

Силвия ВЕЛИКОВА

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България

ИМПРОВИЗАЦИЯ И СТРУКТУРА В ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Sylvia VELIKOVA

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria

IMPROVISATION AND STRUCTURE IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

This article aims to trace the role of improvisational spaces in school education. The paper examines the concept of *improvisation* in the context of language teaching and learning, and considers related notions such as *spontaneity*, *interpretation*, and *creativity*. It argues that successful language learning is inconceivable without the flexible symbiosis of the structural parameters of the educational environment and creative improvisation, which is a function of diligently mastered knowledge and skills.

Ключови думи: импровизация, спонтанност, интерпретация, креативност, образование, преподаване и изучаване на езици.

Keywords: improvisation, spontaneity, creativity, education, language teaching and learning.

Същностна характеристика на формалното образование от древността до наши дни е структурирането му в регламентирана система, която се основава на строго установен ред, ясни правила и поредица от рутинни дейности. Гаранти за ефективното функциониране на всяка образователна система са учителите, които познават нейните общи принципи и правила, като същевременно сплитат тези знания в сложна конфигурация от педагогически компетенции и личностни качества. И въпреки че съвременните политики на реформи в образователните системи в национален и глобален мащаб извеждат на преден план креативността, иновативността и адаптивността като качества на учителите на ХХІ век, неоспорим факт е, че животът в преобладаващата част от класните стаи е стриктно организиран и прозрачно структуриран. В тях взаимодействието между преподавателите и учениците ежедневно протича по

унифициран и монотонен сценарий. Този живот е подчинен на догматичната идея да се „покрие“ надлежно зададен обем учебен материал в плана на урока, в учебните програми, на образователните стандарти, както и безкомпромисно да се тренират тестови формати, за да се постигнат очакваните резултати, постулирани в нормативни изисквания. Безспорно чрез образователните уредби и фиксираните процедури се цели да се осигурят качествено функциониране и оптимизиране на училищната система. В известна степен те служат за ориентир относно нейната специфика и подпомагат специалистите, които избират учителската професия и я практикуват в нея.

Едновременно с това обаче динамичната, сложна и неясна образователна среда (проекция на динамичния свят, в който живеем) изисква от учителите да бъдат максимално гъвкави и креативни, с активно (а не реактивно!) и с дивергентно мислене (Guilford 1968; De Bono 1993). То се разпростира отвъд логическата структура на вече познатите решения и чрез него се търсят нови, нестандартни форми за общуване с учениците. Целта е да се провокира интересът им към ученето и да се разгърне творческият и интелектуалният им потенциал. Според Соиер съвсем разбираемо е най-ефективните учители да са тези, които съумяват изкусно да балансират между креативната импровизация и строгата структура. Вярно е, че уелото преподаване е функция от множество структуриращи елементи (напр. научни факти и дидактически техники), но от друга страна, то е немислимо без виртуозната импровизация на учителя (Sawyer 2011: 2). Парадоксалното е, твърди Соиер, че в сравнение с начинаещите си колеги опитните учители в по-голяма степен структурират преподаването си, но и повече импровизират (Sawyer 2011: 2). Така например в своята статия, посветена на проблемите, които бъдещите учители по английски език срещат при самооценката на своите компетентности, Иванова (2020: 217) отбелязва, че поради страх от грешки в първите си преподавателски опити стажант-учителите твърде много разчитат на външни механизми за оценка. Поради това избягват да се самооценяват и да „излизат“ извън строго очертаните изисквания и модели, които обучителите им налагат. Като се отчете това наблюдение на Иванова (2020), може да се предположи, че неопитността, неувереността и по-ниският компетентностен профил на начинаещите учители са причината те да не са склонни да реагират спонтанно, „на момента“, и да импровизират в клас, ако възникнат необходимите условия за това.

В моята професионална практика като обучител на педагогически специалисти и в общуването ми и с начинаещи, и с опитни учители нерядко импровизацията (както от страна на преподавателя, така и от страна на обучаемия) се възприема като неприсъща за нормалния, отговорния и сериозния учебен процес. Вероятните причини за подобно разбиране са от различен характер. Определяща е ролята на вкорененото схващане за превъзходството на рационалността и аналитизма над интуитивните, спонтанните и глобалните форми на възприемане и учене; на „обективното знание“ и фактологията над субективните преживявания и вътрешния свят на индивида.

Още през Викторианската епоха Томас Градграйнд, известният Дикенсов герой от романа „Тежки времена“, индоктринира възпитаниците си в преклонение пред фактите и заклеява въображението: „Факти, факти, факти! – повтори Томас Градграйнд... Трябва окончателно да изхвърлите думата „въображение“. Тя съвсем не ви е нужна“ (Dickens 1854: 3). Неслучайно в същата дехуманизирана класна стая ученичката Сиси Джуп, израснала в семейство на ездач от циркова трупа, се проваля в опита си да дефинира думата *кон*. За разлика от нея Бицър, момче, което вероятно никога в живота си не се е докосвало до подобно четириногло, успешно възпроизвежда заучената дефиниция. „Сега, ученичка номер двадесет ... ти знаеш какво е кон“ (Dickens 1854: 2), с непоколебима увереност я убеждава господин Градграйнд. Бруталността на Градграйндовата педагогика на фактите в днешно време предупредително стряска с тревожна перспектива за съвременното образование. Чрез *Избиването на младенците*, знаково озаглавената глава от Дикенсовия роман, оригинално се илюстрира опасността от фанатизираната obsесия по стандартизацията, количественото измерване и унифицирането в училищната система и от трансформирането им в дехуманизация, инертност и деградивен прагматизъм. Без въображението, спонтанността, импровизацията, креативността е невъзможно пълноценното усвояване на знания и умения в училище. Тези елементи на съвременния образователен процес се обединяват в холистична педагогическа парадигма, която в духа на конструктивистката философия за учене чрез преживяване (Vygotsky 1978) подчертава акумулирането на личностнозначими знания, осмислени от учещите през собствения им опит и съживени в индивидуалния свят на личността. Соиер констатира наличието на три парадокса в образователния процес през призмата на дихотомията структура – импровизация (Sawyer 2011: 3):

- *Парадокс на учителя:* Експертността на учителите се сублимира от сложна амалгама от знания за учебни планове и програмни системи, методически процедури и педагогически структури. Тези знания се реализират в професионалната практика, на която импровизацията всъщност е иманентно присъща.

- *Парадокс на ученето:* В конструктивистките класни стаи (Vygotsky 1978) учениците се обучават с помощта на основи или на скелети (scaffolds) – условни учебни структури, схеми, планове, които са целенасочено проектирани от учителите, така че не само да подпомагат и да насочват учениците, но и да им дават свобода да импровизират и да се себеизразяват, докато усвояват знания и умения.

- *Парадокс на учебната програма:* Детайлно, логически и системно разработените учебни програми и урочни планове упътват учителите и учениците, като им указват най-ефективната траектория на учене с оглед на желаните резултати от обучението. И все пак най-ефективните учебни програми са тези, които насърчават импровизационното и личностноориентираното учене.

Според Соиер множество научни изследвания недвусмислено показват, че именно импровизационните процеси балансират и разрешават тези три парадокса, като създават учебна среда, в която се постигат забележителни резултати в усвояването на знания и умения (Sawyer 2011: 3). Съществува често срещано, но и погрешно схващане, че импровизацията просто се случва: например, че джаз музикантите създават музика единствено по инстинкт и интуиция, без съзнателен анализ или без осмисляне на импровизационния процес. Всъщност, за разлика от общоприетите разбирания, джазът изисква дисциплина, отдаденост, умения, практика и експертни познания за сложни хармонични, мелодични и ритмични структури. За да се изгради и открий един добър джаз изпълнител, той трябва да е усвоил десетилетната традиция в музикалната техника на голям набор от стандарти, мелодии, които десетилетия се изпълняват от различни джаз групи (Berliner 1994: 63 ff.). Подобно на виртуозите на джаза добрите учители са тези, които овладяват не само предметни знания, педагогически компетентности и дидактически техники, но могат и да импровизират както компенсаторно (при възникнали проблемни ситуации), така и креативно (за създаване на най-благоприятни и личностнозначими условия за учене) в педагогическата си практика. А умението за импровизация безспорно е проява на висша форма на педагогически опит, отработване и усъвършенстване на традиционни структури и форми на преподаване и учене.

Какво представлява импровизацията?

Осмислянето на езиковото обучение чрез принципите на импровизацията налага да се стесни обемът на понятието, за да се направи то по-достъпно за наблюдение и тълкуване. Терминът *импровизация* приоритетно се използва, за да се обозначи интуитивна, спонтанна и дори „адаптивна“ дейност, с която се цели да се постигне максимален ефект в дадена ситуация, или практика, която се използва компенсаторно, когато липсва план за действие или се променят и/или провалят планове. Твърде често импровизацията е свързвана със спонтанността, с интерпретацията и с креативността (Berliner 1994: 492; Sawyer 2011: 96). Кой нейни характеристики я открояват от нюансираното размиване в по-малко или повече свързаните с нея понятия?

Глаголът *импровизирам* (на италиански *improvvisare*, от *improvviso* – „внезапен, неподготвен“) произлиза от латинската дума *improvisus* („случващ се или появяващ се без предупреждение, неочакван“) (OLD 1968: 853). В *Речник на българския език* думата *импровизирам* е описана като акт на създаване, сътворяване без предварителна подготовка:

„1. Създавам нещо, обикн. словесно или музикално произведение, сценичен образ, танц и др. в момента на изпълнението, без предварителна подготовка... 2. *Разш.* Устройвам, уреждам, правя нещо в момента, без предварителна подготовка“ (РБЕ).

В *Oxford Dictionary of English* се представят същите две основни значения на глагола *improvise*: “create and perform (music, drama, or verse) spontaneously or without preparation; produce or make (something) from whatever is available” (ODE 2010: 880).

Приведените дефиниции, очертаващи най-общото разбиране на понятието *импровизация*, показват, че основни нейни елементи са импулсивността, непреднамереността, актът на себеизразяването и креативността. Очевидно е, че спонтанността е неотделима част от импровизацията. Каква е взаимовръзката между тези две явления?

Импровизация и спонтанност

В *Речник на българския език* е посочено следното значение на прилагателното *спонтанен*: „Който възниква вследствие вътрешни причини, без въздействие отвън. *Спонтанен изблик на чувства. Спонтанен вик. Спонтанно влечение към нещо*“ (РБЕ). Подобна е и дефиницията на думата *spontaneous* в английския език:

“1. Performed or occurring as a result of a sudden impulse or inclination and without premeditation or external stimulus. ‘the audience broke into spontaneous applause’ 1.1. Having an open, natural, and uninhibited manner. ‘Both improvisation and the musical hold the contradictory idea that spontaneous performance is available to all and that some people are more spontaneous or open than others’ 1.2. (of a process or event) occurring without apparent external cause” (ODE 2010: 1724).

Посочените речникови дефиниции показват, че спонтанността най-общо се свързва с „изблик“ на творческо себеизразяване, с липса на преднамереност и (само)контрол. Тя по-скоро е инстинктивна, импулсивна реакция на личността, озарение или „инсайт“ (insight), „емоция, която осветява мисълта“ (Радев 2015: 173). Джейкъб Морено, световноизвестният психотерапевт и създател на психодрамата, се връща към корените на думата *спонтанност/spontaneity* в латинския език и посочва, че тя се свързва с израза *sua sponte* („свободна воля“) (Moreno 2010: 138). За Морено спонтанността е триизмерно понятие. Тя е: „1) отклонение от „природните закони“; 2) матрицата на креативността; 3) центърът на личността (the locus of the self)“ (Moreno 2010: 138). Радослав Радев събужда интереса към спонтанността в своята „Технология на методите в обучението по литература“ (2015) и разкрива нейната роля за активирането на читателя в литературното обучение. Радев възприема спонтанността в културата и изкуството като „сложност от взаимовръзки“ в полето на мисленето чрез емоция, образ, асоциация, ритъм, които отключват несъзнателното, отвеждат отвъд логическата структура на мисълта и границите на познанието и дават воля на „формата и тайнствата на духа“ (Радев 2015: 175). Спонтанността е изява на читателя в училище, обяснява авторът, при която учениците се освобождават от заучените модели, изградени от учителите, и

остават „верни на това, което се е зародило в съзнанието им“ (Радев 2015: 170, 175).

Берлинер съвсем резонно отбелязва обаче, че концептуализирането на импровизацията, като се акцентира само върху нейната спонтанна, интуитивна същност с характера на „създаване на нещо от нищо“, би било крайно непълно (Berliner 1994: 492). Такова разбиране за импровизацията би омаловажило дисциплинираността и опита, от които черпят импровизаторите, и би скрило реалните практики и процеси, чрез които те са усвоили широка база от знания, включително немалко конвенционални структури, които допринасят за логичното, прецизно и изразително формулиране на идеи. Соиер също убедено твърди, че „дисциплинираната импровизация“ е много повече от спонтанността на момента (Sawyer 2011: 96). Той по-скоро вижда мястото на импровизацията във „флуидните“ пространства в учебната програма, които може да са неочаквани или изненадващи, а може и да са „пролуки“ в конкретни планирани уроци, които разкриват възможности за ярки и оригинални интерпретации при обучението по определен учебен предмет. Какво означава да се премине отвъд интерпретацията?

Импровизация и интерпретация

Термините *интерпретация* и *импровизация* понякога се използват като контекстови синоними. Според *Речник на българския език* съществителното *интерпретация* означава: „1. Книж. Тълкуване, разкриване смисъла на нещо, обикн. на някакъв текст; интерпретиране. 2. Изк. Изпълнение на музикално, сценично или литературно произведение, основано върху лично тълкуване; интерпретиране“ (РБЕ).

Чрез значенията, които се описват в *Oxford Dictionary of English*, също се демонстрира консенсус в употребата на глагола *interpret/ интерпретирам* в английския и в българския език: “1. Explain the meaning of (information or actions) ‘the evidence is difficult to interpret’; Understand (an action, mood, or way of behaving) as having a particular meaning. ‘he would no longer interpret her silence as indifference’. Perform (a dramatic role or piece of music) in a way that conveys one’s understanding of the creator’s ideas. ‘interpreting the music well takes hours of listening and experimentation’” (ODE 2010: 914).

При прочита на представените дефиниции не е трудно да се открие, че както в българския, така и в английския език думата *интерпретация* фигурира с две основни значения, а именно „тълкуване“, „(творческо) изпълнение“ с индивидуален почерк. Очевидна е смисловата близост на понятията *интерпретация* и *импровизация*, както и това, че интерпретацията може да бъде мислена като част от импровизацията. Въпреки че при импровизацията е заложено отделянето от „оригиналния текст“ или дори липсата на такъв, възможно е да се импровизира на основата на първоначалната интерпретация на конкретна творба (например в джаза). Съвсем разбираемо обаче се случва импровизаторът в един момент дотолкова да се отдели от оригинала, че първоизточникът на сътворената нова форма да е неразпознаваем (Benson 2003: 144).

От друга страна, интерпретацията е до голяма степен миметична или е изведена от повторителност, но повторителност, която не възпроизвежда точно оригинала. За значимостта на творческата интерпретация/ повторителност в училищното образование Радев отбелязва, че чрез „допускането на асоциацията и аналогията“ в обучението се постигат нивата на „удоволствена повторителност“, „но без обременяващото повтаряне на познатото“ (Радев 2015: 161). „Ефектът на повторителността“ позволява да не се свеждат явленията само до причинно-следствените връзки, като се акцентира на „спонтанното изразяване“ и личностнозначимото възприемане и усвояване на учебния материал (Радев 2015: 161). Ясно е, че импровизацията се мисли чрез интерпретацията. И двете явления са форма на себеизразяване, но креативността и създаването на качествено нов „оригинал“ са отчетлива характеристика на импровизацията. Какви са особеностите на творческата импровизация?

Импровизация и креативност

Твърде често творческото мислене, или креативността, се свързва с понятията *изобретяване* (от глагола *изобретявам*: „Книж. Обикн. в областта на техниката – в резултат на творчески труд изработвам, създавам нещо ново, непознато, несъществуващо преди“ (РБЕ) и *новаторство* („осъществяване на нови идеи за работа, нововъведение“ (РБЕ). В *Речник на българския език* значението на съществителното *творчество* е представено лаконично: „1. Създаване на творба, на творби; творение; 2. Онова, което е създадено, сътворено“ (РБЕ). В речника обаче не е включен терминът *креативност*, който сравнително отскоро, но все по-устойчиво и широко навлиза в немалко значими области като психология, педагогически науки, бизнес, когнитивна наука, философия, лингвистика. В *Oxford Dictionary of English* терминът *creativity/ креативност* се дефинира по следния начин: “The use of imagination or original ideas to create something; inventiveness” (ODE 2010: 408).

Представените речникови дефиниции ясно показват, че „общият знаменател“ на понятията *креативност*, *изобретяване* и *новаторство* е „сътворяването“ на нова концепция или идея, но същностен елемент на креативността е въображението при излизането от традиционните рамки. Важно е да се отбележи, че един от основателите на *The „C“ Group (Creativity for Change in Language Education)* и авторитетен представител на хуманистичната школа и на естетическия/ творческия подход в обучението по английски език Алън Мали не приема популярното мнение за креативността като свободен порив на въображението, отдаден на „необузdana оргия от себеизразяване“ (Maley 2015: 6). Подобно на импровизацията, креативността според Мали всъщност е плод на настойчив и целенасочен труд. Отличителна нейна черта е, че се ражда в рестриктивни ситуации, т.е. активира се и се подхранва точно от ограниченията и предизвикателствата на средата, в която се случва (Maley 2015: 6; Markova 2015: 165). Например трудностите поради недостиг на учебни средства или при работа с ученици със специални образователни потребности биха стиму-

лирали творчески решения, които ще позволят максимално ефективно да се оползотворят наличните ресурси в специфичната образователна среда.

Как се активизира креативността? Алън Мали отчита, че тя се случва при „създаването на нещо ново“, но това съвсем не е достатъчно, за да се определи даден акт като проява на креативност (Maley 2015: 7). Артур Кестлер например съзира бисоциативността (bisociation) като централен, комбинаторен елемент на творческото мислене, който (подобно на сюрреалистичните мотиви в киното, изкуството, литературата и театъра от 20-те и 30-те години на XX век) се реализира чрез неочакваното съполагане на две разнородни, дори противоречиви и несъвместими явления за създаване на нови и неочаквани асоциации (Koestler 1964). Следователно креативният акт според Кестлер трябва да се търси в играта, експеримента, въображението.

Един от най-известните автори и водещ изследовател в областта на позитивната психология Михай Чиксентмихай въвежда понятието *поток* (*flow*), което свързва с творческия акт. Това състояние на „лекота в усилието“ (*effortless effort*) е момент, при който всичко в нас се понася в поток от творческа енергия, оптимално преживяване във висок фокус на вниманието и максимална концентрация на съзнанието (Csikszentmihalyi 1990; 1996). Чиксентмихай пояснява, че в състояние на поток човек е „дотождна потопен в заниманията си, че сякаш всичко останало е без значение; самото преживяване носи такава наслада, че човек желае да го изпита независимо от усилията, които трябва да положи“ (Csikszentmihalyi 1990: 4). С каквато и дейност да е свързано, то винаги е описвано по един и същ начин и се случва тогава, когато например актьорът играе на сцената, музикантът изпълнява мелодия, писателят пише книгата си, хирургът прави операция, планинарят изкачва върха, спортистът се състезава, учителят преподава, ученикът усвоява чужд език и т.н. Най-общо състоянието на „преживяване на потока“ (*flow experience*) означава, че този, който го е достигнал, е във върхова форма, затова и то води до по-висока самооценка и увереност на човека във възможностите си. Важно е да се подчертае също, че за постигането на това състояние човек е концентрирал психическата си енергия в цели, които самият той си е набелязал, и е вложил много за постигането им. Въз основа на поредица от изследвания Чиксентмихай изолира 9 условия за достигане на състоянието *преживяване на потока*:

1. Имаме ясна цел към какво се стремим и знаем какво искаме да постигнем с всяка стъпка по пътя.
2. Налична е обратна връзка и можем сами да преценим колко добре се справяме.
3. Уменията, които притежаваме, съответстват на предизвикателството.
4. Съсредоточени сме и сме фокусирани само върху *сега* и *тук*.
5. Не се разсейваме и забравяме за проблемите.
6. Изпитваме усещане за контрол; всичко е в нашите ръце.

7. Не ни тревожи мисълта как изглеждаме в очите на другите, и преминаваме отвъд ограниченията на егото си.

8. Усещането за време се изкривява. Времето лети или се забавя в зависимост от това каква дейност изпълняваме.

9. Дейността става автолетична (autotelic), т.е. изпълняваме я заради самата нея, заради удоволствието, което изживяването носи (Csikszentmihalyi 2014: 133).

Всички тези условия за постигане на състояние на оптимално творческо преживяване, твърди Чиксентмихай, са универсални за хората, без оглед на тяхната културна и социална принадлежност, пола, образованието и възрастта (Csikszentmihalyi 2014: 147). Логично е в контекста на концепциите на Чиксентмихай да се мисли, че колкото по-често учениците и учителите съумяват творчески да импровизират и да постигат „преживяването на потока“ в училищната среда, толкова по-ефективно те ще ангажират вниманието си в продуктивни творчески процеси, които да им носят радост и удовлетворение от постигнатите знания и умения.

Настоящата статия има за цел да локализира мястото на импровизацията в езиковото обучение. Видно е, че успешното усвояване на език в училищна среда е немислимо без умелата симбиоза на структурните параметри на институционалното обучение и творческите пространства на личностните измерения на образователната система. Очертават се четири различни проявления на импровизацията (срв. Holdhus et al. 2016) в преподаването и усвояването на език:

1. Общуване, сътрудничество и реципрочност. Общуването чрез импровизацията е двуизмерно – тя е вътрешно присъщ процес на личността, която реализира своя творчески потенциал и се себеизразява. Същевременно импровизацията е колективен акт на креативност и стимулира особен вид релационна педагогика за учене в сътрудничество, като контактът с езика цел се осъществява чрез контакта с другите обучаеми и с учителя.

2. Структура и дизайн. Както вече беше споменато, креативните импровизатори до съвършенство са усвоили знания за структурата, те са умели в планирането и притежават солидна база от знания и умения, която им дава увереност и способност успешно да импровизират.

3. Репертоар. Репертоарът, изграден на основата на структурираното учебно съдържание, както и наборът от педагогически техники и идеи са базата, която осигурява възможности за импровизация в обучението по език.

4. Среда. Импровизационните практики се определят от характеристиките и нагласите на учениците, от опита и уменията на учителите и от условията, в които се осъществява образователният процес.

ЛИТЕРАТУРА // BIBLIOGRAPHY

Радев 2015: *Радев, Р. Технология на методите на обучението по литература. Варна: Славена. [Radev 2015: Radev, R. Tehnologia na metodite na obuchenieto po literatura. Varna: Slavena].*

РБЕ: *Речник на българския език, <https://ibl.bas.bg/rbe/> [RBE: Rechnik na balgarskia ezik, <https://ibl.bas.bg/rbe/>].*

ODE 2010: *Oxford dictionary of English. Stevenson, A., ed. Oxford: Oxford University Press.*

OLD 1968: *Oxford Latin Dictionary by P. G. W. Glare. London: Oxford University Press / Clarendon Press.*

Бенсън 2003: *Benson, B. E. The Improvisation of Musical Dialogue: A Phenomenology of Music. New York: Cambridge University Press.*

Берлинер 1994: *Berliner, P. Thinking in jazz: The infinite art of improvisation. Chicago: University of Chicago Press.*

Бийти 2015: *Beaty, R. E. The neuroscience of musical improvisation. – Neuroscie. Biobehav. Rev. 51, 108–117. doi: 10.1016/j.neubiorev. 2015.01.004.*

Виготски 1978: *Vygotsky, L. Mind in society: The Development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*

Гилфорд 1968: *Guilford, J. P. Creativity, Intelligence, and their educational implications. San Diego, CA: Knapp/ EDITS.*

Де Боно 1993: *De Bono, E. Teach your child how to think. New York. Penguin.*

Дикенс 1854: *Dickens, Ch. Hard Times, T. E. McElrath & Co. https://archive.org/embed/hardtimes00dick_2*

Иванова 2020: *Ivanova, I. Feedback or evaluation: Teacher-trainees preferences for explicit evaluation in post-lesson discussions. – In: Hidri, S. (Ed.). Changing Language assessment. New Dimensions, New Challenges. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 197–222.*

Кестлер 1964: *Koestler, A. The act of creation. Penguin Books, New York.*

Купман и Лал 2014: *Coopman, S. & Lull, J. Public Speaking: The Evolving Art. Cengage Learning United States, Boston.*

Мали 2015: *Maley, A. Overview: Creativity – the what, the why and the how. – In: A. Maley. & N. Peachey (Eds.), Creativity in the English language classroom (pp. 6 – 13). London: British Council.*

Маркова 2015: *Markova, Z. A journey towards creativity: A case study of three primary classes in a Bulgarian state school. – In: Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). Creativity in the English language classroom (pp.165 – 172). London: British Council.*

Медингс и Торнбъри 2009: *Meddings, L., & Thornbury, S. Teaching unplugged: Dogme in English language teaching. Peaslake: Delta Publishing.*

Морено 2010: *Moreno, J. L. The theatre of spontaneity. Manchester: North-West Psychodrama Association. New York: HarperCollins.*

Сонер 2003: *Sawyer, R. K. Emergence in creativity and development. – In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi and J. Nakamura (Eds.), Creativity and development (pp. 12–60). New York: Oxford*

Сонер 2011: *Sawyer, R. K. (Ed.). Structure and improvisation in creative teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Торнбъри 2001: *Thornbury, S. Teaching Unplugged (Or That's Dogme with an E).* – IT's for Teachers, Issue 1 (February), 10-14.

Холдхус 2016: *Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. Improvisation in teaching and education – roots and applications.* – Cogent Education, 3 (1).

Чиксентмихай 1990: *Csikszentmihalyi, M. Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper-Perennial.

Чиксентмихай 1996: *Csikszentmihalyi, M. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.*

Чиксентмихай 2014: *Csikszentmihalyi, M. Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi.* Springer Science.