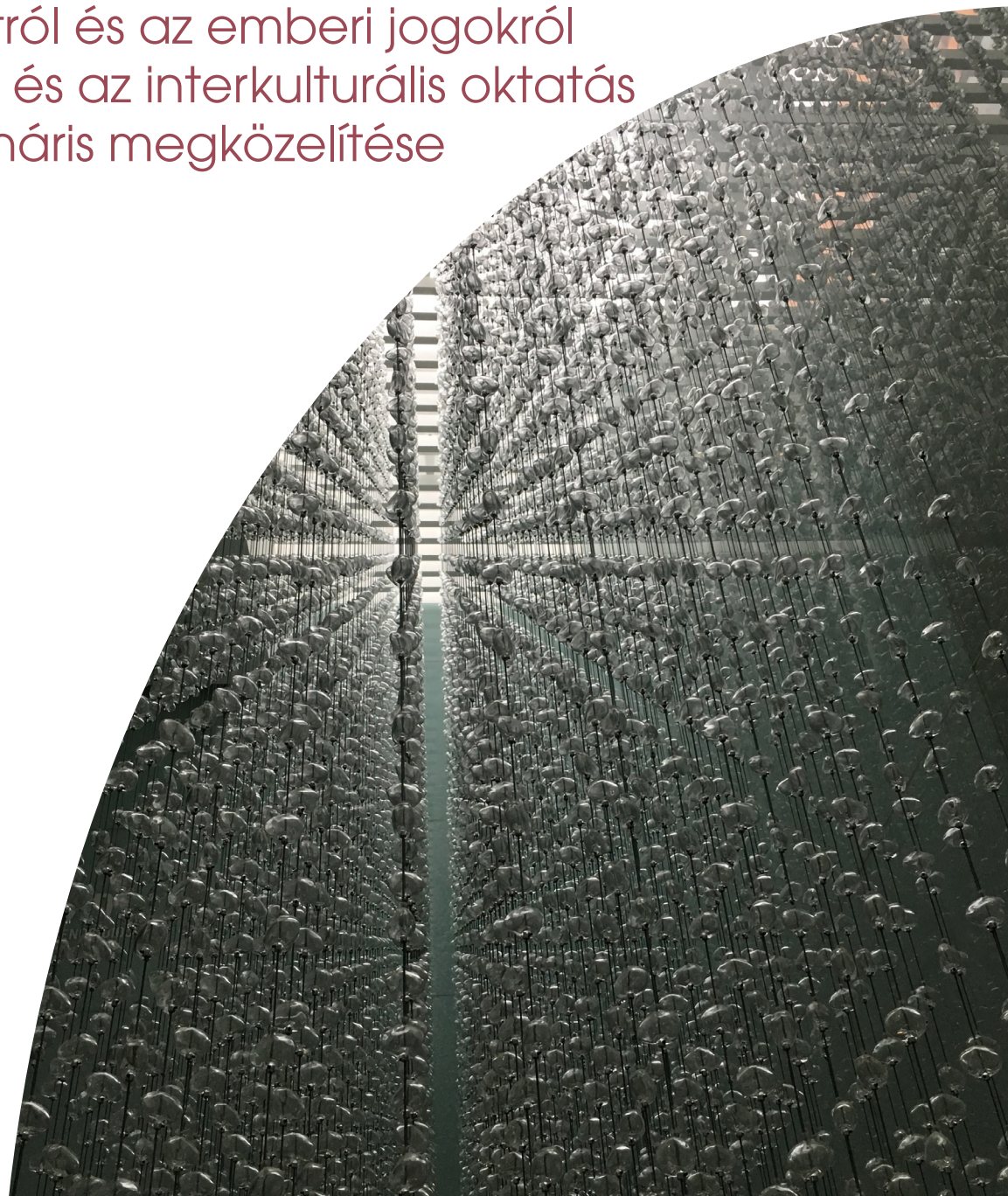


# Tanulj a múltból, cselekedj a jövőért!

A holokausztról és az emberi jogokról  
való oktatás és az interkulturális oktatás  
interdiszciplináris megközelítése



The Olga Lengyel Institute for  
Holocaust Studies and Human Rights



# Tanulj a múltból, cselekedj a jövőért!

A holokausztról és az emberi jogokról  
való oktatás és az interkulturális oktatás  
interdiszciplináris megközelítése

Szerző: Oana Nestian-Sandu

Közreműködők:

Oana Bajka, Intercultural Institute Timisoara / TOLI - The Olga Lengyel Institute  
Calin Rus, Intercultural Institute Timisoara  
Manuela Oprea, Intercultural Institute Timisoara  
Gadi Luzzatto Voghera, Fondazione CDEC  
Patrizia Baldi, Fondazione CDEC  
Katarzyna Laziuk, Big Picture  
Michael Franke, oktató  
Sonya Krancheva, tanár  
Dragomir Dachev, tanár

A szerző köszönetét fejezi ki Professor Emerita Dr. Sondra Perlnek, a TOLI amerikai programjainak vezetőjének, aki 2006-ban Olga Lengyel auschwitzi túlélő tiszteletére indította el a tanároknak szóló holokauszt-oktatási programokat. Kollégájával, Dr. Jennifer Lemberggel az Egyesült Államokban végzett munkájuk inspirálta a TOLI tevékenységét Európában.

Köszönet illeti továbbá az Európai Szolidaritási Testület önkénteseit a segítségükért: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Fordította Szőnyi Andrea, lektorálta Vida Nárcisz

Kiadás: Codrut Radu

Borítótervezés: Timea Serb

Borítókép: A Mexikóvárosi Museo Memoria y Tolerancia felfüggesztett szobrának részlete, amely Jan Hendrix közreműködésével készült. Az alkotás 20.000 "könnycseppje" a 2.000.000 gyermekáldozatot szimbolizálja, akik népiirtások áldozatai lettek.  
Fotó: Oana Nestian-Sandu.

ISBN: 978-615-80136-7-3

© Az Olga Lengyel Intézet és  
az Intercultural Institute Timisoara, 2022  
A sokszorosítás a forrás és a szerző megjelölésével engedélyezett,  
kereskedelmi célokra nem használható

# Tartalomjegyzék

Bevezetés . . . . .	.5
Miért válasszunk interdiszciplináris megközelítést? . . . . .	.6
A kompetenciafejlesztés interdiszciplináris megközelítése . . . . .	10
Módszertani megfontolások . . . . .	14
Oktatási tevékenységek . . . . .	18
<i>Sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció . . . . .</i>	<i>.19</i>
Emberi méltóság . . . . .	.19
Identitás és sztereotípiák . . . . .	.22
Antiszemitizmus - akkor és most . . . . .	.29
Romaellenes rasszizmus - akkor és most. . . . .	.35
<i>Törvények és jogok . . . . .</i>	<i>.42</i>
Antiszemita törvények az európai országokban . . . . .	.42
Az emberi jogok nem elvont fogalmak . . . . .	.45
Fókuszban: Az állampolgársághoz való jog . . . . .	.50
Fókuszban: A véleménynyilvánítás szabadságához való jog . . . . .	.52
<i>Kultúra és közösségek . . . . .</i>	<i>.54</i>
Kulturális élethez való jog / Lelekiismereti és vallásszabadság . . . . .	.54
Élet a holokauszt előtt és után . . . . .	.57
Örökség és hiány . . . . .	.57
A zsidó kultúra felfedezése . . . . .	.60
A roma kultúra felfedezése . . . . .	.65
<i>Áldozatok, túlélők, ellenállók . . . . .</i>	<i>.71</i>
Egyéni történetek - A történelem megértésének kiindulópontja . . . . .	.71
Assia Raberman . . . . .	.73
Justinian Badea . . . . .	.77
Ellenállás . . . . .	.78
<i>Upstanderek, bábéskodók, együttműködők . . . . .</i>	<i>.78</i>
Upstanderek - a diszkrimináltak mellett kiálló . . . . .	.78
Egyéni döntések . . . . .	.87
Menekültek - akkor és most . . . . .	.91
<i>Az emlékműállítás vizsgálata az emberi méltóság szemüvegén keresztül . . . . .</i>	<i>.95</i>
Más szervezetek iránymutatásai és forrásai . . . . .	99
Bibliográfia . . . . .	100



# Bevezetés

Ennek a kézikönyvnek az elkészültét az a több ezer európai tanárral végzett munka inspirálta, amelyet a The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights (TOLI) végzett 10 európai országban működő partnereivel az elmúlt 10 évben.

Az Európai Unió Europe for citizens (Európa a polgárokért) programja által társfinanszírozott *Tanulj a múltból, cselekedj a jövőért! – A holokausztról és az emberi jogokról való oktatás* című projekt keretében 2021-2022-ben Olaszországból, Lengyelországból, Romániából és Bulgáriából érkezett tanárokkal rendezvénysorozatra került sor, a temesvári Intercultural Institute által vezetett konzorcium, a Fondazione CDEC (Olaszország), a Big Picture (Lengyelország) és az Amalipe (Bulgária) részvételével. Az ezen a programon szerzett tapasztalatok, valamint más európai országok - Ausztria, Görögország, Litvánia, Portugália, Szerbia, Ukrajna - tanárainak a TOLI intézet segítségével szervezett programjainak tapasztalatai szolgáltak alapul ehhez a kézikönyvhöz.

Az ebben a kézikönyvben bemutatott interdiszciplináris módszerek hatékony eszköznek bizonyulnak a múlt és a jelen összekapcsolásához. Hálásak vagyunk, hogy olyan elkötelezett tanárokkal dolgozhatunk együtt, akik a történelmi igazságot és az emberi méltóságot egyaránt tiszteletben tartó módon vonják be diákjaikat fontos oktatási tevékenységekbe. A javasolt oktatási megközelítés az aktív tanulási folyamatokra összpontosít, amelyek fejlesztik a diákok kompetenciáit, és elősegítik, hogy olyan, aktív állampolgárokká váljanak, akik kiállnak az igazságtalanságok ellen.

A kézikönyv a következőket tartalmazza: magyarázatot arra, miért fontos a holokausztról és az emberi jogokról való oktatás és az interkulturális oktatás interdiszciplináris megközelítése; magyarázatot arra, hogy ez az interdiszciplináris megközelítés hogyan vezethet a demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák fejlesztéséhez; az interdiszciplináris megközelítéshez legjobban illeszkedő módszerek áttekintését; olyan oktatási tevékenységeket, amelyeket a tanárok a diákokkal együtt alkalmazhatnak; valamint további olvasmányokra vonatkozó ajánlásokat.

Theodor Adorno szerint „*a neveléssel szemben az az elsődleges követelmény, hogy Auschwitz ne történhessen meg még egyszer*” (Adorno, 2005 [1996], 191. o.). Adorno nem konkrétan a történelemtanításra vagy egyéb konkrét tantárgy tanítására utalt, hanem az oktatásra általában. Olyan oktatásra, amely “*olyan intellektuális, kulturális és társadalmi légkört biztosít, amelyben a megisméltetés többé nem lenne lehetséges, olyan légkört tehát, amelyben a borzalomhoz vezető motívumok viszonylag tudatossá válnak*”. Reméljük, hogy ez a kézikönyv arra inspirálja a tanárokat, hogy a javasolt megközelítést és tevékenységeket kipróbálják diákjaikkal, hogy adaptálják és fejlesszék saját interdiszciplináris tevékenységeiket, valamint hogy az emberi méltóság szempontjából áttekinthessék oktatási gyakorlatukat azzal a céllal, hogy hozzájárulhassanak egy olyan társadalom formálásához, amelyben a népiirtás, az erőszak és a diszkrimináció elképzelhetetlen.



# Miért válasszunk interdiszciplináris megközelítést?

A holokauszt a világtörténelem egyik legösszetettebb jelensége, és soha nem szabad szimplifikáló magyarázatokkal leegyszerűsíteni. Vagyis mindössze egyetlen tudományág eszközei nem elegendők ahhoz, hogy valóban megértsük (vagy megpróbáljuk megérteni). Az interdiszciplinaritás révén komplex válaszokat találhatunk összetett kérdésekre, még akkor is, ha ezeket a válaszokat nem könnyű elfogadni. Az interdiszciplinaritás ahhoz is hozzájárul, hogy további kérdéseket tegyünk fel magunknak és még több szempontot figyelembe véve elemezzük múltunkat és jelenünket. Ez hozzásegít ahhoz, hogy árnyaltabb és elfogulatlanabb megértésre jussunk.

Mindezt úgy érhetjük el, ha a pedagógiai folyamatban megtaláljuk a megfelelő egyensúlyt a kognitív és az érzelmi elemek között. Az összetett narratíva érdekében egyensúlyt kell teremteni a holokauszt szörnyűségeiről szóló információk és a zsidó emberek holokauszt előtti és utáni életéről szóló információk között; egyensúlyt kell teremteni az egyéni történetek és a történelmi elbeszélések között; egyensúlyt kell teremteni a reflexió és a cselekvés között - a tanulás önmagában nem elég; a társadalmi változás kulcsa a tanultak alapján való cselekvés.

A holokausztról való oktatást sokáig pusztán a holokauszt történetének megismerésének tekintették, hangsúlyozva annak egyediségét a történelmi események között. Bár ez továbbra is fontos része a holokausztról való oktatásnak, nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat a tanulságokat sem, amelyeket a holokauszt a jelen és a jövő számára taníthat nekünk.

A kézikönyvben javasolt interdiszciplináris megközelítés a holokausztról való oktatás, az emberi jogi oktatás és az interkulturális oktatás megközelítéseit ötvözi, azzal a céllal, hogy a diákokat a múlt megismerésére, a múlt és a jelen kapcsolatának megértésére és a demokratikus és interkulturális társadalmak fejlődéséhez való hozzájárulásra ösztönözze, amelyben minden egyén méltóságteljes életet élhet.

Ha a múltat az emberi jogok szemszögéből vizsgáljuk, jobban megérthetjük, hogyan volt lehetséges egy olyan esemény, mint a holokauszt, hogyan működött a propaganda, és hogyan vették el fokozatosan a zsidó emberek - és más csoportokhoz tartozó emberek - jogait. A holokausztot tanulmányozva ugyanakkor megérthetjük, hogy ma is cselekednünk kell, amikor az emberi jogok sérülnek vagy veszély fenyegeti a társadalmunkban élő bármely csoport tagjait. Ez a módszertan fejleszti a diákok kritikai gondolkodását és azt a képességüket, hogy fellépjenek az európai társadalmakban és a világ más részein is egyre gyakrabban előforduló populista üzenetekkel szemben. Felhívja a figyelmet a társadalomban a különböző csoportokkal szembeni igazságtalan bánásmódra és a cselekvés szükségességére.



A holokauszt és az emberi jogok oktatásának interdiszciplináris megközelítése hozzájárulhat ahhoz is, hogy a történelemtanításban eltávolodjunk a nacionalista szemléletmódtól. A nacionalista perspektívák (melyek nem tévesztendőek össze a nemzeti perspektívákkal) a nemzet felsőbbrendűségébe vetett hitre és a történelemnek e felsőbbrendűség megerősítésének eszközként való használatára utalnak, azáltal, hogy eltorzítják a tényeket és figyelmen kívül hagynak különböző perspektívákat. Például számos országban az intézmények, a politikusok, sőt még a pedagógusok is vonakodnak elismerni a nemzetük felelősségét a holokauszt eseményeiben. Claudia Lenz (2016) arról a *“többé-kevésbé nyílt feszültségről”* beszél, amely a történelemoktatás nacionalista paradigmájának hagyománya, valamint a demokrácia és az emberi jogok felé fordulás között húzódik, ami a történelem kritikus, reflexív és denacionalizált történelemértelmezésének fontosságát hangsúlyozza.

Liam Knox szerint *“a holokauszt-oktatás lényege, hogy felbújja a közvélemény figyelmét az emberi jogok megsértését, a fájdalmat és a szenvedést előmozdító veszélyes folyamatokra; mely feladathoz elengedhetetlen, hogy az időben és térben fennálló hasonlóságokra rámutassunk.”* (2019, 2.o.). Mindazonáltal a történelemtanulás önmagában nem fejt ki ezt a hatást (különösen a fiatalabb diákok esetében), hacsak a tanulók nem vesznek részt olyan tanulási folyamatokban, amelyek során megértik, hogy a múlt hogyan befolyásolja a jelent, és hogyan kapcsolódik identitásuk és társadalmi kontextusuk az éppen tanult témához.

Az interdiszciplináris megközelítés lehetővé teszi számunkra, hogy összehasonlítsuk a társadalmi igazságtalanságok különböző eseteit, miközben megértjük a holokauszt népiertő jellegét és egyediségét. A holokausztot, a modern történelem egyik legfontosabb eseményét a történelmi kutatás eszközeivel tanulmányozták és ezt a kutatási és tanulmányozási módszert kell alkalmazni a jövőben is. Ugyanakkor azokat a tanulságokat is figyelembe kell venni, amelyeket a holokauszt taníthat nekünk. Ilyen például a propaganda ereje és hatása, az empátia fontossága, az, hogy hogyan lehetünk felelősebb állampolgárok, stb. A holokauszt tanulmányozása során tudatosíthatjuk magunkban a mai emberi jogainkat és azt a felelősségünket, hogy az igazságtalansággal szemben cselekednünk kell.

Ha az összehasonlítások tudatosan, körültekintően és kontextusba helyezve történnek, akkor hozzájárulnak mind a holokauszt történetének, mind az emberi jogok alapelveinek mélyebb megértéséhez. Az emberi jogi szemlélet, mint összehasonlítási keret, hozzájárul, ahhoz, hogy a holokausztot ne hasonlítsuk össze könnyelműen az üldöztetés más formáival, vagy ne használjuk általános metaforaként minden rosszra egy adott társadalomban. Ugyanakkor fontos azt is biztosítani, hogy a holokausztot ne használják manipulatív eszközként politikai és ideológiai célokra. Elie Wiesel szavaival élve, *“nemcsak a halottak emlékeiért vagyunk felelősek, hanem azért is, hogy mit teszünk ezekkel az emlékekkel”* (1993).

A “soha többé” elérése évtizedek óta a pedagógusok és a politikai döntéshozók központi témája, de ezt nem könnyű megvalósítani. A holokausztot követően számos más népiirtás történt; a rendszerszintű diszkrimináció világszerte rengeteg ember mindennapos valósága; a “mi és ők” kettőssége még mindig uralkodó a politikai diskurzusban Európában és Európán kívül is; sok a totalitárius rendszer, és még a fennálló demokráciákat is megrendítik az emberi jogokat semmibe vevő populista politikai mozgalmak.

Bár a holokauszt történetével kapcsolatban kiterjedt kutatások vannak, sokkal alkalmasabb megközelítésekre van szükség ahhoz, hogy ezeket a kutatásokat átültethessük az oktatási gyakorlatba. A múlt megismerése nem elég, ha az emberek nem tudják ezt a tanulságot demokratikusabb és interkulturálisabb társadalmak létrehozására használni – amely az egyetlen eszköz, amely békés úton és tartósan megakadályozhatja az önkényuralmat és az emberi jogok megsértését.

Gregory Wegner arról elmélkedik, hogy a holokausztból levonható tanulságok milyen lehetőségeket rejtenek az állampolgári kompetenciák tanításában. Úgy véli, hogy a holokausztról való oktatás különösen időszerű a szélsőjobboldali mozgalmak globális térnyerése miatt, mivel így rávilágíthatunk arra, hogy mi történhet, ha a

demokrácia veszélybe kerül (Wegner, 1998). Sajnos az elmúlt években a politikai szélsőségek tovább erősödtek, és fenyegetik az európai és a világ más részeinek társadalmait is.

Számos tudós és nemzetközi szervezet felismerte, hogy a holokausztról való oktatás tanulságokkal szolgál korunkban is. Van Driel (2010) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy miközben a történelmi kérdések hangsúlyosan jelennek meg, amikor a sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció és rasszizmus kezelésének fontossága kerül elő napjainkban, az inkább csak marginálisan történik meg. Szerinte ennek egyik lehetséges oka az lehet, hogy a tanárok többsége nincs felkészülve arra, hogy az előítéletekről és a megkülönböztetésről beszéljen, olyan témákról, amelyek a tanulóknál különféle érzelmeket válthatnak ki. Ennek ellenére nem szabad abban reménykedni, hogy egyfajta "ozmózis" fog bekövetkezni, és hogy azáltal, hogy a diákok tanulmányozzák, mi történt a zsidókkal Európában majdnem egy évszázaddal ezelőtt, ők maguk empatikusabb polgárokká válnak.

A legtöbb ember és a legtöbb nemzet számára is nehéz elfogadni, ha a múlt egy része nyugtalanító, mert ez a nyugtalanító múlt veszélyezteti az önbecsülést, és hatással van mind a személyes identitásra, mind a nemzeti mítoszokra (Ambrosewicz-Jacobs és Szuchta, 2014). Az emberi jogi megközelítés egy érzelmileg kevésbé telített nézőpontot kínálhat az igazságtalanságok elemzéséhez, lehetővé téve, hogy a pedagógusok nyitottabbá váljanak a tényekkel való szembenézésre. Ez a megközelítés segíthet annak megértésében, hogy a történelem nem a nemzeti identitás és büszkeség növelésének eszköze - ahogyan azt túlságosan gyakran használják -, hanem események sorozata, amelyeket igyekeznünk kell a lehető legpontosabban megérteni, hogy tanulhassunk belőlük és jobb társadalmakat építhessünk. Ugyanakkor ez a szemlélet megnyitja azt a perspektívát is, hogy a ma élő emberek nem bűnösök a múltban történtekért, felelősek azonban azért, hogy emlékezzenek a múltra, tiszteljenek az áldozatok és a túlélők előtt, és törekedjenek egy jobb jelen és jövő megteremtésére.

A holokausztról és az emberi jogokról való oktatás és az interkulturális nevelés összekapcsolódik, mivel közös céljuk a társadalmi igazságtalanság és a sokszínűséggel szembeni intolerancia kezelése, valamint a sokszínűség és a diszkrimináció-mentesség tiszteletének elősegítése. Ha a 21. században bármely tantárgyat úgy tanítunk, hogy az interkulturális nevelést transzverzális témaként nem építjük be az oktatásba, akkor ez teljesen más, mint az a valóság, amelyben a fiatalok élnek.

Társadalmaink egyre sokszínűbbek, és a különböző kultúrákból származó emberekkel való mindennapi, akár személyes, akár online érintkezés a legtöbb diák számára valóság. Miközben általános az a vélekedés, hogy a fiatal generáció apatikus és nem érdeklődik a politika iránt, a valóságban a fiatalok elkötelezettsége a hagyományostól a nem hagyományos és civil elköteleződés felé mozdul el, mivel a fiatalok vonzódnak az új társadalmi mozgalmakhoz - sőt, maguk is kialakítják azokat (Chrysochoou és Barrett, 2017). Ez a kontextus olyan oktatást igényel, amely *"tisztelően tartja és előmozdítja a sokszínűséget, miközben folyamatosan megkérdőjelezi a status quo-t és a társadalom hatalmi struktúráit"* (Nestian-Sandu és Lyamouri-Bajja, 2018, 21. o.). Ez pedig nem más, mint az interkulturális oktatás.

Totten és Feinberg (2001) 17 "indokot" sorol fel a holokauszt tanítására, amelyek közül több közvetlenül megegyezik az interkulturális oktatás céljaival. Ilyen például az olyan fogalmak vizsgálata, mint az előítélet, a diszkrimináció, a rasszizmus, az antiszemitizmus, a tekintélynek való engedelmesség, a szemléltető-hatás, a konfliktus és konfliktuskezelés, a döntéshozatal és az igazságosság; annak megértése, hogy az "apró" előítéletek hogyan alakulhatnak át könnyedén sokkal súlyosabbá; az etnikai és vallási gyűlölet tudatosítása; a pluralizmus és a sokszínűség értékelése.

A holokausztról való oktatás, az emberi jogi oktatás és az interkulturális oktatás metszéspontjában a tanulók olyan folyamatokba vonhatók be, amelyek segítik őket abban, hogy

- a holokauszt történetéből tanuljanak a demokratikus értékek és az emberi jogok előmozdítása érdekében;
- megértsék, hogy az identitás milyen szerepet játszott a zsidók és más csoportok üldözése során a holokauszt idején, és milyen szerepet játszik a mai társadalmakban;
- megértsék saját identitásukat a történelemhez kapcsolódóan és azzal a társadalommal kapcsolatban, amelyben élnek;
- megkérdőjelezzék a nacionalista perspektívákat a holokausztról való oktatásban;
- megértsék, hogy felelősségük a holokauszt okozta fájdalom, trauma és veszteség elismerése és az emlékezés;
- megőrizték a zsidó örökséget és elismerjék a zsidó emberek hozzájárulását a különböző helyek történelméhez, ahhoz is, ahol már nincsenek jelen;
- megismerjék az antiszemitizmus történetét, és összekapcsolják azt a jelen antiszemita megnyilvánulásaival;
- megértsék, hogy a romák mai megkülönböztetése és marginalizálása Európában az üldöztetés, a rabszolgaság és a roma népiirtás hosszú történelmének közvetlen következménye;
- megismerjenek más kultúrákat és azt, hogy hogyan lehet értelmes interakciót folytatni különböző háttérű, kultúrájú és tapasztalatú emberekkel;
- elgondolkodjanak saját sztereotípiáikon, és igyekezzenek megtalálni a módját, hogyan lehet ezeket leküzdeni;
- megértsék, hogy a múltban is történtek változások, és a társadalmak változékonyak;
- az emberi jogok és az emberi méltóság tiszteletben tartását fejlesszék;
- tudatosítsák, hogy a mai társadalmakban az emberi jogok védelmének biztosítása érdekében társadalmi fellépésre van szükség;
- kiálljanak az igazságtalanságokkal szemben.

E célok eléréséhez jól átgondolt és jól megtervezett oktatási folyamatra van szükség, amely tantárgyközi, és amelyben a különböző tudományágak tanárai együttműködnek a társadalmi és történelmi összefüggések, valamint az emberi viselkedés összetettségének bemutatása érdekében. Jennifer Lemberg arról beszél, hogy szükség van olyan diszciplináris beszélgetésekre, *“amelyek összehozzák a holokauszt-tanulmányok innovatív tudományosságát a pedagógia konkrétabb megfontolásaival, és amelyek elismerik, hogy a holokausztról való tanításnak és tanulásnak valamilyen módon köze van ahhoz, hogy kik vagyunk mi, emberi lények.”* (Lemberg, 2021, 113. o.).

# A kompetenciafejlesztés interdiszciplináris megközelítése

A holokausztról nem lehet úgy tanítani, mint ahogy bármely más tantárgyat tanítunk. Nem lehet távolságtartóan, az érzelmi vonatkozásokat elkerülve tanítani. Ugyanakkor nem szabad leegyszerűsítve sem, a holokausztot erkölcsi leckeként használni. Ha nem segítjük a diákokat abban, hogy megértsék a holokausztot lehetővé tevő okokat és összefüggéseket, különösen annak kapcsolatát Európa átfogóbb történelmével és az antiszemitizmus történetével, akkor azt hihetik, hogy a holokauszt elszigetelt esemény, anomália volt. Ez a holokauszt emlékének elbagatellizálásához vezethet.

Fontos biztosítani, hogy a tanulók hozzáférjenek a holokauszthoz kapcsolódó pontos tényekhez, hogy a témáról szóló tanulásuk a holokauszt történelmileg pontos meghatározásával kezdődjön, és hogy megtanulják más kapcsolódó fogalmak helyes használatát. Az elsődleges forrásokból való tanulás segíthet a tanulóknak a holokauszt objektívebb megértésében. Természetesen a források kritikus elemzésére van szükség, még akkor is, ha elsődleges forrásokról van szó. Sok elsődleges forrást maguk az elkövetők készítettek, és annak elemzése, hogy miért és hogyan készültek az egyes források, segít a tanulóknak abban, hogy mélyebben megértsenek egy összetett és felkavaró eseményt. A holokauszt tanulmányozásának nem szabad kizárólag a tényekre és számadatokra összpontosítania, figyelmen kívül hagyva az emberi dimenziót, ugyanakkor a tanároknak sem szabad az egyes történeteket a történelmi kontextus általános megértése nélkül bemutatniuk. A különböző források – például irodalom, művészet, személyes elbeszélések, filmek stb. – felhasználása elősegítheti a kiegyensúlyozottabb nézőpontok kialakulását. A tanulók támogatása abban, hogy a holokauszt történelmi kontextusát megértsék *“segít közvetíteni azt a tényt, hogy a náci üldözés szándékos volt, de nem elkerülhetetlen.”* (Polgar, 2018, 20. o.).

A holokauszt tanulmányozása erős érzelmeket válthat ki, amelyhez a diákoknak reflektálniuk kell saját gondolataikra és percepcióikra is. Tehetetlenséget, dühöt és frusztrációt is érezhetnek. Ennek a ténynek a felismerése és ezeknek az érzéseknek a kezelése erősen motiválhatja a diákokat a jelenben való cselekvésre: támogathatja vagy irányíthatja a tanulókat abban, hogy a mai társadalmakban változást hozzanak létre. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a diákok úgy érzik, hogy a tanulási környezet biztonságos és ösztönző, és hogy saját identitásukat és világnézetüket össze tudják kapcsolni a tanult témákkal.

Peter Cook mellett érvel, hogy a *“kultúra a tartalom elé helyezendő”* (2021), és utal annak fontosságára, hogy az osztálytermi kultúrát erős demokratikus értékekkel kell kialakítani annak érdekében, hogy képesek legyünk komplex és érzelmileg terhelt tartalmakkal foglalkozni. Ha olyan biztonságos környezetet teremtünk, amelyben a diákok úgy érzik, hogy nem ítélik el őket, amikor kifejezik gondolataikat, a diákok aktívabban fognak foglalkozni a tanított témával. Ez csak akkor érhető el, ha az önbecsülés, mások tisztelete és az emberi méltóság tiszteletben tartása alapvető értéknek számít a csoportos interakcióban. A tanulók nem lehetnek csupán tárgyai a pedagógiai beavatkozásoknak, hanem magukénak is kell érezniük a pedagógiai intervenciókat. *“A történelemoktatásban ez*

azt jelenti, hogy a tanulási folyamatnak nyitnia kell arra, ami a tanulók számára a saját személyes hátterük fényében relevánsnak és értelmesnek tűnik, és ösztönözni kell őket arra, hogy kifejtsék nézeteiket és értelmezéseiket, miközben tiszteletben tartják másokét.” (Lenz, 2016).

Történelmileg szoros kapcsolat van a holokauszt és az emberi jogok modern keretrendszerének kialakítása között: a holokauszt katalizálta az ENSZ megalapítását; az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (UDHR) szövegezése és az alapvető jogok védelmét szolgáló jogrendszerek létrehozása a második világháború atrocitásainak figyelembevételével történt. Mindazonáltal a múlt és a jelen közötti értelmes kapcsolatok építése jelentős felkészültséget igényel a tanároktól, a történelmi igazság tiszteletét, a demokratikus elvek és a sokszínűség megbecsülését, nyitottságot más tanárokkal való együttműködésre és a megfelelő módszerek folyamatos keresését, amelyek segítségével a tanulók értelmes reflexióba vonhatók be.

A tanárok a holokausztról való tanításhoz kiváló forrásokhoz férhetnek hozzá, mint például az IHRA ajánlásai a holokausztról való tanításhoz és tanuláshoz, az USHMM iránymutatásai a holokausztról való tanításhoz és sok más forrást. Ennek a kézikönyvnek az elkészítéséhez ezek a források, valamint az Olga Lengyel Intézet (TOLI) és európai partnerei több ezer tanárral folytatott gyakorlati tapasztalatai szolgáltak inspirációul. A kézikönyv hozzáadott értéke az általa javasolt interdiszciplináris megközelítésben rejlik, amely az egyes tudományágak leglényegesebb aspektusaira támaszkodik annak érdekében, hogy támogassa a diákokat a múlt és a jelen közötti kapcsolat megértésében, és képessé tegye őket arra, hogy aktív állampolgárokká váljanak, akik kiállnak az igazságtalanságokkal szemben.

Az emberi jogi oktatást gyakran tekintik az emberi **jogokról**, az emberi **jogok által** és az emberi **jogokért** való tanulásnak:

- Az emberi **jogokról** való tanulás az emberi jogok történetének és mechanizmusainak, az intézmények és a jogrendszer ismeretére utal, valamint az emberi jogok jelentőségének és tartalmának ismeretére.
- Az emberi **jogok által** történő tanulás olyan oktatási megközelítések és eszközök alkalmazásával történik, amelyek az emberi jogok mögött álló eszméket közvetítik – az oktatási folyamatot demokratikus módon szervezik meg, ösztönzik a tanulók aktív részvételét, és védik minden egyes tanuló emberi méltóságát.
- Az emberi **jogokért** való tanulás az e jogok védelmében való cselekvésre és az igazságtalanság, az egyenlőtlenség és az emberi jogok megsértésének megelőzésére és elutasítására irányuló magatartásra utal.

Az interdiszciplináris megközelítés, amelyben az emberi jogokról, az emberi jogok által és az emberi jogokért való tanulás a holokausztról való oktatással és az interkulturális oktatással összefüggésben történik, átfogóbb módot kínál a diákoknak arra, hogy a múltat a jellel kapcsolatban megértsék, és hogy saját és diáktársaik identitását a történelemmel általában, és különösen a holokauszttal összefüggésben megértsék. Bár a tanulók gyakran érdeklődnek az emberi jogi kérdések iránt, *“nem biztos, hogy tisztában vannak azzal, hogy az emberi jogok megsértése történelmileg a társadalmi, gazdasági és politikai feltételek és folyamatok eredménye, vagy hogy az emberi jogokért folytatott küzdelemnek saját történelme van”* (Tibbitts, 2016, 94. o.). Az interdiszciplináris megközelítés arra ösztönözheti a diákokat, hogy beszélgetéseket folytassanak a történelemről, a jelenről és a jövőről. Arra is motiválhatja őket, hogy hozzájáruljanak ahhoz, hogy a múltban dehumanizált emberek emlékét méltósággal őrizték meg.

Azadeh Aalai szerint rendkívül fontos annak elismerése, hogy *“nem minden tapasztalat vagy történelmi esemény érthető vagy érthető meg teljes mértékben”*. (Aalai, 2020, 215. o.) Ez a felismerés a diákok és a tanárok



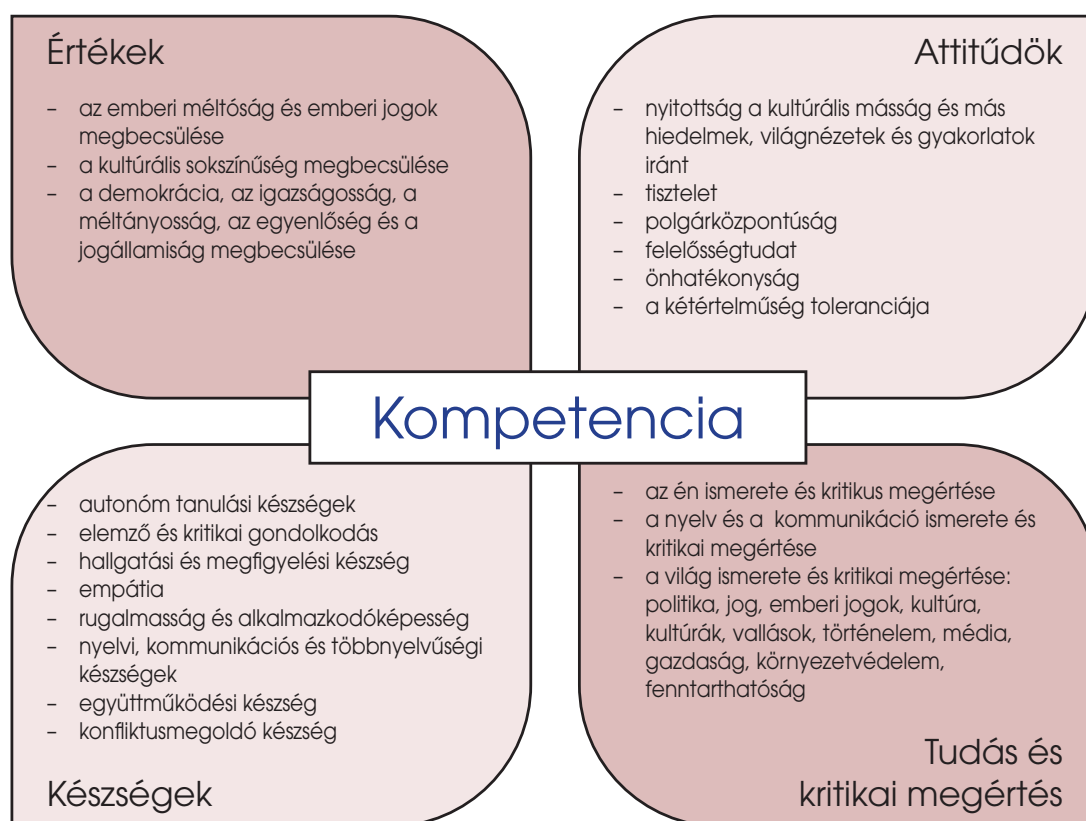
számára egyaránt különleges megértési lehetőséget kínál. Amellett érvel, hogy a témaválasztás lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy elkerüljék a holokausztról való problémásnak tekinthető oktatást, például, *“hogyan leegyszerűsítik azt, és ‘szimplifikált’ vagy előre megfogalmazott következtetéseket kínálnak és/vagy túlterhelik a diákok”* (Aalai, 2020, 210. o.). A téma egy olyan nézőpont, amely referenciakeretet kínál a tanulóknak, lehetővé téve számukra, hogy egy ilyen összetett és felfoghatatlan esemény történetében eligazodjanak. Az emberi jogi nézőpont olyan perspektíva, amelyen keresztül a diákok értelmezni próbálhatják az eseményeket. Ahelyett, hogy egyértelmű válaszokat próbálna adni, a diákokat komplexebb megközelítésre ösztönzi, és arra készíti őket, hogy felismerjék a történetek komplexitását.

Az Európa Tanács által 2018-ban közzétett Demokratikus Kultúra Kompetencia Referenciakeret (RFCDC) iránymutatóként szolgálhat a tanárok számára interdiszciplináris tantervi és tanórán kívüli oktatási tevékenységek tervezésében és értékelésében.

A keretrendszer az oktatás kompetenciaalapú megközelítését mutatja be, és a kompetenciák fogalmi modelljét javasolja. A modell 20 kompetenciát tartalmaz, amelyek négy kategóriába sorolhatók: értékek, attitűdök, készségek, valamint tudás és kritikai megértés (ld. 1. ábra). Ezek a kompetenciák fejlesztendők ahhoz, hogy a demokratikus és interkulturális helyzetek által támasztott követelményekre, kihívásokra és lehetőségekre (Barrett, 2020) megfelelően és hatékonyan tudjunk reagálni.

A modell fontos eleme, hogy a tudás a kritikai megértéshez kapcsolódik, ami azt jelenti, hogy az új tudás megszerzése csak olyan mértékben értékes, amilyen mértékben támogatja a kritikai megértést, lehetővé teszi az összekapcsolódást és a jelentésadást (Rus, 2019). Az oktatási folyamatban ez úgy jelenik meg, hogy a tanulók számára lehetőséget kell teremteni az új ismeretek feldolgozására, megvitatására és világképükbe való integrálására, biztosítva ezáltal a tudás megértését és növelve annak esélyét, hogy hosszú távon emlékezzenek rá. A modell másik fontos eleme, hogy jelentős szerepet tulajdonít az értékeknek mint a kompetenciák kulcselemeinek. A tudás, a készségek és az attitűdök fejlesztése erős demokratikus értékek nélkül azzal a kockázattal jár, hogy olyan társadalmak jönnek létre, amelyekben a “soha többé” nem értelmezhető.

Az oktatási folyamatokban a demokratikus kultúra kompetenciái klaszterekben fejleszthetők. Ezek erősen kapcsolódnak egymáshoz, és bármely adott helyzetben, beleértve a tanulási folyamatot is, egy személy egynél több kompetenciát használhat és fejleszthet. Ezért az interdiszciplináris tanulási folyamatok jól alkalmazhatók a demokratikus kultúra kompetenciáinak fejlesztésére.



1. ábra : A demokratikus kultúra kompetenciáinak modellje.

Forrás: Európa Tanács (2018) A demokratikus kultúra kompetenciáinak modellje. (Council of Europe (2018): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. p87)

A magyar fordítás forrása: Tóth Judit: Történelemtanítás a digitális korban – brüsszeli fórum az Európa Tanács főszervezésében

In: Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat. 2023.

Az Európa Tanács javaslatára ez a keretrendszer, amelyen keresztül az emberi jogi oktatás és az interkulturális oktatás megvalósítható a tagállamok oktatási rendszereiben. A keretrendszer használatát a holokausztról való oktatással kapcsolatban a TOLI és európai partnerei által megvalósított számos tanárképzési programban tesztelték. Több mint 100 tanár vett részt azoknak a kompetenciáknak az azonosításában, amelyek a holokausztról való oktatás során fejleszthetők. Arra a következtetésre jutottak, hogy ez a keret hasznos eszköz mind az oktatási tevékenységek tervezéséhez, mind a diákokra gyakorolt hatás értékeléséhez.

A keretrendszer használata kompetenciamodellt és irányadó eszközt nyújt a holokausztról való oktatás, az emberi jogok és az interkulturális nevelést ötvöző interdiszciplináris oktatás tervezésében, végrehajtásában és értékelésében a tanárok számára. Az ebben a kézikönyvben bemutatott oktatási tevékenységek a keretrendszer alapján kerültek kidolgozásra.

\*Linkek forrásokhoz:

<https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>.

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/05/toth-judit-tortenelemtanitas-a-digitalis-korban-brusszeli-forum-az-europa-tanacs-foszervezeseben-14-01-09/>



# Módszertani megfontolások

Olyan pedagógusok, mint Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire és David Kolb azt a nézetet hirdették, hogy a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló aktívan foglalkozik a tartalommal. Az olyan módszertanok, mint a kutatásalapú tanulás, a tapasztalati tanulás vagy a projektalapú tanulás megfelelőek az olyan interdiszciplináris megközelítésekhez, amelyek ötvözik a holokausztról való oktatást, az emberi jogi oktatást és az interkulturális oktatást.

**A kutatásalapú tanítás** az életre, az emberi viselkedésre, a társadalomra vonatkozó mélyreható kérdések feltevésén alapul. A kérdéseket az oktatási folyamat irányításának kiindulópontjaként használni azt jelenti, hogy *“a tanárok megértik a számtalan megközelítési módot, amellyel a tartalmat megközelíthetjük, olyan kérdéseket választanak, amelyek a teremben lévő diákok adott csoportja számára nagy érdeklődésre tarthatnak számot, és a diákokat saját kérdések feltevésére irányítják”*. (Lemberg és Pope IV, 2021).

IEbben a folyamatban nem szabad elsietni a válaszokat. Ha a tanulóknak nincs elég idejük és lehetőségük arra, hogy a történelmet emberi szemszögből vizsgálják, és hogy értelmet adjanak a saját valóságuk és az általuk vizsgált történelmi valóság közötti összefüggéseknek, akkor a vizsgálati kérdésekre adott válaszoknak nincs értékük. *“Gyakran bátorítom a csoportokat arra, hogy csendben üljenek le a feltett kérdésekkel, és mindenkit arra kérek, hogy a kérdést saját életük és szívük összefüggésében vizsgálják meg. Számomra ez azt jelenti, hogy az emberiséggel és az emberiségért tanítok”* (Zagray Warren, 2021, 106. o.). Amikor a diákok megismerkednek a holokauszttal, gyakran több kérdés marad bennük, mint amennyit az elején feltettek. Amikor emberi élethelyzetekről és mások szenvedéséről van szó, minden új válasz legalább egy új kérdést vet fel további kutatásokhoz.

Annak érdekében, hogy a diákokat bevonjuk a holokausztra és az emberi jogokra összpontosító oktatási folyamatokba, olyan kérdéseket is érdemes megbeszélni, mint például: Hogyan történhetett meg a holokauszt? Miért történt ez meg a zsidókkal? Mit tudtak akkoriban a hétköznapi polgárok a holokausztról? Miért működtek együtt más európai országok a nációkkal? Mi volt a különböző keresztény egyházak szerepe? A háborúban semleges országok hivatkozhatnak-e semlegességre a holokauszttal kapcsolatban? Mit jelent valami mellett kiállni vagy szemlélődőnek lenni? Hogyan válhatunk aktív állampolgárokká? Milyen körülmények között tagadhatjuk meg a parancsok teljesítését? Honnan tudjuk, hogy mikor van itt az ideje cselekedni? Egyes emberi jogok fontosabbak-e másoknál?

Az ilyen kérdések olyan kutatási és gondolkodási folyamatokba terelhetik a diákokat, amelyek arra készítetik őket, hogy különböző forrásokhoz forduljanak, kategóriákat állítsanak fel a vizsgálatához, árnyaltan értsék meg a múltat, és elgondolkozzanak azon, hogy a múlt hogyan befolyásolja a jelen, és a jelen hogyan befolyásolja a jövőt. A történelmi szerep és a saját identitását, valamint a tágabb társadalomban betöltött szerepét megérteni próbáló átlagpolgár szerepe között kell eligazodni. Ebben az értelemben a megfelelő források használata és a holokausztnak a modern kor problémái szempontjából való relevanciájának megteremtése az oktatási folyamat kulcsfontosságú szempontjai.

**A tapasztalati tanulás** olyan tanulási folyamat, amely gyakorlati tapasztalatszerzés és reflexió révén valósul meg. A demokratikus kompetenciákat nem lehet egyszerűen tanítani, azokat meg kell tapasztalni és rendszeresen gyakorolni kell.

David Kolb Dewey, Levin és Piaget korábbi munkái alapján dolgozta ki a tapasztalati tanulási ciklust, mint négylépcsős tanulási folyamatot, amely a tanulónak a témával való kapcsolatából, konkrét tapasztalataiból indul ki. A megfigyelés és a reflexió folyamatán keresztül a tanulók magukévá teszik a tanultakat. A reflexió következtetéseit ezután összekapcsolják az absztrakt gondolkodással, hogy olyan fogalmakat alkossanak, amelyek új helyzetekben átültethetők, és a gyakorlatban alkalmazhatók. Amikor a kifejlesztett kompetenciákat egy új kontextusban használják, azok megerősödnek, és egy új tanulási ciklus alapját képezik.



2. ábra A Kolb-féle tapasztalati tanulás modelljének adaptált változata

A tanulóiban változás akkor következik be, amikor aktív alanyokká válnak a világban, amikor változást tapasztalnak világnézetükben (Hoggan, 2016), és “ahhoz, hogy az átalakulásnak katalizátora legyen, ki kell tennünk a tanulókat olyan nézőpontoknak, amelyek eltérhetnek a sajátjuktól” (Cranton, 2002, 66. o.). A különböző nézőpontok egyszerű “előadása” a diákok számára azonban kevésbé alkalmas arra, hogy rávegye őket a nézőpontváltás megfontolására. Lényeges, hogy olyan folyamatokba vonjuk be őket, amelyekben aktívan kapcsolatba kerülhetnek olyan emberekkel, szövegekkel, videókkal és tárgyakkal, amelyek különböző nézőpontokat mutatnak be, amelyek megkérdőjelezzik a sztereotípiáikat, a status quo-t, valamint a nacionalista perspektívákat a történelemtanításban. Ha ezt az aktív kísérletezést irányított reflexiós folyamat követi, az növeli a diákok nyitottságát, empátiáját és személyes kapcsolatát a történelemmel. Ez pedig a tanulás iránti fokozott érdeklődéshez és a közösségük fejlődéséhez való hozzájáruláshoz vezethet.

A kooperatív tanulás a tapasztalati tanulás fontos aspektusa. Javítja az összetett fogalmak megértését és növeli a problémamegoldó készséget, lehetővé téve a résztvevők számára, hogy olyan megoldásokat dolgozzanak ki, amelyek nagyobb kreativitást és gyakorlatiasságot mutatnak. Segít a csoportkohézió kialakításában is, és hozzájárulhat a csoporttagok közötti előítéletek csökkentéséhez. Az együttműködésben végzett munka lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy bevonják tapasztalataikat, kifejezzék gondolataikat, és bizonyos mértékben befolyásolják a tanulási folyamatot.

**A projektalapú tanulás (PBL)** olyan módszertan, amely a diákokat aktív résztvevőként vonja be a világ számukra releváns témáiba és kérdéseibe. A diákok hosszabb ideig dolgoznak mélyreható projektek megvalósításán, amelyek sokféle kompetencia fejlesztéséhez vezetnek. A PBL során a diákok együttműködve dolgoznak, kis- és nagycsoportokban, valamint egyénileg. Megosztják egymással tudásukat, személyes gondolataikat és önálló véleményüket, döntéseket hoznak a tanulás tartalmáról, kutatnak, vitatkoznak, gondolatokat ütköztetnek. Amikor a diákok tényeket memorizálnak vagy könnyű válaszokat találnak, elég nagy az esélye annak, hogy elfelejtik ezeket az információkat. Másrészt, ha hagyjuk, hogy a tanulók megbirkózzanak az új nézőpontokkal és eljussanak saját megértésükhöz, az sokrétű és integrált kompetenciák fejlődéséhez vezet, és lehetővé teszi számukra, hogy nagyobb önállóságot szerezzenek a tanulásban.

A PBL-ben a tanár egyenrangúbb kapcsolatba kerül a diákokkal, feladva a tanár hagyományos “hatalmának” egy részét. Az ő szerepe nem annyira az információ átadása, mint inkább a tanulási folyamat irányítása, és annak lehetővé tétele, hogy a tanulók döntéseket hozzanak, felfedezzenek, kérdéseket tegyenek fel, és tovább vigyék a tanulást azáltal, hogy megtalálják azokat a forrásokat, amelyek segíthetnek megválaszolni ezeket a kérdéseket, és végül megosszák a tanultakat egy nagyobb nyilvánossággal. Általában külső szakértők vagy közösségi partnerek bevonásával támogatják az oktatási folyamatot. A diákok egy produktumot vagy prezentációt készítenek, amelyet megosztanak az iskola többi diákjával vagy külső közönséggel. Folyamatos visszajelzési és felülvizsgálati folyamatot, valamint alapos reflexiós folyamatot végeznek a kifejlesztett kompetenciák megszilárdításának és elismerésének támogatása érdekében.

A PBL fő célja nem a “legjobb” projekt vagy produktum létrehozása. A hangsúly a folyamaton és a tanulási élményen van. Maga a projekt csak egy eszköz, amelyen keresztül a diákok fejlesztik kompetenciáikat. A végtermék minősége másodlagos. A tanároknak a folyamat minőségére kell összpontosítaniuk, hogy a diákok elköteleződjenek, együttműködjenek, döntéseket hozzanak, visszajelzést adjanak és kapjanak, és ami a legfontosabb, hogy lehetőségük legyen a folyamat, az eredmények és a tanulságok alapos mérlegelésére.

**Reflexió** nagyon fontos szerepet játszik mindezekben a módszerekben. A reflexiónak az oktatási tevékenység szerves részeként való beépítése segíthet a tanulók kompetenciáinak megszilárdításában, valamint abban, hogy a tanárok többet tudjanak meg a tanulók nézeteiről. A reflexiós idő jó lehetőség a tanulók számára, hogy kialakítsák és kifejezzék gondolataikat és véleményüket. A reflexiós folyamat elvégzésével - az oktatási tevékenység során vagy annak végén - a tanár jobban megértheti, hogy a diákok hogyan élték meg az oktatási tevékenységet, mit

tanultak belőle, és hogyan tudják összekapcsolni azt korábbi tudásukkal és megértésükkel, valamint saját életükkel. Ez pedig a tanárok számára iránymutatást adhat ahhoz, hogy a jövőbeni oktatási tevékenységeket a tanulók sajátos kontextusához és érdeklődési köréhez igazítva készítsék el. A reflexiós folyamat hosszát és tartalmát az elvégzett tevékenység típusához kell igazítani. A projektalapú tanulás esetében a reflexió általában három szempontra összpontosít: a folyamatra - hogyan élték meg a diákok a folyamatot, és mit tennének másképp a jövőben; az eredményekre - hogyan érzik magukat a diákok az eredményekkel kapcsolatban; és a kifejlesztett kompetenciákra - hogyan fogják a diákok a jövőben használni a kompetenciákat.

Ezek a módszerek jól alkalmazhatók a tantárgyközi megközelítésekhez, és akkor valósulnak meg a legjobban, ha a tanárok nemcsak a diákok közötti együttműködést segítik elő, hanem az iskolájukban más tantárgyakat tanító tanárokkal, illetve más iskolák vagy más országok tanáraival is együttműködnek.

# Oktatási tevékenységek

A fejlesztett tevékenységek arra ösztönzik a tanárokat, hogy diákjaikat bevonják az interdiszciplináris tanulási folyamatokba. Hat fő téma szerint vannak csoportosítva ezek a tevékenységek, amelyek a holokauszt, az emberi jogok és az interkulturális oktatás interdiszciplináris megközelítése szempontjából fontosak. Minden témához több oktatási tevékenységet javasolunk. A pedagógusok kiválaszthatják a tanulóik számára leginkább relevánsakat, és a pedagógiai környezetük sajátosságainak megfelelő módon kombinálhatják azokat. Minden tevékenységhez további javaslatok tartoznak a nyomonkövetésre, a témában való elmélyülésre vagy projektalapú tanulási folyamatok létrehozására. Egyes tevékenységek egyszerűbb vagy összetettebb változatokkal rendelkeznek. A helyi kontextushoz és a tanulók igényeihez való alkalmazkodást bátorítjuk. A tevékenységeket középiskolások számára tervezték, de a legtöbbjük - némi kiigazítással - általános iskolások számára is használható. A tevékenységek kiválasztásakor fontos, hogy a tanulóknak elegendő kontextus álljon rendelkezésükre ahhoz, hogy teljes mértékben részt vehessenek a tevékenységekben, és hogy a holokausztot ne kontextus nélkül tanítsák.

A javasolt tevékenységek nem a holokauszt főbb történelmi tényeire összpontosítanak. Arra a feltételezésre épülnek, hogy a tanulók már rendelkeznek alapvető történelmi ismeretekkel a holokausztról és a holokausztot megelőző eseményekről. A tanulóknak azonban nem kell a holokauszt szakértőinek lenniük ahhoz, hogy részt vehessenek az ilyen tevékenységekben. Ráadásul a tevékenységeket nem is kell tanórán kívüli tevékenységként végezni. Beilleszthetők a rendszeres tanítási folyamatba, és megszakíthatók olyan tevékenységekkel, amelyek elsősorban a tanulók alapvető történelmi ismereteinek fejlesztésére összpontosítanak. Az alább javasolt tevékenységek mélyebb elmélkedésre hívják a tanulókat, és támogatják őket abban, hogy kapcsolatot teremtsenek a múlt és a jelen között. Míg e tevékenységek némelyike a történelemórák folytatásaként használható, mások kiindulópontként szolgálhatnak a holokauszt történetének bizonyos aspektusaihoz, mivel képesek motiválni a tanulókat arra, hogy többet tudjanak meg a holokausztról. Reméljük, hogy ezek a tevékenységek arra ösztönzik majd a tanárokat, hogy tanításuk nagy részét interaktív módon folytassák, még azokat a tevékenységeket is, amelyek inkább a történelmi ismeretekre és információkra összpontosítanak.

# Sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció

## Emberi méltóság

### Áttekintés:

Ennek a tevékenységnek az a célja, hogy a tanulók ne egy elvont fogalomként, hanem minden ember belső értékeként értsék meg az emberi méltóságot, és arra ösztönözze őket, hogy tudatosan olyan magatartást alakítsanak ki, amely tiszteletben tartja a körülöttük élő emberek emberi méltóságát..

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Tisztelet
- Empátia
- Az én ismerete és kritikai megértése
- A történelem ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok:

- Fehér tábla / Flipchart papír
- Markerek

**Időtartam:** 2,5 óra. A tevékenység két, egyenként 1 órás részre oszlik, és a két rész között egy feladatot tartalmaz, amelynek becsült időtartama 30 perc.

### Javaslatok tanároknak:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak kapcsolatot teremteni az olyan elvont fogalmak, mint az emberi méltóság, és a konkrét érzések és viselkedések között. Fontos, hogy megértsék, hogy bár különböző, az emberi méltóságot érintő esetekre kell reflektálniuk, soha nem szabad összehasonlításokat tenniük a különböző emberi szenvedésekről. Ez a szempont többször is említésre kerül a kézikönyvben, és ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni. A szenvedés valami nagyon személyes dolog, amit soha nem szabad számszerűsíteni. Mindazonáltal a bántó, becsmérlő, diszkriminatív, dehumanizáló viselkedések elemzése az emberi méltóság fogalmán keresztül segít nekik abban, hogy kevésbé legyenek önkényesek, amikor arról döntenek, hogyan bánjanak az emberekkel, és jobban megértsék, mit jelent az egyenlőség.

### A tevékenységek leírása:

E tevékenység során a tanulók saját életükkel és érzéseikkel, valamint a holokauszt célpontjainak életével és érzéseivel kapcsolatos reflexiós folyamatokba kapcsolódnak be..

## I. rész

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy alkossanak 4-5 fős csoportokat, és mondjanak példákat az iskolájukban tapasztalt **bántó magatartásra/viselkedésre** (diákok vagy felnőttek részéről).

Pl. diszkrimináció különböző formái, a tisztelet hiánya, agresszivitás, zaklatás, bullying, szóbeli vagy fizikai erőszak stb.

2. Ezután a tanár megkéri a tanulókat, hogy folytassák a csoportmunkát, és mondjanak el egy példát egy **velük szembeni bántó magatartásról/viselkedésről**, amelyet életük egy bizonyos pontján (az iskolában vagy azon kívül) tapasztaltak, és fogalmazzák meg, **milyen érzéseket váltott ez ki belőlük**.
3. A tanulókat kéri meg a tanár arra, hogy osszák meg a bántó attitűdök/viselkedések hatására tapasztalt érzéseiket. A tanár az érzésekről listát készít a táblán, majd a következő kérdések alapján megbeszélést vezet:
  - a. Mit gondolsz, miért mutatnak az emberek bántó magatartásformát/viselkedést másokkal szemben?
  - b. Mit gondolsz, miért hatnak ránk ezek az attitűdök/viselkedések?
  - c. Mi a közös ezekben az érzésekben?
  - d. Mit lehet tenni az ilyen hozzáállás/viselkedés ellen?

A tanár listát készít a diákok ötleteiből.

4. A tanár leírja az emberi méltóság fogalmát, és megkéri a tanulókat, hogy osszák meg, mit jelent ez számukra. Ezt követően a tanár elmagyarázza, hogy az emberi méltóság fogalma az emberi jogok keretrendszerének középpontjában áll, ahogyan azt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 1. cikke megfogalmazza: *“Minden ember szabadnak és jogokban egyenlőnek születik”*.
5. A tanulók megkapják a következő idézetet, és a tanár arra kéri őket, hogy a következő tevékenységrész előtt írják le a kapcsolódó gondolataikat.

Lévy-Hass Hanna, a bergen-belseni koncentrációs táborban fogva tartott jugoszláv tanárnő naplójában a következőket írta:

1944. november 8

Nem haltunk meg, de halottak vagyunk. Sikerült megölniük bennünk nemcsak a jelenbeli élethez való jogunkat, és sokunk számára bizonyára a jövőbeli élethez való jogot is... de ami a legtragikusabb, hogy szadista és züllött módszerekkel sikerült megölniük bennünk a múltunk emberi életének minden érzését, a normális múlttal felruházott normális emberi lények minden érzését, egészen annak tudatáig, hogy valamikor emberi lényekként léteztünk, akik méltóak voltak erre a névre.

Forgatom a fejemben a dolgokat, akarom... és egyáltalán nem emlékszem semmire. Mintha nem is én lettem volna. Minden ki van törölve az elméből. Az első néhány hétben még valamennyire, elsősorban kapcsolódtunk előző életünkhöz; még mindig volt kedvünk az álmokhoz, az emlékekhez. De a tábor megalázó és lealacsonyító hétköznapi olyan brutálisan szétvágták összetartásunkat, hogy minden erkölcsi erőfeszítés, hogy a legcsekélyebb mértékben is elhatárolódjunk a minket körülvevő sötét valóságtól, groteszknak bizonyul - haszontalan kínzásnak. A lelkünk mintha olyan kéregbe szorult volna, amelyet semmi sem képes felpuhítani vagy megtörni...

1944. november 18.

Mindezek ellenére a gyerekekkel való munkám folytatódik... Kétségbeesetten ragaszkodom minden lehetőséghez, bármilyen csekély is, hogy összegyűjtssem a gyerekeket, hogy elősegítsem bennük és bennem a legcsekélyebb szellemi éleslátást, valamint az emberi méltóság alapvető érzését. (...)

Ezt a feladatot spontán, sőt ösztönösen végzem, mondhatnám, a lelkemben lévő ellenállhatatlan szükséglet által - azokban a ritka pillanatokban, amikor sikerül felébrednem - és egy olyan ellenállhatatlan szükséglet által, amelyet egyértelműen érzek a gyermekek lelkéből. Mert ők követik a példámat, izgalomba jönnek, élni akarnak, örülni akarnak, ez erősebb náluk. Micsoda szívfájdalom!



## 2. rész

6. A tanár arra kéri a tanulókat, hogy 3-4 fős csoportokban dolgozzanak, és osszák meg egymással az írásaikat.
7. Néhány önkéntest megkérünk, hogy olvassa fel az írását az egész csoport előtt.
8. A diákokat arra kérjük, hogy kis csoportokban vitassák meg a következő idézetet:  
*“Amikor az emberi méltóságról van szó, nem köthetünk kompromisszumokat.”* (Angela Merkel)  
Minden csoport írja le a megbeszélésük következtetéseit, és mutassa be az osztálynak.
9. A tanár előveszi a diákok ötleteit tartalmazó listát a bántó attitűdök/viselkedések ellensúlyozására, és megkérdezi a diákokat, hogy tudnak-e további ötletekkel előállni ezen a ponton. A tanár összegyűjti a csoportok következtetéseit tartalmazó papírokat/dossziákat. A félév vagy a tanév végén a tanár szentelhet egy kis időt arra, hogy megmutassa a tanulóknak a gondolataikat, megvitassa, hogyan változtak a nézeteik időközben, és mit tennének hozzá/változtatnának-e a szövegükön.
10. A tanár arra kéri a diákokat, hogy gondoljanak egy olyan dologra, amit mostantól mindenki meg tudna tenni (a lista alapján vagy valami újjal), ami hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolában mindenki számára méltóságteljesebbek legyenek a mindennapok. A tanulók csoportokban dolgoznak, de mindenkinek egyénileg kell kiválasztania egy viselkedési formát, leírni, és elkötelezni magát, hogy rendszeresen gyakorolja azt.

### További lehetőségek:

- A tanár kijelölheti a tanulóknak Art Spiegelman Maus című könyvét, megvitathatja azt az osztályban az emberi méltóság szempontjából, és megkérheti a tanulókat, hogy írják meg a könyvvel kapcsolatos gondolataikat, osszák meg azokat osztálytársaikkal vagy egy iskolai rendezvényen más osztályokból érkező diákokkal és tanáraikkal.
- A diákok megtervezhetnek és megvalósíthatnak egy figyelemfelkeltő kampányt az emberi méltóság és egyenlőség témájában.
- A tanulók az emberi méltóságról való elmélkedésüket az online gyűlöletbeszéd témájával folytathatják.<sup>1</sup>

## Identitás és sztereotípiák

### Áttekintés:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak elgondolkodni saját identitásukon, az identitásnak a holokauszt során játszott szerepén, valamint az identitás és a sztereotípiák közötti kapcsolaton.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Tisztelet
- Empátia
- Az én ismerete és kritikus megértése

<sup>1</sup> A gyűlöletbeszéd elleni, emberi jogi oktatáson keresztül történő küzdelemre összpontosító oktatási tevékenységekkel kapcsolatos további ötleteket találhat az Európa Tanács forrásai között, például a több mint 20 nyelven elérhető Könyvjelzőkben: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>.

- A történelem ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok:** 1. és 2. melléklet

**Időtartam:** 3 óra. A tevékenység három, egyenként 1 órás részre oszlik, és az első és a második rész között egy feladatot tartalmaz, amelynek becsült időtartama legalább 30 perc, a diákok érdeklődésétől és életkorától függően.

### **Javaslatok tanároknak:**

A sztereotípiákkal való foglalkozás a diákokkal mindig kihívást jelentő feladat, mert a diákok gyakran nincsenek tisztában saját sztereotípiáikkal, vagy nem akarják beismerni, hogy vannak sztereotípiáik, mert pozitív képet akarnak kialakítani magukról, mint jó és kedves emberekről. Néha a tanároknak maguknak is vannak sztereotípiáik, és nem tudnak teljesen belemerülni az ilyen tevékenységekbe. Ezért fontos, hogy a tanárok megpróbálják elemezni saját sztereotípiáikat, és megbeszéljék más tanárokkal, hogyan alakultak ki sztereotípiáik, és hogyan tudnak túllépni rajtuk. A sztereotípiák különböző formákban öröklődnek generációról generációra: média, irodalom, művészet, mindennapi nyelvezet, viccek stb. formájában. Amint megértjük, hogy nem a mi hibánk, hogy vannak ilyen sztereotípiáink, hogy a szocializációs és nevelési folyamatok révén vesszük fel ezeket, leküzdhetjük a büntudatot, és elkezdhetünk dolgozni a sztereotípiák lebontásán, ahelyett, hogy úgy tennénk, mintha nem lennének. Az egyenlő és igazságos társadalmak kialakítása érdekében kulcsfontosságú, hogy a diákoknak segítsünk megérteni, hogy nem szabad büntudatot érezniük azért, mert vannak sztereotípiáik, hanem felelősséget kell érezniük azért, hogy dolgozzanak azon, hogy megszabaduljanak tőlük, és ne járuljanak hozzá tovább a fennmaradásukhoz.

Amikor a diákokkal a sztereotípiákról beszélünk, fontos szempont, hogy megtaláljuk a megfelelő egyensúlyt aközött, hogy 1) segítsük a diákokat abban, hogy megértsék, mik azok a sztereotípiák, és 2) elkerüljük, hogy olyan sztereotípiákkal tápláljuk őket, amelyekkel korábban nem rendelkeztek. Ezért gondos mérlegelésre van szükség, amikor a tanár a náciokról terjesztett sztereotípiákról beszél a diákoknak. Ebben az értelemben nem tanácsos fényképeket mutatni.

Az 1. melléklet első forgatókönyvének fő célja, hogy a diákok - akik közül lehet, hogy vannak olyan privilegizált helyzetűek, akik még soha nem kerültek diszkriminációs szituációba - megértsék, milyen lehet a gyűlölet célpontjának lenni. Tekintettel arra, hogy sok osztályközösség sokszínű, fontos szem előtt tartani, hogy a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó tanulók valószínűleg már átéltek hasonló helyzeteket, és ezeket, ha felmerülnek, óvatosan, empátiával és tisztelettel kell megvitatni. A diákokat soha nem szabad arra kényszeríteni, hogy megosszák a diszkriminációs helyzeteket, ha nem érzik magukat kényelmesen. Azonban egy olyan biztonságos környezet megteremtése, amelyben a diákok megoszthatják ezeket a helyzeteket, nemcsak a tisztelet tanítására, hanem annak gyakorlására is kiváló módszer.

Az identitás és a felelősség témájának további feltárása érdekében a tanároknak érdemes elolvasniuk az *On Austrian Soil (Osztrák földön. Tanítani azokat, akiket megtanítottak gyűlölni)* Sonda Perl tanári memoárját (2005), amely a remény pedagógiáját kínálja.

### **A tevékenységek leírása:**

#### **I. rész – Az identitás felfedezése**

1. A diákokat arra kérjük, hogy gondolkodjanak el saját identitásukról, és azonosítsák identitásuk alapvető aspektusait. Feladatuk, hogy a rajzoljanak egy embert (saját magukat), és a rajzolt alak póljára vagy

- a személy mellé írják fel identitásuk öt fő aspektusát. A tanulók szabadon választhatják meg, hogy mit szeretnének identitásuk fő szempontjaiként kiemelni. Ha szükséges, a tanár példákat is adhat a szempontokra, például: lány, barát, szereti az állatokat, szeret olvasni, zenész, sportoló, fiú, becsületes stb.
2. Az egyéni reflexiót követően a tanulók négyfős csoportokban osztják meg az identitásukhoz kapcsolódó aspektusokat. Minden diák annyit oszt meg, amennyit szeretne és amennyit jónak gondol.
  3. A tanár megkér néhány önkéntest (4-5 személyt), hogy osszák meg gondolataikat az egész osztállyal. Miközben a diákok előadják, a tanár felírja (vagy megjegyzi) a különböző kategóriákat: nem, családi kapcsolatok, etnikai hovatartozás, hobbi, személyiségjegyek stb. Miután az önkéntesek bemutatkoztak, a tanár felsorolja az említett kategóriákat, és megkérdezi az osztály többi tagját, hogy más kategóriák is előkerültek-e, például vallás, szexuális irányultság, politikai hovatartozás stb.
  4. A tanár rövid beszélgetést kezdeményez a következő kérdések alapján:
    - a. Mit gondolsz, az identitás valami állandó, vagy olyan valami, ami idővel változik?
    - b. Mi határozzuk meg saját identitásunkat, vagy valaki más határozza meg helyettünk?
  5. A tanár megkér minden diákot, hogy nézze vissza a listáját, és próbálja meg az identitás különböző aspektusait aszerint rendezni, hogy azok mennyire fontosak számára. Ezután a tanár megkéri a tanulókat, hogy képzeljék el, hogy:
    - egy barátom azt mondaná, hogy nem helyes, ha valaki [amit a diák a listája élére tett]:
      - i. Te hogy éreznéd magad?
      - ii. Hogyan reagálnál?
      - iii. Van-e joga egy barátnak ilyet mondani?
    - az iskola azt mondaná, hogy nem helyes, ha valaki [amit a diák a listája élére tett]:
      - i. Te hogy éreznéd magad?
      - ii. Hogyan reagálnál?
      - iii. Van-e joga az iskolának ezt mondani?
    - új törvényt fogadtak el, amely kimondja, hogy nem helyes [bármit is írnak a diákok a listájuk élére]:
      - i. Te hogy éreznéd magad?
      - ii. Hogyan reagálnál?
      - iii. Van-e joga a kormánynak ilyen törvényt elfogadni?
  6. A tanár elmagyarázza (vagy emlékezteti) a diákokat, hogy a holokauszt idején a zsidó emberek identitása egyetlen szempontra korlátozódott - nem számított, hogy nők, gyerekek, tanárok, diákok, könyvbarátok, (sorolja ide az identitásnak a diákok által korábban említett aspektusait), nem számított, hogy vallásosak voltak-e vagy sem, hogy politikai beállítottságúak voltak-e vagy sem. Nem számított, hogy zsidónak lenni a listájuk elején vagy alján szerepelt-e. Csak az számított, hogy a nácik és kollaboránsaik zsidóként azonosították őket, és ezen egyetlen szempont alapján üldözték és gyilkolták meg őket. A nácik és kollaboránsaik a romákat, a Jehova tanúit, a melegeket és más csoportokat is üldöztek és meggyilkoltak identitásuk egyetlen, az elkövetők által "problémásnak" tartott aspektusa alapján.
  7. A tanár a következő kérdésekre épülő reflexiós folyamatba vonja be a tanulókat:

- a. Mit gondolsz, mit éreztek a zsidó emberek, amikor arra kérték őket, hogy viseljék a Dávid-csillagot a ruhájukon?
  - b. Mit gondolsz, hogy érezték magukat a gyerekek, amikor megtiltották nekik, hogy iskolába menjenek?
  - c. Mit gondolsz, mit éreztek a szüleik, amikor eltiltották őket a szakmájuk gyakorlásától?
  - d. Mit gondolsz, volt-e joga a náciknak és kollaboránsaiknak ilyen törvényt hozni? Miért?
8. A tanár elmagyarázza, hogy a nácik és kollaboránsaik tettei törvényesek voltak abban az értelemben, hogy törvényt hoztak a tetteik végrehajtásához. Az emberi jogok modern keretei tiltják az ilyen jogszabályok elfogadását. Az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 2. cikke például kimondja: *“A jelen nyilatkozatban kinyilvánított összes jogok és szabadságok fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai vagy más véleményre, nemzeti vagy társadalmi származásra, vagyonna, születésre vagy más körülményre vonatkozó mindennemű megkülönböztetés nélkül mindenkit megilletnek.”*
9. Fontos, hogy a tanár elmagyarázza a diákoknak, hogy a feladat célja nem az, hogy átérezzék, mit éreztek a zsidó emberek a holokauszt idején, mert ezt nem lehet tudni. Megpróbálhatjuk elképzelni, hogy min mentek keresztül az emberek, és naplóból vagy tanúvallomásokból megismerhetjük a személyes élményeket, de amit egy gyakorlat során érzünk, nem hasonlítható össze azzal, amit az emberek a tényleges helyzetben éreztek. Mindazonáltal az ilyen gyakorlatok segíthetnek nekünk fejleszteni az empátiánkat. Ha szükséges, a tanár ellenőrizheti a diákokkal, hogy megértették-e az empátia fogalmát.
10. A tanár elmagyarázza, hogy bár Európában vannak jogszabályok az emberek diszkrimináció elleni védelmére, a valóságban nem mindenki élvezheti teljes mértékben az emberi jogokat. A tanár megkéri a tanulókat, hogy osszák meg, tudnak-e olyan csoportokról, amelyeket ma is diszkriminálnak identitásuk valamely aspektusa alapján.
11. A diákokat arra kérik, hogy a következő találkozóig kutassák fel a sztereotípiák jelentését.

## II. rész – A sztereotípiák dekonstruálása

12. A tanár átadja a tanulóknak az 1. melléklet első forgatókönyvét, és arra kéri őket, hogy 4 fős csoportokban dolgozzanak a következő kérdések megválaszolásán:
  - a. A forgatókönyvben leírt világ jó vagy rossz? Miért?
  - b. Miért utálja mindenki azt a bizonyos embercsoportot a forgatókönyvben?
  - c. Milyen érzéseket kelt benned ez a történet?
  - d. Láttál már valami hasonlót a való életben, de a társadalom egy másik csoportjával kapcsolatban? Mit gondolsz, mit éreznek az adott csoporthoz tartozó emberek, amikor ilyen dolgokat hallanak/olvasnak? Megkérdeztél valaha valakit ebből a csoportból, hogy mit érez ezzel kapcsolatban vagy hasonló helyzetben?
13. A tanár tájékoztatja a diákokat, hogy a sztereotípiákról fognak beszélgetni, és arra kéri őket, hogy osszák meg, mit tudnak a sztereotípiákról, és hogyan definiálnák a sztereotípiákat. Az ötleteket összegyűjtik a táblán vagy egy közös dokumentumban.
14. A tanár hangsúlyozza, hogy a sztereotípiák olyan túlzott általánosítások és leegyszerűsítések, amelyek egy (általában negatív) tulajdonságot tulajdonítanak egy egész embercsoportnak: ha valaki egy bizonyos csoporthoz tartozik (vagy annak tartják), akkor annak a személynek "rendelkeznie kell" ezzel a tulajdonsággal.
15. A diákokat megkérdezzük, hogy ismerik-e azokat a sztereotípiákat, amelyeket a náciok a zsidók ábrázolására használtak. Ha a tanulók nem rendelkeznek előzetes történelmi ismeretekkel a témában, a tanár megoszthat néhány példát a sztereotípiákra, elmagyarázva, hogy ezek a fizikai tulajdonságoktól kezdve a politikai hovatartozásig (kommunisták), a kapzsisághoz vagy a világalomhoz hasonló szempontokig stb. terjedtek.
16. A tanár átadja a tanulóknak a 2. melléklet egy példányát, és megkéri őket, hogy olvassák el. Ezután a tanulók négyfős csoportokban gondolkodjanak el azon, hogy szerintük Roman Kent mit értett azon, amit mondott: *"Természetesen egy szó nem fegyver. A szavak nem ölnek meg egy csapásra, de olyan körülményeket teremthetnek, ahol az emberek elveszítik gátlásaikat, hogy szörnyű dolgokat tegyenek"*
17. The groups present their reflections and a general discussion follows, based on the following questions:
  - a. Mit gondolsz, hogyan érzi magát egy sztereotipizált személy?
  - b. Milyen veszélyei vannak a sztereotípiáknak?
  - c. Kinek kedveznek a sztereotípiák?

## III. rész – Cselekvés

18. Egy önkéntes diákot megkérünk, hogy olvassa fel az 1. mellékletben található második forgatókönyvet, és az osztályt arra kérjük, hogy gondolkodjanak el az első forgatókönyv (amelyet szükség esetén újra meg lehet adni) és a második forgatókönyv közötti különbségről.
19. A tanár megkéri a diákokat, hogy 4 fős csoportokban dolgozzanak, és gondolkozzanak el konkrét cselekvéseken, amelyeket meg lehet tenni, hogy a valóságot úgy változtassák meg, hogy az jobban hasonlítson a második forgatókönyvhöz. A feladatuk az, hogy olyan konkrét lépéseket találjanak ki, amelyeket ők maguk, a környezetükben élő felnőttek, az iskola, a közintézmények, a média / közösségi média, a civil társadalom, az üzleti szféra stb. megtehet a meglévő sztereotípiák megkérdőjelezése és a nagyobb polgári szerepvállalás elősegítése érdekében.
20. Minden csoport bemutatja gondolatait, majd ezt követően irányított beszélgetés következik:
  - a. Könnyű vagy nehéz volt olyan ötletekkel előállni, amelyek megtörik a sztereotípiákat? Miért?
  - b. Mit gondol, ki támogatja a sztereotípiákat a társadalmunkban?
  - c. Mit gondolsz, vannak sztereotípiás gondolataid? Mik ezek?
  - d. Mit tehetsz a saját sztereotípiáid leküzdéséért?

A tanár emlékeztetheti a diákokat arra, hogy mindenkinek vannak sztereotípiái, mivel ezeket a szüleink, tanáraink, a tömegmédia, a könyvek és a művészet közvetítették számunkra. Nem a mi hibánk, hogy vannak sztereotípiáink, de a mi felelősségünk, hogy felismerjük őket, hogy ne hagyatkozzunk rájuk, és ne állandósítsuk őket.

### További lehetőségek:

- E tevékenységsorozat végén a diákok kampányt szervezhetnek, hogy felhívják a figyelmet a sztereotípiákra és a propagandára.
- A tanulók egy vagy több, angol nyelven elérhető implicit asszociációs tesztet is elvégezhetnek itt: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- A diákok megnézhetik a következő TED Talkot:  
Chimamanda Ngozi Adichie: *The Danger of a Single Story*, több nyelven feliratozva.



# 1. melléklet

## 1. forgatókönyv

Ma reggel felébredtél, és bekapcsoltad a tévét. A hírekben arról számoltak be, hogy egy 3 fős [a tanár itt a többségi diákok kultúráját illeszti be, pl. román, olasz stb.] csoport kirabolt egy turistát a főtéren. Görgetsz a közösségi médiában, és látod a rablással kapcsolatos kommenteket. Az emberek azt mondják, hogy [ugyanaz a csoport itt beillesztendő] mindig csak bajt csinált, és el kellene küldeni őket Európából, valahova egy másik kontinensre, minél messzebbre. Nem ez az első alkalom, hogy ilyesmit hallasz, és tudod, hogy nem ez lesz az utolsó.

Elmész otthonról, és az iskolába menet elhaladsz egy graffiti mellett, amely mellett az elmúlt hónapban minden nap elhaladtál, és amelyen ez áll: Védjétek magatokat a mocskos [ugyanazt a csoportot ide beilleszteni]. Amikor belépsz az iskolába, hallod, hogy a diákok egy csoportja gúnyt űz a [ugyanazt a csoportot itt beilleszteni] belőlük, és lusta, semmirekellő és más nevekkkel illetik őket.

## 2. forgatókönyv

Ma reggel felébredtél, és bekapcsoltad a tévét. A hírekben arról számoltak be, hogy egy 3 fős csoport kirabolt egy turistát a főtéren. A közösségi médián görgetsz, és látod a rablással kapcsolatos kommenteket. Az emberek azt mondják, hogy biztonságosabbá kellene tenni a városunkat - jobb éjszakai világítást javasolnak az utcákon, több rendőr járőrözését az utcákon, jobb oktatást és több munkalehetőséget a polgárok számára.

Elmész otthonról, és az iskolába menet elmész egy graffiti mellett, amely mellett az elmúlt hónapban minden nap elhaladtál, és amelyen ez áll: Emberi jogokat mindenkinek. Amikor belépsz az iskolába, meglátod a kollégák egy csoportját, és egyenesen hozzájuk mérsz. Egy, a környéken élő hajléktalanok megsegítésére irányuló projektről beszélgetnek, amelyben mindannyian részt vettetek az állampolgári ismeretek óráján.

# 2. melléklet

## A szavaktól a népirtásig. Írta: Roman Kent<sup>2</sup>

“Átkozott zsidó” - az első gyűlölettel teli szavak, amelyeket a vele egykorú gyerekek (kövekkel együtt) dobtak Roman Kentre, amikor a lengyelországi Lodzban iskolába ment.

“Ez egy nagyon gyakori kifejezés volt, amit akkoriban sokan használtak, számomra semmi szokatlan, de azzal, hogy ezek a gyerekek ezt használták, azt mondták nekem: “Te nem vagy ember”. Ezekkel a szavakkal megtették az első lépést a dehumanizálásom felé (...) Ha ez megtörtént, és az embert az embernél kevésbé emberivé degradáltad, akkor olyan dolgokat tehetsz vele, amit egy állattal sem tennél”.

“A legtöbb konfliktus szavakkal kezdődik, és a holokauszt összefüggésében egy olyan mesterpropagandista, mint Goebbels, nem is használhatott volna erőteljesebb szavakat. A háború alatt a nácik világossá tették, hogy a lengyeleket és a szlávokat nem tekintik embernek, magukat viszont egy szinttel feljebb állónak a zsidóknál.”

“Természetesen egy szó nem fegyver. A szavak nem ölnek meg egy csapásra, de olyan körülményeket teremthetnek, ahol az emberek elveszítik a gátlásaikat, hogy szörnyű dolgokat tegyenek. Az emberek hiszékenyek. Hinni akarnak valamiben, ami látszólag előnyös számukra, mint például mások áldozattá tétele. Végül a szavak sokkal nagyobb kárt tudnak okozni, mint egy golyó”.

*“A közöny és az emberek hallgatása vezetett a holokauszthoz. Azt mondanám az embereknek, hogy ne forduljanak el, mondjanak valamit. A szavakat jóra is lehet használni.”*

<sup>2</sup> Részlet Roman Kent beszédéből, amelyet az UNESCO Holokauszt Emléknapon, 2016. január 27-én tartott rendezvényén mondott, elérhető a következő címen: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.



## Antiszemitizmus - Akkor és most

### Áttekintés:

Ez a tevékenység az antiszemitizmus rövid történetét mutatja be a tanulóknak, kitérve a középkori antiszemita hiedelmekre, a 19. és 20. században kiemelkedő személyek által kifejezett antiszemitizmusra, a náci propagandára és a mai megnyilvánulásokra. A tevékenység célja, hogy a tanulók megértsék, hogyan alakultak ki és terjedtek el az antiszemita sztereotípiák, és hogyan lehet ellenük küzdeni

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- A demokrácia, az igazságosság, a méltányosság, az egyenlőség és a jogállamiság megbecsülése
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Felelősség
- Énhatékony
- A kétértelműség tolerálása
- Autonóm tanulási készségek
- Elemző és kritikai gondolkodás
- Empátia
- Együttműködési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok:** 1. és 2. melléklet

**Időtartam:** 3 óra

### Javaslatok tanároknak:

Amikor az antiszemitizmusról beszélünk, fontos, hogy a diákok tisztában legyenek a sztereotípiák jelentésével és hatásával, és hogy ne hagyják el az osztálytermet még több sztereotípiával a hátuk mögött. Az 1. mellékletben található példák bizonyos eseményekre és gyakorlatokra összpontosítanak, amelyek a sztereotípiák kialakulásához és érvényesítéséhez vezetnek. Mindazonáltal ezeket úgy kell elmagyarázni, hogy a tanulók megértsék, hogy ezek teljesen kitalált példák bizonyos célok érdekében, és semmi köziük a zsidó emberek tényleges hitéhez vagy gyakorlatához. Tanácsos néhány történelmi bizonyítékot bemutatni, hogy világossá váljon, hogy az antiszemitizmus a zsidókról és a judaizmusról alkotott negatív sztereotipikus nézeteken alapul, amelyeket nem támasztanak alá történelmi bizonyítékok. Könnyen lehet, hogy a tanulóknak már vannak sztereotípiáik, előítéleteik és történeteik, amelyeket a családjuk, a média vagy más források közvetítenek. Hasznos lehet egy olyan szakértő meghívása, aki az antiszemitizmus történetét és/vagy az európai zsidóság történetét ismerteti, és válaszol a tanulók kérdéseire e tevékenységsorozat előtt.

Az antiszemita kiadványok példái megmutathatják a diákoknak, hogy az élet különböző területeiről és különböző szakmákból származó emberek jogosnak érezték, hogy ilyen virulens antiszemitizmust tegyenek közzé.

Az antiszemitizmusra vagy a gyűlölet, a rasszizmus és a dehumanizáció más formáira összpontosító tevékenységek során fontos, hogy a tanulók megértsék, hogy a diszkriminált csoportokhoz tartozó emberek méltósággal és cselekvőképességgel rendelkeznek. Ők olyan emberek, akik tiszteletet érdemelnek, nem pedig szájalmat.

Ez a tevékenység lelkileg megterhelheti a gyerekeket, amikor megértik őseik embertelen viselkedését, a virulens gyűlöletet, sőt a készséget más emberi lények megölésére. A tanároknak figyelniük kell a tanulók érzelmi jóllétére vonatkozó jelzésekre. A tevékenység egy cselekvésre való felhívással zárul, ami segíthet a tanulónak frusztrációjukat vagy dühüket aktív állampolgársággá alakítani.

A tanárok számára hasznos lehet az *EBESZ Oktatási segédlet az antiszemitizmussal szembeni fellépésről*.

Ezek több nyelven is elérhetők: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár négy csoportra osztja az osztályt. Minden csoport kap egy handoutot az 1. mellékletben leírt események egyikével. A tanulókat arra kéri, hogy olvassák el a kiosztott anyagot, és beszéljék meg a következő szempontokat:
  - a. Milyen vádakkal illették a zsidókat ebben a helyzetben?
  - b. Miért emelték az emberek ezeket a vádakokat?
  - c. Milyen következményekkel jártak ezek a vádak?
  - d. Mit lehetett volna másképp csinálni?
2. Minden csoport bemutatja a vizsgált esetet és a kérdésekre adott válaszokat. Ezután az egész osztály részvételével megbeszélés következik a következő kérdések alapján:
  - a. Volt valami, ami meglepett az általatok vizsgált vagy a társaitok által bemutatott esetekben? Miért?
  - b. Hallottál már korábban ezekről az eseményekről/hiedelmekről?
  - c. Hogyan járultak hozzá ezek az események/hiedelmek a sztereotípiák terjedéséhez és az antiszemitizmus növekedéséhez?
  - d. Vajon a zsidó embereket a többi európai egyenlő méltóságú emberi lénynek tekintette? Miért?
3. A tanár megkérdezi a diákokat, hogy ismerik-e a **bűnbakképzés** kifejezést. Ha a tanulók nem ismerik ezt a kifejezést, a tanár elmagyarázhatja, hogy ez arra utal, hogy másokat hibáztatnak valamiért, ami rossz, és ami nem feltétlenül velük kapcsolatos. A tanulókat kérdezzük meg, hogy a megbeszélés esetében azonosítani tudják-e a bűnbakképzés folyamatát.
4. A tanár elmagyarázza a diákoknak az antiszemitizmus fogalmát (legegyszerűbb meghatározása szerint: zsidógyűlölet<sup>3</sup>), és azt, hogy a történelem során számos formában nyilvánult meg.

<sup>3</sup> Átfogóbb meghatározásért tekintse meg az IHRA 2016-os munkaférficiját, amelyet több mint 30 ország hagyott jóvá vagy fogadott el: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>.

## II. rész

5. Minden tanuló kap egy példányt a 2. mellékletből. Miután a tanár néhány percet hagyott a handout elolvasására, a következő kérdésekre alapozott reflexióra, megbeszélésre hívja a diákokat:
- Volt valami meglepő abban, amit olvastál? Mi volt az?
  - Mit gondolsz, miért fejeztek ki ezek az emberek ilyen antiszemita nézeteiket?
  - Mit gondolsz, az ő nézeteik kivételek voltak, vagy ez volt a norma? (Itt a tanár példákat hozhat más értelmiségiekre vagy kiemelkedő személyiségekre, akik hasonló nézeteket vallottak.)
  - Mit gondolsz, más prominens emberek vagy értelmiségiek is reagáltak ezekre a nézetekre?  
A tanár megoszthatja a diákokkal, hogy Wagner esetében mindössze egy panaszos levél érkezett a folyóirat szerkesztőjéhez. Paulescu esetében nem ismertek nyilvános reakciók. Ford esetében sokan fejezték ki véleményüket az írása ellen, és Aaron Sapiro san franciscói ügyvéd és zsidó mezőgazdasági szövetkezetek szervezője rágalmozási pert indított. Ford 1927-ben megszüntette a lap kiadását. Ford 1947-ben bekövetkezett halála után a Ford család és a Ford Motor Company számos szociális projektet támogatott, köztük számos olyan projektet, amely zsidó kérdésekkel foglalkozott
  - Mit gondolsz, miért nem volt sok reakció az antiszemita nézetekkel szemben azokban az időkben? Itt a tanár több kontextust adhat a diákoknak, ha nem rendelkeznek elegendő történelmi háttérrel.
6. A náci az antiszemitizmust - amely már létezett a társadalomban - teljesen új szintre emelték. Létrehozták az úgynevezett Birodalmi Információs és Propagandaminisztériumot, amelynek célja a náci üzenet minél szélesebb körben való terjesztése volt, művészet, zene, színház, filmek, könyvek, rádió, oktatási anyagok és a sajtó segítségével. A tanár választhat cikkeket a Der Stürmerből vagy részleteket Goebbels beszédeiből, amelyeket elemezhet a diákokkal. Amikor a diákok propagandaanyagokat elemeznek, három szempontra érdemes összpontosítani: (1) az emberi méltóság tiszteletben tartása - pontosabban, hogy ez hogyan nem volt biztosítva a propagandaanyagokban; (2) bűnbakképzés - hogyan használták a propagandát arra, hogy a német társadalom minden bajáért, különösen a Németország és szövetségesei által az első világháborúban elszenvedett pusztításért és vereségért, valamint a Németországot sújtó gazdasági válságért a zsidókat okolják; (3) hogyan használta fel a propaganda a meglévő sztereotípiákat, mint a vérvád, pénzügyi ellenőrzés stb. A tanulók csoportokban dolgozhatnak a propagandaanyagok elemzésén az órán vagy házi feladatként.

## III. rész

7. A diákok megosztják az elemzett propagandaanyagokhoz kapcsolódó gondolataikat, majd csoportos megbeszélés következik:
- Mit gondoltok, miért folytattak a náci ilyen kiterjedt propagandát, és miért hoztak létre ehhez egy minisztériumot is?
  - Milyen hatásai vannak a propagandának?
  - Mit gondolsz, a propaganda ma is jelen van társadalmunkban?
  - Mit gondolsz, az antiszemita propaganda ma is létezik a jelenben?
  - Hallottál már sztereotípiákat a zsidó emberekről? Honnan származnak ezek?
8. A tanár vagy egy önkéntes diák felírja a táblára vagy egy közös dokumentumra a jelen antiszemita propagandájának példáit és a zsidókkal kapcsolatos sztereotípiákat, majd megkérdezi a diákokat, hogy

képesek-e dekonstruálni a sztereotípiákat az előző órákon tanultak alapján (ez a rész jobban működik, ha a diákok részt vettek az emberi méltóságról, az identitásról és a sztereotípiákról fentebb javasolt tevékenységekben is). A sztereotípiák azonosításának egyszerű módja annak ellenőrzése, hogy nem használnak-e általánosításokat, például: minden zsidó ember... Ha szükséges, a tanár emlékeztetheti a diákokat a sztereotípiák definíciójára.

9. A tanár megkérdezi a diákokat, hogy tisztában vannak-e az antiszemitizmus mai megjelenési formáival. Ha a tanár úgy véli, hogy a tanulók nincsenek tisztában az ilyen eseményekkel, akkor készíthet egy tájékoztatót, amely tartalmazza az országukban a közelmúltban történt megnyilvánulásokat, mint például: temető meggyalázása, zsidó intézményekre vagy más közterületekre festett horogkeresztek, zsidó emberek (magán- vagy közszereplők) által kapott fenyegető üzenetek, neonáci gyűlések, holokauszttagadás és -torzítás, becsmélő mémek és videók, zsinagógák elleni támadások stb.
10. A diákok csoportokban dolgoznak, hogy megvitassák, hogyan lehet fellépni az antiszemitizmus ellen. Ezen a ponton a tanár megoszthatja a tanulókkal, hogy a náci rádiózás ott volt a leghatékonyabb, ahol az antiszemitizmus történelmileg magas volt, de negatív hatással volt azokra a helyekre, ahol történelmileg alacsony volt az antiszemitizmus.
11. Minden csoport bemutatja munkájának eredményeit, majd a tanár a következő kérdések alapján megbeszélést folytat az osztállyal:
  - a. Nehéz volt ötleteket találni az antiszemitizmus elleni küzdelemre?
  - b. Mit gondolsz, egyes módszerek hatékonyabbak, mint mások?
  - c. Mit tanulhatunk abból a tényből, hogy a náci rádiózás ott volt a leghatékonyabb, ahol az antiszemitizmus történelmileg magas volt, de negatív hatással volt azokra a helyekre, ahol az antiszemitizmus történelmileg alacsony volt?
  - d. Van valami, amit személyesen tehetsz az antiszemitizmus ellen?
  - e. Van valami, amit csoportként lehet tenni az antiszemitizmus ellen?

### További lehetőségek:

- A diákok figyelemfelkeltő kampányt indíthatnak az antiszemitizmus elleni általános vagy kifejezetten a városukban/régiójukban előforduló incidensekkel kapcsolatos küzdelem érdekében.
- A diákok levelet írhatnak városuk közintézményeinek, hogy kérjék őket, tegyenek lépéseket az antiszemita incidensek megelőzése érdekében.
- A diákok egy olyan projektben vehetnek részt, amely az összeesküvés-elméletekre összpontosít a jelenben: mik ezek, hogyan segíthetünk felismerni őket, mit tehetünk, hogy korlátozzuk a terjedésüket.

## 1. melléklet

### 1. Istengyilkosság vádja

Évezredek óta sokan hitték (és néhányan még mindig hiszik), hogy a zsidók ölték meg Jézust. A legtöbb történész szerint a rómaiak a felelősek Jézus meggyilkolásáért. Jézus halálának idején a rómaiak kemény és brutális megszállást gyakoroltak Izrael földjén, és a zsidók időnként engedetlenek voltak. Jézus zsidó volt, és szókimondó. Néhány követője "a zsidók királyának" nevezte őt. Ez elég ok volt a rómaiaknak arra, hogy elhallgattassák őt. A zsidó közösségnek másrészt különböző csoportjai voltak - farizeusok, szadduceusok, esszénusok és mások -, de az e csoportok közötti számos nézeteltérés ellenére egyik csoport sem vett részt a többi csoport vezetőinek kivégzésében.

1946-ban a katolikus egyház VI. Pál pápa vezetésével a II. Vatikáni Zsinat NOSTRA AETATE kezdetű nyilatkozata az Egyház és a nem keresztény vallások kapcsolatáról című dokumentumban végleg diszkreditálta a zsidó istengyilkosság gondolatát. A Nyilatkozat világos és egyértelmű szavakkal kimondja, hogy Jézus keresztre feszítése "nem róható fel válogatás nélkül az összes akkor élő zsidónak, sem a mai zsidóknak". A Korán is kifejezetten kijelenti, hogy nem a zsidók ölték meg Jézust.

### 2. Vérvád

Ez a kifejezés arra a hamis állításra utal, hogy a zsidók keresztény vagy más nem zsidó gyermekek vérért használták fel rituális célokra. Történelmileg a vérvádakra gyakran pészah közelében került sor, amikor a zsidókat azzal vádolták, hogy keresztény gyermekek vérért használták fel a macesz sütéséhez (a macesz egy olyan kenyérfajta, amelyet általában pészahkor sütnek). Az ilyen vádak húsvéthoz való közelsége így gyakran azzal a továbbra is fennálló hiedelemmel is összefüggött, hogy a zsidók felelősek Jézus megöléséért. A középkorban számos vérvádas esetet jegyeztek fel. Európa különböző részein, amikor gyermekek tűntek el vagy haltak meg ismeretlen körülmények között, a zsidó közösséget hibáztatták. A vérvád a 14. század közepén, a fekete halál (bubópestis) idején a zsidók által elkövetett kútmérgezés vádjával párosult. A 17. századra a vérvádak egyre gyakoribbá váltak Kelet-Európában, és gyakran pogromok vagy zsidóellenes zavargások kitöréséhez vezettek, még a holokauszt után is. 1946-ban a zsidó közösséget azzal vádolták, hogy elraboltak egy nem zsidó fiút, Henryk Blaszczykot, aki valójában a szülei értesítése nélkül távozott otthonról. Bár a fiú két nappal később hazatért, pogrom tört ki, amelyben 42 zsidó halt meg.

### 3. Uzsorakamat (pénzkölcsönzés)

A középkorban a zsidóknak tilos volt földet birtokolni vagy céhben dolgozni. Ezért néhány zsidó kényszerűségeből pénzkölcsönzővé vagy adó- és bérbeszedővé vált. Az Ószövetség több helyen is elítéli az uzsora gyakorlatát, különösen, ha kevésbé tehetősek személyeknek adnak kölcsön. A zsidó közösségben ez hozta létre azt a szabályt, hogy csak nem zsidóknak adtak kamatra kölcsönt. Annak ellenére, hogy az egyház tiltotta a pénzkölcsönzést, sok keresztény bankár volt. Ők nagy összegeket adtak az egyházuknak, hogy bűneik megbocsátásra kerüljenek. A királyok és az urak sokféle módon profitáltak a pénzkölcsönzésből, többek között azáltal, hogy adót kaptak ezekből az ügyletekből. Amikor a parasztok zsidó pénzkölcsönzőktől vettek fel kölcsönt, kamatot kellett fizetniük a kölcsönadónak és adót az uraknak. A parasztoknak a mezőgazdasági munkákhoz kellett kölcsönkérniük pénzt. Ennek ellenére kapzsinak tekintették azokat a zsidókat, akik kölcsönt adtak nekik. Bár az urak voltak azok, akik a legtöbbet profitáltak ebből a gyakorlatból, a pénzkölcsönzés - amelyet valójában csak kevés zsidó gyakorolt (a zsidók 1-5%-a, területtől függően) - még egy olyan tényező volt, amely növelte a zsidók elleni gyűlöletet, különösen a vidéki területeken.

## 4. A Cion bölcseinek jegyzőkönyvei

A Cion bölcseinek jegyzőkönyvei egy 24 fejezetre tagolt dokumentum, amely egy 19. század végi találkozó jegyzőkönyveként jelenik meg, amelyen a világ zsidó vezetői vettek részt, "Cion bölcsei" néven, akik állítólag összeesküvést szöttek a világalalom átvételére. A valóságban ez teljes egészében fikció, amelyet szándékosan azért írtak, hogy a zsidókat államellenes összeesküvőként és a világalalomra törő összeesküvőként tüntessék fel. A Jegyzőkönyveket először 1903-ban nyomtatták ki Oroszországban, majd több nyelvre lefordították. A hamisítvány azt a látszatot kelti, hogy a zsidó vezetőknek különféle tervei vannak, amelyek többsége régebbi antiszemita hiedelmekből származik, mint például a nem zsidó világ erkölcsének felforgatása, a zsidó bankárok tervei a világ gazdaságának ellenőrzésére, a sajtó zsidó ellenőrzésére vonatkozó tervek, és - végső soron - a civilizáció elpusztítására vonatkozó tervek. 1921-ben a London Times meggyőző bizonyítékot szolgáltatott arra, hogy a Jegyzőkönyvek mint dokumentum "ügyetlen plagizálás", amelyet nagyrészt egy francia politikai szatírából másoltak, amely soha nem említette a zsidókat (Maurice Joly Alvilági párbeszéd. Machiavelli és Montesquieu között, 1864).

## 2. melléklet

Henry Ford (1863-1947), amerikai iparmágnás, a Ford Motor Company alapítója 1918-ban megvásárolta szülővárosának újságját, a The Dearborn Independentet. Egy évvel később elkezdett egy cikksorozatot megjelentetni, amelyben minden lehetséges összefüggésben a zsidókra hivatkozott, mint Amerika és a világ bajainak gyökerére. A cikkek azt állították, hogy a zsidók ellenőrzik az aranykészletet és ezáltal az amerikai pénzeket, hogy a zsidók felelősek a mezőgazdasági válságért, a sztrájkokért vagy bármilyen pénzügyi botrányért. Még a tömeges erőszakos cselekmények kiprovokálásáért is a zsidókat okolták. A sorozat cikkeit, amelyek a hetilap 91 számában jelentek meg, A nemzetközi zsidó címmel négy kötetbe kötötték. Ford a Cion bölcseinek jegyzőkönyvei című könyvet is újra megjelentette az újságban.

Nicolae Paulescu (1869-1931), román fiziológus, aki jelentősen hozzájárult az inzulin kifejlesztéséhez, 1913-ban megjelentette Filozófiai fiziológia című könyvét. Ebben a könyvében és számos más publikációjában Paulescu heves antiszemizmusának adott hangot: *"De van egy radikális kérdés számunkra, románok számára: mit tegyünk ezekkel a nemkívánatos vendégekkel, akik azonnal letelepedtek országunkban - vagy jobban mondván ezekkel a gaz parazitákkal, akik egyformán tolvajok és gyilkosok? Kiirtjuk őket, mint a bogarakat? Ez lenne a legegyszerűbb és legkényelmesebb módja annak, hogy megszabaduljunk tőlük (...)"*

Richard Wagner (1813-1883), a világhírű zeneszerző 1850-ben álneven egy német zenei folyóiratban *Zsidók a zenében* címmel esszét publikált. Wagner szerint a zsidók azért voltak képtelenek az autentikus művészi kifejezésre, a zenei alkotásra, mert nem volt saját nemzetük és kultúrájuk. Úgy véli, hogy képtelenek az európai nyelveket megfelelően beszélni, és olyan embereknek ábrázolja őket, akiknek beszédmódja *"csikorgó, nyikorgó, zümmögő horkantás"* vagy *"elviselhetetlen összevissza fecsegés"*. Sok tudós úgy véli, hogy az esszé Wagner féltékenységének eredménye, amelyet a zsidó operaszerzők, például Giacomo Meyerbeer sikere miatt érzett. Mindazonáltal Wagner soha nem változtatott álláspontján. Sőt, a cikk szövegét 1869-ben egy kibővített változatban, Wagner valódi nevével újra kiadták. A szöveget más nyelvekre is lefordították.



## Romaellenes rasszizmus - akkor és most

### Áttekintés:

Ez a tevékenység szembesíti a tanulókat a romaellenes rasszizmus történelmi és mai megnyilvánulásaival. Eszközöket ad a tanulók kezébe, hogy azonosítsák a romaellenes rasszizmus eseteit, és lépéseket tegyenek a jelenség elleni küzdelem érdekében

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Énhatékonyság
- Autonóm tanulási készségek
- Analitikus és kritikai gondolkodás
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Együttműködési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** 1. és 2. melléklet

**Időtartam:** 3 óra

### Javaslatok tanároknak:

A romaellenes rasszizmus még mindig erőteljesen jelen van Európában, és valószínűsíthető, hogy sok diáknak vannak előítéletei és sztereotípiái a romákkal szemben. A tevékenységet megelőzően érdemes a tanulókkal reflexiók beszélgetést folytatni saját sztereotípiáikkal és a társadalomban általánosságban létező sztereotípiákkal kapcsolatban (mint például a fejezetben korábban javasoltak). E tevékenység révén a tanulók megérthetik, hogy a társadalmi és politikai kontextus hogyan járult és járul hozzá a romák helyzetéhez azokban a társadalmakban, amelyekben élnek. Ez segíthet a tanulóknak eltávolodni attól az általános tendenciától, hogy magukat a romákat hibáztatják azért, hogy nem "jól integrálódtak" azokba a társadalmakba, amelyekben élnek. A tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a roma tanulók részt vegyenek ezekben a tevékenységekben. Nem szabad elvárni tőlük, hogy többet tudjanak ezekről a témákról, mint a többi diák, vagy hogy egy egész etnikai csoport "nagykövetei" legyenek.

Ez a tevékenység az antirasszizmus olyan aspektusaira összpontosít, amelyek meglehetősen általánosak. Fontos azonban, hogy a tanár emlékeztesse a diákokat arra, hogy a számok mögött mindig egyének állnak, emberek, akiknek családjuk, életük, reményeik és álmaik vannak, emberek, akiknek méltóságuk és cselekvőképességük van, emberek, akik tiszteletet érdemelnek, nem szájalmat. A romaellenes rasszizmus egyszerre utal arra az előítéletes hozzáállásra, amelyet mások a romákkal szemben tanúsítanak, és egy olyan elnyomási rendszerre, amely a történelem során végig fennállt



A tanárok további információkat szerezhetnek a roma történelemről az interneten elérhető különböző forrásokból, különböző nyelveken, mint például:

- ♦ Az Európa Tanács által kiadott, a romák történetéről szóló adatlapok: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ♦ Az európai romák és szintik sorsa a holokauszt idején: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ♦ A roma művészet és kultúra digitális archívuma: <https://www.romarchive.eu/en/>

## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár minden diáknak kiosztja az 1. melléklet egy példányát - Romák Európában. Miután elolvasták az összefoglalót, a tanulók 4-5 fős csoportokban megvitatják a következő kérdéseket:
  - a. Milyen (új) szempontokat tudtál meg a roma történelemmel kapcsolatban ebből a szövegből?
  - b. Volt-e valami meglepő számodra? Mi volt az?
  - c. Milyen egyéb fontos aspektusait ismered a roma történelemnek, amelyek nem szerepelnek ebben a szövegben?
2. Minden csoport bemutatja a megbeszélésük főbb szempontjait, majd a tanár megkérdezi a tanulókat, hogy tudják-e, mit jelent a romaellenes rasszizmus kifejezés. A tanulók véleményének összegyűjtése után a tanár bemutathatja a romaellenes rasszizmus IHRA munkadefinícióját vagy egy adaptált változatát, ha a használt nyelvezet túl bonyolult a tanulók számára. A definíció kivetíthető, felírható a táblára, vagy kinyomtatható és kiosztható a tanulóknak:

*A romaellenes rasszizmus egyéni megnyilvánulások és cselekedetek, valamint a marginalizáció, a kirekesztés, a fizikai erőszak, a roma kultúra és életmód leértékelése, valamint a romák és más, a náci korszakban és napjainkban "cigányként" észlelt, megbélyegzett vagy üldözött egyének és csoportok ellen irányuló gyűlöletbeszéd intézményes politikájának és gyakorlatának megnyilvánulása. Ez a romák állítólagos idegen csoportként való kezeléséhez vezet, és egy sor pejoratív sztereotípiával és torz képpel társítja őket, amelyek a rasszizmus egy sajátos formáját képviselik.*

Ha a tanár úgy dönt, hogy egy adaptált változatot használ, fontos, hogy mindkét aspektus - az egyéni megnyilvánulások és cselekedetek, valamint a **rendszerszintű** rasszizmus - az intézményi politikák és gyakorlatok - szerepeljen benne. Egy másik fontos szempont az, hogy a romaellenes rasszizmus olyan egyének ellen irányul, akik romák, vagy "romának tartják" őket, ami azt jelenti, hogy nem feltétlenül romaként, hanem heteroidentifikáltként azonosítják magukat.

A tanár megbeszéli a tanulókkal a definíciót, hogy megbizonyosodjon arról, hogy megértették-e azt, és megkérdezi őket, hogy vannak-e olyan részei a definíciónak, amelyeket nem értettek, vagy amelyek további pontosításra szorulnak, majd kiosztja a definíció nyomtatott változatát.

3. A diákokat arra kérjük, hogy 4-5 fős csoportokban dolgozzanak, és olvassák el újra az 1. mellékletben található szöveget, hogy azonosítsák a romaellenes rasszizmus példáit, és válaszoljanak a következő kérdésekre:
  - a. Hány példát találtál a romaellenes rasszizmusra ebben a szövegben?
  - b. Magyarázd meg, hogy miért tartod az azonosított cselekedeteket a romaellenes rasszizmus példáinak. Szükség esetén hivatkozz a definícióra.

4. Minden csoport bemutatja a megbeszélés főbb szempontjait, a tanár pedig kérdések alapján általános beszélgetésbe vonja a diákokat:
  - a. Könnyű vagy nehéz volt példákat találni a romaellenes rasszizmusra?
  - b. Meglepő volt-e számotokra a romaellenes megnyilvánulások száma/típusa a múltban?
  - c. Ismertek voltak e számotokra ezek roma történelemmel kapcsolatos szempontok (vagy azok közül valamelyik)?
  - d. Milyen egyéb szempontok érdekelnének még benneteket a roma történelem megismerésében?

A tanulók válaszai alapján a tanár a tevékenység következő részeibe beépíthet bizonyos szempontokat, vagy további részeket is hozzáadhat, például szakértőket is meghívhat. Ha történészeket hívnak meg, hogy beszéljenek a diákoknak - személyesen vagy online -, célszerű, hogy ők maguk is romák legyenek (hogy hozzájáruljanak ahhoz, hogy megtörjön az a szokás, hogy a romákat kizárják, és kívülállók beszéljenek róluk), és hogy a tanár előkészítő megbeszéléseket folytasson velük, továbbá megbizonyosodjon arról, hogy előadásuk nyelvezetét és tartalmát a diákok tudásszintjéhez és megértéséhez tudják igazítani.

## II. rész

5. A tanár a kirakós technikát alkalmazza - a tanulás együttműködésre épülő módját. Az osztályt három csoportra osztja, mindegyik csoportban egyenlő számú diákkal. Minden csoport a 2. mellékletben található szövegek egyikét kapja meg - A, B vagy C. Az A csoport minden tanulója kap egy példányt az A szövegből, a B csoport minden tanulója a B szövegből, a C csoport minden tanulója pedig a C szövegből. Az egyéni olvasás után a tanulók megbeszélnek a kicsoportjukban, hogy mindenki megértette-e a szöveget, és képes-e bemutatni azt a többi csoport tagjai számára. A tanár elegendő időt hagy az egyéni olvasásra és legalább 5 percet a megbeszélésre. Ezután a tanulóknak 3 fős vegyes csoportokat kell alkotniuk, mindegyik csoportból (A, B és C) egy-egy fővel. Minden diák bemutatja a többieknek a kijelölt témát.
6. A tanár a következő kérdésekre épülő reflexiós folyamatba vonja be a diákokat:
  - a. Ismertek voltak számotokra az olvasott vagy megvitatott szempontok?
  - b. Mi volt a legfontosabb, amit ebből a tevékenységből tanultál?
  - c. Mi lepett meg leginkább abban, amiről ma beszélünk?
  - d. Volt-e valami, amivel kapcsolatban kérdésed lenne?
  - e. Melyek azok a szempontok, amelyekről többet szeretnél megtudni?

A tanulók válaszaitól függően a tanár a helyszínen további információkat adhat, vagy bevonhatja a tanulókat egy kutatási folyamatba.

## III. rész

7. A diákok 3-4 fős csoportokban dolgoznak, hogy megvitassák a romaellenes rasszizmus mai megnyilvánulásait. A tanár felajánlhat a tanulóknak egy kategóriákból álló listát, hogy segítsen nekik konkrét példák felidézésében. Ezek a kategóriák alapulhatnak a romaellenes rasszizmus IHRA munkadefinícióján:
  - A romák üldözésének vagy a romák népiirtásának elferdítése vagy tagadása.
  - A romák népiirtásának dicsőítése.
  - A roma közösségek, azok tulajdona és az egyes romák elleni erőszakra való felbujtás, annak igazolása és elkövetése.

- Kényszersterilizációk, valamint a romákkal szembeni egyéb, fizikailag és pszichológiailag bántalmazó bánásmód.
  - A romákkal kapcsolatos és a romákkal szembeni diszkriminatív sztereotípiák fenntartása és megerősítése.
  - A romák gyűlöletbeszéddel történő hibáztatása valós vagy vélt társadalmi, politikai, kulturális, gazdasági és közegészségügyi problémákért.
  - A romák sztereotipizálása olyan személyekként, akik bűnözői magatartást tanúsítanak.
  - A "cigány" kifejezés szidalmazásként való használata.
  - A romák ellen irányuló, faji megkülönböztetésen alapuló kirekesztő mechanizmusok jóváhagyása vagy ösztönzése, mint például a normál iskolákból való kizárás, valamint olyan intézményi eljárások vagy politikák, amelyek a roma közösségek szegregációjához vezetnek.
  - A jogalap nélküli politikák elfogadása vagy a roma közösségek és egyének önkényes vagy diszkriminatív kitelepítését lehetővé tevő feltételek megteremtése.
  - A romák kollektív felelősségre vonása a roma közösségek egyes tagjainak valós vagy vélt tetteiért.
  - A roma közösségek elleni gyűlöletbeszéd terjesztése bármilyen formában, például a tömegmédiában, beleértve az internetet és a közösségi hálózatokat is.
8. Minden csoport bemutat egy-egy példát a megvitatottak közül. A tanár megkérdezheti a diákokat, hogy tudnak-e olyan emberekről/intézményekről, akik fellépnek a romaellenes rasszizmussal szemben, amely az általuk megosztott példában kifejeződik/megnyilvánul.
9. A diákok ezután csoportokban dolgoznak azon, hogy gondolkozzanak arról, miként lehetne fellépni a romaellenes rasszizmussal szemben.
10. Minden csoport bemutatja munkájának eredményeit, majd a tanár a következő kérdések alapján megbeszélést folytat az osztállyal:
- a. Mennyire volt nehéz ötleteket találni a romaellenes rasszizmus elleni küzdelemre?
  - b. Mit gondoltok, hogy egyes módszerek hatékonyabbak-e, mint mások?
  - c. Mit gondoltok, miért van még mindig jelen a társadalmunkban a romaellenes rasszizmus?  
A kérdés megvitatása során a tanárnak segítenie kell a diákokat a hatalmi dinamikára gondolni (kinek van hatalma - törvényhozói, gazdasági, politikai - egy társadalomban, valamint arra, hogy a sztereotípiák és az előítéletek hogyan maradnak fenn). Külön figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanulók ne essenek abba a csapdába, hogy magukat a romákat okolják a romaellenes rasszizmusért. Ez különösen akkor fordulhat elő, ha a tanulók maguk is rendelkeznek sztereotípiákkal és előítéletekkel a romákkal szemben.
  - d. Mit gondoltok, van valami, amit személyesen is megtehettek a romaellenes rasszizmus ellen?
  - e. Mit gondoltok, van valami, amit csoportként tehetnétek meg a romaellenes rasszizmus ellen?

## További lehetőségek:

- A tanulók utánajárhatnak, hogyan hajtották végre a roma népiirtást más európai országokban.
- A diákok figyelemfelhívó kampányt indíthatnak a romaellenes rasszizmus ellen általában, vagy kifejezetten a városukban/régiójukban jelenlévő romaellenes megnyilvánulásokkal szemben.
- A diákok levelet írhatnak városuk közintézményeinek, hogy tegyenek lépéseket a romaellenes incidensek megelőzése érdekében, vagy járuljanak hozzá a romák integrációjához.

- A diákok részt vehetnek egy olyan projektben, amelynek célja a roma történelem, a történelem elfeledett vagy alig kutatott aspektusainak, a romák európai társadalmakhoz való hozzájárulásának tudatosítása.
- A tanulók kutathatják, hogy a romák milyen módon kezdtek szerveződni - kulturális és politikai értelemben - a 20. század elején, és hogy ezek a tevékenységek (vagy más tevékenységek, például a szavazati joguk biztosítása) milyen módon váltottak ki romaellenes rasszizmust. Párhuzamot lehet vonni az Egyesült Államokban tapasztalható rasszizmussal és az afroamerikaiak hatalomhoz való hozzáféréseinek korlátozására hozott szegregációs törvényekkel.
- A diákok kutathatnak helyi, országos vagy nemzetközi roma szervezetek után, megoszthatják egymással e szervezetek tevékenységét, és megvizsgálhatják, hogyan lehetne őket támogatni.

## 1. melléklet – Romák Európában<sup>4</sup>

A romák több évszázadon keresztül vándoroltak ki Indiából Európába. A roma nyelv az indoárja nyelvcsoporthoz tartozik, és más nyelvek is hatottak rá azokról a területekről, amelyeken keresztül a romák vándoroltak. A romák vándorlásának okait még nem sikerült egyértelműen megérteni.

Havasalföldön és Moldvában (a mai Románia és a Moldovai Köztársaság részét képező történelmi régiók) a romákat öt évszázadon át rabszolgasorban tartotta az állam, az ortodox egyház és a bojárok (földbirtokosok, nemesek). A 19. században az európai forradalmak hatására létrejött abolicionista mozgalom következtében a romák felszabadultak. A rabszolgatartók többsége kártérítést kapott a rabszolgáik felszabadításáért, de maguk a romák nem kaptak semmilyen támogatást a társadalomba való beilleszkedésükhöz.

Közép-Európában a romák sorsát a politikai változások és az Oszmán Birodalommal vívott háborúk határozták meg. A romákat gyakran kényszerítették arra, hogy a városok szélén éljenek, vagy kilakoltatták őket, annak ellenére, hogy adót fizettek és harcoltak a hadseregben. Spanyolország asszimilációs politikát folytatott, míg Portugália és később az Egyesült Királyság a romákat Amerikába deportálta. A 19. század második felében az Osztrák-Magyar Monarchia egyre több rendeletet adott ki, hogy korlátozza a romák megélhetési lehetőségeit, többek között megtiltva nekik bizonyos szakmák gyakorlását.

Németországban és Ausztriában már az 1920-as évek közepén rasszista indíttatású rendőrségi ellenőrzésekre került sor a romák ellen. A náci propaganda hozzájárult a meglévő sztereotípiák és előítéletek terjesztéséhez. Bécsben 1936-ban központi ügynökséget hoztak létre a "cigányprobléma" leküzdésére. Az 1935-ös nürnbergi törvények a romákat "alsóbbrendűnek" minősítették, és megfosztották őket német állampolgárságuktól. Hasonló törvényeket fogadtak el más európai országokban is. Ezt követően a romákat koncentrációs táborokba deportálták, kényszermunkára vitték. Szakadékokban, erdőkben ölték meg őket, a Dnyeszteren túli táborokban hagyták őket meghalni, vagy elgázosították őket olyan táborokban, mint Auschwitz. A holokauszt során meggyilkolt romák pontos száma nem ismert, de becslések szerint legalább 250 000 emberről van szó.

A romaellenes rasszizmus nem ért véget a második világháborúval. A háború után a romák sorsa iránt nem volt közérdeklődés. A holokauszt miatti kárpótlást vagy kártérítést csak nagyon későn vagy egyáltalán nem fizették ki. A romákat sokáig nem tekintették a holokauszt áldozatainak, különösen a kommunista országokban. Az üldöztetés, a diszkrimináció és a marginalizáció jellemezte történelmük ellenére a romák gazdag kulturális örökséggel rendelkeznek, amely része az európai kultúrának, és hozzájárult annak fejlődéséhez.

<sup>4</sup> Ez a szöveg a Nicoleta Bitu által a RomArchive-on közzétett cikk adaptációja: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>.

## II. melléklet

### A. Eugenika és rasszista elméletek

A 19. század végén az értelmiség soraiban kezdtek megjelenni a faji tisztaság és az eugenika elméletei. Ezek az elméletek azt az elképzelést mozdították elő, hogy a bűnözői magatartást, a mentális betegségeket, az alkoholizmust, sőt a szegénységet is örökletes tényezők generálják. Az eugenikus elmélet hívei nem hittek abban, hogy ezek a problémák környezeti tényezőkből adódnak (ahogy később bebizonyosodott). A náciik létrehoztak egy intézetet, hogy olyan "kutatásokat" (a valóságban ezek nem tudományos kutatások voltak) végezzenek, amelyek alátámasztják rasszista ideológiájukat. Ezért az intézet rasszista kritériumokat használt a romák és szintik meghatározására és különböző kategóriákba sorolására. Az intézet által kidolgozott számos definíció egyike szerint, ha valakinek volt egy dédszülője, aki "cigánynak" minősült, akkor azt a személyt a "vegyes vérű cigányok" kategóriájába sorolták "1/8 cigány vérrel", és mint ilyet, a későbbiekben elnyomásnak kellett alávetni. Becslések szerint 1933 és 1939 között 500 roma és szintik személyt sterilizáltak, a háború végéig pedig becslések szerint 3000-et.

### B. Romaellenes jogszabályok

A romák üldözése megelőzte a holokausztot. A németországi Bajorország tartomány rendőrsége például 1899-ben létrehozta a Cigányügyi Központi Hivatalt (Zigeunerzentrale), hogy Münchenben koordinálja a romák elleni rendőri fellépést, és adatokat gyűjtsön a bajorországi romákról és szintikről. 1933-ban néhány szintit és romát erőszakkal sterilizáltak az öröklődően beteg utódok megelőzéséről szóló törvény alapján. Az 1935-ös nürnbergi törvények kapcsán megtiltották, hogy romák és szintik "fajilag tiszta" németekkel házasodjanak. 1938-ban létrehozták a Cigány Garázdaság Elleni Harc Birodalmi Központi Ügyosztályát, hogy központossítsák a Harmadik Birodalomban élő romák üldözésére irányuló erőfeszítéseket. Ugyanebben az évben a Cigánypestis elleni Harc Központi Hivatala elrendelte egy országos adatbázis létrehozását a Harmadik Birodalomban élő összes romáról. Ezt az adatbázist később arra használták, hogy a romákat összegyűjtsék és kényszermunkára, illetve koncentrációs táborokba zárják. Hasonló jogszabályokat fogadtak el más európai országokban is.

### C. A romák deportálása és megölése

1936-ban az összes nagyberlini romát Marzahnbába deportálták, egy kelet-berlini temető és szennyvíztelep közelében lévő nyílt mezőre. Ezt követően Németország más részein a helyi lakosok és a helyi rendőrségi alakulatok is elkezdtek a romákat önkormányzati táborokba kényszeríteni. Később ezek a táborok a romák kényszermunkatáborává alakultak át. Ezek a táborok a népiirtás felé vezető út egyik előszobáját jelentették. A háború kitörésekor a német szintiket és romákat Lengyelországban deportálták és zsidó gettókba, munkatáborokba és haláltáborokba helyezték. Auschwitz volt a megsemmisítés fő helyszíne. A romák kiirtásának valószínűleg második legnagyobb központja a náci Németországgal szövetséges horvát kormány által létrehozott jasenovaci tábor volt, ahol körülbelül 16 000 romát gyilkoltak meg. Körülbelül 25 000 romániai romát deportáltak a Dnyeszteren túlra, és csak körülbelül a felük maradt életben. Más országokban is történtek romák elleni akciók, köztük tömeges lövöldözések. Becslések szerint legalább 250 000 roma embert gyilkoltak meg a holokauszt során, és az életben maradtak közül sokaknak elpusztították vagy elvették az otthonát és a tulajdonát.



# Törvények és jogok

## Antiszemita törvények az európai országokban

### Áttekintés:

Ez a tevékenység a náci Németországban és más fasiszta országokban elfogadott antiszemita törvények tanulmányozásával, valamint az antiszemitizmus elleni küzdelemre vonatkozó mai jogszabályok elemzésével segít a tanulóknak megérteni a jogszabályok hatalmát.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- A demokrácia, az igazságosság, a méltányosság, az egyenlőség és a jogállamiság megbecsülése.
- Felelősség
- Énhatékonyság
- Analitikus és kritikai gondolkodás
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** Az antiszemita törvényhozás idővonala vagy internet-hozzáférés, hogy a tanulók saját digitális és/vagy online idővonalat készíthessenek.

**Időtartam:** A tevékenység időtartama a kutatási folyamat mélységétől függ, valamint attól, hogy a tanár úgy dönt-e, hogy kész anyagokat ad a tanulóknak, vagy saját kutatási folyamatba vonja be őket. A becsült időtartam 3-5 óra.

### Javaslatok tanároknak:

A tanár a diákok érdeklődésének és kompetenciáinak megfelelően döntheti el, hogy hogyan végzi el ezeket a tevékenységeket. Ha az idő engedi, a tanulók saját kutatásokat végezhetnek a holokausz idején elfogadott antiszemita törvényekkel kapcsolatban. Ellenkező esetben a tanár kézikönyveket készíthet a folyamat felgyorsítása érdekében.

### A tevékenységek leírása:

#### I. rész

1. A tanár elmagyarázza, hogy a holokausz idején a zsidó emberek jogait fokozatosan korlátozták Európa több országában. Az első fázisban az osztályt arra kéri, hogy tanulmányozza a zsidó emberek jogainak korlátozását a náci Németországban. A tanár biztosíthat a tanulóknak egy kész idővonalat az antiszemita törvényhozásról<sup>5</sup>, vagy bevonhatja a tanulókat egy olyan kutatási folyamatba, amelynek során felfedezik és összegyűjtik ezeket az információkat. Ha a tanár az utóbbit választja, a tanulók 4-5 fős csoportokban dolgozhatnak, és minden csoportot megbíznak azzal, hogy kutassa fel az adott évben elfogadott jogszabályokat. Miután elkészült az idővonal, a tanulók csoportokban dolgoznak a következő kérdések megválaszolásán:

<sup>5</sup> Az USHMM 1933-1939 közötti antiszemita törvényhozásról szóló idővonala használható referenciaként: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>.

- a. Mit gondolsz, miért fogadtak el ilyen jogszabályokat?
  - b. Mit várt a náci Németország az ilyen törvényhozástól? Működött?
  - c. Milyen módon érintették ezek a korlátozások a zsidó embereket?
  - d. Mennyi volt a háború előtt a Németországban élő zsidók aránya?
  - e. Ellenezte valaki az ilyen jogszabályokat? Miért?
2. A csoportokat felkérjük, hogy osszák meg válaszaikat, majd a következő kérdések alapján csoportos megbeszélés következik:
- a. Meglepett titeket a háború előtt elfogadott antiszemita törvények mennyisége?
  - b. Mindannyian tisztában voltatok azzal, hogy Németországban a háború előtt hány százalék volt a zsidók aránya? Ha nem, meglepő volt számotokra ez az információ? Miért?
  - c. Nehéz volt válaszolni ezekre a kérdésekre? Ha igen, melyek voltak azok és miért?
3. A tanár emlékezteti a diákokat, hogy a vélemény fontos, de annak szilárd tudáson kell alapulnia, különösen, ha ilyen összetett kérdésekről van szó. Ha nincs elég információnk egy kérdés megválaszolásához, a legjobb válasz: *nem tudom, több információt kell gyűjtenem, mielőtt véleményt alkotnék erről.*

## II. rész

4. A tanár tájékoztatja a diákokat, hogy nem Németország volt az egyetlen ország, amely antiszemita törvényeket hozott az 1930-as években. Európában több ország is megtette ezt. Ráadásul Európában évszázadokon keresztül hoztak antiszemita törvényeket, nem csak az 1930-as években.
5. A tanár felkéri a diákokat, hogy kutassák fel a Magyarországon elfogadott antiszemita törvényeket az első világháború végétől a második világháború végéig. A tanár biztosíthat a tanulóknak egy kész idővonalat az antiszemita törvényhozásról, vagy bevonhatja a tanulókat egy olyan kutatási folyamatba, amely során felfedezik és összegyűjtik ezeket az információkat. A tanulók 4-5 fős csoportokban dolgoznak a kutatás elvégzésén és a következő kérdések megválaszolásán:
- a. Mit gondoltok, miért fogadtak el ilyen jogszabályokat?
  - b. Mi volt a hatása az ilyen jogszabályoknak?
  - c. Ellenezte valaki az ilyen jogszabályokat? Miért?
6. Minden csoport bemutatja a megállapításait, a tanár pedig a következő kérdések alapján vitát kezdeményez:
- a. Mit gondoltok, fontos a jogalkotás? Miért?
  - b. Hozzájárulhatnak-e az átlagpolgárok a jogszabályok elfogadásához? Hogyan?
  - c. Mit gondoltok, mit tanult az európai társadalom a holokausztból?
  - d. Mit gondoltok, mit kellene még tanulnia?

## III. rész

7. Ebben a részben a diákok arra összpontosítanak, hogy mit tanult az európai társadalom a múltból, és hogyan dolgozik azon, hogy megakadályozza az ilyen jogszabályok újbóli elfogadását. A tanár irányítja a diákokat, hogy kutassák fel azokat a mai jogszabályokat, amelyek európai szinten vagy nemzeti szinten védelmet nyújtanak az antiszemitizmus által motivált erőszakkal, diszkriminációval és ellenségeskedéssel szemben. A diákok csoportokban dolgoznak, hogy tanulmányozzanak egy-egy, a tanár által kijelölt dokumentumot csoportonként, és készítsenek prezentációt a többi csoport számára, megválaszolva a következő kérdéseket:
- Milyen témával foglalkozik ez a dokumentum?
  - Milyen konkrét intézkedésekkel foglalkozik az antiszemita cselekmények elleni küzdelem érdekében?
  - Kinek kell ezeket az intézkedéseket a gyakorlatba átültetnie?
  - Hogyan került ez át a nemzeti jogba hazánkban? (abban az esetben, ha a dokumentum európai jogszabályokra hivatkozik)
  - Mit gondolsz, ez a jogszabály hatékony? Miért?
  - Szükség lenne-e más intézkedésekre az antiszemita magatartás megelőzésére? Ha igen, milyen intézkedésekre kellene irányulniuk?
8. A folyamat végén, miután minden csoport bemutatta a prezentációt, a tanár a következő kérdések alapján reflexióra hívja a diákokat:
- Könnyű vagy nehéz volt elemezni a dokumentumokat? Mennyire volt nehéz a kérdések megválaszolása?
  - Volt-e valami meglepő számotokra? Ha igen, mi volt az?
  - Mit gondoltok, fontos-e, hogy az átlagpolgárok tisztában legyenek az elfogadott vagy megvitatott jogszabályokkal?
  - Tudjátok-e, hogy a hétköznapi polgárok hogyan befolyásolhatják a jogalkotást európai és nemzeti szinten?

### További lehetőségek:

- A diákok kutatják azt a szélesebb kontextust, amelyben ezeket a jogszabályokat elfogadták, és többet tanulnak az antiszemitizmus európai történelméről, valamint az első világháború előtti antiszemita jogszabályokról.
- A diákok az antiszemita törvényeket az egyén szemszögéből elemzik. Például elolvashatnak egy naplót és összehasonlíthatják a bejegyzéseket a különböző antiszemita törvények dátumával. Ez a gyakorlat segíthet a tanulóknak jobban megérteni a jogszabályok egyénekre gyakorolt hatását.
- Ez a lecke jó kiindulópontja lehet egy kutatásalapú tanulási folyamatnak. Egy ilyen folyamat olyan kérdésekkel kezdődhet, mint például: Miért nem ellenezte senki az antiszemita törvényeket? Miért azonosították a náci és fasiszta kormányok a zsidó embereket bűnbakokként??

## Az emberi jogok nem elvont fogalmak

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy a történelem különböző korszakaira emberi jogi szempontból reflektáljunk, és megvitassuk az emberi jogok megsértésének eseteit: hogyan fordulnak elő, mi teszi őket lehetővé, milyen következményeik vannak. A tanulók egy olyan elemzési folyamatba kapcsolódnak be, amely a holokauszt időszakára és a mai valóságra összpontosít.

### Fejlesztendő kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- A demokrácia, az igazságosság, a méltányosság, az egyenlőség és a jogállamiság megbecsülése.
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Autonóm tanulási készségek
- Elemző és kritikai gondolkodás
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** 1. melléklet - handout

**Időtartam:** Két, egyenként kb. 30 perces óra, közbenső két feladattal.

### Javaslatok tanároknak:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak megérteni, hogy az emberi jogok nem elvont dolgok, és arra ösztönzi őket, hogy konkrét példákon gondolkodjanak, amelyek rávilágítanak arra, hogy az emberi jogok és az emberi jogok megsértése hogyan néz ki a gyakorlatban. Fontos elmagyarázni a diákoknak, hogy ennek a tevékenységnek nem az a célja, hogy a mai normákat alkalmazzuk a múlt egy időszakára anélkül, hogy figyelembe vennénk azokat a körülményeket, amelyek között a múltbeli események zajlottak. Továbbá fontos megbeszélni a diákokkal, hogy amikor ilyen összehasonlításokat végzünk, azok elméleti szempontból történnek, és semmilyen körülmények között sem szabad szenvedések összehasonlítását engedni. A szenvedés nagyon személyes dolog, amit soha nem szabad számszerűsíteni.

Ezen tevékenység révén a diákok jobban megérthetik az emberi méltóság fogalmát és azt a tényt, hogy az emberek bárhol és bármikor, minden időpontban mindig is rendelkeztek emberi méltósággal. Ezért, bár a modern emberi jogi keretrendszer csak a második világháború után alakult ki, azok az emberek, akik ezelőtt éltek, szintén rendelkeztek emberi méltósággal, amelyet bizonyos helyzetekben tiszteletben tartottak, máskor viszont nem. Ugyanakkor az emberi jogokat nem a holokauszt után találták fel. A modern emberi jogi keretrendszer korábbi filozófiai, jogi és politikai munkákon alapul.

## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy beszéljenek az emberi jogokról, és arra kéri őket, hogy osszák meg, mit tudnak erről a fogalomról. A tanulók válaszait a tanár összegyűjti a táblán vagy egy közös dokumentumban, és ha a tanulók még nem említették, a tanár beemeli a beszélgetésbe azt a tényt, hogy az emberi jogokat olyan **minimum normák összességéként** határozzák meg, **amelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy méltóságteljes életet élhessenek**. A normák és a méltóság fogalmát megvitatják, hogy a tanulók valóban megértsék azokat.
2. Minden tanuló kap egy példányt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának összefoglalójából (1. melléklet). Megkérjük őket, hogy olvassák el, és húzzanak alá egy olyan jogot, amely felkeltette az érdeklődésüket. Ezután a tanár megkéri a tanulókat, hogy az általuk kiválasztott jog szerint csoportosuljanak (a csoportok létszáma nem lehet nagyobb 4-5 főnél. Ha sok diák ugyanazt a jogot választotta, két vagy több csoportot is lehet alkotni ugyanazon joggal). A tanulók csoportonként válaszolnak a következő kérdésekre:
  - a. Miért érdekes ez a jog a számotokra?
  - b. Mit tudtok erről a jogról?
  - c. Mit szeretnétek még tudni erről a jogról?
3. Minden csoport bemutatja a megbeszélésük következtetéseit, a tanár pedig megosztja az osztály számára fontos általános szempontokat az emberi jogokról - például azt, hogy az emberi jogok egyetemesek, oszthatatlanok, egymástól kölcsönösen függenek, elidegeníthetetlenek, vagy az emberi jogok eszméjének középpontjában álló kulcsfontosságú értékeket<sup>6</sup>. A tanár azt is megoszthatja a tanulókkal, hogy az emberi jogok modern kerete hogyan született meg és fejlődött ki a nemzetközi közösség reakciójaként a második világháború szörnyűségeire.
4. A tanár elmagyarázza, hogy bár az emberi jogok modern kereteit a holokauszt után dolgozták ki, a holokauszt előtt élt emberek még mindig rendelkeztek emberi méltósággal. A tanulók feladata, hogy a holokauszt idején végrehajtott konkrét cselekedeteket azonosítsák két adott joggal kapcsolatban. A tanulók 4-5 fős csoportokban dolgoznak. A jogokat különböző módon lehet kiosztani az egyes csoportoknak: a tanár kioszthatja azt a jogot, amely iránt a diákok már kifejezték érdeklődésüket, egy másik joggal együtt; a jogokat véletlenszerűen is ki lehet osztani; vagy a diákok maguk választhatják ki azt a két jogot, amelyet vizsgálni szeretnének. Ideális esetben a különböző csoportok nem tanulmányozhatják ugyanazokat a jogokat. Ezt a feladatot ki lehet osztani csoportmunkaként az osztályteremben vagy házi feladatként
5. A tanár bemutat egy példát a diákoknak, mielőtt elkezdenének dolgozni. A tanár például választhatja a kínzástól, embertelen és megalázó bánásmódtól való mentességhez való jogot, és megbeszélheti a diákokkal, hogy a zsidóknak, romáknak, fogyatékkal élőknek, LMBTQI embereknek és más csoportok tagjainak hogyan kellett elviselniük a bántalmazást, a durva orvosi kísérleteket, a kényszersterilizációt, a súlyos megaláztatást és lealacsonyítást, a megfelelő étel és víz vagy a megfelelő higiéniai körülmények hiányát stb.

<sup>6</sup> A tanárok felfrissíthetik ismereteiket, ha elolvassák az Európa Tanács által 2020-ban kiadott *Compass - Manual for Human Rights Education with Young People (Iránytű - Kézikönyv az emberi jogok oktatásához fiatalokkal)* című kötet 4. fejezetét: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>.

## II. rész

6. Minden csoport bemutatja a holokauszt során az emberi méltóság ellen elkövetett, általuk azonosított konkrét példákat. Minden egyes bemutatás után a többi csoportot arra kéri, hogy tegyenek megjegyzéseket, vagy adjanak hozzá más, nem említett példákat.
7. A tanár a következő kérdéseket megbeszélheti a diákokkal:
  - a. Nehéz volt azonosítani ezeket az emberi méltóság elleni cselekedeteket? Miért?
  - b. Mit gondoltok, miért tettek a náci és kollaboránsaik oly sok intézkedést az emberi méltóság ellen?
  - c. Mit gondoltok, miért volt olyan könnyű meghozni ezeket az intézkedéseket?
  - d. Mit gondolsz, miért nem szálltak szembe az emberek az intézkedések ellen?
  - e. Mit gondoltok, az akkoriban élő emberek megértették az emberi méltóság fontosságát?
  - f. Mit gondoltok, az akkoriban élő emberek képesek voltak-e fellépni a saját vagy mások jogaiért? Miért?
  - g. Mi adhat erőt az embereknek, hogy fellépjenek a jogaikért?  
A tanár vagy egy önkéntes diák összeállít egy listát a diákok ötleteiről.
  - h. Mit gondoltok, milyen módon segíthet az emberi jogi keretrendszer bizonyos történelmi események megértésében?
8. A diákokat arra kérjük, hogy csoportokban folytassák a munkát, a csoportjuknak kijelölt két jogra összpontosítva, és határozzák meg azokat a konkrét intézkedéseket, amelyekkel ezeket a jogokat a második világháború és az EJEE elfogadása után előmozdították és megvédték. A diákok hivatkozhatnak nemzetközi egyezményekre és megállapodásokra, nemzeti jogszabályokra/alkotmányokra, uniós vagy nemzeti stratégiákra, az Európa Tanács ajánlásaira stb.

## III. rész

9. Minden csoport bemutatja kutatási eredményeit.
10. A tanár megkérdezi a diákokat: **Mit gondoltok, mennyire voltak sikeresek ezek az intézkedések annak biztosításában, hogy mindenki élvezhesse az emberi jogait?**  
Az általános vita után a tanulókat arra kéri, hogy csoportokban dolgozzanak, és azonosítsák a csoportjukhoz rendelt emberi jogok konkrét megsértését, amely a jelenben, Magyarországon vagy más országokban történik.
11. Minden csoport bemutatja a jelenben azonosított emberi jogi jogsértések konkrét példáit. Minden egyes bemutató után az osztály többi tagját megkéri a tanár, hogy adjanak hozzá további példákat, amelyekről tudomásuk van.
12. A tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
  - a. Nehéz volt az emberi jogok megsértését a jelenben azonosítani? Miért?
  - b. Volt-e, ami meglepett a társaidd által megosztott példák közül?
  - c. Tekintettel arra, hogy számos mechanizmus létezik az emberi jogok védelmére, mint például az általatok korábban bemutatottak, miért gondoljátok, hogy az emberek még mindig szembesülnek az emberi jogok megsértésével?
  - d. Tudjátok-e, mit kell tennetek, ha a ti vagy mások jogait megsértik?
  - e. Mit gondoltok, az emberek tisztában vannak a jogaikkal? Ha nem, miért nem?



- f. Mit lehetne tenni annak érdekében, hogy az emberek jobban tisztában legyenek az emberi jogokkal?
  - g. Mit tanulhatunk a holokausztból, ami segíthet az emberi méltóság és az emberi jogok tiszteletének kialakításában és megerősítésében?
13. Fontos, hogy a tanulók úgy fejezzék be ezt a tevékenységet, hogy tisztában vannak azzal, hogy a cél nem a szenvedés összehasonlítása volt. Ennek biztosítása érdekében a tanár elmagyarázhatja, hogy a szenvedés nagyon személyes dolog, és soha nem szabad összehasonlítani, mert nem mérhető. E tevékenységek célja nem volt az sem, hogy a holokausztot bagatellizálják azáltal, hogy válogatás nélkül összehasonlítják a napjainkban tapasztalt diszkriminációs helyzetekkel. A gyakorlat célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az emberi méltóság fogalmába, hogy elgondolkodjunk az emberi jogok konkrét megnyilvánulásain és az emberi jogok védelmét szolgáló mechanizmusokon.

## További lehetőségek:

Az elemzés mélyebb szintjén a tanulók olyan folyamatokba kapcsolódhatnak be, amelyek célja:

- A holokauszt során az emberek különböző magatartásformáinak vizsgálata: az elkövetők, az áldozatok, a szemlélők, a megmentők és az ellenállók, az emberi jogok szempontjából.
- Elemezzék a diákok a náci Németország (vagy más európai fasiszta kormány) által az emberi jogok védelmét szolgáló mechanizmusok eltávolítását, és gondolkodjanak el az ilyen mechanizmusok mai fontosságáról, arról, hogy mi történhetne, ha nem léteznének.
- Beszéljék meg a diákok azokat az egyéb mechanizmusokat/törvényeket, amelyeket az emberi jogok előmozdítása és védelme érdekében be kellene vezetni.
- Kutassanak fel a diákok más történelmi példákat az emberi jogok nagymértékű megsértésére, és kövessék a történelmi eseményeket az emberi méltóság szemszögéből (pl. az afroamerikaiak rabszolgasága az USA-ban, a romák rabszolgasága Romániában, az LMBTQI közösségek üldözése, a gyarmatosítás hatása az őslakos népekre stb.).
- Válasszanak ki egy őket érdeklő jogot/ügyet, és hozzanak létre egy figyelemfelkeltő kampányt erről, vagy járuljanak hozzá a már létező kampányokhoz vagy akciókhoz.

## 1. melléklet

### Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (Összefoglaló)

<b>1. cikk</b> Az egyenlőséghez való jog	<b>16. cikk</b> A házassághoz és a családalapításhoz való jog
<b>2. cikk</b> Diszkriminációmentesség	<b>17. cikk</b> A tulajdon birtoklásához való jog
<b>3. cikk</b> Az élethez, szabadsághoz és személyes biztonsághoz való jog	<b>18. cikk</b> A gondolati, lelkiismereti és vallásszabadság
<b>4. cikk</b> A rabszolgaság tilalma	<b>19. cikk</b> A vélemény és az információ szabadsága
<b>5. cikk</b> A vélemény és az információ szabadsága	<b>20. cikk</b> A békés célú gyülekezéshez és egyesüléshez való jog
<b>6. cikk</b> A jogalanyiség elismeréséhez való jog	<b>21. cikk</b> A közhatalomban és a szabad választásokban való részvétel joga
<b>7. cikk</b> A törvény előtti egyenlőséghez való jog	<b>22. cikk</b> A szociális biztonsághoz való jog
<b>8. cikk</b> Illetékes bíróság által nyújtott jogorvoslathoz való jog	<b>23. cikk</b> A munka szabad megválasztásához és a szakszervezeti tagsághoz való jog
<b>9. cikk</b> Az önkényes őrizetbevétel és száműzetés tilalma	<b>24. cikk</b> Pihenéshez és szabadidőhöz való jog
<b>10. cikk</b> A független és pártatlan bírósági tárgyaláshoz való jog	<b>25. cikk</b> A megfelelő életszínvonalhoz való jog
<b>11. cikk</b> Az ártatlanság vélelméhez való jog a bűnösség megállapításáig	<b>26. cikk</b> Oktatáshoz való jog
<b>12. cikk</b> A magánélet, családi és otthoni élet és a levéltitok sérthetetlenségéhez való jog	<b>27. cikk</b> A kulturális életben való részvételhez való jog
<b>13. cikk</b> Az országhatár szabad átlépéséhez való jog	<b>28. cikk</b> A jelen nyilatkozatot megfogalmazó társadalmi rendhez való jog
<b>14. cikk</b> Menedékhez való jog más országokban, üldöztetés miatt	<b>29. cikk</b> A szabad és teljes kibontakozáshoz elengedhetetlen közösségi kötelezettségek
<b>15. cikk</b> Az állampolgársághoz és annak megváltoztatásához való jog	<b>30. cikk</b> A fenti jogok állami vagy egyéni beavatkozástól való mentessége

## Fókuszban: Az állampolgársághoz való jog

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy a tanulók megértsék az állampolgársághoz való jog jelentőségét azáltal, hogy felkutatják, hogyan adták meg és vették el az állampolgárságot a zsidóktól a történelem során, és milyen következményei voltak ennek.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- A demokrácia, az igazságosság, a méltányosság, az egyenlőség és a jogállamiság megbecsülése.
- Autonóm tanulási készségek
- Analitikus és kritikai gondolkodás
- Együttműködési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok Internet-hozzáférés

**Időtartam:** 2-3 óra

### Javaslatok tanároknak:

Ebben a tevékenységben a tanulónak csoportokban kell kutatást végezniük. A tanár szerepe annak biztosítása, hogy a tanulók jól érezzék magukat a csoportmunkában, és hogy tudják, hogyan kell online kutatást végezni. Szükség esetén a tanár javasolhat egy listát konkrét weboldalokról, amelyeket a diákok felkereshetnek. Ha a diákok által a kutatás során talált információk nem pontosak, ha olyan forrásokból származnak, amelyek nem megbízhatóak stb., ez jó alkalom lehet arra, hogy a tanár megbeszélje a diákokkal a kritikus gondolkodás fontosságát, és segítse őket abban, hogy továbbfejlesszék kompetenciáikat a megbízható források azonosításában, a megbízhatatlan forrásoktól való megkülönböztetésében, valamint abban, hogy ne vegyenek készpénznek mindent, amit az interneten közléseznek.

### A tevékenységek leírása:

1. A tanár tájékoztatja a diákokat, hogy a téma, amellyel foglalkozni fognak, az állampolgársághoz való jog. Megbeszéljük, hogy ez mit jelent, és a tanár megoszthatja az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 15. cikkét: *Minden személynek joga van valamely állampolgársághoz. Senkit sem lehet sem állampolgárságától, sem állampolgársága megváltoztatásának jogától önkényesen megfosztani.*
2. A diákok kutatási folyamatban vesznek részt, hogy megtudják, hogyan biztosították a zsidó embereknek az állampolgársághoz való jogot, és hogyan vette el azt Németország és más európai országok. A tanár dönthet úgy, hogy kijelöli a tanulónak az országokat, amelyekre összpontosítaniuk kell, vagy megengedheti nekik, hogy kiválasszák az őket érdeklő országokat. A tanulók 4-5 fős csoportokban dolgoznak majd, hogy egy kutatási folyamatban részt véve megtalálják a válaszokat a következő kérdésekre:
  - a. Mikor kapták meg a zsidók az állampolgársághoz való jogot ebben az országban?
  - b. Miért nem kaptak korábban állampolgárságot?
  - c. Mi járult hozzá e jog megadásához? Gondolhattok szellemi mozgalmakra, társadalmi-gazdasági szempontokra stb.
  - d. Mikor fosztották meg őket ettől a jogtól? Miért?

- e. Milyen következményekkel járt e jog megvonása? Milyen más jogokat érintett?
3. Minden csoport prezentációt készít a kutatási eredményeiről az egész osztály számára.
4. Az előadásokat követően megbeszélés következik:
  - a. Nehéz volt megtalálni a válaszokat a kérdésekre?
  - b. Hogyan dolgoztatok együtt a csoportotokban?
  - c. Volt-e valami meglepő a talált információk között? Mi volt az?
  - d. Segített-e ez a folyamat abban, hogy jobban megértsétek a holokauszttal kapcsolatos ismereteiteket? Hogyan?
  - e. Segített-e ez a folyamat abban, hogy jobban megértsétek az állampolgársághoz való jogot? Hogyan?
  - f. Mit gondoltok, mindenki élvezheti ezt a jogot ma?

## **További lehetőségek:**

- A tanulók elolvashatják az ENSZ hontalanságról szóló jelentéseit, és összehasonlíthatják a helyzetet világszerte, a különböző évtizedekben, vagy összehasonlíthatják a helyzetet egy adott időszakban, a világ különböző részein.
- Az osztály tanulmányozhatja az 1997-ben aláírt európai állampolgársági egyezményt.
- Az állampolgársághoz való jogot, valamint az olyan jogokat, mint a munkához való jog vagy a tulajdonhoz való jog, az antiszemitizmus vagy a romaellenes rasszizmus történelmével összefüggésben is lehet vizsgálni, hogy megállapítható legyen, milyen hatással volt e jogok megtagadása a zsidó és roma emberekre, valamint az integrációs lehetőségeikre azokban a társadalmakban, amelyekben éltek.

## Fókuszban: A véleménynyilvánítás szabadságához való jog

### Áttekintés:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak megérteni a véleménynyilvánítás szabadságának fontosságát azáltal, hogy elemzik, hogyan korlátozták azt a holokauszt idején, és megvitatják a véleménynyilvánítás szabadságát napjainkban, beleértve azt is, hogyan korlátozzák azt anélkül, hogy ez az emberi jogok megsértésének minősülne

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- Tisztelet
- Analitikus és kritikai gondolkodás
- Együttműködési készségek
- A nyelv és a kommunikáció ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** Internet-hozzáférés vagy a tanár által készített handoutok

**Időtartam:** 1 óra

### Javaslatok tanároknak:

A tanárok a tanítási kontextustól függően választhatnak, hogy a diákoknak azt a feladatot adják-e, hogy az interneten keressenek információt a kijelölt eseményekről, vagy pedig az események leírását tartalmazó handoutokat osztja ki.

### A tevékenységek leírása:

1. A tanár felírja a táblára vagy kiosztja az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 19. cikkét, és megkéri a tanulókat, hogy négyfős csoportokban vitassák meg a cikket, és határozzák meg, hogy miért fontos a véleménynyilvánítás szabadsága.

*Minden személynek joga van a vélemény és a kifejezés szabadságához, amely magában foglalja azt a jogot, hogy véleménye miatt ne szenvedjen zaklatást, és hogy határookra való tekintet nélkül kutathasson, tájékozódhasson és terjeszthessen információkat és eszméket bármilyen kifejezési módon.*

2. Minden csoport kap egy, a véleménynyilvánítás szabadságával kapcsolatos eseményt a náci Németországban (vagy egy másik európai fasiszta országban), és a tanár arra kéri őket, hogy tanulmányozzák és vitassák meg az adott eseményt:
  - a. Mit gondoltok, miért akarták a hatóságok korlátozni az emberek véleménynyilvánítási szabadságát?
  - b. Milyen következményei voltak ennek az eseménynek/törvénynek?

Példák a németországi eseményekre:

- A könyvek elégetése, 1933;
- A politikai ellenfelek koncentrációs táborokba zárása 1933-tól;

- Szerkesztői törvény, 1933;
- Filmtörvény, 1934;
- A külföldi rádióhallgatás betiltása, 1939.

3. Miután minden csoport bemutatta megállapításait és gondolatait, a tanár a következő kérdések alapján megbeszélést kezdeményez:
- a. Mit tanulhatunk a náci Németország által a véleménynyilvánítás szabadságának korlátozásából?
  - b. Mit gondoltok, a véleménynyilvánítás szabadsága azt jelenti, hogy bárki bármit mondhat?
  - c. Mit gondolsz, kellene-e korlátozni a véleménynyilvánítás szabadságát?
  - d. Van-e tudomásotok a véleménynyilvánítás szabadságának bármilyen meglévő korlátozásáról?

A tanár elmagyarázza, hogy az Emberi Jogok Európai Chartája szerint Európában korlátozzák a véleménynyilvánítás szabadságát. A korlátozások a következőkre vonatkoznak: erőszakra való felbujtás; gyűlöletbeszéd és rasszizmus; a holokauszt tagadása és a náci ideológiára való hivatkozás<sup>7</sup>. A véleménynyilvánítás szabadságának ezen indokok szerinti korlátozása nem minősül az emberi jogok megsértésének.

4. A diákokat arra kérjük, hogy csoportokban dolgozzanak, és osszák meg egymással, hogy tudomásuk van-e a véleménynyilvánítás szabadságának megsértéséről a mai Európában. Minden csoport bemutatja munkájának következtetéseit, a tanár pedig a következő kérdések alapján vitába vonja a diákokat::
- a. Miért tartjátok fontosnak a szólásszabadságot?
  - b. Mi történhetne ma, ha a hatóságok korlátoznák a szólásszabadságot?
  - c. Mit tehetünk mi, polgárok, ha tudomást szerzünk az emberi jogok megsértéséről?

### További lehetőségek:

- A diákok felfedezhetik a propaganda és a véleménynyilvánítás szabadsága közötti kapcsolatot a holokauszt idején és a mai Európában.
- A diákok felfedezhetik az összeesküvés-elméletek témáját, kezdve a Cion bölcseinek jegyzőkönyveivel egészen a mai antiszemita összeesküvés-elméletekig.

<sup>7</sup> További részletek itt találhatóak <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>.



# Kultúra és közösségek

## Kulturális élethez való jog / Lelkiismereti és vallásszabadság

### Áttekintés:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak megismerni a holokausz két joggal - a közösség kulturális életében való részvételhez való joggal és a hit- és vallásszabadsághoz való joggal - kapcsolatos kulcsfontosságú eseményét, valamint azt, hogy ezek a jogok milyen konkrét módon érvényesülnek és/vagy sérülnek napjainkban.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és gyakorlatok iránt
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Empátia
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** 1. és 2. melléklet és az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához való hozzáférés

**Időtartam:** 1 óra

### Javaslatok tanároknak:

Ez a tevékenység jobban működik, ha a tanulók már rendelkeznek előzetes ismeretekkel az emberi jogokról, vagy legalábbis hozzáférnek az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához, különösen abban a részben, ahol a két tárgyalt jog és más emberi jogok közötti kapcsolatról kell gondolkodniuk.

A 2. mellékletben leírt események közül az egyik - A białystoki másolók - nem annyira ismert. A pedagógusok többet megtudhatnak az eseményről egy erre a célra létrehozott weboldalon, amely oktatási tevékenységekhez is tartalmaz ötleteket: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>.

### A tevékenységek leírása:

1. A diákok 4-5 fős csoportokban dolgoznak. Minden csoport megkapja az 1. mellékletben található handoutot, és az a feladatuk, hogy megvitassák, milyen konkrét módon élnek vagy élhetnének ma az emberek ezekkel a jogokkal. Más szóval, gondolkodjanak el azon, hogy mit jelent ez a jog a gyakorlatban..
2. Minden csoport ismerteti a megbeszélésük következtetéseit. Ha egy csoport már bemutatott bizonyos szempontokat, a következő csoportoknak nem kell megismételniük, csak akkor kell kiegészíteniük, ha olyan szempontokat vitattak meg, amelyekről nem esett szó. Az előadások után a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
  - a. Hogyan vesztek részt egy közösség kulturális életében?
  - b. Mit gondoltok, az említett közösségekben mindenki teljes mértékben élvezheti a közösség kulturális életében való részvétel jogát? Miért?
  - c. Van-e tudomásotok a közösség kulturális életében való részvételhez való jog megsértéséről?
  - d. Miért gondoljátok, hogy a közösség kulturális életében való részvétel joga emberi jog?

- e. Mit gondolsz, élvezheted a gondolat- és vallásszabadságot? Miért?
  - f. Mit gondoltok, az említett közösségekben mindenki teljes mértékben élvezheti a gondolat- és vallásszabadsághoz való jogot? Miért?
  - g. Van-e tudomásotok a hit- és vallásszabadsághoz való jog megsértéséről?
  - h. Miért gondoljátok, hogy a hit- és vallásszabadság emberi jog?
3. A tanulók visszatérnek a csoportjaikba, és megbeszélik a 2. mellékletben szereplő eseményeket.
- a. Mit gondoltok, miért hajtották végre ezt az akciót?
  - b. Tudtok-e más olyan helyzetről a holokauszt idején, amelyek önkényesen korlátozták az emberek vallás- és hitbeli szabadságát vagy a kulturális életben való részvételét?
4. Minden csoport megosztja a megbeszélésük főbb gondolatait, és a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
- a. Mit gondolsz, milyen módon inspirálták az ehhez hasonló események az ENSZ Emberi Jogok Egyetemenek 18. és 27. cikkét?
  - b. Milyen módon kapcsolódnak ezek a jogok más emberi jogokhoz?
  - c. Mit lehetne tenni annak érdekében, hogy mindenki teljes mértékben élvezhesse ezeket a jogokat?

### **További lehetőségek:**

- A tanulók felkutatják e két jog megsértésének mai példáit vagy más, a holokauszt idejéből származó, e jogokkal kapcsolatos eseményeket, és erről iskolai kiállítást készítenek, fényképekkel, szövegekkel, rajzokkal stb.

# 1. melléklet

## Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata

### 18. cikk

Minden személynek joga van a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához, ez a jog magában foglalja a vallás és a meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy a meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben oktatás, gyakorlás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatásának jogát..

### 27. cikk

1. Minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.
2. Mindenkinek joga van minden általa alkotott tudományos, irodalmi és művészeti termékkel kapcsolatos erkölcsi és anyagi érdekeinek védelméhez.

## 2. melléklet– A holokauszt idején történt események

### *A könyvek elégetése*

1933-ban a nácik kampányt folytattak a “nem németnek” tartott könyvek ünnepélyes elégetésére. Május 6-án a Szexológiai Intézetet, a szexualitást kutató és a homoszexuálisok jogaiért kiálló tudományos alapítványt náci fiatalok elfoglalták, majd néhány nappal később a teljes könyvtárát felgyújtották. Május 10-én német diákok országos akciót hajtottak végre, amelynek során könyvtárakból, zsinagógákból és magánházakból több tízezer könyvet égettek el, köztük sok nemzetközileg elismert szerzők műveit.

### *Kristallnacht*

1938. november 9-10-én a nácik erőszakot szítottak egész Németországban, anektálták Ausztriát és a Szudéta-vidék (jelenleg a Cseh Köztársaság része) területeit. Zsinagógák, zsidó intézmények és temetők százait, valamint üzletek ezreit rombolták le, fosztották ki, gyújtották fel vagy gyalázták meg. A tűzoltók csak azért kaptak parancsot a beavatkozásra, hogy megakadályozzák a tűz átterjedését más épületekre. A német kormány magukat a zsidókat tette felelőssé az esetért, velük fizettette meg a károkat, takarította ki az utcákat és nyilvánosan megalázta őket.

### *A másolók*

A lengyelországi Białystokban egy német tisztnek az az ötlete támadt, hogy kihasználja a tehetséges zsidó festők nagy csoportját, és arra kényszerítette őket, hogy mesterfestők műveit másolják. A másolatokat német műkereskedőkhöz küldték, akik eladták őket Németországban és más országokban. A művészeknek nem volt más választásuk, mint engedelmessé válni a parancsnak, hiszen a gettóban éltek, és az életük függött ettől. Munkájukért nem kaptak plusz díjazást vagy megnövelt ételadagot, a tiszt nem művészeknek tekintette a foglyokat, hanem szabad munkaerőnek. Izaak Celnikier, az egyetlen túlélő ebből a csoportból, aki akkoriban nem festett, de segédmunkás volt a műteremben, elmondta, hogy a białystoki gettóban a művészi festőműhely csaknem két évig, 1941 augusztusától 1943-ig működött. Egy körülbelül 20 művészből álló csoport, amely valószínűleg heti hat napot dolgozott, 24 hónap alatt becslések szerint több ezer műalkotást készített, amelyeket lényegében elloptak.

## Élet a holokauszt előtt és után

### Az örökség és az üresség

#### Áttekintés:

Ez a tevékenység segít a diákoknak megérteni a holokauszt által hagyott űrt. A diákok megismerkednek városuk zsidó örökségével, és elgondolkodnak a holokauszt egyénekre, közösségekre és az adott társadalom jövőjére gyakorolt hatásáról.

#### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és gyakorlatok iránt
- A kétértelműség tolerálása
- Autonóm tanulási készségek
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Nyelvi, kommunikációs és többnyelvűségi készségek
- Együttműködési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

#### Források és anyagok Internet-hozzáférés

**Időtartam:** 3 óra, a három rész között kiosztott feladatokkal.

#### Javaslatok tanároknak:

Sok európai diák nincs tisztában a városában lévő zsidó örökséggel, és talán még nem is találkozott zsidó emberrel. Európa számos olyan részén, ahol korábban nagy zsidó közösségek éltek, ma már nagyon kevesen vagy egyáltalán nem élnek e zsidó közösségek leszármazottai. Amikor a diákok a holokausztról tanulnak, a múltban élő zsidó emberekre gondolnak, de ez a tevékenység segít nekik megérteni, hogy egy múltbeli népirtás hatással van a jelenre és a világ jövőjére, amelyben élünk. A tevékenység 3 részből áll. Az I. és II. rész végén a tanulóknak feladatokat kell megoldaniuk, amelyeket házi feladatként is ki lehet adni. A tanulók életkorától és kompetenciáitól függően a tanároknak több időt kell szánniuk arra, hogy felkészítsék a tanulókat a házi feladat elkészítésére, például konkrét feladatot kell kijelölniük az egyes csoportoknak, biztosítaniuk kell, hogy a csoportok képesek legyenek a feladatot a kijelölt időkeretben elvégezni stb. Az olyan tevékenységek esetében, mint a levéltári kutatás vagy a zsidó közösséggel való találkozók, a tanárnak esetleg segítenie kell a diákoknak abban, hogy felvegyék a kapcsolatot a megfelelő emberekkel.

## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy 3-4 fős csoportokban kutassák fel, hány zsidó ember élt Európa különböző országaiban a holokauszt előtt és után. A tanár megnevezheti az országokat, vagy hagyhatja, hogy a tanulók válasszák ki azokat az országokat, amelyeket kutatni szeretnének. Ha a tanulók nem férnek hozzá az internethez, a tanár előre elkészítheti a grafikonokat, és kioszthatja azokat az osztályban. Ezután a tanulók utánanéznak, hogy hány zsidó ember élt a holokauszt előtt és után a szülővárosukban (ha a szülővárosukban nem éltek zsidó emberek, a tanár vagy a tanulók maguk választanak egy másik releváns várost)..
2. A tanár elmagyarázza a diákoknak, hogy amikor ilyen magas számokról beszélünk, általában nagyon nehéz elképzelni őket, és megérteni, hogy mit is jelentenek valójában ezek a számok. A tanulókat arra kéri, hogy találjanak ki ötleteket arra vonatkozóan, hogyan lehetne jobban megérteni ezeknek a számoknak a nagyságát. A tanulóknak olyan ötleteik lehetnek, hogy összehasonlítsák (pl. a meggyilkolt lengyelországi zsidó emberek száma hasonló a mai Madrid lakosságához), rajzoljanak, számoljanak százalékokat, készítsenek grafikonokat stb.
3. A tanár emlékezteti a diákokat, hogy a meggyilkolt emberek mindegyikének volt családja, rokonai, barátai, kollégái, akiknek többsége szintén meghalt a holokauszt során. Ez azt jelenti, hogy nemcsak egyének pusztultak el, hanem egész közösségek, valamint az új élet - gyermekek és unokák - létrehozásának lehetősége. A diákokat arra kéri, hogy számolják ki, hány százalékban éltek zsidók a szülővárosukban a háború előtt, és számolják ki, hány zsidó ember élne ma a szülővárosukban, ha ez az arány ugyanannyi lenne.
4. A diákokat arra kéri, hogy dolgozzanak csoportokban, és folytassák a szülővárosuk zsidó közösségének kutatását. Ezúttal nem a számokra kell összpontosítaniuk, hanem a zsidók hozzájárulására a város életéhez: vállalkozások, művészetek, épületek, oktatás, személyiségek stb. A tanár dönthet úgy, hogy minden csoportnak megengedi, hogy azt kutassa, amit érdekesnek talál, vagy minden csoportnak kijelöl egy kutatási témát a zsidó örökséggel kapcsolatban. A diákokat arra ösztönzik, hogy lépjenek kapcsolatba a zsidó közösséggel, kutassanak a levéltárakban, könyvtárakban, látogassanak el múzeumokba, készítsenek interjúkat történészekkel stb.

### II. rész

5. A tanár felkéri az egyes csoportokat, hogy mutassák be eredményeiket, és a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
  - a. Könnyű vagy nehéz volt megtalálni ezeket az információkat a zsidó közösségről?
  - b. Tisztában voltatok ezekkel a szempontokkal? Ha nem, mit gondoltok, miért nem?
  - c. Volt valami, ami meglepett titeket ebben a kutatásban?
  - d. Mit gondolsz, a többi itt élő polgár tisztában van városunk zsidó örökségével? Miért?
  - e. Mit gondolsz, mit lehetne tenni annak érdekében, hogy minél többen megismerjék városunk zsidó örökségét?
6. A tanár megkéri a diákokat, hogy gondolkodjanak el azon, hogy az egyének, egész családok és közösségek meggyilkolása mekkora űrt hagyott maga után. A tanulókat megkérdezi, ők hogyan definiálnák az űrt, és gondolkodjanak el azon, hogyan lehetne ezt az űrt ábrázolni vagy "látni". A diákok 4-5 fős csoportokban dolgoznak, és kidolgozzák a zsidó emberek meggyilkolása által hagyott űr definícióját.

7. Miután minden csoport bemutatta a témát, a tanár megkéri a tanulókat, hogy egyénileg vagy kis csoportokban készítsenek ábrázolásokat az ürességről. Ezek lehetnek rajzok, versek, dalok, grafikák stb.

### III. rész

8. A tanár megkéri a diákokat, hogy mutassák be munkájukat - mutassák meg, olvassák fel, adják elő, és ha szükséges, adjanak részleteket és magyarázatokat.
9. Miután minden csoport/tanuló bemutatta a témát, a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
  - a. Mennyire volt könnyű vagy nehéz az űrt ábrázolni? Miért?
  - b. Hogyan választottad ki a műfajt, az ábrázolási módot az üresség ábrázolásához (rajz, vers stb.)? Miért ezt választottad?
  - c. Hogyan választottad ki a műved tartalmát?
  - d. Mit gondolsz, az elkészült művek tiszteletben tartják az emberi méltóságot? Milyen módon?

### További lehetőségek:

- A tanulók iskolai kiállítást készíthetnek az űr témájához kapcsolódó ábrázolásokból, és megbeszéléseket szervezhetnek más diákokkal.
- A projektalapú tanulás módszertanát alkalmazva a diákok a városukban élő zsidó közösség bizonyos aspektusainak tanulmányozására összpontosíthatnak, mint például épületek, emberek és személyiségek, élettörténetek, jogszabályok - diszkriminatív vagy befogadó -, városrészek, konyha, kulturális sajátosságok és hagyományok. Kutathatnak archívumokban, interjúkat készíthetnek emberekkel, meghívhatják a közösség képviselőit az iskolába, készíthetnek képregényt, fotókiállítást, füzetet stb.
- A diákok olyan tevékenységekben vesznek részt, amelyek hozzájárulnak a zsidó örökség megőrzéséhez, például hozzájárulnak a zsidó temetők tisztításához és karbantartásához, petíciókat írnak a zsinagógák és más épületek felújítására, a zsidó közösséggel együttműködve - ha van még ilyen - rendezvényeket szerveznek a holokausztra való emlékezés, az áldozatokra és túlélőkre való emlékezés, a zsidó kultúra és hagyományok népszerűsítése stb. céljából.



## A zsidó kultúra felfedezése

### Áttekintés:

Ennek a tevékenységnek a célja, hogy a diákok megismerkedjenek a zsidó kultúra bizonyos aspektusaival, és jobban megbecsüljék a kulturális sokszínűséget.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- A kulturális sokszínűség megbecsülése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és gyakorlatok iránt
- Tisztelet
- A kétértelműség tolerálása
- Autonóm tanulási készségek
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Nyelvi, kommunikációs és többnyelvűségi készségek
- A nyelv és a kommunikáció ismerete és kritikai megértése
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** 1. melléklet; a zsidó közösség egyik tagjával való találkozó előkészítése.

**Időtartam:** Az egyéni (otthoni) munka becsült időtartama: 3 óra, és 1-2 óra, amikor a diákok megírják esszéiket.

### Javaslatok tanároknak:

A legjobb módja egy másik kultúra megismerésének, ha olyan emberekkel érintkezünk, akik az adott kultúra tagjainak vallják magukat. Sajnos Európa számos részén nagyon kevés zsidó él. Bár a zsidó közösségek a legtöbb városban kicsik, mégis őrzik hagyományaikát, és segíthetnek a diákoknak megismerni azokat. Ha a zsidó közösség egy tagjával való személyes találkozás nem lehetséges, online találkozót lehet szervezni egy másik városból vagy akár egy másik országból származó személlyel.

A látogatásra való felkészülés érdekében a tanár a zsidó kultúra és a zsidóság bizonyos aspektusaival foglalkozhat a diákokkal. A tanár a tanulók ismereteinek függvényében választhatja ki, hogy mit szeretne feltárni a diákokkal a látogatás előtt. Ez a tevékenység kiindulópontként néhány fontosabb ünnepet javasol. Lehet, hogy a tanulók már ismerik a mellékletben leírt ünnepeket. Ebben az esetben a tanár választhatja a zsidó kultúra más aspektusait is. Lehet, hogy a tanulóknak nagyon kevés ismeretük van a zsidó kultúráról, és a tanárnak esetleg el kell magyaráznia a mellékletben említett néhány szempontot, fogalmat, kifejezést - például, hogy mi az a jiddis. Ahhoz, hogy a tanulókat bevonja ezekbe a tevékenységekbe, a tanárnak nem kell a zsidó kultúra szakértőjének lennie. Ha a diákok olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekre a tanár nem tud válaszolni, az osztály megbeszélheti, hogy hol találhatóak válaszok ezekre a kérdésekre, és mely információforrások megbízhatóak. A tanárok olyan fényképeket vagy videókat is mutathatnak, amelyek a mellékletben bemutatott ünnepeket ábrázolják. A mellékletben szereplő ünnepek időrendi sorrendben, a zsidó naptár szerint vannak felsorolva.

Mint mindig, amikor egy kultúrával kapcsolatos általános szempontokról beszélünk, fontos emlékeztetni a diákokat a zsidó kultúrán belüli sokszínűsége: a zsidó közösség nem minden tagja egyformán vallásos; egyes hagyományok a világ egy bizonyos részén jellemzőek, máshol viszont nem, stb.

## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár tájékoztatja a diákokat, hogy a zsidó kultúra megismerése érdekében egy sor tevékenységben fognak részt venni, és e tevékenységek végén egyéni esszéket fognak írni. Az esszék célja nem az, hogy teszteljék a tanulókat a tanult információkból, hanem az, hogy a tanulók tovább vizsgálják a zsidó kultúrával kapcsolatos ismereteiket, és elgondolkodjanak azon, hogy mit tanultak, mit szeretnének még tanulni, és hogy ez a folyamat hogyan befolyásolta a világnézetüket. A tanulóknak ezért fel kell jegyezniük, hogy mit találnak lényegesnek a tevékenységek során.
2. A tanár azzal kezdi, hogy megkérdezi a diákokat, mit tudnak a zsidóságról, a zsidó kultúráról és hagyományokról. A gondolattérkép elkészíthető a táblán vagy egy megosztott dokumentumon.
3. Ezután a diákok csoportokban dolgoznak. Minden csoport feladata az 1. mellékletben leírt ünnepek egyikének tanulmányozása. Ha van internet-hozzáférésük, tovább kutathatják az adott ünnepet, és felkészülhetnek arra, hogy bemutassák azt a társaiknak. Minden csoport bemutatja a tanult ünnepet az egész osztály előtt. Ha a diákoknak kérdéseik vannak, írják le őket, mivel ezeket a prezentációk után megbeszéljük.
4. A tanár a következő kérdések alapján beszélgetésbe vonja az osztályt:
  - a. Ismertétek ezeket a hagyományokat? Melyek voltak azok, amiket ismertetek és melyek, amiket nem?
  - b. Meglepett valami abban, amit ma tanultál?
  - c. Van valami, ami hasonlít az általatok ismert és gyakorolt kulturális szokásokhoz?
  - d. Van valami, amit nem értettél? Mit nem értettél?
  - e. Mit szeretnél még tudni a zsidó kultúráról?
5. A diákokat arra ösztönözzük, hogy írják le a kérdéseiket, és gondoljanak más dolgokra is, amelyeket a zsidó kultúráról szeretnének tudni, hogy felkészülhessenek a zsidó közösség tagjával való találkozásra.

### II. rész

6. A zsidó közösség egy tagjával való találkozót a tanár előre megtervezi. Az előadót meghívhatják az iskolába, vagy a tanulók ellátogathatnak a zsidó közösségbe, és részt vehetnek az ottani előadáson. A találkozó formája lehet: előadás, majd kérdések és válaszok, vagy közvetlenül a diákok kérdéseivel is kezdődhet, ilyenkor az előadó a végén vagy a beszélgetés során kiegészítheti a diákok által nem említett dolgokat. Ez jó alkalom lehet arra is, hogy meglátogassák a zsinagógát, és többet megtudjanak arról, hogyan zajlik az istentisztelet a zsinagógában.
7. A megbeszélés végén a tanár emlékezteti a diákokat arra a feladatukra, hogy írjanak egy esszét a zsidó kultúrához kapcsolódó gondolataikról. Minden diáknak lehetősége lesz arra, hogy a tevékenység következő részében felolvassa esszéjét.

## III. rész

8. A diákok háromfős csoportokban olvassák fel esszéiket. Miután egy személy felolvasta az esszéjét, a többiek visszajelzést adnak. Ha a tanulók nem ismerik az építő jellegű visszajelzések adását, a tanár bátorítsa a tanulókat, hogy a pozitívumokra összpontosítsanak, és javasolja, hogy ilyen mondatokat használjanak:
  - a. Amit hallottam, miközben olvastad az esszédet, az az, hogy...
  - b. Az egyik szempont, ami nagyon tetszett az esszédben...
  - c. Úgy érzem, hogy az esszéed középpontjában a... van? Jól gondolom?
  - d. Ha továbbfejlesztenéd az esszédet, szerintem érdekes lenne részletesebben kifejteni azt, hogy...
9. The teacher engages the class in a reflection based on the following questions:
  - a. Milyen volt számodra a zsidó kultúra megismerése?
  - b. Mi volt a legérdekesebb rész?
  - c. Mit szeretnél még tudni a zsidó kultúráról? Mit tehetsz, hogy hozzájuss ezekhez az információkhoz?
  - d. Mit gondolsz, kiknek kellene még tanulnia a zsidó kultúráról? Tudsz nekik segíteni a tanulásban?

## 1. melléklet - Néhány fontosabb zsidó ünnep

### Sábát

A sábát a hét 7. napját jelöli. Ez a fizikai és szellemi örömök napja, hogy emlékezzünk a világ célszerűségére és az ember szerepére benne. Ahogyan Isten megpihent, miután hat nap alatt megteremtette a világot, a zsidó emberek is megpihennek a munkából. Sok zsidó sábátkor részt vesz a zsinagógai istentiszteleten. A sábát érkezését - minden pénteken közvetlenül napnyugta előtt - gyertyagyújtással jelzik. A családdal való együttlét és a jellegzetes sábiti ételek fogyasztása a sábiti nap megünneplésének sajátos módja, az éneklés, a tanulás és a közös ünneplés mellett. A zsidó nap alkonyattól alkonyatig tart, ami azt jelenti, hogy a sábát péntek este kezdődik és szombat estig tart. A hagyományos sábitköszöntés a "Shabbat Shalom", ami azt jelenti, hogy "Jó szombatot", vagy "Gut Shabbes", ami jiddisül ugyanezt jelenti.

### Ros Hásáná

Ros Hásáná a zsidó újév, amelyet a héber Tisri hónap első napján ünnepelnek, ami jellemzően szeptember elejére-közepére esik. Az ünnep két napig tart. A sófár megszólaltatása az istentiszteleten a Ros Hásáná központi része. Az első nap délutánján kenyérmorzsákat dobnak egy természetesen folyó vízbe, a bűneik elvetésének eszközeként. A második estén szokás új gyümölcsöt enni, az újdonság jelképeként, vagy mézbe mártott almát az édes évért. A leggyakoribb Ros Hásáná-köszöntés a "Shanah Tova" (Jó évet) vagy a hosszabb változat: "Shanah Tovah U'metukah" (Legyen jó és édes éved)..

### Jom Kipur

A Jom Kipur vagy az Engesztelés Napja a legszentebb zsidó ünnepnek számít. Ez egy komor nap az életről való elmélkedésre és a megbocsátás kérésére, az evilági dolgoktól való elhatárolódásra és az istenivel való kapcsolat ápolására. Ezen a napon a zsidók böjtölnek és a zsinagógában imádkoznak. Jom Kipur estéje a Kol Nidrei-vel kezdődik, egy háromszor ismételt kijelentéssel, amelyben minden fogadalom és eskü megbocsátását kéri, hogy az új évet tiszta lappal lehessen kezdeni. Ezt a napot lehetőségnek tekintik a hozzáállás és a viselkedés megváltoztatására, valamint egy jobb világ biztosítására mindenki számára. A Jom Kipur gyakori köszöntései: „Legyen könnyű a böjtöd” vagy „Gmar chatima tova” (legyél beírva egy jó évre). Jom Kipur tíz nappal a Rosh Hashana (zsidó újév) után következik..

### Hanuka

A hanuka a makkabeusok (zsidó harcosok) Antiokhosz király felett aratott győzelmét ünnepli, aki megtiltotta a zsidóknak, hogy vallásukat gyakorolják. Nyolc napon és éjszakán át gyertyákat gyújtanak, dalokat énekelnek, a gyerekek ajándékokat kapnak, és olajos ételeket esznek, hogy megünnepeljék az egyik legvidámabb zsidó ünnepet. Minden éjjel meggyújtanak egy gyertyát egy különleges menórán - egy kandeláberen, amelyben kilenc gyertya foglal helyet (minden éjjel egy gyertya és egy szolgagyertya). A hanukát Kislev (a héber naptár kilencedik hónapja) 25. napján ünneplik, ami általában november végén és december közepén van.

## Pészah

A pészah a zsidóknak az ókori egyiptomi rabszolgaságból való szabadulását ünnepli. A pészah ünnepe nagy örömnep, és nyolc napon át ünneplik. Az első és néha a második éjszakát egy különleges, szédernek nevezett étkezés jelzi. Az ünnep legfontosabb étele a macesz, amely egy olyan kenyér, amelyet csak lisztből és vízből készítenek. Kovásztalan, ami azt jelenti, hogy lapos, és úgy néz ki, mint egy nagy keksz. Ez arra a kenyérre emlékeztet, amelyet az izraeliták magukkal vittek, amikor Egyiptomból menekültek a szabadságért és nem volt idejük megkeleszteni. Pészah márciusban vagy áprilisban van. Ez egyben a tavasz ünnepe is.

## Purim

A Purim Eszter történetét idézi, aki az i. e. 5. században megmentette a perzsa zsidókat a megsemmisüléstől. Hámán, a király főtanácsadója meggyőzte a királyt, hogy a zsidók veszélyt jelentenek a királyságra. A király naivan hitt neki, és megadta Hámánnak a hatalmat a zsidók megsemmisítésére. A király felesége, Eszter zsidó nő volt, bár örökségét eltitkolta a király elől. Amikor tudomást szerzett Hámán tervéről, találkoztát szervezett a férjével, és felfedte neki, hogy zsidó, és meggyőzte a királyt, hogy állítsa le Hámán tervét. A Purimot a családdal és a barátokkal, édességekkel és süteményekkel, ajándékcserevel és a szegényeknek adott alamizsnával ünneplik. A gyerekek szívesen öltöznek be a purimi történet szereplőinek és játszanak farsangi játékokat. A Purimot a héber Ádár hónap 14. napján ünneplik, ami általában valamikor márciusra esik.

## A roma kultúra felfedezése

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy a tanulók megismerkedjenek a roma kultúra bizonyos aspektusaival, és jobban megbecsüljék a kulturális sokszínűséget.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- A kulturális sokszínűség értékékként való elismerése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és szokások iránt
- Tisztelet
- A kétértelműség tolerálása
- Autonóm tanulási készségek
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Nyelvi, kommunikációs és többnyelvűségi készségek
- A nyelv és a kommunikáció ismerete és kritikai megértése
- A világ ismerete és kritikai megértése

**Források és anyagok** 1. és 2. melléklet; a roma közösség egy tagjával való találkozóra vagy egy roma művészeti kiállítás, előadás stb. látogatására való felkészülés.

**Időtartam:** meghatározott időközönként, és körülbelül 30 perces időtartam az egyéni otthoni munkára.

### Javaslatok tanároknak:

Ez a tevékenységsorozat magában foglalja a roma közösség egy tagjával való találkozást vagy egy roma kulturális rendezvény meglátogatását. Az előadó meghívható az iskolába, vagy a diákok meglátogathatnak egy roma egyesületet, és részt vehetnek az ottani előadáson. Ha a tanár úgy dönt, hogy a diákokat egy roma kulturális eseményre viszi el, előzetes kutatásra van szükség az adott eseményről. Fontos meggyőződni arról, hogy a rendezvényt valóban roma művészek szervezik, és nem a kulturális kisajátítás egyik formája (a fogalom meghatározása a 2. mellékletben található). Fontos forrás, amelyet a tanárok felhasználhatnak a roma kultúra megismeréséhez, a RomArchive, a roma művészetek és kultúra nemzetközi digitális archívuma. Míg a hagyományos archívumok gyakran sztereotíp módon ábrázolják a romákat, a RomArchive az önreprezentációra összpontosít. A RomArchive a romák által létrehozott tartalmak révén megbízható tudásforrást teremt, amely új, a roma identitások sokszínűségét tükröző narratívák megjelenéséhez vezet.

Sajnos Európában sokan még mindig különféle sztereotípiákat és előítéleteket táplálnak a romákkal szemben. Ezek megakadályozzák őket abban, hogy hiteles párbeszédet folytassanak a romákkal. A kézikönyv egy korábbi fejezetében bemutatott, a sztereotípiákkal és előítéletekkel foglalkozó tevékenységek segíthetnek a diákoknak leküzdeni néhány sztereotípiát. A roma személyekkel való találkozás, akik bemutatják és megvitathatják a tanulókkal kultúrájuk egyes aspektusait, lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy kultúrák közötti párbeszédet folytassanak, és fejlesszék a kulturális sokszínűség és az emberi méltóság tiszteletének megbecsülését.

Mint mindig, amikor egy kultúrával kapcsolatos általános szempontokról beszélünk, fontos emlékeztetni a diákokat a roma kultúrán belüli sokszínűsége: nem minden roma identitású személy követi ugyanazokat a kulturális gyakorlatokat és hiedelmeket; egyes hagyományok a világ egy bizonyos részén jellemzőek, míg máshol nem, stb.



## A tevékenységek leírása:

### I. rész

1. A tanár tájékoztatja a diákokat, hogy egy sor olyan tevékenységben fognak részt venni, amelyek során megismerkednek a roma kultúrával.
2. A tanár azzal kezdi, hogy megkérdezi a diákokat, mit tudnak a roma kultúráról és történelemről. A táblán vagy egy megosztott dokumentumban gondolattérképet is lehet ehhez kapcsolódóan készíteni.
3. Ezután a diákok csoportokban dolgoznak. Minden csoport megkapja az 1. mellékletet azzal a feladattal, hogy olvassák el a szöveget és válaszoljanak a kérdésekre. A tanulók, ha szükséges, az interneten is kereshetnek válaszokat. Miután a tanulók kis csoportokban megvitatták a szöveget és a kérdéseket, felkérjük őket, hogy osszák meg válaszaikat az egész osztállyal. Ha négy csoport van, minden csoport a nyolc kérdésből kettőre adhatja meg a választ, hogy minden kérdésre kiterjedjenek a válaszok, és a tanulók ne ismételjék meg a már elhangzottakat.
4. A tanár a következő kérdések alapján beszélgetésbe vonja az osztályt:
  - a. Ismertek voltak számotokra a megismert információk? Melyek igen, melyek nem?
  - b. Mi volt a legmeglepőbb számotokra abból, amit ma tanultatok?
  - c. Van valami, amit nem értettetek? Mi volt az?
  - d. Mit szeretnétek még tudni a roma kultúráról?
5. A következő tevékenységtől függően a feladatok lehetnek:
  - a roma közösség egy tagjával való találkozás: a tanár arra ösztönzi a diákokat, hogy írják le azokat a dolgokat, amelyeket a roma kultúráról szeretnének tudni, és ezeket fogalmazzák meg kérdésként a roma közösség tagjának, akivel találkozni fognak.
  - egy roma művészeti kiállítás megtekintése vagy egy roma kulturális eseményen való részvétel: a tanár feljegyzi, hogy a diákok mit szeretnének tudni, és előkészíti az információkat, hogy a tevékenység harmadik részében megvitathassa azokat a diákokkal.

### II. rész

6. A roma közösség egy tagjával való találkozást a tanár gondosan megtervezi. A találkozó formája lehet: előadás, amelyet kérdések és válaszok követnek, vagy közvetlenül a diákok kérdéseivel is kezdődhet, ilyenkor az előadó a beszélgetés során vagy végén kiegészítheti a diákok által fel nem vetett dolgokat.
7. A megbeszélés végén a tanár két feladatot ad a diákoknak, amelyeket a következő találkozóig el kell végezniük:
  - olvassák el a 2. mellékletet, és húzzák alá azokat a szempontokat, amelyeket a tevékenység következő részében szeretnének megbeszélni;
  - kutassák fel a városukban/országukban zajló roma kulturális eseményeket - színház, zene, kiállítások, múzeumok, roma egyesületek által szervezett események stb.

## III. rész

8. A tanár bevonja a tanulókat a találkozót értékelő megbeszélésbe (a kérdések a roma közösség egy tagjával való találkozóra utalva íródtak, de a tanulókkal végzett konkrét tevékenységtől függően módosíthatók):
- Hogyan éreztétek magatokat a [a személy(ek) neve] való találkozás során?
  - Mi volt a legérdekesebb dolog, amit megtudtatok?
  - Volt-e bármi meglepő számotokra a találkozásonk során?
  - A Mihaela Dragannal készült interjúból mit emelnétek ki, amit szívesen megbeszélésnétek?
  - Miben egyezik vagy különbözik a roma kultúráról alkotott véleményetek [a személy(ek) neve] véleményéhez képest?
  - Változott-e a roma közösségről alkotott képetek a tevékenységek után? Hogyan?
9. A tanár megkéri a tanulókat, hogy osszák meg a kutatásuk során felfedezett roma kulturális eseményeket/ intézményeket. Miután mindenki elmondta, anélkül, hogy megismételné a már elhangzottakat, a tanár a következő kérdések alapján reflexióba vonja a diákokat:
- Melyik volt a legérdekesebb esemény számotokra a bemutatottak közül?
  - Meg tudjátok mondani, hogy ezek az események roma művészek által létrehozott események, vagy a kulturális kisajátítás egy formái?
  - Részt vettetek már roma kulturális rendezvényen?
  - Mit gondoltok, hogy ha a jövőben roma kulturális eseményeken vesztek részt, más lesz a szemléletetek? Ha igen, miben?
  - Mit szeretnétek még tudni a roma kultúráról? Mit tehettek, hogy hozzájussatok ezekhez az információkhoz?
  - Mit gondoltok, kiknek kellene még megismernie a roma kultúrát? Hogyan tudtok nekik segíteni az ismeretszerzésben?

## 1. melléklet – Roma Kongresszus<sup>8</sup>

Az 1960-as években a roma mozgalom nemzetközi szinten is aktívabbá vált. 1971-ben Londonban tartották az első roma világkongresszust. Ezen 14, a vasfüggöny által elválasztott országból érkeztek résztvevők, akik azért utaztak erre az egyedülálló eseményre, hogy megerősítsék közös etnikai identitásukat. A háború előtt, az 1931-es bukaresti kongresszuson már történtek kezdeti lépések. Az 1971-es kongresszuson fogadták el a roma zászlót, valamint a roma himnuszt, a Gelem, Gelem-et. A zászló zöld és kék háttérből (az eget és a földet jelképezi) és egy 16 szirmú piros csakrából áll (a romák vándorló hagyományát és az Indiának való hódolatot szimbolizálja). A dal utal a romák nomád hagyományára, valamint a holokauszt során elszenvedett üldöztetésre. Az *Opre Roma!* mottó a roma mozgalom és a társadalmi igazságosságért és egyenlőségért folytatott harc politikai hitvallása lett. A kongresszuson megvitatott szempontok között szerepelt annak szükségessége, hogy szembeszálljunk az olyan szavak használatával, mint cigani, zigeuner, cigány, amelyek évszázadok óta a becsmérlést, a marginalizálást és a kirekesztést jelentik. A roma szó használata ezeket a téves elnevezéseket hivatott felváltani. Eddig kilenc roma kongresszust szerveztek Európa különböző részein..

1. Mi az a téves elnevezés?
2. Mit jelent a *roma* szó romani nyelven?
3. Milyen szavakat ismersz romani nyelven?
4. Mit jelent az *Opre Roma*?
5. Mi a roma himnusz szövege?
6. Miért van a roma zászlón egy Indiának szóló tisztelgés?
7. Mikor ünneplik a roma nemzet napját? Miért ezt a dátumot választották?
8. Mi volt a vasfüggöny?

<sup>8</sup> Ez a szöveg az Európa Tanács Roma Factsheet-jén alapul: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> és Grattan Puxon Harvard FXB vendég szerzőként írt szövegén: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>.

## 2. melléklet– Interjú Mihaela Drăgannal<sup>9</sup>

### *Mit tart a roma kultúra legfontosabb aspektusainak?*

A roma kultúra sokszínű, ahogyan mi, romák is azok vagyunk. Sokan azt gondolják, hogy a roma kultúra hagyományos, folklór jellegű, hogy a roma kultúra a színes ruhákban való táncolásról és a vidám zenéről szól, de valójában sokkal összetettebb. A roma kultúra egyben kortárs, modern, futurista és jövőbe tekintő is, folyamatosan fejlődő kultúra, olyan kultúra, amely folyamatosan fejlődik.

A roma kultúra szorosan kapcsolódik identitásunkhoz és az elnyomás történetéhez. Emiatt a mi tapasztalatainkról vagy a rasszizmus elleni harcunkról is szól. A történelem során a roma kultúra inspirálta a domináns kultúrát azokban az országokban, ahol a roma emberek jelen voltak. Sajnos hozzájárulását ritkán ismerik el, és azt vagy kisajátítja a mainstream kultúra, vagy sztereotipikus módon mutatják be, a “roma hagyománynak” tekintett vagy a romákról szóló klisékre redukálva.

### *Mi tette lehetővé, hogy a romák megőrizték kultúrájukat az előítéletek, a rasszizmus, a kirekesztés és a pogromok ellenére, amelyek Európában jelen voltak – és bizonyos mértékig még mindig jelen vannak?*

Úgy gondolom, hogy a kultúránk tartott minket erősen. Ellenálltunk és továbbra is túlélünk és ellenállunk, mert a kultúránkban rengeteg öröm és életszeretet található. Szeretjük a kultúránkat, szeretünk ünnepelni és összegyűlni. Az egész közösség a kiterjesztett családunk, és mindent megosztunk egymással. Annak ellenére, hogy közösségeinken belül is vannak hierarchiák és igazságtalanságok, kultúránk lényege mindig is az volt, hogy összetartsunk. A harcunkat a kultúránkon keresztül fejezzük ki, és szerintem ezért maradt fenn a roma kultúra. Az összes elnyomás ellenére, amellyel szembesültünk, még mindig itt vagyunk, és büszkéek vagyunk arra a kultúrára, amely meghatározza identitásunkat.

### *A roma közösségen belül nagy a sokszínűség, tudna segíteni ennek megértésében?*

Nagy a sokféleség, mert különböző csoportok vagyunk, attól függően, hogy ősünk milyen mesterséget űztek a múltban, és némelyikünk ezeket még ma is gyakorolja. Vagyunk kovácsok, arany- és ezüstművesek, zenészek, virágárosok, medveidomárok, kanálkészítők, kalderashok és így tovább. A roma nyelv különböző dialektusait beszélhetjük attól függően, hogy melyik csoporthoz tartozunk, és még a hagyományos roma emberek öltözködési módja is különbözhet közösségenként. Nem minden roma ember öltözik hagyományos ruhába, és nem mindenki beszél romani nyelven. Ennek ellenére romaként azonosítják magukat.

### *Ön egy új műfajt hozott létre, a roma futurizmust. Kérlek, oszd meg velünk, mit jelent ez, és hogyan fejeződik ki!*

A roma futurizmus egy kulturális koncepció, amelyet 2018-ban dolgoztam ki, amikor rájöttem, hogy nincs olyan roma művészet, amely a jövőnket képviseli, hogy nincs tudományos-fiktív roma művészet. Egy egész nyáron át dolgoztam ezen az új műfajon egy hongkongi rezidencián, és így definiálom: A roma futurizmus a roma kultúra, a technológia és a boszorkányság kölcsönhatását hozza létre. Egyesíti a sci-fi elemeket, a roma nép történelmét, a fantáziát, a roma szubjektivitást, a mágikus realizmust, a kreatív technológiát a mágikus gyakorlatokkal és a gyógyító rituálékkal.

A roma futurizmus a romák történelmét olyan perspektívából vizsgálja, amely magában foglalja a fájdalom és a transzgenerációs szenvedés gyógyítását, amelyet ősök, a rabszolgaság és a holokauszt áldozatai genetikailag adtak át a romáknak. A roma futurizmust különböző művészeti formákban fejeztem ki, például a *Romacene*:

<sup>9</sup> Mihaela Drăgan multidiszciplináris művész, drámaíró, színésznő és társalapítója a Giuvlipen Theatre Company-nak, az első független roma feminista színházi társulatnak Romániában.

*The Age of the Witch* című színdarabban, a *The future is a safe place hidden in my braids* című kísérleti filmben és a Niko G művésznővel közösen készített *TechnoWitches* című zenei albumban.

*Mit tehetnének a nem roma emberek, hogy hozzájáruljanak a roma kultúra megértéséhez és népszerűsítéséhez?*

Sajnos rengeteg sztereotip művészeti termék szól a roma kultúráról, és az embereknek egyszerűen abba kellene hagyniuk ezek fogyasztását. Az emberek proaktívabbak lehetnek abban, hogy megismerjék a roma kultúrát a sztereotípiákon túl, és megértsék, hogy senkinek sincs joga a nevünkben beszélni - különösen az elhallgatás egész történelme után -, és hogy senkinek sincs joga kisajátítani\* a kultúránkat. A művészetben és kultúrában dolgozó, hatalmi pozícióban lévő nem roma emberek több teret és láthatóságot adhatnak és kellene adniuk a roma művészeknek, és népszerűsíteniük kellene a roma kortárs művészetet.

---

\* Kulturális kisajátításról akkor van szó, amikor egy domináns csoport tagjai egy nem domináns csoport kulturális elemeit veszik át kizsákmányoló, tiszteletlen vagy sztereotip módon. Például amikor egy domináns csoport tagjai anyagilag vagy társadalmilag hasznot húznak egy nem domináns csoport kultúrájából; amikor túlságosan leegyszerűsítik az adott kultúrát, vagy viccként kezelik azt; amikor egy kulturális elemet elválasztanak annak eredeti jelentésétől.

## Áldozatok, túlélők, ellenállók

### Egyéni történetek - A történelem megértésének kiindulópontja

Az egyéni történetek segítenek a tanulóknak megérteni a történelmet az ember, az egyén szemszögéből, nem pedig politikai, társadalmi, kulturális, vallási vagy más szempontból. A tanúvallomások felhasználása a tanításban nemcsak a holokauszt túlélőire és áldozataira való emlékezés hatékony módja, hanem a tanulók empátiájának és az igazságtalan és embertelen cselekedetek hatásának mélyebb megértését is elősegíti. A történelemtanulás során a tanúvallomásokat általában az oktatási folyamat vége felé szokták beiktatni, hogy kiegészítsék a történelemtanulást, archívumokból és más forrásokból tanultakat. Az ebben a kézikönyvben bemutatott megközelítés egy olyan folyamatot javasol, amely fordítva működik: a diákok egy egyéni történetből indulnak ki, majd kutatást végeznek annak érdekében, hogy megértsék azt az általánosabb társadalmi és történelmi kontextust, amelyben a történet kibontakozott.

Ebben a fejezetben két történetet mutatunk be, egy zsidó és egy roma holokauszt-túlélő történetét. A diákok ezekből a történetekből kiindulva kutatják fel azt a helyi kontextust, amelyben a történetek megtörténtek. A tanárok ugyanezt a megközelítést alkalmazhatják más történetek kiválasztásával is, a diákok érdeklődésétől függően. A tanár például választhat egy történetet abból az országból, ahol a diákok élnek, vagy Európa egy másik országából. Ha a tanár nemzetközi együttműködést folytat egy másik országból származó tanárral, dönthet úgy, hogy az adott ország történetét választja. A tanár akár meg is kérdezheti a diákokat, hogy melyik történettel vagy melyik országból származó történettel dolgozzanak..

### Assia Raberman

#### Áttekintés:

Ebben a tevékenységben a diákok egy holokauszt-túlélő tanúvallomásából kiindulva vizsgálják meg, hogyan zajlott a holokauszt Európa egy adott részén.

#### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Tisztelet
- Empátia
- Az én ismerete és kritikai megértése
- A történelem ismerete és kritikai megértése

#### Források és anyagok

- Minden tanulónak egy handout Assia Raberman történetével
- Internet-hozzáférés

**Időtartam:** 2 óra



## Javaslatok tanároknak:

Ennek a tevékenységnek a középpontjában egy holokauszt-túlélő vallomása áll, amely mély hatást gyakorolhat a diákokra. A tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk a diákok érzelmi jóllétére. A tevékenység jó lehetőség arra, hogy a tanulók megértsék a személyes történetek és az általános történelem közötti kapcsolatot. Csak a tények és számok megismerése nem vezethet a múlt empátiás megértéséhez, ugyanakkor az egyéni történetek megismerése az általános összefüggések ismerete nélkül a múlt korlátozott vagy torz megértéséhez vezethet.

## A tevékenységek leírása:

A diákok megkapják a handoutot Assia Raberman történetével. Arra kérjük őket, hogy olvassák el, majd 4-5 fős csoportokban két folyamatot végezzenek el. Először is, kutassanak fel információkat Assia történetének kontextusával kapcsolatban, majd reflektáljanak a történetére.

### 1. Kontextus megismerése:

- Milyen volt az élet Mizochban és Rivnében a háború előtt?
- Milyen történelmi események relevánsak Európa ezen részén a háború idején?
- Milyen intézkedéseket hoztak a zsidók ellen Mizochban és Rivnében és mikor?
- Hogyan érintették Assiát ezek az intézkedések?

Az eredményeket a diákok bemutatják, és a nagyobb csoportban megvitatják.

### 2. Gondolkodjatok el Assia történetén az alábbi kérdések alapján:

- Mit gondoltok, hogy érezte magát Assia, amikor az összes kollégája semmibe vette?
- Mit gondoltok, miért hagyták figyelmen kívül?
- Mit gondoltok, mit éreztek Assia szülei, amikor úgy döntöttek, hogy a Gábor családnak adják?
- Mit gondoltok, miért volt hajlandó a pék segíteni Assiának?
- Mit gondoltok, mit érzett Assia, amikor a szekrényben rejtőzött, és hallotta az ukrán kollaboráns szavait?
- Mit gondoltok, miért döntött úgy a Gabor család, hogy segít Assiának?
- Mit gondoltok, miért döntött Assia és a testvére úgy, hogy Palesztinába költöznek?

### 3. A csoportok bemutatják reflexióikat, és a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:

- Mennyiben segítette ez a tevékenység a holokausztról való tanulást, a holokauszt mélyebb megértését?
- Mit tanultatok meg az események egyéni megéléséről a tevékenység segítségével?
- Milyen emberi jogok/gyermeki jogok sérültek Assia történetében?
- Mit tanulhatunk a személyes történetekből, amit a történelemkönyvekből nem? Mit tanulhatunk a történelemkönyvekből, amit a személyes történetekből nem feltétlenül tudunk meg?

## További lehetőségek:

- A diákok megnézhetik Assia tanúvallomásának felvételét: <https://youtu.be/lPopK4ehzGE>
- A diákok prezentációt készíthetnek a holokauszt Mizoch területén zajlott eseményeiről és Assia történetéről.
- A Mizoch területén működő tanárokkal és diákokkal együttműködésben közös projekteket lehet kidolgozni. Ezekben a projektekből az egyik ország diákjai tanulmányozhatják egy másik ország holokauszt-túlélőjének történetét, és tapasztalatokat cserélhetnek a régióban élő társaikkal

## Assia Raberman története<sup>10</sup>

Assia 11 éves volt, amikor a nácik megérkeztek szülővárosába, Mizochba (jelenleg Ukrajna). Családjával élt együtt, édesanyjával, aki gyógyszerész, édesapjával, aki mezőgazdasági mérnök, és bátyjával, aki egyetemista volt.

Liberális és nyitott gondolkodású háztartásban nőtt fel, amely tele volt „sok szeretettel, oktatással, humanista értékekkel: adni, megérteni, viselkedni és figyelembe venni más emberek érzéseit. Nem tekinteni magától értetődőnek, hogy igazad van (...) nem hibáztatni másokat.” Családjá zsidó volt, de nem tartották a kóser szokásokat, és beilleszkedtek a lengyel kultúrába.

Assia népszerű lány volt az iskolában, sok barátja volt. Egészen 1939 júniusának végéig, amikor a zsidó közösségben elkezdtek terjedni a pletykák arról, hogy valami történni fog. Ekkorra már minden társa mellőzte őt.

A szülei úgy döntöttek, hogy Assia túlélésének legjobb módja az, ha egy katolikus családnál rejtőzik el a háború végéig. Maria és Joseph Gabor Assia szüleinek barátai voltak, és nagyon szerették őt. Nekik nem volt gyermekük, és felajánlották, hogy magukhoz veszik és lányukként nevelik fel Assiát. Ha Assia szülei túlélik a háborút, Maria és Joseph visszaadják őt nekik. 1942. október 10-én Assiának a Gabor családhoz kellett volna költöznie, 18 kilométerre a szülővárosától, de nem akarta elfogadni szülei döntését. Minél tovább velük akart maradni. Amikor Gaborék megérkeztek, hogy megmentsek őt az elkerülhetlentől, Assia, bár a csomagjai össze voltak készítve, úgy döntött, hogy a szüleivel marad. Sírt és kiabált, és nem tudták meggyőzni, hogy menjen. Ennek ellenére édesanyja odaadta Maria Gabornak az egyik bőröndöt, „bátha meggondolja magát...”.

Két nappal később megkezdődött a „tisztogatási akció” a gettóban, ahol ő és a szülei éltek. „*Nem maradhatunk hárman együtt. El kell menekülnöd*” – mondta neki az édesanyja. Szerencsére a házuk a gettó szélén volt. Az utca túloldalán, ahol az „árja rész” kezdődött, a pék családja lakott, akik Assia családjának barátai voltak. A szülei mondták neki, hogy fusson oda, és ő így is tett. Miközben átfutott az utcán, hangos lövéseket hallott maga mögött. Azonnal átfutott az agyán, hogy a szüleit lelőtték, de elég erős volt ahhoz, hogy ne nézzen vissza.

Néhány perccel azután, hogy belépett a pék házába, valaki kopogott az ajtón. A pék egy szekrénybe rejtette Assiát, és kinyitotta a bejárati ajtót. Egy ukrán kollaboráns volt az, aki részegen jött megünnepelni a nácik megérkezését Mizochba. A szekrény belsejéből Assia hallotta, ahogy a férfi azt mondja: „*Vége megölik itt a zsidókat, és én nagyon örülök ennek az alkalomnak. Adjatok vodkát, erre az alkalomra iszunk, hogy végre eljöttek Mizochba, hogy megöljék a zsidókat*”. Aztán elment, mondván, hogy sok dolga van, meg kell ölnie az összes zsidót.

A pék nem tudta, mi legyen a következő lépése, ezért Assiát egy raktárban rejtette el. Egy üres dobozba tette, amely két másik doboz tetején feküdt, körülbelül 2 méterrel a föld felett. Adott neki egy kenyeret, és azt mondta neki, hogy feküdjön nyugodtan, amíg vissza nem jön érte. Assia úgy emlékszik, hogy azt gondolta: „*Ami lesz, az lesz. Fiatal emberek hangját hallottam, akiket kidobtak a házaikból, és a piacra kellett menniük, onnan pedig a szakadékokba (...) a Sosonkyban [Rivne melletti erdő]. Oda jártunk nyaranta családi piknikre*”. Több mint 48 órán keresztül feküdt ott, és folyamatosan ismételte az egyik imát, amelyet az édesanyja tanított neki héberül, bár nem értette: „*Egy Isten mindannyiunkért. Kérlek, segíts!*”

A dobozból hallotta a szakadékokba vitt emberek hangját: „*Hallottam az embereket, még az egyik lány hangját is felismertem: “Ne öljetek meg. Élni akarok. Hadd éljek. Élni akarok.”* Assia még most, ennyi év után is hallja ezt néha, éjszaka, amikor nem tud aludni: „*Kérlek, ne ölj meg!*”. A hangok mellett Assia egy sajátos szagot is érzett. „*Tűzszagot éreztem. Testek égtek. Ez különös. Nem tudom megmagyarázni. Olyan, mintha embereket égettek volna.*”

<sup>10</sup> Ezt a szöveget Assia Raberman által különböző európai országokban tartott TOLI szemináriumokon elhangzott tanúvallomásokból állítottuk össze.

Néhány év múlva rájött, hogy amíg ő a dobozban rejtőzött, a zsidó családok egy része ahelyett, hogy végignézte volna, hogy a gyermekeiket levetkőztetik és a szakadékban lövik agyon, inkább felgyújtotta a házat. Egész családok várták a lángoktól körülvéve a halálukat azokon az égő helyeken, amelyek egykor az otthonaik voltak.

Két nappal később a pék visszatért érte. Segített neki kijutni a városból, és Buderazh irányába mutatott neki, ahol a Gabor család élt. Mindössze tizenegy évesen sikerült 18 kilométert gyalogolnia az éjszakában, egyedül, és végül megérkezett arra a helyre, amely az új otthona lett. A fedősztori, amit kitaláltak, arra az esetre, ha a Gestapo kérdezősködni, az volt, hogy Assia Maria Gabor keresztlányja, az apja pedig egy lengyel rendőr, akit az oroszok Szibériába küldtek.

De ahhoz, hogy ez a terv működjön, Gaboréknak Rivnébe kellett költözniük, egy nagyobb városba, ahol senki sem ismerte volna Assiát. Rivnében Assia ugyanúgy állami iskolába és katolikus templomba járt, mint a többi vele egykorú lány. 1944. február 2-án Rivnét elfoglalta a Vörös Hadsereg, és szovjet ellenőrzés alatt maradt. Nehéz átmenet volt. Assia emlékszik, hogy minden éjjel bombázások voltak. Tizenöt éves volt. Az emberek szegények voltak, és alig lehetett az utcákon járni anélkül, hogy kirabolnák az embert.

A rablók Assia második családját sem kímélték. Egy nap, amikor Maria Gabor Rivnéről Buderazh felé tartott, hogy élelmet szerezzen, a kocsijukat kirabolták, és őt és a sofőrt meggyilkolták. Miután Joseph megtudta, hogy a felesége meghalt, és mielőtt bármit is mondott volna Assiának, öngyilkosságot követett el. *“Elvesztettem a második szüleimet, akik olyan jók voltak hozzám, és egyedül maradtam ebben a házban a kutyával (...) Féltem. Azt hittem, hogy én vagyok az egyetlen zsidó, aki még életben van a világon.”*

Végül Assiát megtalálta a testvére, aki a háború alatt Taskentben volt egyetemista, és sikerült visszatérnie. Megtudták, hogy a szüleiket meggyilkolták, és megpróbáltak módot találni, hogy Palesztinába költözzenek. Egy ideig egy osztrák menekülttáborban tartózkodtak, majd egy évet Olaszországban és fél évet Cipruson töltöttek. Ezen az úton találkozott Assia a jövőbeli férjével, és ők voltak az egyik első pár, akik Izraelben házasodtak össze. Új életüket a semmiből kezdték. Assia így emlékszik vissza az esküvői ételekre: *“Szendvicseket ettünk”*. Mindketten Jeruzsálemben tanultak, majd Haifába költöztek, ahol úgy érezték, hogy boldogulnak. Assia emlékszik, hogy azt gondolta: *“A saját országunkban élünk. Elfogadtak minket, nem vagyunk vendégek, és én boldog vagyok. Itt vagyok a saját otthonomban. Jogom van megvédeni magam. Dolgozom, elfogadnak és szükség van rám, és hozzájárulhatok a magam részéről a gyerekek megsegítéséhez, az országunk építéséhez és ahhoz, hogy végre elfogadjanak”*.

Assia beszél azokról a gondolatokról, amelyek egész életében kísérték, és arra készítették, hogy feltegye magának a kérdést: *“Hogyan lehetek boldog, amikor annyi embert meggyilkoltak? Egész életemben két “miért” kérdéssel kell együtt élnem. Miért gyűlölték az emberek annyira a zsidókat, hogy hajlandóak voltak megölni őket? Nekem nincs szemem vagy kezem, mint mindannyiótoknak, én más vagyok? És a második “miért”: Miért vagyok itt veletek? Ennyi év után még mindig élek, megkíméltek. Nem öltek meg. Miért?”*

A második “miért” kérdésre keresve a választ, Assia a pszichés zavarokkal küzdő gyerekekkel való foglalkozásnak szentelte életét.

## Justinian Badea

### Áttekintés:

Ebben a tevékenységben a diákok egy roma holokauszt-túlélő vallomását vizsgálják meg, amely kiindulópontként szolgál a romák holokauszt alatti üldöztetésének feltárásához.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és szokások iránt
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Felelősség
- A kétértelműség tolerálása
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Empátia
- A világ ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok

- Minden tanulónak egy handout Justinian Badea történetével.
- Internet-hozzáférés.

**Időtartam:** 2 óra

### Javaslatok tanároknak:

Ennek a tevékenységnek a középpontjában egy holokauszt-túlélő vallomása áll, amely mély hatást gyakorolhat a diákokra. A tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk a diákok érzelmi jóllétére. A tevékenység jó lehetőség arra, hogy a tanulók megértsék a személyes történetek és az általános történelem közötti kapcsolatot. Csak a tények és számok megismerése nem vezethet a múlt empátiás megértéséhez, ugyanakkor az egyéni történetek megismerése az általános összefüggések ismerete nélkül a múlt torz megértéséhez vezethet. A diákok talán nem sokat tudnak a romák történetéről. Szükség lehet például arra, hogy időt szenteljenek a roma rabszolgaság megismerésére, amely 500 évig tartott.

### A tevékenységek leírása:

A diákok megkapják a handoutot Justinian Badea történetéről. Arra kérjük őket, hogy olvassák el a szöveget, majd 4-5 fős csoportokban két folyamatot végezzenek el. Először is, kutassanak fel információkat Justinian történetének kontextusával kapcsolatban, majd reflektáljanak a történetére.

## 1. Kontextus megismerése:

- a. Milyen volt a romák élete Bukarestben / Romániában a háború előtt?
- b. Milyen történelmi események relevánsak Európa ezen részén a háború idején?
- c. Milyen intézkedéseket hoztak a romák ellen, és mikor?
- d. Hogyan volt lehetséges, hogy egyes romákat a román hadseregbe küldtek harcolni, másokat pedig deportáltak?
- e. Hogyan hatottak Justinianra az események és a romák ellen hozott konkrét intézkedések?

Az eredményeket a diákok bemutatják, és a nagyobb csoportban megvitatják.

## 2. Gondolkodjatok el Justinian történetén a következő kérdések alapján:

- a. Mit gondoltok, mit érzett Justinian, amikor az apjának el kellett mennie harcolni a háborúba?
- b. Mit gondoltok, mit érzett, amikor arra kényszerítették, hogy elhagyja az otthonát, amikor a prefektúra sikátorába vitték?
- c. El tudjátok képzelni, milyen lehetett számára a vonaton utazni, ahol az embereknek nem volt ételmük és vizük, és sokan meghaltak? Mire gondolhattok? Mit érezhetett?
- d. Mit gondoltok, miért hagyta ott Justinian apja a hadsereget, és miért ment a családjához a Dnyeszteren túlra?
- e. Milyen későbbi reflexiókat fogalmazott meg Justinian az eseményekről? Meg tud-e békélni a történetekkel?

## 3. A csoportok bemutatják reflexióikat, és a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:

- a. Mennyiben segítette ez a tevékenység a holokausztról való tanulást, a holokauszt mélyebb megértését?
- b. Mit tanultatok meg az események egyéni megéléséről a tevékenység segítségével?
- c. Milyen emberi jogok/gyermeki jogok sérültek Justinian történetében?
- d. Mit tanulhatunk a személyes történetekből, amit a történelemkönyvekből nem? Mit tanulhatunk a történelemkönyvekből, amit a személyes történetekből nem feltétlenül tudunk meg?

### További lehetőségek:

- A diákok más roma túlélők visszaemlékezéseit is megnézhetik az IWitness online oktatási platformon: <https://iwitness.usc.edu/home>
- A diákok prezentációt készíthetnek a Transznisztriába való deportálásokról.
- Két különböző ország tanárai között együttműködési projekteket lehet kidolgozni. Ezekben a projekteken az egyik ország diákjai tanulmányozhatják egy másik ország holokauszt-túlélőjének történetét, és eszmecsere folytathatnak a régióból származó társaikkal.

## Justinian Badea története<sup>11</sup>

Justinian Badea 1931. december 21-én született Bukarestben. Apját 1941-ben behívták katonának. Néhány hónappal később a hatóságok összegyűjtötték édesanyját és testvéreit más romákkal együtt, és a prefektúra területén egy nagy sikátorba internálták őket, alig volt mit enniük. Onnan a vasútállomásra vitték őket, és két napra marhavagonokba zárták őket víz, élelem és levegő nélkül. Sokan meghaltak ez alatt a két nap alatt. Tighinában a vonat néhány órára megállt, és a csendőrök kinyitották a vagonokat, hogy levegőhöz jussanak az emberek, de senkit nem engedtek leszállni a vonatról. A vonat továbbment Grigoreștiig, és onnan a romákat vagonokban vitték Bogdanovába.

A tél kemény volt, és nem volt se fájuk, hogy tüzet rakjanak, se ruhájuk, se semmijük. Sokan meghaltak a hidegben és az éhségben. Tavasszal Justinian apja megtalálta őket. Hallotta, hogy deportálták őket, és elhagyta a frontot, hogy velük lehessen. Mindenkit arra kényszerítettek, hogy reggeltől estig dolgozzon a földken, és aki nem tudott dolgozni, azt a román csendőrök lelőtték. Ősszel, amikor már nem volt szükség mezőgazdasági munkára, az embereket a Bug folyó melletti Várfalvára vitték. Onnan faluról falura kellett menetelniük. Akik nem tudtak elég gyorsan menni, azokat a csendőrök megverték, és sokukat megölték.

Végül Tiraszpolba értek, ahol egy táborba internálták őket. Egy nap Justinian apja talált egy pár cipőt, és bár egyik családtagjának sem volt cipője, úgy gondolta, jobb, ha eladja a cipőt, és a pénzt élelemre fordítja. Egy éjszaka megpróbált átmászni a kerítésen, hogy kimehessen és eladja a cipőket, de az éjjeliőr meglátta és lelőtte.

A Dnyeszteren túli négy év után Justinian és édesanyja kiszabadultak, és a besszarábiaiak segítségével hazatérhettek, akik pénzt adtak nekik és elvitték őket a vasútállomásra. Amikor Bukarestbe értek, és megpróbáltak hazamenni, rájöttek, hogy a házukat lerombolták. Édesanyja élete hátralévő részét férje és gyermekei gyászolásával töltötte. Justinian Badea megbocsátott az elkövetőknek, de soha nem tudja megérteni, hogy miért kellett így szenvednie, pusztán azért, mert egy bizonyos népcsoport tagja.

<sup>11</sup> Ez a szöveg a Justinian Badeával készült interjú alapján készült, amelyet 2000-ben a Temesvári Interkulturális Intézet adott ki a *Kisebbségek* című gyűjteményes kötetben: *Identitás és együttélés*.



## Ellenállás

### Áttekintés:

Ez a tevékenység segít a tanulóknak elgondolkodni az ellenállásról alkotott elképzeléseiken, és megismerkedhetnek a zsidó ellenállásnak különböző formáival a holokauszt idején, beleértve a fegyveres és a fegyvertelen ellenállást is.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Felelősség
- A kétértelműség tolerálása
- Elemző és kritikai gondolkodás
- Empátia
- Az én ismerete és kritikus megértése
- A világ ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok 1. melléklet

**Időtartam:** 2 óra

### Javaslatok tanároknak:

A holokausztról tanulva a diákokban az a benyomás alakulhat ki, hogy a zsidók csak tehetetlen áldozatok voltak, akiknek nem volt bátorságuk vagy eszközük az ellenállásra. A következő tevékenységek segítenek a tanulóknak eltávolodni attól a gondolattól, hogy a zsidók csupán passzív áldozatok voltak. A valóságban az emberek különböző módokon találtak erőt az ellenálláshoz. Fontos emlékezni arra, hogy a zsidó emberek nem voltak kezdettől fogva tisztában a nácik és kollaboránásaik szándékaival. Sokan még a megsemmisítő táborokról keringő pletykákat is nehezen hitték el. Néhány embernek lehetősége volt a fegyveres ellenállásra, de az ellenállás olyan formái is előfordultak, amelyek során nem alkalmaztak fegyvert. A diákok számára kezdetben meglepő lehet, hogy a fegyvertelen ellenállásról beszélnek, de egy reflexiós folyamat révén az ellenállásról alkotott képük árnyaltabbá válhat.

### A tevékenységek leírása:

#### I. rész

1. A tanár megkérdezi a diákokat, hogy mit jelent számukra az “ellenállás” kifejezés. A szót felírják a táblára vagy egy közös dokumentumba, és a tanár vagy egy önkéntes diák leírja a diákok által említett gondolatokat körülötte.
2. A tanár négy csoportra osztja az osztályt. Minden csoport megkapja az 1. mellékletből a fegyveres ellenállás egy példáját és a lelki ellenállás egy példáját. Tehát két csoport kapja meg a következőket: “Felkelések” és “Oktatás, kultúra, vallás”, a másik két csoport pedig a következőket kapja: “Partizánok” és “Dokumentáció”. A tanulók feladata, hogy elolvassák a handoutokat, megvitassák a példákat, és felkészüljenek arra, hogy bemutassák azokat egy másik csoportnak. A két csoport, amelyik különböző handoutot tanulmányozott, összejön, és mindegyik csoport bemutatja a másiknak az ellenállás példáit.

3. Az összes csoport összeül, és a tanár a következő kérdések alapján beszélgetést kezdeményez:
- Ismertétek az ellenállásnak ezeket a formáit a holokauszt idején?
  - Volt valami meglepő számotokra ezekben a példákban? Mi volt az?
  - Mit gondoltok, miért döntöttek úgy az emberek, hogy ellenállnak?
  - Mit gondoltok, hittek abban az emberek, hogy fegyveres ellenállásuk sikeres lesz? Miért?
  - Mit gondoltok, miért vállaltak az emberek spirituális ellenállást?
  - Miért volt olyan nehéz az embereknek ellenállni?
  - Milyen szempontok könnyítették meg az ellenállást bizonyos helyzetekben?
  - Ismeritek az ellenállás más formáit/példáit is, mint amiről beszéltünk? Melyek azok?
  - Mit tanulhatunk a zsidó ellenállóktól?
  - Hogyan alkalmazhatjuk ezt a tanulságot a mindennapi életben?
  - Visszatérve az ellenállással kapcsolatos kezdeti értelmezésünkhöz, kiegészítenétek, módosítanátok valamivel?

## II. rész

4. A diákokat arra kérjük, hogy menjenek vissza a csoportjaikba, és az ellenállás frissített definíciója alapján gondolkodjanak el az ellenállás konkrét példáin a mai társadalmainkban vagy a közelmúlt, a holokauszt utáni történelemből. A tanár kioszthatja ezt a feladatot az óra alatt tevékenységként vagy az I. és II. rész közötti házi feladatként. Minden csoport bemutat és elmagyaráz 1-2 példát:
- Miért tartjátok ezt az ellenállás egyik formájának?
  - Mit gondoltok, mit próbálnak/próbáltak elérni az ellenállásban részt vevő emberek?
  - Szerintetek sikeres volt/lesz? Miért?
5. Miután minden csoport bemutatta, hogy mire jutott, a tanár a következő kérdések alapján megbeszélést kezdeményez:
- Könnyű vagy nehéz volt példákat találni a mai vagy a közelmúltbeli ellenállásra?
  - Milyen értékeket képviseltek ezek az ellenállások? Ugyanazok vagy különbözőek voltak ezek az értékek az egyes csoportok által bemutatott példákat tekintve?
  - Mit tanulhatunk ezekből az ellenállásokból?
  - Hogyan alkalmazhatjuk ezt a tanulságot a mindennapi életben?
  - Visszatérve az ellenállás definíciójára, hozzáadnál, megváltoztatnál valamit?

## További lehetőségek:

- A diákok az ellenállás más formáit is kutathatják, mint például:
  - A zsidó örökség megőrzésére tett kísérletek: könyvek, tórák és vallási tárgyak, családi fényképek. Érdekes példa erre a vilniusi "Paper Brigade".
  - Zsidók és nem zsidók szellemi ellenállása, mint például a Fehér Rózsa Ellenállás, a Földalatti Ifjúsági Mozgalom (pl. Female Couriers of the Underground Youth Movement)
  - Zsidó ejtőernyősök a Palesztin Mandátum területén
  - Ellenállás levelezéseken keresztül
- A tanulók az ellenállás további példáit is kutathatják az óra során tárgyalt kategóriákból.

# 1. melléklet – A zsidó ellenállás formái a holokauszt idején

## A. Fegyveres ellenállás

### 1. Felkelések

Több mint 100 gettóban szerveződött fegyveres ellenállás a holokauszt idején. A legnagyobb felkelésre a varsói gettóban került sor. A varsói gettóban több mint 400 000 zsidó ember tartózkodott. Tízezrek haltak meg betegség és éhezés következtében, százezreket deportáltak Treblinkába és más táborokba. 1943 áprilisában, amikor a zsidók ellenálltak a deportálásnak és harcolni kezdtek, az SS-t és a rendőrséget meglepetésszerűen érte a támadás, és az ellenállók tucatjával lőtték le őket. A felkelés négy hétig tartott. Több, mint 7000 zsidót öltek meg, a többieket pedig különböző táborokba deportálták, mivel a varsói gettót felszámolták, és egy kisebb koncentrációs tábort hoztak létre a helyén. Ellenállás még a náci táborokban is folyt, többek között a treblinkai, a sobibori és az auschwitz-birkenau haláltáborokban. 1943. október 14-én 22 SS-t és ukrán őrt öltek meg Sobiborban. Körülbelül 300 fogoly tudott innen megszökni. Legtöbbjüket hamarosan elkapták és megölték, és a becslések szerint 50-70 ember élte meg a háború végét.

### 2. Partizánok

A holokauszt idején Kelet- és Nyugat-Európában körülbelül 20-30 000 zsidó harcolt partizánként. A többségük hétköznapi ember volt - sokan közülük tizenévesek -, akik a gettókból és munkatáborokból menekültek. Nem zsidó partizáncsoportokhoz csatlakoztak, gyakran az antiszemitizmus miatt el kellett rejteniük zsidóságukat, vagy olyan helyeken, ahol magas volt az antiszemitizmus szintje, kizárólag zsidó partizáncsoportokat alakítottak. Míg a nem zsidó partizánok biztonságba és haza tudtak osonni, a zsidóknak nem volt hová menniük. Kemény körülmények között éltek - valódi menedék nélkül, amely megvédte volna őket például a zord időjárástól.

A partizánok szervezett csoportokat alkotva harcoltak és maradtak életben. Kevés fegyverük és kevés lőszerük volt, mégis jelentősen hozzá tudtak járulni a nácik elleni harchoz, mert ismerték a terepviszonyokat, és tudták, hogyan használhatják ki a terepet a saját előnyükre. A legtöbb sikeres partizántevékenységre éjszaka, a sötétség leple alatt és a helyi lakosság segítségével került sor.

## B. Lelki ellenállás

### 3. Oktatás, kultúra és vallás

A zsidók számára Kelet-Európa nagy részén tilos volt a rendes iskolai oktatás. Néhány gettóban azonban a szélsőségesen rossz körülmények ellenére titkos iskolákat hoztak létre, gyakran ingyenkonyháknak vagy más szociális intézményeknek álcázva. A zsidók számos gettóba csempészték könyveket, és földalatti könyvtárakat nyitottak. Aktivisták 60 000 kötetes könyvtárat hoztak létre a Prága melletti Theresienstadt gettóban.

A gettókban élő gyermekek többsége nem tudott iskolába járni, mert dolgozni kényszerültek, vagy mert kisebb testvéreikről kellett gondoskodniuk. Néhány gyermeket a felnőttek tanítottak zárt ajtók mögött, a saját otthonuk titkosságában. A tanárok, a megfelelő helyszínek, a könyvek, az írószerek megtalálása csak néhány volt a problémák közül. Az éhezés, a fűtés hiánya, a kényszermunka nehéz feladattá tette az oktatást, amelyet azonban az élet megerősítésének, a túlélés kifejeződésének tekintettek.

Az éhezés, a túlzásfolt életterek és a szenvedés ellenére a gettókban élő zsidók nem adták fel a kultúrát és a vallást. Koncerteket, előadásokat, színházi és egyéb művészeti produkciókat szerveztek. A legtöbb gettóban tilos volt a vallási szertartás, de sok zsidó imádkozott és tartott titokban szertartásokat. Ezek a tevékenységek segítették az embereket kulturális és vallási identitásuk megőrzésében, lelki vigaszt nyújtottak és fenntartották a morált.

### 4. Dokumentáció - Az események és tapasztalatok dokumentálása

A zsidó emberek különböző módon próbálták dokumentálni a holokauszt során átélt vagy látott eseményeket: naplót vezettek, verseket írtak, rajzoltak és festettek, titokban fényképeket készítettek stb. A legtöbb esetben ez a dokumentálás egyéni volt, de néhány esetben szervezett formában is folyt. A varsói gettóban például Emanuel Ringelblum más történészekkel, írókkal, rabbikkal és szociális munkásokkal együtt dokumentumgyűjteményt szervezett, amelynek célja a gettóban zajló élet krónikája volt. Az archívum feltárt része (kódneven Oneg Shabbat, azaz a szombat öröme) több mint 6000 dokumentumot tartalmaz, amelyek között esszék, naplók, rajzok és egyéb tárgyi emlékek is találhatóak, és amelyeket 1939 szeptembere és 1943 januárja között gyűjtöttek össze.

# Upstanderek, bámézkodók, együttműködők

## Upstanderek - a diszkrimináltak mellett kiállók

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy a diákokat arra ösztönözze, hogy kiálljanak a diszkrimináltak mellett, és bevonja őket az erkölcsi bátorságot tanúsító emberek által tett cselekedeteikről való gondolkodás folyamatába.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Tisztelet
- Felelősség
- Empátia

### Források és anyagok 1. melléklet

**Időtartam:** 1 óra

### Javaslatok tanároknak:

Ebben a tevékenységben a tanulók az erkölcsi bátorság példáit vizsgálják meg. Ahhoz, hogy a tanulók jobban részt tudjanak venni ebben a tevékenységben, előzetes ismeretekkel kell rendelkezniük a holokausztról. A tevékenység jó kiindulópontja egy olyan projektalapú tanulási tevékenységnek, amely az emberi jogokat aktivista szemszögből vizsgálja, és a tanulókat egy őket érdeklő téma feldolgozására és a figyelemfelkeltésre irányítja.

### A tevékenységek leírása:

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy alkossanak 4-5 fős csoportokat, és minden csoportnak kiosztja a megmentőkről és aktívan fellépőkről szóló egy vagy több történetet tartalmazó handoutot, ügyelve arra, hogy minden csoportnak más-más példája legyen. A tanárok használhatják az 1. mellékletben szereplő példákat, vagy készíthetnek más, a diákjaik számára releváns példákat. A diákokat arra kérjük, hogy olvassák el a handoutokat, majd az alábbi kérdések alapján beszéljék meg az érintett személyeket és tetteiket:
  - a. Mit értéket képviselt ez a személy?
  - b. Mit akart ez a személy elérni?
  - c. Mit tett ez a személy annak érdekében, hogy ezt elérje?
  - d. Milyen hatása volt ennek a személynek a cselekedeteire?
  - e. Kockáztatott-e valamit az illető azzal, hogy megtette ezeket a lépéseket? Ha igen, mit gondoltok, mi motiválta őt arra, hogy vállalja ezeket a kockázatokat?

Ha a tanár több időt szeretne szánni erre a tevékenységre, a diákokat megkérheti, hogy a kérdések megvitatása előtt gyűjtsenek további információkat a megmentőkről, aktívan fellépőkről.

2. Minden csoport megoszt az osztály többi tagjával néhány információt a csoportjukhoz rendelt személyről, valamint megosztják egymással a kérdésekre vonatkozó gondolataikat.
3. A tanár az alábbi kérdések alapján beszélgetést kezdeményez. A kérdések egy részére adott válaszokat vagy néhány kulcsszót fel lehet írni a táblára vagy egy közös dokumentumba:
  - a. Mit tanulhatunk azoktól a személyektől, akik úgy döntöttek, hogy lépéseket tesznek mások védelmében?
  - b. Mekkora változást tud elérni egy ember?
  - c. Milyen kompetenciákra van szüksége egy megmentőnek, aktívan fellépőnek?
  - d. Milyen példákat ismertek a mai emberi jogi aktivistákra?
  - e. Milyen akadályokkal szembesülhetnek az emberi jogi aktivisták?
  - f. Hogyan tudtok tenni az emberi jogok előmozdítása és védelme érdekében?

## További lehetőségek:

- Ettől a leckétől kezdve a tanulók folytathatják a megmentők és aktívan fellépők, aktivisták témájának felfedezését. Elkezdhetnek cselekedni az emberi jogok előmozdítása és védelme érdekében. A projektalapú tanulási megközelítés alkalmazásával a tanár a következő folyamat során irányíthatja a diákokat:
1. *A téma kiválasztása*
    - A diákok kiválasztanak egy társadalmi kérdést, amelyre szeretnének összpontosítani. A témaválasztás folyamatát a tanulók életkorához és korábbi tapasztalataikhoz kell igazítani. A folyamat például így nézhet ki:
      - Minden diák névtelenül javasol egy témát, és a legtöbb diák által javasolt témát fogják tanulmányozni.
      - A diákok kis csoportokban dolgoznak, minden csoport egy vagy több témát javasol, majd szavazással választják ki a végső témát.
  2. *Kutatás*
    - A diákok kutatják a kiválasztott témát:
    - A diákok csoportokban dolgoznak, és minden csoport más-más szempontot kutat, vagy más-más médiumot használ a kutatáshoz (*archívumok, média, szakértők, hétköznapi emberek stb.*). A tanár szerepe az, hogy mindenki olyan feladatot kapjon, amelyben jól érzi magát.
    - Mindegyik csoport megosztja az eredményeit, hogy az egész osztály megismerje a kiválasztott témát.
  3. *Akció*
    - A tanulók meghatározzák, hogyan tudnak hozzájárulni a figyelemfelkeltéshez és/vagy a probléma megoldásához. Választhatnak online kampányt, kampányt az iskolájukban, petíciót írhatnak, adománygyűjtést szervezhetnek, mozgósíthatják a közösséget önkéntes munkára stb. Fontos, hogy a diákok döntsék el, mit szeretnének tenni, ne a tanár. A tanár szerepe az, hogy irányítsa a folyamatot, nem pedig az, hogy döntsön vagy ellenőrizze az eredményeket.
  4. *Nyilvános bemutató*
    - A diákok nyilvános bemutatót szerveznek projektjükéről, hogy ismertessék munkájukat. A bemutatóra meghívhatják az iskola többi diákját és tanárát, a szülőket, a közösség más tagjait és azokat a szakértőket, akikkel a kutatási szakaszban kapcsolatba kerültek..

## 5. *Reflexió*

- A diákok a következő kérdésekre épülő reflexióval zárják a tevékenységet:
  - A folyamathoz kapcsolódó kérdések:
    - Hogyan szerveztétek meg a csoportmunkát?
    - Hogyan találtátok meg a szükséges információkat?
    - Hogyan mutattátok be az információt az osztály többi tagjának?
    - Hogyan szerveztétek meg a figyelemfelkeltésről/megoldásról szóló részt?
    - Hogyan működtetek együtt a csoportban?
    - Hogyan készítettétek elő és szerveztétek meg a nyilvános előadást?
    - Mi tetszett a legjobban?
    - Mi nem tetszett?
    - Volt valami, ami meglepte?
    - Mit csinálnátok másképp egy ilyen projektben a jövőben?
  - Az eredménnyel kapcsolatos kérdések:
    - Mit gondoltok a munkátok eredményéről: a cselekvés részről?
    - Mit gondoltok a munkátok eredményéről: a nyilvános bemutatóról?
    - Mit gondoltok a munkátok eredményeiről: a projektetek hatásairól más emberekre?



## 1. melléklet

**Viorica Agarici** (1886-1979) a helyi Vöröskereszt elnöke volt a romániai Roman városában. 1941 nyarán, nem sokkal azután, hogy Románia belépett a második világháborúba, gyakran volt a vasútállomáson, ahol a keleti frontról érkező sebesült katonákat ápolta. Július 2-3-án éjjel az állomástól távol eső, lezárt vasúti kocsikból hallotta a segélykiáltásokat. A "halálvonat" vagonjaiban több száz zsidó, a Iași-i (jászvásári) pogrom túlélői zsúfolódtak össze, élelem és víz nélkül. Miután a forró nyári napsütésben napokig fel-alá utaztak a lezárt fémkocsikban, sokan közülük meghaltak, a túlélők pedig legyengültek. A helyi és német csendőrök megakadályozták, hogy vízhez jussanak, és többeket lelőttek azok közül, akik megpróbáltak vizet szerezni.

Viorica Agarici ragaszkodott ahhoz, hogy a Vöröskeresztnek segítséget kell nyújtania az utasoknak, és meggyőzte a román hadsereg tisztjeit, hogy nyissák ki a vagonokat. A halottak holttestét eltávolították a vonatról, a túlélők pedig vizet és élelmet kaptak, és megmosakodhattak. Agarici kitartásának és segítségének köszönhetően az utasok egy része túlélte az utat a călărași-i munkatáborba. Agarici tetteiről hallva a Vöröskereszt más képviselői is bátorságot nyertek a cselekvésre és a támogatás felajánlására.

Halála után négy évvel a Yad Vashem elismerte Viorica Agaricit a Világ Igazaként.

**Irena Sendler** (1910-2008) lengyel szociális munkás volt, aki a második világháború alatt segítséget nyújtott Varsó zsidó polgárainak, és segített a zsidó gyermekek kicsempészésében a varsói gettóból.

Amint a náci megszállás megkezdődött, a városi szociális osztályon betöltött pozícióját kihasználva Irena néhány megbízható barát támogatásával elkezdett hamis dokumentumokat készíteni a zsidó családok számára, és biztonságos helyeket keresett számukra. Miután 1940-ben közel 500 000 zsidót zártak be a varsói gettóba, Sendler folytatta humanitárius tevékenységét. Mivel a németek a betegségek kinti terjedésétől tartottak, sikerült megszereznie egy különleges engedélyt, amely lehetővé tette számára, hogy belépjen a gettóba, hogy ellenőrizze az egészségügyi körülményeket. Sendlernek és további önkénteseknek sikerült gyógyszereket, ruhát, élelmiszert és egyéb ellátmányt becsempészniük, és megmenteni a gettó árváit, majd más zsidó gyerekeket. Az idősebb gyerekeket katolikus imákra tanították, és besurrantak egy közeli katolikus templomba. Az épületben levették a sárga csillagot a ruhájukról, és lengyel katolikus gyerekként, új személyazonossággal léptek ki a bejárati ajtón. A fiatalabb gyerekeket szerszámosládákba rejtették vagy más leleményes módon kimenekítették a gettóból. Sendler egy kutyával utazott, így ha az elrejtett gyerekek az örök körül sírtak, ő megütötte a kutya mancsát, és az ugatni kezdett, az összes náci kutyával együtt.

Sendler mintegy 2500 zsidó gyermek megmentésében segített, és sikerült elrejtetnie a nevüket és tartózkodási helyüket tartalmazó listát. Soha semmit nem árult el munkájáról, még akkor sem, amikor a Gestapo letartóztatta és megkínozta.

Izrael Állam 1965-ben elismerte őt a Világ Igazaként.

**Martha Sharp** (1905-1999) és **Waitstill Sharp** (1902-1983) amerikai unitáriusok voltak, akik egyházuk küldetését teljesítették, hogy a második világháború kezdetén segítsenek menekültek mentésében Európában. 1939 februárjában Prágába utaztak, és közvetlen segélyezésben és emigrációs segítségnyújtásban egyaránt részt vettek. Csehszlovákia 1939. március 15-én került náci ellenőrzés alá, és bár Sharpék a Gestapo gyanújába kerültek, sikerült augusztus elejéig maradniuk, és segíteniük a menekülteknek a bevándorlási papírokkal kapcsolatos ügyintézésben, pénzt és javakat osztogattak, valamint segítettek a menekült értelmiségieknek munkát találni az Egyesült Államokban. Kilépesi vízumuk lehetővé tette számukra, hogy rövid külföldi látogatásokat tegyenek, és ezeken az alkalmakon - jelentős személyes kockázatot vállalva - elkísérték a menekülteket. Becslések szerint mintegy 3500 személynek segítettek: férfiaknak, nőknek és gyerekeknek, különböző foglalkozásúaknak, akik közül sokan zsidók voltak. Miután elhagyták Csehszlovákiát, az Egyesült Államokból és Nyugat-Európából tovább dolgoztak a menekültek ügyéért.

2006-ban a Yad Vashem Martha és Waitstill Sharpot Világ Igazaként ismerte el.

**Chiune Sugihara** (1900-1986) japán konzul volt a litvániai Kaunasban. Japán egy lehetséges útvonal volt az Európából menekülni próbáló zsidók számára, de a japán kormánynak voltak olyan bevándorlási kritériumai, amelyeknek a menekültek többsége nem felelt meg. Tudva, hogy a kérelmezők veszélyben vannak, Sugihara tíznapos vízumokat adott ki azoknak a zsidóknak, akik Japánon keresztül akartak eljutni az Egyesült Államokba. Ez a japán külügyminisztérium szigorú utasítása ellenére történt, miszerint kivétel nélkül csak olyan emberek kaphattak vízumot, akiknek már volt vízumuk egy harmadik célállomásra, hogy elhagyhassák Japánt. 1940. szeptember 4-ig, amikor a konzulátust bezárták, állítólag napi 18-20 órát töltött vízumkiadással, naponta egy normál hónapra elegendő vízumot gyártott, és még üres papírokat is kiállított, amelyeken csak a konzulátus pecsétje és az ő aláírása szerepelt. Tudta, hogy amit tesz, az engedetlenség, mégis több ezer embert tudott megmenteni.

1984-ben a Yad Vasem elismerte Chiune Sugiharát a Világ Igazaként.

**Eleanor Roosevelt** (1884-1962) tizenkét évig volt az Egyesült Államok First Ladyje. Kiállt a zsidó menekültekért és Izrael állam megalapításáért. Eleanor Roosevelt 1939-ben nyilvánosan támogatta egy olyan törvény elfogadását, amely lehetővé tette volna 20 000 14 év alatti német menekült gyermek beutazását az Egyesült Államokba, de sajnos ez a törvényjavaslat végül nem került beiktatásra. A következő évben találkozót szervezett, amely összekötötte a kormányzati tisztviselőket a szociális munkásokkal és a menekülteket segítő szervezetek képviselőivel, hogy összehangolt tervet dolgozzanak ki a gyermekek kimentésére. A találkozó eredményeként létrehoztak egy különbizottságot, és több száz árva és kísérő nélküli európai gyermeket hoztak az Egyesült Államokba, köztük zsidó menekült gyerekeket is.

Eleanor Roosevelt az ENSZ Emberi Jogi Bizottságának elnöke volt, és jelentős szerepet játszott az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának kidolgozásában és elfogadásában.

## Egyéni döntések

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy segítse a tanulókat annak megértésében, hogy szemlélődőnek vagy a diszkrimináltak mellett kiállónak lenni egyéni döntés. Ebben a tevékenységben a tanulókat arra is ösztönözzük, hogy kötelezzék el magukat olyan új viselkedési formák mellett, amelyek fejlesztik az aktív és felelős magatartás kompetenciáit.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Az emberi méltóság és az emberi jogok megbecsülése
- Nyitottság a kulturális másság és más hitek, világnézetek és gyakorlatok iránt
- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Felelősség
- Énhatékonyság
- Autonóm tanulási készségek
- Hallgatási és megfigyelési készségek
- Empátia
- Rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- Az én ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok 1. melléklet

**Időtartam:** 2 óra

### Javaslatok tanároknak:

Ez a tevékenység arra kéri a tanulókat, hogy gondolkodjanak el az értékekről és az érzelmekről, mint bizonyos viselkedésmódok elősegítőiről vagy gátlóiról. Amikor a holokausztról tanulnak, a diákok hajlamosak lehetnek arra, hogy csak a nyilvánvalóbb "jó és rossz" viselkedésekre gondoljanak, például a nációkra, akik az egyik oldalon gyilkossági parancsokat adtak vagy hajtottak végre, vagy a Világ Igazaira, akik életüket kockáztatva másokat mentettek meg. Azonban sok más viselkedés is van, amely így vagy úgy, de hozzájárult az események kibontakozásához. Az ilyen jellegű tevékenységek révén a diákok túlléphetnek a holokauszt központi alakjain, például Hitleren, és elgondolkozhatnak az átlagemberek, a köztisztviselők stb. magatartásán.

A tevékenység során a tanár ne várjon el konkrét helyes vagy helytelen válaszokat, és ne kategorizáljon, hanem inkább hagyja, hogy a tanulók időt szánjanak arra, hogy elgondolkozzanak az erkölcsi felelősségről és annak különböző fokozatairól és formáiról. A mai társadalmunkban, különösen a közösségi média használata miatt, nagy a polarizációra való hajlam, és nagyon hasznos lehet, ha a diákok megtanulnak az egyértelmű kategóriákon kívül gondolkodni.

## I. rész

1. A tanár megkéri a diákokat, hogy 4-5 fős csoportokban dolgozzanak, és minden csoportnak kiosztja az 1. mellékletet, elmagyarázva, hogy az emberek különböző viselkedéseiről lesz szó a holokauszt idején. A diákokat arra kéri, hogy elemezzék a handoutban bemutatott minden egyes viselkedést, és válaszoljanak a következő kérdésekre, minden egyre személyre vonatkoztatva:
  - a. Mit gondoltok, mi motiválta ezt a személyt, hogy így cselekedjen?
  - b. Mit gondoltok, az illető tisztában volt-e tettei következményeivel?
  - c. Mit gondoltok, ez a személy másképp is viselkedhetett volna? Hogyan? Mi történt volna, ha másképp viselkedik?
  - d. Mi történt volna, ha több/kevesebb ember viselkedik úgy, mint ez a személy?
2. A tanár elmondhatja, hogy a holokauszt idején mindezek a viselkedési formák jelen voltak, beleértve azokat az embereket is, akik nem voltak hajlandók részt venni a gyilkos egységek munkájában, és ezért nem is büntették meg, egyszerűen csak más feladatokra osztották be őket. A melléklet utolsó példája egy olyan fotó alapján készült, amelyen egy embertömeg látható, amelyből csak egy ember nem tiszteleg náci tisztelgéssel. A fényképen szereplő személyt később August Landmesser személyében azonosították. Senkinek sem tűnt fel, hogy nem tisztelgett, különben következményei lettek volna.
3. A tanár felkéri a tanulókat, hogy gondolkodjanak el azon, hogy általában miért viselkednek az emberek egy bizonyos módon, amikor azt látják, hogy másokkal igazságtalanul bánnak, vagy veszélyben vannak. Minden tanuló két különböző színű post-it-et kap, és a tanár arra kéri őket, hogy az egyik post-it-en sorolják fel azokat az okokat, amelyek miatt az emberek kiállnak az igazságtalansággal szemben, a másikon pedig azokat az okokat, amelyek miatt az emberek tétlenül nézik az igazságtalanságot. A post-it-eket a terem két oldalán kifüggesztik, és egy önkéntes felolvassa őket az osztály számára. A tanár összefoglalja a két oldal indoklását, és a következő kérdések alapján megbeszélésbe vonja a tanulókat:
  - a. Mit gondoltok, miért könnyebb tétlenül nézni, mint kiállni igazságtalan helyzetekben?
  - b. Mitől félnek az emberek? Jogos ez a félelem?
  - c. Milyen kompetenciákra van szükségük az embereknek ahhoz, hogy a diszkrimináltak mellett kiállóká váljanak?
  - d. Hogyan fejleszthetők ezek a kompetenciák?

A tanár feljegyezheti a tanulók válaszait az utolsó két kérdésre, és felhasználhatja azokat a lecke második részében.

4. A tanár felkéri a diákokat, hogy Raul Hilberg idézetéből kiindulva írjanak egy rövid esszét:  
**“A döntő fordulópontokban minden egyén döntéseket hoz, és ... minden döntés egyéni.”**

## II. rész

5. A diákok háromfős csoportokban olvassák fel esszéiket. Miután egy diák felolvasta az esszéjét, a többiek visszajelzést adnak. Ha a tanulók nem ismerik az építő jellegű visszajelzés adását, a tanár bátorítsa a tanulókat, hogy a pozitívumokra összpontosítsanak, és javasolja, hogy ilyen mondatokat használjanak:
  - a. Amit hallottam, miközben olvastad az esszédet, az az, hogy...
  - b. Az egyik szempont, ami nagyon tetszett az esszédben...
  - c. Úgy tudom, hogy a témát a...? Jól gondolom?
  - d. Ha továbbfejlesztenéd az esszédet, szerintem érdekes lenne részletesebben kifejteni azt a gondolatot, hogy...
6. A tanár emlékezteti a diákokat a kiálló magatartáshoz szükséges kompetenciákról folytatott megbeszélésre, és megkéri a diákokat, hogy 4-5 fős csoportokban dolgozzanak, és gondoljanak ki néhány konkrét dolgot, amit mostantól kezdve megtehetnek annak érdekében, hogy fejlesszék kompetenciáikat, és elkezdjenek aktív és felelős módon, a diszkrimináltak mellett kiállóként viselkedni. A tanár bevonhatja a diákokat egy beszélgetésbe, hogy megbizonyosodjon arról, hogy a kiálló személyt nem csak úgy fogják fel, mint aki válsághelyzetben reagál. Az emberi jogok és a diszkrimináció elleni küzdelem iránt elkötelezett emberek már a mindennapi viselkedésükkel is befolyásolhatják a társadalmat, azzal, ahogyan beszélnek, ahogyan másokkal bánnak, ahogyan az igazságtalanságok megelőzéséért dolgoznak.
7. A csoportok ismertetik a megbeszélésük főbb szempontjait, majd a tanár megkéri őket, hogy térjenek vissza a csoportjukba, és készítsenek részletesebb tervet - nemcsak azt, hogy mit szeretnének másképp csinálni, hanem azt is, hogy konkrétan hogyan fognak cselekedni. A szokásaink megváltoztatása időt és erőfeszítést igényel, legalábbis az elején. Ezért jobb egy konkrét terv készítése ("Minden szerdán az első szünetet/ebédszünetet olyan emberekkel fogom tölteni, akiket másnak érzek, mint én, hogy tanuljak tőlük/róla"), mint egy általános terv készítése ("Szeretnék többféle embert megismerni"). A tanulók megnézhetik a cselekvések listáját - és kiegészíthetik néhány dologgal az alapján, hogy mi inspirálta őket a többi csoport előadásából -, és eldönthetik, hogy mikor és hogyan próbálnak ki egy új szokást vagy viselkedést. Egy társukkal együtt is dolgozhatnak, hogy segítsen nekik emlékezni vagy ellenőrizni a tervüket.

### További lehetőségek:

- A tanárok irányíthatják a diákokat, hogy megismerjék az 1961-ben Stanley Milgram által végzett engedelmességi kísérletet vagy a Philip Zimbardo által 1971-ben végzett börtönkísérletet, amely a kontextus viselkedésre gyakorolt hatását vizsgálta<sup>12</sup>.
- A tanárok bevonhatják a diákokat egy írásbeli tevékenységbe, amely Edward Jasinski, a holokausztot túlélő, de Lengyelországban politikai fogolyként elhunyt jiddis költő idézetén alapul: *"Ne félj ellenségeidtól, mert ők csak megölhetnek téged. Ne félj a barátaidtól, mert ők csak elárulhatnak. A közömbösöktől féljetek, akik megengedik a gyilkosoknak és árulóknak, hogy biztonságban járjanak a földön."*

<sup>12</sup> A tanárok tudományos kiadványokban, oktatóvideókban és még játékfilmekben is találhatnak információkat ezekről a kísérletekről.

## 1. melléklet

1. Egy szomszéd, aki végignézi, ahogy a zsidókat összeterelik és deportálják.
2. Az a személy, aki kifosztja egy deportált zsidó család házát.
3. Egy személy, aki zsidó embereket rejteget a házában.
4. Egy személy, aki a zsidó embereket feljelenti a náciknak.
5. Egy mérnök, aki krematóriumot tervez.
6. Egy polgármester, aki azt hazudja, hogy a falujában nincsenek romák, hogy megvédje őket a deportálástól.
7. Az a személy, aki megtagadja, hogy egy gyilkos egység (Einsatzgruppe) tagja legyen.
8. Az a személy, aki megtagadja a náci tisztelgést egy nyilvános rendezvényen.

## Menekültek - akkor és most

### Áttekintés:

A tevékenység célja, hogy a tanulók megismerjék, hogyan tekintettek a zsidó menekültekre és hogyan bántak velük a holokauszt idején, valamint hogy tanuljanak az eseményekből annak érdekében, hogy jobban megértsék a különböző országok és a nemzetközi közösség közös felelősségét a menekültek védelmében.

### A demokratikus kultúrához szükséges kompetenciák:

- Tisztelet
- Polgári szellemiség
- Felelősség
- Analitikus és kritikai gondolkodás
- Együttműködési készségek
- A világ ismerete és kritikai megértése

### Források és anyagok 1. melléklet

**Időtartam:** 1 óra

### Javaslatok tanároknak:

A diákoknak eltérő elképzeléseik lehetnek a menekültekről az országukban, különösen, ha olyan helyen élnek, ahol erős populisták menekültellenes propaganda folyik. Előítéleteik lehetnek a világ bizonyos részeiről érkező emberekkel kapcsolatban is. Ha ezek felszínre kerülnek, úgy kell velük foglalkozni, hogy a tanulók megértsék, miért negatívak az előítéletek, mindezt anélkül, hogy a tanulók büntudatot éreznének. További részletekért lásd az identitással és sztereotípiákkal kapcsolatos tevékenységeket.

### A tevékenységek leírása:

1. A tanár négy csoportra osztja az osztályt. Minden csoport kap egy handoutot az 1. mellékletben leírt események egyikével. A tanulókat arra kéri a tanár, hogy olvassák el a handoutot, és beszéljék meg a következő szempontokat:
  - a. Mit gondoltok, miért történt így ez az esemény?
  - b. Ki volt a felelős?
  - c. Mik voltak a következmények?
  - d. Mit lehetett volna másképp csinálni?



2. Minden csoport bemutatja a vizsgált eseményt és a kérdésekre adott válaszokat. Ezután a tanulók osztálybeszélgetést folytatnak a következő kérdések alapján:
  - a. Volt valami, ami meglepett titeket a vizsgált eseményekben vagy a társaid által bemutatott eseményekben? Mi volt az?
  - b. Mit gondoltok, helytállóak voltak-e a menekültek elutasításának a különböző országok által megfogalmazott indokai? Miért?
  - c. Mit gondoltok, a zsidó embereket egyenlő méltóságú emberi lényeknek tekintették ebben a folyamatban? Miért gondoljátok ezt?

3. A tanár megkérdezi a diákokat, hogy tudják-e, mit jelent a “menekült” kifejezés. Miután a diákok válaszolnak, a tanár tájékoztatja a diákokat, hogy az 1951-es menekültügyi egyezmény, egy kulcsfontosságú jogi dokumentum szerint a menekült fogalma a következő:

*Az a személy, aki faji, vallási okok, nemzeti hovatartozása, illetve meghatározott társadalmi csoporthoz való tartozása, avagy politikai meggyőződése miatti üldözéstől való megalapozott félelme miatt az állampolgársága szerinti országon kívül tartózkodik, és nem tudja, vagy az üldözéstől való félelmében nem kívánja annak az országnak a védelmét igénybe venni; vagy aki állampolgársággal nem rendelkező és korábbi szokásos tartózkodási helyén kívül tartózkodva ilyen események következtében nem tud, vagy az üldözéstől való félelmében nem akar oda visszatérni.*

4. A tanár azt is elmondja, hogy azokat az embereket, akik elhagyták hazájukat, és egy másik országban keresnek védelmet, de még nincsenek jogilag menekültként elismerve, menedékkérőknek nevezik. A menedékkérés emberi jog, ami azt jelenti, hogy mindenkinek lehetővé kell tenni, hogy egy másik országba mehessen menedéket kérni. Azokat az embereket, akik nem menekültek vagy menedékkérők, de a saját országuktól eltérő országba próbálnak bejutni vagy ott élnek, általában migránsoknak nevezik.
5. A tanár a következő kérdések alapján beszélgetésbe vonja a diákokat:
  - a. Szerintetek milyen az általános hozzáállás hazánkban a menekültekhez és a migránsokhoz? És általában Európában?
  - b. Ki törődik a menekültekkel?
  - c. Ki nem törődik a menekültekkel?
  - d. Mit gondoltok, a menekülteket egyenlő méltósággal rendelkező emberi lényeknek tekintik? Ki látja őket ilyennek és ki nem?
  - e. Mit gondolsz, az országok úgy tekintenek egyes menekültekre, mint akik jobban megérdemlik a támogatást, mint mások? Miért? Összhangban van-e ez az emberi jogi elvekkel?
  - f. Mit tanult Európa (és általában a világ) a holokausztból a menekültekkel kapcsolatban?
  - g. Mit kell még tanulnia Európának (és a világnak) a menekültekkel kapcsolatban?

## További lehetőségek:

- A tanulók kutathatnak és elemezhetnek további eseményeket napjainkból, illetve az Európából a holokauszt idején menekülni próbáló zsidó menekültekkel kapcsolatos egyéb eseményeket.
- A diákok azonosíthatják a területükön működő, menekülteket támogató szervezeteket, és önkénteskedhetnek náluk.

## 1. melléklet

### Eviani Konferencia

1938. július 6-15. között 32 ország küldöttei találkoztak Évian-les-Bains-ben, hogy a Németországból és Ausztriából menekülő zsidók kérdésével foglalkozzanak. A találkozón megfigyelőként 24 önkéntes szervezet képviselői és több száz újságíró is részt vett. A küldöttek együttlétüket fejezték ki a nácizmus alatt élő zsidókkal, de a Dominikai Köztársaság kivételével egyetlen ország sem volt hajlandó nagyszámú menekültet befogadni. Franciaország (és sok más ország) azt állította, hogy már így is túl sok menekültet fogadott be. Olyan országok, mint Kanada vagy Ausztrália azt állították, hogy a zsidó menekültek befogadása belső "faji" problémát okozna az országban. Nagy-Britannia azt állította, hogy már teljesen benépesült és szenved a munkanélküliségtől, ezért nem tud nagyobb számú menekültet befogadni. Az Egyesült Államok már a konferencia kezdete előtt is elutasította az éves menekültfelvételi kvóta növelését. A Szovjetunió nem vett részt a konferencián. Úgy vélik, hogy a Dominikai Köztársaság menekültek befogadására való hajlandóságának oka azzal függött össze, hogy az ország vezetője: (a) egy évvel korábban utasította katonáit több ezer haiti lakos lemészárlására, és azt remélte, hogy ez segíteni fog neki nemzetközi megítélésének tisztázásában; (b) azt remélte, hogy a zsidók és a helyi lakosok közötti házasságok a lakosság bőrszínének "világosításához" vezetnek.

### St. Louis hajó

A St. Louis hajó 937 utassal, többségükben zsidó menekültekkel, akik a németországi náci üldöztetés elől kértek menedéket, 1939 májusában indult Hamburgból Havannába. Bár az utasok legális turista vízummal rendelkeztek Kubába, a hajónak megtagadták a belépést, mivel a törvényeket nem sokkal előtte megváltoztatták. Csak egy maroknyi ember szállhatott partra. Miután Gustav Schröder kapitány egy héten át hiába próbálta meggyőzni a kubai hatóságokat, a hajót Florida partjai felé irányította, remélve, hogy engedélyt kap az Egyesült Államokba való belépésre. Az amerikai hatóságok azonban az elnökhöz intézett közvetlen fellebbezés ellenére is megtagadták tőle a kikötés jogát. Június elején a kapitánynak nem volt más választása, mint visszafordulni Európa felé, és 908 utassal a belgiumi Antwerpenben kikötni.

Csak azután, hogy Nagy-Britannia beleegyezett, 288 (32%) utast átvettek, és Schröder hosszas tárgyalásai után a maradék 619 utasnak engedélyezték, hogy Antwerpenben kiszálljon. Franciaország 224 menekültet (25%), Belgium 214-et (23%) és Hollandia 181-et (20%) fogadott be. A hajó utasok nélkül tért vissza Hamburgba. A következő évben, a franciaországi csata és Belgium, Franciaország és Hollandia 1940 májusi náci megszállása után az ezekben az országokban élő összes zsidó, köztük a nemrég menekültek is, nagy veszélynek voltak kitéve. A kutatások megállapították, hogy a kontinentális Európába visszatérők közül 254-et (29%) meggyilkoltak a holokauszt során..

## Struma

A Struma hajó 1941. december 12-én indult el a romániai Constanțából közel 800 zsidó menekülttel, akik Isztambulon keresztül próbáltak eljutni Palesztin Mandátum területére. A hajó rossz állapotban volt, és a motorja többször meghibásodott, míg végül december 15-én elérte Isztambult. Ott horgonyon maradt, miközben brit diplomaták és török tisztviselők tárgyaltak az utasok sorsáról. A brit kormány igazgatta Palesztinát, és nem akarta, hogy nagyszámú zsidó menekült jusson a területre. A brit diplomaták sürgették a török kormányt, hogy akadályozza meg a Struma további útját. A török hatóságok megtagadták, hogy az utasok kiszállhassanak, annak ellenére, hogy az élelem elfogyott.

Két hónap múlva, 1942. február 23-án a hajót Észak-Isztambulba vontatták. Február 24-én egy szovjet tengeralattjáró megtorpedózta a hajót, miután ellenséges hajónak hitték. Ez volt a Fekete-tenger legnagyobb polgári tengeri katasztrófája a második világháborúban. Csak egy ember élte túl.

## 1939-es fehér könyv

1920-tól 1948-ig a brit kormány irányította a Népszövetség feltételei alapján létrehozott, Palesztina mandátummal rendelkező geopolitikai egységet. A brit kormány által 1939-ben kiadott fehér könyv ismertette a Palesztina jövőbeli státuszára vonatkozó politikáját. Elutasította egy független zsidó állam létrehozását, és öt évre 75 000 főre korlátozta a zsidó bevándorlást. A brit politikára válaszul a zsidók megpróbáltak illegálisan bejutni a Palesztin Mandátum területére. Az elfogott embereket táborokba internálták. A bevándorlási politika a háború alatt sem enyhült, és egészen Izrael állam 1948-as megalakulásáig érvényben maradt.

# Az emlékműállítás vizsgálata az emberi méltóság szemüvegén keresztül

A múzeumok és más emlékhelyek emberi jogok szemszögéből történő feltárása az emberi jogi kultúra egyik megnyilvánulása. Ez azt jelenti, hogy világnézetünk az emberi jogok keretébe ágyazódik, és képesek vagyunk a történelmi vezetőket, a mindennapi embereket, a múzeumi kurátorokat stb. döntéseit az emberi jogok szemszögéből elemezni.

Amikor a diákok az oktatási folyamat részeként múzeumokat és emlékhelyeket látogatnak meg, előfordulhat, hogy az információk vagy az érzelmek elárasztják őket. Ha keretet adunk nekik a gondolkodáshoz – és akár a cselekvéshez is –, az hatékony módja annak, hogy segítsük őket abban, hogy a történelmet összekapcsolják a mai társadalmakkal és a saját életükkel. Javasoljuk, hogy ez a keret az emberi méltóság tiszteletben tartása köré épüljön, és így segítse őket a világ árnyaltabb és kiegyensúlyozottabb megértésében, valamint ösztönözze őket az egyenlő, demokratikus és interkulturális társadalmak építésére irányuló cselekvésre.

Attól függően, hogy a tanár milyen mélységig akar eljutni a diákokkal, az emlékezésen és megemlékezésen keresztül történő oktatás interdiszciplináris megközelítése különböző formákat ölthet. Függetlenül attól, hogy a tanár hogyan dönt a diákokkal való látogatásról, illetve a látogatás lebonyolításáról, a folyamatnak jól előkészítettnek és a nagyobb oktatási folyamatba koherens módon beillesztettnek kell lennie. Gyakran előfordul, hogy a tanárok az oktatási folyamat végén szervezik meg a látogatást, de nem biztos, hogy ez mindig a legjobb megoldás. A múzeum vagy emlékhely meglátogatása a folyamat korábbi szakaszában segíthet a tanulónak jobban kapcsolódni a tanult információkhoz, és több időt biztosít a látogatás feldolgozására és a látogatáson való gondolkodásra. Míg a múzeumlátogatás akár a tanulási folyamat elején is megtehető, és kiindulópontként szolgálhat a holokausztról és az emberi jogokról való tanuláshoz (természetesen a múzeumtól függően), egy emlékhely meglátogatása alapos felkészülést igényel, mind intellektuálisan, mind érzelmileg. Annak érdekében, hogy a diákok jobban tudjanak kapcsolódni egy emlékhelyhez, a látogatás előtt jól meg kell ismerniük az általános történelmi kontextust és az adott hely kontextusát. A látogatás után szükség van egy hatékony reflexiók folyamatára, amelynek célja, hogy a diákok jobban megértsék, amit láttak, kritikusan foglalkozzanak a kapott információkkal, és összekapcsolják azokat a mai valósággal.

Az emberi méltóság tiszteletének múzeumok és emlékhelyek látogatásán keresztül történő fejlesztését többek között az alábbiakban bemutatott tevékenységek révén lehet elérni.

### ❖ Egy múzeumi kiállítás felfedezése az emberi jogok szemszögéből

Egy holokauszt-múzeum, zsidó történelmi múzeum, roma történelmi múzeum, LMBTQ múzeum vagy bármely más múzeum meglátogatása történhet emberi jogi szempontból. Egy olyan oktatási folyamat, amelynek célja, hogy a történelem megértése az emberi jogokból induljon ki, így nézhet ki:

1. Miután a tanár megbizonyosodott arról, hogy a diákok jól értik az emberi jogokat, az oktatási folyamatba múzeumlátogatást is beiktathat. A diákokat arra kéri, hogy csoportokban vagy párokban dolgozzanak. Minden csoportnak/párnak egy adott jogra kell összpontosítania, és azonosítania azokat az eseteket, ahol ez a jog pozitív vagy negatív értelemben megjelenik. A tanulónak ki lehet jelölni egy jogot, vagy ők maguk választhatják ki azt a jogot, amelyre összpontosítani szeretnének. A múzeumban például bemutathatják, hogy a zsidó emberek nem lehettek céhek tagjai vagy nem gyakorolhattak bizonyos szakmákat, és ez a munkához való joggal függ össze. A diákok kaphatnak sablonokat a számukra kijelölt konkrét jog leírásával, és helyet, ahová felírhatják a látogatás során talált információkat és reflexióikat.

2. A látogatás után a tanár a reflexiós folyamat egy részét a kiállítás emberi jogi szemszögből történő vizsgálatának szenteli. Minden csoport bemutatja az adott joghoz kapcsolódó példákat, amelyeket a látogatás során azonosítottak, és az osztály a következő kérdéseken alapuló reflexiós folyamatba kezd:
  - Könnyű vagy nehéz volt azonosítani az adott joggal kapcsolatos eseteket? Miért?
  - Az általatok talált példák olyan esetekhez kapcsolódtak, amikor az emberek élvezték a jogukat, vagy olyanhoz, amikor korlátozták a jogaikat?
  - Azonosítottatok-e más olyan helyzetet, amelyek olyan jogokkal hozhatók összefüggésbe, amelyeket nem soroltatok be egyetlen csoportba sem? Melyek ezek?
  - Volt-e valami meglepő számotokra abban, amit az emberi jogokkal kapcsolatban megtudtatok?
  - Segített-e ez a tevékenység megérteni, hogy a nemzetközi közösség miért döntött úgy, hogy megfogalmazza az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát?
  - Mit gondoltok, társadalmaink előrelépést értek-e el az emberi jogok tiszteletben tartása terén? Milyen előrelépést?

Ez a megközelítés növelheti a diákok azon képességét is, hogy a látogatásra koncentráljanak, mivel egy konkrét feladat elvégzése segíthet nekik elmélyedni a folyamatban.

## ❖ Egy hely felfedezése az egyén szemüvegén keresztül

Egy napló vagy vallomás elolvasása hatékony módja annak, hogy a diákok megismerjék a történelem egy bizonyos időszakát, és együtt érezzenek azokkal az emberekkel, akik átérték azt. Azzal, hogy egy történetet össze tudnak kapcsolni azzal a fizikai térrel, ahol az történt, továbbfejleszthetik a diákok képességét arra, hogy megértsék a múltat a jelennel összefüggésben. Egy olyan oktatási folyamat, amelynek célja egy hely felfedezése egy személy szemszögből, kezdődhet egy napló vagy egy tanúvallomás elolvasásával, majd a naplóban/tanúvallomásban leírt fizikai hely meglátogatásával. Ha például a diákok egy olyan személy naplóját/tanúvallomását olvassák el, akit a holokauszt idején deportáltak, a tanár a következő oktatási folyamatot hozhatja létre:

1. A napló/tanúvallomás olvasása közben a tanulók felírják a város egyes helyeihez kapcsolódó információkat, amelyeket a leírás tartalmaz. Például, hogy az illető hova járt iskolába, hol dolgozott, hol találkozott a barátaival, hol töltötte a szabadidejét stb.; hol bujkált, hova vitték el a deportálás idején, milyen helyeken tartották fogva a deportálás előtt stb.; milyen más helyekre hivatkozik az illető a hazatérése után (ha van ilyen).
2. A napló/tanúvallomás elolvasása után a diákok megosztják, hogy mit tanultak belőle, kérdéseket tesznek fel, megvitatják az egész osztályban vagy kiscsoportokban, hogy feldolgozzák az anyagot, és megosszák reflexióikat a társaikkal. Ezután csoportokban dolgoznak az anyagban említett különböző helyek azonosításán.
3. Az összegyűjtött információk alapján a tanulók a holokauszt túlélőjének (vagy áldozatának) nyomán idegenvezetést készíthetnek városukban. A diákok közzétehetik a túrájukat az interneten, QR-kódokat készíthetnek, hogy az emberek saját maguk is részt vehessenek a túrán, túrákat szervezhetnek a társaiknak, szüleiknek stb.
4. A reflexiót a következő kérdések alapján lehet elvégezni:
  - Hogyan éreztétek magatokat a tevékenység során?
  - Mi volt a legnehezebb rész?
  - Mi volt a legérdekesebb rész?
  - Segített-e a napló/tanúvallomás jobb megértésében a tárlatvezetés elkészítésének folyamata? Hogyan?

- Tudtátok, hogy ezek a helyek a holokauszthoz kapcsolódó emlékeket őriznek?
- Az anyagban leírt épületek/helyszínek közül néhány ma is létezik? Mire használják őket?
- Mit tudhatunk meg, ha megnézzük egy adott helyet/épületet és azt, ahogyan használták azt a történelem különböző időszakaiban?

Ez a megközelítés növelheti a diákok érdeklődését a helytörténet iránt. Valószínűleg rájönnek majd, hogy néhány, a holokauszthoz kapcsolódó hely mellett rendszeresen elhaladtak, de mégsem gondoltak rájuk soha. Ez a tevékenység új megvilágításba helyezi a diákok városukról alkotott képét, és közelebb hozhatja a történelem egy olyan részét, amely a fiatal tanulók számára nagyon távolinak tűnhet.

## ❖ Az emberi méltóság tiszteletben tartása a megemlékezési folyamatban

A kézikönyvben javasolt első tevékenység kifejezetten az emberi méltóságra összpontosít. Ha a tanárok szeretnének elmélyülni a témában, bevonhatják diákjaikat olyan folyamatokba, amelyekben elemzik, hogy az emberi méltóságot milyen módon értékelik és tisztelik a mindennapi életben, a médiában, a könyvekben és a filmekben, valamint az emlékezet megőrzését célzó helyeken. A múzeumlátogatás során a tanulóknak a tanár adhat néhány átfogó kérdést, amelyeken elgondolkodhatnak:

- A múzeum a zsidókat vagy a romákat csak a holokauszt áldozataiként mutatja be, vagy talál módot arra, hogy hangsúlyozza méltóságukat és cselekvőképességüket?
- A kiállításon szerepelnek-e a holokauszt áldozatainak nevei vagy csak az elkövetőké? Miért fontos az emberek nevének említése?
- Etikus-e halott vagy lefogyott emberekről (meztelenül) készült fotókat bemutatni? Mit éreznél, ha a saját vagy szüleid/nagyszüleid fotóját látnád így?
- Segített-e ez a látogatás abban, hogy árnyaltabban megértsd az emberi méltóság fogalmát? Hogyan?
- Gondolod, hogy a múzeumot meglátogató emberek az emberi méltóság és az emberi jogok iránti fokozott tisztelettel távoznak majd? Miért?

## ❖ Elmélkedés arról, hogy mi kerül napvilágra, és mi marad rejtve.

Azok a diákok, akik a demokratikus kultúrával kapcsolatos kompetenciákkal és a holokauszt történetével már mélyebben megismerkedtek, részt vehetnek a megemlékezések és a feledésbe merült dolgok kritikai elemzésében. A diákok meglátogathatnak egy múzeumot vagy egy emlékhelyet, és nemcsak arra figyelhetnek, hogy mit mutatnak be, hanem arra is, hogy mit hagynak figyelmen kívül. Például:

- A diákok külön figyelhetnek arra, hogy a roma népiirtás hogyan szerepel a kiállításon, hogyan említik egy emlékművön stb. A roma népiirtást sokáig nem kutatták és nem emlékeztek meg róla. A helyzet mostanra változik, a kutatók, a művészek, sőt egyes politikusok részéről is nagyobb érdeklődés mutatkozik. Ennek ellenére az emlékezetben még sok hiányosság van, amit a diákok azonosítani tudnak. Megvitathatják ezek okait, és ötleteket fogalmazhatnak meg a változtatásra.
- A diákok leltárt készíthetnek a holokauszt, a zsidó történelem, a roma történelem, az LBMTQ történelem emlékhelyeiről és múzeumairól. Összehasonlíthatják, hogy a különböző országok hogyan emlékeznek a múltra. Ez a tevékenység jól működik, ha a tanár egy nemzetközi együttműködési projektben vesz részt. Két különböző ország diákjai különböző nézőpontokat oszthatnak meg egymással. Az emberi jogi szemlélet használata és a tanulók kritikai elemzésbe való bevonása segíthet nekik abban, hogy leküzdjék azt a tendenciát, hogy országukat jó színben próbálják feltüntetni, és objektívebbek legyenek az elemzésben.



# Más szervezetek iránymutatásai és forrásai

Ez a holokauszt- és emberi jogi oktatók számára szabadon hozzáférhető források nem teljes listája:

- Az IHRA ajánlásai a holokausztról való tanításhoz és tanuláshoz<sup>13</sup>

<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>

- Yad Vashem oktatási anyagok

<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>

- Egyesült Államok Holokauszt Emlékmúzeuma - Holokauszt Enciklopédia

<https://encyclopedia.ushmm.org/en>

- European Union Fundamental Rights Agency – Excursion to the Past, Teaching for the Future: Handbook for Teachers

[https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education\\_EN.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf)

- Council of Europe – Right to Remember. A Handbook for Education with Young People on the Roma Genocide<sup>14</sup>

<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>

- Council of Europe – Compass: Manual for Human Rights Education with Young People

<https://www.coe.int/en/web/compass>

- EBESZ-ODIHR - *Az antiszemitizmus elleni küzdelem az oktatáson keresztül: Oktatási segédanyagok*<sup>15</sup>

<https://www.osce.org/odihr/441146>

- Facing History and Ourselves – Resource Library

<https://www.facinghistory.org/resource-library>

- IWitness: a Dél-kaliforniai Egyetem oktatási platformja - videóinterjúkkal való oktatás

<https://iwitness.usc.edu/activities>

- Echoes and Reflections

<https://echoesandreflections.org>

- Eternal Echoes – Teach and Learn about the Holocaust<sup>16</sup>

<https://www.eternalechoes.org/gb>

<sup>13</sup> Több mint 10 nyelven elérhető.

<sup>14</sup> 5 nyelven elérhető.

<sup>15</sup> 9 nyelven elérhető.

<sup>16</sup> 7 nyelven elérhető.



# Bibliográfia

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

- Lenz, C. (2016). Human rights education and history education. A congeniality of souls? In C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Eds.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. Berlin- Münster-Wien- Zürich- London: Lit Verlag.
- Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *The Social Studies*, 100(1), 14-22. DOI: 10.3200/TSSS.100.1.14-22
- Nestian-Sandu, O. & Lyamouri Bajja, N. (2018). *T-kit 4 – Intercultural Learning*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Accessed May 24, 2022: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>
- Polgar, M. (2018). *Holocaust and human rights education: Good choices and sociological perspectives*. Emerald Publishing Limited.
- Rus, C. (2019). The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Pensa MultiMedia Editore.
- Tibbitts, F. (2016). Combining history learning and human rights education in secondary school education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel & L. Fenner (Eds.), *CHANGE: Handbook for history learning and human rights education* (pp. 91-113). Wochenschau Verlag. Kindle Edition.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2001). *Teaching and studying the Holocaust*. Boston: Allyn and Bacon.
- van Driel, B. (2003). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137. DOI: 10.1080/14675980304572
- Wegner G. (1998). What lessons are there from the Holocaust for my generation today? Perspectives on civic virtue from middle-school youth. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(2), 167-83.
- Wiesel, E. (1993). *Elie Wiesel's remarks at the dedication ceremonies for the United States Holocaust Memorial Museum*. Accessed May 24, 2022: <https://www.ushmm.org/information/about-the-museum/mission-and-history/wiesel>
- Zagray Waren, W. (2021). Teaching for humanity. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 102-110). New York: Teachers College Press; National Writing Project.

Az általunk ebben a kézikönyvben javasolt interdiszciplináris megközelítés a holokausztról való oktatásnak, az emberi jogok oktatásának és az interkulturális oktatásnak a módszereit és megközelítéseit ötvözi. Célja, hogy a diákokat arra ösztönözze, hogy tanuljanak a múltról, megértsék, hogyan kapcsolódik a múlt a jelenhez, és hozzájáruljanak demokratikus és interkulturális társadalmak kialakításához, amelyekben minden egyén méltósággal élhet.

Amikor az emberi jogok szemszögéből tekintünk a múltra, jobban megérthetjük, hogyan válhatott lehetségessé egy olyan esemény, mint a holokauszt, hogyan működött a propaganda, és hogyan fosztották meg fokozatosan a zsidókat – és más csoportokhoz tartozó embereket – a jogaiktól. Ugyanakkor a holokauszt szemszögéből nézve megérthetjük, hogy cselekednünk kell, amikor emberi jogokat sértenek vagy veszélyeztetnek a társadalminkban élő bármely csoport tagját tekintve. Ez a módszertan fejleszti a diákok kritikai gondolkodását és képességét, hogy megkérdőjelezzék a populista üzeneteket, amelyek egyre inkább elterjednek az európai társadalmakban és a világ más részein. Felhívja a figyelmüket a különböző csoportokkal való igazságtalan bánásmódra a társadalmukban, és az ezzel szemben való fellépés és cselekvés szükségességére.



Ha szeretné megosztani véleményét erről az útmutatóról, vagy szeretne tájékozódni a bemutatott módszertanon alapuló tanári műhelymunkákról és konferenciákról, kérjük, vegye fel velünk a kapcsolatot az [onestian@tolinstitute.org](mailto:onestian@tolinstitute.org) email címen.



Funded by:



on the basis of a decision  
of the Bundestag

A Jewish Material Claims Against Germany Konferencia közreműködésével, illetve a Német Szövetségi Pénzügyminisztérium és az Emlékezés, Felelősség és Jövő Alapítvány támogatásával.