

Mirosław Sobecki

Zakład Edukacji Międzykulturowej
Uniwersytet w Białymstoku

KSZTAŁTOWANIE POSTAW WOBEC ODMIENNOŚCI JAKO NOWE ZADANIE WYCHOWANIA

Od czasu kiedy to Antonina Kłoskowska jako jedna z pierwszych pisała o postawach polskich dzieci wobec Murzynów, minęły prawie cztery dziesięciolecia [Kłoskowska, 1962]. Były to czasy, kiedy Murzyn znany był dla większości młodych Polaków jedynie z sympatycznego wierszyka Tuwima. Były to również lata, kiedy niechętnie wspomniano, że w Polsce obok Polaków żyją także inne grupy narodowościowe, kiedy „cywilizowano” Romów zakazując im wędrownego życia. Wreszcie były to także czasy przedsoborowe i duch dialogu religijnego i ekumenii żył głównie w świadomości elit. Choć od czasu publikacji wspomnianego tekstu minęło tak wiele czasu i świat uległ tak znaczącym przeobrażeniom (Murzyni pracują w polskich instytucjach, a papież odwiedza rzymską synagogę), to postawy dzieci nie zmieniły się tak radykalnie. Rodzą się elementarne pytania. W jakim stopniu sytuacja taka stanowi wyzwanie dla edukacji? Jaka jest rola szkoły w promowaniu i realizowaniu zadań związanych z budowaniem postaw wobec tego, c o i n n e .

Odmienność w naturalny sposób koncentruje na sobie uwagę. Dzieci i młodzież dostrzegając wokół siebie osoby różniące się od nich, prawie zawsze reagują. Jednak reakcje te rzadko kiedy noszą znamiona uznania prawa do odmienności. Zwykle polegają one na ośmieszeniu i dystansie. Zwłaszcza u młodszych dzieci wszelkie przejawy odbiegania od „normy”, na przykład w wyglądzie zewnętrznym, powodują mało przyjemne – dla osoby różniącej się od ogółu – konsekwencje. Tymczasem w polskich szkołach coraz więcej będzie nie tylko osób niepełnosprawnych, ale również innych pod względem kulturowym. Już dziś mamy do czynienia ze zróżnicowaniem związanym z nauczaniem religii w szkole. Coraz częściej istnienie w klasie osób nie będących katolikami stanowi impuls do działań pedagogicznych. Natomiast nie wszyscy katecheci są przygotowani do budowania właściwych postaw swoich podopiecznych wobec innowierców. Problem ten w szczególnie sposób jest wyraźny tam, gdzie nie są prowadzone oddzielne lekcje religii innej niż katolicka.

W obliczu nieuchronnej kulturowej pluralizacji związanej z procesami dyfuzji kulturowej, kształtowanie aktywnych, pozytywnych postaw wobec odmienności może stać się impulsem do odbudowy rangi wychowania w szkole. Dzisiejsza szkoła, oparta głów-

nie na odtwarzaniu arbitralnej słuszności zawartej w tradycji [zob. Bourdieu, Passeron, 1990], musi uwzględnić w większym stopniu niż dotychczas dynamizm współczesnego świata. W opinii Lecha Witkowskiego klasyczna pedagogika opiera się przede wszystkim na strategii rozeznawania się w tym, co s ł u s z n e. W takim podejściu tradycja staje się nie tylko nośnikiem słuszności, ale także jej jedynym źródłem. Celem oddziaływań pedagogicznych jest więc przekonywanie do tego, co słuszne, adaptacja do etosu, interpretacja i internalizacja kodów symbolicznych własnej kultury, prowadzące do reprodukcji struktury. Mamy tu do czynienia z jednostronnie wykorzystywaną hermeneutyką użytkową, traktowaną w dodatku instrumentalnie, prowadzącą nade wszystko do z r o z u m i e n i a gwarantującego udaną socjalizację.

Tymczasem dzisiaj, jak nigdy wcześniej, pedagogice potrzebna jest hermeneutyka autoteliczna, skierowana na otwarcie, na zrozumienie t a k ż e tego, co odmienne. Możliwe jest – i wydaje się z dzisiejszej perspektywy, że również konieczne – rozumienie inności dla niej samej, bez zobowiązań. Aczkolwiek gdy mówimy o pedagogice autoteliczności hermeneutyki jest często iluzoryczna. Jak bowiem podkreśla Witkowski, zmaganie się z „nieprzejrzystością innego” jest sposobem na „własną nieprzejrzystość”. Lepiej potrafimy zrozumieć siebie, swoją kulturę, własne w niej usytuowanie, jeżeli włożymy wysiłek w zrozumienie kultury innych. Tak oto poszerzenie puli sensów staje się nową drogą do sukcesu.

Pożądane postawy wobec odmienności w edukacji międzykulturowej

Zadaniem edukacji jest w pierwszym rzędzie uświadomienie, że różnice nie mogą powodować „okopywania się”, petryfikowania niechęci. Recz w tym – jak kiedyś pisał Norwid – aby nauczyć pięknie się różnić. Z rozmaitych postaw wobec odmiennej kultury można skonstruować swoiste continuum. Od wrogości poprzez poczucie zagrożenia, kompleksy, nieufność czy też zadufanie i obronną megalomanię, poprzez tolerancję do zrozumienia potrzeby dialogu, mądrego otwarcia na odmienność i symbiotycznego współistnienia kultur.

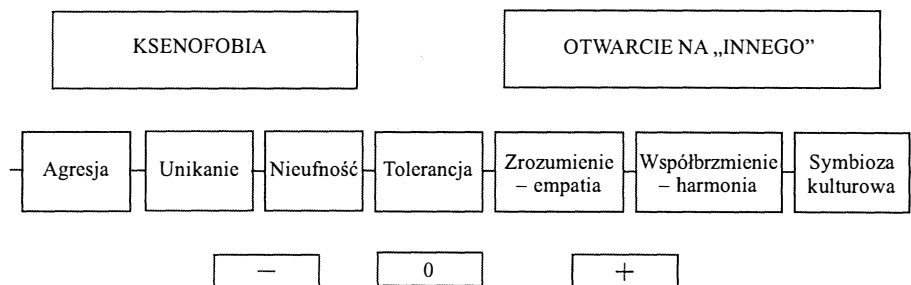
To właśnie pojawienie się p o t r z e b y dostrzegania tego, co odmienne i podjęcia interakcji z jednostkami będącymi nośnikami odmienności, stanowią punkt zwrotny wspomnianego continuum. Chciałbym mocno podkreślić, że tolerancja, która dotychczas przez wielu traktowana jest jako najwyższa cnota w relacjach wobec odmienności, jest jedynie punktem środkowym skali. Zgodnie z łacińskim źródłosłowem tego terminu stanowi jedynie z n o s z e n i e – i mniejsza o to czy dobrowolne, czy wymuszone – istnienia obok nas tego, co inne.

Wydaje się, że postawa tolerancji w stosunku do odmienności kulturowej już dzisiaj nie może satysfakcjonować. Powinna zostać zastąpiona postawą dialogu i mądrego otwarcia na odmienność. Dialog w przeciwieństwie do tolerancji nie zakłada jedynie istnienia odmienności obok, gdyż jego idea sama w sobie zawiera element spotkania. Zaś jego istota tkwi w inicjatywie, interakcji, aktywnym udziale w poznawaniu, zrozumieniu i działaniu.

Następnym etapem relacji z odmiennością powinien być rodzaj swoistej społecznej empatii, polegającej na odnalezieniu rezonansu z tym co inne. Owo współbrzmienie ma mieć charakter nie tyle emocjonalny, co intelektualny i powinno być budowane na

solidnej wiedzy dotyczącej różnych dymensji odmienności. W tychże wymiarach należy uwzględnić zarówno uwarunkowania makro – przemiany w świecie i w skali kontynentalnej – jak i mikro – koloryt lokalny czy regionalny. Być może specyfika regionu jest tu nawet ważniejsza, gdyż dotyka tego, co jest bezpośrednio – na co dzień – dane jednostce.

Miejsce tolerancji wśród innych postaw wobec odmienności



Współbrzmienie odmiennych kultur powinno nosić cechy tego, co w muzyce nosisz miano konsonansu. Różne elementy kulturowe mogą współistnieć obok siebie, jeżeli odnajdziemy zasadę, która spowoduje, że współistnienie owo będzie miało charakter *h a r m o n i i*. Tak jak w orkiestrze nie wszystkie dźwięki grane na różnych instrumentach współbrzmiały mile dla ucha, a jedynie te, które są zestawione z sobą zgodnie z określonymi regułami, tak też w kulturze trzeba zadbać, aby określone elementy *r ó ż n y c h* kultur mogły stanowić wzajemnie uzupełniające się akordy. Niewątpliwie ogromną rolę w intelektualnym przygotowaniu warunków harmonizacji różnic kulturowych odgrywać powinni pedagodzy z gruntownym przygotowaniem w zakresie kulturoznawstwa, psychologii społecznej, socjologii grup narodowych i kulturowych.

Uzasadnienie otwarcia na odmiennosć

Otwarcie się na inne kultury jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Nie jest rzeczą pożądaną, aby ograniczać się jedynie do własnej, choćby największej kultury. Należy też podkreślić, że nie chodzi tylko o to, aby odmiennosć „tolerować”, lecz aby się dzięki niej ubogacać i odnajdywać bardziej siebie. Takie widzenie współistnienia kultur dostrzegamy u wielu myślicieli. Hans Georg Gadamer w *DZIEDZICTWIE EUROPY* nazywa rzeczy po imieniu, twierdząc, że w prawdziwym wychowaniu „inny” powinien stanowić dla nas zwierciadło, w którym możemy się przejrzeć [Gadamer, 1993]. Tak jak inni ludzie mogą być dla nas probierzem wartości czy ułomności, tak inne kultury stanowić mogą zwierciadła, w których odbija się nasza własna.

W podobnym duchu pisał Vladimir Bibler: „Po to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczać do tego, że pozwalam mu być odmiennym. Ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego innego ja nie mogę być samą sobą” [Bibler, 1982, s. 187].

Równie pięknie zagadnienie relacji międzykulturowych ujął ks. Józef Tischner pisząc: „Ten tylko trwa w historii, kto pokonuje czas tworzeniem własnej kultury. Ale własnej kultury nie tworzy się w próżni. Własną kulturę tworzy się z inspiracji kultur sąsiednich” [Tischner, 1994, s. 10]. Jeszcze dalej sięga Bachtin twierdząc o niemożliwości wyznaczenia jednoznacznych granic między tym, co własne i obce. Uważa on, że „nie ma w człowieku wewnętrznego, suwerennego terytorium. – On wszystek znajduje się na granicy, patrząc w głąb siebie, patrzy w oczy innemu lub oczyma innego” [za: Witkowski, 1991, s. 106].

Przywołane myśli potwierdzają silny związek tożsamości i postaw wobec odmienności. Niezwykle ważne jest, aby udowodnić, że pozytywne postawy wobec różnie rozumianych innych nie tylko są konieczne dla właściwego współistnienia odmiennych jednostek czy grup, będących nośnikami owej odmienności, ale mają pozytywny wpływ także na relacje wewnątrzgrupowe oraz identyfikacje jednostek [zob. Sobiecki, 1997]. Dostrzeganie tego, co wartościowe u innych, wiąże się ze zwiększonym wysiłkiem pozytywnej waloryzacji własnej kultury. Kategoryzacja *my* – *o n i* nie nosi wówczas charakteru etykiety, ale jest pogłębianą spektralną wizją różnic kulturowych, bez kontekstów oceniających, porównawczo wartościujących.

Jak zauważa Bartz, rozpowszechniony wśród niemieckich nauczycieli ewolucjonistyczny obraz rozwoju kultury sprawia, że często uważają oni za cywilizacyjną normę to, co występuje w ich kulturze. Wszelkie więc odstępstwa np. w sposobie ubierania się, czesania czy wyrażania emocji odmienne od przyjętych tradycyjnie w Niemczech są uznawane za przejawy „zacofania” i stanowią powód do „misji cywilizacyjnej” [Bartz, 1997, s. 12]. Warto w tym miejscu przypomnieć modele relacji „swój–obcy” Danuty Markowskiej [1994, s. 325-334]. Autorka analizując społeczności pogranicza stwierdziła między innymi, istnienie dynamicznych modeli zmierzających do eliminacji tożsamości innego i prowadzących do asymilacji bądź akulturacji. W pierwszym przypadku *a s y m i l a c j a* jest najczęściej wynikiem konwersji. W drugim zaś *a k u l t u r a c j a* polega na (re)edukacji kulturalnej, zmierzającej do przyswojenia do „właściwej” kultury jednostki wywodzącej się z grupy mającej niski poziom kulturowy. Jest to dokładnie to, co zauważa Bartz w przypadku społeczeństwa niemieckiego.

Markowska proponuje model, w którym „inny” nie jest traktowany jako „błądzący” kandydat na konwersję bądź „niecywilizowany” wymagający edukacji kulturalnej, ale jako interesujący; stymulujący; fascynujący; pożyteczny dla zrozumienia kondycji ludzkiej, otoczenia, świata. Tak rozumiany inny staje się po prostu potrzebny. Model ten współbrzmi z przywoływanymi wcześniej głosami, w których odmiennosc traktowana jest jako szansa, a nie zagrożenie.

Markowska podkreśla, że opozycja „swój–obcy” jest kategorią kontekstualną. Często „swoim” jest ten, który się mniej różni. Jako przykład podaje relacje między Polakami, Białorusinami i Żydami. W XIX wieku stosunek do Żydów połączył Polaków i Białorusinów. To przede wszystkim Żydzi byli obcy dla przedstawicieli narodów słowiańskich, wyznawców religii chrześcijańskiej. Po tragedii holokaustu powrócił stary podział – na swoich Polaków–katolików, obcych – Białorusinów–prawosławnych i na odwrót.

Zasadnicza bariera przy otwieraniu się na odmienność

Głównym drażliwym problemem związanym z otwarciem na odmienność jest obawa przed zbytnim zafascynowaniem odmienną kulturą, a w konsekwencji przed „uwiedzeniem” przez nią. Takie sytuacje najczęściej mają miejsce w przypadku różnych ugrupowań religijnych. Rzecz dotyczy głównie młodzieży, chociaż oczywiście nie tylko młodzi ludzie stają się neofitami. W przypadku młodzieży sytuacja konwersji w szczególności dotyczy rodziców, chcących – co jest jak najbardziej naturalne – aby ich dzieci wznęstały w tej samej tradycji, co oni. Trzeba jednak z naciskiem podkreślić, że tragedie rodzinne związane z całkowitym oderwaniem się dziecka od tradycji rodziców, częstokroć powiązane z porzuceniem domu rodzinnego, są często efektem zaniku elementarnych więzi rodzinnych oraz braku zainteresowania rodziców przekazywaniem dziedzictwa kulturowego młodemu pokoleniu. Najbardziej bolesne dla rodziców odejście dzieci do różnego rodzaju sekt są często wynikiem zaniedbań w wychowaniu religijnym, efektem zrzucania ciężaru wychowania religijnego na inne instytucje. Niewątpliwie ogromne znaczenie ma w tym przypadku dysonans między rzeczywistymi postawami rodziców wobec religii a ich deklaracjami.

Warto również zwrócić uwagę na inny kontekst tego samego problemu. Oto młody człowiek powodowany a to młodzieńczą kontestacją, a to niemożliwością zaspokojenia duchowych potrzeb w ramach znanych mu instytucji, trafia do grupy, która bardzo celnie potrafi odpowiedzieć na jego potrzeby. Brak możliwości zrealizowania się w sferze ducha wynika tu najczęściej ze słabego rozeznania. Autor miał możliwość wielokrotnie przekonać się o tym rozmawiając ze Świadcami Jehowy, którzy od niedawna byli członkami tego ugrupowania religijnego. Otóż duża część młodych ludzi, Świadców Jehowy, twierdziła właśnie, że jednym z zasadniczych motywów znalezienia się ich w tej grupie religijnej była niemożliwość autentycznego, bliskiego spotkania z Bogiem. Warto jednak zaznaczyć, że jednocześnie pytani o Ruch Światło-Życie, Ruch Odnowy w Duchu św. czy Bractwo Młodzieży Prawosławnej wykazywali znikomą orientację bądź jej zupełny brak. Rozeznanie w możliwościach realizacji potrzeb religijnych wychodzących poza przeciętną, jest więc kolejnym bardzo ważnym czynnikiem powodującym odejście od tradycji religijnych rodziców. Jednak w tym przypadku inaczej niż poprzednio środków zaradczych upatrywałbym nie w rodzinie, ale przede wszystkim w instytucjach wyznaniowych, które powinny odważniej wspierać i propagować drogi samorealizacji duchowej wychodzące poza przeciętną.

Religia jest dobrym polem analiz, gdyż przykłady są tu bardzo wyraziste. Jednak w obrębie kultury narodowej możemy również odnaleźć podobne sytuacje. Mimo rozwoju idei globalnych, kosmopolityzm jest – przynajmniej w warunkach europejskich – zjawiskiem wciąż rzadkim. Poczucie związku z określonym narodem jest jednym z ważniejszych elementów samookreślenia jednostki. Ale na tym polu zachodzą także dynamiczne procesy. Uspione bądź skrywane przez całe dziesięciolecie relanego socjalizmu, obecnie dają znać o sobie zwłaszcza na pograniczach. Tu również istnieje pokusa opowiedzenia się za tym narodem, który być może jest wybierany koniunkturalnie, gdyż państwo zbudowane wokół tego narodu jest chociażby w korzystnej sytuacji ekonomicznej. Można domniemywać, że dotyczy to części młodych ludzi uważających się obecnie za Niemców, a mieszkających w Polsce, podobnie jak części młodzieży określającej się jako Polacy, a mieszkających na Białorusi.

Jednak ewentualne konwersje narodowe mają zupełnie inny wymiar niż religijne, zwłaszcza w mikroskali, co dla wychowania ma kapitalne znaczenie. Zagrożenie konwersją jest podstawowym czynnikiem, który blokuje aktywne zbliżenie się do tego, co odmienne. Oczywiście lęk jest tym silniejszy im słabsze jest zakotwiczenie we własnej tradycji czy to narodowej, czy religijnej. W związku z tym niezwykle istotne wydaje się równoległe – obok kształtowania właściwych postaw wobec tego, co inne – zabieganie o zakorzenianie we własnej tradycji kulturowej, uświadamianie jej znaczenia i w efekcie dążenie do pozytywnej waloryzacji. Zależność między otwartymi na odmienność postawami a tożsamością ma znaczenie kluczowe i w pracy pedagogicznej musi być traktowana priorytetowo [zob. Sobecki, op. cit.].

Rola szkoły w kształtowaniu postaw wobec odmienności

Jakie są zadania szkoły w tej sytuacji? Szkoła mimo krytyki nasilającej się od czasu do czasu, ciągle pozostaje nieocenioną instytucją socjalizacyjną, póki co niezastąpioną chociażby ze względu na wszechstronność. Przy prawidłowej realizacji swego posłannictwa zachowywała i zachowuje ona swoistą równowagę między emocjami i intelektem jako składnikami postaw. Obecnie jedynie szkoła, z racji swej konstytucji, może w pełni zagwarantować realizację idei edukacji międzykulturowej realizowanej systemowo. Może to uczynić, gdyż posługuje się modelem działania zorganizowanego, posiada personel, który może zostać do realizacji tejsze idei przygotowany.

Jedynie w szkole na odpowiednią skalę można inicjować zmiany w świadomości dotyczące stosunku wobec tego, co odmienne kulturowo. Chodzi jedynie o to, aby potencjał szkoły został wykorzystany. Niewątpliwie jednym z największych jej atutów jest możliwość budowania prawdziwych kompetencji, wyposażania w wiedzę rzetelną, sprawdzoną, odpowiednio dobraną. Wiedza taka ma z jednej strony zapewnić osadzenie we własnej kulturze. Oddziaływania edukacyjne mają także sprawić, aby kultura nosiła cechy walencji, która – jak podkreśla Kłóskowska – wykracza poza to, co nosi jedynie znamiona kulturowej erudycji. Należy doprowadzić do sytuacji, kiedy można mówić o pozytywnym wartościowaniu kultury, o przywiązaniu do niej, co wiąże się z silnym emocjonalnym przeżywaniem i wykorzystywaniem jej potencji ekspresyjnych [Kłóskowska, 1996, s. 249]. Walencja kulturowa – zwłaszcza uniwalencja – jest punktem wyjścia, jednocześnie warunkiem koniecznym kształtowania właściwych postaw wobec odmienności.

Odpowiednio przygotowany nauczyciel jest bodajże najważniejszym elementem w realizacji prezentowanej tu idei. Niektórzy autorzy podkreślają, że pedagog – a zwłaszcza pedagog kultury – pracuje z intencją utrwalania i tworzenia więzi: między pokoleniami, narodowościami czy ludzkimi indywidualnościami. Więzy te są często budowane wokół tradycji, doświadczenia, potrzeb, a nawet marzeń czy pragnień. W takiej koncepcji szczególnego znaczenia nabiera perspektywa hermeneutyczna. To „hermeneutyka jako metoda otwiera (...) umysł i serce na różnorodność świata” [Ablewicz, 1996]. Sens fenomenów jest poznawany dzięki interpretacji. Jednak pedagog nie ma prawa ani pełnomocnictw do arbitralnego ustanawiania sensu. Powinien on raczej pomagać budować „narzędzia” do odnajdywania sensu oraz wskazywać drogi ku temu prowadzące.

Jednym z zasadniczych momentów w przygotowaniu nauczycieli jest kształtowanie w nich samych postaw otwartości, umiejętności wspólnego z uczniami poszukiwania dróg, a nie jedynie prowadzenia ich po utartych ścieżkach. Cechy nauczyciela jako intelektualisty muszą być inne od tych, które wielokrotnie wpisywano w estetykę pedagogiczną. To nie ogrodnik pleniący chwasty, nie egzekutor wyższych racji, ale „bardziej czytelnik mający dostęp do bibliotek świata, otwierający te biblioteki innym, snując opowieści o perypetiach własnych lektur” [zob. Witkowski, 1997, s. 185].

Istotną rolę w przygotowaniu pedagogów do realizacji idei edukacji międzykulturowej (w której kwestia postaw wobec odmienności zajmuje kluczowe miejsce), bez wątpienia odgrywa kształcenie uniwersyteckie i akcentowanie w trakcie tegoż kształcenia znaczenia dyfuzji kultur dla kondycji współczesnego człowieka¹. Bez pozyskania nauczycieli, poprzez przekonanie ich co do słuszności idei mądrego otwarcia na odmienność oraz wyposażenia w strategię realizacyjne i wiedzę, nie może być mowy o tym, że idee otwarcia na to, co odmienne wyjdą poza sale wykładowe i konferencyjne.

Bibliografia

- Ablewicz K. [1996], *Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, Toruń.
- Bartz B. [1997], *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom.
- Bibler V. S. [1982], *Myślenie jako dialog*, Warszawa.
- Bourdieu P. Passeron J.-C., [1990], *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Gadamer H. G. [1992], *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.
- Kłóskowska A. [1962], *Murzyni w oczach polskich dzieci*, w: „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Kłóskowska A. [1996], *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Markowska D. [1994], *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, w: T. Popławski (red.), *Oblicza peryferyjności*, Białystok.
- Sobecki M. [1997], *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok.
- Tischner J. [1994], *Wstęp*, w: A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa.
- Witkowski L. [1991], *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń.
- Witkowski L. [1997], *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Toruń.

Summary

M. Sobecki – *Formation an attitude of tolerancy as a new purpose for education*

It is very natural, that distinctiveness is conspicuous and attracts one's notice. When children and young people catch the sigh of difference, they respond on it, but it is rather uncommon to respond with acceptance of it.

In consequence, modern education system is to open students eyes to fact, the differences should not lead to their “entrenching” in the aversion and disinclination.

¹ W przygotowaniu pedagogów bardzo ważną rolę odgrywają projekty pedagogiczne przygotowywane przez studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku w ramach przedmiotu Edukacja Międzykulturowa. W projektach idee zbliżenia kultur przeradzają się w konkretne działania pedagogiczne. W ten sposób buduje się zrozumienie edukacji międzykulturowej przez samych adeptów zawodu nauczycielskiego. Zachodzi proces internalizacji jej zasad.

Openess for other cultures is not only possible but, what's more important – ness- esary and needful. People should not confine themselves to one, even the biggest, culture, they also should not only tolerate differences. It is extremely important to take advantage of diffrences in order to enrichment and developement.

Nowadays, a school is an institution with an ability to fulfil the idea of multicultural and intercultural education, and initiate changes in awareness and attitudes toward differences and distinctiveness. Schools can create suitable competences based on solid and genuine knowledge in order both: to place themselves in their own culture and form openness to other cultures.