

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Student jako partner w dialogu edukacyjnym – rzeczywistość czy utopia

Uwzględniając dorobek nowoczesnej pedagogiki – zorientowanej „humanistycznie” czy emancypacyjnie – przyjmijmy, że w kontaktach nauczyciela akademickiego ze studentem nie podlegającą dyskusji wartością jest dialog. Warto tedy poddać choćby pobieżnej refleksji jego istotę, odmiany czy uwarunkowania. Przede wszystkim zaś zamiarem tego tekstu jest próba odpowiedzi na pytania, czy nasi studenci w ogóle chcą uczestniczyć w dialogu i w jakim stopniu są do tego przygotowani.

Genowefa Koć-Seniuch w encyklopedycznym haśle ujmuje rzecz następująco: „Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego. Kryjąc w sobie najgłębszy sens wychowania jest on podstawowym warunkiem ciągłości i zmiany w rozwoju osobowym człowieka. Dialogowe ujmowanie edukacji i wychowania łączy się z wizerunkiem ucznia jako istoty aktywnej i autonomicznej, myślącej i poszukującej sensu przez relację dialogową z otoczeniem. [...] Koniecznym warunkiem dialogu jest niezbędność motywacji i woli rozmowy, możliwość partnerstwa, autentyzmu i kompromisu, zaufanie i wiara w dobrą wolę partnera. Intencje każdego dialogu są praktyczne – cele zawsze mają charakter rozwojowy i egzystencjalny, są zorientowane na spełnienie się intelektualne i duchowe partnerów”¹.

Urszula Ostrowska, w ślad za M. Buberem rozróżnia trzy typy dialogu: prawdziwy, techniczny i pozorny (określany też jako dialog zamaskowany albo *quasi-dialog*). Tylko w przypadku pierwszego typu każdy z uczestników dialogu obejmuje myślą pozostałych z zamiarem ustanowienia wzajemności. Dialog techniczny zaspokaja zaś jedynie potrzebę porozumienia się, czy raczej – wymiany informacji. Dialog pozorny ma miejsce zawsze wtedy, gdy nie traktuje się człowieka, do którego się mówi, jako osoby, gdy nie ma autentycznej potrzeby nawiązania kontaktu, lecz raczej potrzeba potwierdzenia własnego samopoczucia, gdy słuchając drugiego myślimy tylko o tym, w jaki sposób i w jakim momencie wypowiedzieć swoją kwestię, by zrobić na słuchaczach jak najlepsze wrażenie². Dalej autorka – za H.G. Gadamerem – wskazuje na problem niezdolności do rozmowy i niezdolności do słuchania.

¹ G. Koć-Seniuch, *Dialog*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 688–689.

² U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 59–61.

Twierdzi, że ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do ludzi „epoki informacyjnej”, przyzwyczajanych przez media raczej do oglądania (czy wręcz gapienia się) oraz bezwolnego słuchania, niż refleksyjnego odbioru³.

Joanna Rutkowiak wskazuje, że celem dialogu pedagogicznego może być:

- uzyskiwanie brakujących informacji;
- wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w kwestii spornej;
- wysiłek rozumienia⁴.

Autorka zastrzega, że wysiłek rozumienia wykracza poza jedynie wąsko rozumiany cel dialogu, a stanowi „wyznacznik kondycji ludzkiej w jej sensie najszerszym”. Przy czym rozumienie nie oznacza bynajmniej odtwarzania ustalonych już znaczeń. Ze względu na wskazane kryterium celu autorka wyróżnia dialog informacyjny, negocjacyjny (nazywany przez nią wymianą negocjacyjną) i dialog „jako warunek możliwości rozumienia”. Ten ostatni uważa za pedagogicznie najważniejszy, jego istotą jest „ciągłe pytanie, ale nie zapytywanie zwieńczone odpowiedzią”⁵.

Warto następnie zastanowić się, w jakiej mierze nauczyciel, jego osobowość, jego działania w procesie dydaktycznym, mogą stać się czynnikami sprzyjającymi bądź blokującymi dialog.

Zbigniew Kwieciński, opierając się na analizach amerykańskich, których autorami są m.in. T. Gordon i N. Burch, wyszczególnia 12 typów sygnałów tak zwanego „języka nieakceptacji” uczniów używanego przez nauczycieli. Oto te sygnały:

- nakaz, polecenie, rozkaz;
- ostrzeżenie, groźba;
- moralizowanie;
- udzielanie rad, podsuwanie rozwiązań;
- pouczenia;
- osądzanie, krytykowanie, obwinianie;
- przyklejanie etykietek;
- analizowanie, interpretowanie, diagnozowanie;
- pochwała, pozytywna ocena (bagatelizująca);
- pocieszenie, współczucie, paternalistyczne podtrzymywanie na duchu;

³ Tamże, s. 62–64.

⁴ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 28.

⁵ Tamże, s. 28–44.

- podpytywanie, „przesłuchiwanie”;
- wycofywanie się, zmiana tematu, odwracanie uwagi⁶.

Autor ów jest zdania, że większość nauczycieli stosuje ten język, a tymczasem sprzyja on blokowaniu rozwoju możliwości poznawczych, zdolności przeżywania świata i kompetencji samorealizacyjnych i komunikacyjnych. Powyższa typologia dotyczy wprawdzie działań nauczycieli szkolnictwa powszechnego, warto jednak zastanowić się, czy nie ma mocy bardziej uniwersalnej – dotyczącej również nauczycieli akademickich i ich zachowań wobec studentów.

Według Marii Czerepaniak-Walczak realizacja postulatów pedagogiki emancypacyjnej wymaga respektowania zasady dwupodmiotowości interakcji pedagogicznej. Edukacyjne sprawności nauczyciela warunkujące realizację założeń tej pedagogiki autorka proponuje podzielić na trzy grupy:

- a) kompetencje w pracy z młodzieżą;
- b) kompetencje w pracy z innymi podmiotami szkoły;
- c) kompetencje w pracy z samym sobą.

W pierwszej – najbardziej nas tu interesującej – kategorii autorka wymienia kompetencje do:

- uznawania i przyjmowania szerokiego spektrum sytuacji problemowych;
- włączania młodzieży do twórczego rozwiązywania problemów;
- poszanowania praw ucznia do wyboru oraz prawa do błędu⁷.

Dalej autorka następująco określa cechy komunikatu w sytuacji pedagogicznej, właściwe dla pedagogiki emancypacyjnej:

- jasność komunikatu – wyrażająca się dostosowaniem języka do poziomu rozwoju rozmówcy;
- kongruencja komunikatu – wyrażająca się zgodnością wszystkich sygnałów przekazywanych uczniowi;
- równowaga między uczestnikami interakcji;
- ewaluatywność komunikatu – ułatwiająca poznanie wzajemnych oczekiwań i reakcji na stany rzeczy i zjawisk towarzyszących interakcji dwupodmiotowej – symetryczne prawo do wyrażania opinii⁸.

⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 144.

⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej*, [w:] *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. E. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 210–213.

⁸ Tamże, s. 213–214.

Dwie cechy wymienione jako ostatnie bardzo silnie współbrzmiały ze wspomnianymi wcześniej warunkami, jakie mają być spełnione, by możliwy był prawdziwy, a nie tylko pozorny dialog.

Śledzący od lat kierunki ewolucji polskich i europejskich systemów kształcenia Ryszard Pachociński twierdzi następująco. „Nauczyciel przestaje powoli pełnić główną rolę w zakresie przekazywania wiedzy. Staje się bardziej diagnostykiem, specjalistą w zakresie pomocy naukowych, konsultantem itp., by w rezultacie pełnienia tych różnych ról mieć wpływ na wywoływanie zmian w uczniach w wyniku tworzenia nowego środowiska nauki, opierającej się na zasadach współdziałania. Musi się liczyć z tym, że należy dać uczniom odpowiednio dużo czasu, by mogli zmagać się z problemami, wypróbowywać różne strategie, dyskutować, eksperymentować, badać i oceniać. [...] Nauczyciele muszą także ryzykować to, że czasami nie mają racji. Ważniejsza może okazać się praca nad problemem niż udzielenie ‚poprawnej’ odpowiedzi. [...] Nauczyciel powinien więc powoli odchodzić od roli instruktora, który jedynie przekazuje wiedzę, na rzecz osoby, która ułatwia uczenie się; tworzy środowisko wychowawcze, w którym znajduje się zarówno miejsce dla wolności, jak i pewnej dyscypliny, niezmiennie towarzyszącej każdemu ludzkiemu działaniu”⁹.

Jednokierunkowa transmisja wiedzy, jakże często jeszcze obecna w wielu obszarach naszego szkolnictwa wyższego, wydaje się anachronizmem, między innymi dlatego, że dzisiejszy student to zupełnie inny człowiek, niż ten jeszcze sprzed kilkadziesiątu (czy nawet kilkunastu) lat. Najkrócej mówiąc – dzisiejszy student jest owocem „rewolucji podmiotów”, o której przed laty pisał Kazimierz Obuchowski: „[...] staram się uzasadnić pogląd, że w wyniku upowszechnienia wykształcenia, masowych migracji, zmian technologii produkcji, osłabienia mocy regulacyjnej kultury, upadku autorytetu polityków, wyobcowania pokoleniowego i temu podobnych zmian, ludzie współcześni coraz bardziej muszą polegać na rozeznaniu własnym i na samodzielnej analizie przesłanek swojego wartościowania”¹⁰.

A co o tym wszystkim sądzi nasz student? Wykorzystując swoje bogate i różnorodne doświadczenie dydaktyczne¹¹ postanowiłem poddać pod namysł następujące kwestie:

⁹ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 83–84.

¹⁰ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 15.

¹¹ W latach 1998 – 2006 przeprowadziłem łącznie ponad 2500 godzin zajęć w 7 różnych uczelniach i na czterech kierunkach studiów: pedagogika – o różnych specjalnościach, administracja, stosunki międzynarodowe, dziennikarstwo, ze studentami zarówno studiów dziennych, jak i zaocznych. Były to przy tym zajęcia z kilku różnych – by nie powiedzieć wręcz: diametralnie odmiennych – przedmiotów. Nie licząc seminariów dyplomowych były to następujące przedmioty. 1. Metodologia badań pedagogicznych (a także przedmioty o zbliżonych nazwach i zakresie treściowym: metody badań pedagogicznych, metodologia pedagogiki z elementami statystyki, metodologia badań w naukach humanistycznych, metodologia badań społecznych itp.). 2. Pedagogika ogólna (także: podstawy pedagogiki, wprowadzenie do pedagogiki). 3. Podstawy dydaktyki ogólnej. 4. Podstawy statystyki (także: statystyka i demografia, elementy matematyki i statystyki).

1. Jak studenci są nastawieni do dialogu w procesie edukacyjnym: czy w ogóle go chcą, czy dostrzegają jego pozytywny ładunek?
2. W jakim stopniu są do prowadzenia dialogu przygotowani?
3. Jakie są w tych kwestiach różnice między poszczególnymi grupami studentów: studiujących różne kierunki, stacjonarnych i niestacjonarnych, starszych i młodszych, kobiety i mężczyźni?

Zbieranie danych potrzebnych do udzielenia odpowiedzi na te pytania nie miało charakteru ścisłego, systematycznego czy skategoryzowanego badania. Przez wszystkie lata prowadziłem po prostu mniej lub bardziej luźne obserwacje – co czyni każdy z nas – starając się jednocześnie dostrzec ewentualne różnice między różnymi populacjami studentów. Do zabrania głosu skłania mnie jedynie owo wspomniane już doświadczenie dydaktyczne.

W celu zdobycia orientacji na temat badanej w ten sposób próby dotarłem do niektórych danych o charakterze metryczkowym. Biorąc pod uwagę tylko tych studentów, z którymi przez 8 lat prowadziłem ćwiczenia, konwersatoria czy seminaria, a pomijając wykłady, miałem przyjemność spotkać się z prawie 2300 osobami, z czego około trzy czwarte to kobiety. Około dwóch trzecich spośród tych osób to studenci pedagogiki, kolejno – blisko 20 procent – to studenci administracji, około 10 procent stanowili studenci stosunków międzynarodowych, pozostali to studenci dziennikarstwa. Średni wiek studentów zaocznych to około 28 lat. Sama ta średnia może jednak wprowadzić w błąd. Daje się bowiem zauważyć pewnego rodzaju rozwarstwienie tej grupy osób na dwie duże liczebnie podgrupy. Pierwsi to ci, którzy podjęli studia w trybie niestacjonarnym bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, są więc w takim samym wieku, jak ich koledzy ze studiów stacjonarnych. Stanowią oni około 40 procent wszystkich studentów zaocznych. Druga wyraźna liczebnie podgrupa – również licząca około 40 procent – to ci, którzy podjęli studia na dość zaawansowanym szczeblu swej biografii oraz kariery zawodowej. Są to w większości osoby w wieku 40 – 55 lat (choć zdarzają się też studenci w okolicach sześćdziesiątki, zwłaszcza na kierunku administracja). Studenci zaocznicy w prawdopodobnie najbardziej kreatywnym przedziale wieku 25 – 40 lat stanowią więc mniejszość. Około 70 procent studentów mieszka na wsi lub w niewielkich miastach (o liczbie mieszkańców do 50 tys.), pozostali w większych miastach. Około połowy studiujących zaocznie pracuje na stałe, 20 procent – dorywczo, natomiast 30 procent nie pracuje. Spośród studentów dziennych mniej więcej jedna czwarta pracuje dorywczo, a nieliczni – na stałe.

Naturalnie, opisana próbka studentów nie pretenduje do tego, by stanowić reprezentatywną – w sensie statystycznym – próbę jakiegokolwiek populacji polskich studentów. Zaprezentowane „badanie” nie jest jednak sondażem w ścisłym sensie i jego wyników nie zamierza

się w jakikolwiek sposób uogólniać. Chodziło jedynie o uzyskanie pewnej wiedzy o charakterze orientacyjnym, która jednakże może stać się punktem wyjścia do bardziej scjentystycznie zorientowanych przedsięwzięć badawczych.

Warto na początku podkreślić, że podczas prowadzenia zajęć konsekwentnie stosuję zasadę, iż student może korzystać z dowolnych źródeł – wręcz jest do tego zachęcany. Dotyczy to nie tylko referatów i udziału w dyskusji (co wydaje się oczywiste), ale również sprawdzianów i kolokwiów. Jest to zasada, którą od lat w swej praktyce dydaktycznej stosuję i przy każdej okazji propaguję: student pisząc jakikolwiek tekst lub wygłaszając jakąkolwiek wypowiedź ma prawo korzystać z dowolnych materiałów – notatek, podręczników, skryptów itp. Nie chcę dopuścić, by studiowanie stało się tylko uczeniem się na pamięć jakichś objawionych prawd, ponieważ po pierwsze – takowych nie ma, po drugie zaś uważam, że sama tylko wiedza pamięciowa, zwłaszcza typu „wiedzieć że”, jest w dobie współczesnej niezbyt przydatna; znacznie ważniejsze są umiejętności: jej poszukiwania, selekcjonowania, interpretowania, stosowania, przechowywania itp. Mówiąc innym językiem: ważniejsza od wiedzy deklaratywnej wydaje się być wiedza proceduralna.

Warto dodać, że poinformowanie studentów podczas pierwszych ćwiczeń, iż będą mogli korzystać ze wszystkich materiałów, nie wzbudzało nadmiernego entuzjazmu. Pojawiały się raczej domysły, jaka to też za tym kryje się „sztuczka”. Gdy wyjaśniałem, że w małym stopniu będzie mnie interesować sprawdzanie posiadania samej tylko wiedzy, lecz raczej jej zrozumienia, zastosowania, a może też analizy, syntezy i oceny (by odwołać się do taksonomii celów edukacyjnych w sferze poznawczej autorstwa B.S. Blooma), wzbudzało to spory niepokój. Odnosiłem wrażenie, że złamałem jakieś święte reguły! Studenci (a wcześniej przez wiele lat – uczniowie) są przyzwyczajeni, że wymaga się od nich uczenia się na pamięć i odtwarzania w niezmienionej postaci zapamiętanych informacji – i to jest ich zdaniem w porządku. Niczego innego w tym względzie nie oczekują a takie innowacje odbierają jako zagrożenie, bo zmuszają ich one do przedstawienia się na inny sposób reagowania. W miarę upływu czasu studenci zaczęli jednak odbierać tę zasadę jako szansę, pewnego rodzaju wyzwanie intelektualne, a także – na czym mi najbardziej zależy – jako przejaw poważnego i podmiotowego ich traktowania. Podmiotowe traktowanie partnerów interakcji, jak to było powiedziane, jest absolutnie koniecznym warunkiem dialogu.

Podczas wszystkich zajęć o charakterze ćwiczeniowym zachęcam studentów raczej do współpracy, niż do rywalizacji. Odbywa się to między innymi w ten sposób, że studenci muszą przygotować to i owo w powołanych do tego celu zespołach – to akurat nie jest niczym nadzwyczajnym i zapewne każdy to stosuje. Bywa też jednak, że pozwalam studentom pisać

sprawdziany w dwu- trzyosobowych zespołach. Zależy mi po prostu na tym, by studenci nauczyli się skutecznie porozumiewać między sobą.

Tam, gdzie tylko jest to możliwe, inicjuję na zajęciach dyskusję – nad przeczytanymi tekstami, nad zaprezentowanymi stanowiskami, nad możliwymi sposobami ujęcia problemów, nad sposobami działania zmierzającymi do ich rozwiązania itp. Naturalnie, o wiele łatwiej o dyskusję na przykład podczas konwersatoriów z pedagogiki ogólnej czy podczas seminarium dyplomowego, niż podczas ćwiczeń ze statystyki, jest oczywiste, że nie każdy przedmiot i nie każde treści jednakowo się do tego nadają. W każdym razie, gdy tylko jest to możliwe, aktywizuję studentów do zabierania głosu i zachęcam do jak największego krytycyzmu oraz otwartego wyrażania swoich poglądów.

Początkową reakcją większości studentów na zachęcanie do nieskrępowanej wymiany myśli jest najczęściej głębokie niedowierzanie (najsilniej widoczne u studentów administracji, najsłabiej – dziennikarstwa). Po przełamaniu początkowej nieufności wielu z nich poczęło jednak stopniowo, ale ostrożnie włączać się do dyskusji. Jeśli od początku każdego semestru i w każdej grupie dyskusje w ogóle bywały możliwe, to zawdzięczać to można szybkiemu ujawnianiu się dwóch typów studentów: jednych można w uproszczeniu określić jako „prymusi”, drugich – jako „buntownicy”. Ci pierwsi – częściej kobiety – już w szkole zawsze byli chętni do udziału w dyskusji – żeby zasłużyć na dobrą ocenę, pilnie przy tym baczyli, by nie powiedzieć czegoś nie po myśli nauczyciela. Z kolei studenci określani tu jako buntownicy – w większości mężczyźni – lubią wykorzystywać różne okazje do rozpraszania nudy, do „robienia jaj”, do postępowania na przekór nauczycielowi i „prymusom”. To są wszystko mechanizmy i zachowania doskonale znane z podwórka licealnego i zrozumiałą jest rzeczą, że musiały się ujawnić również na uczelni. Zarówno jedni, jak i drudzy – bez względu na kierunek studiów, formę studiowania czy wiek studentów – stanowią jedynie około 10 – 20 procent każdej grupy.

Przedmiotem głównego zainteresowania jest tu jednak „milcząca większość” – ci wszyscy studenci, którzy – przynajmniej początkowo – nie garną się do zabierania głosu, do wyrażania swoich sądów. Jeśli w końcu zaczynają zabierać głos, widać wyraźnie, że muszą przełamywać ogromne i różnorodne opory. Można domniemywać, że główną przyczyną jest taka, iż podczas 12-letniego (najczęściej) treningu w polskich szkołach młodzież jest wyćwiczana w odgadywaniu intencji nauczyciela i spełnianiu jego życzeń – być może jest w tym również jakiś konformizm młodzieży. Panuje milcząca zgoda co do tego, że to nauczyciel ma prawo narzucać swoją „definicję sytuacji”. Jeśli tego zabraknie, pojawia się dezorientacja, młodzi ludzie nie bardzo wiedzą „co mają myśleć” oraz „jaka odpowiedź jest prawidłowa”.

Z drugiej jednak strony skłaniałbym się do zaryzykowania tezy, że znaczna część tych milczących studentów odczuwa ogromną potrzebę autentycznej wymiany myśli, że – po przewyciężeniu początkowych oporów – dyskusja jako jedna z form prowadzenia zajęć stopniowo zyskuje ich aprobatę, że wielu z nich skłania do głębszych refleksji oraz stymuluje do wychodzenia poza treści „obowiązkowe” i różnorodnych poszukiwań. Tego typu ewolucję silniej dało się zaobserwować u kobiet niż mężczyzn, u starszych niż młodszych, przede wszystkim wśród studentów dziennikarstwa i pedagogiki.

Ujmowana globalnie w przeciągu każdego semestru aktywność dyskusyjna studentów była bardzo zróżnicowana. Na jednym biegunie znaleźli się ci, którzy przez cały semestr ani razu nie zabrali głosu. Według mojej oceny ci studenci stanowili od 10 do 30 procent każdej grupy – najmniej na pedagogice, najwięcej na administracji. Ich przeciwieństwo (również 10 do 30 procent) to ci, którzy zabierają głos przy każdej nadarzającej się okazji, w każdym wątku muszą „zaistnieć”, w wielu przypadkach zresztą dla samego tylko zaistnienia – tych było najwięcej na stosunkach międzynarodowych i na pedagogice, płeć i wiek nie miały znaczenia. Znacząca większość studentów ożywia się (rzadko), gdy tematyka interesuje ich szczególnie, w jakiś sposób ich dotyczy (np. mają określonego rodzaju doświadczenia), mają w poruszanej kwestii większą od innych wiedzę, albo też gdy zostaną w jakiś sposób sprowokowani do zabrania głosu. W tej grupie dominują ci studenci, którzy mają jakieś doświadczenia zawodowe – a więc głównie studenci niestacjonarni.

Odpowiedź na pytanie, czy studenci chcą dialogu, nie wydaje się łatwa do udzielenia. Upraszczając, można to ująć tak: chcieliby, ale się boją. Istnieje (gdzieś u prawie połowy studentów) potrzeba „bycia w dialogu”, ale proces kształcenia w szkole wyższej jawi się im jako rzeczywistość „do zaliczenia”, gdzie zbyt dużo można stracić, by warto było dążyć do autentyzmu i kultywowania podmiotowości – co wszak jest niezbywalnym warunkiem dialogu. Bezrefleksyjny i stereotypowy sąd, że młodzież chce dialogu, a to nauczyciele go uniemożliwiają, należałoby chyba nieco zrewidować.

Jak wygląda kwestia umiejętności niezbędnych do uczestniczenia w dialogu? W toku dyskusji ujawniały się przede wszystkim takie oto negatywne – z punktu widzenia możliwości prowadzenia dialogu – cechy studentów:

- nieumiejętność słuchania – najsilniej u studentów dziennikarstwa (!), jednakowo u kobiet i mężczyzn, studentów dziennych i zaocznych, oraz bez względu na wiek; w sumie tę cechę można śmiało przypisać od 60 do 80 procent wszystkich studentów;
- dogmatyczne przywiązanie do własnego zdania, brak otwartości na argumenty innych (jeśli w ogóle takowe bywały), wiąże się to oczywiście z nieumiejętnością słuchania –

ta przypadłość również objawiała się u około 60 – 80 procent wszystkich dyskutujących i bez względu na płeć, wiek, formę studiowania i kierunek studiów;

- brak umiejętności (i odczuwania potrzeby) argumentowania, uzasadniania swojego zdania, a więc inaczej ujmując: gołosłowność – silniej u kobiet niż mężczyzn, u starszych niż młodszych, jednakowo na wszystkich kierunkach studiów; globalnie dotyczy to około 50 – 70 procent studentów;
- brak posiadania (a może: umiejętności artykułowania) jakiegokolwiek własnego zdania – w tym przodowali przede wszystkim studenci administracji, częściej kobiety, studiujący zaocznie, bez względu na wiek; globalnie, można tę cechę przypisać odsetkowi studentów od 10 do 30 procent;
- nieumiejętność formułowania składowych wypowiedzi dłuższych niż jedno- dwuzdaniowa; to raczej powszechna przypadłość (zaryzykowałbym, że 90 procent!), studenci najchętniej posługiwali się równoważnikami zdań albo wykrzyknikami, dłuższe wypowiedzi wydają się być poza zasięgiem większości – bez względu na płeć, wiek, formę studiowania i kierunek studiów;
- brak umiejętności chłodnej, beznamietnej analizy, przeciwnie, nadmierne nasycenie wypowiedzianych kwestii (niejednokrotnie silnymi) emocjami – najsilniej u studentów pedagogiki, częściej u kobiet; ogólnie – u około 20 – 40 procent.

Zastanawiając się nad przyczynami występowania tych – moim zdaniem wysoce niepokojących – słabości i defektów, można oczywiście obarczać winą szkolnictwo powszechne, przede wszystkim szczebla średniego. Wydaje się jednak, że to zbyt proste wyjaśnienie. Młodzi ludzie nie mają elementarnych umiejętności i nawyków komunikacyjnych również być może dlatego, że w naszych rodzinach po prostu się nie rozmawia. Inna przyczyna, którą warto rozważyć, to złe wzorce płynące z mediów – mam tu na myśli głównie marną jakość debat i dyskusji prowadzonych w studiach telewizyjnych przez osoby publiczne, zwłaszcza polityków. Tam przecież rzadko ma miejsce dialog, dominuje zaś agresywna pyskówka, mająca na celu głównie symboliczne zniszczenie interlokutora.

Czy coś można z tym zrobić?