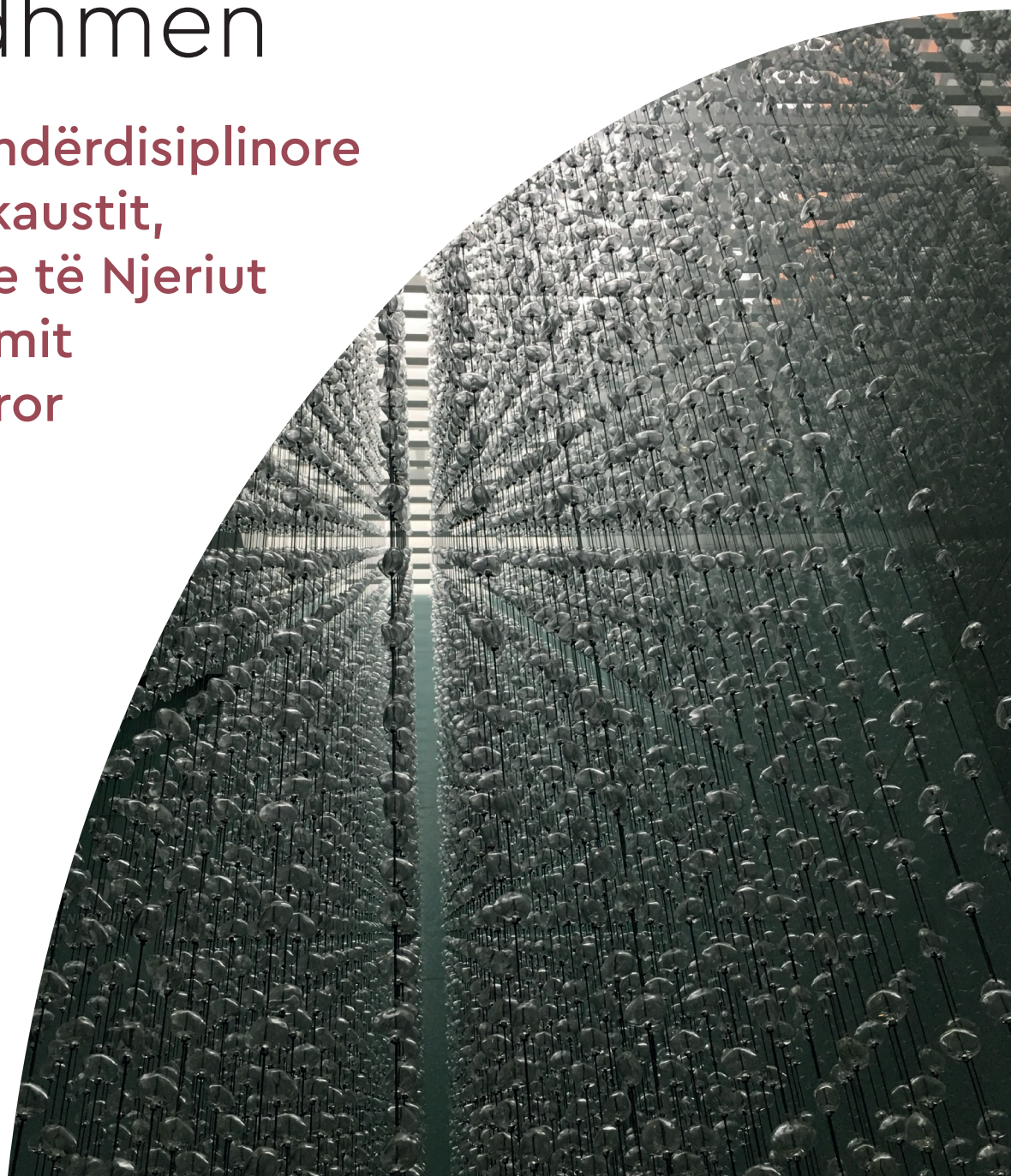


Të mësosh nga e kaluara, të veprosh për të ardhmen

Një qasje ndërdisiplinore ndaj Holokaustit, të Drejtave të Njeriut dhe Edukimit Ndërkulturor



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Të mësosh nga e kaluara, të veprosh për të ardhmen

Një qasje ndërdisiplinore ndaj
Holokaustit, të Drejtave të Njeriut dhe
Edukimit Ndërkulturor



Autore: Oana Nestian-Sandu

Kontributet dhe komentet nga:

Oana Bajka, Instituti Ndërkulturor Timisoara / TOLI – Instituti Olga Lengyel
Calin Rus, Instituti Ndërkulturor Timisoara
Manuela Oprea, Instituti Ndërkulturor Timisoara
Gadi Luzzatto Voghera, Fondacioni CDEC
Patrizia Baldi, Fondacioni CDEC
Katarzyna Laziuk, Tabloja kryesore
Michael Franke, mësimpldhënës
Sonya Krancheva, mësuese
Dragomir Dachev, mësues

Autorja dëshiron të falënderojë Profesoresh, Emerita Sondra Perl, Drejtuese e Lartë e Programeve TOLI në SHBA, e cila inicioi programet e mësimit të Holokaustit për mësuesit në vitin 2006, në nder të të mbijetuarës së Aushvicit Olga Lengyel. Puna e saj me mësuesit në Shtetet e Bashkuara, së bashku me kolegen Dr. Jennifer Lemberg, frymëzoi punën e TOLI-t në Europë.

Autorja dëshiron të falënderojë vullnetarët e mëposhtëm të Korpusit të Solidaritetit European për ndihmën e tyre: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Përkthimi në shqip: Ajkuna Gugu

Redaktore shkencore: Prof.as.Dr. Florenca Stafa

Përshtati versionit në shqip: Dr. Merita Hoxha

Koordinatorë projekti për Shqipërinë:

Prof.as.Dr. Florenca Stafa (Universiteti "Aleksandër Xhuvani", Elbasan)

Dr. Brisejda Lala (ISKK, Tiranë)

Faqosja: Codrut Radu

Dizajni i kopertinës: Timea Serb

Foto e kopertinës: Detaj i skulpturës së papërfunduar në *Museo Memoria y Tolerancia* të

Mexico City, krijuar në bashkëpunim me Jan Hendrix. Një kaskadë prej 20,000 "lotësh" e cila simbolizon 2,000,000 fëmijët që kanë qenë viktime të genocideve të tmerrshme.

Foto nga: Oana Nestian-Sandu.

ISBN: 978-992-831-463-5

© Instituti Olga Lengyel dhe

Instituti Ndërkulturor Timisoara, 2024

Autorizohet riprodhimi, me përjashtim

të qëllimeve komerciale, me kusht njohjen e autorësisë.

Tabela e Përmbajtjes

Hyrja	4
Pse një qasje ndërdisiplinore?	5
Një qasje ndërdisiplinore ndaj zhvillimit të kompetencave	9
Diskutime metodologjike	13
Veprimtaritë mësimore	16
Stereotipet, Paragjykimet, Diskriminimi	17
Dinjiteti Njerëzor	17
Identiteti dhe stereotipet.	20
Antisemitizmi – Dikur dhe tani	26
Racizmi anti-rom – Dikur dhe tani	32
Ligjet dhe të Drejtat	38
Ligjet antisemitike në vendet europiane	38
Të drejtat e njeriut nuk janë abstrakte	41
Në fokus: E drejta për shtetësi	46
Në fokus: E drejta për lirinë e shprehjes	48
Kultura dhe Komunitetet	50
E drejta për jetën kulturore / Liria e Besimit dhe Fesë	50
Jeta para dhe pas Holokaustit	53
Trashëgimia dhe zbrazëtia	53
Eksplorimi i kulturës hebraike	56
Eksplorimi i kulturës rome	61
Viktimat, të mbijetuarit, rezistuesit	67
Histori individuale – Një pikënisje për të kuptuar historinë	67
Assia Raberman	67
Justinian Badea	71
Rezistenca	74
Mbështetësit, Dëshmitarët, Bashkëpunëtorët	78
Mbështetësit	78
Vendimet Individuale	83
Refugjatët – Dikur dhe tani	87
Eksplorimi i përkujtimit përmes filtrave të dinjitetit njerëzor	91
Udhëzime dhe burime nga organizata të tjera	94
Bibliografi	95

Hyrja

Ky Manual u frymëzua nga puna e mijëra mësuesve në Europë e cila u realizua nga Instituti Olga Lengyel për Studimet e Holokaustit dhe të Drejtat e Njeriut (TOLI), së bashku me partnerët e tij në 10 vende europiane, gjatë 10 viteve të fundit.

Në kuadër të projektit *Mësojmë nga e kaluara, Veprimet për të Ardhmen – Mësimdhënia për Holokaustin dhe të Drejtat e Njeriut*, bashkëfinancuar nga Programi Europa për Qytetarët, program i Bashkimit Evropian, në vitin 2021-2022 u organizuan një sërë aktivitetesh me mësues nga Italia, Polonia, Rumania dhe Bullgaria, në një konsorcium të udhëhequr nga Instituti Ndërkulturor Timisoara, me pjesëmarrjen e Fondazione CDEC, Itali, Big Picture, Poloni dhe Amalipe, Bullgari. Si bazë për këtë manual shërbyen përvojat e mësuesve, pjesë të këtij projekti, si dhe të mësuesve të vendeve të tjera europiane si Austri, Greqi, Lituani, Portugali, Serbi, Ukrainë – të ndihmuara nga TOLI në bashkëpunim me partnerët e saj kombëtarë.

Metodologjia ndërdisiplinore e paraqitur në këtë manual është vlerësuar nga mësuesit e angazhuar në programet tona si një mënyrë e fuqishme për të lidhur të kaluarën me të tashmen. Jemi mirënjohës që kemi mundësinë të punojmë me mësues të përkushtuar dhe t'i mbështesim ata ndërkohë që angazhojnë nxënësit e tyre në aktivitete edukative të përshtatshme dhe kuptimplota, në mënyra që respektojnë të vërtetën historike dhe dinjitetin njerëzor. Qasja e propozuar në këtë manual përqëndrohet në të nxënit aktiv që synon të zhvillojë kompetencat e nxënësve për të qenë qytetarë aktivë të cilët mbajnë qëndrim kritik ndaj padrejtësive.

Në këtë manual, mësuesit mund të gjejnë: një arsyetim për një qasje ndërdisiplinore që kombinon edukimin për Holokaustin, edukimin për të drejtat e njeriut dhe edukimin ndërkulturor; një shpjegim të mënyrave në të cilat kjo qasje ndërdisiplinore mund të çojë në zhvillimin e kompetencave për kulturën demokratike; një pasqyrë të metodologjive që janë më të përshtatshme për një qasje ndërdisiplinore; një grup aktivitetesh edukative që mund të përdoren nga mësuesit me nxënësit e tyre; si dhe rekomandime për lexim të mëtejshëm.

Theodore Adorno deklaroi se “Kërkesa kryesore për të gjithë arsimin është që Aushvici të mos përsëritet” (Adorno, 2005 [1996], f.191). Adorno nuk i referohej në mënyrë specifike mësimit të historisë apo ndonjë lënde të veçantë, por edukimit në përgjithësi, një edukim i cili “siguron një klimë intelektuale, kulturore dhe sociale në të cilën përsëritja nuk do të ishte më e mundur, një klimë në të cilën motivet që çuan në tmerrim do të bëheshin relativisht të ndërgjegjshme”. Shpresojmë që ky manual do të frymëzojë mësuesit të përdorin qasjen dhe aktivitetet e propozuara me nxënësit e tyre për të përshtatur dhe zhvilluar aktivitetet e tyre ndërdisiplinore si dhe për të rishikuar praktikën e tyre mësimore nga këndvështrimi i dinjitetit njerëzor, në mënyrë që të kontribuojnë në zhvillimin e një shoqërie në të cilën gjenocidi, dhuna dhe diskriminimi të janë të pakonceptueshme.

Pse një qasje ndërdisiplinore?

Holokausti është një ndër fenomenet më komplekse në historinë botërore të cilit nuk duhet t'i qasemi kurrë me shpjegime të thjeshta. Kjo do të thotë se mjetet e përdorura nga një disiplinë e caktuar për ta kuptuar atë realisht (ose në përpjekje për ta kuptuar atë) nuk janë të mjaftueshme. Nëpërmjet një qasjeje ndërdisiplinore ne mund të gjejmë përgjigje komplekse për pyetje të ndërlikuara, edhe kur këto përgjigje janë të vështira për t'u pranuar. Qasja ndërdisiplinore mund të jetë një shtysë që t'i bëjmë vetes edhe më shumë pyetje, të analizojmë të kaluarën dhe të tashmen tonë nga këndvështrime të ndryshme në mënyrë që të kemi një të kuptuar me më shumë nuanca dhe paanshmëri.

Për ta arritur këtë, procesi pedagogjik duhet të gjejë ekuilibrin e duhur midis elementeve njohës dhe emocional; ekuilibrin midis informacionit për tmerret e Holokaustit dhe informacionit për jetën e popullit hebre para dhe pas Holokaustit, për një rrëfim më kompleks; për një ekuilibër midis tregimeve individuale dhe tregimeve historike; për një ekuilibër midis reflektimit dhe veprimit - të mësuarit nuk mjafton, të veprosh sipas asaj që mësuam është çelësi i ndryshimit shoqëror.

Mësimi i Holokaustit është parë për një kohë të gjatë si një mënyrë për të mësuar rreth historisë së Holokaustit, me theksin në veçantinë e tij mes gjithë ngjarjeve historike. Ndërkohë që kjo mbetet një pjesë e rëndësishme e mësimt të Holokaustit, nuk mund të anashkalohen mësimet që Holokausti mund të na japë për të sotmen dhe për të ardhmen.

Qasja ndërdisiplinore që ne propozojmë në këtë manual kombinon qasjet dhe metodat e mësimt të Holokaustit, mësimt për të drejtat e njeriut dhe mësimt ndërkulturor, me qëllim që të udhëzojë nxënësit të mësojnë për të kaluarën, të kuptojnë mënyrën sesi e kaluara është e lidhur me të tashmen dhe të kontribuojnë në zhvillimin e shoqërive demokratike dhe ndërkulturore në të cilat çdo individ mund të jetojë një jetë me dinjitet.

Kur e shohim të kaluarën përmes filtrave të të drejtave të njeriut, mund të kuptojmë më mirë se si u ndodhi një ngjarje si Holokausti, si funksionoi propaganda dhe se si të drejtat e popullit hebre – dhe njerëzve që i përkisnin grupeve të tjera – u hoqën në mënyrë progresive. Në të njëjtën kohë, përmes filtrave të Holokaustit, ne mund të kuptojmë se sot ne duhet të ndërmarrim veprime kur të drejtat e njeriut shkelen ose rrezikohen të shkelen për anëtarët e çdo grupi që jeton në shoqëritë tona. Kjo metodologji zhvillon të menduarit kritik të nxënësve dhe aftësinë e tyre për të sfiduar mesazhet populiste që po bëhen të përhapura në shoqëritë europiane dhe gjetkë në botë. Ajo rrit ndërgjegjësimin e tyre për trajtimin e padrejtë të grupeve të ndryshme në shoqërinë e tyre dhe për nevojën për të ndërmarrë veprime.

Një qasje ndërdisiplinore ndaj mësimdhënies rreth Holokaustit dhe të drejtave të njeriut mund të kontribuojë gjithashtu në largimin nga pikëpamjet nacionaliste në mësimdhënien e historisë. Pikëpamjet nacionaliste (nuk duhet të ngatërrohen me perspektivat kombëtare) i referohen besimit në epërsinë e kombit dhe në përdorimin

TË MËSOSH NGA E KALUARA

dhe keqpërdorimin e historisë si mjet për afirmimin e kësaj epërsie, duke shtrembëruar faktet dhe duke shpërfillur këndvështrime të ndryshme. Për shembull, në shumë vende, institucionet, politikanët dhe madje edhe arsimtarët hezitojnë të pranojnë përgjegjësinë e bashkëkombësve të tyre lidhur me Holokaustin. Claudia Lenz (2016) flet për “tensionin pak a shumë të hapur” midis trashëgimisë së paradigmes nacionaliste të mësimit të historisë dhe një orientimi drejt demokracisë dhe të drejtave të njeriut që thekson një të kuptuar kritik, refleksiv dhe të çnacionalizuar të historisë.

Sipas Liam Knox, “pika thelbësore e mësimit të Holokaustit është të paralajmërojë publikun për zhvillime të rrezikshme të cilat lehtësojnë shkeljet e të drejtave të njeriut, dhimbjen dhe vuajtjet; vënia në dukje e ngjashmërive në kohë dhe hapësirë është thelbësore për këtë rast” (2019, f. 2). Megjithatë, studimi i historisë në vetvete nuk e ka këtë ndikim (veçanërisht te nxënësit më të rinj), përveçse nëse nxënësit janë të përfshirë në një proces të të kuptuarit se si e kaluara ndikon në të tashmen dhe se si lidhet identiteti dhe konteksti i tyre shoqëror me temën që janë duke studiuar.

Një qasje ndërdisiplinore na lejon të krahasojmë raste të ndryshme të padrejtësive sociale, ndërkohë që kuptojmë shtrirjen gjenocidiale të Holokaustit dhe veçantinë e tij në histori. Holokausti, një nga ngjarjet më të rëndësishme në historinë moderne, është studiuar dhe duhet të vazhdojë të studiohet me metodat dhe mjetet e kërkimit historik. Në të njëjtën kohë, nuk mund të mohohen ato që mund të na mësojë Holokausti si: fuqia e propagandës, empatia, si të jemi qytetarë më të mirë etj. Në procesin e studimit të Holokaustit, ne mund të ndërjegjësohemi për të drejtat e njeriut dhe përgjegjësinë tonë për të vepruar përballë padrejtësisë.

Kur bëhen me qëllim, me kujdes dhe në një mënyrë të kontekstualizuar, krahasimet kontribuojnë në një kuptim më të thellë si për historinë e Holokaustit ashtu edhe për parimet e të drejtave të njeriut. Përdorimi i një kornize apo i një mjeti për të bërë krahasime, siç është filtri i të drejtave të njeriut, siguron që Holokausti të mos krahasohet lehtësisht me format e tjera të persekutimit ose të përdoret si një metaforë e përgjithshme për gjithçka që është e gabuar në një shoqëri të caktuar. Në të njëjtën kohë është e rëndësishme të sigurohemi që Holokausti të mos keqpërdoret si një mjet manipulues për qëllime politike dhe ideologjike. Sipas fjalëve të Elie Wiesel, “jo vetëm që jemi përgjegjës për kujtimet e të vdekurve por ne jemi gjithashtu përgjegjës për atë që bëjmë me ato kujtime” (1993).

“Kurrë më” ka qenë një synim për arsimtarët dhe politikëbërësit për dekada, por zbatimi i tij në realitet është ende një betejë e pambaruar. Një sërë gjenocidesh të tjera kanë ndodhur pas Holokaustit; diskriminimi sistemik është një realitet i përditshëm për një numër tepër të lartë njerëzish në mbarë botën; dikotomia “ne kundër atyre” është ende e përhapur në ligjërimin politik në Europë dhe më gjerë; numri i regjimeve totalitare është ende i lartë dhe madje edhe demokracitë e vendosura tronditen nga lëvizjet politike populiste që shpërfillin të drejtat e njeriut.

Edhe pse janë kryer kërkime të shumta mbi historinë e Holokaustit, duhen përdorur metoda më të përshtatshme në mënyrë që këto kërkime të “përkthehen” në praktikë mësimore. Të mësohet për të kaluarën, nuk është e mjaftueshme nëse njerëzit nuk mund ta përdorin këtë mësim për të krijuar shoqëri më demokratike dhe ndërkulturore – ndoshta mjeti i vetëm që mund të parandalojë autoritarizmin dhe shkeljet e të drejtave të njeriut në një mënyrë paqësore dhe afatgjatë.

Gregory Wegner reflekton mbi potencialin e mësimëve që mund të nxjerrim nga Holokausti për të mësuar kompetencat qytetare. Ai e konsideron edukimin e Holokaustit të përshtatshëm në çdo kohë, duke pasur parasysh rritjen e lëvizjeve të së djathtës ekstreme në nivel global, si një mënyrë për të nxjerrë në pah atë që mund të ndodhë në rastet kur demokracia kërcënohet (Wegner, 1998). Fatkeqësisht, në vitet e fundit, ekstremizmi politik ka vazhduar të rritet dhe të kërcënojë shoqëritë europiane dhe pjesë të tjera të botës.

Potenciali i edukimit të Holokaustit për të na dhënë mësim në ditët e sotme është njohur nga shumë studiues dhe organizata ndërkombëtare. Megjithatë, Van Driel (2010) tërheq vëmendjen për faktin se ndërkohë që ka një fokus të përqëndruar në çështjet historike, përmendja e rëndësisë së trajtimit të stereotipeve, paragjykimeve, diskriminimit dhe racizmit në botën e sotme është e pamjaftueshme krahasimisht me të tjerë elementë. Ai argumenton se një arsye e mundshme për këtë mund të jetë fakti se shumica e mësuesve nuk janë të trajnuar për të folur për paragjykimet dhe diskriminimin, tema të cilat mund të nxisin një sërë emocionesh te nxënësit.

Megjithatë, nuk duhet shpresuar se do të ndodhë një lloj “përthithjeje” dhe se duke studiuar atë që u ndodhi hebrenjve në Europë gati një shekull më parë, nxënësit do të bëhen qenie njerëzore më empatike dhe më qytetare.

Shumica e njerëzve dhe kombeve, e kanë të vështirë të pranojnë një të kaluar shqetësuese, sepse kjo e kaluar kërcënon vetëvlerësimin dhe ndikon si në identitetin personal ashtu edhe tek mitet kombëtare (Ambrosewicz-Jacobs dhe Szuchta, 2014). Qasja ndaj të drejtave të njeriut mund të ofrojë një këndvështrim për analizimin e padrejtësive që janë më pak të ngarkuara emocionalisht, duke i lejuar mësuesit të jenë më të hapur për t’u përballur me faktet. Kjo qasje mund t’i ndihmojë ata të kuptojnë se historia nuk është një mjet për rritjen e identitetit dhe krenarisë kombëtare – siç është përdorur shumë shpesh – por një sërë ngjarjesh që ne duhet të përpiqemi t’i kuptojmë sa më saktë që të jetë e mundur, në mënyrë që të mësojmë prej tyre dhe të ndërtojmë shoqëri më të mira. Në të njëjtën kohë, ajo hap perspektivën për të kuptuar se njerëzit që jetojnë sot nuk janë fajtorë për atë që ka ndodhur në të kaluarën. Megjithatë, ata janë përgjegjës për të kujtuar të kaluarën, për të nderuar viktimat dhe të mbijetuarit dhe për të luftuar për të krijuar një të tashme dhe të ardhme më të mirë.

Mësimet rreth Holokaustit dhe të mësuarit për të drejtat e njeriut kryqëzohen me të mësuarin ndërkulturor në qëllimin e tyre të përbashkët për të adresuar padrejtësinë sociale dhe intolerancën ndaj diversitetit, si dhe për të promovuar respektin për diversitetin dhe mosdiskriminimin. Në shekullin 21 të japësh mësim pa përfshirë edukimin ndërkulturor si temë e tërthortë do të thotë mësimdhënie “fluskë sapuni” e cila nuk përkon me realitetin në të cilin jetojnë të rinjtë.

Shoqëritë tona janë gjithnjë e më të ndryshme dhe ndërveprimet e përditshme me njerëz nga kultura të ndryshme – personalisht ose online – janë një realitet për shumicën e nxënësve të shkollave. Ndërkohë që ekziston një besim i përgjithshëm se brezi i ri është apatik dhe nuk është i interesuar për politikën, në realitet angazhimi i të rinjve po transformohet nga pjesëmarrja konvencionale në pjesëmarrjen jo-konvencionale dhe qytetare, pasi të rinjtë tërhiqen - dhe madje përfshijnë dhe veten - nga lëvizjet e reja sociale (Chryssochoou dhe Barrett, 2017). Këto rrethana kërkojnë një arsimim i cili “respekton dhe promovon diversitetin, ndërkohë që sfidon vazhdimisht status quo-në dhe strukturat e pushtetit në shoqëri” (Nestian-Sandu dhe Lyamuri-Bajja, 2018, f. 21) dhe ky arsimim është arsimim ndërkulturor.

Totten dhe Feinberg (2001) listojnë 17 “arsye” për mësimdhënien rreth Holokaustit, nga të cilat disa korrespondojnë drejtpërdrejt me qëllimet e të mësuarit ndërkulturor, si: eksplorimi i koncepteve si: paragjykimi, diskriminimi, racizmi, antisemitizmi, bindja ndaj autoritetit, sindroma e dëshmitarit, konflikti dhe zgjidhja e konflikteve, vendimmarrja dhe drejtësia; të kuptuarit sesi paragjykimet “e vogla” mund të shndërrohen lehtësisht në shumë më serioze; rritja e ndërgjegjësimit për urrejtjen etnike dhe fetare; vlerësimi i pluralizmit dhe diversitetit.

Me ndërthurjen e mësimit të Holokaustit, mësimit për të drejtat e njeriut dhe të mësuarit ndërkulturor nxënësit mund të përfshihen në procese që i ndihmojnë ata:

- Të mësojnë nga historia e Holokaustit për të promovuar vlerat demokratike dhe të drejtat e njeriut;
- Të kuptojnë rolin që luajti identiteti në persekutimin e hebrenjve dhe grupeve të tjera gjatë Holokaustit dhe rolin që ai luan në shoqëritë e sotme;
- Të kuptojnë identitetin e tyre në lidhje me historinë dhe shoqërinë në të cilën jetojnë;
- Të diskutojnë pikëpamjet nacionaliste në mësimin e Holokaustit;
- Të kuptojnë përgjegjësinë e tyre për të pranuar dhe kujtuar dhimbjen, traumën dhe humbjen e shkaktuar nga Holokausti;
- Të ruajnë trashëgiminë hebraike dhe të njohin kontributin e popullit hebre në historinë e vendeve të ndryshme në të cilat ata nuk janë më të pranishëm;
- Të mësojnë për historinë e antisemitizmit dhe ta lidhin atë me manifestimet antisemitike në të tashmen;

TË MËSOSH NGA E KALUARA

- Të kuptojnë se diskriminimi dhe marginalizimi i sotëm i romëve në Europë është pasojë e drejtpërdrejtë e një historie të gjatë persekutimi, skllavërimi dhe gjenocidi Rom në Europë;
- Të mësojnë rreth kulturave të tjera dhe si të përfshihen në ndërveprime kuptimplota me njerëz me prejardhje, kultura dhe përvoja të ndryshme;
- Të reflektojnë mbi stereotipet e tyre dhe të gjejnë mënyra për t'i kapërcyer ato;
- Të kuptojnë se ndryshimi ka ndodhur në të kaluarën dhe shoqëritë janë të ndryshueshme;
- Të zhvillojnë respektin për të drejtat e njeriut dhe dinjitetin njerëzor;
- Të ndërgjegjësohen për nevojën e veprimit shoqëror për të siguruar mbrojtjen e të drejtave të njeriut në shoqëritë bashkëkohore;
- Të ngrihen përballë padrejtësive.

Për të arritur këto synime duhet të ketë një proces mësimor të mirëmenduar dhe të mirëprojektuar, një proces ndërkurrikular në të cilin mësues nga disiplina të ndryshme, të bashkëpunojnë për të treguar kompleksitetin e kontekstit social dhe historik dhe të sjelljes njerëzore. Jennifer Lemberg flet për nevojën për qasje ndërdisiplinore “të cilat do të bashkonin njohuri të përditësuara mbi studimet e Holokaustit me metoda më konkrete të pedagogjisë dhe që do të pranonin se si mësimdhënia dhe të mësuarit rreth Holokaustit, përkufizon pak a shumë qenien njerëzore” (Lmberg, 2021, f. 113).

Një qasje ndërdisciplinore ndaj zhvillimit të kompetencave

Holokausti nuk mund të mësohet si çdo lëndë tjetër. Nuk mund të mësohet në mënyrë të shkëputur, duke shmangur implikimet emocionale. Në të njëjtën kohë, nuk duhet të përdoret si një pretekst i thjeshtë për një mësim moral. Dështimi për t'i ndihmuar nxënësit të kuptojnë shkaqet themelore dhe kontekstin që e bëri të mundur Holokaustin, veçanërisht lidhja e tij me historinë e Europës dhe historinë e antisemitizmit, mund t'i bëjë ata të besojnë se Holokausti ishte një ngjarje e izoluar, një anomali. Kjo mund të çojë në banalizimin e rikujtimit të Holokaustit.

Është e rëndësishme që nxënësit të kenë akses në fakte të sakta rreth Holokaustit, që procesi i mësimin të nisë me një përkufizim historikisht të saktë të Holokaustit dhe që nxënësit të mësojnë të përdorin saktë terma të tjerë në lidhje me të. Të mësuarit nga burimet parësore mund t'i ndihmojë nxënësit të ndërtojnë një të kuptuar më objektiv për Holokaustin. Është e panevojshme të thuhet se nevojitet një analizë kritike e burimeve edhe kur bëhet fjalë për burimet parësore. Shumë nga burimet parësore janë krijuar nga vetë shkaktarët e ngjarjeve dhe një analizë se përse dhe si ka lindur secili burim ndihmon nxënësit të ndërtojnë një të kuptuar të plotë të një ngjarjeje komplekse dhe thellësisht shqetësuese. Në të njëjtën kohë, studimi i Holokaustit nuk duhet të përqëndrohet vetëm në fakte dhe shifra, gjë që injoron dimensionin njerëzor; as mësuesit nuk duhet të paraqesin histori individuale pa një kuptim të përgjithshëm të kontekstit historik. Përdorimi i burimeve të ndryshme, si letërsia, arti, rrëfimet personale, filmi, etj, mund të mbështesin zhvillimin e këndvështrimeve më të balancuara. Mbështetja e nxënësve për të kuptuar kontekstin historik të Holokaustit “ndihmon për të përçar faktin se persekutimi nazist ishte i qëllimshëm, por jo i pashmangshëm” (Polgar, 2018, f. 20).

Studimi i Holokaustit mund të shkaktojë emocione të forta, gjë që kërkon reflektimin e duhur rreth mendimeve dhe perceptimeve të dikujt. Ai mund t'i bëjë nxënësit të ndihen të pafuqishëm, të zemëruar dhe të frustruar. Pranimi i këtij fakti dhe adresimi i këtyre ndjenjave mund të jetë një motivim i fuqishëm për të ndërmarrë veprime në të tashmen. Ai mund të mbështesë ose të drejtojë nxënësit drejt krijimit të ndryshimit në shoqëritë e sotme. Kjo është e mundur vetëm kur nxënësit mendojnë se konteksti mësimor është i sigurt dhe stimulues dhe se ata mund të lidhin identitetin dhe botëkuptimin e tyre me temat që studiojnë.

Peter Cook përkrah renditjen e “kulturës para përmbajtjes” (2021), duke iu referuar rëndësisë së krijimit të një kulture në klasë me vlera të forta demokratike, në mënyrë që të jetë në gjendje të trajtojë përmbajtje komplekse dhe të ngarkuara emocionalisht. Duke krijuar një mjedis të sigurt në të cilin nxënësit mendojnë se nuk gjykojnë kur shprehin idetë e tyre, nxënësit do të angazhohen në mënyrë më aktive me lëndën që mësojnë. Kjo mund të arrihet vetëm kur respekti për veten, respekti për të tjerët dhe respekti i dinjitetit njerëzor konsiderohen vlera themelore të ndërveprimit në grup. Nxënësit nuk duhet të jenë thjesht objekte të ndërhyrjeve pedagogjike, por

të kenë të drejtën e ndërhyrjeve pedagogjike. “Në lëndën e historisë, kjo nënkupton se procesi mësimor e ka të nevojshme hapjen për atë që duket e rëndësishme dhe kuptimplotë për nxënësit duke marrë parasysh prejardhjen e tyre, dhe t’i ftojë ata të shprehin pikëpamjet dhe interpretimet e tyre duke respektuar të tjerët” (Lenz, 2016).

Historikisht, ekziston një lidhje e ngushtë midis Holokaustit dhe zhvillimit të kuadrit modern të të drejtave të njeriut: Holokausti ishte një katalizator për themelimin e Organizatës së Kombeve të Bashkuara; Hartimin e Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut (DUDNJ) dhe krijimin e sistemeve ligjore për mbrojtjen e të drejtave themelore, të cilat u krijuan duke pasur parasysh mizoritë e Luftës së Dytë Botërore. Megjithatë, ndërtimi i urave kuptimplotë midis të kaluarës dhe të tashmes kërkon përgatitje të konsiderueshme nga mësuesit si dhe respekt për të vërtetën historike, vlerësimin e parimeve dhe diversitetit demokratik, gatishmërinë për të bashkëpunuar me mësues të tjerë dhe për të vazhduar kërkimin e metodave të duhura të cilat i angazhojnë nxënësit në refleksione kuptimplota.

Mësuesit mund të kenë akses në burime shumë të mira për mësimdhënien rreth Holokaustit, të tilla si rekomandimet e IHRA për mësimdhënien dhe të nxënin rreth Holokaustit, udhëzimet e USHMM për mësimdhënien rreth Holokaustit dhe shumë të tjera¹. Këto burime së bashku me përvojën praktike të Institutit Olga Lengyel dhe partnerëve të tij në Europë, duke punuar me mijëra mësues, shërbyen si frymëzim për këtë manual. Vlera e shtuar e manualit qëndron në qasjen ndërdisiplinore që ai propozon, duke u mbështetur në aspektet më të rëndësishme të secilës disiplinë, në mënyrë që të ndihmojë nxënësit të kuptojnë lidhjen midis të shkuarës dhe të tashmes, dhe t’i fuqizojë ata të bëhen qytetarë aktivë që përballen me padrejtësitë.

Edukimi për të drejtat e njeriut është përshkruar shpesh si një mënyrë për të mësuar *rreth*, *nëpërmjet* dhe *për* të drejtat e njeriut:

- Të mësuarit *rreth* të drejtave të njeriut i referohet njohjes së historisë dhe mekanizmave të të drejtave të njeriut, rëndësisë dhe përmbajtjes, institucioneve dhe sistemit ligjor të të drejtave të njeriut.
- Të mësuarit *përmes* të drejtave të njeriut i referohet të mësuarit që zhvillohet duke përdorur qasje edukative dhe mjete që pasqyrojnë idetë sipas të drejtave të njeriut – procesi mësimor organizohet në mënyrë demokratike, inkurajon pjesëmarrjen aktive të nxënësve dhe mbron dinjitetin njerëzor të çdo nxënësi.
- Të mësuarit *për* të drejtat e njeriut i referohet veprimit për mbrojtjen e këtyre të drejtave dhe të reagimit në mënyrë që të parandalohen dhe të refuzohen padrejtësitë, pabarazitë dhe shkeljet e të drejtave të njeriut.

Një qasje ndërdisiplinore, ku të mësuarit *rreth*, *nëpërmjet* dhe *për* të drejtat e njeriut zhvillohet në lidhje me Holokaustin dhe edukimin ndërkulturor, u ofron nxënësve një mënyrë më gjithëpërfshirëse për të kuptuar të kaluarën në lidhje me të tashmen dhe për të kuptuar identitetin e tyre dhe identitetin e shokëve të tyre, në lidhje me historinë në përgjithësi dhe me Holokaustin në veçanti. Ndërkohë që nxënësit janë shpesh të interesuar për çështjet e të drejtave të njeriut, ata “mund të mos jenë të vetëdijshëm se si shkeljet e të drejtave të njeriut kanë qenë historikisht rezultat i kushteve dhe proceseve sociale, ekonomike dhe politike ose sesi lufta për të drejtat e njeriut ka historitë e veta” (Tibbitts, 2016, f. 94). Një qasje ndërdisiplinore mund t’i stimulojë nxënësit të përfshihen në biseda të një shkalle vështirësie për historinë, të tashmen dhe të ardhmen. Gjithashtu mund t’i motivojë ata që të kontribuojnë për të siguruar që kujtimi i njerëzve që u çnjerëzuan në të kaluarën të ruhet me dinjitet.

Për Azadeh Aalai, pohimi “jo çdo përvojë apo ngjarje historike mund të kuptohet plotësisht ose mirëkuptohet” është vendimtar. Një pohim i tillë mund të ketë një potencial rritës të veçantë, si për nxënësit ashtu edhe për

¹ Një listë e udhëzimeve dhe burimeve ofrohet në kapitullin e fundit.

mësuesit (Aalai, 2020, f. 215). Në këtë kuptim, Aalai argumenton rëndësinë e zgjedhjes së temës si një mënyrë për t'u mundësuar mësuesve shmangien e të mësuarit problematik të Holokaustit, të tillë si "thjeshtimi i mizorisë, ofrimi i përfundimeve 'të lehta' ose të paketuara dhe/ose nxënës të shokuar" (Aalai, 2020, f. 210). Një temë mësimore është një filtër që u ofron nxënësve një kornizë referimi, duke i lejuar ata të hulumtojnë një mizori kaq komplekse dhe të pakuptueshme. Diskutimi i të drejtave të njeriut është një metodë përmes së cilës nxënësit mund të përpiqen të kuptojnë këtë mizori. Në vend që të përpiqet të ofrojë përgjigje të qarta, kjo qasje i angazhon nxënësit në një perspektivë më të pasur dhe i bën ata të njohin kompleksitetin e ngjarjeve.

Kuadri i Referencës për Kompetencat për Kulturë Demokratike (RFCDC), botuar nga Këshilli i Evropës në vitin 2018, mund të shërbejë si një mjet udhëzues për mësuesit në planifikimin dhe vlerësimin e aktiviteteve të tyre mësimore ndërdisiplinore (kurrikulare dhe jashtëkurrikulare).

Kuadri paraqet qasjen e të mësuarit të bazuar në kompetenca, duke propozuar një model konceptual të kompetencave. Modeli përmban 20 kompetenca që ndahen në katër kategori: *vlera, qëndrime, aftësi, dhe njohuri dhe të kuptuarit kritik* (shih Figurën 1). Këto kompetenca përfaqësojnë burime psikologjike të cilat duhet të zhvillohen për t'iu përgjigjur në mënyrë të përshtatshme dhe efikase kërkesave, sfidave dhe mundësive që paraqiten nga situatat demokratike dhe ndërkulturore (Barrett, 2020).

Një aspekt i rëndësishëm i këtij modeli është fakti se dija shoqërohet me të kuptuarit kritik, që do të thotë se fitimi i njohurive të reja është i vlefshëm deri në masën në të cilën ai mbështet të kuptuarit kritik, mundëson ndërlihdjet dhe domethënien e njohurive (Rus, 2019). Në procesin mësimor, kjo përkthehet në nevojë për krijimin e mundësive që nxënësit të përpunojnë, diskutojnë dhe integrojnë njohuritë e reja në botëkuptimin e tyre, duke siguruar kështu që njohuritë të kuptohen dhe të rriten mundësitë që këto njohuri të ruhen në memorien afatgjatë. Një aspekt tjetër i rëndësishëm i modelit është roli domethënës që ai u jep vlerave si elemente kyçe të kompetencave. Zhvillimi i njohurive, aftësive dhe qëndrimeve pa vlera të forta demokratike rrezikon të krijojë shoqëri që janë të kundërtat e asaj që kuptohet me "kurrë më".

Në proceset mësimore kompetencat për kulturën demokratike mund të zhvillohen në grupe. Ato janë të ndërlihdhura fort dhe në çdo situatë të caktuar, duke përfshirë edhe procesin mësimor, një person mund të përdorë dhe zhvillojë më shumë se një kompetencë. Për këtë arsye, proceset e të mësuarit ndërdisiplinor janë të përshtatshme për zhvillimin e kompetencave për kulturën demokratike.

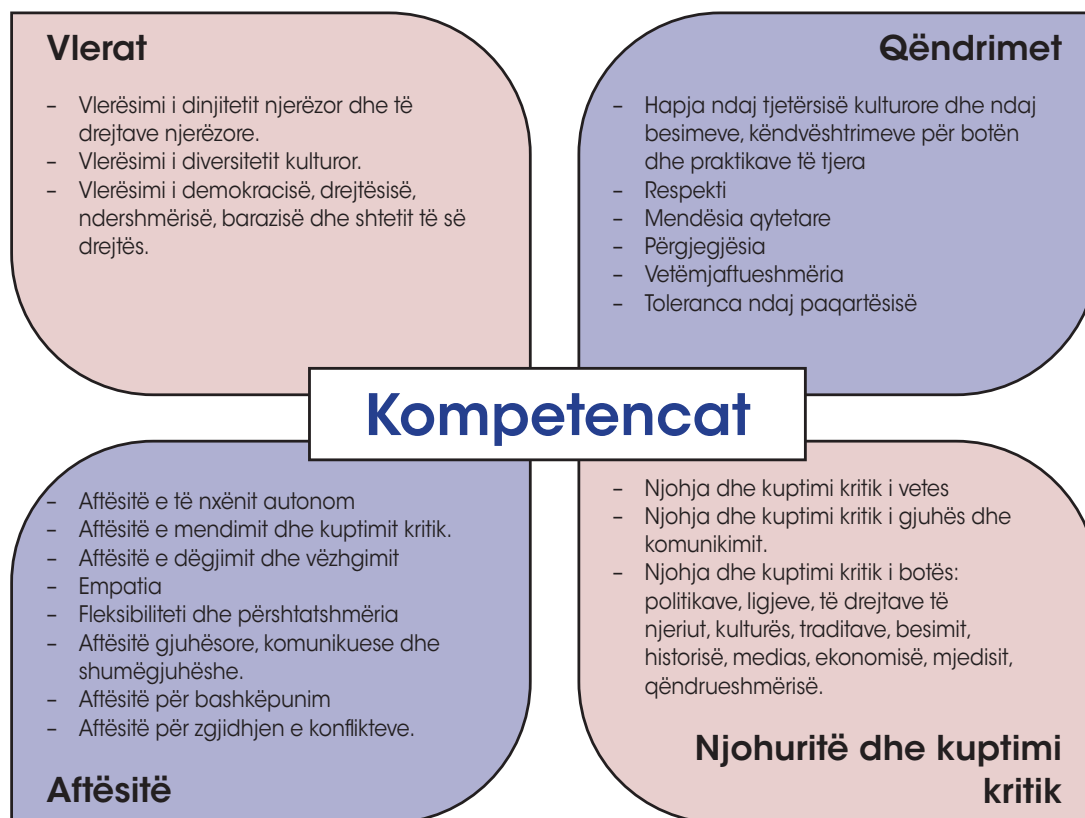


Figura 1. Modeli i kompetencave për kulturë demokratike. Burimi: Kuadri i Referencës për Kompetencat për Kulturë Demokratike të Këshillit të Evropës, vëll. 1.

Ky Kuadër propozohet nga Këshilli i Evropës si mjeti kryesor përmes të cilit të mësuarit rreth të drejtave të njeriut dhe të mësuarit ndërkulturor mund të zbatohet në sistemet arsimore të shteteve anëtare. Përdorimi i këtij kuadri në lidhje me mësimin e Holokaustit është testuar në disa programe trajnimi të mësuesve, të zbatuara nga Instituti Olga Lengyel dhe partnerët e tij në Europë. Mbi 100 mësues u angazhuan në proceset e identifikimit të kompetencave që nxënësit e tyre mund të zhvillojnë duke marrë pjesë në aktivitetet mësimore të Holokaustit dhe arritën në përfundimin se kjo kornizë është e dobishme si për planifikimin e aktiviteteve mësimore dhe për vlerësimin e ndikimit të tyre tek nxënësit, si dhe për identifikimin e kompetencave që i nevojiten një mësuesi/e me qasje demokratike dhe ndërkulturore.

Përdorimi i RFCDC në planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin e proceseve mësimore ndërdisiplinore që ndërthurin Holokaustin, të drejtat e njeriut dhe edukimin ndërkulturor u jep mësuesve një model të konsoliduar të kompetencave dhe një mjet udhëzues për hartimin e aktiviteteve mësimore të shëndosha, gjithpërfshirëse dhe kuptimplota. Aktivitetet mësimore të paraqitura në këtë broshurë janë zhvilluar në bazë të RFCDC.

Diskutime metodologjike

Studiuesit si Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire dhe David Kolb promovuan pikëpamjen se të nxënët është më efektiv kur nxënësi angazhohet në mënyrë aktive. Metodologji të tilla si mësimi i bazuar në kërkime, të mësuarit eksperimental ose mësimi i bazuar në projekte janë të përshtatshme për qasjet ndërdisiplinore që kombinojnë mësimin e Holokaustit, edukimin për të drejtat e njeriut dhe edukimin ndërkulturor.

Mësimdhënia e bazuar në kërkim, bazohet në pyetje të thella për jetën, për sjelljen njerëzore, për shoqërinë. Përdorimi i pyetjeve si pikënisje për orientimin e procesit mësimor do të thotë që "mësuesit kuptojnë mënyrat e panumërta me të cilat mund t'i qasen përmbajtjes, zgjedhin pyetje që janë me interes të madh për grupin e caktuar të nxënësve në klasë dhe i udhëzojnë nxënësit e tyre për pyetjet që ata vetë do të bëjnë" (Lemberg dhe Papa IV, 2021).

Në këtë proces dhënia e përgjigjeve të nxituara është shkurajuese. Nxënësve u duhet dhënë kohë dhe mundësi të mjaftueshme për të shqyrtuar historinë nga një këndvështrim human dhe për të kuptuar lidhjet midis realiteteve të tyre dhe realiteteve historike që po studiojnë, përndryshe përgjigjet e pyetjeve të kërkuara nuk kanë asnjë vlerë. "Unë shpesh i inkurajoj grupet e nxënësve që të shikojnë të qetë pyetjet që janë bërë dhe ftoj secilin nxënës të eksplorojë pyetjen në kontekstin e jetës dhe ndjeshmërisë së tyre. Për mua, kjo është ajo që do të thotë të mësosh *me* dhe *për* njerëzimin" (Zagray Warren, 2021, f. 106). Kur nxënësit mësojnë për Holokaustin, ata shpesh kanë më shumë pyetje sesa kishin në fillim. Kur bëhet fjalë për pyetjet në lidhje me njerëzimin dhe vuajtjet e të tjerëve, çdo përgjigje nxit të paktën një pyetje të re për kërkime të mëtejshme.

Për të angazhuar nxënësit në proceset mësimore të fokusuara tek Holokausti dhe të drejtat e njeriut, mund të përfshihen pyetje të tilla si: Si ndodhi Holokausti? Përse hebrenjtë? Çfarë dinin qytetarët e thjeshtë për Holokaustin në atë kohë? Pse vendet e tjera europiane bashkëpunuan me nazistët? Cili ishte roli i kishave të ndryshme të katolike? A munden vendet që ishin neutrale në luftë të pretendojnë neutralitet në lidhje me Holokaustin? Çfarë do të thotë të jesh mbështetës apo dëshmitar? Si mund të bëhemi qytetarë aktivë? Në çfarë rrethanash mund të refuzojmë t'i bindemi urdhrave? Si e dimë ne se kur është koha për të ndërmarrë veprime? A janë disa të drejta të njeriut më të rëndësishme se të tjerat?

Pyetje të tilla mund t'i orientojnë nxënësit në proceset kërkimore të cilat i shtojnë ata të konsultohen me burime të ndryshme, të projektojnë kategori për të hetuar, të zhvillojnë një kuptim të thelluar të së kaluarës dhe të reflektojnë mbi mënyrat se si e kaluara ndikon në të tashmen dhe e tashmja ndikon në të ardhmen. Ato kërkojnë hulumtim ndërmjet rolit të historianit dhe rolit të qytetarit të thjeshtë, që përpiqet të kuptojë identitetin dhe rolin e tij/saj në shoqërinë e gjerë. Në këtë kuptim, përdorimi i burimeve të duhura dhe diskutimi i Holokaustit në kontekstin e shqetësimeve moderne janë aspekte kyçe të procesit mësimor.

Të mësuarit nga përvoja është një proces i të mësuarit duke u angazhuar në përvoja praktike dhe në reflektim. Kompetencat demokratike nuk munden thjesht të mësohen, ato duhet të përjetohen dhe praktikohen rregullisht.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

David Kolb, bazuar në punimet e mëparshme të Dewey, Levin dhe Piaget, zhvilloi ciklin e të mësuarit nga përvoja si një proces mësimor me katër hapa që nis nga marrëdhënia e nxënësit me temën; nga përvojat konkrete të tij/saj. Përmes një procesi vëzhgimi dhe reflektimi, nxënësit arrijnë të zotërojnë atë që mësojnë. Përfundimet e reflektimit lidhen më pas me të menduarit abstrakt për të formuar koncepte, të cilat mund të transferohen në situata të reja, për të vënë në praktikë atë që është mësuar. Kur kompetencat e zhvilluara përdoren në një kontekst të ri, ato përforcohen dhe përbëjnë bazën e një cikli të ri mësimor.

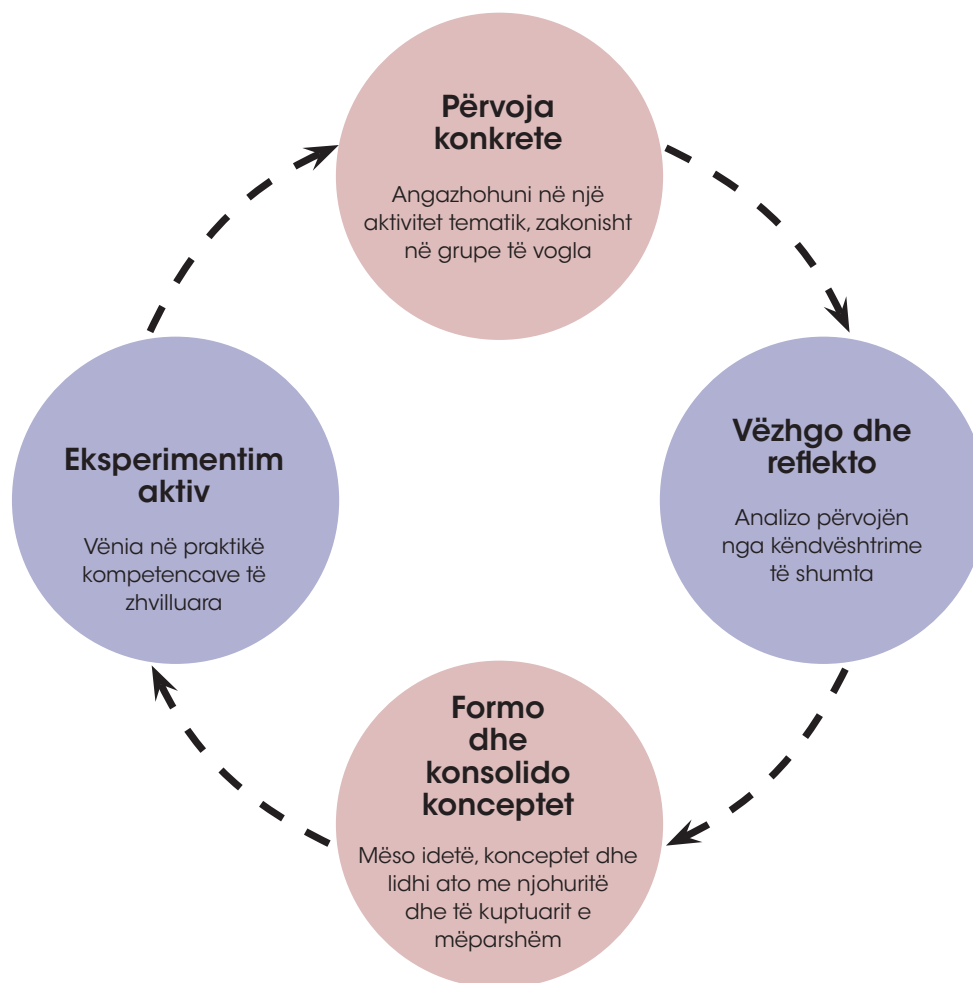


Figura 1. Versioni i përshtatur i modelit të Kolbit të të mësuarit nga përvoja

Transformimi ndodh kur nxënësit bëhen subjekte aktive, kur ata përjetojnë ndryshime në botëkuptimin e tyre (Hoggan, 2016) dhe "për të krijuar një katalizator për transformim, ne duhet t'i ekspozojmë nxënësit ndaj pikëpamjeve të reja që mund të mos përputhen me pikëpamjet e tyre" (Cranton, 2002, f. 66). Megjithatë, vetëm "artikulimi" i këndvështrimeve të ndryshme për nxënësit ka pak gjasa që ata të marrin në konsideratë një ndryshim në këndvështrimin e tyre. Është thelbësore përfshirja e tyre në procese në të cilat ata mund të ndërveprojnë në mënyrë aktive me njerëz, tekste, video dhe objekte që paraqesin këndvështrime të ndryshme, të cilat sfidojnë stereotipet e tyre, status-quo-në, si dhe pikëpamjet nacionaliste në mësimdhënien e historisë. Kur ky eksperimentim aktiv pasohet nga një proces reflektimi i orientuar, ai rrit diapazonin, ndjeshmërinë dhe lidhjen personale të nxënësve me historinë. Kjo gjë, nga ana tjetër, mund të çojë në një interes të shtuar për të mësuar dhe për të kontribuar në zhvillimin e komunitetit të tyre.

Të mësuarit në bashkëpunim është një aspekt i rëndësishëm i të mësuarit nga përvoja. Ai përmirëson të kuptuarit e koncepteve komplekse dhe rrit aftësitë për zgjidhjen e problemeve, duke u mundësuar pjesëmarrësve të gjejnë zgjidhje që demonstrojnë kreativitet dhe praktikitet të shtuar. Ai gjithashtu ndihmon në ndërtimin e kohezionit të grupit dhe mund të kontribuojë në reduktimin e paragjykimëve midis anëtarëve të grupit. Të

mësuarit në bashkëpunim u jep nxënësve mundësinë të përfshijnë përvojat e tyre, të shprehin mendimet e tyre dhe të kenë një ndikim të caktuar në procesin e të mësuarit.

Mësimi i bazuar në projekte (PBL) është një metodologji e cila angazhon nxënësit si pjesëmarrës aktivë në çështjet e botës reale që janë të rëndësishme për ta. Nxënësit punojnë për një periudhë të gjatë kohore për të përfunduar projekte kuptimplota dhe të thelluara, të cilat çojnë në zhvillimin e një grupi të larmishëm kompetencash. Në PBL nxënësit punojnë duke bashkëpunuar – në grupe të vogla dhe të mëdha, si dhe individualisht. Ata ndajnë njohuritë e tyre, mendimet personale dhe opinionet e pavarura, marrin vendime për përmbajtjen e mësimit, hulumtojnë, diskutojnë dhe shpesh luftojnë. Kur nxënësit mësojnë përmendësh fakte ose gjejnë përgjigje të lehta, gjasat që ata ta harrojnë këtë informacion janë mjaft të larta. Nga ana tjetër, lejimi i nxënësve që të luftojnë me idetë dhe të arrijnë kuptueshmërinë në mënyrë të pavarur, çon në zhvillimin e kompetencave të ndryshme, të integruara dhe u mundëson atyre fitimin e një niveli më të lartë të autonomisë në procesin e të nxënës.

Në PBL mësuesi/ja hyn në një marrëdhënie më të barabartë me nxënësit, duke hequr dorë nga një pjesë e "pushtetit" tradicional. Roli i tij/saj nuk është aq shumë për të dhënë informacion, por për të udhëhequr procesin e të mësuarit dhe për t'i lejuar nxënësit të marrin vendime, të zbulojnë, të bëjnë pyetje dhe ta çojnë mësimin e tyre përpara duke gjetur burimet që mund t'i ndihmojnë ata t'u përgjigjen këtyre pyetjeve dhe përfundimisht të ndajnë atë që mësojnë me një publik më të gjerë. Zakonisht përfshihen ekspertë të jashtëm ose partnerë të komunitetit, për të mbështetur procesin mësimor. Një produkt ose një prezantim zhvillohet nga nxënësit dhe ndahet me nxënës të tjerë nga shkolla ose me audienca të jashtme. Për të mbështetur konsolidimin dhe vlerësimin e kompetencave të zhvilluara kryhet një proces i vazhdueshëm reagimesh dhe rishikimi, si dhe një proces i plotë reflektimi.

Qëllimi kryesor i PBL nuk është zhvillimi i projektit apo produktit "më të mirë". Fokusi është në procesin dhe në përvojën mësimore. Vetë projekti është vetëm një mjet përmes të cilit nxënësit zhvillojnë kompetencat e tyre. Cilësia e produktit përfundimtar është dytësore. Cilësia e procesit është ajo ku mësuesit duhet të përqendrohen, në mënyrë që të sigurojnë që nxënësit të angazhohen, bashkëpunojnë, marrin vendime, japin e marrin komente dhe më e rëndësishmja, të kenë mundësi të bëjnë reflektim të plotë mbi procesin, rezultatet dhe mësimet e mësuar.

Reflektimi; luan një rol shumë të rëndësishëm në të gjitha këto metodologji. Përfshirja e reflektimit si pjesë thelbësore e çdo aktiviteti mësimor ka potencialin t'i ndihmojë nxënësit të konsolidojnë kompetencat e tyre, si dhe t'i ndihmojë mësuesit të mësojnë më shumë rreth botëkuptimit të nxënësve të tyre. Koha e reflektimit është një mundësi e mirë që nxënësit të formojnë dhe të shprehin mendimet dhe opinionet e tyre. Duke kryer një proces reflektimi – gjatë ose në fund të një aktiviteti mësimor – mësuesi/ja mund të kuptojë më mirë se si nxënësit e kanë përjetuar veprimtarinë mësimore, çfarë kanë mësuar prej saj dhe si mund ta lidhin atë me njohuritë dhe të kuptuarit e tyre të mëparshëm, si dhe me jetën e tyre. Kjo gjë, nga ana tjetër, mund t'i udhëzojë mësuesit që të përgatisin aktivitete mësimore të ardhshme që janë të përshtatura për kontekstin dhe interesat specifike të nxënësve. Kohëzgjatja dhe përmbajtja e procesit të reflektimit duhet të përshtaten me llojin e aktivitetit të kryer. Për mësimin e bazuar në projekte, reflektimi zakonisht fokusohet në tre aspekte: *procesin* – si e përjetuan nxënësit procesin dhe çfarë do të bënin ndryshe në të ardhmen; *rezultatet* – si ndihen nxënësit për rezultatet; dhe *kompetencat e zhvilluara* – mënyrat në të cilat nxënësit do t'i përdorin kompetencat në të ardhmen.

Këto metodologji janë të përshtatshme për qasjet ndërkurrikulare dhe ato zbatohen më së miri kur mësuesit jo vetëm promovojnë bashkëpunimin midis nxënësve, por kur ata angazhohen edhe në bashkëpunim me mësues të tjerë në shkollën e tyre, të cilët japin lëndë të ndryshme ose në bashkëpunim me mësues nga shkolla apo vende të tjera².

² Një broshurë mbi bashkëpunimin kombëtar dhe ndërkomëtar midis mësuesve të Holokaustit dhe të drejtave të njeriut është në dispozicion në: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Veprimtaritë mësimore

Këto aktivitete janë zhvilluar me qëllim që të frymëzojnë mësuesit për të angazhuar nxënësit e tyre në proceset e të mësuarit ndërdisiplinor. Ato janë grupuar sipas gjashtë temave kryesore të cilat janë të përshtatshme për një qasje ndërdisiplinore të Holokaustit, të drejtave të njeriut dhe edukimit ndërkulturor. Për secilën temë janë propozuar disa aktivitete mësimore. Mësuesit mund të zgjedhin ato që janë më të rëndësishme për nxënësit e tyre dhe t'i kombinojnë ato në mënyra që i përgjigjen specifikave të mjedisit të tyre. Çdo aktivitet ka sugjerime për vazhdimin, thellimin e temës ose krijimin e proceseve mësimore të bazuara në projekte. Disa aktivitete kanë versione për veprimtari më të thjeshta, disa më komplekse. Inkurajohen përshtatjet me kontekstet lokale dhe me nevojat e nxënësve. Aktivitetet janë parashikuar për nxënës të shkollave AML, por shumica e tyre mund të përdoren me disa përshtatje edhe për nxënësit e shkollave AMU. Kur zgjedhin aktivitetet, është e rëndësishme që mësuesit të sigurohen që nxënësit të kenë mundësi të mjaftueshme për t'u përfshirë plotësisht në to, dhe që Holokausti të mos mësohet duke a priori.

Aktivitetet e propozuara nuk fokusohen në faktet kryesore historike të Holokaustit. Ato bazohen në supozimin se nxënësit tashmë kanë njohuri bazë historike për Holokaustin dhe për historinë botërore para Holokaustit. Megjithatë, nxënësit nuk duhet të jenë ekspertë të Holokaustit për t'u angazhuar në aktivitete të tilla. Për më tepër, aktivitetet nuk duhet të kryhen si aktivitete jashtëshkollore. Ato mund të integrohen në procesin e rregullt të mësimdhënies dhe të ndërlidhen me aktivitete që fokusohen kryesisht në zhvillimin e njohurive bazë historike të nxënësve. Aktivitetet e propozuara më poshtë i ftojnë nxënësit të përfshihen në reflektim më të thellë dhe t'i mbështesin ata në mënyrë që të krijojnë lidhje mes të shkuarës dhe të tashmes. Ndërkohë që disa nga këto aktivitete mund të përdoren si vazhdimësi e mësimëve të historisë, të tjerat mund të përdoren si pikënisje për të trajtuar disa aspekte të historisë së Holokaustit, pasi ato kanë potencialin për të motivuar nxënësit të mësojnë më shumë rreth Holokaustit. Shpresojmë që këto aktivitete do i frymëzojnë mësuesit që të zhvillojnë pjesën më të madhe të mësimdhënies së tyre në mënyrë interaktive, madje edhe për aktivitetet që janë më të përqendruara tek njohuritë dhe informacioni historik.

Stereotipet, Paragjykimet, Diskriminimi

Dinjiteti Njerëzor

Përmbledhje:

Ky aktivitet synon të ndihmojë nxënësit të kuptojnë dinjitetin njerëzor jo si një koncept abstrakt, por si një vlerë e brendshme të çdo qenieje njerëzore dhe t'i inkurajojë ata të zhvillojnë sjellje të qëllimshme për të respektuar dinjitetin njerëzor të njerëzve përreth tyre.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtave të njeriut
- Respekti
- Empatia
- Njohja dhe kuptimi kritik i vetvetes
- Njohja dhe kuptimi kritik i historisë

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet:

- Tabela e bardhë / Letër flipchart
- Marker

Kohëzgjatja: 2.5 orë. Aktiviteti është i ndarë në dy pjesë nga 1 orë secila dhe përfshin një detyrë ndërmjet dy pjesëve me një kohëzgjatje të parashikuar prej 30 minutash.

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të bëjnë lidhjen midis koncepteve abstrakte si dinjiteti njerëzor, ndjenjave dhe sjelljeve konkrete. Është e rëndësishme që nxënësit të kuptojnë se, edhe pse duhet të reflektojnë për raste të ndryshme në të cilat është prekur dinjiteti njerëzor, ata kurrë nuk duhet të bëjnë krahasime të vuajtjeve. Ky aspekt është përmendur disa herë në manual dhe nuk mund të theksohet mjaftueshëm. Vuajtja është diçka shumë personale që nuk duhet të matet kurrë. Megjithatë, analizimi i sjelljeve lënduese, denigruese, diskriminuese, çnjerëzore përmes konceptit të dinjitetit njerëzor do i ndihmojë ata të bëhen më pak arbitrare kur të vendosin se si do të trajtohen njerëzit dhe do të kuptojnë më mirë se çfarë nënkupton barazia.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Në këtë aktivitet nxënësit angazhohen në procese reflektimi në lidhje me jetën dhe ndjenjat e tyre, si dhe jetën dhe ndjenjat e njerëzve që ishin objektivi i Holokaustit.

Pjesa I

1. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të formojnë grupe prej 4-5 personash dhe të ndajnë shembuj të qëndrimeve/sjelljeve lënduese që gjejnë në shkollën e tyre (nga nxënës ose nga të rriturit). Për shembull, forma të ndryshme të diskriminimit, mungesë respekti, agresiviteti, ngacmimi, bullizimi, dhunës verbale ose fizike, etj.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

2. Më pas, mësuesi/ja u kërkon nxënësve të vazhdojnë të punojnë në grupe dhe të tregojnë një shembull të një qëndrimi/sjelljeje lënduese ndaj vetes, të cilën e kanë përjetuar në një moment të jetës së tyre (në shkollë ose jashtë shkollës) dhe të shprehin se si i ka bërë të ndihen.
3. Nxënësve u kërkohet të shprehin ndjenjat që kanë përjetuar si pasojë e këtyre qëndrimeve/sjelljeve. Mësuesi/ja bën një listë të ndjenjave në tabelën e bardhë dhe më pas drejton një diskutim përmbledhës bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Përse mendoni se njerëzit shfaqin qëndrime/sjellje lënduese ndaj njerëzve të tjerë?
 - b. Pse mendoni se këto qëndrime/sjellje na ndikojnë?
 - c. Çfarë kanë të përbashkët të gjitha këto ndjenja?
 - d. Çfarë mund të bëhet për t'iu kundërvënë qëndrimeve/sjelljeve të tilla? Mësuesi/ja bën një listë me idetë e nxënësve.
4. Mësuesi/ja shkruan konceptin e dinjitetit njerëzor dhe u kërkon nxënësve të tregojnë se çfarë do të thotë për ta ky koncept. Më pas, mësuesi/ja shpjegon se koncepti i dinjitetit njerëzor është në thelb të kuadrit të të drejtave të njeriut, siç thuhet në Nenin 1 të Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut: “Të gjithë njerëzit janë të lirë dhe të barabartë në dinjitet dhe të drejta”.
5. Nxënësve u jepet citimi i mëposhtëm dhe u kërkohet të shkruajnë reflektimet e tyre përpara pjesës tjetër të aktivitetit.

Hanna Lévy-Hass, një mësuese jugosllave e burgosur në kampin e përqendrimit Bergen-Belsen, shkroi në ditarin e saj:

8 nëntor 1944

Ne nuk kemi vdekur, por jemi të vdekur. Ata kanë arritur të na vrasin jo vetëm të drejtën tonë për jetën në të tashmen dhe për shumë prej nesh, me siguri, të drejtën për të pasur një jetë në të ardhmen... por ajo që është më tragjike është se ia kanë dalë mbanë, me metodat e tyre sadiste dhe të shthurura, të vrasin tek ne të gjithë ndjenjat njerëzore në të kaluarën tonë, të gjithë ndjenjën e qenieve njerëzore normale me një të kaluar normale, deri te vetëdija se kemi ekzistuar dikur si qenie njerëzore të denja për këtë emër.

I kthej gjërat në mendjen time, dua... dhe nuk mbaj mend absolutisht asgjë. Është sikur të mos isha unë. Gjithçka është fshirë nga mendja ime. Gjatë javëve të para, ne ishim ende disi të lidhur me jetën tonë të brendshme të së kaluarës; ne kishim ende ëndrra, kujtime. Por jeta poshtëruese dhe degraduese e kampit e ka copëtuar aq brutalisht tërësinë tonë sa që çdo përpjekje morale për t'u distancuar sadopak nga realiteti i errët rreth nesh përfundon në një përpjekje groteske - një mundim i padobishëm. Shpirti ynë është ashpërsuar si një dregëz që asgjë nuk mund ta zbusë apo ta thyejë...

18 nëntor 1944

Pavarsisht gjithçkaje, puna ime me fëmijët vazhdon... Kapem dëshpërimisht pas çdo mundësie sado të vogël, për t'i mbledhur fëmijët së bashku, për të nxitur tek ata dhe tek vetja mprehtësinë më të vogël mendore, si dhe një ndjenjë bazike të dinjitetit njerëzor. (...)

Këtë detyrë e kryej spontanisht, madje instinktivisht do të thoja, përmes një nevoje të parezistueshme në shpirtin tim – në momentet e rralla kur arrij ta zgjoj – dhe nga një nevojë e parezistueshme që e ndjej qartë se vjen nga shpirti i fëmijëve. Sepse ata drejtohen nga unë, emocionohen, duan të jetojnë, duan të gëzohen, është më e fortë se ata. Çfarë fatkeqësie!

Pjesa II

6. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të punojnë në grupe me 3-4 persona dhe të ndajnë shkrimet e tyre.
7. Disa vullnetarëve u kërkohet të lexojnë shkrimet e tyre para të gjithë grupit.
8. Nxënësve u kërkohet të diskutojnë në grupe të vogla thënien e mëposhtme: “Kur bëhet fjalë për dinjitetin njerëzor, ne nuk mund të bëjmë kompromise” Angela Merkel. Secili grup duhet të shkruajë përfundimet e diskutimeve të tij dhe t’ia paraqesë klasës.
9. Mësuesi/ja nxjerr listën me idetë e nxënësve për t’iu kundërvënë qëndrimeve/sjelljeve lënduese dhe i pyet nxënësit nëse mund të kenë më shumë ide në këtë pikë. Mësuesi/ja mbledh letrat/skedarët me përfundimet e grupeve. Në fund të semestrit ose vitit shkollor mësuesi/ja mund t’i kushtojë pak kohë për t’u treguar nxënësve reflektimin e tyre, të diskutojë se si kanë ndryshuar ndërkohë pikëpamjet e tyre dhe çfarë do të shtonin/ndryshonin në këto shkrime.
10. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të mendojnë për një gjë që secili prej tyre mund të bëjë ndryshe tani e tutje (bazuar në listë ose në diçka të re), e cila mund të kontribuojë në përvoja më dinjitoze të përditshme për gjithësecilin në shkollë. Nxënësit punojnë në grupe, por secili individ duhet të zgjedhë një mënyrë sjelljeje, ta shkruajë atë dhe të angazhohet për ta praktikuar rregullisht.

Për më shumë:

- Mësuesi/ja mund t’u caktojë nxënësve si detyrë leximin e librit Maus, nga Art Spiegelman, dhe më pas ta diskutojë atë në klasë nga këndvështrimi i dinjitetit njerëzor dhe t’u kërkojë nxënësve të shkruajnë reflektimet e tyre mbi librin dhe t’i ndajnë ato me shokët e klasës ose në një ngjarje shkollore me nxënësit e klasave të tjera.
- Nxënësit mund të hartojnë dhe zbatojnë një fushatë ndërgjegjësimi për dinjitetin dhe barazinë njerëzore.
- Nxënësit mund të vazhdojnë reflektimin e tyre për dinjitetin njerëzor duke trajtuar temën e gjuhës së urrejtjes në internet³.

³ Për ide të mëtejshme rreth aktiviteteve mësimore të përqendruara në luftën kundër gjuhës së urrejtjes përmes edukimit për të drejtat e njeriut, konsultohuni me burimet e Këshillit të Evropës si Bookmarks, të disponueshme në mbi 20 gjuhë: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/faqeshenuesit-lidhjet>

Identiteti dhe stereotipet

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të reflektojnë mbi identitetin e tyre, mbi rolin e luajtur nga identiteti gjatë Holokaustit dhe mbi lidhjen midis identitetit dhe stereotipeve.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit dhe të drejtave të njeriut
- Respekti
- Empatia
- Njohja dhe kuptimi kritik i vetvetes
- Njohja dhe kuptimi kritik i historisë

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Shtojcat 1 dhe 2

Kohëzgjatja: 3 orë. Aktiviteti është i ndarë në tre pjesë nga 1 orë secila dhe përfshin një detyrë ndërmjet pjesës së parë dhe të dytë me një kohëzgjatje të parashikuar prej të paktën 30 minutash, në varësi të interesit dhe moshës së nxënësve.

Këshilla për mësuesit:

Trajtimi i stereotipeve me nxënësit është gjithmonë një detyrë sfiduese sepse shpesh nxënësit nuk janë të vetëdijshëm për stereotipet e tyre ose nuk duan të pranojnë se kanë stereotipe sepse duan të kenë një imazh pozitiv për veten si persona të mirë dhe të sjellshëm. Ndonjëherë, vetë mësuesit kanë stereotipe dhe ata nuk mund të përfshihen plotësisht në aktivitete të tilla. Për këtë arsye, është e rëndësishme që mësuesit të përpiqen të analizojnë stereotipet e tyre dhe të diskutojnë me mësuesit se si ata arritën të kenë stereotipe dhe si mund t'i kapërcejnë ato. Stereotipet janë transmetuar brez pas brezi në forma dhe burime të ndryshme si: media, letërsia, arti, gjuha e përditshme, shakatë, etj. Sapo të kuptojmë se nuk është fajti ynë që kemi këto stereotipe, që na janë transmetuar përmes socializimit dhe proceseve mësimore, ne mund të kapërcejmë ndjenjën e fajit dhe të fillojmë të punojmë për zbrërthimin e stereotipeve, në vend që të pretendojmë se nuk i kemi ato. Për të zhvilluar shoqëri të barabarta dhe të drejta, është thelbësore të ndihmohen nxënësit të kuptojnë se ata nuk duhet të ndihen fajtorë për stereotipet, por duhet të ndihen përgjegjës për të punuar dhe për t'i eliminuar ato, dhe të mos kontribuojnë më në përjetësimin e tyre.

Kur trajtohen stereotipet me nxënësit, një aspekt i rëndësishëm është gjetja e ekuilibrit të duhur midis 1) ndihmës që u jepet nxënësve për të kuptuar se çfarë janë stereotipet dhe 2) shmangies së ushqyerjes së tyre me stereotipe që nuk i kishin më parë. Për këtë arsye, nevojitet të tregohet kujdes kur mësuesi/ja u flet nxënësve për stereotipet e hebrenjve që promovoheshin nga nazistët. Në këtë kuptim, shfaqja e fotove nuk këshillohet.

Qëllimi kryesor i skenarit të parë në Shtojcën 1 është që nxënësit nga grupet e privileguara të futen në një skenar në të cilin ata janë objekti i urrejtjes. Nxënësve u kërkohet shpesh të tregojnë empati për njerëzit që trajtohen në mënyrë të padrejtë, por shumë prej tyre nuk kanë qenë kurrë në një situatë diskriminimi vetë. Skenari ndryshon këndvështrimin. Duke qenë se shumë klasa janë të larmishme, është e rëndësishme të kihet parasysh se ka shumë gjasa që nxënësit që i përkasin grupeve të paprivileguara të kenë përjetuar tashmë situata të ngjashme dhe t'i diskutojmë ato me kujdes, ndjeshmëri dhe respekt. Nxënësit nuk duhet të detyrohen kurrë të ndajnë situatat e diskriminimit nëse nuk ndihen rehat. Megjithatë, krijimi i një mjedisi të sigurt në të cilin nxënësit mund të ndajnë këto situata është një mënyrë e shkëlqyer jo vetëm për të mësuar respektin, por edhe për ta praktikuar atë.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

Për të eksploruar më tej temat e identitetit dhe përgjegjësisë, mësuesit mund të duan të lexojnë “*Në tokën austriake. Tu jap mësim atyre që isha mësuar t’i urreja.*” nga Sondra Perl (2005), një kujtim mësimor që ofron një pedagogji shprese.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I – Eksplorimi i identitetit

1. Nxënësit ftohen të reflektojnë mbi identitetin e tyre dhe të identifikojnë aspektet thelbësore të identitetit të tyre. Detyra e tyre është të vizatojnë një qenie njerëzore (veten) dhe të shkruajnë pesë aspektet kryesore të identitetit të tyre. Nxënësit duhet të kenë lirinë për të zgjedhur atë që duan të nxjerrin në pah si aspekte kryesore të identitetit të tyre. Nëse është e nevojshme, mësuesi/ja mund të japë shembuj të aspekteve që mund të përfshihen, si: vajza, shoqja, i do kafshët, i pëlqen të lexojë, muzikant, sportist, djalë, i ndershëm etj.
2. Pas reflektimit individual, nxënësit ftohen të ndajnë identitetin e tyre në grupe me katër persona. Çdo nxënës është i lirë të ndajë aq shumë ose aq pak sa ndihet rahat.
3. Mësuesi/ja kërkon nga disa vullnetarë (4-5 persona) të ndajnë identitetin e tyre me të gjithë klasën. Ndërsa nxënësit prezantojnë, mësuesi/ja shkruan (ose kujton) kategoritë e ndryshme: gjinia, marrëdhëniet familjare, përkatësia etnike, hobi, tiparet e personalitetit, etj. Pasi vullnetarët tregojnë çfarë kanë shkruar, mësuesi/ja rendit kategoritë që u përmendën dhe pyet pjesën tjetër të klasës nëse kanë përfshirë kategori të tjera si feja, orientimi seksual, përkatësia politike etj.
4. Mësuesi/ja zhvillon një reflektim të shkurtër bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A do të thoshit se identiteti është diçka fikse apo diçka që ndryshon me kalimin e kohës?
 - b. A e përcaktojmë ne identitetin tonë apo dikush tjetër e përcakton atë për ne?
5. Mësuesi/ja i kërkon secilit nxënës të rishikojë listën e tij/saj dhe të përpiqet të rendisë aspektet e ndryshme të identitetit sipas rëndësisë që kanë për të. Më pas, mësuesi/ja u kërkon nxënësve të imagjinojnë se:
 - nëse një shok/shoqe do të thoshte se është e gabuar të jesh... [çfarëdo që nxënësi të vendosë në krye të listës së tij/saj]:
 - I. Si do të ndiheshit?
 - II. Si do të reagonit?
 - III. A ka të drejtë shoku/shoqja ta thotë këtë?
 - nëse stafi i shkollës do të thoshte se është e gabuar të jesh... [çfarëdo që nxënësi të vendosë në krye të listës së tij/saj]:
 - I. Si do të ndiheshit?
 - II. Si do të reagonit?
 - III. A ka të drejtë stafi i shkollës ta thotë këtë?
 - u miratua një ligj i ri që thotë se është e gabuar të jesh... [çfarëdo që nxënësit të vendosin në krye të listës së tyre]:
 - I. Si do të ndiheshin?
 - II. Si do të reagonin?
 - III. A ka të drejtë qeveria të miratojë një ligj të tillë?

6. Mësuesi/ja shpjegon (ose u kujton) nxënësve se gjatë Holokaustit identiteti i popullit hebre ishte reduktuar vetëm në një aspekt – nuk kishte rëndësi nëse ishin gra, fëmijë, mësues, nxënës, adhurues librash, (përfshi këtu aspekte të identitetit të përmendura nga nxënësit më parë), nuk kishte rëndësi nëse ishin fetarë apo jo, nëse kishin apo jo përkatësi politike. Nuk kishte rëndësi nëse të qenit hebre ishte në krye të listës së tyre apo në fund. Rëndësi kishte vetëm se ata u identifikuan nga nazistët dhe bashkëpunëtorët e tyre si hebrenj dhe ata u persekutuan e u vranë bazuar në këtë aspekt. Nazistët dhe bashkëpunëtorët e tyre gjithashtu persekutuan dhe vranë romët, Dëshmitarët e Jehovahit, homoseksualët dhe grupet e tjera bazuar në një aspekt të vetëm të identitetit të tyre që u konsiderua “problematik” nga autorët e këtyre krimeve.
7. Mësuesi/ja angazhon nxënësit në një proces reflektimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Si mendoni se u ndjenë hebrenjtë kur iu kërkua të mbanin Yllin e Davidit në rrobat e tyre?
 - b. Si mendoni se u ndjenë fëmijët kur u ndaluan të shkonin në shkollë?
 - c. Si mendoni se u ndjenë prindërit e tyre kur u ndaluan të ushtronin profesionet e tyre?
 - d. A kishin të drejtë nazistët dhe bashkëpunëtorët e tyre të miratonin ligje të tilla? Pse?
8. Mësuesi/ja shpjegon se veprimet e nazistëve dhe bashkëpunëtorëve të tyre ishin të ligjshme, në kuptimin që u miratua legjislacioni për të kryer veprimet e tyre. Kuadri modern ligjor i të drejtave të njeriut e ndalon miratimin e një legjislacioni të tillë. Për shembull, neni 2 i DUDNJ-së thotë: Secili ka të drejtë për të gjitha liritë dhe të drejtat e përcaktuara në këtë Deklaratë, pa dallim; race, ngjyre, seksi, gjuhe, feje, mendimesh politike ose të tjera, kombësie ose origjine sociale, pasurie, status lindjeje ose çfarëdo statusi tjetër.
9. Është e rëndësishme që mësuesi/ja t’u shpjegojë nxënësve se qëllimi i këtij ushtrimi nuk është t’i bëjë ata të ndiejnë atë që përjetuan Hebrenjtë gjatë Holokaustit, sepse është e pamundur ta dish këtë. Dikush mund të përpiqet të imagjinojë se çfarë kaluan njerëzit dhe mund të mësojë për përvojat personale nga ditaret ose dëshmitë, por ajo që ndiejmë kur bëjmë një ushtrim nuk mund të krahasohet me atë që ndien njerëzit në situatën aktuale. Megjithatë, ushtrime të tilla mund të na ndihmojnë të zhvillojmë ndjeshmërinë tonë. Nëse është e nevojshme, mësuesi/ja mund të pyesë nxënësit nëse ata e dinë kuptimin e empatisë.
10. Mësuesi/ja shpjegon se, edhe pse ne kemi legjislacion për mbrojtjen e njerëzve nga diskriminimi në Europë, në realitet jo të gjithë mund të gëzojnë plotësisht të drejtat e tyre njerëzore. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të tregojnë nëse janë të vetëdijshëm për ndonjë grup që ende sot diskriminohet bazuar në një aspekt të identitetit të tyre.
11. Nxënësve u kërkohet të hulumtojnë kuptimin e stereotipeve deri në takimin e ardhshëm.

Pjesa II – Zbërthimi i stereotipeve

- 12.** Mësuesi/ja u jep nxënësve skenarin e parë nga Shtojca 1 dhe u kërkon të punojnë në grupe me 4 persona për t'iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:
- a.** A është bota e përshkruar në skenar e mirë apo e keqe? Pse?
 - b.** Pse të gjithë e urrejnë atë grup të caktuar njerëzish në skenar?
 - c.** Nëse identifikoheni me grupin e përmendur në histori, si ju bën kjo të ndiheni?
 - d.** Nëse nuk identifikoheni me grupin e përmendur në histori, si ju bën të ndiheni kjo histori?
 - e.** A keni parë diçka të ngjashme në jetën reale, por që lidhet me një grup tjetër në shoqërinë tuaj?
 - f.** A kishte lidhje me një grup me të cilin identifikoheni? Nëse po, si u ndjetë? Nëse jo, si mendoni se ndihen njerëzit nga ai grup kur dëgjojnë/lexojnë gjëra të tilla? A e keni pyetur ndonjëherë dikë nga ai grup se si ndihej për këtë?
- 13.** Mësuesi/ja i informon nxënësit se do të diskutojnë rreth stereotipeve dhe u kërkon të tregojnë atë që dinë për stereotipet dhe se si do t'i përkufizonin stereotipet. Idetë shkruhen në një tabelë ose dokument të përbashkët.
- 14.** Mësuesi/ja thekson faktin se stereotipet janë mbipërgjithësime dhe thjeshtëzime të tepërta që caktojnë një karakteristikë (zakonisht negative) për një grup të tërë njerëzish: nëse dikush i përket (ose perceptohet se i përket) një grupi të caktuar, ai person “duhet” ta ketë atë karakteristikë.
- 15.** Nxënësit pyeten nëse janë të vetëdijshëm për ndonjë stereotip të përdorur nga nazistët për të portretizuar hebrenjtë. Nëse nxënësit nuk kanë njohuri paraprake historike për këtë temë, mësuesi/ja mund të ndajë disa shembuj të stereotipeve duke shpjeguar se ato varionin nga atributet që lidhen me: aspektet fizike, përkatësitë politike (komunistët), aspekte si lakmia apo sundimi i botës, etj.
- 16.** Mësuesi/ja u jep nxënësve një kopje të shtojcës 2 dhe u kërkon ta lexojnë atë. Më pas, nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe prej katër vetash për të reflektuar mbi atë që ata mendojnë se Roman Kent donte të thoshte kur tha: “Sigurisht, një fjalë nuk është armë. Fjalët nuk të vrasin menjëherë, por ato mund të krijojnë kushte në të cilat njerëzit të humbasin frenimin e tyre për të bërë gjëra të tmerrshme.”
- 17.** Grupet paraqesin reflektimet e tyre dhe vijojnë një diskutim të përgjithshëm bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a.** Si ndihet një person i cili është bërë pre e stereotipeve?
 - b.** Cilat janë rreziqet e stereotipizimit?
 - c.** Kush përfiton nga stereotipet?

Pjesa III – Ndërmarrja e Veprimit

18. Një nxënësi vullnetar i kërkohet të lexojë skenarin e dytë në shtojcën 1 dhe klasa ftohet të reflektojë mbi ndryshimin midis skenarit të parë (i cili mund të ofrohet përsëri nëse është e nevojshme) dhe skenarit të dytë.
19. Mësuesi/ja fton nxënësit të punojnë në grupe me 4 persona dhe të mendojnë për veprime konkrete që mund të bëhen në botën reale për të ndryshuar realitetin në mënyrë që të duket më shumë si skenari i dytë. Detyra e nxënësve është të mendojnë për veprime konkrete, që mund të ndërmerren nga vetë ata, nga të rriturit në jetën e tyre, nga shkolla, nga institucionet publike, nga media/rrejetet sociale, nga shoqëria civile, nga sektori i biznesit etj, me qëllim për të sfiduar stereotipet ekzistuese dhe për të promovuar më shumë angazhim qytetar.
20. Secili grup paraqet reflektimet e tij dhe vijon një diskutim të drejtuar:
 - a. Ishte e lehtë apo e vështirë të krijoheshin ide për të thyer stereotipet?
 - b. Kush mendoni se promovon stereotipe në shoqërinë tonë?
 - c. Keni stereotipe?
 - d. Çfarë mund të bëni për të kapërcyer stereotipet tuaja?

Mësuesi/ja mund t'u kujtojë nxënësve se të gjithë kanë stereotipe, siç na janë transmetuar nga prindërit, mësuesit, mediat, librat dhe arti. Nuk është faji ynë që kemi stereotipe, por është përgjegjësia jonë t'i identifikojmë ato në mënyrë që të mos mbështetemi më në to dhe të mos i përjetësojmë ato.

Për më shumë:

- Në fund të kësaj serie aktiviteteve nxënësit mund të organizojnë një fushatë për të rritur ndërgjegjësimin për stereotipet dhe propagandën.
- Nxënësit mund të bëjnë një ose më shumë teste "Lidhje të nënkuptuara" të disponueshme në anglisht këtu: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Nxënësit mund të shikojnë TED Talk: The Danger of a Single Story, Chimamanda Ngozi Adichie, të disponueshëm me titra në shumë gjuhë.

Shtojca 1

Skenari 1

U zgjove sot në mëngjes dhe ndeze televizorin. Lajmet raportojnë se një grup prej 3 personash [mësuesi/ ja fut këtu kulturën e nxënësve me shumicë p.sh. rumunë, italianë etj.] grabitën një turist në sheshin kryesor. Ju kërkoni në rrjete sociale dhe shihni komentet në lidhje me grabitjen. Njerëzit thonë se [fut të njëjtin grup këtu] gjithmonë kanë krijuar vetëm telashe dhe ata duhet të largohen nga Europa, diku në një kontinent tjetër, sa më larg që të jetë e mundur. Kjo nuk është hera e parë që dëgjoni diçka të tillë dhe e dini se nuk do të jetë e fundit.

Dilni nga shtëpia dhe rrugës për në shkollë kaloni pranë një grafiti, nga i cili keni kaluar çdo ditë gjatë muajit të fundit, i cili thotë: Mbroni veten nga ndyrësitat [fut të njëjtin grup këtu]. Kur hyn në shkollë, dëgjon një grup nxënësish që tallen me [fut të njëjtin grup këtu] dhe i thërrasin dembelë, të mirë për asgjë dhe etiketime të tjera

Skenari 2

U zgjove sot në mëngjes dhe ndeze televizorin. Lajmet raportojnë se një grup prej 3 personash kanë grabitur një turist në sheshin kryesor. Ju kërkoni në rrjete sociale dhe shihni komentet në lidhje me grabitjen. Njerëzit thonë se ne duhet ta bëjmë qytetin tonë më të sigurt – ata propozojnë ndriçim më të mirë në rrugë gjatë natës, më shumë polici që patrullon rrugët, arsimim më të mirë dhe më shumë mundësi punësimi për qytetarët e tij.

Dilni nga shtëpia dhe rrugës për në shkollë kaloni pranë një grafiti, nga i cili keni kaluar çdo ditë gjatë muajit të fundit, i cili thotë: Të drejtat e njeriut për të gjithë. Kur hyni në shkollë, shihni një grup shokësh dhe shkoni drejt tyre. Ata flasin për një projekt për të ndihmuar të pastrehët e lagjes, në të cilin ju të gjithë do të përfshihen si pjesë e komunitetit.

Shtojca 2

Nga fjalët deri te gjenocidi, nga Roman Kent⁴

”Hebre i mallkuar” ishin fjalët e para të mbushura me urrejtje të hedhura (së bashku me gurë) ndaj Roman Kent nga fëmijët e moshës së tij, ndërsa ai shkonte në shkollë në Lodz, Poloni.

”Ishte një shprehje shumë e zakonshme e përdorur nga shumë njerëz në atë kohë, asgjë e pazakontë për mua, por duke e përdorur atë, fëmijët më etiketonin duke më thënë: ’Ti nuk je njeri’. Me ato fjalë ata po hidhnin hapin e parë për të më çnjerëzuar (...) Pasi arrihet kjo dhe personi është transformuar në diçka që është më pak se njerëzore, mund t’i bëni atyre gjëra që nuk do ia bënit një kafshe.”

”Shumica e konflikteve fillojnë me fjalë dhe në kontekstin e Holokausti fjalët e përdorura nga një mjeshër propagandues si Goebbels nuk mund të ishin më të fuqishme. Gjatë luftës, nazistët e bënë të qartë se nuk i konsideronin polakët apo sllavët si njerëz dhe ata ishin një nivel më lart se hebrenjtë.”

”Sigurisht, një fjalë nuk është armë. Fjalët nuk të vrasin menjëherë, por ato mund të krijojnë kushte në të cilat njerëzit të humbasin frerët për të bërë gjëra të tmerrshme. Njerëzit janë të verbër. Ata duan të besojnë në diçka që duket se është në avantazhin e tyre si për shembull, viktimizimi i të tjerëve. Si përfundim mund të themi se fjalët mund të bëjnë dëm shumë më të madh se një plumb.”

”Ishte indiferenca dhe heshtja e njerëzve që çoi drejt Holokaustit. Unë do u thosha njerëzve të mos largohen, të thonë diçka. Fjalët mund të përdoren edhe për mirë.”

⁴ Fragment nga fjalimi i mbajtur nga Roman Kent në ngjarjen e Ditës së Përkujtimit të Holokaustit të UNESCO-s më 27 janar 2016, I disponueshëm në: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-fuqi-fjalë>.

Antisemitizmi – Dikur dhe tani

Përmbledhje:

Ky aktivitet i prezanton nxënësit me një histori të shkurtër të antisemitizmit, duke trajtuar besimet antisemite në mesjetë, antisemitizmin e shprehur nga njerëz të shquar në shekullin XIX dhe XX, propagandën naziste dhe manifestimet e sotme. Qëllimi i aktivitetit është të ndihmojë nxënësit të kuptojnë se si u formuan, si u transmetuan stereotipet antisemitike dhe si mund të luftohen ato.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Vlerësimi i demokracisë, drejtësisë, ndershmërisë, barazisë dhe shtetit të së drejtës
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Përgjegjësia
- Vetëmjaftueshmëria
- Toleranca ndaj paqartësisë
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Empatia
- Aftësitë e bashkëpunimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1 dhe 2

Kohëzgjatja:3 orë

Këshilla për mësuesit:

Kur flitet për antisemitizmin, është e rëndësishme të siguroheni që nxënësit të jenë të vetëdijshëm për kuptimin dhe ndikimin e stereotipeve dhe që ata të mos largohen nga klasa me më shumë stereotipe se sa kanë pasur më parë. Shembujt e përfshirë në Shtojcën 1 fokusohen në ngjarje dhe praktika të veçanta që kanë çuar në krijimin dhe zbatimin e stereotipeve. Megjithatë, ato janë shpjeguar në mënyrë që të ndihmojnë nxënësit të kuptojnë se ato ishin krijuar plotësisht për t'i shërbyer disa qëllimeve dhe nuk kishin të bënin fare me besimet apo praktikat aktuale të popullit hebre. Këshillohet që të prezantohen disa prova historike për të bërë të qartë se antisemitizmi bazohet në pikëpamjet negative stereotipike të hebrenjve dhe judaizmit, të pambështetura nga provat historike. Është shumë e mundur që nxënësit të kenë tashmë disa stereotipe, paragjykime dhe histori të përcjella nga familja e tyre, media apo burime të tjera. Mund të jetë e dobishme të ftoni një ekspert i cili mund të paraqesë historinë e antisemitizmit ose historinë e popullit hebre në Europë dhe t'u përgjigjet pyetjeve të nxënësve përpara kësaj serie aktivitetesh.

Shembujt e publikimeve antisemitike mund t'u tregojnë nxënësve se njerëz nga sfera të ndryshme të jetës dhe profesioneve të ndryshme ndiheshin të justifikuar për të botuar materiale me një antisemitizëm të tillë helmues.

Kur kryeni aktivitete të përqendruara në antisemitizëm ose forma të tjera të urrejtjes, racizmit dhe dehumanizmit, është e rëndësishme të ndihmoni nxënësit të kuptojnë se njerëzit që i përkasin grupeve që ishin/ janë të diskriminuar kanë dinjitet dhe liri. Ata janë njerëz që meritojnë respekt, jo keqardhje.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

Ky aktivitet mund t'i lërë fëmijët në depresion kur kuptojnë sjelljen çnjerëzore të paraardhësve të tyre, urrejtjen e tyre helmuese dhe madje gatishmërinë për të vrarë qenie të tjera njerëzore. Mësuesi/ja duhet t'i kushtojë vëmendje shenjave të mirëqenies emocionale të nxënësve. Aktiviteti përfundon me një thirrje për veprim, e cila mund t'i ndihmojë nxënësit ta kthejnë zhgënjimin ose zemërimin e tyre në qytetari aktive.

Për mësuesin/en mund të jetë e dobishme konsultimi me Mjetet Mësimore të OSBE-së për trajtimin e antisemitizmit përmes arsimit. Ato janë në dispozicion në disa gjuhë: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja e ndan klasën në katër grupe. Çdo grup merr një fletushkë me një nga ngjarjet e përshkruara në Shtojcën 1. Nxënësve u kërkohet të lexojnë fletushkën dhe të diskutojnë aspektet e mëposhtme:
 - a. Cilat ishin akuzat ndaj hebrenjve në këtë situatë?
 - b. Pse njerëzit i bënë ato akuza?
 - c. Cilat ishin pasojat e akuzave të tilla?
 - d. Çfarë mund të ishte bërë ndryshe?
2. Secili grup paraqet rastin e studiuar dhe reflektimet e pyetjeve. Më pas, vijon një diskutim me të gjithë klasën, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ka pasur ndonjë gjë që ju ka habitur në rastin që keni studiuar apo në ato të paraqitura nga shokët tuaj? Pse?
 - b. A ishit në dijeni për disa nga këto ngjarje/besime?
 - c. Si kanë kontribuar këto ngjarje/besime në përhapjen e stereotipeve dhe rritjen e antisemitizmit?
 - d. A shiheshin hebrenjtë si qenie njerëzore me dinjitet të barabartë nga europianët e tjerë? Pse?
3. Mësuesi/ja pyet nxënësit nëse e njohin termin kokë turku. Nëse nxënësit nuk e dinë këtë term, mësuesi/ja mund të shpjegojë se ai i referohet fajësimit të të tjerëve për diçka që është e gabuar dhe që nuk ka domosdoshmërisht ndonjë lidhje me ta. Nxënësit pyeten nëse mund të identifikojnë procesin e kokave të turkut në rastet e diskutuara.
4. Mësuesi/ja u shpjegon nxënësve termin antisemitizëm (në përkufizimin e tij më të thjeshtë: urrejtje ndaj hebrenjve⁵) dhe fakti që është shprehur në shumë forma gjatë historisë.

⁵ Për një përkufizim më gjithëpërfshirës, merrni parasysh përkufizimin e punës të IHRA 2016, i cili u miratua ose u miratua nga mbi 30 vende: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>

Pjesa II

5. Çdo nxënës merr një kopje të Shtojcës 2. Pasi u janë dhënë disa minuta për leximin e fletëpalosjes, mësuesi/ja i angazhon nxënësit në një reflektim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- Kishte ndonjë gjë befasuese në atë që lexuat? Çfarë?
 - Pse mendoni se ata njerëz shprehën pikëpamje të tilla antisemite?
 - Mendoni se pikëpamjet e tyre ishin përjashtim apo normë? Këtu mësuesi/ja mund të japë shembuj të intelektualëve të tjerë ose të njerëzve të shquar që kanë shprehur pikëpamje të tilla.
 - Mendoni se ka pasur reagime kundër këtyre qëndrimeve nga njerëz të tjerë të shquar apo intelektualë? Mësuesi/ja mund të diskutojë me nxënësit se në rastin e Wagner-it është marrë vetëm një letër ankese nga redaktori i revistës. Nuk dihen reagime publike për rastin e Pauleskut. Në rastin e Fordit, shumë njerëz shprehën pikëpamje kundër shkrimit të tij, madje avokati i San Franciskos e njëkohësisht organizator i kooperativës së fermave hebreje Aaron Sapiro ngriti një padi për shpifje. Në 1927 Ford ndërpreu botimin e gazetës. Pas vdekjes së Fordit në 1947, familja Ford dhe kompania Ford Motor kanë mbështetur shumë projekte sociale, duke përfshirë shumë raste të cilat adresonin shqetësimet hebreje.
 - Pse mendoni se nuk kishte shumë reagime kundër pikëpamjeve antisemite në ato kohë? Këtu mësuesi/ja mund t'u japë më shumë material nxënësve nëse ata nuk kanë njohuri historike.
6. Nazistët e çuan antisemitizmin – i cili tashmë ekzistonte në shoqëri – në një nivel krejtësisht të ri. Ata krijuan të ashtuquajturën Ministrinë e Iluminizmit dhe Propagandës Publike, me synimin për të komunikuar sa më gjerësisht mesazhin nazist, përmes artit, muzikës, teatrit, filmave, librave, radios, materialeve edukative dhe shtypit. Mësuesi/ja mund të zgjedhë artikuj nga Der Stürmer ose fragmente nga fjalimet e Goebbels për t'i analizuar me nxënësit. Kur nxënësit analizojnë materialet propagandistike, ata mund të përqendrohen në tre aspekte: (1) respektimi i dinjitetit njerëzor – më konkretisht, si nuk është siguruar në materialet propagandistike; (2) koka turku – si u përdor propaganda për të fajësuar hebrenjtë për të gjitha të këqijat e shoqërisë gjermane, veçanërisht për shkatërrimin dhe disfatën e pësuar nga Gjermania dhe aleatët e saj në Luftën e Parë Botërore dhe për krizën ekonomike në të cilën u gjend Gjermania; (3) si propaganda përdori stereotipet ekzistuese si teoria e gjakut, kontrolli financiar, etj. Nxënësit mund të punojnë në grupe për të analizuar materialet propagandistike në klasë ose si aktivitet për detyrat e shtëpisë.

Pjesa III

7. Nxënësit ndajnë reflektimet e tyre mbi materialet propagandistike të studiuara dhe vijnë në një diskutim në grup:
- Pse mendoni se nazistët u përfshinë në një propagandë kaq të gjerë dhe madje krijuan një ministri me këtë emër?
 - Cilat janë efektet e propagandës?
 - A mendoni se propaganda është ende e pranishme në shoqëritë tona sot?
 - A jeni në dijeni të propagandës antisemitike në të tashmen?
 - A keni dëgjuar ndonjë stereotip për hebrenjtë, nga familja, miqtë apo njerëzit e tjerë?
8. Mësuesi/ja ose një nxënës vullnetar shkruan në tabelë ose në një dokument të përbashkët shembujt e propagandës antisemite në të tashmen dhe stereotipet për hebrenjtë, më pas i pyet nxënësit nëse janë në gjendje t'i zërthejnë stereotipet bazuar në atë që mësuan në mësimet e mëparshme (kjo pjesë

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

funksionon më mirë nëse nxënësit janë përfshirë edhe në aktivitetet e propozuara më sipër mbi dinjitetin njerëzor, mbi identitetin dhe stereotipet). Një mënyrë e thjeshtë për të identifikuar një stereotip është të kontrolloni nëse përdoren përgjithësimet e tilla si: të gjithë hebrenjtë janë... Nëse është e nevojshme, mësuesi/ja mund t'u kujtojë nxënësve përkufizimin e stereotipeve.

9. Mësuesi/ja pyet nxënësit nëse janë të vetëdijshëm për manifestimet e sotme të antisemitizmit. Nëse mësuesi/ja beson se nxënësit nuk janë të vetëdijshëm për incidente të tilla, ai/ajo mund të përgatisë një material me manifestime të kohëve të fundit në vendin e tyre si: përdhosje të varrezave, kryqe naziste të pikturuara në institucionet hebraike ose në hapësira të tjera publike, mesazhe kërcënuese të marra nga populli hebre (nga persona publikë ose jo), tubime neo-naziste, mohim dhe shtrembërim i Holokaustit, meme dhe video nënçmuese, sulme në sinagoga, etj.
10. Nxënësit punojnë në grupe për të diskutuar mënyrat se si mund të kundërshtohet antisemitizmi. Në këtë pikë, mësuesi/ja mund t'u tregojë nxënësve se radiot naziste ishin më efektive në vendet ku antisemitizmi ishte historikisht i përhapur, por kishte një efekt negativ në vendet me antisemitizëm historikisht më pak i zakonshëm.
11. Secili grup prezanton rezultatet e punës së tij dhe më pas mësuesi/ja angazhon klasën në një diskutim informues, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishte e vështirë të dilje me ide për të luftuar antisemitizmin?
 - b. A mendoni se disa mënyra janë më efektive se të tjerat?
 - c. Çfarë mund të mësojmë nga fakti se radiot naziste ishin më efektive në vendet ku antisemitizmi ishte historikisht i përhapur, por kishte një efekt negativ në vendet me antisemitizëm historikisht më pak të përhapur?
 - d. A ka diçka që ju mund të bëni personalisht, për të luftuar antisemitizmin?
 - e. A ka diçka që mund të bëni si grup për të luftuar antisemitizmin?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të nisin një fushatë ndërgjegjësimi për të luftuar antisemitizmin në përgjithësi ose në mënyrë specifike lidhur me incidentet që janë të pranishme në qytetin/rajonin e tyre.
- Nxënësit mund të shkruajnë një letër institucioneve publike në qytetin e tyre për t'u kërkuar atyre të ndërmarrin veprime për të parandaluar incidentet antisemitike.
- Nxënësit mund të përfshihen në një projekt të fokusuar në teoritë e konspiracionit në të tashmen: çfarë janë ato, si mund t'i ndihmojmë familjet tona dhe qytetarët e tjerë t'i identifikojnë ato, çfarë mund të bëjmë për të kufizuar përhapjen e tyre.

Shtojca 1 – Fletëpalosje

1. Zotvrasja

Për mijëra vite shumë njerëz besonin (dhe disa ende besojnë) se hebrenjtë e vranë Jezusin. Sipas shumicës së historianëve, romakët janë fajtorë për vrasjen e Jezusit. Në kohën e vdekjes së Jezusit, romakët po impononin një pushtim të ashpër dhe brutal në Tokën e Izraelit dhe hebrenjtë ishin herë pas here të pabindur. Jezusi ishte një hebre dhe ai fliste hapur. Disa nga ndjekësit e tij e quajtën atë “Mbreti i Hebrenjve”. Kjo ishte një arsye e mjaftueshme që Romakët të donin t’i mbyllnin gojën. Komuniteti hebre, nga ana tjetër, kishte grupime të ndryshme - farisenj, saducenjtë, esenët dhe të tjerë - por pavarësisht shumë mosmarrëveshjeve midis këtyre fraksioneve, asnjë grup nuk u angazhua në ekzekutimet e udhëheqësve të grupeve të tjera.

Në vitin 1946, Kisha Katolike nën drejtimin e Papa Pali-t të VI më në fund zhvlerësoi nocionin e zotvrasjes hebreje në “Deklaratën e saj mbi marrëdhëniet e kishës me fetë jo të krishtera” (Nostra aetate), botuar nga Këshilli i Dytë i Vatikanit. Në terma të qartë dhe pa mëdyshje, Deklarata thotë se kryqëzimi i Jezusit “nuk mund të pëdoret si akuzë as kundër të gjithë hebrenjve që kanë jetuar më parë, as kundër hebrenjve të sotëm”. Kurani gjithashtu shprehet shprehimisht se hebrenjtë nuk e vranë Jezusin.

2. Teoria e gjakut

Ky term i referohet pretendimeve të rreme se hebrenjtë përdorën gjakun e fëmijëve të krishterë ose të tjerë johebrej për qëllime rituale. Historikisht, teoria e gjakut shpesh ndodhte në prag të Pashkës, kur hebrenjtë akuzoheshin se përdornin gjakun e fëmijëve të krishterë për të pjekur matzah (një lloj buke që zakonisht piqet në Pashkë). Pra, ngritja e akuzave të tilla në prag të Pashkëve shoqërohej gjithashtu shpesh me besimin e vazhdueshëm se hebrenjtë ishin përgjegjës për vrasjen e Jezusit. Shumë raste të akuzave të gjakut u regjistruan në mesjetë. Në pjesë të ndryshme të Europës, kur fëmijët zhdukeshin ose vriteshin në situata të panjohura, fajësohej komuniteti hebre. Teoria e gjakut u kombinua me pretendimet për helmim masiv nga hebrenjtë gjatë kohës së Vdekjes së Zezë (murtaja bubonike) në mesin e shekullit të 14-të. Nga shekulli i 17-të, teoria e gjakut u bë gjithnjë e më të zakonshme në Europën Lindore dhe shpesh rezultoi në shpërthimin e pogromeve ose trazirave anti-hebreje edhe pas Holokaustit. Në vitin 1946, Komuniteti Hebre u akuzua për rrëmbimin e një djali jo-hebre, Henryk Blaszyk, i cili në fakt ishte larguar nga shtëpia pa informuar prindërit e tij. Edhe pse djali u kthye në shtëpi dy ditë më vonë, shpërtheu një pogrom, duke vrarë 42 hebrenj.

3. Fajdet (huadhënia e parave)

Në mesjetë, hebrenjve u ndalohej të zotëronin tokë ose të ishin pjesë e grupimeve të caktuara. Prandaj, nga nevoja, disa hebrenj u bënë huadhënës ose mbledhës taksash dhe qiraje. Disa pasazhe në Dhiatën e Vjetër dënojnë praktikën e fajdeve, veçanërisht kur u jepet hua individëve më pak të pasur. Në komunitetin hebre, kjo krijoi rregullin e huadhënies së parave me interes vetëm për johebrej. Edhe pse Kisha e ndaloi huadhënien e parave, kishte shumë bankierë të krishterë. Ata i dhanë shuma të mëdha parash kishës së tyre në mënyrë që mëkatet e tyre të faleshin. Mbretërit dhe pronarët përfitonin nga huadhënia e parave në shumë mënyra, duke përfshirë edhe marrjen e taksave nga këto transaksione. Kur fshatarët merrnin hua nga huadhënësit hebrenj, ata duhej t’i paguanin interes huadhënësit dhe t’i paguanin taksa pronarëve. Fshatarët kishin nevojë të merrnin para hua për punë bujqësore. Megjithatë, ata i shihnin hebrenjtë që u jepnin hua si lakmitarë. Edhe pse pronarët ishin ata që përfituan më shumë nga kjo praktikë, huadhënia e parave – e cila praktikohet në fakt nga pak hebrenj (1-5% e hebrenjve, në varësi të zonës) – ishte një faktor më shumë që rriti urrejtjen kundër hebrenjve, veçanërisht në zonat rurale.

4. Protokollet e të Urtëve të Sionit

Protokollet e të Urtëve të Sionit është një dokument i organizuar në 24 kapituj ose “protokolle” të cilat paraqiten si procesverbal i një takimi të fundit të shekullit të 19-të ku morën pjesë liderët hebrej botërorë, të titulluar “Të Urtët e Sionit”, të cilët mendohet se po komplotonin për të pushtuar botën. Në realitet, kjo është tërësisht një vepër e trilluar, e shkruar qëllimisht për të portretizuar hebrejtë si komplotistë kundër shtetit dhe sikur po komplotonin për sundimin e botës. Protokollet u shtypën për herë të parë në Rusi në vitin 1903 dhe më pas u përkthyen në disa gjuhë. Falsifikimi i protokolleve bën të duket sikur udhëheqësit hebrej kishin një sërë planesh, shumica e të cilave rrjedhin nga besimet më të vjetra antisemite, të tilla si përmbysja e moralit të botës jo-hebreje, planet për bankierët hebrej për të kontrolluar ekonominë e botës, planet për kontrollin hebre mbi shtypin, dhe – në fund – planet për shkatërrimin e qytetërimit. Në vitin 1921, London Times paraqiti prova përfundimtare se Protokollet ishin një “plagjiaturë e dobët”, e kopjuar në pjesën më të madhe nga një satirë franceze politike e cila nuk përmendi kurrë hebrejtë - Dialogu në ferr ndërmjet Makiavelit dhe Monteskjaut i Maurice Joly (1864).

Shtojca 2 – Fletëpalosje

Henry Ford (1863-1947), një industrialist amerikan dhe themelues i kompanisë Ford Motor, bleu në vitin 1918 gazetën e qytetit të tij, The Dearborn Independent. Një vit më vonë ai filloi të botojë një seri artikujsh që i referoheshin hebrejve në çdo kontekst të mundshëm si rrënja e sëmundjeve të Amerikës dhe të botës. Artikujt pretendonin se hebrejtë kontrollonin arin dhe rrjedhimisht paratë amerikane, se hebrejtë ishin përgjegjës për depresionin bujqësor, grevat ose çfarëdo skandali financiar. Artikujt madje fajësonin hebrejtë për provokimin e incidenteve të dhunës masive. Artikujt, të cilat u botuan përgjatë 91 numrave të gazetës javore, u bashkuan në katër vëllime të titulluara “*Hebreu ndërkombëtar*”. Ford gjithashtu ribotoi Protokollet e të Urtëve të Sionit në gazetë.

Nicolae Paulescu (1869-1931), një fiziolog rumun që dha kontribut të rëndësishëm në zhvillimin e insulinës, botoi në vitin 1913 një libër të quajtur Fiziologjia Filozofike. Në këtë libër dhe në shumë botime të tjera, Paulesku shprehu antisemitizëm të fortë duke thënë: “Ekziston një pyetje radikale për ne, rumunët: çfarë të bëjmë me këta mysafirë të padëshiruar që janë rehatuar menjëherë në vendin tonë – ose më mirë me thënë me këta parazitë batakçinj që janë edhe hajdutë edhe vrasës? A mund t’i shfarosim si insekte? Kjo do të ishte mënyra më e lehtë dhe më e rehatshme për t’i hequr qafe ata (...)”

Richard Wagner (1813-1883), një kompozitor me famë botërore, botoi në vitin 1850, me pseudonim, një ese të quajtur Hebrejtë në muzikë, në një revistë muzikore gjermane. Wagner pohon se hebrejtë ishin të paaftë për shprehje autentike artistike, për të krijuar muzikë, sepse atyre u mungonte një komb dhe kultura e tyre. Ai i konsideronte ata të paaftë për të folur siç duhet gjuhët europiane dhe i portretizon si njerëz, mënyra e të folurit të të cilëve është një “kërcitje, kërcëllitje, gumëzhitje” ose “llafazanë, ngatërrestarë të padurueshëm”. Shumë studiues kanë argumentuar se esesa ishte produkt i xhelozisë së Wagnerit mbi suksesin e kompozitorëve hebrej të operës si p.sh. Giacomo Meyerbeer. Megjithatë, Wagner nuk e ndryshoi kurrë qëndrimin e tij. Në fakt, teksti i artikullit u ribotua, në 1869, në një version të zgjeruar, me emrin e vërtetë të Wagner. Teksti u përkthye edhe në gjuhë të tjera.

Racizmi anti-rom – Dikur dhe tani

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ballafaqon nxënësit me manifestimet historike dhe ato të sotme të racizmit anti-rom. Ai u jep nxënësve mjete për të identifikuar raste të racizmit anti-rom dhe për të ndërmarrë veprime për të kontribuar në luftimin e këtij fenomeni.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Vetëmjaftueshmëria
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Aftësitë e bashkëpunimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojcat 1 dhe 2

Kohëzgjatja: 3 orë

Këshilla për mësuesit:

Racizmi anti-rom është ende shumë i pranishëm në Europë dhe ka të ngjarë që shumë nxënës të kenë paragjykime dhe stereotipe ndaj romëve. Ky aktivitet funksionon më mirë pasi nxënësit të jenë përfshirë në proceset e vetë-reflektimit në lidhje me stereotipet e tyre dhe stereotipet që ekzistojnë në shoqëri në përgjithësi (si ato të sugjeruara më parë në këtë kapitull). Nëpërmjet këtij aktiviteti nxënësit mund të kuptojnë se si konteksti social dhe politik kontribuoi dhe vazhdon të kontribuojë në pozicionin e romëve në shoqëritë ku ata jetojnë. Kjo mund t'i ndihmojë nxënësit të largohen nga prirja e përgjithshme për të fajësuar vetë romët se nuk janë "të integruar mirë" në shoqëritë në të cilat jetojnë. Një vëmendje e veçantë nga mësuesi/ja duhet t'u kushtohet rasteve kur nxënësit romë janë të përfshirë në këto aktivitete. Nga ata nuk duhet të pritët që të dinë për këto tema më shumë se nxënësit e tjerë apo të jenë "ambasadorë" të një grupi të tërë etnik.

Ky aktivitet fokusohet në aspekte të antiracizmit që janë mjaft të përgjithshme. Megjithatë, është e rëndësishme që mësuesi/ja t'u kujtojë nxënësve se pas numrave ka gjithmonë individë, njerëz që kanë familje, jetë, shpresa dhe ëndrra, njerëz që kanë dinjitet dhe liri, njerëz që meritojnë respekt, jo keqardhje. Racizmi anti-rom i referohet si qëndrimeve paragjyquese që njerëzit e tjerë kanë për romët, ashtu edhe një sistemi shtypjeje që ka ekzistuar në vend përgjatë historisë.

Mësuesit mund të mësojnë më shumë informacion rreth historisë së romëve nga burime të ndryshme që janë në dispozicion në internet, në gjuhë të ndryshme si:

- ♦ Fletët e të dhënave mbi historinë e romëve, të publikuara nga Këshilli i Evropës: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ♦ Fati i romëve Evropianë dhe romët e Europës qendrore dhe lindore (komuniteti Sinti) gjatë Holokaustit: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ♦ Arkivi Dixhital i Artit dhe Kulturës Rome: <https://www.romarchive.eu/en/>

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja i shpërndan secilit nxënës një kopje të Shtojcës 1 – Romët në Europë. Pas leximit të fletëpalosjes, nxënësit punojnë në grupe prej 4-5 personash për të diskutuar pyetjet e mëposhtme:
 - a. Cilat janë aspektet (e reja) në lidhje me historinë e romëve që mësuar nga ky tekst?
 - b. Ju ka habitur ndonjë gjë? Çfarë?
 - c. Cilat aspekte të tjera të rëndësishme të historisë së romëve dini, të cilat nuk janë përfshirë në këtë tekst?
2. Secili grup paraqet aspektet kryesore të diskutimit të tyre dhe mësuesi/ja pyet nxënësit nëse e dinë kuptimin e termit racizëm anti-rom. Pas mbledhjes së të dhënave të nxënësve, mësuesi/ja mund të paraqesë përkufizimin e punës të IHRA-s për racizmin anti-rom ose një version të përshtatur nëse gjuha e përdorur është shumë komplekse për nxënësit. Përkufizimi mund të projektohet, shkruhet në tabelë ose të printohet dhe tu shpërndahet nxënësve:

Racizmi anti-rom është një manifestim i shprehjeve dhe veprimeve individuale, si dhe politikave dhe praktikave institucionale të marginalizimit, përjashtimit, dhunës fizike, zbulerësimit të kulturave dhe stileve të jetesës romë, dhe gjubës së urrejtjes drejtuar romëve, si dhe individëve e grupeve të tjera të perceptuara, stigmatizuara ose të persektuara gjatë epokës naziste, ndoshta ende sot, si “Ciganë”. Kjo çon në trajtimin e romëve si një grup i supozuar alien dhe i lidh ata me një sërë stereotipash poshtëruese dhe imazhe të shtrembëruara që përfaqësojnë një formë specifike të racizmit.

Nëse mësuesi/ja vendos të përdorë një version të përshtatur, është e rëndësishme të sigurohet që të përfshihen të dy aspektet – shprehja dhe veprimet individuale, si dhe racizmi sistematik – politikat dhe praktikat institucionale. Një aspekt tjetër i rëndësishëm është fakti se racizmi anti-rom drejtohet ndaj individëve që janë romë ose thjesht të “perceptuar” si romë, që do të thotë se ata nuk identifikohen domosdoshmërisht si të tillë, por janë hetero-identifikues.

Mësuesi/ja diskuton përkufizimin me nxënësit, për t’u siguruar që ata e kuptojnë përkufizimin dhe i pyet nëse ka aspekte të përkufizimit që nuk i kuptojnë ose që kanë nevojë për sqarime të mëtejshme. Më pas shpërndan një version të printuar të përkufizimit.

3. Nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe prej 4-5 personash dhe të lexojnë përsëri tekstin në Shtojcën 1, në mënyrë që të identifikojnë shembuj të racizmit anti-rom dhe t’u përgjigjen pyetjeve të mëposhtme:
 - a. Sa shembuj të racizmit anti-rom keni identifikuar në këtë tekst?
 - b. Shpjegoni pse e konsideroni secilin prej veprimeve të identifikuara si shembuj të racizmit anti-rom. Referojuni përkufizimit sipas nevojës.
4. Secili grup paraqet aspektet kryesore të diskutimit dhe mësuesi/ja angazhon nxënësit në një diskutim të përgjithshëm bazuar në pyetjet:
 - a. A ishte e lehtë apo e vështirë të gjeje shembuj të racizmit anti-rom?
 - b. A jeni të befasuar nga numri/lloji i manifestimeve anti-rome në të kaluarën?
 - c. A ishit në dijeni për (disa prej tyre) këto aspekteve që lidhen me historinë e romëve?
 - d. Cilat aspekte të tjera do ju interesonte të mësonit rreth historisë së Romëve?

Bazuar në përgjigjet e nxënësve, mësuesi/ja mund të përfshijë disa aspekte në pjesët vijuese të këtij aktiviteti ose mund të shtojë më shumë pjesë, duke përfshirë edhe ndonjë ftesë të ekspertëve për të folur me nxënësit.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Nëse historianët ftohen të flasin me nxënësit – personalisht ose online – këshillohet që ata të jenë vetë romë (në mënyrë që të kontribuojnë në thyerjen e zakonit të përjashtimit të romëve e që të huajt të flasin për ta) dhe që mësuesi/ja të ketë takime përgatitore me ta për t'u siguruar që ata janë në gjendje të përshtasin gjuhën dhe përmbajtjen e tyre në nivelin e njohurive dhe të të kuptuarit të nxënësve.

Pjesa II

5. Mësuesi/ja përdor teknikën e “jigsaw” (bashkim pjesëzash të një figure) - një mënyrë e të mësuarit në bashkëpunim. Klasa ndahet në tre grupe me numër të barabartë nxënësish në secilin grup. Secilit grup i caktohet një nga tekstet në Shtojcën 2 – A, B ose C. Çdo nxënës në grupin A merr një kopje të tekstit A, secili nxënës në grupin B merr një kopje të tekstit B dhe secili nxënës në grupin C merr një kopje të tekstit C. Pas leximit individual, nxënësit diskutojnë në grupin e tyre të vogël për t'u siguruar që të gjithë e kanë kuptuar tekstin dhe se janë në gjendje që t'ua paraqesin atë shokëve të grupeve të tjera. Mësuesi/ja lë kohë të mjaftueshme për lexim individual dhe të paktën 5 minuta për diskutim. Më pas, nxënësit duhet të formojnë grupe të përziera prej 3 personash, një nga secili grup (A, B dhe C). Secili nxënës u paraqet të tjerëve detyrën e caktuar.
6. Mësuesi/ja i angazhon nxënësit në një proces reflektimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishit në dijeni për disa nga aspektet që keni lexuar apo diskutuar? Cilat?
 - b. A keni mësuar diçka të re nga ky aktivitet? Çfarë?
 - c. Çfarë ju befasoit më shumë në atë që diskutuat sot?
 - d. Kishte diçka të paqartë në atë që lexuat/dëgjuat? Çfarë?
 - e. Cilat janë aspektet për të cilat dëshironi të mësoni më shumë? Në varësi të përgjigjeve të nxënësve, mësuesi/ja mund të japë më shumë informacion të çastit ose të angazhojë nxënësit në një proces kërkimi.

Pjesa III

7. Nxënësit punojnë në grupe prej 3-4 personash për të diskutuar mbi manifestimet e sotme të racizmit anti-rom. Mësuesi/ja mund t'u ofrojë nxënësve një listë kategorish në mënyrë që t'i ndihmojë ata të mendojnë për shembuj konkretë. Këto kategori mund të bazohen në përkufizimin e punës të IHRA-s për racizmin anti-rom:
 - Deformimi ose mohimi i persekutimit të romëve ose gjenocidit të romëve.
 - Glorifikimi i gjenocidit rom.
 - Nxitja, justifikimi dhe ushtrimi i dhunës ndaj komuniteteve romë, pronës së tyre dhe romëve si individë.
 - Sterilizime të detyruara dhe me forcë si dhe trajtime të tjera abuzive fizike dhe psikologjike të romëve.
 - Përjetësimi dhe afirmimi i stereotipeve diskriminuese *për* dhe *kundër* romëve.
 - Fajësimi i romëve, duke përdorur gjuhën e urrejtjes, për probleme reale ose të perceptuara sociale, politike, kulturore, ekonomike dhe të shëndetit publik.
 - Stereotipizimi i romëve si persona të përfshirë në sjellje kriminale.
 - Përdorimi i termit “cigan” si sharje.
 - Miratimi ose inkurajimi i mekanizmave përjashtues të drejtuar kundër romëve në bazë të supozimeve diskriminuese racore, si përjashtimi nga shkollat e rregullta dhe procedurat apo politikat institucionale që çojnë në segregimin e komuniteteve romë.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

- Miratimi i politikave pa bazë ligjore ose vendosja e kushteve që lejojnë zhvendosjen arbitrare ose diskriminuese të komuniteteve dhe individëve romë.
 - Etiketimi i romëve si përgjegjës kolektiv për veprimet reale ose të perceptuara të individëve të komuniteteve rome.
 - Përhapja e gjuhës së urrejtjes kundër komuniteteve rome në çfarëdo forme, për shembull në masmedia, duke përfshirë internetin dhe rrjetet sociale.
8. Secili grup paraqet një nga shembujt e diskutuar dhe nxënësit pyeten nëse janë në dijeni të njerëzve/institucioneve që po ndërmarrin veprime kundër racizmit anti-rom të shprehur/shfaqur në shembullin e dhënë prej tyre.
9. Nxënësit më pas punojnë në grupe për të menduar mënyra se si mund të kundërshtohet racizmi anti-rom.
10. Secili grup paraqet rezultatet e punës së tij dhe më pas mësuesi/ja angazhon klasën në një diskutim informues, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a. A ishte e vështirë të dilje me ide për të luftuar racizmin anti-rom?
 - b. A mendoni se disa mënyra janë më efektive se të tjerat?
 - c. Pse mendoni se racizmi anti-rom është ende i përhapur në shoqëritë tona? Gjatë diskutimit të kësaj pyetjeje, mësuesi/ja duhet t'i ndihmojë nxënësit të mendojnë për dinamikën e pushtetit (kush ka pushtet – legjislativ, ekonomik, politik – në një shoqëri dhe mënyrat se si përjetësohen stereotipet dhe paragjykimet). Vëmendje e veçantë duhet kushtuar që nxënësit të mos bien në grackën e fajësimit të vetë romëve për racizëm anti-rom. Kjo mund të ndodhë, në mënyrë specifike nëse vetë nxënësit kanë stereotipe dhe paragjykime ndaj romëve.
 - d. A ka diçka që mund të bëni ju personalisht për të luftuar racizmin anti-rom?
 - e. A ka diçka që mund të bëni si grup për të luftuar racizmin anti-rom?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të hulumtojnë se si është kryer gjenocidi i romëve në vende të tjera europiane.
- Nxënësit mund të nisin një fushatë ndërgjegjësimi për të luftuar racizmin anti-rom në përgjithësi, ose në veçanti lidhur me manifestimet anti-rome që janë të pranishme në qytetin/rajonin e tyre.
- Nxënësit mund t'i shkruajnë një letër institucioneve publike në qytetin e tyre për t'u kërkuar që të ndërmarrin veprime për të parandaluar incidentet anti-rome ose për të kontribuar në përfshirjen e romëve.
- Nxënësit mund të angazhohen në një projekt me focus rritjen e ndërgjegjësimit për historinë rome, për aspektet e harruara ose pak të hulumtuara të historisë, për kontributin e romëve në shoqëritë europiane.
- Nxënësit mund të hulumtojnë mënyrat se si romët filluan të organizohen – kulturalisht dhe politikisht – në fillim të shekullit të 20-të dhe mënyrat në të cilat këto veprime (ose veprime të tjera si sigurimi i të drejtës së tyre për të votuar) nxitën më shumë racizmin anti-rom. Mund të tërhiqen paralele me racizmin në Shtetet e Bashkuara dhe ligjet e segregimit të vendosura për të kufizuar aksesin e afro-amerikanëve në pushtet.
- Nxënësit mund të hulumtojnë organizatat lokale, kombëtare ose ndërkombëtare rome, të ndajnë me njëri-tjetrin aktivitetet e këtyre organizatave dhe të eksplorojnë mënyra për t'i mbështetur ato.

Shtojca 1 – Romët në Europë⁶

Romët kanë emigruar nga India në Europë përgjatë disa shekujve. Gjuha rome i përket grupit të gjuhëve indo-ariene dhe u ndikua nga gjuhë të tjera nga zonat nëpër të cilat romët migruan. Arsyet e migrimit të romëve ende nuk janë kuptuar qartë.

Në Vllahi dhe Moldavi (rajone historike që janë pjesë e Rumanisë së sotme dhe Republikës së Moldavisë), romët u skllavëruan për pesë shekuj nga shteti, kisha ortodokse dhe Bojarët (pronarët e tokave, anëtarët e fisnikërisë). Në shekullin e 19-të u shfaq një lëvizje anti-skllavëri, e ndikuar nga revolucionet europiane dhe romët u çliruan. Shumica e pronarëve të skllavëve morën kompensim për çlirimin e skllavëve të tyre, por vetë romët nuk morën asnjë mbështetje për integrimin e tyre në shoqëri.

Në Europën Qendrore, fati i romëve u përcaktua nga ndryshimet politike dhe nga luftërat me Perandorinë Osmane. Romët shpesh detyroheshin të jetonin në periferitë e qyteteve ose dëboheshin, edhe pse paguanin taksa dhe luftonin në ushtri. Spanja ndoqi politika asimiluese, ndërsa Portugalia dhe më vonë Mbretëria e Bashkuar deportuan romët në kontinentin amerikan. Në gjysmën e dytë të shekullit të 19-të, gjithnjë e më shumë rregulla u nxorën nga Perandoria Austro-Hungareze për të kufizuar mundësitë e romëve për të fituar jetesën, duke përfshirë ndalimin e tyre për ushtrimin e disa profesioneve.

Që nga mesi i viteve 1920, kontrollat policore me motive racore ndaj romëve nisën të kryhen në Gjermani dhe Austri. Propaganda naziste kontribuoi në përhapjen e stereotipeve dhe paragjyqimeve ekzistuese. Në vitin 1936 u krijua një agjenci qendrore për të luftuar "problemin e ciganëve" në Vjenë. Ligjet e Nurembergut të vitit 1935 i klasifikuan romët si "inferiorë" dhe u hoqën atyre shtetësinë gjermane. Ligje të ngjashme u miratuan në vende të tjera europiane. Më pas, romët u deportuan në kampe përqëndrimi, duke iu nënshtruar punës së detyruar dhe torturave çnjerëzore. Ata u vranë në lugina, pyje, u lanë të vdisnin në kampe si ato në Transnistri ose u vranë me gaz në kampe si Aushvici. Numri i saktë i romëve që humbën jetën në Holokaust nuk dihet por mendohet të jetë së paku 250,000 njerëz.

Racizmi anti-rom nuk mbaroi me Luftën e Dytë Botërore. Pas luftës, nuk kishte asnjë interes publik për fatin e romëve. Pagesat e kompensimit për Holokaustin u dhanë shumë vonë, për të mos thënë fare. Për shumë vite, romët nuk konsideroheshin viktimat të Holokaustit, veçanërisht në vendet komuniste. Pavarësisht kësaj historie persekutimi, diskriminimi dhe marginalizimi, romët kanë një trashëgimi të pasur kulturore – një trashëgimi që është pjesë e kulturës europiane dhe ka kontribuar në zhvillimin e saj.

⁶ Ky tekst është një përshtatje e artikullit të publikuar nga Nicoleta Bitu në RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>

Shtojca II

A. Eugjenika dhe Teoritë e racave superiore

Në fund të shekullit të 19-të, teoritë e racave superiore filluan të shfaqen në komunitetin intelektual. Këto teori avancuan idenë se sjelljet kriminale, sëmundjet mendore, alkoolizmi dhe madje edhe varfëria gjeneroheshin nga faktorë trashëgues. Mbështetësit e teorisë eugjenike nuk besonin se këto probleme vinin nga faktorë mjedisorë (siç është vërtetuar më vonë). Nazistët krijuan një institut për të zhvilluar “kërkime” (në realitet, nuk ishte kërkim aktual shkencor) i cili mbështeti ideologjinë e tyre raciste. Prandaj, instituti përdori kriteret raciste për përcaktimin dhe vendosjen e romëve dhe Sintit në kategori të ndryshme. Sipas një prej disa përkufizimeve të përpunuara nga Instituti, nëse një person kishte një stërgjysh i cili kategorizohej si “Cigan”, atëherë ai person klasifikohej si i përkiste kategorisë së “Ciganëve me gjak të përzier” me “1/8 e gjakut cigan” dhe si i tillë do t’i nënshtrohej më pas shtypjes. Rreth 500 individë romë dhe sinti u sterilizuan gjatë viteve 1933 dhe 1939 dhe mesatarisht 3,000 të tjerë u sterilizuan deri në fund të luftës.

B. Legjislacioni anti-rom

Persekutimi i romëve i parapriu Holokaustit. Për shembull, në vitin 1899 policia e shtetit të Bavarisë në Gjermani kishte formuar Zyrën Qendrore për Çështjet e Ciganëve (Zigeunerzentrale) për të koordinuar veprimet e policisë kundër romëve në Mynih dhe për të mbledhur të dhëna për romët dhe sintit nga Bavaria. Në vitin 1933, disa Sinti dhe romë u sterilizuan me forcë sipas Ligjit për Parandalimin e Pasardhësve me Sëmundje të Trashëgueshme. Sipas ligjeve të Nurembergut të vitit 1935, ishte e ndaluar që romët dhe sintit të martoheshin me gjermanë “me racë të pastër”. Në vitin 1938, u krijua Zyra Qendrore e Rajhut për Luftën kundër Problematikave të Ciganëve, me qëllim që të përqëndronte përpjekjet për të persekutuar romët që jetonin në Rajhun e Tretë. Në të njëjtin vit, Dekreti për Luftën kundër Murtajes Cigane urdhëroi krijimin e një baze të dhënash mbarëkombëtare për të gjithë romët që jetonin në Rajhun e Tretë. Kjo bazë të dhënash u përdor më vonë për të grumbulluar romët dhe për t’i futur ata në punë të detyruar dhe kampe përqendrimi. Legjislacione të ngjashme u miratuan në vende të tjera europiane.

C. Dëbimi dhe vrasja e romëve

Në vitin 1936, të gjithë romët nga Berlini u deportuan në Marzahn, një fushë e hapur e vendosur pranë një varreze dhe depozite të ujërave të zeza në Berlinin lindor. Më pas, në pjesë të tjera të Gjermanisë, qytetarët vendas dhe efektivat e policisë lokale filluan t’i detyronin romët të vendoseshin në kampet komunale. Më vonë, këto kampe u shndërruan në kampe të punës së detyruar për romët. Këto kampe përfaqësonin një fazë paraprake në rrugën drejt gjenocidit. Kur filloi lufta, Sinti dhe Romët gjermanë u deportuan në Poloni dhe u vendosën në geto hebraike, kampe pune dhe kampe vdekjeje. Aushvici ishte vendi kryesor i shfarosjes. Ndoshta qendra e dytë më e madhe e shfarosjes së romëve ishte kampi i Jasenovacit, i ngritur nga qeveria kroate aleate me Gjermaninë naziste, ku u vranë rreth 16,000 romë. Përafërsisht 25,000 romë nga Rumania u deportuan në Transnistri dhe vetëm rreth gjysma e tyre mbetën gjallë. Aksione kundër romëve duke përfshirë ekzekutimet massive me armë, u ndërmorën edhe në vende të tjera. Të paktën 250,000 romë u vranë gjatë Holokaustit dhe shumë prej atyre që mbetën gjallë iu shkatërruan ose iu morën shtëpitë dhe pronat e tyre.

Ligjet dhe të Drejtat

Ligjet antisemitike në vendet europiane

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të kuptojnë fuqinë e legjislacionit, duke studiuar legjislacionin antisemitik të miratuar në Gjermaninë naziste dhe vende të tjera fashiste, si dhe duke analizuar legjislacionin e sotëm për të luftuar antisemitizmin.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i demokracisë, drejtësisë, ndershmërisë, barazisë dhe shtetit të së drejtës
- Përgjegjësia
- Vetëmjaftueshmëria
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30 persona

Burimet dhe materialet: Historiku i legjislacionit antisemitik ose aksesi në internet për nxënësit që të krijojnë historikun e tyre

Kohëzgjatja: Kohëzgjatja e këtij aktiviteti varet nga thellësia e procesit të kërkimit dhe nëse mësuesi/ja zgjedh t'u japë nxënësve materiale të gatshme ose t'i angazhojë ata në procesin e tyre kërkimor, me një mesatare prej 3-5 orësh.

Këshilla për mësuesit:

Mësuesi/ja mund të vendosë se si do t'i zhvillojë këto aktivitete, sipas interesit dhe kompetencave të nxënësve. Nëse koha lejon, nxënësit mund të kryejnë kërkimet e tyre në lidhje me legjislacionin antisemitik të miratuar gjatë Holokaustit. Në të kundërt, mësuesi/ja mund të përgatisë fletëpalosje për të përshpejtuar procesin.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja shpjegon se gjatë Holokaustit, të drejtat e hebrenjve u kufizuan gradualisht nga disa vende të Europës. Në fazën e parë, klasës i kërkohet të studiojë kufizimet që iu bënë të drejtave të popullit hebre në Gjermaninë naziste. Mësuesi/ja mund t'u sigurojë nxënësve një model të gatshëm për legjislacionin antisemitik⁷ ose mund të angazhojë nxënësit në një proces kërkimi që i orienton ata të zbulojnë këtë informacion. Nëse mësuesi/ja zgjedh këtë të fundit, nxënësit mund të punojnë në grupe prej 4-5 personash dhe secilit grup i kërkohet që të hulumtojë legjislacionin e miratuar në një vit të caktuar. Pasi të kenë një material paraprak, nxënësit punojnë në grupe për t'iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:
 - a. Pse mendoni se u miratua një ligj i tillë?
 - b. Çfarë priste të arrinte Gjermania naziste me një legjislacion të tillë? A funksionoi?

⁷ Modeli i gatshëm i USHMM mbi Legjislacionin Antisemitik 1933-1939 mund të përdoret si referencë: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

- c. Në çfarë mënyrash ndikuan këto kufizime te hebrenjtë?
 - d. Sa ishte përqindja e hebrenjve që jetonin në Gjermani para luftës?
 - e. A e kundërshtoi dikush një ligj të tillë? Pse?
 2. Grupet ftohen të ndajnë përgjigjet e tyre dhe më pas zhvillohet një diskutim në grup bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A jeni befasuar nga sasia e ligjeve antisemitike të miratuara para luftës?
 - b. A ishit të gjithë në dijeni për përqindjen e hebrenjve në Gjermani para luftës? Nëse jo, a është ky informacion befasues? Pse?
 - c. A ishte e vështirë t'u përgjigjesh këtyre pyetjeve? Cilat ishin më sfiduese?
 3. Mësuesi/ja u kujton nxënësve se mendimet janë të rëndësishme, por ato duhet të bazohen në njohuri të forta, veçanërisht kur bëhet fjalë për pyetje komplekse si këto. Kur nuk kemi informacion të mjaftueshëm për t'iu përgjigjur një pyetjeje, përgjigja më e mirë është: Nuk e di, më duhet të mbledh më shumë informacion përpara se të kem një mendim për këtë.

Pjesa II

4. Mësuesi/ja informon nxënësit se Gjermania nuk ishte i vetmi vend që miratoi legjislacionine antisemitike në vitet 1930. Disa vende në Europë e bënë këtë. Për më tepër, legjislacione antisemitike janë miratuar në Europë përgjatë shekujve, jo vetëm në vitet 1930.
5. Mësuesi/ja fton nxënësit të hulumtojnë legjislacionin antisemitik të miratuar në vendin e tyre ose në një apo më shumë vende sipas zgjedhjes së tyre, nga fundi i Luftës së Parë Botërore deri në fund të Luftës së Dytë Botërore. Mësuesi/ja mund t'u sigurojë nxënësve një model të gatshëm për legjislacionin antisemitik ose mund t'i angazhojë nxënësit në një proces kërkimi që i ndihmon ata të zbulojnë këtë informacion. Nxënësit punojnë në grupe prej 4-5 vetash për të kryer kërkimin e tyre dhe për t'iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:
 - a. Pse mendoni se u miratua një ligj i tillë?
 - b. Cili ishte efekti i një legjislacioni të tillë?
 - c. A e kundërshtoi dikush një ligj të tillë? Pse?
6. Secili grup prezanton gjetjet dhe reflektimet e tyre dhe mësuesi/ja nxit zhvillimin e një diskutimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A është legjislacioni i rëndësishëm? Pse?
 - b. A mund të kontribuojnë qytetarët e thjeshtë në miratimin e legjislacionit? Si?
 - c. Çfarë mendoni se ka mësuar shoqëria europiane nga Holokausti?
 - d. Çfarë mendoni se ka ende për të mësuar?

Pjesa III

7. Në këtë pjesë, nxënësit përqëndrohen në atë që shoqëria europiane ka mësuar nga e kaluara e saj dhe se si po punon për të parandaluar miratimin e një legjislacioni të tillë. Mësuesi/ja i udhëzon nxënësit të hulumtojnë legjislacionin e sotëm që ofron mbrojtje nga dhuna, diskriminimi dhe armiqësia e motivuar

TË MËSOSH NGA E KALUARA

nga antisemitizmi në nivel evropian⁸ ose në nivel kombëtar. Nxënësit punojnë në grupe për të studiuar si grup një dokument të caktuar nga mësuesi/ja dhe për të përgatitur një prezantim për grupet e tjera, duke iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:

- a. Çfarë teme trajton ky dokument?
 - b. Çfarë masash specifike trajton ai për të luftuar veprimtaritë antisemitike?
 - c. Kush duhet t'i zbatojë ato masa?
 - d. Si u transferua kjo në legjislacionin kombëtar në vendin tonë? (në rast se dokumenti i referohet legjislacionit evropian)
 - e. A mendoni se ky ligj është efikas? Pse?
 - f. A do të nevojiteshin masa të tjera për të parandaluar sjelljet antisemitike? Nëse po, çfarë duhet të adresojnë?
8. Në fund të procesit, pasi secili grup prezanton, mësuesi/ja angazhon nxënësit në një reflektim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a. E kishit të lehtë apo të vështirë për të analizuar dokumentet? Po për t'ju përgjigjur pyetjeve?
 - b. Ju ka habitur ndonjë gjë? Çfarë?
 - c. A mendoni se është e rëndësishme që qytetarët e thjeshtë të jenë të vetëdijshëm për legjislacionin që po miratohet apo diskutohet?
 - d. A e dini se si qytetarët e thjeshtë mund të ndikojnë në legjislacionin në nivel evropian dhe kombëtar?

Për më shumë:

- Nxënësit hulumtojnë kontekstin më të gjerë në të cilin u miratua ky legjislacion dhe mësojnë më shumë rreth historisë së antisemitizmit në Europë dhe legjislacionit antisemitik përpara Luftës së Parë Botërore.
- Nxënësit analizojnë ligjet antisemitike nga këndvështrimi i një individi. Për shembull, ata mund të lexojnë një ditar⁹ dhe krahasojnë të dhënat me datat e ligjeve të ndryshme antisemitike që u miratuan. Ky ushtrim mund t'i ndihmojë nxënësit të kuptojnë më mirë ndikimin e legjislacionit tek individët.
- Ky mësim mund të jetë një pikënisje e mirë për një proces mësimor të bazuar në kërkime. Një proces i tillë mund të nisë me pyetje si: Pse askush nuk e kundërshtoi legjislacionin antisemitik? Pse qeveritë naziste dhe fashiste zgjodhën popullin hebre si kokë turku?

⁸ Për një listë të aktiviteteve të BE-së për të luftuar antisemitizmin, duke përfshirë legjislacionin, mësuesit mund të konsultojnë këtë faqe: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-ksenofobia/luftimi-antisemitizmi_en

⁹ Ditarë të tillë mund të jenë:

Rumani – Revista 1935-1944 nga Mihail Sebastian

Gjermani – Unë do të dëshmoj. Ditari i viteve naziste 1933-1941 (vëll. 1.) dhe 1942-1945 (vëll. 2) nga Viktor Klemperer

Itali – Si può stampare nga Silvia Lombroso

Të drejtat e njeriut nuk janë abstrakte

Përmbledhje:

Qëllimi i këtij aktiviteti është reflektimi mbi periudha të ndryshme të historisë nëpërmjet filtrave të të drejtave të njeriut dhe diskutimi i rasteve të shkeljeve të të drejtave të njeriut: si ndodhin ato, çfarë i bën të mundura, cilat janë pasojat e tyre. Nxënësit përfshihen në një proces analize të fokusuar në periudhën e Holokaustit dhe në realitetet e sotme.

Kompetencat që do të zhvillohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Vlerësimi i demokracisë, drejtësisë, ndershmerisë, barazisë dhe shtetit të së drejtës
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë analitike dhe të të menduarit kritik
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1 si fletëpalosje

Kohëzgjatja: 3 orë, të ndara në seanca prej 1 ore, me dy detyra në mes rreth 30 minuta secila.

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të kuptojnë se të drejtat e njeriut nuk janë abstrakte dhe i fton ata të mendojnë për shembuj konkretë që nxjerrin në pah se si duken në praktikë të drejtat e njeriut dhe shkeljet e të drejtave të njeriut. Është e rëndësishme t'u shpjegohet nxënësve se qëllimi i këtij aktiviteti nuk është të zbatojë standardet e sotme në një periudhë të së shkuarës pa marrë parasysh kontekstin në të cilin kanë ndodhur ngjarjet e së shkuarës. Për më tepër, është e rëndësishme të diskutohet me nxënësit që kur bëjmë krahasime të tilla, ato bëhen nga një këndvështrim konceptual dhe në asnjë rrethanë nuk duhet të lejohen krahasimet e vuajtjeve. Vuajtja është diçka shumë personale që nuk duhet të tentohet të matet kurrë.

Duke u angazhuar në këtë aktivitet, nxënësit mund të kuptojnë më mirë konceptin e dinjitetit njerëzor dhe faktin se njerëzit kudo, në çdo kohë, gjithmonë kanë pasur dinjitet njerëzor. Prandaj, edhe pse kuadri modern i të drejtave të njeriut nuk ishte krijuar deri pas Luftës së Dytë Botërore, njerëzit që jetuan para atij momenti kishin dinjitet njerëzor, i cili respektohej në disa situata të caktuara, por jo në situata të tjera. Në të njëjtën kohë të drejtat e njeriut nuk u shpikën pas Holokaustit. Kuadri modern i të drejtave të njeriut bazohet në vepra të mëparshme filozofike, ligjore dhe politike.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja fton nxënësit të diskutojnë për të drejtat e njeriut dhe u kërkon të ndajnë atë që dinë rreth këtij koncepti. Përgjigjet e nxënësve shkruhen në një tabelë ose në një dokument të përbashkët dhe nëse nuk përmenden nga nxënësit, mësuesi/ja sjell në bisedë faktin që të drejtat e njeriut përkufizohen si një grup standardesh minimale që u mundësojnë njerëzve të jetojnë një jetë me dinjitet. Konceptet e standardeve minimale dhe dinjitetit diskutohen në mënyrë që nxënësit t'i kuptojnë ato.
2. Çdo nxënës merr një kopje të Përmbledhjes së Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut (Shtojca 1). Atyre u kërkohet ta lexojnë dhe të nënvizojnë një të drejtë që ngjall interesin e tyre. Më pas, nxënësit ftohen të grupohen sipas të drejtës që kanë zgjedhur (grupet nuk duhet të jenë më të mëdha se 4-5 persona. Nëse shumë nxënës zgjedhin të njëjtën të drejtë, mund të formohen dy ose më shumë grupe me të njëjtën të drejtë). Në grup, nxënësit u përgjigjen pyetjeve të mëposhtme:
 - a. Pse është kjo e drejtë interesante për ju?
 - b. Çfarë dini për këtë të drejtë?
 - c. Çfarë tjetër dëshironi të dini për këtë të drejtë?
3. Secili grup paraqet përfundimet e diskutimit të tij dhe mësuesi/ja ndan disa aspekte të përgjithshme rreth të drejtave të njeriut që janë të rëndësishme për klasën - për shembull, faktin që të drejtat e njeriut janë universale, të pandashme, të ndërvarura dhe të patjetërsueshme ose thekson vlerat kryesore që qëndrojnë në thelb të idesë së të drejtave të njeriut¹⁰. Mësuesi/ja gjithashtu mund të ndajë me nxënësit mënyrën se si kuadri modern i të drejtave të njeriut u konceptua dhe u zhvillua si një reagim i komunitetit ndërkombëtar ndaj mizorive të Luftës së Dytë Botërore.
4. Mësuesi/ja shpjegon se edhe pse kuadri modern i të drejtave të njeriut u hartua pas Holokaustit, njerëzit që jetuan para Holokaustit kishin dinjitet njerëzor. Detyra e nxënësve është të identifikojnë veprimet konkrete të ndërmarra gjatë Holokaustit në lidhje me dy të drejta të dhëna. Nxënësit punojnë në grupe prej 4-5 personash. Të drejtat mund t'i caktohen secilit grup në mënyra të ndryshme: mësuesi/ja mund të caktojë të drejtën për të cilën nxënësit kanë shprehur tashmë interes; të drejtat mund të caktohen në mënyrë të rastësishme; ose nxënësit mund të zgjedhin vetë dy nga të drejtat që duan të studiojnë. Idealja do të ishte që grupet e ndryshme mos të studiojnë të njëjtat të drejta. Kjo detyrë mund të caktohet si punë në grup në klasë ose si detyrë shtëpie.
5. Mësuesi/ja u paraqet nxënësve një shembull para se të fillojnë punën. Për shembull, mësuesi/ja mund të zgjedhë të drejtën e lirisë nga tortura, trajtimi çnjerëzor dhe degradues dhe të diskutojë me nxënësit se si hebrenjtë, romët, personat me aftësi të kufizuara, personat e komunitetit LGBT+ dhe anëtarët e grupeve të tjera duhej të duronin rrahje, eksperimente të ashpra mjekësore, sterilizim të detyrueshëm, poshtërim e degradim të rëndë, mungesën e ushqimit dhe kanalizimeve të ujit të pijshëm ose ujrave të zeza, etj.

¹⁰ Mësuesit mund të rifreskojnë njohuritë e tyre duke lexuar Kapitullin 4 nga Compass – Manual për Edukimin e të Drejtave të Njeriut me të Rinjtë, botuar nga Këshilli i Europës në vitin 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

Pjesa II

6. Secili grup paraqet shembuj konkretë të veprimeve kundër dinjitetit njerëzor gjatë Holokaustit të cilët i identifikuan. Pas çdo prezantimi, grupeve të tjera u kërkohet të komentojnë ose të shtojnë shembuj të tjerë që nuk janë përmendur.
7. Mësuesi/ja kryen një proces informimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishte e vështirë të identifikoheshin këto veprime kundër dinjitetit njerëzor? Pse?
 - b. Pse mendoni se nazistët dhe bashkëpunëtorët e tyre morën kaq shumë masa kundër dinjitetit njerëzor?
 - c. Pse mendoni se ishte kaq e lehtë për ta që të merrnin këto masa?
 - d. Pse mendoni se pothuajse askush nuk reagoi kundër këtyre masave?
 - e. A mendoni se njerëzit që jetonin atëherë e kuptuan rëndësinë e dinjitetit njerëzor?
 - f. A mendoni se njerëzit që jetonin në atë kohë ishin të autorizuar të vepronin për të drejtat e tyre apo të njerëzve të tjerë? Pse?
 - g. Çfarë mund t'i fuqizojë njerëzit të reagojnë për të drejtat e tyre? Mësuesi/ja ose një nxënës vullnetar bën një listë të ideve të nxënësve.
 - h. Në çfarë mënyrash kuadri i të drejtave të njeriut mund të jetë i dobishëm për të kuptuar ngjarje të caktuara historike?
8. Nxënësve u kërkohet të vazhdojnë punën në grup, duke u fokusuar në dy të drejtat që i janë caktuar grupit të tyre dhe të identifikojnë masat konkrete përmes të cilave këto të drejta janë promovuar dhe mbrojtur pas Luftës së Dytë Botërore dhe pas miratimit të DUDNJ. Nxënësit mund t'u referohen konventave dhe marrëveshjeve ndërkombëtare, legjisllacionit/kushtetutave kombëtare, strategjive të BE-së ose kombëtare, rekomandimeve të Këshillit të Evropës, etj.

Pjesa III

9. Secili grup paraqet rezultatet e hulumtimit të tij.
10. Mësuesi/ja pyet nxënësit: "Në çfarë mase besoni se këto masa kanë qenë të suksesshme për të garantuar që të gjithë mund të gëzojnë të drejtat e tyre njerëzore?" Pas një diskutimi të përgjithshëm, nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe dhe të identifikojnë shkelje konkrete të të drejtave të njeriut që i janë caktuar grupit të tyre, të cilat po ndodhin në të tashmen në vendin e tyre ose në vende të tjera.
11. Secili grup paraqet shembuj konkretë të shkeljeve të të drejtave të njeriut të identifikuar në të tashmen. Pas çdo prezantimi, pjesa tjetër e klasës ftohet të shtojë shembuj të tjerë për të cilët ata janë në dijeni.
12. Mësuesi/ja/ zhvillon një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishte e vështirë të identifikoheshin shkeljet e të drejtave të njeriut në të tashmen? Pse?
 - b. A jeni befasuar nga disa nga shembujt e ndarë nga shokët tuaj?
 - c. Duke qenë se ekzistojnë një sërë mekanizmash për mbrojtjen e të drejtave të njeriut, si ato që paraqitët më herët, pse mendoni se njerëzit ende përballen me shkelje të të drejtave të njeriut?
 - d. A e dini se çfarë të bëni nëse shkelen të drejtat tuaja ose të drejtat e të tjerëve?
 - e. A mendoni se njerëzit janë të vetëdijshëm për të drejtat e tyre? Nëse jo, pse jo?
 - f. Çfarë mund të bëhet ndryshe në mënyrë që njerëzit të jenë më të vetëdijshëm për të drejtat e njeriut?
 - g. Çfarë mund të mësojmë nga Holokausti që mund të na ndihmojë të zhvillojmë dhe forcojmë respektin tonë për dinjitetin njerëzor dhe të drejtat e njeriut?

- 13.** Është e rëndësishme që nxënësit të largohen nga ky aktivitet me një kuptueshmëri të qartë se qëllimi nuk ishte krahasimi i vuajtjeve. Për ta siguruar këtë, mësuesi/ja mund të shpjegojë se vuajtja është diçka shumë personale dhe nuk duhet të krahasohet kurrë sepse është e pamatshme. Këto aktivitete nuk synojnë ta banalizojnë Holokaustin duke e krahasuar atë, në mënyrë të padiskutueshme, me situatat e diskriminimit të përjetuara në të tashmen. Qëllimi i ushtrimit ishte të fitoheshin njohuri për konceptin e dinjitetit njerëzor, të reflektohej mbi manifestimet konkrete të të drejtave të njeriut dhe mekanizmat për mbrojtjen e të drejtave të njeriut.

Për më shumë:

Për një nivel më të thellë analize, nxënësit mund të angazhohen në procese për të:

- Ekzaminuar kategori të ndryshme njerëzish gjatë Holokaustit: autorët, viktimat, dëshmitarët, të mbijetuarit dhe rezistuesit, nga këndvështrimi i të drejtave të njeriut.
- Analizuar heqjen e mekanizmave për mbrojtjen e të drejtave të njeriut nga Gjermania naziste (ose një qeveri tjetër fashiste në Europë) dhe reflektuar mbi rëndësinë e mekanizmave të tillë sot, se çfarë mund të ndodhte nëse ata nuk do të ekzistonin.
- Diskutuar mekanizma/ligje të tjera që duhet të ekzistojnë për të promovuar dhe mbrojtur të drejtat e njeriut.
- Hulumtuar raste të tjera historike të shkeljeve të të drejtave të njeriut në një shkallë të gjerë dhe ndjekur zhvillimet historike përmes filtrave të dinjitetit njerëzor (p.sh. skllavëria e afro-amerikanëve në SHBA, skllavëria romë në Rumani, persekutimet kundër komuniteteve LGBT+, efektet e kolonizimit kundër popullatës indigjene, etj.).
- Zgjedhur një të drejtë/kauzë që të intereson, për të krijuar një fushatë ndërgjegjësimi ose për të kontribuar në fushatat ose nismat ekzistuese.

Shtojca 1

Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut (Përmbledhje)

Neni 1 E drejta për barazi	Neni 16 E drejta për martesë dhe familje
Neni 2 Liri nga diskriminimi	Neni 17 E drejta për të zotëruar pronë
Neni 3 E drejta për jetë, liri, siguri personale	Neni 18 Liria e Besimit dhe Fesë
Neni 4 Liri nga skllavëria	Neni 19 Liria e Opinionit dhe Informimit
Neni 5 Liri nga Tortura dhe Trajtimi Degradues	Neni 20 E drejta e Asamblesë dhe Asocimit Paqësor
Neni 6 E drejta për t'u njohur si person para ligjit	Neni 21 E drejta për të marrë pjesë në qeveri dhe në zgjedhje të lira
Neni 7 E drejta për barazi para ligjit	Neni 22 E drejta për sigurime shoqërore
Neni 8 E drejta për zgjidhje nga Gjykata Kompetente	Neni 23 E drejta për punë të dëshirueshme dhe për t'u anëtarësuar në sindikata
Neni 9 Liri nga arrestimi dhe dëbimi arbitrar	Neni 24 E drejta për pushim dhe kohë të lirë
Neni 10 E drejta për dëgjim të drejtë publik	Neni 25 E drejta për standard të përshtatshëm jetese
Neni 11 E drejta për t'u konsideruar i pafajshëm derisa të provohet fajësia	Neni 26 E drejta për arsim
Neni 12 Liri nga ndërhyrja në privatësi, familje, shtëpi dhe korrespondencë	Neni 27 E drejta për të marrë pjesë në jetën kulturore të komunitetit
Neni 13 E drejta për lëvizje të lirë brenda dhe jashtë vendit	Neni 28 E drejta për një rend shoqëror që artikulon këtë document
Neni 14 E drejta për azil në vende të tjera nga persekutimi	Neni 29 Detyrimet e komunitetit thelbësore për zhvillim të lirë dhe të plotë
Neni 15 E drejta për një kombësi dhe liria për ta ndryshuar atë	Neni 30 Liri nga adërhyrja Shtetërore ose Personale në të Drejtat e mësipërme

Në fokus: E drejta për shtetësi

Përmbledhje:

Qëllimi i këtij aktiviteti është të ndihmojë nxënësit të kuptojnë rëndësinë e së drejtës për shtetësi duke hulumtuar se si iu dha dhe iu hoq shtetësia popullit hebre gjatë historisë dhe cilat ishin pasojat e heqjes së saj.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Vlerësimi i demokracisë, drejtësisë, ndershmërisë, barazisë dhe shtetit të së drejtës
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë analitike dhe të të menduarit kritik
- Aftësitë e bashkëpunimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Akses në internet

Kohëzgjatja: 2-3 orë

Këshilla për mësuesit:

Në këtë aktivitet nxënësve u kërkohet të kryejnë kërkime në grup. Roli i mësuesit/es është të sigurojë që nxënësit të ndihen rehat duke punuar në grupe dhe se ata dinë të bëjnë kërkime në internet. Nëse është e nevojshme, mësuesi/ja mund të sugjerojë një listë të faqeve specifike të internetit që nxënësit mund të konsultohen. Në rast se informacioni që nxënësit gjejnë në kërkimin e tyre nuk është i saktë apo ai vjen nga burime që nuk janë të besueshme, atëherë kjo mund të jetë një mundësi e mirë për mësuesit që të diskutojë me nxënësit rëndësinë e të menduarit kritik dhe t'i ndihmojë ata të zhvillojnë më tej kompetencat e tyre për të identifikuar burime të besueshme, për t'i dalluar nga burimet e pavlefshme dhe për të mos marrë si të mirëqenë gjithçka që publikohet në internet.

Përshkrimi i aktiviteteve:

1. Mësuesi/ja informon nxënësit se tema që do të trajtojnë është e drejta e shtetësisë. Ata diskutojnë se çfarë do të thotë dhe mësuesi/ja mund të ndajë nenin 15 nga Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut: *Gjithkush ka të drejtën e një kombësie. Askujt nuk mund t'i hiqet në mënyrë arbitrare shtetësia dhe as e drejta për të ndryshuar shtetësinë e tij/saj.*
2. Nxënësit përfshihen në një proces kërkimor për të mësuar se si e drejta e shtetësisë iu dha hebrenjve dhe si iu hoq nga Gjermania dhe vendet e tjera të Europës. Mësuesi/ja mund të zgjedhë t'u caktojë nxënësve vendet ku do të fokusohen ose t'i lejojë ata të zgjedhin vendet që u interesojnë. Nxënësit do të punojnë në grupe prej 4-5 personash për t'u përfshirë në një proces kërkimor për të gjetur përgjigjet për pyetjet e mëposhtme:
 - a. Kur e morën hebrenjtë të drejtën e shtetësisë në këtë vend?
 - b. Pse nuk iu dha shtetësia më parë?
 - c. Çfarë kontribuoi në dhënien e kësaj të drejte? Ju mund t'i referoheni lëvizjeve intelektuale, aspekteve socio-ekonomike, etj.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

- d. Kur iu hoq kjo e drejtë? Pse?
 - e. Cilat ishin efektet e heqjes së kësaj të drejte? Çfarë të drejtash të tjera u prekën?
3. Secili grup përgatit një prezantim me gjetjet e tyre për të gjithë klasën.
4. Pas prezantimeve vijon një diskutim përmbledhës:
 - a. A ishte e vështirë për të gjetur përgjigjet e pyetjeve për punën në grup?
 - b. Si keni bashkëpunuar në grupin tuaj?
 - c. A jeni befasuar nga informacioni që gjetët?
 - d. A ju ka ndihmuar ky proces të pasuroni të kuptuarin tuaj rreth Holokaustit? Si?
 - e. A ju ka ndihmuar ky proces të kuptoni më mirë të drejtën e shtetësisë? Si?
 - f. A janë në gjendje të gjithë ta gëzojnë këtë të drejtë sot?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të lexojnë raportet e Kombeve të Bashkuara për joshitetësinë dhe të krahasojnë situatën në mbarë botën, në dekada të ndryshme ose të krahasojnë situatën në një periudhë të caktuar në pjesë të ndryshme të botës.
- Klasa mund të studiojë Konventën Europiane për Shtetësinë, nënshkruar në 1997.
- E drejta e shtetësisë, së bashku me të drejtat e tjera si e drejta për të punuar ose e drejta e pronës mund të studiohet në lidhje me historinë e antisemitizmit/racizmit anti-rom, në mënyrë që të identifikohet ndikimi që mohimi i të drejtave të tilla pati tek hebrenjtë/romët, dhe mbi mundësitë e tyre për integrim në shoqëritë në të cilat kanë jetuar.

Në fokus: E drejta për lirinë e shprehjes

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të kuptojnë rëndësinë e lirisë së shprehjes duke analizuar mënyrat se si ajo u kufizua gjatë Holokaustit dhe duke diskutuar për lirinë e shprehjes sot, duke përfshirë edhe mënyrën se si ajo është e kufizuar, pa u konsideruar kjo si shkelje e të drejtave të njeriut.

Kompetencat për kulturën demokratike që trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Respekti
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Aftësitë e bashkëpunimit
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të gjuhës dhe komunikimit

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Akses në internet ose fletëpalosje të përgatitura nga mësuesi/ja

Kohëzgjatja:1 orë

Këshilla për mësuesit:

Sipas kontekstit në të cilin ata japin mësim, mësuesit mund të zgjedhin t'u japin nxënësve të tyre si detyrë të gjejnë informacion për ngjarjet e caktuara, duke kërkuar në internet ose t'u japin fletëpalosje me përshkrime të këtyre ngjarjeve.

Përshkrimi i aktiviteteve:

1. Mësuesi/ja shkruan në tabelë ose shpërndan fletëpalosje me nenin 19 të Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut dhe u kërkon nxënësve të diskutojnë nenin në grupe prej katër personash, për të identifikuar arsyet pse liria e shprehjes është e rëndësishme.

Çdokush ka të drejtën e lirisë së mendimit dhe të shprehjes; kjo e drejtë përfshin lirinë për të pasur mendime pa ndërhyrje dhe për të kërkuar, marrë dhe dhënë informacione dhe ide nëpërmjet çdo media, pavarësisht kufijve.

2. Secilit grup i caktohet një ngjarje në Gjermaninë naziste (ose një vend tjetër fashist në Europë) në lidhje me lirinë e shprehjes dhe i kërkohet të studiojë atë ngjarje të veçantë dhe të diskutojë:
 - a. Pse mendoni se autoritetet donin të kufizonin lirinë e shprehjes së njerëzve?
 - b. Cilat ishin pasojat e kësaj ngjarje/ligji?

Shembuj të ngjarjeve në Gjermani janë:

- Djegia e librave, 1933;
- Burgosja e kundërshtarëve politikë në kampet e përqendrimit, duke filluar nga viti 1933;
- Ligji i redaktorëve, 1933;
- Ligji i Kinemasë, 1934;
- Ndalimi i njerëzve për të dëgjuar radio të huaj, 1939.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

3. Pasi secili grup paraqet gjetjet dhe reflektimet e tij, mësuesi/ja fillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- Çfarë mund të mësojmë nga kufizimet e lirisë së shprehjes të vendosura nga Gjermania naziste?
 - A mendoni se e drejta e lirisë së shprehjes do të thotë që çdokush mund të thotë çdo gjë?
 - A mendoni se ka apo duhet të ketë kufizime në lirinë e shprehjes?
 - A jeni në dijeni të ndonjë kufizimi ekzistues për lirinë e shprehjes?

Mësuesi/ja shpjegon se ka kufizime për lirinë e shprehjes në Europë, sipas Kartës Europiane të të Drejtave të Njeriut. Kufizimet i referohen: nxitjes së dhunës; gjuha e urrejtjes dhe racizmi; Mohimi i Holokaustit dhe referenca ndaj ideologjisë naziste¹¹. Kufizimi i lirisë së shprehjes sipas këtyre bazave nuk konsiderohet shkelje e të drejtave të njeriut.

4. Nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe dhe të tregojnë nëse janë të vetëdijshëm për ndonjë shkelje të së drejtës për lirinë e shprehjes në Europën e sotme. Secili grup prezanton përfundimet e punës së tij dhe mësuesi/ja nxit nxënësit në një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- Pse mendoni se liria e fjalës është e rëndësishme?
 - Çfarë mund të ndodhë sot nëse autoritetet vendosin kufizime për lirinë e fjalës?
 - Çfarë mund të bëjmë ne si qytetarë kur ndërgjegjësohemi për shkeljet e të drejtave të njeriut?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të eksplorojnë lidhjen midis propagandës dhe lirisë së shprehjes, gjatë Holokaustit dhe në Europën e sotme.
- Nxënësit mund të eksplorojnë temën e teorive konspirative, duke filluar nga Protokollet e të Urtëve të Sionit deri te teoritë e sotme antisemitike të konspiracionit.

¹¹ Më shumë detaje mund të gjenden këtu: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>

Kultura dhe Komunitetet

E drejta për jetën kulturore / Liria e Besimit dhe Fesë

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të mësojnë rreth ngjarjeve kryesore gjatë Holokaustit që lidhen me dy të drejta – të drejtën për të marrë pjesë në jetën kulturore të komunitetit dhe të drejtën për lirinë e besimit dhe fesë – dhe për mënyrat konkrete se si këto të drejta përjetohej dhe/ose shkelen sot.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Empatia
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojcat 1 dhe 2 dhe aksesi në Deklaratën Universale të të Drejtave të Njeriut

Kohëzgjatja:1 orë

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet funksionon më mirë nëse nxënësit tashmë kanë njohuri të mëparshme për të drejtat e njeriut ose të paktën njohin Deklaratën Universale të të Drejtave të Njeriut, veçanërisht për pjesën ku duhet të mendojnë për lidhjen midis dy të drejtave të diskutuara më parë dhe të drejtave të tjera të njeriut.

Një nga ngjarjet e përshkruara në Shtojcën 2 - Kopjuesit e Białystok-ut nuk është aq e njohur. Mësuesi/ja mund të mësojnë më shumë rreth ngjarjes në një faqe interneti të dedikuar, e cila përfshin gjithashtu ide për aktivitete mësimore: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>.

Përshkrimi i aktiviteteve:

1. Nxënësit punojnë në grupe prej 4-5 personash. Secili grup merr fletpalosjen e shtojcës 1 dhe detyra e tyre është të diskutojnë mënyrat konkrete se si njerëzit i gëzojnë ose mund t'i gëzojnë këto të drejta sot. Me fjalë të tjera, ata duhet të mendojnë se çfarë do të thotë kjo e drejtë në praktikë.
2. Secili grup paraqet përfundimet e diskutimit të tyre. Nëse një grup tashmë ka paraqitur disa aspekte, grupet e tjera nuk duhet ti përsërisin ato, vetëm shtojnë në diskutim disa aspekte që nuk u përmendën. Pas prezantimeve, mësuesi/ja fillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Si merrni pjesë në jetën kulturore të komunitetit tuaj?
 - b. A mendoni se të gjithë në komunitetin tuaj, duke përfshirë emigrantët dhe njerëzit që u përkasin pakicave, mund të gëzojnë plotësisht të drejtën për të marrë pjesë në jetën kulturore të komunitetit? Pse?
 - c. Keni dijeni për ndonjë shkelje të së drejtës për të marrë pjesë në jetën kulturore të komunitetit?

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

- d. Pse mendoni se e drejta për të marrë pjesë në jetën kulturore të komunitetit është një e drejtë e njeriut?
 - e. A mendoni se e gëzoni lirinë tuaj të mendimit dhe fesë? Pse?
 - f. A mendoni se të gjithë në komunitetin tuaj, duke përfshirë emigrantët dhe njerëzit që u përkasin pakicave e gëzojnë plotësisht të drejtën e lirisë së mendimit dhe fesë? Pse?
 - g. A keni dijeni për ndonjë shkelje të së drejtës për lirinë e besimit dhe fesë?
 - h. Pse mendoni se liria e besimit dhe fesë është një e drejtë njerëzore?
3. Nxënësit kthehen në grupet e tyre dhe diskutojnë ngjarjet në shtojcën 2.
- a. Pse mendoni se u krye ky aksion?
 - b. A jeni në dijeni të situatave të tjera gjatë Holokaustit të cilat kufizuan në mënyrë arbitrare lirinë e besimit të njerëzve ose pjesëmarrjen në jetën kulturore?
4. Secili grup prezanton dhe mësuesi/ja fillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a. A mendoni se ngjarje si kjo i frymëzuan nenet 18 dhe 27 të DUDNJ? Në çfarë mënyre?
 - b. Në çfarë mënyre lidhen këto të drejta me të drejtat e tjera të njeriut?
 - c. Çfarë mund të bëhet që të gjithë t'i gëzojnë plotësisht këto të drejta?

Për më shumë:

- Nxënësit hulumtojnë shembuj të sotshëm të shkeljeve të këtyre dy të drejtave apo ngjarje të tjera nga periudha e Holokaustit që lidhen me këto të drejta dhe përgatisin një ekspozitë shkollore me foto, tekste, vizatime etj.

Shtojca 1 – Fletpalosje

Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut

Neni 18

Çdokush ka të drejtën e lirisë së mendimit, vetëdijes dhe fesë; kjo e drejtë përfshin lirinë për të ndryshuar fenë ose besimin e tij, qoftë vetëm ose në bashkësi me të tjerët, publikisht ose privatisht, për të shfaqur fenë ose besimin e tij tua mësojë të tjerëve, t'a praktikojë atë, të adhurojë dhe të kryejë ritet.

Neni 27

1. Secili ka të drejtë të marrë pjesë lirisht në jetën kulturore të komunitetit, të shijojë artet dhe të marrë pjesë në përparimin shkencor dhe përfitimet e tij.
2. Gjithkush ka të drejtën e mbrojtjes së interesave morale dhe materiale që rrjedhin nga autorësia e çdo produkti shkencor, letrar ose artistik.

Shtojca 2 – Ngjarjet që ndodhën gjatë Holokaustit

Djegia e Librave

Në vitin 1933, nazistët kryen një fushatë për të djegur në mënyrë ceremoniale libra që ata i konsideronin “jo-gjermanë”. Më 6 maj, Instituti i Seksologjisë, një fondacion akademik që studion seksualitetin dhe mbron të drejtat e homoseksualëve, u pushtua nga të rinjtë mbështetës të nazistëve dhe disa ditë më vonë e gjithë biblioteka e tij u dogj. Më 10 maj, nxënësit gjermanë zhvilluan një fushatë mbarëkombëtare që çoi në djegien e dhjetëra mijëra librave nga bibliotekat, sinagogat dhe shtëpitë private, shumë prej tyre vepra të autorëve të njohur ndërkombëtarisht.

Nata e Kristaltë

Më 9-10 nëntor 1938, nazistët nxitën dhunë në të gjithë Gjermaninë, aneksuan Austrinë dhe zonat e Sudetenland (aktualisht pjesë e Republikës Çeke). Qindra sinagoga, institucione dhe varreza hebraike, si dhe mijëra dyqane u shkatërruan, u plaçkitën, u dogjën ose u përdhosën. Zjarrfikësit morën urdhër që të ndërhyjnë vetëm për të parandaluar përhapjen e zjarrit në objekte të tjera. Qeveria gjermane fajësoi vetë hebrenjtë për këtë incident, i detyroi ata të paguanin dëmet, të pastronin rrugët dhe i poshtëroi publikisht.

Kopjuesit

Në Białystok, Poloni, një oficer gjerman pati idenë të përfitonte nga një grup i madh piktorësh të talentuar hebrenj dhe i detyroi ata të kopjonin vepra të piktorëve mjeshtrë. Kopjet iu dërguan tregtarëve gjermanë të artit, të cilët i shisnin në Gjermani dhe vende të tjera. Artistët nuk kishin zgjidhje tjetër veçse t'u bindeshin urdhrave, pasi jetonin në geto dhe jeta e tyre varej prej saj. Ata nuk merrnin shpërblim shtesë për punën e tyre ose rritje të racionit të ushqimit, oficeri nuk i shihte të burgosurit si artistë, por si punëtor pa pagesë. Izaak Celnikier, i vetmi i mbijetuar nga ky grup, i cili nuk pikturonte në atë kohë, por ishte ndihmës në studio, shpjegoi se studioja e pikturës artistike në geton e Białystok funksionoi për gati dy vjet, nga gushti 1941 deri në 1943. Brenda 24 muajve, një grup prej rreth 20 artistësh, ndoshta duke punuar gjashtë ditë në javë, krijuan një mesatare prej mijëra veprash arti, që në thelb ishin vjedhur.

Jeta para dhe pas Holokaustit

Trashëgimia dhe zbrazëtia

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të kuptojnë zbrazëtinë e krijuar nga Holokausti. Nxënësit mësojnë për trashëgiminë hebraike të qytetit të tyre dhe reflektojnë mbi ndikimin e Holokaustit tek individët, tek komunitetet dhe në të ardhmen e një shoqërie të caktuar.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave
- Toleranca ndaj paqartësisë
- Aftësitë e të nxënit autonom
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Aftësitë gjuhësore, komunikative dhe shumëgjuhësore
- Aftësitë bashkëpunuese.
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Akses në internet

Kohëzgjatja: 3 orë, me detyra të caktuara midis tre pjesëve.

Këshilla për mësuesit:

Shumë nxënës në Europë nuk janë të vetëdijshëm për trashëgiminë hebraike në qytetin e tyre dhe mund të mos kenë takuar ndonjëherë një person hebre. Në shumë pjesë të Europës, të cilat dikur ishin të banuara nga komunitete të mëdha hebreje, tani ka shumë pak ose aspak pasardhës të këtyre komuniteteve hebreje. Ndërsa nxënësit mësojnë për Holokaustin, ata mendojnë për hebrenjtë në të kaluarën, por ky aktivitet i ndihmon ata të kuptojnë se një gjenocid i kaluar ka një ndikim në të tashmen dhe në të ardhmen e botës ku ne banojmë. Aktiviteti është projektuar në 3 pjesë. Në fund të pjesëve I dhe II nxënësit kanë detyra për të përfunduar të cilat mund të caktohen si detyrë shtëpie. Në varësi të moshës dhe aftësive të nxënësve, mësuesve mund t'u duhet t'i kushtojnë më shumë kohë përgatitjes së nxënësve për të bërë detyrat e shtëpisë, si p.sh. caktimi i një detyre specifike për secilin grup duke siguruar që grupet të jenë në gjendje të kryejnë detyrën në afatin kohor të caktuar etj. Për aktivitete të tilla si hulumtim materialesh arkivore ose takime me komunitetin hebre, mësuesi/ja mund t'i duhet t'i ndihmojë nxënësit të hyjnë në kontakt me njerëzit e duhur.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të punojnë në grupe prej 3-4 personash dhe të hulumtojnë numrin e hebrenjve të pranishëm në vende të ndryshme të Europës para dhe pas Holokaustit. Mësuesi/ja mund të përcaktojë vendet ose t'i lërë nxënësit të zgjedhin vendet që duan të hulumtojnë. Nëse nxënësit nuk kanë akses në internet, mësuesi/ja mund të përgatisë paraprakisht grafikët dhe t'i shpërndajë ato në klasë. Më pas, nxënësit hulumtojnë numrin e hebrenjve të pranishëm para dhe pas Holokaustit në vendet e zgjedhura prej tyre (nëse nuk ka jetuar asnjë hebre në qytetin e tyre, një qytet tjetër përkatës zgjidhet nga mësuesi/ja ose nga vetë nxënësit).
2. Mësuesi/ja u shpjegon nxënësve se kur flasim për shifra kaq të larta, zakonisht është shumë e vështirë t'i përfytyrosh ato dhe të kuptosh se çfarë kuptimi kanë në të vërtetë këto shifra. Nxënësve u kërkohet të nxjerrin ide se si mund ta kuptojmë më mirë madhësinë e këtyre numrave. Nxënësit mund të vijnë me ide për të krahasuar (p.sh. numri i hebrenjve nga Polonia që u vranë është i ngjashëm me popullsinë e Madridit të sotëm), të vizatojnë, të llogarisin përqindjet, të krijojnë grafikë, etj.
3. Mësuesi/ja u kujton nxënësve se secili prej këtyre personave që u vranë kishte një familje, të afërm, miq, kolegë, shumica e të cilëve u vranë gjithashtu. Kjo do të thotë se nuk u zhdukën vetëm individët, por komunitete të tëra, si dhe mundësia e krijimit të një brezi të ri – fëmijë dhe nipër e mbesa. Nxënësve u kërkohet të llogarisin përqindjen e hebrenjve në qytetin e tyre para luftës dhe të llogarisin sa hebrenj do të jetonin sot në vendlindjen e tyre nëse kjo përqindje do të ishte e njëjtë.
4. Nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe dhe të vazhdojnë kërkimet e tyre rreth komunitetit hebre në qytetin e tyre. Këtë herë ata nuk duhet të fokusohen te numrat, por te kontributi hebre në jetën e qytetit: bizneset, artet, ndërtesat, arsimiti, personalitetet, kuzhina, etj. Mësuesi/ja mund të zgjedhë të lejojë çdo grup të hulumtojë çfarëdo që ata gjejnë me interes ose t'i caktojë secilit grup një temë kërkimi në lidhje me trashëgiminë hebraike. Nxënësit inkurajohen të ndërveprojnë me komunitetin hebre, të kryejnë kërkime në arkiva, biblioteka, të vizitojnë muzetë, të intervistojnë historianë, etj.

Pjesa II

5. Mësuesi/ja fton secilin grup të prezantojë gjetjet e tij dhe fillon një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishte e lehtë apo e vështirë për të gjetur këtë informacion për komunitetin hebre?
 - b. A ishit në dijeni për disa nga këto aspekte? Nëse jo, pse mendoni se është kështu?
 - c. A ka pasur ndonjë gjë që ju ka befasuar në këtë hulumtim?
 - d. A mendoni se qytetarët e tjerë që jetojnë këtu janë të vetëdijshëm për trashëgiminë hebraike të qytetit tonë? Pse?
 - e. Çfarë mendoni se mund të bëhet në mënyrë që më shumë njerëz të ndërgjegjësohen për trashëgiminë hebraike të qytetit tonë?
6. Mësuesi/ja fton nxënësit të reflektojnë mbi faktin se vrasja e individëve, e familjeve të tëra dhe e komuniteteve la pas një boshllëk. Nxënësit pyeten se si do ta përkufizonin zbrazëtinë dhe të mendojnë se si mund të përfaqësohet ose "shihet" diçka që nuk ekziston. Nxënësit punojnë në grupe prej 4-5 personash dhe nxjerrin një përkufizim të boshllëkut të lënë nga vrasja e hebrenjve.
7. Pasi prezanton secilin grup, mësuesi/ja u kërkon nxënësve të krijojnë, individualisht ose në grupe të vogla, paraqitje të boshllëkut. Këto mund të jenë vizatime, poezi, këngë, art grafikë, etj.

Pjesa III

8. Mësuesi/ja fton nxënësit të paraqesin punën e tyre – ta tregojnë, ta lexojnë, ta kryejnë dhe nëse është e nevojshme, të japin detaje dhe shpjegime.
9. Pasi prezanton secili grup/nxënës, mësuesi/ja fillon një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Ishte e lehtë apo e vështirë të përshkruash boshllëkun?
 - b. Si e zgjodhët mënyrën (mjetin) për të përshkruar boshllëkun (vizatim, poezi, etj.)?
 - c. Si e zgjodhët përmbajtjen e veprës suaj artistike?
 - d. A mendoni se vepra juaj artistike respekton dinjtetin njerëzor? Në çfarë mënyre?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të krijojnë një ekspozitë me prezantimet e tyre të përshkrimit të boshllëkut dhe të organizojnë diskutime me shokë të tjerë.
- Duke përdorur metodologjinë e të mësuarit të bazuar në projekt,¹² nxënësit mund të fokusohen në studimin e disa aspekteve të komunitetit hebre në qytetin e tyre, si ndërtesat, njerëzit dhe personalitetet, historitë e jetës, legjislacioni – diskriminues ose gjithpërfshirës, lagjet, kuzhina, specifikat kulturore dhe traditat. Ata mund të hulumtojnë në arkiva, të intervistojnë njerëz, të ftojnë përfaqësues të komunitetit në shkollë, të krijojnë një roman grafik, ekspozitë fotografike, broshurë, etj.
- Nxënësit mund të angazhohen në aktivitete që kontribuojnë në ruajtjen e trashëgimisë hebraike të tilla si kontributi në pastrimin dhe mirëmbajtjen e varrezave hebraike, shkrimi i peticioneve për rinovimin e sinagogave dhe ndërtesave të tjera, organizime në partneritet me komunitetin hebre nëse ka ende, aktivitete për të përkujtuar Holokaustin, për të kujtuar viktimat dhe të mbijetuarit, aktivitete për të promovuar kulturën dhe traditat hebraike, etj.

¹² Për detaje shih kapitullin [Diskutimet metodologjike](#).

Eksplorimi i kulturës hebraike

Përmbledhje:

Ky aktivitet synon të njohë nxënësit me disa aspekte të kulturës hebraike dhe të rrisë vlerësimin e tyre për diversitetin kulturor.

Kompetencat për kulturën demokratike që trajtohen:

- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave.
- Respekti
- Toleranca ndaj paqartësisë
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Aftësitë gjuhësore, komunikuese dhe shumëgjuhëshe
- Njohja dhe kuptimi kritik i gjuhës dhe komunikimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1; përgatitja e takimit me një pjesëtar të komunitetit hebre.

Kohëzgjatja: 3 orë, në intervale të caktuara dhe një kohëzgjatje e parashikuar prej 1-2 orë për punë individuale (në shtëpi) në të cilën nxënësit shkruajnë esetë e tyre.

Këshilla për mësuesit:

Mënyra më e mirë për të mësuar rreth një kulture është të ndërveprosh me njerëz që identifikohen si anëtarë të asaj kulture. Fatkeqësisht, në shumë pjesë të Europës kanë mbetur shumë pak hebrenj. Megjithatë, edhe pse komunitetet hebraike janë të vogla në shumicën e qyteteve, ata ende i ruajnë traditat e tyre dhe mund t'i ndihmojnë nxënësit të mësojnë rreth tyre. Nëse takimi personal me një anëtar të komunitetit hebre nuk është i mundur, mund të organizohet një takim në internet me dikë nga një qytet tjetër apo edhe nga një vend tjetër.

Për t'u përgatitur për vizitën, mësuesi/ja mund të trajtojë me nxënësit disa aspekte të kulturës hebraike dhe judaizmit. Mësuesi/ja mund të përzgjedhë se çfarë do të eksplorojë me nxënësit përpara vizitës, në varësi të njohurive të tyre. Ky aktivitet propozon si pikënisje disa nga festat kryesore. Ndoshta nxënësit tashmë janë njohur me festat e përshkruara në shtojcë. Në këtë rast, mësuesi/ja mund të zgjedhë aspekte të tjera të kulturës hebraike. Ndoshta nxënësit kanë shumë pak njohuri për kulturën hebraike dhe mësuesit/es mund t'i duhet të shpjegojë disa nga aspektet e përmendura në shtojcë - për shembull, çfarë është Jidishja. Për t'i angazhuar nxënësit në këto aktivitete, mësuesi/ja nuk duhet të jetë ekspert në kulturën hebraike. Nëse nxënësit bëjnë pyetje të cilave mësuesi/ja nuk mund t'u përgjigjet, klasa mund të diskutojë se ku mund të gjenden përgjigjet e këtyre pyetjeve dhe cilat burime informacioni janë të besueshme. Mësuesit mund të tregojnë gjithashtu foto ose video që përshkruajnë festat e paraqitura në shtojcë. Festat në shtojcë janë renditur sipas rendit kronologjik, sipas kalendarit hebre.

Si gjithmonë, kur flasim për aspekte të përgjithshme që lidhen me një kulturë, është e rëndësishme t'u kujtojmë nxënësve diversitetin që ekziston brenda kulturës hebraike: jo të gjithë anëtarët e komunitetit hebre janë kulturalisht të ngjashëm; disa tradita janë specifike për një pjesë të caktuar të botës, dhe jo për të tjerat, etj.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja informon nxënësit se do të angazhohen në një sërë aktiviteteve për të mësuar rreth kulturës hebraike dhe në fund të këtyre aktiviteteve do të shkruajnë një ese individuale. Qëllimi i esëve nuk është të testojë nxënësit mbi informacionin që mësojnë, por ato janë një mënyrë që nxënësit të eksplorojnë më tej të kuptuarit e tyre për kulturën hebraike dhe të reflektojnë mbi atë që mësojnë, çfarë do të donin të mësonin më tepër, dhe sesi ky proces ndikoi në botëkuptimin e tyre. Prandaj, nxënësit duhet të mbajnë shënim informacionin që ata e shohin të rëndësishëm gjatë aktiviteteve.
2. Mësuesi/ja fillon duke pyetur nxënësit se çfarë dinë rreth judaizmit, kulturës dhe traditave hebraike. Një hartë mendimesh mund të krijohet në një tabelë ose në një dokument të përbashkët.
3. Më pas nxënësit punojnë në grupe. Secili grup ka për detyrë të studiojë një nga festat e përshkruara në Shtojcën 1. Nëse ata kanë akses në internet, ata mund të hulumtojnë më tej për atë festë dhe të përgatiten për t'ua prezantuar atë shokëve të tyre. Secili grup prezanton për të gjithë klasën festën që ka studiuar. Nëse shokët kanë pyetje, ata i shkruajnë ato për t'i diskutuar pas të gjitha prezantimeve.
4. Mësuesi/ja angazhon klasën në një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishit në dijeni të këtyre traditave? Cilat?
 - b. Ju ka habitur ndonjë gjë nga ajo që mësoat sot?
 - c. A ka diçka që i ngjan disa prej praktikave tuaja kulturore?
 - d. A ka diçka që nuk e keni kuptuar? Çfarë?
 - e. Çfarë tjetër do të dëshironit të dinit për kulturën hebraike?
5. Nxënësit inkurajohen të shkruajnë pyetjet që kanë dhe të mendojnë për gjëra të tjera që do të donin të dinin rreth kulturës hebraike në mënyrë që të përgatiten për takimin me anëtarin e komunitetit hebre.

Pjesa II

6. Një takim me një anëtar të komunitetit hebre është planifikuar paraprakisht nga mësuesi/ja. I ftuari mund të vijë në shkollë ose nxënësit mund të vizitojnë Komunitetin Hebre dhe të marrin pjesë në prezantimin atje. Format i takimit mund të jetë: prezantim i ndjekur nga pyetje dhe përgjigje ose mund të fillojë drejtpërdrejt me pyetje nga nxënësit, dhe në këtë rast folësi mund të shtojë gjëra që nuk janë përmendur nga nxënësit deri në fund gjatë diskutimit. Kjo mund të jetë një mundësi e mirë për të vizituar gjithashtu sinagogën dhe për të mësuar më shumë rreth mënyrës se si kryhet shërbimi në sinagogë ose rreth lëvizjeve të ndryshme hebraike.
7. Në fund të këtij takimi mësuesi/ja u kujton nxënësve detyrën e tyre për të shkruajtur një ese reflektuese mbi kulturën hebraike. Secili nxënës do të ketë mundësinë të lexojë esenë e tij/saj gjatë pjesës tjetër të aktivitetit.

Pjesa III

- 8.** Nxënësit ftohen të lexojnë esetë e tyre në grupe me nga tre persona. Pasi një nxënës lexon esenë e tij/saj, të tjerët japin komente. Nëse nxënësit nuk janë mësuar me dhënien e komenteve konstruktive, mësuesi/ja duhet t'i inkurajojë nxënësit të përqendrohen në aspektet pozitive dhe të sugjerojë që të përdorin fjali si këto:
- a.** Ajo që dëgjova ndërsa po lexonit esenë tuaj është se...
 - b.** Një aspekt që më pëlqeu shumë në esetë tuaja është...
 - c.** E kuptoj që keni dashur ta fokusoni esenë tuaj në...? Jam i saktë?
 - d.** Nëse do ta zhvilloni më tej esenë tuaj, mendoj se mund të jetë interesante të detajoni më shumë aspektin e...
- 9.** Mësuesi/ja angazhon klasën në një reflektim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a.** Si u ndjetë gjatë aktivitetit të të mësuarit për kulturën hebraike?
 - b.** Cila ishte pjesa më interesante?
 - c.** Çfarë tjetër do të dëshironit të dinit për kulturën hebraike? Çfarë mund të bëni për të marrë këtë informacion?
 - d.** Kush tjetër mendoni se duhet të mësojë për kulturën hebraike? A mund t'i ndihmoni ata të mësojnë?

Shtojca 1 – Fletëpalosje – Disa nga festat kryesore hebraike

Shabat

Shabbat shënon ditën e 7-të të javës. Është një ditë kënaqësish fizike dhe shpirtërore, për të kujtuar qëllimshmërinë e botës dhe rolin e qenieve njerëzore në të. Ashtu siç Perëndia pushoi pasi krijoi botën në gjashtë ditë, edhe hebrenjtë shploheshin nga punët e tyre. Shumë hebrenj ndjekin shërbesat në sinagogë në Shabat. Ardhja e Shabatit – pak para perëndimit të diellit çdo të Premte – shoqërohet me një ceremoni të ndezjes së qirinjve. Të qenit së bashku me familjen dhe shijimi i ushqimeve të veçanta në Shabbat janë mënyra specifike me të cilat shoqërohet kjo ditë, bashkë me këndimin, studimin dhe festimin së bashku. Një ditë hebreje zgjat nga mbrëmja në mbrëmje, që do të thotë se Shabbat fillon të premtën në mbrëmje dhe zgjat deri të shtunën në mbrëmje. Përhëndetja tradicionale në Shabbat është „Shabbat Shalom“, që do të thotë „Sabat i mirë“ ose „Gut Shabbes“, që do të thotë e njëjta gjë në Jidisht.

Rosh Hashanah

Rosh Hashanah është Viti i Ri hebre, që festohet në ditën e parë të muajit hebraik të Tishreit, i cili zakonisht mund të jetë në fillim ose në mes të shtatorit. Pushimi zgjat dy ditë. Shofar (një vegël muzikore e ngjashme me bririn) zë një pjesë të rëndësishme gjatë festimeve të Rosh Hashanah. Në pasditen e ditës së parë, thërrimet e bukës hidhen në ujë të rrjedhshëm natyral, si një mjet për të larguar mëkatet e tyre. Natën e dytë është zakon të hahet një frut i ri, një simbol i risisë ose mollë të zhytura në mjaltë për një vit të ëmbël. Përhëndetja më e zakonshme e Rosh Hashanah është „Shanah Tova“ (Viti i mirë) ose versioni më i gjatë, „Shanah Tovah Umtukah“ (Paç një vit të mbarë dhe të ëmbël).

Yom Kippur

Yom Kippur ose Dita e Shlyerjes konsiderohet më e shenjta e festave hebraike. Është një ditë e zymtë për të menduar për jetën dhe për të kërkuar falje, për t'u ndarë nga bota e zakonshme dhe për t'iu përkushtuar marrëdhënies me hyjnoren. Hebrenjtë agjërojnë në këtë ditë dhe luten në sinagogë. Mbrëmja e Yom Kippur fillon me Kol Nidrei, një deklaratë që përsëritet tre herë, duke kërkuar faljen e të gjitha zotimeve dhe betimeve të pambajtura në mënyrë që njeriu të mund ta fillojë vitin e ri me një gjendje të pastër. Dita shihet si një mundësi për të ndryshuar qëndrimet dhe sjelljet dhe për të siguruar një botë më të mirë për të gjithë. Përhëndetjet e zakonshme të Yom Kippur janë „Kalofsh një agjërim të lehtë“ ose „Gmar chatima tova“ (ju urojmë për një vit të mbarë). Yom Kippur bie dhjetë ditë pas Rosh Hashanah (Viti i Ri hebre).

Hanukkah

Hanukkah është një festë që nderon fitoren e Makabenjve (luftëtarët hebrenj) ndaj mbretit Antiok, i cili i ndaloi hebrenjtë të praktikonin fenë e tyre. Për tetë ditë e netë, ndizen qirinj, këndohen këngë, fëmijët marrin dhurata dhe ushqime të pasura me yndyrna hahen për të festuar një nga festat më të gëzueshme të hebrenjve. Çdo natë një qiri ndizet në një menorah të veçantë – një shandanë me hapësira për nëntë qirinj – një për çdo natë plus një qiri ndihmës. Hanukkah festohet në ditën e 25-të të Kislev (muaji i nëntë i kalendarit hebraik), i cili zakonisht është në fund të nëntorit deri në mes të dhjetorit.

Pesach

Pashka, ose Pesach, përkujton lirinë e hebrenjve nga skllavëria në Egjiptin e lashtë. Festa e Pashkës është një festë e madhe dhe festohet për tetë ditë. Një vakt i veçantë i quajtur Seder shtrohet në natën e parë dhe nganjëherë natën e dytë. Ushqimi më i rëndësishëm i festës është matzo, e cila është një bukë e bërë vetëm me miell dhe ujë. Është pa maja, që do të thotë se është e sheshtë dhe duket si një biskotë e madhe. Ky është një kujtim i bukës që izraelitët morën me vete kur u larguan nga Egjipti për liri. Nuk patën kohë ta linin të vinte brumi sepse nxitonin të largoheshin. Pesach zhvillohet në mars ose prill. Është edhe Festa e Pranverës.

Purim

Purim kujton historinë e Esterit që shpëtoi hebrenjtë në Persi nga asgjësimi në shekullin e 5-të p.e.s. Hamani, këshilltari kryesor i mbretit, e bindi mbretin se hebrenjtë ishin një kërcënim për mbretërinë. Mbreti e besoi me naivitet dhe i dha Hamanit fuqinë për të asgjësuar hebrenjtë. Gruaja e mbretit, Ester, ishte një grua hebreje, megjithatë ia kishte fshehur mbretit prejardhjen e saj. Kur mësoi për komplotin e Hamanit, ajo organizoi një takim me burrin e saj dhe i tha atij se ajo ishte një hebre dhe e bindi mbretin të ndalonte planin e Hamanit. Purimi festohet me familjen dhe miqtë, me ëmbëlsira dhe torta, duke shkëmbyer dhurata dhe duke u dhënë dhurata të varfërve. Fëmijëve u pëlqen të vishen si personazhe nga historia e Purim-it dhe të luajnë lojëra karnavalesh. Purim festohet në ditën e 14-të të muajit hebraik të Adarit, i cili zakonisht bie diku në mars.

Eksplorimi i kulturës rome

Përmbledhje:

Ky aktivitet synon të njohë nxënësit me disa aspekte të kulturës rome dhe të rrisë vlerësimin e tyre për diversitetin kulturor.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i diversitetit kulturor
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave.
- Respekti
- Toleranca ndaj paqartësive
- Aftësitë e të nxënit autonom
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Aftësi gjuhësore, komunikuese dhe shumëgjuhësore
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të gjuhës dhe komunikimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojcat 1 dhe 2; përgatitja e takimit me një pjesëtar të komunitetit rom ose për një vizitë në një ekspozitë, performancë të artit rom, etj.;

Kohëzgjatja: 3 orë, në intervale të caktuara dhe një kohëzgjatje e parashikuar prej 30 minutash për punë individuale në shtëpi.

Këshilla për mësuesit:

Kjo seri aktivitetesh përfshin një takim me një pjesëtar të komunitetit rom ose një vizitë në një aktivitet të kulturës rome. I ftuari mund të vijë në shkollë, ose nxënësit mund të vizitojnë një shoqatë rome dhe të zhvillojnë prezantimin atje. Nëse mësuesi/ja zgjedh t'i çojë nxënësit për vizitë në një aktivitet të kulturës rome, nevojitet një hulumtim paraprak për atë aktivitet. Është e rëndësishme që të jetë e sigurt që aktiviteti do të organizohet vërtet nga artistë romë dhe nuk është një formë përvetësimi kulturor (termi është përcaktuar në shtojcën 2). Një burim i rëndësishëm që mund të përdoret nga mësuesit për të mësuar rreth kulturës rome është RomArchive¹³, një arkiv digjital ndërkombëtar për artin dhe kulturën rome. Ndërsa arkivat tradicionale shpesh i portretizojnë romët në mënyra stereotipe, RomArchive fokusohet në vetë-përfaqësimin. Nëpërmjet përmbajtjeve të krijuara nga vetë romët, RomArchive krijon një burim të besueshëm njohurish që çon në shfaqjen e historive të reja, duke reflektuar diversitetin e identitetit rom.

Fatkeqësisht, shumë njerëz në Europë ende mbajnë stereotipe dhe paragjykime të ndryshme ndaj romëve. Këto po i pengojnë ata të angazhohen në një dialog autentik me romët. Aktivitetet që trajtojnë stereotipet dhe paragjykimet, të paraqitura në një kapitull të mëparshëm të këtij manuali, mund t'i ndihmojnë nxënësit të kapërcejnë disa nga stereotipet e tyre. Një takim me njerëz të komunitetit rom të cilët mund të prezantojnë dhe diskutojnë aspekte të kulturës së tyre u jep nxënësve mundësinë të përfshihen në një dialog ndërkulturor dhe të zhvillojnë vlerësimin e tyre për diversitetin kulturor dhe respektin për dinjitetin njerëzor.

Si gjithmonë, kur flasim për aspekte të përgjithshme që lidhen me një kulturë, është e rëndësishme t'u kujtojmë nxënësve diversitetin që ekziston brenda kulturës rome: jo çdo person që identifikohet si rom i përmbahet të njëjtave praktika dhe besime kulturore; disa tradita janë specifike për një pjesë të caktuar të komunitetit, por jo për pjesë të tjera, etj.

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

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja informon nxënësit se do të jenë pjesë e një sërë aktiviteteve për të mësuar rreth kulturës rome.
2. Mësuesi/ja fillon duke pyetur nxënësit se çfarë dinë ata për kulturën dhe historinë rome. Një hartë mendimesh mund të krijohet në një tabelë ose në një dokument të përbashkët.
3. Më pas nxënësit punojnë në grupe. Secili grup merr shtojcën 1 me detyrën për të lexuar tekstin dhe për t'iu përgjigjur pyetjeve. Nxënësit mund t'i kërkojnë përgjigjet në internet nëse nuk i dinë ato. Pasi nxënësit diskutojnë tekstin dhe pyetjet në grupe të vogla, ata ftohen të ndajnë përgjigjet e tyre me të gjithë klasën. Nëse janë katër grupe, secili grup mund të japë përgjigjen për dy nga tetë pyetjet, në mënyrë që të mbulohen të gjitha pyetjet dhe që nxënësit të mos përsërisin atë që është thënë më parë.
4. Mësuesi/ja angazhon klasën në një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishit në dijeni për disa nga gjërat që diskutuam sot? Cilat?
 - b. Ju ka habitur ndonjë gjë nga ato që mësuat sot?
 - c. A ka diçka që nuk e keni kuptuar? Çfarë?
 - d. Çfarë tjetër do të dëshironit të dinit për kulturën rome?
5. Ndërsa pjesa tjetër ndiqet nga:
 - një takim me një pjesëtar të komunitetit rom, mësuesi/ja inkurajon nxënësit të shkruajnë gjërat që do të donin të dinin për kulturën rome dhe t'i formulojnë ato si pyetje për anëtarin e komunitetit rom që do të takojnë.
 - një vizitë në një ekspozitë të artit rom, duke ndjekur një ngjarje kulturore rome, etj, mësuesi/ja shkruan atë që nxënësit shprehin se do të donin të dinin dhe përgatit informacion për të diskutuar me nxënësit në pjesën e tretë të aktivitetit.

Pjesa II

6. Një takim me një pjesëtar të komunitetit rom duhet të jetë i planifikuar me kujdes nga mësuesi/ja. Formati i takimit mund të jetë: prezantim i zhvilluar me pyetje dhe përgjigje ose mund të fillojë drejtpërdrejt me pyetje nga nxënësit, dhe në këtë rast i ftuari mund të shtojë gjëra që nuk janë sjellë në diskutim nga nxënësit deri në fund gjatë takimit.
7. Në fund të këtij takimi mësuesi/ja u jep nxënësve dy detyra që duhet të plotësojnë deri në takimin e ardhshëm:
 - të lexojnë shtojcën 2 dhe të nënvizojnë aspektet që do të donin të diskutonin gjatë pjesës tjetër të aktivitetit;
 - të hulumtojnë ngjarjet kulturore rome në qytetin/vendin e tyre – teatër, muzikë, ekspozita, muze, ngjarje të organizuara nga shoqatat rome, etj.

Pjesa III

8. Mësuesi/ja angazhon nxënësit në një diskutim informues të takimit (pyetjet janë shkruar duke iu referuar një takimi me një pjesëtar të komunitetit rom, por ato mund të përshtaten në varësi të aktivitetit konkret që është bërë me nxënësit):
- a. Si u ndjetë gjatë takimit tuaj me [emri i personit(personave)]?
 - b. Cila ishte gjëja më interesante që mësuat?
 - c. Ju ka habitur ndonjë gjë gjatë takimit tonë?
 - d. Cilat aspekte nga intervista me Mihaela Dragan do të dëshironit të diskutonit?
 - e. A është këndvështrimi i saj për kulturën rome i ngjashëm me atë të [emrit të personit(ve)]? Në çfarë mënyre?
 - f. A ka ndryshuar kuptimi juaj për komunitetin rom pas këtyre aktiviteteve? Si?
9. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të tregojnë për aktivitetet/institucionet kulturore rome që zbuluan gjatë kërkimit të tyre. Pasi të gjithë flasin, pa kaluar në përsëritje, mësuesi/ja angazhon nxënësit në një reflektim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- a. Cila është ngjarja më interesante për ju, nga ato që u prezantuan?
 - b. A mund të thoni nëse këto ngjarje janë krijuar nga artistë romë apo janë një formë përvetësimi kulturor?
 - c. A keni marrë pjesë më parë në ngjarje kulturore rome?
 - d. A mendoni se kur të merrni pjesë në eventet kulturore rome në të ardhmen, këndvështrimi juaj do të jetë ndryshe?
 - e. Çfarë tjetër do të dëshironit të dinit për kulturën rome? Çfarë mund të bëni për të marrë këtë informacion?
 - f. Kush tjetër mendoni se duhet të mësojë për kulturën rome? A mund t'i ndihmoni ata të mësojnë?

Shtojca 1 – Kongresi i Romëve¹⁴

Në vitet 1960 lëvizja rome filloi të ishte më aktive në nivel ndërkombëtar. Në vitin 1971 u mbajt Kongresi i Parë Botëror i Romëve në Londër. Në të morën pjesë pjesëmarrës nga 14 vende edhe pse të ndarë nga Perdja e Hekurt, të cilët udhëtuan në këtë ngjarje unike për të afirmuar identitetin e tyre të përbashkët etnik. Hapat e parë ishin ndërmarrë para luftës, në një Kongres të vitit 1931 në Bukuresht. Flamuri Rom u miratua në Kongresin e vitit 1971, si dhe himni i Romëve, Gelem, Gelem. Flamuri përbëhet nga një sfond jeshil dhe blu (që përfaqëson qiellin dhe tokën) dhe një chakra (rrotë) të kuqe me 16 thumba (që simbolizon traditën shëtitëse të romëve dhe një homazh për Indinë). Kënga i referohet traditës nomade të romëve, si dhe persekutimit të pësuar gjatë Holokaustit. Motoja Opre Roma! u bë filozofia politike e lëvizjes rome dhe lufta e saj për drejtësi dhe barazi sociale. Ndër aspektet e diskutuara në Kongres ishte nevoja për të sfiduar përdorimin e fjalëve si “cigan, Zigeuner, gipsy” të cilat kanë nënkuptuar për shekuj denigrim, marginalizim dhe përjashtim. Përdorimi i fjalës Romë u miratua për të zëvendësuar këto emërtime të gabuara. Deri më sot, nëntë Kongrese Rome janë organizuar në pjesë të ndryshme të Europës.

1. Çfarë është një emërtim i gabuar?
2. Çfarë do të thotë fjala Romë në gjuhën rome?
3. Cilat fjalë dini në gjuhën rome?
4. Çfarë do të thotë Opre Roma
5. Cilat janë fjalët e himnit të romëve?
6. Pse ka një homazh për Indinë në flamurin rom?
7. Kur festohet Dita e Kombit Rom? Pse u zgjodh kjo datë?
8. Çfarë ishte Perdja e Hekurt?

¹⁴ Ky tekst bazohet në të dhënat e Këshillit të Europës për Romët:

<https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> dhe në tekstin e shkruar nga Grattan Puxon si Shkrimtar i ftuar i Harvard FXB: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>

Aneksi 2 – Intervistë me Mihaela Drăgan¹⁵

Cilat i konsideroni aspektet më të rëndësishme të kulturës rome?

Kultura rome është e larmishme, ashtu siç jemi ne, romët. Shumë njerëz mendojnë se kultura rome është tradicionale, folklorike, se ka të bëjë me kërcimin me rroba shumëngjyrëshe dhe muzikë të gëzueshme, por në fakt është shumë më komplekse. Kultura rome është gjithashtu bashkëkohore, moderne, futuriste dhe vizionare, është një kulturë që është në zhvillim të vazhdueshëm.

Kultura rome është e lidhur ngushtë me identitetin dhe historinë tonë të shtypjes. Për këtë arsye, ajo flet për përvojat tona ose për luftën tonë kundër racizmit. Përgjatë historisë, kultura rome frymëzoi kulturën dominuese në vendet në të cilat romët kanë qenë të pranishëm. Fatkeqësisht, kontributi i saj njihet rrallë dhe/ose përvetësohet nga kultura të tjera ose paraqitet me stereotipe, të reduktuara në atë që konsiderohet të jetë „tradita rome“ ose në klishe për romët.

Çfarë e bëri të mundur ruajtjen e kulturës së tyre nga romët pavarësisht paragjyqimeve, racizmit, përjashtimit dhe masakrave që ekzistojnë – dhe në një farë mase ende janë – të pranishme në Europë?

Mendoj se kultura na mbajti rezistent. Ne kemi rezistuar dhe vazhdojmë të mbijetojmë dhe të rezistojmë sepse në kulturën tonë mund të gjejmë shumë gëzim dhe dashuri për jetën. Ne e duam kulturën tonë, na pëlqen të festojmë dhe të mblidhemi së bashku. I gjithë komuniteti është familja jonë e gjerë dhe ne ndajmë gjithçka. Edhe pse ka hierarki dhe madje edhe padrejtësi brenda komuniteteve tona, thelbi i kulturës sonë ka qenë gjithmonë ai i të qëndruarit së bashku. Ne e shprehim luftën tonë përmes kulturës dhe kjo është arsyeja pse mendoj se kultura rome ka mbijetuar. Pavarësisht gjithë shtypjes me të cilën jemi përballur, ne jemi ende këtu dhe krenohemi me kulturën që përcakton identitetin tonë.

Ka shumë diversitet brenda komunitetit rom, a mund të na ndihmoni ta kuptojmë?

Ka shumë diversitet sepse ne jemi grupe të ndryshme në varësi të zanatit që kanë ushtruar paraardhësit tanë në të kaluarën dhe që disa nga njerëzit tanë vazhdojnë të ushtrojnë ende sot. Ne jemi farkëtarë, argjendarë, muzikantë, shitës lulesh, trajnues ariu, lugëbërës, kallajxhinj etj. Ne mund të flasim dialekte të ndryshme të gjuhës rome në varësi të grupit të cilit i përkasim dhe madje edhe mënyra se si vishen romët tradicionalë mund të ndryshojnë nga një komunitet në tjetrin. Jo të gjithë romët vishen me rroba tradicionale dhe jo të gjithë flasin gjuhën rome. Megjithatë, ata identifikohen si romë.

Ju keni krijuar një zhanër të ri, të quajtur Futurizëm Rom. Ju lutemi mund të na thoni se çfarë do të thotë dhe si shprehet.

Futurizmi Rom është një koncept kulturor që e kam zhvilluar në vitin 2018 kur kuptova se nuk ka asnjë art rom që na përfaqëson në të ardhmen, se nuk ka art fantastiko-shkencor rom. Kam punuar në këtë zhanër të ri gjatë një vere të tërë në një banesë në Hong Kong dhe kështu e përkufizoj: Futurizmi Rom krijon ndërveprimin midis kulturës rome dhe teknologjisë e magjisë. Ai ndërthur elemente fantashkencë, historinë e romëve, fantazinë, subjektivitetin rom, realizmin magjik, teknologjinë krijuese me praktikatat magjike dhe ritualet shëruese.

Futurizmi Rom e shikon historinë e romëve nga një perspektivë që përfshin shërimin e dhimbjes dhe vuajtjeve të brezave të transmetuara gjenetikisht te romët nga paraardhësit e tyre, viktima të skllavërisë dhe Holokaustit. Futurizmin Rom e kam shprehur në forma të ndryshme të artit që kam prodhuar, si shfaqja teatrale *Romacene: "The Age of the Witch"* (Epoka e shtrigës), filmi eksperimental *"E ardhmja është një vend i sigurt e fshehur në gërrshetat e mia"* dhe në albumin muzikor *"TechnoWitches"* (TeknoShtrigat) të krijuar së bashku me artistin Niko G.

¹⁵ Mihaela Drăgan është një artiste multidisiplinare, dramaturge, aktore dhe bashkëthemeluese e Giuvlipen Theatre Company, kompania e parë e pavarur teatrore feministe rome në Rumani.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Çfarë mund të bëjnë jo-romët për të kontribuar në kuptimin dhe promovimin e kulturës rome?

Fatkeqësisht, ka një bollëk të produkteve stereotipike të artit për kulturën rome dhe njerëzit thjesht duhet të ndalojnë së konsumuari atë. Njerëzit mund të jenë më proaktivë për të mësuar për kulturën rome përtej stereotipeve dhe për të kuptuar se askush nuk ka të drejtë të flasë në emrin tonë – veçanërisht pas një historie të tërë heshtjeje – dhe se askush nuk ka të drejtë të përvetësojë* kulturën tonë. Njerëzit jo-romë që punojnë në art e kulturë dhe që janë në një pozicion pushteti mund dhe duhet t'u japin më shumë hapësirë dhe shikueshmëri artistëve romë dhe të promovojnë artin bashkëkohor rom.

* Përvetësimi kulturor ndodh kur anëtarët e një grupi mbizotërues adoptojnë elemente kulturore të një pakice në një mënyrë shfrytëzuese, mosrespektuese ose stereotipe. Për shembull, kur anëtarët e një grupi mbizotërues po përfitojnë financiarisht ose shoqërisht nga kultura e një pakice, kur po e nënvlerësojnë shumë atë kulturë ose e trajtojnë atë jo me seriozitet; kur ata po ndajnë një element kulturor nga kuptimi i tij origjinal.

Viktimat, të mbijetuarit, rezistuesit

Histori individuale – Një pikënisje për të kuptuar historinë

Tregimet individuale i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë historinë nga një perspektivë njerëzore, në vend të një perspektive politike, shoqërore, kulturore, fetare ose të tjera. Përdorimi i dëshmimeve në mësimdhënie nuk është vetëm një mënyrë e fuqishme për të kujtuar të mbijetuarit dhe viktimat e Holokaustit, por edhe për të zhvilluar ndjeshmërinë e nxënësve dhe kuptimin më të thellë të ndikimit të veprimeve të padrejta dhe çnjerëzore. Në mësimin e historisë, dëshmitë zakonisht përfshihen në fund të procesit mësimor, si një mënyrë për të plotësuar atë që është mësuar nga librat e historisë, arkivat dhe burime të tjera. Qasja e paraqitur në këtë manual propozon një proces që funksionon anasjelltas: nxënësit nisin nga një histori individuale dhe më pas kryejnë kërkime për të kuptuar kontekstin më të përgjithshëm shoqëror dhe historik në të cilin u shpalos historia.

Dy histori janë paraqitur në këtë kapitull, një për një të mbijetuar të Holokaustit hebre dhe një për një të mbijetuar rom. Duke u nisur nga këto tregime, nxënësit hulumtojnë kontekstin vendas në të cilin u zhvilluan. Mësuesit mund të përdorin të njëjtën qasje duke zgjedhur histori të tjera, në varësi të interesit të nxënësve të tyre. Për shembull, mësuesi/ja mund të zgjedhë një histori nga vendi ku jetojnë nxënësit ose nga një vend tjetër në Europë. Nëse mësuesi/ja është i/e angazhuar në bashkëpunim ndërkombëtar¹⁶ me një mësues nga një vend tjetër, ai/ajo mund të vendosë të zgjedhë një histori nga ai vend i caktuar. Mësuesi/ja madje mund t'i pyesë nxënësit se cilën histori dëshirojnë të studiojnë ose nga cili vend.

Assia Raberman

Përmbledhje:

Në këtë aktivitet nxënësit eksplorojnë mënyrën se si u përhap Holokausti në një pjesë të caktuar të Europës, duke u nisur nga dëshmia e një të mbijetuarit të Holokaustit.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtave të njeriut
- Respekti
- Empatia
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të vetvetes
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të historisë

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet:

- Një fletëpalosje me Historinë e Assia Rabermanit për çdo nxënësi
- Akseset në internet

Kohëzgjatja: 2 orë

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet ka në thelbin e tij dëshminë e një të mbijetuarit të Holokaustit e cila mund të ketë një ndikim të thellë te nxënësit. Mësuesi/ja duhet t'i kushtojë vëmendje të veçantë mirëqenies emocionale të nxënësve.

¹⁶ Një broshurë mbi bashkëpunimin kombëtar dhe ndërkombëtar midis edukatorëve të Holokaustit dhe të drejtave të njeriut është në dispozicion në: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Aktiviteti është një mundësi e mirë për t'i ndihmuar nxënësit të kuptojnë lidhjen midis historive personale dhe historisë së përgjithshme. Të mësuarit vetëm mbi fakte dhe shifra nuk mund të çojë në një kuptim empatik të së kaluarës. Në të njëjtën kohë, të mësuarit rreth historive individuale pa njohuri për kontekstin e përgjithshëm mund të çojë në një kuptim të kufizuar ose të shtrembëruar të së kaluarës.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Nxënësit marrin fletëpalosjen me Historinë e Assia Rabermanit. Atyre u kërkohet ta lexojnë dhe më pas, në grupe prej 4-5 personash, të përfshihen në dy procese. Së pari, për të hulumtuar kontekstin në të cilin jetonte Assia dhe më pas për të reflektuar mbi historinë e saj.

1. Hulumtoni kontekstin:

- a. Si ishte jeta në Mizoch dhe Rivne para luftës?
- b. Cilat ngjarje historike janë të rëndësishme për këtë pjesë të Europës gjatë luftës?
- c. Çfarë masash u morën kundër hebrenjve në Mizoch dhe Rivne dhe kur u morën ato?
- d. Si u ndikua Assia nga këto masa?

Materialet prezantohen nga nxënësit dhe diskutohen në grupin më të madh.

2. Reflektoni mbi historinë e Assias, bazuar në pyetjet e mëposhtme:

- a. Si mendoni se u ndje Assia kur të gjithë shokët e saj po e injoronin?
- b. Pse mendoni se po e injoronin?
- c. Si mendoni se u ndjenë prindërit e Assias kur vendosën t'ia jepnin atë familjes Gabor?
- d. Pse mendoni se bukëpjekësi pranoi të ndihmonte Assian?
- e. Si mendoni se u ndje Assia kur u fsheh brenda dollapit dhe dëgjoi fjalët e bashkëpunëtorit ukrainas?
- f. Pse mendoni se familja Gabor vendosi të ndihmonte Assian?
- g. Pse mendoni se Assia dhe vëllai i saj vendosën të shpërngulen në Palestinë?

3. Grupet prezantojnë reflektimet e tyre dhe mësuesi/ja zhvillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:

- a. Si ju ka ndihmuar ky aktivitet të mësoni për Holokaustin?
- b. Si ju ka ndihmuar ky aktivitet të mësoni për qeniet njerëzore?
- c. Cilat të drejta të njeriut /të drejta të fëmijëve janë shkelur në historinë e Assias?
- d. Çfarë mund të mësojmë nga historitë personale që nuk mund t'i mësojmë nga librat akademikë të historisë? Çfarë mund të mësojmë nga librat akademikë të historisë që nuk mund ta mësojmë nga historitë personale?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të shikojnë një regjistrim të dëshmisë së Assias: <https://youtu.be/1PopK4ehzGE>
- Nxënësit mund të krijojnë një prezantim rreth Holokaustit në zonën e Mizoch dhe rreth historisë së Assias.
- Mund të zhvillohen projekte bashkëpunuese midis mësuesve nga çdo vend dhe mësuesve në zonën e Mizoch. Në këto projekte, nxënësit e një vendi mund të studiojnë historinë e një të mbijetuarit të Holokaustit në një vend tjetër dhe të kenë shkëmbime idesh me bashkëmoshatarët e tyre nga rajoni.

Historia e Assia Raberman¹⁷

Assia ishte 11 vjeç kur nazistët mbërritën në Mizoch (aktualisht, Ukrainë), vendlindja e saj. Ajo jetonte me nënën e saj, e cila ishte farmacistë, babain e saj, inxhinier bujqësor dhe vëllain e saj, student në universitet.

Ajo u rrit në një familje liberale dhe mendjehapur, e mbushur me “shumë dashuri, edukim, vlera humaniste: të japësh, të kuptosh, të sillesh dhe të marrësh parasysh ndjenjat e njerëzve të tjerë. Të mos ta marrësh si të mirëqenë që ti ke drejtë (...) të mos fajësojmë të tjerët.” Familja e saj ishte hebreje, por nuk mbante kosher (kreshëm) dhe u asimilua me kulturën polake.

Assia ishte një vajzë shumë e njohur në shkollë, me shumë miq. Kjo vazhdoi deri në fund të qershorit 1939, kur thashethemet se diçka do të ndodhte filluan të përhapeshin në komunitetin hebre. Në atë kohë, të gjithë shokët e saj po e injoronin atë.

Prindërit e saj vendosën që alternativa më e mirë që Assia të mbijetonte ishte ta fshihnin te një familje katolike deri në fund të luftës. Maria dhe Joseph Gabor ishin miq me prindërit e Assias dhe e donin shumë atë. Ata nuk kishin fëmijë dhe u ofruan ta merrnin dhe ta rrisnin si vajzën e tyre. Nëse prindërit e saj i mbijetonin luftës, Maria dhe Jozefi do t’ua kthenin vajzën. Më 10 tetor 1942 Assia supozohej të jetonte me familjen Gabor, 18 kilometra larg vendlindjes së saj, por ajo nuk e miratonte vendimin e prindërve. Ajo donte të qëndronte me ta sa më gjatë. Kur Gaborët erdhën për ta shpëtuar atë nga ajo që ishte tashmë e dukshme, edhe pse kishte valixhet e saj të paketuara, Assia vendosi të qëndronte me prindërit e saj. Ajo qante dhe bërtiste dhe nuk mundën ta bindnin të shkonte. Megjithatë, nëna e saj i dha Maria Gabor një nga valixhet “Në rast se ajo *ndryshon mendjen...*”.

Dy ditë më vonë, “aksioni i pastrimit” filloi në geton ku ajo dhe prindërit e saj jetonin. “*Nuk mund të jemi të tre bashkë. Do të duhet të ikësh*” i tha nëna e saj. Fatmirësisht, shtëpia e tyre ishte buzë getos. Pikërisht matanë rrugës, ku fillonte “pjesa ariane”, jetonte familja e bukëpjekësit që ishte mik me familjen e Assias. Prindërit i thanë të vraponte atje dhe ajo ashtu bëri, ndërsa vrapoi përtej rrugës, ajo dëgjoi të shtëna të forta pas saj.

Vetëm pak minuta pasi ajo hyri në shtëpinë e bukëpjekësit, dikush trokiti në derë. Bukëpjekësi e fshehu Assian në një dollap dhe hapi derën e përparme. Ishte një bashkëpunëtor ukrainas, i cili ishte i dehur dhe erdhi për të festuar ardhjen e nazistëve në Mizoch. Nga brenda dollapit, Assia dëgjoi burrin duke thënë: “*Më në fund, ata po vrasin hebrejtë këtu dhe jam shumë i lumtur për këtë. Më jep vodka, pimë për këtë rast se më në fund erdhi koha që në Mizoch po vriten hebrejtë.*” Pastaj u largua duke thënë se kishte shumë punë, do të vriste të gjithë hebrejtë.

I pasigurt se cili duhet të ishte hapi i tij i rradhës, bukëpjekësi fshehu Assian në një magazinë. Ai e vendosi atë në një kuti të zbrazët e cila shtrihej mbi dy kuti të tjera, rreth 2 metra mbi tokë. Ai i dha Assias një bukë dhe i tha të rrinte aty derisa të kthehej për të. Assia kujton se ajo në çast mendoi “*Le të bëhet, ç’të bëhet. Dëgjova zërat e të rinjve që u nxorrën jashtë nga shtëpitë e tyre dhe ata duhej të shkonin në treg dhe prej andej tek luginat (...) në Soseoky [Pylli afër Rivne]. Aty shkonim për piknik me familjet gjatë verës*”. Ajo qëndroi aty për më shumë se 48 orë dhe përsëriste një lutje që e ëma i kishte mësuar në hebraisht, edhe pse nuk e kuptonte: “*Një Zot për të gjithë ne. Ju lutem më ndihmoni.*”

Nga kutia ajo dëgjoi zërat e njerëzve të cilët u çuan në luginë “*Dëgjova njerëz, madje njoha zërin e një vajze “Mos më vrit. Dua të jetoj. Më lër të jetoj. Unë dua të jetoj.” Edhe tani, pas kaq shumë vitesh, Assia ende e dëgjon këtë ndonjëherë, natën, kur ajo nuk mund të flejë “Të lutem, mos më vrit!”*. Përveç tingujve, Assia ndjeu gjithashtu një erë specifike. “*Kam nuhatur një zjarr. Trupat u dogjën. Është e çuditshme. Nuk mund ta shpjegoj. Është sikur digjen njerëz.*” Pas disa vitesh, ajo zbuloi se ndërsa ishte e fshehur në kuti, disa nga familjet hebreje, në vend që

¹⁷ Ky tekst është përpiluar nga dëshmitë e regjistruara që Assia Raberman ka dhënë në seminaret e TOLI në vende të ndryshme evropiane.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

të shihnin fëmijët e tyre të zhveshur dhe të qëlluar në lugina, preferuan t'u vënë flakën shtëpive të tyre. Familje të tëra prisnin vdekjen e tyre të rrethuara nga flakët në vatrat e zjarrit që dikur ishin shtëpitë e tyre.

Dy ditë më vonë bukëpjekësi u kthye për të. Ai e ndihmoi të dilte nga qyteti dhe e orientoi të shkonte drejt Buderazhit, ku banonte familja Gabor. Vetëm njëmbëdhjetë vjeçe, ajo arriti të ecë 18 kilometra gjatë natës, e vetme dhe më në fund arriti në vendin që do të bëhej shtëpia e saj e re. Historia që ata krijuan, në rast se Gestapo do të pyeste, ishte se Assia ishte famullesha e Maria Gabor dhe se babai i saj ishte një polic polak që u dërgua në Siberi nga rusët.

Por në mënyrë që ky plan të funksiononte, Gaborët duhej të transferoheshin në Rivne, një qytet më i madh ku askush nuk do ta njihnte Assian. Në Rivne, Assia shkoi në shkollën publike dhe në kishën katolike ashtu si vajzat e tjera të moshës së saj. Në vitin 1944, më 2 shkurt, Rivne u pushtua nga Ushtria e Kuqe dhe mbeti nën kontrollin sovjetik. Ishte një tranzicion i vështirë. Assia kujton se çdo natë kishte bombardime. Ajo ishte pesëmbëdhjetë vjeçe. Njerëzit ishin të varfër dhe mezi mund t'ia dilje mbanë të ecje në rrugë pa u grabitur.

Grabitësit nuk e kursyen as familjen e dytë të Assias. Një ditë, kur Maria Gabor po udhëtonte nga Rivne në Buderazh për të marrë pak ushqim, karroca e saj u grabit. Ajo dhe shoferi i saj u vranë. Pasi mori vesh se gruaja e tij kishte vdekur dhe para se t'i tregonte gjithçka Assias, Jozefi kreu vetëvrasje. *“Kam humbur prindërit e dytë që ishin aq të mirë me mua dhe isha vetëm në këtë shtëpi me qenin. (...) Kisha frikë. Mendova se isha e vetmja hebreje e mbetur në botë.”*

Përfundimisht, Assia u gjet nga vëllai i saj, i cili kishte qenë nxënës në Tashkent gjatë luftës dhe kishte arritur të kthehej. Ata mësuan se prindërit e tyre ishin vrarë dhe u përpoqën të gjenin një mënyrë për të shkuar në Palestinë. Ata kaluan disa kohë në një kamp refugjatësh në Austri, më pas një vit në Itali dhe një gjysmë viti në Qipro. Në këtë udhëtim, Assia takoi burrin e saj të ardhshëm dhe ata ishin një nga çiftet e para që u martuan në Izrael. Ata e nisën jetën e tyre së bashku nga e para. Assia kujton ushqimin në dasmën e tyre *„Ne hëngrëm sanduiç“*. Të dy ata studiuuan në Jerusalem dhe më pas u transferuan në Haifa ku menduan se ia dolën. Ajo kujton duke menduar *„Ne jetojmë në vendin tonë. Jemi pranuar, nuk jemi mysafirë dhe jam e lumtur. Unë jam këtu në shtëpinë time. Unë kam të drejtë të mbrohem. Unë punoj, jam e pranuar dhe e nevojshme dhe mund të jap kontributin tim për të ndihmuar fëmijët, për të ndërtuar vendin tonë dhe për t'u pranuar përfundimisht.*

Assia flet për mendimet që e kanë ndjekur gjatë gjithë jetës dhe e kanë bërë të pyesë veten: *„Si mund të jem e lumtur kur u vranë kaq shumë njerëz? Unë duhet të jetoj me dy „pse“ gjithë jetën time. Pse njerëzit i urrenin kaq shumë hebrejntë sa që ishin të gatshëm t'i vrisnin? A nuk kam sy apo duart si të gjithë ju, a jam unë ndryshe? Dhe «pse-ja» e dytë është: Pse jam këtu me ju? Pas kaq vitesh jam ende gjallë, jam kursyer. Ata nuk më vranë. Pse?“*.

Në përpjekjen për t'iu përgjigjur 'psesë' së dytë, Assia ia kushtoi jetën punës me fëmijët me çrregullime psikologjike.

Justinian Badea

Përmbledhje:

Në këtë aktivitet nxënësit eksplorojnë dëshminë e një të mbijetuari rom gjatë Holokaustit, si pikënisje për të eksploruar persekutimin e romëve gjatë Holokaustit.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave.
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Përgjegjshmëria
- Toleranca ndaj paqartësive
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Empatia
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet:

- Një fletëpalosje me Historinë e Justinian Badeas për çdo nxënës
- Akses në internet

Kohëzgjatja: 2 orë

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet ka në thelbin e tij dëshminë e një të mbijetuari të Holokaustit e cila mund të ketë një ndikim të thellë te nxënësit. Mësuesit duhet t'i kushtojnë vëmendje të veçantë mirëqenies emocionale të nxënësve. Aktiviteti është një mundësi e mirë për t'i ndihmuar nxënësit të kuptojnë lidhjen midis historive personale dhe historisë së përgjithshme. Të mësuarit vetëm mbi fakte dhe shifra nuk mund të çojë në një kuptim empatik të së kaluarës. Në të njëjtën kohë, të mësuarit për histori individuale pa njohuri për kontekstin e përgjithshëm mund të çojë në një kuptim të shtrembëruar të së kaluarës. Nxënësit mund të mos dinë shumë për historinë rome. Për shembull, mund të ketë nevojë për t'i kushtuar pak kohë për të mësuar rreth skllavërisë rome, e cila zgjati për 500 vjet.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Nxënësit marrin fletëpalosjen me Historinë e Justinian Badeas. Atyre u kërkohet ta lexojnë dhe më pas, në grupe prej 4-5 personash, të përfshihen në dy procese. Së pari, për të hulumtuar kontekstin historik në të cilin jetoi Justiniani dhe më pas për të reflektuar mbi historinë e tij.

1. Hulumtoni kontekstin:

- a. Si ishte jeta për romët në Bukuresht / Rumani para luftës?
- b. Cilat ngjarje historike janë të rëndësishme për këtë pjesë të Europës gjatë luftës?
- c. Çfarë masash u morën ndaj romëve dhe kur u morën ato?
- d. Si ishte e mundur që disa romë u dërguan për të luftuar në ushtrinë rumune dhe të tjerë u internuan?
- e. Si u ndikua Justiniani nga ngjarjet dhe masat specifike të marra ndaj romëve?

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Materialet prezantohen nga nxënësit dhe diskutohen në grupin më të madh.

2. Reflektoni mbi historinë e Justinianit, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Si mendoni se u ndje Justiniani kur babait të tij i duhej të shkonte të luftonte?
 - b. Si mendoni se u ndje kur u detyrua të largohej nga shtëpia, kur e çuan në rrugicën e Prefekturës?
 - c. A mund ta imagjinoni se si ishte për të të hipte në trenin ku njerëzit nuk kishin ushqim dhe ujë dhe shumë prej tyre vdiqën? Çfarë duhet të ketë menduar? Si duhet të jetë ndjerë ai?
 - d. Pse mendoni se babai i Justinianit la ushtrinë dhe shkoi të bashkohej me familjen e tij në Transnistri?
 - e. Cilat janë reflektimet e mëvonshme të Justinianit mbi ngjarjet? A mund të bëjë paqe me atë që ndodhi?
3. Grupet prezantojnë reflektimet e tyre dhe mësuesi/ja zhvillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Si ju ka ndihmuar ky aktivitet të mësoni për Holokaustin?
 - b. Si ju ka ndihmuar ky aktivitet të mësoni për qeniet njerëzore?
 - c. Cilat të drejta të njeriut/të drejta të fëmijëve janë shkelur në tregimin e Justinianit?
 - d. Çfarë mund të mësojmë nga historitë personale që nuk mund t'i mësojmë nga librat akademikë të historisë? Çfarë mund të mësojmë nga librat akademikë të historisë që nuk mund ta mësojmë nga historitë personale?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të shikojnë regjistrimet e të mbijetuarve të tjerë romë në <https://iwitness.usc.edu/home>.
- Nxënësit mund të krijojnë një prezantim rreth internimeve në Transnistri.
- Mund të zhvillohen projekte të përbashkëta ndërmjet mësuesve nga dy vende të ndryshme. Në këto projekte, nxënësit e një vendi mund të studiojnë historinë e një të mbijetuarit të Holokaustit në një vend tjetër dhe të kenë shkëmbime idesh me bashkëmoshatarët e tyre nga rajoni.

Historia e Justinian Badeas¹⁸

Justinian Badea lindi në Bukuresht, më 21 dhjetor 1931. Babai i tij u thirr në ushtri në vitin 1941. Disa muaj më vonë, autoritetet morën nënën dhe vëllezërit e tij, së bashku me romë të tjerë dhe i internuan në një rrugicë të madhe, në prefekturë, me pothuajse asgjë për të ngrënë. Prej andej i çuan në stacionin e trenit dhe i futën në vagonë bagëtish për dy ditë pa ujë, pa ushqim dhe me shumë pak ajër. Shumë njerëz vdiqën gjatë këtyre dy ditëve. Në Tighina¹⁹ treni ndaloi për nja dy orë dhe xhandarët hapën vagonat që të hynte ajri, por nuk lanë njeri të zbriste nga treni. Treni vazhdoi për në Grigoresti dhe prej andej romët u dërguan në Bogdanovë me vagona.

Dimri ishte i ashpër dhe nuk kishin dru për të nderur zjarr, as rroba, asgjë. Shumë njerëz vdiqën nga të ftohtit dhe uria. Në pranverë, babai i Justinianit mundi t'i gjente. Ai kishte dëgjuar se ishin internuar dhe u largua nga fronti për të qenë me ta. Të gjithë u detyruan të punonin tokat nga agimi deri në muzg dhe ata që nuk mund të punonin pushkatoheshin nga xhandarët rumunë. Në vjeshtë, kur punët bujqësore mbaruan, njerëzit u çuan në Varvaloca, afër lumit Bug. Prej aty u detyruan të marshonin fshat më fshat. Ata që nuk mund të ecnin shpejt, u rrahën nga xhandarët dhe shumë prej tyre u vranë.

Më në fund ata arritën në Tiraspol ku u internuan në një kamp. Një ditë, babai i Justinianit gjeti një palë këpucë dhe, edhe pse asnjë nga anëtarët e familjes së tij nuk kishte këpucë, mendoi se ishte më mirë që ata t'i shisnin këpucët dhe t'i përdornin paratë për ushqim. Një natë, ai u përpoq të ngjitej mbi gardh për të dalë dhe për të shitur këpucët, por roja e natës e pa dhe e qëlloi.

Pas katër vjetësh në Transnistri, Justiniani dhe nëna e tij u liruan dhe mundën të shkonin në shtëpi me ndihmën e banorëve vendas nga Besarabia, të cilët u dhanë para dhe i çuan në stacionin e trenit. Kur arritën në Bukuresht dhe u përpoqën të shkonin në shtëpi, kuptuan se shtëpia e tyre ishte shkatërruar. Nëna e tij e kaloi pjesën tjetër të jetës duke vajtuar burrin dhe fëmijët e saj. Justinian Badea i fali autorët, por nuk mundi kurrë ta kuptojë se pse i është dashur të vuajë kështu, vetëm për arsyen e thjeshtë se është pjesëtar i një grupi të caktuar etnik.

¹⁸ Ky tekst bazohet në një intervistë me Justinian Badea të botuar në vitin 2000 nga Instituti Ndërkulturor Timisoara, në vëllimin të përmbledhur *Minoritetet: Identiteti dhe bashkëjetesa*.

¹⁹ Një qytet i vogël, i njohur gjithashtu si Bender, aktualisht në Republikën e Moldavisë.

Rezistenca

Përmbledhje:

Ky aktivitet i ndihmon nxënësit të reflektojnë mbi kuptimin e tyre për rezistencën dhe të mësojnë rreth formave të ndryshme në të cilat populli hebre rezistoi gjatë Holokaustit, duke përfshirë rezistencën e armatosur dhe të paarmatosur.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Përgjegjësia
- Toleranca ndaj paqartësive
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Empatia
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të vetvetes
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1

Kohëzgjatja: 2 orë

Këshilla për mësuesit:

Kur mësojnë për Holokaustin, nxënësve mund t'u lihet përshtypja se hebrenjtë ishin thjesht viktimat të pafuqishme që nuk kishin guxim apo mjete për të luftuar. Veprimtaritë e mëposhtme i ndihmojnë nxënësit të largojnë idenë se hebrenjtë ishin thjesht viktimat pasive. Në realitet, njerëzit gjetën forcën për të rezistuar në mënyra të ndryshme. Është e rëndësishme të mbahet mend se hebrenjtë nuk ishin të vetëdijshëm për qëllimet e nazistëve dhe bashkëpunëtorëve të tyre që në fillim. Madje shumë njerëz e kishin të vështirë t'i besonin thashethemet që qarkullonin për kampet e shfarosjes. Disa njerëz kishin mundësinë të angazhoheshin në rezistencë të armatosur, por rezistenca u shfaq edhe në forma që nuk përfshinin armë. Nxënësve mund t'u duket befasuese në fillim që të flasin për rezistencën e paarmatosur, por përmes një procesi reflektimi kuptimi i tyre për rezistencën mund të jetë më i qartë.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja pyet nxënësit se çfarë do të thotë për ta fjala "rezistencë". Fjala shkruhet në tabelë ose në një dokument të përbashkët dhe mësuesi/ja ose një nxënës vullnetar shkruan idetë e shprehura nga nxënësit rreth saj.
2. Mësuesi/ja e ndan klasën në katër grupe. Secili grup merr, nga shtojca 1, një shembull të rezistencës së armatosur dhe një shembull të rezistencës shpirtërore (dy grupe marrin: 'Kryngritjet' dhe 'Arsim, kulturë, fe' dhe dy grupet e tjera marrin: 'Partizanë' dhe 'Dokumentim'). Detyra e nxënësve është të lexojnë fletëpalosjen, të diskutojnë shembujt dhe të përgatiten për t'ua prezantuar ato një grupi tjetër.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

Dy grupet që studiuan fletëpalosje të ndryshme mblidhen së bashku dhe secili grup prezanton shembujt e tyre të rezistencës.

3. Të gjitha grupet mblidhen dhe mësuesi/ja fillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishit në dijeni të këtyre formave të rezistencës gjatë Holokaustit?
 - b. A ju ka habitur ndonjë gjë në këto shembuj? Çfarë?
 - c. Pse mendoni se njerëzit zgjodhën të rezistonin?
 - d. A mendoni se ata besonin se rezistenca e tyre e armatosur do të ishte e suksesshme? Pse?
 - e. Pse mendoni se njerëzit u angazhuan në rezistencë shpirtërore?
 - f. Pse ishte kaq e vështirë për njerëzit të rezistonin?
 - g. Cilat aspekte e lehtësuan rezistencën në disa situata?
 - h. A jeni në dijeni të formave/shembujve të tjerë të rezistencës përveç atyre që diskutuam? Cilat?
 - i. Çfarë mund të mësojmë nga rezistuesit hebrenj?
 - j. Si mund ta zbatojmë këtë mësim në jetën e përditshme?
 - k. Duke u kthyer te kuptimi ynë fillestar i rezistencës, a do të shtonit/ndryshonit ndonjë gjë?

Pjesa II

4. Nxënësve u kërkohet të kthehen në grupet e tyre dhe bazuar në përkufizimin e përditësuar të rezistencës, të mendojnë për shembuj konkretë të rezistencës në shoqëritë tona të sotme ose nga historia e kohëve të fundit pas Holokaustit. Mësuesi/ja mund ta caktojë këtë detyrë si aktivitet gjatë orës së mësimimit ose si detyrë shtëpie ndërmjet pjesës I dhe II. Secili grup prezanton 1-2 shembuj dhe shpjegon:
 - a. Pse e konsiderojnë këtë një formë rezistence?
 - b. Çfarë mendojnë se po përpiqen/janë përpjekur të arrijnë njerëzit e përfshirë në këtë rezistencë?
 - c. Nëse mendojnë se ishte/do të jetë e suksesshme? Pse?
5. Pasi secili grup prezanton, mësuesi/ja fillon një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ishte e lehtë apo e vështirë gjetja e shembujve të rezistencës së sotme apo të historisë së kohëve të fundit?
 - b. Çfarë vlerash përfaqësojnë këta rezistentë? A janë të njëjtë për të gjithë shembujt e paraqitur nga grupet apo ka dallime?
 - c. Çfarë mund të mësojmë nga këta rezistentë?
 - d. Si mund ta zbatojmë këtë mësim në jetën e përditshme?
 - e. Duke iu rikthyer përkufizimit tonë të rezistencës, a do të shtonit/ndryshonit ndonjë gjë?

Për më shumë:

- Nxënësit hulumtojnë forma të tjera të rezistencës, të tilla si:
 - Përpjekjet për të ruajtur trashëgiminë hebraike: libra, tora (libri i shenjtë hebre) dhe objekte fetare, foto familjare. Një shembull interesant është “Brigada e letrës” në Vilnius.
 - Rezistenca intelektuale nga hebrenjtë dhe johebrenjtë, si Rezistenca e Trëndafilin të Bardhë, Korrieret Femra të Lëvizjes Rinore Nëntokësore.
 - Parashutistët hebrenj të Palestinës së Mandatuar.
 - Rezistenca përmes letrave.
- Nxënësit hulumtojnë shembuj të tjerë të rezistencës nga kategoritë e diskutuara gjatë mësimimit.

Aneksi 1 – Format e rezistencës hebreje gjatë Holokaustit

A. Rezistenca e armatosur

1. Kryengritjet

Rezistenca e armatosur u organizua në më shumë se 100 geto. Kryengritja më e madhe u zhvillua në geton e Varshavës. Më shumë se 400,000 hebrenj kishin qenë në geton e Varshavës. Dhjetëra mijëra vdiqën nga sëmundjet dhe uria, qindra mijëra u dëbuan në Treblinka dhe kampe të tjera. Në prill të vitit 1943, kur hebrenjtë i rezistuan internimit dhe filluan të luftojnë, SS dhe policia u kapën në befasi dhe luftëtarët e rezistencës mundën të qëllonin dhjetëra prej tyre. Kryengritja zgjati katër javë. Mbi 7000 hebrenj u vranë dhe pjesa tjetër u internuan në kampe të ndryshme pasi getoja e Varshavës u mbyll dhe në vend të saj u krijua një kamp i vogël përqendrimi. Rezistenca u zhvillua edhe në kampet naziste, duke përfshirë qendrat e vrasjes në Treblinka, Sobibor dhe Auschwitz-Birkenau.

2. Partizanët

Afërsisht 20,000-30,000 hebrenj në të gjithë Europën Lindore dhe Perëndimore luftuan gjatë Holokaustit si partizanë hebrenj. Shumica ishin njerëz të thjeshtë – shumë prej tyre adoleshentë – të cilët kishin ikur nga getot dhe kampet e punës. Ata iu bashkuan grupeve partizane jo-hebreje e shpeshherë duhej të fshihnin judaizmin e tyre, për shkak të antisemitizmit ose në vende me nivele të larta antisemitizmi ata formuan grupe partizane tërësisht hebraike. Ndërkohë që partizanët jo-hebrenj mund të ktheheshin fshehurazi në shtëpitë e tyre për siguri dhe mbrojtje, hebrenjtë nuk kishin ku të shkonin. Ata jetuan në kushte të vështira - pa strehë të vërtetë për t'i mbrojtur nga moti i keq.

Partizanët luftuan dhe mbijetuan duke krijuar grupe të organizuara. Ata kishin pak armë dhe pak municion, por ishin në gjendje të jepnin një kontribut të rëndësishëm në luftën ndaj nazistëve, sepse ata e njihnin territorin dhe dinin sesi ta përdornin terrenin në avantazhin e tyre. Veprimtaritë më të suksesshme partizane u zhvilluan natën, nën petkun e errësirës dhe me ndihmën e popullsisë vendase.

B. Rezistencë shpirtërore

3. Edukimi, kultura dhe feja

Arsimi i përgjithshëm, nëpërmjet shkollimit të rregullt, u ndalua për hebrenjtë në pjesën më të madhe të Europës Lindore. Por në disa geto, pavarësisht kushteve të mjerueshme, u krijuan shkolla sekrete, shpesh të maskuara si kuzhina supe ose institucione të tjera sociale. Hebrenjtë kontrabanduan libra të shumtë në geto dhe hapën biblioteka sekrete. Aktivistët krijuan një bibliotekë me 60,000 vëllime në geton Theresienstadt, afër Pragës.

Shumica e fëmijëve që jetonin në geto nuk mund të ndiqnin shkollën, sepse ishin të detyruar të punonin ose duhej të kujdeseshin për vëllezërit e motrat e tyre më të vegjël. Disa fëmijë u mësuan nga të rriturit pas dyerve të mbyllura në fshehtësitë e shtëpive të tyre. Gjetja e mësuesve, vendeve të përshtatshme, librave, materialeve të shkrimit ishin vetëm disa nga problemet me të cilat përballeshin. Uria, mungesa e ngrohjes, puna e detyruar e bënë mësimin një detyrë të vështirë, por që shihej si një konfirmim i jetës, si një shprehje e mbijetesës.

Pavarësisht urisë, hapësirave të mbipopulluara ku jetonin dhe vuajtjeve, hebrenjtë në geto nuk hoqën dorë nga kultura dhe feja. Ata organizuan koncerte, leksione, teatrale dhe forma të tjera të produksioneve artistike. Shërbimet fetare ishin të ndaluara në shumicën e getove, por shumë hebrenj luteshin dhe mbanin ceremoni në fshehtësi. Këto aktivitete i ndihmuan njerëzit të ruanin identitetin e tyre kulturor dhe fetar, duke ofruar rehati shpirtërore dhe duke mbajtur lart moralin.

4. Dokumentimi i ngjarjeve dhe përvojave

Hebrenjtë u përpoqën të dokumentonin atë që përjetuan ose panë gjatë Holokaustit në mënyra të ndryshme: duke mbajtur ditarë, duke shkruar poezi, duke vizatuar dhe pikturuar, duke bërë fotografi klandestine, etj. Në shumicën e rasteve ky dokumentacion ishte individual, por në disa raste ishte i organizuar. Për shembull, në geton e Varshavës, Emanuel Ringelblum organizoi një koleksion dokumentesh, së bashku me historianë, shkrimtarë, rabinë dhe punonjës socialë të tjerë, kushtuar kronologjisë së jetës në geto. Pjesa e zbuluar e arkivit (me emrin e koduar Oneg Shabbat, që do të thotë Gëzimi i Shabatit) përmban mbi 6000 dokumente që përfshijnë ese, ditarë, vizatime dhe artefakte të tjera, të mbledhura midis shtatorit 1939 dhe janarit 1943.

Mbështetësit, Dëshmimtarët, Bashkëpunëtorët

Mbështetësit

Përmbledhje:

Ky aktivitet synon të frymëzojë nxënësit që të bëhen këmbëngulës duke i angazhuar ata në një proces reflektimi mbi veprimet e ndërmarra nga njerëz që shfaqin guxim moral.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Respekti
- Përgjegjësia
- Empatia

Numri i pjesëmarrësve: 10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1

Kohëzgjatja: 1 orë

Këshilla për mësuesit:

Në këtë aktivitet nxënësit eksplorojnë shembuj të guximit moral. Për t'u angazhuar më mirë me këtë aktivitet, nxënësit duhet të kenë njohuri paraprake për Holokaustin. Aktiviteti është një pikënisje e mirë për një aktivitet mësimor të bazuar në projekt, i cili eksploron të drejtat e njeriut nga një këndvështrim aktivist dhe i udhëzon nxënësit në trajtimin e një teme që u intereson dhe rritjen e ndërgjegjësimit për të.

Përshkrimi i aktiviteteve:

1. Mësuesi/ja u kërkon nxënësve të formojnë grupe prej 4-5 personash dhe shpërndan fletëpalosje me një ose më shumë histori për shpëtimtarët dhe aktivistët për secilin grup, duke u siguruar që çdo grup të ketë shembuj të ndryshëm. Mësuesi/ja mund të përdorë shembuj nga Shtojca 1 ose të përgatisë shembuj të tjerë të ngjashëm për nxënësit. Nxënësit ftohen të lexojnë fletëpalosjet dhe më pas të diskutojnë për personat e përfshirë dhe veprimet e tyre, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Çfarë vlerësonte ky person?
 - b. Çfarë donte të arrinte ky person?
 - c. Çfarë bëri ky person për ta arritur qëllimin?
 - d. Cili ishte ndikimi i veprimeve të këtij personi?
 - e. A rrezikoi ky person duke ndërmarrë ato veprime? Nëse po, çfarë mendoni se e motivoi atë për të marrë përsipër këto rreziqe?

Nëse mësuesi/ja dëshiron t'i kushtojë më shumë kohë këtij aktiviteti, nxënësve mund t'u kërkohej të mbledhin më shumë informacion për shpëtimtarët/aktivistët përpara se të diskutojnë pyetjet.

TË VEPROSH PËR TË ARDHMEN

2. Secili grup do i tregojë pjesës tjetër të klasës disa informacione rreth shpëtimtarëve/aktivistëve të caktuar në grupin e tyre dhe reflektimin e tyre mbi pyetjet.
3. Mësuesi/ja nxit një diskutim bazuar në pyetjet e mëposhtme. Përgjigjet për disa nga pyetjet ose disa fjalë kyçe mund të shkruhen në një tabelë ose në një dokument të përbashkët:
 - a. Çfarë mund të mësojmë nga personat që vendosën të ndërmarrin veprime për të mbrojtur njerëzit e tjerë?
 - b. Sa shumë ndryshim mund të bëjë një person i vetëm?
 - c. Çfarë aftësish i nevojiten një shpëtimtari/aktivisti?
 - d. Çfarë shembujsh të aktivistëve të sotëm të të drejtave të njeriut dini?
 - e. Cilat janë pengesat me të cilat mund të përballen aktivistët e të drejtave të njeriut?
 - f. Si mund të veproni për të promovuar dhe mbrojtur të drejtat e njeriut?

Për më shumë:

- Duke filluar nga ky mësim, nxënësit mund të vazhdojnë të hulumtojnë temën e shpëtimtarëve dhe aktivistëve. Ata gjithashtu mund të fillojnë të ndërmarrin veprime për të promovuar dhe mbrojtur të drejtat e njeriut. Duke përdorur qasjen e të mësuarit të bazuar në projekt, mësuesi/ja mund t'i drejtojë nxënësit në procesin e mëposhtëm:

1. Përzgjedhja e temës

- Nxënësit zgjedhin një çështje sociale ku do të donin të fokusoheshin. Procesi i zgjedhjes së temës duhet t'i përshtatet moshës dhe përvojës së mëparshme të nxënësve. Për shembull, procesi mund të zhvillohet kështu:
- Çdo nxënës propozon një temë në mënyrë anonime dhe tema që është propozuar nga shumica e nxënësve është ajo që do të studiohet.
- Nxënësit punojnë në grupe të vogla, secili grup propozon një ose më shumë tema, më pas zhvillohet një proces votimi për të zgjedhur temën përfundimtare.

2. Hulumtimi

- Nxënësit hulumtojnë temën e zgjedhur:
- Nxënësit punojnë në grupe dhe secili grup hulumton një aspekt të ndryshëm ose përdor një mënyrë të ndryshme për kërkime (arkiva, media, ekspertë, qytetarë të thjeshtë, etj.). Roli i mësuesit/ses është të sigurojë që të gjithë të marrin një detyrë me të cilën ndihen rehat.
- Secili grup prezanton gjetjet e tij në mënyrë që e gjithë klasa të njihet me temën e zgjedhur.

3. Veprimi

- Nxënësit identifikojnë mënyrat në të cilat ata mund të kontribuojnë në rritjen e ndërgjegjësimit dhe/ose zgjidhjen e kësaj çështjeje të trajtuar. Ata mund të zgjedhin të bëjnë një fushatë online, një fushatë në shkollën e tyre, të shkruajnë një peticion, të organizojnë një mbledhje fondesh, të mobilizojnë komunitetin për të bërë punë vullnetare, etj. Është e rëndësishme që nxënësit të vendosin se çfarë duan të bëjnë, jo mësuesi/ja. Roli i mësuesit/ses është të drejtojë procesin, jo të vendosë apo kontrollojë rezultatet.

4. *Prezantimi publik*

- Nxënësit organizojnë një prezantim publik të projektit të tyre, për të prezantuar punën e tyre. Ata mund të ftojnë në prezantim nxënës dhe mësues të tjerë nga shkolla, prindër, anëtarë të tjerë të komunitetit dhe ekspertë me të cilët kanë ndërvepruar në fazën e kërkimit.

5. *Reflektimi*

- Nxënësit përfshihen në një proces reflektimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - Pyetje në lidhje me procesin:
 - Si u organizua puna në grup?
 - Si e gjetët informacionin që ju nevojitej?
 - Si ia paraqitët informacionin pjesës tjetër të klasës?
 - Si e organizuat pjesën për ndërgjegjësimin/zgjidhjen e çështjes së trajtuar?
 - Si keni bashkëpunuar me anëtarët e grupit tuaj?
 - Si e përgatitët dhe organizuat prezantimin publik?
 - Çfarë ju pëlqeu më shumë?
 - Çfarë nuk ju pëlqeu?
 - A ka pasur ndonjë gjë që ju ka befasuar?
 - Çfarë do të bënit ndryshe në një projekt të ardhshëm si ky?
 - Pyetje në lidhje me produktin/rezultatet:
 - Si ndiheni për rezultatet e punës suaj: pjesën e veprimit?
 - Si ndiheni për rezultatet e punës suaj: prezantimin publik?
 - Si ndiheni për rezultatet e punës suaj: efektet e projektit tuaj tek njerëzit e tjerë?

Shtojca 1 – Fletëpalosje

Viorica Agarici (1886-1979) ishte kryetar i Kryqit të Kuq vendas në qytetin Roman, në Rumani. Në verën e vitit 1941, pak pasi Rumania hyri në Luftën e Dytë Botërore, ajo shpesh ishte në stacionin e trenit, duke u kujdesur për ushtarët e plagosur që vinin nga Fronti Lindor. Natën e 2-3 korrikut, ajo dëgjoi rënkime dhe thirrje për ndihmë që vinin nga vagonët e mbyllur të hekurudhës, larg stacionit. Qindra hebrenj, të mbijetuar të masakrës së Iaşit, ishin të stërmbytur në vagonat e “trenit të vdekjes”, pa ushqim dhe ujë. Pasi udhëtuan nën diellin e nxehtë të verës për ditë të tëra lart e poshtë shinave në vagonat metalikë e të mbyllur, shumë prej tyre vdiqën dhe të mbijetuarit u dobësuan. Xhandarët, vendas dhe gjermanë, po i pengonin ata të merrnin ujë dhe qëlluan disa nga ata të cilët u përpoqën të siguronin atë.

Viorica Agarici këmbënguli se Kryqi i Kuq duhej të ofronte ndihmë për pasagjerët dhe bindi oficerët e Ushtrisë Rumune të hapnin vagonat. Trupat e të vdekurve u hoqën nga treni dhe të mbijetuarit morën ujë, ushqim dhe u lejuan të laheshin. Falë këmbënguljes dhe ndihmës së Agarici, disa nga pasagjerët i mbijetuan udhëtimit për në kampin e punës në Călăraşi. Për më tepër, duke dëgjuar për veprimet e saj, degët e tjera të Kryqit të Kuq morën më shumë guxim për të vepruar dhe për të ofruar mbështetje.

Katër vjet pas vdekjes së saj, Yad Vashem e njohu Viorica Agarici si një kontribuese e të drejtës ndërkombëtare.

Irena Sendler (1910-2008) ishte një punonjëse social polake, e cila gjatë Luftës së Dytë Botërore ofroi ndihmë për qytetarët hebrenj të Varshavës dhe ndihmoi në nxjerrjen fshehurazi të fëmijëve hebrenj nga getoja e Varshavës.

Sapo filloi pushtimi nazist, duke përfituar nga pozicioni i saj në Departamentin e Mirëqenies Sociale komunale, Irena, me mbështetjen e disa miqve të besuar, filloi të bënte dokumente të falsifikuara për familjet hebreje dhe të gjente vende të sigurta për to. Pas burgosjes së afro 500,000 hebrenjve në geton e Varshavës në vitin 1940, Sendler i vazhdoi përpjekjet e saj humanitare. Duke qenë se gjermanët kishin frikë nga përhapja e sëmundjeve, ajo arriti të marrë një leje të posaçme që i mundësoi hyrjen në geto, për të kontrolluar kushtet sanitare. Sendler dhe vullnetarë të tjerë arritën të merrnin medikamente, veshje, ushqime dhe produkte të tjera e të shpëtonin jetimët e getos dhe më pas fëmijët e tjerë hebrenj. Fëmijëve më të mëdhenj u mësuan lutjet katolike dhe i futën fshehurazi në një kishë katolike aty pranë. Pasi hynë në ndërtesë, ata hoqën yllin e verdhë nga rrobat e tyre dhe dolën nga dera e përparme si fëmijë katolikë polakë, me identitete të reja. Fëmijët më të vegjël u fshehën në kuti veglash ose duke përdorur mjete të tjera dhe dolën fshehurazi nga getoja. Sendler udhëtoi me një qen, kështu që nëse fëmijët e fshehur qanin pranë rojeve, ajo do të godiste putrën e qenit dhe ai do të fillonte të lehte, së bashku me të gjithë qentë nazistë.

Sendler ndihmoi në shpëtimin e rreth 2500 fëmijëve hebrenj dhe arriti të fshehtë listën e emrave dhe vendndodhjeve të tyre. Ajo kurrë nuk zbuloi asgjë për punën e saj edhe kur u arrestua dhe u torturua nga Gestapo.

Ajo u njoh nga shteti i Izraelit si një kontribuese e të drejtës ndërkombëtare në vitin 1965.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

Martha Sharp (1905-1999) dhe **Waitstill Sharp** (1902-1983) ishin unitarianë amerikanë të dërguar në një mision nga kisha e tyre për të ndihmuar në shpëtimin e refugjatëve në Europë, në fillim të Luftës së Dytë Botërore. Ata udhëtuan për në Pragë në shkurt 1939 dhe u angazhuan si në ndihmë të drejtpërdrejtë ashtu edhe në ndihmë për emigrantët. Çekosllovakia ra nën kontrollin nazist më 15 mars 1939 dhe ndonëse Sharps u vunë në shënjestër nga dyshimet e Gestapos, ata arritën të qëndronin deri në fillim të gushtit dhe të ndihmonin refugjatët me dokumentet e emigracionit, të shpërndanin para e mallra dhe të ndihmonin intelektualët refugjatë të gjenin punë në Shtetet e Bashkuara. Vizat e tyre i lejonin ata të bënin vizita të shkurtra jashtë vendit dhe në këto raste, shoqëronin refugjatët, duke ndërmarrë dhe rreziqe të konsiderueshme personale. Mendohet se ata ndihmuan rreth 3500 persona: burra, gra dhe fëmijë, të profesioneve të ndryshme, shumë prej të cilëve ishin hebrenj. Pasi u larguan nga Çekosllovakia, ata vazhduan të punonin për kauzën e refugjatëve nga Shtetet e Bashkuara dhe nga Europa Perëndimore.

Në vitin 2006, Yad Vashem njohu Martha dhe Waitstill Sharp si kontribues të së drejtës ndërkombëtare.

Chiune Sugihara (1900-1986) ishte një konsull japonez në Kaunas, Lituani. Japonia ishte një rrugë e mundshme shpëtimi për hebrenjtë që u përpoqën të iknin nga Europa, por qeveria japoneze kishte disa kriterë emigrimi që shumica e refugjatëve nuk i plotësonin. Duke ditur se aplikantët ishin në rrezik, Sugihara lëshoi viza dhjetë-ditore për hebrenjtë që dëshironin të kalonin tranzit përmes Japonisë në rrugën e tyre për në Shtetet e Bashkuara. Kjo u bë kundër urdhrave të rrepta të Ministrisë së Jashtme japoneze për t'u dhënë viza vetëm personave që tashmë kishin një vizë për në një destinacion të tretë me dalje nga Japonia, pa përjashtim. Deri më 4 shtator 1940, kur Konsullata u mbyll, thuhet se ai kishte shpenzuar 18 deri në 20 orë në ditë për lëshimin e vizave, duke dhënë një numër vizash ditore të njëjtë me vlerën e vizave totale të një muaji normal dhe madje ai ka lëshuar letra bosh me vetëm vulën e konsullatës dhe nënshkrimin e tij. Ai e dinte se ajo që po bënte ishte një akt mosbindjeje, por mundi të shpëtonte disa mijëra njerëz.

Në vitin 1984, Yad Vashem e njohu Chiune Sugihara si kontribues të së drejtës ndërkombëtare.

Eleanor Roosevelt (1884-1962) ishte Zonja e Parë e Shteteve të Bashkuara për dymbëdhjetë vjet. Ajo ishte lobuese për refugjatët hebrenj dhe për krijimin e shtetit të Izraelit. Në vitin 1939, Eleanor Roosevelt mbështeti publikisht miratimin e një ligji që do të lejonte hyrjen e 20,000 fëmijëve refugjatë gjermanë nën moshën 14 vjeç në Shtetet e Bashkuara, por mjerisht ky projektligj nuk kaloi. Një vit më pas, ajo organizoi një takim që lidhte zyrtarët e qeverisë me punonjësit socialë dhe me përfaqësuesit e organizatave që ndihmuan refugjatët, në mënyrë që të zhvillohej një plan i koordinuar për shpëtimin e fëmijëve. Si rezultat i këtij takimi, u krijua një Komitet i posaçëm dhe qindra fëmijë europianë jetimë dhe të pashoqëruar u sollën në SHBA, përfshirë fëmijë refugjatë hebrenj.

Eleanor Roosevelt shërbeu si kryetare e Komisionit të Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Njeriut dhe luajti një rol të madh në hartimin dhe miratimin e Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut.

Vendimet Individuale

Përmbledhje:

Qëllimi i këtij aktiviteti është të mbështesë nxënësit që të kuptojnë se të qenit mbështetës ose dëshmitar është një vendim individual. Në këtë aktivitet nxënësit ftohen gjithashtu të angazhohen për sjellje të reja që do të zhvillojnë kompetencat e tyre për të qenë mbështetës të kauzave.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Vlerësimi i dinjitetit njerëzor dhe të drejtat e njeriut
- Hapja ndaj tjetërsisë kulturore dhe ndaj besimeve të tjera, botëkuptimeve dhe praktikave
- Respekti
- Mendësia qytetare
- Përgjegjësia
- Vetëmjaftueshmëria
- Aftësitë e të nxënësve autonom
- Aftësitë e dëgjimit dhe vëzhgimit
- Empatia
- Fleksibilitet dhe përshtatshmëri
- Njohja dhe të kuptuarit kritik të vetvetes

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1

Kohëzgjatja:2 orë

Këshilla për mësuesit:

Ky aktivitet i fton nxënësit të reflektojnë mbi vlerat dhe emocionet si mundësues ose pengues të sjelljeve të caktuara. Kur mësojnë për Holokaustin, nxënësit mund të kenë tendencën të mendojnë vetëm për sjelljet më të dukshme “të mira dhe të këqija”, si nazistët që dhanë ose ekzekutuan urdhra për të vrarë nga njëra anë, ose si kontribuesit e të drejtës ndërkombëtare që rrezikuan jetën e tyre që të shpëtonin njerëzit e tjerë. Megjithatë, ka edhe shumë sjellje të tjera që kanë kontribuar në një mënyrë apo tjetër në zbardhjen e ngjarjeve. Nëpërmjet këtij lloji aktiviteti nxënësit mund të zhvendosen përtej figurave qendrore të Holokaustit, si Hitleri, dhe të reflektojnë mbi qëndrimet e njerëzve të thjeshtë, të nëpunësve civilë etj.

Gjatë aktivitetit, mësuesi/ja nuk duhet të presë përgjigje specifike të drejta apo të gabuara, ose t'i kategorizojë ato si të tilla, por përkundrazi t'u lejojë nxënësve të marrin kohë për të reflektuar mbi përgjegjësinë morale, dhe shkallëve e formave të ndryshme të saj. Në shoqëritë tona të sotme, veçanërisht me përdorimin e rrjeteve sociale, ka një tendencë të lartë drejt polarizimit dhe mund të jetë shumë e dobishme për nxënësit që të mësojnë e të mendojnë jashtë kornizave specifike.

Përshkrimi i aktiviteteve:

Pjesa I

1. Mësuesi/ja fton nxënësit të punojnë në grupe me 4-5 persona, i shpërndan shtojcën 1 secilit grup, duke shpjeguar se materiali i referohet sjelljeve të ndryshme të njerëzve gjatë Holokaustit. Nxënësve u kërkohet të analizojnë çdo sjellje të paraqitur në fletëpalosje dhe t'u përgjigjen pyetjeve të mëposhtme, duke iu referuar secilit person:
 - a. Çfarë mendoni se e motivoi këtë person të vepronte në këtë mënyrë?
 - b. A mendoni se personi ishte i vetëdijshëm për pasojat e veprimeve të tij/saj? A mendoni se asaj/atij/atyre u interesonte?
 - c. A mendoni se ky person mund të ishte sjellë ndryshe? Si? Çfarë do të kishte ndodhur nëse ajo/ai/ata do të silleshin ndryshe?
 - d. Çfarë do të kishte ndodhur nëse më shumë/më pak njerëz do të silleshin si ky person?
2. Mësuesi/ja mund të tregojë se të gjitha këto sjellje ishin të pranishme gjatë Holokaustit, duke përfshirë edhe njerëz që refuzuan të ishin pjesë e njësisë të vrasjes dhe ata as nuk u ndëshkuan për këtë, thjesht u ricaktuan në detyra të tjera. Shembulli i fundit në shtojcë bazohet në një foto me një turmë njerëzish nga të cilët vetëm një person nuk po bën përshëndetjen naziste. Personi në foto më vonë u identifikua se ishte August Landmesser. Askush nuk e vuri re se ai nuk po bënte përshëndetjen në atë kohë, përndryshe do të kishte pasur pasoja.
3. Mësuesi/ja i fton nxënësit të reflektojnë mbi arsyet pse njerëzit, në përgjithësi, zgjedhin të sillen në një mënyrë të caktuar kur shohin se njerëzit e tjerë trajtohen në mënyrë të padrejtë ose janë në rrezik. Çdo nxënës merr dy fleta ngjitëse me dy ngjyra të ndryshme dhe i kërkohet të listojë në njërën fletë arsyet pse njerëzit qëndrojnë përballë padrejtësisë dhe në tjetrën arsyet pse njerëzit qëndrojnë krahas padrejtësisë. Fletët ngjitëse i tregohen klasës nga të dyja anët dhe një vullnetar i lexon ato për klasën. Mësuesi/ja përmbledh arsyet e secilës anë dhe i angazhon nxënësit në një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. Pse mendoni se është më e lehtë të qëndrosh krahas sesa të kundërshtosh në situata padrejtësie?
 - b. Nga se kanë frikë njerëzit? A është e justifikuar kjo frikë?
 - c. Çfarë aftësish u duhen njerëzve që të bëhen mbështetës?
 - d. Si mund të zhvillohen këto aftësi?

Mësuesi/ja mund t'i shkruajë përgjigjet e nxënësve për dy pyetjet e fundit dhe t'i përdorë ato në pjesën e dytë të orës së mësimi.

4. Mësuesi/ja i fton nxënësit të shkruajnë një ese të shkurtër duke filluar nga citati i Raul Hilberg: "Në momente vendimtare, çdo individ merr vendime dhe ... çdo vendim është individual."

Pjesa II

5. Nxënësit ftohen të lexojnë esetë e tyre në grupe me nga tre persona. Pasi një person lexon esenë e tij/saj, të tjerët japin komente. Nëse nxënësit nuk janë mësuar me dhënien e komenteve konstruktive, mësuesi/ja duhet t'i inkurajojë nxënësit të përqendrohen në aspektet pozitive dhe t'u sugjerojë që të përdorin fjali si këto:
 - a. Ajo që dëgjova ndërsa po lexonit esenë tuaj është se...
 - b. Një aspekt që më pëlqeu shumë në esenë tuaj është...
 - c. Mesa kuptoj e keni trajtuar këtë temë nga këndvështrimi i...? Jam i/e saktë?
 - d. Nëse do ta zhvillonit më tej esenë tuaj, mendoj se mund të jetë interesante të detajoni më shumë idenë që...
6. Mësuesi/ja u kujton nxënësve diskutimin në lidhje me kompetencat e nevojshme për të qenë mbështetës dhe i fton nxënësit të punojnë në grupe prej 4-5 personash dhe të mendojnë për disa gjëra konkrete që mund të bëjnë tani e tutje për të zhvilluar kompetencat e tyre dhe për të filluar të veprojnë si mbështetës. Mësuesi/ja mund t'i angazhojë nxënësit në një diskutim për t'u siguruar që ata të mos e perceptojnë një njeri mbështetës vetëm si dikë që reagon në një moment krize. Njerëzit që janë të përkushtuar ndaj të drejtave të njeriut dhe kundër diskriminimit mund të ndikojnë në shoqëri edhe me sjelljet e tyre të përditshme, me mënyrën se si flasin, me mënyrën se si i trajtojnë njerëzit e tjerë, me punën e tyre për të parandaluar padrejtësinë.
7. Grupet paraqesin aspektet kryesore të diskutimit të tyre dhe mësuesi/ja u kërkon atyre të kthehen në grupin e tyre dhe të bëjnë një plan më të detajuar – jo vetëm atë që ata do të donin të bënin ndryshe, por si do të vepronin në mënyrë specifike. Ndryshimi i zakoneve kërkon kohë dhe përpjekje, të paktën në fillim. Kjo është arsyeja pse përgatitja e një plani specifik (“Unë do ta kaloj pushimin tim të parë / pushimin e drekës çdo të mërkurë me njerëz që i perceptoj se janë të ndryshëm nga unë, në mënyrë që të mësoj prej tyre/për ta”) është më mirë sesa të bësh një plan të përgjithshëm. (“Do të doja të njihja njerëz të ndryshëm”). Nxënësit mund të shikojnë listën e tyre të veprimeve – dhe mund të shtojnë disa gjëra, bazuar në atë që i frymëzoi nga prezantimet e grupeve të tjera – dhe të vendosin se kur dhe si do të provojnë një sjellje të re. Ata gjithashtu mund të punojnë së bashku me një bashkëmoshatar për t'i ndihmuar të mbajnë mend ose të monitorojnë planin e tyre.

Për më shumë:

- Mësuesit mund t'i udhëzojnë nxënësit të mësojnë rreth eksperimenteve mbi bindjen e kryer nga Stanley Milgram filluar në 1961 ose Eksperimentin e Burgut Zimbardo të kryer nga Philip Zimbardo në 1971 për të studiuar efektet e kontekstit në sjellje.²⁰
- Mësuesit mund t'i angazhojnë nxënësit në një aktivitet me shkrim bazuar në thënien e Edward Yashinski, një poet Jidish i cili i mbijetoi Holokaustit, por vdiq si i burgosur politik në Poloni: “Mos kini frikë nga armiqtë tuaj, sepse ata thjesht mund t'ju vrasin. Mos kini frikë nga miqtë tuaj, sepse ata vetëm mund t'ju tradhtojnë. Kini frikë vetëm indiferentët, të cilët i lejojnë vrasësit dhe tradhtarët të ecin të sigurt në tokë.”

²⁰ Mësuesit mund të gjejnë informacion rreth këtyre eksperimenteve në botime akademike, video edukative dhe madje edhe filma artistikë.

Shtojca 1

1. Një fqinj i cili shikon sesi hebrenjtë po mblidhen dhe internohen
2. Një person i cili plaçkit shtëpinë e një familjeje hebreje që u internua
3. Një person që fsheh hebrenjtë në shtëpinë e tij/saj
4. Një person që denoncon popullin hebre te nazistët
5. Një inxhinier që projektonte një crematorium
6. Një kryetar bashkie që gënjen duke thënë se në fshatin e tij nuk ka romë, për t'i mbrojtur nga internimi
7. Një person që refuzon të jetë pjesë e një njësie vrasëse (Einsatzgruppe)
8. Një person që refuzon të bëjë përshëndetjen naziste në një ngjarje publike

Refugjatët – Dikur dhe tani

Përmbledhje:

Ky aktivitet synon të angazhojë nxënësit në një proces të të mësuarit se si refugjatët hebrenj u perceptuan dhe trajtoheshin gjatë Holokaustit, si dhe të mësojnë nga kjo histori në mënyrë që të kuptojnë më mirë përgjegjësinë e përbashkët të vendeve të ndryshme dhe komunitetit ndërkombëtar për mbrojtjen e refugjatëve.

Kompetencat për kulturën demokratike trajtohen:

- Respekti
- Mendësia qytetare
- Përgjegjësia
- Aftësitë analitike dhe të menduarit kritik
- Aftësitë e bashkëpunimit
- Njohja dhe kuptimi kritik i botës

Numri i pjesëmarrësve:10-30

Burimet dhe materialet: Shtojca 1

Kohëzgjatja:1 orë

Këshilla për mësuesit:

Nxënësit mund të kenë perceptime të ndryshme për refugjatët në vendin e tyre, veçanërisht nëse ata jetojnë në vende me propagandë të fortë populiste kundër refugjatëve. Ata gjithashtu mund të kenë paragjykime për njerëzit që vijnë nga pjesë të caktuara të botës. Nëse shfaqen këto qasje, mësuesit/et nuk duhet t'i mënjanojnë, por t'i trajtojnë në një mënyrë që ti ndihmojnë nxënësit të kuptojnë pse paragjykimet janë negative pa i bërë nxënësit të ndihen fajtorë. Për më shumë detaje ju lutemi shikoni [aktivitetet rreth identitetit dhe stereotipeve](#).

Përshkrimi i aktiviteteve:

1. Mësuesi/ja e ndan klasën në katër grupe. Çdo grup merr një fletëpalosje me një nga ngjarjet e përshkruara në Shtojcën 1. Nxënësit u kërkohet të lexojnë informacionin në fletëpalosje dhe të diskutojnë aspektet e mëposhtme:
 - a. Pse mendoni se kjo ngjarje ndodhi kështu?
 - b. Kush ishte përgjegjës?
 - c. Cilat ishin pasojat?
 - d. Çfarë mund të ishte bërë ndryshe?
2. Secili grup prezanton ngjarjen e studiuar dhe përgjigjet e pyetjeve. Më pas, nxënësit përfshihen në një diskutim në klasë, bazuar në pyetjet e mëposhtme:
 - a. A ka pasur ndonjë gjë që ju ka habitur në ngjarjet që keni studiuar apo në ato të prezantuara nga shokët tuaj? Çfarë?
 - b. Mendoni se arsyet e refuzimit të refugjatëve, të shprehura nga vende të ndryshme, ishin të vlefshme? Pse?
 - c. A shiheshin hebrenjtë si qenie njerëzore me dinjitet të barabartë në këtë proces? Pse?

TË MËSOSH NGA E KALUARA

3. Mësuesi/ja pyet nxënësit nëse e dinë se çfarë do të thotë termi “refugjat”. Pasi nxënësit përgjigjen, mësuesi/ja i informon nxënësit se sipas Konventës së Refugjatëve të vitit 1951, një dokument kyç ligjor, një refugjat përcaktohet si:

Dikush që nuk është në gjendje ose nuk dëshiron të kthehet në vendin e origjinës për shkak të frikës së vërtetuar se do të persekutohet për arsye race, feje, kombësie, anëtarësi në një grup të caktuar shoqëror ose opinionit politik.

4. Mësuesi/ja tregon gjithashtu se personat që janë larguar nga vendi i tyre dhe kërkojnë mbrojtje në një vend tjetër, por ende nuk njihen ligjërisht si refugjatë, quhen azilkërkues. Kërkimi i azilit është një e drejtë njerëzore, që do të thotë se të gjithë duhet të lejohen të hyjnë në një vend tjetër për të kërkuar azil. Njerëzit që nuk janë refugjatë ose azilkërkues, por që përpiqen të hyjnë ose jetojnë në një vend tjetër nga vendi i tyre quhen përgjithësisht emigrantë.
5. Mësuesi/ja nxit nxënësit në një diskutim të bazuar në pyetjet e mëposhtme:
- Cili është sipas jush qëndrimi i përgjithshëm ndaj refugjatëve dhe emigrantëve në vendin tonë? Dhe në Europë në përgjithësi?
 - Kush kujdeset për refugjatët?
 - Kush nuk kujdeset për refugjatët?
 - A shihen refugjatët si qenie njerëzore me dinjitet të barabartë? Kush i sheh kështu dhe kush jo?
 - A i shohin shtetet disa refugjatë si më të dëshiruar për mbështetje se të tjerët? Pse? A është kjo në përputhje me parimet e të drejtave të njeriut?
 - Çfarë ka mësuar Europa (dhe bota në përgjithësi) nga Holokausti në lidhje me refugjatët?
 - Çfarë duhet ende të mësojë Europa (dhe bota) në lidhje me refugjatët?

Për më shumë:

- Nxënësit mund të hulumtojnë dhe analizojnë më tej një ose më shumë nga këto ngjarje ose ngjarje të tjera që lidhen me refugjatët hebrej që tentuan të largohen nga Europa.
- Nxënësit mund të identifikojnë organizata në zonën e tyre që po mbështesin refugjatët dhe të dalin vullnetarë me ta.

Shtojca 1

Konferenca Évian

Delegatë nga 32 vende u takuan nga 6-15 korrik 1938, në Évian-les-Bains për të trajtuar çështjen e refugjatëve hebrenj që përpiqeshin të largoheshin nga Gjermania dhe Austria. Në takim morën pjesë edhe përfaqësues të 24 organizatave vullnetare si vëzhgues dhe qindra gazetarë. Delegatët shprehën përkrahjen për hebrenjtë që jetonin nën pushtetin nazist, por asnjë vend, me përjashtim të Republikës Domenikane, nuk ishte i gatshëm të pranonte një numër të madh refugjatësh. Franca (dhe shumë vende të tjera) pretenduan se tashmë kishin marrë shumë refugjatë. Vende si Kanadaja apo Australia pretenduan se pranimi i refugjatëve hebrenj do të krijonte një problem të brendshëm “racor” në vend. Britania pretendonte se tashmë ishte plotësisht e populluar dhe vuante nga papunësia, kështu që nuk mund të pranonte një numër më të madh refugjatësh. Shtetet e Bashkuara refuzuan të rrisnin kuotën vjetore të pranimit të refugjatëve edhe para fillimit të konferencës. Bashkimi Sovjetik nuk mori pjesë në konferencë. Besohet se arsytet për të cilat Republika Domenikane ishte e gatshme të pranonte refugjatë lidheshin me faktin se udhëheqësi i vendit: (a) kishte urdhëruar ushtarët e tij të masakronin mijëra Haitianë një vit më parë dhe ai shpresonte se kjo do të ndihmonte që ai të pastronte imazhin e tij ndërkombëtarisht; (b) shpresonte se martesat ndërmjet hebrenjve dhe banorëve vendas do të çonin në “zbardhjen” e ngjyrës së popullatës.

Anija Shën Louis

Anija e Shën Louis, me 937 pasagjerë, shumica prej të cilëve refugjatë hebrenj që po kërkonin azil nga persekutimi nazist në Gjermani, lundroi nga Hamburgu për në Havanë në maj 1939. Edhe pse pasagjerët kishin viza të ligjshme turistike për në Kubë, anijes iu refuzua hyrja, pasi ligjet ishin ndryshuar së fundmi. Vetëm një pjesë e vogël e njerëzve u lejuan të zbrisnin. Pasi kapiteni Gustav Schröder u përpoq për një javë të bindte autoritetet kubane pa dobi, ai e drejtoi anijen drejt bregut të Floridës, duke shpresuar për leje që të hynte në Shtetet e Bashkuara. Megjithatë, autoritetet amerikane ia refuzuan gjithashtu të drejtën për t’u ankoruar, pavarësisht apelit të drejtpërdrejtë ndaj presidentit. Në fillim të qershorit, kapiteni nuk kishte zgjidhje tjetër veçse të kthehej në drejtim të Evropës, duke u ankoruar në Antwerp, Belgjikë, me 908 pasagjerë.

Vetëm pasi Britania e Madhe ra dakord të merrte 288 pasagjerë (32%) dhe pas shumë negociatash nga Schröder, 619 pasagjerët e mbetur u lejuan të zbrisnin në Antwerp. Franca pranoi 224 refugjatë (25%), Belgjika 214 (23%) dhe Holanda 181 (20%). Anija u kthye në Hamburg pa asnjë pasagjer. Një vit më pas, pas Betejës së Francës dhe pushtimeve naziste të Belgjikës, Francës dhe Holandës në maj 1940, të gjithë hebrenjtë në ato vende ishin subjekt i rrezikut të lartë, përfshirë edhe refugjatët e fundit. Hulumtimet kanë përcaktuar se 254 (29%) e atyre që u kthyen në Europën kontinentale u vranë gjatë Holokaustit.

Struma

Anija Struma lundroi nga Konstanca, Rumani, më 12 dhjetor 1941, me afro 800 refugjatë hebrenj që u përpoqën të arrinin Palestinën e Mandatuar, nëpërmjet Stambollit. Anija ishte në gjendje të keqe dhe motori i saj u prish disa herë derisa më në fund arriti në Stamboll më 15 dhjetor. Aty ajo qëndroi e ankoruar, ndërkohë që diplomatët britanikë dhe zyrtarët turq negociuan për fatin e pasagjerëve. Qeveria britanike administronte Palestinën e Mandatuar dhe nuk donte që një numër i madh refugjatësh hebrenj të arrinin në territor. Diplomtatët britanikë i kërkuan qeverisë turke që të pengonte Strumën të vazhdonte udhëtimin e saj. Autoritetet turke refuzuan të lejonin zbritjen e pasagjerëve edhe pse nuk kishin ushqim.

Pas dy muajsh, më 23 shkurt 1942, anija u tërhoq në veri të Stambollit. Më 24 shkurt, një nëndetëse sovjetike e përmbysi anijen, pasi e ngatërroi me një anije armike. Kjo ishte fatkeqësia më e madhe civile detare e Detit të Zi në Luftën e Dytë Botërore. Vetëm një person mbijetoi.

Letra e Bardhë e vitit 1939

Nga viti 1920 deri në vitin 1948 qeveria britanike administroi një ent gjeopolitik të quajtur Palestina e Mandatuar, e krijuar sipas kushteve të Lidhjes së Kombeve. Letra e Bardhë e vitit 1939, e lëshuar nga qeveria britanike, shpalli politikat e saj për statusin e ardhshëm të Palestinës. Ajo hodhi poshtë krijimin e një shteti të pavarur hebre dhe kufizoi emigracionin hebre në 75,000 njerëz për pesë vjet. Në përgjigje të politikës britanike, hebrenjtë u përpoqën të hynin ilegalisht në Palestinën e Mandatuar. Njerëzit që u kapën u internuan në kampe. Politika e emigracionit nuk u zbut gjatë luftës dhe ajo mbeti në fuqi deri në themelimin e Shtetit të Izraelit në 1948.

Eksplorimi i përkujtimit përmes filtrave të dinjitetit njerëzor

Eksplorimi i muzeumeve dhe vendeve të tjera përkujtimore përmes filtrave të të drejtave të njeriut është një manifestim i kulturës së të drejtave të njeriut. Kjo do të thotë se botëkuptimi ynë është i gdhendur në kuadrin e të drejtave të njeriut dhe se ne jemi të aftë të analizojmë vendimet e liderëve historikë, të njerëzve të përditshëm, të kuratorëve të muzeumeve e të tjera, nga këndvështrimi i të drejtave të njeriut.

Kur nxënësit vizitojnë muzeumet dhe memorialet si pjesë e procesit të tyre mësimor, ata mund të mbingarkohen me informacione ose emocione. T'u japësh atyre një kornizë për reflektim - madje edhe veprim - është një mënyrë e fuqishme për t'i ndihmuar ata të lidhin historinë me shoqëritë e sotme dhe me jetën e tyre. Ne propozojmë që kjo kornizë të ndërtohet bazuar në respektimin e dinjitetit njerëzor, si një mënyrë për t'i ndihmuar ata të zhvillojnë një kuptim më të nuancuar dhe të balancuar të botës dhe për të frymëzuar veprime drejt ndërtimit të shoqërive të barabarta, demokratike dhe ndërkulturore.

Në varësi të qëllimit që mësuesi/ja synon të arrijë me nxënësit, një qasje ndërdisiplinore ndaj të mësuarit përmes rikujtimit dhe përkujtimit mund të marrë forma të ndryshme. Pavarësisht se çfarë vendos mësuesi/ja të vizitojë me nxënësit apo sesi organizohet vizita, procesi duhet të përgatitet mirë dhe të integrohet në mënyrë koherente në procesin më të gjerë mësimor. Shpesh mësuesit/et organizojnë një vizitë në fund të procesit mësimor, por kjo mund të mos jetë gjithmonë zgjedhja më e mirë. Vizita e një muzeu ose një vendi përkujtimor më herët gjatë procesit mësimor mund t'i ndihmojë nxënësit të lidhen më mirë me informacionin që mësojnë dhe t'u japë më shumë kohë për të përpunuar dhe bërë reflektimet e duhura rreth vizitës. Mundet që vizita në një muze të bëhet edhe në fillim të një procesi mësimor dhe të përdoret si pikënisje për të mësuar rreth Holokaustit dhe të drejtave të njeriut (në varësi të muzeut, sigurisht). Vizita në një vend përkujtimor kërkon përgatitje të plotë, si intelektualisht ashtu dhe emocionalisht. Në mënyrë që nxënësit të krijojnë më mirë lidhjen me një vend përkujtimor, ata duhet të kenë kuptuar mirë kontekstin e përgjithshëm historik dhe kontekstin e vendit të përcaktuar përpara se ta vizitojnë atë. Pas vizitës, nevojitet një proces reflektimi i plotë, me qëllim që t'i ndihmojë nxënësit të kuptojnë më mirë atë që panë, të angazhohen në mënyrë kritike me informacionin e dhënë dhe ta lidhin atë me realitetet e sotme.

Synimi për të zhvilluar respektin për dinjitetin njerëzor përmes vizitave në muzeume dhe vende përkujtimore mund të arrihet përmes aktiviteteve të tilla si ato të paraqitura më poshtë.

❖ Eksplorimi i një ekspozite muzeale përmes filtrave të të drejtave të njeriut

Nisur nga perspektiva e të drejtave të njeriut mund të zhvillohet një vizitë në një muze të Holokaustit, në muzeun historik hebre, në muzeun historik të romëve, në muzeun LGBT+, ose në ndonjë muze tjetër. Një proces mësimor që synon të fillojë me të drejtat e njeriut si bazë e të kuptuarit e historisë mund të duket kështu:

1. Pasi është siguruar që nxënësit i kanë kuptuar mirë të drejtat e njeriut, mësuesi/ja organizon një vizitë në muze gjatë procesit mësimor. Nxënësve u kërkohet të punojnë në grupe ose në dyshe. Secili grup/dyshe duhet të fokusohet në një të drejtë specifike dhe në "pikat" dhe rastet ku shfaqet kjo e drejtë, qoftë pozitivisht apo negativisht. Nxënësve mund t'u caktohet një e drejtë ose ata mund të zgjedhin të drejtën me të cilën duan të përqendrohen. Për shembull, muzeu mund të tregojë se si hebrenjtë nuk lejoheshin të ishin pjesë e shoqërive të caktuara apo të ushtronin profesione të caktuara dhe kjo lidhet me të drejtën e punës. Nxënësit mund të marrin formate të gatshme me përshkrimin e së drejtës specifike që u është caktuar dhe hapësirë për të shkruajtur informacionin që gjejnë dhe reflektimet e tyre gjatë vizitës.
2. Pas vizitës, mësuesi/ja ia kushton një pjesë të procesit të reflektimit, eksplorimit të ekspozitës përmes filtrit të të drejtave të njeriut. Secili grup paraqet shembujt që lidhen me të drejtën specifike që ata identifikuan gjatë vizitës dhe klasa përfshihet në një proces reflektimi bazuar në pyetjet e mëposhtme:

- A ishte e lehtë apo e vështirë për të identifikuar rastet që lidhen me të drejtën që ju ishte caktuar? Pse?
- A ishin shembujt që gjetët të lidhur me raste në të cilat njerëzit gëzonin të drejtat e tyre apo në të cilat të drejtat e tyre ishin të kufizuara?
- A keni identifikuar situata të tjera që mund të lidhen me të drejta që nuk i janë caktuar asnjë grupi? Cilat?
- A jeni i/e befashuar nga ajo që keni mësuar në lidhje me të drejtat e njeriut?
- A ju ka ndihmuar ky aktivitet të kuptoni pse komuniteti ndërkombëtar vendosi të hartojë Deklaratën Universale të të Drejtave të Njeriut?
- A kanë bërë shoqëritë tona përparim në respektimin e të drejtave të njeriut? Çfarë përparimi?

Kjo qasje gjithashtu mund të rrisë aftësinë e nxënësve për t'u fokusuar gjatë një vizite, pasi të pasurit e një detyre specifike, i bën ata më të angazhuar për të përmbushur detyrën.

❖ Eksplorimi i një vendi përmes syve të një individi

Leximi i një ditari ose një dëshmie është një mënyrë e fuqishme që nxënësit të mësojnë për një periudhë të caktuar të historisë dhe të ndiejnë empati për njerëzit që e kanë jetuar atë. Aftësia për të lidhur një histori me hapësirën fizike në të cilën ndodhi historia, mund të zhvillojë më tej aftësitë e nxënësve për të kuptuar të kaluarën në lidhje me të tashmen. Një proces mësimor që synon të eksplorojë një vend përmes filtrave të një individi, mund të fillojë me leximin e një ditari ose një dëshmie dhe më pas duke vizituar hapësirën fizike të përshkruar në atë ditar/dëshmi. Për shembull, nëse nxënësit lexojnë ditarin/dëshminë e një personi që u internua gjatë Holokaustit, mësuesi/ja mund të krijojë procesin e mëposhtëm mësimor:

1. Gjatë leximit të ditarit/dëshmisë, nxënësit shkruajnë informacionin që lidhet me vende të veçanta në qytet, të cilat përshkruhen aty. Për shembull, në cilën shkollë shkonte personi, ku punonte, ku takohej me miqtë, ku kalonte kohën e lirë etj.; ku u fsheh personi, ku u dërgua personi për t'u internuar, cilat janë vendet ku është mbajtur personi para internimit, etj.; cila vendeve të tjera i referohet personi pas kthimit (nëse është ky rasti).
2. Pas leximit të ditarit/dëshmisë, nxënësit bëjnë me dije atë që mësuar prej tij, bëjnë pyetje, diskutojnë me të gjithë klasën ose në grupe të vogla, për të përpunuar materialin dhe për të ndarë reflektimet e tyre me kolegët. Më pas, ata punojnë në grupe për të identifikuar vendndodhjen e vendeve të ndryshme të përmendura në material.
3. Bazuar në informacionin e mbledhur, nxënësit mund të krijojnë një shëtitje me guidë në qytetin e tyre, mbi gjurmët e të mbijetuarit (ose viktimës) të Holokaustit. Nxënësit mund të publikojnë shëtitjen e tyre në internet, ata mund të krijojnë kode QR për njerëzit e tjerë në mënyrë që ata t'a bëjnë vetë shëtitjen, ata mund të organizojnë shëtitje për shokët e për prindërit e tyre, etj.
4. Reflektimi mund të kryhet bazuar në pyetjet e mëposhtme:

- Si u ndjetë gjatë këtij aktiviteti?
- Cila ishte pjesa më e vështirë?
- Cila ishte pjesa më interesante?
- A ju ka ndihmuar procesi i krijimit të kësaj shëtitje udhëzuese për të kuptuar më mirë ditarin/dëshminë? Si?
- A e dini se këto vende kanë një kujtim të lidhur me Holokaustin?
- A ekzistojnë ende sot disa nga ndërtesat/vendet e përshkruara në material? Për çfarë përdoren?

- Çfarë mund të mësojmë nga vizita te një vend/ndërtesë e caktuar dhe mënyra se si është përdorur gjatë periudhave të ndryshme të historisë?

Kjo qasje mund të rrisë interesin e nxënësve për historinë lokale. Me shumë mundësi ata do të zbulojnë se gjithmonë kanë kaluar pranë disa prej vendeve që janë të lidhura me Holokaustin, por nuk e kishin menduar kurrë këtë lidhje. Ky aktivitet hedh një dritë të re mbi mënyrën sesi nxënësit do ta shohin qytetin e tyre dhe mund të afrojnë më pranë një pjesë të historisë që mund të duket shumë e largët për ta.

❖ Reflektimi mbi respektimin e dinjitetit njerëzor në përkujtime

Aktiviteti i parë i propozuar në këtë manual fokusohet specifikisht tek dinjitetin njerëzor. Nëse mësuesit/et duan të thellohen mbi këtë temë, ata mund t'i angazhojnë nxënësit e tyre në veprimtari për të analizuar mënyrat në të cilat dinjiteti njerëzor vlerësohet dhe respektohet në jetën e përditshme, në media, në libra dhe filma, si dhe në vende ku synohet ruajtja e kujtimeve. Ndërkohë që nxënësit vizitojnë një muze, atyre mund t'u jepen disa pyetje gjithëpërfshirëse mbi të cilat mund të reflektojnë:

- A i prezanton muzeu hebrenjtë apo romët vetëm si viktimë të Holokaustit apo gjen mënyra për të nxjerr në pah dinjitetin dhe veprimtarinë e tyre?
- A përfshin ekspozita emrat e viktimave të Holokaustit apo vetëm emrat e autorëve? Pse është e rëndësishme të përmendësh emrat e njerëzve?
- A është etike të paraqiten foto të njerëzve (të zhveshur) që janë të vdekur apo të dobësuar? Si do të ndiheshit nëse do ta shihnit foton tuaj ose foton e prindërve/gjyshërve tuaj kështu?
- A ju ka ndihmuar kjo vizitë për të kuptuar më shumë dinjitetin njerëzor? Si?
- Mendoni se njerëzit e tjerë që vizitojnë këtë muze do të largohen me një respekt të shtuar për dinjitetin njerëzor dhe të drejtat e njeriut? Pse?

❖ Reflektimi mbi atë që del në dritë dhe atë që mbahet e fshehur

Nxënësit, kompetencat e të cilëve për kulturën demokratike dhe njohjen e historisë së Holokaustit janë më të përparuara, mund të angazhohen në veprimtari të analizimit kritik të asaj që përkujtohet dhe asaj që harrohet. Nxënësit mund të vizitojnë një muze ose një memorial dhe t'i kushtojnë vëmendje jo vetëm asaj që prezantohet, por edhe asaj që është anashkaluar. Për shembull:

- Nxënësit mund të kërkojnë në mënyrë specifike mënyrën se si gjenocidi rom është përfshirë në ekspozitë, përmendet në një monument etj. Për një kohë të gjatë gjenocidi rom nuk u hulumtua apo u përkujtua. Situata po ndryshon tani, me rritjen e interesit të studiuesve, artistëve dhe madje edhe të disa politikanëve. Megjithatë, ka shumë vakume/boshllëqe në kujtimet e tyre, të cilat nxënësit mund t'i identifikojnë. Ata mund të diskutojnë arsyet dhe të dalin me ide për ndryshim.
- Nxënësit mund të bëjnë një listë të vendeve përkujtime dhe muzeumeve kushtuar Holokaustit, historisë hebreje, historisë romë, historisë LGBT+. Ata mund të bëjnë krahasime se si vende të ndryshme zgjedhin të kujtojnë të kaluarën. Ky aktivitet funksionon mirë nëse mësuesi/ja është i/e angazhuar në një projekt bashkëpunimi ndërkombëtar. Nxënësit nga dy vende të ndryshme mund të ndajnë këndvështrime të ndryshme. Përdorimi i filtrit të të drejtave të njeriut dhe angazhimi i nxënësve në analiza kritike mund t'i ndihmojë ata të kapërcejnë tendencën për t'u përpjekur që ta nxjerrin vendin e tyre në pah dhe të jenë më objektivë në analizën e tyre.

Udhëzime dhe burime nga organizata të tjera

Kjo është një listë jo shteruese e burimeve të disponueshme falas për mësuesit e Holokaustit dhe të të drejtave të njeriut:

- Rekomandimet e IHRA-s për Mësimdhënien dhe Mësimnxënien rreth Holokaustit²¹
<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holokaust>
- Materiale Mësimore Yad Vashem
<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- Muzeu Përkujtimor i Holokaustit të Shteteve të Bashkuara - Enciklopedia e Holokaustit
<https://encyclopedia.ushmm.org/en>
- Agjencia për të Drejtat Themelore të Bashkimit Evropian – Ekskursion në të kaluarën, Mësimdhënia për të Ardhmen: Manual për Mësuesit/et
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf
- Këshilli i Evropës – E drejta për të kujtuar. Një manual për arsimim me të rinjtë mbi gjenocidin rom²²
<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>
- Këshilli i Evropës – Busulla: Manual për Edukimin për të Drejtat e Njeriut me të Rinjtë
<https://www.coe.int/en/web/compass>
- OSBE-ODIHR – Adresimi i Antisemitizmit përmes Arsimit: Mjetet Mësimore²³
<https://www.osce.org/odihr/441146>
- Përballja me historinë dhe vetveten – Biblioteka e burimeve
<https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iDëshmitari – Mësimdhënia me Dëshmi
<https://iwitness.usc.edu/activities>
- Jehona dhe Reflektime
<https://echoesandreflections.org>
- Jehona e Përjetshme - Mësimdhënia dhe Mësimnxënien rreth Holokaustit²⁴
<https://www.eternalechoes.org/gb>

²¹ E disponueshme në më shumë se 10 gjuhë

²² E disponueshme në 5 gjuhë

²³ E disponueshme në 9 gjuhë

²⁴ E disponueshme në 7 gjuhë

Bibliografi

- Adorno, T. W. (2005 [1966]). Arsimi pas Aushvicit. Në *Critical models: Interventions and catchwords* (fq. 191-204). Nju Jork: *Columbia University Press*.
- Aalai, A. (2020). Reagimet e nxënësve të kolegjit ndaj mësimit të Holokaustit nga këndvështrimi i temës së bashkëpjesëmarrjes dhe bashkëpunimit. *Journal of Transformative Education*, 18(3), 209-230. DOI: [10.1177/1541344620914863](https://doi.org/10.1177/1541344620914863)
- Ambrosewicz-Jacobs, J. & Szuchta, R. (2014). Ndërlikimet e edukimit rreth Holokaustit në Poloni. Dhjetë vjet pas debatit Jedwabne, çfarë mund të mësojnë nxënësit e shkollave polake për Holokaustin në orët e historisë? *Intercultural Education*, 25(4), 283-299. DOI: [10.1080/14675986.2014.926156](https://doi.org/10.1080/14675986.2014.926156)
- Barrett, M. (2020). Kuadri referues i Kompetencave të Këshillit të Europës për kulturën demokratike: konteksti i politikave, përmbajtja dhe ndikimi. *London Review of Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Chrysochoou, X., & Barrett, M. (2017). Angazhimi qytetar dhe politik tek të rinjtë: Gjetjet dhe perspektivat. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(4), 291-301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Cook, P. (2021). Kultura para përmbajtjes: Gjenerimi i empatisë përmes dëshmisë. J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.) në, *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (fq. 41-49). Nju Jork: Teachers College Press; Projekti Kombëtar i Krijimtarisë.
- Cranton, P. (2002). Mësimdhënia për transformim. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63-71. DOI: 10.1002/ace.50
- Hoggan, CD (2015). Të mësuarit transformues si metateori: Përkufizimi, kriteret dhe tipologjia. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Kent, R. (2016). Fjalimi i Roman Kentit në ngjarjen e Ditës së Përkujtimit të Holokaustit të UNESCO-s më 27 janar 2016, në dispozicion në: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>
- Knox, L. (2019). Studiuesit kundërshtojnë refuzimin e analogjisë historike nga Muzeu i Holokaustit. *The Chronicle of Higher Education*, 65(37), 1-4.
- Lemberg, J. (2021). Zhvillimi profesional në edukimin e Holokaustit: Përdorimi i kërkimit për t'iu qasur temave të vështira. J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.) në, *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (fq. 111-119). Nju Jork: Teachers College Press; Projekti Kombëtar i Krijimtarisë.

TË MËSOSH NGA E KALUARA

- Lemberg, J. & Pope IV, A. (2021). Prezantimi. J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.) në, *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (fq. 1-20). Nju Jork: Teachers College Press; Projekti Kombëtar i Krijimtarisë.
- Lenz, C. (2016). Edukimi për të drejtat e njeriut dhe edukimi historik. Një përshtatshmëri shpirtrash? C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Eds.) në, *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. Berlin- Münster-Wien- Zürich- Londër: Lit Verlag.
- Misco, T. (2009). Mësimi i Holokaustit përmes studimit të rastit. *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*. Botim i Këshillit të Europës, Strasburg. I disponueshëm më 24 maj 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*. Publikim i Limituar i Emerald.
- Rus, C. (2019). Korniza Referuese e Kompetencave për Kulturën Demokratike. G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.) në, *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Redaktim i Pensa Multimedia.
- Tibbitts, F. (2016). Kombinimi i mësimi të historisë dhe edukimit për të drejtat e njeriut në arsimin e mesëm. M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel & L. Fenner (Eds.) në, *CHANGE: Handbook for history learning and human rights education* (fq. 91-113). Wochenschau Verlag. Kindle Edition.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2001). *Mësimdhënia dhe studimi i Holokaustit*. Boston: Allyn dhe Bacon.
- van Driel, B. (2010). Disa reflektive mbi lidhjen ndërmjet edukimit të Holokaustit dhe edukimit ndërkulturor. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137. [DOI: 10.1080/14675980304572](https://doi.org/10.1080/14675980304572)
- Wegner G. (1998). Çfarë mësimesh ka nga Holokausti për brezin tim sot? Perspektiva mbi virtytin qytetar nga të rinjtë e shkollës së mesme. *Journal of Curriculum and Supervision* 13(2), 167-83.
- Wiesel, E. (1993). *Komentet e Elie Wiesel në ceremonitë e përkushtimit për Muzeun Përkujtimor të Holokaustit të Shteteve të Bashkuara*. I disponueshëm më 24 maj 2022: <https://www.ushmm.org/information/about-the-museum/mission-and-history/wiesel>
- Zagray Waren, W. (2021). Mësimdhënia për njerëzimin. J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.) në, *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (fq. 102-110). Nju Jork: Teachers College Press; Projekti Kombëtar i Krijimtarisë.

Qasja ndërdisiplinore që ne propozojmë në këtë manual kombinon qasjet dhe metodat e mësimit të Holokaustit, edukimit për të drejtat e njeriut dhe edukimit ndërkulturor, me qëllim që t'i udhëzojë nxënësit të mësojnë për të kaluarën, të kuptojnë mënyrën në të cilën e kaluara është e lidhur me të tashmen dhe të kontribuojnë në zhvillimin e shoqërive demokratike dhe ndërkulturore në të cilat çdo individ mund të jetojë një jetë me dinjitet.

Kur e shikojmë të kaluarën përmes filtrave të të drejtave të njeriut, mund të kuptojmë më mirë se si ndodhi një ngjarje si Holokausti, si funksionoi propaganda dhe si të drejtat e popullit hebre – dhe njerëzve që i përkisnin grupeve të tjera – u hoqën në mënyrë progresive. Në të njëjtën kohë, përmes filtrave të Holokaustit, ne mund të kuptojmë se sot ne duhet të ndërmarrim nisma kur të drejtat e njeriut shkelen ose rrezikohen të shkelen për anëtarët e çdo grupi që jeton në shoqëritë tona. Kjo metodologji zhvillon të menduarit kritik të nxënësve dhe aftësinë e tyre për të sfiduar mesazhet populiste që po bëhen të përhapura në shoqëritë europiane dhe kudo në botë. Ajo rrit ndërgjegjësimin e tyre për trajtimin e padrejtë të grupeve të ndryshme në shoqërinë e tyre dhe për domosdoshmërinë për të ndërmarrë veprime.



Për të ndarë komentet tuaja mbi këtë Manual ose për të mësuar rreth seminareve dhe konferencave të mësuesve bazuar në metodologjinë e paraqitur në këtë Manual, na kontaktoni në:
onestian@tolinstitute.org



Funded by:



on the basis of a decision
of the Bundestag

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