

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ” –

БЛАГОЕВГРАД

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „СОЦИОЛОГИЯ”

АМИРА БАР ШАЛОМ

ВКЛЮЧВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНО

ОБЩЕСТВО. ЕТНОГРАФСКО ИЗСЛЕДВАНЕ НА

ДВУЕЗИЧНО УЧИЛИЩЕ „РЪКА ЗА РЪКА” В

ЙЕРУСАЛИМ

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за получаване на научна и образователна степен

„Доктор”

Област на висше образование: 3. Социални, стопански и

правни науки

Професионално направление: 3.1. Социология, антропология и

науки за културата

Докторска програма: Социология

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ: ДОЦ. Д-Р МАРИО МАРИНОВ

БЛАГОЕВГРАД

2025

Дисертацията включва увод, седем глави, заключение, библиография, приложение, самооценка на приносите в докторската дисертация и списък с публикации по темата на докторската дисертация.

Разработена е в обем от 216 страници, от които основният текст е 201 страници. Използвани са 140 източника, от които 28 на иврит, 112 на английски език.

Дисертационният труд на тема: „Включващо образование в мултикултурно общество. Етнографско изследване на двуезично училище „Ръка за ръка” в Йерусалим“ е обсъден и предложен за защита на заседание на Катедра „Социология“ към Философски факултет на Югозападен университет „Неофит Рилски“ - Благоевград, проведено на 1 декември 2025 г.

Защитата на дисертацията ще се проведе на 9 февруари 2026 г. от 11:00 ч. в зала 1342, Учебен корпус 1, Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград в открито заседание с научно жури в състав:

1. проф. дн Валентина Миленкова
2. доц. д-р Петра Стойкова
3. проф. дн Пламен Макариев – външен
4. проф. д-р Николай Михайлов – външен
5. доц. д-р Люба Спасова – външен

Резервни членове:

1. проф. дн Добринка Пейчева
2. проф. дн Мария Желязкова – външен

Материалите за защитата са на разположение на заинтересованите в стая 1485 на Учебен корпус 1, Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград.

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

Съдържание на цялата дисертация	5
Увод	9
Значение на изследването	13
Израелският контекст: общество на неравенства	14
Личен контекст	15
Цел на дисертацията	15
Задачи на дисертацията	15
Централен изследователски въпрос	16
Изследователска хипотеза	16
Методология	17
Докторска теза	17
Етични съображения	18
Ограничения	19
Глава първа: Цели и методология на изследването	20
Глава втора: Израелският мултикултурен контекст – от сегрегация към включване	23
Глава трета: Училищните преподаватели в двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим	27

Глава четвърта: Родителите в двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим	34
Глава пета: Завършилиите двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим	40
Глава шеста: Специални дни и церемонии	45
Заклучение	51
Самооценка на приносите в докторската дисертация	65
Списък с публикации по темата на докторската дисертация	66

СЪДЪРЖАНИЕ НА ЦЯЛАТА ДИСЕРТАЦИЯ

УВОД

Значение на дисертацията

Характеристики на училището „Ръка за ръка“

Израелският контекст: общество на неравенства

Личен контекст

Цел на дисертацията

Задачи на дисертацията

Централен изследователски въпрос

Изследователска хипотеза

Методология

Докторска теза

Етични съображения

Ограничения

Класификация на главите

ГЛАВА ПЪРВА: ИЗРАЕЛ КАТО МУЛТИКУЛТУРНО ОБЩЕСТВО

1.1. Демографско описание на израелското общество

1.1.1 Профил на еврейското мнозинство в Израел

1.1.2. Араби в Израел

1.2. Последни тенденции и развития

ГЛАВА ВТОРА: ИЗРАЕЛСКИЯТ МУЛТИКУЛТУРЕН КОНТЕКСТ – ОТ СЕГРЕГАЦИЯ КЪМ ВКЛЮЧВАНЕ

2.1. Включване и мултикултурно образование

2.2. Мултикултурни програми в конфликтни райони

2.3. Мултикултурни програми в Израел

2.4. Предишни изследвания върху двуезичните училища в Израел и настоящето изследване

2.5. Училището „Ръка за ръка“ в Йерусалим

2.5.1. Фестивали, специални дни и церемонии

ГЛАВА ТРЕТА: МЕТОДОЛОГИЯ И ЦЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

- 3.1. Подход към изследването
- 3.2. Цел и задачи на изследването
- 3.3. Методология

ГЛАВА ЧЕТВЪРТА: УЧИЛИЩНИТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ В ДВУЕЗИЧНОТО УЧИЛИЩЕ „РЪКА ЗА РЪКА“ В ЙЕРУСАЛИМ

- 4.1. Въведение
- 4.2. Самовъзприятие на преподавателите в училището
 - 4.2.1. Арабски преподаватели
 - 4.2.2. Еврейски преподаватели
- 4.3. Училището като безопасна среда и място за слушане
- 4.4. Училището като образователен модел и модел за дискурс
- 4.5. Работа в екип и образование в мултикултурно пространство
- 4.6. Сътрудничество, екипна работа и социална и културна откритост
- 4.7. Възприятия на преподавателите за етоса и характера на училището
- 4.8. Заключение

ГЛАВА ПЕТА: РОДИТЕЛИТЕ В ДВУЕЗИЧНОТО УЧИЛИЩЕ „РЪКА ЗА РЪКА“ В ЙЕРУСАЛИМ

- 5.1. Въведение

- 5.2. Самовъзприятие на арабските родители в училището
- 5.3. Самовъзприятие на еврейските родители в училището
- 5.4. Изборът на училище като идеологически акт
- 5.5. Възприятия на родителите за мултикултурализма и културните различия
- 5.6. Съжителство
- 5.7. Заключение

ГЛАВА ШЕСТА: ЗАВЪРШИЛИТЕ ДВУЕЗИЧНОТО УЧИЛИЩЕ „РЪКА ЗА РЪКА“ В ЙЕРУСАЛИМ

- 6.1. Въведение
- 6.2. Прозрения на завършилите
- 6.3. Влиянието на училището върху живота на завършилите след завършване
- 6.4. Заключение

ГЛАВА СЕДМА: СПЕЦИАЛНИ ДНИ И ЦЕРЕМОНИИ

- 7.1. Въведение
- 7.2. Среща на учителите по време на отпуска в учителската стая за старши гимназиални учители
- 7.3. Среща в края на годината за преподавателите от гимназията
- 7.4. Диалогична уъркшоп сесия за преподавателите в училището

7.4.1. Наблюдение на обучителна сесия за диалог на тема емпатия и националните празници

7.5. Съвместна церемония за араби и евреи след Деня на паметта на евреите и арабския Ден Накба

7.5.1. Контекст

7.5.2. Среща в учителската стая преди Деня на паметта

7.5.3. Съвместна арабско-еврейска церемония в спортната зала

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ

САМООЦЕНКА НА ПРИНОСИТЕ В ДОКТОРСКАТА ДИСЕРТАЦИЯ

ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Увод

Държавата Израел представя убедителен казус за мултикултурно образование в общество, белязано от дълбоки етнически и социални разделения. Като общество, изправено пред множество разиви, Израел е свидетел на появата на различни организации и неправителствени организации, които се стремят да насърчават по-добри интеркултурни отношения между групи в конфликт.

Двуетичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим, основният предмет на това изцяло етнографско изследване, е пионерска институция в егалитарното двуетично образование в тази сложна обществена рамка. Тази уникална образователна институция е спечелила значително международно внимание поради амбициозните си усилия да служи като това, което мнозина описват като „остров на здравия разум“ в силно конфликтния и нестабилен контекст на съвременното израелско общество.

Тази докторска дисертация предоставя многостранен и цялостен преглед на училището, документирайки и анализирайки начините, по които практикуващите специалисти и други заинтересовани страни са се справили с драматичните промени, настъпили в Израел като цяло и в Йерусалим по-конкретно от 2010 г. насам. Училището представлява забележителен пример за двуетично образование, включващо араби и евреи – феномен, който остава изключително рядък в израелското общество, особено в настоящата епоха на нарастваща поляризация и конфликти.

Двуетичното училище „Ръка за ръка“, създадено през 1997 г., предлага отличителен образователен модел, който осигурява двуетично обучение на арабски и иврит за приблизително 670 ученици от детска градина до 12-ти клас. Основният подход на институцията се фокусира върху насърчаването на равенството между еврейските и арабските ученици чрез внимателно структурирана образователна рамка. В началната част всеки клас поддържа равно разделение между еврейски и арабски ученици, като обучението се осигурява от съвместен преподавателски екип,

състоящ се от един еврейски и един арабски преподавател. Този модел с двама учители гарантира, че уроците се провеждат и на двата езика, като всеки преподавател използва родния си език, като същевременно поддържа педагогическа съгласуваност и културна чувствителност.

Образователната философия, залегнала в основата на дейността на училището, набляга на създаването на среда, в която учениците развиват свободно владение както на арабски, така и на иврит. Като се има предвид, че ивритът е доминиращ език в целия Израел, училището полага целенасочени усилия за укрепване на обучението по арабски език, като по този начин установява езиков баланс и гарантира, че еврейските ученици постигат владение на арабски език, сравнимо с владението на иврит, демонстрирано от техните арабски връстници. Този ангажимент за езиково равенство се простира отвъд простото усвояване на езика и обхваща по-широко културно разбирателство и взаимно уважение.

Учебната програма на училището включва съвместно обучение, изследващо еврейските, мюсюлманските и християнските традиции, насърчавайки приобщаваща образователна среда, която отдава почит на разнообразния религиозен и културен произход. Учениците се ангажират с въпроси, свързани с идентичността, чрез структурирани програми за междугрупов диалог, които продължават през целия им образователен път от детската градина до завършването. В гимназиалната част образователната програма поставя особен акцент върху диалога и дискурса, интегрирайки тези теми във всички житейски умения и курсове по общо

образование, като се основава на рамки за критична педагогика, разработени от Фрейре (1990), които подчертават диалога като фундаментален елемент за демократичното образование.

Докато учениците от началното училище остават заедно за всички учебни дейности, структурата на гимназията позволява известна диференциация въз основа на религиозните предпочитания. Учениците могат да избират да изучават Еврейската Библия, Корана или християнски текстове в часовете си по религиозно образование, което представлява единствената предметна област, в която учениците са разделени според културния си произход. За външните зрелостни изпити арабските ученици имат възможност да полагат тестове на арабски език, докато техните еврейски връстници попълват версии на същите тестове на иврит.

Ангажиментът на училището към академични постижения се отразява в осигуряването на малки класове, обикновено с не повече от 24 ученици на клас, с максимален праг от 30. Всеки клас в началното училище се възползва от присъствието на двама учители на пълен работен ден, допълнени от помощник-учители в предучилищните секции. Тази образователна структура позволява на преподавателите да предоставят индивидуално внимание на учениците по начин, който отличава институцията от типичните израелски образователни среди. Персонализираният подход улеснява развитието на учениците според индивидуалните способности и интереси, като същевременно максимизира потенциала на всяко дете за академично и личностно израстване.

Преподавателският състав се състои от преподаватели, които демонстрират истинска ангажираност към принципите на сътрудничество и равенство, които формират основата на образователната философия на училището. Преподавателите поемат изключително сложни образователни и педагогически отговорности, изискващи внимателни процеси на подбор и непрекъснато професионално развитие в различни образователни и социални области. Това включва специализирано обучение по теория и практика на двуезичното образование, участие в обществени събития и широко участие в срещи, обучения и дискусии, които често се простират във времето далеч след редовните учебни часове.

Училището поддържа политика на отворен прием, която приветства ученици от всички сегменти на еврейското и арабското общество. Решенията за прием не зависят от финансовото положение на семейството или изискванията за академични тестове, като единственият критерий е съгласието с основния образователен етос на институцията. Принципът на равенство, тълкуван в най-широк смисъл, служи като фундаментална ценност, докато социалното многообразие се възприема като обогатяващ фактор в образователния опит, в съответствие с принципите на мултикултурното образование, очертани от Банкс и Макгий Банкс (2004).

Значение на изследването

Това изследване предоставя многостранен и цялостен преглед на училището, като разкрива и описва начините, по които

практикуващите и други, участващи в училището, са се справили с драматичните промени в Израел като цяло и в Йерусалим в частност от 2010 г. насам. Училището е много уникално в смисъл, че е уникален пример за двуезично образование, включващо араби и евреи, рядкост в израелското общество, особено в днешно време.

Израелският контекст: общество на неравенства

Израел се е превърнал в силно неравно общество, с една от най-големите разлики в богатството в развития свят. Етническата принадлежност играе важна роля в икономическите неравенства, като ашкеназките евреи печелят повече от мизрахските евреи, а арабите са най-бедната група в страната. Арабите съставляват около 20% от населението на Израел и въпреки че са получили граждански права през годините, те продължават да се сблъскват със значителна дискриминация и неравенства в почти всеки аспект от живота.

В областта на образованието арабските граждани на Израел изпитват значителни неблагоприятни обстоятелства. Арабската образователна система в Израел получава много по-ниско финансиране от еврейската система, което води до неравенства в ресурсите и възможностите. Арабските студенти също се сблъскват с предизвикателства във висшето образование, като само наполовина по-малко от тях постъпват в университет в сравнение с еврейските студенти. Арабските студенти са склонни да постигат по-ниски резултати в международните образователни оценки (PISA) и да се представят по-зле на психометричните тестове, необходими за прием в университет. Освен това, дори когато

арабите завършат висше образование, е по-малко вероятно те да намерят работа в своята област на обучение от своите еврейски връстници. Тези образователни неравенства отразяват по-широките социално-икономически неравенства и продължаващата дискриминация, пред която е изправено арабското население в Израел.

Личен контекст

Изследователката изпълнява важната роля на педагогически съветник и в изследването включва обширните си знания и достъп до въпроси като начините, по които преподавателите в училището се справят с външните трудности; функцията на педагогическите съветници в подпомагането на подрастващите да се справят с въпросите на идентичността в мултикултурно общество; и ролята на подпомагане на по-широката училищна общност в интеркултурния и мултикултурен контекст. Преди всичко, статутът на авторката като практик гарантира, че изследването ще има практическа насоченост.

Цел на дисертацията

Дисертацията разглежда дали и как двуезичното училище „Ръка за ръка“ успява да изпълни своята социална и образователна роля. С други думи, целта на тази дисертация е да разбере и опише функционирането и механизмите на училището в широкия образователен и социокултурен контекст, в който то функционира.

Задачи на дисертацията:

1. Да се проучи как завършилиите двуезичното училище „Ръка за ръка“ възприемат въздействието на образованието си върху настоящия си живот и интеркултурното си разбирателство.
2. Да се оцени възприятията на родителите относно влиянието на училището върху отношението на децата им към културното многообразие и съвместното съществуване и да се разберат причините им да изберат да изпратят децата си в това училище.
3. Да се анализират гледните точки на преподавателите относно предизвикателствата и успехите на прилагането на двуезична и мултикултурна учебна програма в конфликтен обществен контекст.
4. Да се предоставят приложими идеи за практикуващите в училището и в подобни институции за подобряване на практиките за мултикултурно образование въз основа на опита и резултатите в училището.

Централен изследователски въпрос

Централният изследователски въпрос, насочващ това изследване, се фокусира върху това как образователният персонал и ръководството на двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим се справят с условията на външни неблагоприятни фактори, като едновременно с това се стремят да създадат мултикултурно, егалитарно безопасно пространство в по-широкия контекст на конфликт и социално напрежение.

Изследователска хипотеза

Изследователската хипотеза предвижда да се демонстрира, че образователният модел на двуезичното училище „Ръка за ръка“ значително подобрява разбирането и приемането на културното многообразие от страна на завършилите, влияе положително върху възприятията на родителите за интеркултурните отношения и предоставя на персонала ефективни стратегии за управление на мултикултурна образователна среда, като по този начин допринася за подобряване на интеркултурните отношения между всички заинтересовани страни.

Методология

Това етнографско изследване използва качествени методи, за да проучи дали и как двуезичното училище „Ръка за ръка“ успешно изпълнява своята социална и образователна мисия.

Качествената етнографска методология беше избрана за тази дисертация поради нейните всеобхватни изследователски възможности. Етнографията е широко призната като виден качествен подход в социологията и образованието (Morrison & Pole, 2003), който позволява на изследователите да идентифицират теми, тенденции и социални явления чрез детайлно проучване и генериране на теории, а не чрез тестване на хипотези, както това се използва в количествените изследователски методологии. Този подход включва наратив, контекстуален доклад от наблюдение с участие и дълбочинни интервюта с ключови заинтересовани страни.

Докторска теза

Дисертацията подчертава положителното влияние на включващото образование в мултикултурно училище, като набляга на сътрудничеството между учители, ученици и родители за изграждане на чувство за принадлежност. Чрез етнографски качествен подход се изследват практики, които насърчават равенството и интеркултурното разбирателство. Учителите интегрират разнообразни културни гледни точки и насърчават открит диалог, насърчавайки взаимно уважение сред учениците.

Учениците описват по-силно утвърждаване на идентичността и социална свързаност, показвайки, че приобщаващата среда подкрепя емоционалното и академичното развитие. Родителите допринасят, като се включват в училищни дейности и подкрепят межкултурни инициативи. Въпреки предизвикателства като езикови различия и ограничени ресурси, отдадеността на училището към приобщаването помага за справяне с тези проблеми.

Констатациите илюстрират как включващото образование може да намали по-широките социални неравенства и да служи като модел за разнообразна учебна среда, предлагайки практически прозрения за специалисти по образование и политики.

Етични съображения

При провеждането на това изследване се придържах към строги етични стандарти, за да гарантирам целостта на изследването и благосъстоянието на всички участници. Преди да започна, получих информирано съгласие от всеки участник, като се погрижих да

обясня целта, методите на изследване и правото му да се оттегли по всяко време на ясен и достъпен език. Това проучване беше проведено в съответствие със законите на Израел.

Защитата на поверителността и анонимността на участниците беше основен приоритет. Присвоих псевдоними и съхранявах сигурно всички данни, за да защита тяхната самоличност. Като участник-наблюдател, бях остро осъзната за потенциалното влияние на моята роля в училищната общност. Подходих към двойната си роля с чувствителност, стремейки се да наблюдавам и да взаимодействам, без да променям естествената динамика на средата.

Предвид мултикултурния характер на училището, проявих културна чувствителност, уважавах различните гледни точки и съзнателно оставях настрана всякакви лични предубеждения. Изграждането на доверие беше в основата на този процес, както и ангажиментът ми да представям вярно гласовете и опита на училищната общност.

И накрая, уверих се, че изследването допринася смислено за училището, като подчертавам практики и прозрения, които могат да подобрят приобщаващото образование за всички участници.

Ограничения

Въпреки ценните си прозрения, това проучване има ограничения, които изискват размисъл. Първо, като етнографско проучване, констатациите са по своята същност специфични за наблюдаваната училищна среда. Макар детайлното проучване на този контекст да

предоставя богати данни, то ограничава обобщаемостта на резултатите за други училища или среди. Уникалната културна и социална динамика на училището „Ръка за ръка“, например, може да се различава значително от тази в по-малко разнообразните или различно структурирани институции.

Второ, двойната ми роля като участник и наблюдател представи потенциални предизвикателства. Макар че участието ми позволи по-задълбочен достъп и разбиране, то носеше и риск от неволно влияние върху поведението на участниците. Въпреки усилията ми да сведа до минимум този ефект, е възможно присъствието ми да е оформило някои взаимодействия или отговори, въвеждайки известна степен на пристрастност.

Освен това, проучването разчиташе до голяма степен на качествени методи, които, макар и мощни в улавянето на дълбочина и контекст, са по своята същност субективни. Интерпретацията на интервюта, наблюдения и други данни неизбежно отразява моята гледна точка, дори когато работя усърдно, за да представя гласовете на участниците автентично.

И накрая, времевите ограничения на дисертацията ограничиха възможността за наблюдение на дългосрочните резултати от изследваните практики. По-дълъг период на наблюдение би могъл да осигури по-цялостно разбиране на трайното въздействие на стратегиите за приобщаващо образование.

Глава първа: Цели и методология на изследването

Основната цел на тази дисертация е да разбере и опише оперативните механизми на училището в по-широкия образователен и социално-културен контекст, в който то функционира. Изследването се стреми да проучи как завършилите възприемат въздействието на образованието си върху настоящия си живот и интеркултурното разбирателство, да оцени родителските гледни точки относно влиянието на училището върху отношението на децата към културното многообразие и съвместното съществуване и да анализира гледните точки на преподавателите относно предизвикателствата и успехите на прилагането на двуезични и мултикултурни учебни програми в конфликтен обществен контекст.

Централният изследователски въпрос, който ръководи това изследване, се фокусира върху това как образователният персонал и ръководството на двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим се справят с условията на външни неблагоприятни фактори, като едновременно с това се стремят да създадат мултикултурно, егалитарно безопасно пространство в по-широкия контекст на конфликт и социално напрежение.

Уникалният институционален контекст на училището „Ръка за ръка“ е особено подходящ за етнографско изследване, позволявайки на изследователя да разкрие по-дълбоките значения, заложили в образователните му практики. Методологията на наблюдение с участие позволява на изследователя, който функционира като педагогически съветник в институцията, да разбере гледните точки на участниците, като същевременно

минимизира потенциалните пристрастия чрез установяване на доверие и събиране на обективни доказателства (Iacono, Brown & Holtham, 2009). Изследването следва рамката на критичната етнография на Карспекен (1996), като изследва динамиката на властта и обществените несправедливости, отразени в самото съществуване на училището като контранаратив на масовата израелска образователна сегрегация.

Методологията на изследването набляга на „пълното описание“, както е концептуализирано от Гирц (1973), представяйки културното поведение с ярки детайли, които позволяват на читателите да направят независими заключения отвъд тези, до които е стигнал изследователят. Този подход дава приоритет на събирането на данни, специфични за мястото, разнообразните методологични приложения и задълбочения анализ, предназначен да улови сложността и културните нюанси, присъщи на мултикултурните образователни среди. Етнографската рамка набляга на интерпретациите на участниците, като същевременно поставя откритията в по-широк социално-политически и исторически контекст, за да изгради нюансирано разбиране за колективния живот в училищната общност (LeCompte & Schensul, 1999).

Подборът на участниците в проучването следваше принципите на качествено изследване, като се фокусираше върху лица, способни да предоставят богати и подробни разкази за своя опит в контекста на изследването (Kratwohl, 2009). Участниците бяха избрани въз основа на тяхната чувствителност, проникателност,

рефлексивни способности и желание да допринесат за изследователския проект. Крайната извадка включваше шестнадесет служители, представляващи различни функции в училището, включително класни учители, преподаватели по предмети, директори на училища, педагогически съветници и заместник-директори. В проучването участваха десет родители, разпределени поравно между еврейски и арабски семейства, подбрани въз основа на значителното им участие в училищните дейности. Интервюирани бяха осем завършили, представляващи възпитаници от випуск 2012-2014, отново разпределени поравно между арабски и еврейски произход.

Глава втора: Израелският мултикултурен контекст – от сегрегация към включване

Разбирането на сложната динамика в училището „Ръка за ръка“ изисква цялостно проучване на по-широкия израелски обществен контекст. Държавата Израел е създадена през 1948 г. след насилствена борба, започнала с мащабна еврейска имиграция в Палестина от края на деветнадесети век. Резултатът от войната от 1948 г. води до еврейски контрол над територии, по-големи от предвидените в плана на ООН за разделяне, докато продължаващият конфликт между евреи и араби, както и между Израел и неговите съседи, продължава през следващите десетилетия (Morris, 1988).

Шестдневната война от 1967 г. води до израелска окупация на допълнителни територии, включително Синайския полуостров, Голанските възвишения, Ивицата Газа и Западния бряг. Докато

Синай и Газа оттогава са върнати съответно под египетски и палестински контрол, Западният бряг остава под израелска администрация. Тази териториална сложност има дълбоки последици за ученическото тяло на училището, тъй като някои ученици имат израелско гражданство, докато други имат статут на „постоянни жители“ на Йерусалим, създавайки допълнителни слоеве на идентичност и принадлежност, които влияят на образователната среда.

Израелското общество се е превърнало в едно от най-неравнопоставените общества в развития свят, характеризиращо се със значителни неравенства в богатството, които силно корелират с етническия произход (Ben-David & Bleikh, 2013). Ашкенази евреите обикновено печелят повече от мизрахи евреите, които от своя страна печелят повече от арабите, които представляват най-бедната демографска група в страната (Swirsky, 2016). Тази икономическа стратификация отразява по-широки модели на дискриминация и неравенство, които проникват в различни аспекти на израелското общество.

В рамките на еврейското население могат да се идентифицират няколко отделни подгрупи, всяка от които носи уникални културни перспективи и предизвикателства пред мултикултурната образователна среда. Ашкенази евреите, произхождащи от Източна и Западна Европа, обикновено са склонни към по-светски, либерални ориентации и по-високо образование. Много от тях са пристигнали като оцелели от Холокоста или като част от ранните ционистки имиграционни вълни,

носейки със себе си европейски представи за национализъм и социална организация.

Евреите мизрахи, произхождащи от страни от Близкия изток и Северна Африка, често са били обект на културна маргинализация при пристигането си в Израел, тъй като предимно ашкеназният естаблишмънт е насърчавал идеологията на „претапящия котел“ (melting pot), която на практика е изисквала изоставяне на традиционните еврейски културни практики в полза на светската ционистка идентичност (Dahan-Kalev, 1992; Shenhav, 2006). Този исторически опит е създал трайно напрежение в еврейското общество в Израел, като много общности мизрахи са възприели по-консервативни политически позиции като форма на съпротива срещу това, което те са възприемали като културно потисничество.

Ортодоксалната еврейска общност, включително както съвременното ортодоксално, така и ултраортодоксалното (хареди) население, представлява друга значима демографска група в израелското общество (Batnitzky, 2011). Ултраортодоксалните общности обикновено поддържат стриктно разделение от светското общество и рядко участват в институции като училището „Ръка за ръка“, предпочитайки сегрегирани по пол религиозни образователни рамки. Съвременните ортодоксални евреи, макар и по-интегрирани в общото израелско общество, често заемат силни националистически позиции, които могат да противоречат на акцента на училището върху палестинското наративно включване и двунационалното сътрудничество.

Арабското население на Израел, съставляващо приблизително 20% от общото население, включва няколко отделни общности с различни взаимоотношения с израелските държавни структури. По-голямата част са мюсюлмански араби, със значителни християнски и друзки малцинства. Много арабски граждани поддържат сложни взаимоотношения с израелската идентичност, възприемайки себе си като палестинци, живеещи под израелски суверенитет, а не като пълноправни участници в израелското общество (Ghanem, 2001). Тази сложност на идентичността създава особени предизвикателства за образователните институции, които се стремят да обслужват едновременно еврейското и арабското население.

Основано на принципите на включващото и егалитарно образование, училището „Ръка за ръка“ може да се разбира като споделено институционално пространство, което улеснява включването на арабските граждани в по-широкия социален контекст, доминиран от евреи, като същевременно формално набляга на равенството и взаимното признаване (Mogila, 2017). Чрез своята двуезична и мултикултурна рамка училището се придържа към приобщаващи образователни модели, които се стремят да осигурят равноправно участие на ученици от различен културен, етнически и езиков произход, без да прикриват съществуващите структурни неравенства (Karacsony et al., 2022). От прагматична гледна точка, участието в такива рамки често се разглежда от арабските родители като средство за укрепване на социалния и културния капитал на децата им, особено чрез устойчиво взаимодействие с мнозинството и достъп до доминиращия език (Meshulam, 2019).

Това е различно от общия изraelски контекст, където арабските граждани на Израел са изправени пред значителни образователни недостатъци, които пряко засягат институции като училището „Ръка за ръка“. Арабската образователна система получава значително по-малко финансиране от еврейските образователни рамки, което води до изразени неравенства в ресурсите и ограничени образователни възможности (Bashi, 1995; Golan-Agnon, 2004). Арабските ученици постоянно демонстрират по-ниски резултати на международни оценки, включително тестове PISA и психометрични изпити, необходими за прием в университет. Дори сред тези, които получават висше образование, завършилите араби срещат по-големи трудности от своите еврейски колеги при намиране на работа в своите области на обучение, което отразява по-широки модели на структурно неравенство и дискриминация в израелското общество.

Тези демографски и социални условия оформят сложната среда, в която работи училището „Ръка за ръка“. Обслужвайки семейства от различни и често неравностойни социални позиции, институцията е длъжна да се справя с конкуриращи се наративи, противоречиви лоялности и разнообразни образователни очаквания, като същевременно поддържа официалния си ангажимент за равенство, двуезичие и взаимно разбирателство.

Глава трета: Училищните преподаватели в двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим

Интервютата с учителския персонал разкриха сложна динамика, свързана с професионалната идентичност, културното представителство и образователната практика в мултикултурната училищна среда. Членовете на преподавателския състав последователно демонстрираха ангажираност да служат като професионални преподаватели, като едновременно с това функционират като културни мостове и модели за подражание за интеркултурен диалог. Тази двойна отговорност създава уникални предизвикателства и възможности, които отличават работата им от тази на преподавателите в монокултурни образователни среди.

Арабските служители често описват ролите си като простиращи се отвъд традиционните преподавателски отговорности, за да обхванат по-широки цели за социална промяна. Много арабски преподаватели в училището са мигранти от Северен Израел и региона на Триъгълника, които са се преместили в Йерусалим за образователни и професионални възможности. Този миграционен опит им предоставя лично разбиране за интеркултурните преходи и процесите на самоопределение, които се оказват ценни в образователната им работа. Един арабски учител обясни мотивацията си: „Научих арабски в университета, харесах езика, културата и всичко, свързано с него. Когато стигнах до училището, те всъщност нямаха учител по арабски език и ситуацията с преподаването на арабски беше доста лоша. Трябваше да се организирам и да оправя всичко веднага, което беше някак невъзможно.“

Опитът на арабските жени преподавателки отразява особена сложност, тъй като те се ориентират в традиционните културни очаквания, като

същевременно служат като модели за подражание за културна промяна. Една учителка описва своя подход: „Винаги се опитвам да се адаптирам към всеки човек. Когато говоря с ученици, се опитвам да проникна в техния свят и да разбера тяхната култура и откъде идват. Чувствам, че мога да овладее учениците и да огранича техните мнения и всичко, което носят с тях.“ Това твърдение илюстрира сложните умения за културно посредничество, необходими на преподавателите, работещи в мултикултурна среда, където разбирането и уважението към различните гледни точки стават от съществено значение за ефективното преподаване.

Опитът на арабската директорка демонстрира допълнителната сложност, пред която са изправени арабските преподаватели на ръководни позиции в израелски институционален контекст. Тя описва предизвикателствата при управлението на мултикултурен персонал: „Виждам себе си като открита и много либерална жена и мисля, че позволявам всеки дискурс и предоставям пространство за различни култури, включително различията във всяка група. Не винаги става въпрос за евреи и араби; също така водя много отделни разговори с арабски учители и еврейски учители и има много различия във всяка група.“ Нейните коментари подчертават необходимостта образователните лидери да признават многообразието в рамките на културните групи, вместо да третира арабските или еврейските общности като монолитни единици.

Директорката допълнително разяснява уникалните предизвикателства, пред които са изправени арабските администратори в израелски

контекст: „Понякога, ако има някаква конфронтация или нещо подобно с еврейски учител, тогава те може да си помислят, че правя нещо, защото съм арабка. Разбира се, това няма нищо общо – като директор, аз трябва да правя коментари и да насочвам целия персонал.“ Това наблюдение разкрива как мултикултурните образователни среди могат да възпроизвеждат по-широки обществени динамики на властта, изисквайки от арабските лидери постоянно да се ориентират в предположенията за своите мотивации и възможности.

Еврейските служители внасят различни, но също толкова сложни гледни точки в своята мултикултурна образователна работа. Много еврейски преподаватели описват идеологически мотиви за избора си да работят в училището, често вкоренени в политически ангажменти за съвместно съществуване и социална справедливост. Един еврейски преподавател обясни своя произход: „Майка ми е много идеологизирана, но всичко започва и завършва с юдаизма. Тя е за равенството и отделя много от времето си, за да помага на различни организации и войници. Наистина се възхищавам на това, но идеологическото ѝ мислене завършва с подхода „ние и те“. Определено не бих описал дома си като ляв дом в политически смисъл – напротив.“

Опитът на еврейските преподаватели, работещи в мултикултурна среда, често включва значително личностно израстване и саморефлексия относно собствените им културни предположения и привилегии. Еврейският директор описва този процес: „В тази работа на мултикултурализма наистина няма обикновено поведение. През годините осъзнах, че имам някакъв вид предразсъдък или определена

социална конструкция, въпреки че през седемте години, в които съм тук, тя постепенно се разми и стана по-егалитарна. Ако дойдеш да ръководиш двуезично училище, автоматично приемаш, че си много егалитарен, но с течение на времето откриваш много за себе си: конструкции, расизъм и т.н.“ Една еврейска учителка сподели особено откровено как мултикултурната работа е поставила под въпрос нейните предположения за арабското общество: „Смятам, че е наистина интересно да работя с партньори от другото общество – научих много през последните две години. Не е просто среща обаче. Когато за първи път дойдох в училището, директорът ми каза, че чувства, че всеки ден сваля по един слой расизъм. Помислих си, колко слоя можеш да свалиш за няколко години?! Чувствам, че всеки ден слагам нов слой расизъм, защото чувствам, че сега имам повече място да критикувам арабското общество, от гледна точка на познатото.“

Създаването на безопасна образователна среда се очерта като централна тема в интервютата с персонала. Преподаватели от двете културни среди подчертаха ангажимента си за създаване на атмосфера в класната стая и училището, която позволява на учениците да изразяват различни гледни точки, като същевременно поддържат взаимно уважение. Една арабска преподавателка описа как се справя с трудни разговори по време на периоди на външно напрежение: „Имаше период на напрежение преди Деня на Холокоста и имаше наистина тежък спор. Класният ръководител беше оставен сам и когато се върнах, ми каза, че е било наистина трудно в час. Оттам преминахме към Деня на паметта и Деня Накба. Планирахме две сесии, едната еднонационална, а другата двунационална.“

Развитието на професионални партньорства между арабски и еврейски преподаватели представлява друг ключов елемент от мултикултурния подход на училището. Тези партньорства изискват сложно договаряне на културните различия, педагогическите подходи и личните стилове на работа. Арабската директорка описва сътрудничеството си с еврейския директор: „Не мисля, че бих могла да си върша работата, ако не беше доброто партньорство, което имам с директора на гимназията. То има положителен ефект на няколко нива: На ежедневни ниво ни помага да се справяме с различни предизвикателства. Консултираме се, изслушваме се взаимно и се справяме заедно, предлагаме различни идеи.“

Членовете на персонала постоянно подчертават важноста на непрекъснатото професионално развитие, фокусирано специално върху компетенциите за мултикултурно образование. Училището предлага обширни програми за обучение на работното място, обхващащи теми като улесняване на диалога, посредничество при конфликти и културно отговорна педагогика, като се основават на установени рамки за интеркултурен контакт, разработени от Олпорт (1954) и последващи изследвания на теорията на контакта. Тези програми разглеждат както теоретичните рамки, така и практическите умения, необходими за ефективно мултикултурно образование. Един еврейски преподавател описва въздействието на обучението по диалог: „Сесиите за обучение по диалог на работното място, които имахме, бяха много силни. Това, което ми помогна най-много, бяха учителите ми, които обучаваха на работа; научих толкова много от това. Насърчава те да се занимаваш със саморефлексия и ти помага да мислиш за тези неща.“

Изследването разкри значителни предизвикателства, свързани с езиковия баланс в училищната среда. Няколко членове на персонала изразиха загриженост относно доминирането на иврит над арабския език в ежедневието на училищния живот, въпреки институционалните ангажименти за двуезично равенство. Един арабски учител отбеляза: „Бих искал училището да осигурява дейности за учениците след час. Те трябва да участват в състезания, да учат за външния свят. Трябва да имаме музикални композиции, часове по скулптура и други неща, които нямаме в момента. Бих искал също така да засиля арабския език в училището, да се чува повече арабски.“

Външни политически и свързани със сигурността събития създават особени предизвикателства за мултикултурните образователни среди. Членовете на персонала описват сложния процес на подпомагане на учениците да се справят с емоционалните си реакции към насилствени конфликти, като същевременно поддържат ангажимента на училището за диалог и взаимно разбирателство. По време на периоди на повишено напрежение, преподавателите трябва да балансират признаването на легитимните оплаквания и страхове от двете общности, като същевременно предотвратяват претоварването на училищната среда от външни враждебни действия.

Подходът на училището към „Националните дни“ – включително Деня на паметта за Холокоста, Деня на паметта на израелците и Палестинския ден Накба – е пример за сложното културно посредничество, необходимо в мултикултурните образователни среди. Тези възпоменателни поводи изискват внимателно планиране, за да се

гарантира, че и двете общности се чувстват уважавани и чути, като същевременно се избягва поляризацията, която често характеризира обществения дискурс около тези събития в по-широкото израелско общество.

Глава четвърта: Родителите в двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим

Интервютата с родители разкриха сложни мотивации за избор на училище и разнообразен опит в мултикултурното образование, който варира значително между еврейските и арабските семейства. Повечето еврейски семейства в училището произхождат от средната класа или по-висок социално-икономически произход и се идентифицират идеологически с леви политически позиции. Повечето арабски семейства принадлежат към това, което изследователите описват като „прозападни“ сегменти на арабското общество (Abu-Asbeh, 2007), демонстрирайки силни предпочитания към западните ценности и търсейки връзки с евреи, които споделят техните западни ориентации.

Еврейските родители последователно подчертаваха идеологическите съображения като основни мотиви за избора на училището „Ръка за ръка“. Една еврейска майка обясни: „Когато най-голямата ми дъщеря беше в детска градина, започнахме да търсим рамка за нея. Беше ни ясно, че не се интересуваме от стандартната държавна система, затова започнахме да се оглеждаме. Посетих училището и се срещнах с директора. Чувствах се много добре в мястото и бях очарована от идеята евреи и араби да учат заедно.“ Този идеологически

ангажимент често се развива успоредно с практически съображения относно качеството на образованието, като еврейските родители настояват академичните стандарти да отговарят или да надвишават тези, достъпни във висококачествените еврейски училища.

Арабските родители демонстрират по-сложни мотивационни модели, които често дават приоритет на практическите образователни съображения, докато с течение на времето развиват идеологически ангажименти. Един арабски баща, който изигра ключова роля в основаването на училището, описва първоначалното си привличане: „Когато по-голямата ни дъщеря навърши четири години, започнах да търся подходяща рамка. Чух за училището, което всъщност по това време беше само един клас в друго училище. Веднага щом ми казаха за него, идеята ми хареса и исках да стана част от нея.“ Много арабски родители обаче изразиха основна загриженост да осигурят на децата си достъп до висококачествено образование, което би улеснило приемането в университет и кариерното им развитие, в съответствие с констатациите от предишни изследвания на Бекерман и Хоренчик (2004).

Изборът да се запишат деца в училището „Ръка за ръка“ често подлага семействата на критика от страна на по-широките им социални общности. Арабските семейства са изправени пред особен контрол от членове на общността, които разглеждат участието в доминирани от евреи образователни институции като културно предателство или политическо сътрудничество. Един арабин, завършил училището, описва реакциите на общността: „Още от първия ден, в който пристигнах в

училището, всички около мен ме питаха защо ходя там и защо „сътруднича“ – това е думата, която използвах. Дори след като завърших, ме питаха защо все още идвам тук, въпреки че бях завършил.“

Еврейските семейства също се сблъскват със социален натиск, макар и обикновено от различен характер. Някои еврейски родители описват дискомфорта в десни или традиционни квартали, където образователните им избори се възприемат като политически крайни или потенциално опасни. Една еврейска майка си спомня: „Имаше време след операция „Защитен край“, когато в училището имаше шествия и родителите и учениците носеха специални тениски. Спомням си, че сваляхме тениските, преди да влезем на улицата си, за да не ни видят съседите ни по време на войната.“

Родителите от смесени бракове (обикновено с еврейски майки и араби бащи) намират училището за особено ценно като една от малкото образователни среди, където децата им могат да развият интегрирани идентичности, без да изоставят елементи от който и да е културен произход. Една такава майка обяснява: „Ако попитате децата ми какви са, те ще отговорят, че са смесени деца – наполовина мюсюлмани и наполовина евреи. Те знаят точно кои са и какво са и как да принадлежат към всяко общество. Няма никакво объркване относно своята идентичност.“

Мултикултурният образователен опит генерира различни реакции сред родителите относно въздействието му върху развитието на децата им. Арабските родители често отбелязват подобрения в

езиковите умения на децата си по иврит и увереността им в израелската социална среда. Една арабска майка отбелязва: „Виждам, че дъщерите ми се чувстват комфортно и че се обръщат към еврейския учител, а не само към арабския. Всички те също говорят добре иврит и това им дава увереност, която аз нямах. Където и да отидем, те се чувстват комфортно и уверени в себе си благодарение на познанията си за другия език.“

Еврейските родители често наблягат на разширяването на културните перспективи на децата си и развитието на емпатия към палестинския опит. Една еврейска майка разсъждава: „Учебният опит на дъщерите ми обогати света им по необичаен начин. Училището разшири перспективата им. Най-голямата ми дъщеря сега живее в Тел Авив. Тя често ходи в Яфа, среща се с араби и говори арабски. Първият коментар, който направи, след като напусна Йерусалим, беше, че хората там нямат представа – те дори никога не са срещали араби.“

Мултикултурният опит обаче поражда и опасения сред някои родители относно потенциални културни влияния и объркване в идентичността. Някои арабски родители се притесняват от западни културни влияния, които биха могли да противоречат на традиционните семейни ценности. Една арабска майка описва своите опасения: „Като майка понякога се притеснявах, че ще има някакво размиване между учениците и че те ще бъдат повлияни от другата култура. Понякога виждах това в малки неща, като например облекло или определен израз.“

Подходът на училището към религиозните и културни празненства създаваше както възможности, така и предизвикателства за ангажирането на родителите. Родителите оценяват запознаването с различни религиозни традиции, но понякога се затрудняват да балансират уважението към други култури със собствените си религиозни ангажименти. Една арабска майка похвали подхода на учител: „Съпругът ми наистина оцени начина, по който учителката на дъщерите ми седеше с децата и им разказваше историята за Коледа и Великден. Великден е празник с тема, която е в противоречие с мюсюлманската религия, така че можеше да възникне конфликт. Но учителката премина през това, седна и разказа християнската история.“

Участието на родителите в училищните дейности варира значително между културните групи, като някои родители отбелязват ограничено социално взаимодействие между културните линии, въпреки институционалното насърчаване на интеркултурните връзки. Един арабски баща отбеляза: „Ако взема дъщеря си за пример, виждам, че тя има добри отношения с арабски и еврейски ученици. Но няма твърде много контакт между родителите от двете общества. Когато се присъединихме към училището, имаше истинско чувство на вълнение и ентузиазъм. Отношенията тогава бяха по-близки и ходехме на много съвместни екскурзии.“

Изследването разкри продължаващо напрежение по отношение на академичните очаквания и педагогическите подходи. Арабските родители често наблягат на образованието, ориентирано към постиженията, фокусирано върху подготовката на учениците за прием

в университет и професионален успех. Еврейските родители по-често ценят креативни, ориентирани към процеса образователни подходи, които дават приоритет на социалното и емоционалното развитие наред с академичните постижения. Тези различни образователни философии понякога създават напрежение по време на родителски срещи и дискусии за училищната политика.

Родителите постоянно отбелязват ролята на училището във формирането не само на перспективите на децата им, но и на собственото им разбиране за мултикултурното съвместно съществуване. Много родители описват преживявания на личностно израстване, произтичащи от излагането на различни гледни точки и културни практики. Една еврейска майка разсъждава: „Когато записах момичетата в училището, бях човек, напълно погълнат от собствената си среда. Не бях политически активна и не участвах в никакви социални действия. В един момент, може би защото еврейските ученици бяха толкова малко малцинство в училището по това време, почувствах нужда да бъда по-ангажирана.“

Влиянието на външни политически събития върху училищната общност създава допълнителен стрес за родителите, които се стремят да поддържат мултикултурното образование на децата си, докато обработват собствените си емоционални реакции към конфликти и насилие. Родителите описват предизвикателството да подкрепят ориентирания към диалог подход на училището по време на периоди, когато по-широкото израелско общество става все по-поляризирано. Много родители обаче отбелязаха също, че тези трудни периоди често

засилват ангажимента им към мисията на училището, като демонстрират неговата уникална стойност като пространство за конструктивно интеркултурно взаимодействие.

Глава пета: Завършилите двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим

Интервютата със завършилите предоставиха ключова информация за дългосрочното въздействие на мултикултурното образование върху младите хора, докато те се ориентират в израелското общество отвъд защитената среда на училището. Осем завършили участваха в проучването, представляващи първите класове, завършили пълната програма от детска градина до 12-ти клас в училище „Ръка за ръка“. Техните гледни точки предлагат ценни доказателства относно ефективността на двуезичното мултикултурно образование в подготовката на учениците за гражданска ангажираност на възрастните и интеркултурна компетентност.

Завършилите последователно описват училищния си опит като формиращ за развитието на капацитета им за межкултурно разбирателство и диалог. Една завършила еврейка обясни: „Ученето в училище в мултикултурна среда възприемам преди всичко като предимство. Този аспект е много важен за мен. Мултикултурният опит в училището беше нещо нормално за мен, тъй като бях тук от детска градина и не знам нищо друго. Но когато говоря с други хора за училището, те винаги се изненадват, че съм учила тук, и ме питат за това.“

Развитието на езиковата компетентност както по арабски, така и по иврит се очерта като особено важен резултат за завършилите. Завършилите евреи отбелязват способността си да общуват ефективно на арабски, докато завършили араби подчертаха увереността си в среда, говореща иврит. Една завършила арабка отбелязва: „Тъй като училището е дом на много разнообразно население, учениците се срещат с хора от различни култури и произход, и дори с ученици с физически и академични затруднения. Срещата на ученика с другия му помага да се подготви за живот извън училището.“

Завършилите описват задълбочено разбиране за формирането на идентичността, което балансира културната гордост с отвореността към други перспективи. Вместо да води до културно обръкване или размиване на идентичността, мултикултурният образователен опит сякаш засилва чувството за лична и културна идентичност на завършилите, като същевременно развива емпатия към други общности. Един завършил евреин разсъждава: „Тъй като съм израснал тук, мога да кажа, че моят мироглед се е развил заедно с училището. Имаш възможност да говориш с определена група и да чуеш от тях през какво преминават ежедневно.“

Подходът на училището към спорните политически теми се очертава като особено ценна подготовка за гражданска ангажираност на възрастните. Завършилите описаха как се научиха да общуват с уважение с хора, които имат противоположни гледни точки по чувствителни въпроси като военна служба, политика за заселване и исторически разкази. Един арабски завършил мъж отбеляза: „Мисля, че

Училището ме оформи и ми помогна в личните ми процеси и в начина, по който се справям днес в различни ситуации, включително в обучението ми. Научих се как да виждам хората пред себе си не като враг или пречка и как да гледам на хора, които са различни от мен.“

Преходът от мултикултурната училищна среда към посегрегирани контексти на висшето образование се оказва предизвикателство за някои завършили, които са свикнали с интегрирана социална и образователна среда. Няколко завършили отбелязват относителната липса на интеркултурни контакти в израелските университети и на работни места в сравнение с училищния им опит. Една завършила еврейка отбелязва: „Мисля, че възгледите и перспективите, които са придобили в училището, осигуряват основа за правилния подход към живота. Учениците получават толкова много досег с културата и са ангажирани в диалози и дискусии.“

Завършили араби са се сблъскали с особени предизвикателства, когато са навлезли в израелското общество с подобрени езикови умения по иврит и познаване на еврейската култура, като същевременно са запазили силна палестинска идентичност. Някои описват как са служили като културни мостове в университетска и работна среда, където други араби са имали ограничено взаимодействие с еврейски израелци. Една завършила арабка обясни: „Мисля, че училището ме оформи и ми помогна с личните ми процеси и с начина, по който се справям днес в различни ситуации. Например, мисля, че ако кандидатствах в университет и имаше само едно свободно място и

еврейка също кандидатстваше, тя би била по-склонна да бъде приета от мен. Но в училището можех да уча това, което искам.“

Въпросът за военната служба създава особена сложност за завършилите, особено за тези от смесени или идеологически обвързани семейства. Завършилите евреи са се сблъскали с решения за военна или гражданска национална служба, като същевременно са поддържали връзки с арабски съученици, които са гледали на израелската армия като на окупационна сила. Завършилите араби са избрали предимно гражданска национална служба или незабавно записване в университет, въпреки че малък брой са участвали в програми, които са ги довели до контакт с еврейско-израелското общество чрез общественополезен труд.

Няколко завършили подчертават постоянния си ангажимент към мисията на училището чрез непрекъснато взаимодействие с настоящи студенти и участие в дейности на възпитаниците. Училището поддържа активна програма „Alumni Nest“, която организира редовни социални и образователни дейности за завършилите, предоставяйки възможности за поддържане на интеркултурни приятелства и съвместни проекти. Една завършила арабка отбеляза: „Радвам се да кажа, че все още поддържам връзка с приятелите си от миналото и принадлежа към Alumni Nest. Правим всякакви дейности заедно, като например излети сред природата и преживяваме много неща, свързани с природата.“

Завършилите демонстрират задълбочено осъзнаване на ограниченията и предизвикателствата, свързани с тяхното мултикултурно образование, като същевременно запазват силна оценка за неговата стойност. Няколко от тях отбелязват, че училищният им опит, макар и трансформиращ лично за тях, представлява само малка стъпка към по-широка социална промяна в израелското общество. Един завършил евреин разсъждава: „Когато мисля за училището, го сравнявам с балон или оранжерия, в добрия смисъл. Това е затворено място, което те подхранва и те подкрепя. Можеш да влизаш и излизаш и това не вреди на външния свят.“

Изследването разкри, че завършилите поддържат социални връзки между културните линии с по-високи нива от типичните за израелското общество, въпреки че тези взаимоотношения изискват постоянни усилия и ангажираност. Няколко завършили отбелязаха, че поддържането на интеркултурни приятелства става по-предизвикателно с разминаването на житейските обстоятелства, като завършилите евреи постъпват на военна служба или в програми за междинни години, докато завършилите араби обикновено продължават директно към университетско обучение.

Завършилите последователно описват чувствата си на готовност да се ангажират конструктивно с културното многообразие в следучилищния си опит, независимо дали в университетска среда, работна среда или социален контекст. Тази подготовка включва не само практически умения като езикова компетентност и културни познания, но и емоционална интелигентност и комуникационни умения, които

позволяват уважително взаимодействие между различията. Един завършил арабин обяснява: „Училището ми даде тези инструменти, за да наблюдавам различията и приликите и да слушам. Например, в обучението ми сега има много проблеми с омразата, но се научих да се фокусирам върху целите си и да помня защо дойдох в този колеж.“

Дългосрочното въздействие на мултикултурното образование се оказва най-очевидно в подходите на завършилите към разрешаването на конфликти и техния ангажимент за диалог дори при трудни обстоятелства. Вместо да избягват трудни разговори или да заемат поляризиращи позиции, завършилите описват търсенето на възможности за конструктивно взаимодействие отвъд различията. Тази ориентация към изграждане на мостове и диалог представлява значителен принос за израелското общество, където подобни умения често липсват в публичния дискурс.

Глава шеста: Специални дни и церемонии

Подходът на училището към отбелязването на национални и религиозни празници предоставя особено разкриващи прозрения за сложните преговори, необходими за успешно мултикултурно образование в разделени общества. Годишният календар на училище „Ръка за ръка“ умишлено включва фестивали и възпоменателни дни, представляващи всички религиозни и национални групи в училищната общност, като същевременно отговаря на изискванията на Министерството на образованието за учебно време. Този баланс изисква

сложно културно посредничество и внимание към конкуриращите се емоционални и политически нужди.

Най-предизвикателният аспект на церемониалния календар на училището е съвпадението на Израелския ден на паметта и палестинския ден Накба, като и двата се случват през пролетта според еврейския календар. Тези възпоменателни поводи представляват фундаментално противоположни исторически наративи: Израелският ден на паметта почита еврейските войници и цивилните жертви на войни и тероризъм, докато Денят Накба скърби за палестинското разселване и създаването на бежанци в резултат на войната от 1948 г. (Morris, 1988). Подходът на училището включва провеждане на отделни церемонии за всяка общност, последвани от съвместна възпоменателна служба, която се опитва да признае и двата наратива, като същевременно насърчава споделените ценности на мира и човешкото достойнство.

Отделният формат на церемонията позволява на всяка общност да се ангажира автентично със собствената си историческа памет и емоционални нужди. Церемонията по случай Деня на паметта на израелците, провеждана в амфитеатъра на училището, следва традиционни формати, включително четения за отделни жертви, възпоменателни стихотворения и песни, както и обичайната минута мълчание. Арабските ученици могат да присъстват, ако желаят, докато учениците от смесени семейства решават въз основа на личната си идентификация и семейните си насоки. По подобен начин церемонията по случай Деня Накба предоставя пространство на арабските ученици,

семейства и персонал да отбележат палестинските загуби и разселване, като същевременно запазят собствената си културна и политическа гледна точка.

Съвместната церемония представлява най-амбициозния опит на училището да моделира съвместното съществуване, като обединява конкуриращи се исторически разкази в рамка на взаимно уважение и споделена човечност. Тази церемония обикновено включва четения от опечалени родители от двете общности, музикални изпълнения на двата езика и обръщения от училищното ръководство, подчертаващи общи ценности и стремежи за мирно съвместно съществуване. Съвместната церемония завършва с песни, изразяващи надежда за мир и помирение, изпълнени както на арабски, така и на иврит.

Реакциите на учениците на тези церемониални събития разкриват сложността на формирането на идентичността в мултикултурна образователна среда. Много ученици пристигат в училище, облечени в дрехи, които отразяват тяхната културна и политическа идентичност: еврейските ученици често носят синьо и бяло (израелските национални цветове), докато арабските ученици могат да носят черни дрехи, символизиращи траур за палестинските загуби. Някои арабски ученици носят цветовете или символите на палестинското знаме, въпреки че училището като цяло не насърчава политическите емблеми в полза на по-фин културен израз.

Процесът на подготовка за Националните празници включва обширни сесии за диалог, предназначени да помогнат на учениците да

обработят емоционалните си реакции, като същевременно запазят уважение към съучениците от други общности. Тези сесии често разкриват сложната политическа осведоменост на учениците, израснали в тази оспорвана среда. Една сесия за диалог в девети клас, наблюдавана по време на изследването, включва следния обмен:

Една арабска ученичка отправи предизвикателство към съучениците си: „През цялото време ни разказвате за специалните еврейски дни, но не се свързвате с нас. Какво знаете за Накба? Нищо, нали?“

Еврейски ученик отговори: „Имам много да ви отговоря, но не искам да завземете сцената и да отклоните темата от деня на траур на моя народ.“

Друга арабска ученичка се опита да посредничи: „Не мисля, че изобщо трябва да спорим. Има универсално послание, което трябва да извлечем поука от всяко трудно събитие – няма значение на коя страна сме.“

Тези разговори демонстрират както предизвикателствата, така и потенциалната стойност на мултикултурното образование, като помага на младите хора да развият умения за уважително взаимодействие с оспорвани наративи и конкуриращи се твърдения за жертва. Образователният подход на училището набляга на уменията за диалог и емоционалната интелигентност, вместо да се опитва да разрешава исторически спорове или да постига консенсус по спорни

въпроси, като се основава на принципите на диалогичното образование, разработени от Тадмор (1997), и рамките на критичната педагогика.

Изследването включваше наблюдение на срещи за подготовка на персонала за Националните празници, разкривайки обширната емоционална и педагогическа работа, необходима за подкрепа на мултикултурни церемониални дейности. По време на един особено напрегнат период, свързан с преместването на посолството на САЩ в Йерусалим, служителите участваха в свои собствени процесуални сесии, за да управляват емоционалните си реакции, докато планираха подкрепящи дейности за учениците. Една служителка арабка разсъждаваше: „Избрах да игнорирам всичко, което се случва в Израел и по границите, наистина не исках да виждам всички шокиращи образи, които се разпространяват. Чувствах, че в моя клас винаги вървим срещу течението и вярвам, че това училище има сила, дори ако потокът срещу нас е много силен.“

Продължаващата програма за обучение по диалог на училището за всички служители осигурява ключова подготовка за водене на трудни разговори по време на Националните празници и други трудни периоди. Това обучение, провеждано както от арабски, така и от еврейски фасилитатори, помага на преподавателите с умения за групова динамика, техники за посредничество при конфликти и стратегии за емоционална регулация, необходими за поддържане на безопасна образователна среда по време на периоди на външно напрежение.

Честванията на Коледа и Ханука предоставят примери за успешно религиозно приспособяване, което избягва конкуренцията с нулев резултат между традициите. Училището създава приобщаващи празнични тържества, които почитат както християнските, така и еврейските традиции, като същевременно образоват всички ученици за разнообразни религиозни практики. Тези тържества демонстрират възможността за мултикултурно религиозно образование, което укрепва, а не заплашва индивидуалната религиозна идентичност.

Честванията за Деня на земята представляват особени предизвикателства, тъй като този палестински повод за солидарност няма еквивалент в еврейско-израелския календар, което изисква внимателно внимание, за да се гарантира, че арабските ученици могат да изразят своята културна идентичност, без да отчуждават еврейските си съученици. Училището обикновено отбелязва Деня на земята чрез образователни изложби и дискусии в клас, които предоставят исторически контекст, като същевременно подчертават съвременната значимост за интеркултурното разбиране.

Еволюцията на церемониалните практики на училището с течение на времето отразява непрекъснатото обучение за ефективно мултикултурно образование. Ранните подходи, които се опитваха да постигнат пълна интеграция или синтез на конкуриращи се наративи, се оказаха по-малко успешни от настоящите формати, които предоставят пространство за автентично изразяване на общността, последвано от възможности за межкултурен диалог и споделян ангажимент за мирно съвместно съществуване.

Външното потвърждение на церемониалния подход на училището идва от членове на общността и образователни наблюдатели, които отбелязват изтънчената емоционална интелигентност, демонстрирана от учениците и персонала по време на тези трудни събития. Вместо да избягва трудни теми или да се придържа към повърхностни изрази на единство, училищната общност се ангажира директно с историческите травми и съвременните конфликти, като същевременно поддържа ангажимент за уважителен диалог и взаимно разбирателство.

Заключение

Това етнографско изследване допринася за по-широко теоретично разбиране на мултикултурното образование в разделени общества, като демонстрира условията, при които образователните институции могат успешно да насърчават интеркултурното разбирателство въпреки продължаващия обществен конфликт. Опитът на училището „Ръка за ръка“ предоставя емпирични доказателства в подкрепа на прогнозите на теорията за контакта относно потенциала за положителни междугрупови отношения при специфични структурни условия, включително контакт с равен статус, общи цели, институционална подкрепа и възможности за лично взаимодействие.

Хипотезата за контакт на Олпорт (1954) установява основни принципи за разбиране кога интеркултурният контакт води до положителни, а не до отрицателни резултати. Структурата на училището „Ръка за ръка“ умишлено включва тези условия чрез своите

политики за равно записване, споделени образователни цели, административна подкрепа за мултикултурно програмиране и изисквания за ежедневно взаимодействие. Резултатите от изследването показват, че тези структурни елементи наистина допринасят за положителни интеркултурни резултати, въпреки че прилагането изисква сложно културно посредничество и постоянен институционален ангажимент.

Подходът на училището към развитието на идентичността оспорва асимилационистките модели на мултикултурно образование, които очакват учениците от малцинствата да се откажат от своята културна отличителност в полза на доминиращите културни норми. Вместо това, изследването демонстрира стойността на това, което учените наричат „мултикултурен плурализъм“, който насърчава силното развитие на идентичност във всяка културна общност, наред с оценяването на други традиции (Banks & McGee Banks, 2004). Този подход изглежда води до завършване на образование, което поддържа културна гордост, като същевременно развива межкултурна компетентност и емпатия.

Теорията на критичната педагогика, особено както е разработена от Фрейре (1990) и приложена към мултикултурното образование, подчертава значението на обучението, основано на диалог, което се ангажира директно с динамиката на властта и социалното неравенство. Акцентът на училището „Ръка за ръка“ върху диалогичното образование и готовността му да разглежда спорни политически теми отразяват тази теоретична ориентация. Учениците се

ангажират с въпроси за потисничеството, привилегиите и историческата несправедливост чрез структурирани диалогови процеси, които насърчават критичното мислене, а не пасивното приемане на доминиращите наративи.

Резултатите от изследването също допринасят за разбирането на това, което учените наричат „жив мултикултурализъм“ спрямо „официален мултикултурализъм“. Докато политиките на израелското правителство официално насърчават толерантността и съвместното съществуване, сегрегираната структура на израелското образование и общество създава ограничени възможности за смислено интеркултурно ангажиране. Училището „Ръка за ръка“ представлява опит за създаване на жив мултикултурализъм чрез ежедневна практика, а не чрез символично признание, изискващо непрекъснато договаряне на различията, а не празнуване на повърхностното разнообразие.

Изследванията на езиковата политика показват, че двуезичното образование може или да насърчава езиковото равенство, или да възпроизвежда йерархични взаимоотношения между езиците в зависимост от подходите за прилагане (Фрийман, 1996). Акцентът на училището „Ръка за ръка“ върху укрепването на обучението по арабски език, като същевременно се поддържа компетентността по иврит, отразява осъзнаването на тази динамика. Изследването обаче разкри продължаващи предизвикателства при поддържането на истинско езиково равенство, предвид доминирането на иврит в по-широкото израелско общество.

Концепцията за „безопасно пространство“ се очертава като ключова за разбирането на образователния подход на училището. Вместо да избягва конфликти или противоречия, училището създава структурирани възможности за ангажиране с различията, като същевременно поддържа емоционална и физическа безопасност за всички членове на общността. Това включва сложно определяне на граници, което позволява автентично изразяване на конкуриращи се гледни точки, като същевременно предотвратява ескалацията във вреден конфликт.

Теорията за социалния капитал помага да се обяснят различните ползи, които еврейските спрямо арабските семейства изпитват, избирайки училището „Ръка за ръка“. За арабските семейства записването осигурява достъп до засилен социален капитал чрез усвояване на иврит, познаване на еврейската израелска култура и квалификации, признати в цялото израелско общество (Mustafa, 2007). За еврейските семейства ползите са по-скоро идеологически и културни, включващи излагане на палестински гледни точки и развитие на интеркултурна компетентност. Тези различни структури на ползите могат да помогнат да се обяснят различните мотивационни модели, наблюдавани сред семействата от всяка общност.

Изследването допринася за разбирането на образователното предприемачество и иновации в рамките на ограничена политическа среда. Училището „Ръка за ръка“ работи в рамките на националната образователна система на Израел, като същевременно поддържа отличителни педагогически подходи, които оспорват масовите

образователни практики (Bar-Shalom, 2006). Това балансиране изисква непрекъснати преговори с длъжностни лица от Министерството на образованието, местните общности и вътрешните заинтересовани страни, за да се запази институционалната автономност, като същевременно се отговаря на външните изисквания.

Институционалната теория предполага, че организациите, действащи в оспорвана среда, трябва да разработят сложни стратегии за легитимация, за да запазят подкрепата си от множество заинтересовани страни с конкуриращи се интереси. Опитът на училището „Ръка за ръка“ демонстрира както възможностите, така и ограниченията на подобни стратегии. Въпреки че училището е постигнало признание като успешна образователна институция, то продължава да се сблъсква със скептицизъм и противопоставяне от страна на сектори както на еврейското, така и на арабското общество, които поставят под въпрос неговия подход или цели.

Констатациите от изследването имат значение за политиката за мултикултурно образование в други разделени общества. Израелският случай показва, че образователната сегрегация не е неизбежна дори в контекста на продължаващ конфликт, но успешната интеграция изисква значителен институционален ангажимент и сложна културна компетентност сред преподавателите. Политиците в други контексти биха могли да обмислят как структурните условия и институционалната подкрепа биха могли да улеснят подобни образователни иновации.

Това етнографско проучване се сблъска с няколко методологически контекстуални ограничения, които трябва да бъдат признати при разглеждане на неговите констатации и последици. Двойната роля на изследователя като изследовател и педагогически съветник създаде потенциал за пристрастия и влияние върху отговорите на участниците, въпреки усилията за поддържане на аналитична обективност. Въпреки че тази вътрешна позиция осигури безпрецедентен достъп до институционалната динамика и перспективите на заинтересованите страни, тя може да ограничи желанието на участниците да изразяват критични гледни точки или негативни преживявания.

Фокусът на изследването върху една-единствена институция ограничава възможността да се обобщават резултатите за други мултикултурни образователни среди. Училището „Ръка за ръка“ функционира в уникални контекстуални условия, включително местоположението му в Йерусалим, специфичния му демографски състав и специфичната му институционална история. Образователните иновации, които се окажат успешни в този контекст, може да не се пренесат ефективно в други среди с различна културна динамика, наличност на ресурси или политически ограничения.

Времевите ограничения също ограничават обхвата и последиците от изследването. Изследването се фокусира предимно върху опита през учебната 2017-2018 година, с ограничени лонгитюдни данни за институционалната еволюция или дългосрочните резултати на завършилите. Инициативите за мултикултурно образование могат да

демонстрират различни модели на успех и предизвикателства за продължителни периоди от време, особено с промяната на външните политически условия и смяната на институционалното ръководство.

Процесът на подбор на участници в изследването, макар и подходящ за качествено изследване (Marshall, 1996), може да не представлява пълното разнообразие от гледни точки в училищната общност. Родителите, които се включват доброволно в изследването, може да имат по-положителни възгледи за институцията, отколкото тези, които избера да не участват. По подобен начин, завършилите, които поддържат връзка с училището чрез дейности, свързани с възпитаници, могат систематично да се различават от тези, които са се оттеглили от институцията след дипломирането.

Езиковата динамика представлява друго ограничение, тъй като изследването е проведено предимно на иврит с някои разговори на арабски език. По-доброто владение на иврит от изследователката може да е повлияло както на процесите на събиране на данни, така и на интерпретативния анализ, потенциално давайки привилегии на определени гледни точки пред други. Освен това, преводът на цитати от иврит и арабски на английски за публикуване може да доведе до фини интерпретативни изкривявания.

Периодът на изследване съвпадна с особено политическо напрежение в израелското общество, включително конфликти в Газа и Йерусалим, което може да е повлияло на реакциите на участниците и институционалната динамика по начини, различни от по-стабилните

периоди. Акцентът на училището върху това да служи като „безопасно пространство“ по време на външни конфликти може да е засилил положителните възприятия за институцията през периода на изследване в сравнение с по-малко трудни времена.

Ограниченията във финансирането и ресурсите ограничиха обхвата на възможностите за събиране и анализ на данни. По-цялостно проучване би могло да включва наблюдения в класните стаи през цялата учебна година, интервюта със самите ученици, а не само с възрастни, и сравнителни данни от други мултикултурни или сегрегирани образователни институции. Такова разширено събиране на данни би могло да осигури по-нюансирано разбиране на институционалната динамика и резултати.

Идентичността на изследователката като еврейска израелка може да е повлияла както на достъпа до участниците, така и на характера на разговорите, особено с членове на арабската общност, които може би са били по-сдържани в отговорите си, отколкото биха били с арабски изследовател. Това позициониране на идентичността може да е създавало различни нива на комфорт между културните групи, което е повлияло на качеството и пълнотата на данните.

Въпреки тези ограничения, изследването предоставя ценна информация за възможностите и предизвикателствата на мултикултурното образование в разделени общества. Етнографската методология позволи задълбочено проучване на институционалната култура и опита на заинтересованите страни, което не би било възможно

чрез количествени методи на проучване или по-повърхностни наблюдателни подходи.

Това цялостно етнографско проучване на двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим показва, че висококачественото мултикултурно образование е постижимо дори в дълбоко разделени общества, характеризиращи се с продължаващ конфликт и взаимно недоверие. Резултатите от изследването предоставят съществени доказателства в подкрепа на хипотезата, че двуезичните, мултикултурни образователни подходи могат едновременно да укрепят индивидуалната културна идентичност, като същевременно развиват интеркултурна компетентност и ангажираност към мирно съвместно съществуване.

Успехът на училището в поддържането на образователната си мисия въпреки външния политически натиск и вътрешните културни напрежения предлага ценни уроци за преподаватели, политици и лидери на общността, които се стремят да насърчават интеркултурното разбирателство в други оспорвани среди. Институционалният модел демонстрира значението на структурното равенство, езиковия баланс и усъвършенстваното културно посредничество за създаването на ефективни мултикултурни образователни програми.

Ключовите фактори за успех, идентифицирани чрез изследването, включват ангажимента на училището за равно представителство на всички културни групи както в броя на учениците, така и в състава на персонала, акцентът му върху поддържането на

автентичната културна идентичност, наред с интеркултурното оценяване, и готовността му да се ангажира директно с противоречиви политически теми чрез структуриран диалог. Тези елементи работят синергично, за да създадат образователна среда, която нито избягва културните различия, нито им позволява да станат разделящи.

Изследването разкрива и текущи предизвикателства, които ограничават по-широката приложимост на подхода на училището. Институцията обслужва предимно семейства от средната класа, ориентирани към Запада, които може да не представляват по-широкото еврейско и арабско население в израелското общество. Сравнително малкият мащаб и уникалното местоположение на училището в Йерусалим създават специфични условия, които може да са трудни за повторение в други контексти с различен демографски състав или наличие на ресурси.

Професионалното развитие на персонала се очертава като решаващо за успешното прилагане на мултикултурно образование. Изследването показва, че дори добронамерените преподаватели се нуждаят от непрекъснато обучение по фасилитиране на диалог, културна компетентност и посредничество при конфликти, за да работят ефективно в мултикултурна среда. Това професионално развитие трябва да обхваща както теоретичните рамки, така и практическите умения, като същевременно осигурява емоционална подкрепа за предизвикателната междуличностна динамика, която характеризира мултикултурната образователна работа.

Констатациите на проучването относно мотивацията и удовлетвореността на родителите показват важността на ясната комуникация относно институционалните цели и образователната философия. Различните мотивационни модели, наблюдавани сред еврейските и арабските семейства, създават потенциал за недоразумения и конфликти, освен ако не се разрешат чрез постоянен диалог в общността и определяне на очакванията. Училищата, които следват подобни подходи, трябва да инвестират значително в обучението на родителите и дейностите по изграждане на общност.

Резултатите от завършването на образование предоставят окуражаващи доказателства за дългосрочното въздействие на мултикултурното образование върху гражданската ангажираност и интеркултурната компетентност. Изследването обаче разкрива и предизвикателствата, пред които са изправени завършилите при прехода от интегрирана образователна среда към по-сегрегирана университетска и работна среда. Това предполага необходимостта от по-широки обществени усилия за създаване на мултикултурни възможности извън училищната среда.

Подходът на училището към церемониалните поводи и националните празници предлага особено ценен модел за справяне с историческите травми и конкуриращите се национални наративи в образователната среда. Изследването показва, че автентичното ангажиране с различията е по-ефективно от повърхностното честване на многообразието или опитите за избягване на спорни теми. Това изисква

усъвършенствани умения за фасилитиране и силен институционален ангажимент към обучение, основано на диалог.

За практикуващите, които се стремят да прилагат подобни образователни подходи, изследването предлага няколко ключови препоръки. Първо, институционалното ръководство трябва да демонстрира истински ангажимент към мултикултурните принципи, вместо да третира многообразието като повърхностно допълнение към конвенционалните образователни програми. Второ, подборът на персонал и професионалното развитие трябва да дават приоритет на интеркултурната компетентност, наред с експертизата по предмета. Трето, стратегиите за ангажиране на общността трябва да отговарят на легитимните опасения и мотивации на всички заинтересовани страни, като същевременно запазват целостта на институционалната мисия.

Политическите последици включват необходимостта от подкрепа от страна на Министерството на образованието за мултикултурни образователни иновации, механизми за финансиране, които отчитат допълнителните разходи, свързани с двуезичното и мултикултурно програмиране, и регулаторни рамки, които позволяват образователни експерименти, като същевременно се поддържа отчетност за резултатите на учениците. Изследването показва, че успешното мултикултурно образование изисква значителни институционални инвестиции, които могат да надхвърлят конвенционалните допускания за образователно бюджетиране.

По-широкото значение на това изследване се простира отвъд израелския контекст, за да допринесе за международното разбиране на потенциалната роля на образованието в трансформацията на конфликти и изграждането на мир. Макар образователните инициативи сами по себе си да не могат да разрешат дълбоко вкоренени политически конфликти, те могат да допринесат за дългосрочна социална промяна чрез развиване на човешкия капацитет за интеркултурен диалог и сътрудничество. Опитът на училището „Ръка за ръка“ показва, че подобни образователни подходи остават жизнеспособни дори по време на периоди на интензивен конфликт и политическа поляризация.

Бъдещите насоки на изследване, предложени от това проучване, включват надлъжно проследяване на резултатите на завършилите за продължителни периоди от време, сравнителен анализ на мултикултурните образователни подходи в различни национални контексти и изследване на условията, при които мултикултурните образователни иновации могат да бъдат разширени, за да повлияят на по-широките образователни системи. Такива изследвания биха могли да допринесат за по-цялостно разбиране на ролята на образованието в насърчаването на социалното сближаване в рамките на разнообразните демократични общества.

Двуетичното училище „Ръка за ръка“ представлява това, което учените описват като „живяна утопия“ – институционално пространство, където идеалистичните ангажименти за равенство и мир се превръщат в ежедневна практика въпреки трудните условия на околната среда (Lieblich, 2015). Въпреки че влиянието на училището

върху по-широкото израелско общество остава ограничено, демонстрацията на възможностите на мултикултурното образование дава надежда и практическо ръководство за подобни усилия в други разделени общества по света.

Това изследване допринася за нарастващия обем научни изследвания, демонстриращи, че образованието може да служи като мощен инструмент за социална трансформация, когато се прилага с достатъчна институционална ангажираност, културна компетентност и подкрепа от общността. Четвъртвековното функциониране на училището „Ръка за ръка“ предоставя съществени доказателства, че мултикултурното образование представлява жизнеспособна алтернатива на сегрегираните образователни системи дори в най-предизвикателните политически среди.

Изводите от изследването потвърждават фундаменталната предпоставка, че образователните институции имат както възможността, така и отговорността да подготвят младите хора за конструктивно гражданско участие в разнообразни демократични общества. В ерата на нарастваща глобална мобилност, културно многообразие и интеркултурни контакти, компетенциите, развивани чрез висококачествено мултикултурно образование, стават от съществено значение за ефективното гражданство и социалното сближаване. Опитът на училището „Ръка за ръка“ показва, че подобни образователни подходи, макар и трудни за прилагане и поддържане, подготвят завършилите, които са по-добре подготвени да допринесат за мирни и проспериращи мултикултурни общества.

Самооценка на приносите в докторската дисертация:

1. Тази докторска дисертация представя първото цялостно етнографско изследване на двуезичното училище „Ръка за ръка“ в Йерусалим, предлагайки задълбочен анализ на мултикултурното образование в едно разделено общество.
2. Тя предоставя оригинални качествени данни от преподаватели, родители и завършили училището, разкривайки как двуезичното и мултикултурното образование функционира на практика в рамките на сложна социална и политическа реалност.
3. Чрез прилагане на вътрешна етнография с рефлексивна строгост, изследването демонстрира методологична иновация и предлага модел за изследване на чувствителни институции в политически заредени контексти.
4. Изследването идентифицира ключови фактори за успех – структурно равенство, двуезичен баланс и улесняване на диалога – които могат да информират и укрепят други мултикултурни образователни среди.
5. Освен теоретичен и практически принос, изследването предлага практически стратегии за подкрепа на двуезично образование, ориентирано към съвместно съществуване и предлага модел за общества, изправени пред предизвикателства, свързани със съвместно съществуване, демонстрирайки как образованието може да насърчи осведоменост и взаимно разбирателство в конфликтни контексти.

Публикации, свързани с темата на дисертацията:

- 1.Bar Shalom, A. Dealing with adversity within a multicultural context. *Studia Edukacyjne*, 48, 367–375, 2018.
- 2.Bar Shalom, A. The Hand in Hand School: Creating a safe intercultural space within a multicultural context. In *Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski”*, 2023, 539- 545
- 3.Grebelsky, T., Bar Shalom, Y., & Bar Shalom, A. Dilemmas in school counseling: The case of two Jerusalem schools. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 22(4), 17–22, 2015.
4. Bar Shalom, Y, Bar Shalom, A. The Usage of CBT and Ayeka Approach at the Kedma School and the Hand in Hand School. *Education Provision to Everyone: Comparing Perspectives from around the World. BCES Conference Books*, Volume 14, Number 1, 2016, 32-40.

**SOUTH-WEST UNIVERSITY “NEOFIT RILSKI” -
BLAGOEVGRAD**

FACULTY OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

AMIRA BAR SHALOM

**EDUCATION FOR INCLUSION IN A MULTICULTURAL SOCIETY:
ETHNOGRAPHIC RESEARCH OF THE HAND-IN-HAND
BILINGUAL SCHOOL IN JERUSALEM**

AUTOREFERAT

of thesis for receiving the scientific degree “Doctor” (PhD)

Field of Higher Education: 3. Social, Economic and Legal Sciences

Academic field: 3.1. Sociology, Anthropology and Cultural Sciences

Doctoral program: Sociology

SCIENTIFIC SUPERVISOR: ASSOC. PROF. MARIO MARINOV, PHD

BLAGOEVGRAD

2025

The dissertation includes an introduction, seven chapters, a conclusion, a bibliography, an appendix, a self-assessment of the contributions to the doctoral dissertation, and a list of publications on the topic of the doctoral dissertation.

It was developed in a volume of 216 pages, of which the main text is 201 pages. 140 sources were used, of which 28 in Hebrew, 112 in English.

The dissertation work on the topic: "Education for Inclusion in a Multicultural Society: Ethnographic Research of the Hand-in-Hand Bilingual School in Jerusalem" was discussed and proposed for defense at a meeting of the Department of Sociology at the Faculty of Philosophy at South-West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, held on 1 December 2025.

The defense of the dissertation will take place on 9 February 2026 at 11:00 a.m. in room 1342, Campus Building 1, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad in an open session with a scientific jury composed of:

- 1.Prof. Valentina Milenkova, DSc
- 2.Assoc. Prof. Petrana Stoykova, PhD
- 3.Prof. Plamen Makariev, DSc – external
- 4.Prof. Nikolay Mihaylov, PhD – external
- 5.Assoc. Prof. Lyuba Spasova, PhD - external

Reserve members:

1. Prof. Dobrinka Peycheva, DSc
2. Prof. Maria Zhelyazkova, DSc – external

The materials for the defense are available to those interested in room 1485 of Campus Building 1, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad.

CONTENTS OF THE AUTOREFERAT

Contents of the complete dissertation	5
Introduction	8
Importance of the Study	12
The Israeli Context: An unequal society.	12
Personal Context	13
Purpose of the study	13
The objectives of the study	14
Central Research Question	14
Research Hypothesis	15
Methodology	15
Doctoral (scientific) thesis	15
Ethical Considerations	16
Limitations	17

Chapter One: Research Objectives and Methodology	18
Chapter Two: The Israeli Multicultural Context –	
from Segregation to Inclusion	20
Chapter Three: The School Staff at the Hand in Hand	
Bilingual school in Jerusalem	24
Chapter Four: The Parents at the Hand in Hand Bilingual	
school in Jerusalem	29
Chapter Five: The Graduates at the Hand in Hand Bilingual	
school in Jerusalem	34
Chapter Six: Special Days and Ceremonies	39
Conclusion	43
Self-assessment of contributions in the doctoral dissertation	55
List of publications on the topic of the doctoral dissertation	56

CONTENTS OF THE COMPLETE DISSERTATION

INTRODUCTION

Importance of the Study
Hand in Hand School Characteristics
The Israeli Context: An unequal society
Personal Context
Purpose of the study
The objectives of the study
Central Research Question
Research Hypothesis
Methodology
Doctoral (scientific) thesis
Ethical Considerations
Limitations
Classification of Chapters

CHAPTER ONE: ISRAEL AS A MULTICULTURAL SOCIETY

- 1.1. A Demographic Description of Israeli Society
 - 1.1.1 Profile of the Jewish Majority in Israel
 - 1.1.2. Arabs in Israel
- 1.2. Recent Trends and Developments

CHAPTER TWO: THE ISRAELI MULTICULTURAL CONTEXT – FROM SEGREGATION TO INCLUSION

- 2.1. Inclusion and multicultural Education
- 2.2. Multicultural Programs in Conflicted Areas
- 2.3. Multicultural Programs in Israel
- 2.4. Previous Research on Bilingual Schools in Israel and the Present
Study
- 2.5. The Hand-in-Hand School in Jerusalem
 - 2.5.1. Festivals, Special Days, and Ceremonies

CHAPTER THREE: RESEARCH METHODOLOGY AND GOALS

- 3.1. Research Approach
- 3.2. Purpose and Goals of the Research
- 3.3. Methodology

CHAPTER FOUR: THE SCHOOL STAFF AT THE HAND IN HAND SCHOOL IN JERUSALEM

- 4.1. Introduction
- 4.2. Self-Perception of the Staff at the School
 - 4.2.1. Arab Staff Members
 - 4.2.2. Jewish Staff Members
- 4.3. The School as a Safe Environment and a Place for Listening
- 4.4. The School as an Educational Model and Model for Discourse
- 4.5. Teamwork and Education in a Multicultural Space
- 4.6. Cooperation, Teamwork, and Social and Cultural Openness
- 4.7. Staff Perceptions of the School's Ethos and Character
- 4.8. Conclusion

CHAPTER FIVE: THE PARENTS AT THE HAND IN HAND SCHOOL IN JERUSALEM

- 5.1 Introduction
- 5.2. The Self-Perception of Arab Parents at the School
- 5.3. The Self-Perception of Jewish Parents at the School
- 5.4. The Choice of the School as an Ideological Act
- 5.5. Parental Perceptions of Multiculturalism and Cultural Differences
- 5.6. Coexistence
- 5.7. Conclusion

CHAPTER SIX: GRADUATES AT THE HAND IN HAND SCHOOL IN JERUSALEM

6.1. Introduction

6.2 Insights from the Graduates

6.3. The Impact of the School on the Graduates' Lives after Leaving

6.4. Conclusion

CHAPTER SEVEN: SPECIAL DAYS AND CEREMONIES

7.1. Introduction

7.2. A Teachers Meeting during Recess in the Senior-High Teachers'
Lounge

7.3. End-of-Year Meeting for the High School Educators

7.4. Dialogue Workshop Sessions for the School Staff

7.4.1. Observation of a Dialogue Training Session on the Subject of
Empathy and the National Days

7.5. Joint Ceremony for Arabs and Jews following the Jewish
Memorial Day and the Arab Nakba Day

7.5.1. Background

7.5.2. Meeting in the Teachers' Lounge before Memorial Day

7.5.3. Joint Arab-Jewish Ceremony in the Sports Auditorium

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHY

APPENDIX

SELF-ASSESSMENT OF CONTRIBUTIONS IN THE DOCTORAL DISSERTATION

PUBLICATIONS RELATED TO THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Introduction

The State of Israel presents a compelling case study for multicultural education in a society marked by deep ethnic and social divisions. As a society facing multiple rifts, Israel has witnessed the emergence of various organizations and NGOs seeking to promote better intercultural relations between groups in conflict. The Hand-in-Hand Bilingual School in Jerusalem, the focal point of this comprehensive ethnographic study, stands as a pioneer institution in egalitarian bilingual education within this complex societal framework. This unique educational establishment has garnered significant international attention for its ambitious efforts to serve as what many describe as "an island of sanity" within the highly conflicted and volatile context of contemporary Israeli society.

This doctoral research provides a multifaceted and holistic examination of the School, documenting and analyzing the ways in which practitioners and other stakeholders have navigated the dramatic changes that have occurred in Israel generally, and in Jerusalem particularly, since 2010. The school represents a remarkable example of bilingual education involving Arabs and Jews, a phenomenon that remains exceptionally rare in Israeli society, especially in the current era of increasing polarization and conflict.

The Hand-in-Hand Bilingual School, established in 1997, offers a distinctive educational model that provides bilingual instruction in Arabic and Hebrew for approximately 670 students spanning from kindergarten through 12th grade. The institution's fundamental approach centers on promoting equality between Jewish and Arab students through a carefully structured educational framework. In the elementary section, each class maintains an equal division between Jewish and Arab students, with instruction provided by a collaborative teaching team

consisting of one Jewish and one Arab educator. This dual-teacher model ensures that lessons are conducted in both languages, with each instructor utilizing their native language while maintaining pedagogical coherence and cultural sensitivity.

The educational philosophy underlying the school's operations emphasizes the creation of an environment where students develop fluency in both Arabic and Hebrew. Given that Hebrew functions as the dominant language throughout Israel, the school makes deliberate efforts to strengthen Arabic language instruction, thereby establishing linguistic balance and ensuring that Jewish students achieve proficiency in Arabic comparable to the Hebrew competency demonstrated by their Arab counterparts. This commitment to linguistic equality extends beyond mere language acquisition to encompass broader cultural understanding and mutual respect.

The school's curriculum incorporates joint studies examining Jewish, Muslim, and Christian heritage traditions, fostering an inclusive educational environment that celebrates diverse religious and cultural backgrounds. Students engage with questions of identity through structured intergroup dialogue programs that continue throughout their educational journey from kindergarten through graduation. In the senior high school section, the educational program places particular emphasis on dialogue and discourse, integrating these themes across all life skills and general education courses, drawing upon critical pedagogy frameworks developed by Freire (1990) that emphasize dialogue as fundamental to democratic education.

While elementary students remain together for all instructional activities, the senior high school structure allows for some differentiation based on religious preference. Students may choose to study Jewish Bible, Quran, or Christian texts in their religious education classes, representing the only subject area where students are separated according to cultural background. For external matriculation examinations, Arab students have the option to take tests in Arabic while their Jewish peers complete Hebrew versions of the same assessments.

The school's commitment to academic excellence is reflected in its provision of small class sizes, typically accommodating no more than 24 students per classroom, with a maximum threshold of 30. Each elementary classroom benefits from the presence of two full-time teachers, supplemented by teaching assistants in pre-school sections. This educational structure enables staff members to provide individualized attention to students in a manner that distinguishes the institution from typical Israeli educational settings. The personalized approach facilitates student development according to individual capabilities and interests while maximizing each child's potential for academic and personal growth.

The teaching staff comprises educators who demonstrate genuine commitment to the principles of cooperation and equality that form the foundation of the school's educational philosophy. Staff members undertake exceptionally complex educational and pedagogical responsibilities, requiring careful selection processes and ongoing professional development in diverse educational and social domains. This includes specialized training in the theory and practice of bilingual education, participation in community events, and

extensive involvement in meetings, training sessions, and discussions that often extend well beyond regular school hours.

The school maintains an open admissions policy that welcomes students from all segments of Jewish and Arab society. Admission decisions are not contingent upon family financial circumstances or academic testing requirements, with the sole criterion being agreement with the institution's underlying educational ethos. The principle of equality, interpreted in its broadest sense, serves as a fundamental value, while social diversity is embraced as an enriching factor in the educational experience, consistent with multicultural education principles outlined by Banks and McGee Banks (2004).

Importance of the Study

This study provides a multifaceted and holistic overview of the School, exposing and describing the ways in which practitioners and others involved with the School have coped with the dramatic changes in Israel in general, and in Jerusalem in particular, since 2010. The school is very unique in the sense that it is a unique example of bilingual education involving Arabs and Jews, a rarity in Israeli society, especially in present time.

The Israeli Context: An unequal society.

Israel has become a highly unequal society, with one of the largest wealth gaps in the developed world. Ethnicity plays a significant role in economic disparities, with Ashkenazi Jews earning more than Mizrahi Jews, and Arabs being the poorest group in the country. Arabs make up about 20% of Israel's population, and while they have gained civil rights over the years, they

continue to face significant discrimination and gaps in almost every aspect of life.

In the field of education, Arab Israel citizens experience considerable disadvantages. The Arab education in Israel system receives far lower funding than the Jewish system, leading to disparities in resources and opportunities. Arab students also face challenges in higher education, with only half as many entering university compared to Jewish students. Arab students tend to score lower on international educational assessments (PISA) and perform less well on psychometric tests required for university admission. Furthermore, even when Arabs graduate from higher education, they are less likely than their Jewish counterparts to find employment in their field of study. These educational inequalities reflect the broader socio-economic disparities and ongoing discrimination faced by the Arab population in Israel.

Personal Context

The researcher serves in the important role of school counselor, and brings to the study her extensive knowledge and access to such issues as the ways the school staff copes with outside adversity; the function of school advisors in helping adolescents to cope with questions of identity in a multicultural society; and the role of assisting the broader school community in the intercultural and multicultural context. Above all, the author's status as a practitioner ensures that the study will have a practical orientation.

Purpose of the study

The study examines whether and how the Hand-in-Hand Bilingual school manages to fulfill its social and educational role. In other words, the purpose of this thesis is to understand and describe the school's operation and mechanisms within the broad educational and socio-cultural context in which the School operates.

The objectives of the study:

1. To explore how graduates from the Hand-in-Hand Bilingual School perceive the impact of their education on their current lives and intercultural understanding.
2. To assess the perceptions of parents regarding the school's influence on their children's attitudes towards cultural diversity and coexistence and to understand their reasons to choose to send their children to this school.
3. To analyze the staff's perspectives on the challenges and successes of implementing a bilingual and multicultural curriculum in a conflicted societal context.
4. To provide actionable ideas for practitioners at the school and in similar settings for improving multicultural education practices based on the experiences and outcomes at the school.

Central Research Question

The central research question guiding this investigation focuses on how the educational staff and management of the Hand-in-Hand bilingual school in Jerusalem cope with conditions of external adversity while simultaneously

striving to create a multicultural, egalitarian safe space within the broader context of conflict and social tension.

Research Hypothesis

The research hypothesis anticipates demonstrating that the Hand-in-Hand Bilingual School's educational model significantly enhances graduates' understanding and acceptance of cultural diversity, positively influences parents' perceptions of intercultural relations, and equips staff with effective strategies for managing multicultural educational environments, thereby contributing to improved intercultural relations among all stakeholders.

Methodology

This ethnographic study employs qualitative research methods to examine whether and how the Hand-in-Hand Bilingual School successfully fulfills its social and educational mission.

The qualitative ethnographic methodology was selected for this dissertation due to its comprehensive exploratory capabilities. Ethnography is widely recognized as a prominent qualitative approach in sociology and education (Morrison & Pole, 2003), enabling researchers to identify themes, trends, and social phenomena through detailed exploration and theory generation rather than hypothesis testing as employed in quantitative research methodologies. This approach involves narrative, contextual reporting featuring participant observations and in-depth interviews with key stakeholders.

Doctoral (scientific) thesis

The study highlights the positive influence of inclusive education in a multicultural school, emphasizing cooperation among teachers, students, and parents to build a sense of belonging. Through an ethnographic qualitative approach, it explores practices that promote equity and intercultural understanding. Teachers integrated diverse cultural perspectives and encouraged open dialogue, fostering mutual respect among students.

Students described stronger identity affirmation and social connection, showing that inclusive settings support emotional and academic development. Parents contributed by engaging in school activities and supporting cross-cultural initiatives. Despite challenges such as language gaps and limited resources, the school's dedication to inclusivity helped address these issues.

The findings illustrate how inclusive education can reduce broader social inequities and serve as a model for diverse learning environments, offering practical insights for educators and policymakers.

Ethical Considerations

In conducting this research, I adhered to strict ethical standards to ensure the integrity of the study and the well-being of all participants. Before beginning, I obtained informed consent from every participant, taking care to explain the study's purpose, methods, and their right to withdraw at any time in language that was clear and accessible. This study was conducted in accordance with the laws of Israel.

Protecting participants' confidentiality and anonymity was a top priority. I assigned pseudonyms and securely stored all data to safeguard their identities. As a participant observer, I was acutely aware of the potential influence of my role within the school community. I approached my dual role with sensitivity, striving to observe and interact without altering the natural dynamics of the environment.

Given the multicultural nature of the school, I exercised cultural sensitivity, respecting diverse viewpoints and consciously setting aside any personal biases. Building trust was at the heart of this process, as was my commitment to faithfully representing the voices and experiences of the school community.

Finally, I ensured that the research contributed meaningfully to the school by highlighting practices and insights that can enhance inclusive education for everyone involved.

Limitations

Despite its valuable insights, this study has limitations that warrant reflection. First, as an ethnographic study, the findings are inherently specific to the particular school setting observed. While the detailed exploration of this context provides rich data, it limits the generalizability of the results to other schools or environments. The unique cultural and social dynamics of the Hand-in-Hand School, for example, may differ significantly from those in less diverse or differently structured institutions.

Second, my dual role as a participant observer presented potential challenges. While my involvement allowed for deeper access and

understanding, it also carried the risk of unintentionally influencing the behavior of participants. Despite my efforts to minimize this effect, it is possible that my presence shaped some interactions or responses, introducing a degree of bias.

Additionally, the study relied heavily on qualitative methods, which, while powerful in capturing depth and context, are inherently subjective. Interpretation of interviews, observations, and other data inevitably reflects my perspective, even as I worked diligently to represent participants' voices authentically.

Finally, the time constraints of the dissertation limited the ability to observe long-term outcomes of the practices examined. A longer period of observation might have provided a more comprehensive understanding of the lasting impacts of inclusive education strategies.

Chapter One: Research Objectives and Methodology

The primary purpose of this dissertation is to understand and describe the school's operational mechanisms within the broader educational and socio-cultural context in which it functions. The research seeks to explore how graduates perceive the impact of their education on their current lives and intercultural understanding, assess parental perspectives regarding the school's influence on children's attitudes toward cultural diversity and coexistence, and analyze staff viewpoints on the challenges and successes of implementing bilingual and multicultural curricula within a conflicted societal context.

The central research question guiding this investigation focuses on how the educational staff and management of the Hand-in-Hand bilingual school in

Jerusalem cope with conditions of external adversity while simultaneously striving to create a multicultural, egalitarian safe space within the broader context of conflict and social tension.

The Hand-in-Hand School's unique institutional context lends itself particularly well to ethnographic investigation, enabling the researcher to uncover the deeper meanings embedded within its educational practices. Participant observation methodology allows the researcher, who functions as a school counselor within the institution, to understand actors' perspectives while minimizing potential bias through the establishment of trust and objective evidence collection (Iacono, Brown & Holtham, 2009). The study follows Carspecken's (1996) critical ethnography framework, examining power dynamics and societal injustices reflected in the school's very existence as a counter-narrative to mainstream Israeli educational segregation.

The research methodology emphasizes "thick description" as conceptualized by Geertz (1973), presenting cultural behaviors in vivid detail that allows readers to draw independent conclusions beyond those reached by the researcher. This approach prioritizes site-specific data collection, diverse methodological applications, and in-depth analysis designed to capture the complexities and cultural nuances inherent in multicultural educational settings. The ethnographic framework emphasizes actors' interpretations while situating findings within broader sociopolitical and historical contexts to construct nuanced understanding of collective life within the school community (LeCompte & Schensul, 1999).

The study's participant selection followed qualitative research principles, focusing on individuals capable of providing rich, detailed accounts of their experiences within the research context (Krathwohl, 2009). Participants were chosen based on their sensitivity, insight, reflective capabilities, and willingness to contribute to the research project. The final sample included sixteen staff members representing diverse functions within the school, including homeroom teachers, subject-area instructors, both school principals, educational counselors, and deputy principals. Ten parents participated in the study, equally divided between Jewish and Arab families, selected based on their significant involvement in school activities. Eight graduates were interviewed, representing alumni from the classes of 2012-2014, again equally divided between Arab and Jewish backgrounds.

Chapter Two: The Israeli Multicultural Context – from Segregation to Inclusion

Understanding the complex dynamics within the Hand-in-Hand School requires comprehensive examination of the broader Israeli societal context. The State of Israel was established in 1948 following violent struggle that began with large-scale Jewish immigration to Palestine from the late nineteenth century. The outcome of the 1948 War resulted in Jewish control over territories larger than those envisioned in the United Nations partition plan, while the ongoing conflict between Jews and Arabs, and between Israel and its neighbors, has continued throughout the subsequent decades (Morris, 1988).

The 1967 Six-Day War led to Israeli occupation of additional territories including the Sinai Peninsula, Golan Heights, Gaza Strip, and West Bank. While

Sinai and Gaza have since been returned to Egyptian and Palestinian control respectively, the West Bank remains under Israeli administration. This territorial complexity has profound implications for the school's student body, as some students hold Israeli citizenship while others possess the status of "permanent residents" of Jerusalem, creating additional layers of identity and belonging that influence the educational environment.

Israeli society has evolved into one of the most unequal societies in the developed world, characterized by significant wealth disparities that correlate strongly with ethnic background (Ben-David & Bleikh, 2013). Ashkenazi Jews typically earn more than Mizrahi Jews, who in turn earn more than Arabs, who constitute the poorest demographic group in the country (Swirsky, 2016). This economic stratification reflects broader patterns of discrimination and inequality that permeate various aspects of Israeli society.

Within the Jewish population, several distinct subgroups can be identified, each bringing unique cultural perspectives and challenges to multicultural educational settings. Ashkenazi Jews, originating from Eastern and Western Europe, generally tend toward more secular, liberal orientations and higher educational attainment. Many arrived as Holocaust survivors or as part of the early Zionist immigration waves, bringing with them European notions of nationalism and social organization.

Mizrahi Jews, originating from Middle Eastern and North African countries, often experienced cultural marginalization upon arrival in Israel, as the predominantly Ashkenazi establishment promoted a "melting pot" ideology that effectively required abandonment of traditional Jewish cultural practices in

favor of secular Zionist identity (Dahan-Kalev, 1992; Shenhav, 2006). This historical experience has created lasting tensions within Jewish Israeli society, with many Mizrahi communities adopting more conservative political positions as a form of resistance to what they perceived as cultural oppression.

The Orthodox Jewish community, including both Modern Orthodox and ultra-Orthodox (Haredi) populations, represents another significant demographic within Israeli society (Batnitzky, 2011). Ultra-Orthodox communities typically maintain strict separation from secular society and rarely participate in institutions like the Hand-in-Hand School, preferring gender-segregated religious educational frameworks. Modern Orthodox Jews, while more integrated into general Israeli society, often hold strong nationalist positions that may conflict with the school's emphasis on Palestinian narrative inclusion and binational cooperation.

The Arab population of Israel, constituting approximately 20% of the total population, includes several distinct communities with varying relationships to Israeli state structures. The majority are Muslim Arabs, with significant Christian and Druze minorities. Many Arab citizens maintain complex relationships with Israeli identity, viewing themselves as Palestinians living under Israeli sovereignty rather than as full participants in Israeli society (Ghanem, 2001). This identity complexity creates particular challenges for educational institutions seeking to serve both Jewish and Arab populations simultaneously.

Grounded in principles of inclusive and egalitarian education, the Hand-in-Hand School can be understood as a shared institutional space that facilitates the

inclusion of Arab citizens within the broader Jewish-dominated social context, while formally emphasizing equality and mutual recognition (Moriña, 2017). Through its bilingual and multicultural framework, the school aligns with inclusive educational models that seek to enable equitable participation for students from different cultural, ethnic, and linguistic backgrounds, without obscuring existing structural inequalities (Karacsony et al., 2022). From a pragmatic perspective, participation in such frameworks is often viewed by Arab parents as a means of strengthening their children's social and cultural capital, particularly through sustained interaction with the majority group and access to the dominant language (Meshulam, 2019).

This is different from the general Israeli context, where Arab citizens of Israel face significant educational disadvantages that directly impact institutions such as the Hand-in-Hand School. The Arab educational system receives substantially lower funding than Jewish educational frameworks, resulting in pronounced resource disparities and limited educational opportunities (Bashi, 1995; Golan-Agnon, 2004). Arab students consistently demonstrate lower performance on international assessments, including PISA tests and psychometric examinations required for university admission. Even among those who attain higher education, Arab graduates encounter greater difficulties than their Jewish counterparts in securing employment within their fields of study, reflecting broader patterns of structural inequality and discrimination within Israeli society.

These demographic and social conditions shape the complex environment in which the Hand-in-Hand School operates. Serving families from diverse and often unequal social positions, the institution is required to navigate competing

narratives, conflicting loyalties, and varied educational expectations, while maintaining its formal commitment to equality, bilingualism, and mutual understanding.

Chapter Three: The School Staff at the Hand in Hand Bilingual school in Jerusalem

The interviews with teaching staff revealed complex dynamics surrounding professional identity, cultural representation, and educational practice within the multicultural school environment. Staff members consistently demonstrated commitment to serving as professional educators while simultaneously functioning as cultural bridge-builders and role models for intercultural dialogue. This dual responsibility creates unique challenges and opportunities that distinguish their work from that of educators in mono-cultural educational settings.

Arab staff members frequently described their roles as extending beyond traditional teaching responsibilities to encompass broader social change objectives. Many Arab educators at the school are migrants from northern Israel and the Triangle region who moved to Jerusalem for educational and professional opportunities. This migration experience provides them with personal understanding of cross-cultural transitions and self-definition processes that prove valuable in their educational work. One Arab male teacher explained his motivation: "I learned Arabic at university, I loved the language, the culture, and everything to do with it. When I got to the School they didn't

actually have an Arabic teacher and the situation regarding Arabic teaching was pretty bad. I had to get organized and fix everything straight away, which was kind of impossible."

The experience of Arab female educators reflects particular complexity as they navigate traditional cultural expectations while serving as role models for cultural change. One teacher described her approach: "I always try to adapt myself to each person. When I talk with students, I try to get inside their world and understand their culture and where they're coming from. I feel that I can contain students and contain their opinions and everything they bring." This statement illustrates the sophisticated cultural mediation skills required of educators working in multicultural settings, where understanding and respect for diverse perspectives becomes essential for effective teaching.

The Arab principal's experience demonstrates the additional complexity faced by Arab educators in leadership positions within Israeli institutional contexts. She described the challenges of managing a multicultural staff: "I see myself as an open and very liberal woman, and I think that I allow any discourse and provide space for different cultures, including the differences within each group. It isn't always a matter of Jews and Arabs; I also have lots of separate conversations with Arab teachers and Jewish teachers, and there is a lot of variance within each group." Her comments highlight the need for educational leaders to recognize diversity within cultural groups rather than treating Arab or Jewish communities as monolithic entities.

The principal further elaborated on the unique challenges faced by Arab administrators in Israeli contexts: "Sometimes if there's some confrontation or

something with a Jewish teacher, then they may think I'm doing something because I'm an Arab. Of course that has nothing to do with it – as principal, I have to make comments and guide all the staff." This observation reveals how multicultural educational settings can reproduce broader societal power dynamics, requiring Arab leaders to constantly navigate assumptions about their motivations and capabilities.

Jewish staff members brought different but equally complex perspectives to their multicultural educational work. Many Jewish educators described ideological motivations for choosing to work at the school, often rooted in political commitments to coexistence and social justice. One Jewish male educator explained his background: "My mother is very ideological, but it begins and ends with Judaism. She is in favor of equality and gives a lot of her time to help various organizations and soldiers. I really admire that, but her ideological thinking ends with an 'us and them' approach. I definitely wouldn't describe my home as a left-wing home – on the contrary."

The experience of Jewish educators working in multicultural settings often involves significant personal growth and self-reflection about their own cultural assumptions and privileges. The Jewish principal described this process: "In this work of multiculturalism, there is really no ordinary behavior. I've come to recognize over the years that I have a kind of prejudice, or a certain social construct, although in the seven years I've been here, it has gradually been blurring and more egalitarian. If you come along to run a bilingual school, you automatically assume that you're very egalitarian, but over time you discover a lot about yourself: constructs, racism, and so on."

One Jewish female teacher provided a particularly candid reflection on how multicultural work challenged her assumptions about Arab society: "I find it really interesting to work with partners from the other society – I've learned a lot in the past two years. It isn't a simple encounter, though. When I first came to the School, the principal told me that he feels that he sheds another layer of racism every day. I thought to myself, how many layers can you peel off in a few years?! I feel that every day I put on a new layer of racism, because I feel that I have more room to criticize Arab society now, from a point of familiarity."

The creation of safe educational environments emerged as a central theme in staff interviews. Educators from both cultural backgrounds emphasized their commitment to establishing classroom and school-wide atmospheres that allow students to express diverse viewpoints while maintaining mutual respect. One Arab female educator described managing difficult conversations during periods of external tension: "There was a period of tension ahead of Holocaust Day and there was a really tough argument. The class educator was left on her own, and when I got back she told me that it had been really hard in class. From there we moved on to Memorial Day and Nakba Day. We planned two sessions, one mono-national and the other binational."

The development of professional partnerships between Arab and Jewish educators represents another crucial element of the school's multicultural approach. These partnerships require sophisticated negotiation of cultural differences, pedagogical approaches, and personal working styles. The Arab principal described her collaboration with the Jewish principal: "I don't think I could do my job if it weren't for the good partnership I have with the principal of the high school. It has a positive effect on several levels: On the daily level,

it helps us to cope with various challenges. We consult, lend each other an attentive ear, and cope together, bring different ideas."

Staff members consistently emphasized the importance of ongoing professional development focused specifically on multicultural education competencies. The school provides extensive in-service training programs covering topics such as dialogue facilitation, conflict mediation, and culturally responsive pedagogy, drawing upon established frameworks for intercultural contact developed by Allport (1954) and subsequent contact theory research. These programs address both theoretical frameworks and practical skills needed for effective multicultural education. One Jewish male educator described the impact of dialogue training: "The in-service dialogue training sessions we had were very powerful. What's helped me most is my work training teachers; I've learned so much from that. It encourages you to engage in self-reflection and helps you think about this stuff."

The research revealed significant challenges related to language balance within the school environment. Several staff members expressed concerns about the dominance of Hebrew over Arabic in daily school life, despite institutional commitments to bilingual equality. One Arab male teacher noted: "I would like the School to provide activities for students after class. They should participate in competitions, learn about the outside world. We should have music track, sculpture classes, and other things we don't have at the moment. I would also like to strengthen the Arabic language at the School, to hear more Arabic spoken."

External political and security events create particular challenges for multicultural educational environments. Staff members described the complex process of helping students navigate their emotional responses to violent conflicts while maintaining the school's commitment to dialogue and mutual understanding. During periods of heightened tension, educators must balance acknowledgment of legitimate grievances and fears from both communities while preventing the school environment from being overwhelmed by external hostilities.

The school's approach to "National Days" – including Holocaust Remembrance Day, Israeli Memorial Day, and Palestinian Nakba Day – exemplifies the sophisticated cultural mediation required in multicultural educational settings. These commemorative occasions require careful planning to ensure that both communities feel respected and heard while avoiding the polarization that often characterizes public discourse around these events in broader Israeli society.

Chapter Four: The Parents at the Hand in Hand Bilingual school in Jerusalem

The parent interviews revealed complex motivations for school choice and diverse experiences of multicultural education that varied significantly between Jewish and Arab families. Most Jewish families at the school come from middle-class or higher socioeconomic backgrounds and identify ideologically with left-wing political positions. Most Arab families belong to what researchers describe as "Westernizing" segments of Arab society (Abu-Asbeh, 2007), demonstrating strong preferences for Western values and seeking connections with Jews who share their Western orientations.

Jewish parents consistently emphasized ideological considerations as primary motivations for choosing the Hand-in-Hand School. One Jewish mother explained: "When my eldest daughter was in kindergarten, we started looking for a framework for her. It was clear to us that we weren't interested in the standard state system, so we started looking around. I visited the school and met with the principal. I felt very good about the place, and I was fascinated by the idea of Jews and Arabs studying together." This ideological commitment often developed alongside practical considerations about educational quality, with Jewish parents insisting that academic standards meet or exceed those available in high-quality Jewish schools.

Arab parents demonstrated more complex motivational patterns that often prioritized practical educational considerations while developing ideological commitments over time. One Arab father who was instrumental in founding the school described his initial attraction: "When our elder daughter turned four, I started looking for a suitable framework. I heard about the School, which actually at this time was just a single class within another school. As soon as they told me about it, the idea clicked with me and I wanted to become part of this idea." However, many Arab parents expressed primary concern with providing their children access to high-quality education that would facilitate university admission and career advancement, consistent with findings from previous research by Bekerman and Horenczyk (2004).

The choice to enroll children at the Hand-in-Hand School often subjects families to criticism from their broader social communities. Arab families face particular scrutiny from community members who view participation in Jewish-dominated educational institutions as cultural betrayal or political collaboration. One Arab

graduate described community responses: "From the first day I arrived at the School, everyone around me asked me why I went there and why I was 'collaborating' – that's the word they used. Even after I graduated, they asked me why I was still coming here although I had graduated."

Jewish families also encounter social pressure, though typically of different character. Some Jewish parents described discomfort within right-wing or traditional neighborhoods where their educational choices are viewed as politically extreme or potentially dangerous. One Jewish mother recalled: "There was a time after Operation Protective Edge when there were marches at the School and the parents and students wore special T-shirts. I remember that we used to take the shirts off before entering our street so that our neighbors wouldn't see us during the middle of the war."

Parents from mixed marriages (typically involving Jewish mothers and Arab fathers) found the school particularly valuable as one of the few educational environments where their children could develop integrated identities without abandoning elements of either cultural background. One such mother explained: "If you ask my children what they are, they will answer that they are mixed children – half Muslim and half Jewish. They know exactly who they are and what they are and how to belong to any society. They don't have any confusion about their identity."

The multicultural educational experience generated diverse responses among parents regarding its impact on their children's development. Arab parents frequently noted improvements in their children's Hebrew language skills and confidence in Israeli social settings. One Arab mother observed: "I see that my

daughters feel comfortable and that they turn to the Jewish teacher and not only to the Arab one. They all also speak good Hebrew and that gives them a confidence that I didn't have. Everywhere we go they feel comfortable and self-confident thanks to their knowledge of the other language."

Jewish parents often emphasized the broadening of their children's cultural perspectives and development of empathy for Palestinian experiences. One Jewish mother reflected: "My daughters' learning experience has enriched their world in an unusual way. The School has broadened their perspective. My eldest daughter lives in Tel Aviv now. She goes to Jaffa often, meets Arabs, and speaks Arabic. The first comment she made after leaving Jerusalem was that people there have no idea – they've never even met Arabs."

However, the multicultural experience also generated concerns among some parents about potential cultural influences and identity confusion. Some Arab parents worried about Western cultural influences that might conflict with traditional family values. One Arab mother described her concerns: "As a mom, I was sometimes concerned that there would be a kind of blurring among the students and that they would be influenced by the other culture. I saw this sometimes in little things, such as clothing or a particular expression."

The school's approach to religious and cultural celebrations created both opportunities and challenges for parent engagement. Parents appreciated exposure to diverse religious traditions but sometimes struggled with balancing respect for other cultures with maintaining their own religious commitments. One Arab mother praised a teacher's approach: "My husband really appreciated the way that the teacher of my daughters sat with the children and told them the

story of Christmas and Easter. Easter is a festival with a theme that is contrary to the Muslim religion, so that there could be a conflict. But the teacher moved past this, sat there, and told the Christian story."

Parent involvement in school activities varied significantly between cultural groups, with some parents noting limited social interaction across cultural lines despite institutional encouragement of intercultural connections. One Arab father observed: "If I take my daughter as an example, I can see that she has good relations with Arab and Jewish students. But there isn't too much contact between the parents from the two societies. When we joined the School, there was a real sense of excitement and enthusiasm. The relations back then were closer, and we went on lots of joint outings."

The research revealed ongoing tensions regarding academic expectations and pedagogical approaches. Arab parents often emphasized achievement-oriented education focused on preparing students for university admission and professional success. Jewish parents more frequently valued creative, process-oriented educational approaches that prioritized social and emotional development alongside academic achievement. These different educational philosophies sometimes created friction during parent-teacher conferences and school policy discussions.

Parents consistently noted the school's role in shaping not only their children's perspectives but also their own understanding of multicultural coexistence. Many parents described personal growth experiences resulting from exposure to diverse viewpoints and cultural practices. One Jewish mother reflected: "When I enrolled the girls at the School, I was someone who was completely absorbed

in my own bubble. I wasn't political and I wasn't involved in social action of any kind. At some point, maybe because the Jewish students were such a small minority at the School at the time, I felt the need to be more involved."

The impact of external political events on the school community created additional stress for parents who sought to maintain their children's multicultural education while processing their own emotional responses to conflict and violence. Parents described the challenge of supporting the school's dialogue-oriented approach during periods when broader Israeli society became increasingly polarized. However, many parents also noted that these difficult periods often strengthened their commitment to the school's mission by demonstrating its unique value as a space for constructive intercultural engagement.

Chapter Five: Graduates at the Hand in Hand Bilingual school in Jerusalem

The graduate interviews provided crucial insights into the long-term impact of multicultural education on young adults as they navigate Israeli society beyond the protected environment of the school. Eight graduates participated in the study, representing the first classes to complete the full kindergarten through 12th grade program at the Hand-in-Hand School. Their perspectives offer valuable evidence regarding the effectiveness of bilingual, multicultural education in preparing students for adult civic engagement and intercultural competency.

Graduates consistently described their school experience as formative in developing their capacity for cross-cultural understanding and dialogue. One Jewish female graduate explained: "I experience my school learning in a multicultural setting first and foremost as an advantage. This aspect is very important to me. The multicultural experience at the School was a normal thing for me since I was here from kindergarten and I don't know anything else. But when I talk to other people about the School, they are always surprised that I learned here, and they ask about it."

The development of linguistic competency in both Arabic and Hebrew emerged as a particularly significant outcome for graduates. Jewish graduates noted their ability to communicate effectively in Arabic while Arab graduates emphasized their confidence in Hebrew-speaking environments. One Arab female graduate observed: "Because the School is home to a very diverse population, the students meet others from different cultures and backgrounds and even students with physical and academic difficulties. The student's encounter with the other helps them to prepare for life outside the school."

Graduates described sophisticated understanding of identity formation that balanced cultural pride with openness to other perspectives. Rather than producing cultural confusion or identity dilution, the multicultural educational experience appeared to strengthen graduates' sense of personal and cultural identity while developing empathy for other communities. One Jewish male graduate reflected: "Because I grew up here, I can say that my world view developed along with the School. You get to talk with a particular group and to hear from them what they go through on a daily basis."

The school's approach to controversial political topics emerged as particularly valuable preparation for adult civic engagement. Graduates described learning to engage respectfully with individuals holding opposing viewpoints on sensitive issues such as military service, settlement policies, and historical narratives. One Arab male graduate noted: "I think the School shaped me and helped with my personal processes and with the way I cope today in various settings, including my studies. I learned how to see people in front of me not as an enemy or an obstacle, and how to look at people who are different from me."

The transition from the multicultural school environment to more segregated post-secondary contexts proved challenging for some graduates who had become accustomed to integrated social and educational settings. Several graduates noted the relative absence of intercultural contact in Israeli universities and workplaces compared to their school experience. One Jewish female graduate observed: "I think the views and perspectives they gained at the School provide a basis for the right approach to life. The students get so much exposure to culture and are engaged in dialogues and discussions."

Arab graduates faced particular challenges as they entered Israeli society with enhanced Hebrew language skills and familiarity with Jewish culture while maintaining strong Palestinian identity. Some described serving as cultural bridges in university and workplace settings where other Arabs had limited interaction with Jewish Israelis. One Arab female graduate explained: "I think the School shaped me and helped with my personal processes and with the way I cope today in various settings. For example, I think that if I was applying to university and there was only one place left and a Jewish woman also applied,

she'd be more likely to be accepted than me. But at the School I could study what I wanted."

The issue of military service created particular complexity for graduates, especially those from mixed or ideologically committed families. Jewish graduates faced decisions about military versus civilian national service while maintaining relationships with Arab classmates who viewed the Israeli military as an occupying force. Arab graduates overwhelmingly chose civilian national service or immediate university enrollment, though a small number participated in programs that brought them into contact with Jewish Israeli society through service work.

Several graduates emphasized their ongoing commitment to the school's mission through continued engagement with current students and participation in alumni activities. The school maintains an active "Alumni Nest" program that organizes regular social and educational activities for graduates, providing opportunities to sustain intercultural friendships and collaborative projects. One Arab female graduate noted: "I am glad to say that I still keep in touch with my friends from the past and I belong to the Alumni Nest. We do all kinds of activities together, such as nature outings and experiencing lots of things to do with nature."

Graduates demonstrated sophisticated awareness of the limitations and challenges associated with their multicultural education while maintaining strong appreciation for its value. Several noted that their school experience, while personally transformative, represented only a small step toward broader social change in Israeli society. One Jewish male graduate reflected: "When I think about the School, I compare it to a bubble or hothouse, in a good sense.

It's a closed place that nurtures and fosters you. You can go in and out and it doesn't harm the outside world."

The research revealed that graduates maintain social connections across cultural lines at higher rates than typical for Israeli society, though these relationships require ongoing effort and commitment. Several graduates noted that maintaining intercultural friendships becomes more challenging as life circumstances diverge, with Jewish graduates entering military service or gap year programs while Arab graduates typically proceed directly to university studies.

Graduates consistently described feelings prepared to engage constructively with cultural diversity in their post-school experiences, whether in university settings, workplace environments, or social contexts. This preparation included not only practical skills such as language competency and cultural knowledge but also emotional intelligence and communication capabilities that enabled respectful engagement across differences. One Arab male graduate explained: "The school gave me these tools to observe differences and similarities and to listen. For example, in my studies now there are lots of problems with hatred, but I've learned to focus on my goals and to remember why I came to this college."

The long-term impact of multicultural education appeared most evident in graduates' approaches to conflict resolution and their commitment to dialogue even in challenging circumstances. Rather than avoiding difficult conversations or defaulting to polarized positions, graduates described seeking opportunities for constructive engagement across difference. This orientation toward bridge-

building and dialogue represents a significant contribution to Israeli society, where such skills are often lacking in public discourse.

Chapter Six: Special Days and Ceremonies

The school's approach to commemorating national and religious holidays provides particularly revealing insights into the complex negotiations required for successful multicultural education in divided societies. The annual calendar at the Hand-in-Hand School deliberately incorporates festivals and memorial days representing all religious and national groups within the school community while meeting Ministry of Education requirements for instructional time. This balancing act requires sophisticated cultural mediation and careful attention to competing emotional and political needs.

The most challenging aspect of the school's ceremonial calendar involves the coinciding of Israeli Memorial Day and Palestinian Nakba Day, both occurring in the spring according to the Hebrew calendar. These commemorative occasions represent fundamentally opposed historical narratives: Israeli Memorial Day honors Jewish soldiers and civilian victims of wars and terrorism, while Nakba Day mourns the Palestinian displacement and refugee creation resulting from the 1948 war (Morris, 1988). The school's approach involves conducting separate ceremonies for each community followed by a joint memorial service that attempts to acknowledge both narratives while promoting shared values of peace and human dignity.

The separate ceremony format allows each community to engage authentically with their own historical memory and emotional needs. The Israeli Memorial

Day ceremony, held in the school's amphitheater, follows traditional formats including readings about individual casualties, memorial poems and songs, and the customary minute of silence. Arab students may attend if they choose, while students from mixed families decide based on their personal identification and family guidance. Similarly, the Nakba Day ceremony provides space for Arab students, families, and staff to commemorate Palestinian losses and displacement while maintaining their own cultural and political perspective.

The joint ceremony represents the school's most ambitious attempt to model coexistence by bringing together competing historical narratives within a framework of mutual respect and shared humanity. This ceremony typically features readings by bereaved parents from both communities, musical performances in both languages, and addresses by school leadership emphasizing common values and aspirations for peaceful coexistence. The joint ceremony concludes with songs expressing hope for peace and reconciliation, performed in both Arabic and Hebrew.

Student responses to these ceremonial occasions reveal the complexity of identity formation within multicultural educational settings. Many students arrive at school dressed in clothing that reflects their cultural and political identification: Jewish students often wear blue and white (Israeli national colors) while Arab students may wear black clothing symbolizing mourning for Palestinian losses. Some Arab students wear Palestinian flag colors or symbols, though the school generally discourages political emblems in favor of more subtle cultural expression.

The preparation process for National Days involves extensive dialogue sessions designed to help students process their emotional responses while maintaining respect for classmates from other communities. These sessions often reveal the sophisticated political awareness of students who have grown up in this contested environment. One ninth-grade dialogue session observed during the research included the following exchange:

An Arab female student challenged her classmates: "You tell us all the time about the Jewish special days, but you don't relate to us. What do you know about the Nakba? Nothing, right?"

A Jewish male student responded: "I have a lot to answer you with, but I'm not willing for you to seize the stage and divert the subject from the day of mourning of my people."

Another Arab female student attempted mediation: "I don't think we should be arguing at all. There's a universal message that we need to learn from any difficult event – it doesn't matter which side."

These exchanges demonstrate both the challenges and the potential value of multicultural education in helping young people develop skills for engaging respectfully with contested narratives and competing claims to victimhood. The school's educational approach emphasizes dialogue skills and emotional intelligence rather than attempting to resolve historical disputes or achieve consensus on controversial issues, drawing upon dialogue education principles developed by Tadmor (1997) and critical pedagogy frameworks.

The research included observation of staff preparation meetings for National Days, revealing the extensive emotional and pedagogical work required to support multicultural ceremonial activities. During one particularly tense period related to the U.S. embassy relocation to Jerusalem, staff members engaged in their own processing sessions to manage their emotional responses while planning supportive activities for students. One Arab female staff member reflected: "I chose to ignore everything that's going on in Israel and on the borders, I really didn't want to see all the shocking images that are going around. I felt that in my class we always go against the flow, and I believe that this School has strength, even if the flow against us is very powerful."

The school's ongoing dialogue training program for all staff members provides crucial preparation for facilitating difficult conversations during National Days and other challenging periods. This training, conducted by both Arab and Jewish facilitators, equips educators with group dynamics skills, conflict mediation techniques, and emotional regulation strategies necessary for maintaining safe educational environments during periods of external tension.

Christmas and Hanukkah celebrations provide examples of successful religious accommodation that avoid zero-sum competition between traditions. The school creates inclusive holiday celebrations that honor both Christian and Jewish traditions while educating all students about diverse religious practices. These celebrations demonstrate the possibility of multicultural religious education that strengthens rather than threatens individual religious identity.

Land Day commemorations present particular challenges as this Palestinian solidarity occasion lacks counterpart in Jewish Israeli calendar, requiring careful

attention to ensure that Arab students can express their cultural identity without alienating Jewish classmates. The school typically handles Land Day through educational exhibitions and classroom discussions that provide historical context while emphasizing contemporary relevance for intercultural understanding.

The evolution of the school's ceremonial practices over time reflects ongoing learning about effective multicultural education. Early approaches that attempted to achieve complete integration or synthesis of competing narratives proved less successful than current formats that provide space for authentic community expression followed by opportunities for cross-cultural dialogue and shared commitment to peaceful coexistence.

External validation of the school's ceremonial approach comes from community members and educational observers who note the sophisticated emotional intelligence demonstrated by students and staff during these challenging occasions. Rather than avoiding difficult topics or defaulting to superficial expressions of unity, the school community engages directly with historical trauma and contemporary conflict while maintaining commitment to respectful dialogue and mutual understanding.

Conclusion

This ethnographic study contributes to broader theoretical understanding of multicultural education in divided societies by demonstrating the conditions under which educational institutions can successfully promote intercultural understanding despite ongoing societal conflict. The Hand-in-Hand School's

experience provides empirical evidence supporting contact theory predictions about the potential for positive intergroup relations under specific structural conditions including equal status contact, common goals, institutional support, and personal interaction opportunities.

Allport's (1954) contact hypothesis established foundational principles for understanding when intercultural contact produces positive rather than negative outcomes. The Hand-in-Hand School's structure deliberately incorporates these conditions through its equal enrollment policies, shared educational objectives, administrative support for multicultural programming, and daily interaction requirements. The research findings suggest that these structural elements do indeed contribute to positive intercultural outcomes, though implementation requires sophisticated cultural mediation and ongoing institutional commitment.

The school's approach to identity development challenges assimilationist models of multicultural education that expect minority students to abandon their cultural distinctiveness in favor of dominant cultural norms. Instead, the research demonstrates the value of what scholars term "multicultural pluralism" that encourages strong identity development within each cultural community alongside appreciation for other traditions (Banks & McGee Banks, 2004). This approach appears to produce graduates who maintain cultural pride while developing cross-cultural competency and empathy.

Critical pedagogy theory, particularly as developed by Freire (1990) and applied to multicultural education, emphasizes the importance of dialogue-based learning that engages directly with power dynamics and social inequality. The Hand-in-Hand School's emphasis on dialogue education and its willingness to

address controversial political topics reflects this theoretical orientation. Students engage with questions of oppression, privilege, and historical injustice through structured dialogue processes that promote critical thinking rather than passive acceptance of dominant narratives.

The research findings also contribute to understanding of what scholars term "lived multiculturalism" versus "official multiculturalism." While Israeli government policies officially promote tolerance and coexistence, the segregated structure of Israeli education and society creates limited opportunities for meaningful intercultural engagement. The Hand-in-Hand School represents an attempt to create lived multiculturalism through daily practice rather than symbolic recognition, requiring ongoing negotiation of difference rather than celebrating superficial diversity.

Language policy research suggests that bilingual education can either promote linguistic equality or reproduce hierarchical relationships between languages depending on implementation approaches (Freeman, 1996). The Hand-in-Hand School's emphasis on strengthening Arabic language instruction while maintaining Hebrew competency reflects awareness of this dynamic. However, the research revealed ongoing challenges in maintaining true linguistic equality given Hebrew's dominance in broader Israeli society.

The concept of "safe space" emerges as crucial for understanding the school's educational approach. Rather than avoiding conflict or controversy, the school creates structured opportunities for engaging with difference while maintaining emotional and physical safety for all community members. This involves

sophisticated boundary-setting that allows authentic expression of competing viewpoints while preventing escalation into harmful conflict.

Social capital theory helps explain the differential benefits experienced by Jewish versus Arab families choosing the Hand-in-Hand School. For Arab families, enrollment provides access to enhanced social capital through Hebrew language acquisition, familiarity with Jewish Israeli culture, and credentials recognized throughout Israeli society (Mustafa, 2007). For Jewish families, the benefits are more ideological and cultural, involving exposure to Palestinian perspectives and development of intercultural competency. These different benefit structures may help explain the different motivational patterns observed among families from each community.

The research contributes to understanding of educational entrepreneurship and innovation within constrained policy environments. The Hand-in-Hand School operates within Israel's national education system while maintaining distinctive pedagogical approaches that challenge mainstream educational practices (Bar-Shalom, 2006). This balancing act requires continuous negotiation with education ministry officials, local communities, and internal stakeholders to maintain institutional autonomy while meeting external requirements.

Institutional theory suggests that organizations operating in contested environments must develop sophisticated legitimation strategies to maintain support from multiple stakeholder groups with competing interests. The Hand-in-Hand School's experience demonstrates both the possibilities and limitations of such strategies. While the school has achieved recognition as a successful

educational institution, it continues to face skepticism and opposition from sectors of both Jewish and Arab society who question its approach or objectives.

The research findings have implications for multicultural education policy in other divided societies. The Israeli case demonstrates that educational segregation is not inevitable even in contexts of ongoing conflict, but successful integration requires substantial institutional commitment and sophisticated cultural competency among educators. Policy makers in other contexts might consider how structural conditions and institutional supports could facilitate similar educational innovations.

This ethnographic study encountered several methodological and contextual limitations that must be acknowledged when considering its findings and implications. The researcher's dual role as both investigator and school counselor created potential for bias and influence on participant responses, despite efforts to maintain analytical objectivity. While this insider position provided unprecedented access to institutional dynamics and stakeholder perspectives, it may have limited participants' willingness to express critical viewpoints or negative experiences.

The study's focus on a single institution limits the generalizability of findings to other multicultural educational settings. The Hand-in-Hand School operates within unique contextual conditions including its location in Jerusalem, its specific demographic composition, and its particular institutional history. Educational innovations that prove successful in this context may not transfer effectively to other settings with different cultural dynamics, resource availability, or political constraints.

Temporal limitations also constrain the study's scope and implications. The research focused primarily on experiences during the 2017-2018 academic year, with limited longitudinal data about institutional evolution or long-term graduate outcomes. Multicultural education initiatives may demonstrate different patterns of success and challenge over extended time periods, particularly as external political conditions change and institutional leadership transitions occur.

The study's participant selection process, while appropriate for qualitative research (Marshall, 1996), may not represent the full diversity of perspectives within the school community. Parents who volunteer for research participation may hold more positive views of the institution than those who choose not to participate. Similarly, graduates who maintain connection with the school through alumni activities may differ systematically from those who have disengaged from the institution after graduation.

Language dynamics present another limitation, as the research was conducted primarily in Hebrew with some Arabic language conversations. The researcher's greater fluency in Hebrew may have influenced both data collection processes and interpretive analysis, potentially privileging certain perspectives over others. Additionally, the translation of quotations from Hebrew and Arabic into English for publication may introduce subtle interpretive distortions.

The research period coincided with particular political tensions in Israeli society, including conflicts in Gaza and Jerusalem, which may have influenced participant responses and institutional dynamics in ways that differ from more stable periods. The school's emphasis on serving as a "safe space" during

external conflicts may have enhanced positive perceptions of the institution during the research period compared to less challenging times.

Funding and resource constraints limited the scope of data collection and analysis possibilities. A more comprehensive study might have included classroom observations throughout the entire academic year, interviews with students themselves rather than only adults, and comparison data from other multicultural or segregated educational institutions. Such expanded data collection could have provided more nuanced understanding of institutional dynamics and outcomes.

The researcher's identity as a Jewish Israeli may have influenced both access to participants and the nature of conversations, particularly with Arab community members who might have been more guarded in their responses than they would have been with an Arab researcher. This identity positioning may have created differential comfort levels across cultural groups that influenced data quality and completeness.

Despite these limitations, the study provides valuable insights into the possibilities and challenges of multicultural education in divided societies. The ethnographic methodology enabled deep exploration of institutional culture and stakeholder experiences that would not have been possible through quantitative survey methods or more superficial observational approaches.

This comprehensive ethnographic study of the Hand-in-Hand Bilingual School in Jerusalem demonstrates that high-quality multicultural education is achievable even within deeply divided societies characterized by ongoing

conflict and mutual mistrust. The research findings provide substantial evidence supporting the hypothesis that bilingual, multicultural educational approaches can simultaneously strengthen individual cultural identity while developing intercultural competency and commitment to peaceful coexistence.

The school's success in maintaining its educational mission despite external political pressures and internal cultural tensions offers valuable lessons for educators, policy makers, and community leaders seeking to promote intercultural understanding in other contested environments. The institutional model demonstrates the importance of structural equality, linguistic balance, and sophisticated cultural mediation in creating effective multicultural educational programming.

Key success factors identified through the research include the school's commitment to equal representation of all cultural groups in both student enrollment and staff composition, its emphasis on maintaining authentic cultural identity alongside intercultural appreciation, and its willingness to engage directly with controversial political topics through structured dialogue processes. These elements work synergistically to create an educational environment that neither avoids cultural difference nor allows it to become divisive.

The research also reveals ongoing challenges that limit the broader applicability of the school's approach. The institution serves predominantly middle-class, Westernized families who may not represent the broader Jewish and Arab populations in Israeli society. The school's relatively small scale and unique location in Jerusalem creates specific conditions that may be difficult to replicate

in other contexts with different demographic compositions or resource availability.

Staff professional development emerges as crucial for successful multicultural education implementation. The research demonstrates that even well-intentioned educators require ongoing training in dialogue facilitation, cultural competency, and conflict mediation to work effectively in multicultural settings. This professional development must address both theoretical frameworks and practical skills while providing emotional support for the challenging interpersonal dynamics that characterize multicultural educational work.

The study's findings regarding parental motivation and satisfaction suggest the importance of clear communication about institutional objectives and educational philosophy. The different motivational patterns observed among Jewish and Arab families create potential for misunderstanding and conflict unless addressed through ongoing community dialogue and expectation setting. Schools pursuing similar approaches should invest substantially in parent education and community building activities.

Graduate outcomes provide encouraging evidence about the long-term impact of multicultural education on civic engagement and intercultural competency. However, the research also reveals the challenges graduates face when transitioning from integrated educational environments to more segregated university and workplace settings. This suggests the need for broader societal efforts to create multicultural opportunities beyond the school setting.

The school's approach to ceremonial occasions and national holidays offers a particularly valuable model for addressing historical trauma and competing national narratives within educational settings. The research demonstrates that authentic engagement with difference is more effective than superficial celebrations of diversity or attempts to avoid controversial topics. This requires sophisticated facilitation skills and strong institutional commitment to dialogue-based learning.

For practitioners seeking to implement similar educational approaches, the research suggests several key recommendations. First, institutional leadership must demonstrate genuine commitment to multicultural principles rather than treating diversity as a superficial add-on to conventional educational programming. Second, staff selection and professional development must prioritize intercultural competence alongside subject-matter expertise. Third, community engagement strategies must address the legitimate concerns and motivations of all stakeholder groups while maintaining institutional mission integrity.

Policy implications include the need for education ministry support for multicultural educational innovation, funding mechanisms that recognize the additional costs associated with bilingual and multicultural programming, and regulatory frameworks that permit educational experimentation while maintaining accountability for student outcomes. The research demonstrates that successful multicultural education requires substantial institutional investment that may exceed conventional educational budgeting assumptions.

The broader significance of this research extends beyond the Israeli context to contribute to international understanding of education's potential role in conflict transformation and peace building. While educational initiatives alone cannot resolve deep-seated political conflicts, they can contribute to long-term social change by developing human capacity for intercultural dialogue and cooperation. The Hand-in-Hand School's experience demonstrates that such educational approaches remain viable even during periods of intense conflict and political polarization.

Future research directions suggested by this study include longitudinal tracking of graduate outcomes over extended time periods, comparative analysis of multicultural educational approaches across different national contexts, and investigation of the conditions under which multicultural educational innovations can be scaled up to influence broader educational systems. Such research could contribute to more comprehensive understanding of education's role in promoting social cohesion within diverse democratic societies.

The Hand-in-Hand Bilingual School represents what scholars describe as a "lived utopia" – an institutional space where idealistic commitments to equality and peace are translated into daily practice despite challenging environmental conditions (Lieblich, 2015). While the school's impact on broader Israeli society remains limited, its demonstration of multicultural education's possibilities provides hope and practical guidance for similar efforts in other divided societies around the world.

This research contributes to the growing body of scholarship demonstrating that education can serve as a powerful tool for social transformation when

implemented with sufficient institutional commitment, cultural competency, and community support. The Hand-in-Hand School's quarter-century of operation provides substantial evidence that multicultural education represents a viable alternative to segregated educational systems even in the most challenging political environments.

The study's findings affirm the fundamental premise that educational institutions have both the opportunity and responsibility to prepare young people for constructive civic engagement in diverse democratic societies. In an era of increasing global mobility, cultural diversity, and intercultural contact, the competencies developed through high-quality multicultural education become essential for effective citizenship and social cohesion. The Hand-in-Hand School's experience demonstrates that such educational approaches, while challenging to implement and sustain, produce graduates who are better prepared to contribute to peaceful and prosperous multicultural societies.

Self-assessment of contributions in the doctoral dissertation

1. This doctoral dissertation presents the first comprehensive ethnographic study of the Hand-in-Hand Bilingual School in Jerusalem, offering an in-depth analysis of multicultural education in a divided society.
2. It provides original qualitative data from staff, parents, and graduates, revealing how bilingual and multicultural education operates in practice within a complex social and political reality.
3. By applying insider ethnography with reflexive rigor, the study demonstrates methodological innovation and offers a model for researching sensitive institutions in politically charged contexts.
4. The research identifies key success factors—structural equality, bilingual balance, and dialogue facilitation—that can inform and strengthen other multicultural educational settings.
5. Beyond its theoretical and practical contributions, the study presents practical strategies for supporting bilingual and coexistence-oriented education and offers a model for societies facing coexistence challenges, demonstrating how education can foster awareness and mutual understanding in conflicted contexts

Publications related to the topic of the dissertation:

1. Bar Shalom, A. Dealing with adversity within a multicultural context. *Studia Edukacyjne*, 48, 367–375, 2018.
2. Bar Shalom, A. The Hand in Hand School: Creating a safe intercultural space within a multicultural context. In Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski”, 2023, 539- 545
3. Grebelsky, T., Bar Shalom, Y., & Bar Shalom, A. Dilemmas in school counseling: The case of two Jerusalem schools. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 22(4), 17–22, 2015.
4. Bar Shalom, Y, Bar Shalom, A. The Usage of CBT and Ayeka Approach at the Kedma School and the Hand in Hand School. *Education Provision to Everyone: Comparing Perspectives from around the World. BCES Conference Books*, Volume 14, Number 1, 2016, 32-40.