

فضای عمومی ماکسین گرین فراتر از حصارهای آموزش و پرورش استاندارد^۱

افسانه عبدلی^۲؛ دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳؛ دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۴؛ دکتر محمدرضا آهنچیان^۵

چکیده

هدف اصلی این مقاله بازنمایی دیدگاه‌های ماکسین گرین درباره فضای عمومی و دستاوردهای مهم آن برای بازاندیشی در رفتار تربیتی در مدارس است. بنابراین، نخست بر این نکته تأکید شده است که فضاهای عمومی، مکان‌های مهمی برای بحث، تبادل آزادانه‌ی افکار و اطلاعات، بدون هرگونه ترس و تهدید درباره‌ی طیف وسیعی از تناقض‌ها، اختلاف‌ها و ابهام‌های انسانی هستند که هر فرد در عین این که صداهای دیگران را می‌شنود، صدای خود را منعکس می‌کند. آنگاه ضمن توصیف و نقد فضای تربیتی حاکم بر مدارس فعلی، با ابتنا به اندیشه‌های گرین تصریح شده است که فضای عمومی می‌تواند بستر تازه‌ای را برای فراتر رفتن از استانداردهای آموزشی فراهم کند و زمینه‌ساز تحقق عاملیت، آزادی، دموکراسی و جهان مشترک در تربیت فراگیر باشد.

واژگان کلیدی: استانداردسازی، فضای عمومی، آفرینش گر، جهان مشترک، آزادی، دموکراسی.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۰۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۲۵

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

afssanabdoli@gmail.com

۳. استاد دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)

۴. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۵. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

ماکسین گرین^۱ (۱۹۹۵) بر این باور است که هر انسانی به‌رغم برخوردار بودن از بستر فرهنگی مشابه، منحصربه‌فرد، دارای تجربه‌های ذهنی و مسیر زندگی مخصوص و دارای پتانسیلی برای ایجاد «صدایی»^۲ انحصاری و خلق واقعیت است. این صدا با نظر به میزان مشارکت وی در اجتماع تحقق و توسعه می‌یابد. با وجود این، امروزه برنامه‌ریزی مبتنی بر ایدئولوژی^۳ در هر جامعه به دلیل تأکید بر یک صدا و تأکید بر تربیت نیروی انسانی برای رفع نیازهای اقتصادی، زمینه‌ساز ظهور بی‌عدالتی و رفتارهای متناقض در جوامع بشری شده است، به‌نحوی که فرصت بیان و شنیدن صدای همه فراهم نمی‌شود. گرین بر این باور است که اگرچه هر فرد به‌واسطه‌ی ویژگی انحصاری و تجربه‌های مختلفی که در آن جامعه کسب کرده است، می‌تواند واقعیت‌هایی را حس کند که بیان و امتزاج آن‌ها با ایده‌های دیگر ممکن است در کاهش بی‌عدالتی‌ها، تناقض‌ها و ارتقاء اجتماعی مؤثر باشد. با وجود این، طیف گسترده‌ای از ایده‌ها و تجربه‌های بشر در دسترس اکثر افراد جامعه قرار نگرفته (لوفتون^۴، ۲۰۱۰)، تجربه‌های زیادی هست که به بیان نیامده، شنیده نشده، یا بیان شده اما مورد نقد قرار نگرفته یا با هم درنیامیخته‌اند. از این‌رو، تجربه‌ها و ایده‌های مختلف و فراوانی از انسان‌های متفاوت، ازهم‌گسیخته، پراکنده و مسکوت مانده‌اند. این ایده‌ها و تجربه‌ها در سکوت، به فراموشی سپرده شده و آشکار نمی‌گردند (گرین، ۲۰۰۸، ص. ۱). در این وضعیت، افراد بیش از حد پراکنده‌ای خواهیم داشت که از دردها و دیدگاه‌های متفاوت یکدیگر آگاه نیستند و حتی صداهای خود را رها نساخته و از آنچه باید باشد و از کمبودها یا مسائل غیرقابل تحمل، تصور

1. Maxine Greene

2. Voice

۳. ایدئولوژی نظامی از گزاره‌های جزمی است که بر مبنای آن، گونه خاصی از رفتار اجتماعی شکل می‌گیرد. نظامی از باورها که بر اساس آن، اعضای گروه‌های اجتماعی درباره درست و نادرست بودن امور داوری می‌کنند.

4. Lofton

یا دیدگاهی ندارند و به جهان‌های^۱ مختلف ورود پیدا نخواهند کرد (آیرز، ۱۹۹۵). این وضعیت موجب می‌شود صدای گروه‌های متوسطی که از ظرفیت لازم برای تغییر آینده خود و جامعه برخوردارند، در مدرسه خاموش شده و نوعی احساس کهنتری بر آن‌ها مستولی شود. چنین شرایطی می‌تواند زمینه‌ساز خشونت باشد. بنابراین، گروه‌هایی که به حاشیه رانده شده‌اند، تلاش می‌کنند به روش‌های مختلف مانند بزهکاری و پرخاشگری، در برابر مدرسه و خواسته‌های آن ایستادگی کنند.

این در حالی است که آموزش و پرورش به‌عنوان اساسی‌ترین رکن زیربنایی یک کشور در تعیین بنیاد زندگی اجتماعی، سازمانی است که انتظار می‌رود فرصت ارائه صداهای مختلف، شنیدن و ورود به جهان‌های متفاوت را برای همه فراهم کند؛ اما شواهد حکایت می‌کنند که در ساختار رسمی فضای تربیتی حاکم بر جوامع، اغلب شاهد «اکثریت خاموش» هستیم. این «اکثریت خاموش» را می‌توان با نظر به کاربرد روش‌های تدریس یک‌طرفه، آزمون‌های تستی، رقابت‌های بین‌المللی و برنامه درسی استاندارد که تا حد زیادی پیروی از اندیشه‌های تیلور در مدیریت علمی کارکنان قرن نوزدهم را به یاد می‌آورند، در نظام‌های آموزشی توجیه کرد. در برنامه درسی استاندارد هم موضوعات به‌عنوان شاخصی برای تعیین دانش رسمی به‌صورت واحدهای جدا از هم، با ارتباط اندک یا بدون ارتباط با محتوای درسی یکسان، برای همه ارائه می‌شوند و هم برای یادگیری هر ماده‌ی درسی، انتظارات یکسان و متوازی از دانش‌آموزان وجود دارد. این انتظارات مشخص می‌کند که فقط یک صدا و آن هم صدایی که در کتاب‌ها منعکس شده است و معلم آن را تدریس می‌کند، صدای مطرح و مهم است. در این برنامه‌ی درسی اغلب فراگیران به دریافت‌کنندگان منفعلی تبدیل می‌شوند که به‌منظور برآوردن انتظارات، برای کسب نمره خوب در یک مسابقه شرکت می‌کنند. پیامد چنین وضعیتی،

۱. البته منظور از «جهان» چیزی غیر از زمین ساده‌ای است که ما در آن زندگی می‌کنیم و در کلی‌ترین معنا، به مجموعه‌ای از آفرینش‌ها اشاره دارد.

فروکاهش دانش به بازیابی حقایق در آزمون‌ها (که به‌طور معمول بر بازیابی تکه‌های مجزایی از اطلاعات تأکید دارند) است که اغلب دانش‌آموزان را از تمیز حیاتی «ساخت معنا از پردازش اطلاعات» باز می‌دارد. پیامدهای دیگر آن، نادیده گرفتن صداهای منحصر به فرد، عدم شرایط و اجازه بیان تجربه‌های فردی، راکد شدن میل به کشف، تقلید به‌جای بیان عقاید فردی، توجه به نظم و آراستگی به‌جای کارهای پرمعنی است (لیک^۱، ۲۰۰۶). در این شرایط، در اکثر موارد نه‌تنها دانش‌آموزان بلکه معلمان نیز از دیدگاه^۲ خود آگاه نیستند، در زندگی روزانه غوطه‌ور می‌شوند و حتی ناخودآگاه به این باور می‌رسند که ایده‌ی جدیدی ندارند و نمی‌توانند صدایی داشته و آفرینش‌گر باشند. در واقع، چنین به نظر می‌رسد که با تربیت مبتنی بر ایدئولوژی و تأکید بر انتقال ساده حقایق عینی، حفظ آثار گذشتگان و نیاز جامعه، این دیدگاه در معلمان و دانش‌آموزان تثبیت می‌شود که گذشتگان همه حقایق را کشف کرده‌اند و وظیفه دانش‌آموزان به خاطر سپردن آن‌ها بدون تفحص و پرسش است، در فراگیر این فرض به وجود می‌آید که برای کسب موفقیت همه‌چیز در کتاب‌ها هست، تعاریف قطعی و انعطاف‌ناپذیرند و نیازی به خلق یا بیان صدای او نیست.

این در حالی است که با ورود به عصر پسامدرن و سیطره تصاویر و روایت‌ها در زندگی بشر و سیطره این تفکر که کار اندیشه دیگر نه بازنمایی واقعیت، بلکه بازآفرینی نشانه‌ها و ترکیب آن‌ها است، این نیاز پیدا شده است که به گفته‌ی رورتی بر خلق واقعیت بیش از کشف حقیقت و داده‌های گذشته تأکید شود (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴)، به‌گونه‌ای که انسان را برای ورود به اقلیم‌های امکان، به‌طور هوشمندانه درگیر ساخت و آفرینش کند و او را از بالاترین درجه‌اش که همان دارا بودن قدرت خلق و ارائه تفاسیر متفاوت است، در نظر گیرد (گرین، ۱۹۹۵؛ بگتو^۳، ۲۰۰۸) تا قدرت اراده خویشان را اداره کرده، علیه دشواری‌ها، کمبودها، خلأها و ناتوانی‌های زیستی بجنگد و صدای فردی خود را رها سازد. از این‌رو، هر نظام

1. Lake
2. Standpoint
3. Beghetto

آموزشی باید محلی برای تمرین اراده باشد تا فرد بتواند از طبیعت خویش، توانمندی‌ها و اراده‌اش، به نحو احسن و کامل بهره‌برداری کند. تربیت نیز نباید معطوف به یادگیری واقعیت‌ها و انباشتن دانش بلکه باید ناظر به پرورش ذهن، برای عادت به فکر کردن، توسعه توانایی‌های فرد برای مشاهده جهان‌های مختلف و ابراز خود باشد؛ بنابراین، سؤالی که مطرح می‌شود این است که با وجود ساختار رسمی مدارس و سلطه‌ی طبقه‌ی حاکم، چگونه و به چه روشی می‌توان صدای دیگران را شنید و وارد جهان‌های دیگر شد؟

این مقاله به دنبال پاسخ به سؤال بالا، قصد دارد «فضاهای عمومی»^۱ را به‌عنوان راه‌حلی برای مسئله کنونی تعلیم و تربیت و شنیدن صداهای مختلف مطرح سازد. «فضای عمومی» در نظام‌های تربیتی به‌طور گسترده شناخته نشده و به‌ندرت وارد گفتمان‌های آموزشی شده است. گرچه بسیاری از محققان و پژوهشگران درباره‌ی فضای عمومی اظهارنظر کرده‌اند، اما این ایده در فرایندهای نظام آموزشی در نظر گرفته نشده است؛ بنابراین در این مقاله، با ابتدا به اندیشه‌های ماکسین گرین، با استفاده از اسناد موجود به شیوه‌ای استدلالی و با نگاهی موشکافانه، تحلیلی و انتقادی، ضمن تحلیل و بررسی فضاهای عمومی، به‌مثابه فضایی برای بیان ایده‌ها و ظهور قدرت آفرینش‌گری، جایگاه آن‌ها در فرایند آموزش و پرورش نشان داده می‌شود.

فضای عمومی

لفظ «فضای عمومی» فضاهایی کالبدی نظیر پارک‌ها و خیابان‌ها را به ذهن متبادر می‌سازد که عموم افراد حق یکسانی برای استفاده از آن دارند. با وجود این، در این مقاله فضای عمومی نه تنها در بعد کالبدی آن، بلکه در بعد اجتماعی آن به لحاظ ارائه‌ی آثار، بیان افکار، ایده‌ها و تجربه‌ها برای بهبود و ارتقاء نظام اجتماعی، مشارکت در حیات جمعی و بیان و خلق صداهای مختلف مدنظر است.

اگرچه اصطلاح فضای عمومی در قرن بیستم مطرح شده است، اما بستر ضمنی فضای عمومی به قدر تاریخ حیات اجتماعی بشر قدمت دارد. آنگاه که انسان‌ها کمبودها را حس کردند، به‌طور گروهی در یک بستر گرد هم آمدند، مسائلشان را طرح کردند و برای حل آن‌ها اقدام نمودند. آرنت^۱ بر این باور است که تمام انقلاب‌های جهان در بستر فضای عمومی شکل گرفته‌اند و در انقلاب‌ها، ظهور این فضای عمل تکرار می‌شود. در انقلاب‌ها، برخی از مردم، ساختار ابتدایی عمل سیاسی را درمی‌یافتند و ساختار قدرت جدیدی که حاصل گفت‌وگوهای سازمان‌دهی شده‌ی خود مردم بود و قوانین آن، کم و زیاد شدن قدرت حکومت و مردم را تعیین می‌کرد را معرفی می‌کردند (شوتز^۲، ۲۰۰۱، ص. ۳۲۸). در واقع، روشنفکران اشکالی از تجمع را خارج از چهارچوب رسمی و قانونی موجود، انتخاب می‌کردند که دارای آزادی بیشتر برای بحث و مناظره بود. سپس افکارشان را بین عموم مردم توزیع می‌کردند و مبنای انقلاب و تغییر افکار مردم قرار می‌گرفت. رده‌های این تفکر را می‌توان در فلسفه سیاسی یونان باستان نیز یافت، آنگاه که یونانیان در فضایی به نام آگورا^۳ یا میدان‌های عمومی به بحث در مورد مسائل مختلف می‌پرداختند (گرین و گریفیس، ۲۰۰۸). می‌توان گفت در این بستر، سقراط اندیشه‌های خود را به اشتراک می‌گذاشت و با افراد مختلف به گفتگو می‌پرداخت.

شاید نخستین مکان‌هایی که به‌طور آشکار، حاکی از فضاهای عمومی بودند، آکادمی‌ها^۴ باشند که روشنفکران می‌توانستند در این مؤسسات یکدیگر را ملاقات کنند. گرچه به دلیل تسلط جنبه علمی و تخصصی، افکار انقلابی کمتر در دانشگاه‌ها تولد می‌یافتند، اما گسترش افکار را تضمین می‌کردند. بعدها مکان ملاقات دیگری به نام کافه ادبی^۵ تأسیس شد که امکان آزادی بیشتری برای بحث و تبادل نظر درباره‌ی ایده‌های انقلابی و ملاقات افراد برجسته و اندیشمند را فراهم می‌کرد. اقتدار بحث‌ها در این فضا، در مقابل وضعیت موجود جنبه

-
1. Hannah Arendt
 2. Schutz
 3. Agora
 4. Academe
 5. The literary café

می‌گرفت. در کافه‌های ادبی روشنفکران عمدتاً یک فعالیت فرهنگی را انتخاب می‌کردند و نه تنها جنبه مادی موارث فرهنگی بلکه کارکرد نامشهود آن‌ها را نیز توضیح می‌دادند. همچنین، آن‌ها ضمن نوشتن افکار روشنگری و بیان ایده‌های انقلابی، سیاست را نقد، آثار ادبی را تولید، نظریه‌های علمی را گسترش و نماد توجه به اخلاق و ایده‌ها بودند. آن‌ها اغلب روزنامه‌هایی را نیز به‌عنوان رسانه‌ی ارتباط بیشتر با عموم مردم منتشر می‌کردند. با وجود این، امکان ورود همه‌ی مردم به آن‌ها وجود نداشت و صرفاً آثار و ایده برخی از افراد خاص در این مکان‌ها به اشتراک گذاشته می‌شد^۱ (سارنو، ۲۰۱۳).

این دگرگونی به بهترین نحو، از طریق صنعت روزنامه‌نگاری دنبال شد. روزنامه‌ها فضایی شدند که مدت‌ها با دیدگاه‌های رقابتی مورد توجه قرار گرفتند، سپس رادیو و تلویزیون نیز به این جرگه پیوستند. به تدریج این رسانه‌ها نیز تحت هدایت علایق حاکمان و سرمایه‌داران قرار گرفته و آن‌ها هم تجاری شدند، در آن‌ها نیز مسائل محلی و بین‌المللی از طریق ذره‌بین ملی فیلتر می‌شدند. البته چنان‌که هابرماس^۲ می‌گوید ظهور ایده‌ی فضای عمومی، با ایده‌آل‌ها و خودفهمی طبقه‌ی بورژوازی در حال ظهور قرن نوزدهم که مفهوم فضای عمومی را به‌عنوان فضایی برای گفتگوی سیاسی فرض می‌کردند، ارتباط دارد. در دوره جدید، به تدریج فضاهای عمومی به‌عنوان یک ایده و پیشنهاد مفهوم‌سازی شد و بیشتر به وسیله‌ی نظریه‌پردازان انتقادی، در حوزه سیاست و اجتماع مورد توجه قرار گرفت.

هابرماس با ابداع اصطلاح و تز «حوزه عمومی»^۳، اهمیت فضاهای عمومی را که مبتنی بر یک مدل فاعلی است، گوشزد نمود. زمانی هابرماس شروع به نوشتن درباره‌ی فضای عمومی نمود که در آلمان، سازمان‌های خصوصی مربوط به هنر^۴، به‌عنوان پیشرو ابتکار دموکراسی و

۱. این نیاز وجود دارد که این مکان‌ها دوباره در قالب فضاهای عمومی گسترده‌تر بازسازی شوند، به طوری که هر فردی از هر قشری بتواند به آن‌ها ورود یابد.

2. Sarno

3. Jürgen Habermas

4. Public Sphere

5. Kunstverein

آزادی بیان سیاسی، دیده شده و این را پیش فرض گرفته بودند که رفتن به گالری‌های هنر، نگاه به این آثار عجیب و غریب و توسعه گفتمان عقلانی درباره‌ی آنها، افراد را به بحث سیاسی مسلط می‌کند. افراد می‌توانند بعد از این تجربه، در تحول جامعه بورژوازی یا در برخی موارد انقلاب بورژوازی فعالیت کنند (شیخ، ۲۰۰۷، ص. ۴). هابرماس انسان را اسیر سرمایه‌داری می‌بیند؛ ولی معتقد به رهایی از طریق گسترش «عقلانیت ارتباطی»^۱ است. عقلانیت ارتباطی ضامن آزادی حقیقی و تنها راه رسیدن به واقعیت است. تنها راه حاکمیت این مهم، گسترش حوزه عمومی با وساطت روشنفکران مستقل و آزاد و در واقع، گسستن روابط اقتدارآمیز و تکثر بخشیدن به شیوه‌های زندگی، در چارچوب «زیست‌جهان»^۲ می‌باشد. به نظر او، فرایند شکل‌گیری عقیده و اراده عمومی خارج از حیطه قدرت، شرط اساسی برای تکوین «اراده دموکراتیک» است (برمک، ۱۳۸۱). هابرماس خاطر نشان می‌کند که حوزه عمومی باید قادر باشد مشکلات اجتماعی را کشف کرده، آنها را به صورت «آگاهی از بحران»^۳ تبدیل نماید و به این صورت، مشکلات موردنظر را در مفهوم پارلمانی ارائه کند؛ بنابراین، گردش منظم و نهادی قدرت، تنها به شرطی محفوظ می‌ماند که سیستم سیاسی «مرکزی» به «حاشیه» حوزه عمومی دائماً پاسخگو باشد. او شرکت فزاینده‌ی مردم در تصمیم‌گیری‌های سیاسی و افکار عمومی آگاه را مطمئن‌ترین وثیقه‌ی جلوگیری از سوءاستفاده از قدرت سیاسی می‌داند.

در بستر فکری هابرماس، فضای عمومی، فضایی فکری و اجتماعی است که در آن فعالیت‌های آگاهی بخش رسانه‌ای، به ایجاد زمینه برای بحث‌های اجتماعی و انتقادی - و ظهور چیزی که او آن را در جهت دموکراسی بنیادی می‌داند - می‌انجامد. هابرماس از این منظر که قدرت دستگاه اداری باید به وسیله «قدرت ارتباطی» حوزه عمومی به طور مداوم مشروعیت یابد، بر آرنه متکی است.

-
1. Communicative rationality
 2. Lifeworld
 3. Awareness of the crisis

دیدگاه آرنت درباره‌ی فضای عمومی نیز بر مفاهیم «حاکمیت هیچ‌کس» و «عاملیت همه» مبتنی است. طبق رویکرد آرنت، به دلیل این که هر انسانی یک آغاز تازه است، کاملاً منحصر به فرد بوده و دارای توانایی‌ها و زمینه‌های بی‌نظیری است که به روش‌های مختلفی در موقعیت‌های مختلف عمل کند؛ اما این فردیت ممکن است در جامعه‌ی مدرن هنجاری شده، خود را آشکار نسازد. چراکه در جامعه‌ی بهنجار فقط می‌توانیم گزینه‌های تعریف شده و روش‌های محدود «بودن» را انتخاب کنیم. فرصت‌های اندکی برای ایجاد موقعیت‌های منحصر به فرد برای افرادی که می‌دانند «چگونه در چیزهایی که می‌دانند، بهترین شوند» وجود دارد. به‌جای نمایان ساختن هویت، هویت‌ها را به‌وسیله‌ی ماسک‌هایی که به‌وسیله‌ی جامعه ساخته شده‌اند، می‌پوشانیم (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۰). البته آرنت با اینکه بر هویت و صدای ویژه هر فرد تأکید دارد، اما بر این اعتقاد است که قبل از حضور در جامعه یک خود هنوز هویت ندارد بلکه تکه‌تکه، منقطع و نامعلوم است. چراکه هنوز فرصت واکنش در موقعیت‌های مختلف برای او فراهم نشده است. در جامعه، ارتباط و عمل است که خودهای چندگانه نمایان می‌شوند (شوتز، ۱۹۹۱).

بنابراین، انسان آفریده عمل و گفتگو است و خودش را از طریق اعمال و کلمات آشکار می‌سازد. وقتی انسان‌ها با یکدیگر به‌طور مستقیم گفتگو می‌کنند، یک فضای «بینابین»^۱ یا شبکه‌ای از ارتباطات ایجاد می‌شود. تنها زمانی که چنین شبکه‌ای تشکیل شد، به‌احتمال زیاد آنچه آرنت فضای عمومی می‌نامد، وجود خواهد داشت، فضایی که در آن ممکن است در نهایت آزادی ظهور یابد (گرین، ۱۹۸۲a). طبق دیدگاه اشتراکی^۲ او، چنین فضای عمومی در هر زمان و هر مکانی پدیدار می‌شود. فضاهاى مختلف فرصت‌هایی برای صداهاى متفاوت فراهم می‌کنند. در دیدگاه آرنت فضا در مفهوم مکان‌نگاری^۳ یا نهادی^۴ مطرح نیست؛ یک

1. In between

2. Associational

3. Topographical

4. Institutional

سالن عمومی در شهر که در آن، مردم با هم هماهنگ عمل نمی‌کنند و به گفتگو با هم نمی‌پردازند، «فضایی عمومی» به حساب نمی‌آید. ولی یک اتاق نهارخوری خصوصی که افراد برای شنیدن یک خبر محرمانه^۱ گرد هم می‌آیند، یا یک زمین یا جنگل، همچون مکانی برای عمل جمعی جهت توقف ساخت یک بزرگراه یا پایگاه هوایی نظامی می‌تواند فضاهایی عمومی باشند. از این رو، موقعیت‌ها و مکان‌هایی فضاهای عمومی محسوب می‌شوند که در آن‌ها جایگاه‌های قدرت به تصویر کشیده شوند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱). آرنت می‌گوید این فضاها باید به اندازه‌ای باشند که مشارکت هر فردی بتواند به وسیله‌ی دیگران در آن فضا تشخیص داده شود.

آرنت در بحث فضای عمومی محافظه‌کار است و بر آثار گذشتگان تأکید دارد. از این رو، معتقد است که فضاهای عمومی باید از مجموعه‌های تربیتی حذف شوند، چراکه شغل معلمان فقط کمک به دانش‌آموزان برای رشد ظرفیت‌های یگانه‌شان محدود نمی‌شود، معلمان باید گذشته را به منظور حفظ موارث فرهنگی فراگیران به حال حاضر آورند و دانش‌آموزان را با آن آشنا سازند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۸).

مدل آرنت از «فضای عمومی» جریانی از نظریه تربیتی را به وسیله‌ی ماکسین گرین با عنوان «تربیت عمومی و فضای عمومی»^۲ (۱۹۸۲) وارد کرد. اگرچه مفهوم‌سازی گرین از فضای عمومی از طیفی از پروژه‌های تحقیقی گرفته شده است، اما شرح ویژه‌اش از عمومی به‌طور خاص مدیون آرنت است. علاوه بر این، تلاش‌های گرین درباره‌ی «فضای عمومی» بر فرضیات او درباره‌ی جهان، معرفت، ارزش، طبیعت موجودات انسانی و فعالیت جمعی مبتنی است.

1. Samizdat

2. Public Education and the Public Space

از دیدگاه گرین، جهان متکثر، نسبی و چندبعدی است و نمودار ثابتی از آن وجود ندارد^۱ (آیرز، ۱۹۹۵). او می‌گوید: «به نظر می‌رسد که در جهان هستی، همه چیز به‌طور خودکار و مقاومت‌ناپذیر اتفاق می‌افتد» (۱۹۸۸، ص. ۵۵). همانند اگزستانسیالیست‌ها، آنچه در هستی‌شناسی گرین مهم است، «هستی خود انسان و شدن^۲ آن» است. او بر این اعتقاد است که ما هیچ‌وقت کامل نخواهیم بود، بلکه همیشه در حال «شدن^۳» هستیم. انسان هستی‌اش را به‌وسیله طرح‌هایش^۴ تعریف می‌کند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۱۶۳). به این معنا، جهان، جهان امکان است و انسان با جستجوهایش قادر است جهان بهتر را بسازد (گرین، ۱۹۹۵). البته، او بر این باور است که اگرچه دانش به‌طور فعالی توسط انسان ساخته می‌شود (لافور^۵، ۲۰۰۸). اما فهم ما از جهان هیچ‌وقت نهایی نیست. از این رو، اظهار می‌کند «به‌جای ردیابی نظریه‌ای درباره‌ی حقیقت، بر اساسی اخلاقی، اهمیت پژوهش همکارانه را تکریم کنیم... اظهار کنیم به چه چیزی باور داریم و آن را به اشتراک بگذاریم» (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۹). اشتباهات باورهای ما نیز با تأمل بر روی عمل و به اشتراک گذاشتن آن‌ها از بین می‌روند. گرین بر این باور است که شخص ضمن تجربه (توجه کردن، گوش دادن، نگاه کردن و تأمل) معرفت پیدا می‌کند. گرچه تجربه سطوح

۱. از نظر گرین نسبی‌گرایی مطلق تهدیدکننده‌ی استانداردها است و باعث حالت تشویش و اضطراب می‌شود (گرین، ۲۰۰۷b، ص. ۳). از این رو، از کثرت‌گرایی روشی حمایت می‌کند. او همانند نادینگز کثرت‌گرایی را جزء لازم بقای بشر، جهت ارزش نهادن به تنوع اجتماعی، فرهنگی و مذهبی و جستجوی صلح، صدا و اجتماع می‌داند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۰). بر این اساس، ارزش تنوع و کثرت نیز در روش‌هایی است که امکانات جدیدی را برای حرکت مردم به‌سوی تغییر و نوآوری فراهم می‌کند و به مردم کمک می‌کند به مفاهیمی از خوبی دست یابند (تیر بیکن (Thayer-Bacon)، ۲۰۰۸). او با اعتقاد به کثرت‌گرایی، به دنبال توجه به مباحث اجتماعی، چندفرهنگی، شهروند جهانی و اشکال مختلف دانستن و بودن است (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۲).

۲. به عبارتی، هستی از نظر گرین توسط برخی نیروها یا ارتباطات (تخیل، نیروهای تولید، ناخودآگاه) تعیین می‌شود. هستی خود نوعی آفرینش جمعی است. این خلق از طریق هم‌بازنمایی (ارائه) representing (زبان) و هم انجام دادن (عمل)، praxis اتفاق می‌افتد.

3. Becoming

۴. پروژه به معنای ایجاد چشم‌اندازی با هدف ساخت خود و جهان است.

5. LaFever

مختلفی دارد، وقتی شخص به وجود اشیاء و موجودات آن‌چنان که هستند، آگاهی پیدا می‌کند، تجربه‌ای متعالی یعنی «آگاهی» را به دست می‌آورد. گرین «آگاهی» را به‌عنوان چیزی که از طریق حرکات و اشارات تجربه‌شده می‌شناسد که به ما قدرت تجسم در فضا، زمان و تاریخ ارزانی می‌کند، همچنین ما را از گذشته‌مان متمایز و با گذشته‌مان و دیگر انسان‌ها و یا جهانی که در آن حرکت و زندگی می‌کنیم، پیوند می‌دهد. از دیدگاه او دانش و مهارت‌هایی ارزشمند هستند که به روش‌های غیرقابل پیش‌بینی، بتوانند زمینه بیداری، تأمل، دیدن، شنیدن و احساس کردن مردم را فراهم کنند. به‌علاوه، جامعه هنگامی قوام می‌یابد که افراد دیدگاه‌های خود را ابراز و از تضاد دیدگاه‌های خود با دیدگاه‌های دیگران، آگاه شوند و بدانند که واقعیت می‌تواند ساخت‌های متعددی داشته باشد.

بنابراین، می‌توان چنین دریافت که از دیدگاه گرین، هر فردی از ویژگی‌ای یگانه و مخصوص به خود برخوردار است و با دیدگاه خاصی به جهان متکثر می‌نگرد و آن را تحلیل می‌کند؛ بنابراین، شاهد کثرت دیدگاه‌ها خواهیم بود، اما از طرفی، دیدگاه‌ها از طریق تفکر، دیدن و شنیدن صداهای دیگران در حال ساخته شدن هستند و اگر بخواهیم این تجربه گسترده‌تر شود، باید دیدگاه‌های مختلف به اشتراک گذاشته شوند (گرین، ۱۹۹۵). گرین نتیجه می‌گیرد برای این که هم جهان متکثر به اشتراک گذاشته شود و هم فضاهایی برای افراد در کثرتشان باز شود، فضاهایی که آن‌ها بتوانند متفاوت شوند، رشد کنند (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۵۶)، دیدگاه خود را ابراز نمایند، از دیدگاه و نقد دیگران برای بهبود اجتماعی بهره ببرند و دیدگاه خود را نیز گسترش دهند، نیاز به یک «فضای عمومی» برای اجتماع کردن در آن است؛ فضایی که در آن دیدگاه‌های متنوع امکان بیان پیدا کنند، امیدهای مختلف امکان شکل یافتن یابند و درباره‌ی آن‌ها تصمیم‌گیری شود. گرین (۱۹۸۲، ص. ۶) می‌نویسد: «وقتی جوانان کشف می‌کنند که دارای توانایی‌هایی برای ارائه ایده‌ها و دستیابی به احساسات، افکار و روش‌هایی هستند که تاکنون تصور نشده - و حتی روش‌هایی برای از بین بردن نارسایی‌های که کشف کرده‌اند - فضایی وجود ندارد که در آنجا صحبت کنند و عمل نمایند، از این رو، بعید

است آن‌ها بتوانند قبل از یکدیگر ظاهر شده و قدرتی را که در باهم بودنشان است را متحقق سازند».

به این ترتیب، باید فضاهایی تشکیل شود که در آنجا افراد بتوانند با هم ظاهر شوند. این فضای عمومی در درجه اول مکانی (فیزیکی یا مجازی) برای آزمایش و خطای ایده‌ها و تجربه‌ها، خلق واقعیت‌ها و کشف تناقض‌ها است. فضایی است که در آنجا انسان‌ها می‌توانند خودشان را بدون هرگونه ترس آشکار نمایند. از این رو، فضاهای عمومی مقرهای مهمی برای بحث، تبادل آزادانه‌ی افکار و اطلاعات بدون هرگونه ترس و تهدید درباره‌ی طیف وسیعی از تناقض‌ها، اختلاف‌ها و ابهام‌های انسانی هستند که هر فرد در عین این که در آن صداهای دیگران را می‌شنود، صدای خود را منعکس می‌کند (مک‌دونالد^۱، ۲۰۱۱). در چنین فضایی بیگانه‌ها در کنار هم قرار می‌گیرند و فرصت‌هایی برای بیان دیدگاه‌های چندگانه‌ی گروه‌های مختلف با اصطلاحات متعدد فراهم می‌شود^۲ که در آن گفت‌وگوهای مخالف، می‌تواند بیان و توزیع شوند (شیخ^۳، ۲۰۰۷، ص. ۵)؛ همچنین، این فضا فرصت‌های لازم در زمینه‌ی کسب تجربه‌های اجتماعی، استفاده از قوه کشف و بهره‌گیری از توان آن به‌منظور خلق واقعیت‌ها و رویدادهای اجتماعی را فراهم می‌کند.

سؤال‌ی که مطرح می‌شود این است که این فضا چگونه تشکیل می‌شود و چگونه تداوم می‌یابد؟ گرین می‌گوید موقعیت‌های زیادی می‌توانند به‌عنوان فضای عمومی مطرح شوند، «هر جایی که افراد بتوانند بدون ترس و تهدید در مورد جهان‌شان صحبت کنند». در واقع، مواقع زیادی هم دنیای تخصصی و هم دنیای عمومی فرد او را به خود مشغول می‌دارد، باید از آن‌ها به‌منظور تشکیل و تداوم فضاهای عمومی بهره برد تا هر فرد را به تفکر و مباحثه وادار نمایند. به‌علاوه، با طرح سؤال‌اتی نظیر چگونه می‌توان شهر خود را ساخت؟ دوست دارید خانه و شهر

1. MacDonald

۲. از دیدگاه گرین «فضای عمومی...به‌وسیله‌ی اصولی که انسان‌های متفاوت را به عمل در یک جای عمومی قادر می‌نماید و به خاطر آنچه آن‌ها انجام می‌دهند، شناخته می‌شود» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶).

3. Sheikh

شما چه شکلی باشد؟ چه چیزهایی داشته باشد و چه چیزهایی در آن نباشد؟ چگونه می‌توان وسایل شهر یا خانه را تأمین کرد؟ آیا غیر از این روش، روش‌های دیگر نیز وجود دارد؟ یا چه رفتارهای ضداجتماعی یا چه ساده‌لوحی‌هایی از دید خیلی‌ها پنهان مانده‌اند؟ چگونه می‌توان مردم را وادار به بیان آن‌ها کرد؟ چه رفتارهای اجتماعی را برای جامعه خود معرفی می‌کنید؟ چه کنیم که جهان مکان امن‌تر و زیباتری برای زیستن باشد؟ چگونه پس از مرگ هم مرجع خیر باشیم؟

گرین اضافه می‌کند «مردم از فضای عمومی که بی‌معنی ادراک شود، کنار می‌کشند؛ و به قول دیویی^۱، به جای درگیر شدن در روابط گسترده، در اطراف فضای خصوصی‌شان، موانعی را ایجاد می‌کنند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶)؛ بنابراین اظهار می‌کند: «مهم‌ترین چیز در این فضا چگونگی درگیر کردن مردم در یک دیالوگ روشن با دیگران است» (گرین، ۱۹۹۲). او معتقد است «آنچه می‌تواند مردم را به گفتگو با صدای خودشان برانگیزد تا همراه با دیگران به عمل پردازند و راهی برای همدردی و رهایی از بی‌تفاوتی بیابند، احساس ارزش یافتن دیدگاه‌ها، غمخواری و مبارزه با بی‌عدالتی است» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶). گرین اتفاقات رمان «طاعون^۲» کامو^۳ را به‌عنوان مثال ذکر می‌کند و می‌نویسد: «طاعون، این بیماری مشترک، مردم را در یک فضای عمومی برای گفتگو و عمل کنار هم می‌آورد. تارو^۴ و دکتر ریو^۵ یک ساعت در مورد طاعون صحبت می‌کنند. تارو توضیح می‌دهد که هرکسی می‌تواند یک راه‌حل برای طاعون ارائه دهد، آنچه او انجام می‌دهد، انتخاب اخلاقی بودن با دیگران در زندگی است. به این معنا که نسبت به رنج و همچنین اصول (سلامت، صداقت و پاکی) که توسط او برای زندگی انتخاب شده است، کاملاً بیدار می‌ماند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۶).

-
1. Dewey
 2. The Plague
 3. Camus
 4. Tarrou
 5. Rieux

همچنین، گرین درک زیبایی شناسانه و هنرها را برای تجمع افراد در فضاهای عمومی مورد تأکید قرار می‌دهد، زیرا مردم همیشه به دنبال چیزهای جذاب و هیجان‌انگیز هستند، چیزهایی که تا به حال با آن مواجهه نشده‌اند. در واقع وقتی افراد متوجه شوند که چیزی برای کشف و اطلاع دادن به آن‌ها و تصاویری از امکان وجود دارد، جذب جذابیت این فضا می‌شوند. زیبایی شناسی حالتی از حس و تجربه یک پدیده را معرفی می‌کند که تا به حال کسی از آن زاویه به آن‌ها توجه نکرده است، چراکه زیبایی شناسی همانند ریشه‌ی یونانی خود «استتیکا»^۱ به معنای «حساسیت»، رویکردی است که حساسیت را فعال می‌کند (گرین، ۱۹۸۱).

هنرها نیز به دلیل این که یک ایده و تصویر تخیلی را ملموس می‌کنند و به آن شکل می‌دهند (مثل رمان باباگوریو^۲ بالزاک^۳، نقاشی زنان گریان پیکاسو^۴، نمایشنامه‌های شکسپیر^۵، موسیقی موتزارت^۶ و ...) جهان را برای افراد گسترده‌تر نموده و مرزهای دیدن و شنیدن آن‌ها را گسترش می‌دهند. در واقع، هنرها نماینده اشکال مختلف ادراک از بعدی متفاوت هستند. گرین تأکید می‌کند که مشاهده و مشارکت در ساخت آثار هنری، ذهن را برای خلاقیت باز می‌گذارد که دست کم بیشتر از تجربه‌های خود ببیند و بشنود (گرین، ۱۹۹۵). همان‌طور که ما برای ایجاد یک حس تلاش می‌کنیم... ممکن است از طریق برخی از دیدگاه‌های ارائه شده توسط ادبیات و هنرهای دیگر بهتر ببینیم؛ زیرا هر کدام از آن‌ها یک جنبه از جهان را معرفی می‌کنند. از این رو، مشغولیت در آن‌ها باعث تسخیر چشم‌اندازهای معتبر در جهان می‌شود (گرین، ۱۹۸۶). گرین تأکید می‌کند: «ایده‌ی من این است که درگیری و مشارکت در کارهای هنری می‌تواند مردم را برای پیدا کردن و بیان سؤالاتشان، احساسشان از معضلات، اشتیاقشان به چیزهای بهتر بیدار کند» (گرین، ۱۹۹۷، ص. ۳۹۲).

-
1. Aesthetica
 2. Father Goriot
 3. Balzac
 4. Picasso
 5. Shakespeare
 6. Mozart

بنابراین، آثار هنری، فرصت‌های مناسبی را نه تنها برای تکمیل آگاهی‌های ما بلکه برای کشف و خلق امور جدید فراهم می‌سازند. به زعم گرین، فرهنگ جامعه از طریق مجموعه‌ای از احکام یا فرمول‌ها ساخته نمی‌شود، بلکه هنر قسمتی از آن را می‌سازد. جامعه به دنبال پاسخ به این سؤال نیست که کدام قراردادهای اجتماعی، عقلانی‌تر است، بلکه به دنبال این سؤال است که چه چیزهایی ممکن است دستیابی به جهان‌های مشترک، روابط متقابل و هم‌زیستی با یکدیگر را بیشتر کند (مک‌دونالد کارنس، ۲۰۰۸، ص. ۴۲).

می‌توان گفت، هنر و زیبایی‌شناسی نشان از آزادی مردمی دارند که با دیدی تازه، کلیشه‌ها، قواعد و مقرراتی را که باعث زندانی شدن انسان در بند طبقه، فرهنگ و قوانین شده‌اند، شکسته‌اند. آن‌ها یادآور این نکته هستند که داستان و تاریخ انسان، هرگز تمام‌شدنی نیست (گرین، ۱۹۹۴). مفهوم ناتمام، ایده‌ای حاکی از این است که همیشه چیز بیشتری برای دانستن، شنیدن و دیدن وجود دارد. در رمان «موبی‌دیک»^۱ اسماعیل^۲ می‌گوید: خدایا مرا از تکمیل دانستن هر چیزی حفظ کن» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷).

همچنین، گرین به عواملی که باعث می‌شوند مردم در چنین فضاهایی کنار هم قرار گیرند تا فضایی متعالی شکل گیرد، نیز بدین شرح اشاره می‌کند:

نخست در این فضا، پذیرش مفهوم کثرت انسان که دارای ویژگی دوگانه‌ی «برابری و تمایز» هم‌زمان با هم است، اساسی می‌باشد. بدون برابری، افراد نمی‌توانند کس دیگر یا نقشه‌ای برای آینده مشترک را درک کنند. سپس مشارکت‌کنندگان نیاز به تمرین استدلال، کسب مهارت‌های اندیشیدن، گوش دادن به دیدگاه‌های دیگران و فهم تفاوت‌ها نیاز دارند، این مهارت‌های عملی تنها از طریق فعالیت به دست می‌آیند نه از طریق روش‌های آموزش طوطی‌وار. به علاوه، گرین، تربیت و استدلال اخلاقی ناظر به آگاهی از اصول - ضوابط^۳، «آزادی، عفت و عقلانیت» را در یک فضای عمومی لازم می‌داند. چنین اصولی به‌منظور

1. Moby Dick

2. Ishmael

3. Principles-standards

زندگی با دیگران و باهدف عرضه برخی مفاهیم به هر زندگی فردی و کمک به ایجاد یک عرصه واقعی تر می‌باشد (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۱۳۳). گرین اشاره می‌کند کسانی که دیالوگ را رد می‌کنند، تبعیض جنسی یا نژادپرستی را تشویق می‌کنند و بر یقین تک‌ساحتی اصرار دارند، نمی‌توانند در فضای عمومی چشم‌اندازهای متعدد را به وجود آورند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۹۰).

همان‌طور که گرن^۱ (۱۹۸۱) می‌نویسد، کثرت‌گرایی بدون توافق بر روی برخی ارزش‌ها امکان‌پذیر نیست، نظم، میل به گوش دادن به یکدیگر، احترام به حقیقت، رد نژادپرستی، حسی از نوع‌دوستی و خدمت به دیگران و احترام متقابل به تلاش افراد و کار سخت و همچنین احترام به ارزش‌های متعالی کسانی که کل اجتماع را پشتیبانی می‌کنند. بدون چنین توافقی، کسی نمی‌تواند اجتماعی (عمومی) برای همزیستی داشته باشد» (نقل از گرین، ۱۹۸۲، ص. ۸).

دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های گرین درباره‌ی فضای عمومی

گرین بر این باور است که مدارس عصر ما دارای فضاهایی نیستند که هر کس ضمن آگاهی از تکثر جهان، خود را ابراز نماید و از دیدگاه دیگران نیز بهره‌بردار. اغلب دانش‌آموزان به‌عنوان مواد خامی در نظر گرفته می‌شوند که باید برای برآوردن تقاضاهای جامعه شکل داده شوند؛ بنابراین، دانش‌آموزان مجبور به حفظ دانش‌هایی هستند که ثبات وضعیت فعلی را تضمین می‌کنند و دغدغه‌های اقتصادی فعلی را کاهش می‌دهند. چنین انتظاراتی فراگیران را به جای افراد، به‌عنوان منابع انسانی تلقی می‌کند و کسی جرئت ندارد حالت‌های استاندارد را نیز نادیده بگیرد. گرین به این شکل آموزشی «تعلیم و تربیت استاندارد شده»^۲ می‌گوید (گرین،

1. Grant

۲. با وجود اینکه گرین استانداردهای جزمی را رد می‌کند اما معتقد است که باید استانداردها را در ارتباط با امید فعل و انفعال، مکالمه و امکان جامعه یادگیری بسنجیم، به‌گونه‌ای که هنجارها و استانداردها به‌طور مداوم و مستمر نام‌گذاری و دوباره نام‌گذاری شوند. هر کدام از افراد (هم معلم و هم دانش‌آموز) در هر زمینه‌ای باید خودشان در ساخت استاندارد نیز مشارکت داشته باشند. از این رو می‌گوید: من از نوعی از دیالوگ‌ها و استانداردها که یک گفتگوی مدنی مداوم را ممکن می‌سازند، تفاوت‌ها را با هم آشتی می‌دهند و به آن‌ها منجر می‌شوند و فرصت‌هایی برای تشکیل جهان مشترک و

۱۹۹۵، ص. ۱۰). این نظام تربیتی باعث می‌شود که بسیاری در اقلیت بمانند و نتوانند صدای شخصی خود را آزاد نمایند. بر این اساس، این ساختار موفقیت همه را تضمین نمی‌کند (گرین، ۱۹۹۵). در واقع، با وجود این که انتظار می‌رود تعلیم و تربیت ناظر به فرایند «شدن» باشد و دانش‌آموزان مدارس را فضایی برای ظهور ظرفیت‌هایشان تلقی کنند، اما بسیاری از دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده و احساس می‌کنند از فرهنگ مدرسه دور شده‌اند. به عبارتی، گرچه جوان‌ها سرشار از انرژی هستند و در ارائه ایده‌های خوب نقیصی ندارند، اغلب کسی ایده‌های آن‌ها را جدی نمی‌گیرد و یا اجازه بیان نمی‌یابند. در این شرایط، دانش‌آموزان - که با بیان طرح‌های اولیه‌شان با دیگران، شناخته می‌شوند - خودشان را به‌عنوان کسانی که دارای انتخاب اندکی برای فراتر رفتن هستند، می‌بینند و از توانمندی‌های خود صرف‌نظر می‌کنند. بر این اساس، نگرش‌ها نسبت به مدرسه خصومت‌ورزانه می‌شود و فراگیران فقط به دلیل قوانین و هنجارهای جامعه، بافت فرهنگی و اجبار خانواده در مدرسه حضور می‌یابند (رشید، ۲۰۰۲). این در حالی است که درگیری جوانان در طراحی و فرصتی برای بیان ایده‌هایشان، به آن‌ها احساس واقعی مالکیت می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان در این فضا، احساس مالکیت و مسئولیت نمایند می‌توانند بر آنچه اتفاق می‌افتد، تأثیر بگذارند و احساس ارزشمندی نمایند.

گرین تأکید می‌کند مدارس به شکل فعلی و با قواعد حاکم بر آن‌ها - تحمیل قوانین بی‌شمار و متنوع، رفتار در چارچوب نظم و ترتیبات اجتماعی خاص، مقوله‌بندی، بهنجار کردن - بسیاری از فرصت‌های خود را از دست می‌دهند و نمی‌توانند انتظارات جدید از آموزش و پرورش را برآورده کنند، بنابراین، نیاز به فضایی متفاوت‌تر از فضاهاى فعلی است. فضایی که در آن، فردیت پیچیده و منحصربه‌فرد و غیرقابل تعریف، به‌وسیله‌ی «چارچوب نظم و ترتیبات اجتماعی» فروکاسته نشود، حاشیه‌ها، قابل‌مشاهده و دسترسی شده و نهضت‌های دیالکتیک از

حاشیه به متن تشویق شوند (هگینس، ۲۰۰۸). بنابراین، فضای عمومی را در مدارس پیشنهاد می‌نماید.

چنین به نظر می‌رسد که گرین با استفاده از خصیصه «عمومی»^۱ تنها به دنبال نقشه‌ای از پیش ساخته برای عمل نیست، بلکه همچنین، به دنبال دیدگاه‌هایی برای تجدیدنظر در شیوه‌های فعلی تلاش‌های تربیتی است. به علاوه، هدف گرین از تشکیل این فضای عمومی (به ویژه در مدرسه) آن نیست که معلمان و دانش‌آموزان به حقایق بدون تردیدی برسند، بلکه این است که دیگران با استفاده از این روش، نسبت به هستی خود و ایده‌ها و ارزش‌های خود و دیگران آگاه شوند، آن‌ها را به نقد بکشند و ایده‌هایی متفاوت‌تر و خلاق‌تر نیز ارائه دهند؛ بنابراین، این دیدگاه استعداد زیادی برای ایجاد اجتماع مدارس رهایی‌بخش^۲ و یک نظریه رهایی‌بخش قوی برای تعلیم و تربیت دارد. او بر پایه فرض اساسی خود که «انسان‌ها موجوداتی در جهان هستند که همواره به دنبال تبدیل واقعیت‌هایشان به ظرفیت‌هایی برای ساخت خود می‌باشند» این شکل آموزشی را پیشنهاد می‌نماید و حتی تربیت را به عنوان رسانه تغییر این گونه تعریف می‌کند که عبارت است از: فرایند توانمندسازی افراد برای متفاوت زیستن و ورود به اقلیم‌های متعدد معنا (مک‌دونالد-کارنس،^۳ ۲۰۰۸).

گرین برای تبیین بیشتر دیدگاه خود می‌گوید: «من می‌خواهم فضایی ایجاد گردد که همان چیزی که همکار من فریمن بوتس^۴ «یادگیری مدنی»^۵ می‌نامد، دوباره زنده شود. می‌خواهم آشکار شدن تخیل و باز شدن عرصه‌هایی برای هنر را ببینم، به گونه‌ای که زبان‌های جدید بتوانند مورد کاوش قرار گیرند و دیدگاه‌های جدید باز شوند، به گونه‌ای که جوانان قادر به جستجوی فراتر از واقعیت شوند تا جهان‌های جایگزین را احضار نمایند. من می‌خواهم بیگانگی و ثبات، راهی برای مشارکت و حرکت به دست دهند، بازی آزاد حرکت، بازی آزاد

1. Public
2. Emancipatory schools
3. McDonald-Currence
4. Freeman Butts
5. Civic learning

فکر، همه به خاطر جهان مشترک است. ما با خلق جهان مشترک جاودانه می‌شویم، از وجود یکدیگر آگاه می‌شویم و از آنچه باعث تخریب می‌شود، جلوگیری می‌کنیم.» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۹).

به این ترتیب گرین به منظور تحقق هدفی که از تشکیل فضاهای عمومی دارد از نظریه برنامه درسی مبتنی بر آزادی^۱ (نظریه تعبیری^۲ در برنامه‌ریزی درسی) حمایت می‌کند. در این نظریه برخلاف نظریه‌های کنترل، بر معنا، ایده‌ها و اندیشه‌ها تأکید می‌شود؛ زیرا گرین معتقد است که خودسازی (هستی مداوم) مهم‌تر از تخصص علمی برای دستیابی به حقیقت در هر شکل است. بنابراین اظهار می‌کند واقعاً برای همه لازم نیست که به‌طور عمیق از ریاضی و علوم مطلع شوند، اما برای هر فردی به‌طور جدی حیاتی است که بیندیشد که به‌عنوان فرد و به‌عنوان عضوی از فرهنگ کیست؟ (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۶؛ گرین، ۱۹۶۷). گرین در بحث از محتوای درسی معتقد است همه عقاید سزاوار توجه هستند، اما آن‌هایی که منجر به دموکراسی و آزادی، تحریک آگاهی انتقادی، عاملیت اخلاقی و تعامل آگاهانه با جهان می‌شوند، باید در اولویت قرار گیرند (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۴). از این رو، علوم انسانی در درجه اول قرار دارند. در این میان، گرین بر هنر و به‌ویژه ادبیات تأکید زیادی دارد، زیرا هنرها بیش از هر چیز، بر تکثر ایده‌ها و معنای تجربه شخصی، رهاسازی صداهای متنوع، تخیل و آفرینش واقعیت‌های مختلف تأکید دارند (گرین، ۱۹۹۷؛ گرین، ۱۹۷۸، ص. ۶۴) این برنامه، روی هوش انسان، زبان‌ها و نظام‌های نمادی متعدد در دسترس، سازمان‌دهی تجربه‌ها و معنی دادن به زندگی در جهان تأکید دارد. همچنین، از دیدگاه گرین لازم است معلمان، زندگی، دانش و اکتشافاتشان را به‌عنوان عناصری از برنامه درسی وارد مدارس کنند (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۴).

از آنجا که یکی از مفروضه‌های گرین برای طرح فضای عمومی این بود که «دانش به‌طور فعالی توسط انسان ساخته می‌شود»؛ بنابراین، وظیفه‌ی معلم نیز کمک به دانش‌آموزان برای

1. Curriculum of freedom

2. Hermenutic theory in curriculum planning

کشف ایده درباره‌ی خود و جهانی است که در آن زندگی می‌کنند. آن‌ها باید فراگیران را در موقعیت گفتار و نوشتن آزاد قرار دهند تا بتوانند کشف کنند به چه می‌اندیشند و چرا؟ (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۵۴). گرین در تدریسش به تربیت کردن کسانی که صحبت می‌کنند، می‌نویسند و از ایده‌ها و گفته‌های خود دفاع می‌کنند، بیشتر از کسانی که ایده‌ها و زبان خود را به تمسخر می‌گیرند، توجه می‌کند.

در این فضای عمومی، نگرشی که معلم و همچنین دانش‌آموزان می‌پذیرند، نگرش ندانستن یا نگرش سقراطی است. با توجه به همین نگرش گرین معتقد است آنچه ما باید درزمینه‌ی تعلیم و تربیت، در برابر آن مقاومت کنیم، «تک‌گفتاری^۱» یعنی نطق یک‌طرفه و فرض یک صدای واحد است که با بی‌ارزش کردن دانش‌آموزان، سکوت را القا می‌کند (گرین، ۱۹۹۱). به این ترتیب، گرین از روش تدریس گفتگویی حمایت می‌کند و گفتگوی کلاسی باز را پیش‌شرطی ضروری برای کثرت‌گرایی و تربیت دموکراتیک می‌داند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱). در این فرایند تدریس، معلم و دانش‌آموزان تجربه‌ی خود را به کلاس می‌آورند و معلمان نیز مانند دانش‌آموزان، درباره تجربه مورد زندگی‌شان سخن می‌گویند (آیرز، ۱۹۹۵) و پایه‌ی دانش‌آموزان، دستخوش تغییرات درونی می‌شوند و ذهنیت‌هایشان را با دانش‌آموزانشان از نو خلق می‌کنند. در این موقعیت دیگر معلم تنها کسی نیست که می‌آموزاند، بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می‌گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسئول جریانی هستند که با هم در آن رشد می‌کنند. در این گفت‌وگوشود نقش‌ها قابل تغییر و رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموزان نیز به صورت افقی است. هدف اساسی کشف واقعیت به کمک یکدیگر است (فريتز^۲، ۲۰۰۴). البته معلم فقط یک «راهنمای در کنار و فاقد اقتدار» نیست، بلکه «به‌عنوان فردی باتجربه، پرسش‌های پی‌درپی طرح می‌کند تا به شاگردان کمک کند به

1. Monological

2. Fritze

سبکی متفاوت بنگرند و چون بیگانه‌ای^۱ پاسخ‌های شاگردان را مورد تجزیه و تحلیل و نقد قرار می‌دهد» (تامپسون، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۱).

به علاوه، به منظور برانگیختن دانش‌آموزان برای ورود به امکانات بیشتر، معلم باید از فراگیران درخواست تصور^۲ در موقعیت‌های مختلف داشته باشد و کمک کند که آن‌ها سؤالاتشان را بپرسند. به عبارتی، معلم باید بتواند به شاگردان کمک کند، آنچه در ذهن دارند را ابراز کنند و مجالی فراهم کند تا شاگردان در گفتگویی تشریک کنند که در غیر این صورت تمایلی به آن ندارند. این پویایی می‌تواند تخیل دانش‌آموزان را نسبت به آیین و رسوم قراردادی و همچنین مشخصه‌های زمان ما بیدار کند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۴۲). از این رو، در این شرایط نه تنها اقتدار معلم رد نمی‌شود، بلکه هم به‌عنوان همکار دانش‌آموزان برای نام‌گذاری موانع جدید و ایجاد فضاهای عمومی جدید کار می‌کند و هم می‌تواند با طرح پرسش‌های متعدد فراگیران را به چالش بکشد.

از دیدگاه گرین، معلم کاملاً بیدار کسی است که در آزادی دانش‌آموزان برای پیدایش معرفت تازه و تحول دائمی در زندگی جرقه ایجاد کند (الیاس^۳، ۱۹۹۵). از این رو، معتقد است ابزارها و فنون زیبایی‌شناسی و هنر در آموزش سودمند هستند. آموزش باید به‌عنوان یک اجرای هنری باشد؛ زیرا تنها یک هنرمند است که می‌تواند معانی را رها کرده و آن‌چنان آن‌ها را نظم دهد که قبلاً چنین نبوده‌اند و شوکی را بر آگاهی فراگیر وارد کند (گرین، ۱۹۹۷). گرین توصیه می‌کند که هدف معلم باید فقط این باشد که دانش‌آموزان را در مسیر خودشان

1. Stranger

۲. وقتی معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که تصور کنند که فضاورد هستند و رفتن به مریخ را شبیه‌سازی کنند. این ایده به این صورت برای ارتقا سطح یادگیری مؤثر خواهد بود که باعث تصور حضور در آنجا می‌شود. در این شرایط شاگردان مجبور می‌شوند درباره‌ی ذخیره‌ی اکسیژن، نیروی جاذبه نوع زمین و هر چیز دیگری که یک بازدیدکننده از مریخ با آن روبرو می‌شود، بیندیشند. البته شاگردان می‌توانند این چیزها را از طریق مطالعه یاد بگیرند؛ اما این یادگیری و یادسپاری از طریق تصور یا وانمود کردن با سروکار داشتن مستقیم با آن موارد، مطمئناً افزایش خواهد یافت. به‌رحال آن‌ها مجبور می‌شوند به‌اندازه‌ی کافی درباره‌ی مریخ اطلاع کسب کنند تا تصور آنجا بودن برایشان راحت شود.

3. Elias

بیندازد، آن‌ها را به کار و انتخاب وادارد، با امکانات مواجه کند، به آن‌ها فرصت دهد تا مفهوم چیزی را که می‌خوانند را برای دیگران اظهار نمایند، تشویق شوند تا جایگاه خود را به دست آورند و نیز اندیشه‌های معلمان و منتقدان را یاد بگیرند (الیاس، ۱۹۹۵). از این رو، برای به ثمر نشاندن کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت، معلمان باید خودشان کاملاً بیدار و آگاه باشند، به طوری که امکان ورود صداها و دیدگاه‌های چندگانه دانش‌آموزان را فراهم کنند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱، ص. ۳۱).

بنابراین ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان با نظر به هدف‌های عینی از پیش تدوین شده و مبتنی بر روش‌های متداول در مدارس، در تقابل با اندیشه‌های گرین به نظر می‌رسد. در فضای عمومی گرین، هیچ چیز دقیقاً قابل پیش‌بینی نیست (گرین، ۲۰۰۵، ص. ۷۹). به تعبیر گرین، آنچه ما تلاش می‌کنیم به وقوع پیوندد، نه قابل اندازه‌گیری است و نه قابل پیش‌بینی (پاینار^۱، ۲۰۱۰، ص. ۵). چراکه هنرها با کشف آنچه نامشخص است، آمادگی برای تحمل ابهام، تمرین قضاوت آزاد از قوانین و روش‌های تجویزی، سروکار دارند. به‌علاوه در این فضا نه یک دانش قابل اندازه‌گیری تعریف شده، بلکه تعدد دانش، تجربه و دیدگاه‌ها در هر کلاس و در هر زمان وجود دارد (کرس و لیک^۲، ۲۰۱۳، ص. ۴۹). از این رو، با سه نوع ارزیابی مواجه هستیم، یکی ارزیابی درونی که به اصطلاح جنبه ذهنی^۳ دارد و دانش‌آموزان به‌طور خودآگاه به دنبال کشف ندانسته‌های خود هستند و مسلماً در این راه با موفقیت‌ها و شکست‌هایی مواجه می‌شوند، اما آنچه بیش از همه اهمیت دارد، این است که دانش‌آموزان به ارزش دانستن پی ببرند. دیگری ارزیابی برونی به این صورت که افراد تا چه اندازه فهم فردی و جمعی خود را به اشتراک می‌گذارند و برای دستیابی به فهم بالاتر تلاش می‌کنند و تفکرشان را در پرتو ایده‌های دیگر به‌طور مجدد، ارزیابی می‌کنند. در واقع، اینکه افراد به شیوه‌های مختلف (نقاشی، موسیقی و ...)، قادر به ابراز خود باشند (گرین، ۱۹۷۸، ص. ۵۷). شاخص ارزیابی نیز می‌تواند میزان و

1. Pinar

2. Kress & Lake

3. Subjective side

دفعات مراجعه افراد به فضا و مشارکت در فعالیت‌های مختلف باشد. سوم ارزیابی گروهی، به این صورت که پس از گفتگوها، دانش‌آموزان به بحث درباره‌ی آنچه از دیگر اعضای کلاس آموخته‌اند، می‌پردازند و عملکرد کل کلاس را ارزیابی می‌کنند.

بر این اساس، گرین معتقد است زمانی که یک فضای عمومی در قالب کلاس باز شود، معلمان، والدین و جوانان در مورد قسمت‌هایی از زندگی‌شان که تجربه کرده‌اند، صحبت می‌کنند، چیزهای را خواهند گفت که زندگی را واضح‌تر، کمبودها را برجسته‌تر و اقدامات را برای اصلاح ترغیب می‌کند؛ زمانی که همه در مورد تجارب و تخیلات خود صحبت کنند، تجارب بیشتری نسبت به صرف تخیلات خود خواهند داشت و از آن فراتر خواهند رفت. در این فضا همه به وسیله کار با دیگران (نه بر روی دیگران یا برای دیگران) خلق می‌کنند - و به خلق کردن ادامه می‌دهند - و تغییر، کثرت و اعتراض ممکن است ماهیت واقعی خود را نشان دهند (گرین و گریفیتس، ۲۰۰۸، ص. ۸۴). همچنین، فراگیران در خواهند یافت که باورهای آن‌ها تنها یکی از واقعیت‌های متعدد است و برخی از باورها و دانش‌ها ناقص، غیرعملی یا معیوب می‌باشند؛ بنابراین، چنانکه هسته چنین باوری ثابت و محکم شود، تجربه‌ای که از اینجا (فضای عمومی) جریان می‌یابد، شانس بهتری برای خلق مسیرهایی برای بهترین عمل، خواهد داشت.

در این بستر و فضا است که دانش‌آموزان در امنیت جسمی و ذهنی می‌گویند، می‌نویسند، ترسیم می‌کنند و داستان‌هایشان را به اجرا می‌گذارند و همان‌طور که پیشینه‌ی خود و تجارب زندگی‌شان را بیان می‌کنند، شروع به کشف صداهای دیگر از گذشته و دیگران خواهند کرد. آن‌ها کشف می‌کنند که کجا، چه چیزی مسکوت مانده است (گرین، ۱۹۸۸)، متفاوت خواهند زیست و وارد اقلیم‌های متعدد امکان می‌شوند.

همچنین، در این فضا روش‌های معقول و انسانی برای باهم بودن سنجیده می‌شوند، دیدگاه‌های چندگانه نقش پیدا می‌کنند و راهی برای بیان و شنیدن صداهای افراد گشوده می‌شود. به مرور، این فضای عمومی می‌تواند به عنوان مرکزی برای انتخاب‌های زندگی تبدیل شود (آیزر، ۱۹۹۵)؛ چراکه دانستن، تغییری را در واقعیت زیست‌شده به وجود می‌آورد که

ممکن است دیدگاه‌ها را دگرگون کند (گرین، ۱۹۹۲). در این فضای تربیتی گفتگویی، سالم و عمومی، تنوع قدرت می‌باید و تناقض‌ها به‌عنوان این سؤال - که چگونه آن‌ها می‌توانند با یکدیگر زندگی کنند و یکدیگر را رشد دهند - بیان می‌شوند، با بومی‌گرایی^۱ و طرد مقابله می‌شود و اتحاد به‌سوی یک هدف مشترک بدون به خطر انداختن آن‌هایی که هستند و آن‌هایی که ممکن است باشند، به وجود می‌آید (گرین، ۱۹۸۸). به‌علاوه، فراگیران به این نتیجه دست خواهند یافت که جهانی که با آن در ارتباطاند یک نظام ایستا و ممنوع‌الورود نیست، بلکه ماده مورد استفاده انسان برای خلق تاریخ است (لیک، ۲۰۰۶).

در این فضا نه فقط یک صدا - صدای معلم - بلکه صداهای زیادی وجود خواهد داشت که هر کدام به‌گونه‌ای با اظهارنظر و ابراز خود، انجام اعمالی در راستای آفرینش، قادر به فراتر رفتن از ترس‌های خصوصی خود، متفاوت شدن و عینیت بخشیدن به آزادی هستند. به‌علاوه، گروه‌های به حاشیه رانده‌شده، می‌توانند خود را شناخته و به بی‌عدالتی اعتراض کنند (وندربلوگ^۲، ۲۰۰۶، ص. ۱۰) و فرصت‌هایی برای غلبه بر خشم و تعصب، درک تفاوت، یادگیری درباره‌ی دیگران و ارزش یافتن دیدگاه‌های فردی و گروهی را به دست آورند (باربر و آف^۳، ۲۰۰۸، ص. ۱۵).

بنابراین، نه تنها از این طریق، جوانان با شروع تفکر درباره‌ی تفکراتشان، خود را از منفعل بودن رها می‌کنند، بلکه این روشی است که با آن به درک آنچه اشکالی از دانش، حالت‌هایی از ساختارها، حالت‌هایی از تفسیر واقعیت زیسته و به اشتراک گذاشته‌شده نامیده می‌شود، قادر می‌شوند (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷). از این رو، گرین در مصاحبه با آیرز تصریح می‌کند:

«اگر شما صداهای بیشتری را آزاد سازید و اگر داستان‌های بیشتری را بشنوید، تاریخ مقاومت و پایداری را لمس می‌کنید. برای شکسته شدن سکوت، نیاز به گفته شدن آن چیزی است که باید گفته شود که در آن هم نقد و هم درد است؛ بنابراین، مردم باید تخیلات

1. Nativism
2. Vander Ploeg
3. Barber and Offe

اجتماعی‌شان را به اشتراک بگذارند تا آنچه را که برای فرزندان، خانواده و همسایه یا محله خود می‌خواهند، افزایش دهند. آن‌ها با صحبت درباره‌ی تخیلاتشان درباره‌ی مسائل، امکان عملی درمان و اصلاح را به وجود می‌آورند» (آیزر، ۱۹۹۵، ص. ۳۲۰).

سپس خاطر نشان می‌سازد: «من به‌طور قطع، امیدوارم که این به اشتراک‌گذاری برای حصول به هدفش، مشترک و جمعی شود. می‌خواهم مشترک و عمومی شود؛ زیرا «زمانی که آن چیزی که من در ذهن دارم و آنچه دیگران در ذهن دارند، بیان شوند، هم تلاش برای تعمق بیشتر در بسیاری از چیزها زیاد می‌شود و هم خیلی از چیزهای غلط و ناعادلانه از بین می‌روند» (آیزر، ۱۹۹۵، ص. ۳۲۲).

آنچه فضای عمومی را از دیدگاه گرین برجسته و مهم می‌کند، این است که در این فضا نه تنها دردها و کمبودها به اشتراک گذاشته می‌شود بلکه به‌واسطه کنار هم قرار گرفتن ایده‌ها و تجربه‌های بیشتر، زمینه آفرینش‌های بیشتر برای ارتقاء سطح زندگی بشر به وجود خواهد آمد. با تشکیل فضاهای عمومی به‌ویژه در مدارس، چند هدف عمده ردیابی می‌شود: نخست، برانگیختن حس عاملیت و مسئولیت؛ دوم، تحقق آزادی؛ سوم، ایجاد دموکراسی و چهارم، دستیابی به یک جهان مشترک. گرین معتقد است که معمولاً دانش‌آموزان در بدو ورود به مدرسه درمی‌یابند که حق هیچ‌گونه اظهارنظری ندارند و باید اقتدار معلم را بپذیرند. اطاعت کورکورانه از قوانین آموزش، استفاده از چارچوب معین و دستورالعمل‌های کنترل‌شده در امر یادگیری، فرصت آزادی عمل را از آن‌ها سلب می‌کند و آن‌ها نسبت به دانش احساس مالکیت نمی‌کنند؛ اما چنان که مدرسه به‌عنوان یک فضای عمومی باشد، این شرایط مهیا می‌شود که هرکسی خود را ابراز کند، ایده داشته باشد و از ایده‌های دیگران بهره‌بردار، ایده‌هایی که دردها را کاهش داده و ساخت بهتری از جهان را به دست می‌دهند، گرچه آن ساخت نیز همیشه کامل نیست. در این فضا واقعیت ذهنی هر فردی، در عرصه بین‌الذاتانی به ثمر می‌رسد و فراگیران خویش‌من معتبر خود را به یکدیگر نشان می‌دهند.

به‌علاوه، گرین آزادی را فرصت جستجوی امکان و معنا تعریف می‌کند که در فضای عمومی به دلیل جو خاصی که بر آن حاکم است، امکانات بیشتری را در اختیار فراگیر قرار

می‌دهد تا پروژه‌های قابل توجهی ابداع کرده، امکان‌های جایگزین را شناسایی نموده و از بین آن‌ها، گزینه‌هایی برای انتخاب داشته باشد.

گرین می‌گوید: «آزادی هنگامی رخ می‌نماید یا به منصفی ظهور می‌رسد که افراد از طریق خاصی گرد هم آیند، به شکلی معتبر (بدون نقاب، تظاهر، القاب و منصب) در کنار یکدیگر حضور یابند و هنگامی که پروژه‌ای مشترک برای پیگیری داشته باشند» (تامپسن، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۳).

درحالی که ممکن است بگوییم «آزادی» منوط به عدم محدودیت و دیوار^۱ است، گرین می‌گوید آزادی همیشه در ارتباط با انواع خاصی از محدودیت‌ها و در ارتباط با شرایط رخ می‌دهد. در واقع، آزادی نمی‌تواند جدا از ماتریس اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و شرایط روانی وجود داشته باشد؛ بنابراین، محدودیت‌ها نه از جنبه منفی، بلکه از جنبه مثبتشان باید در نظر گرفته شوند که باعث می‌شود افراد برای فراتر رفتن از آن‌ها، خلاقیت داشته باشند. از این رو، زمانی که یک فضای عمومی باز می‌شود، نه تنها باعث می‌شود افراد در اطراف خود، دیواری برای بیان دیدگاه خود حس نکنند، بلکه دیوارهایی که در جهان اطرافشان، قبل از ورود به این فضا، آن‌ها را احاطه کرده بود، نیز شناسایی نمایند، در اینجا فراگیران ایده‌هایشان را برای از بین بردن درد، دیوار و سلطه بیان می‌کنند و به مبارزه با دیوارها می‌پردازند: «دیدگاه آمریکایی غالب که آزادی را عدم محدودیت یا تعهد برمی‌شمرد، باید در اذهان معلمان و شاگردان جای خود را به احساس مثبت‌تری دهد، به دیدگاهی که آزادی را به‌مثابه وجود امکانات برمی‌شمرد، به‌مثابه‌ی توانایی انتخاب کردن، خلق کردن، کشف نگرش‌های جدید و

۱. دیوارها به‌عنوان یک استعاره در دیدگاه گرین، موانعی برای معنا و عاملیت شخصی هستند که باید قبل از اینکه به فراتر از آن‌ها برویم، نام‌گذاری شوند. برخی از آن‌ها به‌عنوان محدودیت‌های بیان آزاد، بی‌فکری، رفتارهای روتین، عادات بی‌خردانه هستند - هیچ‌کدام از آن‌ها به‌وسیله کسانی که خواب‌آلوده‌اند و بیدار نشده‌اند یا کسانی که آرزوی فراتر رفتن ندارند، مورد ملاحظه قرار نگرفته‌اند (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۶).

مقاومت در مقابل دانشی که بسیار آسان داده و گرفته می‌شود... آزادی از تصور کردن امکان در آینده پیش می‌آید» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۱۲۹).

گرین با طرح فضای عمومی و آزادی حاکم بر آن تحقق هدف دیگر به نام دموکراسی را نیز در عمل ممکن می‌داند. او بر این باور است که همه‌ی ما از دموکراسی صحبت می‌کنیم، اما در عمل، فضایی برای وقوع آن در نظر نمی‌گیریم. لازم است تصور خود از دموکراسی را به فراتر از حوزه سیاسی جامعه گسترش دهیم (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۵۶) چراکه دموکراسی نه فقط شکلی از دولت، بلکه روشی از زندگی است، از این رو، مستلزم ممارست در فضاهای مختلف اجتماعی و سیاسی است. به منظور ممارست دموکراسی در جامعه، یکی از مهم‌ترین فضاها که روزانه با آن در ارتباط هستیم، مدارس هستند که می‌توانند دانش‌آموزان را به‌طور فعال برای مشارکت انتقادی در جامعه آماده کنند تا از طریق به چالش کشیدن ایده‌ها، ارائه دیدگاه‌های مختلف و مشارکت در بحث‌ها با دیگران، یاد بگیرند به‌طور فعال شک کنند، امور را مسلم فرض نکنند، انتقادی بیندیشند و نسبت به خود و آنچه پیرامونشان می‌گذرد، هوشیار باشند، چرایی نارسایی، نابرابری و بی‌عدالتی در زندگی معمول را جویا شوند، جایگزین‌های ممکن را شناسایی کرده، امکان‌های مختلف را در جامعه تصور کنند و به دیدگاه دیگران احترام بگذارند (گرین، ۱۹۹۶، ص. ۳۹).

بنابراین اگر علاقه‌مند به دموکراسی و تربیت برای آزادی و همچنین برای گشودن دیدگاه‌های شناختی باشیم، لازم است زمینه را برای ایجاد اجتماعی دموکراتیک در مدرسه فراهم کنیم (گارسیا، اسکاتنب-کنگز و تورس-گوتزمان، ۱۹۹۵، ص. ۳)؛ زیرا از یک طرف دموکراسی یعنی احترام به دیدگاه اکثریت و فراهم بودن بستری برای آزادی‌های فردی و مدنی و از طرف دیگر در فضای عمومی، ضمن احترام به ایده‌های هر فرد و اجازه به افراد برای بیان دیدگاه شخصی خود به‌صورت آزادانه و برابر، جستجوی راه‌حل‌های بهتر نیز تعقیب می‌شود. در نتیجه از نظر گرین دموکراسی و تربیت باید برای رهانیدن انسان از تنگناها و

تجربهای فردی و اجتماعی، همیشه در کنار هم قرار گیرند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱). این هدف در بستر مدرسی که اقتدار و قدرت معلم حاکم است به دست نخواهد آمد. به نظر می‌رسد هدف دیگر گرین از توجه به فضاهای عمومی، تشکیل جهان مشترک است. به همین دلیل به نقل از آرنت می‌نویسد؛ «واقعیت عرصه‌ی عمومی متکی بر درک همزمان دیدگاه‌ها و جنبه‌های متعدد است که در آن، جهان مشترک خودش را ارائه می‌کند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۷). جهان مشترک حاکی از «آگاهی از دیدگاه‌های دیگران، دستیابی به توافق‌های عملی در خصوص مسائل مهم و رفع تنش‌های ایجادشده با احترام به تفاوت‌ها است». با این حال به نظر می‌رسد بسیاری از افکار، ایده‌ها و تجارب در کنار هم قرار نمی‌گیرند، در نتیجه نه جهان مشترکی بین بسیاری از افراد هست و نه همدلی صورت می‌گیرد. اگر بتوانیم به یکدیگر گوش دهیم و به‌طور آزادانه قبل از یکدیگر پدیدار شویم، دارای امکان تأیید و نوسازی مجدد جهان مشترکمان خواهیم بود. گرین معتقد است اگر ما پروای جهان مشترک نداشته باشیم، یا اهمیت آن را برای افراد اعاده‌نماییم، نمی‌توانیم حس منسجمی از هدف در آموزش و پرورش را حفظ کنیم. جهان مشترک به‌وسیله‌ی یک داستان^۱، به‌وسیله‌ی ابراز دیدگاه‌های شخصی، گوش دادن به روایت‌های دیگران، جستجوی توافق، بسط دادن آن و تلاش برای بسط دادن مرجع آنچه به اشتراک گذاشته‌شده است، ایجاد خواهد شد (گرین، ۱۹۹۵، ص. ۶۸).

به نظر می‌رسد نوع معماری که طرح فضای عمومی آن را طلب می‌نماید، مدارس طرح باز^۲ است که برخلاف اتاق‌های کلاس سنتی - که با صندلی‌هایی که در ردیف‌های مختلف چیده شده بودند، مانع تلاش معلم و انعطاف لازم دانش‌آموزان، برای قرار گرفتن در گروه‌های متفاوت می‌شدند - در آن‌ها به معلمان و دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود به روش‌هایی که با تفاوت‌های فردی‌شان متناسب است یاد بگیرند و به‌طور همکار در کنار هم قرار گیرند. در این فضا، فرصت‌های یادگیری به‌گونه‌ای در ساختار مدرسه در هم بافته شده است که آن را نسبت

1. Story

2. Open plan schools

به فضای منفعل یک فضای فعال کرده است و هم فراگیران و هم معلمان در آن احساس مالکیت^۱ می‌کنند.

با نظر به آنچه درباره فضای عمومی مطرح شده است، ممکن است انتظاراتی درباره‌ی این فضا ایجاد شود؛ نخست اینکه به نظر می‌رسد همه‌ی عقاید و ایده‌هایی که در این فضا مطرح می‌شود شایسته توجه هستند؛ گرین بر این اعتقاد است که با وجود این که عقاید و نظرات زیادی مطرح می‌شود، اما آن‌هایی که منجر به دموکراسی، آزادی و خلق بیشتر می‌شوند، باید اولویت یابند.

دوم، این فضا باعث دستیابی به یک توافق شفاف می‌شود: به اعتقاد گرین کسانی که در این مکان عمومی هستند، الزاماً برای دستیابی به یک توافق شفاف تلاش نمی‌کنند، بلکه آنچه در این فضا مهم است این است که پروژه‌های مختلف درک شوند (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱). سوم، ممکن است این فرض شکل بگیرد که در نهایت این فضا دارای یک محصول نهایی خاص است؛ باید گفت گرین با وجود ارزش اقدام‌های عمومی، بر ماهیت غیرقابل پیش‌بینی عموم تأکید دارد. وی تصریح می‌کند «هیچ کس نمی‌تواند با یقین، سرانجام را پیش‌بینی کند» (گرین، ۱۹۸۲، ص. ۸). چنانکه آرنت نیز مطرح کرده است: «ما چیزی را شروع می‌کنیم، ولی هرگز نمی‌دانیم حاصل آنچه خواهد شد. این همان چیزی است که با خطر کردن^۲ همراه است» (شوتز، ۱۹۹۱، ص. ۸۱).

چهارم، حضور در این فضاها آزادی مطلق را تضمین می‌کند. گرین معتقد است که حضور صرف در یک فضای مشترک^۳ آزادی مطلق را تضمین نمی‌کند؛ زیرا ما نمی‌توانیم از تأثیر فراگیر فرهنگ برکنار باشیم. این واقعیتی است که آزادی نمی‌تواند جدا از ماتریسی که اجتماع، اقتصاد، فرهنگ و شرایط روانی ایجاد کرده است، تصور شود (گرین، ۱۹۸۸، ص.

1. Ownership

2. Venture

3. Common space

۸۰). دموکراسی همیشه ناتمام است. همان‌طور که از زبان مرلوپونتی^۱ نیز اشاره می‌کند که دیالکتیک آزادی^۲ بازنده‌ها مختل و با کمبودها محدود می‌شود (گرین، ۱۹۸۸، ص. ۸). گرین اشاره می‌کند که یک فضای عمومی همیشه یک پروژه است، هرگز کاملاً به دست نمی‌آید، اما همیشه به وسیله مردمی که بی‌وقفه از آن استفاده می‌کنند، در حال به وجود آمدن و کامل شدن است و به مذاکره مداوم نیاز دارد. حضور افراد در این مذاکرات برای موفقیت مداوم استفاده از این فضا حیاتی است.

فضای عمومی بیشتر ناظر بر بیان دغدغه‌های انسانی و ایده‌های اجتماعی است: در نگاه نخست چنین به نظر می‌رسد، زیرا دغدغه‌های انسانی برای گرین بسیار مهم هستند، چنان‌که می‌نویسد: «ما هر روز تماشاگر تراژدی‌های متعدد، عاجز از به اشتراک‌گذاری درد دیگران هستیم» (گرین، ۲۰۰۷). در واقع، او درد انسان را دارد و پایه تمدن را نه علم و فناوری، بلکه فرهنگ، بینش و کمال فکری انسان می‌داند.

نتیجه

همان‌طور که ملاحظه می‌شود به اعتقاد گرین هر انسانی دارای صدایی ویژه است، اما اغلب این صداها به واسطه عوامل خاصی مانند سلطه طبقه حاکم و نظام برنامه‌ریزی آموزشی خاص خاموش می‌مانند. در مدارس به‌عنوان بستر کلیدی تربیت انسان‌ها، زمینه‌ی بیان دیدگاه‌ها و ایده‌های هر شخص به‌طور منحصر به فرد فراهم نمی‌شود. از این رو، شرایط موجود موقعیت نامناسی برای شنیده شدن ایده‌ها و تجربه‌های هر فرد است، تجربه‌ها و ایده‌هایی که اگر بیان شوند، در بهبود و ارتقاء اجتماعی مؤثر خواهند بود. گرین برای رهایی از این امر و فراهم کردن زمینه خلاقیت در مدارس، فضاهای عمومی را مطرح می‌کند. از منظر او تعلیم و تربیت باید وسیله‌ای برای رهایی انسان‌ها از اوهاام، جبرها و مرزبندی‌ها باشد و به آن‌ها کمک نماید تا به جای تقلید کورکورانه از الگوها و پذیرش بی‌چون‌وچرای والدین، معلمان، سیاست‌مداران و

1. Merleau-Ponty

2. Dialectic of freedom

رسانه‌ها، بتوانند با تمسک به تفکر در جستجوی دانایی و امکانات بیشتر باشند و هرگز از جستجوی حقیقت و کوشش برای درک پدیده‌ها غفلت نورزند. فضاهای عمومی به خاطر جوی که بر آن‌ها حاکم است، دارای این قدرت هستند که انسان‌ها را از حالت انفعالی بیرون آورده و به آن‌ها مهارت‌ها و توانایی‌هایی ببخشند که ضمن رهایی از این جبرها، صدای خود را نیز انعکاس دهند.

آنچه کار گرین را درباره‌ی فضای عمومی مهم جلوه می‌دهد، این است که دیدگاه وی نه تنها بستری است که در آن تخیلات اجتماعی حضور می‌یابند، فردیت تحقق می‌یابد و جهان مشترک قابل دستیابی می‌شود، بلکه بستری متناسب با انتظار دوره معاصر از تعلیم و تربیت است. در دوره‌ی معاصر بر کشف و خلق واقعیت و بیرون کشیدن چیزی از هستی خود و حس یگانگی با جهان تأکید می‌شود. فضای عمومی این بستر را آماده می‌کند که هر فرد با ترسیم داستان‌های خودش وارد شود؛ بنابراین این حس به او القا می‌شود که به دلیل شرح حال و تجربه‌های منحصر به فردش، دارای ایده‌های مختلفی است که می‌تواند با تمرکز بر آن‌ها، چیزی را از هستی وجودی آن‌ها بیرون کشد. این فضا دیگر فضایی نیست که افراد همه دیدگاه‌ها را قطعی در نظر گیرند، فراگیران شخصاً به داخل دیدگاه‌ها نفوذ کرده و آنچه را که در درون آن‌ها نهفته است، کشف کرده و در معرض نمایش می‌گذارند، کمبودها و آنچه را که بی‌اعتبار و بی‌ارزش است نیز شناسایی می‌کنند. در واقع، اگر امکان استماع صداهای متفاوت فراهم شود، اگر مردم بتوانند عقایدشان ابراز کنند، زبان مبهمی که اکنون در میان افراد و گروه‌ها وجود دارد، شفاف و صدای خواسته‌ها شنیده خواهد شد. به این ترتیب، فضای عمومی، جریان‌ها و صداهای زیادی را به هم وصل می‌کند و چشم‌اندازهای زیادی را ارائه می‌دهد.

به نظر می‌رسد تشکیل فضای عمومی تأثیر زیادی بر همه‌ی جنبه‌های زندگی داشته باشد، باعث اشکال جدیدی از حکومت و اجتماع، روش‌های جدید تدریس و یادگیری، مشارکت مخاطب، حکایت روایت‌های جدید، سازوکارها، اشکال و مدل‌های جدید تجاری-اقتصادی و فرهنگی شود. چراکه تمرکز آن بر اجازه به هر کس برای بیان ایده‌ها، درک کثرت دیدگاه‌ها

و تفاوت‌های گسترده تجربه انسانی و جنبه‌های بی‌حد و حصر آن‌ها، رد واقعیت‌های از پیش تعیین شده، شناخت رنج‌ها و دغدغه‌ها و پیگیری منافع مشترک است.

به نظر نگارندگان فضای عمومی مکانی برای کشف تناقض‌های درونی در نظام‌های آموزشی است. معمولاً بین سیاست‌ها، آرمان‌ها، شعارها و اعمال (آرمان و عمل) واقعی نظام‌های آموزشی ناهمخوانی وجود دارد، در اغلب نظام‌های آموزشی هدف‌هایی چون بیان آزادانه افکار، انتخاب آگاهانه دیدگاه‌ها، تفکر انتقادی و غیره مدنظر قرار می‌گیرند، اما در عمل، چنین فضا و امکانی فراهم نیست که هر فرد بتواند خود و ایده‌ها و دردهایش را بیان کند یا به روشی متمایز آفرینش متفاوتی داشته باشد، هر کس به واسطه‌ی متن‌های درسی که از قبل تعریف شده است، ملزم به حفظ مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و عبور از مسیری خطی است و به واسطه‌ی سلطه‌ی تدریس یک طرفه عملاً خود را تحقق نمی‌بخشد؛ بنابراین، تشکیل فضاهای عمومی، ایده‌ی مناسبی برای پر کردن این شکاف به نظر می‌رسد. در ایران، فضای عمومی به معنای گرینی در بستر مدارس تعریف نشده است. درعین حال، به نظر می‌رسد ایده گرین می‌تواند نقطه عزیمت بحث و در پی آن تدارک فرصت‌هایی برای کشف تشابه‌ها و تناقض‌ها به‌منظور درک جهان مشترک و شنیدن صدای دیگران باشد.

نوشته‌های گرین حسی از چگونگی شکستن کلیشه‌هایی که به‌طور فزاینده‌ای ساختاردهی شده و دیدگاه‌هایی که ما را محدود کرده‌اند، به دست می‌دهند. زیبایی چنین فضاهایی دیگر در منظره‌سازی و تعاملات منظم و کنترل شده یافت نمی‌شود، بلکه بیشتر در تعامل و بحث بین طیف گسترده‌ای از گروه‌های اجتماعی است.

با وجود نوشته‌های زیاد گرین درباره‌ی ایده‌ی فضای عمومی در مدارس به‌عنوان راه‌حلی نوآورانه و همخوان با شعارهای اصلاحات آموزشی قرن بیست و یکم، برای برون‌رفت از وضعیت فعلی تعلیم و تربیت، اغلب تشخیص دقیقی اینکه منظور او از فضاهای عمومی و اینکه چگونه مدارس را ارتقا می‌دهند، دشوار است. ایده‌های او غیرقابل سنجش و بدون تعریف روشن هستند. در واقع، فلسفه‌ورزی‌های گرین درباره‌ی فضای عمومی دارای پیچیدگی‌هایی است که آن‌ها را برای فهم و ارزیابی دشوار می‌کند. مشخص نیست چه تعداد افراد می‌توانند

در چنین فضاهایی شرکت نمایند و چگونه می‌توان صدای هر فرد را تشخیص داد. به علاوه اگر فرض کنیم که داستان‌ها و ایده‌های هر فرد ابراز شوند، چگونه می‌توان آن ایده‌ها را در فضای سیاسی - اجتماعی یک جامعه رواج داد. به عبارتی، برخی از ایده‌ها با وجود استدلال‌های متقنی که ارائه می‌دهند، ممکن است با مبانی ارزشی یک جامعه همخوان نباشند؛ البته، این بدان معنی نیست که آن‌ها اثرات واقعی را ایجاد نمی‌کنند. به علاوه، اگر این ایده‌گیران که داستان‌ها و ایده‌های هر فرد باید به‌طور مساوی ارائه شوند، مورد توجه قرار گیرد، زمان‌بندی این کلاس‌ها به چه شکل خواهد بود. آیا در این فضاها افراد واقعاً به‌اندازه نیاز و برابر با هم به وضع سخن می‌پردازند. چراکه در هنگام طراحی آموزشی برای کلاس درس، مربیان باید فرصت کافی برای فعالیت‌هایی که اجازه می‌دهند دانش‌آموزان خود را ابراز و دیدگاه‌های دیگران را بشنوند، داشته باشند. همچنین، مشخص نیست که در فضای عمومی فراگیران تا چه اندازه باید از سنت و گذشته برای هدایت تفاسیرشان یا برای ارائه تفاسیر مختلف از جهان استفاده کنند. در واقع، اظهارات‌گیران ما را به‌سوی آینده سوق می‌دهد، به‌سوی نیاز به ساخت روایت‌های جدید، پاسخ به موانع جدید و نه نوسازی روایت‌های گذشته‌مان. او در کتاب «رهاسازی تخیل» (۱۹۹۵، ص. ۱۶۶) بیشتر بر تحول و تغییر نسبت به حفظ متمرکز می‌شود و می‌گوید «جامعه دموکراتیک، همیشه جامعه‌ای در حال ساخت است، زیاد به آنچه به‌دست آمده و در گذشته اندوخته شده است، وابسته نیست. آن به‌وسیله‌ی آگاهی از امکان آینده زنده نگه‌داشته می‌شود».

همچنین، بنا بر گفته‌ی شوتز (۱۹۹۱، ص. ۸۹) مشخص نیست که فراگیران چگونه می‌توانند یک جهان مشترک خارج از مجموع روایت‌های کلاسی بسازند، گرین به‌طور کامل مطمئن نیست که آن دارای راه‌حل قابل تعریف واضحی باشد. به علاوه، به نظر می‌رسد در فضای عمومی معلم در نوعی از تنش زندگی کند، زیرا مجبور خواهد بود انتخاب‌ها را با موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی که پیش می‌آید، متناسب کند. بسیاری از معلمان نیز با این انتظار که از داستان‌ها و تجربه‌های شخصی‌شان به‌عنوان بخشی از برنامه درسی استفاده کنند، احساس ناراحتی خواهند کرد.

با وجود دفاعیاتی که از بحث فضای عمومی گرین در بستر مدارس به عمل آمده است، بسیاری از مدارس هنوز آمادگی پذیرش چنین تغییراتی را که گرین طلب می‌کند، ندارند. به هر حال، محیط فعلی تعلیم و تربیت و تخصیص به استانداردها، ترقی معیارها و اهداف قابل اندازه‌گیری، مانع امکان اجرای حتی مقدار کمی از فلسفه‌ورزی‌هایی که گرین عمر حرفه‌ایش را صرف تدریس و نوشتن درباره‌ی آن کرده است، می‌شود. شاید، با نسل‌های بیشتری از مریان متأثر از فلسفه تربیتی گرین، یک تغییر نسبت به تعلیم و تربیت در آینده به وجود آید.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴ (۱۳)، ۱۱۱-۱۳۲.
- برمک، راضیه (۱۳۸۱). عقلانیت در نگاه هابرماس. *بازتاب اندیشه*، شماره ۲۹، ۶۹.
- تامپسن، کریستین (۱۳۹۱). ماکزین گرین، هاشم فردانش (مترجم)، در پالمر، جوی. *آ؛ پنجاه دانشمند نوین علوم تربیتی: از پیازه تا عصر حاضر*. جلد دوم، صص. ۲۰۷-۲۱۵، تهران: سمت.
- Ayers, W. (1995). Social imagination: a conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319-328.
- Barber, B. & Offe, C. (2009). *The decline and rise of public spaces*. Papers and Presentations from the International HSOG Conference- 2008, Working Papers, No. 39.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 134-142.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elias, J. L. (1995). *Philosophy of education: Classical and contemporary*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Fritze, C. (2006). The theory of Paulo Freire. *Accessed on*, 11.
- Garcia, O. Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzman, M. E. (2006). Weaving spaces and (de) constructing ways for multilingual schools: The actual and the imagined. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzman (Eds), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Great Britain: Cromwell press Ltd, pp. 3-47.
- Greene, M. & Griffiths, M. (2008). Feminism, philosophy, and education: Imagining public spaces. In N. Blake, P. Smeyers, R. D. Smith, & P. Standish, (Eds). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. John Wiley & Sons, pp. 73-92.
- Greene, M. (1973) *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. In J. F. Soltis (Eds), *Philosophy and education: Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education* (115-141). New York: John Wiley press.
- Greene, M. (1982). Public education and the public space. *Educational Researcher*, 11(6), 4-9.
- Greene, M. (1982a). Literacy for What?. *The Phi Delta Kappan*, 63(5), 326-329. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20386322>.
- Greene, M. (1986). The spaces of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1989). The question of standards. *The Teachers College Record*, 91(1), 9-14.
- Greene, M. (1991). Retrieving the language of compassion: The education professor in search of community. *The Teachers College Record*, 92(4), 541-555.
- Greene, M. (1992). Public spaces in local places. *Phenomenology+ Pedagogy*, 10, 243-251.

- Greene, M. (1994). Postmodernism and the crisis of representation. *English Education*, 26(4), 206-219.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378-382.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (1997). Metaphors and multiples: Representation, the arts, and history. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 387.
- Greene, M. (2000). The sixties: The calm against the storm, or, levels of concern. *Educational Theory*, 50(3), 307-320.
- Greene, M. (2005). Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination. *The New Educator*, 1(2), 77-80.
- Greene, M. (2007). On one side, horror. *All Rights Reserved*.1-4
- Greene, M. (2007b). Democratic vistas: Renewing a perspective. New York: *Maxine Greene Foundation*.
- Greene, M. (2008). The poet, the city and curriculum. In American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS) Conference, New York.
- Higgins, C. (2008). Modest beginnings of a radical revision of the concept of imagination. *Imaginative*, 36.
- Kay, S. (1995). The power of a preposition-An interview with Maxine Greene. *Roeper Review*, 18: 1, 61-65.
- Kress, T. M. & Lake, R. (Eds). (2013). *we saved the best for you: Letters of hope, imagination and wisdom for 21st Century educators* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. The Netherlands:sense publisher
- LaFever, K. S. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the global age* (Doctoral dissertation, Miami University).
- Lake, R. L. (2006). *Curriculum of imagination beyond the walls of standardization*. (Doctoral Dissertation). Georgia Southern University, Electronic Theses & Dissertations.
- Lofton, R. A (2010). Curriculum of possibilities: The contributions of Maxine Greene. Exploring a curriculum theorist, EDCT 585.
- MacDonald, S. (2011). *Big society: Social action and the role of public space*. Senior Consultant, Centre for Local Economic Strategies.
- McDonald-Currence, K. L. (2008). *A philosophical investigation of Maxine Greene's aesthetics theory for K-12 education*. (Doctoral Dissertation), The University of Tennessee, Knoxville.
- Pinar, W. F. (2010). Notes on a blue guitar. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 18.
- Rasheed, S. (2002). The existential concept of freedom for Maxine Greene: The influence of Sartre and Merleau-Ponty on Greene's educational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 394-401.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3).
- Robinson, K. (2008). Changing paradigms. Presentation at the Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.
- Robinson, K. (2011). Changing paradigms, RSA Animate, Changing Education paradigms. Persian language synch, available at www.4shared.com/video/.../RSA, Animate ChangingEducation.html

-
- Roderick, J. A. (1989). The dialectic of freedom by Maxine Greene. *The Educational Forum*, 53(4), 379-383.
 - Roderick, J. A. (1989). *The dialectic of freedom by Maxine Greene*. New York: Teachers College Press.
 - Sarno, E. (2013). The recognition of intellectual spaces as a cultural heritage: A territorial perspective. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11(2), 459-470.
 - Schutz, A. (1999). Creating local "public spaces" in schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 77-98.
 - Schutz, A. (2001). Is political education an oxymoron? Hannah Arendt's resistance to public spaces in schools. *Philosophy of Education Archive*, 324-332.
 - Sheikh, S. (2007). The Public and the imaginary. Guest lecture: Seminar 3 — Working in Public: Quality and Imperfection, lk 1-12.
 - Singer, A. & Pezone, M. (2003). Education for social change: From theory to practice. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 5(2).
 - Thayer-Bacon, B. (2008). Democracies-always-in-the-making: Maxine Greene's influence. *Educational Studies*, 44(3), 256-269.
 - Vander Ploeg, M. (2006). Rethinking urban public space in the context of democracy and altruism. In *Seminar on Urban Altruism*.
 - Weiner, E. J. (2009). Time is on our side: Rewriting the space of imagination. *Situations: Project of the Radical Imagination*, 3(1).