

**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ**



ВОСПИТАНИЕ
списание за теорија и практика

Штип, 2009

ВОСПИТАНИЕ
списание за теорија и практика
год. 6, број 10
2009 год.

Издавач
Универзитет „Гоце Делчев” - Штип

За издавачот
проф. д-р Саша Митрев

Главен и одговорен уредник
проф. д-р Блаже Китанов

Редакциски одбор
проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова - Ѓорѓева
д-р Снежана Јованова - Митковска
м-р Кирил Барбареев
м-р Трајче Стојанов
доц. д-р Соња Петровска

Техничко уредување
Славе Димитров
Благој Михов

Лектор
Даница Гавриловска-Атанасовска

Тираж:
500 примероци

Списанието излегува еднаш годишно

СОДРЖИНА

| | |
|--|-----|
| Проф. д-р Блаже Китанов Невербалната комуникација како интеркултурна комуникација | 5 |
| Проф. д-р Микеле де Бени Белешки за комуникацијата | 19 |
| Проф. д-р Емилија Петрова - Ѓорѓева Современи тенденции во развојот на интелектуалното воспитание | 23 |
| Доц. д-р Виолета Николовска Функционална морфологија | 31 |
| Проф. д-р Ленче Милошева Анксиозност и депресивност кај деца и адолесценти | 45 |
| Помл. асс. Билјана Стојанова Проф. д-р Ленче Милошева Вредносните ориентации кај адолесцентите | 55 |
| Доц. д-р Билјана Ивановска 20 години по паѓањето на Берлинскиот ѕид (1989-2009) | 63 |
| Доц. д-р Соња Петровска Теориски пристапи во училишниот менаџмент | 65 |
| М-р Татјана Уланска Методи на предавање литература | 77 |
| Проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева Стекнување на компетентност на наставникот кој предава предмети од природните науки | 101 |

| | |
|--|------------|
| Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска | |
| Акционите истражувања и нивната примена во педагошката практика | 111 |
| М-р Нина Даскаловска | |
| Ликот на хуманистичкиот наставник | 123 |
| Асс. м-р Ирена Китанова | |
| Блумова таксономија на воспитно-образовните цели | 129 |
| М-р Миленко С. Стојник | |
| Биоритам – предизвик на природата | 133 |
| Доц. д-р Јованка Денкова | |
| Пеперут - симбол на љубовта | 141 |
| М-р Владимир Китанов | |
| Лесново - природна и културна дестинација за развој на руралниот туризам..... | 145 |
| Даница Гавриловска - Атанасовска | |
| Поетот се раѓа - говорникот се создава | 151 |
| Јадранка Тодевска | |
| Карактеристики и видови на толкување | 157 |
| Проф. д-р Фехим Хусовиќ | |
| Наставни објекти | 165 |

Превод: м-р Татјана Уланска
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

МЕТОДИ НА ПРЕДАВАЊЕ ЛИТЕРАТУРА

(Преведено и адаптирано од „*Предавање литература*“ од Илејн Сноувалтер, Издавачка куќа *Блеквел*, 2003, САД)

Методите се понекогаш преценувани. Маршал Грегори мудро забележал „*Ние не можеме да очекуваме еден или друг метод да ни ги реши сите наши проблеми... Ниту еден метод на предавање не може да одговори на сите наши потреби на учење*“. Но тогаш се појавува духот на Т. С. Елиот, кој ни дошепнува дека единствениот метод е да се биде интеллигентен. Како и да е, ние можеме поефикасно да ја насочиме нашата интеллигенција доколку сме запознати со основните методи и механизми на предавањето на нашиот предмет.

Подготвување на наставникот

Најпрвиот чекор во наставниот метод е подготовката, како за целиот курс така и за индивидуалниот час. Ваквото планирање никогаш не зазема место во идилична енклава изолирана од надворешните притисоци на времето, просторот и парите. Волтер Онг во една пригода цинички забележал дека „*создавањето на нов предмет може да биде академски еквивалентно на трчање по амбулантна кола*“, но само неколкумина од нас можат да побегнат од овој безобсирен респект кон трендовското и маркетиншкото. Даглас Хауард, на пример, сакал да понуди изборен предмет на тема *Викторијанска литература и еволуција*, но Наставничкиот одбор сметал дека студентите нема да се пријавуваат. Конечно, тој го смислил предметот вклучувајќи канонски автори од Мелвил до Селингер нарекувајќи го *Американски психопати: убијците, психички растроените и нестабилните во американската литература*. Ова не било она што тој си го замислувал за време на школувањето, ниту пак кога професорите им велеле „*подговете се за на поле*“, она што тогаш му звучело како да оди во војна. Сега морал да вклучува популарна белетристика и филмови, и со театарности да привлекува студенти на својот предмет. И токму затоа, објаснува тој, на својот прв час влегол носејќи ја маската на Ханибал Лектор.

Нашата тенденција при планирањето на распоредот обично се стреми кон пополнување на предвидените денови за предавање и се обидуваме да ги сместиме книгите во рамката.

Како што актерот својата улога ја има играно многупати, така и наставникот се подготвува. Но каде е нашиот Станиславски? Кој го има проучено најдобриот начин да се подготвуваш за предмет или за час? Тајмингот на академската година и природата на меморијата го прави планирањето однапред проблематично. Еден предмет мора да биде испланиран најмалку еден семестар однапред, за книгите да се спремаат, училниците да се средат, на студентите да им се даде шанса да се пријават и да се набават потребните книги и материјали во библиотеката. Но просторот помеѓу планирањето и предавањето може да значи промена на некои од овие одлуки за кои може да се премислиме или да пресметаме кога терминот почнува.

Наставниците почетници често велат дека би го искористиле летниот распуст добро да се подготват за есенскиот семестар, па дури и да ги спремаат и сите свои подготовки за часовите. Но покрај сомнителната мудрост во комплетното пишување на предавањата, подготвувањето за предавање толку многу однапред едноставно не функционира. Во дневникот за предавања на мојот сопруг, Инглиш Сноувалтер, на 17 септември 1996 година пишува: *„Во моето долго искуство открив дека јас навистина не можам да подготвам цел курс однапред и потоа да го предавам. Ако повторно ги прочитам сите дела во август, оние што сум ги прочитал први нема да ми бидат толку свежи во мислите колку што би сакал да ми бидат кога влегувам на час. Секако дека сум ги прочитал сите дела, во повеќе случаи и по неколку пати, и сум ги предавал; за некои од нив и сум пишувал во голема мера. Понекогаш предавам и со стари забелешки, но предавам многу подобро кога го прочитам делото неколку дена пред предавањето и направам нови забелешки. Секогаш забележувам работи што сум ги испуштил претходниот пат и сум многу поспособен да им одговорам на прашањата и забелешките на студентите“.*

Кенет Ејбл вели дека идеално време за пишување или препишување на предавање е веднаш откако ќе го одржиш. *„Впечатоците од предавањето веднаш по неговото одржување се многу повоочливи, отколку нивното разгледување по одреден период. Што функционираше, што не, што им се допаѓаше да прават, што би правеле следниот пат - сите овие работи се од витално значење при формирањето на ефективно предавање“.*

Во никој случај не треба да помислуваме дека не треба да се навратиме на предавањето непосредно пред неговото одржување. Лери Денсон предава Шекспир многу години, но кога го прашав за подготовката, тој

ми рече: „Па ја прочитав Ромео и Јулија вчера и утрово. Исто така ги прегледував видеоснимките, подготвував снимки кои ќе се гледаат на компјутер. Кога предавам, јас обично подготвувам четири страници исчукани во две колони за забелешки од предавањето. Ги ставам во групи - не повеќе од четири или пет дела. И ги мерам временски. Не мислам на вежбање, само погледнувам во нив и велам: ова вреди десет минути; ова вреди петнаесет. Се обидувам да имам доволно материјал за да се брзам себеси. Си ги запишувам забелешките на маргините: 11:10, 11:30. Друга работа која ја имам секогаш подготвено се извадоците кои сакам да ги читам на глас. Селектирањето фусноти е многу важно за мене”.

Јин Лин Фелман е сосема различен вид на наставник, која верува во импровизација и изведба, но и таа секако подготвува детални забелешки за нејзините предавања. „Педагогијата на импровизацијата не е ветре, нешто што користиш кога се немаш соодветно подготвено за час. Сосема спротивно од тоа, добрата и ефективна изведба е проследена само од добра и ефективна подготовка. Јас сум екстремно свесна кога станува збор за планирањето на моите предавања. Секои десет до петнаесет минути се цврсто испланирани, повлекувани со жолт или црвен маркер, со додатни коментари, прашања и секако крајна синтеза. И јас едноставно никогаш не ги користам истите забелешки; секој семестар материјалот го дополнувам, а забелешките од претходниот семестар ги вградувам во новиот план за час”.

Подготвувањето за предавање е интензивна форма на истражување и токму истражувањето на предметот е она на што професорите најмногу се возбудувале и уживале. Можат ли наставниците премногу да се подготвуваат? „Наставниците понекогаш премногу се задржуваат околу подготовката”, пишува Стујард Шерман (Универзитет во Вашингтон), „бидејќи тие таму ја наоѓаат главната сатисфакција на нивната професија: времето поминато во читање, размислување или (со малку среќа) да смислат нешто ново и да го подготват за експериментално ‘публикување’ во зборот на месецот, нешто поконкретно што можат да го претстават во печат. За многу наставници да се подготви текст за предавање значи да се вратиш на почеток, да си го претставиш првото сеќавање на студентот со текстот, што се разбира во голема мера значи да се присетат на своите лични искуства. Задоволството од претпоставувањето љубопитно се меша со сеќавањата”. Сепак „преголемото подготвување може исто толку да го уништи часот колку и никаквото подготвување; наставникот кој цврсто се држи на подготвеното сценарио често воопшто не обрнува внимание на она што се случува во просторијата”.

Дел од прашањето е дали ние предаваме од областа на нашата истражувачка специјалност и го ставаме предавањето во функција на подгрупа на истражувањето, или го ставаме предавањето во функција на истражување како за нас така и за нашите студенти. Има предности и негативности во секој приод. Сите сме го имале искуството на читање на книга вечерта пред предавањето, на само мал чекор од нашите студенти и откривајќи како нашето предавање одеднаш изгледа толку енергетично и студентите се понесени со возбудата.

Ан Томсон, стручњак за Шекспир, која предава во Кингс Колеџ во Лондон, моментално го води *Семинарот за „текст и театар“* во поврзаност со театарот Глоуб (каде своевремено Шекспир ги поставувал своите драми), каде точно се поврзува нејзината истражувачка експертиза и уредничка работа. Но, кога таа понекогаш го предава Шекспир на студентите, самата си забележува: *„Сметам дека го знам премногу добро за целта и едноставно ми е невозможно да замислам како е да се чита драмата за прв пат и понекогаш сум нестрплива со сосема природните желби на студентите да дискутираат теми кои за мене веќе станале здодевни“*. Томсон мисли дека има *„многу да се каже за предавањата и надвор од својата истражувачка област и дури да се споделат искуствата на студентите од читањето на еден текст со голема брзина вечерта пред часот!“*. Предавањето на нов материјал, истакнува таа, ги води професорите кон проширување и рedefинирање на своите истражувања.

Лери Дансон се согласува. *„Кога ќе помислам на најдобрите предавања што сум ги одржал“,* забележува тој, *„секогаш мислам на часовите што сум ги држел пред долго време, кога сум работел со нов и свеж материјал. И го делам чувството на возбуда, сосема буквално, на чекор од моите студенти. Мислам дека тоа беше кога се борев и со материјалот и со начинот на неговото презентирање“*.

Реториката на предавањето

1. Предавање

Многу луѓе мислат дека забава значи човек да може да се насмее. Но би можел човек да се забавува и на едно предавање.

Рон Хауард, режисер на „Прекрасен ум“

Со години ги започнувам своите академски предавања со извадок од брилијантната сатира на Малком Бредбури - *„Девизен курс“*: *„Добар*

пријател ќе дојде да те посети во затвор, но *навистина* добар пријател ќе дојде да те посети на твоето предавање“. Држењето предавања е насекаде присутно во високото образование, иако постои консензус помеѓу педагошките специјалисти за големите недостатоци. Предавањето мора да се соочи со проблемите од типот на внимание, меморирање и расеаност, а тоа не се само проблеми на немотивирани студенти туку основните човечки можности на перцепција и задржување. Како и да е, проблемите околу нивоата на внимание и меморирање може да се стимулираат ако има паузи или промена на пристапот на секои 15 минути.

Наставниците по литература знаат од прва рака, бидејќи сме морале да издржиме на конференции и јавни предавања кои ги илустрираат најлошите аспекти на предавање - тесно читање на непознати текстови, бесцелни културолошки експозеа, нарцисоидни прикази. Во девет случаи од десет, сè што предавачите по претпоставка знаат за доаѓањето до публиката се губи во притисоците на интелектуално натпреварување или преовладувањето на конференциската мода.

Паркер Палмер, кој ја вреднува духовноста над полираната изведба не е против предавањето, слушањето и меморирањето. Доколку тоа се прави соодветно и во точен контекст секое од нив има улога во создавањето на средина на поврзаност наречена вистина. Опасноста, сепак предупредува, е често во тоа што предавањата се „авторитетни“, слушањето „неповрзано“ и меморирањето „механичко“. Маргарет Едсон, добитник на наградата Пулцер за драма и строг професор по седумнаесетвековна литература, умирајќи од рак си ги преиспитува приоритетите на нејзинот живот и кариера. Еден од нејзините колеги се присетува „*Таа ги држеше најдобрите предавања. Без забелешки, а секој збор на место. Беше навистина импресивно. Сепак многу од нејзините студенти ја мразеа*“. Тој забележува: „*Повеќе личеше на полигон за регрути, отколку на училишца по англиски*“. Морав да се приспособам на две предавања неделно и еднаш неделна дискусија, вид на предавање кој беше обожаван од студентите- совршена изведба каде се достигнуваше интелектуален климакс.

Некои извонредни наставници преферираат предавање и цврсто стојат зад тоа. Бони Цимерман, од Универзитетот во Калифорнија, изјавува: „*Јас верувам во она да им се кажува на студентите што треба да мислат. Јас ќе ви предам бидејќи сакам да размислувате за значењето на книгите и верувам дека литературата те прави подобар човек. Затоа и читаме, затоа и одиме на училиште*“. Таа го објаснува својот процес: „*Јас во основа го предам истиот материјал седум или осум години. Наставниот материјал е онаков каков јас сакам да биде. Го*

предавам истото секој семестар - жените во литературата - и мислам дека функционира добро и студентите мислат така и ја познавам литературата комплетно. Не користам забелешки, а не ми е неопходна и книга. Зборувам со нив и се фокусирам на нив, и мислам дека тоа е важно; ако држиш предавање мораш целосно да се фокусираш на студентите. Ги прашувам директни прашања и имам јасна идеја и план како сакам да ми изгледа предавањето. Студентите се многу предвидливи. Често ги поставуваат и истите прашања. Често ги даваат и истите одговори... им кажувам како да најдат и видат нешто во една поема, за на крајот од семестарот да можат сами да го прават тоа или барем подобро од порано“.

Фабулозната г-ца Ментор од Државниот универзитет во Луизијана, која дава академски совети на веб-страницата на *Летописот за високо образование* едноставно ужива во театралната страна на предавањето, објаснува таа, и ја користи нејзината природна грандиозност... Таа може да предава со еднаква брилијантност како на сто и педесет или само еден скроман барател на совети. Но, за оние помалку надарените од природата, таа нуди разубедување: „*Многу е полесно едноставно само да предаваш, отколку да се обидеш да развиеш дискусија кај деконцентрирана, замислена или голема публика*“. Дури и оние кај кои недостасуваат вокалните способности на г-ца Ментор, доколку наставниците сакаат да извлечат најмногу од предавањето, мораме да разбереме како да го направиме предавањето впечатливо. Има добар и конзистентен совет во педагошките скрипти. Тие го предлагаат следново:

- јасна структура и приказ;
- исказ на целите;
- чести патокази;
- копии, посебно со празни места каде студентите ќе одговараат на прашања, решаваат проблеми или додаваат свои коментари;
- промена на материјал или период на секои петнаесет минути;
- стратегии за учество на студентите-групирање, решавање проблеми, давање примери;
- користење на аудиовизуелни материјали, со инструкции што да бараат студентите.

2. Водење дискусија

Студентите често не ја забележуваат разликата помеѓу предавање и водење дискусија. Многу често, т.н. часови за дискусија се само уште една шанса на предавачот да зборува. Во часовите за дискусија од нашите соништа, си замислувал еден професор, ние би ги поставувале

најсовршените прашања и не би кажувале ниту збор повеќе. Совршеното воведно прашање би требало да биде такво да можат сите студенти да го одговорат, но сепак да отвора важни прашања поврзани за темата. Прашувањето, слушањето и одговарањето се, според Ц.Роналд Кристенсен од Бизнис школата во Харвард, светски најважните методи на предавање. Тој ја нуди типологијата на сите видови прашања кои се најпродуктивни во класовите за дискусија: дијагностични, оние кои бараат информации, отворени, предизвикувачки, предвидувачки, хипотетички и генерални.

Харвард нуди и видеоснимка со предавање на Кристенсен, со коментари од колегите и студентите, што е одличен начин на почнување на свои работилници. Во училища, како што пишува во службениот весник на Универзитетот Харвард кога тој умрел во 1999 година, *„Крис Кристенсен беше вистински уметник, движејќи ги рацете грациозно како да диригира оркестаркога поставуваше прашања на студентите, слушајќи ги внимателно нивните забелешки и потоа одговарајќи им - сè во еден брз двонасочен контекст на енергетична и ригорозна дискусија. Кристенсен цврсто веруваше дека ефективното предавање може да се научи, но бара ставање на потребите на студентите пред сопственото его“.*

Некои педагози предлагаат давање на минута две за запишување на одговорите на воведното прашање. Џесика Ричард тврди дека оваа техника функционира: *„Кога за прв пат се обидов со пишување на час се изненадив од резултатите. Студентите за кратко време ги напишаа најинтересните коментари и развија дискусија, дебатирајќи меѓусебно околу поемите кои ги читаа“.*

3. Моделирање

Кога им предлагам на наставниците по литература дека треба да моделираат, јас не мислам на презентирање на нашата гардероба во училища, иако користење костуми не е лоша идеја. Мислам на тоа дека студентите ќе научат подобро, доколку не им само објаснуваме кои техники и вештини треба да ги совладаат туку тоа им го покажеме преку модели и примери.

Една фундаментално важна техника која очекуваме студентите по литература да ја совладаат е *блиско читање*. Некои наставници гледаат на *блиското читање* како првенствено на идеолошки термин поврзан со новиот критицизам. На пример, Ендру Бенет и Николас Ројл во речникот на нивната книга *Вовед во литературата - критиката и теоријата* го дефинираат како метод кој го исклучува вниманието на *„историскиот и идеолошкиот контекст, биографија со намерите на авторот итн...“*

Се претпоставува дека функцијата на читањето и критиката е едноставно да се чита внимателно она што е веќе 'таму' во текстот". Одредени наставници со сомнеж гледаат на блиското читање како на генијална техника. Џон Скилд, на пример, смета дека „како педагошка цел на литературните студии, блиското читање останува еден збунувачки и нејасен концепт. Терминот функционира главно како погрешна употреба на зборот, замена на поконкретен опис на интерпретативни стратегии“.

Процесот на блиско читање или *објаснување на текстот* е техника што ја користиме при анализирањето на литературни текстови, кои не мора да се носат со тешкиот товар на *новиот критицизам* или со политички етикети. Пред или заедно со вниманието кон факторите надвор од текстот, студентите мора да ги разберат граматичките, формалните и структуралните елементи на зборовите. Блиското читање може природно да биде првиот чекор во разбирањето на литературата. Но ваквиот начин на читање е далеку од природен и интуитивен, и ако сакаме да ги научиме студентите како да го прават тоа, мора да им ги презентираме и двата модела.

Во едно истражување за англиската литература во Принстон, Џесика Ричард даде прашања за блиско читање на сонет: *„Карактеризирај ги глаголите во секоја реченица. Престави ги сличностите и метафорите. Како ќе ги опишеш овие фигури? Како е искористен 'волте'? Која е врската помеѓу значењето на каплетот и катрено? Презентирај теза за сликите во поемата“.*

4. Нова технологија

Некои од нас гордо ги користат проекторот, видеото и користат *Пауер поинт* во своите училници. Новата технологија не е само краток пат до успехот. „*Колку повеќе ги користиме електричните машини*“, предупредува Лари Дансон, „*толку повеќе ни одзема време. Колку подлабоко влегував во овие машини, толку повеќе сакав да го откорнам приклучокот и да речам 'уништете ги машините', се шегувам, но навистина одземаат многу време. Ако технологијата треба да ни користи, тогаш тоа треба да е внимателно осмислено; да не биде само педагошки магдонос кој ќе го краси кошот на чинијата на учењето, туку дел од фундаменталната реконструкција на она што мислиме дека треба да биде учењето, каков мислиме дека треба да биде процесот на учење“.*

Предавање поезија

Предавањето *поезија* му нуди на литературниот инструктор некои од најфундаменталните, конкретни, активни па дури и физички начини да ги поврзе студентите во учењето. Иронично, не многу одамна некој претпоставил дека предавањето поезија е во центарот на предавањето на мистериите на литературата, свет обред во новиот критицизам. Френк Елис се сеќава на предавањето англиски во Јеил, во годините по Втората светска војна *„книгата беше Разбирање на поезијата од Брукс и Варен. Многумина студенти беа ветерани. Критичната едногласност на методот од новиот критицизам ја комбинираше машкоста со научното инженерство да ја избави поезијата од сентименталниот феминизам. Разбирањето на поезијата беше машка работа, триумф на разумното над емоциите“*.

Но денес поезијата како центар во литературните наставни програми е заменета на белетристиката, драмата, културолошките студии итн. Наставниците жалат што студентите ја сметаат поезијата за тешка и заплашувачка.

Како и да е, многу луѓе се навратија на поезијата по 11 септември 2001 година. Американскиот лауерат Били Колинс рече: *„во време на криза, интересно е тоа што луѓето не се свртуваат кон романот туку секогаш кон поезијата“*. Дури и британскиот лауерат Ендру Моушн се сложува: *„Поезијата е форма кон која инстинктивно се свртуваме во моменти на интензитет, без разлика дали жалиме или се радуваме. Зошто? Бидејќи таа е линкот со нашите најсилни емоции. Бидејќи ја има силата да утешува. Поради нејзината различност од нормалниот говор, што создава чувство на посебна можност“*.

Колинс тврди дека предавањето поезија ги нуди најфундаменталните когнитивни и интелектуални вештини, и читањето на една песна *„го реплицира начинот на кој учиме и мислиме“*. Тој ја гледа паралелата меѓу поезијата и учењето: *„Кога читаме поема, влегуваме во туѓа потсвест. Бара од нас да се ослободиме од некои ставови за да можеме да прифатиме поинаква точка на гледање... Да ја следиме поврзаноста во метафората значи да направиме еден ментален скок, да ја ставиме во функција нашата имагинативна бистрина“*. Колинс гледа на поетската форма како *„на начин на размислување и поинаков природ“*, што им помага на студентите да разберат како информацијата мора да биде *„оформена и контурирана за да може да биде разбрана“*.

За да се врати поезијата на малку поцентрално место во литературните курикулуми, Сколс тврди дека *„ние мораме да селектираме од поголем избор на дела и поетски текстови, и треба да ги презентираме на начин на кој ќе ги охрабриме читателите да ги поврзат поемите со сопствените животи“*.

Предавање поезија и техники на учење

Во предавањето поезија секој инструктор мора да се повика и да комбинира повеќе методи и техники. Предавањето на еден поет или една поема вклучува различни проблеми при организирањето на семестарот. Секако зависи и од историските проблеми, јазикот и контекстот на поемата со читателите. Но секој би се сложил дека е полесно е да се предава современ поет отколку Чосер. Секој наставник мора да се запраша која му е публиката - почетници, напредни, дипломци, уметници, научници?

1. Методи насочени кон темата

Поетичност

Поетската територија веднаш презентира проблеми, бидејќи е проследена со специјализиран технички јазик. Марјори Перлуф, кој има напишано безброј книги за експерименталната, авангардно модерната и современата поезија, ја дефинира поезијата на прилично конвенционален и класичен начин. Во поетски текст сè е поврзано со сè останато - или би требало да е - како целина претставувајќи едноличност и различност во задоволувачките пропорции. Факултетите треба да решат како ќе предаваат поезија, метрика и прозоидија. Џонатан Арк (Колумбија) верува дека „без потребното внимание на просодијата, поезијата може да изгледа како произволна магија наместо кодирана технологија на вербална моќ“.

Мидлбург, која е поетеса, одбивноста на студентите да учат поезија ја гледа како главна негативност во предавањето поезија. Таа верува дека за да се разбере специфичната природа на поезијата, студентите прво мораат да го зграбат платонскиот квалитет на поетската форма: „*Предизвикот е да ја оживееш идејата дека поезијата постои во апстрактното пред вистински да се добие. Највозбудливите моменти настануваат кога студентите ќе го сфатат тоа. Поезијата е напишана во линија на слогови со звучни и аудиторни врски. Звучната шема ги кодира значењата кои се веќе таму*“.

Метафори

Некои наставници ги користат метафорите и темите да го организираат читањето на поезијата. Една навистина генијална идеја доаѓа од Џулија Рејнхард Лумптон (Калифорниски универзитет, Ирвин). Лумптон ги користи сликите на цвеќињата во организирањето на предавањето за ренесансната лирика: „*Еден поглед во социјалниот живот на цвеќињата во современиот свет може да го користи познавањето на студентите како извор за читање на ренесансната поезија. Цветната работа зависи од љубовта и од смртта... Додека цвеќињата за погреб остануваат прикачени за живиот дел од цвеќето, цвеќињата за романтика се*

секогаш исечени претставувајќи го елементот на културни разлики што ја сигнализира фрустрацијата, која пак ѝ дава на сексуалната страст специфична структура и итност“.

Жанр

Хедр Дуброу (Универзитет во Висконсин) вели дека „критиките за жанрот понекогаш се споредуваат со постариот приод кон литературата“, но таа смета дека тоа е добар начин да се предава поезија. Во испитот за поезијата од 16 век, таа се обидува да го организира предметот во однос на жанрот. Дури и кога жанрот не е во центарот на предметот, Дуброу се обидува да ги истакне тешкотиите на литературната форма кај студентите и истата да ја поврзе со популарните и социјални форми кои веќе им се познати.

Стивен Реган истакнува „Едно предавање со силно нагласување на жанрот може да биде силно ефективно во отворањето на дискусија за поемата во историјата. Внимателно структурирано предавање за еден сонет може обемно да ја демонстрира блиската врска помеѓу елоквенцијата и силата... и исто така може да покаже како сонетот флексибилно сместува една палета на многу различни гласови во текот на повеќе векови: радикалистички, републикански гласови на Џон Милтон и Тони Харисон, очајничките, исповеднички гласови на Џорџ Херберт и Џералд Манли Хопкинс, интимните љубовни гласови на Елизабет Барет Браунинг и Кристина Росети“. Роланд Грин предава лирика. „Како се развил жанрот дава еден фасцинантен предмет на изучување, опишувајќи не многу силен литературно-историски расказ, истакнувајќи ги предностите на жанрот, институциите, политиката, издаваштвото и религијата“.

Позадина

Џорџ Клавитер од Ст. Едвард универзитетот (Аустин, Тексас) верува дека на студентите им е потребна конкретен водич низ предметот и додатен материјал за читање за да можат да го разберат и да уживаат во Милтон. Неговата студија за книга 9 на *Изгубениот рај* е дизајнирана да биде „последователна... ниту едно прашање не го предвидува материјалот што следува подоцна. Нема никаква смисла да ги прашуваш студентите како Пандемониум се разликува од рајот, сè додека студентите не стигнат до опишувањето на рајот“. Неговата студија составена од водич од шест прашања и додатоци за книга 9 бара од студентите да разгледуваат прашања за тонот, изворите за библиското создавање, родот, дијалогот и жанрот со белешки за одредени пасуси и редови.

Мајкл М. Леви кој предава на Универзитетот во Висконсин, Стаут, ги опишува своите студенти како им недостигаат екстензивни, историски, литературни, митолошки и теолошки информации неопходни за барем делумно разбирање на една поема. Тој се обидува да им даде историска и биографска позадина, делумно и затоа што „тие искрено не разбираат зошто некој би сакал да напише поема“.

Методи насочени кон наставникот

Читање на глас

Еден драматично ефективен метод во предавањето поезија е читањето на глас. Хју Кенер верува во физичките способности на една поема. Тој со задоволство се сеќава на една студентка која научила да рецитира поезија од нејзиниот татко и ја знаела „Стариот морнар“ напамет уште пред да научи да зборува. Таа била прекрасен студент, бидејќи нејзе не ѝ било потребно никакво убедување и објаснување за старата мнемонска функција на поезијата. Но наместо да им налага на учениците да учат напамет, Кенер ја чита песната на глас со втурнувачката сила на велшките проповедници. Што и да предам „Изгревањето на сонцето“, „Канто XX“ или „Улис“, јас секогаш читам на глас. Како и да е, читањето на глас има две предности. Го смирува чекорот со кој студентите се судираат со зборовите. Ги поттурнува, постојано, од окото кон увото. И можеби дури и ме исмејуваат низ студентските домови. Ако е така, значи почнале да вокализираат. Единствено откога студентите ќе ја слушнат поемата, Кенер продолжува понатаму кон поблиско читање. Дали се одсвиваат на генеологијата на велшките проповедници или не, или на искуството како носители на копје, многу наставници гледаат на читањето на глас како на важен чекор во предавањето поезија.

Предавање

Кога Дајен Мидлбрук предава поема за прв пат, таа ги планира првите три предавања: техника, тропа и емоција. Предавањето е обид да се даде избор во еден текст „илустративност на начин во кој емотивната и културолошка разумност се пренесува во една поема“. Мидлсбург смета дека *Љубовната песна на Џ. Алфред Пруфок* од Т.С.Елиот е најважната поема за да се добијат студентите, да се дојде до местото каде живеат. Таа почнува со ставање акцент на прашањето за жанрот и литературната историја - поема како еден драмски монолог, потекнувајќи од Браунинг. Поврзувањето со авторот доаѓа подоцна. Разбирањето на техниките за драмскиот монолог го истакнува начинот на кој поемата функционира против „идентификацијата со лирското *јас*“. Мидлсбург, исто така, ги

изоставува „моментите на замени“ и се задржува на индиректниот слушател. *Ајде да одиме тогаш, јас и ти? Кој е ти?* Одговорот лежи во поемата, и на крајот на процесот, Мидлсбург се надева дека студентите ќе видат дека фрагментираната субјективност на раскажувачот ги прави и Ти и Јас делови од самиот него. И на крајот - „човековите гласови нè будат и ние се давиме“ - јас и ти можеме да дојдеме заедно.

Таа секогаш ги потенцира почетокот и крајот, „бидејќи поемата е циркуларна и бара разбирање на почетокот и крајот“. Второ, таа гледа во алузиите. Што Хамлет прави во поемата? Бидејќи повеќемина студенти ќе ја препознаат таа алузија, ним им е дозволено „да откријат дека тие знаат нешто за Пруфок од нивното дотогашно литературно образование“.

Методи насочени кон студентот

Предавањата можат да презентираат, објаснуваат и демонстрираат тема на поетска анализа и интерпретација, но да им кажуваат на студентите за тоа не е исто како и да ги вклучиш во процесот. Поезијата многу одговара во активна училишница, смета Дајен Мидлсбург, бидејќи „таа е како ништо слично. Во поезијата можеш да читаш сè, вклучувајќи ги и интерпункциските знаци. Се претставува една неуморна страна за читање и интерпретирање. Поезијата не е нешто што можеш сам да го научиш, таа најдобро се восприема во јавноста. Треба да ги слушаме како другите луѓе зборуваат за неа“. Потенцијалната сила во предавањето поезија зависи од активното ангажирање на студентот и со поетскиот јазик и со неговото значење.

Учење напамет

Најстариот педагошки метод при предавање поезија е учењето напамет. Многумина од нас ќе се сетат како морале да учат поеми напамет во основно и во средно образование. Да се знаат поеми напамет некогаш било знак и гордост на образован човек. Да се бара од студенти да учат поеми напамет изгледа како механичка вежба, што повеќе му одговара на даскал отколку на професор, и не одговара за една модерна училишница.

Како и да е, и поети и истакнати наставници за поезија сè уште го предлагаат учењето напамет како корисен педагошки алат. Најголемиот академски шампион во меморирање поезија на нашето време е Харолд Блум. Блум гледа на меморирањето како на прв и важен чекор во читањето на една поема. „*Тивкото интензивно читање по читање на кратките поеми во кои навистина се наоѓате и требало да биде проследено со рецитирање на себеси, додека не откриеш дека ја поседуваш поемата*“. Пред да премине на детално анализирање, Блум става акцент на она што

тој го наречува „поседување-преку-меморија“, достапноста на поемата до меморирањето, поради својата релативна краткотрајност и внатрешни мнемонски делови.

Алис Квин, уредникот за поезија се согласува со Блум. Квин објаснува дека учењето напамет ти дозволува да го искусиш јазикот, да ја искусиш приватноста. Кога меморираш поема ти си во интимна врска со личноста што ја направил. Тоа е еден силен извор на душевна храна. Не е случајно, вели таа, што повеќемина поети кои предаваат поезија инсистираат нивните студенти да можат да рецитираат поема од својата меморија. „Тоа им дава чувство како нешто е направено, звучите, како зборовите се движат, чувство за текот на мислите и прекрасната порака што поемата ја постигнува“.

Били Колинс е уште еден силен поддржувач на учењето напамет. „*Секој кој посетувал предавања за поезија кај мене*“, пишува тој, „*знае дека јас настојувам на учењето напамет*“. Зошто да се меморира? Бидејќи, објаснува тој, „*да знаеш нешто напамет не значи само да поседуваеш нешто... значи да го направиш она што си го меморирал физички дел од себе и да си го претвориш во свој пријател*“.

Рецитирање

На часовите на Дајен Мидлбрук студентите ги читаат поемите на глас. Мидлбрук верува дека тоа е точниот пат за читањето поезија. Како синтаксичките делови, така и крајот на стихот мораат да бидат акцентирани за увото да може да прави разлика помеѓу синтаксичките и структуралните делови. Читателот на поемата не е актер, туку музички инструмент. Поетскиот и емотивниот акцент паѓа на различни места.

Дури и по предметот за политичка поезија Кери Нелсон им налага на своите студенти да читаат и разговараат за поемите во хор. „*Ние имаме изведувано многу орални изведувања на поезија*“, додава тој, „и читање во училиница во хор... тоа функционира зачудувачки добро за некои од звучните песни од 20-тите години на 20 век... со нивното читање на глас во училиница, студентите ги откриваат силата и хуморот во текстовите кои претходно изгледале безначајни“.

Лични книга

Во времето во кое многу наставници, освен Нелсон, особено оние кои предавале за поетесите пред 19 век, го предизвикуваат поетскиот канон затворен во антологиите, формирањето на канонот ќе биде енергична тема за во училиница. Многумина наставници бараат од своите студенти да си создадат една лична книга или лична антологија, во која ќе ги

забележуваат сите свои омилен стихови и строфи од периодот, со вовед во кој ги објаснуваат своите принципи на селекција. Дајен Е. Хендерсон бара од своите студенти вакви книги, во ракопис, во кои можат да ги вклучат своите медитации, строфи и илустрации како и страни кои ќе им бидат во спомен. Каролин Мек Манус (Калифорниски универзитет - Лос Анџелес) бара од своите студенти да ги организираат своите лични книги по теми. По предметот Ренесансна поезија, таа ги прифаќа категориите од *Англискиот Парнас* од Роберт Алот: Уметност, Убавина, Чесност, Смрт, Очај, Дарови, Господ, Големина, Срце, Искреност, Љубомора, Бакнежи, Љубов, Брак, Природа, Ноќ, Гордост, Принцови, Солзи, Време, Богатство и Венера. На крајот од семестарот, студентите селектираат една тема за семинарска работа.

Кларк Хулс ја предлага веб-мрежата за оваа цел: веб-мрежата е лесен начин за студентите да ги создаваат своите обични книги едноставно со пребарување и преземање од веб-страница.

Пишување поезија

Дали треба едно предавање поезија да биде и предавање за креативно пишување? Сега кога програми за креативно пишување цветаат низ повеќето факултети, уметноста за пишување поезија се дели од историјата, разбирањето и анализата на поетскиот јазик. Но, повеќемина наставници стојат на тоа дека дури и слабата борба со Музата, и со структурата и строгоста на поетската форма, е еден од најкорисните начини да се научи да се чита поезија. Според Франк Кермод *„сè уште е во недоумица фактот дека луѓето кои всушност ги пишувале сонетите на Петрарка, секстина, балади итн., со каква и да е вредноста на изведбата, всушност разбираат повеќе за поезијата отколку оние кои немаат пишувано, и имаат поголемо разбирање за помодерните и помалку комуникативните технички достигнувања. Јас сум скоро убеден дека ова е местото од каде студирањето литература би требало да почне“*.

Поконкретно, Школс предлага повеќе време од предавањата да се посвети на еден поет чија работа покрива широк спектар на стилови и теми, чиј тон е променлив, од остар до трагичен - можеби Роберт Херик. Тој смета дека студентите треба да ги имитираат поетските форми, од кратки епиграми до сонети итн.

Дали би требало или не да се почне еден предмет по поезија со нејзино пишување, сепак пишувањето поезија може да биде осветлувачко и да остане во сеќавање. Каролин Мек Манус ги замолува своите студенти да напишат сонет. *„Со искуството на композиција доаѓа понизноста и игнорантноста на достигнувањата на поетите за сонети од 16 век“*.

Мек Манус, исто така ги препишува сите пишани дела од студентите и ги пушта да циркулираат низ класот без нивните имиња - техника која го потпомогнува нивното вклучување во вежбата, но е малку проблематично бидејќи некои студенти можат да се почувствуваат засрамени од фактот што нивната работа станува предмет на јавно согледување и е изложена на критика, па дури и под анонимни услови.

Пародијата е исто така еден одличен метод на предавање. Кристин Хауген ги дели своите студенти во група по четворица, со задача да смислат сопствена сатирична епска песна. Им велам дека мораат да смислат херој, непријател, конфликт и расплет, најмалку два симбола пренесени со екстремна поетска важност, совршена „машинерија“, и име на *муза* на која ќе се повикаат. Темите што ги одбираат, покажуваат ако не друго, дека ја добиле пораката од Поуп, дека правењето на сатирична, сатирична епска песна обично вклучува користење на епски тропи во познати основи.

Пишување за поезија - портфолио

Џон Вебстер (Универзитет во Вашингтон) им наложува на своите студенти да прават портфолио со сите пишувања за поемите во текот на целиот семестар, поделувајќи ги задачите во делови подготвувајќи ги за „помагање на помалку искусните читатели да развијат метод за прво забележување, а исто така и за истражување на поетскиот јазик. Со моите обиди, јас се обидувам да го поделам процесот на читање во неколку дискретни чекори: во раните чекори на задачата се оди кон лоцирање на ефектите за истражување; подоцна ги прашувам за малку подлабоко истражување и аргументирање. Го следам истиот принцип и во индивидуалните делови. Кога предавам сонети, на пример, иако мојата општа цел е да им дозволам на студентите да бидат во можност да го развијат читањето на сонетите како концизни минијатурни драми, секоја со личности, драмска ситуација, сиже, сепак мојот прв обид е многу едноставен... за нивниот прв согледувачки есеј, јас единствено барам од нив да забележат и да истражат од три до пет збора кои изгледаат дека имаат посебна улога во поемата“.

„Студентите, исто така, многу добиваат од портфолиото кое претставува конкретно место каде можат да видат како нивната работа расте. Ова е буквално така; до крајот на семестарот студентите веќе имаат акумулирано од триесет до четириесет страници пишувани за поезијата во времето на Елизабета, добиено од нивните раце. Чувството за растењето на работата на студентот има апстрактна сила, бидејќи кога студентите

ја прегледуваат својата работа за да напишат лично-рефлектирачки есеј, тие можат самите да видат колку посософицицирано станало нивното размислување“.

Споредување и контраст

Еден од најефективните начини да им се покаже на студентите како поетскиот јазик функционира е да споредат поема со прозен исказ на истата тема или да споредат две или повеќе поеми на слични теми. Роланд Грин „може да земе една кратка поема и да ја стави веднаш до прозен текст од истиот период, набљудувајќи како двата текста меѓусебно се протолкуваат и потоа да се спореди истата поема со отприлика слична поема од современото континентално или американското општество“.

Џонатан Арак честопати користи споредба кога предава поетска структура: „Ние го прочитавме *На смртта на д-р Роберт Левет* од Џонсон. Споредувајќи го ова дело со *Греј* (сонет за смртта на Ричард Вест и *Сон ми го запечати духот*), ние ја поставуваме плодната споредба на три поеми на жалење од петгодишен период. Ние почнуваме да го забележуваме различниот фокус кај трите поеми, помеѓу фокусот на говорникот (скоро целосно кај *Греј*) и фокусот на починатиот (скоро целосно кај *Џонсон*)“.

Работејќи од она што веќе студентите го знаат

Многумина наставници бараат од своите студенти да користат текстови од песни или некои други познати песни како начин да се внесат во поетскиот јазик; некои книги или скрипти дури вклучуваат и текстови од песни како „Хајвеј 61“ и бараат од студентите да го споредат со „Велигден 1916“.

Кристин Хоуген користи астрологија и хороскоп како начин на илустрација на детерминизмот и судбината. „Само неколкумина се обидоа да одрекнат дека некогаш читале хороскоп; останатите искрено признаваа и продолжија да разговараат меѓусебно за своите знаци. Јас истакнувам дека модерните астролози не само што ги предвидуваат настаните врз база на знакот, туку ја предвидуваат и твојата личност и внатрешните карактеристики врз таа основа. Ние ја искористивме оваа разлика кај личноста и настанот најпрво кај *’Изгубениот рај’*, а потоа и кај *’Калуѓерската свеишеничка приказна’* каде петелот е прелажан поради својата учтивост, што е најверојатно карактеристика кај нив“.

Ставајќи сè заедно - неколку примери

Ниту еден наставник не користи само еден метод. При планирањето и предавањето поезија, професорот користи повеќе техники, но добрите предавања вклучуваат повеќе активни отколку методи насочени кон наставникот. Феминистичкиот критичар Сандра Гилберт, коавтор на *Лудата жена од таванот*, е исто така поет. Гилберт е елоквентен и многу забавен предавач; таа комбинира лични приказни со литературна историја, филмски клипови со објаснувања, биографија со прозодија. На часовите за дискусија за Силвија Плет, таа комбинира феминистички интелектуална рамка со посебно внимание на конвенциите и техниките на стихот. За студентите да се концентрираат на текстот, таа го чита на глас. Гилберт потоа се обидува да ги натера да „кажат што е можно повеќе во врска со тоа што мислат за текстот и што е можно повеќе за тоа како функционира, како звучи, како изгледа. Доколку е потребно јас одам околу просторијата или клупата, ги барам од луѓето да споменат некој посебен аспект на песната што ги интересира и што тие би сакале посебно да го разгледуваат“.

Џуел Спиарс Брукер ја предава *Изгубената земја* на студенти од прва и втора година. Нејзиниот приод е да се фокусираат на темата за изгубената љубов во поемата, во три внимателно испланирани 90-минутни часови. Најпрво Брукер ја задава целата поема. На нејзините предавања таа за блиско читање на епиграфот и на првите седум стихови од поемата и им дава на студентите детален извештај за митските и литературните извори, поврзувајќи ги со „врската помеѓу љубовта и плодноста, помеѓу осаменоста и губитокот, во митовите на Фрејзер и Вестон, во Библијата и во неколку добро познати дела од западната традиција“.

Тогаш Брукс преминува на метод на учење насочен кон студентот. Во подготовка на вториот час студентите повторно ја читаат поемата поделувајќи ја во „делчиња од расказ или драма или песна“. На час студентите волонтираат или се поканети да играат драмски улоги при презентирање на одредени делови од поемата и, главно, улогата на Брукс е да „го организира читањето и да ја охрабрува дискусијата“, таа прашува „неколку водечки прашања за пропаднатата љубов и изгубените земји“.

За последната средба, студентите покажуваат што научиле; тие пишуваат есеј покажувајќи како останатите делови од поемата са важни за темата на изгубените земји и нивните цели. Во нејзиниот заклучок, Брукс ги потенцира моралните и лични вредности на литературната реконструкција.

За наставниците кои споредуваат приоди на двајца експерти е корисен начин да се размислува за теориите и методите. Покојниот

Доналд Хауард, на пример, го замислува совршениот предмет за Чосер, кој би траел една година, ги вклучува сите дела и без напор го поттикнува погледот на студентите за средновековниот англиски свет. Можеби сите наставници за Чосер не се согласуваат околу методите но се согласуваат околу целите: „Студентот да стапи во контакт со умот на Гофри Чосер“.

Гледиштето на Хауард во врска со совршената работа во училиница е да се предава и да им се дозволува на студентите да поставуваат прашања. ‘Добриот наставник’, вели тој, ‘наместо да ‘изпредава’ им дозволува на студентите да зборуваат за своите мисли. Но според моето искуство, Чосер не одговара за методот на дискусија; неговото време е премногу далечно од нашето, има премногу факти кои треба да се научат, и јазикот дава толку многу тешкотии“.

Во целост, моделите за предавање поезија - изведба, имитација, генеричен фокус, споредба, поврзување, вклучување, евалуација - се традиционални и најмногу користени во литературниот репертоар. Поради овие причини, размислувањето за поезијата е добро место да се почне да се размислува за предавање литература воопшто.

Предавање драма

„Гадна работа е да се предава Шекспир. Но некој мора и тоа да го прави“.

Едвард Питер, 1990

„На некој начин, мојата врска со Шекспир досега е најдолгата и најстабилната што воопшто сум ја имала со маж“.

Гејл Грин, „Гледање на историјата“

Предавањето драма е исто така парадигма во активното и рефлексивното учење на литература, бидејќи предавањето само по себе е драмска уметност и се случува во драмски услови. Како што истакнува Кенет Ејбл „често се заборава дека училиницата ја нуди основата на театарот. Во аудиториумите, користени како училиници, сè е таму, вклучувајќи ги завесите и светлата. Има многу да се добие а малку да се изгуби при користењето на училиницата, кога е тоа соодветно, како театар“. Професорот е исто така актер, а асистентите помошната актерска екипа и студентите секако се публиката.

За еден наставник по драмска литература театарската метафора се рефлектира во структурата на искуството за учење; и трошиме многу од

нашиот потенцијал ако не ја искористиме предноста на оваа паралела. Но многу наставници ја игнорираат. Ричард Бауш, на пример, пишува: „Кога предавам литература во втора година, јас пред да им дадам друга задача, ги замолувам студентите да направат анотирана библиографија за Хамлет. Тие мораат да најдат десет критички есеи за драмата, да ги прочитаат и да ги сумираат за мене, доволно да покажат дека ги прочитале есеите. Ова не е за да научат за Хамлет туку да се изложат себеси пред начините и средствата на критичкиот говор за таа голема драма, но и за понатаму за секое друго литературно дело“. Намерата на Бауш е да ги протресе студентите во нивното задоволство да најдат еден клуч за драмата. Но ваквата задача ризикува оддалечување и заплашување на студентите.

Како интелектуално така и педагошки, истражувањето на врските и контрадикциите помеѓу станицата и бината е дел од најсовременото размислување на оваа поле. Според Џ. Л. Стијан од Нортвестерн, автор на влијателната книга *Драмското искуство* (1965), „за поголемиот број од инструкторите кои се посветени на предавањето драма, големиот напредок од средината на минатиот век е препознавањето како изведувачка уметност“. Овој приод е високо развиен и теоретизиран посебно за Шекспир. Започнал во 60-тите години на 20 век, од Хомер (Марф) Свандер, кој организирал радикална и влијателна сесија за предавање преку актерски работилници и ја развил преку работата на научници како Бернард Бекермен, кој предавал на Институтот во Фолгер во 1982 г., за предавање драма преку изведба, Луис Потер од Универзитетот во Далавер, кој водел едногодишен институт во Фолгер од 1992/1993 г. наречен „Шекспир и јазикот на изведбата“, Алан и Синтија Десен од Универзитетот во Северна Каролина водеа група наречена „АКТЕР“ и Миријам Гилберт од Универзитетот во Ајова, која водела неколку летни семинари за изведба на наставници од средното и високото образование. Еден клучен алат за овој приод е книгата „Играјќи го Шекспир“ од Џон Бартон, која е базирана на серија од снимени работилници на актери од актерската група Ројал Шекспир компани.

Предавајќи Шекспир преку изведба, дел од „Можности за предавање“ е одличен вовед во ова поле. Сите соработници на ова дело ги истакнуваат начините како просторот во училницата е и театарски простор и во повеќето случаи студентите учат преку изведбата на Шекспир. Џејмс Н. Лојлин објаснува дека „наставниците по Шекспир ја имаат единствената можност да ги вклучат студентите директно во материјалот што се изучува. Многумина студенти можат да ги реконструираат доказите на нивните предци, студентите по уметност можат да го копираат Вермер - но

студентите по Шекспирова драма можат и да го создадат она што го учат. Со нивното инволвирање во комплексната интеракција на текст, актери и публика што претставува всушност драма во изведба, студентите можат да добијат уникатни податоци за Шекспировата драма и за Елизабетината театарска култура“.

Дејвит Бевингтон и Гавин Вит, од Универзитетот во Чикаго, соработуваат во предавањата каде се користат нивните експертизи како научници и драматурзи. Тие прашуваат „Зошто да се користат работилниците за глума и драмско читање во литературно насочените часови по Шекспир? Пропозицијата може да биде сфатена кај некои наставници како контрадикција во термини. Актерските работилници припаѓаат во театарот, некои дебатираат; професорите по литература предаваат литература. Нашите катедри за англиски јазик, генерално, не нè учат на актерство, ниту нудат инструкции како да се предава час по глума; за наставниците по литература да се обидат да направат такво нешто удира по аматеризмот и влегува на туѓ терен во распарчените пејзажи во академијата. Повеќемина наставници по литература имаат многу мало или никакво искуство како семипрофесионални актери; дали ќе изгледаат смешно пред своите студенти доколку го прифатат сознанието за практичните аспекти во театарската изведба?“. Зошто да се поминува времето глумејќи во училища кога може да се анализираат, критизираат и усовршуваат сите теоретски пристапи? Тие тврдат дека големината на актерскиот приод е тоа што е „интерактивен и ги вклучува студентите, ги поттикнува да зборуваат, разговараат и да се на своите нозе кога сцените блокираат... предавањето во работилници е ефикасен начин да се доведе драмата во живот, во училищата“.

Бевингтон и Вит ги користеле актерските работилници факултативно и додатно, но исто така вклучиле и аспекти од нив во предавањата. Разбирајќи ја важноста на секој почеток, на првиот час, на пример, тие не го започнуваат часот со изјави, туку со изведбата на Вит, на Хамлетовата втора глава и бараат од студентите да возвратат врз основа на гледањето и слушањето на изведбата.

Разновидноста на примери за предавање преку изведба и своите трансформациски ефекти е импресивно. Мајк О’Нил од Државниот универзитет во Оклахома, на пример, вели дека „Техниките на изведба го оправдуваат Шекспир на многу попрактичен начин отколку што тоа го прават, на пример, политички оправданите дела. Самостојно создадената изведба им дозволува на студентите сами да си дефинираат сопствен Шекспир во услови на културата во која живеат“.

Лоис Потер смета дека снимките и филмовите можат да „и создадат на групата навика на пасивност, посебно ако ги исклучиме светилките за време на шоуто... студентите се во позиција на пасивни консумент, оценувајќи ги, прифаќајќи ги интерпретациите на другите луѓе, наместо да создаваат свои“. Таа предлага пуштање видео или сцена, но за да се избегне „недостатокот на пасивното гледање“ да се гледаат „откако класот сам ги искусил начините на играње на сцената“.

Потер нуди убедувања и совети за срамежливите и нетеатралните: *„Доколку сте жива и отворена личност, би било лесно да добиете самодоверба. Но ако не сте, еве ви решение: испланирајте нешто многу внимателно размислувајќи за секој ваш чекор во најлошиот случај што може да ви се случи и за тоа како би се справиле. Кога ќе почнеш, само обиди се да уживаш во тоа. Искуството на глумење е многу напнато за сите учесници, така што ти и твоите грешки ќе бидат помалку воочливи од обично“.*

Во Принстон, Оливер Арнолд, Лери Дансон и Мајкл Каден - сите со различни критички позадини, предаваат драмска литература и сите се согласуваат со важноста на нагласување на изведбата, но со различни степени на лична ангажираност. Во училиницата, Арнолд, прашува дали некој текст е „театарски изведувач, и како се постави драма прво напишана па изведувана. Дури и во Принстон има голема разлика кај искуствата на студентите. Многумина студенти имаат посетувано многу претстави, а некои воопшто не посетувале. Навистина помага доколку студентите имаат некакво искуство со театарот и ја разбираат неговата сила“.

Арнолд верува дека ние како научници имаме афинитет за одредена форма: *„Се чувствував силен што иако сакам новели, сепак не бев добар во пишувањето и чувствував афинитет за размислување и пишување за драма, што е делумно поврзано со предизвиците за предавање на форма“.* Арнолд се прашува „што студентите би требало да знаат повеќе за контекстот што би ја направило драмата побогата, пософистицирана. Како се поврзани големите делови од драмата?“.

Професорот по Шекспир, Лери Дансон, како научник е загрижен за јазикот во драмата, но тој истакнува дека „разликата помеѓу предавањето на новела и драма е во тоа што студентите мора да бидат активни во возвраќањето на она што ни го дала новелата. Новелата ќе им каже *„рече тој налутено“*. Но од драмата има толку многу што треба да даде. Ти мора да им помогнеш да размислуваат за неа не како на книга, туку како на сценарио за можна изведба“.

Мајкл Каден, кој предава драма на Англиската катедра и претседава со Програмата за театар и танци, учел на Јеил во Школота за драма.

Неговата најголема грижа е изведбата: „Драмите не се создадени за читање. Ако видиш некоја од нив во театар, многу одлуки претходно се имале донесено низ процесот на вежбање, но колку и да си добар читач, навистина е тешко да си ги претставиш изведувачките можности на тој текст. Па мојата улога како наставник е да го изнесам она што е на страницата. Тие мора да бидат активни, да бидат дизајнерот, режисерот и сите соработници кои го осмислуваат театарскиот настан. За студентите кои студираат драма е како откривање на цел еден нов свет“.

Дансон е познат изведувач. „Јас не сум актер, но јас сум аматер, ми велат моите студенти, и јас мислам дека одреден степен на моделирање за предавање и за во мали групи е потребно. Јас изведувам дотолку што секоја година сум прашуван дали сум фрустриран актер. Имам спремен одговор на тоа. Им велам - не, јас не сум фрустриран актер, јас сум фрустриран наставник. Официјално не глумам, бидејќи имам огромна почит кон оние што го работат тоа професионално“.

На кратко, од сите техники на предавање, изведбата може да биде најактивната и најмногу ориентирана кон студентот и да води кон интелектуално откритие на еден текст.