

Učiť sa z minulosti, konať pre budúcnosť

Interdisciplinárny prístup
k holokaustu, ľudským
právam a medzikultúrnemu
vzdelávaniu



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Učiť sa z minulosti, konať pre budúcnosť

Interdisciplinárny prístup k holokaustu,
ľudským právam a medzikultúrnemu
vzdelávaniu



Autor: Oana Nestian-Sandu

Príspevky a pripomienky:

Oana Bajka, Intercultural Institute Timisoara (Temešvár) / TOLI – The Olga Lengyel Institute
Calin Rus, Intercultural Institute Timisoara
Manuela Oprea, Intercultural Institute Timisoara
Gadi Luzzatto Voghera, Fondazione CDEC
Patrizia Baldi, Fondazione CDEC
Katarzyna Laziuk, Big Picture
Michael Franke, pedagóg
Sonya Krancheva, učiteľka
Dragomir Dachev, učiteľ

Autorka by rada poďakovala emeritnej profesorky Sondre Perl, riaditeľke U. S. Programs v TOLI, ktorá na počesť preživšej tábora Auschwitz Olgy Lengyel, v roku 2006 iniciovala programy pre učiteľov zamerané na vzdelávanie o holokauste. Jej práca s učiteľmi v Spojených štátoch amerických, spolu s kolegyňou Dr. Jennifer Lemberg, inšpirovala činnosť TOLI v Európe.

Autorka by sa tiež rada poďakovala za spoluprácu nasledujúcim dobrovoľníkom European Solidarity Corps: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Preklad do slovenského jazyka: Ján Hlavinka.

Proofreading v slovenčine: Ján Hlavinka, Martin Posch.

Layout: Codruț Radu

Design obálky: Timea Serb

Foto na obálke: Detail monumentu v Museo Memoria y Tolerancia, nachádzajúcom sa v Mexico City, a vytvoreného v spolupráci s Janom Hendrixom. Kaskáda 20,000 'sĺz' symbolizuje 2,000,000 detí, ktoré sa stali obeťami strašných genocíd. Foto Oana Nestian-Sandu.

ISBN: 978-606-8311-30-2

© The Olga Lengyel Institute
a Intercultural Institute Timisoara, 2024
Reprodukovanie, s výnimkou komerčného účelu,
je povolené za predpokladu, že je uvedený zdroj.

Obsah

Úvod	4
Prečo interdisciplinárny prístup?	5
Interdisciplinárny prístup k rozvoju kompetencií	9
Metodologické úvahy	13
Vzdelávacie aktivity	16
Stereotypy, predsudky, diskriminácia	17
Ľudská dôstojnosť	17
Identita a stereotypy	20
Antisemitizmus – vtedy a teraz	26
Protirómsky rasizmus – vtedy a dnes	32
Právne predpisy a práva	38
Antisemitské právne predpisy v európskych krajinách	38
Ľudské práva nie sú abstraktné	41
Zaostrené na: Právo na občianstvo	46
Zaostrené na: Právo na slobodu prejavu	48
Kultúra a komunity	50
Právo na kultúrny život / sloboda viery a náboženstva	50
Život pred holokaustom a po ňom	53
Dedičstvo a prázdnota	53
Skúmanie židovskej kultúry	56
Skúmanie rómskej kultúry	61
Obete, preživší, odporcovia	67
Individuálne príbehy – východisko pre pochopenie histórie	67
Assia Raberman	67
Justinian Badea	71
Odolnosť	74
Zástancovia, prizerajúci sa, kolaboranti	78
Zástancovia	78
Individuálne rozhodnutia	83
Utečenci – vtedy a teraz	87
Skúmanie memorializácie cez prizmu ľudskej dôstojnosti	91
Usmernenia a zdroje od iných organizácií	94
Použitá literatúra	95

Úvod

Táto príručka bola inšpirovaná prácou s tisíckami učiteľov v Európe, ktorú The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights (Inštitút Olgy Lengyel pre štúdiá holokaustu a ľudské práva, TOLI) vykonal za posledných 10 rokov spolu so svojimi partnermi v celkovo 10 európskych krajinách.

V rámci projektu Learning from the Past, Acting for the Future – Teaching about the Holocaust and Human Rights (*Učiť sa z minulosti, konať pre budúcnosť – vzdelávanie o holokauste a ľudských právach*), spolufinancovaného z programu Európskej únie Europe for Citizens (Európa pre občanov), sa v rokoch 2021-2022 uskutočnila séria podujatí s učiteľmi z Talianska, Poľska, Rumunska a Bulharska v konzorciu vedenom Medzikultúrnym inštitútom (Intercultural Institute) v Temešvári, na ktorom sa podieľali Fondazione CDEC (Taliansko), Big Picture (Poľsko) a Amalipe (Bulharsko). Skúsenosti s učiteľmi v tomto projekte, ako aj s učiteľmi v iných európskych krajinách – Rakúsku, Grécku, Litve, Portugalsku, Srbsku a na Ukrajine – ktoré sprostredkoval TOLI spolu so svojimi národnými partnermi, poslúžili ako základ pre túto príručku.

Učitelia zapojení do našich programov ocenili interdisciplinárnu metodológiu uvedenú v tejto príručke ako účinný spôsob prepojenia minulosti so súčasnosťou. Sme vďační za možnosť spolupracovať s angažovanými učiteľmi a podporovať ich pri zapájaní žiakov do relevantných a zmysluplných vzdelávacích aktivít spôsobom, ktorý rešpektuje historickú pravdu i ľudskú dôstojnosť. Navrhovaný vzdelávací prístup sa zameriava na aktívne procesy učenia, ktoré rozvíjajú kompetencie žiakov byť aktívnymi občanmi, ktorí sa postavili proti nespravodlivosti.

V tejto príručke učitelia nájdu: zdôvodnenie interdisciplinárneho prístupu, ktorý spája vzdelávanie o holokauste, vzdelávanie o ľudských právach a medzikultúrne vzdelávanie; vysvetlenie spôsobov, akými tento interdisciplinárny prístup môže viesť k rozvoju kompetencií pre demokratickú kultúru; prehľad metodík, ktoré sú najvhodnejšie pre interdisciplinárny prístup; súbor vzdelávacích aktivít, ktoré môžu učitelia použiť so svojimi žiakmi; ako aj odporúčania na ďalšie čítanie.

Theodor Adorno povedal, že “hlavnou požiadavkou na celé vzdelávanie je, aby sa Auschwitz už neopakoval” (Adorno, 2005 [1996], s. 191). Adorno nemal na mysli špecificky vyučovanie dejepisu alebo nejakého konkrétneho predmetu, ale vzdelávanie vo všeobecnosti, vzdelávanie, ktoré “poskytuje intelektuálnu, kultúrnu a sociálnu klímu, v ktorej by už nebolo možné opakovanie (tábora Auschwitz – pozn. prekl.), klímu, v ktorej by sa teda motívy, ktoré viedli k takej hrôze, stali relatívne vedomými”. Dúfame, že táto príručka inšpiruje učiteľov, aby navrhovaný prístup a aktivity využívali so svojimi žiakmi, aby prispôsobili a rozvíjali svoje vlastné interdisciplinárne aktivity, ako aj aby prehodnotili svoju výchovnú prax z hľadiska ľudskej dôstojnosti a prispeli tak k rozvoju spoločnosti, v ktorej sú genocída, násilie a diskriminácia nemysliteľné.

Prečo interdisciplinárny prístup?

Holokaust je jedným z najzložitejších fenoménov svetových dejín a nikdy by sa nemal redukovať na zjednodušené vysvetlenia. To znamená, že na jeho skutočné pochopenie (alebo pokus o jeho pochopenie) nestačia nástroje jednej disciplíny. Vďaka interdisciplinarite môžeme nájsť komplexné odpovede na zložité otázky, aj keď sú tieto odpovede ťažko prijateľné. Interdisciplinarita nás môže prinútiť klásť si ešte viac otázok, analyzovať našu minulosť a súčasnosť z rôznych perspektív, aby sme získali diferencovanejšie a nezaufatejšie pochopenie.

Aby sa to dosiahlo, musí sa v pedagogickom procese nájsť správna rovnováha medzi kognitívnymi a emocionálnymi prvkami; rovnováha medzi informáciami o hrôzach holokaustu a informáciami o živote židovského obyvateľstva pred holokaustom a po ňom, aby sa vytvoril komplexnejší naratív; rovnováha medzi individuálnymi príbehmi a historickými naratívami; rovnováha medzi reflexiou a činmi - učenie nestačí, kľúčom k sociálnej zmene je konanie na základe toho, čo sme sa naučili.

Vzdelávanie o holokauste sa už dlho považuje za spôsob, ako sa učiť o histórii holokaustu s dôrazom na jeho jedinečnosť medzi historickými udalosťami. Hoci to zostáva dôležitou súčasťou vzdelávania o holokauste, nemožno prehliadnúť ponaučenia, ktoré nám holokaust môže poskytnúť pre dnešok a budúcnosť.

Interdisciplinárny prístup, ktorý navrhujeme v tejto príručke, spája prístupy a metódy vzdelávania o holokauste, vzdelávania o ľudských právach a medzikultúrneho vzdelávania s cieľom viesť študentov k poznávaniu minulosti, pochopeniu spôsobu, akým je minulosť prepojená so súčasnosťou, a prispieť k rozvoju demokratických a medzikultúrnych spoločností, v ktorých môže každý jednotlivec žiť dôstojný život.

Keď sa na minulosť pozrieme cez prizmu ľudských práv, môžeme lepšie pochopiť, ako bola udalosť ako holokaust možná, ako fungovala propaganda a ako boli práva židovského obyvateľstva - a ľudí patriacich k iným skupinám - postupne odoberané. Zároveň môžeme cez prizmu holokaustu pochopiť, že dnes musíme konať, keď sú porušované ľudské práva alebo hrozí, že budú porušené práva príslušníkov akejkoľvek skupiny žijúcej v našej spoločnosti. Táto metodika rozvíja kritické myslenie žiakov a ich schopnosť spochybňovať populistické posolstvá, ktoré začínajú prevládať v európskych spoločnostiach a inde vo svete. Zvyšuje ich povedomie o nespravodlivom zaobchádzaní s rôznymi skupinami v ich spoločnosti a o potrebe konať.

Interdisciplinárny prístup k vyučovaniu o holokauste a ľudských právach môže tiež prispieť k odklonu od nacionalistických perspektív vo vyučovaní dejepisu. Nacionalistické perspektívy (nemýliť si ich s národnými perspektívami) sa týkajú viery v nadradenosť národa a vo využívanie a zneužívanie histórie ako nástroja na potvrdenie tejto nadradenosti, a to skresľovaním faktov a ignorovaním rôznych perspektív. Napríklad v mnohých krajinách sa inštitúcie, politici a dokonca aj pedagógovia zdráhajú priznať zodpovednosť svojich krajanov za holokaust. Claudia Lenz (2016) hovorí o "viac-menej otvorenom napätí" medzi dedičstvom nacionalistickej

paradigmy dejepisného vzdelávania a orientáciou na demokraciu a ľudské práva, ktorá zdôrazňuje kritické, reflexívne a odnacionalizované chápanie dejín.

Podľa Liama Knoxa “podstatou vzdelávania o holokauste je upozorňovať verejnosť na nebezpečný vývoj, ktorý uľahčuje porušovanie ľudských práv, bolesť a utrpenie; poukazovanie na podobnosti v čase a priestore je pre túto úlohu nevyhnutné” (2019, s. 2). Napriek tomu štúdium histórie samo o sebe nemá takýto vplyv (najmä u mladších študentov), ak sa žiaci nezapoja do procesu pochopenia toho, ako minulosť ovplyvňuje súčasnosť a ako je ich identita a sociálny kontext prepojený s predmetom, ktorý študujú.

Interdisciplinárny prístup nám umožňuje porovnať rôzne prípady sociálnej nespravodlivosti a zároveň pochopiť genocídny rozsah holokaustu a jeho jedinečnosť v našich dejinách. Holokaust, jedna z najvýznamnejších udalostí moderných dejín, bol a musí byť naďalej skúmaný nástrojmi historického výskumu. Zároveň nemožno poprieť ponaučenia, ktoré nám holokaust môže poskytnúť, ako napríklad: sila propagandy, empatia, ako byť lepšími občanmi atď. V procese štúdia holokaustu si môžeme uvedomiť naše súčasné ľudské práva a našu zodpovednosť konať tvárou v tvár nespravodlivosti.

Ak sa porovnávanie robí zámerne, starostlivo a v kontexte, prispieva k hlbšiemu pochopeniu histórie holokaustu aj zásad ľudských práv. Používanie rámca na porovnávanie, ako je napríklad optika ľudských práv, zabezpečuje, že holokaust sa nebude zľahčovať porovnávaním s inými formami prenasledovania alebo používať ako všeobecná metafora všetkého, čo je v danej spoločnosti zlé. Zároveň je dôležité zabezpečiť, aby sa holokaust nezneužíval ako manipulačný nástroj na politické a ideologické účely. Podľa slov Elieho Wiesela “nie sme zodpovední len za spomienky na mŕtvych, ale aj za to, čo s týmito spomienkami urobíme” (1993).

“Už nikdy viac” je heslom pedagógov a tvorcov politík už desaťročia, ale jeho realizácia je stále náročná. Po holokauste došlo k mnohým ďalším genocídám; systémová diskriminácia je každodennou realitou pre neuveriteľne vysoký počet ľudí na celom svete; dichotómia “my vs. oni” stále prevláda v politickom diskurze v Európe i mimo nej; počet totalitných režimov je stále vysoký a dokonca aj zavedenými demokraciami otriasajú populistické politické hnutia, ktoré nerešpektujú ľudské práva.

Hoci existuje rozsiahly výskum dejín holokaustu, je potrebné použiť adekvátnejšie prístupy, aby sa tento historický výskum “pretavil” do vzdelávacej praxe. Poznanie minulosti nestačí, ak ľudia nemôžu toto poznanie využiť na vytvorenie demokratickejších a medzikultúrnych spoločností - čo je pravdepodobne jediný nástroj, ktorý môže zabrániť autoritarizmu a porušovaniu ľudských práv pokojnou a dlhodobou cestou.

Gregory Wegner sa zamýšľa nad potenciálom poučenia, ktoré môžeme vyvodit' z holokaustu pri výučbe občianskych kompetencií. Vzdelávanie o holokauste považuje za mimoriadne aktuálne vzhľadom na celosvetový vzostup krajne pravicových hnutí, cesty ako poukázať na to, čo sa môže stať, keď je ohrozená demokracia (Wegner, 1998). Žiaľ, v posledných rokoch politický extrémizmus naďalej rastie a ohrozuje európske spoločnosti a iné časti sveta.

Potenciál vzdelávania o holokauste dať nám lekcii pre dnešok uznali mnohí odborníci a medzinárodné organizácie. Van Driel (2010) však upozorňuje na skutočnosť, že hoci sa kladie veľký dôraz na historické otázky, keď sa spomína význam adresovania stereotypov, predsudkov, diskriminácie a rasizmu v dnešnom svete, je to skôr vedľajšia myšlienka ako čokoľvek iné. Tvrdí, že možným dôvodom môže byť skutočnosť, že väčšina učiteľov nie je vyškolená na rozprávanie o predsudkoch a diskriminácii, teda o témach, ktoré môžu v žiakoch vyvolať rôzne emócie. Netreba dúfať, že dôjde k akejsi “osmóze” a že štúdiom toho, čo sa stalo Židom v Európe pred takmer sto rokmi, sa zo študentov stanú empatickejšie a občiansky zmyšľajúce ľudské bytosti.

Pre väčšinu ľudí a spoločností je ťažké prijať problematickú minulosť, pretože táto minulosť ohrozuje sebaúctu a ovplyvňuje osobnú identitu aj národné mýty (Ambrosewicz-Jacobs a Szuchta, 2014). Ľudskoprávna optika

môže ponúknuť východiskovú pozíciu pre analýzu nespravodlivosti, ktorá je menej emocionálne nabitá, čo umožňuje pedagógom postaviť sa otvorenejšie tvárou v tvár faktom. Môže im pomôcť pochopiť, že história nie je nástrojom na zvyšovanie národnej identity a hrdosti - ako sa príliš často využíva -, ale radom udalostí, ktoré by sme sa mali snažiť čo najpresnejšie pochopiť, aby sme sa z nich poučili a budovali lepšie spoločnosti. Zároveň otvára perspektívu, že ľudia, ktorí žijú dnes, nie sú vinní za to, čo sa stalo v minulosti. Sú však zodpovední za to, aby si minulosť pripomínali, uctili si obeť a tých, ktorí prežili, a snažili sa vytvoriť lepšiu prítomnosť a budúcnosť.

Okrem toho sa vzdelávanie o holokauste a ľudských právach prelína s medzikultúrnym vzdelávaním, pretože ich spoločným cieľom je riešiť sociálnu nespravodlivosť a netoleranciu voči rozmanitosti, ako aj podporovať rešpektovanie rozmanitosti a nediskrimináciu. Vyučovať v 21. storočí akýkoľvek predmet bez začlenenia medzikultúrnej výchovy ako prierezovej témy znamená vyučovať v bubline, ktorá nezodpovedá realite, v ktorej mladí ľudia žijú.

Naše spoločnosti sú čoraz rozmanitejšie a každodenné interakcie s ľuďmi z rôznych kultúr - osobné alebo online - sú pre väčšinu žiakov realitou. Hoci panuje všeobecné presvedčenie, že mladá generácia je apatická a nezaujíma sa o politiku, v skutočnosti sa angažovanosť mládeže posúva od konvenčnej participácie k nekonvenčnej a občianskej participácii, keďže mladých ľudí priťahujú - a dokonca ich sami rozvíjajú - nové sociálne hnutia (Chryssochoou a Barrett, 2017). Tento kontext si vyžaduje vzdelávanie, ktoré "rešpektuje a podporuje rozmanitosť a zároveň neustále spochybňuje status quo a mocenské štruktúry v spoločnosti" (Nestian-Sandu a Lyamouri-Bajja, 2018, s. 21) a toto vzdelávanie je interkultúrnym vzdelávaním.

Totten a Feinberg (2001) uvádzajú 17 "dôvodov" pre vyučovanie o holokauste, z ktorých viaceré priamo korešponujú s cieľmi medzikultúrneho vzdelávania, ako napríklad: skúmanie pojmov ako predsudky, diskriminácia, rasizmus, antisemitizmus, poslušnosť voči autorite, syndróm prizerajúceho sa (v origináli bystander – pozn.prekl), konflikty a ich riešenie, rozhodovanie a spravodlivosť; pochopenie, ako sa "malé" predsudky môžu ľahko zmeniť na oveľa závažnejšie; zvyšovanie povedomia o etnickej a náboženskej nenávisti; oceňovanie pluralizmu a rozmanitosti.

Na priesečníku vzdelávania o holokauste, vzdelávania o ľudských právach a medzikultúrneho vzdelávania môžu byť žiaci zapojení do procesov, ktoré im pomáhajú:

- Poučiť sa z dejín holokaustu, aby podporovali demokratické hodnoty a ľudské práva;
- Pochopiť úlohu, ktorú identita zohrávala pri prenasledovaní Židov a iných skupín počas holokaustu, a úlohu, ktorú zohráva v súčasných spoločnostiach;
- pochopiť vlastnú identitu v súvislosti s históriou a spoločnosťou, v ktorej žijú;
- Spochybníť nacionalistické perspektívy vo vzdelávaní o holokauste;
- Pochopiť svoju zodpovednosť za uznanie a pripomenutie si bolesti, traumy a straty spôsobenej holokaustom;
- Zachovať židovské kultúrne dedičstvo a uznať prínos židovského národa k histórii rôznych miest, v ktorých už nie je prítomný;
- Spoznať históriu antisemitizmu a prepojiť ju s antisemitskými prejavmi v súčasnosti;
- Pochopiť, že súčasná diskriminácia a marginalizácia Rómov v Európe je priamym dôsledkom dlhej histórie prenasledovania, otroctva a genocídy Rómov v Európe;
- Spoznať iné kultúry a naučte sa, ako sa zapojiť do zmysluplných interakcií s ľuďmi s rôznym pôvodom, kultúrou a skúsenosťami;
- Zamyslieť sa nad vlastnými stereotypmi a nájdite spôsoby, ako ich prekonať;

- Pochopiť, že v minulosti už došlo k zmenám a že spoločnosti sú premenlivé;
- Rozvíjať rešpektovanie ľudských práv a ľudskej dôstojnosti;
- Uvedomiť si potrebu spoločenskej akcie na zaistenie ochrany ľudských práv v súčasných spoločnostiach;
- Postaviť sa tvárou v tvár nespravodlivosti.

Na dosiahnutie týchto cieľov je potrebný premyslený a dobre navrhnutý vzdelávací proces, ktorý je medzipredmetový a na ktorom spolupracujú učitelia z rôznych odborov, aby ukázali zložitost' spoločenských a historických súvislostí a ľudského správania. Jennifer Lemberg hovorí o potrebe disciplinárnych rozhovorov, "ktoré by spojili inovatívnu vedeckú prácu v oblasti štúdií holokaustu s konkrétnejšími úvahami o pedagogike a ktoré by uznali, že vyučovanie a učenie sa o holokauste nejako súvisí s tým, kým sme ako ľudské bytosti (Lemberg, 2021, s. 113).

Interdisciplinárny prístup k rozvoju kompetencií

Holokaust sa nedá vyučovať tak ako akýkoľvek iný predmet. Nemožno ho vyučovať nezaujato a vyhýbať sa emocionálnym dôsledkom. Zároveň by sa však nemal používať ako jednoduchá zámienka na lekciu z morálky. Ak žiakom nepomôžeme pochopiť základné príčiny a súvislosti, ktoré viedli k holokaustu, najmä jeho súvislosť so širšími dejinami Európy a dejinami antisemitizmu, môže to v nich vyvolať presvedčenie, že holokaust bol izolovanou udalosťou, anomáliou. To môže viesť k trivializácii pamäti holokaustu.

Je dôležité zabezpečiť, aby žiaci mali prístup k presným faktom o holokauste, aby sa ich učenie začalo historicky presnou definíciou holokaustu a aby sa naučili správne používať ďalšie súvisiace pojmy. Učenie sa z primárnych prameňov môže žiakom pomôcť vytvoriť si objektívnejšie chápanie holokaustu. Netreba pripomínať, že kritická analýza prameňov je potrebná, aj vtedy keď ide o primárne pramene. Mnohé z primárnych prameňov vytvorili samotní páchatelia a analýza toho, prečo a ako boli jednotlivé pramene vytvorené, pomáha žiakom vytvoriť si zmysluplné pochopenie zložitej a hlboko znepokojujúcej udalosti. Zároveň by sa štúdium holokaustu nemalo zameriavať len na fakty a čísla, čím sa ignoruje ľudský rozmer; učitelia by nemali prezentovať jednotlivé príbehy bez všeobecného pochopenia historického kontextu. Využívanie rôznych zdrojov, akými sú literatúra, umenie, osobné výpovede, filmy atď. môže podporiť rozvoj vyváženejších perspektív. Podpora žiakov v pochopení historického kontextu holokaustu “pomáha sprostredkovať fakt, že nacistické prenasledovanie bolo zámerné, ale nie nevyhnutné” (Polgar, 2018, s. 20).

Štúdium holokaustu môže vyvolať silné emócie, ktoré si vyžadujú primerané zamyslenie sa nad vlastnými myšlienkami a vnímaním. Môže v študentoch zanechať pocit bezmocnosti, hnevu a frustrácie. Uvedomenie si tejto skutočnosti a práca s týmito pocitmi môže byť silnou motiváciou ku konaniu v súčasnosti. Môže podporiť alebo viesť študentov k vytváraniu zmien v súčasných spoločnostiach. To je možné len vtedy, keď študenti cítia, že kontext učenia je bezpečný a podnetný a že môžu prepojiť svoju vlastnú identitu a svetonázor s témami, ktoré študujú.

Peter Cook sa zasadzuje za uprednostnenie “kultúry pred obsahom” (2021), pričom poukazuje na dôležitosť vytvorenia triedy s kultúrou silných demokratických hodnôt, aby bolo možné zaoberať sa zložitým a emocionálne nabitým obsahom. Vytvorením bezpečného prostredia, v ktorom žiaci majú pocit, že nie sú posudzovaní, keď vyjadrujú svoje myšlienky, sa žiaci aktívnejšie zapájajú do vyučovaného predmetu. To sa dá dosiahnuť len vtedy, keď sa sebaúcta, úcta k druhým a rešpektovanie ľudskej dôstojnosti považujú za základné hodnoty v skupinovej interakcii. Žiaci by nemali byť len objektmi pedagogických zásahov, ale mali by byť vlastníčkami pedagogických zásahov. “V prípade dejepisného vzdelávania to znamená, že proces učenia sa musí byť otvorený pre to, čo sa žiakom javí ako relevantné a zmysluplné vzhľadom na ich osobné zázemie, a vyzvať ich, aby vyjadrili svoje názory a interpretácie a zároveň rešpektovali názory iných” (Lenz, 2016).

Z historického hľadiska existuje úzka súvislosť medzi holokaustom a vývojom moderného rámca ľudských práv: holokaust bol katalyzátorom pre založenie Organizácie Spojených národov (United Nations); vypracovanie Všeobecnej deklarácie ľudských práv (VDLP) a vytvorenie právnych systémov na ochranu základných práv sa uskutočnilo s ohľadom na atrocitu druhej svetovej vojny. Napriek tomu si budovanie zmysluplných mostov medzi minulosťou a súčasnosťou vyžaduje od učiteľov značnú prípravu, ako aj rešpektovanie historickej pravdy, oceňovanie demokratických princípov a rozmanitosti, ochotu spolupracovať s ostatnými učiteľmi a neustále hľadanie vhodných metód, ktoré by žiakov zapojili do zmysluplných úvah.

Učители majú prístup k vynikajúcim zdrojom na vyučovanie o holokauste, ako sú *Odporúčania IHRA pre vyučovanie a učenie sa o holokauste, Usmernenia USHMM (United States Holocaust Memorial Museum, Washington, D. C., USA – pozn. prekl.) pre vyučovanie o holokauste* a mnohé ďalšie¹. Tieto zdroje spolu s praktickými skúsenosťami The Olga Lenguel Institute (TOLI) a jeho partnerov v Európe, ktorí pracujú s tisíckami učiteľov, poslúžili ako inšpirácia pre túto príručku. Pridaná hodnota príručky spočíva v interdisciplinárnom prístupe, ktorý navrhuje a ktorý čerpá z najdôležitejších aspektov jednotlivých disciplín s cieľom podporiť žiakov v chápaní súvislostí medzi minulosťou a súčasnosťou a umožniť im stať sa aktívnymi občanmi, ktorí sa postaví tvárou v tvár nespravodlivosti.

Vzdelávanie v oblasti ľudských práv sa často opisuje ako spôsob, ako sa učiť o ľudských právach, *prostredníctvom* nich a *pre* ne:

- *Učenie sa o ľudských právach* sa týka poznania histórie a mechanizmov ľudských práv, inštitúcií a právneho systému, významu a obsahu ľudských práv.
- *Učenie sa prostredníctvom ľudských práv* sa vzťahuje na učenie, ktoré sa uskutočňuje s využitím vzdelávacích prístupov a nástrojov, ktoré odrážajú myšlienky ľudských práv - vzdelávací proces je organizovaný demokratickým spôsobom, podporuje aktívnu účasť študentov a chráni ľudskú dôstojnosť každého študenta.
- *Učenie sa pre ľudské práva* znamená konanie na ochranu týchto práv a správanie, ktoré zabraňuje nespravodlivosti a odmieta nespravodlivosť, nerovnosť a porušovanie ľudských práv.

Interdisciplinárny prístup, v ktorom sa učenie o ľudských právach, *prostredníctvom* ľudských práv a *pre* ľudské práva uskutočňuje v spojení s holokaustom a medzikultúrnym vzdelávaním, ponúka študentom komplexnejší spôsob chápania minulosti v spojení so súčasnosťou a chápania ich identity a identity ich spolužiakov v súvislosti s históriou vo všeobecnosti a najmä s holokaustom. Hoci sa študenti často zaujímajú o problematiku ľudských práv, “nemusia si uvedomovať, ako bolo porušovanie ľudských práv v minulosti výsledkom sociálnych, ekonomických a politických podmienok a procesov, alebo ako má boj za ľudské práva svoje vlastné dejiny” (Tibbitts, 2016, s. 94). Interdisciplinárny prístup môže podnietiť študentov k zapájaniu sa do náročných rozhovorov o dejinách, súčasnosti a budúcnosti. Môže ich tiež motivovať k tomu, aby prispeli k zabezpečeniu toho, že pamiatka ľudí, ktorí boli v minulosti dehumanizovaní bude dôstojne pripomínaná a uchovávaná.

Pre Azadeha Aalaa je kľúčové uznať, že “nie každú skúsenosť alebo historickú udalosť možno úplne pochopiť alebo porozumieť”. Takéto uznanie môže mať osobitný potenciál rastu pre študentov aj učiteľov (Aalai, 2020, s. 215). V tomto zmysle sa Aalai zasadzuje za výber témy ako spôsobu, ktorý pedagógom umožní vyhnúť sa problematickému vzdelávaniu o holokauste, ako je “zjednodušovanie krutosti, ponúkajúce “jednoduchých” alebo zabalených záverov a/alebo zahlcovanie študentov” (Aalai, 2020, s. 210). Téma je akýmsi objektívom, ktorý študentom ponúka referenčný rámec, umožňujúci orientovať sa v takom zložitej a nepochopiteľnej atrocite.

¹ Zoznam usmernení a zdrojov je uvedený v poslednej kapitole.

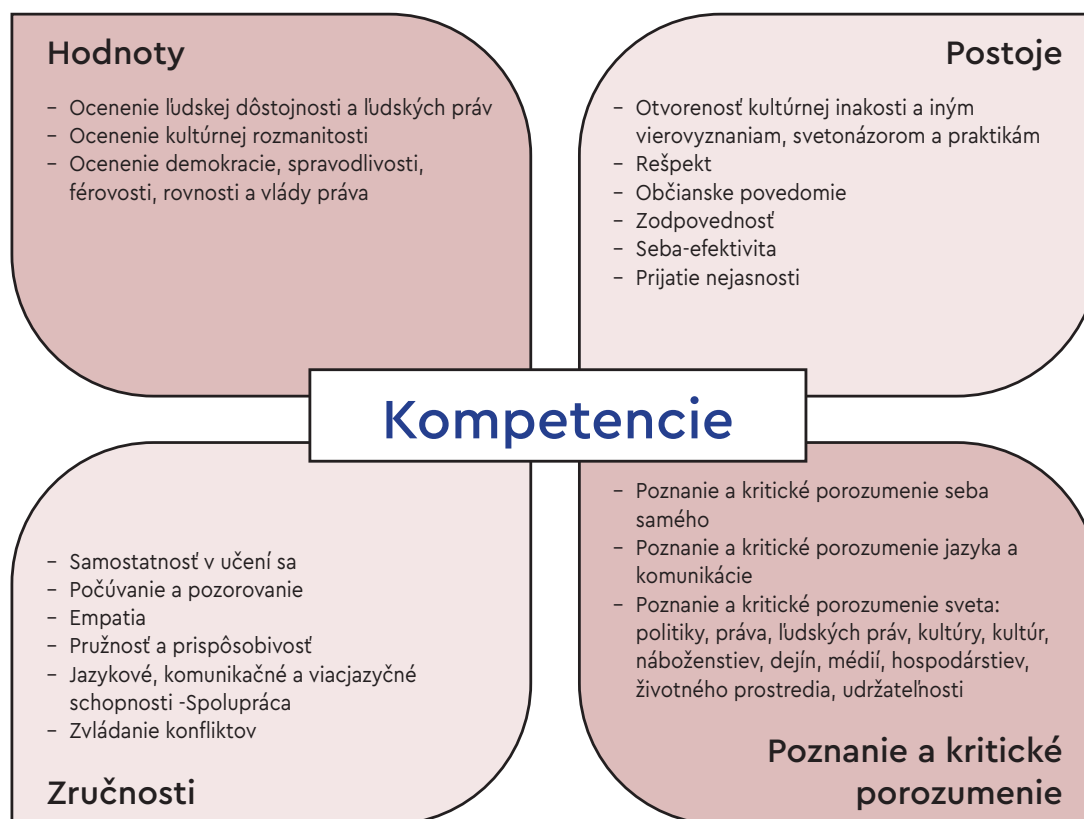
Ludskoprávny objektív je perspektívou, prostredníctvom ktorej sa študenti môžu pokúsiť pochopiť zmysel tohto zverstva. Namiesto toho, aby sa snažil ponúknuť jednoznačné odpovede, zapája študentov do bohatšej perspektívy a vedie ich k rozpoznaní väčšej komplexity.

Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC), ktorý vydala Rada Európy v roku 2018, môže učiteľom slúžiť ako orientačný nástroj pri plánovaní a hodnotení ich interdisciplinárnych vzdelávacích aktivít (kurikulárnych aj mimoškolských).

Rámec predstavuje na kompetenciách založený prístup k vzdelávaniu, ktorý navrhuje koncepčný model kompetencií. Model obsahuje 20 kompetencií, ktoré patria do štyroch kategórií: hodnoty, postoje, zručnosti a poznanie a kritické porozumenie (pozri obrázok 1). Tieto kompetencie predstavujú psychologické zdroje, ktoré je potrebné rozvíjať, aby bolo možné primerane a účinne reagovať na požiadavky, výzvy a príležitosti, ktoré predstavujú demokratické a medzikultúrne situácie (Barrett, 2020).

Dôležitým aspektom modelu je skutočnosť, že poznanie (a vedomosti) sú spojené s kritickým porozumením, čo znamená, že získavanie nových vedomostí je cenné len do tej miery, do akej podporuje kritické porozumenie, umožňuje vzájomné prepojenie a zmysel (Rus, 2019). Vo vzdelávacom procese sa to premieta do potreby vytvárať príležitosti pre učiacich sa, aby nové poznatky spracovali, diskutovali o nich a integrovali ich do svojho svetonázoru, čím sa zabezpečí, že poznatky budú pochopené a zvýši sa šanca, že si ich žiaci dlhodobo zapamätajú. Ďalším dôležitým aspektom modelu je významná úloha, ktorú pripisuje hodnotám ako kľúčovým prvkom kompetencií. Rozvoj vedomostí, zručností a postojov bez silných demokratických hodnôt predstavuje riziko vytvorenia spoločností, ktoré sú opakom toho, čo sa chápe pod pojmom “nikdy viac”.

Vo vzdelávacích procesoch možno kompetencie pre demokratickú kultúru rozvíjať v skupinách. Sú navzájom úzko prepojené a v každej situácii, vrátane procesu učenia, môže človek využívať a rozvíjať viac ako jednu kompetenciu. Z tohto dôvodu sú interdisciplinárne vzdelávacie procesy vhodné na rozvoj kompetencií pre demokratickú kultúru.



Obrázok 1. Model kompetencií pre demokratickú kultúru. Zdroj: Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru (RFCDC) Rady Európy, zv. 1.

Rada Európy navrhuje tento rámec ako základný nástroj, prostredníctvom ktorého možno implementovať výchovu k ľudským právam a medzikultúrnu výchovu do vzdelávacích systémov členských štátov. Použitie tohto rámca v súvislosti s výchovou k holokaustu bolo overené v niekoľkých programoch odbornej prípravy učiteľov, ktoré realizoval Inštitút Olgy Lengyelovej a jeho partneri v Európe. Viac ako 100 učiteľov sa zapojilo do procesov identifikácie kompetencií, ktoré si ich žiaci môžu rozvíjať účasťou na vzdelávacích aktivitách o holokauste, a dospeli k záveru, že tento rámec je užitočným nástrojom na plánovanie vzdelávacích aktivít a na hodnotenie ich vplyvu na žiakov, ako aj na identifikáciu kompetencií, ktoré sú potrebné pre demokratického a interkultúrneho učiteľa.

Využívanie RFCDC pri plánovaní, realizácii a hodnotení interdisciplinárnych vzdelávacích procesov, ktoré spájajú holokaust, ľudské práva a medzikultúrne vzdelávanie, poskytuje učiteľom konsolidovaný model kompetencií a usmerňujúci nástroj na navrhovanie odborne podložených, participatívnych a zmysluplných vzdelávacích aktivít. Vzdelávacie aktivity uvedené v tejto príručke boli vypracované na základe Referenčného rámca kompetencií pre demokratickú kultúru.

Metodologické úvahy

Pedagógovia ako Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire a David Kolb presadzovali názor, že učenie je najefektívnejšie, keď sa žiak aktívne zapája do obsahu. Metódy ako učenie založené na skúmaní, zážitkové učenie alebo učenie na základe projektov sú vhodné pre interdisciplinárne prístupy, ktoré kombinujú vzdelávanie o holokauste, vzdelávanie o ľudských právach a medzikultúrne vzdelávanie.

Vyučovanie založené na skúmaní je založené na kladení hlbokých otázok o živote, o ľudskom správaní, o spoločnosti. Používanie otázok ako východiskového bodu pre vedenie vzdelávacieho procesu znamená, že “učitelia chápu nespočetné množstvo spôsobov, ako možno pristupovať k obsahu, vyberajú otázky, ktoré sú pre konkrétnu skupinu žiakov v miestnosti veľmi zaujímavé, a vedú svojich žiakov k tomu, aby si kládli vlastné otázky” (Lemberg a Pope IV, 2021).

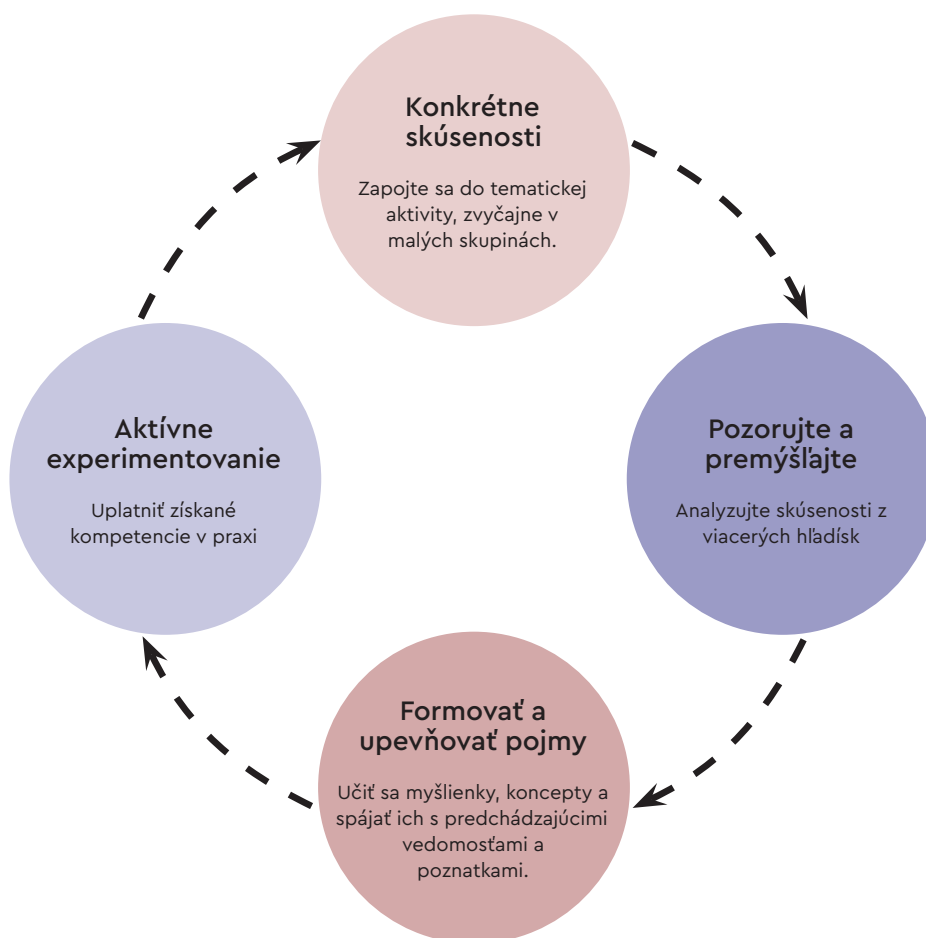
V tomto procese sa neodporúča ponáhľať sa s odpoveďami. Bez dostatočného času a príležitostí k tomu, aby študenti skúmali históriu z ľudskej perspektívy a pochopili súvislosti medzi vlastnou realitou a historickými realiami, ktoré študujú, nemajú odpovede na skúmané otázky žiadnu hodnotu. “Často povzbudzujem skupiny, aby si v tichosti sadli k položeným otázkam a vyzvali každého jednotlivca k skúmaniu danej otázky v kontexte svojho vlastného života a srdca. Pre mňa to znamená učiť s ľudskosťou a pre ľudskosť” (Zagray Warren, 2021, s. 106). Keď sa žiaci učia o holokauste, často im zostáva viac otázok, ako mali na začiatku. Keď ide o otázky o stave človeka a utrpení druhých, každá nová odpoveď vyvoláva aspoň jednu novú otázku na ďalšie skúmanie.

V snahe zapojiť žiakov do vzdelávacích procesov zameraných na holokaust a ľudské práva by výskumné otázky mohli zahŕňať napríklad tieto: Ako bol holokaust možný? Prečo práve Židia? Čo vedeli bežní občania v tom čase o holokauste? Prečo ostatné európske krajiny spolupracovali s nacistami? Aká bola úloha rôznych kresťanských cirkví? Môžu si krajiny, ktoré boli vo vojne neutrálne, nárokovať neutralitu v súvislosti s holokaustom? Čo znamená byť **zástancom (v origináli: upstander – pozn. prekl.)**, alebo prizeračím sa (bystander)? Ako sa môžeme stať aktívnymi občanmi? Za akých okolností môžeme odmietnuť splniť rozkaz? Ako zistíme, kedy je čas konať? Sú niektoré ľudské práva dôležitejšie ako iné?

Takéto otázky môžu viesť študentov k výskumným procesom, ktoré ich vedú k vyhľadávaniu rôznych prameňov, k vytváraniu kategórií pre pátranie, k rozvíjaniu diferencovaného chápania minulosti a k uvažovaniu o spôsoboch, akými minulosť ovplyvňuje prítomnosť a prítomnosť ovplyvňuje budúcnosť. Vyžadujú si navigovanie medzi úlohou historika a úlohou bežného občana, ktorý sa snaží pochopiť svoju vlastnú identitu a úlohu v širšej spoločnosti. V tomto zmysle sú kľúčovými aspektmi vzdelávacieho procesu používanie adekvátnych prameňov a zohľadňovanie holokaustu v súčasných problémoch.

Zážitkové učenie je proces učenia sa prostredníctvom praktických skúseností a reflexie. Demokratické kompetencie sa nedajú jednoducho naučiť, treba ich zažiť a pravidelne praktizovať.

David Kolb na základe predchádzajúcich prác Deweyho, Levina a Piageta vypracoval cyklus zážitkového učenia ako štvorstupňový proces učenia, ktorý začína vzťahom žiaka k téme, jeho *konkrétnou skúsenosťou*. Prostredníctvom procesu *pozorovania a reflexie* študenti dosahujú vlastníctvo toho, čo sa naučili. Závery reflexie sa potom spájajú s *abstraktným myslením* s cieľom vytvoriť koncepty, ktoré sa dajú *preniesť do* nových situácií, aby sa naučené uplatnilo v praxi. Keď sa rozvinuté kompetencie použijú v novom kontexte, posilnia sa a tvoria základ nového vzdelávacieho cyklu.



Obrázok 1. Upravená verzia Kolbovho modelu zážitkového učenia

K transformácii dochádza vtedy, keď sa študenti stávajú aktívnymi subjektmi vo svete, keď zažívajú zmeny vo svojom svetonázore (Hoggan, 2016) a “aby sme dosiahli katalyzátor transformácie, musíme študentov vystaviť názorom, ktoré sa môžu rozchádzať s ich vlastnými” (Cranton, 2002, s. 66). Avšak jednoduché “prednášanie” rôznych názorov študentom má len malý potenciál prinútiť ich uvažovať o zmene svojho pohľadu. Je nevyhnutné zapojiť ich do procesov, v ktorých môžu aktívne komunikovať s ľuďmi, textami, videami a predmetmi, ktoré prezentujú rôzne uhly pohľadu, ktoré spochybňujú ich stereotypy, status quo, ako aj nacionalistické perspektívy vo vyučovaní dejepisu. Ak po tomto aktívnom experimentovaní nasleduje riadený proces reflexie, zvyšuje sa otvorenosť, empatia a osobný vzťah žiakov k histórii. To zasa môže viesť k zvýšenému záujmu o učenie a prispievaniu k rozvoju ich komunity.

Dôležitým aspektom zážitkového učenia je kooperatívne učenie. Zlepšuje pochopenie zložitých pojmov a zvyšuje zručnosti pri riešení problémov, čo umožňuje účastníkom navrhovať riešenia, ktoré sú kreatívnejšie a praktickejšie. Pomáha tiež pri budovaní súdržnosti skupiny a môže prispieť k zníženiu predsudkov medzi členmi skupiny. Práca v spolupráci dáva študentom možnosť zahrnúť svoje skúsenosti, vyjadriť svoje myšlienky a mať určitý vplyv na proces učenia.

Učenie založené na projektoch (UZP) je metodika, ktorá zapája študentov ako aktívnych účastníkov do riešenia problémov reálneho sveta, ktoré sú pre nich dôležité. Študenti pracujú dlhší čas na realizácii zmysluplných, hĺbkových projektov, ktoré vedú k rozvoju rôznych kompetencií. V rámci UZP študenti pracujú spoločne - v malých a veľkých skupinách, ako aj individuálne. Delia sa o svoje vedomosti, osobné myšlienky a nezávislé názory, rozhodujú o obsahu učiva, skúmajú, diskutujú a často sa sporia. Keď sa žiaci učia naspamäť fakty alebo hľadajú

jednoduché odpovede, je pomerne vysoká pravdepodobnosť, že tieto informácie zabudnú. Na druhej strane, ak sa žiakom umožní, aby zápasili s myšlienkami a dospeli k vlastnému porozumeniu, vedie to k rozvoju rozmanitých a integrovaných kompetencií a umožňuje im to získať vyššiu úroveň samostatnosti pri učení.

Pri UZP vstupuje učiteľ do rovnocennejšieho vzťahu so žiakmi a vzdáva sa časti tradičnej "moci" učiteľa. Jeho úlohou nie je ani tak poskytovať informácie, ale usmerňovať proces učenia a umožniť študentom, aby sa rozhodovali, objavovali, kládli otázky a posúvali svoje učenie ďalej tým, že nájdu pramene, ktoré im pomôžu odpovedať na tieto otázky, a nakoniec sa podelia o to, čo sa naučili, so širšou verejnosťou. Zvyčajne sa do procesu vzdelávania zapájajú externí odborníci alebo partneri z komunity, aby podporili vzdelávací proces. Žiaci vytvoria produkt alebo prezentáciu, o ktorú sa podelia s ostatnými žiakmi školy alebo s externým publikom. Priebežný proces spätnej väzby a revízie, ako aj dôkladný proces reflexie sa uskutočňuje s cieľom podporiť upevnenie a ocenenie rozvíjaných kompetencií.

Hlavným cieľom UZP nie je vytvorenie "najlepšího" projektu alebo produktu. Dôraz sa kladie na proces a na skúsenosti s učením. Samotný projekt je len prostriedkom, prostredníctvom ktorého študenti rozvíjajú svoje kompetencie. Kvalita konečného produktu je druhoradá. Kvalita procesu je to, na čo by sa mali učitelia zamerať, aby zabezpečili, že sa študenti zapoja, budú spolupracovať, rozhodovať, poskytovať a prijímať spätnú väzbu a, čo je najdôležitejšie, budú mať príležitosť dôkladne reflektovať proces, výsledky a získané poznatky.

Reflexia zohráva veľmi dôležitú úlohu vo všetkých týchto metodikách. Zahrnutie reflexie ako neoddeliteľnej súčasti akejkoľvek vzdelávacej činnosti má potenciál pomôcť študentom upevniť ich kompetencie, ako aj pomôcť učiteľom lepšie spoznať svetonázor študentov. Čas na reflexiu je pre žiakov dobrou príležitosťou na formovanie a vyjadrenie svojich myšlienok a názorov. Uskutočnením procesu reflexie - počas vzdelávacej aktivity alebo na jej konci - môže učiteľ lepšie pochopiť, ako žiaci prežívali vzdelávaciu aktivitu, čo sa z nej naučili a ako ju môžu prepojiť so svojimi predchádzajúcimi vedomosťami a poznatkami, ako aj s vlastným životom. To zasa môže učiteľa viesť k tomu, aby v budúcnosti pripravil vzdelávacie aktivity, ktoré budú prispôbené konkrétnemu kontextu a záujmom žiakov. Dĺžku a obsah procesu reflexie je potrebné prispôsobiť typu vykonávanej aktivity. V prípade projektového vyučovania sa reflexia zvyčajne zameriava na tri aspekty: proces - ako žiaci prežívali proces a čo by v budúcnosti urobili inak; výsledky - ako sa žiaci cítia pri výsledkoch; a rozvinuté kompetencie - spôsoby, akými žiaci využijú tieto kompetencie v budúcnosti.

Tieto metodiky sú vhodné pre medzipredmetové prístupy a najlepšie sa realizujú vtedy, keď učitelia podporujú nielen spoluprácu medzi žiakmi, ale keď sa zapájajú aj do spolupráce s inými učiteľmi vo svojej škole, ktorí vyučujú rôzne predmety, alebo do spolupráce s učiteľmi z iných škôl alebo z iných krajín².

² Brožúra o národnej a medzinárodnej spolupráci medzi pedagógmi v oblasti holokaustu a ľudských práv je k dispozícii na: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>.

Vzdelávacie aktivity

Tieto aktivity boli vyvinuté s cieľom inšpirovať učiteľov, aby zapojili svojich žiakov do interdisciplinárneho učenia. Sú zoskupené podľa šiestich hlavných tém, ktoré sú dôležité pre interdisciplinárny prístup k holokaustu, ľudským právam a medzikultúrnemu vzdelávaniu. Ku každej téme je navrhnutých niekoľko vzdelávacích aktivít. Pedagógovia si môžu vybrať tie, ktoré sú pre ich žiakov najvhodnejšie a kombinovať ich tak, aby zodpovedali špecifikám ich prostredia. Každá aktivita má návrhy na pokračovanie, hlbšie prehlbovanie témy alebo vytváranie procesov projektového vyučovania. Niektoré aktivity majú verzie pre jednoduchšie alebo zložitejšie činnosti. Podporujú sa prispôbenia miestnym podmienkam a potrebám žiakov. Aktivity sú určené pre študentov stredných škôl, ale väčšinu z nich možno po určitých úpravách použiť aj pre žiakov druhého stupňa základných škôl. Pri výbere aktivít je dôležité uistiť sa, že žiaci majú dostatok kontextu na to, aby sa mohli do aktivít plne zapojiť, a že výučba o holokauste nie je prázdna.

Navrhované aktivity nie sú zamerané na hlavné historické fakty holokaustu. Vychádzajú z predpokladu, že žiaci už majú základné historické vedomosti o holokauste a o svetových dejinách pred holokaustom. Žiaci však nemusia byť odborníkmi na holokaust, aby sa mohli venovať takýmto aktivitám. Okrem toho sa tieto aktivity nemusia vykonávať ako mimoškolské aktivity. Môžu byť začlenené do bežného vyučovacieho procesu a prelínať sa s aktivitami, ktoré sa zameriavajú najmä na rozvíjanie základných historických vedomostí žiakov. Nižšie navrhnuté aktivity vyzývajú žiakov k hlbšej reflexii a podporujú ich pri vytváraní prepojení medzi minulosťou a súčasnosťou. Zatiaľ čo niektoré z týchto aktivít možno použiť ako nadväzujúce na hodiny dejepisu, iné možno použiť ako východiskový bod pri rozoberaní určitých aspektov dejín holokaustu, pretože majú potenciál motivovať žiakov k tomu, aby sa o holokauste dozvedali viac. Dúfame, že tieto aktivity inšpirujú učiteľov, aby väčšinu svojho vyučovania viedli interaktívnym spôsobom, a to aj v tých aktivitách, ktoré sú viac zamerané na historické poznatky a informácie.

Stereotypy, predsudky, diskriminácia

Ľudská dôstojnosť

Prehľad:

Cielom tejto aktivity je pomôcť žiakom pochopiť ľudskú dôstojnosť nie ako abstraktný pojem, ale ako vnútornú hodnotu každej ľudskej bytosti, a povzbudiť ich k tomu, aby si osvojili zámerné správanie zamerané na rešpektovanie ľudskej dôstojnosti ľudí okolo nich.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Rešpekt
- Empatia
- Poznanie a kritické porozumenie seba samého
- Poznanie a kritické chápanie histórie

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály:

1. Biela tabuľa / papier na flipchart
2. Značky

Trvanie: 2,5 hodiny. Aktivita je rozdelená na dve časti po 1 hodine a zahŕňa úlohu medzi oboma časťami s odhadovaným trvaním 30 minút.

Tipy pre učiteľov:

Táto aktivita pomáha študentom prepojiť abstraktné pojmy, ako je ľudská dôstojnosť, s konkrétnymi pocitmi a správaním. Je dôležité, aby pochopili, že aj keď sa musia zamyslieť nad rôznymi prípadmi, v ktorých bola zasiahnutá ľudská dôstojnosť, nikdy by nemali porovnávať utrpenie. Tento aspekt sa v príručke spomína niekoľkokrát a nemožno ho dostatočne zdôrazniť. Utrpenie je niečo veľmi osobné, čo by sa nikdy nemalo kvantifikovať. Napriek tomu im analýza zraňujúceho, ponižujúceho, diskriminačného, dehumanizujúceho správania prostredníctvom konceptu ľudskej dôstojnosti pomôže stať sa menej svojvoľnými pri rozhodovaní o tom, ako sa bude zaobchádzať s ľuďmi, a lepšie pochopia, čo znamená rovnosť.

Opis aktivít:

V rámci tejto aktivity sa študenti venujú reflexii vlastného života a pocitov, ako aj života a pocitov ľudí, ktorí boli terčom holokaustu.

Časť I

1. Učiteľ požiada žiakov, aby vytvorili skupiny po 4 - 5 členoch a podelili sa o príklady **zraňujúcich postojov/správania**, ktoré našli vo svojej škole (od žiakov alebo od dospelých). Napr. rôzne formy diskriminácie, nedostatok rešpektu, agresivita, obťažovanie, šikanovanie, verbálne alebo fyzické násilie atď.

2. Potom učiteľ požiada žiakov, aby pokračovali v práci v skupinách a podelili sa o príklad **zraňujúceho postoja/zachovania voči sebe, ktoré** zažili v určitom okamihu svojho života (v škole alebo mimo školy), a vyjadrili, **ako sa pri tom cítili**.
3. Žiaci sú požiadaní, aby sa podelili o pocity, ktoré prežívali následkom týchto postojov/správania. Učiteľ vytvorí zoznam pocitov na tabuli a potom vedie debriefingovú diskusiu postavenú na nasledujúcich otázkach:
 - a. Prečo si myslíte, že ľudia prejavujú zraňujúce postoje/správanie voči iným ľuďom?
 - b. Prečo si myslíte, že nás tieto postoje/správanie ovplyvňujú?
 - c. Čo majú všetky tieto pocity spoločné?
 - d. Čo možno urobiť proti takýmto postojom/správaniam? Učiteľ vytvorí zoznam s ideami žiakov.
4. Učiteľ napíše pojem ľudská dôstojnosť a požiada študentov, aby sa podelili o to, čo pre nich znamená. Potom učiteľ vysvetlí, že pojem ľudskej dôstojnosti je jadrom rámca ľudských práv, ako sa uvádza v čl. 1 Všeobecnej deklarácie ľudských práv: "Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach".
5. Žiaci dostanú nasledujúci citát a požiadajú ich, aby pred ďalším stretnutím/časťou aktivity napísali svoje úvahy.

Hanna Lévy-Hass, juhoslovanská učiteľka väznená v nacistickom koncentračnom tábore Bergen-Belsen, si do svojho denníka zapísala:

8. novembra 1944

Nezomreli sme, ale sme mŕtvi. Podarilo sa im v nás zabiť nielen právo na život v prítomnosti a u mnohých z nás určite aj právo na budúci život... ale čo je najtragickejšie, podarilo sa im svojimi sadistickými a zvrátenými metódami zabiť v nás všetok pocit ľudského života v minulosti, všetok pocit normálnych ľudských bytostí obdarených normálnou minulosťou, dokonca až po samotné vedomie, že sme kedysi existovali ako ľudské bytosti hodné tohto mena.

Premietam si veci v myslí, chcem... a vôbec nič si nepamätám. Akoby som to nebola ja. Všetko sa mi z mysle vytratilo. Počas prvých týždňov sme boli ešte trochu vnútorne spojení so svojimi minulými životmi, stále sme mali chuť na sny, na spomienky. Ale ponížujúci a degradujúci život v tábore tak brutálne rozrezal našu súdržnosť, že akákoľvek morálna snaha aspoň trochu sa dištancovať od temnej reality okolo nás sa skončila groteskou - zbytočným trápením. Naša duša je akoby chytená do kôry, ktorú nič nemôže zmäkčiť ani rozbiť...

18. novembra 1944

Napriek všetkému moja práca s deťmi pokračuje... Zúfalo sa držím každej, hoci aj nepatrnej príležitosti, aby som sa s deťmi stretla a podporila v nich a vo mne čo i len najmenšiu duševnú bystrosť, ako aj základný pocit ľudskej dôstojnosti. (...)

Túto úlohu vykonávam spontánne, dokonca by som povedala inštinktívne, prostredníctvom neodolateľnej potreby v mojej duši - vo vzácnych chvíľach, keď sa mi ju podarí prebudiť - a prostredníctvom neodolateľnej potreby, ktorú jasne cítim z duší detí. Pretože ony berú moje vedenie, vzrušujú sa, chcú žiť, chcú sa radovať, je to silnejšie ako ony. Aké zlomené srdce!

Časť II

1. Učiteľ požiada žiakov, aby pracovali v skupinách po 3-4 osobách a podelili sa o svoje písomné práce.
2. Niekoľkých dobrovoľníkov požiadame, aby prečítali svoje texty pred celou skupinou.
3. Študenti majú v malých skupinách diskutovať o nasledujúcom citáte: “Angela Merkelová: “Keď ide o ľudskú dôstojnosť, nemôžeme robiť kompromisy. Každá skupina by mala napísať závery svojej diskusie a prezentovať ich pred triedou.
4. Učiteľ vytiahne zoznam s nápismi žiakov, ako čeliť zraňujúcim postojom/spôsobom správania, a spýta sa žiakov, či môžu v tejto chvíli prísť s ďalšími nápismi. Učiteľ zozbiera papiere/spisy so závermi skupín. Na konci polroka alebo školského roka môže učiteľ venovať nejaký čas tomu, aby študentom ukázal ich reflexiu, prediskutoval, ako sa medzitým zmenili ich názory a čo by do svojho textu doplnili/zmenili.
5. Učiteľ požiada žiakov, aby sa zamysleli nad jednou vecou, ktorú môže každý z nich odteraz robiť inak (na základe zoznamu alebo niečoho nového) a ktorá môže prispieť k dôstojnejším každodenným zážitkom pre všetkých v škole. Žiaci pracujú v skupinách, ale každý jednotlivec si musí vybrať jedno správanie, zapísať si ho a zaviazat sa, že ho bude pravidelne praktizovať.

Pokračovanie:

- Učiteľ môže žiakom pridelit knihu Maus od Arta Spiegelmana, diskutovať o nej v triede z hľadiska ľudskej dôstojnosti a požiadať žiakov, aby napísali svoje úvahy o knihe a podelili sa o ne so svojimi spolužiakmi alebo na školskom podujatí s kolegami z iných tried.
- Žiaci môžu navrhnúť a realizovať osvetovú kampaň o ľudskej dôstojnosti a rovnosti.
- Žiaci môžu pokračovať v úvahách o ľudskej dôstojnosti tým, že sa budú venovať téme nenávisťných prejavov na internete³.

³ Ďalšie nápady na vzdelávacie aktivity zamerané na boj proti nenávisťným prejavom prostredníctvom výchovy k ľudským právam nájdete v zdrojoch Rady Európy, ako sú napríklad Záložky, ktoré sú k dispozícii vo viac ako 20 jazykoch: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>

Identita a stereotypy

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom zamyslieť sa nad vlastnou identitou, nad úlohou, ktorú identita zohrávala počas holokaustu, a nad súvislosťou medzi identitou a stereotypmi.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Rešpekt
- Empatia
- Poznanie a kritické porozumenie seba samého
- Poznanie a kritické chápanie histórie

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prílohy 1 a 2

Trvanie: 3 hodiny. Aktivita je rozdelená na tri časti po 1 hodine a zahŕňa úlohu medzi prvou a druhou časťou s odhadovaným trvaním najmenej 30 minút v závislosti od záujmu a veku žiakov.

Tipy pre učiteľov:

Rozoberanie stereotypov so študentmi je vždy náročná úloha, pretože študenti si často svoje vlastné stereotypy nevedomujú alebo si ich nechcú priznať z toho dôvodu, že chcú mať o sebe pozitívny obraz ako o dobrých a milých ľuďoch. Niekedy majú stereotypy aj samotní učitelia a nedokážu sa do takýchto aktivít naplno ponoriť. Z tohto dôvodu je dôležité, aby sa učitelia pokúsili analyzovať svoje vlastné stereotypy a diskutovali s ostatnými učiteľmi o tom, ako k stereotypom prišli a ako ich môžu prekonať. Stereotypy sa prenášajú z generácie na generáciu v rôznych formách: v médiách, literatúre, umení, každodennom jazyku, vtipoch atď. Keď pochopíme, že nie je našou vinou, že máme tieto stereotypy, že sa na nás preniesli prostredníctvom socializačných a vzdelávacích procesov, môžeme prekonať pocit viny a začať pracovať na dekonštrukcii stereotypov namiesto toho, aby sme sa tvárili, že ich nemáme. V záujme rozvoja rovnej a spravodlivej spoločnosti je nevyhnutné pomôcť študentom pochopiť, že by sa nemali cítiť vinní za to, že majú stereotypy, ale mali by cítiť zodpovednosť za to, že pracujú na tom, aby sa ich zbavili a viac neprispievali k ich udržiavaniu.

Pri riešení stereotypov so žiakmi je dôležité nájsť správnu rovnováhu medzi 1) pomáhaním žiakom pochopiť, čo sú stereotypy, a 2) vyhýbaním sa podsúvaniu stereotypov, ktoré predtým nemali. Z tohto dôvodu je potrebné starostlivé zvažovanie vo chvíli, keď učiteľ hovorí so žiakmi o stereotypoch nacistov vo vzťahu k Židom. V tomto zmysle sa neodporúča ukazovať fotografie.

Hlavným cieľom prvého scenára v Prílohe 1 je dostať študentov z privilegovaných skupín do scenára, v ktorom sú terčom nenávisť. Od študentov sa často vyžaduje, aby sa vcítili do ľudí, s ktorými sa zaobchádza nespravodlivo, ale mnohí z nich sa sami nikdy nedostali do situácie diskriminácie. Scenár mení perspektívu. Vzhľadom na to, že mnohé triedy sú rôznorodé, je dôležité mať na pamäti, že s najväčšou pravdepodobnosťou študenti patriaci k znevýhodneným skupinám už podobné situácie zažili, a diskutovať o nich, keď nastanú, opatrne, s empatiou a rešpektom. Študenti by nikdy nemali byť nútení zdieľať situácie diskriminácie, ak sa necítia príjemne. Vytvorenie bezpečného prostredia, v ktorom sa študenti môžu o tieto situácie podeliť, je však výborným spôsobom nielen na učenie rešpektu, ale aj na jeho precvičovanie.

Pri ďalšom skúmaní tém identity a zodpovednosti si učitelia môžu prečítať knihu *On Austrian Soil. Teaching those I was Taught to Hate* by Sondra Perl (2005) (*Na rakúskej pôde. Učiť tých, ktorých ma učili nenávidieť*), učiteľské memoáre, ktoré ponúkajú pedagogiku nádeje.

Opis aktivít:

Časť I - Skúmanie identity

1. Študenti sú vyzvaní, aby sa zamysleli nad svojou vlastnou identitou a identifikovali základné aspekty svojej identity. Ich úlohou je nakresliť človeka (seba samého) a na tričko alebo vedľa neho napísať päť hlavných aspektov svojej identity. Žiaci by mali mať možnosť slobodne si vybrať, čo chcú zdôrazniť ako hlavné aspekty svojej identity. V prípade potreby môže učiteľ uviesť príklady aspektov, ktoré môžu byť zahrnuté, napríklad: dcéra, kamarátka, miluje zvieratá, rada číta, hudobník, športovec, chlapec, čestný atď.
2. Po individuálnej reflexii sú študenti vyzvaní, aby sa podelili o svoju identitu v štvorčlenných skupinách. Každý študent sa môže podeliť o toľko, koľko uzná za vhodné..
3. Učiteľ požiada niekoľko dobrovoľníkov (4-5 osôb), aby sa podelili o svoju identitu s celou triedou. Počas prezentácie žiakov učiteľ zapisuje (alebo si pamätá) jednotlivé kategórie: pohlavie, rodinné vzťahy, etnický pôvod, záľuby, osobnostné črty atď. Po prezentácii dobrovoľníkov učiteľ vymenuje kategórie, ktoré boli spomenuté, a spýta sa zvyšku triedy, či zahrnuli aj iné kategórie, ako napríklad náboženstvo, sexuálnu orientáciu, politickú príslušnosť atď.
4. Učiteľ vedie krátku reflexiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Povedali by ste, že identita je niečo pevné alebo niečo, čo sa v priebehu času mení?
 - b. Určujeme si svoju identitu sami, alebo ju za nás určuje niekto iný?
5. Učiteľ požiada každého žiaka, aby sa pozrel na svoj zoznam a pokúsil sa zoradiť jednotlivé aspekty identity podľa toho, aký význam pre neho majú. Potom učiteľ požiada študentov, aby si to predstavili:
 - priateľ by povedal, že je nesprávne byť [čokoľvek študent uviedol na prvom mieste svojho zoznamu]:
 - I. Ako by ste sa cítili vy?
 - II. Ako by ste reagovali?
 - III. Má priateľ právo to povedať?
 - škola by povedala, že je nesprávne byť [čokoľvek študent uviedol na prvom mieste svojho zoznamu]:
 - I. Ako by ste sa cítili vy?
 - II. Ako by ste reagovali?
 - III. Má škola právo to povedať?
 - bol prijatý nový zákon, podľa ktorého je nesprávne byť [čokoľvek študenti uvedú na prvom mieste svojho zoznamu]:
 - I. Ako by sa cítili?
 - II. Ako by reagovali?
 - III. Má vláda právo prijať takýto zákon?
6. Učiteľ vysvetlí (alebo pripomenie) študentom, že počas holokaustu bola identita Židov zredukovaná len na jeden aspekt - nezáležalo na tom, či boli ženy, deti, učiteľia, študenti, milovníci kníh, (sem zahrňte aspekty identity, ktoré študenti spomenuli predtým), nezáležalo na tom, či boli nábožensky založení alebo nie, či mali politickú príslušnosť alebo nie. Nezáležalo na tom, či bolo židovstvo na vrchole ich zoznamu alebo na jeho konci. Záležalo len na tom, že ich nacisti a ich kolaboranti identifikovali ako Židov a na základe tohto jediného aspektu ich prenasledovali a vraždili. Nacisti a ich kolaboranti

prenasledovali a vraždili aj Rómov, Svedkov Jehovových, homosexuálov a ďalšie skupiny na základe jediného aspektu ich identity, ktorý páchatelia považovali za “problematický”.

7. Učiteľ zapojí žiakov do procesu reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Čo si myslíte, ako sa cítili Židia, keď ich požiadali, aby nosili Dávidovu hviezdu na oblečení?
 - b. Čo si myslíte, ako sa cítili deti, keď im zakázali chodiť do školy?
 - c. Čo si myslíte, ako sa cítili ich rodičia, keď im zakázali vykonávať ich povolanie?
 - d. Mali nacisti a ich kolaboranti právo prijímať takéto zákony? Prečo?
8. Učiteľ vysvetlí, že činy nacistov a ich kolaborantov boli legálne v tom zmysle, že na ich uskutočnenie boli prijaté právne predpisy. Moderný rámec ľudských práv zakazuje prijímanie takýchto právnych predpisov. Napríklad v článku 2 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd sa uvádza: *Každý má právo na všetky práva a slobody ustanovené v tejto deklarácii bez ohľadu na akúkoľvek príslušnosť k rase, farbu pleti, pohlavie, jazyk, náboženstvo, politické alebo iné zmysľanie, národný alebo sociálny pôvod, majetok, rod alebo iné postavenie.*
9. Je dôležité, aby učiteľ žiakom vysvetlil, že cieľom tohto cvičenia nie je, aby pocítili, čo cítili Židia počas holokaustu, pretože to nie je možné vedieť. Môžeme sa pokúsiť predstaviť si, čo ľudia prežívali, a môžeme sa dozvedieť o osobných skúsenostiach z denníkov alebo svedectiev, ale to, čo cítime pri cvičení, sa nedá porovnať s tým, čo ľudia cítili v skutočnej situácii. Napriek tomu nám takéto cvičenia môžu pomôcť rozvíjať našu empatiu. V prípade potreby môže učiteľ so žiakmi overiť, či chápu význam empatie.
10. Učiteľ vysvetľuje, že hoci v Európe máme právne predpisy na ochranu ľudí pred diskrimináciou, v skutočnosti nie každý môže plne využívať svoje ľudské práva. Učiteľ požiada študentov, aby sa podelili o to, či vedia o nejakých skupinách, ktoré sú aj dnes diskriminované na základe jedného z aspektov ich identity.
11. Žiaci majú do ďalšieho stretnutia preskúmať význam stereotypov.

Časť II - Dekonstrukcia stereotypov

12. Učiteľ dá študentom prvý scenár z prílohy 1 a požiada ich, aby pracovali v skupinách po 4 členoch a odpovedali na nasledujúce otázky:
 - a. Je svet opísaný v scenári dobrý alebo zlý? Prečo?
 - b. Prečo všetci nenávidia práve túto skupinu ľudí v scenári?
 - c. Ak sa stotožňujete so skupinou spomínanou v príbehu, ako sa pri tomto príbehu cítite?
 - d. Ak sa nestotožňujete so skupinou, ktorá sa v príbehu spomína, ako sa pri tomto príbehu cítite?
 - e. Stretli ste sa s niečím podobným v reálnom živote, ale v súvislosti s inou skupinou vo vašej spoločnosti?
 - f. Súviselo to so skupinou, s ktorou sa stotožňujete? Ak áno, ako ste sa cítili? Ak nie, ako sa podľa vás cítia ľudia z tejto skupiny, keď počujú/čítajú takéto veci? Opýtali ste sa niekedy niekoho z tejto skupiny, ako sa pri tom cíti?
13. Učiteľ informuje študentov, že budú diskutovať o stereotypoch, a požiada ich, aby sa podelili o to, čo vedia o stereotypoch a ako by stereotypy definovali. Nápady sa zhromažďujú na tabuli alebo v zdieľanom dokumente.
14. Učiteľ zdôrazňuje skutočnosť, že stereotypy sú prílišné zovšeobecnenia a zjednodušenia, ktoré pripisujú jednu vlastnosť (zvyčajne negatívnu) celej skupine ľudí: ak niekto patrí (alebo je vnímaný ako člen) určitej skupiny, táto osoba "musí" mať túto vlastnosť.
15. Študentov sa opýtame, či poznajú nejaké stereotypy, ktoré nacisti používali na vykreslenie Židov. Ak žiaci nemajú predchádzajúce historické vedomosti o tejto téme, učiteľ sa môže podeliť o niekoľko príkladov stereotypov a vysvetliť, že sa týkali rôznych atribútov, od údajných vlastností súvisiacich s fyzickými aspektmi až po údajnú politickú príslušnosť (komunisti), či údajnú chamtivosť alebo svetovládu atď.
16. Učiteľ dá študentom kópiu prílohy 2 a požiada ich, aby si ju prečítali. Potom študentov požiada, aby pracovali v skupinách po štyroch a zamysleli sa nad tým, čo si myslia, keď Roman Kent povedal: "Samozrejme, slovo nie je zbraň. Slová nezabíjajú hneď, ale môžu vytvoriť podmienky, v ktorých ľudia stratia zábrany robiť hrozné veci."
17. Skupiny prezentujú svoje úvahy a nasleduje všeobecná diskusia na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Ako sa cíti stereotypný človek?
 - b. Aké sú nebezpečenstvá stereotypov?
 - c. Kto má prospech zo stereotypov?

Časť III - Prijímanie opatrení

18. Dobrovoľný študent je požiadaný, aby prečítal druhý scenár v prílohe 1 a trieda je vyzvaná, aby sa zamyslela nad rozdielom medzi prvým scenárom (ktorý môže byť v prípade potreby poskytnutý znova) a druhým scenárom.
19. Učiteľ vyzve žiakov, aby pracovali v štvorčlenných skupinách a vymysleli konkrétne kroky, ktoré by sa dali urobiť v reálnom svete, aby sa realita zmenila tak, aby sa viac podobala druhému scenáru. Ich úlohou je vymyslieť konkrétne kroky, ktoré môžu podniknúť oni sami, dospelí v ich živote, škola, verejné inštitúcie, médiá/sociálne médiá, občianska spoločnosť, podnikateľský sektor atď. s cieľom sponchybníť existujúce stereotypy a podporiť väčšiu občiansku angažovanosť.
20. Každá skupina predstaví svoje úvahy a nasleduje riadená diskusia:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké vymyslieť nápady na prelomenie stereotypov?
 - b. Kto podľa vás podporuje stereotypy v našej spoločnosti?
 - c. Máte stereotypy?
 - d. Čo môžete urobiť, aby ste prekonalí svoje vlastné stereotypy?

Učiteľ môže žiakom pripomenúť, že každý má svoje stereotypy, ktoré nám sprostredkovali rodičia, učitelia, masmédiá, knihy a umenie. Nie je našou vinou, že máme stereotypy, ale je našou povinnosťou identifikovať ich, aby sme sa na ne prestali spoliehať a prestali ich udržiavať.

Pokračovanie:

- Na konci tejto série aktivít môžu študenti zorganizovať kampaň na zvýšenie povedomia o stereotypoch a propagande.
- Študenti si môžu urobiť jeden alebo viac testov implicitných asociácií, ktoré sú k dispozícii v angličtine tu: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Študenti si môžu pozrieť TED Talk: Chimamanda Ngozi Adichie, dostupný s titulkami v mnohých jazykoch.

Príloha 1

Scenár 1

Ráno ste sa zobudili a zapli si televíziu. V správach hlásili, že skupina troch ľudí [učiteľ sem vloží kultúru väčšinových študentov, napr. rumunskú, taliansku atď.] prepadla turistu na hlavnom námestí. Preskrolovali ste si sociálne siete a videli ste komentáre týkajúce sa lúpeže. Ľudia hovoria, že [sem vložte tú istú skupinu] vždy robili len problémy a mali by byť poslaní preč z Európy, niekam na iný kontinent, čo najďalej. Nie je to prvýkrát, čo počujete niečo podobné, a viete, že to nebude poslednýkrát.

Vyjdete z domu a cestou do školy prejdete okolo graffiti, okolo ktorého ste posledný mesiac chodili každý deň a na ktorom bolo napísané: Chráňte sa pred špinavými [sem vložte tú istú skupinu]. Keď vstúpíte do školy, počujete skupinu študentov, ktorí sa vysmieávajú [sem vložte tú istú skupinu] a nazývajú ich lenivými, naničhodnými a inými menami.

Scenár 2

Ráno ste sa zobudili a zapli si televíziu. V správach hlásili, že skupina troch ľudí okradla turistu na hlavnom námestí. Prezreli ste si sociálne siete a videli ste komentáre týkajúce sa lúpeže. Ľudia hovoria, že by sme mali naše mesto urobiť bezpečnejším - navrhujú lepšie osvetlenie v uliciach v noci, viac policajných hliadok v uliciach, lepšie vzdelávanie a viac pracovných príležitostí pre jeho obyvateľov.

Vyjdete z domu a cestou do školy prejdete okolo graffiti, okolo ktorého ste posledný mesiac chodili každý deň a na ktorom stálo: Ľudské práva pre všetkých. Keď vojdete do školy, uvidíte skupinu kolegov a idete rovno k nim. Rozprávajú sa o projekte na pomoc bezdomovcom v okolí, do ktorého ste sa všetci zapojili v rámci hodiny občianskej náuky.

Príloha 2

Od slov ku genocíde, Roman Kent⁴

“Prekliaty Žid” boli prvé slová plné nenávisti, ktoré na Romana Kenta hádzali (spolu s kameňmi) deti v jeho veku, keď išiel do školy v poľskej Lodži.

“Bol to veľmi bežný výraz, ktorý v tom čase používalo veľa ľudí, pre mňa nič nezvyčajné, ale tie deti mi jeho použitím hovorili: 'Nie si ľudská bytosť'. Týmito slovami urobili prvý krok k mojej dehumanizácii (...) Keď sa to podarí a zredukujete osobu na niečo, čo je menej ako človek, môžete mu robiť veci, ktoré by ste neurobili ani zvieratú.”

“Väčšina konfliktov sa začína slovami a v kontexte holokaustu slová, ktoré použil taký majster propagandy, akým bol Goebbels, nemohli mať väčšiu silu. Počas vojny dali nacisti jasne najavo, že Poliakov alebo Slovanov nepovažujú za ľudí a že sú len o jednu úroveň vyššie ako Židia.”

“Samozrejme, slovo nie je zbraň. Slová vás nezabijú hneď, ale môžu vytvoriť podmienky, v ktorých ľudia stratia zábrany robiť hrozné veci. Ľudia sú dôverčiví. Chcú uveriť niečomu, čo sa zdá byť pre nich výhodné, ako napríklad obetovanie iných. V konečnom dôsledku môžu slová napáchať oveľa väčšie škody ako guľka.”

“K holokaustu viedla ľahostajnosť a mlčanie ľudí. Ľuďom by som povedal, aby sa neodvracali, aby niečo povedali. Slová sa dajú použiť aj na konanie dobra.”

⁴ Úryvok z prejavu Romana Kenta na podujatí UNESCO pri príležitosti Dňa pamiatky obetí holokaustu 27. januára 2016, dostupný na: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.

Antisemitizmus – vtedy a teraz

Prehľad:

Táto aktivita oboznamuje študentov so stručnou históriou antisemitizmu, pričom sa venuje antisemitským názorom v stredoveku, antisemitizmu vyjadrovanému významnými ľuďmi v 19. a 20. storočí, nacistickej propagande a súčasným prejavom antisemitizmu. Cieľom aktivity je pomôcť študentom pochopiť, ako sa antisemitské stereotypy formovali, prenášali a ako sa proti nim dá bojovať.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Ocenenie demokracie, spravodlivosti, férovosti, rovnosti a právneho štátu
- Rešpekt
- Občianske zmýšľanie
- Zodpovednosť
- Seba-efektivita
- Tolerancia nejasnosti
- Schopnosť samostatného učenia sa
- Analytické a kritické myslenie
- Empatia
- Schopnosti v oblasti spolupráce
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prílohy 1 a 2

Trvanie: 3 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Pri výklade o antisemitizme je dôležité zabezpečiť, aby si žiaci uvedomovali význam a vplyv stereotypov a aby z triedy neodchádzali s väčšími stereotypmi, ako mali predtým. Príklady uvedené v prílohe 1 sa zameriavajú na určité udalosti a postupy, ktoré viedli k vytváraniu a presadzovaniu stereotypov. Napriek tomu sú vysvetlené spôsobom, ktorý pomáha žiakom pochopiť, ako boli úplne vymyslené, aby slúžili určitým cieľom, a nemali nič spoločné so skutočnou vierou alebo praxou židovského národa. Odporúča sa uviesť niektoré historické dôkazy, aby bolo jasné, že antisemitizmus je založený na negatívnych stereotypných názoroch na Židov a judaizmus, ktoré nie sú podložené historickými dôkazmi. Je celkom možné, že žiaci už majú nejaké stereotypy, predsudky a príbehy sprostredkované ich rodinou, médiami alebo inými zdrojmi. Pred touto sériou aktivít by mohlo byť užitočné pozvať odborníka, ktorý by predstavil históriu antisemitizmu a/alebo históriu židovského národa v Európe a odpovedal na otázky študentov.

Príklady antisemitských publikácií môžu študentom ukázať, že ľudia z rôznych spoločenských vrstiev a rôznych profesií sa cítili oprávnení publikovať takýto zúrivý antisemitizmus.

Pri realizácii aktivít zameraných na antisemitizmus alebo iné formy nenávisti, rasizmu a dehumanizácie je dôležité pomôcť študentom pochopiť, že ľudia, ktorí patria k diskriminovaným skupinám, majú dôstojnosť a schopnosť konať. Sú to ľudia, ktorí si zaslúžia úctu, nie lútosť.

Táto činnosť môže u detí vyvolať depresiu, keď pochopia neludzské správanie svojich predkov, ich zúrivú nenávisť a dokonca pripravenosť zabíjať iné ľudské bytosti. Učitelia by mali venovať pozornosť signálom o emocionálnej pohode žiakov. Aktivita sa končí výzvou na akciu, ktorá by mohla žiakom pomôcť premeniť ich frustráciu alebo hnev na aktívne občianstvo.

Učitelia by si mohli prečítať učebné pomôcky OBSE o boji proti antisemitizmu prostredníctvom vzdelávania. Sú k dispozícii vo viacerých jazykoch: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ rozdelí triedu na štyri skupiny. Každá skupina dostane leták s jednou z udalostí opísaných v prílohe 1. Žiaci majú za úlohu prečítať si leták a diskutovať o nasledujúcich aspektoch:
 - a. Aké obvinenia boli v tejto situácii vznesené voči Židom?
 - b. Prečo ľudia vzniesli tieto obvinenia?
 - c. Aké boli dôsledky takýchto obvinení?
 - d. Čo sa dalo urobiť inak?
2. Každá skupina predstaví preštudovaný prípad a úvahy na otázky. Potom nasleduje diskusia s celou triedou na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Prekvapilo vás niečo v prípade, ktorý ste študovali, alebo v prípadoch, ktoré prezentovali vaši kolegovia? Prečo?
 - b. Vedeli ste o niektorých z týchto udalostí/verení?
 - c. Ako tieto udalosti/názory prispeli k šíreniu stereotypov a nárastu antisemitizmu?
 - d. Vnímali ostatní Európania Židov ako ľudské bytosti s rovnakou dôstojnosťou? Prečo?
3. Učiteľ sa pýta študentov, či poznajú pojem *obetný baránok*. Ak študenti tento pojem nepoznajú, učiteľ im môže vysvetliť, že ide o obviňovanie iných z niečoho zlého, čo s nimi nemusí mať žiadnu súvislosť. Študentov sa opýta, či dokážu identifikovať proces obetného baránka v diskutovaných prípadoch.
4. Učiteľ vysvetlí žiakom pojem antisemitizmus (v najjednoduchšej definícii: nenávisť voči Židom⁵) a skutočnosť, že sa v histórii prejavoval v mnohých podobách.

Časť II

5. Každý študent dostane kópiu prílohy 2. Po niekoľkých minútach na prečítanie materiálu učiteľ zapojí študentov do reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo niečo prekvapujúce v tom, čo ste čítali? Čo?
 - b. Prečo si myslíte, že títo ľudia vyjadrovali také antisemitské názory?
 - c. Myslíte si, že ich názory boli výnimkou alebo normou? Tu môže učiteľ uviesť príklady iných intelektuálov alebo významných ľudí, ktorí vyjadrovali takéto názory.
 - d. Myslíte si, že na tieto názory reagovali aj iní významní ľudia alebo intelektuáli? Učiteľ sa môže so žiakmi podeliť o to, že v prípade Wagnera dostal redaktor časopisu len jeden list so sťažnosťou. V prípade Paulescu nie sú známe žiadne verejné reakcie. V prípade Forda sa proti jeho písaniu vyjadrilo mnoho ľudí a sanfranciský právnik a organizátor židovských poľnohospodárskych družstiev Aaron Sapiro podal žalobu za urážku na cti. V roku 1927

⁵ Pre komplexnejšiu definíciu zväzťe pracovnú definíciu IHRA z roku 2016, ktorú schválilo alebo prijalo viac ako 30 krajín: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>.

Ford prestal vydávať noviny. Po Fordovej smrti v roku 1947 rodina Fordovcov a spoločnosť Ford Motor Company podporovali mnohé sociálne projekty vrátane mnohých, ktoré sa týkali židovských problémov.

- e. Prečo si myslíte, že v tých časoch nebolo veľa reakcií proti antisemitským názorom? Tu môže učiteľ poskytnúť študentom viac súvislostí, ak nemajú historické pozadie.
6. Nacisti posunuli antisemitizmus, ktorý už v spoločnosti existoval, na úplne novú úroveň. Vytvorili takzvané Ministerstvo verejnej osvety a propagandy, ktorého cieľom bolo čo najširšie sprostredkovať nacistické posolstvo prostredníctvom umenia, hudby, divadla, filmov, kníh, rozhlasu, vzdelávacích materiálov a tlače. Učiteľ môže vybrať články z časopisu Der Stürmer alebo úryvky z Goebbelsových prejavov, ktoré bude so žiakmi analyzovať. Pri analýze propagandistických materiálov sa žiaci môžu zamerať na tri aspekty: (1) rešpektovanie ľudskej dôstojnosti - presnejšie, ako nebola v propagandistických materiáloch zabezpečená; (2) obetný baránok - ako sa propaganda využívala na obviňovanie Židov zo všetkých neuhov nemeckej spoločnosti, najmä z porážky, ktorú Nemecko a jeho spojenci utrpeli v prvej svetovej vojne, a z hospodárskej krízy, v ktorej sa Nemecko ocitlo; (3) ako propaganda využívala existujúce stereotypy, ako je obvinenie z rituálnych vražd, finančná kontrola atď. Žiaci môžu pracovať v skupinách a analyzovať propagandistické materiály na hodine alebo ako domácu úlohu.

Časť III

7. Študenti sa podelia o svoje úvahy o preštudovaných propagandistických materiáloch a nasleduje skupinová diskusia:
 - a. Prečo si myslíte, že nacisti viedli takú rozsiahlu propagandu a dokonca vytvorili ministerstvo s týmto názvom?
 - b. Aké sú účinky propagandy?
 - c. Myslíte si, že propaganda je v dnešnej spoločnosti stále prítomná?
 - d. Viete o antisemitskej propagande v súčasnosti?
 - e. Počuli ste od rodiny, priateľov alebo iných ľudí nejaké stereotypy o Židoch?
8. Učiteľ alebo dobrovoľník z radov študentov zapíše na tabuľu alebo do spoločného dokumentu príklady antisemitskej propagandy v súčasnosti a stereotypy o Židoch, potom sa študentov opýta, či sú schopní dekonštruovať stereotypy na základe toho, čo sa naučili na predchádzajúcich hodinách (táto časť funguje lepšie, ak sa študenti venovali aj vyššie navrhovaným aktivitám o ľudskej dôstojnosti, identite a stereotypoch). Jednoduchým spôsobom identifikácie stereotypu je skontrolovať, či sa používajú zovšeobecnenia, ako napríklad: všetci Židia sú... V prípade potreby môže učiteľ žiakom pripomenúť definíciu stereotypov.
9. Učiteľ sa spýta žiakov, či si uvedomujú súčasné prejavy antisemitizmu. Ak sa učiteľ domnieva, že žiaci o nich nevedia, môže im pripraviť leták s nedávnymi prejavmi v ich krajine, ako napríklad: znesväcovanie cintorínov, hákové kríže namalované na židovských inštitúciách alebo na iných verejných priestranstvách, výhražné správy, ktoré dostávajú Židia (verejnosť alebo súkromné osoby), zhromaždenia neonacistov, popieranie a prekrúcanie holokaustu, hanlivé meme a videá, útoky na synagógy atď.
10. Študenti pracujú v skupinách a diskutujú o spôsoboch, ako možno bojovať proti antisemitizmu. V tomto bode sa učiteľ môže so študentmi podeliť o to, že nacistický rozhlas bol najúčinnjší na miestach, kde bol antisemitizmus historicky vysoký, ale mal negatívny účinok na miestach s historicky nízkym antisemitizmom.
11. Každá skupina prezentuje výsledky svojej práce a potom učiteľ zapojí triedu do diskusie na základe nasledujúcich otázok:

- a. Bolo ťažké prísť s nápadmi na boj proti antisemitizmu?
- b. Myslíte si, že niektoré spôsoby sú účinnejšie ako iné?
- c. Čo sa môžeme naučiť zo skutočnosti, že nacistický rozhlas bol najúčinnejší na miestach, kde bol antisemitizmus historicky vysoký, ale mal negatívny účinok na miestach s historicky nízkym antisemitizmom?
- d. Môžete vy osobne urobiť niečo v boji proti antisemitizmu?
- e. Môžete ako skupina urobiť niečo v boji proti antisemitizmu?

Pokračovanie:

- Študenti môžu začať osvetovú kampaň zameranú na boj proti antisemitizmu vo všeobecnosti alebo konkrétne na incidenty, ktoré sa vyskytujú v ich meste/regióne.
- Študenti môžu napísať list verejným inštitúciám vo svojom meste a požiadať ich, aby prijali opatrenia na predchádzanie antisemitským incidentom.
- Žiaci sa môžu zapojiť do projektu zameraného na konšpiračné teórie v súčasnosti: čo sú, ako môžeme pomôcť našim rodinám a ostatným občanom pri ich identifikácii, čo môžeme urobiť, aby sme obmedzili ich šírenie.

Príloha 1 – Rozdávanie

1. Bohovražda

Po tisícročia mnohí ľudia verili (a niektorí stále veria), že Ježiša zabili Židia. Podľa väčšiny historikov sú za Ježišovu vraždu zodpovední Rimania. V čase Ježišovej smrti Rimania zavádzali v krajine Izrael tvrdú a brutálnu okupáciu a Židia boli občas nepokojní. Ježiš bol Žid a bol otvorený. Niektorí jeho stúpenci ho nazývali "židovským kráľom". To bol dostatočný dôvod na to, aby ho Rimania chceli umlčať. Na druhej strane židovská komunita mala rôzne frakcie - farizejov, saducejov, esénov a ďalších - ale napriek mnohým nezhodám medzi týmito frakciami sa žiadna skupina nezapájala do popráv vodcov iných skupín.

V roku 1946 Katolícka cirkev pod vedením pápeža Pavla VI. definitívne zdiskreditovala predstavu židovskej bohovraždy vo svojej "Deklarácii o vzťahu Cirkvi k nekresťanským náboženstvám" (Nostra aetate), ktorú zverejnil Druhý vatikánsky koncil. V deklarácii sa jasne a jednoznačne uvádza, že ukrižovanie Ježiša "nemožno vyčítať všetkým vtedy žijúcim Židom bez rozdielu, ani dnešným Židom". Korán taktiež výslovne uvádza, že Židia Ježiša nezabili.

2. Obvinenia z rituálnych vrážd

Tento termín sa vzťahuje na falošné obvinenia, že Židia používali krv kresťanských alebo iných nežidovských detí na rituálne účely. V minulosti sa obviňovanie z rituálneho vraždenia často vyskytovalo v období okolo sviatku Pesach, keď boli Židia obviňovaní z používania krvi kresťanských detí na pečenie macesov (druh chleba, ktorý sa zvyčajne pečie na Pesach). Blízkosť takýchto obvinení k Veľkej noci sa teda často spájala aj s pretrvávajúcim presvedčením, že Židia sú zodpovední za zabitie Ježiša. V stredoveku bolo zaznamenaných mnoho prípadov obvinenia z rituálneho vraždenia. Keď v rôznych častiach Európy zmizli deti alebo boli zavraždené za neznámych podmienok, obviňovali z toho židovskú komunitu. Obviňovanie z rituálneho vraždenia sa spojilo s obvineniami z otravy studní Židmi v čase tzv. Čiernej smrti (bubonického moru) v polovici 14. storočia. Do 17. storočia sa obviňovanie z rituálneho vraždenia stávalo vo východnej Európe čoraz bežnejším a často viedlo k vypuknutiu pogromov alebo protižidovských nepokojov, a to aj po holokauste. V roku 1946 bola židovská komunita obvinená z únosu nežidovského chlapca Henryka Blaszczyka, ktorý v skutočnosti odišiel z domu bez toho, aby o tom informoval svojich rodičov. Hoci sa chlapec po dvoch dňoch vrátil domov, vypukol pogrom, pri ktorom zahynulo 42 Židov.

3. Lichva (požičiavanie peňazí)

V stredoveku mali Židia zakázané vlastniť pôdu alebo byť členmi remeselníckych cechov. Preto sa niektorí Židia z nevyhnutnosti stali úžerníkmi alebo vyberačmi daní a nájomného. Viaceré pasáže v Starom zákone odsudzujú praktiky úžery, najmä pri požičiavaní menej majetným osobám. V židovskej komunite tak vzniklo pravidlo požičiavať peniaze na úrok len nežidom. Napriek tomu, že Cirkev požičiavanie peňazí zakazovala, existovalo mnoho kresťanských bankárov. Tí dávali veľké sumy peňazí svojej cirkvi, aby im boli odpustené hriechy. Králi a šľachtici profitovali z požičiavania peňazí na mnoho spôsobov, vrátane toho, že z týchto transakcií dostávali dane. Keď si roľníci brali pôžičky od židovských veriteľov, museli platiť úrok veriteľovi a odvádzať dane pánovi. Roľníci si potrebovali požičať peniaze na poľnohospodárske práce. Napriek tomu považovali Židov, ktorí im poskytovali pôžičky, za chamtivcov. Hoci z tejto praxe najviac profitovali šľachtici, požičiavanie peňazí - ktoré v skutočnosti praktizovalo len málo Židov (1 - 5 % Židov v závislosti od oblastí) - bolo ďalším faktorom, ktorý zvyšoval nenávisť voči Židom, najmä vo vidieckych oblastiach.

4. Protokoly sionských mudrcov

Protokoly sionských mudrcov je dokument rozdelený do 24 kapitol alebo "protokolov", ktoré sú prezentované ako zápisnica zo stretnutia svetových židovských vodcov z konca 19. storočia, ktorí sa údajne sprisahali s cieľom ovládnuť svet. V skutočnosti ide o úplne vymyslené dielo, zámerne napísané s cieľom vykresliť Židov ako sprisahancov proti štátu s cieľom ovládnuť svet. Protokoly boli prvýkrát vytlačené v Rusku v roku 1903 a potom preložené do viacerých jazykov. Z falzifikátu sa zdá, že židovskí vodcovia mali rôzne plány, z ktorých väčšina vychádza zo starších antisemitských názorov, ako napríklad rozvrátenie morálky nežidovského sveta, plány židovských bankárov na ovládnutie svetových ekonomík, plány na ovládnutie tlače Židmi a - napokon - plány na zničenie civilizácie. V roku 1921 predložili londýnske noviny Times presvedčivý dôkaz, že Protokoly sú "nepodareným plagiátom", ktorý bol z veľkej časti skopírovaný z francúzskej politickej satiry, v ktorej sa o Židoch nikdy nehovorilo - z knihy Mauricea Jolyho Dialóg v pekle medzi Machiavellim a Montesquieuom (1864).

Príloha 2 – Rozdávanie

Henry Ford (1863-1947), americký priemyselník a zakladateľ spoločnosti *Ford Motor Company*, kúpil v roku 1918 noviny *The Dearborn Independent*, ktoré vychádzali v jeho rodnom meste. O rok neskôr začal uverejňovať sériu článkov, v ktorých sa vo všetkých možných súvislostiach spomínali Židia ako pôvodcovia amerických a svetových neuduhov. V článkoch tvrdil, že Židia kontrolujú zásoby zlata, a teda aj americké peniaze, že Židia sú zodpovední za poľnohospodársku krízu, štrajky alebo akýkoľvek finančný škandál. Židov dokonca obviňovali z vyvolávania prípadov masového násillia. Články zo série, ktorá vyšla v 91 vydaniach týždenníka, boli zviazané do štyroch zväzkov s názvom *Medzinárodný Žid*. Ford v novinách uverejnil aj Protokoly sionských mudrcov.

Nicolae Paulescu (1869-1931), rumunský fyziológ, ktorý významne prispel k vývoju inzulínu, vydal v roku 1913 knihu s názvom *Filozofická fyziológia*. V tejto knihe a v mnohých ďalších publikáciách Paulescu vyjadril zúrivy antisemitizmus: "Je tu však radikálna otázka pre nás, Rumunov: čo urobíme s týmito neželanými hosťami, ktorí sa okamžite usadili v našej krajine - alebo lepšie povedané s týmito darebáckymi parazitmi, ktorí sú rovnako zlodeji a vrahovia? Môžeme ich vyhubiť ako chrobáky? To by bol najjednoduchší a najpohodlnejší spôsob, ako sa ich zbaviť (...)"

Richard Wagner (1813-1883), svetoznámy skladateľ, uverejnil v roku 1850 pod pseudonymom v nemeckom hudobnom časopise esej s názvom *Židia v hudbe*. Wagner zastával názor, že Židia neboli schopní autentického umeleckého prejavu, tvorby hudby, pretože im chýbal vlastný národ a kultúra. Považuje ich za neschopných správne hovoriť európskymi jazykmi a vykresľuje ich ako ľudí, ktorých spôsob reči je "škrípavé, piskľavé, bzučiacie chrapčanie" alebo "neznesiteľne zmätený blábot". Mnohí bádatelia tvrdia, že esej bola výsledkom Wagnerovej žiarlivosti na úspech židovských operných skladateľov, ako bol Giacomo Meyerbeer. Napriek tomu Wagner svoj postoj nikdy nezmenil. V skutočnosti bol text článku v roku 1869 opätovne uverejnený v rozšírenej verzii s Wagnerovým skutočným menom. Text bol preložený aj do iných jazykov.

Protirómsky rasizmus – vtedy a dnes

Prehľad:

Táto aktivita konfrontuje študentov s historickými a súčasnými prejavmi protirómskeho rasizmu. Poskytuje študentom nástroje na identifikáciu prípadov protirómskeho rasizmu a na prijatie opatrení, ktoré prispejú k boju proti tomuto javu.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Rešpekt
- Občianske zmyšľanie
- Seba-efektivita
- Samostatnosť v učení sa Analytické a kritické myslenie
- Počúvanie a pozorovanie
- Spolupráca
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prílohy 1 a 2

Trvanie: 3 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Protirómsky rasizmus je v Európe stále veľmi rozšírený a je pravdepodobné, že mnohí študenti majú voči Rómom predsudky a stereotypy. Táto aktivita funguje najlepšie po tom, čo sa študenti zapojili do procesov sebareflexie týkajúcich sa ich vlastných stereotypov a stereotypov, ktoré existujú v spoločnosti vo všeobecnosti (ako napríklad tie, ktoré boli navrhnuté skôr v tejto kapitole). Prostredníctvom tejto aktivity môžu študenti pochopiť, ako spoločenský a politický kontext prispel a naďalej prispieva k postaveniu Rómov v spoločnosti, v ktorej žijú. To môže študentom pomôcť odkloniť sa od všeobecnej tendencie obviňovať samotných Rómov z toho, že nie sú “dobře integrovaní” v spoločnostiach, v ktorých žijú. Osobitnú pozornosť musia učitelia venovať tomu, keď sa do týchto aktivít zapájajú rómski žiaci. Nemalo by sa od nich očakávať, že budú o týchto témach vedieť viac ako ostatní žiaci alebo že budú “vyslancami” celej etnickej skupiny.

Táto aktivita sa zameriava na aspekty antirasizmu, ktoré sú pomerne všeobecné. Je však dôležité, aby učiteľ žiakom pripomenul, že za číslami sa vždy skrývajú jednotlivci, ľudia, ktorí majú rodiny, životy, nádeje a sny, ľudia, ktorí majú dôstojnosť a schopnosť konať, ľudia, ktorí si zaslúžia rešpekt, nie ľútosť. Protirómsky rasizmus sa vzťahuje na predsudky, ktoré majú iní ľudia voči Rómom, ako aj na systém útlaku, ktorý existoval počas celej histórie.

Učitelia sa môžu dozvedieť viac informácií o histórii Rómov z rôznych zdrojov, ktoré sú dostupné online v rôznych jazykoch, ako napr:

- ◆ Informačné listy o histórii Rómov, ktoré vydala Rada Európy: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ◆ Osudy európskych Rómov a Sintov počas holokaustu: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ◆ Digitálny archív rómskeho umenia a kultúry: <https://www.romarchive.eu/en/>

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ rozdá každému žiakovi kópiu prílohy 1 - Rómovia v Európe. Po prečítaní letáku študenti pracujú v skupinách po 4 - 5 osobách a diskutujú o nasledujúcich otázkach:
 - a. Aké (nové) aspekty týkajúce sa histórie Rómov ste sa dozvedeli z tohto textu?
 - b. Prekvapilo vás niečo? Čo?
 - c. Aké ďalšie dôležité aspekty rómskej histórie poznáte, ktoré neboli zahrnuté v tomto texte?

2. Každá skupina predstaví hlavné aspekty svojej diskusie a učiteľ sa opýta študentov, či poznajú význam pojmu protirómsky rasizmus. Po zozbieraní informácií od študentov môže učiteľ prezentovať pracovnú definíciu protirómskeho rasizmu IHRA (Medzinárodnej aliancie pre pripomínanie holokaustu – pozn. prekl.) alebo jej upravenú verziu, ak je použitý jazyk pre študentov príliš zložitý. Definícia sa môže premietnuť, napísať na tabuľu alebo vytlačiť a rozdať žiakom:

“Protirómsky rasizmus (označovaný na Slovensku aj ako anticiganizmus/ protirómska diskriminácia – pozn. prekl.) je prejavom individuálnych výrazov a činov a tiež inštitucionálnych politík a praktík marginalizácie, vylúčenia, fyzického násillia, znevažovanie rómskych kultúr a životných štýlov a nenávisťných prejavov zameraných na Rómov, ako aj na iných jednotlivcov a skupiny, vnímaných, stigmatizovaných, alebo prenasledovaných za éry nacizmu, a aj dnes, ako “Cigáni. To vedie k zaobchádzaniu s Rómami ako s údajnou cudzou skupinou a spája ich so sériou pejoratívnych stereotypov a skreslených zobrazení, ktoré predstavujú špecifickú formu rasizmu.”

Ak sa učiteľ rozhodne použiť upravenú verziu, je dôležité, aby boli zahrnuté oba aspekty - **individuálne** prejavy a činy, ako aj **systemový** rasizmus - inštitucionálne politiky a postupy. Ďalším dôležitým aspektom je skutočnosť, že protirómsky rasizmus je zameraný na jednotlivcov, ktorí sú Rómovia alebo sú len “vnímaní” ako Rómovia, čo znamená, že sa ako Rómovia nemusia nevyhnutne identifikovať, ale sú heteroidentifikovaní.

Učiteľ so študentmi prediskutuje definíciu, aby sa uistil, že jej rozumejú, a spýta sa ich, či niektorým aspektom definície nerozumejú alebo či si vyžadujú ďalšie vysvetlenia, a potom im rozdá vytlačenú verziu definície.

3. Žiaci majú pracovať v skupinách po 4 - 5 osobách a znovu si prečítať text v prílohe 1 s cieľom identifikovať príklady protirómskeho rasizmu a odpovedať na nasledujúce otázky:
 - a. Koľko príkladov protirómskeho rasizmu ste identifikovali v tomto texte?
 - b. Vysvetlite, prečo považujete každý z uvedených činov za príklad protirómskeho rasizmu. V prípade potreby sa odvolajte na definíciu.
4. Každá skupina predstaví hlavné aspekty svojej diskusie a učiteľ zapojí študentov do všeobecnej diskusie na základe otázok:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké nájsť príklady protirómskeho rasizmu?
 - b. Prekvapuje vás počet/typ protirómskych prejavov v minulosti?
 - c. Boli ste si vedomí (niektorých) týchto aspektov súvisiacich s históriou Rómov?
 - d. Aké ďalšie aspekty by vás zaujímali v súvislosti s históriou Rómov?

Na základe odpovedí študentov môže učiteľ do ďalších častí tejto aktivity zahrnúť určité aspekty alebo môže pridať ďalšie časti, vrátane pozvania odborníkov, aby sa študentom prihovorili. Ak sú pozvaní historici, aby hovorili so žiakmi - osobne alebo online -, odporúča sa, aby boli sami Rómovia (aby sa prispelo k prelomeniu zvyku vylučovať Rómov a aby o nich hovorili ľudia zvonka) a aby s nimi učiteľ absolvoval prípravné stretnutia, aby sa uistil, že sú schopní prispôsobiť svoj jazyk a obsah úrovni vedomostí a porozumenia žiakov.

Časť II

5. Učiteľ využíva techniku skladačky – kooperatívny spôsob učenia. Trieda je rozdelená do troch skupín s rovnakým počtom žiakov v každej skupine. Každé skupine je pridelený jeden z textov v prílohe 2 – A, B alebo C. Každý žiak v skupine A dostane kópiu textu A, každý žiak v skupine B dostane kópiu textu B a každý žiak v skupine C dostane kópiu textu C. Po individuálnom prečítaní žiaci diskutujú vo svojej malej skupine, aby sa uistili, že všetci textu porozumeli a sú schopní ho prezentovať kolegom z ostatných skupín. Učiteľ poskytne dostatok času na individuálne čítanie a aspoň 5 minút na diskusiu. Potom musia študenti vytvoriť zmiešané skupiny po 3 osobách, po jednej z každej skupiny (A, B a C). Každý študent predstaví ostatným zadanú tému.
6. Učiteľ zapojí žiakov do procesu reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Boli ste si vedomí niektorých aspektov, ktoré ste čítali alebo o ktorých ste diskutovali? Ktoré?
 - b. Naučili ste sa pri tejto aktivite niečo nové? Čo?
 - c. Čo vás najviac prekvapilo v tom, o čom sme dnes diskutovali?
 - d. Bolo v tom, čo ste čítali/počuli, niečo nejasné? Čo?
 - e. O ktorých aspektoch by ste sa chceli dozvedieť viac? V závislosti od odpovedí študentov môže učiteľ poskytnúť viac informácií na mieste alebo zapojiť študentov do procesu výskumu.

Časť III

7. Žiaci pracujú v skupinách po 3-4 osobách a diskutujú o súčasných prejavoch protirómskeho rasizmu. Učiteľ môže žiakom ponúknuť zoznam kategórií, aby im pomohol vymyslieť konkrétne príklady. Tieto kategórie môžu vychádzať z pracovnej definície protirómskeho rasizmu IHRA:
 - Skresľovanie alebo popieranie prenasledovania Rómov alebo genocídy Rómov.
 - Oslavovanie genocídy Rómov.
 - Podnecovanie, ospravedlňovanie a páchanie násillia na rómskych komunitách, ich majetku a jednotlivých Rómoch.
 - Nútené a násilné sterilizácie, ako aj iné fyzické a psychické týranie Rómov.
 - Udržiavanie a potvrdzovanie diskriminačných stereotypov o Rómoch a proti nim.
 - Obviňovanie Rómov z reálnych alebo domnelých sociálnych, politických, kultúrnych, ekonomických a zdravotných problémov s použitím nenávisťných prejavov.
 - Stereotypizácia Rómov ako osôb, ktoré sa dopúšťajú trestnej činnosti.
 - Používanie výrazu “Cigán” ako nadávky.
 - Schvaľovanie alebo podporovanie vylučovacích mechanizmov zameraných proti Rómom na základe rasovo-diskriminačných predpokladov, ako je vylúčenie z bežných škôl a schvaľovanie alebo podporovanie inštitucionálnych postupov alebo politík, ktoré vedú k segregácii rómskych komunit.
 - Prijímanie politík bez právneho základu alebo vytváranie podmienok, ktoré umožňujú svojvoľné alebo diskriminačné vysídľovanie rómskych komunit a jednotlivcov.
 - Kolektívna zodpovednosť Rómov za skutočné alebo domnelé činy jednotlivých členov rómskych komunit.
 - Šírenie nenávisťných prejavov voči rómskym komunitám v akejkoľvek forme, napríklad v masmédiách vrátane internetu a sociálnych sietí.

8. Každá skupina predstaví jeden z diskutovaných príkladov a žiakov sa opýtame, či vedia o ľuďoch/inštitúciách, ktorí podnikajú kroky proti protirómskemu rasizmu, ktorý sa prejavuje v príklade, ktorý uviedli.
9. Žiaci potom v skupinách premýšľajú o spôsoboch, ako by sa dalo proti protirómskemu rasizmu bojovať.
10. Každá skupina prezentuje výsledky svojej práce a potom učiteľ zapojí triedu do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo ťažké prísť s nápadmi na boj proti protirómskemu rasizmu?
 - b. Myslíte si, že niektoré spôsoby sú účinnejšie ako iné?
 - c. Prečo je podľa vás v našej spoločnosti stále rozšírený protirómsky rasizmus? Pri diskusii o tejto otázke by mal učiteľ pomôcť žiakom zamyslieť sa nad dynamikou moci (kto má v spoločnosti moc - legislatívnu, ekonomickú, politickú - a nad spôsobmi, akými sa udržiavajú stereotypy a predsudky). Osobitnú pozornosť by mal venovať tomu, aby sa žiaci nedostali do pasce obviňovania samotných Rómov z protirómskeho rasizmu. Môže sa to stať najmä vtedy, ak študenti sami majú stereotypy a predsudky voči Rómom.
 - d. Môžete vy osobne urobiť niečo v boji proti protirómskemu rasizmu?
 - e. Môžete ako skupina urobiť niečo v boji proti protirómskemu rasizmu?

Pokračovanie:

- Žiaci môžu preskúmať, ako sa genocída Rómov uskutočňovala v iných európskych krajinách.
- Študenti môžu začať osvetovú kampaň zameranú na boj proti protirómskemu rasizmu vo všeobecnosti alebo konkrétne na protirómske prejavy, ktoré sa vyskytujú v ich meste/regióne.
- Žiaci môžu napísať list verejným inštitúciám vo svojom meste a požiadať ich, aby prijali opatrenia na predchádzanie incidentom namiereným proti Rómom alebo aby prispeli k začleňovaniu Rómov.
- Študenti sa môžu zapojiť do projektu zameraného na zvyšovanie povedomia o rómskej histórii, o zabudnutých alebo málo preskúmaných aspektoch histórie, o prínose Rómov pre európske spoločnosti.
- Žiaci môžu preskúmať spôsoby, akými sa Rómovia začali organizovať - kultúrne a politicky - na začiatku 20. storočia, a spôsoby, akými tieto akcie (alebo iné akcie, ako napríklad zabezpečenie ich volebného práva) vyvolali väčší protirómsky rasizmus. Možno nájsť paralely s rasizmom v Spojených štátoch amerických a segregačnými zákonmi, ktoré boli zavedené s cieľom obmedziť prístup Afroameričanov k moci.
- Študenti môžu preskúmať miestne, národné alebo medzinárodné rómske organizácie, navzájom sa podeliť o aktivity týchto organizácií a preskúmať spôsoby ich podpory.

Príloha 1 – Rómovia v Európe⁶

Rómovia emigrovali z Indie do Európy po niekoľko storočí. Rómčina patrí do indoárijskej jazykovej skupiny a bola ovplyvnená inými jazykmi z oblastí, cez ktoré Rómovia migrovali. Dôvody migrácie Rómov nie sú doteraz jednoznačne objasnené.

Vo Valašsku a Moldavsku (historické regióny, ktoré sú súčasťou dnešného Rumunska a Moldavskej republiky) boli Rómovia päť storočí zotročovaní štátom, pravoslávnu cirkvou a bojarmi (vlastníkmi pôdy, príslušníkmi šľachty). V 19. storočí vzniklo abolicionistické hnutie ovplyvnené európskymi revolúciami a Rómovia boli oslobodení. Väčšina majiteľov otrokov dostala za oslobodenie svojich otrokov odškodnenie, ale samotní Rómovia nedostali žiadnu podporu na integráciu do spoločnosti.

Osud Rómov v strednej Európe určovali politické zmeny a vojny s Osmanskou ríšou. Rómovia boli často nútení žiť na okraji miest alebo boli vystahovaní, hoci platili dane a bojovali v armáde. Španielsko presadzovalo politiku asimilácie, zatiaľ čo Portugalsko a neskôr Spojené kráľovstvo deportovali Rómov do Ameriky. V druhej polovici 19. storočia vydávalo Rakúsko-Uhorsko čoraz viac nariadení s cieľom obmedziť možnosti Rómov zarobiť si na živobytie vrátane zákazu vykonávať určité povolania.

Už v polovici 20. rokov 20. storočia sa v Nemecku a Rakúsku vykonávali rasovo motivované policajné kontroly Rómov. Nacistická propaganda prispela k šíreniu existujúcich stereotypov a predsudkov. V roku 1936 bola vo Viedni vytvorená ústredná agentúra na boj proti "rómskemu problému". Norimberské zákony z roku 1935 klasifikovali Rómov ako "menejcenných" a zbavili ich nemeckého občianstva. Podobné zákony boli prijaté aj v iných európskych krajinách. Rómovia boli následne deportovaní do koncentračných táborov, podrobení núteným prácam a dehumanizácii. Boli zabíjaní v roklinách, lesoch, ponechaní na smrť v táboroch, ako napríklad v Podnestersku, alebo splynovaní v táboroch ako Auschwitz. Presný počet Rómov, ktorí zahynuli počas holokaustu, nie je známy, ale odhaduje sa na najmenej 250 000 osôb.

Protirómsky rasizmus sa neskončil druhou svetovou vojnou. Po vojne sa verejnosť o osud Rómov nezaujímal. Reštitučné platby alebo odškodnenia za holokaust boli priznané veľmi neskoro, ak vôbec. Dlhé roky sa Rómovia nepovažovali za obeť holokaustu, najmä v komunistických krajinách. Napriek tejto histórii prenasledovania, diskriminácie a marginalizácie majú Rómovia bohaté kultúrne dedičstvo - dedičstvo, ktoré je súčasťou európskej kultúry a prispelo k jej rozvoju.

⁶ Tento text je úpravou článku, ktorý uverejnila Nicoleta Bitu na RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>

Príloha 2

A. Eugenika a rasové teórie

Koncom 19. storočia sa v intelektuálnej komunite začali objavovať teórie rasovej hygieny alebo eugeniky. Tieto teórie presadzovali myšlienku, že kriminálne správanie, duševné choroby, alkoholizmus a dokonca aj chudoba sú spôsobené dedičnými faktormi. Zástancovia eugenickej teórie neverili, že tieto problémy sú dôsledkom environmentálnych faktorov (ako sa neskôr ukázalo). Nacisti vytvorili ústav, ktorý mal robiť "výskum" (v skutočnosti nešlo o skutočný vedecký výskum), ktorý podporoval ich rasistickú ideológiu. Preto ústav používal rasistické kritériá na definovanie Rómov a Sintov a na ich zaraďovanie do rôznych kategórií. Podľa jednej z viacerých definícií vypracovaných spomínaným ústavom, ak mala osoba jedného praprarodiča, ktorý bol zaradený do kategórie "Cigán", potom bola táto osoba zaradená do kategórie "zmiešaných Rómov" s "1/8 cigánskej krvi" a ako taká mala byť následne podrobená represiam. Odhaduje sa, že v rokoch 1933 až 1939 bolo sterilizovaných 500 Rómov a Sintov a do konca vojny bolo sterilizovaných približne 3 000 osôb.

B. Protirómske právne predpisy

Prenasledovanie Rómov predchádzalo holokaustu. Napríklad v roku 1899 polícia nemeckej spolkovej krajiny Bavorsko vytvorila *Ústredňu pre záležitosti Rómov (Zigeunerzentrale)*, ktorý koordinoval policajné akcie proti Rómom v Mníchove a zhromažďoval údaje o Rómoch a Sintoch z Bavorska. V roku 1933 boli niektorí Sintovia a Rómovia násilne sterilizovaní na základe zákona o prevencii dedične chorého potomstva. V súvislosti s norimberskými zákonmi z roku 1935 bolo Rómom a Sintom zakázané uzatvárať manželstvá s "rasovo čistými" Nemcami. V roku 1938 bol zriadený *Ríšsky ústredný úrad pre boj proti cigánskym neporiadkom* s cieľom centralizovať úsilie o prenasledovanie Rómov žijúcich v tretej ríši. V tom istom roku bolo *Nariadením o boji proti cigánskemu moru* nariadené vytvorenie celoštátnej databázy všetkých Rómov žijúcich v tretej ríši. Táto databáza bola neskôr použitá na zhromažďovanie Rómov a ich umiestňovanie do táborov nútených prác a koncentračných táborov. Podobné právne predpisy boli prijaté aj v iných európskych krajinách.

C. Deportácie a zabíjanie Rómov

V roku 1936 boli všetci Rómovia z veľkého Berlína deportovaní do Marzahnu, na otvorené pole, ktoré sa nachádzalo v blízkosti cintorína a skládky odpadových vôd vo východnom Berlíne. Neskôr aj v iných častiach Nemecka začali miestni občania aj miestne policajné oddiely nútiť Rómov do obecných táborov. Neskôr sa tieto tábory zmenili na tábory nútených prác pre Rómov. Tieto tábory predstavovali jednu etapu na ceste ku genocíde. Keď sa začala vojna, nemeckí Sintovia a Rómovia boli v Poľsku deportovaní a umiestnení do židovských get, pracovných táborov a táborov smrti. Hlavným miestom vyvražďovania bol tábor Auschwitz. Pravdepodobne druhým najväčším centrom vraždenia Rómov bol tábor Jasenovac, ktorý zriadila chorvátska vláda ako spojenec nacistického Nemecka a kde bolo zavraždených približne 16 000 Rómov. Približne 25 000 Rómov z Rumunska bolo deportovaných do Podnesterska a len približne polovica z nich zostala nažive. Akcie namierené proti Rómom vrátane masových popráv strelbov sa uskutočnili aj v iných krajinách. Odhaduje sa, že počas holokaustu bolo zavraždených najmenej 250 000 Rómov a mnohým z tých, ktorí zostali nažive, boli zničené alebo odobraté ich domovy a majetok.

Právne predpisy a práva

Antisemitské právne predpisy v európskych krajinách

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom pochopiť silu legislatívy prostredníctvom štúdia antisemitskej legislatívy prijatej v nacistickom Nemecku a iných fašistických krajinách, ako aj prostredníctvom analýzy súčasnej legislatívy zameranej na boj proti antisemitizmu.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie demokracie, spravodlivosti, férovosti, rovnosti a právneho štátu
- Zodpovednosť
- Seba-efektivita
- Analytické a kritické myslenie
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30 osôb

Zdroje a materiály: Prístup k internetu, aby si žiaci mohli vytvoriť vlastné časové osy

Trvanie: Trvanie tejto aktivity závisí od hĺbky výskumného procesu a od toho, či sa učiteľ rozhodne poskytnúť študentom hotové materiály alebo zapojiť ich do procesu ich vlastného výskumu.

Tipy pre učiteľov:

Učiteľ sa môže rozhodnúť, ako bude tieto aktivity viesť, podľa záujmu a schopností žiakov. Ak to čas dovoľí, žiaci môžu uskutočniť vlastný výskum týkajúci sa antisemitskej legislatívy prijatej počas holokaustu. V opačnom prípade môže učiteľ pripraviť informačné materiály, aby sa proces urýchlil.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ vysvetlí, že počas holokaustu boli vo viacerých krajinách Európy práva židovského obyvateľstva postupne obmedzované. V prvej fáze má trieda preštudovať obmedzovanie práv židovského obyvateľstva v nacistickom Nemecku. Učiteľ môže žiakom poskytnúť pripravenú časovú os o antisemitskej legislatíve⁷ alebo môže žiakov zapojiť do výskumného procesu, ktorý ich privedie k zisteniu týchto informácií. Ak sa učiteľ rozhodne pre druhú možnosť, študenti môžu pracovať v skupinách po 4 - 5 ľudí a každá skupina dostane za úlohu preskúmať legislatívu, ktorá bola prijatá v jednom konkrétnom roku. Keď majú žiaci k dispozícii časovú os, pracujú v skupinách a odpovedajú na nasledujúce otázky:
 - a. Prečo si myslíte, že boli prijaté takéto právne predpisy?
 - b. Čo nacistické Nemecko očakávalo, že dosiahne takouto legislatívou? Fungovalo to?
 - c. Akým spôsobom tieto obmedzenia ovplyvnili židovské obyvateľstvo?

⁷ Ako referenciu možno použiť časovú os USHMM o antisemitskej legislatíve 1933-1939: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

- d. Aký bol podiel Židov žijúcich v Nemecku pred vojnou?
 - e. Bol niekto proti takejto legislatíve? Prečo?
 2. Skupiny sa vyzvú, aby sa podelili o svoje odpovede, a následne sa uskutoční skupinová diskusia na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Prekvapilo vás množstvo antisemitských právnych noriem prijatých pred druhou svetovou vojnou?
 - b. Vedeli ste, koľko percent Židov žilo v Nemecku pred vojnou? Ak nie, je táto informácia prekvapujúca? Prečo?
 - c. Bolo ťažké odpovedať na tieto otázky? Na ktoré?
 3. Učiteľ pripomína študentom, že názory sú dôležité, ale musia byť založené na dôkladných vedomostiach, najmä keď ide o takéto zložité otázky. Keď nemáme dostatok informácií na zodpovedanie otázky, najlepšia odpoveď je: *neviem, potrebujem získať viac informácií, kým si na to vytvorím názor.*

Časť II

4. Učiteľ informuje študentov, že Nemecko nebolo jedinou krajinou, ktorá v 30. rokoch 20. storočia prijala antisemitské zákony. Urobilo tak niekoľko krajín v Európe. Okrem toho antisemitské právne predpisy boli v Európe prijímané po celé stáročia, nielen v 30. rokoch 20. storočia.
5. Učiteľ vyzve žiakov, aby preskúmali antisemitské zákony prijaté v ich krajine alebo v jednej či viacerých krajinách podľa ich výberu od konca prvej svetovej vojny do konca druhej svetovej vojny. Učiteľ môže žiakom poskytnúť pripravenú časovú os antisemitskej legislatívy alebo môže žiakov zapojiť do výskumného procesu, ktorý ich privedie k zisteniu týchto informácií. Žiaci pracujú v skupinách po 4 - 5, aby uskutočnili svoj výskum a odpovedali na nasledujúce otázky:
 - a. Prečo si myslíte, že boli prijaté takéto právne predpisy?
 - b. Aký bol účinok týchto právnych predpisov?
 - c. Bol niekto proti takejto legislatíve? Prečo?
6. Každá skupina prezentuje svoje zistenia a úvahy a učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Je legislatíva dôležitá? Prečo?
 - b. Môžu bežní občania prispieť k prijímaniu právnych predpisov? Ako?
 - c. Čo si myslíte, že sa európska spoločnosť naučila z holokaustu?
 - d. Čo sa podľa vás ešte musí naučiť?

Časť III

7. V tejto časti sa študenti zameriavajú na to, čo sa európska spoločnosť naučila z minulosti a ako sa snaží zabrániť tomu, aby boli takéto právne predpisy opäť prijaté. Učiteľ vedie žiakov k vyhľadávaniu súčasných právnych predpisov, ktoré poskytujú ochranu pred násilím, diskrimináciou a nepriateľstvom motivovaným antisemitizmom na európskej úrovni⁸ alebo na národnej úrovni. Žiaci pracujú v skupinách, v ktorých si preštudujú jeden dokument pridelený učiteľom pre každú skupinu a pripraví prezentáciu pre ostatné skupiny, pričom odpovedia na nasledujúce otázky:
 - a. O akú tému ide v tomto dokumente?

⁸ Zoznam aktivít EÚ zameraných na boj proti antisemitizmu vrátane právnych predpisov môžu učitelia nájsť na tejto stránke: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism_en.

- b. Akými konkrétnymi opatreniami sa zaoberá v boji proti antisemitským aktivitám?
 - c. Kto musí tieto opatrenia zaviesť do praxe?
 - d. Ako sa to prenieslo do vnútroštátnych právnych predpisov v našej krajine? (v prípade, že dokument odkazuje na európsku legislatívu)
 - e. Myslíte si, že sú tieto právne predpisy účinné? Prečo?
 - f. Bolo by potrebné zaviesť iné opatrenia na zabránenie antisemitskému správaniu? Ak áno, čo by mali riešiť?
8. Na konci procesu, po prezentácii každej skupiny, učiteľ zapojí študentov do reflexie založenej na nasledujúcich otázkach:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké analyzovať dokumenty? A odpovedať na otázky?
 - b. Prekvapilo vás niečo? Čo?
 - c. Myslíte si, že je dôležité, aby boli bežní občania informovaní o prijímaných alebo diskutovaných právnych predpisoch?
 - d. Viete, ako môžu bežní občania ovplyvniť právne predpisy na európskej a vnútroštátnej úrovni?

Pokračovanie:

- Študenti preskúmajú širší kontext, v ktorom bola táto legislatíva prijatá, a dozvedia sa viac o histórii antisemitizmu v Európe a o antisemitskej legislatíve pred 1. svetovou vojnou.
- Študenti analyzujú antisemitské právne normy z pohľadu jednotlivca. Môžu si napríklad prečítať denník⁹ a porovnať záznamy s dátumami prijatia rôznych antisemitských právnych noriem. Toto cvičenie môže študentom pomôcť lepšie pochopiť vplyv právnych predpisov na jednotlivcov.
- Táto hodina môže byť dobrým východiskovým bodom pre výskumne orientované učenie. Takýto proces by sa mohol začať otázkami, ako napríklad: Prečo sa nikto nepostavil proti antisemitským predpisom? Prečo si nacistické a fašistické vlády vybrali za obetných baránkov práve Židov?

⁹ Takéto denníky by mohli byť:

Rumunsko - Journal 1935-1944 (Denník 1935-1944) autorom, ktorého je Mihail Sebastian,

Nemecko - I Will Bear Witness. A Diary of the Nazi Years 1933-1941 (vol. 1.) a 1942-1945 (vol. 2) (Budem svedkom. Denník z nacistických rokov 1933-1941 (1. diel) a 1942-1945 (2. diel)) autora Viktora Klemperera ,

Taliansko - Si può stampare autorky Silvie Lombroso

Ľudské práva nie sú abstraktné

Prehľad:

Cielom tejto aktivity je zamyslieť sa nad rôznymi historickými obdobiami z hľadiska ľudských práv a diskutovať o prípadoch porušovania ľudských práv: ako k nim dochádza, čo ich umožňuje, aké sú ich dôsledky. Študenti sa zapájajú do procesu analýzy zameraného na obdobie holokaustu a na súčasnú realitu.

Kompetencie, ktoré sa majú rozvíjať:

- Oceňovanie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Oceňovanie demokracie, spravodlivosti, čestnosti, rovnosti a právneho štátu
- Rešpekt
- Občianske povedomie
- Samostatnosť v učení sa
- Analytické a kritické myslenie
- Počúvanie a pozorovanie Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1 ako materiál na rozdávanie

Trvanie: 3 hodiny, rozdelené do skupín po 1 hodine, s dvoma úlohami medzi nimi po približne 30 minútach.

Tipy pre učiteľov:

Táto aktivita pomáha študentom pochopiť, že ľudské práva nie sú abstraktné, a vyzýva ich, aby sa zamysleli nad konkrétnymi príkladmi, ktoré poukazujú na to, ako vyzerajú ľudské práva a ich porušovanie v praxi. Je dôležité vysvetliť študentom, že cieľom tejto aktivity nie je aplikovať dnešné normy na obdobie v minulosti bez toho, aby sa zohľadnil kontext, v ktorom sa minulé udalosti odohrali. Okrem toho je dôležité diskutovať so študentami o tom, že keď robíme takéto porovnania, robia sa z koncepčného hľadiska a v žiadnom prípade by sa nemalo pripustiť porovnávanie utrpenia. Utrpenie je niečo veľmi osobné, čo by sa nikdy nemalo kvantifikovať.

Zapojením sa do tejto aktivity môžu žiaci lepšie pochopiť pojem ľudskej dôstojnosti a skutočnosť, že ľudia kdekoľvek a všade, v ktoromkoľvek čase, mali vždy ľudskú dôstojnosť. Preto aj keď moderný rámec ľudských práv bol vytvorený až po druhej svetovej vojne, ľudia, ktorí žili predtým, mali napriek tomu ľudskú dôstojnosť, ktorá sa v určitých situáciách rešpektovala, ale v iných nie. Zároveň ľudské práva neboli vynájdené po holokauste. Moderný rámec ľudských práv vychádza z predchádzajúcich filozofických, právnych a politických prác.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ vyzve študentov, aby diskutovali o ľudských právach, a požiada ich, aby sa podelili o to, čo o tomto pojme vedia. Odpovede študentov sa zhromažďujú na tabuli alebo v spoločnom dokumente a ak ich študenti ešte nespomenuli, učiteľ do rozhovoru vnesie skutočnosť, že ľudské práva sú definované ako **súbor minimálnych štandardov, ktoré umožňujú ľuďom žiť dôstojný život**. O konceptoch minimálnych štandardov a dôstojnosti sa diskutuje tak, aby im žiaci skutočne porozumeli.
2. Každý študent dostane kópiu Súhrnu Všeobecnej deklarácie ľudských práv (príloha 1). Požiadame ich, aby si ho prečítali a podčiarkli jedno právo, ktoré ich zaujalo. Potom sú študenti vyzvaní, aby sa rozdelili do skupín podľa práva, ktoré si sami vybrali (skupiny by nemali byť väčšie ako 4-5 ľudí. Ak si

veľa študentov vybralo rovnaké právo, môžu sa vytvoriť dve alebo viac skupín s rovnakým právom). V skupinách študenti odpovedajú na nasledujúce otázky:

- a. Prečo je pre vás toto právo zaujímavé?
 - b. Čo o tom viete?
 - c. Čo by ste ešte chceli vedieť o tomto práve?
3. Každá skupina predstaví závery svojej diskusie a učiteľ sa podeli o niektoré všeobecné aspekty ľudských práv, ktoré sú pre triedu relevantné - napríklad skutočnosť, že ľudské práva sú univerzálne, nedeliteľné, vzájomne závislé a neodňateľné, alebo kľúčové hodnoty, ktoré sú základom myšlienky ľudských práv¹⁰. Učiteľ sa môže so žiakmi podeliť aj o to, ako bol moderný rámec ľudských práv koncipovaný a vyvinutý ako reakcia medzinárodného spoločenstva na zverstvá druhej svetovej vojny.
4. Učiteľ vysvetlí, že hoci moderný rámec ľudských práv bol vytvorený až po holokauste, ľudia, ktorí žili pred holokaustom, mali stále ľudskú dôstojnosť. Úlohou žiakov je určiť konkrétne činy, ktoré sa uskutočnili počas holokaustu v súvislosti s dvoma danými právami. Žiaci pracujú v skupinách po 4 - 5 ľudí. Práva môžu byť každej skupine pridelené rôznymi spôsobmi: učiteľ môže prideliť právo, o ktoré už študenti prejavili záujem, spolu s ďalším právom; práva môžu byť pridelené náhodne; alebo si študenti môžu sami vybrať dve práva, ktoré chcú študovať. V ideálnom prípade by rôzne skupiny nemali študovať rovnaké práva. Táto úloha môže byť zadaná ako skupinová práca v triede alebo ako domáca úloha.
5. Predtým, ako žiaci začnú pracovať, učiteľ im predstaví jeden príklad. Učiteľ si napríklad môže vybrať právo na slobodu od mučenia, neľudského a ponižujúceho zaobchádzania a diskutovať so študentmi o tom, ako museli Židia, Rómovia, ľudia so zdravotným postihnutím, LGBTQI ľudia a príslušníci iných skupín znášať bitie, kruté lekárske experimenty, nútenú sterilizáciu, kruté ponižovanie a znevažovanie, nedostatok primeranej stravy a vody alebo riadnych hygienických podmienok atď.

Časť II

6. Každá skupina uvedie konkrétne príklady činov proti ľudskej dôstojnosti počas holokaustu, ktoré identifikovala. Po každej prezentácii sú ostatné skupiny požiadané, aby sa vyjadrili alebo pridali ďalšie príklady, ktoré neboli spomenuté.
7. Učiteľ vykoná debriefing na základe nasledujúcich otázok:
- a. Bolo ťažké identifikovať tieto činy proti ľudskej dôstojnosti? Prečo?
 - b. Prečo si myslíte, že nacisti a ich kolaboranti prijali toľko opatrení proti ľudskej dôstojnosti?
 - c. Prečo si myslíte, že bolo pre nich také ľahké prijať tieto opatrenia?
 - d. Prečo si myslíte, že takmer nikto nereagoval na tieto opatrenia?
 - e. Myslíte si, že ľudia, ktorí vtedy žili, chápali význam ľudskej dôstojnosti?
 - f. Myslíte si, že ľudia, ktorí vtedy žili, boli oprávnení konať za svoje práva alebo práva iných ľudí? Prečo?
 - g. Čo môže posilniť ľudí, aby konali v prospech svojich práv? Učiteľ alebo dobrovoľník z radov študentov vytvorí zoznam nápadov študentov.
 - h. Akým spôsobom môže byť rámec ľudských práv nápomocný pri pochopení niektorých historických udalostí?

¹⁰ Učiteľia si môžu osviežiť svoje vedomosti prečítaním kapitoly 4 z knihy *Compass - Manual for Human Rights Education with Young People* (Kompas - Príručka pre výchovu k ľudským právam s mladými ľuďmi), ktorú vydala Rada Európy v roku 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>.

8. Študenti majú pokračovať v práci v skupinách, pričom sa majú zamerať na dve práva pridelené ich skupine a určiť konkrétne opatrenia, prostredníctvom ktorých boli tieto práva presadzované a chránené po druhej svetovej vojne a po prijatí EDLP. Študenti sa môžu odvolávať na medzinárodné dohovory a pakty, vnútroštátne právne predpisy/ústavy, stratégie EÚ alebo vnútroštátne stratégie, odporúčania Rady Európy atď.

Časť III

9. Každá skupina prezentuje výsledky svojho výskumu.
10. Učiteľ sa spýta študentov: “Do akej miery si myslíte, že tieto opatrenia boli úspešné pri zabezpečovaní toho, aby každý mohol využívať svoje ľudské práva?” Po všeobecnej diskusii sú študenti vyzvaní, aby pracovali v skupinách a identifikovali konkrétne porušenia ľudských práv, ktoré boli pridelené ich skupine a ku ktorým dochádza v súčasnosti, v ich krajine alebo v iných krajinách.
11. Každá skupina prezentuje konkrétne príklady porušovania ľudských práv, ktoré boli zistené v súčasnosti. Po každej prezentácii je zvyšok triedy vyzvaný, aby doplnil ďalšie príklady, o ktorých vie.
12. Učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo ťažké identifikovať porušovanie ľudských práv v súčasnosti? Prečo?
 - b. Prekvapili vás niektoré príklady, o ktoré sa podelili vaši kolegovia?
 - c. Vzhľadom na to, že existuje množstvo mechanizmov na ochranu ľudských práv, ako napríklad tie, ktoré ste predstavili predtým, prečo si myslíte, že ľudia stále čelia porušovaniu ľudských práv?
 - d. Viete, čo robiť, ak sú porušené vaše práva alebo práva iných ľudí?
 - e. Myslíte si, že ľudia poznajú svoje práva? Ak nie, prečo?
 - f. Čo by sa dalo urobiť, aby si ľudia viac uvedomovali ľudské práva?
 - g. Čo sa môžeme naučiť z holokaustu, čo nám môže pomôcť rozvíjať a posilňovať úctu k ľudskej dôstojnosti a ľudským právam?
13. Je dôležité, aby žiaci odchádzali z tejto aktivity s jasným vedomím, že jej cieľom nebolo porovnať utrpenie. Aby to učiteľ zabezpečil, môže vysvetliť, že utrpenie je niečo veľmi osobné a nikdy by sa nemalo porovnávať, pretože sa nedá vyčíslieť. Zámerom týchto aktivít nebolo ani banalizovať holokaust tým, že by sa nevyberavým spôsobom porovnával so situáciami diskriminácie, ktoré zažívame v súčasnosti. Cieľom cvičení bolo získať poznatky o koncepte ľudskej dôstojnosti, zamyslieť sa nad konkrétnymi prejavmi ľudských práv a mechanizmami ochrany ľudských práv.

Pokračovanie:

Na hlbšej úrovni analýzy môžu byť študenti zapojení do procesov, ktoré:

- Preskúmajte rôzne kategórie ľudí počas holokaustu: páchatelov, obeť, okolostojacich, záchrancov a odporcov z hľadiska ľudských práv.
- Analyzujte odstránenie mechanizmov na ochranu ľudských práv nacistickým Nemeckom (alebo iným fašistickým režimom v Európe) a zamyslite sa nad významom týchto mechanizmov v súčasnosti, nad tým, čo by sa mohlo stať, keby neexistovali.
- Diskutujte o ďalších mechanizmoch/právnych predpisoch, ktoré by mali byť zavedené na podporu a ochranu ľudských práv.
- Preskúmajte ďalšie historické prípady porušovania ľudských práv vo veľkom meradle a sledujte historický vývoj cez prizmu ľudskej dôstojnosti (napr. otroctvo afroameričanov v USA, otroctvo Rómov v Rumunsku, prenasledovanie LGBTQI komunit, dôsledky kolonizácie na pôvodné obyvateľstvo atď.).
- Vyberte si právo/príčinu, ktorá ich zaujíma, a vytvorte o nej kampaň na zvyšovanie povedomia alebo prispejte k existujúcim kampaniam či akciám.

Príloha 1

Všeobecná deklarácia ľudských práv

(Zhrnutie)

Článok 1 Právo na rovnosť	Článok 16 Právo na manželstvo a rodinu
Článok 2 Zákaz diskriminácie	Článok 17 Právo vlastníť majetok
Článok 3 Právo na život, slobodu a osobnú bezpečnosť	Článok 18 Sloboda viery a náboženstva
Článok 4 Zákaz otroctva	Článok 19 Sloboda názoru a informácií
Článok 5 Zákaz mučenia a ponižujúceho zaobchádzania	Článok 20 Právo na pokojné zhromažďovanie a združovanie
Článok 6 Právo na uznanie právnej osobnosti jednotlivca	Článok 21 Právo zúčastňovať sa na správe vecí verejných a na slobodných voľbách
Článok 7 Právo na rovnosť pred zákonom	Článok 22 Právo na sociálne zabezpečenie
Článok 8 Právo na ochranu zo strany príslušného súdu	Článok 23 Právo na žiaducu prácu a na členstvo v odboroch
Článok 9 Ochrana pred svojvoľným zatknutím, zadržaním alebo vyhostením	Článok 24 Právo na odpočinok a voľný čas
Článok 10 Právo na riadne verejné vypočutie nezávislým a nestranným súdom	Článok 25 Právo na primeranú životnú úroveň
Článok 11 Právo byť považovaný za nevinného, kým sa nepreukáže vina	Článok 26 Právo na vzdelanie
Článok 12 Oslobodenie od zasahovania do súkromia, rodiny, domova a korešpondencie	Článok 27 Právo zúčastňovať sa na kultúrnom živote spoločenstva
Článok 13 Právo na voľný pohyb v krajine a mimo nej	Článok 28 Právo na spoločenský poriadok, ktorý vyjadruje tento dokument
Článok 14 Právo na azyl v iných krajinách pred prenasledovaním	Článok 29 Povinnosti Spoločenstva nevyhnutné pre slobodný a plnohodnotný rozvoj
Článok 15 Právo na štátnu príslušnosť a sloboda ju zmeniť	Článok 30 Sloboda od štátnych alebo osobných zásahov do uvedených práv

Zaostrené na: Právo na občianstvo

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je pomôcť žiakom pochopiť význam práva na občianstvo prostredníctvom skúmania toho, ako sa v priebehu dejín udeľovalo a odoberalo občianstvo Židom a aké boli dôsledky jeho odobratia.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Ocenenie demokracie, spravodlivosti, čestnosti, rovnosti a právneho štátu
- Samostatnosť v učení sa
- Analytické a kritické myslenie
- Spolupráca
- Poznanie a kritické porozumenie svetu

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prístup k internetu

Trvanie: 2-3 hodiny

Tipy pre učiteľov:

V rámci tejto aktivity musia študenti v skupinách urobiť výskum. Úlohou učiteľa je zabezpečiť, aby sa študenti cítili pohodlne pri práci v skupinách a aby vedeli, ako online výskum robiť. V prípade potreby môže učiteľ navrhnúť zoznam konkrétnych webových stránok, ktoré si študenti môžu pozrieť. Ak informácie, ktoré študenti pri svojom výskume nájdu, nie sú presné, ak pochádzajú zo zdrojov, ktoré nie sú dôveryhodné, atď. môže to byť pre učiteľa dobrá príležitosť, aby so študentmi prediskutoval dôležitosť kritického myslenia a pomohol im ďalej rozvíjať ich kompetencie identifikovať dôveryhodné zdroje, odlíšiť ich od nedôveryhodných a nepovažovať za samozrejmé všetko, čo je zverejnené na internete.

Opis aktivít:

1. Učiteľ informuje žiakov, že témou, ktorej sa budú venovať, je právo na občianstvo. Diskutujú o tom, čo to znamená, a učiteľ sa môže podeliť o článok 15 zo Všeobecnej deklarácie ľudských práv: *Každý má právo na štátnu príslušnosť. Nikto nesmie byť svojvoľne zbavený svojej štátnej príslušnosti ani práva svoju štátnu príslušnosť zmeniť.*
2. Žiaci sa zapoja do výskumného procesu, aby sa dozvedeli, ako bolo židovským občanom udelené právo na občianstvo a ako im ho Nemecko a iné krajiny v Európe odobrali. Učiteľ sa môže rozhodnúť, či žiakom pridelí krajiny, na ktoré sa majú zamerať, alebo im umožní vybrať si krajiny, ktoré ich zaujímajú. Žiaci budú pracovať v 4-5 členných skupinách a zapoja sa do výskumného procesu s cieľom nájsť odpovede na nasledujúce otázky:
 - a. Kedy získali Židia v tejto krajine právo na občianstvo?
 - b. Prečo im nebolo občianstvo udelené skôr?
 - c. Čo prispelo k udeleniu tohto práva? Môžete sa odvolávať na intelektuálne hnutia, sociálno-ekonomické aspekty atď.
 - d. Kedy bola odstránená? Prečo?
 - e. Aké boli dôsledky zrušenia tohto práva? Aké ďalšie práva ovplyvnilo?

3. Každá skupina pripraví prezentáciu výsledkov svojho výskumu pre celú triedu.
4. Po skončení prezentácií nasleduje diskusia:
 - f. Bolo ťažké nájsť odpovede na otázky pre skupinovú prácu?
 - g. Ako ste spolupracovali vo vašej skupine?
 - h. Prekvapili vás informácie, ktoré ste našli?
 - i. Pomohol vám tento proces obohatiť vaše poznatky o holokauste? Ako?
 - j. Pomohol vám tento proces lepšie pochopiť právo na občianstvo? Ako?
 - k. Môže každý uplatniť to právo dnes?

Pokračovanie:

- Žiaci si môžu prečítať správy OSN o bez štátnej príslušnosti a porovnať situáciu na celom svete v rôznych desaťročiach alebo porovnať situáciu v danom období v rôznych častiach sveta.
- Trieda si môže preštudovať Európsky dohovor o občianstve, podpísaný v roku 1997.
- Právo na občianstvo spolu s ďalšími právami, ako je právo na prácu alebo právo na majetok, možno skúmať v súvislosti s históriou antisemitizmu/protirómskeho rasizmu s cieľom zistiť, aký vplyv malo upieranie týchto práv na židovské/rómske obyvateľstvo a na ich možnosti integrácie v spoločnostiach, v ktorých žili.

Zaostrené na: Právo na slobodu prejavu

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom pochopiť význam slobody prejavu prostredníctvom analýzy spôsobov, akými bola obmedzovaná počas holokaustu, a prostredníctvom diskusie o slobode prejavu v súčasnosti vrátane spôsobov, akými je obmedzovaná, bez toho, aby sa to považovalo za porušovanie ľudských práv.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Rešpekt
- Analytické a kritické myslenie
- Spolupráca
- Poznanie a kritické porozumenie jazyka a komunikácie

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prístup na internet alebo materiály pripravené učiteľom

Trvanie: 1 hodina

Tipy pre učiteľov:

Podľa kontextu, v ktorom vyučujú, sa učitelia môžu rozhodnúť, či dajú žiakom za úlohu nájsť informácie o zadaných udalostiach prostredníctvom vyhľadávania na internete, alebo im dajú do rúk materiály s opisom týchto udalostí.

Opis aktivít:

1. Učiteľ napíše na tabuľu alebo rozdá rozdane materiály s článkom 19 Všeobecnej deklarácie ľudských práv a požiada študentov, aby v skupinách po štyroch diskutovali o tomto článku a určili dôvody, prečo je sloboda prejavu dôležitá.

Každý má právo na slobodu presvedčenia a prejavu; toto právo zahŕňa slobodu zastávať názory bez zasahovania a právo vyhľadávať, prijímať a rozširovať informácie a myšlienky akýmkoľvek prostriedkami a bez ohľadu na hranice.

2. Každé skupine je pridelená jedna udalosť v nacistickom Nemecku (alebo inej fašistickej krajine v Európe) súvisiaca so slobodou prejavu a je požiadaná, aby si túto udalosť preštudovala a diskutovala o nej:
 - a. Prečo podľa vás chceli úrady obmedziť slobodu prejavu ľudí?
 - b. Aké boli dôsledky tejto udalosti/právneho predpisu?

Príklady udalostí v Nemecku sú:

- Pálenie kníh, 1933;
- Uväznenie politických oponentov v koncentračných táborech od roku 1933;
- Zákon o vydavateľoch, 1933;
- Zákon o kinách, 1934;
- Zákaz počúvania zahraničného rozhlasu, 1939.

3. Po tom, čo každá skupina predstaví svoje zistenia a úvahy, učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
- Čo sa môžeme naučiť z obmedzení slobody prejavu, ktoré zaviedlo nacistické Nemecko?
 - Myslíte si, že právo na slobodu prejavu znamená, že každý môže povedať čokoľvek?
 - Myslíte si, že sloboda prejavu je alebo by mala byť obmedzená?
 - Viete o nejakých existujúcich obmedzeniach slobody prejavu?

Učiteľ vysvetlí, že v Európe existujú obmedzenia slobody prejavu podľa Európskej charty ľudských práv. Obmedzenia sa týkajú: podnecovania k násiliu; nenávisťných prejavov a rasizmu; popierania holokaustu a odkazovania na nacistickú ideológiu¹¹. Obmedzenie slobody prejavu podľa týchto dôvodov sa nepovažuje za porušenie ľudských práv.

4. Žiaci majú pracovať v skupinách a podeliť sa o to, či vedia o porušovaní práva na slobodu prejavu v súčasnej Európe. Každá skupina prezentuje závery svojej práce a učiteľ zapojí študentov do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
- Prečo je podľa vás sloboda prejavu dôležitá?
 - Čo by sa mohlo stať dnes, keby úrady obmedzili slobodu prejavu?
 - Čo môžeme ako občania urobiť, keď sa dozvieme o porušovaní ľudských práv?

Pokračovanie:

- Žiaci môžu preskúmať súvislosť medzi propagandou a slobodou prejavu počas holokaustu a v súčasnej Európe.
- Študenti môžu preskúmať tému konšpiračných teórií, počnúc Protokolmi sionských mudrcov až po súčasné antisemitské konšpiračné teórie.

¹¹ Viac informácií nájdete tu: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>

Kultúra a komunity

Právo na kultúrny život / sloboda viery a náboženstva

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom dozvedieť sa o kľúčových udalostiach počas holokaustu, ktoré súvisia s dvoma právami - právom na účasť na kultúrnom živote spoločnosti a právom na slobodu viery a náboženského vyznania - a o konkrétnych spôsoboch, ako sa tieto práva prejavujú a/alebo porušujú v súčasnosti.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Otvorenosť kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Rešpekt
- Občianske zmysľanie
- Empatia
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prílohy 1 a 2 a prístup k Všeobecnej deklarácii ľudských práv

Trvanie: 1 hodina

Tipy pre učiteľov:

Táto aktivita funguje lepšie, ak študenti už majú predchádzajúce vedomosti o ľudských právach alebo aspoň prístup k Všeobecnej deklarácii ľudských práv, najmä v časti, v ktorej sa musia zamyslieť nad súvislosťou medzi dvoma diskutovanými právami a inými ľudskými právami.

Jedna z udalostí opísaných v prílohe 2 - Tvorcovia kópií umeleckých diel z Białystoku nie je taká známa. Učiteľia sa môžu o tomto podujatí dozvedieť viac na osobitnej webovej stránke, ktorá obsahuje aj námety na vzdelávacie aktivity: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>.

Opis aktivít:

1. Študenti pracujú v skupinách po 4 až 5 osobách. Každá skupina dostane materiál v prílohe 1 a ich úlohou je diskutovať o konkrétnych spôsoboch, ako ľudia dnes využívajú alebo by mohli využívať tieto práva. Inými slovami, mali by sa zamyslieť nad tým, čo toto právo znamená v praxi.
2. Každá skupina prezentuje závery svojej diskusie. Ak niektorá skupina už prezentovala určité aspekty, nasledujúce skupiny ich nemusia opakovať, iba doplniť, ak diskutovali o niektorých aspektoch, ktoré neboli spomenuté. Po prezentáciách učiteľ facilituje diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Ako sa zúčastňujete na kultúrnom živote vašej komunity?
 - b. Myslíte si, že každý vo vašej komunite, vrátane migrantov a ľudí patriacich k nedominantným skupinám, môže plne využívať právo zúčastňovať sa na kultúrnom živote komunity? Prečo?
 - c. Ste si vedomí nejakého porušenia práva na účasť na kultúrnom živote obce?
 - d. Prečo je podľa vás právo zúčastňovať sa na kultúrnom živote komunity ľudským právom?
 - e. Máte pocit, že si môžete užívať slobodu myslenia a náboženstva? Prečo?

- f. Myslíte si, že každý vo vašej komunite vrátane migrantov a ľudí patriacich k nedominantným komunitám môže plne využívať právo na slobodu myslenia a náboženského vyznania? Prečo?
 - g. Ste si vedomí nejakého porušenia práva na slobodu viery a náboženského vyznania?
 - h. Prečo je podľa vás sloboda viery a náboženstva ľudským právom?
- 3. Žiaci sa vrátia do svojich skupín a prediskutujú udalosti uvedené v prílohe 2.
 - a. Prečo si myslíte, že sa táto akcia uskutočnila?
 - b. Viete o iných situáciách počas holokaustu, ktoré svojvoľne obmedzovali slobodu náboženského vyznania a viery alebo účasť ľudí na kultúrnom živote?
- 4. Každá skupina prezentuje a učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Myslíte si, že takéto udalosti inšpirovali články 18 a 27 EDLP? Akým spôsobom?
 - b. Akým spôsobom sú tieto práva spojené s inými ľudskými právami?
 - c. Čo by sa dalo urobiť, aby každý mohol plne využívať tieto práva?

Ďalší postup:

- Žiaci vyhľadajú súčasné príklady porušovania týchto dvoch práv alebo iných udalostí z obdobia holokaustu, ktoré sa týkajú týchto práv, a pripravia o tom školskú výstavu s fotografiami, textami, kresbami atď.

Príloha 1 – Informačný materiál

Všeobecná deklarácia ľudských práv

Článok 18

Každý má právo na slobodu myslenia, svedomia a náboženstva; toto právo zahŕňa slobodu zmeniť svoje náboženstvo alebo vieru a slobodu sám či spoločne s inými, verejne alebo súkromne, prejavovať svoje náboženstvo alebo vieru vo výuke, v praktickom živote, bohoslužbe a obradoch.

Článok 27

1. Každý má právo slobodne sa zúčastňovať na kultúrnom živote spoločnosti, tešiť sa umeniu a podieľať sa na vedeckom pokroku a jeho prínosoch.
2. Každý má právo na ochranu morálnych a materiálnych záujmov vyplývajúcich z vedeckej, literárnej alebo umeleckej tvorby, ktorej je autorom.

Príloha 2 – Udalosti, ku ktorým došlo počas holokaustu

Pálenie kníh

V roku 1933 nacisti zorganizovali kampaň na slávnostné pálenie kníh, ktoré považovali za “nenemecké”. Sexuologický inštitút, akademickú nadáciu skúmajúcu sexualitu a obhajujúcu práva homosexuálov, obsadila 6. mája mládež podporujúca nacistov a o niekoľko dní neskôr bola spálená celá jeho knižnica. Dňa 10. mája nemeckí študenti uskutočnili celoštátnu kampaň, ktorá viedla k spáleniu desiatok tisíc kníh z knižníc, synagóg a súkromných domov, pričom mnohé z nich boli dielami medzinárodne uznávaných autorov.

Krištalová noc

V dňoch 9. - 10. novembra 1938 vyvolali nacisti násilie v celom Nemecku, anektovanom Rakúsko a oblasti Sudety (v súčasnosti súčasť Českej republiky). Stovky synagóg, židovských inštitúcií a cintorínov, ako aj tisíce obchodov boli zničené, vyrabované, zapálené alebo znesvätené. Hasiči dostali príkaz zasahovať výlučne na zabránenie rozšírenia požiaru na ďalšie budovy. Nemecká vláda z tohto incidentu obvinila samotných Židov, prinútila ich zaplatiť škody, vyčistiť ulice a verejne ich ponížila.

Tvorcovia kópíí umeleckých diel

V poľskom Białystoku dostal nemecký dôstojník nápad využiť veľkú skupinu talentovaných židovských maliarov a prinútil ich kopírovať diela majstrov. Kópie posielal nemeckým obchodníkom s umením, ktorí ich predávali v Nemecku a iných krajinách. Umelci nemali na výber a museli splniť rozkaz, pretože žili v gete a závisel od toho ich život. Za svoju prácu nedostávali dodatočnú odmenu ani zvýšené prídely potravín, dôstojník nepovažoval väzňov za umelcov, ale za bezplatnú pracovnú silu. Izaak Celnikier, jediný preživší z tejto skupiny, ktorý v tom čase nemaloval, ale bol pomocníkom v ateliéri, vysvetlil, že umelecký ateliér v gete białystockom gete fungoval takmer dva roky, od augusta 1941 do roku 1943. Počas 24 mesiacov skupina asi 20 umelcov, ktorí pracovali pravdepodobne šesť dní v týždni, vytvorila odhadom tisíce umeleckých diel, ktoré boli v podstate ukradnuté.

Život pred holokaustom a po ňom

Dedičstvo a prázdnota

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom pochopiť prázdnotu, ktorú zanechal holokaust. Žiaci sa dozvedia o židovskom dedičstve svojho mesta a zamyslia sa nad vplyvom holokaustu na jednotlivcov, komunity a budúcnosť danej spoločnosti.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Otvorenosť kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Prijatie nejasnosti
- Samostatnosť v učení sa
- Počúvanie a pozorovanie
- Jazykové, komunikačné a viacjazyčné zručnosti
- Spolupráca
- Poznanie a kritické porozumenie seba samého

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prístup k internetu

Trvanie: 3 hodiny, pričom úlohy sú rozdelené medzi tri časti.

Tipy pre učiteľov:

Mnohí študenti v Európe nevedia o židovskom kultúrnom dedičstve v ich meste a možno ani nikdy nestretli Žida. V mnohých častiach Európy, ktoré boli kedysi obývané veľkými židovskými komunitami, žije v súčasnosti veľmi málo potomkov týchto komunít alebo v nich nežijú žiadni. Keď sa žiaci učia o holokauste, myslia na židovských obyvateľov mesta v minulosti, ale táto aktivita im pomôže pochopiť, že táto genocída mala vplyv aj na súčasnosť a budúcnosť sveta, ktorý obývame. Aktivita je navrhnutá do 3 častí. Na konci I. a II. časti majú žiaci splniť úlohy, ktoré im môžu byť zadané ako domáca úloha. V závislosti od veku a kompetencií žiakov môže byť potrebné, aby učitelia venovali viac času príprave žiakov na vypracovanie domácej úlohy, napríklad zadaním konkrétnej úlohy každej skupine, uistením sa, že skupiny sú schopné vykonať úlohu v stanovenom časovom rámci atď. Pri činnostiach, ako je archívny výskum alebo stretnutie so židovskou komunitou, bude možno potrebné, aby učiteľ pomohol študentom nadviazať kontakt so správnymi ľuďmi.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ požiada žiakov, aby pracovali v skupinách po 3-4 osobách a preskúmali počet židovských obyvateľov rôznych krajín Európy pred holokaustom a po ňom. Učiteľ môže krajiny vymenovať alebo nechať študentov vybrať krajiny, ktoré chcú skúmať. Ak študenti nemajú prístup na internet, učiteľ môže vopred pripraviť grafy a rozdať ich v triede. Potom žiaci skúmajú počet židovských obyvateľov pred holokaustom a po ňom vo svojom rodnom meste (ak v ich rodnom meste nežili žiadni Židia, učiteľ alebo žiaci sami vyberú iné vhodné mesto).
2. Učiteľ vysvetlí žiakom, že keď hovoríme o takých vysokých číslach, je zvyčajne veľmi ťažké si ich predstaviť a pochopiť, čo tieto čísla skutočne znamenajú. Žiaci majú prísť s nápadmi, ako by sme mohli lepšie pochopiť veľkosť týchto čísel. Žiaci môžu prísť s nápadmi na porovnanie (napr. počet vyvraždených Židov z Poľska je podobný počtu obyvateľov dnešného Madridu), kreslenie, počítanie percent, vytváranie grafov atď.
3. Učiteľ žiakom pripomenie, že každá z obetí mala rodinu, príbuzných, priateľov, kolegov, z ktorých väčšina bola tiež zavraždená. To znamená, že boli vyvrazení nielen jednotlivci, ale aj celé komunity, ako aj možnosť na nový život - deti a vnúčatá. Žiaci majú vypočítať percento židovského obyvateľstva vo svojom rodnom meste pred vojnou a vypočítať, koľko židovských obyvateľov by dnes žilo v ich rodnom meste, keby toto percento bolo rovnaké.
4. Žiaci majú pracovať v skupinách a pokračovať vo výskume o židovskej komunite v ich rodnom meste. Tentoraz by sa nemali zameriavať na čísla, ale na prínos Židov pre život mesta: podniky, umenie, budovy, vzdelávanie, osobnosti, kuchyňa atď. Učiteľ sa môže rozhodnúť, že nechá každú skupinu skúmať čokoľvek, čo ju zaujíma, alebo každej skupine zadá tému výskumu týkajúcu sa židovského kultúrneho dedičstva. Žiakov povzbudzujeme, aby komunikovali so židovskou komunitou, aby robili výskum v archívoch, v knižniciach, navštevovali múzeá, robili rozhovory s historikmi atď.

Časť II

5. Učiteľ vyzve každú skupinu, aby prezentovala svoje zistenia, a vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké nájsť tieto informácie o židovskej komunite?
 - b. Boli ste si vedomí niektorých z týchto aspektov? Ak nie, prečo si myslíte, že je to tak?
 - c. Prekvapilo vás v tomto výskume niečo?
 - d. Myslíte si, že ostatní občania, ktorí tu žijú, sú si vedomí židovského dedičstva nášho mesta? Prečo?
 - e. Čo si myslíte, že by sa dalo urobiť, aby si viac ľudí uvedomilo židovské dedičstvo nášho mesta?
6. Učiteľ vyzve žiakov, aby sa zamysleli nad tým, že vyvraždenie jednotlivcov, celých rodín a komunít zanechalo prázdnotu. Žiakov požiada, ako by definovali prázdnotu a aby sa zamysleli nad tým, ako možno znázorniť alebo "vidieť" niečo, čo neexistuje. Žiaci pracujú v 4-5 členných skupinách a vymyslia definíciu prázdnoty, ktorú zanechalo vraždenie židovského obyvateľstva.
7. Po prezentácii každej skupiny učiteľ požiada žiakov, aby individuálne alebo v malých skupinách vytvorili reprezentácie prázdnoty. Môže ísť o kresby, básne, piesne, grafiky atď.

Časť III

8. Učiteľ vyzve žiakov, aby prezentovali svoju prácu - ukázali ju, prečítali, predviedli a v prípade potreby uviedli podrobnosti a vysvetlenia.
9. Po prezentácii každej skupiny/študenta učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké reprezentovať prázdnotu?
 - b. Ako ste si vybrali médium na zobrazenie prázdnoty (kresba, báseň atď.)?
 - c. Ako ste si vybrali obsah svojho diela?
 - d. Myslíte si, že vaše diela rešpektujú ľudskú dôstojnosť? V akom zmysle?

Ďalší postup:

- Žiaci môžu vytvoriť školskú výstavu so svojimi reprezentáciami prázdnoty a zorganizovať diskusie s ostatnými kolegami.
- Pomocou metodiky projektového vyučovania¹² sa študenti môžu zamerať na štúdium určitých aspektov židovskej komunity vo svojom meste, ako sú budovy, ľudia a osobnosti, životné príbehy, legislatíva - diskriminačná alebo inkluzívna, štvrte, kuchyňa, kultúrne špecifiká a tradície. Môžu skúmať archívy, robiť rozhovory s ľuďmi, pozvať zástupcov komunity do školy, vytvoriť grafický román, výstavu fotografií, brožúru atď.
- Študenti sa zapájajú do aktivít, ktoré prispievajú k zachovaniu židovského dedičstva, ako napríklad prispievajú k čisteniu a údržbe židovských cintorínov, píšú petície za renováciu synagóg a iných budov, v spolupráci so židovskou komunitou, ak ešte nejaká existuje, organizujú podujatia na pamiatku holokaustu, na pamiatku obetí a preživších, podujatia na propagáciu židovskej kultúry a tradícií atď.

¹² Podrobnosti nájdete v kapitole [Metodické úvahy](#).

Skúmanie židovskej kultúry

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je oboznámiť študentov s niektorými aspektmi židovskej kultúry a zvýšiť ich porozumenie pre kultúrnu rozmanitosť.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie kultúrnej rozmanitosti
- Otvorenosť voči kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Rešpekt
- Prijatie nejasnosti
- Samostatnosť v učení sa
- Počúvanie a pozorovanie
- Jazykové, komunikačné a viacjazyčné schopnosti
- Poznanie a kritické porozumenie jazyka a komunikácie
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1; príprava stretnutia s členom židovskej komunity.

Trvanie: 3 hodiny, odhadovaný čas 1-2 hodiny na individuálnu prácu (doma), počas ktorej študenti píšú svoje eseje.

Tipy pre učiteľov:

Najlepší spôsob, ako spoznať inú kultúru, je komunikovať s ľuďmi, ktorí sa k nej hlásia. Žiaľ, v mnohých častiach Európy zostalo len veľmi málo Židov. Avšak aj keď sú židovské komunity vo väčšine miest malé, stále udržiavajú svoje tradície a môžu študentom pomôcť pri ich spoznávaní. Ak by osobné stretnutie s členom židovskej komunity nebolo možné, je možné zorganizovať online stretnutie s niekým z iného mesta alebo dokonca z inej krajiny.

V rámci prípravy na návštevu/stretnutie sa učiteľ môže so žiakmi venovať niektorým aspektom židovskej kultúry a judaizmu. Učiteľ si môže vybrať, čo bude so žiakmi pred návštevou skúmať, v závislosti od ich vedomostí. Táto aktivita navrhuje niektoré z hlavných sviatkov ako východiskový bod. Možno už žiaci poznajú sviatky opísané v prílohe. V takom prípade si učiteľ môže vybrať iné aspekty židovskej kultúry. Možno majú žiaci veľmi málo vedomostí o židovskej kultúre a učiteľ možno bude musieť vysvetliť niektoré aspekty uvedené v prílohe - napríklad, čo je to jidiš. Na to, aby sa žiaci zapojili do týchto aktivít, nemusí byť učiteľ odborníkom na židovskú kultúru. Ak žiaci kladú otázky, na ktoré učiteľ nevie odpovedať, trieda môže diskutovať o tom, kde možno nájsť odpovede na tieto otázky a ktoré zdroje informácií sú dôveryhodné. Učiteľia môžu tiež ukázať fotografie alebo videá, ktoré znázorňujú sviatky predstavené v prílohe. Sviatky v prílohe sú zoradené v chronologickom poradí podľa židovského kalendára.

Ako vždy, keď hovoríme o všeobecných aspektoch súvisiacich s kultúrou, je dôležité pripomenúť študentom rozmanitosť, ktorá existuje v rámci židovskej kultúry: nie každý člen židovskej komunity dodržiava predpisy rovnako; niektoré tradície sú špecifické pre určitú časť sveta, ale nie pre iné atď.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ informuje žiakov, že sa budú venovať sérii aktivít zameraných na spoznávanie židovskej kultúry a na záver týchto aktivít napíšu samostatné eseje. Cieľom esejí nie je skúšať študentov z informácií, ktoré sa naučili, ale sú spôsobom, ako môžu študenti ďalej skúmať svoje chápanie židovskej kultúry a zamyslieť sa nad tým, čo sa naučili, čo by sa ešte chceli naučiť a ako tento proces ovplyvnil ich pohľad na svet. Študenti by si preto mali všímať, čo považujú počas aktivít za dôležité.
2. Učiteľ sa na začiatku opýta študentov, čo vedia o judaizme, židovskej kultúre a tradíciách. Myšlienkovú mapu možno vytvoriť na tabuli alebo v spoločnom dokumente.
3. Potom študenti pracujú v skupinách. Každá skupina má za úlohu preštudovať jeden zo sviatkov opísaných v prílohe 1. Ak majú prístup na internet, môžu tento sviatok ďalej skúmať a pripraviť si ho na prezentáciu pre svojich kolegov. Každá skupina predstaví sviatok, ktorý študovala, celej triede. Ak majú kolegovia otázky, zapíšu si ich, pretože sa o nich bude diskutovať po všetkých prezentáciách.
4. Učiteľ zapojí triedu do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Vedeli ste o týchto tradíciách? Ktoré?
 - b. Prekvapilo vás niečo z toho, čo ste sa dnes dozvedeli?
 - c. Je niečo, čo sa podobá niektorým vašim kultúrnym zvyklostiam?
 - d. Je niečo, čomu ste nerozumeli? Čo?
 - e. Čo by ste ešte chceli vedieť o židovskej kultúre?
5. Študentom odporúčame, aby si napísali otázky, ktoré majú, a aby si premysleli ďalšie veci, ktoré by chceli vedieť o židovskej kultúre, aby sa pripravili na stretnutie s členom židovskej komunity.

Časť II

6. Učiteľ vopred naplánuje stretnutie s členom židovskej komunity. Prednášajúceho možno pozvať do školy alebo žiaci môžu navštíviť židovskú komunitu a zúčastniť sa na prezentácii tam. Formát stretnutia môže byť nasledovný: prezentácia, po ktorej nasledujú otázky a odpovede, alebo sa môže začať priamo otázkami študentov, pričom v takom prípade môže rečník na konci alebo v priebehu diskusie doplniť veci, ktoré študenti nespomenul. Môže to byť dobrá príležitosť aj na návštevu synagógy a dozvedieť sa viac o tom, ako prebieha bohoslužba v synagóge alebo o rôznych židovských hnutiach.
7. Na konci tohto stretnutia učiteľ žiakom pripomenie ich úlohu napísať esej s ich úvahami o židovskej kultúre. Každý študent bude mať možnosť prečítať svoju esej v ďalšej časti aktivity.

Časť III

8. Študenti sú vyzvaní, aby svoje eseje čítali v trojčlenných skupinách. Po tom, čo jedna osoba prečíta svoju esej, ostatní jej poskytnú spätnú väzbu. Ak študenti nie sú oboznámení s poskytovaním konštruktívnej spätnej väzby, učiteľ by mal študentov povzbudiť, aby sa zamerali na pozitívne aspekty, a navrhnúť im, aby použili takéto vety:
- Počas čítania vašej eseje som počul, že...
 - Jeden aspekt, ktorý sa mi na vašich esejach veľmi páčil, je...
 - Chápem, že ste sa chceli vo svojej eseji zamerať na...? Mám pravdu?
 - Ak by ste svoju esej ďalej rozvíjali, myslím, že by bolo zaujímavé podrobnejšie opísať aspekt...
9. Učiteľ zapojí triedu do reflexie na základe nasledujúcich otázok:
- Aké to bolo pre vás spoznávať židovskú kultúru?
 - Čo bolo najzaujímavejšie?
 - Čo by ste ešte chceli vedieť o židovskej kultúre? Čo môžete urobiť, aby ste tieto informácie získali?
 - Kto ďalší by sa podľa vás mal učiť o židovskej kultúre? Môžete im pomôcť pri učení?

Príloha 1 – Pomôcka – Niektoré hlavné židovské sviatky

Šabat

Šabat označuje siedmy deň v týždni. Je to deň telesných a duchovných pôžitkov, aby sme si pripomenuli zmysluplnosť sveta a úlohu človeka v ňom. Tak ako Boh odpočíval po stvorení sveta počas šiestich dní, aj židovský ľud odpočíva od svojej práce. Mnohí Židia sa počas šabatov zúčastňujú na bohoslužbách v synagóge. Príchod šabatov - každý piatok tesne pred západom slnka - sa pripomína obradom zapálenia sviečok. Spoločné stretnutie s rodinou a vychutnávanie charakteristických šabatových jedál sú špecifické spôsoby, ktorými sa tento deň oslavuje, spolu so spevom, štúdiom a spoločnou oslavou. Židovský deň trvá od súmraku do súmraku, čo znamená, že šabat sa začína v piatok večer a trvá do soboty večera. Tradičný pozdrav na šabat je "Šabat šalom", čo znamená "Dobrý šabat", alebo "Gut šabes", čo v jidiš znamená to isté.

Roš ha-šana

Roš ha-šana je židovský Nový rok, ktorý sa oslavuje v prvý deň hebrejského mesiaca tišrej, ktorý zvyčajne pripadá na začiatok až polovicu septembra. Sviatok trvá dva dni. Ústrednou súčasťou Roš ha-šana je trúbenie na šofar počas bohoslužby. Popoludní prvého dňa sa prirodzene tečúcej vody hádžu omrvinky chleba ako prostriedok na odhodenie svojich hriechov. Druhý večer sa zvykne jesť nové ovocie, symbol novosti, alebo jablká namočené v mede na sladký rok. Najčastejším pozdravom Roš ha-šana je "Šana Tova" (Dobrý rok) alebo dlhšia verzia "Šana Tova Umetuka" (Nech máš dobrý a sladký rok).

Jom Kipur

Jom Kipur alebo Deň zmierenia sa považuje za najposvätejší židovský sviatok. Je to pochmúrny deň, v ktorý sa treba zamyslieť nad životom a požiadať o odpustenie, oddeliť sa od svetského sveta a venovať sa vzťahu s božstvom. Židia sa v tento deň postia a modlia v synagóge. Večer Jom Kipur sa začína Kol Nidrei, prehlásením, ktoré sa trikrát opakuje a žiada o odpustenie všetkých sľubov a prisah, aby človek mohol začať nový rok s čistým štítom. Tento deň sa považuje za príležitosť zmeniť postoje a správanie a zabezpečiť lepší svet pre všetkých. Bežné pozdravy na Jom Kipur sú "Majte ľahký pôst" alebo "Gmar chatima tova" (nech sa vám zapíše dobrý rok). Jom Kipur začína desať dní po sviatku Roš ha-šana (židovský nový rok).

Chanuka

Chanuka je sviatok na počesť víťazstva Makabejcov (židovských bojovníkov) nad kráľom Antiochom, ktorý zakázal Židom praktizovať svoje náboženstvo. Počas ôsmich dní a nocí sa zapalujú sviečky, spievajú piesne, deti dostávajú darčeky a jedia masné jedlá, aby oslávili jeden z najradostnejších židovských sviatkov. Každú noc sa zapaluje jedna sviečka v špeciálnej menorě - svietniku s miestami na deväť sviečok - jedna na každú noc a jedna pomocná sviečka. Chanuka sa slávi v 25. deň mesiaca kislev (deviaty mesiac hebrejského kalendára), čo je zvyčajne koncom novembra až v polovici decembra.

Pesach

Pesach je oslavou oslobodenia Židov z otroctva v starovekom Egypte. Sviatok Pesach je sviatkom veľkej radosti a slávi sa osem dní. Prvú a niekedy aj druhú noc sa podáva špeciálne jedlo nazývané Seder. Najdôležitejším jedlom sviatku je maces, čo je chlieb pripravený len z múky a vody. Je nekvasený, čo znamená, že je plochý a vyzerá ako veľká sušienka. Je to pripomienka chleba, ktorý si Izraeliti vzali so sebou, keď utekali z Egypta za slobodou. Nemali čas nechať ho vykysnúť, pretože sa ponáhľali na odchod. Pesach sa koná v marci alebo apríli. Je to zároveň sviatok jari.

Purim

Purim pripomína príbeh Ester, ktorá v 5. storočí pred Kristom zachránila Židov v Perzii pred vyvraždením. Haman, hlavný kráľovský poradca, presvedčil kráľa, že Židia predstavujú pre kráľovstvo hrozbu. Kráľ Hamanovi mu naivne uveril a dal mu splnomocnenie vyvraždiť Židov. Kráľova manželka Ester bola Židovka, hoci svoj pôvod pred kráľom zatajila. Keď sa dozvedela o Hamanovom sprisahaní, dohodla si stretnutie s manželom, prezradila mu, že je Židovka, a presvedčila kráľa, aby Hamanov plán zastavil. Purim sa oslavuje v kruhu rodiny a priateľov a to sladkosťami a pečivom, výmenou darčiekov a dávaním almužny chudobným. Deti sa rady prezliekajú za postavy z purimového príbehu a hrajú karnevalové hry. Purim sa oslavuje v 14. deň hebrejského mesiaca adar, ktorý zvyčajne pripadá na marec.

Skúmanie rómskej kultúry

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je oboznámiť študentov s niektorými aspektmi rómskej kultúry a zvýšiť ich pochopenie kultúrnej rozmanitosti.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Oceňovanie kultúrnej rozmanitosti
- Otvorenosť voči kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Rešpekt
- Prijatie nejasnosti
- Samostatnosť v učení sa
- Počúvanie a pozorovanie
- Jazykové, komunikačné a viacjazyčné zručnosti
- Poznanie a kritické porozumenie jazyka a komunikácie
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Prílohy 1 a 2; príprava na stretnutie s členom rómskej komunity alebo na návštevu výstavy rómskeho umenia, predstavenia atď;

Trvanie: 3 hodiny, odhadovaný čas 1-2 na individuálnu prácu (doma), počas ktorej študenti píšú eseje

Tipy pre učiteľov:

Táto séria aktivít zahŕňa stretnutie s členom rómskej komunity alebo návštevu rómskeho kultúrneho podujatia. Prednášajúceho možno pozvať do školy alebo žiaci môžu navštíviť rómske združenie a zúčastniť sa na prezentácii tam. Ak sa učiteľ rozhodne vziať žiakov na návštevu rómskeho kultúrneho podujatia, je potrebný predchádzajúci prieskum o tomto podujatí. Je dôležité uistiť sa, že podujatie skutočne organizujú rómski umelci a že nejde o formu kultúrneho privlastňovania (pojem je definovaný v prílohe 2). Dôležitým zdrojom, ktorý môžu učitelia využiť pri získavaní informácií o rómskej kultúre, je RomArchive¹³, medzinárodný digitálny archív rómskeho umenia a kultúry. Zatiaľ čo tradičné archívy často zobrazujú Rómov stereotypným spôsobom, RomArchive sa zameriava na sebareprezentáciu. Prostredníctvom obsahu vytvoreného samotnými Rómami vytvára RomArchive spoľahlivý zdroj poznatkov, ktorý vedie k vzniku nových rozprávání, odrážajúcich rozmanitosť rómskych identít.

Žiaľ, mnohí ľudia v Európe majú voči Rómom stále rôzne stereotypy a predsudky. Tie im bránia v autentickom dialógu s Rómami. Aktivity zamerané na stereotypy a predsudky, ktoré sú uvedené v predchádzajúcej kapitole tejto príručky, môžu študentom pomôcť prekonať niektoré stereotypy. Stretnutie s Rómami, ktorí môžu prezentovať a diskutovať o aspektoch svojej kultúry, dáva študentom príležitosť zapojiť sa do medzikultúrneho dialógu a rozvíjať svoje uznanie kultúrnej rozmanitosti a rešpektovanie ľudskej dôstojnosti.

Ako vždy, keď sa hovorí o všeobecných aspektoch súvisiacich s kultúrou, je dôležité pripomenúť študentom rozmanitosť, ktorá existuje v rámci rómskej kultúry: nie každý človek, ktorý sa identifikuje ako Róm, vyznáva rovnaké kultúrne zvyky a vieru; niektoré tradície sú špecifické pre určitú časť sveta, ale nie pre iné atď.

¹³ RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/>

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ informuje žiakov, že sa budú venovať sérii aktivít, aby sa dozvedeli viac o rómskej kultúre.
2. Učiteľ sa na začiatku opýta žiakov, čo vedia o rómskej kultúre a histórii. Myšlienkovú mapu možno vytvoriť na tabuli alebo v spoločnom dokumente.
3. Potom študenti pracujú v skupinách. Každá skupina dostane prílohu 1 s úlohou prečítať si text a odpovedať na otázky. Ak študenti ešte nevedia odpovede, môžu si ich vyhľadať na internete. Po tom, ako študenti v malých skupinách prediskutujú text a otázky, sú vyzvaní, aby sa o svoje odpovede podelili s celou triedou. Ak sú skupiny štyri, každá skupina sa môže podeliť o odpoveď na dve z ôsmich otázok, aby sa pokryli všetky otázky a aby študenti neopakovali to, čo už bolo povedané.
4. Učiteľ zapojí triedu do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Vedeli ste o niektorých veciach, o ktorých sme dnes diskutovali? O ktorých?
 - b. Prekvapilo vás niečo z toho, čo ste sa dnes dozvedeli?
 - c. Je niečo, čomu ste nerozumeli? Čo?
 - d. Čo by ste ešte chceli vedieť o rómskej kultúre?
5. Ak ďalšia časť pozostáva z:
 - stretnutie s členom rómskej komunity, učiteľ vyzve žiakov, aby si napísali veci, ktoré by chceli vedieť o rómskej kultúre, a sformulovali ich ako otázky pre člena rómskej komunity, s ktorým sa stretnú.
 - návšteva výstavy rómskeho umenia, návšteva rómskeho kultúrneho podujatia atď. Učiteľ si zapíše, čo by študenti chceli vedieť, a pripraví si informácie, o ktorých bude so študentmi diskutovať v tretej časti aktivity.

Časť II

6. Stretnutie s členom rómskej komunity učiteľ starostlivo naplánuje. Formát stretnutia môže byť nasledovný: prezentácia, po ktorej nasledujú otázky a odpovede, alebo sa môže začať priamo otázkami žiakov, pričom v takom prípade môže prednášajúci na konci alebo v priebehu diskusie doplniť veci, ktoré žiaci do diskusie nevniesli.
7. Na konci tohto stretnutia dá učiteľ žiakom dve úlohy, ktoré majú splniť do ďalšieho stretnutia:
 - aby si prečítali prílohu 2 a podčiarkli aspekty, o ktorých by chceli diskutovať počas ďalšej časti aktivity;
 - vyhľadávať rómske kultúrne podujatia vo svojom meste/krajine - divadlo, hudba, výstavy, múzeá, podujatia organizované rómskymi združeniami atď.

Časť III

8. Učiteľ zapojí žiakov do diskusie o stretnutí (otázky sú napísané v súvislosti so stretnutím s členom rómskej komunity, ale možno ich upraviť v závislosti od konkrétnej aktivity, ktorá sa so žiakmi uskutočnila):
 - a. Ako ste sa cítili počas stretnutia s [meno osoby (osôb)]?
 - b. Čo najzaujímavejšie ste sa dozvedeli?
 - c. Prekvapilo vás počas nášho stretnutia niečo?
 - d. O ktorých aspektoch z rozhovoru s Mihaelou Dragan by ste chceli hovoriť?
 - e. Je jej pohľad na rómsku kultúru podobný s pohľadom [meno osoby (osôb)]? V čom?
 - f. Zmenilo sa po týchto aktivitách vaše chápanie rómskej komunity? Ako?

9. Učiteľ požiada žiakov, aby sa podelili o rómske kultúrne podujatia/inštitúcie, ktoré objavili pri svojom výskume. Po tom, čo sa všetci podelili, bez toho, aby opakovali to, čo už bolo povedané, učiteľ zapojí študentov do reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Ktorá udalosť je pre vás najzaujímavejšia spomedzi všetkých prezentovaných?
 - b. Viete povedať, či tieto podujatia vytvárajú rómski umelci, alebo ide o formu kultúrnej apropriácie?
 - c. Zúčastnili ste sa už niekedy na rómskych kultúrnych podujatiach?
 - d. Myslíte si, že keď sa v budúcnosti zúčastníte na rómskych kultúrnych podujatiach, váš pohľad bude iný?
 - e. Čo by ste ešte chceli vedieť o rómskej kultúre? Čo môžete urobiť, aby ste tieto informácie získali?
 - f. Kto ďalší by sa podľa vás mal učiť o rómskej kultúre? Môžete im pomôcť pri učení?

Príloha 1 – Rómsky kongres¹⁴

V 60. rokoch 20. storočia začalo byť rómske hnutie aktívnejšie na medzinárodnej úrovni. V roku 1971 sa v Londýne konal prvý svetový rómsky kongres. Zúčastnili sa na ňom účastníci zo 14 krajín oddelených železnou oponou, ktorí pricestovali na toto jedinečné podujatie, aby potvrdili svoju spoločnú etnickú identitu. Prvotné kroky boli podniknuté už pred druhou svetovou vojnou na kongrese v Bukurešti v roku 1931. Na kongrese v roku 1971 bola prijatá rómska vlajka, ako aj rómska hymna *Gelem, Gelem*. Vlajka pozostáva zo zeleného a modrého pozadia (predstavujúceho nebo a zem) a 16 cípov červenej čakry (symbolizujúcej kočovnú tradíciu Rómov a poctu Indii). Pieseň odkazuje na kočovnú tradíciu Rómov, ako aj na prenasledovanie počas holokaustu. Heslo *Opre Roma!* sa stalo politickým krédom rómskeho hnutia a jeho boja za sociálnu spravodlivosť a rovnosť. Medzi aspektmi, o ktorých sa na kongrese diskutovalo, bola aj potreba spochybníť používanie slov ako *Zigeuner alebo cigáni*, ktoré po stáročia znamenali znevažovanie, marginalizáciu a vylúčenie. Používanie slova Rómovia malo nahradiť tieto nesprávne pomenovania. Doteraz sa v rôznych častiach Európy uskutočnilo deväť rómskych kongresov.

1. Čo je nesprávne pomenovanie?
2. Čo znamená slovo *Róm* v rómčine?
3. Aké rómske slová poznáte?
4. Čo znamená *Opre Roma*?
5. Ako znejú slová rómskej hymny?
6. Prečo je na rómskej vlajke vzdaná pocta Indii?
7. Kedy sa oslavuje Deň rómskeho národa? Prečo bol vybraný práve tento dátum?
8. Čo bola železná opona?

¹⁴ Tento text vychádza z informačných listov Rady Európy o Rómoch:

<https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> a z textu, ktorý napísal Grattan Puxon ako Harvard FXB Guest Writer: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>.

Príloha 2 – Rozhovor s Mihaelou Drăgan¹⁵

Čo považujete za najdôležitejšie aspekty rómskej kultúry?

Rómska kultúra je rozmanitá, rovnako ako sme rozmanití my, Rómovia. Mnohí ľudia si myslia, že rómska kultúra je tradičná, folklórna, že je to všetko o tanci v pestrofarebných odevoch a radostnej hudbe, ale v skutočnosti je oveľa zložitejšia. Rómska kultúra je aj súčasná, moderná, futuristická a vizionárska, je to kultúra, ktorá sa neustále vyvíja.

Rómska kultúra je úzko spojená s našou identitou a históriou útlaku. Z tohto dôvodu hovorí o našich skúsenostiach alebo o našom boji proti rasizmu. V priebehu dejín rómska kultúra inšpirovala dominantnú kultúru v krajinách, v ktorých boli Rómovia prítomní. Žiaľ, jej prínos sa uznáva len zriedka a buď si ju privlastňuje majoritná kultúra, alebo sa prezentuje stereotypne, redukuje sa na to, čo sa považuje za “rómsku tradíciu”, alebo na kliše o Rómoch.

Čo umožnilo Rómom zachovať si svoju kultúru napriek predsudkom, rasizmu, vylúčeniu a pogromom, ktoré boli – a do istej miery stále sú – prítomné v Európe?

Myslím, že táto kultúra nás udržala odolnými. Odolávali sme a stále odolávame, pretože v našej kultúre môžete nájsť toľko radosti a lásky k životu. Milujeme našu kultúru, radi oslavujeme a zhromažďujeme sa. Celá komunita je našou rozšírenou rodinou a delíme sa o všetko. Aj keď v našich komunitách existuje hierarchia a dokonca aj nespravodlivosť, podstatou našej kultúry bolo vždy to, že držíme spolu. Svoj boj vyjadrujeme prostredníctvom našej kultúry, a preto si myslím, že rómska kultúra pretrvala. Napriek všetkému útlaku, ktorému sme čelili, sme stále tu a sme hrdí na kultúru, ktorá definuje našu identitu.

Rómska komunita je veľmi rôznorodá, môžete nám ju pomôcť pochopiť?

Je tu veľká rozmanitosť, pretože sme rôzne skupiny v závislosti od remesla, ktorému sa venovali naši predkovia v minulosti a niektorí z našich ľudí sa mu venujú dodnes. Sme kováči, zlatníci a strieborníci, hudobníci, predavači kvetov, cvičitelia medvedov, výrobcovia lyžičiek, kalderaši a tak ďalej. Môžeme hovoriť rôznymi dialektmi rómskeho jazyka v závislosti od skupiny, ku ktorej patríme, a dokonca aj spôsob tradičného obliekania Rómov sa môže v jednotlivých komunitách líšiť. Nie všetci Rómovia sa obliekajú do tradičného odevu a nie všetci hovoria rómsky. Napriek tomu sa identifikujú ako Rómovia.

Vytvorili ste nový žáner s názvom Roma Futurism (Rómsky futurizmus). Podelte sa s nami, čo to znamená a ako sa prejavuje.

Rómsky futurizmus je kultúrny koncept, ktorý som vytvoril v roku 2018, keď som si uvedomil, že neexistuje rómske umenie, ktoré by nás reprezentovalo v budúcnosti, že neexistuje žiadne vedecko-fantastické rómske umenie. Na tomto novom žánri som pracoval celé leto na rezidencii v Hongkongu a takto ho definujem: Rómsky futurizmus vytvára interakciu medzi rómskou kultúrou a technológiou a čarodejníctvom. Spája v sebe prvky vedeckej fantastiky, históriu Rómov, fantasy, rómsku subjektivitu, magický realizmus, kreatívnu technológiu s magickými praktikami a liečebnými rituálmi.

Rómsky futurizmus sa na históriu Rómov pozerá z perspektívy, ktorá zahŕňa liečenie bolesti a transgeneračného utrpenia, ktoré Rómom geneticky odovzdali ich predkovia, obeť otroctva a holokaustu. Rómsky futurizmus som vyjadril v rôznych formách umenia, ktoré som vytvoril, napríklad v divadelnej hre *Romacene: Budúcnosť je bezpečné miesto ukryté v mojich vrkočoch* a v hudobnom albume *TechnoWitches*, ktorý som vytvorila spolu s umelcom Niko G.

Čím by mohli nerómski obyvatelia prispieť k pochopeniu a propagácii rómskej kultúry?

¹⁵ Mihaela Drăgan je multidisciplinárna umelkyňa, dramatička, herečka a spoluzakladateľka divadelnej spoločnosti Giuvlipen, prvého nezávislého rómskeho feministického divadelného súboru v Rumunsku.

Bohužiaľ, existuje množstvo stereotypných umeleckých produktov o rómskej kultúre a ľudia by ich mali prestať konzumovať. Ľudia môžu byť aktívnejší v poznávaní rómskej kultúry mimo stereotypov a v pochopení, že nikto nemá právo hovoriť v našom mene - najmä po celej histórii umlčievania - a že nikto nemá právo privlastňovať si* našu kultúru. Nerómovia, ktorí pracujú v oblasti umenia a kultúry a sú v mocenskom postavení, môžu a mali by dať viac priestoru a zviditeľniť rómskych umelcov a propagovať súčasné rómske umenie.

* Kultúrne privlastňovanie sa uskutočňuje vtedy, keď príslušníci dominantnej skupiny preberajú kultúrne prvky nedominantnej skupiny vykorisťujúcim, neúctivým alebo stereotypným spôsobom. Napríklad keď členovia dominantnej skupiny finančne alebo spoločensky profitujú z kultúry nedominantnej skupiny; keď túto kultúru zjednodušujú alebo s ňou zaobchádzajú ako s vtipom; keď oddeľujú kultúrny prvok od jeho pôvodného významu.

Obete, preživší, odporcovia

Individuálne príbehy – východisko pre pochopenie histórie

Jednotlivé príbehy pomáhajú študentom pochopiť históriu skôr z ľudského hľadiska než z politického, spoločenského, kultúrneho, náboženského alebo iného hľadiska. Využívanie svedectiev vo vyučovaní je nielen účinným spôsobom, ako si pripomenúť osoby, ktoré prežili holokaust, a obeť holokaustu, ale aj ako rozvíjať empatiu žiakov a hlbšie chápať dôsledky nespravodlivých a neľudských činov. Pri výučbe dejepisu sa svedectvá zvyčajne zaraďujú ku koncu vzdelávacieho procesu ako spôsob doplnenia poznatkov z učebníc dejepisu, archívov a iných zdrojov. Prístup predstavený v tejto príručke navrhuje postup, ktorý funguje opačne: študenti vychádzajú z individuálneho príbehu a potom vykonávajú výskum s cieľom pochopiť všeobecnejší spoločenský a historický kontext, v ktorom sa príbeh odohral.

V tejto kapitole sú uvedené dva príbehy, jeden o Židovi, ktorý prežil holokaust, a druhý o Rómovi, ktorý prežil holokaust. Vychádzajúc z týchto príbehov študenti skúmajú miestny kontext, v ktorom sa odohrali. Učítelia môžu použiť rovnaký prístup a vybrať si iné príbehy v závislosti od záujmu žiakov. Učiteľ môže napríklad vybrať príbeh z krajiny, v ktorej žiaci žijú, alebo z inej krajiny v Európe. Ak je učiteľ zapojený do medzinárodnej spolupráce¹⁶ s učiteľom z inej krajiny, môže sa rozhodnúť vybrať príbeh z tejto konkrétnej krajiny. Učiteľ sa dokonca môže spýtať študentov, ktorý príbeh alebo z ktorej krajiny majú študovať.

Assia Raberman

Prehľad:

V tejto aktivite študenti skúmajú spôsob, akým sa holokaust odohrával v určitej časti Európy, pričom vychádzajú zo svedectva človeka, ktorý holokaust prežil.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Hodnota ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Rešpekt
- Empatia
- Poznanie a kritické chápanie seba samého
- Znalosti a kritické chápanie histórie

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály:

- Jeden leták s príbehom Assie Raberman pre každého žiaka
- Prístup na internet

Trvanie: 2 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Jadrom tejto aktivity je svedectvo človeka, ktorý prežil holokaust, čo môže mať na študentov hlboký vplyv. Učítelia musia venovať osobitnú pozornosť emocionálnej pohode študentov. Táto aktivita je dobrou príležitosťou

¹⁶ Brožúra o národnej a medzinárodnej spolupráci medzi pedagógmi v oblasti holokaustu a ľudských práv je k dispozícii na: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>.

pomôcť študentom pochopiť súvislosť medzi osobnými príbehmi a všeobecnou históriou. Učenie sa len o faktoch a číslach nemôže viesť k empatickému pochopeniu minulosti. Zároveň učenie sa o jednotlivých príbehoch bez znalosti všeobecných súvislostí môže viesť k obmedzenému alebo skreslenému chápaniu minulosti.

Opis aktivít:

Žiaci dostanú leták s príbehom Assie Rabermanovej. Majú si ho prečítať a potom sa v skupinách po 4 - 5 ľudí zapojiť do dvoch procesov. Najprv preskúmajú kontext Assie a potom sa zamyslia nad jej príbehom.

1. Preskúmajte kontext Assia:

- a. Aký bol život v Mizoči a Rivnom pred vojnou?
- b. Aké historické udalosti sa týkajú tejto časti Európy počas vojny?
- c. Aké opatrenia boli prijaté proti Židom v Mizoči a Rivnom a kedy boli prijaté?
- d. Ako tieto opatrenia ovplyvnili spoločnosť Assia?

Zistenia prezentujú študenti a diskutuje sa o nich v širšej skupine.

2. Zamyslite sa nad príbehom Assie na základe nasledujúcich otázok:

- a. Ako sa asi Assia cítila, keď ju všetci kolegovia ignorovali?
- b. Prečo si myslíte, že ju ignorovali?
- c. Čo si myslíte, ako sa cítili Assini rodičia, keď sa rozhodli darovať ju rodine Gáborovcov?
- d. Prečo si myslíte, že pekár súhlasil s pomocou Assii?
- e. Čo myslíte, ako sa Assia cítila, keď bola ukrytá vo vnútri kabinetu a počula slová ukrajinského kolaboranta?
- f. Prečo sa podľa vás rodina Gáborových rozhodla pomôcť Assii?
- g. Prečo sa podľa vás Assia a jej brat rozhodli presťahovať do Palestíny?

3. Skupiny prezentujú svoje úvahy a učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:

- a. Čo vám táto aktivita pomohla dozvedieť sa o holokauste?
- b. Čo vám táto aktivita pomohla naučiť sa o ľuďoch?
- c. Aké ľudské práva/právo dieťaťa boli v príbehu Assie porušené?
- d. Čo sa môžeme naučiť z osobných príbehov, čo sa nemôžeme dozvedieť z akademických historických kníh? Čo sa môžeme naučiť z akademických historických kníh, čo sa nemôžeme naučiť z osobných príbehov?

Pokračovanie:

- Študenti si môžu pozrieť záznam svedectva Assie: <https://youtu.be/1PopK4ehzGE>.
- Žiaci môžu vytvoriť prezentáciu o holokauste v okolí Mizoča a o príbehu Assie.
- Učitelia z ktorejkoľvek krajiny a učitelia z okolia Mizoča môžu vypracovať projekty spolupráce. V rámci týchto projektov môžu žiaci v jednej krajine študovať príbeh človeka, ktorý prežil holokaust v inej krajine, a uskutočniť výmenu názorov so svojimi rovesníkmi z regiónu.

Príbeh Assie Raberman¹⁷

Assia mala 11 rokov, keď nacisti prišli do jej rodného mesta Mizoc (dnes Ukrajina). Žila so svojou matkou, ktorá bola lekárkou, otcom, ktorý bol poľnohospodárskym inžinierom, a bratom, ktorý študoval na univerzite.

Vyrastala v liberálnej a otvorenej rodine, plnej *“lásky, vzdelania, humanistických hodnôt: dávať, chápať, správať sa a brať ohľad na pocity iných ľudí. Nebrať ako samozrejmosť, že máš pravdu (...) neobviňovať druhých”*. Jej rodina bola židovská, ale nedodržiavala kóšer a bola asimilovaná v poľskej kultúre.

Assia bola v škole veľmi obľúbená a mala veľa priateľov. To platilo až do konca júna 1939, keď sa v židovskej komunite začali šíriť chýry, že sa niečo chystá. V tom čase ju už všetci jej spolužiaci ignorovali.

Jej rodičia sa rozhodli, že najlepšou možnosťou, ako prežiť, bude ukryť ju v katolíckej rodine až do konca vojny. Mária a Jozef Gáborovci sa priatelili s Assinými rodičmi a mali ju veľmi radi. Nemali žiadne deti a ponúkli sa, že si ju vezmú a budú ju vychovávať ako svoju dcéru. Ak by jej rodičia prežili vojnu, Mária a Jozef by im ju vrátili. Assia sa mala 10. októbra 1942 presťahovať k rodine Gáborových, 18 kilometrov od svojho rodného mesta, ale nechcela súhlasiť s rozhodnutím svojich rodičov. Chcela s nimi zostať čo najdlhšie. Keď ju Gáborovci prišli zachrániť pred tým, čo bolo zrejme, hoci mala zbalenú batožinu, Assia sa rozhodla, že zostane s rodičmi. Plakala a kričala a oni ju nemohli presvedčiť, aby odišla. Napriek tomu jej matka dala Márii Gáborovej jeden z kufrov *“pre prípad, že by si to rozmyslela...”*.

O dva dni neskôr sa v gete, kde žila s rodičmi, začala *“čistiaca akcia”*. *“Nemôžeme byť traja spolu. Budeš musieť utiecť,”* povedala jej matka. Našťastie sa ich dom nachádzal na samom okraji geta. Len cez ulicu, kde sa začínala *“árijská časť”*, žila rodina pekára, ktorý sa priatelil s Assinou rodinou. Rodičia jej povedali, aby tam utekala, a ona to urobila. Keď bežala cez ulicu, počula za sebou hlasnú strelbu. Okamžite jej prebehla hlavou myšlienka, že jej rodičov zastrelili, ale bola dosť silná na to, aby sa neohliadla.

Len niekoľko minút po tom, čo vstúpila do pekárovho domu, niekto zaklopal na dvere. Pekár ukryl Assiu do skrine a otvoril vchodové dvere. Bol to ukrajinský kolaborant, ktorý bol opitý a prišiel osláviť príchod nacistov do Mizocu. Z vnútra skrine Assia počul, ako ten muž hovorí: *“Konečne tu zabíjajú Židov a ja sa pri tejto príležitosti veľmi teším. Daj mi vodku, pripijeme si pri tejto príležitosti, že konečne prišli do Mizocu zabíjať Židov.”* Potom odišiel so slovami, že má veľa práce, aby pozabíjal všetkých Židov.

Pekár nevedel, čo ďalej, a tak ukryl Assiu v sklade. Uložil ju do prázdnej škatule, ktorá ležala na dvoch ďalších škatuliach asi 2 metre nad zemou. Dal jej chlieb a povedal jej, aby ležala pokojne, kým sa pre ňu nevráti. Assia si spomína, že si pomyslela: *“Čo bude, to bude. Počula som hlasy mladých ľudí, ktorých vyhodili z ich domov a oni museli ísť na trh a odtiaľ do roklín (...) v Sosonky [Les pri Rivnom]. Tam sme chodili v lete s rodinami na pikniky”*. Ležala tam viac ako 48 hodín a stále si opakovala jednu modlitbu, ktorú ju naučila mama v hebrejčine, hoci jej nerozumela: *“Jeden Boh pre nás všetkých. Prosím, pomôž.”*

Zo škatule počula hlasy ľudí, ktorých odviekli do roklín: *“Počula som ľudí, dokonca som spoznala hlas jedného dievčata: ‘Nezabíjajte ma. Chcem žiť. Nechajte ma žiť. Chcem žiť.’* Aj teraz, po toľkých rokoch, to Assia stále občas počuje, v noci, keď nemôže spať: *“Prosím, nezabíjajte ma!”* Okrem zvukov Assia cítila aj špecifickú vôňu. *“Cítila som pach ohňa. Telá boli spálené. Je to zvláštne. Nevieam to vysvetliť. Je to ako horiaci ľudia.”* Po niekoľkých rokoch zistila, že kým bola ukrytá v škatuli, niektoré židovské rodiny, namiesto toho, aby videli, ako ich deti vyzliekajú a strieľajú v roklínach, radšej podpálili svoje domy. Celé rodiny čakali na svoju smrť obklopené plameňmi na horiacich miestach, ktoré boli kedysi ich domovmi.

O dva dni neskôr sa pre ňu pekár vrátil. Pomohol jej dostať sa z mesta a ukázal jej smer Buderáž, kde žili Gáborovci. Vo veku iba jedenástich rokov dokázala sama prejsť 18 kilometrov cez noc a nakoniec dorazila na miesto, ktoré sa malo stať jej novým domovom. Pre prípad, že by sa ich gestapo pýtalo, si vymysleli kryciu historku, že Assia je krstná dcéra Márie Gáborovej a jej otec je poľský policajt, ktorého Rusi poslali na Sibír.

¹⁷ Tento text bol zostavený zo záznamov svedectiev, ktoré Assia Rabermanová poskytla na seminároch TOLI v rôznych európskych krajinách.

Aby však tento plán vyšiel, museli sa Gáborovci presťahovať do Rivneho, väčšieho mesta, kde by Assiu nikto nepoznal. V Rivne chodila Assia do štátnej školy a katolíckeho kostola rovnako ako ostatné dievčatá v jej veku. V roku 1944, 2. februára, Rivne obsadila Červená armáda a zostalo pod sovietskou kontrolou. Bola to ťažká zmena. Assia si spomína, že každú noc sa bombardovalo. Mala pätnásť rokov. Ľudia boli chudobní a sotva sa dalo chodiť po uliciach bez toho, aby ho neokradli.

Lupiči neušetrili ani druhú rodinu Assie. Jedného dňa, keď bola Mária Gáborová na ceste z Rivne do Buderágu po jedlo, jej kočiar prepadli a spolu s kočišom ju zavraždili. Po zistení, že jeho žena je mŕtva, a skôr než čokoľvek povedal Assii, Jozef spáchal samovraždu. *“Stratiam som druhých rodičov, ktorí boli ku mne takí dobrí, a zostala som sama v tomto dome so psom. (...) Mala som strach. Myslela som si, že som jediná Židovka, ktorá na svete zostala.”*

Assiu nakoniec našiel jej brat, ktorý počas vojny študoval v Taškente a podarilo sa mu vrátiť. Dozvedeli sa, že ich rodičia boli zavraždení, a snažili sa nájsť spôsob, ako sa presťahovať do Palestíny. Istý čas strávili v utečeneckom tábore v Rakúsku, potom rok v Taliansku a pol roka na Cypre. Počas tejto cesty sa Assia zoznámila so svojim budúcim manželom a boli jedným z prvých párov, ktoré sa vzali v Izraeli. Svoj spoločný život začali od nuly. Assia si spomína na jedlo na ich svadbe: *“Mali sme sendviče.”* Obaja študovali v Jeruzaleme a potom sa presťahovali do Haify, kde mali pocit, že sa im to podarilo. Spomína si, že si myslela: *“Žijeme vo vlastnej krajine. Sme prijatí, nie sme hostia a ja som šťastná. Som tu vo svojom vlastnom dome. Mám právo brániť sa. Pracujem, som prijatá a potrebná a môžem prispieť svojim dielom k pomoci deťom, k budovaniu našej vlastnej krajiny a k tomu, aby ma konečne prijali.”*

Assia hovorí o myšlienkach, ktoré ju sprevádzali počas celého života a nútili ju klásť si otázky: *“Ako môžem byť šťastná, keď bolo zavraždených toľko ľudí? Celý život musím žiť s dvoma “prečo”. Prečo ľudia tak nenávideli Židov, že boli ochotní ich zabíjať? Nemám oči alebo ruky ako vy všetci, som iná? A druhé “prečo” je: Prečo som tu s vami? Po toľkých rokoch som stále nažive, bola som ušetrená. Nezavraždili ma. Prečo?”*

Pri hľadaní odpovede na druhé “prečo” zasvätila Assia svoj život práci s deťmi s psychickými poruchami.

Justinian Badea

Prehľad:

V tejto aktivite študenti preskúmajú svedectvo Róma, ktorý prežil holokaust, ako východiskový bod pre skúmanie prenasledovania Rómov počas holokaustu.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Otvorenosť voči kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Rešpekt
- Občianske povedomie
- Zodpovednosť
- Prijatie nejasnosti
- Počúvanie a pozorovanie
- Empatia
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály:

- Jeden leták s príbehom Justiniána Badeu pre každého študenta
- Prístup na internet

Trvanie: 2 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Jadrom tejto aktivity je svedectvo človeka, ktorý prežil holokaust, čo môže mať na študentov hlboký vplyv. Učitelia musia venovať osobitnú pozornosť emocionálnej pohode študentov. Táto aktivita je dobrou príležitosťou pomôcť študentom pochopiť súvislosť medzi osobnými príbehmi a všeobecnou históriou. Učenie sa len o faktoch a číslach nemôže viesť k empatickému pochopeniu minulosti. Zároveň učenie sa o jednotlivých príbehoch bez znalosti všeobecných súvislostí môže viesť k skreslenému chápaniu minulosti. Žiaci nemusia vedieť veľa o histórii Rómov. Napríklad môže byť potrebné venovať určitý čas učeniu sa o rímskom otroctve, ktoré trvalo 500 rokov.

Opis aktivít:

Žiaci dostanú leták s Príbehom Justiniána Badeu. Majú si ho prečítať a potom sa v skupinách po 4 - 5 ľudí zapojiť do dvoch procesov. Najprv preskúmajú okolnosti týkajúce sa Justiniána a potom sa zamyslia nad jeho príbehom.

1. Preskúmajte okolnosti týkajúce sa Justinián:
 - a. Aký bol život Rómov v Bukurešti/Rumunsku pred vojnou?
 - b. Aké historické udalosti sa týkajú tejto časti Európy počas vojny?
 - c. Aké opatrenia boli prijaté proti Rómom a kedy boli prijaté?
 - d. Ako je možné, že niektorí Rómovia boli poslaní bojovať do rumunskej armády a iní boli deportovaní?
 - e. Ako Justiniána ovplyvnili udalosti a konkrétne opatrenia prijaté proti Rómom?

Zistenia prezentujú študenti a diskutujú o nich v širšej skupine.

2. Zamyslite sa nad Justiniánovým príbehom na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Čo myslíte, ako sa cítil Justinián, keď jeho otec musel ísť bojovať do vojny?
 - b. Čo myslíte, ako sa cítil, keď musel opustiť svoj domov, keď ho odvedli do prechodu na prefektúru?
 - c. Viete si predstaviť, aké to bolo pre neho ísť vo vlaku, v ktorom ľudia nemali jedlo a vodu a mnohí zomreli? Na čo musel myslieť? Čo musel cítiť?
 - d. Prečo podľa vás Justinanov otec opustil armádu a odišiel za svojou rodinou do Podnesterska?
 - e. Aké sú Justiniánove neskoršie úvahy o týchto udalostiach? Dokáže sa zmieriť s tým, čo sa stalo?

3. Skupiny prezentujú svoje úvahy a učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Čo vám táto aktivita pomohla dozvedieť sa o holokauste?
 - b. Čo vám táto aktivita pomohla naučiť sa o ľuďoch?
 - c. Aké ľudské práva/právo dieťaťa boli v Justiniánovom príbehu porušené?
 - d. Čo sa môžeme naučiť z osobných príbehov, čo sa nemôžeme dozvedieť z odborných publikácií o histórii? Čo sa môžeme naučiť z odborných historických kníh, čo sa nemôžeme naučiť z osobných príbehov?

Ďalší postup:

- Študenti si môžu pozrieť nahrávky iných Rómov, ktorí prežili, na stránke <https://iwitness.usc.edu/home>.
- Žiaci môžu vytvoriť prezentáciu o deportáciách do Podnesterska.
- Učitelia z dvoch rôznych krajín môžu vypracovať spoločné projekty. V rámci týchto projektov môžu študenti v jednej krajine študovať príbeh človeka, ktorý prežil holokaust v inej krajine, a vymieňať si skúsenosti so svojimi rovesníkmi z tohto regiónu.

Príbeh Justiniána Badeu¹⁸

Justinian Badea sa narodil 21. decembra 1931 v Bukurešti. Jeho otec bol v roku 1941 povolaný do armády. O niekoľko mesiacov neskôr úrady zhromaždili jeho matku a bratov spolu s ďalšími Rómami a internovali ich vo veľkom prechode na prefektúre, kde nemali takmer nič na jedenie. Odtiaľ ich odviezli na železničnú stanicu a na dva dni ich zavreli do dobytčích vagónov bez vody, jedla a takmer bez vzduchu. Mnohí ľudia počas týchto dvoch dní zomreli. V Tighine¹⁹ vlak na niekoľko hodín zastavil a žandári otvorili vagóny, aby sa do nich dostal vzduch, ale nikoho nenechali vystúpiť. Vlak pokračoval do Grigoresti a odtiaľ Rómov odviezli vo vagónoch do Bogdanovej.

Zima bola krutá a oni nemali drevo na oheň, oblečenie, nič. Mnoho ľudí zomrelo od zimy a hladu. Na jar sa ich podarilo nájsť Justiniánovmu otcovi. Dozvedel sa, že ich deportovali, a odišiel z frontu, aby bol s nimi. Všetci museli pracovať na pôde od svitu do mrku a tých, ktorí nemohli pracovať, rumunskí žandári zastrelili. Na jeseň, keď už poľnohospodárske práce neboli potrebné, ľudí odviezli do Varvalo pri rieke Bug. Odtiaľ boli nútení pochodovať z dediny do dediny. Tých, ktorí nemohli ísť dostatočne rýchlo, žandári zbili a mnohých z nich zabili.

Nakoniec sa dostali do Tiraspolu, kde ich internovali v tábore. Jedného dňa našiel Justiniánov otec pár topánok a hoci nikto z jeho rodiny nemal žiadne topánky, usúdil, že bude lepšie, ak topánky predajú a peniaze použijú na jedlo. Jednej noci sa pokúsil preliezť plot, aby vyšiel von a topánky predal, ale nočný strážca ho uvidel a zastrelil ho.

Po štyroch rokoch v Podnestersku boli Justinián a jeho matka oslobodení a mohli sa vrátiť domov s pomocou miestnych ľudí z Besarábie, ktorí im dali peniaze a odviezli ich na železničnú stanicu. Keď dorazili do Bukurešti a chceli sa vrátiť domov, zistili, že ich dom bol zničený. Matka strávila zvyšok života smútením za manželom a deťmi. Justinian Badea páchatelom odpustil, ale nikdy nepochopí, prečo musel takto trpieť, a to z jednoduchého dôvodu, že bol príslušníkom určitej etnickej skupiny.

¹⁸ Tento text vychádza z rozhovoru s Justinianom Badeom, ktorý v roku 2000 vydal Interkultúrny inštitút v Temešvári v kolektívnom zborníku *Minority: Identita a spolužitie*.

¹⁹ Malé mesto, známe aj ako Bender, v súčasnosti v Moldavskej republike.

Odolnosť

Prehľad:

Táto aktivita pomáha študentom zamyslieť sa nad ich chápaním odporu a dozvedieť sa o rôznych formách odporu židovského obyvateľstva počas holokaustu, vrátane ozbrojeného a neozbrojeného odporu.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Rešpekt
- Občianske povedomie
- Zodpovednosť
- Prijatie nejasnosti
- Analytické a kritické myslenie
- Empatia
- Poznanie a kritické porozumenie seba samého
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1

Trvanie: 2 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Keď sa žiaci učia o holokauste, môžu nadobudnúť dojem, že Židia boli len bezmocné obeť, ktoré nemali odvahu ani prostriedky na to, aby sa bránili. Nasledujúce aktivity pomôžu študentom odkloniť sa od predstavy, že Židia boli len pasívnymi obeťami. V skutočnosti ľudia našli silu vzdorovať rôznymi spôsobmi. Je dôležité si uvedomiť, že Židia si od začiatku neboli vedomí zámerov nacistov a ich spolupracovníkov. Mnohí ľudia dokonca ťažko verili fámam, ktoré kolovali o vyhladzovacích táborech. Niekoľko ľudí malo možnosť zapojiť sa do ozbrojeného odporu, ale odpor sa vyskytoval aj vo formách, ktoré nezahŕňali zbrane. Pre žiakov môže byť na začiatku prekvapujúce hovoriť o neozbrojenom odpore, ale prostredníctvom procesu reflexie sa ich chápanie odporu môže spresniť.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ sa spýta študentov, čo pre nich znamená slovo "odpor". Toto slovo sa napíše na tabuľu alebo na spoločný dokument a učiteľ alebo dobrovoľný študent napíše myšlienky, ktoré študenti vyjadrili okolo tohto slova.
2. Učiteľ rozdelí triedu na štyri skupiny. Každá skupina dostane z prílohy 1 jeden príklad ozbrojeného odporu a jeden príklad duchovného odporu (dve skupiny dostanú: "Povstania" a "Vzdelanie, kultúra, náboženstvo" a zvyšné dve skupiny dostanú: "Partizáni" a "Dokumentácia"). Úlohou študentov je prečítať si leták, diskutovať o príkladoch a pripraviť sa na ich prezentáciu pred inou skupinou. Dve skupiny, ktoré študovali rôzne letáky, sa stretnú a každá skupina prezentuje svoje príklady odporu.
3. Všetky skupiny sa stretnú a učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:

- a. Poznali ste tieto formy odporu počas holokaustu?
- b. Prekvapilo vás v týchto príkladoch niečo? Čo?
- c. Prečo si myslíte, že sa ľudia rozhodli vzdorovať?
- d. Myslíte si, že verili, že ich ozbrojený odpor bude úspešný? Prečo?
- e. Prečo si myslíte, že sa ľudia zapojili do duchovného odporu?
- f. Prečo bolo pre ľudí také ťažké viesť odboj ?
- g. Ktoré aspekty uľahčovali odpor v niektorých situáciách?
- h. Poznáte aj iné formy/príklady odporu ako tie, o ktorých sme hovorili? Ktoré?
- i. Čo sa môžeme naučiť od židovských odporcov?
- j. Ako môžeme toto učenie aplikovať v každodennom živote?
- k. Ak sa vrátíme k nášmu pôvodnému chápaniu odporu, pridali by ste niečo alebo zmenili?

Časť II

4. Žiaci sa majú vrátiť do svojich skupín a na základe aktualizovanej definície odporu vymyslieť konkrétne príklady odporu v dnešnej spoločnosti alebo z nedávnej histórie po holokauste. Učiteľ môže túto úlohu zadať ako aktivitu počas hodiny alebo ako domácu úlohu medzi I. a II. časťou. Každá skupina predstaví 1-2 príklady a vysvetlí ich:
 - a. Prečo to považujete za formu odporu?
 - b. Čo si myslíte, že sa ľudia zapojení do tohto odporu snažia/ snažili dosiahnuť?
 - c. Myslíte si, že bol/bude úspešný? Prečo?
5. Po prezentácii každej skupiny učiteľ vedie diskusiu na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Bolo ľahké alebo ťažké vymyslieť príklady odporu zo súčasnosti alebo nedávnej histórie?
 - b. Za aké hodnoty sa postavili títo odbojármi? Sú rovnaké pre všetky príklady prezentované skupinami alebo sú medzi nimi rozdiely?
 - c. Čo sa môžeme naučiť od týchto odbojárov?
 - d. Ako môžeme toto učenie aplikovať v každodennom živote?
 - e. Ak sa vrátíme k našej definícii odporu, pridali by ste niečo alebo zmenili?

Ďalší postup:

- Študenti skúmajú ďalšie formy odporu, ako napríklad:
 - Pokusy o zachovanie židovského dedičstva: knihy, tóry a náboženské predmety, rodinné fotografie. Zaujímavým príkladom je "papierová brigáda" vo Vilniuse.
 - Intelektuálny odpor Židov a nežidov, ako napríklad odbojová skupina Biela ruža, kuriérky podzemného mládežníckeho hnutia
 - Židovskí parašutisti z mandátnej Palestíny
 - Odpor prostredníctvom listov
- Žiaci vyhľadajú ďalšie príklady odporu z kategórií, o ktorých sa diskutovalo počas hodiny.

Príloha 1 – Formy židovského odporu počas holokaustu

A. Ozbrojený odpor

1. Povstania

Ozbrojený odpor bol organizovaný vo viac ako 100 getách. Najväčšie povstanie sa odohralo vo varšavskom gete. Vo varšavskom gete bolo viac ako 400 000 Židov. Desiatky tisíc zomreli na choroby a hlad, státisíce boli deportované do Treblinky a ďalších táborov. Keď sa v apríli 1943 Židia vzopreli deportácii a začali bojovať, esesáci a polícia boli zaskočení a odbojáři ich dokázali desiatky zastreliť. Povstanie trvalo štyri týždne. Viac ako 7 000 Židov bolo zabitých a zvyšok bol deportovaný do rôznych táborov, keďže varšavské geto bolo zlikvidované a na jeho mieste bol zriadený malý koncentračný tábor. Odpor prebiehal aj v nacistických táboroch vrátane táborov smrti Treblinka, Sobibor a Auschwitz-Birkenau.

2. Partizáni

Približne 20 000 - 30 000 Židov vo východnej a západnej Európe bojovalo počas holokaustu ako židovskí partizáni. Väčšina z nich boli obyčajní ľudia - mnohí z nich tínedžeri -, ktorí utiekli z get a pracovných táborov. Pridávali sa k nežidovským partizánskym skupinám, pričom často museli kvôli antisemitizmu skrývať svoje židovstvo, alebo na miestach s vysokou mierou antisemitizmu vytvárali čisto židovské partizánske skupiny. Kým nežidovskí partizáni sa mohli pre istotu a bezpečie zakrádať do svojich domovov, Židia nemali kam ísť. Žili v drsných podmienkach - bez skutočného prístrešia, ktoré by ich chránilo pred nepriazňou počasia.

Partizáni bojovali a prežívali vďaka organizovaným skupinám. Mali málo zbraní a munície, ale dokázali významne prispieť k boju proti nacistom, pretože poznali terén a vedeli, ako ho využiť vo svoj prospech. Väčšina úspešných partizánskych aktivít sa odohrávala v noci, pod rúškom tmy a s pomocou miestneho obyvateľstva.

B. Duchovný odpor

3. Vzdelanie, kultúra a náboženstvo

Všeobecné vzdelávanie prostredníctvom bežnej školy bolo pre Židov vo väčšine východnej Európy zakázané. V niektorých getách však napriek žalostným podmienkam vznikali tajné školy, často maskované ako vývarovne alebo iné sociálne zariadenia. Židia do mnohých get pašovali knihy a otvárali podzemné knižnice. V terezínskom gete neďaleko Prahy aktivisti založili knižnicu s 60 000 zväzkami.

Väčšina detí, ktoré žili v getách, nemohla chodiť do školy, pretože boli nútené pracovať alebo sa museli starať o svojich mladších súrodencov. Niektoré deti učili dospelí za zatvorenými dverami v tajnosti ich vlastných domovov. Nájst učiteľov, vhodné miesta, knihy, písacie potreby boli len niektoré z problémov, ktorým museli čeliť. Hlad, nedostatok tepla, nútené práce robili zo vzdelávania ťažkú úlohu, ktorá však bola vnímaná ako potvrdenie života, ako výraz prežitia.

Napriek hladu, preplneným priestorom a utrpeniu sa Židia v getách nevzdali kultúry a náboženstva. Organizovali koncerty, prednášky, divadelné a iné formy umeleckej produkcie. Náboženské obrady boli vo väčšine get zakázané, ale mnohí Židia sa modlili a tajne organizovali obrady. Tieto aktivity pomáhali ľuďom zachovať si kultúrnu a náboženskú identitu, poskytovali im duchovnú útechu a udržiavali morálku.

4. Dokumentácia udalostí a skúseností

Židia sa snažili zdokumentovať to, čo zažili alebo videli počas holokaustu, rôznymi spôsobmi: písaním denníkov, básní, kreslením a maľovaním, tajným fotografovaním atď. Vo väčšine prípadov bola táto dokumentácia individuálna, ale v niektorých prípadoch bola organizovaná. Napríklad vo varšavskom gete Emanuel Ringelblum spolu s ďalšími historikmi, spisovateľmi, rabínmi a sociálnymi pracovníkmi zorganizoval zbierku dokumentov zaznamenávajúcu život v gete. Objavená časť archívu (s krycím názvom Oneg Shabbat, čo znamená Radosť zo šabatu) obsahuje viac ako 6 000 dokumentov, ktoré zahŕňajú eseje, denníky, kresby a iné artefakty, zozbierané od septembra 1939 do januára 1943.

Zástancovia, prizerajúci sa, kolaboranti

Zástancovia

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je inšpirovať žiakov, aby sa stali zástancami (Upstanders – pozn. prekl.) a to tým, že ich zapojí do procesu reflexie činov ľudí, ktorí prejavujú morálnu odvahu.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Rešpekt
- Zodpovednosť
- Empatia

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1

Trvanie: 1 hodina

Tipy pre učiteľov:

V tejto aktivite žiaci skúmajú príklady morálnej odvahy. Aby sa študenti mohli lepšie zapojiť do tejto aktivity, mali by mať predchádzajúce vedomosti o holokauste. Táto aktivita je dobrým východiskom pre aktivitu projektového vyučovania, ktorá skúma ľudské práva z pohľadu aktivistov a vedie študentov k tomu, aby sa zaoberali témou, ktorá ich zaujíma, a zvyšovali o nej povedomie.

Opis aktivít:

1. Učiteľ požiada žiakov, aby vytvorili skupiny po 4 - 5 ľuďoch, a rozdá každej skupine letáky s jedným alebo viacerými príbehmi o záchrancoch a aktivistoch, pričom dbá na to, aby každá skupina mala iné príklady. Učitelia môžu použiť príklady z prílohy 1 alebo si pripraviť iné príklady, ktoré sú pre ich študentov relevantné. Vyzveme študentov, aby si prečítali letáky a potom diskutovali o zúčastnených osobách a ich činoch na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Čo si tento človek vážil?
 - b. Čo chcela táto osoba dosiahnuť?
 - c. Čo táto osoba urobila, aby to dosiahla?
 - d. Aký vplyv malo konanie tejto osoby?
 - e. Riskovala táto osoba niečo tým, že podnikla tieto kroky? Ak áno, čo ju podľa vás motivovalo k tomu, aby podstúpila toto riziko?

Ak chce učiteľ venovať tejto aktivite viac času, môže študentov požiadať, aby pred diskusiou o otázkach zozbierali viac informácií o záchrancoch/aktivistoch.

2. Každá skupina sa podelí so zvyškom triedy o niektoré informácie o záchrancovi (záchrancoch)/aktivistovi (aktivistoch), ktorý (ktorí) bol (boli) priradený (priradení) k ich skupine, a o svojej úvahu o otázkach.

3. Učiteľ vedie diskusiu na základe nižšie uvedených otázok. Odpovede na niektoré otázky alebo niektoré kľúčové slová môže zapísať na tabuľu alebo do spoločného dokumentu:
- Čo sa môžeme naučiť od osôb, ktoré sa rozhodli konať na ochranu iných ľudí?
 - Aký veľký rozdiel môže spôsobiť jeden človek?
 - Aké kompetencie potrebuje záchranár/aktivista?
 - Aké príklady súčasných aktivistov za ľudské práva poznáte?
 - S akými prekážkami sa môžu stretnúť aktivisti za ľudské práva?
 - Ako môžete konať v záujme podpory a ochrany ľudských práv?

Ďalší postup:

- Počnúc touto lekciou môžu žiaci pokračovať v skúmaní témy záchrancov a aktivistov. Môžu tiež začať konať na podporu a ochranu ľudských práv. Pomocou prístupu projektového vyučovania môže učiteľ viesť žiakov k nasledujúcemu postupu:
- Výber témy**
 - Žiaci si vyberú jeden spoločenský problém, na ktorý by sa chceli zamerať. Proces výberu témy by mal byť prispôbený veku a predchádzajúcim skúsenostiam študentov. Postup by mohol vyzeráť napríklad takto:
 - Každý študent navrhne tému anonymne a študovať sa bude téma, ktorú navrhlo najviac študentov.
 - Študenti pracujú v malých skupinách, každá skupina navrhne jednu alebo viac tém, potom sa hlasuje o výbere konečnej témy.
 - Výskum**
 - Žiaci skúmajú vybranú tému:
 - Žiaci pracujú v skupinách a každá skupina skúma iný aspekt alebo používa iné médium na výskum (archívy, médiá, odborníci, bežní občania atď.). Úlohou učiteľa je zabezpečiť, aby každý dostal úlohu, s ktorou sa cíti dobre.
 - Každá skupina sa podelí o svoje zistenia, aby sa celá trieda oboznámila s vybranou témou.
 - Akcia**
 - Žiaci určia spôsoby, ktorými môžu prispieť k zvyšovaniu povedomia a/alebo riešeniu tohto problému. Môžu si vybrať, či urobia online kampaň, kampaň vo svojej škole, napíšu petíciu, zorganizujú finančnú zbierku, zmobilizujú komunitu na dobrovoľnícku prácu atď. Je dôležité, aby o tom, čo chcú robiť, rozhodli žiaci, nie učiteľ. Úlohou učiteľa je usmerňovať proces, nie rozhodovať alebo kontrolovať výsledky.
 - Verejná prezentácia**
 - Študenti zorganizujú verejnú prezentáciu svojho projektu, aby predstavili svoju prácu. Na prezentáciu môžu pozvať ostatných žiakov a učiteľov školy, rodičov, iných členov komunity a odborníkov, s ktorými komunikovali vo fáze výskumu.
 - Reflexia**
 - Študenti sa zapájajú do procesu reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - Otázky týkajúce sa procesu:
 - Ako bola organizovaná práca v skupine?
 - Ako ste našli potrebné informácie?
 - Ako ste prezentovali informácie zvyšku triedy?

- Ako ste zorganizovali časť o zvyšovaní povedomia/riešení riešeného problému?
- Ako ste spolupracovali s členmi vašej skupiny?
- Ako ste pripravili a zorganizovali verejnú prezentáciu?
- Čo sa vám najviac páčilo?
- Čo sa vám nepáčilo?
- Prekvapilo vás niečo?
- Čo by ste v budúcnosti pri podobnom projekte urobili inak?
- Otázky týkajúce sa produktu/výsledkov:
 - Ako vnímate výsledky svojej práce: akčnú časť?
 - Ako vnímate výsledky svojej práce: verejnú prezentáciu?
 - Ako vnímate výsledky svojej práce: vplyv vášho projektu na ostatných ľudí?

Príloha 1 – Materiály

Viorica Agarici (1886-1979) bola predsedníčkou miestneho Červeného kríža v meste Roman v Rumunsku. V lete 1941, krátko po vstupe Rumunska do druhej svetovej vojny, bola často na železničnej stanici a starala sa o ranených vojakov prichádzajúcich z východného frontu. V noci z 2. na 3. júla počula stony a volanie o pomoc, ktoré vychádzali zo zapečatených železničných vagónov ďaleko od stanice. Vo vagónoch "vlaku smrti" sa tlačili stovky Židov, ktorí prežili pogrom v Jasy, bez jedla a vody. Po niekoľkodňovom cestovaní pod horúcim letným slnkom hore-dolu po trati v zapečatených kovových vagónoch mnohí z nich zomreli a tí, ktorí prežili, boli zoslabnutí. Žandári, miestni aj nemeckí, im bránili v prístupe k vode a niekoľkých z tých, ktorí sa ju pokúšali získať, zastreli.

Viorica Agarici trvala na tom, že Červený kríž musí cestujúcim poskytnúť pomoc, a presvedčila dôstojníkov rumunskej armády, aby vozne otvorili. Telá mŕtvych boli z vlaku odstránené a preživší dostali vodu, jedlo a mohli sa umyť. Vďaka Agaricinmu naliehaniu a pomoci niektorí cestujúci prežili cestu do pracovného tábora Călărași. Navyše, keď sa o jej činoch dozvedeli ostatné pobočky Červeného kríža, získali viac odvahy konať a ponúknuť pomoc.

Štyri roky po jej smrti uznal inštitút a múzeum Jad Vašem Vioricu Agarici Spravodlivou medzi národmi.

Irena Sendlerová (1910-2008) bola poľská sociálna pracovníčka, ktorá počas druhej svetovej vojny poskytovala pomoc židovským obyvateľom Varšavy a pomáhala pašovať židovské deti z varšavského geta.

Hneď ako sa začala nacistická okupácia, Irena využila svoje postavenie na mestskom oddelení sociálnej starostlivosti a s podporou niekoľkých dôveryhodných priateľov začala pre židovské rodiny vyrábať falošné doklady a hľadať pre ne bezpečné miesta. Po uväznení takmer 500 000 Židov vo varšavskom gete v roku 1940 Sendlerová pokračovala vo svojom humanitárnom úsilí. Keďže sa Nemci obávali šírenia chorôb vonku, podarilo sa jej získať špeciálne povolenie, ktoré jej umožnilo vstúpiť do geta, aby skontrolovala hygienické podmienky. Sendlerovej a ďalším dobrovoľníkom sa podarilo prepašovať lieky, oblečenie, potraviny a iné zásoby a zachrániť sirotu z geta a potom aj ďalšie židovské deti. Staršie deti naučili katolícke modlitby a prepašovali ich do neďalekého katolíckeho kostola. Po vstupe do budovy si z oblečenia odstránili žltú hviezdu a vyšli cez vchodové dvere ako poľské katolícke deti s novou identitou. Mladšie deti boli ukryté v debnách s náradím alebo iným dômyselným spôsobom ich prepašovali z geta. Sendlerová cestovala so psom, takže ak ukryté deti plakali okolo stráží, udrela psa po labke a ten začal štekotať spolu so všetkými nacistickými psami.

Sendlerová pomohla zachrániť približne 2 500 židovských detí a podarilo sa jej ukryť zoznam ich mien a miest. O svojej práci nikdy nič neprezradila, dokonca ani vtedy, keď ju zatklo a mučilo gestapo.

V roku 1965 ju štát Izrael uznal za Spravodlivú medzi národmi.

Martha Sharpová (1905 - 1999) a **Waitstill Sharp** (1902 - 1983) boli americkí unitári, ktorých ich cirkev vyslala na začiatku druhej svetovej vojny na misiu, aby pomáhali zachraňovať utečencov v Európe. Vo februári 1939 odcestovali do Prahy a zapojili sa do priamej pomoci aj do pomoci emigrantom. Československo sa dostalo pod nacistickú kontrolu 15. marca 1939 a hoci manželov Sharpovcov vyšetrovalo gestapo, podarilo sa im zostať až do začiatku augusta a pomáhať utečencom s vybavovaním imigračných dokumentov, distribuovať peniaze a tovar a pomáhať intelektuálom na úteku nájsť si prácu v Spojených štátoch. Ich výjazdové víza im umožňovali krátkodobé návštevy v zahraničí a pri týchto príležitostiach sprevádzali utečencov so značným osobným rizikom. Odhaduje sa, že pomohli približne 3 500 osobám: mužom, ženám a deťom rôznych profesií, z ktorých mnohí boli Židia. Po odchode z Československa pokračovali v práci pre utečencov zo Spojených štátov a zo západnej Európy.

V roku 2006 uznal Jad Vašem Marthu a Waitstillu Sharpovcov za Spravodlivých medzi národmi.

Čiune Sugihara (1900-1986) bol japonský konzul v Kaunase v Litve. Japonsko bolo možnou cestou pre Židov, ktorí sa snažili utiecť z Európy, ale japonská vláda mala určité imigračné kritériá, ktoré by väčšina utečencov nespĺnila. Sugihara vedel, že žiadateľom hrozí nebezpečenstvo, a preto vydal desaťdňové víza Židom, ktorí chceli cez Japonsko prechádzať na ceste do Spojených štátov. Robilo sa to v rozpore s prísnymi príkazmi japonského ministerstva zahraničných vecí, aby sa víza vydávali len ľuďom, ktorí už mali víza do tretej destinácie na opustenie Japonska, a to bez výnimiek. Až do 4. septembra 1940, keď bol konzulát zatvorený, údajne trávil vydávaním víz 18 až 20 hodín denne, pričom každý deň vyrobil bežný mesačný počet víz a dokonca vydával prázdné dokumenty len s pečatou konzulátu a svojím podpisom. Vedel, že to, čo robí, je akt neposlušnosti, ale dokázal zachrániť niekoľko tisíc ľudí.

V roku 1984 uznal Jad Vašem Chiune Sugihararu za Spravodlivého medzi národmi.

Eleanor Rooseveltová (1884-1962) bola dvanásť prvou dámou Spojených štátov. Zasadzovala sa za židovských utečencov a za vznik štátu Izrael. V roku 1939 Eleanor Rooseveltová verejne podporila prijatie zákona, ktorý by umožnil vstup 20 000 nemeckých detí utečencov mladších ako 14 rokov do Spojených štátov, ale tento zákon, žiaľ, neprešiel. Nasledujúci rok zorganizovala stretnutie, na ktorom sa spojili vládni úradníci so sociálnymi pracovníkmi a so zástupcami organizácií, ktoré pomáhali utečencom, s cieľom vypracovať koordinovaný plán na záchranu detí. Výsledkom tohto stretnutia bolo zriadenie osobitného výboru a do USA boli privezené stovky osirelých európskych detí bez sprievodu, vrátane tých židovských.

Eleanor Rooseveltová bola predsedníčkou Komisie OSN pre ľudské práva a zohrala významnú úlohu pri vypracovaní a prijatí Všeobecnej deklarácie ľudských práv.

Individuálne rozhodnutia

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je podporiť študentov v pochopení, že byť zástancom alebo prizeračom sa je individuálne rozhodnutie. V tejto aktivite sú študenti tiež vyzvaní, aby sa zaviazali k novému správaniu, ktoré bude rozvíjať ich kompetencie byť zástancami (*Upstander* – pozn. prekl.).

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Ocenenie ľudskej dôstojnosti a ľudských práv
- Otvorenosť voči kultúrnej inakosti a iným vierovyznaniam, svetonázorom a praktikám
- Rešpekt
- Občianske povedomie
- Zodpovednosť
- Seba-efektivita
- Samostatnosť v učení sa
- Počúvanie a pozorovanie
- Empatia
- Flexibilita a prispôsobivosť
- Poznanie a kritické porozumenie sebe samému

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1

Trvanie: 2 hodiny

Tipy pre učiteľov:

Táto aktivita vyzýva študentov, aby sa zamysleli nad hodnotami a emóciami ako faktormi, ktoré podporujú alebo blokujú určité správanie. Pri učení sa o holokauste môžu mať študenti tendenciu myslieť len na zjavnejšie “dobré a zlé” správanie, ako napríklad na nacistov, ktorí vydávali alebo vykonávali príkazy na zabíjanie na jednej strane, alebo na Spravodlivých medzi národmi, ktorí riskovali svoje životy, aby zachránili iných ľudí. Existuje však mnoho ďalších správanií, ktoré tak či onak prispeli k vývoju udalostí. Prostredníctvom tohto druhu aktivít môžu študenti prekročiť rámec ústredných postáv holokaustu, ako bol Hitler, a zamyslieť sa nad postojmi bežných ľudí, štátnych úradníkov atď.

Počas aktivity by učiteľ nemal očakávať konkrétne správne alebo nesprávne odpovede, ani ich kategorizovať, ale skôr by mal žiakom umožniť, aby sa zamysleli nad morálnou zodpovednosťou a jej rôznymi stupňami a podobami. V našej súčasnej spoločnosti, najmä pri používaní sociálnych médií, je vysoká tendencia k polarizácii a pre študentov môže byť veľmi užitočné naučiť sa premýšľať mimo jasne vymedzených kategórií.

Opis aktivít:

Časť I

1. Učiteľ vyzve žiakov, aby pracovali v skupinách po 4 - 5 ľudí, rozdá každej skupine prílohu 1 a vysvetlí, že sa týka rôzneho správania ľudí počas holokaustu. Žiaci majú analyzovať každé správanie uvedené v letáku a odpovedať na nasledujúce otázky, pričom sa majú vzťahovať na každú osobu:
 - a. Čo si myslíte, že motivovalo túto osobu k takémuto konaniu?
 - b. Myslíte si, že si táto osoba uvedomovala dôsledky svojho konania? Myslíte si, že jej/jemu/im na tom záležalo?
 - c. Myslíte si, že sa táto osoba mohla zachovať inak? Ako? Čo by sa stalo, keby sa správala inak?
 - d. Čo by sa stalo, keby sa viac/menej ľudí správalo ako táto osoba?
2. Učiteľ sa môže podeliť o to, že všetky tieto spôsoby správania sa vyskytovali počas holokaustu, vrátane ľudí, ktorí odmietli byť súčasťou vražedných jednotiek Einsatzgruppen a neboli za to ani potrestaní, jednoducho boli priradení na iné úlohy. Posledný príklad v prílohe je založený na fotografii s davom ľudí, z ktorých len jedna osoba nepoužíva nacistický pozdrav. Osoba na fotografii bola neskôr identifikovaná ako August Landmesser. Nikto si vtedy nevšimol, že nesalutuje, inak by ho postihli následky.
3. Učiteľ vyzve študentov, aby sa zamysleli nad dôvodmi, prečo sa ľudia vo všeobecnosti rozhodnú správať určitým spôsobom, keď vidia, že sa s inými ľuďmi zaobchádza nespravodlivo alebo že sú v nebezpečenstve. Každý žiak dostane dva lístky dvoch rôznych farieb a je požiadaný, aby na jeden lístok uviedol dôvody, prečo sa ľudia postavili proti nespravodlivosti, a na druhý lístok dôvody, prečo ľudia stoja bokom keď sa deje nespravodlivosť. Lístky sú vystavené na dvoch stranách miestnosti a dobrovoľník ich prečíta za triedu. Učiteľ zhrnie dôvody na každej strane a zapojí žiakov do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Prečo je podľa vás v situáciách nespravodlivosti ľahšie stáť bokom, než sa postaviť?
 - b. Čoho sa ľudia boja? Je tento strach oprávnený?
 - c. Aké kompetencie potrebujú ľudia, aby sa mohli stať zástancami?
 - d. Ako možno tieto kompetencie rozvíjať?Učiteľ si môže zapísať odpovede študentov na posledné dve otázky a použiť ich v druhej časti hodiny.
4. Učiteľ vyzve študentov, aby napísali krátku esej vychádzajúcu z citátu Raula Hilberga: “**V rozhodujúcich okamihoch sa každý jednotlivec rozhoduje a... každé rozhodnutie je individuálne.**”

Časť II

5. Študenti sú vyzvaní, aby svoje eseje čítali v trojčlenných skupinách. Po tom, čo jedna osoba prečíta svoju esej, ostatní jej poskytnú spätnú väzbu. Ak študenti nie sú oboznámení s poskytovaním konštruktívnej spätnej väzby, učiteľ by mal študentov povzbudiť, aby sa zamerali na pozitívne aspekty, a navrhnuť im, aby použili vety, ako sú tieto:
 - a. Počas čítania vašej eseje som počul, že...
 - b. Vo vašej eseji sa mi veľmi páčil jeden aspekt...
 - c. Chápem, že ste k tejto téme pristúpili z pohľadu...? Mám pravdu?
 - d. Ak by ste svoju esej ďalej rozvinuli, myslím, že by bolo zaujímavé podrobnejšie opísať myšlienku, že...

6. Učiteľ pripomenie žiakom diskusiu o kompetenciách potrebných na to, aby sa stali zástancami, a vyzve ich, aby pracovali v skupinách po 4 - 5 ľuďoch a premysleli si niekoľko konkrétnych vecí, ktoré môžu odteraz robiť, aby rozvíjali svoje kompetencie a začali konať ako zástancovia. Učiteľ môže zapojiť študentov do diskusie, aby sa uistil, že nevnímajú upstandera len ako niekoho, kto reaguje v krízovej situácii. Ľudia, ktorí sa angažujú v oblasti ľudských práv a boja proti diskriminácii, môžu ovplyvňovať spoločnosť aj svojím každodenným správaním, spôsobom, akým hovoria, ako sa správajú k iným ľuďom, svojou prácou na predchádzaní nespravodlivosti.
7. Skupiny prezentujú hlavné aspekty svojej diskusie a učiteľ ich požiada, aby sa vrátili do svojej skupiny a vypracovali podrobnejší plán - nielen čo by chceli urobiť inak, ale aj ako budú konkrétne konať. Zmena našich návykov si vyžaduje čas a úsilie, aspoň na začiatku. Preto je lepšie vytvoriť si konkrétny plán ("Každú stredu budem tráviť prvú prestávku/obednú prestávku s ľuďmi, ktorých vnímam ako iných ako ja, aby som sa od nich/o nich niečo naučil") ako všeobecný plán ("Chcel by som spoznať viac rôznorodých ľudí"). Žiaci sa môžu pozrieť na svoj zoznam aktivít - a môžu pridať niektoré veci na základe toho, čo ich inšpirovalo z prezentácií ostatných skupín - a rozhodnúť sa, kedy a ako vyskúšajú nové správanie. Môžu tiež spolupracovať s rovesníkom, ktorý im pomôže zapamätať si alebo sledovať ich plán.

Ďalší postup:

- Učítelia môžu viesť žiakov k tomu, aby sa dozvedeli niečo o experimentoch s poslušnosťou, ktoré od roku 1961 uskutočnil Stanley Milgram, alebo o Zimbardovom väzenskom experimente, ktorý v roku 1971 uskutočnil Philip Zimbardo s cieľom preskúmať vplyv kontextu na správanie²⁰.
- Učítelia môžu zapojiť žiakov do písomnej aktivity založenej na citáte Edwarda Yashinského, básnika tvoriaceho v jazyku jidiš, ktorý prežil holokaust, ale zomrel ako politický väzeň v Poľsku: "Nebojte sa svojich nepriateľov, lebo oni vás môžu len zabiť. Nebojte sa svojich priateľov, pretože vás môžu len zradiť. Bojte sa len ľahostajných, ktorí dovoľujú vrahom a zradcom bezpečne chodiť po zemi."

²⁰ Učítelia môžu nájsť informácie o týchto experimentoch v odborných publikáciách, vzdelávacích videách a dokonca aj v hraných filmoch.

Príloha 1

1. Sused, ktorý sa pozerá, ako sú Židia zhromažďovaní a deportovaní
2. Človek, ktorý vyrabuje dom deportovanej židovskej rodiny
3. Človek, ktorý ukrýva Židov vo svojom dome
4. Človek, ktorý udáva Židov nacistom
5. Inžinier, ktorý navrhuje krematórium
6. Starosta, ktorý klame, že v jeho obci nie sú žiadni Rómovia, aby ich ochránil pred deportáciou
7. Človek, ktorý odmieta byť súčasťou jednotky páchajúcej vraždy (Einsatzgruppe)
8. Človek, ktorý odmietne na verejnom podujatí vzdať nacistický pozdrav

Utečenci – vtedy a teraz

Prehľad:

Cieľom tejto aktivity je zapojiť žiakov do procesu učenia sa o tom, ako boli židovskí utečenci vnímaní a ako sa s nimi zaobchádzalo počas holokaustu, ako aj poučiť sa z tejto histórie, aby lepšie pochopili spoločnú zodpovednosť rôznych krajín a medzinárodného spoločenstva pri ochrane utečencov.

Kompetencie pre demokratickú kultúru:

- Rešpekt
- Občianske povedomie
- Zodpovednosť
- Analytické a kritické myslenie
- Spolupráca
- Poznanie a kritické porozumenie sveta

Počet účastníkov: 10-30

Zdroje a materiály: Príloha 1

Trvanie: 1 hodina

Tipy pre učiteľov:

Študenti môžu mať odlišné predstavy o utečencoch vo svojej krajine, najmä ak žijú na miestach so silnou populisticou propagandou proti utečencom. Môžu mať tiež predsudky o ľuďoch pochádzajúcich z určitých častí sveta. Ak sa tieto predsudky objavia, učitelia by ich nemali nechať len tak, ale mali by ich riešiť spôsobom, ktorý pomôže žiakom pochopiť, prečo sú predsudky negatívne, bez toho, aby sa žiaci cítili vinní. Viac informácií nájdete v [aktivitách o identite a stereotypoch](#).

Opis aktivít:

1. Učiteľ rozdelí triedu na štyri skupiny. Každá skupina dostane leták s jednou z udalostí opísaných v prílohe 1. Žiaci majú za úlohu prečítať si leták a diskutovať o nasledujúcich aspektoch:
 - a. Prečo si myslíte, že sa táto udalosť stala práve takto?
 - b. Kto je za to zodpovedný?
 - c. Aké boli dôsledky?
 - d. Čo sa dalo urobiť inak?
2. Každá skupina predstaví skúmanú udalosť a reflexie na otázky. Následne sa študenti zapoja do diskusie v triede na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Prekvapilo vás niečo v udalostiach, ktoré ste študovali, alebo v udalostiach, ktoré prezentovali vaši kolegovia? Čo?
 - b. Myslíte si, že dôvody na odmietnutie utečencov, ktoré uviedli rôzne krajiny, boli opodstatnené? Prečo?
 - c. Boli Židia v tomto procese vnímaní ako ľudské bytosti s rovnakou dôstojnosťou? Prečo?
3. Učiteľ sa spýta študentov, či vedia, čo znamená pojem "utečenec". Po odpovedi študentov učiteľ informuje študentov, že podľa Dohovoru o právnom postavení utečencov z roku 1951, ktorý je kľúčovým právnym

dokumentom, je utečenec definovaný ako: *Osoba, ktorá sa nachádza mimo svojej krajiny pôvodu a má opodstatnené obavy z prenasledovania z rasových, náboženských, národnostných, politických dôvodov alebo z dôvodu príslušnosti k určitej sociálnej skupine, a vzhľadom k týmto obavám nemôže, alebo nechce využiť ochranu svojej krajiny.*

4. Učiteľ tiež vysvetlí, že ľudia, ktorí opustili svoju krajinu a hľadajú ochranu v inej krajine, ale ešte nie sú právne uznaní ako utečenci, sa nazývajú žiadatelia o azyl. Žiadosť o azyl je ľudské právo, čo znamená, že každý by mal mať možnosť vstúpiť do inej krajiny a požiadať o azyl. Ľudia, ktorí nie sú utečencami ani žiadateľmi o azyl, ale ktorí sa snažia dostať do inej krajiny alebo žijú v inej krajine, sa vo všeobecnosti nazývajú migranti.
5. Učiteľ zapojí študentov do diskusie na základe nasledujúcich otázok:
 - a. Aký je podľa vás všeobecný postoj k utečencom a migrantom v našej krajine? A v Európe všeobecne?
 - b. Koho zaujímajú utečenci?
 - c. Komu nezáleží na utečencoch?
 - d. Sú utečenci vnímaní ako ľudské bytosti s rovnakou dôstojnosťou? Kto ich takto vníma a kto nie?
 - e. Považujú niektoré krajiny niektorých utečencov za tých, ktorí si zaslúžia väčšiu podporu ako iní? Prečo? Je to v súlade so zásadami ľudských práv?
 - f. Čo sa Európa (a svet všeobecne) naučila z holokaustu v súvislosti s utečencami?
 - g. Čo sa musí Európa (a svet) ešte naučiť v súvislosti s utečencami?

Ďalší postup:

- Žiaci môžu ďalej skúmať a analyzovať jednu alebo viacero z týchto udalostí alebo iné udalosti súvisiace so židovskými utečencami, ktorí sa pokúšali utiecť z Európy.
- Študenti môžu vo svojom okolí identifikovať organizácie, ktoré podporujú utečencov, a pracovať v nich ako dobrovoľníci.

Príloha 1

Konferencia v Éviane

Delegáti z 32 krajín sa od 6. do 15. júla 1938 stretli v Évian-les-Bains, aby sa zaoberali otázkou židovských utečencov, ktorí sa snažili emigrovať z Nemecka a Rakúska. Na stretnutí sa zúčastnili ako pozorovatelia aj zástupcovia 24 dobrovoľníckych organizácií a stovky novinárov. Delegáti vyjadrili súcit so Židmi v období nacizmu, ale žiadna krajina, s výnimkou Dominikánskej republiky, nebola ochotná prijať veľký počet utečencov. Francúzsko (a mnohé ďalšie krajiny) tvrdilo, že už prijalo príliš veľa utečencov. Krajiny ako Kanada alebo Austrália tvrdili, že prijatím židovských utečencov by v krajine vznikol vnútorný “rasový” problém. Veľká Británia tvrdila, že je už plne zaľudnená a trpí nezamestnanosťou, takže nemôže prijať väčší počet utečencov. Spojené štáty odmietli zvýšiť ročnú kvótu na prijímanie utečencov ešte pred začiatkom konferencie. Sovietsky zväz sa na konferencii nezúčastnil. Predpokladá sa, že dôvody, pre ktoré bola Dominikánska republika ochotná prijať utečencov, súviseli s tým, že vodca krajiny: a) rok predtým nariadil svojim vojakom zmasakrovať tisíce Haitanov a dúfal, že mu to pomôže očistiť svoj imidž na medzinárodnej úrovni; b) dúfal, že vzájomné sobášne medzi Židmi a miestnymi obyvateľmi povedú k “zosvetleniu” farby pleti obyvateľstva.

Lod' St. Louis

Lod' St. Louis s 937 cestujúcimi, väčšinou židovskými utečencami, ktorí hľadali azyl pred nacistickým prenasledovaním v Nemecku, vyplávala v máji 1939 z Hamburgu do Havany. Hoci cestujúci mali legálne turistické víza na Kubu, lodi bol vstup zamietnutý, pretože právne predpisy sa nedávno zmenili. Len hŕstke ľudí bolo dovolené vystúpiť z lode. Po tom, čo sa kapitán Gustav Schröder týždeň bezvýsledne snažil presvedčiť kubánske úrady, nasmeroval loď k pobrežiu Floridy v nádeji, že dostane povolenie na vstup do Spojených štátov. Americké úrady však aj napriek priamej výzve prezidentovi nedovolili lodi zakotviť. Začiatkom júna kapitánovi nezostávalo nič iné, ako sa obrátiť späť smerom do Európy a zakotviť v belgických Antverpách s 908 cestujúcimi.

Až po tom, čo Veľká Británia súhlasila s prijatím 288 (32 %) cestujúcich a po dlhom vyjednávaní so Schröderom, bolo zvyšným 619 cestujúcim umožnené vystúpiť v Antverpách. Francúzsko prijalo 224 utečencov (25 %), Belgicko 214 (23 %) a Holandsko 181 (20 %). Loď sa vrátila do Hamburgu bez cestujúcich. Nasledujúci rok, po bitke o Francúzsko a nacistickej okupácii Belgicka, Francúzska a Holandska v máji 1940, boli všetci Židia v týchto krajinách vystavení vysokému riziku vrátane nedávnych utečencov. Výskumom sa zistilo, že 254 (29 %) z tých, ktorí sa vrátili do kontinentálnej Európy, bolo zavraždených počas holokaustu.

Struma

Lod' Struma vyplávala z rumunskej Konstanci 12. decembra 1941 s takmer 800 židovskými utečencami, ktorí sa snažili dostať do na územie mandátnej Palestíny cez Istanbul. Loď bola v zlom stave a niekoľkokrát jej zlyhal motor, až napokon 15. decembra dorazila do Istanbulu. Tam zostala zakotvená, zatiaľ čo britskí diplomati a tureckí úradníci rokovali o osude cestujúcich. Britská vláda spravovala mandátnu Palestínu a nechcela, aby sa na toto územie dostal veľký počet židovských utečencov. Britskí diplomati naliehali na tureckú vládu, aby zabránila pokračovaniu plavby lode Struma. Turecké úrady odmietli povoliť cestujúcim vystúpiť z lode, aj keď im chýbali potraviny.

Po dvoch mesiacoch, 23. februára 1942, loď odtiahli do severného Istanbulu. Dňa 24. februára ju torpédovala sovietska ponorka, keď si ju pomyšľala s nepriateľskou loďou. Išlo o najväčšiu civilnú námornú katastrofu v Čiernom mori počas druhej svetovej vojny. Prežil len jeden človek.

Biela kniha z roku 1939

Od roku 1920 do roku 1948 spravovala britská vláda geopolitický útvar s názvom Mandátna Palestína, zriadený na základe podmienok Spoločnosti národov. V Bielej knihe z roku 1939, ktorú vydala britská vláda, oznámila svoju politiku týkajúcu sa budúceho štatútu Palestíny. Odmietla vytvorenie nezávislého židovského štátu a obmedzila židovské prisťahovalectvo na 75 000 osôb na päť rokov. V reakcii na britskú politiku sa Židia pokúšali nelegálne vstúpiť do mandátnej Palestíny. Ľudia, ktorí boli zadržaní, boli internovaní v táboroch. Prisťahovalecká politika sa počas vojny nezmiernila a platila až do vzniku štátu Izrael v roku 1948.

Skúmanie memorializácie cez prizmu ľudskej dôstojnosti

Skúmanie múzeí a iných miest pamäte cez prizmu ľudských práv je prejavom kultúry ľudských práv. Znamená to, že náš pohľad na svet je zakotvený v rámci ľudských práv a sme schopní analyzovať rozhodnutia historických vodcov, každodenných ľudí, kurátorov múzeí atď. z hľadiska ľudských práv.

Keď študenti navštívia múzea a pamätníky ako súčasť vzdelávacieho procesu, môžu byť zahŕnutí informáciami alebo emóciami. Poskytnúť im rámec na premýšľanie - a dokonca aj konanie - je účinný spôsob, ako im pomôcť prepojiť históriu so súčasťou spoločnosťou a s ich vlastným životom. Navrhujeme, aby bol tento rámec postavený na rešpektovaní ľudskej dôstojnosti ako spôsob, ktorý im pomôže rozvinúť vyvázenejšie a diferencovanejšie chápanie sveta a inšpirovať ich k činnosti zameranej na budovanie rovných, demokratických a medzikultúrnych spoločností.

V závislosti od toho, do akej hĺbky chce učiteľ so žiakmi dospieť, môže mať interdisciplinárny prístup k vzdelávaniu prostredníctvom memorovania a pripomínania rôzne podoby. Bez ohľadu na to, čo sa učiteľ rozhodne so žiakmi navštíviť alebo ako bude návšteva prebiehať, musí byť tento proces dobre pripravený a dôsledne začlenený do širšieho vzdelávacieho procesu. Často učitelia organizujú návštevu na konci vzdelávacieho procesu, ale to nemusí byť vždy najlepšia možnosť. Návšteva múzea alebo pamätného miesta na začiatku procesu môže pomôcť žiakom lepšie sa spojiť s informáciami, ktoré sa dozvedeli, a poskytuje viac času na spracovanie a premýšľanie o návšteve. Zatiaľ čo návštevu múzea možno uskutočniť aj na začiatku vyučovacieho procesu a využiť ju ako východiskový bod pre učenie sa o holokauste a ľudských právach (samozrejme, v závislosti od múzea), návšteva pamätného miesta si vyžaduje dôkladnú intelektuálnu aj emocionálnu prípravu. Aby sa žiaci mohli lepšie spojiť s pamätným miestom, musia pred jeho návštevou dobre poznať všeobecné historické súvislosti a kontext konkrétneho miesta. Po návšteve je potrebný zmysluplný proces reflexie, ktorého cieľom je pomôcť študentom lepšie pochopiť, čo videli, kriticky sa zaoberať poskytnutými informáciami a prepojiť ich so súčasťou realitou.

Cieľ rozvíjať úctu k ľudskej dôstojnosti prostredníctvom návštev múzeí a pamätných miest možno dosiahnuť aktivitami, ako sú tie, ktoré sú uvedené nižšie.

❖ Skúmanie expozície v múzeu z pohľadu ľudských práv

Návšteva múzea holokaustu, múzea židovskej histórie, múzea histórie Rómov, múzea LGBTQ alebo akéhokoľvek iného múzea byť vykonaná z hľadiska ľudských práv. Vzdelávací proces, ktorého cieľom je vychádzať z ľudských práv ako základu pochopenia histórie, by mohol vyzeráť takto:

1. Po tom, ako sa učiteľ uistí, že žiaci dobre rozumejú ľudským právam, zaradí do vzdelávacieho procesu návštevu múzea. Žiaci sú požiadaní, aby pracovali v skupinách alebo vo dvojiciach. Každá skupina/pár sa má zamerať na jedno konkrétne právo a "vyhľadať" prípady, v ktorých sa toto právo objavuje, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Žiakom môže byť následne pridelené konkrétne právo alebo si môžu sami vybrať to právo, na ktoré sa chcú zamerať. Napríklad v múzeu môžu ukázať, že Židia nesmeli byť členmi cechov alebo vykonávať určité povolania, čo súvisí s právom na prácu. Žiaci môžu dostať šablóny s opisom konkrétneho práva, ktoré im bolo pridelené, a priestor na zapísanie informácií, ktoré našli, a svojich úvah počas návštevy.
2. Po návšteve venuje učiteľ časť reflexie skúmaniu muzeálnej expozície cez prizmu ľudských práv. Každá skupina predstaví príklady spojené s konkrétnym právom, ktoré identifikovala počas návštevy, a trieda sa zapojí do procesu reflexie na základe nasledujúcich otázok:
 - Bolo ľahké alebo ťažké identifikovať prípady súvisiace s právom, ktoré vám bolo pridelené? Prečo?
 - Boli príklady, ktoré ste našli, spojené s prípadmi, keď ľudia využívali svoje právo alebo keď boli ich práva obmedzené?

- Identifikovali ste ďalšie situácie, ktoré môžu súvisieť s právami, ktoré neboli priradené k žiadnej skupine? Ktoré?
- Prekvapilo vás, čo ste sa dozvedeli v súvislosti s ľudskými právami?
- Pomohla vám táto aktivita pochopiť, prečo sa medzinárodné spoločenstvo rozhodlo vypracovať Všeobecnú deklaráciu ľudských práv?
- Dosiahli naše spoločnosti pokrok v dodržiavaní ľudských práv? Aký pokrok?

Tento prístup môže tiež zvýšiť schopnosť študentov sústrediť sa na návštevu, pretože keď majú konkrétnu úlohu, ktorú majú splniť, viac sa zapájajú do procesu.

❖ Skúmanie miesta cez prizmu jednotlivca

Čítanie denníkov alebo svedectiev je pre študentov účinným spôsobom, ako sa dozvedieť o určitom historickom období a vcítiť sa do ľudí, ktorí ho prežili. Schopnosť spojiť príbeh s fyzickým priestorom, v ktorom sa odohral, môže ďalej rozvíjať schopnosti žiakov chápať minulosť vo vzťahu k súčasnosti. Vzdelávací proces, ktorého cieľom je preskúmať miesto cez optiku jednotlivca, môže začať čítaním denníka alebo svedectva a následnou návštevou fyzického priestoru opísaného v tomto denníku/svedectve. Ak napríklad žiaci čítajú denník/svedectvo osoby, ktorá bola deportovaná počas holokaustu, učiteľ môže vytvoriť nasledujúci vzdelávací proces:

1. Pri čítaní denníka/výpovede si žiaci zapisujú informácie týkajúce sa konkrétnych miest v meste, ktoré sú opísané. Napríklad, kde osoba chodila do školy, pracovala, stretávala sa s priateľmi, trávil voľný čas a podobne; kde sa osoba ukrývala, kam ju odviezli, aby bola deportovaná, aké boli miesta, na ktorých bola osoba zadržovaná pred deportáciou a podobne; na aké ďalšie miesta sa osoba odvoláva po návrate (ak ide o prípad).
2. Po prečítaní denníka/svedectva sa žiaci podelia o to, čo sa z neho dozvedeli, kladú otázky, diskutujú s celou triedou alebo v malých skupinách, aby spracovali materiál a podelili sa o svoje úvahy s kolegami. Potom pracujú v skupinách, aby určili polohu rôznych miest, ktoré sa v materiáli spomínajú.
3. Na základe získaných informácií môžu žiaci vytvoriť prehliadku svojho mesta po stopách človeka, ktorý prežil holocaust (alebo jeho obeť). Žiaci môžu svoju prehliadku zverejniť na internete, môžu vytvoriť QR kódy, aby sa ľudia mohli na prehliadku vybrať sami, môžu zorganizovať prehliadku pre svojich kolegov, pre rodičov atď.
4. Reflexia sa môže uskutočniť na základe nasledujúcich otázok:
 - Ako ste sa cítili počas tejto aktivity?
 - Čo bolo najťažšie?
 - Čo bolo najzaujímavejšie?
 - Pomohol vám proces tvorby tohto sprievodcu lepšie pochopiť denník/svedectvo? Ako?
 - Vedeli ste, že tieto miesta majú pamäť spojenú s holokaustom?
 - Existujú niektoré z budov/miest opísaných v materiáli aj dnes? Na čo sa používajú?
 - Čo sa môžeme naučiť z pohľadu na konkrétne miesto/budovu a spôsob, akým sa využívala v rôznych historických obdobiach?

Tento prístup môže zvýšiť záujem študentov o miestnu históriu. Pravdepodobne zistia, že okolo niektorých miest, ktoré sú spojené s holokaustom, pravidelne prechádzajú, ale nikdy sa nad nimi nezamysleli. Táto aktivita vrhne nové svetlo na chápanie ich mesta a môže priblížiť časť histórie, ktorá sa mladým žiakom môže zdať veľmi vzdialená.

❖ Úvaha o rešpektovaní ľudskej dôstojnosti pri zvečňovaní pamiatky

Prvá aktivita navrhovaná v tejto príručke sa zameriava konkrétne na ľudskú dôstojnosť. Ak sa učitelia chcú tejto téme venovať hlbšie, môžu svojich žiakov zapojiť do procesov, v ktorých budú analyzovať spôsoby, akými sa ľudská dôstojnosť oceňuje a rešpektuje v každodennom živote, v médiách, v knihách a filmoch, ako aj na miestach, ktorých cieľom je zachovanie pamäti. Počas návštevy múzea môžu žiakom položiť niekoľko zastrešujúcich otázok, nad ktorými sa môžu zamyslieť:

- Predstavuje múzeum Židov alebo Rómov len ako obeť holokaustu, alebo nachádza spôsoby, ako zdôrazniť ich dôstojnosť a samostatnosť?
- Obsahuje výstava mená obetí holokaustu alebo len mená páchatel'ov? Prečo je dôležité uvádzať mená ľudí?
- Je etické prezentovať fotografie (nahých) ľudí, ktorí sú mŕtvi alebo podvyživení? Ako by ste sa cítili, keby ste takto videli svoju fotografiu alebo fotografiu svojich rodičov/starých rodičov?
- Pomohla vám táto návšteva lepšie pochopiť ľudskú dôstojnosť? Ako?
- Myslíte si, že ostatní ľudia, ktorí navštívia toto múzeum, budú odchádzať s väčším rešpektom k ľudskej dôstojnosti a ľudským právam? Prečo?

➤ Zamyslenie sa nad tým, čo sa dostáva na svetlo a čo zostáva skryté

Žiaci, ktorých kompetencie v oblasti demokratickej kultúry a znalosti dejín holokaustu sú pokročilejšie, sa môžu zapojiť do procesov kritickej analýzy toho, čo sa pripomína a na čo sa zabúda. Žiaci môžu navštíviť múzeum alebo pamätník a venovať zvýšenú pozornosť nielen tomu, čo je prezentované, ale aj tomu, čo je vynechané. Napríklad:

- Žiaci môžu konkrétne hľadať, ako je genocída Rómov zahrnutá do výstavy, spomenutá v pamätníku atď. Genocída Rómov sa dlho neskúmala a nepripomínala. V súčasnosti sa situácia mení, zvyšuje sa záujem výskumníkov, umelcov a dokonca aj niektorých politikov. Napriek tomu je v pamäti veľa medzier, ktoré môžu študenti identifikovať. Môžu diskutovať o ich príčinách a prísť s nápadmi na zmenu.
- Žiaci môžu urobiť súpis pamätných miest a múzeí venovaných holokaustu, židovskej histórii, histórii Rómov, histórii LGBTQ. Môžu porovnať, ako si jednotlivé krajiny pripomínajú minulosť. Táto aktivita dobre funguje, ak je učiteľ zapojený do medzinárodného projektu spolupráce. Žiaci z dvoch rôznych krajín sa môžu podeliť o rôzne perspektívy. Použitie ľudskoprávnej optiky a zapojenie študentov do kritickej analýzy im môže pomôcť prekonať tendenciu snažiť sa prezentovať svoju krajinu v dobrom svetle a byť pri analýze objektívnejší.

Usmernenia a zdroje od iných organizácií

Toto je čiastkový zoznam voľne dostupných zdrojov pre pedagógov, ktorí sa venujú holokaustu a ľudským právam:

- Odporúčania IHRA (Medzinárodnej aliance pre pripomínanie holokaustu) pre vyučovanie a vzdelávanie o holokauste²¹
<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>
- Vzdelávacie materiály Jad Vašem
<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- United States Holocaust Memorial Museum - Encyklopédia holokaustu
<https://encyclopedia.ushmm.org/en>
- Agentúra Európskej únie pre základné práva - Exkurzia do minulosti, učenie pre budúcnosť: Príručka pre učiteľov
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf
- Rada Európy - Právo na pamäť. Príručka pre vzdelávanie mladých ľudí o genocíde Rómov²²
<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>
- Rada Európy - Kompas: Manuál pre vzdelávanie mladých ľudí o ľudských právach
<https://www.coe.int/en/web/compass>
- OBSE-ODIHR – Boj s antisemitizmom prostredníctvom vzdelávania: Učebné pomôcky²³
<https://www.osce.org/odihr/441146>
- Čeliť dejinám a sebe samým (Facing History and Ourselves) - Knižnica zdrojov
<https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iWitness - Vyučovanie s využitím svedectiev oral history
<https://iwitness.usc.edu/activities>
- Echoes and Reflections (Ozveny a reflexie)
<https://echoesandreflections.org>
- Eternal Echoes – Teach and Learn about the Holocaust (Večné ozveny – Učenie a vzdelávanie sa o holokauste)²⁴
<https://www.eternalechoes.org/gb>

²¹ K dispozícii vo viac ako 10 jazykoch

²² K dispozícii v 5 jazykoch

²³ K dispozícii v 9 jazykoch

²⁴ K dispozícii v 7 jazykoch

Použitá literatúra

- Adorno, T. W. (2005 [1966]). Education after Auschwitz. In *Critical models: Interventions and catchwords* (pp. 191-204). New York: Columbia University Press.
- Aalai, A. (2020). College student reactions to Holocaust education from the perspective of the theme of complicity and collaboration. *Journal of Transformative Education*, 18(3), 209-230. DOI: 10.1177/1541344620914863
- Ambrosewicz-Jacobs, J. & Szuchta, R. (2014). The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes? *Intercultural Education*, 25(4), 283-299. DOI: 10.1080/14675986.2014.926156
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Chrysoschoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth: Findings and prospects. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(4), 291-301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Cook, P. (2021). Culture before content: Generating empathy through testimony. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 41-49). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63-71. DOI: 10.1002/ace.50
- Hoggan, C. D. (2015). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Kent, R. (2016). Roman Kent's Speech at UNESCO's Holocaust Remembrance Day event on January 27, 2016, available at: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>
- Knox, L. (2019). Scholars push back on Holocaust Museum's rejection of historical analogy. *The Chronicle of Higher Education*, 65(37), 1-4.
- Lemberg, J. (2021). Professional development in Holocaust education: Using inquiry to approach difficult subjects. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 111-119). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Lemberg, J. & Pope IV, A. (2021). Introduction. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 1-20). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Lenz, C. (2016). Human rights education and history education. A congeniality of souls? In C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Eds.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. Berlin- Münster-Wien- Zürich- London: Lit Verlag.

- Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *The Social Studies*, 100(1), 14-22. DOI: 10.3200/TSSS.100.1.14-22
- Nestian-Sandu, O. & Lyamouri Bajja, N. (2018). *T-kit 4 – Intercultural Learning*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Accessed May 24, 2022: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>
- Polgar, M. (2018). *Holocaust and human rights education: Good choices and sociological perspectives*. Emerald Publishing Limited.
- Rus, C. (2019). The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Pensa MultiMedia Editore.
- Tibbitts, F. (2016). Combining history learning and human rights education in secondary school education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel & L. Fenner (Eds.), *CHANGE: Handbook for history learning and human rights education* (pp. 91-113). Wochenschau Verlag. Kindle Edition.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2001). *Teaching and studying the Holocaust*. Boston: Allyn and Bacon.
- van Driel, B. (2010). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137. DOI: [10.1080/14675980304572](https://doi.org/10.1080/14675980304572)
- Wegner G. (1998). What lessons are there from the Holocaust for my generation today? Perspectives on civic virtue from middle-school youth. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(2), 167-83.
- Wiesel, E. (1993). *Elie Wiesel's remarks at the dedication ceremonies for the United States Holocaust Memorial Museum*. Accessed May 24, 2022: <https://www.ushmm.org/information/about-the-museum/mission-and-history/wiesel>
- Zagray Waren, W. (2021). Teaching for humanity. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 102-110). New York: Teachers College Press; National Writing Project.

Interdisciplinárny prístup, ktorý v tejto príručke navrhujeme kombinuje prístupy a metódy vzdelávania o holokauste, ľudských právach a medzikultúrneho vzdelávania, ktoré si kladú za cieľ viesť študentov učiť sa o minulosti, rozumieť tomu, ako je prepojená so súčasnosťou a prispieť k vývoju demokratickej a medzikultúrnej spoločnosti v ktorej môže každý jednotliviec žiť dôstojný život.

Keď sa pozrieme na minulosť cez optiku ľudských práv, môžeme lepšie pochopiť ako mohlo dôjsť k holokaustu, ako fungovala propaganda a ako boli postupne odnímané práva židovského obyvateľstva a obyvateľov patriacich do iných skupín. Zároveň, dívajúc sa cez prizmu holokaustu môžeme pochopiť, že keď sú dnes porušované ľudské práva, alebo keď je riziko, že tieto budú porušené u členov iných skupín spoločnosti, potrebujeme konať. Táto metodológia rozvíja kritické myslenie študentov a ich schopnosť čeliť populistickým správam, ktoré sa v európskych spoločnostiach alebo inde vo svete stávajú dominantnými. Zvyšuje ich povedomie o neférovom zaobchádzaní s rôznymi skupinami v spoločnosti a o potrebe konať.



Ak sa chcete podeliť o svoj názor na túto príručku alebo sa dozvedieť niečo o seminároch pre učiteľov a konferenciách založených na prezentovanej metodológii, kontaktujte nás na onestian@tolinstitute.org



Funded by:



on the basis of a decision
of the Bundestag

With assistance from the Conference on Jewish Material Claims Against Germany,
sponsored by the German Federal Ministry of Finance
and the Foundation Remembrance, Responsibility and Future