъде разбран извън биологията“ (с. 211). Той дори възприема „психологията като клон на биологията“ (с.240). На с. 34 той пише: „Целта ми е да покажа, че минималното условие за ума е специален вид морфология“. Това разбиране е в основата на книгата му. За него еволюцията на съзнанието зависи от новата морфология.

Това е абсолютизиране на ролята на структурата, която само ако се измени може да позволи на ума, на съзнанието, на менталните процеси и в крайна сметка на личността да се развиват, да еволюират. Излиза че еволюцията е еволюция само на структурите. Дори при И. П. Павлов (1927, 1938), който постави принципа на структурността в основата на своята работа, такава крайна биологизаторска позиция не се вижда.

Като четете такива редове, човек може да си помисли, че научно е само това, което е материалистично.

Съществуват обаче и други схващания. Дж. К. Еклес (1982), например, който е също нобелов лауреат, в същата област на медицината. В своята статия „Съзнанието на животните и Аз-съзнанието на човека“ на с. 399 пише: „Тъй като материалистическите решения не могат да обяснят изживяването на моята уникална психика или душа, аз съм принуден уникалността на моята психика или душа да обясня със свръхестественото духовно творение. Теологично изразено, това означава следното: Всяка душа е ново божествено творение, което Бог дава на подрастващия фетус, някъде между зачатие и раждането. Това е моето най-дълбоко вярване в неповторимата индивидуалност, което ме принуждава към постулата „божествено творение“. Аз не намирам друго състоятелно обяснение – нито генетичната неповторимост с нейната фантастично невъзможна лотария, нито различните влияния на околната среда, които обаче не предизвикват нашата изключителност, а най-много – могат да я модифицират“.

Друг известен неврофизиолог Кройцфелд (1987) пише: „Мозъчните механизми са достъпни за анализ от естествените науки и по принцип

могат да бъдат разбирани. Но те си остават чисто мозъчни механизми. Разумът, духът и съзнанието могат да се разбират само от себе си и по своята същност не се поддават на природонаучен метод (стр. 18)“.

В подкрепа на схващанията на самостоятелната обособеност на ума, а не като „нещо“, произведено от мозъка, съществуват редица основания, които посочените автори са имали предвид. Ние покрай цялата неповторима сложност на психическите процеси, бихме добавили още следните два въпроса: 1. Скоростта на психическите процеси – за тях няма време, докато всяка биологическа система, дори и да се приеме възможността за мултиплицирана преработка на информацията, има нужда от някакво време. 2. Викарната функция на кората на мозъка и изобщо миграцията на функциите. Ако наистина структурата определя функцията, (поради което и Бродмановите полета с различни цитоархитектонични структури се адресират към определени функции) то тогава поемането на психически функции от полета и системи, анатомично непригодени за тях, как може да се обясни. Това не е ли в известен смисъл против строгата идея за абсолютната зависимост на всяка функция на ума от точно определена структура.

Откритията на английския лекар Джон Лорбър (1980) подкрепят теорията на викарната възможност и миграция на функциите на мозъка и дори на цитираните възгледи на нобеловия лауреат Дж. К. Еклес по отношение на независимото съществуване на психиката и душата (ума). Сред стотиците пациенти с хидроцефалия той открива няколко, които въпреки силната атрофия на централния мозък, от пълна липса до наличие на едно-две милиметрово мозъчно вещество, са доста

интелигентни и работят много добре. Последва оживена дискусия, но до окончателно становище не се стигна.

Това са все въпроси, на които бъдещите изследвания ще търсят отговори.

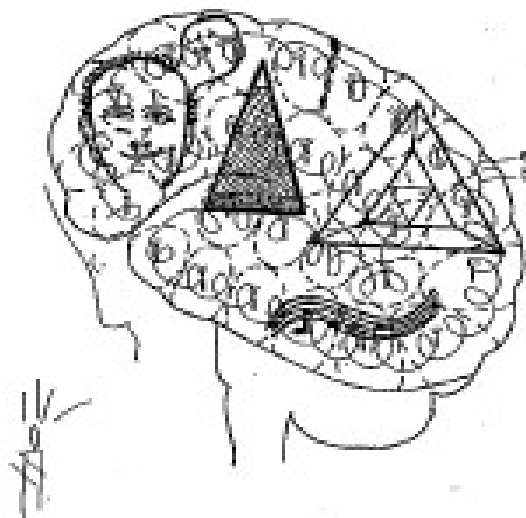
Някои може да се запитат: защо беше нужна цялата екскурзия в различни области на психологията, физиологията и анатомията на мозъка? Нужна беше, за да се разбере по-добре нашата

ТЕОРИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПРИ ДЕСУГЕСТИВНАТА ПЕДАГОГИКА

Методите на десугестивната педагогика оперират в областта на резервите на мозък/ум (неизползваните възможности на мозък/ум). Какво означава до се каже, че една методика оперира в областта на резервите на мозък/ум? Това преди всичко означава, че методиката не е „алтернативна“ на някаква друга методика. Това е една нова култура. Това е едно необичайно по-резултатно обучение, при което вместо умора или почивка, вместо разболяване от претоварване – оздравяване, вместо алиенизация – социализация и вместо автоматична подчиняемост на внушаваните с векове ограничителни норми на капацитета на мозък/ум – свободно, но същевременно организирано и целенасочено обучение и развитие чрез спонтанно всмукване на знанията, както гъбата всмуква водата, без типичната за обикновеното учене демотивация.

Ясно е, че в такъв случай се налага в основата на тази учебна комуникация, десугестивна учебна комуникация, е необходимо да има теория. По наше мнение теорията е необходимо да има под всякаква методика. Един красив учебник, например, ако не е израз на теория, не заслужава внимание.

Теорията при десугестивната педагогика произлиза от всичко това, което беше казано дотук. Трябва да напомня, обаче че то е само едно резюме. Но то е достатъчно да се добие една обща представа. Теорията в основата на чуждоезиковото преподаване е подобна и при обучението по други



предмети. Има само някои неголеми адаптации. Но понеже целта е тук да се фокусираме към чуждоезиковото обучение, ще представим накратко обобщената теория при него. Преди всичко не бива да се забравя, че обучаваната личност е една цялост – не се обучава на чужд език само някаква област на мозъка; цялата личност взима участие. Затова и една теория, за да отговаря на действителността, трябва да има глобално-интегративен характер. Нашата теория има лингвистична страна, психологическа страна, анатомо-физиологическа страна, а също така и художествена, педагогическа и психотерапевтична страна. Всичко това взима участие във всичко.

Обща основа на теорията, залегнала в десугестивната педагогика, със своите лингвистични, психологически, неврофизиологични, артистични, педагогически и психотерапевтични аспекти, насочени към оползотворяване на потенциалните възможности на мозъка.

Тези страни на нашата единна теория бяха описани накратко досега. Няма да ги анализираме подробно. Това е обект на специални

занимания. Тук обаче само ще изредим някои от особеностите на всяка една от тези страни на общата теория.

Лингвистичната страна на теорията включва:

1. Необичайно голям обем на материала за всеки урок и за целия курс;
2. Особено структуриране на материала – глобално-елемент, елемент-глобално;
3. Планиране на пасивното знание, както и на активното.

Психологическата страна на теорията включва:

1. Неспецифични комуникативни фактори;
2. Теорията на множествена личност;
3. Основите на десутестологията и принципите и средствата на десутестивната педагогика.

Анатомо-физиологическата страна на теорията включва:

1. Локализационните и холографските теории за функцията и структурата на мозъка;
2. Фасетната функционална структура на мозъка.

Художествената страна на теорията включва:

1. Теорията за прилагане на класическия тип изкуство;
2. Теорията на използването изкуството не като етап на отмора, нито за забавление, а като интегриран елемент на системата.

Общо педагогическата страна на теорията включва:

1. Принципите и средствата на сугестопедията;
2. Особено важно изискване „Преди всичко не вредете“.

Психотерапевтичната страна на теорията включва:

1. Обществената сугестивна норма;
2. Типовете човешка комуникация от гледна точка на свободата и развитието на личността;
3. Системата „смях“ не като отмора, а като интегриран елемент.



Разбира се, данните са дадени схематично. Важно е да се знае, обаче, че това не са само 6 „залепени“ теории, а това е една единна теория, която си има своите страни повече или по-малко отнасящи се до една или друга област на науката и изкуството.

Важно: Учебна практика, която не е съобразена с всички страни на теорията, крие опасности от лоши резултати. Затова по тази методика могат да работят само обучени преподаватели, които са получили сертификат от автора или от неговите треньори.

От друга страна обучението не е толкова трудно, както би могло да изглежда от описаната теоретична база, защото са изработени няколко синтетични подхода за бърза подготовка на преподаватели. Всеки преподавател, който обича работата си, може да бъде обучен.

НЕПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕН, НЕПСИХОХИГИЕНЕН И НЕФИЗИОЛОГИЧЕН ПОДХОД В ПЕДАГОГИКАТА

Известно е, по официални данни, че училищната преумора, невротичните заболявания и явната и скрита дидактогения (разболяване или подтискане развитието на децата поради нетактичен подход на учителите) вземат големи размери.

Вместо да създават условия за радостно удовлетворяване на основната потребност на личността – жаждата за информация – като се съобразяват със закономерностите на главния мозък, преподавателите често искат като че ли „да научат мозъка как да работи“. Ето, например, някои от противоречията, които възникват с основните физиологически и психологически закономерности на личността:

1. Известно е, че няма случай, при който мозъкът да работи само с коровите си структури или само с подкориято, или само с дясното (лявото) полукълбо. Функционалното единство на мозъка е неразкъсваемо, независимо от обстоятелството, че в някои случаи на преден план изпъква една или друга активност. Следователно, емоционално-мотивационния комплекс, образното мислене и логичната абстракция трябва да се активират едновременно, комплексно и в неделимо единство. Но най-често се правят следните два типа отклонения от тази природна даденост:

А) Обучението се адресира само към коровите структури и към лявата хемисфера на ученика, като че ли той е беземоционална и безмотивираща кибернетична машина;

Б) Ученикът се разбира в най-добрия случай като психофизиологическа цялост, но обучението не е насочено глобално – едновременно към всички раздели на мозъка, а поетапно: подкорово-ретикуларен (емоционален) етап, конкретно-образен (нагледен) етап, абстрактно-логичен („кибернетичен“) етап.

1. Известно е, че аналитико-синтетичната дейност в главния мозък при нормални условия се извършва едновременно – няма чисто аналитичен етап и чисто синтетичен етап. Тази едновременна и неделима свързаност на физиологичните процеси има своя психологически израз. Тя лежи в основата и на познанието – от общото към частното (като елемент на общото) и пак към общото (като осмислена структурна цялост на елементите!). Но тези природни закономерности „се коригират“ в педагогическата практика по един от следните варианти:

а) Изучават се изолирано от смисловата цялост елементите, автоматизират се чрез уморителни упражнения и после се свързват последователно и системно в целостта;

б) Изучава се цялото без оглед на съставните елементи и на допусканията поради това грешки.

И в единия, и в другия случай се прави опит за разделяне на естествената едновременност на аналитико-синтетичните процеси.

2. Човешката личност участва във всеки комуникативен процес едновременно на много съзнавани и парасъзнавани нива. Тази природна даденост се „оползотворява“ от масовата педагогическа практика най-често по един от следните варианти:

а) Формализира се и се фетишира принципът на съзнателност в учебния процес, като обучаващите се трябва да усвояват и автоматизират строго съзнателно и разсъдъчно всеки елемент от дидактичния материал, независимо от това, че той би могъл до известна степен да бъде усвоен спонтанно и интуитивно още при първо възприемане на цялостно поднесения материал;

б) Отдава се значение в някои редки случаи само на парасъзнаването и интуитивните възможности на обучаващата се личност и се пропуска необходимостта от съзнателно уточняване и творческо преосмисляне на учебния материал.

Психофизиологическите закономерности:

1. Глобално участие а целия мозък;

2. Едновременно участие на анализа и синтеза и

3. Едновременното и неделимо участие на съзнаването и парасъзнаването процеси са включени в трите основи на десугестологията и в трите принципа на десугестопедията. Несъобразяването с тези непроменими психофизиологични закономерности превръща учебния процес в подтискащ и разболяващ фактор. Разбира се, при такъв учебен материал не може да се говори за разкриване на резерви. При това, добавят се освен психофизиологичните фактори и социопсихологични фактори, които още повече увеличават трудностите. Например:

1. Нагласата от страх от ученето.

В много народи съществува поговорката от рода на „учението е мъчение“. Интензификацията на учебния процес усилва този страх и едновременно с това усилва вътрешното противодействие у учениците и учителите.

2. Обикновената обществена сугестивна норма за ограничените до конкретна степен възможности на личността.

Според тази норма, личността може да усвоява нов материал само до определено, твърде ниско ниво. То е утвърдено от някои авторитети в учебното дело.

Комбинацията между нагласата на страх и сугестивната норма за ограничените възможности на човешката личност при наличието и на немедицински педагогически подход водят до масова „скрита дидактогения“. Обучаващите се, най-често, са в една или друга степен болни от „учебна невроза“. Те не вярват в своите сили, те не вярват в своите вътрешни резерви. За тях обучението от естествен процес на удовлетворяване на основната потребност на личността – жаждата за информация – се е превърнала в психотравма.

Естествено е, че при тази нагласа, немедицинските опити за интензификация на учебния процес могат да доведат до усиляване на вътрешните психически конфликти, до задълбочаване на невротичните състояния и вместо до увеличена резултатност – до снижаване на ефекта от учебния процес.

Нагласата на страх от ученето и обществената сугестивна норма за ограничените възможности на личността довеждат до все по-

погрешните от гледна точка на медицината прийоми и методи. Ето примери:

1. Учебният материал се раздробява на все по-малки и по-малки елементи. Тези елементи трябва да се осъзнаят, запаметят и автоматизират. След това се преминава към тяхното постепенно обединяване в по-уедрени единици. Така се създават неоползотворими веднага в практиката първични навици на най-ниско ниво, които след това се разрушават, за да се създадат навици на по-високо ниво. Но и те се разрушават – и така, докато се достигне накрая до умения и навици на необходимото най-високо работно и творческо ниво. Това създаване и фиксиране на елементарни навици, които след това трябва да се разрушат, за да се създадат нови, по-висши навици, е продиктувано от нагласата на страх от ограничените ни възможности за учене. Но създаването на „йерархия на навиците“ засилва тази нагласа и снижава мотивацията. Йерархията на навиците във всяка немедицински организирана педагогика крие обаче и редица здравни опасности. От физиологичните експерименти е известно, че една от основните причини за заболяване от някои неврози е създаването и фиксирането на стереотипи (навици), които след това трябва да се разрушат. Това важи особено за по-инертните типове нервна система.

2. Друг подход, чрез който се прави опит да се увеличи количеството и качеството на усвояваната за единица време информация, е многократното повторение на материала. Съществува дори поговорка „повторението е майка на знанието“. Едно оптимално, творческо и варирано повторение, разбира се, винаги би имало място в учебния процес. Но монотонното повторение най-често води до

отегчение и до още по-дълбоко вкореняване на негативната нагласа за учене. Механичното повторение подсказва слабост на личността. То означава необходимост от подсилване на мозъчните процеси. Следователно, сухото повторение демотивира и води най-често вместо до ускоряване, до забавяне на учебните резултати.

3. Много често учителите, като съзнават вредното отражение на отрицателната нагласа към учебния процес, умишлено създават паузи на отдых и веселие. Но с тези паузи те всъщност подсказват на ученика, че той има нужда от почивка и разсейване. Те му подсказват, колко всъщност е основателна неговата вътрешна нагласа на страх, на умора, на неудоволствие от обучението. Самоцелното веселие в учебния процес, веселите паузи при обучението, независимо от техния разведдряващ ефект, носят със себе си още по-дълбокото вкореняване на убеждението, че основната негативна нагласа към учебния процес е основателна.

4. Опитите за ускоряване на учебния процес се правят и чрез неговото машинизиране или чрез програмиране. Обучаващият се кореспондира с машините или получава обратна връзка от програмираните материали. Но той се откъсва от социалната среда и от емоционалното богатство на колектива. Независимо от положителните страни на едно машинизирано или едно програмирано обучение, обратната информация, която получава ученикът за нивото на усвояния от него материал със своята хладина не стимулира, а още повече задълбочава негативната нагласа за учене.

Беглият анализ на някои от начините за подобряване на резултатността на учебния процес показва, че в педагогическата

практика на втори план често се упражнява натиск върху личността на ученика. Срещу този натиск той реагира. Мотивацията за учене значително се снижава. Учениците започват да се занимават само притиснати от необходимостта да си осигурят една или друга квалификация, заради практическите нужди на техните житейски планове. И така, удовлетворяването на основната потребност – жаждата за информация – вместо с удоволствие, се съпровожда с мъчение.

Забелязвайки тези негативни страни на учебния процес, педагозите в някои страни, както е известно, преминаха в другата крайност – пълна свобода на обучаващия се. Ученикът е свободен да учи каквото иска и както си иска. Правилното по същество търсене обаче, на практика довежда до липса на всякаква качествена форма на обучение. Какъв е смисълът да се дава на ученика свобода в учебния процес, а да не се освободи той от вътрешния страх пред ограничените си възможности за усвояване на информация. Свобода и страх в учебната дейност означава отказ от учене.

ОБЩА СТРУКТУРА НА УРОКА ПО ЧУЖД ЕЗИК ПРИ ДЕСУГЕСТИВНОТО ОБУЧЕНИЕ

При десугестопедичния вариант на сугестопедията са запазени много неща от структурата на нашата авторска сугестопедична методика за обучаване на чужди езици при възрастни. Измененията са предимно в комуникативната позиция на учител-курсист.

За по-голяма яснота тук ще представим в рамките на нашата стара схема за структурата на урока някои от нейните нови изменения.

Сега имаме обучение в четири етапа: увод, концертни сеанси, разработки и представяне. Всъщност четвъртата степен е отделена от досегашната трета степен, понеже тази част придобива по-голямо значение за самостоятелността и самочувствието на курсиста.

Накратко въведението може да се опише така: Преподавателят се появява с националност и с име на съответния език, с друга професия, родно място и т.н.

Още с появяването си преподавателят внася непринуденост и деликатност в отношението си както към групата, така и към всеки отделен курсист. Вместо преподавателят продължително да играе пред курсистите като на сцена преди да реши да ги включва постепенно в комуникацията, както беше по досегашния вариант, сега курсистите се включват веднага и с удоволствие в обща „игра“. Избират си име на езика, който ще изучават, нова професия, националност и т.н. за включването си в тази „игра“. Преподавателят е обучен в това отношение как да подхожда.

Имитирайки преподавателя, курсистите встъпват в новите си роли. Разработено е специално сценарно, по което преподавателя се обучава за работа по новия подход, което се обсъжда със специализиращите преподаватели. Времетраенето на въведението на първия урок би могло да бъде около 50 минути, а на следващите уроци – не повече от 20 минути. За целта могат да се използват дребни реквизити, музикални записи, подходящи предмети и др. Да не се прекалява и стига до гротески.

Позицията на преподавателя:

- Да е дружелюбен (но не прекалено);
- Да не играе игра, а да бъде спонтанен;
- Да не имитира;
- Да създава специфична комуникация на границата на неизползваните потенциални възможности;
- Да избягва монотонните упражнения и всички традиционни начини на запаметяване;
- Да създава атмосфера на динамика и непосредственост;
- Да очаква от курсистите, че знаят.

На подходящи места се поставят съответно необходимите за урока, художествено оформени, граматични табла. Да се предпочита те да се възприемат от курсистите периферно – особено в началото. По-късно, когато в хода на работата възникне нужда от тях, спокойно да се поглеждат и бързо да се отклонява вниманието.

Постепенно в хода на курса да отпадне нуждата от тях.

Преподавателят участва с курсистите по-скоро като приятел, който знае много неща, отколкото като педагог.

Преподавателят помага на курсистите да бъдат съавтори на началното действие, което преди беше представяно изцяло от преподавателя. Във въведението се включват всички курсисти (но не им се задават индивидуални въпроси). Те участват в урока спонтанно.

Преподавателят поддържа артистично/дидактичното общуване с курсистите на границата на познанието по езика и над тяхното очакване за резултати.

В процеса на това общуване преподавателят окуражава курсистите да пеят, да играят, да се шегуват и т.н., но никога не казва: „Хайде ние“ или „А сега ние ще...“ А по-скоро нещата се случват някак случайно, сякаш се събужда някакъв неясен спомен от миналото. Курсистите общуват повече и имитират по-малко. Те пеят и играят заедно.

Как да прилага системата от смях и системата от песни учителят знае. Той е обучен за това. Той е обучен също как да интонира говора си и как комуникацията му да бъде „вибрираща“. Обучен е също така как да намира онзи вариант на учещата множествена личност, който е най-подходящ. Той също трябва да е обучен как при всеки следващ урок бързо да подпомага курсистите в тяхното превключване на нивото на „най-добре обучаващия се вариант на личността“.

След интродукцията и пауза от 30 минути следва винаги концертен сеанс – първо активния и веднага след него пасивният. Двата сеанса никога не се разделят. Те са две страни на едно цяло. При всяко разделяне – днес активния сеанс, следващия път пасивния, който е всъщност псевдопасивен, се снижава очаквания ефект.

Активният концертен сеанс запазва в общи линии характера си, както беше описан в ръководството за преподаватели (Лозанов, Гатева 1988). Измененията в този сеанс са практическо развитие на нашите експериментални резултати.

Музикалните произведения за т. нар. активен сеанс са емоционални, с богата мелодика и хармония. Курсистите получават превода и им се обяснява, че докато преподавателя чете, те следят текста и превода като слушат музиката. Те не се опитват да запаметяват.

Поведението на преподавателя е тържествено, както при започване на концерт. Изчаква спокойно прозвучаването на въведението. След ясно доловимата цезура (дихание пауза) започва четенето на текста от урока, като се интонира тържествено според характера на музикалното произведение.

Преподавателят следи внимателно малко по-отрано, преди да каже следващата фраза, промените в музиката: мажорния лад (ликуващо настроение) или минорен лад (интимно-лирично настроение), темпото (бавно, бързо, умерено), динамиката (тихо, силно, средно).

Най-добре би било преди сеанс преподавателят да направи справки по програмата, в която някои от тези особености на музикалното произведение са означени (например, дали произведението или частта е в мажор или минор, темпото на частите – Анданте (ходом), АлLEGRO (бързо), Модерато (умерено) и т.н. Най-добре е преподавателят да прослуша предварително произведението.

Преподавателят нюансира гласа си при четенето според музикалната фраза. Дикцията му е много ясна, всяка дума е оформена фонетично много релефно. Гласът по възможност да бъде добре изнесен в резонаторния апарат. Чете бавно и ритмично. Диша правилно. Активният сеанс да не е повече от 45-50 минути. (Изключение може да направи първият сеанс).

За да има самоконтрол в темпото на четене, преподавателят изчита първо наум (за себе си) фразата на чуждия език и после я изчита бавно на глас.

Преподавателят следи да започва на силно (ударено) време и да завършва по възможност с края на музикалната фраза или пък да изчака тя да свърши. Естествено следи най-ярката мелодична линия, независимо в коя партия се явява тя.

Когато мелодичната линия се движи в по-висок регистър, гласът, следвайки я да не изтънява, а да стане по-тих, по-гръден.

Образно казано, четенето да се яви като своеобразен нов инструмент в оркестъра, който подчертава музикалната фраза и прави по-разбираем психологическия ѝ пълнеж.

Новите думи, които носят особено важна лексико-граматична информация в отделните изречения от текстовете, да се открият с друг вид интонация, различна от тази на самото изречение или по-голяма пауза.

При четенето преподавателят често да откъсва поглед от книгата и да проявява известно внимание с жест или поглед към курсистите.

Колкото по-близо до характера на музиката се чете, толкова четенето е по-разнообразно, по-особено, по-запомнящо се и по-лесно възпроводим става по-късно прочетения материал.

По време на активния сеанс от време на време курсистите стават прави и четат материала заедно с преподавателя (от 1 до 3 пъти в продължение на 1 до 3 минути).



Преподавателят трябва да избягва прекалено сантиментални и императивни елементи в интонацията си. При десугестопедията четенето е много по-меко, с усещане на основната любов към човешкото същество, но не сантиментално. Освен това, от време на време преподавателят прави паузи за минута-две, за да могат курсистите да се потопят в настроението на най-лиричните и най-красивите части на музикалното произведение. По време на квалификацията си ние подготвяме преподавателя за всичко това.

Пасивният концертен сеанс също запазва в общи черти характера си, както е описан в ръководството за преподаватели (Лозанов, Гатева). Добавени са някои малки изменения в провеждането му. Четенето е също по-меко.

В паузата между активния и пасивния сеанс, преподавателят поставя на стената природна картина без да привлича специално вниманието на курсистите. Това може да е картина на планина с най-високите върхове, които са устремени към синьото небе.

Когато започне да звучи музиката, преподавателят просто сяда спокойно без да демонстрира прекалени признаци на отпуснатост или релаксация.

Преподавателят елиминира несъществените части на урока и по този начин скъсява сеанса.

Тук музикалните произведения са характерни със строгост в съдържанието и формата и с интелектуална вглъбеност.

Преподавателят чете нормално, както в обикновена реч и художествено, доколкото диалогът го изисква, т.е. с известна лека промяна в тембъра на гласа при репликите на различните действащи лица и според емоционалната наситеност на образите. Бързината на четене е както в обикновения ежедневен говор на съответния език. Музиката в този сеанс е вече главно фон, но тече със силата на нормален концерт.

Музикална програма за начална степен на сугестопедични курсове по чужди езици

Първи сеанс

1.W. A. Mozart

1.1 Concerto for Violin and Orchestra in A Major No 5

Allegro aperto (9:35)

Adagio (11:05)

Rondo. Tempo di Menuetto (9:50)

1.2 Symphony in A Major KV 201 (No 29)

Allegro moderato (8:40)

Andante (7:25)

Menuetto (3:50)

Allegro con spirito (5:40)

1.3 Symphony in G Minor KV 550 (No 40)

Molto allegro (8:10)

Andante (7:35)

Menuetto allegretto (4:47)

Allegro assai (4:50)

2. J. S. Bach

Fantasia for Organ in G Major BWV 572

Fantasia in C Minor BWV 562

Втори сеанс

1. J. Haydn

1.1. Concerto No 1 in C Major for Violin and Orchestra

Allegro moderato (9:30)

Adagio (4:10)

Finale (4:10)

1.2. Concerto No 2 in G Major for Violin and Orchestra

Allegro moderato (8:35)

Adagio (7:05)

Allegro (3:45)

2. J. S. Bach

Prelude and Fugue in G Major BWV 541

Dogmatic Chorales

Трети сеанс

1. W. A. Mozart

1.1. Symphony in D Major Haffner KV 385

Allegro con spirito (4:55)

Andante (4:30)

Menuetto (3:30)

Finale presto (3:55)

1.2. Symphony in D Major Prague KV 504

Adagio-allegro (11:55)

Andante (8:50)

Finale presto (6:00)

2. G. F. Handel

Concerto for Organ and Orchestra in B-flat Major, Op. 7, No 6

Четвърти сеанс

1. J. Haydn

1.1. Symphony in C Major No 101 L'Horloge

Presto (8:00)

Andante (8:00)

Allegro (4:00)

Vivace (4:00)

1.2. Symphony in G Major No 94

Adagio cantabile. Vivace assai (12:00)

Andante (7:00)

Menuetto. Allegro molto (4:00)

2. A. Corelli

Concerti Grossi, Op. 6, Nos. 4, 10, 11, 12

Пети сеанс

1. L. van Beethoven

1.1. Concerto for Piano and Orchestra No 5 in B-flat Major, Op. 73

Allegro (19:30)

Adagio un poco mosso (8:00)

Rondo. Allegro (10:40)

2. A. Vivaldi

Five Concertos for flute and chamber orchestra

Шести сеанс

1. L. van Beethoven

1.1. Concerto for Violin and Orchestra in D Major, Op. 61

Allegro ma non troppo (24:30)

Larghetto (11:20)

Rondo. Allegro (9:30)

2. A. Corelli

Concerti Grossi, Op. 6, Nos. 2, 8, 5, 9

Седми сеанс

1. P. I. Tchaikovsky

1.1. Concerto No 1 in B-flat Minor for Piano and Orchestra

Allegro non troppo e molto maestoso

Allegro con spirito (21:50)

Andantino semplice

Allegro con fuoco (15:15)

2. G. F. Handel

Wassermusik

Осми сеанс

1. J. Brahms

1.1. Concerto for Violin and Orchestra in D Major, Op. 77

Allegro non troppo (22:05)

Adagio (9:25)

Allegro giocoso, ma non troppo vivace (8:05)

2. F. Couperin

Sonatas for Harpsichord:

Le Parnasse (Apotheosis of Corelli)

L'Astree

J. F. Rameau

Concert Pieces for Harpsichord Pieces de clavecin No 1 and No 5

Девети сеанс

1. P. I. Tchaikovsky

1.1. Concerto for Violin and Orchestra in D Major, Op. 35

Allegro moderato (22:00)

Canzonetta (7:00)

Finale. Allegro vivacissimo (10:00)

2. J. S. Bach

Dogmatic Chorales for Organ BWV 680-689

Fugue in E-flat Major BWV 552

Десети сеанс

1. W. A. Mozart

1.1. Concerto for Piano and Orchestra No 18 in B-flat Major KV 456

Allegro vivace (11:55)

Andante un poco sostenuto (10:10)

Allegro vivace (7:35)

1.2. Concerto for Piano and Orchestra in A Major No 23 KV 488

Allegro (11:00)

Adagio (7:05)

Allegro assai (8:05)

2. A. Vivaldi

The Four Seasons, Op. 8

Spring

Summer

Autumn

Winter

Разработката на преподадения материал всъщност е започнала още от първата среща на преподавателя с курсистите. Още от първите думи на преподавателя започва диалог. Но, разбира се, тук става дума за системна разработка. В тази фаза на учебния процес сега се акцентира на *следните изисквания*:

1. Насърчават се свободата и креативността на курсистите дори повече, отколкото преди.

2. Всички етапи на десугестивната педагогика са обединени по време на разработката посредством напомнящи интонации, песни, пиеси и т.н.

3. Преподавателят продължава да държи курсистите на границата на тяхното езиково познание и ценностна система.

4. Освен че насърчава спонтанния смях и песни, преподавателят съзнателно включва шеги и песни в плана на урока, за да подпомогне курсистите при най-трудните части на урока.

Първи ген след концертния сеанс

Първа разработка: Текстът се разделя на няколко части. Първият диалог се чете предимно хорово. На самото място, четейки, се дават бързо фонетични обяснения. Курсистите четат на чуждия език частите и поглеждат превода. Да се включат разнообразни игри с гласовете на преподавателя и курсистите. Например, преподавателят чете на висок глас, а курсистите подражават или обратното. В следващите дни се прави четене по роли. Ролите се сменят с оглед всички курсисти да



участват в четенето на частите, т.е. в една част четат едни курсисти, в друга – други. (Една и съща роля може да се направи в различни варианти и т.н.). Внимателно се коригират грешките при четене. Преподавателят просто повтаря с правилно произношение сгрешената дума, като че ли случайно. Като се прочете частта, преводът се маха (или се подгъва) и се прави пълен превод на същата част от курсистите.

В по-напреднала фаза на курса преподавателят определя кои места има нужда да се превеждат и кои не, докато се стигне в последните сеанси до превод само на някои думи и изрази посредством синоними. По време на превода (без текста на родния език) се разиграват чрез роли и песни някои моменти от частта, които са важни от лексико-граматична страна. Участват всички курсисти. Игрите са предварително уточнени по места в текста, а също и по времетраене. С игрите се поднася достатъчно много материал. После се преминава към следващата част.

При трудности в четенето на някои езици да се прилага още от първия урок групово четене с преподавателя; да се използва най-често механизмът „ученето да се кара велосипед“.

Ако един ден не стигне да се обработи по този начин целия диалог, естествено, разработката продължава на следващия ден. Първичната разработка да утвърждава в курсиста убеждението, че материалът е

овладян на преводно ниво. Да се осигури *мек подход към спонтанни говорни изяви*.

Втори ден след сеанса



Втора разработка: Продължава работата от предния ден до пълно изчерпване и на граматичните единици, включени към урока. Те се активират непосредствено при четене и превода в лека игрова форма, набързо, с честа смяна на заниманията или пък отделно в игрова форма – по преценка и усет на преподавателя.

Забележка: При четенето и превода да се използват най-пълно възможностите за аналогии. Например, четейки дадено изречение, на място, бързо са се спрегне само веднъж и то групово глагола и да се свърже с глаголите от таблата. Пак на място да се реструктурират изречения или словосъчетания и т.н.

Преподавателят изчита бавно и курсистите превеждат групово или индивидуално (по собствено желание) ново четиво, което обобщава най-важните лексико-граматични единици на диалога, но в нов вариант с пряка и непряка реч. Прави се опит някой курсист да разкаже, ако желае, съвсем накратко нещо подобно. Това четиво ще послужи за база на една част от курсистите за следващия ден да направят подобен свой индивидуален разказ. Да си помислят какво биха могли да разкажат в рамките на една такава тема (която всъщност ще обобщава най-важните моменти от урока). Другата част от курсистите да се насочи към друга тема от урока. Разказите да бъдат с пряка и непряка реч. Да бъдат в

началото по-кратки и естествено с напредването в езика да се усложнят и уголемят. Могат да бъдат във връзка с новата роля на курсиста. От средата на курса курсистите могат да разказват подходящи анекдоти или малки епизоди от живота си с интересно и приятно съдържание. Преподавателят умело да задава темата, по която да се мисли в къщи. Да не се пише, разбира се.

И при вторичната разработка да се включват подходящи игри или песни. Те винаги да носят лексико-граматична информация и да имат художествена стойност с оглед и възпитателния процес на обучението – запознаване с културата на дадената страна.

Трети ден след сеанса

В началния етап на курса могат да се напишат на дъската от преподавателя подходящи въпроси, чиито отговори, дадени от курсистите, ще оформят хубав, смислен разказ с малка фабула.

Преподавателят умело насочва чрез обща беседа разговора към темата или темите на зададените индивидуални разкази и подканва много внимателно и окуражаващо курсистите да опитат да разкажат подготвеното от тях разказче. Коригират се само най-недопустимите грешки.

Щом се появят първите спонтанни прояви на вмесване в разказа на някой курсист с въпроси от страна на други курсисти, преподавателят трябва бързо да овладее ситуацията и да поощри и подкрепи с всички средства този процес на спонтанна комуникация, за да стане това система.

Изобщо от първите още разработки да се прояви изключителна грижа за предимно двупланово, тактично, деликатно, подсказващо насочване към спонтанно участие в разговор – естествено и без специални изисквания или задаване на специални ролеви ситуации (освен ако понякога курсистите сами не се насочат към тях).

Преподавателят да измисля различни форми и начини за общи беседи с хорово или индивидуално участие на обикновени теми от ежедневието на курсистите (разбира се с оптимистично съдържание).

Отначало да се процедира много внимателно с училите. Изявите им да се ограничават по време много умело и тактично, за да не се губи време и се понижава настроението на неучилите. Последните не разбират всичко, което могат да кажат училите курсисти. След известен общ напредък в групата, може да им се дава възможност за по-пълна изява.

Изобщо активацията да настъпи по-смело след 3-4 диалога. Тогава курсистите могат да се включват по-често в ролеви игри при спонтанно желание от тяхна страна.

Извън контрола на преподавателя, самостоятелни разговори по двойки, тройки, с помощта на учебник или без него не се правят. Например, незнаещият задава погрешен въпрос, с което изненадва и обърква друг незнаещ. Всеки ден трябва да се започва или с изчитане на текст на чуждия език, или в няколко минути преподавателят да разкаже нещо ежедневно, но увлекателно на чуждия език, с оглед курсистите да навлязат леко в него. Важно: Когато работата заприличва на учене, винаги да се обяснява с необходимостта от подготовка за изпълняване

на важната цел, произтичаща от общата „игра“, например подготвят общ филм или др.

В дните с концертни сеанси темпото на четене (анданте, алегро, модерато) следва темпото на музиката. В дните без концертни сеанси и в четирите учебни часа по 45 минути темпото на работа е както следва:

около 45 минути – бързо

около 45 минути – модерато

Пауза – 30 минути

15 минути – модерато

30 минути – бързо

30 минути – бавно

15 минути – бързо

Подробна информация за това как да се разработи всеки ред от английския учебник е предоставена в нашето „Ръководство за работа...“ (580 страници), 1992, Софийски университет – Център по сугестология, непубликувано. Предоставяме това ръководство безплатно на всеки обучен от нас преподавател.

Разполагаме с ръководства и за второто ниво на курса (за напреднали курсисти), което е по-различно от първото ниво, но няма да го разглеждаме тук, както и за деца от всякакви възрасти, които изучават чужди езици. За тях също има различен метод. Същото се отнася и за различните учебни предмети в училище (математика, история и т.н.). Също и за други предмети за възрастни.

Предоставяме различни ръководства, учебници, много материали – игри, песни, табла за стената, подходящо изкуство и т.н.

Цялата тази информация се отнася за това *„какво да се прави*, а за другата важна част *„как да се прави“ преподавателите имат нужда от обучение.*

Например, интонацията не може да се опише, тя трябва да се чуе и коригира. Същото се отнася и за много други качества на преподавателя. Без обучение той или тя не могат да работят. Изкуството не може да се опише – трябва да се чуе или види, за да се почувства и разбере. Сугестопедията (и десугестивното ѝ развитие) е изкуство, педагогическо изкуство, което включва в голяма степен класическото изкуство.

Част от изходното ниво да се вземе внимателно няколко дни преди края на курса под формата, например на стимулиращи *писмени* контролни работи, разговори и др.

По време на курса да се дават леки контролни работи за стимулиране: предимно превод на родния език на цели смислени части от диалог или от допълнително четиво, след като са били превеждани през време на разработките. Те могат да се дават в писмена форма или да се четат бавно от преподавателя и в момента да се превеждат писмено от курсистите.

Желателно е по време на курса да не се говори на родния език, както от преподавателя (по всяко време с курсистите, когато му се налага), така и от курсистите (постепенно с напредване в езика).

Заклучителният ден – представянето – сега е съществен, защото това е денят, когато курсистите пред себе си и пред групата показват какво са научили. Тогава се започва с монологична реч, която бързо преминава в диалогична. Малките разказчета на всеки отделен курсист са добър повод за допълнителни въпроси и за свободен разговор. Това е ден на утвърждаване. Особено важен и тържествен е той на последния ден от курса.

Курсът започва с една от най-хубавите песни на езика, който се изучава, със същата песен курсът завършва. Помислете си и вие, драги читатели, сега за една от най-хубавите песни, които знаете.

Сугестопедичното обучение по чужди езици при възрастни има редица психологически страни, които трябва да се съблюдават. Например, добрата, вдъхваща доверие организация на работата в института; целенасоченото двупланово поведение на преподавателя; мотивиращата начална инструкция, която се чете пред курсистите; насочването на вниманието към смисловите цялости и по възможност по-лекото и ненапрегнато усвояване на елементите; липсата на задължителни домашни работи и разрешението да се преглежда в къщи вечер и сутрин за около 15-20 минути новия материал само информативно като вестник.

От значение е и учебникът. Той трябва по съдържание и оформление да подпомага сугестопедичния учебен процес. Учебникът носи лека фабула с приятен емоционален пълнеж. Най-голямата част от новия материал е дадена още в първия урок – между 600 и 850 нови думи и голяма част от основната граматика. Така обучаващите се имат

веднага свободата да избират при комуникативните разработки измежду голям набор от езикови възможности; те не се чувстват „кондиционирани“ да говорят в рамките само на няколко думи или модели. На всеки отделен ред в учебника са разположени такива части на изреченията, които са заменими. Така, без да се изпада в самоцелен структурализъм, се усвояват веднага и при естествени условия стотици модели. Онагледяването с картини е сюжетно, а не по елементи, което подпомага комуникативната свобода. Преводът се дава в началото бегло, а после се отнема. Така се моделира естественият процес при възрастните за превод в началото. Няма обаче задържане на този стадий, а бързо се преминава към безпреводност.

ЗЛАТНА ПРОПОРЦИЯ

Сугестопедията, особено в нейния последен вариант – десугестивното, депрограмиращо „всмукване“ на знания, умения и навици – е единствената методика, която е съобразена със законите на *златните пропорции*.

Но какво всъщност е златната пропорция?

От векове златната пропорция е привличала умовете на редица изтъкнати философи, учени, архитекти и др. Тя е считана за най-съвършената пропорция. За първи път тя се споменава през *III век преди н.е. от Евклид*. Леонардо да Винчи е посветил много време в проучването ѝ. Той е илюстрирал една книга за златното сечение, публикувана във *Венеция през 1509 г.* Намирано е като основен и най-съществен принцип къде ли не: в размерите на египетските пирамиди, в съразмерността на човешкото тяло, в размерите на картините в художествените галерии, в

архитектурата, в природата – в пропорциите на цветя и дървета. Школите на Платон и Питагор разработвали въпросите за златното сечение. Известно е, че веднъж Буда е произнесъл своето „Слово за цветята“, не произнасяйки нито дума, само държейки мълчаливо пред слушателите си едно цвете. Чрез модела на цветето той вероятно е искал да им покаже единството и хармонията в природата.

Как всъщност можем да си представим златното сечение? Ако разделим една отсечка на две неравни части така, че отношението на малката част към голямата да е равно на отношението на голямата част към цялото. Това е реципрочно отношение. На всяка дадена линия има само една точка за такова деление. И тази точка се казва „точката на златното сечение“. Изразено като уравнение, това е $A:B=B:(A+B)$. Изразено математически, това е

$$\frac{a-x}{x} = \frac{x}{a}$$

Получава се квадратно уравнение $x^2+ax-a^2=0$, което като решим, получаваме $x= 0,6180339$. Следва че всеки две величини, които са в отношение 0,6180339 или в някакви негови степени, са в златното сечение.

Добър израз намира това число в реда на *Фибоначи*, даден през XII век от *Леонардо Фибоначи*, известен като Леонардо от Пиза. Той се изразява в поредицата цифри, при която всеки член се получава от сбора на предните два: 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89... и т.н. Например: 2+3=5, 5+3=8, 8+5=13 и т.н. ако вземете кое да е число от редицата на Фибоначи

и го разделите на следващото, ще получите около 0,61, но с увеличаването на числата ще бъдете все по-близо до 0,61.

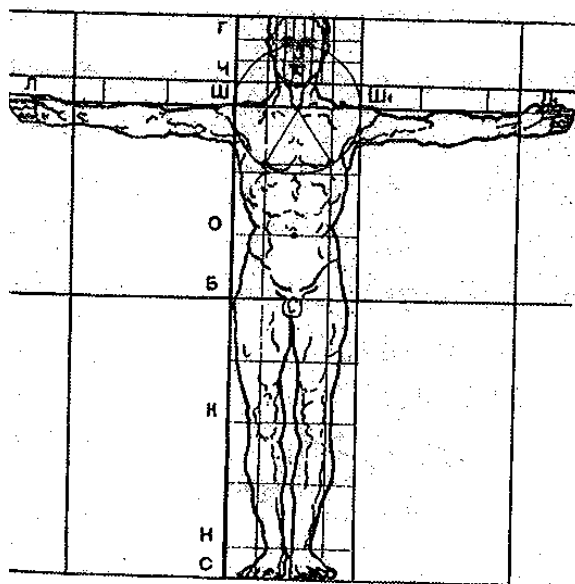
Особено след четвъртия член съотношението все по-плътено се доближава до 0,618. Такова съотношение се използва в живописата и архитектурата. Например Ниел Ф. го намира между ширината и височината на вратите при главната порта на замъка Монсегюр – скривалището на *катарите* – френските богомили. Дж. Дочи в съгласие с мнозина автори го посочва в структурата на *маргаритката*, в цвета на *слънчогледа*, в ключовете и строежа на *музикалните инструменти*, в листата на *люляка*, в строежа на *рододендрона*, на *бегонията*, в *паяжината*, в спиралите на отпечатъците от пръстите, в Питагорейската музикална система, в някои *народни носии и шапки*, в шарките на някои *килими от Мексико*, на *американските индианци* и др., в някои *вази и анфори* от стотици и хиляди години преди настоящата ера, в някои *татуировки в Нова Зеландия*, в редица *предисторически спирали* върху камък или дърво, в *структурата на мозъка и цялата нервна система*, в *двойните спирали на наследствената информация (ДНК)*, в някои *индуски, гръцки и български народни танци*. Установено е от редица автори още в *египетските йероглифи*, в *еволюцията на различните писмености*, в *пропорциите в структурата на египетските фигури*, в редица *предисторически каменни паметници за измерване на времето и сезоните*, в *Хеопсовата пирамида* и в редица други пирамиди, във *Вавилонската кула*, в *биоритмите*, в *строежа на редица морски животни и риби*, в *костния строеж на динозавъра, жабата и коня*, в *преишлените на гръбнака*, в *летежа на пчелите*, в *снежинките*, в *спиралната структура на някои галактики*, в *структурата на насекомите и пеперудите*, в

известната структура на човешкото тяло от Леонардо да Винчи, в известния питагорейски триъгълник, в античните паметници в Гърция, в тибетските фигури на Буда, в пагодата на храма Yakushiji в Япония, в структурата на китайски монах в момент на просветление, в съвременното самолетостроене, в различните видове мандала и редица други случаи.

Емил Георгиев посочва златното сечение в основата на различни страни от строежа на музиката.

Примери:

(Златното сечение е обединение на допълващи се противоположности. Второстепенното и първостепенното са противоположности, обединени в хармонична пропорция).

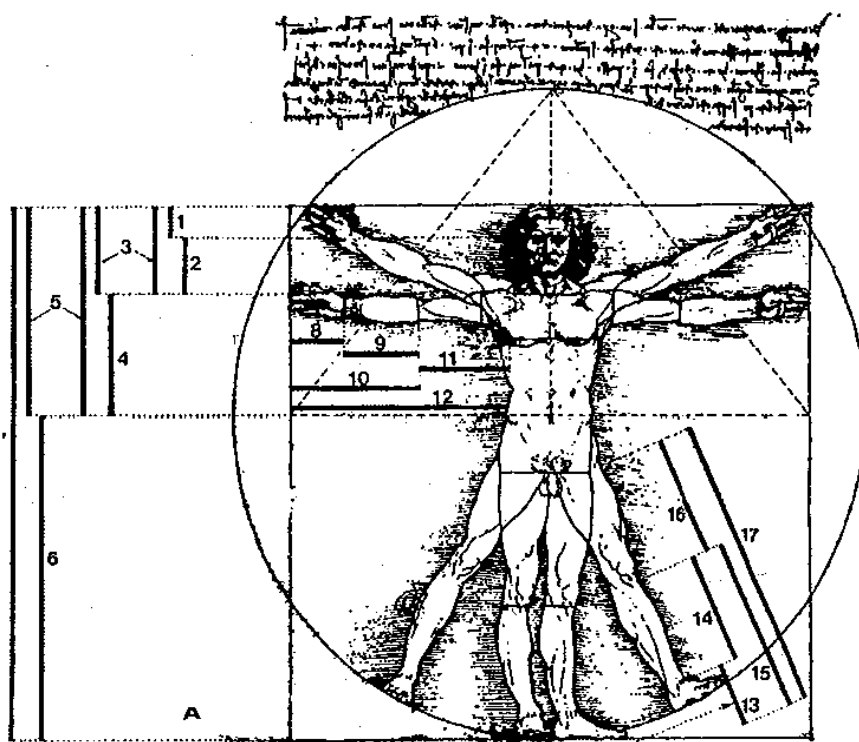
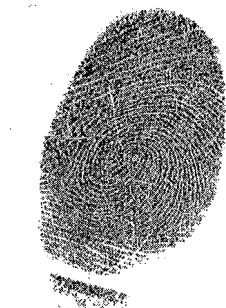


Фибоначи)

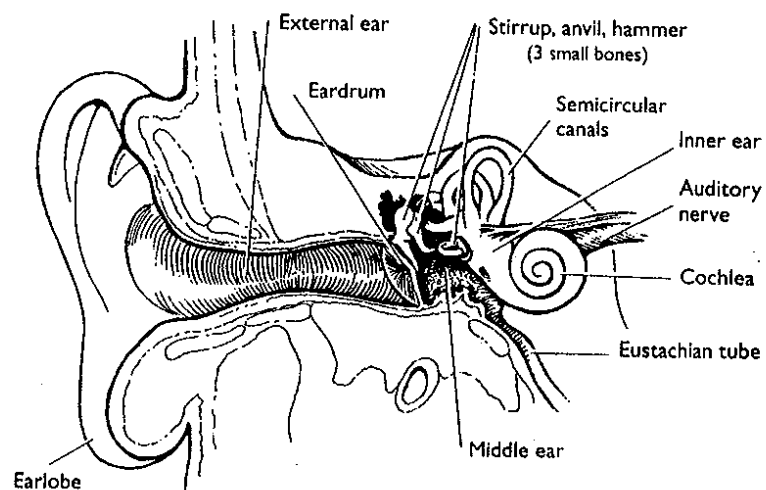
Рисунката на Дюрер “Изучаване на пропорциите” – съотношението между частите на човешкото тяло.

Човешката глава се приема за единица мярка. Основната единица мярка се съотнася към тялото съобразно златното сечение (1:2:3:5:8 – серия на

Спирали или извивки в отпечатъците на пръстите



Известната рисунка на Леонардо Да Винчи
показва пропорциите на златното сечение

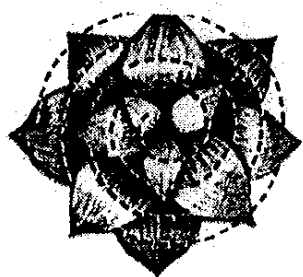


Спираловидният ушен охлюв на човешкото
ухо

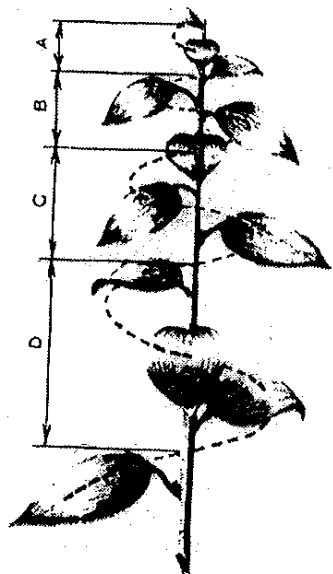


Символичната двойно сплетена спирала от змии на Хермес-Меркурий

Разположени по стеблото, за да не възприемат слънчевата светлина към останалите листа. Като се започне от върха



сборът от всеки две отсечки на спиралата е равен на дължината на следващата отсечка. $A+B=C$, $B+C=D$ и т.н.



(Л. Латишев и Вл. Латишев)

Спираловидната схема
мандала на галактиките
е сходна със спиралите
на органичния строеж.



(Обсерватория Паломар, Калифорнийски технологичен институт)

Преди всичко самото класическо изкуство, което доминира в сугестопедията и улеснява десугестивното усвояване на материала е построено, както беше посочено от много автори, предимно на основата на златното сечение. Но и вътре в нейните фази, а и в силата на интонацията и в динамиката може да се види съблюдаването на златното сечение. В *“The Foreign Language Teachers’ Suggestopedic Manual”, Лозанов, Гатева, публикуван в САЩ през 1988 г., ние писахме на стр. 28: „Тук е майсторството на преподавателя, да умее да осъществи прецизно прехода между трите вида темпо на работа: бързо, бавно, умерено; да използва светлината и сянката в динамизма: високо, ниско, средно; да фиксира продължителността на тези състояния, съобразени с правилата на златното сечение, което засега е най-здравият психологически критерий за добър баланс“.*

Ако анализираме съотношението между отделните фази ние също ще видим на много места запазено приблизително или напълно златното сечение. Например, първият активен концертен сеанс по английски език (според *„Сугестопедичното ръководство за преподаватели“*, 1988, стр 22) продължава 50 минути, а пасивния концертен сеанс – 30 минути. Това е $30:50=0.6$. Вторият активен сеанс продължава 40 минути, а пасивния концертен сеанс – 25 минути. Това е $25:40=0.625$. Златното сечение е запазено във всички части на курса.

В крайна сметка, постоянна грижа на преподавателя е да си изработи интуитивно усещане за хармоничните вечни пропорции и да ги съблюдава според възможностите си. Така да има грижа за по-хармоничната динамика на учебния процес.

МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ

Принципите и средствата на сугестопедията, ако се анализират внимателно, ще подскажат и как да разбираме междупредметните връзки.

Те подсказват, че учебният процес не може да бъде повече „линеарен“. Това означава, че не трябва да схващаме обучаващото се дете като някаква многоетажна машина, всеки етаж на която работи независимо от другите. В часа по математика „математическият етаж“ получава необходимата информация и така по всички дисциплини – всяка дейност откъсната от всички останали.

Отречената от сугестопедията линеарност на учебно-възпитателния процес обхваща и сухото логицистично обучение, откъснато от неоткъсваемото по същина „емоционално присъствие“. Особено вредно се отразява линеарността на един учебен процес по отношение на прилагането на криворазбрания „принцип на съзнателност“. Това е довело до несполучлив опит за противопоставяне на естественото единство на съзнаваните с парасъзнаваните процеси. Същевременно това е довело и до демотивиращото, неприятно съзнателно изучаване на отделните безсмислени елементи преди да е получена представа за смисленото цяло, за приятната мотивираща глобална единица, която тези безсмислени елементи в крайна сметка съставят.

Различните форми на междупредметните връзки, при сегашното развитие на сугестопедията, могат да се подредят по важност и да се разглеждат така:

1. Прави се *по-емоционално обучението* при логично насочените дисциплини, без да се губи спецификата на предмета, т.е. *емоционално-логичен баланс*. Това не означава редуване на емоционални етапи и разсъдъчно-логични етапи при обучението, а импрегниране и едновременност на тези две основни страни на човешката личност.

Например, по математика въвеждането в глобалната тема да бъде сочно и артистично, както при работата с детските сугестопедични опери в първи клас. На същия принцип да се работи и в по-горните класове на началното училище.

При разработването на подтемите, при решаването на задачи, текстовете да бъдат от актуалния живот, с много емоционалност и от интерес за децата. Настроението на учителя да бъде стимулиращо, без да преиграва и без да държи децата в непрекъснато изкуствено напрежение. Да се решават задачи и из областта на изкуството. Да се пеят песни и да се рисува или моделира в часа по математика, но с оглед някаква математическа задача. Решаването и на най-трудната и суха задача да се свързва с емоцията на някакво приятно очакване. Да не се забравя, че приятните емоции стимулират висшата интелектуална активност.

Обратното, по музика например, наситеното с емоции пеене или слушане на записи да се обогатява с някое логическо обяснение за структурата на музикалното произведение, с някои обяснения от теория на музиката или в първи клас – с четене на текста под нотите.

Емоционално-логичният баланс трябва да се търси по подобен начин при обучението по всеки друг предмет.

2. Баланс на съзнавано-парасъзнаването в организацията на урока. Това означава, че преподавателят трябва да си изработи усет за съзнаваните и парасъзнаваните съставки в учебния процес. Не трябва да се акцентира само на осъзнаването на материала, нито само на интуитивното възприемане.

При обучението по всеки предмет може да се наклони информационният процес към съзнаваните или към парасъзнаваните съставки. Когато не достига необходимият контролиран парасъзнаван фон, трябва да се увеличи подаването на информация чрез периферните перцепции и чрез емоционалния стимул. А когато не достига логифициране, трябва да се засили осъзнатото рационално осмисляне на подавания материал. Това оптимално балансиране на съзнавано-парасъзнаваните функции може да се подпомогне в някои случаи и чрез въвеждане в часовете по даден предмет елементи от часовете по друг предмет, който предлага повече възможности в желаната насока. Например, ако в часа по математика преподавателят не се досеща как да оползотвори периферните перцепции в математическия кръг от дейности, той може да се обърне към помощта на литературата, музиката, изобразителното изкуство, които предлагат повече възможности за ангажиране и хармонизиране на неспецифичната психическа активност и главно – на периферните перцепции и емоционалните стимули. Обратното може да се подпомогне при предметите от естетическия цикъл, където преподавателят може да осигурява съзнавано-парасъзнаван баланс с предмети от логичния цикъл, ако в момента не се досеща как да оползотвори логичните страни в самия предмет на изкуството.

3. Междупредметна глобализация на темите. Това означава, че глобалните теми не трябва да обхващат сухо дидактично само определени раздели от дадена дисциплина. Те трябва да обединяват по възможност голяма част и от други предмети, които имат отношение към темата, без с това да се заличи разликата между предметите. Водещо си остава знанието и творческото развитие по конкретния изучаван предмет, а другите дисциплини само дооформят обемно въпросите и от друг поглед.

Например, в една глобална тема по музика може да се направи бегло обогатяване и с някои изучавани в момента математически действия, които имат място и в музиката. В часа по математика може да се дадат примери от математиката в изкуството. И двата предмета могат да се обогатят с примери от поезията, където и музиката и математиката също имат място. А и трите предмета могат да бъдат открити в родинознанието, физическото възпитание, изобразителното изкуство, трудовото обучение. Навсякъде има математика, необходимост нещо да се прочете, ритмика, музика. Но всичко това трябва да се прави с много тънък усет, без прекаляване. Работата по междупредметните връзки може да подпомогне затвърдяването на материала по тези дисциплини, по които има изоставяне. Например, в началото на първи клас, трябва да се търсят всички случаи за четене. Четат се текстовете под нотите, условията на задачи, инструкции за игра по физическо възпитание и т.н.

СУГЕСТОПЕДИЧНО ОБУЧЕНИЕ ПО ВСИЧКИ ПРЕДМЕТИ

В УЧИЛИЩЕ И ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Сугестопедичното обучение се прилага при всички предмети в условията на нормалното училище, както и в детските заведения за деца от 3 до 6 годишна възраст. Трите принципа и трите групи средства на сугестопедията се спазват и тук. Разбира се, учебният процес е адаптиран според особеностите на възрастта и на изучавания предмет. От значение в ранните възрасти е това, че обществената сугестивна норма за границите на възможностите на човешката личност и за мъката от ученето още не е оформена. Всъщност, десугестопедията е превантивен метод, който предпазва децата от дидактогенни смущения, от липсата на мотивация за учене и от всички отрицателни въздействия на общоразпространената образователна система.

Преподавателят организира обучението по начин, подобен на десугестивното обучение за възрастни, като осигурява условия за свободна, нормална, освободена комуникация без напрежение и ограничения. Но процесът на учене не е хаотичен. Важно е преподавателят да вярва, а не само да дава вид, че вярва във високите резултати на обучението. Той трябва да има стопроцентови очаквания за ефекта на обучението, основаващо се на собствения му опит. Системата от игри, песни, състезания, досег с класическото изкуство и т.н. не са форми, които имат за цел да впечатлят курсистите, а форми на обща игра, с участието на преподавателя също. Това са форми на изява на взаимно щастие и любов. Тази роля на преподавателя е толкова естествена, колкото и когато установява параметрите на обучението - с други думи, "бъдещият потенциал". В известна степен, участието на преподавателя в играта трябва да наподобява очакванията у преподавателите, свързани с ефекта „Лигмалион в класната стая“

(Rosenthal R. and L. Jacobson, 1968). Това е свързано главно с факта, че преподавателите постигат много добри резултати, ако вярват, че техните курсисти са блестящи, докато всъщност те са посредствени, както и обратното. „Децата, от които преподавателите очакват по-висок интелектуален успех, действително го показват в сравнение с децата, от които преподавателите *не очакват нищо особено* (Rosenthal, р 166, 167). В сугестопедията съществува значителна разлика *що се отнася до резултатите, общата тенденция и метода*. В сугестопедията очакванията са насочени към резервите на личността, както и неочакваният положителен вторичен продукт. Тези резерви не бяха познати в миналото като индивидуален и колективен потенциал. Сугестопедията има смисъл само когато е насочена към резервите на личността (3 до 5 пъти по-бързо и лесно учене с положителен вторичен продукт, изразен в благоприятно за здравето въздействие, смекчаване на социалните конфликти и лични проблеми и т.н.) Друга разлика на сугестопедията е, *че информацията на преподавателите за техните курсисти не е недостоверна. Преподавателите знаят, че всяка отделна личност притежава неразкрити досега потенциали – резерви*. И третата голяма разлика е, че преподавателите разполагат с методи, специално разработени за целта.

В сугестопедията за деца методите се различават от методите за възрастни не само заради значителната разлика на въздействието на обществената сугестивна норма върху обучението (при децата тя все още няма дълбоки корени), но също така и поради това, че мозъкът на едно дете е все още много деликатен. Все още много области не са миелинизирани. Възбудата бързо се разпространява. Децата нямат

стабилна и ефективна концентрация върху даден обект, музика или мисловно състояние. Те непрекъснато имат нужда от нови дейности. При представянето на нов материал, трябва да внимаваме как го представяме. Умората не се причинява от обема на материала, а от начина на преподаване. Познаването на детската психика и функциониране на детския мозък е задължително. Разбира се, това се отнася за всеки метод за деца.

Мотивацията за учене е естествена, спонтанна и неосъзната. Тя се покрива с естествената жажда за информация при условията на играта и приказността. Затова и една от най-важните грижи на учителя-сугестопед е да не допусне изграждането на ограничаваща и подтискаща обществена сугестивна норма, а да създаде естествен преход от играта и приказността към самостоятелно, съзнателно и високо мотивирано креативно учене.

Най-типично е обучението по четене, писане и математика в първи клас и по разказвателните предмети (например история) в по-горен курс. От тяхното описание може да се разбере как протича обучението и по другите дисциплини.

При всеки случай е необходимо с подробна писмена инструкция да се обясни на родителите как да се отнасят към детето в къщи, за да не пречат на учебната работа. Особено важно е да се знае, че в първи клас децата нямат домашна работа и ролята на родителите е само да повишават тактично мотивацията за учене.

ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ В ПЪРВИ КЛАС

Обучението в първи клас и при деца от предучилищна възраст (3 до 5 години) протича по еднакъв начин, само, че при по-малките възрасти се забавя с няколко дни темпото. То преминава през следните етапи:

1. Още от първия учебен ден като украса в класната стая са поставени 30-40 големи цветни табла с художествени картини от детския мир. Под картините са написани с големи букви техните думи и изречения. Вътре в картината като скрита картина е сложена първата буква на думата. Например, под голямата картина на мечка е написано с големи печатни букви МЕЧКА, а вътре в самата картина е заложена буквата М. Обхваната е цялата азбука и в по-трудните буквени съчетания. Таблата се поставят в зрителното поле на учениците. Те престояват така два дни, без да се насочва вниманието на децата към тях.

2. В края на втория учебен ден таблата се снемат и се показват на децата в разбъркан ред, при което картините се скриват, а остават да се четат само надписите. Създава се игрова ситуация. Първоначално хорово, а след това индивидуално, децата започват да познават думите, изреченията и буквите от картините.

3. Поставят се още два дни други 20-30 табла от същия вид. С тях се процедира по същия начин, както с първата половина. И сега всичко това, задължително се вплита в игра.

4. Всички думи и изречения от таблата се написван отделно без картините и се подават при игрова ситуация за бързо прочитане в разбъркан вид първоначално групово, а след това индивидуално.

5. Научените вече думи и изречения се свързват в малки нови изречения с по една нова дума. Изреченията са свързани в малка фабула. Често се четат хорово, като от време на време се преминава на индивидуално четене. Не се позволява да се отделни букви или срички. Винаги цялата дума или цялото изречение! Независимо от това, преподавателя подсказва бегло, че думите са съставени от букви, за които може и да попита децата, но на тях не се задържат при четене. Преминава се веднага към бързо изчитане с епидиаскоп. Правят се игри и състезание за бързо четене.

6. Дидактически оперен или театрален спектакъл, най-често на филм или видеозапис. Част от вече научените думи и някои нови думи се подават по време на специално направен спектакъл – като всеки път са най-интересните моменти от фабулата. Всички деца вземат хорово участие заедно с учителя и „помагат“ на актьорите, при което се подсказва, че да се чете е много приятно и лесно.

В същия спектакъл е включен материал и по математика.

Забележка: Предишния ден е изчетена групово заедно с учителя илюстрирана книжка (либрето) с текст и ноти върху същия спектакъл.

7. Малки песни и стихотворения, предварително научени от децата наизуст и съставени от познатите вече думи с приятно съдържание, се пеят и четат групово. Децата трябва да следят с показалец точното място, на което се пее или чете, дори думата да не е позната за тях.

Забележка: Целият етап дотук обхваща около 7-10 дни.

8. Изчитане в няколко дни първата книжка – съставена занимателно по картините и предимно с научените вече думи. Това е сугестопедичният „буквар“.

9. Четенето на адаптирани към нивото на знанията на децата други книжки и текстове, в които са включени не само познати думи, но и нови думи. Чете се хорово заедно с учителя, който от време на време спира и изчаква децата сами да продължат. Понякога учителя само снижава глас и отново го повишава, когато забележи, че децата се нуждаят от подкрепа. Текстовете трябва да бъдат кратки, емоционални и ритмични. Темпото на четене се увеличава постоянно. Целта е децата да се научат да четат бързо като сливат малките думи с големите и избягва сричкването. На моменти, от хорово четене се преминава към индивидуално. *Всеки текст се чете най-много два пъти*, за да се предпазят учениците в този случай от наизустяване. След всяко изчитане децата разказват съвсем накратко какво са прочели, за да не се научат на механично четене. Не се допуска четене на четива, които не са много интересни на децата.

След изчитане на първоначалната серия от книжки с адаптиран текст, се преминава към четене на подходящи книжки от намиращите се на разположение на пазара. Целта е да се прочетат групово и индивидуално, *колкото може повече книжки*. Не се задържа дълго вниманието на децата на една и съща книжка, а бързо се преминава на следващата.

Създават се условия на едно *варирано* повторение с непрекъснато вмъкване на все повече и повече нов словесен материал. Учениците,

които са вече много напреднали, могат да се оставят на тихо индивидуално четене на по-трудни за четене книжки, които после да разказват на останалата част от класа. В същото време класът продължава с груповите четения на нови и нови книжки. Преминава се постоянно все повече към изразително и художествено четене.

Обсъждане: Описваният метод на обучение в четене на пръв поглед има общи черти с *метода на целите думи*. Но това е само *външно подобие*. Могат да се изредят редица съществени отличия от този метод. Преди всичко, сугестопедичното четене се отличава от метода на целите думи по единството на трите принципа на учебния процес. Могат да се набележат следните по-важни отличия:

А) Уедряването на материала в думи и малки изречения при сугестопедията винаги се съчетава в единство с психологическите и артистичните средства.

Б) Цялата дума или изречение се усвоява до голяма степен периферно, без загуба на време и напрежение, защото тя се подава чрез таблата – украсата на стаята, към която вниманието не се насочва. Усвояването става и чрез изчитане или изпяване на наизустени пасажки, както и чрез детските опери и театралните спектакли, написани специално за тази цел.

В) Учениците не се задължат така продължително на едни и същи малки изречения, на които да заменят само отделни думи. Те преминават много бързо на нови текстове и нови книжки.

Г) Учениците възприемат думата като цяло, но веднага още бегло им се подсказва, че тя е съставена от букви. Началните букви са

изписани на таблата като скрит елемент на картината. Оптично-слуховият анализ върви на втори план, едновременно със смисловото дразнене на първи план – думата като смислова единица или малкото изречение.

Д) Синхронното групово четене като етап в сугестопедичното обучение със своята напевност, ритмичност, ускоряващо темпо и подвеждане на децата чрез притихване на учителя е с приятен характер и заедно с другите особености на метода, увеличава мотивацията и креативността. Децата започват да четат без учене, в първите дни те неизвестно как за себе си вече четат редица думи и знаят всички букви.

ОБУЧЕНИЕ ПО ПИСАНЕ В ПЪРВИ КЛАС

Обучението по писане започва 10-15 дни след началото на учебната година, когато децата вече четат (макар и бавно). То също е изведено на смислово ниво при уедрени глобални дидактични единици и единство на трите принципа и трите групи средства за обучение. Схемата на първия учебен час по писане е следната:

1. Учителят написва кратко емоционално изречение на дъската – нормално, а след това с леко раздалечени букви и думи.
2. Анализира бегло съдържанието на изречението, както и структурата му – думи, букви, главни букви.
3. Учениците преписват в тетрадките си цялото изречение.
4. Учителят контролира самостоятелната работа на учениците и проверява грешките.
5. Учениците преписват цялото изречение втори път.

6. Учениците написват същото изречение под слухова диктовка.

7. Учениците написват под слухова диктовка друго изречение със същите думи.

8. Постепенно се преминава към по-усложнени текстове и диктовки.

Забележка: Внимава се в часовете по писане да не се получи отегчение. Задават се приятни текстове за преписване и се пуска често музикален съпровод от подходяща класическа музика.

ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЪРВИ КЛАС

В работата по математика с ученици от първи клас винаги трябва да се търси не само глобалност на поднасянето на новия материал, но и връзка с другите предмети. По изобразително изкуство и трудово обучение, например, биха могли да се вмъкнат незабелязано моменти от учебния материал по математика, с което да се почувства от децата, че това знание им е много необходимо и че същевременно е интересно. Такива връзки могат да се направят и по физическо възпитание, а и по всички други предмети. По физическо възпитание, например, децата могат да се броят, да се прибавят и изваждат в хода на някаква игра и т.н. Връзките с другите предмети трябва да се правят винаги в увлекателна и незабележима форма; децата да не чувстват, че правят никакви упражнения.

Материалът по математика за първи клас обхваща всичко, което се предвижда по официалната програма за първи и по-голямата част от материала за втори клас. По аналогия е взет и част от материала за трети

клас. Всичко е групирано функционално в 6 глобални теми. Всяка тема се изучава в следните четири етапа:

Първи етап – музикален, театрален или рецитален начин на поднасяне на най-същественото от новата тема. Представлението с музика по класически тип е предварително подготвено с актьорите от сугестопедичния дидактичен театър или е заснето на видеозапис. Във фабулата на интересна за децата опера или пиеса се вграждат неусетно, без да се чувства, че това е учебен материал, няколко най-съществени примери от темата. Примерите не трябва да затормозват нормалното и увлекателното протичане на представлението. Те трябва да се включат в най-напрегнатите емоционални моменти и да се явяват като форма на разрешаване на конфликта.

Постепенно в хода на играта трябва да се въвлекат и самите деца-зрители. Те могат да станат неусетно и актьори и дори да се проявяват творчески инициативи за доразвиване на някои части на представлението.

Илюстрираната детска книжка със съдържанието – текста и нотите на спектакъла е прочетена в клас предния ден.

В същия етап се поставят на стената в класната стая, преди започването на всяка нова тема, 4-5 табла с най-съществените задачи, от които по аналогия могат да се решат цели дялове. Към тези табла, обаче, учителите не обръщат вниманието на учениците; таблата стоят като украса в стаята.

Втори етап – на следващия ден (един учебен час в класната стая) – преразказване от децата или дори преиграване и изпяване на някои

пасажи като не се пропуска да се спомене и дидактичната задача, включена като решаващ момент в представлението. Допълнително изпяване на песен или заучаване на стихотворение с включване на нов съществен вариант на дадения в представлението пример.

Трети етап – на следващия ден – в продължение на два учебни часа преподаването на цялата тема в обобщен вид. Използват се винаги спектакълът и дидактичните песни и стихотворения. Големият по обем материал е подчинен на един и същ функционален принцип, което трябва да се покаже на децата. Например, на децата се обяснява, че както се събира 6 плюс 7, така се събират и 16 плюс 7, 46 плюс 7 и 136 плюс 7 и т.н.

Четвърти етап – в следващите дни (по един учебен час) – затвърждаване на преподадения материал, задълбочаване на знанията, решаване на творчески задачи. Правят се периодично кратки контролни работи, за да се види степента на усвояване на материала и какви са индивидуалните нужди на отделните ученици за допълнителна помощ.

Към следващата тема се преминава, когато на контролните работи учениците покажат овладяване на материала средно 70-75 процента.

От съществено значение е преподавателите винаги с поведението си да подсказват на учениците, че материалът е много лесен за усвояване, да създадат ведро и весела обстановка. Домашни работи не се дават, защото те подсказват, че има много трудности за усвояване, а и защото родителите често са склонни да насилват децата.

Ако някое дете поиска по своя инициатива да решава и в къщи задачи, които да показва след това на учителя, то трябва да бъде

окуражено; обаче да не се настоява да върши това всеки ден, освен ако само пожелае.

Навлизането в учебния материал през първата година трябва да става неусетно и приятно за децата. Родителите се инструктират да изпращат децата за покупки и да искат да водят точна сметка за парите, които им връщат. Изобщо, всички случаи от живота, при които могат да се включат училищните знания на децата, да се използват от родителите. Да не се усеща, обаче, че това е форма на изпитване. Така в децата се създава висока мотивация.

Грешките, които биха правили в началото децата, се коригират съвсем леко и неусетно, а понякога дори се подминават. Вниманието пада върху правилните решения, които се подчертават и насърчават.

Задачите, които се решават, не са съставени формално, заради самия учебен математически материал. В тяхното словесно оформление винаги има интересни и вълнуващи детската психика постановки. Така че от самия изход на решението на задачата детето да е дълбоко заинтересувано. Например, ако в класната стая има много запалени по мачовете деца, могат да се вземат реални цифри от головете, резултати, състав на отбори – и на тази база да се съставят математически задачи, които биха вълнували привържениците на тимовете.

Материалът е уедрен на основата на аналогия като същевременно се спазва изискването за обединяване на противоположните действия. С уедряването на кодовете и методическите единици се спазват изискванията на дидактическите средства на сугестопедията и

същевременно се повишава смисловостта, което подпомага мотивирането на учениците.

Строгото разграничаване на средствата, на етапите, на темите и на предметите води до тяхното противопоставяне. Това намалява ефективността на обучението. При обучението по математика на първокласниците е необходимо винаги да се осъществява непрекъснатата вътрешна интеграция.

ОБУЧЕНИЕ ПО РАЗКАЗВАТЕЛЕН ПРЕДМЕТ

(НАПРИМЕР ИСТОРИЯ) В ПО-ГОРЕН КУРС

Обучението по разказвателни предмети във всички класове има общи характеристики. Ще опишем накратко обучението по история.

Целият материал за годината или за две години са обобщава по най-важните раздели. Една такава глобална единица обхваща 5 до 10 обикновени дидактически единици. Така уедрения материал се преразказва с най-съществените закономерности, но не се пропуска да се споменат подробности. Това своеобразно резюме, представляващо глобалната тема, трябва да позволява на ученика да получи отлична оценка, ако бъде запитан по основните закономерности на раздела и следна оценка, ако бъде запитан по подробностите. Отлична оценка и по подробностите трябва да получи след разработване на подтемите.

На основата на тази глобална тема се прави план-конспект, който трябва да е достатъчен за възстановяване на цялата глобална тема.

Глобалната тема и нейният план-конспект се илюстрират от художествена картина с подходящ сюжет. По картината ученикът трябва да може веднага да разкаже всичко върху глобалната тема.

Преподаването върви по следния начин:

Преподаването на глобалната тема с нейния план-конспект и сюжетна илюстрация. Преподаването е живо, художествено, онагледено и от подходяща музика, дори филми ако има.

След тази глобална тема, учителят работи в следващите часове по подтемите като винаги прави връзки с глобалната тема и с другите предмети.

Към следващата глобална тема се преминава, когато учениците усвояват активно материала средно 75 %. В някои случаи се прави концертен сеанс за запаметяване на план-конспекта по глобалната тема. Тук обаче, е важно да има мярка, за да не се наруши очакването у учениците. Затова се изработва цялостна програма за сеансите и за часовете за друга умствена работа.

РЕЗУЛТАТИ ОТ СУГЕСТОПЕДИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

Както беше казано, сугестопедичното обучение, когато правилно се организира, трябва да разкрива сугестопедичния резервен комплекс. Това означава, че не само усвояването на новия материал трябва да е значително (обикновено няколко пъти) по-ускорено, по-трайно и по-добре изнесен на творческо ниво. Необходимо е също така да се получават винаги и другите резултати – възпитателен и медицински.



Ученици, изучаващи математика по сугестивната методика. На главите си имат безжични изводи с помощта, на които от разстояние в лабораторията на института се получава информация за мозъчната активност.



Деца от едно експериментално сугестопедично училище учат докато играят.



Учениците от сугестопедичен гимназиален клас прекарват съботите на планината заедно със своя учител



Детска опера за усвояване на трудностите в математиката.



Авторът преди 25 години в неговия кабинет в института.



Щастливи 17-годишни ученици учат сугестопедично цялата учебна година.



Първото експериментално училище, предоставено ни от Министерството на образованието – училище № 122.



Академичният съвет на института – 12 специалисти, главно професори от различни научни институти и университети, които трябваше да преценяват коректността на извършваните експерименти.

Придружаващите резултати от медицински характер станаха основа на разработка на цялостна сугестопедична система като психотерапевтично направление. Учебните резултати обаче по своя обем, трайността си, креативната си насоченост и вторичната мотивираща сила привличат засега най-много вниманието на специалистите. Те са публикувани в редица съобщения или докладвани на конференции и симпозиуми по въпросите на сугестологията и сугестопедията – в София (1971), Отава (1974), Лос Анжелис (1975), Вашингтон (1975) и др. Целият натрупан досега опит показва, че при добро организиране на сугестопедичния учебен процес могат да се очакват постоянни резултати, еднакво високи за страните, в които досега е експериментирано.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ЧУЖДОЕЗИКОВОТО СУГЕСТОПЕДИЧНО ОБУЧЕНИЕ

ПРИ ВЪЗРАСТНИ



Сугестопедичен курс по
италиански език в Научно-
изследователския
институт по сугестология.



Сугестопедичен курс по
японски език в Япония.



Чуждоезиков сугестопедичен
курс във Викторсберг
Австрия.

Могат да съществуват различни варианти сугестопедично чуждоезиково обучение – от няколко часа седмично до целодневно „потопяне“ в чуждоезиковата сугестопедична атмосфера. Водещо е не броят на часовете, а психологическата организация на учебния процес.

Ако вземем за база най-разпространените 24-дневни чуждоезикови сугестопедични курсове, по 4 учебни часа дневно, без домашна работа или само 15 минути вечер и сутрин информативно изчитане, можем да посочим следните резултати:

1. Усвоява се средно над 90 % от лексиката за един курс, обхващаща 2000 лексически единици.
2. От усвоената нова лексика над 70 % се владее активно и се употребява свободно в разговорна реч, а останалата лексика се владее на преводно ниво.
3. Говори се в рамките на цялата основна граматика.
4. Чете се всякакъв текст.

5. Пише се с някои грешки.
6. Правят се някои говорни грешки, които не пречат на правилната комуникация.
7. Произношението е задоволително.
8. Няма страх от контакти с чужденци, говорещи същия език.
9. Съществува голямо желание да се продължи обучението по възможност в същите курсове.

Това важи да начинаещите курсисти, които никога преди това не са изучавали езика. Разбира се, че при курсистите, които имат предварително малка представа от езика, резултатите са много по-добри. Приблизително с това темпо върви усвояването на новия материал и при следващите втори курсове.

РЕЗУЛТАТИ ОТ СУГЕСТОПЕДИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

ПО ЧЕТЕНЕ В ПЪРВИ КЛАС

От описанието на методиката е видно, че децата започват да четат в ограничен обем и с по-забавено темпо още през втората седмица. Уменията за четене бърза нарастват през следващите няколко седмици.

През втория месец от началото на учебната година децата четат вече свободно всякакъв текст. Това значително ги мотивира. Те започват да търсят книги за четене. В същото време учениците от контролните класове още не са взели всичките букви и могат да изчитат само ограничен обем от думи бавно и като сричкуют и буквуват. Разбира се, тук имаме предвид само децата, които не са могли да четат преди

започване на училище, както и децата от предучилищна възраст. Като се има предвид, че експерименталните училища по сугестопедичната учебна система имат петдневна седмица при намалени часове за работа в училище и липса на домашна работа, описания резултат в сравнение с контролните училища става още по-релефен.

Едно изследване от 1973/74 година само на деца от тогавашното ни експериментално училище, които не знаеха до постъпването в училище да четат, съпоставено с контролното училище, даде данните от таблица 4.

Таблица 4

Входно и изходно ниво на четене на ученици

без предварителна подготовка

Училище	Вид контрол на работа	Брой ученици	Не познават буквите %	Знаят отделни букви	Четене на думи %	Четене Свободно %
122-ро експериментално	Входно 17/9/73	26	30.77	69.23	-	-
122-ро експериментално	Изходно 21/5/74	24	-	-	25.00	75.00
139-то контролно	Входно 18/9/73	25	36.00	64	-	-

о						
139-то контролн о	Исходно 17/5/74	21	-	-	55.00	45.00

От тази таблица е ясно, че тези деца завършват учебната година при значителен превес в успеха на децата от експерименталната група. От експерименталната група свободно могат да четат 75 % деца, а от контролната – 45 % ($p < 0.05$).

Многократни други изследвания с повече деца дадоха подобни резултати с висока степен на достоверност. От учебната 1975/76 година получихме 15 експериментални училища из цялата страна с общо 1500 ученика от първи клас и 14 контролни училища с общо 1300 ученика от първи клас. На края на учебната година резултатите по четене при петдневна учебна седмица и без домашни работи за експерименталните училища бяха следните:

Експерименталните училища овладяха за 99 учебни часа през годината 91.5 % от материала по четене за две учебни години, включително началния период на ограмотяване. В същото време контролните училища при 6-дневна учебна седмица и с много домашни работи овладяха 79,5 % от материала само за една учебна година. За 99 часа учениците от експерименталните сугестопедични училища са усвоили по-добре учебен материал, който в масовото училище се усвоява за 334 часа, плюс домашни работи.

А резултатите от входното ниво (в началото на годината) и крайното тестиране (в края на годината) през учебната 1977/78 за динамиката на четивните навици са видни от таблица 5.

Таблица 5

**Процентно разпределение на групите ученици
с различни четивни навици в началото, средата
и края на учебната 1977/78 година**

Училищ а	Брой у-ци	Брой у-ци	Не може да чете %	Не може да чете %	Чете на думи %	Чет е на дум и %	Чете свобод но	Чете свобод но
	а	б	а	б	а	б	а	б
Експери- менталн и	1413	1414	84.8	11.8	5.9	21.5	9.3	66.7
Контрол ни	1228	1404	86.1	24.1	5.7	31.2	8.2	44.7

а - начало

б – край

Разликите при входното ниво за експерименталната и контролната група са статистически недостоверни ($p=0.32$), докато разликите при крайната проверка са с висока статистическа достоверност ($p<0.001$).

Времето за изчитане на един и същ пасаж при експерименталните групи е средно за всички 68,62“, докато за контролните е 78,76“. Осмислянето на съдържанието на бързо прочетен текст е при експерименталните групи 63,53 %, а при контролните – 38,32 % от учениците.

Трябва да се има предвид, че тези резултати са постигнати при експерименталните училища за 90 учебни часа при проверката в края на годината. Тук не се включва домашната работа, която имат допълнително учениците от контролните училища.

РЕЗУЛТАТИ ОТ СУГЕСТОПЕДИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

ПО МАТЕМАТИКА В ПЪРВИ КЛАС

Сугестопедичното обучение по математика в първи клас отговаря на всички изисквания за развиване на математическото мислене у децата като същевременно обхваща значително по-голям материал от предвидения в програмата на министерството. Обучението е без домашна работа.

През учебната 1972/73 година, учениците за една учебна година при намален брой на часовете, предвидени за занимания по математика в програмата на министерството, взеха материала за първи и втори клас.

Най-често поставяният въпрос през тази година беше дали са трайни получените знания по математика. Затова направихме контролни работи върху взет еднакъв материал в експерименталното и контролното училище преди и след зимната ваканция. Данните от таблица 6 показват какви бяха крайните резултати. Докато експерименталните групи решиха и преди, и след ваканцията 72 % от задачите, контролните решиха 65 % преди ваканцията и 36 % след ваканцията ($p < 0.001$).

Таблица 6

**Задържане на преподавания материал по математика
след зимната ваканция в първите класове през 1972/73 учебна година**

Училище	Вид контролна работа	Време	Вярно решени Примери в %
122-ро Експериментално	Събираме и изваждаме с преминаване до 20	Преди ваканцията	72
		След ваканцията	72
139-то Контролно	Събираме и изваждаме с преминаване до 20	Преди ваканцията	65
		След ваканцията	36

Данните от входното и изходното ниво за следващата учебна 1973/74 г. в експерименталното 122-ро училище в сравнение с контролното 139-то училище показват, че още на 31 януари експерименталното училище решава 86,64 % от задачите за първи клас при приблизително еднакво входно ниво с контролното училище. На края на годината в експерименталната група са решени 77,39 % от задачите върху второкласния материал, а в контролната група по-силните ученици са се справили с около 5,28 % от него ($p < 0,001$).

И по математика резултатите бяха потвърдени при условията на масовия училищен експеримент, за който вече споменахме.

През учебната 1975/76 година 1500 ученици от първи клас на 11 експериментални училища усвоиха при петдневна учебна седмица и без домашни работи учебния материал за първи клас следно 80,3 %. В същото време, учениците от контролните училища усвоиха този материал следно 63,3 %. Второкласният материал беше усвоен от учениците в първи клас на експерименталните училища средно 81 %, докато учениците от втори клас на контролните училища усвоиха същия материал 66,4 %. Или за 100 учебни часа през годината, учениците от експерименталните паралелки са усвоили на по-високо учебно ниво учебен материал по математика, който по програмата на масовото училище се усвоява за 289 часа и то с домашни работи ($p < 0,001$). Резултатите за първи клас в следващите учебни години продължаваха да се потвърждават.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИ ЕФЕКТИ НА СУГЕСТОПЕДИЯТА

Още от първите сугестопедични курсове беше наблюдаван психолечебният ефект на сугестопедията. Стотици курсисти по чужди езици, които имаха невротични или психосоматични заболявания, бяха благоприятно повлияни. Това доведе до използването на сугестопедията и като психолечебен метод. При повечето от двеста болни от тежки форми на невроза беше проведено такова лекуване. Резултатът със статистическа достоверност надхвърли резултатите при други психолечебни методики. В масовия училищен експеримент също беше установено, че невротичната заболяемост в експерименталните училища е значително снижена в сравнение с контролните училища.

Едва ли е необходимо да отбелязваме, че ако сугестопедичният метод демонстрира успех в обучението, но за сметка на обучаемите, ние бихме се отказали да го прилагаме.

При сугестопедичното обучение по чужди езици обемът на преподадения материал е значителен. Въпреки това, обучаемите лесно го усвояват. Освен това, трябва да се има предвид, че курсистите, участващи в тези курсове са в по-голямата си част работещи хора на пълен работен ден. Те не прекъсват работата си, за да присъстват в курса. Посещават курса в свободното си време. Поради тази причина бяха направени изследвания за ефекта на сугестопедичното обучение върху здравето на курсистите. В редица курсове обучаемите бяха помолени да попълнят специални въпросници в началото и в края на курса. Отговорите им дават информация за състоянието на здравето им в началото и в края на курса. Обработени бяха въпросниците на 396 обучаеми (табл. 7).

Таблица 7

**Промени в състоянието на здравето по време
на сугестопедичното обучение**

Групи	Брой лица	%
Отрицателен ефект	0	0
Без видим ефект	327	82.6
Положителен ефект	69	17.4

Освен в специалните въпросници курсистите често пъти спонтанно изразяваха впечатленията си от промяната, която чувстват, че настъпва в тях по време на сугестопедичното обучение. Част от впечатленията им бяха изложени в писмена форма. Най-често отзивите им се отнасяха до благоприятно повлияване на някакво невротично оплакване. Особено важно е това, че сугестопедията има значителни психохигиенни и психопрофилактични възможности. В нашия (български) експеримент с 16 училища бяха проведени редица изследвания с цел да се определи ефектът на сугестопедията върху децата. В продължение на две години (1975-76 и 1977-78) 2300 първокласници и второкласници бяха изпитвани от комисия от 12 психотерапевти и 4 университетски преподаватели. Установено бе, че в сугестопедичните училища невротичните отклонения у децата спаднаха наполовина в сравнение с тези у децата в контролните училища. Същевременно учениците усвоиха два пъти по-голям материал от децата в контролните училища, като постигнаха това без домашна работа и в условията на намалена работна седмица.

Нашата сътрудничка проф. д-р Д. Коларова (1973) проведе забележително изследване със 113 невротични ученици (преди и след сугестопедичния курс) използвайки огромен комплекс от съвременни методи. Тя установи, че в продължение на до 3 години след курса в голям процент от курсистите се наблюдава подобрене и излекуване. Тя проследява динамиката на индивидуалните симптоми в група невротични курсисти, посещаващи сугестопедичен курс и публикува следната таблица.

Таблица 8

**Динамика на невротичните симптоми по време
на сугестопедичен курс по чужди езици**

Симптом	Изчезнал и	Подобрене		Без Промяна	Изострени Временно	Общо
		Значи - телно	Незначи- телно			
Хипостенични	20	16	12	3	-	51
Хиперстенични	30	72	59	18	1	180
Дистимни	13	6	4	1	1	25
Невровегетативни отклонения	52	27	13	14	7	113
Смущения в съня	38	52	12	24	5	131
Упорит страх	7	14	11	6	3	41
Симптоми на Хистерия	1	1	-	-	-	2
Психогенна хипомнезия	5	3	-	1	-	9
	166	191	111	67	17	552

институт по сугестология пръв насочи вниманието към благоприятния ефект на сугестопедичното обучение върху способността за работа и реактивност на курсистите тя отново потвърди в нови изследвания, проведени заедно с него, благоприятния ефект на сугестопедичното обучение върху различните заболявания, особено върху вегетативната симптоматика и високо кръвно налягане.

Психотерапевтичните, психохигиенните и психопрофилактичните страни на сугестопедията бяха експериментално проучени и от проф. И. З. Велвовски. Той пише: „Предприехме цялостно изследване на този метод по отношение на теоретичните му постановки. В експериментален курс, организиран в Харков, методът беше проверен от комитет, състоящ се от авторитетни психоневролози, психотерапевти, неврофизиолози и психолози, под нашето пряко ръководство. Резултатите от проверката показаха, че курсистите (в различна степен, разбира се) усвоиха около 2000 нови думи и изрази без да им се дава домашна работа. В групата участваха 12 души на различна възраст и с различни професии. Те изучаваха френски език, който никой от тях не беше учил дотогава. Курсът продължи 26 дни, с 4 учебни часа на ден, като курсистите продължаваха да извършват служебните си задължения и нормална работа по време на курса. Те усвоиха езика до нивото на свободната комуникация като използваха скетчове, песни и др. Експертният комитет, състоящ се от педагози-лектори от катедра „Френска филология“ и други лингвисти потвърди, че полученият резултат е немислим за всеки друг метод, дори при по-голяма продължителност на заниманията, по цял ден и включвайки домашна работа. Медицинската комисия не установи неблагоприятно повлияване

на нервната система. Напротив, установено бе състояние на жизненост и добро настроение, както и липса на умора при всички курсисти. Освен това, бе установено подобряване на общата емоционалност при трима курсиста, които страдаха от невроза (неврастения и невроза на фикс-идеи). Подобриеното се изрази в изчезване на главоболието, нормализиране на съня и апетита и изчезване на фикс-идеите и хипохондричните симптоми... ..Наше дълбоко убеждение е, че това е крупен камък във фундамента на психохигиената на умствения труд и обучението... Тази тенденция е от голямо психопрофилактично значение за децата в училищна възраст и за младите хора, така също и за възрастните, в процеса на усвояване на нови знания, особено в случая на настоятелни оплаквания като астенизация и астения от различни генезиси (пост-инфекциозни, пост-травматични и др.)“

В потвърждение на тези изводи е и заключението на осемте български университетски професори, водещи специалисти. Беше издадена следната специална заповед на министъра на здравеопазването и министъра на образованието:

ЗАПОВЕД

№ 6705

ОПРЕДЕЛЯМ

Комисия в състав:

1. Чл.кор.проф. ДРАГОМИР МАТЕЕВ /физиолог/ - директор на Института по физиология при БАН и на Института за гериатрия – председател на комисията.

2. Проф. ЛЮБЕН ТЕЛЧАРОВ – доктор на медицинските науки /патофизиолог/ - Институт по курортология и физиотерапия към МНЗ.

3. Проф. ТОШО ГОЦЕВ– доктор на медицинските науки /физиолог/ - ВМИ.

4. Проф. ВЛАДИМИР ИВАНОВ – кандидат на медицинските науки /психиатър/ - ректор на ВМИ, Варна и зав.кафедра по психиатрия.

5. Проф. БОРИС ЯНЕВ /училищна медицина/ - зав. Кафедра по училищна медицина – ИСУЛ и зам. Директор на Хигиенния институт при МНЗ.

6. Проф. ЕМАНУИЛ ШАРАНКОВ /психиатър/ - ИСУЛ.

7. Проф. ДИМО ДАСКАЛОВ – кандидат на медицинските науки /физиолог/ - зав.кафедра по физиология – ВМИ, Варна.

8. Ст.н.с. ПЕТЪР БАЛЕВСКИ – кандидат на медицинските науки /училищна медицина/, НИЦ по сугестология – докладчик на комисията,

със задача да даде мнение за влиянието на сугестопедичната методика върху здравословното състояние на обучаващите се.

Комисията да се запознае с документацията и методиката в Центъра и до 01.11.1970 г. да представи писмено заключение.

20.10.1970 г.

МИНИСТЪР НА НАРОДНАТА
ПРОСВЕТА

МИНИСТЪР НА
НАРОДНОТО

ЗДРАВЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ОТНОСНО ВЛИЯНИЕТО НА СУГЕСТОПЕДИЧНАТА МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕ ВЪРХУ ЗДРАВΟΣЛОВНОТО СЪСТОЯНИЕ НА ОБУЧАВАЩИТЕ СЕ

Съгласно заповед № 6705 на Министъра на народното здраве и Министъра на народната просвета, комисия в състав: чл. кор. Проф. д-р Матеев – председател на комисията, проф. Любен Телчаров, проф. Тошо Гоцев, проф. Владимир Иванов, проф. Борис Янев, проф. Емануил Шаранков и проф. Димчо Даскалов се запозна с документацията и методиката в Научноизследователския център по сугестология и изказва следното мнение:

Научноизследователският център по сугестология е отделил сериозно внимание на проучването на отражението на обучението по сугестопедичната метода върху здравословното състояние и работоспособност на курсистите. На този проблем са посветени две от основните теми на Центъра и една дисертационна работа. Направени са изследвания върху стотици курсисти, както по анкетен метод, така и с клинични и физиологични методи на изследване. Проучени са промените в пулса, кръвното налягане, умствената работоспособност, реактивността на външни дразнителни, електроенцефалограмата и редица други показатели. Данните са разработени статистически и проверени за достоверност. Получените резултати са подробно описани в отпечатани и подготвени за печат статии, доклади на конференции, в

книга-доклад до ЮНЕСКО и в книгата на д-р Лозанов „Сугестология и сугестопедия“.

Както от анкетните данни, така и от клиничните и физиологичните изследвания и личните проверки на членовете на комисията проличава, че в резултат на учебните занятия по сугестопедичната методика не настъпват неблагоприятни промени в здравословното състояние на курсистите. Напротив при част от курсистите се отбелязва подобряване или изчезване на някои функционални смущения като главоболие, мигрена, раздразнителност, безсъние, намалена работоспособност и други. Може следователно да се постави въпроса, че методиката упражнява и психотерапевтичен ефект нещо, което следва да бъде предмет на бъдещи изследвания.

Установи се важният факт, че тъй нареченият сугестопедичен сеанс оказва успокояващо и отморяващо въздействие, поради което след занятията курсистите се чувстват освежени, бодри и отпочинали. В някои случаи тяхната работоспособност дори надминава тази преди започване на учебните занятия, въпреки че изучаваният материал е значителен по обем. Физиологическият механизъм на това явление представлява особен интерес.

По време на занятията курсистите се намират в състояние на пълно съзнание. Явления като хипноза или сънно задържане не се констатираат.

В центъра на сугестологията освен възрастни, са обучавани също и ученици както по езиците, така и по други учебни предмети като алгебра, геометрия и физика. Получените данни от проведените върху

тях изследвания съвпадат с тези на възрастните. Понастоящем в центъра се обучава по сугестопедичната методика една паралелка от 10-ти клас по всички учебни предмети. Класните занятия са сведени до 4 часа дневно, а домашната подготовка на уроците до 1 час дневно. Физкултурните занятия са увеличени от 2 до 6 часа седмично. Самочувствието на учениците е много добро. Въпреки сведените до минимум класни занимания и домашна подготовка усвояването на преподавания материал е на висота и то при приповдигнато настроение и самочувствие на учениците.

Методиката на д-р Лозанов почива на здрави физиологични основи.

Не е чудно, че курсистите при този метод на работа се чувстват освежени и ободрени, въпреки че в занятието е бил преминат значителен по обем учебен материал. Получава се, по принцип същия освежителен ефект, както при един увлекателен концерт или театър след работния ден. Човек излиза от концерта освежен, ободрен, с приповдигнато настроение и самочувствие.

Десугестирането, инфантилизацията, игрите, приятната атмосфера, силната мотивация и хуманността, характерни за сугестопедичната методика, премахват вътрешните задръжки, т.нар. психически бариери и улесняват изграждането на моторните говорни умения и стереотипи. От друга страна, емоционалността и артистичността при преподаването изграждат доминанти, интегриращи както дейността на кората, така и на подкоровите области, свързани с емоциите и паметта. Стимулирането на ретикуларната формация и други подкорови структури е от

съществено значение за поддържане на тонуса на мозъчната кора, а с това и на работоспособността и настроението на курсистите. Емоционалността на обучението в съчетание с доминантната обуславят устойчивостта на паметовите следи.

Всички тези особености на сугестопедичната методика й придават съществено значение за хигиената на учебния процес, който става по-здравословен и по-ефективен ...“

Подписани:

чл. кор.проф. д-р Матеев

проф. Любен Телчаров

проф. Тошо Гоцев

проф. Владимир Иванов

проф. Борис Янев

проф. Емануил Шаранков

проф. Димчо Даскалов

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ПОТВЪРЖДЕНИЕ

ВЪВ ВИЕНА, АВСТРИЯ В ДЪРЖАВНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНСТИТУТ И В ИНСТИТУТА ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА УЧЕНОТО

След възникването на сугестопедията (десугестивното обучение) в продължение на година се правят изследвания в Медицинския институт за следдипломна квалификация в София, след това още една година във факултета на Държавния педагогически институт, поне около 20 години във факултета на Държавния научноизследователски институт по сугестология, който наброява над 100 сътрудника. Същевременно изследвания се правят в продължение на десет години в 15 държавни училища, а за няколко години и в 16 училища. Следват 10 години работа в Центъра (факултета) по сугестология към Софийския университет като паралелно в продължение на 8 години се провеждат курсове и в Държавната академия по педагогика във Виена към Министерството на образованието на Австрия и 5 години в Института за изследване на ученето, Виена, като през цялото това време се правят изследвания в множество университети и училища по целия свят.

Всички педагогически, психологически, физиологически и други изследвания се извършват от група специалисти и научни работници в НИИ по сугестология – невролози, психиатри, психолози, физиолози, педагози, филолози и др., както и от специалисти и научни работници от различни университети и научни институти – професори и доценти психиатри, училищни хигиенисти, физиолози, физкултурници, психолози, педагози и др. – общо 75 души, работещи по договор към института. Нашите данни се потвърдиха и от научните работници и специалистите от университети и институти на други страни – СССР,

САЩ, Австрия, Унгария, ГДР, ФРГ е др. Защитени са много дисертации в СССР, САЩ, Австрия, Франция и др.

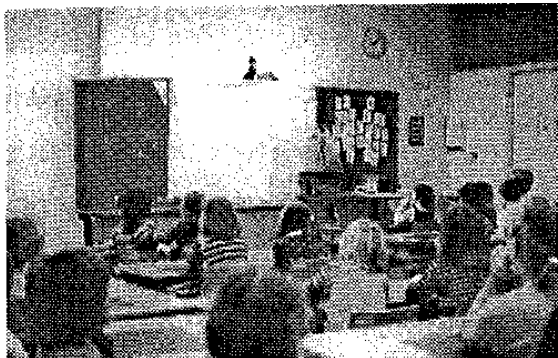
Резултатите по училищните предмети (четене, писане, математика) вяха потвърдени в Академията по педагогика във Виена, Австрия. Извърших експерименти в Академията по педагогика във Виена от 1973/74 до 1979 г. В началото на януари 1980 г. на път за САЩ и Австрия бях спрял на границата и поставен под домашен арест за 10 години. Експериментите бяха драстично прекъснати. Но директорът на Академията по педагогика и зам.директорът на Научният институт за изследване на ученето във Виена, д-р Франц Бер, публикува в САЩ (The Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching, Volume 3, Number 1, 1978, p.21) положителните резултати до момента. Той цитира също писмения доклад – официалната оценка на отговорните високопоставени служители на Министерството на образование (Spreitzer, Rieder, Brosch) след десетмесечен експеримент. Те пишат (стр.34):

РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТА СЛЕД 10 МЕСЕЦА

1. Математика: Учебната цел при първи клас е постигната. Успешно е преподаден в първи клас и материалът за втори и трети клас. Родителите напълно одобряват постигнатите резултати.
2. Четене: Целта на експеримента е децата да достигнат много добро ниво на четене и разбиране. За целта им бяха предложени повече материали за четене от останалите първи класове. През ноември месец доста деца вече умееха да четат добре. Учебната цел по четене за първи клас е постигната до края на първия срок.

3. Писане: Учебната цел по този предмет при първи клас беше постигната, както и голяма част от целите, заложиени за втори клас.

4. Учебната цел при останалите предмети, които не бяха включени в експеримента, също беше постигната.



Един от експерименталните класове на деца, обучавани по сугестопедичната образователна система в Академията по педагогика във Виена. Театрален спектакъл за изучаване на математика.

МНЕНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ

През учебната 1974/75 година бяха проведени три дискусии с д-р Лозанов, родителите, преподавателя, директора. Проведоха се и периодични дискусии между преподавателя и родителите. Родителите не изразиха отрицателно мнение.

РЕЗЮМЕ

Преподавателите, родителите, контролърите и научните наблюдатели (д-р Холд, д-р Хулеш, Вилхелм) са доволни от постигнатите резултати и препоръчват експериментът да бъде продължен. Описаните в началото процедури ще бъдат продължени и във втори клас. Окончателната преценка може да се даде едва, когато експериментът приключи.

ПЛАНИРАНЕ ЗА 1975/76

Повече нагледни материали, включване на аматьорска театрална група, подобряване на текстовете за четене, включване на още езикови елементи, изкуства и обща култура.

Виена, 19 юни 1975 г.

Подпис: Spreitzer, Rieder, Brosch, Lozanov

Д-р Бер самият пише (стр 36):

„След като обобщихме резултатите от двете години и половина на експеримента, можем да заявим:

1. Стана възможно да се усвои значително голям обем материал с помощта на сугестопедията. Постиженията са, както количествено, така и с качествено по-добри. Следим да не се появяват симптоми на преработване (умора, липса на концентрация, невротични симптоми като смучене на палеца) и щом забележим подобни симптоми, забавяме темпото.

2. Училището, инструкциите и обучението имат положително съдържание. Това е очевидно преимущество на експеримента.

3. Резултатите от точки 2 са искрена изява на доверие между учениците и преподавателите.

4. Усвояването на знания се извършва в игрова атмосфера, която мотивира децата и работата им се струва все по-приятна. Децата се захващат за работа с любопитство и нетърпение.

5. Децата стават креативни.

6. Агресията, която се наблюдава в класовете от масовите училища, намира по-малка изява и много по-рядко (психохигиенен ефект).

7. Огромният обем материал, който се предлага, означава, че учениците, които учат по-бързо са непрекъснато заети и не са ограничавани от обичайното повторение на един и същ материал.

8. Интензивният материал, който атакува всичките им сетива стимулира учениците да експериментират.

9. Диктовката, проверката на резултатите и четенето пред класа потвърждават постигнатите резултати и подтикват към по-интензивна работа.

10. Поради високото ниво на способността за четене и разбиране, учебникът се превръща в източник на информация още в първи клас (децата търсят сами информация).

11. Вече трета година тече експериментът с един клас. Няма ученици, които да повтарят клас или да са отпаднали. В Австрия обикновено учениците, които повтарят годината или отпадат са 8%.

12. Успехът в училище и възможността да се наблюдават заниманията в класната стая провокират интереса на родителите към училището и допринасят индиректно за мотивацията на децата“.

Всичко това се случва *по време на „студената война“*, когато е изключително трудно да се пренесе знанието от една комунистическа страна в западна страна. Освен това е трудно успешно да се конкурираш с различни автори на учебници, методи и т.н.

СУГЕСТОПЕДИЯТА – ПОЛЕЗНА ИСТОРИЯ ЗА ВСИЧКИ

Добре организираната сугестопедия ускорява усвояването на материала средно 5 пъти, както беше установено в нашите експериментални материали и в практичните резултати на добрите преподаватели, обучени от нас.

Много важно е също да се подчертае, че бяха потвърдени и получените от нас странични ефекти: благоприятно отражение върху здравето, върху социално-психологичните взаимоотношения и върху последващата успеваемост по други предмети и по други методики. Човек заработва за определено време на резервно ниво. Ако не се получават всичките тези ефекти, преподавателят трябва да помисли върху своята допълнителна квалификация.

Сугестопедията не е някаква си техника. Тя е нов подход, нов тип комуникация – комуникация на резервно ниво, нова учебно-възпитателна философия. Тя приема, че всеки човек има огромни неоползотворени възможности, резерви, които са били потиснати от обществото.

Родителите, учителите, администрация и др през вековете са се страхували да не претоварят обучаващите се (деца и възрастни) и са давали малки порции учебен материал и то само на съзнавано ниво. Така с времето те са създавали сегашните норми за всякаква умствена активност. Това е довело съответно до сегашните методи на обучение. Те не са познавали парасъзнаваните функции на личността. Може да се каже, че и днес не се познават добре скритите функции на парасъзнанието (това е в известен смисъл подсъзнанието), макар че мнозина кокетират с него, за да изглеждат много умни и интересни.

Ако някое дете успее да надскочи създадените норми, ние казваме „то е гениално“. А в действителност не съзнаваме, че „всички сме гениални“.

Сугестопедията, ако е приложена правилно, създава комуникация на нивото на нашата индивидуална „гениалност“. След продължително експериментиране ние тестирахме и потвърдихме резултатите на обучавани по нашата методика и съответно тестирахме хиляди възрастни курсисти по чужди езици и няколко хиляди деца от началните училища – а именно: за 4 седмици по 3 часа дневно, ако започват от нула, курсистите се научават в приятна атмосфера, без домашна работа, да четат и да говорят креативно в рамките на основната граматика и на около 2500 думи. А само децата от първи клас в приятна атмосфера, без домашна работа и при 5 дневна учебна седмица завършват успешно на високо творческо ниво в края на годината по програмата на министерството учебното съдържание за втори клас и част от програмата за трети клас.

Резултатите бяха потвърдени от контролираща група при министерството на просветата и от международна експертна група на ЮНЕСКО.

Ето извадки от доклада пред 1976 г. до Министъра на просветата, обсъждан и приет предварително от научния съвет на института, съставен от 12 специалисти – професори от различни университети и научни институти. След това докладът беше обсъждан на национално педагогическо съвещание и публикуван в педагогическо списание (Проблеми на възпитанието, 1976, кн. XII, стр. 31, София):

„През учебната 1970/71 година със заповед на Министерството на народната просвета беше проведе целогодишен експеримент с представителен за София десети клас, като бяха разработени сугестопедично всички предмети и цялостната възпитателна работа. Учебниците, възпитателните и медицинските резултати от този пръв цялостен експеримент по сугестопедичната учебна система бяха изнесени на Първия международен симпозиум по проблемите на сугестологията и бяха публикувани. От учебната 1972/73 година със заповед на Министерството на народната просвета беше организиран цялостен сугестопедичен експеримент с учениците от първи клас на 122 училище, София. За контролното училище беше предоставено 139 училище. От следващата 1973/74 година училищният експеримент беше разширен със заповед на министерството и за едно селско училище до София, училището в с. Драгалевци, където се започна също с първите класове. За контролното беше определено училището в с. Симеоново.

Постигнатите резултати в продължение на тези години бяха разглеждани многократно в научния съвет на института, бяха докладвани в Министерството на народната просвета и бяха публикувани. Редица комисии обследваха получените резултати и потвърдиха изнесените от института данни. Това доведе до възможност за разрастване на експеримента на по-широка територия ат страната с оглед на перспективните възможности, позволяващи сугестопедичната система да се внедри в цялата страна.

Със заповед на ръководството на Министерството на народната просвета през 1975/76 година експериментът обхвана училища в гр. Пловдив и с. Долни Воден, Хасково, Димитровград, Благоевград, Плевен,

Михайловград и с. Мърчево, както и три софийски училища с общо 1500 деца. За контролните училища от МНП бяха определени училищата в София – 119, 139, 64 основни училища, в Пловдив – основно училище с. Куклен и училище „Йордан Йовков“, в Хасково – училище „Васил Левски“, в Димитровград – училище „Любен Каравелов“, в Плевен – училище „Христо Смирненски“, в Михайловград – II основно училище, в Благоевград - II основно училище с общо 1300 деца.

Ние разбираме сугестивното не в неговия клиничен, хипнотичен смисъл, както многократно сме подчертавали, а в смисъл на комуникативното значение на изкуството като десугестивно-сугестивен, освобождаващо-стимулиращ фактор. Това означава, че сугестопедията носи названието си не от потискащи прийоми на въздействие върху личността, а от цялостната си система за освобождаване от предварително добити в живота негативни сугестивни представи за трудностите в учебния процес. Следователно сугестопедията е система за освобождаване.

Досегашната трактовка на принципа на съзнателност изисква да се усвоят съзнателно детайлите, за да се създаде един стереотип. След това този стереотип да се разруши, за да се създаде следващият в йерархията стереотип. Разрушаването на стереотипи съгласно експерименталните данни и теоретичните виждания на И. П. Павлов води до невротизиране. И това е една от причините за невротичната заболяемост сред учащите се. Йерархията на учебните стереотипи има обаче и други негативни страни, като например стесняване съзнанието на обучаващите се, ликвидиране мотивацията за учене, изпускане генералната линия в общия смисъл на изучаваната материя и др.

Нашият принцип „единство на съзнаваност-несъзнаваност“ преодолява тази слаба страна от досегашното разбиране на съзнателност, като изисква обучението да се води на нивото на осмислените цялости. Това извеждане на обучението на глобално ниво обаче не означава връщане към методите на холистичния, цялостния подход – метод на целите думи например – защото обучението при сугестопедичната система е двупланово и на втори план се залагат едновременно с цялостите и отделните елементи. Така че в действителност обучението при сугестопедията по същество и по изпълнение е диалектично, едновременно насочено към смисловите цялости и към съставлящите ги детайли.

Така на ниво на цялостите се осъществява истинска съзнателна и творческа работа, а на ниво детайли второпланово се усвояват строителните елементи, към които вниманието се връща само от време на време при нужда.

Големи колективи от специалисти извън института и от организационно-методически работници от министерството и от отделите „Народна просвета“ (към окръзите в страната) организираха изследванията на децата по отношение нивото на тяхното знание по различните дисциплини, здравословното състояние, психофизиологична характеристика и степен на развитие. Изследванията в началото и в края на учебната година с една етапна проверка в края на първия срок бяха извършени от специалисти от следните институти: Център по хигиена – 12; Медицинска академия – Институт по неврология, психиатрия и неврохирургия – 11; Медицинска академия Плевен – 4; Медицинска академия Пловдив – 2; Висш институт

за физкултура „Георги Димитров“ Пловдив – 3; Български съюз за физкултура и спорт – 1; Окръжен психоневрологичен диспансер Плевен – 1; Научноизследователски институт по образованието – 2; Металургичен комбинат „Кремиковци“ – 1; Градски психоневрологичен диспансер София – 1; Академия за обществени науки – 1.

Участвали при проверката и оценката на контролните работи:

1. Окръжни отдели „Народна просвета“	43
2. Министерството на народната просвета	20
3. Други извънучилищни учреждения	14
4. Научноизследователски институт по сугестология	17
5. Директори (на училища)	6
6. Учители	7

Или общо през цялата учебна година бяха ангажирани 146 специалисти за изследвания и контрол.

Поради лекотата на усвояването дори на увеличения учебен материал стана възможно децата от експерименталните училища да минат на 5 дневна учебна седмица с допълнителни възможности за увеличаване часовете за работа по изкуствата и трудово обучение, за повече контакт с природата. Сливането на учебното с възпитателното и естетичното на основата на трудовото начало създаде условия за бързо изграждане на хармонично развити личности, както и за ранно изявяване на талантите.

Следва да се има предвид, че всички изследвания извършени и обобщени главно от специалисти извън института са също благоприятни. Така например 7 годишните деца, обучавани по сугестопедичната учебна система в сравнение с контролните показват по-бърз темп на развитие по отношение на повечето показатели от физическото развитие и дееспособност, а по отношение на останалите показатели не се различават съществено от тях. Данните за физическото развитие и физическата дееспособност на 6 годишните деца в течение на учебната година също са благоприятни. Няма никакви данни за неблагоприятно отражение на сугестопедичната учебна система върху физическото развитие на децата въпреки големия обем на учебния материал и бързото темпо на усвояване.

Изследването на общо здравно състояние, телесна и психична заболяемост показва, че в края на учебната година краткотрайните невротични разстройства в контролните училища са три пъти повече от тези сред учениците от експерименталните училища. Даже 6-годишните ученици, които показват сравнително по-висока тенденция за разгъване на невротични реакции, получават такива в по-малка степен от 7-годишните ученици от контролните училища. Наличните данни показват, че учениците от експерименталните училища въпреки повишения обем на поетата информация са показали по-добри възможности за приспособяване към учебната среда и процес.

ЮНЕСКО

През следващата година ЮНЕСКО поиска да му представим писмен доклад за сугестопедията във всички възможни аспекти. По-късно

направихме в сградата на ЮНЕСКО в Париж демонстрация на чуждоезиковата сугестопедия пред голяма група служители на ЮНЕСКО. На 11 декември 1978 г., както споменах, ЮНЕСКО организира голяма международна експертна група от специалисти, които да проучат на място сугестопедията при всички възрасти и да дадат заключение.

Ето извадки от тяхното мнение:

(Публикувани в САЩ: „The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching”, Volume 3, Number 3, Fall, 1978, page 211)

Протокол от конференцията по сугестологията

11-16 декември 1978, София, България

Извадка

Това е протоколът и препоръките на работната група от международни експерти на срещата относно сугестологията като методология за обучение, проведена в София, България от 11 до 17 декември 1978 г. Конференцията е спонсорирана съвместно от ЮНЕСКО и българското министерство на образованието. Поканените участници представиха научните си открития и направиха препоръки към ЮНЕСКО относно по-нататъшното мащабно прилагане на сугестопедията в областта на изследванията и експериментите, обучението на преподаватели и сугестопедични центрове. По-късно ще бъдат публикувани пълните записки.

„Препоръки

От експертите на работната група на срещата относно сугестологията като методология на обучение, проведена в София от 11 до 17 декември 1978 г.

1. Съществува консенсус относно това, че сугестопедията е по-висш метод на обучение за редица предмети и за различни типове курсисти, в сравнение с традиционните методи.

Стигнахме до това общо мнение след като изследвахме научната литература, чухме мнението на международните експерти, гледахме филми от сугестопедичното преподаване, посетихме часове, където се практикува сугестопедия. Филмите бяха добре направени, а посещенията ни в часовете бяха впечатляващи.

2. Да се установят стандарти на обучение, дипломирането и поддържането на стандартите на сугестопедичното обучение.

3. Да се използват различни категории за преподавателските компетенции, за да отразяват нарастващото ниво на преподаване при дипломирането.

4. Да се започне сугестопедично обучение на преподаватели най-скоро.

5. Да се основе Международна асоциация по сугестология и сугестопедия към ЮНЕСКО под ръководството на д-р Лозанов с цел обучение, изследователска работа, координация и публикация на резултатите ...“.

На ЮНЕСКО е предложено да окаже подкрепа на всички тези дейности с всички възможни средства и при съществуващите международни споразумения...”

КАКВО ОБУЧЕНИЕ Е НУЖНО ЗА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Когато един колоездач трябва да премине от велосипед на самолет, несъмнено много неща има да изучава. Затова пък скоростта на движение е много по-голяма. Така и при десугестивното обучение: не само теоретичната информация е нужна, а и практическо овладяване на цялата методика.

Ето накратко само някои от най-важните неща, които могат да се усвоят само в практически курс.

1. Как да се провежда учебната комуникация на ръба на знанието и на ръба на believing³ системата на отделния курсист в групата.
2. Как да вибрира начинът на подаване на учебната информация.
3. Как да се овладее на практика системата „смях“.
4. Как да се овладее на практика системата „песен“.
5. Как да се интонира гласа по време на концертния сеанс.
6. Как да се прилага динамично-глобалния принцип във всяка минута от преподаването. Как да се преливат цяло-част и част-цяло.
7. Как да се използват периферните перцепции.
8. Как да се подготви илюстративен материал, който да бъде същевременно стимулативен.

3 To believe – да вярваш, Б.ред.

9. Как да се планира не само активното знание, но и пасивното.
10. Как да се познава и едновременно използва и избягва плацебото.
11. Как да се познава навлизането в хипнотично състояние и как да не се допуска възникването му.
12. Как да се организират и да се използват трите средства на десугестивното обучение – дидактични, психологични и художествени в единство; да не са етап на работа, етап на почивка и т.н.

Съществуват редица още практически изисквания, но те са по-близки до разбирането на незапознатия с методиката преподавател. Усвояването на посочените практически умения, както вече споменах, не е така трудно, както може да изглежда на пръв поглед. От друга страна измежду стотиците преподаватели, които са работили по тази методика, аз не познавам нито един, който по свое желание да се е отказал от работата по нея. Опитайте и вие.

Изводи

До тук ние съобщихме:

1. Има значително международно експериментално и практическо потвърждение за постигането на неизвестни до сега учебно-комуникативни резултати.
2. Доказано е, че се активира резервният комплекс с неговите:
 - а) учебни;
 - б) здравни;

в) психологически страни.

3. Известно е, че по отделни аспекти на сугестопедията са защитени десетки, а може би вече и стотици дисертации за доктори на науките в реномирани университети на Америка, Европа и Африка.

4. Голяма международна комисия от специалисти-експерти на ЮНЕСКО, изпратени в София за една седмица да изследват работата ми, реши че сугестопедията е най-добрата методика и трябва незабавно да се внедрява и по-нататък да се проучва.

Какво не е сугестопедията:

Много ясно и категорично отрекохме, че резултатите на сугестопедията и нейното развитие в десугестопедията се дължат на:

- хипноза;
- невролингвистично програмиране (NLP);
- упражнения за визуализация или ръководени фантазии;
- упражнения за дишане;
- използване на алфа-вълните на мозъка;
- бавна барокова музика;
- различни техники, описани в книгите на двете журналистки „Суперлъърнинг“;
- столове с подвижни облегалки;
- магически хапчета;
- специални диети;
- специални касети със записи, които продаваме и др.

Дори би било опасно да използваме някои от тези техники като например хипноза и др.

Какво се използва при сугестопедията:

Съобщихме също, че в хода на сугестопедичната работа се активират фактически и влияят на обучението следните фактори:

1. Класическото изкуство;
2. Плацебо;
3. Парасъзнание;
4. Релаксация под формата на успокоение;
5. Периферни възприятия;
6. Достоверност на източника на информация;
7. Двуплановост в предоставяне на информация.
8. Интонация и ритъм на речта;
9. Инфантилизация в смисъл на увеличено доверие и възприемчивост;
10. Псевдопасивност;
11. Престиж;
12. Множествена личност;
13. Вибрираща релаксативна методология;
14. Нови имена и биографии;

15. Песни;
16. Смях;
17. Специфична глобалност;
18. Златни сечения;
19. Насочена неманипулативна комуникация.

Съществуват и още някои други фактори. Разбира се, всички цитирани са важни.

Какво е най-същественото без което няма сугестопедия

От особено значение е и обучението на преподавателя, без което не е възможно:

1. Да се подаде огромен материал.
2. Материалът да бъде глобално-парциално структуриран.
3. Като специалист и като личност преподавателят трябва да има много висок престиж (да внушава надеждност и доверие).
4. Преподавателят трябва да притежава, а не да имитира, стопроцентово очакване на положителни резултати от десугестивното обучение.
5. Да обича учениците си (разбира се, не сантиментално, а като човешки същества) и да ги учи с лично участие в системата от игри, песни, класически тип изкуство и радости.

Сугестопедията (и нейното десугестивно прилагане) е метод на ***отваряне на резервите на ума чрез любов към човешките същества.***

Всички други прийоми, които бяха описани са свързани с оркестрация, но *необходима оркестрация*.



Конференция по сугестопедия в Хелзинки, организирана от отдела по образование, 20.06.1978 г.



Конференция по сугестопедия в Москва, организирана от университета, 1978 г.



Конференция по сугестопедия в Токио, организирана от колеж „Сано“ 1989 г.



Конференция по сугестопедия във Флоренция, Италия.



Конференция по сугестопедия във Викторсберг, Австрия.



Конференция по сугестопедия във Виена, 14.10.1997 г.



*Международна конференция по сугестопедия в Залцбург, организирана от
Педагогическа организация „Стифтелсен“, Швеция, 1990 г.*

БИБЛИОГРАФИЯ

- Benson, H. and D. P. McCallie. *Angina pectoris and the placebo effect*; New England Journal of Medicine, 1979, 300: 1424–1429
- Benson, H. and M. D. Epstein. *The placebo effect: A neglected asset in the care of patients*; Journal of the American Medical Association, 1975, 232: 1225–1226
- Bernheim, H. *Suggestive Therapeutics*, G. P. Putnam's Sons, 1902
- Betts, E. A. *Using clinical services in the reading program*; Education, 1957, 78:27–32
- Binet, A. and C. Fere. *Animal Magnetism*; D.Appleton and Company, 1888
- Binet, A. *On double consciousness*; Open Court Publishing Co, Chicago, 1889–1890
- Bogdanoff, M. D., C. R. Nichols and R. F. Klein, et al. The doctor-patient relationship; Journal of the American medical Association, 1965, 192:45–48
- Bostroem A., *Handbuch der Geisteskrankheiten*, Bd, II, Allgemeine Teil II, 1936
- Bourne, H. R. *The placebo – a poorly understood and neglected therapeutic agent*; Ration. Drug. Ther. 1971, 5:1–6
- Bowers, M. K. and S.Brecher. *The emergence of multiple personalities in the course of hypnotic investigation*; J.clin.exp.Hyp., 1955, 3:188–199
- Braid, J. *Neurypnology (Braid on Hypnotism)*; George Redway, 1899
- Bramwell, J.M. *Hypnotism*; Wm. Rider and Son, 1913
- Brickner, R. M., and Kubie, L. S. *A Miniature Psychotic storm produced by a superego conflict over simple posthypnotic suggestion*; Psychoanal.Quart., 1936, 5:467–487
- Broca, P. *Anatomie comparee des circonvolutions cerebrales. Le grand lobe limbique et la scissure limbique dans la serie des mammiferes*; Rev. anthropol. Ser.2, 1878, 1:384–498
- Brodman, K. *Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*, Leipzig, 1909
- Bunge, G. *Lehrbuch der Physiologie*; 1901, Bd. I:241–258

- Creutzfeldt, O. *Gibt es eine Mechanik des Denkens? Über Möglichkeiten und Grenzen der Neurobiologie*; Aus Forschung und Medizin, Schering, Berlin-West, 1987, 2:7–19
- Dessoir, M. *Das Doppel-Ich*; Ernst Gunthers Verlag, Leipzig, 1890
- Eccles, J. C. *Bewusstsein der Tiere und Ich-Bewusstsein des Menschen*; Nat. wiss. Rundsch., 1982, 35:393–399
- Edelmann, E. *Bright Air, Brilliant Fire. On the Matter of the Mind*; Clays Ltd., England, 1992
- Erickson, M. H. and L. Kubie. *The Successful treatment of a case of acute hysteric depression by return under hypnosis to a critical phase of childhood*; Psychoanal. Quart., 1941, 10:592–609
- Erickson, M. H., E. L. Rossi and S. I. Rossi. *Hypnotic Realities. The Induction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion*; Irvington Publishers Inc., New York, 1976
- Fischer, H. K. and B. M. Dlin. *The dynamics of placebo therapy. A clinical study*; Am. J. Med. Sci., 1956, 232:504–512
- Ford, L. F. and G. I. Leager. *Change in the EEG in subjects under hypnosis*; Dis. Nerv. Syst., 1948, 9:190–192
- Forel, A. *Hypnotism and Psychotherapy*; Rebman Company, 1907
- Friede, R. L. *Gliaindex und Hirnstoffwechsel*; Zschr. Nervenheilk., 1953, 7:143–151
- Gateva, E. *Creating Wholeness Through Art; Accelerated Learning Systems Ltd.*, England, 1991
- Gidro, F. L. and M. K. Bowerbuch. *A study of the planter response in hypnotic age regression*; J. Nerv. ment. Dis., 1948, 107:443–458
- Giurgea, C. and M. Salama. *Nootropic drugs*; Prog. Neuro-psychopharmacology, 1978, 1:235–247
- Giurgea, C. *Approaches experimentals a la gero-psychopharmacologie comportementale*; Rev. Quest. Scient., 1982, 153:197–219; 367–395
- Giurgea, C. *The nootropic approach to the pharmacology of the integrative activity of the brain*; Cond. Reflex., 1973, 8:108–115

- Grenfell, R. F., A.H. Briggs and W. C. Holland. *Antihypertensive drugs evaluated in a controlled double-blind study*; South.med. J., 1963, 56:1410–1416
- Hankoff, L. D., D. M. Engelhardt and N. Freedman. *Placebo response in schizophrenic outpatients*; Arch.Gen.psychiatry, 1960, 2:43–52
- Harriman, P. L. *The experimental production of some phenomena related to the multiple personality*; J. abnorm. Soc. Psychol., 1942, 37:244–255
- Hartmann E.v. *Philosophie des Undewussten*; Duncker, Berlin, 1869
- Haug, H. *History of morphometry*; J. Neuroscience Meth., 1986, 18:1–17
- Hilgard, E. R. *Divided Consciousness: Multiple controls in human thought and action*; John Wiley and Sons, Inc., New York, 1977
- Hilgard, E.R. *Hypnotic Susceptibility*; Harcourt, Brace and World Inc., New York, 1965
- Horvai, J. and J.Haskovec. *Zu manchen Fragen der sogenannten experimentalen hypnotischen Altersregression*; Psychiatrie, Neurologie und med., Psychologie, 1962, 14, 6:215–221
- Houstoc, W. R. *The doctor himself as a therapeutic agent*; Ann. Intern. Med., 1938, 11:1416–1425
- Hull, C. L. *Hypnosis and Suggestibility*; Appleton Century-Croffs, 1968
- Janet, P. *L'Automatisme psychologique*; Felix Alcan, Paris, 1889
- John, E.R. *Switchboard versus statistical theories of learning and memory*; Science 177, 1972, 4052:860–864
- Knights, R. M. and G. S.Hinton. *The effect of methylphenidate (Ritalin) on the motor skills and behavior of children with learning problems*; J. Nerv.mental. Dis., 1969, 418:643–653
- Knippner, S. *The use of hypnosis with elementary and secondary school children in a summer reading clinic*; The American Journal of Clinical Hypnosis, USA, 1966, Vol. VIII, 6
- Kolarova D., *The effect of suggestopaedic foreign language instruction on the course of neuroses.*, Problems of Suggestology, Sofia, 1973

- Kroger, W. S. and W. D. Fezler. *Hypnosis and behavior. Modification: Imagery Conditioning*; J.B.Lippincutt Company, 1976
- Kupfer, H. I. *Psychic concomitants in wartime injuries*; Psychosom. Med., 1945, 7:15-21
- Lashley, K.S. *In search of the engram*; Symp.Exp.Biol. 4, (Physiological mechanisms in animal behavior), Cambridge Univ. Press, London, 1950
- Leavitt, H.C. *A case of hypnotically produced secondary and tertiary personalities*; Psychoanal. Rev., 1947, 34:274-295
- LeCron L. M. *A study of age regression under hypnosis, Experimental Hypnosis*; edited by Leslie M. LeCron. New York, 1956
- Lesse, S. *Placebo reactions in psychotherapy*; Dis. Nerv. Syst., 1962, 23:313-319
- Leuba, C. *The experimental induction of a multiple personality*; Psychiatry, 1942, 5:179-186
- Liberman, R. *An analysis of the placebo phenomenon*; J.Chronic Dis., 1962, 15:761-783
- Lowenfeld, L. *Der Hypnotismus*; Wiesbaden, 1901
- Lozanov G., *Anaesthetization through suggestion in a state of wakefulness*, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p. 339
- Lozanov G., *A Common Curative mechanism of Suggestion Underlying All Psychotherapeutical Methods*, International Congress of Group Psychotherapy, Vienna, 1968, p. 221
- Lozanov G., *Deviations from Herring's law of the movements of the eyeballs*, Bulletin of the Physiology Institute, Bulgarian Academy of Sciences, 1966, vol.X, p. 47
- Lozanov G., *Integral Psychotherapy*, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p. 529
- Lozanov G., *Suggestopedia and Memory*, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p. 535
- Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*; Gordon and Breach, New York, London, Paris, 1978

- Lozanov, G. *Zur Frage der experimentellen hypnotischen Regression: „Hypnose – Aktuelle Probleme in Theorie, Experiment und Klinik“*; VEB Gustav Fischer Verlag, Jena, 1971
- Lozanov, G and E.Gateva. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*; Gordon and Breach Science Publishers S.A., New York, 1988
- (Lozanov G., M.Markov und P.Kirchev, *Über eine durch Suggestion in wachem Zustand hervorgerufenen und geheilten Urtikariaanfall, Allergie und Asthma*, Leipzig, 1962, Band 8, heft 1, s.40
- Malitz, S. and M.Kanzler. *Are antidepressants better than placebo?* Am.J.Psychiatry, 1971, 127:1605–1611
- Matthies, H., W.Pohle, N.Popov, B.Losseur, H.Ruthrich, R.Jork, T. Ott. *Biochemical mechanisms correlated with learning and memory formations, facts and hypotheses*. In: Neural and neurohumoral organization of motivated behavior; Ed.K.Lissak, Budapest, Akad. Kiado, 1978, 85–105
- McCranie, E.J. and H.B. Crasilnech. *The conditioned reflex in hypnotic age regression*; J.Clin. Exp. Psychopath., 1955, 16: 120–123
- Miller, G.A. *The magical number seven, plus or minus two*; Psychol. Rev., 1956, 63:81–97
- Ojeman, G.A. *Cortical organization of language*; J.Neurosci., 1991, 11:2281–2287
- Orne, M.I. *The mechanism of hypnotic age regression an experimental study*; J.Abnorm. Soc. Psychol., 1951, 46:213–225
- Ornstein, R. *Multimind: A new way of looking at human behavior*; First Anchor Books Edition, New York, 1986
- Parrish, M., R.M. Lundy and H.W.Leibonitz. *Hypnotic age regression and magnitudes of the Ponzo and Poggendorff Illusions*; Science, 1968, 159, 3821:1375–1376
- Penfield, W. *Memory Mechanisms*; Journal of the American Medical Association, Neur. And Psych., Chicago, 1952, 67:178–197

- Pribram, K.H. *Some dimensions of remembering: Steps toward a neuropsychological model of memory*, in *Macromolecules and behavior*, Academic Press, New York, 1966
- Pribram, K.H. *The four Rs of remembering*, in *On the biology of learning*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1969
- Pribram, K.H., Baron R. and Nuwer M. *The Holographic Hypothesis of Memory Structure in Brain Function and Perception*; Psychology Today, del Mar., 1970
- Pribram, K.H. *Languages of the brain: Experimental paradoxes and principles in neuropsychology*; Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York, 1971
- Pribram, K.H. *Consciousness: A scientific Approach*; Journal of Indian Psychology, Andhra University Press, India, 1978, 1, 2:95–119
- Prince, M. *Some of the revelations of hypnotism: Post-hypnotic suggestion, automatic writing, and double personality*; Boston Medical and Surgical Journal, 1890, 122: May 8, 463–467; 475–476; May 22, 493–495
- Prince, M. *The dissociation of a personality*; Longmans Green, new York and London, 1906
- Reivich, M., Alavi, A., Gur, R.C. and J. Greenberg. *Determination of local cerebral glucose metabolism in humans: methodology and applications to the study of sensory and cognitive stimuli*; in L.Sokoloff (Ed.): *Brain Imaging and Brain Function*; Raven Press, New York, pp.105–119, 1985
- Roethlisberg, F.J. and W.J.Dickson. *Management and the worker*; Cambridge, Mass., Harvard University press, 1939, 1961
- Ronald, P.E., *Applications of brain blood flow imaging in behavioral neurophysiology (Ed.): Brain Imaging and Brain Function*; Raven Press, New York, pp.87–104, 1985
- Rosen, H. and Bartmeier, L.H. *Hypnosis in medical practice*; Journal of the American medical Association, 1961, 175:976–979

- Rosen, H. Hypnosis: *Applications and misapplications*; Journal of the American Medical Association, 1960, 172:683-687
- Rosenthal, R. and L. Jacobson. *Pygmalion in the classroom*; USA, 1968
- Rosenthal, D. and J.D. Frank. *Psychotherapy and the placebo effect*; Psychol. Bull., 1956, 53:294-301
- Rosenthal, D. and J.D. Frank. *Psychotherapy and the placebo effect*; Psychol. Bull., 1956, 53:294-301
- Sarbin, T.R. *Mental age changes in experimental regression*; J. Personality, 1950, 19:221-228
- Schultz, I.H. *Gesundheitsschadigungen nach Hypnose, Ergebnisse einer Sammelforschung*; Carl Marhold Ver-lagsbuchhandlung, Berlin, 1922 (2nd unaltered edition, 1954)
- Schultz, I.H. *Hypnose-technik*; Jena, 1935
- Schwartz, B.E., R.G. Bikford and W.C. Rasmussen. *Hypnotic phenomena including hypnotically activated seizures studied with the EEG*; J.Nerv. Ment. Dis., 1955, 122:564-574
- Seitz, P.F.D. *Experiments in the substitution of symptoms by hypnosis*; II. Psychosom. Med., 1953, 5:405-424
- Shapiro, A.K. *A contribution to a history of the placebo effect*; Behavioral Science, 1960, 5:109-135
- Shapiro, A.K. *Factors contributing to the placebo effect. Their implications for psychotherapy*; Am.J.Psychother. 1961, 18:73-88
- Sidis, B. (Ed.). *Psychopathological researches: Study in mental dissociation*; Stechert, New York, 1902
- Squire, J.P. and H.P. Davis. *The pharmacology of memory: a neurobiological perspective*; Am.Rev. Pharmacol. Toxicol., 1981, 21:323-356
- Stokvis, B. *Hypnose in der arztlichen Praxis*; Basel-New York, 1955
- Stuchlik, J. *Dos tipos funndamentales de suggestion*; Archivos Panamenos de Psicologia, 1965, I, 3-4:246-252
- Teitel, B. *Post-hypnotic psychosis and the law*; In Scientific Papers of the One Hundred and Seventeenth Annual Meeting of the American Psychiatric Association in Summary Form,

- Velvovsky, I.Z. *The Bulgarian suggestopaedic method as a psychohygienopaedic method – a contribution to the psychohygiene of mental work in pedagogy*, Problems of suggestology, Sofia, 1973
- Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 1961, pp.108–110
- Traut, E.F. and E.W.Passarelli. *Placebos in the treatment of rheumatoid arthritis and other rheumatic conditioning*; Ann. Rheum. Dis., 1957, 16:18–21
- True, R.M. and Ch. W.Stephenson. Brit. J.Med.Hypnt., 1952, 4:1
- True, R.M. and Ch.W. Stephenson. *Controlled experiments correlating EEG, pulse and plantar reflexes with hypnotic age regression and included states*; Personality, 1951, 1:252–263
- True, R.M. *Experimental control in hypnotic age regression states*, Science, 1949, 110 (2866):5830584
- Uhlenhuth, E.H., A.Canter and J.O.neustadt, et al: *The symptomatic relief of anxiety with meprobamate, Phenobarbital and placebo*; Am. J. Psychiatry, 1959, 115:905–910
- Uhr, L. *Learning under hypnosis: What do we know? What should we know?* J.Clin.exp. Hypnosis, 1958, 6:121–135
- Vaschide, E. Monstre Humain; Paris, 1907
- Witzenhoffer, A.M. and B.M. Sjoberg. *Suggestibility with and without „induction of hypnosis“*; J. nerv. Ment. Dis., 1961, 132:204–220
- Weitzenhoffer, A.M. *Hypnotisme. An objective study in suggestibility*; New York, 1953, 808
- Weitzhoffer, A.M. *The Practice of Hypnotism. Traditional and Semi-Traditional Techniques and Phenomenology*; John Wiley and Sons, New York, 1989, Vol.1
- Wernicke, C. *Grundriss der Psychiatrie*; 2.Auflage, Thieme, Leipzig, 1906
- Westlake, P.R. *Towards a theory of brain functioning: The possibilities of neutral holographic processes*, 20th Ann. Conf. Eng. Med. Biol. (Boston), 1967, 4

- Wheatley, D. *Influence of doctors and patients attitudes in the treatment of neurotic illness*; Lancet, 1967, 2:1133–1135
- White, L. B. Tursky and G.E. Schwartz, eds. *Placebo: Theory, Research and Mechanisms*; The Guilford Press, New York, 1985
- Wolberg, L.R. *Medical Hypnosis*; New York, V, 1948, 2
- Wolf, G. *Das Gehirn*; Quintessenz Verlag-GmbH, Munchen, 1992
- Young, P.C. *An experimental study of mental and physical function in normal and hypnotic states*; Amer.J.Psychol., 1925a, 36:214–232
- Young, P.C. *An experimental study of mental and physical function in normal and hypnotic states; Additional results*; Amer. J. Psychol., 1926, 37:345–356
- Young, P.C. *Experimental hypnotism: a review*; Psychol. Bull., 1942, 38
- Young, P.C. *Hypnotic regression, fact or artifact*; J.Abnorm. Soc. Psychol., 1940, 36:273–278
- Ziegenfuss, W.B. *Hypnosis: A tool for education*; Education, 1962, 82:505–507

References – Cyrillic

- Адрианов, О.С. *О принципах организации кортикальных входов, – В: Структурно-функциональные механизмы корковой интеграции*. Горкий, АМН СССР, 1976, 5–7
- Арушанян, Б., Ю. Белозерцев. *Лекарственная психостимуляция*. Фармакол. и токсикол., 61, 1978, 6, 645–660
- Бехтерев В. М. *О локализации сознательной деятельности у животных и человека*; С. Петербург; 1896
- Близниченко, *Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна*, Киев, 1966
- Данилевски В., *Гипнотизм*. Харьков, 1924
- Коларова Д. Балеvски П., *Отражение суггестопедического обучения иностранным языкам на функциональное состояние больных неврозами*, Problems of Suggestology, Sofia, 1973

- Зенков Л. Р., *Новие направления в клинической неврологии* – сов. Мед., 1976, 11, 43–45
- Крафт Ебинг, *Гипнотические опыты*, Харьков, 1927
- Лозанов Г., *Внушението*, в кн. „Ръководство по психотерапия“, Е. Шаранков, Г. Лозанов, И. Петров, и А.Атанасов, София, 1968, стр. 47
- Лозанов Г. *Въпроси на хипносугестията*, Съвременна медицина, 1955, кн.9, стр. 71
- Лозанов, Г., *Диссоциированние движения глазних яблок в физиологическом и гипнотическом сне и теория сна*, Журн. Невропат. И психиатрии, М., IX, 1959, 9, 1095–1099
- Лозанов Г., В.Бакалска и И.Петров, *За някои особености на двигателната и речевата функция при задръжни състояния на кората на главния мозък*, Известия на института по експериментална медицина при БАН, 1957, т. II, стр. 567
- Лозанов Г., *О существовании в подкорие ассоциативних супрануклеарних центров движения глазних яблок*, Доклады БАН, 1964, 17, 2, стр. 201
- Лозанов Г., *О физиологических механизмах феномена Белла*, Доклады БАН, 1963, 16, 7, стр. 781
- Лозанов Г., *Сугестология*, София, Наука и изкуство, 1971
- Лозанов Г., *Сугестопедията – път към хипермнезия в учебния процес*, Народна просвета, 1968, 6, стр. 23
- Лурия А.Р., *Маленкая книжка о большой памяти*. М. Изд-во МГУ, 1968
- Ловенфелд Л., *Гипноз и его техника*, Житомир, 1927 (перевод с немецкого)
- Майоров Ф.П., *Физиологический журнал СССР им. Сеченова*, 1950, XXXVI, вип. 6
- Майоров Ф.П., М.М.Суслова, *Гипнотические опыты с внушенными возрастaми*, Труды и-та физиологии им. П.В.Павлова, 1952, I, 290

- Павлов И.П., *Лекции о работе больших полушарий головного мозга*, Госиздат, 1927
- Павлов И.П., *Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных*, изд-во Б-ое, Биомедиц, 1938
- Платонов К.И., *Слово как физиологический и лечебный фактор*, М.1 1957
- Прибрам К., *Языки мозга*, пер. с англ., М., Прогресс, 1975
- Райков В.Л., *О неоднородности сомнамбулической стадии гипноза*, в сб. „Психоневрологические проблемы“, I Мед. И-т, москва, 1969
- Райков В.Л., *Влияние глубокого гипноза на резервные возможности памяти и регистрация уровня гипнотического состояния с помощью электроэнцефалограммы*, в кн. „Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизе“, М., 1969, 128–136
- Рейдер Г., С.С.Либих, *Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки*, вopr. Психологии, 1967, I, 106–114
- Свядош А.М., *Восприятие и запоминание речи во время естественного сна*, Вopr. Психологии, 1962, I, 65–80
- Соколов А.Н., *Памет*, в Психология, под ред.на А. А. Смирнов, А.Н.Леонтиев, С.Л.Рубинцайн, Б.М.Теплов, Народна просвета, 1967
- Срезневский В.В., *Гипноз и внушение*, Л., 1927
- Суслова М.М., *Труды института физиологии им. И.П.Павлова*, 1952, I, 296
- Шипковенски Н., *Основи на психопатологията*, Наука и изкуство, София, 1954