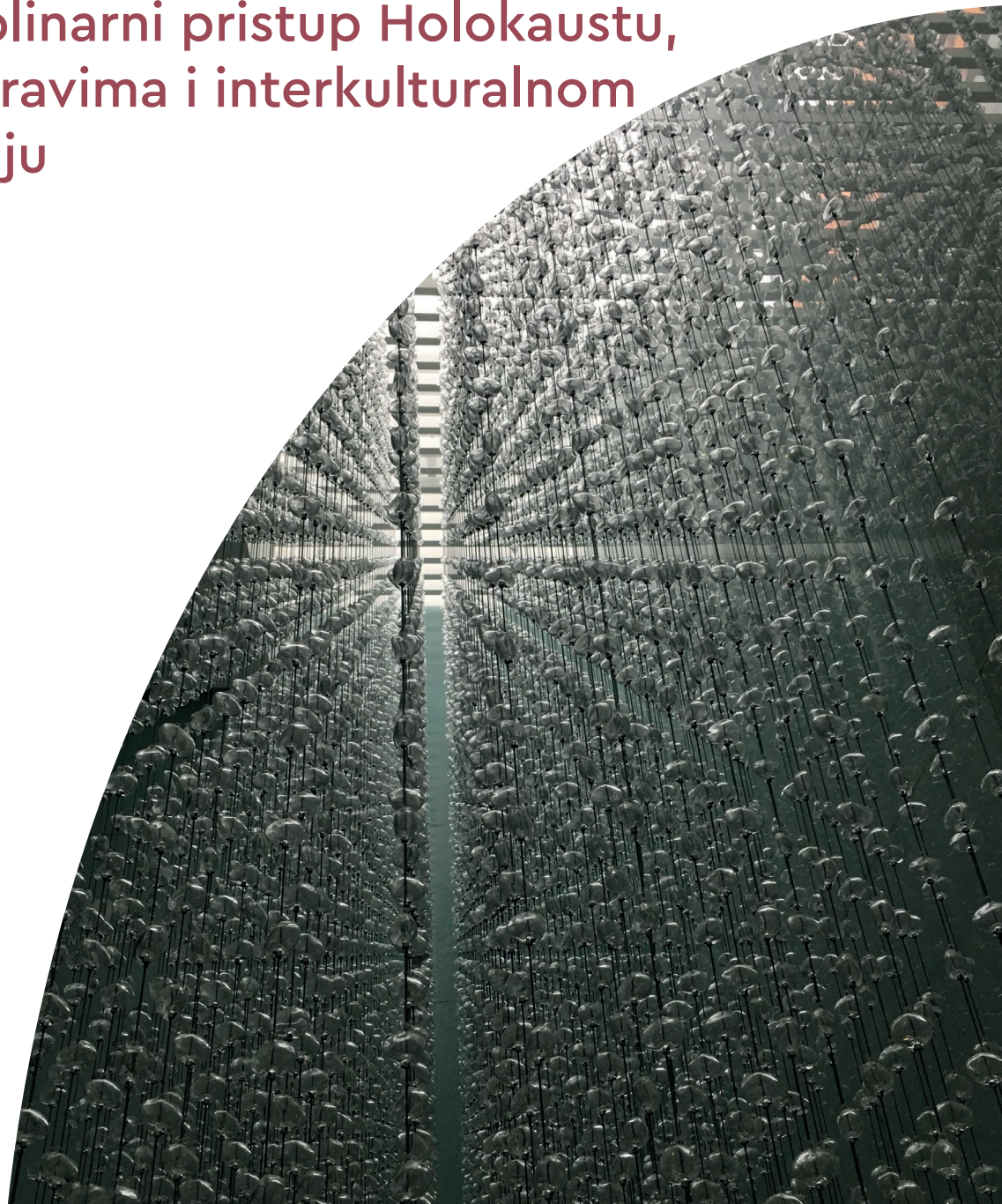


Učimo iz prošlosti, djelujemo za budućnost

Interdisciplinarni pristup Holokaustu,
ljudskim pravima i interkulturalnom
obrazovanju



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Učimo iz prošlosti, djelujemo za budućnost

Interdisciplinarni pristup Holokaustu, ljudskim
pravima i interkulturalnom obrazovanju



Autorica: Oana Nestian-Sandu

Doprinosi i recenzije:

Oana Bajka, Intercultural Institute Timisoara / 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, obrazovni stručnjak
Sonya Krancheva, nastavnica
Dragomir Dachev, nastavnik

Autorica želi zahvaliti profesorici emerita Sondri Perl, višoj direktorici TOLI-jevih programa u SAD-u koja je pokrenula programe obrazovanja o Holokaustu za nastavnike 2006. godine, u čast Olge Lengyel, preživjele iz logora Auschwitz. Njezin rad s nastavnicima u Sjedinjenim Američkim Državama, zajedno s radom njezine kolegice Dr. Jennifer Lemberg, inspirirao je rad TOLI-ja u Europi.

Autorica želi zahvaliti i sljedećim volonterima Europskih snaga solidarnosti na njihovoj pomoći: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Prijevod na hrvatski: Tena Banjeglav

Lektura i korektura: Kristina Dilica

Prijelom: Codruț Radu

Grafičko uređenje: Timea Serb

Fotografija na naslovnici: detalj uklonjene skulpture iz Mexico Cityja, Museo Memoria y Tolerancia, koja je nastala u suradnji s Janom Hendrixom. Slap sa 20,000 'suza' simbolizira 2,000,000 djece, žrtve mnogih strašnih genocida. Fotografija: Oana Nestian-Sandu.

978-606-8311-25-8

© The Olga Lengyel Institute

i Intercultural Institute Timisoara, 2022

Reprodukcija je dozvoljena, osim u komercijalne svrhe,
s navođenjem izvora.

Sadržaj

Uvod	4
Zašto interdisciplinarni pristup?	5
Interdisciplinarni pristup razvoju kompetencija	9
Metodološka razmatranja	13
Obrazovne aktivnosti	16
Stereotipi, predrasude, diskriminacija	17
Ljudsko dostojanstvo	17
Identitet i stereotipi	20
Antisemitizam – Nekad i sada	26
Antiromski rasizam – Nekad i sada	32
Zakoni i prava	38
Antisemitski zakoni u europskim državama	38
Ljudska prava nisu apstraktna	41
U fokusu: pravo na državljanstvo	46
U fokusu: pravo na slobodu izražavanja	48
Kultura i komunikacije	50
Pravo na sudjelovanje u kulturnom životu / Pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovjedi	50
Život prije i nakon Holokausta	53
Nasljeđe i praznina	53
Istraživanje židovske kulture	56
Istraživanje romske kulture	61
Žrtve, preživjeli, pružatelji otpora	67
Osobne priče – Početna točka za razumijevanje povijesti	67
Assia Raberman	67
Justinian Badea	71
Otpor	74
Proaktivni pomoćnici, promatrači, kolaboracionisti	78
Proaktivni pomagači	78
Odluke pojedinaca	83
Izbjeglice – Nekada i sada	87
Istraživanje memorijalizacije iz perspektive ljudskog dostojanstva	91
Smjernice i resursi drugih organizacija	94
Bibliografija	95

Uvod

Ovaj priručnik inspiriran je radom s tisućama nastavnika diljem Europe, kojeg je proveo Institut Olga Lengyel za proučavanje Holokausta i ljudskih prava (TOLI), zajedno s partnerima u deset europskih zemalja tijekom proteklih deset godina.

U sklopu projekta „Učimo iz prošlosti, djelujemo za budućnost – Poučavanje o Holokaustu i ljudskim pravima“, koji je sufinancirala Europska unija kroz program Europa za građane, organiziran je čitav niz događanja za nastavnike iz Italije, Poljske, Rumunjske i Bugarske u 2021. i 2022. godini. Projektni konzorcij predvodio je Interkulturalni Institut iz Temišvara, a partneri su Zaklada CDEC iz Italije, organizacija Big Picture iz Poljske te udruga Amalipe iz Bugarske. Iskustvo rada s nastavnicima tijekom provedbe projekta, kao i rada s nastavnicima u drugim europskim zemljama – Austriji, Grčkoj, Litvi, Portugalu, Srbiji i Ukrajini – koje je organizirao TOLI s nacionalnim partnerima, poslužilo je kao temelj ovog priručnika.

Interdisciplinarna metodologija, koja je predstavljena u priručniku, prepoznata je od velikog broja nastavnika koji su bili uključeni u naše programe kao odličan način povezivanja prošlosti sa sadašnjošću. Zahvalni smo što smo imali priliku raditi s predanim nastavnicima i podržati ih u provedbi relevantnih i značajnih obrazovnih aktivnosti s učenicima te u njihovom radu, kojim pokazuju poštovanje prema povijesnoj istini i ljudskom dostojanstvu. Predloženi obrazovni pristup fokusira se na procese aktivnog učenja koji potiču razvoj vještina kod učenika te ih motivira da budu aktivni građani koji se protive nepravdi.

U ovom priručniku, nastavnici mogu pronaći: obrazloženje interdisciplinarnog pristupa koji povezuje obrazovanje o Holokaustu, obrazovanje o ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje; objašnjenje načina na koji taj interdisciplinarni pristup vodi prema razvoju kompetencija za demokratsku kulturu; pregled metodologije koja je najpogodnija za interdisciplinarni pristup poučavanju; prijedlog obrazovnih aktivnosti koje se mogu koristiti u radu s učenicima; preporuke za dodatno čitanje i proučavanje ove teme.

Theodore Adorno rekao je da je „primarna obveza cjelokupnog obrazovanja da se Auschwitz ne ponovi“ (Adorno, 2005 [1996], str. 191.). U toj rečenici, on se nije referirao samo na poučavanje povijesti ili bilo kojeg drugog posebnog predmeta, nego na obrazovanje općenito, na obrazovanje koje „osigurava intelektualnu, kulturalnu i društvenu klimu u kojoj ponavljanje Holokausta više nije moguće, dakle klimu u kojoj bi motivi koji su doveli do tih strašnih događaja bili donekle osviješteni“. Nadamo se da će ovaj priručnik inspirirati nastavnike da koriste predloženi pristup i aktivnosti s učenicima, da ga prilagode i razviju svoje vlastite interdisciplinarne aktivnosti, kao i da promijene svoje obrazovne prakse u smjeru stavljanja dodatnog naglaska na ljudsko dostojanstvo, kako bi doprinijeli razvoju društva u kojem su genocid, nasilje i diskriminacija nezamislivi.

Zašto interdisciplinarni pristup?

Holokaust je jedan od najsloženijih fenomena u svjetskoj povijesti i nikada ne smije biti sveden na pojednostavljena objašnjenja. To znači i da nam alati i znanja iz samo jedne discipline nisu dovoljni da ga zaista razumijemo (ili barem da ga pokušamo razumjeti). Kroz interdisciplinarnost možemo pronaći složene odgovore na komplicirana pitanja, čak i ako nam je te odgovore teško prihvatiti. Interdisciplinarnost nas može potaknuti da se zapitamo dodatna pitanja, da analiziramo našu prošlost i našu sadašnjost iz različitih perspektiva, kako bi naše shvaćanje bilo što je više moguće nijansiranije i objektivnije.

Kako bismo to postigli, u pedagoškom procesu moramo uspostaviti pravu ravnotežu između kognitivnih i emocionalnih elemenata; između podataka o strahotama Holokausta i podataka o životu Židova prije i nakon njega, kako bi naš narativ bio što potpuniji; između osobnih priča i povijesnog narativa; između promišljanja i akcije – učenje nije dovoljno, djelovanje prema onome što smo naučili ključ je društvene promjene.

Obrazovanje o Holokaustu dugo vremena provodilo se samo kako bi se naučila povijest Holokausta, s naglaskom na njegovu jedinstvenost među povijesnim događajima. Iako je to i dalje važan dio obrazovanja o Holokaustu, ne smijemo previdjeti lekciju koju nam Holokaust pruža za današnjicu i budućnost.

Interdisciplinarni pristup koji predlažemo u ovom priručniku povezuje pristupe i metode obrazovanja o Holokaustu, obrazovanja o ljudskim pravima i interkulturalnog obrazovanja. Cilj tog pristupa je vođenja učenika kroz učenje o prošlosti, kako bi razumjeli načine na koje je ona povezana s sadašnjošću i doprinos razvoju demokratskog i interkulturalnog društva u kojem će svaki pojedinac živjeti dostojanstven život.

Ta interdisciplinarna metodologija koristi objektiv ljudskih prava da bi pomogla nastavnicima i učenicima da razumiju kako su događaji kao što je Holokaust bili mogući, kako je propaganda funkcionirala i kako su prava Židova, kao i drugih ljudi koji su pripadali različitim grupama, postupno ukidana. U isto vrijeme, kroz objektiv Holokausta, možemo razumjeti da danas mi moramo poduzeti nešto kada su ljudska prava bilo koje grupe koja živi u našem društvu prekršena ili postoji rizik da se to dogodi. Ova metodologija potiče razvoj kritičkog mišljenja kod učenika i njihovu sposobnost da propitkuju populističke poruke koje počinju prevladavati u europskim društvima, kao i drugdje u svijetu. Ona podiže svijest učenika o nepravednom postupanju prema određenim grupama u društvu te o važnosti djelovanja u tim situacijama.

Interdisciplinarni pristup poučavanju o Holokaustu i ljudskim pravima isto tako može doprinijeti udaljavanju od nacionalističkih perspektiva u poučavanju povijesti. Takve perspektive (ne smiju se miješati s nacionalnim perspektivama) temelje se na vjerovanju u nadmoć jedne nacije i koriste ili iskorištavaju povijest kao alat za potvrdu te superiornosti, iskrivljavajući pritom činjenice i ignorirajući različite perspektive. Na primjer, u mnogim

zemljama, institucije, političari pa čak i učitelji i drugi edukatori oklijevaju priznati odgovornost njihovih sunarodnjaka za Holokaust. Claudia Lenz (2016) govori o „više ili manje otvorenim tenzijama“ između nasljeđa nacionalističke paradigme u povijesnom obrazovanju i orijentacije prema demokraciji i ljudskim pravima koja naglašava kritičko i refleksivno razumijevanje povijesti, koja je oslobođeno od nacionalizma.

Prema Liamu Knoxu, „sama jezgra obrazovanja o Holokaustu je upozoriti javnost na opasan razvoj koji je omogućio kršenje ljudskih prava, bol i patnje; ukazivanje na sličnosti kroz vrijeme i prostor je nužno za taj zadatak“ (2019, str. 2.) Unatoč tomu, poučavanje povijesti same za sebe nema taj utjecaj (posebno kod mlađih učenika), osim ako su učenici uključeni u proces razumijevanja kako je prošlost utjecala na sadašnjost i kako su njihov identitet i društveni kontekst povezani s temom koju proučavaju.

Interdisciplinarni pristup nam omogućava uspoređivanje različitih razina društvene nepravde, istovremeno sa shvaćanjem opsega Holokausta i njegove jedinstvenosti u našoj povijesti. Holokaust, jedan od najvažnijih događaja u modernoj povijesti, proučavao se i mora se nastaviti proučavati povijesnim metodama i alatima. Istovremeno, nitko ne može poreći lekcije kojima nas Holokaust uči, kao što su: moć propagande, empatija, kako biti bolji građani, itd. U procesu proučavanja Holokausta, možemo postati svjesni naših ljudskih prava i naše odgovornosti da djelujemo u slučajevima kada se ona krše.

Kada se provodi planirano, pažljivo i unutar konteksta, usporedba doprinosi dubljem razumijevanju povijesti Holokausta i principa ljudskih prava. Koristeći relevantan okvir za usporedbe, kao što je objektiv ljudskih prava, osiguravamo da Holokaust ne bude jednostavno usporediv s ostalim oblicima progona ili korišten kao općenita metafora za sve što je loše u društvu koje promatramo. Važno je osigurati da se Holokaust ne koristi kao alat za manipulaciju u političke i ideološke svrhe. Riječima Elie Wiesel, „ne samo da smo odgovorni za sjećanje na mrtve, nego smo odgovorni i za to što radimo s tim sjećanjima“ (1993.).

„Nikada više“ bio je cilj edukatora i donositelja odluka desetljećima, ali pretvaranje tog cilja u stvarnost još uvijek je iznimno teško. Nakon Holokausta dogodilo se još genocida; sustavna diskriminacija dio je svakodnevice iznimno velikog broja ljudi širom svijeta; podjela na „mi nasuprot oni“ još uvijek prevladava u političkim diskursima u Europi i izvan nje; broj totalitarnih režima je i dalje visok, a čak su i stabilne demokracije ugrožene populističkim pokretima koji ne poštuju ljudska prava.

I dok na temu povijesti Holokausta postoje brojna i opsežna istraživanja, treba razvijati bolje pristupe trebao kako bismo „preveli“ ta istraživanja u obrazovne prakse. Učenje o prošlosti nije dovoljno ako ljudi ne mogu koristiti naučeno da bi stvarali demokratskija i interkulturalnija društva, koja su uvjerljivo jedini način kojim se može spriječiti autoritarizam i kršenje ljudskih prava na miran i dugotrajan način.

Gregory Wegner promišlja o potencijalu lekcija koje možemo dobiti iz Holokausta kako bismo poučavali građanske kompetencije. On smatra obrazovanje o Holokaustu, posebno promatramo li ga iz sadašnje perspektive, uzevši u obzir globalno jačanje ekstremno desnih pokreta, najboljim načinom da istaknemo što se može dogoditi kada je demokracija ugrožena (Wegner, 1998.) Nažalost, posljednjih godina, politički ekstremizam nastavlja rasti i biti prijatnija europskim društvima, kao i onima u drugim dijelovima svijeta.

Potencijal koji ima obrazovanje o Holokaustu da poučava o lekcijama za sadašnjost prepoznalo je mnogo znanstvenika i međunarodnih organizacija. Unatoč tome, van Driel (2010.) skreće pažnju na činjenicu da dokle god imamo tako jak naglasak na povijesna pitanja, kada spominjemo važnost borbe protiv stereotipa, predrasuda, diskriminacije i rasizma u današnjem svijetu, to je više naknadna misao nego išta drugo. On smatra da bi mogući razlog toga mogao biti činjenica da većina nastavnika nije osposobljena da poučava o predrasadama i diskriminaciji, temama koje mogu potaknuti razne emocije kod učenika. Unatoč tome, ne smijemo se nadati da će se neka vrsta „osmoze“ dogoditi sama od sebe i da će učenici, učeći o onome što se dogodilo Židovima u Europi prije gotovo jednog stoljeća, postati osjetljivija i građanski usmjerenija ljudska bića.

Za većinu ljudi i nacija, teško je prihvatiti kompliciranu i tešku prošlost jer ona ugrožava samopouzdanje i utječe, kako na osobni identitet, tako i na nacionalne mitove (Ambrosewicz-Jacobs i Szuchta, 2014.). Objektiv ljudskih prava nudi polazište za analiziranje nepravdi koje je manje nabijeno emocijama, omogućujući učiteljima da budu otvoreniji suočiti se s činjenicama. Taj pristup može im pomoći shvatiti da povijest nije alat za jačanje nacionalnog identiteta i ponosa – za što ju se prečesto koristi – već niz događaja koje trebamo pokušavati što točnije razumjeti, kako bismo učili iz njih i gradili bolje društvo. Istovremeno, otvara se perspektiva da ljudi koji žive danas nisu krivi za ono što se dogodilo u prošlosti. Ipak, oni su odgovorni za sjećanje na prošlost, za pamćenje žrtava i preživjelih, i dužni su težiti stvaranju bolje sadašnjosti i budućnosti.

Štoviše, obrazovanje o Holokaustu i ljudskim pravima podudara se s interkulturalnim obrazovanjem u zajedničkom cilju da se bave socijalnom nepravdom i netolerancijom različitosti, kao i da promiču poštovanje za raznolikost i nediskriminaciju. U 21. stoljeću, poučavati bilo koji predmet, a ne uključiti interkulturalno obrazovanje kao temu koja se provlači kroz sve, znači poučavati u balonu koji ne odgovara stvarnosti u kojoj mladi žive.

Naša društva su sve raznolikija i svakodnevna interakcija s ljudima iz različitih kultura, uživo ili online, stvarnost je većine učenika. Iako postoji općeprihvaćeno vjerovanje da su mlade generacije apatične i nezainteresirane za politiku, u stvarnosti, uključenost mladih se odmiče od konvencionalnog sudjelovanja u ono nekonvencionalno, i građansko uključivanje. To je rezultat činjenice da su mladi privučeni novim društvenim pokretima, koje često pokreću i razvijaju i sami (Chrysochoou i Barrett, 2017). Takav kontekst zatijeva obrazovanje koje „uvažava i promiče različitost, dok istovremeno dovodi u pitanje status quo i strukture moći u društvu“ (Nestian-Sandu i Lyamouri-Bajja, 2018., str. 21). Upravo takvo obrazovanje je ono interkulturalno.

Totten i Feinberg (2001.) navode 17 razloga za poučavanje o Holokaustu, od kojih se nekoliko njih poklapa s ciljevima interkulturalnog obrazovanja. To su: istraživanje konceptata kao što su predrasude, diskriminacija, rasizam, antisemitizam, uvažavanje autoriteta, sindrom promatrača, sukobi i rješavanje sukoba, donošenje odluka i pravda; razumijevanje kako „male“ predrasude lako prerastu u vrlo ozbiljne; podizanje svijesti o etničkoj i vjerskoj mržnji; vrednovanje pluralizma i raznolikosti.

Na mjestu na kojem se preklapaju obrazovanje o Holokaustu i ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje, učenici se mogu susresti s procesima koji će im pomoći da:

- uče iz povijesti Holokausta kako bi promovirali demokratske vrijednosti i ljudska prava;
- razumiju ulogu koju je identitet imao u progonu Židova i drugih grupa tijekom Holokausta, kao i ulogu koju ima u današnjim društvima;
- razumiju svoj vlastiti identitet u vezi s poviješću i društvom u kojem žive;
- propitkuju nacionalističke perspektive unutar obrazovanja o Holokaustu;
- razumiju svoju odgovornost da priznaju i upamte bol, traume i gubitke koje je izazvao Holokaust;
- očuvaju židovsku baštinu i priznaju doprinos Židova povijesti različitih gradova u kojima više nisu prisutni;
- uče o povijesti antisemitizma i povezanosti s oblicima antisemitizma koji su prisutni danas;
- razumiju da je današnja diskriminacija i marginalizacija Roma u Europi izravna posljedica duge povijesti progona, ropstva i genocida nad Romima;
- uče o drugim kulturama i kako se uključiti u značajnu interakciju s ljudima različitog podrijetla, kultura i iskustava;

- razmišljaju o vlastitim stereotipima i nađu načine da ih svladaju;
- razumiju da se promjena događala u prošlosti i da su društva promjenjiva;
- razviju poštovanje za ljudska prava i ljudsko dostojanstvo;
- postanu svjesni potrebe društvene akcije kako bi osigurali zaštitu ljudskih prava u suvremenim društvima;
- ustanu protiv nepravde.

Kako bi se postigli te ciljeve, obrazovni proces mora biti dobro promišljen i dobro osmišljen, mora se provoditi međupredmetno, s nastavnicima različitih predmeta koji surađuju kako bi pokazali složenost društvenog i povijesnog konteksta i ljudskog ponašanja i postupanja. Jennifer Lemberg piše o potrebi za interdisciplinarnom raspravom „koja bi spojila inovativni znanstveni pristup proučavanju Holokausta, s konkretnim razmatranjima pedagoškog pristupa, jer se na taj način pokazuje da poučavanje i učenje o Holokaustu imaju veze s time tko smo mi kao ljudska bića (Lemberg 2021., str. 113.).

Interdisciplinarni pristup razvoju kompetencija

O Holokaustu se ne može poučavati kao o bilo kojoj drugoj temi. O njemu se ne može poučavati na rezerviran način, izbjegavajući emocionalni pristup. Istovremeno, ta tema se ne smije koristiti kao izgovor za lekciju o moralu. Neuspjeh u pomaganju učenicima da razumiju pozadinske uzroke i kontekst koji su omogućili Holokaust, posebno njegovu vezu sa širom europskom povijesti i povijesti antisemitizma, može dovesti do toga da učenici misle da je Holokaust bio izoliran slučaj, čak anomalija. To zatim može dovesti do trivijalizacije pamćenja Holokausta.

Važno je učenicima osigurati pristup provjerenim činjenicama o Holokaustu, kako bi njihovo učenje počelo s povijesno jasnom definicijom Holokausta i kako bi naučili ispravno koristiti druge povezane pojmove. Učenje iz primarnih izvora može im pomoći da objektivnije razumiju Holokaust. Suvišno je reći da je potrebna i kritička analiza izvora, čak i kada se radi o primarnim izvorima. Mnoge od njih stvorili su počinitelji pa analiza kako i zašto je svaki pojedini izvor nastao pomaže učenicima da bolje razumiju te složene i problematične događaje. Istovremeno, proučavanje Holokausta ne smije biti ograničeno samo na činjenice i brojke, koje ignorira ljudsku dimenziju; niti učitelji trebaju prezentirati samo osobne priče bez da učenici razumiju povijesni kontekst. Korištenje različitih izvora, kao što su književnost, umjetnost, osobne priče, filmovi, itd. može doprinijeti razvoju uravnoteženije perspektive kod učenika. Podrška učenicima u razumijevanju povijesnog konteksta Holokausta „pomaže prenijeti činjenicu da je nacistički progona bio namjeran, ali ne i neizbježan“ (Polgar, 2018., str. 20.).

Učenje o Holokaustu može izazvati snažne emocije, pa zato zahtjeva prikladnu refleksiju o razmišljanjima i percepciji pojedinca. Može izazvati kod učenika osjećaje bespomoćnosti, ljutnje ili frustriranosti. Priznavanje te činjenice i prethodno spomenutih osjećaja, može biti snažna motivacija učenicima da sami pokrenu akciju. Može ih potaknuti i voditi prema stvaranju promjena u društvu u kojem žive. No, to je moguće samo kada učenici osjećaju da je okruženje u kojem uče sigurno i poticajno i kada mogu povezati svoj vlastiti identitet i svjetonazore s temama o kojima uče.

Peter Cook zagovara stavljanje „kulture ispred sadržaja“ (2021.), referirajući se na važnost stvaranja kulture sa snažnim demokratskim vrijednostima u učionici, kako bi se u njoj mogli obrađivati složeni i emocionalni sadržaji. Stvaranje sigurnog okruženja u kojem učenici osjećaju da ih drugi ne osuđuju kada iznose svoje ideje, doprinijet će njihovom aktivnijem uključivanju i povezivanju sa sadržajem o kojem uče. To se može postići samo kada se samopoštovanje, poštovanje prema drugima i poštovanje ljudskog dostojanstva smatraju osnovnim vrijednostima u grupnoj interakciji. Učenici ne smiju biti objekti pedagoške intervencije, već trebaju imati osjećaj vlasništva nad tom intervencijom. „Za poučavanje povijesti, to znači da proces učenja mora biti otvoren za ono što se učenicima čini relevantnim, značajnim i povezanim s njihovim osobnim podrijetlom. Taj proces mora ih poticati da izraze svoje viđenje i interpretacije, dok pritom poštuju druge“ (Lenz, 2016.).

Povijesno postoji bliska veza između Holokausta i razvoja modernog okvira ljudskih prava: Holokaust je bio poticaj za osnivanje Ujedinjenih Naroda; za stvaranje Opće deklaracije o ljudskim pravima i za uspostavljanje pravnog sustava koji štiti ta prava. Sve to stvarano je imajući zločine i strahote počinjene tijekom Drugog svjetskog rata na umu. Unatoč tome, stvaranje poveznica između prošlosti i sadašnjosti zahtjeva od učitelja veliku pripremu, kao i poštovanje povijesne istine, vrednujući pri tom demokratska načela i različitost, volju za suradnjom s ostalim nastavnicima i nastavak traganja za prikladnim metodama koje će potaknuti učenike na refleksiju.

Učitelji imaju na raspolaganju izvrsne izvore za poučavanje o Holokaustu, kao što su IHRA-ine preporuke za poučavanje i učenje o Holokaustu, USHMM-ove smjernice za poučavanje o Holokaustu i mnoge druge¹. Ti izvori, zajedno s praktičnim iskustvom Instituta Olga Lengyel i njegovih partnera u Europi i rad s tisućama nastavnika, poslužili su kao inspiracija za ovaj priručnik. Njegova dodatna vrijednost je i interdisciplinarni pristup koji predlaže, a koji uključuje najvažnije dijelove svake discipline, s ciljem da potakne učeničko razumijevanje povezanosti između prošlosti i sadašnjosti, i njihovog osnaživanja da postanu aktivni građani koji se suprotstavljaju nepravdi.

Obrazovanje o ljudskim pravima često se opisuje kao način da se uči o, kroz i za ljudska prava.

- Učenje o ljudskim pravima odnosi se na poznavanje povijesti i mehanizama ljudskih prava, institucija i pravnog sustava, te važnosti i sadržaja ljudskih prava.
- Učenje kroz ljudska prava odnosi se na učenje koje uključuje obrazovne pristupe i alate koji odražavaju ideje u pozadini ljudskih prava. Takav obrazovni proces organiziran je na demokratski način, potiče aktivno sudjelovanje i poštovanje ljudskog dostojanstva svakog učenika.
- Učenje za ljudska prava odnosi se na djelovanje za zaštitu tih prava i ponašanje na način koji prevenira i odbija nepravdu, nejednakost i kršenje ljudskih prava.

Interdisciplinarni pristup u kojem se odvija učenje o, kroz i za ljudska prava, povezano s obrazovanjem o Holokaustu i interkulturalnim obrazovanjem, nudi učenicima sveobuhvatan okvir za razumijevanje povijesti koja je povezana sa sadašnjošću, kao i razumijevanje njihovog identiteta i identiteta njihovih kolega u razredu. Takvim obrazovanjem, ti se identiteti povezuju s poviješću općenito, a posebno s poviješću Holokausta. Dok su učenici često zainteresirani za pitanja vezana uz ljudska prava, oni „nisu svjesni kako su u povijesti kršenja ljudskih prava bila rezultat društvenih, ekonomskih i političkih uvjeta i procesa i kako borba za ljudska prava ima vlastitu povijest“ (Tibbitts, 2016., str. 94.). Interdisciplinarni pristup može potaknuti učenike da se uključe u raspravu o povijesti, sadašnjosti i budućnosti. Može ih motivirati i za doprinos očuvanju dostojanstvenog pamćenja na ljude koji su u prošlosti bili dehumanizirani.

¹ Popis smjernica i resursa nalazi se u zadnjem poglavlju.

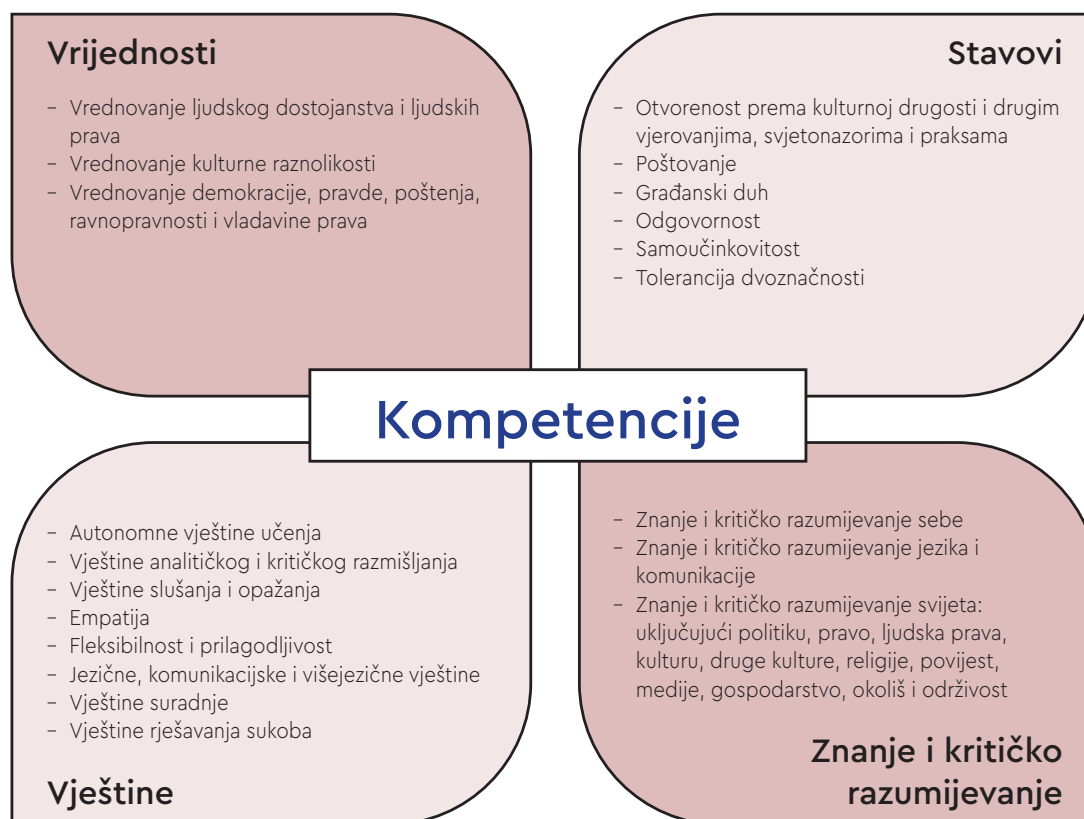
Za Azdeh Aalai, priznavanje da se „svako iskustvo ni povijesni događaj ne može u potpunosti shvatiti ili usvojiti“ je ključno. To priznavanje ima snažan potencijal za razvoj, kako kod učenika tako i kod nastavnika“ (Aalai, 2020., str. 215.). U tom smislu, ona zagovara izbor teme kao jedan od načina da se nastavnicima omogući da izbjegnu problematične dijelove obrazovanja o Holokaustu, kao što su „pojednostavljivanje zločina, nuđenje „lakih“ ili preteških zaključaka i preopterećivanje učenika“ (Aalai, 2020., str. 210.). Tema je objektiv koji učenicima nudi okvir, omogućujući im da prolaze tako složenim i teško shvatljivim događajima. Objektiv ljudskih prava je perspektiva kroz koju učenici mogu pokušati shvatiti te zločine. Umjesto nastojanja da im se ponudi već pripremljen odgovor, ovaj pristup daje učenicima bogatiju perspektivu i vodi ih prema prepoznavanju veće složenosti.

Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu, koji je objavilo Vijeće Europe 2018. godine, može poslužiti kao alat koji će voditi nastavnike u planiranju i evaluaciji njihovih interdisciplinarnih aktivnosti (nastavnih i izvannastavnih).

Referentni okvir predstavlja pristup utemeljen na kompetencijama za obrazovanje i predlaže konceptualni model kompetencija. Taj model sadrži 20 kompetencija koje su podijeljene u 4 kategorije: vrijednosti, stavovi, vještine i znanje i kritičko razumijevanje (vidi sliku 1.). Te kompetencije predstavljaju psihološke resurse koji se trebaju razviti kako bi se prikladno i učinkovito odgovorilo na zahtjeve, izazove i prilike koje su prisutne u demokratskim i interkulturalnim situacijama (Barrett, 2020.).

Važan aspekt tog modela je činjenica da je znanje povezano s kritičkim razumijevanjem, što znači da je usvajanje novih znanja vrijedno samo kada podržava kritičko razumijevanje naučenog i omogućava uspostavljanje poveznica i značenja među tim znanjima (Rus, 2019.). U obrazovnom procesu, taj je model preslikan na potrebu za stvaranjem prilika za učenike da procesuiraju, prodiskutiraju i uključe novo znanje u svoje svjetonazore, osiguravajući time razumijevanje naučenog i povećavajući šanse da bude dugoročno upamćeno. Drugi važan aspekt tog modela je važna uloga koju on daje vrijednostima kao ključnim elementima kompetencija. Razvojem znanja, vještina i mogućnosti bez snažnih demokratskih vrijednosti izlažemo se riziku za stvaranje društava koja su upravo suprotno od onog što podrazumijevamo pod „nikad više“.

U obrazovnim procesima, kompetencije za demokratsku kulturu mogu biti razvijene u klasterima. Oni su snažno međusobno povezani i, u svakoj mogućoj situaciji, uključujući procese učenja, osoba može koristiti i razvijati više od jedne kompetencije. Iz tog razloga, interdisciplinarni proces učenja je prikladan za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu.



MODEL 1. Model kompetencija za demokratsku kulturu. Izvor: Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu Vijeća Europe, svezak 1.

Referentni okvir predložilo je Vijeće Europe kao početni alat pomoću kojeg se obrazovanje o ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje mogu poučavati unutar obrazovnih sustava zemalja članica. Upotreba tog alata, povezana s obrazovanjem o Holokaustu, može se isprobati u nekoliko programa treninga za nastavnike koje provodi Institut Olga Lengyel sa svojim partnerima u Europi. Više od 100 nastavnika bilo je uključeno u procese definiranja tih kompetencija, koje njihovi učenici mogu razvijati sudjelujući u aktivnostima u sklopu obrazovanja o Holokaustu, i zaključili su da je ovaj okvir koristan alat za planiranje obrazovnih aktivnosti, kao i za procjenu učinka tih aktivnosti na učenike te za identificiranje kompetencija koje su potrebne u radu nastavnika koji su demokratski i interkulturalno orijentirani.

Korištenje Referentnog okvira Vijeća Europe u planiranju, provedbi i procjeni interdisciplinarnih obrazovnih aktivnosti koje uključuju obrazovanje o Holokaustu i ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje daje nastavnicima čvrst model kompetencija i alat koji ih vodi kroz stvaranje aktivnosti koje su usklađene s akademskim standardima, koje su uključive i smislene. Sve obrazovne aktivnosti koje su predstavljene u ovom priručniku izrađene su temeljeno na tom okviru.

Metodološka razmatranja

Edukatori, kao što su Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire i David Kolb, promicali su mišljenje da je učenje najutjecajnije kada su oni koji uče aktivno uključeni i povezani sa sadržajem. Metodologije kao što je učenje istraživanjem, iskustveno učenje ili projektno učenje su prikladne za interdisciplinarni pristup koji kombinira obrazovanje o Holokaustu, ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje.

Poučavanje istraživanjem temelji se na postavljanju dubokih pitanja o životu, o ljudskom ponašanju, o društvu. Korištenje takvih pitanja kao početne točke vođenog obrazovnog procesa znači da „nastavnik razumije brojne načine na koje se može pristupiti sadržaju, izabrati koja pitanja postaviti, a da ona budu korisna pojedinoj grupi učenika u učionici i kako voditi svoje učenike prema postavljanju vlastitih pitanja“ (Lemberg i Pope IV, 2021.).

U tom procesu, žurba u nalaženju odgovora se ne potiče. Bez dovoljno vremena i prilika da učenici istraže povijest iz ljudske perspektive i da uspostave smisao između povezanosti njihove vlastite stvarnosti i povijesne stvarnosti koju proučavaju, davanje odgovora na istraživačka pitanja nema vrijednost. „Često potičem grupe da sjede u tišini s pitanjima koja su im postavljena i motiviram svaku osobu da istraži pitanje u kontekstu svog života i svog srca. Za mene, to znači poučavati sa i za ljudskost.“ (Zagray Warren, 2021., str. 106.). Kada učenici uče o Holokaustu, često završe s više pitanja nego što su ih imali na početku. Kada se radi o pitanjima o ljudskom stanju i patnjama drugih, svaki novi odgovor otvara barem još jedno novo pitanje za daljnje istraživanje.

Kako bismo zaista uključili učenike u obrazovni proces o Holokaustu i ljudskim pravima, istraživanje može uključivati pitanja kao što su: Kako je bilo moguće da do Holokausta dođe? Zašto baš Židovi? Što su obični građani tada znali o Holokaustu? Zašto su druge europske zemlje surađivale s nacistima? Koja je bila uloga različitih kršćanskih Crkvi? Mogu li države koje su bile neutralne u ratu tvrditi da su bile neutralne i u Holokaustu? Što znači biti proaktivni pomagač ili nijemi promatrač? Kako možemo postati aktivni građani? Pod kojim uvjetima možemo odbiti poslušati naredbe? Kako znamo kada je pravo vrijeme za akciju? Jesu li neka ljudska prava važnija od ostalih?

Takva pitanja mogu usmjeravati učenike u procesu istraživanja, prilikom korištenja različitih izvora, kako bi stvorili kategorije za istraživanje, da razviju nijansirano razumijevanje prošlosti i da razmisle o načinima kako prošlost utječe na sadašnjost i kako sadašnjost utječe na budućnost. Oni trebaju proći kroz ulogu povjesničara i ulogu običnog građanina kako bi razumjeli svoj vlastiti identitet i ulogu u društvu. U tom smislu, korištenje prikladnih izvora i činjenje Holokausta relevantnim za moderne izazove, ključni su aspekti obrazovnog procesa.

Iskustveno učenje je proces učenja iz izravnog iskustva i promišljanja. Demokratske kompetencije ne mogu se jednostavno naučiti, one moraju doći iz iskustva i redovito se primjenjivati.

David Kolb je, temeljem prijašnjeg rada Deweyja, Levina i Piageta, razvio ciklus iskustvenog učenja kao procesa od četiri koraka. Taj proces započinje od odnosa učenika prema temi, iz njihova izravnog iskustva. Kroz proces promatranja i promišljanja, učenici uspostavljaju osjećaj vlasništva nad naučenim. Zaključci promišljanja su zatim povezani s apstraktnim razmišljanjem kako bi se stvorili koncepti, koji se mogu iskoristiti u novim situacijama, kako bi se naučeno koristilo u praksi. Kada se naučene kompetencije koriste u novim kontekstima, one su ojačane i čine bazu za novi ciklus učenja.



MODEL 2. Prilagođena verzija Kolbova modela iskustvenog učenja.

Promjena se događa kada učenici postanu aktivni subjekti u svijetu, kada se njihova iskustva pretvore u stavove (Hoggan, 2016.) i „kako bi potaknuli tu transformaciju, moramo izložiti učenike stavovima koji mogu biti suprotni njihovima“ (Cranton, 2002., str. 66.). Ipak, samo „recitiranje“ različitih stajališta učenicima ima vrlo malo potencijala da utječe na promjenu njihovih perspektiva. Ključno je uključiti ih u proces aktivne interakcije s ljudima, tekstovima, videima ili predmetima koji predstavljaju različite poglede, koji propituju njihove stereotipe i status quo, kao i nacionalističke perspektive u poučavanju povijesti. Kada to aktivno eksperimentiranje prati vođeni proces refleksije, ono povećava otvorenost učenika, njihovu empatičnost i osobnu povezanost s poviješću. To može voditi prema povećanom interesu za učenje i doprinošenje njihovim zajednicama.

Suradničko učenje je važan dio iskustvenog učenja. Ono poboljšava razumijevanje složenih koncepata i unaprjeđuje vještine rješavanja problema, omogućujući učenicima da osmisle rješenja koja pokazuju veću kreativnost i praktičnost. Ono također pomaže izgraditi grupnu koheziju i može doprinijeti smanjenju podjela

među članovima grupe. Rad u grupama daje učenicima mogućnost da uključe svoja iskustva, izraze svoje misli i imaju određen utjecaj na proces učenja.

Projektno učenje je metodologija koja uključuje učenike, kao aktivne sudionike, u probleme stvarnog svijeta koji su za njih relevantni. Rad učenika kroz duži vremenski period, kako bi završili značajne, dubinske projekte, vodi prema razvoju raznolikih vještina i kompetencija. U projektnom učenju, učenici rade suradnički, u manjim ili većim grupama, kao i individualno. Dijele svoje znanje, osobne misli i razmišljanja, donose odluke o sadržaju učenja, istraživanja, diskusijama i često se muče s tim. Kada učenici samo pamte činjenice ili lako pronađu odgovore, šanse da će taj sadržaj brzo zaboraviti su velike. S druge strane, dopuštanje učenicima da se bore s idejama i dođu do vlastitog razumijevanja, vodi prema razvoju raznolikih i usvojenih kompetencija i omogućava im da steknu viši nivo autonomije u svom učenju.

U projektnom učenju nastavnici uspostavljaju ravnopravniji odnos prema učenicima, odričući se dijela svoje tradicionalne „moći“. Njegova/njezina/njihova uloga nije toliko da isporučuju informacije, koliko da vode proces učenja i omogućuju učenicima da donose odluke, otkrivaju, postavljaju pitanja i sami unaprjeđuju vlastiti proces učenja tražeći izvore koji im mogu pomoći u pronalaženju odgovora, i na kraju, podijele naučeno sa širom publikom. Uglavnom su uključeni vanjski stručnjaci ili partneri iz zajednice, kako bi podržali obrazovni proces. Učenici razvijaju rezultat ili prezentaciju te ga dijele s ostalim učenicima iz škole ili s vanjskom publikom. Provođi se dugotrajan proces davanja povratnih informacija i izmjena, kao i pažljiv proces refleksije, kako bi se podržao proces učvršćivanja i uvažavanja razvijenih kompetencija.

Glavni cilj projektnog učenja nije stvaranje „najboljih“ projekata ili rezultata. Fokus je na procesu i na iskustvu učenja. Sam projekt je samo sredstvo pomoću kojeg učenici razvijaju svoje kompetencije. Kvaliteta završnog proizvoda je sekundarna. S druge strane, kvaliteta procesa je ono na što bi se nastavnik trebao usredotočiti, kako bi osigurao da su učenici uključeni, da donose odluke, daju i primaju povratne informacije i, najvažnije, da imaju prilike dubinski reflektirati o procesu, rezultatima i naučenim lekcijama.

Refleksija ima vrlo važnu ulogu u svim prethodno opisanim metodologijama. Njezino uključivanje kao sastavnog dijela svake obrazovne aktivnosti, ima potencijal da pomogne učenicima učvrstiti svoje kompetencije, kao i da pomogne nastavnicima da nauče više o pogledima na svijet svojih učenika. Vrijeme refleksije je odlična prilika za učenike da formuliraju i izraze svoje misli i stavove. Provođenjem procesa refleksije, tijekom ili na kraju svake obrazovne aktivnosti, nastavnik može bolje razumjeti kako su učenici doživjeli tu aktivnost, što su iz nje naučili i kako su je povezali sa svojim prethodnim znanjem i razumijevanjem, kao i sa svojim životima. To može voditi nastavnike da u budućnosti pripreme obrazovne aktivnosti koje su prilagođene posebnom kontekstu i interesima učenika. Dužina i sadržaj procesa refleksije mora biti prilagođen tipu aktivnosti koja je provedena. Za projektno učenje, refleksija je uglavnom fokusirana na tri aspekta procesa: kako su učenici doživjeli proces i što bi napravili drugačije u budućnosti, na rezultate – kako su učenici doživjeli rezultate; i na razvijene kompetencije – načine na koji će učenici koristiti stečene kompetencije u budućnosti.

Te metodologije prikladne su za međupredmetne pristupe i najbolje ih je primijeniti kada nastavnici žele pojačati suradnju među učenicima, kao i kada su oni sami uključeni u suradnju s drugim nastavnicima u školi, koji poučavaju različite predmete, ili čak s nastavnicima iz različitih škola ili drugih država².

² Priručnik o nacionalnim i međunarodnim suradnjama među edukatorima iz područja Holokausta i ljudskih prava dostupan je na engleskom jeziku na poveznici: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>.

Obrazovne aktivnosti

Ove aktivnosti razvijene su kako bi inspirirale učitelje da uključe svoje učenike u interdisciplinarnu procese učenja. Grupirane su prema šest glavnih tema koje su relevantne za interdisciplinarni pristup Holokaustu, ljudskim pravima i interkulturalnom obrazovanju. Nekoliko aktivnosti predloženo je za svaku temu. Nastavnici mogu izabrati one koje su najrelevantnije za njihove učenike i kombinirati ih na načine koje odgovaraju posebnostima njihovog okruženja. Svaka aktivnost ima varijante za jednostavnije i složenije akcije. Prilagodbe lokalnom kontekstu i potrebama učenika se potiču. Aktivnosti su predviđene za srednjoškolske učenike, ali većina njih se s određenim prilagodbama može koristiti za rad s osnovnoškolcima. Kod odabira aktivnosti, važno je uvjeriti se da učenici dovoljno poznaju kontekst kako bi se u cjelosti uključili u njih i da se o Holokaustu ne poučava u praznini, da nije individualan slučaj.

Predložene aktivnosti ne fokusiraju se na glavne povijesne činjenice o Holokaustu. One su utemeljene na pretpostavci da učenici već imaju osnovno znanje o Holokaustu i o svjetskoj povijesti prije Holokausta. Unatoč tome, učenici ne moraju biti stručnjaci za Holokaust kako bi bili uključeni u te aktivnosti. Štoviše, aktivnosti se ne moraju provoditi izvannastavno. Mogu biti uključene u redovnu nastavu i povezane s drugim aktivnostima koje imaju za cilj razvoj temeljnog znanja povijesti. Predložene aktivnosti pozivaju učenike da se uključe u dublje promišljanje i podupiru ih u nastojanju da naprave veze između prošlosti i sadašnjosti. Dok se neke od aktivnosti mogu koristiti kao nastavak lekcija iz povijesti, druge se mogu koristiti kao početna točka kada želimo objasniti neki od aspekata povijesti Holokausta, s obzirom da imaju potencijal da motiviraju učenike da nauče više. Nadamo se da će te aktivnosti inspirirati nastavnike da provode veći dio svojih satova na interaktivan način, čak i s aktivnostima koje su usmjerene na usvajanje povijesnog znanja i informacija.

Stereotipi, predrasude, diskriminacija

Ljudsko dostojanstvo

Cilj ove aktivnosti je pomoći učenicima da razumiju ljudsko dostojanstvo, ne kao apstraktni koncept, nego kao unutrašnju vrijednost svakog ljudskog bića, i potaknuti ih da razviju namjerna ponašanja da poštuju ljudsko dostojanstvo svih ljudi oko sebe.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje sebe
- znanje i kritičko razumijevanje povijesti.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali:

- Whiteboard / Flipchart papir
- Markeri

Trajanje: 2 sata i 30 minuta. Aktivnost je podijeljena u dva dijela, svaki traje 1 sat i uključuje zadatak između dva dijela, koji traje oko pola sata.

Savjeti za nastavnike:

Ova aktivnost pomaže učenicima da povežu apstraktne koncepte, kao što je ljudsko dostojanstvo, i konkretne osjećaje i ponašanja. Za njih je važno da razumiju da, iako moraju razmišljati o raznim slučajevima kada je ljudsko dostojanstvo ugroženo, nikada se smiju uspoređivati patnju. Ta činjenica je spomenuta nekoliko puta u priručniku te ne može biti dovoljno naglašena. Patnja je nešto vrlo osobno što se nikada ne smije iskazivati brojevima. Unatoč tome, analiziranje ponašanja koja povređuju, koja ocrnjuju, koja diskriminiraju, koja dehumaniziraju, kroz koncept ljudskog dostojanstva pomoći će učenicima da postanu manje strogi kad odlučuju kako će tretirati druge ljude i da bolje razumiju što podrazumijeva jednakost.

Opis aktivnosti:

Kroz ovu aktivnost učenici su uključeni u proces refleksije o svojim životima i osjećajima, kao i o životima i osjećajima ljudi koji su bili meta tijekom Holokausta.

Prvi dio:

1. Nastavnik dijeli učenike u grupe od 4 do 5 članova po grupi i dijeli primjere ponašanja / stavova koji vrijeđaju koje su pronašli u školi (od učenika i odraslih). Npr. razne oblike diskriminacije, nedostatak poštovanja, agresivnost, uznemiravanje, zlostavljanje, verbalno ili psihičko nasilje, itd.
2. Zatim, nastavnik zadaje učenicima da nastave raditi u grupama i da podijele primjere ponašanja / stavova koji su vrijeđali njih osobno, koje su iskusili u nekom trenutku njihovog života (u školi ili izvan nje) i da izraze kako su se zbog toga osjećali.
3. Učenici su zamoljeni da podijele svoje osjećaje koje su iskusili kao posljedicu stava/ponašanja. Nastavnik zapisuje listu osjećaja na ploči/flipchartu i vodi zaključnu diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Što misliš, zašto ljudi iskazuju stavove/ponašanja koja vrijeđaju druge?
 - b. Zašto ti stavovi / ponašanja utječu na nas?
 - c. Što svi ti osjećaji imaju zajedničko?
 - d. Što možemo učiniti da se suprotstavimo takvim stavovima/ponašanjima? Učitelj radi listu učeničkih ideja.
4. Nastavnik zapisuje koncept ljudskog dostojanstva i pita učenike da podijele s ostalima što taj koncept za njih znači. Nakon toga, nastavnik objašnjava koncept ljudskog dostojanstva kao temeljni okvir ljudskih prava, kao što je navedeno u članku 1. Opće deklaracije o ljudskim pravima: „Sva ljudska bića su slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima.“
5. Učenici dobivaju dolje navedeni ulomak i zadaje im se da zapišu svoje refleksije prije sljedećeg sastanka/ dijela aktivnosti.

Hanna Levy-Hass, jugoslavenska učiteljica koja je bila zatočena u koncentracijskom logoru Bergen-Belsen, zapisala je u svom dnevniku dana:

8. studenog 1944.

Mi nismo umrli, ali smo mrtvi. Uspjeli su ubiti u nama ne samo naše pravo na život u sadašnjosti i, za mnoge od nas, da budu sigurni, i pravo na budući život... ali što je najtragičnije, uspjeli su sa svojim sadističkim i uskraćivačkim metodama, ubiti u nama svaki osjećaj ljudskog života u prošlosti, sve osjećaje normalnog ljudskog bića kojem je dodijeljena normalna prošlost, čak do same svjesnosti o postojanju u nekom trenutku kao ljudskog bića vrijedna tog naziva.

Prevrćem stvari u svojim mislima, želim... i ne sjećam se apsolutno ničega. To je kao da me nikada nije bilo. Sve je izbrisano iz mojeg uma. Tijekom prvih nekoliko tjedana, ipak smo iznutra donekle bili povezani s našim prošlim životima; još smo imali ukus za snove, za sjećanja. Ali život pun poniženja i propadanja u logorima tako je brutalno razrezao našu povezanost da je svaki moralni pokušaj da se udaljimo i najmanje od mračne stvarnosti koja nas okružuje završila bivajući groteskna – beskorisna muka. Naše duše kao da su zatočene u kori koju ništa ne može smekšati ili slomiti....

18. studenog 1944.

Unatoč svemu, moj rad s djecom se nastavlja... Držim se očajnički za svaku šansu, kako god malu, da okupim djecu zajedno kako bi u njima i u sebi održala čak i najmanju mentalnu oštrinu, kao i osnovne osjećaje ljudskog dostojanstva (...)

Radim taj zadatak spontano, čak instinktivno, rekla bih, zbog neodoljive potrebe u mojoj duši – u rijetkim trenucima kada ju uspijem probuditi – i zbog neodoljive potrebe koju jasno mogu osjetiti da dolazi iz duša djece. Oni prihvaćaju moje vodstvo, uzbuđuju se, žele živjeti, žele se veseliti, to je jače od njih. Koje slamanje srca!

Drugi dio:

6. Nastavnik podijeli učenike po grupama od 3 do 4 člana po grupi i zamoli ih da podijele s drugima što su napisali.
7. Moli nekoliko učenika da pročitaju što su napisali naglas, pred cijelom grupom.
8. Učenici dobivaju zadatak da u malim grupama prodiskutiraju sljedeći citat: „Kada je u pitanju ljudsko dostojanstvo, ne možemo raditi kompromise“ Angela Merkel. Svaka grupa treba napisati zaključke njihove rasprave i prezentirati ih cijelom razredu.
9. Nastavnik prikazuje listu učeničkih ideja kako se boriti protiv stavova/ponašanja koja vrijeđaju i pita učenike mogu li u ovom trenutku smisliti još neke ideje. Nastavnik prikuplja papire sa zaključcima učeničkih grupnih rasprava. Na kraju polugodišta ili školske godine može posvetiti još nešto vremena kako bi učenicima pokazao njihove refleksije i prodiskutirao s njima kako su se njihovi stavovi promijenili u međuvremenu i što bi dodali / promijenili u tekstu.
10. Nastavnik moli učenike da razmisle o jednoj stvari koju svatko od njih može napraviti drugačije odsad na dalje (temeljeno na listi ili nešto novo), što će doprinijeti dostojanstvenijem svakodnevnom iskustvu za sve u školi. Učenici rade u grupama, ali svaki pojedinac mora izabrati jedno ponašanje, zapisati ga i obvezati se da će ga primjenjivati svakodnevno.

Nastavak:

- Nastavnik može učenicima dati zadatak da pročitaju „Mausa“, grafičku novelu Arta Spiegelmana, o njoj raspravljati na satu iz perspektive ljudskog dostojanstva i pitati učenike da zapišu svoje refleksije i dojmove na knjigu te podijele ih s ostalima u razredu ili u školi.
- Učenici mogu kreirati i provesti kampanju podizanja svijesti o ljudskom dostojanstvu i jednakosti.
- Učenici mogu nastaviti svoju refleksiju o ljudskom dostojanstvu baveći se temom govora mržnje na internetu³.

³ Za dodatne aktivnosti usmjerene na borbu protiv govora mržnje kroz obrazovanje o ljudskim pravima pogledajte materijale Vijeća Europe, kao što su Bookmarks, koji su dostupni na više od 20 jezika: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>.

Identitet i stereotipi

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima promišljati o svom vlastitom identitetu, o ulogama koje je identitet imao tijekom Holokausta i o vezama između identiteta i stereotipa.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje sebe
- znanje i kritičko razumijevanje povijesti.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodaci 1. i 2.

Trajanje: 3 sata. Aktivnost je podijeljena u tri dijela, koja traju po sat vremena svaki. Uključuje i zadatak između prvog i drugog dijela koji traje oko pola sata, ovisno o interesu i dobi učenika.

Savjeti za nastavnike:

Baviti se stereotipima s učenicima je uvijek izazovan zadatak jer često učenici nisu svjesni vlastitih stereotipa ili ne žele priznati da imaju stereotipe jer žele ostaviti pozitivnu sliku o sebi, kao dobrim osobama. Ponekad i nastavnici sami imaju stereotipe pa se ni oni ne mogu posve posvetiti provedbi takve aktivnosti. Iz navedenih razloga, važno je da nastavnici pokušaju analizirati svoje vlastite stereotipe i da o njima diskutiraju s ostalim nastavnicima, o tome kako i zašto su nastali ti stereotipi i kako ih savladati. Stereotipi se prenose s generacije na generaciju u različitim oblicima: putem medija, književnošću, umjetnošću, svakodnevnim jezikom, šalama i vicevima, itd. Jednom kada razumijemo da nije naša krivnja što imamo stereotipe, da su nam oni preneseni socijalizacijom i obrazovanjem, možemo svladati krivnju i početi raditi na njihovu dekonstruiranju, umjesto da se pretvaramo da ih nemamo. Kako bismo razvijali jednako i pravedno društvo, ključno je pomoći učenicima da se ne osjećaju krivima što imaju stereotipe, već da se osjećaju odgovornima za rad na njihovu uklanjanju, kako ih ne bi prenosili dalje.

Kada se bavimo stereotipima s učenicima, važan aspekt je naći pravu ravnotežu između: 1) pomoći učenicima da razumiju što su stereotipi, i 2) izbjegavanja prenošenja na njih stereotipa koje ranije nisu imali. Iz tog razloga, pažljivo razmatranje je potrebno kada nastavnici govore o stereotipima o Židovima koje su nacisti širili. U tom smislu, pokazivanje fotografija nije preporučljivo.

Glavna svrha prvog scenarija u Dodatku 1. je staviti učenike iz privilegiranih grupa u scenarij u kojem su meta mržnje. Učenici su često stavljeni u poziciju da osjećaju empatiju prema ljudima koji su nepošteno tretirani, ali mnogo njih nikada nije bilo u situaciji da su sami diskriminirani. Ovaj scenarij mijenja perspektivu. Znajući da su mnoge učionice različite, važno je imati na umu da su učenici koji pripadaju nepriviligiranim grupama već prošli kroz slične situacije i diskutirati s njima o tome, ako spomenu te situacije, s pažnjom, empatijom i poštovanjem. Učenici nikada ne smiju biti prisiljeni da dijele situacije diskriminacije ako se ne osjećaju ugodno zbog toga. Ipak, stvaranje sigurnog okruženja u kojem učenici mogu podijeliti te situacije je odličan način, ne samo za poučavanje o poštovanju, nego i za vježbanje poštovanja.

Za daljnje istraživanje o temi identiteta i odgovornosti, nastavnik može pročitati „On Austrian Soil. Teaching those I was Thought to Hate“ (Na austrijskom tlu. Učenje onih koje sam naučila mrziti.) autorice Sondre Perl (2005.), poučne memoare koji nude pedagogiju nade.

Opis aktivnosti:

Prvi dio: Istraživanje identiteta

1. Učenici su potaknuti da promišljaju o svom identitetu i da identificiraju glavne aspekte svog identiteta. Zadatak im je da nacrtaju čovjeka (sebe) i da napišu na svojoj majici ili pored osobe, pet najvažnijih odrednica svog identiteta. Učenici imaju slobodu da odaberu što god žele kako bi naglasili glavne aspekte svog identiteta. Ako je potrebno, nastavnik može dati primjere odrednica koje mogu biti uključene, kao što su: kćer, prijatelj, obožavatelj životinja, osoba koja voli čitati, glazbenik, sportaš, dečko, pošten, itd.
2. Nakon pojedinačne refleksije, učenici su pozvani da podijele svoje odrednice identiteta s grupom od četvero učenika. Svaki učenik ih može podijeliti koliko god želi, koliko se osjeća ugodno.
3. Nastavnik pita četvero učenika da podijele svoje identitete s cijelim razredom. Dok učenici prezentiraju, nastavnik zapisuje (ili pamti) različite kategorije: rod, obiteljske odnose, etnicitet, hobije, osobine, itd. Nakon što su svi prezentirali što su željeli, nastavnik pokazuje listu kategorija koje su bile spomenute i pita ostale učenike jesu li uključili neke kategorije koje nisu spomenute, kao što su religija, seksualna orijentacija, politička pripadnost, itd.
4. Nastavnik vodi kratku refleksiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Biste li rekli da je identitet nešto fiksno ili nešto što se mijenja tijekom vremena?
 - b. Definiramo li sami svoj identitet ili ga netko drugi definira za nas?
5. Nastavnik zamoli učenike da pogledaju ponovo svoje liste i da pokušaju poredati svoje identitetske odrednice prema važnosti koju svaka pojedina za njih ima. Nakon toga, nastavnik pita učenike da zamisle da:
 - im prijatelj kaže da je pogrešno biti (štogod su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osjećali?
 - ii. Kako biste reagirali?
 - iii. Ima li prijatelj pravo to reći?
 - im škola kaže da je pogrešno biti (štogod su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osjećali?
 - ii. Kako biste reagirali?
 - iii. Ima li škola pravo to reći?
 - novi zakon koji je donesen propisuje da je pogrešno (štogod su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osjećali?
 - ii. Kako biste reagirali?
 - iii. Ima li vlada pravo donijeti takav zakon?
6. Učitelj objašnjava (ili podsjeća) učenike da je tijekom Holokausta identitet Židova sveden na samo jedan aspekt – nije bilo važno jesu li žena, dijete, učitelj, učenici, ljubitelji knjiga (uključite ovdje odrednice koje su učenici naveli ranije), nije bilo važno jesu li bili religiozni ili ne, jesu li pripadali nekoj političkoj

stranci ili nisu. Nije bilo važno je li židovstvo bilo na vrhu njihove liste ili na dnu. Bilo je važno jedino to što su ih nacisti i njihovi suradnici identificirali kao Židove i da su progonjeni i ubijani na temelju te jedne odrednice. Nacisti i njihovi suradnici progonili su i Rome, Jehovine svjedoke, homoseksualce i druge grupe, na temelju jednog aspekta njihovog identiteta koji su oni smatrali „problematičnim“.

7. Nastavnik uključuje učenike u proces refleksije temeljem sljedećih pitanja:
 - a. Kako su se Židovi osjećali kada su natjerani da nose Davidovu zvijezdu na odjeći?
 - b. Kako su se djeca osjećala kada im je zabranjeno da idu u školu?
 - c. Kako su se roditelji osjećali kada im je zabranjeno da rade svoj posao?
 - d. Jesu li nacisti i njihovi suradnici imali pravo donijeti takve zakone? Objasni svoj odgovor.
8. Nastavnik objašnjava učenicima da su djela koja su nacisti i njihovi suradnici činili bila legalna, u smislu da su zakoni prošli potrebnu proceduru kako bi dobili potvrdu za svoje ciljeve. Moderni okvir ljudskih prava zabranjuje donošenje takvih zakona. Na primjer, članak 2. Opće deklaracije o ljudskim pravima navodi: „Svakome pripadaju sva prava i slobode utvrđene u ovoj Deklaraciji bez razlike bilo koje vrste, kao što je rasa, boja kože, spol, jezik, vjeroispovijed, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili društveno podrijetlo, imovina, rođenje ili drugi status.“
9. Važno je da nastavnik objasni učenicima da svrha ove vježbe nije da se osjećaju kao što su se Židovi osjećali tijekom Holokausta jer je to nemoguće znati. Svatko može pokušati zamisliti što su ti ljudi prolazili i učiti o njihovom osobnim iskustvima iz dnevnika i svjedočenja, no ono što smo osjetili dok smo radili ovu vježbu ne smije se uspoređivati s onim što su Židovi osjećali u stvarnim situacijama. Unatoč tome, takvo iskustvo može nam pomoći da razvijemo empatiju. Ako je potrebno, nastavnik može provjeriti s učenicima jesu li shvatili značenje empatije.
10. Nastavnik objašnjava da, iako danas imamo zakonodavstvo koje štiti ljude od diskriminacije u Europi, u stvarnosti ne mogu svi u potpunosti uživati svoja ljudska prava. Nastavnik pita učenike znaju li neke grupe koje su i danas diskriminirane, temeljem nekog od aspekata svog identiteta.
11. Učenici imaju zadatak istražiti značenje stereotipa do sljedećeg sastanka.

Drugi dio: Dekonstrukcija stereotipa

12. Nastavnik daje učenicima prvi scenarij iz Dodatka 1. i zadaje im da rade u grupama od četvero i da odgovore na sljedeća pitanja:
 - a. Je li svijet opisan u scenariju dobar ili loš? Zašto?
 - b. Zašto svi mrze određenu grupu ljudi u scenariju?
 - c. Ako se poistovjetite s određenom grupom u priči, kako se osjećate nakon čitanja priče?
 - d. Ako se ne poistovjećujete ni s jednom od grupa spomenutih u priči, kako se osjećate nakon čitanja priče?
 - e. Jeste li se susreli s nečim sličnim u stvarnom životu, povezanim s različitim grupama u vašem društvu?
 - f. Je li to bilo povezano s grupom s kojom se poistovjećujete? Ako da, kako ste se osjećali? Ako ne, što mislite, kako su se ljudi iz te grupe osjećali kada su čuli/pročitali te stvari? Jeste li ikada pitali nekoga iz te grupe kako se osjećao oko toga?
13. Nastavnik informira učenike da će diskutirati o stereotipima i pita ih da podijele što o njima znaju i kako definiraju stereotipe. Ideje zapisuju na ploču ili u dijeljeni dokument.
14. Nastavnik naglašava činjenicu da su stereotipi pretjerane generalizacije i pojednostavljivanja koja pripisuju neke karakteristike (uglavnom negativne) cijeloj grupi ljudi: ako netko pripada (ili se smatra da pripada) određenoj grupi, ta osoba „mora“ imati te karakteristike.
15. Nastavnik pita učenike jesu li svjesni stereotipa koje su nacisti koristili za prikaz Židova. Ako učenici nemaju prethodno povijesno znanje o toj temi, nastavnik može podijeliti neke primjere stereotipa, objašnjavajući da su oni obuhvaćali sve od fizičkog izgleda, političke pripadnosti (komunisti) do aspekata kao što su pohlepa, želja da dominiraju svijetom, itd.
16. Nastavnik daje učenicima kopiju Dodatka 2. i zadaje im da ga pročitaju. Zatim, učenici rade u grupama od četvero i reflektiraju o tome što misle da je Roman Kent mislio kad je rekao: „Naravno, riječ nije pištolj. Riječi ne ubijaju odjednom, ali mogu dovesti do stanja kada ljudi izgube sve inhibicije da čine strašne stvari.“
17. Grupe prezentiraju svoje refleksije, a zatim slijedi općenita diskusija, temeljena na sljedećim pitanjima:
 - a. Kako se osoba koja je predmet stereotipa osjeća?
 - b. Koje su opasnosti stereotipiziranja?
 - c. Tko ima koristi od stereotipa?

Treći dio: Poduzimanje akcije

18. Jedan učenik zamoljen je da pročita drugi scenarij iz Dodatka 1., a razred je pozvan da reflektira o razlikama između prvog (koji može biti pročitan ili podijeljen opet, ako je potrebno) i drugog scenarija.
19. Nastavnik zadaje učenicima da rade u grupama od četvero i da razmisle o konkretnim akcijama koje mogu učiniti u stvarnom svijetu, kako bi promijenili stvarnost da bi ona izgledala više kao drugi scenarij. Njihov zadatak je da osmisle konkretne akcije koje oni mogu poduzeti, koje mogu poduzeti odrasli oko njih, ili škola, ili državne institucije ili mediji/društvene mreže, civilno društvo, poslovni sektor, itd., kako bi izazvali postojeće stereotipe i promovirali više društvene akcije.
20. Svaka grupa prezentira svoja razmišljanja, a zatim slijedi opća rasprava:
 - a. Je li bilo lako ili teško smisliti ideje kako se suprotstaviti stereotipima?
 - b. Što mislite, tko promovira stereotipe u vašem društvu?
 - c. Imate li vi stereotipe?
 - d. Što možemo napraviti da se borimo protiv naših vlastitih stereotipa?

Nastavnik može podsjetiti učenike da svi imamo stereotipe jer su oni preneseni nama od naših roditelja, učitelja, masovnih medija, knjiga, umjetnosti, itd. Nije naša krivnja što imamo stereotipe, ali je naša odgovornost da ih identificiramo, kako bi se prestali na njih oslanjati i kako bismo ih prestali prenositi dalje.

Nastavak:

- Na kraju serije aktivnosti učenici mogu organizirati kampanju kako bi podigli svijest o stereotipima i propagandi.
- Učenici mogu isprobati jedan ili više *Implicit Association* testova dostupnih na engleskom na poveznici: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Učenici mogu pogledati TEDTalk: *The Danger of a Single Story* (Opasnost od jedne priče) Chimamande Ngozi Adichie, koji je dostupan s titlovima na mnogo jezika.

Dodatak 1.

Prvi scenarij

Probudio si se ujutro i upalio televizor. Vijesti obavještavaju da je grupa od troje ljudi [ovdje učitelj navodi većinsku kulturu učenika, npr. Rumunji, Talijani, itd.] opljačkala turista na glavnom trgu. Skrolate društvenim mrežama i vidite komentare vezane uz tu pljačku. Ljudi govore da [umetnuti ovdje istu grupu kao ranije] uvijek rade samo probleme i da ih treba poslati iz Europe, negdje na drugi kontinent, što dalje moguće. To nije prvi put da čuješ tako nešto i znaš da neće biti ni zadnji.

Izlaziš iz kuće i na svom putu do škole vidiš grafit, pored kojeg prolaziš svaki dan u zadnjih mjesec dana, koji govori: „Zaštititi se od prljavih [umetnuti ovdje istu grupu kao prije]“. Pri ulazu u školu, čuješ grupu učenika koji se rugaju [umetnuti ovdje istu grupu kao ranije] i nazivaju ih lijenima, koji nisu dobri ni u čemu i drugim imenima.

Drugi scenarij

Probudio si se ujutro i upalio si televizor. Vijesti obavještavaju da je grupa od troje ljudi opljačkala turista na glavnom trgu. Skrolaš društvenim mrežama i vidiš komentare povezane s pljačkom. Ljudi govore da moramo svoj grad učiniti sigurnijim – predlažu bolju rasvjetu na ulicama po noći, više policijskih patrola koje obilaze ulice, bolje obrazovanje i više prilika za zapošljavanje za građane.

Izlaziš iz kuće i na svom putu do škole vidiš grafit, pored kojeg prolaziš svaki dan u zadnjih mjesec dana, koji govori: „Ljudska prava za sve“. Pri ulazu u školu, vidiš grupu kolega i ideš ravno k njima. Pričaju o projektu kojim bi pomogli beskućnicima u svom kvartu, u kojem bi svi bili uključeni kao dio građanske klase.

Dodatak 2.

Iz „Riječi genocidu“, autora Romana Kenta⁴

„Prokleti Židov“ bila je prva riječ mržnje bačena (zajedno s kamenjem) na Romana Kenta od djece njegove dobi dok je pokušavao doći do škole u Lodzu, u Poljskoj.

„Bio je to vrlo čest izraz koji su koristili brojni ljudi u to vrijeme, ništa neobično za mene, ali koristeći ga ta djeca su mi poručila: „Ti nisi ljudsko biće“. Tim riječima poduzeli su prvi korak prema mojoj dehumanizaciji (...) Jednom kad je to postignuto sveo si osobu na nešto što je manje ljudsko, a tada im možeš raditi nešto što ne bi radio ni životinji.“

„Većina sukoba počinje riječima i u kontekstu Holokausta, riječi koje su koristili vodeći propagandisti, kao što su Goebbels, nisu mogle biti moćnije. Tijekom rata nacisti su učinili jasnim da ne smatraju Poljake ili Slavene ljudima i da su oni samo jedan nivo iznad Židova.“

„Naravno, riječ nije pištolj. Riječi ne ubiju odjednom, ali one mogu stvoriti uvjete u kojima ljudi gube inhibicije da rade strašna djela. Ljudi su lakovjerni. Žele vjerovati u nešto što se čini da je u njihovu korist u viktimizaciji drugih. Na kraju riječi mogu učiniti puno više štete nego metci.“

„Bila je to nezainteresiranost i šutnja ljudi koja je dovela do Holokausta. Rekao bih ljudima da se ne okreću, da kažu nešto. Riječi mogu biti iskorištene za dobro, isto tako.“

⁴ Ulomak iz govora koji je Roman Kent održao na događaju koji je organizirao UNESCO povodom Međunarodnog dana sjećanja na Holokaust 27. siječnja 2016. Cijeli govor dostupan je na: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.

Antisemitizam – Nekad i sada

Pregled:

Ova aktivnost vodi učenike kroz skraćenu povijest antisemitizma, baveći se antisemitskim vjerovanjima u srednjem vijeku, antisemitskim izjavama istaknutih ljudi u 19. i 20. stoljeću, nacističkom propagandom i današnjim oblicima antisemitizma. Cilj aktivnosti je pomoći učenicima razumjeti kako su antisemitski stereotipi stvoreni, prenošeni i kako se s njima suočavati.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- vrednovanje demokracije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- samoučinkovitost
- tolerancija dvoznačnosti
- autonomne vještine učenja
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- empatija
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1. i 2.

Trajanje: 3 sata

Savjeti za nastavnike:

Kada govorimo o antisemitizmu, važno je osigurati da su učenici svjesni značenja i utjecaja stereotipa i da ne odlaze iz učionice s više stereotipa nego što su ih imali ranije. Primjeri iz Dodatka 1. fokusiraju se na određene događaje i prakse koje su dovele do stvaranja i ojačavanja stereotipa. Unatoč tome, oni su objašnjeni na način koji pomaže učenicima da razumiju kako su oni stvoreni jedino da služe svrsi i da nemaju ništa sa stvarnim vjerovanjima ili praksama Židova. Savjetuje se koristiti neke povijesne dokaze kako bi se objasnilo da je antisemitizam utemeljen na negativnim stereotipima o Židovima i židovstvu, koji nisu podržani od tih dokaza. Moguće je da učenici već imaju neke stereotipe, predrasude i priče koje su naučili u obitelji, iz medija, ili iz drugih izvora. Može biti korisno i da pozovete stručnjaka koji će prezentirati povijest antisemitizma i/ili povijest Židova u Europi i odgovoriti na pitanja učenike prije predložene serije aktivnosti.

Primjeri antisemitskih publikacija mogu pokazati učenicima kako su ljudi potpuno različitih životnih priča i zanimanja osjećali opravdanim objavljivati takav zloban antisemitizam.

Kada provodimo aktivnosti fokusirane na antisemitizam ili druge oblike mržnje, rasizma ili dehumanizacije, važno je pomoći učenicima da razumiju da ljudi koji su pripadali (ili i danas pripadaju) diskriminiranim grupama imali dostojanstvo i opredjeljenje. Oni su bili i jesu ljudi koji zaslužuju poštovanje, ne sažalijevanje.

Ova aktivnost može mlade ostaviti deprimiranima kada dođu do točke da razumiju neljudsko ponašanje njihovih predaka, njihovu strašnu mržnju pa čak i spremnost da ubiju druga ljudska bića. Nastavnici trebaju obratiti pažnju na emocionalnu dobrobit učenika. Aktivnost završava s pozivom na akciju, koji može pomoći učenicima da pretvore svoje frustracije ili ljutnju u aktivno građanstvo.

Nastavnicima može biti korisno pročitati OSCE „Teaching Aids on Addressing Antisemitism through Education“ (OSCE Nastavna pomagala kod bavljenja antisemitizmom kroz obrazovanje). Dostupna su na nekoliko jezika na poveznici: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Opis aktivnosti:

Prvi dio:

1. Nastavnik dijeli razred u četiri grupe. Svaka grupa dobiva uručak s jednim od događaja koji su opisani u Dodatku 1. Učenici čitaju uručak i diskutiraju o sljedećim aspektima:
 - a. Koje su optužbe protiv Židova vidljive u ovoj situaciji?
 - b. Zašto su ljudi stvorili te optužbe?
 - c. Koje su posljedice tih optužbi?
 - d. Što je moglo biti učinjeno drugačije?
2. Svaka grupa prezentira slučaj koji je proučavala i refleksije na pitanja. Nakon toga, slijedi diskusija koja uključuje cijeli razred, a temelji se na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li u slučaju koji ste proučavali ili u onima koji su prezentirali vaši kolege bilo nešto što vas je iznenadilo? Zašto?
 - b. Jeste li znali za neke od tih događaja/vjerovanja?
 - c. Kako su ti događaji/vjerovanja doprinijeli širenju stereotipa i jačanju antisemitizma?
 - d. Jesu li drugi Europljani vidjeli Židove kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom? Zašto?
3. Nastavnik pita učenike jesu li upoznati s pojmom odabira „žrtvenog janjeta“ (scapegoating). Ako učenici ne znaju taj pojam, nastavnik može objasniti da se on odnosi na prebacivanje krivnje na druge za nešto što je pogrešno i da to za što su okrivljeni ne mora nužno imati nikakve veze s njima. Nastavnik pita učenike mogu li identificirati proces odabira „žrtvenog janjeta“ u slučajevima koje su proučavali.
4. Nastavnik objašnjava učenicima pojam antisemitizam (s njegovom najjednostavnijom definicijom: mržnja prema Židovima⁵) i činjenicu da se on izražavao u raznim oblicima tijekom povijesti.

Drugi dio:

5. Svaki učenik dobiva kopiju Dodatka 2. Nakon što im dao nekoliko minuta da pročitaju uručak, nastavnik uključuje učenike u refleksiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li vas nešto iznenadilo u tekstu kojeg ste pročitali? Što?
 - b. Što mislite, zašto su ti ljudi izražavali takve antisemitske poglede?
 - c. Misлите li da su njihovi pogledi bili iznimka ili pravilo? Ovdje nastavnik može dati primjere ostalih intelektualaca ili istaknutih ljudi koji su izražavali slične stavove.

⁵ Za opsežniju definiciju pogledajte IHRA-inu radnu definiciju donesenu 2016. godine, koju je prihvatilo i usvojilo više od 30 zemalja: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>.

- d. Smatrate li da su ostali istaknuti ljudi i intelektualci reagirali protiv takvih pogleda? Nastavnik može podijeliti s učenicima ta je u slučaju Wagnera bilo samo jedno pismo prosvjeda, koje je dobio urednik časopisa. Nije poznato da je bilo javne reakcije u slučaju Paulescu. U slučaju Ford, mnogo ljudi je izrazilo svoje poglede protiv njegovog pisanja. Odvjetnik i organizator Židovske farmerske zadruge iz San Francisca, Aaron Sapiro, uložio je tužbu za klevetu. Godine 1927. Ford je prekinuo izdavanje novina. Nakon njegove smrti 1947., obitelj Ford i Fordova tvrtka automobila podržale su mnoge društvene projekte, uključujući i one koji su se bavili židovskim pitanjima.
 - e. Što mislite, zašto nije bilo više reakcija na antisemitske poglede u to vrijeme? Ovdje nastavnik može dati više sadržaja učenicima, ako oni ne znaju povijesnu pozadinu.
6. Nacisti su preuzeli antisemitizam – koji je već postojao u društvu – i doveli ga na posve novi nivo. Oni su stvorili tzv. Ministarstvo narodnog prosvjedenja i propagande s ciljem da komunicira nacističke poruke što je šire moguće, kroz umjetnost, glazbu, kazalište, filmove, knjige, radio, obrazovne materijale i novine. Nastavnik može izabrati članke iz Der Sturmera ili ulomke iz Goebbelsovih govora, kako bi ih učenici analizirali. Prilikom analize propagandnog materijala, učenici se mogu fokusirati na tri aspekta: 1.) poštovanje ljudskog dostojanstva – preciznije, kako ono nije osigurano u propagandnim materijalima; 2.) odabir „žrtvenog janjeta“ – kako je propaganda korištena da okrivi Židove za sve zlo u njemačkom društvu, posebno za razaranje i poraz koji su Njemačka i njezini saveznici pretrpili u Prvom svjetskom ratu i za ekonomsku krizu u kojoj se Njemačka našla nakon toga; 3.) kako propaganda koristi postojeće stereotipe kao što su krvna kletva, financijska kontrola, itd. Učenici mogu raditi u grupama i analizirati propagandni materijal u razredu ili za domaću zadaću.

Treći dio:

7. Učenici dijele svoje refleksije na propagandni materijal koji su proučavali, a slijedi grupna diskusija:
 - a. Što mislite, zašto su nacisti pokrenuli tako snažnu propagandu i čak stvorili Ministarstvo s tim imenom?
 - b. Koji su utjecaji propagande?
 - c. Misliate li da je propaganda i dalje prisutna u našim društvima danas?
 - d. Jeste li svjesni antisemitske propagande danas?
 - e. Jeste li čuli bilo koji stereotip o Židovima, od svoje obitelji, prijatelja ili drugih ljudi?
8. Nastavnik ili učenik zapisuju na ploči ili u dijeljenom dokumentu primjere antisemitske propagande danas i stereotipa o Židovima. Zatim pita učenike mogu li dekonstruirati te stereotipe, temeljem onoga što su naučili u prijašnjoj lekciji (taj dio funkcionira bolje ako su učenici bili uključeni i u aktivnost koja je predložena prije ove, onu o ljudskom dostojanstvu, identitetu i stereotipima). Najlakši način da identificiraju stereotipe je provjeriti koriste li generalizacije, kao što su: svi Židovi su... Ako je potrebno, nastavnik može podsjetiti učenike na definiciju stereotipa.
9. Nastavnik pita učenike jesu li svjesni današnjih oblika antisemitizma. Ako nastavnik smatra da učenici nisu svjesni takvih incidenata, može pripremiti uručak s nedavnim antisemitskim incidentima u njihovoj državi, kao što su: uništavanje groblja, nacrtani kukasti križevi na židovskim institucijama ili drugdje u javnom prostoru, poruke prijetnje koje primaju Židovi (javne ili privatne osobe), neo-nacistička okupljanja, iskrivljavanje i negiranje činjenica o Holokaustu, uvredljivi meme-ovi i videi, napadi na sinagoge, i dr.

10. Učenici rade u grupama i diskutiraju načine na koje se antisemitizmu može suprotstaviti. U ovom trenutku, nastavnik može podijeliti s učenicima da je nacistički radio bio najefikasniji u mjestima gdje je antisemitizam bio povijesno jak, ali je imao i negativne učinke u mjestima gdje je antisemitizam bio povijesno slabiji.
11. Svaka grupa prezentira rezultate svojeg rada i zatim nastavnik uključuje razred u završnu diskusiju, temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo teško smisliti ideje o tome kako se boriti protiv antisemitizma?
 - b. Mislite li da su neki načini učinkovitiji od drugih?
 - c. Što možemo naučiti iz činjenice da je nacistički radio bio najefikasniji u mjestima gdje je antisemitizam bio povijesno jak, ali imao negativni učinak na mjesta gdje je antisemitizam povijesno slab?
 - d. Postoji li nešto što vi, osobno, možete napraviti da se suprotstavite antisemitizmu?
 - e. Postoji li nešto što vi kao grupa možete napraviti da se suprotstavite antisemitizmu?

Nastavak:

- Učenici mogu pokrenuti kampanju podizanja svijesti kako bi se suprotstavili antisemitizmu općenito, ili specifično posvećeno incidentima koji su prisutni u njihovom gradu / regiji.
- Učenici mogu napisati pismo javnim institucijama u svom gradu i pitati ih da poduzmu akciju kako bi spriječili antisemitske incidente.
- Učenici se mogu uključiti u projekte koji se fokusiraju na suvremene teorije zavjere: što su one, kako možemo pomoći našim obiteljima i drugim građanima da ih identificiraju, što možemo učiniti da ograničimo njihovo širenje.

Dodatak 1. – Uručak

1. Ubojstvo Boga (Deicid)

Tisućljećima su mnogi ljudi vjerovali (a neki još vjeruju) da su Židovi ubili Isusa. Prema većini povjesničara, Rimljani su krivi za njegovo ubojstvo. U vrijeme Kristove smrti, Rimljani su nametnuli brutalnu i strogu okupaciju Izraela, a Židovi su povremeno bili neposlušni. Isus je bio Židov i bio je otvoren, izravan i glasan. Neki od njegovih sljedbenika zvali su ga „Kralj židovski“. To je bio dovoljan razlog za Rimljane da ga požele utišati. Židovska zajednica, s druge strane, imala je drugačije frakcije – farizeje, saduceje, esene i druge – ali unatoč mnogim neslaganjima među tim frakcijama, nijedna grupa nije bila uključena u ubojstvo vođa drugih grupa.

Godine 1946. Katolička crkva pod papom Pavlom VI. napokon je odbacila tvrdnju o Židovima kao ubojicama Boga u svojoj „Deklaraciji o odnosima Crkve prema nekršćanskim religijama“ (Nostra aetate), koja je objavljena nakon Drugog vatikanskog koncila. Jasno i nedvosmisleno, Deklaracija potvrđuje da za razapinjanje Isusa na križ „ne mogu biti krivi svi Židovi, bez razlikovanja, koji su onda živjeli, a ni ovi današnji“ I Ku’ran također eksplicitno tvrdi da Židovi nisu ubili Isusa.

2. Krvna kletva (optužba)

Ovaj pojam odnosi se na lažne optužbe da su Židovi koristili krv kršćanske ili druge ne-židovske djece u ritualne svrhe. Povijesno, krvna kleveta se često odvijala na Pashu, za što su Židovi optuženi da koriste krv kršćanske djece da peku matzah (vrstu kruha koja se obično peče za Pashu). Blizina takvih optužbi Uskrsu je često povezivana s nastavkom vjerovanja da su Židovi odgovorni za ubojstvo Isusa. Mnogi slučajevi krvne kletve zabilježeni su tijekom Srednjeg vijeka. U mnogim dijelovima Europe, kada su djeca nestajala ili bila ubijena u nepoznatim situacijama, za to je okrivljena židovska zajednica. Krvna kleveta kombinirala se s optužbama za trovanje bunara tijekom perioda kuge sredinom 14. stoljeća. Do 17. stoljeća, krvna kleveta postala je vrlo prisutna u istočnoj Europi i često je rezultirala progonima ili anti-židovskim pobunama, čak i nakon Holokausta. Godine 1946. židovska zajednica optužena je za otmicu ne-židovskog dječaka, Henryka Blaszczyka, koji je zapravo napustio kuću bez da je o tome informirao roditelje. Iako se dječak vratio kući nakon dva dana, progon je započeo i 42 Židova su ubijena.

3. Lihvarenje (posuđivanje novca)

Tijekom srednjega vijeka, Židovima je bilo zabranjeno posjedovati zemlju i biti dio gildi. Zbog toga, a i iz potrebe, neki Židovi bavili su se posuđivanjem novca, prikupljanjem poreza i renti. Nekoliko poglavlja u Starom Zavjetu osuđuje bavljenje lihvarenjem, posebno kada se novac posuđivao manje bogatim pojedincima. U židovskim zajednicama, to je stvorilo pravilo posuđivanja novca za korist samo ne-židovima. Iako je Crkva zabranjivala posuđivanje novca, bilo je i kršćana bankara. Oni su davali velike iznose novca crkvi kako bi im grijesi bili oprosteni. Kraljevi i kneževi profitirali su od posuđivanja novca na mnogo načina, uključujući i primanje poreza na te transakcije. Kada su seljaci uzimali zajmove od Židova koji su posuđivali novac, morali su platiti kamate onome tko posuđuje i porez gospodaru. Seljaci su morali posuđivati novac za poljoprivredne poslove. Unatoč tome, vidjeli su Židove koji su im davali novac kao pohlepne. Iako su gospodari bili ti koji su najviše profitirali od tih praksi, posuđivanja novca – što su zapravo radili tek poneki Židovi (1 - 5% Židova, ovisno o području) – bilo je još jedan od razloga koji je povećavao mržnju prema Židovima, posebno u ruralnim područjima.

4. Protokoli Sionskih mudraca

„Protokoli Sionskih mudraca“ je dokument organiziran u 24 poglavlja ili „protokola“, koji je prezentiran kao zapisnik sa sastanka koji je održan u kasnom 19. stoljeću. Na sastanku su bili vodeći židovski vođe, nazivani „Sionski mudraci“, koji su navodno kovali zavjeru da zavladaju svijetom. Zapravo, taj cijeli dokument je fikcija, napisan s namjerom da prikaže Židove kao zavjerenike protiv države, koji teže za dominacijom. Protokoli su prvi puta tiskani u Rusiji 1903., a zatim prevedeni na nekoliko jezika. Krivotvorina želi prikazati kako su židovski vođe imali čitav niz planova, od kojih većina dolazi od starih antisemitskih vjerovanja, kao što je kvarenje morala među ne-židovskim svijetom, planovi židovskih bankara da kontroliraju svjetsku ekonomiju, židovski planovi da kontroliraju medije, i zadnje, planovi za uništenje civilizacije. Godine 1921. London Times predstavio je dokaze da je Protokol „loš plagijat“, većim dijelom prepisan iz francuske političke satire koja uopće ne spominje Židove – dijela Mauricea Jolyja „Dialogue in Hell Between Machiavelli and Montesquieu (Dijalog u paklom između Machiavellija i Montesquieua)“ iz 1864.

Dodatak 2. – Uručak

Henry Ford (1863. – 1947.) bio je američki industrijalist i osnivač Ford Motor kompanije. Godine 1918. kupio je u svom rodnom gradu lokalne novine „The Dearborn Independent“. Godinu dana kasnije počeo je izdavati niz članaka koji su se odnosili na Židove u svim mogućim kontekstima, kao korijen američkog i svjetskog zla. Članci su tvrdili da Židovi kontroliraju zalihe zlata, i s time i američki novac, da su Židovi odgovorni za krizu u poljoprivrednoj proizvodnji, za štrajkove, i sve financijske skandale. Čak ih je okrivio i za izazivanje incidenata masovnog nasilja. Članci iz spomenute serije, koji su izlazili u 91 broju tjednika, skupljeni su u četiri sveska naslova „The International Jew“ (Međunarodni Židov). Ford je također ponovno izdao i Protokole Sionskih mudraca u istim novinama.

Nicolae Paulescu (1869. – 1931.), rumunjski psiholog koji je dao važan doprinos razvoju inzulina, objavio je 1913. knjigu naslova „Filozofska fiziologija“. U njoj, kao i u brojnim drugim publikacijama, Paulescu izražava opasan antisemitizam: „Ali postoji radikalno pitanje za nas Rumunje: što da radimo s tim neželjenim gostima koji su se odmah naselili u našoj zemlji – ili bolje reći s tim pokvarenim parazitima, koji su istovremeno kradljivci i ubojice? Možemo li ih uništiti kao kukce? To bi bio najlakši i najudobniji način da ih se riješimo (...)“

Richard Wagner (1813. – 1883.), svjetski poznati skladatelj, objavio je 1850., pod pseudonimom, esej naslova „Židovi u glazbi“ u njemačkim glazbenim novinama. Wagner je smatrao da su Židovi nesposobni za autentičan umjetnički izražaj, za stvaranje glazbe, jer im nedostaje nacija i vlastita kultura. Smatrao je da oni ne mogu pravilno govoriti europske jezike i prikazuje ih kao ljude koji govore kao da „škripe, skviče, zuje i govore kroz nos“ i kao „nepodnošljivo zbrkane brbljavce“. Mnogi znanstvenici kasnije su tvrdili da je taj esej rezultat Wagnerove ljubomore nad uspjesima židovskih skladatelja opera, kao što je Giacomo Meyerbeer. Ipak, Wagner nikada nije promijenio svoje stajalište. Zapravo, tekst eseja je objavljivan ponovno 1869. godine, u produženoj varijanti, s Wagnerovim pravim imenom na njemu. Tekst je također preveden na nekoliko jezika.

Antiromski rasizam – Nekad i sada

Pregled:

Ova aktivnost suočava učenike s povijesnim i današnjim oblicima antiromskog rasizma. Ona pruža učenicima alate da identificiraju slučajeve antiromskog rasizma i da poduzmu akcije kako bi doprinijeli suprotstavljanju tom fenomenu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- poštovanje
- građanski duh
- samoučinkovitost
- autonomne vještine učenja
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- vještine slušanja i opažanja
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1. i 2.

Trajanje: 3 sata

Savjeti za nastavnike:

Antiromski rasizam je i dalje vrlo prisutan u Europi i moguće je da mnogi učenici imaju predrasude i stereotipe o Romima. Ovu aktivnost je najbolje provesti nakon što su učenici bili uključeni u proces samorefleksije oko vlastitih stereotipa i onih koji postoje u društvu općenito (kao što su one spomenute ranije u ovom poglavlju). Kroz ovu aktivnost, učenici će razumjeti kako je društveni i politički kontekst doprinio i kako nastavlja doprinositi položaju Roma u društvu u kojem žive. To razumijevanje može pomoći učenicima da se odmaknu od općenite tendencije krivnje Roma što nisu „dobro integrirani“ u društvo u kojem žive. Posebno pažljivi nastavnici trebaju biti ako imaju učenike Rome, koje uključuju u ovu aktivnost. Od njih ne treba očekivati da znaju više o ovim temama od ostalih učenika ili da budu „ambasadori“ čitave etničke grupe.

Ova aktivnost fokusirana je na aspekte antirasizma koji su dosta općeniti. Ipak, važno je da nastavnik podsjeti učenike da se iza brojeva uvijek nalaze pojedinci, ljudi koji imaju obitelji, živote, nade i snove, ljudi koji imaju dostojanstvo i svjesnost, ljudi koji zaslužuju poštovanje, ne sažaljenje. Antiromski rasizam odnosi se na predrasude koje drugi ljudi imaju o Romima, kao i na sustav ugnjetavanja koji se odvijao kroz povijest.

Nastavnici mogu pronaći više informacija o povijesti Roma iz raznih izvora koji su dostupni online, na različitim jezicima, kao što su:

- ◆ Informativni članci o povijest Roma koje je objavilo Vijeće Europe: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ◆ Sudbina europskih Roma i Sinta tijekom Holokausta: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ◆ Digitalni arhiv romske umjetnosti i kulture: <https://www.romarchive.eu/en/>

Opis aktivnosti:

Prvi dio:

1. Nastavnik dijeli svakom učeniku jednu kopiju Dodatka 1. – Romi u Europi. Nakon što pročitaju uručak, učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi i diskutiraju o sljedećim pitanjima:
 - a. Koji su (novi) aspekti romske povijesti koje ste naučili iz ovog teksta?
 - b. Je li vas nešto iznenadilo?
 - c. Koje ostale relevantne aspekte romske povijesti znate, a koji nisu bili uključeni u tekst?

2. Svaka grupa prezentira glavne zaključke svoje diskusije. Zatim nastavnik pita učenike znaju li značenje pojma antiromski rasizam. Nakon što je skupio učeničke odgovore, nastavnik može prezentirati IHRA-inu definiciju antiromskog rasizma ili prilagođenu verziju, ako je jezik IHRA-ine definicije prekomplikiran za učenike. Definicija može biti prikazana na projektoru, napisana na ploči ili isprintana i dana učenicima:

„Antiromski rasizam je oblik individualnog izražavanja ili čina, kao i institucionaliziranih politika i praksi marginaliziranja, isključivanja, fizičkog nasilja, obezvrjeđivanja romske kulture i načina života i govor mržnje usmjeren prema Romima. On uključuje i druge pojedince i grupe koje su smatrane, stigmatizirane ili proganjane tijekom nacističke ere pa do danas, kao što su „Cigani“. To vodi prema tretmanu Roma kao prividno strane grupe i povezuje ih sa nizom pogrdnih stereotipa i iskrivljenih prikaza koji predstavljaju posebnu vrstu rasizma.“

Ako nastavnik odluči koristiti prilagođenu verziju, važno je da osigura da su oba aspekta uključena – individualni izrazi i činovi, kao i sustavni rasizam – institucionalizirane politike i prakse. Drugi važan aspekt je činjenica da je antiromski rasizam usmjeren na prema pojedincima koji su Romi ili koji su samo „smatrani“ Romima, što znači da se ne moraju nužno identificirati kao takvi, ali su identificirani od društva.

Nastavnik raspravlja o definiciji s učenicima, kako bi osigurao da ju oni razumiju i pita ih postoje li dijelovi definicije koji im nisu jasni ili koji trebaju dodatno objašnjenje, zatim dijeli printanu verziju definicije.

3. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi i ponovno čitaju tekst u Dodatku 1., kako bi u njemu pronašli primjere antiromskog rasizma i kako bi odgovorili na sljedeća pitanja:
 - a. Koliko ste primjera antiromskog rasizma pronašli u tekstu?
 - b. Objasnite zašto smatrate svaki od pronađenih primjera antiromskim rasizmom. Povežite s definicijom, ako je potrebno.
4. Svaka grupa prezentira glavne dijelove diskusije i nastavnik uključuje učenike u zajedničku raspravu, temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo lako ili teško pronaći primjere antiromskog rasizma u tekstu?
 - b. Jeste li iznenađeni brojem/vrstom oblika antiromskog rasizma u prošlosti?
 - c. Jeste li znali (neke) od tih aspekata povezanih s poviješću Roma?
 - d. Koje dodatne aspekte biste željeli naučiti?

Temeljeno na učeničkim odgovorima, nastavnik može uključiti određene dijelove u drugi dio ove aktivnosti ili dodati više dijelova, uključujući i pozivanje stručnjaka da razgovara s učenicima. Ako pozovete povjesničara da priča s učenicima, bilo uživo ili online, preporučljivo je da osoba bude romskog podrijetla (kako bi doprinijela razbijanju navika isključivanja Roma i odabiru vanjskih govornika o njima) i da nastavnik održi pripremni sastanak sa stručnjakom, kako bi osigurao da prilagodi svoj jezik i sadržaj stupnju znanja i razumijevanja svojih učenika.

Drugi dio:

5. Nastavnik koristi tehniku slagalice – suradnički način učenja. Dijeli razred u tri grupe s jednakim brojem učenika u svakoj grupi. Svakoj daje po jedan tekst iz Dodatka 2. – A, B ili C. Svaki učenik u grupi A dobiva kopiju teksta A, svaki učenik u grupi B dobiva kopiju teksta B, svaki učenik u grupi C dobiva kopiju teksta C. Nakon pojedinačnog čitanja teksta, učenici diskutiraju u malim grupama kako bi osigurali da su svi razumjeli tekst i da ga mogu prezentirati svojim kolegama iz drugih grupa. Nastavnik daje dovoljno vremena za individualno čitanje i barem 5 minuta za diskusiju. Nakon nje, učenici stvaraju miješane grupe od tri člana, svaki iz jedne grupe (A, B ili C). Svaki učenik prezentira drugima svoj tekst.
6. Nastavnik uključuje učenike u proces refleksije temeljen na sljedećim pitanjima:
 - a. Jeste li znali neke od aspekata o kojima ste čitali i diskutirali? Koje?
 - b. Jeste li naučili nešto novo iz ove aktivnosti? Što?
 - c. Što vas je najviše iznenadilo od svega o čemu ste danas raspravljali?
 - d. Je li nešto ostalo nejasno od svega o čemu ste čitali/slušali? Što?
 - e. O kojim aspektima biste željeli znati više? Ovisno o odgovorima učenika, nastavnik može dati više informacija nakon aktivnosti ili uključiti učenike u proces istraživanja.

Treći dio:

7. Učenici rade u grupama od 3 do 4 članova po grupi i raspravljaju o današnjim oblicima antiromskog rasizma. Nastavnik može ponuditi učenicima listu kategorija, kako bi im pomogao smisliti konkretne primjere. Te kategorije mogu biti temeljene na IHRA-inoj radnoj definiciji antiromskog rasizma:
 - iskrivljavanje ili negiranje progona Roma ili genocida nad Romima
 - veličanje genocida nad Romima
 - poticanje na, opravdavanje i počinjenje nasilja nad romskim zajednicama, njihovom imovinom ili Romima pojedincima
 - prisilnu i nesvojevoljnu sterilizaciju kao i drugo fizički i psihički nasilno postupanje s Romima
 - ustrajanje na diskriminatornim stereotipima o Romima i protiv Roma i afirmiranje takvih stereotipa,
 - okrivljavanje Roma, koristeći govor mržnje, za stvarne ili zamišljene socijalne, političke, kulturne, ekonomske i javnozdravstvene probleme,
 - stereotipizaciju Roma kao osoba koje se bave kriminalnim radnjama,
 - upotrebu izraza „Ciganin” kao pogrdu,
 - odobravanje ili poticanje mehanizama isključenja usmjerenih protiv Roma na temelju rasno diskriminirajućih pretpostavki, poput isključenja iz redovnih škola i institucionalnih postupaka ili politika koji vode ka segregaciji romskih zajednica,
 - donošenje politika bez pravne osnove ili određivanje uvjeta koji omogućuju proizvoljno ili diskriminirajuće raseljavanje romskih zajednica i pojedinaca,
 - smatranje Roma kolektivno odgovornima za stvarne ili zamišljene postupke pojedinih članova romskih zajednica,
 - širenje govora mržnje protiv romskih zajednica u bilo kojem obliku, primjerice u medijima, uključujući internet i društvene mreže.

8. Svaka grupa prezentira jedan od primjera o kojem su diskutirali i nastavnik pita učenike znaju li za pojedince/institucije koje poduzimaju akcije protiv antiromskog rasizma koji se iskazuje/čini u primjerima o kojima su čitali.
9. Učenici zatim rade u grupama i razmišljaju o načinima na koji se mogu suprotstaviti antiromskom rasizmu.
10. Svaka grupa prezentira rezultate, a zatim ih nastavnik uključuje u završnu raspravu temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo teško smisliti ideje kako se suprotstaviti antiromskom rasizmu?
 - b. Mislite li da su neki načini djelotvorniji od drugih?
 - c. Što mislite, zašto antiromski rasizam još uvijek prevladava u našim društvima? Kada raspravljaju o ovom pitanju, nastavnik može pomoći učenicima da razmisle o dinamici moći (tko ima moć - zakonodavnu, ekonomsku, političku – u društvu i o načinima kojima se stereotipi i predrasude prenose). Posebna pažnja treba biti posvećena tome da učenici ne upadnu u zamku krivljenja Roma samih za antiromski rasizam. To se može dogoditi, posebno ako učenici imaju stereotipe i predrasude protiv Roma.
 - d. Ima li nešto što vi možete učiniti osobno, kako bi se suprotstavili antiromskom rasizmu?
 - e. Ima li nešto što kao grupa možete napraviti kako bi se suprotstavili antiromskom rasizmu?

Nastavak:

- Učenici mogu istraživati kako je genocid nad Romima izveden u drugim europskim državama.
- Učenici mogu pokrenuti kampanju podizanja svijesti o tome kako se suprotstaviti antiromskom rasizmu općenito, ili specifično, povezano s oblicima antiromskog rasizma koji je prisutan u njihovim gradovima / regijama.
- Učenici mogu napisati pismo javnim institucijama u njihovom gradu i pitati ih da poduzmu akciju kako bi spriječili antiromske rasističke incidente ili doprinijeli uključivanju Roma.
- Učenici se mogu uključiti u projekt fokusiran na podizanje svijesti o romskoj povijesti, o zaboravljenim i vrlo slabo istraženim dijelovima povijesti o romskom doprinosu europskim društvima
- Učenici mogu istraživati načine na koji su se Romi počeli organizirati – kulturno i politički – na početku 20. stoljeća i načine na koji su te akcije (ili druge akcije, kao što je osiguravanje njihovog prava da glasaju) izazvale više antiromskog rasizma. Paralele se mogu povući s rasizmom u Sjedinjenim Američkim Državama i segregacijskim zakonima koji su tamo nametnuti da se ograniči pristup Afro-amerikanaca moći.
- Učenici mogu istraživati lokalne, nacionalne ili međunarodne romske organizacije, podijeliti međusobno njihove aktivnosti i istražiti načine kako ih podržati.

Dodatak 1. – Romi u Europi⁶

Romi su se doseljavali iz Indije u Europu tijekom nekoliko stoljeća. Romski jezik pripada indo-arijanskoj skupini jezika i na njega su utjecali drugi jezici iz područja kroz koja su Romi prolazili tijekom migracija. Razlog tih migracija nije još potpuno jasan.

U Vlaškoj i Moldaviji (povijesne regije koje su dio današnje Rumunjske i Republike Moldavije), Romi su bili robovi tijekom pet stoljeća, služili su državi, Pravoslavnoj crkvi i bojarima (zemljoposjednicima, članovima plemstva). U 19. stoljeću pojavio se pokret za ukidanje ropstva, pod utjecajem europskih revolucija, te je ono ukinuto, a Romi su oslobođeni. Većina robovlasnika dobila je naknadu za oslobođenje robova, ali Romi nisu dobili nikakvu pomoć za integraciju u društvo.

U srednjoj Europi, sudbina Roma bila je određena političkim promjenama i ratovima s Osmanskim Carstvom. Romi su često bili prisiljeni da žive na rubovima gradova ili su bili istjerivani, iako su plaćali poreze i ratovali u vojsci. Španjolska je provodila politiku asimilacije, dok su Portugal i kasnije Ujedinjeno Kraljevstvo deportirali Rome u sjevernu i južnu Ameriku. U drugoj polovici 19. stoljeća, sve više i više pravila se donosi od strane Austro-ugarske Monarhije kako bi ograničile mogućnosti Roma da zarađuju za život, uključujući zabranu rada u određenim profesijama za njih.

Vrlo rano u 20. stoljeću, već 1920-ih, rasno motivirani policajci provjeravaju Rome u Njemačkoj i Austriji. Nacistička propaganda doprinijela je širenju već postojećih stereotipa i predrasuda. Godine 1936. stvorena je središnja agencija za borbu protiv „ciganskih problema“ u Beču. Nuremberški zakoni iz 1935. klasificiraju Rome kao „manje vrijedne“ i oduzimaju im njemačko državljanstvo. Slični zakoni doneseni su i drugdje u Europi. Nakon toga, Romi su deportirani u logore, slani na prisilni rad i dehumanizirani. Ubijani su u klancima, šumama, ostavljeni da umru u logorima kao oni u Transnistriji ili ubijani plinom u logorima, kao u Auschwitzu. Točan broj Roma koji su ubijeni u Holokaustu nije poznat, ali procjenjuje se na barem 250 000 ljudi.

Antiromski rasizam nije nestao s krajem Drugog svjetskog rata. Nakon njega, nije bilo javnog interesa za sudbinu Roma. Povrat ili naknada za patnju tijekom Holokausta stigle su vrlo kasno, ako uopće. Tijekom mnogo godina, Romi nisu smatrani žrtvama genocida, posebno u komunističkim državama. Unatoč toj povijesti progona, diskriminacije i marginalizacije, Romi imaju bogatu kulturnu baštinu – koja je dio europske kulture i doprinijela je njezinom razvoju.

⁶ Ovaj tekst je prilagodba članka koji je objavila Nicoleta Bitu na RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>.

Dodatak 2.

A. Eugenika i rasističke teorije

Krajem 19. stoljeća, teorije o rasnoj higijeni ili eugenika počele su se pojavljivati u intelektualnim zajednicama. Te teorije unaprijedile su ideju da kriminalna ponašanja, mentalne bolesti, alkoholizam, pa čak i siromaštvo nastaju zbog nasljednih faktora. Podržavatelji eugenike nisu vjerovali da su ti problemi rezultat faktora iz okoline (kao što je kasnije dokazano). Nacisti su stvorili institut kako bi proizveo „istraživanje“ (u stvarnosti, to nije bilo pravo znanstveno istraživanje) koje će poduprijeti rasnu ideologiju. Zbog toga, institut je koristio rasne kriterije za definiranje Roma i Sinti i za njihovo smještanje u razne kategorije. Prema jednoj od nekoliko definicija koje je razradio institut, ako je osoba imala jednog pradjeda koji je bio kategoriziran kao „cigan“ osoba se svrstavala u kategoriju „cigana miješane krvi“ s „1/8 ciganske krvi“ i kao takva morala je biti podložena represiji. Procjena je da je 500 Roma i Sinti pojedinaca bilo sterilizirano između 1933. i 1939., a još oko 3 000 ih je bilo sterilizirano do kraja rata.

B. Zakoni protiv Roma

Progon Roma prethodio je Holokaustu. Na primjer, 1899. policija u pokrajini Bavarskoj u Njemačkoj stvorila je Središnji ured za probleme Cigana (Zigeunerzentrale) kako bi koordinirala policijske akcije protiv Roma u Munchenu i prikupljala podatke o Romima i Sintima u Bavarskoj. Godine 1933. neki Romi i Sinti prisilno su sterilizirani prema Zakonu o prevenciji nasljednih bolesti za potomke. U vezi s Nurnberškim zakonima iz 1935., bilo je zabranjeno da Romi i Sinti stupaju u brak s „rasno čistim“ Nijemcima. Godine 1938. osnovan je državni Središnji ured za borbu protiv ciganskih smetnji, kako bi centralizirali napore da progone Rome koji su živjeli u Trećem Reichu. Iste godine, dekret o borbi protiv ciganske kuge naredio je stvaranje nacionalne baze podataka o svim Romima koji žive u Trećem Reichu. Ta baza podataka je kasnije korištena za skupljanje svih Roma, koji su nakon toga odvođeni na prisilni rad i u koncentracijske logore. Slični zakoni su doneseni i u drugim europskim zemljama.

C. Deportacije i ubijanje Roma

Godine 1936. svi Romi iz Berlina deportirani su u Marzahn, otvoreno polje smješteno pored groblja i odlagališta otpadnih voda u istočnom Berlinu. Kasnije, u drugim dijelovima Njemačke, i obični građani i lokalna policija počinju tjerati Rome u gradske logore. S vremenom, oni prerastaju u logore za prisilni rad za Rome. Ti logori predstavljaju prvu fazu na putu ka genocidu. Kada je rat počeo, njemački Romi i Sinti deportirani su u Poljsku i smješteni u židovska geta, radne logore i logore smrti. Auschwitz je bio glavno mjesto istrebljenja. Vjerojatno drugo najveće mjesto ubijanja Roma bio je logor Jasenovac, koji su stvorile vlasti Nezavisne Države Hrvatske, gdje je oko 16 000 Roma ubijeno. Otprilike 25 000 Roma iz Rumunjske deportirano je u Transnistriju i samo je oko polovica njih preživjela. Akcije protiv Roma, uključujući masovna streljanja, događale su se i u drugim državama. Procjena je da je barem 250 000 Roma ubijeno za vrijeme Drugog svjetskog rata. Mnogima koji su preživjeli, oduzete su ili uništene kuće i druga imovina.

Zakoni i prava

Antisemitski zakoni u europskim državama

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima da razumiju moć zakona, kroz učenje o antisemitskim zakonima koje je donosila nacistička Njemačka i druge fašističke zemlje, kao i kroz analizu današnjih zakona kako se suprotstaviti antisemitizmu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje demokracije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- odgovornost
- samoučinkovitost
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- znanje i razumijevanje svijeta

Broj sudionika: 10 - 30 osoba

Izvori i materijali: Lenta vremena donošenja antisemitskih zakona ili pristup internetu za učenike da stvore vlastitu lentu vremena.

Trajanje: Trajanje ove aktivnosti ovisi o dubini procesa istraživanja i hoće li nastavnik odabrati dati učenicima gotove materijale ili će oni sami istraživati, procjenjuje se na 3 - 5 sati.

Savjeti za nastavnike:

Nastavnik može odlučiti kako provesti ove aktivnosti, ovisno o interesima i kompetencijama učenika. Ako to vrijeme dozvoljava, učenici mogu sami provesti istraživanje oko antisemitskih zakona koji su doneseni tijekom Holokausta. Druga mogućnost je da nastavnici pripreme uručke, kako bi ubrzali proces.

Opis aktivnosti:

Prvi dio

1. Nastavnik objašnjava da su tijekom Holokausta prava Židova postepeno ograničavana u nekoliko europskih država. U prvoj fazi, pita razred da istraže ograničavanje prava Židova u nacističkoj Njemačkoj. Nastavnik može dati učenicima gotovu lentu vremena donošenja antisemitskih zakona⁷ ili ih može uključiti u proces istraživanja, koji će ih voditi kako bi sami otkrili te informacije. Ako nastavnik odabere drugu opciju, učenici mogu raditi u grupama od 4 do 5 članova po grupi i svaka grupa može istraživati zakone koji su doneseni u jednoj određenoj godini. Jednom kad naprave lentu vremena, učenici rade u grupama i odgovaraju na sljedeća pitanja:
 - a. Što mislite, zašto su takvi zakoni donošeni?
 - b. Što je nacistička Njemačka željela postići takvim zakonima? Jesu li uspjeli u tome?
 - c. Kako su ta ograničenja utjecala na Židove?

⁷ Lenta vremena na temu antisemitskih zakona, koju je izradio USHMM, može se koristiti kao referenca: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>.

- d. Koji je postotak Židova živio u Njemačkoj prije rata?
 - e. Je li se netko suprotstavio tim zakonima? Zašto?
 2. Grupe dijele svoje odgovore i slijedi grupna diskusija, temeljena na sljedećim pitanjima:
 - a. Jeste li bili iznenađeni količinom antisemitskih zakona koji su doneseni prije rata?
 - b. Jeste li znali koliki je postotak Židova živio u Njemačkoj prije rata? Ako ne, je li vas ta informacija iznenadila? Zašto?
 - c. Je li bilo teško odgovoriti na ova pitanja? Na koja?
 3. Nastavnik podsjeća učenike da su mišljenja važna, ali ona moraju biti utemeljena na čvrstom znanju, posebno kad se radi o složenim pitanjima kao što su ova. Kada nemamo dovoljno informacija da odgovorimo na pitanja, najbolji odgovor je „Ne znam. Moram prikupiti više informacija, prije nego što budem imao mišljenje o tome.“

Drugi dio

4. Nastavnik informira učenike da Njemačka nije bila jedina država koja je donijela rasne zakone tijekom 1930-ih. Nekoliko europskih zemalja učinilo je isto. Štoviše, antisemitski zakoni donošeni su u Europi kroz stoljeća, a ne samo u 1930-ima.
5. Nastavnik poziva učenike da istraže antisemitske zakone koji su donošeni u njihovoj zemlji ili u jednoj ili više zemalja po njihovom izboru, od kraja Prvog svjetskog rata do kraja Drugog svjetskog rata. Nastavnik može dati učenicima već pripremljenu lentu vremena donošenja antisemitskih zakona ili ih može uključiti u proces istraživanja, kako bi sami otkrili te informacije. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi i provode istraživanje, kako bi odgovorili na sljedeća pitanja:
 - a. Što mislite, zašto su takvi zakoni donošeni?
 - b. Koji je bio učinak takvih zakona?
 - c. Je li se neko tim zakonima suprotstavljao? Zašto?
6. Svaka grupa prezentira što je otkrila i svoje refleksije. Nakon toga, nastavnik vodi raspravu koja se temelji na sljedećim pitanjima:
 - a. Jesu li zakoni važni? Zašto?
 - b. Mogu li obični građani doprinijeti donošenju zakona? Kako?
 - c. Što mislite, što su europska društva naučila iz Holokausta?
 - d. Što mislite, zašto još trebaju učiti?

Treći dio:

7. U ovom dijelu, učenici se fokusiraju na to što su europska društva naučila iz prošlosti i kako spriječiti da se takvi zakoni opet donesu. Nastavnik vodi učenike kroz istraživanje današnjeg zakonodavstva koje nudi zaštitu od nasilja, diskriminacije i neprijateljstva koji su motivirani antisemitizmom na europskoj razini ili na nacionalnoj razini⁸. Učenici rade u grupama i proučavaju jedan dokument po grupi, koji im je dodijelio nastavnik, te pripremaju prezentacije za druge grupe, odgovarajući na sljedeća pitanja:

⁸ Popis aktivnosti Europske unije koje su usmjerene na borbu protiv antisemitizma, uključujući i zakonodavstvo, nastavnici mogu pronaći na ovoj stranici: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism>.

- a. Kojom temom se bavi dokument?
 - b. Koje specifične mjere spominje, kako bi se suprotstavili antisemitizmu?
 - c. Tko mora provoditi te mjere u praksi?
 - d. Kako je to vidljivo u nacionalnom zakonodavstvu u vašoj zemlji (u slučaju da se dokument odnosi na europske zakone)?
 - e. Mislite li da ti zakoni djeluju? Zašto?
 - f. Bi li neke druge mjere trebale biti donesene da se spriječi antisemitsko ponašanje? Ako da, na što bi se one trebale odnositi?
8. Na kraju procesa, nakon što su sve grupe prezentirale svoje odgovore, nastavnik vodi refleksiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
- a. Je li bilo lagano ili teško analizirati dokumente? A odgovoriti na pitanja?
 - b. Je li vas nešto iznenadilo? Što?
 - c. Mislite li da je važno da obični građani poznaju zakone koji se donose ili o kojima se raspravlja?
 - d. Zna li kako obični građani mogu utjecati na zakone na europskom i nacionalnom nivou?

Nastavak:

- Učenici istražuju širi kontekst u kojem su zakoni doneseni i saznaju više o povijesti antisemitizma u Europi i oko antisemitskih zakona prije Drugog svjetskog rata.
- Učenici analiziraju antisemitske zakone iz perspektive pojedinca. Na primjer, mogu pročitati dnevnik⁹ i usporediti unose u njemu s datumima donošenja raznih antisemitskih zakona. Ta vježba može im pomoći da bolje razumiju utjecaj zakona na pojedinca.
- Ova lekcija može biti dobra početna točka za istraživačko učenje. Taj proces može početi pitanjem kao što je: Zašto se nitko nije protivio antisemitskom zakonima? Zašto su nacističke i fašističke vlade odabrale Židove kao „žrtvene janjce“?

⁹ Ti dnevници mogu biti:

Rumunjska – Dnevnik 1935-1944 Mihaila Sebastianiana

Njemačka – Ja ću svjedočiti. Dnevnik nacističkih godina 1933.-1941. i drugi dio 1942.-1945. (I Will Bear Witness. A Diary of the Nazi Years 1933-1941 and Vol. 2. 1942-1945) Viktora Klemperera

Italija – Može se ispisati (Si puo stampare) Silvije Lombroso.

Ljudska prava nisu apstraktna

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je promišljati o različitim povijesnim periodima iz perspektive ljudskih prava i raspravljati o slučajevima kada su ona kršena: kako se oni pojavljuju, što ta kršenja čini mogućima, koje su njihove posljedice. Učenici su uključeni u proces analiziranja s fokusom na period Holokausta i današnjice.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje demokracije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- poštovanje
- građanski duh
- autonomne vještine učenja
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- vještine slušanja i opažanja
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1. – uručak

Trajanje: 3 sata, podijeljena u dijelove od 1 sat, s dva zadatka između koja traju pola sata svaki.

Savjeti za nastavnike:

Ova aktivnost pomoći će učenicima razumjeti da ljudska prava nisu apstraktna i potaknuti ih da razmišljaju o konkretnim primjerima koji naglašavaju kako u praksi izgledaju ljudska prava i njihovo kršenje. Važno je objasniti im da svrha ove aktivnosti nije primijeniti današnje standarde na prošla razdoblja, bez uzimanja u obzir konteksta u kojima su se prošli događaji dogodili. Štoviše, važno je diskutirati s učenicima da kada radimo takve usporedbe, radimo ih iz konceptualne perspektive i ni pod kojim okolnostima to ne smije biti usporedba patnji. Patnja je nešto vrlo osobno što se nikada ne smije iskazivati brojevima ili mjeriti.

Uključivanjem u ovu aktivnost, učenici će bolje razumjeti koncept ljudskog dostojanstva i činjenicu da su ljudi svugdje i uvijek, u svakom vremenu, imali ljudsko dostojanstvo. Iako je moderni okvir ljudskih prava stvoren tek nakon završetka Drugog svjetskog rata, i ljudi koji su živjeli prije toga imali su ljudsko dostojanstvo, koje se poštovalo u određenim situacijama, u drugima nije. Isto tako, ljudska prava nisu izmišljena nakon Holokausta, postojala su i prije. Moderni okvir ljudskih prava temeljen je na prethodnim filozofskim, pravnim i političkim djelima.

Opis aktivnosti:

Prvi dio

1. Nastavnik poziva učenike na diskusiju o ljudskim pravima i pita ih da podijele što znaju o tom konceptu. Odgovori učenika se prikupljaju na ploči ili u dijeljenom dokumentu. Ako je učenici dotad nisu spomenuli, nastavnik donosi u razgovor činjenicu da su ljudska prava definirana kao niz minimalnih standarda koji dopušta ljudima da žive dostojanstven život. Koncepti minimalnih standarda i dostojanstva raspravljaju se, kako bi ih učenici stvarno razumjeli.
2. Svaki učenik dobiva kopiju sažetka Opće deklaracije o ljudskim pravima (Dodatak 1.) Čitaju ga i podcrtavaju ono pravo koje ih je zainteresiralo. Zatim se učenici raspoređuju u grupe prema ljudskom pravu koje su odabrali (grupa ne bi trebala biti veća od 4 do 5 učenika; ako više učenika odabere isto pravo, dvije ili više grupa može se formirati s istim pravom). U grupama, učenici odgovaraju na sljedeća pitanja:
 - a. Zašto vam je to pravo zanimljivo?
 - b. Što znate o tome pravu?
 - c. Što biste dodatno željeli o njemu saznati?
3. Svaka grupa prezentira zaključke diskusije i nastavnik dijeli neke opće aspekte o ljudskim pravima koji su relevantni za razred – na primjer, činjenica da su ljudska prava univerzalna, nedjeljiva, međuzavisna i neotuđiva ili da su ključne vrijednosti jezgra ideje¹⁰ ljudskih prava. Nastavnik također može podijeliti s učenicima kako je moderni okvir ljudskih prava osmišljen i razvijen kao reakcija međunarodne zajednice na zločine počinjene tijekom Drugog svjetskog rata.
4. Nastavnik objašnjava da unatoč tome što je moderni okvir ljudskih prava stvoren nakon Holokausta, ljudi koji su živjeli prije toga isto su imali ljudsko dostojanstvo. Zadatak učenika je pronaći konkretne akcije poduzete tijekom Holokausta u vezi s dva prava koja su im dana. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi. Ljudska prava mogu se dodijeliti grupama na različite načine: nastavnik im može dodijeliti pravo za koje su već pokazali interes, zajedno s još jednim; prava mogu biti dodijeljena nasumično; učenici mogu sami odabrati dva prava kojima se žele baviti. Idealno, različite grupe ne bi trebale imati ista prava. Ovaj zadatak može se raditi kao grupni rad na satu ili za domaću zadaću.
5. Nastavnik prezentira primjer prije početka rada. Kao primjer, nastavnik može odabrati pravo da nitko ne smije biti podvrgnut mučenju ili okrutnom, nečovječnom ili ponižavajućem postupku ili kazni te raspravljati s učenicima kako su Židovi, Romi, osobe s invaliditetom, LGBTQI osobe i članovi drugih grupa morale prolaziti premlaćivanja, teške medicinske eksperimente, prisilnu sterilizaciju, strašna ponižavanja i degradaciju, nedostatak prikladne hrane i vode ili zdravstvene njege, itd.

Drugi dio:

6. Svaka grupa prezentira konkretne primjere akcija protiv ljudskog dostojanstva tijekom Holokausta koje su pronašli. Nakon svake prezentacije, ostale grupe imaju priliku komentirati ili dodati druge primjere koji nisu spomenuti.
7. Nastavnik provodi završni proces temeljen na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo teško identificirati primjere aktivnosti protiv ljudskog dostojanstva? Zašto?

¹⁰ Nastavnici se mogu podsjetiti čitajući poglavlje 4 iz publikacije Compass - Manual for Human Rights Education with Young People, koju je objavilo Vijeće Europe 2020. godine: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>.

Nastavak:

Za produblјivanje analize, učenici mogu biti uključeni u proces kako bi:

- Istraživali razne kategorije ljudi tijekom Holokausta: počinitelje, žrtve, pasivne promatrače, spasitelje, one koji su pružali otpor, iz perspektive ljudskih prava.
- Analizirali kako je nacistička Njemačka (ili druge fašističke vlade u Europi) uklonila mehanizme zaštite ljudskih prava i reflektirati o važnosti tih mehanizama danas, o tome što bi se moglo dogoditi da ih nema.
- Raspravljali o drugim mehanizmima/zakonima koji bi trebali postojati kako bi promovirali i štitili ljudska prava.
- Istražili ostale povijesne slučajeve kršenja ljudskih prava na široj razini i pratili povijesni razvoj iz perspektive ljudskog dostojanstva (npr. ropstvo Afro-amerikanaca u SAD-u, ropstvo Roma u Rumunjskoj, progone LGBTQI zajednica, utjecaje kolonizacije na domorodačko stanovništvo, itd.).
- Izabrali pravo/svrhu koja ih zanima i provesti kampanju podizanja svijesti o njemu ili doprinijeti već postojećim kampanjama ili aktivnostima.

Dodatak 1.

Opća deklaracija o ljudskim pravima (sažetak)

<p>Članak 1. Pravo na jednakost</p>	<p>Članak 16. Pravo na stupanje u brak i osnivanje obitelji</p>
<p>Članak 2. Ne smije biti diskriminacije</p>	<p>Članak 17. Pravo vlasništva</p>
<p>Članak 3. Pravo na život, slobodu i osobnu sigurnost</p>	<p>Članak 18. Pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi</p>
<p>Članak 4. Nitko se ne smije držati u ropstvu</p>	<p>Članak 19. Pravo na slobodu mišljenja i izražavanja, primanje i širenje informacija</p>
<p>Članak 5. Nitko ne smije biti podvrgnut mučenju ili ponižavanju</p>	<p>Članak 20. Pravo na mirno okupljanje i udruživanje</p>
<p>Članak 6. Pravo da ga se pred zakonom priznaje kao osobu</p>	<p>Članak 21. Pravo na sudjelovanje u vlasti i na slobodne izbore</p>
<p>Članak 7. Pravo jednakosti pred zakonom</p>	<p>Članak 22. Pravo na socijalnu sigurnost</p>
<p>Članak 8. Pravo na djelotvorno pravno sredstvo</p>	<p>Članak 23. Pravo na rad i pristup sindikatima</p>
<p>Članak 9. Nitko ne smije biti podvrgnut samovoljnom uhićenju ili izgonu</p>	<p>Članak 24. Pravo na odmor i slobodno vrijeme</p>
<p>Članak 10. Pravo na pravično javno saslušanje</p>	<p>Članak 25. Pravo na prikladan životni standard</p>
<p>Članak 11. Pravo da se svatko smatra nevinim dok mu se ne dokaže krivnja</p>	<p>Članak 26. Pravo na obrazovanje</p>
<p>Članak 12. Pravo na nemiješanje u privatni život, obitelj, dom ili dopisivanje</p>	<p>Članak 27. Pravo na sudjelovanje u kulturnom životu zajednice</p>
<p>Članak 13. Pravo na slobodu kretanja u i izvan zemlje</p>	<p>Članak 28. Pravo na društveni poredak u kojemu se prava i obveze iz ove deklaracije mogu ostvariti</p>
<p>Članak 14. Pravo na dobivanje utočišta u drugim zemljama u slučaju progona</p>	<p>Članak 29. Obveze prema zajednici u kojoj je moguć slobodan i cjelovit razvoj</p>
<p>Članak 15. Pravo na državljanstvo i sloboda da ga promijeni</p>	<p>Članak 30. Sloboda od uplitanja države ili pojedinca u prava i slobode iz Deklaracije</p>

U fokusu: pravo na državljanstvo

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je pomoći učenicima razumjeti značaj prava na državljanstvo istraživanjem kako je državljanstvo bilo dodijeljeno Židovima pa im zatim oduzimano, kroz čitavu povijest, i koje su posljedice tog oduzimanja.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje uključuje:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje demokracije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- autonomne vještine učenja
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Pristup internetu

Trajanje: 2 - 3 sata

Savjeti za nastavnike:

U ovoj aktivnosti učenici moraju provesti istraživanje u grupama. Uloga nastavnika je osigurati da se učenici osjećaju ugodno dok rade u grupama i da znaju kako provesti istraživanje na internetu. Ako je potrebno, nastavnik može predložiti listu web stranica koje učenici mogu koristiti. Ako informacije koje učenici pronađu na internetu nisu točne, ako koriste izvore koji nisu pouzdani, itd., to može biti dobra prilika za nastavnika da s učenicima raspravlja o važnosti kritičkog razmišljanja i pomogne im da dodatno razviju svoje kompetencije traženja pouzdanih izvora, da ih razlikuju od onih nepouzdanih i da ne uzimaju za ozbiljno sve što je objavljeno online.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik informira učenike da je tema kojom će se baviti pravo na državljanstvo. Raspravlja o tome što to znači, a nastavnik može podijeliti Članak 15. Opće deklaracije o ljudskim pravima: „Svatko ima pravo na državljanstvo. Nitko ne smije samovoljno biti lišen svoga državljanstva niti mu se smije uskratiti pravo na promjenu državljanstva.“
2. Učenici su uključeni u proces istraživanja kako bi naučili kako je pravo na državljanstvo bilo dodijeljeno Židovima i kako im je onda oduzeto, od strane Njemačke i drugih država u Europi. Nastavnik može odabrati da učenicima dodijeli države na koje se u istraživanju trebaju fokusirati ili im dati da sami odaberu države koje ih zanimaju. Učenici će raditi u grupama od 4 do 5 učenika i započeti istraživanje kako bi odgovorili na sljedeća pitanja:
 - a. Kad su Židovi dobili pravo državljanstva u državi koju istražujete?
 - b. Zašto nisu ranije dobili pravo državljanstva?
 - c. Što je doprinijelo da dobiju državljanstvo? Ovdje možete uključiti intelektualne pokrete, socio-ekonomske aspekte, itd.
 - d. Kada im je to pravo oduzeto? Zašto?
 - e. Koji su utjecaji tog oduzimanja? Na koja druga prava je to utjecalo?

3. Svaka grupa priprema prezentaciju s rezultatima istraživanja za cijeli razred.
4. Nakon prezentacije, slijedi završna diskusija:
 - a. Je li bilo teško pronaći odgovore na pitanja za grupni rad?
 - b. Kako ste surađivali u grupi?
 - c. Jeste li bili iznenađeni s nekim informacijama koje ste otkrili?
 - d. Je li vam ovaj proces pomogao ojačati vaše razumijevanje Holokausta? Kako?
 - e. Je li vam proces pomogao da bolje razumijete pravo na državljanstvo? Kako?
 - f. Imaju li danas svi to pravo?

Nastavak:

- Učenici mogu pročitati Izvještaj Ujedinjenih Naroda o apatridima i usporediti ga sa situacijom širom svijeta, kroz različita stoljeća ili sa situacijom u odabranom periodu u različitim dijelovima svijeta.
- Razred može proučavati Europsku konvenciju o državljanstvu, potpisanu 1997.
- Pravo na državljanstvo, zajedno s pravima kao što su pravo na rad ili pravo na posjedovanje imovine, mogu biti proučavani u vezi s poviješću antisemitizma/antiromskog rasizma, kako bi se identificirali utjecaji koje je oduzimanje tih prava imalo na Židove/Rome i na njihove mogućnosti za integraciju u društva u kojima su živjeli.

U fokusu: pravo na slobodu izražavanja

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima razumjeti slobodu izražavanja analizirajući načine na koji je ona bila ograničavana tijekom Holokausta i raspravljajući o slobodi izražavanja danas, uključujući i načine na koji je ono ograničeno, bez da se to smatra kršenjem ljudskih prava.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- poštovanje
- vještine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje jezika i komunikacije.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Pristup internetu ili uručci koje je pripremio nastavnik

Trajanje: 1 sat

Savjeti za nastavnike:

S obzirom na kontekst u kojem poučavaju, nastavnici mogu izabrati dati učenicima zadatak da pronađu informacije o događajima koje im je dodijelio, pretražujući online, ili im dati uručke s opisima tih događaja.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik piše na ploču ili dijeli uručke s člankom 19. Opće deklaracije o ljudskim pravima i pita učenike da rasprave članak u grupama od četvero, da identificiraju razloge zašto je važna sloboda izražavanja:

Svatko ima pravo na slobodu mišljenja i izražavanja; to pravo uključuje slobodu zadržavanja mišljenja bez uplitanja i slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja putem bilo kojeg medija i bez obzira na granice.

2. Svakoj grupi je dodijeljen jedan događaj iz vremena nacističke Njemačke (ili iz neke druge fašističke zemlje u Europi) povezan sa slobodom izražavanja. Učenici trebaju proučiti taj događaj i raspraviti:
 - a. Zašto su vlasti željele ljudima ograničiti slobodu izražavanja?
 - b. Koje su bile posljedice tih događaja/zakona?

Slijede primjeri događaja iz Njemačke.

- Spaljivanje knjiga 1933.
- Zatvaranje političkih protivnika u koncentracijske logore, počevši od 1933.
- Zakon o urednicima, 1933.
- Zakon o kinima, 1934.
- Zabrana slušanja stranih radio postaja, 1939.

3. Nakon grupnih prezentacija rezultata i promišljanja učenika, nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
- Što možemo naučiti iz tih ograničenja slobode izražavanja koje je nametala nacistička Njemačka?
 - Mislite li da pravo na slobodu izražavanja znači da svatko može reći što god želi?
 - Mislite li da postoje ili da bi trebala postojati ograničenja slobode izražavanja?
 - Znate li za neka postojeća ograničenja slobode izražavanja?

Nastavnik objašnjava da postoje ograničenja slobode izražavanja u Europi, prema Europskoj povelji o ljudskim pravima. Ograničenja se odnose na: pozivanje na nasilje, govor mržnje i rasizam; negiranje Holokausta i reference na nacističku ideologiju¹¹. Ograničenja se u tom smislu ne smatra povredom ljudskih prava.

4. Učenici rade u grupama i dijele s ostalima znaju li za neka kršenja prava na slobodu izražavanja u današnjoj Europi. Svaka grupa prezentira zaključke svog rada, a nastavnik uključuje učenike u diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
- Zašto je sloboda govora važna?
 - Što bi se dogodilo danas kada bi vlasti ograničile slobodu govora?
 - Što možemo mi, kao građani, napraviti kada postanemo svjesni kršenja ljudskih prava?

Nastavak:

- Učenici mogu istraživati poveznice između propagande i slobode izražavanja, tijekom Holokausta i u današnjoj Europi.
- Učenici mogu istraživati temu teorija zavjere, počevši od Protokola Sionskih mudraca do današnjih antisemitskih teorija zavjere.

¹¹ Više detalja možete pronaći ovdje: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>.

Kultura i komunikacije

Pravo na sudjelovanje u kulturnom životu / Pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima da nauče više o ključnim događajima tijekom Holokausta, koji su povezani s dva ljudska prava – pravom na sudjelovanje u kulturnom životu zajednice i pravom na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi – i o konkretnim načinima kako se ta prava primjenjuju/ ili krše danas.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturne raznolikosti
- otvorenost prema kulturnoj različitosti i drugim vjerovanjima, svjetonazorima i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1. i 2. i pristup Općoj deklaraciji o ljudskim pravima

Trajanje: 1 sat

Savjeti za nastavnike:

Ovu aktivnost je bolje provoditi kada učenici imaju predznanje o ljudskim pravima ili barem pristup Općoj deklaraciji o ljudskim pravima, posebno za dio gdje moraju razmisliti o povezanosti između dva ljudska prava o kojima diskutiraju i drugih prava.

Jedan od događaja opisanih u Dodatku 2. – Oponašatelji iz Bialystoka nije jako poznat. Nastavnici mogu pronaći više o događaju na web stranicama, koje također uključuje ideje za obrazovne aktivnosti: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>.

Opis aktivnosti:

1. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi. Svaka grupa dobiva uručak s Dodatkom 1. i njihov zadatak je da rasprave konkretne načine kako ljudi uživaju ili bi mogli uživati ta prava danas. Drugim riječima, moraju razmisliti što to pravo znači u praksi.
2. Svaka grupa prezentira zaključke svoje rasprave. Ako je jedna grupa već raspravila određeni aspekt, druge grupe ga ne moraju ponavljati, nego samo dodati ako su raspravljali o nečemu što još nije spomenuto. Nakon prezentacije, nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Kako vi sudjelujete u kulturnom životu zajednice?
 - b. Mislite li da svatko u vašoj zajednici, uključujući migrante i ljude koji pripadaju nedominantnim grupama, može potpuno uživati pravo sudjelovanja u kulturnom životu zajednice? Zašto?
 - c. Znae li za neko kršenje prava sudjelovanja u kulturnom životu zajednice?
 - d. Mislite li da je pravo sudjelovanja u kulturnom životu zajednice ljudsko pravo?

- e. Mislite li da možete uživati pravo slobode mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi? Zašto?
 - f. Mislite li da svi u vašoj zajednici, uključujući i migrante i ljude koje pripadaju nedominantnim grupama, mogu potpuno uživati pravo slobode mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi? Zašto?
 - g. Znete li za neko kršenje prava slobode mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi?
 - h. Što mislite, zašto je sloboda mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi ljudsko pravo?
3. Učenici se vraćaju u svoje grupe i raspravljaju o događajima iz Dodatka 2.
- a. Što mislite, zašto su provedene ove aktivnosti?
 - b. Znete li neku drugu situaciju tijekom Holokausta koja je ograničila ljudsku slobodu mišljenja i vjeroispovijedi ili njihovo sudjelovanje u kulturnom životu?
4. Svaka grupa prezentira, a zatim nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
- a. Mislite li da su događaji kao ovaj inspirirani člancima 18. i 27. Opće deklaracije o ljudskim pravima? Na koji način?
 - b. Na koji način su ta prava povezana s ostalim ljudskim pravima?
 - c. Što možemo učiniti da svatko može potpuno uživati ta prava?

Nastavak:

- Učenici istražuju današnje primjere kršenja ta dva ljudska prava ili druge događaje iz vremena Holokausta povezanih s tim pravima i pripremaju izložbu o tome, s fotografijama, tekstovima, crtežima itd.

Dodatak 1.

Opća deklaracija o ljudskim pravima

Članak 18.

Svatko ima pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi; to pravo uključuje slobodu promjene vjeroispovijedi ili uvjerenja i slobodu da pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, iskazuje svoju vjeroispovijed ili uvjerenje poučavanjem, bogoslužjem, praktičnim vršenjem i obredima.

Članak 27.

1. Svatko ima pravo slobodno sudjelovati u kulturnom životu zajednice, uživati u umjetnosti i sudjelovati u znanstvenom razvoju i njegovim koristima.
2. Svatko ima pravo na zaštitu moralnih i materijalnih interesa koja proizlaze iz bilo kojeg znanstvenog, književnog ili umjetničkog djela kojemu je autor.

Dodatak 2. – Događaji tijekom Holokausta

Spaljivanje knjiga

Godine 1933. nacisti su proveli kampanju ceremonijalnog spaljivanja knjiga koje su smatrane „ne njemačkima“. Dana 6. svibnja, Institut za seksologiju, akademska institucija za istraživanje seksualnosti i zagovaranje prava homoseksualaca, okupirali su mladi podržavatelji nacističkog režima, koji su nekoliko dana kasnije spalili cijelu knjižnicu Instituta. Dana 10. svibnja njemački studenti proveli su kampanju koja je obuhvatila čitavu državu, a koja je dovela do spaljivanja desetaka tisuća knjiga iz knjižnica, sinagoga, privatnih kuća, među kojima su mnoge bile su djela međunarodno priznatih autora.

Kristalna noć

U noći s 9. na 10. studeni 1938. nacisti su pokrenuli nasilje širom Njemačke, pripojili Austriju i područje Sudeta (prije toga dio Češke). Tisuće sinagoga, židovskih institucija i groblja, kao i tisuće dućana bili su uništeni, opljačkani, zapaljeni ili oskvrnuti. Vatrogasci su dobili naredbe da interveniraju samo onda kada trebaju spriječiti vatru da se proširi na druge zgrade. Njemačke vlasti krivile su Židove za te incidente, natjerale ih da plate za štetu, da očiste ulice i javno ih ponižavale.

Oponašatelji

U Bialystoku u Poljskoj, jedan njemački vojnik imao je ideju iskoristiti veliku grupu talentiranih židovskih slikara i prisiliti ih da kopiraju djela majstora slikarstva. Kopije su poslane njemačkim preprodavačima umjetnina, koji su ih prodavali u Njemačkoj i u drugim zemljama. Umjetnici nisu imali izbora, osim pokoriti se naredbama, jer su živjeli u getu i njihovi životi su ovisili o tome. Nisu primili nikakvu naknadu za svoj rad ili povećanu porciju hrane. Vojnik nije vidio zatočenike kao umjetnike, već kao besplatnu radnu snagu. Izaak Celnikier, jedini preživjeli od te grupe, koji u to vrijeme nije slikao, ali je pomagao u studiju, objasnio je da je umjetnički studio u getu u Bialystocku radio gotovo dvije godine, od kolovoza 1941 do 1943. Tijekom 24 mjeseca, grupa od 20 umjetnika, vjerojatno radeći šest dana u tjednu, naslikala je tisuće radova koji su praktički ukradeni.

Život prije i nakon Holokausta

Nasljeđe i praznina

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima shvatiti prazninu koja je ostala nakon Holokausta. Učenici će učiti o židovskom nasljeđu u njihovom gradu i promišljati o utjecaju Holokausta na pojedince, na zajednice i na budućnost društva.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturalne raznolikosti
- otvorenost prema kulturnoj različitostima i drugim vjerovanjima, svjetonazorima i praksama
- tolerancija dvoznačnosti
- autonomne vještine učenja
- vještine slušanja i opažanja
- jezične, komunikacijske i višejezične vještine
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Pristup internetu

Trajanje: 3 sata, sa zadacima između sva tri dijela.

Savjeti za nastavnike:

Mnogi učenici u Europi nisu svjesni židovskog nasljeđa u svojim gradovima i možda nikada nisu upoznali Židova. U mnogim dijelovima Europe, koje su imale brojne židovske zajednice, sada ih je vrlo malo ili uopće nema potomaka židovskih zajednica. Kako učenici uče o Holokaustu, oni razmišljaju o Židovima u prošlosti, ali ova aktivnost će im pomoći da razumiju da genocid iz prošlosti ima utjecaj na današnjicu i na budućnost svijeta u kojem živimo. Ova aktivnost provodi se u tri dijela. Na kraju prvog i drugog dijela, učenici će imati zadatak za izvršiti, koji im može biti dan i kao domaća zadaća. Ovisno o dobi i kompetencijama učenika, nastavnik će možda trebati posvetiti više vremena pripremi učenika da naprave zadaću, kao što je zadavanje specifičnih zadataka svakoj grupi, uvjeravanje da je svaka grupa sposobna provesti zadatak u zadanom vremenu, itd. Za aktivnosti kao što je arhivsko istraživanje ili susret sa Židovskom zajednicom, nastavnik može pomoći učenicima da stupe u kontakt s pravim osobama.

Opis aktivnosti

Prvi dio:

1. Učenici rade u grupama od 4 do 5 osoba po grupi i istražuju broj Židova koji je živio u raznim europskim državama prije i nakon Holokausta. Nastavnik može navesti države koje želi uključiti u istraživanje ili pustiti da učenici sami odaberu države koje žele. Ako učenici nemaju pristup internetu, nastavnik može pripremiti grafove unaprijed i podijeliti ih učenicima. Zatim, učenici istražuju broj Židova koji je živio u njihovom gradu prije i nakon Holokausta (ako u njihovom gradu nije bilo Židova, onda istražuju neki relevantni grad koji odabire nastavnik ili sami učenici).
2. Nastavnik objašnjava učenicima da, kada govorimo o tako visokim brojkama, obično ih je vrlo teško vizualizirati i razumjeti što one zapravo znače. Učenicima je zadano da smisle ideje kako možemo bolje razumjeti veličinu tih brojki. Učenici mogu predložiti da ih usporedimo (npr. broj Židova iz Poljske koji je ubijen u Holokaustu sličan je broju stanovnika današnjeg Madrida), nacrtamo, izračunamo postotke, stvorimo grafove, itd.
3. Nastavnik podsjeća učenike da je svaka osoba koja je ubijena imala obitelj, rođake, prijatelje, kolege, od kojih je većina također ubijena. To znači da, ne samo da su pojedinci izbrisani, nego i cijele zajednice, kao i mogućnost stvaranja novog života – djece i unuka. Nastavnik pita učenike da izračunaju postotak Židova u njihovim gradovima prije rata i da izračunaju koliko Židova bi i danas živjelo tamo, da je postotak isti.
4. Učenici rade u grupama i nastavljaju svoje istraživanje o židovskim zajednicama u njihovom gradu. Sada se ne fokusiraju na brojke, nego na židovski doprinos životu u gradu: poslovima, umjetnosti, građevinama, obrazovanju, osobnostima, kulinarstvu, itd. Nastavnik može dopustiti učenicima da sami odaberu što će istraživati, prema tome što im se čini zanimljivo, ili im može dodijeliti temu za istraživanje židovskog nasljeđa. Učenici su potaknuti da se upoznaju sa Židovskom zajednicom, da istražuju arhive, knjižnice, posjete muzeje, da intervjuiraju povjesničare, itd.

Drugi dio:

5. Nastavnik poziva sve grupe da prezentiraju rezultate svog istraživanja, a zatim vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo lagano ili teško pronaći informacije o židovskoj zajednici?
 - b. Jeste li znali za neke od tih aspekata? Ako ne, što mislite, zašto je tako?
 - c. Je li bilo nešto što vas je iznenadilo tijekom istraživanja?
 - d. Misлите li da drugi građani koji žive u vašem gradu znaju za židovsko nasljeđe? Zašto?
 - e. Što mislite da možemo učiniti kako bi više ljudi saznalo za židovsko nasljeđe vašeg grada?
6. Nastavnik poziva učenike da promišljaju o činjenici da su ubojstva pojedinaca, cijelih obitelji i zajednica ostavile prazninu. Nastavnik pita učenike kako bi definirali tu prazninu te da razmisle kako nešto što ne postoji može biti predstavljeno ili „viđeno“. Učenici rade u grupama od 4 do 5 osoba po grupi i smišljaju definiciju praznine koja je nastala ubijanjem Židova.
7. Nakon svake grupne prezentacije, nastavnik pita učenike da stvore, pojedinačno ili u malim grupama, reprezentaciju praznine. To može biti crtež, pjesma, grafički rad, itd.

Treći dio:

8. Nastavnik poziva učenike da prezentiraju svoje radove – da ih pokažu, pročitaju, izvedu i, ako je potrebno, daju više detalja i objašnjenje rada.
9. Nakon što su svi učenici / grupe prezentirale, nastavnik ih vodi kroz raspravu temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo lagano ili teško reprezentirati prazninu?
 - b. Kako ste odabrali medij kojim ste ju predstavili (crtež, pjesmu, itd.)?
 - c. Kako ste odabrali sadržaj svog umjetničkog djela?
 - d. Mislite li da vaše umjetničko djelo poštuje ljudsko dostojanstvo? Na koji način?

Nastavak:

- Učenici mogu napraviti izložbu s njihovim prikazima praznine i organizirati raspravu sa svojim kolegama
- Koristeći projektno učenje¹², učenici se mogu fokusirati na proučavanje određenih aspekata židovske zajednice u njihovom gradu, kao što su građevine, ljudi, pojedinci, životne priče, zakoni – diskriminirajući ili uključivi, kvartovi, kulinarstvo, kulturne posebnosti, tradicije. Mogu istraživati arhive, intervjuirati osobe, pozvati predstavnike zajednice u školu, napraviti grafičku novelu, izložbu fotografija, knjižicu, etc.
- Učenici se mogu uključiti u aktivnosti koje doprinose očuvanju židovskog nasljeđa kao što su doprinos čišćenju i održavanju židovskog groblja, pisanje peticije za obnovu sinagoge i drugih zgrada, organiziranje, u suradnji sa Židovskom općinom ako postoji, događaja koji bi komemorirali Holokaust, u sjećanje na žrtve i preživjele, događaja koji promoviraju židovsku kulturu i tradiciju, itd.

¹² Za više detalja vidi poglavlje Metodološka razmatranja.

Istraživanje židovske kulture

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je upoznati učenike s određenim aspektima židovske kulture i povećati njihovo uvažavanje kulturne različitosti.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje su uključene:

- vrednovanje kulturalne raznolikosti
- otvorenost k drugim kulturama i drugim vjerovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- tolerancija dvoznačnosti
- vještina autonomnog učenja
- vještina slušanja i promatranja
- jezične, komunikacijske i višejezične vještine
- znanje i kritičko razumijevanje jezika i komunikacije
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1.; priprema za sastanak s članom Židovske općine

Trajanje: 3 sata, u određenim intervalima i oko 1 - 2 sata individualnog rada (kod kuće) tijekom kojeg učenici pišu svoje eseje.

Savjeti za nastavnike:

Najbolji način da učimo o različitim kulturama je upoznajemo i družimo se s osobama koji se identificiraju kao pripadnici drugih kultura. Nažalost, u mnogim dijelovima Europe ostalo je vrlo malo Židova. No, iako malobrojne, u većini gradova židovske zajednice i dalje održavaju tradiciju i mogu pomoći učenicima da nauče povijesti Židova. Ako susret s predstavnicima Židovske općine uživo ne bude moguć, može se organizirati online susret s predstavnicima Židovske zajednice iz drugog grada ili čak druge države.

Kako bi učenike pripremio za susret, nastavnik će morati predstaviti određene aspekte židovske kulture i judaizma. Može izabrati što želi istražiti s učenicima prije susreta, ovisno o njihovom znanju. Ova aktivnost, kao početnu točku predlaže neki od velikih židovskih blagdana. Možda učenici već znaju nešto o blagdanima koji su opisani u Dodatku 1. U tom slučaju, nastavnik može odabrati neke druge aspekte židovske kulture. Možda učenici znaju vrlo malo o židovskoj kulturi i nastavnik će morati objasniti neke od aspekta spomenutih u dodatku – na primjer, što je jidiš. Kako bi uključio učenike u ovu aktivnost, nastavnik ne mora biti ekspert za židovsku kulturu. Ako učenici budu postavljali pitanja na koja nastavnik ne zna odgovor, razred može raspravljati gdje se odgovori na ta pitanja mogu pronaći i koje izvore informacija koristiti, koji izvori su pouzdani. Nastavnik može pokazati fotografije ili video materijale koji opisuju blagdane iz Dodatka. Blagdani koji se tamo nalaze, opisani su kronološkim redoslijedom, prema židovskom kalendaru.

Kao uvijek, kada govorimo o općim aspektima povezanim s kulturom, važno je podsjetiti učenike na raznolikost koja postoji unutar židovske kulture: nije svaki član židovske zajednice jednako pažljiv; neke tradicije su specifične za određene dijelove svijeta, a nema ih u drugim, etc.

Opis aktivnosti

Prvi dio:

1. Nastavnik informira učenike da će biti uključeni u niz aktivnosti kako bi učili o židovskoj kulturi i da će na kraju svih aktivnosti individualno pisati esej. Svrha eseja nije ispitati učenike o informacijama koje su naučili, nego je to način da učenici dodatno promišljaju o naučenom, o tome što bi još željeli znati i kako je taj proces utjecao na njihove stavove. Učenici moraju pisati bilješke o tome što su smatrali relevantnim tijekom aktivnosti.
2. Nastavnik započinje pitanjem učenicima što znaju o judaizmu, židovskoj kulturi i tradiciji. Mentalna mapa se može napraviti na ploči ili u dijeljenom dokumentu.
3. Nakon toga, učenici rade u grupama. Svaka grupa ima zadatak proučiti jedan od blagdana opisanih u Dodatku 1. Ako imaju pristup internetu, mogu i dodatno istražiti blagdan kojim se bave i pripremiti prezentaciju za razred. Svaka grupa prezentira blagdan koji je proučavala svojim kolegama. Ako oni imaju pitanja, zapisuju ih i o njima će se diskutirati nakon prezentacija.
4. Nastavnik uključuje razred u raspravu temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Jeste li bili upoznati s nekima od ovih tradicija? S kojima?
 - b. Je li vas nešto iznenadilo od svega što ste danas naučili?
 - c. Postoji li nešto što sličići vašim kulturnim praksama?
 - d. Postoji li nešto što niste razumjeli? Što?
 - e. Što biste još željeli znati o židovskoj kulturi?
5. Učenici su potaknuti da zapišu pitanja koja imaju i da razmisle o ostalim stvarima koje bi htjeli saznati o židovskoj kulturi kako bi se pripremili za susret s članom Židovske općine.

Drugi dio:

6. Susret s članom Židovske općine nastavnik je isplanirao unaprijed. Govornik može biti pozvan u školu ili učenici mogu podsjetiti Židovsku općinu i slušati prezentaciju tamo. Oblik susreta može biti: prezentacija praćena pitanjima i odgovorima ili može početi direktno s pitanjima učenika. U tom slučaju govornik može dodati informacije koje nisu bile spomenute na kraju ili tijekom diskusije. To može biti dobra prilika da se posjeti sinagoga i nauči više o tome kako su se odvijale službe u sinagogi ili o različitim židovskim pokretima.
7. Na kraju susreta, nastavnik podsjeća učenike na njihov zadatak da napišu esej s refleksijama na židovsku kulturu. Svaki učenik će imati priliku da pročita svoj esej u sljedećem dijelu aktivnosti.

Treći dio

8. Učenici su potaknuti da pročitaju svoj esej grupi od tri osobe. Nakon što je jedna osoba pročitala svoj esej, ostali daju povratnu informaciju. Ako učenici nisu upoznati s davanjem konstruktivne povratne informacije, nastavnik treba potaknuti učenike da se fokusiraju na pozitivne dijelove i da koriste rečenice kao što su ove:
 - a. Ono što sam čuo dok si čitao svoj esej je da...
 - b. Jedan od aspekata koji mi se zaista svidio je..
 - c. Shvatio sam da si se htio fokusirati na? Jesam li u pravu?
 - d. Kada bi razvijao svoj esej dalje, mislim da bi moglo biti zanimljivo da dodaš više detalja o...
9. Nastavnik uključuje razred u refleksiju koja se temelji na sljedećim pitanjima:
 - a. Kako je bilo za vas učiti o židovskoj kulturi?
 - b. Koji vam je bio najzanimljiviji dio?
 - c. Što biste još željeli znati o židovskoj kulturi? Što možete učiniti da saznate te informacije?
 - d. Što još mislite da bi se trebalo učiti o židovskoj kulturi? Možete li pomoći ostalima da to nauče?

Dodatak 1.

Šabat

Šabat označava sedmi dan u tjednu. To je dan za fizičke i duhovne užitke, kako bi se sjetili svrhe svijeta i svih ljudskih bića u njemu. Kako se Bog odmarao nakon stvaranja svijeta sedmi dan, i Židovi se taj dan odmaraju od svog rada. Mnogi Židovi odlaze na službe u sinagogu na Šabat. Dolazak Šabata – točno prije zalaska sunca svaki petak – označen je ceremonijom paljenja svijeća. Taj dan se obilježava na način da ga se provodi s obitelji i da se jedu tradicionalna jela, zajedničkim pjevanjem, učenjem i slavljenjem. Židovski dani traju od sumraka do sumraka, što znači da Šabat počinje u petak navečer i traje do subote navečer. Tradicionalni pozdravi na Šabat su „Šabat šalom“, što znači „Dobar Šabat“ ili „Gut Shabbes“, što znači isto na jidišu.

Roš Hašana

Roš Hašana je židovska Nova Godina, koja se slavi na prvi dan židovskog mjeseca Tishreia, koji uglavnom pada na početak ili u sredinu rujna. Blagdan traje dva dana. Zvuk šofara (tradicionalni rog) središnji je dio službe za Roš Hašanu. Poslijepodne prvog dana, mrvice kruha bacaju se u prirodni izvor vode, što ima značenje odbacivanja grijeha. Druge noći uobičajeno je jesti svježe voće, simbol novog početka, ili jabuke umočene u med za slatku godinu pred njima. Najčešći način čestitanja Roš Hašane je „Šana Tova“ (Dobra godina) ili duža verzija „Šana Tova Umtukah“ (Želim ti dobru i slatku godinu).

Jom Kipur

Jom Kipur ili Dan iskupljenja smatra se najsvetijim od židovskih blagdana. To je mračan dan na koji se razmišlja o životu i traži oprost, na koji se pojedinac odvaja od običnog svijeta i posvećuje se vezi s božanskim. Židovi na taj dan poste i mole se u sinagogi. Večer Jom Kipura počinje s Kol Nidrei, rečenicom koja se ponavlja tri puta, tražeći da se svi neispunjeni zavjeti i zakletve oproste, kako bi se moglo ući u Novu godinu otpočeka, čist. Taj dan smatra se prilikom da se promijene stavovi i ponašanja i da se osigura bolji svijet za sve. Zajednički način čestitanja Jom Kipura je „Imaj laki post“ ili „Gmar chatima tova“ (neka ti je ispisana dobra godina). Jom Kipur pada na deseti dan nakon Roš Hašane (židovske Nove Godine).

Hanuka

Hanuka je blagdan koji slavi pobjedu Makabejaca (židovskih ratnika) nad kraljem Antiohom, koji je zabranio Židovima da prakticiraju svoju religiju. Osam dana i noći, pale se svijeće, pjevaju se pjesme, djeca dobivaju poklone i jede se masna hrana, kako bi se obilježio najveseliji praznik Židova. Svake noći pali se jedna svijeća u posebnoj menori – svijećnjak s mjestima za devet svijeća – jedna za svaku noć i jedna pomoćna svijeća. Hanuka se slavi 25. dan mjeseca Kisleva (deveti mjesec židovskog kalendara), što obično pada u kasni studeni ili sredinu prosinca.

Pesah

Pasha ili Pesah slavi izlazak Židova iz egipatskog ropstva. Slavlje Pashe je jedan od najvećih veselja i slavi se osam dana. Specijalno jelo, koje se naziva Sedar, sprema se prve i nekada druge noći. Najvažnija hrana ovog blagdana je matzo, što je kruh koji se radi samo od brašna i vode. On je beskvasni, što znači da je ravan i da izgleda kao veliki kreker. Podsjetnik je na kruh koji su Izraelićani nosili sa sobom kada su napustili Egipat i pošli u slobodu. Nisu imali vremena pustiti kruh da se diže jer su bili u žurbi kako bi napustili Egipat. Pesah se obilježava u ožujku ili travnju. On je istovremeno blagdan proljeća.

Purim

Na Purim, Židovi se prisjećaju priče o Ester koja je spasila Židove iz Perzije od uništenja u 5. stoljeću pr. Kr. Haman, kraljev glavni savjetnik, uvjerio je kralja da su Židovi prijetnja kraljevstvu. Kralj mu je naivno vjerovao i dao mu moć da uništi Židove. Kraljeva žena Ester bila je Židovka, iako je krila svoje podrijetlo od kralja. Kada je saznala za Hamanovu zavjeru, dogovorila je sastanak s mužem i otkrila mu da je i ona Židovka i nagovorila ga da zaustavi Hamanov plan. Purim se slavi s obitelji i prijateljima, sa slatkim i s pecivima, razmjenom darova i davanjem milodara siromašnima. Djeca se odijevaju u kostime ili likove iz Purimske priče i igraju karnevalske igre. Purim se obilježava 14 dana židovskog mjeseca Adara, koji obično pada u ožujku.

Istraživanje romske kulture

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je upoznati učenike s određenim aspektima romske kulture i povećati njihovo uvažavanje kulturnih razlika.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturne raznolikosti
- otvorenost drugim kulturama i drugim vjerovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- tolerancija dvoznačnosti
- autonomne vještine učenja
- vještine slušanja i opažanja
- jezične, komunikacijske i višejezične vještine
- znanje i kritičko razumijevanje jezika i komunikacije
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1. i 2., priprema sastanka s članom romske zajednice ili za posjet izložbi romske umjetnosti, predstavi, itd.

Trajanje: 3 sata, u određenim intervalima i uz procijenjenu dužinu trajanja individualnog rada kod kuće od 30 minuta

Savjeti za nastavnike:

Ovaj niz aktivnosti uključuje susret s članom romske zajednice ili posjet romskom kulturnom događaju. Govornik može biti pozvan u školu ili učenici mogu posjetiti romsku udrugu i slušati prezentaciju tamo. Ako nastavnik odabere povesti učenike u posjet romskom kulturnom događaju, dobro je prije istražiti sadržaj događaja. Važno je osigurati da događaj zaista organiziraju romski umjetnici, i da to nije oblik kulturnog prisvajanja (pojam je definiran u Dodatku 2). Važan izvor koji mogu koristiti nastavnici da nauče više o romskoj kulturi je RomArchive¹³, međunarodni digitalni arhiv za romsku kulturu i umjetnost. Dok tradicionalni arhivi često prikazuju Rome na stereotipni način, RomArchive se fokusira na samoreprezentaciju. Kroz sadržaj koji kreiraju sami Romi, RomArchive je pouzdan izvor znanja koji vodi ka pojavi novih narativa, odražavajući različite identitete Roma.

Nažalost, mnogi ljudi u Europi još uvijek imaju različite stereotipe i predrasude prema Romima. Oni ih sprečavaju da se uključe u autentični dijalog s Romima. Aktivnosti koje se bave stereotipima i predrasudama, koje su prikazane u prethodnom poglavlju ovog priručnika, mogu pomoći učenicima da savladaju neke od svojih stereotipa. Susret s Romima koji mogu prezentirati i raspravljati o aspektima njihove kulture, daje učenicima priliku da se uključe u interkulturalni dijalog i da razviju uvažavanje prema kulturalnim različitostima i poštovanje ljudskog dostojanstva.

Kao i uvijek, kada razgovaramo o općim aspektima kulture, važno je podsjetiti učenike na raznolikosti koje postoje unutar romske kulture: ne pridržava se svaka osoba koja se identificira kao Rom istih kulturalnih praksi i vjerovanja, neke tradicije su specifične pojedinim dijelovima svijeta, a ne postoje u drugim, itd.

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

Opis aktivnosti

Prvi dio:

1. Nastavnik informira učenike da će se uključiti u niz aktivnosti kako bi učili o romskoj kulturi.
2. Nastavnik započinje pitanjem učenicima što oni znaju o romskoj kulturi i povijesti. Može biti stvorena mentalna mapa na ploči ili u dijeljenom dokumentu.
3. Nakon toga, učenici rade u grupama. Svaki učenik dobiva Dodatak 1. sa zadatkom da pročita tekst i odgovori na pitanja. Učenici mogu tražiti odgovore na internetu, ako ih ne znaju. Nakon što učenici rasprave o tekstu i pitanjima u malim grupama, pozvani su podijeliti svoje odgovore s cijelim razredom. Ako postoje četiri grupe, svaka grupa može podijeliti odgovore na dva od osam pitanja, kako bi pokrili sva pitanja i kako se ne bi ponavljali.
4. Nastavnik uključuje razred u diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Jeste li znali neke od stvari o kojima smo danas diskutirali? Koje?
 - b. Je li vas nešto iznenadilo od toga što ste naučili?
 - c. Ima li nešto što niste razumjeli? Što?
 - d. Što biste još željeli znati o romskoj kulturi?
5. Ako se sljedeći dio sastoji od:
 - Susreta s članom romske zajednice, nastavnik može potaknuti učenike da zapišu stvari koje bi željeli saznati o romskoj kulturi i da ih formuliraju kao pitanja za člana romske zajednice prilikom susreta
 - Posjeta izložbi romske umjetnosti, posjet romskom kulturnom događaju, itd. Nastavnik može zapisati što su učenici rekli da žele znati i pripremiti informacije kako bi ih raspravio s njima u trećem dijelu aktivnosti

Drugi dio:

6. Susret s članom romske zajednice nastavnik je pažljivo pripremio. Format susreta može biti: prezentacija koju slijede pitanja i odgovori ili može početi direktno s pitanjima učenika, a u tom slučaju govornik može dodati informacije koje dotad nisu spomenute u razgovoru na kraju ili tijekom diskusije.
7. Na kraju susreta, nastavnik daje učenicima dva zadatka koja moraju završiti do sljedećeg susreta:
 - Da pročitaju Dodatak 2. i podcrtaju aspekte o kojima bi željeli diskutirati tijekom sljedećeg dijela aktivnosti
 - Da istraže romske kulturne događaje u svom gradu/državi – kazalište, glazbu, izložbe, muzeje, događaje koje organizira romska zajednica, itd.

Treći dio:

8. Nastavnik uključuje učenike u završnu raspravu susreta (pitanja su napisana tako da se referiraju na susret s članom romske zajednice, ali mogu biti prilagođena, ovisno o konkretnoj aktivnosti koju su učenici odradili):
 - a. Kako ste se osjećali tijekom susreta s [dodati ime osobe]?
 - b. Koja je najzanimljivija stvar koju ste naučili?
 - c. Je li vas nešto iznenadilo tijekom tog susreta?
 - d. Koji dio intervjua s Mihaelom Dragan biste željeli raspraviti?
 - e. Je li njezin pogled na romsku kulturu sličan onom [dodati ime osobe]? Na koji način?
 - f. Je li se vaše razumijevanje romske zajednice promijenilo nakon ove aktivnosti? Kako?

9. Nastavnik pita učenike da podijele romske kulturalne događaje/institucije koje su otkrili tijekom svog istraživanja. Nakon što su svi podijelili svoje odgovore, bez ponavljanja onog što je već rečeno, nastavnik uključuje učenike u refleksiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Koji je vama najzanimljiviji događaj od svih prezentiranih?
 - b. Zna li jesu li te događaje organizirali romski umjetnici ili su oni oblik kulturalnog prisvajanja?
 - c. Jeste li ranije bili na nekom romskom događaju?
 - d. Mislite li da kada ćete posjećivati romske kulturalne događaje u budućnosti, da će vaša perspektiva biti drugačija?
 - e. Što biste još željeli znati o romskoj kulturi? Što možete napraviti da saznate te informacije?
 - f. Što mislite, tko bi još trebao učiti o romskoj kulturi? Možete li im pomoći da nauče?

Dodatak 1. – Romski Kongres¹⁴

Tijekom 1960-ih, romski pokret na međunarodnom nivou počeo je biti aktivniji. Godine 1971. u Londonu je održan prvi Romski svjetski kongres. Tamo su se okupili sudionici iz 14 zemalja, koje su bile odvojene željeznom zavjesom. Oni su putovali na taj jedinstveni događaj kako bi potvrdili njihov zajednički etnički identitet. Probni koraci bili su poduzeti prije rata, 1931., na kongresu u Bukureštu. Romska zastava usvojena je na Kongresu 1971., kao i romska himna „Gelem, Gelem“. Zastava se sastoji od zelene i plave pozadine (koje predstavljaju raj i zemlju) i od šesnaesterokrake crvene čakre (koja simbolizira putujuću tradiciju Roma i u čast Indiji). Pjesma spominje nomadsku tradiciju Roma, kao i progone i patnje tijekom Drugog svjetskog rata. Moto „Opre Roma!“ postao je politički kredo romskog pokreta i njegove borbe za društvenu pravdu i jednakost. Među aspektima o kojima se razgovaralo na Kongresu bila je potreba da se propita upotreba riječi kao što su cigani, Zigeuner, Gipsy, koji su označavali stoljeća ponižavanja, marginalizacije i isključivanja. Korištenje riječi Romi trebalo je zamijeniti te pogrešne i pogrdne riječi. Od tada, održano je devet Romskih kongresa u raznim dijelovima svijeta.

1. Što su pogrdan naziv za manjinsku grupu?
2. Što znači riječ Rom na romskom jeziku?
3. Koje riječi iz romskog jezika poznajete?
4. Što znači „Opre Roma“?
5. Koje su riječi romske himne?
6. Zašto je odana počast Indiji na romskoj zastavi?
7. Kada se slavi Dan romske nacije? Zašto je izabran taj dan?
8. Što je željezna zavjesa?

¹⁴ Ovaj tekst temelji se na informativnom članku (factsheet) Vijeća Europe o Romima: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-historyfactsheets> i na tekstu Grattana Puxona, koji je bio gostujući autor za Harvard FXB: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>.

Dodatak 2. – Intervju s Mihaelom Dragan¹⁵

Što smatrate najvažnijim aspektom romske kulture?

Romska kultura je raznolika, kao što smo i mi Romi. Mnogo ljudi misli da je romska kultura tradicionalna, folklor, da je sve u plesanju u šarenoj odjeći i uz veselu glazbu, no zapravo ona je mnogo složenija. Romska kultura je i suvremena, moderna, futuristička i vizionarska, ona je kultura koja je u stalnom razvoju.

Romska kultura je blisko povezana s našim identitetom i poviješću opresije. Iz tog razloga, ona govori o našim iskustvima ili o našoj borbi protiv rasizma. Kroz povijest, romska kultura inspirirala je dominantnu kulturu u državama u kojima Romi postoje. Nažalost, njihov doprinos je rijetko prepoznat i, ili je preuzet od strane većinske kulture ili je prikazan na stereotipni način, sveden na ono što se smatra „romskom tradicijom“ ili na klišeje o Romima.

Što je omogućilo Romima da održe svoju kulturu unatoč predrasudama, rasizmu, isključivanju i pogromima koji su bili – a u nekom opsegu još uvijek jesu – prisutni u Europi?

Ja mislim da nas je kultura održala otpornima. Oduprli smo se i nastavili preživljavati i pružati otpor jer u našoj kulturi možete naći mnogo veselja i ljubavi za život. Mi volimo svoju kulturu, mi volimo slaviti i okupljati se. Čitava zajednica je naša šira obitelj i sve dijelimo. Unatoč tome što postoji hijerarhija i čak i nepravda u našim zajednicama, bit naše kulture je oduvijek bila da se držimo zajedno. Mi izražavamo naše svađe kroz kulturu, a to je razlog, ja mislim, da je romska kultura preživjela. Unatoč svim opresijama s kojima smo se susreli i dalje smo ovdje i ponosni smo na kulturu koja definira naš identitet.

Postoji mnogo različitosti unutar romske zajednice, možete li nam pomoći da ju razumijemo?

Postoji mnogo raznolikosti jer smo mi različite grupe, ovisno o obrtu kojime su se naši preci bavili u prošlosti, a i danas ih neki naši ljudi prakticiraju. Mi smo kovači, zlatari i srebrnari, glazbenici, prodavači cvijeća, treneri medvjeda, izrađivači žlica, Kalderaši i tako dalje. Govorimo različite dijalekte romskog jezika, ovisno o grupi kojoj pripadamo ili se čak način na koji se tradicionalni Romi odijevaju može razlikovati od jedne do druge zajednice. Nisu svi Romi odjeveni u tradicionalnu odjeću i ne govore svi romskim jezikom. Unatoč tome, svi se identificiraju kao Romi.

Stvorili ste novi žanr, nazvan romski futurizam. Molim vas, podijelite s nama što to znači i kako se izražava.

Romski futurizam je kulturalni koncept koji sam razvila 2018. kada sam shvatila da ne postoji romska umjetnost koja prikazuje nas u budućnosti, da ne postoji znanstvena fikcija u romskoj umjetnosti. Radila sam na tom novom žanru cijelo ljeto na rezidenciji u Hong Kongu i ovo je kako ga ja definiram: Romski futurizam stvara interakciju između romske kulture i tehnologije i vještičarenja. Kombinira elemente znanstvene fikcije, povijesti Roma, mašte, romske subjektivnosti, magičnog realizma, kreativnih tehnologija s čarobnjačkim praksama i ritualima iscjeljenja.

Romski futurizam gleda na romsku povijest iz perspektive koja uključuje iscjeljenje od boli i transgeneracijske patnje koja nam je generacijski prenesena od naših predaka, žrtava ropstva i Holokausta. Ja izražavam romski futurizam u različitim oblicima umjetnosti koju stvaram, kao što je kazališna predstava „Romacene: Doba vještica“, eksperimentalni film „Budućnost je sigurno mjesto skriveno u mojim pletenicama“, i glazbeni album „Tehnoveštice“, koji je stvoren u suradnji s umjetnikom Nikom G.

¹⁵ Mihaela Dragan je multidisciplinarna umjetnica, dramaturginja, glumica i suosnivačica kazališne skupine Giuvlipen, prve nezavisne romske feminističke kazališne skupine u Rumunjskoj.

Što mogu ne-Romi učiniti da doprinesu razumijevanju i promociji romske kulture?

Nažalost, postoji mnogo stereotipnih umjetničkih proizvoda o romskoj kulturi i ljudi moraju prestati konzumirati to. Ljudi mogu biti proaktivniji u učenju o romskoj kulturi, mimo stereotipa i s razumijevanjem da nitko nema pravo prisvajati* našu kulturu. Ne-romi koji rade u umjetnosti i kulturi i koji su u poziciji moći mogu i moraju dati mjesta i vidljivosti romskim umjetnicima da promoviraju romsku suvremenu umjetnost.

*Prisvajanje kulture događa se kada pripadnici dominantne grupe usvoje kulturne elemente nedominantne grupe na iskorištavajući, stereotipni način i bez poštovanja. Na primjer, kada pripadnik dominantne grupe financijski ili društveno profitira od kulture nedominantnih grupa; kada pojednostavljaju tu kulturu ili ju tretiraju kao šalu; kada razdvajaju kulturne elemente od njihovog originalnog značenja.

Žrtve, preživjeli, pružatelji otpora

Osobne priče – Početna točka za razumijevanje povijesti

Osobne priče pomažu učenicima razumjeti povijest iz ljudske perspektive, više nego iz političke, društvene, kulturne ili vjerske. Korištenje svjedočanstava u poučavanju, ne samo da je snažan način za pamćenje preživjelih i žrtava Holokausta, već i za razvoj empatije i dubljeg razumijevanja utjecaja tih nepravednih i neljudskih aktivnosti na učenike. U učenju povijesti, svjedočanstva se obično uključuju na kraju obrazovnog procesa, kako bi nadopunila ono što je naučeno iz knjiga, arhiva i drugih izvora. Pristup koji je prezentiran u ovom priručniku predlaže proces koji funkcionira suprotno: učenici počinju od osobne priče, a zatim provode istraživanje kako bi razumjeli opći društveni i povijesni kontekst u kojem se priča odvija.

Dvije priče su prezentirane u ovom odlomku. Jedna je priča o Židovki koja je preživjela Holokaust, a druga o preživjelom Romu. Počevši od tih priča učenici istražuju lokalni kontekst u kojem su se one odvijale. Nastavnik može koristiti isti pristup s nekim drugim pričama, ovisno o interesima učenika. Na primjer, nastavnik može izabrati priču iz zemlje u kojoj učenici žive ili iz drugih europskih zemalja. Ako je nastavnik uključen u međunarodnu suradnju¹⁶ s nastavnicima iz druge zemlje, može odabrati priču iz te zemlje. Nastavnik čak može pitati učenike koju priču žele proučavati ili iz koje zemlje.

Assia Raberman

Pregled:

U ovoj aktivnosti učenici će istražiti način na koji se Holokaust odvijao u određenom dijelu Europe, počevši od svjedočanstva preživjelih iz Holokausta.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje o sebi
- znanje i kritičko razumijevanje povijesti.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Uručak s pričom Assie Raberman, jedan za svakog učenika; pristup internetu

Trajanje: 2 sata

Savjeti za nastavnike:

Jezgra ove aktivnosti je svjedočanstvo preživjele iz Holokausta, koje može imati snažan utjecaj na učenike. Nastavnik posebno mora obratiti pozornost na emocionalno stanje i dobrobit učenika. Ova aktivnost dobra je prilika se učenicima pomogne razumjeti veze između osobnih priča i opće povijesti. Učenje samo o činjenicama i brojkama ne može dovesti do empatičnog razumijevanja prošlosti. Istovremeno, učenje o osobnim pričama bez znanja općeg konteksta može voditi prema ograničenom ili iskrivljenom razumijevanju prošlosti.

¹⁶ Priručnik o nacionalnim i međunarodnim suradnjama među edukatorima iz područja Holokausta i ljudskih prava dostupan je na engleskom jeziku na poveznici: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>.

Opis aktivnosti:

Učenici dobivaju uručak s pričom Assie Raberman. Čitaju priču, a zatim se u grupama od 4 do 5 članova po grupi uključuju u dva procesa. Prvo, istražuju kontekst priče Assie Raberman, a zatim reflektiraju o njezinoj priči.

1. Istraživanje Assinog konteksta:

- a. Kakav je bio život u Mizoču i Rivni prije rata?
- b. Koji povijesni događaji su relevantni za taj dio Europe tijekom rata?
- c. Koje mjere su poduzete protiv Židova u Mizoču i Rivni i kada su one poduzete?
- d. Kako su te mjere utjecale na Assiu?

Sve grupe prezentiraju svoje odgovore, a zatim cijeli razred o njima raspravlja.

2. Učenici reflektiraju o Assiinoj priči, temeljeno na sljedećim pitanjima:

- a. Što mislite, kako se Assia osjećala kada su je svi njezini kolege ignorirali?
- b. Zašto su ju ignorirali?
- c. Kako su se Assiini roditelji osjećali kada su ju odlučili predati obitelji Gabor?
- d. Zašto se pekar odlučio pomoći Assii?
- e. Kako se Assia osjećala dok je bila sakrivena u ormaru i čula riječi ukrajinskih kolaboratora?
- f. Zašto je obitelj Gabor odlučila pomoći Assii?
- g. Zašto su se Assia i njezin brat odlučili preseliti u Palestinu?

3. Učenici u grupama prezentiraju svoje refleksije, a zatim nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:

- a. Što ste pomoću ove aktivnosti naučili o Holokaustu?
- b. Što ste pomoću ove aktivnosti naučili o ljudskim bićima?
- c. Koja ljudska prava/prava djeteta su bila prekršena u Assiinoj priči?
- d. Što možemo naučiti iz osobnih priča, a ne možemo iz akademskih povijesnih knjiga? Što možemo naučiti iz akademskih povijesnih knjiga, a ne možemo iz osobnih priča?

Nastavak:

- Učenici mogu pogledati snimku Assijinog svjedočanstva: <https://youtu.be/IPopK4chzGE>
- Učenici mogu napraviti prezentaciju o Holokaustu u području Mizoča i o Assiinoj priči.
- Suradnički projekti mogu biti razvijeni među nastavnicima iz raznih zemalja i nastavnicima iz Mizoča. U tim projektima, učenici iz jedne zemlje mogu proučavati priče o preživjelima iz druge zemlje i razmijeniti naučeno sa svojim vršnjacima iz regije.

Priča o Assii Raberman¹⁷

Assia je imala 11 godina kada su nacisti stigli u Mizoč (danas u Ukrajini), njezin rodni grad. Živjela je s majkom, koje je bila farmaceutkinja, s ocem, koji je bio inženjer agronomije i s bratom, koji je studirao na Sveučilištu.

Odrasla je u liberalnom i otvorenom kućanstvu, ispunjenim s „puno ljubavi, obrazovanjem, humanističkim vrijednostima: da daju, da razumiju, da se lijepo ponašaju i da razmišljaju o tuđim osjećajima. Da nikad ne uzimaju zdravo za gotovo da su u pravu (...) da ne krive druge.“ Njezina obitelj je bila židovska, ali nije se pridržavala košer prehrane i bila je asimilirana u poljsku kulturu.

Assia je bila vrlo popularna djevojčica u školi, imala je mnogo prijatelja. Tako je bilo sve do kraja lipnja 1939., kada su se glasine da će se nešto dogoditi počele širiti židovskom zajednicom. Od tog vremena, svi kolege su ju ignorirali.

Njezini roditelji odlučili su da je najbolja opcija da Assia preživi da ju sakriju u katoličku obitelj do kraja rata. Maria i Joseph Gabor bili su prijatelji Assiinih roditelja i jako su je voljeli. Nisu imali djece i ponudili su da ju uzmu i odgajaju kao svoju kćer. Ako bi njezini roditelji preživjeli rat, Maria i Joseph bi ju vratili njima. Na dan 10. listopada 1942. Assia se trebala preseliti k obitelji Gabor, 18 kilometara od svog rodnog grada, ali nije željela slijediti odluku svojih roditelja. Željela je ostati s njima što je duže moguće. Kada su Gabori došli da je spase od onog što je bilo očito, iako je imala spremnu prtljagu, Assia je odlučila da će ostati sa svojim roditeljima. Plakala je i vrištala i nisu je mogli uvjeriti da ide. Unatoč tome, njezina majka dala je Marii Gabor jedan od njezinih kofera „u slučaju da se predomisli...“.

Dva dana kasnije, počela je „akcija čišćenja“ u getu u kojem su ona i njezini roditelji živjeli. „Ne možemo biti nas troje skupa. Ti ćeš morati pobjeći“ rekla joj je majka. Srećom, njihova kuća bila je na rubu geta. Preko ceste, gdje je počinjao „arijski dio“, živjela je obitelj pekara koji su bili prijatelji s Assiinom obitelji. Roditelji su joj rekli da bježi k njima i ona je to učinila. Kada je trčala preko ceste, čula je glasne pucnjeve iza leđa. Odmah, ideja da su joj roditelji upucani prošla joj je glavom, ali bila je dovoljno snažna da se ne okrene i ne pogleda nazad.

Samo nekoliko minuta nakon što je ušla u pekarovu kuću, netko je pokucao na vrata. Pekar je sakrio Assiu u ormar i otvorio prednja vrata. To je bio ukrajinski kolaborator, koji je bio pijan i došao je proslaviti dolazak nacista u Mizoč. Iz ormara, Assia je čula čovjeka kako govori: „Napokon, ubijaju Židove ovdje i ja sam jako sretan zbog toga. Daj mi votku, pijemo jer su napokon došli i u Mizoč ubiti Židove.“ Zatim je otišao uz riječi da ima puno posla, da mora ubiti sve Židove.

Nesiguran oko toga koji će biti njegov sljedeći korak, pekar je sakrio Assiu u skladište. Stavio ju je u praznu kutiju koja je stajala na dvije druge kutije, oko 2 metra iznad zemlje. Dao joj je kruh i rekao joj da leži mirno dok se ne vrati po nju. Assia se sjeća da je mislila „Što bude, bit će. Čula sam glasove mladih ljudi koji su izbačeni iz svojih kuća i morali su otići na tržnicu, a zatim u klance (...) u Sosonky (šuma kraj Rivne). Tamo smo obično išli na piknik s obitelji ljeti.“ Ležala je u kutiji više od 48 sati i ponavljala jednu molitvu koju ju je majka naučila na hebrejskom, iako ju nije razumjela: „Jedan Bog za sve nas. Molim te pomози.“

Iz kutije, čula je glasove ljudi koji su odvođeni u klance: „Čula sam ljude, čak sam prepoznala glas jedne djevojčice. ‘Nemojte me ubiti. Želim živjeti. Pustite me da živim. Želim živjeti’ „ Čak i sada, nakon toliko mnogo godina, Assia i dalje to nekada čuje, po noći, kada ne može spavati „Molim vas, nemojte me ubiti!“ Pored zvukova,

¹⁷ Ovaj tekst je sastavljen od snimljenih svjedočenja Asije Raberman s TOLI seminara iz više europskih zemalja.

Assia osjeća i pojedine mirise. „Mogu namirisati vatru. Tijela koja su spaljena. To je poseban miris. Ne mogu ga objasniti. To je kao spaljivanje ljudi.“ Nakon nekoliko godina, otkrila je da su, dok se ona skrivala u kutiji, neke od židovskih obitelji, umjesto da vide svoju djecu голу i upucanu te bačenu u klanac, radije palili vlastite kuće. Čitave obitelji čekale su smrt uzrokovanu plamenovima goruće kuće, koja je nekad bila njihov dom.

Dva dana kasnije, pekar je došao po nju. Pomogao joj je da izađe van iz grada i pokazao joj da ide u smjeru Buderazha, gdje je živjela obitelj Gabor. Iako je imala samo 11 godina, uspjela je hodati 18 kilometara po noći, sama, i konačno stigla na odredište koje je trebalo postati njezin novi dom. Priču koja ju je trebala sakriti koju su izmislili, u slučaju da Gestapo dođe pitati, bila je da je Assia Mariino kumče čiji je otac bio poljski policajac kojeg su Rusi poslali u Sibir.

Kako bi taj plan funkcionirao, Gabori su se morali preseliti u Rivne, veći grad gdje nitko nije poznao Assiu. U Rivne, Assia je išla u javnu školu i u katoličku crkvu, kao i sve ostale djevojčice njezine dobi. Godine 1944., 2. veljače, Rivne je zauzela Crvena Armija i grad je ostao pod sovjetskom kontrolom. To je bila teška tranzicija. Assia se sjeća da je svake noći bilo bombardiranje. Tada je imala 15 godina. Ljudi su bili siromašni i jedva su hodali ulicama, a da ne budu opljačkani.

Pljačkaši nisu poštedili ni Assiinu novu obitelj. Jednog dana, kada je Maria Gabor išla iz Rivne u Buderazh da nabavi nešto hrane, njezina kočija je opljačkana, a ona i njezin vozač su ubijeni. Nakon što je saznao da mu je supruga mrtva, i prije nego što je to rekao Assii, Joseph je počinio samoubojstvo: „Izgubila sam druge roditelje koji su bili dobri prema meni i bila sam sama u kući s psom (...) bojala sam se. Mislila sam da sam jedina Židovka koja je preostala na svijetu.“

Konačno, Assiu je pronašao njezin brat, koji je studirao u Taškentu tijekom rata i uspio se vratiti. Saznali su da su im roditelji ubijeni i pokušali su naći način da se odsele u Palestinu. Proveli su neko vrijeme u izbjegličkom kampu u Austriji, zatim godinu dana u Italiji i pola godine na Cipru. Na tom putu, Assia je upoznala svog budućeg supruga i bili su jedan od prvih parova koji se vjenčao u Izraelu. Počeli su zajednički život od početka. Assia se sjeća hrane s njihovog vjenčanja: „Jeli smo sendviče.“ Oboje su studirali u Jeruzalemu i zatim se preselili u Haifu gdje su imali osjećaj da su postigli nešto. Sjeća se da su razmišljali „Živimo u našoj državi. Prihvaćeni smo, nismo gosti i sretni smo. Ovdje sam u svom domu. Imam pravo braniti se. Radim, prihvaćena sam i potrebna i mogu doprinosti svojim dijelom za pomoć djeci, za izgradnju moje države i da konačno budem prihvaćena.“

Assia priča o svojim mislima koje su je pratile kroz život i učinile da pita sama sebe: „Kako ja mogu biti sretna kada je toliko puno ljudi ubijeno? Moram živjeti s dva „zašto“ cijeli svoj život. Zašto su ljudi toliko mrzili Židove da su ih bili voljni ubijati? Nemam li i ja oči i ruke kao i svi vi, jesam li različita? I drugo „zašto“ je: Zašto sam ja ovdje s tobom? Nakon toliko mnogo godina, i dalje sam živa, pošteđena sam. Nisu me ubili. Zašto?“

U potrazi za odgovorom na drugo „zašto“ Assia je posvetila svoj život radu s djecom s psihološkim poremećajima.

Justinian Badea

Pregled:

Tijekom ove aktivnosti, učenici će istražiti svjedočanstvo romskog preživjelog iz Holokausta, kao početnu točku za istraživanje progona Roma tijekom Holokausta.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- otvorenost drugim kulturama i drugim vjerovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- tolerancija dvoznačnosti
- vještine slušanja i opažanja
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: uručak s pričom o Justinianu Badei za svakog učenika, pristup internetu

Trajanje: 2 sata

Savjeti za nastavnike:

U središtu ove aktivnosti je svjedočanstvo osobe koja je preživjela genocid nad Romima koje može imati snažan utjecaj na učenike. Nastavnik mora obratiti posebnu pozornost na emocionalno stanje učenika. Ova aktivnost je dobra prilika da se pomogne učenicima da razumiju povezanost između osobnih priča i opće povijesti. Učenje samo činjenica i brojki ne može voditi do empatičnog razumijevanja prošlosti. U isto vrijeme, učenje samo o osobnim pričama bez znanja povijesnog konteksta može voditi do iskrivljenog razumijevanja prošlosti. Učenici možda ne znaju puno o povijesti Roma. Na primjer, može postojati potreba da se neko vrijeme posveti poučavanju o ropstvu Roma, koje je trajalo 500 godina.

Opis aktivnosti:

Učenici dobivaju uručak s pričom o Justinianu Badei. Čitaju ju i zatim se, u grupama od 4 do 5 članova, uključuju u dva procesa. Prvo, istražuju Justinianov kontekst i zatim o reflektiraju o njegovoj priči.

1. Istraživanje Justinianovog konteksta:

- a. Kako je izgledao život Roma u Bukureštu/Rumunjskoj prije rata?
- b. Koji povijesni događaji su relevantni za taj dio Europe tijekom rata?
- c. Koje mjere protiv Roma su donesene i kada?
- d. Kako je bilo moguće da su neki Romi poslani da se bore kao dio rumunjske vojske, a drugi su deportirani?
- e. Kako je Justinian bio pogođen događajima i specifičnim mjerama koje su donesene protiv Roma?

Grupe prezentiraju odgovore na pitanja i zatim o njima raspravljaju u većoj grupi.

2. Refleksija o Justinianovoj priči, temeljena na sljedećim pitanjima:
 - a. Što misliš, kako se Justinian osjećao kada je njegov otac morao ići u rat?
 - b. Kako se on osjećao kad je prisiljen ostaviti svoj dom i živjeti tri mjeseca u pristupnoj ulici Prefekturi?
 - c. Možete li zamisliti kako mu je bilo voziti se u vlaku u kojem ljudi nisu imali hrane ni vode, a mnogi su umrli? O čemu je razmišljao? Što je osjećao?
 - d. Zašto je Justinianov otac otišao iz vojske i pridružio se obitelji u Transnistriji?
 - e. Koje su Justinianove kasnije refleksije o tim događajima? Je li se mogao pomiriti s tim što se dogodilo?

3. Grupe prezentiraju svoje refleksije i nastavnik ih vodi kroz diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Kako vam je ova aktivnost pomogla u učenju o Holokaustu?
 - b. Kako vam je ova aktivnost pomogla u učenju o ljudima?
 - c. Koja ljudska prava/prava djeteta su bila prekršena u Justinianovoj priči?
 - d. Što možemo naučiti iz osobnih priča, a ne možemo iz akademskih povijesnih knjiga? Što možemo naučiti iz povijesnih akademskih knjiga, a ne možemo iz osobnih priča?

Nastavak:

- Učenici mogu gledati snimke drugih romskih preživjelih na <https://iwitness.usc.edu/home>
- Učenici mogu napraviti prezentaciju o deportacijama u Transnistriju.
- Suradnički projekt se može stvoriti između nastavnika iz dvije različite zemlje. U tom projektu, učenici iz jedne zemlje mogu proučavati priču osoba koje su preživjele genocid nad Romima iz zemlje drugih iz projekta i razmijeniti iskustva s učenicima iz regije.

Priča Justiniana Badee¹⁸

Justinian Badea rođen je u Bukureštu, 2. prosinca 1931. Njegov otac pozvan je u vojsku 1941. Nekoliko mjeseci kasnije, vlasti su uhitile njegovu majku i braću zajedno s drugim Romima i zatvorili ih u veliki prilaz u Prefekturi, gdje su bili gotovo bez hrane. Od tamo, odvedeni su na željezničku stanicu i stavljeni u stočne vagone, gdje su proveli dva dana bez vode, hrane i s vrlo malo zraka. Mnogo ljudi je umrlo tijekom ta dva dana. U Tighini¹⁹, vlak je stao na nekoliko sati i policajci su otvorili vagone da bi pustili zrak unutra, ali nisu nikoga pustili da izađe iz njih. Vlak je nastavio za Grigoresti i od tamo su Romi odvedeni u Bogdanovu u kočijama.

Zima je bila hladna, a oni nisu imali drva kako bi naložili vatru, nisu imali odjeću, ništa. Mnogo ljudi umrlo je od hladnoće i gladi. Na proljeće, Justinianov otac ih je uspio pronaći. Čuo je da su deportirani i napustio je front kako bi bio s njima. Svi su bili prisiljeni raditi na poljima od jutra do mraka, a oni koji nisu mogli raditi ubijeni su od strane rumunjske žandarmerije. Na jesen, kada poljoprivredni radovi nisu više bili potrebni, ljudi su odvedeni u Varvalocu, pored rijeke Bug. Od tamo, bili su prisiljeni marširati od sela do sela. Oni koji nisu mogli hodati dovoljno brzo, pretučeni su i mnogi ubijeni.

Kada su konačno stigli do Tiraspolu, zatvoreni su u logor. Jednog dana, Justinianov otac pronašao je par cipela, i iako nitko od članova njegove obitelji nije imao cipele, smatrao je boljim da ih proda i iskoristi dobiveni novac za kupnju hrane. Jedne noći, pokušao se popeti preko ograde kako bi izašao van i prodao cipele, ali noćni stražari su ga vidjeli i upucali.

Nakon četiri godine u Transnistriji, Justinian i njegova majka oslobođeni su i mogli su se vratiti kući uz pomoć lokalnih ljudi iz Besarabije, koji su im dali novac za odlazak do željezničke stanice. Kada su stigli u Bukurešt i pokušali doći doma, shvatili su da im je kuća uništena. Njegova majka provela je ostatak svog života žaleći za svojim mužem i svojom djecom. Justinian Badea oprostio je počiniteljima, ali nikad nije shvatio zašto je morao toliko patiti, iz jednostavnog razloga što je bio član određene etničke grupe.

¹⁸ Ovaj tekst se temelji na intervjuu Justiniana Badee, koji je objavio 2000. godine Interkulturalni Institut iz Temešvara u publikaciji *Manjine: identitet i suživot* (Minorities: Identity and Coexistence.)

¹⁹ Mali gradić, poznat i kao Bender, trenutno u Republici Moldaviji.

Otpor

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima da reflektiraju o svom razumijevanju otpora i uče o različitim oblicima na koje su Židovi pružali otpor tijekom Holokausta, uključujući oružani i neoružani otpor.

Uključene kompetencije za demokratsku kulturu:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- tolerancija dvoznačnosti
- vještina analitičkog i kritičkog razmišljanja
- empatija
- znanje i kritičko razumijevanje sebe
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1.

Trajanje: 2 sata

Savjeti za nastavnike:

Kada uče o Holokaustu, učenici mogu dobiti dojam da su Židovi bili bespomoćne žrtve koje nisu imale snage ili sredstava suprotstaviti se. Sljedeća aktivnost će im pomoći da se odmaknu od ideje da su Židovi bili samo pasivne žrtve. U stvarnosti, oni su pronašli snage da pruže otpor na razne načine. Važno je znati da Židovi nisu bili svjesni namjere nacista i njihovih suradnika od početka. Mnogi su čak smatrali da su glasine o postojanju logora smrti, koje su dolazile do njih, nevjerovatne i lažne. Nekoliko ljudi imalo je izbor uključiti se u oružani otpor, ali otpor su pružali i na načine koji nisu uključivali oružje. Učenici mogu na početku smatrati iznenađujućim da je otpor bez oružja moguć, no kroz refleksiju će razumjeti da otpor može biti i drugačiji.

Opis aktivnosti

Prvi dio:

1. Nastavnik pita učenike što za njih znači pojam „otpor“. Pišu riječ na ploču ili u dijeljeni dokument i nastavnik ili učenik zapisuje ideje koje su ostali spomenuli.
2. Nastavnik dijeli razred u četiri grupe. Svaka grupa dobiva jedan primjer oružanog otpora i jedan primjer duhovnog otpora iz Dodatka 1. (dvije grupe dobivaju „Pobuna“ i „Obrazovanje, kultura, religija“, a druge dvije grupe dobivaju „Partizani“ i „Dokumentiranje“). Zadatak za učenike je da pročitaju uručak, rasprave o primjerima o kojima su čitali i pripreme prezentaciju za druge grupe. Zatim se dvije grupe, koje su čitale različite primjere, spajaju i jedni drugima prezentiraju primjere o kojima su čitali.
3. Nastavnik vodi diskusiju za cijeli razred, koja se temelji na sljedećim pitanjima:
 - a. Jeste li znali za te oblike otpora tijekom Holokausta?
 - b. Je li vas nešto iz tih primjera iznenadilo? Što?
 - c. Što mislite, zašto su ljudi odabrali pružati otpor?

- d. Mislite li da su oni vjerovali da će oružani otpor biti uspješan? Zašto?
- e. Što mislite, zašto su se ljudi uključili u duhovni otpor?
- f. Zašto im je bilo tako teško pružati otpor?
- g. Koji aspekti su pomagali otporu u nekim situacijama?
- h. Zna li za neke druge oblike/primjere otpora osim ovih o kojima ste razgovarali? Koje?
- i. Što možemo naučiti od Židova koji su pružali otpor?
- j. Kako to što ste naučili možete primijeniti u svakodnevnom životu?
- k. Sada kad se vratimo na vaše početno razumijevanje pojma „otpor“, biste li nešto dodali ili promijenili?

Drugi dio:

1. Nastavnik moli učenike da se vrate u iste grupe u kojima su bili i da, temeljeno na dopunjenoj definiciji otpora, razmisle o konkretnim primjerima otpora u današnjim društvima ili iz nedavne povijesti, nakon Holokausta. Učenici mogu taj zadatak raditi tijekom sata ili kao domaću zadaću, između prvog i drugog dijela. Svaka grupa prezentira 1 - 2 primjera i objašnjava:
 - a. Zašto to smatrate primjerom otpora?
 - b. Što mislite, što ljudi koji su uključeni u taj otpor/koji su bili uključeni u njega pokušavaju njime postići?
 - c. Mislite li da je on bio/je uspješan? Zašto?
2. Nakon što su sve grupe prezentirale, nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li bilo lagano ili teško sjetiti se primjera nedavnog ili današnjeg otpora?
 - b. Za koje vrijednosti se ljudi koji pružaju otpor zauzimaju? Jesu li one iste u svim primjerima koje su grupe prezentirale ili ima razlika?
 - c. Što možemo naučiti od ljudi koji pružaju otpor?
 - d. Kako možemo primijeniti naučeno u svakodnevnom životu?
 - e. Ako se sada vratimo na vašu definiciju otpora, biste li nešto dodali ili promijenili?

Nastavak:

- Učenici istražuju druge oblike otpora, kao što su:
 - Pokušaji očuvanja židovske baštine: knjiga, Tora i vjerskih predmeta, obiteljskih fotografija. Zanimljiv primjer je onaj „Papirnatih brigade“ iz Vilnusa.
 - Intelektualni otpor od strane Židova i ne-Židova, kao što su Pokret otpora Bijela Ruža, Ženski kuriri pokreta otpora mladih.
 - Židovski padobranci iz britanskog mandata nad Palestinom.
 - Otpor pismima.
- Učenici istražuju druge primjere otpora iz kategorija o kojima su raspravljali na satu.

Dodatak 1. – Oblici židovskog otpora tijekom Holokausta

A. Oružani otpor

1. Ustanci

Oružani ustanci organizirani su u više od 100 geta. Najveći ustanak se dogodio u varšavskom getu. Više od 400,000 Židova nalazilo se u njemu. Deseci tisuća umrli su od bolesti i gladi, stotine tisuća deportirane su u Treblinku i druge logore. U travnju 1945., kada su Židovi pružili otpor deportacijama i počeli se boriti, SS i policija bili su iznenađeni i ustanici su uspjeli ubiti desetke njih. Ustanak je trajao četiri tjedna. Preko 7 000 Židova bilo je ubijeno, a ostali su deportirani u razne logore jer je varšavski geto zatvoren. Mali logor otvoren je na mjestu geta.

Slučajevi otpora zabilježeni su čak i u nacističkim logorima, uključujući i logore smrti Treblinku, Sobibor i Auschwitz-Birkenau. Oko 300 zatočenika uspjelo je pobjeći. Većina njih uhvaćena je i ubijena ubrzo nakon toga, no procijenjeno je da je između 50 i 70 osoba među njima preživjelo do kraja rata.

2. Partizani

Između 20 000 i 30 000 Židova u istočnoj i zapadnoj Europi borilo se protiv nacista tijekom Holokausta kao partizani. Većina njih bili su obični ljudi – mnogi od njih tinejdžeri – koji su pobjegli iz geta i radnih logora. Priključili su se ne-židovskim partizanskim grupama, često skrivajući da su Židovi zbog antisemitizma. U mjestima gdje je antisemitizam bio vrlo jak, stvarali su posebne židovske partizanske jedinice. Dok su se ne-židovi partizani mogli iskradati kući u sigurnost, Židovi nisu imali kamo otići. Živjeli su u teškim uvjetima – bez stvarnog skloništa koje bi ih zaštitilo od surovog vremena.

Partizani su se borili i preživjeli zahvaljujući formiranju organiziranih grupa. Imali su malo oružja i malo municije, ali su ipak dali veliki doprinos borbi protiv nacista jer su poznavali teren i kako iskoristiti taj teren u svoju korist. Najuspješnije partizanske aktivnosti odvijale su se po noći, kada ih je skrivao mrak, i uz pomoć lokalnog stanovništva.

B. Duhovni otpor

3. Obrazovanje, kultura i religija

Opće obrazovanje, kroz redovno školovanje, Židovima je bilo zabranjeno u većini zemalja istočne Europe. Ali u nekim getima, unatoč lošim uvjetima, tajne škole su osnivane i skrivane kao kuhinje ili druge društvene institucije. Židovi su krijumčarili knjige u velikom broju geta i otvarali podzemne knjižnice. Aktivisti su u Theresienstadu, pored Praga, stvorili knjižnicu koja je sadržala 60 000 knjiga.

Većina djece koja je živjela u getima nije mogla pohađati školu jer su bili prisiljeni na rad ili jer su morali brinuti o mlađoj braći i sestrama. Neku djecu poučavali su odrasli iza zatvorenih vrata u tajnosti njihovih domova. Pronalazak učitelja, pogodnih lokacija, knjiga, materijala za pisanje bili su samo neki od problema s kojima su se suočavali. Glad, nedostatak grijanja i prisilni rad činili su obrazovanje još težim zadatkom, ali ipak, obrazovanje je značilo potvrdu života, znak preživljavanja.

Unatoč gladi, pretrpanom prostoru i patnji, Židovi u getima nisu odustali od kulture i religije. Organizirali su koncerte, predavanja, kazališne predstave i druge oblike umjetnosti. Vjerske službe bile su zabranjene u većini geta, ali mnogo Židova se molilo i u tajnosti su održavali službe. Te aktivnosti pomagale su im da održe kulturni i religijski identitet, pružajući duhovnu utjehu i održavajući moral.

4. Dokumentiranje događaja i iskustava

Židovi su se trudili dokumentirati sve što su prolazili i vidjeli tijekom Holokausta na razne načine: vođenjem dnevnika, pisanjem poezije, crtanjem i slikanjem, tajnim fotografiranjem, itd. U većini slučajeva to dokumentiranje bilo je individualno, ali u nekim slučajevima, ono je bilo organizirano. Na primjer, u varšavskom getu Emanuel Ringelbaum organizirao je prikupljanje dokumenata, zajedno s drugim povjesničarima, piscima, rabinima i socijalnim radnicima, koji su bili posvećeni bilježenju života u getu. Dio te arhive koji je pronađen (tajnog imena Oneg-Shabbat, što znači Veselje šabata) sadrži više od 6 000 dokumenata i uključuje eseje, dnevnike, crteže i druge artefakte, koji su prikupljeni u periodu između rujna 1939. i siječnja 1943.

Proaktivni pomoćnici, promatrači, kolaboracionisti

Proaktivni pomagači

Pregled:

Ovom aktivnosti želi se inspirirati učenike da postanu proaktivni pomagači, uključivanjem u proces refleksije o akcijama ljudi koji su pokazali moralnu snagu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- odgovornost
- empatija

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1.

Trajanje: 1 sat

Savjeti za nastavnike:

U ovoj aktivnosti učenici će istražiti primjere moralne snage. Kako bi se lakše uključili u aktivnost, učenici moraju imati predznanje o Holokaustu. Ova aktivnost je dobra početna točka za projektno učenje, kojim se istražuju ljudska prava iz aktivističke perspektive i vodi učenike da se bave temama koje iz zanimaju i podizanjem svijesti o njima.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik pita učenike da formiraju grupe s 4 do 5 osoba u svakoj skupini, a zatim dijeli uručke s jednom ili više priča o spasiteljima i aktivistima svakoj grupi. Svaka grupa treba imati različite primjere. Nastavnik može koristiti primjer iz Dodatka 1. ili pripremiti druge primjere koji su relevantni za njegove učenike. Učenici čitaju uručke i diskutiraju o osobama koje se spominju i njihovim akcijama, temeljno na sljedećim pitanjima:
 - a. Što ta osoba vrednuje?
 - b. Što ta osoba želi postići?
 - c. Što ta osoba radi kako bi postigla to što želi?
 - d. Koji je utjecaj aktivnosti te osobe?
 - e. Je li ta osoba riskirala poduzimanjem tih akcija? Ako je, što mislite da je bila njezina motivacija da poduzme taj rizik?

Ako nastavnik želi posvetiti više vremena ovoj aktivnosti, može zadati učenicima da prikupe više informacija o spašavatelju/aktivistu o kojem su diskutirali ranije.

2. Svaka grupa će s ostalima podijeliti najvažnije informacije o spasitelju/aktivistu čija je priča dodijeljena njihovoj grupi i refleksije o postavljenim pitanjima.
3. Nastavnik vodi diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima. Odgovori na neka pitanja, kao i pojedine ključne riječi mogu biti zapisane na ploču ili u dijeljeni dokument:
 - a. Što možemo naučiti od osobe koja je odlučila djelovati kako bi zaštitila druge?
 - b. Koliku razliku može jedna osoba napraviti?
 - c. Koje kompetencije treba imati spasitelj/aktivist?
 - d. Koje primjere današnjih aktivista za ljudska prava poznajete?
 - e. S kojim preprekama se aktivisti za ljudska prava susreću?
 - f. Kako osoba može djelovati da bi promovirala i štitila ljudska prava?

Nastavak:

- Počevši s ovom aktivnošću, učenici mogu nastaviti istraživati temu spasitelja i aktivista. Mogu i sami početi djelovati kako bi promovirali i štitili ljudska prava. Koristeći pristup projektnog učenja, nastavnik može voditi učenike kroz sljedeći proces:
 1. *Izbor teme*
 - Učenici mogu izabrati jedan društveni problem na koji bi se htjeli fokusirati. Proces odabira teme treba biti prilagođen dobi i prethodnom iskustvu učenika. Na primjer, taj proces može izgledati ovako:
 - Svaki učenik anonimno predlaže temu i ona koju je predložilo najviše učenika je ona koju će istraživati.
 - Učenici rade u malim grupama, svaka grupa predlaže jednu ili više tema, a zatim glasaju kako bi odabrali onu koju će istraživati.
 2. *Istraživanje*
 - Učenici istražuju odabranu temu:
 - Učenici rade u grupama i svaka grupa istražuje različiti aspekt ili koristi različita sredstva za istraživanje (arhive, medije, stručnjake, obične građane, itd.). Uloga nastavnika je osigurati da svatko dobije zadatak s kojim se osjeća ugodno.
 - Svaka grupa dijeli rezultate svog istraživanja s cijelim razredom, kako bi svi naučili više o odabranoj temi.
 3. *Akcija*
 - Učenici identificiraju načine na koje mogu doprinijeti podizanju svijesti i/ili rješavanju problema kojim su se bavili. Mogu odabrati online kampanju, kampanju koju će provesti u školi, napisati peticiju, organizirati prikupljanje sredstava, potaknuti zajednicu da volontira oko problema, itd. Važno je da učenici odluče sami što žele raditi, ne nastavnik. Uloga nastavnika je da vodi proces, ne da donosi odluke ili kontrolira rezultate.
 4. *Javna prezentacija*
 - Učenici organiziraju javnu prezentaciju svog projekta, kako bi prezentirali što su radili drugima. Na prezentaciju mogu pozvati druge učenike i nastavnike iz škole, roditelje, ostale članove zajednice, stručnjake koji su im pomagali u fazi istraživanja, itd.

5. Refleksija

- Učenici su uključeni u proces refleksije temeljen na sljedećim pitanjima:
 - Pitanja povezana s procesom:
 - Kako je grupni rad bio organiziran?
 - Kako ste pronašli potrebne informacije?
 - Kako ste prezentirali informacije ostatku razreda?
 - Kako ste organizirali dio oko podizanja svijesti/rješavanja problema kojim ste se bavili?
 - Kako ste surađivali s članovima grupe?
 - Kako ste pripremili i organizirali javnu prezentaciju?
 - Što vam se najviše svidjelo?
 - Što vam se nije svidjelo?
 - Je li vas nešto iznenadilo?
 - Što biste u budućem projektu napravili drugačije?
 - Pitanja povezana s proizvodom/rezultatom:
 - Jeste li zadovoljni s rezultatima vašeg rada: s dijelom akcije?
 - Jeste li zadovoljni s rezultatima vašeg rada: s javnom prezentacijom?
 - Jeste li zadovoljni s rezultatima vašeg rada: utjecajima koje je vaš projekt imao na druge ljude?

Dodatak 1. – Uručci

Viorica Agarici (1886. – 1979.) bila je predsjednica lokalnog Crvenog Križa u gradu Romanu, u Rumunjskoj. Tijekom ljeta 1941., kratko nakon što je Rumunjska ušla u Drugi svjetski rat, ona se često nalazila na željezničkoj stanici i brinula za ozlijeđene vojnike koji su dolazili s Istočnog fronta. U noći s 2. na 3. srpnja, čula je stenjanje i pozive u pomoć iz zatvorenih stočnih vagona, koji su se nalazili daleko od stanice. Stotine Židova, koji su preživjeli pogrom u Iasiju, bili su natrpane u „vagone smrti“, bez vode i hrane. Nakon putovanja pod vrućim ljetnim suncem, koje je trajalo danima, gore i dolje po tračnicama i u zatvorenim metalnim vagonima, mnogo njih je umrlo, a preživjeli su bili sve slabiji. Policija (žandarmerija), lokalna i njemačka, sprečavala ih je da pristupe vodi i upucala nekoliko njih koji su ju pokušali nabaviti.

Viorica Agarici inzistirala je da Crveni Križ mora ponuditi pomoć putnicima i nagovorila je rumunjsku vojsku da otvori vagone. Tijela mrtvih iznesena su iz vlakova, a preživjeli su dobili vodu, hranu i bilo im je dopušteno da se operu. Zahvaljujući upornosti i pomoći koju je pružila Agarici, neki od putnika preživjeli su put do radnog logora Calarasi. Štoviše, kada su čule za njezinu akciju, ostale podružnice Crvenog Križa dobile su više snage da djeluju i ponude pomoć.

Četiri godine nakon njezine smrti, Yad Vashem proglasio je Vioricu Agarici Pravednicom među narodima.

Irena Sendler (1910. – 2008.) bila je poljska socijalna radnica, koja je tijekom Drugog svjetskog rata ponudila pomoć židovskom stanovništvu Varšave i pomogla krijumčariti židovsku djecu iz varšavskog geta.

Kada je počela nacistička okupacija, iskoristila je svoj položaj u gradskom Odjelu za socijalnu skrb, i uz pomoć nekoliko pouzdanih prijatelja, počela izrađivati lažne dokumente za židovske obitelji i tražiti sigurne lokacije za njih. Nakon što je oko 500 000 Židova zatvoreno u varšavskom getu 1940., Sendler je nastavila svoje humanitarne akcije. Kako su se Nijemci bojali širenja bolesti izvan geta, ona je uspjela nabaviti posebnu dozvolu da uđe u geto, kako bi ispitala sanitarne uvjete. Sendler i drugi volonteri uspjeli su prokrijumčariti lijekove, odjeću, hranu i ostale potrepštine i spasiti siročad iz geta, a zatim i drugu židovsku djecu. Starija djeca naučila su katoličke molitve i sakrila se u obližnju katoličku crkvu. Kada su ušli u zgradu, uklonili su žute zvijezde sa svoje odjeće i izašli kroz glavna vrata kao poljska katolička djeca, s novim identitetima. Mlađa djeca bila su sakrivena u kutijama za alat ili na druge kreativne načine iznesena iz geta. Sendler je putovala sa psom pa je, ako bi skrivena djeca počela plakati u blizini straže, udarila psa u šapu i on bi počeo lajati, zajedno s psima koje su imali nacisti.

Sendler je pomogla spasiti oko 2 500 židovske djece i uspjela sakriti listu njihovih imena i lokacije. Nikada nije otkrila ništa o svom poslu, čak ni kada je bila uhićena i mučena od strane Gestapo-a. Država Izrael ju je 1965. godine proglasila Pravednicom među narodima.

Martha Sharp (1905. – 1999.) i **Waitstill Sharp** (1902. – 1983.) bile su američke unitarijanistice koje je njihova crkva poslala u misiju da pomognu izbjeglicama u Europi, početkom Drugog svjetskog rata. Dopotovale su u Prag u veljači 1939. i uključile se u izravnu pomoć izbjeglicama i u pomoć u emigriranju. Čehoslovačka je bila pod nacističkom kontrolom od ožujka 1939. i, iako su gospođe Sharp bile meta sumnje Gestapo-a, uspjele su ostati sve do ranog kolovoza u Europi i pomoći izbjeglicama u nabavljanju dokumenata za bijeg. Dijelile su im i novac i stvari koje su im bile potrebne i pomagale židovskim intelektualcima da nađu posao u SAD-u. Njihove izlazne vize omogućavale su im da nakratko posjete inozemstvo i, da tim prilikama, ispraćaju izbjeglice, što je predstavljalo ozbiljan rizik za njih. Procjena je da su pomogle oko 3500 osoba: muškarcima, ženama i djeci, različitih zanimanja, od kojih su mnogi bili Židovi. Nakon što su napustile Čehoslovačku, nastavile su raditi na pitanjima izbjeglica iz SAD-a i iz Zapadne Europe.

Godine 2006. Yad Vashem ih je proglasio Pravednicama među narodima.

Chiune Sugihara (1900. – 1986.) bio je japanski konzul u Kaunasu, u Litvi. Japan je bio moguća ruta za Židove koji su pokušavali bježati iz Europe, ali japanska vlast imala je stroge uvjete za imigrante, koje većina izbjeglica nije zadovoljavala. Znajući da su izbjeglice u opasnosti, Sugihara je izdavao desetodnevne vize za Židove koji su željeli proputovati kroz Japan, na putu do SAD-a. To je radio unatoč strogim odredbama japanskog Ministarstva vanjskih poslova da daje vize samo onima koji već imaju vize za treće destinacije, koji mogu izaći iz Japana bez iznimki. Do 4. rujna 1940., kada je Konzulat zatvoren, trošio je od 18 do 20 sati na dan izdajući vize, stvarajući mjesečni broj viza svaki dan. Čak je izdavao i prazne papire, samo s pečatom konzulata i svojim potpisom. Znao je da je to što radi čin neposlušnosti, ali je njime spasio nekoliko tisuća ljudi.

Godine 1984., proglašen je Pravednikom među narodima.

Eleanor Roosevelt (1884. – 1962.) bila je prva dama Sjedinjenih Američkih Država dvanaest godina. Zalagala se za židovske izbjeglice i za osnivanje države Izrael. Godine 1939. Eleanor Roosevelt javno je podržala donošenje zakona koji bi odobrio ulazak 20 000 djece iz Njemačke ispod 14 godina u SAD, ali nažalost, zakon nije donesen. Sljedeće godine, organizirala je sastanak i povezala vladine službenike sa socijalnim radnicima i s predstavnicima organizacija koje su pomagale izbjeglicama, kako bi stvorili zajednički plan spašavanja djece. Kao rezultat tog sastanka, posebni Odbor je stvoren i stotine siročadi i djece bez pratnje iz Europe je došlo u SAD, uključujući i židovsku djecu.

Eleanor Roosevelt radila je kao predsjednica Odbora Ujedinjenih Naroda za ljudska prava i odigrala važnu ulogu u stvaranju Opće deklaracije o ljudskim pravima.

Odluke pojedinaca

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je pomoći učenicima da razumiju da je biti proaktivni pomagač odluka pojedinca. U ovoj aktivnosti učenici su isto potaknuti da se posvete novim ponašanjima koja će razviti njihove kompetencije proaktivnog pomagača.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- otvorenost drugim kulturama i drugim vjerovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- samoučinkovitost
- autonomne vještine učenja
- vještine slušanja i opažanja
- empatija
- fleksibilnosti i prilagodljivost
- znanje i kritičko razumijevanje sebe

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1.

Trajanje: 2 sata

Savjeti za nastavnike:

Ova aktivnost potiče učenike da razmišljaju o vrijednostima i emocijama kao o nečemu što omogućuje ili o nečemu što blokira određena ponašanja. Kada uče o Holokaustu, učenici mogu imati tendenciju da misle samo o najočitijim „dobrim i lošim“ ponašanjima, kao na primjer o nacistima koji su ubijali ili dali ubiti s jedne strane, ili Pravednicima među narodima koji su riskirali svoje živote kako bi spasili druge. Unatoč tome, postoji mnogo drugih ponašanja koja su doprinijela, na ovaj ili onaj način, razvoju događaja. Kroz ovakvu aktivnost, učenici se mogu odmaknuti od središnjih figura Holokausta, kao što je Hitler, i promišljati o postupcima običnih ljudi, osoba koje rade u civilnom društvu, itd.

Tijekom aktivnosti, nastavnik ne treba očekivati specifične točne ili netočne odgovore ili ih kategorizirati kao takve, već dopustiti učenicima da si uzmu vremena da razmišljaju o moralnoj odgovornosti u svim njezinim stupnjevima i oblicima. U današnjim društvima, posebno s upotrebom društvenih mreža, postoji snažna tendencija prema polarizaciji. Ova aktivnost može pomoći učenicima da nauče razmišljati izvan jasnih kategorija.

Prvi dio:

1. Nastavnik poziva učenike da rade u grupama od 4 do 5 osoba po grupi. Zatim dijeli Dodatak 1. svakoj grupi, objašnjavajući da se on odnosi na raznolika ponašanja ljudi tijekom Holokausta. Učenicima se zadaje da analiziraju svako ponašanje iz uručka i da odgovore na sljedeća pitanja, referirajući se na svaku osobu:
 - a. Što mislite, što je motiviralo ovu osobu da tako postupa?
 - b. Mislite li da je osoba bila svjesna posljedica svojih akcija? Mislite li da je ona brinula o posljedicama?
 - c. Mislite li da je ta osoba mogla postupiti drugačije? Kako? Što bi se dogodilo da je postupila drugačije?
 - d. Što se moglo dogoditi da je više/manje ljudi postupalo kao ta osoba?
2. Nastavnik može podijeliti s učenicima da su sva ta ponašanja bila prisutna tijekom Holokausta, uključujući ljude koji su odbili sudjelovati u jedinicama za ubijanje i koji zbog toga nisu bili kažnjeni, nego su jednostavno prebačeni na druge poslove. Zadnji primjer u Dodatku je temeljen na fotografiji na kojoj je grupa ljudi od koje samo jedna osoba nije podigla ruku kao nacistički pozdrav. Ta osoba na fotografiji je kasnije identificirana kao August Landmesser. Tada nitko nije primijetio da on ne diže ruku na pozdrav, inače bi trpio posljedice.
3. Nastavnik poziva učenike da razmisle o razlozima zbog kojih se ljudi, općenito, izabiru ponašati na određeni način kada vide da su drugi ljudi nepravедno tretirani ili da su u opasnosti. Svaki učenik dobiva dva post-it papirića u dvije različite boje i zamoljen je da na jedan napiše razloge zašto se ljudi odlučuju aktivno pomagati osobama nad kojima je počinjena nepravda, a na drugi razloge zašto ljudi odlučuju biti pasivni pred nepravdom. Post-iti se izlažu na dvije strane prostorije i jedan učenik ih čita za cijeli razred. Nastavnik sumira razloge za svaku stranu i uključuje učenike u diskusiju temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Što mislite, zašto je lakše biti pasivni promatrač nego proaktivni pomagač u situacijama nepravde?
 - b. Čega se ljudi boje? Je li taj strah opravdan?
 - c. Koje kompetencije bi ljudi trebali imati da bi postali proaktivni pomagači?
 - d. Kako se te kompetencije mogu razviti?

Nastavnik zapisuje odgovore učenika na dva posljednja pitanja i koristi ih u drugom dijelu aktivnosti.

4. Nastavnik poziva učenike da napišu kratki esej počevši od citata Raula Hilberga: „U ključnim trenutcima, svaki pojedinac donosi odluke i... sve odluke su pojedinačne.“

Drugi dio:

5. Učenici čitaju svoje eseje u grupama od troje ljudi. Nakon što je jedan pročitao svoj esej, ostali mu daju povratne informacije. Ako učenici nisu upoznati s davanjem konstruktivne povratne informacije, nastavnik ih treba ohrabriti da se fokusiraju na pozitivne dijelove i predložiti da mogu koristiti rečenice kao što su:
 - a. Ono što sam ja čuo dok si čitao svoj esej je da...
 - b. Jedan dio koji mi se jako svidio u tvom eseju je...
 - c. Shvatio sam da si ti pristupio temi iz perspektive...? Jesam li u pravu?
 - d. Kako bi dodatno razvio svoj esej, mislim da bi moglo biti zanimljivo da detaljnije razradiš ideju da...
6. Nastavnik podsjeća učenike na diskusiju u vezi kompetencija koje su potrebne da netko bude proaktivni pomagač i dijeli ih u grupe od 4-5 učenika po grupi. Zadatak im je da razmisle o konkretnim stvarima koje mogu raditi od sada nadalje kako bi razvili svoje kompetencije i postali proaktivni pomagači. Nastavnik može učenike uključiti u diskusiju, kako bi se uvjerio da nisu shvatili proaktivne pomagače kao nekoga tko samo reagira u krizama. Ljudi koji su predani ljudskim pravima i ne-diskriminaciji mogu utjecati na društvo i svojim svakodnevnim ponašanjem, načinom na koji govore, načinom na koji tretiraju druge ljude, svojim radom na prevenciji nepravde.
7. Grupe prezentiraju glavne dijelove svoje diskusije i nastavnik ih pita da se vrate u grupe i naprave detaljniji plan – ne samo što bi htjeli raditi drugačije, nego i kako će se zaista ponašati i postupati. Mijenjanje naših navika zahtjeva vrijeme i trud, pogotovo na početku. Zbog toga stvaranje specifičnog plana („Provest ću moj prvi odmor/pauzu za ručak svake srijede s ljudima koje inače smatram drugačijima, kako bi naučio od njih/o njima“) je bolje od stvaranja općeg plana („željela bih poznavati drugačije ljude“). Učenici mogu pogledati svoju listu akcija – i mogu dodati stvari na nju, temeljem onoga što ih je inspiriralo iz prezentacija drugih grupa – i odlučiti kada će i kako isprobati nova ponašanja. Mogu raditi i zajedno s kolegom kako bi mu pomogao zapamtiti ili nadzirati plan.

Nastavak:

- Nastavnik može voditi učenike kako bi naučili o eksperimentima o poslušnosti koje je proveo Stanly Milgram počevši od 1961. ili o eksperimentu iz zatvora Zimbardo koji je proveo Philip Zimbardo 1971. kako bi naučili utjecaje konteksta na ponašanje ljudi²⁰.
- Nastavnik može uključiti učenike u aktivnost koja uključuje pisanje temeljeno na citatu Edwarda Yashinskog, židovskog pjesnika koji je preživio Holokaust, ali je umro kao politički zatvorenik u Poljskoj: „Ne boj se svojih neprijatelja, jer te oni mogu samo ubiti. Ne boj se svojih prijatelja, jer te oni mogu samo izdati. Boj se samo ravnodušnosti, koja dozvoljava ubojicama i izdajicama da sigurno šetaju zemljom.“

²⁰ Nastavnici mogu pronaći više informacija o tom eksperimentu u akademskim publikacijama, obrazovnim video materijalima i čak i u igranim filmovima.

Dodatak 1.

1. Susjed koji gleda kako Židove okupljaju i deportiraju.
2. Osoba koja preuzima kuću židovske obitelji nakon što su oni deportirani.
3. Osoba koja skriva Židove u svojoj kući.
4. Osoba koja odaje Židove nacistima.
5. Inženjer koji stvara krematorije.
6. Gradonačelnik koji laže, tvrdeći da nema Roma u njegovom selu, kako bi ih zaštitio od deportacija.
7. Osoba koja odbija biti dio jedinice za ubijanje (Einsatzgruppe).
8. Osoba koja odbija podići ruku na nacistički pozdrav na javnom događaju.

Izbjegllice – Nekada i sada

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je uključiti učenike u proces učenja o tome kako su židovski izbjeglice viđeni i tretirani tijekom Holokausta, kao i učenje iz povijesti kako bi bolje razumjeli odgovornost raznih zemalja i međunarodne zajednice u zaštiti izbjeglica.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- vještina analitičkog i kritičkog razmišljanja
- vještine suradnje
- znanje i kritičko razumijevanje svijeta.

Broj sudionika: 10 - 30

Izvori i materijali: Dodatak 1.

Trajanje: 1 sat

Savjeti za nastavnike:

Učenici mogu imati različite percepcije izbjeglica u svojoj zemlji, posebno ako žive na mjestima sa snažnom anti-migrantskom propagandom. Mogu imati i predrasude o ljudima koji dolaze iz određenih dijelova svijeta. Ako to postane vidljivo, nastavnik ne smije dopustiti da otkližu, nego se treba baviti predrasudama na način koji je koristan da učenik shvati zašto su predrasude negativne, bez da se učenik osjeća krivo. Za više detalja molimo pogledajte: aktivnosti o identitetima i stereotipima.

Opis aktivnosti

1. Nastavnik dijeli razred u četiri grupe. Svaka grupa dobiva uručak s jednim od događaja koji su opisani u Dodatku 1. Učenici čitaju uručak i diskutiraju o sljedećim pitanjima:
 - a. Što mislite, zašto se ovaj događaj dogodio tako kako je?
 - b. Tko je odgovoran?
 - c. Koje su posljedice?
 - d. Što je moglo biti učinjeno drugačije?
2. Svaka grupa prezentira događaj koji su proučavali i refleksije na pitanja. Zatim, učenici se uključuju u razrednu diskusiju, koja se temelji na sljedećim pitanjima:
 - a. Je li u događajima koje ste čitali ili u onima koje su prezentirale druge grupe bilo nešto što vas je iznenadilo? Što?
 - b. Misli li da su razlozi za odbijanje Židova, koje su izražavale razne zemlje, vrijedili? Zašto?
 - c. Jesu li Židovi viđeni kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom?

3. Nastavnik pita učenike znaju li što termin „izbjeglica“ znači. Nakon učeničkih odgovora, nastavnik informira učenike da je prema Konvenciji o izbjeglicama koja je donesena 1951. termin izbjeglica definiran. „Netko tko se ne može ili ne želi vratiti u svoju državu, zbog stvarno utemeljenog straha da će biti progonjen zbog rase, religije, nacionalnosti, članstva u pojedinoj društvenoj grupi ili političkom mišljenju.“
4. Nastavnik dijeli i informaciju da se ljudi, koji su napustili svoju zemlju i traže zaštitu u drugoj zemlji, ali nisu formalno prihvaćeni kao izbjeglice, nazivaju tražiteljima azila. Traženje azila je ljudsko pravo, što znači da svi trebamo moći ući u tuđu zemlju bez viza. Ljudi koji nisu izbjeglice ili tražitelji azila, ali koji pokušavaju ući ili žive u zemlji koja nije njihova općenito se zovu migranti.
5. Nastavnik uključuje učenike u raspravu temeljenu na sljedećim pitanjima:
 - a. Što je, prema tvom mišljenju, opći stav prema izbjeglicama i migrantima u tvojoj zemlji? A u Europi općenito?
 - b. Tko brine o izbjeglicama?
 - c. Tko ne brine o izbjeglicama?
 - d. Jesu li izbjeglice percipirane kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom? Tko ih vidi kao takve, a tko ne?
 - e. Vide li države neke izbjeglice kao da više zaslužuju podršku od drugih? Zašto? Je li to u skladu s principima ljudskih prava?
 - f. Što je Europa (i svijet općenito) naučila iz Holokausta u vezi izbjeglica?
 - g. Što Europa (i svijet) još trebaju naučiti u vezi izbjeglica?

Nastavak:

- Učenici mogu istraživati i dodatno analizirati jedan ili više događaja iz Dodatka ili neke druge događaje povezane sa židovskim izbjeglicama koji su pokušavali pobjeći iz Europe.
- Učenici mogu identificirati organizacije u svojoj regiji koje podržavaju izbjeglice i volontirati u tim organizacijama.

Dodatak 1.

Konferencija u Evianu

Delegati iz 32 europske zemlje sastali su se od 6. do 15. srpnja 1938. u Evian-les-Bains kako bi razgovarali o problemima vezanim uz židovske izbjeglice koji pokušavaju pobjeći iz Njemačke i Austrije. Na sastanku su bili i predstavnici 24 volonterske organizacije kao promatrači i stotine novinara. Delegati su izrazili simpatije za Židove koji su živjeli pod nacističkim režimom, ali niti jedna država, s izuzetkom Dominikanske Republike ih nije htjela primiti u velikom broju. Francuska (kao i mnoge druge zemlje) tvrdila je da je već uzela i previše izbjeglica. Države kao što su Kanada ili Australija tvrdile su da će prihvaćanje Židova stvoriti unutarnji rasni problem u zemlji. Britanija je tvrdila da je već posve naseljena i da pati od nezaposlenosti, pa zato ne može primiti veliki broj izbjeglica. Sjedinjene Američke Države odbile su povisiti godišnju kvotu za ulazak izbjeglica već i prije početka konferencije. Sovjetski Savez nije imao predstavnike na konferenciji. Vjeruje se da je razlog zbog kojeg je Dominikanska Republika bila voljna primiti izbjeglice povezana s činjenicom da je vođa njihove zemlje: (a) naredio vojnicima da masakriraju tisuće Haićana godinu dana prije i da se nadao će primanje židovskih izbjeglica pomoći da popravi svoj međunarodni ugled, (b) nadao se da će miješani brakovi između Židova i lokalnog stanovništva voditi prema „posvjetljivanju“ njihove boje kože.

Brod St. Louis

Brod St. Louis vozio je 937 putnika, većinom židovskih izbjeglica, koji su tražili azil u bijegu od nacističkih progona u Njemačkoj i plovio je od Hamburga do Havane u svibnju 1939. Iako su putnici zakonski imali turističke vize za Kubu, brodu nije bilo dopušteno da stane, jer su zakoni nedavno promijenjeni. Samo je malom broju ljudi bilo dopušteno da se iskrca. Nakon što je kapetan Gustav Schroder pokušavao cijeli tjedan nagovoriti kubanske vlasti da ih ne vraća natrag, odveo je brod prema Floridi, nadajući se da će dobiti dozvolu za ulazak od SAD-a. Ipak, i američke vlasti odbile su dopustiti im iskrcavanje, unatoč izravnoj molbi predsjednika. Do ranog lipnja, kapetan više nije imao opcija nego se vratiti prema Europi, pristao je u Antwerpenu, u Belgiji, s 908 putnika.

Tek nakon što je Velika Britanija pristala uzeti njih 288 (32%) i nakon mnogo pregovaranja od strane kapetana Schrodera, ostalih 619 putnika iskrcalo se u Antwerpenu. Francuska je prihvatila 224 izbjeglice (25%), Belgija 214 (23%) i Nizozemska 181 (20%). Brod se vratio u Hamburg bez putnika. Sljedeće godine, nakon bitke za Francusku i nacističke okupacije Belgije, Francuske i Nizozemske, u svibnju 1940. svi Židovi u tim zemljama bili su pod velikim rizikom, uključujući i novopridošle izbjeglice. Istraživanje je pokazalo da je 254 (29%) izbjeglica koji su se vratili u kontinentalnu Europu ubijeno tijekom Holokausta.

Struma

Brod Struma krenuo je iz Constante u Rumunjskoj 12. prosinca 1941. sa skoro 800 židovskih izbjeglica koji su pokušavali stići u Britansku mandatnu Palestinu preko Istanbula. Brod je bio u lošem stanju i njegov motor se pokvario nekoliko puta prije nego što su konačno stigli u Istanbul 15. prosinca. Tamo je brod ostao vezan u luci, dok su britanski diplomati i turski službenici pregovarali o sudbini putnika. Britanska vlada upravljala je Mandatnom Palestinom i nije željela da veliki broj židovskih izbjeglica dođe na taj teritorij. Britanski diplomati zahtijevali su od turskih vlasti da spriječi Strumu da nastavi svoje putovanje. Turske vlasti odbile su dozvoliti putnicima da se iskrcaju, iako im je ponestajalo hrane.

Nakon dva mjeseca, 23. veljače 1942., brod je otegljen u sjeverni Istanbul. Dana 24. veljače sovjetska podmornica pogodila je brod torpedom jer ga je zamijenila za neprijateljski brod. To je bila najveća civilna katastrofa u Crnom Moru tijekom Drugog svjetskog rata. Samo jedna osoba je preživjela.

Bijeli papir iz 1939.

Od 1920. do 1948. britanske vlasti administrativno su upravljale geopolitičkim prostorom koji je zvan Britanska mandatna Palestina. Osnovana je prema uvjetima Lige Nacija. Bijeli papir iz 1939., koji je izdala britanska vlada, objavio je njezinu politiku o statusu Palestine u budućnosti. Odbile su osnivanje nezavisne židovske države i ograničili židovsku imigraciju na 75 000 ljudi u pet godina. Kao odgovor na britansku politiku, Židovi su pokušavali ući u Mandatnu Palestinu ilegalno. Ljudi koji su uhvaćeni pri ilegalnim ulascima odvedeni su u logore. Imigrantska politika nije promijenjena ni tijekom rata i ostala je na snazi do osnivanja Države Izrael 1948.

Istraživanje memorijalizacije iz perspektive ljudskog dostojanstva

Istraživanje muzeja i drugih mjesta sjećanja iz perspektive ljudskih prava odraz je kulture ljudskih prava. To znači da su naši stavovi ugrađeni u okvir ljudskih prava i da smo mi sposobni analizirati odluke povijesnih vođa, svakodnevnih ljudi, muzejskih kuratora, itd. iz perspektive ljudskih prava.

Kada učenici posjećuju muzeje i mjesta sjećanja kao dio obrazovnog procesa, može im biti previše informacija ili emocija. Davanje okvira za refleksiju, čak i za akciju, dobar je način kako im pomoći da povežu povijest s današnjim društvima i sa svojim vlastitim životima. Predlažemo da se taj okvir gradi oko poštovanja ljudskog dostojanstva, kao načina da se učenicima pomogne razviti nijansiranije i uravnoteženije razumijevanje svijeta i da ih se inspirira na akciju prema izgradnji jednakog, demokratskog i interkulturalnog društva.

Ovisno o dubini gradiva koju nastavnik želi postići s učenicima, interdisciplinarni pristup obrazovanju kroz memorijalizaciju i komemoraciju može imati razne oblike. Neovisno o tome što nastavnik odluči posjetiti s učenicima ili o tome kako se posjet provodi, taj proces mora biti dobro pripremljen i smisleno uključen u širi obrazovni proces. Često nastavnici odaberu organizirati posjet na kraju obrazovnog procesa, ali to ne mora uvijek biti najbolja opcija. Posjet muzeju ili mjestu sjećanja ranije u procesu može pomoći učenicima da se bolje povežu s informacijama koje su naučili i omogućuje više vremena za shvate i reflektiraju o posjetu. Dok posjeti muzeju mogu biti organizirani čak i na početku procesa učenja i korištene kao početna točka za učenje o Holokaustu i ljudskim pravima (ovisno o muzeju, naravno), posjet mjestu sjećanja zahtjeva pripremu, kako intelektualnu tako i emocionalnu. Kako bi se učenici bolje povezali s mjestom sjećanja, moraju dobro razumjeti opći povijesni kontekst i kontekst tog mjesta prije samog posjeta. Nakon posjeta, značajan proces refleksije je potreban, s ciljem da se pomogne učenicima da bolje razumiju što su vidjeli, da kritički pristupe informacijama koje su dobili i da ih povežu s današnjom stvarnošću.

Cilj razvoja poštovanja ljudskog dostojanstva kroz posjet muzejima i mjestima sjećanja može se dostići kroz aktivnosti kao što su ove prezentirane u nastavku.

❖ **Istraživanje izložbe muzeja iz perspektive ljudskih prava**

Posjeti muzeju Holokausta, povijesnom muzeju Židova ili Roma, muzeju LGBTQ ili nekom drugom muzeju može se provesti koristeći perspektivu ljudskih prava. Obrazovni proces koji želi početi od ljudskih prava kao temelja razumijevanja povijesti može izgledati ovako:

1. Nakon što je osigurao da učenici dobro razumiju ljudska prava, nastavnik uključuje posjet muzeju u obrazovni proces. Dijeli učenike u grupe ili u parove. Svaka grupa/par mora se fokusirati na jedno specifično ljudsko pravo i uočiti primjere gdje se to pravo pojavljuje, u pozitivnom ili negativnom kontekstu. Učenicima može biti dodijeljeno pravo kojim će se baviti ili ga oni mogu odabrati. Na primjer, u muzeju može biti prikazano kako Židovima nije bilo dozvoljeno da budu dio gilda ili da se bave određenim zanimanjima, što je povezano s pravom na rad. Učenici mogu dobiti obrasce s opisima pojedinih prava koja su im dodijeljena, s mjestom da zapisuju informacije koje su pronašli i svoje refleksije tijekom posjeta.
2. Nakon posjeta, nastavnici će posvetiti dio procesa refleksije istraživanju izložbe iz perspektive ljudskih prava. Svaka grupa prezentira primjere povezane s pojedinim pravom koje su identificirali tijekom posjeta. Zatim se cijeli razred uključuje u proces refleksije, temeljen na sljedećim pitanjima:

- Je li bilo lako ili teško identificirati primjere povezane s pravom koje vam je dodijeljeno? Zašto?

- Jesu li primjeri koje ste pronašli povezani sa slučajevima u kojim su osobe uživale svoja prava ili sa slučajevima u kojima su im ta prava ograničena?
- Jeste li pronašli druge situacije koje se mogu povezati s pravima koja nisu dodijeljena ni jednoj grupi? Na koja?
- Jeste li bili iznenađeni s tim što ste naučili u vezi ljudskih prava?
- Je li vam ova aktivnost pomogla da bolje razumijete zašto je međunarodna zajednica napisala Opću deklaraciju o ljudskim pravima?
- Jesu li naša društva napredovala u poštovanju ljudskih prava? Kako su napredovala?

Ovaj pristup može također povećati učeničke sposobnosti da se fokusiraju na posjet jer imaju određeni zadatak za ostvariti što ih čini dodatno fokusiranima na proces.

❖ Istraživanje lokacije iz perspektive pojedinca

Čitanje dnevnika ili svjedočanstva snažan je način za učenike da nauče o određenom povijesnom periodu i da razviju empatiju prema ljudima koji su ih proživjeli. Mogućnost da povežu priču s fizičkim prostorom u kojem se ona dogodila može doprinijeti dodatnom razvoju učeničkih mogućnosti da razumiju prošlost u odnosu na sadašnjost. Obrazovni proces koji želi istražiti mjesto iz perspektive pojedinca može početi čitanjem dnevnika ili svjedočanstva, a zatim posjetom fizičkom mjestu opisanom u tom dnevniku / svjedočanstvu. Na primjer, ako učenici čitaju dnevnik / svjedočanstvo osobe koja je bila deportirana tijekom Holokausta, nastavnik može stvoriti sljedeći obrazovni proces:

1. Dok čitaju dnevnik / svjedočanstvo, učenici zapisuju informacije povezane s određenim mjestima u gradu, koja su opisana. Na primjer, gdje je osoba išla u školu, gdje je radila, gdje se susretala s prijateljima, gdje je provodila slobodno vrijeme, itd.; gdje se osoba skrivala, gdje je osoba odvedena kako bi bila deportirana, na kojim mjestima je bila zatočena prije deportacije, itd.; koja još mjesta osoba spominje nakon svog povratka (ako je to slučaj).
2. Nakon čitanja dnevnika / svjedočanstva, učenici dijele što su naučili iz njih, postavljaju pitanja, diskutiraju s cijelim razredom ili u manjim grupama, kako bi shvatili materijal i podijelili svoje refleksije s ostalim kolegama. Nakon toga, rade u grupama kako bi identificirali lokacije iz različitih mjesta koja se spominju u materijalima.
3. Temeljeno na prikupljenim informacijama, učenici mogu organizirati vođenu turu u svom gradu, prema tragovima preživjelih (ili žrtava) iz Holokausta. Učenici mogu objaviti svoju šetnju online, mogu stvoriti QR kodove kako bi drugi mogli sami obići te lokacije, mogu organizirati turu za svoje kolege, za njihove roditelje, itd.
4. Refleksija se može provesti temeljem sljedećih pitanja:
 - Kako ste se osjećali tijekom aktivnosti?
 - Koji je bio najteži dio?
 - Koji je bio najzanimljiviji dio?
 - Je li vam proces stvaranja vođene ture pomogao da bolje razumijete dnevnik / svjedočanstvo? Kako?
 - Jeste li znali da ta mjesta imaju sjećanje povezano s Holokaustom?
 - Postoje li neke zgrade / mjesta opisana u materijalima i danas? Za što se koriste?
 - Što možemo naučiti iz razgledavanja određene zgrade / lokacije i načina na koji se koristila u različitim povijesnim razdobljima?

Ovaj pristup može pojačati zanimanje učenika za lokalnu povijest. Najvjerojatnije će otkriti da su prolazili kraj nekih od mjesta koja su povezana s Holokaustom svakodnevno i da nikada o njima nisu razmišljali. Ova aktivnost baca novo svjetlo na učeničko razumijevanje njihovog grada i može im približiti dio povijesti koji im se može činiti vrlo dalekim.

❖ Reflektiranje o poštovanju ljudskog dostojanstva u memorijalizaciji

Prva aktivnost predložena u ovom priručniku fokusira se posebno na ljudsko dostojanstvo. Ako nastavnik želi ići dublje u tu temu, može uključiti učenike u proces analizom načina na koji je ljudsko dostojanstvo vrednovano i poštovano u svakodnevnom životu, u medijima, u knjigama i filmovima, kao i na mjestima koje žele očuvati sjećanje. Tijekom posjete muzeju, učenicima se može dati nekoliko sveobuhvatnih pitanja o kojima mogu reflektirati:

- Prezentira li muzej Židove ili Rome samo kao žrtve Holokausta ili nalaze načine da naglase njihovo dostojanstvo i djelovanje?
- Uključuje li izložba imena žrtava Holokausta ili samo ona počinitelja? Zašto je važno spomenuti imena osoba?
- Je li etično pokazivati fotografije (golih) ljudi koji su mrtvi ili mršavi? Kako biste se vi osjećali da vidite svoju fotografiju ili fotografiju svojih roditelja/baka i djedova na taj način?
- Kako vam je ovaj posjet pomogao da dobijete nijansiranije razumijevanje ljudskog dostojanstva? Kako?
- Mislite li da će drugi ljudi koji posjete ovaj muzej otići iz njega s ojačanim osjećajem poštovanja za ljudsko dostojanstvo i ljudska prava? Zašto?

❖ Reflektiranje o onome što je pokazano i onome što je ostalo skriveno

Učenici čije su kompetencije za demokratsku kulturu i znanje o povijesti Holokausta razvijenije mogu se uključiti u procese kritičkog analiziranja onoga što je memorijalizirano, kao i onog što je zaboravljeno. Učenici mogu posjetiti muzej ili mjesto sjećanja i posebnu pozornost posvetiti ne samo onome što je tamo prezentirano, nego i onome što je izostavljeno. Na primjer:

- Učenici mogu posebno tražiti kako je genocid nad Romima uključen u izložbu, napisan na spomenicima, itd. Dugo vremena genocid nad Romima nije bio istraživan ni komemoriran. Sada se situacija pomalo mijenja, ima više interesa istraživača, umjetnika, pa čak i nekih političara za tu temu. Unatoč tome, postoje mnoge praznine u pamćenju koje učenici mogu identificirati. Mogu raspravljati o uzrocima tih praznina i smisliti ideje kako da promjene situaciju.
- Učenici mogu napraviti popis mjesta sjećanja i muzeja posvećenih Holokaustu, židovskoj povijesti, romskoj povijesti, povijesti LGBTQ zajednica. Mogu usporediti kako su različite zemlje odlučile pamtiti i memorijalizirati prošlost. Ova aktivnost funkcionira bolje ako su nastavnici uključeni u međunarodni suradnički projekt. Učenici iz dviju različitih zemalja mogu podijeliti različite perspektive. Koristeći perspektivu ljudskih prava i uključujući učenike u kritičku analizu možemo im pomoći da nadvladaju pokušaje da pokažu svoju zemlju u dobrom svjetlu i da budu objektivniji u svojoj analizi.

Smjernice i resursi drugih organizacija

Ovo je nepotpuna lista dostupnih besplatnih resursa o Holokaustu i ljudskim pravima za nastavnike:

- IHRA Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust²¹
<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>
- Yad Vashem Educational Materials
<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- United States Holocaust Memorial Museum – Holocaust Encyclopedia
<https://encyclopedia.ushmm.org/en>
- European Union Fundamental Rights Agency – Excursion to the Past, Teaching for the Future: Handbook for Teachers
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf
- Council of Europe – Right to Remember. A Handbook for Education with Young People on the Roma Genocide²²
<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>
- Council of Europe – Compass: Manual for Human Rights Education with Young People
<https://www.coe.int/en/web/compass>
- OSCE-ODIHR – Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids²³
<https://www.osce.org/odihr/441146>
- Facing History and Ourselves – Resource Library
<https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iWitness – Teaching with Testimonies
<https://iwitness.usc.edu/activities>
- Echoes and Reflections
<https://echoesandreflections.org>
- Eternal Echoes – Teach and Learn about the Holocaust²⁴
<https://www.eternalechoes.org/gb>

²¹ Dostupno na više od 10 jezika

²² Dostupno na 5 jezika

²³ Dostupno na 9 jezika

²⁴ Dostupno na 7 jezika

Bibliografija

- 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>
- Chrysochoou, 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](https://doi.org/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.

Interdisciplinarni pristup koji predlažemo u ovom priručniku kombinira pristupe i metode koje se koriste u obrazovanju o Holokaustu, obrazovanju za ljudska prava i interkulturalnom obrazovanju. Cilj je vođenje učenika kako bi naučili o prošlosti, razumjeli načine na koje je prošlost povezana sa sadašnjošću i doprinisili razvoju demokratskih i interkulturalnih društava u kojim svaki pojedinac može živjeti dostojanstveno.

Ova interdisciplinarna metodologija koristi gledište ljudskih prava kako bi pomogla nastavnicima i učenicima da razumiju kako je događaj kao što je Holokaust bio moguć, kako je propaganda funkcionirala te kako su prava Židova, kao i prava ljudi koji su pripadali drugim grupama, postupno oduzimana. Istovremeno, kroz objektiv holokausta, možemo razumjeti da u sadašnjosti moramo poduzeti akcije kada se krše ljudska prava ili kada postoji rizik da će ona biti prekršena za bilo koju grupu koja živi u našem društvu. Ova metodologija razvija kritičko mišljenje učenika i njihovu sposobnost da propitkuju populističke poruke koje počinju prevladavati u europskim društvima i drugdje u svijetu. To podiže njihovu svijest o nepravdom tretmanu pojedinih grupa u njihovom društvu i o potrebi poduzimanja akcija.



Kako biste podijelili svoje mišljenje o ovom Priručniku ili se informirali o seminarima za nastavnike i konferencijama koji se temelje na ovdje prikazanoj metodologiji, kontaktirajte nas: onestian@tolinstitute.org



Co-funded by the
Europe for Citizens Programme
of the European Union

