



*Marcela Kościańczuk*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **REALIA EDUKACJI DLA PALESTYŃSKICH UCZNIÓW W IZRAELU. WYKORZYSTANIE EDUKACJI JAKO POLA IDEOLOGICZNEGO I PRÓBY PRZEŁAMANIA WZORCÓW EDUKACYJNEGO WYKLUCZENIA**

---

### **ABSTRACT**

The article presents the reality of Palestinian pupils living in Israel. In the first part of the article I present geo-political situation of that area. I also show how educational system is influenced by military conflict situation. I indicate the areas of exclusion and system strategies of non-equal treating Palestinian minority, however I also show some positive signs of exclusion patterns' transgression (in multicultural schools with special programs). The most important issues connected with Palestinian students education are presented according to area of linguistic subjects and the strategies of cultural disinheritance.

### **Key words:**

Palestinian education, educational exclusion, Neve Shalom

### **1. Wstęp**

Artykuł odwołuje się zarówno do rozstrzygnięć obecnych w literaturze przedmiotu, jak i częściowo do obserwacji oraz wywiadów pogłębionych, przeprowadzo-

nych z Palestynkami z Zachodniego Brzegu Jordanu i Jerozolimy latem 2012 roku (wywiady z 35 kobietami od 18–60 roku życia)<sup>1</sup>.

By przedstawić realia nauki szkolnej palestyńskich dzieci i młodzieży w Izraelu, należy pokrótce opisać sytuację palestyńskiej ludności zamieszkującej obszar trzech regionów, które w pewnym stopniu są zależne od administracji państwa Izrael<sup>2</sup>. Palestyńczycy zamieszkują obszar Zachodniego Brzegu Jordanu, terytorium państwa Izrael oraz Strefę Gazy. Osoby mieszkające na terytorium państwa Izrael nie są oficjalnie (przez władze izraelskie) określane Palestyńczykami, lecz arabskim obywatelami państwa Izrael<sup>3</sup>. Palestyńczycy zamieszkujący terytorium Izraela mają prawa obywatelskie, jednakże mieszkańcy wschodniej części Jerozolimy otrzymali jedynie status rezydenta, mogącego starać się o prawa obywatelskie po wypełnieniu określonych warunków.

Potomstwo tak zwanych arabskich obywateli państwa nie realizuje obowiązku szkolnego w taki sam sposób, w jaki odbywa się to w przypadku żydowskich uczniów. Dzieci arabskie uczą się zazwyczaj szkołach muzułmańskich lub chrześcijańskich, gdzie nauka odbywa się w języku arabskim. W dalszej części tekstu opisuję realia zależności tych placówek od ministerstwa oświaty w Izraelu.

Edukacja w dwóch częściowo niezależnych (od 1993 roku, kiedy to na mocy postanowień pokojowych w Oslo Autonomia Palestyńska uzyskała pewną autonomię) od władz Izraela obszarów (Strefie Gazy i Zachodnim Brzegu Jordanu) jest zróżnicowana w zależności od sytuacji politycznej i przeprowadzanych działań wojennych, a także lokalnej ekonomii i religijnego zróżnicowania ludności.

---

<sup>1</sup> Badania nie dotyczyły jedynie zagadnień edukacyjnych, były elementem projektu *Oczyrna Palestynek. Strategie reinterpretacji uniwersum wartości w odniesieniu do postrzegania przestrzeni bezpieczeństwa i zagrożenia przez palestyńskie kobiety*. Wykorzystano metody: wywiadu pogłębionego oraz fotowywiadu. Pytania dotyczyły poczucia bezpieczeństwa i zagrożenia oraz ważnych wartości i przestrzeni identyfikacji. W artykule wykorzystuję wypowiedzi respondentek dotyczące kwestii edukacyjnych.

<sup>2</sup> W wyniku porozumień traktatu z Oslo, zawartego w 1993 roku, utworzono trzy obszary, zależne od jurysdykcji izraelskiej oraz palestyńskiej. Strefa A obejmuje teren kontrolowany wyłącznie przez władze Autonomii Palestyńskiej, strefa B dotyczy terenów pod wspólną władzę Autonomii Palestyńskiej i Państwa Izrael (które sprawuje kontrolę dotyczącą bezpieczeństwa), strefa C dotyczy obszarów poddanych całkowitej kontroli izraelskiej.

<sup>3</sup> Określając społeczność palestyńską żyjącą w Izraelu jako „arabskich obywateli państwa Izrael”, władze dokonują dyskursywnego zamazania ich tożsamości narodowej. Jednocześnie powszechnym (choć nie oficjalnym) określeniem osób zamieszkujących terytoria Strefy Gazy oraz Zachodniego Brzegu Jordanu jest termin „Filistyni” (a nie Palestyńczycy). Filistyni są określani w Biblii jako niezwykle groźny naród, stwarzający realne zagrożenie dla Narodu Wybranego. Językowa gra podejmowana przez oficjalne dyskursy izraelskie służy podzieleniu i rozbiciu społeczności palestyńskiej oraz wykreowaniu wizerunku wrogości, czyhającej na państwo Izrael ze strony palestyńskich sąsiadów. Z języka hebrajskiego wyeliminowano także w ten sposób słowo: Palestyńczyk. Dokonało się zatem symboliczne unicestwienie tej tożsamości narodowej.

W 1994 roku, po utworzeniu Autonomii Palestyńskiej, sfera edukacji na terenach Zachodniego Brzegu Jordanu oraz Strefy Gazy zaczęła być domeną palestyńskiego Ministerstwa Edukacji, które jednak nadal było zależne od zewnętrznych wpływów. Po latach zależności Palestyńczyków programy szkolne były ukształtowane na wzór jordański czy egipski, z drugiej strony znaczna finansowa i organizacyjna pomoc państw zachodnich była również czynnikiem wpływającym na kształt podstaw kształcenia dzieci i młodzieży<sup>4</sup>. Sytuacja konfliktu politycznego i zbrojnego niewątpliwie stanowi trzeci kluczowy czynnik warunkujący kształt programów szkolnych, a także relacji między rówieśnikami, stosunków uczeń–nauczyciel czy też nawet logistycznej organizacji systemu szkolnictwa<sup>5</sup>.

Edukacja jest niejednokrotnie traktowana jako przestrzeń budowania politycznych poglądów najmłodszego pokolenia, dlatego też jest niejednokrotnie wykorzystywana do partykularnych celów skonfliktowanych stron. Ogromne zróżnicowanie szkół, do których uczęszczają palestyńskie dzieci, odzwierciedla także mozaikę (klasową, religijną, kulturową) pozornie jednolitej społeczności palestyńskiej. Wybór określonego ośrodka edukacyjnego jest – zwłaszcza dla Palestyńczyków zamieszkujących terytorium Izraela (na przykład wschodnią Jerozolimę) – także opowiedzeniem się za daną wizję patriotyzmu, przynależności lokalnej i narodowej, a także stosunku do ewentualnej emigracji. Decyzja dotycząca edukacji dziecka jest wyborem religijnym, światopoglądowym i politycznym. Z drugiej strony edukacja stanowi dyskurs państwowy, w którym zarówno władze Autonomii Palestyńskiej, jak i państwa Izrael próbują kierować przyszlými decyzjami dzieci i młodzieży. Riad i Irene Nasser wskazują, że podręczniki szkolne, programy nauczania, sposoby kształcenia nauczycieli w skomplikowanej politycznie i społecznie sytuacji konfliktu stają się narzędziami strategii związanych z „segmentacją ludności, zmuszeniem do podległości czy też zachętą do kolaboracji”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> S. Nicolai, *Fragmented Foundations. Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, Paris–London 2007, s. 21.

<sup>5</sup> Ponieważ tereny Zachodniego Brzegu Jordanu są częściowo pod jurysdykcją izraelską, niejednokrotnie uczniowie, którzy przemierzają się kilka kilometrów pomiędzy szkołą a miejscem zamieszkania, są zatrzymywani, a niekiedy „przetrzymani” na obszarach punktów kontroli zorganizowanych przez wojsko izraelskie. Ta sytuacja zwiększa absencję uczniów. Działania zbrojne, stwarzające zagrożenie dla ludności cywilnej, są także przyczyną przerywania działalności edukacyjnej.

<sup>6</sup> R.I. Nasser, *Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape 'Palestinian Israelis' as Citizens*, „Curriculum Studies” 2008, nr 5, t. 40, s. 628.

## 2. Program szkolnictwa palestyńskiego w Izraelu

Wszystkie (znajdujące się w Izraelu) szkoły kształcące dzieci i młodzież pochodzącą z rodzin arabskich podlegają dyrektywom izraelskiego Ministerstwa Szkolnictwa. Ścisła kontrola programu nauczania, który nie uwzględnia etnicznych, religijnych i narodowościowych różnic pomiędzy uczniami żydowskimi i arabskimi, sprawia, że uczniowie i nauczyciele uczący w szkołach palestyńskich na terytorium Izraela uwikłani są w sieć światopoglądowych, narodowych i politycznych dylematów. Niejednokrotnie oficjalna (szkolna) nauka jest zupełnie sprzeczna z przekazem środowiska, w którym wzrasta dziecko, a nauczyciele, którzy realizują nakazany przez władze program, są traktowani jako kolaboranci z okupacyjną władzą.

Jak wskazuje Rijad i Irene Nasser, kontrola podręczników dla arabskich uczniów jest dużo większa niż tych przeznaczonych dla uczniów żydowskich. Podczas gdy Ministerstwo zachęca wydawnictwa edukacyjne do konkurencyjności ze sobą w kreowaniu jak najlepszych i najatrakcyjniejszych podręczników dla uczniów pochodzenia żydowskiego, wydawanie pomocy naukowych dla uczniów arabskich pozostaje w gestii jednego tylko domu wydawniczego (ministerialnego). Zatrudnia on wąską grupę prawowitnych ekspertów, których zadanie polega właściwie nie tyle na przygotowaniu podręczników, co na ich przetłumaczeniu z języka hebrajskiego na arabski<sup>7</sup>. W podręcznikach dla młodzieży arabskiej historia, tradycja i kultura arabska stanowią marginalną część programu kształcenia, natomiast historia narodowa Palestyńczyków nie występuje tam wcale. W podręcznikach nie może być także wzmianki o elementach palestyńskiej kultury narodowej, czy nawet ludowej. Konflikt między poczuciem tożsamości nauczycieli i uczniów (identyfikujących się z narodowością palestyńską) a wytycznymi ministerialnymi doprowadza niejednokrotnie do nieporozumień, napięć, wzajemnego obwiniania się nauczycieli i władz szkolnych.

Temat ten, opisywany w literaturze przedmiotu, pojawił się w wypowiedziach palestyńskich kobiet. Jedna spośród respondentek w taki sposób opisała proces eliminowania tradycji palestyńskich w szkole, w której pracowała:

A.: Pracowałam jako nauczyciel bibliotekarz w szkole blisko Bramy Damasceńskiej. To była szkoła średnia. Po Oslo zmieniła się dyrekcja szkoły i stwierdziłam, że to czas dla mnie na emeryturę, bo nie mogłam już dalej tam pracować<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 632.

<sup>8</sup> Oslo jest użyty przez Palestynkę skrótowym określeniem porozumień pokojowych zawartych między stroną izraelską a palestyńską w Oslo w 1993 roku. Analizując programy kształcenia czy proces powstawania podręczników, nie można wskazać na wyraźną cenzurę tegoż roku jako przeło-

Badacz: Dlaczego?

A: Ta dyrektorka była bardzo proizraelska. To, co jej władze kazały, to ona robiła. Najpierw zakazała kupowania książek na temat naszej historii i kultury. Potem zaczęła je [książki dotyczące historii palestyńskiej dostępne do tej pory w bibliotece, dopisek M.K.] chować, zabroniła ich wypożyczać, zakazała ich i ostatecznie je wyrzuciła, nawet takie książki z palestyńskimi piosenkami. Wtedy zaczęłam się zastanawiać, o co w tym chodzi, co ja tam robię... ostatecznie zmieniła bibliotekę w magazyn na stare meble. Wtedy odeszłam. (w1<sup>9</sup>)

Praca w szkole przestała być zgodna z normami etycznymi wyznawanymi przez respondentkę. Opisywane przez nią zmiany wskazują nie tylko na narastające zjawiska związane z wykorzenianiem uczniów z ich rodzimej kultury. Wypowiedź ta wskazuje także na dylematy i kontrowersje związane z nową rolą nauczyciela, który w ramach zmieniającego się system oświaty staje się urzędnikiem, odpowiedzialnym za asymilację palestyńskiej młodzieży do realiów specyficznie określonego zachowania obywatela izraelskiego (znającego kulturę żydowską, biegłego w hebrajskim, znającego świetnie Biblię i Talmud, nieinteresującego się natomiast tradycjami kultury palestyńskiej).

Ciekawym elementem analizy tej wypowiedzi byłoby zauważenie, że respondentka skupia się raczej na opisywaniu zachowania „kolaborującej” pracodawczyni, uznając opresję ze strony izraelskiej za niejako „naturalną”. Osoby, które decydują się uczyć w szkole pomimo tego, że program kształcenia zawiera treści niezgodne z poglądami czy doświadczeniami wielu palestyńskich nauczycieli, są narażone nie tylko na osobiste dylematy, ale także na niezrozumienie czy ostracyzm we własnym środowisku etnicznym<sup>10</sup>. Radykalizm, związany z patriotyczną postawą większości Palestyńczyków, jest w konflikcie z realiami ekonomicznymi, prawnymi, społecznymi. Palestyński nauczyciel, tracąc pracę, jest narażony na konieczność przeprowadzki na terytorium Autonomii Palestyńskiej, natomiast uczniowie palestyńscy pozbawieni opieki nauczycieli, pochodzących z własne-

---

mowego dla palestyńskiej edukacji, która już od lat 60. XX wieku miała proizraelski charakter. Wydaje się jednak, że utworzenie Autonomii Palestyńskiej wzmogło izraelskie kontrole oraz wymianę kadry nauczycielskiej w izraelskich szkołach dla ludności arabskiej.

<sup>9</sup> „A” jest pierwszą literą imienia respondentki, odnośniki w nawiasach nawiązują do transkrypcji wywiadów dokonanych po przeprowadzeniu wywiadów z Palestynkami w okresie VII–IX 2012.

<sup>10</sup> Obok wspomnianej nieobecności historii czy tradycji palestyńskiej chodzi także między innymi o określanie terminów geograficznych nazwami hebrajskimi, a nie arabskimi (chodzi głównie o przestrzenie znajdujące się na terytorium Izraela i Palestyny), pomijanie wszelkich informacji na temat konfliktów izraelsko-żydowskich, wskazywanie na żydowskie prawo do ziemi palestyńskiej; por. R.I. Nasser, *Textbooks as a Vehicle...*, op.cit., s. 637–638.

go kręgu kulturowego, utraciliby w jeszcze większym stopniu kontakt ze swoją tożsamością etniczną. Te wszystkie przesłanki stanowią ważne argumenty, przywoływane przez nauczycieli, którzy zdecydowali się współpracować z Izraelskim Ministerstwem Edukacji, którego przedstawiciele właściwie całkiem wprost wyrażają treści świadczące o tym, że edukacja palestyńskich uczniów nie jest jedynie ideą wychowawczą, lecz także polityczną. Ismael Abu-Saad, profesor Uniwersytetu imienia Ben Guriona w Negewie, a zarazem członek społeczności beduińskiej, przypomina słowa wypowiedziane przez izraelską minister edukacji w 2001 roku. Mówiła ona wtedy, że nie będzie w Izraelu dziecka, które nie byłoby nauczone podstaw żydowskich i syjonistycznych wartości<sup>11</sup>. Biorąc pod uwagę, że 19% ludności żyjącej w Izraelu to Palestyńczycy, zdanie Limor Livnat można rozumieć w tym kontekście jako zapewnienie, że każdy palestyński uczeń zostanie skonfrontowany z wychowaniem w duchu syjonistycznym, zakładającym, że Izrael (Palestyna) jest specjalnym obszarem władzy społeczności żydowskiej.

Badacze dyskursu edukacyjnego w Izraelu, tacy jak Muhammad Amara i Abd Al-Rahman Mari, wskazują, że sytuacja ideologizacji kształcenia nieco się zmieniła 1989 roku<sup>12</sup>. Wtedy właśnie wprowadzono nowy, zreformowany program kształcenia oraz nowe podręczniki do nauki języka ojczystego dla uczniów pochodzenia palestyńskiego. W myśl reformy nauczanie języka arabskiego w szkołach dla palestyńskiej młodzieży ma dowartościować kluczowe aspekty arabskiej kultury oraz służyć zacieśnianiu więzi pomiędzy Palestyńczykami a ich narodową i etniczną grupą. Słowa te są ważną deklaracją, jednak faktyczne zmiany programu miały raczej charakter powierzchowny. Z rozmów z Palestynkami wynika, że edukacja szkolna wciąż jest nastawiona przede wszystkim na pamięciowe powtarzanie materiału, a materiał szkolny nie ma wiele wspólnego z wyzwaniem życia codziennego (w3, w4), natomiast w podręcznikach szkolnych nadal występują jedynie wzmiankowe odniesienia do kultury palestyńskiej i jej dziedzictwa narodowego. Wskazane opinie są także obecne w literaturze przedmiotu.

Heba Hamarshy, analizująca wskazywane powyżej cele związane ze zreformowaną edukacją w zakresie języka arabskiego oraz edukacją w zakresie hebrajskiego, wskazuje na różnice w wykazywanych efektach kształcenia obu przedmiotów. Uczniowie mają poznawać język ojczysty po to, by budować więź ze społecznością

---

<sup>11</sup> I. Abu-Saad, *State Educational Policy and Curriculum: the Case of Palestinian Arabs in Israel*, „International Education Journal” 2006, nr 7, s. 710.

<sup>12</sup> M. Amara, A. Mari, *Language Education Policy. The Arab Minority in Israel Language Policy*, New York–Dordrecht–Boston 2002, rozdz. 4.

pochodzenia, natomiast język hebrajski jest tym, który stanowi użyteczne narzędzie do przyszłej pracy, dalszej nauki, rozwoju intelektualnego itp.<sup>13</sup>

### 3. Język edukacji

Edukacja w szkołach dla palestyńskich dzieci i młodzieży odbywa się w języku arabskim (który jest jednym z dwóch oficjalnych języków państwowych w Izraelu), jednakże palestyńska młodzież podlega obowiązkowi nauki języka hebrajskiego (od trzeciej klasy szkoły podstawowej), natomiast żydowski uczniowie nie uczą się języka arabskiego jako obowiązkowego języka obcego w szkole<sup>14</sup>.

W okresie pozostawania Palestyny pod rządami Brytyjskiego Mandatu (oficjalnie Brytyjskiego Mandatu Palestyny 1917–1948) zarówno młodzi Żydzi, jak i Arabowie uczyli się w szkołach języka angielskiego, natomiast dodatkowo w szkołach żydowskich nauczany był język arabski. Jak jednak wskazują Kristen i Holly Olsen Żydzi, którzy przed 1948 rokiem uczyli się języka arabskiego po to, by móc porozumiewać się w szerszych kręgach, po powstaniu państwa Izrael zlikwidowali lekcje arabskiego w szkołach<sup>15</sup>. Wraz z wprowadzeniem izraelskiej jurysdykcji zmieniła się pozycja języka arabskiego, który został zmarginalizowany do roli języka arabskiej mniejszości. Brak języka arabskiego w powszechnym systemie hebrajskiej edukacji pogłębia przepaść pomiędzy izraelską a arabską młodzieżą. Powszechny obowiązek służby wojskowej, jaki obejmuje hebrajskich nastolatków (niezależnie od płci), sprawia, że młodzi ludzie wielokrotnie kontaktują się z ludnością arabską. Prowadząc przesłuchania i kontrole graniczne, zatrzymując osoby arabskiego pochodzenia na ulicy, żołnierze zwracają się do nich w języku hebrajskim. Obser-

<sup>13</sup> H. Hamarshy, *Arabic language instruction in Israeli Universities: Policy and practice*, Bar Ilan University, Ramat Gan 2008 (niepublikowana dysertacja), s. 41.

<sup>14</sup> W niektórych szkołach obowiązek nauki języka hebrajskiego wprowadzony jest dla uczniów drugiej klasy; por. T. Schumacher, *The education system of Israel*, raport przedstawiony na AACRAO Orlando Conference 2008 (niepublikowany).

<sup>15</sup> Ministerstwo Edukacji wprowadziło przedmiot: literacki język arabski, jako jedną z części programu szkolnego, w klasach 7–10, jednakże większość szkół nie prowadzi zajęć z zakresu języka arabskiego. Inną kwestią jest fakt, iż nauka literackiego arabskiego nie wpłynęłaby w znaczący sposób na porozumiewanie się ze społecznością arabską w Izraelu, gdyż język literacki i ten używany w mowie potocznej znacznie się różnią. W niektórych szkołach organizowane są lekcje języka arabskiego, prowadzone dzięki wsparciu fundacji „Abraham Fund”, dążącej do wprowadzenia języka arabskiego do żydowskich szkół i wyrażającej przekonanie, że znajomość języków zwaśnionych stron konfliktu pomaga w budowaniu porozumienia. M. Amara, A. Mari, *Language education...*, op.cit., s. 39, K.H. Olsen, *Language use, attitude and linguistic identity among Palestinian students in East Jerusalem*, „International Multilingual Research Journal” 2010, No. 4, s.34.

wacje punktów kontrolnych (zarówno pomiędzy terenem Autonomii Palestyńskiej i Państwa Izrael, jak i wewnątrz terytorium Autonomii Palestyńskiej) pokazują, że językami, używanymi przez izraelskich żołnierzy jest hebrajski (używany w stosunku do Izraelczyków i ludności arabskiej) i angielski (stosowany w komunikacji z obcokrajowcami). Kristen i Holly Olsen potwierdzają tę obserwację. Autorzy ci wskazują, że pomimo iż, arabski jest oficjalnym językiem państwa Izrael to jednak w rzeczywistości jest on nieobecny w dyskursie publicznym, gdzie hebrajski odgrywa rolę języka dominującego i większościowego a angielski jest językiem kontaktów międzynarodowych, technologii i negocjacji<sup>16</sup>.

Hebrajski jest językiem większości pism urzędowych, językiem sądownictwa (z dopuszczalnym tłumaczeniem, w razie potrzeby), a także językiem oficjalnych kanałów telewizyjnych (w których okazjonalnie pojawiają się programy w języku arabskim, publikowane w mniej popularnym czasie antenowym)<sup>17</sup>. Nawet na studiach arabistycznych, na uniwersytetach hebrajskich zajęcia prowadzone są w języku hebrajskim<sup>18</sup>. Większość mediów izraelskich prowadzi jednak programy w języku angielskim, istnieją anglojęzyczne wydania codziennych gazet izraelskich, można także kształcić się w języku angielskim. Innymi słowy język ten ma wyższy status niż język arabski, co wpływa niewątpliwie nie tylko na relacje arabsko-żydowskie, ale także na stosunek młodzieży palestyńskiej do obcokrajowców (z państw europejskich i USA).

Dzieci i młodzież arabska uczona jest nie tylko podstaw języka hebrajskiego. 35% materiału, poznawanego na lekcjach językowych dotyczy religii i kultury żydowskiej. Już w pierwszych częściach podręcznika uczniowie czytają teksty z miszny (nie pisane współczesną odmianą języka hebrajskiego), co utrudnia znacznie proces poznania języka. Uczniowie podczas lekcji hebrajskiego poznają też wiele tekstów literatury żydowskiej (29% treści i ćwiczeń odnosi się do poezji hebrajskiej, co kontrastuje z 4–7 wierszami palestyńskimi, które uczniowie poznają w całym toku kształcenia szkolnego)<sup>19</sup>. Poznawanie elementów kultury, literatury i tradycji związanych z uczonym językiem jest oczywiście standardową praktyką, w nauczaniu języków obcych. Biorąc jednak pod uwagę specyficzną sytuację polityczną oraz fakt wprowadzania skomplikowanych (także językowo)

---

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> M. Amara, A. Mari, *Language education...*, op.cit., s. 51.

<sup>18</sup> Arabscy uczniowie, którzy mają status obywateli lub rezydentów państwa Izrael mogą kształcić się na uniwersytetach hebrajskich, jednakże najczęściej ze względu na brak odpowiednich kompetencji językowej są oni traktowani jak obcokrajowcy i okres ich studiów wydłuża się o wstępny rok, przeznaczony na intensywną naukę języka hebrajskiego.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 99.



fragmentów oryginalnych tekstów rabinicznych na wczesnym etapie edukacji wydaje się, iż praktykę tę można uznać za próbę wykorzystania praktyki edukacyjnej dla politycznej idei asymilacji, innymi słowy celem jest tu jak najściślejsze powiązania i ujednoczenia edukacji uczniów palestyńskich i żydowskich (które również uczą się czytania na tekstach tradycyjnych, napisanych w języku starohebrajskim). Z perspektywy polityki izraelskiej działanie to nastawione jest na budowanie pokoju i porozumienia, jednakże z perspektywy palestyńskiej sprawa ta wygląda zupełnie inaczej.

Tego rodzaju przedsięwzięcia są odbierane przez wielu Palestyńczyków jako wydziedziczenie ich z narodowej i etnicznej kultury (i zastępowanie jej zupełnie obcymi przejawami kultury artystycznej promującej niejednokrotnie wartości sprzeczne lub zupełnie odmienne od tych, istniejących w tradycjach palestyńskich). Potwierdzają to wypowiedzi osób badanych. W wypowiedziach Palestynek, objętych badaniami jakościowymi, pojawiały się sądy świadczące o tym, że wśród przedstawicieli społeczności arabskiej w Izraelu istnieje świadomość fundamentalnej sprzeczności związanej z byciem Palestyńczykiem żyjącym w Izraelu. Jedna z moich rozmówczyń (kobieta w średnim wieku, wykształcona na Uniwersytecie Jerozolimskim) w taki sposób wytłumaczyła mi kwestie związane z nieobecnością palestyńskiej kultury w przekazach edukacyjnych:

My jesteśmy dla nich groźni dlatego, że jesteśmy tym kim jesteśmy, dlatego, że chcemy by to była palestyńska ziemia, to jest groźne dla nich, bo chcemy ich stąd wypchnąć, tak jak oni chcą wypchnąć nas. (w.5).

Konflikt palestyńsko-izraelski to nie tylko walka o dominację polityczną, ekonomiczną czy zbrojną, to także walka na polu kultury i sztuki, czy przekazu tradycji. W świetle dualnej perspektywy, dominującej w większości sytuacji przedłużających się konfliktów zbrojnych, wygrana jest możliwa tylko wtedy, gdy druga strona przegra. Innymi słowy zwycięstwo okupione jest dyskryminacją tych, którzy zostali wykreowani na wrogów. Pomimo tego, że niezwykle trudno jest przełamać taki dualny schemat, wspierany przez silne emocje, żywione przez przedstawicieli obu stron konfliktu, to jednak warto dostrzec pojedyncze inicjatywy, wskazujące na inny model rozwiązania konfliktu. Szkoła Neve Shalom jest projektem edukacyjnym, który promuje wizję niedyskryminacyjną, w której obie skonfliktowane strony mogą pozostać „wygranymi”.

#### 4. Neve Shalom jako próba przełamania praktyk dyskryminacyjnych

Yehuda Bar Shalom wskazuje, że w zróżnicowanym etnicznie, religijnie i po części także narodowo krajobrazie izraelskim największym wyzwaniem dla dialogu edukacyjnego (a także humanistycznego, egzystencjalnego czy codziennego po prostu) są relacje między żydowską a arabską (palestyńską) ludnością, zamieszkującą kraj.

Autor wskazuje, że o ile relacje między różnymi grupami Żydów są często naznaczone wrogością o tyle ich dynamika jest bardzo zróżnicowana i można wskazać na pewne łączące ich cechy i wartości. Związki pomiędzy Żydami a Palestyńczykami naznaczone są niemalże nieusuwalnym rysem, odwołując się do perspektywy władzy i podległości. Są to zatem niemal wyłącznie relacje asymetryczne. Palestyńczycy są pracownikami, Żydzi pracodawcami. Żydzi są gospodarzami i zarządcami, natomiast mniejszość arabska motywowana jest do podporządkowania się<sup>20</sup>.

Szkoła w Neve Shalom ma za zadanie przełamać nierówność istniejącą w społeczeństwie i stworzyć taką sytuację edukacyjną, w której wszyscy uczniowie są traktowani z równym szacunkiem, jako niepowtarzalne jednostki. Paradoxem jest fakt, iż szkoła ta została założona, w 1972 roku przez osobę, która mogłaby zostać określona jako społeczny outsider. Jej fundator Bruno Hussar był Żydem mizrahi (pochodził z Egiptu). W społeczności izraelskiej Żydzi pochodzący z krajów arabskich (określani mizrahi) stanowią mniejszość w porównaniu z Żydami aszkenazyjskimi (pochodzącymi z krajów Europy środkowo-wschodniej). Mniejszościowa pozycja, twórcy szkoły, wynika jednak nie tyle z kraju pochodzenia, ile z wyboru religijnego. Hussar konwertował na katolicyzm i został dominikaninem. Jako osoba duchowna przyjechał do Izraela w 1960 roku<sup>21</sup>.

Szkoła Neve Shalom to jedyna dwujęzyczna szkoła podstawowa w Izraelu. Nauczyciele, pochodzący z żydowskich i arabskich (palestyńskich) rodzin uczą w swoim własnym języku. W ten sposób wszyscy uczniowie są na równej pozycji (ucząc się zarówno we własnym jak i obcym języku). Ważną częścią zajęć szkolnych jest także wykorzystywanie w praktyce edukacyjnej historii osobistych każdego z uczniów, który dzieli się doświadczeniami rodzinnymi, tradycjami, światopoglądem z innymi uczniami. Główną ideą jest tu wskazanie na wspólne, ale także różne

---

<sup>20</sup> Y. Bar Shalom, *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israels Multicultural Society*, New York 2006, s. 3–10.

<sup>21</sup> J. Montville, *Neve Shalom. A model of Arab-Israeli coexistence?* „The Middle East Quarterly” 1998, No. 4, s. 21.

elementy tożsamości każdego z uczniów pojmowanego jako indywiduum. Dzięki metodzie storytellingu, który zakłada nauczanie poprzez opowiadanie historii, już na bardzo wczesnym etapie kształcenia, uczniowie uczą się myśleć krytycznie, wydawać bardziej kompleksowe oceny, poprzedzone analizami, uwzględniającymi szerokie spectrum czynników mogących mieć wpływ na zaistnienie określonej sytuacji. Uczniowie są także motywowani do podejmowania funkcji liderów i współpracowników. Te wszystkie działania sprawiają, że absolwenci szkoły mają szansę w zupełnie inny sposób traktować drugą stronę konfliktu i postrzegać sytuacje nieporozumień i różnic w taki sposób, który daje większą możliwość na odnalezienie właściwego, kompromisowego, czy też zadowalającego obie strony rozwiązania.

Realnym wyzwaniem dla uczniów wspomianej szkoły jest konfrontacja rzeczywistości szkolnej z realiami zewnętrznego świata (mediów, środowiska rodzinnego, konfliktów zbrojnych wpływających na życie ludności cywilnej). Yehuda Bar Shalom, który w swoim tekście cytuje wypowiedzi arabskich i żydowskich uczniów oraz ich rodziców przytacza fragment, w którym ujawnia się dramatyczny rozdźwięk między wartościami przekazywanymi w szkole, a tymi, które były wykorzystywane przez rodziny uczniów, dla zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa. Sytuacja wybuchu II Intifady była przez uczniów Neve Shalom przeżywana jako osobista tragedia<sup>22</sup>. Jedna z matek (żydowskiej) uczennicy Neve Shalom, wspomina, że sytuacja zaostrzenia konfliktu palestyńsko-izraelskiego była przeżywana przez jej córkę bardzo osobiście. Dziewięciolatka zdawała sobie sprawę, z tego, że w tej wojnie wszyscy są przegrani, w odróżnieniu od rodziców, przekonanych o tym, iż Izrael zwycięży wojnę, co zapewni rodzinie spokój i bezpieczeństwo<sup>23</sup>. Dziecko, które wśród swoich najbliższych przyjaciół miało Palestyńczyków wiedziało, iż sam wybuch konfliktu jest przegraną obu stron. Pojawia się zatem pytanie o to czy rodzina oraz szkoła jest w stanie oferować wszystkim uczniom odpowiednie wsparcie, w nabywaniu tak trudnej świadomości, czy brzemień bezradności, nie stanowi zbyt wielkiego wyzwania dla kilkulatków? Z drugiej jednak strony, obserwacje żydowskich i arabskich rodziców wskazują, że uczniowie Neve Shalom przejawiają mniej problemów wychowawczych, są bardziej spokojni i nastawieni na mediację.

Szkoła ta z pewnością wyrównuje szanse edukacyjne palestyńskiej społeczności bez jednoczesnego wydziedziczania ich z własnej kultury. Niejako ponad

---

<sup>22</sup> Intifada to zbrojne powstanie Palestyńczyków przeciwko władzy izraelskiej.

<sup>23</sup> Y. Bar Shalom, *Educating Israel...*, op.cit., s. 8.

programem szkolnym, dzięki warsztatom opowiadania historii i dwujęzycznym lekcjom szkoła wprowadza atmosferę równości, a zarazem dba o wysoki poziom kształcenia (co jest główną zachętą dla wielu żydowskich rodziców uczniów).

## 5. Konkluzje

Szkoła Neve Shalom jest jednym z eksperymentów edukacyjnych. Placówka ta, istniejąc niejako na marginesie izraelskiego systemu edukacji, wykorzystując swoją niejednoznaczną pozycję (dwunarodowościowej szkoły) mogła zmodyfikować wiele reguł kształcenia, obecnych w programach dotyczących kształcenia ludności palestyńskiej w Izraelu. Neve Shalom to szkoła przełamująca obecne w izraelskiej edukacji wzorce wykluczenia mniejszości etnicznej. Przełamanie to nie następuje jednak w sposób systemowy, ale raczej poprzez wykorzystanie metody storytellingu czy wspólne projekty edukacyjne, w które zaangażowani są na równych prawach uczniowie izraelscy i palestyńscy. Wydaje się, że propozycja przedstawiona przez twórcę szkoły jest bardzo ciekawym precedensem w izraelskiej edukacji, jednakże trudno przewidywać by potencjał dialogiczny obecny w systemie nauczania Neve Shalom był z łatwością przejęty przez większą liczbę izraelskich placówek edukacyjnych.

## LITERATURA:

- Abu-Saad I., *State educational policy and curriculum: the case of Palestinian Arabs in Israel*, „International Education Journal” 2006, No. 7.
- Amara M., Mari A., *Language education policy. The Arab minority in Israel language policy*, New York–Dordrecht–Boston 2002.
- Bar Shalom Y., *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israel’s Multicultural Society*, New York 2006.
- Hamarshy H., *Arabic language instruction in Israeli Universities: Policy and practice*, Bar Ilan University, Ramat Gan 2008 (niepublikowana dysertacja).
- Kalekin-Fisherman D., *Ideology, policy and practice education for emigrants and minorities in Israel today*, New York–Boston–Dordrecht 2004.
- Montville J.V., *Neve Shalom. A model of Arab-Israeli coexistence?*, „The Middle East Quarterly” 1998, No. 4.
- Nicolai S., *Fragmented foundations. Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*, Paris–London 2007.

- Nasser R.I., *Textbooks as a vehicle for segregation and domination: state efforts to shape 'Palestinian Israelis' as citizens*, „Curriculum Studies” 2008, No. 5, Vol. 40.
- Olsen K.H., *Language use, attitude and linguistic identity among Palestinian students in East Jerusalem*, „International Multilingual Research Journal” 2010, No. 4.
- Schumacher T., *The education system of Israel*, raport przedstawiony na AACRAO Orlando Conference 2008 (niepublikowany).