

تأمل درباره مسائل بحث‌انگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی*

پاتریشیا جی. آوری، سارا ا. لیوی و آنت ام. ام. سیمونز

ترجمه حمید رضازاده**

چکیده: نویسندگان در این نوشتار استدلال می‌کنند که تأمل باید بخشی مهم و جدایی‌ناپذیر از کلاس‌های آموزش مدنی و برنامه‌های تربیت معلم در دوره ثانوی باشد. آنان، با تکیه بر طیف وسیعی از تحقیقات، مدعی‌اند که آموزش و یادگیری مهارت‌های تأمل می‌تواند موجب ایجاد ظرفیت مدنی فردی و گروهی شود. نویسندگان، برای توجیه این مدعا، برخی نتایج ارزیابی صورت‌گرفته در میان ده ملت مختلف را گزارش می‌کنند. این ارزیابی، با عنوان نقش تأمل در دموکراسی، نشان می‌دهد که معلمان می‌توانند نحوه هدایت تأمل دانش‌آموزان در کلاس‌های دوره ثانوی را بیاموزند. همچنین از گزارش دانش‌آموزان مورد مطالعه در این کشورها به دست می‌آید که درک آن‌ها از مسائل، توانایی آن‌ها در بیان عقاید و اعتمادبه‌نفس آن‌ها در بحث درباره مسائل بحث‌برانگیز یا همسالانشان افزایش یافته است. از همه مهم‌تر آنکه این دانش‌آموزان، نسبت به دانش‌آموزانی که در این برنامه دخیل نبودند، توانایی بیشتری در تغییر چشم‌انداز دارند و راحت‌تر می‌توانند به مسائل از چشم‌انداز افراد دیگر بنگرند. نوشتار حاضر محدودیت‌ها و ضعف‌های بالقوه این روش تأملی را به بحث گرفته و پیامدهای آن را در حوزه آموزش و یادگیری مدنی بررسی کرده است.

* این نوشتار ترجمه‌ای است از:

Avery, Patricia G., Sara A. Levy, and Annette MM Simmons. "Deliberating controversial public issues as part of civic education." *The Social Studies* 104, no. 3 (2013): 105-114.

** کانید دکتری فلسفه اسلامی، مشهد: جامعه المصطفی العالمیه

Email: hamidallah67@gmail.com

مقدمه

فکر می‌کنم در این کلاس... در برنامه نقش تأمل در دموکراسی، یاد می‌گیریم خود را بروز داده و نظرات خود را بیان کنیم و به دیگران گوش فرا داده و صحبت‌هایشان را بشنویم. (بیلجانا،^۱ گروه تمرکز مقدونی)

یاد گرفتم که درباره نظر صحبت کنم، نظرات طرف مقابل را بیان کنم، علیه خود نظر موضع گیرم، نه علیه صاحب نظر. (ورونیکا، گروه تمرکز رومانیایی)

این سخنان مربوط به دانش‌آموزانی است که تجربیات خود را از شرکت در برنامه تأمل در دموکراسی (*DID*) بیان کرده‌اند، برنامه‌ای که هدفش این بود تا نحوه تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی در کلاس‌ها را به معلمان و دانش‌آموزان ده کشور مختلف آموزش دهد.^۲ طبق این برنامه، معلمان هر سال حداقل در سه جلسه پیشرفت حرفه‌ای شرکت می‌کردند و روش خاصی از تأمل، به نام مناقشه علمی ساختاریافته (*SAC*)، را می‌آموختند و از آن در کلاس‌های خود در دوره ثانوی بهره می‌بردند. نویسنده اول مقاله حاضر ارزیاب اصلی این برنامه در مدت اجرای آن (۲۰۰۴-۲۰۱۰) بود و با گسترش این برنامه به آمریکای لاتین در همین وظیفه باقی ماند. این برنامه در بالاردن توانایی دانش‌آموزان برای صورت‌بندی و بیان نظرات خود، گوش‌دادن به دیدگاه‌های مخالف و دیدن قضایا از چشم‌انداز دیگران کاملاً موفق بوده است. به‌طور کلی، معلمان در اجرای این روش آموزشی با مشکلی مواجه نبوده‌اند.

ما در این مقاله، تأمل، وضعیت بحث در مکاتب، روش *SAC* و نحوه استفاده از آن در برنامه *DID* را توصیف کرده و نتایج ارزیابی‌ها را برجسته می‌سازیم. در نهایت، استدلال می‌کنیم که علی‌رغم برخی نکات احتیاطی، تأمل نقش مهمی در تربیت معلمان و آموزش مدنی دارد.

بنیاد اندیشه
تاسیس ۱۳۹۲

تأمل: چه هست و چه نیست

تأمل مدنی به معنای بررسی جدی و ژرف نظرات متعارض درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی به‌منظور تصمیم‌گیری است. نظریه‌پردازان عموماً موافق‌اند که حداقل سه معیار برای تأمل حقیقی وجود دارد: موضوع آن مورد مناقشه باشد، یعنی درباره آن اختلاف نظر معقول وجود داشته باشد؛ فضای انجام آن عمومی باشد؛ و مردم به آن دسترسی برابر داشته باشند (کانور، سیرینگ و کرو ۲۰۰۲). نظریه‌پردازان دموکراسی تأملی فضاهایی عمومی را در نظر دارند که در آن افراد عادی با پیشینه‌های گوناگون گرد هم می‌آیند تا

درباره مسائل مهم عمومی عمیقاً بیندیشند (رک: گاتمن و تامپسون ۱۹۹۶؛ هابرماس ۱۹۹۶). دموکراسی به این معنا بیشتر شکل کوچکی از حکومت است تا روشی برای گرد هم آمدن و کار با دیدگاه‌های مختلف درباره مسائل عمومی. اقامه استدلال درباره مسائل در مجامع عمومی سنگ‌بنای دموکراسی تأملی را شکل می‌دهد. در این‌گونه مجامع، شهروندان مسئله‌ای را بررسی نموده، راه‌حل‌های جایگزین و عواقب احتمالی آن‌ها را در نظر می‌گیرند و در مورد نحوه پرداختن به مسئله به توافقاتی می‌رسند. این بدان معنا نیست که همه شرکت‌کنندگان با موضع مورد اجماع موافق‌اند، بل بدین معناست که از طریق ملاحظه دقیق موضوع، زمینه‌های توافق آشکار می‌شود.

امی گاتمن، نظریه‌پرداز دموکرات (۲۰۰۰) معتقد است تأمل جزو مهم‌ترین راه‌هایی است که شهروندان می‌توانند از طریق آن درباره مسائل عمومی صحبت کنند: «تأمل بحث و تصمیم‌گیری عمومی با هدف دستیابی به راه‌حلی موجه (در صورت امکان)، همراه با محترم‌شمردن اختلاف‌نظرهای معقولی است که لاینحل باقی می‌مانند» (ص ۷۵). مسائل مورد بحث باید مواردی باشد که افراد خردمند بتوانند درباره آن‌ها اختلاف‌نظر معقول داشته باشند. تأمل در مورد چگونگی آموزش جوانان و محتوای آن معقول است؛ با این حال، تأمل درباره اینکه آیا جوانان باید آموزش ببینند، معقول نیست. در بین فرهنگ‌ها تقریباً اتفاق نظر وجود دارد که جوانان باید آموزش ببینند (گرچه درباره اینکه چگونه، چه زمانی و از چه کسی آموزش ببینند، اختلاف‌نظرهای معقولی وجود دارد). بررسی اینکه تأمل چه چیزی نیست، نیز به درک ماهیت تأمل کمک می‌کند. تأمل مناظره نیست. مناظره برنده و بازنده دارد؛ در حقیقت، هدف افراد در مناظره پیروزشدن از طریق جدال لفظی می‌باشد که مشخصه آن چینش ماهرانه و هوشمندانه استدلال‌ها و ضد استدلال‌ها است. شرکت‌کنندگان، با نادیده گرفتن یا کم جلوه دادن نقاط ضعف استدلال‌های خود و نقاط قوت ادعاهای طرف مخالف، بهترین دفاع ممکن را درباره موضع خود ارائه می‌دهند. اما هدف تأمل مدنی «پیروزشدن» نیست. در عوض، هدف آن دستیابی به بهترین راه‌حل ممکن برای یک مسئله از طریق بررسی متفکرانه گزینه‌های جایگزین است. در تأمل، گروه به دنبال کشف معقول‌ترین دلایل ممکن به نفع مواضع رقیب، نمایش نقاط ضعف آن‌ها و ملاحظه پیامدهای احتمالی کوتاه‌مدت و بلندمدت مرتبط با آن مواضع است.

استدلالی در دفاع از تأمل

طرفداران روند تأمل اظهار می‌دارند این روند، روی فرد، گروه تأمل‌کننده و سیاست گسترده‌تر دمکراتیک، اثرات مفیدی دارد. فرد، درباره مسئله، آگاهی بیشتری می‌یابد؛ همچنین به عنوان عضوی از گروه، با بررسی دیدگاه‌های مختلف، درک عمیق‌تری راجع به مسئله پیدا می‌کند. از آنجا که اعضای گروه تأمل در جهت رسیدن به هدف مشترک، یعنی دستیابی به اتفاق نظر، تلاش می‌کنند، خود روند گروه می‌تواند حس اجتماعی ایجاد نماید. در حالت آرمانی، تصمیمات بر اساس «بهترین تفکر ما» و «منافع مشترک ما» که در تقابل با «بهترین تفکر من» و «منافع شخصی من» است، گرفته می‌شوند. در اصل، «من» تبدیل به «ما» می‌شود. مهم‌ترین مزیت این روند احتمالاً این است که می‌تواند باور به مشروعیت روند دمکراتیک را تقویت کند. من ممکن است موضع مورد اجماع گروه را دوست نداشته باشم، اما اگر احساس کنم روند تأمل عادلانه است و همه نظرات به طور مساوی شنیده می‌شود، به احتمال زیاد نسبت به تصمیم گروه احساس مثبتی خواهم داشت. گمان می‌رود که روند تأمل، به تنهایی، اعتقاد به اصول اصلی دمکراتیک - از قبیل عدالت، برابری، مدارا و همکاری - را تقویت می‌کند.

با وجود پایه غنی نظری، شواهد تجربی در مورد مزایای دمکراسی تأملی محدود است. این نکته عجیبی نیست - فضاهای عمومی کمی هستند که آشکارا به منظور دور هم آمدن شهروندان برای تأمل راجع به دغدغه‌های مشترک طراحی شده باشند. بنابراین، مطالعات درباره تأمل معمولاً در محیط‌هایی انجام می‌شود که عامدانه برای تأمل ایجاد شده‌اند. از جمله برنامه‌ها و فعالیت‌های مبتنی بر نظریه دمکراسی تأملی می‌توان به شوراهای مدیریت عمومی برزیل (کوئلیو، پوزونی و مونتویا ۲۰۰۵)، همایش‌های وفاق دانمارک (هندریکس ۲۰۰۵)، نظرخواهی‌های جیمز فیشکین (<http://cdd.stanford.edu>)، هیئت منصفه شهروندی مرکز جفرسون (www.jefferson-center.org) و مجامع امور ملی با حمایت مالی بنیاد کترینگ (<http://www.nifi.org>) اشاره کرد. مطالعات نظام‌مند فیشکین درباره نظرخواهی تأمل محور (بی‌تا) همواره از افزایش دانش شرکت‌کنندگان درباره مسائل و ایجاد تغییرات قابل ملاحظه در دیدگاه‌های آنان حکایت دارد، نتیجه‌ای که بررسی باربارا درباره مجامع تأملی (۲۰۰۴) نیز آن را تأیید می‌کند.

منتقدان دمکراسی تأملی غالباً ابراز نگرانی می‌کنند که ممکن است فضاهای تأملی فراگیر نباشد و حتی اگر با این هدف هم طراحی شده باشد، دیدگاه برخی افراد و گروه‌ها

تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی ۶۹

بر دیدگاه دیگران ترجیح خواهد یافت (برای انتقادی قوی از تأمل، رک: سندرز ۱۹۹۷) در میز تأمل، دانش افراد درباره مسائل، مهارت آنان در بیان دیدگاه‌های خود و درجه تمایل آنان به ابراز دیدگاه‌هایشان متفاوت است. در حالت آرمانی، تأمل در گرو این است که مشارکت‌کنندگان سهم همه اعضای گروه را به رسمیت شناخته و برایش ارزش قائل باشند، اما در عمل، دستیابی به این امر ممکن است دشوار باشد.

مکاتب، بحث و تأمل

رواج مباحثات کلاسی

در بررسی‌ای که انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) در سال ۱۹۹۹ درباره آموزش مدنی انجام داد (۲۰۰۱)، نوجوانان چهارده‌ساله در ایالات متحده گزارش دادند که معلمان «گاهی» یا «اغلب» «ما را تشویق می‌کنند تا در مورد مسائل سیاسی یا اجتماعی که مردم نظرات مختلفی دارند، بحث کنیم» (۶۸/۷٪) و «به عقاید ما احترام می‌گذارند و ما را تشویق می‌کنند تا آن‌ها را در طول کلاس ابراز کنیم» (۷۹/۳٪) (بالدی، پری، اسکیدمور، گرینبرگ و هان ۲۰۰۱، ص ۳۴). در ارزیابی ملی پیشرفت تحصیلی (NAEP) درباره آموزش مدنی (مرکز ملی آمارهای تحصیلی ۲۰۱۱) که در همین اواخر در سال ۲۰۱۰ انجام شد، در بین دانش‌آموزان مکاتب دولتی نیز سطح نسبتاً بالایی از بحث در مورد حوادث جاری گزارش شده است: ۷۴٪ دانش‌آموزان پایه هشتم و ۸۱٪ دانش‌آموزان پایه دوازدهم حداقل یک یا دو بار در ماه در کلاس‌های درس خود درباره حوادث جاری بحث می‌کنند.

اما تحقیقات نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان احتمالاً در معرض مباحث عمیق راجع به مسائل عمومی قرار نمی‌گیرند (کان، رودریگز، اسمیت و تیده ۲۰۰۰؛ نیستراند، گاموران و کاربونارو ۲۰۰۱؛ نیلستراند، وو، گاموران، زایزر و لانگ ۲۰۰۳؛ تورنی‌پورتا، لمن، اُسوالد و شولتز ۲۰۰۱)، به‌ویژه اگر مهاجر، شهری و دارای وضعیت پایین اجتماعی-اقتصادی باشند (کانوور و سپرینگ ۲۰۰۰؛ کان و میدو ۲۰۰۸). علاوه بر این، برخی تحقیقات نشان می‌دهند آنچه معلمان «بحث» می‌نامند، بیشتر حالت بازگوکردن باورها را دارد (آلورمن، اوبراین و دیلون ۱۹۹۰؛ لارسون و پارکر ۱۹۹۶). دانش‌آموزان و معلمان معمولاً برداشتی حداقلی از بحث دارند؛ از نگاه آنان، صرف این واقعیت که دانش‌آموزان در کلاس نظرات خود را بیان می‌کنند (و احساس آزادی در این کار دارند)، بحث است. با این حال، محققانی که درباره کلاس‌ها تحقیق می‌کنند،

اغلب به دنبال بحث‌های جدی‌ای هستند که در آن تبادل نظر، کشف دیدگاه‌های متعدد و دفاع از مواضع با استناد به شواهد وجود داشته باشد. اگر منصف باشیم، شواهدی وجود دارد که افراد بزرگ‌سال نیز برداشت دانش‌آموزان و معلمان از بحث را دارند. بزرگ‌سالان انگلیسی و آمریکایی اعلام می‌دارند که از تبادل نظر با دیگران لذت می‌برند (و آن را بحث قلمداد می‌کنند)، اما «بحث‌های جنجالی» را که در آن شرکت‌کنندگان یکدیگر را به چالش می‌کشند، واقعاً دوست ندارند (کانوور و همکاران ۲۰۰۲).

گرچه بحث‌های مربوط به مسائل عمومی ممکن است آن قدر که نظریه‌پردازان و دانشمندان دمکرات می‌خواهند، در کلاس‌ها رخ ندهد، شواهد حاکی است که چنین بحث‌هایی (چه در داخل و چه در خارج کلاس) نتایج مطلوب متنوعی، از جمله افزایش دانش، علاقه، اعتماد و مشارکت سیاسی، را در پی دارد (آندولینا، جنکینز، زوکین و کیتز ۲۰۰۳؛ کانوور و سیرینگ ۲۰۰۰؛ هان ۱۹۹۸). شواهدی بر تأیید این برداشت نیز وجود دارد که حتی بحث‌های حداقلی هم به نتایج مثبت مدنی کمک می‌کند. در بیش از دوسوم از بیست‌وهشت کشور مورد مطالعه در بررسی آموزش مدنی IEA (تورنی‌پورتا و همکاران ۲۰۰۱)، دانش‌آموزان گزارش دادند که «کلاس‌هایشان را مکانی برای بررسی مسائل و کاوش در نظرات خود و همتایانشان می‌دانند» (ص ۱۳۷)؛ این نشانه مهمی از دانش مدنی آن‌ها و بیانگر انتظارشان برای رأی‌دادن به عنوان بزرگ‌سال است (ص ۱۵۱-۱۵۵).

موانع فراروی آموزش بحث عمیق درباره موضوعات بحث‌برانگیز

انجام بحث‌های کلاسی جدی راجع به موضوعات بحث‌برانگیز عمومی با موانع دشواری مواجه است. معلمان ممکن است از این هراس داشته باشند که در صورت ورود به مسائل بحث‌برانگیز، با واکنش منفی اعضای جامعه، مدیران مکتب و حتی همکاران مواجه شوند. فشار برای پوشش محتوای درسی تعیین‌شده، بلای دیرین مطالعات اجتماعی (نیومن ۱۹۸۶)، نیز در دوره امتحان و پاسخ‌گویی شدیداً افزایش یافته است. حتی اگر بخواهیم این نگرانی‌ها را هم کنار بگذاریم، معلمان همچنان به مهارت تسهیل بحث، درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی، نیاز دارند. کارشناس آموزش، نورا فلین (۲۰۰۹) می‌نویسد چنین بحث‌هایی مستلزم آن است که معلمان «تمرین سخت و روشمند» انجام دهند (ص ۲۰۲۳). مریبان می‌دانند که در بیشتر کلاس‌ها انواع مختلفی از دانش‌آموزان وجود دارند: افراد خجالتی، ساکت و فراری از صحبت؛ دانش‌آموزانی

تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی ۷۱

که ناخودآگاه بر بحث مسلط می‌شوند؛ کسانی که از خود اعتماد به نفس نشان می‌دهند، و کسانی که سخنرانی در جمع جزو بزرگ‌ترین ترس‌های آن‌ها است. برخی دانش‌آموزان که اندوخته‌های اجتماعی، تجربی و شناختی بیشتری را به کلاس می‌آورند؛ آن‌ها تمایل به داشتن شبکه‌ای قوی از دوستان (پشتیبانی اجتماعی) دارند، مباحث سیاسی را در خانه تجربه می‌کنند، از طریق رسانه‌ها در معرض حوادث جاری قرار دارند، می‌توانند افکار خود را به راحتی بیان کنند و درباره مسائل عمومی آگاهی بیشتری دارند. تفاوت اندوخته‌ها در بین دانش‌آموزان وظیفه‌ای دلهره‌آور بر دوش معلمان می‌گذارد، کسانی که می‌خواهند فضاهای امن، حمایتی و آزاد برای بحث درباره مسائل عمومی ایجاد کنند. وقتی مسائل مورد بحث، افزون بر مسائل بحث‌برانگیز عمومی، شامل موضوعات تابو (مثلاً جنسیت، نژاد، طبقه یا مذهب) نیز می‌شود (ایوانز، آوری و پدرسون ۲۰۰۰؛ جورنل ۲۰۱۱)، معلمان اغلب با حوزه‌هایی سروکار می‌یابند که نقشی حیاتی در هویت دانش‌آموزان ایفا می‌کند. بنابراین، جای تعجب نیست که در تجزیه و تحلیلی ثانویه از داده‌های مطالعه آموزش مدنی در سال ۲۰۰۱، کمپل (۲۰۰۷) دریافت که در کلاس‌های دارای تنوع نژادی بیشتر در ایالات متحده، احتمال اینکه دانش‌آموزان بحث کلاسی را شرح دهند، کمتر است (سنجیده‌شده برحسب مقیاس فضای کلاس). در بررسی وی، تنوع نژادی در کلاس، به‌جای اینکه موجب تقویت تأمل شود، ممکن است تأثیر کاهشی در بحث‌ها راجع به مسائل داشته باشد.

سرانجام، در سطح بسیار عملی، معلمان باید این بحث‌ها را برای مدت‌زمان کوتاه، معمولاً یک ساعت، تنظیم کنند و سعی نمایند مطمئن شوند که تمام شاگردان آن‌ها با احساس محترم شمرده‌شدن از کلاس بیرون می‌روند. این کار حتی برای باسابقه‌ترین معلمان چالش‌برانگیز است و به مهارت و اخرد نیاز دارد. چقدر آسان‌تر است که از دانش‌آموزان خواسته شود جزوه‌ای را بخوانند و در پایان به سؤالات پاسخ دهند یا سخنرانی کنند!

دانش‌آموزان و بحث درباره مسائل جنجالی

جوانان به کنجکاوای در مسائل اجتماعی و سیاسی، به‌ویژه مواردی که بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد، تمایل دارند. در گروه‌های متمرکز مکدویت و کیوسیس (۲۰۰۶) با دانش‌آموزان کلاس یازدهم و دوازدهم، دانش‌آموزان بحث‌های کلاسی راجع به مسائل سیاسی مربوط به خود را تنها و مهم‌ترین عامل افزایش علاقه سیاسی‌شان معرفی کردند. به همین ترتیب،

کار روبین (۲۰۰۷) با دانش‌آموزان دوره ثانوی منجر به این نتیجه‌گیری شد که «گرچه بسیاری از مربیان ترجیح می‌دهند از مسائل بحث‌برانگیز اجتماعی و مدنی در کلاس‌های درس خود اجتناب کنند، این‌ها همان مسائلی است که دانش‌آموزان هنگام توصیف تغییر جهت به سمت داشتن هویت مدنی فعال‌تر، از آن نام بردند» (ص ۴۷۵).

اما به‌رغم اشتیاق دانش‌آموزان به بحث درباره مسائل جنجالی، بسیاری از آن‌ها نیز چنین مباحثی را پس می‌زنند و اغلب تمایلی به ابراز عقاید مخالف در کلاس ندارند. نگرانی شدیدی در مورد تأیید همسالان وجود دارد، به‌ویژه در میان تازه‌نوجوانان (ساوین ویلیامز و برند ۱۹۹۰). وقتی دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌کنند، خطر جداشدن از همسالان را به جان می‌خرند. مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزان بسیار نگران نحوه ظاهر شدن خود در مقابل همسالان هستند (کینگ ۲۰۰۹) و برایشان، تأیید همسالان مهم‌تر از نمرات کلاسی است (فلین ۲۰۰۹؛ هس و پوزلت ۲۰۰۲). در مروری بر ادبیات مرتبط، ویلن و وایت (۱۹۹۱) دریافتند که زنان و دختران احتمالاً هنگام بحث درباره مسائل جنجالی، از کشمکش شدیداً متنفرند، شاید به این دلیل که معتقدند اختلاف نظر با همسالان ممکن است دوستی آن‌ها را در معرض خطر قرار دهد. در میان برخی از گروه‌های قومی و فرهنگی، مانند بومیان آمریکا، ابراز مخالفت با دیدگاه افراد دیگر ممکن است بی‌ادبی تلقی شود (دلپیت ۱۹۹۵).

اهمیت مکتب به‌عنوان فضای عمومی

با وجود این موانع، بحث، تحصیل و دموکراسی بسیار به‌هم‌پیوسته‌اند. بنابراین، وظیفه داریم که این چالش‌ها را برطرف کنیم. پارکر (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که مکاتب دولتی جای بسیار مناسبی برای بحث و تأمل است، زیرا دانش‌آموزان را با سوابق و دیدگاه‌های مختلف در فضای عمومی که ظاهراً برای هدف صریح آموزش شهروندان دموکراتیک طراحی شده است، گرد هم می‌آورد. به‌قول ویل کیملیکا، فیلسوف سیاسی، شهروندان دموکراتیک امروز (۲۰۰۲)

می‌باید آشکارا با هدف درک متقابل عمل کنند، نه اینکه فقط برای دست‌یابی به منافع شخصی مدیرانه عمل کنند... شهروندان دموکرات نه‌تنها باید فعال و مشارکتی، منتقد مراجع قدرت و نامتعصب باشند، بلکه همچنین باید به‌دنبال درک متقابل از طریق تأمل باشند تا اینکه صرفاً دنبال منافع شخصی از طریق چانه‌زنی یا تهدید باشند (ص ۲۹۳).

این بدان معناست که نه تنها هنر سخن گفتن بلکه هنر شنیدن نیز باید پرورش یابد؛ این به معنای ایجاد تمایل برای درک دیدگاه‌های متنوع و برقراری ارتباط در میانه اختلافات است. در حالی که دانش‌آموز در فضای مکاتب معمولی به احتمال فراوان برخی دوستان صمیمی دارد، در این فضا با افراد دیگری نیز سروکار می‌یابد که احتمالاً بهتر است با عناوین آشنایان، غریبه‌ها یا حتی دشمنان معرفی شوند. گروه‌های اخیر به احتمال زیاد علایق و تجربیات مشترکی با آن دانش‌آموز ندارند؛ بنابراین، مکاتب تبدیل به مکان‌هایی می‌شود که دانش‌آموز باید با همسالانی که طیف متنوعی از علایق و تجارب را دارند، وارد تعامل شود، گرچه مسلماً دامنه این تعامل گاهی محدود و گاهی گسترده است. پس هنوز هم مکتب، نسبت به فضاهایی که اکثر دانش‌آموزان به صورت دلخواه انتخاب می‌کنند، از تنوع بیشتری برخوردار است. مطالعات درباره شبکه‌های اجتماعی بارها نشان داده‌اند که بزرگسالان تمایل دارند با افرادی معاشرت کنند که با آن‌ها دیدگاه مشترکی نسبت به جهان دارند (موتز ۲۰۰۶). در نتیجه وقتی در مورد سیاست بحث می‌کنند، بعید است طرز فکرشان به چالش کشیده شود.

مکتب یکی از بهترین مکان‌های ممکن برای مواجهه رودررو با افرادی است که متفاوت می‌اندیشند و تجربه متفاوتی از جهان دارند. تعهد معمول مکاتب جوامع آزاد به آموزش شهروندی به جوانان، به آن‌ها این مسئولیت و اعتبار اخلاقی را می‌بخشد که دانش‌آموزان را وارد بحث درباره مسائل جنجالی نمایند؛ همان طور که قبلاً اشاره شد، تحقیقات همواره نشان داده‌اند که احتمال بروز خصیصه‌های شهروند متعهد و روشن‌فکر در دانش‌آموزانی که در کلاس‌های باز و حمایتی در بحث‌ها شرکت می‌کنند، بیشتر است. اگر مکاتب دولتی در مأموریت خود درباره آموزش شهروندی به دانش‌آموزان جدی باشند، آموزش به‌کمک و با موضوع بحث - استفاده از بحث به‌عنوان روشی برای یادگیری مطالب و آموزش بحث به‌عنوان روشی برای تعامل با سایر شهروندان (رک: پارکر و هس ۲۰۰۱) - باید بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش شهروندی باشد.

در آموزش، تأمل یکی از اشکال بحث در نظر گرفته می‌شود. بر اساس نظر پارکر و هس (۲۰۰۱)، تأمل مناسب‌ترین روش هنگام بحث دانش‌آموزان راجع به مسائل سیاست عمومی است، بحثی که هدف از آن درک و سپس انتخاب از بین گزینه‌های متعدد است. مناقشه علمی ساختاریافته (SAC) یکی از روش‌ها برای واردنمودن دانش‌آموزان در تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی است.

مناقشه علمی ساختاریافته (SAC)

روش SAC، که جانسون و جانسون (۱۹۷۹؛ ۱۹۹۳) آن را بسط داده‌اند، شامل چند مرحله متوالی است که در آن، دانش‌آموزان دو طرف مسئله‌ای را بررسی می‌کنند. مسائل به‌گونه‌ای تنظیم شده‌اند که بتوان در قبال آن‌ها موضع «موافق» و «مخالف» اتخاذ کرد، به‌عنوان مثال، «آیا رأی دادن در دموکراسی باید اجباری باشد؟» «آیا برای تعدیل انتشار جهانی گازهای گلخانه‌ای، کشور ما باید معاهده بین‌المللی الزام‌آوری امضا کند؟» «آیا لازمه دموکراسی آن است که شهروندان بین هجده تا بیست و پنج سال حداقل یک سال در اردوی ملی خدمت کنند؟» معلمان اغلب مطالب خواندنی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند، اما می‌توان از دانش‌آموزان خواست خود راجع به موضوع تحقیق کنند. فرایند SAC، همان‌گونه که از نامش پیداست، ساختاریافته است. در این روش معمولاً معلم دانش‌آموزان کلاس را به گروه‌های ناهمگون چهارنفره تقسیم می‌کند. در هر گروه، دو دانش‌آموز به‌عنوان «موافق» معین می‌شوند و دو دانش‌آموز دیگر نیز به‌عنوان «مخالف». ابتدا هر دو طرف موافق و مخالف در هر گروه به‌نفع موضع خود استدلال می‌کنند، در حالی که طرف مقابل گوش می‌دهد، یادداشت برمی‌دارد و برای روشن شدن مطلب سؤال می‌پرسد. سپس دو طرف موافق و مخالف جای خود را با هم عوض می‌کنند و دیدگاه طرف مقابل را ارائه می‌دهند. در مرحله آخر، کل کلاس درباره مسئله موردنظر بحث می‌کنند، نظرات مختلف دانش‌آموزان را درباره مسئله بررسی می‌نمایند و سپس فرایند را شرح می‌دهند (برای آشنایی با فرایند SAC طبق برنامه DID، رک: شکل ۱).

- خواندن دقیق یک متن مشترک. دانش‌آموزان در گروه‌های چهار یا پنج‌نفره متن مشترکی را می‌خوانند که اطلاعات پیش‌زمینه‌ای در مورد موضوع ارائه می‌دهد.
- طرح سؤال برای تأمل. بعد از اینکه درک مشترکی از متن پیدا کردند، معلم با الهام از متن خوانده‌شده، سؤالی درباره سیاست عمومی مطرح می‌کند، سؤالاتی مانند: «آیا رأی دادن در دموکراسی باید اجباری باشد؟»
- ارائه مواضع موافق و مخالف. پس از طرح سؤال، هر گروه کوچک مجدداً به دو تیم تقسیم می‌شود. تیم الف قانع‌کننده‌ترین استدلال‌های موافقان را پیدا می‌کند و تیم ب قانع‌کننده‌ترین استدلال‌های مخالفان را. تیم الف استدلال‌های موافقان را به تیم ب می‌آموزد و فقط اجازه سؤال با هدف کسب توضیح را به آن‌ها می‌دهد. سپس تیم ب استدلال‌های مخالفان را به تیم الف آموزش می‌دهد و در پی آن، تیم الف سؤالات خود را می‌پرسد.
- وارونه‌سازی مواضع. سپس تیم‌ها مواضع خود را معکوس می‌کنند؛ یعنی تیم ب موضع موافق اتخاذ می‌کند و تیم الف موضع مخالف.

تأمل درباره مسائلی بحث برانگیز عمومی به مثابه بخشی از آموزش مدنی ۷۵

- تأمل درباره سؤال. سپس دانش‌آموزان نقش خود را رها کرده و به صورت گروهی درباره سؤال تأمل می‌کنند. دانش‌آموزان ضمن تأمل می‌توانند از آنچه آموخته‌اند استفاده کنند و برای اولین بار، تجربیات شخصی خود را ارائه دهند تا به آن‌ها کمک کند ضمن یافتن زمینه‌های توافق به نظرات خود درباره سؤال نظم ببخشند.
- بحث و گفت‌وگو در کل کلاس و گزارش‌گیری. سرانجام، نوبت بررسی گروهی در مقیاس وسیع‌تر می‌رسد. طی آن، از تصمیمات دانش‌آموزان نظرسنجی می‌شود، مهم‌ترین دلایل برای هر طرف مشخص می‌شود و نکات مورد توافق کشف می‌شود. سؤالاتی که بی‌پاسخ مانده‌اند، نیز مطرح شده و درباره روش‌های پرداختن به این سؤالات بحث صورت می‌گیرد.

شکل ۱- فرآیند SAC (جانسون و جانسون ۱۹۹۳)، تطبیق یافته در برنامه DID

نظریه مناقشه‌سازنده که زیربنای فرآیند SAC است، نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان با شنیدن اطلاعات یا دیدگاه‌های جدیدی که با برداشت اولیه آن‌ها از مسئله تفاوت دارد، معمولاً دچار درگیری ذهنی می‌شوند. جانسون و جانسون (۲۰۰۹) خاطرنشان می‌کنند که: «عدم قطعیت، درگیری ذهنی یا تزلزل منجر به ایجاد کنجکاوی معرفتی می‌شود. در پی آن، جست‌وجویی فعال، برای (الف) یافتن اطلاعات بیشتر و تجربیات جدیدتر و (ب) یافتن چشم‌انداز شناختی و روند استدلالی مناسب‌تر به امید رهایی از عدم قطعیت، اتفاق می‌افتد» (ص ۴۱). در وضعیت مناظره، تزلزل می‌تواند شرکت‌کنندگان را وادار به تحکیم موضع خود و رد دیدگاه‌های مخالف کند. اما از آنجا که SAC فرایندی برای یافتن بهترین راه‌حل ممکن است، نه برای پیروزی در بحث، معمولاً شرکت‌کنندگان، با کسب اطلاعات جدید، دید بازتری درباره گزینه‌های ممکن می‌یابند و به دنبال راه‌های جدیدی برای حل مشکل موردنظر برمی‌آیند.^۳

وابستگی مثبت دوطرفه در هدف، به‌حیث یکی از مبانی روش SAC، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در جهت رسیدن به هدف مشترک، یعنی حل مسئله موردنظر، همکاری کنند. دو موضع متقابلی که آن‌ها بررسی می‌کنند، منابع اطلاعاتی روند تأمل خواهند بود. شواهد درباره روش SAC نشان می‌دهد که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مناقشات علمی ساختاریافته نگرش مثبت‌تری نسبت به اختلاف‌نظر پیدا می‌کنند، در اقامه استدلال اخلاقی و دیدن مسئله از چشم‌انداز دیگران سطح بالاتری بروز می‌دهند، و نسبت به کار با افراد متعلق به گروه‌های نژادی و قومی مختلف نگاه مثبت‌تری دارند (جانسون و جانسون ۱۹۷۹؛ ۱۹۹۳؛ ۲۰۰۹). این روش، با حضور معلمان کارآموز، پیشکسوت و مدیران، در کلاس‌های علوم، ریاضیات، انگلیسی و مطالعات اجتماعی دوره ثانوی و

همچنین کلاس‌های سال اول تحصیلات تکمیلی استفاده شده است (جانسون و جانسون ۲۰۰۹). در یک فراتحلیل از ۳۹ مطالعه راجع به مناقشات علمی ساختاریافته‌ای که بزرگسالان روی کودکان کلاس اول ابتدایی انجام دادند، جانسون و جانسون (۲۰۰۹) متوجه شدند که این مناقشات، در مقایسه با مناظره و آموزش فردی، تأثیر مطلوب‌تری بر پیشرفت، استدلال‌ورزی، دیدن مسائل از چشم‌انداز دیگران، انگیزه، وظیفه‌شناسی، جاذبه بین افراد، احساس حمایت اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموز دارد. دامنه تأثیر آن بین ۰/۲۰ تا ۲/۱۸ متغیر بود. جانسون و جانسون بر این باورند که روش SAC موجب تکامل نگرش‌ها و مهارت‌های سازگار با شهروندی دموکراتیک، مانند رواداری، وسعت نظر، تفکر انتقادی و حل مسئله، در دانش‌آموزان می‌شود.

شایان ذکر است که روش SAC تا حدودی با آنچه نظریه‌پردازان تأمل در نظر دارند، متفاوت است؛ لذا می‌توان آن را «تأمل خفیف» نامید. برای مثال، دانش‌آموزان در ابتدا ملزم به اتخاذ موضعی می‌شوند که ممکن است با آن مخالف باشند. این ایفای نقش به دو مسئله عملی آموزشی می‌پردازد. اول اینکه، قبل از فرایند تأمل، ممکن است همه دانش‌آموزان کلاس راجع به مسئله موردنظر دیدگاه یکسانی داشته باشند (یا شاید هنوز دیدگاهی اتخاذ نکرده باشند). در چنین وضعیتی، تعیین مواضع مختلف تضمین می‌کند که دیدگاه‌های مختلف ابراز شوند و مورد توجه قرار گیرند. دوم اینکه اندکی از دانش‌آموزان ممکن است دیدگاه خلاف مشهوری داشته باشند، اما به دلیل فشار همسالان از بیان آن احساس ناراحتی کنند. تعیین مواضع تضمین می‌کند که دانش‌آموزان بتوانند دیدگاه‌های خود را ارائه دهند، بدون اینکه لزوماً دارای آن دیدگاه‌ها شناخته شوند. اما در این روش دانش‌آموزان غالباً ملزم به دفاع از موضعی می‌شوند که با آن مخالف‌اند، شرایطی که در تأمل‌های خارج از کلاس بعید است رخ دهد. یکی دیگر از جنبه‌های تقریباً مصنوعی مناقشه علمی ساختاریافته تغییر موضع است. در تأمل‌های درون جامعه به‌سختی می‌توان تصور کرد افراد ناگهان شروع به ارائه استدلال علیه موضعی کنند که اخیراً از آن دفاع کرده‌اند! پس هرچند الزام دانش‌آموزان به ایفای نقش در هر دو موضع موافق و مخالف در راستای نوعی هدف آموزشی است، این عمل فاقد اصالت است. به‌رغم این محدودیت‌ها، روش SAC دارای ویژگی‌های اساسی تأمل است: تمرکز بر مسائل مورد اختلاف در فضایی عمومی که در آن همه دانش‌آموزان به روند تأمل دسترسی دارند. کل فرآیند SAC، ولو نوعی «تأمل خفیف» است، به‌عنوان چارچوبی

تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی ۷۷

برای تأمل‌های اصیل‌تر «دنیای واقعی» عمل می‌کند. عده‌ای از برنامه‌ریزان روش SAC را به‌عنوان پایه و اساس برنامه DID انتخاب کرده‌اند، زیرا به‌نظر آن‌ها این کار احتمالاً موجب رواج عادات و ویژگی‌هایی در افراد می‌شود که در شهروندان دمکرات مفید و متفکر می‌توان آن‌ها را سراغ گرفت.

برنامه تأمل در دمکراسی (DID)

برنامه DID (۲۰۰۴-۲۰۰۹) و بعداً برنامه گسترش تأمل در دمکراسی (۲۰۰۷-۲۰۱۰) شامل بیش از ۲۰/۰۰۰ دانش‌آموز دوازده تا نوزده‌ساله دوره ثانوی و ۴۰۰ معلم در ده کشور آذربایجان، جمهوری چک، استونی، لیتوانی، مقدونیه، رومانی، روسیه، صربستان، اوکراین و ایالات متحده، بود. هرساله، معلمان حداقل در سه کارگاه پیشرفت حرفه‌ای شرکت کردند که به آن‌ها می‌آموخت چگونه مناقشات را مدیریت کنند. در اولین کارگاه، معلمان در مناقشه علمی ساختاریافته‌ای شرکت کردند و سپس درباره چگونگی اجرای این روش آموزشی در کلاس‌هایشان به بحث پرداختند. کارگاه‌های دوم و سوم عموماً بر گزارش‌های معلمان راجع به تأمل‌های انجام‌شده در کلاس‌هایشان تمرکز داشت. معلمان سالانه حداقل سه تأمل را در کلاس‌های خود اجرا کردند و موضوعاتی را که به‌نظر آن‌ها با برنامه درسی‌شان مطابقت داشت و احتمالاً دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌ساخت، انتخاب کردند. در حال حاضر، ۲۳ متن و مسئله برای تأمل وجود دارد که همگی از سایت <http://www.did.deliberating.org> قابل بارگیری هستند. جدول ۱ نشان‌دهنده نمونه‌هایی از پنج موضوع تأمل و سؤالات مرتبط با آن‌ها است.

جدول ۱. موضوعات منتخب برای تأمل و سؤالات مربوط به مسائل	
موضوعات تأمل	سؤالات مربوط به مسائل
• آموزش غیرشهروندان	آیا دمکراسی ما باید جوانان مهاجری را که به‌طور غیرقانونی وارد کشورمان می‌شوند، تحت پوشش حمایت دولت از آموزش عالی قرار دهد؟
• مطبوعات آزاد و مستقل	آیا دمکراسی ما می‌تواند در جوامع محلی اجازه پخش انحصاری به رسانه‌های خبری بدهد؟
• آزادی بیان	آیا دمکراسی ما می‌تواند به سخنرانی‌های نفرت‌برانگیزانه مجوز دهد؟
• عدالت برای نوجوانان	آیا در دمکراسی ما، مجرمان نوجوان متهم به جرایم بسیار خشن باید مانند بزرگسالان مورد پیگرد و مجازات قرار گیرند؟
• اقلیت‌ها در دمکراسی	آیا دمکراسی ما باید آموزش ابتدایی برای کودکان گروه‌های اقلیت را به زبان خودشان فراهم کند؟

برای ارزیابی برنامه فوق، انواع مختلفی از داده‌ها (مصاحبه، گروه تمرکز، مشاهده و نظرسنجی) از منابع مختلف (دانش‌آموزان، معلمان و مدیران) جمع‌آوری شد. ما در اینجا روی دو سؤال تمرکز می‌کنیم: معلمان از روند تأمل چه تجاربی به دست آوردند؟ دانش‌آموزان از تأمل‌ها چه آموختند؟

تجارب معلمان

معلمان نظرات بسیار مثبتی درباره تجربیات پیشرفت حرفه‌ای خود داشتند. در واقع، برنامه *DID* به‌طور خاص برای نمایاندن ویژگی‌های پیشرفت حرفه‌ای با کیفیت بالا طراحی شده است: یادگیری فعالانه؛ حمایت مداوم؛ همکاری و هم‌اندیشی همسالان؛ و مجال برای فرایند مکرر یادگیری، فعالیت و تأمل (گرت، پورتر، دزیمون، بیرمن و یون ۲۰۰۱؛ پنوئل، فیشمن یا ماگوچی و گالاگر ۲۰۰۷). معلمان از شرکت در تأمل با همسالانشان و تجربه آنچه دانش‌آموزانشان تجربه خواهند کرد، بسیار تمجید کردند. نظرات زیر در میان آن‌ها رایج بود:

زمانی که خودمان مانند دانش‌آموزان در حال تجربه فرایند تأمل بودیم، به اهمیت فوق‌العاده مشارکت پی بردیم. (روسیه، سال دوم)

همانند دانش‌آموزان، تمرینمان ما را برای مواجهه با اطلاعات آماده ساخت. شخصاً توانستم با دانش‌آموزانی که درباره مسائل مورد تأمل باور بسیار راسخی داشتند، همدلی بهتری کنم. (ایالات متحده، سال اول)

معلمان همچنین کارگاه‌های پیشرفت حرفه‌ای را منبعی برای کمک همکاران به یکدیگر دانستند، جایی که آن‌ها می‌توانستند تجربیات کلاس خود را به تأمل را به همکارانشان ارائه دهند و با هم درباره نحوه انجام تأمل‌های آینده برنامه‌ریزی کنند. معلمی صربستانی گفت: «[بحث و گفت‌وگو با سایر معلمان] مفید بود، زیرا فرصتی یافتیم برای اینکه تجربیات خود را با یکدیگر تبادل کنیم و ببینیم هریک از ما چگونه این برنامه را در کلاس خود اجرا کرده است» (سال چهارم).

بسیاری از جلسات پیشرفت حرفه‌ای با حضور متخصصان محتوا از جامعه مربوطه برگزار می‌شد، کسانی که می‌توانستند دانش عمیق خود را درباره موضوعی خاص به اشتراک بگذارند. به‌عنوان مثال، در صربستان قبل از اینکه معلمان هدایت دانش‌آموزان خود را در تأملی با موضوع عدالت نوجوانان به عهده بگیرند، یک قاضی دادگاه منطقه‌ای مربوط به حوزه نوجوانان راجع به وضعیت عدالت نوجوانان در آن کشور با

معلمان صحبت کرد. نیز در جمهوری چک هنرمندی که مجسمه‌هایش جنجال به پا کرده بود، قبل از برگزاری تأمل راجع به آزادی بیان در کلاس‌ها، با معلمان جمهوری چک درباره این موضوع سخن گفت. به این ترتیب، معلمان همان طور که مشغول آموختن نحوه تأمل با هدف تدریس آن به دانش‌آموزان خود بودند، دانش محتوایی خود را نیز افزایش می‌دادند. این افزایش دانش محتوایی باعث افزایش اطمینان معلمان به توانایی‌شان در اجرای تأمل‌های کلاسی شد.

مشاهدات کلاسی ما نشان داد که بیشتر معلمان تأمل را مطابق همین روش، با اندکی جرح و تعدیل برای متناسب‌شدن با شیوه و فضای تدریس‌شان، اجرا می‌کردند. در بیشتر کلاس‌ها، دانش‌آموزان با دیدگاه‌های مختلف آشنا می‌شدند و به این دیدگاه‌ها توجه جدی می‌کردند. یکی از دشواری‌هایی که مشاهده کردیم، بی‌توجهی به بازپرسی تجربه تأمل بود (در واقع، در کارگاه‌های پیشرفت حرفه‌ای که برای معلمان طراحی شده بود، نیز این بخش ضعیف‌ترین بخش تجربه تأمل بود). این نکته مهمی است، زیرا در مجموع شاهد بودیم که دانش‌آموزان هرچند در معرفی مواضع مخالف در گروه‌های کوچک خود موفق‌اند، در به چالش کشیدن این مواضع مهارت کمتری دارند. بدون بازپرسی کامل کلاس، مواضع دانش‌آموزان اغلب به شکل عمیق بررسی نمی‌شد، کاری که معلمان باید زمینه آن را فراهم می‌کردند. علاوه بر این، گهگاه شاهد بودیم معلمان بازپرسی را با عجله انجام داده یا کاملاً آن را حذف می‌کنند. گرچه گاهی اوقات محدودیت‌های زمانی موجب مثله‌شدن و ناقص‌ماندن مناقشه علمی ساختاریافته بود، برخی تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان به دلایل مختلفی دوست ندارند وارد مسائل بحث‌برانگیز شوند (بارتون و مک‌کالی ۲۰۰۷؛ هس ۲۰۰۲، ۲۰۰۴؛ کینگ ۲۰۰۹؛ زمبیللاس و کامبانی ۲۰۱۲). در کلاس‌هایی که بازپرسی در آن به شکل کامل رخ می‌داد، احتمال شرح مفصل‌تر نظرات دانش‌آموزان و مخالفت عمیق‌تر با آن‌ها بیشتر بود. با این حال، در همه کلاس‌ها، دانش‌آموزان مشغول بررسی دیدگاه‌های متعدد و پیشرفت در درک بهتر از مسائل بودند.

یادگیری دانش‌آموزان

در طول سال‌های برگزاری این برنامه، اکثر دانش‌آموزان با این جمله موافق بودند: «با شرکت در تأمل چیزهای زیادی آموختم.» در سال ششم برنامه، بررسی کردیم که آیا عوامل جمعیتی، مانند جنسیت یا سطح تحصیلات والدین، بر موافقت یا مخالفت

دانش‌آموزان با جمله فوق تأثیر دارد یا نه. متوجه شدیم که هیچ یک از عوامل جمعیتی تأثیر قابل توجهی بر خودآموزی دانش‌آموزان از تأمل ندارد. با توجه به اینکه در سال ششم دانش‌آموزانی از پنج کشور با زمینه‌های اقتصادی اجتماعی، قومی، ملی و زبانی مختلف در این پروژه شرکت داشتند، این نکته بسیار حائز اهمیت بود.

اما آن‌ها چه چیزهایی آموختند؟ در هر شش سال، اکثر دانش‌آموزان به شکل مستمر موافق بودند که درک بهتری از مسائل یافته‌اند، توانایی بیشتری در بیان نظراتشان به دست آورده‌اند، و اعتماد به نفس بیشتری برای صحبت با همسالان خود راجع به مسائل جنجالی پیدا کرده‌اند.^۴ در گروه‌های متمرکز دانش‌آموزی، دانش‌آموزان مرتباً از یادگیری نحوه گوش‌دادن و احترام به یکدیگر صحبت می‌کردند. به عنوان مثال، دانش‌آموزی آذربایجانی گفت: «یاد گرفتم چگونه به نظرات دیگران احترام بگذاریم - شاید فردی نظرات متفاوتی از ما داشته باشد، اما باید به نظرات وی احترام قائل شویم» (سال اول). دانش‌آموزی روسی نیز اعلام کرد: «یاد گرفتم به مردم گوش فرا دهم، نظر خود را ابراز کنم و نسبت به دیگران تحمل بیشتری داشته باشم» (سال سوم). دانش‌آموزان گزارش دادند که از طریق گوش‌دادن یاد گرفته‌اند دیدگاه‌های دیگران را درک کنند. دانش‌آموزی استونیایی خاطرنشان کرد که «غالباً مشکل اینجاست که ما فقط یک طرف را می‌بینیم و نمی‌خواهیم خوبی‌های طرف دیگر را ببینیم؛ بنابراین [تأمل] بسیار مهم بود. یاد گرفتم که کل تصویر را بنگریم» (سال دوم). با مشاهده دیدگاه‌های دیگر، دانش‌آموزان این نکته را نیز آموختند که می‌توانند نظر خود را تغییر دهند. دانش‌آموزی از ایالات متحده گفت: تأمل در مجموع به من کمک کرد تا ذهنم را درباره انواع مسائل بیشتر باز نگه دارم. قبل از این، نظرم را در ذهن مشخص می‌کردم و آماده بودم هر چیزی در جواب هرکسی بگویم، اما در هنگام تأمل، شما می‌توانستید ببینید دیگران چگونه فکر می‌کنند. در دو مورد تأمل، نظر اولیه‌ام را تغییر دادم، بیشتر به دلیل نشستن و گوش‌دادن به صحبت‌های دیگران راجع به مسئله. (سال اول)

در طول سال‌های برگزاری این برنامه، دانش‌آموزان در گروه‌های متمرکز یا در پاسخ به پرسشنامه‌های باز همواره به ما می‌گفتند که تأمل‌ها توانایی‌شان را در دیدن مسائل از چشم‌اندازهای مختلف افزایش داده است. در سال ششم ما این قضیه را در ایالات متحده، با بررسی برخی کلاس‌های منتخب، تحت آزمونی دقیق‌تر قرار دادیم (آوری و همکاران ۲۰۱۱). ما از نوعی طرح تحقیق شبه‌تجربی استفاده کردیم تا ببینیم آیا شرکت

تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی ۸۱

در تأمل بر توانایی دانش‌آموزان در دیدن مسائل از چشم‌اندازهای مختلف تأثیر می‌گذارد یا نه. ما در یافتیم دانش‌آموزانی که از طریق برنامه *DID* در تأمل‌ها (مناقشات علمی ساختاریافته) شرکت می‌کردند، بیشتر از همتایان خود (از نظر سن، کلاس و مکتب)، دیدگاه‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسند.

این یافته از نظر آموزشی و مدنی مهم است. توانایی شناخت میانی موضوعی که شخص با آن‌ها مخالف است، به‌ویژه در دموکراسی، حیاتی است. اگر بتوانیم مبانی درست مواضع مخالف خود را شناسایی کنیم، حداقل ماهیت مناقشه را درک نموده‌ایم، یعنی فهمیده‌ایم که افراد منطقی می‌توانند با یکدیگر اختلاف نظر داشته باشند. بدین‌سان، رفته‌رفته فضا را برای گفت‌وگو با «دیگرانی» که با آن‌ها مخالف هستیم، فراهم می‌سازیم. همچنین می‌توانیم درک بهتری از دیگر شهروندان و نیز شناخت عمیق‌تری از نقشی که تجربیات ما در تکامل نظراتمان دارند، پیدا کنیم. در پی این امر می‌توانیم دلیل اصرار دیگران بر دیدگاه‌هایشان را بهتر بفهمیم، بدون آنکه لازم باشد آنان را بد بدانیم.

تذکری درباره روند تأمل

در اینجا لازم است نکته‌ای را تذکر دهیم. به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان باور ندارند که فضای کلاس آزاد است، احتمالاً تأمل کمتر برای آن‌ها جذاب و مفید خواهد بود (آوری و همکاران ۲۰۱۱).^۵ این یافته در راستای همان نکته‌ای است که نظریه‌پردازان تأمل به آن اشاره کرده‌اند: انصاف و احترام باید مشخصه اصلی محیطی باشد که تأمل در آن صورت می‌گیرد. جلسات پیشرفت حرفه‌ای بر روی روش آموزشی SAC متمرکز بود و سخنی از اهمیت فضای کلاس درس که تأمل در آن اتفاق می‌افتد، بیان نکرد.

اهمیت برنامه *DID*

مطالعات بارها و بارها نشان داده است که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس به‌شکل منظم درباره مسائل جنجالی عمومی بحث نمی‌کنند. به همین ترتیب، معلمان اغلب تمایلی به وارد نمودن دانش‌آموزان به مسائل جنجالی ندارند و برخی از محققان معتقدند که معلمان احتمالاً از مهارت‌های لازم برای تسهیل چنین بحث‌هایی برخوردار نیستند (هیس ۲۰۰۹؛ پارکر ۲۰۰۳).

داده‌های حاصل از برنامه *DID* که در اینجا شرح داده شد، حاکی از آن است که استفاده از روش تأمل SAC برای معلمان نسبتاً آسان است؛ گرچه معلمان از نظر رویکرد معمول آموزشی و طول تجربه تدریس با هم تفاوت‌های بسیاری داشتند، در

پایان برنامه تقریباً همگی معتقد بودند که سطح بالایی از مهارت را به کمک این اسلوب کسب نموده‌اند. بررسی‌های کلاسی ما نشان داد معلمان، با اعمال اندکی جرح و تعدیل، از روش مورد نظر پیروی می‌کنند.

پارکر (۲۰۰۳)، برای آشنایی معلمان تازه‌کار و باتجربه با نحوه به‌کارگیری تأمل در کلاس‌ها، از روش‌های آموزشی مختلفی استفاده کرده است. وی معتقد است که روش SAC به‌ویژه برای معلمان تازه‌کار و معلمان باتجربه‌ای که اولین تلاش جدی خود را برای طرح مسائل بحث‌برانگیز عمومی در کلاس‌های درس انجام می‌دهند، مناسب است. وی دریافت که «SAC به‌شکل موفقیت‌آمیز معلمان تحت‌آموزش را با تأمل درباره مسائل بحث‌برانگیز پیوند می‌دهد، به‌نحوی که پس از آن می‌توانند با روش‌های بلندپروازانه‌تری کار کنند» (ص ۱۴۲). کارهای ما نیز نشان می‌دهد که این روش برای معلمان تازه‌کار و با سابقه کاملاً قابل فهم است. در روش SAC، نه تنها خود مناقشه ساختاریافته است که نقش‌های دانش‌آموز و معلم نیز چنین است. به همین جهت، روش SAC به یکی از اصلی‌ترین دلایلی که معلمان معمولاً از ورود مناقشه به کلاس اجتناب می‌کنند - ترس از دست دادن کنترل کلاس - توجه نموده است (مکنیل ۱۹۸۶).

مطالعات اندکی درباره تلقی دانش‌آموزان از روند تأمل وجود دارد (استثناهای قابل ذکر عبارت‌اند از: هس ۲۰۰۹ و هس و پوسلت ۲۰۰۲). در برنامه DID، ظاهراً دانش‌آموزان، صرف‌نظر از سن، جنس و ملیت، روش تأمل را دوست داشتند. آنان اظهار می‌کردند که در نتیجه استفاده از این روش، در مواجهه با مسائل بحث‌برانگیز، دیدگاه‌های مختلف را ارزیابی می‌کنند. چرا این روش ظاهراً تأثیر مثبتی بر دانش‌آموزان داشته است؟ این روش ویژگی‌هایی دارد که آن را از اشکال سنتی‌تر آموزش و در واقع، از دیگر انواع بحث‌های کلاسی متمایز می‌سازد. این ویژگی‌ها، وقتی کنار هم جمع شوند، کمک می‌کند اکثر دانش‌آموزان تجربه مثبتی از یادگیری به دست آورند.

اول، گرچه معلم به تأمل‌ها ساختار می‌دهد، دانش‌آموزانند که آن را پیش می‌برند. دانش‌آموزان مسئول شرح و بسط مواضع‌اند. دانش، از طریق تأمل‌های گروه کوچک، ساختار اجتماعی می‌یابد. آلورمن و همکاران (۱۹۹۶)، در مطالعه خود بر روی درک دانش‌آموزان دوره متوسطه و لیسه از بحث‌های متن‌محور، دریافتند که بیشتر آن‌ها بحث‌های گروهی کوچک را بر بحث در کل کلاس به‌رهبی معلم ترجیح می‌دهند. دانش‌آموزان تصور می‌کردند گروه‌های کوچک به آن‌ها فرصت بیشتری برای گفت‌وگو

تأمل درباره مسائلی بحث‌برانگیز عمومی به‌مثابه بخشی از آموزش مدنی ۸۳

و ابراز نظر می‌دهد، بدون اینکه در مقابل کل کلاس شرم شوند و خود را ببازند. دانش‌آموزان حاضر در برنامه *Did* نیز همین احساس را ابراز داشتند، هم در قالب پرسشنامه کتبی و هم در گروه‌های متمرکز.

دوم، همه دانش‌آموزان در این روند مشارکت فعال دارند. حتی در بهترین بحث‌ها در سطح کل کلاس، اغلب فقط نیمی از دانش‌آموزان به‌طور فعال شرکت می‌جویند. اما ساختار فرایند SAC مستلزم مشارکت همه دانش‌آموزان است. مشاهدات کلاسی ما نشان داد با اینکه مشارکت دانش‌آموزان دارای درجات مختلف است (مثلاً گاهی اوقات یک دانش‌آموز در ارائه دیدگاه بر همه پیشی می‌گیرد)، همه دانش‌آموزان تا حدودی در بحث مشارکت می‌کنند.

سوم، محتوای تأمل‌ها نیز ممکن است در واکنش مثبت برخی دانش‌آموزان نسبت به روند کار تأثیراتی داشته باشد. برخلاف بسیاری از سؤالاتی که داخل کلاس‌ها مطرح می‌شود، تمرکز روند SAC بر روی مشکلاتی است که هیچ پاسخ صحیح موردتوافقی ندارد. دانش‌آموزان درباره این‌گونه مشکلات احتمالاً راحت‌تر می‌توانند اظهار نظر کنند. محتوای تأمل - موضوعات جاری و بحث‌برانگیز عمومی - ذاتاً برای دانش‌آموزان جذاب بود. تقریباً یک‌سوم مسائل طرح‌شده درباره هویت قومی، ملی، جنسیتی یا دینی دانش‌آموزان بود؛ آنان به این نوع مسائل (به‌عنوان مثال، آیا دموکراسی ما می‌تواند اجازه ازدواج زوج‌های هم‌جنس را بدهد؟) احتمالاً علاقه خاصی دارند (گلدبرگ ۲۰۱۳). برخلاف بسیاری از مسائل موردبحث در مکاتب، دانش‌آموزان مشکل‌چندانی در فهم اهمیت این مسائل نداشتند. با اینکه آنان برخی مسائل را جالب‌تر از بقیه می‌دانستند، به اهمیت تمام این مسائل در فضای خارج از کلاس واقف بودند.

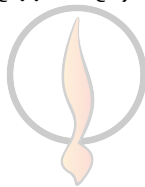
از دیدگاه معلم، روش SAC به متون درسی‌ای نیاز دارد که حداقل دو دیدگاه مخالف را به روشی منصفانه و متعادل ارائه دهند. اما اجرای آن مستلزم این نیست که معلم فوق‌ستاره یا «نابغه» باشد (هس ۲۰۰۲، ص ۳۸-۳۹). در واقع، جوهره این روش آموزشی این است که معلم به‌شکل ساختاریافته‌ای تأمل دانش‌آموزان در مورد مسائل سیاسی، اجتماعی بسیار دشوار و پیچیده را هماهنگ سازد. مطمئناً همه معلمان اجرای آن را آسان نخواهند یافت. اما اکثریت قریب به اتفاق آنان از توان لازم برخوردارند. این گروه از معلمان شیوه SAC را روشی قابل‌فهم و معنادار، برای آموزش موضوعات بحث‌برانگیز، خواهند یافت.

با این حال، اهمیت اصلی این روش آموزشی در این است که ظاهراً به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برخی از مهارت‌های ضروری برای تبدیل شدن به شهروندان متعهد و آگاه را به دست آورند. شهروندان متعهد در بحث‌های سیاسی شرکت می‌کنند؛ شهروندان آگاه نیز التفات دارد که دیدگاه‌های مختلف می‌توانند موجه باشند. نه بحث بدون محترم‌شمردن دیدگاه‌های مختلف به تقویت دموکراسی منجر می‌شود و نه محترم‌شمردن دیدگاه‌های مختلف بدون تبادل اجتماعی. با این حال، مشارکت معنادار در بحث درباره مسائل عمومی همراه با ارزش قائل شدن به دیدگاه‌های مختلف به تقویت دموکراسی می‌انجامد. روش SAC نه نوسندارویی برای همه بیماری‌های جوامع دموکراتیک است و نه رویکردی آموزشی که بتواند بر همه رویکردهای دیگر فائق آید. هدف اولیه این روش افزایش مشارکت سیاسی، عمل‌گرایی یا روحیه خدمت‌رسانی به زندگی مدنی - اموری که همگی جزو جنبه‌های مهم آموزش مدنی‌اند - نیست (گرچه معلمان می‌توانند از آن به‌عنوان سکوی پرش برای سایر فعالیت‌ها استفاده کنند). یافته‌های گزارش شده در این نوشتار نیز به محدودیت‌های این رویکرد اشاراتی داشت. با این حال، این روش به دانش‌آموزان می‌آموزد که اختلاف‌نظر درباره مسائل عمومی امری گریزناپذیر است و تأمل روشی برای تفکر عمیق و هدفمند در مورد این مسائل است. اجرای این برنامه در ده کشور مختلف که از لحاظ تاریخچه دموکراسی با هم تفاوت داشتند، نشان‌دهنده قدرت این روش است.



پی‌نوشت‌ها

۱. همه اسامی مستعار هستند.
۲. برنامه تأمل در دُمکراسی (DID) و صورت بسط‌یافته آن، یعنی برنامه توسعه تأمل در دُمکراسی (ExDID) را بنیاد حقوق اساسی شیکاگو (CRFC)، بنیاد حقوق اساسی در لس‌آنجلس (CRF) و بنیاد قانون خیابان، با کمک مالی وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده، اجرا کردند. ما از کارولین پریرا، مدیر برنامه، و کتی مور و بیس چوراک، هماهنگ‌کنندگان برنامه، به‌خاطر پشتیبانی‌شان هنگام ارزیابی برنامه‌ها سپاسگزاریم. داده‌های گزارش‌شده در این مقاله بر اساس چندین گزارش ارزیابی و ارائه کنفرانس است که مهم‌ترین آن‌ها اوری، فریمن و گرین‌والت ۲۰۰۵؛ اوری، لوی و سیمونز ۲۰۱۰؛ ۲۰۱۱؛ اوری، سیمونز و فریمن ۲۰۰۷ هستند.
۳. با این حال، نگاه کنید به کوهن، شرمن، باستاردی، هسو، مک‌گوی و راس ۲۰۰۷. بررسی جالب آن‌ها نشان می‌دهد که توافق رسیدن شرکت‌کنندگان در گفت‌وگوها هنگام تأیید ارزش‌ها و دیدگاه‌هایشان بیشتر از زمانی است که به آن‌ها گفته می‌شود هدف رسیدن به موضع مورداتفاق است.
۴. موارد عبارت بودند از: «در نتیجه شرکت در تأمل، درک بهتری از مسائل پیدا کردم؛» «مشارکت من در تأمل‌ها توانایی بیان عقاید مرا افزایش داد؛» و «به‌دلیل شرکت در تأمل، با اعتمادبه‌نفس بیشتری در مورد مسائل بحث‌برانگیز با همسالانم صحبت می‌کنم». گزینه‌های پاسخ نیز شامل این‌ها بود: کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم.
۵. فضای کلاس با مقیاس شش ماده‌ای مورد استفاده در مطالعه انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی IEA (تورنی پورتا و همکاران ۲۰۰۱) اندازه‌گیری شد، مقیاسی که شامل شش مورد بود: (۱) دانش‌آموزان احساس می‌کنند می‌توانند در مورد مسائل سیاسی و اجتماعی در طول کلاس آزادانه با معلمان خود مخالفت کنند؛ (۲) دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که خودشان راجع به مسائل تصمیم بگیرند؛ (۳) معلمان به عقاید ما احترام می‌گذارند و ما را ترغیب می‌کنند که در طول کلاس آن‌ها را بیان کنیم؛ (۴) دانش‌آموزان در کلاس احساس آزاد بودن در ابراز عقیده دارند، حتی اگر نظرات آن‌ها با نظرات اکثریت دانش‌آموزان متفاوت باشد؛ (۵) معلمان ما را تشویق می‌کنند تا در مورد مسائل سیاسی یا اجتماعی که مردم نظرات مختلفی راجع به آن‌ها دارند، بحث کنیم؛ و (۶) معلمان، هنگام توضیح یک مسئله در کلاس، مواضع مختلف را راجع به آن ارائه می‌دهند (ص ۲۰۷). گزینه‌های پاسخ شامل هرگز، به‌ندرت، گاهی اوقات و اغلب بود.



بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۹۴

منابع

- Alvermann, Donna E., David G. O'Brien, and Deborah R. Dillon. "What Teachers Do When They Say They're Having Discussions of Content Area Reading Assignments: A Qualitative Analysis." *Reading Research Quarterly* 25, no. 4 (1990): 296–322.
- Alvermann, Donna E., Josephine P. Young, Dera Weaver, Kathleen A. Hinchman, David W. Moore, Stephen F. Phelps, Esther C. Thrash, and Patricia Zalewski. "Middle and High School Students' Perceptions of How They Experience Text-Based Discussions: A Multicase Study." *Reading Research Quarterly* 31, no. 3 (1996): 244–67.
- Andolina, Molly W., Krista Jenkins, Cliff Zukin, and Scott Keeter. "Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement." *PS: Political Science and Politics* 36 (2003): 275–80.
- Avery, Patricia G., Carol Freeman, and Kyle Greenwalt. *Evaluation Report: Deliberating in a Democracy Project*. Report submitted to the U.S. Department of Education, July 2005.
- Avery, Patricia G., Sara A. Levy, and Annette M. M. Simmons. *Evaluation Report: The Expanding Deliberating in a Democracy Project, Year 3*. Report submitted to the U.S. Department of Education, July 2010.
- . *Secondary Students' Experiences with Deliberation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Annual, New Orleans, April 2011.
- Avery, Patricia G., Annette M. M. Simmons, and Carol Freeman. *Evaluation Report: Deliberating in a Democracy Project*. Report submitted to the U.S. Department of Education, July 2007.
- Barabas, Jason. "How Deliberation Affects Policy Opinions." *American Political Science Review* 98, no. 4 (2004): 687–701.
- Baldi, Stephane, Marianne Perie, Dan Skidmore, Elizabeth Greenberg, ' and Carole Hahn. *What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results from the International IEA Civic Education Study (NCES 2001–096)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2001.
- Barton, Keith, and Alan McCully. "Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter." *Teaching History* 127(2007): 13–9.
- Campbell, David E. "Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education." *American Politics Research* 35, no. 1 (2007): 57–78.
- Coelho, Vera Schattan P., Barbara Pozzoni, and Mariana Cifuentes Montoya. "Participation and Public Policies in Brazil." In *The Deliberative Democracy Handbook: Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century*, edited by John Gastil and Peter Levine, 174–84. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- Cohen, Geoffrey, David K. Sherman, Anthony Bastardi, Lillian Hsu, Michelle Mcgoey, and Lee Ross. "Bridging the Partisan Divide: Self-Affirmation Reduces Ideological Closed-Mindedness and Inflexibility in Negotiation." *Journal of Personality and Social Psychology* 93 (2007): 415–30.
- Conover, Pamela J., and Donald D. Searing. "A Political Socialization Perspective." In *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, edited by Lorraine M. McDonnell, P. Michael Timpane, and Roger Benjamin, 91–124. Lawrence: University of Kansas Press, 2000.
- Conover, Pamela J., Donald D. Searing, and Ivor M. Crewe. "The Deliberative Potential of Political Discussion." *British Journal of Political Science* 32 (2002): 1–62.
- Delpit, Lisa. *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The Free Press, 1995.
- Evans, Ronald W., Patricia G. Avery, and Patricia V. Pederson. "Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues." *The Clearing House* 73, no. 5 (2000): 295–302.
- Fishkin, James S. *Deliberative Polling®: Toward a Better-Informed Democracy*. n.d. <http://cdd.stanford.edu/polls/docs/summary/>
- Flynn, Nora K. "Toward Democratic Discourse: Scaffolding StudentLed Discussions in the Social Studies." *Teachers College Record* 111, no. 8 (2009): 2021–54.
- Garet, Michael S., Andrew C. Porter, Laura Desimone, Beatrice F. Birman and Kwang S. Yoon.

- “What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers.” *American Educational Research Journal* 38, no. 4 (2001): 915–45.
- Goldberg, Tsafir. “It’s in My Veins’: Identity and Disciplinary Practice in Students’ Discussions of a Historical Issue.” *Theory & Research in Social Education* 41 (2013): 1–32.
- Gutmann, Amy. “Why Should Schools Care about Civic Education?” In *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, edited by Lorraine M. McDonnell, P. Michael Timpane, and Roger Benjamin, 73–90. Lawrence: University of Kansas Press, 2000.
- Gutmann, Amy, and Dennis Thompson. *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press, 1996.
- Habermas, Jurgen. “Three Normative Models of Democracy.” In *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, edited by Seyla Benhabib, 21–30. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.
- Hahn, Carole L. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Hendriks, Carolyn M. “Consensus Conferences and Planning Cells.” In *The Deliberative Democracy Handbook: Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century*, edited by John Gastil and Peter Levine, 80–110. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- Hess, Diana. “Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers.” *Theory & Research in Social Education* 30, no. 1 (2002): 10–41.
- . “Discussion in Social Studies: Is It Worth the Trouble?” *Social Education* 68, no. 2 (2004): 151–5.
- . *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge, 2009.
- Hess, Diana, and Julie Posselt. “How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues.” *Journal of Curriculum and Supervision* 17, no. 4 (2002): 283–314.
- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. “Conflict in the Classroom: Controversy and Learning.” *Review of Educational Research* 49, no. 1 (1979): 51–70.
- . “Creative and Critical Thinking through Academic Controversy.” *American Behavioral Scientist* 37, no. 1 (1993): 40–53.
- . “Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict.” *Educational Researcher* 38, no. 1 (2009): 37–51.
- Journell, Wayne. “Teachers’ Controversial Issue Decisions Related to Race, Gender, and Religion during the 2008 Presidential Election.” *Theory & Research in Social Education* 39, no. 3 (2011): 238–392.
- Kahne, Joseph E., and Middaugh, Ellen. *Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) Working Paper 59, February 2008.
- Kahne, Joseph, Monica Rodriguez, Bethann Smith, and Keith Thiede. “Developing Citizens for Democracy? Assessing Opportunities to Learn in Chicago’s Social Studies Classrooms.” *Theory & Research in Social Education* 28, no. 3 (2000): 311–38.
- King, John T. “Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland.” *Theory & Research in Social Education* 37 (2009): 215–46.
- Kymlicka, Will. *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*, 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2002.
- Larson, Bruce E., and Walter C. Parker. “What Is Classroom Discussion? A Look at Teachers’ Conceptions.” *Journal of Curriculum and Supervision* 22, no. 2 (1996): 110–26.
- McDevitt, Michael, and Spiro Kiouis. *Experiments in Political Socialization: Kids Voting USA As a Model for Civic Education Reform*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) Working Paper 49, August 2006.
- McNeil, Linda M. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. New York: Routledge, 1986.
- Mutz, Diana C. *Hearing the Other Side: Deliberative versus Participatory Democracy*. New York:

Cambridge University Press, 2006.

National Center for Education Statistics. *The Nation's Report Card: Civics 2010* (NCES 2011-466). Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2011. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2010/2011466.asp>

Newmann, Fred M. "Priorities for the Future: Toward a Common Agenda." *Social Education* 50, no. 4 (1986): 240-50.

Nystrand, Martin, Adam Gamoran, and William Carbonaro. "On the Ecology of Classroom Instruction: The Case of Writing in High School English and Social Studies." In *Writing As A Learning Tool*, edited by Paivi Tynjälä, Lucia Mason, and Kirsti Londa, 57-81. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic, 2001.

Nystrand, Martin, Lawrence Wu, Adam Gamoran, Susie Zeiser, and Daniel Long. "Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse." *Discourse Processes* 35 (2003): 135-98.

Parker, Walter C. *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press, 2003.

———. "Listening to Strangers: Classroom Discussion in Democratic Education." *Teachers College Record* 112, no. 11 (2010): 7-8. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15794

Parker, Walter C., and Diana Hess. "Teaching with and for Discussion." *Teaching and Teacher Education* 17 (2001): 273-89.

Penuel, William R., Barry J. Fishman, Ryoko Yamaguchi and Lawrence P. Gallagher. "What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation." *American Educational Research Journal* 44, no. 4 (2007): 921-58.

Rubin, Beth C. "Laboratories of democracy": A Situated Perspective on Learning Social Studies in Detracked Classrooms." *Theory & Research in Social Education* 35, no. 1 (2007): 62-95.

Sanders, Lynn M. "Against Deliberation." *Political Theory* 25, no. 3 (1997): 347-76.

Savin-Williams, Ritch and Thomas Berndt. "Friendships and Peer Relations." In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, edited by S. Shirley Feldman and Glenn R. Elliott, 277-307. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Tomey-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, and Wolfram Schulz. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.

Wilén, William W., and Jane J. White. "Interaction and Discourse in Social Studies Classrooms." *Handbook of Research on Social Studies Teaching*, edited by James P. Shaver, 483-95. New York, NY: Macmillan, 1991.

Zembylas, Michalinos and Froso Kambani. "The Teaching of Controversial Issues during Elementary-Level History Instruction: GreekCypriot Teachers' Perceptions and Emotions." *Theory & Research in Social Education* 40 (2012): 107-33.