

Cezary Kościelniak*

NEOHUMBOLDTOWSKA KONCEPCJA UNIwersYTETU WOBEC CELÓW ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

THE NEO-HUMBOLDTIAN CONCEPT OF THE UNIVERSITY TOWARDS THE AIMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Abstract

The aim of the paper is to show how the aims of the politics of sustainable development could be implemented within the organizational and cultural tasks of a university. The paper is based on the contemporary tradition, called here “neo-humboldtian model of a university”, which included three missions: education, research and “the third mission” – the service for the external stakeholders. Then, the article examines how the post-humboldtian university can implement the aims of sustainable development.

Key words: sustainable development, higher education policy, neo-humboldtian university

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma celu wskazanie, w jaki sposób cele polityki zrównoważonego rozwoju wpisują się w zmiany kultur organizacyjnych uniwersytetu w koncepcji humboldtowskiej. W artykule przyjmuje się następującą strukturę. Tekst rozpoczyna wskazanie celów politycznych zrównoważonego rozwoju i jego możliwych odniesień do współczesnej agendy uniwersytetu. W kolejnej części zaprezentowana zostaje propozycja umocowania agendy uniwersytetu we współcześnie pojmowanej koncepcji humboldtowskiej. W ostatniej części tekstu podnosi się kwestię wpływu implementacji agendy zrównoważonego rozwoju w działanie uniwersytetu na procesy modernizacyjne. Artykuł stanowi przyczy-

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, ul. Szamarzewskiego 89A, 61-560 Poznań, adres e-mail: cezkos@amu.edu.pl

nek mający na celu pokazanie roli, jaką uczelnie wyższe mogą odegrać w implementacji wybranych sektorów polityki zrównoważonego rozwoju (w skrócie: Z.R.). Mówiąc o polityce szkolnictwa wyższego, można zwrócić uwagę nie tylko na ramy prawne czy uwarunkowania instytucjonalne, ale także na przyjęcie danego programu uniwersytetu, w którym podejmuje się zagadnienia kulturowo-organizacyjne m.in. autonomię celów społecznych itp. Jest więc tak, że to poszczególne, narodowe polityki szkolnictwa wyższego zwykle odzwierciedlają określony, ponadnarodowy model uniwersytetu. W Europie kontynentalnej najbardziej utrwalonymi modelami pozostają propozycje Wilhelma von Humboldta oraz tzw. uniwersytet napoleoński. Ten pierwszy, charakteryzujący się dużym stopniem autonomii uczelnianej, przyjął się nie tylko w Niemczech, ale również m.in. w Austrii, Szwajcarii, Norwegii, a także w Polsce, z tego też względu pozostanie on w centrum zainteresowania niniejszego artykułu.

Niniejszy przyczynek będący analizą implementacji celów polityki zrównoważonego rozwoju do programu uniwersytetu prowadzony jest z perspektywy kulturowo-organizacyjnej. Pytanie to koncentruje się na programie nowoczesnego modelu humboldtowskiego, nazwanego roboczo „uniwersytetem neohumboldtowskim”. W dalszej sekcji artykułu pojęcie to zostanie wyjaśnione.

Wydaje się, że Z.R. łączy się ze szkolnictwem wyższym przynajmniej na następujących poziomach. 1) Poziom wytwarzania idei i wiedzy. Zakłada się, że polityka Z.R. bazuje na ustaleniach wypływających przede wszystkim z badań naukowych, rolą uniwersytetu jest zatem działanie na poziomie „produkcji wiedzy”. Innymi słowy, uniwersytet, jako instytucja badawcza, wytwarza wiedzę, a przez to kształtuje podbudowę pod politykę zrównoważonego rozwoju. Można wymienić w tym miejscu kluczowe tematy, takie jak zmiany klimatu, globalną modernizację ekonomiczną czy implementację społecznej polityki równościowej. Wszystkie te idee mają uzasadnienie w badaniach; można by powiedzieć, że Z.R. jest ideą oświeceniową – opiera się na założeniach przyjętych z wyników badań. 2) Poziom implementacji założeń Z.R. do kultury organizacyjnej uniwersytetu, głównie na poziomie instytucjonalnym. 3) Poziom społecznego oddziaływania uniwersytetu jako instytucji wpisującej się w zmianę społeczną, powiązaną ze Z.R. W niniejszym tekście uwaga zostanie skupiona na punktach 2) i 3). Mówiąc o uniwersytecie, mamy na uwadze program neohumboldtowski w kontekście uniwersytetów europejskich, gdzie idee Z.R. są potraktowane jako ważny składnik kształtujący politykę.

Na wstępie należy także zauważyć, że zapotrzebowania na realizację polityki Z.R. przez uniwersytet mają charakter sektorowy, i taką też na-

leżałoby przyjąć optykę oczekiwanej kontrybucji ze strony uczelni wyższych. Innymi słowy, globalnie określone wyzwania związane ze Z.R., choćby *2030 Agenda for Sustainable Development*, takie jak: zanieczyszczenie powietrza, pustoszenie obszarów, giniecie gatunków oraz problemy społeczne, jak utrzymujące się nierówności, brak dostępu do edukacji czy też brak międzygeneracyjnej odpowiedzialności, wskazują na potrzebę nie tylko zaangażowania wielu dyscyplin nauki, począwszy od inżynierskich, a skończywszy na humanistycznych, ale także konieczność zmiany na poziomie kultury organizacyjnej samej uczelni oraz jej kontaktów z otoczeniem. Uczelnie zatem nie tylko kontrybuują w rozwiązaniu problemów Z.R. poprzez edukację – co może mieć szczególne znaczenie w krajach rozwijających się – ale przede wszystkim są partnerami w tych rozwiązaniach na poziomie technologicznym, społecznym i politycznym (Koehn, Uitto 2017), a także odgrywają poważną rolę w procesach edukacji publicznej. Warto odnotować, że kontrybucja uniwersytetu w tym zakresie ma charakter globalny (zob. Bokova i Figueres 2015). W jaki zatem sposób neohumboldtowska kultura organizacyjna może zaadaptować cele zrównoważonego rozwoju?

2. Kontekst zmian w polityce zrównoważonego rozwoju i ich kontekst w polityce szkolnictwa wyższego

Odpowiedź na to pytanie poprzedzona zostanie próbą wskazania na wybrane konteksty polityki Z.R., które w szczególnie sposób oddziałują na uniwersytet. Obraz przemian polityk związanych ze zrównoważonym rozwojem dynamicznie się zmienia, społeczne uznanie i potrzeba globalnej implementacji tej polityki pojawiła się już na pierwszym szczycie ziemi w Rio de Janeiro w 1992 r. Do najważniejszych ustanowionych przez ONZ celów polityki Z.R. należą: redukcja emisji CO₂, rozwój środowiskowych i proekologicznych rozwiązań technologicznych, ekonomicznych i społecznych, ulepszenie standardów prawnych przeciwstawiających się nierównościom i wykluczeniu społecznemu, wdrożenie na poziomie globalnym standardów etycznych, w tym pojęcia międzygeneracyjnej odpowiedzialności. Choć te wymienione, jak i pozostałe cele pozostają stałe i są uzupełniane na poszczególnych szczytach klimatycznych, to jednak zakres ich realizacji jest już elastycznie stosowany przez poszczególne państwa i łączony z własnymi strategiami ekonomicznymi czy też poszczególnymi politykami sektorowymi albo politykami wdrażanymi przez Unię Europejską. Postulaty Z.R. są również implementowane do instytucji szkolnictwa wyższego, jednakże

w mniejszej części ma to charakter polityczno-administracyjny w znaczeniu nakazowym, a w większej stanowi raczej uznanie słuszności postulatów środowiska akademickiego oraz oddolnej zmiany wpisującej Z.R. do agendy uniwersytetu.

Spośród kontekstów warto wskazać na **zmianę globalnych aktorów w polityce Z.R.** W roku 2017 Stany Zjednoczone wypowiedziały pakiet klimatyczny, natomiast Parlament ChRL ratyfikował ten pakiet w 2016 r., co jest zmianą fundamentalną. Można by powiedzieć, że jest to wymiana globalnych graczy w polityce klimatycznej, która ma olbrzymie znaczenie tak polityczne, jak i symboliczne. Jeśli przyjąć zmianę, jaka dokonuje się w chińskiej polityce szkolnictwa wyższego i jego otwarciu na nowe kierunki rozwoju, to z całą pewnością te dwie zmiany skrzyżują się. Oznacza to także przyszłe otwarcie Państwa Środka na tematykę Z.R. w ich szkolnictwie wyższym. Poprzez silny rozwój chińskich uczelni (przyrost studentów wynosi tam około 10% w ciągu pięciu lat) można prognozować dynamiczne przełożenie tej sfery na politykę uniwersytecką (por. Kościelniak 2018).

Kolejny kontekst ma charakter **zmiany kulturowej**. Jeszcze dekadę temu Z.R. kojarzony był jedynie z problemem zmiany klimatycznej. W chwili obecnej do obiegu idei oraz świadomości społecznej doszły dodatkowe kwestie, w tym także o charakterze etycznym. Protekcja środowiska naturalnego oraz działania prowadzące do społecznej solidarności w wymiarze globalnym stają się uznanym w świecie Zachodu postulatem etycznym. Bardzo ważna globalna zmiana o charakterze aksjologicznym, lecz z konsekwencjami politycznymi i edukacyjnymi, wypłynęła ze strony Watykanu, po opublikowaniu przez papieża Franciszka encykliki ekologicznej *Laudato si'* w 2015 r. Dokument ten adresuje do ponad miliardowej społeczności przekaz o potrzebie protekcji zasobów naturalnych oraz poparciu dla polityki Z.R. Wartością dodaną tego dokumentu jest przede wszystkim przydany mu *soft power*, jaki mogą wykorzystać instytucje promujące idee Z.R., legitymizując zwłaszcza politykę środowiskową ONZ, oraz rządy zwracające szczególną uwagę na kwestie środowiskowe (Alva 2016). Po części taką rolę, edukacji publicznej, spełniają również uniwersytety, które włączają się w edukację publiczną adresowaną do szerszego odbiorcy.

Następnym kontekstem jest **wzrost akceptacji dla polityki Z.R. w społeczeństwach Zachodu**. W Europie Zachodniej – chociaż już niekoniecznie w USA – wzrasta świadomość problemów związanych z degradacją środowiska naturalnego, także problemów nie tylko o charakterze ekologiczno-technologicznym, ale również społecznym. Wśród nich można wymienić między innymi problemy takie, jak tzw. migracja środowi-

skowa wymuszona zmianami lokalnego klimatu, utrzymująca się stabilna różnica w cenach produkcji dzięki półniewolniczym systemom pracy w państwach rozwijających się, ale także świadomość ryzyka zmniejszenia się jakości zdrowia publicznego w przypadku masowo produkowanej taniej i nieekologicznie uprawianej żywności. Dane choćby o relacji między czystością powietrza, naturalną uprawą roślin i hodowlą zwierząt a jakością życia, w tym jego długością, są argumentem przekonującym do ograniczeń wynikających z przyjęcia Z.R. Uczelnie odgrywają w procesie kształtowania opinii rolę kluczową nie tylko ze względu na udostępniane informacje pochodzące z danych badawczych, ale także z powodu budowania agendy etycznej i edukacyjnej w tym procesie.

Powyższe wybrane konteksty globalnych przemian Z.R. są ramą nie tylko określającą zmiany w polityce klimatycznej, ale także w politykach sektorowych mających z nimi powiązania, w tym również w interesującej nas polityce szkolnictwa wyższego. Tak też jest w przypadku oddziaływania zrównoważonego rozwoju. W kolejnym punkcie pokazany zostanie problem implementacji Z.R. we współczesnym wydaniu uniwersytetu humboldtowskiego.

3. Neohumboldtowska koncepcja uniwersytetu a zrównoważony rozwój

Rozważając założenia koncepcyjne uniwersytetu bierze się pod uwagę następujące czynniki: 1) ich kulturę organizacyjną, 2) przyjmowane wartości wyznaczające cele oraz działania instytucji, 3) relacje uniwersytetu wobec państwa, 4) relacje uniwersytetu w stosunku do jego lokalnego otoczenia, szczególnie gospodarczego. Analiza odnosi się do współczesnej wersji koncepcji uniwersytetu Humboldta, zwanego ze względu na jego współczesne konteksty „uniwersytetem neohumboldtowskim”. Przyjmujemy w niniejszym tekście program Humboldta, gdyż pomimo upływu czasu, od ponad dwustu lat stanowi on punkt odniesienia dla kultury akademickiej w państwach Europy kontynentalnej, w tym i w Polsce. Pomimo historycznych przemian współczesna struktura neohumboldtowska podtrzymuje klasyczne zadania uniwersytetu. Zaproponowana przez Humboldta struktura organizacyjna uczelni, cechująca się autonomią badań, finansowaniem ze strony państwa, hierarchią wspólnoty akademickiej oraz nastawieniem na kształcenie i wytwarzanie wiedzy, nie tylko przetrwała, ale jest w dalszym ciągu punktem odniesienia dla szkolnictwa wyższego (Sułkowski 2016). Thorsten Nybom (2007: 152) wskazuje, że Humboldt był pierwszym, który zauważył znaczenie zin-

stytucjonalizowanej nauki w procesie rozwoju państwa, a także powstanie nowego porządku akademickiego, który pojawił się wraz z powstaniem Uniwersytetu Berlińskiego i nowego modelu badań i kształcenia. Humboldtowski model uniwersytetu pozostaje zatem nie tylko konstrukcją czysto historyczną, ale punktem odniesienia dla współczesnych kwestii przemian uniwersytetu, np. przy zagadnieniach implementacji procesu bolońskiego (Michelsen 2010), czy też przemianach ustroju szkolnictwa wyższego (Kwiek 2010). W modelu Wilhelma von Humboldta uniwersytet cechują dwie zasadnicze misje: kształcenie i badania. Uczelnia miała nie tylko dostarczać odpowiednich umiejętności (głównie filologicznych), ale także formować dojrzałego obywatelsko absolwenta, gotowego do podjęcia funkcji publicznych w państwie. Była to zatem instytucja kształcenia elitarnego. Twórca Uniwersytetu Berlińskiego wprowadził warunek autonomii uczonych: badania, choć są finansowane przez państwo, to jednak w zakresie tematów winny być pozostawione uczonym. Humboldt podkreślał rolę uczonego, jako samodzielnego badacza, stawiającego i rozwiązującego problemy. Istotną kwestią było również ukierunkowanie uniwersytetu na cele państwa; wykształcenie obywatela było zatem zgodne z celami państwa.

We współczesnych, neohumboldtowskich założeniach uniwersytetu pryncypia te powtarzają się: kwestia autonomii uczonych oraz postulat wolności prowadzenia badań, przy jednoczesnej realizacji celów rozwojowych państwa są, podobnie jak w przeszłości, zadaniem uczelni wyższych. Do niezmiennych dwóch cech, jakimi są kształcenie i prowadzenie samodzielnych badań naukowych – należy dołączyć jeszcze nowy cel, którym jest „trzecia misja uniwersytetu” – mianowicie zaangażowanie uniwersytetu w otoczenie społeczne. Innymi słowy, model neohumboldtowski tym różniłby się od pierwowzoru, że obok klasycznej misji kształcenia, orientowałby się jeszcze na zewnętrzne, pozabadawcze i pozauniwersyteckie cele gospodarcze i społeczne. Uniwersytet zachowuje swoją organizacyjną tożsamość, ale jednocześnie staje się ośrodkiem oddziaływania na lokalną gospodarkę i włącza się w procesy rozwojowe.

Biorąc pod uwagę trzy misje neohumboldtowskiego uniwersytetu, edukacyjną, badawczą oraz relację uczelni w stosunku do otoczenia, ukazane zostanie ich odniesienie do Z.R.

3.1. Z.R. w misji edukacyjnej uniwersytetu

Edukacja należy do narzędzi implementacji i zrównoważonego rozwoju, jest ściśle powiązana z celami ONZ i celami millenijnymi. W agendzie polityki Z.R. Organizacji Narodów Zjednoczonych pojawiają się

zachęty do podjęcia działań edukacyjnych, które miałyby w przyszłości pomóc w przełamaniu kryzysów, w tym ekologicznego (Adomssent, Beringer, Barth 2009). Przykładem jest inicjatywa ONZ PRME „Principle for Responsible Management Education”, zwracająca uwagę na kształcenie do zrównoważonego biznesu (Godemann, Haertle, Herzig, Moon 2013). Agenda ONZ UNESCO realizuje implementację zrównoważonego rozwoju do sfery szkolnictwa wyższego poprzez np. uruchomienie UNESCO Chairs, w których niezależnie od przyjętej tematyki zrównoważony rozwój pozostaje jednym z pryncypiów (Michelsen 2006).

Implementacja zrównoważonego rozwoju występuje przede wszystkim na poziomie kształcenia. Można tu wyróżnić następujące sposoby wprowadzania zmian: 1) procesy kształcenia wprowadzane są jako tematyczne przedmioty studiów (np. *sustainable management*), 2) zmiany dokonywane w procesach kształcenia opierają się głównie na transdyscyplinarności czy też włączaniu tematyki Z.R. do danych przedmiotów tematycznych.

Tym samym edukacja uniwersytecka okazała się najbardziej skutecznym środkiem na wprowadzanie tej problematyki do agendy uniwersytetu. W literaturze przedmiotu analizującej kwestię implementacji Z.R. do edukacji uniwersyteckiej pojawia się kilka poglądów na ten temat. C. Rusinko (2010: 253) podaje cztery możliwości wprowadzania edukacji do Z.R.: integrację z istniejącymi kursami, lub/i wykreowanie nowych przedmiotów/kursów/programów, lub/i wykreowanie kursów interdyscyplinarnych. M. Svanstrom, F. Lozano-Garcia, D. Rowe (2008) skupiają uwagę na potrzebie osiągania rezultatów kształcenia Z.R. poprzez umiejętności będące wynikiem kształcenia. Zwracają uwagę między innymi na następujące rezultaty: umiejętność łączenia wiedzy w swojej dyscyplinie ze zrównoważonym rozwojem, w naukach inżynierskich umiejętność dodawania uwarunkowań Z.R. do projektowanych procesów lub wytwarzanych produktów, umiejętność implementowania działań wspomagających Z.R. w sferze zawodowej (Svanstrom, Lozano-Garcia, Rowe 2008: 354). Innymi słowy, Z.R. może zaistnieć albo jako osobny przedmiot, albo metoda pracy akademickiej polegająca na traktowaniu problemów interdyscyplinarnie.

Proponowane zmiany mają jednak swoje ograniczenia; wspomniane zostaną dwie (jakkolwiek można by wymienić ich więcej): prawne i kulturowe. W przypadku ograniczeń prawnych programowanie studiów w większości państw Europy zależy od warunków ustalonych przez ustawodawcę, regulowanych i kontrolowanych przez instytucje państwowe (w przypadku Polski jest to Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Polska Komisja Akredytacyjna, a w większości państw Unii Europejskiej

odpowiadające powyższym instytucje). Tym samym poza studiami jednoznacznie zorientowanymi na Z.R. nie sposób przeprowadzić np. integracji przedmiotów z problematyką Z.R. bez zmiany dokonanej przez instytucje centralne, co łączy się często ze zmianą prawną. W kilku uczelniach europejskich, np. w uniwersytecie w Lüneburgu oraz uniwersytecie w Bremen w Niemczech wprowadzono takie rozwiązania, scalając zagadnienia Z.R. z różnymi programami i kierunkami studiów.

Specyfika problematyki miejsca Z.R. w politykach szkolnictwa wyższego różni się pomiędzy państwami, ich implementacja w znacznym stopniu może zależeć od wagi, jaką tym zagadnieniom przydaje się w polityce krajowej. J. Dlouha i B. Moldan (2013) wskazują, że w polityce szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej problemami są m.in. brak istotnych odniesień instytucjonalnych dla strategii Z.R. czy też brak wystarczających środków na cele edukacyjne powiązane ze Z.R., ale także sztywny, dyscyplinarny podział jednostek naukowych dający niewielką przestrzeń dla multidyscyplinarności kształcenia (Dlouha, Moldan 2013: 22–25).

Pewnym problemem kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju staje się niekiedy interwencyjny sposób traktowania tej problematyki, co może się kojarzyć z ideologicznym podejściem do Z.R., przypominającym bardziej przygotowanie do misji aniżeli wyposażanie w wiedzę. Jest to kwestia intuicyjna, jednakże „misyjne” nastawienie na kształcenie może wywoływać opór społeczności akademickiej przed przyjęciem proponowanych rozwiązań.

3.2. Z.R. w misji naukowej uniwersytetu

Zagadnienia badawcze skupiają się głównie na tematyce powiązanej z technologią, np. z elektromobilnością czy też z modernizacją energetyczną, np. badaniami nad efektywnością wykorzystania energii. Do pól badawczych Z.R. należą także zagadnienia humanistyczne, w tym np. etyka. Choć implementacja Z.R. pojawia się przede wszystkim na poziomie edukacyjnym, to jednak poziom badawczy jest nieodłączny w modelu neohumboldtowskim. W tym modelu uczony łączy kształcenie z prowadzeniem badań. Problematyka Z.R. w badaniach występuje w następujących kontekstach: jako samodzielny temat badawczy lub jako jeden z tematów w danym procesie badawczym. Jeśli chodzi o pierwszą opcję, zagadnienia wchodzące w skład agendy zrównoważonego rozwoju są przedmiotem badań większości dyscyplin ścisłych i technologicznych. Z.R. wykracza jednak poza podział badań na naukowe dyscypliny, łącząc ze sobą sfery biologiczną, społeczną oraz ekonomiczną, występu-

je więc w dyscyplinach tzw. *life science*, jak i naukach społeczno-humanistycznych. Tym samym, w znakomitej większości przypadków stanowi jedynie komponent – metodologiczny czy merytoryczny – w procesie badawczym, rzadko zaś całościowy przedmiot badań.

Podobnie jak w poprzednim podrozdziale, także i w tym punkcie można mówić o barierach o charakterze kulturowym, w tym m.in. niskim stopniu przekonania metodologicznego uczonych do efektywności edukacyjnej i badawczej czy też do samej transdyscyplinarności, ale także – generalnie – do wagi i respektu uczonych wobec tematyki Z.R. Sceptycyzm być może wypływa z braku wiedzy o zrównoważonym rozwoju, nie jest on jednak zupełnie bezzasadny. Porównanie wyników pracy uczonych oraz osiągnięć instytucji pracujących w paradygmacie Z.R. nie wskazuje na szczególnie znaczącą przewagę w osiągnięciach tych ostatnich, innymi słowy, warsztat Z.R. nie przełożył się na wyniki. Podobnie zresztą sprawa wygląda w przypadku procesów edukacyjnych, gdzie perspektywa Z.R. również nie przyczyniła się do przełomu w systemie kształcenia. Na koniec nie można pominąć kluczowej dla modelu humboldtowskiego kwestii: w kulturze akademickiej tego modelu **uczelnie pozostają autonomiczne**, także **profesorowie posiadają autonomię w wyborze tematyki badawczej i orientacji metodologicznej**. Z jednej strony, propozycja odgórnego narzucenia systemu badań i kształcenia pozostawałaby w sprzeczności z tym modelem uprawiania wiedzy, jednak z drugiej strony postulat wprowadzenia transdyscyplinarnej perspektywy czy też włączania tematyki Z.R. w procesy badawczych wymaga jednak zmian organizacyjnych, których nie sposób osiągnąć poprzez oddolną inicjatywę.

3.3. Z.R. w „trzeciej misji” uniwersytetu

„Trzecia misja” staje się odniesieniem dla współczesnego uniwersytetu, przyczynia się do budowania potencjałów miast i regionów. Jest to nowa idea, wynikająca z potrzeby wdrożenia do polityki publicznej otoczenia ekonomicznego i kulturowego nie tylko wiedzy, ale także innych kapitałów i zasobów uniwersytetu. W wymiarze ekonomicznym „trzecia misja” oznacza wsparcie dla procesów komercjalizacji wiedzy oraz rozbudowywania przedsiębiorczości akademickiej (por. Clark 1998a, 1998b; Nells, Vorley 2010). J. Brennan wskazuje, że: „W niektórych państwach <trzecia misja> wiąże się ze służbą obywatelską i jest ona silną cechą akademickich oraz instytucjonalnych kultur” (Brennan 2008: 389).

W modelu neohumboldtowskim „trzecia misja” występuje nie jako osobny cel, lecz jako wynik działań wykonanych w dwóch poprzednich etapach. Istotne zatem pozostaje zachowanie równowagi pomiędzy nimi.

K. Leja umieszcza „trzecią misję uniwersytetu” w miejscu przedsiębiorczości akademickiej: „Trzecia misja oznacza ewolucję uniwersytetów od organizacji – «wieży z kości słoniowej» do organizacji – centrum innowacyjności i doskonałości” (Leja 2011: 38). Koncepcja i polityka zrównoważonego rozwoju opiera się na **transdyscyplinarności**, czyli łączeniu praktyki teoretycznej, akademickiej i eksperymentalnej z praktyką społeczną, w tym znaczeniu wpisuje się ona w zadania szkolnictwa wyższego, poprzez transfer wiedzy i praktyk pozwalających uzyskać wartość dodaną w polityce zrównoważonego rozwoju. Przykładem dostarczenia takiej wiedzy może być korelacja badań medycznych i technologicznych w obrębie zanieczyszczenia powietrza w miastach. Badania te stają się bezpośrednim motorem do przyjęcia polityki modernizacji energetycznej miast (por. badania medyczne: Gładka, Zatoński 2016; Krzeszowiak, Michalak, Pawlak 2015; inżynieryjne: Juda-Rezler, Manczarski 2010). K. Leja odwołuje się również do kategorii społecznej odpowiedzialności uniwersytetu, dając za przykład koncepcję odpowiedzialnego działania przedsiębiorstwa Portera i Kramera, gdzie wskazuje się na następujące cechy: „Obowiązek moralny (*moral obligation*), zrównoważony rozwój (*sustainability*), przyzwolenie na prowadzenie działalności (*license to operate*) oraz reputacja firmy (*reputation*)” (Leja 2008: 59).

F. Orecchini, V. Valitutti, G. Vitali wskazują na zamknięty cykl współpracy między uczelnią a zewnętrznymi interesariuszami w zakresie problemów środowiskowych. Cykl składa się z łańcucha: a) problemów i potrzeb, b) analiz i rozwiązań, c) ustalenia wykonywalności, d) rozwiązań i dobrych praktyk, które znów prowadzą do a) problemów i potrzeb (Orecchini, Valitutti, Vitali 2006: 67). Cykl miałby służyć w redukcji negatywnego wpływu działań ekonomicznych i przemysłowych na środowisko. Jednak udział uczelni w tym procesie nie ma charakteru tylko badawczego, a raczej współpracy z otoczeniem; rezultat w tym cyklu służy otoczeniu.

„Trzecia misja” jest najlepszym zapleczem organizacyjnym uniwersytetu dla implementacji polityki Z.R., i to w wielu wymiarach organizacyjnych i społecznych uniwersytetu. Przykładowo, zrównoważony rozwój w kontekście zobowiązań etycznych uczelni może oznaczać np. świadomą rezygnację z projektów, które wpisują się w degradację środowiska, sensytywność na sprawy środowiskowe, czy też szerzej, uwzględnienie w misji uczelni kwestii, które są powiązane z pryncypiami zrównoważonego rozwoju wyrażonymi np. w deklaracji millenijnej, czy też w priorytetach polityki zrównoważonego rozwoju. Rolę uniwersytetu w tym zakresie można by określić poprzez umiejętności środowi-

skowe, które powstają wraz z procesami kształcenia. R. Scholz określa kontekst kształtowania się wiedzy środowiskowej poprzez interakcje między: 1) nauką, 2) systemami poznawczymi, 3) funkcją systemów środowiskowych, 4) perspektywami interesów politycznych, 5) perspektywami kultur i religii (Scholz 2012: 23). Poza sferą przypisaną uniwersytetowi odgrywa on rolę na poziomie 4) i 5). Jeszcze inną funkcją uniwersytetu byłoby podjęcie **refleksji etycznej** wspierającej zmianę w politykach środowiskowych, ale także poszerzających społeczną świadomość w zakresie problematyki środowiskowej. Funkcja ta jest o tyle istotna, że polityka środowiskowa łączy się z dodatkowymi kosztami (np. modernizacją energetyczną systemów ogrzewania, wyższymi kosztami produkcji, itp.), wywołanie rzetelnej debaty i argumentacji przebiegającej się na poziom publiczny jest więc jednym z głównych zadań. Należy zauważyć, że zrównoważony rozwój może przynieść szczególną korzyść uniwersytetom w państwach rozwijających się, z wysokoemisyjną gospodarką, problemami w uznaniu wielu uprawnień społecznych i wolności oraz utrzymującymi się podstawowymi problemami środowiskowo-społecznymi, jak dostęp do czystej wody czy też do podstawowej edukacji (przykład Afryki, zob. Owusu 2017). Uczelnie tych państw budowane według wzoru polityki Z.R. poszerzają zdolność swego oddziaływania na modernizację państw.

Realizacja „trzeciej misji” odbywa się także przez instytucje łączące uczelnie z otoczeniem, jak parki technologiczne, punkty kontaktowe czy też biura rozwoju. Wiele uczelni w USA zbudowało *Sustainable Office*, biuro zajmujące się przede wszystkim wspólnianiem działań zrównoważonych z otoczeniem. Do ich zadań należy zatem poprawa infrastruktury (np. w zakresie lokalnej polityki transportowej), ale także transfer wybranych badań dotyczących Z.R. do lokalnych interesariuszy.

4. Szkolnictwo wyższe i zrównoważony rozwój w kontekście procesów modernizacyjnych

W ostatnim podrozdziale zasygnalizowana zostanie modernizacyjna rola, jaką miałby spełniać uniwersytet nakierowany na cele zrównoważonego rozwoju. Implementacja założeń zrównoważonego rozwoju, jak podaliśmy wyżej, w znacznej mierze opiera się na sferze normatywnej, przyjęciu przez uniwersytet określonych uwarunkowań organizacyjnych. W tym miejscu powstaje pytanie: czy idea i polityka zrównoważonego rozwoju na poziomie polityki szkolnictwa wyższego tylko funkcjonuje tak jak każdy kolejny temat edukacyjno-badawczy, czy też jest to nowa oś kon-

strukcyjna reorganizująca strukturę pracy instytucji wiedzy? Tym samym, czy implementację zrównoważonego rozwoju należałoby potraktować jako propozycję dogłębnie zmieniającą *modus operandi* uczelni wyższej?

Uczelnie neohumboldtowskie mają określone uwarunkowania organizacyjne, co powoduje, że zmiany, takie jak wprowadzanie nowej tematyki, w tym przypadku Z.R., do swoich wewnętrznych celów, nie mogą przebiegać jednoaspektowo, np. skupiać się tylko na edukacji bądź na „trzeciej misji”, lecz harmonijnie łączyć edukację, badania i „trzecią misję”. Wydaje się zatem, że odpowiedź na powyższe pytanie będzie taka, że Z.R. funkcjonuje jako szeroko pojęta, społecznie ugruntowana i politycznie opracowana propozycja tematyczna badawczo-edukacyjna, obejmująca kilka dyscyplin. Tym niemniej zmiana polegała li tylko na wprowadzeniu nowych, wybranych problemów, natomiast nie stała się kołem napędowym do strukturalnej zmiany samej instytucji uniwersytetu. Z.R. oddziałuje zatem nie tyle jak program dla uniwersytetu, ale jako program badawczo-edukacyjny, z silnym potencjałem aplikacji na zewnątrz uczelni.

Na sam koniec warto zauważyć, że tematycznie problematyka zrównoważonego rozwoju wpisuje się w zainteresowania Komisji Europejskiej. W polityce europejskiej jednym z priorytetów na lata 2014–2019 jest „Unia energetyczna i działania w dziedzinie klimatu”, które zakładają także pion badań i innowacji, na co przeznaczono 6 mld euro. Komisja Europejska wymienia w tym miejscu tematy do badań, takie jak bioenergia, biopaliwa, budownictwo, czysty węgiel (tzw. CCT), geotermia, sieci elektryczne, systemy ogrzewania i chłodzenia, przemysł, fuzja nuklearna, oceany, fotowoltanika, energia słoneczna i wiatrowa, itd. (Komisja Europejska 2014). Do tych tematów należałoby dodać listę lokalnych polityk Z.R., takich jak usprawnienie energetyczne miast, walka ze smogiem, modernizacja transportu rzeczno, zabezpieczenie terenów naturalnych czy też rewitalizację terenów zielonych w miastach. Wymienione problemy powiązane są z rozwojem naukowo-technicznym, gdzie uniwersytety odgrywają jedną z kluczowych ról. Uzasadnia to postulat potrzeby otwarcia się uniwersytetu i wprowadzenia takiej zmiany w jego strukturze, która pozwoliłaby na lepsze ulokowanie i zaadoptowanie tej problematyki. W tym sensie realizacja badań powiązanych ze Z.R., a jednocześnie należących do priorytetów rozwojowych, może przełożyć się na potencjał uczelni i ich otoczenia.

5. Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób zagadnienia zrównoważonego rozwoju mogą wpisywać się w neohumboldtowski model uniwersytetu. Kontynuacja analizy z niniejszego tekstu

musiałyby zatem wziąć pod uwagę, alternatywne wobec humboldtowskiego modele uniwersytetu, takie jak np. „uniwersytet przedsiębiorczy” (por. Clark 1998a; Kerr 2007), czy też odniesienie do innej, klasycznej propozycji uniwersytetu jako wszechnicy (zob. Newman 1991). Warto na koniec postawić pytanie, czy można mówić o „uniwersytecie zrównoważonego rozwoju” (*sustainable university*). Z jednej strony nazwa ta oznaczałaby kontekst przemian kulturowo-organizacyjnych, które określałyby przemiany samego uniwersytetu w duchu postulatów Z.R. Z drugiej jednak strony, ramy transdyscyplinarności oraz zakładanego holizmu tematyckiego Z.R. nie są na tyle silną propozycją, aby mogły stanowić podstawę kolejnego przełomu w historii uniwersytetów i by mogły przyczynić się do zmiany metodologicznej powiązanej ze Z.R.

Natomiast realizacja programów Z.R. może odzwierciedlić się w strukturze zadaniowo-organizacyjnej uczelni wyższej. Jak stwierdzono, uczelnie podejmują te zadania przynajmniej na trzech poziomach: edukacyjno-formacyjnym, badawczo-rozwojowym, ale także partycypacyjno-interwencyjnym. Neohumboldtowska koncepcja uniwersytetu daje przestrzeń na wdrożenie Z.R., innymi słowy, na uniwersytecie nawiązującym do klasycznego modelu jest miejsce na nowe idee. Podsumowując, warto zwrócić uwagę na następujące kwestie:

– W neohumboldtowskiej strukturze organizacyjnej jest miejsce na implementację założeń polityki Z.R. na poziomie badań i edukacji. Cele polityki Z.R. wskazują na tematykę problemową i badawczą, można zatem, uwzględniając podział na misję badawczą i misję edukacyjną uniwersytetu, stwierdzić, że w obu tych zakresach tematyka Z.R. może się pojawić. Implementacja ta ma postać czy to programów edukacyjnych – głównie przedmiotów i kierunków studiów, czy to tematów badawczych, bezpośrednio odnoszących się do założeń Z.R. Osobną kwestią jest obecność Z.R. w „trzeciej misji”.

– Potencjalnym ryzykiem implementacji celów Z.R. do programów badawczych i edukacyjnych uczelni może być ich odgórne i nakazowe wprowadzenie. Autonomia uczonych zakładana w koncepcji uniwersytetu neohumboldtowskiego oraz ryzyko indoktrynacyjnej formy wprowadzenia tematyki Z.R. do uczelni mogą być przyczyną niepowodzenia i niechęci ze strony środowiska akademickiego. Natomiast czynnikiem wspierającym politykę Z.R. może być „trzecia misja” oraz implementacja tematyki Z.R. na zasadzie partnerstwa, oznaczająca zewnętrzne odniesienie danej wiedzy czy procesu edukacyjnego, pokazując w ten sposób praktyczne zastosowanie danej nauki do rozwiązania problemu.

– Bariery w implementacji Z.R. do uniwersytetu mają charakter nie tylko instytucjonalny, ale także kulturowy. Przykładem może być scept-

tycyzm uczonych wobec ewentualnego sukcesu naukowego czy edukacyjnego, jaki miałyby przynieść ta problematyka. Inną przeszkodą jest brak zachęt instytucjonalnych do podjęcia tej problematyki; uczelnie nie są dodatkowo nagradzane za implementację Z.R. Warto również zauważyć, że wdrożenie Z.R. nie przynosi premii poprzez podwyższenie konkurencyjności wobec pozostałych uczelni lub też podniesienie własnego prestiżu.

– Jednocześnie jednak należy zwrócić uwagę na zbieżność problematyki Z.R. z priorytetami Komisji Europejskiej, co pozwala na realizację tematyki zbieżnej z kluczowymi potrzebami państwa, przede wszystkim w obrębie modernizacji energetycznej. Z.R. w jego sektorowym zastosowaniu otwiera zatem możliwości synergii pomiędzy uczelniami a zewnętrznymi interesariuszami realizującymi projekty modernizacji poszczególnych sektorów polityki środowiskowej, przede wszystkim energetycznej, ochrony środowiska czy modernizacji miast.

Bibliografia

- Adomssent M., Beringer A., Barth M. (red.) 2009, *World in Transition: Sustainability Perspectives for Higher Education*, Frankfurt am Main: VAS.
- Alva R. 2016, *Sustainable Development in the Light of the Teachings of the Encyclical Laudato Si*, "European Journal of Sustainable Development" 5.
- Bokova I., Figueres Ch. 2015, *Why education is the key to sustainable development*, <https://www.weforum.org/agenda/2015/05/why-education-is-the-key-to-sustainable-development/> (5.07.2017).
- Brennan J. 2008, *Higher education and social change*, "Higher Education" 56.
- Clark B. 1998a, *Creating Entrepreneurial University*, Oxford Paergamon.
- Clark B. 1998b, The entrepreneurial university: demand and response, "Tertiary Education and Management", 4, 1.
- Dlouha J., Moldan B. 2014, *Sustainability in Higher Education: The Central and Eastern European Case* [w:] Adomssent M., Otte I. (red.), *Higher Education for Sustainable Development in Central and Eastern Europe*, Frankfurt: VAS.
- Gładka A., Zatoński T. 2016, *Wpływ zanieczyszczenia powietrza na choroby układu oddechowego*, „Kosmos. Problemy nauk biologicznych”, 65(4).
- Godemann J., Haertle J., Herzig C., Moon J. 2014, *United Nations supported for Responsible Management Education: purpose, progress and prospects*, "Journal of Cleaner Production", 62.
- Juda-Rezler K., Manczarski P. 2010, *Zagrożenia związane z zanieczyszczeniem powietrza atmosferycznego i gospodarką odpadami komunalnymi*, „Nauka”, 4.
- Kerr C. 2007, *The Uses of the University*, Harvard: HUP.
- Koehn P., Uitto J. 2017, *Universities and Sustainable Development Future*, New York: Earthscan-Routledge.
- Komisja Europejska 2014, *Technology and Innovation*, <https://ec.europa.eu/energy/en/topics/technology-and-innovation> (5.07.2017).

- Kościelniak C. 2014, *A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland*, "Journal of Cleaner Production", 62.
- Kościelniak C. 2018, *Szkolnictwo wyższe i dyplomacja naukowa jako narzędzie „soft power” w polityce ChRL wobec Unii Europejskiej*, „Przegląd Politologiczny” 1/2018.
- Krzeszowiak J., Michalak A., Pawlak K. 2015, *Zanieczyszczenie powietrza we Wrocławiu i potencjalne zagrożenia dla zdrowia z tym związane*, „Medycyna Środowiskowa”, 18 (2).
- Kwiek M. 2010, *Transformacje uniwersytetu*, Poznań: Wyd. UAM.
- Leja K. 2008, *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu* [w:] Leja K. (red), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wyd. Politechniki Gdańskiej.
- Leja K. 2011, *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Michelsen G. 2006, *Higher Education for Sustainable Development: the UNESCO Chair at the University in Lueneburg* [w:] Adomssent M., Godemann J., Leicht A., Bisch A. (red.), *Higher Education for Sustainability*, Frankfurt: VAS.
- Michelsen S. 2010, *Humboldt meets Bologna*, "Higher Education Policy" 23.
- Nelles J., Vorley T. 2010, *From policy to practice: engaging and embedding the third mission in contemporary universities*, "International Journal of Sociology and Social Policy" 30 (7/8).
- Nybohm Th. 2003, *The Humboldt legacy. Reflections on the past, present, and future of the European university*, "Higher Education Policy", 16.
- Orrerchini F., Valitutti V., Vitali G. 2012, *Industry and academia for a transition towards sustainability: advancing sustainability science through university-business collaboration*, „Sustainable Science”, 7.
- Owusu Y. Kwakye T., Welbeck E., Ofori C. 2017, *Environmental literacy of business students in Ghana*, „International Journal of Sustainability in Higher Education”, 18 (3).
- Rusinko C. 2010, *Integrating sustainability in higher education: a generic matrix*, „International Journal of Sustainability in Higher Education”, 11 (3).
- Scholz R. 2012, *Environmental literacy*, Cambridge: CUP.
- Sułkowski Ł. 2016, *Kultura akademicka. Koniec utopii*, Warszawa: PWN.
- Svanstrom M., Lozano-Garcia F., Rowe D. 2008, *Learning outcomes for sustainable development in higher education*, „International Journal of Sustainability in Higher Education”, 9 (3).
- UNESCO Deutschland 2010, *Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Betrieb*, Berlin.