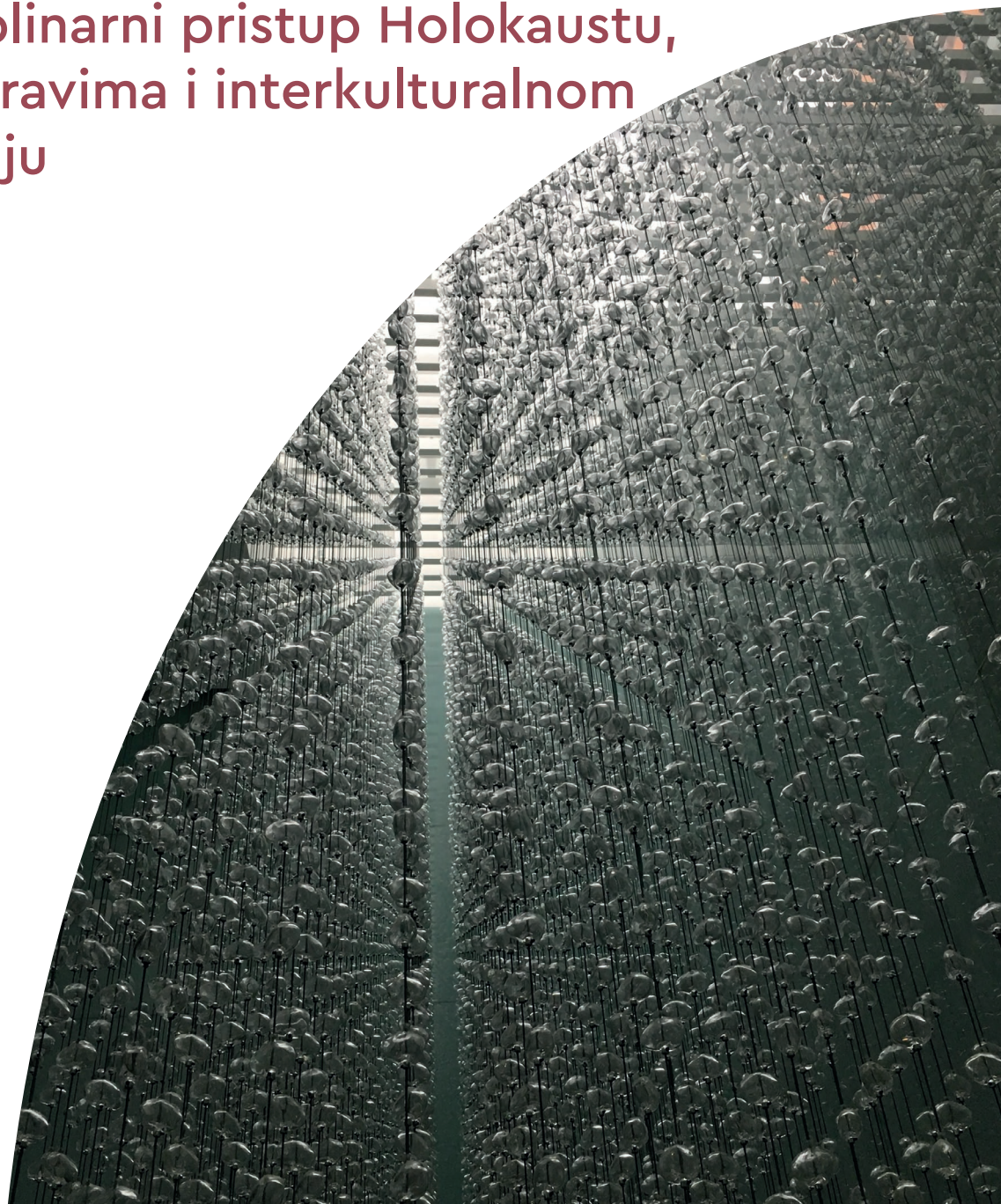


Učimo iz prošlosti, delujemo za budućnost

Interdisciplinarni pristup Holokaustu,
ljudskim pravima i interkulturalnom
obrazovanju



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Učimo iz prošlosti, delujemo za budućnost

Interdisciplinarni pristup Holokaustu, ljudskim
pravima i interkulturalnom obrazovanju



Autorka: Oana Nestian-Sandu

Doprinos i recenzije:

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

Autorka se zahvaljuje profesorki emerita Sondri Perl, direktorki TOLI programa u SAD koja je 2006. godine, u čast Olge Lengyel koja je preživela logor Aušvic, pokrenula programe obrazovanja o Holokaustu za nastavnike. Rad profesorke Perl i njene kolegice dr Jennifer Lemberg sa nastavnicima u SAD inspirisao je rad TOLI-ja u Evropi.

Autorka se zahvaljuje i sledećim volonterima Evropskih snaga solidarnosti na pomoći: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Prevod na srpski, lektura i korektura: Terraforming

Prelom: Codruț Radu

Grafičko uređenje: Timea Serb

Fotografija na naslovnoj strani: detalj uklonjene skulpture iz Meksiko Sitija, Museo Memoria y Tolerancia, koja je nastala u saradnji sa Janom Hendriksom. Slap sa 20000 suza simbolizuje 2.000.000 dece žrtava genocida. Fotografija: Oana Nestian-Sandu.

978-606-8311-26-5

© The Olga Lengyel Institute
i Intercultural Institute Timisoara, 2022
Reprodukcija je dozvoljena, osim u komercijalne svrhe,
s navođenjem izvora.

Sadržaj

Uvod	4
Zašto interdisciplinarni pristup?	5
Interdisciplinarni pristup razvoju kompetencija	9
Metodološka pitanja	13
Obrazovne aktivnosti	16
Stereotipi, predrasude, diskriminacija	17
Ljudsko dostojanstvo	17
Identitet i stereotipi	20
Antisemitizam – Nekad i sada	26
Rasizam prema Romima – Nekad i sada	32
Zakoni i prava	38
Antisemitski zakoni u evropskim državama	38
Ljudska prava nisu apstraktna	41
U fokusu: pravo na državljanstvo	46
U fokusu: pravo na slobodu izražavanja	48
Kultura i komunikacije	50
Pravo na učestvovanje u kulturnom životu / Pravo na slobodu mišljenja, savesti i veroispovesti.	50
Život pre i posle Holokausta	53
Nasleđe i praznina	53
Istraživanje jevrejske kulture	56
Istraživanje romske kulture.	61
Žrtve, preživeli i oni koji su pružali otpor	67
Lične priče – Početna tačka za razumevanje istorije.	67
Asja Raberman (Assia Raberman)	67
Justinijan Badea (Justinian Badea)	71
Otpor	74
Aktivni pomagači, pasivni posmatrači, kolaboracionisti	78
Aktivni pomagači	78
Odluke pojedinaca	83
Izbeglice – Nekada i sada	87
Istraživanje memorijalizacije iz perspektive ljudskog dostojanstva	91
Smernice i resursi drugih organizacija	94
Bibliografija	95

Uvod

Ovaj priručnik inspirisan je radom koji je tokom proteklih deset godina sa hiljadama nastavnika širom Evrope sproveo Institut za proučavanje Holokausta i ljudskih prava „Olga Lengel” (TOLI) zajedno sa partnerima iz deset evropskih zemalja.

U sklopu projekta „Učimo iz prošlosti, delujemo za budućnost – Podučavanje o Holokaustu i ljudskim pravima“, koji je sufinansirala Evropska unija kroz program Evropa za građane i građanke, organizovan je čitav niz događaja za nastavnike iz Italije, Poljske, Rumunije i Bugarske u 2021. i 2022. godini. Projektni konzorcijum je predvodio Interkulturalni institut iz Temišvara, a partneri su bili Fondacija CDEC iz Italije, organizacija Big Picture iz Poljske i udruženje Amalipe iz Bugarske. Iskustvo rada s nastavnicima tokom sprovođenja projekta, kao i rada s nastavnicima u drugim evropskim zemljama – Austriji, Grčkoj, Litvaniji, Portugalu, Srbiji i Ukrajini – koje je organizovao TOLI sa nacionalnim partnerima, poslužilo je kao temelj ovog priručnika.

Interdisciplinarna metodologija koja je predstavljena u priručniku, prepoznata je od velikog broja nastavnika koji su bili uključeni u naše programe kao odličan način povezivanja prošlosti sa sadašnjošću. Zahvalni smo što smo imali priliku da radimo sa predanim nastavnicima i da ih podržimo u sprovođenju relevantnih i značajnih obrazovnih aktivnosti sa učenicima, te načina rada koji ukazuje poštovanje istorijske istine i ljudskog dostojanstva. Predloženi obrazovni pristup fokusira se na procese aktivnog učenja koji podstiču razvoj veština kod učenika i motivise ih da budu aktivni građani koji se protive nepravdi.

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

Teodor Adorno (Theodore Adorno) rekao je da je „primarna obaveza svakog obrazovanja da se Aušvic ne ponovi“ (Adorno, 2005 [1996], str. 191). U toj rečenici, on se nije osvrnuo samo na podučavanje istorije ili bilo kog drugog predmeta, nego na obrazovanje generalno, na obrazovanje koje „osigurava intelektualnu, kulturnu i društvenu klimu u kojoj ponavljanje Holokausta više nije moguće, dakle, klimu u kojoj bi bili svesni motiva koji su doveli do tih strašnih događaja“. Nadamo se da će ovaj priručnik inspirisati nastavnike da koriste predloženi pristup i aktivnosti sa učenicima, da ga prilagode i razviju vlastite interdisciplinarnе aktivnosti, kao i da promene svoje obrazovne prakse u smeru stavljanja dodatnog naglaska na ljudsko dostojanstvo kako bi doprinali razvoju društva u kojem su genocid, nasilje i diskriminacija nezamislivi.

Zašto interdisciplinarni pristup?

Holokaust je jedan od najsloženijih fenomena u svetskoj istoriji i nikada ne sme biti sveden na pojednostavljena objašnjenja. To znači i da nam alati i znanja iz samo jedne discipline nisu dovoljni da ga istinski razumemo (ili da ga barem pokušamo razumeti). Kroz interdisciplinarnost možemo pronaći složene odgovore na komplikovana pitanja, čak iako je te odgovore teško prihvatiti. Interdisciplinarnost nas može podstaknuti da postavimo dodatna pitanja, da analiziramo prošlost i sadašnjost iz različitih perspektiva, kako bi naše shvatanje imalo veći dijapazon i bilo objektivnije.

Kako bismo to postigli, u pedagoškom procesu moramo uspostaviti pravu ravnotežu između kognitivnih i emocionalnih elemenata; između podataka o strahotama Holokausta i podataka o životu Jevreja pre i nakon Holokausta kako bi naš narativ bio što potpuniji; između ličnih priča i istorijskog narativa; između promišljanja i akcije. Samo učenje nije dovoljno - delovanje prema onome što smo naučili ključ je društvene promene.

Obrazovanje o Holokaustu dugo se sprovodilo samo kako bi se naučila istorija Holokausta, s naglaskom na činjenicu da se radi o događaju bez presedana u istoriji. Iako je to i dalje važan deo obrazovanja o Holokaustu, ne smemo zanemariti lekciju koju nam Holokaust pruža za sadašnjost i budućnost.

Interdisciplinarni pristup koji predlažemo u ovom priručniku povezuje pristupe i metode obrazovanja o Holokaustu, obrazovanja o ljudskim pravima i interkulturalnog obrazovanja. Cilj tog pristupa je vođenje učenika kroz učenje o prošlosti, kako bi razumeli načine na koje je prošlost povezana sa sadašnjošću i kako bi dali aktivan doprinos razvoju demokratskog i interkulturalnog društva u kojem će svaki pojedinac živeti dostojanstven život.

Kada posmatramo prošlost kroz objektiv ljudskih prava možemo lakše da razumemo kako su događaji kakav je Holokaust bili mogući, kako je propaganda funkcionisala i kako su prava Jevreja, kao i drugih grupa, postepeno oduzimana. U isto vreme, kroz objektiv Holokausta, možemo razumeti da se danas moramo suprotstaviti kada god su ljudska prava bilo koje grupe u našem društvu prekršena ili kada postoji rizik da se to dogodi. Ova metodologija podstiče razvoj kritičkog mišljenja kod učenika i njihovu sposobnost da preispituju populističke poruke koje postaju sve prominentnije u mnogim evropskim društvima, kao i širom sveta. Ona podiže svest učenika o nepravdom tretmanu različitih grupa u društvu i o neophodnosti aktivnog delovanja u takvim situacijama.

Interdisciplinarni pristup podučavanju o Holokaustu i ljudskim pravima doprinosi udaljavanju od nacionalističkih perspektiva u podučavanju istorije (nacionalističke perspektive ne treba brkati sa nacionalnim perspektivama). Nacionalističke perspektive se temelje na verovanju u superiornost nacije i koriste ili zloupotrebljavaju istoriju kao alat za potvrdu te superiornosti, iskrivljavajući pritom činjenice i ignorišući različite

perspektive. Na primer, u mnogim zemljama, institucije, političari pa čak i nastavnici i drugi edukatori oklevaju da priznaju odgovornost sopstvenih sunarodnika za Holokaust. Klaudija Lenc (Claudia Lenz) (2016) govori o „više ili manje otvorenim tenzijama“ između nasleđa nacionalističke paradigme u istorijskom obrazovanju i orijentacije prema demokratiji i ljudskim pravima koja naglašava kritičko i refleksivno razumevanje istorije, koja je oslobođena od nacionalizma.

Prema Lajamu Noksu (Liam Knox), „sama srž obrazovanja o Holokaustu je da se društvo upozori na opasan razvoj koji omogućava kršenje ljudskih prava, bol i patnje; ukazivati na sličnosti kroz vreme i prostor je nužno za taj zadatak“ (2019, str. 2). Uprkos tome, samo podučavanje istorije nema dovoljan uticaj (posebno kod mlađih učenika) ako učenici nisu uključeni u proces razumevanja kako prošlost utiče na sadašnjost i kako su njihov identitet i društveni kontekst povezani s temom koju proučavaju.

Interdisciplinarni pristup nam omogućava upoređivanje različitih segmenata društvene nepravde, istovremeno sa shvatanjem opsega Holokausta i njegove specifičnosti bez premca u našoj prošlosti. Holokaust, jedan od najvažnijih događaja u modernoj istoriji, proučavao se i mora se nastaviti proučavati istorijskim metodama i alatima. Istovremeno, niko ne može poreći lekcije kojima nas Holokaust uči, kakve su: moć propagande, empatija, kako biti bolji građanin itd. U procesu proučavanja Holokausta, možemo postati svesni naših ljudskih prava i naše odgovornosti da delujemo u slučajevima kada se ona krše.

Kada se sprovodi planski, pažljivo i u pravom kontekstu, poređenje doprinosi dubljem razumevanju istorije Holokausta i principa ljudskih prava. Koristeći relevantne okvire za poređenje, kakav je kontekst ljudskih prava, osiguravamo da Holokaust ne bude pojednostavljeno i olako upoređivan sa drugim oblicima progona ili korišten kao opšta metafora za sve što je loše u društvu koje posmatramo. Važno je osigurati da se Holokaust ne koristi kao alat za manipulaciju u političke i ideološke svrhe. Rečima Eli Vizele (Elie Wiesel), „ne samo da smo odgovorni za sećanje na mrtve, nego smo odgovorni i za to šta radimo s tim sećanjima“ (1993).

„Nikada više“ (eng. *Never again*) bio je cilj edukatora i donosioca odluka decenijama, ali pretvaranje tog cilja u stvarnost još uvek je izuzetno teško. Nakon Holokausta dogodilo se još genocida; sistemska diskriminacija deo je svakodnevice velikog broja ljudi širom sveta; podele na „mi protiv njih“ još uvek prevladavaju u političkim diskursima u Evropi i širom sveta; totalitarni režimi i dalje postoje, a čak su i stabilne demokratije ugrožene populističkim pokretima koji ne poštuju ljudska prava.

I dok na temu istorije Holokausta postoje brojna i opsežna istraživanja, treba razvijati bolje pristupe kako bismo „preveli“ ta istraživanja u obrazovne prakse. Učenje o prošlosti nije dovoljno ako ljudi ne mogu koristiti naučeno da bi jačali demokratiju i interkulturalnost u društvu, što je, bez premca, jedini način kojim se mirnim putem i dugoročno može suprotstaviti autoritarizmu i kršenju ljudskih prava.

Gregori Vegner (Gregory Wegner) promišlja o potencijalu lekcija koje proizilaze iz Holokausta za podučavanje o građanskim kompetencijama. On smatra da je obrazovanje o Holokaustu, pogotovo danas, uzevši u obzir globalno jačanje ekstremno desnih pokreta, najbolji način da istaknemo šta se može dogoditi kada je demokratija ugrožena (Wegner, 1998). Nažalost, poslednjih godina, politički ekstremizam nastavlja da jača i predstavlja ozbiljnu pretnju evropskim društvima, kao i društvima u drugim delovima sveta.

Potencijal koji obrazovanje o Holokaustu ima u kontekstu lekcija za sadašnjost je prepoznata od strane mnogih stručnjaka i međunarodnih organizacija. Uprkos tome, van Driel (2010) skreće pažnju na činjenicu da, dok je s jedne strane velika pažnja posvećena istorijskim pitanjima, važnost borbe protiv stereotipa, predrasuda, diskriminacije i rasizma u današnjem svetu se tek letimično provlači kao sporedna tema. On smatra da bi mogući razlog tome mogao biti u činjenici da većina nastavnika nije osposobljena da podučava o predrasudama i diskriminaciji, temama koje mogu da podstaknu razne emocije kod učenika. Uprkos tome, ne smemo se nadati

da će se neka vrsta „osmoze“ dogoditi sama od sebe i da će učenici, učeći o onome što se dogodilo Jevrejima u Evropi pre gotovo jednog veka, automatski razviti empatiju i osećaj građanske odgovornosti.

Za većinu ljudi i nacija, teško je prihvatiti komplikovanu i tešku prošlost jer ona ugrožava samopouzdanje i utiče, kako na sopstveni identitet, tako i na nacionalne mitove (Ambrosewicz-Jacobs i Szuchta, 2014). Objektiv ljudskih prava nudi polazište za analiziranje nepravdi koje je manje nabijeno emocijama, omogućavajući nastavnicima da budu otvoreniji u suočavanju sa činjenicama. Taj pristup može im pomoći da shvate da istorija nije alat za jačanje nacionalnog identiteta i ponosa – za šta se prečesto koristi – već niz događaja koje treba da pokušamo da razumemo što tačnije, kako bismo učili iz njih i gradili bolje društvo. U isto vreme otkriva se perspektiva da ljudi koji žive danas nisu odgovorni za ono što se dogodilo u prošlosti. Ipak, oni su odgovorni za sećanje na prošlost, za pamćenje žrtava i preživelih, i imaju obavezu da teže ka stvaranju bolje sadašnjosti i budućnosti.

Štaviše, obrazovanje o Holokaustu i ljudskim pravima podudara se s interkulturalnim obrazovanjem u zajedničkom cilju da se bavi socijalnom nepravdom i netolerancijom različitosti, kao i da promovise poštovanje različitosti i nediskriminaciju. U 21. veku, podučavati bilo koji predmet, a ne uključiti interkulturalno obrazovanje kao temu koja se provlači kroz sve segmente, znači poučavati u „mehuru“ koji nema dodira sa stvarnošću u kojoj mladi žive.

Naša društva su sve raznolikija i svakodnevna interakcija s ljudima iz različitih kultura, uživo ili onlajn, stvarnost je većine učenika. Iako postoji opšteprihvaćeno verovanje da su mlade generacije apatične i nezainteresovane za politiku, u stvarnosti, angažovanje mladih se udaljava od konvencionalnog ka nekonvencionalnom učešću i građanskom uključivanju. To je rezultat činjenice da su mladi privučeni novim društvenim pokretima, koje često sami pokreću i razvijaju (Chryssochoou i Barrett, 2017). Takav kontekst zahteva obrazovanje koje „uvažava i promovise različitost, dok istovremeno dovodi u pitanje *status quo* i strukture moći u društvu“ (Nestian-Sandu i Lyamouri-Bajja, 2018, str. 21). Upravo takvo obrazovanje je interkulturalno.

Toten i Fajnberg (Totten i Feinberg, 2001) navode 17 razloga za podučavanje o Holokaustu, od kojih se nekoliko poklapa s ciljevima interkulturalnog obrazovanja. To su: istraživanje koncepata kao što su predrasude, diskriminacija, rasizam, antisemitizam, uvažavanje autoriteta, sindrom pasivnog posmatrača, sukobi i rešavanje sukoba, donošenje odluka i pravda; razumevanje kako „male“ predrasude lako prerastaju u vrlo ozbiljne; podizanje svesti o etničkoj i verskoj mržnji; vrednovanje pluralizma i raznolikosti.

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

- uče iz istorije Holokausta kako bi promovisali demokratske vrednosti i ljudska prava;
- razumeju ulogu koju je identitet imao u progonu Jevreja i drugih grupa tokom Holokausta, kao i ulogu koju ima u današnjim društvima;
- razumeju sopstveni identitet koji je povezan s istorijom i društvom u kojem žive;
- preispituju nacionalističke perspektive unutar obrazovanja o Holokaustu;
- razumeju svoju odgovornost da priznaju i pamte bol, traume i gubitke do kojih je doveo Holokaust;
- očuvaju jevrejsku baštinu i priznaju doprinos Jevreja istoriji različitih društava i gradova u kojima više nisu prisutni;
- uče o istoriji antisemitizma u prošlosti i povezanosti sa savremenim oblicima antisemitizma koji su prisutni danas;

- razumeju da je današnja diskriminacija i marginalizacija Roma u Evropi posledica duge istorije progona, diskriminacije i genocida nad Romima;
- uče o drugim kulturama kao i o tome kako se uključiti u interakciju s ljudima različitog porekla, kulture i iskustava;
- razmišljaju o sopstvenima stereotipima i nađu načine da ih prevaziđu;
- razumeju da su se društva menjala u prošlosti i da se mogu menjati i danas;
- razviju poštovanje za ljudska prava i ljudsko dostojanstvo;
- postanu svesni potrebe društvene akcije kako bi osigurali zaštitu ljudskih prava u savremenim društvima;
- ustanu protiv nepravde.

Kako bi se postigli navedeni ciljevi, obrazovni proces mora biti dobro promišljen i planiran. Preporuka je da se sprovodi međupredmetno, sa nastavnicima iz različitih oblasti, jer se kroz takvu saradnje pokazuje složenost društvenog i istorijskog konteksta i ljudskog ponašanja i postupanja. Dženifer Lamberg (Jennifer Lemberg) piše o potrebi za interdisciplinarnom raspravom „koja bi spojila inovativni naučni pristup u studijama Holokausta, sa konkretnim razmatranjima pedagogije jer se na taj način ukazuje da podučavanje i učenje o Holokaustu ima veze s tim ko smo mi kao ljudska bića” (Lemberg, 2021, str. 113).

Interdisciplinarni pristup razvoju kompetencija

O Holokaustu se ne može podučavati kao o bilo kojoj drugoj temi. Učenju o Holokaustu nije moguće bez emotivnog angažmana. Istovremeno, ova tema se ne sme koristiti kao izgovor za lekciju o moralu. Važno je pomoći učenicima da razumeju pozadinu, uzroke i kontekst koji su doveli do Holokausta, odnosno vezu sa širom evropskom istorijom i istorijom antisemitizma. U protivnom, učenici mogu da misle da je Holokaust bio izolovan slučaj. Nerazumevanje ovog konteksta može da dovede do trivijalizacije Holokausta i memorijalizacije.

Važno je učenicima osigurati pristup utemeljenim činjenicama o Holokaustu, kako bi njihovo učenje počelo sa jasnom definicijom Holokausta i kako bi naučili da ispravno koriste termine i povezane pojmove. Učenje iz primarnih izvora može pomoći za objektivnije razumevanje Holokausta. Suvišno je reći da je potrebna i kritička analiza izvora, čak i kada se radi o primarnim izvorima. Mnoge od njih stvorili su zločinci pa analiza kako i zašto je svaki pojedini izvor nastao pomaže učenicima da bolje razumeju te kompleksne događaje. Istovremeno, proučavanje Holokausta ne sme biti ograničeno samo na činjenice i brojke, koje ignorišu ljudsku dimenziju. Istovremeno, ne mogu se predstavljati samo lične priče a da učenici ne razumeju istorijski kontekst. Korišćenje različitih izvora, kao što su književnost, umetnost, lične priče, filmovi i drugi, može doprineti razvoju uravnoteženije perspektive kod učenika. Podrška učenicima u razumevanju istorijskog konteksta Holokausta „pomaže u boljem razumevanju činjenice da je nacistički progon bio planski sproveden, ali ne i neizbežan“ (Polgar, 2018, str. 20).

Učenje o Holokaustu može izazvati snažne emocije, pa zato zahteva prikladnu analizu razmišljanja i percepcije pojedinca. Učenici se mogu osećati bespomoćnim, ljutim ili frustriranim. Priznavanje te činjenice i prethodno spomenutih emocija, može biti snažna motivacija učenicima da sami pokrenu akciju. Može ih podstaknuti i voditi ka stvaranju promena u društvu u kojem žive. No, to je moguće samo kada učenici osećaju da je okruženje u kojem uče sigurno i podsticajno i kada mogu povezati sopstveni identitet i vrednosti s temama o kojima uče.

Piter Kuk (Peter Cook) zagovara stavljanje „kulture ispred sadržaja“ (2021), referišući na važnost stvaranja kulture sa snažnim demokratskim vrednostima u učionici, kako bi se u takvom okruženju mogli obrađivati složeni i emocionalni sadržaji. Stvaranje sigurnog okruženja u kojem učenici osjećaju da ih drugi ne osuđuju kada iznose svoje ideje će doprineti njihovom aktivnijem uključivanju i povezivanju sa sadržajem o kojem uče. To se može postići samo kada se samopoštovanje, poštovanje prema drugima i poštovanje ljudskog dostojanstva smatraju osnovnim vrednostima u grupnoj interakciji. Učenici ne treba da budu objekti pedagoške intervencije, već aktivni učesnici i deo kreativnog procesa. „Za podučavanje istorije, to znači da proces učenja mora biti otvoren za ono što se učenicima čini relevantnim, značajnim i povezanim s njihovom sopstvenom stvarnošću i identitetom. Taj proces mora ih podsticati da izraze svoje viđenje i interpretacije, dok pritom poštuju druge“ (Lenz, 2016).

Istorijski, postoji bliska veza između Holokausta i razvoja modernog okvira ljudskih prava: imajući na umu zločine i strahote počinjene tokom Drugog svetskog rata, Holokaust je bio podsticaj za osnivanje Ujedinjenih nacija, za stvaranje Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima, kao i za uspostavljanje pravnog sistema koji štiti ta prava. Uprkos tome, stvaranje veza između prošlosti i sadašnjosti zahteva od nastavnika veliku pripremu, kao i poštovanje istorijske istine, vrednujući pri tom demokratska načela i različitost, volju za saradnju sa ostalim nastavnicima i nastavak traganja za prikladnim metodama koje će podstaknuti učenike na refleksiju.

Nastavnici imaju na raspolaganju izvrsne izvore za podučavanje o Holokaustu¹, kao što su *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu Međunarodne alijanse za sećanje na Holokaust (IHRA)*, *Smernice za podučavanje o Holokaustu Američkog muzeja Holokausta (USHMM)* i mnoge druge. Ti izvori, zajedno s praktičnim iskustvom, ne samo Instituta Olga Lengel, već i partnera u Evropi i rad sa hiljadama nastavnika, poslužili su kao inspiracija za ovaj priručnik. Njegova dodatna vrednost je i interdisciplinarni pristup, koji uključuje najvažnije delove svake discipline, s ciljem da podstakne učeničko razumevanje povezanosti između prošlosti i sadašnjosti, te njihovo osnaživanje da postanu aktivni građani koji se suprotstavljaju nepravdi.

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

- Učenje *o ljudskim pravima* odnosi se na poznavanje istorije i mehanizama ljudskih prava, institucija i pravnog sistema, te važnosti i sadržaja ljudskih prava.
- Učenje *kroz ljudska prava* odnosi se na učenje koje uključuje obrazovne pristupe i alate koji odražavaju ideje u pozadini ljudskih prava. Takav obrazovni proces organizovan je na demokratski način, podstiče aktivno učestvovanje i poštovanje ljudskog dostojanstva svakog učenika.
- Učenje *za ljudska prava* odnosi se na delovanje za zaštitu tih prava i ponašanje na način koji sprečava i odbija nepravdu, nejednakost i kršenje ljudskih prava.

Interdisciplinarni pristup u kojem se odvija učenje *o*, *kroz* i *za* ljudska prava, zajedno s obrazovanjem o Holokaustu i interkulturalnim obrazovanjem, nudi učenicima sveobuhvatan okvir za razumevanje istorije koja je povezana sa sadašnjošću, kao i razumevanje sopstvenog identiteta i identiteta drugih učenika u odeljenju. Takvim obrazovanjem, ti se identiteti povezuju s istorijom uopšte, a posebno s istorijom Holokausta. Dok su učenici često zainteresovani za pitanja vezana za ljudska prava, oni „nisu svesni kako su u istoriji kršenja ljudskih prava bila rezultat društvenih, ekonomskih i političkih uslova i procesa, i kako borba za ljudska prava ima sopstvenu istoriju“ (Tibbitts, 2016, str. 94). Interdisciplinarni pristup može da podstakne učenike da se uključe u raspravu o istoriji, sadašnjosti i budućnosti. Može ih motivisati i za doprinos očuvanju dostojanstvenog sećanja na ljude koji su u prošlosti bili dehumanizovani.

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

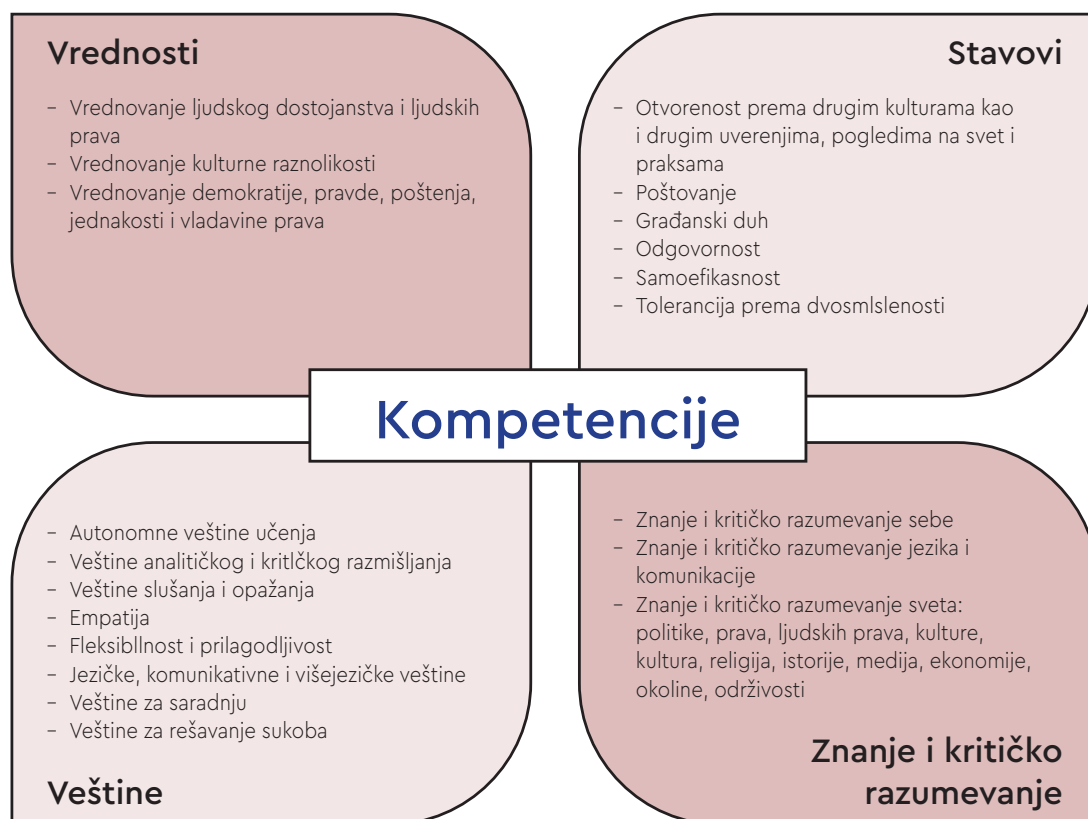
¹ Lista smernica i resursa je dostupna u poslednjem poglavlju.

Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu, koji je objavio Savet Evrope 2018. godine, može poslužiti kao alat koji će voditi nastavnike u planiranju i evaluaciji njihovih interdisciplinarnih aktivnosti (nastavnih i vannastavnih).

Referentni okvir predstavlja pristup utemeljen na kompetencijama za obrazovanje i predlaže konceptualni model kompetencija. Taj model sadrži 20 kompetencija koje su podeljene u 4 kategorije: vrednosti, stavovi, veštine, i znanje i kritičko razumevanje (vidi grafikon 1). Te kompetencije predstavljaju psihološke resurse koje treba razviti kako bi se prikladno i učinkovito odgovorilo na zahteve, izazove i prilike koje su prisutne u demokratskim i interkulturalnim situacijama (Barrett, 2020).

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

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



Slika 1. Model kompetencija za demokratsku kulturu. Izvor: Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu Saveta Evrope (RFCDC), vol. 1.

Savet Evrope je predložio Referentni okvir (eng. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture - RFCDC*) kao početni alat pomoću kojeg se obrazovanje o ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje mogu podučavati unutar obrazovnih sistema zemalja članica. Upotreba tog alata, povezana s obrazovanjem o Holokaustu, može se isprobati u nekoliko programa treninga za nastavnike koje provodi Institut Olga Lengel sa svojim partnerima u Evropi. Više od 100 nastavnika bilo je uključeno u procese definisanja tih kompetencija, koje njihovi učenici mogu razvijati učestvujući u aktivnostima u sklopu obrazovanja o Holokaustu, i zaključili su da je ovaj okvir koristan alat za planiranje obrazovnih aktivnosti, kao i za procenu učinka tih aktivnosti na učenike te za identifikovanje kompetencija koje su potrebne u radu nastavnika koji su demokratski i interkulturalno orijentisani.

Korišćenje Referentnog okvira Saveta Evrope u planiranju, primeni i proceni interdisciplinarnih obrazovnih aktivnosti koje uključuju obrazovanje o Holokaustu i ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje daje nastavnicima čvrst model kompetencija i alat koji ih vodi kroz stvaranje aktivnosti koje su usklađene sa akademskim standardima, koje su uključive i smislene. Sve obrazovne aktivnosti koje su predstavljene u ovom priručniku izrađene su temeljeno na tom okviru.

Metodološka pitanja

Edukatori, kao što su Marija Montessori (Maria Montessori), Džon Džui (John Dewey), Paolo Freire (Paulo Freire) i Dejvid Kolb (David Kolb), zagovarali su mišljenje da je učenje najuticajnije kada su oni koji uče aktivno uključeni i povezani sa sadržajem. Metodologije kao što je učenje istraživanjem, iskustveno učenje ili projektno učenje su prikladne za interdisciplinarni pristup koji kombinuje obrazovanje o Holokaustu, ljudskim pravima i interkulturalno obrazovanje.

Podučavanje istraživanjem (eng. *Inquiry-based teaching*) temelji se na postavljanju dubokih pitanja o životu, o ljudskom ponašanju, o društvu. Korišćenje takvih pitanja kao početne tačke vođenog obrazovnog procesa znači da „nastavnik razume brojne načine na koje se može pristupiti sadržaju, izabрати koja pitanja postaviti, a da ona budu korisna pojedinoj grupi učenika u učionici i kako voditi svoje učenike prema postavljanju sopstvenih pitanja“ (Lemberg and Pope IV, 2021).

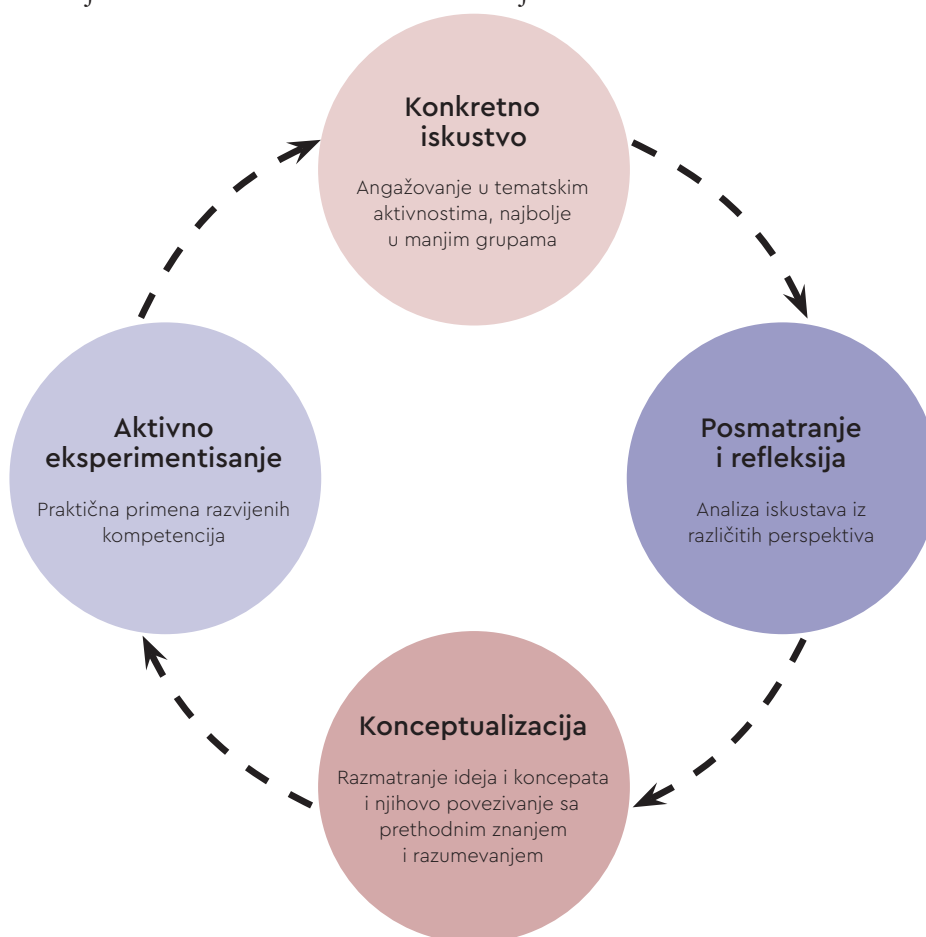
U tom procesu, ne treba požurivati ka traganju za odgovorima. Bez dovoljno vremena i prilika da učenici istraže istoriju iz ljudske perspektive i da uspostave smisao između povezanosti njihove sopstvene stvarnosti i istorijske stvarnosti koju proučavaju, davanje odgovora na istraživačka pitanja nema vrednost. „Često podstičem grupe da sede u tišini s pitanjima koja su im postavljena i motivišem svaku osobu da istraži pitanje u kontekstu svog života i srca. Za mene, to znači podučavati sa ljudima i za ljudskost“ (Zagray Warren, 2021, str. 106). Kada učenici uče o Holokaustu, često završe s više pitanja nego što su ih imali na početku. Kada se radi o pitanjima o ljudskom stanju i patnjama drugih, svaki novi odgovor otvara barem još jedno novo pitanje za dalje istraživanje.

Kako bismo zaista uključili učenike u obrazovni proces o Holokaustu i ljudskim pravima, istraživanje može uključivati pitanja kao što su: Kako je bilo moguće da do Holokausta dođe? Zašto baš Jevreji? Što su obični građani tada znali o Holokaustu? Zašto su druge evropske zemlje saradivale s nacistima? Koja je bila uloga različitih hršćanskih crkvi? Mogu li države koje su bile neutralne u ratu tvrditi da su bile neutralne i u Holokaustu? Šta znači biti proaktivni pomagač ili nemi posmatrač? Kako možemo postati aktivni građani? Pod kojim uslovima možemo odbiti da poslušamo naređenja? Kako znamo kada je pravo vreme za akciju? Jesu li neka ljudska prava važnija od ostalih?

Takva pitanja mogu usmeravati učenike u procesu istraživanja, prilikom korišćenja različitih izvora, kako bi stvorili kategorije za istraživanje, da razviju nijansirano razumevanje prošlosti i da razmisle o načinima kako prošlost utiče na sadašnjost i kako sadašnjost utiče na budućnost. Oni treba da prođu kroz ulogu istoričara i ulogu običnog građanina kako bi razumeli svoj sopstveni identitet i ulogu u društvu. U tom smislu, korišćenje prikladnih izvora i činjenje Holokausta relevantnim za moderne izazove, ključni su aspekti obrazovnog procesa.

Iskustveno učenje (eng. *Experiential learning*) je proces učenja iz sličnog iskustva i promišljanja. Demokratske kompetencije ne mogu se jednostavno naučiti, one moraju doći iz iskustva i redovno se primenjivati.

David Kolb je, na osnovu prethodnog rada Djuia, Levina i Pijažea, razvio ciklus iskustvenog učenja kao procesa od četiri koraka. Taj proces započinje od odnosa učenika prema temi, iz njihovog životnog iskustva. Kroz *proces promatranja i promišljanja*, učenici uspostavljaju osećaj vlasništva nad naučenim. Zaključci promišljanja su zatim povezani s *apstraktnim razmišljanjem* kako bi se stvorili koncepti, koji se mogu *iskoristiti (transformisati)* u novim situacijama, kako bi se naučeno koristilo u praksi. Kada se naučene kompetencije koriste u novim kontekstima, one su ojačane i čine bazu za novi ciklus učenja.



Slika 2. Prilagođena verzija Kolbovog modela iskustvenog učenja

Promena se događa kada učenici postanu aktivni subjekti u svetu, kada se njihova iskustva pretvore u stavove (Hoggan, 2016) i „kako bi podstakli tu transformaciju, moramo izložiti učenike stavovima koji mogu biti suprotni njihovima“ (Cranton, 2002, str. 66). Ipak, samo „recitovanje“ različitih stanovišta učenikima ima vrlo malo potencijala da utiče na promenu njihovih perspektiva. Ključno je uključiti ih u proces aktivne interakcije s ljudima, tekstovima, video snimcima ili predmetima koji predstavljaju različite poglede, koji preispituju njihove stereotipe i *status quo*, kao i nacionalističke perspektive u podučavanju istorije. Kada to aktivno eksperimentisanje prati vođeni proces refleksije, ono povećava otvorenost učenika, njihovu empatičnost i sopstvenu povezanost s prošlošću. To može voditi prema povećanom interesu za učenje i doprinosenje njihovim zajednicama.

Saradnja u učenju je važan deo iskustvenog učenja. Ono poboljšava razumevanje složenih koncepata i unapređuje veštine rešavanja problema, omogućujući učenikima da osmisle rešenja koja pokazuju veću kreativnost i praktičnost. Ono takođe pomaže izgraditi grupnu koheziju i može doprineti smanjenju podela među članovima

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

Projektno učenje (eng. *Project-based learning, PBL*) je metodologija koja uključuje učenike, kao aktivne učesnike, u probleme stvarnog sveta koji su za njih relevantni. Rad učenika kroz duži vremenski period, kako bi završili značajne, dubinske projekte, vodi prema razvoju raznolikih veština i kompetencija. U projektnom učenju, učenici rade sarađujući, u manjim ili većim grupama, kao i individualno. Dele svoje znanje, misli i razmišljanja, donose odluke o sadržaju učenja, istraživanja, diskusijama i često nailaze na poteškoće. Kada učenici samo pamte činjenice ili lako pronađu odgovore, šanse da će taj sadržaj brzo zaboraviti su velike. S druge strane, dopuštanje učenicima da se bore s idejama i dođu do sopstvenog razumevanja, vodi prema razvoju raznolikih i usvojenih kompetencija i omogućava im da steknu viši nivo autonomije u svom učenju.

U projektnom učenju nastavnici uspostavljaju ravnopravniji odnos prema učenicima, odričući se dela svoje tradicionalne „moći“. Njegova/njena/njihova uloga nije toliko da isporučuju informacije, koliko da vode proces učenja i omogućuju učenicima da donose odluke, otkrivaju, postavljaju pitanja i sami unapređuju sopstveni proces učenja tražeći izvore koji im mogu pomoći u pronalaženju odgovora, i na kraju, podele naučeno sa širom publikom. Uglavnom su uključeni spoljni stručnjaci ili partneri iz zajednice, kako bi podržali obrazovni proces. Učenici razvijaju produkt ili prezentaciju, a zatim predstavljaju ostalim učenicima ili spoljnim gostima. Sledi proces davanja povratnih informacija i izmena, kao i pažljiv proces refleksije, kako bi se podržao proces učvršćivanja i uvažavanja razvijenih kompetencija.

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

Refleksija (eng. *Reflection*) ima vrlo važnu ulogu u svim prethodno opisanim metodologijama. Njeno uključivanje kao sastavnog dela svake obrazovne aktivnosti, ima potencijal da pomogne učenicima da učvrste svoje kompetencije, kao i da pomogne nastavnicima da nauče više o pogledima na svet svojih učenika. Vreme refleksije je odlična prilika za učenike da formulišu i izraze svoje misli i stavove. Sprovedenjem procesa razmišljanja, tokom ili na kraju svake obrazovne aktivnosti, nastavnik može bolje razumeti kako su učenici doživeli tu aktivnost, šta su iz nje naučili i kako su je povezali sa svojim prethodnim znanjem i razumevanjem, kao i sa svojim životima. To može voditi nastavnike da u budućnosti pripreme obrazovne aktivnosti koje su prilagođene posebnom kontekstu i interesima učenika. Dužina i sadržaj procesa refleksije mora biti prilagođen tipu aktivnosti koja je sprovedena. Za projektno učenje, refleksija je uglavnom fokusirana na tri aspekta: na proces – kako su učenici doživeli proces i šta bi napravili drugačije u budućnosti, na rezultate – kako su učenici doživeli rezultate; i na razvijene kompetencije – načine na koji će učenici koristiti stečene kompetencije u budućnosti.

Te metodologije prikladne su za međupredmetne pristupe i najbolje ih je primeniti kada nastavnici žele pojačati saradnju među učenicima, kao i kada su oni sami uključeni u saradnju s drugim nastavnicima u školi, koji podučavaju različite predmete, ili čak s nastavnicima iz različitih škola ili drugih država.²

² Knjižica o nacionalnoj i međunarodnoj saradnji među edukatorima o Holokaustu i ljudskim pravima dostupna je na: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Obrazovne aktivnosti

Ove aktivnosti razvijene su kako bi inspirisale nastavnike da uključe svoje učenike u interdisciplinarne procese učenja. Grupisane su prema šest glavnih tema koje su relevantne za interdisciplinarni pristup Holokaustu, ljudskim pravima i interkulturalnom obrazovanju. Nekoliko aktivnosti predloženo je za svaku temu. Nastavnici mogu izabrati one koje su najrelevantnije za njihove učenike i kombinovati ih na načine koji odgovaraju specifičnostima njihovog okruženja. Svaka aktivnost ima opcije za jednostavnije i složenije akcije. Prilagođavanja lokalnom kontekstu i potrebama učenika se podrazumevaju. Aktivnosti su predviđene za srednjoškolce, ali većina njih se s određenim adaptacijama može koristiti za rad sa učenicima osnovnih škola. Kod odabira aktivnosti, važno je uveriti se da učenici dovoljno poznaju kontekst kako bi se u celosti uključili u njih i da se o Holokaustu ne podučava izvan konteksta.

Predložene aktivnosti ne fokusiraju se na glavne istorijske činjenice o Holokaustu. One su utemeljene na pretpostavci da učenici već imaju osnovno znanje o Holokaustu i o svetskoj istoriji pre Holokausta. U vezi sa tim, učenici ne moraju biti stručnjaci za Holokaust kako bi bili uključeni u te aktivnosti. Štaviše, aktivnosti ne moraju biti sprovedene kao vannastavna aktivnost. Mogu biti uključene u redovnu nastavu i povezane s drugim aktivnostima koje imaju za cilj razvoj temeljnog znanja istorije. Predložene aktivnosti pozivaju učenike da se uključe u dublje promišljanje i podupiru ih u nastojanju da naprave veze između prošlosti i sadašnjosti. Dok se neke od aktivnosti mogu koristiti kao nastavak lekcija iz istorije, druge se mogu koristiti kao početna tačka kada želimo objasniti neki od aspekata istorije Holokausta, s obzirom da imaju potencijal da motivišu učenike da nauče više. Nadamo se da će te aktivnosti inspirisati nastavnike da sprovode veći deo svog vremena na interaktivan način, čak i s aktivnostima koje su usmerene na usvajanje istorijskog znanja i informacija.

Stereotipi, predrasude, diskriminacija

Ljudsko dostojanstvo

Cilj ove aktivnosti je pomoći učenicima da razumeju ljudsko dostojanstvo, ne kao apstraktni koncept, nego kao unutrašnju vrednost svakog ljudskog bića, i podstaći ih da razviju svest i veštine za poštovanje ljudskog dostojanstva svih ljudi oko sebe.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje sebe
- znanje i kritičko razumevanje istorije.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali:

- Bela tabla / Flipčart papir
- Markeri

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

Saveti za nastavnike:

Ova aktivnost pomaže učenicima da povežu apstraktne koncepte, kao što je ljudsko dostojanstvo i konkretne osećaje i ponašanja. Za njih je važno da razumeju da, iako moraju razmišljati o raznim slučajevima kada je ljudsko dostojanstvo ugroženo, nikada se smeju izjednačavati patnju. Iako je ova činjenica nekoliko puta spomenuta u Priručniku, svakako je potrebno naglasiti je opet. Patnja je nešto vrlo lično i nikada se ne sme izražavati u brojevima. U tom kontekstu, analiziranje ponašanja koja povređuju, koja ocrnjuju, koja diskriminišu, koja dehumanizuju, kroz koncept ljudskog dostojanstva pomoći će učenicima da postanu manje strogi kad odlučuju kako će tretirati druge ljude i da bolje razumeju šta podrazumeva jednakost.

Opis aktivnosti:

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

Prvi deo:

1. Nastavnik razvrstava učenike u grupe od 4 do 5 članova i daje im zadatak da izlistaju primere uvredljivog ponašanja i stavova koje su primetili u školi (kod učenika i odraslih). Npr. razne oblike diskriminacije, nedostatak poštovanja, agresivnost, uznemiravanje, zlostavljanje, verbalno ili psihičko nasilje itd.
2. Zatim, nastavnik zadaje učenicima da nastave da rade u grupama i da podele primere ponašanja/stavova koji su vređali njih lično, koje su iskusili u nekom trenutku njihovog života (u školi ili van nje) i da izraze kako su se zbog toga osećali.
3. Učenici su zamoljeni da podele svoja osećanja koja su iskusili kao posledicu stava/ponašanja. Nastavnik zapisuje listu osećanja na tabli/flipčartu i pokreće diskusiju sa sledećim pitanjima:
 - a. Šta misliš, zašto ljudi svojim stavovima/ponašanjem vređaju druge?
 - b. Zašto ti stavovi/ponašanja utiču na nas?
 - c. Šta je zajedničko tim osećanjima?
 - d. Šta možemo učiniti da se suprotstavimo takvim stavovima/ponašanjima? Nastavnik zapisuje predloge.
4. Nastavnik ispisuje koncept ljudskog dostojanstva i uključuje učenike da podele s ostalima šta taj koncept za njih znači. Nakon toga, nastavnik objašnjava koncept ljudskog dostojanstva kao temeljni okvir ljudskih prava, što je navedeno u članu 1. Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima: „Sva ljudska bića su slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima.“
5. Učenicima dobijaju dole navedeni odlomak i zadatak da zapišu svoja razmišljanja.

Hana Levi-Has (Hanna Levy-Hass), jugoslovenska učiteljica koja je bila zarobljena u koncentracionom logoru Bergen-Belsen, zapisala je u svom dnevniku:

8. novembar 1944.

Mi nismo umrli, ali smo mrtvi. Uspeli su ubiti u nama ne samo naše pravo na život u sadašnjosti i, za mnoge od nas, da budu sigurni, i pravo na budući život... ali što je najtragičnije, što su sadističkim uskraćivanjem svega, uspeli ubiti u nama svaki osećaj ljudskog života u prošlosti, sve osećaje normalnog ljudskog bića kojem je dodeljena normalna prošlost, čak do same svesnosti o postojanju u nekom trenutku kao ljudskog bića vredna tog naziva.

U glavi prevrćem misli, i želim da... i ne sećam se apsolutno ničega. To je kao da me nikada nije bilo. Sve je izbrisano iz mog uma. Tokom prvih nekoliko nedelja, ipak smo iznutra donekle bili povezani s našim prošlim životima; još smo imali snove, sećanja. Ali život pun poniženja i propadanja u logorima tako je brutalno razrezao našu povezanost da je svaki moralni pokušaj da se udaljimo i najmanje od mračne stvarnosti koja nas okružuje završila kao groteskna – beskorisna muka. Naše duše kao da su zatočene u kori koju ništa ne može smekšati ili slomiti....

18. novembar 1944.

Uprkos svemu, moj rad s decom se nastavlja... Očajnički koristim svaku šansu, koliko god malu, da okupim decu zajedno kako bi u njima i u sebi održala čak i najmanju mentalnu oštrinu, kao i osnovne osećaje ljudskog dostojanstva (...)

Radim taj zadatak spontano, čak instinktivno, rekla bih, zbog neodoljive potrebe u mojoj duši – u retkim trenucima kada je uspeh probuditi – i zbog neodoljive potrebe koju jasno mogu osetiti da dolazi iz duša dece. Oni prihvataju moje vođstvo, uzbuđuju se, žele živeti, žele se veseliti, to je jače od njih. Koje slamanje srca!

Drugi deo:

6. Nastavnik razvrstava učenike po grupama od 3 do 4 člana i zamoli ih da podele sa drugima što su napisali.
7. Nekoliko učenika dobijaju zadatak da naglas, pred celom grupom, pročitaju šta su napisali.
8. Učenici treba da u malim grupama prodiskutiraju sledeći citat: „Kada je u pitanju ljudsko dostojanstvo, ne možemo praviti kompromise“ Angela Merkel. Svaka grupa treba napisati zaključke njihove rasprave i prezentovati ih celom razredu.
9. Nastavnik prikazuje listu učeničkih ideja kako se boriti protiv uvredljivih stavova/ponašanja i pita učenike mogu li u ovom trenutku smisliti još neke ideje. Nastavnik prikuplja papire sa zaključcima učeničkih grupnih rasprava. Na kraju polugodišta ili školske godine može posvetiti još malo vremena kako bi se učenicima pokazale njihove refleksije i kako bi se prodiskutovalo kako su se njihovi stavovi promenili u međuvremenu i šta bi dodali/promenili u tekstu.
10. Učenici treba da razmisle o jednoj stvari koju svako od njih može uraditi drugačije od sad pa ubuduće (zasnovano na listi ili uz dodavanje nečeg novog), što će doprineti dostojanstvenijem svakodnevnom iskustvu za sve u školi. Učenici rade u grupama, ali svaki pojedinac mora izabrati jedno ponašanje, zapisati ga i obavezati se da će ga primenjivati svakodnevno.

Nastavak:

- Nastavnik može učenicima dati zadatak da pročitaju grafičku novelu Arta Špiegelmana „Maus“. Prodiskutovati na času iz perspektive ljudskog dostojanstva. Zamoliti učenike da zapišu svoje refleksije i utiske i da ih podele sa ostalima u razredu ili u školi.
- Učenici mogu kreirati i sprovesti kampanju podizanja svesti o ljudskom dostojanstvu i jednakosti.
- Učenici mogu proširiti svoju refleksiju o ljudskom dostojanstvu baveći se temom govora mržnje na internetu.³

³ Za dalje ideje o obrazovnim aktivnostima usmerenim na borbu protiv govora mržnje kroz obrazovanje o ljudskim pravima, konsultujte resurse Saveta Evrope kao što su Bookmarks, koji su dostupni na preko 20 jezika: <https://www.coe.int/en/veb/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>

Identitet i stereotipi

Pregled:

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

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje sebe
- znanje i kritičko razumevanje istorije.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodaci 1 i 2

Trajanje: 3 sata. Aktivnost je podeljena u tri dela, koja traju po sat vremena svaki. Uključuje i zadatak između prvog i drugog dela koji traje oko pola sata, zavisno od interesa i uzrasta učenika.

Saveti za nastavnike:

Baviti se stereotipima s učenicima je uvek izazovan zadatak. Učenici često nisu svesni sopstvenih stereotipa ili ne žele priznati da imaju stereotipe da bi ostavili pozitivnu sliku o sebi, kao dobrim osobama. Ponekad i nastavnici imaju stereotipe pa se ni oni ne mogu u potpunosti posvetiti sprovođenju takve aktivnosti. Iz navedenih razloga, važno je da nastavnici pokušaju analizirati svoje vlastite stereotipe i da o njima diskutuju s ostalim nastavnicima, o tome kako i zašto su nastali ti stereotipi i kako ih prevazići. Stereotipi se prenose sa generacije na generaciju u različitim oblicima: putem medija, književnosti, umetnosti, svakodnevnim jezikom, šalama i vicevima itd. Jednom kada razumemo da nije naša krivica što imamo stereotipe, da su nam oni preneseni socijalizacijom i obrazovanjem, možemo savladati krivicu i početi raditi na njihovom dekonstruisanju, umesto da se pretvaramo da ih nemamo. Kako bismo razvijali jednako i pravedno društvo, ključno je pomoći učenicima da se ne osećaju krivima što imaju stereotipe, već da se osećaju odgovornima za rad na njihovom uklanjanju, kako ih ne bi prenosili dalje.

Kada sa učenicima razgovaramo o stereotipima, bitno je pronaći ravnotežu između: 1) pomoći učenicima da razumeju šta su stereotipi i 2) izbegavanja prenošenja na njih stereotipa koje ranije nisu imali. Iz tog razloga, pažljivo razmatranje je potrebno kada nastavnici govore o stereotipima o Jevrejima koje su nacisti širili. U tom smislu, pokazivanje fotografija nije preporučljivo.

Glavna svrha prvog scenarija u Dodatku 1. je staviti učenike iz privilegovanih grupa u scenario u kojem su meta mržnje. Učenici su često stavljeni u poziciju da osećaju empatiju prema ljudima koji su nepošteno tretirani, ali mnogo njih nikada nije bilo u situaciji da su sami diskriminisani. Ovaj scenario menja perspektivu. Znajući da su mnogi razredi različiti, važno je imati na umu da su učenici koji pripadaju nepriviligovanim grupama već prošli kroz slične situacije i diskutovati s njima o tome, ako spomenu te situacije, s pažnjom, empatijom i poštovanjem. Učenici nikada ne smeju biti prisiljeni da dele situacije diskriminacije ako se ne osećaju ugodno zbog toga. Ipak, stvaranje sigurnog okruženja u kojem učenici mogu podeliti te situacije je odličan način, ne samo za podučavanje o poštovanju, nego i za vežbanje poštovanja.

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

Opis aktivnosti:

Prvi deo:

Istraživanje identiteta

1. Učenici su podstaknuti da promišljaju o svom identitetu i da identifikuju glavne aspekte svog identiteta. Zadatak im je da nacrtaju čoveka (sebe) i da napišu pet najvažnijih odrednica svog identiteta. Učenici imaju slobodu da odaberu što god žele kako bi naglasili glavne aspekte svog identiteta. Ako je potrebno, nastavnik može dati primere odrednica koje mogu biti uključene, kao što su: ćerka, prijatelj, ljubitelj životinja, osoba koja voli da čita, muzičar, sportista, momak, pošten itd.
2. Nakon pojedinačne refleksije, učenici su pozvani da podele svoje odrednice identiteta s grupom od četvoro učenika. Svaki učenik ih može podeliti koliko god želi, ukoliko se oseća ugodno.
3. Nastavnik pita četvoro učenika da podele svoje identitete s celim razredom. Dok učenici prezentuju, nastavnik zapisuje (ili pamti) različite kategorije: rod, roditeljske odnose, etnicitet, hobije, osobine itd. Nakon što su svi prezentovali šta su želeli, nastavnik pokazuje listu kategorija koje su bile spomenute i pita ostale učenike jesu li uključili neke kategorije koje nisu spomenute, kao što su religija, seksualna orijentacija, politička pripadnost itd.
4. Nastavnik vodi kratku refleksiju temeljenu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li biste rekli da je identitet nešto fiksno ili nešto što se menja tokom vremena?
 - b. Definišemo li sami svoj identitet ili ga neko drugi definiše za nas?
5. Nastavnik zamoli učenike da pogledaju ponovo svoje liste i da pokušaju poređati svoje identitetske odrednice prema važnosti koju svaka pojedinačna za njih ima. Nakon toga, nastavnik pita učenike da zamisle da:
 - im prijatelj kaže da je pogrešno biti (šta god su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osećali?
 - ii. Kako biste reagovali?
 - iii. Da li prijatelj ima pravo da to kaže?
 - im škola kaže da je pogrešno biti (šta god su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osećali?
 - ii. Kako biste reagovali?
 - iii. Da li škola ima pravo to reći?
 - novi zakon koji je donesen propisuje da je pogrešno (šta god su učenici stavili na vrh svoje liste)
 - i. Kako biste se osećali?
 - ii. Kako biste reagovali?
 - iii. Da li vlada ima pravo da donese takav zakon?
6. Učitelj objašnjava (ili podseća) učenike da je tokom Holokausta identitet Jevreja sveden na samo jedan aspekt – nije bilo važno da li su žena, dete, nastavnik, učenici, ljubitelji knjiga (uključite ovde odrednice koje su učenici naveli ranije), nije bilo važno jesu li bili religiozni ili ne, jesu li pripadali nekoj političkoj stranci ili nisu. Nije bilo važno je li jevrejstvo bilo na vrhu njihove liste ili na dnu. Bilo je važno jedino to što su ih nacisti i njihovi saradnici identifikovali kao Jevreje i da su proganjani i ubijani na temelju

te jedne odrednice. Nacisti i njihovi saradnici progonili su i Rome, Jehovine svedoke, homoseksualce i druge grupe, na temelju jednog aspekta njihovog identiteta koji su oni smatrali „problematičnim“.

7. Nastavnik uključuje učenike u proces refleksije uz pomoć sledećih pitanja:
 - a. Kako su se Jevreji osećali kada su naterani da nose Davidovu zvezdu na odeći?
 - b. Kako su se deca osećala kada im je zabranjeno da idu u školu?
 - c. Kako su se roditelji osećali kada im je zabranjeno da rade svoj posao?
 - d. Da li su nacisti i njihovi saradnici imali pravo da donesu takve zakone? Objasni svoj odgovor.
8. Nastavnik objašnjava učenicima da su dela koja su nacisti i njihovi saradnici činili bila legalna, u smislu da su zakoni prošli potrebnu proceduru kako bi dobili potvrdu za svoje ciljeve. Moderni okvir ljudskih prava zabranjuje donošenje takvih zakona. Na primer, član 2. Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima navodi: „Svakome pripadaju sva prava i slobode utvrđene u ovoj Deklaraciji bez razlike bilo koje vrste, kao što je rasa, boja kože, pol, jezik, veroispovest, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili društveno poreklo, imovina, rođenje ili drugi status.“
9. Važno je da nastavnik objasni učenicima da svrha ove vežbe nije da se osećaju kao što su se Jevreji osećali tokom Holokausta jer je to nemoguće znati. Svako može da pokuša da zamisli šta su ti ljudi prolazili i učiti o njihovim ličnim iskustvima iz dnevnika i svedočenja, no ono šta smo osetili dok smo radili ovu vežbu ne sme se upoređivati s onim što su Jevreji osećali u stvarnim situacijama. Uprkos tome, takvo iskustvo može da nam pomogne da razvijemo empatiju. Ako je potrebno, nastavnik može proveriti s učenicima da li su shvatili značenje empatije.
10. Nastavnik objašnjava da, iako danas imamo zakonodavstvo koje štiti ljude od diskriminacije u Evropi, u stvarnosti ne mogu svi u potpunosti uživati svoja ljudska prava. Nastavnik pita učenike da li znaju neke grupe koje su i danas diskriminisane, na osnovu nekih od aspekata svog identiteta.
11. Učenici imaju zadatak istražiti značenje stereotipa do sledećeg časa.

Drugi deo:

Dekonstrukcija stereotipa

12. Nastavnik daje učenicima prvi scenario iz Dodatka 1 i zadaje im da rade u grupama od četvoro i da odgovore na sledeća pitanja:
 - a. Da li je svet opisan u scenariju dobar ili loš? Zašto?
 - b. Zašto svi mrze određenu grupu ljudi u scenariju?
 - c. Ako se poistovetite s određenom grupom u priči, kako se osećate nakon čitanja priče?
 - d. Ako se ne poistovećujete ni s jednom od grupa spomenutih u priči, kako se osećate nakon čitanja priče?
 - e. Da li ste se susreli s nečim sličnim u stvarnom životu, povezanim s različitim grupama u vašem društvu?
 - f. Da li je to bilo povezano s grupom s kojom se poistovećujete? Ako da, kako ste se osećali? Ako ne, šta mislite, kako su se ljudi iz te grupe osećali kada su čuli/pročitali te stvari? Da li ste ikada pitali nekoga iz te grupe kako se osećao povodom toga?
13. Nastavnik informiše učenike da će diskutovati o stereotipima. Pita ih šta o njima znaju i kako definišu stereotipe. Ideje zapisuju na tablu ili na zajednički papir.
14. Nastavnik naglašava činjenicu da su stereotipi preterane generalizacije i pojednostavljivanja koja pripisuju neke karakteristike (uglavnom negativne) celoj grupi ljudi: ako neko pripada (ili se smatra da pripada) određenoj grupi, ta osoba „mora“ imati te karakteristike.
15. Nastavnik pita učenike da li su svesni stereotipa koje su nacisti koristili za prikaz Jevreja. Ako učenici nemaju prethodno istorijsko znanje o toj temi, nastavnik može podeliti neke primere stereotipa, objašnjavajući da su oni obuhvatali sve od fizičkog izgleda, političke pripadnosti (komunisti) do aspekata kao što su pohlepa, želja da dominiraju svetom itd.
16. Nastavnik daje učenicima kopiju Dodatka 2 i zadaje im da ga pročitaju. Zatim, učenici rade u grupama od četvoro i razgovaraju o izjavi Romana Kenta: „Naravno, reč nije pištolj. Reči ne ubijaju odjednom, ali mogu dovesti do stanja kada ljudi izgube sve inhibicije da čine strašne stvari.“
17. Grupe prezentuju svoje refleksije, a zatim sledi generalna diskusija, utemeljena na sledećim pitanjima:
 - a. Kako se osoba koja je predmet stereotipa oseća?
 - b. Koje su opasnosti stereotipizacije?
 - c. Ko ima koristi od stereotipa?

Treći deo:

Preduzimanje akcije

18. Jedan učenik zamoljen je da pročita drugi scenario iz Dodatka 1, a razred je pozvan da reflektuje o razlikama između prvog (koji može biti pročitan ili podeljen opet, ako je potrebno) i drugog scenarija.
19. Nastavnik zadaje učenicima da rade u grupama od četvoro i da razmisle o konkretnim akcijama koje mogu učiniti u stvarnom svetu, kako bi promenili stvarnost da bi ona izgledala više kao drugi scenario. Njihov zadatak je da osmisle konkretne akcije koje oni mogu preduzeti, koje mogu preduzeti odrasli oko njih, ili škola, ili državne institucije ili mediji/društvene mreže, civilno društvo, poslovni sektor itd. kako bi izazvali postojeće stereotipe i promovisali više društvene akcije.
20. Svaka grupa prezentuje svoja razmišljanja, a zatim sledi opšta rasprava:
 - a. Da li je bilo lako ili teško smisliti ideje kako se suprotstaviti stereotipima?
 - b. Šta mislite, ko promoviše stereotipe u vašem društvu?
 - c. Da li vi imate stereotipe?
 - d. Šta možemo uraditi kako bismo se borili protiv naših sopstvenih stereotipa?

Nastavnik može podsetiti učenike da svi mi imamo stereotipe jer su nam preneseni od roditelja, nastavnika, medija, knjiga, umetnosti itd. Nije naša krivica što imamo stereotipe, ali je naša odgovornost da ih identifikujemo, kako bismo prestali da se na njih oslanjamo i da ih prenosimo dalje.

Nastavak:

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

Dodatak 1

Prvi scenario

Probudio si se ujutro i uključio televizor. Vesti obavještavaju da je grupa od troje [ovde nastavnik navodi većinsku grupu učenika, npr. Srbi, Mađari, Bošnjaci itd.] opljačkala turistu na glavnom trgu. Pretražite društvene mreže i vidite komentare vezane za tu pljačku. Ljudi govore da [umetnuti ovde istu grupu] uvek samo prave probleme i da ih treba isterati iz Evrope, negde na drugi kontinent, što dalje moguće. To nije prvi put da čuješ tako nešto i znaš da neće biti ni poslednje.

Izlaziš iz kuće i na svom putu do škole vidiš grafit, pored kojeg prolaziš svaki dan u poslednjih mesec dana, koji govori: „Zaštiti se od prljavih [ubaciti ovde istu grupu kao pre]“. Pri ulazu u školu, čuješ grupu učenika koji se rugaju [ubaciti ovde istu grupu kao ranije] i nazivaju ih lenjima, koji nisu dobri ni u čemu i drugim imenima.

Drugi scenario

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

Izlaziš iz kuće i na svom putu do škole vidiš grafit, pored kojeg prolaziš svaki dan u poslednjih mesec dana, koji govori: „Ljudska prava za sve“. Pri ulazu u školu, vidiš grupu kolega i ideš pravo ka njima. Pričaju o projektu kojim bi pomogli beskućnicima u svom kvartu, u kojem bi svi bili uključeni kao deo nastave građanskog odgoja.

Dodatak 2.

Iz „Reči genocidu“, autora Romana Kenta⁴

„Prokleti Jevrejini“ bila je prva reč mržnje bačena (zajedno s kamenjem) na Romana Kenta od dece njegovog uzrasta dok je pokušavao da dođe do škole u Lodzu, u Poljskoj.

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

„Većina sukoba počinje rečima i u kontekstu Holokausta, reči koje su koristili vodeći propagandisti, kao što su Gebels, nisu mogle biti moćnije. Tokom rata nacisti su učinili jasnim da ne smatraju Poljake ili Slovence ljudima i da su oni samo jedan nivo iznad Jevreja.“

„Naravno, reč nije pištolj. Reči ne ubiju odjednom, ali one mogu stvoriti uslove u kojima ljudi gube inhibicije da rade strašna dela. Ljudi su lakoverni. Žele verovati u nešto što se čini da je u njihovoj koristi u viktimizaciji drugih. Na kraju, reči mogu učiniti više štete nego meci.“

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

⁴ Odlomak iz govora Romana Kenta na Uneskovo manifestaciji Dan sećanja na Holokaust 27. januara 2016, dostupno na: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>.

Antisemitizam – Nekad i sada

Pregled:

Ova aktivnost vodi učenike kroz skraćenu istoriju antisemitizma, baveći se antisemitskim verovanjima u srednjem veku, antisemitskim izjavama istaknutih ljudi u 19. i 20. veku, nacističkom propagandom i današnjim oblicima antisemitizma. Cilj aktivnosti je da pomogne učenicima da razumeju kako su antisemitski stereotipi stvoreni, prenošeni i kako se s njima suočavati.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- samoeфикаsnost
- tolerancija prema dvosmislenosti
- autonomne veštine učenja
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- empatija
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Trajanje: 3 sata

Saveti za nastavnike:

Kada govorimo o antisemitizmu, važno je osigurati da su učenici svesni značenja i uticaja stereotipa i da ne odlaze iz učionice s više stereotipa nego što su ih imali ranije. Primeri iz Dodatka 1 fokusiraju se na određene događaje i prakse koje su dovele do stvaranja i ojačavanja stereotipa. Uprkos tome, oni su objašnjeni na način koji pomaže učenicima da razumeju kako su oni stvoreni jedino da služe svrsi i da nemaju ništa sa stvarnim verovanjima ili praksama Jevreja. Savetuje se korišćenje nekih istorijskih dokaza kako bi se objasnilo da je antisemitizam utemeljen na negativnim stereotipima o Jevrejima i jevrejstvu, koji nisu podržani od tih dokaza. Moguće je da učenici već imaju neke stereotipe, predrasude i priče koje su naučili u porodici, iz medija, ili iz drugih izvora. Može biti korisno i da pozovete stručnjaka koji će prezentovati istoriju antisemitizma i/ili istoriju Jevreja u Evropi i odgovoriti na pitanja učenika pre predložene serije aktivnosti.

Primeri antisemitskih publikacija mogu pokazati učenicima kako su obični ljudi, različitih životnih priča i zanimanja, mogli podržati objavljivanje jasnog antisemitskog govora mržnje.

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

Ova aktivnost može kod mladih uzrokovati potištenost (utučenost) kada dođu do tačke da razumeju neljudsko ponašanje njihovih predaka, njihovu strašnu mržnju pa čak i spremnost da ubiju druga ljudska bića.

Nastavnici trebaju da obrate pažnju na emocionalnu dobrobit učenika. Aktivnost se završava s pozivom na akciju, koja može pomoći učenicima da pretvore svoje frustracije ili ljutnju u aktivno građanstvo.

Nastavnicima može biti korisno da pročitaju OSCE „Teaching Aids on Addressing Antisemitism through Education“ (OSCE Nastavna sredstva za borbu protiv antisemitizma kroz obrazovanje). Dostupna su na nekoliko jezika na linku: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Opis aktivnosti:

Prvi deo:

1. Nastavnik razvrstava učenike u četiri grupe. Svaka grupa dobija radni materijal s jednim od događaja koji su opisani u Dodatku 1. Učenici čitaju materijal i diskutuju o sledećim aspektima:
 - a. Koje su optužbe protiv Jevreja vidljive u ovoj situaciji?
 - b. Zašto su ljudi stvorili te optužbe?
 - c. Koje su posledice tih optužbi?
 - d. Šta je moglo biti učinjeno drugačije?
2. Svaka grupa prezentuje slučaj koji je proučavala i refleksije na pitanja. Nakon toga, sledi diskusija koja uključuje ceo razred, bazirana na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je u slučaju koji ste proučavali ili u onima koje su prezentovali drugi učenici bilo nešto što vas je iznenadilo? Zašto?
 - b. Da li ste znali za neke od tih događaja/verovanja?
 - c. Kako su ti događaji/verovanja doprineli širenju stereotipa i jačanju antisemitizma?
 - d. Da li su drugi Evropljani videli Jevreje kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom? Zašto?
3. Nastavnik pita učenike da li su upoznati s pojmom odabira „žrtvenog jagnjeta“ (eng. *scapegoating*). Ako učenici ne znaju taj pojam, nastavnik može objasniti da se on odnosi na prebacivanje krivice na druge za nešto što je pogrešno i da to za što su okrivljeni ne mora nužno imati nikakve veze s njima. Nastavnik pita učenike da identifikuju proces odabira „žrtvenog jagnjeta“ u slučajevima koje su proučavali.
4. Nastavnik objašnjava učenicima pojam antisemitizam (s njegovom najjednostavnijom definicijom: mržnja prema Jevrejima⁵) i činjenicu da se on izražavao u raznim oblicima tokom istorije.

Drugi deo:

5. Svaki učenik dobija kopiju Dodatka 2. Nakon što im je dao nekoliko minuta da pročitaju materijal, nastavnik uključuje učenike u refleksiju sa sledećim pitanjima:
 - a. Da li vas je nešto iznenadilo u tekstu koji ste pročitali? Šta?
 - b. Šta mislite, zašto su ti ljudi izražavali takve antisemitske poglede?
 - c. Da li mislite da su njihovi pogledi bili izuzetak ili pravilo? Ovde nastavnik može dati primere ostalih intelektualaca ili istaknutih ljudi koji su izražavali slične stavove.
 - d. Da li smatrate da su ostali istaknuti ljudi i intelektualci reagovali protiv takvih pogleda? Nastavnik može podeliti sa učenicima da je u slučaju Vagnera bilo samo jedno pismo protesta, koje je dobio urednik časopisa. Nije poznato da je bilo javne reakcije u slučaju Paulesku.

⁵ Za sveobuhvatniju definiciju razmotrite radnu definiciju IHRA 2016 koju je podržalo ili usvojilo preko 30 zemalja: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>

U slučaju Ford, mnogo ljudi je izrazilo svoje poglede protiv njegovog pisanja. Advokat i organizator Jevrejske farmerske zadruge iz San Francisca, Aron Šapiro, podneo je tužbu za klevetu. Godine 1927. Ford je prekinuo izdavanje novina. Nakon njegove smrti 1947. godine, porodica Ford i Fordova fabrika automobila podržale su mnoge društvene projekte, uključujući i one koji su se bavili jevrejskim pitanjima.

- e. Šta mislite, zašto nije bilo više reakcija na antisemitske poglede u to vreme? Ovde nastavnik može dati više sadržaja učenicima, ako ne znaju istorijsku pozadinu.
6. Nacisti su preuzeli antisemitizam – koji je već postojao u društvu – i doveli ga na viši nivo. Oni su stvorili tzv. Ministarstvo narodnog prosvetiteljstva i propagande s ciljem da promovise nacističke poruke što je šire moguće, kroz umetnost, muziku, pozorište, filmove, knjige, radio, obrazovne materijale i novine. Nastavnik može izabrati članke iz *Der Stürmer* ili odlomke iz Gebelsovih govora, kako bi ih učenici analizirali. Prilikom analize propagandnog materijala, učenici se mogu fokusirati na tri aspekta: (1) poštovanje ljudskog dostojanstva – preciznije, kako ono nije osigurano u propagandnim materijalima; (2) odabir „žrtvenog jagnjeta“ – kako je propaganda korištena da okrivi Jevreje za sve zlo u nemačkom društvu, posebno za razaranje i poraz koji su Nemačka i njeni saveznici pretrpeli u Prvom svetskom ratu i za ekonomsku krizu u kojoj se Nemačka našla nakon toga; (3) kako propaganda koristi postojeće stereotipe kao što su krvna kletva, finansijska kontrola itd. Učenici mogu raditi u grupama i analizirati propagandni materijal u razredu ili za domaći zadatak.

Treći deo:

7. Učenici predstavljaju svoja razmišljanja u vezi sa propagandnim materijalom koji su proučavali, pa sledi grupna diskusija:
 - a. Šta mislite, zašto su nacisti pokrenuli tako snažnu propagandu i čak stvorili Ministarstvo s tim imenom?
 - b. Koji su uticaji propagande?
 - c. Da li mislite da je propaganda i dalje prisutna u našim društvima danas?
 - d. Da li ste svesni antisemitske propagande danas?
 - e. Da li ste čuli neki stereotip o Jevrejima, od svoje porodice, prijatelja ili drugih ljudi?
8. Nastavnik ili učenik zapisuju na tabli ili u zajedničkom dokumentu primere antisemitske propagande danas i stereotipa o Jevrejima. Zatim pita učenike mogu li dekonstruisati te stereotipe, na osnovu onoga što su naučili u prethodnoj lekciji (taj deo funkcioniše bolje ako su učenici bili uključeni i u aktivnost koja je predložena pre ove, onu o ljudskom dostojanstvu, identitetu i stereotipima). Najlakši način da identifikuju stereotipe je proveriti koriste li generalizacije, kao što su: svi Jevreji su... Ako je potrebno, nastavnik može podsetiti učenike na definiciju stereotipa.
9. Nastavnik pita učenike da li su svesni današnjih oblika antisemitizma. Ako nastavnik smatra da učenici nisu svesni takvih incidenata, može pripremiti materijal s nedavnim antisemitističkim incidentima u njihovoj državi, kao što su: uništavanje groblja, nacrtani kukasti krstevi na jevrejskim institucijama ili drugde u javnom prostoru, poruke pretnje koje primaju Jevreji (javne ili privatne osobe), neo-nacistička okupljanja, iskrivljavanje i negiranje činjenica o Holokaustu, uvredljivi memovi i video snimci, napadi na sinagoge i dr.
10. Učenici rade u grupama i diskutuju načine na koje se antisemitizmu može suprotstaviti. U ovom trenutku, nastavnik može podeliti s učenicima da je nacistički radio bio najefikasniji u mestima gde

je antisemitizam bio istorijski jak, ali je imao i negativan uticaj u mestima gde je antisemitizam bio istorijski slabiji.

11. Svaka grupa prezentuje rezultate svog rada i zatim nastavnik uključuje razred u završnu diskusiju, baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo teško smisliti ideje o tome kako se boriti protiv antisemitizma?
 - b. Da li mislite da su neki načini učinkovitiji od drugih?
 - c. Šta možemo naučiti iz činjenice da je nacistički radio bio najefikasniji u mestima gde je antisemitizam bio istorijski jak, ali imao negativan uticaj na mesta gde je antisemitizam istorijski slab?
 - d. Da li postoji nešto što vi, lično, možete uraditi kako bi se suprotstavili antisemitizmu?
 - e. Da li postoji nešto što vi kao grupa možete uraditi da se suprotstavite antisemitizmu?

Nastavak:

- Učenici mogu pokrenuti kampanju podizanja svesti kako bi se suprotstavili antisemitizmu generalno, ili specifično posvećeno incidentima koji su prisutni u njihovom gradu/regiji.
- Učenici mogu napisati pismo javnim institucijama u svom gradu i pitati ih da preduzmu akciju kako bi sprečili antisemitske incidente.
- Učenici se mogu uključiti u projekte koji se fokusiraju na savremene teorije zavere: šta su one, kako možemo pomoći našim porodicama i drugim građanima da ih identifikuju, šta možemo učiniti da ograničimo njihovo širenje.

Dodatak 1 – Materijal

1. Ubistvo Boga (Deicid)

Decenijama su mnogi ljudi verovali (a neki još veruju) da su Jevreji ubili Isusa. Prema većini istoričara, Rimljani su krivi za njegovo ubistvo. U vreme Hristove smrti, Rimljani su nametnuli brutalnu i strogu okupaciju Izraela, a Jevreji su povremeno bili neposlušni. Isus je bio Jevrejin i bio je otvoren, ispravan i glasan. Neki od njegovih sledbenika zvali su ga „Kralj Jevreja“. To je bio dovoljan razlog za Rimljane da pozele da ga utišaju. Jevrejska zajednica, s druge strane, imala je drugačije frakcije – fariseje, saduceje, esene i druge – ali uprkos mnogim neslaganjima među tim frakcijama, nijedna grupa nije bila uključena u ubistvo vođa drugih grupa.

Godine 1946. Katolička crkva pod papom Pavlom VI je napokon odbacila tvrdnju o Jevrejima kao ubicama Boga u svojoj „Deklaraciji o odnosima Crkve prema nehrišćanskim religijama“ (Nostra aetate), koja je objavljena nakon Drugog vatikanskog koncila. Jasno i nedvosmisleno, Deklaracija potvrđuje da za razapinjanje Isusa na krst „ne mogu biti krivi svi Jevreji, bez razlikovanja, koji su onda živeli, a ni ovi današnji“. I Kuran takođe eksplicitno tvrdi da Jevreji nisu ubili Isusa.

2. Krvna kleveta

Ovaj pojam odnosi se na lažne optužbe da su Jevreji koristili krv hršćanske ili druge ne-jevrejske dece u ritualne svrhe. Istorijski, ritualna ubistva tzv. „krvna kleveta“ se često odvijala na Pashu, za šta su Jevreji optuženi da koriste krv hršćanske dece da peku matzah (vrstu hleba koji se obično peče za Pashu). Blizina takvih optužbi Uskrsu je često povezivana s nastavkom verovanja da su Jevreji odgovorni za ubistvo Isusa. Mnogi slučajevi krvne klevete zabeleženi su tokom Srednjeg veka. U mnogim delovima Evrope, kada su deca nestajala ili bila ubijena u nepoznatim situacijama, za to je okrivljena jevrejska zajednica. Krvna kleveta kombinovala se s optužbama za trovanje bunara tokom perioda kuge sredinom 14. veka. Do 17. veka, krvna kleveta postala je vrlo prisutna u istočnoj Evropi i često je rezultirala progonima ili anti-jevrejskim pobunama, čak i nakon Holokausta. Godine 1946. jevrejska zajednica optužena je za otmicu ne-jevrejskog dečaka, Henrika Blažčika (Henryk Blaszczyk), koji je zapravo napustio kuću a da o tome nije informisao roditelje. Iako se dečak vratio kući nakon dva dana, progon je započeo i 42 Jevreja su ubijena.

3. Zelenašenje (pozajmljivanje novca)

Tokom srednjeg veka, Jevrejima je bilo zabranjeno da poseduju zemlju i da budu deo esnafskih udruženja. Zbog toga, a i iz potrebe, neki Jevreji bavili su se pozajmljivanjem novca, prikupljanjem poreza i renti. Nekoliko poglavlja u Starom Zvetu osuđuje bavljenje zelenašenjem, posebno kada se novac pozajmljivao manje bogatim pojedincima. U jevrejskim zajednicama, to je stvorilo pravilo pozajmljivanja novca za korist samo ne-jevrejima. Iako je Crkva zabranjivala pozajmljivanje novca, bilo je i hrišćana bankara. Oni su davali velike iznose novca crkvi kako bi im gresi bili oprošteni. Kraljevi i kneževi profitirali su od pozajmljivanja novca na mnogo načina, uključujući i primanje poreza na te transakcije. Kada su seljaci uzimali zajmove od Jevreja koji su pozajmljivali novac, morali su platiti kamate onome ko pozajmljuje i porez gospodaru. Seljaci su morali pozajmljivati novac za poljoprivredne poslove. Uprkos tome, videli su Jevreje koji su im davali novac kao pohlepne. Iako su gospodari bili ti koji su najviše profitirali od tih praksi, pozajmljivanja novca – što su zapravo radili tek poneki Jevreji (1-5% Jevreja, zavisno od područja) – bilo je još jedan od razloga koji je uvećavao mržnju prema Jevrejima, posebno u ruralnim sredinama.

4. Protokoli Sionskih mudraca

„Protokoli Sionskih mudraca“ je dokument koncipiran u 24 poglavlja ili „protokola“, koji je prezentovan kao zapisnik sa sastanka koji je održan u kasnom 19. veku. Na sastanku su bile vodeće jevrejske vođe, nazivani „Sionski mudraci“, koji su navodno kovali zaveru da zavladaju svetom. Zapravo, ceo taj dokument je falsifikat, napisan s namerom da prikaže Jevreje kao zaverenike protiv države, koji teže dominaciji. Protokoli su prvi put štampani u Rusiji 1903. godine, a zatim prevedeni na nekoliko jezika. Kroz ovaj falsifikat se želi prikazati kako su jevrejske vođe imale čitav niz planova, od kojih većina dolazi od starih antisemitskih verovanja, kao što je kvarenje morala među ne-jevrejskim svetom, planovi jevrejskih bankara da kontrolišu svetsku ekonomiju, jevrejski planovi da kontrolišu medije, i na kraju, planovi za uništenje civilizacije. Godine 1921. London Tajms predstavio je dokaze da je Protokol „loš plagijat“, većim delom prepisan iz francuske političke satire koja uopšte ne spominje Jevreje – dela Morisa Žolija „Dialogue in Hell Between Machiavelli and Montesquieu (Dijalog u paklu između Makijavelija i Monteskjea)“ iz 1864.

Dodatak 2 – materijal

Henri Ford (Henry Ford) (1863–1947) bio je američki industrijalista i osnivač Ford Motor kompanije. Godine 1918. kupio je u svom rodnom gradu lokalne novine „The Dearborn Independent“. Godinu dana kasnije počeo je da izdaje niz članaka koji su se odnosili na Jevreje u svim mogućim kontekstima, kao koren američkog i svetskog zla. Članci su tvrdili da Jevreji kontrolišu zalihe zlata, a time i američki novac, da su Jevreji odgovorni za krizu u poljoprivrednoj proizvodnji, za štrajkove i sve finansijske skandale. Čak ih je okrivio i za izazivanje incidenata masovnog nasilja. Članci iz spomenute serije, koji su izlazili u 91 broju nedeljnika, skupljeni su u četiri sveske pod naslovom „The International Jew“ (Međunarodni Jevrejin). Ford je takođe ponovno izdao i Protokole Sionskih mudraca u istim novinama.

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

Ričard Vagner (Richard Wagner) (1813–1883), svetski poznati kompozitor, objavio je 1850. godine, pod pseudonimom, esej naslova „Jevreji u muzici“ u nemačkim muzičkim novinama. Vagner je smatrao da su Jevreji nesposobni za autentičan umetnički izražaj, za stvaranje muzike, jer im nedostaje nacija i sopstvena kultura. Smatrao je da oni ne mogu pravilno govoriti evropske jezike i prikazuje ih kao ljude koji govore kao da „škripe, skviče, zuje i govore kroz nos“ i kao „nepodnošljivo zbrkane brbljivce“. Mnogi naučnici kasnije su tvrdili da je taj esej rezultat Vagnerove ljubomore nad uspesima jevrejskih kompozitora opera, kao što je Đakomo Mejerber (Giacomo Meyerbeer). Ipak, Vagner nikada nije promenio svoj stav. Zapravo, tekst eseja je objavljivan ponovno 1869. godine, u produženoj varijanti, s Vagnerovim pravim imenom na njemu. Tekst je takođe preveden na nekoliko jezika.

Rasizam prema Romima – Nekad i sada

Pregled:

Ova aktivnost suočava učenike s istorijskim i današnjim oblicima rasizma prema Romima. Ona pruža učenicima alate da identifikuju slučajeve rasizma prema Romimai da preduzmu akcije kako bi doprineli suprotstavljanju tom fenomenu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- poštovanje
- građanski duh
- samoeфикаsnost
- autonomne veštine učenja
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- veštine slušanja i opažanja
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1 i 2

Trajanje: 3 sata

Saveti za nastavnike:

Rasizam prema Romima je i dalje vrlo prisutan u Evropi i moguće je da mnogi učenici imaju predrasude i stereotipe o Romima. Ovu aktivnost je najbolje sprovesti nakon što su učenici bili uključeni u proces samorefleksije oko sopstvenih stereotipa i onih koji postoje u društvu uopšteno (kao što su one spomenute ranije u ovom poglavlju). Kroz ovu aktivnost, učenici će razumeti kako je društveni i politički kontekst doprinosa i kako nastavlja da doprinosi položaju Roma u društvu u kojem žive. To razumevanje može pomoći učenicima da se odmaknu od generalne tendencije okrivljavanja Roma što nisu „dobro integrisani“ u društvo u kojem žive. Posebno pažljivi nastavnici trebaju biti ako imaju učenike Rome, koje uključuju u ovu aktivnost. Od njih ne treba očekivati da znaju više o ovim temama od ostalih učenika ili da budu „ambasadori“ čitave etničke grupe.

Ova aktivnost fokusirana je na aspekte rasizma prema Romima koji su dosta uopšteni. Ipak, važno je da nastavnik podseti učenike da se iza brojeva uvek nalaze pojedinci, ljudi koji imaju porodice, živote, nade i snove, ljudi koji imaju dostojanstvo i svesnost, ljudi koji zaslužuju poštovanje, ne sažaljenje. Rasizam prema Romima odnosi se na predrasude koje drugi ljudi imaju o Romima, kao i na sistem ugnjetavanja koji se odvijao kroz drugu istoriju.

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

- ◆ Informativni članci o istoriji Roma koje je objavio Savet Evrope: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- ◆ Sudbina evropskih Roma i Sinta za vreme Holokausta: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ◆ Digitalni arhiv romske umetnosti i kulture: <https://www.romarchive.eu/en/>

Opis aktivnosti:

Prvi deo:

1. Nastavnik deli svakom učeniku jednu kopiju Dodatka 1 – Romi u Evropi. Nakon što pročitaju materijal, učenici rade u grupama od 4 do 5 članova i diskutuju o sledećim pitanjima:
 - a. Koji su (novi) aspekti romske istorije koje ste naučili iz ovog teksta?
 - b. Da li vas je nešto iznenadilo?
 - c. Navedite ostale relevantne aspekte romske istorije koje znate, a koji nisu bili uključeni u tekst?
2. Svaka grupa prezentuje glavne zaključke svoje diskusije. Zatim nastavnik pita učesnike da li znaju značenje pojma rasizam prema Romima. Nakon što je prikupio odgovore, nastavnik može prezentovati IHRA definiciju rasizma prema Romima ili prilagođenu verziju, ako je jezik IHRA definicije prekomplikovan za učenike. Definicija može biti prikazana na projektoru, napisana na tabli ili odštampana i data učenicima:

„Rasizam prema Romima/diskriminacija Roma se manifestuje kroz pojedinačno ispoljavanje ili postupke, kao i kroz institucionalne politike i prakse marginalizacije., isključivanja, fizičkog nasilja, obezvređivanja romske kulture i stilova života, te korišćenja govora mržnje usmerenog prema Romima kao i prema drugim pojedincima i grupama koji su tokom nacističke ere, kao i dan danas, percipirani, stigmatizovani ili progonjeni kao „cigani“. To dovodi do postupanja prema Romima kao prema nekoj navodno stranoj grupi i njihovog povezivanja sa nizom pogrdnih stereotipa i iskrivljenih slika što predstavlja specifičan oblik rasizma.“

Ako nastavnik odluči da koristi prilagođenu verziju, važno je da osigura da su oba aspekta uključena – individualni izrazi i činovi, kao i sistematski rasizam – institucionalizovane politike i prakse. Drugi važan aspekt je činjenica da je rasizam prema Romima usmerena prema pojedincima koji su Romi ili koji su samo „smatrani“ Romima, što znači da se ne moraju nužno identifikovati kao takvi, ali su tako definisani od strane društva.

Nastavnik raspravlja o definiciji s učenicima, kako bi osigurao da je oni razumeju i pita ih da li postoje delovi definicije koji im nisu jasni ili za koje je potrebno dodatno objašnjenje, zatim deli odštampanu verziju definicije.

3. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova i ponovo čitaju tekst u Dodatku 1, kako bi u njemu pronašli primere rasizma prema Romima i kako bi odgovorili na sledeća pitanja:
 - a. Koliko ste primera rasizma prema Romima pronašli u tekstu?
 - b. Objasnite zašto smatrate svaki od pronađenih primera rasizma prema Romima. Povežite sa definicijom, ako je potrebno.
4. Svaka grupa prezentuje glavne delove diskusije i nastavnik uključuje učenike u zajedničku raspravu, baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo lako ili teško pronaći primere rasizma prema Romima u tekstu?
 - b. Da li ste iznenađeni brojem/vrstom oblika rasizma prema Romima u prošlosti?
 - c. Da li ste znali (neke) od tih aspekata povezanih s istorijom Roma?
 - d. Koje dodatne aspekte biste želeli da naučite?

U odnosu na odgovore učenika, nastavnik može uključiti određene delove u drugi deo ove aktivnosti ili dodati više delova, uključujući i razgovor učenika sa stručnjacima. Ako pozovete istoričara da razgovara sa učenicima, bilo uživo ili onlajn, preporučljivo je da osoba bude romskog porekla (kako bi doprinela razbijanju navika isključivanja Roma i odabiru spoljnih govornika o njima) i da nastavnik održi pripremni sastanak sa stručnjakom, kako bi osigurao da prilagodi svoj jezik i sadržaj stepenu znanja i razumevanja svojih učenika.

Drugi deo:

5. Nastavnik koristi tehniku slagalice – zajednički način učenja. Razvrstava razred u tri grupe s jednakim brojem učenika u svakoj grupi. Svakoj daje po jedan tekst iz Dodatka 2 – A, B ili C. Svaki učenik u grupi A dobija kopiju teksta A, svaki učenik u grupi B dobija kopiju teksta B, svaki učenik u grupi C dobija kopiju teksta C. Nakon pojedinačnog čitanja teksta, učenici diskutuju u malim grupama kako bi bili sigurni da su svi razumeli tekst i da ga mogu prezentovati učenicima iz drugih grupa. Nastavnik daje dovoljno vremena za individualno čitanje i barem 5 minuta za diskusiju. Nakon diskusije, formiraju se mešovite grupe od tri člana, po jedna osoba iz sve tri grupe (A, B ili C). Svaki učenik prezentuje drugima svoj tekst.
6. Nastavnik uključuje učenike u proces refleksije zasnovan na sledećim pitanjima:
 - a. Da li ste već bili upoznati sa nekim od aspekata o kojima ste čitali i diskutovali? Koje?
 - b. Da li ste naučili nešto novo iz ove aktivnosti? Šta?
 - c. Šta vas je najviše iznenadilo od svega o čemu ste danas raspravljali?
 - d. Da li je nešto ostalo nejasno od svega o čemu ste čitali/slušali? Šta?
 - e. O kojim aspektima biste želeli da znate više? Zavisno od odgovora učenika, nastavnik može dati više informacija nakon aktivnosti ili uključiti učenike u proces istraživanja.

Treći deo:

7. Učenici rade u grupama od 3 do 4 članova i raspravljaju o današnjim oblicima rasizma prema Romima. Nastavnik može ponuditi učenicima listu kategorija, kako bi im pomogao da smisle konkretne primere. Te kategorije mogu da se baziraju na IHRA radnoj definiciji rasizma prema Romima:
 - iskrivljenje ili negiranje progona Roma ili genocida nad Romima.
 - veličanje genocida nad Romima.
 - podsticanje, opravdavanje i vršenje nasilja nad romskim zajednicama, njihovom imovinom i Romima pojedincima.
 - prisilnu i prinudnu sterilizaciju kao i drugo fizički i psihički nasilno postupanje prema Romima.
 - širenje i afirmisanje diskriminatornih stereotipa o Romima i protiv Roma i afirmisanje takvih stereotipa.
 - okrivljivanje Roma, koristeći govor mržnje, za stvarne ili izmišljene socijalne, političke, kulturne, ekonomske probleme i probleme javnog zdravlja.
 - stereotipizaciju Roma kao osoba koje se bave kriminalnim radnjama.
 - pogrdno korišćenje izraza „ciganin“.
 - odobravanje ili podsticanje mehanizama za isključivanje Roma na osnovu rasno diskriminišućih pretpostavki, kao što je isključivanje iz redovnih škola i institucionalnih procedura ili politika, što vodi ka segregaciji romskih zajednica.
 - donošenje politika bez pravnog osnova ili stvaranje uslova koji omogućuju proizvoljno ili diskriminišuće raseljavanje romskih zajednica i pojedinaca.
 - optuživanje Roma da su kolektivno odgovorni za stvarne ili izmišljene postupke pojedinih članova romskih zajednica.
 - širenje govora mržnje protiv romskih zajednica u bilo kom obliku, na primer u medijima, uključujući internet i društvene mreže.

8. Svaka grupa prezentuje jedan od primera o kojem su diskutovali i nastavnik pita učenike da li znaju za pojedince/institucije koje preduzimaju akciju protiv rasizma prema Romima koji su prikazani u primerima o kojima su čitali.
9. Učenici zatim rade u grupama i razmišljaju o načinima na koji se mogu suprotstaviti rasizmu prema Romima.
10. Svaka grupa prezentuje rezultate, a zatim ih nastavnik uključuje u završnu raspravu baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo teško doći do ideja kako se suprotstaviti rasizmu prema Romima?
 - b. Da li mislite da su neki načini efikasniji od drugih?
 - c. Zašto mislite da je rasizam prema Romima još uvek prevladava u našim društvima? Kada se raspravlja o ovom pitanju, nastavnici mogu pomoći učenicima da razmisle o dinamici moći (ko ima moć – zakonodavnu, ekonomsku, političku – u društvu i načinima na koje se stereotipi i predrasude prenose). Posebnu pažnju treba posvetiti tome da učenici ne upadnu u zamku da same Rome okrive za rasizam prema Romima. To se može desiti, posebno ako učenici imaju stereotipe i predrasude prema Romima.
 - d. Da li možete nešto da uradite lično da se suprotstave rasizmu prema Romima?
 - e. Da li možete nešto da uradite kao grupa da se suprotstave rasizmu prema Romima?

Nastavak:

- Učenici mogu istražiti kako je izvršen genocid nad Romima u drugim evropskim zemljama.
- Učenici mogu pokrenuti kampanju podizanja svesti o tome kako se suprotstaviti rasizmu prema Romima uopšte, ili konkretno, u vezi sa oblicima rasizma prisutnim u njihovim gradovima/regionima.
- Učenici mogu da napišu pismo javnim institucijama u svom gradu i zamole ih da preduzmu mere da spreče rasističke incidente protiv Roma ili doprinesu inkluziji Roma.
- Učenici se mogu uključiti u projekat usmeren na podizanje svesti o istoriji Roma, o zaboravljenim i veoma slabo istraženim delovima istorije o doprinosu Roma evropskim društvima.
- Učenici mogu da istraže načine na koje su Romi počeli da se organizuju- kulturno i politički - početkom 20. veka i načine na koje su te akcije (ili druge akcije, kao što je obezbeđivanje njihovog prava glasa) izazvale više rasizma prema Romima. Mogu se povući paralele sa rasizmom u SAD-u i zakonima o segregaciji koji su tamo nametnuti da bi se ograničio pristup Afroamerikanaca vlasti.
- Učenici mogu da istražuju lokalne, nacionalne ili međunarodne romske organizacije, podele svoje aktivnosti jedni sa drugima i istražuju načine da im pomognu.

Dodatak 1 – Romi u Evropi⁶

Romi se nekoliko vekova doseljavaju iz Indije u Evropu. Romski jezik pripada indoarijevskoj grupi jezika i bio je pod uticajem drugih jezika sa područja kroz koja su Romi prolazili tokom migracija. Razlog za ove migracije još nije sasvim jasan.

U Vlaškoj i Moldaviji (istorijski regioni koji su deo današnje Rumunije i Republike Moldavije) Romi su pet vekova bili robovi, služeći državi, pravoslavnoj crkvi i bojarima (vlasnicima, pripadnicima plemstva). U 19. veku javlja se pokret za ukidanje ropstva, pod uticajem evropskih revolucija, i ono je ukinuto, a Romi oslobođeni. Većina robovlasnika je dobila nadoknadu za oslobođenje robova, ali Romi nisu dobili nikakvu pomoć da se integrišu u društvo.

U srednjoj Evropi sudbinu Roma odredile su političke promene i ratovi sa Osmanskim carstvom. Romi su često bili primorani da žive na periferiji gradova ili su proterivani, iako su plaćali porez i borili se u vojsci. Španija je sprovodila politiku asimilacije, dok su Portugalija i kasnije Ujedinjeno Kraljevstvo deportovale Rome u Severnu i Južnu Ameriku. U drugoj polovini 19. veka Austrougarska monarhija je donosila sve više pravila koja su ograničavala Rome da zarađuju za život, uključujući i zabranu rada u određenim profesijama.

Vrlo rano u 20. veku, već 1920-ih, rasno motivisani policajci su proveravali Rome u Nemačkoj i Austriji. Nacistička propaganda doprinela je širenju već postojećih stereotipa i predrasuda. Godine 1936. stvorena je centralna agencija za borbu protiv „ciganskih problema“ u Beču. Nirnberški zakoni iz 1935. klasifikovali su Rome kao „manje vredne“ i oduzeli im nemačko državljanstvo. Slični zakoni doneti su i u drugim zemljama u Evropi. Nakon toga, Romi su deportovani u logore, slani na prinudni rad i dehumanizovani. Ubijani su u gudurama, šumama, ostavljani da umru u logorima poput onih u Transnistriji ili ugušeni u koncentracionim logorima, kao u Aušvicu. Tačan broj Roma koji su stradali u Holokaustu nije poznat, ali se procenjuje na najmanje 250.000 ljudi.

Rasizam prema Romima nije nestao sa završetkom Drugog svetskog rata. Posle njega nije bilo interesovanja javnosti za sudbinu Roma. Restitucija ili kompenzacija za patnje tokom progona i genocida za vreme Drugog svetskog rata, ako je uopšte i bilo, stigla je veoma kasno. Dugi niz godina Romi se nisu smatrali žrtvama genocida, posebno u komunističkim zemljama. Uprkos istoriji progona, diskriminacije i marginalizacije, Romi imaju bogato kulturno nasleđe – koje je deo evropske kulture i doprinelo je njenom razvoju.

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

Dodatak 2

A. Eugenika i rasističke teorije

Krajem 19. veka, teorije o rasnoj higijeni ili eugenika počele su se pojavljivati u intelektualnim zajednicama. Te teorije unapredile su ideju da kriminalna ponašanja, mentalne bolesti, alkoholizam, pa čak i siromaštvo nastaju zbog naslednih faktora. Pristalice eugenike nisu verovali da su ovi problemi rezultat faktora okoline (što se kasnije pokazalo). Nacisti su stvorili institut da bi proizveli „istraživanje“ (u stvarnosti, to nisu bila prava naučna istraživanja) za podršku rasnoj ideologiji. Zbog toga je institut koristio rasne kriterijume da bi definisao Rome i Sinte i svrstao ih u različite kategorije. Prema jednoj od nekoliko definicija koje je razvio institut, ako je osoba imala jednog pradedu koji je bio kategorisan kao „cigan“, ta osoba je klasifikovana kao „cigan mešane krvi“ sa „1/8 ciganske krvi“ i kao takva morala biti podvrgnuta represiji. Procenjuje se da je 500 Roma i Sinta sterilisano između 1933. i 1939. godine, a još 3.000 sterilisano do kraja rata.

B. Anti-romski zakoni

Genocidu je prethodio progon Roma. Na primer, 1899. godine policija nemačke pokrajine Bavarska, stvorila je Centralnu kancelariju za probleme Roma (nem. Zigeunerzentrale) da koordiniše policijske akcije protiv Roma u Minhenu i prikuplja informacije o Romima i Sintima u Bavarskoj. Godine 1933. neki Romi i Sinti su prisilno sterilisani po Zakonu o sprečavanju naslednih bolesti potomaka. U vezi sa Nirnberškim zakonima iz 1935. godine, Romima i Sintima je bilo zabranjeno da stupaju u brak sa „rasno čistim“ Nemcima. Godine 1938. osnovana je državna Centralna kancelarija za borbu protiv ciganskih nemira kako bi se centralizovali naponi za progon Roma koji su živeli u Trećem Rajhu. Iste godine, Dekretom o borbi protiv ciganske kuge naloženo je stvaranje nacionalne baze podataka svih Roma koji žive u Trećem Rajhu. Ova baza podataka je kasnije korišćena za prikupljanje svih Roma, koji su potom odvođeni na prinudni rad i koncentracione logore. Slični zakoni usvojeni su i u drugim evropskim zemljama.

C. Deportacije i ubistva Roma

Godine 1936. svi Romi iz Berlina su deportovani u Marzan, otvoreno polje koje se nalazi pored groblja i deponije otpadnih voda u Istočnom Berlinu. Kasnije su u drugim delovima Nemačke i obični građani i lokalna policija počeli da teraju Rome u gradske logore. Vremenom, kampovi su prerasli u logore za prinudni rad za Rome. Ovi logori predstavljaju prvu fazu na putu ka genocidu. Kada je počeo rat, nemački Romi i Sinti su deportovani u Poljsku i smešteni u jevrejska geta, radne logore i logore smrti. Aušvic je bio glavno mesto istrebljenja. Verovatno drugo po veličini mesto ubijanja Roma bio je logor Jasenovac, koji su stvorile vlasti Nezavisne Države Hrvatske, gde je ubijeno oko 16.000 Roma. Otprilike 25.000 Roma iz Rumunije deportovano je u Transnistriju i samo polovina njih je preživela. Teror i progon Roma, uključujući masovna streljanja, dešavali su se i u drugim zemljama. Procenjuje se da je tokom Drugog svetskog rata ubijeno najmanje 250.000 Roma. Mnogima koji su preživeli oduzete su ili uništene kuće i druga imovina.

Zakoni i prava

Antisemitski zakoni u evropskim državama

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je omogućiti učenicima da razumeju moć zakona, kroz učenje o antisemitskim zakonima koje je donosila nacistička Nemačka i druge fašističke zemlje, kao i kroz analizu današnjih zakona kako se suprotstaviti antisemitizmu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- odgovornost
- samoeфикаsnost
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- znanje i razumevanje sveta

Broj učesnika: 10-30 osoba

Resursi i materijali: Vremenski okvir antisemitskih zakona ili onlajn pristup za učenike da kreiraju sopstveni vremenski okvir.

Trajanje: Trajanje ove aktivnosti zavisi od dubine istraživačkog procesa i od toga da li će nastavnik dati učenicima gotove materijale ili će sami istraživati, procenjeno na 3-5 časova.

Saveti za nastavnike:

Nastavnik može da odluči kako će ove aktivnosti sprovesti u zavisnosti od interesovanja i kompetencija učenika. Ako vreme dozvoljava, učenici mogu sami da istražuju antisemitske zakone koji su doneti tokom Holokausta. Druga opcija je da nastavnici pripreme materijale kako bi ubrzali proces.

Opis aktivnosti:

Prvi deo

1. Nastavnik objašnjava da su tokom Holokausta prava Jevreja postepeno ograničavana u nekoliko evropskih država. U prvoj fazi, učenici treba da istraže ograničavanje prava Jevreja u nacističkoj Nemačkoj. Nastavnik može dati učenicima gotov vremenski okvir donošenja antisemitskih zakona⁷ ili ih može uključiti u proces istraživanja, koji će ih voditi kako bi sami otkrili te informacije. Ako nastavnik odabere drugu opciju, učenici mogu raditi u grupama od 4 do 5 članova i svaka grupa može istraživati zakone koji su donešeni u jednoj određenoj godini. Jednom kad naprave vremenski okvir, učenici rade u grupama i odgovaraju na sledeća pitanja:
 - a. Šta mislite, zašto su takvi zakoni donošeni?
 - b. Šta je nacistička Nemačka želela postići takvim zakonima? Da li su uspeali u tome?
 - c. Kako su ta ograničenja uticala na Jevreje?

⁷ Vremenski okvir USHMM o antisemitskom zakonodavstvu 1933-1939 može se koristiti kao referenca: <https://enciclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

- d. Koji je procenat Jevreja živeo u Nemačkoj pre rata?
 - e. Da li se neko suprotstavio tim zakonima? Zašto?
2. Grupe razmene svoje odgovore i sledi grupna diskusija, bazirana na sledećim pitanjima:
- a. Da li ste bili iznenađeni količinom antisemitskih zakona koji su doneti pre rata?
 - b. Da li ste znali koliki je procenat Jevreja živeo u Nemačkoj pre rata? Ako ne, da li vas je ta informacija iznenadila? Zašto?
 - c. Da li je bilo teško odgovoriti na ova pitanja? Na koja?
3. Nastavnik podseća učenike da su mišljenja važna, ali da moraju biti utemeljena na čvrstom znanju, posebno kad se radi o složenim pitanjima kao što su ova. Kada nemamo dovoljno informacija da odgovorimo na pitanja, najbolji odgovor je „Ne znam. Moram prikupiti više informacija, pre nego što budem imao mišljenje o tome.“

Drugi deo

4. Nastavnik informiše učenike da Nemačka nije bila jedina država koja je donela rasne zakone tokom 1930-ih. Nekoliko evropskih zemalja učinilo je isto. Štaviše, antisemitiski zakoni donošeni su u Evropi vekovima, a ne samo u 1930-im.
5. Nastavnik poziva učenike da istraže antisemitske zakone koji su donošeni u njihovoj zemlji ili u jednoj ili više zemalja po njihovom izboru, od kraja Prvog svetskog rata do kraja Drugog svetskog rata. Nastavnik može dati učenicima već pripremljeni vremenski okvir donošenja antisemitskih zakona ili ih može uključiti u proces istraživanja, kako bi sami otkrili te informacije. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi i sprovode istraživanje, kako bi odgovorili na sledeća pitanja:
- a. Šta mislite, zašto su takvi zakoni donošeni?
 - b. Koji je bio učinak takvih zakona?
 - c. Da li se neko tim zakonima suprotstavljao? Zašto?
6. Svaka grupa prezentuje šta je otkrila i prenosi utiske/refleksije. Nakon toga, nastavnik vodi raspravu baziranu na sledećim pitanjima:
- a. Da li zakoni važni? Zašto?
 - b. Da li obični građani mogu doprineti donošenju zakona? Kako?
 - c. Šta mislite, šta su evropska društva naučila iz Holokausta?
 - d. Šta mislite, zašto još trebaju da uče?

Treći deo:

7. U ovom delu, učenici se fokusiraju na to što su evropska društva naučila iz prošlosti i kako sprečiti da se takvi zakoni opet donesu. Nastavnik vodi učenike kroz istraživanje današnjeg zakonodavstva koje nudi zaštitu od nasilja, diskriminacije i neprijateljstva koji su motivisani antisemitizmom na evropskoj razini⁸ ili na nacionalnoj razini. Učenici rade u grupama i proučavaju jedan dokument po grupi, koji im je dodelio nastavnik, te pripremaju prezentacije za druge grupe, odgovarajući na sledeća pitanja:
 - a. Kojom temom se bavi dokument?
 - b. Koje specifične mere spominje, kako bi se suprotstavili antisemitizmu?
 - c. Ko mora sprovoditi te mere u praksi?
 - d. Kako je to vidljivo u nacionalnom zakonodavstvu u vašoj zemlji (u slučaju da se dokument odnosi na evropske zakone)?
 - e. Da li mislite da ti zakoni deluju? Zašto?
 - f. Da li bi neke druge mere trebale biti donesene da se spreči antisemitsko ponašanje? Ako da, na šta bi one trebale da se odnose?
8. Na kraju procesa, nakon što su sve grupe prezentovale svoje odgovore, nastavnik vodi refleksiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo lako ili teško analizirati dokumente? A odgovoriti na pitanja?
 - b. Da li vas je nešto iznenadilo? Šta?
 - c. Da li mislite da je važno da građani poznaju zakone koji se donose ili o kojima se raspravlja?
 - d. Da li znate kako građani mogu uticati na zakone na evropskom i nacionalnom nivou?

Nastavak:

- Učenici istražuju širi kontekst u kome su zakoni doneti i saznaju više o istoriji antisemitizma u Evropi i o antisemitskim zakonima pre Drugog svetskog rata.
- Studenti analiziraju antisemitske zakone iz perspektive pojedinca. Na primer, mogu da čitaju dnevnik⁹ i da uporede zapise u njemu sa datumima raznih antisemitskih zakona. Ova vežba im može pomoći da bolje razumeju uticaj zakona na pojedince.
- Ova lekcija može biti dobra polazna tačka za istraživačko učenje. Proces može početi pitanjem kao što je: Zašto se niko nije protivio antisemitskim zakonima? Zašto su nacističke i fašističke vlade izabrale Jevreje kao „žrtveno jagnje“?

⁸ Za listu aktivnosti EU za borbu protiv antisemitizma, uključujući zakonodavstvo, nastavnici mogu da konsultuju ovu stranicu: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism_en

⁹ Takvi dnevnik mogu biti:

Rumunija – časopis 1935-1944 Mihaila Sebastijana

Nemačka – Svedočiću. Dnevnik nacističkih godina 1933-1941 (tom 1) i 1942-1945 (tom 2) Viktora Klemperera

Italija – Si puo stampare Silvije Lombrozo

Ljudska prava nisu apstraktna

Pregled:

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

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- poštovanje
- građanski duh
- autonomne veštine učenja
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- veštine slušanja i opažanja
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Prilog 1

Trajanje: 3 sata, podeljeno u delove od po 1 sat, sa dva zadatka od pola sata između.

Saveti za nastavnike:

Ova aktivnost će pomoći učenicima da shvate da ljudska prava nisu apstraktna i podstaći ih da razmisle o konkretnim primerima koji naglašavaju kako ljudska prava i njihova kršenja izgledaju u praksi. Važno im je objasniti da svrha ove aktivnosti nije primena današnjih standarda na protekle periode, bez uzimanja u obzir konteksta u kojem su se dešavali prošli događaji. Štaviše, važno je razgovarati sa učenicima da kada pravimo takva poređenja, radimo ih iz konceptualne perspektive i ni pod kojim okolnostima to ne bi trebalo da bude poređenje patnje. Patnja je nešto veoma lično što nikada ne treba izražavati brojkama ili meriti.

Učešćem u ovoj aktivnosti učenici će bolje razumeti pojam ljudskog dostojanstva i činjenicu da su ljudi svuda i uvek, u svakom vremenu imali ljudsko dostojanstvo. Iako je savremeni okvir ljudskih prava stvoren tek nakon završetka Drugog svetskog rata, ljudi koji su živeli pre toga imali su ljudsko dostojanstvo, koje je u određenim situacijama poštovano, u drugim ne. Isto tako, ljudska prava nisu izmišljena posle Holokausta, ona su postojala i pre. Savremeni okvir ljudskih prava zasnovan je na prethodnim filozofskim, pravnim i političkim radovima.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik poziva učenike na diskusiju o ljudskim pravima i pita ih da podele šta znaju o tom konceptu. Odgovori učenika se prikupljaju na tabli ili u zajedničkom dokumentu. Ako je učenici do tad nisu spomenuli, nastavnik spominje u razgovoru činjenicu da su ljudska prava definisana kao niz minimalnih standarda koji dopušta ljudima da žive dostojanstven život. Koncepti minimalnih standarda i dostojanstva raspravljaju se, kako bi ih učenici stvarno razumeli.
2. Svaki učenik dobija kopiju sažetka Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima (Dodatak 1) Čitaju ga i podvlače ono pravo koje ih je zainteresovalo. Zatim se učenici raspoređuju u grupe prema ljudskom pravu koje su odabrali (grupa ne bi trebala biti veća od 4 do 5 učenika; ako više učenika odabere isto pravo, dozvoljeno je da dve ili više grupa obrađuju isto pravo tokom zadatka). U grupama, učenici odgovaraju na sledeća pitanja:
 - a. Zašto vam je to pravo zanimljivo?
 - b. Šta znate o tom pravu?
 - c. Šta biste dodatno želeli da o njemu saznate?
3. Svaka grupa iznosi zaključke diskusije i nastavnik deli neke opšte aspekte ljudskih prava koji su relevantni za razred – na primer, činjenica da su ljudska prava univerzalna, nedeljiva, međuzavisna i neotuđiva ili ključne vrednosti koje leže u srži ideje ljudskih prava.¹⁰ Nastavnik takođe može da podeli sa učenicima kako je savremeni okvir ljudskih prava osmišljen i razvijen kao reakcija međunarodne zajednice na zločine počinjene tokom Drugog svetskog rata.
4. Nastavnik objašnjava da su, uprkos činjenici da je savremeni okvir ljudskih prava stvoren nakon Holokausta, ljudi koji su živeli pre toga i dalje imali ljudsko dostojanstvo. Zadatak učenika je da pronađu konkretne radnje preduzete tokom Holokausta u vezi sa dva prava koja su im data. Učenici rade u grupama od 4 do 5 članova po grupi. Ljudska prava mogu biti dodeljena grupama na različite načine: nastavnik im može dodeliti pravo za koje su već pokazali interesovanje, zajedno sa drugim; prava se mogu dodeljivati nasumično; učenici mogu izabrati dva prava koja žele da ostvare. U idealnom slučaju, različite grupe ne bi trebalo da imaju ista prava. Ovaj zadatak se može uraditi kao grupni rad na času ili za domaći.
5. Nastavnik pre početka rada iznosi primer; može da izabere pravo da niko ne bude podvrgnut mučenju ili okrutnom, nehumanom ili ponižavajućem postupanju ili kažnjavanju i da razgovara sa učenicima o tome kako su Jevreji, Romi, osobe sa invaliditetom, LGBT osobe i pripadnici drugih grupa doživljavali premlaćivanja, surove medicinske eksperimente, prisilnu sterilizaciju, strašna ponižavanja i degradaciju, nedostatak adekvatne hrane i vode ili zdravstvene zaštite itd.

Drugi deo:

6. Svaka grupa prezentuje konkretne primere akcija protiv ljudskog dostojanstva tokom Holokausta koje su pronašli. Nakon svake prezentacije, ostale grupe imaju priliku da komentarišu ili da dodaju druge primere koji nisu spomenuti.
7. Nastavnik sprovodi završni proces koji se temelji na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo teško identifikovati primere aktivnosti protiv ljudskog dostojanstva? Zašto?
 - b. Šta mislite, zašto su nacisti i njihovi saradnici preduzimali toliko mera protiv ljudskog dostojanstva?

¹⁰ Nastavnici mogu da osveže svoje znanje čitajući Poglavlje 4 iz Compass-a – Priručnik za obrazovanje mladih o ljudskim pravima, koji je objavio Savet Evrope 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>

- c. Šta mislite, zašto je njima bilo tako lako da preduzmu te mere?
 - d. Da li mislite da su ljudi koji su živeli u to vreme razumeli važnost ljudskog dostojanstva?
 - e. Da li mislite da su ljudi koji su živeli u to vreme bili osnaženi da deluju za svoja ljudska prava ili prava drugih ljudi? Zašto?
 - f. Šta može osnažiti ljude da deluju za svoja prava? Nastavnik ili učenik sastavljaju listu ideja drugih učenika.
 - g. Na koje načine *Okvir ljudskih prava* može biti koristan u razumevanju određenih istorijskih događaja?
8. Učenici nastavljaju da rade u grupama, fokusirajući se na dva ljudska prava koja su dodeljena njihovoj grupi. Osmišljavaju konkretne mere kojima se ta prava promovisu i štite nakon Drugog svetskog rata i nakon prihvatanja Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima. Učenici se mogu osvrnuti na međunarodne konvencije i sporazume, nacionalne zakone i ustave, evropske ili nacionalne strategije, preporuke Saveta Evrope, itd.

Treći deo:

9. Svaka grupa prezentuje rezultate istraživanja.
10. Nastavnik pita učenike: „Da li verujete da su te mere bile uspešne u osiguravanju da svako može uživati svoja ljudska prava?“ Nakon diskusije, učenici ponovo rade u grupama i identifikuju konkretna kršenja ljudskih prava koja su dodeljena njihovoj grupi u današnje vreme, u njihovoj zemlji ili u drugom zemljama.
11. Svaka grupa prezentuje konkretne primere kršenja ljudskih prava koja su identifikovali. Nakon svake prezentacije, ostatak razreda može komentarisati i dodati primere, koji nisu već bili spomenuti.
12. Nastavnik pokreće diskusiju vodeći se sledećim pitanjima:
- a. Da li vam je bilo teško da identifikujete situacije kršenja ljudskih prava danas? Zašto?
 - b. Da li ste bili iznenađeni nekim od primera koje su drugi učenici podelili?
 - c. S obzirom na broj mehanizama za zaštitu ljudskih prava koji postoje, kao što su oni koje ste prezentovali ranije, zašto se ljudi i dalje susreću s kršenjima ljudskih prava?
 - d. Da li znate šta da uradite ukoliko su vaša prava ili prava drugih osoba prekršena?
 - e. Da li mislite da su ljudi svesni svojih prava? Ako ne, zašto?
 - f. Šta možemo uraditi da ih postanu više svesni?
 - g. Šta možemo naučiti iz Holokausta, a da nam pomogne da razvijemo i ojačamo poštovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava?
13. Važno je istaći da svrha aktivnosti nije da se upoređuje ljudska patnja. Kako bismo to osigurali, nastavnik može objasniti da je patnja nešto vrlo lično i da ona nikad ne sme biti upoređivana jer se ne može meriti ni prikazati brojkama. Tako ni ova aktivnost nema nameru trivijalizovati Holokaust upoređujući ga, na neselektivni način, sa situacijom diskriminacije koja se događa danas. Cilj aktivnosti je da se stekne uvid u koncepte ljudskog dostojanstva, te podsticanje na razmišljanje o konkretnim oblicima i mehanizmima za zaštitu ljudskih prava.

Nastavak:

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

- Istraživali različite kategorije ljudi tokom Holokausta: počiniocе, žrtve, pasivne posmatračе, spasioce, one koji su pružali otpor, iz perspektive ljudskih prava.
- Analizirali kako je nacistička Nemačka (ili druge fašističke vlade u Evropi) uklonila mehanizme zaštite ljudskih prava i kako bi razmišljali o važnosti ovih mehanizama danas, o tome šta bi se moglo dogoditi da ih nema.
- Razgovarali o drugim mehanizmima/zakonima koji bi trebalo da postoje za promovisanje i zaštitu ljudskih prava.
- Istraživali druge istorijske slučajeve kršenja ljudskih prava u širem obimu i pratili istorijski razvoj iz perspektive ljudskog dostojanstva (npr. ropstvo Afroamerikanaca u SAD, ropstvo Roma u Rumuniji, progon LGBT zajednica, uticaji kolonizacije na starosedelačko stanovništvo itd.).
- Odabrali neko ljudsko pravo i sproveli kampanju podizanja svesti ili dali doprinos već postojećim kampanjama ili aktivnostima.

Dodatak 1

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (sažetak)

Član 1 Pravo na slobodu i jednakost	Član 16 Pravo na brak i zasnivanje porodice
Član 2 Niko ne sme biti diskriminisan	Član 17 Pravo na posedovanje imovine
Član 3 Pravo na život, slobodu i bezbednost	Član 18. Pravo na slobodu misli, savesti i veroispovest
Član 4 Niko se ne sme držati u ropstvu ili potčinjenosti	Član 19. Pravo na slobodu mišljenja i izražavanja
Član 5 Niko se ne sme podvrgnuti mučenju ili ponižavajućem postupku ili kažnjavanju	Član 20 Pravo na slobodu mirnog okupljanja i udruživanja
Član 6 Pravo da se bude priznat kao pravni subjekt	Član 21 Pravo učestvovanja u upravljanju javnim poslovima svoje zemlje i sloboda glasanja
Član 7 Pravo na jednakost pred zakonom	Član 22 Pravo na socijalno osiguranje
Član 8 Pravo na delotvorni pravni lek pred nadležnim nacionalnim sudovima	Član 23 Pravo na slobodan izbor zaposlenja, na pravične uslove rada i angažovanje u sindikatu
Član 9 Niko ne sme biti proizvoljno uhapšen, pritvoren, niti proteran	Član 24 Pravo na odmor i razonodu
Član 10 Pravo na pravično javno suđenje	Član 25 Pravo na adekvatne životne uslove
Član 11 Pravo da se svako smatra nevinim dok se ne dokaže njegova krivica	Član 26 Pravo na obrazovanje
Član 12 Niko se ne sme izložiti proizvoljnom mešanju u privatni život, porodicu, stan ili prepisku, niti napadima na čast i ugled	Član 27 Pravo da se slobodno učestvuje u kulturnom životu zajednice
Član 13 Pravo na slobodu kretanja i izbor stanovanja u granicama pojedine države	Član 28 Pravo na društveni poredak u kojem prava i slobode iz ove Deklaracije mogu biti potpuno ostvareni
Član 14 Pravo da se traži i uživa u drugim zemljama azil od proganjanja	Član 29 Obaveze prema zajednici u kojoj je jedino moguće slobodan i pun razvitak ličnosti
Član 15 Pravo na državljanstvo i slobodu da ga promeni	Član 30 Nijedna odredba ove Deklaracije ne može se tumačiti kao pravo za ma koju državu, grupu ili lice da obavlja bilo koju delatnost usmerenu na rušenje prava i sloboda koji su u njoj sadržani.

U fokusu: pravo na državljanstvo

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je da pomogne učenicima da razumeju značaj prava na državljanstvo istraživanjem kako je državljanstvo bilo dodeljeno Jevrejima pa im zatim oduzimano, kroz čitavu istoriju, i koje su posledice tog oduzimanja.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje uključuje:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje demokracije, pravde, poštenja, ravnopravnosti i vladavine prava
- autonomne veštine učenja
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Pristup internetu

Trajanje: 2-3 sata

Saveti za nastavnike:

U ovoj aktivnosti učenici moraju sprovesti istraživanje u grupama. Uloga nastavnika je da osigura da se učenici osećaju ugodno dok rade u grupama i da znaju kako da sprovedu istraživanje na internetu. Ako je potrebno, nastavnik može predložiti listu veb-stranica koje učenici mogu koristiti. Ako informacije koje učenici pronađu na internetu nisu tačne, ako koriste izvore koji nisu pouzdani i slično, to može biti dobra prilika za nastavnika da sa učenicima raspravlja o važnosti kritičkog razmišljanja i pomogne im da dodatno razviju svoje kompetencije traženja pouzdanih izvora, da ih razlikuju od onih nepouzdatih i da ne uzimaju za ozbiljno sve što je objavljeno onlajn.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik informiše učenike da je tema kojom će se baviti pravo na državljanstvo. Raspravlja o tome šta to znači, a nastavnik može podeliti član 15. Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima: „Svako ima pravo na državljanstvo. Niko ne sme samovoljno biti lišen svoga državljanstva niti mu se sme uskratiti pravo na promenu državljanstva.“
2. Učenici su uključeni u proces istraživanja kako bi naučili kako je pravo na državljanstvo bilo dodeljeno Jevrejima i kako im je onda oduzeto, od strane Nemačke i drugih država u Evropi. Nastavnik može odabrati da učenicima dodeli države na koje se u istraživanju trebaju fokusirati ili im dati da sami odaberu države koje ih zanimaju. Učenici rade u manjim grupama tragajući za odgovorima na sledeća pitanja:
 - a. Kad su Jevreji dobili pravo na državljanstvo u državi koju istražujete?
 - b. Ako Jevreji ranije nisu imali pravo na državljanstvo kada i svi drugi građani, zbog čega je to bilo tako?
 - c. Šta je doprinelo da dobiju državljanstvo? Ovde možete uključiti intelektualne pokrete, socioekonomske aspekte i slično.

- d. Kada im je to pravo oduzeto? Zašto?
 - e. Na šta je uticalo oduzimanje prava na državljanstvo? Na koja druga prava je to uticalo?
3. Svaka grupa priprema prezentaciju s rezultatima istraživanja.
4. Nakon prezentacije, sledi završna diskusija:
- a. Da li je bilo teško pronaći odgovore na pitanja za grupni rad?
 - b. Kako ste saradivali u grupi?
 - c. Da li ste bili iznenađeni s nekim informacijama koje ste otkrili?
 - d. Da li vam je ovaj proces pomogao ojačati vaše razumevanje Holokausta? Kako?
 - e. Da li vam je proces pomogao da bolje razumete pravo na državljanstvo? Kako?
 - f. Imaju li danas svi to pravo?

Nastavak:

- Učenici mogu da pročitaju Izveštaj Ujedinjenih nacija o licima bez državljanstva i uporede ga sa situacijom širom sveta, kroz različite vekove ili sa situacijom u odabranom periodu u različitim delovima sveta.
- Odeljenje može da izučava Evropsku konvenciju o državljanstvu, potpisanu 1997. godine.
- Pravo na državljanstvo, zajedno sa pravima kao što je pravo na rad ili pravo na imovinu, može se proučavati u vezi sa istorijom rasizma prema Romima kako bi se identifikovao uticaj koji je uskraćivanje takvih prava imalo na Jevreje/Rome i o njihovim mogućnostima za integraciju u društva u kojima su živeli.

U fokusu: pravo na slobodu izražavanja

Pregled:

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

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- vrednovanje kulturne raznolikosti
- poštovanje
- veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije.

Broj učesnika: 10-30

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

Trajanje: 1 sat

Saveti za nastavnike:

S obzirom na kontekst u kojem podučavaju, nastavnici mogu izabrati i dati učenicima zadatak da pronađu informacije o događajima koji su im dodeljeni, pretražujući onlajn, ili im dati materijale sa opisima tih događaja.

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik zapisuje na tablu ili deli materijale s članom 19. Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima. Učenici dobijaju zadatak da u manjim grupama analiziraju član 19. i da identifikuju razloge zašto je važna sloboda izražavanja: „Svako ima pravo na slobodu mišljenja i izražavanja; to pravo uključuje slobodu zadržavanja mišljenja bez uplitanja i slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja putem bilo kojeg medija i bez obzira na granice.“
2. Svaka grupa dobija jedan događaj iz vremena nacističke Nemačke (ili iz neke druge fašističke zemlje u Evropi) povezan s slobodom izražavanja. Učenici treba da prouče taj događaj i rasprave:
 - a. Zašto su vlasti želele ljudima ograničiti slobodu izražavanja?
 - b. Koje su bile posledice tih događaja/zakona?

Slede primeri događaja iz Nemačke.

- Spaljivanje knjiga 1933.
- Zatvaranje političkih protivnika u koncentracione logore, počevši od 1933.
- Zakon o urednicima, 1933.
- Zakon o bioskopima, 1934.
- Zabrana slušanja stranih radio stanica, 1939.

3. Nakon grupnih prezentacija, sledi diskusija bazirana na sledećim pitanjima:
- Šta možemo naučiti iz ograničenja slobode izražavanja koje je nametala nacistička Nemačka?
 - Da li mislite da pravo na slobodu izražavanja znači da svako može reći šta god želi?
 - Da li mislite da postoje ili da bi trebala postojati ograničenja slobode izražavanja?
 - Da li znate za neko postojeće ograničenje slobode izražavanja?

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

4. Učenici rade u grupama i diskutuju o primerima kršenja prava na slobodu izražavanja u današnjoj Evropi. Svaka grupa prezentuje zaključke svog rada, a nastavnik vodi diskusiju sa sledećim pitanjima:
- Zašto je sloboda govora važna?
 - Šta bi se dogodilo danas kada bi vlasti ograničile slobodu govora?
 - Šta možemo mi, kao građani, uraditi kada postanemo svesni kršenja ljudskih prava?

Nastavak:

- Učenici mogu istraživati veze između propagande i slobode izražavanja, tokom Holokausta i u današnjoj Evropi.
- Učenici mogu istraživati temu teorija zavere, počevši od Protokola Sionskih mudraca do današnjih antisemitskih teorija zavere.

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

Kultura i komunikacije

Pravo na učestvovanje u kulturnom životu / Pravo na slobodu mišljenja, savesti i veroispovesti

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima da nauče više o ključnim događajima tokom Holokausta, koji su povezani s dva ljudska prava – pravom na učestvovanje u kulturnom životu zajednice i pravom na slobodu mišljenja, savesti i veroispovesti – i o konkretnim načinima kako se ta prava primenjuju/krše danas.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturne raznolikosti
- otvorenost prema kulturnoj različitosti i drugim verovanjima, pogledima na svet i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10 - 30

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

Trajanje: 1 sat

Saveti za nastavnike:

Ovu aktivnost je bolje sprovoditi kada učenici imaju predznanje o ljudskim pravima ili barem pristup Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima, posebno za deo gde moraju razmisliti o povezanosti između dva ljudska prava i u kojima diskutuju i druga prava.

Jedan od događaja opisanih u Dodatku 2 – Priča o „replikatoru iz Bjalistoka u Poljskoj” nije jako poznata. Nastavnici mogu pronaći više o događaju na veb-stranicama, gde takođe postoje i ideje za obrazovne aktivnosti: <https://kopisci.org.pl/en/copyists>.

Opis aktivnosti:

1. Učenici rade u manjim grupama, od 4 do 5 članova. Svaka grupa dobija materijal sa Dodatkom 1 i njihov zadatak je da rasprave konkretne načine kako ljudi uživaju ili bi mogli uživati ta prava danas. Drugim rečima, moraju razmisliti šta to pravo znači u praksi.
2. Svaka grupa prezentuje zaključke svoje rasprave. Ako je jedna grupa već raspravila određeni aspekt, druge grupe ga ne moraju ponavljati, nego samo dodati ako su raspravljali o nečemu što još nije spomenuto. Nakon prezentacije, nastavnik vodi diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Kako vi učestvujete u kulturnom životu zajednice?
 - b. Da li mislite da svako u vašoj zajednici, uključujući migrante i ljude koji pripadaju nedominantnim grupama, može potpuno uživati pravo učestvovanja u kulturnom životu zajednice? Zašto?
 - c. Da li znate za neko kršenje prava učestvovanja u kulturnom životu zajednice?
 - d. Da li mislite da je pravo učestvovanja u kulturnom životu zajednice ljudsko pravo?

- e. Da li mislite da možete uživati pravo slobode mišljenja, savesti i veroispovesti? Zašto?
 - f. Da li mislite da svi u vašoj zajednici, uključujući i migrante i ljude koje pripadaju nedominantnim grupama, mogu potpuno uživati pravo slobode mišljenja, savesti i veroispovesti? Zašto?
 - g. Da li znate za neko kršenje prava slobode mišljenja, savesti i veroispovesti?
 - h. Šta mislite, zašto je sloboda mišljenja, savesti i veroispovesti ljudsko pravo?
3. Učenici se vraćaju u svoje grupe i raspravljaju o događajima iz Dodatka 2.
- a. Šta mislite, zašto su sprovedene ove aktivnosti?
 - b. Da li znate neku drugu situaciju tokom Holokausta koja je ograničila ljudsku slobodu mišljenja i veroispovesti ili njihovo učestvovanje u kulturnom životu?
4. Svaka grupa prezentuje, a zatim nastavnik vodi diskusiju zasnovanu na sledećim pitanjima:
- a. Da li mislite da su događaji kao ovaj inspirisani članovima 18. i 27. Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima? Na koji način?
 - b. Na koji način su ta prava povezana s ostalim ljudskim pravima?
 - c. Šta možemo uraditi da svako može potpuno da uživa ta prava?

Nastavak:

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

Dodatak 1

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima

Član 18.

Svako ima pravo na slobodu misli, savesti i veroispovesti; ovo pravo uključuje slobodu promene veroispovesti ili uverenja i slobodu da čovek sam ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, manifestuje svoju veru ili uverenje podučavanjem, običajima, molitvom i obredom.

Članak 27.

1. Svako ima pravo da slobodno učestvuje u kulturnom životu zajednice, da uživa u umetnosti i da učestvuje u naučnom napretku i u dobrobiti koja otuda proističe.
2. Svako ima pravo na zaštitu moralnih i materijalnih interesa koji proističu iz svakog naučnog, književnog ili umetničkog dela čiji je on tvorac.

Dodatak 2 – Događaji za vreme Holokausta

Spaljivanje knjiga

Godine 1933. nacisti su sproveli kampanju ceremonijalnog spaljivanja knjiga koje su smatrane „nemačkim“. Institut za seksologiju, akademsku instituciju za istraživanje seksualnosti i zagovaranje prava homoseksualaca, 6. maja okupirali su mlade pristalice nacističkog režima, koji su nekoliko dana kasnije zapalili čitavu biblioteku Instituta. Nemački studenti su 10. maja sproveli kampanju širom zemlje koja je dovela do spaljivanja desetina hiljada knjiga iz biblioteka, sinagoga i privatnih kuća, od kojih su mnoge bila dela međunarodno priznatih autora.

Kristalna noć

U noći između 9. i 10. novembra 1938. nacisti su pokrenuli nasilje širom Nemačke, anektirajući Austriju i Sudetsku oblast (pre toga deo Češke). Hiljade sinagoga, jevrejskih institucija i groblja, kao i hiljade radnji su uništene, opljačkane, zapaljene ili oskrnavljene. Vatrogascima je naređeno da intervenišu samo kada je potrebno da spreče širenje vatre na druge objekte. Nemačke vlasti su za ove incidente okrivile Jevreje, naterale ih da plate štetu, čiste ulice i javno ih ponizile.

Replikatori

U Bjalistoku, u Poljskoj, nemački oficir je došao na ideju da eksploatiše grupu talentovanih jevrejskih slikara i natera ih da kopiraju dela čuvenih majstora. Kopije su slate nemačkim trgovcima umetninama koji su ih prodavali u Nemačkoj i drugim zemljama. Umetnici nisu imali izbora nego da se povinuju naređenjima, jer su živeli u getu i od toga su im zavisili životi. Nisu dobijali nikakvu nadoknadu za svoj rad niti povećan obrok. Vojnik zatočenike nije doživljavao kao umetnike, već kao besplatnu radnu snagu. Izaak Celnikier, jedini preživeli iz te grupe, koji u to vreme nije slikao, ali je pomagao u ateljeu, objasnio je da je umetnički studio u getu Bjalistoku radio skoro dve godine, od avgusta 1941. do 1943. Tokom 24 meseca grupa od 20 umetnika, verovatno radeći šest dana u nedelji, naslikala je hiljade dela koja su praktično ukradena.

Život pre i posle Holokausta

Nasleđe i praznina

Pregled:

Ova aktivnost pomoći će učenicima da shvate prazninu koja je ostala nakon Holokausta. Učenici će učiti o jevrejskom nasleđu u njihovom gradu i promišljati o uticaju Holokausta na pojedince, zajednice i budućnost društva.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturalne raznolikosti
- otvorenost prema drugima, različitim verovanjima, pogledima na svet i praksama
- tolerancija prema dvosmislenosti
- autonomne veštine učenja
- slušanje i opažanje bez osuđivanja
- veštine komuniciranja
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Pristup internetu

Trajanje: 3 sata, sa zadacima između sva tri dela

Saveti za nastavnike:

Mnogi učenici u Evropi nisu svesni jevrejskog nasleđa u svojim gradovima i možda nikada nisu upoznali Jevreja. U mnogim delovima Evrope, koje su imale brojne jevrejske zajednice, sada ih je vrlo malo ili uopšte nema potomaka jevrejskih zajednica. Kako učenici uče o Holokaustu, oni razmišljaju o Jevrejima u prošlosti, ali ova aktivnost će im pomoći da razumeju da genocid iz prošlosti ima uticaj na današnjicu i na budućnost sveta u kojem živimo. Ova aktivnost se sprovodi u tri dela. Na kraju prvog i drugog dela, učenici dobijaju zadatak. Zavisno od starosti i kompetencija učenika, svaka grupa radi svojim tempom. Za aktivnosti kao što su arhivsko istraživanje ili susret sa Jevrejskom zajednicom, nastavnik može pomoći učenicima da stupe u kontakt s relevantnim osobama.

Opis aktivnosti

Prvi deo:

1. Učenici rade u manjim grupama i istražuju broj Jevreja koji su živeli u raznim evropskim zemljama pre i posle Holokausta. Nastavnik može da navede zemlje koje želi da uključi u istraživanje ili da dozvoli učenicima da izaberu zemlje koje žele. Ukoliko učenici nemaju pristup Internetu, nastavnik može unapred pripremiti grafikone i podeliti ih učenicima. Zatim učenici istražuju broj Jevreja koji su živeli u njihovom gradu pre i posle Holokausta (ako u njihovom gradu nije bilo Jevreja, onda istražuju relevantan grad po izboru nastavnika ili samih učenika).
2. Nastavnik objašnjava učenicima da kada govorimo o tako visokim brojevima, obično ih je veoma teško vizualizovati i razumeti šta oni zapravo znače. Učenici imaju zadatak da smisle kako da bolje razumemo veličinu ovih brojeva. Učenici mogu predložiti da ih uporedimo (npr. broj Jevreja iz Poljske koji su stradali u Holokaustu sličan je broju stanovnika današnjeg Madrida), nacrtamo, izračunamo procenat, napravimo grafikone itd.
3. Nastavnik podseća učenike da je svaka osoba koja je ubijena imala porodicu, rođake, prijatelje, kolege, od kojih je većina takođe stradala. To znači da se brišu ne samo pojedinci, već i čitave zajednice, kao i mogućnost stvaranja novog života – dece i unuka. Nastavnik traži od učenika da izračunaju procenat Jevreja u njihovim gradovima pre rata i da izračunaju koliko bi Jevreja i danas tamo živelo, da je procenat isti.
4. Učenici rade u grupama i nastavljaju istraživanje jevrejskih zajednica u svom gradu. Sada se ne fokusiraju na brojke, već na doprinos Jevreja životu grada: biznis, umetnost, zgrade, obrazovanje, ličnosti, kulinarnostvo itd. Nastavnik daje učenicima da izaberu šta će istraživati, prema onome što je učenicima zanimljivo ili im može dodeliti temu za istraživanje jevrejskog nasleđa. Učenici su podsticani da upoznaju jevrejsku zajednicu, istražuju arhive, biblioteke, posećuju muzeje, intervjuišu istoričare itd.

Drugi deo:

5. Nastavnik poziva sve grupe da prezentuju rezultate svog istraživanja, a zatim vodi diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo lako ili teško pronaći informacije o jevrejskoj zajednici?
 - b. Da li ste znali za neke od tih aspekata? Ako ne, šta mislite, zašto je tako?
 - c. Da li je bilo nešto što vas je iznenadilo za vreme istraživanja?
 - d. Da li mislite da drugi građani koji žive u vašem gradu znaju za jevrejsko nasleđe? Zašto?
 - e. Šta mislite da možemo učiniti kako bi više ljudi saznalo za jevrejsko nasleđe vašeg grada?
6. Nastavnik poziva učenike da razmisle o činjenici da su ubistva pojedinaca, celih porodica i zajednica ostavile prazninu. Nastavnik pita učenike kako bi definisali tu prazninu te da razmisle kako nešto što ne postoji može biti predstavljeno ili „viđeno“. Učenici rade u grupama od 4 do 5 osoba i smišljaju definiciju praznine koja je nastala ubijanjem Jevreja.
7. Nakon svake grupne prezentacije, nastavnik učenicima daje zadatak da pojedinačno ili u malim grupama, kroz crtež, poeziju, pesmo, grafički rad, ili na neki drugi način pokušaju da predstavljaju prazninu koja je ostala nakon ubistva pojedinaca, porodica ili zajednica.

Treći deo:

8. Nastavnik poziva učenike da prezentuju svoje radove – da ih pokažu, pročitaju, izvedu i, ako je potrebno, daju više detalja i objašnjenje rada.
9. Nakon što su svi učenici/grupe prezentovale, nastavnik ih vodi kroz raspravu baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo teško predstaviti prazninu?
 - b. Kako ste odabrali medij kojim ste je predstavili (crtež, pesmu...)?
 - c. Kako ste odabrali sadržaj svog umetničkog dela?
 - d. Da li mislite da vaše umetničko delo poštuje ljudsko dostojanstvo? Na koji način?

Nastavak:

- Učenici mogu napraviti izložbu sa svojim predstavama praznine i organizovati diskusiju sa svojim vršnjacima
- Koristeći učenje zasnovano na projektima¹², učenici se mogu fokusirati na proučavanje specifičnih aspekata jevrejske zajednice u svom gradu, kao što su ljudi, pojedinci, životne priče, zakoni – diskriminatorni ili inkluzivni, značajne građevine, kvartovi, kulinarstvo, specifičnosti kulture i tradicije. Na primer, pri istraživanju učenici mogu koristiti arhive, intervjuisati relevantne ljude, pozvati predstavnike jevrejske zajednice u školu, napraviti grafičku novelu, izložbu fotografija, knjižicu itd.
- Učenici se mogu uključiti u aktivnosti koje doprinose očuvanju jevrejskog nasleđa, kao što su doprinos u čišćenju i održavanju jevrejskog groblja, pisanje peticije za obnovu sinagoge i drugih objekata, u saradnji sa Jevrejskom opštinom (ako postoji), organizovanje događaja koji bi obeležili Holokaust, događaja u znak sećanja na žrtve i preživle, događaja koji promovišu jevrejsku kulturu i tradiciju i slično.

¹² Za detalje pogledajte poglavlje Metodološka razmatranja.

Istraživanje jevrejske kulture

Pregled:

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

Kompetencije za demokratsku kulturu koje su uključene:

- vrednovanje kulturne raznolikosti
- otvorenost ka drugim kulturama i drugim verovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- tolerancija prema dvosmislenosti
- veština autonomnog učenja
- veština slušanja i posmatranja
- jezične, komunikacijske i višejezične veštine
- znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1; priprema za sastanak sa predstavnikom Jevrejske opštine

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

Saveti za nastavnike:

Najbolji način da naučite o različitim kulturama je upoznavanje i druženje sa ljudima koji se identifikuju kao pripadnici drugih kultura. Nažalost, Jevreja je ostalo vrlo malo u mnogim delovima Evrope. Međutim, iako malobrojne, u većini gradova jevrejske zajednice i dalje održavaju tradiciju i mogu pomoći učenicima da nauče istoriju Jevreja. Ukoliko sastanak uživo sa predstavnicima Jevrejske opštine nije moguć, može se organizovati onlajn sastanak sa predstavnicima jevrejske zajednice iz drugog grada ili čak druge zemlje.

Da bi učenike pripremio za susret, nastavnik će morati da predstavi određene aspekte jevrejske kulture i judaizma. On može da bira šta želi da istraži sa učenicima pre sastanka, u zavisnosti od njihovog znanja. Ova aktivnost sugerise jedan od najvećih jevrejskih praznika kao polaznu tačku. Možda učenici već znaju nešto o praznicima koji su opisani u Dodatku 1. U ovom slučaju nastavnik može izabrati neke druge aspekte jevrejske kulture. Možda učenici znaju vrlo malo o jevrejskoj kulturi i nastavnik će morati da objasni neke od aspekata pomenutih u dodatku – na primer, šta je jidiš. Da bi učenike uključio u ovu aktivnost, nastavnik ne mora da bude stručnjak za jevrejsku kulturu. Ako učenici postavljaju pitanja na koja nastavnik ne zna odgovor, razred može da diskutuje gde se mogu pronaći odgovori na ova pitanja i koje pouzdane izvore informacija koristiti. Nastavnik može pokazati fotografije ili video materijale koji opisuju praznike iz Priloga (praznici su predstavljeni hronološkim redom, prema jevrejskom kalendaru).

Kao i uvek, kada se raspravlja o opštim aspektima u vezi sa kulturom, važno je podsetiti učenike na različitost koja postoji unutar jevrejske kulture: nije svaki član jevrejske zajednice jednako posvećen religiji i tradiciji; neki običaji su specifični za određene delove sveta, a u drugim ih nema, itd.

Opis aktivnosti

Prvi deo:

1. Nastavnik informiše učenike da će biti uključeni u niz aktivnosti kako bi učili o jevrejskoj kulturi i da će na kraju svih aktivnosti individualno pisati esej. Svrha eseja nije ispitati učenike o informacijama koje su naučili, nego je to način da učenici dodatno promišljaju o naučenom, o tome šta bi još želeli znati i kako je taj proces uticao na njihove stavove. Učenici zapisuju beleške o tome šta su smatrali relevantnim tokom aktivnosti.
2. Nastavnik započinje pitanjem učenicima šta znaju o judaizmu, jevrejskoj kulturi i tradiciji, uz korišćenje mape uma ili neke druge kreativne metode.
3. Nakon toga, učenici rade u grupama. Svaka grupa ima zadatak proučiti jedan od praznika opisanih u Dodatku 1. Ako imaju pristup internetu, mogu i dodatno istražiti praznik kojim se bave i pripremiti prezentaciju za razred. Svaka grupa prezentuje praznik koji je proučavala. Ako druge grupe imaju pitanja, zapisuju ih i o njima će se diskutovati nakon prezentacija.
4. Nastavnik uključuje razred u raspravu baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li ste bili upoznati s nekima od ovih tradicija? S kojima?
 - b. Da li vas je nešto iznenadilo od svega što ste danas naučili?
 - c. Da li postoji nešto što je slično vašim kulturnim praksama?
 - d. Da li postoji li nešto šta niste razumeli? Šta?
 - e. Šta biste još želeli da znate o jevrejskoj kulturi?
5. Učenici su podstaknuti da zapišu pitanja koja imaju i da razmisle o ostalim stvarima koje bi hteli saznati o jevrejskoj kulturi kako bi se pripremili za susret s članom Jevrejske zajednice.

Drugi deo:

6. Susret s članom Jevrejske zajednice nastavnik je isplanirao unapred. Govornik može biti pozvan u školu ili učenici mogu posetiti Jevrejsku opštinu i slušati prezentaciju tamo. Oblik susreta može biti: prezentacija praćena pitanjima i odgovorima ili može početi direktno s pitanjima učenika. U tom slučaju govornik može dodati informacije koje nisu bile spomenute na kraju ili tokom diskusije. To može biti dobra prilika da se poseti sinagoga i nauči više o tome kako su se odvijale službe u sinagogi ili o različitim jevrejskim pokretima.
7. Na kraju susreta, nastavnik podseća učenike da napišu esej s refleksijama na jevrejsku kulturu. Svaki učenik će imati priliku da pročita svoj esej u sledećem delu aktivnosti.

Treći deo

8. Učenici čitaju svoj esej grupama od tri osobe. Nakon što je jedna osoba pročitala svoj esej, ostali daju svoje komentare. Ukoliko učenici nisu upoznati sa dobrom praksom davanja konstruktivnih komentara, nastavnik treba da podstakne učenike da se fokusiraju na pozitivne aspekte i da koriste formulacije kao što su:
 - a. Ono što čujem dok čitaš svoj esej je da...
 - b. Jedan od aspekata koji mi se zaista svideo je...
 - c. Shvatam da si htela/o da se fokusiraš na...? Da li sam u pravu?
 - d. Kada bi razvijala/o svoj esej dalje, mislim da bi moglo biti zanimljivo da dodaš više detalja o...
9. Nastavnik angažuje učenike u diskusiju koja se temelji na sledećim pitanjima:
 - a. Kakve je utiske na vas ostavilo učenje o jevrejskoj kulturi?
 - b. Koji vam je bio najzanimljiviji deo?
 - c. Šta biste još želeli da znate o jevrejskoj kulturi? Šta možete učiniti da saznate te informacije?
 - d. Šta mislite da bi se još trebalo učiti o jevrejskoj kulturi? Da li možete pomoći ostalima da to nauče?

Dodatak 1.

Šabat

Šabat označava sedmi dan u nedelji. To je dan posvećen opuštanju i duhovnosti, kada mislimo o svrsi i smislu sveta i svih ljudi u njemu. Kao što se Bog odmarao posle stvaranja sveta na sedmi dan, tako se i Jevreji sedmog dana odmaraju od rada. Mnogi Jevreji idu u sinagogu na Šabat. Šabat stiže svakog petka neposredno pre zalaska sunca što se obeležava ceremonijom paljenja sveća. Taj dan se provodi u krugu porodice kada se služe tradicionalna jela, zajedno se peva, uči i slavi. Jevrejski praznici traju od sumraka do sumraka, što znači da Šabat počinje u petak uveče i traje do subote uveče. Na Šabat se tradicionalno pozdravlja sa „Šabat šalom”, što znači „Spokojan Šabat”.

Roš Hašana

Roš Hašana je jevrejska Nova godina, koja se slavi prvog dana jevrejskog meseca Tišreja, što obično pada početkom ili sredinom septembra. Praznik traje dva dana. Zvuk šofara (tradicionalnog roga) je centralni deo službe Roš Hašana. U popodnevnom satima prvog dana u reku ili potok (vodu koja prirodno teče) bacaju se mrvice hleba, što ima značenje odbacivanja greha. Druge noći običaj je da se jede sveže voće što simbolizuje novi početak. Posebno se služe jabuke umočene u med da bi godina pred nama bila isto tako slatka. Najčešći način čestitanja Roš Hašana je „Šana Tova“ (Dobra godina) ili duža verzija „Šana Tova Umtuka“ (Želim vam dobru i slatku godinu).

Jom Kipur

Jom Kipur, ili Dan iskupljenja, smatra se najsvetijim od jevrejskih praznika. To je ozbiljan i tužan dan kada se razmišlja o životu i traži oprostaj, kada se pojedinac umesto svakodnevnici posvećuje vezi sa božanskim. Tog dana Jevreji poste i mole se u sinagogi. Veče Jom Kipura počinje tako što se tri puta ponavlja Kol Nidrei, čime se traži oprost za sve neispunjene zavete, kako bi Nova godina predstavljala nov početak. Ovaj dan se tretira kao prilika za ispravljanje grešaka, promenu stavova i ponašanja, i da se obezbedi bolji svet za sve. Jom Kipur se čestita sa „Neka vam je lak post“ ili sa tradicionalnim „Gmar čatima tova“ (Neka vam je dobra nova godina). Jom Kipur pada desetog dana nakon Roš Hašane (Jevrejske Nove godine).

Hanuka

Hanuka je praznik koji slavi pobedu Makabejaca (jevrejskih ratnika) nad kraljem Antiohom, koji je zabranio Jevrejima da praktikuju svoju veru. Osam dana i noći pale se sveće, pevaju pesme, darivaju se deca i jede se hrana sa uljem, čime se beleži najradosniji praznik Jevreja. Svake noći pali se jedna sveća u specijalnoj menori – svećnjaku sa mestima za devet sveća – po jednu za svaku noć i jednu pomoćnu sveću. Hanuka se slavi 25. dana meseca kislev (devetog meseca jevrejskog kalendara), koji obično pada krajem novembra ili sredinom decembra.

Pesah

Pesah je praznik koji slavi oslobođenje Jevreja iz ropstva u starom Egiptu. Proslava Pesaha je jedna od najvećih radosti i praznuje se osam dana. Posebnim jelom zvanim Seder, obeležava se prvo, a ponekad i drugo veče Pesaha. Najvažnija namirnica ovog praznika je maces - hleb koji se pravi bez kvasca, samo od brašna i vode. Maces je pljosnat i izgleda kao veliki kreker. To je podsećanje na hleb koji su Izraelci poneli sa sobom kada su slobodni krenuli iz Egipta. Kako legenda kaže, u žurbi da napuste Egipat Jevreji nisu stigli da sačekaju da kvasac u hlebu naraste. Pesah se praznuje u martu ili aprilu. Pesah je takođe praznik proleća.

Purim

Na Purim, Jevreji se sećaju priče o Esteri koja je spasila Jevreje iz Persije od uništenja u 5. veku pre nove ere. Haman, glavni savetnik kralja Asvira, ubedio je kralja da su Jevreji pretnja kraljevstvu. Kralj je Hamanu naivno verovao i dao mu moć da uništi Jevreje. Kraljeva žena Estera je bila Jevrejka, ali je svoje poreklo do tada krila od kralja. Kada je saznala za Amanovu zaveru, otkrila je mužu da je i ona Jevrejka i nagovorila ga da zaustavi Amanov plan. Purim se slavi u krugu porodice i prijatelja, uz slatkiše i peciva, razmenjujući poklone i dajući milostinju siromašnima. Purim je istovremeno i maskenbal, kada se deca oblače u kostime likova iz priče o Purimu. Purim se slavi 14. dana jevrejskog meseca Adara, koji obično pada u martu.

Istraživanje romske kulture

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je upoznati učenike s određenim aspektima romske kulture i osnažiti poštovanje i uvažavanje kulturnih raznolikosti.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje kulturne raznolikosti
- otvorenost drugim kulturama i drugim verovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- tolerancija prema dvosmislenosti
- autonomne veštine učenja
- veštine slušanja i opažanja
- jezičke, komunikacijske i višejezične veštine
- znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1 i 2, priprema sastanka s članom romske zajednice ili za posetu izložbi romske umetnosti, predstavi i slično.

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

Saveti za nastavnike:

Ova serija aktivnosti uključuje susret sa pripadnikom romske zajednice ili posetu romskoj kulturnoj manifestaciji. Govornik može biti pozvan u školu ili učenici mogu posetiti romsko udruženje i tamo poslušati prezentaciju. Ako nastavnik odluči da odvede učenike u posetu romskoj kulturnoj manifestaciji, važno je prethodno se detaljno upoznati sa sadržajem događaja. Posebno obratiti pažnju na to da li događaj zaista organizuju romski umetnici ili je u pitanju oblik kulturnog prisvajanja (pojam je definisan u Dodatku 2). Važan resurs koji nastavnici mogu da koriste da saznaju više o romskoj kulturi je RomArchive¹³, međunarodni digitalni arhiv za romsku kulturu i umetnost. Dok tradicionalni arhivi Rome često prikazuju na stereotipan način, RomArchive se fokusira na samozastupanje. Kroz sadržaj koji kreiraju sami Romi, RomArhiv je pouzdan izvor znanja koji vodi ka pojavi novih narativa, koji odražavaju različite identitete Roma.

Nažalost, mnogi ljudi u Evropi i dalje imaju različite stereotipe i predrasude prema Romima. One ih sprečavaju da se upuste u autentičan dijalog sa Romima. Aktivnosti koje se bave stereotipima i predrasadama, koje su predstavljene u prethodnom poglavlju ovog priručnika, mogu pomoći učenicima da prevaziđu neke od svojih stereotipa. Susret sa Romima koji mogu da predstave i razgovaraju o aspektima svoje kulture daje učenicima priliku da se uključe u interkulturalni dijalog i da razviju uvažavanje kulturnih razlika i poštovanje ljudskog dostojanstva.

Kao i uvek, kada se raspravlja o opštim aspektima kulture, važno je podsetiti učenike na različitosti koje postoje unutar romske kulture: ne pridržava se svaka osoba koja se identifikuje kao Rom iste kulturne prakse i verovanja, neke tradicije su specifične za određene delove sveta, a u drugima ih nema itd.

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

Opis aktivnosti

Prvi deo:

1. Nastavnik informiše učenike da će se uključiti u niz aktivnosti kako bi učili o romskoj kulturi.
2. Nastavnik započinje pitanjem šta učenici znaju o romskoj kulturi i istoriji. Može se kreirati mentalna mapa na tabli ili na zajedničkom papiru.
3. Nakon toga, učenici rade u grupama. Svaki učenik dobija Dodatak 1 sa zadatkom da pročita tekst i odgovori na pitanja. Učenici mogu tražiti odgovore na internetu, ako ih ne znaju. Nakon što učenici rasprave o tekstu i pitanjima u malim grupama, pozvani su da podele svoje odgovore s celim razredom. Ako postoje četiri grupe, svaka grupa može podeliti odgovore na dva od osam pitanja, kako bi pokrili sva pitanja i kako se ne bi ponavljali.
4. Nastavnik uključuje razred u diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - Da li ste znali neke od stvari o kojima smo danas diskutovali? Koje?
 - Da li vas je nešto iznenadilo od toga što ste naučili?
 - Da li ima nešto što niste razumeli? Šta?
 - Šta biste još želeli znati o romskoj kulturi?
5. Sledeći deo sastoji se od:
 - Susreta s članom romske zajednice - nastavnik može da podstakne učenike da zapišu stvari koje bi želeli da saznaju o romskoj kulturi i da ih formulišu kao pitanja za člana romske zajednice prilikom susreta
 - Poseta izložbi romske umetnosti, poseta romskom kulturnom događaju, itd. Nastavnik može zapisati šta su učenici rekli da žele da saznaju i pripremiti informacije kako bi ih raspravio s njima u trećem delu aktivnosti

Drugi deo:

6. Susret s članom romske zajednice nastavnik je pažljivo pripremio. Format susreta može biti: prezentacija nakon koje slede pitanja i odgovori ili može početi direktno s pitanjima učenika. U tom slučaju govornik može da doda informacije koje do tada nisu spomenute u razgovoru na kraju ili tokom diskusije.
7. Na kraju susreta, nastavnik daje učenicima dva zadatka koja moraju da završe do sledećeg susreta:
 - Da pročitaju Dodatak 2 i podvuku aspekte o kojima bi želeli da diskutuju tokom sledećeg dela aktivnosti
 - Da istraže kulturne događaje u svom gradu/državi – pozorište, muziku, izložbe, muzeje, događaje koje organizuje romska zajednica itd.

Treći deo:

8. Nastavnik uključuje učenike u završnu raspravu susreta (pitanja su napisana tako da referišu na susret s članom romske zajednice, ali mogu biti prilagođena, zavisno od konkretne aktivnosti koju su učenici odradili):
 - a. Kako ste se osećali tokom susreta s [dodati ime osobe]?
 - b. Koja je najzanimljivija stvar koju ste naučili?
 - c. Da li vas je nešto iznenenadilo tokom tog susreta?
 - d. O kom delu intervjua s Mihaelom Dragan biste željeli da raspravljate?
 - e. Da li je njen pogled na romsku kulturu sličan onom [dodati ime osobe]? Na koji način?
 - f. Da li se vaše razumevanje romske zajednice promenilo nakon ove aktivnosti? Kako?

9. Nastavnik pita učenike da predstave romske kulturalne događaje/institucije koje su otkrili tokom svog istraživanja. Nakon što su svi podelili svoje odgovore, bez ponavljanja onog što je već rečeno, nastavnik uključuje učenike u refleksiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Koji vam je najzanimljiviji događaj od svih prezentovanih?
 - b. Da li su te događaje organizovali Romi ili je u pitanju oblik kulturalnog prisvajanja?
 - c. Da li ste ranije prisustvovali nekom događaju posvećenom Romima i romskoj kulturi?
 - d. Razmislite koliko će na vaše stavove uticati ukoliko u budućnosti budete više posećivali romske kulturalne događaje?
 - e. Šta biste još želeli da znate o romskoj kulturi? Šta možete da učinite da biste saznali te informacije?
 - f. Šta mislite, ko bi još trebao da uči o romskoj kulturi? Možete li im pomoći da nauče?

Dodatak 1 – Romski Kongres¹⁴

Tokom 1960-ih, romski pokret na međunarodnom planu počinje da se aktivira. Godine 1971. u Londonu je održan prvi Svetski kongres Roma. Tad su se okupili učesnici iz 14 zemalja. Oni su otputovali na ovaj jedinstveni događaj da afirmišu svoj zajednički etnički identitet. Pre rata, 1931. godine, na kongresu u Bukureštu preduzeti su privremeni koraci. Romska zastava je usvojena na Kongresu 1971. godine, kao i romska himna „Ďelem, Ďelem“. Zastava se sastoji od zelene i plave pozadine (predstavlja nebo i zemlju) i šesnaestokrake crvene čakre (simbolišući tradiciju putovanja Roma). U pesmi se pominje nomadska tradicija Roma, kao i progon i stradanje tokom Drugog svetskog rata. Moto „Opre Roma!“ postao je politička parola romskog pokreta i njegove borbe za socijalnu pravdu i jednakost. Među aspektima o kojima se raspravljalo na Kongresu bila je i potreba da se prekine upotreba reči „cigani“ koja označava vekove ponižavanja, marginalizacije i ekskluzije. Upotreba reči „Rom“ treba da zameni tu pogrešnu i pogrdnu reč. Od tada je održano devet kongresa Roma u raznim delovima sveta.

1. Šta znači „pogrdan naziv“ za manjinsku grupu?
2. Šta znači reč Rom na romskom jeziku?
3. Koje reči iz romskog jezika poznajete?
4. Šta znači „Opre Roma“?
5. Koje su reči romske himne?
6. Zašto je odana počast Indiji na romskoj zastavi?
7. Kada se slavi Međunarodni dan Roma? Zašto je izabran taj dan?

¹⁴ Ovaj tekst je zasnovan na podacima Saveta Evrope o Romima: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> i na tekstu koji je napisao Grattan Pukon kao Harvard FXB gostujući pisac: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>

Dodatak 2 – Intervju s Mihaelom Dragan¹⁵

Šta smatrate najvažnijim aspektom romske kulture?

Romska kultura je raznolika, kao i mi Romi. Mnogi misle da je romska kultura tradicionalna, folklorna, da se radi o plesu u šarenoj odeći i uz veselu muziku, a ustvari je mnogo složenija. Romska kultura je takođe savremena, moderna, futuristička i vizionarska, to je kultura koja se stalno razvija.

Romska kultura je usko povezana sa našim identitetom i istorijom ugnjetavanja. Iz tog razloga ona govori o našim iskustvima ili našoj borbi protiv rasizma. Tokom istorije, romska kultura je inspirisala dominantnu kulturu u zemljama u kojima postoje Romi. Nažalost, njihov doprinos se retko prepoznaje i/ili preuzima od većinske kulture ili se prikazuje na stereotipni način, sveden na ono što se smatra „romskom tradicijom“ ili klišeima o Romima.

Šta je Romima omogućilo da zadrže svoju kulturu uprkos predrasudama, rasizmu, isključenosti i pogromima koji su bili – a donekle i dalje – prisutni u Evropi?

Mislim da nas je ta kultura održala otpornima. Odupirali smo se i nastavili da opstajemo, jer se u našoj kulturi može naći mnogo radosti i ljubavi za život. Volimo našu kulturu, volimo da slavimo i da se okupljamo. Cela zajednica je naša šira porodica i sve delimo. Uprkos činjenici da u našim zajednicama postoji hijerarhija, pa čak i nepravda, suština naše kulture je uvek bila da se držimo zajedno. Čak i svoje svađe izražavamo kroz kulturu. Sve navedeno, po mom mišljenju, razlog je opstanka romske kulture. Uprkos svim ugnjetavanjima sa kojima smo se suočili, mi smo i dalje ovde. Ponosni smo na kulturu koja definiše naš identitet.

Postoji mnogo različitosti unutar romske zajednice, možete li nam pomoći da to razumemo?

Mnogo je različitosti jer smo različite grupe, u zavisnosti od zanata kojima su se naši preci bavili u prošlosti, a neki od naših ljudi se njima bave i danas. Mi smo kovači, zlatari i srebrari, muzičari, prodavci cveća, dreseri medveda, proizvođači kašika, kaldera i tako dalje. Govorimo različitim dijalektima romskog jezika, u zavisnosti od grupe kojoj pripadamo ili čak i od načina na koji se tradicionalno romsko odevanje može razlikovati od jedne zajednice do druge. Nisu svi Romi obučeni u tradicionalnu odeću i ne govore svi romski jezik. Uprkos tome, svi se identifikuju kao Romi.

Stvorili ste novi žanr, koji se zove romski futurizam. Molimo vas da podelite sa nama šta to znači i kako se izražava.

Romski futurizam je kulturni koncept koji sam razvila 2018. godine kada sam shvatila da ne postoji romska umetnost koja nas oslikava u budućnosti, da u romskoj umetnosti nema naučne fantastike. Radila sam na ovom novom žanru celo leto u rezidenciji u Hong Kongu i ovako ga definišem: romski futurizam stvara interakciju između romske kulture i tehnologije i veštičarenja. Kombinuje elemente naučne fantastike, romske istorije, mašte, romske subjektivnosti, magijskog realizma, kreativnih tehnologija sa magijskim praksama i ritualima lečenja.

Romski futurizam posmatra romsku istoriju iz perspektive koja uključuje isceljenje od bola i transgeneracijske patnje koje su nam generacijski prenosili naši preci, žrtve ropstva i Holokausta. Romski futurizam izražavam u različitim oblicima umetnosti koje stvaram, kao što su pozorišna predstava „Romacene: Age of Vitches“, eksperimentalni film „Budućnost je sigurno mesto skriveno u mojim pletenicama“ i muzički album „Technoveštice“, koji je nastao u saradnji sa umetnikom Nikom G.

¹⁵ Mihaela Dragan je multidisciplinarna umetnica, dramaturškinja, glumica i suosnivačica Giuvlipen Theatre Company, prve nezavisne romske feminističke pozorišne kuće u Rumuniji.

Šta oni koji nisu Romi mogu učiniti da doprinesu razumevanju i promociji romske kulture?

Nažalost, postoji mnogo stereotipnih umetničkih proizvoda o romskoj kulturi i ljudi moraju da prestanu da ih konzumiraju. Ljudi mogu biti proaktivniji u učenju o romskoj kulturi, mimo stereotipa i sa razumevanjem da niko nema pravo da prisvaja* našu kulturu. Oni koji nisu Romi, a koji rade u umetnosti i kulturi i koji su na poziciji moći mogu i moraju dati prostor i vidljivost romskim umetnicima da promovišu savremenu romsku umetnost.

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

Žrtve, preživeli i oni koji su pružali otpor

Lične priče – Početna tačka za razumevanje istorije

Lične priče pomažu učenicima da razumeju istoriju iz ljudske perspektive, više nego iz političke, društvene, kulturne ili verske. Korišćenje svedočanstava u nastavi nije samo moćan način da se sećate preživelih i žrtava Holokausta, već i da se razvije empatija i dublje razumevanje uticaja ovih nepravdanih i nehumanih aktivnosti na učenike. U proučavanju istorije, svedočanstva se obično uključuju na kraju obrazovnog procesa, kako bi se dopunilo ono što je naučeno iz knjiga, arhiva i drugih izvora. Pristup predstavljen u ovom Priručniku sugerise proces koji funkcioniše obrnuto: učenici počinju sa ličnom pričom, a zatim sprovode istraživanje kako bi razumeli opšti društveni i istorijski kontekst u kojem se priča odvija.

U ovom odlomku su predstavljene dve priče o ljudima koji su preživeli stradanja u Drugom svetskom ratu. Jedna je priča o Jevrejki, a druga o Romu. Počevši od ovih priča, učenici istražuju lokalni kontekst. Isti pristup nastavnik može koristiti i sa nekim drugim pričama, u zavisnosti od interesovanja učenika. Na primer, nastavnik može da izabere priču iz zemlje u kojoj učenici žive ili iz drugih evropskih zemalja. Ako je nastavnik uključen u međunarodnu saradnju¹⁶ sa nastavnicima iz druge zemlje, može izabrati priču iz te zemlje. Nastavnik čak može pitati učenike koju priču žele da uče ili iz koje zemlje.

ASJA RABERMAN (ASSIA RABERMAN)¹⁷

Pregled:

U ovoj aktivnosti učenici će istražiti način na koji se Holokaust odvijao u određenom delu Evrope, počevši od svedočanstva preživelih Holokausta.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje o sebi
- znanje i kritičko razumevanje istorije.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Materijal s pričom Asje Raberman (Assia Raberman), jedan za svakog učenika; pristup internetu

Trajanje: 2 sata

Saveti za nastavnike:

Cilj ove aktivnosti je svedočenje preživele Holokausta, koje može imati snažan uticaj na učenike. Nastavnik mora da obrati posebnu pažnju na emotivno stanje učenika. Ova aktivnost je dobra prilika da se pomogne učenicima da razumeju veze između ličnih priča i opšte istorije. Učenje samo činjenica i brojki ne može dovesti

¹⁶ Knjižica o nacionalnoj i međunarodnoj saradnji među edukatorima o Holokaustu i ljudskim pravima dostupna je na: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

¹⁷ Ovaj tekst je sastavljen od snimljenih svedočenja koja je Asija Raberman dala na TOLI seminarima u raznim evropskim zemljama.

do empatičnog razumevanja prošlosti. Istovremeno, učenje o ličnim pričama bez poznavanja opšteg konteksta može dovesti do ograničenog ili iskrivljenog razumevanja prošlosti.

Opis aktivnosti:

Učenici dobijaju materijal sa pričom Asje Raberman. Čitaju priču, a zatim se u manjim grupama (4-5 osoba) uključuju u dva procesa. Prvo istražuju kontekst priče Asje Raberman, a zatim razmišljaju o njenoj priči.

1. Istraživanje Asjinog konteksta:

- a. Kakav je bio život u Mizoču i Rivni pre rata?
- b. Koji istorijski događaji su relevantni za taj deo Evrope tokom rata?
- c. Koje mere su preduzete protiv Jevreja u Mizoču i Rivni i kada su one preduzete?
- d. Kako su te mere uticale na Asju?

Sve grupe prezentuju svoje odgovore, a zatim ceo razred o njima raspravlja.

2. Učenici razgovaraju o Asjinoj priči, bazirano na sledećim pitanjima:

- a. Šta mislite, kako se Asja osećala kada su je sve njene kolege ignorisale?
- b. Zašto su je ignorisali?
- c. Kako su se Asjini roditelji osećali kada su odlučili da je predaju porodici Gabor?
- d. Zašto je pekar odlučio da pomogne Asji?
- e. Kako se Asja osećala dok je bila sakrivena u ormaru i čula reči ukrajinskih kolaboracionista?
- f. Zašto je porodica Gabor odlučila da pomogne Asji?
- g. Zašto su Asja i njen brat odlučili da se presele u Palestinu?

3. Učenici u grupama prezentuju svoje refleksije, a zatim nastavnik vodi diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:

- a. Šta ste pomoću ove aktivnosti naučili o Holokaustu?
- b. Šta ste pomoću ove aktivnosti naučili o ljudima?
- c. Koja ljudska prava/prava deteta su bila prekršena u Asjinoj priči?
- d. Šta možemo da naučimo iz ličnih priča, a ne možemo iz akademskih istorijskih knjiga? Šta možemo da naučimo iz akademskih istorijskih knjiga, a ne možemo iz ličnih priča?

Nastavak:

- Učenici mogu pogledati snimak Asjinog svedočanstva: <https://youtu.be/lPopK4ehzGE>
- Učenici mogu napraviti prezentaciju o Holokaustu na području Mizoča i o Asjinoj priči.
- Projekti suradnje mogu biti razvijeni među nastavnicima iz raznih zemalja i nastavnicima iz Mizoča. U tim projektima, učenici iz jedne zemlje mogu proučavati priče o preživelim iz druge zemlje i razmeniti naučeno sa svojim vršnjacima iz regije.

Priča O Asji Raberman

Asja je imala 11 godina kada su nacisti stigli u Mizoč (danas u Ukrajini), njen rodni grad. Živela je sa majkom, koja je bila farmaceut, sa ocem, koji je bio inženjer agronomije, i sa bratom koji je studirao na Univerzitetu.

Odrasla je u liberalnoj i otvorenoj porodici, sa „puno ljubavi, obrazovanja, humanističkih vrednosti: davati, razumeti, lepo se ponašati i razmišljati o tuđim osećanjima. Da nikada ne uzimaju zdravo za gotovo da su u pravu (...) da ne krive druge.“ Njena porodica je bila jevrejska, ali nije sledila običaje košer ishrane i bila je asimilovana u poljsku kulturu.

Asja je bila veoma popularna devojka u školi, imala je mnogo prijatelja. Tako je bilo sve do kraja juna 1939. godine, kada su jevrejskom zajednicom počele da se šire glasine da će se nešto dogoditi. Od tada su je sve kolege ignorisale.

Njeni roditelji su odlučili da sakriju Asju u katoličku porodicu. Marija i Džozef Gabor bili su prijatelji Asjinih roditelja i mnogo su je voleli. Nisu imali dece i ponudili su da je prime i odgajaju kao svoju ćerku. Asja je 10. oktobra 1942. trebalo da se preseli u porodicu Gabor, 18 kilometara od rodnog grada, ali nije htela da sledi odluku roditelja. Želela je da ostane sa njima što je duže moguće. Kada su Gaborovi došli da je spasu, iako je imala spreman prtljag, Asja je odlučila da ostane sa roditeljima. Plakala je i vrištala i nisu mogli da je ubede da ode. Ipak, njena majka je Mariji Gabor dala jedan od njenih kofera „u slučaju da se predomisli...”.

Dva dana kasnije, u getu u kome su živeli ona i njeni roditelji, počela je „operacija čišćenja“. „Ne možemo biti nas troje zajedno. Moraćeš da bežiš“, rekla joj je majka. Na sreću, njihova kuća je bila na ivici geta. Preko puta, gde je počinjao „arijevski deo“, živela je porodica pekara koji su se družili sa Asjinom porodicom. Roditelji su joj rekli da pobegne kod njih i ona je to uradila. Kada je pretrčala put, začula je glasne pucnjeve iza sebe. Odmah joj je pala na pamet ideja da su njeni roditelji ubijeni, ali je bila dovoljno jaka da se ne osvrne.

Samo nekoliko minuta nakon što je ušla u kuću pekara, neko je pokucao na vrata. Pekar je sakrio Asju u orman i otvorio ulazna vrata. Bio je to ukrajinski saradnik, koji je bio pijan i došao da proslavi dolazak nacista u Mizoč. Iz ormana je Asja čula čoveka kako kaže: „Konačno, ovde ubijaju Jevreje i veoma sam srećan zbog toga. Daj mi votke, da popijemo jer su konačno došli u Mizoč da pobiju Jevreje.“ Onda je otišao govoreći da ima mnogo posla, da mora da pobije sve Jevreje.

Nesiguran šta će biti njegov sledeći potez, pekar je sakrio Asju u magacinu. Stavio je u praznu kutiju koja je stajala na vrhu dve druge kutije, oko 2 metra iznad zemlje. Dao joj je hleba i rekao joj da mirno leži dok se on ne vrati po nju. Asja se priseća da je pomislila: „Šta god da se desi, dogodi se“. Čuli su se glasovi mladih ljudi koji su izbačeni iz svojih kuća i morali su da idu na pijacu, a zatim u klisure (...) u Sosonki (šuma blizu Rivna). „Obično smo leti išli tamo na piknik sa porodicom.“ Ležala je u boksu više od 48 sati i ponavljala molitvu koju je naučila od majka na hebrejskom, iako je nije razumela: „Jedan Bog za sve nas. Molim vas pomozite.”

Iz kutije je čula glasove ljudi koje su vodili u jaruge: „Čula sam ljude, čak sam prepoznala i glas jedne devojčice. ‘Nemoj me ubiti. Želim da živim. Pusti me da živim. Želim da živim.’“ Čak i sada, posle toliko godina, Asja i dalje ponekad čuje, noću, kada ne može da zaspi, „Molim te, nemoj me ubiti!“. Pored zvukova, Asja se seća i mirisa. „Osećam miris vatre. Tela koja su spaljena. To je poseban miris. Ne mogu to objasniti.“ Nakon nekoliko godina Asja je otkrila da su, dok se ona skrivala u kutiji, neki ljudi iz očajja radije zapalili sopstvene kuće umesto da dozvole da im decu muče i na kraju streljaju i bace u jarugu. Čitave porodice dočekale su smrt u plamenu sopstvenog doma.

Dva dana kasnije, pekar je došao po nju. Pomogao joj je da izađe iz grada i pokazao joj da ide u pravcu Buderaza, gde je živela porodica Gabor. Iako je imala samo 11 godina, tokom noći uspela je sama da prepešači 18 kilometara i konačno stigla na odredište koje je trebalo da postane njen novi dom. Priča koju su izmislili da bi je sakrili, u slučaju da Gestapo dođe da pita, bila je da je Asja bilo Marijino kumče čiji je otac bio poljski policajac kog su Rusi poslali u Sibir.

Da bi ovaj plan uspeo, Gaborovi su morali da se presele u Rivne, veći grad u kome Asju niko nije poznao. U Rivnu, Asja je išla u javnu školu i katoličku crkvu, kao i sve ostale devojke njenih godina. Godine 1944. 2. februara, Rivne je zauzela Crvena armija i grad je ostao pod sovjetskom kontrolom. Bila je to teška tranzicija. Asja se seća da je bilo bombardovanja svake noći. Tada je imala 15 godina. Ljudi su bili siromašni i jedva su mogli da se kreću ulicama, a da ih neko ne opljačka.

Razbojnici nisu pošteđeli ni Asjinu novu porodicu. Jednog dana, kada je Marija Gabor išla iz Rivne u Buderaz po hranu, njena kočija je opljačkana i ona i njen vozač su ubijeni. Nakon što je saznao da mu je žena mrtva, a pre nego što je rekao Asji, Džozef je izvršio samoubistvo: „Izgubila sam svoje druge roditelje koji su bili dobri prema meni i bila sam sama u kući sa psom (...) Plašila sam se. Mislila sam da sam jedina preostala Jevrejka na svetu“.

Konačno, Asju je pronašao njen brat, koji je tokom rata studirao u Taškentu i uspeo da se vrati. Saznali su da su im roditelji ubijeni i pokušali da nađu način da se presele u Palestinu. Jedno vreme su proveli u izbegličkom kampu u Austriji, zatim godinu dana u Italiji i pola godine na Kipru. Usput je Asja upoznala svog budućeg muža i oni su bili jedan od prvih parova koji su se venčali u Izraelu. Zajedno su započeli život, od početka. Asja se seća hrane na njihovom venčanju: „Jeli smo sendviče.“ Oboje su studirali u Jerusalimu, a zatim su se preselili u Haifu. Seća se da su mislili: „Živimo u svojoj zemlji. Prihvaćeni smo, nismo gosti i srećni smo. Ja sam ovde u svom domu. Imam pravo da se branim. Radim, potrebna sam i mogu da pomognem deci, da izgradim svoju zemlju i da konačno budem prihvaćena“.

Asja priča o svojim mislima koje su je pratile kroz život i naterale je da se zapita: „Kako da budem srećna kada je toliko ljudi ubijeno? Moram da živim sa dva „zašto“ ceo život. Zašto su ljudi toliko mrzeli Jevreje da su bili voljni da ih ubiju? Zar ja nemam oči i ruke kao svi vi, zar sam drugačija? A drugo „zašto“ je: Zašto sam ovde sa tobom? Posle toliko godina još sam živa, pošteđena. Nisu me ubili. Zašto?“

U potrazi za odgovorom na drugo „zašto“, Asja je svoj život posvetila radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

JUSTINIJAN BADEA (JUSTINIAN BADEA)¹⁸

Pregled:

Tokom ove aktivnosti, učenici će istražiti svedočanstvo Roma koji su preživeli ratne strahote, kao početnu tačku za istraživanje progona Roma tokom Drugog svetskog rata.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- otvorenost drugim kulturama i drugim verovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- tolerancija prema dvosmislenosti
- veštine slušanja i opažanja
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: odlomak s pričom o Justinijanu Badei za svakog učenika, pristup internetu

Trajanje: 2 sata

Saveti za nastavnike:

U središtu ove aktivnosti je svedočenje osobe koja je preživela genocid nad Romima, što može imati snažan uticaj na učenike. Nastavnik mora da obrati posebnu pažnju na emocionalno stanje učenika. Ova aktivnost je dobra prilika da se pomogne učenicima da shvate vezu između ličnih priča i opšte istorije. Učenje samo činjenica i brojki ne može dovesti do empatičnog razumevanja prošlosti. Istovremeno, učenje samo o ličnim pričama bez poznavanja istorijskog konteksta može dovesti do iskrivljenog razumevanja prošlosti. Učenici možda ne znaju mnogo o istoriji Roma. Na primer, možda postoji potreba da se posveti neko vreme podučavanju o ropstvu Roma, koje je trajalo 500 godina.

Opis aktivnosti:

Učenici dobijaju odlomak sa pričom o Justinijanu Badei. Čitaju ga, a zatim se u grupama od 4 do 5 članova uključuju u dva procesa. Prvo istražuju Justinijanov kontekst, a zatim razmišljaju o njegovoj priči.

1. Istraživanje Justinijanovog konteksta:

- a. Kako je izgledao život Roma u Bukureštu/Rumuniji pre rata?
- b. Koji istorijski događaji su relevantni za taj deo Evrope tokom rata?
- c. Koje mere protiv Roma su donete i kada?
- d. Kako je bilo moguće da su neki Romi poslani da se bore kao deo rumunske vojske, a drugi su deportovani?
- e. Kako je Justinijan bio pogođen događajima i specifičnim merama koje su donete protiv Roma?

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

¹⁸ Tekst je zasnovan na razgovoru sa Justinijanom Badeom koji je 2000. godine objavio Interkulturalni institut Temišvar, u Zborniku radova *Minorities: Identity and coexistence*

2. Refleksija o Justinijanovoj priči, bazirana na sledećim pitanjima:
 - a. Šta misliš, kako se Justinijan osećao kada je njegov otac morao da ide u rat?
 - b. Kako se osećao jer je bio prisiljen da ostavi svoj dom i da živi tri meseca na ulici?
 - c. Da li možete zamisliti kako mu je bilo u vozu u kom ljudi nisu imali niti hrane niti vode, a mnogi su tu i umrli? O čemu je razmišljao? Šta je osećao?
 - d. Zašto je Justinijanov otac otišao iz vojske i pridružio se porodici u Transnistriji?
 - e. Koja su Justinijanova kasnija razmišljanja o tim događajima? Da li je mogao da se pomiri s tim šta se dogodilo?

3. Grupe prezentuju svoja razmišljanja i nastavnik ih vodi kroz diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Kako vam je ova aktivnost pomogla boljem razumevanju ove teme?
 - b. Kako vam je ova aktivnost pomogla da bolje razumete postupke ljudi?
 - c. Koja ljudska prava/prava deteta su bila prekršena u Justinijanovoj priči?
 - d. Šta možemo naučiti iz ličnih priča, a ne možemo iz istorijskih knjiga? Šta možemo naučiti iz istorijskih knjiga, a ne možemo iz ličnih priča?

Nastavak:

- Učenici mogu gledati snimke sličnih primera na <https://iwitness.usc.edu/home>
- Učenici mogu napraviti prezentaciju o deportacijama u Transnistriju.
- Projekat saradnje se može napraviti između nastavnika iz dve različite zemlje. U tom projektu, učenici iz jedne zemlje mogu proučavati priču osoba koje su preživele genocid nad Romima iz zemlje drugih iz projekta i razmeniti iskustva sa učenicima iz regije.

Priča Justinijana Badee

Justinijan Badea je rođen u Bukureštu 2. decembra 1931. Njegov otac je mobilisan u vojsku 1941. godine. Nekoliko meseci kasnije, vlasti su uhapsile njegovu majku i braću, zajedno sa ostalim Romima, i zatvorile ih duž bulevara, gde su bili gotovo bez hrane. Odatle su odvedeni na železničku stanicu i smešteni u stočne vagone, gde su dva dana proveli bez vode, hrane i veoma malo vazduha. Mnogo ljudi je umrlo tokom ta dva dana. U Tigini¹⁹ je voz stao na nekoliko sati i policajci su otvorili vagone da puste vazduh, ali nikoga nisu pustili da izađe. Voz je nastavio do Grigoreštija i odatle su Romi vagonima odvezeni do Bogdanove.

Zima je bila hladna, a nisu imali drva za vatru, ni odeću, ni ništa. Mnogi ljudi su umrli od hladnoće i gladi. U proleće je Justinijanov otac uspeo da ih pronađe. Čuo je da su deportovani i napustio je front da bi bio sa njima. Svi su bili primorani da rade u polju od jutra do mraka, a one koji nisu mogli da rade ubijala je rumunska žandarmerija. U jesen, kada poljoprivredni radovi više nisu bili potrebni, narod je odveden u Varvaloču, pored reke Bug. Odatle su bili prinuđeni da marširaju od sela do sela. Oni koji nisu mogli da hodaju su pretučeni, a mnogi su ubijeni.

Kada su konačno stigli u Tiraspolj, bili su zatvoreni u logoru. Jednog dana Justinijanov otac je pronašao par cipela, i iako niko od članova njegove porodice nije imao cipele, smatrao je da je najbolje da ih proda i iskoristi novac za kupovinu hrane. Jedne noći je pokušao da se popne preko ograde da bi izašao napolje i prodao cipele, ali su ga noćni čuvari videli i upucali.

Posle četiri godine u Pridnjestrovlju, Justinijan i njegova majka su oslobođeni i mogli su da se vrate kući uz pomoć lokalnog stanovništva iz Besarabije, koji su im dali novac da odu na železničku stanicu. Kada su stigli u Bukurešt i pokušali da se vrate kući, shvatili su da im je kuća uništena. Njegova majka je provela ostatak života oplakujući muža i decu. Justinijan Badea je oprostio počinocima, ali nikada nije shvatio zašto je morao toliko da pati, iz prostog razloga što je bio pripadnik određene etničke grupe.

¹⁹ Mali grad, takođe poznat kao Bender, trenutno u Republici Moldaviji.

Otpor

Pregled:

Cilj aktivnosti je da učenici razviju razumevanje tematike otpora i steknu informacije o različitim oblicima otpora koje su Jevreji pružali tokom Holokausta, uključujući oružani i neoružani otpor.

Uključene kompetencije za demokratsku kulturu:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- tolerancija prema dvosmislenosti
- veština analitičkog i kritičkog razmišljanja
- empatija
- znanje i kritičko razumevanje sebe
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1

Trajanje: 2 sata

Saveti za nastavnike:

Kada uče o Holokaustu, učenici mogu steći utisak da su Jevreji bili bespomoćne žrtve koje nisu imale snage ni sredstava da uzvrate. Sledeća aktivnost će im pomoći da se odmaknu od ideje da su Jevreji bili samo pasivne žrtve. U stvarnosti su našli snage da se odupru na razne načine. Važno je znati da Jevreji od početka nisu bili svesni namera nacista i njihovih saradnika. Mnogi su čak smatrali da su glasine o postojanju logora smrti, koje su dopirale do njih, izmišljene i lažne. Nekoliko ljudi je imalo izbor da se upusti u oružani otpor, ali su se odupirali i na načine koji nisu uključivali oružje. Učenicima će u početku možda biti iznenađujuće što je otpor bez oružja moguć, ali kroz razmišljanje će shvatiti da otpor može biti drugačiji.

Opis aktivnosti

Prvi deo:

1. Nastavnik pita učenike šta za njih znači pojam „otpor“. Zapisuju asocijacije na tablu ili na papir.
2. Nastavnik razvrstava razred u četiri grupe. Svaka grupa dobija jedan primer oružanog otpora i jedan primer duhovnog otpora iz Dodatka 1 (dve grupe dobijaju priče „Pobuna“ i „Obrazovanje, kultura, religija“, a druge dve grupe dobijaju „Partizani“ i „Dokumentovanje“). Zadatak je da pročitaju odlomak, rasprave o primerima o kojima su čitali i pripreme prezentaciju za plenum. Zatim se dve grupe, koje su čitale različite primere, spajaju i jedni drugima prezentuju primere o kojima su čitali.
3. Nastavnik vodi diskusiju za ceo razred, baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li ste znali za te oblike otpora tokom Holokausta?
 - b. Da li vas je nešto iz tih primera iznenadilo? Šta?
 - c. Šta mislite, zašto su ljudi odabrali da pružaju otpor?
 - d. Da li mislite da su oni verovali da će oružani otpor biti uspešan? Zašto?

- e. Šta mislite, zašto su se ljudi uključili u duhovni otpor?
- f. Zašto im je bilo tako teško pružati otpor?
- g. Koji aspekti su pomagali otporu u nekim situacijama?
- h. Da li znate za neke druge oblike/primere otpora osim ovih o kojima ste razgovarali? Koje?
- i. Šta možemo naučiti od Jevreja koji su pružali otpor?
- j. Kako naučeno možete primeniti u svakodnevnom životu?
- k. Ako se vratimo na vaše početno razumevanje pojma „otpor“, da li biste nešto dodali ili promenili?

Drugi deo:

- 4. Nastavnik zamoli učenike da se vrate u iste grupe u kojima su bili i da, temeljeno na dopunjenoj definiciji otpora, razmisle o konkretnim primerima otpora u današnjim društvima ili iz nedavne istorije, nakon Holokausta. Učenici aktivnost mogu raditi tokom časa ili kao zadatak, između prvog i drugog dela. Svaka grupa prezentuje 1-2 primera i objašnjava:
 - a. Zašto to smatrate primerom otpora?
 - b. Šta mislite, šta ljudi koji su uključeni ili su bili uključeni u taj otpor pokušavaju njime postići?
 - c. Da li mislite da je on bio ili da jeste uspešan? Zašto?
- 5. Nakon što su sve grupe prezentovale, nastavnik vodi diskusiju baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li je bilo lako ili teško setiti se primera nedavnog ili današnjeg otpora?
 - b. Za koje vrednosti se ljudi koji pružaju otpor zauzimaju? Da li su one iste u svim primerima koje su grupe prezentovale ili ima razlika?
 - c. Šta možemo naučiti od ljudi koji pružaju otpor?
 - d. Kako možemo da primenimo naučeno u svakodnevnom životu?
 - e. Ako se sada vratimo na vašu definiciju otpora, da li biste nešto dodali ili promenili?

Nastavak:

- Učenici istražuju druge oblike otpora, kao što su:
 - Pokušaji očuvanja jevrejske baštine: knjiga, Tora i verskih predmeta, porodičnih fotografija. Zanimljiv primer je onaj „Papirnatih brigade“ iz Vilniusa.
 - Intelektualni otpor od strane Jevreja i ne-Jevreja, kao što su Pokret otpora Bela Ruža, Ženski kuriri pokreta otpora mladih.
 - Jevrejski padobranci iz britanskog mandata nad Palestinom.
 - Otpor pismima.
- Učenici istražuju druge primere otpora iz kategorija o kojima su raspravljali na času.

Dodatak 1 – Oblici jevrejskog otpora tokom Holokausta

A. Oružani otpor

1. *Pobune*

Oružane pobune organizovane su u više od 100 geta. Najveći ustanak se desio u Varšavskom getu. U njemu je bilo više od 400.000 Jevreja. Desetine hiljada umrlo je od bolesti i gladi, stotine hiljada je deportovano u Treblinku i druge logore. U aprilu 1945. godine, kada su Jevreji pružili otpor deportacijama i počeli da se bore, SS i policija su bili iznenađeni i pobunjenici su uspjeli da ih ubiju na desetine. Ustanak je trajao četiri nedelje. Preko 7.000 Jevreja je ubijeno, a ostali su deportovani u razne logore jer je Varšavski geto zatvoren. Na mestu geta otvoren je mali logor.

Slučajevi otpora zabeleženi su čak i u nacističkim logorima, uključujući logore smrti Treblinka, Sobibor i Aušvic-Birkenau. Oko 300 zatvorenika je uspelo da pobjegne. Većina njih je ubrzo potom zarobljena i ubijena, ali se procenjuje da je između 50 i 70 ljudi među njima preživelo do kraja rata.

2. *Partizani*

Između 20.000 i 30.000 Jevreja širom Evrope se tokom Holokausta borilo protiv nacista u partizanima. Većina njih su bili obični ljudi – mnogi od njih tinejdžeri – koji su pobjegli iz geta i radnih logora. U nekim zemljama su zbog antisemitizma, Jevreji morali da kriju svoj jevrejski identitet da bi se pridruživali nejevrejskim partizanskim grupama.

Na mestima gde je antisemitizam bio veoma jak, stvarane su posebne jevrejske partizanske jedinice. Dok su ostali mogli da se odšunjavaju svojim kućama na sigurno, Jevreji nisu imali gde da odu. Živeli su u teškim uslovima – bez pravog skloništa koje bi ih zaštitilo od surovih vremenskih uslova.

Partizani su se borili i preživljavali zahvaljujući formiranju organizovanih grupa. Imali su malo oružja i malo municije, ali su ipak dali veliki doprinos u borbi protiv nacista jer su poznavali teren i kako da taj teren iskoriste u svoju korist. Najuspešnije partizanske aktivnosti odvijale su se noću, kada ih je sakrivao mrak, i uz pomoć lokalnog stanovništva.

B. Duhovni otpor

3. *Obrazovanje, kultura i religija*

Redovno školovanje bilo je zabranjeno Jevrejima u mnogim zemaljama istočne Evrope. Ali u nekim getima, uprkos teškim uslovima, osnivane su tajne škole koje su bile skrivene iza delatnosti javnih kuhinja ili drugih društvenih ustanova. Jevreji su krišom donosili knjige u velikom broju geta i otvarali tajne biblioteke. Jevrejski aktivisti su tako formirali biblioteku u Terezenštadu, blizu Praga, koja je sadržala 60.000 knjiga.

Većina dece koja su živela u getima nije mogla da ide u školu jer su bila prinuđena da rade ili zato što su morali da brinu o svojoj mlađoj braći i sestrama. Toj deci su nastavu držali odrasli, iza zatvorenih vrata u privatnosti svojih domova. Pronalaženje nastavnika, odgovarajućih lokacija, knjiga, materijala za pisanje samo su neki od problema sa kojima su se suočavali. Glad, nedostatak ogreva i prinudni rad učinili su obrazovanje još težim zadatkom, ali je obrazovanje ipak značilo potvrdu života, znak preživljavanja.

Uprkos gladi, nedostatku prostora i patnji, teškom mukom i odricanjem Jevreji u getima su održali svoju kulturu i veru. Organizovali su koncerte, predavanja, pozorišne predstave i druge vidove umetnosti. Verske službe bile su zabranjene u većini geta, ali su se mnogi Jevreji molili i držali službe u tajnosti. Ove aktivnosti su im pomagale da održe svoj kulturni i verski identitet, pružale duhovnu utehu i održavale moral.

4. *Dokumentovanje događaja i iskustava*

Jevreji su pokušavali da dokumentuju sve što su prošli i videli tokom Holokausta na različite načine: vođenje dnevnika, pisanje poezije, crtanje i slikanje, tajno fotografisanje itd. U većini slučajeva, ova dokumentacija je bila individualna, ali u nekim slučajevima i organizovana. Na primer, u varšavskom getu Emanuel Ringelbaum je organizovao prikupljanje dokumenata, zajedno sa drugim istoričarima, piscima, rabinima i socijalnim radnicima, koji su bili posvećeni dokumentovanju života u getu. Deo te arhive koji je pronađen (pod tajnim imenom Oneg-Shabbat, što znači Radost Šabata) sadrži više od 6.000 dokumenata i obuhvata eseje, dnevnike, crteže i druge artefakte, koji su prikupljeni u periodu od septembra 1939. do januara 1943. godine.

Aktivni pomagači, pasivni posmatrači, kolaboracionisti

Aktivni pomagači

Pregled:

Cilj ovog segmenta je da inspiriše učenike da postanu aktivni pomagači, uključivanjem u proces refleksije o akcijama ljudi koji su pokazali moralnu snagu.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

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

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1

Trajanje: 1 sat

Saveti za nastavnike:

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

Opis aktivnosti:

1. Nastavnik pita učenike da formiraju grupe od 4 do 5 osoba, a zatim deli materijal s jednom ili više priča o spasiocima i aktivistima svakoj grupi. Svaka grupa treba da ima različite primere. Nastavnik može da koristi primer iz Dodatka 1 ili može da pripremi druge primere koji su relevantni za njegove učenike. Učenici čitaju materijal i diskutuju o osobama koje se spominju i njihovim akcijama, bazirane na sledećim pitanjima:
 - a. Kakve poglede na svet i vrednovanja ima ova osoba?
 - b. Šta ta osoba želi da postigne?
 - c. Šta ta osoba radi kako bi postigla to što želi?
 - d. Koji je rezultat aktivnosti te osobe?
 - e. Da li je ta osoba rizikovala život preduzimanjem tih akcija? Ako jeste, šta mislite da je bila njena motivacija da preduzme taj rizik?

Ako nastavnik želi da posveti više vremena ovoj aktivnosti, može zadati učenicima da prikupe više informacija o spasiocu/aktivisti o kom su diskutovali ranije.

2. Svaka grupa će s ostalima podeliti najvažnije informacije o spasiocu/aktivisti čija je priča dodeljena njihovoj grupi i razmišljanja o postavljenim pitanjima.

3. Nastavnik vodi diskusiju baziranu na sledećim pitanjima. Odgovori na neka pitanja, kao i pojedine ključne reči mogu biti zapisane na tablu ili papir:
- Šta možemo da naučimo od osobe koja je odlučila da deluje kako bi zaštitila druge?
 - Koliko je pojedinac u stanju da postigne?
 - Koje kompetencije treba da ima spasilac/aktivista?
 - Koje primere današnjih aktivista za ljudska prava poznajete?
 - S kojim preprekama se aktivisti za ljudska prava susreću?
 - Kako osoba može delovati da bi promovisala i štitila ljudska prava?

Nastavak:

- Počevši s ovom aktivnošću, učenici mogu nastaviti istraživati temu spasilaca i aktivista. Mogu i sami početi delovati kako bi promovisali i štitili ljudska prava. Koristeći pristup projektnog učenja, nastavnik može voditi učenike kroz sledeći proces:
- Izbor teme*
 - Učenici mogu izabrati jedan društveni problem na koji bi hteli da se fokusiraju. Proces odabira teme treba da bude prilagođen uzrastu i prethodnom iskustvu učenika. Na primer, taj proces može izgledati ovako:
 - Svaki učenik anonimno predlaže temu i ona koju je predložilo najviše učenika je ona koju će istraživati.
 - Učenici rade u malim grupama, svaka grupa predlaže jednu ili više tema, a zatim glasaju kako bi odabrali onu koju će istraživati.
 - Istraživanje*
 - Učenici istražuju odabranu temu:
 - Učenici rade u grupama i svaka grupa istražuje različit aspekt ili koristi različita sredstva za istraživanje (arhive, medije, stručnjake, obične građane). Uloga nastavnika je da osigura da svaki učenik dobije zadatak koji mu odgovara.
 - Svaka grupa predstavlja rezultate svog istraživanja s celim razredom, kako bi svi naučili više o odabranoj temi.
 - Akcija*
 - Učenici identifikuju načine na koje mogu doprineti podizanju svesti i/ili rešavanju problema kojim su se bavili. Mogu odabrati onlajn kampanju, kampanju koju će sprovesti u školi, napisati peticiju, organizovati prikupljanje sredstava, podstaći zajednicu da volontira oko problema i slično. Važno je da učenici odluče sami šta žele da rade, a ne nastavnik. Uloga nastavnika je da vodi proces, ne da donosi odluke ili kontroliše rezultate.
 - Javna prezentacija*
 - Učenici organizuju javnu prezentaciju svog projekta. Na prezentaciju mogu pozvati druge učenike i nastavnike iz škole, roditelje, ostale članove zajednice, stručnjake koji su im pomagali u fazi istraživanja itd.
 - Refleksija*
 - Učenici su uključeni u proces refleksije bazirane na sledećim pitanjima:
 - Pitanja povezana s procesom:
 - Kako je grupni rad bio organizovan?
 - Kako ste pronašli potrebne informacije?

- Kako ste prezentovali informacije ostatku razreda?
- Kako ste organizovali deo oko podizanja svesti/rešavanja problema kojim ste se bavili?
- Kako ste saradivali s članovima grupe?
- Kako ste pripremili i organizovali javnu prezentaciju?
- Šta vam se najviše svidelo?
- Šta vam se nije svidelo?
- Da li vas je nešto iznenadilo?
- Šta biste u budućem projektu uradili drugačije?
- Pitanja povezana s produktom/rezultatom:
 - Da li ste zadovoljni sa rezultatima vašeg rada/vaše akcije?
 - Da li ste zadovoljni s rezultatima vašeg rada: s javnom prezentacijom?
 - Da li ste zadovoljni s rezultatima vašeg rada: uticajima koje je vaš projekt imao na druge ljude?

DODATAK 1. – Odlomci

Viorica Agarici (1886–1979) bila je predsjednica lokalnog Crvenog krsta u gradu Romanu, Rumunija. Tokom leta 1941, ubrzo nakon što je Rumunija ušla u Drugi svetski rat, često je bila na železničkoj stanici i brinula o povređenim vojnicima koji su pristizali sa Istočnog fronta. U noći između 2. i 3. jula čula je jauke i pozive u pomoć iz zatvorenih stočnih vagona, koji su se nalazili daleko od stanice. Stotine Jevreja, koji su preživeli pogrom u Jašiju, strpani su u „vagone smrti“, bez vode i hrane. Posle putovanja pod vrelim letnjim suncem, koje je trajalo danima, uz šine i zatvorene metalne vagone, mnogi od njih su umrli, a preživeli su bili sve slabiji. Policija (žandarmerija), lokalna i nemačka, sprečila im je pristup vodi. Nekoliko njih koji su pokušali da dođu do vode su streljani.

Viorika Agarici je insistirala da Crveni krst mora da pruži pomoć putnicima i ubedila je rumunsku vojsku da otvori vagone. Tela mrtvih su izvađena iz vozova, a preživelim je data voda, hrana i dozvoljeno im je da se operu. Zahvaljujući Agaricinom upornosti i pomoći, neki od putnika su preživeli put do radnog logora Kalaraš. Štaviše, kada su čuli za njenu akciju, drugi ogranci Crvenog krsta su se ohrabрили da deluju i pruže pomoć.

Četiri godine nakon njene smrti, Jad Vašem je proglasio Vioriku Agaricu Pravednicom među narodima.

Irena Sendler (1910–2008) bila je poljska socijalna radnica koja je tokom Drugog svetskog rata pomagala varšavskim Jevrejima i krijumčarila jevrejsku decu iz Varšavskog geta.

Kada je počela nacistička okupacija, iskoristila je svoj položaj u gradskom Odeljenju za socijalnu zaštitu i uz pomoć nekoliko bliskih prijatelja počela je da pravi lažne dokumente za jevrejske porodice i traži bezbedne lokacije za njih. Nakon što je oko 500.000 Jevreja zatvoreno u varšavski geto 1940. godine, Sendlerova je nastavila svoje humanitarne akcije. Kako su se Nemci plašili širenja bolesti van geta, uspela je da dobije posebnu dozvolu za ulazak u geto, kako bi ispitala sanitarne uslove. Sendlerova i drugi dobrovoljci uspeali su da prokrijumčare lekove, odeću, hranu i druge potrepštine i spasi siročad iz geta, a potom i drugu jevrejsku decu. Starija deca su naučila katoličke molitve i sakrila se u obližnju katoličku crkvu. Kada su ušli u zgradu, skinuli su žute zvezde sa svoje odeće i izašli na glavna vrata kao poljska katolička deca, sa novim identitetom. Mlađa deca su sakrivana u kutije za alat ili izvođena iz geta na druge načine. Sendlerova je putovala sa psom, pa ako bi skrivena deca počela da plaču u blizini čuvara, ona bi udarila psa u šapu i on bi počeo da laje, zajedno sa psima koje su imali nacisti.

Sendlerova je pomogla da se spase oko 2.500 jevrejske dece i uspela je da sakrije spisak njihovih imena i lokacija. Nikada nije otkrila ništa o svom radu, čak ni kada ju je uhapsio i mučio Gestapo. Godine 1965. Država Izrael proglasila je za Pravednicu među narodima.

Marta Šarp (1905–1999) i **Vejstil Šarp** (1902–1983) su bili američki unitaristi koje je njihova crkva poslala u misiju da pomognu izbeglicama u Evropi na početku Drugog svetskog rata. U Prag su stigli u februaru 1939. godine i uključili se u direktnu pomoć izbeglicama i u njihovom iseljavanju. Čehoslovačka je bila pod nacističkom kontrolom od marta 1939. godine, iako je gospođa Šarps bila meta sumnje Gestapoa, uspeali su da ostanu u Evropi do početka avgusta i pomognu izbeglicama da dobiju dokumente za bekstvo. Dali su im novac i stvari koje su im bile potrebne i pomogli jevrejskim intelektualcima da nađu posao u SAD. Njihove izlazne vize su im omogućavale da kraće posećuju inostranstvo i da u tim prilikama ispraćaju izbeglice, što je za njih predstavljalo ozbiljan rizik. Procenjuje se da su pomogli oko 3.500 ljudi: muškaraca, žena i dece, raznih profesija, od kojih su mnogi bili Jevreji. Po izlasku iz Čehoslovačke nastavili su da rade na pitanjima izbeglica iz SAD i Zapadne Evrope.

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

Chiune Sugihara (1900–1986) bio je japanski konzul u Kaunasu, Litvanija. Japan je bio mogući put za Jevreje koji su pokušavali da pobegnu iz Evrope, ali je japanska vlada imala stroge uslove za imigrante, koje većina izbeglica nije ispunjavala. Znajući da su izbeglice u opasnosti, Sugihara je izdao desetodnevne vize za Jevreje koji su želeli da putuju kroz Japan na putu za SAD. On je to uradio uprkos strogim propisima japanskog Ministarstva spoljnih poslova da vize odobrava samo onima koji već imaju vize za treće destinacije, a koji mogu da napuste Japan bez izuzetka. Do 4. septembra 1940. godine, kada je Konzulat zatvoren, provodio je 18 do 20 sati dnevno izdavajući vize, proizvedeći mesečni broj viza svakog dana. Čak je izdavao prazne papire, samo sa pečatom konzulata i njegovim potpisom. Znao je da je to što radi čin neposlušnosti, ali je time spasio nekoliko hiljada ljudi.

Godine 1984. proglašen je za Pravednika među narodima.

Elenor Ruzvelt (1884–1962) bila je prva dama Sjedinjenih Američkih Država dvanaest godina. Zalagala se za jevrejske izbeglice i za uspostavljanje države Izrael. Godine 1939. Elenor Ruzvelt je javno tražila zakon koji bi dozvolio da 20.000 izbegličke jevrejske dece iz Nemačke mlađe od 14 godina uđu u SAD, ali nažalost, zakon nije usvojen. Sledeće godine organizovala je sastanak i povezala vladine zvaničnike sa socijalnim radnicima i predstavnicima organizacija koje su pomagale izbeglicama, kako bi napravili zajednički plan za spas dece. Kao rezultat tog sastanka, formiran je poseban komitet i stotine siročadi i dece bez pratnje iz Evrope stiglo je u SAD, uključujući i jevrejsku decu.

Elenor Ruzvelt je bila predsednica Komiteta Ujedinjenih nacija za ljudska prava i igrala je važnu ulogu u stvaranju Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima.

Odluke pojedinaca

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je da pomogne učenicima da razumeju da je biti proaktivni pomagač odluka pojedinca. U ovoj aktivnosti učenici su isto podstaknuti da se posvete novim ponašanjima koji će razviti njihove kompetencije proaktivnog pomagača.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava
- otvorenost ka drugim kulturama i drugim verovanjima, stavovima i praksama
- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- samoeфикаsnost
- autonomne veštine učenja
- veštine slušanja i opažanja
- empatija
- fleksibilnosti i prilagodljivost
- znanje i kritičko razumevanje sebe

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1

Trajanje: 2 sata

Saveti za nastavnike:

Ova aktivnost podstiče učenike da razmišljaju o vrednostima i emocijama kao o nečemu što omogućava ili blokira određena ponašanja. Kada uče o Holokaustu, učenici mogu imati tendenciju da razmišljaju samo o najočiglednijim „dobrim i lošim“ ponašanjima, kao što su nacisti koji su ubijali ili Pravednici među nacijama koji su rizikovali svoje živote da bi spasili druge. Ipak, postoji mnogo drugih ponašanja koja su, na ovaj ili onaj način, doprinela razvoju događaja. Kroz ovu aktivnost učenici se mogu udaljiti od centralnih ličnosti Holokausta, kao što je Hitler, i razmišljati o postupcima običnih ljudi, ljudi koji rade u civilnom sektoru itd.

U toku aktivnosti nastavnik ne treba da očekuje konkretne tačne ili netačne odgovore niti da ih kategoriše kao takve, već da omogući učenicima da odvoje vreme za razmišljanje o moralnoj odgovornosti u svim njenim stepenima i oblicima. U današnjim društvima, posebno uz korišćenje društvenih mreža, postoji snažna tendencija ka polarizaciji. Ova aktivnost može pomoći učenicima da nauče da razmišljaju van jasnih kategorija.

Prvi deo:

1. Nastavnik poziva učenike da rade u grupama od 4 do 5 osoba. Zatim deli Dodatak 1 svakoj grupi, objašnjavajući da se on odnosi na raznolika ponašanja ljudi tokom Holokausta. Učenicima se zadaje da analiziraju svako ponašanje iz odlomka i da odgovore na sledeća pitanja, referišući se na svaku osobu:
 - a. Šta mislite, šta je motivisalo ovu osobu da tako postupa?
 - b. Da li mislite da je osoba bila svesna posledica svojih akcija? Da li je brinula o posledicama?
 - c. Da li mislite da je ta osoba mogla postupiti drugačije? Kako? Šta bi se dogodilo da je postupila drugačije?
 - d. Šta se moglo dogoditi da je više/manje ljudi postupalo kao ta osoba?
2. Nastavnik može naglašava učenicima da su sva ova ponašanja bila prisutna tokom Holokausta, uključujući i ljude koji su odbili da učestvuju u streljačkim odredima i za to nisu bili kažnjeni, već su jednostavno prebačeni na druge poslove. Poslednji primer u Dodatku odnosi se na fotografiju grupe ljudi, gde samo jedna osoba nije podigla ruku na nacistički pozdrav. Osoba na fotografiji je kasnije identifikovana kao August Landmeser. Tada niko nije primetio da nije podigao ruku u znak pozdrava, inače bi snosio posledice.
3. Nastavnik poziva učenike da razmisle o razlozima zbog kojih ljudi odlučuju da se ponašaju na određeni način kada vide da se prema drugim ljudima postupa nepravedno ili da su u opasnosti. Svaki učenik dobija dve ceduljice, u dve različite boje, i od njih se traži da na jednoj napišu razloge zašto se ljudi odlučuju da aktivno pomognu ljudima kojima je učinjena nepravda, a na drugoj razloge zašto ljudi biraju da budu pasivni pred nepravdom. Nalepnice su istaknute na dve strane učionice i jedan učenik ih čita celom odeljenju. Nastavnik sumira razloge za svaku stranu i uključuje učenike u diskusiju na osnovu sledećih pitanja:
 - a. Šta mislite, zašto je lakše biti pasivni posmatrač nego proaktivni pomagač u situacijama nepravde?
 - b. Čega se ljudi boje? Da li je taj strah opravdan?
 - c. Koje kompetencije bi ljudi trebali imati da bi postali proaktivni pomagači?
 - d. Kako se te kompetencije mogu razviti?

Nastavnik zapisuje odgovore učenika na dva poslednja pitanja i koristi ih u drugom delu aktivnosti.

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

Drugi deo:

5. Učenici čitaju svoje eseje u grupama od troje ljudi. Nakon što je jedan pročitao svoj esej, ostali iznose svoje komentare. Nastavnik ohrabruje učenike da se fokusiraju na pozitivne delove i predlože im da koriste sledeće fraze:
 - a. Ono što sam čula/o dok si čitala/o svoj esej je da...
 - b. Deo koji mi se jako svideo u tvom eseju je...
 - c. Shvatila/o sam da si pristupila/o temi iz perspektive...? Da li sam u pravu?
 - d. Kako bi dodatno razvila/o esej, mislim da bi moglo biti zanimljivo da detaljnije razradiš ideju da...
6. Nastavnik podseća učenike da razgovaraju o kompetencijama koje su potrebne da bi neko bio proaktivan pomagač i razvrstava ih u grupe od 4-5 učenika po grupi. Njihov zadatak je da razmišljaju o konkretnim stvarima koje od sada mogu da urade kako bi razvili svoje kompetencije i postali proaktivni pomagači. Nastavnik može da uključi učenike u diskusiju, kako bi se uverio da proaktivne pomagače ne doživljavaju kao nekoga ko reaguje samo u kriznim situacijama. Ljudi koji su posvećeni ljudskim pravima i nediskriminaciji mogu uticati na društvo svakodnevnim ponašanjem, načinom na koji govore, načinom na koji se ophode prema drugim ljudima i svojim radom na sprečavanju nepravde.
7. Grupe predstavljaju glavne delove svoje diskusije i nastavnik ih zamoli da se vrate u grupe i naprave detaljniji plan – ne samo šta bi želeli da rade drugačije, već i kako će se zapravo ponašati i delovati. Promena naših navika zahteva vreme i trud, posebno na početku. Zato je pravljenje posebnog plana („Prvi odmor/pauzu za ručak svake srede provodiću sa ljudima koje inače smatram drugačijima, da učim od njih i o njima“) nego praviti opšti plan („Voleo bih da znam različiti ljudi“). Učenici mogu da pogledaju svoju listu planiranih aktivnosti — i da je dodaju, na osnovu onoga čime su bili inspirisani iz prezentacija drugih grupa — te da odluče kada i kako će isprobati nova ponašanja. Takođe mogu da rade zajedno sa drugim učenicima kako bi im pomogli da upamte ili nadgledaju plan.

Nastavak:

- Nastavnik može predstaviti učenicima eksperiment poslušnosti koje je sproveo Stenli Milgram počevši od 1961. ili eksperimentu u zatvoru Zimbardo koji je sproveo Filip Zimbardo 1971. kako bi naučili o efektima okruženja na ponašanje ljudi.²⁰
- Nastavnik može uključiti učenike u aktivnost koja uključuje pisanje na osnovu citata Edvarda Jašinskog, jevrejskog pesnika koji je preživio Holokaust, ali je umro kao politički zatvorenik u Poljskoj: „Ne bojte se svojih neprijatelja, jer oni mogu samo da vas ubiju. Ne boj se svojih prijatelja, jer oni mogu samo da te izdaju. Plaši se samo ravnodušnosti, koja omogućava ubicama i izdajnicima da bezbedno hodaju zemljom.“

²⁰ Nastavnici mogu pronaći informacije o ovim eksperimentima u akademskim publikacijama, obrazovnim video zapisima, pa čak i igranim filmovima.

Dodatak 1.

1. Komšija koji gleda kako Jevreje okupljaju i deportuju.
2. Osoba koja preuzima kuću jevrejske porodice nakon što je deportovana.
3. Osoba koja krije Jevreje u svojoj kući.
4. Osoba koja izdaje Jevreje nacistima.
5. Inženjer koji stvara krematorijume.
6. Gradonačelnik koji laže, tvrdeći da u njegovom selu nema Roma, da bi ih zaštitio od deportacije.
7. Osoba koja odbija da bude deo odreda za ubijanje (Einsatzgruppe).
8. Osoba koja odbija da podigne ruku u nacistički pozdrav na javnom događaju.

Izbeglice – Nekada i sada

Pregled:

Cilj ove aktivnosti je uključiti učenike u proces učenja o tome kako su jevrejske izbeglice viđene i tretirane tokom Holokausta, kao i učenje iz istorije kako bi bolje razumeli odgovornost raznih zemalja i međunarodne zajednice u zaštiti izbeglica.

Kompetencije za demokratsku kulturu koje se razvijaju ovom aktivnošću:

- poštovanje
- građanski duh
- odgovornost
- veština analitičkog i kritičkog razmišljanja
- veštine saradnje
- znanje i kritičko razumevanje sveta.

Broj učesnika: 10-30

Izvori i materijali: Dodatak 1

Trajanje: 1 sat

Saveti za nastavnike:

Učenici mogu imati različite percepcije izbeglica u svojoj zemlji, posebno ako žive na mestima sa snažnom anti-migrantskom propagandom. Mogu imati i predrasude o ljudima koji dolaze iz određenih delova sveta. Ako to postane vidljivo, nastavnik ne sme dopustiti da skliznu, nego se treba baviti predrasudama na način koji je koristan kako bi učenik shvatio zašto su predrasude negativne, bez da se učenik oseća krivim. Za više detalja molimo da pogledate: aktivnosti o identitetima i stereotipima.

Opis aktivnosti

1. Nastavnik deli razred u četiri grupe. Svaka grupa dobija materijal s jednim od događaja koji su opisani u Dodatku 1. Učenici čitaju materijal i diskutuju o sledećim pitanjima:
 - a. Šta mislite, zašto se ovaj događaj dogodio baš na takav način?
 - b. Ko je odgovoran?
 - c. Koje su posledice?
 - d. Šta je moglo biti učinjeno drugačije?
2. Svaka grupa prezentuje događaj koji su proučavali i refleksije na pitanja. Zatim se učenici uključuju u diskusiju, baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Da li se u događajima koje ste čitali ili u onima koje su prezentovale druge grupe bilo nešto što vas je iznenadilo? Šta?
 - b. Da li mislite da su razlozi za odbijanje Jevreja, koje su izražavale razne zemlje, vredili? Zašto?
 - c. Da li su Jevreji viđeni kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom?
3. Nastavnik pita učenike da li znaju šta termin „izbeglica“ znači. Nakon prikupljenih odgovora, nastavnik informiše učenike da je prema Konvenciji o izbeglicama koja je doneta 1951. godine termin izbeglica

definisan: „Neko ko se ne može ili ne želi vratiti u svoju državu, zbog stvarno utemeljenog straha da će biti progonjen zbog rase, religije, nacionalnosti, članstva u pojedinoj društvenoj grupi ili političkom mišljenju.“

4. Nastavnik informiše učenike da se ljudi koji su napustili svoju zemlju radi traženja zaštite u drugoj zemlji, ali nisu formalno proglašeni izbeglicama, nazivaju tražiocima azila. Traženje azila je ljudsko pravo, što znači da svi imaju pravo da uđu u drugu zemlju i traže azil. Ljudi koji nisu izbeglice ili tražoci azila, a koji pokušavaju ući, ili koji žive u zemlji koja nije njihova matična zemlja, nazivaju se migranti.
5. Nastavnik uključuje učenike u raspravu baziranu na sledećim pitanjima:
 - a. Šta je, prema tvom mišljenju, opšti stav prema izbeglicama i migrantima u tvojoj zemlji? A u Evropi generalno?
 - b. Ko brine o izbeglicama?
 - c. Ko ne brine o izbeglicama?
 - d. Da li su izbeglice percipirane kao ljudska bića s jednakim dostojanstvom? Ko ih vidi kao takve, a ko ne?
 - e. Da li države vide neke izbeglice kao da više zaslužuju podršku od drugih? Zašto? Da li je to u skladu s principima ljudskih pravima?
 - f. Šta je Evropa (i svet uopšteno) naučila iz Holokausta u vezi izbeglica?
 - g. Šta Evropa (i svet) još treba da nauči u vezi izbeglica?

Nastavak:

- Učenici mogu istraživati i dodatno analizirati jedan ili više događaja iz Dodatka ili neke druge događaje povezane sa jevrejskim izbeglicama koji su pokušavali da pobjegnu iz Evrope.
- Učenici mogu da identifikuju organizacije u svojoj regiji koje podržavaju izbeglice i mogu volontirati u tim organizacijama.

Dodatak 1

Konferencija u Evianu

Delegati iz 32 evropske zemlje sastali su se od 6. do 15. jula 1938. godine u Evijan-le-Benu kako bi razgovarali o problemima u vezi sa jevrejskim izbeglicama koje pokušavaju da pobjegnu iz Nemačke i Austrije. Sastanku su prisustvovali predstavnici 24 volonterske organizacije kao posmatrači i stotine novinara. Delegati su izrazili simpatije prema Jevrejima koji su živeli pod nacističkim režimom, ali nijedna država, sa izuzetkom Dominikanske Republike, nije želela da ih primi u velikom broju. Francuska je (kao i mnoge druge zemlje) tvrdila da je već primila previše izbeglica. Zemlje poput Kanade ili Australije su tvrdile da bi prihvatanje Jevreja stvorilo unutrašnji rasni problem u zemlji. Britanija je tvrdila da je već potpuno naseljena i da je opterećena velikim brojem nezaposlenih, pa nije mogla da prihvati veliki broj izbeglica. Sjedinjene Američke Države odbile su da povećaju godišnju kvotu za ulazak izbeglica i pre početka konferencije. Sovjetski Savez nije imao predstavnike na konferenciji. Veruje se da je razlog zašto je Dominikanska Republika bila voljna da prihvati izbeglice povezan sa činjenicom da je lider njihove zemlje: (a) naredio vojnicima da masakriraju hiljade Haićana godinu dana ranije i nadao se da će prihvatanje jevrejskih izbeglica pomoći da se poboljša njegov međunarodni ugled, (b) nadao se da će mešoviti brakovi između Jevreja i lokalnog stanovništva dovesti do „posvetljenja“ njihove boje kože.

Brod St. Luis

Brod St. Luis je preveo 937 putnika, većinom jevrejskih izbeglica, koji su tražili azil bežeći od nacističkog progona u Nemačkoj i otplovio iz Hamburga u Havanu u maju 1939. Iako su putnici legalno imali turističke vize za Kubu, brod nije smeo da stane jer su zakoni nedavno promenjeni. Samo malom broju ljudi je bilo dozvoljeno da se iskrca. Nakon što je kapetan Gustav Šreder proveo nedelju dana pokušavajući da ubedi kubanske vlasti da ih ne vrate, odveo se brodom na Floridu, nadajući se da će dobiti dozvolu za ulazak od SAD. Međutim, i američke vlasti su odbile da im dozvole da se iskrcaju, uprkos direktnom zahtevu predsednika. Početkom juna, kapetan nije imao izbora osim da se vrati u Evropu, pristajajući u Antverpen, u Belgiji, sa 908 putnika.

Tek nakon što je Velika Britanija pristala da ih primi 288 (32%) i nakon mnogo pregovora kapetana Šredera, ostalih 619 putnika se iskrcao u Antverpen. Francuska je prihvatila 224 izbeglica (25%), Belgija 214 (23%) i Holandija 181 (20%). Brod se vratio u Hamburg bez putnika. Sledeće godine, posle bitke za Francusku i nacističke okupacije Belgije, Francuske i Holandije, u maju 1940, svi Jevreji u tim zemljama bili su u velikom riziku, uključujući i novopridošle izbeglice. Istraživanje je pokazalo da je 254 (29%) izbeglica koje su se vratile u u Evropu ubijeno tokom Holokausta.

Struma

Brod Struma napustio je Konstancu u Rumuniji 12. decembra 1941. sa skoro 800 jevrejskih izbeglica koje su pokušavale da stignu do Britanske Mandatne Palestine preko Istanbula. Brod je bio u lošem stanju i njegov motor se nekoliko puta kvario pre nego što su konačno stigli u Istanbul 15. decembra. Tamo je brod ostao vezan u luci dok su britanske diplomate i turski zvaničnici pregovarali o sudbini putnika. Britanska vlada je upravljala Mandatnom Palestinom i nije želela da veliki broj jevrejskih izbeglica dođe na tu teritoriju. Britanske diplomate zahtevale su od turskih vlasti da spreče Strumu da nastavi put. Turske vlasti su odbile da dozvole putnicima da se iskrcaju, iako im je ponestajalo hrane.

Posle dva meseca, 23. februara 1942. godine, brod je odvučen u severni Istanbul. Dana 24. februara, sovjetska podmornica je pogodila brod torpedom, pogrešno ga smatrajući neprijateljskim brodom. Bila je to najgora civilna katastrofa u Crnom moru tokom Drugog svetskog rata. Samo jedna osoba je preživela.

Beli papir iz 1939.

Britanske vlasti su od 1920. do 1948. administrativno upravljale geopolitičkim prostorom pod nazivom Britanski mandat nad Palestine. Osnovan je pod uslovima Lige naroda. Bela knjiga iz 1939. koju je izdala britanska vlada objavila je svoju politiku o budućem statusu Palestine. Oni su odbacili uspostavljanje nezavisne jevrejske države i ograničili imigraciju Jevreja na 75.000 ljudi za pet godina. Kao odgovor na britansku politiku, Jevreji su pokušali da ilegalno uđu u Mandatarnu Palestinu. Ljudi zatečeni u ilegalnom ulasku odvođeni su u logore. Imigrantska politika nije menjana ni tokom rata i ostala je na snazi sve do uspostavljanja države Izrael 1948. godine.

Istraživanje memorijalizacije iz perspektive ljudskog dostojanstva

Istraživanje muzeja i drugih mesta sećanja iz perspektive ljudskih prava je odraz kulture ljudskih prava. To znači da su naši stavovi ugrađeni u okvire ljudskih prava i da smo u stanju da analiziramo odluke istorijskih vođa, običnih ljudi, muzejskih kustosa itd. iz perspektive ljudskih prava.

Kada učenici posećuju muzeje i mesta sećanja u okviru obrazovnog procesa, mogu biti preplavljeni informacijama ili emocijama. Pružanje okvira za razmišljanje, čak i za akciju, dobar je način da im se pomogne da povežu istoriju sa današnjim društvima i svojim životima. Predlažemo da se ovaj okvir izgradi oko poštovanja ljudskog dostojanstva, kao načina da se pomogne učenicima da razviju nijansiranije i uravnoteženije razumevanje sveta i da ih inspiriše da preduzmu akciju ka izgradnji ravnopravnog, demokratskog i interkulturalnog društva.

U zavisnosti od dubine gradiva koju nastavnik želi da postigne kod učenika, interdisciplinarni pristup obrazovanju kroz memorijalizaciju i komemoraciju može imati različite oblike. Bez obzira na to šta nastavnik odluči da poseti sa učenicima ili kako se poseta sprovedi, taj proces mora biti dobro pripremljen i sadržajno uključen u širi obrazovni proces. Često se nastavnici odlučuju da organizuju posetu na kraju obrazovnog procesa, ali to možda nije uvek najbolja opcija. Ranija poseta muzeju ili memorijalnom mestu može pomoći učenicima da se bolje povežu sa informacijama koje su naučili i da im omogući više vremena da razumeju i razmisle o poseti. Dok se posete muzeju mogu organizovati čak i na početku procesa učenja i koristiti kao polazna tačka za učenje o Holokaustu i ljudskim pravima (naravno, u zavisnosti od muzeja), poseta autentičnom mestu stradanja zahteva pripremu, kako intelektualnu tako i emocionalnu. Da bi se učenici bolje povezali sa mestom sećanja, moraju dobro razumeti opšti istorijski kontekst i kontekst mesta pre same posete. Nakon posete, potreban je značajan proces refleksije, sa ciljem da se učenicima pomogne da bolje razumeju ono što su videli, da kritički pristupe informacijama koje su dobili i da ih povežu sa današnjom stvarnošću.

Cilj razvoja poštovanja ljudskog dostojanstva kroz posetu muzejima i mestima sećanja može se dostići kroz aktivnosti kao što su ove prezentovane u nastavku.

❖ Istraživanje izložbe muzeja iz perspektive ljudskih prava

Posete muzeju Holokausta, istorijskom muzeju Jevreja ili Roma ili nekom drugom muzeju može se sprovesti koristeći perspektivu ljudskih prava. Obrazovni proces koji želi početi od ljudskih prava kao temelja razumevanja istorije može izgledati ovako:

1. Nakon što se uveri da učenici dobro razumeju ljudska prava, nastavnik u obrazovni proces uključuje posetu muzeju. Podelite učenike u grupe ili parove. Svaka grupa/par mora da se fokusira na jedno specifično ljudsko pravo i da identifikuje primere gde se ovo pravo pojavljuje, u pozitivnom ili negativnom kontekstu. Učenicima može biti dodeljen zakon koji će slediti ili ga mogu izabrati. Na primer, u muzeju se može pokazati da Jevrejima nije bilo dozvoljeno da budu članovi esnafa ili da se bave određenim profesijama, što je povezano sa pravom na rad. Učenici mogu dobiti formulare sa opisima individualnih prava koja su im dodeljena, da zapišu informacije koje su pronašli i svoja razmišljanja tokom posete.
2. Nakon posete, nastavnici će deo procesa razmišljanja posvetiti istraživanju izložbe iz perspektive ljudskih prava. Svaka grupa predstavlja primere koji se odnose na određeni zakon koji su identifikovali tokom posete. Zatim se ceo razred uključuje u proces razmišljanja, na osnovu sledećih pitanja:
 - Da li je bilo teško identifikovati primere koji se odnose na pravo koje vam je dodeljeno? Zašto?
 - Da li se primeri koje ste našli odnose na slučajeve u kojima su ljudi uživali svoja prava ili na slučajeve u kojima su ta prava bila ograničena?

- Da li ste pronašli druge situacije koje se mogu povezati sa pravima koja nisu dodeljena nijednoj grupi? Koji?
- Da li ste bili iznenađeni onim što ste naučili o ljudskim pravima?
- Da li vam je ova aktivnost pomogla da bolje razumete zašto je međunarodna zajednica napisala Univerzalnu deklaraciju o ljudskim pravima?
- Da li su naša društva napredovala u poštovanju ljudskih prava? Kako su napredovala?

Dobijanje specifičnih zadataka pre posete učenike čini angažovanijim i može im pomoći da se bolje skoncentrišu tokom same posete.

❖ Istraživanje lokacije iz perspektive pojedinca

Čitanje dnevnika ili svedočanstva je moćan način da učenici saznaju o određenom istorijskom periodu i da razviju empatiju prema ljudima koji su ga preživeli. Sposobnost povezivanja priče sa fizičkim prostorom u kome se odigrala može doprineti dodatnom razvoju sposobnosti učenika da razumeju prošlost u odnosu na sadašnjost. Obrazovni proces koji nastoji da istraži neko mesto iz perspektive pojedinca može početi čitanjem dnevnika ili svedočanstva, a zatim posetom autentičnom mestu opisanom u tom dnevniku/svedočanstvu. Na primer, ako učenici čitaju dnevnik/svedočanstva osobe koja je deportovana tokom Holokausta, nastavnik može kreirati sledeći obrazovni proces:

1. Dok čitaju dnevnik/svedočanstvo, učenici zapisuju informacije vezane za određena mesta u gradu koja su opisana. Na primer, gde je osoba išla u školu, gde je radila, gde je upoznala prijatelje, gde je provodila svoje slobodno vreme itd.; gde se skrivala, gde je odvedena na deportaciju, na kojim mestima je bila zarobljena pre deportacije i slično, koja druga mesta osoba spominje po povratku (ako je to slučaj).
2. Nakon čitanja dnevnika/svedočanstva, učenici dele ono što su naučili od njih, postavljaju pitanja, diskutuju sa celim odeljenjem ili u malim grupama, kako bi razumeli materijal i razmenjuju svoja razmišljanja sa razredom. Nakon toga, rade u grupama da identifikuju lokacije sa različitih mesta pomenutih u materijalima.
3. Na osnovu prikupljenih informacija, učenici mogu da organizuju obilazak po svom gradu koji prati tragove preživelih (ili žrtava) Holokausta. Učenici mogu da objave svoju turu onlajn, da kreiraju QR kodove kako bi drugi mogli sami da posete lokacije, da organizuju obilazak za kolege iz razreda, za roditelje itd.
4. Razmišljanje se može sprovesti odgovarajući na sledeća pitanja:
 - Kako ste se osećali tokom aktivnosti?
 - Koji je bio najteži deo?
 - Koji je bio najzanimljiviji deo?
 - Da li vam je proces kreiranja obilaska grada po tragovima preživelih pomogao da bolje razumete dnevnik/svedočanstvo? Kako?
 - Da li ste znali da ta mesta imaju sećanje povezano s Holokaustom?
 - Da li postoje neke zgrade/mesta opisana u materijalima i danas? Za šta se koriste?
 - Šta možemo naučiti iz razgledanja određene zgrade/lokacije i načina na koji se koristila u različitim istorijskim razdobljima?

Ovaj pristup može pojačati zanimanje učenika za lokalnu istoriju. Najverojatnije će otkriti da su prolazili kraj nekih od mesta koja su povezana s Holokaustom svakodnevno i da nikada o njima nisu razmišljali. Ova aktivnost stavlja novo svetlo na učeničko razumevanje njihovog grada i može im približiti deo prošlosti koja im se može činiti vrlo dalekom.

❖ Reflektovanje o poštovanju ljudskog dostojanstva u memorijalizaciji

Prva aktivnost predložena u ovom priručniku fokusira se posebno na ljudsko dostojanstvo. Ako nastavnik želi da ide dublje u tu temu, može uključiti učenike u proces analizom načina na koji je ljudsko dostojanstvo vrednovano i poštovano u svakodnevnom životu, u medijima, u knjigama i filmovima, kao i na mestima koje žele očuvati sećanje. Tokom posete muzeju, učenicima se može dati nekoliko sveobuhvatnih pitanja o kojima mogu razmišljati:

- Da li muzej predstavlja Jevreje ili Rome samo kao žrtve Holokausta ili nalaze načine da naglase njihovo dostojanstvo i delovanje?
- Da li izložba uključuje imena žrtava Holokausta ili samo počinitelja? Zašto je važno spomenuti imena osoba?
- Da li je etično pokazivati fotografije (golih) ljudi koji su mrtvi ili mršavi? Kako biste se vi osećali da vidite svoju fotografiju ili fotografiju svojih roditelja/baka i deka na taj način?
- Kako vam je ova poseta pomogla da dobijete nijansiranije razumevanje ljudskog dostojanstva? Kako?
- Da li mislite da će drugi ljudi koji posete ovaj muzej otići iz njega s ojačanim osećajem poštovanja za ljudsko dostojanstvo i ljudska prava? Zašto?

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

Učenici čije su kompetencije za demokratsku kulturu i znanje o istoriji Holokausta razvijenije mogu se uključiti u procese kritičkog analiziranja onoga što je zapamćeno, kao i onog što je zaboravljeno. Učenici mogu posetiti muzej ili mesto sećanja i posebnu pažnju posvetiti ne samo onome što je tamo prezentovano, nego i onome što je izostavljeno. Na primer:

- Učenici mogu posebno istražiti kako je genocid nad Romima uključen u izložbu, pomenut na spomenicima itd. Dugo nije bilo istraživanja i komemoracije genocida nad Romima. Sada se situacija menja i interesovanje za tu temu raste od strane istraživača, umetnika i političara. Uprkos tome, mnogi delovi istorije progona Roma još uvek nisu deo kulture sećanja, što učenici mogu identifikovati. Učenici mogu raspravljati o uzrocima i smisliti ideje kako da promene situaciju.
- Učenici mogu napraviti popis mesta sećanja i muzeja posvećenih Holokaustu, jevrejskoj i romskoj istoriji. Mogu uporediti kako su različite zemlje odlučile pamtit i memorijalizovati prošlost. Ova aktivnost funkcioniše bolje ako su nastavnici uključeni u međunarodni saradnički projekat. Učenici iz dve različite zemlje mogu da podele različite perspektive. Koristeći perspektivu ljudskih prava i uključujući učenike u kritičku analizu možemo im pomoći da nadvladaju pokušaje da pokažu svoju zemlju u dobrom svetlu i da budu objektivniji u svojoj analizi.

Smernice i resursi drugih organizacija:

Lista odabranih besplatno dostupnih resursa za edukatore o Holokaustu i ljudskim pravima:

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

²¹ Dostupno na više od 10 jezika

²² Dostupno na 5 jezika

²³ Dostupno na 9 jezika

²⁴ Dostupno na 7 jezika

Bibliografija:

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

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

Interdisciplinarni pristup koji predstavljamo u ovom priručniku kombinuje pristupe i metode koje se koriste u obrazovanju o Holokaustu, obrazovanju za ljudska prava i interkulturalnom obrazovanju, s ciljem vođenja učenika kako bi naučili o prošlosti, razumeli načine na koje je prošlost povezana sa sadašnjošću i doprinosa razvoju demokratskih i interkulturalnih društava u kojim svaki pojedinac može živeti dostojanstveno.

Ova interdisciplinarna metodologija koristi prizmu ljudskih prava kako bi pomogla nastavnicima i učenicima da razumeju kako je događaj kakav je Holokaust bio moguć, kako je funkcionisala propaganda i kako su prava Jevreja, kao i prava ljudi koji su pripadali drugim grupama, postepeno oduzimana. Istovremeno, kroz objektiv Holokausta, možemo razumeti da u sadašnje vreme moramo preduzeti akcije kada se krše ljudska prava ili kada postoji rizik da će ona biti prekršena za bilo koju grupu u našem društvu. Ova metodologija razvija kritičko mišljenje učenika i njihovu sposobnost da dovode u pitanje populističke poruke koje počinju prevladavati u evropskim društvima i šire u svetu. To podiže njihovu svest o nepravdom tretmanu pojedinih grupa u društvu i o potrebi preduzimanja akcija.



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



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

