

Aneta Rogalska-Marasińska

NAUCZYCIEL KREATOREM WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA

WSTĘP

Pytanie o przyszłość świata, które dziś w różnych konfiguracjach i kontekstach jest formułowane, zyskuje wiele ujęć i odpowiedzi w zależności od perspektywy, z jakiej wyrasta, i od miejsca, z którego przychodzi rozwiązanie. Możemy jednak przyjąć, że w większości tychże propozycji człowiek zajmuje znaczące miejsce (bez względu na to, czy jest to podejście humanistyczne, czy pragmatyczno-utilitytarne, czy np. będzie się głosić szacunek dla każdego istnienia ludzkiego, czy wykazywać, że niezbędne dla przyszłości świata jest ograniczenie dotychczasowego przyrostu naturalnego). Złożoność kondycji i sytuacji społecznych człowieka, wynikająca m.in. z różnorodności, a nawet odmienności przyjmowanych priorytetów w konstruowaniu wizji przyszłości jego życia, powoduje, że problemy kształcenia i wychowania kolejnych pokoleń stają się wyzwaniem nie tylko palącymi, ale i niezwykle trudnymi do realizacji. Zasadnicza wątpliwość dotyczy kwestii charakteru, jakości, formy, a nawet formuły społeczeństwa jutra. Kto będzie je zatem tworzyć?

Dwudziesty pierwszy wiek przynosi zmiany w strukturze i charakterze obecnych społeczeństw. Niewątpliwie ich złożoność i wielokulturowość będą się powiększały. Zatem przed nauczycielami wyrastają wyzwania edukacyjne, których na taką skalę ani szkoła, ani inne instytucje edukacji formalnej i nieformalnej jeszcze nie doświadczały. Jeśli zgodzimy się z sytuacją wielokulturowości jako charakterystyczną cechą współczesnych organizacji społecznych, to warto by zastanowić się, jak rozumiemy dziś samo pojęcie kultury. Dążąc do budowania relacji międzykulturowych, powinniśmy zapytać, jak owe relacje mają się rozgrywać między interpretowanymi koncepcjami kultury. Być może dostrzeżenie różnic

i (odkrycie) podobieństw już na poziomie teoretycznym ułatwiłoby rzeczywiste podejmowanie i efektywne realizowanie wyzwań międzykulturowych. Inaczej mówiąc, niezbędna staje się wiedza o tym, jak obie strony te same relacje definiują kulturę, jak ją postrzegają i czego od niej oczekują.

Z perspektywy edukacyjnej niezwykle ważną kwestią jest więc sprawdzenie, jakie wyobrażenie o ideale wychowanka posiadają współcześni nauczyciele i/lub kandydaci na nauczycieli, jak zatem chcieliby formować, kształcić i inspirować rozwój uczniów i w konsekwencji w jakim zakresie owi wychowankowie byłiby w stanie budować społeczeństwo jutra. Myśląc o społeczeństwie jutra, odwołuję się do wizji społeczeństwa, w którym ludzie żyją w zgodzie i szacunku do siebie i innych, w harmonii z przyrodą, w sposób zrównoważony korzystają z technologii i dóbr konsumpcyjnych, a przemysł i gospodarkę traktują nie jako źródło bezwzględного zysku, ale środek do budowania dobrostanu społecznego.

Przyjmując taką wizję przyszłych relacji międzykulturowych, warto już dziś zastanowić się, jak włączać treści edukacji międzykulturowej do procesu kształcenia, jakie strategie rozumnego i twórczego poruszania się w wielokulturowym świecie proponować nauczycielom i uczniom i jak pomagać nauczycielom w skutecznym rozwijaniu humanistycznych postaw wychowanków.

DEFINICYJNE UJĘCIA KULTURY I PROPOZYCJA ICH INTERPRETACJI

Termin „kultura” został po raz pierwszy zdefiniowany w antropologii przez Edwarda Burneta Tylora w 1871 roku. Od tego czasu pojawiło się już kilkaset kolejnych propozycji interpretacji tego pojęcia¹, będących wariantami pierwszego ujęcia albo eksponujących pewne kwestie z wyraźnym odwołaniem do dyscypliny naukowej, którą reprezentują². Trudno więc byłoby się odnieść do całości powstałych definicji. Nie byłoby to też uzasadnione. Na potrzeby niniejszej pracy odwołuję się do tych, które są dla mnie ważne, gdyż z jednej strony pokazują wariantowość myśli ludzkiej na temat kultury i aktualizują sposób jej postrzegania w relacji do zmian zachodzących w życiu społecznym, z drugiej natomiast niezmiennie odwołują się do pewnych treści/elementów, które można traktować jako kulturowe uniwersalia³ (posługują się nimi m.in. psychologia i antropologia

¹ Już w roku 1952 Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn przeanalizowali około 160 definicji kultury.

² Można m.in. mówić o definicjach antropologicznych, filozoficznych socjologicznych, psychologicznych i historycznych.

³ Por. A. Kwiatkowska, H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologia międzykulturowa*, w: J. Stre lau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk 2010, s. 451.

międzykulturowa). Można je też odnieść do innego pojęcia z obszaru psychologii międzykulturowej, a mianowicie *etics* (uniwersalny)⁴. Można wreszcie za Ewą Nowicką przywołać rozróżnienie na kulturę atrybutywną i kulturę (lub kultury) o charakterze dystrybutywnym⁵.

Dla swoich rozważań wybrałam 18 propozycji definicji i charakterystyk pojęcia „kultura”, które reprezentują myśl naukową od połowy XIX w. do czasów obecnych. Odwołuję się do interpretacji: Edwarda B. Taylora (1871)⁶, Heinricha Rickerta (1934)⁷, Stefana Czarnowskiego (1938)⁸, Bronisława Malinowskiego (1944)⁹, Warda Goodenough (1957)¹⁰, Philipa Bagby’ego (1958)¹¹, Jurija Łotmana i Borysa Uspieńskiego (1971)¹², Antoniny Kłoskowskiej (1980)¹³, Janusza Tazbira (1983)¹⁴, Ewy Nowickiej (1991)¹⁵, Arjuna Appaduraia (1996)¹⁶, Anthony’ego Giddensa (2001)¹⁷ i Wincentego Okonia (2007)¹⁸. Nawiązuję do interpretacji kultu-

⁴ W psychologii międzykulturowej używa się pojęć *etics* i *emics*. *Etics* oznacza elementy uniwersalne, które można odnaleźć w każdej kulturze świata, *emics* natomiast określa elementy, które są unikatowe dla danej kultury.

⁵ Atrybutywny charakter kultury wskazuje na jej cechę stałą i wspólną wszystkim ludziom — kultura stanowi tu atrybut życia ludzkiego. W drugim rozumieniu — dystrybutywnym — kultura stanowi zespół cech i zjawisk, które pojawiają się w określonej zbiorowości.

⁶ E.B. Taylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa 1896, s. 15; online: Śląska Biblioteka Cyfrowa; <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC> (dostęp: 10.04.2014).

⁷ H. Rickert, *Człowiek i kultura*, w: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski (wybór), *Neokantyzm*, Wrocław 1984, s. 71–75.

⁸ S. Czarnowski, *Dzieła*, t. 1, *Studia z historii kultury*, Warszawa 1956, s. 20.

⁹ B. Malinowski, *Naukowa teoria kultury*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 9, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa 2000, s. 59.

¹⁰ W. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, w: P.L. Garvin (red.), *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University, Washington 1957, s. 167–173, oraz M. Buchowski, *Wprowadzenie*, w: tenże (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Warszawa 1993, s. 13.

¹¹ P. Bagby, *Pojęcie kultury*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór*, Warszawa 2005, s. 47, przedruk z wyd. polskiego: P. Bagby, *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, Warszawa 1975, s. 130.

¹² J. Łotman, B. Uspieński, *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1977, s. 146–156, za: B. Fatyga, *Obserwatorium żywej kultury — sieć badawcza*; <http://ozkultura.pl/> (dostęp: 02.03.2014).

¹³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 40.

¹⁴ J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikty*, Warszawa 1983, s. 5.

¹⁵ Por. E. Nowicka, *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, s. 63–66.

¹⁶ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 25 i 68; A. Appadurai, *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, w: V. Rao, M. Walton (red.), *Culture and Public Action*, Stanford 2004, s. 84–85, 59–60.

¹⁷ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 45.

¹⁸ W. Okoń, *Kultura*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 209.

ry zawartej w dokumencie *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics* (zgodnej z rozumieniem „kultury” znajdującym się w *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*, 2001)¹⁹, a także do propozycji przedstawionych przez Mirka Filiciaka i Alka Tarkowskiego (2009)²⁰, Regana A.R. Gurunga (2009)²¹, Davida Matsumoto (2009)²² oraz Barbary Fatygi (2011)²³.

Z przywołanych ujęć terminu „kultura” wyłania się następujący jej obraz: a) kultura ma charakter całościowy, społeczny, stanowi sieć powiązań, zależności; jest systemem, który przekształca się w czasie; b) jej cechą jest czasowość i terytorialność, może rozszerzać się przestrzennie, wpływając na inne kultury; c) dotyczy zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, takich jak wiedza, wierzenia, sztuka i literatura, systemy wartości, moralność, prawo, obyczaje, tradycje, narzędzia i dobra konsumpcyjne, styl życia, konstytucyjne statuty różnorodnych społecznych ugrupowań, ludzkie idee i rzemiosła, światopoglądy, inaczej mówiąc: jest zbiorem charakterystycznych duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych cech społeczeństwa lub grupy społecznej; d) indywidualizacji podlegają te elementy kultury, inaczej mówiąc: żyją i rozwijają się te elementy kultury, które zapewniają faktyczne przetrwanie społeczności oraz które ją konsolidują, umożliwiając wewnętrzną komunikację, wzmacniając tożsamość oraz zwiększając poczucie szczęścia i dobrostanu; e) kultura jest systemem zjawisk wyuczonych, a nie dziedzicznych; f) kultura odnosi się do środowiska życia człowieka — środowiska przyrodniczego i społecznego; g) kultura jest całością, ale nie monolitem — tworzy raczej system, federację subkultur, w której ton nadaje subkultura dominująca (np. subkultura wysoka, subkultura danej warstwy społecznej — szlachty, internetowych portali społecznościowych); h) kulturę budują hierarchicznie ułożone teksty kultury — wyższe miejsce zajmują te z nich, którym przypisuje się większą wartość, znaczenie, nadaje się głębszy sens; o nich też się głównie pamięta, dba o nie, rozwija i podejmuje zabiegi pielęgnacyjne; i) kultura stanowi kontekst i bazę dla nowych działań człowieka, jego myślenia, interpretacji i twórczości; jest najlepszym środowiskiem, a nie barierą dla wychodzenia w przyszłość — również ekonomiczną; j) kultury różnią się między sobą, a ta różnica umożliwia budowanie tożsamości

¹⁹ *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009, s. 18; *UNESCO Declaration on Cultural Diversity*, Paris (2001), France 2002, s. 12.

²⁰ M. Filiciak, A. Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*; <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html> (dostęp: 20.05.2014).

²¹ R.A.R. Gurung, *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, w: R.A.R. Gurung, L.R.Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009, s. 12.

²² D. Matsumoto, *Teaching about Culture*, w: R.A.R. Gurung, L.R.Prieto (red.), *Getting Culture...*, dz. cyt., s. 5.

²³ Definicja autorska Barbary Fatygi, w: tejże, *Obserwatorium żywej kultury...*, dz. cyt.

grupowej, często opartej na przekonaniu dotyczącym tego, co jednostka powinna wiedzieć i w co wierzyć, aby do danej społeczności przynależeć; k) kultura ma charakter dynamiczny i jednocześnie stały, gdyż członkowie danej grupy zmieniają się wspólnie z nią, poddają się zmianom, które ich dotyczą.

MIEJSCE KULTURY W KONCEPCJI I REALIZACJI IDEI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU I „BŁĘKITNEJ GOSPODARKI” PRIORYTETAMI HUMANISTYCZNYCH ZMIAN SPOŁECZNOŚCI GLOBALNEJ

Perspektywa, z której patrzymy na kulturę, oraz konteksty społecznych i międzykulturowych relacji drugiej dekady XXI wieku powodują, że warto sformułować pewne problemy, nazwać kwestie, których nie rozumiemy, które chcemy mieć na uwadze lub które pragniemy wyjaśnić. Takie przygotowanie terenu pod budowę międzykulturowego społeczeństwa jutra jest bez wątpienia inwestycją niezbędną dla przyszłości. A zatem należałoby zadać następujące pytania:

- O czym musimy pamiętać, aby zmiany, którym podlega każda sfera życia człowieka, w tym jego kultura, były dla niego dobre? Aby działania, które nazywa się rozwojem, rzeczywiście przynosiły każdej z tych sfer pozytywne zmiany, a nie je dewastowały, aby ich aktualizacja szła w parze z pielęgnacją korzeni mocno tkwiących w przeszłości i tradycji narodowo/etniczno-kulturalnej?
- Jak nowe technologie wpływają na wymianę społeczną, jak zmieniają nasz sposób komunikowania się, budowania relacji międzyludzkich i wchodzenia w odmienne środowiska ze świadomością bogactwa własnej kultury pochodzenia?
- Jak wykorzystać kulturę, aby okiełznać gospodarkę brutalnego zysku i budować społeczność globalną realizującą ideę zrównoważonego rozwoju?

Diagnoza współczesnej rzeczywistości społecznej wyraźnie wskazuje potrzebny kierunek zmian. Jeśli ludzkość ma przetrwać, a relacje mają mieć charakter humanistyczny, to akceptacja nowego podejścia do człowieka i jego podstawowych środowisk zawarta w koncepcji idei zrównoważonego rozwoju powinna przejść do fazy rzeczywistej realizacji. Wyłaniający się paradygmat zrównoważenia jako nowy sposób myślenia i działania w ciągu kilku dekad istnienia (od lat 80. XX w.) przechodził swoistą ewolucję. Zmiany — co dla naszych rozważań szczególnie ważne — dotyczyły w dużej mierze stosunku do kultury oraz jej pozycji i roli, a zatem również odpowiedzialności za kształt społeczeństwa jutra²⁴.

²⁴ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz,

Ostateczną batalię o uznanie kultury za czwarty filar zrównoważonego rozwoju podjęto w 2012 roku²⁵. Starania zakończyły się formalnym sukcesem dopiero w 2013 roku. W maju 2013 roku w Hangzhou w Chinach odbył się międzynarodowy kongres „Kultura kluczem do zrównoważonego rozwoju”. Deklarację końcową tego spotkania, zatytułowaną *Placing culture at the heart of sustainable development policies* (Kultura w sercu zaleceń dotyczących zrównoważonego rozwoju) uważa się już za dokument diametralnie zmieniający postawy wobec kultury w świetle wizji zrównoważonego rozwoju w perspektywie globalnej²⁶. Kulturę postrzega się w tym dokumencie jako czynnik **prowadzący do** zrównoważonego rozwoju i jednocześnie ów rozwój **umożliwiający**. Kultura ma nie tylko „uczestniczyć w realizacji wyzwań społecznego, przyrodniczego i ekonomicznego filaru, ale ma wpływać na wzmacnianie pokoju i bezpieczeństwa na świecie”²⁷. Autorzy dokumentu wyrazili przekonanie, że „kultura powinna być postrzegana jako podstawowa siła zrównoważenia, stanowiąca źródło sensu, znaczenia i energii dla dalszych działań, będąca inspiracją dla ludzkiej kreatywności i innowacji, kryjąca zasoby, do których należy się odwoływać w dążeniu do zmian i poszukiwaniu odpowiednich rozwiązań”²⁸. Jednocześnie podkreślili, że „w nawiązaniu do powyższych przesłanek i odebranych w przeszłości lekcji nadszedł już czas na pełną integrację kultury — za sprawą jasno sformułowanych celów i przyjętych wskaźników — z zaakceptowanymi strategiami rozwoju, programami i konkretnymi działaniami realizowanymi na poziomie globalnym, regionalnym, narodowym i lokalnym — działaniami, które powinny być określone przez ONZ w planach rozwoju po 2015 roku”²⁹.

Analiza zaprezentowanych w niniejszym tekście ujęć kultury oraz jej obrazu przedstawionego w deklaracji z Hangzhou wyraźnie pokazuje, że kulturze przypisano dwie kluczowe role. Można by wręcz zażartować, że kiedy wreszcie

T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013, s. 211–241.

²⁵ Por. *Rio+20 and Culture: Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability*, dokument opublikowany w 2012 r. przez UCLG (United Cities and Local Governments), organizację zrzeszającą miasta i władze lokalne; http://www.uclg-cisdg.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf (dostęp: 05.11.2013), oraz jej kolejny raport już z września 2013 r., zatytułowany *Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda*; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> (dostęp: 02.02.2014).

²⁶ Por. *The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*, UNESCO 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> (dostęp: 02.02.2014).

²⁷ Tamże, s. 3.

²⁸ Tamże, s. 5.

²⁹ Tamże.

oficjalnie przyznano kulturze miejsce i doceniono jej znaczenie, uczyniono to z rozmachem. Z jednej strony kultura ma stanowić czwarty filar zrównoważonego rozwoju (kierunek wertykalny), z drugiej — przenikać, spajać i wpływać na trzy pozostałe filary (kierunek horyzontalny).

Szukając istniejących już wartościowych korelacji między filarami — przykładów dobrych praktyk — postanowiłam odnieść się do relacji kultura-gospodarka. Jest to bowiem ta sfera życia współczesnego człowieka, która ma zasadniczy wpływ na nasze poczynania, na budowanie wizji przyszłości, snucie planów, angażowanie się w konkretne działania, poczucie satysfakcji i osobistego spełnienia oraz przeżywanie wymiarów i poziomów szczęścia indywidualnego i zbiorowego. Dlatego niezwykle inspirująca wydała mi się koncepcja „błękitnej gospodarki” (*blue economy*), którą autorzy traktują jako następny poziom „zielonej gospodarki”, określając ją jako *green economy 2.0*. Porównanie do świata najnowszych możliwości cyfrowych w dużej mierze odnosi się do sposobów budowania nowych społeczności, które charakteryzują się równym zaangażowaniem w podejmowane akcje i działania. Zaciera się różnica między nadawcą a odbiorcą, zaś dzięki nowoczesnym i uproszczonym programom komputerowym i aplikacjom na inne nośniki niemalże każdy może włączać się w nowe inicjatywy.

W latach 2004–2009 realizowano projekt „Nature’s 100 Best” zlecony przez UNEP (United Nations Environment Programme — Program Środowiskowy ONZ, będący agendą ONZ powołaną do życia w 1972 roku). W 2009 roku opublikowano wyniki tego projektu w opracowaniu zatytułowanym *Blue Economy*, które w pierwotnej wersji było po prostu raportem dla Klubu Rzymskiego. Rok później, w 2010 roku, raport ukazał się w formie książki pt. *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*³⁰. Jej autorem jest Gunter Pauli³¹. Koncepcja „błękitnej gospodarki” opiera się na 21 założeniach, które najogólniej ujmując, wskazują na nowy typ globalnego gospodarowania wzorowany na systemach/procesach (kołowych, a nie liniowych), według których żyje natura. W dziewiątym założeniu czytamy: „Natura wykorzystuje to, co jest **lokalnie dostępne**. Dlatego zrównoważona gospodarka powinna rozwijać się podchodząc **z szacunkiem** nie tylko do miejscowych **zasobów i dóbr naturalnych**, ale i **miejscowej kultury**

³⁰ Por. G. Pauli, *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Taos 2010.

³¹ Gunter Pauli jest przedsiębiorcą, przemysłowcem, założycielem i właścicielem firmy Ecover (w Malle k. Antwerpii w Belgii) produkującej środki czystości i kosmetyki z materiałów naturalnych w sposób ekologiczny. W latach 1979–1984 był związany z Klubem Rzymskim, pełniąc funkcję bezpośredniego asystenta Aurelia Peccei. Od 2012 r. prowadzi letnie szkoły „błękitnej ekonomii” w Pecs na Węgrzech.

i tradycji [wyróżnienia — A.R.M.]”³². Niewątpliwie założenia „błękitnej gospodarki” i przykłady jej realizacji zawarte w książce *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs* dowodzą, że nowe myślenie i działanie jest możliwe. Zmiany w funkcjonowaniu społeczności globalnej ku tworzeniu prawdziwie humanistycznych relacji są już dziś jak najbardziej realne. Aby stały się powszechne, należy do nich przygotować mieszkańców Ziemi. Odpowiedzialność spoczywa teraz na edukacji.

SZANSE NA KSZTAŁTOWANIE WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA W DOKUMENTACH GLOBALNYCH I POLSKICH ORAZ W PRZEKONANIACH NAUCZYCIELI I KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

Potrzeba świadomego łączenia wyzwań idei na rzecz zrównoważonego rozwoju (wszystkich czterech filarów) i „błękitnej gospodarki” z imperatywem współistnienia społeczeństw wielokulturowych (wielokulturowej społeczności globalnej) staje się coraz bardziej powszechna, zrozumiała i akceptowalna. Dlatego kształcenie ludzkości w duchu współtworzenia bezpiecznej, optymistycznej, a nawet szczęśliwiej przyszłości to wyzwanie priorytetowe, które zadano szeroko rozumianej edukacji.

Efektem I Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku było opublikowanie dokumentu *Agenda 21* (czyli lista spraw, które należy podjąć w XXI wieku)³³. *Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów* składa się z 4 sekcji (1 — *Social and economic dimensions*, Wymiar społeczny i ekonomiczny; 2 — *Conservation and management of resources for development*, Konserwacja i gospodarka zasobami; 3 — *Strengthening the role of major groups*, Umocnienie roli znaczących grup społecznych; 4 — *Means of implementations*, Środki realizacji) i z 40 rozdziałów³⁴. Rozdział 36 (przypisany sekcji: Środki realizacji) dotyczy edukacji. Zatytułowany

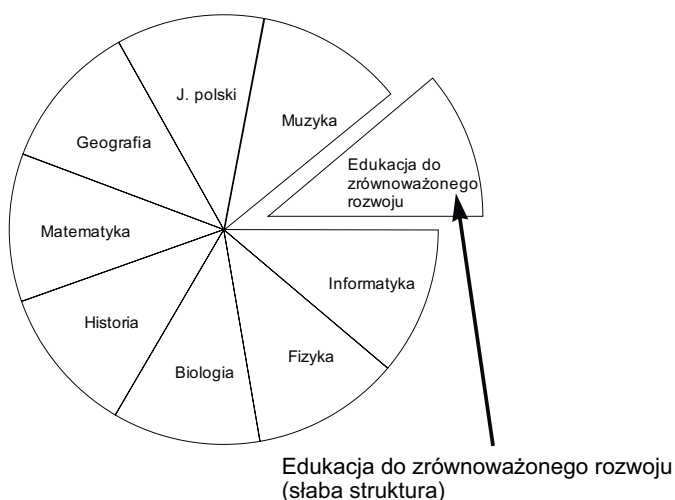
³² *The Principles of Blue Economy*; <http://www.blueeconomy.eu/page/diepronzipien> (dostęp: 12.05.2014).

³³ Warto przypomnieć, że dopełnieniem tego dokumentu jest *Agenda 21 for culture* z 2004 r. Od tego czasu treści z obu dokumentów powinno się czytać jako całość, inaczej mówiąc — bez horyzontalnej i wertykalnej obecności kultury zadań zapisanych w *Agendzie 21* nie uda się zrealizować.

³⁴ Por. *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992, <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, s. 327, (dostęp: 12.10.2013), oraz *Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów* (źródło: *Agenda 21 — A Guide for Local Authorities In the U.K.*), Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993, s. 32–33; http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf (dostęp: 5.01.2014).

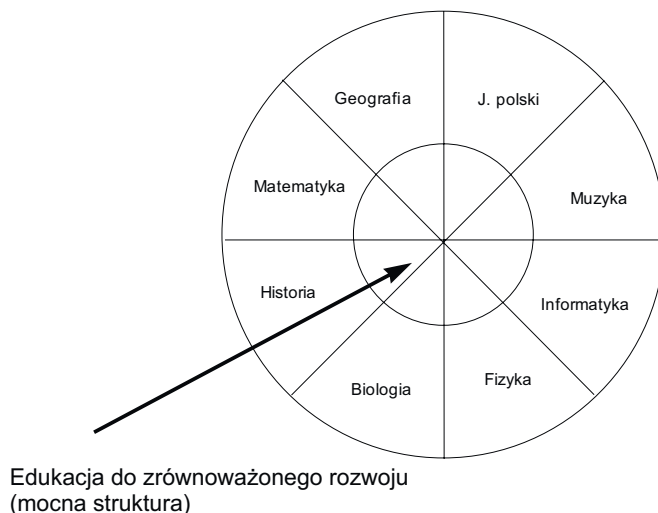
jest: *Promoting education, public awareness and training* (Upowszechnianie edukacji, świadomości społecznej i kształcenia) Składa się z trzech obszarów programowych (I — *Reorienting education towards sustainable development*, Dostosowanie edukacji do potrzeb zrównoważonego rozwoju; II — *Increasing public awareness*, Zwiększanie świadomości społecznej; III — *Promoting training*, Promocja kształcenia i szkoleń). Zatrzymajmy się przy ostatnim obszarze, w którym podkreśla się, że kształcenie jest jednym z najważniejszych narzędzi rozwijania zasobów ludzkich i umożliwiania **wprowadzania zmian na rzecz coraz bardziej zrównoważonego świata**. Dlatego praca szkolna powinna być nakierowana na takie **przygotowanie zawodowe** (uzupełnianie luk w wiedzy i umiejętnościach wobec wyzwań problematyki zrównoważenia), które da **szansę na zatrudnienie i jednocześnie na zaangażowanie się w zrównoważony rozwój**. Tak też powinno się **konstruować programy kształcenia** [wyróżnienia — A.R.M.].

Chodzi tu szczególnie o włączanie edukacji do zrównoważonego rozwoju w ramy dotychczasowych przedmiotów szkolnych i tworzenie ujęć międzyprzedmiotowych. W sytuacji niezwykle pojemności zagadnień i problematyki zrównoważonego rozwoju w koncepcjach pracy szkół pojawiają się najczęściej następujące modele włączania nowych treści:



Schemat 1. Model edukacji do zrównoważonego rozwoju jako oddzielnego przedmiotu szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podst. *Education for Sustainable Development Toolkit*



Schemat 2. Model edukacji do zrównoważonego rozwoju jako części obecnych przedmiotów

Źródło: opracowanie własne na podst. *Education for Sustainable Development Toolkit*³⁵

Jak widać, treści dotyczące zrównoważonego rozwoju należałoby podejmować w każdym możliwym przedmiocie szkolnym. Pociąga to za sobą nowe podejście do kształcenia nauczycieli. Wyzwania są ogromne, a pytania mnożą się w miarę wzrastającej świadomości studentów i pracujących już nauczycieli. Jest to m.in. związane rozszerzonymi zapisami, które znalazły się w zaktualizowanej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* z sierpnia 2012 roku³⁶. Niestety, odwołania do treści międzykulturowych czy zrównoważonego rozwoju pojawiają się wybiórczo i ogólnikowo, do tego jedynie w kilku miejscach podstawy. Nie obejmują też wszystkich przedmiotów. Spotykamy się z nimi w treściach następujących przedmiotów: 1) język obcy nowożytny (gimnazjum)³⁷; 2) język obcy nowożytny (IV etap kształcenia, poziom dla początkujących oraz dla kontynuujących naukę)³⁸; 3) historia (gimnazjum)³⁹; 4) wiedza o społeczeństwie (gimnazjum)⁴⁰;

³⁵ Por. *Education for Sustainable Development Toolkit*, Section for Education for Sustainable Development, UNESCO, Paris 2006, s. 90.

³⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.

³⁷ Tamże, s. 93.

³⁸ Tamże, s. 97 oraz s. 101.

³⁹ Tamże, s. 131.

⁴⁰ Tamże, s. 151 i 154.

5) wiedza o społeczeństwie (IV etap kształcenia)⁴¹; 6) geografia (gimnazjum)⁴²; 7) biologia (gimnazjum)⁴³; 8) język regionalny — język kaszubski (gimnazjum)⁴⁴ oraz 9) przedmiot uzupełniający: przyroda (IV etap edukacyjny)⁴⁵.

Jak dotąd w praktyce kształcenia przyszłych nauczycieli nie wprowadzono obligatoryjnego kursu/przedmiotu dotyczącego wyzwań globalnych, zrównoważonego rozwoju czy edukacji międzykulturowej. Zapewne wkrótce trzeba będzie to zmienić, gdyż, jak wskazują przywołane fragmenty, każde z zagadnień jest niezwykle obszerne, a jednocześnie stanowi tylko drobny wycinek w treściach programowych przedmiotów, co rodzi obawę o praktykę spłykania poruszanych tematów. We współczesnej edukacji nie chodzi bowiem o przedstawienie samych faktów, ale przede wszystkim o ich przeanalizowanie, doświadczenie i namysł, a zatem o ich głębokie przeżycie przez uczniów. Dlatego zrealizowanie treści dotyczących społeczeństwa wielokulturowego rozwijającego się w harmonii i zrównoważeniu w ciągu jednej godziny lekcyjnej lub krótkiego cyklu wymaga nie tylko swobodnego posługiwania się właściwą wiedzą i umiejętnościami, ale wręcz odwoływania się do rozwiniętych kompetencji międzykulturowych, które dla większości nauczycieli są jeszcze zawodową przyszłością. Na razie więc nauczyciele pozostawieni są sami sobie. Ale, co warto podkreślić, coraz więcej tematów, scenariuszy lekcji, opracowań, skryptów, jak i materiałów źródłowych jest im udostępnianych szczególnie w sieci, na portalach edukacyjnych (np. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Grupę Zagranica czy *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza Otwartych Zasobów*)⁴⁶. Są to obecnie najlepsze źródła pomocy dla twórczej pracy nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.

W tym miejscu warto zasygnalizować kwestię nazewnictwa i terminów, którymi można posługiwać się w interesującej nas tematyce. Otóż najszerszym pojęciem jest edukacja globalna. Właściwe jest też używanie sformułowania: edukacja do zrównoważonego rozwoju (edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju) i edukacja międzykulturowa. Jednak ich zakresy znaczeniowe nie są tożsame. Najszerszy zakres ma edukacja globalna; edukacja międzykulturowa wskazuje na związki i relacje, jakie tworzą się pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur/subkultur, a edukacja do zrównoważonego rozwoju ukonkretnia myśle-

⁴¹ Tamże, s. 160 i 162.

⁴² Tamże, s. 178.

⁴³ Tamże, s. 197.

⁴⁴ Tamże, s. 281.

⁴⁵ Tamże, s. 307.

⁴⁶ Por. *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza otwartych zasobów*; <http://e-globalna.edu.pl/> (dostęp: 03.06.2014).

nie, przenosząc je w wybrane obszary (filary) życia człowieka. Stosuje się również takie terminy, jak edukacja rozwojowa i edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa. Gdy mowa o edukacji globalnej, najczęściej przywołuje się jej definicję z deklaracji podpisanej w Maastricht w 2002 roku: „Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową”⁴⁷.

Jak widać, edukacja globalna zawiera w sobie czy, jak wolą inni, spina klamrą troski o współczesnego człowieka — taką wielość zagadnień i spraw, i wynikających z nich problematyki, że dla czytelności przekazu i rozumienia treści przez obie strony procesu kształcenia (a szczególnie przez uczniów, od których w największym stopniu będzie zależała przyszłość naszej egzystencji), a zatem dla rzetelności pracy edukacyjnej lepiej posługiwać się węższymi pojęciami. One bowiem dają szansę na zaproponowanie ujęć interpretacyjnych i możliwości realizacji konkretnych pomysłów nauczycielskich i uczniowskich. Zatem aby to, co najszerzej nazwalibyśmy edukacją jutra, móc wprowadzać w życie, powinniśmy zastanowić się nad uczestnikami procesu kształcenia i ich przygotowaniem do nowych zadań. Przede wszystkim ważne jest, aby wiedzieć, jaką postawę deklarują sami nauczyciele i kandydaci na nauczycieli wobec nowych wyzwań i jakie mają wyobrażenie o uczniu, którego chcieliby wykształcić w wyniku pracy formotwórczej. Edukacja nauczycieli w zakresie nowej problematyki międzykulturowej i potrzeb zrównoważonego rozwoju powinna umożliwić pedagogom zbudowanie pewnego modelowego wyobrażenia na temat idealnego wychowanka, którego w trakcie swojej pracy edukacyjnej chcieliby wykształcić. Współczesny nauczyciel jako kreatywny, ale i odpowiedzialny budowniczy nowej rzeczywistości społecznej powinien taki kierunek swojej pracy zawodowej posiadać.

W toku zajęć ze studentami (poziomu licencjackiego i magisterskiego) Wydziału Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego, przyszłymi i pracującymi już nauczycielami matematyki, zadałam pytanie o ich wyobrażenie na temat ucznia, który dzięki ich pracy mógłby się rozwinąć. Zadanie to poprzedzone było realizacją tematów, które wprowadzały młodych ludzi w zagadnienia pedagogiczne z uwzględnieniem tematyki międzykulturowości i zrównoważonego rozwoju. Zamieszczam zatem w tekście najciekawsze charakterystyki modelowego

⁴⁷ *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, GENE — Global Education Network Europe, Warszawa 2009, s. 13.

wychowanka, wskazujące jednocześnie na głębokie przemyślenia, które już dziś posiadają kandydaci na nauczycieli i młodzi nauczyciele matematyki. Co warto podkreślić, respondenci nie mieli narzuconej formy odpowiedzi na postawione pytanie (*Jakie jest Twoje wyobrażenie o modelowym uczniu, którego w trakcie pracy szkolnej chciałbyś wykształcić?*). Swoje wypowiedzi jednak budowali, wyraźnie odwołując się do przyjętych przez siebie podstaw (czasem nawet czytelnie do nich nawiązywali poprzez przedstawienie własnego systemu wartości). I tak odpowiedzi można było bez trudu zakwalifikować do jednej z trzech grup: 1) nawiązującej do wartości uniwersalnych, 2) nawiązującej do przesłania raportu Jacques'a Delorse'a i 3) przedstawiającej ujęcie aksjologiczno-chrześcijańskie.

1. Modelowy uczeń powinien (odniesienie do wartości uniwersalnych): a) być wielostronnie rozwinięty, tzn. cały czas rozwijać się w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym, b) jednocześnie być dociekliwy, szczególnie w poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna w świecie, szukać odpowiedzi na nurtujące go pytania, c) być świadomy życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów, jak i całej edukacji na tym etapie, widzieć jej celowość, d) być coraz bardziej samodzielny w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, e) umiejętnie łączyć dążenie do dobra własnego z dążeniem do dobra innych, wolność własną z wolnością innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, f) poszukiwać celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie, odkrywać je i dążyć do ich osiągnięcia na drodze rzetelnej pracy, g) uczyć się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywać się do życia w rodzinie, społeczności lokalnej i w państwie, h) kształtować w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów, umieć współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów.

2. Modelowy uczeń (odniesienie do raportu Jacques'a Delorse'a): a) powinien być wyposażony w podstawową wiedzę teoretyczną będącą podstawą dalszego rozwoju, b) powinien znać mechanizmy rządzące światem i potrafić zastosować je w praktyce, c) powinien umieć pogłębiać swoją wiedzę do celów wspólnoty, w której żyje, w szczególności do rozwiązywania konfliktów, d) być przygotowany do rozwoju swoich zainteresowań, potrafić wybrać dziedzinę, w której się specjalizuje, e) nie zapominać o potrzebie wszechstronnego rozwoju, f) być gotowy do rozwijania swoich umiejętności przez całe życie.

3. Modelowy uczeń (ujęcie aksjologiczno-chrześcijańskie): a) posiada właściwą hierarchię wartości, b) ma silny kręgosłup moralny, c) pozostaje w zgodzie z normami, moralnością i etyką, d) bierze odpowiedzialność za swoje czyny i ponosi konsekwencje swoich działań, e) dba o relacje rodzinne i społeczne, f) ak-

tywnie i świadomie buduje społeczeństwo obywatelskie, g) posługuje się pięknym i poprawnym językiem, h) zna swoją historię i kulturę, i) zna inne kultury i religie, j) potrafi odnaleźć się w sytuacji dialogu międzykulturowego i międzynarodowego, k) jest przygotowany do obcowania ze sztuką i innymi wytworami kultury, l) dba o higienę psychiczną i fizyczną, ł) stroni od używek, m) świadomie i adekwatnie do poziomu rozwoju przeżywa swoją seksualność, n) potrafi właściwie wykorzystać nowoczesne technologie, o) jest krytycznym i refleksyjnym odbiorcą mediów, p) pozostaje w opozycji do konsumpcjonizmu, r) realizuje koncepcję zrównoważonego rozwoju i sprawiedliwego handlu, s) podejmuje naukę przez całe życie, t) rozwija się wielostronnie, u) jest przedsiębiorczy, w) zna mechanizmy rządzące ekonomią, x) jest profesjonalistą w swoim zawodzie, y) posiada zdolność planowania i efektywnego wykorzystywania czasu pracy i wypoczynku.

Przywołane przykłady wyraźnie ukazują, że przyszli i młodzi nauczyciele są w stanie podjąć wyzwanie edukacji do budowania społeczeństwa jutra. Łącząc osobiste preferencje i przekonania z poznaną literaturą i uzyskaną wiedzą, stworzyli bardzo optymistyczne wizje przyszłych uczniów. Wydaje się więc, że w pracy zawodowej sprostają nowym wymaganiom, rozbudzając u wychowanków rzeczywiste zainteresowania sprawami globalnymi, pogłębiając ich wrażliwość na drugiego człowieka oraz na środowisko przyrodnicze i kulturowe, które jest naszą wspólną własnością. Warto przypomnieć, że będą to nauczyciele matematyki, i choć w obecnej podstawie programowej nie ma treści międzykulturowych przypisanych matematyce, to ufam, że ci studenci włączą je do swojej pracy.

ZAKOŃCZENIE. EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA DROGĄ DO ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA

Myślenie o edukacji międzykulturowej i podejmowanie aktywności na jej rzecz przechodziło różne etapy. W Europie mieliśmy etap powszechnie głoszonej tolerancji, następnie etap poprawności politycznej. Obecnie jesteśmy świadkami nabrzmiewających i wybuchających nacjonalizmów, a także możemy mówić o etapie silnej niechęci do imigrantów niezależnie od ich statusu społecznego i charakteru pobytu.

Naszą europejską i dalej — globalną wielokulturową przyszłość powinniśmy łączyć z realizacją **idei na rzecz zrównoważonego rozwoju dzięki edukacji międzykulturowej**. Tak współcześnie rozumiana edukacja międzykulturowa jako **nowa strategia** wspólnych działań na rzecz dobrej i bezpiecznej przyszłości nas wszystkich nadaje **rzeczywisty sens ludzkiemu zaangażowaniu**, podejmowaniu

dialogu, potrzebie wzajemnego poznawania i interpretowania siebie i drugiego człowieka. Rozwija uczciwą, szczerą i dzięki temu dającą satysfakcję współpracę, która przynosić będzie korzyści obu stronom, gdyż dążenie do zrównoważonego rozwoju jest planetarnym imperatywem mieszkańców Ziemi. Zysk, i to wielopłaszczyznowy, odniosą wszyscy.

W budowę nowego wielokulturowego społeczeństwa jutra muszą się zaangażować wszyscy. Impulsem dla nich będą przede wszystkim mądrzy i świadomi potrzeby zmian nauczyciele. Szybka i doraźna pomoc oferowana obecnym nauczycielom jest niezbędnym krokiem w tworzeniu gruntownych podwalin pod budowę nowej społeczności globalnej. Również kandydaci na nauczycieli wymagają przemyślanego prowadzenia, aby czas, który teraz mają, mogli wykorzystać na jak najpełniejsze poznanie nowego wyzwania. Jego realizacja z pewnością przebiegać będzie przez wiele lat, choć mam nadzieję, że pozytywne zmiany odczujemy już w niedalekiej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992; <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów*, (źródło: *Agenda 21 — A Guide for Local Authorities In the U.K.*), Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993; http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf.
- Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005.
- Appadurai A., *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, w: V. Rao, M. Walton (red.), *Culture and Public Action*, Stanford 2004.
- Bagby P., *Pojęcie kultury*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór*, Warszawa 2005.
- Buchowski M., *Wprowadzenie*, w: tenże (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda (Kultura jako cel w planach rozwoju po 2015 r.)*, UCLG (United Cities and Local Governments), 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf>
- Czarnowski S., *Dzieła*, t. 1, *Studia z historii kultury*, Warszawa 1956.
- Education for Sustainable Development Toolkit*, Section for Education for Sustainable Development, UNESCO, Paris 2006.
- Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, GENE — Global Education Network Europe, Warszawa 2009.
- Fatyga B., *Obserwatorium żywej kultury — sieć badawcza*; <http://ozkultura.pl/>.

- Filiciak M., Tarkowski A., *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*; <http://www.dwutygodnik.com/artukul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html>.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
- Goodenough W., *Cultural Athropolgy and Linguistics*, w: P.L. Garvin (red.), *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University, Washington 1957.
- Gurung R.A.R., *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, w: R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980.
- Kwiatkowska A., Grzymała-Moszczyńska H., *Psychologia międzykulturowa*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk 2010.
- Łotman J., Uspieński B., *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1977.
- Malinowski B., *Naukowa teoria kultury*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 9, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa 2000.
- Matsumoto D., *Teaching about Culture*, w: R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009.
- Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza Otwartych zasobów; <http://e-globalna.edu.pl/>
- Nowicka E., *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pauli G., *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Paradigm Publications, Taos 2010.
- Rickert H., *Człowiek i kultura*, w: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski (wybór), *Neokantyzm*, Wrocław 1984.
- Rio+20 and culture: *Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability (Rio+20 a kultura: kultura czwartym filarem zrównoważenia)*, UCLG (United Cities and Local Governments), 2012; http://www.uclg-cisd.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf.
- Rogalska-Marasińska A., *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównowżonego rozwoju*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.
- Taylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa 1896, Śląska Biblioteka Cyfrowa; <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC>
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikt*, Warszawa 1983.

The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies, UNESCO 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf>
The Principles of Blue Economy; <http://www.blueeconomy.eu/page/diepronzipien>.
The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS), UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009.
UNESCO Declaration on Cultural Diversity, Paris (2001), France 2002.