المقالات

تجربة ريجيو إيميليا في إيطاليا
تجربة تربوية لمجتمع ينهض من الدمار

د. نجلاء نصير بشور
مؤسسة تالة للوسائل التربوية - لبنان

هل يمكن لتجربة تربوية تقوم في بلدٍ ما أن تُنقل كما هي لتطبق في بلدٍ آخر؟ وبالمقابل، أليس التقدم والتطور البشري في جميع مجالاته العلمية كما التربوية والحضارية، بناء تبني المجتمعات لبناته لبنة لبنة، حيث تستند كل منها على سابقتها؟ ومن ثَمَّ كيف يمكن لمجتمع أن يطور بناءه لو لم يطلع ويستفد من تطور يحصل في بلدان أخرى؟

بالتأكيد لكل تجربة خصوصيتها لاسيما إذا كانت تربوية، ومن الصعب نقلها كما هي إلى أي مجتمع. فعلى الرغم من وجود خصائص مشتركة لجميع الأطفال في العالم، فإن التجارب التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف وبالبيئة الثقافية للمجتمع الذي تنشأ فيه. وتجربة ريجيو إيميليا لم تكن تجربة تربوية في مجتمع فحسب، وإنما كانت تجربة مجتمع تربوية خاضها أبناؤه معاً منذ انطلاقتها ومازال. إلا أن هناك نوافذ ومبادئ تربوية تم اختبارها في هذه التجربة وأثبتت نجاحها، ويمكن لأي مجتمع أن يستفيد منها، لاسيما إذا تمت أقلمتها مع البيئة التي تنقل إليها، وتكييفها مع خصائص تلك البيئة والثقافة التي تحملها.

من هنا تأتي أهمية هذه التجربة التربوية الرائدة في التعليم المبكر في إيطاليا، التي جذبت اهتمام التربويين في عدد كبير من بلدان العالم، وأقيمت حولها المؤتمرات وأجريت الدراسات والأبحاث تشرح التجربة وخصائصها وتناقش ما يمكن الاستفادة منها. كما أنشئت لجان ومدارس في بلدان مختلفة، ومنها بلدان أخرى في أوروبا، وكذلك في الولايات المتحدة وكندا، لتنقل جوانب من التجربة. وعسانا نحن في البلدان العربية نستفيد منها كتربويين بما يتناسب مع مجتمعنا، من مبادئ وممارسات تربوية تسهم في تطوير التربية في هذه المرحلة الأساسية والتأسيسية، مرحلة الطفولة المبكرة.

فماذا يميز تجربة ريجيو إيميليا؟ وما خصائصها؟ وما ظروفها؟ ومن ثَمَّ ماذا يمكن أن نطبق في بلادنا منها؟

ظروف النشأة:

لتجربة ريجيو إيميليا في تربية الأطفال الصغار خصوصيتها، ليس بالنسبة للبيئة الإيطالية التي نشأت فيها، فحسب، وإنما في الظروف التي رافقت تلك النشأة والمفاهيم السياسية والاجتماعية والتربوية التي اعتمدتها بناءً عليها.

إنها تجربة تربوية شارك في تأسيسها وإطلاقها مجتمع بأكمله تمرد أبناؤه، وفي مقدمتهم النساء، على معاناة مزدوجة:

أولها، معاناة من مآسي اجتماعية واقتصادية وإنسانية وسياسية خلفتها حرب عالمية ثانية، ثانيها، معاناة من قمع حكم فاشي طال بظلمه وقسوته المجتمع الإيطالي بكامله.

إن هـذه المعانـاة للمجتمع الإيطالي بشـقيها، تطلبت من أبنائه وبناتـه إعادة بنائه على أسـس جديـدة تعتمد مبدأ الحـق فـي الديمقراطيـة والكرامة والعدالـة، كما تطلبـت إعادة الاعتبار للثقافة الإيطالية العريقة. وتطلعوا إلى تربية أطفالهم الصغار باعتبارها الوسيلة الأهم لتحقيق أهداف عملية إعادة البناء هذه، وباعتبار المشاركة في هذه التربية هي من حق جميع أبناء وبنات المجتمع، لا بل باعتبار أنه من واجب الجميع أخذها بأيديهم (Edwards, Gandini & Forman, 1993: 52, 54).

مـن هنا كان مفهوم الإيطاليين لبناء مجتمعهـم الديمقراطي ينبع من الثقة بقدرات أبنائه وبناتـه، كبـاراً وصغـاراً، علـى صياغة تربية جديـدة ومختلفـة، تهدف إلـى تنمية قدرات أطفالهـم، بالأخص تلك التي تمكّنهم من ممارسـة حياتهم المدنية والديمقراطية والمسـاهمة فـي تطويرها ضمن بيئتهـم الثقافية الإيطالية. فسـعوا إلى بناء روضـات للأطفال «مدنية التكويـن والإدارة»، معتبريـن أنـه مـن حق الدولة أن تنشـئ مدارسـها والإشـراف عليها، واضعين أنفسهم وجهاً لوجه أمام سيطرة الكنيسة الكاثوليكية، التي كانت ولأجيال مضت تعتبـر أن التربيـة تقع في صلب اختصاصاتها حصراً. وبذلك تأسسـت هـذه التجربة على مبدأ ديمقراطي أساسـي تمثل بالثقة بالأطفال والكبار معـاً، معلمين كانوا أم آباء. إنها الثقة في قدرة الأطفال على التعلُّم وقدرة الكبار على تقديم الأفضل .

لم تتوقف هذه التجربة هنا بل سعت لمواكبة التطورات التي طرأت على المجتمع الإيطالي بعد ذلك ، لتعدل من مفاهيمها التربوية تماشياً مع حاجاته المستجدة وتطلعاته في آن. ومن هذا المنطلق يمكننا أن نتطلع إلى ريجيو إيميليا.

بدأ نجم هذه التجربة يسطع في عالم التربية منذ عقدين من الزمن، وتحديداً بعد صدور عدد ديسـمبر 1991 في مجلة نيوزويك، وعلى غلافه «أفضل عشر مدارس بالعالم». بعدها بعامـين صدر الكتاب الذي عرض التجربة وبات من كلاسـيكيات الكتـب التربوية، بعنوان «اللغـات المئـة للأطفال». وهو العنوان نفسـه للمعرض المتجول الذي أقيم في العام نفسـه وتضمن عرضاً مرئياً للأطفال وأعمالهم وعمليات تعلمهم، ومن ثَمَّ الفلسـفة التي تقف وراء تربيتهـم. وتتالت بعدها المؤلفات وزيارات الوفود للاطلاع على التجربة عن كثب والتعبير عـن الآراء وردود الفعـل تجاهها. كما جاءت أبحاث الدماغ التـي قام بها علماء الأعصاب مع نهايـة القرن العشـرين حول عملية التعلّـم، والتي باتت مدار بحث بـين التربويين، لتؤكد، وبعد حوالي نصف قرن من نشـوئها، صوابية المبادئ والممارسـات التربوية التي استندت إليها هذه التجربة.

فـي واقـع الحال بـدأت تجربة ريجيـو إيميليا التربويـة قبل ظهورها علـى غلاف مجلة نيوزويك بكثير، وبالتحديد بعد ستة أيام فقط من انتهاء الحرب العالمية الثانية. وكان ذلك في بلدة «فيلا تشيلا»، التي تبعد بضعة أميال عن بلدة «ريجيو إيميليا»، حين اندفع الأهالي لبناء مدرسـة للأطفال من حجارة الطوب التي تناثرت من المنازل التي دمرتها الحرب، ومن بيع دبابة، وثلاث شاحنات وستة أحصنة خلفتها الجيوش الألمانية المنهزمة.

شكل هذا الاندفاع للأهالي، لاسيما الأمهات، بتعاونهم وتصميمهم وتحويلهم أدوات الحرب إلى أدوات تضع أسساً للتعليم الحر، سحراً، جذب أحد المربين الشباب، لوريس مالاجوزي، ليخوض بهذا الاندفاع مع الأهالي والمعلمين، ومن ثم مع البلدية، تجربة تربوية مميزة استندت في دعائمها إلى شراكة حقيقية بين الأهالي والمعلمين والأطفال ومؤسسات المجتمع المدنية.

واعتماداً على أقوال مالاجوزي نفسه(*) يمكن أن نستخلص ميزات وخصائص هذه التجربة المستمرة والتي تتطور يوماً بعد يوم.

تفاعل مستمر للمبادئ والخبرات:

لقد اعتدنا على سماع نظريات يطلقها علماء نفس أو تربويون يتم تطبيقها في الميدان، وأحياناً بشكل حرفي، تأخذ شكل تجارب بل مدارس تربوية تعتمد اسمها وتنتشر في غير بلد في العالم، ومنها في بلادنا، وعلى سبيل المثال نذكر (مونتيسوري، ووايكهارت وتينا بروس وغيرها). إلا أن ريجيو إيميليا قامت وانتشرت بالعكس من ذلك تماماً. إذ إن القائمين عليها غرفوا من ذلك التراث الغزير من النظريات المختلفة، واستفادوا منه لتوسيع آفاقهم، إلا أنهم عمدوا إلى بناء تجربتهم الخاصة، وإلى تطوير رؤيتهم التربوية من خلال الممارسة والتفاعل بين العاملين فيها.

يصف مالاجوزي المدرسة بأنها "جسم حي ومكان حيث يتم التشارك في الحياة والعلاقات بين ناضجين كثر، وأطفال أكثر.«ويؤكد «إننا نرى المدرسة كنوع من البناء المتحرك الذي يستمر في تعديل نفسه بشكل دائم».(Edwards, et al., 1993: 62) لقد استندت هذه التجربة إلى العديد من النظريات في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة، إلا أنها أخذت منها ما يناسبها ويتلاءم مع حاجاتها في توليفة نادرة. فلم تعتمد وصفة جاهزة كما أنها لم تتحجر عند موقف أو خبرة، ولم تعتبر أي منها ثابتة ونهائية. بدأت التجربة بدون «مرجعية نظرية واضحة»، واعتبر القائمون عليها، كما عبر مالاجوزي، «أن من المهم للتربويين ألا يكونوا سجناء الكثير من الثوابت، وإنما أن يكونوا واعين إلى نسبية قواه وصعوبات ترجمة المثل إلى الممارسة. بياجيه كان قد نبهنا إلى أن الأخطاء وأمراض التربية تأتي من فقدان التوازن بين المعطيات العلمية والتطبيقات الاجتماعية» (Edwards, et al., 1993: 58). فالمعلمون والتربويون في ريجيو إيميليا يتفاعلون مع بعضهم، ويتواصلون ويتناقشون لاستنباط الأفضل، غارفين من النظريات من ناحية، ومن ثقافة المجتمع نفسه من ناحية ثانية. فبالنسبة لملاجوزي: «ليس هناك نظرية موحدة في التربية التي تجمع جميع الظواهر التربوية، ولن تكون» .(Edwards, et al., 1993: 84) ولكن هناك ما أسماه «لب متين أو محور صلب ينطلق من نظرتنا إلى الطفل والمعلم والمدرسة والأسرة والمجتمع، الذين معاً ينتجون ثقافة ومجتمعاً يربط بحيوية وإبداع نمو الفرد والمجتمع في آن»(Edwards, et al., 1993: 84) . والمجتمع في آن. وهذا المفهوم للتربية يشكل المكون الرئيسي لتجربة ريجيو إيميليا. إذ اعتبر تربويوها مدارسهم جزءاً

(*) نعتمد بشكل خاص على مقابلة مالاجوزي مع ليلا غانديني المنشور في فصل قُدم لكتاب «لغات الأطفال المئة» والصادر على شكل فيديو عن أطفال ريجيو إيميليا بعنوان «رسالة من لوريس مالاجوزي» (Malaguzzi, 1995).

من النظام التعليمي الرسمي الإيطالي، تسعى لدمج حقوق الإنسان الأساسية للأطفال ورفاههم مع الحاجات الاجتماعية للأسر. إن هذه المقاربة تدمج مفاهيم الخدمة الاجتماعية مع مفاهيم التربية. فالتعليم هو نظام علاقات وتواصل يشكل جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي الأوسع، للأطفال فيه حقوق، وليس حاجات. ومنذ البداية تعامل ريجيو إيميليا مع ثنائيات كانت مدار جدل بين التربويين والسياسيين اليساريين كالعلاقة بين المضمون والأسلوب، فوجدوا في التعليم النشط «مجالاً للتحالف بين الاثنين»، ضمن بيئة حاضنة، حيث يتحرك الجميع بحرية.

ولما كانت هذه التجربة حديثة خارج التعليم التقليدي الذي كان سائداً، وقد اعتاده المجتمع الإيطالي. لذلك اعتبر مالاجوزي أن تفهم المجتمع لها أساسيّ للمشاركة الفعالة في نجاحها. فيقول: «في البداية كان علينا أن نجد هويتنا الثقافية بسرعة، وأن نكتسب الثقة والاحترام» (Edwards, et al., 1993: 52). فلم تقتصر وسيلتهم إلى ذلك على المعارض لأعمال الأطفال التي تقام في المدرسة ودعوة الأهالي لزياراتها كما جرت العادة، بل حملوا «المدرسة نفسها إلى البلدة». بمعنى أنهم حملوا الأطفال والمعلمين وأدواتهم وأعمالهم ليعرضوها في الساحات والأماكن العامة، بحيث يشرح المعلمون والأطفال تجربتهم، ويجيبون عن أسئلة الناس. مما أكسبهم تفهم الناس، ومن ثَمَّ دعمهم لهذه التجربة. كما دعم ذلك بإقامة الحلقات الدراسية وإصدار النشرات وعقد الاجتماعات. كذلك «أخبرنا الأمهات بأننا كالأطفال علينا الكثير لنتعلمه، إنها فكرة بسيطة بأن الأشياء حول الأطفال وللأطفال يمكن تعلمها فقط من الأطفال»(Edwards, et al., 1993: 51).

التواصل للتعلم:

يشكل التواصل والتفاعل من أجل التعلم إستراتيجية تربوية أساسية اعتمدتها تجربة ريجيو إيميليا. يوضح مالاجوزي «نظامنا التربوي يعتمد على العلاقات والمشاركة، فالأطفال يتعلمون من خلال التواصل كما من الخبرات المحسوسة» (Edwards, et al., 1993: 69). وهذا ما أكدته أبحاث الدماغ الحديثة. والتواصل في مدارس ريجيو إيميليا يتم أولاً، بين الأطفال أنفسهم، وذلك من خلال عملهم في مجموعات صغيرة من اثنين إلى أربع أطفال، حيث يعتبر هذا الجو الأكثر ملاءمة للتحاور وتحويل أي اختلاف في وجهات النظر إلى مادة للحوار والتفاعل، ومن ثَمَّ التعلم. كما يتم التواصل ثانياً، بين الأطفال والكبار معلمين، وكذلك أهالي. مما يتطلب من المدرسة أن تسعى لتزيد معرفة هؤلاء الكبار حول كيفية تعلم الأطفال من ناحية، وحول كيفية عمل المدرسة من ناحية أخرى. وذلك حتى يتمكن كلاهما من لعب دورهما المشارك في هذه العملية. والتواصل ثالثاً يتم بين الكبار أنفسهم تربويين وأهالي ومجتمع مدني.

والتواصل في ريجيو إيميليا يدور حول العمل الذي يقوم به الأطفال نفسه، وعن تطوره، ومن ثَمَّ تطور تعلم الأطفال من خلاله، مما يكون مثيراً لاهتمام الأطفال، ويشكل تحدياً لهم كما للكبار المتواصلين معهم. (Katz & Cesarone, 1994: 36-37)؛ لذا فإن مضمون الحوار بين الطفل والمعلم يكون غنياً لكونه يدور في إطار المسائل التي يعالجونها، وإيجاد الحلول لها.

يشبّه لوريس مالاجوزي، مؤسس تجربة ريجيو إيميليا الرائدة في التعليم المبكر، عملية التعلم، ومن ثَمَّ العلاقة بين الطفل والمعلم بلعبة كرة الطاولة (بينغ بونغ) «التي تتصف بالتفاعل بين طفل / لاعب كُفْء، ومعلم / لاعب أكثر كفاءة». فلكي تنجح اللعبة، على المعلم أن يكون ماهراً في صد ضربات الطفل للطابة من أي زاوية أتت، وبأي قوة اندفعت. وليتمكن المعلم من ذلك عليه أن يعرف مكامن القوة كما الضعف في الطفل، ويدرس ردوده، ليرد ضرباته بدقة وفعالية. ليس الهدف غلبه للطفل، وإنما إبقاؤه مستمتعاً متحفزاً للتعلم أكثر ولتنمو مهاراته ليلعب بشكل أفضل. وربما تتمثل أصعب مهمات المعلم في إبقاء زخم اللعب مستمراً لفترة طويلة كافية لتحقيق هذه الأهداف، مما يتطلب من المعلم ابتكار طرائق متعددة للإبقاء على حيوية اللعب والرغبة في الاستمرار. «ولتستمر اللعبة تحتاج مهارات اللاعب الكبير كما الصغير إلى التعديل المناسب، والذي يسمح بنمو مهارات الطفل من خلال عملية التعلم» (Edwards, et al., 1993: 68).

بكل الأحوال تتطلب هذه اللعبة بطبيعتها لاعبَيْن متفاعلَيْن لتتم، فلاعب واحد لا يستطيع أن يقوم بها وحده. فعملية كرة الطاولة (البينغ بونغ) «تتطلب بناء جسور اتصال مفتوحة مع الأطفال» بحيث يتمكن المعلم من أن يسألهم أسئلة مدروسة تحث الأطفال على التفكير لإيجاد الإجابة، ومن ثَمَّ على المعلم أن يتجنب الأسئلة المغلقة ذات الإجابة الواحدة. فأسئلة مفتوحة من نوع ماذا لو، ماذا بعد، ماذا يمكن أن يكون، تساعد الأطفال على التفكير والتحليل والتعلم. ولكن قبل كل شيء من المهم أن يستبدل المعلم التكلم والشرح بالإصغاء. فالإصغاء للأطفال هو عنصر أساسي في صلب عملية التواصل التي تساعد في التعلّم والنمو. وربما كانت هذه إحدى ميزات تجربة ريجيو إيميليا. وعندما نقول إصغاء فإنها تشمل إضافة إلى الإصغاء لما يقوله الأطفال شفهياً، ما يقولونه في رسوماتهم وفنونهم التعبيرية، بلغاتهم المختلفة، والتي يتم توثيقها بشكل مستمر.

إن الإصغاء للأطفال يشكل وسيلة تعرفنا بتفكيرهم، ومدى تعلمهم، ومدى فهمهم للأشياء، وهي التي تساعدنا على طرح الأسئلة المناسبة لتعزيز هذا الفهم، وهذا التعلم. إن طرح المعلم للأسئلة وتَرَوّيه في انتظار الإجابة يعطي الأطفال الوقت الكافي حتى تتبلور لديهم الفكرة. وبدوره فإن تفكير المعلم بروية في هذه الإجابات أو الردود، ومن ثم الرد عليها بسؤال أكثر صعوبة بقليل يدفع عملية تفكير الأطفال خطوة أبعد. إن هذه العملية تجعل المعلم يوفر «السقالة» (Scaffolding) التي يشد بها الطفل إلى الأعلى في سياق النمو، إذ يصبح المعلم مورداً ومحفزاً في آن. فالمبدأ التربوي هنا أن الأطفال يمكن أن يقوموا بأعمال بمساعدة كخطوة أولى، ومن ثم يقومون بها باستقلالية. حيث إن الطفل في أي مرحلة كان، تقع قدراته في منطقة من النمو لها حدودها الدنيا التي يتمكن فيها الطفل من القيام بها بنفسه وبشكل مستقل ولها مداها الأقصى التي يتمكن فيها الطفل من القيام بها بمساعدة الكبار. ويسميها عالم النفس فايجويتسكي **منطقة النمو الأقرب** (**Zone of Proximal Development**) . مما يجعل عملية التعلم تسبق النمو إذا ما تمت ضمن هذا النطاق (Berk & Winsler, 1995). ونرى فايجويتسكي حاضراً في مدارس ريجيو إيميليا بنظريته البنائية الاجتماعية التي تنطلق منها المبادئ والممارسات المعتمدة على التواصل.

إذاً يشكل الكبار المحيطون بالأطفال المورد والذاكرة التي تسهم في دفع الأطفال إلى الأعلى باستمرار. هذا هو المفهوم الحديث للعملية التربوية، ولدور الكبار في تعلم الأطفال ونموهم، وهذا يعني أن على المعلم أن يكون مستعداً للاستمرار بالتعلم مع الأطفال. ولا أنسى جملة قالتها لي إحدى معلمات مدرسة في ريجيو إيميليا في إحدى زياراتي للمدرسة عندما سألتها عن المعلومات المتوافرة إذا اختار الأطفال موضوعاً لا تعرف المعلمات عنه الكثير. أجابت بفرح: «نحن نتعلم مع الأطفال، وهذا يسعدنا». «**نتعلم مع الأطفال ومنهم**» شعار أطلقه مالاجوزي ليصبح من أهم ميزات هذه التجربة، ويطبق هذا أولاً، من خلال التركيز على التفاعل ما بين المعلمين والأطفال، حيث يجري الحوار المستمر حول عمل الأطفال، يشكل المعلمون في هذا الحوار ذاكرة للأطفال يعودون إليها ليتعلموا ما له علاقة بأعمالهم، ورسوماتهم، وأقوالهم، كما «يقومون بتوثيقها ليعود الأطفال لزيارتها»، ومن ثم لصقلها وتوسيعها وإغنائها لمزيد من التعلم ولتثبيته، بل الانطلاق منها إلى ما هو أبعد. وفي الوقت نفسه يساعد هذا الدور الذي يلعبه المعلمون وسيلتهم الفضلى لمعرفة الأطفال وعمليات تعلمهم، فيقومون بدور «السقالة» التي ترفع الأطفال خطوة إلى الأعلى في عملية التعلم. من هنا كان اعتماد مدارس ريجيو إيميليا نظام التعليم المتشارك بحيث يتشارك معلمان أو معلمتان في إدارة كل صف، يستمران أو تستمران مع نفس مجموعة الأطفال منذ دخولهم المدرسة، وعلى مدى السنوات الثلاث لوجودهم فيها. بحيث تنتقل المعلمتان مع مجموعة الأطفال نفسها من صف إلى أعلى. ويتحقق بذلك تعارف أكبر، وتفاعل أعمق بين الأطفال أنفسهم من جهة والمعلمين والأطفال من جهة أخرى. إذ لا تكفي سنة واحدة للتعرف والتفاعل، وكأن هذه العملية يتم قطعها في الوقت الذي يرتاح فيه كل من الأطفال والمعلمة إلى التعامل مع بعضهم بسبب معرفتهم الجيدة لهم. كما تضمن عملية الاستمرار هذه الأمان والبناء. كما تكون المعلمة التي تعرف أطفالها جيداً، أكثر قدرة على مساندة نموهم. ويسعى المعلمون للقيام بأبحاث منظمة من خلال توثيق عملهم اليومي الذي يتم في صفوفهم. والهدف هو التوسع والنمو المهني للمعلمين وزيادة تمكنهم من التخطيط للمنهج، وهذا من شأنه أن يساعدهم على توليد أفكار جديدة حول المنهج بدلاً من أن يكونوا فقط «مستهلكين لما هو متعارف عليه تقليدياً».

كما يطبق ثانياً من خلال العمل الجماعي للمعلمين والتربويين في المدارس الذين يستفيدون من حواراتهم حول عمل الأطفال ويتعلمون من عمليات تعلمهم للقيام بالأبحاث التي بدورها تساعدهم على تطوير عملهم. فليس هناك ما هو ثابت وأكيد في تجربة «ريجيو إيميليا»، بل كل متحرك.

طريقة المشروع:

إن حجر الأساس الذي تبني عليه هذه التجربة نظرياتها وممارساتها وأبحاثها، هو نظرتها إلى الطفل ككائن اجتماعي بالدرجة الأولى، كُفْء ومركب يتحفز بواسطة، ويتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ضمن بيئته الثقافية. فالحاجة والحق في التواصل مع الآخرين تبدأ منذ الولادة، وهي عنصر أساسي للبقاء وتحديد الهوية. وهذا يفسر حماسة الأطفال للتعبير بلغات رمزية متعددة. يتعلم الطفل من خلال الاختبار النشط، ويتضمن ذلك بالطبع وكجزء من طبيعة الاختبار «الأخطاء البنّاءة». يحتاج الأطفال لأن

يكوّنوا فرضياتهم، وأن يجربوها مرات عدة من خلال التفكير والتعامل الحسي معها. بحيث يلاحظون ما يحدث، ويحلّلون ما وجدوه، ويطرحون الأسئلة ويكتشفون الإجابات. وبعدها يقومون بأقلمة الجديد من المعارف مع المعارف الموجودة في أذهانهم أو تغيير بناهم الذهنية لتوائم المعارف الجديدة، وهذا ما وصفه جان بياجيه في نظريته البنائية بالمواءمة والأقلمة، وما أكدته أبحاث الدماغ الحديثة من حيث تكوين المعنى (Jensen, 1998).

وما أفضل من طريقة المشروع التي يخوضها الأطفال والمعلمون والأهالي بالمشاركة لتطبيق ذلك، فالمشروع يكوّن صلب عملية التعلم في تجربة ريجيو إيميليا، ومن أبرز خصائصها. ولما كان هدف مدارس ريجيو إيميليا الأهم هو مساعدة الأطفال على استكشاف بيئتهم والتعرف عليها، ويتم ذلك بشكل أساسي من خلال طريقة المشروع. «**المشروع هو نوع من المغامرة والبحث**»، كما يصفه مالاجوزي. إن المشروع، هو بحث فعلي يقوم به الأطفال بمساعدة ودعم الكبار. يتكون من ثلاث مراحل أساسية: مرحلة التهيئة، حيث يناقش الأطفال مع المعلمين والمربين كما الأهل أبعاد المشروع وما يريدون معرفته من القيام به، ومن ثم الموارد المطلوبة، مرحلة البحث، حيث يقوم الأطفال بجمع المعلومات عنه من مصادر مختلفة، مكتوبة أو مصورة، مما يتطلب في معظم الأحيان عدة زيارات يقوم بها الأطفال إلى المكان، حيث موضوع البحث، وأخذ الصور الفوتوغرافية أو الرسم، ومن ثم ينظمونها. المرحلة الثالثة، وهي مرحلة التعبير، حيث يعبر الأطفال بطرق مختلفة (لغات مختلفة)، عن فهمهم ومعارفهم حول الموضوع، معتمدين مواد وأدوات متنوعة من خلال مجسمات أو رسوم أو تمثيل درامي وغيره الكثير. وهذه المراحل الثلاث تكون العملية التعلمية وبناء الأطفال لمعارفهم ومفاهيمهم، والتي تسهم في نمو مهاراتهم. ويساعد المعلمون والمربون الأطفال في عملية الاستكشاف، وفي تطوير ونمو مداركهم ومعارفهم من خلال عملية البحث هذه منطلقين من خبراتهم التي عبروا عنها بإنتاجهم وأعمالهم وأقوالهم، واعتبار ذلك أساساً لبناء المعرفة. وبغض النظر إن بدأ بمبادرة من المعلمين أو الأطفال، فإن التربويين يخصصون وقتاً كافياً لأن يتبلور تفكير الأطفال وأفعالهم ونشاطهم (Katz & Chard, 1989).

وقبل انطلاق المشروع يتناقش التربويون في المدرسة كمجموعة، ويدرسون جميع الاحتمالات التي يمكن أن يؤول إليها والأفكار والافتراضات والخيارات التي يمكن أن يتوصل إليها الأطفال. وبذلك يكونون مستعدين لجميع المراحل المحتملة. إلا أن شرط الانطلاق في مشروع كما يحدد مالاجوزي فهو أن يؤدي إلى إثارة حوافز الأطفال منذ البداية (Edwards, et al., 1993: 90).

وخلال نمو العمل بالمشروع يسعى التربويون إلى التفكير والاستكشاف والدراسة والبحث والتخطيط سوياً للطرق الممكنة لتوسيع، وتطوير العمل في المشروع من خلال توفير مواد، وأنشطة وزيارات واستخدام أدوات وغير ذلك. فيحملونها إلى غرفة الصف ليتم التعامل معها من قبل الأطفال، أو أن يأخذوا الأطفال إليها في رحلات استكشافية. بالمقابل يمكن للأطفال «الانتقال بحرية من اتجاه إلى آخر لأنهم لا يخافون من ارتكاب أخطاء، أو من أي بادرة تدل على الاستخفاف بآرائهم» (Edwards, et al., 1993: 91). فالأطفال في ريجيو إيميليا مقدرون وموثوق بقدراتهم، الأم التي توفر لهم دافعاً للعمل ومن ثَمَّ للتعلم.

طوال فترة العمل في المشروع يلعب المعلمون دور الذاكرة للمجموعة، حيث يناقشون مع الأطفال ما تم توثيقه من عملهم ونشاطهم. وهذا يتيح المجال للأطفال ليعودوا بانتظام

إلى مشاعرهم ومفاهيمهم وملاحظاتهم وأفكارهم، وإعادة بنائها، وإعادة تفسيرها بطرق أكثر عمقاً.

أما مواضيع المشاريع فإن الاختيار العام يكون لتلك المواضيع المألوفة لدى الأطفال، والتي تكون جزءاً من بيئتهم المباشرة يمكن أن يكون صغيراً أو كبيراً، ورقة شجر أم متحف المدينة. والفائدة من اختيار هذا النوع من المواضيع تكمن في كونها تساعد الأطفال على التعلم بشكل مستقل وبقليل من الاعتماد على المعلمين. وعلى العكس من ذلك فإن اختيار مواضيع خارج المألوف لدى الأطفال يجعل المعلمين المرجع الدائم لمعظم المعلومات حوله، مما يجعل عملية التعلم عملية اعتماد من قبل الطفل على المعلم بدلاً عن الاستعانة به لتحقيق حوافزه (Katz & Chard, 1989: 33) .

يؤكد مالاجوزي أن «المشاريع تشعر الأطفال بالتحدي»، وأن الأطفال يتعلمون منها أكثر عندما «يزورون أعمالهم»، ويتأملون بها، ومن ثَمَّ يقومون بتغذية راجعة، بلغة أبحاث الدماغ الحديثة. فالتحدي والتغذية الراجعة يشكلان مكونين للإغناء أو الإثراء الذي يحفز الدماغ على التعلم، كما تؤكد هذه الأبحاث (Jensen, 1998). إلا أن تطبيقهما بنجاح في مدارس ريجيو إيميليا للأطفال الصغار جاء قبل تلك الأبحاث بعقود. ومنذ انطلاقة المشروع يتواصل المعلمون مع الأهالي حول موضوع المشروع، ويشجعون مشاركتهم في كافة مراحله.

لغات الأطفال المئة:

وتبين الأبحاث والتجارب التربوية أن إحدى أهم خصائص التعلم لدى الأطفال أنهم يتعلمون ويكتسبون المعرفة بطرق مختلفة، كما يعبرون عما يتعلمونه أيضاً بطرق مختلفة، فهناك أنواع ذكاء متعددة يختلف مستواها بين الأطفال، مما ينعكس على تنوع طرق تعلمهم. كما يعبر الأطفال عن معارفهم أيضاً بطرق مختلفة، وبمساعدة المعلمة يمكن أن تكون عمليات التعبير عاملاً مساعداً في تعميق وتحسين وتوسيع هذه المعارف، من هنا جاء مفهوم «اللغات المئة للأطفال»، والتي تعتبر العديد من هذه الطرق إبداعية بتمكن.

ربما يعتقد المراقب أن تركيز مدارس ريجيو إيميليا على الفن يرتبط فقط بالثقافة الإيطالية التي تميزت بإبداعات أبنائها الفنية، واهتمام المجتمع بها، وتذوقه لها. وعلى الرغم من أن ذلك جانب صحيح، فإنّ الفن يعتبر هنا وسيلة للتعبير الرمزي الخيالي والواقعي عن المفاهيم والمعارف التي يكتسبها الأطفال في خبراتهم، كما يعتبر وسيلة لتعزيز وتطوير هذه المفاهيم. فلا تدرس الفن بحد ذاتها، وإنما يكون تدريب الأطفال في المشغل (Atelier) على التمكن من تقنياته التي يعبر من خلالها الأطفال الصغار عن معارفهم ومشاعرهم باعتبار أنهم لا يتمكنون من اللغة الشفهية والمكتوبة (Katz & Cesarone, 1994, 35 :1994)، بل إن للتعبير الفني في هذه التجربة ثلاث وظائف: أولها للإيضاح، «فعندما يرسم الأطفال فإنهم يفهمون أكثر». ثانيها، أن هذا الشكل من التعبير أو اللغة يشكل «أداة تواصل أكثر بساطة ووضوحاً من الكلمات، فعندما يضع الأطفال أفكارهم على شكل رسوم، فهذا يجعلهم يعون بأن أفعالهم يمكن أن تكون تواصلية، ومن ثَمَّ يدركون أنها لتكون كذلك عليهم جعلها مفهومة للآخرين». وثالثها «أنه يمكن العودة إليها» لتطويرها، ومن ثَمَّ لمزيد من التعلم (Edwards, et al. 1993: 92).

وللإبداع في ريجيو إيميليا مكانة محورية تنطلق من مفهوم ينطلق، كما يعبر مالاجوزي، من أن الإبداع «يحتاج إلى الربط بين مدرسة المعرفة مع مدرسة التعبير لفتح الباب أمام اللغات المئة للأطفال، وهذا هو شعارنا». وأن «مهمتنا هي مساعدة الأطفال ليصعدوا جبالهم إلى أعلى مدى ممكن» (p. 77).

التوثيق لمزيد من التعلم:

ربما كان توثيق نشاطات الأطفال وإنتاجهم واستخدامه لتعزيز العملية التعليمية هي إحدى أبرز ميزات نظام ريجيو إيميليا التربوي. فكيف تتم عملية التوثيق، وما مادتها ووسائلها واستخداماتها التربوية؟ تستخدم في عملية التوثيق وسائل متعددة أهمها: الكاميرا التصويرية، وكاميرا الفيديو، وآلة التسجيل، والكتابة. أما الوسيلة الأعم فهي إنتاج الأطفال أنفسهم، والتي يعبرون فيها عن مفاهيمهم ومشاعرهم وبلغاتهم المختلفة كتابية وفنية. وتحفظ هذه الوثائق كلها في المشغل، وتعلق بشكل منظم على جدران المدرسة. يتم توثيق جميع نشاطات الأطفال، من احتفالات ومناسبات وكيفية الاستعداد لها والقيام بها واختتامها، كما يتم توثيق جميع المشاريع التي يقوم بها الأطفال، بدءاً من انبثاق الفكرة إلى التحضير لها من قبل التربويين، ومن ثم الأطفال وما ينتج عنها. وكذلك يشمل التوثيق العمليات نفسها من عمليات التحضير، وعمليات التواصل بين الأطفال والمعلمين لبناء المعرفة. والأهم من كل ذلك عمليات تعلم الأطفال بمراحلها المختلفة، وتطور مفاهيمهم المعبر عنها بإنتاجهم. كما يتم توثيق حوارات الأطفال أنفسهم مع بعضهم أو مع المعلمين.

لماذا تتم عملية التوثيق هذه؟ ولماذا تحفظ إنتاجات الأطفال؟ فقد اعتادت المدارس أن تجمع إنتاجات الأطفال إن كانت فنية أو غيرها في ملفات خاصة أو علب خاصة، يحملها هؤلاء الأطفال إلى أهاليهم، كل فترة، ليتابع الأهل ما أنتجه ابنهم أو ابنتهم، وكيف تطور.

إلا إن إنتاج الأطفال والوثائق كما تتم في مدارس ريجيو إيميليا تستخدم بشكل خاص لتعزيز التعلم والارتقاء به. فإن عرض المشاريع التي يقوم بها الأطفال بكل مراحلها على لوحات في المدرسة أو الصف، تساعد الأطفال على العودة إليها فيستعيدون تلك المراحل، ويفكرون بها متشاركين مع زملائهم (أقرانهم) أو أهاليهم أو معلميهم لترسيخ فكرة أو تطويرها، كما يستخدم المعلمون والتربويون هذه الوثائق أيضاً لمناقشتها واستيعاب ما فهمه الأطفال، وما عجزوا عن فهمه وإيجاد السبل لمساندتهم في التوصل إلى فهمه. وبالنسبة للمعلمين والتربويين إن هذه الوثائق تشكل مادة بحثية لتطوير مفاهيمهم وإفادة غيرهم لكيفية تعلم الأطفال، بشكل أفضل.

المنهج وعملية التعلم:

ليس هناك منهج بالمعنى المتعارف عليه في مدارس ريجيو إيميليا من حيث المدى والتسلسل، بل هو مجال مفتوح ومنهج ينبثق من تعاون التربويين ومن اهتمامات الأطفال. صحيح أن هناك أهدافاً عامة، إلا أن مالاجوزي يؤكد بأن «المعلمين يتابعون الأطفال لا الخطط، والأهداف موجودة باستمرار، والأهم هو لماذا، وكيف نصل إليها». فبالنسبة لمدارس ريجيو إيميليا إن «هدف التعلم هو زيادة الفرص للطفل ليخترع ويكتشف، مستنيرين بما قاله بياجيه أن هدف التعليم هو توفير ظروف التعلم» (p. 88).

فالمنطلق هو أن التعلُم عملية شخصية تتم داخل الطفل نفسه، ويتحكم بها بنفسه، وتتم بشكل فعال عندما يكون منغمساً فيها. وللمعلم الأكثر كفاءة الدور المهم في تأمين ظروف إنجاح هذه العملية. ويوضح مالاجوزي «أن تعلمّ الأطفال لا يتم بشكل أوتوماتيكي كنتيجة لما نعلمه لهم، وإنما بجزء كبير منه يتم كنتيجة للخبرات التي يخوضوها الأطفال أنفسهم من ناحية، وللموارد والفرص التي نتيحها لهم نحن الكبار من ناحية ثانية» (p. 67).

من هنا جاءت عناية تربويي ريجيو إيميليا بالجانب الفكري، وعملية التعلم نفسها، ومن ثَمَّ نمو مهارات الأطفال الفكرية، وبشكل خاص التفكير النقدي والإبداعي وحل المسائل، أكثر من اهتمامهم بالجانب الأكاديمي، بمعنى التركيز على إنجاز منهاج مقرر له مداه وتسلسله، كما يحصل في بلداننا، وهذه إحدى أهم ميزات هذه التجربة. وقد أثبتت أبحاث الدماغ بأن ما يحرك الدماغ هو العملية الإجرائية لحل مسألة، وليس الناتج منها. فإن هذه التجربة تتابع كيفية التعلم ونمو مهارته، وليس الناتج إلا تعبير عن نمو عمليات التفكير لدى الأطفال يتأملها المعلم بداعي دفع الأطفال للولوج إلى مرحلة أبعد من تلك التي يدلهم هذا الناتج على أنهم وصلوا إليها.

ويرى مالاجوزي أن «التعلم والتعليم يجب ألا يقفا على حافتي النهر المتقابلتين وينظرا إلى تدفقه بل عليهما أن يتشابكا في رحلة عبر مياهه». «فمن خلال العلاقة التبادلية النشطة يمكن للتعليم أن يقوي تعلم الأطفال لكيفية تعلمهم» (p. 83). من هنا فإن للمعلم دوراً أساسياً في هذه العملية وكذلك للأهل.

ويقول مالاجوزي أنه «بسبب استلهامنا بياجيه اخترنا أن نعمل على الأرقام والرياضيات والاستيعاب. كنا ومازلنا مقتنعين أنه ليس مفروضاً على الأطفال، ولا هو تمرين مصطنع أن يعمل الأطفال بالأرقام والكيلت والتصنيف والأبعاد والأشكال والقياس والتحولات والتوجهات، وبقاء المادة، أو التغيير، والسرعة، والمساحة؛ لأن هذه الاكتشافات تنتمي بشكل عفوي إلى الخبرات اليومية للعيش واللعب والتفاوض والتفكير والتحدث التي يقوم بها الأطفال» (Edwards, et al. 1993: 53). لذا فإن تعلمها يتم بشكل طبيعي من خلال قيام الأطفال بالمشاريع وغيرها من الخبرات المباشرة في المدارس. وهذه النظرة قد أثبتتها أبحاث الدماغ التي أكدت أن الطفل يتعلم ما يراه ضمن سياق مرتبط بالحياة اليومية بحيث يكون له معنى بالنسبة له.

الشركاء الثلاث:

يقول لوريس مالاجوزي: إن المدرسة في ريجيو إيميليا «تدعو إلى تبادل الأفكار، فلديها أسلوب مفتوح وديمقراطي، لذلك فهي تسعى لأن تفتح العقول» (p. 66). من هذا المنطلق كانت تجربة مدارس ريجيو إيميليا منفتحة على المجتمع، وفي سعي للتفاعل معه.

وعلى الرغم من أن الطفل في هذه التجربة يعتبر الأساس بقدراته، وكيفية تعلمه وحقه في الاحترام والتعلم والنمو، فإن شرط نجاحها هو وجود معلم وتربوي كُفْء متحفز ليقوم بالدور المطلوب في هذه العملية، يشاركه أهل ينمون مع أبنائهم. إن هذه المقاربة تتطلب من الراشدين معلمين وأهالي تقديم أنفسهم للأطفال كمصادر يمكن للأطفال أن يتوجهوا إليها عند الحاجة، فمهمة الأشخاص المصادر هي مساعدة الأطفال أن يكتشفوا بأنفسهم الإجابات عن أسئلتهم، وأن يسألوا أسئلة أفضل. **فالأطفال والأهالي والتربويون** هم ثلاث شركاء

في العملية التعليمية، التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزءاً من البيئة الأوسع، المجتمع الإيطالي. وتهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال عليه للمشاركة في بنائه.

فتتوجه إلى الأهل بشكل مباشر من خلال تنظيم نشاطات تثقيفية لهم، ومن خلال اطلاعهم على عمل الأطفال الموثقة ومناقشتهم فيها، مما يسهم في تنمية هذه المعرفة، وكذلك من خلال مشاركتهم في العملية التربوية لاسيما في المشاريع التي يقوم بها الأطفال وفي التحضير لنشاطات المدرسة واحتفالاتها. "فللأهل الحق في المعرفة والمشاركة"، كما يعبر مالاجوزي (p. 63).

ومن هنا فإن أهالي الأطفال أعضاء في المجالس الاستشارية لكل مدرسة. إلا أن دورهم يتعدى ذلك، إذ تتاح لهم فرص كثيرة منظّمة للمشاركة الفعالة في عمل المدارس، وذلك بأشكال مختلفة تتم خلال العام الدراسي، فتشمل اجتماعات خاصة بأطفالهم على مستوى الصف ثم على مستوى المدرسة ككل، بالإضافة إلى مشاركتهم بجميع نشاطات الأطفال من المشاريع، إلى الرحلات، فالتحضير للمناسبات والاحتفالات.

أما المعلمون أنفسهم فإنهم يتعرضون لتدريب مستمر في أثناء الخدمة لتطوير معارفهم ومهاراتهم التربوية في التواصل مع الأطفال كما مع الأهل، ومنها مهارات التحدث والاستماع والتعلم منهم. فالتدريب في أثناء الخدمة عملية مستمرة تسهم مباشرة في تنظيمها تربوية متخصصة (**Pedagogista**)، وذلك بالتعاون والحوار مع المعلمين أنفسهم لتحديد حاجاتهم. فكما العمل مع الأطفال ينبثق عنهم كذلك العمل مع التربويين وفيما بينهم. للمعلم دور تربوي داخل المدارس كما في المجتمع، فيقوم بالبحث ويعمل في مجموعة فيكون بذلك نموذجاً للأطفال.

إن الأطفال والأهالي والمعلمين هم ثلاثة شركاء في العملية التعليمية التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزءاً من البيئة الأوسع، والتي هي المجتمع الإيطالي. وفي نهاية المطاف تهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال بهذا المجتمع والانخراط في همومه للمشاركة في بنائه.

البيئة التربوية معلم ثالث:

تشكل البيئة التربوية في ريجيو إيميليا العامل الحاسم والأساسي الذي يحتضن هذه التجربة. فهو يعبر عن المبادئ التربوية التي بنيت عليها، وعن البيئة الإيطالية التي انطلقت فيها، والهدف جعل هذه البيئة توفر الأمان وجواً من الألفة والمحبة كتلك التي يحياها الطفل في بيته وبين أفراد أسرته من ناحية وتوفر مجالات لعمل الأطفال كأفراد وكمجموعات من ناحية ثانية. فتشكل بيئة الصف والمدرسة جواً متلائماً مع جو البيت في تكوينها وانفتاحها. إنه الأمان العاطفي الخالي من ضغط التقويم، حيث الأطفال يشعرون بأنهم مقدرون، مما يشكل عاملاً حاسماً في نجاح عملية التعلم، كما تؤكد أبحاث الدماغ الجديدة. كما توفر البيئة للطفل الذي يريد أن يعمل منفرداً مساحته وما تتطلبه من مواد ووسائل، والذي يريد أن يعمل مع مجموعة صغيرة أو كبيرة مساحته ووسائله، كما للأهل مساحتهم وللتربويين جميعاً مساحتهم. كما توفر مجالاً للأطفال للتواصل، معاً ومع الكبار، من معلمين وأهالي، وتؤمن فسحة للعمل في مشاريع كبيرة وصغيرة.

وبهذا المعنى فإن المدرسة بجميع مرافقها ومنها المطبخ والملعب، تشكل البيئة التربوية

للأطفال، كما أن البلدة بكل مرافقها تشكل امتداداً لهذه البيئة. أما المشغل (Atelier) فيوفر بالنسبة للأطفال المجال الذي يختبرون فيه المواد التي يريدون استعمالها في مشاريعهم، والتي يتدربون على كيفية استعمالها ليتمكنوا من إتقان عملهم عند التطبيق. فالتمكن من أدوات «اللغة بل اللغات المتعددة» للتعبير تسهم في تقدم التعلم والتعبير معاً.

خلاصة:

ربما كانت تجربة ريجيو إيميليا تتميز قبل كل شيء كونها تجربة مجتمع بأكمله في بلدة إيطالية، إلا أنها تشكل نموذجاً لنوعية متقدمة من التعليم، يسعى لتكوين أفراد / مواطنين نامي القدرات ومنتمين إلى مجتمعهم. إنها تجربة تهدف إلى تنمية أطفال مستقلين في التفكير متفاعلين مع الآخرين في الوقت نفسه، أطفال مبدعين ومتمكنين من تقنيات التعبير في آن. إنها تجربة للأطفال فيها الدور الأكبر، وللمعلم الدور الحاسم المساند، «السقالة». إنها تجربة تنطلق من مبادئ تربوية تستند إلى أحدث النظريات العلمية، ولكنها تستقي منها ما تعتبره مناسباً لأطفالها في بيئتهم الإيطالية. كما أنها تجربة تتلاءم مع نتائج أبحاث الدماغ الجديدة، والتي أثبتت صوابية مفاهيمها وممارساتها بعد حوالي نصف قرن من انطلاقها.

إنها تجربة من الصعب نقلها كما هي إلى بلادنا، بل يمكن، كما ذكرنا، أن ننقل جوانب ناجحة منها كطريقة المشروع وعملية التوثيق وتوسيع مشاركة الأهل وفوق كل ذلك، تغير نوعية التواصل مع الأطفال بحيث تتمحور حول عملية التعلم نفسها، وليس حول الجانب الإجرائي منها، كما يتم في بلادنا. ولكن الأهم من كل ذلك هو تغيير النظرة إلى الطفل والثقة بقدراته، والتعامل معه على هذا الأساس. مما يفترض تغييراً جذرياً في مفهوم التربية ودور المعلمين وعملية تأهيلهم وإعادة النظر بمناهجهم وطرائق تعليمهم، الذي مازال تقليدياً وبعيداً عن الممارسة، ومن ثَمَّ عن تنمية المهارات اللازمة لهكذا تربية. ويبقى السؤال هل يمكن اعتماد تعليم حر متغير يتطور من خلال الممارسة، كما جرى ويجري في ريجيو إيميليا، في مجتمع فيه من القيود والممنوعات أكثر ما فيه من الحرية. ولكن هل التربية منارة للمجتمع أم مرآة لواقعه؟ إنها مسؤولية المجتمع ككل، هذا هو الدرس الأهم في هذه التجربة، وهي قرار سياسي بامتياز. فهل من مبادرات عربية؟

المراجع

Berk, L. & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early Childhood education. Washington D. C: National Association for the Education of Young children.

Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1993). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Chard, S. (1989). Engaging Children's Minds The Project Approach, Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Cesarone, B. (1994). Reflections on the Reggio Emilia Approach, Eric Clearing House.

Malaguzzi, L. (1995). A Message From Loris Malaguzzi, Interview with Lella Gandini, Video Tape. Reggio Emilia; Italy: Reggio Children, S.R.L.