

第1章

民主政体中对讨论的看法

最近，我们每一个人都引导了一次讨论，其目的是为了得出我们为何要对讨论式的方法给予那么高的评价。斯蒂芬·普瑞斯基尔在一所学校负责教授教育伦理学，一次他在报纸上看到了一篇描写当地学校董事会拒绝认可“不能苏醒（do not resuscitate, DNR）”结论的文章。不能苏醒这样的结论一般用于身患重病的人，而且这种结论欲具有法律效力必须由患者最亲近的亲属和负责看管他的医生来签署。他们都认为病人的身体状况非常虚弱和危急，以至于如果病人得了心脏病的话，用什么办法也无法让他苏醒。斯蒂芬发现这篇文章涉及一个已被父母签署了不能苏醒结论的在校学生，校方董事会宣称人们的生活肯定会因此受到震惊。因为保护人的生命应该是高于一切其他事情的，在任何条件下，即使已经签署了不能苏醒的结论，都应该竭尽所能去挽救孩子的生命。

斯蒂芬通过投影仪让全班学生阅读了这篇文章的概要，下边的短文描述了他当时的感受。

我那天把那篇文章带到了班里，想以此为例子来阐明作为组织者在某件事情上坚持原则的意义。在之前的课上，我已经让全班读过一些认为应当高度珍视人类生命的文章，因此我以为不会有太多异议，大多数学生都会支持校方董事会的观点。

我在走进班里时还坚信校方董事会的观点是有胆识的、合乎道德的。

在读完文章概要后，第一批站起来发言的学生是赞成校方董事会观点的。听完他们的看法后，我笑了笑点头表示同意。因为目前这一切正好显示出我的学生在我所教的课上以及我所介绍的文章中所学到的东西。然而当小组讨论更加激烈时，发言的同学开始多起来，其他的观点看法也开始涌现出来。少数同学认为很明显校方董事会没有考虑家长谨慎、合理的决定。我被这种反对意见吓了一跳，并且震惊于学生竟然敢于在关于人类生命神圣不可侵犯的问题上反对曾有的确定无疑的观点。一个对于不能苏醒结论有许多体验的学生解释说，这些结论是在父母、健康保护专家、律师和教育家的深思熟虑之后不得已得出的。继而其他人指出，除开董事会善意的目的，董事会成员的行为表明他们已经忽略了这件事情中所涉及的有关法律的、医学的甚至伦理的问题。

到目前为止，我已经意识到整件事情根本不像我开始想象的那样简单。我当初只是想对这样一种情况举个例证，也就是想说明当一个单纯的、不容反驳的原则用于维护完全相反的观点时，坚持这条原则对于整个事态来讲就显得尤为重要。在运用相同方法时，得到现在这样的结果真是让人既紧张又惊讶、喜悦。我很高兴事情转变成不同于预期结果，并显得不确定，而且由我引导着整个讨论，将学生所讲的内容与所持原则的内涵之间极好地联系起来。其实在我的头脑中甚至还有一个这样的想法，我觉得为学生的看法寻找相关联系并不一定都是我的责任。

即便我感到疑惑，但我也开始参与到双方的讨论中了，并且我还让发言的人举出实例来解释校方董事会是如何不顾及伦理道德的。另外一位发言的同学谈到，要得出“不能苏醒”这样的结论必须先经过伦理专家的审查。又一位同学指出，反对“不能苏醒”结论这样的事情不应当只归咎于某个人 因为在这种情况下应当是由整个社区负起责任来。这位同学还继续谈到，对待“不能苏醒”的结论这件事情与其说是董事会片面的看法，不如说是整个董事会集体共同参与的结果。

最后一位同学还讲到了对共产主义社会深刻的理解（我们所未涉及到的想法！）因为他所谈的内容还引发了另一位同学的想法，认为校方董事会的决定只有在某些特定条件下才可行。比如校方董事会的成员必须同做出“不能苏醒”结论的人一样，已经同许多不同的人商量、讨论过 还必须同得出“不能苏醒”结论的父母、医生一样经过了深思熟虑。我被同学们所显示出的集体智慧震惊了，我似乎看到了他们成功的曙光。我意识到我最初认为校方董事会做得很正确的想法已经被彻底推翻了，此刻我还想知道的是，如果平时把我的观点、看法都摆出来让全班同学共同讨论、考虑的话，会引起多少争论呢？这叫人多么羞愧和不安呀！允许不同的意见得以表述，让全班同学共同考虑引发了参与讨论的人多么深入的思考呀！

这篇短文正好可用来解释我们为何要把讨论当作一种教学方法来看。正如斯蒂芬的经验所表明的那样，使用讨论这种有实际意义、启发性的方法，几乎可以揭示出任何一个复杂问题下所隐藏的众多不同看法来。在尝试解决某些复杂问题，试图对人类经

验和知识形成更加全面的理解时，固然是有很多方法可以选择的，但相比而言讨论法更具有参与性。无论是学生还是教师，当看到针对某个问题有许多不同的、深刻的见解出现时，会觉得这个问题已经变得鲜活起来，心中都会有一种异常强烈的满足感。在讨论过程中，每一位参与者都会觉得自己的观点是受人尊重的、受人欢迎的。而在讨论之前根本无法估计会涌现出多少不同的观点，会冒出多少意想不到的见解。

在揭示和提出尽可能多的看法时，讨论过程本身就极好地表明了民主商议的过程。在民主的讨论过程中，所有的参与者都有机会表达自己最真实的看法，也有责任专心倾听他人的意见。在小型的民主讨论中，所有的人都有权发言，同时也有责任鼓励那些极不愿发言的人参与进来。

讨论和民主，由于二者相同的目的，即为了培育和促进人类的发展，使得二者不可分割。我们所理解的发展的含义几乎和约翰·杜威(John Dewey) (1916) 的看法一样，杜威认为，发展包括持续不断学习知识的能力，以及对他人观点的理解和感知能力。民主和讨论中都隐含着这样一些过程：奉献与索取、讲述与倾听、言语描述和亲身经历，所有这一切都有助于开阔视野、加强相互理解。讨论是最有利于发展的方法，因为我们只有同别人商量之后才能提出自己独到的见解。这样的表达方式有助于加深我们对问题的理解，加强我们继续学习的动力。在讨论的过程中，我们民主的天性更为增强了：尽可能给每位参与者发言的机会，集体的智慧可以达到仅凭在场每一位个人的力量所不可能达到的程度。

但是我们不能仅仅因为讨论有利于达到民主的目的而加以称赞，我们积极将讨论法用于实践完全是因为它的有趣和激动人心。

由于讨论法具有不可预测性和冒险性，因此将它用于教育教学就像攀登高山或减缓危险急流一样有挑战性。由于我们无法确定在爬向峰顶或在下一个弯道处拐弯时会遇到的情况，因而我们必须保持高度的变通性和注意力。事实上，我们在极好的讨论中所经历的那种振奋人心是不同于我们在最喜欢的户外活动中感受到的那种兴奋的，这也是我们为何喜欢民主式教学的缘由。对不可预知的事情保持一种开放的心态可以使我们感觉自己是参与其中的、充满活力的。因此我们在讨论中所发表的见解不仅仅可以是道德意义上的、哲学意义上的，也可以是完全自我的、极度自我满足的。即使我们无法为讨论法找出充足的理由，我们也依然会将讨论继续，因为通过讨论我们得到了许多快乐。

讨论、对话以及交谈的混用

一些肯定小组讨论潜能的学者已经开始着力于将交谈 (conversation)、讨论 (discussion) 以及对话 (dialogue) 区分开来。哲学家马太·利普曼 (Matthew Lipman) (1991) 认为交谈的目的是力图保持一种均等，即交谈的双方轮流讲和听，但所谈的事情并不会因采用了这种方法而取得多少进展。利普曼还谈到交谈时双方是在一种亲密合作的氛围中交流想法和感情，而与此不同的是，在对话的过程中“一种观点常常会引发另一种相反的观点，而后一种观点可能会推翻前一种观点，也可能被前一种观点推翻。”在利普曼看来，对话是参与者为了快速解决他们共同面临的问题，因而将彼此视做合作者来共同研究、探讨问题。教育哲学家尼古拉斯·本布利斯 (Nicholas Burbules) (1993) 的观点与

利普曼不同，认为交谈与对话之间并没有严格的区别，只是交谈与对话相比，交谈显得更随意一些、自然一些，对话更集中于探寻、加深对问题的理解，因而显得更具探究性一些。

大卫·布瑞基斯(David Bridges)(1988)认为由于讨论会对“参与者扩展知识面、增强理解力和判断力方面产生作用”，因而讨论不同于交谈或其他小组谈话的形式。他还认为，由于讨论要求每一位参与者都要对各自所提出的不同观点负责，而且每一位参与者都有可能受到那些值得接受或赞成的观点的影响，因而与其他小组谈话方式相比，就显得更为严肃、认真一些。与大卫·布瑞基斯观点相似的是，詹姆斯·迪伦(James Dillon)(1994)认为交谈是无目的的、自由的、容易的，讨论是具有严格纪律性的、协调性的谈话，通常是在人们致力于共同解决对于他们来讲很重要的一些问题时运用。

还有一些人更愿意采用交谈这个词，认为交谈与利普曼、本布利斯以及迪伦所指的对话、讨论相比要随意、自然一些。新实用主义哲学家理查德·洛迪(Richard Rorty)(1979)认为哲学自身对于一次极好的、良久的交谈来讲，就可以算是一种刺激物。对于洛迪而言，能让交谈持续进行下去才是最重要的事情。因为在他看来，只要交谈能够继续下去，就有希望“达成共识，或是退而求其次，形成多种多样的、激动人心的众多不同意见。”把人们集聚到一起进行交谈，鼓励他们运用自己的想象给人类生活中的诸多事物赋予更多的涵义，进行更好的改进，这些行为本身在洛迪看来至少就可算作是一种道义上的努力。洛迪还指出，通过交谈可以扩大对“我们”这个词语理解的范围，把我们以前看做是“他们”的人也看成是“我们”范围内的，而且就此还可为履行团

结他人这项义务提供活动场所。

对洛迪影响最大的是英国哲学家迈克尔·奥基乔特 Michael Oakeshott (1962) 迈克尔·奥基乔特把小组交谈的特点概括为“未经预演的智力冒险”，在此活动中每一位参与者都要尽可能地发表自己的看法并承认、尊重彼此的观点。即使参与者之间会有一些不可避免、不可调和的不同点，交谈的过程还是允许发言者运用自己生活中另外一些经历、体验来表述自己的观点。在奥基乔特看来，参与交谈就是参加了一项人与人相互交流的特别的活动。因为我们一旦娴熟地掌握了交谈技巧，我们就能从每个人的发言中感觉出他们各自的兴趣、爱好。当我们形成了这种认知能力时，就能注意到交谈过程中那些容易被忽略、被轻视的观点，并会主动为这些观点提供更广阔的空间。在奥基乔特看来，与其他方式相比，交谈在给予人们表达意见、开阔视野以及让各种猜想有机会碰撞等方面来讲显得尤为重要。

在交谈过程中，每一位真正参与其中的人都会对其他参与者表示出一定的关注。而要使交谈的效果达到最佳，那就应当在严肃与嬉闹之间保持一种适度的紧张。“孩子是最优秀的交谈者，”奥基乔特讲到，“在嬉闹中带点儿严肃，而严肃的结果只是一场游戏。”

尽管我们在理论与实践中的都是用讨论这个词来表示小组谈话的，但事实上我们混用或综合了利普曼、本布利斯、布瑞基斯、迪伦、洛迪以及奥基乔特对讨论、对话以及交谈的不同描述。我们所理解的讨论涵盖了动态的且相互作用的、交换的且具有探究意味的、合作互助的、正规和非正规兼有的等等特点。我们也同意若只是交流一些非常简单的看法，并不需要参与者相互批评、指

责。因为只要充分理解了他人的想法与情感，就能够增强我们对万千生活理解和感悟的能力。讨论最初是用在娱乐活动中的，但它同时也是人们生活、学习中很重要的一部分。一般来讲，我们总是这样定义讨论的概念：由两个或两个以上的成员组成小组，互相分享、批判各自的看法，在此过程中保持适度的严肃与嬉闹。讨论的目的包括四个方面：（1）帮助参与者对正在思考的论题形成更具批判性的理解；（2）提高参与者自我意识和自我批判的能力；（3）当有人率直而真诚地提出了不同的观点时，培养参与者对不断出现的不同的观点正确评判的能力；（4）扮演催化剂的角色来帮助人们通晓外面世界的变化。讨论是实现人们互帮互助以及培养人们情感，发展人们技能的重要途径，而且也只有满足了这几方面才能使民主参与成为可能。就像詹姆斯·迪伦（1994）所说的那样，“这是将我们联系在一起的极好方式。”在那儿，我们可以一起分享每个人成功的喜悦，分担各自的痛苦与悲伤并增强理解他人的能力。在讲述我们各自想法的时候，我们喜欢用多种多样的讲话方式，因为这样可以激起很多人来发言，可以表达出强烈的感情，可以表现出我们聚集在一起时心中的畅快。

要使讨论具有批判性

无论是“讨论”、“对话”还是“交谈”，若要使其具有鲜活的生命力，就应当使其保持批判性。因为只有当参与者持有批判的心态时，他们才会尽可能多地听取别人的想法和观点，并加以询问和探究。批判性的讨论是指以一种开放的心态来反复斟酌有价值的观点，使这些观点经受怀疑、争辩以及反驳等一系列过程。它

的特点之一就是参与者愿意以一种开放的心态进行讨论。这就是说，当听到有说服力的、理由充足的反对意见时，能够及时更改自己的意见。当反对意见理由不足时，能够对自己的想法坚信不移。尽管在多数情况下我们都希望不同的意见能够达成一致，但并不是说这就是必要的。事实上，即使讨论结果存有差异，这样的讨论也是有积极意义的，特别是给各种不同意见都能找到适当理由时，这样的讨论就更有价值了。在允许存有差异的氛围中，可以激起更多的想法，并且当有与自己观点相关的意见时，每个人也有机会澄清自己的观点。

亨利·基奥科茨（Henry Giroux）（1987）认为当教师能够参与并指导学生对社会矛盾和不平等现象进行探究时，他们就已经变得能灵活地处理教学中的事情了，因而由他们引导的讨论必然是带有批判性的。当要在法兰克福学校的社会批判理论课中构建对传统的批判思想时，亨利·基奥科茨指出这样的课堂就是使学生和教师聚集在一起，在共同学习不同的教材内容时，追问他人不同语言或不同观点的发言，以求达到对问题的共识。若以这种想法为指导，讨论法则不同于那些让不同语言、不同文化和不同哲学观都保持沉默的传统做法的。具有批判思想的人，在分析了这些传统做法后，就可了解到这些传统做法是如何使各个成员不会对不同观点加以评论的了。在讨论法中教师和学生可以保持各自的观点和想法，而不用顾及所谓的权威思想。通过对比传统做法与带有批判性的讨论，人们就能明白他们所选的方法是如何影响他们观点发展的，其结果要么是让他们的想法接受不公正待遇永远保持沉默，要么是在正确的指正下成熟发展起来。

由于讨论中的发言带有自传似的特征，这就使得参与讨论的

人不禁会联想到 C. W. 米 尔(C. Wright Mills) (1959)所讲的个人问题与群体问题。在我们重新解释了作为社会和政治生活特点之一的个体差异性时，我们就会明白当我们面对所出现的问题时，并不一定都要归咎到个人身上。正因如此，我们就会努力找出更好的解决办法来阻止现代社会中使人觉得疏远、精神压抑等不合人性的趋势。从这点看来，讨论不仅给予人们分享经验、交流思想的机会，而且还可以引发出有效的社会行为来。

进行民主讨论的具体安排

在课堂上进行的讨论，其实是对民主过程的考验。为此，教师和学生要预先做一些准备，以熟悉讨论的各个特点。在自己的班里，我们就鼓励学生自己为讨论的各个特点命名并加以理解，之后我们会试着在讨论中感受这些特点。我们这样做的目的是为了让学生熟悉这些易混的概念，而我们认为让学生自己命名是最好的办法，因为这样做有助于学生在以后的讨论中与别人很好地合作和相互尊重。讨论有许多重要的特点是值得我们考虑的，比如热情倾听、积极参与、高度注意、谦逊、专注、赞赏、信任以及自主性。

热情倾听(hospitality)

帕克·帕玛尔(Parker Palmer) 在他的《就像我们都已经懂了一样去了解》(*To Kown as We Are Known*) (1993)一书中提到的，好的讨论必不可少的一点就是参与者要热情地倾听他人的发言。帕克·帕玛尔认为，只有热情地倾听他人发言，才能使发言

人感到自己是受人欢迎的。令人身心愉悦、意气相投的氛围，会鼓励参与者更加大胆地发言并坚定地维护自己的观点。我们总是努力在课堂上创造一种相互热情倾听的氛围，例如我们会用头一两节课的时间，让学生自我描述似地说和写一些东西，或是鼓励学生共同分享、探讨一下他们觉得重要的事情。值得一提的是，我们要求学生做些什么，我们自己就会做些什么。因此我们常把自己私人的事情在课上讲给大家听。有时我们也会用前几节课的时间对教育上的热点问题做出自己的评述，并对所发表的见解加以评判。我们希望通过这些方式向大家表明任何观点都是可以评论的，但同时也要尊重他人。

热情地倾听就意味着要共同接纳新颖的观点、想法以及意愿，以便达到在最大范围内接受观点，这一点是毋庸置疑的。但这并不是要降低标准，也不是说只要对别人的观点加以赞扬就可以了。热情地倾听根本不会使学习过程简单化，相反“它会引出很多麻烦事情，若不是因为它很多事情原本是可以没有的，比如表现出自己无知的一面，检验预先的假设，挑战错误或不完整的知识，相互间的思想批判等等。”热情的倾听还意味着要在沉重的话题与轻松的语调间达到适度平衡，并在气氛极为紧张的情况下，进行自我调侃。

积极参与 (participation)

在一个具有强烈民主意识的社会中，每一个人都会尽可能地积极参与许多问题的讨论。换言之，当有很多学生参与其中时，当他们在不同场合下，也能针对不同问题激烈讨论时，当他们各自发表的意见增加了讨论的深度和准确性时，当很多学生的发言引

起了其他参与者的思考时，我们就觉得这样的民主讨论是相当不错的。因为这样一来，学生就会对所得出的讨论结果理解、记忆深刻。尽管我们希望发言的人越多越好，但也并不是说每一位学生在讨论过程中都必须发言。因为最为关键的是让每位同学都对他人的观点加以评述。评述的方式可以是发言，有时也可以变换一下形式比如把观点和想法记下来，也可以在休息时交换意见，或发电子邮件，甚至与老师私下单独交谈等。这样一来就给了老师和其他参与者一个新的任务，即要让那些总是沉默的同学发言，并将他们的意见与全体同学共同分享，当然所做的这一切，都要以尊重他人个人意愿为前提方可进行。]

我们很想知道在我们班里究竟是哪些学生一直保持沉默（参见第9章），因为一旦知道了是哪些学生之后我们就可以私下找这些学生谈话，问他们为帮助他们主动参与到讨论中来，我们可以做些什么。有时他们会说，他们喜欢保持沉默，他们这样做也挺高兴的。然而当我们把全班分成各个小组时，我们发现他们在小组中的表现却是相当积极的。在知道了许多学生面对全班发言觉得不自在后，我们就更为经常地把全班分成小组来讨论。但有时某些学生发言太多也是一个问题，有时教师过于热情也会影响学生的参与。在这种情况下，我们就要想出适当办法来限制那些发言时间过久的人，从而给其他同学的发言留出足够的时间。

与参与极其相关的一个概念就是效力问题，也就是说每个人的参与都要对别人产生影响。政治哲学家卡洛·佩特曼（Carol Pateman）（1970）用具有鼓动性的语言谈及了这个问题对工业社会民主的重要作用，其实这一点也同样适用于我们的课堂讨论。当发言人所讲的观点被轻易忽略或是不经任何冲突就搁置起来的

话，往往就会降低学生参与讨论的积极性。民主讨论中的每一个人，特别是老师都要以最大的热情参与到讨论中去，并认真思考大家的发言而不是敷衍了事。对于我们自身来讲，意味着有时要追问一些问题，有时为了将不同发言人的观点有机联系起来，以表明二者间的关系是如此清晰、必然时，往往会重新讲述一遍发言人的观点。

高度注意(mindfulness)

罗伯特·比拉哈（ Robert Bellah ）和他的同事在《良好的社会》一书中谈到，“民主就意味着要给予他人高度注意。”能认真倾听他人的发言这不是一件简单的小事，因为它唤醒了我们“理智、情感以及道德上的敏感性”。汉斯-乔治·盖德默（Hans-Georg Gadamer）在谈及讨论这一概念时也讲到，对他人给予高度注意这种有礼貌的做法，往往可以使我们不再以自我为中心，而是被他人所讲的内容深深吸引。给予高度注意就是我们平时所讲的多留神儿。具体来讲，是指对整个讨论的热切关注，包括要知道谁已经发言了、谁还没发言，以及思考为了不使整个讨论陷入仅由几个人掌控的泥潭，每个人应做些什么。

总之，对于一次好的讨论来讲，高度注意是绝对必不可少的。如果学生都不认真、不愿意、没耐心听发言人所讲的内容，那么讨论也就只能停留在肤浅的表面。教师若真想让学生了解高度注意的重要性，自己就应当做出典范来。我们俩在指导讨论时，都会专心倾听、理解学生所讲的内容，看谁的发言最为全面和正确。此外，我们还会根据每个人的发言提出一些问题，以便确认我们正确理解了发言人所表达的意思。

政治理论家马克·金韦尔（Mark Kingwell）（1995）所言的机智也是高度注意应当包含的内容。金韦尔讲到，当我们在公共场合下讨论时，就应当找到一个合适的地方，以便让大家都能清楚地听到发言。机智有时是指我们在讲话时要既全面又大声，而不是说总要保持中庸或默不吭声，一个机智的发言者懂得让自己的发言变得适度。同时我们还应当密切注意哪些内容已有人谈过了，哪些内容还没被提及，并当自己正想发言而别人也正有此意时，把发言机会让给那些极少发言的人。

我们觉得金韦尔对机智问题的有关论述特别适用于我们的教学。教师，当然包括我们俩在内，特别容易在讲课时只顾讲自己想讲的而不会去照顾学生的整体需要以及讨论中发言人的个别需求。之所以会出现这种现象，一部分原因是教师要为学生所交的学费负责，还有一部分原因就是教师总是觉得自己的观点要比学生的正确、重要一些。现在我们已经逐渐意识到，学生在小组合作学习中以及在好的讨论中谈到的和听到的内容，通常都要比我们自以为很关键并要求学生一定要好好掌握的知识重要。

谦逊(humility)

与高度注意紧密相关的是谦逊。谦逊是指一个人愿意承认自己的知识是有限的和不完整的，并且行为举止也与这种态度相符。这就意味着承认了小组中其他成员的发言，可能会给我们带来新的信息或是改变我们对某些重要事情的看法。具有这种品质的人愿意把所有的小组成员都作为自己潜在的老师来看待。帕玛尔（1993）提醒我们承认自己无知只是寻找真理途中的第一步，谦逊使我们懂得学习是一个不确定的、不容易的探寻过程。如果我们

承认了自己知识和观点的局限性，我们就会更加深刻地理解其他成员的观点。

相互性(mutuality)

相互性是指我们要像关注自我发展一样关注其他每一位成员的发展。在我们收集资料为讨论做准备时，我们要考虑到相互性，即要确保所有参与者都能从中受益。当我们具备了相互性的思想后，我们就会懂得个人的发展在很大程度上是依赖于整个集体发展的。用这样的想法对待他人，不仅可以使人际关系友善和睦，而且能加深人们之间的信任感。有了这样的相互信任感，人们就敢坦率地讲话，并处处以诚相待。当我们愿意把自己所知道的与他人共享时，就会形成一种开诚布公的氛围，以利于我们的学习。学生之间的相互信任感会逐渐扩散到师生之间，学生不再是被动地接受教师所教的内容，而是在传授者与学习者两种角色之间转换。有时是自己讲解和传授一些知识，有时则是能动地吸取其他成员所讲的内容。

只有当教师和学生能把他们所做的视为真诚合作时，才能真正改变以前师生间的线性关系，使师生关系变得融洽、和睦。在合作学习的班级中，教和学的责任都是同样重要的。而且，那样的氛围根本不会减少教师帮助学生的责任。相反，还会使小组中的每一个人都承担起互相帮助的责任来。当我们能把别人视做教师和学生双重身份并给予尊重时，我们就会觉得别人更能如此对待我们。我们努力创造出这样一种氛围——互相理解和尊重同学的想法、观点以及需要，当他们的想法影响到我们自己时，就会激起我们学习的积极性、对小组的认同感以及自我尊重的意识。

共同商议(deliberation)

共同商议是指讨论中参与者的发言要尽量经历怀疑及反驳的过程，辩驳中要用证据、数据以及逻辑性作为支撑，并且要敢于坚持自己的观点直到有足够的理由将其推翻时为止。换句话说，就是在课堂上进行的民主讨论应当是充满辩论气息的，表述出的不同意见尽管谦逊但同时也是强有力的。这些不同意见要么是被其他不同参与者予以赞同，要么是由于强有力的说服而被放弃。

对问题已经仔细考虑过的人在参加讨论时就能够想到，互相交换意见后所得到的结果可能会改变自己最初的想法。政治科学家詹姆斯·费什金(James Fishkin) (1995) 指出我们通常认为当平等和相互尊重的想法得到普遍认同时，民主自然也就达到了。但他继而指出，除非讨论商议的过程有助于形成深刻的、充满知识性的判断，否则民主就会丧失它的权威性和道德内涵。在费什金看来，共同商议就是指在共同讨论某个话题或问题时，要尽可能地仔细和全面，以便小组中的所有不同意见都有表述和辩驳的机会。

费什金所讲的与吉根·海伯玛斯(Jurgen Habermas)所讲的理想讨论氛围有相似之处。在理想的讨论氛围中，所有参与讨论的人都能平等地阐述自己的观点，对所有要辩论的观点都给予充分、平等的考虑，每一位参与者都有足够的时间来针对表述过的观点提问、批判，以求问题在充分讨论之后得到圆满解决。麦克尔·科林斯(Michael Collins)(1991) 将海伯玛斯所讲的理想讨论氛围总结概括为：

小组讨论学习就是指参与者针对目前讨论的问题提出自己的观点 仔细倾听并尊重他人的看法 并认真考虑引入到讨论中的所有相关信息。小组讨论学习其实并没有否认辩论以及纯粹的正误判断。只是其过程显得更加合理和民主，小组讨论学习是一种正在进行的思想交流，所有的参与者都希望别人能认真考虑自己的观点。同时，他们持有的一种开放的心态 在考虑了他人意见 权衡了相关信息之后，他们会适当改变或修改自己对问题的看法。

和所有的理想一样，这种理想的讨论氛围在实际生活中也是无法实现的。但当我们在检测和评判我们对形成民主讨论所做的努力时，倒觉得这是一条相当不错的标准。我们不赞成约翰·盖斯蒂尔(John Gastil) (1993)所讲的“共同商议的结果应当是“合理地激发大家使意见达成一致”。有时候这是一个有效的目标，但如果共同商议的结果只是让大家更好地理解各自不同的意见，并乐意接受所存在的差异时，这个目标就只能是一个美好的愿望了。共同商议通常还涉及到评价问题解决得是否有效，这个过程包括再思考、再审查，以及根据新的体验和新的想法重新提出问题。

在教学过程中，我们感到共同商议的想法让人特别难以琢磨。我们希望在落实了所提到的讨论的其他特点后，就能在课堂中形成共同商议的氛围。为此，我们尽全力去营造一种令人觉得安全、自由的空间来让大家发言，在那儿他们能感到自己得到了大家的肯定和承认，然而这件事情做起来却是那样难，以至于都轮不上考虑共同商议的事儿。结果，在我们认为班里的学生开始学会坚