

Sesja IV pt. kultura i edukacja ekonomiczna zawierała panel 12: edukacja - problemy bibliometryczne (punktoza, testoza i grantoz). konsekwencje dla nauki. jako podtytuł moderatorzy (prof. Ewa Okoń-Horodyńska i prof. Robert Ciborowski) zaproponowali tezę: edukacja a kreatywność jako mantra naszych czasów: „kreatywna klasa” z uniwersytetu?

Skład panelu obejmował grono ekspertów, w składzie:

1. prof. dr hab. Sławomir Bukowski, Uniwersytet Technologiczno – Humanistyczny w Radomiu
2. dr hab. Ewa Mińska-Struzik, prof. UE w Poznaniu
3. dr Anna Mijał, Uniwersytet Opolski, PTE oddział w Opolu
4. dr hab. Ewa Zeman-Miszewska, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
5. dr Wojciech Bizon, Uniwersytet Gdański, dyrektor Instytutu Konfucjusza
6. dr hab. inż. Magdalena Wyrwicka , profesor, Politechnika Poznańska

Rozpoczynając spotkanie panelowe prof. Ewa Okoń-Horodyńska wskazała, że na 20 przestudiowanych (na potrzeby tej dyskusji, jako wyznacznika sesji) definicji edukacji znajdujących się w czołowych publikacjach, można zauważyć, iż najczęściej wiąże się ją z „wychowaniem, socjalizacją, kształceniem, nauczaniem, uczeniem się, zmienianiem ludzi, uświadamianiem, osiągnięciem podmiotowości, rozwojem, samorealizacją,...”, itp. Trudno jednak doszukać się jej roli dla nauki i gospodarki zasadniczej – WYZWALANIA KREATYWNOŚCI, jej podtrzymywania, pielęgnowania, wspierania.

Wymiar kreatywności, oznaczający potencjał wiedzy i umiejętności zarazem, tworzenia czegoś nowego, choć jest procesem myślowym to ostatecznie prowadzi do nowych, oryginalnych pomysłów, idei, koncepcji, skojarzeń i nowych sposobów rozwiązywania problemów w praktyce.. Do wykreowania czegoś nowego dochodzić bowiem może zarówno w wyniku żmudnych badań jak i zupełnie przypadkowo, a także w wyniku intuicyjnych impulsów i co najważniejsze wyobraźni, w sposób niekonwencjonalny, co właśnie należy wychwycić w procesie edukacji, a co niestety jest nierzadko ignorowane.

Kreatywność może bowiem służyć poprawie jakości życia społecznego i gospodarczego, ale zmanipulowana przez nielicznych może tę jakość obniżać. Trudności oceny i pomiaru kreatywności mają związek z niedostatkiem statystyki na ten temat i jej meandrami. W dodatku nakładają się na to rozmaite stereotypy społeczne i uprzedzenie, często błędne oceny. Mając na uwadze, iż naturalna kreatywność swe apogeum osiąga w wieku przedszkolnym, potem zdecydowanie maleje, to aby te spadki nie były drastyczne należy nieustająco korzystać z różnych formuł jej podtrzymywania. I tak np. w wyniku edukacji, zdobywania i kumulowania wiedzy można poprawić sprawność kreatywną, która jednak pozostawiona bez pogłębiania wiedzy i stosowania w edukacji, życiu i pracy technik kreatywności także maleje. Techniki kreatywności oraz celowe zwiększanie wiedzy pozwala bowiem na poszerzanie skali cech kreatywnego myślenia, jak np. doskonałość, samodyscyplina, otwartość na ryzyko, inność, itd. Wykształcanie się tych cech z istoty rzeczy zdeterminowane jest przez indywidualne predyspozycje psychospołeczne i kulturowe, w tym przez warunki i jakość edukacji. A skala wykorzystania wskazanych cech determinuje jakość naszego myślenia, korzyści i straty w kreatywności.

Instytucjonalizacja myślenia o kreatywności ma różne wymiary, np. tzw. kluczowe kompetencje dla kreatywności, przypisywanie wag, punktów, wskaźników subiektywnie interpretujących kreatywność, najczęściej odrzucających badanie niemożliwego (Einstein nie dostałby żadnego grantu w Polsce).

Profesor Robert Ciborowski dodał, że ogromnie ważna jest w tym zakresie rola uczelni wyższych. Uniwersytety mają realizować postulat uniwersalności nauki, budować umiejętności o różnej specyfice. Niestety ewaluowanie i punktowanie nauki prowadzi do ograniczenia rozwoju poszczególnych dyscyplin oraz przyczynkarskości publikacji. W dłuższej perspektywie „zabijania” kreatywności, bo wymusza skupianie się na liczbie punktów a nie jakości tekstów.

Głównym zadaniem uczelni musi być zawsze dydaktyka, która powinna być powiązana z rozwojem nauki i badań, specyficznych dla poszczególnych uczelni czy naukowców.

Fatalnym pomysłem jest punktacja czasopism i wydawnictw. Czy w nauce chodzi o jak największą liczbę punktów czy dotarcie do jak największej liczby odbiorców (co jest bardziej wartościowe: publikacja w czasopiśmie punktowanym, które czyta kilkadziesiąt czy kilkaset osób, czy może tekst w Internecie, docierający do tysięcy czytelników?).

Nauka nie potrzebuje ogromu publikacji. Jak powiedział N. Davila: „*Problemem nauki nie jest to, że ludzie mało czytają, tylko to, że wszyscy piszą*”. Nauka to wymiana poglądów, dlatego najbardziej wartościowe i kreatywne są konferencje i seminaria naukowe. To one tworzą warunki przyszłej kreatywności przenosząc się na dydaktykę, inspirując studentów czy doktorantów. Z kolei wartość naukowa powinna wynikać z oceny środowiska a nie urzędniczej punktacji.

Postawienie właściwego pytania ekspertom zajmującym się szeroko pojętą edukacją ekonomiczną ze wskazaniem konsekwencji dla nauki i praktyki jest wyjątkowo ryzykowne, ale zakładamy, że nasi eksperci wskażą szereg kwestii z tym związanych.

Prof. Dr hab. Sławomir Bukowski scharakteryzował obecny system szkolnictwa wyższego w kontekście jego podporządkowania decyzjom urzędniczym. Widać to wielu kwestiach, ale chyba najbardziej istotne jest to w obszarze nauki, gdzie rozpoczęto absurdalne kwantyfikowanie osiągnięć naukowych (punktoza, lista wydawnictw, grantoz). Profesor porównała szereg elementów do systemu francuskiego, gdzie udział naukowców w ewaluacji naukowej jest zdecydowanie szerszy.

Tworząc nową ustawę 2.0 zbyt mało miejsca poświęcono konsekwencjom ewaluacji i czy jej obecna formuła nie doprowadzi do zmniejszenia dynamiki rozwoju nauki? Wszyscy paneliści zwracali uwagę na szereg niedociągnięć i zagrożeń występujących w nowej formule polskiej nauki.

Dr hab. Ewa Mińska-Struzik wskazała, że w 2003 r. Wprowadzono do szkół ponadgimnazjalnych przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości”, a dziewięć lat później kolejny „Ekonomia w praktyce”. Panelistka przedstawiła mocne i słabe strony podstaw programowych obu przedmiotów, a także wyniki analizy metod nauczania stosowanych przez nauczycieli oraz problemów, z jakimi stykają się w trakcie realizacji zajęć szkolnych.

Dr hab. Ewa Mińska-Struzik zauważyła, że z przeprowadzonych analiz wyłania się dość smutny obraz. „Podstawy przedsiębiorczości” wbrew nazwie mają bardzo skromny wymiar praktyczny i raczej nie kształtują postaw przedsiębiorczych. Niewielka liczba godzin na ich realizację oraz przeładowanie podstawy programowej detaliczną i (przynajmniej w pewnej części) zbędą nastolatkom wiedzą pozostawia niewiele czasu na stymulowanie kreatywności oraz ćwiczenie umiejętności praktycznych, czemu jak się wydaje edukacja ekonomiczna w szkołach średnich powinna służyć przede wszystkim.

Kolejna z panelistek dr hab. Ewa Zeman-Miszewska, wskazała, że nasilające się zmiany i zmienność zjawisk towarzyszących gospodarowaniu wymagają zauważenia tego, że ewolucja procesów gospodarowania ma charakter dynamiczny. Komplikujące się związki i relacje gospodarcze w państwach narodowych i na arenie międzynarodowej coraz trudniej jest zrozumieć bez odniesień interdyscyplinarnych. Nauczanie ekonomii bez kontekstu zakorzenienia procesów gospodarczych w kulturowych i politycznych uwarunkowaniach sprawia, że „społeczny charakter ekonomii” coraz częściej jest przez studentów postrzegany jako deklaratywny. Dominujące podejście formalistyczno-matematyczne w interpretacji zjawisk społeczno-ekonomicznych i „rozgrzeszanie” uproszczeń formułką „*ceteris paribus*” coraz częściej bywa przyjmowane krytycznie. Wyrazem tego są oddolne ruchy studenckie postulujące wprowadzenie do nauczania „ekonomii postautystycznej”. Nauczanie ekonomii w szkołach wyższych nadal, pomimo licznych świadectw dysfunkcji systemu gospodarczego opiera się na stanowisku, że głównym,

właściwym kryterium działania podmiotów gospodarczych jest racjonalność ekonomiczna i że nie istnieje problem koordynacji działań gospodarczych (zwłaszcza w skali międzynarodowej i na styku gospodarka narodowa/gospodarka światowa).

Dr Wojciech Bizon wskazał, że tradycyjna polityka edukacyjna, czerpiąc z nauk pedagogicznych, bazuje na wypracowanych przez wieki metodach nauczania, które na bieżąco są poddawane ocenie pod względem ich aktualnej przydatności. Z uwagi na specyfikę uczących się, nie zawsze postępujących racjonalnie, można wykorzystać szereg oddziaływań behawioralnych, których skuteczność uprzednio pozytywnie zweryfikowano poza edukacją i założyć, że przyłożona interwencja będzie też efektywna w działaniach skupionych na nauczaniu ekonomii i transferze wiedzy ekonomicznej. Potęgą takich rozwiązań polega na tym, że są relatywnie tanie oraz w zasadzie nie ograniczają swobody decyzyjnej zainteresowanych. Innymi słowy, stosowane metody, przy akceptowalnych lub żadnych niedogodnościach dla części osób, wymuszają u pozostałych określone reakcje i skłaniają do pożądanego typu postępowania w celu wywołania oczekiwanych skutków.

Dr hab. inż. Magdalena Wyrwicka przedstawiła autorskie badania porównawcze prowadzone od 2004 roku, które wskazują na spójną interpretację pojęcia kultury technicznej w Polsce, jak również eksponują przekonanie respondentów, że kultury technicznej można nauczyć. W kontekście wdrażania nowych technologii informacyjnych, automatyzacji oraz rozpowszechniania Internetu rzeczy, kompetencje techniczne stają się przekrojowymi - dotyczą wszystkich profesji. Stąd zamiar zaprezentowania nie tylko wyników badań, ale i metod przekazu wiedzy, umiejętności i budowania postaw niezbędnych do kreowania prorozwojowej kultury technicznej.

Po wystąpieniach panelistów, pojawiło się kilkanaście pytań i głosów w dyskusji, nawiązujących do przedstawianych wcześniej kwestii.

Panel zakończyły podsumowania moderatorów.