

Вчимося з минулого – діємо заради майбутнього

Міждисциплінарний підхід
до освіти про Голокост,
права людини та
міжкультурної освіти



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Більше інформації про семінари для освітян та конференції на основі міждисциплінарного підходу, який ми пропонуємо в цьому посібнику, знайдете на сайті Інституту вивчення Голокосту та прав людини ім. Ольги Ленгель.

www.tolinstitute.org



Learning from the Past, Acting for the Future

An Interdisciplinary Approach
to Holocaust, Human Rights
and Intercultural Education

Вчимося з минулого — діємо заради майбутнього

Міждисциплінарний підхід
до освіти про Голокост, права людини
та міжкультурної освіти

Авторка: Оана Нестіан-Санду (Oana Nestian-Sandu)

Подяки за допомогу під час написання книжки:

Оана Байка (Oana Bajka), Тімішоарський міжкультурний інститут / Інститут вивчення Голокосту та прав людини ім. Ольги Ленгель
Келін Рус (Calin Rus), Тімішоарський міжкультурний інститут
Мануела Опря (Manuela Oprea), Тімішоарський міжкультурний інститут
Гаді Луццатто Вогера (Gadi Luzzatto Voghera), Fondazione CDEC
Патріція Балді (Patrizia Baldi), Fondazione CDEC
Катажина Лазюк (Katarzyna Laziuk), Big Picture
Майкл Франке (Michael Franke), освітянин
Соня Кранчева (Sonya Krancheva), освітянка
Драгомір Дачев (Dragomir Dachev), освітянин

Авторка щиро вдячна почесній професорці, докторці Сондрі Перл (Dr. Sondra Perl), керівниці програм Інституту на теренах США. Саме вона у 2006 році ініціювала освітні програми з історії Голокосту для вчителів у пам'ять про Ольгу Ленгель, яка вижила в Аушвіці. Саме робота Сондри Перл і її колеги докторки Дженніфер Лемберг (Dr. Jennifer Lemberg) з американськими вчителями надихнула діяльність Інституту ім. Ольги Ленгель у Європі.

Авторка щиро вдячна за допомогу волонтерам і волонтеркам Європейської волонтерської служби Марії Елені Консторті (Maria Elena Consorti), Хусейну Аль-Ламі (Hussein Al-Lami) й Мегхні Сінгху (Meghna Singh).

Ідея верстки: Кодрут Раду (Codrut Radu)

Дизайн обкладинки: Тімеа Серб (Timea Serb)

Переклад з англійської: Катерина Малишевська

Світлина на обкладинці: фрагмент підвісної скульптури в Музеї пам'яті й толерантності в Мехіко, автор — Ян Гендрікс (Jan Hendrix). Каскад із 20 тисяч «сліз» символізує 2 мільйони дітей, які стали жертвами жадливих геноцидів (фото: Оана Нестіан-Санду).

Українське видання підготовлено у співпраці
з Українським центром вивчення історії Голокосту.

Відтворення з некомерційною метою дозволено за умови посилання на першоджерело.

ISBN 978-617-95132-5-1

© Тімішоарський міжкультурний Інститут
© Інститут вивчення Голокосту та прав
людини ім. Ольги Ленгель

ЗМІСТ

Вступ.	6
Чому міждисциплінарний підхід?	7
Міждисциплінарний підхід до розвитку компетентностей	11
Методичні поради	15
Навчальні активності	18
Стереотипи, упередження, дискримінація	19
Людська гідність	19
Ідентичність і стереотипи	22
Антисемітизм — тоді й зараз	28
Антиромський расизм — тоді й зараз	35
Закони та права	41
Антисемітські закони в країнах Європи	41
Права людини не є абстрактними	44
У фокусі: право на громадянство	48
У фокусі: свобода переконань	50
Культура та громади	52
Право на культурне життя / Свобода думки, совісті та релігії	52
Життя до та після Голокосту	56
Спадщина і порожнеча	56
Вивчення єврейської культури	58
Вивчення ромської культури	63
Жертви, вцілілі, опір	69
Персональні свідчення — відправна точка для розуміння історії	69
Асія Раберман	69
Юстиніан Бадя	73
Опір	76
Помічники, сторонні спостерігачі, колаборанти	80
Помічники	80
Особистий вибір	85
Біженці — тоді й зараз	89
Вшанування пам'яті крізь призму людської гідності	93
Рекомендовані ресурси інших організацій	96
Бібліографія	98

Вступ

Цей посібник постав як результат десятирічної роботи Інституту вивчення Голокосту та прав людини ім. Ольги Ленгель (The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights) і його партнерів із тисячами вчителів і вчительок у десяти європейських країнах.

У межах проекту «Вчимося з минулого — діємо заради майбутнього. Навчання про історію Голокосту і права людини», який співфінансується Інститутом та програмою Європейського Союзу «Європа для громадян», Тімішоарський міжкультурний інститут (Румунія) спільно з Fondazione CDEC (Італія), Big Picture (Польща) та Amalipe (Болгарія) у 2021–2022 роках організували серію заходів за участю місцевих учителів і вчительок. Досвід роботи з ними під час цих заходів, а також зустрічей з освітянами й освітянками з інших європейських країн — Австрії, Греції, Литви, Португалії, Сербії, України (за сприяння Інституту разом із нашими місцевими партнерами) — став основою для цього посібника.

Учасники й учасниці наших програм вважають висвітлений у цьому посібнику міждисциплінарний підхід ефективним способом пов'язати минуле й сьогодення. Ми вдячні за можливість працювати з освітянами й освітянками, відданими своїй справі, та підтримуємо їхнє прагнення залучати молодь до змістовної та актуальної діяльності, що виховує повагу до історичної правди й людської гідності. Такий освітній підхід фокусується на активному навчанні й розвитку учнівських компетентностей, вихованні активних громадян і громадянок, які готові протистояти несправедливості.

У цьому посібнику вчителі й вчительки знайдуть, зокрема, обґрунтування міждисциплінарного підходу, що поєднує навчання про історію Голокосту, права людини та міжкультурну освіту; пояснення шляхів, якими цей міждисциплінарний підхід може сприяти розвитку компетентностей, важливих для виховання демократичної культури; огляд методів, які найкраще відповідають міждисциплінарному підходу; комплекс навчальних занять; рекомендовану літературу.

Теодор Адорно стверджував, що «головна вимога до всієї освіти полягає в тому, щоб Аушвіц не повторився» (Adorno, 2005 [1996], p. 191). Адорно мав на увазі не лише викладання історії чи будь-якого іншого конкретного предмета, а загалом освіти, що «забезпечує інтелектуальний, культурний і соціальний клімат, у якому буде неможливим повторення, і тому причини, які призвели до жаху, стали б порівняно усвідомленими». Ми сподіваємося, що цей посібник надихне вчителів і вчительок використовувати запропонований підхід і заняття, адаптувати й розробляти власні міждисциплінарні заняття, а також переосмислювати свою освітню практику крізь призму людської гідності заради формування суспільства, де немислимі геноцид, насильство й дискримінація.

Чому міждисциплінарний підхід?

Голокост — це одне з найскладніших явищ у світовій історії. Пояснювати його спрощено не варто й починати. Власне, інструментів однієї дисципліни недостатньо для справжнього розуміння Голокосту (або спроби зрозуміти його). Завдяки міждисциплінарності ми можемо знайти складні відповіді на складні запитання, навіть якщо ці відповіді важко прийняти. Міждисциплінарність може змусити нас ставити ще більше запитань, аналізувати наше минуле та сьогодення з різних перспектив, щоб досягти глибшого та неупередженого розуміння Голокосту.

Для цього в педагогічному процесі необхідно знайти вдалий баланс між когнітивними та емоційними елементами; баланс між даними про жахи Голокосту та інформацією про життя євреїв до та після Голокосту; баланс між індивідуальними історіями та загальноісторичними наративами; баланс між міркуваннями та діями, — бо недостатньо лише вивчати, ключем до соціальних змін є дії на основі вивченого.

Вивчення Голокосту впродовж довгого часу вважали способом дізнатися саме про історію явища, наголошуючи на його унікальності серед інших історичних подій. Хоча це й досі важливий складник навчання про історію Голокосту, не можна забувати про уроки, які можна дістати з тих подій для сьогодення та майбутнього.

Міждисциплінарний підхід, який ми пропонуємо в цьому посібнику, поєднує різні підходи та методи навчання про історію Голокосту, права людини та міжкультурної освіти, щоб допомогти учням дізнатися про минуле, зрозуміти, як минуле пов'язане зі сьогоденням, і сприяти розвитку демократичних і багатокультурних суспільств, у яких кожна людина може жити з гідністю.

Рекомендована методологія, крізь призму прав людини, допоможе сторонам навчального процесу зрозуміти, чому таке явище, як Голокост, стало можливим, як функціонувала пропаганда та як поступово позбавляли прав євреїв (і представників інших груп). Водночас крізь призму Голокосту ми можемо усвідомити потребу діяти, якщо порушуються або є ризик порушення прав людини щодо представників будь-якої групи в нашому суспільстві. Ця методологія розвиває в учнів і учениць критичне мислення і здатність протистояти популістським ідеям, які ширяться в Європі та інших країнах світу. Це підвищує їхню обізнаність про несправедливе ставлення до різних груп у їхніх країнах та спонукає до дії.

Міждисциплінарний підхід до викладання історії Голокосту та прав людини також сприятиме відходу від етноцентричних акцентів у висвітленні історії. Під етноцентричною перспективою розуміємо віру у верховенство нації, використання історії та зловживання нею як інструментом ствердження цього верховенства через спотворення фактів та ігнорування альтернативних думок. Наприклад, у багатьох країнах інституції, політики й навіть освітяни неохоче визнають спільну

відповідальність своїх співгромадян за Голокост. Клаудія Ленз (Lenz, 2016) говорить про «досить явну напруженість» між спадщиною етноцентричної парадигми у викладанні історії та орієнтуванням на демократію і права людини, яка сприяє більш критичному, рефлексивному та денаціоналізованому розумінню історії.

За словами Ліама Нокса, «суть освіти про Голокост полягає в тому, щоб попередити громадськість про небезпечні процеси, які призводять до порушення прав людини, болю та страждання; для цього суттєвим є аналіз схожих явищ, що відбувалися в різні часи та в різних місцях» (Кнох, 2019, р. 2). Однак саме по собі вивчення історії не має бажаного впливу (особливо на молодших школярів і школярок), якщо учнів і учениць не спонукають до усвідомлення того, як минуле впливає на сьогодення та як їхня ідентичність і соціальний контекст пов'язані з предметом вивчення.

Міждисциплінарний підхід дає змогу порівнювати різні випадки порушення прав людини, одночасно розуміючи масштаб Голокосту як геноциду та його унікальність в історії. Голокост як одну з найважливіших подій сучасної історії вивчали і потрібно й надалі вивчати засобами історичного дослідження. При цьому неможливо заперечити уроки Голокосту щодо впливу пропаганди, емпатії, свідомого громадянства тощо. У процесі вивчення історії цього геноциду ми можемо усвідомити цінність прав людини сьогодні й наше зобов'язання протидіяти несправедливості.

Якщо явища порівнюють із чіткою метою, обережно та з урахуванням контексту, це сприятиме глибшому розумінню як історії Голокосту, так і принципів прав людини. Використання порівняльного підходу з погляду прав людини гарантує, що Голокост не зіставлятимуть легковажно з іншими формами утисків і переслідувань, не використовуватимуть як загальну метафору всіх несправедливостей у суспільстві. Крім того, важливо переконатися, щоб Голокост не вживали як інструмент маніпуляції з політичною та ідеологічною цілями. За словами Елі Візеля, «ми відповідальні не лише за пам'ять про померлих, а й за те, що ми робимо з цією пам'яттю» (Wiesel, 1993).

Упродовж десятиліть освітяни й політики озвучували одну мету: «Ніколи знову», однак її втілення й досі є проблематичним. Після Голокосту сталася низка інших геноцидів; системна дискримінація є щоденною реальністю для неймовірно великої кількості людей у всьому світі; дихотомія «ми проти них» дотепер поширена в політичному дискурсі в Європі та за її межами; все ще є велика кількість тоталітарних режимів, і навіть усталені демократії хитаються від політичного популізму, що нехтує правами людини.

Проведено численні дослідження з історії Голокосту, однак для інтегрування цих напрацювань в освітню практику потрібні нові, ефективніші підходи. Вивчення помилок минулого (яке, ймовірно, є єдиним інструментом довготривалого запобігання авторитаризму та порушенням прав людини мирним шляхом) недостатньо, якщо люди не вміють використовувати ці знання для створення більш демократичних і багатокультурних суспільств.

Грегори Вегнер розмірковує про важливість уроків, які ми можемо дістати під час вивчення історії Голокосту, для навчання громадянської компетентності. Він підкреслює актуальність вивчення історії Голокосту для висвітлення загроз занепаду демократій, особливо зважаючи на збільшення кількості ультраправих рухів у світі (Wegner, 1998). На жаль, останніми роками політичний екстремізм і далі зростає й загрожує Європі та іншим частинам світу.

Багато вчених і міжнародних організацій визнають, що освіта про Голокост дає змогу зробити багато висновків для сьогодення. Однак Баррі ван Дріл (van Driel, 2010) звертає увагу: якщо зосереджуватися переважно на історичних аспектах, зникає наголос на важливості боротьби зі стереотипами, упередженнями, дискримінацією та расизмом у сучасному світі. Однією з можливих причин він вважає те, що більшість освітян і освітянок не вміє говорити про упередження та дискримінацію — теми, які можуть викликати сильні емоції під час занять. Не варто сподіватися на своєрідний «осмос»:

вивчаючи те, що сталося з євреями в Європі майже століття тому, учні й учениці не розвинули автоматично активнішу громадянську позицію та більшу емпатію.

Більшість людей і народів важко приймає гнітюче минуле, оскільки його усвідомлення позначається на самооцінці та впливає як на особисту ідентичність, так і на національне міфотворення (Ambrosewicz-Jacobs & Szuchta, 2014). Вивчення минулого крізь призму прав людини дає змогу зменшити емоційну напруженість і збільшити відкритість учителів і вчительок до сприйняття фактів. Такий підхід може допомогти їм зрозуміти, що історію не варто використовувати як інструмент посилення національної ідентичності та гордості, як це часто відбувається, натомість важливо бачити її як низку подій, які потрібно прагнути зрозуміти якомога точніше, вчитися на них і будувати краще суспільство. Водночас цей підхід наголошує, що сучасні люди не винні в тому, що сталося у минулому. Проте вони несуть відповідальність за пам'ять про минуле, вшанування жертв і тих, хто вижив, і прагнення до кращого сьогодення та майбутнього.

В основі навчання про історію Голокосту і права людини та міжкультурної освіти лежить спільна мета — подолати нерівність і нетерпимість, а також сприяти повазі до різноманітності й недискримінації. Викладати будь-який предмет у XXI столітті без наскрізного аспекту міжкультурної освіти означає створювати інформаційну бульбашку, яка не відповідає реальності учнів і учениць.

Наші суспільства стають дедалі різноманітнішими, і більшість школярів і школярок щодня спілкується — особисто або онлайн — із людьми з різних культур. Попри поширене переконання, що молоде покоління апатичне й не цікавиться політикою, форми громадянської активності молоді змінюються від традиційних (наприклад, вибори) до неконвенційних, оскільки молодих людей приваблюють нові способи соціальної активності й вони навіть самі їх винаходять (Chrysochoou & Barrett, 2017). Цей контекст потребує освіти, яка «поважає та підтримує різноманітність, водночас постійно кидаючи виклик статус-кво та ієрархічним структурам у суспільстві» (Nestian-Sandu & Lyamouri-Bajja, 2018, p. 21). Саме такою є міжкультурна освіта.

Самуель Тоттен і Стівен Файнберг (Totten & Feinberg, 2001) наводять 17 «обґрунтувань» викладання історії Голокосту. Деякі з яких збігаються з цілями міжкультурної освіти, а саме вивчення таких понять, як упередження, дискримінація, расизм, антисемітизм, покора владі, ефект спостерігача, конфлікти і вирішення конфліктів, прийняття рішень і справедливність; розуміння того, як «маленькі» упередження легко перетворюються на більш серйозні; підвищення обізнаності про міжетнічну та міжрелігійну ворожнечу; цінування плюралізму і різноманіття.

Завдяки навчанню про історію Голокосту і права людини та міжкультурній освіті учні й учениці зможуть:

- вивчати історію Голокосту з метою утвердження демократичних цінностей і прав людини;
- зрозуміти роль ідентичності в переслідуванні євреїв та інших груп під час Голокосту, а також роль, яку вона відіграє в сучасних суспільствах;
- зрозуміти власну ідентичність, її зв'язок з історією та суспільством, у якому вони живуть;
- ставити під сумнів етноцентричні перспективи у вивченні історії Голокосту;
- зрозуміти свою відповідальність за визнання і пам'ять про біль, травму та втрату, спричинені Голокостом;
- зберігати єврейську спадщину та визнавати внесок євреїв у історію різних місць, де їх більше немає;
- дізнатися про історію антисемітизму та її зв'язок із сучасними антисемітськими проявами;

- розуміти, що сучасна дискримінація та маргіналізація ромів у Європі є прямим наслідком довгої історії переслідувань, рабства та геноциду ромів у Європі;
- дізнатися про інші культури й про те, як брати участь у змістовній взаємодії з людьми різного походження, культури та досвіду;
- поміркувати над власними стереотипами та знайти шляхи їх подолання;
- розуміти, що в минулому відбувалися зміни та що суспільства можуть змінюватися;
- розвивати повагу до прав людини та людської гідності;
- усвідомити необхідність громадянських дій для забезпечення захисту прав людини в сучасних суспільствах;
- протистояти несправедливості.

Щоб досягти цих цілей, потрібен добре продуманий і чітко спланований навчальний процес. Він має бути міждисциплінарним, щоб учителі й учительки з різних дисциплін, працюючи разом, мали змогу показати складність соціального та історичного контексту та людської поведінки. Дженніфер Лемберг зазначає, що потрібні виховні заходи, «які б об'єднали найновіші наукові досягнення в галузі вивчення Голокосту з більш конкретними педагогічними потребами і які б враховували, що викладання та вивчення історії Голокосту пов'язане з нашою людяністю» (Lemberg, 2021, p. 113).

Міждисциплінарний підхід до розвитку компетентностей

Історію Голокосту не можна викладати так, як інші предмети, зокрема відсторонено, уникаючи емоцій. Однак не треба використовувати її як зручну нагоду для моралізаторства. Якщо не допомогти учням і ученицям зрозуміти глибинні причини й контекст, які уможливили Голокост, його зв'язок із історією Європи та історією антисемітизму, вони можуть дійти висновку, що Голокост був випадковим явищем, аномалією. Це може призвести до баналізації пам'яті про Голокост.

Важливо, щоб учні й учениці мали доступ до фактів, щоб їхнє навчання починалося з визнаного й точного визначення Голокосту, щоб вони навчилися правильно використовувати інші пов'язані терміни. Вивчення першоджерел допоможе молодим людям побудувати об'єктивніше розуміння історії Голокосту. Звісно, навіть першоджерела потрібно аналізувати критично, адже багато з них створено злочинцями. Аналіз того, чому і як було створено кожне джерело, допомагає учням і ученицям краще зрозуміти цю складну та важку подію. У процесі вивчення історії Голокосту не варто зосереджуватися лише на фактах і цифрах, оминаючи людський вимір. Водночас вчителі й учительки не мають висвітлювати окремі історії без загального історичного контексту. Для більш збалансованого уявлення про подію краще використовувати різноманітні джерела, як-от літературні й художні твори, особисті історії, фільми тощо. Вивчивши історичний контекст Голокосту, учні й учениці зможуть зрозуміти «той факт, що нацистське переслідування було зумисним, однак його можна було уникнути» (Polgar, 2018, p. 20).

Навчання про історію Голокосту може викликати в учнів та учениць сильні емоції, зокрема відчуття безпорадності, злості та розчарування. Визнання цих почуттів та належне осмислення власних думок і уявлень можуть стати потужною мотивацією діяти сьогодні, спрямувати або заохотити молодь змінювати сучасні суспільства. Однак це діятиме лише в разі, якщо учні та учениці відчувають, що навчальний простір є безпечним і стимулювальним, а теми, які вони вивчають, пов'язані з їхньою ідентичністю та світоглядом.

Пітер Кук вважає, що треба ставити «культуру перед змістом» (Cook, 2021), тобто що важливо створити навчальну культуру з сильними демократичними цінностями, щоб уможливити розгляд складних і емоційно насичених тем. У безпечному середовищі учні та учениці відчуватимуть, що їх не засуджують за їхні думки, й отже активніше висловлюватимуться щодо предмета вивчення. Цього можна досягти лише за умови, що самоповага, повага до інших і повага до людської гідності є основними цінностями групової взаємодії. Учні й учениці не мають бути просто об'єктами педагогічного втручання, вони також мають співкерувати навчальним процесом. «Для історичної освіти це означає, що навчальний процес має бути відкритим для актуальних і значущих для учнів проблем,

зважати на їхній особистий досвід і заохочувати до вільного виявлення власних поглядів та інтерпретацій й водночас поваги до інших» (Lenz, 2016).

Історично існує тісний зв'язок між Голокостом і розвитком сучасної концепції прав людини: Голокост став каталізатором для заснування Організації Об'єднаних Націй. Загальну декларацію прав людини й законодавчі процедури захисту прав людини було розроблено у відповідь на звірства Другої світової війни. Однак для побудови змістовних мостів між минулим і сьогоденням в освітан і освітянок має бути значна підготовка, а також повага до історичної правди, демократичних принципів і різноманітності, готовність співпрацювати з колегами та продовжувати пошуки адекватних методів, які спонукатимуть учнів до глибоких роздумів.

Для вчителів і вчительок доступні корисні тематичні ресурси, наприклад *Рекомендації Міжнародного альянсу пам'яті жертв Голокосту щодо викладання та вивчення історії Голокосту, Рекомендації Меморіального музею Голокосту у США щодо викладання про Голокост* та багато інших¹. Ці джерела, а також практичний досвід Інституту імені Ольги Ленгель та його партнерів у Європі, які працюють із тисячами вчителів і вчительок, надихнули до створення цього посібника. Цінність видання полягає зокрема в запропонованому в ньому міждисциплінарному підході, сформованому на основі найважливіших аспектів різних дисциплін, щоб допомогти учням і ученицям зрозуміти зв'язок між минулим і сьогоденням і стати активними громадянами й громадянками, які обстоюють свої переконання перед обличчям несправедливості.

Навчання про права людини часто описують як спосіб дізнатися про права людини, через них і заради них:

- навчання про права людини означає знання історії та механізмів захисту прав людини, інститутів і правової системи, значення та змісту прав людини;
- навчання через права людини відбувається з використанням освітніх підходів та інструментів, які відображають ідеї, що лежать в основі прав людини; освітній процес організовано демократичним шляхом, у ньому заохочується активна участь учнів та учениць і повага до людської гідності кожного;
- навчання заради прав людини означає дії для захисту цих прав і поведінку, спрямовану на запобігання та виправлення несправедливості, нерівності й порушення прав людини.

Міждисциплінарний підхід у вивченні історії Голокосту і міжкультурній освіті, за якого використовують навчання про, через і заради прав людини, пропонує учням більш комплексний спосіб розуміння минулого з огляду на сьогодення, а також усвідомлення ідентичності — власної та своїх однокласників та однокласниць — з огляду на історію загалом та історію Голокосту зокрема. Хоча учні й учениці часто цікавляться питаннями прав людини, вони «можуть не знати про те, що порушення прав людини історично були результатом соціальних, економічних і політичних умов і процесів, або про особливу історію боротьби за права людини» (Tibbitts, 2016, p. 94). Міждисциплінарний підхід стимулюватиме школярство брати участь у складних обговореннях про минуле, сьогодення та майбутнє, мотивуватиме їх сприяти гідному збереженню пам'яті про людей, які були дегуманізовані в минулому.

Для Азаде Аалай вирішальним є те, що «не кожен досвід або історичну подію можна повністю зрозуміти чи усвідомити». Розуміння цього може стати особливою точкою росту як для учнів і учениць, так і для вчителів та вчительок (Aalai, 2020, p. 215). Тому вона ставить під сумнів вибір тем, які дають

¹ Перелік методичних рекомендацій і ресурсів пропонуємо наприкінці книжки.

педагогам і педагогиням змогу уникати проблемного навчання про історію Голокосту, наприклад, «спрощення звірств, пропонування “легких” або готових висновків та/або емоційне перевантаження учнів» (Aalai, 2020, p. 210). Тема — це призма, яка дає учням і ученицям опорну систему для орієнтування в такій складній і неосяжній жорстокості. Призма прав людини — це перспектива, крізь яку молодь може спробувати усвідомити цю жорстокість. Замість того, щоб намагатися дати чіткі відповіді, ця призма заохочує учнів і учениць до ширшого погляду та визнання складності теми.

Рамка компетентностей для культури демократії (англ. аббревіатура — RFCDC), опублікована Радою Європи у 2018 році, може бути орієнтиром для вчителів і вчительок у плануванні та оцінюванні їхньої міждисциплінарної освітньої діяльності (шкільної та позашкільної).

Ця Рамка² окреслює компетентнісний підхід до освіти. Зокрема запропоновано концептуальну модель, що містить 20 компетентностей, які поділено на чотири категорії: цінності, ставлення, вміння, знання та їхнє критичне розуміння (див. рис. 1). Ці компетентності являють собою психологічні ресурси, які необхідно розвивати, щоб належно й ефективно реагувати на вимоги, виклики та можливості, які випливають із досвіду демократичної та міжкультурної взаємодії (Barrett, 2020).



Рис. 1. Модель компетентностей для культури демократії. Джерело: Рамка компетентностей для культури демократії Ради Європи, том 2³

Важливим аспектом моделі є зв'язок знання з критичним мисленням: отримання нових знань є цінним лише тоді, коли допомагає розвитку критичного мислення й комплексної картини світу (Rus, 2019). У навчальному процесі це трансформується у необхідність створити для молоді можливості

² Матеріали доступні українською мовою в офіційному перекладі на сайті Ради Європи. Див.: Рамка компетентностей для культури демократії. Том 1. Контекст, концепції та модель. <https://rm.coe.int/0900001680966746>

³ Повний текст (і схему зокрема) українською див. за посиланням: <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-2-/168097ec96>

опрацьовувати, обговорювати та інтегрувати нові знання у свій світогляд, що допомагає кращому розумінню й запам'ятовуванню в довгостроковій перспективі. Ще один важливий аспект моделі — це визнання цінностей ключовим елементом компетентностей. Розвиток знань, умінь і навичок без міцних демократичних цінностей створює ризик побудови суспільств, у яких не сповідують принцип «Ніколи знову».

В освітніх процесах компетентності демократичної культури можна розвивати в кластерах. Вони тісно взаємопов'язані, і в будь-якій ситуації, і в процесі навчання також, людина може використовувати та розвивати більше ніж одну компетентність. Тому міждисциплінарне навчання добре підходить для розвитку компетентностей демократичної культури.

Рада Європи запропонувала використовувати Рамку компетентностей для культури демократії як основний засіб для впровадження навчання про права людини та міжкультурну освіту в освітніх системах держав-членів. Застосування цієї Рамки для вивчення історії Голокосту було протестовано у кількох програмах підготовки вчительства, проведених Інститутом імені Ольги Ленгель і його партнерами в Європі. Понад 100 вчителів і вчительок були залучені до процесу визначення компетентностей, які їхні учні й учениці можуть розвинути, беручи участь в освітніх заходах на тему Голокосту. Вони дійшли висновку, що ця Рамка є корисним інструментом як для планування освітніх заходів, так і для оцінки їхнього впливу на школярство, а також для визначення компетентностей, які необхідні вчителеві або вчительці, що сповідує цінності міжкультурної взаємодії та демократії.

Використання Рамки компетентностей для культури демократії під час планування, впровадження та оцінювання міждисциплінарних освітніх процесів, які поєднують Голокост, права людини та міжкультурну освіту, надає консолідовану модель компетентностей та інструмент для розроблення академічно обґрунтованих, партисипативних і змістовних освітніх заходів. Освітні заходи, подані в цьому посібнику, розроблено на основі цієї Рамки.

Методичні поради

Марія Монтесорі, Джон Дьюї, Пауло Фрейре, Девід Колб та інші педагоги й педагогині висловлювали думку про те, що навчання буде найефективнішим у разі, якщо учень або учениця активно залучені до змісту. Для міждисциплінарних підходів, які поєднують навчання про історію Голокосту, права людини та міжкультурну освіту, варто використовувати, серед іншого, навчання на основі запитів, емпіричне навчання, проектне навчання.

Навчання на основі запитів передбачає поставлення глибоких запитань про життя, поведінку людини, суспільство. Використання запитань як відправної точки навчального процесу означає, що «вчителі розуміють безліч способів підійти до змісту, вибирають найцікавіші для конкретної групи учнів запитання, і надихають своїх учнів ставити власні запитання» (Lemberg & Pope IV, 2021).

У цьому процесі не рекомендують поспішати з відповідями на запитання, адже вони не мають жодної цінності без достатнього часу та можливостей для молоді вивчати історію з перспективи окремої людини та осмислювати зв'язки між їхніми реаліями та історичними подіями, які вони вивчають. «Я часто закликаю групи посидіти в тиші з поставленими запитаннями, і пропоную кожному подумати над запитаннями в контексті власного життя та відчуттів. Для мене це означає навчати людяно і заради людяності» (Zagray Warren, 2021, p. 106). Коли учні дізнаються про Голокост, у них часто постає більше запитань, ніж було спочатку. Коли справа доходить до питань людяності і страждань інших, кожна нова відповідь викликає принаймні одне нове запитання для подальших досліджень.

Щоб залучити учнів до освітнього процесу, присвяченого вивченню історії Голокосту та прав людини, можна ставити такі запитання: Чому Голокост став можливим? Чому його вчинили саме проти євреїв? Що звичайні громадяни знали про Голокост у той час? Чому інші країни Європи співпрацювали з нацистами? Якою була роль різних християнських церков? Чи можуть країни, які були нейтральними у війні, претендувати на нейтралітет щодо Голокосту? Що означає бути байдужим спостерігачем або помічником? Як ми можемо стати активними громадянами? За яких обставин ми можемо відмовитися виконувати накази? Як ми дізнаємося, що настав час діяти? Чи можуть бути одні права людини важливішими за інші?

Такі запитання спрямовуватимуть учнів і учениць у їхніх дослідженнях, спонукатимуть їх звертатися до різноманітних джерел, формулювати дослідницькі теми, поглиблювати розуміння минулого та розмірковувати про те, як минуле впливає на сьогодення, а теперішні часи — на майбутнє. Їм треба буде перемикатися між ролями істориків і звичайних громадян, що намагаються зрозуміти власну ідентичність і роль у ширшому суспільстві. У цьому сенсі ключовими аспектами навчального процесу є використання відповідних джерел і вивчення історії Голокосту в контексті сучасних проблем.

Емпіричне навчання — це методика, за якою учні й учениці залучені до практичного досвіду та рефлексії. Демократичним компетентностям не можна просто навчитись, їх потрібно набутити та регулярно практикувати.

Девід Колб, ґрунтуючись на працях Джона Дьюї, Курта Левіна та Жана Піаже, розробив цикл емпіричного навчання у вигляді чотириетапного навчального процесу, який починається із визначення стосунку адресата до теми з огляду на його/її/їхній конкретний досвід. Завдяки процесу *спостереження*

та рефлексії молоді люди повністю сприймають вивчене. Рефлексії пов'язують з абстрактним мисленням, щоб сформувані поняття, які можна *перенести* в нові ситуації й застосувати вивчене на практиці. Коли набуті компетентності використовують у новому контексті, вони закріплюються і створюють основу для нового циклу навчання.



Рис. 2. Адапована модель емпіричного навчання за Д. Колбом

Трансформація відбувається тоді, коли учні й учениці стають активними суб'єктами світу, коли в їхньому світогляді відбуваються зміни (Hoggan, 2015), і «щоб запустити процес трансформації, нам потрібно ознайомити учнів із поглядами, які можуть суперечити їхнім» (Cranton, 2002, р. 66). Однак просте «декламування» молодим людям різних думок навряд чи змусить їх задуматися над можливою зміною власної. Важливо залучати їх до процесів активної взаємодії з людьми, текстами, відео та об'єктами, які висвітлюють різні погляди, які кидають виклик стереотипам, статусу-кво, а також етноцентричним перспективам у історичній освіті. Коли таке активне експериментування супроводжується керованою рефлексією, учні й учениці стають відкритішими, емпатичнішими, їхній особистий зв'язок з історією міцнішає. Це, своєю чергою, підвищує інтерес до навчання та сприяє розвитку шкільної спільноти.

Кооперативне навчання — це важливий аспект емпіричного навчання. Воно покращує розуміння складних концепцій і підвищує навички розв'язання проблем, що дає учасникам і учасницям змогу знаходити більш креативні та практичні рішення. Такий метод навчання також допомагає згуртувати групу й зменшити упередження між її членами. Співпраця дає можливість молоді ділитися досвідом, висловлювати свої думки й впливати на процес навчання.

Проектне навчання передбачає залучення учнів і учениць до активної участі в актуальних для них справах. Молоді люди працюють упродовж довгого часу над важливими, ґрунтовними проектами, завдяки чому розвивається широкий набір компетентностей. Працюючи спільно (у малих і великих групах) або індивідуально, вони діляться своїми знаннями, особистими думками та незалежними точками зору, приймають рішення щодо змісту навчання, досліджують, дискутують і часто стикаються зі складнощами. Якщо людина лише заучує факти або знаходить прості відповіді, наймовірніше, вона швидко забуде цю інформацію. Натомість можливість поміркувати щодо певних ідей і дійти власного розуміння дає змогу розвинути різноманітні, інтегровані компетентності й навчатися більш самостійно.

За проектного навчання вчитель/вчителька має рівноправні стосунки з учнями й ученицями, частково відмовляючись від своєї традиційної «влади». Його/її роль — не просто повідомляти інформацію, а спрямовувати навчальний процес і давати змогу учням і ученицям приймати рішення, відкривати нове, ставити запитання й поглиблювати свої знання, знаходячи ресурси, які допоможуть їм відповісти на запитання та, зрештою, поділитися тим, що вони дізналися, із широкою аудиторією. Зазвичай для підтримки навчального процесу залучають сторонніх експертів або партнерів зі спільноти. Учні й учениці розробляють «продукт» або презентацію і представляють їх іншим учням і ученицям школи або запрошеним слухачам. Із метою консолідації та усвідомлення набутих компетентностей організовують постійний процес зворотного зв'язку та перевірки, а також ретельну рефлексію.

Розроблення «найкращого» проекту або продукту — не головна мета проектного навчання. Основну увагу зосереджують на процесі й досвіді навчання. Проект — це лише засіб, за допомогою якого учасники й учасниці розвивають свої компетентності. Якість кінцевого продукту відходить на другий план. Учителі/вчительки мають зосереджуватися на якості процесу, щоб бути певними, що молоді люди долучаються, співпрацюють, приймають рішення, дають і отримують зворотний зв'язок і, що найважливіше, мають можливість ретельно обміркувати процес, результати та винесені уроки.

Дуже важливу роль у всіх цих методиках відіграє **рефлексія**, що є невід'ємною частиною будь-якої навчальної діяльності й може допомогти учням та ученицям закріпити їхні компетентності, а вчителям і вчителькам — дізнатися більше про світогляд молодих людей. Час для роздумів — це чудова можливість сформулювати та висловити власні думки та переконання. Завдяки процесу рефлексії (під час або наприкінці навчальної активності) вчитель/вчителька матиме змогу краще зрозуміти, як учні й учениці сприйняли заняття, чого вони навчилися та як можуть пов'язати це зі своїми попередніми знаннями та досвідом. Це, своєю чергою, допоможе вчителям і вчителькам підготувати наступні заняття, адаптувати їх до конкретного контексту та інтересів школярів і школярок. Тривалість і зміст рефлексії залежать від виконуваних завдань. За проектного навчання рефлексія зазвичай зосереджується на трьох аспектах: як учасники й учасниці відчули процес і що б вони зробили інакше в майбутньому; що вони думають про результати; які компетентності набули і в який спосіб використовуватимуть знання в майбутньому.

Розглянуті вище методики добре відповідають міждисциплінарному підходу. Найефективнішими вони будуть у разі, якщо вчителі/вчительки не лише сприятимуть співпраці молоді, а й самі співпрацюватимуть з викладачами/викладачками інших предметів у школі або з колегами з інших шкіл чи країн⁴.

⁴ Буклет про локальну та міжнародну співпрацю викладачів із питань Голокосту та прав людини: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Навчальні активності

Запропоновані навчальні активності мають надихнути вчителів і вчительок залучати молодь до міждисциплінарного навчання. Заняття згруповано за шістьма основними темами, актуальними для міждисциплінарного підходу до вивчення історії Голокосту, прав людини та міжкультурної освіти. Для кожної теми подано декілька навчальних занять або вправ. Вчителі можуть вибирати найбільш актуальні для своїх класів вправи і комбінувати їх відповідно до специфіки свого середовища. Кожне заняття містить рекомендації для подальшої роботи, глибокого вивчення теми або організації проектного навчання. Деякі вправи мають складніші та простіші версії. Заохочуємо вас пристосовувати заняття до місцевого контексту та потреб класу. Заняття призначені для учнів і учениць старших класів, однак більшість із них можна використовувати, із деякими змінами, і для середніх класів. Вибираючи заняття, важливо переконатися, що учні й учениці достатньо обізнані з темою, щоб повноцінно брати участь у завданні, і що історія Голокосту не викладається відірвано від інших тем.

Подані матеріали не містять переліку базових історичних фактів про Голокост. Заняття укладено для учнів та учениць, які вже мають базові історичні знання про Голокост і всесвітню історію до Голокосту. Однак для виконання цих вправ не потрібно бути експертами з історії Голокосту. Крім того, не йдеться лише про позакласні заходи, заняття можна інтегрувати в навчальну програму та використовувати на уроках історії. Запропоновані нижче активності допоможуть учням провести глибоку рефлексію і встановити зв'язки між минулим і сьогоденням. Деякі з цих завдань можна використовувати як додаткові до уроків історії, інші можуть бути відправною точкою для розгляду окремих аспектів історії Голокосту, оскільки вони можуть мотивувати дізнатися більше про Голокост. Ми сподіваємося, що ці активності допоможуть учителям працювати більш інтерактивно й на інших уроках, навіть тоді, коли йтиметься про передавання базових історичних фактів.

Стереотипи, упередження, дискримінація

Людська гідність

Огляд:

Робота над цим заняттям допоможе учням і ученицям відчутти, що людська гідність — це не абстрактне поняття, а глибинна сутність кожної людини; заохотить їх оцінювати власні дії з погляду поваги до людської гідності інших осіб.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- повага;
- емпатія;
- знання самого себе та критична самооцінка;
- знання та критичне розуміння історії.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали:

- 1) дошка / папір для фліпчарта;
- 2) маркери.

Тривалість: дві з половиною години. Заняття поділено на дві частини, по одній годині на кожен, й домашнє заняття тривалістю близько 30 хвилин, яке виконують між першою і другою частинами.

Зверніть увагу:

Робота над цим заняттям допоможе встановити зв'язок між абстрактними поняттями, як-от людська гідність, і конкретними почуттями та діями. Важливо, щоб учні й учениці розуміли, що, розглядаючи різні випадки приниження людської гідності, вони ніколи не повинні порівнювати міру страждання. Про це неодноразово йтиметься у посібнику, і ми наголошуємо на важливості цього аспекту. Страждання — це щось дуже особисте, те, що не можна оцінювати кількісно. Однак аналіз — крізь призму людської гідності — поведінки, що ображає, принижує, дискримінує, дегуманізує, допоможе більш обережно ставитися до оцінювання людей навколо і краще розуміти поняття рівності.

Перебіг заняття:

Під час цього заняття заохочуємо учнів та учениць до рефлексії щодо їхнього життя та почуттів, а також щодо життів і почуттів людей, які постраждали під час Голокосту.

Частина I

1. Попросіть клас об'єднатися в групи з чотирьох–п'яти осіб і навести приклади **образливого ставлення/дій** у їхній школі (серед дітей або дорослих). Наприклад, різні форми дискримінації, неповаги, агресії, домагань, булінгу, словесного чи фізичного насильства тощо.
2. Запропонуйте продовжити роботу в групах і поділитися прикладами **образливого ставлення/дій, спрямованих на них особисто** (у школі чи поза школою, будь-коли у житті), розказати, **як вони почувалися в тій ситуації**.

3. Попросіть учнів і учениць розповісти, що вони відчували внаслідок **образливого ставлення/дій**. Запишіть озвучені почуття на дошці й проведіть підсумкове обговорення за такими запитаннями:
 - Що може керувати людьми, які ображають чи зневажають інших?
 - Чому, на вашу думку, така поведінка нас зачіпає?
 - Що спільного у почуттів, записаних на дошці?
 - Що можна зробити, щоб протидіяти такій поведінці? (Записуйте ідеї на дошці.)
4. Запишіть на дошці поняття «людська гідність» і попросіть учнів та учениць поділитися, що воно для них означає. Після цього поясніть, що людська гідність є джерелом прав людини, адже у статті 1 Загальної декларації прав людини зазначено: «Усі люди народжуються вільними та рівними у своїй гідності та правах».
5. Перед наступним заняттям / другою частиною заняття попросіть учнів та учениць написати свої роздуми щодо уривків зі щоденника Ганни Леві-Гасс.

Ганна Леві-Гасс, югославська вчителька, колишня ув'язнена концентраційного табору Берген-Бельзен, написала у своєму щоденнику:

«8 листопада 1944

Ми не померли, але ми мертві. Їм вдалося вбити в нас не тільки наше право на життя в сьогодні, а для багатьох із нас, безсумнівно, право на життя в майбутньому... але найтрагічнішим є те, що їм вдалося садистськими і принизливими методами забрати у нас спогади про життя, усі відчуття нормальних людей, у яких було нормальне минуле, аж до зникнення, навіть думки про те, що ми колись існували як люди, гідні так називатись.

Я гортаю сторінки пам'яті, хочу згадати... і геть нічого не пам'ятаю. Наче це була не я. Усе викреслено з моєї свідомості. Протягом перших тижнів у нас ще був якийсь зв'язок із нашим минулим життям; ми ще були здатні мріяти й пригадувати. Однак принизливе життя в таборі настільки жорстоко пошматувало нашу цілісність, що будь-яка спроба дистанціюватися від жадливої реальності ставала абсурдною, — марні тортури. Наша душа ніби застрягла у панцирі, який ніщо не може ані пом'якшити, ані пробити...

18 листопада 1944

Попри все, моя робота з дітьми триває... Я відчайдушно чіпляюся за будь-яку можливість, хай навіть незначну, зібрати дітей разом, допомогти їм і собі віднайти хоч якусь ясність думок та елементарне відчуття людської гідності. [...]

Я роблю це спонтанно, я б навіть сказала, інстинктивно, через непереборну душевну потребу (у ті рідкісні моменти, коли мені вдається розбудити душу) і через непереборну потребу з боку дитячих душ, яку я теж чітко відчуваю. Тому що вони беруть із мене приклад, вони захоплюються, вони хочуть жити, вони хочуть радіти, це сильніше за них. Як це крає мое серце!».

Частина II

6. Запропонуйте класу об'єднатися в групи із трьох–чотирьох осіб і розповісти про свої дописи.
7. Попросіть декількох охочих зачитати свої думки перед усім класом.
8. Запропонуйте обговорити в малих групах таку цитату Ангели Меркель: «Коли мова йде про людську гідність, компроміси недоречні». Кожна група має записати висновки своїх обговорень та презентувати їх класу.
9. Поверніться до списку ідей щодо протидії образливому ставленню/діям, складеному в першій частині заняття, й запитайте, чи можна на цьому етапі щось додати. Зберіть або запишіть пропозиції. Наприкінці семестру або навчального року можна ще раз показати учням і уче-

ницям їхні міркування та висновки, обговорити, як змінилися їхні погляди за цей час і що б вони додали/змінити.

- 10.** Попросіть учнів і учениць подумати, що вони вже сьогодні можуть змінити у своїй поведінці (приміром, за списком), щоб принести більше поваги та гідності у щоденну взаємодію в школі. Роботу проводять у групах, однак кожен/кожна має вибрати щось одне й пообіцяти собі постійно дотримуватися цього.

Поглиблені завдання:

- Ознайомитися з твором «Маус» Арта Шпігельмана, обговорити його в класі з погляду людської гідності, написати свої роздуми про книжку й поділитися ними зі своїми друзями або іншими учнями та ученицями школи.
- Розробити та реалізувати в школі кампанію з обізнаності щодо людської гідності та рівності.
- Продовжити роздуми про людську гідність, аналізуючи тему мови ворожнечі в Інтернеті⁵.

⁵ Додаткові пропозиції освітніх активностей, спрямованих на боротьбу з ненавистю через освіту з прав людини, можна знайти серед ресурсів Ради Європи. Наприклад, «Закладки: Посібник з протидії мові ненависті онлайн» доступний українською (і ще більш ніж 20 мовами) за посиланням: <https://www.coe.int/en/web/no-%20hate-campaign/bookmarks-connexions>

Ідентичність і стереотипи

Огляд:

Завдяки цьому завданню учні й учениці матимуть змогу поміркувати про власну ідентичність, про роль, яку відіграла ідентичність під час Голокосту, і про зв'язок між ідентичністю та стереотипами.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- повага;
- емпатія;
- знання самого себе та критична самооцінка;
- знання та критичне розуміння історії.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додатки 1 і 2.

Тривалість: три години. Заняття поділено на три частини (по одній годині на кожную) й домашнє завдання тривалістю близько 30 хвилин, залежно від інтересів і віку учнів та учениць (виконують після першої частини).

Зверніть увагу:

Розмовляти про стереотипи з учнями й ученицями завжди складно, тому що вони часто не усвідомлюють власних стереотипів або не хочуть визнавати їх наявність, оскільки прагнуть мати позитивний образ. У вчителів і вчительок також можуть бути стереотипи, які важливо відрефлексувати й, за потреби, обговорити з колегами, зрозуміти, як вони виникли та як їх можна подолати. Стереотипи передавали з покоління в покоління в різних формах: через засоби масової інформації, літературу, мистецтво, повсякденну мову, жарти тощо. Якщо ми зрозуміємо, що ми «отримали» стереотипи в процесі соціалізації та освіти, то зможемо подолати почуття провини й, замість удавати, що не маємо стереотипів, почнемо працювати над їх деконструванням. Для розвитку рівноправних і справедливих суспільств украй важливо допомогти учням і ученицям усвідомити, що вони не мають відчувати провини за свої стереотипи, однак мають намагатися їх позбутися і більше не культивувати.

Важливо знайти правильний баланс на уроці, щоб допомогти учням і ученицям зрозуміти, що таке стереотипи, і запобігти формуванню нових. Зокрема потрібно ретельно продумати розмову про нацистські стереотипи щодо євреїв. З огляду на це ми не рекомендуємо використовувати фотоджерела.

Основна мета першого сценарію в додатку 1 полягає в тому, щоб залучити учнів і учениць із «груп більшості» до умовної ситуації, за якої вони стають об'єктом ненависті. Молодь часто просять співчувати людям, з якими повелися несправедливо, але багато з них самі ніколи не зазнавали дискримінації. Цей сценарій змінює перспективу. З огляду на різноманіття класу важливо пам'ятати, що, найімовірніше, учні й учениці, які належать до «меншин», уже стикалися з подібними ситуаціями, тож проблеми дискримінації треба обговорювати з турботою, співчуттям і повагою. Учнів ніколи не можна змушувати розповідати про власний досвід дискримінації, якщо їм некомфортно. Однак створення безпечного середовища, в якому можна поділитися такими ситуаціями, — це чудовий спосіб не лише навчати поваги, а й практикувати її.

Щоб глибше дослідити теми ідентичності та відповідальності, ми рекомендуємо ознайомитись із мемуарами вчительки Сондри Перл «На австрійській землі. Навчаючи тих, кого навчена ненавидіти» (*On Austrian Soil. Teaching those I was Taught to Hate* by Sondra Perl, 2005), які пропонують педагогіку надії.

Перебіг заняття:

Частина I. Досліджуємо ідентичність

1. Запропонуйте учням і ученицям поміркувати над їхньою ідентичністю та визначити її основні аспекти. Їхнє завдання — намалювати людину (себе), вибрати й написати поруч п'ять основних аспектів своєї ідентичності. За потреби наведіть приклади, як-от: дочка, друг, любить тварин, любить читати, музикант, спортсмен, хлопчик, чесний тощо.
2. Після індивідуальної рефлексії запропонуйте учням і ученицям поділитися описом своєї ідентичності в групах по чотири людини. Кожен може бути відвертим настільки, наскільки комфортно.
3. Попросіть кількох охочих (чотири–п'ять осіб) презентувати опис своєї ідентичності перед класом. Під час виступу записуйте (або запам'ятовуйте) різні категорії аспектів: стать, сімейні стосунки, етнічна належність, хобі, особисті риси тощо. Після презентацій перелічіть категорії, які було згадано, і запитайте решту класу, чи зазначали вони інші категорії, як-от релігія, сексуальна орієнтація, політична належність тощо.
4. Проведіть рефлексію за такими запитаннями:
 - На вашу думку, ідентичність — це щось фіксоване чи вона може змінюватися з плином часу?
 - Ми самі визначаємо свою ідентичність чи хтось інший визначає її за нас?
5. Попросіть кожного й кожна переглянути свій список і спробувати ранжувати різні аспекти ідентичності за важливістю. Потім запропонуйте уявити, що:
 - а) друг сказав, що неправильно (не можна) бути [аспект, що стоїть на першому місці списку]:
 - Як би ви почувалися?
 - Як би ви відреагували?
 - Чи має друг право так говорити?
 - б) адміністрація школи сказала, що неправильно (не можна) бути [аспект, що стоїть на першому місці списку]:
 - Як би ви почувалися?
 - Як би ви відреагували?
 - Чи має адміністрація школи право таке говорити?
 - в) було ухвалено новий закон, згідно з яким заборонено бути [аспект, стоїть на першому місці списку]:
 - Як би ви почувалися?
 - Як би ви відреагували?
 - Чи має право уряд ухвалювати такий закон?
6. Поясніть (або нагадайте), що під час Голокосту ідентичність євреїв було зведено лише до одного аспекту. Не зважали на те, чи вони були жінками, дітьми, вчителями, студентами, любителями книжок (додайте сюди аспекти ідентичності, згадані учнями раніше), чи були вони релігійними, чи мали вони політичні переконання. Не мало значення, чи було визначення «євреїв» у верхній чи нижній частині уявного тогочасного списку. Важливим було тільки те, що нацисти та їхні спільники ідентифікували людей як євреїв і переслідували та вбивали їх з огляду на цей єдиний факт. Нацисти та їхні поплічники також переслідували та вбивали ромів, Свідків Єгови, гомосексуалів і представників інших груп лише через один аспект їхньої ідентичності, який злочинці вважали «проблемним».
7. Проведіть рефлексію за такими запитаннями:
 - Як ви гадаєте, що могли відчувати євреї, коли їх попросили носити зірку Давида на одязі?
 - Що, на вашу думку, могли відчувати діти, коли їм заборонили ходити до школи?

- Як ви думаєте, що могли відчувати їхні батьки, коли їм заборонили практикувати свої професії?
 - Чи мали право нацисти та їхні союзники ухвалювати такі закони? Чому?
- 8.** Поясніть, що дії нацистів та їхніх спільників були законними в тому розумінні, що для їх виконання було ухвалено спеціальні акти. Сучасна система прав людини забороняє ухвалення таких законів. Наприклад, у статті 2 Загальної декларації прав людини зазначено: *«Кожна людина має всі права і свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища».*
- 9.** Важливо пояснити, що метою цієї вправи не було змусити учасників і учасниць відчувати те, що відчували євреї під час Голокосту, адже це неможливо. Можна спробувати уявити, через що пройшли люди, й дізнатися про особистий досвід зі щоденників або свідчень, однак те, що ми відчуваємо, коли виконуємо вправу, не можна порівняти з тим, що відчували люди в реальній ситуації. Однак такі вправи допоможуть нам розвинути емпатію. За потреби можна запитати в учнів і учениць, чи розуміють вони значення слова «емпатія».
- 10.** Поясніть, що попри те, що в Європі існують закони, які захищають людей від дискримінації, насправді не всі можуть повною мірою користуватися своїми правами людини. Запитайте, чи знають учні та учениці про якісь групи, які сьогодні все ще дискримінують за одним з аспектів їхньої ідентичності.
- 11.** Як домашнє завдання попросіть знайти визначення поняття «стереотип».

Частина II. Деконструкція стереотипів

- 12.** Запропонуйте класу перший сценарій із додатка 1, попросіть попрацювати в групах із чотирьох осіб і відповісти на такі запитання:
- Описаний у сценарії світ добрий чи поганий? Чому?
 - Чому всі ненавидять представників саме цієї групи?
 - Якщо ви ідентифікуєте себе з групою, описаною в історії, які почуття вона у вас викликає?
 - Якщо ви не ідентифікуєте себе з групою, описаною в історії, які почуття вона у вас викликає?
 - Чи бачили ви щось подібне в реальному житті, але пов'язане з представниками іншої групи у вашому суспільстві?
 - Чи було це пов'язано з групою, з якою ви себе ідентифікуєте? Якщо так, що ви відчували? Якщо ні, як ви гадаєте, що відчують люди з цієї групи, коли чують/ читають подібні речі? Чи ви коли-небудь запитували представників цієї групи, що вони відчують?
- 13.** Повідомте класу, що на уроці йтиметься про стереотипи, і попросіть учнів і учениць визначити це поняття й розповісти, що вони про нього знають. Запишіть відповіді на дошці або у спільному документі.
- 14.** Наголосіть на тому, що стереотипи — це надмірне узагальнення або спрощення, коли одну рису (зазвичай негативну) надають цілій групі людей: тобто якщо хтось є представником (або сприймається як представник) певної групи, ця особа «повинна» мати цю рису.
- 15.** Запитайте, чи відомі класу стереотипи щодо євреїв, які використовували нацисти. Якщо вони не знайомі з цією темою, наведіть кілька прикладів стереотипів і поясніть, що атрибути можуть бути пов'язані як із зовнішністю, так і з політичними переконаннями (комуністи), це можуть бути також жадібність, прагнення світового панування тощо.
- 16.** Роздайте роздрукований додаток 2 і попросіть його прочитати. Потім запропонуйте класу попрацювати в групах із чотирьох осіб і поміркувати над словами Романа Кента: «Звісно,

слово — не зброя. Слова не вб'ють відразу, однак вони можуть створити умови, за яких людей ніщо не стримуватиме від жахливих вчинків».

- 17.** Групи представляють свої роздуми, після чого відбувається загальне обговорення за такими запитаннями:
- Що може відчувати людина, яку сприймають через призму стереотипів?
 - Чим небезпечні стереотипи?
 - Кому вигідні стереотипи?

Частина III. Заклик до дії

- 18.** Попросіть когось із класу прочитати другий сценарій у додатку 1 і запропонуйте поміркувати про різницю між двома сценаріями (перший за потреби можна роздати ще раз).
- 19.** Групи з чотирьох осіб мають обміркувати конкретні дії, які дадуть змогу змінити нашу реальність, наблизивши її до другого сценарію: що конкретно можуть зробити вони самі, дорослі, школа, громадські установи, засоби масової інформації, соціальні мережі, громадянське суспільство, бізнес-сектор тощо, щоб протидіяти стереотипам і сприяти громадянській активності.
- 20.** Кожна група презентує свої роздуми, після чого відбувається модероване обговорення:
- Наскільки просто/складно було вигадати ідеї для подолання стереотипів?
 - Як ви думаєте, хто поширює стереотипи в нашому суспільстві?
 - Чи є у вас стереотипи?
 - Що ви можете зробити, щоб подолати власні стереотипи?

Нагадайте, що стереотипи є в кожного, оскільки їх передають нам батьки, вчителі, ЗМІ, книжки та мистецтво. Ми не винні в тому, що у нас є стереотипи, однак зобов'язані визначити їх, щоб припинити на них зважати і не передавати їх далі.

Поглиблені завдання:

- Наприкінці цієї серії занять організувати в класі кампанію для підвищення обізнаності про стереотипи та пропаганду.
- Пройти один або кілька тестів про неявні асоціації, які доступні англійською мовою за посиланням: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Подивитися TED Talk: «Чімананда Адічі: Небезпека єдиної думки» (The Danger of a Single Story, Chimamanda Ngozi Adichie), доступний із субтитрами багатьма мовами.

Додаток 1

Сценарій 1

Ви прокинулися сьогодні вранці й увімкнули телевізор. У новинах повідомили, що група [учитель називає походження більшості учнів, наприклад, румуни, італійці тощо] пограбувала туриста на головній площі вашого міста. Ви переглядаєте соцмережі й бачите коментарі щодо цієї події. Люди пишуть, що [назвіть ту саму групу] завжди створювали лише проблеми і їх потрібно відправити якомога далі з Європи, кудись на інший континент. Ви не вперше чуєте щось подібне і знаєте, що не востаннє.

Ви виходите з дому й дорогою до школи бачите графіті, повз яке ви проходили щодня впродовж останнього місяця, яке закликає: «Захистіться від брудних [назвіть ту саму групу]». Увійшовши до школи, ви чуєте, що група учнів і учениць висміює [назвіть ту саму групу] і називає їх ледарями, які ні до чого не придатні, тощо.

Сценарій 2

Ви прокинулися сьогодні вранці й увімкнули телевізор. У новинах повідомили, що на головній площі група з трьох осіб пограбувала туриста. Ви гортаєте соцмережі й бачите коментарі щодо пограбування. Люди пишуть, що необхідно зробити наше місто безпечнішим, зокрема пропонують покращити нічне освітлення на вулицях, збільшити кількість поліцейних патрулів, надавати більше можливостей для освіти й працевлаштування громадян.

Ви виходите з дому й дорогою до школи бачите графіті, повз яке ви проходили щодня впродовж останнього місяця, яке закликає: «Права людини — для всіх». У школі ви підходите до однокласників і однокласниць. Вони обговорюють проект, над яким ви разом працювали на уроках громадянської освіти: як допомогти бездомним людям у цьому районі.

Додаток 2

Від слів до геноциду. Роман Кент⁶

«Клятий жид» — перші сповнені ненависті слова, які кинули (разом із камінням) у Романа Кента його однолітки, коли він ішов до школи в Лодзі.

«Це був дуже поширений вислів, який у той час повторювали багато людей. Для мене нічого незвичайного, але, кажучи це, діти ніби промовляли мені: “Ти — не людина”. Цими словами вони робили перший крок до моєї дегуманізації [...]. Як тільки вам вдасться перетворити особистість на щось менше, ніж людина, ви зможете робити з нею те, чого не зробили б навіть із твариною».

«Більшість конфліктів починається зі слів. У контексті Голокосту слова, використані таким майстром пропаганди, як Геббельс, мали велику силу. Під час війни нацисти чітко дали зрозуміти, що не вважають поляків або слов'ян людьми, при цьому їх ставили на рівень вище за євреїв».

«Звісно, слово — не зброя. Слова не вб'ють відразу, однак вони можуть створити умови, за яких людей ніщо не стримуватиме від жажливих учинків. Люди легковірні. Вони хочуть вірити в те, що даватиме вигоду, наприклад віктимізація інших. Зрештою, слова можуть бути шкідливішими за кулю».

«Байдужість і мовчання людей призвели до Голокосту. Я б порадив людям не відвертатися, а говорити. Слова можна використовувати також на благо».

⁶ Див. текст промови Романа Кента, підприємця та філантропа, який уцілів під час Голокосту, на заході ЮНЕСКО до Міжнародного дня пам'яті жертв Голокосту 27 січня 2016 року: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>

Антисемітизм — тоді й зараз

Огляд:

Під час цього заняття учні й учениці ознайомляться з короткою історією антисемітизму (антисемітські настрої в Середньовіччі, антисемітські висловлювання відомих людей у XIX–XX століттях, нацистська пропаганда) та сучасними проявами цього явища. Мета заняття — допомогти молодим людям зрозуміти, як формувалися й передавалися антисемітські стереотипи та як їх долати.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності культурного розмаїття;
- визнання цінності демократії, справедливості, чесності, рівності та верховенства права;
- повага;
- громадянська свідомість;
- відповідальність;
- впевненість у собі;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- уміння самостійно вчитися;
- аналітичне та критичне мислення;
- емпатія;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додатки 1 і 2.

Тривалість: три години.

Зверніть увагу:

Коли йтиметься про антисемітизм, переконайтеся, що учні й учениці розуміють значення та вплив стереотипів і не винесуть їх з уроку ще більше, ніж мали до того. У додатку 1 наведено приклади подій і практик, які призвели до формування та насадження стереотипів. При цьому подано пояснення, що ці стереотипи штучно створено з певною метою, що вони не мали нічого спільного з реальними віруваннями або практиками єврейського народу. Ми рекомендуємо навести приклади з історії, щоб було зрозуміло, що антисемітизм базується не на історичних фактах, а на негативних стереотипних поглядах щодо євреїв та юдаїзму. Цілком можливо, що в учнів вже є певні стереотипи, упередження, думки, що склалися під впливом сім'ї, ЗМІ чи інших джерел. Було б корисно перед серією завдань на цю тему запросити експерта, який/яка розповість про історію антисемітизму та/або історію євреїв у Європі й відповідь на запитання.

На прикладах антисемітських видань можна показати, як люди з різних верств суспільства й різних професій вважали за необхідне поширювати злісні антисемітські кліше. Під час проведення занять на тему антисемітизму або інших форм ненависті, расизму та дегуманізації важливо допомогти учням і ученицям зрозуміти, що люди з дискримінованих груп також мають гідність і суб'єктність. Люди заслуговують на повагу, а не на жалість.

Заняття, на яких молоді люди стикаються з нелюдською поведінкою своїх предків, лютою ненавистю і навіть готовністю вбивати інших людей, можуть сильно пригнічувати. Беріть до уваги емо-

ційний стан класу. Заняття варто закінчити закликком до дії, який може допомогти перетворити розчарування або гнів на активну громадянську позицію.

Ми рекомендуємо ознайомитися з навчальними посібниками ОБСЄ щодо боротьби з антисемітизмом через освіту. Вони доступні кількома мовами за посиланням: <https://www.osce.org/odihr/441146>

Перебіг заняття:

Частина I

1. Об'єднайте клас у чотири групи. Кожна група отримує роздатковий матеріал з описом однієї з історій з додатка 1. Запропонуйте прочитати роздатковий матеріал і обговорити такі аспекти:
 - У чому звинувачували євреїв у цій ситуації?
 - Чому висунули такі звинувачення?
 - Які наслідки мали такі звинувачення?
 - Що можна було зробити інакше?
2. Кожна група презентує свої думки щодо запитань. Потім обговоріть з усім класом відповіді на такі запитання:
 - Чи здивувало вас щось у ваших роздумах або відповідях, які представили ваші однокласники? Чому?
 - Чи знали ви про деякі з цих переконань?
 - Як ці історії/переконання сприяли поширенню стереотипів і зростанню антисемітизму?
 - Чи сприймали інші народи Європи євреїв як людей із рівною їм людською гідністю? Чому?
3. Запитайте, чи знають учні й учениці значення вислову «цап-відбувайло». За потреби поясніть, що так називають людину, на яку звалюють чужі провини. Запропонуйте поміркувати, чи йдеться про пошук «цапа-відбувайла» у розглянутих історіях.
4. Поясніть термін «антисемітизм» (наведіть найпростіше визначення: ненависть до євреїв⁷), зазначте, що історично це явище мало різні форми.

Частина II

5. Роздайте кожному учаснику й учасниці примірник додатка 2 і дайте декілька хвилин для ознайомлення з матеріалом. Проведіть рефлексію за такими запитаннями:
 - Чи здивувало вас щось у прочитаному? Що саме?
 - Чому, на вашу думку, ці люди висловлювали антисемітські погляди?
 - Як ви вважаєте, їхні погляди були винятком чи нормою? (Тут можна навести приклади відомих інтелектуалів або видатних діячів, які висловлювали подібні погляди.)
 - Як ви гадаєте, чи виступали якісь визначні особистості проти антисемітських поглядів? (Наприклад, можна розповісти, що у відповідь на антисемітську статтю Ріхарда Вагнера до редакції журналу надійшов лише один лист-скарга. Невідомо про жодні тогочасні суспільні реакції на публікації Ніколае Паулеску. Однак багато людей висловлювались проти антисемітських матеріалів, які публікував Генрі Форд у своїй газеті, а організатор єврейського фермерського кооперативу та юрист із Сан-Франциско Аарон Шапіро подав проти нього позов про наклеп. У 1927 році Форд припинив публікувати газету The Dearborn Independent. Після його смерті в 1947 році сім'я Фордів разом із Ford Motor Company

⁷ Більш вичерпним є робоче визначення IHRA 2016 року, яке використовують понад тридцять країн. Доступне українською та іншими мовами за посиланням: <https://www.holocaustremembrance.com/uk/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>

підтримувала велику кількість соціальних проєктів, і з них багато таких, що стосувалися протидії упередженням щодо євреїв.)

- Як ви думаєте, чому в ті часи було небагато реакцій проти антисемітських поглядів? (Якщо в учнів та учениць бракує знань із цієї теми, можна дати більше контексту.)
- 6.** Нацисти вивели антисемітизм, який існував у суспільстві до них, на цілком новий рівень. Для поширення нацистських ідей через мистецтво, музику, театр, кінофільми, книжки, радіо, навчальні матеріали та пресу було створено Міністерство пропаганди та громадської просвіти Третього райху. Під час аналізу пропагандистських матеріалів (наприклад, статей із тижневика *Der Stürmer* або уривків із промов Йозефа Геббельса) учні й учениці можуть зосередитися на трьох аспектах: 1) повага до людської гідності, точніше, як саме пропагандистські матеріали її заперечували; 2) «цап-відбувайло» — залучення пропаганди для звинувачення євреїв у всіх бідах німецького суспільства, особливо в економічній кризі, руйнації та поразці Німеччини й союзників у Першій світовій війні; 3) як пропаганда використовувала давні стереотипи, як-от кривавий наклеп, ставлення до грошей тощо. Аналіз пропагандистських матеріалів можна проводити в групах на уроці або як домашнє завдання.

Частина III

- 7.** Попросіть клас поділитися своїми міркуваннями щодо розглянутих пропагандистських матеріалів, відтак проведіть групову дискусію за такими запитаннями:
- Чому, на вашу думку, нацисти вели таку масштабну пропаганду й навіть створили відповідне міністерство?
 - Якими є наслідки пропаганди?
 - Як ви вважаєте, чи використовують пропаганду в наш час?
 - Чи знаєте ви про антисемітську пропаганду сьогодні?
 - Чи чули ви якісь стереотипи про євреїв від вашої родини, друзів або інших людей?
- 8.** Запишіть або попросіть охочих записати на дошці або у спільному документі приклади сучасної антисемітської пропаганди та стереотипів про євреїв. Потім запитайте учнів і учениць, чи здатні вони деконструювати стереотипи на основі того, що дізналися на попередніх уроках (ця частина буде ефективнішою, якщо вони вже брали участь у запропонованих вище заняттях із теми людської гідності, ідентичності та стереотипів). Простий спосіб виявити стереотип — перевірити, чи використовуються узагальнення, наприклад: «усі євреї такі...». За потреби нагадайте визначення стереотипів.
- 9.** Запитайте, чи відомі молодим людям сучасні прояви антисемітизму. Якщо ви припускаєте, що ні, підготуйте роздатковий матеріал про такі явища у вашій країні, наприклад про осквернення кладовищ, свастики, намальовані на єврейських установах або в інших громадських місцях, повідомлення з погрозами щодо євреїв (від публічних або приватних осіб), мітинги неонацистів, заперечення чи спотворення Голокосту, образливі меми та відео, напади на синагоги тощо.
- 10.** Попросіть клас попрацювати в групах і обговорити шляхи протидії антисемітизму. На цьому етапі можете, наприклад, розказати про те, що нацистське радіо було популярним у місцевостях з історично високим рівнем антисемітизму і, навпаки, не мало попиту там, де рівень антисемітизму переважно був низьким.
- 11.** Після того, як кожна група представить результати своєї роботи, залучіть клас до підсумкового обговорення за такими запитаннями:
- Чи важко було сформулювати ідеї для боротьби з антисемітизмом?
 - Які ідеї, на вашу думку, є найефективнішими?
 - Про що може свідчити такий факт, що нацистське радіо було популярним у місцевостях з історично високим рівнем антисемітизму, однак не мало попиту там, де рівень антисемітизму був зазвичай низьким?

- Чи можете ви особисто зробити щось для боротьби з антисемітизмом?
- Чи можете ви як група зробити щось для боротьби з антисемітизмом?

Поглиблені завдання:

- Запустити інформаційну кампанію для боротьби з антисемітизмом загалом або зосередитись на конкретних інцидентах у місті/регіоні, де мешкають учні/учениці.
- Написати листа до державних установ свого міста з проханням ужити заходів для запобігання антисемітським інцидентам.
- Узяти участь у проекті, присвяченому сучасним теоріям змови: що це таке, як ми можемо допомогти нашим родинам та іншим громадянам їх ідентифікувати, що ми можемо зробити, щоб обмежити їх поширення.

Додаток 1

1. «Боговбивство»

Упродовж тисячоліть багато людей вірили (а деякі й досі вірять), що євреї вбили Ісуса. На думку більшості істориків, вбивство Ісуса вчинили римляни. У той час римляни проводили на Святій землі сувору й жорстоку окупаційну політику, а євреї час від часу чинили спротив. Ісус був євреєм і висловлювався відверто. Деякі з послідовників називали його «царем юдейським». Для римлян цього було достатньо, щоб бажати його страти. Єврейська громада, з іншого боку, мала різні суспільно-політичні течії — фарисеї, садукєї, есеї та інші, однак, попри численні розбіжності між ними, жодна з цих груп не брала участі у стратах лідерів інших.

У 1946 році Католицька церква під керівництвом Папи Павла VI остаточно відмовилася від поняття боговбивства щодо євреїв у своїй «Декларації другого Ватиканського собору Католицької церкви про ставлення Церкви до нехристиянських релігій» (назва латиною — *Nostra aetate*). У Декларації чітко та недвозначно зазначено, що звинувачення у розп'ятті Ісуса «не може бути спрямоване проти всіх без винятку євреїв, ані тих, які жили тоді, ані проти євреїв сьогодні». У Корані також прямо стверджується, що євреї не вбивали Ісуса.

2. Кривавий наклеп

Цей вислів означає хибні твердження про ритуальне вживання євреями крові християнських або інших нееврейських дітей. Криваві наклепи часто відбувалися напередодні Песаха: євреїв звинувачували у використанні крові християнських немовлят для випікання маці (різновид хліба, який зазвичай готують на це свято). Оскільки подібні звинувачення лунали у великодній період, поширювалися думки, що саме євреї відповідальні за вбивство Ісуса. Чимало випадків кривавого наклепу зафіксовано в середні віки. У різних частинах Європи у разі зникнення або вбивства дітей за невідомих обставин підозрювали єврейську громаду. Євреїв також звинувачували в отруєнні колодязів під час епідемії Чорної смерті (бубонної чуми) в середині XIV століття. У XVII столітті криваві наклепи набули великого поширення у Східній Європі. Навіть після Голокосту вони подеколи спричиняли погроми або антиєврейські заворушення. Наприклад, у 1946 році єврейську громаду в Кельцях (Польща) звинуватили у викраденні нееврейського хлопчика Генрика Блащика, який пішов із дому, не попередивши батьків. Хоча через два дні хлопець повернувся, спалахнув погром, під час якого вбили 42 євреїв.

3. Лихварство (позичання грошей)

За часів середньовіччя євреям забороняли володіти землею або бути членами гільдії. Через це деякі євреї ставали лихварями або збирачами податків і орендної плати. В кількох уривках Старого Завіту засуджується практика лихварства, особливо коли позичають гроші менш заможним людям. У єврейській громаді відповідно сформувалося правило позичати гроші під відсотки тільки неевреям. Попри те, що церква забороняла давати гроші в борг, було багато християнських банкірів. Вони віддавали великі суми грошей церкві в обмін на прощення гріхів. Шляхта отримувала прибуток від позик багатьма способами, зокрема через податки на лихварство. Коли селяни брали позики в єврейських лихварів, вони повинні були платити відсотки надавачеві позики, а також податки шляхті. Грошові позики були потрібні селянам для проведення сільськогосподарських робіт. Однак вони вважали євреїв, які давали їм позики, жадібними. Хоча саме шляхтичі отримували найбільшу вигоду від лихварства (позичанням грошей займалась невелика кількість євреїв — 1–5 % залежно від місцевості), така діяльність призводила до посилення ненависті до євреїв, особливо в сільській місцевості.

4. Протоколи сіонських мудреців

Протоколи сіонських мудреців — це 24 документи, що начебто засвідчують зустрічі наприкінці XIX століття світових єврейських лідерів, які планували захопити весь світ. Це сфальшований твір, написаний із метою зобразити євреїв як змовників проти держави, що прагнуть володіти світом. Протоколи вперше було надруковано в Росії в 1903 році, а потім перекладено кількома мовами. З тексту підробки випливає, що єврейські лідери мали багато «планів» (більшість із яких насправді ґрунтувались на давніх антисемітських переконаннях): підірвати мораль неєврейського світу, контролювати світову економіку та пресу і, зрештою, знищити цивілізацію. У 1921 році лондонська газета The Times надала переконливі докази того, що «Протоколи» були «незграбним плагіатом», скопійованим значною мірою з французької політичної сатири, в якій жодного разу не згадувалися євреї, — твору «Діалог у пеклі між Монтеस्क'є і Макіавеллі» Моріса Жолі (1864).

Додаток 2

Приклади антисемітських публікацій

Американський промисловець і засновник Ford Motor Company Генрі Форд (1863–1947) придбав у 1918 році газету свого рідного міста Дірборн The Dearborn Independent. Через рік він почав публікувати серію статей, де у всіх можливих контекстах ішлося про євреїв як про корінь зла для Америки та світу. У статтях стверджувалося, що євреї контролювали постачання золота і, отже, американських грошей; відповідальні за депресію у сільськогосподарській галузі; винні у страйках та фінансових скандалах. Євреїв навіть звинувачували у провокуванні випадків масового насильства. Добірку статей, які публікували упродовж 91 номера тижневика, було надруковано окремою книжкою в чотирьох томах за назвою «Міжнародне єврейство». Форд також передрукував у газеті «Протоколи сіонських мудреців».

Ніколае Паулеску (1869–1931), румунський фізіолог, який зробив важливий внесок у розроблення інсуліну, опублікував у 1913 році книжку під назвою «Філософська фізіологія». У цьому виданні та в багатьох інших публікаціях Паулеску сповідував злісний антисемітизм: «Але для нас, румунів, постає радикальне питання: що нам робити з цими небажаними гостями, які спритно оселилися в нашій країні, або, краще сказати, з цими лиходіями-паразитами, які водночас злодії та вбивці? Чи можемо ми винищити їх, як комах? Це був би найпростіший і найзручніший спосіб їх позбутися [...]».

У 1850 році всесвітньо відомий композитор Ріхард Вагнер (1813–1883) опублікував під псевдонімом у німецькому музичному журналі есе «Євреї в музиці». Вагнер вважав, що євреї не здатні до самобутнього мистецького самовираження та створення музики, оскільки не мають власної нації та культури. Він вважав євреїв неспроможними розмовляти належно європейськими мовами і зобразив їх як людей, чия манера говорити — це «скрип, скрегіт, дзижчання» або «нестерпно безладна балаканина». Багато вчених стверджували, що це есе було наслідком ревностів Вагнера до успіху єврейських оперних композиторів, таких як Джакомо Меєрбер. Хай там як, але Вагнер так і не змінив своєї позиції. Ба більше, його статтю було перевидано в 1869 році в розширеній версії під справжнім ім'ям Вагнера, а згодом перекладено іншими мовами.

Антиромський расизм — тоді й зараз

Огляд:

Під час цього заняття учні й учениці ознайомляться з історичними та сучасними проявами антиромського расизму; отримають інструментарій для виявлення випадків антиромського расизму та навчатися вживати заходів для боротьби з ним.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності культурного розмаїття;
- повага;
- громадянська свідомість;
- упевненість у собі;
- уміння самостійно вчитися;
- аналітичне та критичне мислення;
- уміння слухати та спостерігати;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додатки 1 і 2.

Тривалість: три години.

Зверніть увагу:

Антиромський расизм усе ще дуже поширений у Європі, і, ймовірно, багато учнів та учениць мають упередження і стереотипи щодо ромів. Для більшої ефективності цього заняття рекомендуємо розпочати з рефлексії щодо власних і суспільних стереотипів загалом (цю тему розглянуто вище). Цей модуль допоможе учням і ученицям зрозуміти, як соціальний і політичний контекст вплинув і надалі впливає на становище ромів у тих суспільствах, де вони живуть; відійти від загальної тенденції звинувачувати самих ромів у тому, що вони погано «інтегровані». Роботу потрібно проводити дуже делікатно, якщо серед ваших слухачів і слухачок є роми. При цьому не варто вимагати від них більшої обізнаності з питань расової упередженості або призначати на роль «послів» усієї етнічної групи.

Заняття зосереджено на загальних аспектах антиромського расизму. Однак важливо нагадати класу, що за цифрами завжди стоять окремі особистості, люди, які мають своє життя, сім'ї, надії та мрії. Люди, які мають гідність і суб'єктність. Люди, які заслуговують на повагу, а не на жалість. Антиромський расизм стосується як упередженого ставлення інших людей до ромів, так і системигноблення, що існувала історично.

Ви можете дізнатись більше про історію ромів із різних ресурсів, доступних в Інтернеті різними мовами, наприклад:

- Інформаційні матеріали з історії ромів, опубліковані Радою Європи: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>
- Доля європейських ромів і сінти під час Голокосту: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- Цифровий архів ромського мистецтва та культури: <https://www.romarchive.eu/en/>

- Проект «Зневажений геноцид» Українського центру вивчення історії Голокосту: <http://romagenocide.com.ua/>
- Роми: міфи та факти. Навчально-методичний посібник для вчителя з протидії ромофобії: https://www.holocaust.kiev.ua/Other/details/prot_rom2018?objId=2022

Перебіг заняття:

Частина I

1. Роздайте кожному примірник додатка 1 «Роми в Європі» і дайте час для ознайомлення з матеріалом. Об'єднайте клас у групи з чотирьох–п'яти осіб і запропонуйте такі запитання для обговорення:
 - Про які (нові) аспекти історії ромів ви дізналися з цього матеріалу?
 - Чи здивувало вас щось? Що саме?
 - Чи знаєте ви ще якісь важливі аспекти історії ромів, які не увійшли до цього матеріалу?
2. Кожна група коротко презентує результати обговорення. Запитайте, чи знають вони значення терміна «антиромський расизм». Після відповідей надайте робоче визначення антиромського расизму, розроблене Міжнародним альянсом пам'яті Голокосту (IHRA) (якщо це формулювання занадто складне для молодих людей, спростіть його). На цьому етапі визначення⁸ можна спроектувати на екран, написати на дошці або роздрукувати й роздати:

Антиромський расизм / антиромська дискримінація — це прояви індивідуальних висловлювань і дій, а також інституційної політики та практик маргіналізації, ізоляції, фізичного насильства, знецінення ромської культури та способу життя, а також мови ненависті, спрямованої проти ромів та інших осіб і груп, яких під час нацистської епохи й досі сприймають, стигматизують або переслідують як «циган». Це призводить до ставлення до ромів як буцімто чужорідної групи та пов'язує їх із низкою принизливих стереотипів і спотворених образів, що являють собою окрему форму расизму.

Якщо ви вирішите спростити визначення, переконайтеся, що врахували два аспекти: прояви **індивідуальних висловлювань і дій** та **системний** расизм (інституційна політика й практики). Важливо також зазначити, що жертвами антиромського расизму стають як роми, так і ті особи, що їх лише «сприймають» як ромів, тобто вони не обов'язково є ними чи самоідентифікують себе як роми, натомість це гетероідентифікація — так їх бачать інші.

Обговоріть із класом визначення терміна «антиромський расизм», щоб переконатися, що всі добре розуміють його. Запитайте, чи є якісь аспекти, що потребують додаткового пояснення. Після обговорення роздайте роздруковану версію визначення.

3. Об'єднайте клас у групи з чотирьох–п'яти осіб, запропонуйте перечитати текст у додатку 1 та знайти в ньому приклади антиромського расизму. Попросіть відповісти на такі запитання:
 - Скільки прикладів антиромського расизму ви знайшли в цьому тексті?
 - Поясніть, чому ви вважаєте ці дії прикладами антиромського расизму. За потреби скористайтесь визначенням.
4. Групи представляють свої роздуми, після чого відбувається загальне обговорення за такими запитаннями:
 - Наскільки просто/складно було знайти приклади антиромського расизму?
 - Чи здивовані ви кількістю/різноманіттям проявів антиромського расизму в минулому?
 - Чи знали ви про хоча б деякі з цих фактів з історії ромів?
 - Про які ще аспекти історії ромів вам було б цікаво дізнатися?

⁸ Далі цитовано за офіційним перекладом українською за посиланням: <https://www.holocaustremembrance.com/uk/resources/working-definitions-charters/working-definition-antigypsyism-anti-roma-discrimination>

Залежно від відповідей можна використати додаткові матеріали до наступних частин цього заняття або ж додати нові частини, зокрема залучити експертів для виступу перед класом. Для спілкування (особисто або онлайн) краще запрошувати саме істориків-ромів, щоб подолати тенденцію не залучати ромів до подібних розмов або дозволяти говорити за них іншим. Ми рекомендуємо заздалегідь обговорити зі спікером рівень знань і розуміння учнів і учениць, щоб це було враховано під час підготовки виступу.

Частина II

5. У цій частині заняття використайте метод «Ажурна пилка». Клас об'єднайте у три групи (А, Б і В) з рівною кількістю учнів і учениць. Кожній особі у групах дайте один із текстів із додатка 2 (відповідно А, Б або В). Після того, як усі ознайомляться з текстом, у кожній групі проводять обговорення, щоб переконатися, що вони зрозуміли текст і можуть презентувати його перед іншими групами. Дайте групам достатньо часу для прочитання та не менше ніж п'ять хвилин для обговорення. Після цього учасники й учасниці мають створити змішані групи з трьох осіб, по одній із кожної групи (А, Б і В). Кожна особа представляє іншим свою тему.
6. Проведіть загальне обговорення за такими запитаннями:
 - Чи були вам уже відомі деякі аспекти з прочитаного або почутого під час обговорення? Які саме?
 - Чи дізналися ви про щось нове на цьому занятті? Що саме?
 - Що вас найбільше вразило під час обговорення?
 - Чи було щось незрозуміле в тому, що ви прочитали/почули? Що саме?
 - Про які аспекти ви хотіли б дізнатися більше? (Залежно від відповідей класу ви можете одразу обговорити запитання, які їх цікавлять, або дати їм теми для самостійного дослідження.)

Частина III

7. Клас формує групи з трьох–чотирьох осіб для обговорення сучасних проявів антиромського расизму. Щоб учням і ученицям було легше знайти конкретні приклади, запропонуйте їм перелік категорій на базі робочого визначення антиромського расизму IHRA⁹:
 - викривлення або заперечення фактів переслідування ромів або геноциду ромів;
 - прославлення геноциду ромів;
 - підбурювання, виправдання та вчинення насильства проти ромських громад, їхньої власності та проти окремих ромів;
 - примусова та насильницька стерилізація, а також інші види фізичного та психологічного жорстокого поводження щодо ромів;
 - збереження та підтримка дискримінаційних стереотипів щодо ромів і проти них;
 - звинувачення ромів, із використанням мови ненависті, у реальних або уявних соціальних, політичних, культурних, економічних проблемах, а також проблемах у сфері охорони здоров'я;
 - стереотипне ставлення до ромів як осіб, що нібито займаються злочинною діяльністю;
 - використання терміна «циган» як образи;
 - схвалення або заохочення механізмів вилучення, спрямованих проти ромів на основі расистських дискримінаційних ідей, як-от вилучення зі звичайних шкіл, або інституційних процедур чи політики, що призводять до сегрегації ромських громад;

⁹ Цитовано за офіційним перекладом українською за посиланням: <https://www.holocaustremembrance.com/uk/resources/working-definitions-charters/working-definition-antigypsyism-anti-roma-discrimination>

- запровадження без правової основи такої політики або створення таких умов, що уможливають свавільне чи дискримінаційне переміщення ромських громад та окремих осіб;
 - покладання на ромів колективної відповідальності за реальні чи уявні дії окремих членів ромської громади;
 - поширення мови ненависті проти ромських громад у будь-якій формі, наприклад, у ЗМІ, зокрема в Інтернеті та соціальних мережах.
- 8.** Кожна група має навести по одному прикладу. Запитайте, чи відомі учням та ученицям особи або організації, які протидіють цим прикладам антиромського расизму.
- 9.** Попросіть клас працювати в групах для обговорення шляхів протидії антиромському расизму.
- 10.** Кожна група презентує свої роздуми, після чого відбувається кероване обговорення:
- Чи складно було сформулювати ідеї для боротьби з антиромським расизмом?
 - Які з ідей, на вашу думку, найефективніші?
 - Чому, на вашу думку, антиромський расизм все ще поширений у наших суспільствах? (Під час обговорення цього запитання ви маєте допомогти молодим людям зрозуміти динаміку влади: хто має владу (законодавчу, економічну, політичну) в суспільстві та як передаються стереотипи й упередження. До обговорення треба підходити обережно, щоб запобігти звинуваченню самих ромів в антиромському расизмі. Це може статися, якщо в учнів та учениць є стереотипи та упередження щодо ромів.)
 - Чи можете ви особисто зробити щось для боротьби з антиромським расизмом?
 - Чи можете ви як група зробити щось для боротьби з антиромським расизмом?

Поглиблені завдання:

- Знайти інформацію про те, як здійснювали геноцид ромів у інших європейських країнах.
- Розпочати інформаційну кампанію, спрямовану на боротьбу з антиромським расизмом загалом, або зосередитись на конкретних інцидентах у місті/регіоні, де мешкають учні й учениці.
- Написати листа до державних установ свого міста з проханням ужити заходів для запобігання інцидентам антиромського расизму або для сприяння інтеграції ромів.
- Узяти участь у проекті, спрямованому на підвищення обізнаності про історію ромів, про забуті або малодосліджені аспекти історії, про внесок ромів у європейське суспільство.
- Знайти інформацію про самоорганізацію (культурну і політичну) ромів на початку ХХ століття, про те, як ці та інші дії (зокрема надання ромам права голосу) призвели до посилення антиромського расизму. Можна провести паралелі з расизмом у Сполучених Штатах і сегрегаційними законами, які було запроваджено для обмеження доступу афроамериканців до влади.
- Знайти місцеві, національні або міжнародні ромські організації, поділитися одне з одним інформацією про діяльність цих організацій і дізнатися, як їх можна підтримати.

Додаток 1

Роми в Європі¹⁰

Роми емігрували з Індії до Європи впродовж кількох століть. Ромська мова належить до індоарійської групи індоєвропейських мов. На неї вплинули інші мови з території, якими роми мігрували. Причини міграції ромів досі чітко не з'ясовано. У Волооському та Молдавському князівствах (історичні регіони, що входять до складу нинішніх Румунії та Республіки Молдова) роми протягом п'яти століть були поневолені державою, православною церквою та боярами (землевласниками, представниками знаті). У XIX столітті під впливом європейських революцій виник аболіціоністський рух, і роми були звільнені. Більшість рабовласників отримали компенсацію за звільнення своїх рабів, однак роми не мали жодної підтримки для інтеграції в суспільство.

У Центральній Європі доля ромів визначалася політичними змінами та війною з Османською імперією. Ромів часто витісняли на околиці міст або взагалі виселяли, хоча вони платили податки та воювали в армії. Іспанія проводила політику асиміляції, тоді як Португалія, а згодом також Сполучене Королівство, депортували ромів до Америк. У другій половині XIX століття Австро-Угорська імперія ухвалила багато законів, які обмежували можливості для ромів заробляти собі на життя, зокрема забороняли ромам займатися певними професіями.

Ще в середині 1920-х років у Німеччині та Австрії проводили расово мотивовані поліційні перевірки ромів. Нацистська пропаганда сприяла поширенню стереотипів і упереджень. У 1936 році у Відні було створено центральне агентство для боротьби з «циганською проблемою». Нюрнберзькі закони 1935 року класифікували ромів як «неповноцінних» і позбавили їх німецького громадянства. Подібні закони було прийнято в інших європейських країнах. Ромів депортували до концентраційних таборів, використовували як примусових робітників і дегуманізували. Їх убивали в ярах, лісах, залишали помирати в таборах Трансністрії, вбивали газом у таборах, зокрема в Аушвіці. Точна кількість ромів, які загинули під час геноциду, невідома, але її оцінюють щонайменше у 250 тисяч осіб.

Антиромський расизм не зник після Другої світової війни. Суспільного інтересу до долі ромів взагалі не було. Реституції або виплати компенсацій за геноцид ромів були здійснені дуже пізно або ж не відбулися взагалі. Багато років ромів не вважали жертвами геноциду, особливо в комуністичних країнах. Попри історію переслідувань, дискримінацію та маргіналізацію, роми мають багату культурну спадщину, яка є частиною розвитку європейської культури.

¹⁰ Цей текст адаптовано зі статті Ніколетти Біту на RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>

Додаток 2

А. Євгеніка та расистські теорії

Наприкінці XIX століття в інтелектуальному середовищі почали з'являтися теорії расової гігієни, або євгеніки. В них просували ідею про те, що злочинна поведінка, психічні захворювання, алкоголізм і навіть бідність були спадковими. Прихильники євгеніки не вірили, що ці проблеми є наслідком дії факторів зовнішнього середовища (як було доведено пізніше). Нацисти створили інститут для проведення «досліджень» (про справжні наукові експерименти не йшлося), які підтримували расистську ідеологію. Інститут використовував расистські критерії для визначення ромів і сінті та віднесення їх до різних категорій. Згідно з одним із визначень, розроблених інститутом, якщо в особи був пращід, класифікований як «циган», таку особу відносили до категорії «цигани змішаної крові» з «1/8 циганської крові» й згодом мали репресувати. Приблизно 500 ромів і сінті було стерилізовано в 1933–1939 роках, ще близько 3 тисяч — до кінця Другої світової війни.

Б. Антиромське законодавство

Переслідування ромів відбувалося і до нацистського геноциду. Наприклад, у 1899 році поліція землі Баварія в Німеччині створила Центральне управління у справах циган для координації дій поліції проти ромів у Мюнхені та збирання даних про ромів і сінті у Баварії. У 1933 році деякі сінті та роми були примусово стерилізовані згідно з Законом про запобігання народженню потомства зі спадковими захворюваннями. Через Нюрнберзькі закони 1935 року ромам і сінті було заборонено одружуватися з «расово чистими» німцями. У 1938 році з метою централізації зусиль із переслідування ромів, які проживали в Третьому райху, було створено *Райхскомісаріат із боротьби з циганською загрозою*. Того ж року Указом про боротьбу з циганською чумою було наказано створити загальнонаціональну базу даних усіх ромів, які проживали в Третьому райху. Пізніше цю базу даних використовували для вистежування ромів і відправлення на примусові роботи й до концтаборів. Схожі закони було ухвалено в інших європейських країнах.

В. Депортація та вбивства ромів

У 1936 році всіх ромів із так званого Великого Берліна депортували до табору Марцан, розташованого на відкритому полі недалеко від цвинтаря та сміттєзвалища у Східному Берліні. Потім і в інших частинах Німеччини місцеві жителі та поліція почали зганяти ромів до муніципальних таборів, які пізніше було перетворено на табори примусової праці. Це стало першим етапом на шляху до геноциду. Коли почалася війна, німецьких сінті та ромів депортували до Польщі й розмістили в єврейських гетто, трудових таборах і таборах смерті. Аушвіц був основним місцем винищення ромів. Другим за кількістю вбитих, імовірно, був табір Ясеноваць, створений хорватським урядом, союзником нацистської Німеччини. У ньому було вбито близько 16 тисяч ромів. Приблизно 25 тисяч ромів із Румунії було депортовано до Трансністрії, і лише близько половини з них залишилися живими. Переслідування ромів, у тому числі масові розстріли, відбувалися і в інших країнах. Щонайменше 250 тисяч ромів було вбито під час нацистського геноциду, а багатьох із тих, хто вижив, позбавили житла та майна.

Закони та права

Антисемітські закони в країнах Європи

Огляд:

Це заняття допоможе учням і ученицям зрозуміти вплив законодавства на життя людей через вивчення антисемітського законодавства нацистської Німеччини та інших фашистських країн та аналіз сучасного законодавства щодо боротьби з антисемітизмом.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- відповідальність;
- упевненість у собі;
- аналітичне та критичне мислення;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: хронологія антисемітського законодавства або доступ до Інтернету, щоб учні й учениці могли створити власні хронологічні таблиці.

Тривалість: залежить від глибини дослідження й від того, чи вирішите ви надати класу готові матеріали, чи залучите до проектного дослідження; може становити від трьох до п'яти годин.

Зверніть увагу:

Плануйте це заняття відповідно до інтересів і рівня знань класу. Якщо матимуть час, учні й учениці можуть провести власні дослідження щодо антисемітського законодавства, ухваленого під час Голокосту. В іншому випадку підготуйте роздатковий матеріал, щоб прискорити процес.

Перебіг заняття:

Частина I

1. Поясніть, що процес обмеження прав євреїв у деяких країнах Європи під час Голокосту був поступовим. На першому етапі запропонуйте класу вивчити обмеження прав євреїв у нацистській Німеччині. Ви можете надати класу готову хронологію антисемітського законодавства¹¹ або заохотити учнів і учениць до самостійного пошуку. Якщо виберете другий варіант, об'єднайте молодих людей у групи з чотирьох–п'яти осіб і доручіть кожній групі дослідити закони, які було прийнято в одному конкретному році. Підготувавши хронологію, нехай працюють у групах і відповідають на такі запитання:

- Чому, на вашу думку, було ухвалено таке законодавство?
- Чого намагалася досягти нацистська Німеччина, ухвалюючи подібні закони? Чи у них це вийшло?
- Як законодавчі обмеження вплинули на євреїв?

¹¹ Див. за посиланням хронологію антисемітського законодавства 1933–1939 років з «Енциклопедії Голокосту» Меморіального музею Голокосту в США (деякі статті «Енциклопедії» доступні українською): <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

- Який відсоток загального населення Німеччини до війни становили євреї?
 - Чи виступав хтось проти подібного законодавства? Чому?
- 2.** Групи озвучують свої відповіді, після чого обговорюють наступне коло запитань:
- Чи були ви здивовані кількістю антисемітських законів, ухвалених до війни?
 - Чи знали ви, скільки відсотків становили євреї у населенні Німеччини до війни? Якщо ні, чи дивує вас ця інформація? Чому?
 - Чи важко було відповідати на запитання? На які саме?
- 3.** Нагадайте, що всі думки важливі, однак вони мають спиратися на ґрунтовні знання, особливо якщо йдеться про такі складні запитання. Якщо інформації бракує, найкраще відповісти так: *«Я не знаю, мені потрібно зібрати більше інформації, перш ніж висловлюватися щодо цього питання».*

Частина II

- 4.** Розкажіть класу, що не лише Німеччина, а й декілька інших країн Європи в 1930-х ухвалили антисемітське законодавство. Крім того, в Європі це відбувалося упродовж століть, а не лише в 1930-х роках.
- 5.** Запропонуйте класу дослідити антисемітське законодавство, ухвалене в їхній країні (або в одній чи кількох країнах на їхній вибір) у період між закінченням двох світових війн — Першої та Другої. Ви можете надати готову хронологію або заохотити групи шукати інформацію самостійно. Клас виконує дослідження в групах із чотирьох–п’яти осіб і намагається відповісти на такі запитання:
- Чому, на вашу думку, було ухвалено таке законодавство?
 - Який був вплив такого законодавства?
 - Чи виступав хтось проти подібного законодавства? Чому?
- 6.** Кожна група представляє свої висновки та міркування, після чого проведіть обговорення за такими запитаннями:
- Чи є законодавство важливим? Чому?
 - Чи можуть звичайні громадяни сприяти ухваленню законодавства? Як саме?
 - На вашу думку, які висновки з історії Голокосту зробило європейське суспільство?
 - Як ви думаєте, які ще уроки варто винести?

Частина III

- 7.** У цій частині учні та учениці зосереджуються на тому, чого європейське суспільство навчилося зі свого минулого та що воно робить, щоб запобігти повторному ухваленню подібного законодавства. Запропонуйте класу дослідити сучасне європейське¹² або місцеве законодавство щодо протидії насильству, дискримінації та ворожнечі, мотивованої антисемітизмом. Роздайте кожній групі по одному документу і попросіть підготувати презентацію для інших груп за такими запитаннями:
- Якої теми стосується цей документ?
 - Про які конкретні заходи для боротьби з проявами антисемітизму в ньому йдеться?
 - Хто має реалізовувати ці заходи?
 - Чи є відповідний закон у вашій країні? (якщо документ посилається на європейське законодавство)

¹² Перелік заходів ЄС щодо боротьби з антисемітизмом, зокрема законодавство, можна переглянути на цій сторінці: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism_en

- Чи вважаєте ви цей закон ефективним? Чому?
 - Чи потрібні інші заходи для запобігання проявам антисемітизму? Якщо так, то яких сфер вони мають стосуватися?
- 8.** Після презентації кожної групи завершіть рефлексією за такими запитаннями:
- Наскільки просто/складно було аналізувати документи? Наскільки просто/складно було відповідати на запитання?
 - Вас щось здивувало? Що саме?
 - Як ви вважаєте, чи важливо звичайним громадянам знати про законодавство, яке ухвалюють чи обговорюють?
 - Чи знаєте ви, як громадяни можуть впливати на законодавство на національному та міжнародному рівнях?

Поглиблені завдання:

- Дослідити ширший контекст історії антисемітизму в Європі та дізнатися про антисемітське законодавство до Першої світової війни.
- Проаналізувати антисемітські закони через досвід окремої особи. Наприклад, прочитати щоденник¹³ і порівняти записи з датами ухвалення різних антисемітських законів. Ця вправа допоможе учням і ученицям краще зрозуміти вплив законодавства на людей.
- Це заняття може стати відправною точкою для навчання на основі запитів. Процес можна розпочати з таких запитань: Чому ніхто не виступав проти антисемітського законодавства? Чому нацистський і фашистські уряди вибрали єврейський народ «цапом-відбувайлом»?

¹³ Наприклад: Михаїл Себастьян (Mihail Sebastian, Румунія), «Щоденник 1935–1944: роки фашизму»; Віктор Клемперер (Viktor Klemperer, Німеччина), «Я свідчу. Щоденник років нацизму» (том 1 — 1933–1941, том 2 — 1942–1945); Сільвія Ломброзо (Silvia Lombroso, Італія), «Можете опублікувати». Багато щоденників доступні українською, зокрема серія «Бібліотека спогадів про Голокост» Українського центру вивчення історії Голокосту за посиланням: <https://www.holocaust.kiev.ua/home/others?objId=2023>, а також багато інших українських та перекладених українською книжок.

Права людини не є абстрактними

Огляд:

Мета цього заняття — дослідити різні періоди історії крізь призму прав людини й обговорити випадки порушення прав людини: як вони відбуваються, чому стають можливими, які їхні наслідки. Учні та учениці аналізують події періоду Голокосту та сучасні реалії.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- повага;
- громадянська свідомість;
- вміння самостійно вчитися;
- аналітичне та критичне мислення;
- вміння слухати та спостерігати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток.

Тривалість: три години. Заняття поділено на три частини (по одній годині на кожну) і два домашні завдання (тривалістю близько півгодини кожне).

Зверніть увагу:

Це заняття допоможе учням і ученицям зрозуміти, що права людини не є абстрактними; спонукатиме їх розглянути конкретні приклади прав людини та їх порушення. Обов'язково поясніть, що ми не ставимо собі за мету застосувати сучасні стандарти для оцінки минулого, не враховуючи контекст, у якому ці події відбулися. До того ж важливо обговорити з класом, що подібні паралелі можна проводити тільки з концептуального погляду: неприпустимо порівнювати страждання. Страждання — це щось дуже особисте, що не можна оцінити кількісно.

Під час заняття учні й учениці матимуть змогу краще зрозуміти поняття людської гідності, зокрема той факт, що люди скрізь і будь-де, у будь-який час завжди мають людську гідність. Тому навіть попри те, що сучасна система прав людини постала лише після Другої світової війни, люди завжди мали людську гідність, зневажену в певних ситуаціях. Права людини не було винайдено після Голокосту, адже сучасна система прав людини базується на філософських, юридичних і політичних працях минулого.

Перебіг заняття:

Частина I

1. Попросіть клас обговорити права людини та поділитися тим, що вони вже знають про це поняття. Запишіть відповіді на дошці або в спільному документі і, якщо ніхто з класу цього не згадав, зазначте, що права людини — це **набір мінімальних стандартів, які стверджують повагу до людської гідності впродовж життя для кожного**. Необхідно впевнитися, що учні й учениці зрозуміли поняття мінімальних стандартів і людської гідності.
2. Роздайте кожному примірник додатка — стислий виклад «Загальної декларації прав людини». Попросіть учнів і учениць прочитати документ та виділити зі списку прав одне, яке їх зацікавило. Об'єднайте клас у групи відповідно до вибраних прав (не більше ніж із чотирьох–п'яти

осіб). Якщо багато учнів і учениць вибрали те саме право, сформууйте дві або більше груп для обговорення цього права. Попросіть обговорити такі запитання в групах:

- Чому саме це право вас зацікавило?
 - Що ви знаєте про це право?
 - Що ще ви б хотіли дізнатися про це право?
- 3.** Запропонуйте кожній групі поділитися підсумками свого обговорення; додайте деякі загальні аспекти концепції прав людини (наприклад, що права людини є універсальними, неподільними, взаємозалежними та невід’ємними, або про ключові цінності, що лежать в основі концепції прав людини)¹⁴. Також можна зазначити, що сучасна система прав людини виникла як реакція міжнародної спільноти на жорстокість Другої світової війни.
- 4.** Поясніть класу, що хоча сучасну систему прав людини було розроблено після Голокосту, люди завжди мали людську гідність. Об’єднайте клас у групи із чотирьох–п’яти осіб і доручіть кожній групі розглянути два права. Це можна зробити різними способами: визначити певне право, яке вже зацікавило учня або ученицю; розподілити випадковим способом; дати можливість учасникам і учасницям самостійно вибрати два права, які вони хочуть дослідити. Бажано, щоб групи працювали з різними правами. Попросіть групи навести конкретні приклади порушення цих прав у період Голокосту. Це завдання можна виконувати в класі або дати як домашнє.
- 5.** Перед початком роботи наведіть один приклад, приміром «свобода від катувань і поводження, що принижує гідність». Розкажіть, як євреям, ромам, людям з інвалідністю, членам ЛГБТКІ-спільноти та інших груп доводилося страждати через побиття, жорстокі медичні експерименти, примусову стерилізацію, приниження, брак їжі, води, належних санітарних умов тощо.

Частина II

- 6.** Попросіть кожену групу навести знайдені приклади дій проти людської гідності під час Голокосту. Після кожної презентації запропонуйте іншим групам прокоментувати або додати інші приклади.
- 7.** Підсумуйте завдання за такими запитаннями:
- Чи складно було виокремити приклади зневаги до людської гідності? Чому?
 - Чому, на вашу думку, нацисти та їхні союзники вдавалися до стількох злочинів проти людської гідності?
 - Як ви гадаєте, чому їм було так легко здійснювати подібні дії?
 - Чому, на вашу думку, майже ніхто не протидіяв цьому?
 - Як ви вважаєте, чи усвідомлювали люди в ті часи важливість людської гідності?
 - Чи мали люди в різні періоди інструменти для обстоювання своїх прав чи прав інших людей? Чому?
 - Що може дати людям змогу захищати свої права? (Запишіть озвучені ідеї на дошці або в спільному документі.)
 - Як саме аналіз історичних подій крізь призму прав людини може допомогти ліпше їх зрозуміти?
- 8.** Запропонуйте класу продовжити роботу в групах, зосередившись на двох правах, закріплених за їхньою групою. Попросіть визначити конкретні заходи, за допомогою яких ці права захищали та забезпечували після Другої світової війни та після прийняття Загальної декларації

¹⁴ Освіжити знання допоможе розділ 4 із посібника з освіти у сфері прав людини за участю молоді «Компас», опублікованого Радою Європи у 2020 році. Доступно українською за посиланням: <https://www.coe.int/uk/web/compass/chapter-4>

прав людини. Заохотьте посилатися на міжнародні конвенції та угоди, національне законодавство й конституцію, європейські або національні стратегії, рекомендації Ради Європи тощо.

Частина III

9. Кожна група презентує результати своєї роботи.
10. Попросіть клас відповісти на таке запитання: «Як ви вважаєте, наскільки ці заходи змогли забезпечити права людини для кожного?». Після загального обговорення запропонуйте класу в групах визначити конкретні приклади порушення прав людини (тих, що аналізувала їхня група), які відбуваються зараз у їхній країні чи в інших державах.
11. Кожна група представляє конкретні приклади порушень прав людини в наш час. Після кожної презентації запропонуйте решті класу додати інші відомі їм приклади.
12. Проведіть обговорення за такими запитаннями:
 - Чи складно було виявити порушення прав людини в наш час? Чому?
 - Чи були ви здивовані прикладами, які навели ваші однокласники й однокласниці?
 - Чому, на вашу думку, навіть за наявності низки механізмів із захисту прав людини ми досі стикаємося з порушеннями цих прав?
 - Чи знаєте ви, що треба робити, якщо порушують ваші права або права інших людей?
 - Як ви вважаєте, чи знають люди про свої права людини? Якщо ні, чому?
 - Що можна зробити, щоб люди більше знали про свої права людини?
 - Як ми можемо підтвердити та зміцнити повагу до людської гідності та прав людини, зважаючи на уроки Голокосту?
13. Важливо, щоб після заняття у класу склалося чітке розуміння того, що ви не ставили собі за мету порівняти страждання. Щоб переконатися в цьому, поясніть, що страждання — це щось дуже особисте, і їх ніколи не можна порівнювати, оскільки їх неможливо виміряти. Також метою заняття не було применшення Голокосту через невибіркове порівняння із сучасними прикладами дискримінації. Метою заняття було ознайомлення з поняттям людської гідності, роздуми над конкретними прикладами прав людини та механізмами їх захисту.

Поглиблені завдання:

- Дослідити крізь призму прав людини різні умовні ролі людей під час Голокосту: злочинців, жертв, сторонніх спостерігачів, рятівників і борців спротиву.
- Проаналізувати усунення нацистською Німеччиною (чи іншим фашистським урядом у Європі) механізмів захисту прав людини та поміркувати про важливість таких механізмів сьогодні, про те, що могло б статися, якби їх не існувало.
- Обговорити інші механізми/закони, які потрібно запровадити для забезпечення та захисту прав людини.
- Знайти інформацію про інші історичні випадки масштабних порушень прав людини та дослідити їх крізь призму людської гідності (наприклад, рабство у США, рабство ромів у Румунії, переслідування ЛГБТКІ-спільнот, наслідки колонізації для корінного населення тощо).
- Вибрати право/проблему, яка їх цікавить, і створити про них інформаційну кампанію або долучитися до наявних кампаній.

Додаток

Загальна декларація прав людини (Стислий виклад)¹⁵

Стаття 1 Право на рівність	Стаття 16 Право одружуватися і засновувати сім'ю
Стаття 2 Свобода від дискримінації	Стаття 17 Право на володіння майном
Стаття 3 Право на життя, на свободу і на особисту недоторканність	Стаття 18 Свобода переконань і релігії
Стаття 4 Свобода від рабства	Стаття 19 Свобода думки та інформації
Стаття 5 Свобода від катувань і поведження, що принижує гідність	Стаття 20 Право на свободу мирних зборів та асоціацій
Стаття 6 Право людини на визнання правосуб'єктності	Стаття 21 Право брати участь в управлінні й у вільних виборах
Стаття 7 Право на рівність перед законом	Стаття 22 Право на соціальне забезпечення
Стаття 8 Право на поновлення у правах компетентним судовим органом	Стаття 23 Право вільно вибирати роботу і входити до професійних спілок
Стаття 9 Свобода від безпідставного арешту і вигнання	Стаття 24 Право на відпочинок і дозвілля
Стаття 10 Право на справедливе публічне слухання справи	Стаття 25 Право на відповідний життєвий рівень
Стаття 11 Право вважатися невинною, доки винність не буде встановлена	Стаття 26 Право на освіту
Стаття 12 Свобода від втручання в особисте і сімейне життя, від посягання на недоторканність житла, тайну кореспонденції	Стаття 27 Право на участь у культурному житті громади
Стаття 13 Право вільно покидати і повертатися у країну	Стаття 28 Право на соціальний порядок, що викладений у цьому Документі
Стаття 14 Право шукати притулку від переслідувань в інших країнах	Стаття 29 Суспільні обов'язки важливі для вільного і повного розвитку
Стаття 15 Право на громадянство й на його зміну	Стаття 30 Свобода від втручання держави, групи осіб або окремих осіб у викладені вище права

¹⁵ Подаємо за матеріалами «Компасу» за посиланням: <https://www.coe.int/uk/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights>

У фокусі: право на громадянство

Огляд:

Мета цього заняття — допомогти молоді зрозуміти важливість права на громадянство, дослідивши, як євреї отримували право на громадянство та як їх позбавляли цього права в різні часи, а також якими були наслідки позбавлення їх цього права.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- уміння самостійно вчитися;
- аналітичне та критичне мислення;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: доступ до Інтернету.

Тривалість: дві–три години.

Зверніть увагу:

Заняття передбачає роботу в групах. Ваша роль — допомогти учням та ученицям комфортно співпрацювати та розказати їм, як проводити онлайн-дослідження. За потреби можете запропонувати список конкретних вебсайтів для роботи. Якщо молоді люди знайшли неточну інформацію або взяли її з ненадійних джерел, доцільно обговорити важливість критичного мислення та допомогти їм навчитися визначати надійні джерела, відрізнити їх від ненадійних і не сприймати як правду все, що публікують в Інтернеті.

Перебіг заняття:

1. Повідомте клас, що сьогоднішня тема — право на громадянство. Запитайте, що означає це право, і процитуйте класу статтю 15 Загальної декларації прав людини: *«Кожна людина має право на громадянство. Ніхто не може бути безпідставно позбавлений громадянства або права змінити своє громадянство»*.
2. Попросіть учнів і учениць знайти інформацію про те, як і коли євреям певної країни надали право на громадянство і як Німеччина та інші європейські країни позбавляли їх цього права. Ви можете призначити групам країни для дослідження або дозволити їм вибрати країни самостійно. Клас працює у групах із чотирьох–п'яти осіб та шукає відповіді на такі запитання:
 - Коли євреї отримали право на громадянство в цій країні?
 - Чому їм не надавали громадянство раніше?
 - Що посприяло тому, що євреям надали право на громадянство? (Можете посилатися на інтелектуальні рухи, соціально-економічні аспекти тощо.)
 - Коли євреїв позбавили/позбавляли цього права? Чому?
 - Якими були наслідки позбавлення євреїв права на громадянство? Як це вплинуло/впливало на інші права?
3. Кожна група презентує результати роботи.

4. Після презентацій підсумуйте роботу за такими запитаннями:

- Чи складно було знайти відповіді на запитання під час роботи у групах?
- Які ваші враження від групової роботи?
- Чи здивувала вас знайдена інформація?
- Чи допомогла вам робота над цим завданням краще зрозуміти, що відбувалося під час Голокосту? Як саме?
- Чи допомогла вам робота над цим завданням краще зрозуміти значення права на громадянство? Як саме?
- Чи кожен сьогодні має змогу скористатися цим правом?

Поглиблені завдання:

- Ознайомитися зі звітами Організації Об'єднаних Націй щодо осіб без громадянства та порівняти ситуацію за різні десятиліття в усьому світі або за певний період у різних частинах світу.
- Прочитати Європейську конвенцію про громадянство, підписану в 1997 році.
- Розглянути право на громадянство (а також право на працю або на власність) у контексті історії антисемітизму / антиромського расизму, щоб визначити, як впливала відмова в цих правах на євреїв/ромів і на їхні можливості інтегруватися в суспільства, у яких вони жили.

У фокусі: свобода переконань

Огляд:

Під час цього заняття учні аналізуватимуть і обговорюватимуть обмеження свободи вираження переконань під час Голокосту і в наш час (зокрема ті, що не вважають порушенням прав людини), що допоможе їм зрозуміти важливість цього права сьогодні.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності культурного різноманіття;
- повага;
- аналітичне та критичне мислення;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння мови й особливостей спілкування.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: доступ до Інтернету або заздалегідь підготовлені роздаткові матеріали.

Тривалість: одна година.

Зверніть увагу:

Залежно від попередніх знань, віку та прийнятних способів роботи, ви можете попросити учнів і учениць знайти інформацію про події онлайн або ж підготувати для них роздаткові матеріали з описом цих подій.

Перебіг заняття:

1. Напишіть на дошці або роздайте кожному примірники статті 19 Загальної декларації прав людини та попросіть обговорити цей документ у групах із чотирьох осіб: чому свобода переконань така важлива?

Кожна людина має право на свободу переконань і на вільне їх виявлення; це право включає свободу безперешкодно дотримуватися своїх переконань та свободу шукати, одержувати і поширювати інформацію та ідеї будь-якими засобами і незалежно від державних кордонів.

2. Виберіть для кожної групи одну подію, пов'язану із заборонаю права на свободу переконань і вільне їх виявлення в нацистській Німеччині (або іншій фашистській країні Європи), попросіть дослідити цю подію та обговорити:
 - Чому, на вашу думку, влада хотіла обмежити свободу переконань?
 - Які наслідки мала ця подія/закон?

Приклади заборон у нацистській Німеччині:

- спалення книжок, 1933 рік;
- ув'язнення політичних опонентів у концтаборах, починаючи з 1933 року;
- закон про редакторів, 1933 рік;
- закон про кіно, 1934 рік;
- заборона слухати іноземне радіо, 1939 рік.

3. Після того, як кожна група представить свої висновки, обговоріть відповіді на такі запитання:
- Чого ми можемо навчитися з прикладів обмеження свободи переконань у нацистській Німеччині?
 - Як ви гадаєте, чи дає право свобода переконань говорити кожному будь-що?
 - Як ви вважаєте, чи існують або мають існувати обмеження для свободи вираження переконань?
 - Чи знаєте ви про будь-які сучасні обмеження свободи вираження переконань?

Поясніть класу, що в Європі існують обмеження свободи переконань відповідно до Європейської конвенції з прав людини. Обмеження стосуються: закликів до насильства, мови ворожнечі та расизму, заперечення Голокосту та пропагування нацизму¹⁶. В цих випадках обмеження свободи переконань не вважають порушенням прав людини.

4. Попросіть учнів і учениць попрацювати в групах і обговорити, чи знають вони приклади порушення права на свободу переконань у сучасній Європі. Після того, як кожна група представить результати своєї роботи, обговоріть відповіді на такі запитання:
- Як ви вважаєте, чому свобода переконань є важливою?
 - Що може статися сьогодні, якщо влада обмежить свободу переконань?
 - Що ми як громадяни можемо зробити, якщо дізнаємося про випадки порушення прав людини?

Поглиблені завдання:

- Дослідити зв'язок між пропагандою та свободою переконань під час Голокосту та в сучасній Європі.
- Дослідити тему теорій змови, від «Протоколів сіонських мудреців» і до сучасних антисемітських теорій змови.

¹⁶ Додаткову інформацію можна знайти (англійською) за посиланням: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>

Культура та громади

Право на культурне життя / Свобода думки, совісті та релігії

Огляд:

Це заняття допоможе учням дізнатися про важливі події Голокосту крізь призму двох прав людини — права брати участь у культурному житті громади та права на свободу думки, совісті та релігії, а також про конкретні способи забезпечення цих прав сьогодні та/або їх порушення.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- визнання цінності культурного різноманіття;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- повага;
- громадянська свідомість;
- емпатія;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додатки 1 і 2 та посилання на Загальну декларацію прав людини.

Тривалість: одна година.

Зверніть увагу:

Ця вправа буде ефективнішою, якщо клас уже має попередні знання про права людини або якщо у них буде доступ до Загальної декларації прав людини, особливо в тій частині вправи, де потрібно окреслити зв'язок між двома правами, про які йдеться у завданні, та іншими правами людини.

Більше дізнатися про маловідомий сюжет із додатка 2 — «Білостоцькі перемальовувачі» — можна за посиланням: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>, там також є багато додаткових навчальних вправ щодо цього сюжету.

Перебіг заняття:

1. Учні та учениці працюють у групах із чотирьох–п'яти осіб. Роздайте кожній групі примірники додатка 1. Попросіть групи обговорити, як саме люди користуються або могли би користуватися цими правами сьогодні. Іншими словами, попросіть їх поміркувати, що ці права людини дають на практиці.
2. Кожна група представляє підсумки свого обговорення. Попросіть кожну наступну групу не повторювати вже згадані аспекти, а лише додавати нові. Після презентацій обговоріть відповіді на такі запитання:
 - Як саме ви берете участь у культурному житті вашої громади?
 - Як ви вважаєте, чи кожен у вашій громаді, зокрема мігранти і представники різних меншин, може повною мірою користуватися правом брати участь у культурному житті громади? Чому?
 - Чи відомо вам про порушення права на участь у культурному житті громади?
 - Чому, на вашу думку, існує право брати участь у культурному житті громади?
 - Як ви гадаєте, чи користуєтеся ви правом на свободу думки, совісті та релігії? Чому?

- Як ви вважаєте, чи кожен у вашій громаді, зокрема мігранти і представники різних меншин, може повною мірою користуватися правом на свободу думки, совісті та релігії? Чому?
 - Чи відомі вам випадки порушення цього права?
 - Чому, на вашу думку, існує право на свободу думки, совісті та релігії?
- 3.** Попросіть клас повернутися до своїх груп і обговорити сюжети, описані в додатку 2.
- Як ви думаєте, чому ці події могли трапитися?
 - Чи знаєте ви про інші ситуації під час Голокосту, коли свавільно обмежували свободу думки, совісті та релігії або право на участь у культурному житті?
- 4.** Після презентацій обговоріть відповіді на такі запитання:
- Як ви гадаєте, чи могли статті 18 і 27 Загальної декларації прав людини розробити внаслідок цих подій? Чому?
 - Як саме ці права пов'язані з іншими правами людини?
 - Що можна зробити для того, щоб кожен міг повною мірою користуватися цими правами?

Поглиблена робота:

- Дослідити сучасні приклади порушень цих двох прав або інші події періоду Голокосту, пов'язані з цими правами, і підготувати про це шкільну виставку з фотографіями, текстами, малюнками тощо.

Додаток 1

Загальна декларація прав людини

Стаття 18

Кожна людина має право на свободу думки, совісті і релігії; це право включає свободу змінювати свою релігію або переконання і свободу сповідувати свою релігію або переконання як одноособово, так і разом з іншими, прилюдним або приватним порядком в ученні, богослужінні і виконанні релігійних та ритуальних обрядів.

Стаття 27

- 1.** Кожна людина має право вільно брати участь у культурному житті суспільства, втішатися мистецтвом, брати участь у науковому прогресі та користуватися його благами.
- 2.** Кожна людина має право на захист її моральних і матеріальних інтересів, що є результатом наукових, літературних або художніх праць, автором яких вона є.

Додаток 2

Приклади з історії Голокосту

Спалення книжок

У 1933 році нацисти провели акцію з показового спалення книжок, які вони вважали «ненімецькими». 6 травня молоді прихильники нацистів захопили Інститут сексології — академічну установу, яка досліджувала сексуальність і захищала права гомосексуалів, а через кілька днів спалили всю бібліотеку закладу. 10 травня німецькі студенти провели загальнонаціональну кампанію, спаливши десятки тисяч книжок із бібліотек, синагог і приватних колекцій, зокрема багато творів усесвітньо відомих авторів.

«Кришталева ніч»

9–10 листопада 1938 року нацисти провели масову акцію фізичного насильства та терору щодо євреїв у всій Німеччині, анексованих Австрії та районах Судетської області (нині частина Чехії). Було зруйновано, пограбовано, підпалено або в інший спосіб сплюндровано сотні синагог, єврейських установ і кладовищ, а також тисячі крамниць. Пожежникам дали наказ втручатися лише для того, щоб не допустити поширення вогню на сусідні будівлі. Німецький уряд звинуватив у всьому євреїв, змусив їх заплатити за збитки, прибрати вулиці й публічно їх принизив.

Перемальовувачі

У Білостоці (Польща) німецький офіцер примусив групу талановитих єврейських художників робити копії робіт майстрів живопису. Він відправляв копії німецьким торговцям мистецтвом, а ті продавали картини в Німеччині та інших країнах. Художникам нічого не лишалось, як підкорятися, адже вони були в гетто й від цього залежало їх виживання. Вони не отримували додаткової винагороди за працю або збільшених харчових пайків. Офіцер бачив у в'язнях не митців, а безплатну робочу силу. Ісаак Цельнікер (Izaak Celnikier), єдиний, хто вижив із цієї групи (тоді він не малював, а був помічником у майстерні), розповів, що художня студія в Білостоцькому гетто працювала майже два роки, з серпня 1941 до 1943 року. Упродовж 24 місяців група з приблизно 20 художників, які, ймовірно, працювали шість днів на тиждень, створили тисячі творів мистецтва, які у них, фактично, вкрали.

Життя до та після Голокосту

Спадщина і порожнеча

Огляд:

Це заняття допоможе учням і ученицям збагнути, яка порожнеча залишилася після Голокосту; дізнатися про єврейську спадщину свого міста та подумати про вплив Голокосту на окремих людей, громади та майбутнє конкретного суспільства.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- визнання цінності культурного різноманіття;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- уміння самостійно вчитися;
- уміння слухати та спостерігати;
- мовні, комунікативні вміння та багатомовність;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: доступ до Інтернету.

Тривалість: три години, із домашніми завданнями між трьома частинами.

Зверніть увагу:

Багато учнів і учениць в Європі не знають про єврейську спадщину свого міста і, можливо, ніколи не зустрічали євреїв. У багатьох частинах Європи, де раніше існували великі єврейські громади, зараз майже не залишилося їхніх нащадків. Коли учні вивчають історію Голокосту, вони думають про минуле єврейського народу, однак це заняття допоможе їм зрозуміти, що геноцид, учинений у минулому, впливає на сьогодення та майбутнє світу, в якому ми живемо. Заняття складається з трьох частин. Наприкінці першої та другої частин передбачено домашні завдання. Залежно від віку та рівня знань учнів вам може знадобитися більше часу, щоб підготувати клас до виконання домашньої роботи; наприклад, призначити кожній групі тестове завдання, щоб перевірити їхню здатність виконати його у встановлений час. Для архівних досліджень або зустрічей із єврейською громадою потрібно познайомити учнів і учениць із відповідними людьми.

Перебіг заняття:

Частина I

1. Попросіть клас попрацювати в групах із трьох–чотирьох осіб і дізнатися про кількість євреїв, які проживали в різних країнах Європи до та після Голокосту. Ви можете призначити групам країни або дозволити їм вибрати самостійно. Якщо немає доступу до Інтернету, можете заздалегідь підготувати роздатковий матеріал. Потім попросіть молодих людей знайти інформацію про кількість євреїв, які жили в їхньому рідному місті до та після Голокосту (якщо там євреї не мешкали — виберіть або попросіть їх вибрати інше місто неподалік).

2. Поясніть класу, що дуже важко уявити великі цифри та зрозуміти, що вони насправді означають. Попросіть учнів і учениць придумати, як можна пояснити цифри зрозуміліше. Зокрема, можна використати порівняння (наприклад, кількість убитих «польських» євреїв дорівнює населенню сучасного Мадрида) або намалювати графіки, схеми, обчислити відсотки тощо.
3. Нагадайте, що у кожного з убитих були сім'я, родичі, друзі, колеги, більшість із яких також убили. Це означає, що було знищено не лише окремих осіб, а цілі громади, а з ними можливість створення нового життя — дітей та онуків. Запропонуйте учням підрахувати відсоток євреїв у їхньому рідному місті до війни та припустити, скільки євреїв там жили б сьогодні, якби цей відсоток лишився без змін.
4. Запропонуйте класу попрацювати в групах і продовжити дослідження єврейської громади у їхньому рідному місті. Цього разу вони мають зосередитися не на цифрах, а на внеску євреїв у життя міста: крамниці, мистецтво, будівлі, освіта, особистості, кухня тощо. Можете дозволити кожній групі досліджувати те, що їм цікаво, або запропонувати кожній групі тему для дослідження. Заохочуйте молодь спілкуватися з членами єврейської громади, проводити дослідження в архівах, бібліотеках, відвідувати музеї, брати інтерв'ю в істориків тощо.

Частина II

5. Попросіть кожну групу представити результати своїх досліджень та обговоріть відповіді на такі запитання:
 - Наскільки просто/складно вам було знайти інформацію про єврейську громаду?
 - Чи знали ви дещо з цього раніше? Якщо ні, як ви думаєте, чому?
 - Чи здивували вас результати дослідження?
 - Як ви думаєте, чи знають інші мешканці вашого міста про його єврейську спадщину? Чому?
 - Як ви гадаєте, що можна зробити, щоб більше людей дізналися про єврейську спадщину вашого міста?
6. Запропонуйте класу подумати про те, що після вбивства окремих людей, цілих родин і громад залишилася порожнеча. Запитайте, як би вони визначили порожнечу, і попросіть подумати, як те, чого не існує, можна представити або «побачити». Попросіть клас знову сформулювати групи з чотирьох–п'яти осіб і спробувати дати визначення порожнечі, що залишилася після вбивства євреїв.
7. Після презентації кожної групи запропонуйте класу відобразити порожнечу (індивідуально або в малих групах). Це можуть бути малюнки, поезія, пісні, графіка тощо.

Частина III

8. Запропонуйте учням і ученицям представити свою роботу — показати, прочитати, виконати, та, за потреби, пояснити свої виступи.
9. Після виступів обговоріть відповіді на такі запитання:
 - Наскільки просто/складно було відобразити порожнечу?
 - Чому ви обрали саме цей спосіб для зображення порожнечі (малюнок, вірш тощо)?
 - Як ви вибирали зміст для своєї роботи?
 - Чи виконано вашу роботу з повагою до людської гідності? Чому?

Поглиблені завдання:

- Створити шкільну виставку зі своїми репрезентаціями порожнечі та організувати обговорення з іншими класами в школі.

- Використовуючи метод проектного навчання¹⁷, зосередитися на вивченні певних аспектів єврейської громади у своєму місті, як-от будівлі, люди та особистості, історії життя, законодавство — дискримінаційне чи інклюзивне, райони, кухня, культурні особливості, традиції. Наприклад, дослідити архіви, взяти інтерв'ю, запросити представників громади до школи, створити графічну повість, фотовиставку, буклет тощо.
- Узяти активну участь у збереженні єврейської спадщини, наприклад, прибрати та доглядати потім єврейські кладовища; створити петиції щодо ремонту синагог та інших будівель; разом з єврейською громадою (якщо така ще існує) організувати заходи для вшанування пам'яті жертв Голокосту, для популяризації єврейської культури та традицій тощо.

Вивчення єврейської культури

Огляд:

Мета цього заняття — ознайомити учнів і учениць із деякими аспектами єврейської культури та сприяти визнанню цінності культурного розмаїття.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- визнання цінності культурного різноманіття;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- повага;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- уміння самостійно вчитися;
- уміння слухати та спостерігати;
- мовні, комунікативні вміння та багатомовність;
- знання та критичне розуміння мови й особливостей спілкування;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток; підготовка до зустрічі з представником єврейської громади.

Тривалість: три години з перервами й час для підготовки письмової роботи (домашнє завдання розраховане на одну–дві години).

Зверніть увагу:

Спілкування з людьми, які відносять себе до певної культури, — найкращий спосіб більше про неї дізнатися. На жаль, у багатьох країнах Європи залишилося дуже мало євреїв, однак, попри все, невеликі єврейські громади все одно зберігають свої традиції. Поспілкувавшись із представниками громад, учні й учениці дізнаються про них більше. Якщо з якихось причин неможливо зустрітися особисто, можна організувати онлайн-зустріч із представником єврейської громади з іншого міста чи навіть з іншої країни.

Щоб підготуватися до зустрічі, розкажіть класу про єврейську культуру та юдаїзм. Залежно від рівня знань ваших учнів і учениць, виберіть тему, яку потрібно заздалегідь обговорити. Наприклад, за відправну точку може правити якесь із головних єврейських свят або інші складові єврейської культури. Якщо учні й учениці дуже мало знають про єврейську культуру, потрібно детальніше пояснити їм теми, згадані у додатку, наприклад, розказати, що таке їдиш. Для роботи над цим заняттям не обов'язково бути знавцем єврейської культури. Якщо вам ставлять запитання, на які ви не можете відповісти, обговоріть із класом, де можна знайти відповіді на ці запитання та які дже-

¹⁷ Докладніше див. у розділі «Методичні поради».

рела інформації заслуговують довіри. Також можна показати фотографії або відео, на яких зображено свята, описані в додатку (їх наведено в хронологічному порядку, відповідно до єврейського календаря).

Обговорюючи складники певної культури, завжди важливо нагадувати класу про різноманіття всередині культури, в цьому випадку єврейської: не кожен член єврейської громади однаково дотримується традицій; деякі традиції існують у лише певній частині світу тощо.

Перебіг заняття:

Частина I

1. Повідомте класу, що сьогодні йтиметься про єврейську культуру і наприкінці заняття учні й учениці мають написати есе. Твори потрібні не для перевірки знань, а радше як інструмент для глибшого дослідження і розуміння єврейської культури. Виконуючи завдання, учні й учениці мають поміркувати над тим, про що вони почули, що ще хотіли б дізнатися, як це зробити та як це вплинуло на їхній світогляд. Тому під час уроку варто занотовувати думки, що стануть у пригоді для есе.
2. Запитайте клас, що вони знають про юдаїзм, єврейську культуру й традиції. Запишіть відповіді (наприклад, у вигляді мапи думок) на дошці або у спільному документі.
3. Попросіть клас попрацювати в групах. Дайте кожній групі завдання почитати про одне зі свят, описаних у додатку. Якщо є доступ до Інтернету, учні й учениці можуть знайти додаткову інформацію про це свято та підготуватися до презентації перед класом. Якщо під час виступів в однокласників і однокласниць постають запитання, їх необхідно записати для загального обговорення, яке відбудеться після того, як кожна група завершить свою презентацію.
4. Проведіть загальне обговорення за такими запитаннями:
 - Чи знали ви про якісь із цих традицій?
 - Чи здивувало вас щось із того, про що ви сьогодні дізналися?
 - Чи існують схожі традиції у вашій культурі?
 - Чи було щось незрозуміле в тому, про що ви прочитали/почули? Що саме?
 - Про які аспекти єврейської культури ви хотіли б дізнатися більше?
5. Запропонуйте класу записати запитання, які у них виникли, і подумати, що ще вони хотіли б дізнатися про єврейську культуру, щоб підготуватися до зустрічі з членом єврейської громади.

Частина II

6. Зустріч із представником єврейської громади потрібно спланувати заздалегідь. Можна організувати зустріч у школі або відвідати єврейську громаду. Сплануйте презентацію з наступними запитаннями та відповідями або почніть безпосередньо з запитань — у цьому разі доповідач може самостійно додати аспекти, про які не згадали. Така зустріч може стати гарною нагодою відвідати синагогу й дізнатися більше про те, як відбувається служба, або про різні єврейські релігійні рухи.
7. Наприкінці цієї зустрічі нагадайте класу про те, що вони мають написати твір зі своїми роздумами про єврейську культуру. Кожен учень та кожна учениця матимуть можливість прочитати свої есе під час наступної частини заняття.

Частина III

- 8.** Запропонуйте класу прочитати свої роботи в групах із трьох осіб. Попросіть інших прокоментувати почуте. Якщо учні й учениці не знають, як правильно давати конструктивний відгук, нагадайте їм, що варто зосередитися на позитивних аспектах, і запропонуйте використувати такі речення:
- Я зрозумів/зрозуміла з твого есе, що ...
 - У твоєму есе мені дуже сподобалося ...
 - У своєму есе ти хотів/хотіла зосередитися на ..., чи не так?
 - Якщо ти хочеш поглибити своє есе, я думаю, що треба детальніше розповісти про ...
- 9.** Проведіть рефлексію за такими запитаннями:
- Чи було вам цікаво дізнатися більше про єврейську культуру?
 - Що було найцікавішим?
 - Що ще ви хотіли б дізнатися про єврейську культуру? Де і як ви можете це дізнатися?
 - Хто ще, на вашу думку, має дізнатися більше про єврейську культуру? Як ви можете цьому сприяти?

Додаток

Основні єврейські свята

Шабат

Шабат припадає на сьомий день тижня. Це день фізичних і духовних насолод, щоб подумати про значення світу та роль людини в ньому. Як Бог відпочивав після створення світу за шість днів, так євреї відпочивають від своєї роботи. Багато євреїв у шабат ходять на службу до синагоги. Шабат, згідно з єврейською традицією, настає з заходом сонця у п'ятницю і позначається церемонією запалювання свічок. Зазвичай цей день проводять із сім'єю, насолоджуються традиційними шабатними стравами, співають, читають і святкують разом. Єврейський день триває від вечора до вечора, тобто шабат починається у п'ятницю ввечері й триває до вечора суботи. Традиційне вітання у шабат івритом — «Шабат шалом» (або «Гут шабес» на їдиш), що означає «Доброї суботи».

Рош га-шана

Рош га-шана — це єврейський Новий рік, який відзначають у перший день єврейського місяця Тішрей, що зазвичай припадає на початок — середину вересня. Свято триває два дні. Центральною частиною Рош га-шана є сурмлення в шофар під час служби. У другій половині першого дня крихти хліба кидають у проточне водоймище, щоб позбавитися гріхів. На другий вечір заведено їсти плід нового врожаю — символ новизни, або яблука в меду, щоб наступний рік був солодкий. Найпоширеніше привітання на Рош га-шана: «Шана това» («Хорошого року»), або довша версія: «Шана това у метука» («Бажаю вам гарного і солодкого року»).

Йом кіпур

Йом кіпур, або День спокути, вважають найсвятішим з єврейських свят. У цей невеселий день міркують про життя і просять пробачення, намагаються відокремитися від буденного світу і присвятити себе божественному. Євреї цього дня дотримуються посту і моляться в синагозі. Вечір Йом кіпура починається з Коль нідрей — молитви, яку читають тричі, просячи простити всі обітниці і клятви, щоб почати новий рік із чистого аркуша. Цей день сприймають як можливість виправитися та зробити світ кращим для всіх. Типові вітання на Йом кіпур: «Легкого посту», «Гмар хатіма това» («Щоб Ваше ім'я було вписано в книгу життя»). Йом кіпур припадає на десятий день Рош га-шана (єврейського Нового року).

Ханука

Ханука — свято на честь перемоги Маккавеїв (єврейських воїнів) над царем Антіохом, який заборонив євреям сповідувати їхню релігію. Щоб відзначити одне з найрадісніших єврейських свят, упродовж восьми днів і ночей запалюють свічки, співають пісні, дарують дітям подарунки та споживають їжу, смажену на олії. Щовечора запалюють по одній свічці в спеціальній менорі — свічнику на дев'ять свічок, по одній на кожну ніч плюс допоміжна свічка. Хануку відзначають на 25-й день місяця Кіслев (дев'ятий місяць єврейського календаря), який зазвичай припадає на період з кінця листопада до середини грудня.

Песах

Песах — свято на честь звільнення євреїв від рабства в Стародавньому Єгипті. Його святкують вісім днів. Це дуже радісна подія. Першу (а іноді й другу) ніч відзначають особливою трапезою —

Седером. Маца — це найголовніша їжа свята: прісний хліб із борошна й води, схожий на великий крекер. Це нагадування про хліб, який стародавні ізраїльтяни взяли з собою, коли тікали з Єгипту в пошуках свободи. Вони поспішали, тож не мали часу чекати, поки тісто підніметься. Песах припадає на березень або квітень. Це також свято весни.

Пурим

Пурим — свято на згадку про Естер, яка врятувала євреїв у Персії від знищення у V столітті до нашої ери. Гаман, головний радник царя, переконав його, що євреї становлять загрозу королівству. Цар наївно йому повірив і наказав знищити євреїв. Дружина царя, Естер, була єврейкою, хоча вона приховувала від нього своє походження. Дізнавшись про змову Гамана, Естер розказала царю, що вона єврейка, і переконала його зупинити Гамана.

Зазвичай Пурим святкують із родиною та друзями. Цього дня їдять солодощі та випічку, обмінюються подарунками та роздають милостиню бідним. Діти із задоволенням перевдягаються в персонажів з історії про Пурим і грають у карнавальні ігри. Пурим відзначають на 14-й день єврейського місяця Адар, який зазвичай припадає на березень.

Вивчення ромської культури

Огляд:

Мета цього завдання — ознайомити учнів із деякими складниками ромської культури та сприяти визнанню цінності культурного різноманіття.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- визнання цінності культурного різноманіття;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- повага;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- уміння самостійно вчитися;
- уміння слухати та спостерігати;
- мовні, комунікативні вміння та багатомовність;
- знання та критичне розуміння мови й особливостей спілкування;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додатки 1 і 2; підготовка до зустрічі з представником ромської громади або відвідування виставки ромського мистецтва, вистави тощо.

Тривалість: три години з перервами та домашнім завданням тривалістю близько пів години.

Зверніть увагу:

Ця серія завдань передбачає зустріч із членом ромської громади або відвідування ромського культурного заходу. Можна запросити промовця до школи або відвідати ромську асоціацію. Якщо ви вирішите відвідати з класом захід про культуру ромів, необхідно заздалегідь знайти інформацію про подію і переконатися, що її справді організували ромські митці, що не йдеться про форму культурного привласнення (термін визначено в додатку 2). RomArchive¹⁸ — це міжнародний цифровий архів ромського мистецтва та культури, важливий ресурс, який можна використовувати для вивчення ромської культури. На відміну від традиційних архівів, які часто зображують ромів стереотипно, RomArchive — це саморепрезентація. Завдяки тому, що матеріали в RomArchive створено самими ромами, цей ресурс є надійним джерелом знань, що відображають різноманіття ромської ідентичності.

На жаль, багато хто в Європі досі мають різноманітні стереотипи та упередження щодо ромів. Це заважає справжньому діалогу з ромами. Заняття про стереотипи й упередження, наведені в попередніх розділах цього посібника, допоможуть учням і ученицям подолати деякі їхні стереотипи. Зустріч із ромами, які розкажуть про свою культуру, дасть молоді можливість брати участь у міжкультурному діалозі та розвивати визнання цінності культурного різноманіття й повагу до людської гідності.

Обговорюючи складники певної культури, завжди важливо нагадувати класу про різноманіття, яке існує всередині культури, в цьому випадку ромської: не кожна особа, яка ідентифікує себе як ром, дотримується однакових культурних практик і вірувань; деякі традиції властиві певній частині світу, але не характерні для інших, тощо.

¹⁸ Посилання на RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/>

Перебіг заняття:

Частина I

1. Повідомте клас, що сьогодні йтиметься про ромську культуру.
2. Запитайте молодих людей, що вони знають про культуру та історію ромів. Запишіть відповіді (наприклад, у вигляді мапи думок) на дошці або в спільному документі.
3. Після цього попросіть учнів і учениць попрацювати в групах. Роздайте кожній групі додаток 1, попросіть прочитати текст і дати відповіді на запитання. Якщо учні не знають відповідей, вони можуть шукати їх в Інтернеті. Після обговорення тексту і запитань у групах запропонуйте поділитися відповідями з усім класом. Якщо у вас чотири групи, кожна група може відповісти на два з восьми запитань, щоб опрацювати всі запитання та уникнути повторення вже сказаного.
4. Обговоріть відповіді на такі запитання:
 - Чи було вам уже відомо щось із обговореного сьогодні? Що саме?
 - Чи здивувало вас щось із того, про що ви дізналися?
 - Чи було щось незрозуміле в тому, що ви прочитали/почули? Що саме?
 - Що ще ви б хотіли дізнатися про ромську культуру?
5. Якщо під час наступної частини ви вирішили провести зустріч із представником ромської громади, то запропонуйте класу записати у формі запитань усе, що вони хотіли б дізнатися про ромську культуру.

Якщо під час наступної частини ви вирішили відвідати виставку ромського мистецтва, ромський культурний захід тощо, запитайте учнів та учениць, що вони хотіли б дізнатися про ромську культуру, запишіть відповіді й підготуйте інформацію для обговорення в третій частині заняття.

Частина II

6. Зустріч із представником ромської громади необхідно ретельно спланувати заздалегідь. Вона може проходити як презентація з наступними запитаннями та відповідями, або ж можна починати безпосередньо з запитань, у цьому випадку доповідач може самостійно додати аспекти, про які не було згадано.
7. Наприкінці зустрічі дайте класу два завдання, які потрібно виконати до наступної зустрічі:
 - прочитати додаток 2 і підкреслити аспекти, які вони хотіли б обговорити під час наступної частини заняття;
 - дослідити ромські культурні події у своєму місті/країні — театр, музика, виставки, музеї, заходи, організовані ромськими асоціаціями тощо.

Частина III

8. Проведіть підсумкове обговорення заходу із частини II (нижче наведено запитання щодо зустрічі з представником ромської громади, але їх можна адаптувати під конкретну активність, яку ви провели):
 - Що ви відчували під час зустрічі з [ім'я особи (осіб)]?
 - Що було найцікавішим із того, що ви дізналися?
 - Чи здивувало вас щось під час нашої зустрічі?
 - Які аспекти інтерв'ю з Міхаелю Драган ви хотіли б обговорити?
 - Чи схожий її погляд на ромську культуру на погляд [ім'я особи (осіб)]? Як саме?
 - Чи змінилося ваше розуміння ромської громади після цих заходів? Як саме?

9. Попросіть клас розказати про ромські культурні події/організації, про які вони дізналися під час свого дослідження (уникаючи повторів). Після цього проведіть рефлексію за такими запитаннями:
- Яку з представлених подій/організацій ви вважаєте найцікавішою?
 - Чи змогли ви визначити, ці події створені ромськими митцями чи є формою культурного привласнення?
 - Чи відвідували ви раніше культурні заходи ромів?
 - Як ви думаєте, наскільки змінилося ваше уявлення про ромські культурні заходи? Чи хочете ви відвідати якісь ще ромські заходи?
 - Що ще ви б хотіли дізнатися про ромську культуру? Де і як ви можете це дізнатися?
 - Хто ще, на вашу думку, повинен дізнатися про культуру ромів? Як ви можете цьому посприяти?

Додаток 1

Ромський конгрес¹⁹

Ромський рух активізувався на міжнародному рівні у 1960-х роках. У 1971 році в Лондоні відбувся перший Всесвітній конгрес ромів. У ньому взяли участь представники 14 країн, розділених залізною завісою, які прибули на цю унікальну подію, щоб утвердити свою спільну етнічну ідентичність. Попередні кроки було зроблено ще до Другої світової війни, на конгресі 1931 року в Бухаресті. На конгресі 1971 року було прийнято ромський прапор і гімн. Прапор складається з синьо-зеленого двоколору (що символізує небо і землю), поверх нього 16-спицева червона чакра — колесо (символ мандрівної традиції ромського народу та поваги до Індії). У гімні «Джелем, джелем» ідеться про кочову традицію ромів, а також про переслідування, яких вони зазнали під час нацистського геноциду. Гасло «Опре рома!» («Вставайте, ромил!») стало політичним кредо ромського руху та його боротьби за соціальну справедливість і рівність. Серед аспектів, які обговорювали на конгресі, була необхідність оскаржити використання таких позначень, як «цигани», «Zigeuner», «gipsy» тощо, які впродовж століть передавали приниження, маргіналізацію та відчуження. Їх мала замінити самоназва «ром». На сьогодні в різних частинах Європи було проведено дев'ять Ромських конгресів.

Дайте відповіді на запитання:

1. Чому виникла потреба в іншій самоназві?
2. Що означає слово «ром» ромською мовою?
3. Які слова ромською мовою ви знаєте?
4. Що означає «Опре рома!»?
5. Які слова ромського гімну?
6. Чому на ромському прапорі зображено символ, що є даниною поваги до Індії?
7. Коли святкують День ромів? Чому обрали саме цю дату?
8. Що таке залізна завіса?

¹⁹ Цей текст базується на Інформаційних матеріалах з історії ромів, опублікованих Радою Європи (<https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>) і на тексті Граттана Паксона (Grattan Puxon), запрошеного автора, Harvard FXB (<https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>).

Додаток 2

Інтерв'ю з Міхаелою Драган²⁰

Які аспекти ромської культури ви вважаєте найважливішими?

Ромська культура, як і ми, роми, дуже різноманітна. Багато хто думає, що ромська культура традиційна, фольклорна, що це танці в барвистому одязі та весела музика, але насправді вона набагато складніша. Ромська культура також сучасна, модерна, футуристична та візійна, це культура, яка постійно розвивається.

Ромська культура тісно пов'язана з нашою ідентичністю та історією гноблення. Через це вона говорить про наш досвід або про нашу боротьбу з расизмом. Протягом усієї історії ромська культура надихала домінуючу культуру в країнах, де жили роми. На жаль, внесок ромської культури рідко визнають: його або присвоює основна культура, або подають стереотипно, зводячи до того, що вважають «ромською традицією», або до кліше про ромів.

Що допомогло ромам зберегти свою культуру, попри забобони, расизм, виключення та погроми, які траплялися (та іноді ще відбуваються) в Європі?

Я гадаю, що нас підтримує сама культура. Ми чинили та продовжуємо чинити опір і виживати, тому що в нашій культурі стільки радості та любові до життя. Ми любимо нашу культуру, любимо святкувати та збиратися разом. Уся громада — це наша велика родина, і ми ділимося всім. Хоча в наших громадах існують ієрархії та навіть несправедливість, суть нашої культури завжди полягала в тому, щоб триматися разом. Ми боремося через нашу культуру, і я вважаю, що саме тому вона збереглася. Всупереч усім утискам, які ми пережили, ми все ще тут і пишаємося культурою, яка визначає нашу ідентичність.

У ромській спільноті багато різноманіття, допоможіть нам його зрозуміти.

Існує велике різноманіття, тому що ми об'єднувалися в різні групи залежно від ремесла, яким займалися наші предки в минулому, а деякі з наших людей усе ще продовжують займатися сьогодні. Серед нас є ковалі, золотарі та срібні майстри, музиканти, продавці квітів, дресирувальники ведмедів, ложкарі, келдерари тощо. Ми можемо розмовляти різними діалектами ромської мови залежно від групи, до якої ми належимо, і навіть наш традиційний одяг може відрізнятися в різних спільнотах. Не всі роми одягаються в традиційний одяг, і не всі розмовляють ромською. Однак вони ідентифікують себе як роми.

Ви створили новий жанр під назвою «ромський футуризм». Будь ласка, поділіться з нами, що це означає та в чому він полягає.

Ромський футуризм — це культурна концепція, яку я розробила у 2018 році, коли зрозуміла, що ще не існує ромського мистецтва, яке представляло б нас у майбутньому, що не існує ромської наукової фантастики. Я працювала над новим жанром ціле літо в резиденції в Гонконзі, і ось як я його визначила: ромський футуризм створює взаємодію між ромською культурою, технологіями та чаклунством. Він поєднує в собі елементи наукової фантастики, історію ромського народу, фентезі, ромську суб'єктність, магічний реалізм, креативні технології з магічними практиками та ритуалами зцілення.

²⁰ Міхаела Драган — мультидисциплінарна художниця, драматургиня, актриса та співзасновниця Giuvlipen Theatre Company, першої незалежної ромської феміністичної театральної трупи в Румунії.

Ромський футуризм розглядає історію ромів крізь призму зцілення від болю та страждань, що генетично передавалися ромам їхніми предками, жертвами рабства та Голокосту. Я виразила ромський футуризм у різних видах мистецтва: театральній постановці «Ромацен: епоха відьми», експериментальному фільмі «Майбутнє — це безпечне місце, заховане в моїх косах» і в музичному альбомі «ТехноВідьми», який ми створили разом із музикантом Ніко Джи (Niko G).

Що могли б зробити люди, які не належать до ромської спільноти, щоб сприяти розумінню та просуванню ромської культури?

На жаль, існує багато стереотипних мистецьких продуктів про ромську культуру, тож варто просто припинити їх споживати. Люди можуть більш активно вивчати ромську культуру за рамками стереотипів і чітко розуміти, що ніхто не має права говорити від нашого імені — особливо після всіх років, коли наш голос замовчували, і що ніхто не має права привласнювати* нашу культуру. Нероми, які працюють у сфері мистецтва та культури та мають владу, можуть і повинні надати більше простору та видимості ромським художникам і просувати ромське сучасне мистецтво.

* Культурне привласнення (апропріація) відбувається, якщо члени домінуючої групи переймають культурні елементи не домінуючої групи в експлуатаційний, зневажливий або стереотипний спосіб. Наприклад, якщо члени домінуючої групи мають фінансову чи соціальну вигоду від культури іншої групи; надмірно спрощують цю культуру або ставляться до неї як до жарту; відокремлюють культурний елемент від його початкового значення.

Жертви, вцілілі, опір

Персональні свідчення — відправна точка для розуміння історії

Конкретні біографії допомагають учням і ученицям зрозуміти історію саме з людського погляду, а не з політичного, суспільного, культурного, релігійного абощо. Використання свідчень у процесі навчання — це не лише потужний спосіб пам'ятати жертв Голокосту і тих, хто вижив, а й можливість розвинути в молоді емпатію та глибше розуміння наслідків несправедливих і нелюдських дій. Зазвичай під час вивчення історії свідчення залучають наприкінці навчального процесу, як доповнення до історичних книжок, архівів та інших джерел. У цьому посібнику застосовано інший підхід: учні починають з особистої історії, а потім шукають інформацію, щоб зрозуміти загальний соціальний та історичний контекст, у якому відбувалися події.

У цьому розділі наведено дві історії: єврейської дівчинки і ромського хлопця, які пережили геноцид за часів Другої світової війни. Учні й учениці спочатку ознайомлюються з історіями, а потім досліджують місцевий контекст, у якому вони відбувалися. Залежно від інтересів класу можна вибрати інші історії та опрацювати їх у подібний спосіб. Якщо ви берете участь у міжнародному проєкті²¹ з освітянами з іншої країни, можете вибрати історію з цієї країни. Поцікавтеся в учнів та учениць, яку історію і з якої країни вони хотіли б дослідити.

Асія Раберман

Огляд:

За допомогою цього заняття учні можуть дослідити, як Голокост розгортався у певній частині Європи. Дослідження починається зі свідчень людини, яка пережила Голокост.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- повага;
- емпатія;
- знання самого себе та критична самооцінка;
- знання та критичне розуміння історії.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: роздатковий матеріал з історією про Асію Раберман для кожного/кожної учня/учениці; доступ до Інтернету.

Тривалість: дві години.

Зверніть увагу:

В основі цього заняття свідчення людини, яка пережила Голокост; воно може мати глибокий вплив на учнів та учениць. Звертайте особливу увагу на їхній емоційний стан. Це заняття допоможе молодим людям зрозуміти зв'язок між особистими історіями та загальною історією.

²¹ Буклет про локальну та міжнародну співпрацю між викладачами Голокосту та прав людини доступний за посиланням: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Вивчення лише фактів і цифр не сприяє емпатійному розумінню минулого. Вивчення окремих історій без знання загального контексту може спричинити обмежене або спотворене розуміння минулого.

Перебіг заняття:

Роздайте кожному/кожній примірник історії Асії Раберман. Попросіть прочитати, а потім у групах із чотирьох–п'яти осіб попрацювати над двома завданнями: спочатку дослідити місцевий контекст, а потім поміркувати над історією Асії.

1. Дослідіть місцевий контекст:

- Яким було життя в Мізочі та Рівному до війни?
- Які історичні події відбувалися в цій частині Європи під час війни?
- Які заходи вживали проти євреїв у Мізочі та Рівному й коли?
- Як ці заходи вплинули на Асію?

Попросіть учнів та учениць презентувати результати й проведіть загальне обговорення.

2. Проведіть рефлексію щодо історії Асії за такими запитаннями:

- Як ви думаєте, що могла відчувати Асія, коли всі однокласники почали її ігнорувати?
- Як ви гадаєте, чому вони почали її ігнорувати?
- Що могли відчувати батьки Асії, коли вирішили віддати її до сім'ї Габорів?
- Чому, на вашу думку, пекар погодився допомогти Асії?
- Як ви думаєте, що могла відчувати Асія, коли ховалася в шафі й почула слова українця-колаборанта?
- Чому, на вашу думку, сім'я Габорів вирішила допомогти Асії?
- Чому Асія та її брат вирішили переїхати до Палестини?

3. Обговоріть відповіді на такі запитання:

- Що ця вправа допомогла вам дізнатися про Голокост?
- Що ця вправа допомогла вам дізнатися про людей?
- Які права людини/права дитини було порушено в історії Асії?
- Про що ми можемо дізнатися з особистих історій, на відміну від підручників? Про що ми можемо дізнатися з підручників, але не почуємо з особистих історій?

Поглиблені завдання:

- Подивитися запис свідчень Асії: <https://www.youtube.com/watch?v=K7MIEtgym-g&feature=youtu.be>
- Зробити презентацію про Голокост у Мізочі та історію Асії.
- Виконати спільні проекти між вчителями з Мізоча та з будь-якої іншої країни. У рамках цих проектів учні однієї країни можуть вивчати історію людини, яка пережила Голокост в іншій країні, та спілкуватися зі своїми однолітками.

Додаток

Історія Асії Раберман²²

Асії було 11 років, коли нацисти зайшли до Мізоча (зараз Україна), її рідного міста. Вона жила з матір'ю, яка працювала фармацевткою, батьком — інженером-агрономом і братом, який учився в університеті.

Вона виросла в ліберальній і неупередженій родині, в якій панували *«любов, освіта, гуманістичні цінності: давати, розуміти, бути чемним і бути уважним до почуттів інших людей. Не вважати свою правоту безсумнівною [...] не звинувачувати інших»*. Хоча її родина була єврейською, вони не дотримувалися кашруту й асимілювалися з польською культурою.

У школі Асія була дуже популярною дівчинкою, мала багато друзів. Так було до кінця червня 1939 року, коли єврейською громадою почали ширитися чутки про недобре. На той час усі однокласники почали ігнорувати Асію.

Батьки вирішили: для того, щоб в Асії був шанс вижити, до кінця війни треба переховувати її в католицькій родині. Марія та Юзеф Габори дружили з батьками Асії і дуже її любили. Вони не мали власних дітей і запропонували взяти її й виховувати як свою доньку. А якщо батьки Асії зможуть пережити війну, Марія та Юзеф повернуть дівчинку їм. 10 жовтня 1942 року Асія мала переїхати до сім'ї Габорів, за 18 кілометрів від рідного міста, однак вона не погоджувалася з рішенням батьків. Вона хотіла залишатися з ними якнайдовше. Коли Габори приїхали врятувати її від уже очевидної загрози, Асія, попри зібрані валізи, вирішила залишитися з батьками. Вона плакала і кричала, а батьки не могли вмовити її піти. Проте мати віддала Марії Габор одну з валіз: *«На той випадок, якщо вона передумає...»*.

Через два дні в гетто, де Асія перебувала з батьками, почалася «зачистка». *«Ми не можемо триматися разом, втрюх. Ти маєш тікати»*, — сказала їй мати. На щастя, їхній будинок був на самому краю гетто. Через дорогу, на «арійській частині», жила родина пекаря, друзі батьків Асії. Батьки сказали їй бігти туди, вона так і зробила. Перебігаючи вулицю, Асія почула гучну стрілянину. Перше, що спало їй на думку, — це розстрілюють її батьків, однак у неї вистачило сил не озиратися.

Буквально через кілька хвилин після того, як вона увійшла до будинку пекаря, хтось постукав у двері. Пекар сховав Асію в шафку і відчинив вхідні двері. Це був українець-колаборант, напідпитку, прийшов святкувати прихід нацистів до Мізоча. Зсередини шафки Асія почула, як чоловік сказав: *«Нарешті тут убивають євреїв, я дуже тішуся з цього. Дай мені горілки, та вип'ємо з цієї нагоди. Нарешті в Мізочі вбивають євреїв»*. Потім він пішов, адже мав багато роботи — треба було вбити всіх євреїв.

Не знаючи, що робити далі, пекар сховав Асію на складі. Він посадив її до порожнього ящика, який стояв поверх двох інших ящиків, приблизно на два метри над землею. Він дав їй хліба і попросив лежати тихо, поки він за нею не повернеться. Асія згадує свої думки тоді: *«Що буде, те буде. Я чула голоси молодих людей, яких виганяли з хат і змушували йти на Ринок, а звідти в яри [...] у Сосонки [ліс біля Рівного]. Саме туди ми влітку їздили сім'ями на пікніки»*. Вона лежала там понад дві доби й постій-

²² Цей текст складено на основі відеозаписів свідчень, які Асія Раберман надала на семінарах Інституту ім. Ольги Ленгель у різних країнах Європи.

но повторювала одну молитву івритом. Цієї молитви вона не розуміла, але її навчила Асію мати: «Бог єдиний. Допоможи, будь ласка».

З ящика вона чула голоси людей, яких вивозили в яри: «Я чула людей, я навіть упізнала голос однієї дівчини: “Не вбивайте мене. Я хочу жити. Залиште мене жити. Я хочу жити”». Навіть зараз, через стільки років, безсонними ночами Асія все ще іноді чує: «Будь ласка, не вбивайте мене!». Крім звуків, Асія відчувала ще й специфічний запах. «Я відчула, що щось горить. Палили тіла. Це ні на що не схоже. Я не можу це пояснити. Це так, ніби горять люди». Через кілька років Асія дізналася, що, поки вона ховалася в ящику, деякі єврейські родини підпалили свої будинки — щоб не дивитися, як їхніх дітей роздягають і розстрілюють у ярах. Цілі родини чекали на смерть у полум’ї своїх колишніх домівок.

Через два дні за нею повернувся пекар. Він допоміг їй вибратися з міста і пояснив, як дістатися Будеража, де жила родина Габорів. Маючи лише 11 років, Асія сама змогла пройти 18 кілометрів за ніч і добралася до місця, яке мало стати її новою домівкою. На випадок, якщо гестапо стане цікавитися, вони вигадали історію, що Асія — хрещена дочка Марії Габор, а її батько — польський поліціант, якого росіяни відправили до Сибіру.

Щоб цей план спрацював, Габорам довелося переїхати до Рівного, до більшого міста, де ніхто б не знав Асію. У Рівному Асія ходила до державної школи та католицької церкви, як і інші дівчата її віку. 2 лютого 1944 року Червона армія захопила Рівне, і місто залишилося під радянським контролем. Це був важкий перехід. Асія згадує, що їх обстрілювали щоночі. Їй було 15 років. Люди були бідні й на вулицях часто грабували пішоходів.

Розбійники не пожаліли й другу родину Асії. Одного разу, коли Марія Габор їхала з Рівного в Будераж за їжею, її візок пограбували, а її та водія вбили. Дізнавшись, що його дружина мертва, нічого не сказавши Асії, Юзеф укоротив собі віку. «Я втратила других батьків, які так добре до мене ставилися. Я залишилася сама у будинку, лише з собакою. [...] Мені було страшно. Я думала, що я єдина єврейка, що залишилася в цьому світі».

Згодом Асію знайшов її брат, який під час війни вчився у Ташкенті й зміг повернутися. Вони дізналися, що їхніх батьків убили, й намагалися знайти спосіб переїхати до Палестини. Деякий час вони провели в таборі для біженців в Австрії, потім один рік в Італії та пів року на Кіпрі. Під час цієї подорожі Асія зустріла свого майбутнього чоловіка: вони стали однією з перших пар, які одружилися в Ізраїлі. Вони почали своє спільне життя з нуля. Асія згадує про весільний обід: «Ми їли бутерброди». Вони обидва вчилися в Єрусалимі, а потім переїхали до Хайфи, де відчували, що досягли того, чого прагнули. Вона пам’ятає, що думала: «Ми живемо у власній країні. Нас приймають, ми не гості, і я щаслива. Я тут, у власному домі. Я маю право захищатися. Я працюю, мене приймають, я потрібна і, допомагаючи дітям, я можу внести свою частку в розбудову нашої власної країни й щоб бути нарешті прийнятими».

Асія розповідає про запитання, які не дають їй спокою упродовж усього життя: «Як я можу бути щасливою, коли було вбито стільки людей? Мені все життя доводиться жити з двома “чому”. Чому люди так ненавиділи євреїв, що були готові їх убивати? Хіба в мене не такі очі чи руки, як у всіх, невже я не така? І друге “чому”: чому я тут з вами? Через стільки років я ще жива, мене врятували. Мене не вбили. Чому?».

Намагаючись відповісти на друге «чому», Асія присвятила своє життя роботі з дітьми з психічними розладами.

Юстиніан Бадя

Огляд:

Під час цього заняття учні й учениці почнуть ознайомлення з історією переслідувань ромів під час геноциду, працюючи зі свідченнями вцілілого представника ромської громади.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- повага;
- громадянська свідомість;
- відповідальність;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- уміння слухати та спостерігати;
- емпатія;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: роздатковий матеріал з історією Юстиніана Баді для кожного учня й учениці; доступ до Інтернету.

Тривалість: дві години.

Зверніть увагу:

В основі цього заняття — свідчення людини, яка пережила геноцид; воно може мати глибокий вплив на учнів та учениць. Звертайте особливу увагу на їхній емоційний стан. Це заняття допоможе учням зрозуміти зв'язок між особистими історіями та загальною історією.

Вивчення лише фактів і цифр не сприяє емпатійному розумінню минулого. Вивчення окремих історій без знання загального контексту може спричинити обмежене або спотворене розуміння минулого. Якщо клас мало знає про історію ромів, потрібно хоча б коротко ознайомити їх з основними аспектами, наприклад, розповісти про ромське рабство, яке тривало 500 років.

Це заняття може викликати особливо сильні емоції в учасників і учасниць, які самі пережили/переживають війну. Вибираючи його, вчитель/вчителька має обережно зважити всі фактори та адаптувати зміст за потреби, щоб не нашкодити учням і ученицям емоційно.

Перебіг заняття:

Роздайте класу примірник історії Юстиніана Баді. Попросіть прочитати, а потім у групах із чотирьох–п'яти осіб попрацювати над двома завданнями: спочатку дослідити місцевий контекст, а потім поміркувати над історією Юстиніана.

1. Дослідіть місцевий контекст:
 - Яким було життя ромів у Бухаресті/Румунії до війни?
 - Які історичні події відбувалися в цій частині Європи під час війни?
 - Які заходи вживали проти ромів і коли?
 - Чому деяких ромів відправили воювати в румунську армію, а інших депортували?
 - Як ці події та антиромські заходи вплинули на Юстиніана?

Попросіть учнів і учениць презентувати результати й проведіть загальне обговорення.

2. Поміркуйте над історією Юстиніана за такими запитаннями:

- Як ви думаєте, що міг відчувати Юстиніан, коли його батько мусив піти воювати?
- Як ви гадаєте, що він міг відчувати, коли був змушений залишити свій дім і жити три місяці в провулку біля префектури?
- Чи можете ви уявити, що міг відчувати та про що думати Юстиніан, коли перебував у поїзді, де у людей не було їжі та води й багато хто помер?
- Чому, на вашу думку, батько Юстиніана покинув армію та поїхав до своєї родини в Трансністрію?
- Як Юстиніан оцінював ці події після війни? Чи змирився він із тим, що сталося?

3. Групи діляться своїми відповідями, після чого обговорюють наступне коло запитань:

- Що ви дізналися про геноцид ромів упродовж цього заняття?
- Що це заняття допомогло вам дізнатися про людей?
- Які права людини/права дитини було порушено в історії Юстиніана?
- Про що ми можемо дізнатися з особистих історій, на відміну від підручників? Про що ми можемо дізнатися з підручників, але не почуємо з особистих історій?

Поглиблені завдання:

- Подивитися свідчення інших ромів, які пережили геноцид: <https://iwitness.usc.edu/home>
- Створити презентацію про депортації до Трансністрії.
- Зробити спільні проекти між вчителями з різних країн. У рамках цих проектів учні однієї країни можуть вивчати історію людини, яка пережила геноцид в іншій країні, та спілкуватися зі своїми однолітками.

Додаток

Історія Юстиніана Баді²³

Юстиніан Бадя народився в Бухаресті 21 грудня 1931 року. Його батька мобілізували в 1941 році. Через кілька місяців влада інтернувала його матір і братів разом з іншими ромами у великому провулку, біля префектури, майже без їжі. Звідти їх відвезли на вокзал і два дні тримали у вагонах для худоби без води, їжі й свіжого повітря. За ці два дні загинуло багато людей. У Тягині²⁴ потяг зупинився на кілька годин і жандарми відкрили вагони, щоб провітрити, однак не дозволили нікому вийти з потяга. Відтак потяг рушив до Грігорешті, а звідти ромів у звичайних вагонах повезли до Богданова.

Зима була сувора, у них нічого не було — ані дров, щоб розвести вогонь, ані одягу. Багато людей померло від голоду та холоду. Навесні батькові Юстиніана вдалося знайти рідних. Він дізнався, що їх депортували, і для того, щоб знайти сім'ю, залишив військо. Усіх змушували працювати на землі від світанку до смеркання, а тих, хто вже не міг працювати, розстрілювали румунські жандарми. Восени, після завершення сільськогосподарських робіт, людей вивезли до Варвалоці, що біля Бугу. Звідти вони були змушені переміщуватися від села до села. Тих, хто не міг швидко йти, жандарми били, багатьох так убили.

Зрештою вони дісталися Тирасполя, де їх інтернували до табору. Одного разу батько Юстиніана знайшов пару черевиків і, попри те, що ні в кого з родини не було взуття, вирішив, що їм краще їх продати й витратити гроші на їжу. Вночі він намагався перелізти через паркан, щоб вийти й продати взуття, однак охоронець побачив його і застрелив.

Після чотирьох років у Трансністрії Юстиніана і його мати звільнили, тож вони змогли повернутися додому завдяки допомозі місцевих жителів із Бессарабії, які дали їм гроші та підвезли їх до залізничного вокзалу. Коли вони дісталися Бухареста і спробували повернутися додому, виявилось, що їхній будинок зруйновано. Мати Юстиніана провела решту життя, оплакуючи чоловіка та дітей. Юстиніан Бадя пробачив злочинцям, але так ніколи й не зміг зрозуміти, чому на його долю випали такі страждання лише через те, що він належав до певної етнічної групи.

²³ Цей текст складено на основі інтерв'ю з Юстиніаном Бадею, опублікованого в 2000 році Тімішоарським міжкультурним інститутом (Румунія) у збірнику «Меншини: ідентичність і співіснування» (Minorities: Identity and Coexistence).

²⁴ Невелике місто, також відоме як Бендери, нині в Республіці Молдова.

Опір

Огляд:

Це заняття допоможе учням зрозуміти, що таке спротив, і дізнатися про різні форми опору євреїв під час Голокосту, зокрема збройний і духовний (незбройний) спротив.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- повага;
- громадянська свідомість;
- відповідальність;
- прийняття невизначеності та неоднозначності;
- аналітичне та критичне мислення;
- емпатія;
- знання самого себе та критична самооцінка;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток.

Тривалість: дві години.

Зверніть увагу:

В учнів та учениць, які вивчають історію Голокосту, може скластися враження, що євреї були безпорадними жертвами, яким бракувало сміливості або засобів захищатися. Заняття допоможе їм зрозуміти, що євреї не були пасивними жертвами. Насправді люди знаходили в собі сили чинити опір різними способами. Важливо пам'ятати, що на початку євреї не знали про наміри нацистів та їхніх пособників. Багато хто не вірив чуткам про табори смерті. Дехто мав можливість чинити збройний опір, однак були способи опиратися й без зброї. Спочатку поняття «беззбройний опір» може видатися учням і ученицям дивним, проте через рефлексію вони зможуть краще зрозуміти саме явище спротиву та його відтінки.

Перебіг заняття:

Частина I

1. Запитайте клас, що для них означає слово «опір». Напишіть це слово на дошці або в спільному документі, а навколо нього допишіть визначення, які озвучили в класі.
2. Об'єднайте клас у чотири групи, надайте кожній один приклад збройного опору та один приклад духовного спротиву з додатка (дві групи отримують: «Повстання» й «Освіта, культура, релігія», а інші дві групи — «Партизани» й «Документація»). Попросіть прочитати отримані приклади з додатка, обговорити їх та підготуватися до презентації іншій групі. Об'єднайте групи, які вивчали різні приклади спротиву, попарно, і попросіть кожну групу зробити презентацію своїх прикладів іншій.
3. Усім класом обговоріть відповіді на такі запитання:
 - Чи знали ви про такі форми спротиву під час Голокосту?
 - Чи здивувало вас щось у цих прикладах? Що саме?

- Чому, на вашу думку, люди вирішили чинити опір?
- Як ви гадаєте, чи вірили вони в успіх збройного опору? Чому?
- Чому, на вашу думку, люди брали участь у духовному спротиві?
- Чому людям було так важко чинити опір?
- Які фактори сприяли спротиву в певних ситуаціях?
- Чи відомі вам інші форми/прикладі спротиву, окрім тих, які ми обговорювали? Які саме?
- Чого ми можемо навчитися з єврейського спротиву?
- Як ми можемо застосувати ці знання в повсякденному житті?
- Повернімося до нашого початкового визначення «опору»: чи хотіли б ви щось додати/змінити?

Частина II

4. Попросіть учнів і учениць знову повернутися до своїх груп і, спираючись на скориговане визначення опору, подумати про конкретні приклади спротиву в наших сучасних суспільствах або приклади з історії після подій Голокосту. Можете дати це завдання для роботи під час уроку або як домашнє завдання між частинами I та II. Попросіть кожену групу навести по одному-два приклади та відповісти на такі запитання:

- Чому ви вважаєте це формою спротиву?
- Як ви думаєте, чого намагаються/намагалися досягти люди, що чинили/чинять спротив?
- Як ви гадаєте, чи він був/буде успішним? Чому?

5. Після презентації кожної групи обговоріть відповіді на такі запитання:

- Наскільки просто/складно було знайти приклади спротиву з сьогодення чи новітньої історії?
- Які цінності обстоюють люди, які чинять спротив? Чи однакові вони для всіх наведених прикладів, чи відрізняються?
- Чого ми можемо навчитися з цих прикладів спротиву?
- Як ми можемо застосувати ці знання в повсякденному житті?
- Повернімося до нашого початкового визначення опору: чи хотіли б ви щось додати/змінити?

Поглиблені завдання:

- Дослідити інші приклади спротиву²⁵, як-от:
 - спроби зберегти єврейську спадщину: книжки, Тори, релігійні предмети, сімейні фотографії; цікавим прикладом є «Паперова бригада» у Вільнюсі;
 - інтелектуальний опір євреїв і неєвреїв, наприклад груп спротиву «Біла троянда» та «Зв'язкові агентки підпільних молодіжних рухів»;
 - єврейський десант підмандатної Палестини;
 - спротив через листи.
- Дослідити, на основі обговореного на уроці, інші приклади збройного та духовного опору.

²⁵ Оскільки не про всі ці приклади можна знайти достатньо інформації українською мовою, подаємо тут також англійські назви груп спротиву, щоб полегшити пошук: Paper Brigade («Паперова бригада»), White Rose Resistance («Біла Троянда»), the Female Couriers of the Underground Youth Movement («Зв'язкові агентки підпільних молодіжних рухів»), Jewish Parachutists of Mandatory Palestine (єврейський десант підмандатної Палестини).

Додаток

Форми єврейського опору під час Голокосту

А. Збройний опір

1. Повстання

У понад сто гетто було організовано збройні повстання. Найбільше повстання відбулося у Варшавському гетто, де перебували понад 400 тисяч євреїв. Десятки тисяч померли від хвороб і голоду, сотні тисяч депортували до Треблінки та інших таборів. У квітні 1943 року, коли євреї розпочали повстання, це застало есесівців та поліцію зненацька; борцям спротиву вдалося вбити десятки окупантів. Повстання тривало чотири тижні. Понад 7 тисяч євреїв було вбито, а решту депортували до різних таборів. Після ліквідації Варшавського гетто на його місці створили невеликий концтабір. Спротив чинили й у нацистських таборах, і навіть у таборах смерті — Треблінці, Собіборі та Аушвіці.

2. Партизани

Приблизно 20–30 тисяч євреїв у Східній і Західній Європі під час Голокосту боролися з нацизмом як партизани. Більшість були звичайними людьми (і поміж них багато підлітків), які втекли з гетто та робочих таборів. Вони приєднувалися до неєврейських партизанських груп, часто були змушені приховувати єврейське походження через антисемітизм, а інколи й створювати групи лише з партизанів-євреїв.

Партизани-неєвреї могли непомітно навідуватися до своїх домівок, натомість євреям не було куди йти. Вони жили в суворих умовах — без справжнього прихистку, де можна було б укритися від негоди.

Партизанам удавалося боротися та виживати завдяки тому, що вони об'єднувалися в організовані групи. Попри те, що у них було мало зброї та боеприпасів, вони змогли зробити значний внесок у боротьбу з нацистами, тому що добре знали місцевість та вміло цим користувалися. Найуспішніші партизанські акції відбувалися вночі, під прикриттям темряви та з допомогою місцевого населення.

Б. Духовний спротив

3. Освіта, культура та релігія

Під час окупації в більшості країн Східної Європи євреям було заборонено відвідувати школи й здобувати освіту. Однак у деяких гетто, попри жалюгідні умови, відкривали таємні школи, які часто маскували під їдальні або інші соціальні установи. Євреї контрабандою перевозили до численних гетто книжки й відкривали підпільні бібліотеки. У гетто Терезієнштадт поблизу Праги активісти створили бібліотеку на 60 тисяч томів. Більшість дітей, які жили в гетто, не могли ходити до школи, тому що їх змушували працювати або їм доводилося піклуватися про своїх молодших братів і сестер. Декого з дітей таємно вчили дорослі. Пошук учителів, принагідного місця, книжок, письмового приладдя — це лише деякі з проблем, з якими стикалися в'язні. Голод, брак опалення, примусова праця зробили освіту важким завданням, однак її сприймали як щось життєствердне, як надію на виживання.

Попри голод, перенаселеність і страждання, євреї в гетто не відмовилися від культури та релігії. Вони організовували концерти, лекції, театральні постановки та займалися іншими видами мисте-

цтва. У більшості гетто релігійні служби було заборонено, однак багато євреїв потайки молилися та проводили церемонії. Ці заходи допомагали людям зберігати свою культурну та релігійну ідентичність, забезпечувати духовний комфорт і підтримувати моральний дух.

4. Документація подій і досвіду

Євреї намагалися різними способами задокументувати те, що вони пережили або побачили під час Голокосту: вели щоденники, писали вірші, малювали, потай фотографували тощо. У більшості випадків це робили індивідуально, але подеколи — організовано. Наприклад, у Варшавському гетто Емануель Рінгельблюм (Emanuel Ringelblum) разом з іншими істориками, письменниками, рабинами та соціальними працівниками збирав документи, присвячені хроніці життя в гетто. Виявлена частина архіву (за кодовою назвою «Онег шабат», що означає «Радість шабату») містить понад 6 тисяч документів, серед яких есе, щоденники, малюнки та інші артефакти, зібрані з вересня 1939 до січня 1943 року.

Помічники, сторонні спостерігачі, колаборанти

Помічники

Огляд:

Мета цього заняття — надихнути учнів і учениць на активну громадянську позицію через приклади людей, які виявляли моральну сміливість.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- повага;
- відповідальність;
- емпатія.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток.

Тривалість: одна година.

Зверніть увагу:

У цьому занятті учні й учениці досліджують приклади моральної сміливості. Заняття буде ефективнішим, якщо клас уже ознайомлений із темою Голокосту. Це заняття може стати хорошою відправною точкою для проектного навчання, під час якого можна дослідити права людини з погляду активної громадянської позиції та спонукати молодих людей дослідити тему, що їх цікавить, та підвищити їхню обізнаність.

Перебіг заняття:

1. Запропонуйте класу об'єднатися в групи із чотирьох–п'яти осіб і роздайте кожній групі примірник із однією чи кількома історіями про рятівників і активістів, переконайтеся, що кожна група отримала різні приклади. Можете використати приклади з додатка або підготувати інші актуальні для класу приклади. Попросіть прочитати історії, а потім обговорити героїв цих історій та їхні вчинки за такими запитаннями:
 - Які цінності були у цієї людини?
 - Яка у людини була мета?
 - Що зробила ця людина, щоб досягти мети?
 - Якими були наслідки дій цієї людини?
 - Чи ризикувала людина чимось задля досягнення мети? Якщо так, то що, на вашу думку, спонукало його/її піти на такий ризик?

Якщо ви хочете присвятити цьому заняттю більше часу, можна попросити учнів і учениць знайти більше інформації про рятівників/активістів перед обговоренням запитань.

2. Попросіть кожну групу розказати класу про рятівників/активістів, вибраних для їхньої групи, та поділитися результатами групового обговорення.
3. Обговоріть відповіді на такі запитання (відповіді на деякі запитання або деякі ключові слова можна записати на дошці або в спільному документі):
 - Чого ми можемо навчитися у людей, які вирішили діяти, щоб захистити інших людей?
 - Чи може одна людина щось змінити?
 - Які вміння потрібні рятівнику/активісту?
 - Чи знаєте ви про когось із сучасних правозахисників?
 - З якими перешкодами можуть зіткнутися правозахисники?
 - Що ви можете зробити для забезпечення та захисту прав людини?

Поглиблені завдання:

Продовжити досліджувати тему рятівників та активістів, зокрема почати діяти в інтересах захисту прав людини. Використовуючи проектний підхід до навчання, можна організувати роботу за таким алгоритмом:

1. Вибір теми

Учні та учениці вибирають одну соціальну проблему, на якій вони хотіли б зосередитися. Процес вибору теми має бути адаптовано до віку та попереднього досвіду класу. Наприклад:

- кожен пропонує тему анонімно, і ту тему, яку запропонувала більшість, будемо досліджувати;
- клас працює у малих групах, кожна група пропонує одну або декілька тем, потім проводять загальне голосування, щоб вибрати основну тему.

2. Дослідження

Учні та учениці досліджують вибрану тему:

- клас працює у групах; групи мають досліджувати різні аспекти або використовувати різні джерела для дослідження (архіви, ЗМІ, експерти, співгромадяни тощо). Ваша роль — дати кожному завдання, над яким їм буде комфортно та реалістично працювати;
- кожна група ділиться результатами дослідження, щоб ознайомити з вибраною темою весь клас.

3. Дія

Молоді люди визначають, як зробити свій внесок у підвищення обізнаності та/або розв'язання розглянутої проблеми. Вони можуть провести онлайн-кампанії, заходи у своїй школі, написати петиції, організувати збір коштів, організувати громаду для виконання волонтерської роботи тощо. Важливо, щоб саме молоді люди, а не вчитель, вирішували, що вони хочуть робити. Ваша роль — спрямовувати процес, а не приймати рішення чи контролювати результати.

4. Публічна презентація

Учні та учениці організують публічну презентацію свого проекту. Вони можуть запросити на презентацію інші класи й учителів/вчительок зі школи, батьків, інших членів спільноти та експертів/експерток, з якими вони спілкувалися на етапі дослідження.

5. Рефлексія

Обговоріть низку запитань.

Щодо процесу:

- Як ви організували роботу в групах?
- Як ви знайшли потрібну інформацію?

- Як ви презентували інформацію решті класу?
- Що ви зробили, щоб підвищити обізнаність та/або розв'язати розглянуту проблему?
- Як ви організували співпрацю з іншими учасниками групи?
- Як ви готували та організовували публічну презентацію?
- Що найбільше сподобалося?
- Що не сподобалося?
- Що вас здивувало?
- Що б ви зробили інакше в наступному проєкті?

Щодо результатів:

- Що ви думаєте про результати своєї роботи (аспект дії)?
- Що ви думаєте про результати своєї роботи (аспект публічної презентації)?
- Що ви думаєте про результати своєї роботи (вплив вашого проєкту на інших людей)?

Додаток

Історії рятівниць та рятівників

Віоріка Агаріч (Viorica Agarici) (1886–1979) очолювала місцевий Червоний Хрест у румунському місті Роман. Улітку 1941 року, невдовзі після вступу Румунії у Другу світову війну, вона постійно перебувала на вокзалі, де надавала допомогу пораненим солдатам, які прибували зі східного фронту. У ніч із 2 на 3 липня вона почула стогони та крики про допомогу із заплomboваних вагонів, що стояли поодаль від станції. Сотні євреїв, які пережили погром у Яссах, були зачинені у переповнених вагонах «потяга смерті» без їжі та води. Їх возили коліями туди-сюди багато днів, під спекотним літнім сонцем, у зачинених металевих вагонах. Багато людей померли, а ті, кому вдалося вижити, дуже ослабли. Жандарми, як місцеві, так і німці, не давали їм води і застрелили кількох людей, які намагалися її дістати.

Віоріка Агаріч наполягала на тому, що Червоний Хрест має надати допомогу пасажиром, і переконала офіцерів румунської армії відкрити вагони. Тіла загиблих винесли з потяга, а тим, хто вижив, дали воду, їжу й дозволили помитися. Завдяки наполегливості та допомозі Агаріч деякі пасажирі пережили поїздку до трудового табору Калараші. Крім того, почувши про те, що зробила ця жінка, інші відділення Червоного Хреста набралися сміливості й почали надавати підтримку.

Через чотири роки після її смерті Яд Вашем визнав Віоріку Агаріч Праведницею народів світу.

Ірена Сендлер (Irena Sendler) (1910–2008) була польською соціальною працівницею, яка під час Другої світової війни надавала підтримку євреям у Варшаві й допомагала вивозити єврейських дітей із Варшавського гетто.

Щойно почалася нацистська окупація, Ірена, користуючись своїм становищем у міському відділі соціальної опіки та за підтримки кількох надійних друзів, почала підробляти документи для єврейських сімей і знаходити для них безпечні місця. Після ув'язнення майже 500 тисяч євреїв у Варшавському гетто в 1940 році Сендлер продовжила свою гуманітарну діяльність. Оскільки німці побоювалися поширення хвороб назовні, їй вдалося отримати спеціальний дозвіл заходити до гетто для перевірки санітарних умов. Сендлер та інші волонтери потайки проносили ліки, одяг, їжу та інші речі, щоб урятувати сиріт у гетто, а згодом і інших єврейських дітей. Старших дітей навчали католицьких молитов; вони пробиралися до сусідньої католицької церкви і, опинившись у будівлі, знімали зі свого одягу жовту зірку й виходили через центральні двері як поляки-католики під новими іменами. Молодших дітей ховали в ящиках для інструментів або ще якимось хитромудрим способом виносили з гетто. Сендлер скрізь ходила із собакою, тож якщо сховані діти починали плакати, вона біла пса по лапі, і він заводився гавкати разом із собаками охоронців, щоб дітей не почули й не викрили.

Сендлер допомогла врятувати близько 2500 єврейських дітей і зуміла приховати список їхніх імен і місцезнаходження. Вона не зізналася про те, що робила, навіть після арешту й тортур у гестапо.

Ірену Сендлер було визнано Праведницею народів світу в 1965 році.

Марта Шарп (Martha Sharp) (1905–1999) і **Вейтстіл Шарп (Waitstill Sharp)** (1902–1983) були американцями-унітаріями, яких на початку Другої світової війни церква відправила до Європи допомагати біженцям. Вони поїхали до Праги в лютому 1939 року й почали допомагати на місці та підтримувати в процесі еміграції. Чехословаччина опинилася під нацистським контролем 15 березня 1939 року, і хоча Шарпи були під підозрою гестапо, вони залишилися до початку серпня та допомагали біженцям з імміграційними документами, розподіляли грошову та іншу допомогу, а також

допомагали працевлаштувати висококваліфікованих біженців у Сполучених Штатах. Їхні візи давали їм змогу здійснювати короткі подорожі за кордон, тож, попри значний ризик, вони супроводжували біженців. Вважають, що Шарпи допомогли приблизно 3500 особам: чоловікам, жінкам і дітям, різних професій, багато з яких були євреями. Після виїзду з Чехословаччини Шарпи і надалі працювали на користь біженців на теренах Сполучених Штатів і країн Західної Європи.

У 2006 році Яд Вашем визнав Марту і Вейтстіла Шарпів Праведниками народів світу.

Тіуне Сугіхара (Chiune Sugihara) (1900–1986) був японським консулом у місті Каунас у Литві. Євреї могли тікати з Європи через Японію, однак японський уряд мав певні імміграційні критерії, під які не підпадала більшість біженців. Знаючи про небезпеку, Сугіхара видавав десятиденні візи євреям, які хотіли проїхати транзитом через Японію до Сполучених Штатів. Він робив це всупереч суворим наказам МЗС Японії: видавати візи лише тим людям, які вже мали візу до третьої країни призначення, без винятків. До закриття консульства 4 вересня 1940 року він проводив в офісі по 18–20 годин на день, видаючи місячну норму віз за один день; він навіть видавав чисті бланки з печаткою консульства та своїм підписом. Він знав, це було порушенням наказу, але в такий спосіб зміг урятувати кілька тисяч осіб.

У 1984 році Яд Вашем визнав Тіуне Сугіхару Праведником народів світу.

Елеонора Рузвельт (Eleanor Roosevelt) (1884–1962) була першою леді Сполучених Штатів упродовж 12 років. Вона виступала за права єврейських біженців і за створення держави Ізраїль. У 1939 році Елеонора Рузвельт публічно підтримала ухвалення закону, який дозволив би в'їхати 20 тисячам дітей-біженців віком до 14 років із Німеччини до Сполучених Штатів, але, на жаль, цей законопроект не було прийнято. Наступного року вона організувала зустріч урядовців із соціальними працівниками та представниками організацій, які допомагали біженцям, щоб розробити скоординований план порятунку дітей. За результатами цієї зустрічі було створено спеціальний комітет, і сотні європейських дітей-сиріт привезли до США, серед них і єврейських дітей-біженців.

Елеонора Рузвельт була головою Комісії ООН із прав людини та відіграла важливу роль у розробленні та прийнятті Загальної декларації прав людини.

Особистий вибір

Огляд:

Мета цього заняття полягає в тому, щоб допомогти учням і ученицям зрозуміти, що бути помічником або спостерігачем — це особистий вибір. Під час заняття учні можуть подумати, як змінити свою поведінку, щоб розвивати компетенції «помічників».

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага до людської гідності та прав людини;
- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей;
- повага;
- громадянська свідомість;
- відповідальність;
- впевненість у собі;
- уміння самостійно вчитися;
- уміння слухати та спостерігати;
- емпатія;
- гнучкість та вміння адаптуватися;
- знання самого себе та критична самооцінка.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток.

Тривалість: дві години.

Зверніть увагу:

Це заняття спонукає учнів і учениць подумати про те, що цінності та емоційне ставлення можуть сприяти певній поведінці або табувати її. Вивчаючи історію Голокосту, учні часто зважають на більш однозначні «хороші» та «погані» вчинки, як-от дії нацистів, які віддавали або виконували накази вбивати, з одного боку, та дії Праведників народів світу, які ризикували своїм життям, щоб рятувати інших людей, з іншого. Однак існує багато інших учинків і форм поведінки, які так чи так впливали на розгортання подій. Завдяки цьому заняттю клас зможе не лише проаналізувати вчинки центральних фігур Голокосту (таких, як Гітлер), а й подумати про ставлення звичайних людей, державних службовців тощо.

Під час заняття не заохочуйте до правильних або неправильних відповідей і не оцінюйте відповіді як такі. Радше дайте учням і ученицям простір для роздумів над моральною відповідальністю та її різними ступенями й формами. Сьогодні, особливо через велике поширення соцмереж, є висока тенденція до поляризації, тож молоді дуже корисно навчитися мислити за межами фіксованих рамок.

Частина I

1. Запропонуйте класу об'єднатися в групи із чотирьох–п'яти осіб, роздайте кожній групі додаток і поясніть, що в ньому йдеться про різноманітну поведінку людей під час Голокосту. Попросіть проаналізувати кожен учинок і дію, висвітлені в роздатковому матеріалі, і відповісти на такі запитання (стосовно кожної людини):
 - Як ви думаєте, що спонукало цю особу вчинити саме так?

- Чи усвідомлювала, на вашу думку, особа наслідки своїх дій? Як ви думаєте, чи це її/його/їх хвилювало?
 - Як ви гадаєте, чи могла ця особа вчинити інакше? Як саме? Що б сталося, якби вона/він/вони поводитися інакше?
 - Що б сталося, якби більше/менше людей учинили так, як ця особа?
2. Розкажіть, що всі ці вчинки робили й під час Голокосту: були люди, які відмовлялися бути частиною розстрільних підрозділів, і їх навіть за це не карали, а просто перерозподіляли на інші завдання. Останній приклад у додатку — фото з натовпом, де лише одна людина не салютує нацистам. Пізніше людину на фото було ідентифіковано. Його звали Август Ландмессер. Тоді ніхто не помітив, що він не салютував, інакше його б чекали серйозні наслідки.
3. Запропонуйте класу подумати, чому люди вирішують діяти певним чином, коли стають свідками несправедливості або бачать, що хтось у небезпеці. Роздайте усім присутнім два аркуші (можна використати спеціальний папір для нотаток) різних кольорів і запропонуйте на одному аркуші перелічити причини, чому люди протистоять несправедливості, а на іншому — чому залишаються осторонь. Наклейте аркуші по різні боки кімнати і попросіть охочого прочитати їх для класу. Підсумуйте причини для кожної відповіді та проведіть обговорення за такими запитаннями:
- Як ви думаєте, чому в ситуаціях несправедливості легше стояти осторонь, ніж діяти?
 - Чого люди бояться? Наскільки виправданий цей страх?
 - Які вміння потрібні людям, щоб виступати в ролі помічників?
 - Як можна розвинути ці вміння?
- Запишіть відповіді на останні два запитання для другої частини заняття.
4. Попросіть учнів і учениць написати коротке есе, починаючи з цитати Рауля Гільберга: «У вирішальні моменти кожна особа робить вибір, і... кожне рішення особисте».

Частина II

5. Запропонуйте класу прочитати їхні роботи в групах із трьох осіб. Після того як кожен прочитає своє есе, попросіть інших прокоментувати почуте. Якщо учні й учениці не знають, як правильно давати конструктивний відгук, нагадайте їм, що краще зосередитися на позитивних аспектах, і запропонуйте використовувати такі речення:
- Я зрозумів/зрозуміла з твого есе, що...
 - У твоєму есе мені дуже сподобалося...
 - У своєму есе ти хотів/хотіла зосередитися на...? Чи правильно я зрозумів/зрозуміла?
 - Якщо ти хочеш поглибити своє есе, я гадаю, що було б цікаво детальніше розповісти про...
6. Нагадайте класу про обговорення вмінь, необхідних для того, щоб стати помічником, із попереднього уроку, попросіть попрацювати в групах із чотирьох–п'яти осіб і подумати, як конкретно вони могли б розвивати свої вміння «помічників». Поясніть, що активісти — це не лише ті, хто діє в кризовій ситуації. Люди, віддані принципам прав людини та боротьбі з дискримінацією, можуть впливати на суспільство своєю повсякденною поведінкою, тим, як вони говорять, як ставляться до інших людей, своєю роботою, спрямованою на протидію несправедливості.
7. Після того як групи презентують основні аспекти свого обговорення, попросіть їх скласти детальніший план: описати не лише те, що вони хотіли б робити по-іншому, а конкретний перелік дій, як досягти змін і нових навичок. Зміна звичок потребує часу та зусиль, принаймні на початку. Ось чому краще мати конкретний план (приміром, «Я планую першу перерву щосередини проводити з людиною, яка, на мою думку, відрізняється від мене, щоб більше про

неї/нього дізнатись»), аніж просто узагальнений намір («Я хотів/хотіла би знайомитись із різними людьми»). Учні й учениці можуть переглянути свій план дій і додати до нього те, що надихнуло їх у презентаціях інших груп, та вирішити, як саме і коли розпочати втілювати його в життя. Також вони можуть нагадувати одне одному про плани та нові навички й відстежувати їх реалізацію.

Поглиблені завдання:

- Послухати розповідь учителя про експерименти з підкорення, які Стенлі Мілгрем почав із 1961 року, або про Стенфордський тюремний експеримент, який провів Філіп Зімбардо в 1971 році для вивчення впливу контексту на поведінку²⁶.
- Написати есе на основі цитати Едварда Яшинського, єврейського поета, який писав твори мовою їдиш. Він пережив Голокост, але помер як політичний в'язень у Польщі: «Не бійтеся своїх ворогів — вони можуть лише вбити вас. Не бійтеся своїх друзів — вони можуть тільки зрадити вас. Бійтеся байдужих — вони не вбивають і не зраджують, але тільки з їхньої мовчазної згоди існує на землі зрада і вбивство».

²⁶ Інформацію про ці експерименти можна знайти в наукових працях, навчальних відео та навіть художніх фільмах.

Додаток

Приклади поведінки

1. Сусід, який спостерігає, як євреїв збирають і депортують.
2. Особа, яка грабує будинок депортованої єврейської родини.
3. Особа, яка ховає євреїв у своєму будинку.
4. Особа, яка видає євреїв нацистам.
5. Інженер, який проектує крематорій.
6. Мер, який бреше, кажучи, що в його селі немає ромів, щоб захистити їх від депортації.
7. Особа, яка відмовляється бути частиною розстрільної групи (айнзацгрупи).
8. Особа, яка відмовляється салютувати нацистам на публічному заході.

Біженці — тоді й зараз

Огляд:

Мета цього заняття — ознайомити клас із тим, як сприймали єврейських біженців і поводитися з ними під час Голокосту. Це допоможе краще зрозуміти спільну відповідальність різних країн і міжнародної спільноти у захисті біженців.

Релевантні компетентності для культури демократії:

- повага;
- громадянська свідомість;
- відповідальність;
- аналітичне та критичне мислення;
- уміння співпрацювати;
- знання та критичне розуміння світу.

Кількість учасників/учасниць: 10–30.

Ресурси та матеріали: додаток.

Тривалість: одна година.

Зверніть увагу:

Учні й учениці можуть по-різному сприймати біженців у своїй країні, особливо якщо вони живуть у місцях із сильною популістською пропагандою, спрямованою проти біженців. Вони також можуть мати упередження щодо людей із певних частин світу. У такому випадку важливо не дати упередженням укорінитися; потрібно пояснити, чому упередження є негативними, не викликаючи в учнів та учениць відчуття провини. Для додаткової інформації дивіться вправи про ідентичність і стереотипи.

Це заняття було створено для учнів і учениць із країн — притулків для біженців, щоб місцева «більшість» могла краще зрозуміти труднощі біженців і усвідомити потребу підтримувати їх, щоб уникнути небезпек та інтегрувати біженців у нових країнах. В українському ж контексті заняття треба видозмінити, зважаючи на те, що чимало місцевих мешканців самі шукають порятунку від війни. Кроки 3–5 можна адаптувати так, щоб надати учням і ученицям можливість поділитися власними історіями або історіями їхніх родин, друзів чи сусідів. Варто обговорити:

- Які почуття переповнюють у ситуації, коли їм або їхнім родинам, друзям або сусідам доводиться шукати притулку?
- Як реагували сусідні країни на шукачів притулку з України?
- Як реагували мешканці України на переміщених осіб з інших регіонів?
- Чому для біженців дуже важливо знати свої права?
- Як можна навчитися життєстійкості з історій біженців-євреїв?

Перебіг заняття:

1. Об'єднайте клас у чотири групи. Кожна група отримує роздатковий матеріал з однією з подій, описаних у додатку. Попросіть прочитати роздатковий матеріал і обговорити відповіді на такі запитання:

- Як ви думаєте, чому ця подія відбулася саме так?
- Хто несе відповідальність?
- Які були наслідки події?
- Що можна було зробити по-іншому?

2. Кожна група презентує «свою» подію і роздуми щодо запитань, поданих вище. Потім обговорить з усім класом відповіді на такі запитання:
 - Чи здивувало вас щось у «вашій» події або в подіях, які представили ваші однокласники й однокласниці? Чому?
 - Як ви вважаєте, наскільки вагомими були причини для відмови біженцям, які наводили різні країни? Чому?
 - Чи при цьому євреїв сприймали як осіб, рівних собі та наділених людською гідністю? Чому?
3. Запитайте клас, що означає термін «біженець». Уточніть, що відповідно до Конвенції про статус біженців 1951 року, основного юридичного документа у цій сфері, біженець — це особа, яка: *через обґрунтовані побоювання стати жертвою переслідувань за ознакою расової належності, релігії, громадянства, належності до певної соціальної групи чи політичних поглядів перебуває за межами країни своєї національної належності і не в змозі користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися таким захистом унаслідок таких побоювань.*
4. Зазначте, що людей, які залишили свою країну та шукають захисту в іншій, але ще юридично не визнані біженцями, називають шукачами притулку. Пошук притулку є правом людини, а це означає, що кожному має бути дозволено в'їзд до іншої країни для пошуку притулку. Осіб, які не є біженцями або шукачами притулку, але які намагаються в'їхати або проживають у іншій країні, зазвичай називають мігрантами.
5. Обговорить відповіді на такі запитання:
 - На вашу думку, яке ставлення до біженців та мігрантів у нашій країні? Яке до них ставлення в Європі загалом?
 - Хто піклується про біженців?
 - Кому байдуже до біженців?
 - Чи вважають біженців особами, рівними собі та наділеними людською гідністю? Хто так вважає? Хто так не вважає?
 - Чи вважають країни, що деякі біженці заслуговують на підтримку більше, ніж інші? Чому? Чи відповідає це принципам прав людини?
 - Як ви вважаєте, які уроки з історії Голокосту європейські країни (і світ загалом) винесли щодо ставлення до біженців?
 - Як ви думаєте, чого ще варто навчитися?

Поглиблені завдання:

- Продовжити досліджувати та аналізувати події з додатка чи інші події, пов'язані зі спробами єврейських біженців утекти з Європи.
- Знайти організації у своїй місцевості, які підтримують біженців, і долучитися до них як волонтери.

Додаток

Евіанська конференція

Делегати з 32 країн провели 6–15 липня 1938 року зустріч у Евіан-ле-Бен (Франція), щоб обговорити проблему єврейських біженців, які намагалися втекти з Німеччини та Австрії. На зустрічі також були присутні як спостерігачі представники 24 громадських організацій і сотні журналістів. Делегати висловили співчуття євреям, які стали жертвами нацизму, однак жодна країна, за винятком Домініканської Республіки, не була готова прийняти велику кількість біженців. Франція (та багато інших країн) стверджувала, що вже прийняла занадто багато біженців. Канада й Австралія мотивували відмову тим, що прийняття єврейських біженців створить внутрішню «расову» проблему в країні. Британія зазначила, що вона вже перенаселена і страждає від безробіття, тому не може прийняти більше біженців. Сполучені Штати відмовилися збільшити щорічну квоту біженців ще до початку конференції. Радянський Союз не брав участі у цьому заході. Вважають, що причини, з яких Домініканська Республіка була готова прийняти біженців, були пов'язані з тим, що: а) роком раніше лідер країни наказав своїм солдатам убити тисячі гаїтян, і в такий спосіб він намагався відбілити свій імідж на міжнародному рівні; б) сподівалися, що змішані шлюби між євреями та місцевими жителями призведуть до «освітлення» шкіри населення.

Корабель «Сент-Луїс»

Корабель «Сент-Луїс», на борту якого було 937 пасажирів, більшість поміж яких становили єврейські біженці від нацистських переслідувань у Німеччині, відплив із Гамбурга до Гавани у травні 1939 року. Попри те, що пасажирів мали легальні туристичні візи на Кубу, кораблю відмовили у в'їзді через нещодавні зміни у законах. Лише кільком людям дозволили зійти на берег. Після того як капітан Густав Шредер упродовж тижня безуспішно намагався переконати кубинську владу, він повів корабель до узбережжя Флориди, сподіваючись отримати дозвіл на в'їзд до Сполучених Штатів. Однак, попри пряме звернення до президента, влада США також відмовила йому. На початку червня у капітана не залишилося іншого вибору, окрім як повернутися до Європи. Коли він причалив в Антверпені (Бельгія), на борту перебували 908 пасажирів.

Після тривалих переговорів Велика Британія погодилася прийняти 288 (32 %) пасажирів, тож решті пасажирів (619 особам) дозволили зійти на берег в Антверпені. Франція прийняла 224 біженці (25 %), Бельгія — 214 (23 %), Нідерланди — 181 (20 %). Корабель повернувся до Гамбурга без пасажирів. Наступного року, після битви за Францію та нацистської окупації Бельгії, Франції та Нідерландів у травні 1940 року, усі євреї в цих країнах опинилися під загрозою, і нещодавні біженці також. Було встановлено, що 254 особи (29 %) з тих, хто повернувся до континентальної Європи, були вбиті під час Голокосту.

Корабель «Струма»

Корабель «Струма» відплив із Констанци (Румунія) 12 грудня 1941 року. На борту перебували майже 800 єврейських біженців, які намагалися дістатися підмандатної Палестини через Стамбул. Корабель був у поганому стані, його двигун кілька разів виходив із ладу, поки, нарешті, 15 грудня не причалив до Стамбула. Там він стояв на якорі, а британські дипломати та турецькі чиновники обговорювали долю пасажирів. Британський уряд керував підмандатною Палестиною і не хотів, щоб багато єврейських біженців опинилися на цій території. Британські дипломати закликали турецький уряд не дати «Струмі» продовжити подорож. Турецька влада не дозволила пасажирам зійти на берег, попри те, що їм бракувало харчів.

Через два місяці, 23 лютого 1942 року, судно відбуксували до Північного Стамбула. 24 лютого радянський підводний човен торпедував корабель, прийнявши його за судно противника. З погляду цивільних втрат це була найбільша військово-морська катастрофа в Чорному морі під час Другої світової війни. Вижила лише одна людина.

Біла книга 1939 року

З 1920 до 1948 року британський уряд керував так званою підмандатною Палестиною — геополітичним утворенням, створеним відповідно до умов Ліги Націй після Першої світової війни. В Білій книзі 1939 року, виданій британським урядом, було оголошено про політику Британії щодо майбутнього статусу Палестини. Уряд відмовив у створенні незалежної єврейської держави та обмежив єврейську імміграцію до 75 тисяч осіб протягом п'яти років. У відповідь на британську політику євреї намагалися нелегально проникнути в підмандатну Палестину. Людей, яких ловили, інтернували до таборів. Імміграційну політику не послабили під час Другої світової війни, вона залишалася в силі до створення Держави Ізраїль у 1948 році.

Вшанування пам'яті крізь призму людської гідності

Сприйняття музеїв та інших місць пам'яті крізь призму прав людини є проявом культури поваги до прав людини. Це означає, що ми дивимось на світ із погляду прав людини й під цим кутом аналізуємо рішення історичних лідерів, звичайних людей, кураторів музеїв тощо.

Відвідування музеїв і меморіалів може перевантажувати учнів і учениць інформацією або переповнювати емоціями. Використання призми прав людини для рефлексії і навіть дій допоможе їм пов'язати історію з сучасністю та з їхнім власним життям. Ми пропонуємо поставити в центр повагу до людської гідності, щоб допомогти їм розвинути глибше та неупереджене розуміння світу й надихнути будувати рівноправні, демократичні та багатокультурні суспільства.

Міждисциплінарний підхід до освіти через меморіалізацію та вшанування пам'яті може мати різні форми залежно від того, наскільки глибоко вчителі бажають заглибитися в тему. Незалежно від місця, яке ви вирішили відвідати з класом, та формату візиту, його потрібно підготувати заздалегідь та інтегрувати у ширший навчальний процес. Часто вчителі організують візит наприкінці розгляду певної теми, однак це не завжди найкращий варіант. Відвідування музею або меморіального місця на ранньому етапі може допомогти учням краще сприймати наступну інформацію і дасть більше часу для аналізу такого візиту та рефлексії. Відвідати музей можна навіть на початку ознайомлення з темою — це може бути відправною точкою для вивчення історії Голокосту та прав людини (звісно, це залежить від музею). Натомість до відвідування місця пам'яті потрібно ретельно підготуватися, як інтелектуально, так і емоційно. Для того щоб учні могли краще зрозуміти значення меморіального місця, спочатку треба добре вивчити загальний історичний контекст і особливості місцевого контексту. Після візиту необхідно провести рефлексію, щоб допомогти учням і ученицям краще зрозуміти те, що вони побачили, критично сприйняти отриману інформацію та пов'язати її з сучасними реаліями.

Розвинути повагу до людської гідності шляхом відвідування музеїв і місць пам'яті можна за допомогою таких заходів.

■ Дослідження музейної експозиції крізь призму прав людини

Візит до музею Голокосту, музею єврейської історії, музею історії ромів, музею ЛГБТКІ або будь-якого іншого культурно-освітнього закладу можна організувати крізь призму прав людини. В такому випадку навчальний процес, оснований на принципах прав людини як основі для розуміння історії, може виглядати так:

1. Якщо учні вже добре розуміють основи концепції прав людини, заплануйте візит до музею. Запропонуйте класу працювати в групах або парах. Кожна група/пара має зосередитися на одному конкретному праві й зазначити, коли бачать приклади порушення або забезпечення цього права. Конкретне право можна запропонувати або вони можуть вибрати право, на якому хочуть зосередитися, самостійно. Наприклад, у музеї може бути показано, як євреям забороняли бути членами гільдії або займатися певними професіями, і це пов'язано з правом на працю. Можна роздати учням і ученицям роздруковані примірники з описом конкретного права, з яким вони мають працювати (залиште на роздатковому матеріалі місце, щоб вони могли записувати свої відповіді та роздуми під час візиту).
2. Після візиту присвятить частину рефлексії аналізу експозиції крізь призму прав людини. Кожна група представляє знайдені під час візиту приклади, пов'язані з конкретним правом. Обговоріть із класом відповіді на такі запитання:

- Наскільки просто/складно було знайти приклади щодо права, з яким ви працювали? Чому?
- Ці приклади стосувалися випадків порушення чи забезпечення конкретного права?
- Чи помітили ви інші приклади, пов'язані з правами, не призначеними жодній групі? Які саме?
- Чи здивувало вас щось із того, що ви дізналися про права людини?
- Чи допомогло вам це завдання зрозуміти, чому міжнародна спільнота вирішила розробити Загальну декларацію прав людини?
- Чи досягли наші суспільства прогресу щодо дотримання прав людини? Чи істотний цей прогрес?

Конкретне завдання також допоможе учням краще зосередитися під час відвідування.

■ Дослідження місця крізь історію окремої людини

Читання щоденника або свідчення — це потужний спосіб дізнатися про певний період історії та відчутти співчуття до людей, які його пережили. Здатність пов'язати історію з фізичним простором, у якому вона відбулася, може допомогти глибше зрозуміти зв'язок минулого із сьогоденням. Освітній проект, спрямований на дослідження місця крізь історію окремої людини, може передбачати спершу читання щоденника або свідчення, а потім відвідування фізичного простору, описаного в ньому. Наприклад, якщо молоді люди читають щоденник/свідчення людини, яку було депортовано під час Голокосту, можна запланувати такі навчальні кроки:

1. Попросіть учнів та учениць під час читання щоденника/свідчення занотувати інформацію, пов'язану з конкретними місцями. Наприклад, де особа вчилася, працювала, зустрічалася з друзями, проводила вільний час тощо; де особа переховувалася, куди її/його/їх відвезли перед депортацією, в яких місцях утримували тощо; які ще місця згадує особа після повернення (у разі повернення).
2. Після цього проведіть загальне обговорення прочитаного, попросіть усіх ставити запитання та ділитися своїми думками з однокласниками та однокласницями. Об'єднайте клас у групи, і попросіть визначити сучасне розташування місць, згаданих у матеріалі.
3. На основі зібраної інформації учні й учениці можуть створити екскурсію своїм містом слідами тих, хто пережив (або жертв) Голокосту. Можна опублікувати екскурсію онлайн, створити QR-коди для самостійних відвідувань, організувати екскурсії для своїх друзів, батьків тощо.
4. Проведіть рефлексію за такими запитаннями:
 - Що ви відчували під час цього заняття?
 - Що було найважчим?
 - Що було найцікавішим?
 - Чи допомогло вам створення цієї екскурсії краще зрозуміти щоденник/свідчення? Як саме?
 - Чи знали ви, що ці місця були пов'язані з Голокостом?
 - Чи ще існують місця/будівлі, описані в матеріалах? Яке їх призначення сьогодні?
 - Що ми можемо дізнатися, дивлячись на конкретне місце/будівлю, про їх призначення в різні періоди історії?

Такий підхід може підвищити інтерес учнів до краєзнавства. Найпевніше, вони багато разів проходили повз місця, пов'язані з Голокостом, однак ніколи не задумувалися про цей зв'язок. Подібне заняття заохотить молодих людей по-новому дивитися на місцевість навколо та наблизить до них «далеку» історію.

■ Роздуми про меморіалізацію та повагу до людської гідності

Перше заняття в цьому посібнику присвячено саме людській гідності. Для глибшого дослідження цієї теми можна попросити учнів і учениць проаналізувати, наскільки людську гідність цінують та поважають у повсякденному житті, у засобах масової інформації, книжках і фільмах, а також у місцях, присвячених збереженню пам'яті. Під час відвідування музею можна дати декілька загальних запитань для рефлексії:

- Євреї/роми представлені в музеї лише як жертви чи як люди, які мають гідність і суб'єктність?
- Чи наведено імена жертв Голокосту/ геноциду ромів? Чи лише імена злочинців? Чому важливо згадувати імена людей?
- Чи етично представляти фотографії (оголених) мертвих тіл або виснажених людей? Що б ви відчули, якби побачили в експозиції таку свою фотографію або своїх рідних?
- Чи допоміг вам цей візит більш глибоко зрозуміти поняття людської гідності? Як саме?
- Як ви думаєте, чи стануть інші відвідувачі музею внаслідок візиту з більшою повагою ставитися до людської гідності та прав людини? Чому?

■ Роздуми про те, що підкреслено, а що — забуто

Учні й учениці, які мають більш глибокі знання історії Голокосту й культури демократії, можуть критично проаналізувати, що нині люди вшановують, а що забувають. Разом із класом можна відвідати музей або меморіал і не лише розглянути представлені матеріали, а й спробувати визначити, що залишилося поза кадром. Наприклад:

- Попросіть клас перевірити, чи згадано про геноцид ромів в експозиції, на пам'ятнику тощо. Довгий час геноцид ромів не досліджували й не вшановували. Зараз ситуація змінюється, виникає більше зацікавлення з боку дослідників, митців і навіть деяких політиків. Однак учні зможуть помітити багато прогалин у вшануванні пам'яті, обговорити причини цього явища та висунути ідеї щодо змін.
- Попросіть учнів і учениць скласти перелік меморіальних місць і музеїв, присвячених Голокосту, історії євреїв, історії ромів, історії ЛГБТКІ. Вони можуть порівняти, як різні країни пам'ятають минуле. Це завдання буде особливо ефективним для міжнародного проекту. Молоді люди з різних країн матимуть змогу поділитися різними поглядами. Погляд крізь призму прав людини та критичний аналіз допоможуть учням і ученицям бути більш об'єктивними та подолати бажання представляти свою країну лише в хорошому світлі.

Рекомендовані ресурси інших організацій

Пропонуємо перелік доступних онлайн-ресурсів для викладачів історії Голокосту та прав людини:

- Рекомендації Міжнародного альянсу пам'яті жертв Голокосту щодо викладання та вивчення історії Голокосту (IHRA Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust)²⁷: <https://www.holocaustremembrance.com/uk/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>
- Навчальні матеріали Яд Вашем (Yad Vashem Educational Materials): <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- Меморіальний музей Голокосту США — Енциклопедія Голокосту (United States Holocaust Memorial Museum — Holocaust Encyclopedia): <https://encyclopedia.ushmm.org/en> та наразі дещо коротша версія українською <https://encyclopedia.ushmm.org/uk>
- Агентство Європейського Союзу з основоположних прав — екскурс у минуле, навчання для майбутнього. Посібник для вчителів (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
- Рада Європи — Право на пам'ять. Посібник для навчання молоді щодо геноциду ромів²⁸ (Council of Europe — Right to Remember. A Handbook for Education with Young People on the Roma Genocide): <https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember1>
- Рада Європи — Компас. Посібник з освіти з прав людини за участю молоді: <https://www.coe.int/uk/web/compass/>
- ОБСЄ-БДІПЛ — Боротьба з антисемітизмом через освіту. Навчальні посібники²⁹ (OSCE-ODIHR — Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids): <https://www.osce.org/odihr/441146>
- Погляд на історію та на себе самих. Онлайн-бібліотека (Facing History and Ourselves — Resource Library): <https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iWitness — Навчання зі свідченнями³⁰ (iWitness — Teaching with Testimonies) <https://iwitness.usc.edu/activities>
- Відлуння (Echoes and Reflections): <https://echoesandreflections.org>
- Вічне відлуння — навчати й вчити про Голокост³¹ (Eternal Echoes — Teach and Learn about the Holocaust): <https://www.eternalechoes.org/gb>

²⁷ Доступно більше ніж десятьма мовами.

²⁸ Доступно п'ятьма мовами.

²⁹ Доступно дев'ятьма мовами.

³⁰ Двадцять одне готове заняття доступне українською.

³¹ Доступно сімома мовами.

Додаткові рекомендації від Українського центру вивчення історії Голокосту

- Освітній Дім прав людини в Чернігові: <https://ehrh.org/>
- Київський освітній центр «Простір толерантності»: <https://www.tolerspace.org.ua/>
- Ініціатива «Українсько-єврейська зустріч»: <https://ukrainianjewishencounter.org/uk/>
- Українська асоціація юдаїки: <https://uajs.org.ua/index.php/uk/news>
- Українська Гельсінська спілка прав людини: <https://www.helsinki.org.ua>
- RomaUA, інформаційно-аналітичне агентство: <https://www.romaua.org.ua/books/>
- Проект CultuRom: <https://www.facebook.com/irf.culturom>; <https://www.youtube.com/channel/UCKWuD4m8g7D6U9yQSNk2iAw>
- проект «Зневажений геноцид» Українського центру вивчення історії Голокосту: <http://romagenocide.com.ua/>
- Центр міської історії: <https://www.lvivcenter.org/>
- Інша Освіта: <https://insha-osvita.org/>
- Транснаціональний проект «Вчимося пам'ятати»: <https://erinnerung-lernen.de/uk/>
- Після Тиші: <https://aftersilence.co/>

Бібліографія

- Adorno, T. W. (2005 [1966]). Education after Auschwitz. In *Critical models: Interventions and catchwords* (pp. 191–204). 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.926156>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1–17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Chrysoschoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth: Findings and prospects. *Zeitschrift für Psychologie*, 225 (4), 291–301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Cook, P. (2021). Culture before content: Generating empathy through testimony. In J. Lemberg, & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 41–49). Teachers College Press; National Writing Project.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002 (93), 63–71. <https://doi.org/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. <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). 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). 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*. Lit Verlag.
- Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *The Social Studies*, 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 scuolatraperi e valorietico-sociali*. PensaMultiMediaEditore.
- 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*. Allyn and Bacon.
- van Driel, B. (2010). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14 (2), 125–137. <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), 167–183.
- 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). Teachers College Press; National Writing Project.

Навчальне видання

ВЧИМОСЯ З МИНУЛОГО —
ДІЄМО ЗАРАДИ МАЙБУТНЬОГО

Міждисциплінарний підхід до освіти про Голокост,
права людини та міжкультурної освіти

Авторка

Оана Нестіан-Санду

Переклад з англійської

Катерина Малишевська

Відповідальний редактор українського видання

Віталій Бобров

Літературна редакторка і коректорка

Олена Пазюк

Дизайн обкладинки

Тімеа Серб

Комп'ютерна верстка

Кодрут Раду, Марина Кулікова

Український центр вивчення історії Голокосту

01011, вул. Генерала Алмазова, 8, оф. 109

Тел. (044) 2859030

Email: uhcenter@holocaust.kiev.ua

Формат 210×297 мм. Наклад 100 прим.

Номер замовлення 029018

Видавець і виготовлювач

ТОВ «БВІ-ПРИНТ»

03083, м. Київ, Пирогівський Шлях, буд. 34 Ж

тел./факс +380 44 259 57 40

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру ДК № 7316 від 11.05.2021 р.

Вчимося з минулого — діємо заради майбутнього. Міждисциплінарний підхід до освіти про Голокост, права людини та міжкультурної освіти / Оана Нестіан-Санду ; пер. з англ. Катерина Малишевська. — Київ : Український центр вивчення історії Голокосту, 2023. — 100 с.

ISBN 978-617-95132-5-1

Міждисциплінарний підхід, запропонований у цьому посібнику, поєднує підходи та методи навчання про історію Голокосту, права людини та міжкультурної освіти з метою допомогти учням дізнатися про минуле, зрозуміти, як минуле пов'язане зі сьогоденням, і сприяти розвитку демократичних і багатокультурних суспільств, у яких кожна людина може жити з гідністю. Видання буде цікаве передусім для педагогів, учителів історії та суспільних дисциплін.

УДК 94(=411.16):378.147:342.7(072)

Міждисциплінарний підхід, який ми пропонуємо в цьому посібнику, поєднує підходи та методи навчання про історію Голокосту, права людини та міжкультурної освіти з метою допомогти учням дізнатися про минуле, зрозуміти, як минуле пов'язане зі сьогоденням, і сприяти розвитку демократичних і багатокультурних суспільств, у яких кожна людина може жити з гідністю.

Рекомендована методологія допоможе, крізь призму прав людини, сторонам навчального процесу зрозуміти, чому таке явище, як Голокост, стало можливим, як функціонувала пропаганда та як поступово позбавляли прав євреїв (і представників інших груп). Водночас крізь призму Голокосту ми можемо усвідомити потребу діяти, якщо порушуються або є ризик порушення прав людини щодо представників будь-якої групи в нашому суспільстві. Ця методологія розвиває в учнів і учениць критичне мислення і здатність протистояти популістським ідеям, які поширюються в європейських суспільствах та інших країнах світу. Це підвищує їхню обізнаність про несправедливе ставлення до різних груп у їхніх країнах та спонукає до дії.



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

