مداخلة

إعادةُ مُسَاءَلَةِ «الشكل» في «الدراما في التربية»

إشارة – ما قبل المداخلة

هذه المداخلة المترجمة من الإنجليزية إلى العربية هي عبارة عن مداخلة كتبها البروفسور ديفيد ديفز (David Davis) أحد أبرز الأساتذة العاملين في مجال «الدراما في التربية – Drama in Education» وقد واكب بصورة تفاعلية معظم الرواد الذين عملوا في هذا الحقل، ولذلك فإن نظرته إلى هذا المجال تبدو ذات أهمية خاصة، فهو يعيد مساءلة دور الدراما في التربية، وطرح العديد من القضايا التي يمكن لها أن تشكّل إطاراً للمناقشة والبحث والتحليل. إن الأسماء التي ترد في هذه المداخلة تشكل علامات بارزة، يعرفها جيدًا المطلعون أو المشتغلون في مجالي المسرح والدراما في التربية. إن هذه المداخلة تعكس رؤية مغايرة للصورة النمطية السائدة حول العالم فيما يخص الفن والتربية معًا وفي علاقتهما الفعلية والمباشرة بالواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، كما أنها تركز على دور الإعلام في ترويج الأفكار الجاهزة التي لا تقفز فقط على الخيال بل تصرعه، إن أهمية هذه المداخلة تنبع من كونها تضع أهمية بالغة للخيال والتعليل في السياق التربوي (التعليمي – التعلمي) ومن هنا ارتأينا نشرها على الرغم من أنها قد تبدو في بعض أفكارها والأسماء التي ترد فيها غريبة على الكثير من المعلمين إلا أنها معروفة للمعلمين الذين يوظفون الدراما في تعليمهم كما أن أفكارها الأساسية يمكن استنباطها بسهولة من قبل المعلمين عمومًا، وبخاصة أنها تتناول قضايا لها علاقة بالنظرة إلى الشرق وبخاصة بعد أحداث الحادي عشر من أيلول 2001 في الولايات المتحدة الأمريكية. آملين لهذه المداخلة أن تشكّل مدخلاً يتيح لنا، هنا في فلسطين، مواكبة الحوار الذي يجري في العالم، وبخاصة أن اهتمامًا رسميًا وأهليًا آخذاً بالتنامي في مجال توظيف الدراما في سياقات تعليمية، علّنا نفيد منه في عملنا سواء أكان ذلك في حجرة الصف أم في الأنشطة الدرامية مع الصغار خارجها.

كما أننا نود التعبير عن شكرنا للبروفسور ديفز على سماحه لنا بترجمة هذه المداخلة التي عرضها في مؤتمر حول الدراما في التربية في أثينا/اليونان 2001، ولموافقته على نشرها في «رؤى تربوية».

العولمة – حقوق مصادرة

نعيش هذه الأيام في زمن يعاد فيه تعريف الكثير من الأساسيات والمفاهيم في محاولة لإنشاء نظام عالمي يمكّن العولمة من أن تجد لها مكانا آمنا لقيامها؛ عالم يعاد فيه تعريف حقوق الإنسان، ويتم طمسها. في إنجلترا – حيث أكتب هذه المقالة – هناك محاولات حثيثة جارية للتصديق على مشروع قانون يسمح باعتقال أي شخص أجنبي يشتبه بكونه إرهابيًا، حتى لو لم تكن هناك أدلة كافية لمحاكمته. ويودون مداولة هذا القانون والتصديق عليه خلال ثلاثة أيام فقط، وسيسمح هذا القانون باعتقال هؤلاء الأشخاص لمدة غير محددة دون محاكمة، ودون أدلة يمكن استخدامها أمام المحكمة، وسيعطى المتهم الحق في الاستئناف فقط أمام لجنة تجتمع سرًا، لا يحضرها المتهم، ولا من يمثله، ولن يعرف الشخص الاتهامات الموجهة ضده؛ فكل ما يشترط ليتم اعتقاله هو أمر من

وزير الدولة. وفي الولايات المتحدة، قام الرئيس جورج بوش بالتصديق على أمر يسمح للجان العسكرية بمحاكمة الإرهابيين الأجانب، وبتطبيق حكم الإعدام عليهم إذا ما وافقت أغلبية 2 من 3 من أفراد اللجنة على ذلك. هذه التشريعات هي تشريعات ديكتاتورية، ولكنها تتم في ديمقراطيات، تتم دون معارضة من قبل أغلبية السكان، مع أن الكثير منهم قد يبدون الانزعاج منها. وتتم في الوقت نفسه الاستعدادات للقيام بحرب ضد العراق.

إن هذا الذي يجري في العالم يدفعنا إلى إعادة فحص أساليبنا الفنية المتعلقة بالدراما ومساءلتها، ولكي نرى ما إذا كانت الأساليب التي ننتهجها حالياً كافية لتلبية احتياجات هذه المرحلة أم هي بحاجة إلى إعادة نظر وتقييم. وفي ضوء ذلك فإن ما سأشرع في تفحصه، في هذه الورقة، يتناول بعداً واحداً، وهو البعد المتمثل في العلاقة ما بين «الدّال» و«مَدلول»؛ علاقة الفعل والشيء والصورة وما يحيلون إليه.

صور درامية – الدال والمعنى

سأعرض، ابتداءً، سلسلة من الحالات، أو السيناريوهات، التي قد تمثل لحظات مأخوذة من مسرحية تتناول الوضع الحالي في العالم. لنتخيل معلم دراما يعمل مع مجموعة من الأطفال صغار السن، سيعمل المعلم على تشجيع الصغار لفهم ما يحدث في أفغانستان عبر أخذ بعض الصور من وسائل الإعلام، التي قد أنتَجت أصلاً معنى؛ كمعنى البرقع الذي ترتديه النساء في أفغانستان فهو يعني الكبت، أو العرب التي تعني الإرهاب... وهكذا، ومن ثم البحث في طبقات أخرى من المعنى لتحويلها إلى صور مسرحية. إن للشكل أهمية جوهرية في هذه الحالة، لأن الشكل هنا، هو المضمون. وعملية تحويل الصور الإعلامية إلى صور مسرحية تبدو في غاية الأهمية؛ لنتخيل أن هؤلاء الصغار يعملون على صنع كولاج من المشاهد في العالم اليوم؛ المجموعة الأولى من المشاهد كان موقعها مدرسة للأمم المتحدة في بيشاور في الباكستان، وأقيمت هذه المدرسة لأطفال الشوارع الأفغان، الأطفال قليلي الحظ الذين لم يستطيعوا أن يلجأوا إلى مخيمات اللاجئين، هم يجمعون النقود من العمل في تنظيف الحافلات، وحياكة السجاد، والبحث في النفايات والمجاري. في هذا المشهد، هناك مجموعة من الأطفال في السابعة من العمر يتلقون الدروس، يجلسون متكئين على الجدران ويصيحون: «فوق – تحت – يمين – فوق – تحت – يسار...» ويحركون عصا صغيرة في هذه الاتجاهات، وهم يتعلمون كيف ينظفون أسنانهم بالفرشاة، ويتبادلون مشطًا يتيمًا، ويتعلمون كيف يمشطون شعورهم، ويتضمن منهاجهم أن يتعلموا كيف يغسلون أرجلهم بعد الرجوع من البحث بين النفايات والمجاري، ويقلدون حركات غسل الأرجل بقطعة من القماش. في مشهد آخر هناك مجموعة من الأطفال يحيطون بجموعة من الملابس المستعملة التي قامت إحدى وكالات الإغاثة بالتبرع بها، وهناك طفلة تتمنى أن تحصل على قميص زهري اللون من بين الملابس، لأنها لم تملك في حياتها ملابس بهذا اللون. في مشهد آخر، يحيك طفل في التاسعة من عمره السجاد، قضى هذا الطفل أيامًا في المشي - حاملاً أخاه الصغير - حتى وصل إلى الباكستان بطريقة غير قانونية، ويعمل سبعة أيام في الأسبوع من الساعة الخامسة صباحاً حتى العاشرة ليلاً على نَوْلٍ للحياكة أكبر منه حجماً.

وفي مشهد رابع هناك طفل في الحادية عشرة من عمره يجلس القرفصاء مرعوبًا بينما تحصل عدة انفجارات حوله، لقد أرسله أبوه للبحث عن إخوته في مدينة قندز الأفغانية التي يسيطر عليها الطالبان، وتحاصرها قوات التحالف الشمالي، وفجأة وجد نفسه وسط غارات أمريكية.

تحاول معلمة في مشهد خامس العمل مع الطلاب بقصد خلق علاقة أخرى مختلفة، بين «الدال» و«المدلول»، في هذا المشهد هناك ركاب في طائرة يرفضون أن تقلع الطائرة إلا إذا تم طرد ثلاثة ركاب تبدو عليهم الملامح العربية من الطائرة، وتطلب المضيفة من الرجال جوازات سفرهم، وتأخذها معها، تبدو علامات التردد والحيرة على وجوه الرجال، وتمضي فترة طويلة تبدو فيها النتيجة غير معروفة، نرى آثار الخوف، والغطرسة، والعنصرية على وجوه الركاب الآخرين، وفي هذه اللحظة يشعر جمهور المسرح بالتأهب، هل سيقوم الركاب العرب بالاستسلام لهذا المصير؟ ماذا ستكون ردة فعلهم؟ في اللحظة الأخيرة يقوم الركاب العرب بهز أكتافهم بعدم مبالاة متبادلين النظرات فيما بينهم، ويقفون إيذاناً بالمغادرة ويبتسمون معتذرين للركاب الآخرين.

في المشهد الأخير، نرى امرأة أفغانية قتيلة ملقاة في ركام دمار قرية نائية، ضحية «غير مقصودة» للقصف، وقوة الانفجار أطاحت بالبرقع من على رأسها، كما نرى في إحدى يديها هاتفاً خليوياً.

في المشاهد الأربعة الأولى: الأطفال الذين يتعلمون عن النظافة الشخصية، والطفلة التي ترغب في القميص زهري اللون، والطفل الذي يحيك السجادة والطفل الذي يحاول الاحتماء من القذيفة، فإن المعلم حاول في هذه الحالات الربط مباشرة ما بين الصورة/ الشيء/ الفعل ومعنى الحدث. سنجد نوع العلاقة نفسها في واقعية ستانسلافسكي، والنتيجة النهائية هي التعاطف مع هذه الحالات. لا يوجد مجال للجمهور لأن يفكر خارج نطاق الحدث، فهذه المشاهد مؤثرة، وتثير مشاعر قوية، ولكن ليس هناك أية فجوة ما بين «الدوال» و «معنى الحدث» تدفع الخيال على العمل؛ ليس هناك مجال لخلق قصة، فالنتيجة في الأغلب هي التعاطف والاستنكار.

في المشهد الخامس الذي نشاهد فيه العرب الذين يضطرون للنزول من الطائرة، فإنني أقترح مثلا من نوع المسرح البرختي لهذا المشهد؛ حيث يتم فيه إثارة التعليل والنقد؛ فهناك فجوة تنفتح ما بين «الدال» و«المعنى»، تتيح المجال للجمهور بالتساؤل وبناء وجهة نظر، ثم تنغلق الفجوة عبر «التغريب» أو ازدياد التباعد ما بين طبقات المعنى في الحوار والفعل الدرامي في بعده الاجتماعي عندما يهزُّ ذوو الملامح العربية أكتافهم مستسلمين لمصيرهم، ويبتسمون معتذرين. المسرح البرختي يفتح ثغرة للخيال كي يعمل ثم يغلقها ثانية، ويفرض موقفًا نقديًا من الحدث.

يتضمن المثال الثالث فقط، مثال المرأة المقتولة التي تحمل الهاتف الخليوي فجوة ما بين «الدال» و«المعنى»، وهنا يمكن للخيال والتعليل أن يعملا. إنني أكرر الآن حجج الكاتب المسرحي إدوارد بوند (Edward Bond)، وألح بأن علينا أن ننظر فورًا إلى النتائج المترتبة على حججه لعلاقة جديدة ما بين «الدال» و «المدلول» في المسرح الحديث، وأن ننظر إلى إمكانية تعلق ذلك بتوظيف الدراما في التربية (Drama in Education)، يجادل بوند بأن الأساس في إثارة النقد والتعليل لدى بريخت يحتاج إلى أن يستبدل بأساس آخر وهو إثارة الخيال والتعليل، لقد أثيرت هذه الحجج حديثًا، كما عُرضت في كتاب بوند «العقدة الخفية - The Hidden Plot» (بوند 2000).

موجز تاريخي – الدراما في التربية

لقد كان عنوان هذه المشاركة القصيرة في البرنامج «في الدفاع عن الدراما في التربية» حيث كان عليَّ اختيار العنوان قبل الأحداث منذ الحادي عشر من سبتمبر التي لم تنجلِ تمامًا، أما عنواني الجديد فهو «إعادة اختبار الشكل» في «الدراما في التربية».

في القسم التالي أرغب في الربط بين العنوان القديم والعنوان الجديد، في محاولة مني للربط بين ما أشعر في أنه بحاجة إلى دفاع عنه، وما بين المجال الذي قمت بعرضه آنفًا؛ أعتقد أن هناك حاجة للدفاع والتفسير لأنني أعتقد بأن هناك خطرًا في المملكة المتحدة في أن ننظر إلى بعض أو كثير من التطورات في الدراما في التربية خلال الأربعين سنة الماضية على أنها قديمة وولى عليها الزمن. سيبدو هذا تناقضاً، حيث إنني أشدد من جهة على ضرورة إعادة فحص الأشكال التي نتبعها، ومن جهة أخرى على أنها متناقضة؛ إن تقديم موجز سريع لتطور الدراما في التربية في المملكة المتحدة منذ الحرب العالمية الثانية سوف يسهل الفهم.

حقق «بيتر سليد» «Peter Slade»، الذي كان يعمل في المملكة المتحدة في الأربعينيات والخمسينيات، ثورة في أسلوب تعليم الدراما في المدارس، لقد وضع سليد الطفل في المركز وقال «دع الطفل يتكلم». لم يكن هذا مسموعًا به في التعليم في بريطانيا في الثلاثينيات. وللأسف فإننا نرجع بسرعة إلى ذلك الوضع الآن في مدارسنا في المملكة المتحدة.

كان عمل سليد قد أفاد بشكل مباشر بحركة التقدم فيما بعد الحرب العالمية. وقد طور براين واي (Brian Way) هذا العمل في برنامجه في الدراما ووسعه، ذلك البرنامج الذي يشجع على استخدام الدراما كأسلوب للنمو الشخصي، الذي انحرف إلى نهاية مسدودة. وقد قام أيضًا بالفصل ما بين دراما الأطفال وعارض المسرح، ما كان له نتائج سلبية وخيمة استغرقت عملية التغلب على نتائجها سنوات.

أما «دورثي هيثكوت» (Dorothy Heathcote)، التي عملت في الفترة نفسها التي عمل فيها سليد فقد جلبت إلى دراما الطفل كل عناصر الشكل المسرحي والمغزى الجوهري في محتوى التعليم.

وأما غيفن بولتن (Gavin Bolton) فقد تأثر بصورة كبيرة بهيثكوت، لكنه سرعان ما وضع بمساهماته بصماته على هذه العملية. قامت هيثكوت منذ بداية السبعينيات بالابتعاد عن ابتكار مسرحيات مع اليافعين التي كانت تدفعهم للانخراط في معضلات أساسية وفي فرص تعلمية، وركزت اهتمامها على الدراما كأداة تعليمية عبر

المنهاج. أصبحت مهتمة بشكل أساسي في إمكانات أسلوبها المرتكز على أسلوب «عباءة الخبير – The Mantle of the Expert» في التعليم. لم تعد مهتمة بتدريس الدراما بل بالتعليم بمستواه الواسع، وأصبحت هي المبتكرة الأساسية لكل الأشكال الرئيسة المستخدمة حالياً في «دراما الارتجال – Improvised Drama» و «المعلم في دور – Teacher in Role»، «مستويات الاستثمار – Levels of Investment» و «الحماية داخل الدور – Protection into Role» و«الأعراف الدرامية – Drama Conventions» إلى أساليب مختلفة من العمل مثل «عباءة الخبير» و «تدوير الدور – Rolling Role». أما غيفن بولتن فبقي مهتمًا لدرجة كبيرة بإمكانات استخدام الشكل المسرحي كضرب من الدراما العملية حيث التعلم من تجربة الدراما هو الأهم. أما «سيسيلي أونيل» (Cecily O'Neill) فقد استمرت في هذا الشكل وفي تطويره إلى أن أنشأت طريقتها «الدراما العملية – Process Drama». وعبر تلك الفترة كان هناك ميل للتقليل من العمل المسرحي ما أدى إلى النقد. ومنذ منتصف التسعينيات أصبح هناك اعتراف بأن كل أشكال الدراما مهمة بشكل متساو مع وجود ميل للتركيز على أشكال المسرح الحديثة.

لقد ركزت في هذا الموجز التاريخي في تطور أسلوب «الدراما في التربية» على استخدام بعض الأسماء فقط، وهذا لا يعني أنني لا أثمّن مساهمات العديدين الآخرين كأمثال «جوناثان نيلاندز» – «Jonothan Neelands»، و«جون سومرز» – «John Somers» و «مايك فليمنج» – «Mike Fleming»...، ناهيك عن العديدين من البلدان الأخرى الذين لا يتسع المقام هنا لذكرهم جميعًا؛ فقد أردت أن أخططَ الاتجاه الأساسي لهذا النقاش.

الدراما في التربية – إقصاء الاجتماعي أم استقصاؤه؟

عبر كل هذا التطور لم تكن هناك فلسفة عامة شائعة (أعني بذلك طريقة موحدة لعلم المعرفة والمنطق) أو نظام قيمي موحد. إن آخر صياغة قام بها بولتن في طريقة معالجته لتعليم الدراما (في كتابه: نظرات جديدة لدراما حجرة الصف– بولتن 1992) والتمثيل في دراما حجرة الصف (بولتن 1998) تعتمد على أسلوب اثنوميثودولوجي (تنوعي). وهذا الأسلوب هو دراسة لكيفية تفاعل الناس فيما بينهم في مجموعات. فهي تميل إلى استبعاد استقصاء دور الطبقة والتاريخ والاقتصاد كمؤثرات أساسية على أفعال الناس. بمعنى آخر، فهي لا تهتم باستقصاء الاقتصاد والتاريخ كهدف أساسي، إن طريقة هيثكوت تعتمد على نظام قيمي مبني على المسؤولية المجتمعية؛ فكل شخص عليه مسؤوليات تجاه الآخرين دون أن يكون للبنية السياسية الفوقية أثر كبير، وهي طريقة لا تولي أولوية لأهمية الطبقة، والأيديولوجيا السياسية أو الاقتصاد في الدرجة الأساسية. أما ما كان ذا استمرارية وتواصل خلال الخمسينيات فقد كان مرتكزًا على التعلم من خلال اندماج الصغار في الدراما. إن عدم وجود وصفة جاهزة محددة للعمل في مجال الدراما أفاد الدراما في التربية، مثلاً، استحداثات هيثكوت التي تم تكييفها في مواقف مختلفة، ووضعت لاستخدامات جوهرية في برامج «المسرح في التربية». تطورت أشكال المشاركة من كونها مجرد «عرض» إلى مزيج من الواقعية الستانيسلافسكية (نسبة إلى المخرج المسرحي ستانيسلافسكي –Constantin Stanislavsky) والتماسف البرختي (نسبة إلى الكاتب والمخرج المسرحي – Bertolt Brecht». (وهذا مشروح بشكل واف في ورقة لايسي وودلاند في موضوع الدراما في التربية كنوع من الحداثة ما بعد البرختية). (لايسي وودلاند 1992). هذان الشكلان، كما اقترحت في بداية هذا الورقة، هما اللذان، اقتداء بإدوارد بوند، أصبحا غير مناسبين لهذه الفترة من حياتنا، إذا ما كنا نتكلم عن استخدام الشيء والأفعال والصور في الشكل المسرحي. أعمال هيثكوت من الناحية الأخرى، تبحث باستمرار عن الخيال وبوجود مسافة ما بين «الدال» و «المعنى»: (فإذا كان «الطفل ضائعًا» فإن الأطفال في الدراما يركزون على «الحذاء»)، إن هذا البعد من عمل هيثكوت لم يلقَ سوى القليل من الاهتمام، وأقترح، هنا، بأن هناك الكثير مما يمكن بحثه، ولذلك فإنني أقترح إعادة زيارة هذا المجال من عملها، والتطوير المستمر لطرق التعلم عبر عملية الدراما الإبداعية، إن هذه المجالات هي مجالات أساسية تستحق التطوير في هذا الوقت، فإثارة الخيال هي الأكثر أهمية لهذا الزمن الذي نحن فيه.

الإعلام والدلالة الجاهزة

لم يكن هناك في التاريخ البشري السابق قدرة على تشكيل العقل البشري وإعادة برمجته عالميًا، وبلحظة، مثلما هو موجود الآن؛

ليس بعيداً ذلك اليوم الذي عرض فيه التلفزيون صور الحادي عشر من سبتمبر والطريقة التي قيلت لنا عن الكيفية التي يجب أن نحلل هذه الصور بها، لم يكن هناك وقت لتخيل ماهية الذي يجري قبل أن تظهر الإجابة أمام تلفزيونات الجميع في أرجاء المعمورة، وفي يوم آخر عرضت صورة على التلفزيون تظهر فيها ثلاث نساء يرتدين البرقع، وعقب المعلق قائلا بأن هؤلاء النسوة لسن سعيدات لأنهن ما زلن يرتدين البرقع، لم يكن هناك مجال للمشاهد بأن يتخيل أو يفكر، بل قيل لنا أكثر من ذلك، قيل لنا بأن ما سنراه الآن سوف يؤلمنا، وعلينا أن نهيىء أنفسنا لذلك.

الدراما – دور للخيال والتعليل

باختصار، فإن ما أناقشه وأدافع عنه هو أهمية استكشاف طرق من العمل في «الدراما في التربية» تستحث الخيال والتعليل. (أعترف، هنا، بأن كل مرة يدخل فيها الطفل في دور فإن خياله سيستحث إلى درجة ما)، إنني أجادل بأن توسيع مدى الخيال في عملنا في مدارسنا أمر ممكن من خلال الرجوع إلى مجال عمل هيثكوت، واستكشاف أهمية عمل بوند في المسرح؛ إن ذلك سيضيف لعمل هيثكوت ما هو غائب عنه، وهو اهتمام بوند باستفزاز الجمهور من أجل التفكير بالقوى الاجتماعية التي لا نعيرها التفاتاً في حياتنا الاعتيادية. في الوقت الحالي فإن الكثير من «الأعراف» التي نستخدمها في «الدراما في التربية»، هي شكل من أشكال إقامة البعد البرختي، وجلب التعليل والنقد إلى المسرحية، بينما منهج بوند قد يمنحنا انفصالاً ما بين «الدال» و«المدلول» يترك مكانا لعمل القصة والخيال بصورة وظيفية متداخلة ويترك حيزاً للتعليل.

إن أعمال هيثكوت تحتاج إلى المزيد من الاستكشاف؛ فهي التي كانت الرائدة في إيلاء أهمية لاستعمال الأشياء. إن سيطرة الدولة، من خلال وسائل الإعلام، على النظام التربوي والكنيسة... إلخ لم تكن أقوى مما هي عليه الآن، إن تلقيم الصغار شكل تفكيرهم ومحتواه كما هو جار، سيفسد خيالهم.

من أجل إشراك خيال الصغار وتعليلهم فإنني أقول بأن معلم الدراما يحتاج إلى مواقف ملتزمة، حيث إن نظامه القيمي يركز على النظرة المجتمعية الإنسانية كغاية، إن ذلك لا يعني أن علينا الالتزام بطريقة واحدة غير قابلة للمراجعة، فمن أجل إدماج خيال الأطفال يجب أن ندفعهم للمشاركة في موضوعات العالم من أوسع أبوابه، فالدراما في التربية ليست بالنسبة لي شيئا غير قابل للتغيير، بل تعني أن كل أشكال النشاط في الدراما لها، كأولوية رئيسية، نتائج تعليمية، فهناك الكثير من تراث هيثكوت لم يتم الخوض فيه إلى الآن، والكثير من المواقف يمكن أن ترتبط به، وهذا يقودني إلى التفكير والنقاش من أجل إعادة فحص طرقنا في العمل بغية إغناء المصادر التي طورت أصلاً، وأن لا نقذف بأي من هذه الأجنة، ونحكم عليها بالموت.

العنوان الأصلي للمقالة هو:

Re-examining Form in Drama In Education

المراجع

Bolton,G. (1992) New Perspectives on Classroom Drama Simon and Schuster

Bolton,G. (2000) Acting in Classroom Drama Trentham Books

Bond, E. (2000) The Hidden Plot, Methuen

Lacey, S & Woodland, B. (1992) ' Educational Drama and Radical Theatre Practice: drama -in- education as post - Brechtian modernism in practice' in New Theatre Quarterly Vol viii No.29

(شكر خاص إلى إدوارد بوند (Edward Bond) وكيت كاتافياز (Kate Katafiasz) اللذين قرأا مسودة هذه الورقة واقترحا تعديلات مفيدة، أما المسودة النهائية هذه، فأنا الذي يتحمل، طبعاً، مسؤوليتها).

دافيد دافيز 2001

David Davis

ترجمة: منى الشقاقي

مراجعة المحتوى والتعابير اللغوية والاصطلاحية: وسيم الكردي