

izvirni znanstveni članek
prejeto: 2010-03-19

UDK 378:502.131.1(497.4)

PARADIGMA TRAJNOSTI IN IZOBRAŽEVANJE. RAZISKAVA NA SLOVENSКИH UNIVERZAH S POSEBNIM OZIROM NA UNIVERZO NA PRIMORSKEM

Anton MLINAR

Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, SI-6000 Koper, Garibaldijeva 1
Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije Koper, SI-6000 Koper, Titov trg 5
e-mail: anton.mlinar@zrs.upr.si

IZVLEČEK

Članek analizira rezultate raziskave na slovenskih univerzah o percepciji trajnostnega razvoja, ki je potekala leta 2009 v okviru CRP Etika v raziskovanju za trajnostni razvoj, ter možnosti paradigemske preobrazbe v izobraževanju in učenju v visokošolskem okolju. Izobraževanje, o katerem smo navajeni misliti kot o nečem koristnem in dobrem samem po sebi, ki pa ga trajnost prepoznava kot enega od vzrokov hudih antropogenih vplivov na naravno in humano okolje, zasluži, da ga znova premislimo. Članek sledi nekaterim nedvoumim podatkom, ki so le znamenja veliko hujše krize razhajanja med človekom in okoljem. Vključitev trajnosti v izobraževanje in učenje tako ni le potreba kulture ekološkega dizajna, ki se sprašuje po tem, kaj človek hoče oziroma kaj je dolžan storiti kot človek, pač pa tudi izziv, kako naj človek dojema samega sebe v kritičnih razmerah. Članek predlaga tudi nekatere strukturalne in organizacijske spremembe v izobraževalnem procesu, in sicer s posebnim ozirom na Univerzo na Primorskem.

Ključne besede: trajnostno izobraževanje, univerza, percepcija trajnostnega razvoja, interdisciplinarnost, kolaborativno učenje, transformacijsko učenje

PARADIGMA SOSTENIBILITÀ E FORMAZIONE. STUDI REALIZZATI DALLE UNIVERSITÀ DELLA SLOVENIA CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALL'UNIVERSITÀ DEL LITORALE

SINTESI

L'articolo analizza i risultati di una ricerca dedicata alla percezione dello sviluppo sostenibile realizzata nel 2009 dalle Università della Slovenia nell'ambito del CPR Etika v raziskovanju za trajnostni razvoj (Programma di ricerca mirato Etica nella ricerca per lo sviluppo sostenibile n.d.tr.) e le possibilità di una riconsiderazione paradigmatica dell'educazione formale e dell'apprendimento a livello universitario. L'educazione formale di norma ritenuta di per se utile e positiva, ma secondo i principi della sostenibilità ritenuta una delle principali cause delle influenze antropogeniche che hanno un impatto negativo sull'ambiente naturale e umano, merita per tale ragione di essere ripensata. L'articolo si fonda su alcuni dati inconfutabili, ulteriore segnale del ancora più profondo divario tra uomo e ambiente. L'inserimento del principio della sostenibilità nel sistema di educazione e apprendimento formale, non è solo la risposta alle necessità della cultura del design ecologico che si interroga su cosa di fatto voglia l'uomo ovvero come in quanto uomo sia tenuto ad agire, ma anche una vera sfida relativa alla percezione che l'uomo dovrebbe avere di se in situazioni e condizioni di criticità. Nell'articolo vengono proposte delle modifiche di tipo strutturale ed organizzativo del processo di formazione, con particolare riferimento all'Università del Litorale.

Parole chiave: formazione sostenibile, università, percezione dello sviluppo sostenibile, interdisciplinarietà, apprendimento collaborativo, apprendimento trasformativo

UVOD

Korenine ideje trajnostnega razvoja segajo v šestdeseta leta dvajsetega stoletja, nekatere pa k vizionarskim mislecm v 19. stoletje (Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, John Muir, Frederick Law Olmsted) in izročilu Alda Leopolda (†1948). Ta ideja se v začetku sedemdesetih 20. stoletja izrazi kot "nujna potreba po poglobljeni dejavnosti na nacionalni in mednarodni ravni, da bi omejili in, če je mogoče, preprečili uničevanje človeškega okolja" (*United Nations conference on the human environment*, Stockholm, 1972). Leta 1977 se v *Tbilisijski deklaraciji* izrazi kot nuja, da se "etični, družbeni, kulturni in gospodarski vidiki" vključijo v izobraževalni proces kot "okoljsko izobraževanje" (*Tbilisi Declaration* I, 1). Z različno intenzivnostjo se prebujata na različnih območjih sveta, dokler se pri Lesterju Brownu (Brown, 1981) terminološko ne ustali kot *sustainable development*, danes najbolj poznan izraz te ideje. Trajnost (oziroma trajnostni razvoj) ima v ozadju dve značilni trditvi: da je (1) trenutni ekološki status planeta izrazito netrajen ter da obstaja nepreklicna povezava med človeško dejavnostjo in stanjem planeta in (2) da bi moralo sedanje človeštvo zavreči prepričanje, češ da razpolaga z znanjem, s katerim bo upravljalo planet, orodjem, s katerim bo obrnilo tok dogodkov, in začeti razmišljati o radikalnem premiku v mišljenju, načrtovanju in delovanju/vplivanju na okolje na vseh ravneh (Rees, 2003). Današnji koncept gradi na opredelitvi t. i. Brundtlandove komisije (Brundtland, 1987, II, 1: "*Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*") in ga želi preseči. Nekateri avtorji pa so kritični: "Poročilo se je namerno izognilo morebitnim žalitvam in izzivom ter tako zane-marilo neprijetne reči ..., da bi uskladilo med seboj neskončne človeške zahteve z omejenostmi končnega planeta" (Orr, 2009, 121). James Speth s tem soglaša, saj se v četrto stoletje noben kazalnik ni premaknil v pozitivno smer (Speth, 2008). Pri tem ne gre za pojasnjevanje posameznih dejstev, pač pa, da bodo spremembe v okolju začele vplivati na ljudi – na humano okolje –, da sedanje človeštvo že živi v 'dobi posledic' oziroma da je sedanja "civilizacija eksperiment, zelo pozna oblika življenja v človeški zgodovini, ki stopa /.../ v past [lastnega] razvoja" (Wright, 2005, 108). Človek vztraja v ločitvi med seboj in svetom in s svetom in ravna 'inteligentno', neodvisno od spoznanj, ki mu jih namigujejo oprijemljiva dejstva. "Kjer ljudje spregledamo inherentno tragiko zavestnega bivanja, čutimo mnogo manjšo potrebo po tem, da bi storili kaj za to, da bi zmanjšali trpljenje, posledično pa to pomeni manjše spoštovanje življenja" (Damasio, 1994, 251).

K vrzeli med človeškim svetom 'razumnosti' in naravnim okoljem, ki 'čuti', prispeva tudi dejstvo, da v

razvitem svetu glede trajnosti prevladuje opredelitev, vzeta iz *Our common future* (II, 1), ki ji gre za drugačno, manj od materialnega udobja odvisno kakovost življenja, ter z občutkom za naravno okolje, duhovne vrednote, prožnost, hitro odzivnost, mir ipd. (Kessler, 1990). Drugod po svetu, kjer večina prebivalstva ni nikoli okusila materialnega blagostanja, se s trajnostjo opredeljuje nekaj, kar naj bi tem družbam omogočilo bolj dostojno življenje, povečalo družbeno blaginjo in pravičnost ter omogočilo aktivno udeležbo vseh v političnih, gospodarskih, družbenih in kulturnih spremembah. Zdi se, da imajo družbe zunaj t. i. razvitega sveta več možnosti, da trajnost kot strategijo in cilj uresničijo v obliki bolj kakovostnega izobraževanja, kar bi se lahko izrazilo v kontekstu kakovosti življenja (Gruber, 2008). Na ta paradoks kaže tudi paradigma trajnosti na akademski sferi, ki je predmet te razprave: dominantna je predstava, da bodo pogloblitve ovire presežene s tehnološkimi rešitvami in da se spremembe ne bodo dotaknile materialnih pridobitev, ki si jih je ustvaril manjši del človeštva predvsem na račun izkoriščanja naravnih in humanih virov. "Prepričana sem, da je preseženje tradicionalnih nazorov nujno, če hočemo ustvariti svet z ekološko in družbeno pravičnostjo" (Moore, 2005b, 180). Tudi Arjen Wals in Bob Jickling (2002) svarita, naj se visokošolske ustanove ne slepijo s posli vladnih in delniških družb, ki promovirajo le 'tehnološko trajnost'; menita, da je paradigma trajnosti za univerzo priložnost, da vstopi v nov krog raziskovanja, učenja ter razumevanja odgovornosti do neposrednega okolja.

Razprava predstavi nekaj podatkov iz raziskave o percepciji paradigme trajnosti v slovenskem visokošolskem prostoru in jih nato vrednoti s širšega vidika vključenosti elementov trajnosti v izobraževalni proces. Na ta način pokaže na možnost nekaterih sprememb s posebnim ozirom na Univerzo na Primorskem.

RAZISKAVA O PERCEPCIJI TRAJNOSTNEGA RAZVOJA NA SLOVENSКИH UNIVERZAH

Raziskovalna skupina v okviru ciljnega razvojnega projekta *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj* (v času od 2008 do 2010 poteka na UP ZRS) se je v teku projekta odločila, da raziskavo o percepciji trajnostnega razvoja napravi v univerzitetnem prostoru. Razloga sta bila predvsem dva: (1) v slovenskem izobraževalnem sistemu se posveča trajnosti sorazmerna pozornost na osnovnošolski ravni, in sicer v obliki okoljskega osveščanja (*environmentalism*), v srednji šoli raven osveščeni hitro upade, saj na območju Slovenije ne obstaja veliko gradiv za trajnostni razvoj (Kokot, Globovnik, 2010), na univerzitetni ravni pa je trajnost kot paradigma izobraževanja skoraj povsem odsotna; (2) dejstvo, da v sistemu izobraževanja/učenja prepričljivo vodijo tehnološki modeli oziroma prepričanje, da je svet (a) osvojljiv in da ga je (b) mogoče obvladati s tehnološkim

znanjem. Povod za raziskavo je bila tudi podrejenost visokošolskega izobraževanja tržnim ciljem (karierni modeli, vsebinska osredotočenost, podeljevanje kvalifikacij ipd.), kar je vplivalo na percepcijo razmerja med trajnostjo in izobraževanjem. Poklicni profil pedagogov na univerzitetni ravni nima nobenega sodobnega programa s področja trojne prepletenosti trajnosti, kar je prav tako vplivalo na razumevanje vprašanja, kaj naj bi trajnost pomenila za samo izobraževanje.

Vse univerze oziroma članice univerz so bile pisno obveščene o nameravani raziskavi in vprašalniku, z vsako članico pa se je potem sklepal dogovor o izvedbi raziskave med študenti (ciljna skupina so bili študentje tretjega letnika), visokošolskimi učitelji in raziskovalci ter strokovnim osebjem. Stiki so bili navezani z 51 fakultetami, ki so članice slovenskih univerz (UL 26, UM 16, UP 8, UNG 1), in petimi drugimi fakultetami, ki formalno izpolnjujejo pogoje za tristopenjski študijski program. Raziskava je potekala od druge polovice marca do začetka julija 2009. Odziv fakultet in/oziroma visokih šol je bil presenetljiv in je potrdil nekatera predvidevanja. V raziskavi je sodelovalo 26 ustanov (46%), vseh respondentov je bilo 697, od tega približno 15% učiteljev, strokovnih sodelavcev oziroma starejših od 28 let. Naravoslovne fakultete so pokazale večji posluš za sodelovanje kot družboslovne in humanistične. Socialni (humani oz. kulturni) vidik trajnosti je bil nerazumljen pojem. Potrdila se je domneva, da je percepcija trajnostnega razvoja večinoma povezana z nekaterimi okoljskimi, tehnološkimi in gospodarsko-političnimi strategijami. Če so odgovori na eni strani pokazali na relativno nepoznavanje kompleksnosti trajnosti na družbenem in kulturnem ter gospodarskem in okoljskem področju, je bilo na drugi strani zaznati veliko pričakovanje, da bi trajnostni razvoj utegnil postati del izobraževanja in bi nudil več možnosti pri kasnejši zaposlitvi. Med željo, da bi bila trajnost vključena v izobraževalni/učni proces kot ena od vsebin, in poznavanjem, kaj trajnost je, je zevala globoka vrzel.

Anketa je imela 35 (oziroma 41, če se upošteva tudi šest demografskih) vprašanj: 13 splošnih (povezanih s pojmovanjem visokošolskega študija in univerze) in 22 takih, ki so se nanašala na percepcijo trajnostnega razvoja. V razpravi se omejujem le na peščico rezultatov, ki najbolj izstopajo in bi lahko usmerjali nadaljnjo pozornost v raziskovanju tega področja. Večina respondentov (63,1%) pozna izraz 'trajnostni razvoj' (ne 36,7%), 80,6% pa jih še ni slišalo za Unescovo pobudo *Decade of Education for Sustainable Development* (DESD, 2005–2014) (da 19,3%; 0,1% brez odgovora). Na vprašanje: "Na kaj najprej pomislite, ko slišite za izobraževanje za trajnostni razvoj?" jih je 58% odgovorilo, da na izobraževanje (poseben predmet), na drugem mestu so bile s 37,9% "nove tehnološke možnosti"; vprašanje je imelo 12 možnih odgovorov, vsak pa je lahko obkrožil tri (gl. tabela 1). Večini (54,5%) se je zdelo

vprašanje o razvijanju globalnega čuta za družbeno odgovornost v univerzitetnem izobraževanju pomembno (33,1% zelo pomembno; 9,3% niti niti), a že v naslednjem: "Ali vam je morda znan kateri od programov izobraževanja za trajnostni razvoj (v nacionalnem, regionalnem oziroma mednarodnem okviru?)" jih je kar 94,7% odgovorilo z 'ne' (da 4,9%, brez odgovora 0,4%). Na vprašanje: "Ali vam je znana katera od izjav o izobraževanju za trajnostni razvoj, ki se nanaša na univerzitetno okolje?", je z 'ne' odgovorilo kar 98% respondentov (da 1,4%, brez odgovora 0,6%). Na vprašanje: "Kako pomembno se vam zdi izobraževanje za trajnostni razvoj v času študija oziroma v univerzitetnem okolju?" jih je 58,2% odgovorilo, da pomembno (zelo pomembno 23,5%, niti niti 17,5%, ni pomembno 0,9%). Kar 91,5% respondentom ni bil poznan *Environmental Sustainability Index* (da 7,9%; brez odgovora 0,6%). 80,5% jih je z 'ne' odgovorilo na vprašanje, če jim je znano, da bolonjska reforma visokošolskega izobraževanja predvideva vključitev nekaterih pobud za izobraževanje za trajnostni razvoj v izobraževalni proces (da 19,2%). Na vprašanje: "Ali ste že prebrali katero od knjig, razpravo ali članek, ki se nanaša na izobraževanje za trajnostni razvoj ali na iskanje trajnostnih rešitev v družbi?" je bilo 87,7% odgovorov negativnih (da 11,3%). V Sloveniji ni veliko organizacij, ki bi v nacionalnem ali regionalnem okviru koordinirale izobraževanje in raziskovanje na področju trajnostnega razvoja, še zlasti ne v pomenu, ki bi trajnosti pripisoval strukturni oziroma družbeni pomen, toda na vprašanje, če poznajo katero od njih, je 94% respondentov odgovorilo z 'ne' (da 5,3%, brez odgovora 0,7%). Vprašanje: "Ali bi moralo biti po vašem mnenju izobraževanje za trajnostni razvoj del formalnega ali predvsem del neformalnega izobraževanja?" je najbrž preveč očitno sugeriralo odgovor, naj bi bil del formalnega i. (63%), saj iz prejšnjih odgovorov nanj ni bilo moč sklepati (34,6%: moralo bi biti del neformalnega i.; brez odgovora 2,4%). Prav tak vtis daje 58,4% odgovorov 'da' na vprašanje, če je izobraževanje za trajnostni razvoj pomembno za splošno poklicno usposobljenost (niti niti 27,1%; zelo pomembno 6,9%; ni pomembno 4,2%). Čeprav je na vprašanje: "Ali ste že obiskali kakšno spletno stran, ki govori o izobraževanju za trajnostni razvoj?" kar 83,9% respondentov odgovorilo z 'ne' (da 11,3%; brez odgovora 0,7%), jih je v naslednjem vprašanju ("Ali bi vas to področje dela in študija v prihodnosti zanimalo?") 66,6% odgovorilo z 'da' (ne 31,3%; brez odgovora 2,2%). Na vprašanje, zakaj jih to zanima (možni so bili trije odgovori), je po pričakovanju večina pokazala, da trajnostni razvoj razume kot priložnost za gospodarstvo (41,4%) (tabela 2). V zadnjem (35.) vprašanju so respondenti ocenjevali deset tem, ki sodijo v okvir izobraževanja za trajnostni razvoj in bi jih lahko upoštevali v prenovi univerzitetnih kurikulumov. Teme za to vprašanje so bile povzete po *Izjavi iz Halifaxa* (1991), ki je do-

polnila *Izjavo Talloires* (1990) oziroma po še nekaterih drugih izjavah, ki so bile sprejete v okviru *International Association of Universities*. Odgovori so bili na 'zlati sredini': respondenti so s tem pokazali, da so odgovarjali 'varno'. Povprečna ocena desetih podvprašanj je bila: sploh ni pomembno 0,1%; ni pomembno 10%; niti niti 31%; je pomembno 37%; je zelo pomembno 20%; brez odgovora 0,2%). Kot primer se lahko navede tema 35.3: *Etika, medkulturni dialog in institucionalna kultura*. (Ta je dobila naslednje ocene (po istem vrstnem redu kot prej): 0,1; 10,5; 26; 38,7; 21,1; 2,7.

INTERPRETACIJA IN VREDNOTENJE RAZISKAVE

Nekaj rezultatov iz druge skupine vprašanj, ki so se nanašala na trajnostni razvoj, je bilo izpuščenih. Celotna raziskava bo dostopna v končnem poročilu, vsaka od sodelujočih članic univerz oz. fakultet pa je prejela

rezultate konec poletja 2009. Odzivov nanje ni bilo. Glede na pred nekaj leti objavljeno knjigo *Planet univerza* (M'Gonigle, 2006) je čas, ko bodo univerze postale 'drugačne' v razmišljanju in sooblikovale potrebe po poklicnih profilih, še daleč; še vedno je prevladujoča podrejenost sistema izobraževanja zahtevam trga dela. S tem se prenova univerze in paradigmatični premik na osnovi prepletanja različnih vidikov trajnosti odmika v prihodnost. Rezultati ankete, opravljene na slovenskih univerzah, kažejo isto sliko. Medtem ko nekateri odgovori izstopajo bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu in odražajo tipično sliko nemira – kar je najbrž vplivalo na nerazumevanje nekaterih zastavljenih vprašanj –, je splošen vtis, da gre za "razmišljanje o nekem manjkajočem izkustvu /.../, čemu je ta stvar podobna" (Orr, 2009, 218). Dejstvo, da so bila v bližnji preteklosti vsa vprašanja podrejena gospodarstvu (oziroma politiki), David Orr primerja pozabljeni prihodnosti v preteklosti

Tabela 1: 16. vprašanje.
Table 1: 16th question.

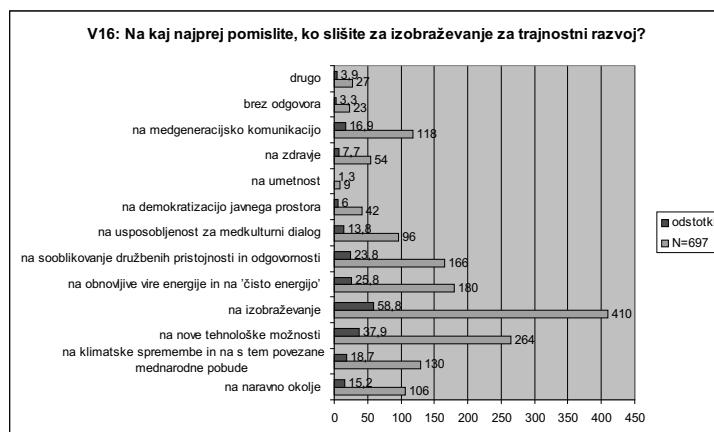
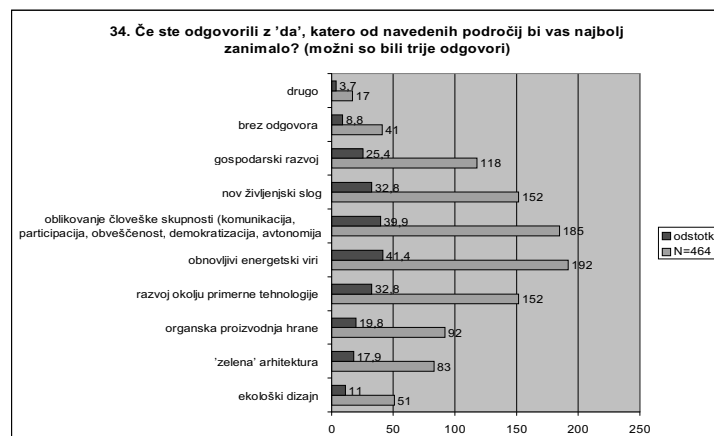


Tabela 2: 34. vprašanje.
Table 2: 34th question.



(Orr, 2004, 1998). Na dveh tabelah – pri teh vprašanjih so lahko respondenti obkrožili tri možnosti – se lahko vidi model razmišljanja, v katerem je izobraževanje sicer pomemben družbeni dejavnik, a ga je težko vzporejati z 'demokratizacijo javnega prostora' (tabela 1) ali 'zeleno arhitekturo' (tabela 2), razumljivo pa je, da paradigmatičnega premika, ki ga predvideva trajnost v izobraževanju, ne gre idealizirati.

Osnovni cilj raziskave – percepcija trajnostnega razvoja – je bil s tem dosežen, rezultati pa so povedali zgodbo o razvitosti izobraževalnih politik na slovenskih univerzah na tem področju. Čeprav poročilo ne vsebuje detajlov, pač pa le najvišja nihanja, pa podatki odpirajo vprašanja o nujnosti poglobljenega raziskovanja celotnega sistema izobraževanja kot 'arhitekturne', strukturne in organizacijske naloge. Gre za dve različni in povezani resničnosti: da (1) problemov, s katerimi se srečuje sedanja generacija, "ki [že] živi v obdobju posledic" (Orr, 2009, 147), ne bo mogoče rešiti z istim miselnim pristopom, s katerim so ti problemi nastali (Calaprice, 2005), in da je (2) razsežnost nalog, s katerimi se bo moralo spopasti sedanja generacija, tolikšna, da ta in morda naslednja generacija ne bosta mogli uživati rezultatov opravljenega dela, če se strukturne spremembe začnejo takoj. Razsežnost nalog ne kaže le na nujnost drugačnega miselnega pristopa, pač pa, da se bodo posledice sedanjega ravnanja čutila še stoletja, četudi se začne človeštvo obnašati drugače takoj danes. "Treba je razumeti razliko med izogibanjem nevarnosti in resničnim zdravljenjem, to pa zahteva boljše razumevanje /.../ povezav, ki /.../ niso izraz muhavosti, pač pa predvidljiv rezultat sistemov tveganja, ustvarjenih v slepeči luči in nevarno nepopolni podobi resničnosti" (Orr, 2009, XII). Percepcija trajnostnega razvoja kot orodja tehnologije, s katero se bodo reševali problemi, kaže na problematičnost sedanjih miselnih pristopov. Želja biti čim bolj učinkovit v reševanju problemov beži pred resničnostjo in udeležbo; podobna je zdravniku, ki predpisuje zdravila brez diagnoze. Večina vprašanj, na katera opozarjajo simptomi sprememb, niso problemi, pač pa sistem biosfere, katere del je tudi človek. "Mnogo bolje bi bilo, da bi človek spoznal samega sebe in se prilagodil omejenemu planetu, kot pa da hoče prilagoditi planet svojim neskončnim željam" (Orr, 2004, 9).

O tem lahko marsikaj povedo tudi podatki o načinu komuniciranja in odzivih na vabilo k sodelovanju, ki so se v obliki 'dnevnika' zbirali v teku raziskave, ter precej velika abstinenca fakultet s humanistično in družboslovno usmeritvijo. Prav tako je bilo zanimivo analizirati, kako se posamezne ustanove posvečajo konceptualnim in strateškim vidikom vključevanja alternativnih modelov razmišljanja (če sploh) v visokošolski prostor in temu, kakšno priložnost ima paradigma trajnosti v tem kontekstu. Posamezni akterji na področju varovanja in ohranjanja okolja in razvijanja alternativnih modelov raziskovanja in učenja so nepovezani s sistemom izo-

braževanja. Temu je bil posvečen znanstveni sestanek *Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza* (Koper, 27. november 2009) (Mlinar, 2009). Stiki z univerzami v sosednjih državah in po svetu kažejo, da bodisi razvijajo posebne programe trajnostnega razvoja, kot npr. Univerza Lund (Švedska), bodisi poskušajo razumeti trajnost kot miselno paradigmo, ki se bo odrazila v drugačnem načinu dela tako na ravni izobraževanja in raziskovanja kot tudi odločanja, vodenja in upravljanja, in predvsem v obliki komuniciranja znotraj univerze, za kar med drugim Univerza Britanske Kolumbije v Vancouvru razvija poseben inštitut CIRS (<http://www.cirs.ubc.ca/>), bodisi si prizadevajo pridobiti standard trajne univerze (*sustainable university*), kot na primer Karl Franzens Universität Graz (prva univerza v Srednji Evropi, ki je leta 1995 podpisala Listino *Copernicus* in leta 2006 prvič objavila *Poročilo o trajnosti*), bodisi postavljajo sebi še strožja merila, da bi jim uspelo odpreti povsem nov cikel v raziskovalnem procesu, perspektivi trajnostnega izobraževanja in učenja ter sooblikovanja politik. Posamezni vidiki trajnosti, zlasti socialni – v smislu socialne inovativnosti – in kulturni, so postali zrcalo politik upravljanja s človeškimi viri. Trajnost v izobraževanju je (oziroma bo) izraz *krožnega* sodelovanja med panogami in usmeritvami, ki ne bo vplivala le na načrtovanje, prakso in posamezne dejavnosti na vseh ravneh izobraževanja, pač pa bo tudi postavljala vprašanja o človekovi "še vedno neprijazni zavesti" (Leopold, 1949).

Posredni rezultati raziskave na slovenskih univerzah so pokazali na sedanje razpoloženje do nujnih sprememb v strukturalnih reformah visokega šolstva. Fakultete, katerih vodstva se niso odločila sodelovati v raziskavi, so svoj 'ne' utemeljevale s tem, da nimajo časa, da je to le še strošek ali težava več ("Mislim, da zdaj nimamo težav, da pa jih bomo imeli!"), da ne gre za pomembno stvar, da si fakultete prizadevajo storiti kar največ in najboljše, da so njihovi učitelji in študentje povsem zasedeni in da si ne morejo nakopati dodatnega dela. Med odgovori, zakaj ne nameravajo sodelovati, je bil tudi očitek, češ da je trajnost nedorečena in brez izvedbenega načrta. Tudi vodstva fakultet, ki so sodelovala šele na večkratno prigovarjanje, so za to navajala različne razloge; da se načrti, politike in prioritete samo kopirajo itn. To, da učiteljem in študentom na univerzi zmanjkuje energije za razširitev perspektive ter da so povsem zaposleni z vsakodnevnimi problemi, je deloma zrcalo razmer v (visokem) šolstvu, ki ima svoje merilo zunaj sebe.

TRENDI V IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ: PRIMER UBC

Številne univerze po svetu sledijo usmeritvam trajnosti bodisi prek pristopanja k skupnim iniciativam v okviru *International Association of Universities* (IAU,

UNESCO) bodisi v okviru evropskega visokošolskega prostora (*European Higher Education Area* ali EHEA) bodisi v drugih mednarodnih zvezah ali meddisciplinarnih povezavah bodisi v postavljanju lastnih standardov avtonomije. Nekatere med njimi si prizadevajo 'preklopiti' na trajnostni model v raziskovanju, učenju in delovanju, četudi se trajnost kot miselna paradigma v kontekstu izobraževanja in učenja šele oblikuje, in bistvene vidike trajnosti vključiti v seznam kazalcev kakovosti (Lukman, Kranjc, Glavič, 2009). Če gre v nekaterih primerih za merljive kazalce ustreznosti, kot jih na primer predstavlja *Environmental Sustainability Index* (ESI), kot so reciklaža, arhitektura delovnih in bivalnih prostorov, prehrana, transport, povezanost posameznih ustanov univerze in sodelovanja med njimi ipd. – ESI obsega 21 kazalcev – gre v drugih tudi za bolj zahtevno refleksijo o načinu dela, učenja in poučevanja ter raziskovanja ter nenazadnje tudi razmišljanja o tem, kako ljudje sploh razmišljamo in se odločamo. "Eden prvih nespornostim je, če se trajnost nanaša le na stavbe in njihovo vzdrževanje in se prizadevanje za trajnost s tem že konča. Večina konceptov trajnosti gre onkraj stavb in oblikovanega okolja in si prizadeva trajnost vključiti v univerzitetno raziskovanje, učenje in družbeno vlogo univerze" (Moore, 2005b, 184).

Univerza Britanske Kolumbije (UBC, Vancouver, Kanada) je v ta namen leta 1998 ustanovila *Campus Sustainability Office* (CSO), ki se je lotil naloge za 'danes' (Moore in dr., 2005; Holden, 2008). Na UBC se je zvrstila vrsta projektov, ki so imeli za cilj izdelati okvirni program učenja, izobraževanja in raziskovanja po merilih široke udeležbe učiteljev, študentov, strokovnega osebja in vseh zaposlenih. Rezultat tega je bil *Program SEEDS* (*Social, Ecological and Environmental Development Studies*) z značilnimi 'zankami' (*sustainability loops*), ki ponazarjajo model pretoka informacij med udeleženi in proces 'prevedljivosti' premika v raziskovanju in učenju, ki skupaj s poklicno kvalifikacijo predstavljajo tudi oblikovanje osebnosti, skratka opredeljujejo novo konstrukcijo znanja (Moore et al., 2005). Janet Moore je več let delala na programu premošitvenih nalog (Kaj storiti tukaj-in-zdaj?), ki je bil tarča kritik. Medtem ko so se komunikacijske vrzeli med načrtovalci in 'izvajalci' poglobljale prav zaradi vprašanja, kaj storiti tukaj-in-zdaj, in je osebje univerze v trajnostni strategiji odkrivalo priložnostno retorično dopolnitev programov (Moore, 2004), se je začel načrtovati nov in dokaj specifičen program, ki ga danes predstavlja *Centre for Interactive Research on Sustainability* (CIRS). Ta naj bi začel delovati leta 2009, po novem 2011. Po navdbah Janet Moore so tako študentje kot učitelji izražali naklonjenost trajnosti kot nekakšni gramatiki raziskovanja in učenja, nepredstavljen pa se jim je zdel miselni premik, češ da ukinja (spodnaša) ustaljene kurikule. "Bilo bi nepošteno dati ji prednost, saj imamo vrsto drugih politik /.../ Zakaj bi morali dati prednost trajnosti,

zakaj ne pravičnosti in poštenju ...?" (Moore, 2005b, 188). Zadržanost pred trajnostjo, ki naj bi vplivala tudi na vsebino izobraževanja (Bowers, 2001), je kazala na zakoreninjenost tradicionalnega načina razmišljanja, ki človeku dovoljuje vztrajati v distanci do sveta in nujnih sprememb. Sedanji koraki uresničljivosti trajnosti na UBC se osredotočajo na prioritete posameznih članic univerze, v katerih se kažejo težnje po medsebojnem sodelovanju panog in novih načinih učenja (CIRS). Seznam prioritete je signaliziral miselno izoblikovan tip dolgoročnega načrtovanja sprememb, ki ga označujejo spodbujanje učenja na temelju raziskovanja, poudarjanje skupnega (interaktivnega) učenja, jasno izražen družbeni vpliv znanja ipd. CIRS je sprejel tudi vrsto miselnih premikov v pojmovanju človeka, človeškega in naravnega okolja, človekove vključenosti, bistveno pozornost posveča premiku v pojmovanju vodenja, in sicer tako transakcijskega kot transformacijskega (Burns, 2003).

Po več letih se je pokazalo, da ni šlo samo za pomanjkljivost načrtovanja, ki mu je manjkal načrt za 'danes' (element t. i. pozabljenih prihodnosti v preteklosti), pač pa za težavno spreminjanje miselnih vzorcev, ki ga je mogoče primerjati s postopnim uveljavljanjem znanstvenega načina razmišljanja v razsvetljenstvu (Holden, 2008), za inertnost zanikanja stvarnosti, pritisk gospodarstva in politike, skupinskega razmišljanja, nerazumevanja samih sebe ter zlasti nejasne zavesti o tem, kaj storiti, da bi bili pripravljeni se soočiti s težkim obdobjem v prihodnosti in prihodnost zares vključiti v današnje ravnanje. Godrnjanje o pomanjkljivostih načrtovanja in preširokem horizontu sprememb je bilo znamenje prevladujoče percepcije trajnosti, ki se jo na institucionalni ravni pogosto zamenjuje z infrastrukturno podobo "akademske skupnosti, ki je varna, čista, prijazna do okolja in naklonjena življenju" (Moore, 2005b, 189), a ne razmišlja o radikalnih spremembah.

TRAJNOSTNO IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSКИH UNIVERZAH

V prej omenjeni raziskavi na slovenskih univerzah (2009) se je nekaj vprašanj nanašalo na perspektivo izobraževanja in usmeritev slovenske akademske sfere. Vprašanje o (možnih) strukturnih premikih izobraževanja/učenja je obsegalo deset tem: (1) trajnostne strategije v poučevalnih, raziskovalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, etični refleksiji in formativnem učenju), (2) povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem, (3) etika medkulturnega dialoga in institucionalne kulture, (4) koncept ustvarjalnosti in/ali inovativnosti (razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha), (5) nove metodologije dela (interdisciplinarnost in kooperativnost), (6) razvijanje sposobnosti vodenja in razvijanja demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo),

(7) redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih kazalcev trajnosti), (8) univerza kot 'živ laboratorij' in razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti paradigem, (9) medgeneracijski dialog, oblikovanje vsem generacijam prijaznega (grajenega) okolja in (10) drugi družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj. Respondenti so predlagane teme ocenili s 3,7 (najnižja ocena 1, najvišja 6).

Štiri slovenske univerze (in EMUNI, ki ima sedež v Sloveniji) so vključene v EHEA in ERA (Univerza na Primorskem kot pridružena članica). V času pisanja te razprave imajo vse slovenske univerze v svoje kurikule integrirana osnovna načela trajnostnega razvoja, nimajo pa programa trajnostnega izobraževanja, ki bi poleg vsebinskega (okoljski, gospodarski) vseboval tudi družbeni (paradigmatični) premik k trajnosti. Po *Graški deklaraciji* (2005) in DESD (2005–2014) se je zanimanje za standarde 'trajnostne univerze' povečalo. Ministrska konferenca v Bergnu (2005) je to vključila v sporočilo za javnost. Univerza v Ljubljani ponuja programe o zaščiti in upravljanju okolja, okoljske inženirske programe in tudi interdisciplinarni program v mednarodni poletni šoli (*Environmental and resource management*). Univerza na Primorskem bo s študijskim letom 2010/11 začela izvajati interdisciplinarni program na drugi stopnji *Upravljanje trajnostnega razvoja*. Univerza v Novi Gorici ima Fakulteto za okoljske znanosti in ponuja okoljsko usmerjene programe tudi na prvi stopnji. Evropska mediteranska univerza (EMUNI) v Portorožu ponuja programe na tretji stopnji, ki ne predstavljajo strukturne novosti. Univerza v Mariboru od leta 2003 naprej ponuja podiplomski program o trajnostnem razvoju, kot univerza pa je najbližje standardom trajnostne univerze glede na merljive kazalce (ESI). V okviru Laboratorija za procesno sistemsko tehniko in trajnostni razvoj Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo te univerze je nastalo nekaj odmevnih študij in predlogov (Lukman, 2007; Lukman et al., 2009). Večina programov v slovenskem šolskem sistemu je osredotočenih na okoljsko vzgojo v osnovnih šolah oziroma na razvoj modela 'šole v naravi' in 'učnih poti'.

Glede na rezultate raziskave in zadetke v cobissu prevladuje v Sloveniji precejšnja nepovezanost programov in raziskovanja. Čeprav je večina respondentov izražala naklonjenost trajnosti kot integralnemu delu raziskovanja, izobraževanja/učenja in vodenja/upravljanja sprememb, so *paradigmski premik* razumeli različno; največja ovira se zdi sedanja disciplinarna razdelitev raziskovanja oziroma znanosti, ki je še vedno Laplaceov in ki ne zaznava 'kulture zanikanja' oziroma značilnosti 'hotene slepote' (Kitcher, 2010; Kitcher, 2001). Študentje imajo pred vpisom predhodno predstavo o študiju na fakulteti glede na bodoči poklic in se ne vprašujejo o ciljnih izobraževanja, etični dimenziji poklica, družbeni implikaciji izobraževanja, interakciji

med izobraževalnim sistemom, gospodarstvom, politiko in kulturnim ter družbenim razvojem, tega jim pa tudi nihče ne ponuja. Zato se kritika paradigemskega premika ne nanaša toliko na dvom, če je to (našteto) lahko naloga univerze, pač pa na strmo upadanje okoljske in znanstvene pismenosti v srednjih šolah, enosmerno razpravo o ciljnih izobraževanja, rigidnost institucij, koncentracijo moči, na vlogo medijev, gospodarstva, razumevanje naravnega okolja, medgeneracijsko odgovornost, relativno veliko odpornost na spremembe, katerih sadov ni mogoče pričakovati takoj ipd. Zato premik v izobraževanju predpostavlja multidisciplinarno sodelovanje med posameznimi znanstvenimi panogami glede vprašanj, v katerih je sodobna družba najbolj šibka. "Iznajti moramo povsem nove ustanove, nove načine poslovanja, nov način vodenja" (Gould, Hosey, 2008, 32).

NALOGA UNIVERZE SPRIČO TRAJNOSTI

Politična, gospodarska in tehnološka nepripravljenost na nove razmere so spričo trajnosti manjši problem kot nepredvidljive človeške razmere v prihodnosti (pozabljena prihodnost v preteklosti), kot so valovi vojn, pomanjkanje, bolezni, pojav klimatskega begunstva ipd. Univerza lahko odgovori na dve vprašanji, ki se nanašata na njeno avtonomijo: (1) "Je človekova razumnost povsem vrhnji del razvoja sveta?" in (2): "Je pripisovanje specifične razumnosti izključno človeku dovolj močan razlog za vztrajanje na dualističnem vzorcu: človek + ves preostali svet?" Potreba po temeljitem premisleku vzorca, katerega utrdba je tudi aktualni izobraževalni sistem, se kaže tudi v vprašanju, če smo ljudje in družbeni sistemi integralni del širšega planetarnega sistema ali pa smo izvzeti in je kritika dualističnega vzorca neupravičena. Razsvetljenski (kartezijanski) model podpira in vzdržuje razmere, kakor da človek ni del tega sveta oziroma da je od njega neodvisen in da degradacija okolja zanj ne more imeti pomembnih posledic. Večina zagovornikov trajnosti kot paradigme trdi, da o okolju ni mogoče pridobiti relevantnega znanja, če je človek od njega ločen. S tem se tudi pojasni, zakaj je sedanje tehnološko znanje precej diletantsko in krivično (De Hahn et al., 2008) ter da je univerza dolžna storiti več.

Tradicionalnima nalogama univerze, učenju in raziskovanju, se danes pridružujejo nove naloge. "Dialog o trajnosti vključuje razprave o ekološki in družbeni pravičnosti in o tem, kaj pomeni raziskovati, učiti (se) in služiti družbi" (Moore, 2005b, 192). Te so kritične do človeka kot pasivnega izvajalca, mislečega stroja (*homo faber*) in 'nedolžnika' (Kellert, Wilson, 1995; Wilson, 2003). Prihodnosti ne pojmujejo kot oddaljenega časa (kot izstreljene puščice, ki ne more spremeniti smeri), pač pa se je *spominjajo* z zavestjo odgovornosti (Orr, 2009, 68–83).

Nekatere univerze, na primer Univerza Lund (<http://www.lucid.lu.se>) ali *Alliance for Global Sustainability*,

močno poudarjajo družbeni vidik trajnosti tako v smislu razvoja ustanov po meri človeka kot tudi v smislu socialnega učenja in socialne inovativnosti (LeVine, Scollon, 2004). Ti vidiki univerzam neposredno ne pomagajo do višje uvrstitve na lestvici odličnosti (in so zato 'dodatni strošek'), toda nanašajo se na percepcijo temeljnih potreb (dejanska vključenost prihodnosti v sedanjosti). Razprave o trajni (varni) prihodnosti si brez tega ni mogoče predstavljati (Lukman, 2007). V današnjih razmerah ovirajo vključevanje (1) zgodovinski spomin o prepletenosti izobraževanja in politik, ki univerzo pojmuje kot podaljšano roko gospodarstva, (2) cilji politike v obdobju gospodarske ekspanzije, in (3) vprašanje, koliko to stane. Motnje so še očitnejše spričo dejstva, ker se razprava o ceni trajnosti pojavlja kot retorično polnilo v politiki, ki daje prednost gospodarskim rešitvam. To nedoslednost je opaziti v strukturnih spremembah univerzitetnega okolja (bolonjska reforma). Kljub načelni opredelitvi EHEA in ERA za umestitev trajnosti v visokošolski prostor bodisi v okviru *Global Higher Education for Sustainable Partnership* (GHESP) bodisi v okviru DESD pa predlogov za integracijo trajnosti paradigmatičnega premika še ni; se še vedno nahaja na seznamu dodatnih stroškov (Bagheri, Hjorth, 2007).

SPREMEMBE 'OD SPODAJ'

Koncept trajnosti vključuje gospodarske (izvedljivost), okoljske (varovanje) in socialne vidike (kohezivnost). Socialni vidik trajnosti zajema tako organizacijske (socialna inovativnost) in institucionalne spremembe. Doslej so te bile v senci na videz pomembnejših vprašanj. Družbeni vidik sicer ni bil prezrt, toda reforme so se osredotočale na merljive strukturne spremembe, kot jih ponazarja *Demingov cikel* (PDCA = *Plan-Do-Check-Act* ali PDSA = *Plan-Do-Study-Act*) in se nanaša na transakcijsko vodenje (Burns, 2003), to pa ponuja le akcijske, ne pa transformacijskih sprememb. Povezovanje trajnosti v izobraževanju/učenju z družbenimi vidiki znanja bere spremembe v *obe smeri*. "Problem je, da ljudje zanikajo slabe novice, posebno če so zapletene in če napovedujejo drage in neprijetne rešitve" (Orr, 2009, 33). Temeljna sprememba v kontekstu trajnosti je zavest o vključenosti prihodnosti v današnje ravnanje. Spremembe *od zgoraj* niso dovolj.

SKLEP IN PERSPEKTIVA

Družbeni in politični dogodki v Sloveniji zadnjih dveh desetletij so vplivali na povečanje potreb po poklicnem usposabljanju in zagotavljanju kakovostnih delovnih mest ter kakovostnega delovnega in bivalnega okolja. V tem času se je močno povečal delež ljudi z univerzitetno izobrazbo. Zaradi politik, nagnjenih k potrošnji, neadekvatnih potez in večplastne krize se to še

ni ekvivalentno izrazilo v preobrazbi sistema izobraževanja in družbe. Ugotovitve raziskave z vzporednim upoštevanjem izkušenj od drugod se lahko strnijo v dveh vprašanjih: 1) Kaj se v tem času dogaja z Univerzo na Primorskem? in 2) Kaj ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja?

Ad 1) Odgovor na vprašanje, ali lahko Univerza na Primorskem (UP) na nacionalni ravni ali v regiji ponudi več kot to, kar danes od nje pričakujeta gospodarstvo in politika, je odvisen od tega, v kakšno smer gre načrtovanje prihodnjega razvoja univerze. Načrtovanje novogradenj v Kopru in Izoli ter sedanje dislocirane enote na eni strani konceptualno nadaljuje z ustaljenim razvojem univerze kot izobraževalne in raziskovalne strukture, ki posreduje znanje, usposablja za poklice in podeljuje kvalifikacije. S tem razvoj univerze ne posega v razvoj mesta in primestja ter kakovost bivanja v tem prostoru, še zlasti ne zaradi pospešenega razvoja komercialnih vsebin in degradacije arhitekturne ponudbe v mestnem obrobju (Bugarič, 2009). Ime univerze izpostavlja celotno (ne samo slovensko) obmorsko regijo, kar na neki način opravičuje razpršenost enot/članic, na drugi strani pa to ovira rast univerze 'navznoter'. Boštjan Bugarič s konceptom mestne (kopske) univerze dopušča razmišljanje, da bi univerza s preimenovanjem (Univerza v Kopru) pridobila na identiteti in avtonomiji, to pa bi se ustvarjalno vključilo v vsebinski (družbeni) in arhitekturni razvoj mestnega jedra. Če bi se hotela univerza v tej fazi razvojnih odločitev soočiti tudi z izzivi trajnosti ali paradigmskim premikom raziskovanja in izobraževanja v drugo smer – k čemur jo spodbuja vrsta evropskih in drugih mednarodnih dokumentov ter tudi nacionalna strategija razvoja visokega šolstva –, bi lahko bistveno prispevala ne le k znižanju degradacije grajenega okolja, pač pa tudi k identiteti tipičnih za univerzo in kakovost življenja pomembnih okolij, v katerih se lahko tehnična (objektivistična) usmeritev poveže s kritičnim pojmom *vmesnika* (*interface*), ki ga danes predstavljajo sonaravno oblikovanje, razumevanje prostorov dihanja (komunikativnost in kakovost zraka v odprtih in zaprtih prostorih), povezovanje strok ipd. *Interface* v tem kontekstu ne pomeni samo povezave med eno in drugo točko (točkami), pač pa po cirkularnem modelu, kot si ga zamišlja nevrobiologija (Damasio, 2004), zajema tudi vsebino povezav, in ga zaradi simbolnega pomena lahko imenujemo 'prostor dihanja'. Ali univerza izgublja priložnost, da bi še lahko izbirala?

Večina avtorjev s področja trajnosti je prepričan, da je v razmerah odločanja o načinu življenja in ravnanja ključno poznavanje človeka v kritični situaciji in njegovi povezanosti s pokrajino (domovanjem). 'Človek v kritični situaciji' je sicer domneva, da se lahko v prihodnosti zelo spremenijo splošne razmere življenja oziroma da se ni mogoče zanašati na sedanje razumevanje kakovosti življenja, ki je povezana z energetsko razsipnostjo (McNeill, 2000). To je morda največji izziv trajnostne

kulture, obenem pa pobuda pri razumevanju celovitega univerzitetnega prostora kot dejavnika prenove. Raziskovanje modelov trajnosti na različnih ravneh se posveča razumevanju modelov *vmesnika*, ki omogočajo človekovo vključenost, preprečujejo izključenost in krepijo zavest o družbeni, ne le gospodarski ali politični pomembnosti znanja. Trajnost v izobraževanju namreč ni orodje tehnologij, pač posredništvo med človeškimi dejavnimi in naravnimi procesi. Ta vidik je pomemben pri zavzemanju za univerzo kot zaključen in vključen prostor. UP (ali UK) bi lahko razvila poseben model v slovenskem visokošolskem prostoru in tudi v regiji, in sicer tako zaradi zgodovinskih, geografskih, gospodarskih in družbenih razmer, kot tudi zaradi iniciativ glede prihodnje organiziranosti družbe, ko se bo ta soočala z nujnimi omejitvami. Iz izkušenj na drugih področjih pa je moč sklepati na 'odpornost' kulture zanikanja.

Ad 2) Kaj v tem kontekstu ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja? Hkratne spremembe *od spodaj* in *od zgoraj* (Moore et al., 2005) vključujejo nove načine učenja (kooperativno, kolaborativno, transformativno) in dela (inter- in transdisciplinarnost). Na nujnost sprememb na tem področju namiguje *prevajanje* običajnega pojma trajnosti v družbenega. Novi modeli učenja in dela niso niti tako novi niti ne zahtevni kot kritični do sprememb *od zgoraj* (menedžment). Vsi modeli se formalno pojavljajo v t. i. kontinuiranem izobraževanju. Že raziskava o percepciji trajnostnega razvoja pa je pokazala na vrzel med teoretičnim znanjem, vrednotenjem želje, (nujno) osredotočenostjo študentov na vsebinski (predmetno-specifični) del izobraževanja in zmanjšano pozornostjo na človeške vire, močnim vplivom (Baconove) povezanosti med znanjem in močjo in velikim pričakovanjem sprememb *od zgoraj*. Akademska sfera niha med *zmoremo* in *ali sploh-hočemo* in se izogiba odgovoru na bistveno vprašanje, kaj je trajnost onkraj občutljivosti za okolje, oziroma kako sploh ustrezno prevesti pojem trajnosti na družbenem, kulturnem in osebnem področju. V zadnjih letih se sicer razjasnjuje razlika med 'izobraževanjem za trajnostni razvoj' in 'okoljskim izobraževanjem' (Lukman, 2007: 104 sl.) in se kažejo spremembe na strukturni in deklarativni ravni, po mnenju J. Moore pa bi bila potrebna tudi bolj natančna *družbena* opredelitev trajnosti (Moore, 2004; prim. Orr, 1992; Bowers, 2001), in sicer zlasti spričo avtonomije akademskega prostora. Ključno vprašanje je oblikovanje človeške skupnosti in medsebojnih vezi (Archer, 2009), in sicer *tukaj-in-zdaj* ter na osnovi poznavanja človeka v kritičnih razmerah. Ne gre toliko za menedžment (funkcionalna racionalnost) kot za "substancialno racionalnost" (Orr, 2009, 106), ki zaznava družbene spremembe *od spodaj* in si ne zakriva oči spričo neprijetne resnice zanikanja (*ecological denial*) (Orr, 2002, 84–90) kot tudi spričo zahtevnosti in razsežnosti sprememb v prihodnosti (Friedman, 2008).

Številne objave s tega področja vzbujajo mešane občutke: nekateri avtorji poudarjajo, da se čas za spremembe izteka (Bowers, 2001; Orr, 2004; Rees, 2003) oziroma da že "živimo v dobi posledic" (Orr, 2009, 147), drugi kombinirajo elemente trajnosti in kontinuiranega izobraževanja z modificiranim sedanjim načinom življenja (O'Sullivan, 1999; Mezirow, 1997). Sporočilo enih in drugih je podobno: potreben je bistven premik, če se želi zaustaviti propadanje naravnega in humanega okolja ter vplivati na percepcijo skupnosti kot temeljne težnje trajnosti (*sustainable community*). Spričo sedanjega izobraževalnega sistema, ki "nadaljuje s proizvodnjo visokega odstotka slabo usposobljenih mladih ljudi za produktivno življenje v kompleksni družbi z majhno sposobnostjo kritičnega razmišljanja" (Orr, 2009, 27), številni avtorji (Zenobia Barlow, Thomas in Wendel Berry, Peter Corcoran, Patricia Cranton, Fritjof Capra, Amory Lovins, Janet Moore, Philip LeVine, David Orr, Edward Wilson in drugi) poudarjajo, da je čas, da se ta vprašanja integrirajo v visokošolski izobraževalni proces kot nova paradigma učenja. Edmund O'Sullivan (1999) meni, da je smiselno koreniti poseg v smeri kompleksnih simultanih sprememb. David Orr (1992) in Chet Bowers (1993; 1995) menita, da je potrebno tudi *nov* znanje, ki nastaja v *vmesnem* prostoru oziroma je ta *vmesnik*: vključenost človeških vprašanj v spremenjenih razmerah. Tradicionalni modeli izobraževanja in učenja oblikujejo človeka – delavca (*homo faber*) in potrošnika. V alternativnih modelih znanje ni samo posredovano, pač pa nastaja kot rezultat človeške senzibilizacije in interakcije. Denominacije alternativnih oblik so sicer prevzete iz koncepta vseživljenjskega učenja (Cranton, 2006; Mezirow, 2009), a so hkrati izvirne (Moore et al., 2005). Kenneth Bruffee (1998) razume interdisciplinarnost kot razmerje med organsko rastjo študijske skupine in pomenom znanja, ki nastaja v njej, medtem ko si zastavlja *težja* vprašanja, se pogaja, izpostavlja, ima znanje za skupno dobro, spodbuja socialno inovativnost. To pa "ni tako enostavno, kot se zdi na prvi pogled. Odkrit pogovor – idealen dialog in kolaborativna konstrukcija znanja – si je lažje predstavljati, če ga vodi močna osebnost z avtoriteto – razmere, ki jih je najtežje spremeniti v večini študijskih okolij" (Moore et al., 2005, 81). Jack Mezirow (1997) in David Orr (2009, 84–108) moč interpretirata v kontekstu *potmoči* oziroma sposobnosti vodenja (*leadership*) in odzivanja. Paolo Freire, ki velja za predhodnika *transformativnega* modela učenja, je imel ta vzorec za jedro kolaborativne študijske skupine (Freire, 2005), izkušnje *od spodaj*, da "nas bo večje poznavanje narave čustev in občutja napravilo bolj previdne pred pastmi znanstvenega opazovanja /.../ Izobraževalni sistemi bi lahko izkoristili prednost neizpodbitne povezave med občutjem in videnjem bolj oddaljene prihodnosti ..." (Damasio, 1994, 246–7).

Razmišljanje o prihodnosti visokega šolstva na temelju trajnosti vidi bistvo sprememb v zavestni udeležbi

pri spremembah, ki vključuje celoten sistem znanosti in hkratno človekovo raziskovanje na samem sebi (poglabitev etične zavesti). Razgrnitev načrtov novega kampusa Sonce v Kopru (februar 2010) je pokazala, da UP študentom še ne ponuja izkušnje strukturne interdisciplinarnosti. Mnenje večine avtorjev, ki so sodelovali v tematski številki *Journal of Cleaner Production* (2006, št. 9–11), je, da ideja o uresničevanju trajnosti *od zgoraj* ni prepričljiva, ker deluje na prikitem modelu zanikanja

(Kitcher, 2010). O tem priča tudi izkušnja na Univerzi v Mariboru (Lukman, 2007). Tudi nekatere rezultate raziskave o percepciji trajnostnega razvoja na slovenskih univerzah je lahko razumeti z vidika zakrivanja oči pred neprijetnimi rečmi. Ugotovitev Janet Moore in sodelavcev, "da so mnogi študentje povsem zadovoljni z izobraževanjem, osredotočenim na vsebino, in postanejo nestrpni, če se jim v študijski skupini predstavijo alternativni modeli" (2005, 83), zato ni presenetljiva.

PARADIGM OF SUSTAINABILITY AND A UNIVERSITY. THE SURVEY IN SLOVENIAN UNIVERSITIES WITH SPECIAL REFERENCE TO UNIVERSITY OF PRIMORSKA

Anton MLINAR

University of Primorska, Science and Research Centre of Koper, SI-6000 Koper, Garibaldijeva 1

University of Primorska, Faculty of Humanities Koper, SI-6000 Koper, Titov trg 5

e-mail: anton.mlinar@zrs.upr.si

SUMMARY

This article analyzes, first, the results of the Survey in Slovenian universities on the perception of sustainable development which was carried out in 2009 in the frame of the project Ethics in education for sustainable development. The survey was originally intended to research ethical dimensions of education for sustainable development (SD), but later focused also on the perception of SD in academic sphere. The research group has assumed that the education for SD in primary school is limited to some aspects of environmental education meanwhile in high school its presence is rapidly falling. Our hypothesis was also that the cause lies in educator's education at universities. The survey should show the presence of sustainability in universities curricula, its position in education and the familiarity of students and teachers with it. Some questions have also inquired about the opportunity that the sustainability becomes a 'grammar' of paradigm shift of work (research, education and learning) and everyday life at university.

Education, which we used to thinking as good in and of itself, which is but identified by principles of sustainability as one of the main causes of huge human impact on natural and human environment, deserves to be reviewed. It is the work of educated people. The education itself is ambiguous. The system of education was for decades subordinated to Cold War mentality and to economical goals of competition and consumerism. The article follows some unambiguous data that climate changes and other dramatic environmental predictions are in great measure consequences of human activity, but all together are only a symptom of much deeper crisis of dispersing between human and environment. Historically, one of the reasons for this situation was the narrow union between knowledge and power (Francis Bacon). Another reason was Descartes' epistemology and radical separation between subject and object. There are many other reasons of recent date as for example that the man with enough knowledge and technology can manage planet Earth, to name but only one.

The article follows the question how to sensitize the university space for complexity systems of biosphere which are still largely unknown. There are represented some basic information about sustainability education as well as some standard perspectives of it already implemented in some universities in the World. The inclusion of sustainability's factors in education and learning is not only a need of the culture of ecological design which asks for what human will respectively what the man enables to act as a human, but it is also a challenge how the man is knowing himself in a difficult situation. The article suggests some structural and organizational changes in educational process with special reference to University of Primorska. The youngest Slovene university has some opportunities which probably could enable long-term and significant changes in Slovenian as well in regional Higher Education Area.

Key words: sustainability education, university, perception of sustainable development, interdisciplinarity, collaborative learning, transformational learning

BIBLIOGRAPHY

- Archer, D. (2009):** *The Long Thaw. How Humans are Changing the next 100.000 Years of Earth's Climate.* Princeton, Princeton University Press.
- Bagheri, A., Hjorth, P. (2007):** *Planning for Sustainable Development. A Paradigm Shift Towards a Process-Based Approach.* In: Wiley InterScience. <http://www.interscience.wiley.com>. DOI: 10.1002/sd.310 (2. 2. 2010).
- Bowers, C. A. (1993):** *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis.* Albany, SUNY Press.
- Bowers, C. A. (1995):** *Educating for an Ecologically Sustainable Culture. Rethinking Moral Education, Creativity, Intelligence and other Modern Orthodoxies.* Albany, SUNY Press.
- Bowers, C. A. (2001):** *Educating for Ecojustice and Community.* Athens, University of Georgia Press.
- Brown, L. (1981):** *Building a Sustainable Society.* New York, Norton.
- Bruffee, K. A. (1998):** *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge.* Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Brundtand, G. H. (ur.). (1987):** *Our Common Future.* The World Commission on Environment and Development. Oxford, OUP.
- Bugarič, B. (2009):** *Vprašanje razvojnega modela Univerze na Primorskem – mestna univerza ali kampus?* *Annales, Series Historia et Sociologia*, 19, 1. Koper, 127–140.
- Burns, J. M. (2003):** *Transforming Leadership.* New York, Grove Press.
- Calaprice, A. (2005):** *The New Quotable Einstein.* Princeton, Princeton University Press.
- Casimir, M. J. (2009):** *Culture and the Changing Environment. Uncertainty, Cognition, and Risk Management in Cross-Cultural Perspective.* New York, Berghahn Books.
- Chamberlin, S. (2009):** *The Transition Timeline.* Dartington, Green Books.
- Corcoran, P. B., Molo Osano, P. (2009):** *Young People, Education, and Sustainable Development. Exploring Principles, Perspectives, and Praxis.* Wageningen, Wageningen Academic Publishers.
- Cranton, P. (1994):** *Understanding and Promoting Transformative Learning. A guide for Educators and Adults.* San Francisco, Jossey-Bass.
- Cranton, P., (1997).** *Transformative Learning in Action. Insights from Practice.* San Francisco, Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006):** *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults.* San Francisco, Jossey-Bass.
- CRE-Copernicus Charter (1994):** *The University Charter for Sustainable Development.* <http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm> (8. 2. 2010).
- Damasio, A. (1994):** *Descartes' Error.* London, Vintage.
- De Hahn, G. et al. (2008):** *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und Schulpraktische Konsequenzen.* Berlin, Springer.
- Franklin, C. 1997.** *Fostering Living Landscapes.* V: Thompson, G. F., Steiner, F. R. (ur.) *Ecological Design and Planning.* New York, Wiley & Sons, 263–292.
- Friedman, B. (2008):** *Hot, Flat and Crowded.* London, Allan Lane.
- Glavič, P., Lukman, R. (2007):** *Review of Sustainability Terms and their Definitions.* *Journal of Cleaner Production*, 15, 18. Amsterdam, 1875–1885.
- Gould, K., Hosey, L. (2008):** *Women in Green. Voices of Sustainable Design.* Kansas City, Ecotone Publ.
- Gruber, P. C. (ur.)(2008):** *Nachhaltige Entwicklung und Global Governance. Verantwortung, Macht, Politik.* Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Holden, M. et al. (2008):** *Learning Teaching in the Sustainability Classroom.* *Ecological Economics*, 63, 3. New York, 521–533.
- Kellert, S. R. Wilson, E. O. (1995):** *The Biophilia Hypothesis.* Washington, Island Press.
- Kessler, H. (1990):** *Das Stöhnen der Natur.* Düsseldorf, Patmos.
- Kitcher, P. (2010):** *Two forms of Blindness. On the Need of Both Cultures.* *Technology in Society*, 32, 1. New York, 40–48.
- Kitcher, P. (2001):** *Science, Truth and Democracy.* Oxford, OUP.
- Kokot, M. Globovnik, N. (2010):** *Education for Sustainable Development with E-Learning Environment and Sustainable Development.* V: Hrast, A., Mulej, M. (ur.): *s Narava in človek. 5. mednarodna konferenca Družbena odgovornost in izzivi časa 2010.* Maribor, Inštitut za razvoj družbene odgovornosti, 1–6.
- Leopold, A. (1949):** *A Sand County Almanac.* New York, OUP.
- LeVine, P., Scollon, R. (2004):** *Discourse and Technology. Multimodal Discourse Analysis.* Washington, Georgetown University Press.
- Lukman, R. (2007):** *What are the Key Elements of a Sustainable University? Clean Technologies and Environmental Policy*, 9. Berlin – Heidelberg, 103–114.
- Lukman, R., Krajnc, D. Glavič, P. (2009):** *Fostering Collaboration between Universities Regarding Regional Sustainability Initiatives – The University of Maribor.* *Journal of Cleaner Production*, 17, 12. Amsterdam, 1143–1153.
- Lukman, R., Tiwary, A., Azapagic, A. (2009):** *Towards Greening a University Campus. The Case of the University Maribor, Slovenia.* *Resources, Conservation and Recycling*, 53, 11. New York, 639–644.
- McNeil, J. R. (2000):** *Something New under the Sun.* New York, Bantam.

- Mezirow, J., Taylor, E. W. (ur.) (2009):** Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco, Jossey-Bass.
- M'Gonigle, M., Starke, J. (2006):** Planet U. Sustaining the World, Reinventing the University. Gabriola Island, New Society Publishers.
- Mlinar, A. (ur.) (2009):** Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza: povzetki. Glasnik, 14, 10. Koper, Založba Annales.
- Moore, J. (2004):** Living in the Basement of the Ivory Tower. A Graduate Student's Perspective of Participatory Action Research in Universities. Educational Action Research, 12, 1. London, 145–162.
- Moore, J. (2005a):** Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. Journal of Transformative Education, 3. Thousand Oaks, 76–91.
- Moore, J. (2005b):** Policy, Priorities and Action. A Case Study of the University of British Columbia's Engagement with Sustainability. Higher Education Policy, 18. New York, 179–197.
- Moore, J. et al. (2005):** Recreating the University from within. Collaborative Reflections on the University of British Columbia's Engagement with Sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education, 6, 1. Bradford, 65–80.
- Orr, D. (1992):** Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World. Albany, Suny Press.
- Orr, D. (1998):** Transformation or Irrelevance. The Challenge of Academic Planning for Environmental Education in the 21st Century. V: Corcoran Blaze, P. et al. (ur.): Academic Planning in College and University Environmental Programs. Proceedings of the 1998 Sarnibel Symposium. Troy, NAAEE Publications.
- Orr, D. (2004):** Earth in Mind. Washington, Island Press.
- Orr, D. (2009):** Down to the Wire. Oxford, Oxford UP.
- O'Sullivan, E. (1999):** Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century. Toronto, UTP.
- Rees, W. E. (2003):** Impeding Sustainability? The Ecological Footprint of Higher Education. Planning for Higher Education, 31, 3. New York, 88–98.
- Scott, S. M. (1997):** The Grieving Soul in the Transformation Process. V: Cranton, P. (ur.): Transformative Learning in Action. Insights from Practice. San Francisco, Jossey-Bass, 41–50.
- Speth, J. G. (2008):** The Bridge at the End of the World. Capitalism, the Environment, and Crossing from Crisis to Sustainability. New Haven, Yale UP.
- ULSF (1990):** Talloires Declaration. [Http://www.ulsf.org/programs_talloires.html](http://www.ulsf.org/programs_talloires.html) (3. 3. 2010).
- UNCED (1991):** Halifax Declaration. [Http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dhalifax.rtf](http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dhalifax.rtf) (18. 2. 2010).
- UNESCO (1977):** Tbilisi Declaration. [Http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html](http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html) (17. 2. 2010).
- UNESCO (2005a):** Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development. [Http://www-classic.uni-graz.at/geo2www/Graz_Declaration.pdf](http://www-classic.uni-graz.at/geo2www/Graz_Declaration.pdf) (8. 2. 2010).
- UNESCO (2005b):** United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme. [Http://www.unesco.org/educatiob/desd](http://www.unesco.org/educatiob/desd) (2. 2. 2010).
- Wals, A. E. J., Jickling, B. (2002):** 'Sustainability' in Higher Education. From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning. Higher Education Policy, 15. New York, 121–131.
- Wilson, E. E. (2003):** The Future of Life. London, Abacus.
- Wright, R. (2005):** A Short history of Progress. New York, Carroll & Graf.