

ЧУЖДООЗИКОВА СУГЕСТОПЕДИЯ ЗА ВЪЗРАСТНИ: УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ И УЧЕБЕН ПРОЦЕС

Галя Матева

Технически университет – София

Резюме. Настоящата статия продължава аналитичния обзор върху сугестопедията, като поставя фокуса върху практическото ѝ приложение при обучението по чужд език на възрастни. Подробно се разглежда начинът на структуриране на учебните материали, определят се същността и ролята на глобалния урок в рамките на учебника-пиеса. Специално внимание се отделя на специфичните етапи и техники в учебния процес от класическия период на сугестопедията, като се добавят и нови развития от съвременната практика. Прави се опит да се открият практическата насоченост и богатият потенциал на сугестопедичното обучение в рамките на комуникативния метод в съвременното чуждоезиково обучение.

Keywords: foreign language suggestopedia; adults; suggestopedic coursebook; global lesson; stages and techniques of learning; communicative language teaching

В предишните публикации разглеждахме хуманистичния и холистичен характер на сугестопедията, която обединява противоположности, като съзнаване и парасъзнаване, емоционално и рационално, цяло и част, учене и езикоусвояване, и чиято същност се проявява в принципите, методите и средствата на обучение, в цялостното развитие на учещия. Настоящата статия цели да представи по-системно практиката на интензивното преподаване на чужд език за възрастни и да я свърже с разглежданите теоретически постановки. Обсъжда се спецификата на създаване на учебните материали, както и на етапите на учебната комуникация. На тази база се прави опит да се позиционира сугестопедията в широката рамка на методи и подходи в съвременното чуждоезиково обучение (Richards & Rogers, 2014) и се разгръща тезата за нейния присъщо комуникативен и развиващ характер.

Учебни материали

Както е известно, типичният интензивен сугестопедичен курс за възрастни от 100 часа протича в продължение на 5 седмици с четири учебни часа еже-

дневно, разделени в два блока с 30 минути междучасие между тях. Той винаги се осъществява на базата на създадени от учителите сугестопеди **авторски учебни материали**, отговарящи на нивото на курсистите и съобразени с основните принципи и методически средства в сугестопедията. Докато съществуваше Научноизследователският институт по сугестология, учебниците се издаваха в съавторство с проф. Лозанов и работата върху тях беше част от длъжностната характеристика на преподавателите. Основните изисквания за създаване на сугестопедичен учебник, оформен като драматично произведение, са описани в Сугестопедичното практическо ръководство за чуждоезикови преподаватели (Lozanov & Gateva, 1981; Lozanov & Gateva, 1988). Тук ще се опитаме да ги систематизираме, обогатим и осъвременим.

Писането на учебните материали, или по-точно на **учебника-пиеса**, се подчинява, на първо място, на дидактичния принцип за поднасяне на поне два пъти увеличен обем учебна информация на принципа за единството на цяло-част-цяло, както и на художествения принцип в сугестопедията. Така учебникът се построява върху увлекателна, хуманно насочена фабула, която в своето развитие създава естествени ситуации за представяне на типичните граматични, лексикални, дискурсивни и функционални единици, характерни за дадено ниво на обучение. В миналото подборът на езиковите единици беше почти изцяло подчинен на сюжетната линия, докато някои от новите сугестопедични учебници вече се съобразяват по-стриктно с общоприетите европейски стандарти и дескриптори (Mateva, 2017). Развитието на **драматичната фабула** в учебника се разпределя в отделни **действия** – **глобални уроци**, всяко от които е смислово завършено със свое заглавие и водеща мисъл цитат в началото.

Глобалният урок на ниво учебен материал е уедрена информационно-художествена единица, която представя в контекст множество езикови единици (хоризонтална глобализация) с помощта на средствата на драматичното и живописното изкуство (вертикална глобализация). Той е квинтесенция на единството от цяло (значителен по обем педагогизиран художествен текст) и системно вградени единични блокове от езикови строителни материали. Глобалният урок е в унисон с хуманистичното направление за дизайн на учебни материали, които ангажират учещите едновременно когнитивно, афективно, естетически и кинестетически (Tomlinson, 2013: 22).

В използвания до днес сугестопедичен учебник за начална степен на обучение "The Return" (Gateva, Lozanov & Koning, 1991) първият глобален урок с драматично действие въвежда около 800 нови лексикални единици, като разказва за необикновената история и пътуване на главната героиня до Лондон. Успоредно с това в ред ситуации се въвеждат цялостни парадигми на лични и притежателни местоимения, числителни, спомагателни и модални глаголи, на сегашно просто и продължително време, основни модели на въпроси. Начал-

ният курс, като цяло, съдържа около 2000 нови лексикални единици и активна граматика на нива A1 – A2 по съвременни критерии. Пасивният граматичен и лексикален запас навлиза в ниво B1 (поради пасивното знание нивата са винаги гранични). По-големият обем материал в следващите учебници и нива се измерва вече не само с новата лексика и граматика, но и с многобройните нови колокации, фрази, идиоми, нови значения на познати думи, множество понятия от предметни области (история, култура, бизнес), но водещо остава изискването за цялостно представяне на граматични структури и тематично-лексикални единици. В новия учебник на ниво B1+ – B2 “Work and Life Balance” (Mateva, 2017) първото действие представя фабулата за дейността на Live Communication Foundation и нейния Mobile Business University, като чрез пресконференция и диалози описва участващите персонажи и подготовката им за тяхната мисия и пътуване в Африка. Всяка ситуация е внимателно изградена, за да консолидира в силен контекст и съпоставителен план основните времена и структури, покрити в предходните нива A2 – B1. Друг глобален урок на тема „Преговори в живота и бизнеса“ въвежда цялостната парадигма на първото, второто и третото условно наклонение, а темата „Интервюта за работа“ въвежда директните и индиректните типове въпроси. Във всички сугестопедични учебници се прилага подходът за цялостно представяне на езиковите единици във всичките им форми, което доближава сугестопедията до „whole language approach“ (Richards & Rogers, 2014: 139).

По принцип всеки глобален урок в учебника обединява три основни направления. **Художественото направление** е представено от събитийната линия и развитието на характерите, от интегрираните в повествованието картини, поезия, песни, цитати, метафори, образи и всичко, което грабва въображението. **Езиковото направление** включва системното и цикличното въвеждане на аспекти на чуждия език, като структура и комуникативна функция, чрез богат и многопластов език. Използването на по-големи информационни масиви в сугестопедията създава възможности за разгръщане на третото, т.нар. **предметно направление** в чуждоезиковия текст. Чуждоезиковите учебници както за начално, така и за напреднали нива съдържат богат език, но също така богата информация за историята, географията и културата на изучавания език (Karaslavova, 1980; Ivanova & Levakova, 1982; Mateva, 1988). В областта на език за специфични цели учебникът за бизнес комуникация успоредно с първите две направления предлага богатство от знания в областта на форми на бизнес, съставяне на бизнес планове, водене и участие в интервюта, събрания, преговори, презентации и др. Единството на тези три направления доближава сугестопедичните глобални уроци до отделни аспекти на интегрирано предметно и езиково обучение (Richards & Rogers, 2014: 116).

В същото време, по-големите обеми входна информация налагат внимателно разпределение в учебната програма и материали на граматични, лекси-

кални и функционални структури, предназначени за **активно и пасивно** усвояване, както и за отчитане на преходите между тях. Важно е всяка единица за активно усвояване да се заложи предварително за пасивно възприемане в предходните уроци и да се остави на механизмите на подсъзнателната обработка. Глобалният урок, който я поставя по-късно в центъра на вниманието на учещите, я въвежда в запомнящи се ситуации и осигурява т.нар. **блоково, вариативно повторение**.

Вариативността на повторенията, целостта на езиковите модели, както и преходите от пасивно в активно знание и обратно се подкрепят от множеството **художествено оформени табла за периферни и централни възприятия**, които допълват всеки от глобалните уроци в учебника-пиеса. Изработват се табла (в миналото това се извършваше от художници, а понастоящем – с помощта на компютър и цветен принтер) с глаголни парадигми, както и табла с изречения модели, взети от учебника, но и в двата случая текстът е изобразен върху фон с цветя, природна картина или фрагменти от класически репродукции. По правило таблата се поставят в полезрението на курсистите от предишния ден, а анализът се оставя за следващия ден, за да се оползотворят периферните перцепции.

За представянето на езиковите структури в тяхната цялост, за открояване на ключови моменти и езикови единици важна роля играе и **визуалното изграждане на текста** чрез форматирането му в колони, подчасти, разнообразни шрифтове, подчертавания, включване на граматични и лексикални клъстери. Добре известно е, че чуждоезиковият текст в сугестопедичния учебник е разположен в лявостояща колона, като дължината на всеки ред се стреми да представи завършена фраза. Дясната колона е за превода на родния език, който е възможно най-близо до значението на чуждоезиковата фраза. Тази колона присъства задължително в началната степен на обучение и се използва главно в етапа на презентация на нов материал. Цялостната граматическа парадигма или лексикално гнездо се изнасят в специално определени интервали между изреченията на превода от дясната страна. Всеки от глобалните уроци в учебника-пиеса е придружен от допълнителни, несвързани с фабулата текстове в различни жанрове, които предоставят нов контекст за развитие на четивните и комуникативните умения. В последните години към тях се добавят текстове за по-активно развитие на слуховите умения за автентична реч. Такива опити са правени още през 70-те години (Mitsova, 1975), но за съжаление, са останали изолирани. В края на всеки глобален урок се прави кратък списък с присъстващите теми, граматични единици и езикови функции. На съвременен етап те се описват в учебната програма съобразно европейските нива, като отново се откроява активно и пасивно знание. В края на сугестопедичния учебник обикновено има граматичен справочник, а за високите нива вместо превод към всяко действие се

съставя кратък речник на фразите, като и двата апендикса се оформят художествено с илюстрации.

Етапи и техники на учебния процес

Цикълът на учебната комуникация в сугестопедията ритмично редува **четири основни етапа**. Винаги се започва с **въведение**, последвано от **първи концертен сеанс** (изслушване и проследяване съдържанието на драматичното действие на чужд и на роден език) и **втори концертен сеанс** (само изслушване на същия текст). В следващите дни се провежда **първична разработка** и накрая – **вторична разработка, или т.нар. представление**, базирано на глобалния урок (Lozanov, 1978: 46; Lozanov & Gateva, 1981; Lozanov, 2005: 140 – 143; Lozanov, 2009: 147).

Всеки курс в Института по сугестология започваше с вдъхновяваща инструкция за същността на метода, която в началния етап се провеждаше от проф. Лозанов. За всеки курс се правеше входно ниво и изходно ниво, които включваха част от автентичен текст за превод и устно интервю с 28 комуникативно насочени въпроса, отчитащи не само езиковото ниво, но и психологически характеристики на учения. Устните отговори на всички курсисти се записваха и анализираха от смислова и езикова гледна точка. В настоящия етап в сугестопедични центрове, като „Алегро Виваче“, класическият формат за тестиране се допълва от въпроси за четивно и слухово разбиране, както и специфични текстове за попълване на липсващи лексикални и структурни единици. Анализират се и писмени разработки, представени по време на креативните фази на обучение.

От изключителна важност за успеха на сугестопедичното езиково преживяване е **първият ден от всеки сугестопедичен курс**. Преподавателят, преобразен най-често в ролята на филмов режисьор, влиза енергично в учебната стая с подходящи минимални реквизити и представя своята нова личност, име, националност и кратка биография. Той търси своите актьори, прави кастинг за новия си филм и показва учебника-сценарий. С помощта на художествено украсени табла курсистите се насърчават да изберат свое име, националност и професия. Националностите и професиите имат преобладаващо интернационален характер и това улеснява разбирането. Преподавателят дискретно подава необходимата лексика, езиковите модели за представяне и запознаване. При начинаещи групи той се представя, че произхожда от двуезично семейство и използва езика на един от родителите си, който „случайно“ е българин, за превод на ключови фрази. Всяка негова дума и изречение са добре обмислени, интониран и често повторени по специален начин. Въвеждат се и се изпяват подбрани песни, съдържащи необходимата граматика. Следва индивидуално представяне на всеки курсист с избраното от него име, националност и професия, както и представяне на колегите до него. Провежда

се и групово запознанство по време на въображаем коктейл. От първия ден се въвежда непрекъснатата ролева игра в автентични ситуации и тя винаги е придружена от движение в класната стая, от подходящи жестове, интонации и аксесоари. Влизането в роля става много деликатно, курсистите са подпомагани и окуражавани по всякакъв начин, за да не се чувства езиков или психологически натиск върху тях. Преподавателят е обучен да спазва баланса между артистичното изпълнение и реализирането на педагогическите задачи. Сугестопедagogът не е актьор или певец, той е педагог с разкрити артистични способности, той създава и работи в комуникативна среда от първия до последния ден на курса. Първият ден е описан подробно в публикувани източници (Lozanov & Gateva, 1981: 58), но най-важното за него е, че създава холистичен модел на сугестопедичния тип обучение и от него зависи успеха на целия курс.

Запознанството в първия ден поставя началото на **първия етап** в сугестопедичния учебен цикъл, или т.нар. **въведение**. Различно по форма и съдържание въведение предшества всеки нов глобален урок. Старото наименование на този етап беше дешифровка, т.е. неговата цел е да дешифрира основни моменти във фабулата, както и ключови лексикални и граматически елементи от драматичното действие урок. Всеки път преподавателят сугестопед създава подходяща ситуация и си служи с различни жанрови форми за въвеждането на курсистите в новата история от учебника. Много умело от позицията на своята роля той вплита новата лексика и граматика в разказ, писмо, телефонен разговор, песен и др. По време на въвеждението за кратко време се привлича вниманието на учещите към художествено оформените езикови табла. С цел поддържане на активна установка за говор се изчитат хорowo табла, фрази, мотото към урока, повтарят се части от песента и разказа.

След въвеждението се преминава към **втория етап** на обучителния цикъл чрез изпълнение първо на т.нар. **активен концертен сеанс**. Курсистите държат в ръцете си сценария с превод на родния език, седнали са удобно (в Института по сугестология имаше кресла с висок гръб и подвижна масичка) и след пожелания за приятен концерт с музиката на виенската класика и ранния романтизъм (Моцарт, Хайдн, Бетовен) преподавателят, изправен и тържествен, започва своя рецитал на чуждия език.

Нужна е дълга подготовка, за да овладее той хармонизирането на езиково-педагогическите и артистичните цели на този етап. Музикалната култура, познаването на текста, доброто произношение и контролът на гласа са от първостепенно значение. Гласът на преподавателя звучи като нов инструмент в произведението. Една от основните трудности идва от раздвояването на вниманието между музикалната мелодия и общия смисъл на текста с неговите фонетични, граматични и лексикални особености. Водеща е музиката с нейната динамика, темпо, интониране и паузи, докато фразите от текста се лиша-

ват от съдържание, от естествената интонация на езика цел и се подчиняват на музикалното произведение. Това води до неестественото звучене на речта, често до несъответствие между настроението, диктувано от музиката, и съдържанието на текста. Но точно този парадокс, както и цялостното отпускане под въздействие на класическото произведение водят до спонтанни прояви на запаметяване на цели фрази. Въпреки доминиращата роля на музиката преподавателят внимава да интонира по специален начин подчертаните граматични и лексикални модели, което ги фиксира на съзнателно ниво. Обединението на език и музика оползотворява рационалните и емоционалните механизми при първичното представяне на голяма по обем входна езикова и съдържателна информация, което е в унисон с нови изследвания за необходимостта от баланс на двете хемисфери (McGilchrist, 2009). Много важно е и темпото на изчитане на текста – нужно е да има достатъчно време да се проследи спокойно текстът на чужд и роден език и да се осигури т.нар. “comprehensible input” (Krashen, 1982). В края на текста музиката постепенно заглъхва и се прави пауза.

Следва вторият, т.нар. **пасивен концертен сеанс**, при който курсистите са само слушатели. Преподавателят сяда удобно в креслото и след музикалната интродукция отново изчита драматичното действие на фона на барокова музика (Хендел, Бах или Вивалди). Сега темпото е умерено, интонацията естествена, типична за съответния език и следваща съдържанието на текста. От време на време действията на героите се кодират от преподавателя чрез гласова и жестова имитация. И в двата сеанса се поддържа очен контакт с аудиторията. След този сеанс курсистите се чувстват отпочинали и тяхната задача преди разработките за следващия ден е да прочетат вечерта и сутринта новия текст като приятен роман. И в двата случая се цели създаване на условия за несъзнателно, ненапрегнато езикоусвояване като приятно изживяване. Подборът на музиката и цялостното изпълнение на сеансите са плод на дълги проучвания и експерименти (Gateva, 1982; Lozanov & Gateva, 1981; Gateva, 1991).

Първичната разработка, като **трети етап** от цикъла, цели, от една страна, да припомни и възпроизведе богатия текстов материал, а от друга страна, на базата на индуктивния подход да анализира активните граматични и лексикални явления в глобалния урок-разказ. Тук курсистите осъзнават колко много ситуации и свързаните с тях фрази са запомнили след концертните сеанси. Преподавателят припомня „култови реплики“ от новия урок, като с жестове и интонация се съживява чувото по време на сеанса. Непрекъснатата работа с цели фрази доближава сугестопедията до лексикалния подход (The Lexical Approach) (Richards & Rogers, 2014: 215). Припомнянето на езикови откъси (chunks of language) става по естествен начин чрез ситуативни въпроси от типа на „Какво каза Х“, „Кой спомена за...“, „Как той го каза“, „Нека да ре-

петираме репликата“, „Какво означава изказването...?“. По желание отделни курсисти или групата, като цяло, се включват и повтарят изречения под формата на „актьорска репетиция“. Възпроизвеждайки съдържанието, курсистите започват да четат, произнасят и интонират правилно. Репликите се изчитат според ситуацията и характера на героите – бавно, мечтателно, бързо, учудено, срамежливо и т.н. Измислят се множество задачи за четене – четене на верига, със стоп, със смяна на местата, смяна на отделни думи, извършване на смешно движение, четене и имитиране и т.н. Въпреки фокуса върху фразата в игрова обстановка вниманието се привлича и върху отделните думи, дори на моменти звукосъчетания и звуци, но всичко се извършва **в общия контекст на сценария**.

Преподавателят е подготвил материали и планирал много точно предварително какви ще бъдат задачите за всеки момент от текста в драматичното действие. Тук говорим предимно за педагогически задачи (Nunan, 1989), които умело привличат вниманието върху съдържанието на дейността и създават неезикова мотивация. **Граматическите и лексикалните цели** се реализират **на втори план** чрез задачи и игри за отгатване, подреждане, класифициране, сравнение и постепенно за обмен на мнения, решаване на проблем, за преодоляване на информационен дефицит и др. (Willis, 1996). Това доближава сугестопедията до обучението чрез задачи (Task-based language teaching) (Richards & Rogers, 2014: 174). Задачите често са последвани от бърз анализ на съответната езикова структура, от процес на осъзнаване и осмисляне. Нещо повече, правят се препратки към съответното езиково табло и граматическия справочник в края на учебника. Обясненията са кратки, явлението се представя в неговата цялост, често се подкрепя от образ или движение, което активира дясната хемисфера. В първичната разработка от изключително значение са явната дозировка и мяра при използването на съзнателни и парасъзнавани механизми за овладяване на езикови структури (Mateva, 1991). Успоредно се правят множество ролеви игри от сюжета на учебника, но на този етап те се моделират върху текста и носят репродуктивен характер. Този етап също цели да поддържа и постепенно развива избраната роля със средствата на чуждия език. Тук от изключително значение е майсторството на преподавателя всеки ден да напомня за новите роли, да създаде ритуал, че денят ще включва някаква нова вест от живота на избрания персонаж.

След припомняне, езиков анализ и разиграване на ситуациите от действието се преминава към допълнителните четива за четене и слушане, които се придружават от въпроси, които не само тестват разбиране, но и подтикват към разсъждение и изразяване на мнения. С подтика си към размисъл и дискусия тези текстове са вече част от вторичната или творческата разработка, която представлява **четвъртият етап от обучителния цикъл**.

Най-характерно за този последен етап е т.нар. представление. Курсистите „гастролират“ пред останалите в групата, като, развивайки своята роля, представят оригинални, творчески разкази, които се базират на богатия езиков материал от съответното драматично действие в учебника. Това могат да бъдат описания и мултимедийни презентации на красиви места, на любими хора, на мечтания нов дом, работа и работно място, на интересни случки от новия живот, бизнес и т.н. Груповите изпълнения, от друга страна, пресъздават творчески ситуации в хотела, в самолета, по време на преговори, интервюта за работа и много други. В този етап се водят различни дискусии – например за предимствата и недостатъците на дадена професия, на съвременните технологии и др. Работата в малки и по-големи групи, изграждането на едно ново общество в класната стая е характерна черта на сугестопедията и това я доближава до кооперативните форми на обучение (cooperative language learning) (Richards & Rogers, 2014: 244). На този етап от изключителна важност е променената роля на преподавателя, който се отдръпва и насърчава „от дистанция“ преминаването на монолозите в диалози и обратно. Той не прекъсва комуникацията, освен ако няма грешка, която променя съдържанието ѝ, но в същото време коригира тихо като ехо ключови езикови единици.

В двата етапа на разработките, в цялостния процес на автентична комуникация се интегрират множество песни – както популярни, така и дидактични, чийто избор и приложение се подчиняват на специфични изисквания.

В заключение можем да кажем, че комуникативният характер на сугестопедичния тип обучение в неговия интензивен вариант се проявява в специфичния дизайн на учебните материали, в методите на обучение, но и в свързаността му с лексикалния, кооперативния и подхода, базиран на задачи. Комуникативната му ефективност се потвърждава и от мнението на 96 курсисти, изучаващи чужди езици в сугестопедичен център „Алегро Виваче“ през 2017 – 2018 г., които оценяват успеха си по отношение на получените знания и умения в края на курса. Най-високи са техните оценки за развитите умения за слушане (4.35 по петобална скала), уменията за говорене продукция (4), произношение (4.1) и четене (4.25), последвани от умения за говорене диалог (3.75) и лексикални знания (3.65). От особена важност са изказванията на всички курсисти за постигнатия висок ефект на релаксация, за свалените езикови бариери при говорене, за повишеното вдъхновение и творчески изяви със средствата на чуждия език, за разкритите цялостни резерви.

Ефективната устна комуникация в сугестопедията има силна подкрепа в непрекъснато развиващата се ролева игра (Mateva, 1997), която се реализира благодарение на богатия езиков материал и разкритите паметови и креативни резерви. Ролевата игра тук се отличава от спорадичните прояви на въображаемо влизане в роля и изиграване на отделни ситуации с ролеви карти в продуктивния етап на чуждоезиковото обучение (Maley & Duff, 2005).

В сугестопедията тя е постоянна, присъства във всички фази на учебния процес и преследва езикови, комуникативни и социопсихологически цели. Тя се разгръща както чрез избрания персонаж, така и чрез множеството превъплъщавания в ролите от учебника. Тя е свързана с теорията за множествената личност и умениято на преподавателя да работи с най-подходящата ѝ проява у всеки обучаем (Lozanov, 2009: 114). Чрез репликите на избраните по собствено желание персонажи се създава вътрешна мотивация за изразяване на новото „аз“, както и желание да се научи за новите хора в групата. Чрез развитие на образите се стимулира постоянен и естествен интерес за обмен на информация и чувства, създава се една нова социална общност. Не по-малко е значението на ролевата игра за снижаване на бариерите, за премахване на натрупани страхове и неувереност при „проговаряне“ на чужд език. Тя полага основите на тази атмосфера, в която можем да открием потенциални възможности у учещите и разгърнем техния резервен комплекс (Lozanov, 2009: 26). В чуждоезиковото обучение това са преди всичко резерви в областта на устната комуникация, на уменията за слушане и говорене в монологична и диалогична реч. Тези резерви съответстват напълно на съвременните критерии за комуникативно обучение, намиращи израз в желание за общуване, в ясна комуникативна цел, приоритетизиране на съдържанието над формата, разнообразието и свободната употреба на езика (Harmer, 2007: 70). Към това следва да добавим неизменния ефект на социализация и релаксация, на цялостно емоционално и интелектуално развитие на учещия, така характерни за сугестопедията.

REFERENCES/LITERATURA

- Gateva, E., (1982). *Globalizirano hudozhestveno izgrazhdane na sugestopedichnia ucheben protses*. Sofia: Nauchnoizsledovatelски институт по sugestologia. [Гатева, Е. (1982). *Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес*. София: Научноизследователски институт по сугестология.]
- Gateva, E. (1991). *Creating Wholeness through Art*. United Kingdom: Accelerated Learning Systems Ltd,
- Gateva, E. & Konig, M. (1986). *The Return. An English Suggestopedic Textbook*. Sofia: St. Kliment Ohridsky University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching. 4th edition*. Pearson Education Limited.
- Ivanova, Z. & Levakova, H. (1981) *Rencontre a Paris*. Sofia: Suggestology Research Institute.
- Karaslavova, A. (1980). *Travels with Friends*. Sofia: Suggestology Research Institute.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lozanov, G. (1978). *Sugestologia i sugestopedia. Teoriya i praktika*. Raboten document za mezhdunarodното ekspertno suveshtanie na UNESCO. [Лозанов, Г. (1978). *Сугестология и сугестопедия. Теория и практика*. Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО.]
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopedia – desuggestivno obuchenie*. Sofia: Sv. Kliment Ohridsky. [Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия – десугестивно обучение*. София: Св. Климент Охридски.]
- Lozanov, G. (2009). *Suggestopedia/Reservopedia*. Sofia: St. Kliment Ohridsky.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1981). *Sugestopedichno prakticheskoroakovoedstvo za prepodavateli po chuzhdi ezitsi*. Sofia: Nauchnoizsledovatel'ski institut po sugestologia. [Лозанов, Г. & Е. Гатева (1981). *Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици*. София: Научноизследователски институт по сугестология.]
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1988) *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon & Breach.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mateva, G. (1988). *The Albion*. Sofia: Suggestology Research Institute.
- Mateva, G. (1991). Osaznavane na gramatichni strukturi b protsesa na sugestopedichното chuzhdoezikovo obuchenie za vazrastni. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 1, 18 – 21. Матева, Г. (1991). Осъзнаване на граматични структури в процеса на сугестопедичното чуждоезиково обучение за възрастни. *Чуждоезиково обучение*, 1, 18 – 21.
- Mateva, G. (1997). The On-going Role-Play in Suggestopedia. *Language Learning Journal*, March, No.15, 26 – 31.
- Mateva, G. (2017). *Work and Life Balance. Suggestopedic coursebook for work, travel and business communication*. Sofia: Allegro Innovation.
- McGilchrist, I. (2009). *The Master and his Emissary. The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven and London: Yale University Press.
- Mitsova, R. (1975). Audiraneto v sugestopedichnia ucheben protses. *Sugestologia sugestopedia*, 1, 49 – 53. [Мицова, Р. Аудирането в сугестопедичния учебен процес. *Сугестология и сугестопедия* 1, 49 – 53.]
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. Third edition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tomlinson, B. (ed.) (2013). *Materials Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-Based Learning. In: *Willis and Willis (eds)*, 235 – 256.
- Willis, J. and D. Willis (eds.). (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

FOREIGN LANGUAGE SUGGESTOPEDIA FOR ADULT LEARNERS: TEACHING MATERIALS AND TEACHING PROCESS

Abstract. The present article continues the analysis of suggestopedia by focusing on its practical applications in the field of foreign language teaching to adults. It reviews in detail the structure of the teaching materials and defines the specific character and role of the “global lesson” in the artistically designed course books. Special attention is devoted to the classical stages and techniques of the teaching process. Some recent developments have also been given prominence.

An attempt is made to reveal the practical nature and rich developmental potential of suggestopedia within the framework of the Communicative Language Teaching in contemporary language education.

✉ **Dr. Galya Mateva, Assoc. Prof.**
English Department
Technical University of Sofia

Cambridge CELTA and DELTA tutor
Sofia, Bulgaria
E-mail: galyamateva@hotmail.com